

先天性の盲聾児に対する点字や指文字による 言語教育の可能性

柴田 保之

【要旨】

わが国の盲聾児の教育は、昭和20年代から30年代にかけて山梨県立盲学校において取り組まれた教育が始まりであり、その影響のもとにその後の実践は取り組まれてきた。しかし、盲聾児の教育はその実態把握からいまだ手探りの状況にあり、点字や指文字による言語の獲得は困難であるとの言説や知的障害の存在に言及する言説も存在する。しかし、筆者が関わった4人の先天性の盲聾児は、学習の停滞を経験しながらも、点字の学習が可能になり、そのうちの3人は言語の獲得にいたった。そして、そのいずれの実践にも、いったんは陥った停滞を打ち破って言語の学習へと飛躍するプロセスが存在していた。本稿では、その4人の盲聾児に対する実践の記録をもとに、そうした飛躍がどのようにしてもたらされ、その後の言語獲得の学習へと発展することができたのかということに焦点をあて、検討をくわえた。

【キーワード】

盲聾児 先天性盲聾児 重複障害 梅津八三 中島昭美

1. 問題と目的

日本の盲聾二重障害に対する教育は昭和20年代後半から山梨県立盲学校での2名の盲聾児に対する教育に始まる。この教育を進めるにあたっては、東京大学の梅津八三（1906～1991）、中島昭美（1927～2000）らの力が大きかった。そして、その後の盲聾児の教育は、梅津と中島と、その両者に指導を受けた研究者や実践者によって引き継がれ、今日にいたっている。

梅津らの教育においては、最初のコミュニケーションは、身振りサインを用いるが、いわゆる言語の習得に際しては、点字を基礎にして、ローマ字式の指文字を用いるという方法がとられ（Umezu,1974；中島、1977）、その後も、この方法が継承されてきた。

しかし、盲聾児の状況は、先天性か後天性か、視力や聴力の障害の程度など、様々な要因に応じて異なっており、その状態像はきわめて多様になるため、上述した梅津らの盲聾教育の方法をすべての子どもにそのまま適用できるわけではない。

こうした盲聾児教育のわが国での取り組みを整理した菅井（2004）は、「点字や指文字、指文字などのコミュニケーション方法の利用が可能になった例については資料的にここ10年間にはあ

まり蓄積がない」とし、「点字による交信行動をめぐるの少数の報告（柴田, 1994; 菅井・土谷, 1999）にとどまっている」としている。（なお、柴田（1994）は、本稿では柴田（1994b）にあたる。）

また、ヨーロッパの盲聾児の教育については、土谷（2011）が、近年ヨーロッパで取り組まれている「共創コミュニケーション」について報告をする中で、「共創コミュニケーションにいたる道程は、彼が実際にかかわり合いを持っていた成人となった先天性盲ろうのほとんどが言語と会話する力を獲得せず、対人関係において極めて受動的生活を送っているという事実が原点となっている」と述べ、これは点字や指文字等の獲得が容易ではなかったという事実が紹介されている。^{註1}

こうしたことから、先天性盲聾児の教育に関して、現状では、点字や指文字等の獲得は容易ではないということが事実を通して確認されていると言わざるをえないだろう。

ところで、山梨県立盲学校の実践研究に関わった中島昭美は、その後も盲聾児の実践研究を継続し、1972年に重複障害教育研究会を発足させ、1975年には財団法人重複障害教育研究所を設立し、盲聾児を含む障害の重く重複した子どもたちとの実践研究の場所を確立していった。そして、この研究所の刊行物や重複障害教育研究会では、数多くの盲聾児の教育実践事例が報告されている。^{註2}

その中で、筆者自身が関わりを持ち、点字や指文字を獲得した3人の盲聾児（N、A、Iとする）の事例が報告されている。Nについては、山本（2006、2007、2011）及び中島（2006）、山田（2012、2013）、Aについては、渡辺（2007）及び柳川（2009）、Iについては、石沢（2008、2011）の報告がそれにあたる。これらの事例の特徴は、手の操作の基礎的な学習の段階で学習が停滞したところを、飛躍するかたちで点字の学習の入り口にあたる教材を導入したことによって、指文字や点字によるコミュニケーションが可能になったというところにある。

この3事例に加え、筆者自身が重複障害教育研究所において中島昭美の直接的な指導を受けながら関わった先天性の盲聾児K（柴田、1992、1994a、1994b）を含めて、四つの事例を見ると、改めて先天性の盲聾児にも、点字や指文字の獲得の可能性があることが見えてくる。

そこで、本稿では、この4事例の分析をもとに、困難とされている点字や指文字の獲得がいかにして可能となったかについて、検討をくわえることとしたい。

なお、中島は2000年に逝去しているので、K以外の3人の盲聾児が点字や指文字を獲得していく場には、もはや立ち会うことはできなかった。しかし、これらは、言わば、中島の影響のもとに実践された教育とすることができるだろう。

2. 方法

4つの事例の分析にあたっては、まず、報告としてまとめられたものをもとにそれぞれの実践の概要を述べるが、筆者はそれぞれの実践研究の場にいろいろなかたちで関わっていたので、そ

の際の経験も含めていくこととする。本稿では、特に、点字学習につながる学習の転回がいかんして生まれたかというところに、焦点を定めたい。点字学習の可能性を左右するのは、そのような転回が生み出せるかいなにかかっていることが大きいと思われるからである。

