

言語発達遅滞幼児に対する介入の試み

— 集団指導課題の検討 —

一 門 恵 子 ・ 古 閑 法 子 * ・ 丸 山 昌 一 **

Intervention for Young Language-Delayed Children

Discussion of Group Activities

Keiko ICHIKADO, Noriko KOGA and Masakazu MARUYAMA

(Received September 4, 1995)

Intervention program for young language-delayed children (age 3-6 years) was developed and used once a week for about fifteen years. The program named LIG (Language Intervention Group) consists of group activities, individual session, play and snack time. Four tasks for group activities were discussed on their effectiveness and difficulties. The tasks are 1) vocalization of vowels, 2) verbal expression with sign language, 3) drawing with singing and 4) matching to sample: color, size, shape, number, location. Though most children were interested in the tasks and improved their skills, coordinated behaviors such as vocalization with simultaneous hand movements were difficult for them.

Key words: language-delayed children, early intervention, tasks for group activities

問 題

近年、乳幼児の健診体制の充実が図られ、発達障害児の早期発見が促進されてきた。発達の遅れや偏りなど、何らかの発達上の問題を有する乳幼児が確認されると、専門家は親に対して診断の宣告をすることになる。最愛の子が障害児であると専門家によって告げられることは、親たちにとって悪夢にも似た厳しい体験である。診断と同時に親子に対して十分な援助の手立てが開始されなければならない。発達障害児を対象とした早期介入の場はかなり整備されてはきているが、専門的な療育サービスは未だ需要に確実に応えられる状況にはない。統合保育による日常的な発達促進と合わせて、障害特性に応じた早期の介入が個々の子どものより望ましい発達を保障することになる。

言語発達遅滞とは、「正常な言語の発達にとっての必要な諸条件が欠けているため、それぞれの子どもの発達時期において、予測される言語力を獲得できないでいる状態、あるいはコミュニケーション機能を発揮できず困難な状態に陥っている状況に対して名付けられたもので、症状を明記した用語である」（小川口宏，1985）と定義されている。

われわれは、主に精神遅滞を背景とした言語発達遅滞幼児に約15年にわたって介入を試みてきた。対象は、4～6歳の軽・中度の遅滞児が中心である。対象児の多くは、言語表出面の問題だけ

* 教育学部障害児教育学科研究室補佐員（昭和56年特殊教育特別専攻科修了）

** 八代児童相談所

でなく、言語理解や手指の機能の弱さ、空間知覚の不安定さや数量概念形成の困難などの多面的な問題を呈している。就学前期の子どもが大半であるが、筆者らは対象幼児の統合保育の場における緊張やさまざまなストレスに配慮して、無理な発達促進を目指すのではなく、言語発達の初歩的な段階の課題を多く取り入れてきた。療育の場を子どもたちにとって楽しく興味をもって取り組める活動を準備することによって、有能感を育むことができる場にしたいと願ってきた。言語発達を支える条件としては、成熟的要因もきわめて大きい。筆者らは、模倣、発声、描画、空間知覚などのよりベーシックなスキルの獲得を援助することで、発達の初歩的な段階を通過できれば、その後の発達は子ども自らがその子なりのペースで拡大できると考えている。介入の内容や方法については、今後、さらに改善を図っていくつもりであるが、これまでの介入について、本稿では、集団活動の課題について検討し、言語発達遅滞幼児に対するより望ましい介入の在り方について考察してみたい。

方 法

対 象 児：3～6歳の言語発達遅滞児 10～15名。

主に精神遅滞に起因する言語面の遅れを呈する幼児であるが、LD児、PDD児(pervasive developmental disorders)なども若干含まれる。児童相談所や保健所より紹介されるケースが大部分である。精神遅滞の程度は軽度のレベルの子どもが多いが、中度に該当するケースも受け入れている。ほとんどのケースが統合保育を受けている。

スタッフ：障害児教育学科教官1名、同特別専攻科を修了した研究室補佐職員1名、心理学修士の児童相談所嘱託1名、大学院、専攻科、学部の学生10数名。

場 所：通常の講義室に幼児用の机、椅子を配置して使用している。集団活動、個別指導、おやつ等すべて1講義室でセッティングを変えて実施しているが、ケースによってはプレイルームで個別指導が行われる場合もある。

