

ろう重複障害児との手話を主とするコミュニケーションの形成を目指した実践研究

* 松 崎 丈

Formation of sign language communication activity for children with deafness and multiple disabilities

MATSUZAKI Jo

Abstract

The present study reported the educational approach that aiming at formation of communication activity used “sign language” to three children with deafness and multiple disabilities. Some important points were discussed; (1) we should observe to the details of the children’s body movements interacting constantly with their communication partners, specifically slight changes of their hand’s various attributes. (2) We should assume the individual’s own ways of understanding their environments from perspectives of the behavioral organization and the sign transformational operation based on the facts observed. (3) We shouldn’t unilaterally use “sign language” that generally used by Deaf adults but should use “sign systems” contrived according to the individual’s own ways of understanding their environments including communication partners.

Key words : Children with deafness and multiple disabilities (ろう重複障害児)

Sign language communication activity (手話を主とするコミュニケーション)

Behavioral organization (行動体制)

Sign transformational operation (信号変換操作)

I. はじめに

筆者は、手話を主に用いるろう者の大学教員として、全国各地で家庭訪問支援や学校コンサルテーションを実践してきた。特に、視知覚及び上肢運動機能に障害はなく、知的障害、発達障害あるいは何らかの発達の遅れを併せ有するろう児（そのような子どもたちについて便宜的に「ろう重複障害児」とする。なお、他の障害を併せ有するろう児全体をいう場合は「様々な障害を併せ有するろう児」とする）の教育支援が中心的なテーマであった。家庭や学校のいずれも積極的な手話導入を試みているものの、そうしたろう重複障害児との手話を主とするコミュニケーションの形成が

困難であることから、支援のありかたが現在の喫緊的な課題になっている。

そこで本稿では、ろう重複障害児との手話を主とするコミュニケーションの形成とその支援が喫緊的な課題となっている背景を歴史的・教育的な視点で整理した上で、複数のろう重複障害児との係わり合いで実践的に検討した事例から、手話を主に用いるコミュニケーションの形成で生じる困難に対してどのような視点でどのように対処していくのかを明らかにすることを目的とする。

* 特別支援教育講座

Ⅱ. ろう学校に通うろう重複障害児の実態

平成28年度のろう学校（聴覚支援学校）で重複障害学級に在籍する児童生徒の割合は、特別支援教育資料（文部科学省，2017）によると、小・中学部で26.5%（1,347名）、高等部で17.4%（412名）、これらをあわせると23.6%（1,759名）である。その割合は毎年増加傾向にある。同校小・中学部における重複障害学級在籍率の推移をみると、昭和60年度は12.7%、10年後の平成7年度では15.7%と約3%の増加であったが、さらに20年後の平成27年度では26.5%と約11%増加している。

なお、同資料の「重複障害者」とは、「複数の種類の障害を併せ有する児童又は生徒」であり、原則的には学校教育法施行令第22条の3において規定している程度の障害（視覚障害、聴覚障害、知的障害、肢体不自由、病弱）を複数併せ有する者を指している。そのうちろう児が併せ有する障害の種類の内訳については、同法施行令の障害分類の上でいえば、その大部分が知的障害である（永石，2007）。知的障害とはいってもその子どもの実態や程度は多様である。

また、これらの障害の種類に含まれていない発達障害について、公立ろう学校の単一障害学級や重複障害学級では、発達障害を併せ有するろう児も在籍していることも確認されている（大鹿，2016）。ただし、発達障害を併せ有する場合も含めて「重複障害」という言葉は、多義的で、教育や福祉における類型分類の主軸が必ずしも明晰ではない（木村，1974）。法的にも、「ろう重複障害」も含めてまだ概念規定されていない。

「重複障害」というと、複数の障害を組み合わせたもので単純に各種障害に起因する困難や課題を有するとみなされがちであるが、そうではなく障害が重複していることによって一人ひとりに新たに複雑で重層的な課題状況が生まれている。それ故に、彼ら・彼女らと係わる教員は、その課題状況の理解と支援のありかたを個別具体的かつ実践的に検討することが非常に求められる。

ろう重複障害児と手話を主とするコミュニケーションを形成することを目指す場合にも同様にいえることで、「ろう重複障害」という一括りで「手話導入」や「手話活用」を考えるのではなく、一人ひとりの複雑で重層的な課題状況に即して「手話」というものを

どのように導入・活用していくものなのかを考える必要があるだろう。

したがって個別具体性の高い事例を複数あげて、その課題状況を整理し、それに合わせた手話の活用を体系的に捉えることが、今後の各種事例への実践につながるために重要であると考えられる。

Ⅲ. ろう重複障害児教育の歴史的背景

様々な障害を併せ有するろう児が理解・表現に用いる日常的なコミュニケーション手段は手話、指文字、口話であり、特に手話が他の手段と比較して理解・表現ともに高い割合で用いられている（永石，2007）。そのため、ろう重複障害児教育においても手話が主な手段であり、コミュニケーションや言語獲得の入力として適していると考えられている（日本の聴覚障害教育構想プロジェクト委員会，2005; Knoors & Vervloed, 2011）。もちろん手話によるコミュニケーションが困難である場合は、手話の使用を要求し過ぎないように留意する必要がある。また、教員や身近な人々により用いられるモードとして、イラストや写真、具体物などが、ろう重複障害児に事象の理解をより明確にする補助的手段として活用されており、視覚的モードをいくつか組み合わせながらコミュニケーションを図ろうとする実践的工夫が行われている（永石，2007）。すなわち、ろう重複障害児全員に手話を使う必要があるということではなく、一人ひとりの実態やニーズに応じて有効と考えられる手段を複数選択して使いながらコミュニケーションを形成していく必要がある。

しかしながら、日本におけるろう重複障害児教育の歴史を概観すると、手話を主に用いた教育支援の実践研究について十分に蓄積されていない現状がある。

聴覚障害児教育において、様々な障害を併せ有するろう児の実践研究が公の場で報告され始めたのが1950年代であるといわれている（佐藤，1986a）。また、1960年頃から「特別学級」、あるいは「ろう精薄学級」といった名称の学級が設置されはじめた。同時期に、口話法についていけないろう児のための促進学級（口話遅進児学級）」も設置され、発達に遅れが見られる聴覚障害児が対象とされていた。

そして1961年から、文部省において、盲聾、盲精薄、聾精薄の3部門に分かれて実践研究が実施された（佐

藤, 1986b; 菅原, 1986)。ただし様々な障害を併せ有するろう児の実践研究や指導論を概観する限り、手話を用いた実践研究は見当たらなかった。この背景として手話が、音声言語のように体系化された言語として見なされず、聴覚口話法で指導するために否定あるいは排除の対象とされていたことが考えられる。

1980年代に行われた実践研究においても、手話を使った実践事例は皆無であり、事物や行動との類似性が高い象徴的信号としての「身振り語」あるいは「身振りサイン」を音声言語、文字、指文字の下位に置いて用いて指導していた(例えば、松井, 1986; 平良, 1986; 吉崎, 1986)。

1990年代に入り、文部省(1993)が、「聴覚障害児のコミュニケーション手段に関する調査研究協力者会議報告書」を発表した。そこでも中学部・高等部の手話使用を学校現場の現状を踏まえて追認したが、手話言語学や手話言語発達などが「研究途上にあること」を理由に「…(手話の)特性等を十分に検討することが必要である」と述べているため、幼稚部(早期教育部も含む)や小学部での手話使用は消極的であった。しかし同報告書で「手話は、手と指の形態、位置、向き、動きの方向と速度などによって意味を表現する言語である。特に、聴覚障害児同士のコミュニケーションや聴覚障害者の家庭及び社会生活にとって、聴覚障害児にとって重要な役割をもつ言語である」とその言語を用いる環境を限定しつつも、文部省から手話の位置づけに関する見解を明確に示している。これに加えて一部のろう学校でも率先して早期の手話導入を実践したこと(森井, 2001; 八木, 1998)で、長年、全国的に聴覚口話法を採用していたろう学校の教育体制を大きく変えた。

こうして学校現場での早期の手話導入が拡がり、家庭や学校で親子関係の安定や子ども同士の相互交渉の活性化などの変化が観察されるようになった。幼稚部で半数以上の教師が手話を使用しているろう学校は、1997年で全国で23%であったが、2002年には71%、2007年には86%と顕著に増加している(我妻, 2008)。早期の手話導入以降は、日本語の読み書きを身につけるために手話も活用した指導法の検討や、人工内耳装用児に対する手話の併用などが議論されたり、手話を第一言語としたバイリンガル教育を実践する私立ろう学校が設立されたりしている。このような

