

重度知的障害児の言語指導

— 語の対象指示機能の形成 —

大 城 英 名

The Formation of Referential Function of Word as Receptive Language for Severely Child with Intellectual Disabilities

OSHIRO, Eimei

Abstract

The purpose of this study was to examine the effects of language training in a formation of referential function of word as receptive language for severely child with intellectual disabilities. The subject who was 10 year-old boy with intellectual disabilities, was given six language training tasks for a year and half to form referential function of word. The tasks of this language training involved: 1) formation of identificative and discriminative action with objects, 2) formation of concrete action with objects, 3) formation of classificative action with objects, 4) comprehension of a relation between objects and their sounds, 5) formation of symbolic gesture with objects, 6) formation of referential function of words as receptive language. The language training were arranged to gradually trigger the transformation of concrete actions to inner speech. The main findings were as follows: (1) The subject learned identificative, discriminative and concrete actions with objects in the language training process. Multiple effects were observed between the formation of concrete actions with objects. The formation of these actions generated a formation of representational function with objects. (2) Comprehension of a relation between objects and their sounds, and formation of referential function of word as receptive language. These findings indicated the language training are effective in the formation of referential function of words as receptive language for severely child with intellectual disabilities.

Key words : severely child with intellectual disabilities, formation of referential function of word, receptive language

1. はじめに

重度知的障害児の中には、外界との直接的なかかわりを妨げるほどの感覚・運動機能に障害が認められないにもかかわらず、人や物とのかかわりの乏しい子どもがいる。このような子どもは、一般に言語・コミュニケーション面に困難を有している場合が多い。

しかし、ひとくちに重度知的障害児といっても、その障害の程度は一人ひとり異なっており、また言語・コミュニケーション面の様相も様々である。したがって彼らの言語指導にあたっては、それぞれの対人行動、対物行動、言語・認知、コミュニケーション面等の実態を的確に把握し、個に応じた指導課題を設定していくことが重要である。

では重度知的障害児に対して、どのような言語指導を行えばよいのであろうか。実のところ、これは言語獲得

の基礎的条件は何であるのかという問題と関連している。しかし言語獲得の基礎的条件やメカニズムは、今日においても必ずしも十分に解明されているとはいえない。

その理由は、言語行為が極めて複雑な心理過程であることと関連している。すなわち、言語行為は、シンボル機能、発声・構音機能、統語機能、運動機能、知覚・認知、抽象・一般化、記憶等、また対人的な共同行為・活動や対象的行為等の発達と不可分に結び付いているからである。

語の獲得のためには、人の活動や人そのものに関心を持つこと、また眼前にない事物を頭の中に思い浮かべる表象機能の形成が求められる。表象機能は事物に応じた対象的行為を通して、事物の特徴や特性を抽象・一般化することによって形成される。

そのため、子どもの言語獲得に関しては発生的にも話

しことば獲得以前にまでさかのぼり、どのような行動が、どのような行動文脈上で、どのような意味内容や機能的役割をもち、また人や物とのかかわりの形成過程で、あるモノを他のあるモノで表わす表象機能がどのように発達していくかを研究していくが求められる。

知的障害児における言語獲得の研究に目を向けると、これまでにも幾つか研究がなされている(天野, 1984; 天野, 1987; 二宮ほか, 1982; 田辺ほか, 1984)。これらの研究において、語を獲得するための対人的行為や対物的行為の重要性が指摘されている。また知的障害児の言語・コミュニケーション面の指導については、特殊教育学会誌で研究時評として研究動向がまとめられている(長崎, 1989, 1994; 谷, 1992; 大島・都築, 2014)。しかし、重度知的障害児に対する言語指導の研究が必ずしも多く行われているわけではない。

このような状況の中で、重度知的障害児の一人ひとりの実態に応じた言語指導法を確立するためにはまだ多くの事例的研究や教育実験的研究が必要である。特に、シンボル機能や語の未獲得な子どもに対する有効な言語指導の研究は、知的障害教育における一つの課題である。

本研究では、語の未獲得な一重度知的障害児を対象に、受容言語としての語の対象指示機能の形成を促す指導を試み、その指導過程の分析を通して、言語指導の内容・方法について検討することを目的とする。

II. 方 法

1. 生育歴

T.M. (男児) 6歳2ヶ月

2. 生育歴

(1) 家族歴：本児は父30歳、母28歳の第2子として出生。1歳年長の兄1人、祖父と祖母がいる。

(2) 胎児期～新生児期：出産予定日より12日遅れて生れた。生下時の体重は3,480g。生下時へその緒が首に巻き付いていた。産声はなかったが酸素を嗅がせると、すぐに泣き出した。出生後ほとんど泣かずに眠ってばかりいた。母乳も7時間ぐらい飲まなくても平気であった。

