

重複障害児教育に関する一考察

| | |
|-------|---|
| メタデータ | 言語: Japanese 出版者: 公開日: 2017-10-03 キーワード (Ja): キーワード (En): 作成者: 木村, 允彦 メールアドレス: 所属: |
| URL | http://hdl.handle.net/2297/23567 |

重複障害児教育に関する一考察

木 村 允 彦

ここ数年、主として心理学的方法によって重複障害児教育の問題を考えてきた。その過程で「近年、障害児は重度化、多様化している」という形容に出会うことがしばしばあった。このような表現は、同一統計的操作を長年くり返した結果として認められる傾向をさしているのか、あるいは、ようやく重度重複障害児にも本格的な教育的配慮が注がれるようになって、従来陰になりがちであった現象が表立ってきたのにすぎないのか、わたくしにはわからない。いずれにしても、「重度」の、そして「多様な」障害児のひとりひとりを目の前にして教育的交渉を営もうとすると、さまざまな問題に遭遇することが多い。

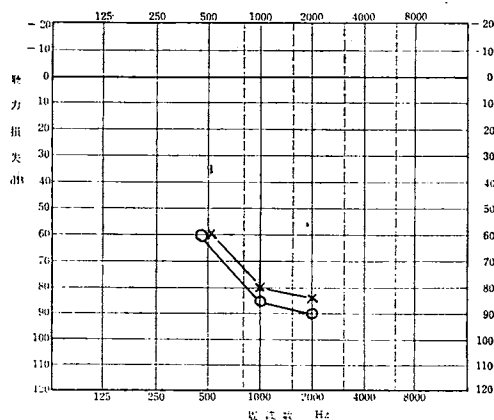
ここでは、そうした諸問題の中からいくつかを選んで整理と予備的考察を加えたいと思う。

はじめに、ここでとりあげる対象としての障害児の心理学的特性に簡単にふれ、次に重複障害児教育は何をめざすべきかを検討することによって、＜教育的操作＞とその＜意味＞との間にある内的な関連性を仮説的に提示してみたい（第一節）。ついで、第一節で措定した目標は、さまざまな器質的条件を前にしても可能か、可能だとしたらその条件は何か、を探るために、いくつかの器質的障害を併せてもちながら、教育過程を経て一般的行動体制に変容があらわれた事例を選んで、その過程を分析してみたい（第二節）。尚、これらの予備的考察を前提として、我々は重複障害児の具体的教育を試みてきたが（浦島1974）（岡山1974）、紙巾の都合上、機会を改めて報告したい。

I 重複障害児教育の目標をめぐる

1 聾学校に在籍する重複障害児達

YMおよびST(いずれも満10才)の両君は、いずれもI聾学校重複障害児学級に在籍している。YMには、生後まもなくわずらった高熱をともなう中耳炎の後に聴覚障害が残された。当面、聴刺激に対する反応系が確立していないために、正確な聴力図は作製されていない。一方STの場合も、両耳の言語音領域に聴力損失が認められる(第1図)が、出生後、保育器を体験していることを除けば、障害の原因を直接推定する手がかりは少ない。



第1図

ところで、末梢性の聴覚障害をもつだけの子ども達なら、YM、STと同等もしくはそれ以上の障害を受けていたとしても、通常の聾学校教育における口話法や聴能訓練の体系の中で音声言語を弁別することを習得し、個体差を含むが、やがて発語があらわれてくる。しかしながら、YMとSTの場合は、普通の聾児達が発語する年齢に到っても、そのきざしが無い。音声言語系は未分化なままなのである。両児とも喜怒哀楽をともなう極端な情動状態において、むしろ全体的な感情表出の一部としての音声を発

することはあっても、交信を目的とする能動的な発語を欠いている。したがって、日常の交信行動は、数種の身ぶり信号（たとえば、拒否の信号として、手または首を振る、排泄の要求をあらわして手を前にあてる、など）の発信に限られている。

両児をこうした状態にとどまらせている生理学的、心理学的条件をいくつか推量してみることはできる（たとえば、YMはひとつの課題に一定時間集中することが困難で、みかけ上興奮型の精薄（A. R. Luria 1961の用語を借りた）を思わせる。また、STは、極度な情動状態で全身を硬直させる、など）が、これらの諸条件と音声言語系の未分化との間に直接的な因果関係をみ出すことはむずかしい。

ともかく、音声言語を媒体とする通常の授業形態の中では、YMとSTに関する教育的交渉は成立せず、何らかの個別的指導が要請される。以上が、重複障害児学級に両児が在籍する凡その理由である。

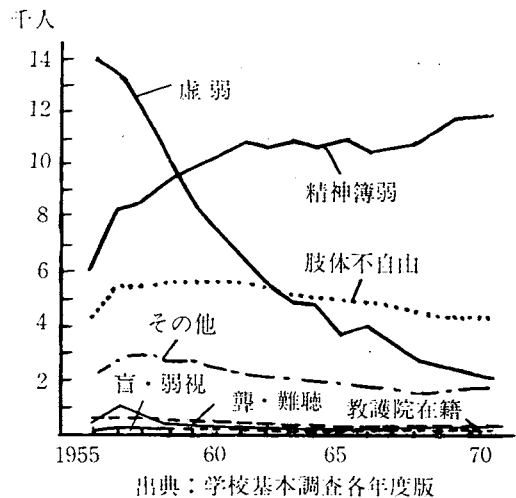
さて、「重複障害児」の概念は多義的で、類型分類の主軸は必ずしも明晰ではないが、いずれにしても、ここでとりあげた両児のように普通の聾学校教育の枠からはみ出して遅進の目立つ子供達は、文部省の昭和42年の統計によると、聾学校全児童数の12.67%を占める。また、特殊学校全体を含めた重複障害児は、25.83%にのぼる（特殊教育事典1968, P366）。

