

精神遅滞児のコミュニケーション行動の変容過程

荒川 哲郎 (障害児教育研究室)

要 約

人や物とのかわりが少なかった一精神遅滞児が指導者との経験の共有を積み重ねることで、他者とのコミュニケーション行動を確立していった。特に本児の場合模倣行動がコミュニケーション行動を円滑に進める基盤となったと考えられる。また象徴機能の発達と共に、動作を記号化し、それを道具的に使用し、コミュニケーションすることがみられた。そして他者認識も深まり、コミュニケーションの相手を情況により選択していることがうかがわれた。また、人とのやりとりが内面化され、相手とのコミュニケーションに期待感ができた。そして具体的な場面だけにとらわれないで、自己のイメージにより自己のコミュニケーション行動を調節することがみられた。このように言語の諸機能の獲得がコミュニケーション行動の変容過程に認められた。

I 問 題

精神遅滞児の言語獲得を促がす教育の中で「どのような基本問題を考えて実践するのか」は重要な問題である。「言語の障害をいかに克服していくか」という方向性を打ち出す中で、言語の持つ人間的意味をもう一度とらえ直し、新しい言語観を確立すること」と、村井⁽¹⁾は問題提起をおこなっている。私達は言語獲得を単に音声記号獲得としてとらえるのではなく、発達を支える基盤づくり、つまり生き方をつくり変えていく根本として、とらえる必要がある。具体的には、言語の獲得過程で、人や物をとらえること(感覚・認知機能)、記号化していくこと(象徴機能)、獲得した記号でやりとりすること(コミュニケーション機能)などが総合的に発達し、それらが基盤となり、学習・遊び・労働などの日常的行動が変容すると考えられる。そこで、精神遅滞児の日常的な生活でのコミュニケーションの実態を把握しながら、言語発達の諸問題を抽出することを試みた。そして、精神遅滞児の発達の実態把握を続けるうちに、「人とのやりとり、(コミュニケーション)の基盤が確立されていないため、言語獲得につまづきがあるのではないか」と考えた。そこで、まずなにげなく見逃されてきた子供の行動のなかの「信号」を受けとめ、それらの信号の意味ひとつずつ解きほぐす受信

者に私達自身になることが重要と考えられた。このように、子供-指導者の共同作業として、コミュニケーションが成立してくると思われる。⁽³⁾また、互いに歩み寄れるコミュニケーションの情緒的背景、内容の情緒性、相手からの情報を受ける楽しさ等もコミュニケーションの成立に影響すると推測される。

そこで本事例ではコミュニケーション行動の変容過程の諸問題を時系列にそって検討した。そしてコミュニケーション行動の変容が言語獲得にどのような意味をもつかを明らかにすることを課題とした。

II 事 例

O. S. (女児) 1969年3月生まれ

1. 生育歴

(1)胎生期 特記事項なし

(2)周産期 吸引分娩、生下時体重3000g、出産直後より約1日間酸素吸入、生後1週間より嘔吐が8ヶ月頃まで続く。(胃腸に関する病気と診断をうける。)

(3)乳幼児期 0歳4ヶ月、扁桃腺炎にて発熱。下痢が続く。この頃から手の動きに活発さがみられなくなる。1歳5ヶ月、「ウマウマ」と音声表出がみられる。1歳7ヶ月、つたい歩き、5歳、C児童相談所にて定期的に教育相談を受ける。6歳1ヶ月、C幼稚園入園、8歳1ヶ月、S小学校障害児学級入

学。現在、S小学校障害児学級5年在籍。

2 行動状況 (S小学校入学当時の記録)

登下校途中で座り込んでいることがみられる。徐行している自動車に手を出すことがある。気分がよいとよく笑うが、時々、「～しなさい」と指示すると、両手で両耳をおさえて動かない。寒い日には手洗いをいやがって手を耳にあて座り込むことがある。(10歳8ヶ月の時点)

