

高度難聴幼児における統辞機能形成の試み

神 常 雄*・武 田 篤**

(1993年10月15日受理)

1. はじめに

聴覚障害によって子どもが直接に蒙るもっとも深刻な心理発達上の問題の一つは、言語諸機能の獲得の困難さに関するものであろう。聴覚障害の原因、失聴時期、残存聴力の活用の時期や方法、教育的環境などの違いによって、言語発達の様相も著しく異なってくるが、とりわけ発達途上にある子どもの場合、聴覚障害の発生が早期であるほど、障害の程度が重度であるほど、また障害の発見が遅れそれに対する教育的対応が後手に回るほど、言語諸機能の獲得の困難さはますます深刻になる。話し言葉の発達を支える聴覚的な体制化と感覚間のパターンニングはほぼ三歳までの時期においてなされ、この時期が「臨界的」あるいは「最適な」学習の期間と考えられ、年齢とともに聴覚的学習の能力は低下するからである¹⁾。実際、聴覚障害の程度と「言葉」の聴き取り能力は必ずしも対応しておらず、同一の聴力レベルにあっても聴覚的交信能力に大きな違いがみられる²⁾。また、話し言葉の障害の程度と聴力レベルの関係で言えば、平均聴力90~110 dBの高度難聴児では話し言葉の障害の個人差が大きく、中度から最重度にわたって広く分布しており、聴力活用の時期や指導方法などの教育条件を適切に整えてやる事が、高度難聴児に話し言葉を獲得することをより可能にするといえよう³⁾。近年の乳幼児期の診断技術の改善による難聴の早期発見と補聴技術の向上そして早期教育の普及は、従来よりもずっと早い時期からの聴覚的交信能力の育成を可能にしている^{4), 5)}。このような事情から、障害の早期発見と残存聴力の早期活用が難聴児の言語発達を実現していく上で最も緊急の課題となっている。しかし、われわれが対象とする高度難聴児においては以下にみるように、早期教育をもってしても克服し難い言語発達上の特別な困難が存在している。

この困難とは、統辞機能の形成—助詞獲得の問題である。高度難聴の児童では、語が十分に習得されているにもかかわらず統辞文の産出や理解が困難で、児童後期にいたっても依然として助詞の使用が不確実であることが多くの研究で指摘されている^{6), 7), 8), 9), 10), 11), 12), 13), 14)}。これらの諸事実は、高度難聴児では家庭や学校教育等における一般的な言語の学習活動では助詞の習得はきわめて困難であること、したがって、統辞文習得のための特別な学習を組織することが必要不可欠であることを物語っていよう。すでに高度難聴の児童に対しておこなわれているいくつかの試みは、こういった特別の学習の組織化が統辞文を形成する可能性を十分にもつことを示している^{15), 16), 17), 18)}。これに対して、高度難聴の幼児を対象にしたこの種の研究は始まったばかりであり^{19), 20), 21)} 統辞機能の形成を目的とした方法論の検討や具体的指導プログラムの提

* 岩手大学教育学部

** 盛岡市立病院

示、指導効果の検証などに関する研究は多くはなく、幼児期における指導のための方法論の確立が緊急の課題であるといえよう。

われわれの研究の眼目は、就学前の高度難聴幼児に対する助詞指導のための方法論を確立し、それに基づいた指導プログラムを作成することにある。そのためには、①助詞の獲得を困難にしていると考えられる要因を明らかにすること、②困難の克服のための基本的方針を決定すること、③それに基づく具体的な指導プログラムを作成すること、④プログラムを実際に適用し、その有効性を検証すること、そして、⑤実践で明らかになった問題点を分析し、プログラムを再編すること、といったことが当面の課題となるが、助詞の獲得（統辞的機能の獲得）が言語発達全般あるいは人格の発達とどのように関連しているのかを明らかにしていくことも、今後のわれわれの重要な課題として位置づいている。

2. 統辞機能獲得のための基本的課題—方法論の検討

(1) 難聴児では助詞の獲得がなぜ困難か

まず第一に指摘されることは日本語の助詞が持つ言語心理学的特殊性である。文を構成する名詞や動詞は単語それ自体である物事を指す語（内容語）である。つまり具体的な事物や事象あるいはそのイメージと対応しており、内容語が指示する概念を実物や絵などで指示することはある程度可能であり、比較的概念化しやすい。これに対して助詞は、文中の語と語を結合するためにのみ使われるもの（機能語）であり、それ自体は特定の物事を指示することはない。それは内容語の間の関係を表示するものであり、その獲得には文を構成している語と語の関係の抽出、つまり抽象的な概念化を必要とする。聴覚に障害のある子どもの場合、多少聞こえが悪くても内容語が具体的な事物などに対応し易いのでその獲得は比較的容易であるのに対して、機能語は具体的な対応ができないためにその存在自体が理解しにくいことになる。須藤・白井²²⁾が指摘するように、「助詞や接続詞といった機能語の理解は、『ことば』と『もの』を同時に示して対応させることによって理解させることはできない」ので、その獲得はより困難なものとなる。健聴児においても、助詞の中でも最も基本的で早くから出現する格助詞を使用し始めるのは3歳前後であるにもかかわらず、就学期前後でもまだ正確に把握していないものがある^{23), 24), 25), 26), 27), 28)}。

