

朗読や買い物など

人前で話すことを回避していた

一彦君

はじめに

小学校高学年吃音児におけるどもり方は、聞き手に対して、ほとんどどもっているとは感じさせないものから、不随意動作も伴って聞き手に不快感を与えるものまで多種多様である。特に後者は、周囲からの嘲笑や叱責等を受けやすく、また、自らどもることを意識化しやすいことから、話すことへの自信や活動への自発性を喪失し、また他者への信頼を失うなど、子どもの精神活動へ重大な影響を及ぼすものといえる。したがって、どもり方自体を改善するための直接的な指導は、吃音指導のすべてではないにしても、重要な位置を占めるものと考えている。

この事例は、系統的脱感作法、断行反応法等を行い、積極的に不安や回避行動の解決を図り、またスピーチ訓練を行い、より流暢な話し方を獲得させることによって、どもることへの抵抗力をつけ、不安場面へのトレランスを高め、活動への自信を養うことで、本児自らの力で主体的に自己の問題を克服できるように援助したものである。

ここでは、指導全体を概観しながら、本児に行ったスピーチ訓練の領域と段階、さらにその指導法を中心に述べる。

§ 1 症 例

- ① 氏 名 一彦くん
- ② 性 別 男児
- ③ 生年月日 昭和 年9月18日
- ④ 年齢（指導開始時）11歳2ヵ月（昭和 年12月5日）

§ 2 おもな問題点（主訴：本児）

- 買い物に行くのがいや。
- 国語の朗読や学級会での発表の時、順番に当てられるとドキドキする。
- 人前であがってしまい、どもるので恥ずかしい。早く治したい。

§ 3 生育歴および吃音歴の概要

生活の変化および吃音パターンの変化を図1にまとめた。

既往歴としては特筆すべき事項はない。

家族：父（36歳、魚店）、母（36歳）、本児（小学5年）。

居住地区：住宅地

生活の変化が大きく、家庭の都合で転居・転校（同一市内）くり返されてきた。

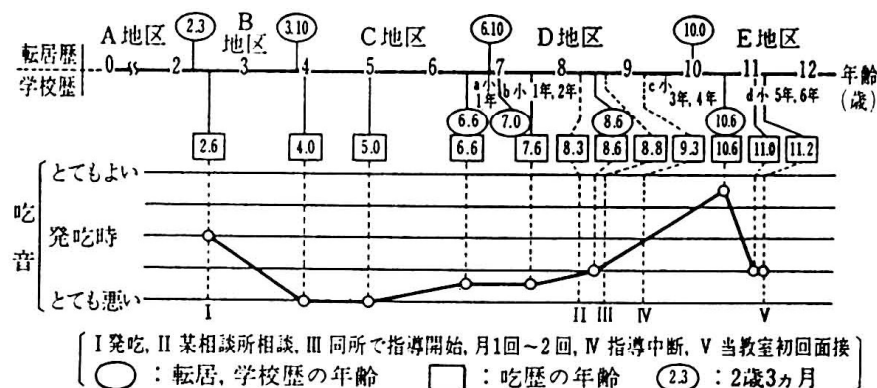


図1 転居歴, 学校歴, 吃音歴の概要

吃音歴は“発吃時”の状態を中心にし、発吃前の状態を“とてもよい”として母親からの情報をもとに経過を図式化したものである。初めての転居後しばらくして発吃している。発見者は母親。気づいた時には、力んで初めの1音節をくり返してから話し出していた。発見当初より、どもりに対して注意、矯正が行われる。次第に悪化して口数が減り、ことばが出ないと態度で示すようになっていった。小学2年の中頃から、某センターにおいて母親のカウンセリングを中心にした指導を7～8回受ける。その間、どもりは次第に改善されてきたと母親はみている。小学5年生になって転校。学級において、4ヵ月後、急激に悪化する。国語での朗読の際、級友より嘲笑されたことが原因となったようだ。教室での発言が少なくなり、交友関係も悪化しはじめる。朗読では、どもってことばが出なくなると中断し、泣き出すこともしばしばあると、学級担任は報告している。同学年2学期末に当教室へ入室する。

§4 診断の過程

1 吃音パターンに関して

① 音読吃音頻度検査 (田口, 1966)^{注1)}

頻度: 24.38%, 一貫性: 66.67%, 適応性: -2.56%, 速度: 1回目…90秒, 5回目…81秒, 難発時の最高所要時間: 5秒, マスキング効果: 音読吃音頻度検査において6回目の音読時にマスキングを施行 (表1)。

- マスキング状態 (6回目) では顕著な吃音パターンの抑制が認められ、速度においても適当な速さへの変化が認められた。
- 7回目は、頻度、速度とも4回目の音読時に近い結果になった。しかし、難発時間の減少、また軽い難発の増加など、マスキング効果の般化がみられた。

<どもり方>

- 1文字ずつはっきり読もうと努力している。
- 難発が主で大きな随伴動作はない。

② 絵の説明 (田口・笹沼:「ことばのテストえほん」P.17, 1968)^{注2)}

表1 マスキング効果の測定

	4回目	5回目	6回目	7回目
頻度(%)	15.63	25.00	4.38	18.13
速度(秒)	72''	81''	65''	71''

注1) 田口恒夫: 言語障害治療学, 医学書院, 1966。

注2) 田口恒夫: 笹沼澄子: ことばのテストえほん, 日本文化科学社, 1968。

頻度：51.2%（82単語。検査者5名の平均）

<どもり方>

- 話し方に気をつけている様子はなく速度が速い。伸発気味の難発で、自由会話や音読より目立つ。

③ 自由会話の様子

テレビやゲーム等の雑談の場でもゆっくり1音ずつ話す。

④ スピーチ訓練プログラム^{注1)}上での様子

i) 音読の領域について

単語や2～4語文ではどもりは認められない。4語文以上になると文頭に難発が出現しはじめる。どもり方は目立たない。

ii) 自由会話の領域について

ゲームに熱中すると、「～と～であたり」といった短文でも、のどを緊張させた目立った吃音パターンが出現する。発語に気をつけると目立たないが、1語1語を区切って話すようになる。数唱ではスピードがあっても吃音パターンは出現しない。

iii) 説明・解説の領域について

1語文での説明や会話では、落ち着いて話をしている時は、発語に注意をしている様子がなくても吃音パターンは認められない。話に熱中し出すと文頭に目立った吃音パターンが出現しはじめる。

文節数が多くなれば、ほとんどの文頭に目立った吃音パターンが出現する。

2 どもりに対する本児の態度

「気にしないようにしている」と発言しているが、「人前では恥

ずかしい」「本を読んでもどもらないで読めるようになりたい」とも述べ、どもりに対する不安がうかがわれる。

音読については「全くどもらないようになりたい」との希望もっている。

3 性格や不安に関して

① 矢田部・ギルフォード性格検査：A型

② 田研式不安傾向診断検査：全下位項目とも偏差値2～6の間で安定している。

③ 場面回避や不安場面

- 学習場面において、指名されないように手を挙げない。
- 音読発表場面では、あがって胸がドキドキしてくる。
- 買い物の手伝いはしたくない。
- 切符は窓口で買わなければならない時は買ってもらう。

④ その他

学級の友達となじめない。

4 所 見

① 吃音頻度および顕著な吃音パターンは、自由会話場面、音読場面、解説場面の順に多い。

② 吃音パターンは難発が主で、語頭の1音節でどもることが多い。伸発や連発も見られ、全体として聞き苦しさを感ぜさせる。身体での随伴動作は認められない。

自由会話等で目立った吃音パターンが減少し、発語スピードが遅くなり、1語1語区切った話し方になることがあるが、これは非流暢さに対する自己監視を通しての自己調節によるものと考え

注1) 詳細については、§6 指導の方法と経過(p.226)を参照。

られる。

③ スピーチ訓練プログラム上の様子から、吃音パターンの出現要因は文の長短およびコミュニケーション・ストレスといえる。したがって、説明・解説の領域および自由会話の領域で指導する場合は、プロンプトの方法を工夫する必要がある。

④ マスキング効果は、マスキング中の吃音頻度が減少し、適当な速度が得られていること、マスキング後もそれらの効果が般化していると考えられることから有効といえる。

⑤ スピーチ場面への予期不安が強く、場面回避行動や、緊張感や動悸などの情動反応が認められる。これらの強化・維持要因は、初期的には他者による叱責等と思われる。しかし、「どもった」とする基準が辛く、ちょっとしたつかえやくり返しもすべてどもりと判定していること、また、音読後どもった回数および個所をほぼ完全に指摘できるほどの吃音パターンに対する鋭敏な自己監視の態度が形成されていることから考えると、現段階での主な要因は自己強化といえよう。