早期の手話導入の全国的な拡がり、ろう学校で聴覚口話法による指導が困難とみなされ、「異端の存在(細野, 1998)」として無関心あるいは拒否の対象になっていた様々な障害を併せ有するろう児を受け入れる体制を推し進めるきっかけになったと考えられている(永石, 2007)。

ろう・難聴の当事者、保護者、ろう学校教職員、耳鼻科医、ろう・難聴教育関係者等計20名で構成された日本の聴覚障害教育構想プロジェクト委員会(2005)が、3年間にわたって日本の聴覚障害教育の現状と課題を分析し、今後の取り組みについて提言した「日本の聴覚障害教育構想—プロジェクト最終報告書」を発行しており、ろう重複障害児教育について次のように述べている。まず、「コミュニケーションの障害をもたらす聴覚障害が『主たる障害』」であり、それ故にろう重複障害児教育の専門性は、「聴覚障害教育の専門性を基盤」とする。次に、ろう重複障害児教育の内容として、「ろう重複児のコミュニケーション・言語指導は、単一聴覚障害児と、基本的には、同じである」、「人との関わりや興味関心の向く体験を拡げ、非言語的なコミュニケーションを基盤として、発達に応じて言語的コミュニケーションを加えていく」、「手話によるコミュニケーションを基本とすることによって、認知力や人との関わりが拡がる」と述べている。

コミュニケーションの語源は、ラテン語で「交わり共有する」「共通のものを作る」という意味であり、前述の非言語、言語あるいは手話を用いるにせよ、それは両者がどのように係わり合って何を共有していくのかといった共同性のありかたが重要となってくる。そのために、ろう重複障害児・者のアセスメントの具体的方法と視点、彼らとのコミュニケーションを理解する視点の確立が今後の実践的課題であるという指摘が出されている(永石, 2007; Roth, 1991)。以上から、ろう重複障害児と手話を主とするコミュニケーションの形成に関わる教育実践研究は、緒に就いたばかりであり、その実践研究の事例の蓄積が急務の課題になっているといえる。

IV. ろう重複障害児教育における「手話」に関する先行研究

「手話」に関して、従来、他の障害が認められない

ろう児・者が母語として身につけて用いる言語を対象に、どのような言語体系が存在するのかについて手話言語学的な研究がなされてきた。

日本の場合、前述のろう児・者が用いるものは「日本手話」という。日本手話には、音韻論的に【位置】・【手型】・【動き】・【手のひらの向き】の4つがあり、「手話の音韻パラメータ」と呼ばれている（松岡，2016）。例えば、【位置】は目、【手型】は指文字の「メ」手型（人差し指と親指で丸を作った形）、【運動】は内から外（目から離していく）、【手のひらの向き】は非利き手側、とこれらを集めると、／見る／という手話単語が作られる。また、眉、目やあごなどを使ったNM（non-manual）表現（以下、NM表現とする）で疑問や話題化などの文法情報が示されている。その一方で、日本語の文法や語順に沿って手指表現を純粹に並べた「手指日本語（日本語対応手話）」、日本手話と共通する性質も多少は見られる「混成手話（中間手話）」といった手指コミュニケーション手段も存在する（松岡，2016）。

このように他に障害がないろう児・者を対象に手話言語学的研究が進められているが、その研究の数は少なく、成果も不足しているのが現状である。ろう重複障害児・者における「手話」に関する言語学研究も当然ながら皆無である。なお、実際に筆者が係わったろう児と発達障害のある子どもの行動には、日本手話や日本語のように「言語」として同定される語彙、文法でなく、視線や表情、仕草など「非言語」として分類されるものも含まれている。「非言語」も含めた行動の全体から、子どものその時々調整の姿を捉えたり子どもとのコミュニケーションの形成・促進につながる個別具体的な対応を考える上で重要な手掛かりになったことが確認されている（松崎，2008; 2010）。その点で「非言語」に分類される行動も含めてろう重複障害児・者の「手話」をどう捉えていくのが問題になるといえる。

ろう重複障害児教育においては、どのような視点でどのように手話が用いられているのだろうか。少ないながらも現時点で示されているろう重複障害児との手話コミュニケーションの実践に関する先行研究を以下に概観する。例えば、知的障害のあるろう者14名に手話を学習させることを目的とした研究（Walker, 1977）では、1組110語からなる手話を9か月間学習

させた結果、手話の理解力が増したとの報告がある。ただし、どのような手話（イギリス手話か、それとも手指英語）をどのような文脈で学習させたのかは不明である。また、自閉スペクトラム症を併せ有するろう児に対する手話学習を行った研究もある（Jure, Rapin & Tuchman, 1991）が、上記の研究と同様にどのような場面・文脈でどのような手話（自然手話か、それとも対応手話か）を用いて係わったのかという情報が示されていない。

何らかの障害を併せ有するろう児群における手話発信行動の特徴分析を行った調査研究がある。例えば、自閉スペクトラム症があり、手話を母語としているろう児（10名；4歳7か月～16歳3か月）の手話の特徴分析（Shield & Meier, 2012）では、音韻パラメータの1つである【手のひらの向き】における表出の誤りが特に多く、一方で【手型】の習得の遅れは見られなかった。このことから自閉スペクトラム症における視点取得の認知面の弱さが【手のひらの向き】の反転エラーにつながっている可能性が指摘されている。堀口（2014）も同様に、自閉スペクトラム症を併せ有するろう児2名の手話分析から、自閉スペクトラム症のないろう児と比較して、主語や心的状況を表す表現や接続詞が少ない、手形があいまいで動きが小さいことなどの特徴があることを明らかにした。

このように他の障害の特性と手話発信行動の特徴との相互関連から、ろう児の側に自閉スペクトラム症がある場合は、はっきりとした手話表現を促したり「わかった／わからなかった」を本人に伝えながら会話を進めること（大鹿，2016）、知的障害がある場合は、手話の文法構造が理解しやすいもの、獲得するのに十分わかりやすいもの、子どもの生活等に関連性の高い語彙を集めた特定の手話を使う（Knors & Vervloed, 2011）といった「入力再構築」する必要性が考えられている。

以上から、ろう重複障害児とどのようなコミュニケーション活動や教育実践を通してどのように手話を身につけていくのかについて肝心な情報が十分に示されていないといえる。

V. ろう重複障害児との手話を主とする コミュニケーションにおける視点

筆者は、ろう重複障害児の行動に焦点を当ててコミュニケーションの形成のありかたを考えると、これまで係わってきた様々な障害のある子どもとのコミュニケーションの形成に関する実践研究（松崎，2008, 2010; 丹野・松崎，2010; 田宮・松崎，2011）を通して次の二つの視点が求められていると仮定する。

第一に、「行動」とは何かである。外界の状態は常に変化しており、人の内的状態（その人の健康状態や精神状態など）もまた然りである。人は、その状態変化に対処して生きる。そのために行動を発現したり、それが十分に展開したり、終止に至ったり、あるいは次の行動に転換せざるをえなかったりして自身を調整する。すなわち、行動とは、人の「状態変化の型（パターン）特性（梅津，1969）」であり、かつ「その時々調整状態をうかがい知る“指標”（梅津，1969）」として捉えていくことができる。ろう重複障害児が発信する手指行動（手話も含む）は、その人の発信行動であるから、その時々調整状態をうかがい知るものとして捉える必要があるといえる。そして、人がいかに調整して生きているのかが行動に現れるからこそ、人の行動はすべて意味があり、肯定的かつ積極的にその意味を探索することが求められるのである。

第二に、「行動」はどのように発現するのかである。外界の状態や人の内的状態の中には、行動の調整（発現、展開、終止）に作用する項があり、それを「信号（梅津，1969）」という。その信号の源（信号源）は、外界（その人と係わる者、その場にある物や状況など）や自分の体内にあり、そこから様々な信号が発せられている。例えば、歩行者信号が赤く光って人が歩くのを止める場面をとりあげると、信号源は赤信号である。信号源にはいくつかの信号素材がある。信号源（赤信号）は、明度属性、色彩属性、形状属性、大小属性、位置属性などの信号素材に「分解」される。そこから歩くのを止める行動の発現に関与する信号素材（明度属性、形状属性、色彩属性）とそうでない信号素材（大小属性、位置属性など）とに分けて「概括」する。そして前者を「抽出」し、止める行動としての信号に「代替」する。これらを「信号変換操作（梅津，1969）」という。人はこうして受信及び自己発信・自己受信を行

