

(原著論文)

盲ろう児のコミュニケーション方法

——分類と体系化の試み——

中 澤 恵 江

(重複障害教育研究部)

要旨：視覚・聴覚の障害の程度，視覚・聴覚それぞれの受障時期，他の障害の有無，それまでの養育と教育の状況等の要因の違いによって，盲ろう児は極めて多様な状態像を示す。その多様な状態像に依拠して，盲ろう児が用いるコミュニケーション方法もまた多岐にわたっており，あらゆる障害のなかでもっとも種類の多いコミュニケーション方法が盲ろう児の障害のある人々において使われている。盲ろう児の状態像の多様さとコミュニケーション方法の多様さが，当該盲ろう児にとって，どのコミュニケーション方法がもっとも適したものなのか判断することを困難にし，あるコミュニケーション方法を習得したならば次にどの段階のコミュニケーション方法に進むべきかという見通しも立てにくくしている。

これまでも，各国において盲ろう児の多様なコミュニケーション方法の整理は試みられているが，羅列的であったり，複数の要因を混在させたまま分類してあったりして，盲ろう児の多様なコミュニケーション方法を体系的に効率良く把握するという面で不十分であった。多岐にわたるコミュニケーション方法を体系的に把握できる枠組みを提示することが，盲ろう児にかかわる人々にとって，盲ろう児とコミュニケーションをはかるときの大きな支援の一つとなると考えられる。また，盲ろう児の初期のコミュニケーション方法から点字や指文字などの言語にいたるコミュニケーション方法までの発達の分類をするに当たっては，多くの分類方法が各段階を分断的に示していることも一つの大きな問題として指摘できる。各コミュニケーション方法から次の方法への「連続的なつながり」を理論的・実践的に明示しなければ，盲ろう児の発達に依拠して，コミュニケーション方法を次の段階につなげていくときの具体的な示唆が得られないからである。

本研究においては，筆者がこれまでかかわってきた多様な盲ろう児との実践を参照しながら，梅津（27，28，31）が盲ろう児との実践研究から創出した信号系活動に関する理論の一部を援用し，これまで盲ろう児が用いているコミュニケーション方法を分類・体系化し，各コミュニケーション方法間の連続性を示す枠組みを提示することを目的とする。

見出し語：盲ろう，コミュニケーション方法，重複障害，連続性，発達

I. はじめに

視覚と聴覚が同時に障害を受けている状態，「盲ろう」は，視覚と聴覚の障害の程度，視覚と聴覚それぞれの受障時期，その他の障害の有無，それまでの教育あるいは養育状況などにより，多様な状態像を一人ひとりが呈する。しかしこの多様性を越えて，敢えて「盲ろう」という共通の呼称を選ぶには二つの理由がある。一つは，視覚障害への理解・配慮と聴覚障害への理解・配慮をつなぎ合わせることだけでは対応できない独自の困難とニーズが遠感覚の両方を同時に障害された状態にはあることである。多くの場合，視覚障害による情報の不足は聴覚的情報によって補い，聴覚障害による情報の不足は視覚的情報によって補う配慮がなされているため，両方の感覚が十分にあるいはまったく使えない場合には，それぞれの障害の理解と配慮だけでは本質的な障害理解にいたらないためである。二つ目は，「視覚聴覚二重障害」という呼称では前述の視覚と聴覚障

害を足しただけの状態と把握されがちであるため，社会啓発の意を込めて「盲ろう (deafblind)」という固有の名称を積極的に使うということである。これは，世界的にも，盲ろう当事者および盲ろう児者にかかわる人々の国際組織において採択されている方針である。(12)(24)

人間が他者との関係を結び，自らの世界を広げていくためにもっとも依存している信号摂取の窓口は視覚と聴覚である。この二つが障害された盲ろう児者が直面する困難には大きく分けると以下の三つがあるとされている：コミュニケーション，情報摂取，方向定位と移動。(9)

本研究においては，この三つの中で，盲ろう児者にとってもっとも大きな困難といわれているコミュニケーションの問題について取り上げる。特に先天的もしくは早期に盲ろうになった子どもの場合，言語の自然習得は望むことができず，コミュニケーションの成立および言語を含むさまざまなコミュニケーション方法の習得には意図的な配慮と方略が必要である。

盲ろう児のコミュニケーションについて考えるとき、領域を大きく二つに分けて考察する必要がある。一つはコミュニケーションの成立にかかわる方略についてであり、もう一つは盲ろう児が使うことが可能なコミュニケーション方法についてである。両者の総合的な考察が盲ろう児のコミュニケーションについてかかわるときに不可欠であるが、前者の考察は別稿にゆずり、本研究では後者のコミュニケーション方法に焦点を当てる。

本研究では、盲ろうという障害の多様性とコミュニケーションの多様性、どのような人々が現在盲ろう児のコミュニケーション方法についての情報を必要としているのかに触れてから、海外の文献に示されているコミュニケーション方法の分類方法の整理について述べ、その問題点を指摘してから、梅津(27)の信号系活動の理論から一部を援用し、新たなコミュニケーション方法の分類の枠組みを提示し、次いで筆者の実践を基に、その枠組みによる盲ろう児のコミュニケーション方法の概観を行う。

Ⅱ. 盲ろうという障害の多様性とコミュニケーション方法の情報のニーズ

1. 盲ろうという障害の多様性

盲ろう児の状態像は、視覚と聴覚の障害の程度、それらの障害を受けた時期、他の障害の有無、養育・教育の状況によって多様な様相を呈する。国立特殊教育総合研究所重複障害教育研究部の調査(2)によると、盲・ろう・養護学校で特定された338名の盲ろう児童生徒のうち、視覚障害の程度は約61%、聴覚障害の程度は約43%が測定不明であったが、判明している中では、全盲ろうの児童生徒は15名、盲難聴が62名、弱視ろうが20名、そして弱視難聴が19名であった。

また受障時期が明らかになっているのは約半数の188名であったが、そのうち生得的な盲ろう児は77名で全体の約23%、判明している数の約41%であった。20代以降に受障して盲ろうになったものも5名、10歳以降では16名いた。

盲ろうの障害のみで他の障害がない者は338名中の47名のみで、他に複数の障害のある者は191名、知的障害のある者が80名、そして肢体不自由を併せている者が13名となっている。

このような条件の組み合わせから生じる個々の盲ろう児の状態像は極めて多様で、コミュニケーション方法も以下の表のように極めて多様になっている。

表1. 盲ろう児の発信方法(複数回答)

		回答数	割合%
1	泣き声や表情, 実物を示す, 手を引くなど	210	(43.5)
2	身振り	68	(14.1)
3	手話	25	(5.2)
4	指文字	19	(3.9)
5	点字	4	(0.8)
6	指点字	1	(0.2)
7	普通文字	33	(6.8)
8	話しことば	62	(12.8)
9	キュード・スピーチ	9	(1.9)
10	写真や絵	13	(2.7)
11	その他	39	(8.1)

表2. 担当者の発信方法(複数回答)