3. 各実践研究の概要

(1) 事例Kについて

Kは、1975年生まれの男児で、風疹によって盲聾となったとされている。1979年12月より重複障害教育研究所に通所し、都立の盲学校において幼稚部、小学部、中学部を過ごし、高等部は別の都立の盲学校に進学した。（残念ながら、卒業後逝去された。）

筆者は、この間の研究所における指導は見学というかたちで関わってきたが、責任を持って担当したのは、1987年からのことである。それまでやられていた学習をそのまま引き継ぐかたちで学習を始めたが、どのように進めるかは筆者に委ねられていた。しかし、筆者の学習のイメージは、ある教材を確実にこなすことができ、徐々にその内容をより進んだ段階のものへと変えていくというものだったので、まずは、それまでやられていた学習内容を確実に応えられるようにしていくことが重要だと考えたのである。

筆者が担当した時点での学習の状況とそのことへの中島の指摘を示す以下の記述がある。「5枚のまるのはめ板や電池入れ棒さしなどを通して左から右へと穴を探しながら入れていくということが可能になってきていた。筆者の考えでは、こうした教材を行っていく中で、少しずつ穴の探し方が上手になっていくのだろうと思っていたのだが、中島先生から、1月の通所の際にK君にはリベット差しをやってみたらと言われた。正直なところ、まだ入れ方にも心もとないところがあるし、探し方のほうもまだ不確実なところがあるので、ここでリベット差しをやることなど思いもよらなかったことである。この日は、学習の内容が少しでも意に介さないと、すぐに机を押して立ち上がるといういつになく態度がはっきりとした日であった。そのため、いつもの棒さしやライトのつく形のはめ板などをやっているうちにずいぶんと時間が経過してしまったが、最後にリベットに挑戦してみた」（柴田、1992）。

スモールステップの発想からすると、今少しずつできていることをより確実にし、少しずつむずかしい課題へと移行するというのが、当たり前のことのように思われる。しかし、中島の指摘は、もっとむずかしく内容的に飛び越しを含むことに挑戦しようというものだった。こうした指摘が生まれるのは、中島が課題の内容とその正否を見ていたのではなく、その際のKの手の使い方などから直感的に感じ取られるKの可能性が見えたということになるはずである。

その後、リベット学習を継続していたところで、さらに中島は次のアドバイスをした。「前回もそうだったが、K君との学習は、今回も中島先生のアドバイスで急展開を遂げた。前回の報告以降、細かなリベットさしを少しずつ発展させてきていたのだが、一昨年秋、中島先生から、点字配列の6点のリベットさしで見本合わせをやるように言われたのである。前回は紹介

したように、中島先生は、『〇〇ちゃんはもう点字だ。』ということ、かねてよりおっしゃっていた。そして、リベットさしを通して、一歩ずつその階段を昇りつつあるように、私自身も思っていた。だが、あの時点で、そういう見本合わせに取り組むという発想は、私には全くなかったのである。今となっては、そうした思い込みが生んでしまった学習の停滞を、K君におわびするのみだが、私なりの考えでは、まだいくつかの基礎的な学習を踏んでおく必要があったように思われたのであった。」（柴田、1994a）

こうして、Kは、点字型のリベットに見本合わせ学習に移行した。その後、2年間にわたる学習は、Kのリベットの選択の行動がより自発的になったり、弁別の内容がよりむずかしいものになるという変化が起こったが、基本的には点字1文字の見本合わせのかたちを発展させることはできなかった（柴田、1994b）。

その後、個人的な事情で関わり合いを継続させることができないままに終わってしまったが、Kを通じて、学習内容を飛躍させることの重要性と、その飛躍を支える子どもの可能性を見抜く力の重要性を強く認識させられた。

（3）事例Nについて

1995年8月23日生まれ。Nは、2歳11ヶ月より、重複障害教育研究所に通所し、学習を続けていた。筆者はNの直接の担当ではなかったが、Nの教育には深い関心があったので、2000年以降、Nの学習に立ち会うことにした。

大きな転機が訪れたのは、盲学校の小学部4年で、別の盲学校で盲聾児の教育の経験を持つ山本が担任になったことである。この盲聾児とは、後述する後藤が関わったS. Kで、後藤の後を引き継ぐかたちで、S. Kの担任となるということがあったのである。

山本とNの出会いは次のように記されている。「はじめて、Nさんと出会ったのが2005年4月のことであった。Nさんの担任となり、体育館での始業式で挨拶をしたものであった。こちらの『Y』の指文字をどのようにとらえてくれたかは、わからなかったが、とにかくこれが全てのはじまりであった。それまでも家庭において若干の指文字交信が行われていたが本格的にコミュニケーションの学習を進めていかなければならなかったのである。また、言語学習としての点字の習得が必須でもあった。（数の世界も同じである。）歩行の様子を見ていくと、手指を繊細に動かして、立体物の『奥行き』を確認することが見られた。」（山本、2011）

筆者は、Nが小学部に入学した時からこの学校を学期に一度訪問しており、3年生までの学習については実際に見ていたが、拒否的な態度の多いNに対して、教師たちは、学習の糸口を見つけられないでいた。山本は、この盲学校に赴任後2年目で自ら志願してNの担任になったが、1年目に時折見かけるNの行動のはしばしに、強い可能性を感じていたということを筆者はじかに聞いている。それは、先ほどの「手指を繊細に動かして」という記述に対応するものである。

山本は、点字学習につながる基礎的な学習（たとえば棒さしの学習や形の弁別学習なども用意してはいたが、Nは、そうした学習にはあまり関心を示さなかったり、拒否的な態度を示すのに対して、リベットの点字の学習やタイルを用いた数の学習には拒否的な態度を示さず、また、指

