

重症心身障害とその教育（3）

～重度脳性麻痺児に対する

言語指導の試み（その2）[†]～

片桐 和雄¹ 石川 克巳² 大友 順治²
笠島 洋子³ 木崎 伸子⁴ 竹内 育世 二宮 幸代

はじめに

「養護学校義務制」化が制度上開始されてから間もなく2年を経過しようとしている。直接的には障害児の教育権に関するこの問題が、ここ数年間、福祉や医療など他の諸領域にまで、さまざまな波紋を投げかけている。「国際障害者年」（1981）を目前にして、それらの諸課題が活発に論議され、豊かな内容をもった方向へと具体化されることが期待されている。

ところで、重症心身障害児の教育の面では、不十分な点（たとえば、学齢超過児に対する教育保障など）は多く指摘されるものの、教師が病院や家庭へ派遣され、教育的働きかけがなされる制度上の保障が成ったわけである。障害があまりに重いという理由で「教育の対象」たりえなかった重障児の生活に、教育プロパーが組織的に参加できるようになったということは、重障児療育の歴史の上で画期的なできごとにはちがいない。そのような制度上の前進に比べると、重障児教育の内容や方法について、ここで強調すべき成果をわれわれは残念ながら持ち合わせない。

しかしながら、全国でとりくまれている実践の量的拡大は目覚ましいものがあり、その科学的

分析の作業も着実に進められている。

さて、われわれがとりくんできた重度脳性麻痺児に対する、文字体系を中心にした言語指導の試み（'76～'78）は、その後、同一事例に対する継続指導と、さらに他の3人の重障児に対する新たな指導の開始へと展開した。

本報告では、前回に引き続く、その後の2年間にわたる、重度脳性麻痺児T.K.への指導経過を紹介し、検討することにする。

事例研究（その1）；統報

前報告（片桐・他、1979）の概要

対象児T.K.（1967年12月6日生れ）は、周産期障害によるとみられる重度の脳性小児麻痺（痙直型）で、四肢麻痺を呈している。側彎症、股関節脱臼、ネフローゼ症候群を合併している。

第Ⅰ期（'76.9～'76.12）においては、この対象児の障害の重さや特徴などとの関連で、文字体系を中心とした言語指導を課題として設定することの妥当性が、それまでの療育観察資料、発達と障害に関する検査、実験データをもとに検討された。一応の見通しはたて得たが、不確定な要因がかなり多く、今後長期にわたるである

[†] 本研究の一部は、昭和53、54年度文部省科学研究費特定研究(1)「言語」（研究代表者 天野清）の補助を受けた（分担者 片桐和雄）。

¹金沢大学教育学部 ²国立療養所医王病院 ³金沢市立長土堀小学校 ⁴石川県立医王養護学校

う指導へのより確かな可能性を得るために、実践的検討が加えられた。「かな文字の視覚弁別」「単語学習」,「単語の音節分解・音韻の抽出と単語構成」が主要な課題である。結果から得られた見通しは、かな文字の視覚パターン(対応する音韻を伴わない)の弁別,ならびに物の名称について、実物・音声・文字の三者間対応づけが可能であることであった。問題は、音韻や文字の集合をひとまとまりとして学習した単語を、音節分解、音韻抽出すること、そして単語を文字によって構成することの可能性についてであった。発声・構音系の障害によって、「はなしことば」を獲得しえない本対象児にとって、これは非常に困難な課題であろうという予想は事前にもっていたが、実際に指導を経験して、われわれが考える以上に大変なことであったことが明確となった。今後の指導への確かな見通しを得るという点では、かなり不満足な結果ではあったが、方法上の工夫、配慮をすれば、音節分解の指導も可能である、という結論になった。

第Ⅱ期('77.1~'78.3)では、「文字、音の弁別」,「単語学習」,「単語の音節分解・抽出と1音1文字対応学習」,「単語構成」などが課題として設定され、指導が進められた。単語学習では、T.K.の生活との関連度や興味関心の高い具体的事物の名称を中心として、かなり多数の対象・音声・文字の三者間対応が成立した。音節分解は、やはり困難な課題であったが、指導方法上の工夫(学習者に音節数に対応した動作を要求したり、視覚的、聴覚的枠組みを与える、など)により一定の前進をみた。これを背景にして、2,3音節単語の構成が可能となったが、量的にも質的にもまだ不十分な水準にしか達していない。この期の後半から、絵カードや単語カード(助詞ぬき)を使用した二語文構成の指導を試みた。この段階であえて文構成課題を導入したねらいは、第1に、文構成を学習する可能性の検討であり、第2にT.K.自身に、文字体系によって表現することの意義を少しでも体得させ、言語学習という課題に対する