うことで歩く行動を止めるように調整する。このように赤信号が、人に対して止まる行動を起こさせるものとして初めて作用したとき、「信号化」されたという。このように信号は人の自己調整を支えるものとして機能する。特定の行動の発現（展開、終止）が、その時々外界やその人自身の体内の状態より「発信する諸信号の処理・配合の特性を条件として調整される関係にあることを“行動体制”（梅津，1969）」という。この概念を用いて子どもの行動の意味を探索することで、子ども独自の「わかりかた（例えば、思考や情報処理など）」がどうなっているのかをうかがい知ることができる。例えば、子どもの行動が終止に至ったとき（子どもが何かを達成できたとき）、あるいは至らなかったとき（子どもが何かを達成できなかったとき）に、この概念を用いることでなぜそうなったのかをより深く捉えていくことができる。

したがって、ろう重複障害児のその時々行動の意味を探索するとき、その時々外界の状態やその人の内的状態の変化との関連で丁寧に細部まで観察することが求められるといえる。また、ろう重複障害児がある課題状況に対処できず生きにくい状態に置かれたときに、その子どもの自己調整がそれに対処できるものへと進展されるために、係わり手である我々が、その人がどのような信号によって行動を発現したのかを行動体制の視点で仮定した上で、その人が「信号化」できるような信号素材を取り入れ、かつその素材で変換操作を行うこともできる信号を考案して係わることが求められる。もちろん、この視点は、あらゆる行動の発現条件がいますぐにすべて明らかになるということを前提としているわけではない。むしろ我々が、肯定的かつ積極的に行動の意味を仮定して受信しなければ、係わり手としてどのような方針や手立てで係われば障害状況は解消されるのかという仮説も作りにくいということになる（梅津，1976）。

こうした視点は、ろう重複障害児との手話を主とするコミュニケーションの形成に関する教育実践に対して、どのような考えを提供するのだろうか。例えば、ろう重複障害児に対する教育的対応においてアセスメントを行うには、手話や代替コミュニケーション方法のように、子どもによって選択されたコミュニケーション方法に堪能な人によってなされるべきである（Roth, 1991）という指摘がある。もしその方法が手話

である場合、手話に堪能である人が必要であることに異論はない。むしろ、その人から発せられる手話がろう重複障害児にとって「信号化」可能なものなのかについて議論がなされる必要がある。例えば、ろうの親なら、ろう乳幼児が受信しやすいように、音韻的に大きく手を動かして動きを強調する、文法的に単純な構造を用いる、繰り返しを多くするなどの特徴を有する育児語の手話を発信する(鳥越, 1995; 松崎, 2001)。また、ろう学校幼稚部のろう者教員なら、過去体験を語るろう児全員の手話表現を適切に読み取ることで手話による物語産出行動の促進をはかっている(松崎, 2005)。しかしながら、ろう重複障害児の場合、障害が重複しているために一人ひとりに新たに複雑で重層的な課題状況が起こっていることを考えれば、ある条件を共有する個体あるいは集団とのコミュニケーションにおける「手話」の理解や表出に堪能であるだけでなく、行動体制の視点から一人ひとりの「わかりかた」を細やかに捉え、「信号化」できるような手指信号を丁寧に提案し、適切なコミュニケーション文脈で子どもとその信号を共有・活用できるような個別具体的対応をはかるべきではないかと思われる。

VI. 目的

そこで本研究では、これまで蓄積してきたろう重複障害児との実践事例の中から、子どもとの手話を主とするコミュニケーションの形成に関する実践とその子どもの行動の変化に関する記録が詳細に残されていることを条件として、知的障害のあるろう児3人の事例をとりあげる。いずれも視知覚及び上肢運動機能に障害はなく、知的障害のように認知機能に多少の困難さがあり、乳幼児期から手話を用いるコミュニケーション環境で過ごしている。また、3人の事例のうち2人は、ろう学校の学校コンサルテーションで各2回係わった子どもであり、もう1人は筆者の研究室に所属していた聴者で手話ができる大学院生が係わった子どもである。各事例において手話を主とするコミュニケーションの形成においてどのように個別具体的対応を試みたのかを報告する。そして、これらの事例報告からろう重複障害児と手話を主とするコミュニケーションを形成するためにどのような視点が求められるのかについて検討することを目的とする。

VII. ろう重複障害児との係わり合いの実践事例

3つの事例について、[事例紹介]、[当時の子どもの行動について]、[子どもの「わかりかた」を踏まえた係わりの検討]、[実際に行われた係わり合いとその経過]の4つの構成で記述する。特に、[子どもの「わかりかた」を踏まえた係わりの検討]は、ろう重複障害児の行動理解や手話を主とするコミュニケーションの形成への対応の検討に関わる重要な内容であるため、できる限りそのときに検討した内容を詳細に記述することにした。記述内容が正確であるかどうかについて、当時それぞれの事例と係わったことがある者に確認するとともに、各事例の親に本稿への掲載について承認を得た。

なお、子どもと係わり手が手指や手話(成人ろう者が用いる日本手話の形式・構造で表出したもの)を使って発信することをそれぞれ「手指発信行動」、「手話発信行動」とする。また、それぞれの信号を「手指信号」あるいは「手話信号」とする。特に手話信号を記述するときは、/○○○/と表記する。

1. 事例：Aちゃん

[事例紹介]

2歳5ヶ月(当時)の女兒。知的障害と聴覚障害があり、音場における聴力検査では両耳とも平均聴力レベル72dB、補聴器装用閾値は平均51dBである。家族は、聴者両親と本人の3名である。筆者が出会ったときは、Kろう学校乳幼児教室に通っていた。Kろう学校乳幼児教室は、全国的に先駆けて早期の手話導入を実践したろう学校であり、Aちゃんの母親や教員は、Aちゃんに家庭や乳幼児教室の活動でよく使う手話単語、身振り、絵カードや実物などを使って係わっていた。当時、Aちゃんの母親は、Aちゃんが手話信号をなかなか発信しないため、Aちゃんが「ことば」を身につけていけるかどうかを気にかけていた。

[当時の子どもの行動について]

筆者が学校コンサルテーションでKろう学校乳幼児教室を訪問したとき、Aちゃんは相談室におり、そこにおいてあるコップタワー(図1)で1人遊んでいた。母親の説明では、コップタワーが大好きで1人でコップを積んでは崩してまた積むという流れで



図1 コップタワー

遊んでいるという。筆者は、Aちゃんのそばにすわって、どのようにコップタワーを使って遊んでいるのか様子をしばらく見てみた。母親と教員も同席していた。

Aちゃんは、まず床でバラバラになっている大小のコップ群から迷いなく1番大きなコップを取り出す。滞りなく次々と先のコップの上に乗せるコップを拾い上げて積んでいく。そうして最後の小さいコップを乗せる。積みあがって完成したコップタワーを数秒ほど眺めた後で崩して、また積み上げていく。

こうして積み上げて2回目の完成で、Aちゃんは完成したコップタワーの頂上あたりを凝視したまま、すぐ次のように両手を動かす。1つのコップを持ったような手型（指文字Cのような手型）をした両手を、1番上のコップの同じ高さまで持っていき、そこから両手を直下移動させると、また少し上に戻して今度は1番下にあるコップがおかれている絨毯に向けて裾野を描くように広げながらおろす（図2）。私たちがかなり注視していなければ些細な仕草として見落としてしまいそうな、数秒間の突然の出来事だった。しかしAちゃんは、そばにいる私たち大人を見ることなくコップタワーに視線を固定し、崩してまた積み上げていく。その後も1回完成すると、また先と同じような行動を発現してきた。

【子どもの「わかりかた」を踏まえた係わりの検討】

Aちゃんは、自分で大きさの異なるコップ群から自分が計画した通りに大きい方から順に、しかも途中で崩れてしまわないように慎重に積み上げていき、ようやく最後の1番小さなコップを乗せた。そのとき、コップを一つひとつ積み上げてついにタワーが完成するというクライマックスを迎えた興奮や達成感が、Aちゃんに起きたのかもしれない。そのときに、図2の手指行動を発信した。この手指発信行動について、信号変換操作と行動体制の視点からみると、完成した

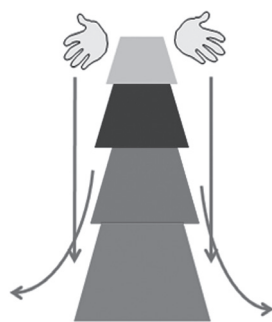


図2 Aちゃんが表出した手指信号

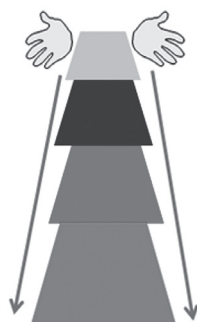


図3 新たに作った手指信号

コップタワーが信号源であり、そのときに表出された手指信号の手型はコップを持ったときの感覚運動の記憶像、2つの運動は自分が積み上げたコップタワーのイメージとして特にコップタワーの高さ属性や形状属性を受信していると考えられる。しかもそうした行動が、積み上げていく作業の途中ではなく完成したときに表出されたのは、コップタワーを積み上げて完成させることがAちゃん自身の設定したゴールであり、かつ自分ではできるという自身の完成イメージに到達していく物語の結果としてクライマックスを迎える重要な場面だからなのだろう。Aちゃんが注意を向けていた対象はコップタワーであり、そのなかでAちゃんが目指していた活動は、自分の中にあるコップタワーの完成イメージの通りに実現できるのかを何度も探り、確かめていくことであったと仮定できる。このようにAちゃんの手指信号の表出を、コップタワーを積み上げる行動の文脈との関係で、コップタワーという現前対象に対する「わかりかた」を仮定した。

