

構音障害児の指導あれこれ

— 難治性構音障害の的確な診断と指導のあり方 『補足』 —

天童市立津山小学校
梅村正俊

はじめに

『難治性構音障害の的確な診断と指導のあり方』は、1985年度の第14回全国公立学校難聴・言語障害教育研究協議会東京大会において話題提供させていただいたものである。主な内容は、難治性構音障害といっても、当時話題になりつつあった側音化構音障害の指導についてである。内容は、以下のとおりである。

- | | |
|--------------------|------------------------------------|
| I “歪み音”と気づかぬ聴力障害 | IV 誤り構音に対する概念的印象について |
| II 身体機能について | V 弁別力、改善への意欲等いくつかの要因について |
| III 構音方法の指導について | イ列構音障害の改善に要した時間と
その要因について |
| 概 略 | イ列構音障害の改善に要した時間と
その要因—指導事例を通して— |
| その1 舌先での音づくり遊び | VI 指導事例 |
| その2 両側口唇のフックと歯間性構音 | |

その後、拙い発表だったにもかかわらず何人かの方々から、構音の指導法など幾つかの点について問い合わせを頂いた。その多くが、やはり説明不足になったと感じていた点だった。

今回は、前回のレポートに若干の補足を加えるとともに、「構音障害児の指導あれこれ」というタイトルで、これまで行ってきた側音化構音の指導また構音障害児の指導全般に対して筆者自身の反省も交え、普段感じていることについて若干述べてみたい。

I “舌遊び”の目的について

1 舌の動きから指導開始音を選定する

舌の機能は、子どもによって大きな差があり、どのような舌の動きが、その子にとって動かしやすいのかを探ることが、第一の目的である。つまり、舌の動きの状態から“どの音から指導を開始するのか”を判断するのである。

側音化構音の構音点と舌の関係を観察すると、次の2つのタイプが観察される。

- ① 舌先自体が左や右に移動し、側音化構音になる場合
- ② 舌先の位置には問題がないが、舌の左右か両側が構音点となり、側音化構音になる場合

また、片側性側音化構音の場合、構音点となる側への下顎の移動が観察されることもある。

側音化構音の場合、被刺激性検査を実施すると、殆どの場合、被刺激性は得られない。これは、一般にいう省略(omission)や置換(substitution)と異なり、正構音と誤り音の聴覚的差異が小さいことが少なくなく、幼児や低学年児童にとって弁別しにくいこと、更に、舌自体の動きも微妙で意図的に舌先をコントロールしながら構音するのは、たとえ誤り音に気づいたとしても、低年齢の子どもにとっては、非常に困難なことが多いことによるものだろう。

従って、構音を意識させずに“いろいろな舌の動きを楽しむ遊び”として行うわけである。

構音を意識しなければ、子どもたちは、割に構音動作に近い動きや構音動作そのものを示してくれることが多い。この動作に発声を伴わせると、場合によっては、正構音が、結果として出てしまうことも少なくない。

これらを観察し、指導開始音の選定の資料とするわけである。

指導開始音選定の一般的な観点

- ① 構音の発達に即した順に

いわゆる幼児音といわれる誤り音の場合は、この観点が重要となる。

- ② 顕著な誤り音から

日本語に多く使用される発音の誤りの場合、誤りが顕著になりコミュニケーション上の問題を生じかねず、更に、そのことから学級での発表を控えたり、話すこと自体に自信を失ったりするなどの2次的な問題も生じさせる場合も少なくない。従って、顕著な誤り音から開始し、2次的な問題

の発生を少しでも防ごうと考えるわけである。

また、家族など周囲の人々から問題視されている場合、顕著な誤り音から指導を開始することで、子ども自身や家族の通級意欲を高揚しやすいことなどがある。

③ 誤りの一貫性の強い音から

誤りの一貫性の強い音とは、ある一つの誤り音について単音節から会話レベルまで一貫して誤りが認められる状態で、更に、単音及び単音節での被刺激性が（－）のものをいう。

被刺激性（＋）語音弁別力（＋）の誤り音の場合、被刺激性（－）の他の誤り音の指導を行っている中で、構音に対する感覚が鋭敏になり自然治癒していく場合が比較的多く認められる。従って、誤りの一貫性の強い音の指導を進めていく途中途中でそれらの誤り音を観察しておき、最終的にそれらの音が残っている場合に指導するのである。最終的に残った誤り音の指導は、比較的順調に進み、その分指導期間を短縮できるようである。経験的には、この観点での指導開始音の選定が、最も多い。

④ 誤りに浮動性が認められる音から、または key word のある音から

誤りに浮動性が認められる音とは、ある一つの誤り音について単音節から単語レベルのいずれかのレベルにおいてすでに正構音が認められる状態をいう。また、key wordのある音とは、ある一つの誤り音について、ある単語だけは、会話レベルでも常に正構音になる音をいう。

この観点からの指導開始音の選定は、特に、2次的な問題が認められる場合、また、親の不安が強い場合などに行われることが多い。時として、親がことばの教室に対して懐疑心を抱いていると思われる場合、行われる。誤りに浮動性が認められる音やkey wordのある音は、比較的指導が順調に進められることが多く、早期に正構音を獲得させることができる。そのことによって、発話に対する自信を回復させ、親の持つ懐疑心を和らげ、子どもと親の通級へのモチベーションを高めていくわけである。

この観点は、指導のしやすさという点で重要な意味を持つものである。従って、誤り音の把握においては、単語構音検査のディープ・テスト及び会話レベルでの構音の状態の把握がポイントとなる。

⑤ 子どもや親や担任教師のneedsに応じて

①から④までは、指導者側からの観点であるが、子どもや親の方にこの

誤り音を先ず解決してほしいという明確な needsがあることが少なくない。従って、子どもや親の needsに応じた誤り音から指導を開始しなければならないこともある。

だが、子どもや親の needsに応じた誤り音を指導開始音として選定して良いかどうかの判断は、厳密に行う必要がある。誤り音の性質（被刺激性の有無や誤り音同志の構音上の類似性等）によっては、他の音から指導を開始した方がより指導期間を短縮できる場合があるからである。この場合、親にはデーターを示して説明し、予め了解を得ておくようにする。

どの誤り音から指導を開始するかは、誤り音の性質からだけでは、判断できない。親や担任教師が最も問題にしている誤り音から開始した方が良い場合もあるし、成功感を持たせ、モチベーションを高めるため、比較的指導しやすい誤り音から指導する必要がある場合もある。

以上の観点は、あくまでも誤り音そのものを視点にしての観点である。

上記の他に次の点についても把握し総合的に判断しなければならない。

子どもの全体像把握の観点

[子どもの側の条件として]

趣味と嗜好、学力、学習レディネス、対応関係、性格、知的・認知的能力、社会性、心身の発達の状況、学級での活動性（学習や遊びでの自己表現）、家庭や社会生活での活動性、運動能力（巧緻動作やリズム・バランス等）、歯列の状況、口腔内の形態、鼻咽腔閉鎖機能、舌の形態及び動き、口唇の形態及び動き、顎の形態と下顎の動き、C S S、呼吸及び発声、聴力等

[環境側の条件として]

家族や地域の人々の問題に対する対応、親戚関係、社会生活の様子、家族の治癒への期待や通級への理解と協力、所属所（担任教師）及び級友の通級への理解と協力、その他周囲の人々の理解と協力等

[子どもと環境との関係]

家族との関係、親戚との関係、所属所の担任教師や級友との関係、地域の人々との関係等

[歴史的な条件として]

心身の発達歴（知的・認知的能力、運動能力等）、社会歴（転居、転校等）
家族歴（兄弟姉妹の誕生、祖父母等の死亡等）、病歴、問題及び相談歴等

- 【 飯高京子他編 講座言語障害児の診断と指導 第1巻
構音障害児の診断と指導 学苑社 P111 ~ 】
- 【 長澤泰子・松本治雄著 幼児の構音発達とその予測 ゴユー企画出版 】