文字の受信に対しても、自発することはなかったが、教師の出す指文字を拒むことなく受信していた。

Nが5年生の8月に行われた山本の事例報告（山本、2006）では、「6点をさす、ことから始まり母音の構成学習へと進んでいった4年生時であったが、そこへ子音の構成学習が加わり、「さす」ことの学習の底辺が広がってきた。この先の学習は①凸型リベット点字板の母音の触察、②平型リベット点字板の木枠あり・木枠なしの母音の触察、③6点リベットさし、④ア～オまでのリベット点字の構成、⑤子音（カ行～ワ行）のリベット点字の構成を組み立てていくことにした。」（山本、同）とあるが、点字の学習が1年4か月の間に、順調に進んでいることがうかがえる。

また、数の学習も「【数の系列化】や【量の概念】ということを中心にして学習を続けている。教材もそれと関連したものを呈示している。10個のタイルが入る木枠を用意し、一つずつ順にタイルを置いていくことから始めた。木枠を指先で触りながら左→右にタイルを1枚ずつ置いていき、木枠の右端が終点の10枚目が入ることを実感していた。」（同）という記述に始まり、「指数字とタイルとリベット点数字のマッチング」（同）の学習、「＜積み木式タイル＞を用いて量感を操作の過程で感じとり、並べるという学習も平行して行っている。1～5、1～10それぞれの積み木式タイルが入る木枠に左から順にタイルを置いていく。こちらが手渡しして本人が受け取り操作するという学習ではあるが、タイルに貼ってある点字を触ったり、固まりを意識して指でテープの接合部分を念入りに確かめたりしている。」（同）というような学習の経過が述べられ、「点字学習と同様に数の学習においても土台が築かれてきたので一步一步学習を進めていきたい。」（同）と結ばれている。

指文字については、「指文字交信による具体物の名称把握や状況認知を登校後の学習として現在位置づけているが、その内容もどんどん膨らませている。特に教具や教室内の具体物に関して一連の流れをとらえていく中で話が大きくなっている。名詞、動詞が中心となった単語・単文構成となっており、『デス・マス』の形態をとっている。そして『デス→デシタ』『マス→マシタ』のように＜現在形＞と＜過去形＞の関係の文型も交信に加えていった。例えば、カーテンを触る時に『キョーシツノ カーテンヲ サワリマス。』とまず指文字を発信してカーテンを触り、ダイモテープ点字も触ってから『キョーシツノ カーテンヲ サワリマシタ。』と過去形にした文型で発信した。また、『受信』をとっても好きな本人にとって日常的な場面から離れて＜校外歩行＞などで学校周辺を散策する活動においても、外に出るそのものの嬉しさ以外に新たな交信が生まれることは大事なことと考える。場所・コースなどその時々で異なるが、季節の自然物、建物の景観などを触察によってとらえ、指文字交信を怠りなく行うようにしている。」（同）とあるように、本人からの発信はないものの、積極的に手を出して受信してくるNに対して、指文字がぐいねいに発信されている。

毎月の重複障害教育研究所における指導も、こうした成果を受けて、点字の学習がどんどん進むようになった。

ところで、この時点で、Nの学習は、点字や数の学習に関する操作は、関わり手の側が手を添

えて行う誘導が不可欠で、指文字もNからの発信はほとんど見られなかったので、Nが学習内容や指文字の発信内容をどれだけ理解しているかは、第三者にはわかりにくいところがあった。筆者自身は、手を添えられていても、リベットをさす際の穴を探る指の動き等、Nの自発性を感じる場面が多々あったこと、かつてNが示したもっとやさしい教材への強い拒否などを総合すると、Nが点字や数を理解を示していることには疑いを持たなかった。

しかし、その理解の内容については、Nからの発信がないため、詳細にはつかめなかった。そんな時、2006年11月に、重複障害教育研究所の通所指導において、リベットの点字模型で「ツメキテ」と自分で4文字を構成するということがあった。これは、「爪を切ってほしい」ということだと推察された。これを承けて、翌12月、たまたまNの担当の指導者が不在であったため、筆者が代わりにNと関わったのだが、Nに指文字で「アナタノナマエハナンデスカ」と質問したところ、「レイ」と自分で構成したのである。これは、山本の指導的確かさを如実に示すものとなった。その後、山本の指導は中学部まで継続され、Nは、高等部のある別の盲学校に進学し、そこで、点字や数の指導を継続的に受けることになった。その成果は、高等部で主として数学を担当をした山田（2012、2013）によって報告されている。

現在、Nの学習は、Nが進学した盲学校の校長であった後藤と筆者によって引き継がれている（後藤自身は、かつて2人の盲聾児の教育の経験^{註3}を持ち、後述する事例AとIの在籍時にも校長であった）。関わり合いでは、学校教育で獲得した点字と指文字によって様々な文章をこちらから発信し、Nの知識の広がりを図っている。

また、盲学校高等部で飛躍的に増えたNからの発信だが、筆者や後藤に対しては、私たちからの発信を求め続けており、簡単な「はいーいいえ」程度の発信しかしてこないが、1時間半ほどの時間、休みなく私たちからの発信を求め続け、少しでも多くの情報を得ようと強い意欲を持っていることが感じられる状況である。