(3) 乳幼児期：発達の状況は、首の坐りが4ヶ月、座位が3歳、這行が11ヶ月、支持立位が4歳4ヶ月、歩行が6歳9ヶ月。

3. 医学的所見 (1984年5月)

(1) 診断名：重度精神発達遅滞、點頭てんかんによる体幹機能障害。

(2) 視覚・聴覚：9歳7ヶ月の眼科診察では、視神経に萎縮が見られ、周辺視野が狭く、対象の焦点化が不良との指摘。聴覚は特に問題は認められない。

(3) 脳波所見：けいれん発作波がみられ、抗けいれん

剤を1日に2回服用。

4. 行動的所見 (1984年4月)

(1) 日常生活の基本動作：1人でまだ食べることはできない。定時による排泄・排尿が可能であるが全面的な支援が必要。衣服の着脱も全面的な支援が必要。シャツを腕からひっぱり取ることやパンツを両手でひっぱり上げる動作は可能。

(2) 運動：不安定ながら30メートル程度の自力歩行は可能。階段の昇降は支援が必要。

(3) 視覚・聴覚：光源や人の動きの注視・追視は可能。眼前に提示された事物への目と手の協応動作が不十分。聴覚は音源への定位反応や聴覚的反応は良好。

(4) 人や物とのかかわり：自分の要求を伝えるため、母親の体を押ししたり、手で引っ張ったりする動作がみられる。他者とのコミュニケーションはあまりみられないが、子どもの所へは近づいて行く様子が見られる。人の動きはよく追視する。物とのかかわりは、なめる、たたく等の行為が多く、事物の特性に応じた対象的行為はみられない。

(5) 言語指示の理解：状況依存的ではあるが、「たち(立つ)」、「おいで」、「ごろーん(ねころがる)」等の動作語の理解が数語可能。事物を示す対象指示語の理解はまだできない。能動的な発語はみられない。言語指示に応じて手を挙げる等の簡単な動作模倣は可能。

III. 言語指導の内容と方法

1. 指導内容

本児に受容言語としての語の対象指示機能を形成させるために、いきなり音声言語による対象指示語の指導から始めるのではなく、はじめに事物の対象的行為を形成させ、その後、徐々に音声言語による語の理解へ移行させていく指導法を採った。

第1段階：事物に対する弁別・同定及び選択行為の形成、

第2段階：事物の対象的行為及び分類行為の形成、

第3段階：事物と対象音の対応関係の理解、

第4段階：事物のシンボリック・ジェスチャーの形成

第5段階：音声言語による語の対象指示機能の形成

2. 指導の進め方

個別指導の形態で行い、指導時間は一回20～30分程度。課題の達成の目安は正反応率80%を目安とした。

IV. 指導の結果と考察

指導の経過及び結果と考察について、指導期間を大きく5期に分けて検討する。

1. 第1期の指導

(1984年9月3日～12月20日 計68回)

(1) 指導のねらい

この期では、ラッパ、鈴、コップ、自動車等の事物の弁別・同定行為、選択行為、対象的行為を形成させ、その事物の視覚的・聴覚的表象を高めることをねらいとした。

(2) 指導内容と経過 (表1参照)

学習内容は、「見本合わせ法」による事物の弁別・同定行為、選択行為、対象的行為の形成である。2つの選択項の中から見本項と同じ事物を選ぶ「見本合わせ法」による学習の構えは、この期に入る前にすでにできていた。

学習の当初、見本項と同じ事物を選択項から同定・選択することができず、本児から向かって左側の位置の対象にだけ手を伸ばした(11/16)。このため、指導者は事物の対象的行為(ex. ラッパならラッパを吹いて音をだす)と言語刺激(ex. /ラッパ プー/)を提示し、本児にもラッパを吹く対象的行為を行わせた。その後で本児が選択項から同じラッパを選択するよう学習させた。同様の方法で他の対象(事物)について弁別・同定行為、

選択行為、対象的行為の学習を繰り返した。コップ、鈴、ラッパは十数回の学習で対象的行為ができるようになり、また事物の同定・選択が可能となった。とくに鈴は指導者のギターの音に合わせて振りながらカッカツと声をだしながら対象的行為を行った。しかし、玩具の自動車は対象的行為ができず、自動車の駆動音に耳を傾けたり、なめたりする行為が多くみられた。

「見本合わせ法」による弁別・同定行為、選択行為、対象的行為の学習が進んでいくに従って、この期の終りには学習対象の事物(自動車を除く)について、事物の視覚的及び聴覚的な刺激だけで、同じ事物の同定・選択及び対象的行為ができるようになった。

