

「ことばの問題」解決に関する一考察

—Johnson, W. の立場に基づく検討—

池 山 和 子

Study on the Solution of a "Speech Problem"

—Discussion based on the view in Johnson, W.—

Kazuko IKEYAMA

はじめに

従来 Speech therapy あるいは Speech Pathology と呼ばれてきた領域には、3つの異なる立場がある¹⁾。この3つのうち、Johnson, W. が1967年に提唱している「ことばの問題」(Speech Problem) という考え方²⁾は、「児童学は、児童をつつむものとの関係において児童をとらえ、…(略)…児童の幸福を増進するために人間関係を調整しうる技術的性質を、うちにはらむものでなければならぬ」³⁾とする立場と共通性をとらえることができる。本稿はこのJohnsonの考え方を足がかりとして、実際に筆者が「ことばの問題」の解決に向かってかかわってきた臨床事例を検討し、今後の問題解決のための方向と方法に洞察を得る目的でまとめたものである。

I. Johnson, W. の立場⁴⁾

<ことばの問題 (Speech Problem)>

Johnson が1967年に提唱している「ことばの問題」という考え方は次のようにとらえられる。

1. ことばの問題はある子ども(話し手)の話しことばに、ある聞き手が批判的な、不安な、あるいは困ったことだという気持をもって注意を向けた時に始まる。これは聞き手が話しの内容よりも話し方の方に気をとられ話の内容が耳にはいらぬような場合に始まるといってもよい。このような状態が続く間は「ことばの問題」が存続している。
2. ことばの問題は次の3つの要素から成る。
 - ①子ども(話し手)の話しことばがどのような特徴を有しているのかということ。
 - ②聞き手が第1の要素である子どもの話しことばに対しどのように感じどのように反応するのかということ。子どもの話しことばを「悪い」「おかしな」「異常な」ものであるといったマイナスの評価を下し、その評価に基づいてその子どもに反応している聞き手は全て「問題」の1構成員である。
 - ③話し手が第1の要素である自分自身の話しことばおよび第2の要素である聞き手の反応に対し、どのように感じ行動するのかということ。

3. ことばの問題の解決とは、話し手と聞き手とのコミュニケーション関係を改善していくことであり、即ち関係の両端にある話し手および聞き手がコミュニケーションのためのより良い手段をそれぞれ獲得してお互いに生活をうまくともにしていけるようになること、である。

Johnson のこの考え方は、Darley, F. L.⁵⁾ に代表される立場、および Van Riper, C.⁶⁾ に代表される立場と次の点で異なっていると考えられる。即ち「ことばの問題」の解決という立場をとった場合、

①ことばの特徴の変化は、話し手—聞き手間のコミュニケーション関係の改善に位置づいた変化であることが必要とされる。実際のコミュニケーション活動そのものと切り離してことばの特徴のみに焦点をあてて基準を設け、その基準に基づいて変化させることをしない。

②話し手—聞き手間のコミュニケーション関係の改善には話し手のことばの特徴の変化のみ起きているのではなく、話し手の心理的要因及び聞き手の反応の仕方の変化が平行して成起していなければならないと考える。

表1 「ことばの問題」の成立から解決への過程

	成 立	経 過 (順序は必しも右→左へ) (経過するとは限らない)	解 決
臨 床 家	(母と子の来訪、) 依頼	話し手、聞き手関係の良い場合と一良いものをそのままに 悪い場合を探す 聴覚的刺激、聴覚的訓練 milisenの 統合的刺激：生徒が注意して聞いていると きに先生が力強い 生き生きした正しい発音でこ とばを聞かせる できるだけたくさん刺激を与える。 できるだけたくさんしゃべる機会を与える。 しゃべったら賞を与える。 発声に価値ある結果をもたらす。 子どもの現在出していることばよりも高度なことばか けをし、子どもがそれを模倣したくなるようにさせ、 子どもが試してみてもより高度なものが言えるようになっ ていくように強化する。 必要があれば 聞き手とのラポートを成立 他の専門家(例えば歯科医)に させた上で 紹介する。 話し手自身の問題について 文章化あるいは話しをさせる。	問題の構成メンバーの それぞれが互いにより 満足すべきコミュニケ ーションのやり方を習 得し話し手だけでなく、 問題の他のメンバーに とってもより望ましい 状態で互いに生活をと もにしていくこと。
話 し 手 (子 ど も)		歯(特に上下の前歯)の咬合 状態が良いこと (技)(チューインガムを噛む 練習)(呼吸練習) 弁別的な耳がある コミュニケーションしたい という気持が育つ。 聞き手に対する適切な 態度が育つ。 人への恐れを無くする。 反だちと経験を分かち合う。	話しをする時、その運 動器官の動かし方につ いては無意識で反射的 に動かしていること。 自分自身の問題に対くより卒 直な客観な態度がとれるよう にする。 自分が「何である」とか 「何を持っている」ではな く「何をしているのかを描 写する (聞き手M, Tが子どもに ついて述べる場合も同じよ うにする) 治療の成功の第1段階 話すことが楽しみになる。 話すことの喜びを味わう おしゃべりの量が増える。

	成 立	経 過 (順序は必しも右→左へ) (経過するとは限らない)	解 決
聞き手 (広く言えば子どもの回りにいる人全てが聞き手の立場をとりうる)	<p>母親 (M) 教師 (T) 級友 (F)</p> <p>子どものことばに批判的, 不安, 困ったという気持をもって注意を向ける。 子どものことばの話し方に気がとられ内容が耳にはいらない</p>	<p>T. 子どもに自分の問題について理解させ 障害をのりこえたいという気持ちを起こさせ のりこえる方法を示す。</p> <p>T. たくさんしゃべるように励まししゃべることが楽しい経験であるようにする。 民主的な(やさしく形式ばらない)指導者であること。 ことばを話すことをはげまし, 話すことを楽しくするような教室の雰囲気を作る。 できるだけ形式ばらない日常的な自然な会話風な話し方を奨励し, その手本と教師になる。</p> <p>教師と子どもの間に望ましいラポート (良い相互関係)を作る。</p> <p>子どもが話し良い場合を理解しておく, そのような場面で話しをさせ適切にほめる。</p> <p>子どもが安心して話すことに自信をもつようにさせる。 ①臨床家に相談し, 治療を受けさせる。 ②子どもの可能な線以上の要求, 期待をしない。ベストを尽くしたことを受け入れる。 ③本人の可能な限りのところでうまく話したいという気持ちをもたせる。 ベストを尽そうという気持ちにさせる。 できないということに否認しない。</p> <p>級友たちのリーダーに, リーダーの責任としてグループの一員をかばうことをするようにしむける。</p> <p>F. 障害に対して適切な態度をとる。障害を持った仲間に協力する。</p> <p>☆してはいけないこと。 子どもの話し方を批判して困らせる。 他の子どもに「この子」は自分と違った人間であり, 違った扱いを受けているというように感じさせる。 子どもを分類範ちゅうにあてはめ馬鹿にして非難する。</p>	