		回答数	割合%
1	特別な合図はなく、直接からだに触ってガイド	223	(32.6)
2	身振り	90	(13.1)
3	手話	41	(6.0)
4	指文字	30	(4.4)
5	点字	12	(1.8)
6	指点字	0	(0)
7	普通文字, 拡大文字	40	(5.8)
8	口話, 話しことば	153	(22.3)
9	キュード・スピーチ	11	(1.6)
10	写真や絵	44	(6.4)
11	その他	41	(6.0)

2. 盲ろう児のコミュニケーション方法についての情報のニーズ

現在、盲ろう児のコミュニケーション方法についての情報を求めている人々に、以下の人々がいる：盲ろう児の家族、盲ろう児の教育および療育担当者、言語聴覚士、盲ろう通訳・介助者、成人盲ろう者である。

盲ろう児のコミュニケーション方法についての情報をもっとも切実に求めている人は、当然ながら家族である。その中でもっとも顕著な相談内容は、特に盲ろう児が幼少の場合、1)どのようにしたらどのような方法でコミュニケーションがとれるのか、2)将来ことばが使えるようになるだろうか、3)今何をすれば良いのか、という3点に集約できる。

家族に次いで、もっとも筆者等への相談が多いのは、担当教師あるいは療育者であり、家族と同様に、また家族と連携しながら盲ろう児のコミュニケーション方法についての理解を深めていく必要のもっとも高い人々である。

次いで、この2年来、盲ろう児のコミュニケーション方法の情報を必要としている人々が新たに現れてきている。言語聴覚士である。国家資格となった言語聴覚士の養成課程において、成人盲ろう者と盲ろう児のコミュニケーションが必要な単位として含められた。特殊教育教員養成課程において盲ろう教育についての講義がまったくない現状において、この事実は特筆に値するものである。言語聴覚士が将来出会うかもしれない様々な盲ろう児者に対応できるよう、盲ろう児者の様々なコミュニケーション方法を体系的に整理し伝えていく必要がある。

社会福祉法人全国盲ろう者協会に盲ろう者として登録している人は、日常生活において、ある限られた時間ではあるが、必要に応じて盲ろう通訳・介助者の派遣を受けられる制度がある。この制度の中では、盲ろう児も盲ろう通訳介助者の派遣を受けることができ、成人の盲ろう者とは異なるさまざまなコミュニケーション方法を用いる盲ろう児についての情報を盲ろう通訳・介助者に伝えることが必要とされている。

現在各県において成人盲ろう者とその支援者から構成される盲ろう者友の会が設立され、地域における盲ろう福祉の推進力となっている。いくつかの盲ろう友の会においては、盲ろう児およびその家族が重要なメンバーとして会を構成している。これらの会の成人盲ろう者のうち、特に言語を習得してから盲ろうになった人々には、盲ろうの子どもと交流する希望があり、その方法についての問い合わせが筆者に来ることから、盲ろう児のコミュニケーション方法の段階的な発達とそれぞれの力に応じた方法があることを簡潔に伝える必要が生じている。

このような情報の提供は、成人盲ろう者の盲ろう児への理解を深め、成人盲ろう者と盲ろう児および親が共同して地域の盲ろう福祉を推進しようとしている状況を支援することになると考えられる。

Ⅲ. 盲ろう児のコミュニケーション方法の分類方法の整理

どのようなコミュニケーション方法を当該の盲ろう児のために選択するにしても、できるだけ多くの方法について理解しておくことは、適切な選択のために重要である。より多くのコミュニケーション方法を鳥瞰し理解したうえで、どの方法を選択するかは、あくまでも盲ろう児のそのときの発達の状態と学習のしやすさ、およびその時にもっとも必要な人たちとコミュニケーションできる方法を選ぶということである。

盲ろう児が使っているコミュニケーション方法については、様々な整理の方法が考えられるが、まず海外の文献に

おいて見られる分類方法について、ある例を示してから、それとの比較において本研究において取り上げる分類方法を提示する。

1. 海外で用いられているコミュニケーション方法の分類方法

コミュニケーション方法については、各国で様々な分類・整理の方法がとられているが(4, 5, 6, 8, 13, 14, 20, 23, 32)盲ろう教育が整備されているアメリカで、盲ろうに関する論文を多く掲載する視覚障害に関する雑誌に最近掲載された盲ろうのコミュニケーションについて概観している論文(4)を例にとって示してみる。

Engelman, et al.(4)の論文では、コミュニケーション方法は、非言語的方法と言語的方法にまず二分されている。

非言語的コミュニケーション方法は以下の順序で説明されている：

- 1) 子どもの無意図的行動を選択場面において意図的行動に変えていくように教えること。
- 2) 共同身体運動。コミュニケーションの成立が難しい盲ろうの子どもに対しては、共同身体運動をコミュニケーション方法としてかかわること。子どもが表す自主的な運動をコミュニケーションの表れと捉えて、子どもと身体接触をしながら、まず子どもと一緒に動き、その動きの停止や開始に子どもと大人が関与していく中で、役割交代のあるコミュニケーションを成立させていく。
- 3) タッチ・キュー、オブジェクト・キュー、自然のキュー。タッチ・キューは、ある行動や活動を予告したり促したりする身体的なプロンプト。オブジェクト・キューは、ある行動や活動を思い出させる実物やその一部。自然のキューは、例えば車のドアが開くと、車の外に出るといった合図になること。オブジェクト・キューは、実際の実物からその一部に変えたり、視覚が使える子どもの場合は絵などに変えていく。
- 4) シグナルと身ぶり。前者は状況における身体の動きで、例えば欲しいものに手を伸ばすこと、欲しくないものを手で払うこと等が合図になること。身振りの体系的な積み上げの延長線上に手話が発展する。

次に、言語的コミュニケーションは次のような順序で解説されている：

- 1) 音声言語。
- 2) 視覚的に読みとる手話。
- 3) 触覚的に読みとる手話。
- 4) ロー・テクノロジーあるいは特段の技術を必要としない機器の利用。コミュニケーションボードに、視覚的な絵や文字を使う他、視覚が使えない子どもには、実物、

点字，浮き上がる素材でつくったシンボルや形や文字を板に貼って用いる。

5) アシスティブ・テクノロジーによるコミュニケーション。拡大読書機，点字-文字変換装置，合成音声機器，点字出力のあるテレコミュニケーション機器等。

6) 触覚的に確かめられるシンボルとアルファベット・システム。浮き上がりの絵，シンボル，線画そして視覚あるいは触覚で読みとれる手のひらに書くアルファベット，指文字，指点字など。

7) タドマ法。話を聞く人の手は，話す人の顔と首と時には口におかれ，音声言語を触覚的に読みとる。

この論文の分類方法は，多くのコミュニケーション方法を体系的に把握することを難しくしている。一つは，コミュニケーションにおいて用いられる感覚という要因が，コミュニケーション方法分類に入り込んでおり，コミュニケーション方法の発達の段階がそれによって序列的に示されにくくなっている。

また絵・シンボルと文字が同列に扱われているが，これら三つのコミュニケーション方法間には，学習の難易度において著しい違いがあり，コミュニケーション方法の発達段階として分ける必要がある。