（4）事例Aについて

Aは、聾学校の小学部から盲学校の中学部に進学してきたが、当時の状況は、渡辺（2007）によれば、「中学部に入学してきたばかりの頃のAさんは、大きな環境の変化に戸惑っていた。机や教材、玩具等に口をくっつけて確かめていた。休み時間になると、ろう学校時代に使っていたのと同じタイプの机に移動し、口をつけ、心を落ち着かせようとしていたことを思い出す。慣れない、いろいろな物に口をつけ、確かめることが多かった。振動するものにずっと体をくっつけたり、トランポリンに座り、体を揺すり続ける。またブランコを続けて激しくこぐ等、自己刺激的な遊びが大好きであった。しかし、小さい頃から、ご家族の愛情を受け、沢山抱きしめてもらってきたAさんは、一人遊びにふけるだけでなく、くすぐられたり、体を揺すられる等の触れ合い遊びも大好きだった。また、お母さんの手話サインによる語りかけに触れてきたので人から伝えられる手段があることは、知っていた。「トイレ」や「痛い」等の基本的なサインは教えられ、出すことはできていた。物にもよく触り動作は、ゆっくりだが、五指は分離し、操作性は高かつ

た。基本的な初期の動作は良くできていたといえる。穴に物を入れることも進んでできたが、いつも順不同であり、作業的な課題になりがちだった。」(同)

こうした状況だったが、学習に本格的に取り組み始めたのは、中学部3年になってからで、その転機となったのは、中2の修学旅行の際に、レストランでの長い待ち時間に起こった次のようなできごとだったという。すなわち、「突然Aさんは目の前にあったペットボトルを手に持つと、もう一方の手でコップを探し」(渡辺2007)「ペットボトルからコップに水を移し替える遊びを始め」(同)「こぼした水もお手ふきで拭こうとした」(同)が、「そんなAさんを見て、『この子はしゃべりたい子だ』と断言したのは、後藤校長先生だった」(同)というものである。後藤校長は、上述したように2人の盲聾児を担任として育てた経験を持つが、この言葉はそうした経験をもとに発せられたものだと言ってよい。また、筆者自身もこの盲学校に定期的に通う中で、このお子さんに会い、「『盲ろうという情報障害のため、我々はその人の実際の力より低く見てしまうことがある』」(渡辺2007)という趣旨の意見を述べたり、後藤校長とともに様々な情報提供を行った。これらを承けて渡辺は、「人間関係や認知的な学習が初期の段階にある場合の継続的な指導の必要性があること等にも改めて気づかされ」(同)、「『見本の印と同じ印の缶に飴が入っている。"同じ"はどれ?』という」(同)見本合わせの学習を行ったところ、「Aさんはとても喜」(同)び、「『これがやりたい』と自分から教材を触り、サインで訴えるようになった。しかし、見本合わせの課題は確実に言ったとは言えないうちに、見本と違うものをとっては、ゲラゲラ笑い、ふざけて遊んでいるようにしか言えない状況になった」(同)と述べている。

これに対して筆者は、「『生活年齢も高く生活経験も多いので、Aさんの関心はその上の段階にあるかもしれない』」(同)という趣旨の意見を述べた。また、後藤校長も「『その子の実力よりもやや上の課題を設定していくことが大事なのである』」(同)という趣旨の意見を述べ、そのことを承けた渡辺は、「中3になり、日々の遊びや生活のルーチンについて、自らサインを発信するAさんを見て、規則的なことを喜ぶのではないかという思いが強くな」(同)り、「規則的である点字やローマ字式指文字に取り組むことを考え」(同)、実際に取り組んだところ、指文字については、「Aさんの左手に発信した指文字を、Aさん自身が右手で真似する遊びを始めた」(同)ところ、「何度も『もう一回』サインをし、30分以上も続けて遊ぶようにな」(同)り、点字については、「2cm×3cmの程の6つの穴が空いた長方形に小さなりベットをさす学習を始め」(同)、「ア行、カ行と順番に作る課題や、点字50音を順番に触って、指文字を作る課題を続け」(同)、「さらに『名詞と点字を結びつける試みを始めた』」(同)。そして、「時間割を示すオブジェクトキュー」(同)で、「『音楽』を示すオブジェクトキューの鈴をつけた札に『うた』と点字をつけた」(同)ところ、「『うた』の点字を触るだけでも、『UTA』と表した指文字を触っただけでも、音楽室に人を引っ張っていけるようになった」(同)のである。

その後の発展は、高等部でAさんを3年間担任した柳川の記録(2009)があり、指文字や点字、

サインを通してコミュニケーションがどんどん広がっていく姿が記されている。

（5）事例について

Iは、Aと同じ盲学校に幼稚部から通っており、4年生から担任となった石沢によれば、「視覚、聴覚、四肢体幹機能に障害を持」（石沢、2008）ち、「視覚については、右目にわずかに光を感じる程度（中略）聴覚については生後7ヶ月で感音性難聴（100デシベル）と診断を受けた（中略）先天性の盲ろう児である。」（同）

石沢はIの担任となった最初の日のことを次のように記している。

「4年生の始業式、教室で向き合ったIさんは膝を抱えて座った。そして、じっとして殆ど身じろぎもせずそこから動かない。授業が始まってからも、自分から何かに向かって手を出すことはほとんど無く、外界への興味関心が少ない印象であった。（中略）3年生の時は欠席も多く、3学期はほとんど学校にくることが出来なかったIさんである。学校ではまず担任に対して気持ちをリラックスさせること、その中で安定した学校生活を送ることを最優先に考えた。」（石沢、2008）