⑥ また、学校での発表や朗読、家庭での手伝いなどは必ずしも回避できるとは限らず、そこでの失敗経験が不安を強化し、それが場面回避行動や非流暢さをさらに強化するといった相互強化の成立も大きな要因と考えられる。

⑦ 母親は、以前よりどもりについての指導を受けており、家庭において直接的にどもりの悪化を招くような言動は見られていない。

§ 5 指導の方針

スピーチ場面に対する予期不安が強く、自己強化によってどもりが維持されていると考えられること、また本児の指導への期待が強いことを考え、子どもへの指導を中心に進める。

学級での音読や発表にひどく自信を失っており、流暢な音読や発表を数多く体験させ、吃音パターンの消去とともに自信の回復を図る。

スピーチ訓練プログラム（梅村^{注1）}、1975）は、①子ども自身が問題の克服を自覚でき、②吃音パターンを段階的に抑制しつつ指導が進められるように子どもに即した訓練プログラムを計画する。

スピーチ訓練は、音読の領域では短文（2～4語文）の音読：R2。自由会話の領域では1語文使用のゲーム（例：絵カード当て——「机です」）：D1。説明・解説の領域では単純な絵の1語文での説明：E1の段階から開始する。

訓練にあたっては、進行状況に合わせて、音読等に自信をもたせ、現実場面に自ら取り組む姿勢を養う。したがって、細かな非流暢さに関しては、どもりとしては一貫して扱わないで対処していく。

一方、スピーチ場面に対する不安の軽減も系統的脱感作を中心に積極的に図る。

指導場面での効果を現実場面へスムーズに般化させるために、指導の経過に対応して現実場面を設定し、体験させる。特に、学

注1) 梅村正俊：吃音児の指導—スピーチ訓練の方法と類型化の試み—、言語障害研究84号、1975。

級場面に対する指導が中心となるために、学級担任との連携を密にする。

母親のどもりに対する不安が多少あるが、本児のどもりの維持要因としての影響は少ないと考えられ、必要に応じて面接を行う。

自己強化の一要因である吃音認識は、全体の指導を通してその転換を図る。

§ 6 指導の方法と経過

1 スピーチ訓練の内容

(1) スピーチ訓練の領域と段階的指導内容

子どもたちのスピーチ場面を、どもりやすいとする主訴を観点に次の3領域に大別した。

① 音読(R)の領域(R: Reading)

【内容】教科書、絵本、紙芝居等の朗読。

【音読教材の設定】 a. 文章の種類(会話文、説明文、物語文等)、 b. 文章の内容の難易、 c. 文章の長短、 d. 音読のリズムの取りやすさの4点を考慮して、教材の選定および段階を設定した。

＜段階的指導内容＞

音読文による指導(R1~4)

R1: 1単語の音読…単語カードの用意→D1へ発展。

R2: 2~4語文の音読…短文カードの用意→D2, E1~2へ発展。

R3: 該当学年前の文章の音読…この段階で種々の文に慣れさせる→D3~4, E3~4へ発展。

自作音読教材「タンポポ」の使用: 前述の音読教材の設定の観点に、さらに次の3点、①平仮名・片仮名・漢字の混合、②読ませ方、③学年を加えた7つの観点から、よりどもりにくい文(リズムカルな内容の平易な短文)からどもりやすい文(リズムの取りにくい、内容の高度な会話の入った文)まで11の文章を収録した冊子<吃音の発達で第3段階の子どもの場合、音読する順序は、全文章を通して音読させ、その後子ども自身に決定させる>

R4: 該当学年相当の文章の音読…教科書、詩集、小説、月刊誌など→D4~7, E4~5へ発展。

紙芝居による指導(r1~2)→E2~5へ発展。

r1: 1枚につき2~4語文の音読のある紙芝居(自作: 2~4枚程度で構成)。

r2: 長文の紙芝居…市販されている紙芝居(10枚以上で構成)。

(r1からr2までの段階は、1枚ごとの文の量と難易、枚数等を)考慮し、子どもに応じて紙芝居を用意する。

創作文による指導(RE1~3)…子ども自身が作った文の音読。

この指導は、音読指導の効果がE・D領域へ般化することを目的としたものである。したがって、文の作成にあたっては、子どもの自由な発想を十分に取り入れていくように留意する。

RE1: 2~4語の創作文(説明文、物語的な文等)の音読→E1~3, D1~2へ発展。

RE2: 短い創作文の音読…日常生活上の会話文(電話の応対、買い物など)や説明文(家庭の様子や、ある出来事の短い説明など)。会話文においては劇化(Dr: Drama)を図る。→E3~4, D4~7へ発展。

RE3: RE2より高度な創作文の音読…会話文や授業風景に関する文等は劇化(Dr)を図る。→E4~5, D5~7へ発展。

R3~4, RE2~3の音読の段階に、それぞれの内容の不完全な記憶の状態での暗唱を設定した。これは、うろ覚えの文章を意

図的に思い出して暗唱する状態が、自分の意見や国語等での内容の要約などを発表する際の内言語の状態に非常に類似しており、それだけ音読指導の効果がE領域でねらうスピーチ状態へ般化しやすいと考えたためである。

② 自由会話(D)の領域(D: Dialog)

【内容】 ことばを使用したゲーム、ロール・プレイング(ごっこ遊びを含む)等。

【場の設定】 a. スピーチの長短, b. 手がかりのある状態からない状態へ, c. スピーチ・パターンが定型的な設定から自由な設定への3点を考慮し、内容と段階を設定した。

＜段階的指導内容＞

D1: 1語文使用のゲーム

- 例。絵カード(例: からす, 椅子)すごろく…じゃんけん等で勝った方が1単語ずつ言って進む。「～です」(写真1)
- カード当てゲーム…両者とも同種のカードを5～6枚もち、交互に相手の出したカード(裏返し)を当てる。「～だと思う」

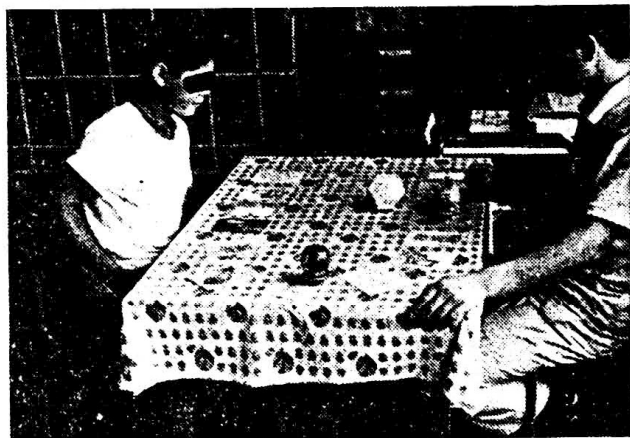


写真1 D1: 絵カードすごろく

D2: 数語文を用いてのゲーム

- 例。絵カード神経衰弱。「～と～で当たり・はずれ」。同じ絵カード2～3枚による。
- 3Wゲーム(5WHゲームの変形)。「～さんが(は)～で～した」

D3: 定型文を用いてのゲーム

- 例。カード合わせゲーム(写真2)。家族合わせゲーム, 買い物ゲーム「～さん～ください」「はい, あります」
- 「～さん, ～の～ありますか」「ありません」
- サイコロことば遊び
 - 5WHゲーム

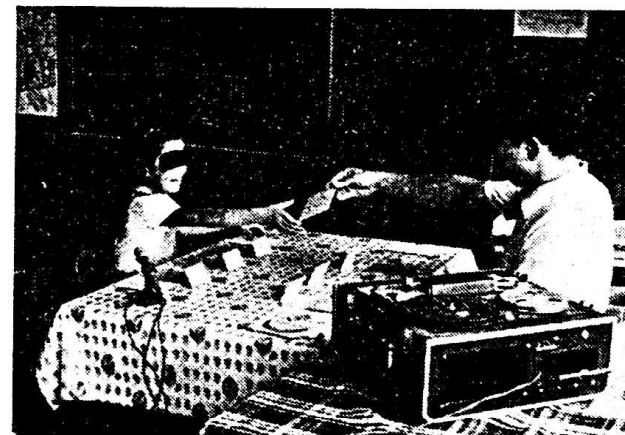


写真2 D3: カード合わせゲーム

D4: 会話の内容がある程度限定できる会話やゲーム

- 例。絵カード神経衰弱とお話づくり(お話は子どもが自由に作る)→E2へ発展。

「からすとさかなではずれ。からすが空を飛んでいると, さかなを見つけたので, 急いで降りて, さかなを食べました」

…2～3枚のカードを用いて話を作る。

- それは誰でしょう。
- それは何でしょう。

D5: ごっこ遊び…例: 先生ごっこ, ままごと, トランシーバーごっ

こ…人形などの利用

- D 6 : 即興劇
D 7 : 行動リハーサル
- [不安階層表の場面の設定を考慮
劇の長短への配慮など]