さらに，道具や機器が不要な方法，ロー・テクノロジーを使う方法，より洗練された機器を用いるコミュニケーション方法に分けているが，これもコミュニケーション方法を選ぶときの一つの要因であり，この要因がコミュニケーション方法の発達の側面による分類および用いられる感覚の要因による分類と錯綜して，コミュニケーション方法の全体像を把握しにくくしていると思われる。

身振りの積み重ねの延長線上に手話の学習が位置づけられていることと，オブジェクト・キューから絵にいたる経過を除いては，各コミュニケーション方法の連続的なつながりがありあまり明確に示されておらず，次のコミュニケーションの段階に進むときの示唆に欠けることも問題点として指摘できる。

2. わが国における盲ろう児のコミュニケーション方法の分類方法

日本で初めて行われた盲ろう教育(24)から梅津(23)が創出した信号の系統発生の枠組みによる，信号が構成される原則による分類が盲ろう児のコミュニケーション方法の整理に使われ，盲ろう児のみならずさまざまな障害状況にある子どものコミュニケーション方法を選ぶときに応用されてきた。わが国におけるその後の盲ろう教育における積み重ねの中で，より多様なコミュニケーション方法が海外から紹介されたり(13, 14, 15, 20)，日本において新たな方法が創られたり(11)，盲学校で展開してきた盲ろう教

育では十分に理解されずに活用されなかった手話について新たな取り組みと研究が始まったり(9, 33)，重度重複障害のコミュニケーションの取り組みから得られた知見などが加わり(19)，このコミュニケーション方法の分類も，筆者の応用においていくつかの変化を経てきた。

ここではまず梅津(23)の整理の視点を述べ，同時に筆者の実践等からその整理の視点に修正および追加している部分を記す。

梅津(23)は，コミュニケーション方法を整理したり，子どもに適したコミュニケーション方法を考えようとするときに，コミュニケーション方法がもつ以下の6つの側面をそれぞれ分けて考える必要性を指摘するとともに，一つひとつの側面の吟味を行い，改めてそれら6つの側面を重ね合わせて，子どもに適したコミュニケーション方法を選んでいくことが必要であると考えていた。

1) 受信と発信に分けて考えること

・梅津(23, 31)は，あるコミュニケーション方法の受信ができることがその発信ができることとは同等ではなく，それぞれの学習が必要であるため，受信と発信について明確に分けて整理する必要性を指摘している。

・但し，筆者の実践からは，初期のコミュニケーションの発信と受信の発生の機序には連続するところがあることが示されており(19)，両者を分けて考えつつも，受信と発信の活動が相互に支え合うことをここで指摘しておく。

・また，すでに多くの文献でも指摘されているが，子どもの状態によって，発信の方法と受信の方法が異なることも，この二つを分ける重要な理由である。(4, 8, 33)

2) 受信のために使える感覚

・視覚，聴覚がどの程度活用可能かの把握が必要であること。

・触覚はどの場合にも，情報をより確実にするために必要であること。

・嗅覚や味覚もできるかぎり活用すること。

・一つの感覚に頼らず，できるだけ多くの感覚によって受信を支えること。

3) 発信のために使える運動機能等

・構音器官の運動。

・身体運動(手指の運動，顔の表情，体の向き，目線によるポインティング等)。

・分泌系その他(涙，よだれ，体温，顔色等)。

・何らかの身体運動による実物・道具・機器の操作。

4) 信号の持続度によるコミュニケーション方法の選択(痕跡型VS瞬間消失型)

・痕跡が残る信号：例えば文字，点字，実物，絵等。

- 瞬間的に消失する信号： 例えば手話、指文字、身振り、表情等。
 - 盲ろう児の場合、周囲の視覚と聴覚の情報が入ってくる健全な子どもに比べて日常生活を営むために記憶をしておかなければならないことが多く(21)、特に言語の習得以前においては記憶の負担は著しいものがある。このため、痕跡型のコミュニケーション方法の重要性は健全な子どもに比べると遙かに大きいものになる。
- 5) 盲ろう児がコミュニケーションを行う人の範囲(交信圏)を考慮した手段の選択
- もっとも身近な家族を今もっとも重要な交信圏として選択する場合は、容易に互いに通じ合うコミュニケーション方法であることがもっとも重要な条件であり、より広い社会に通じるかどうかは問題とならない。
 - 学校あるいは通園施設など、家庭などよりもより広くより多くの人が今もっとも重要な交信圏として選択する場合。
 - より広い社会を今もっとも重要な交信圏として選択する場合。

6) 信号の系統発生による分類

梅津は盲ろう児をはじめ多くの障害のある人との実践研究や様々な生物のコミュニケーションの研究についての考察から、信号が発生し、行動の分化が進み、行動の数が増加するにつれて、信号の構成される方法に変化が生じ、結果として系統発生的に信号系の構成原則が展開していくという仮定系を創り上げ(27, 28, 29, 30, 31)、多くの障害

児との実践研究にこの仮定系に基づき、コミュニケーション方法の選択を行った。この考えの一部を援用し、信号の系統発生による分類を盲ろう児のコミュニケーション方法を分類するためにここでは用いる。梅津は20年以上にわたってその仮定系を修正していったが、以下の図1は、いくつかの梅津の論文から筆者が盲ろう児のコミュニケーション方法を分類するために有効と思われる用語を選び、ある仮定系の部分は省略し、改めて書き直したものである。

なお、その信号系が構成される原則は相互に完全に分断されたものではなく、それぞれの境界線は連続的に重なり合っている。例えば、手話の多くの単語は事象への類似性が低いが、そのいくつかは類似性あるいは象徴性が高く、象徴的信号の身振りと重なり合うところがある。このため、Engelman, et al.(4)も述べているように、身振りの体系の延長線上に手話の習得が位置づけられている。

次章においては、Engelman, et al.(4)の分類と比較しやすいように、言語の習得に至っていない場合のコミュニケーション方法と、言語の習得に至っているあるいはその初期的な状況にあるコミュニケーション方法とに便宜的に分けて記し、それらを梅津(23)の信号系の考えを基本に起きながら、筆者の盲ろう児との係わりや(16, 18, 19)、多くの優れた実践例(7, 25)、および盲ろう通訳介助の実践(33)から得た知見に基づいて整理し、それぞれのコミュニケーション方法が盲ろう児にとってどのような特徴、有効性、限界等があるかを記してみる。