そして、4年生1学期の学習については、以下のように述べられている。

「Iさんの気に入っている物」（同）については、「化粧用ブラシ、髪留めのゴム、指サックは素材そのものは気に入ってすぐ手にとり顔の周辺で振って楽しんでいた」（同）が、「持っていると言は嫌は良いが、こちらの働きかけには無関心で、手にはもつものの顔の周辺で振るだけでパターン化してしまい、そこからの発展がなかった。」（同）、「玉（ボール）入れ」（同）では、「ボールや玉、そのものを持つことを好ま」（同）ず、「1回は手に取って缶に入れることができた」（同）が、「2回目は拒否する」（同）という状況で「玉入れ教材はしばらくお休みにすることにした」（同）とある。

一方、「歌あそび『あいうえ大きなおかしだな』（同）では、「唯一気に入ってくれたのが私のうたうときの喉の振動」（同）だったので、石沢は、これに合わせて「ろう学校で使われる50音式指文字ではなく、子音と母音からなるローマ字式の指文字を」（同）を発信することにした。そして、「歌に合わせて指文字を受ける学習に喜んでのってきたので、歌のあとにリベット点字を触って指文字の受発信の練習を始めた」（同）とあり、具体的には、「『ア』と発声しながらIさんの手に『ア』の点字リベットを触らせ（中略）、指文字で『ア』と発信。Iさんが同じ『ア』の指文字の形を指で作る課題」（同）だった。そして、Iさんの反応は、「どこまで指文字が通じるかは未知数だったが、指文字を受けることには全く抵抗がなかった」（同）し、「リベットを触る手の動きはしなやかで、ア行のあとカ行を触るときなど、6の点で指を止めたりすることがあった」（同）とあり、さらに「『ア』のリベットの次に『イ』を触ると笑顔になるし、『ア行』の次に間違っって『カ行』ではなく『サ行』を触らせたりすると『おや』っていう表情が出」（同）て「50音の法則性がかなりわかってきているようだった」（同）というふうに学習は発展していった。

3年生では、当時の担任の様々な働きかけにも関わらず、Iの学習はなかなかうまくいかなかったわけだが、年度末に、石沢が担任になるにあたって、筆者も議論に参加し、玉入れなどの基礎

的な学習の困難に対して、指文字や点字の導入を提案した。3年生の時、Iの学習を何度か見る機会があったが、基礎的な学習がうまくいっていない状況そのものの中には、指文字や点字の学習が可能になる条件は何ら示されていないものの、KやNの経験から、学習の停滞を指文字や点字によって打開する可能性を感じたのと、給食の際に、スパゲッティの麺を一本、親指と人差し指でつまみ、そっと触り続けているIの微細な触り方の中に、その可能性をわずかに感じたからである。そして、石沢は、筆者が紹介した縦2cm、横1.5cmの大きさのリベット点字を、「Iさんを担当することが分かった春休みに当時の技術科の先生に協力してもらって400個ほど作っ」（石沢、2012）ていたのである。ただし、上述した導入は、石沢の独創によるものだった。

この1学期の学習をもとに、4年生の2学期から5年生の1学期にかけて「リベット点字のマッチング」（石沢、2008）に取り組み、5年生の1学期末から物の名前の学習である「具体物と点字のマッチング」（同）を「普段教室で使っている、くし、せんす、ムヒ（虫さされの薬）」（同）から始めることとなった。そして、5年生の2学期に、「動作と点字のマッチング」（同）、6年生の1学期に「パーキンスタイプライターを使って点字を打つ練習を始めた」（同）とある。

さらに、6年生の5月から「身体の名前のやりとり」（石沢、2012）の学習として、『先生の口』『Iの口』『先生の肩』『Iの肩』など、点字でカードを作り、お互いに触って確かめるやり方で名前を確認し（中略）Iさんは『あご』『口』など、こちらがあごや口を動かすことが楽しいらしく、私のこれらに触ってはよく笑い声を上げていた」（同）とある。

また、中学部1年生に進学した4月からは、「点字で物の用途を読む」（同）学習が始められ、つぎのように記されている。「物の名前を点字で打った木片を5つならべ実物を触った後、名前を選択する課題を続けてきて、選択できる物の名前が30ほどになった。その品物の中でIさんがその物を実際使うことのできる物を選び、動作文にし「動きの言葉」として学習を始めた。」とあり、その一例として、（同）「手袋という名前を覚え、手にはめることを理解してから、Iさんは他の場面でも手袋をはめることができるようになった。実生活の中でも動きの言葉、いわゆる『動詞』が定着し、自分から身体を動かす場面が増えてきた。」（同）との成果が語られている。また、中学部3年9月から、「味覚を表す言葉」（同）に対する取り組みも報告されている。

また、Iの点字のたどり方は、中学部3年生の記述のところにも「指は相変わらずしっかりと点字をたどるでもなく軽くなでるように点字を触っているのだが、他の点字を学習している生徒の指の動きとは違うスピードも速い。右手を支えるようにしないと指は他の行に移ってしまったりすることもある」（同）とあるように、しっかりとした触り方ではなかったり、関わり手が手を支えたりする必要があったが、中学部3年生の11月の以下のようにできごとについて以下のような記述ある。「ご家庭からの連絡帳に『お母さんと歩く』の点字を読ませると歩きました。」という記述があった。『Iの中に点字は、だれが使っても変わらないものになったのですね。』とお母さんはおっしゃっていた。」（同）こうしたエピソードは、Iの中に言葉の世界が着実に広がっていることを物語るものだった。