2 構音とそれに伴う概念との分離を図る

第2の目的は、構音とそれに伴う概念との分離を図ることである。

前項で“構音を意識させずに”と述べた。これは、本文(P10)でも述べたが、低年齢になればなるほど、『べろのまねっこ』という指示では、正しい[tʃi]の構音ができるにもかかわらず、『[チ]を言って』という指示では、歪んだ[tʃi]になってしまうことをしばしば経験するからである。

子どもは、発音を覚えてからことばを覚えるわけではなく、先ず、ある物や事象を表現することばをそれらと対応して覚えていく。

子どもにとって物や事象とことばとは、一体として認識されているわけである。[tʃi]が歪んでいる子にとっては、具体物『イチゴ』に対して歪んだ[tʃi]を含む[iʃiɡo]が対応しているといえる。(P10の図を参照)

これを構音レベルで考えると、その子にとっての[tʃi]は、歪んだ[tʃi]ということになる。

この状態で『[チ]を言って』という指示は、子どもにとっては、歪んだ[tʃi]を要求されているのと同じになる。

前項で「側音化構音の場合、被刺激性検査を実施すると、殆どの場合、被刺激性は得られない。」と述べた。この理由として、聴覚的差異の小ささと舌のコントロールの難しさを挙げたが、更に、構音に対する概念的問題もその理由の一つといえよう。

従って、構音を意識するかしないかは、重要な観点となるわけである。

II “舌先での音づくり遊び”について

1 “舌先での音づくり遊び”の実施上の留意点

- “舌遊び”であることを強調する。舌の動きを模倣させる場合でも、一方的に模倣させるだけでなく、指導者側も子どもの舌の動きの模倣をするなど、遊びとしての要素を工夫する。
- 音の模倣では、初めは、日本語にないような音や、既に正しく構音できる音や、[t][p]のように外側からの観察可能な音を模倣させる。
- いろいろな変な音を出して、互いに十分に楽しむ。

2 指導の方法

1) 舌の動きの模倣遊び

左右口角触、前後出し、舌先上げ、上下唇なめ、口蓋触などいろいろ工夫

2) 舌の動きに対応した発声遊び

主に母音を付随させるが、口形に合わせて[a]や[u]を用いる。

発声遊びの留意事項

- 舌の動きに対応して発声させた時、[キヤ]や[チュ]のように日本語の音韻にある音になってしまった場合、次の2点について判断する。
 - ① 子どもがはっきりその音をイメージして音を出したか。
 - ② あくまでも結果としてその音になったのか。
- ①及び②の確認の方法
舌先を左右口角のどちらかに動かして、比較的正しく[ta]や[ka]に聞こえる音を刺激として与え、模倣させる。
その結果
 - ①の場合 …… 舌先も正中になり、正しい構音点での[ta]や[ka]になる。
 - ②の場合 …… 指導者と同様な構音方法での[ta]や[ka]になる。
- 確認後の指導
 - ①の場合
「先生の舌は右側にあるから、右に舌を付けて言うんだよ。」と指示

し、音を同じにするのではなく、舌の動きを真似ることを強調し、遊びを続ける。その後、ほぼ指導者の模倣での音づくりができるようになったところで、次の段階へと進める。

②の場合

同様の遊びを続け、次の段階に進める。

3) いろいろな音まね遊び

日本語の音韻にある音やない音などを出して遊ぶ。

音韻にある音やない音をどの程度混合するかは、子どもの音を作り出す力によって変化させる。

子どもが、自分なりの工夫で音を作ったり、指導者の模倣が楽にできるようになった時点で、その子が誤っている音をそれとなく入れたり、正構音と近似する構音方法を用いる音（日本語の音韻になくても良い）づくりを試み、どのような構音方法が最も適しているのかを探る。

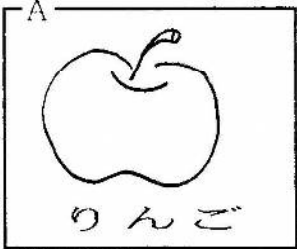
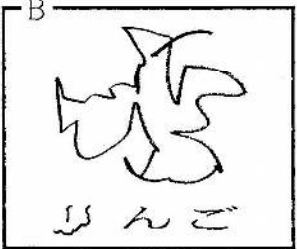
それぞれの誤り音について、正構音を導くための目安になる舌の動きもあるが、記述不能につき省略する。

4) 舌遊びでの音づくりから正構音の指導への移行

舌遊びで得られた正構音を子どもに意識づけ、構音指導を行う。

「今のが、じょうずな [チ] だよ。」と指示し、正しい [チ] を言うように意識づけをしていく。

2) の留意事項のような扱いをしても、どうしても正構音を意識すると誤り構音になってしまう場合がある。この場合、以下のような扱いで正構音と誤り構音のイメージを転換していく。

正構音 [ti] に対して	A 	誤り構音 [ti] に対して	B 
------------------	--	-------------------	--

子どもが、誤り構音で [ti] を言ってしまった場合、「今のは、Bの方の [ti] だよ。舌まねの [ti] を言ってみて。」と指示する。

その結果、

正構音がでた場合 ……「今のが、Aの方の [hi] だよ、うまいね。」と、正構音であったことを確認するとともに賞賛を与える。

子どもが、誤り構音で [hi] を言ってしまった場合、「今のは、Bの方の [hi] だよ。舌まねの [hi] を言ってみて。」と指示する。

誤り構音になった場合 ……舌まねでの [hi] を2, 3回試みる。それでも正構音にならなかった時は、再度2)へもどり、舌遊びとしての音づくりからやり直す。

【 日本言語障害児教育研究会編 小川口 宏責任編集
言語障害児教育の実際シリーズ① 構音障害児 日本文化科学社 P37～ 】

1)から4)までの指導は、1セッション45分の指導として、1から2セッションをめどに扱う。

以上が、“舌遊び”から正構音を導き出す方法である。側音化構音障害の場合、どの子どもも一応この順に指導を進めている。だが、この指導順にいかない子どもがいることも事実である。

それは、手指のリフティングやオポジション、リズム打ちなどの巧緻動作がぎこちなかったり、舌の動きが緩慢だったり、また、平均台渡りや片足立ちでバランスが保てないなど全身的な運動機能が成熟していない子どもたちに多く見られる。

【斎藤・中村 1981 構音と随意運動機能の関係について I
日本特殊教育学会第19回大会発表論文集 P534-5 】

【梅村・長澤 1982 構音と随意運動機能の関係について II
日本特殊教育学会第20回大会発表論文集 P520-1 】

【山崎・松本 1988 構音障害児のリズム模倣能力について
日本特殊教育学会第26回大会発表論文集 P412-3 】

従って、側音化構音障害の場合、従来の発語器官検査のほかに巧緻動作の検査やsoft neurological signの検査も合わせて実施しておいたほうが良い。検査の方法がわからない時は、生活習慣・遊び・体育・図工での巧緻動作や運動機能について学校・家庭の生活全体から詳しい情報を得、把握するようにする。

Ⅲ 運動レベルで発語器官や巧緻動作に

問題が認められる場合の基本的な直接指導

- ① 舌や首まわりに、脳性マヒというわけでもないのに筋緊張が認められる場合、身体全体の筋緊張の状態を把握する。特に上半身の状態の把握を行う。筋緊張が認められた場合は、先ずリラクゼーションを行う。
- ② 発語器官の訓練は、舌や首まわりのリラクゼーションと並行して進める。その場合、2つの方向がある。
 - 0 発語器官を動かしながらリラクゼーションを得ていく。
 - 00 リラクゼーションを得てから発語器官の訓練へ移行する。どちらの方向で考えるかは、子どもの状態によって異なるので省略する。
- ③ 舌の緊張が強い場合、上半身のリラクゼーションと並行して行い、舌遊びは、仰臥位で行う。
- ④ 間接的な指導については、先に述べた生活全体の見直しから考えなければならず、具体的な指導は、省略する。
 - ①から③の指導の場合、心理リハビリテーションの知識と技術が有用と考えられる。