③ 説明・解説 (E) の領域 (E : Explanation)

【内容】 絵の説明と物語の創作, 日常生活や学習場面での解説や説明等。

【場の設定】 スピーチ量によって段階化を試みる。しかし, 実際には内容の難易等によってどもしやすい場面が異なってくるので, 質問に対する答えのスピーチ上の特質を予想しながら説明や応答の場と内容を設定しなければならない。

＜段階的指導内容＞

説明や応答的会話での指導 (E 1 ~ 4)

E 1 : 1 語文での説明や会話

例。R 領域での指導後, その内容についての 1 語文で答えられる
応答

- 家庭生活, 学校生活などについての 1 語文で答えられる応答
- 氏名などの自己紹介

E 2 : 内容がある程度限定できる会話や説明… 5 ~ 7 文 (1 文につき 3 ~ 4 語文) で。

例。音読内容の要約 (国語, 社会など)

- ゲームのルールの説明
- 観察や調べたことの説明・報告 (理科, 社会など)
- 短い自己紹介
- 算数の答えの理由の説明
- 道案内や電話の対応 (知人を除く)
- 学級会などでの意見の発表・説明
- 1 つの出来事の説明

E 3 : 話題の決まった短い話や説明

◎ E 2 の内容の質的・量的に発展した内容

E 4 : 3 分間スピーチ

例。家庭生活, 学校生活での出来事 (1 日の学習内容, 行事, 旅行, エピソードなど)

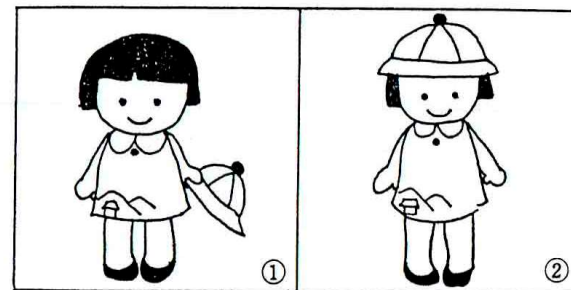
◦ 詳しい自己紹介

- E 1 から E 2, E 2 から E 3, E 3 から E 4 の間の段階は連続的なものである。したがって, 指導者が子どもの状況を常に把握しながら教材や会話場面の設定を行わなければならない。
- E 2 ~ 3 の指導は R E 2 ~ 3 の指導と関連づけて行う。

絵の説明とお話の創作での指導 (E 1 ~ 5)

E 1 : 1 枚の絵の 1 語文による説明… 例: 「りんごです」「歩いています」

E 2 : 1 枚の絵につき S + V + O 文での説明やお話… 1 ~ 3 枚の絵まで。例: E 2 - 2



①「女の子が帽子をもっています」②「女の子が帽子をかぶりました」

E 3 : 1 枚の絵につき 2 ~ 3 文での説明やお話… 1 ~ 3 枚の絵まで。

E 4 : 1 枚の絵につき 5 ~ 10 文での説明やお話… 1 ~ 3 枚の絵まで。

◦ 枚数の少ない紙芝居 (即興的)

E 5 : 数枚の連続した絵でのお話の創作

[E 2 ~ 4 の指導は R E 2 ~ 3 の指導と, E 5 の指導は R 4, r 2 の指導と関連づけて行う。]

(2) スピーチ訓練のための指導プログラム

スピーチ訓練のための3領域について、指導内容を2次元で表現したのが「スピーチ訓練のための指導プログラム」(図2)である。

2 スピーチ訓練の方法

(1) 基本的な考え方

どもらない状態を何らかのプロンプト(援助)を加えることによって操作的に作り出し、その状態を強化しつつプロンプトを減少させていく(フェーディング)。最終的には、プロンプトなしでどもらない状態を作り出し、それを定着化させることによって流暢なスピーチの形成を図ろうとするものである。

どもらない状態を得るためのプロンプトとしては、同時音読、マス킹、シャドウイング、復唱、DAF、リズム法、引き伸ばし法などが挙げられる。

訓練にあたっては、“いかに少ないプロンプトでどもらない状態を作り出し、いかに早く効果的にプロンプトを減少させていくか”という観点に立ち、指導を進めていく。

(2) スピーチ訓練の方法

(1) 音読の領域について

① 読み方

i 単独での音読

a 全文を単独での音読：単(略記号。以下同じ)

ii マス킹での音読(フェーディングを合わせて)

a 全文をマス킹しての音読：全マ(略記号。以下同じ)

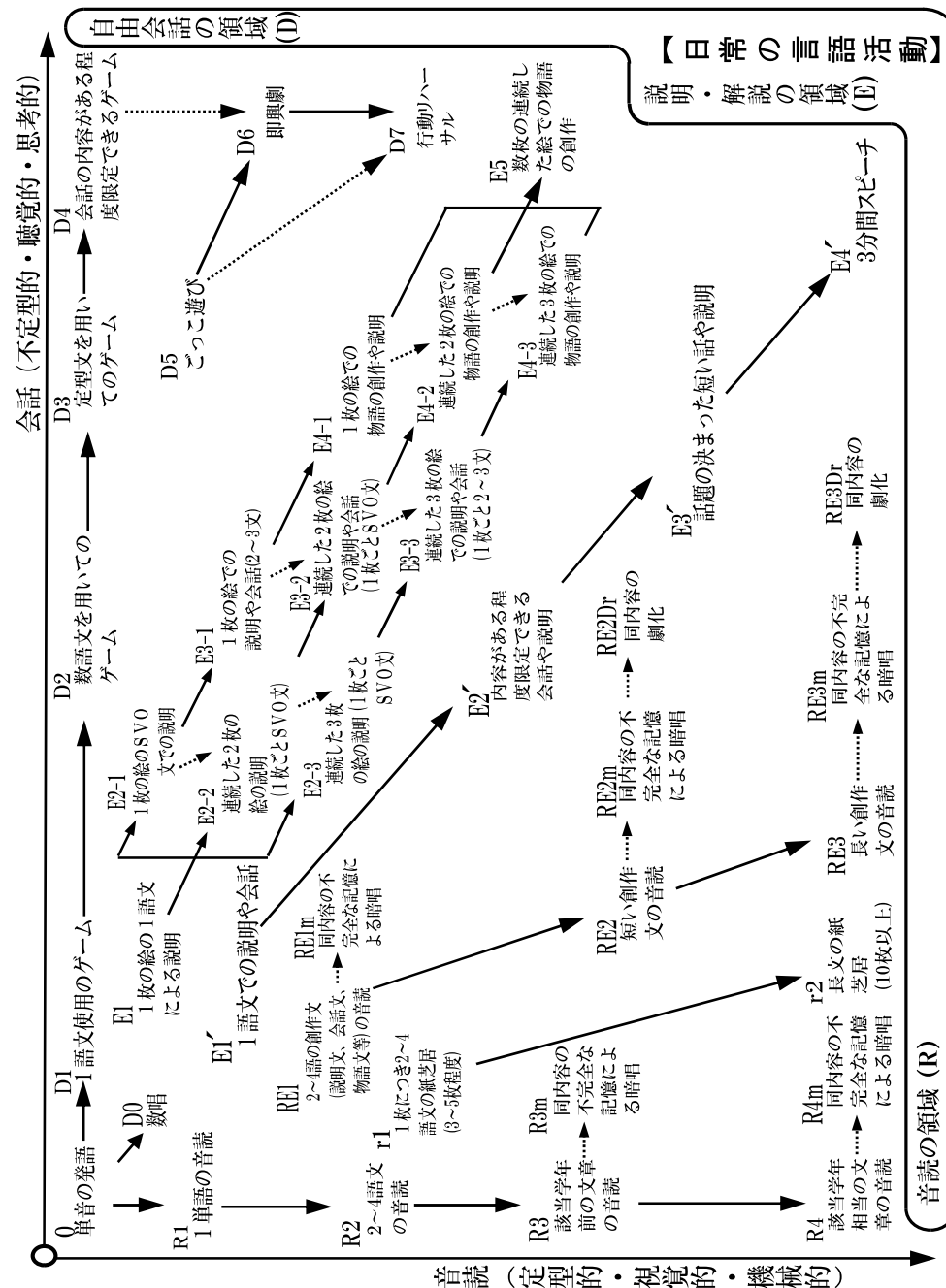


図2 スピーチ訓練のための指導プログラム (矢印は指導の方向を示す)