本人自身の見通し、学習の構えを形成させることにあった。この点は、今後予想される学習内容・水準の高次化、量的増大に対応していくためには不可欠な条件である。

以上が第Ⅰ,Ⅱ期の指導内容に関する非常に簡単な要約であるが、この過程におけるもうひとつの重要な問題は、発声・構音系を含む重い運動麻痺という障害をもつT.K.の応答方法・様式をいかに明確化し、自由度の高いものにしてゆくか、であった。これについてはふれる余裕がないので他の資料(片桐・他,1979)を参照されたい。

1. 第Ⅲ期('78.4~'79.3)の指導(表1)

(1) 指導のねらい

この期の中心的課題は「文の学習」である。前期までの習得語いの量、1音1文字の対応状況等を考えると、そのような目標設定にはかなりの擬議があった。しかし、その主要な疑問・不安は、いわゆる正常発達過程における一般的言語獲得過程との対比から生まれてくるものである。本対象児の障害の特徴や生活状況を考え、これまでの指導過程を分析すると、この段階で「文の学習」を進め、文字体系による表現機能と意義(実生活の中で具体的にどのように役にたち、意味があるか)を少しでも対象児自身が理解し認識することが、学習活動の目的を意識化させ、意欲的にとりくむ構えを形成させる上で重要であると考えられる。もちろん、単語学習、単語の音節分解・抽出、1音1文字の対応学習を軽視したわけではない。この期では、これらを単独の課題として一定期間集中的に指導することはせず、「文の学習」と併行して進めることとした。

なお、対象児の身体的成長、²首のすわり³が多少とも安定してきたことなどから、この期の後半以降、テーブル付訓練椅子での座位保持補助具(側彎矯正用軟性ポリ製装具)を、これまでの頭部・胸部・腰部を含むものから、肩から腰部までのものに変えている。

(2) 単語学習

学習者の生活や興味関心との関連度が高く、「文の学習」に使用する単語を中心に、新たに22単語を学習した。指導法は従来と同じである。

(3) 音節分解と1音1文字の対応

単語の構成を可能にするためにも、この課題は前期の重要な指導内容であった。その経験から、文字に対応する音韻を発声できない対象児にとって音節分解は非常に困難な課題であり、聴覚的に受容される音韻と文字との機械的対応づけ指導は、学習意欲の急速な低下を引き起こすことがわかった。そこで、この期では、前期の指導上の工夫をもとにして、音節数に対応した視覚的、聴覚的枠組みの呈示、発声などの一定の動作の要求をしながら進めた。新たな試みとしては、たとえば、音節数に対応した「文字入りふき出し」の視覚呈示などがある。

(4) 単語・1音1文字対応の検査結果

すでに述べたように、この期では「文の学習」指導を中心課題として進め、単語、音節分解、1音1文字対応づけ指導はその都度併行する方法をとった。そこで、このやり方の点検と T.K. の達成度評価のためにも、この期の後半(78.12)に、まとめて検査を実施した。

過去2年半にわたる指導過程の中で導入してきたすべての材料(89単語)を検査対象としたが、単語の定着度の結果は、われわれの予想を超えるよい成績を示した。これは、学習者の生活との関連度、興味関心の高いものを材料として選択する、という当初からの一貫した指導者側の考え方の妥当性、有効性を裏打つものであるとすることができる。ただ、今後の指導を展望する際に問題となりそうなのは、学習者 T.K. の人的、物的、空間的生活経験の広がり、いわゆる正常児とくらべるとはるかに制約されざるをえないという点であり、そういう状況下での習得語いの増加、抽象的概念の理解はかなり困難な課題となろう。