IV “呼気を正中より出させる直接指導”について

“呼気を正中より出させる”ための直接的な指導について、現段階では、それほど重要な観点とは、考えていない。これまでの経験で、そうしなければならない必要性を感じたことがないからである。

確かに、構音を分解すると、その要素のなかに“呼気が正中より出る”ことは、存在する。しかし、そのこととそれ自体を取り上げて訓練しなければならないかどうかは、別の問題だろう。呼気を正中から出す指導を行わなくても、舌遊びから音づくりを進めていくうちに、その結果として呼気が正中から出るようになるからである。

これは、舌遊びを通して‘子音を正しく出せるようになる’ことの練習の中に自然に“呼気を正中より出す”ことが含まれているためだろうと考えている。

母音 [i] 自体が側音化構音になっている場合はどうなるのだ、という疑問が生じてくる。これについては、次の2点を考えている。

- ① [ɥi] や [hi] の子音の指導を行っているうちに、ほとんどの場合、母音も正中から音が出るようになるので、[i] には、当初触れないでおく。
- ② [i] の歪みを修正しただけで、ある種の子音も正しい構音を獲得する場合もあるし、全ての側音化構音が解決する場合もある。従って、稀だが、[i] から指導を開始する場合もある。この場合も基本的には、舌遊びの一貫として行い、呼気を正中から出すという観点で導くようにする。
どの場合に①でどの場合に②かという観点については、省略する。

最近、“呼気を正中より出す”という観点での指導であろうか、『歯間音』から [ji] や [sw] を導くという指導をよく耳にする。指導当初から、この方法で行うことについては、次の点から少なからず疑問を抱く。

- ① 『歯間音』から [ji] や [sw] を導き、『歯間音』での構音が可能となった段階で正しい構音に移行しにくい子どもがいる。つまり、『歯間音』という新たな構音障害を結果的に作り出す危険がある。多少知恵遅れが認められる子どもがそうなりやすいということであるが、子どもの全体像を捉えずに構音指導の技術を優先して実行してしまう指導者側の問題といえないこともない……。
- ② 『歯間音』で [s] を出せる子どもなら、構音する力は、かなり育っていると考えられる。その子が、より構音しやすい音を見つけだし、その音から指導を開始する方が、①のような危険を考慮する必要もなく、子どもの発達に即した無理のない指導をすることができる。

V □蓋裂に伴う側音化構音障害について

□蓋裂の手術において、鼻咽腔閉鎖機能が完全に得られ、□蓋や歯列の形態もほぼ構音上支障がない程度に完了していれば、基本的には、機能的構音障害と考えて対処しても構わない。従って、次の3点について把握する必要がある。

- ① □蓋裂を念頭に置く必要がないぐらいの機能と形態を備えているかどうかという観点で諸検査を実施し、所見を持つ。
- ② □唇□蓋裂の場合、特に、歯列及び咬合に留意する必要がある。形態によっては、正常な構音を獲得することが、難しいことが少なくない。形態上の問題が、どの程度構音に影響を及ぼすのかについて所見を持つ。
- ③ □蓋裂の手術を担当した病院もしくは医師は、術後の管理計画を持っているのが普通である。漏孔が残存していたり、歯列及び咬合に問題が認められる場合、必ず担当医と直接連絡を取り、術後の管理計画について情報を得ると共に構音指導上の留意事項についても情報を得る。

尚、担当医との連絡は、指導上の問題所見が認められない場合であっても、必ず直接連絡を取り、連携を密にする。

【 福迫陽子他著 □蓋裂の言語治療 医学書院 】

VI 側音化構音障害の逆戻り現象について

ここで言う『逆戻り現象』とは、家庭や学校（幼稚園・保育園）並びにことばの教室において、全く誤り構音が認められなくなり指導を終了したにもかかわらず、3か月後、半年後、1年後に再び側音化構音障害が生じている状態を言う。

側音化構音障害の場合、他の機能的構音障害と異なり、逆戻り現象が比較的多く認められる。指導が、スムーズに進められた場合であっても例外ではない。従って、アフターケアを丁寧に実施する必要がある。

少なくとも指導終了の半年後には、必ず教室に呼び、再検査を実施しする。最低でも1年間は、母親や学級担任に電話で問い合わせるなど経過を観察する。

再検査及び経過観察の際は、日常生活では逆戻り現象が生じているにもかかわらず、検査場面では構音障害が認められないことがあり、家族（母親）から発音の状況について日常生活での状態について情報を得るとともに、予め学級担任からも同様の情報を得ておく必要がある。

学級担任に問い合わせる場合は、問題としていた発音が、どんな状態の誤り構音なのかを聞いてもらっておく。コミュニケーションが成立している場合、音そのものを聞き取るということは、非常に難しいからである。国語の朗読が良い機会だが、聞き取ってもらうように依頼する場合、子どもに読ませる部分をコピーしておき、聞き取ってもらいたい音に赤○印をつけ、その音だけはできるだけ正確に聞いてくれるように依頼すると、学級担任は、割に実施してくれるようだ。学級担任の性格や気質によって、どのような協力が得られるか分からない。そのためにも学級担任とは、直接面接しておくのが良い。そして、現状に応じて対処を工夫する。

どのような構音の状態が、また、どのような子どもの状況が、逆戻り現象の要因もしくは誘因になるのかについて、現状では明確な答えは、得られていない。

経験上、留意すべき事項についていくつか挙げてみたい。

1 正構音の判断の甘さ

- 1) 先にも述べたが、ことばの教室では、全く問題がなくなっているにもかかわらず、日常生活では、誤り構音が認められる場合が少なくない。どの程度認められるかは、子どもによっても異なり、極端な例だが、指導前とほとんど変わっていないという親もいる。

これは、ことばの教室で共通語の学習を行って、それは身に付いたのだけれども、日常生活では、相変わらず方言を使用しているのに似ている。

指導期間が長期にわたった場合、母親は、子どもの指導始めの頃の発音の状態を記憶しているとは、限らない。従って、先に述べた学級担任への配慮のように、聞き取る音を明確にして、日常生活での発音を聞き取ってもらうようにする。

- 2) やや歪むかなと思える程度の歪みの場合、その時点で許容してしまうことが少なくない。聴覚的には、ほとんど正構音になっていても、構音点がわずかに移動しているだけだったり、口形の取り方が変化しているだけだったりしている場合がある。つまり、正確な構音方法になっていないにもかかわらず、音だけは、正しく聞こえてしまう場合がある。

これには、種々の要因が考えられるが、主な要因を2点挙げる。

- ① 子どもが、正しい音を出そうといろいろ工夫しているうちに、構音方法としては正しくないが、近い音が出てしまう。さらに、指導者が、それを認めてしまう。

これは、指導者の矯正意識が強く、子どもがそれに応えようと舌の動きを工夫している時に生じやすい。

指導者の矯正意識

指導者の矯正意識の強さが、子どもに反映し、逆に構音指導を難しくしている場合が少なくない。

子どもの性格によっては、指導者の矯正意識を感じることによって、身体がこわばり、緊張し、舌をうまくコントロールすることが難しくなり、構音できないことがある。これに、運動の問題も加わればなお一層難しくなる。

さらに、この問題の難しさは、指導者自身が矯正意識の強さを自覚していない、または、自覚できないことである。ことばの指導は、矯正ではなく、子ども全体の成長・発達であるとの想いを強く抱いている場合、構音指導時の矯正意識をさらに自覚できないようである。

指導者自身が、どの程度自己の矯正意識を感じているかではなく、子どもが、指導者の矯正意識をどう感じているか、子どもの側から考えなければならない。

子どもの緊張状態は、子どもの表情からも読み取れるが、子どもによっては、顔は、ニコニコしていて緊張感を示さないこともある。肩および首回り

や舌の様子をよく観察し、子どもの構音に対する構えを判断するように心掛ける。子どもが、指導者の矯正意識を感じているのではと思われる時は、指導者の雰囲気はかなり変えなければならない。「ちゃらんぼらんにやろう。」と言ってあげたり、一時指導を中断し簡単な上肢の体操をしたり、指導者の顔の表情を緩めたり、子どもの構えが、消えるまで実施し、構えが消えた段階で構音指導を再開するわけである。