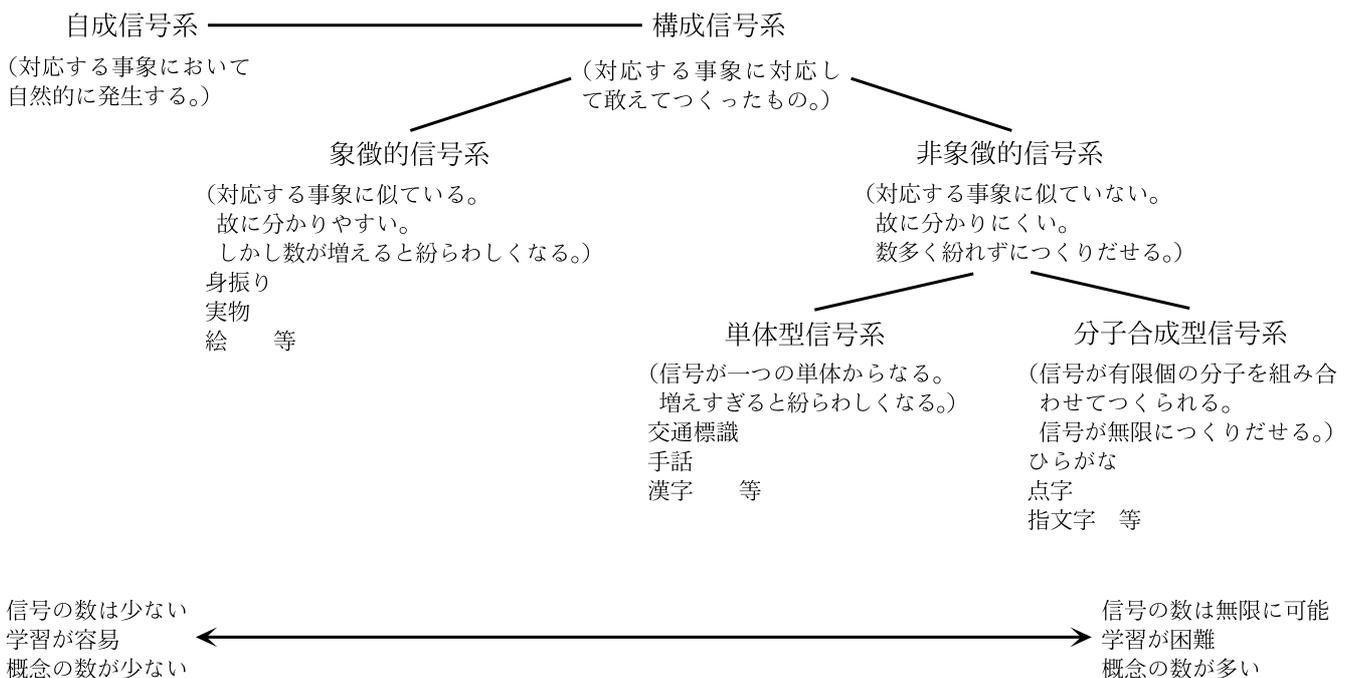


図1. 信号系の構成される原則と系統発生を図

IV. 盲ろう児のコミュニケーション方法

1. 言語を習得していない盲ろう児のコミュニケーション方法

以下においては、コミュニケーションが徐々に成立しはじめている幼い盲ろう児のコミュニケーション方法から初め、上述の言語につながっていく様々な段階のコミュニケーション方法を解説し整理する。

1) 盲ろうの子どもの初期の発信行動へ導く子どもの表情・声・体の向きの変化などの自覚信号の読みとり

コミュニケーション方法は、前述のように信号の構成原則の系統発生においては、連続的に発展していく。また、系統発生の上でより高次のコミュニケーション方法が習得されると、これまでコミュニケーションに使われていた系統発生的に低い方法が使われなくなるということではなく、それに加えて使われていたり、状況に応じて使い分けられたりしていく。(1)

Engelman, et al. (4)も指摘しているように、コミュニケーションの意図がない行動からどのように意図のあるコミュニケーションに連続させていくかが盲ろうの子どものコミュニケーションをはかる最初のステップになる。それには、感情や体調等の変化に伴う表情・声・体の向きの変化など(自覚信号：自然に生じる変化が信号になること)、盲ろう児がまず自発した行動や変化を、係わり手が感度高く読みとり、それに応じていくことによって、徐々にそれらの意図せずに起こした行動を意図的な発信に変えていく方法である。例えば、満腹になった時にスプーンから子どもが顔を背けたとき(「もう食事はいらぬ」)、その意図を汲んで食事をおしまいにさせる。あるいは、食事の終了において自然な流れである涎掛けをとることによって食事の終了を明確にする。このような経緯のなかで意図のない子どもの行動が、意図的な行動に徐々に変わっていくことがある。このような日常のルーチンの他に、豊かな発信の機会をもたらすのは、あそびの時間である。例えば子どもの体を上下に激しく揺するあそびを仕掛けた後、子どもが思わず喜びから足を蹴る動きをしたとする。すると係わり手はその足をまず軽く触ってから(「あなたの言いたいことが分かった」というフィードバック)、また子どもの体を揺するあそびを再開するなどである。このような係わりから、子どもが意図的に体を少し動かすようになることがある。

このような状況でなくとも、例えば、体を前後に揺するいわゆる自己刺激的な行動を起こしている場合も、繰り返しある声を出している場合も、子どもが自発している行動であれば、それを基にコミュニケーションすることが可能である。まず、子どもに対して「あなたのやっていることにわ

たしは関心があるの」という、子どもへの注意と敬意の表し方として、子どもに分かるように子どもの行動を模倣することがある。これにより、多くの場合、子どもは無意識的に行っている行動に意識を向けるようになり、ここから体を互いに揺すったり、その揺するやり方を変えるやりとりに展開することも可能である。(15)

模倣は、「あなたはこうしているのですね」というフィードバックであると同時に、係わり手が積極的に子どもの受信者になることを子どもに向かって宣言することでもある。

2) 盲ろうの子どもの初期の受信の成立にかかわるコミュニケーション方法

ここでも、日常のルーチンと子どもが楽しむあそびがコミュニケーションの大きな培養体となる。

日々めぐってくるおむつの交換、着替え、入浴、食事、マッサージ、抱き上げたり、ふとんにおろしたりなどは、その活動の予告によって、子どもに見通しと安心と変化に向かって自分の体勢を整えるチャンスを提供し、コミュニケーションの受信が促進される。予告の合図としては、できるだけその活動に含まれる運動やその活動で使用する実物を利用する。例えば、子どもの介助にかかわる運動の初頭の部分を用いる(抱き上げる前に脇の下を触る)、その介助において使う実物を示す(スプーンで口に触れる)などが挙げられる。

これらが一貫して行われると、その予告を了解してそれに向けた行動を起こす(抱かれることを予期してうれしそうに体を動かす、スプーンが口に触れると口を開く)などが起きてくる。この時、係わり手はこのような行動が生じる十分な間を、予告の後におくことが重要である。このように受信が確実にになると、今度はそれをもっと求めたり(口を開いて食べ物を要求する、食べたくないときにはスプーンから口を避ける)という発信行動にもつながっていく。コミュニケーション方法が系統発生的に連続線上につながっているだけでなく、受信の行動と発信の行動も連続線上につながっている。(19)

あそびについてはすでに前節において少し触れたように、子どもが楽しむ身体接触を伴う活動を共に見つけ出すなかで、新しい動きを提案したり予告したり、それに子どもが応答したり発信するなかで、受信できる方法を増やすことが可能である。この場合も、活動の初頭部分の動きを子どもの手をとってつくったり(ブランコの動きなど)、その活動に使われる実物あるいはその一部(ブランコのロープと同じロープの切れ端)を使うことによって、その楽しい活動の予告をすることが可能である。この二つの信号は同じブランコを表し、しかも対応する活動に似ていたりその一部によって表したりする初期的な象徴的信号の仲間であるが、信号の持続度に違いがある。前者は瞬間消失型であ