聴覚的に受容した音韻に対応する文字を、語頭または語尾に含む単語を選択する力はかなり高くなっていると評価できる。にもかかわらず音に対応する文字を任意に選択された文字カード群から抽出する課題の達成は不十分である。この落差は、今回の実施方法(選択肢数のちがひ)の影響もあるだろうが、本質的には、「はなしことば」を使用できないという障害に起因する音節分解の困難さと関係している。したがって、単語学習を進めながら、音節分解・文字の抽出、1音1文字の対応づけ、そして単語構成という一連の課題に、今後も重点的にとりこんでゆく必要があるだろう。

(5) 文の学習

この期から積極的に文の学習を進めるという方針を設定したが、指導上のポイントは、文による意志の伝達という重要な機能を理解させるために、質問や要求の表現を採用すること、また、文構造理解や文構成(正しい語順の選択)のための視覚的枠組み、手掛りとして助詞や句点を導入すること、であった。

まず最初に質問文の指導を行ったが、結果的には短期間で中断せざるをえなかった。教訓としてこれまでの T.K. の生活経験の中では、他から問われて、Yes か No かの応答をしたことはあっても、自ら問うたことはないという事実を、われわれが過少評価したこと、したがって、

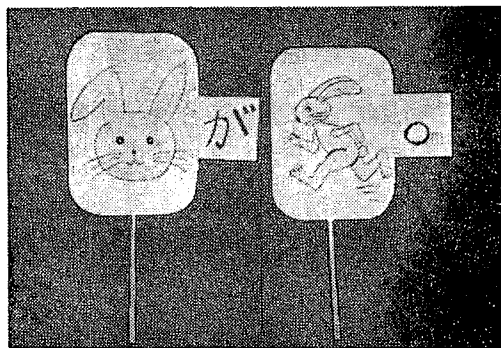


図1 助詞、句点つき絵カード

これは、二語文用の例で、ペープサートにして、動きを表現しやすく工夫した。

表 1. 第Ⅲ期 ('78.4~'79.3) における指導経過

課 題	目 的・内 容	方 法	結 果
単 語 学 習	(Ⅱ期に同じ)	(Ⅱ期に同じ) ただし、「文の学習」と併行して実施。	新たに22単語を学習した。
単語の音節分解・抽出 と構成。 1音1文字対応学習	視覚的・聴覚的枠組み を与え、単語の音節分 解と音節(文字)の抽 出指導を進め、1音1 文字の対応づけをより 確かにし、単語の構成 をさせる。	音 節 分 解 材料：既習単語カード、「文字入りふきだし」 方法：音節数に対応した、太鼓の音、ボール、積木、ふきだしなどの枠 組みを呈示して指導。 その際、学習者に、音節数に対応した発声、一定の動作を要求し た。 音節(文字)の抽出と1音1文字の対応 材料：文字カード 方法：指導者の音声に対応する文字を5枚の文字カード群から選択させ る。 単 語 の 構 成 材料：文字カード 方法：指導者の音声を聞き、ランダム順におかれた、構成に必要な文字 カードを正しい順序で選択し構成する。	単語の音節分解、共通文字 の抽出指導などを通して、 清音22文字について対応づ けができた。 新たに「おつゆ」など4単 語を構成した。
単語定着度検査	これまでの学習成果の 点検と評価	材料：過去2年半の指導で使用した89単語(2~5音節) 方法：「音声」見本による単語カード(3枚)からの選択	68単語正答
文字の抽出検査	〃	材料：清音44文字 方法：「音声」見本(清音1音節)に対応する文字を語頭または語尾に 含む単語を、2枚の単語カードから選択	全部正答
1音1文字対応づけ検 査	〃	材料：清音44文字 方法：「音声」見本(清音1音節)に対応する文字を5枚の文字カード 群から選択	22文字正答

簡単な二語文，三語文を構成させる。
質問や要求の表現を指導し，また，助詞や句点を導入して正しい語順を学習させる。

質問文

(問) 「名詞」+「たべる」+「?」

(答) 「はい」あるいは「いいえ」

上記問答を，単語カードを材料にして，指導者間でやりとりする→2～5枚の単語カードから質問文を構成させる。

助詞「を」「が」，句点「。」の導入

材料：助詞つき絵カード（主語・目的語用）句点つき絵カード（述語用）

(例) 「せんせいがねる」の場合

→「(先生の絵) +が」・「(ねている絵) +。」

(例) 「ほんをよむ。」の場合

→「(本の絵) +を」・「(読んでいる絵) +。」

方法：まず，二語文「～を～する。」，「～が～する。」について，助詞や句点の位置と語順の関係を理解させる。

ついで，三語文「～が～を～する。」を指導。

単語カードによる文の学習Ⅰ

材料：単語カード，助詞，句点つき白紙カード

方法：絵を見せてこれからつくる三語文を音声で呈示→「～が」「～を」「～する。」に対応する助詞，句点つき白紙カードを視覚的枠組みとして与えながら，音声で文を確認する→「～」が，「～」を「～する」。にあてはまる単語カードを選択させる。