第二に、難聴という障害の特殊性の問題がある。聴覚求心系の障害は必然的に他の求心系、特に視覚求心系の相対的優位性をもたらすことになると考えられる。多くの研究者は、「聴取が確立するまでは読話を教えるべきではない」と指摘しているが、これは「一度『見ること』に主眼がおかれたならば、注意が分割され、障害のない視覚が優位になってしまう」からである²⁹⁾。感覚様相間の注意の分割や他の求心系への注意の集中は、直観的な「もの」と対応する内容語の認知を優先させる一方で、助詞のような機能語の認知をますます困難にすると考えられる。

第三に、上で述べたことはまた、難聴児が言語的学習の過程で周囲の言語的働きかけの意図や狙いを適切に受容しているのかどうか、という問題にも関連してくる。働きかける側の意図とは別に、制限された主体的条件のもとでまったく特異なストラテジーで対応している場合が少なくない。例えば、聴覚的刺激よりも働きかける側の表情や視線、唇や手の動き、目の前の具体的状況といった視覚的刺激を交信の際の手がかりとりとしてしまい、聴覚的な言語学習が

思いのほか効果をあげていない場合がある。その結果、言語的理解が可能となったように思われる場合でも、視覚の手がかりが有効でない状況では実際に適切な対応ができないのである。働きかける側の意図とは別に、難聴児の側がどのような働きかけとして受容しているのか、意図する刺激作用や課題性が適切に受容されているのかどうか、難聴児の側の心理学的諸条件との相互連関において心理学的チェックを絶えずおこなっていく必要がある。

(2) 助詞獲得のためのプログラムを考案する上での基本的方針

上で述べた難聴児の助詞獲得の困難を克服するための方法論を考える上で、われわれは以下に述べる観点を理論的基礎にした。

第一に、発話の産出あるいは理解の過程に関する L. S. ヴィゴツキーの命題に基づいて P. Ya. ガリペリン等が提唱した心内化理論を理論的基礎にする。この考えによれば、「言語行為は、子どもが対象に対する能動的行為の形で行う現実の行為を基礎に形成され、それらの対象的行為が、…言語の格関係のための実際的な基盤を作り出す」³⁰⁾、つまり、「言語行為は実際の行為の面での結合を言語行為の平面に移行したものである」³¹⁾。語の関係を表す格助詞の機能を、まず文の内容を具体的な行為のレベルでこどもにおこなわせることによって概念化をはかり、それを基礎に言語的局面向け移行させようとするものである。具体的行為場面を表示するもっとも本質的な文の成分は、動詞に代表される述語成分である。ルリヤが指摘するように³²⁾、例えば、「愛する」という語は「誰を」等の問に対する補語を必然的に要求するというように、動詞-述語成分は文中の他の語の格関係を決定するのである。このような意味で、述語を中心として格関係の概念化を対象的行為を基礎に行うという考え方は説得的である。すでに天野等は知能遅滞児に対する研究³³⁾で、この理論が統辞文の形成教育に有効であることを実証している。

第二に、音声言語行為の聴覚求心系の情報処理の不十分さを他の求心系で補償する、機能再編の考え³⁴⁾を理論的基礎にする。この考えは、ルリヤの人間の高次心理機能に関するシステムの機能局在論に基づいている。つまり、言語をはじめとする高次心理機能は、その起源が社会的であること、システムの構造を持つこと、従ってその心理構造は発達の過程でダイナミックに変化するということである。この考えによれば、いったん他の求心系の支えによって確立した心理機能を、もとの不十分な求心系が支配的となるようなシステムへと再編成することが可能である。われわれは聴覚-言語システムの再編のために、障害のない視覚求心系を利用し、これを言語学習に積極的に関与させる、つまり、文字を積極的に利用することにする。文字導入の時期が議論となる場合があるが、遅くとも就学前後期における導入は特別の問題はないように思われる。文字は文の構造の対象化を容易にし、助詞の存在を明確化する。そのことが文を構成する語と語の関係、文の構造の理解を促進し、構造化された文の形式による聴覚情報のトップダウン的処理を可能にするであろう。視覚求心系の支えによる聴覚求心系の補償は、他方で言語-運動系の構音の改善にも効果的に働くと考えた。

さらに、プログラム作成の上で特に留意した点は、助詞の存在を明確にし、それに対する注意を組織化する工夫をすること、助詞の中でもっとも基本的であると思われる格助詞を含む構文からはじめて、徐々に複雑な構文へステップアップしていくこと、それらの過程での助詞の獲得の一般化の可能性を検討することである。

(3) 指導の概要

本報告の指導プログラムで取り扱う構文は、格助詞「が」と「を」を含む三語一文である。この構文は、言語表現の形式では同じ構造をもつが格の支配性が異なる心理学的にはまったく異なる二つのタイプの構文に区別される。

一つは、Agent-Object-Action 構文 (図1参照) のタイプで、格助詞「が」と「を」を入れ換えると文章が成立しなかったり (格支配の一義性)、助詞が欠落しても意味が十分に伝達される場合が多い (不可逆文)。つまり、Object に対応する語は Agent にはなり得ず、助詞の格支配が一義的に決定している。格助詞の存在が必然的ではないので、この構文の学習は助詞その