※この表は、現在に言えることを該当する場所にあてはめていったもので、表としては全く不完全なものであり、今後加筆修正が加えられ完全なものへ近づけていくことが必要である。

経過—解決間の波線には、各々の言語障害の種類に応じた特別な手続き (Johnson 3章以下) が問題の解決に至るまでに含まれることを意味している。

問題の解決を計るにあたって問題を構成している3つの要素が互いにどのような関係を有しているのかということを知ることが重要であるが、この点について Johnson⁷⁾ではまだ明確にされていない。Johnson⁸⁾には、聞き手が話しことばに「吃りである」というマイナスの評価を下した場合その下された子どもの話しことばは望ましくない特徴を強める関係があるということが指摘されている。

〈「ことばの問題」の過程〉

「ことばの問題」の成立から解決までどのような経過を経るのか Johnson の記述の中からとらえられることを見易いように整理したのが表1である。この表に書き挙げた内容は子どもの話しこ

とばの特徴,あるいは話しことば以外のその子どもの特徴と関わりなくほぼ全ての「ことばの問題」に共通していると思われる事柄である。

表1にみられるように問題解決への経過は第1段階が「子どものおしゃべりの量が増えること,子どもがおしゃべりを楽しむようになること」とされている。聞き手⁹⁾一経過欄に書かれていることの多くはこの第1段階を達成するために効果をもつものである。

〈問題の解決のための方法〉

Johnson が述べている「ことばの問題」の解決への経過および解決へ向けて臨床家に要求される行為(ふるまい)は,基本的には臨床事例あるいは実際の生活の中でとらえられる事実から導き出しているものである。理論や学説から導き出される仮説をたててそれを検証していくのではなく,存在する事実をよく説明しうる理論,学説を求め,それをあとから事実にあてはめて説明していくという方法をとっている。理論的,法則的根拠が明白にされていない部分は多い。

おしゃべり量の増加をはかることについては,担任教師が民主的リーダーとなって民主的な学級経営をし民主的な雰囲気を作ることが有効であることを Iowa 大学における Lippitt, R. R. の研究によって裏づけている。

ことばの特徴の変化をもたらす手段については,主に一般に乳幼児が生後言語を獲得するに至るまでの生活(母子相互行動)の中で起こっている事実と対照させて考えられている。一般的な乳幼児の言語習得の過程は,学習理論のうち Mowrer 学説と Skinner のオペラント条件づけ理論の2つを組み合わせることによって説明できると述べている。すなわち,臨床家は,子どもが容易にまねできるような(現在子どもが出している発声とあまり違わない)ことばを快い体験と結びつけてくり返し子どもにことばかけをすることによって,子どもが成人のことばに近い声を出そうとしてくり返し発声をするようにしむけ,更に,子どもの発声の中で成人のことばにより近づいたものを強化していくことが必要であると述べている。また子どものことばに対してある時期,たくさん罰とか負の強化を与えることは,子どものことばに悪い影響を及ぼすと述べている。

II. 事例による検討

表2,表3,表4は,3つの事例について,「ことばの問題」(3つの要素にあたるもの)の変遷ができる限りとらえられるように臨床記録の一部をとり出して表にしたものである。第3の要素である,話し手自身が,自分の話しことばや自分の話しことばに対する聞き手の反応をどう感じているのかという子どもの気持は,年齢が低い場合子どもの口からことばとして聞くことは難しい。母親の情報を合わせ考えながら臨床場面での子どもの様子から判断するが,今までのところ臨床家が直観的にとらえたものであり,表には特に書かなかった。母親からの情報には,母親自身の気持を示すものと,子どもの様子についての情報(母親の目を通したもの)の2つの内容が含まれている。

〈ことばの問題〉

表2,表3,表4の母親からの情報欄の冒頭に記入してあるのが,第1回目の臨床面接の最初に

臨床家が尋ねた「今一番お困りのことは何ですか？」あるいは「今一番気になっていることは何ですか？」という質問に対する母親の答えである。事例A, 事例B, 事例Cそれぞれに「できない」「遅い」「言えない, わからない」という言い方で, 子どものことばをとらえている。共通して子どものことばが「困った」ものである, 心配だという気持ちもち「ことばの問題」が成立している。

子どものことばが困ったものであると考えている点では共通しているが, その困り方は事例A, 事例B, 事例Cで異なっている。事例Aでは, 母親は心配, 不安な気持はあってもその気持の内容はすぐに的確にことばで表現するまでに意識化されていなかったと判断される。事例Bでは子どもの話しことばに関して母親なりの「3才になったらなんでもしゃべれるはずだ」という基準もっていて, それにあてはめ「遅い」という評価を下している。事例Cの母親は, 生活の中で起こっていることをそのまま描写的に表現している。このような母親における違いは, 子どもの話しことばの特徴の違いによって生じたものとは考えられない。

聞き手によって, 同じ子どもの同じことばの特徴であっても, 認識の仕方や評価の仕方が異なる。例えば, 事例Aにおいて臨床家が(臨床場面で)とらえた子どものことばの特徴の変化を同時にその場にいた母親は認識しなかったことがある。第7回目の臨床場面で子どもはしゃべりたいことが頭にひしめいている様子と平行してことばの出だしの単音をくり返して言うことがみられた。母親はその時その場にいてその特徴には何の注意も払わなかった。母親は1カ月後にその, ことばの出だしをくり返すという特徴に「10日前から吃り始めた」と批判的な注意を向けながら, 臨床家の問いに対して「(第7回目の臨床時とほぼ同時期の) 集まりの時は吃っていなかった」また「近所の人は昨年からは吃っていたと言う」と述べている。事例Bでは, 子どものことばを「祖父母は心配ないと言うが自分としては心配だ」という母親の情報がある。

母親の子どもの話しことばへの不安が, 聞き手である母親や, 子ども自身ではない, 別のものとの関係で成起していることがある。事例Bでは母親は子どものことばの特徴の変化を臨床家とほぼ一致してとらえている。母親は, 子どものことばが望ましい方向へ変化していることをとらえ, その成長していることを喜んでいる。だが同時に子どものことばに対する批判的な気持, 不安は続く。この気持は「兄と同じ幼稚園へはいることができるだろうか, 入園したとしてもその後その幼稚園の方針に他の子どもたちのようについていけるだろうか。」というものである。ここでは母親という聞き手の子どものことばに対する反応を批判的にさせ続けているものとして一方に「幼稚園のあり方」への不安がある。事例CではCの通っている幼稚園の担任の先生自身がCのことばは保育には差しつかえないと述べている。子どものことばはBよりCの方が望ましい状態にあるわけではない。幼稚園のあり方が「どのような子どもも受け入れて育てる配慮をする」ものであれば, そのことがはっきりしていれば母親の子どものことばに対する気持は現在とは異なったものになると思われる。