4. 考察

(1) 点字や指文字による言語の学習へのきっかけ

一般には、学習の課題は、現在の実態把握によって設定されると考えられる。しかし、4名の盲聾児の事例は、実態把握のむずかしさを如実に示している。Kにおける筆者自身も含めて、点字や指文字の学習に向かう以前の時期に、子どもを直接担当していた者は、懸命に実態把握をしようと努めていたはずである。しかし、目の前の行動観察や学習の状況からは、点字や指文字の学習の可能性を見いだすことはできなかった。

ところが、この4事例ともに、その状況を第三者として見ていた者が点字や指文字の可能性を洞察した結果、Kにおける筆者やAにおける渡辺は、その第三者の助言を受け、学習内容を変更することになり、Nにおける山本は、第三者であったみずから自身が担任となって点字学習に挑み、Iにおける石沢は、新たに担任をするにあたって、そうした第三者の助言を取り入れて学習を始めるといったことがあったのである。

第三者として可能性を洞察した者は、みな盲聾児の点字や指文字に関する学習の経験を持つ者で、こうした可能性の洞察は、その経験によるものと言えるが、実際の学習の内容は、まだ、近い将来に点字や指文字につながる学習内容であったわけではないので、学習の内容からではなく、学習の中や日常生活の中で示された子供の行動の中にその可能性を感じ取ったということになる。

具体的には、Kにおいては、上述した「『〇〇ちゃんはまだ点字だ。』」（柴田、1994a）という中島の指摘がそれにあたる。また、Nにおいては、上述したように、担任になってからの記述として「歩行の様子を見ていくと、手指を繊細に動かして、立体物の『奥行き』を確認することが見られた。」（山本、2011）とあるが、このような観察が、前年度のうちにもあったのである。そして、Aにおいては、上述した「『この子はしゃべりたい子だ』」（渡辺、2007）という後藤校長の指摘がそれにあたり、Iにおいては、筆者自身が行った指文字や点字の導入という上述の提案がそれにあたる。

これらの助言は、点字や指文字への導入の可能性を論理立てて述べたものとは言いがたく、多分に直感的な言い方になっている。それは論理立てるに値するだけの事実は発見できないが、その可能性を感じずにはいられないがゆえの指摘である。その指摘の裏には、このままその子の可能性をつぶしてはならないという差し迫った思いがあったと言ってもよいだろう。点字や指文字を獲得することによって、子どもの可能性が大きく開かれていった事実を知っていれば、その思いはなおさらのことだ。

(2) 実態把握をめぐる問題

一方、経験がなければこうした洞察にいたりにくいということは、先天性の盲聾児に対する客観的な実態把握の方法が未確立ということの意味している。もし、客観的な実態把握が存在するならば、それに基づいて、点字や指文字の取り組みがなされていたはずだが、実際にはそうはなっていないからである。

また、そうした経験に基づく直感的な洞察がなければ飛躍がもたらされないのは仕方がなかったかもしれないが、学習が点字や指文字から隔たった段階にとどまっていた事態は、どのように解釈されていたのだろうか。

これは、4つの事例の記録には明示されていないが、その解釈にあたっては、次のような要因が絡み合っていると考えることができる。すなわち、知的障害をもたらす先天的な要因、盲聾児のためにもたらされる不可逆的な発達の遅れ、盲聾のためにもたらされる見かけ上の遅れである。なお、ここで発達の遅れと呼ぶものは、同年齢の障害のない子どもと単純に比較したときに、遅れと見なされる行動が存在する状況のことを便宜的に呼ぶことにする。すると、この遅れのうち知的障害をもたらす要因が先天にある場合（要因1とする）には、それが遅れをもたらす第一の原因ということになるが、そのような要因がない場合にも盲聾という状況は、行動面での相対的な遅れをもたらすことがあると考えられ、そのうち、例えば言語の臨界期というような概念に象徴されるのは、その遅れが不可逆的なものだという考え（要因2とする）になる。一方、遅れは、不可逆的な遅れではなく、取り返すことのできる遅れ、ないし見かけ上の遅れと考える（要因3とする）こともできるわけである。これらの要因は、重なり合うものと見なされるので、すべての組み合わせを考えると複雑になるが、実際には、次の三者に整理されると考えられる。すなわち、要因1、2、3がすべて存在する考えと、要因2、3が存在するという考えと要因3のみが存在するという考えである。

もちろん、家族や関わり手がこのことについて明確な意識を持つというよりは、暗黙のうちにそのいずれかの考えを持ったり、異なる考えの間を揺れたりするのが現実である。教育はどの考えに立とうとも、基本的には可能であると考えられるが、こうした考えが、関わり方に強く影響を及ぼすのは事実である。すなわち、3つの要因の存在を前提にしたほうが、学習の現状はしかたのないものと見なされやすくなる一方で、要因3が存在するのみであると考えれば、教育の可能性や必要性はより強く感じられるはずである。

このようなことから、客観的な実態把握の手段が存在していない現状においては、要因1や2の存在を断定的に語ることは誤りであることは明らかだが、教育的な見地に立てば、要因1や2の存在の可能性を語ることにしても、きわめて慎重でなければならないことがわかる。

4人の事例においては、点字や指文字への導入以前にどのような実態把握がなされていたかの記述はないので、そこを論じることはできないが、その時点での学習の状況からいくつもの段階を飛び越して点字や指文字の学習へと飛躍できた背景には、自覚的であったかどうかは別にして、要因3のみを想定して、教育の可能性を読み取っていたであろうことが推察されるのである。