(3) 結果と考察

第1期では、学習対象となった事物(玩具の自動車を除く)の同定・選択行為ならびに対象的行為が形成された。学習の経過から、事物の同定・選択行為は事物の対象的行為の形成と相乗の関係にあり、また対象的行為の形成は事物の視覚的・聴覚的な表象機能を高めることが示唆された。そこで対象的行為をさらに一般化させ、事物の視覚的・聴覚的な表象機能を高めるために第2期の指導に移った。

表1 第1期における指導経過

目標	事物の弁別・同定行為、選択行為、対象的行為を形成する中で、事物の特徴や特性に定位させ、視覚的・聴覚的表象を高める。	
教材	ラッパ(赤・黄・緑)、鈴(赤・黄・緑)、コップ(赤・黄・緑)、自動車(赤・黄・緑)	
課題	見本合わせ法の学習による事物の同定・選択行為、対象的行為の形成	
	学習活動	指導の方法と場面
	<p>1. 対象的行為の見本の提示</p> <p style="text-align: center;">↓</p> <p>2. 同定・選択的行為の形成</p> <p style="text-align: center;">↓</p> <p>3. 対象的行為の形成</p>	<p>1. 右図のように、本児とTが机を挟んで向かい合って座る。Tが選択項の見本の対象について、対象的行為を演示してみせる。例えば、ラッパならラッパを吹く、鈴なら振って音を出す、玩具の自動車なら実際に机の上で走らしてみせる。対象の事物の使い方演示する。</p> <p>2. 見本合わせ法による学習 Tが選択項の見本の対象(事物)について、対象的行為を行うと共に、その対象を本児に眼の前に提示する。その後で、選択項を本児の前に提示する。選択対象は2つ提示する。その際、本児が提示される事物と選択項にある見本をよく見比べて選択できるよう、Tは見本の事物の対象的行為を適時繰り返し、また言語刺激(例えば、/ラッパ プー/)を与える。正しく選択できない場合は、支援しながら本児に選択させる。</p> <p>3. それぞれの対象について、対象の事物に応じた対象的行為が自力でできるよう学習させる。もし本児が自力で対象的行為ができない場合、動作的な支援を行いながら、本児が対象的行為を行うことができよう促す。</p> <div style="text-align: center;"> <p>選択項</p> <p>本児 M</p> <p>指導者 T</p> </div>
結果	ラッパ、鈴、コップは、同定・選択行為と対象的行為ができるようになった。しかし玩具の自動車は同定・選択行為及び対象的行為は形成されなかった。	

2. 第2期の指導

(1985年1月10日～3月19日 計43回)

(1) 指導のねらい

この期では、事物の対象的行為の一般化と分類行為の形成を図りつつ、事物の視覚表象や聴覚表象を高め、事物に対する概括機能を形成することをねらいとした。

(2) 指導内容と経過 (表2参照)

この期では学習内容に分類行為の形成を加えた。本児は、ラッパ、鈴、コップの同定・選択行為及び対象的行為は混乱なく行うことができた。また提示される見本項の事物あるいは選択項の事物の配置が替わっても同定・選択行為はできた。しかし、これまでの学習では選択項の事物が見本項の事物と色、形、大きさが同じであった。そこで形や大きさは同じだが色の異なる事物で同定・選択させてみると、色の刺激に影響を受け、本児は見本項と同じ色で形の違う他の事物を選択項の中から選ぶこと度々みられた(2/21)。このような誤反応は本児が事物の形に定位できず、色だけに注意を向けて選択していると推測された。すなわち、色と形の2つの次元に注意を向けながら事物を選択することができないと考えられた。そこで事物の形にも定位できるよう事物の輪郭を触察する仕方を学習させた。

この指導の経過の中で、本児は事物のラッパやコップ

の形には定位できるようになったが、色と形の2つの次元に定位しながら対象を選択することは充分にはできなかった。

また対象的行為を行った後、事物を同じ見本の所に分類する行為も形成されなかった。この段階では、事物を見本項の所へ分類するということは理解できたが、どこに分類するかは認識できなかった。

(3) 結果と考察

ラッパ、鈴、コップの同定・選択行為や対象的行為は形成されたが、同じ見本の所に事物を分類する行為、またコトバに対応して事物を選択する行為はできなかった。このことは、事物の同定・選択行為や対象的行為ができて、その事物の特徴を理解し概括する力がまだ十分に形成されていないことを示している。見本項へ事物を分類する行為はこの期では難しかった。分類行為は対象的行為の一般化の水準によっても異なってくると考えられる。これはまた事物に対する視覚表象や聴覚表象、概括能力の程度及びコトバの理解(意味的側面の獲得)にも影響する。