- b 初めの1～2行をマスクングし、徐々にマスクングの音を小さくしていく：マ～フェ

- c 単独での音読における吃音パターンに応じてマスクングとフェーディングを行う：マ～フェ

マスクングの音：水道の水を風呂に落としている時の音を19cm/secで録音し、4.75cm/secで再生する。

音の強さ：自分の声が気導によってフィードバックできない強さとする。したがって、指導時間ごとに本児の身体の状態により強さは変化する。

iii 同時音読

- a 全文の同時音読：全同音

- b 初めの1～2行もしくは1～2語のみの同時音読：同音～フェ

- c 単独での音読における吃音パターンに応じての同時音読：同音～フェ

フェーディングの方法

○ 同時音読を途中で止める：フェ止

○ 声を徐々にうなずく程度まで小さくする：フェ小

初めて同時音読をする場合、ややもすると子どものペースに指導者が影響され、従う形になりやすい。この場合、一見頻度は下がるが、単独での音読にもどした時、同時音読以前の頻度近くまで吃音パターンが復活することがある。指導者のペースに子どもが合わせられない時、引き伸ばし気味の同時音読を行い、指導者の声を大きめに音読し、子どもが合わせやすくする。

② 創作会話文の読み方

- a 全文を子どもが読む：全文単

- b 役割を取って読む：C—T

- c 役割を読む回ごとに交代する：C↔T

③ 音読速度の条件

特に条件がないかぎり、子どもが読みやすいと感じる速さ。

- a 全文をゆっくり読む：全文遅

- b 全文を早く読む：全文早

- c 1つの文章の中で徐々に早める：徐早

- d 1つの文章の中で徐々に遅くする：徐遅

- e 1つの文章や文の中で速さを変える：変早

- f 1つの文章の音読を重ねるごとに速めていく：回早

- g 1つの文章の音読の回を重ねるごとに速さを変える：回変

(2) 自由会話、説明・解説の領域について

① 各領域での指導内容が段階化されているので、子どもの吃音パターンの状況を的確に把握した上、随時指導内容を検討し、常に吃音パターンの出現を抑制した形で行う。

② 指導内容によっては音読指導による効果の般化の下で指導を進める（例：説明文の音読練習後にある出来事の説明を行う）。

③ 吃音パターンが抑制されずに出現する場合は、i) 指導の段階を前段階へ後退させる、ii) 子どもの発言を予想し、復唱になるようなプロンプトを加え、吃音パターンの抑制を図る。いずれを行うかは状況によって選択する。

3 スピーチ訓練上の留意点

プログラムを用いて訓練を行う際の留意点を表2にまとめた。参考までに他の段階の指導での留意点も併記した。

表 2 プログラムによる指導の吃音発達段階別留意点

全般的	・スピーチ訓練開始前に、プログラムのどの段階の状態かを領域別および内容別に把握しておく。 ・語に対する恐れ (word fear) の有無について事前に確認する。 ・吃音パターンによって、どもらない状態を出現・維持するためのプロンプトおよびフェーディングの方法が異なってくる。1回の指導ごとに、さらに吃音パターンの変化に応じて、どんな方法で、どの程度、どの時点でプロンプトとフェーディングを行うかについて判断しながら指導を進める。
第三段階	・どもらない状態での声の出し方やリズムの取り方に気づかせ、どもらない状態を維持できるように強化する。 ・指導の段階、また内容の配列においても、どもらない状態が出現しやすいように工夫する。 ・E領域においては、系統的脱感作の進行状況も考慮し、指導内容を検討する。
第二階段	・全体を通して訓練的な印象を子どもに与えないように指導の雰囲気を作る。 ・R領域では、どもしにくい文の特徴を事前に十分に把握・検討し、指導する文の内容と、その配列、また読ませ方に特に留意する。 ・プロンプトおよびフェーディングにおいて、子どもにどもったことを強く意識させないように、その方法を工夫する。 ・指導場面においても、「どもった、どもらなかった」と強調して取り上げない。
第一階段	・どもりの性質上、子どもの自覚のもとにスピーチ訓練を行うことは避ける。 ・D領域やE領域には、内容として、ことばを使用した楽しい遊びやお話が含まれているので、話すことへの不安を抑制する場として、また、どもしにくい場として位置づけ、指導する。実施にあたっては、決して訓練・指導的な雰囲気にならないように注意する。

4 指導の経過

スピーチ訓練の経過をⅠ～Ⅲ期に分けて概要としてまとめたのが、スピーチ訓練の経過の概要(表3)である。

また、訓練の経過をプログラムに位置づけたのが、プログラム上にみるスピーチ訓練の経過(図3)である。

表 3 スピーチ訓練の経過の概要(©本児の報告, M母親の報告, T指導者の観察所見)(指導内容の略記号は、225ページ2「スピーチ訓練の方法」の略記号と同じ)

⇒	：同一教材での指導方法の変更
→	：同一教材をベースにしての領域の変更
<単>	：単独による1つの文章の数回の音読で、どもらない状態が得られなかった場合
[単]	：単独による1つの文章の数回の音読で、初めの1～2回において吃音パターンの減少が得られなかったが、後半になって得られた場合
単	：(無印)全く吃音パターンが認められなかった場合

第Ⅰ期 (4～20セッション) TC：テープレコーダー

セッション	月 日	指導内容および本児の変化	セッション	月 日	指導内容および本児の変化
4		R 3 (タンポポⅠ) <単> ⇒全同音⇒単 ◎ (自分のどもっていない読み方をT Cで聞いて) すごくいい感じがする。	10	3.14	音～フェ止⇒R 3 m 単 R 3 (タンポポⅦ)全同音⇒単 R 3 (タンポポⅧ)単 R 3 (タンポポⅧ) <単> ⇒マーフェ⇒単
5	2.18	R 3 (タンポポⅡ) <単> ⇒同音一フェ止⇒単 R 3 (タンポポⅢ) <単> ⇒マーフェ⇒単⇒単一全早			◎うれしいことに本読みが回ってくる。1回もどもらなかったし、緊張もしなかった。
8	3.7	R 3 (タンポポⅢ)同音一フェ止⇒単⇒一変早⇒R 3 m 単 R 3 (タンポポⅣ)全同音⇒単⇒R 3 m 単	11	3.20	R 3 (タンポポⅧ)単 R 3 (タンポポⅨ)単 (①1回目にブロックが5回認められたが、2回目からはそれが認められなかった)
9	3.11	R 3 (タンポポⅣ)単 R 3 (タンポポⅤ)単 R 3 (タンポポⅥ)単⇒R 3 m <単>⇒R 3 m 同	13	4.30	R 3 (タンポポⅨ)同音フェ小⇒単

14	5.6	R 3 (タンポポIX) 単⇒R 3 m 単⇒単 R 3 (タンポポX) 全同音⇒単	16	5.13	ない。 R 3 (国1) 同音〜フェ止⇒単 R E 2 (会話文No 1) 全文単⇒C-T<単>
15	5.9	R 3 (タンポポX) 単⇒R 3 m 単 ①読むことに自信がついてきたのか、次の段階へ進むように催促する。 R 3 (タンポポXI) 単⇒単一全文早 R E 2 (会話文No 1。電話で知らない人と話す<その1>) 全文単⇒全文(同音〜フェ止)⇒全文単⇒T-C<単>⇒全文(同音〜フェ止)⇒T-C<単> ①役割を取り、会話になるとブロックが出てくる。音読の状態ではどもりはみられ	17	5.16	R 3 (国1) 単⇒R 3 m 単
			18	5.20	R 3 (社1)<単>⇒同音〜フェ小⇒単 ↓ E 1 (応答: 1 語文) 単 R 3 (国)<単>⇒マーフェ⇒単一全文遅⇒単一除早⇒単 ↓ E 3 (内容を要約して話す)<単>(①: ブロックが目立つ)
			19	5.27	E 3 (国3)<単>⇒全マ⇒マ〜フェ⇒単 E 3 (内容を要約して話す)<単>(①: ブロックが目立つ) D 2 (絵カードによる神経衰弱)
			20	5.30	