側音化構音の場合、舌の動きが微妙な動きになるだけに、指導者の構えの影響を受け易いことを心得ておく必要がある。

- ② 誤った構音点のままでも、種々の理由により正しいように聞こえてしまうことがあることは、先に述べた。これを①同様、指導者が認めてしまう。

この場合、指導者が子どもの構音方法を明確に把握しているのかが、問題となる。把握せずに指導を終了した場合、逆戻り現象が生じることを覚悟しておいたほうがよい。

子どもによっては、構音方法に微妙な誤りがあっても指導を終了するのに支障がない場合もある。その観点については、省略する。

正構音になっているかどうかの判断

1 鼻息鏡による判断

鼻息鏡により呼気の流出の方向を観察する。これにより片側性構音、両側性構音の検討をつけることができる。しかし、必ずしも奇麗に流出するとは限らない。さらに、流出の状態を観察することで、口腔内に問題があるかどうかの想定ができる。

2 構音の状態の子どもの発音からの判断

子どもの発音を聞いて、どのような構音（構音点・口蓋の形態・舌の状態と動き・歯列等）になっているのか検討をつける。そのためには、指導者自身の耳を育てておかななくてはならない。

構音障害のない普通の子どもでも、音がこもっている子もいるし、舌ったらずな子もいる。中には、指導を要しないが、歯間音の子もいる。舌の状態では、舌を出させたとき、平に弛緩している子もいるし、丸まっている子もいる。普通学級の子どもに中間休みや昼休みに協力してもらい、構音の状態を観察してみるのも耳を育てる一つの方法である。その際、以下のような手続きを取る。

- ① 発音をよく聞き、構音を観察し、その関係を覚える。
- ② 発音だけを聞いて構音（構音点・口蓋の形態・舌の状態と動き・歯列等）の状態を予想する。そして、再度構音状態を観察しながら発音を聞いてその予想の当否を確認する。はずれた場合、構音に必要な形態や動きについて詳しく観察し、何処に見落としがあったのか判断する。
- ③ 発音だけを聞いて構音の状態をほぼ予想できるようになるまで①と②を繰り返す。

但し、口唇口蓋裂等の場合、構音点としては正しくても、口唇や歯列の形態や機能によっては、呼吸を正中から出せないこともあり、口蓋の状態・歯列・咬合を観察しておく。これらに問題が認められる場合は、必ず担当医と連絡を取り、その後の処置を検討する。また、口唇口蓋裂がなくても、口蓋や歯列及び咬合に問題が認められることがある。この場合、本来の構音点では、目的とする音を得られないこともあり、口蓋や歯列及び咬合の状態に応じた舌の動きが要求される。

いずれにしても、口蓋や歯列及び咬合の形態の問題が疑われる時は、専門機関の診断を得る必要がある。

3 テープレコーダーによる判断の是非

側音化構音障害の場合、子どもの正誤弁別や指導者の正構音の判断でのテープレコーダーの使用は、適さない。微妙な音の変化を再生できる高性能のテープレコーダーなら使用に絶えられるかもしれないが、かなり高額になり、現実的でない。さらに、カセット・テープレコーダー（携帯用）の使用は、論外である。テープレコーダーでの正誤弁別を一度は試みたことのある方は、経験しているかもしれないが、自分の耳で聞いた時、少し歪んでいると感じてもテープレコーダーで聞き直してみると正しく聞こえてしまうことがある。

自分の耳を信じるのが第一である。そのためにも1で述べたように、指導者自身の耳を確かなものにしておく必要がある。

弁別指導では、指導者ができるだけ子どもの構音と同じ構音をして提示するのが良い。側音化構音を真似るのは、難しいとの声をよく聞く。構音障害の子どもにとって、正構音を出すことは、自分の音韻体系にない音を要求されているのと同じである。ならば、指導者が、子ども同様、自分の音韻体系にない音を出す苦勞を体験してみても良いのではないだろうか。立場が逆になるだけで、要求されていることは、同じなのだから。蛇足だ

が、指導者の場合、構音器官や聴力や認知力や知的能力等に問題は無いはずだから、側音化構音ができないはずはないだろう。

4 構音状態の観察

側音化構音障害の場合、構音の状態を外側から観察するのは、容易ではない。特にイの段の側音化構音（イ列構音障害）は、観察しにくい。

拗音の側音化構音障害もある場合、[キャ・チャ・リャ] などアの段の音を観察するのが良い。口を開けた瞬間に構音点・舌の動きや形態を観察する。また、イ列構音障害の場合は、[キ・シ・リ] の発音の際、唇をめくって歯の隙間の正面及び左右側面から同様に観察する。その観察に基づいて、指導者自身が同様の構音を試み、観察の適否を判断する。

正構音でなくても正しい音に近く聞こえ、コミュニケーション上問題がないならば、多少の構音点のずれまで問題にしなくても良いのでは、と考えられない向きもない。確かに、このような状態でも、逆戻り現象を起こさずに済んでいる子どもも存在するのだから。

2 巧緻動作などにも問題が認められる場合

側音化構音障害児の場合、運動でも巧緻動作などに問題が認められることがあることは、先に述べた。この運動機能についての把握を十分にせず、指導を開始し終了した時、逆戻り現象が生じることがある。

構音動作も、一つの運動で、しかも巧緻動作であることを絶えず念頭に置く必要がある。

3 構音点となる側への下顎の動きが認められる場合

側音化構音障害のタイプの中に、構音点となる側への下顎の動きが認められることがある。下顎の動きを止めなくても構音方法の指導は可能だが、下顎の動きをそのままにして終了した場合、その中の何人かに逆戻りが生じることがある。できることなら、下顎の不自然な動きを止めておいたほうがよい。

下顎の動きを止める指導は、いくつか試みているが、ここでは省略する。

4 対人関係など精神的な問題が認められる場合

子どもの中に精神的な問題が認められる場合、逆戻り現象が生じることが少なくない。詳細については、次項で述べるが、次の3点に留意する必要がある。

- ① ことばの教室が、唯一、自分が認められる場になっている。
- ② ことばの教室が、唯一、自分が楽しめる、言い換えれば、自分の全てを表現できる場になっている。
- ③ ことばの教室への通級が、唯一、母親と関われる場になっている。

つまり、子どもの側から言えば、通級の終了は、それらの場の喪失を意味し、従って、逆戻り現象が生じたり、Carry overに時間がかかったりするのだろう。

①から③までの要因は、構音障害だけの問題ではなく、吃音や難聴など様々な問題を抱える全ての子どもに言えることである。それだけに、家庭や学校・保育園等での子どもの置かれている状況を十分に把握する必要がある。

側音化構音障害の逆戻り現象について、大きく4つの観点から述べた。先に述べたとおり、“逆戻り現象”が生じる原因なり要因について、未だ十分に解明されてはいない。もしかすると、単なる指導の不手際なのかもしれない。それだけに終了判定には、十分な慎重さが必要と言える。

VII Carry overに時間がかかる

側音化構音障害に限らず、誤り音の指導が、9割かた終了したと考えられる段階から、なかなか完了しないことが、稀にある。つまり、Carry overに時間がかかるのである。この稀の中でも、その多くは、巧緻動作にも問題があり、舌の動きが緩慢で舌をうまくコントロールできない場合などである。また、軽度の難聴や高音域急墜型の難聴（本文P1～参照）などを見逃していることもある。