特殊学校の学習指導要領においても、重複障害児の障害型に見合った教育を行うための配慮がある（聾学校学習指導要領の場合、第一章総則の中の2、教育過程一般5, P28）。しかしながら、子供たちの障害が多様で学習が遅々としていればいる程、教育当事者は、教育の目標とその具体的操作の関連を、ひとりひとりの対象児について一層具体的に点検することを余儀なくされる。

2 更に重い障害児達^⑥

ところで、聾学校を含めて各種特殊学校に在籍する障害児は、器質的にも機能的にも最も重

い障害をもつ子供達ではない。更に重度の障害児は、就学免除もしくは猶子によって家庭にとどまるか、各種施設に収容されている。第2図は、雑誌「世界1974, 4月号）による、就学猶子、免除児童数の推移である。



第2図

就学猶子、免除児童数「世界」1974.4月号による

この種の統計には載らない、隠れた障害児が全国に散在していることも容易に想像できる。

これらの障害児は、一般に、特別の教育の機会に恵まれない限り、動物的、植物的な行動水準を超えることが困難である。極端な感情のカテゴリーとの間に比較的对応性を保つような、数少ない身体的反応や、不明瞭な発声などを、障害児をとりまく人々が看取しない限り、障害児と外界の間には能動的な交渉が成立しない。当然、その知的水準は図りがたいし、今後の可能性についても不当な過小評価を受け易い。

3 重複障害児教育の目標

さて、1, 2で掲げた子ども達を控えて、重複障害児教育は何をめざせばよいのだろうか。この種の問いは、広く普通児の教育においても問題となるが、とりわけ重い障害児と対峙するときには、通常ひとが備えている行動特性の大部分がまだ開花していないために、そうした行

動属性総体の中からどの側面を抽象し目標として掲げることによって学習体系を構築するかが絶えず問題となってくる。

そして、そうした抽象作業そのものは、最終的には、「人間性とは何か」という問いと切り離しては成立しえないので、教育の方法そのものは科学的分析的思考に準拠しながら、一方では教育者自身の生き方を媒介としての日常の「価値体系」への緊張関係も持続せざるをえない。重い障害児の教育にかかわるものにとって科学的方法の〈没意味化〉は、おそらく許されずいくつかの価値体系のはざまに生きる辺境人（マージナルマン・折原1969）としての態度さえ余儀なくされる。

3・1 ここで、先掲した理由によって、重複障害児の教育目標を問う過程を、目標としての〈人間性＝人間らしさ〉を問うことに置き直してみる。ただし、この問いに十全に答えることはむずかしいので、ここでは通常「人間らしさ」の象徴として挙げられている必要条件をいくつか並置してみて、それらを比較検討するという、いわば消極的方法を採用することにしたい。尚こうした条件の中に、障害児をとりまく外的環境条件（たとえば、「学習権」の問題、「社会福祉政策」の問題など）の整備を含めることもあるが、ここでは考察から除外する。かりに、ここでの問題設定を、人間性の「内的」条件の追求とよべば、内的、外的条件は、表裏一体をなすべきものと考えられる。

3・2 「みかけ上」の人間性の必要条件

さて、「人間性の必要条件」は、ここで改めて数えてみなくとも、社会通念として根を下ろしているものも多い。とりわけ、いわゆる「正常人」と「障害者」の特性を表面的に比較してみて、障害者側に欠けている特性を、そっくり「人間性の必要条件」として置き換えてしまう場合がしばしば見受けられる。その一例は、村松（1973）の次のような指摘にみることができる。氏の稿中に、聴覚障害者が抱き易い劣等感の由来を説明した部分があるが、そこには、社会通念としての「人間性の必要条件」が、大き

な危険性を孕んでいることを汲みとることができる。

（……聴覚障害者の劣等感の由来について）、現在僕が理解しえたのは、それはアイデンティティの喪失によるということである。自己の帰属すべきところを自己に見出しえない意識なのだ。彼（聴障者）の知性は、人間の存在形態をかくあるべし、かくありたいと欲する。そして彼の実際はそこからは遠い。そこから生ずる理想と現実のあいだのギャップにひき裂かれた彼は、自己を自己として肯定する意識を喪失する。（引用文中、（ ）内は文脈を補うために筆者が挿入した。また傍点を付した部分は、より具体的には、「健聴者と同様であるべし、同様でありたい」と置き換えても大意は失なわれないと思われる。）

さて、ここで村松氏の指摘を引用したのは、次の理由による。

(1) 聴障者自身が、人間の存在形態はかくあるべし（すなわち健聴者と同じでありたい）と欲するのは、そのことを「人間性の必要条件」としてとらえ、また、それは目をそらせない程の重みをもって聴障者自身にのしかかってくるからであると思われる。

(2) さらに、聴障者にとって、こうした条件が絶対的意味をもってくるのは、おそらく聴障者をとりまく社会において、「聴覚系の正常性」「音声言語の円滑な使用能力」などを、人間性にとって欠かすことのできない必要条件とするような風潮が根を下ろして、そうした信念体系が聴障者自体の心的過程のどこかに決して無視できぬかたちでとり込まれているからだと思われる。(2)の解釈は、ひとの自己像が、準拠集団の他者に映った自分の姿や、自分に対する他者の評価を無視しては成立しえないという、ニューカム（1950）、シュリフ（1935）らの社会心理学的洞察を援用することによっても推論できる。

