

家庭支援計畫對視、聽多重障礙兒童 發展之影響研究—以初期發展階段為主

朱淑玲

摘要

本研究的目的是在於探討家庭支援計畫對初期發展階段的視、聽多重障礙兒童之影響。

結果顯示：

- 一、在認知方面出現觸覺的選好性、持續注意和選擇注意、深度知覺能力、認識能力和二項學習。
- 二、在運動方面增長了定向學習、類化學習和依物體形狀和屬性自由操作的運動能力。
- 三、在語言能力方面和一般兒童相同的語言發展順序。
- 四、在情緒方面尚未出現共同注意、三項學習和他人情緒的共鳴。
- 五、在社會化方面已有自、他的分化和特定的人的人際關係。

中文關鍵詞：二項學習、三項學習、共同注意、互相作用

英文關鍵詞：dyad learning, triad learning, joint attention, reciprocity

壹、緒論

一、研究動機與背景

自出生之後，人類藉由如定頸能力、手部的握、取、拿能力（操作和探索）和身體的翻、轉、爬、坐、站（空間移動）等運動能力之發展，以及視覺、聽覺等知覺的協調作用，再透過與外界的人（多指母親）、實物的互動，在初期發展的過程中進行二項（圖一）和三項學習（圖二）。二項學習的過程中可以發現，視覺的追視、凝視和注視能力、

聽覺的音源定位能力、持續注意力和選擇注意力的主動表現、興趣、要求、期待和社會性微笑等情緒能力、發聲和指(pointing)等語言能力、探索能力以及視覺選好性、聽覺選好性等記憶能力之發展。在三項學習過程中，把上述能力提昇至高層次的機能如：社會性和情緒能力的共同注意、主動處理複數以上訊息的分散注意、語言、概念發展和模仿學習等認知能力之發展。綜合言之，在初期的發展過程中，視覺和聽覺能力對運動方面、情緒方面、語言方面、社會性方面和認知方面的發展影響甚鉅。如此一來，視覺和

聽覺能力雙重受損的身心障礙兒童（以下稱視、聽多重障礙兒童）在初期便面對發展上的困難。

McInnes 和 Treffry(1982) 語重心長的指出，是否有專門性的早期療育支援對視、聽多重障礙兒童的發展有決定性的影響。實際上，許多視、聽多重障礙兒童的家庭在缺乏早期療育的專門支援下，和孩子之間多陷於試行錯誤的重複；而這樣的結果導致兒童雖然年齡增長卻多一直停滯(viscosity)和搖擺(oscillation)於嬰、幼兒期階段的認知能力(松田, 2002)。因此，提供周詳、完備和符合發展階段需求的療育支援，在視、聽多重障礙兒童的各發展階段中，是一件刻不容緩之事。

二、研究目的

視、聽多重障礙兒童的家長在養育的過程中，大多看不到其視線的變化、極度缺乏笑、怒、哭等表情訊息和發聲，不但要忍受「無法感受到親密、信賴的親子關係」的挫折之外，更長期陷於「不知道孩子要什麼」、「要怎樣教孩子」和「誰能告訴我應該怎樣做」的惶恐不安和無助。因此，本研究以提

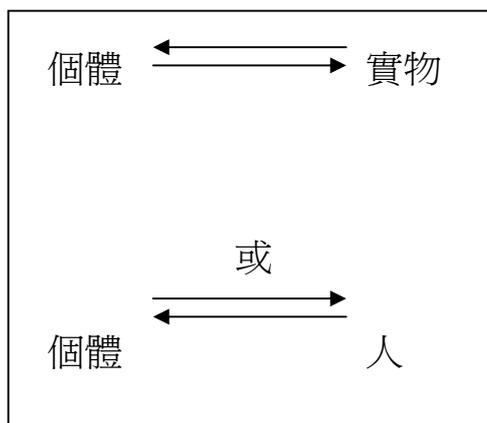
供「以家庭為本位，家長為執行者、代言者、仲介者」為中心內容的支援計畫，讓視、聽多重障礙兒童在初期發展階段、準備就學期、就學期三個發展階段中，滿足教養、教育方面之需求為主要目的。