単語カードによる文の学習Ⅱ（要求の表現）

材料：単語カード

方法：自分の要求を「～」を「～(したい)」という文型で表現させるために，助詞カード「を」を呈示しておき，名詞(目的語)と動詞を正しい語順(位置)で選択させる(実際の場面を設定し，表現された要求内容が満たされるようにした)。

実際に近い場面などを設定しても，学習者の関心や意欲が高まらず，十分な学習はできなかった。

助詞，句点の機能を十分に理解したとはいいがたいが，それを手掛りにして，二語文，三語文の語順についての学習は深まった。

「(学習者名)」が「てれび」を「みる」。「おとうさん」が「みず」を「のむ」。など三語文を4文構成した。

「てれび」を「みたい」，「おやつ」を「たべたい」，「べんきょう」を「したい」など7文を構成した。

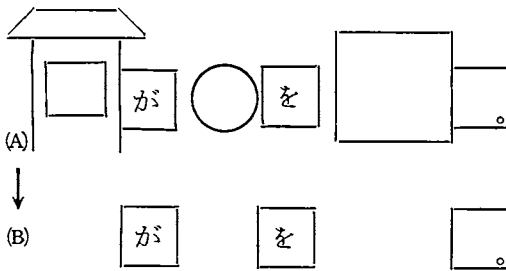


図2 文構成の視覚的枠組み

三語文構成の際の例。指導は(A)から(B)へと移行する。

今回採用した文例で、いかに実際の場面を設定して指導したとしても、T.K.がそのような質問を発する必然性は希薄であった、という点が指摘される。

助詞、句点の導入は、二、三語文の正しい語順を理解させる上で有効であった。前期では、「助詞ぬき」で二語文の指導を試みたが、度々主一述の倒置がみられた。今期では、まず、助詞つき絵カード(主語、目的語用)、句点つき絵カード(述語用)を用いて二、三語文を構成させた(図1)。つぎに、助詞、句点つき白紙カード、さらに、助詞、句点のみの枠組みを呈示して、正しい位置に対応の単語カードを選択させる学習を進めた(図2)。この段階では、助詞や句点の文法的機能を直接的に指導するのが目的ではなく、文構成の際の正しい語順の理解を進めるための手掛り、視覚的枠組みを与えるために導入したが、かなり効果があったと言える。

要求の表現は、T.K.が言語学習に対して自分なりの目的意識を形成してゆく上でも重要な意味をもつ課題であると考えられる。したがって、指導上の配慮としては、T.K.の気持ちをよりの確に推察した上で、実際の場面、状況を設定、利用すること、正しい表現に対しては、その要求内容をできるだけ即座に満たしてやること、などが重要である。

(6) 第Ⅲ期のまとめ

この期の指導を通して、二、三語文の構成が

可能であるという見通しを得た。単に一般的な文章表現の学習というのではなく、自分の要求や心情を、たとえそれが二～三語文ではあっても、視覚的な文として表現できるという体験を今後蓄積してゆくことが、これまで学習してきた内容を定着させるとともに、特に音節分解にみられるT.K.の障害に起因する困難さを克服してゆく原動力にならう。そのためにも、まずT.K.の長期にわたっている病棟における日常生活様式(本人の要求や意志を表現する必要性と機会がきわめて少ない)との関係で、表現や伝達の問題を基本的に検討する必要がある。また、表現・伝達の手段・方法に関する研究(具体的には、第Ⅱ期以降使用してきている応答補助装置のソフト・ウェア、ハード・ウェア両面にわたる改良・改善)も重要な課題である。

2. 第Ⅳ期('79.4~'80.3)の指導(表2)