さて、ここでとりあげたような、社会に弥漫している通念としての「人間性の必要条件」はどのような性格をもっているだろうか。

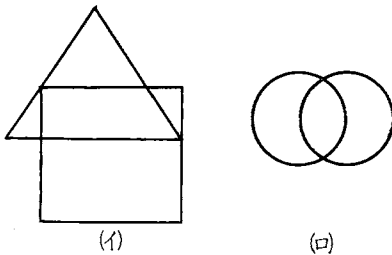
(1) 条件把握の表面的性格

いま、聴覚系の正常性や音声言語能力が重要視される場合を例にとってみる。正常人が同一

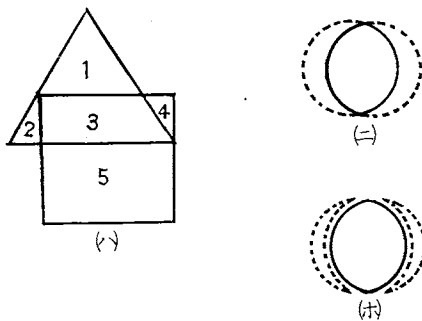
社会で大差なく育てば、発信、受信行動に参加する諸器官（構音系、聴覚系）の組成は同一である。また、これらの諸器官系によって遂行される機能（働き）もほぼ同一である。すなわち特定の〈機能〉と、それを果たすための器官の〈仕組み〉とは、みかけ上不可分なものとして現象する。この図式に照らしてみると、器質的障害をもつ者は、〈仕組み〉の一部を欠くことになるので、即、〈機能〉の必要条件をも欠くことになる。また、この視角から眺めると、先掲した重度重複障害児に特定の機能を形成しようとする試みは、アプリアリに限界をもつことになる。だが果してそうだろうか。特定の機能は特定の仕組みによってしか営めないのだろうか。

ここで、特定の機能のひとつとして、第3図のような形態を知覚する場合を例にとってみよう。

第3図



第4図



視覚系が正常な成人は、第3図(i)をみれば、「三角形」と「四角形」の重なりとして知覚する。ところが、生まれつき視覚系を欠く先天性

盲人が、触覚によって同一形態を認知する場合には、(i)は、小さな三角形や台形、四角などの小区画の集まり(第4図(ii)) $1+2+3+4+5$ として知覚することが多い。また第3図(ii)が与えられると、「大きな円の中に小さな楕円がある(第4図(iii))」とか、「楕円の傍に、三ヶ月型が2個付着している(第4図(iii))」と知覚される。

さて、この現象を、先掲した〈機能と仕組みの一体性〉の図式に直接あてはめていくと、視覚系と触覚系の仕組みの差に根ざして、触覚系では視覚系と同じ機能を果たせないのだ、と考えたくなる。しかし、この場合、特定の学習を経ることによって、触覚系でも、目でみる場合と同一の知覚様式に到達させ得ることが知られている(木村 1967)。したがって、この例にみる限り、同一機能は、別の器官による仕組みによっても果たせることになる。

勿論、形態知覚という特定の機能について云えることが言語行動についてもあてはまるか否かは直ちにはいえないが、少なくとも、機能と仕組みの不可分性を疑ってみる作業が必要となる。

(2) 恣意的性格

次に、通念としての必要条件は、正常人のもつ行動総体の中のある側面を直接強調したものであることが多い。たとえば、音声言語能力が着目される場合、正常人の発信状況における、「円滑」な意志疎通が特に目立つために、この側面だけを過大に強調して、音声言語を有すること自体を欠かすことのできない条件として指定しやすい。そのために、音声言語がはたしているその他の機能、とりわけ、音声言語系が、やがて非発信状況(たとえば、思考、認知など)で果たす機能は、かえって看過される。勿論、音声言語がもっている様々な有用性を決して否定するわけではないが、一層重要なことは、「音声言語が人の行動全体の中で果している働きを十分に整理した上で、再び、これらの諸機能は音声言語によってしか果たせないのかと問うこと」であると思われる。

(3) 抵抗力

通念としての人間性の必要条件は、(1)(2)に含まれるような疑念への丹念な解答を、その契機として含んでいない。むしろ、それ故に盲目的な信念体系として弥漫し、強固な抵抗力を備えている。村松氏の指摘する聴障者のアイデンティティ喪失は、この信念体系の権威の大きさを示しているものと考えられる。

さて、社会通念としての人間性の必要条件が、先掲した3つの性格をもっている故に、これを「みかけ上の必要条件」と呼んで、より「本質的な必要条件」から区別したいと思う。

それにしても、「みかけ上」の条件がひとたび成立すると、それらはどのような機能を担うだろうか。

かりに、教育者がこの条件に固執すれば、(1)先掲したように、重い、そして多様な障害児を目の前にしても、たとえば、音声言語能力の形成に専ら力を注ぐであろう。(2)当然、教育の評価もその成就の度合にもとずいてなされ、(3)今後の、可能性は、そこから一義的に論ぜられるので、子どもの行動体制に微妙な、しかし重要な機能が萌芽していることを看過しやすくなるであろう。また、障害児(者)をとりまく社会がこの条件に固執すれば、(4)障害者から、アイデンティティ回復の基盤を剝脱し、(5)障害の量を物差しにした人間性評価の階層構造を導くであろう。

3・3 より「本質的」な人間性の必要条件

ここでは、先掲した「みかけ」の必要条件の導出法とは全く異なる抽象様式をとりあげてみたい。以下に引用する詩の作者、橋田氏は、難聴をともなうが、現在大学生活を続けている。

氏の詩にあらわれるコトバの重みそのものを私には理解できないので、分析的思考の対象とすることには逡巡をともなうが、「人間性の必要条件」に関する示唆を得るために敢えて引用させていただきたいと思う。

告白と自負

僕はつんばさじきに置かれて
そこで世界を考えるといわれた

あるいは、その状況のさ中に
伝達不能の思いを基に
すべてを説明しろと暗示された
だから過去の写真をみつめる事は
常に腹だたく日常性を忌み嫌う
ゆがまれた独断のサークルだ
ちつとばかりの同情を含めた視先と
平等をもとにした誘いかげの谷間に
どす暗い邪悪な否定がうずまいている
巧妙にしくまれた活動の中に
思わず賞讃と感謝をささげては
貧弱で小心な悟性が苦おしくもだえる

(中略)