第Ⅱ期 (21〜35セッション)

セッション	月 日	指導内容および本児の変化	セッション	月 日	指導内容および本児の変化
21	6.3	R 4 (社1) 単 ↓ E 1 (応答: 1 語文) 単 R 4 (社2) 単 ↓ E 1 (簡単な質問に答え			る) 単 D 3 (カード合わせ) ①子どもが本を朗読したいのに当ててくれないという。 学級担任に話した

		ところ、当てるようにするとのこと。話すことに自信がついてきたようだ。お使いにも喜んで行ってくれる。	26	6.24	R 4 (国5) 単 ↓ E 2 (応答: 2〜3 語文) 単 R 4 (国6) 単 ↓ E 3 (国6の説明) 単 E 4 (学校での生活の様子) …スピーチ観察のため
22	6.6	R 4 (国1) 単 ↓ E 3 (ゆっくり引き伸ばし気味に話す) 単 R 4 (国2) 単 (①: 軽いブロックが3〜5回あったが、本児はどもらなかったと評価した) D 3 (カード合わせ) D 2 (絵カード神経衰弱) ↓ E 2 (短文の創作: はずれた2枚の絵カードの単語を使用して) 単 ①今日作文を校内放送で読んだ。あがらずうまく読めた。 R 4 (国3) 単 D 2 (絵カード神経衰弱) ↓ E 2 (短文の創作) 単 E 3 (気象の話) 単 R 4 (国4) 単⇒単一変早⇒単一全文早 ↓ E 2 (応答: 2〜3 語文) 単⇒E 3 (国4の内容の話) 単	27	6.27	E 4 (学校での生活の様子) …スピーチ観察のため R 3 (作文)<単>⇒全同音⇒単 R 4 (社3) 単 ↓ E 2 (応答: 2〜3 語文) 単 R 4 (社4) 単 ↓ E 3 (全体をまとめて話す) 単 R 4 (国7) 単一全文早 R 4 (国8) 単⇒一回早 ①最近、話しやすい感じになってきた。
			28	7.1	R 4 (社3) 単 ↓ E 2 (応答: 2〜3 語文) 単 R 4 (社4) 単 ↓ E 3 (全体をまとめて話す) 単 R 4 (国7) 単一全文早 R 4 (国8) 単⇒一回早 ①最近、話しやすい感じになってきた。
			29	7.3	R 4 (社5) 単⇒単一回変早 ↓ E 1 (応答: 1 語文) 単⇒E 2 (説明: 5〜6 語文) 単 D 5 (トランシーバーごっこ: E 2 程度の会話) E 2 (絵カードをみての短文の創作) 単
			30	7.8	R 4 (社5) 単⇒単一回変早 ↓ E 1 (応答: 1 語文) 単⇒E 2 (説明: 5〜6 語文) 単 D 5 (トランシーバーごっこ: E 2 程度の会話) E 2 (絵カードをみての短文の創作) 単
			31	7.5	R 4 (国9) 単一回早⇒R 4 m 同音〜フェ止⇒

32	7.17	R 4 m 単 D 4 (クイズ「私は誰でしょう」) ①初めブロックが目立っていたが、やや引き伸ばし気味に話し方を自ら変え、どもらない状態を工夫していた。	33	7.28	D 4 (クイズ「私は誰でしょう」) D 3 (カード合わせ) R 4 (国11)単一回変早⇒ R 4 m 単 ↓ E 1 (応答)単⇒E 3 (要約して話す)単 ↓ E 1 (応答)単⇒E 3 (要約して話す)単
		R 4 (国10)単一全文遅 (引き伸ばし気味に) ⇒単一回早 ↓ E 2 (短い説明)単 R 4 (社6)単一全文早 ↓ E 2 (短い説明)単			35 9.12 ◎会話の時、最もどもる。本の朗読はどもらない。社会で5~6分間説明したが、どもったかもしれないが気づかなかった。

第Ⅲ期 (36~60セッション)

セッション	月 日	指導内容および本児の変化	セッション	月 日	指導内容および本児の変化
36	9.18	R 4 (国12) 単 R E 2 (会話文No.2。電話で知らない人と話す<その2>) 全文単 ⇒C-T単⇒R E 2 D 単	38	9.26	⇒C-T単⇒R E 2 m C-T単⇒R E 2 D 単 R 4 (社8) 単 ↓ E 2 (応答:4~5語文) 単
37	9.23	R E 2 (会話文No.2) 全文単⇒C-T単⇒R E 2 m C-T単⇒R E 2 D r 単 R 4 (国13) 単 R E 2 (会話文No.3。電話で知らない人と話す<その3>) 全文単			R E 2 (会話文No.3) 全文単⇒R E 2 D r 単 E 4 (3分間スピーチ: 学校の様子) 単
			39	10.9	R 4 (国14:長文) 単 R E 2 (会話文No.4。運動会) 全文単

40	10.14	R 4 (社9) 単 R E 2 (会話文No.4) C ⇔ T 単⇒R E 2 D r 単 ①自由会話では全くどもりがみられなかった。			R E 2 (会話文No.6) 全文単⇒C-T単⇒R E 2 m C-T単⇒R E 2 D r 単 E 3 (自己紹介:簡単に) 単 D 4 (クイズ「それは何でしょう」)
41	10.17	R 4 (国15:未学習の部分) 単 ↓ E 2 (応答:5~6語文) 単 R E 2 (会話文No.5。買い物<その1>) C-T単⇒R E 2 D r 単 ↓ D 5 (買い物ごっこ)	45 11.28 46 12.2		R 4 (国18) 単⇒同音〜フェ小止⇒単⇒一回早 R 4 (国19:長文) 単 R 4 (国20:未学習の部分) 単 R E 2 (会話文No.7。テストえほんp.12) 全文単⇒C-T単 ↓ E 4-1 (テストえほんp.12) [単] ↓ E 3-1 (テストえほんp.12) 単⇒E 4-1 単
42	10.28	R 4 (国16) 単 ↓ E 2 (応答:5~6語文) 単 R E 2 (会話文No.5) C-T単 ↓ D 5 (買い物ごっこ)			R 4 (国21) 単 R E 2 (会話文No.7) C-T単 ↓ E 4-1 (テストえほんp.12) 単 R E 2 (会話文No.8。テストえほんp.13) C-T単 ↓ E 4-1 (テストえほんp.13) 単
43	10.31	R 4 (国17) 単 E 4 (3分間スピーチ: 学校での出来事) 単 R 4 (国17) 単⇒単一全文単 R E 2 (会話文No.6。買い物<その2>) 全文単⇒全文 (音〜フェ小) ⇒全文 (同音〜フェ止) ⇒C-T単 ↓ D 5 (買い物ごっこ)	47 12.5 48 12.9		R E 2 (会話文No.9。テストえほんp.14)
44	11.21				