その上で、筆者は、他者と対象を共有して対話するといった共同注意の視点も取り入れて手指信号を使ったコミュニケーションの形成を試みることにした。Aちゃんが、他者もコップタワーに注意を向け、コップタワーに関する活動の意味を共有していることをわかるようにしたい。具体的には、Aちゃんがコップタワーを完成させた瞬間、あるいは先と同じ手指発信行動をした瞬間にあわせて、手話で/コップ/タワー/と表現するのではなく、Aちゃんが表出した手指信号を信号素材として取り入れ、かついずれ別の単語と組み合わせることも念頭に置いて1つの【動き】にまとめて表す（図3）。ろう者の成人同士で使う/コップ/と/タワー/の手話は、それぞれコップを持っているような【手型】をした片手を少し下に降ろす、人差し指と中指のみを立てた【手型】の両手を胸前の【位置】から顔面の【位置】へエッフェル塔や東京タワーの形状を描くように両手の間隔を狭めながら動かすことで表される。しかしAちゃんにとって、/コップ/はコップを使って飲むという記憶像から受信できるのかもしれないが、/タワー/はさすがに受信できないだろう。むしろ、Aちゃんが受信した信号素材をもとに表出した手指信号の方が現前の対象と類似している点でもわかりやすく使いやすいことから、その手指信号を使ったコミュニケーションを形成できるのでは

ないかと仮定した。これは一見、係わり手がAちゃんの手指行動を模倣して発信するように捉えられるが、そうではなくAちゃんの「わかりかた」を積極的に仮定してどんな手指信号を発信するのかを検討したということである。

【実際に行われた係わり合いとその経過】

そこで筆者は、コップタワーが完成したときに、Aちゃんの視野内に入るように身を少しかがめながら、Aちゃんと同じ手型で1番上のコップから1番下のコップへ掲げるような行動を発現することで「コップタワーができたね!」という意味を伝えてみた。しかし筆者とは初対面であり、筆者がしばらく観察してから初めて話しかけた場面だったので、Aちゃんはチラッとこちらの手元に目を向けただけで、コップタワーの活動を再開した。

その後、母親との面談で「Aちゃんがコップタワーをみて自分から手を動かした場面がありましたね」と、通訳も兼ねて同席した教員を通して伝えると、Aちゃんの手指発信行動に気づいていなかったらしく驚いていた。Aちゃんのその行動をデジタルビデオカメラで記録していたので、コップタワーを1番大きなコップから積んでいくところから見てもらい、適宜解説を加えた。母親は、おそらくこれまでも発信していたかもしれないが、そこまで注意を向けてはいなかったとのこと。家にも同じ玩具があるとのことだったので、先ほどの仮定を踏まえて完成したタイミングにあわせて、Aちゃんと同じ手型で1番上のコップから1番下のコップへ掲げるような手指信号(図3)をAちゃんの目の前で表出してみてもどうかと提案した。数か月後、教員からAちゃんの母親からの報告があった。自宅でAちゃんがコップタワーを完成させたときに提案されたことを実践したら、Aちゃんが母親を見て笑ってくれた、とのこと。Aちゃんの初めて見る反応に、母親はとても喜んでいて、それ以降は、Aちゃんが自分で作ったコップタワーの手指信号は、母親と、完成したコップタワーという意味と完成時の達成感を共有する「ことば」としてやりとりで使われるようになった。

2. 事例：Y君

【事例紹介】

10歳(当時)の男児。本事例は、日常生活レベルで手話ができる聴者の大学院生が家庭訪問してY君と

の係わり合いを実践研究したものをまとめた修士論文(田宮, 2011)をもとに紹介する。両耳とも約110dBと重度の先天性難聴がある。補聴器装用時の閾値は45dBだが、日本語音声の聴取は困難である。家族には聴者両親がいる。Y君は、2歳からNろう学校に通っており、Y君の係わり手である学生が支援を開始した当時は、同校小学部に在籍していた。当時は知的障害の診断はなく、言語発達の遅れが見られ、発達障害の疑いがあるとされていた。現在は、重複障害学級に在籍している。

幼稚部入園からずっと日常のコミュニケーションを手話で行っているにもかかわらず、思うように手話が身につかない状況が続いていた。小学部入学から先生の手話による説明が理解できず、先生が手話で質問してもY君はその質問表現を真似するだけで回答できないでいた。また、授業中に席から立ち上がって教室をピョンピョンと飛び跳ねたり時折突然泣き出したり笑い出したりする行動が多くみられた。小学部3年で全教科において学習内容についていけなくなる。母親が熱心に家庭学習に取り組むが、なかなか理解できない。その頃から夜に眠れなくなり、睡眠導入剤の少量の服用が試みられたが、興奮状態になって逆効果であったため服用を中止する。

このようにY君は、聴覚障害があるだけでなく、他者とのやりとりが滞り、安心して活動することが困難な状態が続いており、学生はそうしたY君とのやりとりが広がることを目指して係わっていた。なお、当時のY君が使う手話は、/好き/、/大丈夫/、/難しい/など自分の意思や判断を表す約10単語であり、1、2単語だけで発信していた。これらの手話単語は音韻パラメータである【動き】の方向を変えたり表出の【位置】を変えることで他の意味を作ることは難しい単語である。また、質問等を眉や顎などで表すNM表現も皆無であった。

【当時の子どもの行動について】

Y君は、学生とはだっこ遊び、ジャンプ遊びやくすぐり遊びをしていた。ここでは、抱っこ遊び活動の場面をとりあげる。この場面は、学生がY君と出会ってから2年3ヶ月目の係わり合いである。学生がY君を抱っこして移動することでY君が楽しんでいて、Y君から学生に抱きつくことで抱っこ遊びが開始されるが、その後の流れ(例えばどこに移動するか行き先

を決める)は学生が主導していた。Y君もまた学生が移動することで笑って楽しむ様子が見られたが、その内容によってはY君の活動のイメージと異なるのか笑わなくなり、不安な表情になったり活動を中断して学生から離れる行動が見られていた。

【子どもの「わかりかた」を踏まえた係わりの検討】

その後、学生は、筆者とY君との係わり合いについて問題点を整理し、次の係わりについて検討した。Y君は学生と遊びたいときに、手や足を延ばすといった要求発信をする。しかし、そうしたY君の行動に対する学生の読み取りや、Y君が要求しやすいように学生が自身の姿勢や位置などを調整するといった2つの条件が成り立たなければ、Y君の要求が実現につながる事が難しい。そのときのY君は、動揺や葛藤が生じて自ら諦める様子が見られた。学生は、Y君を抱っこしているときにもY君が不安になっているかどうか丁寧に読み取ってその状態に応じた係わりをしていなかったことを反省するとともに、Y君が活動の流れを主導するための係わりを工夫する必要があると考えた。

これまでの係わり合いで、Y君は、自分の目の前の空間のある地点に手話を配置するような方法で手話信号を表出する様子は見られなかった。そこで学生は、ホワイトボードに活動内容を撮影した写真カード2枚を横に配列して提示して係わってみた。Y君は、2つの項が横に配列されたとき、2つのうち1つを選択するのだとわかり、学生と活動したい内容を選択できるようになった。学生は、そのY君の「わかりかた」を土台にし、ジャンプ遊びが一通り終わった後で、Y君

と学生の間を左右に分けて、片方の空間で/もう一度/、もう一方の空間で/終わり/と横に配列するように発信した上で、/どっち?/と尋ねた(図4)。すると、Y君は手話でいずれかの項を選択して回答することができた。