以上の点は, 聞き手の反応は必しも子どものことばの特徴そのものに即した子どもにとっても正当なものであるとは限らないということを示している。これは即ち聞き手—話し手間のコミュニケーション関係が子どものことばの特徴だけに規定され切っているものではないことを意味してい

る。現事例からは聞き手の反応にかかわってくるものとして、聞き手の認識の仕方、(聞き手が無意識にあるいは意識して持っている) 評価基準、母親が入れたいと希望している幼稚園のあり方が挙げられる。

〈問題解決への経過〉

(1) 事例A, 事例B, 事例Cともに臨床場面でおしゃべり量の増加がみられ、また母親から「よくおしゃべりするようになった」という報告を受けている。これは Johnson のいう治療の第1段階を経過していると考えられる。

おしゃべり量の増加のもたらされた経過は事例および事例Cでは回を追って比較的漸進的な変化であった。臨床家は初回からその子なりに充分おしゃべりできるような状況、場面(雰囲気)を作ろうとして随時子どもに働きかけ、できるだけその時の子どもの様子をとらえてその様子から更に臨床家自身の働きかけや場面を子どもがよりしゃべり易くなるものに変えようとして次々にふるまった。子どものおしゃべり量の増加はそのような一連の臨床場面の積み重ねによる結果であると考えられる。しかし事例Aおよび事例Bの記録はそのような連続的な場面、状況の積み重ね、そこでの一つ一つの臨床家および子どものふるまい方を詳しく分析するためには不十分なものである。比較的是っきりしていることとして事例Aで母親からの情報であるが「子どもどうしではよく話す」ということ、および事例Cで「遊びが停滞してくると黙りがちになる」という臨床所見記録がある。

事例Bでは、第1回目から第3回目の臨床場面の途中まで臨床場面では殆ど声を出さなかった。第3回目の臨床場面の途中遊びが変えられ、それと同時にしゃべり量が急激に増えた。次回から臨床場面でもおしゃべりするようになり、その時母親からも「1人遊びの時にしゃべりをするようになった。兄のことばをまねてくり返すようになった」という報告を受けた。この例では変化が急激なものであったのでその経過が比較的わかり易いがほぼ次のようなものである(表3)。初めは、例えば臨床家が人形、ままごとの道具を用意して「パンダちゃんにごちそう作ってあげて」というと嬉しそうにままごと道具を使い始めたり、臨床家が人形に食べさせるまねをすると、しばらくして自分でも粘土を人形の口にあてて食べさせるまねをするというように臨床家の設定した場面に応じてふるまったり、粘土があるとそれを自分でまるめたり細長くしたものをいくつかくっつけて複雑な形を作ったりして楽しんでいたが、遊びながら殆ど声を出さずその間臨床家が1人でしゃべっていた。遊びが停滞しそうな場合、そのたびに臨床家が場面を展開させ子どもはそれに応じて行動し、それはそれなりに楽しんでいる様子が感じられた。途中、臨床家が母親と話をしていると、子どもは1人で声を出して遊んでいることがあった。連結車をひっぱりながら「ポッポ」とはっきりした声を出したことがあった。しかし臨床家が子どもの遊びに加わるとおしゃべりしなくなり、連結車を子どもが引いている時傍から「シュシュポッポ」と声をかけて誘っても声は出さなかった。そこでこのような状況を変えるために臨床家の方で意図的に、それまで臨床家が設定しながら続いてきた遊びの流れと一切関わりなく、子どもがその時その場でしている行動を臨床家がなぞる(まねる)ということをしてみた。それに気づいた子どもが喜こんだので臨床家は子どもの行動を

なぞることを続けた。お互いに対手の行動を見ながら、臨床家は子どもの行動をなぞり、それが互いに近くにある物を目の前にかかべて見せあう遊びになり双方ともにその行動に声が添えられ、物を見せあいながら声をかけあうという遊びに発展した。子どもはこの遊びをとっても楽しみ、遊びの中で臨床家に向かって声をかけることでおしゃべり量が急に増える結果になった¹⁰⁾。

おしゃべり量の増加に至る具体的な経過は事例A、事例Cと事例Bとではかなり異なっていた。おしゃべり量が増えている場面で事例A、事例B、事例Cともに共通していたと思われるのは子どもはたいへん楽しんでたということである。

(2) 事例A、事例B、事例Cともに臨床家の言ったことばを子どもがすぐにまねしてくり返し、日本語としてある程度それらしく聞こえるということが何回かあった。臨床家の発した聴覚的刺激を子どもがとらえ、まねしてより成人のことばに近いことばを出すという点で、Johnsonの述べている臨床的技術としての聴覚的刺激あるいは聴覚的訓練として役立っていたものと思われる。この子どもが臨床家の言ったことをくり返して言うという行動は、臨床家はその時子どもが注意を向けている物(子どもが自分でひっぱり出してめくっている絵カード、動かしている人形、臨床家の描くのを見ている絵など)の名前を聞かせる目的で、声をかけている時に起こった。臨床家は必しも子どもがくり返すことを期待していたのではなく、子どもに「まねしてごらん」といった指示は一切していない。子どもは全く自発的にくり返した。子どもがくり返して言った時には、臨床家は「ウン」「ソウ」と言ったり、うなづいたり、またもう一度臨床家が同じことばをくり返してあいづちを打った。「ことばを言ったこと」そのものを、ことばあるいは他の動作で「賞める」ということはしなかった。その物から子どもの興味がそれればそれを止めた。子どもがその時までどのようにして臨床家のことばをくり返すようになったのか、また事例A、事例Bでは臨床を重ねることによってことば全体の明瞭度があがるという結果があるが、そのような日本語音の成熟に対してこれらのくり返しがどのようにつながっていったのか、これらの点に関してはやはり記録の仕方が不十分で詳細に検討することはできない。くり返された「ことば」は研究室にある物に限られているが、系統的に語音を習得するように用意されたものでなくその場その場の子どもの興味に応じた任意なことばかけである。

〈問題解決のための方法〉

現在、おしゃべり量の増加と、子どもが臨床家の発した聴覚的刺激をまねてくり返すことについて次の点があげられる。

(1) おしゃべり量の増加について

事例Bで臨床家が子どもの行動をなぞる(まねる)行動¹¹⁾がきっかけとなって子どものおしゃべり量が増加した。この経過をたどると、「臨床家が子どもの行動をなぞる」こととおしゃべり量の増加に短絡的につながっていたのではなく、その「なぞる行為」によってその状況での臨床家と子どもとの関係が変わり、その変わった関係の中で子どもが行動する時にその行動にことばが(添えられ易くなって)添えられ、増えたと考えられる。この関係の変化を表わす表わし方として松村¹²⁾に