数多くの騒音と伝達の満ちあふれる中で
意識的にも無意識的にも
それらは自負によって抑圧される
私は悠然と煙草をくゆらし、その煙が
人々の隙間を埋めつくそうと薄れ去るのを
ある快楽をもって超然と眺める
不変のテーマはどうしようもなくつきまとい
それを苦おしく求めていくしかない
情落と刹那はいつでも背後にあり
奇妙に歪んで沈んでいく
私は唯我論者の神でありヒーローと
ならねばならない
それも、独断とエゴというなら
存在を抹殺する魅惑的誘いである

(橋田久美詩集より。詩の一部を省略して載せることを、橋田氏にお詫びします。)

さて、橋田氏の詩全体に、とりわけその後半に、力強さと爽やかさが充ちているのは何故だろうか。それは、おそらく次の理由を含んでいることによると思われる。氏は、先掲した「みかけの条件」に、直接アイデンティティを求めていることは明白である。伝達不能の思いや社会通念のさ中において辺境人的位置を保ちつつも、自己をひき裂かれたりはしない。むしろ「生きる(橋田氏のことばでは「不変のテーマ」)」という側面では、誰も同じだ、と内から叫ばれるのである。当然、氏においては、器質的条件は、正当にその地位を低下せしめられる。

おそらく氏にとって人間性の必要条件を求め

る過程とは、(1)「機能」と「仕くみ」を分離して（何よりも橋田氏の豊かな言語力がその証明である）(2)みかけの条件の恣意性を看破し、(3)通念としての信念体系に一定の距離を保ち、そして最終的には、いわゆる正常者であろうが、偶然器質的障害をとまなおうが、「自律的」に生きることに関しては誰も同じであることを鮮明に確認する過程である、と思われる。

思えば、人は偶然「みかけ」の必要条件を充たしていようがいまいが、さまざまな条件の中に生きている。そして、それらの条件の中で、ソジフオスの宿命（カミュ1942）を背負い、ホイジンガのいう遊び（ホイジンガ1938）を続行せざるを得ない。その楽観性と悲観性を、自律的に、自己がひきうけられること、また、そうした人間の存在様式の姿を自ら把握できることを、私は、便宜上、人間性の「本質的な」必要条件と呼んでみたい。

3・4 重複障害児教育の目標

さて、私は、重複障害児の教育の目標とは、「本質的な」人間性の必要条件の形成であると考えてみたい。もっとも、ここで掲げた目標ははじめに掲げた重い、そして多様な重複障害児の実態と余りにもかけ離れているように見えるし、このような、もっともらしい目標を掲げることが何か意味をもつのか、という風に思われるかもしれない。

しかし、次のように考えるとどうだろうか。先掲してきた、「みかけ」と「本質的」な条件の把握法の差異は、複数個の事象A、B、C…を比較する行動において、何を標識として、A、B、Cを同定（identification）し、あるいは区別（differentiation）するか、また、一度成立した認知の様式を破壊して、新たな比較様式を可塑的に形成できるか、といった行動様式の差異に環元できそうである。

したがって、これらの行動的な側面を、発達の軸に沿って幼児期までひき戻して見て、やや仮説的にいうと、結局、「外界の刺激を適切にカテゴライズし、それに基づいて自己を律していくような機能をいかにして形成するか」とい

う問題に帰着するように思われる。

ここに到って、問題は以下のように再設定される。「重複障害児においても、外界（自己を含む）を適切にカテゴライズし、それにもとずいて自己の行動を統制するような心的機能を形成することが可能か。可能ならばその条件は何か。」

この視角から、重複障害児の新しい可能性が生まれてきそうに思われるが、そのためには、ひとりひとりの対象児と具体的な教育交渉を営む過程で、機能発生の条件を綿密に追跡することが必要となる。そして、こうした自律的機能の発生のための努力を回避した上で、かりに障害児に対する外的条件を整備してみても、おそらく第三者の上意下達の配慮に終るように思えてならないのである。

II

前節で生じた問題発生に答えるためにひとつの方法として、ここでは、さまざまな器質的障害を併せてもちながら、教育過程を経て、(1)交信行動（とりわけ非音声系による）を習得し、(2)外界（自己を含む）を適切にカテゴライズし、それにもとずいて自己を律するような心的過程を形成することができた（あるいはできつつある）個体の例をいくつか選んで、その機能の発生経過をやや詳細に分析してみることにした。分析にあたっては、梅津（1967）の交信行動系統図^⑧、および、Umezu（1972）のO-signの分類表^⑨における用語をそのまま借用した。

（ただし、用語の適用にあたって不適切な点があれば、それは全て筆者の責任である。用語の厳密な定義は、上記2著を参照されたい。）

1 ヘレン・ケラーの言語行動習得過程

ヘレン・ケラーは、生後1才7ヶ月のときにわずらった熱病によって、視力と聴力を失った。サリバンによる教育がはじまったのは、満7才になる3ヶ月前であった。ここでは、便宜上、ヘレンの交信行動習得過程を i) 疾病前、ii) 教育開始前、iii) サリバンの教育開始以後

第1表

ヘレンの交信様式

| | ヘレン | 交信関係 | 他者 { 親子もサソの親達バンの他 } | |
|-----------------|---|---|-------------------------------------|-----------------------------------|
| (i) 疾病前 | 発信 { 自成信号 構成信号 { 身ぶり (低単位) 音声 (低単位) } 受信 (低単位) | | 自成信号 身ぶり } 発信 音声 } 構成信号 受信 | |
| (ii) 教育開始前 | 発信 { 自成信号 構成信号・身ぶり (約60) 受信 | | 自成信号 構成信号・身ぶり } 発信 受信 | |
| (iii) サリバンの教育過程 | ① 指文字導入期 | | | |
| | ② 指身ぶり混用期 | 発信 { 構成信号 { 身ぶり 指文字* 混用 } 受信 | | 身ぶり 指文字 混用 } 構成信号 } 発信 受信 |
| | ③ 指文字定着期 | 発信 { 構成信号・指文字 (高単位化) 受信 | | 指文字・構成信号 } 発信 主体 受信 |
| | ④ 点字の導入 | 発信 { 構成信号 { 指文字 点字 (タイプ) 文字 } 受信 | | 指文字 点字 } 構成信号 } 発信 文字 受信 |
| | ⑤ 音声 ¹⁰⁾ の学習 | 発信 { ④に加えて 音声 受信 | | ④に加えて } 発信 音声 受信 |