そこで抱っこ遊びでも、手話の/行く(人差し指を下に向けた手型)/という表出をすでに共有していたことから、/行く/の手話を使った選択項を設定することにした。その場合、一般的には目的地の名前を手話で伝えた上で/行く/というふうに疑問文を作ることになる。/〇〇(場所Aの名前)/行く?/△△(場所Bの名前)/行く?/どっち?/ということになる。しかし、まだ様々な場所の意味を表す手話単語はまだ共有しておらず、かつこれまでの選択的質問と比べて語単位の数が多くなるために、Y君にとっては質問される情報量が多くなり、選択する活動を安心して行うことが難しくなることが予測できた。そこで、手話単語を増やすのではなく、/行く/という動詞の手話が、起点(出発地)や終点(到着地)の情報を手話表現の一部とする「空間動詞(松岡, 2016)」であることを活用した。すなわち、a地点からb地点へ行くという意味を表出するとき、/行く/の【手型】をa地点の位置からb地点の位置へ動かすことを行う。こうした表出を援用して、学生は、/a行くb/(今Y君を抱っこして立っている地点がa、目指す地点がb)、/a行くc/(今Y君を抱っこして立っている地点がa、もう1つの目指す地点がc)と表した上で、/どっち?/(WH質問を示す眉上げ)と質問することにした(図5)。そうすれば、Y君にとって受信する手話表現の

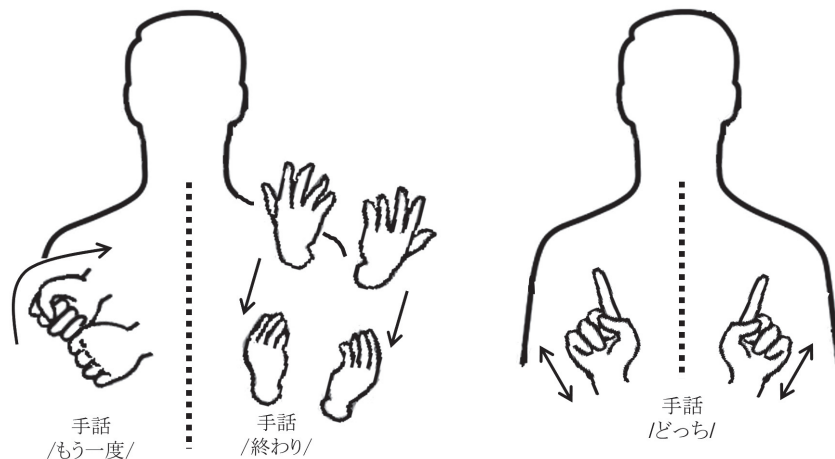


図4 空間を左右に分けて手話単語を発信

【手型】は /行く/ のみであり、その【手型】が停止する2つの【位置】に着目することで、どちらに行きたいのかを選択する行動を発現しやすくなるだろうと考えた。

【実際に行われた係わり合いとその経過】

当時の係わりから1ヶ月後、学生が家庭訪問した。Y君は微笑みながら自分の部屋のベッドでピョンピョン跳ねている。学生は、抱っこ遊びをやりたいのだろうと思い、ベッド脇に立ち、抱っこする身振りを示して抱っこしようかと尋ねてみる。Y君は勢いよく学生に抱きつく。学生はY君を抱いたまま上下左右に揺らしたり部屋の中を歩き回ったりする。Y君は学生の顔を見ながら微笑んでいる。しばらくして学生はこの後どこに移動して活動するかを決めてもらおうと思い、Y君に部屋の入口付近で、Y君の胸前の空間を左右に分けて片方の空間で /_a 行く _b(Y君の部屋) /、もう一方の空間で /_a 行く _c(リビング) / と表出した上で、 / どちら / (WH 質問を示す眉上げ) と尋ねる。

Y君は、このような質問はこれまで受けたことがなかったため多少動揺したのか、笑顔が一瞬消えたが、持ち直して学生が表出した通りに /_a 行く _c(リビング) / と表出する。学生は、Y君を左腕で抱っこし、ドアを開けてリビングへ2、3歩立ち入る。そしてY君に改めて、片方の空間で /_a 行く _c(リビング) /、もう一方の空間で /_a 行く _b(右側にある他の部屋) / と表出して / どちら? / (WH 質問を示す眉上げ) と尋ねる。すると、Y君は少し前に身を乗り出しながら、 /_a 行く _b(右側にある他の部屋) / と表出し、さらに驚くべきことにその人差し指を立てた手型を手首の回旋で円運動させて表出してきた。

学生が表出した /_a 行く _b(右側にある他の部屋) / の後に新たな音韻パラメータである【運動】として手首回旋による円運動を加えたことで、b地点(右側にある他の部屋)に行ったらそこでそのままクルクル回ってほしいという意味を有する信号を新たに生成して要求してきたのである。学生は一瞬驚きながらも / わかった / と応じると、Y君はにやりと笑って学生の胸に顔をうずめる。そして他の部屋に移動してY君を抱っこした状態で10回ほどクルクルと回ると、Y君は満足したような表情で自ら降りて、台所脇の本棚へ走っていった。

このように学生がY君のその時々「わかりかた」に丁寧に寄り添いながら手話信号を生成して係わることによって、Y君が新たに手話信号を生成して発信するようになったといえる。

3. 事例：Cちゃん

【事例紹介】

5歳3ヶ月(当時)の女兒。平均聴力レベルは、右耳122dB、左耳119dBであり、補聴器装用閾値は右耳53dB、左耳33dBであった。Kろう学校乳幼児教室のときから通っており、筆者が支援訪問したときは幼稚部年中児クラスに在籍していた。現在は、知的障害の診断を受け、療育手帳(B判定)を所持しており、同校小学部重複障害学級に通っている。家族は、聴者両親と日本手話を用いるろう者の祖父母がいる。放課後はいつもろう者の祖父母と過ごしている。

Cちゃんは、日本手話に堪能なろう者の祖父母や乳幼児期から手話を導入しているKろう学校のように手話使用環境で育っており、手指の運動機能に障害は認められていない。ところが、本人の産出する手話表現が“曖昧”な状態が続いていることが家族や教員から指摘されており、給食やトイレなど日常的に行われている活動でも絵カードや身振りによる交信は成立できても手話による交信は難しいことが課題となっていた。また、朝の会や給食など他児や教員も集まって活動する場面では、突然自分の世界に入ったかのように天井の片隅などを見て1人でまるで独り言を話しているように手を動かし続けたり途中で笑ったりしている。そのようなCちゃんの手話発信は、日本手話を日常用いているろう者の祖父母でさえもよくわからないとのことであった。さらに、自由遊びのようにテーマがその時々で作り出されるような活動では、他児や教員との双方向的な交信関係の形成が困難であり、この

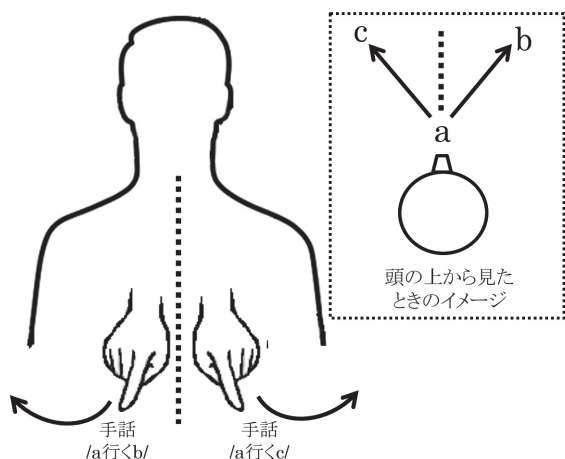


図5 空間を左右に分けて手話文を発信

ような様子は乳幼児教室のときから観察されていたとのことである。

[当時の子どもの行動について]

筆者が学校コンサルテーションで支援訪問したときは、Cちゃんが在籍する年中児クラスで、カレーを作った経験を子ども一人ひとりが他児3名全員に報告していた。Cちゃんの番になり、先生からの呼びかけで元気良く手を挙げて意気揚々と前に出る。先生の隣に立ち、他児全員の方に身体を向けると、視線を天井際に固定したまま、(1) 少し開いた両手同士を胸前の位置で外側から胸前へ手首を曲げながら動かす(図6)。次に、(2) ①同様の手型で両手の甲同士をくっつけて手首を軸に回旋させ、②そのまま肘を中心に弧を描きながら下におろす(図7)。この動きをもう一度繰り返す。話し終わったCちゃんは天井際に固定していた視線を他児に移動して他児の反応をうかがう。3名の他児は自分の口に手をあてたり膝や頭に手を置いたりしてCちゃんを見ている。隣の先生は、Cちゃんの顔を覗き見るように身体をかがめて見ている。2秒ほど時間が過ぎたところで、Cちゃんは、視線を教室の奥に移し、(3) 五指をやや少し丸めた右手を左胸上部のあたりから斜め下に動かす、(4) 同様の手型の両手をくっつけて手首を軸に回旋させ、そのまま肘を中心に弧を描きながら下におろす。その話を見た1名の他児が後ろの先生に / わからない / と苦笑しながら話す。他児2名は手を膝に置いた状態でCちゃんを見続けている。しばらく両手をぶら下げていたCちゃんは、他児たちを見渡した後、少し微笑んでいた