表-2 事 例 A

	母 親 からの 情 報	子 ども の 様 子
①	<p>人の名前を覚えにくい、ウクスツヌ、フムウルウの発音ができない。 母には、Aが何を言っているかわかる。Aの友だちは「ナニイッテルカワカラナイヨー」という。 Aは、人の言っているは全部わかる。(理解できる) Aは、自分のことばのことは気にしていない。 何を言われてもマイペースである。 幼稚園にはいるまでに直したい。おしゃべりしない方である。 イクコのことをイチコ、リンゴのことをジンゴ、カ行とラ行が言えない、シチをティティと言う。 祖母にAが電話をかけると、この頃急にわかるようになったと言われる。</p>	<p>力むような感じの仕方の構音をすることがある 鼻にかかった声である。顔をしかめるようにして構音することがある。 k, g は、それらしい音を出していることがある。 dz, s, j, r は言える時が見つからなかった。ことばのテスト絵本による文章理解テストで、「ごはんを食べるものはどれ?」(ok)「お空をとぶものはどれ?」、及び、「こしかけるとき使うものは?」(否)</p>
② 前回より 5日間 以下同じ	<p>「～と～をちょうだい」というと正しくとってくれる。 文章になったお話を聞かせてもらうのは好きでない。 トコードに合わせて歌を歌うことはある。</p>	<p>エキ, コッチ, オーキイ, シュシュポッポー (それらしく聞こえることがある。) チュアック/トラック, オチマイ/オシマイ 構音の正誤が一貫していない。</p>
③ 1週間	<p>子どもどおしではよく話す。ここへ来るようになって急にしゃべるようになった。</p>	<p>○○(弟)ワバカダヨ トーチャン シュシュポッポ タッチー/タクシー マッチー/マッテル シュラック/トラック ことばが全体に鼻にかかって聞こえることがある。</p>
④ 1週間	<p>めん類をツルツル吸いこめる。あめはガリガリかじることができる。ガム好き。 保健所のことを「ホケン」と言っていたが「ホケンジョ」というようになった。 車の名前を覚えることに興味がある。</p>	<p>ことばも言うことに自信ができた様子。(臨)に向かって拒否, 要求((臨)が玩具をいじると「○○チャン(自分のこと)ニキカナキヤ」と言う。「イヤダヨ」「ダメ」のことばを言う。) (臨)が言ったことばをAがくり返して言うとき、かなりそれらしく聞こえる。 (ダイコン, ネコ, トウモロコシなど)</p>
⑤ 1週間		<p>ヒタ/フタ, タッシー/タクシー, ダバコ/タマゴ, リリチャン, カーチャンデキタ, ハンパーク, タンポン/チャンポン, タカナ/サカナ, クマサン, カーチャン, リンコ/リンゴ, オディチャン/オジチャン t, k は、ほぼそれらしく聞こえることが多い。 r, s は、それらしく聞こえる時とそうでない時とある。 長い単語を言う時、舌が回らないといった感じ。</p>
⑥ 1週間	<p>近所の人にもことばがはっきりしてきたと言われる。</p>	<p>シュラック/トラック, ヒタ/フタ, オカーチャン, ドゥーチャン/ゾーチャン, ドーグダン/ヨーフクダンス, メロン, ドーモシツレイ, アンボン/チャンポン 誤りが一貫していないが、楽に構音するようになった。難しい音(r, ts, k)が続いたり長い単語になると言い憎そうである。最近TVで覚えたことば(ドーモシツレイ)は、はっきりしていて、古くから知っていることば(ヨーフクダンス, チャンポンなど)の方が誤りが多い。とてもよくしゃべる。「アッカンペー, バカ」など使う機会を待っていたように言う。</p>
⑦ 3½週間	<p>長いことばになるとにごって聞こえる。 友だちとはことばのことで困ることは無く遊んでいる。</p>	<p>単語の出だし, 単語をくり返して言うことがある。しゃべりたいことが頭の中にいっぱいひしめいているように感じられる。</p>

	母親からの情報	子どもの様子
	電話で話をして話しが通じた。 祖父母はしゃべり始めたから大丈夫だと言うが、母としてはまだことばのことも気になる。	ハンバク（ハンバーグ、ミカン、センプーキ モイックイ コレヲ コレダ 構音の仕方が全体にしっかりしてきた、r, s の ような1部の音が歪んでいる。声の鼻にかかる 感じが減っている。
⑧ 4週間	10日ぐらい前から食べるようになった、カッカ カエローカ、レ・レ・レコードのように。 Aは近所の奥さんに言わせると昨年から吃っ ていたと言う。あわてて話す時、うれしい時、興 奮した時食べる。他の人にうつすのが心配だから 早く直さねばと思う。食事とか1人で、遊ん でいる時は吃らない。月始めに集まりがあった がその時は吃っていないかと思う。母は「カ ッカカカではないでしょ、はっきり言ってごら ん」と言って怒る。そうするとAは悲しそう な顔をしている。 一日中よくしゃべっている。 同年令の子どもたちと遊んでいてことばのこ とで困ることはない。母は身入れて聞いている ので全部わかるが、父には、Aの言っているこ とでわからないことがある。 母にむかって、にくらしいくらい口答えしたり、 反抗したりする。	絵を見ながら落ちついてゆっくり言うとかなり はつきりそれらしく構者できくり返しをしない。 リンゴ、シュイカ、ツミキ、ジテンシャ、イ コーキ/ヒコーキ、レコード、ミカン、レー ゾ/レーゾーコ、ボーイング/ボーリング とても興奮した様子でしゃべりたいことがある とどなってしまいそうすると何を言っているの かよくわからなくなったり、初めの音をくりか えてということがある。 日常会話はたいへん早口である。
⑨ 2週間	〔(臨)パンフレット「臨床的な子どもの見方*」17頁までのコピーを手紙を添えて〕 A宛自宅に送る。〕	
⑩ 1週間	ことばそのものは大夫はつきりしてきた、近所 の人にもそう言われる。たばこ屋さんにも「た ばこください」とはつきり言えるようになった と言われた。 パンフレットはとても参考になった。 吃っている時とそうでないときがある。1人で しゃべっている時とかよく知っていることをし ゃべるときはとてもなめらかにペラペラと吃ら ないでしゃべる。 1時とても調子がよく吃らない時があった。そ れは母がAの相手をよくしてあげた時ではな かったかと思う。 弟の方が悪い時でもAを叱っていたのでそんな ことが、ことばに影響したのかもしれないと反 省している。 自分の(母)の気持が、うまく言い表わせない が前と変わってきた。ここへ通うことは自分の ためにもよいことではないかと思った。 Aは「コレナニコレナニ」とよく聞く。知って いるものでも聞く。とてもよくしゃべるよう になってきた。	ハンバーグ、ゾー、ジース、センプーキ、コー ヒー、コレノンダラダメヨ、センセイベンキ ョシチャダメ、〇〇(弟)クンオリコウ、トン ネウ/トンネル、ホルミル、モッテウ/モッ テウ r; 歪んでいる時とかなりそれらしく聞こえる 時がある。 S; 言える時と言えない時がある。K; 殆ど言 えることが多い。その他の音はたいいてい言える。 絵カードを見ながら(臨)の言うことをくり返 すと、かなりはつきり構音する。あわてて言 おうとしてつまった時早口に言う時長い文の語 尾の方がわからないことがある。 (臨)がその場にある物の名を言っているとA が自分から「コレナニ」「コレハ」と尋ねるこ とがある。(臨)の言ったことば、答えたこ とばをまねしてくり返すことがある。 何か言おうとしても、すつとことばにならない 様子が見られることがある。始めの単音をつま まてくりかえしている時(臨)がだまって待 っているホツとしたようにすつと言う。くり返し が先回より減っている。
⑪ 1週間	祖父母のところへ連れていったら行ったとたん にぱつとことばがはつきりしたので母たちもお どろいた。それから、家へ帰ってきてからもその状 態が続いているようだ。祖父母たちはAをとて もかわいがっていてほしいようにさせてくれ る。 吃りはなくなった。	カンコウホテル、センセイ、ハヤクチューシャ ジョックッテ、 [△] ツェアック/トラック、ボー イング/ボーリング、コウエタ/コウレタ、ハ タミ/ハサミ、ステキ、キライ、オフネ、マ タジドーシャヤローカ s をt に置きかえることがある。大きな声で話 している時、はつきりしている。小さな声で口 の中で言うことがあり、そのような時はたいへ ん不明瞭早口である。とてもあせつたように話 すことがある。大声でどなるようにしゃべること がある。臨床場面で終りの頃、比較的静かで ゆっくりした口調に変わった。子どもなりのな めらかさでしゃべっている。せきこんで話す とき、せきこんだことの結果としてリズムが乱れ