(1) 指導のねらい

この期も、1音1文字対応づけとそれをもとにした単語構成を併行させながら、二、三語文構成の指導を中心に進めてゆくことにした。

この段階で新たに掲げた課題は、「おはなしづくり」である。文、文章の構成という知的活動は、本来決して形式的、平面的なものではなく、空間関係、時間的経過に伴って変化する状況を内容的に理解し、それを再構成してできるだけ生々と表現するという動的な内実をもった過程である。この基本的視点から対象児の指導の問題を考えると、まず、「はなしことば」の未獲得、そして将来にわたっても使用しえないであろうという予測、他方で、単語、文構成の指導が形式的、平面的になりやすい、という、両面での困難さが指摘される。この点を少しでも克服してゆくひとつの方策として「おはなしづくり」を設定した。すでにこれまでも、日常的な対応の中で、絵本や紙芝居を材料に、ストーリー性のある「おはなし」を語り聞かせてきており、T.K.の興味・関心も高かったが、今期ではそれを、上に述べた位置づけを明確にして、

意識的にとりくむこととした。

(2) 1音1文字の対応と単語構成

単語学習, 1音1文字対応づけなどの指導は, 前期と同様, 「文の学習」の中で繰り返し進めてきた。

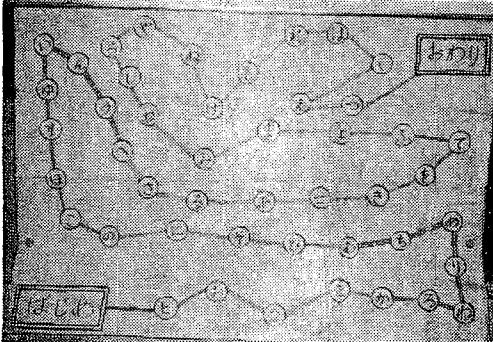


図3 文字すごろく

1音1文字の対応づけの機械的, 紋切型指導は学習意欲を低め, 成果があがらないことを, 第Ⅱ期以降度々経験しているため, 今期は, 「すごろく」のゲーム性を利用して指導を試みた。清音46文字から成る「すごろく」(図3)を作り, 補助しながらサイコロをふらせ(あるいは, 6枚のカードから1枚選択させて), でた目に応じてコマを進める。コマの進んだ位置にある文字を指導者が発声しながら確認させ, それを語頭を含む単語を2(あるいは3)枚の単語カードから選択させる。この方法は, 集団学習場面を設定したことと相俟って, 学習意欲も高く, 持続した。

音声を見本として, 2~4音節単語の構成文字群から対応の文字を抽出する課題もよく達成し, すくなくとも前期終盤の検査結果の水準は十分維持していた。

このような1音1文字の対応づけを量的にふやし, 定着させるためにも, また単語構成を実現させるためにも, 音節分解の指導が重要であるが, この期では, これまでの指導方法に加えて, 音節の数を意識化させることを試みた。しかし, T.K.の数概念の獲得水準についてはこれまでの指導過程の中での印象にたより, 緻密

な検討, 評価をしなかったこと, 手続き的にも若干の飛躍があったことなどから, みるべき成果をあげえなかった。

単語構成は課題の遂行状況が全般的に, 前期にくらべて, かなりスムーズになった。既習単語の中から, 文の学習などで比較的よく用いている33単語を選び, 構成させてみたが, その結果は, 遅々とした速度ではあるが, 着実に力がついてきていると評価できる。

(3) 文の学習

前期における助詞(を, が), 句点の導入による指導経過をふまえ, この期でも, 助詞や句点を含む二, 三語文の指導を進めた。助詞の扱いに関しては, 前期の場合は, むしろ, 文構成(単語の正しい語順の選択)の際の手掛り, 視覚的枠組みとしての位置づけに力点がおかれたが, 今期では, さらに1歩進めて, 助詞の役割, 機能(「くっつき」かた)に学習者が注目できるような指導上の配慮をした。

助詞の存在と役割りに注目させるために, その「くっつき」かた, 「くっつき」の相手を指導した。たとえば, 「を」の立体模型を作り, 選択させた単語カードと実際に結合させてみせる(図4)。また, 「が」カードを, 指導者や身近な人(時に学習者自身)の首にかけ, 実際の動作を演示して, 文を構成させる, などである。さらに, 文構成にあたって, 単語カードの並べ方を「文節でのわかち書き」方式にして, 助詞や句点の「くっつき」の相手や, 位置, 文

