

## 構音指導における『構音の改善』に関わるいくつかの要因について

— 指導事例を通して —

天童市立津山小学校 梅村 正俊

### 1. はじめに

構音指導の中でも『側音化構音』の指導は、難しく、指導回数も『発達途上認められる構音の誤り<sup>1)</sup>』よりも多い指導回数を要すると言われている。

これまでの経験でも、多くの音が側音化構音になっている場合、最も多い指導回数で107回通級(25カ月間)、2番目では79回通級(18カ月間)、3番目では64回通級(24カ月間)の指導を要したが、発達途上認められる構音の誤りの場合、最も長い期間でも約40回通級(約18カ月間)で指導が終了しており、発達途上認められる構音の誤りの指導より側音化構音の指導の方が確かに多い回数を要していた。

しかしながら実際には、同じ側音化構音の指導でも、中には5回通級(1カ月間)という少ない回数の指導で終了する子どももいることを考えると、単純に構音の誤り方や誤り音の多少の違いだけで指導回数の増減を考えることはできない。

ことばの教室における『効果的な指導』を『子どもや親にとって必要かつ十分な指導を短期間に行う指導』と考えるならば、構音指導において少ない指導回数で終了した子どもが、どのような指導を受け、どのような経過を経て誤り構音が改善されていったかを検討することは、現在指導を受けている、また、これから指導を受けるであろう子どもに対し、効果的な指導を行うための指針を得ることになるだろう。

従って、『側音化構音』にしろ『発達途上認められる構音の誤り』にしろ、子どもによって生じる指導回数の多少に関わる要因と考えられる以下の観点から、少ない指導回数で指導が終了した事例を通して、構音指導を行う際の留意すべき事項について考えてみたい。

- (1) 構音指導の方法の検討
- (2) 構音指導の経過(訓練効果の波及)の検討
- (3) 指導を成立させる条件の検討

### 2. 指導事例

#### (1) 指導を検討するための子どもの抽出

対象児の抽出にあたっては、以下の条件から、最も短期間で終了した子どもから順に10名を抽出した。ただし、同じ構音の誤りで同じ指導期間で指導回数が1、2回の違いの場合は、その中の1名とした。

- (1) 生育歴・既往歴等に問題がない。
- (2) 子どもの性格や家族状況及び所属所での生活にも大きな問題がない。
- (3) 躯幹及び上下肢の運動機能・手指の巧緻動作・聴力に問題がない。

抽出された対象児の性別及び初回面接時の学年・構音の誤りは、表1に示した。

誤り構音の表記は、側音化構音になりやすい音を基本に、いわゆる五十音でのイの段と拗音を、/k/では [ke] を、/g/では [ge] を分けた。

<△/ki・…>は、[ki・…] が側音化構音になっていることを、<t/k>は、/k/が/t/に置換されていることを示す。

表1 対象児の概要

対象児	学年	性別	年齢	誤り構音
A児	1年	男	5	△/ki・kj・gi・gj・li・j・tj i・tj・d3i・d3・ti・ti
B児	年少	男	7	t/s・k・ke, tj/li・j・ki・kj, d/dz・g・ge, d3/gi・gj
C児	年長	女	8	tj/ki・ke・kj, d3/gi・ge・gj
D児	年長	男	9	j/s, tj/ls, d3/dz
E児	年長	女	9	tj/s・ts・ji・j, d3/dz
F児	年長	女	9	△/i・ki・gi・li・tj i・d3i・gi・gi・ti
G児	年長	女	11	k/t・ts, g/d・dz
H児	年中	男	13	t/k, tj/ts・ki・ke・kj, d/g, d3/dz・gi・ge・gj
I児	1年	男	16	W or n or 省略/t
J児	2年	女	18	△/ki・ke・kj・gi・ge・gj・li・j・tj i・tj・d3i・d3・ti

抽出された対象児の中には、3年生以上の児童はいない。これは、筆者の勤める市の市教委の理解により幼児期からの指導が若干名できるために、構音の問題が幼児期及び3年生までには解決することによって上学年児童の相談がないためである。

尚、初回面接の時期の順は、早い方から、A児、J児、F児、G児、B児、E児、I児、D児、H児、C児の順である。

## (2) 構音指導の経過の概要

### (1) 構音指導の概要

- 指導開始音の選定の観点は、表2に示した。どの子も指導開始音の選定は、「べろのまねっこ」と称する観点1の「舌を操作する能力」から行った。
- 初回面接では、どの子も家庭や所属所についてお話をしたりジャンケンすごろくなどのゲームを行い、レポートを形成するとともに自発による単語構音検査を行った。子どもによっては、初回から「舌の動きの模倣」及び構音指導を行った。構音指導の最初は、どの子も「べろのまねっこ」と称して『舌の動きの模倣』を指導の導入とした。
- 一つの音に対する構音指導の基本的な段階は、表3に示した。
- 誤り構音全体での指導プログラムは、基本的には下記の段階で設定した。
  - ① 指導開始音への指導
  - ② 指導開始音に類似する音への指導
  - ③ 指導開始音と非類似な音への「べろのまねっこ」及び被刺激性検査の実施



- ④ 「べろのまねっこ」及び被刺激性検査でプラス（正音になる、または、近い音が出る）の評価を得た音への指導
- ⑤ 残された誤り音への指導

表2 指導開始音選定の観点（梅村1992）<sup>11)</sup>

観点1 舌を操作する能力から	観点6 誤りの一貫性の強い音から
観点2 被刺激性のある音から	観点7 日本語に多い音の誤り音（コミュニケーションを阻害する音）から
観点3 誤りに浮動性が認められる音から	観点8 顕著な誤り音から
観点4 key-wordが認められる音から	観点9 子どもや家族や担任教師が気にしている音から
観点5 構音の発達に即した順に	

表3 構音指導の基本的な段階

段階	内容	段階	内容
1 単音	その音が言える	4 短文	① ゲーム「～さん～ください」 「～と～であたり・～と～ではずれ」など ② 動作カードの説明 ③ 2～3枚の絵カードを用いての短文作りなど
2 単音節	① その音が言える ② 続けてたくさん言える (2～10回) ③ リズムをつけて言える ・雨ふらせ競争・電報競争 ・リズムの模倣など		
		6 会話	① 一問一答での答（「～をした？・どんな？」など、名詞・形容詞・動詞等で答える）など ② 5WHに対する答（幾つかを組み合わせ多語文での答へ発展させる）など ③ 3分間スピーチ（学校での様子を1校時から順に説明する）など
3 単語	① 語頭で言える ② 語尾で言える ③ 語中で言える ④ どんな単語の中でも言える		

(2) 各児の構音指導の概要

- A児からJ児の構音指導の経過の概略は、まとめて図1に示した。
- 指導は、いずれの対象児も1回の指導が40～45分間で週1～2回行われた。
- 1回の指導における各音の指導時間の表示は、1回の総時間（40～45分間）に対する割合である。例えば、A児の初回指導と2回目の指導の場合、表記上初回指導の方が多くのスペースを占めているが、実際は、初回指導と2回目の指導とも45分間の中で指導が行われたことを示している。
- 文中で、構音記号の前の^印は側音化構音になっていることを、また、[<sup>t</sup>/kɑnɑ]などは/*k*/が/*t*/に置換されたことを示す。

A児<1年・男>の指導経過の概要

<誤り構音；△/*ki*・*kj*・*gi*・*gj*・*ji*・*ʃ*・*tʃi*・*tʃ*・*dʒi*・*dʒ*・*ti*・*tj*>

A児の舌は、側音化構音時に芋舌になっていた。舌の動きとしては、連続した左右口角触や前後の出し入れ、上唇なめ等構音上問題となることはなかった。

初回面接において、『べろのまねっこ』と称して舌の模倣の指導を始めた。『舌の動き』のまねであることがすぐ理解できたので、/*t*/から/*tʃ*/を導いたところ、簡単にきれいな/*tʃ*/を出すことができた。/*tʃ*/をベースに [*tʃi*・*tʃ*] [*dʒi*・*dʒ*] 及び [*ji*・*ʃ*] を導いたところ、すぐ構音できるようになった。また、