り、後者は痕跡型である。受信が確実になる経緯として、とくに今眼の前にはないものあるいは活動について子どもに受信してもらおうとする場合は、痕跡型信号の方がより早く確実に受信される傾向がある。また、離れた場所へ移動する間も、それに触れ続けることによって、忘れそうになるとその信号を再確認することによって、目的を記憶しつづけることを助ける利点もある。これは記憶の負担の大きい盲ろう児には大きな利点である。

さらには、二つの活動のうち、一つを選択する状況(例えばブランコか滑り台か)において、痕跡型信号の方が(例えばブランコのロープや滑り台の鉄の取っ手と同じ素材の棒)瞬間消失型の信号(ブランコをこぐ動作や尻からももにかけて手を滑らすこと)よりも、子どもにとって選択しやすい。しかしながら当然その不利点は、つねにその実物を持ち歩かなければならないという点である。

3) 象徴的なコミュニケーション方法へそして非象徴的な単体型のコミュニケーション方法へ

すでに前節において、いくつかの自成信号が事象に類似している象徴信号あるいは事象の一部を使う象徴信号へ移行していく状況を述べたが、他にも多くの方法が盲ろう児に使われている。象徴信号を増やすときは、いたずらに数を増やすのではなく、数少なくともまずはいくつかの信号を使うことで子どもの生活が便利で、見通しがたち、楽しみが増え、感情をともなう交流ができることに注意していく必要がある。

また象徴的信号を選ぶときには、子どもにとって分かりやすい側面を切り取っていくことが大切である。例えば、家に帰ることを表す象徴的信号として、玄関の扉にぶらさげた小さな家のミニチュアと同じものを選んだが、なかなかコミュニケーションが成立しない。観察すると、家につくとそのミニチュアを触らせていたが、子どもはあまり自発的には触れていなかった。もっともしっかり掴むのは、ドアの取っ手であった。そこで、この取っ手に発泡紙を巻き付け、それに対応して、同じような棒に発泡紙を巻き付けたものをつくり、それを家の象徴的な信号とした。この変更により、子どもは数日の内に、この実物の信号と家との対応がたった。この象徴信号を選んでいくときの大きな課題は、子どもにとって成立が容易な象徴的な信号を、必要に応じて削っていくことである。また、これらの確実に成立した実物の信号等を持ちいて、一日の予定、一週間の予定等、より長い時間にわたるコミュニケーションを試みていくことができる。この方法はオランダのバン・ダイク(3)が開発した方法で、現在盲ろう教育において全世界で広く用いられているものである。

身振り信号についても同様に必要に応じて増やしていく。とくに実物と併用することがその定着を容易にする。ただ

し、身振りは数が増えると相互にまぎらわしくなるため、手話の単語を活用したり、食べ物の身振りサインに指文字の頭文字をつけて、例えば「たべる・プ」によってプリンを表したりする場合もある。なお、触覚の身振り信号は、視覚障害が重度の場合、体の一部に触れるような身振りの構成でないと成立しにくい点は留意を要する。

視覚が活用できる子どもの場合は、実物を用いることから、写真や絵に移行することがある。写真や絵はカードによって受信にも発信にも用いられるが、子どもによっては絵を描くことによって、発信を行う場合がある。なお、実物から絵へ移行することが難しい場合、紙の上においた実物をトレースし、子どもに実物とくらべさせながら色と一緒に塗ることによって、徐々に実物から絵に移行をはかることもある。

また、その場その場で線画によって会話を行う方法もオランダ(13)で開発され、活用している盲ろう児がいる。なお、子どもの状況に応じて、文字を徐々に絵や写真に貼付し、少しずつ絵と写真を薄めて、文字へ移行する準備が行われる。

触覚を主として使っている子どもの場合は、実物をより小さくして持ち運びやすくしたり、増えてきた触覚的な実物の信号を食べ物や人や遊びなどに分類して整理したりすることもある。触覚のうち、温度(桶にいれた湯を触らせて風呂を象徴)、振動(バイブレータに触らせて振動するボディソニックを象徴)、風(うちわであおいで扇風機を象徴)なども使われる。

さらに、象徴性を減じて、次の信号の段階である単体型信号に近づけていくことも行われる。形の区別がかなりつくようになった子どもの場合、象徴性のない丸の木片を子どものロッカーや机に付け、子どもの所有物であることの信号にすることもある。

嗅覚もわかりやすい信号として使われることがある。シャンプーの匂いを風呂に、ローションの匂いをマッサージに、バニラエッセンスの匂いをプリンにするなどである。

象徴的信号によるコミュニケーションを子どもと十分に楽しみ、活動のレパートリーが増え、日課の見通しなどがたってきたなら、徐々に非象徴的な単体型の信号に移行しながら、次の言語(単体型の手話および分子合成的信号の点字等)の段階のコミュニケーション方法に進んでいく。

2. 言語をある程度習得している盲ろう児のコミュニケーション方法

1) 手話

<触覚系と視覚系>

手話は腕の動き、手の動きや形や空間的な位置、顔の表現によって構成されるが、単語に対応するものが、一つの

単体になっているという大きな特徴がある(単体型信号)。多くの手話は対応するものや活動などに類似していないが(非象徴的信号の一種)、いくつかの手話の単語は、対応するものや活動に類似しており、前述の象徴的信号のうちの身振りサインに重なる部分があり、象徴的信号と連続的なつながりがある。日本手話と日本語対応手話のうち、盲ろう児に主として使われるのは後者である。視覚障害のため、こまかい顔の表情や、体から離れた空間の位置の把握などが困難なため、若干の修正が加えられたりしている。指文字と併用することが多い。なお、手話を活用している盲ろう児は、いくつかの手話の単語を身振りサインやその他のコミュニケーション方法と併用している場合から、手話によってある程度の文章を表現する場合まで幅広くいる。

また、手話の単語が単体性であるということから生じる受信・発信の瞬間性(4)、感情表現等の容易さから、いくつかの単語は、後述する指文字を使用する盲ろう児にも活用されている。

(1) 触読手話

相手の表す手話を触って読む方法である。

なお、手話をほとんど視覚的に読む場合でも、細かい動きなどを確認するため、一部分触読手話を使う盲ろう児もいる。

(2) 弱視手話

これは視覚によって手話を読むコミュニケーション方法である。周辺視野の障害がある盲ろう児の場合、小さくまとめた手話を少し離れた距離で行う。一方、視野の障害がないが、視力が低い場合は近接した距離で行う。

2) 墨字

<視覚系>

紙の上に(ときにはコンピュータ・ディスプレイに)当該盲ろう児に見えやすい文字の大きさ、太さ、濃さ、行間、字間に配慮して、理解ができしかもっとも効率のよい文字種(ひらがな、カタカナ、漢字)を選んで書かかれたものを盲ろう児が受信する。この場合、視機能について十分把握しておく必要があり、特に視野が狭い場合はその盲ろう児とよく話し合っ大きさ等を決める必要がある。墨字だけを対面的コミュニケーションに使う盲ろう児は稀で、込み入った内容や、手持ちの手話などの語彙では対応できない内容のときに用いられる。漢字を用いる場合、ふりがなをふることで、その後その語彙を指文字あるいはひらがな等で発信しようとしたとき(筆記用具が手近にない場合など)に重要になる。