さらに、前項『逆戻り現象について』で挙げた幾つかの観点も、Carry overに時間が取られてしまう要因となる。

1 耳の訓練の不徹底

以下の表は、千葉市立院内小学校ことばの教室で行なわれていた耳の訓練の段階である。

耳の訓練の段階	
1 学習レディネスをつける	3' 正しい発音をたくさん聞かせる
2 正しい発音をたくさん聞かせる	4 異同弁別 (単音節・無意味語や単語)
3 聞き出し	4' 正しい発音をたくさん聞かせる
(1) 聞き出しA = 音の分離 (無意味語や単語・短文から 目的音の有無を聞き出す)	5 正誤弁別 (単音節・無意味語や単語・短文)
(2) 聞き出しB = 語内位置弁別 (無意味語や単語の中での 目的音の位置を聞き出す)	↓ 《日常生活での自己弁別力へ》

耳の訓練の段階として、大きく5段階を設定しているが、一つの課題の中でも使用する単語や課題の提示の方法によって、さらにスモールステップ化すれば、考え方の上だけでも120段階以上に設定することができる。

耳の訓練は、言うまでもなく誤り音に対する子ども自身の自己弁別力を高めることにある。

子どもは、初めから自分の発音が誤っているとは感じていないし、知るよしもない。初回面接において、子どもが努力して正しい発音をしようとしたり、誤り

音のあることばが小さな声になったりする姿が見受けられたら、これは、誤り音に対して、相当叱咤激励されてきたと判断してよい。叱咤激励した人が、必ずしも家の人とは限らないので、注意深く把握する必要はある。

子どもの自己弁別力が高まってくると、自分の発音の誤りに気付きだし、話すことへの自信を失ってくるのではないかと危惧されることもないではない。が、幼児の場合、耳の訓練が、段階的に、しかも一つひとつの課題が遊びになるように進められれば、この危惧は、殆ど無い。むしろ、発達途上に見られる構音の誤りの場合や被刺激性が認められる場合は、耳の訓練が、進むにつれて、子ども自身の力による正しい構音の獲得が始り、構音方法の指導が必要ないほうが多い。経験的には、これらの子どもの場合、7割から8割の子どもについて構音方法の指導が必要なかった。

確かに、幼児でも、自分の置かれている状況に敏感な子や音の認知の鋭い子などの場合、耳の訓練が進むにつれ、自分の発音の誤りに気付きだして、幼稚園や保育園で口数が少なくなったり、行動に陰りが見えてきたりすることも無いわけではない。しかし、これらの状態は、殆どが一過性である。言い換えれば、一過性になるように指導を進めるわけである。

耳の訓練の問題点を2点挙げておきたい。

(1) 耳の訓練の段階を経ないで指導が進められる

構音方法の指導へ直接結び付けようと、正誤弁別から始めたり、それがうまくいかないとき異同弁別を始めたり、指導の段階を無視して耳の訓練が進められてはいないだろうか。湧井らは、聞き出しに相当する指導が、異同弁別や正誤弁別の指導に比べて少ないこと、そして、そのことが指導期間が長引く一つの要因となっているのではないかと指摘している。

【湧井ら 1990 言語障害特殊学級における構音障害に関する調査研究

聴覚言語障害 19巻2号 P31-40】

耳の訓練の段階は、原則として、聞き出し・異同弁別・正誤弁別の順になっているわけだが、それぞれの課題が、何をねらいとしているのか、なぜこの段階になっているのかを理解して指導を進めなければ、最終的に何を目標として耳の訓練を行なっているのかも不明になり、結局は、指導はしたのだけれど、構音指導全体にとってそれほど有益ではないという結果になってしまうだろう。

但し、高音域急墜型や中度の難聴の子どもや語音認知の劣る子どもの場合、先の順での耳の訓練は難しい。

(2) 聞き出し・異同弁別・正誤弁別のそれぞれの指導が不徹底

仮に、聞き出し・異同弁別・正誤弁別のそれぞれの指導がなされたとしても、どの程度の指導になっているのだろうか。

耳の訓練の目的に照合して、聞き出しは聞き出しに、異同弁別は異同弁別に、正誤弁別は正誤弁別になっているかどうかの検討が必要だろう。

2 構音訓練の不徹底

ここで指摘するのは、あくまでも構音指導が必要な子どもの場合である。

以下の表は、千葉市立院内小学校ことばの教室で行なわれていた構音指導の段階である。

1 よい耳になりました	(2) 単語の語尾・語頭で言える
2 その音が言える	(3) 単語の語中で言える
(1) その音が言える (単音・単音節で)	(4) どんな単語でも言える
(2) 続けてたくさん言える	4 文のなかで言える
① 続けてたくさん言える	(1) 短文で言える
② リズムをつけて言える	(2) 教科書などの長文で言える
3 単語で言える	5 会話で言える
(1) 単語の語頭で言える	(1) 気を付ければ会話で言える
(2) 単語の語尾で言える	(2) いつでも・どこでも言える

なんらかの方法で構音点を指導してある音の構音が可能となり、『同じ音を続けてたくさん言える』ぐらいの段階になると、子どもによっては、会話の中でも正しい音が聞かれるようになることがある。だからといって段階を跳ばして指導を進めてもよいとは限らない。確かに、段階を跳ばしてもうまくいく子どももいる。しかし、段階を跳ばして指導を進めた場合、次のような状況に陥ることがままある。

『5 会話で言える』の(1)から(2)へ、つまり、最終段階へなかなか進まないものである。この頃になると、会話などにときたま誤り音が出現する程度になる。めったに誤ることがないので、自己弁別させようにもその機会を捉えることが難しくなり、結局、指導が長引いてしまう。

発達途上に見られる構音の誤りの場合、この段階で終了しても、正しい構音を獲得していくことのほうが多く、指導を長引かせるよりも終了にしたほうが良い。ところが、側音化構音障害の場合、経験的に、この段階で終了した子どもの7割から8割の子どもに逆戻り現象が生じていたこともあった。

段階を飛ばすことの問題は、指導者へも影響をもたらすことがある。

段階を飛ばす指導に慣れていくと、段階を細分化して指導していかなければならない子どもに出会ったとき、その子に合ったスモールステップを設定することが難しくなることもある。

勿論、全く飛ばさずに段階を踏んで指導を進めていくことのほうがかえって長引かせることもある。従って、構音指導を必要とする子どもの一人ひとりについて構音指導の内容を詳細に検討し、計画する必要がある。

3 対人関係など精神的な問題が認められる場合

ところが、これらのことを考慮してもなおCarry overに時間がかかり過ぎると思われることがある。

ことばの教室では、全く誤り構音が認められないにもかかわらず、家庭や学校では、時として誤ったり、極端な場合、ほとんど改善が感じられないこともある。また、家庭や学校でもほぼ改善され、前項の1（終了判断の甘さ）に示した観点に基づいて判断し、指導を終了しようとするとも再び構音が崩れてくることもある。場合によっては、これの繰り返しで指導が長期化することもある。

これらの場合、家庭や学校生活の様子を再度詳しく把握してみる。

事例1 母親の離婚

いわゆる幼児音を主訴に通級を開始した6歳の女の子であった。母親は、小学校入学までには、何とか直してやりたいと、熱心に通級していた。幼稚園では、自己表現も豊かで、友達もあり、特に問題とされていることはなかった。入学を控えた3月までには、ほぼ終了の見通しも立ち、母親も安心した様子であった。そして入学。はたして、発音が、崩れだしたのである。

当初、構音が定着しない段階で春休みに入ったので、一時的に崩れたのだろうと考えた。しかし、その後も良くなったり崩れたりの繰り返しで、約半年を経過してしまった。

母親との雑談の中で、離婚寸前であることがわかってきた。父親は、別の女性と暮らしているとのこと。母親としては、子どものこともあり、戻ってきてほしいと考え、不安定な状況にいることもわかってきた。

母親は、自分の不安定さと子どもの発音の不安定さとの関連に、また、子どもの置かれている心理的状况に気づき、自分自身の生活を建て直す方向で動き始め、最終的には正式に離婚する。