貳、文獻探討

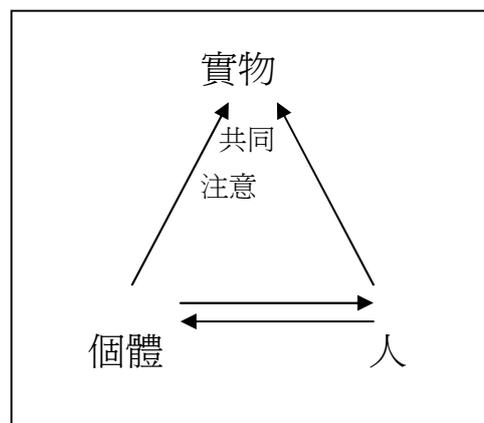
在 1960 年代，歐美各國因先天性德國麻疹症候群(rubella 或 German measles)之故，早已對視、聽多重障礙兒童的醫療、社福和教育方面投入了龐大的社會資源。日本雖然倖免於流行疾病，之後也致力研究和解決因種種的遺傳疾病、腦性麻痺的合併症以及早產兒等原因所造成的視、聽多重障礙兒童的問題。本部分擬就視、聽多重障礙教育的發展和課題以及視、聽多重障礙兒童所面臨的發展問題和策略進行相關文獻之探討。

一、視、聽多重障礙教育的發展和課題

歐洲的視、聽多重障礙教育大概可以分成三個重要時期，1960 年代之前的第一時期，多指單類型的視障教育或聽障教育，那



圖一 二項學習



圖二 三項學習

時的教育課題著重於口語或詞彙的獲得、致力於點字或指拼文字的教導。而第二時期 1960 年代以後，因先天性德國麻疹症候群而導致了將近一萬名的視、聽多重障礙兒童的誕生，促使醫療、社會福利和教育領域投入相當的人力和資源以解決種種問題。這個時期的主要教育方法有，利用實物作為象徵進行中之活動的符號(object of reference)、身體語言和指拼文字等；但是這些教育方法也面對學習效果因人而異，並無法解決所有兒童的學習問題、這些兒童的社會性交談中缺少自主性和柔軟性等指摘。1980 年代之後的第三時期，隨著注重身心障礙者的生活品質(QOL)的思想衝擊，發展心理學這個領域強調，對視、聽多重障礙兒童教育更須著重於人際之間的相互關係之構築。因此，親子關係(對人的關係)、依戀關係、安心感和溝通關係的建立開啓了另一個新的發展課題(菅井，2002)。

不同於台灣、日本和英國的多重障礙教育，美國的視、聽多重障礙教育不僅是獨立的一身障類型、也有明確的定義如下，合併了視覺和聽覺障礙的盲、聾多障，引發了嚴重的溝通問題、其他發展上的問題以及教育上的問題；而這些問題無法以視覺或聽覺障礙的單一障礙教育方法來處理(McInnes 和 Treffy,1982)。

日本把視、聽多重障礙分為，「全盲+聾」、「弱視+聾」、「全盲+聽障」和「弱視+聽障」等四種類型。文部省(1983)在「多重障礙兒指導事例」中強調，因為視、聽多重障礙兒對外界的刺激屬於被動的行為，為了讓兒童多增加透過身體和外界互動的機

會，因此需縝密的對外界的各種現象、物體的形狀和大小的辨別等進行學習指導。另外，值得一提的是，在語言治療師、聽力師的養成課程中明確地訂定，視、聽多重障礙者和視、聽多重障礙兒童的溝通能力訓練的必修學分(中澤，2001)。

英國的視、聽多重障礙教育計畫中，教育方法高達 145 種，但特教老師多使用，利用實物作為象徵進行中之活動的符號、利用共同行為引導活動(co-active movement)、手覆蓋手的導引(hand-over-hand)、環境的構造化 and 利用嗅覺等五種方法，而且多是一對一的關係方式。其中最被認同的教學方法是，手語、肢體動作、口語、音樂刺激和利用實物作為象徵活動的符號等。至於為什麼選擇這些方法，除了少許經驗豐富的特教老師可以清楚的道出端倪之外，大多數的老師都沒有明確的理由。由於有關於視、聽多重障礙教育方法論的文獻實在少之又少，所以也就無法就教學效果進行討論(菅井，2001)。