図1. Agent-Object-Action 構文のタイプ



図2. Agent-Patient-Action 構文のタイプ

ものの機能の学習には必ずしも結びつかない可能性がある。しかし、格支配の一義性は逆に文の構造を把握し易くするので、格助詞学習の導入としての利点はあると考える。

他の一つの構文のタイプは、Agent-Patient-Action 構文 (図2参照) で、格助詞を入れ換えると逆の命題を形成したり、助詞の欠落によって意味の伝達が損なわれる (格助詞の必然性)。つまり、Patient に対応する語が Agent にもなり得るので、主格と対象格との関係を助詞だけを手がかりにして理解したり言語的に操作しなければならず、助詞そのものの存在や意味を学習することになる (可逆文)。Agent-Object-Action 構文の習得は Agent-Patient-Action 構文の

表1. Agent-Patient-Action 構文指導プログラム

Step	概	要
1	【さいころ遊び】 Ag-Pa-Ac 構文導入 Ag用, Pa用の2個のさいころには参加者の名前が, Ag用には動詞が記してあり, これらのさいころをふって, あらかじめ固定してある助詞のさいころ(「が」「を」)の中に, Ag, Pa, Acのさいころを入れて文をつくる。この文に従って, 参加者が実際の行為を行う。	
2-1	【助詞ブラカードかけ1】 ブラカード導入 Step1で用いたさいころ等で文をつくり, その文に従い実際の行為を行う。その後で, 被訓練児に, 提示してある文を手がかりにさせながら, Agには「が」, Paには「を」と書かれた助詞ブラカードをそれぞれの行為者の首にかけさせる。	
2	【助詞ブラカードかけ2】 実際の行為 さいころ等でまず Ag, Pa, Acを決めた後で, 動詞ブラカードを各々の行為者が首にかけて実際の行為を行う。	
3	【助詞ブラカードかけ3】 文の産出 くじ引きで2人の行為者を, さいころでAcを決める。行為者2人は任意に Ag, Paを決めて行為する。被訓練児はこの実際の行為場面を観察し, その中から AgとPaとの関係抽出して Agには「が」, Paには「を」の助詞ブラカードをかける。その後で文を産出させる。(文提示はAcのみで, 2-1のように全文は提示しない)	
3-1	【人形遊び1】 文の産出 さいころでAcを決定し, 6個の腕人形の中から適当に2個の人形を選んで, Ag-Pa-Ac構文を演じる。被訓練児は, これを見て文の産出を行う。	
2	【人形遊び2】 実際の行為 Ag-Pa-Ac構文, Pa-Ag-Ac構文を提示し, それに従って実際の行為を行う。(AgとPaを同時に操作するところがポイント)	
4	【劇遊び】 実際の行為 演技の中に Ag-Pa-Ac構文, Pa-Ag-Ac構文が含まれる脚本(絵本)を作り, それに従って劇の練習をする。	
5	【すごろく遊び】 実際の行為 参加者がすごろくのこまになる。すごろくのマス目には Ag-Pa-Ac構文, Pa-Ag-Ac構文を含むいろいろな実際の行為の指示が書かれており, それに従って実際の行為を行う。	
6	【絵からの文産出】 文の産出 Ag-Pa-Ac構文の産出ができる絵を提示し, その中から AgとPaとの関係抽出して, Agには「が」Paには「を」の助詞カードを貼りつける。それを手がかりとして, Ag-Pa-Ac構文と Pa-Ag-Ac構文を産出する。	

理解や産出にはすぐには結びつかない可能性があり, この様な場合には, 須藤等³⁵⁾が指摘するように, 格助詞の存在が必然的である Agent-Patient-Action 構文を用いた指導が必要となってくる。本報告で取り扱った構文指導はこの Agent-Patient-Action 構文に関するものである。

指導プログラムの具体的な概要を表1に示す。

指導の開始前と終了後に, 事前・事後テストとして日本音声言語医学会作成(1989)の言語発達遅滞検査(試案2)³⁶⁾の<段階4-2>, <段階5-1>, <段階5-2>を使用した(これらのテストで使用される図版は実際の指導場面では使用されない)。指導の過程で口頭による文の産出と理解がまちがいがなくできた場合に, 事後テストを行った。

指導は原則として週に1回(一時間程度)のペースで行われた。著者のほかに親と学生数人が参加した。モデリングによる学習効果をねらい, 全員が指導場面に参加した。指導場面はすべてビデオに録画し, 分析の資料とした。指導の経過を表2に示す。

表 2. N児の指導経過

回数 (実施日)	指 導 内 容	評 価 検 査
前期 (92. 5.30)		指導前 (1回)
1回 (6.13)	人形遊び	〃 (2回)
2 (6.20)	Step 1	〃 (3回)
3 (6.27)	〃	
4 (7. 4)	Step 2-1, 2-2	〃 (4回)
5 (7.11)	Step 2-2, 2-3	
6 (7.25)	〃	
7 (8. 1)	Step 2-3	
8 (8. 8)	Step 3-1, 3-2	
9 (9.12)	〃	
10 (10. 3)	Step 1	
11 (10.17)	〃	
後期		
12 (11. 2)	Step 4	
13 (11.16)	〃	
14 (11.23)	〃	
15 (11.30)	Step 4, 5	
16 (12. 7)	〃	
17 (12.14)	〃	
18 (12.18)	Step 3-2	指導後 (1回段階 5-1)
19 (12.25)	〃	〃 (〃 5-2)
20 (93. 1.12)	Step 5, 6	
21 (1.18)	〃	
22 (1.29)	〃	
23 (2. 1)		指導後 (2回)
24 (2. 9)	Step 4, 6	
25 (2.16)	Ag-Be-Oj-Ac 指導	
26 (2.26)	〃	