その後、母親の安定さが増すにしたがって、子どもと関わる時間も多くなっていった。それとともに発音も安定し、指導を終了した。

事例2 幼稚園での問題行動

幼稚園では、やんちゃ坊主、いたずらっ子、元気のいい子と評されていた男の子だった。主訴は、側音化構音障害である。

小学校入学を控えた2月、指導の終了を考え、家庭での様子を母親に尋ねたところ、指導中頃まで良くなってきたと話していた母親から、家ではまだ間違えることがあるので指導を続けてほしいということばが返ってきた。ことばの教室では、2、3か月間全く誤り構音は、認められなくなっていたのだった。

この親子の通級の様子は、子どもは、母親の側にいても特にべったりするわけでもなく、取り止めのない会話をしたり、顔を見合わせて笑いあったり、とても仲睦しう、微笑ましいぐらいで、「いたずらっ子」という印象とは程遠い感じでさえあった。指導においては、ゲームで勝とうとずるをしたり、ゲームに勝つとはしゃいだり、それでいて、指導が中断することもなかった。良い評価をすれば、自己表現の豊かな子と言えるだろう。

これが、落とし穴であった。

幼稚園生活の一つ一つの出来事について、詳しく尋ねたところ、「やんちゃ坊主、いたずらっ子」は、たまたま隣に並んだ女の子の髪を突然引っ張って泣かせる、集団活動の時、急にふざけて活動の邪魔をする等の問題行動だった。

家庭生活では、「子どもと一緒に遊ぶようにしている」とのことばは、デパートや遊園地・近くの公園等に連れて行き遊ばせておくだけで、母親自身が汗を流す「一緒に遊ぶ」とは、程遠いものであった。

本当の彼の姿は、さみしい姿だった。

親子関係のさみしさを、幼稚園で悪い子を演じることで自分に注目させ、注意されるという関わりで紛らしているのではと理解された。

母親にそのことを話し、本来の意味で子どもと関わることを心がけるよう伝えた。そして、母親もそれによく応えてくれた。

一時、幼稚園においては、悪戯やいじめが、家庭においては、わがままや時間を守らない外遊びが増えたが、それらも次第に減り、安定した子ども同志の関係をとり、安定した家庭生活を過ごせるようになっていった。それとともに構音の問題も消失し、指導を終了した。

2つの事例に共通して言えることは、子どもにとって、通級の終了は、母親との関係の終了を意味していたことだろう。そして、このことは、障害を問わず、通級してくる全ての子どもに当てはまる。

ヴァン・ライパーは、その著書の中で、成人した女性と父親の関係で構音障害が維持された例を紹介している。

【 ヴァン・ランパー著 田口恒男訳 ことばの治療 新書館 P117～ 】

成人でさえ親子関係によって構音障害が維持されるならば、子どもにおいては、なお一層それは起こり得ると考えておくべきだろう。

事例1では、母親とことばの教室との関係を、事例2では、幼稚園（学校）とことばの教室との関係を反省しなければならない。指導期間が長期化した要因が、両事例とも指導者の観察力・洞察力・判断力・指導力不足また面接及びコミュニケーション関係のまずさにあったことは、明白である。

母親や学級担任との対応が、会話（conversation）なのか意志疎通・心の通じ合い（communication）なのか振返ることも必要だろう。

事例2で問題となる幼稚園との関係に若干触れたい。

— 幼稚園（学校）との関係《ことばの教室の経営として》

幼稚園は、関わりの薄い人には、確かな情報を与えてくれない。将来入学するであろう小学校の教師には、特にそうである。良い評価ならば、大抵は教えてくれるが、その子の問題や家庭の問題などは、すぐには教えてくれない。えてして悪いところは、善意で隠しておいてくれる。そして、問題にしていることでもことばを変えて良く聞こえるように表現することもある。

従って、幼稚園と指導者との関係を踏まえながら、幼稚園からの情報は、理解する必要がある。さらに必要なのは、日頃幼稚園との関係を保っておくことである。

指導方針に“幼稚園・学校と連絡を密にする”との表現をよく見かけるが、字数に制限が無い場合でも、どんな機会にどんな場面でどんな方法でどんな内容の連絡を密にするのかについて述べられている指導方針は、少ない。子どもが変われば、当然連絡の内容も違って来る。そうすれば、機会や方法も違って来るわけだから、一人ひとりの子どもについて内容・機会・方法について具体的な方針を持つべきだろう。

また、単に通級している子どもだけでの関係では、不十分なのは、言うまでもない。幼稚園や学校の先生方とは、普段からいわゆるツーカーの仲になっておくように心掛けておく。保育参観（授業参観）・ひなまつりやクリスマス等の発表会・運動会等に顔を出し、通級児以外の子どもにも目を向け、目立つ行動を取る子どもやことばの問題を持つ子どもについてあれこれと話をしたり、そして、ことばの問題以外のことについても相談を受けたりしていると、徐々にではあるが信頼を得るようになってくる。そのような関係が取れてくると初回面接の段階から必要な情報が割と正確に伝わってくる。

つまり単に通級している子どもの幼稚園なり学校の学級担任とどう関係をつけるかという観点だけではなく、ことばの教室の経営方針として、その幼稚園や学校全体とどう関わっていくのかということを念頭に置き、ことばの教室の経営に当たる必要がある。

VIII 側音化構音障害の終了判定

巧緻動作や舌の動きなどに問題が認められる場合、指導が長期間にわたり、終了の判断が、難しい場合が少なくない。

新しい構音が、定着したかどうかの判断が難しい場合もあるし、限りなく正構音に近づいてはいるが、まだ何となく許容し難い音に聞こえる場合もあるからである。また、単音節レベルでは、比較的きれいな発音になっても、文や会話レベルでは、舌のもたつきや緩慢な動きのため流暢さに欠け、何となく不自然さを感じさせることがある。このような状態が、長く続くと終了の時期を何時にするか、判断に迷うことになる。

このような場合、少なくとも次の観点での判断が必要だろう。

1 構音の状態及び身体のかなし

- 1) まず、口腔内の器質的・機能的問題が無いことを前提に、音が正しく聞こえるか、構音点が正しい位置になっているかどうかを観察する。音や構音点が正しければ、終了の一つの観点にする。正しくないならば、さらに指導を継続しなければならない。
- 2) 次に、舌の動きを観察する。舌が丸まっていたり、動きが緩慢な場合は、特に文の朗読や会話時の発語を聞き取り、コミュニケーション上どの程度支障をきたすかを判断する。支障がないと判断されるならば、これも終了の一つの観点にする。支障がないと判断される場合でも、次の場合がある。
 - ① ゆっくりした話し方との印象を持たせるだけで、構音上問題を感じさせない。
 - ② 音が、なんとなくこもって聞こえたり、歪んで聞こえる。
 - ③ 正しく構音しようとする努力が感じられる。

いずれの場合も、舌の機能と巧緻動作や運動能力の関連を考慮し、判断する必要がある。

つまり、舌の形態や機能になんらかの問題が認められる場合は、必ず巧緻動作や運動能力との関連を判断しなければならないわけである。

3) 2)との関連で、身体のかなしについての情報を得ておく必要がある。

構音と巧緻動作等の因果関係が立証されているわけではないが、経験的には舌及び巧緻動作等の動きの緩慢な子どもの場合、どちらかという指導に時間を要する場合が多い。

上肢の動きが、舌の微妙な動きに影響を与えることが少なくなく、単位動作としての舌の動きと上肢の動きが、分離した動作になっているかどうかについて確認しておく必要がある。

以上、3つの観点から述べたが、本文(P11~14)「イ列構音障害の改善に要した時間とその要因について」でも述べたように、改善への意欲が、ちょっとしたぎこちなさを克服してしまうこともあり、舌の動きや身体のかなしだけの判断は、避けるべきだろう。

2 子どもの全体像からの再評価

- (1) イ列構音障害の改善に要した時間とその要因について(P11)で挙げた6つの観点
- (2) P26に挙げた子どもの側の条件・環境側の条件・歴史的な条件
- (3) 構音の概念的な問題
- (4) “逆戻り現象について”で挙げたいくつかの観点