國際盲聾教育聯合(International Association for the Education of Deafblind People)支持 1993 年成立的歐洲工作團體(European Working Group on Congenital Deafblindness and Communication)之主張，對視、聽多重障礙的教育應著重於，一起進行活動、互相調整、互相作用等關係的循序建構。讓這樣的社會性的互動轉換成和父母或教師等互動者的情緒共鳴，如此一來，視、聽多重障礙兒才有可能主動性的、自發性的和創造性的呈現身體語言，以展開意圖性的表現或溝通(土谷，2002)。

綜上所述，歐美各國對視、聽多重障礙

教育的主張和課題隨著時代的轉變而有所不同，而日本較著重於觸覺的學習和溝通能力的訓練。

二、視、聽多重障礙兒童所面臨的發展問題和策略

綜合相關文獻，以下將就養育、親子關係、學習和自傷行為方面說明。

(一) 養育方面

Freeman(1985)發現，視、聽多重障礙兒在飲食方面，多有成癮(get hooked)的傾向，對食物有非常明顯的拒絕(偏食)現象，因此建議，其斷乳的時期盡量和一般兒童相同，並多提供多樣化的食物。為了解決就寢時間不規則的困擾，在生活起居方面應採取，嬰、幼兒突然在半夜醒來時，不要將其抱起、也不要將燈打開；要在微弱的燈光下、在其睡覺的地方哄睡即可，早上起床時，一定要將燈打開；晚上就寢的場所不僅要和白天休息的場所區分之外，連披蓋的被子等寢具也需不同。在溝通能力方面，為了加強身體動作的語言訊息，建議依序將你、我，肚子餓、吃、睡覺、洗澡、不、喝、玩、今天，等一下、出去走走、坐車出門、結束(沒了)，坐下、站著、給我、做什麼、給你、湯匙、小餅乾，還要、上、下、放在中間、放在下面等手勢動作導入生活中，以便建立溝通的方法。他也強調，對待視、聽多重障礙兒童必須要和一般兒童一樣、「要一邊說一邊比劃...」，因為可以從說話時的音調、身體的動作、說話時的表情和喉頭的振動等管道多獲得訊息。另外，視、聽多重障礙兒童對「突如其來」的活動，容易產生不安和拒絕等反應，因此「給予食物之前，先觸碰孩子的口

唇」、「抱孩子之前，先輕輕的觸碰其手臂」、「幫孩子替換尿布時，先輕輕的拍打屁股」、「洗澡前，先讓孩子聞一聞香皂」以及「對孩子的行為感覺到高興時，要摸摸孩子的頭部、讚許他是個好孩子」等先前訊息的提供也非常重要。他也發現，視、聽多重障礙兒童對「繞著圈子轉」、「高高被舉起，急速被放下」這樣的身體空間移動特別喜愛。

由上可見，對視、聽多重障礙兒童的養育活動之提示重點和對待一般兒童並無兩樣。

(二) 親子關係方面

嬰、幼兒和父母親之間的社會互動，被認為是促進嬰、幼兒溝通和人際關係的發展基礎。但是，Chen,D and Haney,M(1995)卻發現，視、聽多重障礙嬰、幼兒在和母親互動的經驗中，因缺乏溝通的成就感，而影響之後人際關係的建立。土谷(2002)也指出，在視、聽多重障礙兒童的親子關係中很難產生社會性的互動。菅井和吉武(2004)以及中澤(2005, 2006)的實例研究都指出，在視、聽多重障礙嬰、幼兒的初期發展中，和特定的人(多指父母親)建構信賴關係是一件非常重要之事，若在此發生困難的話，對之後的發展和學習將會產生莫大的影響。

如此看來在初期發展階段，就算需要花上龐大的時間，也一定要建立起信賴的親子關係；因為此關係不僅會影響溝通行為的產生與否，也會影響下一個發展階段是否可以圓滿地移轉至教師和同儕關係。

(三) 學習方面

松田(2002)的研究指出，由於視覺和聽覺的多重障礙，使得嬰、幼兒在初期發展的

過程中，不僅在親子關係上（對人方面）產生困難，同時也在對物的摸索、探索行為多出現被動和不安的現象。

Several studies（福島，1994；菅井和吉武，2004；今枝，2004；阿部，2004；中澤，2005，2006）強調，一般嬰、幼兒透過日常生活自然而然所執行的學習行為，對視、聽覺多重受損的嬰幼兒而言，存在著許多的困難。而這些困難不僅出現在飲食和步行方面、也影響其探索能力、模仿能力、共同注意、概念形成和人際關係的發展。也就是說，視、聽多重障礙對運動能力、情緒能力、認知能力以及社會性能力的發展影響頗鉅。