墨字による発信は、難易度において段階がある。難度の高い順に記すと：

1) 筆記用具(コンピュータを含む)を用いて自ら文を書く。

2) 筆記用具を用いて一つあるいはいくつかの鍵となる単語を書く。

3) トーキングガイドなどのキーを押す、あるいはスタンプを選択して単語を構成する。

4) 単語のカードから必要なものを選ぶことによって発信する。

5) ひらがなを学び始めたとき、まだ文字の数も少なく、組み合わせで単語をつくるのが難しい場合は、まず一文字を人の名前や事象の頭文字として使う(ここに単体型信号との連続性がある)。

6) 絵や写真に貼付してある墨字のカードを選ぶことから徐々に絵や写真をはずしたカードを選んでいく。ここに、象徴的信号の絵や写真との連続的なつながりがある。

<触覚系>

手のひらに文字を書いたもの(主としてひらがなカタカナ)を受信する。これは、上記の視覚系の墨字を使うことのできる盲ろう児に夜盲があり、薄暗いところで文字が見えにくくなったときなどに使うことがある。あるいは、進行性の視覚障害によって急速に視力を失った盲ろう児で文字によるコミュニケーションが可能であった場合、他のコミュニケーション方法が習得されるまでこの方法に依存することがある。

墨字の利点は、周囲の人がすでに獲得している方法を使うことができるため、発信できる人の範囲が広いことが挙げられる(発信圏のうちのもっとも広い「社会圏」)。また、痕跡が残る視覚系の墨字(痕跡型信号)は、瞬時に信号が消えてしまう手書き文字(瞬間消失型信号)にくらべて、繰り返し確かめることができたり、記憶の負担がきわめて大きい盲ろう児の記憶を支え、心理的な負担を軽減できるという利点がある。一方、その不利な点は、視覚系については筆記用具などの道具立てが必要なことと、触覚系では読みとりにはかなりの集中力が必要になり、受信速度が落ちることである。

3) 音声

<聴覚系>

受信については、補聴器の活用等により音声コミュニケーションに使われる場合が多い。音声言語は発信圏のもっとも広い信号である。ただし、声の音質、声の微妙な変化による感情の表現、音源(発言者)がどこなのかなどの把握などが困難で、視覚障害があるために発言者の表情や位置が分からないことによってその困難さが加算されるため、音声によるコミュニケーションが伝わらないことも多く、配慮が必要になっている。

また、騒音の多い場所、同時に複数の人が話をする受信が困難になるため、FM補聴器の活用や、音声以外のコミュニケーション手段を併用することが望ましい。これは

話題を突然変える場合や、新しい語彙、新しい人名、専門用語などについても言えることである。授業などにおいては、予習のための文字あるいは点字資料が不可欠である。筆者がかかわったある盲学校医療科に在籍している生徒は、FM補聴器の導入と予習資料の提供によって、それまで困難であった解剖学の授業が理解できるようになった例もあるほどである。

音声言語の受信が可能な盲ろう児は盲学校に多く在籍しているが、発信も音声言語によって行える盲ろう児と音声言語による発信は僅かな盲ろう児がいる。後者は多くの場合他の障害も併せもっているケースである。しかし残念ながら、特に盲学校に在籍している場合、会話において音声言語に他のコミュニケーション方法(例えば手話など)を併用する機会が少ないのがわが国の現状である。前述の調査においても手話を使う教師は全体の6%と低く(2)、他の障害の有無にかかわらず盲ろう児教育において手話の活用が広く行われている欧米と大きな違いの一つとなっている。(8)

4) 点字

<触覚系>

(1) タイプ等で打った点字

点字をコミュニケーションに使っている盲ろう児が、現在盲学校と聾学校の双方にいる。言語を獲得してから、進行性の視覚障害により盲になった盲ろう児の場合は、これは墨字に代わるものとして学習が行われ、使われている。一方、言語の獲得を点字の習得と共に進めている先天性の盲ろう児の場合もある。

会話においては、墨字の場合と同様、瞬間消失型の手話や指文字よりも、痕跡型の点字が、込み入った内容、新しい内容を伝えやすく、繰り返し確かめられ、記憶の負担を低減するため、必要に応じて使われることがある。点字が分かる他の盲ろう者とのコミュニケーション方法として、つぎに述べる指文字とともに、盲ろう児と成人盲ろう者をつなぐ一つの方法になっている。また、盲学校においては点字使用者が多いため、コミュニケーションをできる人の数が多くなる。盲学校という交信圏を考えると、点字の習得は多くの人とのコミュニケーションを可能にする。これは、聾学校という交信圏を考えたときはまた異なった様相を呈する。

点字も発信において、墨字と同様に習得の状況によって、容易な発信方法から難しい発信方法まで用意できるが、その段階の設定は前述の墨字の場合と基本的に同じである。

(2) 指文字

指文字は日本において、福島(9)が創り発展させたコミュニケーション方法で、上述の点字が痕跡型でありその利点をもっているが、道具立てを必要とする難点があるの

と反対に、この指文字は瞬間消失型でありその不利点はあるが、道具立てを必要としないという利点がある。点字と指文字の学習はお互いに支えることができるものである。現在、指文字を使う盲ろう児が、聾学校と盲学校に在籍している。

なお、現在点字ディスプレイが設置されたコンピュータを使って、筆者と電子メールの交換を行っている高等部在籍の盲ろう生徒がいる。電話やFAXを使うことができない盲ろう児者にとって、電子メールは現在唯一の遠隔直接交信の方法であり、高度な能力をもつ盲ろう児にとって、これからは重要なコミュニケーション方法となるであろう。

5) 指文字

<視覚系と触覚系>

盲ろう児の発信においては、片手で指文字の形をつくり相手の片方の手の掌に一字ずつ触っていくものである。相手が晴眼者の場合は、触らずに見せることもある。受信の場合は、視覚障害が重度の場合は、相手が発信する指文字を片手あるいは両手で触覚により読みとり、視覚が活用できるときは視覚的に読みとる場合と、必要に応じて触覚と視覚の両方をつかって読みとる場合がある。

(1) 50音式指文字

盲ろう児のうち、聾学校に在籍している児童は50音式指文字を使っている。一つの指文字はひらがな一文字に対応しているため、墨字を使う盲ろう児により適しているが、全盲の盲ろう児でも習得している場合がある。指の形の数は50を越え、また「の」や長音、促音、濁音、半濁音の表現に動きが入るため、触読にはかならずしも有利な方法ではないが、習得してしまうと、次のローマ字式指文字より少ないつづりで単語を表現できることと、なによりも聾学校においてはコミュニケーションをとれる相手が多いという利点がある。(学校種による交信圏)