再評価の観点は、それぞれの項での観点で行い、再評価の結果、新たな問題が発見された場合、指導方針を速やかに変更しなければならない。

再評価の際の指導者の姿勢

再評価をする中で、時として、指導の途中で、子どもの新たな問題や誤った指導に気づき、指導方針や指導方法を変更することがある。

子どもの抱える問題や自己の未熟さに気づくこと自体は、それは、それとしてよい。だが、“新たな問題”とは表現したが、正確に表現するなら、“見落としていた問題”である。(勿論、子どもは日々生きているわけだから、新たな問題が生じないとは言えない。が、即、それに気づくかどうか問題)

“見落としていた問題”や指導の方針なり方法の誤りに気づいたとき、どのような態度もしくは姿勢でそれを受け止めることが、指導者にとって、また、これから出会うであろう子どもにとって必要なのだろうか？

次の例は、ある全国大会での報告である。

それは、小学2年男子の吃音の指導で、吃症状へのアプローチとしてDAFを適用した音読指導の事例だった。適用当初は、DAFでの音読を喜んでしたが、次第にことばの教室へ通級するのを嫌がるようになった。そこで指導方針を変更し、Play therapy を実施したところ、子どもは生き生きと活動するようになり、それに伴って吃症状も軽減してきた。そして、結論として、DAFは効果がなく、むしろ害で、子どもが生き生きと活動できたPlay therapy が有効であったとの報告だった。さらに、指導方針を変更したことが、いかに適切であったかを強調されていた。

確かに指導方針を変更したことで子どもが生き生きとし、それが吃症状の軽減に結び付いたことは、喜ばしいことである。しかし、これを指導者側から考えると1つの大きな疑問が生じてくる。

なぜ、指導当初に“Play therapy の実施”という指導方針が立てられなかったのか？である。

この疑問に対する答は、いくつか挙げられる。

(1) 吃音についての基礎的な知識・理解の不足

多少でも吃音についての基礎的な知識があれば、小学2年という年齢の子どもの吃症状に対して直接アプローチするという発想は、生れてこない。一般的な吃音の発達から考えて移行期に当たるからである。勿論、子どもによっては、小林(1972)による第三段階に到達していることもある。この点についての把握をどの程度丁寧に行ったのであろうか。レポートでは、この点について全く触れていなかったのである。移行期の場合でも吃症状に対して直接アプローチすることもあるが、この場合、ダイレクトに吃症状を減少させることを目的とはしない。読むことを楽しませるとか流暢な読み方を経験させるなど心理面への配慮を主な目的にするのである。

(2) 吃症状に対する一般的な訓練方法及びDAFについての知識不足

仮に、第三段階に到達しており、吃症状を減少させるための訓練が必要である、もしくは、心理面への配慮として吃症状に対するアプローチが必要であるとしよう。では、どのような方法・技法を適用するのか。DAFだけが吃症状を減少させるための訓練方法ではない。同時音読法・復唱法・シャドーイング法・マスクング法等様々な技法があるわけで、その中からDAFを適用するなら、それだけの根拠が必要だろう。少なくとも吃症状を分析し、

それに適合する技法であるかどうかの検討だけは、最低必要なことである。そして、それを検討できるためには、吃症状の分析ができ、それぞれの技法の適用範囲及び有効と限界を熟知していると同時に指導技術を身につけ、しかも、両者の関連を考察できなければならない。

以上のような視点からDAFを理解していれば、小学2年生に対してDAFを適用しようという発想は、起きなかったはずである。

(3) 指導当初の子どもの全体像の把握及び理解の不足

このことが、指導全体を包括できる答だろう。

子どもの学校及び家庭生活の様子を詳細に把握し、子どもが置かれている心理的状况を把握し理解していれば、おそらく症状自体にアプローチするという方針は、なかったろう。そうすれば、小学2年生への適用としては躊躇されるDAFを、知らずして回避できただろう。

指導方針を変更するまでの指導を一口で総括するならば、“吃音の除去という指導が先行し、子どもを見落としていた指導”とは言えないだろうか。

同じ様な話は、他にもある。

ある学会での構音障害児（幼児）の指導事例である。

主訴が、『いわゆる幼児音を直してほしい。』ということなので、構音指導を中心に指導を開始した。ところが、どうも子どもの対応がおかしいということで家庭の状況を調べてみると色々な問題が浮び上がってきた。そこで、これらの問題について対処したところ、子どもが生き生きしてくるとともに構音の問題も解決していったというのである。

さらに、主訴に基づいて指導を始めることには問題があること、幼児の場合構音指導から始めるべきでないこと、指導の方針を途中で変更したことが如何に適切であったかの3点がまとめとして延べられていた。

主訴は、子どもを理解する一つの情報であるが、主訴が子どもの全てを物語ってくれることは本当に稀である。この指導の問題は、主訴に応える方法が、即構音方法を教えることだと誤解していたこと、また、子どもの全体像を捉えるという姿勢が欠如していたことにある。ヴァン・ライパーの事例が、環境との関係を調整することも主訴に応える十分に直接的な方法であることを物語ってくれる。

さて、本題である指導者の姿勢という観点から、さらにこれらの指導報告について考えてみたい。

“ことばの教室は、来ないで済むなら来なくてもよい場所である。”

つまり、私達の経営上の目標は、いかに早く、親や子どもが望む状態（主訴を指しているわけではない）、また、望まれる状態にして指導を終了するかである。幼稚園や学校に通園通学している子どもにとって、そこを抜け出し、または、そこに行かずにことばの教室に来るというのは、幼稚園や学校が全て良しという訳ではないが、それぞれの場所で十分楽しんでいる子どもにとって決して良いことではない。

それまでの指導の誤りに気づき指導方針を変更する場合、指導者の姿勢として必要なのは、誤りに気づいたことを良しとして、それを誇示ものではない。

指導方針に誤りがあったということは、指導当初の子どもの把握のどこかに見落としがあったに違いない。何を見落としていたのか、なぜ見落としてしまったのか、そして、これから自分は何をしなければならぬのかについて深く自己追及し、少しでもより確かな指導を目指すことが、必要のない指導をし、不快感を与えてしまった子どもに対する、また、これから指導を受けるであろう子どもに対する責任ではないのだろうか。

D A Fや構音指導を実施したことの問題以上に、子どもの把握の上での見落としがあるまま、それに気づかず実施した指導者にこそ問題があったのだと考えるのは、考えすぎだろうか？

□蓋裂の女の子の指導事例である。

報告された先生は、障害を直そうとはせず、障害を受け入れることで、いかにその子の自己表現が豊かになったかを、子どもが書いた詩や作文また指導者の指導経過中の心情を綴った文集を示し、とうとうと述べられた。さらに、その子の発音が、いかに聞き易くなってきたかもテープによって示してくれた。しかし、テープによって示されたその発音は、綺麗なglottal-stopだった。しかも、指導前の状態は、癖のない綺麗な開鼻声だった。鼻漏に対する指導が、指導開始より適切に行なわれていたなら、明瞭な構音を獲得したであろうと誰の目（耳）にも明らかだった。

なぜ鼻漏に対する指導や構音指導を行わなかったのかとの会場からの質問に対し、障害をそのまま受容することが大切なこと、そして、そのことを理由に指導者自身が□蓋裂の構音指導の方法を身に着けていないことを述べられた。

これは、言い換えれば、自己の無知を‘障害の受容’という美しい言葉でごまかし、自己研鑽の怠惰を自己受容しているに過ぎない。吃音の世界でよく話題になる‘直す努力の否定’と‘障害の受容’とは同じ意味内容の概念なのだろうか？‘障害の受容’という概念は、障害者自身にとって、また、障害者と関わる指導者また一般社会にとっても、健全な社会を構成する上で重要な概念であることは、言うまでもない。

しかし、それが、伝達手段としての構音が不明瞭なままで、しかも本人及び周囲の人々もコミュニケーション上の支障を感じているにもかかわらず、さらに、指導をすればある程度明瞭な構音の獲得（音声言語によるコミュニケーションの成立）が可能と判断されるにもかかわらず、自己の無知への反省をなくして構音指導を意図して行わないというのは、子どもや親に対する積極的な加害者であると考えるのは、これも考えすぎだろうか？