(4) 対象児のプロフィール

N児：平均聴力レベル 右耳 90 dB, 左耳 79 dB の両側高度感音難聴男児である(図 3 および 4 参照)。本指導プログラムでの指導開始時年齢は 5 歳 11 ヶ月。この時点での WPPSI 知能検査では IQ=67 (VIQ=53, PIQ=94) であり、難聴による言語面の遅れを認めたが、本来的には普通域の知能を有すると思われた。

指導開始前の経過：補聴器装用開始 (1:7), M病院耳鼻咽喉科言語治療室において週 1 回 2 時間の集団聴能訓練が開始 (2:1), 始語出現 (2:3), 自発語 50 語以上 (3:2), 二語文獲得 (3:6), ろう学校幼稚部入学併せて地元普通幼稚園に通園開始 (3:9), 疑問文の出現 (4:5), 文字指導開始 (4:11), ろう学校をやめ「きこえの教室」の教育相談に週 1 回通う (5:4), ひらがなの音読ほぼ可 (5:5)。

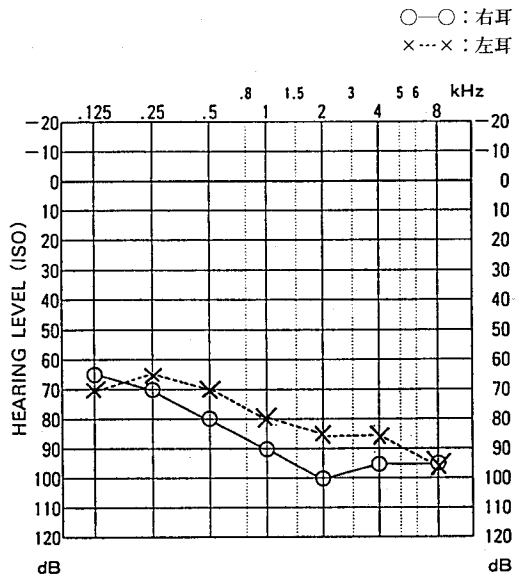


図3. 対象児の気導オーディオグラム

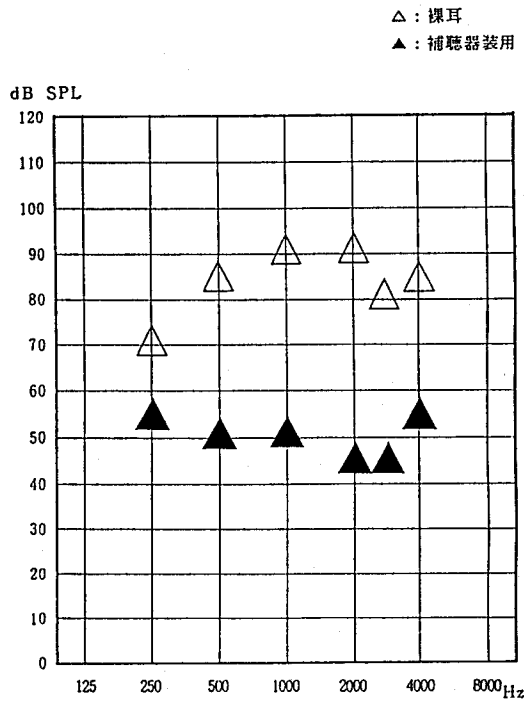


図4. 対象児の音場検査結果

表3. Agent-Object-Action 構文の事前テストの結果

段 階	構 文 形 態	理 解	産 出
4-1	Object-Action 例：バナナを食べる	4/4	4/4
	Agent-Action 例：お母さんが洗う	4/4	4/4
4-2	Agent-Object-Action 例：お母さんがバナナを切る	8/8	8/8

表4. Agent-Patient-Action 構文の事前テストの結果

段 階	5-1		5-2	
	Ag-Pa-Ac		Ag-Pa-Ac	Pa-Ag-Ac
構 文 形 態	Ag-Pa-Ac		Ag-Pa-Ac	Pa-Ag-Ac
構 文 例	パンダが犬を洗う		パンダが 兎を洗う	犬をパン ダが洗う
検 査 回 数	理 解	産 出	理 解	
1回目	2/6	0/6	—	—
2回	2/6	0/6	—	—
3回	6/6	6/6	3/3	0/5
4回-1	—	—	3/3	0/5
4回-2*	—	—	3/3	1/5

*文字提示あり

表中の一はテスト未実施を示す

本指導開始前の統辞文の理解と産出の発達水準：事前テストの結果は、Agent-Object-Action 構文では、格助詞「が」、「を」を正しく理解、産出できていた（表3の段階4-1および4-2の結果参照）にもかかわらず、Agent-Patient-Action 構文では助詞の理解や産出に大きな混乱を示している（表4）。この誤りの分析の結果、本児は助詞を手がかりとして文を理解したり産出するのではなく、それとは別の知覚の手がかりを用いていることが明らかになった。この段階での検査は日を変え計4回実施したが、1,2回目の検査では理解も産出もできていないことがわかる（ともに、理解2/6、産出0/6）。誤反応の分析をしたところ、『左の動物 右の動物 洗う』といった「空間方略」を用いているためと推察された。というのは、例えば、図5の図版1の絵から文を産出する課題では、「パンダがウサギをあらう」と誤り、6枚の図版の中から提示された文（例えば、「ウサギがパンダをあらう」の文）に合致する絵を選択する課題では図版4を誤って選んだし、また、図6の絵のようなAgentとPatientの左右を入れ換えた「逆絵図版」（語順と絵の中のキャラクターの空間的配置が合致）で同様の検査を行ったところ全問正解であったからである。