のをやめて左手を腰に回す。そして、やや顔をこわばらせて視線を天井際に固定しながら、手を少し開いた両手同士を外側から胸前へ手首を曲げながら動かした途端、突然身体をまげて笑う。その様子を先生や他児3名が何もいわず見ていると、笑うのをやめて視線を天井際に移し、緊張したような顔つきで(5) 手を少し開いた両手同士を外側から胸前へ移動させる動作をゆっくり3回繰り返し、さらにゆっくりと肘を中心に弧を描きながら下におろす。そして視線を他児の方に移し、(6) 大きな丸を作るように、少し開いた両手で頭の上から腰まで大きく弧を描く。先生は、Cちゃんと同じように大きな丸を作る動作をして / 入れる / と小さく表現する。3名の他児はただ見続けている。Cちゃんは後ろのホワイトボードに寄り掛かる。先生はCちゃんの腕を掴んで少し前の位置にガイドし、カレーに関係のある絵カード数枚をCちゃんにみせる。カードを見たCちゃんは、再度大きな丸を作って先生を見る。先生も同様の表現をして確認するが、Cちゃんは両手を少しぶらぶらした状態でしばらく立っている。先生がまた別のカードを見せると、Cちゃんは、(7) 右脇腹のそばで肘を軸に右手を何度かおろし、(8) 先ほど発現した、少し手を開いた手型の両手をくっつけて手首を軸に回旋させ、そのまま肘を中心に弧を描きながら下におろす動作をより速くする。その様子を見た先生は、他児に / 切る / / 入れる / の手話をす。そしてCちゃんがまた両手で大きな丸を何度か作ったので、先生も同様の動作をし、イレタという口型をつけて / 入れる /^a (qはYES-NO疑問文のNM



図6 Cちゃんによる手話表出
(日本手話研究所,1997を一部改変)



図7 Cちゃんによる手話表出
(日本手話研究所,1997を一部改変)

表現であり、眉上げ、目の見開き、頭を前に突き出すの組み合わせで表わされる)と2回繰り返して訊ねてみると、いずれもはっきりと頷いた。続けて指文字でCちゃんの名前を表し、鍋の中をかき混ぜる動作をしてみせると、Cちゃんも同様の動作をした直後で笑いながら全身で回る。先生が、Cちゃんと目を合わせてお互いに頷き合うように見えた後、他児全員に、/カレー/作る/話/、Cちゃんの名前を指文字で表した後で/一生懸命/料理する/と説明してみる。そして、Cちゃんに/カレー/作る⁹と訊ねる。Cちゃんは、うんそうだよと応じるように少し微笑み、他児の方に顔を向けて手を少し開いた手型の右手を右肩の上に一旦上げることによって/カレー/のような手話を表出した後、握った両手を1回打ち当てることで/作る/のような手話を表出する。先生が改めて/カレー/作る/と話してCちゃんの頭を撫でると、Cちゃんは安心したような笑顔で自分の椅子へ駆け戻る。

【子どもの「わかりかた」を踏まえた係わりの検討】

Cちゃんは積極的に人前で自分の過去体験を語っているが、他者とその体験の意味を共有できず、しかもそのために動揺していることがCちゃんの視線の動きや、途中から緊張した表情になったりホワイトボードに身体を寄せたりした様子から読み取ることができる。

Cちゃんは何を語りたかったのだろうか。Cちゃんが表現した下線部(1)～(8)について筆者が捉えた意味は次の通りである。下線部(1)(2)は1つの文を構成しており、“野菜を入れた”という意味が表出されている。下線部(3)(4)も同様に1つの文を構成しており、カレーのルーを表現し、それを入れたという

意味が表出されている。下線部(5)は、下線部(1)の“野菜”という意味を何度か繰り返して、続けて下線部(2)の“入れた”という意味を表出している。下線部(6)はおそらくCちゃんにとって“たくさん”あるいは“いっぱい”の意味を表出しているのだろう。下線部(7)は、先生が見せたカードに野菜を切る様子が描かれていたためだろう、“包丁で切る”意味を表出し、下線部(8)では“切った野菜を入れたよ!”と強調的に表出している。そのように捉えたのには、手話使用環境におけるCちゃんの手話表出には何らかの信号変換操作が行われていると仮定しているためである。

既に述べた通り、日本手話の音韻パラメータとして、【位置】・【手型】・【動き】・【手のひらの向き】の4つがある(松岡, 2015)。これを踏まえて下線部(1)～(8)のうち下線部(1)をとりあげて説明する。日本手話における/野菜/の意味は、五指をわずかに曲げて指先を上に向けた【手型】で【手のひらの向き】を向かい合わせた両手を胸前の【位置】で上方に動かしながら丸めるように指先を下に向けることで表出される(図8)。/入れる/の意味は、両手の人差し指で「入」の字形を作り、胸前で倒すように前に出すことで表出される(図9)。過去表現は手話単語/終わる/と同じであり、上に向けた両手の掌を閉じながら下にさげ、五指の指先同士をくっつけることで表出される(図10)。

この音韻論的説明と諸信号の処理・配合の視点をあわせて考えると、Cちゃんの場合、/野菜/の意味を表出する音韻パラメータのうち、【位置】に関しては我々がしている場合と同様に、胸前の位置で表出していることから、位置の属性は受信して手話表出に反映



図8 /野菜/
(日本手話研究所, 1997)



図9 /入れる/
(日本手話研究所, 1997)



図10 /終わる/
(日本手話研究所, 1997)

できていると考えられる。次に、【手型】については、我々と同じように両手が少し開いている状態にすることができているように見える。ただし、その後の／入れる／と／終わり／の【手型】を見ると、いずれも両手が少し開いている状態で一貫して表出されている。このことから、手型の形状属性は受信できていない可能性がある。【動き】については、動きが必要な手型に動きを伴わせ、かつその動きの方向は我々が表出している場合と同じであるため、【動き】の方向属性は受信できていると思われる。その一方で、その動きの軌跡は我々がする場合と異なっていることから、【動き】の軌跡属性を受信することは困難であることが考えられる。【手のひらの向き】に関しては、我々がしている場合と同様に表出していたことから、手のひらにおける向き属性は受信して手話表出に反映できていると考えられる。このようにCちゃんは、他者が表出する手話信号を受信するとき、手話信号に含まれる信号素材のうち、【手型】の形状属性、【動き】の軌跡属性の2つを受信することが困難であり、この2点を除く手話表出に必要な諸属性は受信できていると考えられる。日本手話の4つの音韻パラメータは、ほぼ同時に表出される。しかしCちゃんにとっては同時に処理できる諸信号属性の単位を超えていたために、こうした複数属性の同時受信につまづきが生じたのではないかと考えられる。なお、興味深いことに、周囲の他者における手話発話全体の表出速度がCちゃんの手話表出速度とほぼ同じであることが観察された。おそらくCちゃんは他者の手話表現から【動き】における速度属性も受信し、自身の手話表出にも反映させているのかもしれない。こうしてCちゃんが表出する手話信号は、以上のような諸信号の処理・配合の特性を条件に調整された結果として現れたのではないかと仮定した。下線部(2)～(8)も同様に上記のような視点でCちゃんの手話発信行動を検討したが、一貫して【手型】の形状属性、【動き】の軌跡属性の2つを受信できていないことが確認された。

なお、Cちゃんが語った内容について発達心理学における物語産出の観点から、Cちゃんの「わかりかた」を仮定することもできる。すなわち、エピソードの後半で、先生がCちゃんに「カレーを作ったこと」について語っていることを確認し、Cちゃんもはっきり頷いていることから、「カレーを作ったこと」に関する

叙述を最初から一貫して行っている。また、語られた内容の構成を見ても、誰が作ったのかは語っていないものの、対象(野菜やルー)＋動詞(入れる)＋過去形(～た)の組み合わせによって文を構成している。この2点から、Cちゃんが、他者に設定されたテーマに基づいて一貫して関連する過去経験の出来事を取り出し、かつ単文単位で構造化して語ることをわかっていることが示唆される。

その日の事後検討会で、Kろう学校幼稚部教員全員と次のように検討を行った。Cちゃんが語っている様子を収録した映像を教員全員に見せて筆者の仮定を述べるとともに、普段のCちゃんとのやりとりでそのように思い当たることはあるかどうか話し合った。教員全員も、Cちゃんの手話発信行動は決して“曖昧”ではなく、Cちゃんなりに周囲の手話発信行動から受信できる信号素材を処理・配合した結果の反映ではないかという仮定に合意した。