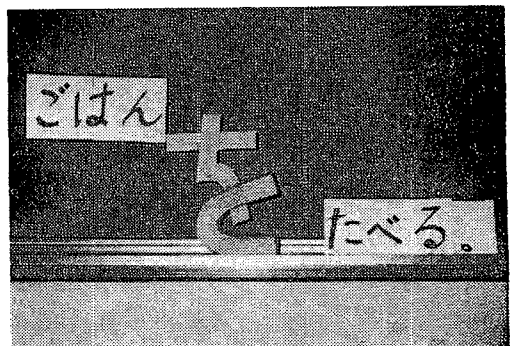


図4 「を」の立体模型

表 2. 第IV期 ('79.4~'80.3) における指導経過

課 題	目的・内容	方 法	結 果
単語の音節分解・抽出 と構成	(前期に同じ)	1音1文字の対応づけ (1) 材料: 「すごろく」(清音46文字から構成)サイコロ(または6枚の数字カード) 方法: こまの進んだ位置の文字と「音声」を見本にして、その文字を語頭に含む単語を2または3枚の単語カードから選択	課題はよく達成された。
		(2) 材料: 2~4音節単語 方法: 「音声」見本に対応する文字を単語を構成する文字カード群から選択	45文字中31文字正答
		音 節 分 解 方法はこれまでの指導と同様、ただし、「光(つみ木あるいはカード)の数はいくつ?」などと、音節の数を意識化させるように指導。	音節数の意識化は困難であった。
		単 語 構 成 材料: 既習33単語 方法: 見本として「音声」または「絵」を呈示、選択肢として構成に必要な分の文字カード、あるいは余分な文字カードを加えて与える。	3音節以上の単語も60~70%の正答率を示した。
文 の 学 習	助詞(を, が, は)の機能に注目させ、二、三語文を構成させる。	助詞「を」の指導 (1) 絵カードによる二語文構成→単語カードによる二語文構成 その際、「を」の立体模型でカードを結合してみせる。 (2) 「名詞」、「動詞」、「助詞」、「句点」カードの選択による二語文構成 「音声」見本有→「音声」見本無 選択した結果を眼前に配列呈示する際「わかち書き」方式を導入	前期の経験もあり、よくできる。 <u>おむつをする。えをか</u> <u>く。ぼうしをかぶる。</u> などの文を学習した。
		助詞「が」の指導 指導手順は上と同じ。その際指導者、学習者本人などが「が」カードを首からかけて、実際の動作をするなどして「動作をする人=主役」の「が」の「くつつき方」, 「くつつき」の相手の理解を深める。	<u>せんせいがおこる。</u> <u>なおえがわらう。</u> など5文を学習した。

助詞「は」の指導
指導手順は上と同じ

三語文（～が、～を ～する。）の指導

実際の行動を演示→構成すべき三語文の理解→「名詞」，「動詞」，「助詞」，「句点」カードの選択による構成

けいきはあまい。

ぞうはおおきい。

など7文を学習したが、主述の転倒がみられた。

ともおがおせろを
する。

せんせい が とけい を
みる。

など6文の構成ができた。

「おはなしづくり」

一連の場面や状況の変化（ストーリー）を理解し文によって再構成させる。

「ももたろう」のおはなし

ストーリーの1部を6つに分割し、一枚ずつの絵にする。→順番に絵を呈示（「音声」見本なし）→絵の内容を二または三語文構成により表現（構成に必要な単語カード群からの選択）

（おばあさんがいる。→おばあさんが せんたくを する。→おばあさんが ももを みつける。→おばあさんが ももを ひろう。→おばあさんが ももを わる。→ももたろうが うまれる。）

「とらごろう」（「目をさませ トラゴロウ」童心社より）のおはなし（8文）

T.K.にとらごろう、いっしょに学習している K.I.におかあさんのおめんをつけさせるなどして、場面の設定をする。指導手順は上と同じ（ただし、つまずいた場合、単語の説明など必要な援助を与える）。

