聡の両親をもつ高度聴覚障害幼児の
身振語の発達

——集団実験保育による行動観察とテストによる検討——

坂本幸

I はじめに
II 目的
III 対象児の選定
IV 集団実験保育場面の対人行動観察
   IV-1 方法・手続
   IV-2 分析の方針
   IV-3 対人機能による行動の分類と記述
   IV-4 分類項目内の行動数の変化
   IV-5 集団遊びの発展の分析
   IV-6 伝達的行動の機能分類
IV-7 伝達手段による分析
IV-8 まとめ
V 手話による記述・理解テスト
   V-1 方法・手続
   V-2 記述テストの反応分析
   V-3 質問の理解について
   V-4 理解テストの反応分析
   V-5 まとめ
VI おわりに
VII 謝辞

I はじめに

現在、聡聴障害児教育はロ団法を基本としている。すなわち出来得るかぎり健聴児と
同様の方法で教育することを基本として特殊教育をするという思想に立っている。しかし、聡
聴障害児の音声言語教育は教える側と教えられる側の双方の非常な努力を要することもかわら
ず、依然として聴覚者の水準にはかかわる段階にとどまらざるを得ない極困難な教育であ
る。従って、これを基礎とするところの言語教育、そして言語を伝達手段とする教育全体が、
この為に遅れざるを得なくなっている。

このため、たとえ聴覚に障害をもった幼児であっても、音声言語が言語全体の基礎でなけれ
ばならないか、という問題が生じる。この考え方は、いわば聡聴教育の歴史の初期からのもので、
いわゆる手話法の基本をなすものである。手話法は団団教育を容易にするし、職業教育のよう
な技術や具体的知識の伝達には非常に効果があるが、言語力や、いわゆる学力の向上には従来
役立ち難く、しかも聴覚障害者を一般社会と異なる伝達手段を必要とする国団として隔離する結
果になるとして、近年は世界的に否定される傾向にあった。しかしながら、現実の聡聴障害者
達は、教育方法論上の論争とは無関係に手話に多くを頼って生活して来たし、現在も同様であ
る。実際の教育現場でも、理想主義的色彩の強い手話主義と現実的傾向の手話主義の間にあっ
て、純粋な口語主義的方法を採る所むしろ少なくな、多くは妥協的な併用法をとってきた。

今世紀後半に入って、主体の操作を重視するピアジェの発達心理学の影響や、チャムスキーらの言語生成を扱う言語学の隆盛により、幼児の言語発達研究が盛んになったが、それによってこれまでの言語学習理論による事象や状況と語・文の連合を主とする言語教育だけではなく、幼児期の前言語段階が言語獲得に際して監視の役割が重視されはじめ、聴覚障害児の自己表出や相互伝達の段階として、又前言語的伝達手段としての手話の見直しだの傾向が現われてきた。

幼児期に手話による伝達が保証されると、それが後の言語習得に有利に働くという例が次々報告され(1)。幼児の精神発達にとって、幼児自身に使われる伝達手段と、それによる実質を伴った対人関係、特に母子関係が不可欠である、という精神医学的立場からの主張(2)もあり、他方、狭い意味の言語以外の、非言語的なものを含めた「コミュニケーション」への関心や、研究領域の拡がりの方向なども、多くの社会的状況もあって1960年代後期のトータル・コミュニケーションの出現となった。これは、従来は教育者の教育理念から考えられてきた聴教育の歴史に対し、「一つの哲学」として聴覚障害者自への社会参加を軸とした権利主張と運動の形で出されていた事に大きな特色があり、約10年の歩みのうちに非言語的な拡がりと大きな成果を挙げている。

D.M. Denton(3), M.D. Garretson(4) などの解説によれば、このトータル・コミュニケーションは、音声、文字から手話、指文字、絵、映像、各々伝達機器などに至る全ての伝達手段や伝達補助手段を、伝達内容や場面、状況、対象者などによって各自が使いわけ、使いこなす事の権利、それによる「情報伝達」の方法を、生涯のいかなる時期にも聴覚障害者に保証しようとという考え方に立っており、幼児教育・学校教育だけでなく成人教育、一般市民への啓蒙、企業への働きかけから行政制度、研究施設の設立運営、手話の改良や普及、通信養成、補助機器の開発や出版、資料センター、国際センターにまでまたがる運動である。コミュニケーション能力はコミュニケーション過程の中心でしか身につかない、ろう者としての自覚は手話使用から始まる、として幼児期から手話をも使用する事が主張されている。一般の手話講習にも力を注ぎ、従来の手話法とは逆に、手話をも使うことで実質的な（口語という形式ではなく）社会参加を目指すところを、単なる併用法との発想のちがいであると説明されている。指文字については、普通児が文字を習得すると同様の発達段階になった後教えるという立場をとっている(5)。この10年の実践で、健常者と同じ教室で教育を受け、同程度の学力をもつ数多くの大学生・

(2) H.S. Schlesinger, K.P. Meadow: Sound and Sign, Univ. of California prs. 等に詳細がある。
(3) E.D. Lawrence: Sign Language Made Simple, Gospel Publishing House, 1975。
(5) この点で、この指文字の扱いは、「ソピエトの新語法の、指文字と文字から入りやがて音声にとってかわれられる様にする方法や、我国の板橋の学校の、まず音声、文字の併用の段階を通って」。
聴の両親をもつ高度聴覚障害児の手話の発達

大学院生を育て、多くの専門的職業や管理職につく聴者を出している。という報道がいくつかある。

日本では、国、都道府県の福祉行政において、聴覚障害者福祉の実施上、手話通訳の必要が生じてきた。昭和45年に厚生省が手話通訳養成のための予算を組んで以来、一般市民を対象とした手話講座や手話サークルが全国的に増え、一種のブームの様相にまでなっている。これに対し、我国は教育面が立ち去れており、栃木ろう学校の様なすぐれた例外はあるが、一般的には手話に対する反感と、感情的拒否の段階を抜け出していない。研究面でもようやく研究者の関心を集めつつある段階である。