49	12.16	C-T単 R 4 (杜10)単 ↓ E 3 (全体をまとめて話す) R E 2 (会話文No10. テストえほんp.15) 全文単⇒C-T単 ↓ E 4-1 (テストえほんp.15) 単 E 4-1 (テストえほんp.14) 単 D 5 (ハムごっこ)	53	1.30	E 3 (算数, 文章題の答えの出し方の説明) 単 R E 3 (説明文No.1: 算数, 答えの出し方の説明) 単⇒R E 3 m 単⇒R E 3 Dr単 E 3 (算数, 代数でのXの出し方) D 2 (絵カード神経衰弱) ↓ E 2 (短文づくり) 単 R E 3 (説明文No.1) 単⇒R E 3 m 単 E 3 (算数, 代数でのXの出し方) 単 ◎昨日学級会で議長をやる。どもりを意識せずにやれた。
		◎最近, 人と話をしても発表をしてももらえない。本読みも困らない。普通の人がどもるくらい。今の状態でちょうどいい。			◎昨日学級会で議長をやる。どもりを意識せずにやれた。
50	1.16				
51	1.20	R E 2 (会話文No10) 全文単 ↓ E 4-1 (テストえほんp.15) 単 E 4-1 (テストえほんp.12) 単⇒同音〜フェ止⇒単 E 5 (おむすびころりん) 単 E 5 (かえるとうし) 単 R E 2 (会話文No.7) 全文単 ↓ E 4-1 (テストえほんp.12) 単	55	2.6	E 4 (今日の出来事) 単 E 4 (昨日の出来事) 単 E 3 (算数, 文章題の答えの出し方) 単 E 3 (算数, 計算の説明2題) 単 E 4 (今日の出来事) 単 E 4 (自己紹介: 詳しく) 単 E 4 (今日の出来事) 単 E 4 (6年生の思い出) 単
52	1.23		56	2.10	E 3 (算数, 計算の説明2題) 単 E 4 (今日の出来事) 単 E 4 (自己紹介: 詳しく) 単 E 4 (今日の出来事) 単 E 4 (6年生の思い出) 単
53	1.23		57	2.13	E 3 (算数, 文章題の答えの出し方) 単 R E 3 (説明文No.1: 算数, 答えの出し方の説明) 単⇒R E 3 m 単⇒R E 3 Dr単 E 3 (算数, 代数でのXの出し方) D 2 (絵カード神経衰弱) ↓ E 2 (短文づくり) 単 R E 3 (説明文No.1) 単⇒R E 3 m 単 E 3 (算数, 代数でのXの出し方) 単 ◎昨日学級会で議長をやる。どもりを意識せずにやれた。
54	1.23		58	2.24	E 4 (今日の出来事) 単 E 4 (昨日の出来事) 単 E 3 (算数, 文章題の答えの出し方) 単 E 3 (算数, 計算の説明2題) 単 E 4 (今日の出来事) 単 E 4 (自己紹介: 詳しく) 単 E 4 (今日の出来事) 単 E 4 (6年生の思い出) 単
55	1.23		59	3.9	E 3 (算数, 文章題の答えの出し方) 単 R E 3 (説明文No.1: 算数, 答えの出し方の説明) 単⇒R E 3 m 単⇒R E 3 Dr単 E 3 (算数, 代数でのXの出し方) D 2 (絵カード神経衰弱) ↓ E 2 (短文づくり) 単 R E 3 (説明文No.1) 単⇒R E 3 m 単 E 3 (算数, 代数でのXの出し方) 単 ◎昨日学級会で議長をやる。どもりを意識せずにやれた。

		E 3 (算数計算の説明) 単	60	3.12	E 4 (今日の出来事) E 4 (昨日の出来事)
--	--	-----------------	----	------	------------------------------

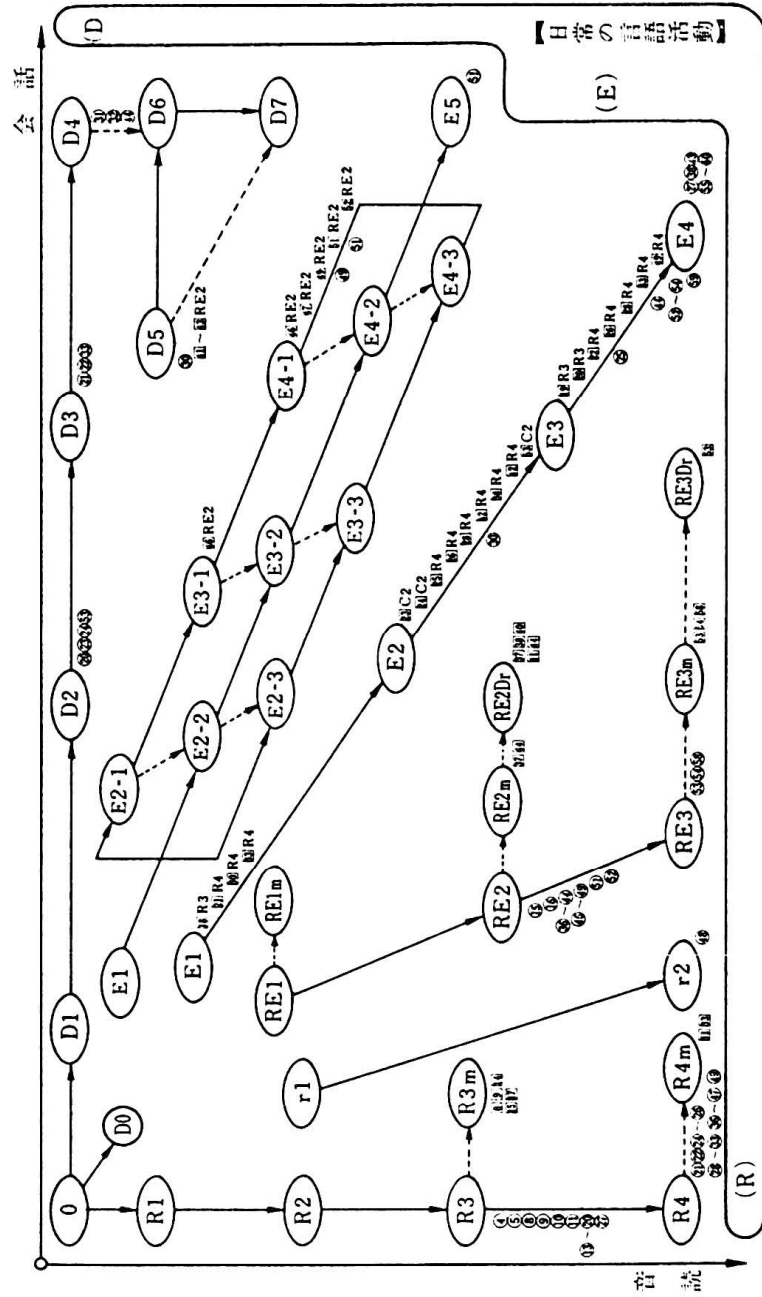
【第Ⅰ期】 4～20セッション

音読指導において該当学年前段階(R3)を終了した。さらに系統的脱感作も不安階層表(表4)の10項目において解消され、終了に近づいている。脱感作においては、現実場面への断行反応法も取り上げており、確実な不安の減少が本児から報告されている。現実場面での成功は、AH5やAH10場面について、脱感作実施前にすでに自発的に体験するなど、今まで不要で苦手としていた場面へ、積極的・自発的に挑戦していこうとする意欲を高めていった。さらに学習場面での音読への抵抗も急激に改善されつつあり、どもると涙ぐんでいた彼が朗読を希望するまでになった。これは、段階的な音読指導において、吃音パターンの減少を確実に自覚できたことにより自信を回復しつつあること、脱感作によって不安自体が減少されたこととの相乗作用の結果と言えよう。

【第Ⅱ期】 21～35セッション

系統的脱感作も終了し、指導当初訴えられた不安場面や回避行動は解消された。該当学年相当の音読にも自信を得てきた。

この時期では、音読指導の効果を自由会話や意図的・自覚的な説明場面へ般化させることが図られた。その結果、友達と休み時間などに自由に話す時の吃音パターンが減少したと報告された。しかし、社会や算数での説明等では、以前よりは減少しているとはいえ、聴覚的印象からもさらに指導の継続が望ましいと判断された。



○□内：セッション 例RE3：18セッションR3での指導の発展として、E2の観点による指導が行われたことを示す。

図3 プログラム上にもみるスピーチ訓練の経過

表4 不安階層表(AH)。()内は、それぞれの番号の内容と同程度の不安場面

不安小	AH0	学級担任から呼ばれて話をする。
	AH1	留守番をしている時、知らない人から電話がかかってきて話す。 〔家で知らないお客にあいさつをする〕
	AH2	学級担任から廊下で急に呼び止められて話をする。
	AH3	他の学級の担任へ担任のことづけを伝える。
	AH4	児童委員会で話し合ったことを学級会の時に発表する。
	AH5	学級会で自分の考えを手を挙げて発表する。
	AH6	国語の時、朗読するのを急に当てられた時。 〔店に買い物に行く(セルフサービスの所は除く)〕
	AH7	学級の当番で号令をかけたり、朝の話をする時。
	AH8	国語で本読みの時、順番に当てられ、自分の番にだんだん近づいてくる時。
	AH9	算数の計算問題の答えを言い、そのわけを言っている時。
	AH10	社会の時、自分の調べたことを手を挙げて発表する。
不安大	AH11	学級会の時、順番に当てられ、だんだん自分の番に近づいてくる時。

【第三期】 36～60セッション

創作文の音読練習から説明・解説領域への流暢さの般化が積極的に図られた。一方では、どもりに対する評価の観点を改善するために、吃音児でない子どもの吃音調べが行われた。これによって、どんな子どもでももっていることに気づき、どもりとする評価基準も甘い方へ変化していった。