第2文に誤りがみられた（おばあさんが するを せんたく。）が 他は正しく構成できた。

なまえは とらごろう と いった。とらごろうは あ そんでいた。おなかが へった。……など、援助の下に8文構成できた。

の構造などが理解しやすいようにした。

二語文の構成は、前期での指導効果もあり、よく達成された。もちろん、今期の指導で助詞の機能を文法的に十分理解したとは言い難いが、「を」、「が」の「くっつき」の相手、位置の選択を誤ることはなかった。ただ「は」に関しては、時に主一述の転倒がみられた。これは「くっつき」かたの理解が不十分であるというだけでなく、名詞と形容詞の区別ができにくいという語い能力にも関係しており、この面での指導を併行する必要がある。

三語文の指導は、「が」、「を」の復習をさせ、定着を進めながら実施した。実際の行動を演示しただけで、音声による文の呈示(確認)がない条件下でも、主語、目的語、述語ならびに助詞、句点の選択順序、位置等に誤りはなく、「わかちがき」も定着し、全般的によく達成された。

(4) 「おはなしづくり」

これまでの日常的対応の中で、絵本や紙芝居などを語り聞かせてきており、T.K.も比較的興味関心を示していたが、今期はこれを一步進めて、「おはなしづくり」の課題として指導した。ひとつのストーリーをまず聞かせ、つぎにそれを適当に分割し、その状況を示す絵をみせる(状況、場面の設定)。そして、その絵(状況)を、二～三語文で表現させる。表2に示したものを含め、5つのストーリーについて指導を試みた。今回は構成すべき文に必要な単語カードだけを選択肢として呈示したこともあり、全体としてよく文構成ができたといえる。指導によってえられた教訓は、ストーリーのおもしろさ(文構成の段階では、あまりに空想的、奇想天外なものは理解しにくい)、分割の適切さ(区切れのよさ、分割数など)に関して、指導者側の事前の十分な検討を必要とするということである。

語いをふやすという視点からも、この「おはなしづくり」を活用できるので、語り聞かせや文構成の過程で、積極的な新しい単語(概念)

の導入について考慮するべきであろう。

今回のこの課題を学習する中で、T.K.ははじめて内容的に連続性のある複数の文を構成したことになる。この点を本人も意識しており、構成した全文を掲げながら、指導者が『とちちゃんがお話をつくってくれました』と賞賛すると、T.K.は非常にうれしそうな表情をみせ、言語学習全般にわたる意欲や構えを形成させる上で意義があった。

(5) 第Ⅳ期のまとめ

音韻を聴覚的に受容して、対応の文字を単語から抽出する力は徐々にではあるが着実に行っている。また、単語構成課題でも、日常指導において高い頻度で使用する単語を中心に、構成できるようになってきた。にもかかわらず、音節分解や機械的な1音1文字対応づけの面ではこの期においても困難さがみられ、あまり成果はあげられなかった。

二、三語文の構成は、前期に得られた見通しにもとづき、この期でかなり精力的にとりくんだ課題であった。特に今期では、助詞や句点を文構成上の単なる視覚の手掛りとして呈示するのではなく、その機能、役割りにも注目させる方向での内容をもった指導を試みたが、かなり効果があったと言えることができる。

この期にはじめて設定した「おはなしづくり」課題は、学習者の学習意欲を高め、構えを持続させる上でも効果があり、また、今後への色々な指導法上の教訓が明らかになるなど、成果がみられた。

おわりに

前報告(第Ⅰ、Ⅱ期)に引き続き、重度脳性麻痺児T.K.に対する、その後の2年間の指導過程の概要を紹介し、諸問題を指摘してきた。

この対象児に文字体系を中心にした言語指導を実施する妥当性を議論し、かな文字視覚パターンの弁別の可否を問題としてとりあげざるをえなかった第Ⅰ期当初の状況を想起しながら、