(3) 点字や指文字の学習を支えた感覚

4人の事例の飛躍に共通のものは、具体的には人差し指の腹で触ることのできるくらいの大きさの点字型のリベットの学習が可能になったことであり、K以外の3事例は指文字の受信が可能となったことだ。

基礎的な学習として取り組まれることが多いのは、事物を操作する学習で、例えば、Kに対して、筆者が行っていたボールを缶に入れる学習や、まる、三角、四角のはめ板による弁別学習などがそれにあたるが、そうした学習において用いられている触覚は、穴の位置を確かめたり、板や穴の形状を確かめたりする比較的大きな手の動きを伴ったものである。一方、点字における指先の触覚や指文字における手掌の触覚は、そうした大きな動きを伴うものではなく、指先の小さな動きあるいは、出された指文字に合わせて手のひらや指のかたちを変えるという比較的小さな動きである。ただ、この触覚は、動きの伴わない受動的触覚ではなく、これも能動的触覚であるが、日常生活では、対象の質感などを確認する際に用いられることが多いものだ。すでに述べたように、筆者はIの給食場面で、じっとスパゲッティの麺を触る姿に、この指先の触覚の鋭敏さを感じたのである。

4事例に共通して言えることは、こうした触覚の鋭敏さが、こうした学習を支えていたと考えることができる。そして、残念ながら、対象の操作に対する動きに比して、こうした触覚の鋭敏さが存在することが、見落とされていることが多いと言えるのではないだろうか。それは、指文字における手のひらの触覚も同様のことなのかもしれない。

逆に言えば、対象の操作に対する手の動きの内容が学習の段階を低いところでとどまらせてしまっていたと言うことになるだろう。

（4）先天性盲聾児の教育内容

これまで盲聾児の教育の内容については、梅津らの山梨県立盲学校の実践研究が一つのモデルを提供してきたが、その対象となった3名の盲聾児は、ごく幼い時期に障害を受けたのだが、先天性の盲聾児ではなかった。そのことがどのように関係するか簡単に議論することはできないが、この3名の盲聾児については、本報告のような意味での停滞はなく、見本合わせの手法で点字獲得の学習は進められている。

前例のない中、試行錯誤の連続であったことは容易に想像されるが、見本合わせによって弁別する内容を、形から始めて位置等に徐々に発展させていく中で、点字が獲得され、指文字、発声などが獲得され、複雑な文章や数の学習などが進められていった。

例えば、後藤の実践（後藤、2016）などは、様々な創意工夫は行いつつ、基本的にこうした手続きをていねいに踏襲する中で、学習は進められていったものだ。

しかし、4人の盲聾児の事例では、こうした見本合わせの学習が開始されていなかったり、停滞したりして、必ずしも梅津らのように学習が進んでいなかった。

おそらく先天性の盲聾児が往々にして示すこうした状況が、言語の習得の可能性を見えにくくしているのではないだろうか。確かに、こうした状況下で、菅井（2004）や土谷（2011）の紹介にあるように、様々なコミュニケーションを進めるための手だてが主としてヨーロッパの実践研究をもとに、取り組まれるようになってきていることは、先天性の盲聾児に対する教育の大きな進歩であると言える。しかし、それは別に、梅津らが追求した点字や指文字を通して言語の習得

をみざす方法が、不要になったということの意味するものではない。

確かに、本稿で紹介した4人の盲聾児は、梅津らの方法をそのままなぞるだけでは、途中で停滞を起こしてしまった子どもたちである。だが、その停滞は、上述したように、学習の段階を飛躍させることによって越えることのできたものなのである。その意味では、点字や梅津らの方法は、今なおその重要性を失っていないと言えるだろう。

おわりに

今回とりあげた4人の先天性の盲聾児は、筆者が、何らかのかたちで継続的に関わることのできた先天性の盲聾児の中からうまく学習が進んだ事例だけを選んだわけではない。Kとの関わり合い以降に出会い、継続的に関わることのできた盲聾児は、筆者には5名おり、そのうちの4名である。なお、もう一人の先天性の盲聾児については、今回は述べることができなかったが、その盲聾児も同様に点字と指文字によって言語を獲得している（鈴木、2003、2004）。

一人一人状況によって大きく異なる盲聾児だから、一般化することは危険であることは理解した上で、やはり、こうした教育の可能性がまだあまり顧みられることないままになっていることに筆者はたいへんな危惧を覚えている。

点字や指文字による言語の獲得ができていない盲聾児の世界が貧しいとは限らないことは常に忘れてはならないことだが、言語を獲得することによって大きく世界が開けていった事実は、たいへん素晴らしいものである。特に、N、A、Iに対して行われた教育は、関わった教師たちの子どもたちの可能性への深い思いに支えられた真の教育であり、こうした教育が現代の日本に存在したという事実は、もっともっと知られてしかるべきものであろう。筆者もまたそうした実践に、近いところで関わらせていただいたことをたいへん光栄に思っている。

筆者自身は、いわゆる重症心身障害児・者や知的障害児・者に豊かな内的な言語の世界が存在することを主張しているものだが（柴田、2012、2015）、盲聾児については、盲聾児は、感覚障害によって、そのままではいわゆる言語の獲得はむずかしい。しかし、言語の獲得の可能性は等しく持っていると言ってよいのではないだろうか。もちろん、「すべて」という言葉を使うことは論理的にはできないが、ほぼすべての盲聾児にこうした可能性を前提して関わるべきであるということは、けっして誤りではないと考える。