遊び時間には、ひとりで「ぼんやり何をみているのかわからない」行動、また、情況と結びつけても意味解釈しにくい親指を口のそばでゆらす「行動がよくみられ、積極的な人とのかかわりはあまりない。

音声言語に関しては、指導者(以下①とする)が具体的情況で繰り返す音声言語の指示「これ、ローカにしまいなさい」「ノートを開いて勉強しよう」に従い行動できる。自分の興味のあるままごとをしたい時、「ままばば」の音声の自発がみられたが、「ままばば」と言って①のそばに来るが、すわっているだけで玩具などに手をださない。また、絵本をみたい時、「ほん

と音声言語の自発がみられた。絵本をめくるのは興味があるが、絵本の物語の内容のおもしろさは理解していないと思われる。絵本の文字を指先でなぞる。「おはよ」「せんせ」「あった」「もっと」「ままばば」等の自発語が認められるが発音に音韻転化がみられる。〔ううえ(つくえ)、ままばば(ままごと)〕

体育の授業中、輪投げやボーリングをS児がしている時、輪が入ったり、ボーリングのピンが倒れたりするのを見て①が笑いながら手をたたいてほめると本児も①を見て笑いながら手をたたいた。

III 方法

本論文のデータは、O.S児の10歳4ヶ月から11歳4ヶ月にわたる約一年間の縦断的指導観察記録からとりあげた。記録は、本児のコミュニケーション行動の観点より時系列に整理した。

IV 結果

上記の方法により表1～表12を得た。

なお、①は指導者、⑤は本児を示す。

〈表1〉——10歳4ヶ月

- ⑤: ままごとの道具が入っている箱からいちごの玩具を捜している。3つしかみつからず「ううん」と顔をしかめ発声。
- ①: 「そこにもあるよ」と箱に残っている道具を指さす。
- ⑤: 「あった」と笑い、イチゴを持ち、皿の上にのせる。サカナ、バナナ、トマト、ナス、ミカン、タマゴの玩具を皿の上にのせる。のせるものがなくなると「もっと」①の顔をみて笑うと①の顔をみて笑う。

〈表2〉——10歳4ヶ月

- ①: はして箱をたたく。「ボンボン」と音が出る。
- ⑤: ①の行動を見て、はして箱をたたく。声を出して笑う。
- ①: はして箱をたたくことを繰り返す。
- ⑤: ①の行動を見て、はして箱をたたくことを繰り返す。声を出して笑う。
- ①: はしてつくえをたたく。
- ⑤: 「ううん」と顔をしかめて発声する。
- ①: はして箱をたたく。
- ⑤: はして箱をたたいて声を出して笑う。

〈表3〉——10歳8ヶ月

- ①: 紙カードをはさみで切る。
- ⑤: ①の切る動作を見る。
「チョキチョキ」
- ①: ⑤を見て「チョキチョキきる」
- ⑤: 「チョキチョキ」と言って①を見ている。
- ①: 「はさみできる」
- ⑤: 「る」
- ①: 「きる」
- ⑤: 「きる」
- ①: 「さどこもきる」
はさみを⑤の方へさし出す。
- ⑤: 「いや」
- ①: 「それじゃ、おわり」
- ⑤: 「もっと」
- ①: 「はさみ」といってはさみをもつ。
- ⑤: 「もっと」カードをさす。
- ①: 「はさみでどうするの」
- ⑤: カードをさし「もっと」
- ①: 「もっとどうするの」
- ⑤: 「チョキチョキ」
- ①: 「はさみできる」と言いカードを切る。
- ⑤: ①のカードを切る行動を見ている

〈表4〉——11歳1ヶ月

- 給食当番になり、お盆をクラスの仲間へ配っている。
- ⑤はお盆を持って机の上に置く時に「ありがとう」と言って渡す。

〈表5〉——11歳2ヶ月

- ⑤：O君をみて「かーい」と言い、おしりをかく動作をする。
 ①：「そこ、かーい」と⑤の方へ近づく
 ⑤：「かーい」

〈表9〉——11歳3ヶ月

算数の時間、①が順番にそれぞれ問題を出している。なかなか⑤の番がまわってこない。⑤はねころび、①にすわるように注意され、すぐにおきあがる。それを繰り返すうちに⑤は「せんせ」と言い、①をたたいてからねころぶようになる。