その上で筆者から次のような仮説を提案した。Cちゃんが他者の手話を受信する際に【手型】における形状属性、【動き】における軌跡属性を受信できるような係わりをすることで、Cちゃんとの手話による双方向的なやりとりが停滞せず進行するようになるのではないか。具体的には、教員がCちゃんに話すとき、まず音韻パラメータのうち【手型】と【手のひらの向き】と一旦提示しておいた上で、【動き】の軌跡が把握できるようにゆっくりと表出することを行う。

この仮説には、信号の持続度の別(梅津, 1978)から見た手話信号の特性を活かした視点も含まれている。様々な信号には、痕跡型(発信された信号が受信者によって繰り返し立ち戻って受信できる状態で発せられたもの)と、瞬間消失型(発信された信号が一過性で消失してしまうもの)があり、音声信号は後者に該当する。しかし手話の音韻パラメータである【手のひらの向き】と【手型】はあえて一旦保持させ、【運動】もその速度を調整すれば、瞬間消失型というより痕跡型との中間の型になる。そうすることで、他者の手話発信行動に対するCちゃんを受信を滞りなく促進できると考えた。Cちゃんのクラスの子どもたちにもCちゃんとはゆっくりと手話で話すようにと説明することにした。

【実際に行われた係わり合いとその経過】

3か月後、同校を訪問し、Cちゃんの担任に現況を

聞いたところ、提案された通りに係わりを継続してみたら当時と比べてCちゃんの手話表出とその意味を把握しやすくなってやりとりが進むようになったことと、独り言をしているときも周囲が把握できる手話が時々現れてくるためその手話を使ってCちゃんに話しかけてやりとりすることができるようになったことが報告された。筆者もCちゃんの様子を観察したところ、確かに【手型】の形状と【動き】の軌跡が明確になって当時よりも把握しやすくなり、何を話しているのかその意味も捉えやすくなったことがうかがわれた。

Ⅷ. 総合考察

1. 3名のろう重複障害児との係わり合いの実践

3つの事例報告からは、次のように共通するアプローチで個別具体的対応を検討して係わったということが出来る。

まず、外界との相互交渉の文脈からどのような信号素材を受信しているのかについて信号変換操作と行動体制の概念を用いて仮定した。もちろん子どもや他者の手指信号あるいは手話信号だけでなく、それ以外の信号系(視線、表情や仕草など)も子どものその時々の調整状態を捉えるために積極的に受信した。また、「共同注意」や「物語産出」に関する発達心理学の概念や「音韻パラメータ」に関する手話言語学の概念も取り入れることで、子ども一人ひとりの「わかりかた」を仮定したり、この仮定の確からしさを確認するために関連するエピソードの収集・検討も行った。そして、その「わかりかた」の仮定に基づいて新たな手指信号あるいは手話信号を使った係わりについて仮説を立てた。そうした仮定と仮説によって、子どもとの手話を主とするコミュニケーションが形成され、子どもの活動がより滞りなく展開することにつながったと思われる。

ただし改めて3つの事例を整理してみると、どの子どもも手話を主とするコミュニケーションの形成に関わるいくつかの条件をすでに身につけており、それが今回のアプローチを支える前提条件となっていたのではないかとと思われることがあった。すなわち、3つの事例とも、相互注視(子ども自ら係わり手と目を合わせる行動もすでに発現している)、他者と注意を共有

する共同注意(Aちゃんの場合は現前対象、Y君とCちゃんの場合は不在対象)、相互性(母親、学生や教員といった重要な他者との役割交替)がすでにできていた。特に、Y君とCちゃんにおいては、それぞれの活動の文脈でやりとりの構造もわかっていた。さらに、各事例における場面が、子どもにとって受動的・消極的状况ではなく自主的、能動的に活動を展開できるような状況であったことも重要な事柄として指摘しておきたい。

本研究では、視知覚及び上肢運動機能に障害はなく、知的障害があり、乳幼児期から手話を用いるコミュニケーション環境で過ごしている3つの事例をもとに、手話を主とするコミュニケーションの形成とその支援で求められる視点を検討した。その検討の結果をまとめると、次のようになる。

- ①時々刻々と変化する外界の状態との関連で子どもの発信行動、特に手話を主とするコミュニケーションの形成に関しては手指の手型や運動など些細な変化をも見落とさずに観察しなければならない。
- ②観察した事象について、信号変換操作と行動体制の概念や、発達心理学や手話言語学の知見を活用し、かつ関連するエピソード群も収集して検討することで、子どもの「わかりかた」を仮定できる。
- ③前述の「わかりかた」を踏まえた手指信号あるいは手話信号を提案し、かつ子どもに対する発信行動(係わり)を調整・実践することで、子どもとの手話を主とするコミュニケーション活動がより滞りなく展開する可能性が高くなる。
- ④②と③の実践を支える前提条件として、相互注視、共同注意、相互性及びやりとりの構造を理解している、かつその場面が自主的、能動的に活動を展開できるような状況であることに注意しておく必要がある。

2. ろう重複障害児教育における手話の導入・活用

子どもの「わかりかた」がまだ把握できない、あるいは「わかりかた」の変化に応じてどのような手指信号あるいは手話信号が求められるのかがわからないときに、ろう者の成人同士が用いる手話単語や文法構造を有する手話信号を検討してみる視点はありうる。しかし、子どもの「わかりかた」を捉えずにろう者の成人同士が使う手話信号を一方向的に用いることを要求してはならない。子どもの手指発信行動からうかがい知

る「わかりかた」に即して、日本手話の単語や文法構造に含まれる特定の信号素材を意図的かつ順次取り入れながら係わる必要がある。したがって、ろう重複障害児と手話を用いて係わる者は、日本手話の単語や文法構造に熟知し、手話表現に堪能であるだけでなく、前述の4つの視点で係わる専門性が求められるといえる。

また、現物、絵カードや写真カードや身振りサイン（マカトンサインを含む）などを使ってコミュニケーションの形成を図る場合もある。ただし、これらの信号は、係わり手によって作られるものであり、子ども自ら信号操作して新たな信号を生成するには限界がある。また、手話を用いる場合でも、係わり手が手話をどのような信号とみなして身につけていくのかといった課題が次のように指摘されている。Kimura (2016) は、ある県の知的障害特別支援学校2校の教員のほとんどが、ろう重複障害児に簡単な手話の語彙や身振りをを用いて係わっているが、ろう学校での教員経験のある教員や授業で使える手話単語などの簡単な手話を知っているだけの教員から手話を習ったり、本から学んだりしている状況であることを明らかにしている。このように使いやすさや意思疎通の容易さからそれを用いたコミュニケーションの水準に留まり続けてしまうことも少なくない。

子ども自身の行動の拡がりに応じて子どもが伝えたい事象も分化する。信号もまた、そうした行動の拡がりや伝えたい事象に対応して分化したり高次化していく（笹沼・柴崎, 1986）。そう考えると、手話は、子どもが自ら新たな信号を生成することを可能にする信号であるため、手話を主とするコミュニケーションの形成・展開への可能性を子どもとの共同作業で模索を続けてみることは重要であろう。この点は、先天盲ろうの子どもとの共創コミュニケーション（土谷, 2016）においても同様に指摘されていることである。すなわち、「家族や専門家が盲ろう者の視点に立ちながら最終的にその文化の言語に導くような特別なコミュニケーション支援を提供したり、橋渡しとなるコードを共同構成したり」することである。これは先天盲ろうの子どもとの係わり合いにおいてまさに「最大の挑戦」であるとも述べられている。

なお、土谷 (2016) は、続けて「先天盲ろうの人々はマイノリティであって、かれらは聞こえる人々と同

様のコードを使用することができない。そして、かれらが用いる手話は、ろう者（見えている人々）の間で使用されるものとは異なる。」と述べている。これは、本研究でとりあげた視知覚に障害がないろう重複障害児3名の事例においてもおそらく同様のことがいえるかもしれない。それぞれに「わかりかた」があって彼ら・彼女らが用いる手話の特徴にもそれが反映されるため、必ずしもろう者の成人の間で使用される日本手話と全く同一のものになるとは限らないからである。人それぞれに「わかりかた」があって、それに即した「ことば」を使って係わり合うことで、何かを「共有」する。「共有」したものを「ことば」としてさらに係わり合いを進めていく。それがコミュニケーションの本質であると考えられる。

3. 手話を用いるろう重複障害児教育の実践研究の方向性

中野 (1999) は、聴覚障害教育の問題を解決する上で大きな研究課題として、法則定立的な研究から得られた一般的原理や基準を参考にしつつも、個性記述的な個別事例的研究からの知見を活用するべきでありながら、個別の事例を科学的に扱う方法を十分に確立できていない、と指摘している。