ところが、1週間後母親が家でAgent-Patient-Action 構文の学習を行ってきたと言う事で、

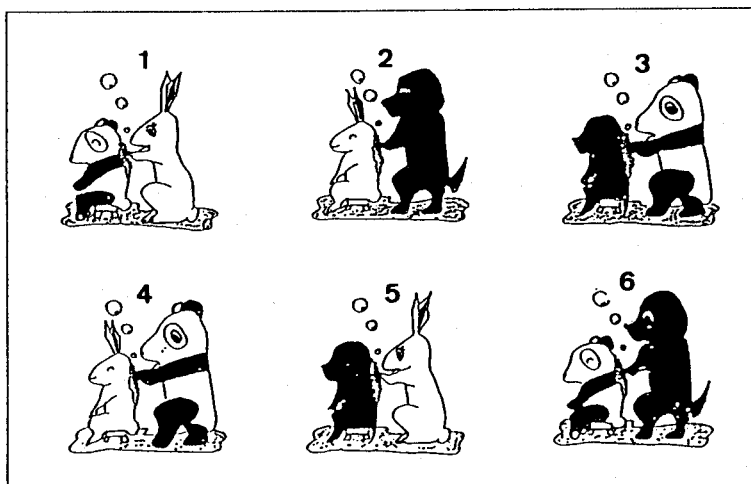


図5. テスト用オリジナル図版 (Patient ← Agent)
(小寺他, 1989 より転載)

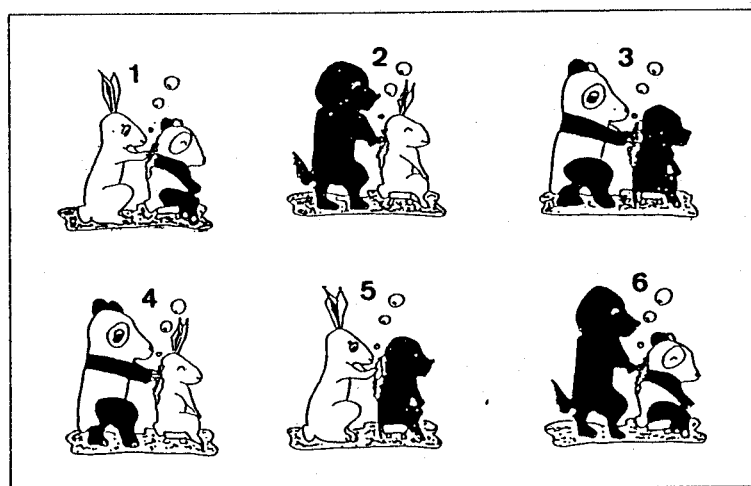


図6. テスト用逆絵図版 (Agent → Patient)

再度検査を実施したところ(表4の検査3回目参照), 理解, 産出とも全問正解であった(段階5-1)。しかし, Agent-Patient-Action 構文と Patient-Agent-Action 構文が混在する検査課題(段階5-2)では, Agent-Patient-Action 構文の課題では正反応できたが, Patient-Agent-Action 構文の課題では, すべて逆の命題を示す図版, 例えば, 「いぬをパンダがあらう」という課題で「いぬがパンダをあらう」という図版を選択する誤反応であった(文の先頭にある語を Agent としてしまう語順方略)。さらに2週間後再度検査を実施したが(表4の検査4回目参照), 同様の結果であった。以上の結果から, 本児においては当初「空間的な方略」を用いていたが, この方略はすぐに「語順方略」へと移行し, この方略を用いていたといえる。従って, この「語順方略」から, 「助詞方略」へと発達させることが必要である。今回の報告では, Agent

-Patient-Action 構文と Patient-Agent-Action 構文を用いて、「助詞方略」を形成するまでの経過について検討する。

3. プログラムの適用と得られた結果の分析

指導の過程は二つの時期に区分される(表2参照)。前期は指導の第11回目までで、先の研究³⁷⁾で他の難聴児で適用したプログラム(表1のStep4までのプログラム)での指導期間にあたる。助詞プラカードを使った指導は比較的順調に経過したように見えた。例えば、第6回のStep2-2で、助詞プラカードを引くときに動詞に応じて特定の助詞を引こうとしたり、くじによらないで自分でAgentやPatientの役割を決定したがった(例えば、「おす」や「なでる」のときは「が」=Agent, 「おんぶする」のときには「を」=Patientのプラカードを勝手に手にし、それらの役を演じたがる)。このことは、助詞が行為者の役割を規定することに気づき始めていることを物語っているといえよう。この段階で、助詞プラカードをつけた行為者の行為場面からほぼ正しくAgent-Patient-Action構文(5/8)やPatient-Agent-Action構文(4/4)を産出した(一部にPatientが左側にいるときにAgentとしてしまう空間的方略がみられた)。