日 程：Table 1のように午後2時より4時までの2時間の活動を行っている。集団指導と個別指導をそれぞれ30分ずつ行い、その後、自由遊び、おやつの後に帰りの会を経て解散する。

集団指導は、最初に母音の発声課題から始め、見本合わせ、絵かき歌などの認知課題が続き、身振りサイン、リズム遊びなどの動作模倣課題で終わる。

個別指導は、各々の子どもの発達段階や興味・関心に合わせた課題を担当する学生自身がスタッフの助言を得て作成し取り組む。したがって、その課題は個々の子どものニーズに応じるものであり、課

Table 1 言語指導グループの1日のスケジュール

	課 題
14:00 ~	お集まり 集団指導 ・母音+生活語の発声 ・見本合わせ ・絵かき歌 ・身振りサインによる文形成 ・リズム遊び(歌・お遊戯)
14:30 ~	個別指導
15:00 ~	自由遊び
15:25 ~	おやつ
15:50 ~	お帰りの会 ・出席カードのシール貼り ・リズム
16:00	(手遊び・マカトンサインの歌)
16:30 ~	スタッフミーティング
17:00	

※表は別室にて集団カウンセリング(担当:一門)

題内容は、数概念、色・形、数の指導、書字指導など多様なものとなっている。後の自由遊びは、子どもの緊張をほぐす働きをしている。自由な雰囲気の中で子どもと学生の親密さが深められる。また、指導中には見られない自由な発話も観察できる。帰りの会を設けることにより、活動の終了を自覚させる。また、活動参加に対する強化子としてごほうびのシールによる社会的な賞賛を与える。

課題内容：指導課題は、①母音＋生活語の発声、②身振りサインによる文形成、③絵かき歌、④見本合わせの4課題である。それぞれの課題の中で、言語の発達を促す初歩的な活動を学習内容として取り上げ、話しことばに限定せずにさまざまな概念を取り入れた活動を行った。

①母音＋生活語の発声では、母音の発声をスムーズに明瞭にすることをねらう。対象幼児は、単母音の発声についてはほぼ全員が可能であるが明瞭度や持続的発声の不十分な子どももあり、この課題が必要と考えられる。母音の発声に続く単語は、日常生活の中での使用頻度が高い「ありがとう」「いただきます」などを選び、生活語彙とコミュニケーション・スキルの拡大を目指す。

Table 2 指導課題

課題名	課題のねらい	教材	指導方法
1.母音＋生活語の発声	<ul style="list-style-type: none"> 母音の発声をスムーズに、明瞭にすることをねらう ターゲットの母音の発声に続く単語は、日常生活で頻繁に使用されるものを選び、生活語彙の拡大を目指す 	<ul style="list-style-type: none"> 各母音の口形を有する人物のペープサート5本 生活語彙を使用する場面の刺激絵 すべり台を描いたホワイトボード (写真1) 	<p>指導者はペープサートを持ち、すべり台の階段を上げていくと同時に「あ」「あ」「あ」と短く切って発声し、すべり台を下ろしていくと同時に「あー」のように伸ばして発声する。対象児は指導者と同じ動きと発声をする。</p>
2.身振りサインによる文形成	<ul style="list-style-type: none"> 音声とマカトンサインを併用することで、2～3語文を発話しやすくし、言える文章表現を増やす 長い文による表現が困難な子どもにとっては、サインを用いることによって、コミュニケーションの拡大を目指す 	<ul style="list-style-type: none"> 指導者の両手が出せる上着を着た人形 課題の文章を想定できる刺激絵 (写真2) 	<p>指導者は人形の袖から出した両手で目標のサインを音声併用で行い、対象児に促す。対象児は、刺激絵から課題の文章を理解し、発語と共にサインを行う。</p>
3.絵かき歌	<ul style="list-style-type: none"> 絵かき歌で線や丸・三角・四角を描くことで、描くことへの興味を引き出す 図形や空間の認知レベルを上げたり、目と手の協応を図る 	<ul style="list-style-type: none"> 完成された絵 画用紙とクレヨン（対象児の発達レベルによっては、薄く下描きをした用紙を与える） (写真3) 	<p>完成された絵を提示し、同じ絵を描くことを示す。歌を歌いながら描く。困難な子どもにはサブの指導者が補助をする。</p>
4.見本合わせ	<ul style="list-style-type: none"> 形や色の弁別、空間位置の見分け、数概念の形成を目指す 例：左から→青い車、黄色い車、バナナ、緑の車 	<ul style="list-style-type: none"> ホワイトボード 車や人形様に切ったカラーマグネット片 (写真4) 	<p>指導者が、3～4個のマグネット片で配置した見本を提示し、見本どおりに各自のホワイトボードに配置するよう指示する。</p>