特に、ろう重複障害児教育においては、個別事例的研究の知見を蓄積することで、ろう重複障害児とのコミュニケーションの形成・展開に関する実践的見識の形成や方法論的確立を図ることが急務の課題であるといえる。外界の状態や人の内的状態の変化は、必ずしも知的障害や発達障害などの障害特性との関係のみで生じているわけではないから、その状態変化に応じた調整状態の指標となる手指発信行動や手話発信行動も人としての一属性に過ぎない障害特性のみによって意味づけることは難しい。そこで、今回の事例の検討を通して得られた4つの視点で、手話を用いるろう重複障害児教育の実践を試みることで、ろう重複障害児との手話を用いるコミュニケーションの形成・展開に関する実践的見識の形成や方法論的確立の探求への可能性がより拡がるのではないかと思われる。特に、従来のろう重複障害児教育において手話を主とするコミュニケーションの形成を目指した実践研究が取り組まれてこなかったことを鑑みれば、本研究はそうした実践研究の今後の方向性に有用な示唆を提供できると思われる。以上から、今後のろう重複障害児教育において、その人自身—その時々—の調整の姿—と向き合う実践研

究のありかたを探求することが強く求められているといえる。

ただし今回は、短期間での係わり合いにおける事例を複数取りあげて検討したものであり、より長いスパンで継続的な係わり合いの実践研究の蓄積も必要である。長期にわたる各種事例の手話を主とするコミュニケーションに関わる道筋やその条件を詳細に分析することで、より多くの示唆を得ていきたいと考えている。

付記

本論文に掲載した手話イラスト(図6～10)について、一般財団法人全日本ろうあ連盟及び社会福祉法人全国手話研修センターの複写承諾を受けている。ただし、この資料の複製は禁止されている。

文献

- 我妻敏博(2008)聾学校における手話の使用状況に関する研究(3), ろう教育科学 50(2), 77-91.
- 堀口昂誉(2014)ろう学校在籍児の談話分析に関する一研究(2) - ASDの困難を併せ持つ聴覚障害児の談話的特徴を中心に - . 平成26年度東京学芸大学特別支援教育特別専攻科修士論文(未公開).
- 細野浩一(1998)ろう重複障害者の社会的、人間的復権をめざす基本課題, 手話コミュニケーション研究(特集 重複障害), 30, 日本手話研究所, 4-10.
- June, R., Rapin, I., & Tuchman, R. F. (1991) Hearing impaired autistic children. *Developmental Medicine and Child Neurology*, 33(12), 1062-1072.
- 木村允彦(1974)重複障害児教育に関する一考察, 教科教育研究, 金沢大学教育学部, 7, 13-27.
- Kimura, M. (2016) How Are Deaf and Hard of Hearing Students with Intellectual Disabilities in Special Schools for Children with Intellectual Disabilities Taught in Japan?. 28th Australian and New Zealand Conference for the Educators of the Deaf 2016 (in conjunction with the 12th Asia Pacific Congress on Deafness 2016) Handbook, 65.
- Knooks, H. & Vervloed, M. P. J. (2010) Educational programming for deaf children with multiple disabilities: accommodating special needs. Marschark, M. & Spencer, P. E. (Eds.) *The Oxford Handbook of Deaf Studies in Language*. New York: Oxford University Press. 82-96.
- 松井智(1986)最初期における交信行動の形成・促進に関する指導過程 - T・M児に対する幾つかの働きかけを通して - . 日本聴覚障害教育研究会(編). 聴覚障害児の教育 - 早期教育・両親援助と重複障害教育 -, 130-135.
- 松岡和美(2016)日本手話で学ぶ手話言語学の基礎, くろしお出

版.

- 松崎丈(2000)手話を用いる聾親子のコミュニケーション発達 - 相互注視と注意の共有を中心に - . 宮城教育大学大学院教育学研究科修士論文(未公開).
- 松崎丈(2005)ろう児の手話言語発達における物語産出に関する研究: ろう学校幼稚部を対象に. 東北大学大学院教育学研究科博士論文(未公開).
- 松崎丈・奥まり子(2008)家庭訪問による親子コミュニケーション支援の実践 - 聴覚障害児を持つ家族の1事例を通して - . 宮城教育大学特別支援教育総合研究センター紀要, 3, 28-39.
- 松崎丈(2010)自閉症児と教師とのやりとりの展開をめざした学校コンサルテーションによる支援. 宮城教育大学特別支援教育総合研究センター紀要, 5, 11-21.
- 文部科学省(2017)特別支援教育資料(平成27年度) http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/material/1373341.htm (平成29年7月15日閲覧)
- 文部省(1993)聴覚障害児のコミュニケーション手段に関する調査研究協力者会議報告.
- 森井結美(2001)乳幼児期からの手話使用 - その成果と課題 - . 手話コミュニケーション研究, 41, 10-15.
- 永石晃(2007)重複聴覚障害をかかえる児童・青年期の人々とその家族への支援 - 子どもと家族への教育的・心理的支援の実践と展開 -, 日本評論社.
- 中野善達(1999)聴覚障害の心理研究のあゆみ, 中野善達・吉野公喜(編)聴覚障害の心理, 田研出版.
- 日本の聴覚障害教育構想プロジェクト委員会(2005)日本の聴覚障害教育構想プロジェクト最終報告書.(財)全日本ろうあ連盟/ろう教育の明日を考える連絡協議会.
- 日本手話研究所(1997)日本語-手話辞典, 財団法人全日本ろうあ連盟.
- 大鹿綾(2016)発達障害を併せ有する聴覚障害児と手話. 手話学研究, 25, 31-38.
- Roth, V. (1991) Students with learning disabilities and hearing impairment. *Journal of learning disabilities*, 24(7), 391-397.
- 笹沼澄子・柴崎良子(1986)ことばを取り戻した子どもたち, 大修館書店.
- 佐藤絃昭(1986a)聴覚障害教育における重複障害児の教育. 日本聴覚障害教育研究会(編). 聴覚障害児の教育 - 早期教育・両親援助と重複障害教育 -, 101-109.
- 佐藤絃昭(1986b)重複障害児の交信行動形成について - 実践からのまとめ -. 日本聴覚障害教育研究会(編). 聴覚障害児の教育 - 早期教育・両親援助と重複障害教育 -, 165-172.
- Shield, A. & Meier, R.P. (2012) Palm reversal errors in native-signing children with autism. *Journal of Communication Disorders*, 45, 439-454.
- 菅原廣一(1986)重複障害児のコミュニケーション行動と教育プログラム設計の基本. 日本聴覚障害教育研究会(編). 聴覚障害児の教育 - 早期教育・両親援助と重複障害教育 -, 158-165.
- 平良英二(1986)K・M児、N・Y児の交信行動の変容過程 - 身振りサイン、写真、文字を中心にして -. 日本聴覚障害

- 教育研究会（編）. 聴覚障害児の教育－早期教育・両親援助と重複障害教育－, 139-144.
- 田宮悠（2011）聴覚障害があり人とのやりとりに滞りを示す Y 君との交信関係の拡がりをめざした教育的係わり合いのありかたについて. 宮城教育大学大学院教育学研究科修士論文（未公刊）.
- 田宮悠・松崎丈（2011）聴覚障害のある Y 君が他者とのやりとりで生じる不安を軽減し、行動を拓げることを目指した実践研究. 日本特殊教育学会第49回大会発表論文集, 366.
- 丹野尚・松崎丈（2010）他者に追従しがちな A 君とのやりとりの展開をめざした実践研究－行動を調整する姿としての“ことば”に視点を当てて－. 日本特殊教育学会第48回大会論文集, 474.
- 鳥越隆士（1995）手話学研究モノグラフ V ろう児はいかに手話を学ぶか－第一言語としての手話の習得過程－. 日本手話学会.
- 土谷良巳（2016）先天盲ろうの子どもとの共創コミュニケーション－理論と実際－, 盲ろう教育ネットワーク21.
- 梅津八三（1976）心理学的行動図, 重複障害教育研究所研究紀要, 創刊号.
- 梅津八三（1978）各種障害事例における自成信号系活動の促進と構成信号系活動の形成に関する研究：とくに盲ろう二重障害事例について. 教育心理学年報, 17, 101-104.
- Walker, M. (1977) Teaching sign language to deaf mentally handicapped adults. Institute of Mental Subnormality Conference Proceedings, 3, 3-25.
- 八木治（1998）手話早期導入の実践とその成果－幼稚部教育の刷新と手話の導入－. ろう教育科学, 40, 19-24.
- 吉崎昭夫（1986）自閉的傾向をもつ聴覚障害児の交信行動の形成に関する指導実践. 日本聴覚障害教育研究会（編）. 聴覚障害児の教育－早期教育・両親援助と重複障害教育－, 135-139.

（平成29年 9 月29日受理）