人の前で話すことを回避していた本児が、9月には運動会において応援団長の大役を果たしたが、これは、単にどもらないで終えたことによる発語への自信の形成というよりも、重責を乗り越えたことでの彼の行動全体の自信やそれにもとづく積極性をも培う結果となったようだ。

2月初旬(54セッション頃)には、ほとんど吃音パターンも出

現せず、卒業の時期に合わせて指導を終了した。

5 指導の具体例（46セッション：R 4を除く）

① 創作会話文の作成

——〈ことばのテストえほん p.12〉——

T₁「この絵は 何をしている絵ですか。」

C₁「車と車が ぶつかった絵です。」

T₂「どんな車ですか。」

C₂「赤い色の方が乗用車で、緑色の方がトラックです。」

T₃「どことどこが ぶつかったのですか。」

C₃ 乗用車の方が 左側のドアのところに 緑のトラックがぶつかった。」

T₄「両手をひろげている人がいますが だれですか。」

C₄「おまわりさん。」

T₅「おまわりさんは 何をしていますか。」

C₅「やじうまを整理している。」

T₆「両方の運転手がいません。どうしたと思いますか。」

C₆「運転手は両方とも救急車で病院にはこばれたと思います。」

T₇「それでは 今のを全部まとめて 話をしてください。」

C₇「(C₁～C₆までを1つの話になるようにまとめて話す)」

② T₁～T₇まで単独で全文の音読練習：RE 2 全文単

↓

③ 本児(C)と指導者(T)が役割を取っての練習：RE 2 (C—T)単

T₁～T₇までの練習

↓

④ 絵本を見ながら、③の終了後C₇のところで話となるように組み立てる：E 4—1〔単〕

朗読や買い物など人前で話すことを回避していた一彦君 247

※吃音パターンの抑制が得られなかった。

↓

⑤ C₇での話の創作をやさしい内容にする：E 3—1 単

※吃音パターンの抑制が得られた。

↓

⑥ C₇の内容を④へ戻す：E 4—1 単

※吃音パターンの抑制が得られた。

§ 7 現 状

以前は、ちょっとしたつかえでももってしまったと暗い顔になったものだが「ちょっとはつかえがあるぐらい」と平気で言えるようになった。確かに、頻度は普通の人がどる程度までに減少していて、聴覚的にも視覚的にも全く気にならない。このことは母親や学級担任も同様の評価をしている。

学校生活では、児童会の書記、学級での班長・議長を務めている。学習での朗読や発表に積極的に挙手して意欲的になり、指名されないと不満を表明するようになった。また、クラスの中に仲間ができ、前学年時に仲の悪かった子と今は親友だと交遊を深めている。家庭生活では、買い物や回覧板を届けるなどの手伝いもみられるようになった。

§ 8 今後の方針

中学校に進学する時期と、どもりの問題の解決がほぼ同時期となり、本児はスピーチに対しては自信をもって進学するものと思われる。したがって、指導者側から頻繁に本児をフォローすることは控える。

母親は、以前もややよくなった時期を経験しており、このままよくなってくれればいいがと不安気味ではある。指導終了後も相談に応じることを保証し、不安の軽減を図る。

§ 9 事例を通しての総合的印象

スピーチ訓練のための指導プログラムは、領域化・段階化することによって能率的・効果的な指導が行われるように、次の3つの観点に立って作成された。

- 流暢なスピーチ獲得のためのシェーピングとしての役割
- 指導計画立案のためのモデルとしての役割
- 指導経過のチェックリスト的役割

どもることを常に自己監視し、非流暢さの出現に一喜一憂していた一彦君にとって、スピーチ訓練の段階的な指導の中で随時得た流暢なスピーチ獲得の自覚が、スピーチ場面に対する自信を回復させる契機になったのだろう。さらに、イメージ脱感作によって不安が減少し、現実場面で成就感・成功感を得たことが、前者

と併せて全般的なスピーチ場面への自信を養い、どもることにとられない日常のスピーチ活動へと変化させていった。

一彦君の場合、ちょっとした非流暢さをどもったと判定していたこともあってプログラムの段階移行の際は、一般的にどもったと判定されがちな非流暢さの出現があっても頻度も少なく、さほど目立たず、コミュニケーション上支障なしと認められた段階で次のステップへと移行させていった。このような扱いの中で、どもりとする評価基準が下がっていったものと思われる。

ところで、どもりであるという自己概念について、経験的にあるが、普通の子どもがどもる程度に吃音パターンが減少してきた時点で自己の吃音認識に変化が生じるか否かは、その子の精神的な強さ、また行動全般に対する自信の有無に大きく影響されると考えている。

本児の場合、一方では吃音パターンの減少を図り、減少が得られた時点で他方「どもりでない子のどもり方調べ」を行うことによって、吃音児意識を変化させることができたが、自己のどもりの状況と他児の非流暢さを同一視し、自己の吃音認識を変化させた原動力は、やはりそれ以前から培われてきたスピーチに対する自信や、少しぐらいどもっても積極的に話そうとする意欲、また応援団長を成し遂げた行動力などではなかったかと考えている。

本稿を終えるにあたり、スピーチ訓練プログラムの作成において、プログラムの段階設定、指導内容の系列化等、多岐にわたってご助言・ご指導をいただいた筑波大学教授・小林重雄先生に、紙面をお借りしてお礼申し上げます。

(梅村 正俊)

日本言語障害児教育研究会・山岸次郎編 1982 言語障害児教育の実際シリーズ② どもり
【梅村正俊 指導事例「朗読や買い物など、人前で話すことを回避していた一彦君」の作文】

(千葉県千葉市立幸町第二小学校ことばの教室文集)
「つくし」から引用 1976.3 (昭和51年3月) 発行

ドモリのことで

六年 ○○ 一彦

◎◎小に転校してドモリということていろいろと苦労をした。転校して間もないころ、ぼくは、国語の本が読めなかった。けっして字が読めなかったのではない。ドモルということてを深く考えすぎていた。

みんなも最初からよく笑った。そのたんびに「このくそドモリ、なんとかならないもんかね！」と考えながらも、休み時間に泣いたものでした。

そんな毎日をすごしていたある日、学級委員がみんなに本を読ませていた。

ぼくの番になった。いっしょうけんめい読んだ。

読めた。

うれしかった。

みんながいっせいに拍手をしてくれた。

ぼくは、そのことをいつまでもおぼえているつもりである。

そんなある日、児童会の選挙があった。

五年の書記に立候補した。

会長、副会長と、みるみるうちに終わった。

つぎは、五年の書記。

一番最初は、ぼくだった。

それこそあがった。

ドモった時みんなが笑った。

その時、友だちが、

「ドモっちゃいけねえのかよ！」とか「てめえが、あの立場だったらどうする！」と、口々に笑った人に悪口を言っていた。

そのときのみんなの好意がうれしかった。

ある日、ことばの教室に行った。

ことばの教室に行ってから催眠、また本読み、会話、説明などいろいろとやった。

とくに、最近ではドモリのこととは、ぜんぜん関係なく勉強をしている。とくに、よくなった

のが、国語、算数、社会などの発表や、本読み。すらすらといけるといことがとてもうれしい。

今ではもう気にしていないし、ドモリということも忘れている。

もうドキドキもしない。

本読みをする時も、みんなよりも「うまい。」といわれるほどになった。通ってから一年もたっていないが、中学に行くまでに直したい。

今も、ひししにやっている。そのせいか、五年の時仲の悪かった「高橋君」と、よく工作仲間、マンガ仲間として、遊び、また勉強している。

今まで、自信のなかった班長にも、みんな（小早川君とか、谷田部君とか）に、「やれよ、やれよ。」などといわれ、立候補した。

今では一班の班長、また、書記、議長などやっている。

ドモリがとれていく。こんなことは大人になっても、わすれずにぼくの心に残る思い出となることでしょう。

(以上の文では、児童会の役員選挙がことばの教室通級以前に行われたと受け取れますが、
実は、役員選挙は5年生の3学期にあったので、一彦君の記憶違いになります。)