ここでまず問題となるのは、手話を含む“手指言語”と音声言語の関係をどうとらえるか。であり、手話を含む、一般社会の中でも生活している聴者の言語使用状況について、二言語使用状況を考えるか、話しかるべきことを考慮するか、同一言語（たとえば日本語）の異なる表記形式と考えるか、である。にもかかわらず、日本の手話については、文法さえも統一的な独自のものがあるかどうか充分わかっていたおらず、「身体表現一視覚受容の言語」としての特性さえ充分解明されていない。記述法もなく、写真や、漫画などに頼る方法が一般に行われている。いずれも簡単に解決可能な問題とはいえないと、教育的観点からみると「同一国語のちがった表記形式」を用意したという考え方が支配的で、その為の手話の変成なども試みられている。この場合でも教育上の大きな問題としては幼児期のどの様な時期に、何を、どういった順序や組み合わせ、どの様に教えてゆくのか、を考えなければならない。今後はこの点においても、手話を使う事がは趣ではない。音声言語、文字言語、身振り、手話、指文字等や読話などの言語的手段と、補聴器をはじめとする他の補助機器や、映像などの利用を教材研究と合わせて体系づけて考えてゆく段階であると考えられる。

II 目 的

「一語文」時期以後の幼児の言語獲得に関しては心理言語学的研究が盛んに行われているが、それ以前の中世期の発声や身振りによる前言語段階での伝達の研究は、対象が乳児主体となり研究方法上の制約が多い。言語発達研究とは方法論的に異なったものであることを考慮から、将来の言語獲得の基礎であるといわれながら研究の数は多くない。しかし音声による自然な言語獲得を阻害された聴覚障害児においては、この前言語的段階の期間がつながりやすく、言語

ごろから手話を導入する方法が異っている。これは、手の発音と配りの関係が国語によって異ることや、手話と国語の関係、手話の洗練度が異なることなどによるとも考えられるが、幼児の文字教育の問題とも関連し、今後は研究課題である。

（5）海外聴覚障害教育研究会訳（編）カリフォルニア州立大学編、障害障害者のための高等教育、昭51。
（6）田中隆司編、手話、昭和52年
行動形成の過程は健聴児の場合のように発語発達を追うことではとらえられない。対人行動や身振の発達、非言語音声（または、その様にさされる音声）などの観察によらなければ、発達の様相は明らかにし得ない。それゆえ、教育的観点からみれば、それらの行動や手段を健聴児以上に活用することによって、音声言語獲得の目れによる精神的な発達全体の目れを少しでも補い、かつ、将来の言語習得のための知的・情緒的素地を形成する事が可能になる。さらに、この活用の促進と観察を通じて、聴覚障害幼児の言語教育のための手段と、その使用時期、使用方法、組み合わせなどの体系化を試みることができる。

これらのことから、[I] まず、通常の早期教育方法の他に手話、身振、指文字等を使用して聴覚障害幼児の実験的な集団保育を行い、幼児の自己発出と他者理解について、実際の対人交流場面の中での発達を観察することとした。集団保育場面を採用した理由は、観察自体はよりむずかしくなるが、① 幼児同士の観察の当たらないと共に遊びへの欲求の方向の闇で、発達の必要性や自己の意図を自己に対しても他児に対しても明確にし、その上での相互調整が必要である状況を作り出すことによって、主体的に発達手段を獲得させ、② 一方、課業的な連合学習状況はできるだけ避けて発達手段を獲得させたいという事にあった。実験保育及び観察には、筆者及び心身障害学博士過程在学中の二名、計三名でたるることとした。四名の幼児の集団保育と観察を行った場合、幼児達の自然な相互的行動が観察できるという利点と同時に、個々の幼児の行動を逐一追う事ができず記録の信頼性が乏われということ欠点が予想されたが、当初の目的からしてこの方法をとろうと考えた。

そこで [II] として、手話による教育の結果をみるために、別にテストを行うことにした。これは保育開始の二年後（保育期間終了の後）、対象児のうち、家庭で手話によるコミュニケーションが存じている二児について、家庭で、母によるテスト場面を設定し、一週間わたって在籍・理解テストを行った。

III 対象児の選定

対象児として、両親共に高度の聴覚障害者である聴覚障害幼児 4 名（男児 2 、女児 2 、他の障害をもたない）を選び、研究室に保育場面を設定することにした。この様なケースを選んだ理由のうち、消極的・便利なもののとしては、現在、手話を許容して三才以前の聴覚障害児の集団保育を行う場がない。手話や指文字を幼児に教えたり身振を補助したりする事に対して親にも聴覚障害者にも大きな抵抗がある事が予想されるが、すでに手話を使って生活している、いわゆる聴覚家庭ならば、両親にとって手話の教育のために新たに手話を学習する必要もなく、対外的にも抵抗が少なくないという理由がある。積極的な理由としては、次の事が考えられる。両親共に聴覚障害児であると子どもが健常児であっても一時的な言語発達遅滞を示す場合があ
る。子どもも聴覚障害をもっている場合、言語発達への影響はより大きいと考えられる。特に現在の早期教育はまず母親を家庭での教育の任い手に育てた上で、聴力活用中心の教育を行う方法をとっているため、その母親自身がろう者がの場合、子どもの発声の矯正も、適切な音声による話しかけもできないし、補聴器管理さえむずかしいなどきわめて困った状態に立たされる事になる。この場合、異った方法をとらざるを得ないが、幼児教育を母親から取り上げない方針をとるならば、その解決は手話伝達を充分活用するという前述の目的と一致するし、早期の家庭内手話伝達が聴覚障害児の言語習得に促進的効果をもつ例が多いという事から考えれば、親子間の相互伝達や子供の自由な表出を保証したり手話伝達による教育を早期から家庭行う事などができたければ、その教育効果を期待できるのではないかと考えた。