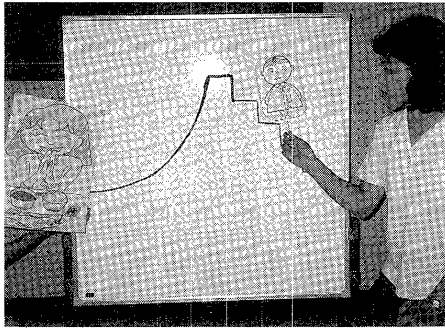


写真1 母音+生活語の発声

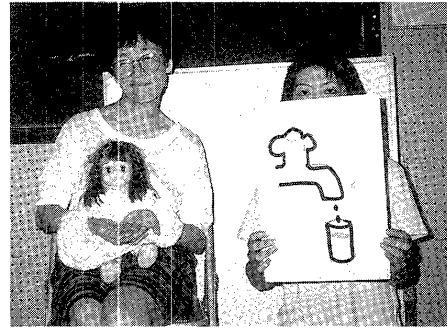


写真2 身振りサインによる文形成

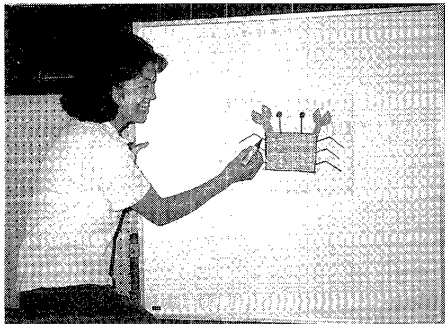


写真3 絵かき歌

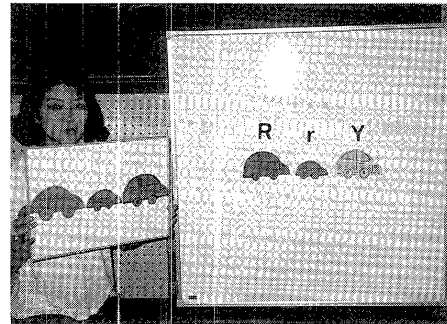


写真4 見本合わせ

②身振りサインによる文形成では、音声とマカトンサインを併用することで、2～3語文を発語しやすくし、音声による文表現の拡大を目指している。発話が1語文レベルの子どもにサインを併用することによって、2～3語文の表現を引き出し、コミュニケーション能力の拡大を図る。

③絵かき歌で直線や曲線、図形を描くことで、描くことへの興味や関心を引き出し、さまざまな形や文字の存在に気づかせる。また、図形や空間認知のレベルを引き上げたり、目と手の協応を図ることも合わせて目指す。

④見本合わせでは、形や色の弁別、空間位置の見分け、数概念の形成を目指す。この課題は認知的なものであり、直接的に発話を促進するものではないが、マグネット片を配置した後で、指導者がことばかけによる意味づけを行い、反応の手がかりを与える。

なお、指導に用いられる教材および具体的な指導方法については、写真1～4と、Table 2に示すとおりである。

結果と考察

日常の活動をとおして、われわれが観察している子どもたちの反応をTable 3に挙げてみた。各課題の難易度は均質ではなく、比較的易しい母音の発声、身振りサインにおいては、ほとん

どの子どもが喜んで自発的に参加している。また、この2つの課題には、ペープサートやリボンちゃんと名付けられた人形が登場し、魅力的な課題となっており、対象幼児の注意集中を高めている。

①「母音の発声」では、指導場面前部中央に配置された、すべり台の形を描いたホワイトボード上で課題のペープサートを操作するのだが、子ども自らが示範の役をやりたいがる。彼らにとっては離れた位置からの動作模倣よりも直接的で、成就感が得られやすいためと考えられる。しかし、ペープサートの操作に集中し、発声が途絶したり、弱くなる子どもが多い。このような問題を改善するため、指導場面にマイクを持ち込み、ペープサートを動かしている子どもの口許に当ててみた。これによって、発声の状況はいくらか改善をみている。また「ありがとう」「いただきます」などの生活語は、日常的に使用され、コミュニケーションを図るうえで基本的なものとなろう。課題の刺激絵に合わせた発語ができる子どもは過半数であり、課題としては有効であると考えられる。