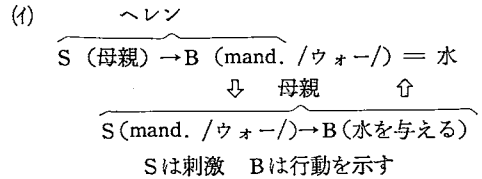
* [注] 尚、ここでいう「指文字」は、いわゆる Manual alphabet ではなく、サリバンがヘレンの掌に、文字を綴ったものである。本文中の「指文字」もその意味で用いている。

の3つに分け、それぞれの時期における、交信様式の特徴を探ってみることにする。また、交信行動の成立と並行して、ヘレンの行動体制にどのような変化がみとめられるかについても考えてみたい。(ここでとりあげた資料は、The story of my life by Heln Keller. Dell 社版1698のうち、サリバンによる教育の部分(P251~351)によっている。また、その一部は、榎(1973)の訳がある。)

1・1 今、ヘレンと周囲の人々との間に生ずる交信行動を、両者の発信行動と受信行動とに分けてみると、発信、受信のなか立ちになる信号の自発、分化、対応(梅津1967)の性質が異なるが、交信行動は、i) ii) iii) のいずれの時期にも認められる。(第1表参照。表中の矢印は、特定の信号の発信と受信の関係を示している。)第1表を追って、各時期の交信様式をしらべてみると以下ようになる。

i) 疾病前(1才7ヶ月まで)

この時期までのヘレンは、普通の子どもが音声言語を習得していく初期の過程を辿っていたとみることができる。したがって、おそらく喃語期を経たであろうし、記録によると、waterにあたる/ウオーウオー/という発声を、mand^①的に発信できる段階にまで到っていた。(表1中の(i)で、ヘレンの音声(低単位^①)から、他者の受信に向かう矢印は、この関係を表示したものである。この関係についても、梅津(1967)の表記法に習うと、(i)のようにかける。

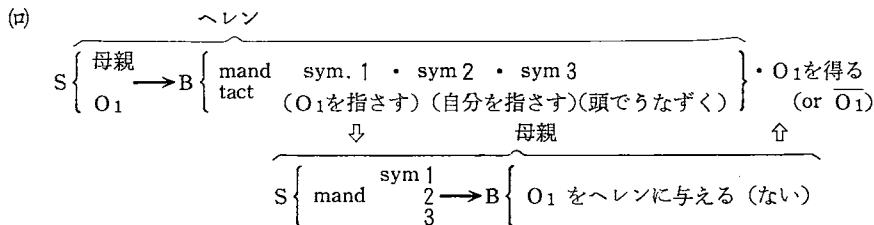


(i)の図式中、B(mand. /ウオー/)のかわりに、自成信号(たとえば、何かを食べたような表情を示す、喜怒哀楽の表情を浮かべる、など)や、少数の身ぶり信号が機能する場合もみられた。(これも、表1中に矢印で示した。)

(i)の図式の、ヘレンと母親の立場を入れ換えた交信様式も成立していたとみることができるので、この関係は、表1中、他者からヘレンに向かう矢印で示した。(以下の矢印も全く同様に表記する。)

ii) 疾病から教育開始前まで(1:7~6:9)

この時期においては、前期(i)における、音声低単位による発信受信行動が徐々に消えて、自成信号と、身ぶり信号による交信が活発化している。とりわけ、身ぶり信号(首を振れば「ノー」、うなずけば「イエス」、ひばれば「カム」、押せば、「ゴー」、パンを切りバターを塗る動作で「パンが欲しい」、アイスクリーム機を動かす仕ぐさをして震える「冷たい」と、「アイスクリーム」など)は、およそ60に達し、これらの相互に分化した約束的記号と、その組み合わせによって、ヘレンと周囲の人々との間に、いくつかの型の交信行動が生じている。その典型を、資料にしたがって表記すると、(ii)、(iv)のようになる。



- * O₁ は、ヘレンの欲求の対象を示す。
- * 身ぶり信号は、以下 sym (symbolic. sign の略) とする。
- * sym 1 は直接目的語、sym 2 は間接目的語、sym 3 は動詞に相当している。
- * O₁ が与えられないと、新たな交信行動が生じることもある。

に、「目」、「鼻」、「手指」、「頭」の指文字をヘレンが自ら求めた)。

(2) 指文字と事象の対応性

対象{O₁, O₂}が複合刺激としてあらわれ、さらに、{O₁, O₂}に対する特定の動作(B₁)が加わるような状況では、これらについての指文字(F_{O1}, F_{O2}, F_{B1})との対応性に混乱があらわれる。

(たとえば、「湯のみ」、「ミルク」、「飲む」と「mug」、「milk」、「drink」の対応性が崩れる)

×以後

(1) 指文字が、mand tact 的に発信、受信されている。(先掲した図式(㊦), (㊧)の sym 1, 2, 3の位置に指文字が置換されている)

(2) ×以前の対応性の混乱が整理されている。×地点における、サリバンの操作(従来「ミルク」を入れていた「コップ」に水を入れたこと、「水」が片方の手に注がれ、他方の手に指文字が綴られたこと)は、対応性の分化を促進するひとつの役割を果たしたと思われる。

×以後、表1中、(iii)の②③の時期には、次のような発信様式の特徴が目立つ。

(1) その初期程、指文字と身ぶりの混用によって発信、受信が成立する場合が多い。(たとえば、「水が欲しい」は、指文字「w-a-t-e-r」と、欲しそうな身ぶりとの混用で発信される。したがって、指文字「w-a-t-e-r」だけに着目すれば、いわゆる「一語文」的性格をおびている。)