IV 集団実験保育場面の対人行動観察

IV-1 方 法・手 続

対象児：第1表に示す。平均聴力損失値は、保育開始前に県医師会ヒアリングセンターで測定された。年少児の測定値の例にもれず測定毎に変動があり、N児は、この値よりも聴力があると考えられる。A児いずれも両親が働き家庭に育っている。M児の母を除く三人の母親は、家庭内に仕事場をもち、同時にパートタイム勤務、注文とりや納品など外へも出かけている。そのため、N児・H児は近くの保育所に通所し、S児は他人の家に預けている。M児は近くに住む祖母が昼間を見ている。S児の父は自営業で、N児の父は洋裁店勤務。M児、H児の父親は共に転職が時折ある様である。経済状態及び子供の教育への態度は、S児、M児の家族が比較的豊かで、手話や指文字を使用して家庭教育を行う事に対し同意的であり、自分達もそれに参加しようという姿勢がうかがわれた。N児、H児の家族は経済状態に余裕があるという程ではなく、子供は健聴者同様にしつけや教育をしてもらう方が良いと信じており、手話使用に対し否定的である。この両児共、母の手話はいわゆる「てまな」レベルで、指文字は充分使いこなせない事がわたった。これらの状況からもわかる様に、前述のS、M両児は家庭内で両親との意志伝達の手段をもっており、一方N児とH児は親との意志伝達の手段をあまり持っていなかった。N児は聴力が幾分あり、保育所でも何とか適応しているが、このN児の母は、子どもが

<table>
<thead>
<tr>
<th>第1表 対象児</th>
<th>第2表 分析対象期間</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>幼児年令（74年現在）</td>
<td>期 間（'74.7〜'75.3）</td>
</tr>
<tr>
<td>N（女）</td>
<td>2才 7か月</td>
</tr>
<tr>
<td>S（女）</td>
<td>2才</td>
</tr>
<tr>
<td>M（男）</td>
<td>2才</td>
</tr>
<tr>
<td>H（男）</td>
<td>1才 5か月</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
</tr>
</tbody>
</table>
聴覚障害児であることを認めようとせず，N児自身に対しても否定的・拒否的態度をとるため，N児には伝達的態度がなかなか現われず，反抗，拒否，引きこもり，他の成人（他児の親や保育者）への過度の甘えなどがみられた。H児は，汽車で通わねばならない上母親が子供への手振や手振の使用を好まないなどの理由で，あまり参加しなかったため，H児の記録は参考にとどめた。

保育・指導対象：対象児の4名，及び保護者。H児は保育・保育所巡回指導・家庭巡回指導は継続したが，行動観察の対象からは除いた。

保育期間・行動分析対象期間：1974年7月より，週二回，午前中2時間～2時間半の保育時間設け，二年近くにわたって行った。各家庭の事情などから三人以上の幼児が揃う回は多くなく，S児の聡学校幼稚部入学後は，人数からいっても結果の比較ができないため，最初の9ヶ月間についてだけを分析対象とした。これを夏休みを除いて2ヶ月ずつの期間にわけた。（第2表参照）

観察場所：本学部の教育心理学科プレイルーム。一部じゅうたん敷，机，椅子，すべり台，マット，水遊び用プール，ワゴン，玩具箱，黑板など備付。

保育・指導内容：保護者指導を兼ねて，保護者参加による集団保育及び個人指導を行った。保護者参加による集団遊びへの導入と遊び指導。絵本，絵カード，文字カード等による言語指導と指文字指導。色・形・音などを利用した感覚訓練。リズム・体育あそび。その他聴能訓練なども行った。父母との手話・筆話による話し合い・家庭教育相談を同時に行った。これら来研時の保育・指導と並行して，家庭巡回，保育所巡回をも行い，特に両親の手話に対する労等感や罪悪感を除いて積極的に子供に対し手話・身振・指文字を使ってしつけや教育をする様説得し，日常の伝達をさし控えずに増やす様はげすためにかなりの努力を費やした。

記録：毎週二時間余りの保育中，一時間分のVTR（ソニー CV2100.白黒）録音録画を行い，後，三名の実験保育者による討議の上，これを記述した。この録画は，多様な対人行動が観察できるように，集団遊び場面を主にして連続一時間とした。

IV-2 分析方針

前言語的段階を脱け出していない対象児の行動を観察して，その中から伝達的機能をもつ行動の出現と手振・手話などによる伝達への変遷の過程をみる事を目的として行動の記述と分類をはじめてまず行い当たった問題は，動揺，身振，表情の記述のむずかしさと，行動のもつ多義性，多面性である。記録のカメラ外に外れてたものを除いても，尚，ほんの一寸した動きが大きい意味をもつ事を見落することが多く，場面，状況の解釈，行動者の意図の推察などについて三名の記述者の意見の不一致がしばしばおきた。幼児自身の行動意図が未分化であること，その意図とは別に，行動自体が機能をもつ事とを分離できない混和状態を分析するに当っ
て，結局伝達も働きかけも遊びも状態も混然としたまま，三名で一致してひろい上げる事のできた行動を数えあげてみることから始めた。この様な方法を採る際，構成員が異っていては不条合なので，H児を除く三児だけが揃って参加した回のみを抜き出して分析することにした。

主目的である伝達機能をもった行動の分析にあたっては，以上の回について分類を行い，さらに，手話・指文字を使うS・M児については対象となる回をより拡げてこれら手段に関する分析を行うことにした。伝達機能をもつ行動の基準は，「行動自体の意図から一応分離した伝達の意図が認められる」と合議される事」とした。これらの行動については，回数，機能，手段となった行動の種類，連鎖状をしらべ，これらが幼児と幼児の間，又は幼児集団内の関係をどの様に結びつける，共同の遊びや作業を生みだして行くかを，できるかぎりみて行く方針をとった。

IV-3 対人機能による行動の分類と記述

対象児連の示す様々な行動のうち，対人機能をもつ，と合議により判定されたものを抜き出してカードに記述した。「対人機能をもつ」と称するのが基準，行為に「他児・他児への何らかの意図がみとめられる」とした。すなわち行動が結果的にもつ機能——相手に及ぼす効果——の面はできるだけとらず，その効果はその相手の次の行動の意図の解釈に結びつける，ということことで，一応行動の分類が可能となった。