	母 親 か ら の 情 報	子 ど も の 様 子
		<p>ることはある。自然なものである。 (臨)が絵を1つ1つ指さして「～しょ、～で しょ」とその物の名を言っていくとそれを「ウ ン」「ウン」と聞いて楽しむ。</p>

A: 子ども (臨): 臨床家

* 神戸市湊川多聞小学校言語治療教室, 臨床的な子どもの見方—学級担任の先生のために—
—子どものどもりの問題の理解と正しい指導—

よる“集団指導におけるリーダーの役割”をあてはめてみる。すると次のような経過をたどっていたと言える。①遊び状況の展開に関して臨床家が主導的な方向指示の役割を, 子どもが内容促進的な役割を果たしていた。—②臨床家が子どもの行動をなぞるとその一瞬遊びの展開に果たす役割が重なる—③子どもが臨床家が自分の行動をなぞっていることに気づいて自分の行動を変え, 臨床家はその行動をなぞると, 子どもと臨床家との間の行動に時間的なずれがでてきて実際には子どもが方向指示, 臨床家が内容促進の役割を果たすことになる。(ここで行動にことばが添えられ始めたのだが, ことばを添えることを誘ったのが子どもか臨床家のいずれかについてははっきりしない。)臨床家と子どもの持っている物の違いがかけあうことばに少し違いを生ずる。(この違いは遊びに変化を与える。)—④子どもが違いを自分で作ってみる。子どもが主導的に遊びを変化させる役割を自発的にとっていく。経過③以降は子どもが遊びの展開に関して主導的, 方向指示の役割をとっており, そこでおしゃべり量が増加したという結果になった。

臨床家の記憶では, 事例A, 事例Cについても子どもが遊びを楽しみ, 声をよく出している時点においては, 子どもの方が臨床家より遊びの展開について主導的役割をとっていたことが多かったと思われる。事例Bで, その後の回の臨床場面で子どもはよく声を出しながら, 遊びは変わっていったが主に子どもが主導的な役割をとることは続いていた。

(2) 聴覚的刺激を子どもなりにそれらしくくり返すことについて

a. 子どもは臨床家の言ったことばを逐一くり返しまねているわけではない。

b. 子どもが臨床家の言ったことばをくり返して言う場合は, 臨床家が言った時すぐにその場でくり返している場合と, その場では言わなくても少し時間がたってから同じような状況で臨床家の言ったことを子どもなりに言ってみる場合がある。

c. Johnson のあてはめた Mowrer の説によれば, 子どもがくり返してまねをするようになるためには, ①臨床家のかけることば(聴覚的刺激)は子どもがその時言えることばとあまりかけ離れたものでないこと。②そのことばが快よい体験と結びついていること, が必要である。ここにあげた事例で①は結果的にはほぼ必要な範囲内のものであったということは考えられる。しかし②については, 臨床家は, そのことばを特に快い体験とか何らかの賞と結びつけはしなかった。臨床場面以外のところでそのことばと快い体験とが結びつけられていたとは考えられない。子どもが聴覚的刺激をくり返したことについてここではもっと他の要因が働いていたと考える方が妥当である。