〈表6〉——11歳2ヶ月

- 算数の時間、①と他2人④と⑥と本児は車座になっている。①が数唱するとそれに対応した数が書いてあるカードを選ぶことをしている。
 ①：④に「2をとってごらん」と指示する。
 ⑤：④の手の動きを注視。
 ④が[●●●]のカードを取ると①の方を向いて「ムー」と言う。
 ①：④が立ち始め、カードをとろうとしないため、⑤に向って「ヒロミの手伝って」と言う。
 ⑤：[●●]のカードを注視する。カードの端をさわったり、手をひっこめたりする。
 ①：「あったか」と⑤に向って言う。
 ⑤：「ナイ」と答えるが[●●]を注視している。「あった」と言うがカードをとろうとしない。①の顔を注視。
 ①：「あったら、はよとって」
 ⑤：[●●]をさわり両手に取りカードを注視。

〈表10〉——11歳3ヶ月

カードに書かれている丸と同じ数だけ、おはじきをビニール製のかごの中に入れる課題をしている。⑤の番になると。⑤は①がカードを選ぶのを身をのりだして見ている。①にきちんとすわるように注意されて、すわりなおす。①が[●●]を机の上に置くと手をたたいて笑う。

〈表11〉——11歳3ヶ月

算数の時間、他の生徒が間違えると「ちがう」と言う。他の生徒が正しく答えると、手をたたいたり、その子の頭をなでたりする。

〈表7〉——11歳3ヶ月

算数の時間、順番に先生の出す課題をしているが、なかなか⑤の番がまわってこない。⑤は①に向い「さここ、さここ」と要求する。

〈表12〉——11歳4ヶ月

- ①と⑤はお馬さんごっこをしている。①が馬になり、⑤が①の背中の上のっている。
 ①：ゆっくり進み始める。「しゅっぱつ。パッカパッカ おうまさんだぞ」
 ⑤：「こわい」——①
 ①：進むのをやめる。
 ⑤：①の背中からおりる。「こわいの。もうやめとく」
 ⑤：「こわない」——②
 「こわいこわい、こわない」——③
 ①：「こわないの」
 ⑤：「うん、こわない」——④
 ①：「もっとする」
 ⑤：「うん」——⑤
 ①：「もっとしようか」と言い四つんばいになる。
 ⑤：①の背中にまたがってのる。
 ①：「出発するよ、ええか」
 ⑤：「うん、こわない」——⑥

〈表8〉——11歳3ヶ月

算数の時間、カード[●●●]に書かれている丸を数える課題をしている。⑤は①が自分に注目してくれるように「せんせ。せんせ」と①へ向って呼びかけて「イチ・ニ・タン」と指で丸をさしながら数える

V 考察

1. コミュニケーション行動の実態把握と基盤づくり

本児は身振りや音声言語で積極的に他者へ要求する行動はほとんど認められなかった。しかしながら「ままごと」の道具が置いてある場所へ指導者と本児が一緒にすわると、本児は指導者に「ままぼぼ」と音声言語で働きかけてくることが認められた。これを指導者は「一緒にままごとしよう」との本児の要求行動としてとらえた。その要求を受け入れることから始まり、指導者と本児が経験を共有しながら、本児―指導者の相互作用が確立され、コミュニケーション行動が深まっていくと考えられた。