(2) ローマ字式指文字

日本ではじめて行われた盲ろう教育において、梅津(28)が考案した指文字である。素材はアメリカの片手式指文字であり、子音と母音にわけて50音を表現する。このため、ローマ字式指文字は20の指文字だけで日本語をすべて表現できることになる。数の少なさと、ローマ字式指文字の構成要素に動きがないため、受信・発信の両方が容易である。また点字の構成(基本的に左斜め上3点は母音、右斜め下3点は子音)と対応関係にあるため、特に点字を使う盲ろう児には有利であり、このため、盲学校に在籍している盲ろう児に使われていることが多い。これらの利点がありながらも、ローマ字式指文字が聾学校においてあまり用いられないのは、前述したように交信圏としての聾学校では50音式指文字がより多くの人とのつながりをもたらすためである。

なお、墨字の場合と同じように、指文字の学習の初期においては、単語を発信するようになる前に、指文字一つを人の名前やものや活動の頭文字として使い、徐々に指文字の数が増え、楽に用いられてくると、単語を構成する全ての指文字を入れていく方法をとる。分子合成的信号として指文字を用いる前に、単体型信号として一文字を使う方法で、これにより単体型信号と分子合成的信号の連続的なつながりが生じ、より円滑な移行が行われる。

6) キュード・スピーチ

<視覚系・触覚系>

この方法は、母音を口形で、子音を手の形と位置と動きによって表す方法であり、聾学校において用いられる場合がある。視力が低かったり、視野が狭い場合、視覚的に口の形を読みとり、子音を表す相手の手を触覚的に読みとるという方法をとる子どももいる。触覚を使わざるを得ないほど視力や視野が狭い場合、キュード・スピーチを使うこ

とは子どもにとって負担が大きい、周囲の子どもが全てキュード・スピーチを使っている場合、キュード・スピーチを使う周囲の子どもたちとの交流が阻害されるため、キュード・スピーチの使用を中止するときには困難が伴う。ある事例においては、学校という交信圏を重視することから、子どもにとって分かりやすい信号(指文字)に変更をした結果、当該盲ろう児のコミュニケーションの量と質が格段に高まった事例がある。

これまで見てきた「墨字」「音声」「点字」「指文字」「キュードスピーチ」が共通してもつ特徴は、これらの方法でつくられる信号(単語)が対応するものや活動にまったく似通っていないこと(非象徴的であること)、そして、それぞれは有限個の分子(ひらがな、音素、50音に対応する点字や指文字)をもっていて、その分子の組み合わせによって一つの信号をつくっている分子合成的信号であることである。これは、極めて学習が困難なコミュニケーション方法であ

1 信号の 構成原則	自成的信号系		構 成 的 信 号 系	
	事象に <u>自然に伴う状況／その一部／物や事</u> が、その事象を予測させる 自然の合図になっている	事象に <u>似る物や事</u> を取えてつくるか <u>事象の一部</u> あるいは <u>伴う物や動き</u> を選んで合図として使う	事象にほとんどあるいはまったく <u>似ていない</u> 、敢えて信号としてつくられた物や事を合図として使う 非 象 徴 的 信 号	
2 受信の 感覚様式	自 成 的 信 号	象 徴 的 信 号	信号が一塊になっていて、信号相互が区別さえできれば良い 単 体 的 信 号	有限個の分子をつくり、その組み合わせで無限に信号をつくる 分 子 合 成 的 信 号
該当する信号を感覚によって色分けする 感 覚 肌 色	思い付くものを書いてください 例：涎掛けが首に触れる 食事と分かって表情が変わる	活動の初頭部分の信号 関連する体の部分に触る 信号 身振り信号 実物 実物の断片 絵 写真 線図 音楽 擬音 その他	マーク化した実物	ひらがな文字
視 覚 赤 色			マーク	点字
聴 覚 緑 色			手話	指点字
嗅 覚 黄色			漢字	指文字
味 覚 青色			ひらがな一文字	キュードスピーチ
			指文字一文字	音声言語
			色によるマーク	その他
			その他	
<p>* 必要に応じて3と4を記す</p> <p>3 信号の持続度による違い： 痕跡型信号には● 瞬間消失信号には○</p> <p>4 信号が使われる交信範囲による違い： 家族範囲には(家) 施設・学校範囲には(学) 社会範囲には(社)</p>				

図2. 受信：コミュニケーション方法の地図

るが、一旦学習してしまうと、分子の組み合わせによって無限の信号(単語)をつくることができ、もっとも多くの単語をつくることができる方法である。

逆にいうと、まだ生活の活動のレパートリーが少ない盲ろう児の場合、このようなコミュニケーション方法は必要ではなく、また分子の細かい弁別や学習が困難であることが多い。(聴覚がかなり残っている場合、音声言語についてはこの限りではない。)

なお、これらのコミュニケーション方法を習得したとしても、瞬間的な感情の表現や相手へのあいづちなどには適していない(音声はかならずしもそうではない)という不利な点がある。また、概念がすでに豊富にあっても、全ての分子を覚えて表現するまでになるには、言語の空白期間が生じることにも注意が必要である。指文字によって言語を習得した盲ろう児と手話によって言語を習得した盲ろう児の言語力の違いについて、これからの研究が必要であるが、かつては指文字による教育を行っていたパーキンス盲

学校の盲ろう教育部で、1970年代より手話の有効性を実践的に明らかにし、現在では全教員が手話(サインド・イングリッシュ)に熟達していることは注目される。(筆者がパーキンス盲学校を1998年に訪問した時の見学及び説明による。)

V. コミュニケーション方法の系統発生の地図

以上、信号の系統発生に焦点を当てつつ、6つの側面を考慮しながら盲ろう児のコミュニケーション方法を分類整理してきた。これらを空間的な関係において、図2、3にコミュニケーション方法の地図を作成した。この地図を用いることによって、これまで分類整理してきた多くのコミュニケーション方法がより体系的に、見通しをもって把握されるのではないかと考える。

1 信号の構成原則	自成的信号系		構成的信号系	
	事象に自然に伴う状況／その一部／物や事が、その事象を予測させる自然の合図になっている 係わり手の読み取りに依存する 自成的信号	事象に似る物や事を敢えてつくるか事象の一部あるいは伴う物や動きを選んで合図として使う 象徴的信号	事象にほとんどあるいはまったく似ていない、敢えて信号としてつくられた物や事を合図として使う 非象徴的信号	
2 受信の感覚様式			信号が一塊になっていて、信号相互が区別さえできれば良い 単体的信号	有限個の分子をつくり、その組み合わせで無限に信号をつくる 分子合成的信号
該当する信号を感覚によって色分けする 体の向き 手指運動 顔・口運動 眼球運動(視線) ピンク色 発生運動 茶色 分泌系 紫色 体の運動と用具を使い痕跡を残す発信方法 水色	思い付くものを書いてください 例：1 頭突きをするときは、人に来てほしいときだと思い、母は側へ ピンク色 2 涎が流れているときは、おいしいと思っているらしい 紫色	活動の初頭部分の信号 関連する体の部分を触る 信号 身振り信号 実物 実物の断片 絵 写真 線図 音楽 擬音 その他	マーク化した実物 マーク 手話 漢字 ひらがな一文字 指文字一文字 色によるマーク その他	ひらがな文字 点字 指文字 指文字 キュードスピーチ 音声言語 その他
* 必要に応じて3と4を記す 3 信号の持続度による違い： 痕跡型信号には● 瞬間消失信号には○	信号の数は少ない 学習が容易 概念の数が少ない	←-----→		信号の数は無限に可能 学習が困難 概念の数が多い 4 信号が使われる交信範囲による違い： 家族範囲には(家) 施設・学校範囲には(学) 社会範囲には(社)