②「身振りサインによる文形成」では、2～3語の課題文を音声も交えて完全に模倣できる子どもはわずかである。サインを模倣することに集中し、音声を発しない子どもも多い。また、サインの表出が不完全な子どももいる。しかし、われわれがこの課題で目指すものは、最終的には音声の表出とその不足を補うサインの使用であり、コミュニケーション能力の拡大である。したがって、音声表出やサイン表現のいずれかの不完全さが多少残っていても構わないと考えている。

③「絵かき歌」の課題でも歌と描きを同時に遂行することの困難な子どもが多い。大多数の子どもが描いている時には歌っていない。また、画用紙とクレヨンが配られると即座に描いてしまう子どももいる。絵かき歌に関しては、歌と手の動きの双方のリズムの取り方を考慮する必要があり、提示の仕方の工夫もさらに検討の余地があると考えられる。

④「見本合わせ」の課題では、対象幼児の認知能力の発達段階による個人差が生じやすい。発達段階が2歳前後の子どもから4歳台後半までの対象児に対して、一斉に見本合わせをする場合、課題の選択が難しい。2～3個とマグネット片を複数提示するとマグネット片を全部ボードに載せてしまう子どももいる。このような場合に、子どもに与えるマグネット片を配置に必要な数しか与えない方法をとってみることで、対応できたケースもある。もう一つの問題点として見本刺激が遠く、捉えにくい子どもについては、子どもが配置するものと同じサイズのボードに見本を置き、子どもの間近に提示する方法をとるようにした。

さらに、各課題について正反応の困難な子どもについては、個別指導の時間帯で個々の子どもに合わせて、きめ細かく指導することになっている。

集団指導課題をとおして利点として挙げられることは、①対象幼児の発達段階に合わせ、彼らの興味や関心を引きやすい構成となっていること。②1つの課題の中に音声言語の発達促進に限らず、さまざまな概念や視覚と運動の協応などを盛り込み、多様な概念の導入が可能なものとなっている点などである。この点に関しては、村井潤一(1985)も「言語に障害を持つ子どもには、言語による直接的指導以外に、絵画、造形活動という象徴的機能と関係した領域の指導をとおして言語的世界の基礎づくりを行っていくことが重要である」と述べ、「ことば以外の手段を通して指導していく必要性」を強調している。

また、これらの課題の問題点として、①発声と手による操作を同時に行う課題では、どちらか一方しかできない子どもがかなりおり、二重作業の困難さが認められる。②見本合わせ課題では、提示刺激と対象児との距離があるために、子どもによっては刺激が捉えにくい状況がある。この2点は今後改善していきたい。

Table 3 課題に対する言語発達遅滞幼児の反応

課題名	課題内容	子どもの反応
1.母音+生活語の発声	<ul style="list-style-type: none"> ・短く切った母音の発声（階段を上っていくとき） ・長く伸ばした母音の発声（斜面を下りていくとき） ・生活語の発声 ありがとう・いただきます・うたう・えんそく・おはようなど 	<ul style="list-style-type: none"> ・ペープサートを動かして、上げ下げすることは楽しんでやっている ・その反面、手の動きと同時に発声することが難しい子どもが多く、ほとんど発声できていないか、小さい声になってしまう ・生活語の部分の方が音声が比較的良く出されている
2.身振りサインによる文形成	<ul style="list-style-type: none"> 2～3語文のマカトンサインを併用した発話 ・お水をちょうだい ・お外でボールを投げる ・お外で走る ・アイスクリームはおいしい ・大きいボールを投げる ・クレヨンをちょうだい 	<ul style="list-style-type: none"> ・どの子どもも課題文を理解し、サインを模倣している ・この課題も、手の動きと発声を同時にすることが難しい子どもが多い ・2～3語のサインであることから、最も行いやすいサインを1文中に1語しかできない子どももあるが、ほとんどの子どもがサインを模倣できている
3.絵かき歌	<ul style="list-style-type: none"> ・信号機（長四角・丸3個・2本の直線） ・カニ（四角・折れ線を左右に3本づつ・点を2個） ・カタツムリ（うずまきの曲線・三角・短線と点を2個づつ） 	<ul style="list-style-type: none"> ・プロンプトとしての歌があることで、楽しく描いている ・丸や直線に間してはなぐり描きレベルの子どももあるが、比較的良く描ける ・三角や四角あるいは3個以上の線や形を描かせると、発達レベルによって差が見られる。特に数量に関して、3以上の理解が不可能という段階の子どももいるのでカニの3本の足が4本以上描かれたりする。
4.見本合わせ	<ul style="list-style-type: none"> ・左から→青い車、黄色い車、バナナ、緑の車 ・青い車に赤い女の子を乗せる ・女の子・男の子・女の子・女の子の構成 	<ul style="list-style-type: none"> ・最も個人差が出やすい課題で、子どもによっては抵抗を示す者もいる。 ・課題のマグネット片が1個づつ提示されるときは、どの子どもも見本に合わせられる。しかし、同種の色違い・同種を複数提示すると困難な子どもも多い。 ・与えられたマグネット片を全てホワイトボードに載せてしまう子どもも見られる。 ・位置関係まで正確に見本合わせできる子どもは半数以下である。