この期までは、事物の対象的行為や分類行為の形成が主眼であったが、第3期では、語の対象指示機能を形成させるための語の聴覚的識別能力を促す学習も行うことにした。

表2 第2期における指導経過

目標	事物の同定・選択行為、対象的行為、分類行為の形成を図りながら、事物の視覚表象や聴覚表象を高め、事物に対する概括機能を高める。	
教材	ラッパ(赤・黄・緑)、鈴(赤・黄・緑)、コップ(赤・黄・緑)、自動車(赤・黄・緑)	
課題	事物の弁別・同定行為、対象的行為、分類行為等の形成	
	学習活動	指導の方法と場面
	1. 対象的行為の見本の提示 ↓ 2. 同定・選択行為の形成 ↓ 3. 対象的行為の形成 ↓ 4. 分類行為の形成	1. 指導の手続きは第1期と同様。 2. 指導の手続きは第1期と同様。 3. 指導の手続きは第1期と同様。 4. それぞれの対象(事物)の対象的行為を行ったら、対象をその見本の置いてある所に分類して置く。もし見本の所に事物を置くことができない場合は、例えば、ラッパなら見本のラッパを吹いて、その対象に注意を向けさせつつ、ラッパの置いてある所に置くよう支援する。 <div style="text-align: right; margin-top: 20px;"> </div>
結果	ラッパ、鈴、コップは、同定・選択行為及び対象的行為ができるようになった。しかし玩具の自動車は同定・選択行為及び対象的行為は形成されなかった。	

3. 第3期の指導

(1985年4月11日～7月19日 計59回)

(1) 指導のねらい

この期では、学習対象（タイコ、ギター、ピアノ）の事物と対象音との対応関係の理解および語の対象指示機能の形成（対象指示語の理解）を促すことである。対象指示語の理解は、例えば、/ラップ プー/のような対象指示語+擬態語の理解を目標とした。また事物の概括機能を高めることもねらいとした。

(2) 指導内容と経過（表3, 4参照）

(2)-① 対象と対象音と対応学習の理解および語の対象指示機能の形成（表3参照）

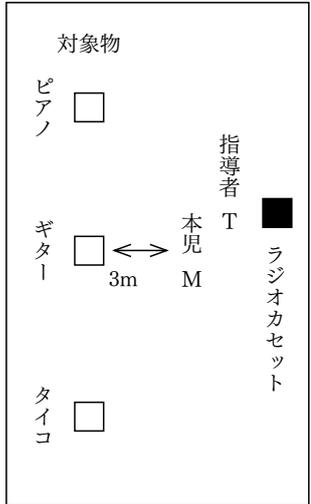
本児が音刺激を好むということから、音楽的な活動場面を設定し、対象（事物）と対象音との対応関係の理解を促すようにした。学習の当初、対象音を聴いて、その対象を選択するという課題が理解できず、カセットテープから対象の刺激音が流れてくると、その方向に振り向いたり、近づいて行ったりすることが多くみられた。

数回の学習により、本児は刺激音に対応した対象を選

択する学習であることを理解した。すなわち、カセットテープからの刺激音と指導者の言語+動作の指示により、前方に置いてある対象（事物）を選択しに行くようになった。しかし刺激音に対応した事物を選択することはすぐにはできなかった（5/21）。そこで課題がうまくできない時、例えば、ピアノの場合、本児をピアノのところへ近づけ、ピアノの刺激音が聴こえたらすぐピアノとかかわるように支援した。ピアノ、タイコの対象的行為はすぐにできるようになったが、ギターは弦をうまく弾く行為ができなかった。そのため指導者が本児の左手を支援しながら上から下に弾くよう促した。対象音の認識と対象的行為の対応関係は数回の学習で理解することができた。この期の中頃には提示された刺激音を聴き、前方の対象の所まで移動し、刺激音に対応した対象を選択することができるようになった（6/20）。