Kに対して中島が行った筆者へのアドバイスは、中島が書いたり、講義や講演等で語ったりしたものにはない内容であったと筆者は理解している。日本最初の盲聾児の教育に携わり、長年にわたって盲聾児の教育に関わってきた中島ゆえの洞察であり、それは、日本の盲聾児教育にとってきわめて重要な言葉として、しっかり伝えていくべきものであると筆者は認識していた。その意味で、N、A、Iに対する教育は、そうした中島の言葉を継承した実践であると筆者は密かに思っている。

また、こうした実践が、教師のたいへんな情熱に支えられていたことも記しておかなければな

らない。いったん、学習が軌道に乗れば周囲の理解も得られ、また、他の教師の関わりも可能になる。しかし、ここで飛躍と呼んだ状況は、手探りの中でそれぞれの教師が教育の可能性を信じて取り組むことによってなしえたものでもある。そうした状況に立ち会わせていただくことによって、筆者自身がかけがえのない多くのことを学ばせていただいた。

梅津らが山梨県立盲学校で取り組んだ実践研究は、TBSによって1968年にドキュメンタリーとしてまとめられた。そのタイトルは、奇しくも『人間開発』である。今回紹介した4人の盲聾児の教育は、まさに、人間の可能性の開発の教育であったと言ってよいだろう。

註1. これは、点字や指文字等のいわゆる言語的な獲得が困難であっても、共創的にコミュニケーションを図ることの可能性を述べたものであり、傾聴に値する議論であるが、ここでは、点字や指文字等の獲得の議論に限定して議論を進めていく。

註2. この整理は、膨大な量に及ぶので、別の機会に委ねたい。

註3. 後藤は、二人の盲聾児の教育（後藤、2016）に携わるとともに、重複障害教育研究所において、盲聾児との関わりを持っていた。

参考文献

- 後藤新平（2016）『重複障害—初期学習、概念形成学習、記号操作学習から教科学習への道筋—（盲ろう児、盲重複障害児指導の事例から）』公益財団法人重複障害教育研究所
- 石沢直子（2008）「視覚・聴覚重複障害児Iさんの学習から学ぶ—笑顔が教えてくれるもの—」『重複障害教育研究会第36回全国大会発表論集＜第1日目＞』P3～11
- 石沢直子（2011）「点字の習得をめざして—Iさんの笑顔から学んだこと」『重複障害教育研究会第39回全国大会発表論集＜第1日目＞』P3～11
- 石沢直子（2012）「視覚・聴覚重複障害者Iさんとの学習—点字の習得をめざして—」『研究報告書』財団法人重複障害教育研究所 p85～92
- 中島昭美（1977）『人間行動の成りたち』研究紀要1巻第2号 財団法人重複障害教育研究所
- 中島真木（2006）この10年を振り返って』『重複障害教育研究会第34回全国大会発表論集＜第2日目＞』p22～23
- 柴田保之（1992）「憲ちゃんの新たな歩み」『がんこん通信第7号』財団法人重複障害教育研究所 p33～43
- 柴田保之（1994a）「点字の世界への扉をたたく」『がんこん通信第15号』財団法人重複障害教育研究所 41～62
- 柴田保之（1994b）「点字型リベットにおける触覚的異同の関係づけ—ある盲聾児の記号操作の基礎学習から—」『日本教育心理学会第36会総会発表論文集』p553（本稿は論文集には掲載されているが、発表は取り消しとなっている。）
- 菅井裕行（2004）「感覚障害を伴う重複障害児教育をめぐる研究動向—視覚聴覚二重障害を中心に—」『特殊教育研究』第41巻5号 p521～526

- 鈴木弘子 (2003) 「点字の入り口に立った真央さん」『重複障害教育研究会第31回全国大会発表論集<第2日目>』
p16~24
- 鈴木弘子 (2004) 「真央さんの点字学習と「コトバ」」『重複障害教育研究会第32回全国大会発表論集<第2日目>』
p10~16
- 土谷良巳 (2012) 「欧州における先天性盲ろうの子どもとの共創コミュニケーションアプローチ」、『上越教育大
学教育実践研究センター紀要』第17巻 p1~11
- Umezu, H. (1974) Formation of verbal behavior of deaf-blind children. *Proceedings of the 20th international
Congress of Psychology*. Science Council of Japan p48~74
- 渡辺富士子 (2007) 「Aさんとの学習～工夫する学習の大切さを教えてもらった2年間」『重複障害教育研究会第
35回全国大会発表論集<第2日目>』 p17~25
- 山田智生 (2012) Nさんの数学学習『重複障害教育研究会第40回全国大会発表論集<第2日目>』 P1~8
- 山田智生 (2013) Nさんの数学学習『重複障害教育研究会第41回全国大会発表論集<第2日目>』 p27~34
- 山本衡 (2006) 「Nさんの学習 (その1)」『重複障害教育研究会第34回全国大会発表論集<第2日目>』 p9~15
- 山本衡 (2007) 「Nさんの学習 (その2)」『重複障害教育研究会第35回全国大会発表論集<第2日目>』 p9~16
- 山本衡 (2011) 「Nさんの学習 ~未来へ~」『重複障害教育研究会第39回全国大会発表論集<第1日目>』
p12~19
- 柳川真美 (2009) 「『おしゃべりしようよ』～Aさんとの3年間から～」『重複障害教育研究会第37回全国大会発表
論集<第2日目>』 p1~9

(しばたやすゆき 國學院大學人間開発学部初等教育学科教授)