五の一文集から

とうひょう

五年 ○○ 一彦

選挙の朝、「おっこちても、もともとだ」とひとり言を言って、ふとんをはいだ。

八時、学校へ行く時間である。ぼくは外へ「ガバルゾーツ」と言って学校へ飛び出した。

時間は、流れるようにすぎていった。二時間目の休み時間、とつぜん放送があった。それは、選挙のことであった。

「会長、副会長、書記選挙がありますので、三時間目が始まりましたら、A V室へきてください。」と、石井先生の声が流れてきた。

『カーンカーン。』チャイムがなった。全員ろう下へならんだ。

A V室に入った時、ぼくはドキドキしていた。

どうしてかと言うと、書記になれるかなと思っていたからだ。

あいさつの時であった。ぼくはふるえていた。転校してきた時とおなじふるえが来た。ぼくは、見ている人を、“かぼちゃ、かぼちゃ”と思っていた。

会長、副会長と、みるみるうちにすぎた。でも、そのおまじないはきかなかった。やはり、

あがってしまったのだ。「この学校をゆたかにしよう」と、ぼくは言いたかった。

「今度、ぼくが書記に立候補した〇〇一彦です。」ここまでは、スラスラ言えた。が、「副会長と…」と言い出した時、つかえてしまった。

ぼくは続けてもっと言おうとしたが、はずかしくて、どう言ってもいいのかわからなくなってしまった。だけど、ぼくは、続けてゆっくりとつかえないように言った。もう少しで終るところだった。

その時、高橋君が「うるせえ、笑うなー！」と、どなった。ぼくは、やっぱり友だちだなあと思った。

あいさつが終り、とうとう待ちに待った投票の時、みんなに会長、副会長、書記の名前の書いてある紙がわたされた。

その時、六年生の男子が、「ガンバレよ。」と、言ってくれた。ぼくは、思わず「ありがとう、ぼくに応援してくれて。」と心の中でつぶやいた。

四年生の中で、ぼくをみつめているものがいた。

とうとう、投票箱に入れる時が来た。ぼくは、「きっと勝つ、きっと。」と、心の中で思い続けた。

四年生から六年生まで、会長への投票が終った。こんどは、四年生の書記、五年生の副会長・書記に入れる番であった。その時、ぼくは、自分と四年の男子に入れた。会長はよくおぼえてないが、副会長は谷田部に入れた。ぼくは、きつとりっぱな書記になってみせると心にちかった。

発表は、昼休み、十二時四十五分にはじまった。

一時になった。ぼくがトップ。最後の一まい。

鎌ヶ谷、小笠原、斉藤、北川。とうとうぼくが当選した。ぼくは、飛び上がった。

ぼくに入れてくれた人は全部で百三人でした。

ぼくは、みんなに一言お礼を言いたい。「ありがとう。」と。

（その後、6年生になった一彦君は、児童会役員、運動会では副団長として、さらに活躍していきます。）

五の一文集から

一彦君以上の勇気を！

田中 洋子 (仮名；一彦君の同級生)

私たちのクラスには、一彦君という人がいます。

一彦君は、あがるとすぐどもる人です。

一彦君のどもりは、はじめは気にしませんでした。が、ある日、国語の本を読んでいると、どもってしまいました。

みんな、

「クッ。」

と、ふきだして、笑ってしまいました。もちろん、私もその仲間です。みんなが机に本をおいて、笑っているなかで、ある声が、飛んできました。

先生の声です。

「泣いている。」

先生の声は、おそかったと言わべきでしょう。もう、一彦君は、顔を机にふせて泣いていたのでした。

みんなの口は、さきほどの口より、もっと「ポカッ。」と、開いています。

「あいつ、真剣だったんだ。」

と、私は思いました。クラスの大部分も、そう感じたことでしょう。

それからというものは、みんな笑わなくなりました。でも、一彦君が、どもって、みんなが笑わなくても、一彦君が、最後に泣くことには、変わりありませんでした。

ところが、ある日、信じがたいことがおきました。一彦君がこの学校の書記に立候補したのです。

今日は、その選挙の日です。

時間は、あっという間に過ぎ、一彦君の演説が始まるころです。

私は、自分がやるかのように、

「ドキ ドキ。」心臓がなっています。

「うまくできるかなあ。」

「みんなを、カボチャと思っているよって言ってたけどなあ」って、それこそ、不安でいっぱいでした。

ざわめきが消えました。あつい空気が部屋じゅうに広がります。

「今度、書記に立候補した〇〇一彦です。」

一彦君の第一声は、スラスラとしていてはっきり聞こえました。

私は、「ああよかった。」

と思いました。が、次に、おそるべきことがおこったのです。どもっちゃったんです。四年生が中心に立ち、「ゲラ ゲラ」と、品の悪い口ぶりで笑い出しました。

私は、「あ～あ。」

と、がっかりする前に、

「大じょうぶかなあ。」

「これをきっかけに、大へんな失敗をまねかないかな。」

と、今にもバトンタッチしたくてたまりませんでした。次第に、笑い声は広がり、一彦君のどもりは、増すばかりです。

「もう目が赤くなってる。あ〜あ、だめだ。」

と思いました。

でも、「よ、よ〜ろしく、お、お、おねがいします。」

と、つかえ、つかえ言えました。私は、けっして望みを失わない一彦君が、大きく見えました。

また、次に、おどろくべきことが、おこりました。

「笑うのやめろよ！」

と、中丸君のことば。次に、また、

「やめろよっ。」

と、高橋君のコトバ。やや後ろをふりかえると、高橋君がやすめの姿勢で、中丸君は、よく見えなかったけど、二人とも顔はいかにも「ちくしょう、笑いやがって」という様子です。

私も「なによあの四年。」と思いました。知らず知らずのうち、私はやじをとばしていたのです。

教室に行ってから、先生のお話がありました。

「今の四年と、はじめはあなたたちも同じよ。」と、おっしゃいました。

私は、さっきのやじをとばす前に、みんなが笑ったとき、自分だったらどうするだろうと考えるべきだったと思います。

私は、今日の選挙を、みんなが思うように

「四年め 死ね。」

というのとは反対に、小気味よくさえ感じられました。それは、五年一組のすばらしさ、そして、私の考え方、力のなさをはじめて知ったからです。

私は、わがままや計画を立てても実行しないというような欠点の部分を、一彦君以上の勇氣と努力で埋めていこう。一彦君に負けないように。

一彦君へ先生より

梅村 正俊

君は、田中さんの作文を読んで、どんな感じを持ったのだろう。

先生は、どもりながらも最後まで演説をしたという君の努力、勇氣が他の人の心を感動させ、そして、一彦君以上の勇氣を持ち、努力をしたいと考えさせたということが、どんなにすばらしいことなのかを君に知ってもらいたくて、この作文をことばの教室の文集“つくし”に載せさせてもらいました。

もし君がどもりではなく、何の努力もせず何のこともなく演説をすませたとしたら、聞いた人にそれほどの感動を与えはしなかったでしょう。また、どもってしまった時、すぐ演説をやめていたとしたら、反対に、一彦君みたいにはなりたくないと思われないかかもしれません。

君は、けっして、俺は勇氣があるんだぞ、なんていばるつもりで最後まで演説したのではないと思います。君は、きっと、少し恥ずかしかったけれど、立候補したからにはやるだけのことはやるんだという気持ちでいっぱいだったのだらうと思います。そして最後までがんばり通したのだと思います。

ところがどうでしょう。そのことが、人の心を打ったのです。感動させたのです。それは、田中さんの作文からだけでなく、五の一文集にのった君のことでの作文からもわかります。それに、四年生が君を笑った時、すぐに君をかばってくれた仲間がいたことでもわかります。

“どもらないで話せばいいな、確かにそうかもしれません。でも君は、もっともっと大切なことがあることに気がついたと思うのです。

人には誰にでも探せばいろいろ欠点に見えることがあります。欠点がないからすばらしい人なのではありません。そんな人はいないのですから。

自分の欠点をよく知り、努力して欠点をなくしていこうとする姿が尊いのです。

走ることが君より遅い、クラスでも一番遅いという人（これは欠点とは違いますが）が、遅くても最後までがんばって走っている姿を見れば、君だって「あいつやるな。」と心を動かされると思います。このことが大切だと思うのです。

もう一つ大切なことがあります。それは、人が努力している姿を見抜く力があるかどうかということです。田中さんのすばらしいのは、この点だと思います。さらに、人の努力をみて、それを自分のものにしようとする姿がえらいと思います。

先生は田中さんのことはぜんぜん知りません。でも、とっても明るく、心の優しい人なのではないかと思います。

先生は、君の努力、そして勇氣を見抜く心の目を持った田中さん、そして君のことをはげまし、助けてくれている5年1組（今は6年1組ですが）の仲間に最大の拍手を贈りたいと思います。

もうすぐ君は小学校を卒業します。その前にもう一度、書記に立候補したときのことを思い出してみてください。このときのいろいろなできごとは、きっと君の心が大人になっていくのにプラスになることを教えてくれると思います。