この学習が成立する頃から、対象指示語の言語指示だけでも事物を選択することができるようになったが、しかしまだ50%程度の正反応率であった。

表3 第3期における指導経過①

目標	対象と対象音との対応関係の理解や対象の聴覚表象を高め、語の対象指示機能の形成を促す。	
教材	ピアノ、ギター、大太鼓、ラップ、鈴、笛	
課題	対象とその対象音と理解の学習、対象の同定・選択行為の形成、対象的行為の形成	
	学習活動	指導の方法と場面
	1. 対象的行為の見本の提示  2. 対象音の聴覚的識別の形成 3. 対象の選択的行為の形成 4. 対象的行為の形成	1. 右図のような学習場面で、まずピアノ、ギター、タイコ等について、Tがそれぞれの事物の対象的行為の見本を演じてみせる。その際、対象的行為を行う前に、必ず言語刺激を与える。例えば、/タイコ トントン/、/ギター ボローン/、/タイコ ドンドン/等である。 2. その後、Tがラジオカセットに録音された対象音（例えば、ピアノならピアノの音）を刺激音として提示する。 3. 本児はラジオカセットから流れる対象音に対応した対象を選択する。その際、Tが本児の背中を前に押し、対象の事物を選択に行くよう促す。その時、対象指示語（例えば、/タイコ ドンドン/）も同時に提示する。 4. 対象を選択したら、そこでTと一緒にそれぞれの対象の事物について、対象に応じた対象的行為を行う。対象的行為が充分にできない場合は、Tが動作的な支援を行いながら、本児が対象的行為を行うようにする。
		
結果	学習した対象と対象音との対応関係は理解できるようになったが、語の対象指示機能の形成は充分ではなかった。	

(2) ② 事物の概括機能の形成 (表4参照)

一方、事物の探索行為、対象的行為、分類行為を通して語の概括機能を高める学習も行った。学習の課題は、探索箱の中から事物を探し、対象的行為を行い、分類することである。探索箱の中にはチップ状のハッポースチーロールが入れられており、そのハッポースチーロールの下に事物が隠されている。本児は探索箱に手を入れ事物を探し、事物を探したら対象的行為を行い、その後で見本項の事物の置いてある所へ分類していく。

当初、本児はハッポースチーロールに触れるとカサカサという音が出るのに興味を示し、事物を探す手の探索行動があまりみられなかった。そこで本児の手を取り事物の探索の仕方を学習させた。数回の学習で事物を探することを理解し、探索行動ができるようになった。探し出した事物について、指導者と一緒に対象的行為を行って遊び、その後で、見本対象の置かれた所へ事物を分類していく学習をさせた。

ラッパ、鈴の対象的行為はこれまでの学習ですでに形成されていたが、ボール、自動車の対象的行為は今回の期では形成されなかった。分類行為も見本項の事物の所へ置くという行為は理解していたが、どの見本項の事物の所に分類して置くかは十分にできなかった。

(3) 結果と考察

この期は、対象(事物)の聴覚表象を高めながら徐々に言語的シンボルとしての語の対象指示機能を形成させることであった。そのため、①事物と対象音の対応学習、②対象的行為、③分類行為の形成の学習を行った。

その結果、語の対象指示機能の形成には幾つかの水準があることが示された(図1)。また事物の対象的行為ができて対象(事物)と対象音との対応関係が理解できない段階があることも示された。すなわち実際の対象音と録音された対象音との対応関係が理解できない段階があるということである。この理由は必ずしも明らかではないが、対象的行為の形成と一般化の水準(幅)に関係しているのではないかと考えられる。

今回、学習により録音された対象音と実際の対象(事物)との対応関係が理解できるようになっても、対象指示語の理解は50%程度であった。対象指示語の理解のためには、対象的行為の形成を通して、対象の特徴や特性を抽象・一般化する概括機能の発達と語と結び付けていく力が必要である。これには行為の一般化の問題が関係していると考えられる。

初期の語には何らかの言語外の共実践的要因が組み込まれている。そのため、子どもは語に含まれる副次的な

表4 第3期における指導経過②

目標	事物の探索行為、分類行為、対象的行為の形成を図りながら、事物の概括機能を高める。	
教材	ボール(赤・黄・緑)、ラッパ(赤・黄・緑)、鈴(赤・黄・緑)、鈴(赤・黄・緑)、自動車(赤・黄・緑)、探索箱	
課題	事物の探索行為、対象的行為、分類行為等の形成	
学習活動		指導の方法と場面
1. 事物の探索	1. 探索箱にある対象(事物)探し出す。	
2. 対象的行為の見本の提示	2. 探索箱から、Tがそれぞれの対象を一つずつ取り出し、本児の前で実際に、その事物に応じた対象的行為を演示する。	
3. 自力による対象的行為の形成	3. 本児に探索箱から事物を探すよう促す。探した事物の対象的行為をTと一緒にやる。本児ができない場合は、対象的行為のやり方を支援する。	
4. 分類行為の見本の提示	4. 対象(事物)の対象的行為を行った後、Tは事物の見本の置いてある見本項の所へ、対象的行為を行った事物を分類して置く。	
5. 自力による分類行為	5. Tの見本の演示に従い、本児が同じ見本項の所へ事物を置くことができるよう促す。この時、ことばや指差しも同時に提示し、本児が自力で分類できるようにする。	
結果	ラッパ、鈴の対象的行為はできたが、ボール、自動車の対象的行為はできなかった。分類行為はいずれの対象についてもできなかった。	