他者への意図の認められる程度によって，A＝他者への意図の認められない無関心の段階，B＝興味・関心はあると認められるがそれ以上の行動には出ない段階，C＝相互の明確な交渉は認められないが，相手を意識しつつ行動を行う平行遊びの様な段階，D＝歩みより，成行前の形で自然に出てくる遊びの形の交渉，場面への参加などの段階，E＝積極的働きかけや働きかけが意図ののみとめられる段階，の六つのレベルをまず設定した。このうち，Aレベルのものは記述対象外である。B，Cのレベルのものは記述対象外である。
ベルで表われる行動の機能を、各々一括して関連 I, 関連 II, として分類した。D のレベルで現われる行動は、対人機能がより明確であるため、遊びの働きかけ、遊び的対応、遊び場面参加、などの遊びの状況に依存した働きかけと意図を分類する事ができる。その前段階そしての情動的対応や消極的対応もこの段階に含めた。B、C のレベルとDのレベルの差は、行動が直接相手に向けられるかどうかにある。E らの行動は、働きかけや対応の意図がかなり明確であると判定された行動で、伝達的行動がこれの大部分をしめる。したがって、観察期間の IV 期に多くあらわれた、これという明確な働きかけなしの遊び場面の状況や、日常のルール、集団の気分などから自然な集団のなびき状態に入り一続きの行動はDとして段階づけた。

この分類によくあてはまらない行動に、奪いとり、拒否、攻撃などの一連の行動がある。これらの行動は上に述べたレベルの各段階にまたがって存在する。例えば拒否は、奪いとりに対する反射的反応のレベルや、無反応のレベルから、拒絶の意志伝達まで含む。しかしこれは、拒否という機能そのものに分化や質的発展があるわけではないと考え、別個に一括して扱った。

以上の基準でカードに書き出された行動数とその機能分類を第 3 表に示す。尚、集団形成の過程を側面から観察するものとして、全く一人遊びが行われた回数をチェックした。これらを、伝達的行動とそれ以外にわけ、働きかけまたは対応の相手による分類も行なった。

IV-4 分類項目内の行動数変化からみた全体的傾向

伝達的行動の中でも、要求は IV 期になって著しく増えている。この中には他児への要求が含まれており、増加の傾向を示している。又、D レベルの遊びの働きかけ、遊び的対応は IV 期に急激に増えていている。IV 期で新たに現われるのは自然発生的な集団遊び状態である。一方、IV 期に大きく減少した行動は集団外での一人遊び・拒否で、奪いとり・関連 I 及び II・委託は IV 期に至って消失している。これらの変化を考え合わせると ① IV 期には三児全員の集団あそび、集団内相互働きかけの方向へ、三児共変化して行っていると考えられる。この事は、集団形成への実験者の指示が IV 期に 1 回しかないことからもわかる。その一方、III 期については、集団外一人遊びが多い事、遊び場面などへの参加（これは積極的な働きかけをせずに、ただ状況に立ちきる行動）が急に増えており、IV 期の変化の以前に、② III 期には三人中二人の遊びがあらわされていたのではないかと考えられる。遊びの状況に適った働きかけと対応が、数の上からは同様に増加しているが、これについて実際の遊びの場面を調べてみると、働きかけが増えてそれに対応する事も増えたという、一対一的対応はなかった。集団内での遊びの働きかけと対応も同様である。相互理解可能な伝達手段が充分獲得されていなかったために、働きかけの意図は相手方にとく伝わらずに終わってしまい、受け手がずけたり別の方向性をもって応えたりした時、新しい変化が現出することがわかる。その様な意図でとざと別の対応してみると、などという場面がみられる。③ つまり新しい遊び方やルールはほとんど伝達されなかった。
め、遊具や、きまった遊びの簡単なルールの中で、ただ一緒に楽しんでいる状況に止まっている。伝達の意図は認められるのだから、この状況に役立つ手段を獲得させることができれば、幼児相互の伝達が発展することが予想される。④ 奪いとりは、IV 期には消失し、要求が IV 期に大きく伸びた。又、III 期の奪い取りは、内容をみると I, II 期とはちがう性質のものと考えられる行動が多い。すなわち直接的行動から伝達へと重点が移るにしたがって、奪いとりは要求の

1)  

<table>
<thead>
<tr>
<th></th>
<th>子ども</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>実験者</td>
<td>30 (2)</td>
</tr>
<tr>
<td>子ども</td>
<td>4 (10) (9)</td>
</tr>
<tr>
<td>保護者</td>
<td>9</td>
</tr>
</tbody>
</table>

( )=関連、( )=奪取、拒否の行動数を示す

第1図  1期の行動グラフ

3)  

<table>
<thead>
<tr>
<th></th>
<th>子ども</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>実験者</td>
<td>26 (2)</td>
</tr>
<tr>
<td>子ども</td>
<td>7 (6) (10)</td>
</tr>
<tr>
<td>保護者</td>
<td>2</td>
</tr>
</tbody>
</table>

第2図  2期の行動グラフ
伝達に変化したと推測できる。

**IV-5 集団遊びの発展の分析**

行動分類項目内の行動数の変化から、①〜④の推測をすることができたが、特に①、②について、実際の幼児の集団内の行動に、そのような関係がみられるかどうか、又、集団遊びへの発達（対人行動、対人関係の発達）が、実際にみられるかどうかを確かめるため、第3表で抜き

<table>
<thead>
<tr>
<th>実験者</th>
<th>64 (1)(5)</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>子ども</td>
<td>36 (10)(17)</td>
</tr>
<tr>
<td>保護者</td>
<td>10 (2)</td>
</tr>
</tbody>
</table>

<table>
<thead>
<tr>
<th></th>
<th>子ども</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>実験者</td>
<td>68 (5)</td>
</tr>
<tr>
<td>子ども</td>
<td>123 (3)(2)</td>
</tr>
<tr>
<td>保護者</td>
<td>5</td>
</tr>
</tbody>
</table>