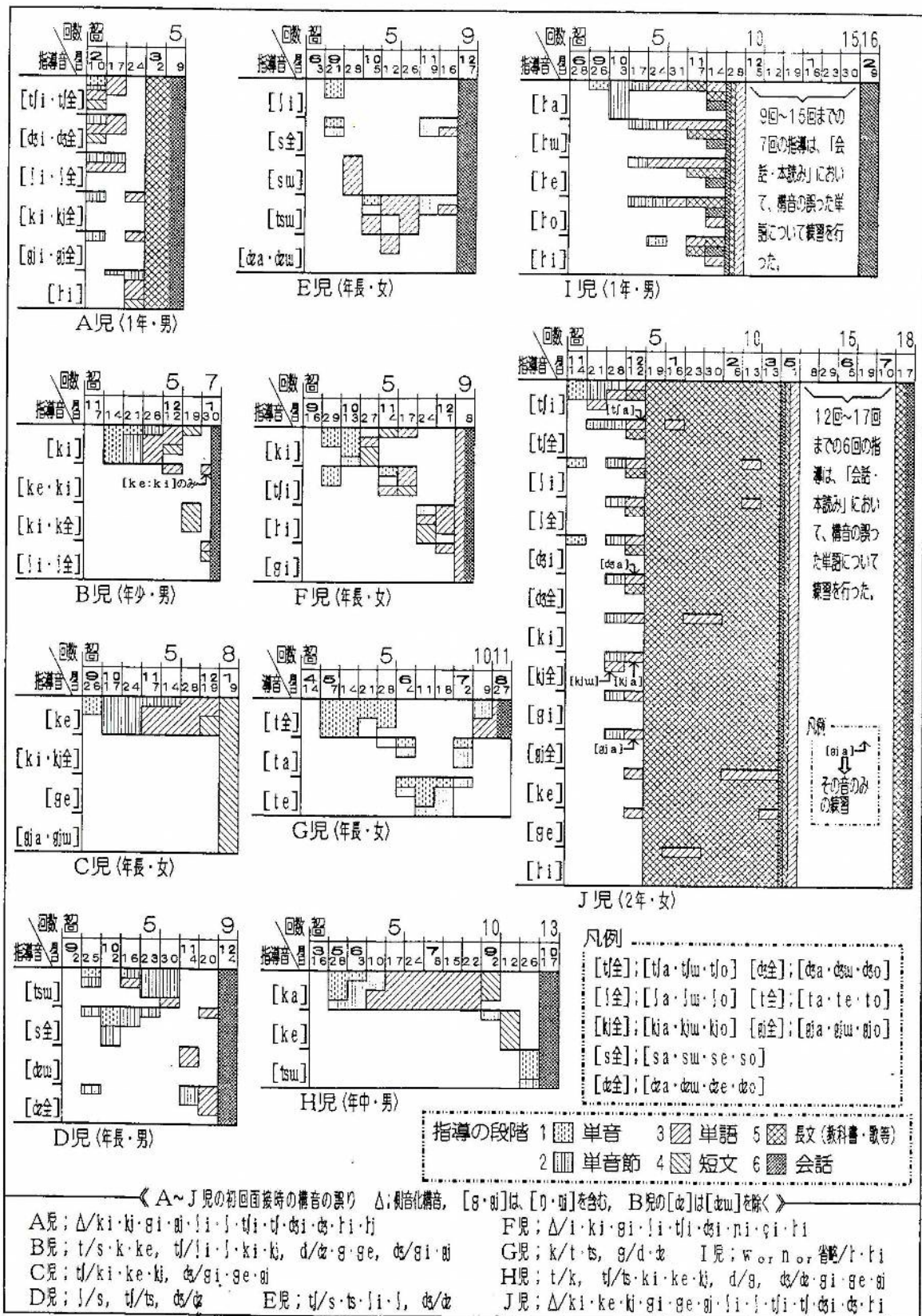


図1 A児からJ児までの構音指導の経過 (概略)



『舌の動きをまねる』ことを強調しながら [ki・kj] [gi・gj] の模倣をさせたところ、簡単に構音ができた。さらに、「10日」を [ʌdʒu:ni ʌtʃi] と言っていたので、これを単語の練習として取り上げ練習させたところ、[dʒu] 及び [tʃi] と共にきれいに構音することができるようになった。

2回目の指導では、「17日」が [dʒu: ʌji ʌtʃini ʌtʃi] になっていたのので「17日」の練習から始めた。最初、[tʃi] を出すことに時間がかかったが、きれいな [tʃi] が出てからは、同じ構音方法になる他の音も容易に構音することができた。

また、テープレコーダーを用いての自己弁別では、最初、実際の声とテープレコーダーからの声の違いに戸惑った様子だったが、慣れるに従って的確に自己弁別していた。さらに、実際の声での自己弁別も的確にできるようになったので、テープレコーダーを用いての自己弁別は、今回だけとした。

3回目の指導で [ʃi] が言えるようになり、前に指導した音が会話でも聞かれるようになっていた。

4回目の指導で誤り構音全ての音を対象に国語の教科書読みでの練習を行った。

5回目の指導時に、全ての誤り構音が、教科書読み・会話において正しい構音で発語できるようになっていたので指導終了とした。

誤り構音のほとんどについて単音節の段階の練習を行ったが、1回ごとに正しい構音が確実に身に付いていった。

#### B児<年少・男>の指導経過の概要

<誤り構音; t/s・k・ke, tʃ/ʃi・ʃ・ki・kj, d/dz・g・ge, dʒ/gi・gj>

初回面接時に、園の担任の先生の名前を尋ねると「そうま先生 [ʰso:maʰsen ʰse:]」と小さな声だがすぐに答えてくれた。「[to:matente:]?」と面接者が何度も聞き返すと、「掃除機 [ʰso:dʒiʰki] の [ʰso]」と何回か繰り返して教えてくれた。

2回目の指導の時に、ジャンケンで勝ったら、無声で [ka] を1回言って、上手に言えたら1つ駒を進めるというすごろくを行う。B児が負けて泣き出すが、声を出すのを我慢した。指導者が黙って様子をうかがっていると、自分の力で立ち直り次の対戦に意欲を燃やす。

4回目の指導の時には、[kottʃi] [oka:san] [goaisatʃu] などが、会話で正しい構音になっていた。また、帰る時、「ごあいさつ、せんせいさようなら、みなさんさようなら」を発音に気をつけながら言う。

6回目の指導の時には、[katai] [ʃikaku] [takenoko] などが会話で正しい構音になっていた。

#### C児<年長・女>の指導経過の概要

<誤り構音; tʃ/ki・ke・kj, dʒ/gi・ge・gj>

2回目の指導の時、[ke] を5回続けて発語しているうちに、[ke] が [tʃe]

になったが、自己弁別で修正し [ke] を出す。

帰宅する時、母親が指導者に、次回は園で演劇教室があるので欠席する旨の話をしているのを聞き、「ことばの教室に来るんだ！」とC児は泣いて抗議する。

8回目の指導では、「きつねのけんたくんがよー、ばげもの（化物）さ、ばげだんだっけど（化けたんだってー）」「ひこうきでよ、ギャーギャー騒いでわれんだっけど（悪かったんだって）」のように方言での言い回しをさせた。

#### D児<年長・男>の指導経過の概要

<誤り構音；ʃ／s, tʃ／ts, dʒ／dz>

2回目の指導で [tsu] [su] [ɬu] が単音節で言えるようになり、指導の終わる頃には、[tsu] [sa] を会話で使用していた。

4回目の指導での／s／は、[sa] [su] についての練習を行った。

5回目の指導の時、「[サ]のれんしゅうしてきた」と言って指導室に入る。

7回目の指導が終わって帰る時、母親が、「最近、発音が変だと自分で言い直している」と話してくれた。

#### E児<年長・女>の指導経過の概要

<誤り構音；tʃ／s・ts・ʃi・ʃ, dʒ／dz>

2回目の指導で、／tʃ／から／ʃ／を導いている時にきれいな／s／が出てきたので、指導を／s／に切り換えた。

6回目の指導では、会話で誤り音になった [ojats] [itsumo] [tsumiki] などを取り上げ練習を行った。

7回目の指導で、／s／及び [tsu] の単音節での練習を行ったのは、／s／及び／ts／が歯間音になってきたためである。8回目の指導で、／s／及び／ts／について単語での練習を行ったところ、この回だけで歯間音も改善された。

#### F児<年長・女>の指導経過の概要

<誤り構音；△／i・ki・gi・ʃi・tʃi・dʒi・pi・çi・ti>

F児の舌は、側音化構音時に芋舌になっていた。舌の動きとしては、連続した左右口角触や前後の出し入れ、上唇なめ等構音上問題となることはなかった。

9・10回目の指導では、会話の中で誤った構音のある単語を取り出し練習をさせた。

[i] も側音化構音になっていたが、直接的な指導はしなかった。

#### G児<年長・女>の指導経過の概要

<誤り構音；k／t・ts, g／d・dz>

「べろのまねっこ」から／t／を出そうとしたが、指導者の提示する音が／t／のように聞こえると [kw] になってしまい、きれいな／t／が出るまでに3回の指導を要した。／t／の単音での練習とは、[ta] [te] [to] の母音を無声化して発語させた。



8回目の指導の時、「赤 [aka] と [to] 白」と言うべきところが [atako] や [atato] になってしまい混乱していた。

9・10回目では、クーパーの方法の紹介<sup>6)</sup>を参考に、G児の発語が [ta i ko] の時は太鼓の絵の下に丸を、[ka i ko] の時は意味不明な絵の下にバツをつけ練習した。

10回目の指導中、ゲームで勝って思わず「勝った [ta kka] !」と喜びの声を上げた。しかし、すぐに首をかしげ [ka tta] と言い直していた。このように思わず言ったことばに対しても敏感に自己弁別をしていた。

#### H児<年中・男>の指導経過の概要

<誤り構音; t/k, tʃ/ts・ki・ke・kj, d/g, dʒ/dz・gi・ge・gj>

2回目の指導から、[ka] を軸に指導を進めた。

5・6回目では、クーパーの方法の紹介を参考にした方法での指導を行った。

[ka] の単語での練習を進めているうちに、6回目に [pinku] が、7回目に [ka tta] が、8回目に [kin kon<sup>+</sup> kan<sup>+</sup> kon] など [ka・ki・ku・ko] が会話で聞かれるようになった。