月 水準	5	6	7
A	_____		
B	_____		
C	_____		
D	_____		
E	_____		

図1 語の対象指示機能の形成の水準

- A：対象音とTの指示に対して、単に運動反応が生起するだけで、どうしていいかわからない段階
 B：対象音とTの指示に対して、対象を選択しようとする行為はみられるが何を選択していいかわからない段階
 C：対象音とTの指示に対して、選択行為ができるようになってくる段階
 D：対象音のみに定位しながら、対象を選択することができるようになる段階
 E：Tの言語指示（対象語＋擬態語）に定位して、対象を選択することができる段階

状況的諸要因に依存して語を理解している。対象指示機能の形成は、語に含まれる状況的諸要因を取り除いていくことを意味している。行為の一般化は対象からの行為の分離過程でとあると考えられる。

そこで第4期では、行為の一般化をさらに図るため、シンボリック・ジェスチャー (symbolic gesture) を形成する学習内容に取り入れることにする。

4. 第4期の指導

(1985年9月2日～12月19日 計66回)

(1) 指導のねらい

この期では、事物の聴覚的表象を高めながらシンボリック・ジェスチャーを形成し、言語的シンボルとしての語の対象指示機能の形成を図ることをねらいとした。

(2) 指導内容と経過 (表5参照)

学習の内容は、①対象と対象音との対応関係の理解、②対象的行為の形成と一般化、③symbolic gestureの形成、④対象指示機能の形成である。この期で、新たにsymbolic gestureの形成学習を加えたのは事物の表象の形成にとって、またコミュニケーション手段の獲得にとって重要であると考えたからである。

学習は、まず提示されるピアノ、ギター、タイコ等の刺激音を聴き、その刺激音に対応した楽器を選択し、さらに対象的行為を行うというものである。本児は、この期中頃から、それぞれの刺激音に対応した楽器の選択と対象的行為を行うことができた(10/21)。symbolic gestureの形成については、例えば、タイコの場合、バチを利き手の左手に持たせタイコの刺激音を聴かせながら、/タイコ ドンドン/という言語指示と動作的な支援を行うと、本児はすぐにタイコを叩くジェスチャーができた。しかしバチを持たせないでジェスチャーを行わせると、タイコを叩くジェスチャーができなかった(10/7)。

学習の経過の中で、タイコ(手を前後に動かす)とピ

アノ(手を上下に動かす)のジェスチャーは、刺激音(ピアノ、タイコなどの録音された音)と指導者の言語指示(/タイコ ドンドン/, /ピアノ トントン/)に従って、ジェスチャーが行うことができるようになった(10/21)。ただピアノとタイコのジェスチャーは動作が類似しているため混乱がみられた(11/19)。ギタージェスチャー(手を上から下になでおろす動作)は、充分ではないが指導者の言語指示(/ギター ボローン/)に従って、左手を上から下になでおろす動作ができるようになった(10/23)。一方、対象指示語の理解は、言語指示だけでタイコ、ピアノ、ギター等の対象を選択できるようになった(12/6)。

(3) 結果と考察

第4期はシンボリック・ジェスチャー (symbolic gesture) を形成し、対象の表象機能を高めることをねらいとした。symbolic gestureによる動作的イメージは、言語的シンボルとしての語の対象指示機能を高めると考えたからである。

しかしsymbolic gestureの獲得は容易でなかった。symbolic gestureの形成過程を通して明らかになったことは、事物を持たないとジェスチャーができない水準と、事物を持たなくてもジェスチャーができる水準があるということである。本児はその移行期の水準にあると考えられた。

symbolic gestureができるか否かは、ある局面からみれば対象の表象能力の水準と関連している。本児の場合、symbolic gestureが十分にできなくても、この期の学習を通して指導者の言語指示だけで、タイコ、ピアノ、ギターを選択することができるようになった。このことは言語的シンボルとしての語の対象指示機能が形成されたと考えことができる(12/6)。しかしsymbolic gestureの一層の形成のためにはまだ学習が必要である。