7回目の指導では、助詞プラカードをつけた行為者が実際に行為する前に発話させると正しく文を産出した(続いて行為してみせその行為が助詞カードと合致しているかを判断させた→8/10)。そこで、助詞プラカード無しで行為場面を見て文を産出させたがAgentとPatientを混乱させ一貫した反応がまったく見られなくなった。その後人形を使ったStep3のプログラムへ進んだが、逆効果で益々混乱させてしまった。そこで最初のStep1へ戻り、立て直しを図ったが、N児は指導を強く拒否し始め、ここでこの種のプログラムによる指導を断念した。



図7. Step4の劇練習で使用した絵本(抜粋)

第12回目以降の後期の指導からは、学習に対する動機を高めるために新たなプログラムを考え、その中で構文の指導を進めた(表1参照)。Step4の劇遊びは、簡単なストーリーからなる劇を参加者の前で上演するものである。学習すべき構文を含んだ簡単なストーリーからなり、ストーリーの展開の中で文の意味に注目せざるを得ないものである。図7に劇遊びで用いられた絵本の一部を示す。ストーリーの中には「ライオンがネズミを押しました」や「ライオン、がネズミを引っ張りました」というAgent-Patient-Action構文やPatient-Agent-Action構文が挿入されている。また、Step5のすごろく遊びでは、さいころの目の出たところの行為を演じて楽しむが、その目録の中のひとつとして構文の学習を含ませておいたので、遊びの中で自然に構文の学習をしていくことになる。こうして指導はスムーズに楽しみながら進化した。17回目では、提示された文をほとんどまちがいがなく行為で演じることが出来るようになった。この時点(18回目)でテストを実施したが(表5参照)、Patient-Agent-Action構文で語順方略の誤りが強く出た。

ここで再び助詞カードの導入を試みた(表1のStep6参照)。ここでは1枚の絵の中のAgent

表5. Agent-Patient-Action構文の事後テストの結果

段 階	5-1		5-2	
	理 解	産 出	理 解	
1回目	5/6	5/6	3/3	1/5
2回-3	—	—	3/3	5/5

表中の—はテスト未実施を示す

とPatientのキャラクターに該当する助詞カードを貼らせてから文を産出させる。最初一枚の絵(図8の上の絵参照)を提示し、助詞カード「が」、「を」を絵の中のキャラクターの脇にはらせ、文を産出させる。その際、対象児が発話した文はすぐにすべて文字で置き換えて提示する。このやり方は文の内容(絵)と自分自身が産出した文をじっくり比較することが出来る。こうした視覚的フィードバックの積極的な利用は、難聴児の言語学習の際に特に留意されるべき点である。こうして22回目では、助詞カード無しで指定されたキャラクターから始まる構文を正しく産出できるようになった。

23回目に実施された事後テストの結果(表5参照)は、満足すべきものであった。さらに、本児に対してはじめて試みる構文テスト(須藤等³⁸⁾の検査図版を参考にわれわれが事後テストとして作成したもので、3種類の絵とそれぞれの逆向きの絵の合計6枚の刺激図版を用いたもの。12のAgent-Patient-Action構文、Patient-Agent-Action構文の理解を求める)でも全問正解であった(図9参照)。これらの結果から、本児が語順方略を克服し、助詞方略で文の理解をするに至ったと判断できよう。

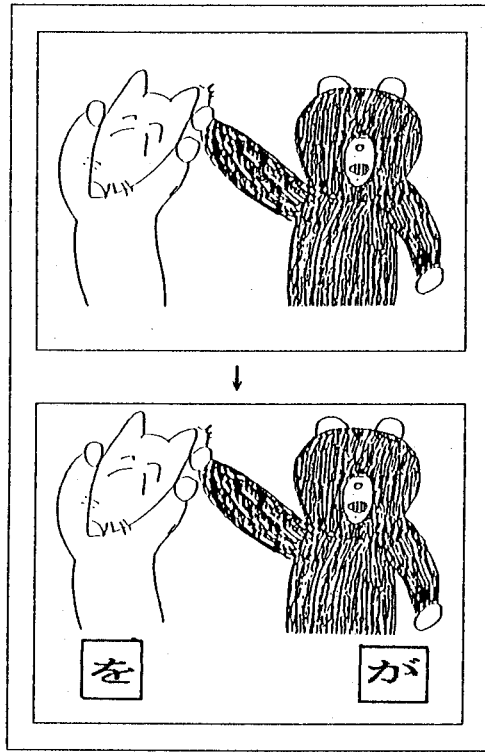


図 8. Step 6 の絵カードからの文の産出
—助詞カードの利用—(例)

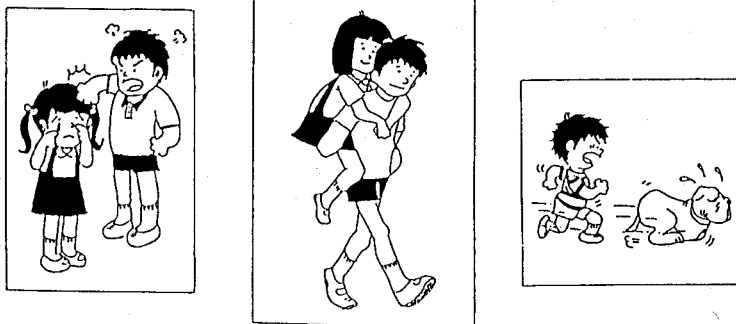


図 9. Agent-Patient-Action 構文の追加
検査で使用した図版の例
(須藤・白井, 1985 より転載)