表-3 事 例 B

	母親からの情報	子どもの様子
①	<p>ことばがとにかく遅い。祖父母は心配ないと言う。近所の子どもと遊ぶことは遊ぶが「話ししないから嫌といわれることがある。ミズのミが言えなかった。単語は何でも言える。カーチャン、ハナヲツンデなど。Bは人の言っていることはよくわかる。例えば、カーチャン、スイカチョウダイと言うとBのつもりでスイカということばが母にわからない。一緒に遊んでいるとわかるが、帰ってきて急に言われるとわからない。3才になったら何でも言える状態だと思う・発音が悪いのでおかしい。歌が歌えない。今年の誕生すぎてからよくしゃべるようになった。友だちと遊んでいてもよく声を出している。声が小さい。コチョコチョコとしゃべる。声を大きく出すとはつきりする。この2カ月くらいの間にわかるようになった。来年幼稚園へ入れたい。ある先生は、排便の自立ができていれば心配ないのではないかと言った。どこへ行っても大人しいといわれる。赤ちゃんことば（マンマ、ナイナイなど）を使う。寝る前に「ジーチャンバーチャンオンデ」と桃太郎の絵本を読むことをさいそくする。1回読むと満足して眠る。</p>	<p>ことばのテスト絵本で「お水の中にいるものどれ?」「字を書くときに使うものは?」(ok.) ヒコーキ、ジビ/テレビ、タギ/ウサギ、ジル/セミ、クー/クツ、バイバイ、△タ/キシャ、チューシャ/キューキューシャ、ポーシ、チアウヨ/チガウヨ (テスト中、母に「大きな声で」と促されて声が一段大きくなったが、それと同時に単語もよりそれらしくなった) ままごとの道具を出して、パンダの人形を持っていき「パンダちゃんに、ごちそう作ってあげて」というと嬉しそうに道具を使い始める。粘土をいろいろの形を組み合わせ（怪獣のつもりらしく）「ガォー」「ワーと言って（臨）に見せる。 帰るまぎわ、粘土を細かく切ってあちこちに投げつけて「ワー」「ワー」と言いながらとびあがってはしゃぐ。 母に「さようならしなさい」といわれてとまどった表情をする。（臨）が「バイバイしよう」というと理解した様子。「バイバイ」とはつきり言う。</p>
② 9日間	<p>Bが「〇〇（自分のこと）ホンイッパイ」と父に報告するが、急に言われると父にはわからない。家では最近うるさいというくらいおしゃべりになった。</p>	<p>ココワネー、J（ささやき声で出していることがある） 粘土を使ってお皿の形をおしつけたり、他のおもちゃに粘土をくっつけたりして何かを作る。ささやき声でココワネ、ココワネといながら粘土を積木の回りにくっつけていく。（臨）が、別のおもちゃで粘土に型おしをしていると、Bもそれを使ってみる。 （臨）が、母親と話をしているとBは却って気楽になったように1人で声を出しながら、遊びをすすめていく。 人形を出してBの並べた積木に「シカさんのお部屋はどこかな」「ワンワンのお部屋はどこかな」と言いながら1つ1つ置いていくと象の時になって「ドゥーツァンノオヘヤハココヨ」と指定する。「ニャンコさんは」「キリンさんは」と続けていくと「ココ」「ココ」と指さす。文章を言うとき全体ににどった感じの声である。 （臨）が「帰りたいね、汽車さんが迎えに来てくれないかな」と言っていると、Bは汽車を動かしてくる。 殆ど声を出さない。</p>
③ 1週間	<p>近所の人にも（1、2カ月前から）よくしゃべるようになったと言われる。昨年、兄と夏休み中一緒に遊んだがそのことで変化があった。歌はつくりごとの歌ばかり歌っている。</p>	<p>△△△ △△△ △△△ △△△ △△△ △△△ △△△ △△△ デェビ、コレナニ、マダアルヨ、オチャダヨ、 チガウヨ、オッキイ、チッチャイ、コッチノ ウガチッチャイ、ホウチョウヨ、オハシ。 日常生活で言うことばはすべて歪みが大きくたいへん不明瞭である。 （臨）がことばで状況を設定すると、Bは、それに沿って行動するがBが次の状況を設定することがない。殆ど声を出さないが、自分でも遊びを進めていきそれなりに楽しんでいる様子。 （臨）が母と話をしていて、Bの方に気持が向いていないような時に汽車を動かしながら「ポッポ」ということがあった。</p>

	母 親 からの 情報	子 ども の 様子
		<p>途中でそれまでの流れを一切かまわずに(臨)がBのその時していること(粘土をお盆の上でまるめておさじを押しつける)をまねした。Bが面白そうに笑うので、(臨)は、Bのまねをすることと続けた。Bが粘土を持ちあげてこちらに見せる。(臨)も持っていた粘土を同じように持ちあげて見せる。Bはおかしそうに笑う。側にあったおもちゃ(ほうちょう、おさじなど)を互いに見せあい「ほうちょう」「おさじ」「大きい」「小さい」と声をかけあう。他の粘土の固まりを今持っていた粘土とくっつけて見せ「オーキイ」という。ほうちょうで切っ小さい固まりを見せ「チーサイ」と言う。Bは、絵カードを持ってきて(臨)が、Bの持っている絵カードの名前をあてるという遊びになる。絵カードと同じままごとの道具(きゅうす、はしなど)を見せあいながら「オチャ」「ハシ」と声をかけあう。お互いに物を見せあったり、あてさせたりしながら声をかけあうのは、とても楽しそうである。</p>
④ 2 週間	<p>最近1人で遊びながらおしゃべりするようになった。遊んでいて母に話しかけてくることがあるが、忙しくて「うるさいね」と追っていた。兄が「いただきます」と言うとき、発者ははっきりしないがリズムをそれらしくまねて言う。ここへ来てした遊びを家でもしている。ここで見ていると(臨)から側で、Bの言うことばを正しい発音ですぐにくりかえされると、次にBが前より正しい発音に変わったということに気づいた。</p>	<p>アッタ、イッコ、マッテテネ、ドージョ。Bが言ったことばをすぐに(臨)がくり返しその場を言う。Bが、それを聞いてまた同じことばを言う。そうすると最初に言った時よりずっとそれらしく構音する。</p>
⑤ 4 週間	<p>「ゴチソウサマ」「イタダキマス」のような長い単語を言うとまん中が抜ける。寝る前に本を読んであげると後からついてくり返す、今までのことがないが、人の言ったことを側で聞いていてくり返すことが多くなった。オカーチャン、オトチャンとはっきり言えるようになった。1カ月の間に伸びた。だんだん良い方に向かっていると思う。(臨)のBへの話しかけを見ていると「なるほどああしなまきいけないんだ」ということがわかった。食事中兄と休みなしにしゃべっている。「言っごらん」「わからない」と言われると何回もくり返し言う。言われて気にしている様子はない。</p>	<p>大きな声ではばかりなくはしゃいだような声をあげてしゃべる。1人でも遊びながらしゃべる。Bが自分から(臨)に(おもちゃを)「イル?」「イラン?」と言ってことばを添えて問いかける。兄が母に「桃買ってきてね」と言うとき側にいたBも「モモ……」とBなりにそれらしくくりかえして言う。声のにぎった感じが減ったが明瞭度はあまりあがっていない。兄が、おもちゃをさわったら一回目は「ガー」と大声を出して怒った。</p>
⑥ 1 週間	<p>びっくりするようなことを言うことがある。1日1日進歩しているという感じがする。話がよく通ずるようになった。友だちとよく話をしてる。話をすると楽しさを覚えたようだ。どこの幼稚園へ入れようかと考えていると、兄の幼稚園はスパルタ式で、Bがついていけるかどうか気になる。迷子になった時自分の名が言えないだろうと思って心配である。兄よりよくしゃべる。「口がきけない、口がきけない」と母が考えていて親せきの者にもそう言っているから、Bがふと何か言うと皆驚く。小さい時病院で、医師から「ことばが言えないのは知恵遅れだ」と言われて少し気にしている。</p>	<p>△ヒトツ、マダアッタ、モウヒトチュアルー、シタサン/シカサン、ゾータン/ゾーサン、シマハココ/クマハココ、シマタン/オウチ/クマサン/オウチ。絵カードを、Bがみているとき(臨)が側で「バナナだ」などとめくったカードの名を言っていると、Bは知っているものがでてくると「オハチダー」というように言う。人形をとり出したり、ひき出しをあけたりしながら動作に合わせて「コレト」「コレト」「ヨイショ」と1人言のように声を出す。Bが並べた積木の高さがふぞろいで不満そうな顔をしているとき(臨)が「階段だ」というと喜んで受け入れ「〇〇(自分のこと)、カイドンデキタヨ」「カイドンヨ」と言って作ったものをなでる。構音が成熟してきている。1音1音がわかり易</p>