5回目の指導時には、指導では全く扱わなかったが、[<sup>+</sup>katatsumuki] [mitsu<sup>+</sup>ka hana i] など [tsu] も会話で時々聞かれるようになった。

8・9・11回目では、「しかくをかいた」「ゲームでかった」「むずかしくなかった」などの練習をした後に、「しかくかいたべー」「ゲームでよ、かったず」「むずがすぐなえっけ」など、H児の普段の言葉使いやイントネーションに合わせて指導者が言った文を模倣させた。「しかくをかいた」などでは、正しい構音で言っていたにもかかわらず、方言にした途端に [ka・ku・ge] が誤り構音になってしまったので方言での言い方での練習を行った。

11回目の指導時には、/k・g/の終了の目途が立ったが、[tsu] がまだ [tʃu] になることがあったので、12回目の指導時に [tsu] を単独で取り上げ指導した。

#### I児<1年・男>の指導経過の概要

<誤り構音; W or n or 省略/ト>

5・6・7・9回目の指導では、「トランプしてがらよ、すごろくすっぺ（トランプしてから、すごろくしよう）」などの方言の中での練習を行った。

6回目の指導までにはほとんどの誤り音について単語の段階での構音が可能となった。

9回目以降の指導では、本読み及び会話で誤った構音についての単語での練習を行った。毎回、特定の音ではないが幾つかの誤り音が出現し、『場面般化<sup>3)</sup>』に時間を要した。

#### J児<2年・女>の指導経過の概要

<誤り構音; △/ki・ke・kj・gi・ge・gj・ji・ʃ・tʃi・tʃ・dʒi・dʒ・ti>

J児の舌は、側音化構音時に芋舌になっていた。舌の動きとしては、連続した左右口角触や前後の出し入れ、上唇なめ等構音上問題となることはなかった。

4回目の指導までには、ほとんどの誤り音について単語の段階での構音が可能となった。

6回目の指導時に行った単語構音検査では、誤り構音は認められなかった。

5回目から11回目の指導では、本読みで誤った音についての単語での練習を、12回目以降の指導では、本読み及び会話で誤った音を含む単語での練習を行ったが、毎回幾つかの誤り音（特定の音ではない）が出現し、『場面般化』に時間を要した。

13・14回目の指導では、会話で誤った音を含む単語について、その単語を含む短文を作り、方言の言い方で練習した。

### 3. 指導についての検討

#### (1) 構音指導の方法の検討

##### (1) べろのまねっこ

「べろのまねっこ」と称する舌の動きの模倣には、二つの目的がある。

第1の目的は、子どもがどの程度自分の舌を意図的に操作できるか、つまり『舌を操作する能力の把握』である。

構音指導の開始音は、同じ傾向の構音の誤りでも、A児やJ児では[tʃi]だったのに対しF児では[ki]、また、B児では[ki]だったのに対しH児では[ka]というように各児異なる音となった。これは、各児の『舌の動きの模倣』の観察の結果から生じたもので、指導者があらかじめ子どもの構音の誤りのタイプから構音指導のプログラムを決定していたものではない。

年長幼児や低学年児童の場合、舌を意図的に操作すること自体が難しいことが少なくない。また、「舌の動きをまねる」こと自体もよく理解できず、指導者がわずかに動かした動きを見て、その動きを極端な形で模倣しようとするなど、舌の微妙な動きを模倣すること自体難しい。そこで、「べろのまねっこ」と称して単に舌を前に出すだけで花丸が貰える、すぐろくで指導者とジャンケンをして勝ったら「べろのまねっこ」をして上手にできたら1つ前に進むなど、「舌の模倣をすること」へのモチベーションを高めておいて指導者の舌の動きの模倣をさせると、子どもはなんとかまねをしようと指導者の舌の動きをしっかりと注視し、同じような動きにしようとする舌を意図的に操作してくれる。

A児からJ児の指導開始音は、このような状況下で、初めはベコちゃんのまねや舌を出したままで「アー」を言う、また、舌を歯間にして「タ」を言うなどの視覚的にも模倣しやすい動きから、開口しての「アー」の発声をしたまま舌を左右や前後に動かし変な音を作る、さらに、口を閉じたまま[mmm...]の音を出しながら口の中で舌を動かし変な音を作る（口の中が見えなくても舌を動かすと面白い変な音が出ることを体験させる）、その後、例えば、/tʃ/ならば、歯茎に舌先を軽くつけるようにして[t t t...]を言わせ徐々に/tʃ/の音に近づけていくようにして/tʃ/の音が出せるかどうかを観察し、決定したものである。誤り構音が多い場



合は、無声子音の幾つかの音について漸次接近法的に模倣させ、その子が最も出しやすかった音を指導開始音とした。

構音指導プログラムを立案する際の観点として、次のような知識は参考になる。

「すべての摩擦音と軟口蓋音 /k/ /g/ が誤っている場合、軟口蓋音より般化の過程を通して多くの音素の改善が見込まれる摩擦音の訓練を先に始めた方がより効果的である<sup>3)</sup>」

「イ列音・ウ列音が鼻腔構音になっている場合、通常 [i] から開始し、[i] が出たら、その他のイ列音へ、次にウ列音の順に進める<sup>2)</sup>」

これらの観点は、般化<sup>3)</sup> もしくは訓練効果の波及<sup>1) 2)</sup> を前提に、『構音』の側から考えられる一般的な観点を示したものだらう。

構音指導プログラムを立案するにあたって指導者は、このような知識を数多く身につけておく必要がある。しかしながら一方で、目の前に今いる子どもに対して、一般的な観点をそのままその子に適用できるかどうかを検討できる知識や技能をも身につけておく必要もある。どんな場合でも一般的な観点や方法は、全ての子どもに適用できるとは限らないからである。

特に「べろのまねっこ」の前半の指導は、「べろのまねっこ」から子どもの『舌を操作する能力』を把握し、一般的な観点や指導の方法・プログラムをそのまま適用できるのか、できないとすれば、どんな観点や指導の方法・プログラムをその子に応じて変形・応用すれば良いのか、また、その子独自の指導の方法・プログラムはないのか等々、子どもに応じた指導プログラムを『子ども』の側から検討するための一つの方法なのである。

第2の目的は、指導目的音の『直接的な構音指導』である。

「べろのまねっこ」を行った場合、舌を自分で操作するということが自覚できるためか、被刺激性検査では、正音が出なかった子どもでも正音が出やすくなっていた。また、「べろのまねっこ」をしないまま漸次接近法<sup>2) 11)</sup> によって正音に近い音が出せるようになっても、聴覚的に目的音に近い音が聞こえると途端に誤り音になってしまう子がいるが、J児には、このような現象は生じなかった。

「べろのまねっこ」で「目的音を想定した舌の操作」の前半までは、A児からJ児の全ての子どもに行ったが、それ以降は、B児・H児・I児は構音器官の位置づけ法<sup>2) 11)</sup>、A児・C児・D児・E児・F児は他の音を変えていく方法<sup>2) 11)</sup>、G児・J児は漸次接近法によって最初の目的音に対する構音指導を行った。

いずれの方法による構音指導でも、図1が示すように構音指導を開始した回から3回目にはA児からJ児までの全員が単音節での構音が可能となった。

E児の場合、構音指導開始時に /tʃ/ から /ʃ/ を導き出そうと /tʃ : ʃ : / を何度か繰り返すうちに、きれいな /s/ が出てきたので、指導音を /s/ に変更した。E児としては、摩擦音を繰り返しているうちに、同じ摩擦音である /s/ の方が出しやすくなったものだろうが、結果的に構音指導を開始したその回のうちに指導音の変更をすることができた。今回抽出した子ども以外にも指導途中で指導音を変更したことはあるが、同様に構音指導開始した回か、次の回という早い時期に指導音の変更が可能となっていた。

## (2) ゲームの中での構音指導

年長幼児や低学年児童の場合、構音練習を単純な繰り返しの練習で行うには練習へのモチベーションが持続せず、45分間という時間を持て余し、構音指導以外の活動（ほとんどは構音指導と関係のない遊び）を入れているとの話を、また、構音練習が持続しないのは子ども自身が構音の誤りを自覚していないところに問題があると、子どもに責任を転嫁するような話を研修会等でよく耳にする。

いずれの場合も、構音に誤りのある子どもたちを、単に『矯正の対象としての子ども』としか捉えていない結果なのではないかと思われる。

筆者は、『構音の誤り』という現象を通して、たまたま偶然に出会った子どもたちと、互いの人生の中で出会った今というこの時を、互いに有意義な時としたいという想いで子どもたちと関わりたいと考えている。そして、『構音の改善』は、二人の共同作業の結果としての改善でありたいと願っている。

このようなことから、子どもと喜怒哀楽を共有もしくは共感できる一つの場、あくまでも一つの場としてゲームの中での構音指導を考えている。従って、年長幼児や低学年児童の場合、構音に関わる指導は、今回抽出された子どもたちだけではなく、全ての子どもたちに対してゲームの中で構音指導を行っている。

構音指導として行うゲームの一部を以下に挙げた。

### ○ すごろく；

進む島が10の場合は、ジャンケンで勝った方が指導目的音を1回発語し上手に言えたら1つ進む。進む島が20や30の場合はサイコロを使用し、サイコロの目の数だけ発語し、上手に言えたら目の数だけ進む。ゆっくり発語させれば目的音を1回ずつ確実に自覚させながら発語させることができるし、速さを要求すれば「続けてたくさん言える」の段階の指導になるなど、同じすごろくゲームでもルールの設定によっては自然な形で指導の段階を上げて行くことができる。また、サイコロも1～3の目、3～5の目、4～6の目など、幾つかのサイコロを用意すると、更に細かな段階を設定することができる。