4. 問題点の整理と今後の課題

今回の取り組みでわれわれに明らかになったことについて整理してみよう。われわれの準備したプログラムを用いた指導により、最終的には格助詞「が」「を」の正しい運用が可能になったという事実は、一般的な言語学習ではない、特定の言語機能を形成するためのアプローチの有効性を示しているであろう。しかし、形成するまで週1回のペースで20回以上(期間にして8ヶ月近く)を要したことは思いがけないことであった。先の研究³⁹⁾では、集中的な指導の形態をとり、短期間の内に助詞機能を形成することができた。取り組んだときの年齢の違い(本児は5:11に対して先の対象児では6:7)、知能水準の違い(WPPSIのPIQで94に対して132)、性格的な違い(本児では困難な課題に対する拒否的態度が比較的強かった)等多くの要因の違いも考えられるが、指導の経過を見ながら集中的な指導の形態を取ることも有効であるかもしれない。これらの分析は、今後指導のケースが増え資料がある程度整うまでまたなければならぬ。

本児でも、指導前半に助詞プラカードの外的手がかりがあればある程度まで正しく反応できていた。この時点で、実際の行為(一過的)だけではなく、後半部で導入したような絵カード(持続して提示されているので比較対照が可能)と助詞カードを用いた指導を取り入れ、視覚求心系のフィードバックの積極的な活用を図ることが大切であったと考えられる。

誤りの分析の結果は、指導前に本児が文の理解や産出において用いた知覚的ストラテジー(当初の空間、その後の語順ストラテジー)が言語的すなわち助詞ストラテジーへと交替してきたことを明らかにした。語順から助詞のストラテジーへの移行に関しては健聴児にも難聴児にも共通してみられることが指摘されている^{40), 41), 42)}。このことは、言語行為の聴覚-音声的側面へ定位する傾向から統辞-意味的側面へ定位することへの発達の移行、すなわち本来的な意味での言語求心系の他の(視覚や聴覚的)求心系に対する相対的な優位性を反映していると仮定できる。ルリヤ等の言語の行動調整機能に関する一連の研究⁴³⁾は、就学期前後にようやく言語の意味的側面が主導的力を獲得すること、すなわち、この年齢期に言語系の相対的優位性が確立することについて明らかにしている。統辞的機能の獲得が、思考や行動調整といった言語に関わる他の諸機能の発達とどのような関連をもつのか、換言すれば、人格の発達にどのように関連するのかを明らかにすることは、教育現場で長い間指摘されてきた「9歳の壁」—学力や対人関係において発達的に乗り越えることが困難な問題を克服するための契機を与えてくれるのではないかと考える。この問題にアプローチするためには、われわれが対象としてきた難聴児の学齢期におけるその後の発達の過程を追跡していく研究が不可欠である。

本児が指導前やその初期に自発的に採用していた文の理解や産出における空間ストラテジーは、先の研究⁴⁴⁾の対象児でも、われわれが現在対象としている他の難聴児2名においても同様に見られた現象である。最近われわれがおこなった調査から、就学前後期の健聴幼児においてはこのような空間ストラテジーはほとんど見られず、語順ストラテジーの誤りが圧倒的に多くみらるという結果がわかった。心理学的分析は十分に行っていないが、おそらく、難聴児の聴覚-言語求心系の弱さとそれに対する視覚求心系の相対的優位性を反映する結果であると考えられる。このことは、難聴児の発達初期の段階での聴覚情報処理システムの確立、言語教育を考える上で明らかにしなければならない課題であろう。

最後に、本児は引き続きまったく新しい授受文の構文指導に進んだが、2回の指導で産出も

理解も可能になったということ述べておきたい。このことが、それまでの助詞の学習による助詞機能の一般化が生じたためなのかどうか、明らかにする必要がある。さらに、現在われわれが指導を試みている5歳代の高度難聴児2名は、Agent-Object-Action構文の産出や理解が可能になった時点で、Agent-Patient-Action構文もある程度可能となっており、これまで述べてきた難聴児の例とは異なった様子を見せている。先行する助詞の学習が後の他の助詞の学習へどのような影響をもつのか、一般化の問題は助詞習得のためのプログラムを確立する上で重要な今後の検討課題である。

われわれの手探りの状態にある研究にお子様と一緒に快く参加され、貴重なご意見をくださったご両親をはじめ、指導プログラムの作成やその実践に共に取り組み、研究をその土台から支えてくれた研究室の学生の皆さんに多大なご協力をいただいた。記して感謝の意を心から表したい。