日本的國立特殊教育綜合研究所（菅井和土谷，2000）的調查指出，視、聽多重障礙教育和其他類別的身心障礙教育不同，易處於孤立的狀態、面對較多的限制和獨特的教育困難點；而這些獨特的教育困難點指的是，對周圍的環境狀況掌控不易、溝通能力的不足、空間的定向能力欠缺以及空間移動的困難等等。中澤(2005)也指出，視、聽多重障礙兒童多靠直接的觸覺來獲得訊息，因此每次所獲得的訊息量非常的少和狹隘，所以需要大量的時間和注意力來獲得和處理；同時也對訊息之間的關連性、因果關係以及掌控全體等產生困難。除此之外，對「不在伸手可及的訊息」容易產生遺漏。

綜觀上述研究得知，視聽多重障礙兒童的學習問題擴及全面的發展且彼此之間息息相關。

（四）自傷的行為

鈴木(1993)的報告中提到，視、聽多重障礙兒童有捏自己臉頰、挖眼球等自傷行為

出現。而立石(1995)也指出，視、聽多重障礙兒童有敲頭的自傷行為。但立石也發現，這樣的自傷行為隨著和周圍的他人關係之改善，有減少或消失的傾向；因此，他認為此自傷行為是另一種非語言的溝通模式不容忽視。

如此看來，要減少視聽多重障礙兒童的自傷行為除了要增強其相互作用的能力之外，也要讓其獲得語言工具以便與人溝通以減少其孤立感和無助感。

參、研究方法

一、研究對象

視、聽多重障礙的 K 兒，自 2003 年 2 月從國立成功大學附屬醫院轉介至本校特教中心諮商。家庭現況，祖父母、父母、二位弟弟。生產過程，1999 年 11 月生、滿 23 週之雙胎早產兒（另一嬰兒出生即告死亡）、出生體重僅 620 公克、出院時已歷經長達 6 個月的母子分離狀態。障礙狀況，無法進行視覺、聽覺檢查。生活狀況，（一）飲食，多以牛奶和稀飯為主，偏食的狀況非常嚴重。（二）睡眠，多於半夜 1、2 點或 3、4 點就寢、早上 7、8 點或 10、11 點起床。（三）生活自理，多依賴他人且穿著尿布。（四）可獨自步行，但多依賴他人單手或雙手的引導。（五）有敲頭和搖晃身體等固執行為。（六）現今身高 124 公分、體重 19 公斤。

二、研究步驟

本研究配合初期發展階段、準備就學期和就學期，三個階段提供個別的支援計畫，本文僅就初期發展階段做說明。

(一) 研究期間：

從 2003 年 2 月起至 2005 年 8 月止，去除每年的寒假和一個月的暑假之外，筆者(以下稱研究者)於每週的星期四下午、約一小時進行「以家庭為本位，家長為執行者」的教養、教育方法之示範教學；以便家長（以下稱執行者）實際應用於家庭生活中。

(二) 研究工具

以進行二項和三項學習為主軸，支援計畫包含了對人關係的形成和對物的操作能力兩大項。

1. 對人關係

- (1) 去除 K 兒的不安和恐懼：任何行為或場所改變之前，執行者必須以實物、肢體動作 *gestures* 和口語等方法預先告知 K 兒。
- (2) 將結束活動或將進行新活動時的行為轉換點，需要較多的時間和訊息讓 K 兒準備或了解。至於需要多少的時間，執行者須觀察 K 兒的行為反應而判斷，不可自行決定。
- (3) 自發性的空間移動可以增加探索的行為反應，因此除了不制止 K 兒的空間移動之外，執行者須參與此行為，以便產生共同注意。
- (4) 執行「一定順序的活動（程序記憶）、一定的活動在特定的場所進行（場所固定和定向訓練）、某特定的東西在一定的場所（定向訓練）」之日常生活習慣。