また、Brickerら(1979)は、言語発達遅滞児の早期介入には対人関係(情緒)・認知・感覚運動など多面的なアプローチが必要であるとしている。われわれの介入では、対人関係や認知の面においては対応できているが、指導場所の制約のため感覚運動面については介入できていない。

さらに、介入についての評価方法をどのようにしていくかが問題となろう。この点について、筆者らはいくつかの方法を試みてきた。まず、各対象児の直接の援助者(学生)を評価者として、指導のセッション毎に全課題について3~5段階のチェックリストで評価させる方法をとった(出永展, 1989)。この方法は簡潔でわかりやすいが、各援助者の評価基準が一定ではなく必ずしも評価が一致しないという問題が生じた。そこで、全体の活動を見わたせる1~2人の評価者が課題について、正反応か誤反応かを記述する形式に変更したが、1人の評価者が、数人の対象児について同時に評価をすることが評価者にとって負担となった。現在は、特別に評価リストを用いずに、活動終了後のミーティングの中で口頭で各援助者に評価させ、リーダーが記録する形をとっているが、評価の問題は引き続き今後の検討課題としたい。

われわれの介入する早期療育グループでは、対象幼児の発達のレベルや興味に合わせた指導を進めてきたが、年長児に対しては、彼らの予想される就学先と親の願いを考慮して「書きを中心とした学習」を本年度から導入している。

これまで、われわれの介入は集団指導・個別指導・親の援助を活動の主軸としてきた。このうち本稿では集団指導に関して検討したが、他の2分野についても同様の検討・修正を加え、今後、言語発達遅滞幼児を対象とした望ましい発達援助を促進していきたい。

謝辞：稿を終えるに当たり、毎週の療育活動に携わる学生諸君に心より感謝したい。

文 献

- Bricker, D. D. (1979): Issues in Early Language Intervention, *Early Language: Acquisition and Intervention*, Univ. Park Press, Baltimore, 477-515
- 一門恵子・坂本裕(1986): 中・重度精神遅滞児の言語指導—ケント・プログラムの活用—, 熊本大学教育学部附属教育工学センター紀要第3号, 131-139
- 出永展(1989): 精神遅滞児の言語指導プログラム作成の試み, 熊本大学教育学研究科修士論文
- 河添邦俊・長原光児(1981): 障害児の発達と遊び, ぶどう社, 145-160
- Kent, R. L. (1974): *Language Acquisition Program for the Retarded and Multiply Impaired*, Research Press, Illinois.
- 村井潤一(1985): 講座発達障害第4巻, 指導法II言語遅滞・学習障害, 指導法の原理—言語遅滞, 日本文化科学社, 3-24
- 小川口宏(1985): 講座発達障害第4巻, 指導法II言語遅滞・学習障害, 問題理解の方法—言語遅滞, 日本文化科学社, 25-44
- 上野一彦他(1989): 日本版マカトン法入門, 日本マカトン協会(旭出学園教育研究所)
- 上野一彦他(1989): 日本版マカトン線画集, 日本マカトン協会(旭出学園教育研究所)