第3図 Ⅲ期の行動グラフ

<table>
<thead>
<tr>
<th></th>
<th></th>
<th>S</th>
<th>M</th>
<th>N</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td>S 10 (4)(2)</td>
<td>4 (2)</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td>M 7 (2)</td>
<td>4 (1)(7)</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td>N 5 (1)</td>
<td>6 (2) (3)</td>
<td></td>
</tr>
</tbody>
</table>

第4図 Ⅳ期の行動グラフ
出した行動をゾンオグラム状のグラフに表すことになった。この際、人員構成が変更され、保育内容に若干差のある日を1回1回の割で選びだししてグラフにした。グラフの中心の丸は実験者で、複数であっても重ね合わせて表している。M、Nの黒丸は各幼児で、その左側のM'、N'は保護者である。グラフの描き方は、たとえばM幼児から実験者へ行動が1回なされたすると、M→Oという形で、中心の白丸に向けて矢印が1つ記録される。幼児同士の行動は、黒丸をつなぐ三角形の各辺を形づくる。矢印の総数は、行動の分類項目の集団行動の要因を合計して三種類に分けて図示した。･･･→（奪取・拒否）、･･･→（関連）、･･･→（その他の行動）。

明確な働きかけと対応という形を充分もたない集団遊びの場合、1つ1つの行動としての記録はできなかった。しかし、集団発達の指標としては非常に重要なものと考えたため、この集団遊び行動を図示して示した。すなわち、状況全体で幼児同士の働きかけがなされている状態であると評価し、･･･が両方向に1本つつ出ていると同様に数値化した。各遊び場面ごとにグラフを作成し分析を行ったが、第1〜4図には1回の保育全体を1つのグラフにまとめて示す。矢印の数は、見易い様に（回分をまとめて）各期毎とし、全体行動数、各幼児毎の相互行動数は表の形で下に記した。

グラフによってあらわれた図内分の各個人の結びつきの様相を各期毎にみてゆく。

I期。実験保育者対個々の幼児の関係が大部分で、特に最初の7月には幼児同士は、無関係
に近い。9月の幼児対幼児の関係も、関連、奪取
りが多く占める部分を占めていた。

II期。行動総数はI期とはほとんど変化していな
いが、関連が減って、幼児間の行動が増えはじめ
るなどの集団発達への従来が現れてはじめて
いる。

III期。行動数が全体にみて大変増している。
幼児のみによる二人の共同遊び（M幼児中心）
があらわれた。幼児対幼児の行動が増えたが、
まだ、成人との間の行動数には及ばない。

IV期。集団遊びが多くあらわれ、同時に幼児
同士の対人行動が増えて、一気に成人との
間の行動数が増した。以前から目
立った関連や奪取、拒否はほとんど消失して
いる。

以上、時期を追うことに全対人行動数が増し,
それと共に幼児同士の緊密な相互交流が育って
いることが明らかである。幼児集団を形成していく上での保育者の役割は幼児との間の行動数をみると増加しているが、幼児同士の交渉の数が飛躍的に増したために、対面的には軽くなりつつある。実際の場面からは、保育者が軸となって幼児同士の交渉を支えている段階にある事が観察された。対人行動分類項目内の行動数の変化からみられた傾向は、集団形成の面からもうらしくされている。

IV-6 伝達的行動の機能分類

対象児童の行動から、対人行動の意図の明確さや集団及び共同遊びへの貢献度の増進の状況をみて来たが、この様な対人関係の広まりと深まりの中で、伝達行動がどの様な様相を示しているかをみることにする。

第3表の、伝達的行動の側でみられた様に、「報告」と「要求」が大部分を占めるが伝達的行動数、機能分類の項目数は、ともに時期を追って増加する。III期には一人言的な項目、IV期には「反応」「拒否」の意図の伝達があらわれた。他方、数はわずかながら、伝達しそうという意図は明らかなのに内容が伝えられない場合が増えている。この傾向は、手段の獲得が充分でない間は、幼児の発達や、集団遊びの複雑化伴って増えて行くのではないかと思われた。

S、Mの両児について別途に、同じ9ヶ月間（実質8ヶ月）の保育の記録から月2回程度の記録を抜き出し、三実験者に発話の代わりとなるべき何らかの談話の機能をもっとと判定された身振り（以下、身振談話とする）をひろいだした。S児17回、62談話、M児15回、42談話をこの分析の対象とした。常に、全保育回数について記録を採用しない理由は、三名合議による一時間分の行動記述は著しく時間と労力を費すため、なるべく等質な回をえらんで記述を行ったことや、屋外の保育では記録をとらない等のためである。第4表に両児の談話数を構成する身振連鎖数別の“談話”数を示す。全“談話”数が少ないためはっきりした傾向はわからないが、長い連鎖をなすものが時期を追うに従って出現している。“談話”数は、村田(10)による聴覚1才児の

<table>
<thead>
<tr>
<th>4月</th>
<th>5月</th>
<th>6月</th>
<th>7月</th>
<th>8月</th>
<th>9月</th>
<th>10月</th>
<th>11月</th>
<th>12月</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>S児</td>
<td>11</td>
<td>14</td>
<td>1</td>
<td>2</td>
<td>5</td>
<td>1</td>
<td>1</td>
<td>2</td>
</tr>
<tr>
<td>M児</td>
<td>11</td>
<td>11</td>
<td>1</td>
<td>1</td>
<td>1</td>
<td>1</td>
<td>1</td>
<td>1</td>
</tr>
</tbody>
</table>

(8) 村田孝次郎、言語行動の発達 VII. 心理学研究 37, p. 67-74, 1966
記録に比べても比較にならない程少ない。これは、両児の言語の未発達なことによるだけでなく、行動と発話は並行するが、身振語話とは並行しないことなどでもよく思われる。
身振語のもつ種々の特性から考えるとこれを音声によるものと同様に扱ったり比較したりすることにはあまり意味がないと思われる。しかし、伝達機能で分けたところなどが報告と要求に入ってしまうものの、表示内容をあえて分類してみると第5表のようになる。「報告」に関しては、命名的なものと、完了を告げるもの（終了、でき、など）が多いという傾向が幾分かがわれる。又、非現実表現をとり出してみるとS児13回、M児13回であるが、過去についてM児が二回表現したのみで、未来が多く、それも要求がほとんどを占め、その他は主観的表現だけである。又、三児の行動観察中には1回もあらわれなかった「質問」は、S児によって二回だけ行われている。この質問の少なさはひとつの特徴のものであるが、その理由は今後さらに検討すべき問題であるよう。