発語させるのは、1音と限る必要はなく、単語や句や短文を子どもの指導段階に応じて設定できる。

### ○ トランプ神経衰弱；

基本的には、カードが合っても合わなくても「出た目の数だけ発語する」というルールにする。10と10のカードの組み合わせで合計20回発語することになっても、子どもは割と平気で発語してくれた。

すごろくのように、使用するカード（1～5までのカードの使用・4～9までのカードの使用等）や発語させる内容（1つの音・単語等）を工夫することによって子どもの到達段階に応じた練習内容を設定することができる。

### ○ 雨ふらし競争；

傘を2つ描き、それぞれを自分の傘とする。ジャンケンをして負けた方が勝った方の傘に「- - - - -」と雨のように線を書く。勝った方は、この線に合わせて「カーカカ、カーカカカカ、カー」と発語し、上手に言えたら1点貰え



る。指導の段階としては、「リズムをつけて言える」の段階である。

○ 電報読み競争；

ジャンケンで負けた方が「……」と書き、勝った方が雨ふらし競争のように発語し、上手に言えたら1点貰える。指導の段階としては、このゲームも「リズムをつけて言える」の段階である。

○ 絵カード神経衰弱；

めくった2枚のカードが当たれば「～と～で当たり」と言い、上手に言えていればカードが貰える。はずれば「～と～ではずれ」と言って元の場所に置く。指導としては「短文」の段階に当たる。

さらに、このゲームを発展させ、はずれたカードを用いて、例えば「金魚」と「かなづち」の絵カードで「金魚がかなづちを拾って持って帰ろうとしたら、かなづちが重くて金魚が溺れた」などの面白い短文作りをすることもできる。お話の好きな子どもは大人顔負けの空想に満ちた話を作ってくれる。

○ まねっこゲーム；

このゲームは、単純な繰り返しの練習をゲーム化したもので、図2は、このゲームの結果を子どものノートに記載した例である。

「さ」のまねっこゲーム さ かな ○○○△×鞆○………鞆○ さ ん ま △○×○鞆○△………○× さ ん か く ○○鞆○△○○………○○	A さ ん	せんせい
	勝ちシール	×
	×	勝ちシール
	勝ちシール	×

図2 「まねっこゲーム」の記載例

このゲームのルールは、「バツが2つあれば子どもの負け」という単純なものである。もちろん子どもによっては、バツを1つにする場合もあるが、要は、子どもの勝負での負けに対する気持ちの強さを推し量り勝敗の基準を設定することである。また、2つのバツをつけられた時点で発語意欲または練習意欲が低下するのを防ぐために、比較的きれいな構音になったときはバラ丸（花丸の周りにさらに花丸をつけた丸）にし、1つのバラ丸があると1つのバツが花丸に変身するという約束を設けている。バツを花丸に変身させる際、「ヘンシーン！」と言う子どものかけ声に合わせて花丸にしてあげると子どもの喜びは倍増するようだ。

図2の記載例では、3つの単語、つまりゲームとしては3回戦になるし、5つの単語にすれば5回戦、7つの単語にすれば7回戦になる。

構音の評価は、バツに対する抵抗がないかもしくは少ない子どもの場合は、比較的客観的な評価ができる。しかし抵抗がある子どもの場合は、客観的にはバツであっても△にするなど発語意欲が低下しないように配慮する。

構音指導をゲームの中で行う場合、「自分で誤りに気がついて正しく言い直したとき（自己弁別による修正）は進める・貰える」のルールを設定している。指導者がわざと言い間違えてすぐ言い直しをし、「よかったー、間違うとこだった。セー

フ、セーフ！」などと言いながら「ヤッター」というような表情を子どもに見せると、特に勝敗にこだわる子どもは、誤ってもすぐに言い直すなど、自分の発語に気をつけるようになることが多かった。

C児は、このルールによって、2回目の指導の終わり頃には自己弁別ができるようになっていた。他の子どもたちも、時期にばらつきはあるものの、自己弁別のコツは、このルールによって身につけた。

ところで、一見強そうに見える子が、実は不利な状況に弱く、負けそうになっただけで、ゲーム放棄を言い出したり、自分が勝っているときの元気の良い表情とは裏腹に、泣き出さんばかりの表情になることがある。この点、今回抽出した10名の子どもたち全員が、負けても次は勝つぞという意欲を感じさせてくれた。特に、A児・C児・D児・E児・F児・H児・J児らは、その傾向が強かった。

初回面接でのB児は、一見ひ弱そうに感じられたが、負けて泣き出しそうになった自分の気持ちを自分で立て直す様子を見せ、芯の強さを感じさせてくれた。そして、次に勝ったとき、その喜びを全身で表現していた。

C児は、指導者が負け続け「先生、負けでばっかりいっからあどすねは（負けでばかりいるから後はしない）」と言うと、「まげでけっから（負けてあげるから）やろう」と指導者を慰め励ましてくれた。また、C児は、バラ丸を貰うことに意欲を示し、まねっこゲームをすることが多かった。そのため、結果的に単純な構音練習を多くすることになった。

D児は、5回目の指導の時、「[サ]の練習してきた」と宣戦布告して指導室に入り、「ゲームからすっぺ（しよう）」と宣言、今度は勝つぞとの決意を全身にみなぎらせていた。「よし、受けて立つぞ！」と指導者。

H児は、H児が3連勝したとき、指導者が「よぐも勝ったなー、先生泣くぞ！」と抗議するかのように言って今にも泣き出しそうな表情をすると、言われた瞬間戸惑いを見せ指導者の顔に視線を向けたが、何かを察したのかすぐに平気な顔に戻り「泣けばー」と言ってにこっとする。そして、指導者と二人で大笑いした。

また、ゲームの雰囲気は、指導者が「サイコロの目の数だけ [ka] と言ってください」と改まったように指示すれば、たとえゲームであっても練習のような雰囲気（練習場面）になる。逆に、子どもが立ち上がり、サイコロに向かって「いいか、6出ろよ、6出っとゴールだからな。6出たら天井食わせっからな、100万円けっからな（あげるからな）！」と必死におまじないをかけ、勝敗にこだわり羽目を外さんばかりの雰囲気になれば、子どもの生活の一つの場面（日常場面）になる。

このように、指導場面の雰囲気に変化を持たせることで、構音指導の段階が「続けて言える」や「単語」の段階であっても、練習している単音節や単語を日常的な雰囲気の中で発語させることができるし、ゲームに弾みがつき過ぎ、構音に誤りが生じてくれば、練習的な雰囲気に戻すこともできる。

ある子どもの場合、指導室内では構音指導がトントン拍子に進んだにもかかわらず、生活の中では何となく誤りが出現しているということを経験することがある。これは、練習場面では『訓練内般化あるいは文脈般化<sup>3)</sup>』が効果的に生じたが、日



常場面への『場面般化あるいは臨床場面外の般化<sup>3)</sup>』が難しい例である。

このような現象をあらかじめ回避するために、構音指導の初期から指導場面の雰囲気に変化を持たせ、『場面般化あるいは臨床場面外の般化』を期待した指導を行うおうというのが、ゲームの中で構音指導を行う2次的な目的である。

(3) クーパーの方法を参考にした方法

小川口(1979)<sup>5)</sup>は、「クーパーの方法」の基本的な考え方について次のように解説している。「一部の音の違いによって意味が異なる語(一方は真のことば、他方は偽のことば)を用い、その意味に重点をおきながら構音指導を展開する」「子どもの概念化する能力に働きかけながら、言語の意味機能の活用を図る」「対になった事物に意味づけをしながら、語音のわずかな違いに気づかせていくやり方は、幼児に適用されるばかりでなく、伝統的な方法では成果の上がりにくかった症例や言語発達の遅れを伴う子どもにも適用できるかも知れない。」

G児の場合、べろのまねっこから/t/を導き、[ta・te・to]の単音節(その音が言える)の練習に入った。最初、母音を無声化して[ta・te・to]を言わせたところ、[ta]が出やすそうだった。そこで、4・5回目の指導では、全ての音を扱いながらも[ta]に重点を置き指導した。ところが、[ta]よりも[te]の方がきれいな音になってきたので7回目は、[te]に重点を置いた指導を行った。しかし、単音節の段階でも「その音が言える」の段階までに7回もの指導回数を重ね、足踏みをしているような状況に陥ってきた。

そこで、8回目の指導では、「音を出す」ことにあまりこだわらずに、「音を出しているG児」の様子を観察することに重点を置き、指導を進めた。

G児は、指導者が<た>と<ta>をG児のノートに書き、文字に指を当て「<た>でないよ。こっちの<ta>だよ」と言いながら、/t/を明瞭な破裂音にならないように曖昧な[ta]を提示すると、指導者の提示した[ta]を出すことができたが、ちょっとでも聴覚的に<た>に近い音を提示すると[ka]になった。指導者が提示する音が、どの程度<た>に近づくと[ka]になってしまうのかは非常に微妙で、指導者が同じ音での提示だろうと思える音でも一定して<た>が出ることはなかった。一方、[te]の場合は、[ta]と同様に/t/を明瞭な破裂音にならないように提示することから始めたが、聴覚的に<て>に近い音になっても[te]を出せることのほうが比較的多かった。