(2) 習得ずみの指文字に、身ぶり信号と自成信号を混じえて、他者(特にサリバン)に tact 的発信行動をおこし、これを受信した他者が、新しい指文字を教える、といった型の発信が増加していく。(1887.5.7 ヘレンは、まっしぐらに二階にかけあがって、私の部屋にとび込んできました。彼女は、d-o-g, b-a-b-y(指文字)と何回も綴り、五本の指を交互にしゃぶりました(身ぶり信号)。ヘレンの輝いた顔つき(自成信号)から私の懸念は消えました。何をおいても、事の次第を見きわめるために彼女といくことが先決でした。……その場に、セッターの母犬と五匹の仔犬がいたので、新しい指文字「仔犬」、「仔犬たち」、「お母さん犬」「5」など

を教えている。)

(3) サリバンとの散策を通しての行動空間の拡大にともなって、特定の場面でサリバンと交わした(2)の発信の成果を、一定時間の「遅延」後に再び母親に伝える、という型の発信行動が頻出するようになる。(私たちは、いつも夕食の頃には家に帰るとヘレンは、自分の経験してきた事をすべてお母さんに話したがります。)

(4) (2)(3)が活発化するにつれて、発信の他者がいないときには、自己が発信して、自己が受信するような行動がおこるようになる。

(一個体二役的(梅津1967)発信行動)(例、ヘレンは私が話しかけるのを止めさせると、自分の手に綴りを書いて、自分自身との会話に没頭するのです。)

「点字」と「浮き文字」の導入

synthetic. sign のひとつとしての、「点字」や「浮き文字」が導入されたのは、サリバンの教育開始から2ヶ月半が経過した後であり、したがって指文字による相互発信がかなり円滑になりはじめた頃であった。これらの記号は、指文字↔{点字, 文字}の置き換え操作によって、比較的容易に習得されている。(私(サリバン)の指でAを作りながら、同時にAという文字の上に彼女の指をおいた。私が指で作る文字にあわせて、彼女は印刷された文字の上を指でさわっていった(指文字↔文字置換)。左手の人指し指が行によって走る(点字の触読)ときに、右手にその単語を綴っていく(点字↔指文字置換))

これらの記号の弁別および構成を学習していく経過については、詳しい記述がない。いずれにしても、指文字にこれらの記号が加わることによって、次のような行動の拡大が生じている。

(1)読書 先掲した発信行動の発信者が限りなく増加することになる。

(2)手紙を書く 受信者が増大することになる。

(3)日記 自己発信→自己受信が強化される。補足

これらの発信様式の変遷の過程に次のような

特徴が認められる。

(1) 統辞法の変化。指文字、点字、文字による発信の際のヘレンの統辞法は、初期ほど成人のそれからの隔たりが大きい。拡充的模倣 (Brown, R & Bellugi, U 1964) の操作や、単語の並べ換え操作 (たとえば印字された単語カードを適切にならべかえる) を通して、徐々に統辞法を習得していく過程がある。

(2) 同一内容を別の形式でも発信できること (Chomsky 1957の用語でいえば「deep structure」と「surface-structure」の関係) を学習によって習得していく過程も認められる。

1・2 一般的行動体制の変化

さて、表1のような発信様式の推移の間に、ヘレンの行動体制にも顕著な変容があらわれている。ここでも、その主な特徴を拾い上げてみると、

(i) 自己の行動統制の仕方に、次の3つの変化が継起している。

(i) 表1中、(i) (ii) および (iii) の初期においては自己の欲求が充足されない場面では、感情の爆発がしばしばあらわれている。

(ii) (iii) の進行にともなって、この種の情動的場面は、サリバンとの発信、受信を重ねることで回避している。また、自己や他者の感情状態に対応する記号の分化が進み、特に、他者の感情については、相手の手に触れたときの筋肉の緊張の度合と対比させて、感情についての記号を習得している。

(iii) 自己発信、自己受信により、自己を統制する。(たとえば、遊び友達について不信を抱いた後、二階の一室にとじこもり、一定時間後には、自己の感情を整理している。)

(2) 外界の事象や現象の整理

複数個の事象の属性や、その関係を習得ずみの記号や、記号関係に置き換えてみて、その異同を比較するような行動によって外界の整理が一層進められ、その結果として、更に新しい記号を習得する、といった循環的過程が活発になっている。(例1、先日、ヘレンに、へいの上の「つる草」は、「はい回るもの」だと教えてやりまし

た。彼女はとても喜んで、さっそく自分の運動と植物の運動の類似点を見つけようとしはじめました。植物は走り、はい、びよんと跳び、スキップし、かがみ、降りたり登ったりします。彼女はふざけて、自分のことを、「歩く植物 walk plant」と言うのです。例2ヘレンは熱い湯が地面から湧き出ると聞いてびっくりしてしまいました。彼女は、地の下で誰か火をたいているのか知りたがり、その火は、ストーブの火と同じものか、やはり、木や草の根をもやすのかと尋ねます。)

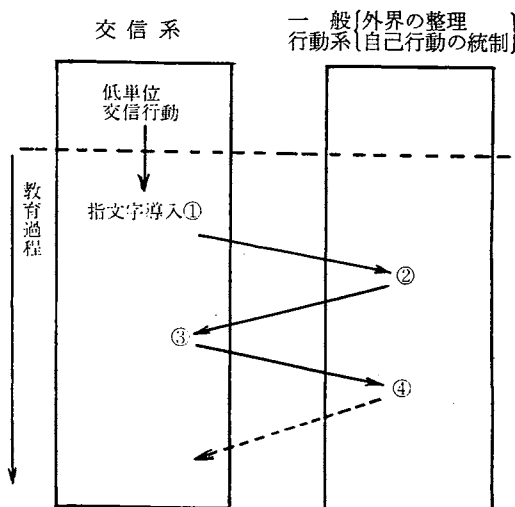
これらの行動型は、はじめはサリバンとの発信により、後には読書を通してあらわれている。