### 4-7 伝達手段による分析

記述された各児の伝達的行動についてその構成手段を1つ1つ数えあげ、これを（1）発声、（2）指さし（3）手話（4）身振（5）指文字（6）表情（7）行動そのもの、の7種にわけ、その期間毎の数変化をしぼらべた。（7）の「行動そのもの」とは、肩をたたく、手をひっぱって「来い」を示すなど。結果を第6図に示す。これによって、伝達手段の獲得の過程をみてゆくと、

I期、行動のみによる直接的意志表示段階。II期、各手段が同様の数で混在している。
III期、動作、身振、発声が多用される。IV期、動作が減少し、手話、発声、指さしになり、特に手話の数が大きくふえる。という経過をとっている。III期からIV期で、行動と身振
が手話と発声というつりかわることが味わい深い。表情表現は多少は増えるが、それほど伝達機能を負っていないか、ほとんど使われていない。教科の様にして教えた指文字は、絵本や、絵カードの状況にのみ結合して、伝達手段としては使われていない。

これとは別に、「要求」「報告」それぞれの伝達手段の期間による変化の様子をみると、まず、二つの機能の差によって使われる手段が異なること、すなわち「要求」には行動・発声（非言語情動的なもの）・身振などが多くつかわれ、「報告」では振・手話で、指文字や音声（言語）が混ることもある。IV期に「報告」手話進行になるのに、「要求」はやって身振が中心になるという差もみられた。

IV-8 まとめ

聴覚障害児の、未分化でしかも伝達の方法を充分でないままの対人的面を一応段階づけて、伝達手段の様相を概観的にみた。この両方の発達が軌道にのったところでその相乗的効果を見るという目的は種々の事情から果せなかったが、これら行動機能の発達傾向と、集団の発達には相互関係があることが分析によってわかった。

V 手話による叙述・理解テスト

保育対象児のうちのS児とM児について、保育打切り後の身振り語はどの様に展開しているか、それによる伝達はどれ程のものかを調べ、現在の問題点を探ることを目的として、量と方法に関するテストを行った。

V-1 方法・手続き

対象児：M児（3：11，男），S 児（4：3，女）。参考群として同年令の健聴児4名（男女各2名，4：0～4：2）

テスト材料：手話による言語表現と言語理解をみるために，Sinclair de Zwart (1967) の理
解テスト及び記述テストを用いた。両テストともに粘土項目（2題）、ボタン項目（4題）、鉛筆項目（4題）の三種10題から成っている。S・M両児のテストは、母親によって身振り又は手話で教示された。テスト場面はVTR（ソニーキャノン CV-2100）で記録し、その後、二人の実验者同士で記録・評価した。テスト場面は各児の家庭である。

テスト期間：一週間（毎日二時間）テスト自体の所要時間は毎回15分程度である。

尚、健聴児のテストは、仙台市内の保育所で、実験者によって行われた。反応はカセットテープに録音し、記述した。これは、得点を比較する為ではなく、S・M両児が現在もっている問題点を明らかにするための参考である。

また、この保育所は、N児の通っている所なので、N児にもテストを試みたが、N児は、

第6表 記述テストの反応の概略

<table>
<thead>
<tr>
<th>番号</th>
<th>男性</th>
<th>女性</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>D1</td>
<td>O</td>
<td>O</td>
</tr>
<tr>
<td>D2</td>
<td>O</td>
<td>O</td>
</tr>
<tr>
<td>D3</td>
<td>O</td>
<td>O</td>
</tr>
<tr>
<td>D4</td>
<td>O</td>
<td>O</td>
</tr>
<tr>
<td>D5</td>
<td>O</td>
<td>O</td>
</tr>
<tr>
<td>D6</td>
<td>O</td>
<td>O</td>
</tr>
<tr>
<td>D7</td>
<td>O</td>
<td>O</td>
</tr>
<tr>
<td>D8</td>
<td>O</td>
<td>O</td>
</tr>
<tr>
<td>D9</td>
<td>O</td>
<td>O</td>
</tr>
<tr>
<td>D10</td>
<td>O</td>
<td>O</td>
</tr>
</tbody>
</table>

健聴児A（男）  健聴児B（女）
のテストに役立つような伝達手段を獲得しておらず、テストは不成立に終わった。

V-2 叙述テストの反応分析

叙述テストの反応の概略を第6表に示す。M児の場合、本当に自然的な叙述は見られなかった。出現した言語的表現は、母親の誘導による「大きい・小さい」（D 6）と「長い・短い」（D 7 の再試行）だけであった（いずれも手話）。S児は第6表の様々な手話表現を行い、「長い・短い」には口話を伴った。両児共、主語に対応する表現はみられなかったが、聴覚児は主語を伴うことの方が多いかった。二次元の差異に着目すべきD 5〜6、D 9〜10について、S・M両児共、一時にいずれか一方の差異にだけしか着目できなかったが、これは聴覚児も同様である。

V-3 質問の理解

前節の行動観察の際、質問の欠如を述べたが、「どうして？」という質問も「ほかにどちらかは

第7表 叙述テストの反応

差異の着目点（1）
一差異が1種類のみの場合一

<table>
<thead>
<tr>
<th>問題</th>
<th>事例</th>
<th>羅児</th>
<th>聡聡児</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>大小</td>
<td>(D2)</td>
<td>○</td>
<td>○</td>
</tr>
<tr>
<td>(D4)</td>
<td>○○</td>
<td>○○</td>
<td>○○</td>
</tr>
<tr>
<td>多少</td>
<td>(D3)</td>
<td>○○○○</td>
<td>○○○○</td>
</tr>
<tr>
<td>長短</td>
<td>(D7)</td>
<td>?</td>
<td>○</td>
</tr>
<tr>
<td>太細</td>
<td>(D8)</td>
<td>?</td>
<td>長短</td>
</tr>
</tbody>
</table>