図3. 発信：コミュニケーション方法の地図

VI. おわりに

この盲ろう児のコミュニケーション方法の分類と体系化はまだ試作の段階であり、実践への試用を通してより有効で簡潔なものにしていく必要がある。

また、それと同時に、盲ろう児のコミュニケーションを考える時に不可欠なもう一方の柱である、コミュニケーションの成立に係わる総合的な方略についても研究を進め、合わせて報告していく必要があるであろう。

引用・参考文献

- 1) Chen, D. & Haney, M.: An early intervention model for infants who are deaf-blind, *Journal of Visual Impairment and Blindness*, 213-221, 1995.
- 2) 重複障害教育研究部：視覚聴覚二重障害を有する児童・生徒の実態調査報告書，国立特殊教育総合研究所，平成12年。
- 3) van Dijk, J.: *Persons Handicapped by Rubella*, Swets & Zeitlinger, Amsterdam, 1991.
- 4) Engelman, M.D.; Griffin, H.C. & Wheeler L.: Deaf-blindness and communication: practical knowledge and strategies, *Journal of Visual Impairment and Blindness*, 783-798, 1998.
- 5) Ford, D.; de Voil, A. & Costen, J.: Opening up the world-A language development programme (stage 1) for individuals with congenital dual sensory impairment, *Sense the National Deafblind and Rubella Association, U.K.*, 1999.
- 6) Hagood, L.: *Communication - A Guide for Teaching Students with Visual and Multiple Impairments*, Texas School for the Blind and Visual Impaired, 1997.
- 7) 埴忠蔵：難聴を併せもつ盲重複児に設定した学習の場とそこでの取り組みと係わり，*重度・重複障害児の事例研究*，21，9-14，平成9年。
- 8) Huebner, K.M.; Prickett, J.G.; Welch, T.R. & Joffe, E. (ed): *Hand in Hand - Essentials of Communication and Orientation and Mobility for Your Students Who Are Deaf-Blind - Vol. II*, AFB Press, 1995.
- 9) 福島智：盲ろう者とノーマライゼーション，*明石書店*，1997。
- 10) 古田立子：盲ろうの子どもと共にすごして，*山梨県立盲学校創立80周年・盲ろう教育開始50周年記念誌*，43-44，1999。
- 11) 小島純郎・塩谷治（編）：ゆびで聴く，*松籟社*，1988。
- 12) MacDonald, R.J: An international federation of the deafblind, in *Proceedings of the VI Helen Keller World Conference, Colombia*, 31-43, 1997.
- 13) MacFarland, S.Z.C: Teaching strategies of the van Dijk Curricular Approach, *Journal of Visual Impairment and Blindness*, 222-228, 1995.
- 14) McInnes, J.M. & Treffry, J.A.: *Deaf-blind infants and children - A developmental guide*, University of Toronto Press, 1982.
- 15) Nafstad A. & Rodbore I.: *Co-Creating Communication*, Forlaget Nord-Press, 1999.
- 16) 中澤恵江：盲ろうの子どもと私，*コミュニカ* 17号，3-9，1998。
- 17) 中澤恵江：盲ろう障害がもたらす課題の整理とこれからの支援の展望 - 日本各地から寄せられた相談と問い合わせの分析を通して -，*国立特殊教育総合研究所研究紀要*，26，23-36，平成11年。
- 18) 中澤恵江：「合宿」による教育相談の意義 - 「盲ろう」の子どもたちについて - *国立特殊教育総合研究所教育相談年報*，19，21-28，平成11年。
- 19) 中澤恵江：障害の重い子どもとのコミュニケーションと環境をめぐる，*肢体不自由研究* 146，20-29，平成12年。
- 20) Park, K.: Using objects of referenc, *European Journal of Special Needs Education*, Vol. 10, No. 1, 40-46, 1995.
- 21) Qualifications and Curriculum Authority: *Shared world - different experiences Designing the curriculum for pupils who are deafblind*, QCA Publications, 1999.
- 22) 勢理客友子：ふれあいエッセー，*コミュニカ* 17号，41-54，1998。
- 23) Stremmel, K.: *Expressive communication*, DB-LINK Fact Sheet, URL: <http://www.tr.wou.edu/dblink/express.htm>, 2000.
- 24) Suosalmi, M.: Keynote Speech, in *Proceedings of the XII Deafblind International World Conference, Portugal*, 1999. (in press)
- 25) 鈴木修子：早期教育から始めた弱視・難聴のN児の発達について，*重度・重複障害児の事例研究*，17，7-12，平成5年。
- 26) 富田和子：初の「盲ろう児学級」を担当した頃のこと，*山梨県立盲学校創立80周年・盲ろう教育開始50周年記念誌*，39，1999。
- 27) 梅津八三：行動体制と信号系，*重複障害教育研究所講*

- 演録, 1978.
- 28) Umezu, H.: Formation of verbal behavior of deaf-blind children, Keynote lecture, in Proceedings of the 20th International Congress of Psychology, Tokyo, 58-74, 1974.
- 29) 梅津八三: 心理学の行動図, 創刊号, 重複障害教育研究所研究紀要, 財団法人重複障害教育研究所, 1977.
- 30) 梅津八三: 元良先生と心理学, 第51回日本心理学会記念講演原稿(1980), 中澤恵江編: 心理学—梅津八三の仕事第3巻, 327-339, 2000.
- 31) Umezu, H.: The organization of behavior and sign system activity-The use of psychological assistance for the formation of verbal sign system of the deaf-blind, Keynote lecture, in Proceedings of the First International Congress on Child Language, Tokyo, 1-27, 1978.
- 32) Wilson, R.M.: Receptive communication, DB-LINK Fact Sheet, URL: <http://www.tr.wou.edu/dblink/recept.htm>, 2000.
- 33) 矢田礼人: 盲ろう者向け通訳・介助者の手引き, 東京盲ろう者友の会, 1998.

Communication Methods of Children with Deafblindness: Classification and Systematization

Megue Nakazawa

(Department of Education for Children with Multiple Disabilities)

Deafblind children are a diverse population due to the combination of differences in the degree of visual and auditory impairment, the onset of impairment, the presence or absence of other disability and educational history. The communication methods used by this population are diverse as well. Selection of communication method(s) appropriate for individual children is one of the biggest issues faced by parents, teachers, speech therapists and other related personnel in raising or supporting a deafblind child. The selection should be well-grounded on the current capacity and needs of the child with a good perspective of future transition in

communication methods in accordance with the child's development. In this paper, a framework developed from the theory of Hachizo Umezu (1978) and the author's work with deafblind children is presented to classify and systematize the many communication methods used by deafblind children. Classification is made from six different aspects and systematization is done on the basis of the genesis of sign system to point out the continuity in progression from one communication method to the next.

Key Words: Deafblindness, communication method, multiple disability, continuity, development