算数、地理、動物学、植物学などの系統的学習が目立って進みはじめたのは、こうした行動体制が確立した頃でもあった。

さて、こうした行動体制の変容を促した条件を資料から直接決論することはむずかしいが、少なくとも、これらの変遷が、先掲した発信様式の変遷と、よく対応していることは事実である。

1・3

以上に辿ってきた、ヘレンの発信様式と行動体制の変遷にみられる並行関係を、その発生の時間的序列を含めて模式化すると、第5図のようになる。



第5図

すなわち、サリバンによるヘレンの教育過程は、身ぶり信号によってあらかじめ存在してい

た低単位交信行動に指文字を導入して交信行動を高単化位し、(図中①), それによって成立した発信, 受信の様式を通して, 外界の整理と自己の行動の統制を図り②, その結果として, さらに交信行動の高単化を進め③, 再び外界の整理と自己統制を促進する。④(以下繰り返)のような, 相互循環的な過程とみなすことができる, と思われる。また, これらの過程は, 梅津(1967)の, 「交信系と中継ぎ系の交互作用」の図式によく合致するようにみえる。

1・4 音声言語の学習

ヘレンの音声言語学習がはじめられたのは, 10才を過ぎてからであり(ただし, 先述したように, 疾病前の音声言語体験がある点を見逃さない), 第5図に示す相互循環過程が特定の水準まで高揚した時期であった。

1・5 まとめ

(1) サリバンの教育過程は, 第5図の賦活過程と考えられる。

(2) この過程は, 第一節で仮説的に提示した人間性の本質的条件を充足していく過程としてあらわれている。

(3) この過程を促進した主要な媒体は, 音声言語ではなく, synthetic sign のひとつである指文字であった。

2 非音声系による言語行動の形成

ヘレンの場合, 盲聾二重障害の特殊性によって, 学習は指文字を通して進められたが, 器質的障害の性質によっては, 別の感覚運動径路を用いる場合がある。また, ヘレンの場合, 記号としての指文字の弁別と構成機能は迅速に習得されているが, 選ばれた記号の性質や障害の性質によっては, 記号の弁別構成に向けての系統的な学習が必要となることが多い。これについても, いくつかの先駆的資料を拾ってみよう。

2・1 アペロンの野生児

生後11, 2才まで, 人の社会から孤立して森林の中で育ったヴィクトールに対するイタール(1894)の教育過程をみると, 文字の弁別構成に向けての一連の教育的操作が施されている。

この過程を経て, ヴィクトールは, 文字による mand 的発信行動をおこすまでに到っている。

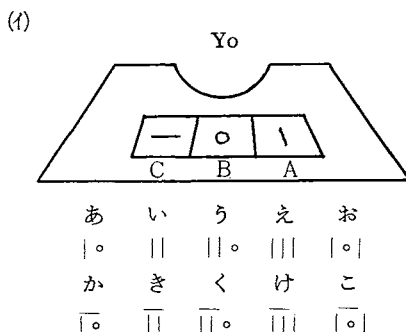
2・2 梅津, 他による盲聾二重障害児の言語行動習得過程

3人の盲聾児(A・T, Y・S, M・K)の教育過程においては, ヘレンにおける指文字の機能が点字によって果たされていると考えられるが, この場合, 触空間の構成にはじまって, 形態としての点字の弁別と構成のための系統的な学習が組まれている。

2・3 須賀(1968), 須賀, 大竹(1972) 木村(1973)による脳性麻痺児の言語行動習得過程

須賀は, 極度に重い脳性麻痺のために, 音声による発信の可能性がほとんど見込まれないYoについて, i) Yoの行動の中に, 事象対応的な低単位発信行動が存在することに着目し, ii) Yoの運動障害を考慮した上で, 日本語の音韻と対応する synthetic sign を創案して(教育の初期においては, 第6図に示すような形態の場所選択的発信行動が, その後期においては2進序列記号による書記指令行動が採用されている。), i)の発信行動の高単化を図り, iii) ii)で成立した発信受信様式を通して知識体系の習得をすすめている。木村(1973)も, 発信系を欠く重い脳性麻痺について, 第7図に示すような形態パターンを, 足によるスイッチ盤の切り換えで構成させ, さらに目によるフィ

第5図 須賀(1968) 須賀・大竹(1972)による。



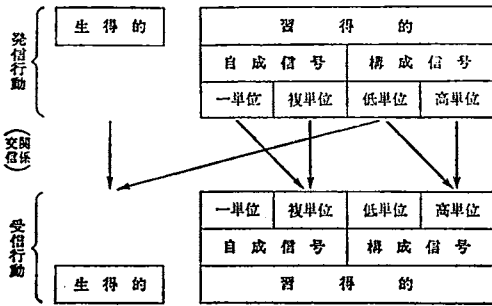
Yo は, 机上の3つの位置にある形態素を手でおさえることによって, あ(○|) い(||)などの記号を発信する。

示す人間をさす、折原(1969)の用語を借りた。

より具体的にいうと、ひとりの重複障害児の教育の目標と方法をめぐって、教育当事者は、自己の方針と、周囲の人々の考え方の調整を図らざるをえない。

⑦ この種の条件の整備が必要なことを認めつつも、それだけでは不十分であると考ええる。

⑧ 梅津(1967)によると、様々な記号系の間にとり交わされる交信行動の型が、次図のように整理されている。詳しくは原著を参照されたい。



⑨ Umezū. H (1972) の O. sign 分類表は以下に示される通りである。

| O. sign | | | |
|---------------|---------------------------|----------------------------|--|
| 1. Aboriginal | 2. Constructive | | |
| | 2.1 Symbolic | 2.2 Pattern discriminative | |
| | 2.2.1 Gestalt qualitative | 2.2.2 Synthetic | |