現段階に到達したT.K.の姿をみると、抽象的な理念としてではなく、実感として重障児の発達の可能性をうけとめることができる。

しかしながら、指導開始以来かかえている諸問題に加えて、この段階で新たに解決すべきものとして明らかになった課題も、また多い。たとえば、文や文章の構成に関する問題がある。名詞や助詞、形容詞などの単語カードや、助詞句点カードなどを正しい順序(位置)に、文節わかち書き的に選択させる文構成指導によって、ともかくも、二、三語文の構成はできるようになった。このような文字体系による表現法の基本的枠組みを習得すれば、正常発達程にみられるように、それにもとづいた自発的な表現の拡大が期待できるであろうか。この点に関して、本対象児の障害特徴や指導過程をみるかぎり、残念ながら、否定的に考えざるをえない。音節分解(したがって、単語構成)にみられる困難さの原因と同様に、発声・構音系の障害によって「はなしことば」の使用経験がなく、それを表現手段として獲得しえない条件は、たとえ文字体系による表現法の基本形式をいくつか学んだとしても、それを基礎にして様々な表現に自発的に応用することを非常に困難にしている。したがって、習得した文構成の基本的枠組みを使って、色々な内容の表現に応用できることを十分に指導する必要がある。第Ⅳ期における「おはなしづくり」の課題は、指導者側のこのような目的意識をも背景としている。

ところで、時間的、空間的関連をもちながら展開されるストーリーを把握、理解し、その内容を再構成して習得した文型によって表現するという動的過程は、これはすでに狭い意味での単なる文字体系による表現の学習という範囲を超え、広範な知的活動として位置づけなければならない。したがって、指導内容、教材等の採用にあたっては、当面はこれまで同様、実際の

体験、身近な具体物からの選択になるが、これからの方向としては、新しい諸概念の学習を含む、いわば“思考の道具”としての言語の指導に積極的にとりくむことが要請されよう。

さらに、第Ⅱ期以来、重要な課題のひとつとなっている、応答方法に関する問題がある。Ⅲ、Ⅳ期の指導の中でも、必要に応じて、「応答補助装置」を使用してきた。また、座位保持補助具の作りかえ(頭一首部が解放された)を機に、頭一首部の動きの随意的コントロールの訓練もねらって、身障者用ヘッド・ギヤの前額部から前方に40cmほど棒を出し、そこに磁石をとりつけたものを装着させ、机上の金属片付カードを選択させる方法なども試みた。応答方法に関するこれまでのひとつの課題は、T.K.が応答・反応した結果が、指導者に明確に伝達され、本人にも即座にフィード・バックされるように、ということであった。この点だけから言えば、これまでの指導経過の中でかなり明確になってきた視線の動きやYesの意の発声などをもとにしても、指導は遂行しうる。しかし、現在のT.K.の文の構成、「おはなしづくり」等の学習内容、水準からみると、そして今後の展開を考えると、文字体系によって自発的に表現するための何らかの補助手段の導入が必要である。実は、そのような必要性を見通した上で、タッチ・スイッチランプ・マトリックスボードによる応答補助装置を第Ⅱ期で試作したのだが、その検討と改良が現在のところ中断している。

学習形態については、他の重障児に対する言語指導を開始したのにあわせて、Ⅲ、Ⅳ期を通じて積極的に集団学習場面(4人ないしは2人)を設定してきている。これは、たとえば「おはなしづくり」などで状況設定に役立つという利点だけでなく、学習者自身の意欲を高め、学習の構えを持続させる上でも、大きな意味があった。

† T.K.にくらべると運動機能の障害の程度が多少とも軽い3人の重度脳性麻痺児に対する指導を、第Ⅲ期から開始した。T.K.とは異なった言語学習上の問題点などが明らかになっているが、これについては、別の機会に報告する。

文 献

片桐和雄, 石川克巳, 大友順治 (1979) 重症心身障害とその教育(1)—重障児の実態とその療育—. 金沢大学教育学部 教科教育研究 12 111—118.

片桐和雄, 石川克巳, 大友順治, 岡田佳子, 上腰郁子, 山崎陽子 (1979) 重症心身障害とその教育(2)—重度脳性麻痺児に対する言語指導の試み(その1)—. 金沢大学教育学部 教科教育研究 13 127—139.

片桐和雄, 石川克巳, 大友順治, 重障児研究グループ (1979) 重症心身障害児教育における教育工学的

接近について. 金沢大学教育学部附属教育工学センター 教育工学研究 5 53—66.

片桐和雄 (1980) 重い運動障害を併う精神発達遅滞児に対する言語指導について. 幼児及発達遅滞児についての言語発達診断(テスト)と言語教育プログラムの開発—教育心理・言語心理学的研究—(文部省科学研究費特定研究(1)「言語」天野班研究報告書) 102—114

須田清 (1967) かな文字の教え方 麥書房.