「ままごと遊び」の場面設定が適切と思われる理由として次のことが考えられた。①本児の要求の対象が明確に把握できる状況であり、本児の要求行動への指導者の応答の「構え」がつけられる。②玩具を媒介とするコミュニケーション行動の背景には遊びの雰囲気があり、本児も指導者も互いにリラックスして相手の行動に同調していける。③「ままごと」は内容的に可塑性に富み、繰り返しができる遊びでその繰り返しのなかで互いの行動特徴が把握できる。④「ままごと」遊びは毎日繰り返している日常生活に基づく遊びであるため、本児がそれぞれの行動の意味をとらえやすい。

岡本⁽³⁾は『子どもの知的活動と情緒的活動とを分離し、独立したものとしてとらえるのではなく、両者が不可分となって「わかる」という経験を構成するものである。』と述べコミュニケーションにおける認知活動と情緒性との一体的関係を重要視している。岡本の考えに基づくと、本児とのコミュニケーション行動を深めるには、「ままごと」の情緒的な雰囲気のなかで経験の「共有」を重ね快適状況の中に指導者と本児が一体化されることが必要である。

10歳4ヶ月のコミュニケーション行動を〈表1〉にみると、「ままごと」の玩具を捜す場面で、捜しているものが見つからない時「ううん」と本児の感情を表現している発声が認められた。本児の目的とするものが見つからないで、不満を表現していると思われるが、その解決の手段がみいだせないでいることがうかがえる。「自分の目的を達成していくための手段をつくりだすこと」がまず大切なことであるが自分だけで解決できない時は他者に働きかけて援助を受けることが必要となる。「自分が困った時、どのように他者へ働きかけて援助を受け、問題を解

決していくのか』は他人とのつながりをみつけそれを深めていく重要な課題である。このような、他者とのコミュニケーション行動により、他者と自分が一緒に課題を解決しながら共同体的関係が生まれていくと考えられる。

また、感情表出の発声「ううん」ととどまらず、何らかの指示作用が存在する陳述的な表現「ない」に発展させていくことも言語面からの課題である。

2. コミュニケーション行動における「模倣」の役割

①の動作や表情の模倣が認められたが、特に〈表2〉のように、本児と指導者が共に楽しんでいる遊びの雰囲気のなかで「模倣」がしばしば認められたことは注目される。しかも、本児は指導者の行動のすべてを模倣するのではなく、楽しく快的なものを選択し、模倣している。また、模倣する対象が明確になり、模倣するなかで自分なりの楽しさを見つけ、その楽しさを自分のものにしていこうとの意図がみられる。

指導者のモデルの模倣を繰り返すうちに、本児は模倣行動をして、指導者が再びモデルを提示することを期待しているようで、本児の期待するものではないモデルを提示すると「ううん」と不満を表わしているのがみられた。

10歳8ヶ月〈表3〉では本児と①とのコミュニケーション行動で、本児が①の提示する音声言語のモデル「はさみできる」を部分的に模倣し語尾の音「る」に類似した自己の音声を使うことが認められた。さらに①が「きる」とモデルを提示すると、「きる」と模倣した。ここでは、①も本児の表現を受け入れ、それを模倣しやすい音声言語に変えて本児に働きかけている。このように、①と本児が互いの行動特徴を把握しながら、他者の行動に類似した行動をつくりあげ、模倣しやすい状況をつくりあっている。さらに、相手の行動を自分の行動のなかに組みこんで、相手に働きかけることがみられる。しかも、それは遊びの雰囲気を背景としておこなわれていることに注目できる。これらの模倣行動は相互を融合し合い、情緒的結びつきを強めながらおこなわれている。このように、コミュニケーション行動が円滑に進み、発達していくためには、模倣行動が重要な基盤となること考えられる。

3. 「指さし行動」による対象指示の明確化

〈表1〉では「もっと」と①の顔をみて笑う行動がみられたが、〈表3〉では指さして対象を明確

に指示し、本児が音声「もっと」で繰り返しの要求を指導者に行っていると思われる。ここには、「私ハ……ヲ……シタイ」との文構造、つまり、「私はカードをもっときりたい」という陳述をみだすことができる。このように「指さし」が、自分がほしいものを場面状況との関連で指示している。「もっと」という要求と「コレ」という対象指示の2つの関係を統合して相手に具体的に要求の対象を陳述していることが認められる。