つまり、G児にとっては、5回目までの指導では、指導者が無造作に<た>の音を提示していたために、偶然[ta]が出ていたのを、指導者が「G児は[ta]が出しやすい」と錯覚しただけで、本来は、指導者が提示する<て>の方が概念として受ける影響が少なく、[te]の方が出しやすかったのだろう。

この点に指導者がもっと早い時期に気づいていれば、8回を要した指導は、実は3、4回の指導で8回目と同じ水準の指導になっていたのかもしれない。

そこで、9・10回目の指導では、クーパーの方法を参考に、G児の指導経過の概要に述べたような方法での指導を行ったところ、10回目には、「勝った!」が[ta kka]にはなったが、発語に無理のないきれいな[ta]が出てきた。

このことから、G児の指導の本来のポイントは、構音指導ではなく、『<た>は [ka] と発音する』という概念を、いかにG児の発語意欲やコミュニケーション意欲を損なわずに、『<た>と [ka] は異なる』という概念に変換するかということだったに違いない。9・10回目の指導で、[taiko] は『実際の太鼓（指導の場では太鼓の絵）』を意味するが、[kaiko] は『実際の太鼓』とは結びつかず意味不明な物を指すという指導を受けることによって、<た>と [ka] の意味することの違いに気づいたのだろう。そして、一方では、構音としては [ta] も言えるようになっていたので、10回目の指導の時には、自分の力で会話の中で使用することができるようになったものと思われる。

11回目の指導時には、/t・ts・d・dz/の全ての音が会話で聞かれたので指導を終了したが、G児の指導を全体的に振り返ってみると、G児の場合、5回もしくは遅くても7回の指導で終了していたのかもしれない。

どんな子どもも、「マンマ」が母親や食べ物を指したり、発語の仕方によっては不快を指し示すこともある。このように、発達的には「構音」と「意味」は、同時に獲得される。

「太鼓」を [kaiko] と表現してきた、つまり [kaiko] は「太鼓」を意味するものとして使用してきた言葉に対して、「[ka] は違う。[ta] と言うんだ」と言われることは、これまでの使用してきた言葉は『[taiko] = 太鼓』の概念になっていないわけだから、意味としては『太鼓 [kaiko] は「太鼓」ではない』ということになる。従って、子どもからすれば、『[kaiko] = 太鼓』、『<た> = [ka]』の概念はそう簡単に捨て去ることはできないだろう。それが、G児に見られた、『曖昧な [ta] を提示すると [ta] になり、ちょっとでも聴覚的に<た>に近い音を提示すると [ka] になる』理由だったのだろう。

#### (4) 方言での練習

方言での練習は、『場面般化あるいは臨床場面外の般化』を直接的に期待した指導で、単語の段階から導入する。

例えば単語の場合、山形弁では、接尾語をつけて「カタナだべー」「カタナだどれ」「カタナだず」「カタナだったな」「カタナだど」「カタナだべした」「カタナだっけな」のように様々な表現になる。

まねっこゲームにおいて、最初、「カタナだ」「カタナだよ」「カタナだって」とまねをさせておいて、「カタナだべした」などを、接尾語を使うときの表情をつけて提示しまねをさせると、途端に [ˈkatana] に誤ってしまうことが多い。

さらに、「カタナを買った」「カタナにさわった」「カタナを壊した」「カタナを貰った」などの2語文での練習の後で、「カタナば買った」「カタナささわた」「カタナば壊したべ」「カタナばもらたんだべ」とそれぞれを方言で提示していくのである。

また、短文の段階では、「きんなよ（昨日よ）、給食さ（に）、牛乳でだっけべ（出ただろう）？」と質問するように提示すると、「うん」と返事をしそうになり早く言い切ってしまうと言う気持ちが働くのか、誤りやすくなる。



絵カード神経衰弱での短文作りでも、文自体を面白くするのはもちろんだが、方言で表現させると、子どもはさらに面白がり、日常的な言葉使いがそのまま出てしまい、その分誤ることが多くなる。すなわち、勝敗の楽しさとともに面白い文を作りゲームを盛り上げ日常的な雰囲気を作ることと、その文自体が日常的な言葉使いになることで二重の意味で日常なことばを発語させることができるのである。

方言での練習で留意すべきことは、子どもの言葉使いをできるだけ正確に指導者が模倣することである。同じ地域に住んでいるからといって、必ずしも接尾語やイントネーション、アクセントが同じというわけではない。母親や父親の出身地によっても異なるし、同じ地域の中でも微妙に異なることがあるからである。

方言での練習は、C児、H児、I児及びJ児に実施した。

C児の場合、[ke]の指導を行ってきただけで、他の誤り音も会話の中で順調に改善されてきたので、指導の終了判断をするため8回目の指導時に、初回面接時に認められた誤り音を含んだ方言での文を作り、まねっこゲームを行った。方言での表現が面白かったのか、立ち上がり大笑いしながらも必死にまねをしていたが、誤り構音は認められなかったので指導を終了することとした。

I児では5・6・7・9回目の指導で、J児では13及び14回目の指導で導入した。二人とも、方言での練習を楽しんでいた。特にI児は、模倣する文を質問するように提示すると、返事をしそうになる自分に耐えながらも、まねをしていた。

初めて方言で練習した時は、二人とも構音を誤ることがあったが、慣れるにしたがって、どんなに笑いながら発語しても、また、ふざけて発語しても誤ることはなくなった。しかしながら、期待したほどの場面般化は認められなかった。

H児の場合、2回目の指導から構音指導を開始し、3回目、4回目と回を重ねるごとに指導の段階も上がってきたので、G児に行った「クーパーの方法を参考にした方法」を単語の段階で導入した。しかしながら、若干会話の中で正音が聞かれるようになった音も出てきたが、練習として段階を上げるほどの効果ではなかった。

そこで、8・9回目に方言での練習を導入したところ、10回目の指導から指導段階を上げることができ、13回目の指導で終了することができた。

#### (5) いわゆる『芋舌』への指導及び[i]に対する指導

A児・F児・J児は、側音化構音では舌がいわゆる『芋舌』になっていた。しかしながら、側音化構音に対する初期指導として、『芋舌』に対する直接的な指導は三人とも行わなかったし、F児の[i]の側音に対する直接的な指導も行っていないが、A児では[tʃi]及び[dʒu]を、F児では[ki]を、J児では[tʃi]を扱っているうちに、『芋舌』及び[i]の側音は解消され、構音指導としてはなんら支障はなかった。

幼児や低学年児童にとって、「舌を平らにする」ことは、見えない身体の一部を体感覚によって操作することになり、それ自体が難しい。そこで鏡の使用になるのだろうが、「鏡を使用する」という雰囲気が、逆に『芋舌』や[i]の側音化を誘発しているのではないかと思われ、幼児や低学年児童の側音化構音に対する初期指導としての『芋舌』や[i]への指導は、効果的な指導とは考えていない。

(2) 構音指導の経過（訓練効果の波及）の検討

表4は、各児の誤り構音に対して行った構音指導の内容の概略である。「べろのまねっこ」で構音点の指導を行った音には◎印を、単音節の段階から練習を始めた音には○印を付けた。全く指導しなかった音には☆印を付けた。

各児の誤り音の無声子音の単音及び単音節に対する被刺激性検査ではどの音も、正音や正音に近い音になることもなかったし、正音ではないにしても誤り音ではない音に変化することもなかった。

／g・gi・gj／の場合、子どもによっては／k・ki・kj／よりも被刺激性があり、中には、正音が出ることもあるが、今回抽出した10名の子どもでは、これらの音も含めそれぞれの誤り音の無声子音と対になる有声子音に対する被刺激性検査は、実施していなかった。

指導開始音は、どの子どもも「べろのまねっこ」において『舌を操作する能力』を観察し、それぞれの子どもが最も出しやすいと考えられる音とした。

B児の母親が最初に改善を望んだ音は、いわゆる「サ行」音だったが、構音の発達やB児の音の出しやすさを説明し、了解を得、指導開始音を[kɪ]とした。

福迫ら(1976)<sup>2)</sup>は、「構音訓練は誤り音の全てに必要ではなく、1つの音を訓練すると、それに付随して他の音の誤りも改善されることが少なくない。このような訓練効果の波及が特に多く見られるのは、無声子音の訓練で、その音と対をなす有声子音も正しくなる例である。」と指摘している。これは、K児・F児・J児では無声子音[tʃi] [ki]の指導の後に有声子音[dʒi] [gi]が、D児・E児では無声子音/ts/の指導の後に有声子音/dz/が構音しやすくなったことに相当する。この他にもB児・C児・F児・G児・H児の構音指導においても同様の傾向が認められた。