引用文献

註

- 1) E. Cole & H. Gregory, 今井秀雄編訳『聴覚学習』(コレール社, 1990年) 108-109頁。
- 2) 住宏平『障害児—その言語と認知—』(培風館, 1979年) 6頁。
- 3) 広田栄子「聴覚障害児の聴覚活用とスピーチ」(難聴児を持つ親の会編『ベル』第73号, 1991年) 5-9頁。
- 4) 清水美智子「聴覚障害幼児の言語発達の実態と聴力・教育開始期・教育方法との関係」(『大阪教育大学紀要 第IV部門』第37巻第2号, 1988年) 197-207頁。
- 5) 広田栄子, 前掲論文, 5-9頁。
- 6) D. D. Steinberg・山田純・竹本伸介「聾学校児童生徒の言語習得」(『聴覚言語障害』第6巻3号, 1977年) 117-125頁。
- 7) 保坂真理「ろう児の構文力に関する実験的研究—語句の組み合わせと文の再生—」(『特殊教育学研究』第17巻1号, 1979年) 8-17頁。
- 8) 保坂真理「聴覚障害児における構文の指導について(1)—単文の習得—」(『特殊教育学研究』第17巻4号, 1980年) 12-21頁。
- 9) 中村真理「聴覚障害児における構文の指導について(2)—否定の指導—」(『特殊教育学研究』第20巻1号, 1982年) 14-26頁。
- 10) 我妻敏博「聴覚障害児の作文の分析—格助詞—」(『国立特殊教育総合研究所研究紀要』第10号, 1983年) 57-64頁。
- 11) 我妻敏博「聴覚障害児の文理解方略に関する一考察(その3)」(『聴覚言語障害』第19巻2号, 1990年) 41-51頁。
- 12) 須藤貢明・臼井恵美子『基本的言語の指導とその教材』(学苑社, 1985年) 157-175頁。
- 13) 星名信昭「聴覚障害児の発話」(『国立特殊教育総合研究所研究紀要』第10号, 1983年) 83-88頁。
- 14) 張淑静・飯高京子「聾学校児童と外国人日本語学習者の助詞習得に関する比較研究」(『日本特殊教育学会第30回大会発表論文集』, 1992年) 64-65頁。

- 15) 保坂真理, 前掲論文, 12—21 頁。
- 16) 中村真理, 前掲論文, 14—26 頁。
- 17) 須藤貢明・臼井恵美子, 前掲書, 157—175 頁。
- 18) 倉内紀子「高度難聴児の言語指導プログラムとその検証—語連鎖の獲得過程を中心に—」(『特殊教育学研究』第 29 巻 4 号, 1992 年) 39—47 頁。
- 19) 倉内紀子「高度難聴児の語連鎖の獲得過程」(『日本特殊教育学会第 29 回発表論文集』, 1991 年) 86—87 頁。
- 20) 倉内紀子, 前掲論文, 39—47 頁。
- 21) 神常雄「高度難聴幼児に対する統辞文形成の試み」(松野豊編著『発達障害学の探求』文理閣, 1993 年) 137—148 頁。
- 22) 須藤貢明・臼井恵美子, 前掲書, 43 頁。
- 23) 池弘子「助詞の習得過程—「が」と「を」について—」(『教育心理学研究』第 30 巻, 1982 年) 1—11 頁。
- 24) 飯高京子「2～4 歳台における受動文と格助詞の発達」(『特殊教育研究施設報告』第 38 号, 1989 年) 29—39 頁。
- 25) 秦野悦子「子どもにおける助詞「は」「が」の獲得の研究」(『教育心理学研究』第 27 巻, 1979 年) 160—168 頁。
- 26) 藤友雄暉「幼児の助詞の習得に関する発達的研究」(『教育心理学研究』第 27 巻, 1979 年) 11—17 頁。
- 27) 横山正幸「幼児による助詞の誤用の出現時期と類型」(『福岡教育大学紀要』第 38 巻, 1989 年) 225—236 頁。
- 28) 横山正幸「幼児による格助詞ニ→ガの置換誤用」(『福岡教育大学紀要』第 40 巻, 1991 年) 303—312 頁。
- 29) E. Cole & H. Gregory, 前掲書, 97 頁。
- 30) A. R. Luria, 天野清訳『言語と意識』(金子書房, 1982 年) 201 頁。
- 31) 同上, 190 頁。
- 32) 同上, 189 頁。
- 33) 天野清「動詞述語構文の形成教育プログラム」(『精神薄弱児研究』第 303 号, 1983 年) 26—34 頁。
- 34) 松野豊『障害児の発達神経心理学』(青木書店, 1990 年) 序章。
- 35) 須藤貢明・臼井恵美子, 前掲書, 134—135 頁。
- 36) 小寺富子・倉井成子・里村愛子・田中真理・佐竹恒夫「言語発達遅滞検査法<試案 2>」(『音声言語医学』第 30 巻, 1989 年) 263—276 頁。
- 37) 神常雄, 前掲書, 137—148 頁。
- 38) 須藤貢明・臼井恵美子, 前掲書, 195—205 頁。
- 39) 神常雄, 前掲書, 137—148 頁。
- 40) 高井弘子・坂野雄二「幼児の語順ストラテジー」(『千葉大学教育学部研究紀要』第 33 巻, 1984 年) 45—56 頁。
- 41) 上野田鶴子・林部英雄・山田洋・原田信一「6 聴覚障害児の文理解」(笹沼澄子編『聴覚障害児の文理解ことばの遅れとその治療』大修館, 1979 年) 168—192 頁。
- 42) 我妻敏博, 前掲論文, 1990 年, 41—51 頁。
- 43) A. R. Luria, 松野豊・関口昇訳『言語と精神発達』(明治図書, 1969 年) 171 頁。
- 44) 神常雄, 前掲書, 137—148 頁。