しかも、このような繰り返しの要求から本児がコミュニケーション行動を快適におこなっていることが推測される。

4. 他者認識と象徴機能の発達

11歳1ヶ月〈表4〉本児は給食の時間、給食の当番でお盆を配る時、クラスの仲間の机の上に「ありがとう」といってお盆をおいた。指導者は、人に渡す時は「ありがとう」ではなく「どうぞ」と言って渡すように本児にいった。そして、本児に頭をさげさせ「どうぞ」の動作をさせた。また、指導者も「どうぞ」といってお盆を渡すモデルを示した。以前、指導者が本児からお盆をもらう時、「ありがとう」と言ってもらったことがあり、指導者の言ったことをそのまま延滞模倣したことも考えられる。本児は、ここでは「受け手」の立場にたつ表現をしている。そこには、「自己」と「他者」の立場を混同していることがみられる。つまり、状況を自己中心的にとらえ、「自己」と「他者」の立場を分化してとらえていないことがみられる。そこで、自分のイメージの世界の中に相手の立場を位置づけることにより、自分—相手の関係を客観的にみつめることが必要になってくるのではないかと考える。このように、自分—他者の立場を客観的にみることにより、「他者の立場」との関係が明確化され、その立場に立つ表現ができるようになると思われる。

「かーい」とO君に向い、実際に「お尻」をかくのではなく、「かく動作」を道具的に使用し、O君の援助を期待していることがみられる。この〈表5〉にみられる本児の行動は、自分の動作に「かーい」ので助けてくれ」との意味を込め、それを他人へ向けて記号として使用し、自己の問題解決していく意図が認められる行動である。ここには、本児の主體的な象徴的行動をみだすことができる。また、「この人なら自分の要求を達成してくれる。だからこのように働きかけて相手に要求しよう」と、発信する相手〔他者〕の認識が深まってきたことが認められる。しかも、働きかけの手段が目的と分化してき

た。これは他者が自分の動作に含まれている意味を解釈してくれるとの前提に立つコミュニケーションとも考えられる。

〈表6〉では特定の「他者」①だけではなく、自分のクラスの仲間の行動を把握し理解してきた。いままでは①とのコミュニケーション行動がほとんどであったが、クラスの仲間へと「拡がり」がみられた。クラスの仲間への関心が高まり、自分の仲間が①へ働きかけることに注意しはじめた。さらに仲間の行動を自己のイメージに照らし合せ、自己の基準により他者の行動を判断していると思われた。つまり、自分の内部にできている答と他者との答を比較、検討している。さらに、「この人は正確な判断ができる人である」という認識にたち、最終的な判断を求めの人を選択していると考えられた。このように、自己の基準による判断を指導者に照らし合せ、修正していこうとする行動もうかがえる。

5. イメージや言語によるコミュニケーション行動の調整

11歳3ヶ月〈表7〉自分に課題がまわってくることへの期待感がないため、自分の番が待たないで、「せんせ、せんせ」と自分に問題を早くだすように要求した。〈表8〉では指導者に注目してもらうため、指導者が期待する「声を出して数える」ことがみられる。〈表9〉ではなかなか自分の番がまわってこないための不快な表現として「ねころぶ」ことをしたと思われる。そこで、①は本児の「ねころぶ」ことに注意をした。これを繰り返すうちに、本児は「ねころぶ」行動が指導者の注目を得られる道具的手段として、気づき始めた。最初、不快の表現として「ねころぶ」が繰り返されるうちにしだいに意図をもつ道具的行動「ねころぶ」に変わってきたと考えられる。そこには、「ねころべば、先生が注目してクレル」という「手段—目的関係」の獲得がみられる。