表4 各児の「誤り構音」と構音指導

誤り構音 (置換音/正音, Δ; 異音化構音, [gi・gj]は[ʃi・ʃj]を含む) 【◎: 構音点の指導を行った音 ○: 単音節での練習を行った音】	
A児 ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ ◎ ○ ○ ○ ☆ ☆ ☆ Δ/ki・kj・gi・gj・ʃi・ʃj・tʃi・tʃj・ʒi・dʒi・ʃi・ʃj・ci・ç	F児 ☆☆☆◎ ☆◎☆☆○ Δ/i・ni・ci・ki・gi・ʃi・tʃi・ʒi・ʃi
B児 ☆ t/s・k・ke, tʃ/ʃi・ʃ・ki・kj, ◎ ☆ d/dʒ ([dʒu]を除く) ☆ ☆ dʒ/gi・gi ☆ ☆	
C児 tʃ/ki・ke・kj, ◎ dʒ/gi・ge・gj	G児 ◎ ☆ ☆ ☆ k/t・ts, g/d・dz I児 w・n・鶴 /f・fi ○ ○
D児 ○ ○ ○ ʃ/s, tʃ/ts, dʒ/dz	H児 ◎ka ◎ ☆ ○ ☆ ☆ ☆ ☆ t/k, tʃ/ts・ki・ke・kj, d/g, dʒ/dʒ・gi・ge・gj
E児 ◎ ◎ ○ ◎ tʃ/s・ts・ʃi・ʃ, dʒ/dz	J児 ◎ ○ ○ ○ ○ ○ ◎ ○ ◎ ○ ○ ○ Δ/ki・ke・kj・gi・ge・gj・ʃi・ʃj・tʃi・tʃj・ʒi・dʒi

また、訓練効果の波及としては、「構音方法の類似性による」ものがあつた。D児・E児では破擦音/ts/の構音指導の後に、摩擦音/s/が、G児では破裂音/t/の構音指導の後に破擦音/ts/が構音しやすくなったことなどがこれに相当する。

B児では[kɪ]を中心に指導を進めただけで[kj a・gj a]の音が、G児では/t/を中心に指導を進めただけで/ts・dz/の音が改善されてきた。これらの訓練効果の波及は、「無声子音と有声子音の関係」と「構音方法の類似性」とがうまく絡み合



った結果生じた訓練効果の波及と考えられる。

また、B児での／s・ʃ・dz／の改善やH児での／ts・dz／の改善は、一見どちらの訓練効果の波及か不明に見えるが、以下のプロセスを経て改善されたものだろう。

- (1) 自己弁別のルールのあるゲームで [ka] や [ki] の練習をすることによって、自分の『構音の誤りに気づきやすく』なった。
- (2) 構音方法の類似性のない構音の練習ではあるが、意図的に舌を操作しているうちに『構音スキルが向上』してきた。
- (3) B児では／ts／及び [dzɯ] の構音が、H児では／s／の構音が既に獲得されていたので、構音の誤りを自然な形で『自分で工夫し修正』してきた。もしくは発達が促された。

尚、B児の／s・ʃ／やH児の／ts／を指導開始音にしなかったのは、B児では [ki] が、H児では [ka] が、それらの音よりも出やすかったこと、また、B児は年少児、H児は年長初期であることから、これらの音は発達的に獲得されていくであろうと考えたためである。

### (3) K児の指導について

ところで、I児・J児の場合、A児からH児までのように1回ごとにその時々の指導が確実に身に付いていればI児は8回で、J児は5回で指導が終了していても良いことになる。しかしながら、図1の指導経過の概略から分かるように、I児では7回目の指導時に、J児では4回目の指導時にほとんどの誤り音は正しく構音できるようになったにもかかわらず『場面般化』に要した指導が多かった。では、A児からH児とI児・J児の違いは、どのようなものなのだろうか？

この問題を考える前に、／k・g／の『場面般化』に多くの指導を要し、31回の指導で終了することができた両側性側音化構音の「K児」をあらたに取り上げ、『改善しようとする意欲が向上する』『正しい構音ができるようになる』『構音の誤りに気づく』ということについて考えてみたい。

K児は、B幼稚園に通園する年長の女の子である。「話はたくさんしてくれるが、何を言っているのか分からないことがある。」との母親の主訴で来室し、指導を受けることになった。

K児の構音の誤りは、図4に示した通りであるが、聴覚的印象として／t・s・ts・ʃ・tʃ／の音が／k／に、／d・dz・dʒ／が／g／に聞こえるために発話明瞭度が非常に低く、自分の名前を言うために必要な4つの音節の中で3つの音節に構音の誤りがあるために、名前もよく聞き取れない状態だった。従って、K児自身構音の誤りをしっかり自覚していた。

なお、病歴及び発達歴、聴力、知的・認知的能力等に問題は認められなかった。

K児の6項目に関する評価は、図3の通りである。舌の動きでは、指導開始前も指導終了時にも、左右口角触はできなかった。コミュニケーション態度の評価は、構音の誤りを自覚している割には、終始ニコニコして応答し、必要なことには様子なども交え文や文章で話してくれたこと、さらに、ゲームでも勝負の面白さは十分に知っているようで大げさではないが勝負の進展に一喜一憂している様子が伺えたことから、

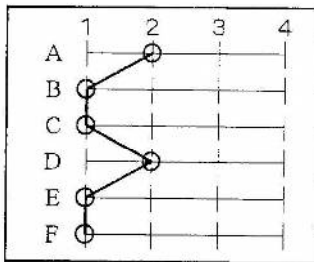


図3 K児の6項目の評価

指導開始当初は2と評価した。

K児の構音指導の経過の概略は、図4の通りである。

通級6回目（構音指導を開始して4回目）には、[ka]は単語の中で、[ki・ku] [ga]は単音節で言えるようになったので、6・7回目に「クーパーの方法」を参考にした方法を導入した。しかしながら、H児のように、[ka]や[ko]が会話の中で多少聞かれるようになったものの、期待したほどの効果ではなかった。

12・13回目に、方言での練習も行ったが、指導経過が示すように、これもそれほどの効果をもたらさなかった。

14回目までには、[kaetw] [aka] [mikaN]などを自ら楽しんで10回以上速く連続して発語しても誤ることがほとんどなくなり、自己弁別も良かったので、14回目から18回目までの間、家庭での練習（指導者が選定した[ka]のつく単語をすごろくでサイコロの目の数だけを言う）をお願いした。

家庭では、「あくまでもゲームとして扱ってほしい。発音が誤っても言い直しをさせないで、その旨をゲームシートにそれとなく記載しておいてほしい。」との指導者の注意をよく守り、また、楽しみながら父母共に熱心に取り組んでくれた。どれだけ互いに楽しんだかは、K児の話から伺い知ることができた。特に、今まで関わるのが少なかった父親とのゲームはA児にと

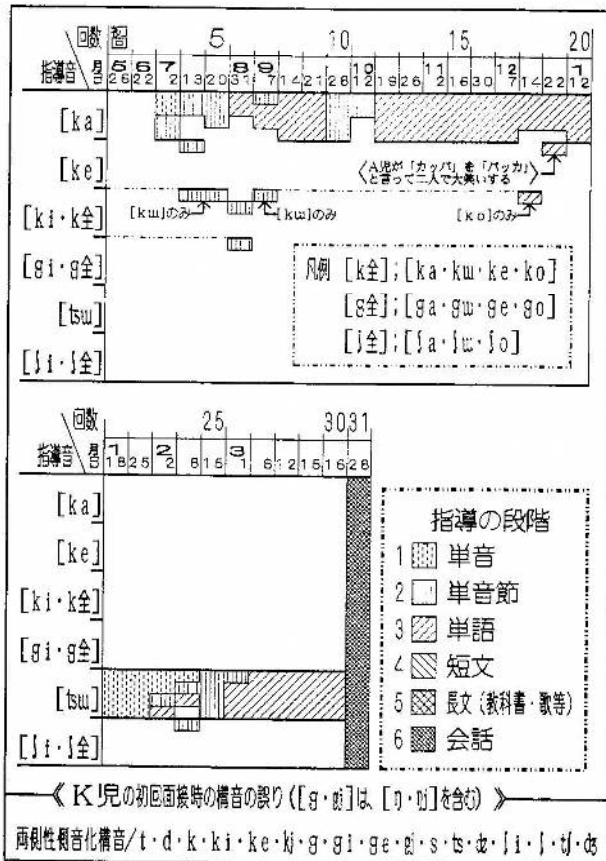


図4 K児(年長・女)の構音指導の経過

って新鮮な喜びだった。

ところで、新しい構音を獲得する条件として、その音の反復練習の量が決定的な要因になるとしたら、K児の[ka]は、通級指導及び家庭でのほぼ45日間の練習で8000回以上発語されており、[ka]の練習効果が会話に般化し、会話で正しい[ka]が聞かれても良いことになる。しかもK児は、自分の構音の誤りに気づいており、自分の名前をちゃんと言いたいという改善する意欲も十分にあることに加え、正しい構音ができるようになってきたわけだから、なおのことである。しかし現実には、たまに正しい音が聞かれるだけで会話明瞭度が上がるほどの改善ではなかった。

さて、19回目の指導の時である。「カップ」を10回続けて速く言うということで、はりきってK児は「カップカッパ、……」と言い始めた。7回目になったとき、



思わず「パッカ」と言い、「パッカだって！」と自分で嘖き出すK児。すかさず「パッカだったら、カップが逆立ちしたんだー」と大笑いしながら逆立ちしている河童の絵をノートに描く指導者。それを見て、指導者の笑いに釣られるようにさらに大笑いするK児。それまで一緒に笑ったことがなかったわけではないが、「あっ！笑いたいときは、破目を外して笑ってもいいんだ」と気づいたような大笑いだった。『やっとK児と出会った』と実感できる瞬間だった。