ちなみに、この指導者は、機能的構音障害については、構音指導を行っているのである。

3 指導開始年齢と指導期間（特にCarry overに要した時間）

指導開始年齢と指導期間（特にCarry overに要した時間）をも指導終了判定の大きな目安にする必要がある。

指導開始年齢では、中学年から指導を開始した場合、ちょっと指導が長引くと高学年になってしまう。

/ki·kj/ や/gi·gj/ で微妙な歪みの感じを取り切れないことがある。何ともないと考えれば考えられなくもないという程度のものである。

これを意地でも綺麗にしようとするか、この程度なら許容しようとするかは、意見の分かれるところだろう。

ただ、子どもが低学年の場合もしくは幼児の場合なら、もう少し指導を続けてみようと思えることもできる。しかし、高学年の場合、学級や学校での行事、児童会の仕事、スポーツ少年団での練習等々様々な活動があり、ある特定の音だけに感じられる微妙な歪みに対する指導だけでは、通級へのモチベーションを維持できない。たとえ子ども自身、微妙な歪みを感じ取っていたとしても指導を終了することが望ましいこともある。

子どもの年齢の変化やそれにともなって生じる生活の変化などを十分に把握し終了の判定をする必要がある。

4 アフターケアの可能期間

終了の判定をする場合、アフターケアが、どの程度可能なのか、その期間も考慮する必要がある。

予測できない社会的環境の変化は別として、父親の転勤や転居の予定など予めわかる場合は、それを前提にして終了時期をいつにするか考えなければならない。

アフターケアが十分取れるとの前提で、しかも、Carry overの段階で多少残っている誤り音に、そのままでも改善していこうとの見通しが持てるならば、終了できる。しかし、同じ状態でも、タイムリミットがはっきりわかっている場合は、タイムリミットが近ければ近いほど、Carry overをしっかりとっておいた方がよい。

また、家庭や学校とのコミュニケーション関係によってもアフターケアの可能期間が決まってくることもあり、これも十分に考慮する必要がある。

5 指導者側の問題

どんな指導の場合でも、子どもがどれほど変わるのかは、指導者の力量で決まる。勿論、側音化構音障害の場合もこれに含まれる。構音が、限りなく正構音に近づいてきた場合、どこまで指導を続けるかは、指導者の力量に掛かってくる。

このような視点から、以下のような観点で自己点検を行ってみると、自分の背中を悪寒が走る。

- ① 指導者自身の自己像
(趣味、人生観、性格、子ども観、ことばの教室担当者としてのアイデンティティー、指導観等)
- ② 子ども及び子どもを取り巻く環境の把握・理解の未熟
- ③ 子ども及び子どもを取り巻く環境との関係の取り方の未熟
- ④ 構音の指導理論・方法・技術の未熟
- ⑤ 構音障害および関連領域に関する知識・理解の不足 等々

子どもの全体像を構造的に理解し、どのような指導方針を組み立てるかによって、指導が、流暢に効果的に進められるかが決まる。舌や肩に緊張が認められる場合、それに対する指導をどの程度できるかによって、予後は、変わる。

つまり、指導の終了は、子どもの側の問題もしくは状態と指導者の力量とのかね合いで決定され、指導終了の状態は、指導者の力量の鏡と心得ておきたい。

このような視点から指導終了を考えると、ある程度構音が歪んだままで終了しなければならないこともある。自己の力量として、これ以上指導のしようがないことを感じたまま、悪戯に指導を伸ばすべきではない。

指導上の行き詰まりを感じたときの方向としては、次の3つの方向があろう。

- ① 指導が可能と思われる他の指導機関への紹介
- ② 差し当たって、その子に必要な知識・技能の習得
専門機関の指導の参観、また、実際に子どもを見てもらって助言を得るなど可能な限り知識・技能の習得に努める。
- ③ 指導の終結（保護者の理解を得て）

おわりに

「構音障害児の指導あれこれ」というタイトルで、「難治性構音障害児の的確な診断と指導のあり方」の補足も加え、甚だ傲慢な表現だなと感じながらも思い付くまま述べさせていただいた。

“障害から子どもを見ない。子どもの全体像から問題を把握する。”と一言で言うが、いかにそのことが難しいことであるか、いろいろな事例から分かる。

どうしても主訴に捕らわれてしまい、子どもが見えなくなってしまうこともあるし、機能的構音障害などで、比較的構音指導が簡単と思われる子どもを目の前にすると構音指導一辺倒の指導になってしまう。ただただ反省あるのみである。

常々思うのだが、同じ反省なら、子どもがこうだからああだからと、子どもに責任を持たせることはしまい。

『こうだからああだから』の同義語は、『的確な診断』である。

『こうだからああだから』が分かるのであれば、なぜそのことに対する対処をしなかったのか、あるいは、できなかったのかを問おうとしなかったのか、また『こうだからああだから』といえるほど子どもを理解できたのかを問おう。

以前、神山五郎先生から、次のような指導をいただいたことがある。

- 1 現在指導している子どもについては、3か月ごとに指導方針や指導の方法を見直してみることに、特にある指導方法で3か月たっても初めに予想したような結果が得られないときは、指導方針自体に誤りがあるか指導が未熟なのだから両者の観点に立って自己点検をすること。
- 2 自分が現在持っている基本的な考え方（理論）や指導理論および方法は、3年ごとに自己点検をすること。

最近の基本的な理論や指導理論及び技術の発展を考えると3年では、長すぎる感があるが、これも肝に銘じておかなければ。とはいえ、自己点検の基準はというとどうも心許無い。山形県の場合、初任者研修はあるが、3年目を過ぎると何も無い。千葉県でことばの教室の担任をしていたころは、1・2年目は、4月から5月にかけて火曜日から金曜日の4日間を5週間続けての研修があり、さらに

3年目、5年目、7年目、10年目研修というように、経験に応じた研修が計画されてあった。今は、多少規模が縮小されたと聞くが、形態は、生きているとのこと。自己点検の基本になる研修に関しては、自浄努力しかなさそうだ。

『肝に銘じておく』・『自浄努力』といえ、加害者意識。

ある先生の2年生の吃音児に対する指導や構音障害児の指導（P49～52）のところで少し述べたが、ご自分の“指導のいたらなさ”を“こうあるべきだという理念”にすり変えている。しかも、そのことに気づいていない。加害者意識が、希薄だったのだろう。

陥りやすい大きな穴だと思う。十分に留意したいものだ。

ところで、神山先生といえ、『ことばの教室は、水商売』論を展開されていた。

本来は、そうなのだと思う。だが、公立学校やほんの一部の機関にしかことばに関する相談や指導の場がない地域では、親や子どもは、その場を選べない。選ばれる立場に立って初めて水商売と言えるわけだから、このような地域では、水商売にはなりえない。東京や大阪などの地域ならば、ことばの教室だけが相談や指導の機関ではない。民間の機関がいくらかもある。

はたして、他の機関ではなく、親や子どもが選んでくれるような仕事をしているか。

親や子どもが、その場を選ぶ機会が極端に少ない地域で仕事をさせてもらうならば、それだけに、せめて加害者意識だけは、持ち続けたい。

反面、加害者意識が強すぎると、子どもや親の前に立てない。

『計画は、緻密に！ 行動は、大胆に！』

と教えてくださったのは、以前勤めていた県立山形聾学校の太浦三男先生である。さらに、『計画は、どんなに緻密過ぎても、過ぎることはない。』と太浦先生は、おっしゃる。だが、“どんな計画”が“緻密な計画”というのか。緻密な計画と思って立てた計画でも、もっと分かる人から見れば、大ざっぱな計画かもしれない。

“緻密な計画”も、結局は、自分の力量に正比例してくるわけで、整理しつつ、まだまだ雑学に励まなければと思う。