	母親からの情報	子どもの様子
		<p>くなってきた。誤りは一貫していない。k. 省略することが多い(ココ, はっきり言える) r...w に近い歪み, 省略, s. j. 言える時と t. tj に置換する時がある。</p>
⑦ 1週間	<p>寝る前に1回本を読んであげると安心して寝る。母が読んでいると, Bがあまりはっきりしたことばではないが, 母の言ったのをくり返して言う。親せきの人にもだいぶことばが通じる。ミズだけはどうもはっきりしない。「ヘイ」ということばは兄のまね。家でも使う。</p>	<p>チッタイノアッタ/小さいのあった, ○○(自分のこと)がコッチ, チーサイノココヘオイトイテッテ, ナンネー (臨)が, おもちゃを使っていると, Bが鼻にかかった「ヘイ」というような声をあげて注意をひき, していることを止めさせる。注意をひいてその人のしていることを止めさせたいときによく使う。 1人で良い気になって1人でしゃべっている。人に何か尋ねたい時, 注文したい時, 自分の意志をすつことばにだすことが十分にできないようす。そのような時ことばが不自由という感じがする。 構音はかなりなめらかになってきて声を自然に楽に出している。明瞭度があがってきていてふだんつきあっている人ならだいたいわかるくらい。1音1音はまだ充分成熟していない。</p>

B: 子ども (臨) 臨床家

表-4 事例 C

	母親からの情報	子どもの様子
①	<p>ことばが言えない, Cが何を言っているのかわからない。 Cもお母さんの言うことがわからないことある。 言えることばは 20~30 ぐらいではないかと思う。 「コレ○○(妹)トハンブンツツネ」と言ったことがある。 遊ぶ時声をあまり出さない。</p>	<p>ことばのテスト絵本, 「チャワンハ?」「ネコハドレ?」「キリンハ?」ok 表現彙集「ゾー」 ささやくような息のような声で言う。あまり声を出さない。 積本を一生けんめいお城のように積みあげて母の承認を求めてふり返って母を見るが声を出さない。母があまり気づかないでいると, 遊びがつまらなくなる様子。</p>
② 8日間	<p>〈幼稚園の先生からの情報〉 昨年と同じ組の人たちが「Cちゃんはことばが病気だ」と言って面倒を見てくれた。昨年は仲の良い友だちがいた。今年はそういうことが無い。お当番でしゃべらなければならない時2人並んでCもともかく口をあけて何か言っている。歌を歌うと最初は皆と一緒に歌わないがあとの方では口を動かしていた。 昨年7月ころ昼寝の時, 皆が静かになったら大きな声を出した, その時始めてCが声か出せることがわかった。 放課後, 妹や友だちと幼稚園へ来て遊んでいる時が一番活ばつ。 今日は研究室で, ふだんから比べると一番よく声を出している。 先生の言うことはよくわかっていて素直に言うことを聞く, 保育で困ることはない, 人のしていることをよくまねる。 〈お母さんからの情報〉 家でもこのくらい声を出している。 自転車に乗っている時, 声をあげている。 家において, 1人でぼんやりしている時TVを見ているときモニョモニョ言っている。 よく聞くと歌。夜寝る時本を読んであげる。聞いていて寝てしまうがそのことは好き, 話の内容はわかっていないと思う。</p>	<p>(臨)が画洋紙に, バナナ, リンゴ, 自動車などの絵を画いてみせ「バナナだよ」「これはリンゴ」と妹と言っていると, Cも側で見ていて人の言ったことばそっくりかえして「バナナ, リンゴ」とそれらしく言う。シールを持ってきてさし出すので「あ, シールあけるの」と言う。「アケテ」というような声を出す。 母に言われて, 妹が「アリガトウ」と言うと, Cも「アタタ…」というようにまねて声を出す。(臨)がその場の状況にあわせてことばをしゃべっていると, Cも何か声を出して, 中の(臨)の言ったことばをくり返していてそれらしく聞こえるものもある。 たいてい, ささやくような声でモシャモシャとしゃべる。 時に有声音を出すことがある。発声は楽に自然にしている。 帰ること, 生き生きとしてきて, 鼻歌のように「ラララ」と声を出した。</p>

	母 親 か ら の 情 報	子 ど も の 様 子
③ 1 週間	テレビを見ながら、1人言を言ったり仮面ライダーの歌を歌っている。	今日はよく声を出している。 ギター／デキター、 ^{△△△} カシテ、タ／トレターなど小さめの声だが時々きれいな声を出すことがある。 バーンとか、汽車を動かしながら「ブンブー」とか、擬音を出しながら遊ぶ。 (臨)が絵を画いたり人形を指さして、バナナ、ブドウ、クチなどと言っているとCも小さな声でそれらしくくりかえす。 遊びが、停滞してくると声を出さなくなる。 「お耳は」と言って、Cの耳をさわると画きかけの顔の耳の位置を指さす。「お手々は」「足は」と言うと、自分の手を見たり、足をさされる。 気持は、こちらに通づるが表情をあまり動かさない。
④ 3 週間	欲しいものがあれば母に一応言う。母はたいていわかるので、それで不自由していることはないと思う。 話しことばの器械を買った。母と一緒に30分くらいやるもの。	ミツツユ／3つ、ヒトツユ、シャー、ヨシ、ヨイショ、アツタ、ノリ、ジョッジョッジョ／ジョキジョキジョキ、ゾーサン、ランララララ、トトトトト 遊びながらよく声を出すようになった。 自動車を動かしながらいかにもそれらしくエンジンの音を「グューン」と言ったり「オーライオーライ」というような声を出している。 Cがはさみを使っている時(臨)が側で「ジョキジョキ」と声をかけていると、次に、はさみを使う場面で自分から「ジョッジョッジョ」と声を出しながら、切る。 数を数えて3つは自信をもって言える。4つ数えて指を4本たててみせる。
⑤ 9 週間	買った器械は「Gakken Sound Vision」よくしゃべるようになった。 小学校の1年半の親の話を聞くと、Cではついていけないと思う。	^{△△} アイ、ツ、ネ、 [△] カ、ママー、アブナイ、カッテ、アケテ、モシモシ、バイバイ、○○(妹のこと)ハイ、生き生きして、とてもよく声が出ししゃべる。電話のおもちゃでベルをならし、受話器を耳にあてて声を出して楽しむ。置場所をかえて何回もする。(臨)がもう1つの電話が相手をする時、一寸困ったような笑いを浮かべる。話しかけると「ン」「ン」と返事をする。母の首に手をまきつけて何かねだるような調子で、ジャーゴンを言う。 不明瞭だが、声は自然に出している。