はたして、20回目、[go<sup>^</sup>dz a i ma<sup>^</sup>sw] [kaŋian] [juki] [tokidokiswŋ] [~]itadakedakaha] [iain] [kjo:] などなど、/k·kj·g·gj/が会話で聞かれるようになっていただけでなく、練習していた音との構音方法の類似性のない /s·s/までもが改善の兆しが見え初め、全体的に会話明瞭度が上がっていた。

[k·ki·kj] 及び「g·gi·gj」の誤り構音について、指導回別に見ると、19回目は8単語中6単語に誤り構音が見られたが、20回目には31単語中2単語に誤り構音が見られただけだった。

19回目と20回目の間に約3週間の冬休みがあったが、クリスマス、正月とK児にとって楽しみな期間でもあり家庭での練習課題は出さなかった。母親は、「休みの間、特に練習や言い直しはさせていない。今年になってから急にはっきりしてきた。話がほとんど分かるようになってきた。」と驚き、喜んでいた。

20回目の指導以降変化したのは構音だけではなく、自らよくお喋りするようになったし、お喋りの声の一段と明るくなった。「これしよう。あれしたい。」と指導者を操作し活動が主体的になってきた。45分間の指導時間を、自ら「これら単語の練習の後にこの単語でゲームをして、その後～～しよう。」と提案し、指導者と1時間の内容を相談しながら考え進めることもあった。また、幼稚園で習った花やピアノの折り紙を作って持ってきてくれるようになった。

19回目までの指導を一言で表現するならば、『与えられた活動、その中での与えられた楽しさ』だったのだろう。それが、『笑いたい自分を十分に表現できた』ことで、20回目からの指導は『自分の主体的な活動、自分で得る楽しさ・喜び』の場となり、新しい構音を『与えられた構音』ではなく、『自分の構音』として吹っ切れたように受け入れられたのではないだろうか。

指導者は、初回面接で観察した「終始ニコニコして応答し、必要なことには様子なども交え文や文章で話してくれたこと、さらに、ゲームでも勝負の面白さは十分に知っているようで大げさではないが勝負の進展に一喜一憂している様子」を『K児と出会った』と錯覚し、さらに、1回の構音指導で[kɑ]が出たので、構音指導にこだわってしまった。

普段なら、K児のような子の場合は、2回目には構音指導を行っていた。しかし、なぜか2回目の指導では、お喋りをしたり構音指導とは関係のないゲームをしたりして過ごしていた。指導者自身、構音指導に踏み切れない、踏み切らせない何かを感じたのかもしれない。なぜ構音指導をためらったのか自省し、K児の言動や表情・しぐさの意味するものをもっと注意深く理解し対応していれば、あるいは、10回前後で終了していたのかもしれない。

K児の場合、自分の名前が分かってもらえない経験から「構音の誤りに気づいてい

た」し、構音指導では、自己弁別も良く、「正しい構音ができるようになってきた」ことを母子共に喜んでいた。そして、「さらに改善しようとする意欲が向上し」、家庭での練習も楽しんでできてくれた。

だが、これらのことは、K児の『会話での改善』に直接結びつかなかった。

確かに、「構音の誤りに気づいていた」ことや「正しい構音ができるようになってきたことが自覚できる」こと、そして、「改善しようとする意欲が高い」ことは、ある子どもにとっては、これだけでも十分に早期改善の条件になるだろう。

19回目の指導での出来事を通して、子どもと指導者との『出会い』がいかに大切であるか、また、「今までだったらこうだ」と単純に経験に頼ることがいかに危険であるか、K児は教えてくれた。

もちろん、あれだけの練習量なのだから、訓練の結果として20回目の指導で花が咲いたと考えられなくもない。しかし、どちらに価値を見いだすことが、これからも出会う子どもたちにとって必要なことなのだろうか。

#### (4) 構音指導を成立させる条件の検討

構音指導を成立させる条件としては、直接的に構音に関わると思われる事項（A舌の動き B誤り音に対する弁別力）、指導を成立させる条件になると思われる事項（C課題に対する注意集中度 Dコミュニケーション態度）、構音の誤りに対する問題意識に関わると思われる事項（E本児の指導への意欲 F家族の指導への意欲）の下位6項目<sup>7) 8)</sup>を挙げた。

AからFまでの各項目についての評価は4段階評価とし、評価の観点は表5に示した。また、各児の評価を行った結果は図5に示した。

評価の時期は、指導終了時で、指導の経過を振り返って評価を行った。

表5 AからFの項目の評価の観点（梅村・長澤1983 1984）<sup>7) 8)</sup>

<p>A 舌の動き (①～⑦の総合評価から)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>①上唇をなめる</li> <li>②上歯茎の内側に舌先を触れる</li> <li>③舌先を折る</li> <li>④舌をU字形にする</li> <li>⑤前後に連続して出し入れする</li> <li>⑥左右の口角に連続して交互に触れる</li> <li>⑦出舌時の舌の安定さ</li> </ul>	<p>D コミュニケーション態度</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>1 自発的にも良く話し、落ち着いて応答できる</li> <li>2 会話量は多くないが、必要に応じて文で話ができる</li> <li>3 よく話をするが時には人の話を聞いていないことがある</li> <li>4 自発的な会話も少なく、答えるときにも口数が少ないか、首での答になる。または、離席が多く一方的に喋りまくる</li> </ul>
<p>B 誤り音に対する弁別力</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>1 自己弁別が良くできる</li> <li>2 自己弁別できないこともある</li> <li>3 他者弁別が良いが自己弁別は難しい</li> <li>4 他者弁別、自己弁別とも悪い</li> </ul>	<p>E 本児の指導への意欲</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>1 発音の誤りをしっかり自覚し直そうと努力している</li> <li>2 自覚はしているが、直ることに熱心でない</li> <li>3 指導時間内だけは練習するが、日常的には発音が誤ることには無頓着</li> <li>4 自覚はしているが、直ることに熱心でなく、できれば通級したくない</li> </ul>
<p>C 課題に対する注意集中度</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>1 いつでも集中できる</li> <li>2 だいたい集中できる</li> <li>3 好きなことだけに集中する</li> <li>4 いつも集中しない</li> </ul>	<p>F 家族の指導への意欲</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>1 早く直ったほうが良いと考え熱心に通級させる</li> <li>2 早く直ったほうが良いと考えているが、時々通級を忘れることがある</li> <li>3 直るものなら直った方がいいだろう程度に考えている</li> <li>4 たかが発音と考え、学級担任の説得で通級させている</li> </ul>



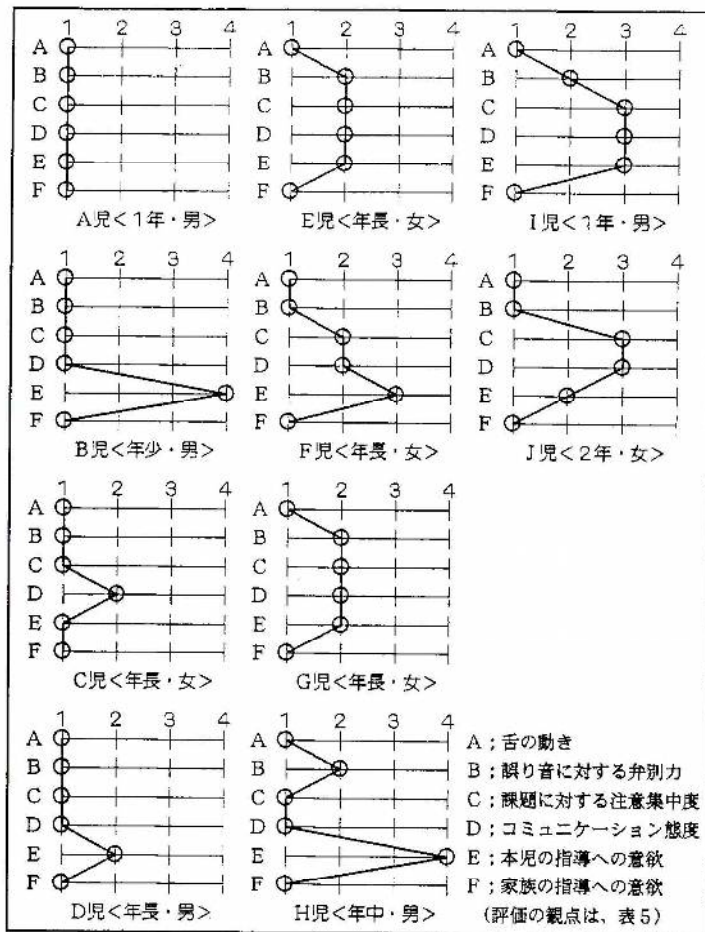


図5 AからFまでの6項目の観点からの子どもの評価

さかな>を意味していた』わけだから、今度は『別の言い方(構音)の[sakana]が<実際のさかな>を意味する』ことになるということを受け入れなければならない事態に直面することになる。そして、この事態は、子どもに価値の転換にも匹敵する対応を迫ることになる。

従って、この事態をうまく受け入れられないことが、練習によって得られた構音を『自分の構音』として受け入れられず、練習ではいくら上手に構音できるようになっても、習慣化するまでに至らない一因となるのではないかと考えておく必要がある。