表5 第4期における指導経過

目標	対象の聴覚的表象を高めながら、シンボリック・ジェスチャーを形成し、言語的シンボルとしての語の対象指示機能の形成を促す。	
教材	ピアノ、ギター、大太鼓、ラッパ、鈴、笛	
課題	対象音と対象との対応関係の理解、対象的行為の形成、symbolic gestureの形成、対象指示語の理解	
	学習活動	指導の方法と場面
	1. 対象的行為の見本の提示 ↓ 2. 対象音の聴覚的識別の形成 ↓ 3. シンボリック・ジェスチャーの形成 ↓ 4. 対象の選択的行為の形成 ↓ 5. 対象的行為の形成	1. 指導の手続きと場面は第3期①と同様。 2. 指導の手続きと場面は第3期①と同様。 3. 対象音が提示されると、まず対象のシンボリック・ジェスチャーを行う。例えば、ピアノは片手で鍵盤をたたく動作を行い、ギターは弦を弾くイメージで手を上から下に動かす。タイコは片手を前後にリズムカルに叩く動作を行う。それぞれの行為を行う時に言語刺激を与える。例えば、ピアノなら/ピアノ トントン/と必ずことばをかける。 4. ジェスチャーを行った後、ジェスチャーに対応した対象(事物)の所へ移動し、対象を選択する。この時も必ずことばかけ(対象指示語+擬態語)を行う。 5. 指導の手続きと場面は第3期と同様。
結果	対象と対象音の対応関係の理解及び対象的行為は形成された。しかしシンボリック・ジェスチャーは十分に形成されなかった。対象指示語の理解は80%程度できるようになった。	

5. 第5期の指導

(1986年1月13日～3月20日 計41回)

(1) 指導のねらい

第4期に引き続き、事物の聴覚的表象を高めながらシンボリック・ジェスチャーを形成し、言語的シンボルとしての語の対象指示機能の形成を図ることをねらいとした。

(2) 指導内容と経過(表6参照)

学習の手続きは第4期と同様である。この期では事物の選択項を4つに増やし、教材も第2期で使用したラッパ、鈴、それに笛を加えた。この期になると、提示された対象音と対象との対応関係の理解は確実なものとなったため、後半からは言語指示のみで学習を進めた。この期の終りの頃には、学習対象の対象指示語の理解も進み、音声言語のみで対象指示語が提示されても確実にその対象を選択することができるようになった。

symbolic gestureについては、タイコとピアノのジェスチャーが依然として混同することがみられた。ラッパ、鈴、自動車のsymbolic gestureはまだできなかった。

(3) 結果と考察

この期において、語の対象指示機能の形成はより確かなものとなった。このことはピアノ、タイコ、ギター、鈴、

ラッパ等について言語的シンボルが形成されたことを意味している。しかしsymbolic gestureについては、ピアノとタイコのジェスチャーを混同することが多く、またラッパ、自動車のsymbolic gestureは形成されなかった。しかしsymbolic gestureが形成されなくても、言語指示の理解が可能になったことは何を意味するのだろうか。これは対象的行為の形成等により対象の特徴について明確な表象が形成され、言語的シンボルとしての語の対象指示機能が形成に繋がった結果であると考えられる。

一方、symbolic gestureの形成が容易でなかったことは、行為の一般化が充分でなかが考えられる。行為の一般化の問題は、重度知的障害児に対する言語教育を考える場合、特に重要な指導課題である。

また対象の概括機能高めるために分類行為を形成する学習を行ったが十分なものには至らなかった。概括機能の形成は抽象・一般化の認知過程であり、知的障害教育における言語教育および認知教育の重要な課題であり、今後のさらに検討していく必要がある。

表6 第5期における指導経過

目標	対象の聴覚的表象を高めながら、シンボリック・ジェスチャーを形成し、言語的シンボルとしての語の対象指示機能の形成を高める。	
教材	ピアノ、ギター、大太鼓、ラッパ、鈴、笛	
課題	対象音と対象との対応関係の理解、対象的行為の形成、symbolic gestureの形成、対象指示語の理解	
	学習活動	指導の方法と場面
	1. 対象的行為の見本の提示 ↓ 2. 対象音の聴覚的識別の形成 ↓ 3. シンボリック・ジェスチャーの形成 ↓ 4. 対象の選択的行為の形成 ↓ 5. 対象的行為の形成	1. 指導の手続きと場面は第4期と同様。 2. 指導の手続きと場面は第4期と同様。 3. 指導の手続きと場面は第4期と同様。 4. ジェスチャーを行った後、ジェスチャーに対応した対象（事物）の所へ移動し、対象を選択する。この時も必ずことばかけ（対象指示語＋擬態語）を行う。 5. 指導の手続きと場面は第4期①と同様。
結果	学習対象となる語の対象指示機能が形成された。しかしシンボリック・ジェスチャーは十分に形成されなかった。	