差異の着目点（2）
一2種類（大小・多少）の差異の場合一

<table>
<thead>
<tr>
<th>問題</th>
<th>事例</th>
<th>羅児</th>
<th>聡聡児</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>大小</td>
<td>(D5)</td>
<td>大小</td>
<td>○</td>
</tr>
<tr>
<td>多少</td>
<td>(D6)</td>
<td>多少</td>
<td>○</td>
</tr>
</tbody>
</table>

差異の着目点（3）
一2次元（長短・太細）に着目がある場合一

<table>
<thead>
<tr>
<th>問題</th>
<th>事例</th>
<th>羅児</th>
<th>聡聡児</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>長短</td>
<td>(D9)</td>
<td>長短</td>
<td>○</td>
</tr>
<tr>
<td>太細</td>
<td>(D10)</td>
<td>太細</td>
<td>○</td>
</tr>
</tbody>
</table>
第8表 理解テストの反応（1）
R1・R2・R3・R4・R5・R6（検査の等量・大小）——全員可。

R3：男の子により、女の子に沢山ボタンをあげてください。

<table>
<thead>
<tr>
<th>健 聡 幼 児</th>
<th>男 児</th>
<th>女 児</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>M</td>
<td>Y</td>
<td>A</td>
</tr>
<tr>
<td>反応</td>
<td>女 男</td>
<td>女 男</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>3.1</td>
<td>6.6</td>
</tr>
<tr>
<td>評価</td>
<td>×</td>
<td>×</td>
</tr>
</tbody>
</table>

R4：男の子に大きいボタン、女の子に小さいボタンをあげてください。

<table>
<thead>
<tr>
<th>男 児</th>
<th>女 児</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>M</td>
<td>Y</td>
</tr>
<tr>
<td>反応</td>
<td>女 男</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>6.6</td>
</tr>
<tr>
<td>評価</td>
<td>×</td>
</tr>
</tbody>
</table>

（※実戦上のテスト拒否）

R5：男の子に大きいボタンを沢山あげて。女の子に小さいボタンを少しあげてください。

<table>
<thead>
<tr>
<th>健 聡 幼 児</th>
<th>男 児</th>
<th>女 児</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>M</td>
<td>Y</td>
<td>A</td>
</tr>
<tr>
<td>反応</td>
<td>“少し”の数調整で母の成績</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>男 6.3</td>
<td>男 6.4</td>
</tr>
<tr>
<td>評価</td>
<td>△</td>
<td>○</td>
</tr>
</tbody>
</table>

R6：女の子に大きいボタンを少しあげて、男の子に小さいボタンを沢山あげてください。

<table>
<thead>
<tr>
<th>母の教 (母の示語)</th>
<th>健 聡 幼 児</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>反応</td>
<td>男 児</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>M</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>女 男</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>3.3+6</td>
</tr>
<tr>
<td>評価</td>
<td>△</td>
</tr>
</tbody>
</table>

R7：男の子に大きなボタン、女の子に小さいボタンをあげてください。

<table>
<thead>
<tr>
<th>健 聡 幼 児</th>
<th>男 児</th>
<th>女 児</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>M</td>
<td>Y</td>
<td>A</td>
</tr>
<tr>
<td>反応</td>
<td>女 男</td>
<td>女 男</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>6.6</td>
<td>6.6</td>
</tr>
<tr>
<td>評価</td>
<td>×</td>
<td>×</td>
</tr>
</tbody>
</table>

R8：女児に大きいボタン、男児に小さいボタンをあげてください。

<table>
<thead>
<tr>
<th>健 聡 幼 児</th>
<th>男 児</th>
<th>女 児</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>M</td>
<td>Y</td>
<td>A</td>
</tr>
<tr>
<td>反応</td>
<td>女 男</td>
<td>女 男</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>4.2</td>
<td>4.2</td>
</tr>
<tr>
<td>評価</td>
<td>×</td>
<td>×</td>
</tr>
</tbody>
</table>

R9：男の子に大きなボタン、女児に小さいボタンをあげてください。

<table>
<thead>
<tr>
<th>健 聡 幼 児</th>
<th>男 児</th>
<th>女 児</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>M</td>
<td>Y</td>
<td>A</td>
</tr>
<tr>
<td>反応</td>
<td>女 男</td>
<td>女 男</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>2.4</td>
<td>2.4</td>
</tr>
<tr>
<td>評価</td>
<td>×</td>
<td>×</td>
</tr>
</tbody>
</table>

R10：女児に大きいボタン、男児に小さいボタンをあげてください。

<table>
<thead>
<tr>
<th>健 聡 幼 児</th>
<th>男 児</th>
<th>女 児</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>M</td>
<td>Y</td>
<td>A</td>
</tr>
<tr>
<td>反応</td>
<td>女 男</td>
<td>女 男</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>2.6</td>
<td>2.6</td>
</tr>
<tr>
<td>評価</td>
<td>×</td>
<td>×</td>
</tr>
</tbody>
</table>

R11：男の子に大きなボタン、女児に小さいボタンをあげてください。

<table>
<thead>
<tr>
<th>健 聡 幼 児</th>
<th>男 児</th>
<th>女 児</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>M</td>
<td>Y</td>
<td>A</td>
</tr>
<tr>
<td>反応</td>
<td>女 男</td>
<td>女 男</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>2.6</td>
<td>2.6</td>
</tr>
<tr>
<td>評価</td>
<td>×</td>
<td>×</td>
</tr>
</tbody>
</table>