C：子ども

(臨)：臨床家

III. まとめと今後の課題

Johnson の考え方と、事例を対照させた結果次のような点が挙げられる。

(1) 「ことばの問題」の3つの要素のうち、ことばの特徴と聞き手の反応の仕方とは、それぞれ独自な変化の仕方をする。「ことばの問題」も、その解決も、ことばの特徴の変化のみによって得られるものではない。子どものことばの特徴の変革を目ざす活動と、聞き手の反応の仕方の変革を目ざす活動は、その実現の方法も異なると思われ、臨床活動の内容はこの2つを分けてとらえることができる¹³⁾。

(2) ここでとりあげた3つの事例のうち、事例Aおよび事例Bではことばの明瞭度が上昇しことばの特徴は問題解決の方向へ変化していると考えられるが、「おしゃべり量の増加」¹⁴⁾「成人の言っ

たことばをくり返して言う」という経過を経ている。

(3) 「おしゃべり量の増加」をはかるために、「臨床家が子どもの行動をなぞる」ということが契機として役だった例があった。この「子どもの行動をなぞる(まねる)」という行為のもつ効果、および、ここではその効果は子どもと臨床家とがそれぞれ遊び(状況)展開に果たす役割の転換であったととらえられたが、その子どもの遊び状況展開に果たしている役割とおしゃべり量の関係、の2つについて今後確かめていくことが必要である。

(4) ことばの特徴の変革のために、子どもが臨床家の言ったことばをそれらしくくり返すような聴覚的刺激を与えるという臨床的技術があるが、子どもが「くり返して言う」動機づけは必しもそのことばが快体験と結びついていてそれを呼び起こすという説だけでは説明しきれない場合がある。

今後更に多くの臨床事例の経過について変化の過程を詳細に記録し、分析していくことが必要である。

お茶の水女子大学田口恒夫教授の御指導に深く感謝いたします。

(註)

- 1) 池山和子(1973) 言語治療とは何か—文献と考察—; 日本言語障害児教育研究大会。
- 2) Johnson, W. et al (1967) *Speech Handicapped School Children*, Chapter 1, 2; Harper & Row [田口恒夫訳, 学校の言語障害児]。
- 3) 松村康平(1971) 児童臨床学—体系児童学研究 p. 15: 光生館『児童学は、児童の幸福のための科学である。「児童の幸福は、児童だけを対象としたのでは、もたらすことができない。…」』
- 4) op. cit.
- 5) Darley, F. L. (1964) *Diagnosis and Appraisal of Communication Disorders*; Prentice-Hall. [平井他訳(1972) 伝達異常の診断と評価, 文化科学社]。
- 6) Van Riper, C. (1963) *Speech Correction: Principles and methods*; Prentice-Hall.
- 7) op. cit.
- 8) Johnson, W. (1946) *People in Quandaryies*; Harper & Row pp. 446-447 [関計夫適応と意味論参照]

『臨床的な問題, 明らかな異常としての吃りは診断される前に起こるものではなく診断されたあと起こるものであることがわかった……吃りというのは“吃りである”という診断が異常の原因の1つであるという意味で診断病である。親が子どものことばを“吃り”とか“おかしい”とか“正常でない”とか診断をしてたいていはそれをあからさまにあるいはまたはそれとなく表現するのだがそのような両親によって下された評価は, 子どもの意味論的環境の一部となり, 子どもはその部分を取り入れ, とり入れたように, 子どももまた自分のことばを“おかしい(defective)”“分かり惜い”“受け容れられないものだ”といった評価を下だし, そして, 子どもの話し方は, 結果的によりためらいがちな用心深い努力性のもものようになっていく…両親は心配すればするほど子どもに“ゆっくり言いなさい”とか“言い直してごらん”とか“気をつけて言いなさい”とか“深呼吸してから言いなさい”などと言って子どもを責めたてる。そして子どもはますます恐れ, 落胆し, ますますためらいがちな気違いじみた努力性の話し方になり, それで親, 教師, その他の人々はもっと心配しもっと強く子どもに“上手に話す”ことを強要し, その結果子ども自身の評価は更に下がりそして外へ表現される言語行動は次第次第に異常なものとなっていく…』

- 9) “Speech Handicapped School Childre”というこの著作は養成中の臨床家(Speech Clinician)の他に普通小学校の普通学級担任教師(養成中の人も含めて)を対象として書かれており担任教師が問題解決

に果たすことのできる役割や貢献することのできる事柄についてもかなりの紙面をさいている。子どもの話しことばの聞き手であるという点では臨床家も担任教師も母親も同じ立場にいる。担任教師に望まれている内容は担任教師のみが実行すれば他の者が配慮しなくてもよいというものではない。むしろ子どもの成長にとって必要なこととして臨床家があたり前に実行している基本的な事柄を担任教師に向かって実行を促しているのである。Johnson は「ことばの問題をもつ子どもあるいは従来障害児と呼ばれてきた子どもたちの成長にとって好ましい事柄は他の正常と言われてきた子どもたちの成長にとっても同じように好ましい事柄である、と主張している。

- 10) この遊びは、臨床家と子どもが手元に集めたものの違いが生ずることで、子どもの持っている絵カードを臨床家があてるという遊びに続いた。そこで臨床家が子どもの身近にりそうな物の名をいろいろ言い、子どもがそれを聞いて否定したり肯定したりすることが行なわれた。これは「子どもが注意して聞いている時に臨床家が力強い生き生きした正しい発音でことばを聞かせる」場面として役だつ。
- 11) 心理劇には鏡映 (mirror) 技法といわれる技法がある。
- 12) 松村康平・他、日本心理劇協会、昭和48年夏期心理劇研修会。
- 13) 子どもと母親に対しての臨床家による指導が、それぞれ独自なものであることの必要性については浅野、幸田 (S45, 言語発達の遅れている子の指導事例, 言語障害児教育研究大会) が『母親の問題と子どもの問題が異なることを認識すべきである』と指摘している。
- 14) 子どもがことばを覚えていくために、おしゃべりをたくさんすることの必要性については、“中西他, ことばの学習—たくさん話す機会を—お茶の水女子大学田口先生の講演より”にもまとめられている。

その 他 参 考 文 献

- 松村康平, 児童理解の方法, 誠信書房。
- 田口恒夫, 言語発達の病理, 医学書院。