V. 討論と総括

以上、今回実施した言語指導の結果について述べてきたが、以下にこれらを踏まえ若干の討論と総括を行う。

今回の言語指導では、語の未獲得な一重度知的障害児に対して、受容言語（理解言語）としての語の対象指示機能を形成させることをねらいとして事例研究を行った。指導にあたっては、語の対象指示機能の形成をいきなり言語水準から開始するのではなく、シンボル機能や語獲得の基礎的条件を充足できるよう、まず対象的行為の水準から始め、徐々に言語水準へ移行させるという内面化の方法を採った。

学習内容は、事物の弁別・同定行為、対象的行為、分類行為等の形成、対象と対象音との対応関係の理解、symbolic gestureの形成、語の対象指示機能の形成等であった。

指導の結果、本児に学習対象となる語の対象指示機能を一定程度形成することができた。このことは今回の言語指導が本児に受容できる内容であり、一定の有効性を持っていたことを示している。言語指導においては学習課題そのものが成立するかどうか検討しなければならなかったが、学習の過程の中で、次のような緒事実が確認された。

(1) 事物の弁別・同定行為と対象的行為の形成は、相乗的に関連し合い、事物の表象機能を高めた。すなわち事物の弁別・同定行為は事物の特徴や特性への定位を促

し、また事物の対象的行為はその事物の特徴に応じた行為を習熟させた。

(2) 事物の対象的行為ができて、対象と対象音との対応関係が理解できない段階があった。また対象と対象音との対応関係が理解できるようになっても、対象指示語の理解ができない段階があった。このことは語の理解が音声や動作や状況と一緒にあって、すなわち共実践的状況から分離されないで理解される段階があることが認められた。

(3) 対象と対象音との対応関係の理解及び対象的行為の形成は、言語的シンボルとしての語の対象指示機能の形成に有効に働き、言語水準の理解を促した。

(4) 事物の弁別・同定行為や対象的行為ができて、同じ事物に分類する行為やその事物のsymbolic gestureができない段階があった。

以上の事実は何を意味しているのであろうか。ひとことといえば、語の獲得が複雑な心理諸機能を前提にしているということである。

今回、本児の実態を考慮して、受容言語としての語の対象指示機能の形成をねらいとした指導を行った。しかし語の対象指示機能の発達には、すでにLuria, A.R. (1979)が指摘しているように、漸次的に形成されていくものである。すなわち、「初期の語の対象指示機能には、何らかの言語外の共実践的要因が組み込まれており、一連の副次的な状況的（共実践的）諸要因全体に依存して語を理解している」ということである。このことは語の対象

指示機能が、それ自体発達していき、語の知覚が直接的な共実践的状况から徐々に解放されていくことを意味している。

今回の場合も、語の知覚が語に随伴する行為等の共実践的要因から徐々に解放され、言語的シンボルとしての語の対象指示機能の形成へ移行していく過程であることが認められた。この意味において、今回の言語指導の内容と方法は一定の有効性を持っていたといえる。

一方で、今回の学習内容では十分に形成されなかった分類行為、symbolic gesture、概括機能等は今後の言語指導の課題である。

文 献

- 天野 清 (1984)：言語の獲得の諸条件と言語発達段階の基準の分析・標準化と発達遅滞児の言語能力の形成。文部省科学研究費特定研究 (1)，中間報告会資料。
- 天野幸子 (1987)：発達遅滞児に対する一語文の発話を促すための言語教育プログラム－M児における6年間の観察－，文部省科学研究費 (総合研究A)，研究報告書，51-76。
- Luria,A.R. (1982)：言語と意識 (天野清訳)，金子書房。

- 大嶋光代・都築繁幸 (2014)：発達障害児の言語・コミュニケーション志度運研究動向に関する一考察，教育開発学論集，第2号，211-220。
- 田辺正友・横田多喜 (1984)：発達における機能連関に関する研究 (2)－話しことば獲得期のちえおくれ児および自閉的傾向児の発達の特徴－，奈良教育大学紀要第33巻第1号，125-139。
- 谷 俊治 (1992)：言語障害児の指導と母子関係，特殊教育学研究，30 (2)，71-80。
- 長崎 勤 (1989)：精神発達遅滞児の言語指導をめぐる諸問題－目的，指導システム，指導法を中心に－，特殊教育学研究，27 (3)，117-123。
- 長崎 勤 (1994)：言語指導における語用論的アプローチ－言語獲得における文脈の役割を形成する大人と子どもの共同行為－，特殊教育学研究，32 (2)，79-84。
- 二宮昭・綿卷徹・中根一男・高村豊 (1983)：精神遅滞児に対する言語教育プログラム～語未獲得児の場合 (その2)～日本特殊教育学会第21回大会発表論文集，362-363。
- やまだ ようこ (1987)：ことばの前のことば－ことばが生まれるすじみち－，新曜社。