R12：女児に大きいボタン、男児に小さいボタンをあげてください。

<table>
<thead>
<tr>
<th>健 聡 幼 児</th>
<th>男 児</th>
<th>女 児</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>M</td>
<td>Y</td>
<td>A</td>
</tr>
<tr>
<td>反応</td>
<td>女 男</td>
<td>女 男</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>2.6</td>
<td>2.6</td>
</tr>
<tr>
<td>評価</td>
<td>×</td>
<td>×</td>
</tr>
</tbody>
</table>
えは、「これでいいか？」に対する母親の解釈である「同じか？」に対するもので、どうして（これでよいの）か？」「何がちがうのか？」という質問は、特にM児にとっては質問としては受けとれない様に思われた。M児は、差を説明するのではなく、差を正する行動に出たが「これでいいのか？同じか？」という質問は、質問としてではなく、「早く直しなさい」という要求又は命令として受けとられた様であり、S児の場合の叙述も、質問への答えというよりは、それと無関係に自分の発見を記述する行動であると思われた。すなわち、言語での質問に言語で返

第9表 理解テストの反応（2）

・R7・10……鉛筆（4本）（太長・太短・細長・細短）使用
R7：（[ ]：細長）を示し、これより、もっと長い鉛筆をさがしなさい。

<table>
<thead>
<tr>
<th>ろう幼児</th>
<th>健聴幼児</th>
<th>健聴幼児</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>M</td>
<td>Y</td>
<td>A</td>
</tr>
<tr>
<td>反応</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>評価</td>
<td>○</td>
<td>O</td>
</tr>
</tbody>
</table>

R8：（[ ]：細短）を示し、これより、もっと短い鉛筆をさがしなさい。

| M | Y | A | B | C | D |
| 反応 | | | | |
| 評価 | O | X | O | O | O | O |

R9：（[ ]：太長）を示し、これより、もっと細くて、もっと短いのをさがしなさい。

<table>
<thead>
<tr>
<th>ろう幼児</th>
<th>健聴幼児</th>
<th>健聴幼児</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>M</td>
<td>Y</td>
<td>A</td>
</tr>
<tr>
<td>反応</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>評価</td>
<td>○</td>
<td>X</td>
</tr>
</tbody>
</table>

R10：（[ ]：太短）を示し、これより、もっと細くてもっと長いのをさがしなさい。

| M | Y | A | B | C | D |
| 反応 | | | | |
| 評価 | X | X | O | X | X | X |
答する、ということが理解できない様であった。

V-4 理解テストの反応分析

M児の誤りは、R 4 では事実上のテスト拒否、R 5 は無答、R 6 は教示が誤っていたため大小・多少の概念に混同があるかどうかはわからなかったが、テスト外観察場面で、混同している事をたしかめた。S 児の誤りからは、R 3 で男の子に小さいボタン、女の子に大きいボタンと考えている事がわかった。R 7～R 10 で、S 児は鉛筆の太さに無関心である事がわかった。このR 10 での太さの無視は、聴聴児の三名も同様である。M 児、S 児とも、観察場面で、＜大～大＞、および＜小～小＞を区別しないだけでなく、＜大・大・太・長＞および＜細・小・少・短＞の未分化があきらかになった。しかしR 3 での聴聴児3名の誤りにみられる様に、この＜大き＞と＜多少＞の分化は、聴聴児でも充分ではなかった。しかし、この差は、聴聴児がこれらの概念を現すことに難を持たされがるひびきのことばとして知っているのに対して、i）母親自身が＜たくさん＞に似た手話を使う。ii）母親はむしろ、手話ではなく口話での区別をさせようとしている。iii）しかし、母の形をみる限り、その区別は困難である、などの要因によって、今後、より拡大するおそれがある。母が、手話で概念をはっきりさせようとせず、口話で区別させようとする考え方があるというようなことは、毎回のテスト後の両親との討論・会話によっても明らかであった。

又、S 児のR 5、R 6 の反応にみられる様に、母親は、質問によって子供の思考をうながしたり考えさせようとするのではなく、正しい反応をおぼえさせようとしているため、子供は母の顔色をうかがいつつ正反応を探し、したがって質問はその機能をもっていない、という傾向が強いうちがわかる。

V-5 まとめ

1）このテストの時点では、量及び寸法についての概念の未分化の状態は、S・M児とも、聴聴児とさほどちがうわけではない。

2）母子間に、考えさせ説明させるという問題の形が、聴聴児とちがって全く成立せず存在もしていない。

3）二年間にわたって、手話使用を奨励してきたにもかかわらず、両親を観察すると手話による伝達を活用して子供に話しかけ、質問をし、説明をしたり対話をする、という働きかけが、ほとんどなく、子供の表現も、両親の注意をひかず黙殺されている様である。

4）これらの状態から、ここで見られた概念の未分化は当分そのままであり、今後聴聴児との差が大きく拡がることが予想される。

5）しかし、この様な状況でもまだよいのであって、手話を伝達を全くといっていいほど保証
されなかったN児には、テスト状況さえ充分理解させられなかったし、このような伝達是不可能であった。

VI おわりに

実験保育としては、非常に労力と時間を費やして行動観察を行いつつ巡回指導を行ない、集団づくりが軌道に乗って伝達手段獲得の気配もみえだし、これからこの両方の相乗効果を観察できるという段階で実質上打切になったわけでは不成功に終った。手話使用について、両親に多くをたずねるべきでなかったとも考えられる。

行動観察とその分析については、一応の発進傾向をおさえることができ、手話をも使用した場合の自然的な伝達手段獲得の初期段階をみることができたが、働きかけの場である実験保育が不可能になったため、それ以上の発展はみることができなかった。

手話、身振語、指文字を積極的に活用して教育効果を挙げることは、教育理念を説明するよりも、具体的な手話教材や、計画、每日のプログラムを親に渡して実行させることが必要であり、両親達が手話を恥じずに家庭内で活用し、親子間で手話の充分通じる環境を保証することが結果的に実現するような方法を、より作業的であれ、とる必要があるよう。

VII 謝辞

共同保育・実験者として御参加いただいた清野茂、黒田吉孝の両氏、テストによる観察に共同研究者として御参加いただいた吉武幸実氏、プレイルーム使用を了承して下さった本学部教育心理学研究室の皆様はじめ多くの協力者の方々に御礼申し上げる。尚この研究の一部は、文部省科学研究費の補助を受けた。