ところで、この『与えられた事態を自分に取り込む』という心理的プロセスは、コミュニケーション関係を成立させる条件が『相手をしっかり受けとめる』ことと考えれば、即コミュニケーションのプロセスでもある。

今回の検討内容でコミュニケーションに関わる項目は、指導を成立させる条件になる事項の「課題に対する注意集中度」及び「コミュニケーション態度」である。

6項目の観点でのA児からH児たちとI児・J児たちの違いは、まさしく「課題に対する注意集中度」及び「コミュニケーション態度」であった。

I児・J児共、正しい構音に改善したいとの本人の希望もあり通級することになっ

I児やJ児のように、『場面一般化』に多くの時間を要する場合、従来は、耳の訓練の不足、段階を踏まない構音訓練、反復練習の量の不足等々構音指導そのものの観点だけで論じられてきた傾向がある。しかし、これらの観点だけでは、2年生のJ児の指導において、ほぼ同じ構音の誤りを持っていた1年生のA児が5回の指導で終了しているにも関わらず、J児では『場面一般化』に多くの時間を要したことの説明はできない。また、K児に見られた、19回目から20回目にかけての劇的変化についても、これらの観点だけでは説明はできない。

前項の「クーパーの方法を参考にした方法」でも述べたが、『誤った構音を新しい構音に変化させる』ということは、子どもにとっては、今までは『誤った構音の[tatana]が<実際の

たのだが、指導の場では、ゲームをするにしろ練習をするにしろ課題が変わる度に無駄口が出るために、指導が中断することもあった。また、一見楽しそうに家庭や学校の様子を話してくれるのだが、どこか気持ちがつながらないなあとの印象は最後まで拭い去ることはできなかった。

これは、I児・J児共思いのほか早く正しい構音ができてしまったので、指導者に「早く終了させよう」とのあせりが生じたのだろう。そのために、45分という時間を共有しながら、実は、子どもに一方的に与えるだけで、子どもにとって、今単純な練習でも良いのか、ゲームの中での練習が良いのか、学校で嫌なことがあって気持ちの整理ができないままことばの教室に通級してきてしまったのか、逆に学校や家庭において楽しいことがあったことを指導者に話したいと思ってきたのか等々、子どもの声に耳を貸さず、互いに『相手をしっかり受けとめる』という関係の共有になっていないことに指導者自身気づかずに指導を進めた結果、生じてきたものだろう。

つまり、『子どもが指導者に向かう心の構え』と『指導者が子どもに向かう心の構え』のズレが、結局は、表面的な練習では改善されてきているような雰囲気を出しているだけで、実は、子どもの心底では、指導者から与えられた正しいきれいだと言われる構音を受け入れ難くさせていたのだろう。

『コミュニケーション』という、会話での「問い」に対して「対応する答になっているか、発話の内容は、発話量は、顔は対面してるか、視線はどうか？」など、コミュニケーションの技術面の評価が先になることはないだろうか。実は、「コミュニケーション」の評価の初めは、子どもと出会ったときに感じる『子どもと指導者（自分）とがつながっている実感』、もしくは「指導者が子どもを受け入れる」ではなく『子どもから指導者が受け入れられている実感』について、指導者（自分）の感性に従って評価しなければならないのではないかと、そして次にコミュニケーションの技術面の評価になるのではないかと最近では考えている。

#### 4. まとめ

『効果的な指導』について、10名の子どもたち及びK児に対する指導を通して、「構音指導の方法」、「指導経過（訓練効果の波及）」及び「指導を成立させる条件」の観点から検討した。

その結果得られた指導上留意すべき事項について、重要だと考えられる順に以下に列記する。

- (1) 指導者は、子どもとのコミュニケーション関係を正確に感じ取っているか？ 感じ方に誤解はないか？
- (2) 指導者は、しっかりした『子どもから指導者が受け入れられている実感』もしくは『子どもと指導者（自分）とがつながっている実感』は持てているか？
- (3) 指導者は、喜怒哀楽を子どもと共有しているか？
- (4) 子どもは、通級することを楽しみにしているか？
- (5) 子どもは、舌を操作することや構音することを楽しんでいるか？
- (6) 訓練効果の波及を考えた構音指導プログラムになっているか？



ところで、今回示した事例では、幼児や低学年児童の側音化構音であっても、早期に構音の改善が見られている。このことから、「高学年児童の方が指導がしやすい」と考えるのではなく、幼児や低学年児童で、「構音の誤りをそれほど自覚していない段階での効果的な指導方法や技術を習得する」という方向で考えることが、これからも出会うであろう側音化構音の子どもたちにとって有益なのではないだろうか。

わずかな側音化構音があるために、その音を言うたびにそっと口に手をあてがい、やっと聞き取れる程度で話をしていた5年の男子がいた。K児のような構音の誤りがあるために、全校集会での発表で失笑され、ひどく自分の言葉に自信を失った2年の男子がいた。入学式の翌日の健康観察で「ハーイ、でんちです」と元気な声をあげたとたんに嘲笑され、「笑われるから学校に行きたくない」と泣いて母親に訴えた1年の女子がいた。このような話は、挙げれば枚挙にいとまがない。一方、子どもたちの側音化構音は、増加の傾向にあるとの指摘<sup>4)</sup><sup>9)</sup>もある。

『発達途上認められる構音の誤り』にしる『側音化構音』にしる、このような問題の発生を防ぐためにも、早期の指導が望まれるのである。

そのためにも指導者は、子どもが自分の発音の誤りに気づいていないならいなりに、気づいているなら気づいているなりに、指導の途中で気づいたら気づいたなりに、それぞれに応じた指導ができるようになっていなければならない。また、「クーパーの方法を参考にした方法」もそうだが、様々な指導の方法は、子どもによって効果があったりなかったりする。どの方法が目の前に今いる子どもにとって最良なのかを選択できるだけの多くの指導方法に関する知識を持ち、それぞれの指導技術について習得していなければならない。

側音化構音の指導で、きれいな構音が出てきた後で、また、側音化に戻ったとき、きれいな音が出たということは何度も繰り返し練習させてしまうと、ますますきれいな側音化構音になっていくということを経験したことはないだろうか。この時、子どもがどんな心情で繰り返し音を出しているのか、指導者の「きれいな音が出たのだから、ここでさらに音を出しておこう」という心情が子どもに対して無気味な雰囲気醸し出していないか、振り返ることが必要なだろう。

指導者の「音を出させよう」という意気込みが、指導者自身の歯車を小さくし、さらに子どもの歯車をも小さくしてしまい、「子どもと共に」新しい構音を作るという作業の歯車にズレが生じてきた結果なのかも知れないのだから。

指導者の持っている雰囲気（遊び心・性格・価値観・人生観）やその対応によって、子どもの歯車の大きさが決まってくるのだろう。従って、子どもの歯車の大きさが普遍ではないとすれば、子どもに見せる指導者の一挙手一投足には、十分な留意が必要になってくる。

筆者は、先に、「『構音の誤り』という現象を通してたまたま偶然に出会った子どもたちと、互いの人生の中での出会った今というこの時を、互いに有意義な時としたいとの想いで子どもたちと関わりたいと考えている。そして、『構音の改善』は、二人の共同作業の結果としての改善でありたいと願っている」と述べた。

しかしながら、実際は、G児の場合、指導者の [ta] を安心して受け入れられる関係

が成立していれば、クーパーの方法を参考にした方法を導入する必要もなく、また、5回を待つまでもなく終了していたのかもしれない。構音指導にこだわるあまりに指導者は、子どもの『今』を見落としていたのだった。

「構音指導」である前に、「子どもの指導」であることを、改めて銘記したい。

## 5. 引用文献

- 1) 福迫陽子・沢島政行・阿部雅子；小児にみられる構音の誤り（いわゆる機能的構音障害について）－その臨床経験－，音声言語医学，17. 2, 1976.
- 2) 福迫陽子・相野田紀子・阿部雅子・岡崎恵子；口蓋裂の言語治療，医学書院，1983
- 3) Harris Winitz 1984, 船山美奈子・岡崎恵子監訳；臨床家による臨床家のための構音障害の治療，協同医書出版社，1993.
- 4) 長澤泰子・梅村正俊；側音化構音のPrevalenceに関する研究，心身障害児教育論文集，1989.
- 5) 小川口宏；構音障害 言語障害児教育の実際シリーズ①，日本文化科学社，1979.
- 6) 梅村正俊・斎藤美麿・長澤泰子；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，1982.
- 7) 梅村正俊・長澤泰子；イ列構音障害の改善に要した時間とその要因について，日本特殊教育学会第21回大会発表論文集，1983.
- 8) 梅村正俊・長澤泰子；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－，日本特殊教育学会第22回大会発表論文集，1984.
- 9) 梅村正俊・長澤泰子；就学児童の構音検査における側音化構音障害の実態－側音化構音障害の自然治癒について－，日本特殊教育学会第23回大会発表論文集，1985.
- 10) 梅村正俊；構音指導効果の般化の様相と構音指導プログラムについて－側音化構音障害の構音指導を中心に－，山形県言語障害児教育研究会研究集録第17号，1992.
- 11) Van Riper, C. 1962, 田口恒夫訳；ことばの治療－その理論と方法－，新書館，1967