〈表10〉では身をのりだしながら課題を待つ行動が認められた。待つことができるようになったのは、指導者の行動やクラスの仲間の行動の時間推移を把握し始め、自分の番への期待感が本児の内部にイメージとして生じてきたためと考えられる。このように、現前する状況だけにとらわれることなく、具体的世界から離れたイメージ世界によりコミュニケーション行動を調整していることが推測される。

11歳4ヶ月〈表12〉では語連鎖がみられるようになってきた。音声言語「かわいい」を軸に反対語「かわない」を組み合わせ、自分の気持の変化を表現していることがみられた。

〈表12〉の①の「こわい」は「指導者の背中の上がこわい」との感情表出と受けとめられる。②では指導者が「こわいの。やめとく。」と遊びの停止をすすめたが、指導者に「こわない」と遊びの継続を要求している。ここでは本児が先行経験をふりかえり、「こわいけど少しおもしろかった。もう一度遊びたい。」と指導者へ表現していると推測される。これは、指導者の「もっとする」との質問に「うん」⑤と答えていることから裏付けされる。さらに③では「こわかったけどおもしろい。もっとしたい。どうしよう」と本児が葛藤していることがみられる。そして④⑤では葛藤状態に対して「こわくない」と決断し、「もう一度しよう」との結論に変わっている。そして⑥では本児自身が「出発するよ。ええか」の質問に対し「うん。こわない」と準備終了を①に知らせると共に、自分自身にいきかせ、再出発の「構え」を作っていることがみられる。

以上のように音声言語連鎖がみられ始めるまでに、コミュニケーション行動に多次元の変容がみられ言語諸機能も獲得されたと思われる。

謝 辞

稿を終るにあたり、本研究の協力を快くしてくださった津市立新町小学校、別所澄先生、三島ゆかり先生に感謝申し上げます。

なお本論文の要旨は日本特殊教育学会第19回大会において口頭発表をおこなった。

引用・参考文献

- (1) 荒川哲郎・別所澄 精神遅滞児のコミュニケーション行動の変容過程、530-531、日本特殊教育学会第19回大会論文集、1981。
- (2) 荒川哲郎 重複障害児の交信行動の変容過程、身振りサイン形成について、三重大学教育学部研究紀要、第31巻、第4号、87-95、1980
- (3) 岡本夏木 わかる教え方=その成立の条件、心理学的考察、児童心理、第34巻第5号、45-52、金子書房、1980。
- (4) 岡本夏木・野村庄吾 やりとり関係とコミュニケーション状況、ゼロ・一歳児の発達の特徴と保育、幼年期発達段階と教育1、子どもの発達と教育4、57-59、岩波書店、1979。
- (5) 柿崎祐一（訳） 初期の一単位表現から初期の文へ、(10)、シンボルの形成、134-162、ミネルヴァ書房、1973。(Heinz Werner・Bernard Kaplan: SYMBOL FORMATION AN ORGANISMIC-DEVELOPMENTAL APPROACH TO LANGUAGE AND THE EXPRESSION OF THOUGHT, John Wiley&Sons In C. 1963.)
- (6) 高杉弘之・山下滋夫 重度・重複障害児の行動観察の意義、発達の把握と日常生活の指導、39-54、岩崎学術出版社、1979。
- (7) 高橋道子 乳幼児のコミュニケーション、教育と医学、9月号、21-27、慶応通信、1981。
- (8) 出口淳子 精神薄弱児の言語発達、三重大学教育学部卒業論文、1981。
- (9) 西江雅之 “伝え合い”と空間、言語、Vol.9 No.9、24-31、大修館書店、1980。
- (10) 浜田寿美男 幼稚園期のコミュニケーション発達をどう捉えるか、教育と医学、9月号、28-35、慶応通信、1981。
- (11) 村井潤一 言語発達研究の諸問題、発達障害研究、第3巻第1号、1-15、日本文化科学社、1981。
- (12) 村井潤一・清水美智子 対談 障害児教育とことば、大会を通じて学んだことを基盤に、183-221、ことばへのアプローチ、ミネルヴァ書房、1978