1. は ミツバチ (K, von Friesch 1950), トゲウオ (Tinbergen. N, 1951) などに認められるような生得的 sign

2.1 対応する事象がもつ属性の一部を抽象して作られる記号, 擬声語, 手話の多くの部分, 象形文字などがこれにあたる。

2.2 対応する事象とは無関係な形態による記号。

2.2.1 Premack (1971) が訓練した, チンパンジーの Sarah が使うプラスチック形態記号や一部の漢字のように, 特定の単位的形態が特定の単位的事象に対応している場合。

2.2.2 音声言語, 文字 (かな, アルファベットなど) 点字, 指文字などのように, 有限個の

要素的記号を任意に組み合わせで作られる記号。

⑩ もともとは, Skinner. B. F (1957) の用語。梅津 (1967) によれば, 「呪術的」「指令的」発信行動として, 一層厳密に定義されている。

⑪ 分化と対応の少ない場合を「低単位」とよぶ。

⑫ ⑩と同様, Skinner の用語。梅津は, 接触的工作的発信として, 厳密に定義している。

⑬⑭ 注⑨参照。

⑮ Luria. A. R (1959, 1961) の資料は, この相互循環過程を実験的に分析したものと考えられる。また, 言語相対仮説 (Whorf 1956) をはじめとする, 特定の民族における交信系と一般行動体制の関係を分析した様々の資料 (たとえば, 倉橋1973) は, この相互循環過程が特定の水準まで進行して, 民族に特有の型を生じた場合を示しているものと考えられる。

⑯ これについては, 重複障害教育の手びき (文部省1970), 山梨県立盲学校による報告などがある。

引用文献

- (1) Brown. R. & Bellugi, U (1964) Three Processes in the child's acquisition of syntax. In Lenneberg, E. H. (ed) New direction in the study of language.
- (2) Chomsky, N. (1957) Syntactic structures. The Hague. Mouton.
- (3) Friesch, K. (1950) Bees (their vision, chemical senses and language. Cornell University Press.
- (4) ホイシंगा (1938) ホモ・ルーデンス 高橋英夫 訳 中公文庫 昭和48年
- (5) 橋田久美詩集 (未発表)
- (6) カミュ (1942) シジフォスの神話 矢内原伊作訳 新潮文庫
- (7) Keller, H. (1968) The story of my life by Helen Keller. Dell. うち一部は, 横訳「ヘレンケラーはいかに教育されたか」明治図書 (昭和48年) に収められている。
- (8) 倉橋克 (1973) 言語と思考 金沢大学教育学部紀要第22号 社会, 教育, 人文科学編 P193—201

- (9) 木村幸子 (1973) 重度脳性麻痺児 (者) における
交信行動, その障害と機能形成の試み 聴覚言語
障害第2巻第2号 P78—88
- (10) 鹿取広人, 山田麗子, 井野朝二 (1970) 文字を媒
体とする言語行動の形成—初期の基礎学習を中心
に— 昭和45年度国立聴力言語障害センター紀要
P143—161
- (11) Itard, J. (1894) *Rapports et memoires sur le
sauvage de l'aveyron.* (Paris) 古武訳, アヴ
ェロンの野生児 牧書店 昭和27年
- (12) A. R. Luria (1962) 精神薄弱児, その高次神経
活動の特質 山口他訳 三一書房 昭和37年
- (13) A. R. Luria & Yudovich, F. (1959) *Speech
and the development of mental processes in
the child.* Penguin Paper Books.
- (14) A. R. Luria (1961) *The role of speech in the
regulation of normal and abnormal behavior.*
Pergamon Press.
- (15) 村松孝徳 (1973) 疎外の中の自己教育 朝日ジャ
ーナル, vol 15, No 1 P84—89
- (16) Newcomb, T. B. (1950) *Social Psychology.*
Dryden.
- (17) 岡山真由美 (1974) 聴覚障害児における図形の弁
別と構成について 昭和48年度金沢大学教育学部
卒業論文 (未発表)
- (18) 折原浩 (1969) 危機における人間と学問, マージ
ナルマンの理論とウェーバー像の変貌 未来社
- (19) Sherif, M. (1936) *The Psychology of social
norms.* Harper.
- (20) Skinner, B. F. (1957) *Verval behavior.* Appelton
century crofts.
- (21) 須賀哲夫 (1968) ある重い脳性麻痺児の行動発達
経過について 群馬大学教育学部紀要 人文, 社
会科学編第18巻 P125—144
- (22) 須賀哲夫, 大竹信子 (1972) 書記指令行動につい
て—事例研究— 教育心理学研究 vol XX
No 4 R216—225
- (23) 特殊教育事典 辻村他編 第一法規 昭和43年
- (24) 特殊教育学校小学部, 中学部学習指導要領 (文部
省) 昭和46年
- (25) 重複障害児教育の手引き 文部省 昭年45年
- (26) 梅津八三 (1967) 言語行動の系譜, その心理学的
考察 言語 東京大学出版会 昭和42年
- (27) Umezu, H. (1972) *Formation of verval behavior
in deaf-blind children.* 国際心理学会招待講演
- (28) 浦島千代美 (1974) 重複障害児における高次記号
体系形成に関する教育心理学的研究 (文字の構成
行動を中心にして) 昭和48年度金沢大学教育学部
卒論 (未発表)
- (29) Tinbergen, N. O. (1951) *The study of instinct.*
Oxfod U. P.
- (30) Whorf, B. L. (1956) *Science and Linguistics
in J. B. Carroll (ed) Language, Thought, and
Reality. Selected writings of Benjamin Lee
Whorf.* P. 207—219.
- (31) Premack, D. (1971) *On the assessment of
language competence in the chimpanzee.*
Schrier, A. M. (ed) *Behavior of Nonhuman
Primates.* vol 4. P185—228.
- (32) 木村允彦 (1967) 形の知覚の比較心理学的研究
東京大学大学院修士論文 (未刊)