2. 對物的操作

K 兒的精細動作方面，上肢沒有明顯運動系統失調問題，但生活自理方面完全依賴他人，因此在缺乏操作的經驗和視覺

能力的欠缺下，手指少有分開動作和主動抓、握的動機。因此和高雄市立楠梓特殊學校的專業教師蘇老師商討的結果，動作、觸覺訓練的支援計畫如下：

- (1) 不增加 K 兒的不安和恐懼：進行動作、觸覺訓練時，無論是 K 兒熟悉或陌生的物體，執行者的手一定共同參與，並且視情況逐漸減輕手部覆蓋的力量或完全抽離。
- (2) 為了增加 K 兒逐步主動使用雙手、增進其心肺功能和運動能力，建議休閒活動可安排使用跑步機和水中運動。
- (3) 讓 K 兒習慣使用手指，並且加強手指的動作經驗及耐力。如利用黏土、彈力繩和各種不同大小（直徑 3 公分、1.5 公分和 0.7 公分）的磁鐵。
- (4) 增加「雙手互相交換操作物體(*transfer of object from hand to hand*)」和「一手放下某物體，一手拿取另一物體」的動作和認知學習。如利用各種不同形狀、大小的積木。

三、資料處理

(一) 資料紀錄

本研究收集 1. 執行者所提供的 K 兒家庭生活資料、在家庭生活上所遭遇到的困難點。2. 每次示範教學時的研究者紀錄，包括在示範時研究者和執行者相互確認 K 兒反應的紀錄。3. 執行者提供支援計畫在家庭生活中試行的情形等，做為記錄資料。

(二) 質性資料分析

將以上的記錄資料作為觀察的文字記錄分析之用。

肆、結果與討論

一、對人關係的形成

(一) 情緒面

- 1.笑聲出現的次數增多，而且笑聲的音量、音調和持續時間各有所不同；也就是說笑聲抑揚頓挫明顯，讓週遭的人除了感受到其喜悅之外，也可以藉此分辨其喜悅的程度。
- 2.利用哭作為「拒絕」的制約行為增加，特別是在家庭生活中。而且常在達到目的，也就是拒絕成功之後，K 兒會出現「得意洋洋」的笑容，令家人又氣又好笑。

對於來自 K 兒的拒絕制約表現，研究者和執行者討論的結果，因應成長的階段和環境關係的改變，要堅持「哭完之後，該做的事還是要做」的要求。另外，執行者因 K 兒的情緒逐漸在掌控之內，便逐步擴充家庭活動場所，如百貨公司、超級市場、遊樂場或出外旅遊，而 K 兒並不排斥，有時還樂在其中。

(二) 特定的對人關係

對特定的人形成固定的互動模式，對陌生人如研究者的學生們則以明顯的甩手、離開等身體動作或哭聲清楚表示拒絕接觸之意。

- 1.似乎認定研究者是學習的共同行動者，因此在每次的研究者的示範教學活動中，K 兒未曾出現要求執行者援助或黏膩執行者身邊等行為。似乎也了解「哭」的制約行為對研究者無效。
- 2.似乎知道執行者是主要的照顧者，對他們的制約、要求、期待和撒嬌等行為明顯增

加。執行者對這些行為所代表的 K 兒訊息，如拒絕、想要出門、要抱抱、在旁陪伴等比以前清楚，因此知道如何調整對應的方式。

- 3.似乎認定祖父母是跑步機的陪伴者。對祖父母的制約、要求、期待和撒嬌等行為也明顯增加，祖父母常因不忍拒絕 K 兒繼續遊戲、不想停止的要求，常苦於不知如何停止。
- 4、對弟弟目前還處於「他人」狀態，採取不理會、閃躲的態度。

由此可知，K 兒還屬於二項學習的階段，而且處於一對一的關係，這容易陷入訊息來源不足以及缺乏和周圍其他的人的共同互動，因此增加兩者以上的共同互動關係是下一階段的學習課題之一。

(三) 溝通面

- 1.發聲、嘖嘖嘖等口唇音的增加以及出現「玩聲音」的行為。
- 2.理解「毛巾」代表去浴室盥洗、外出時的不同出口代表去外婆家、本中心和出門的分別、上下階梯和「坐」的手勢意思和「拍拍屁股」代表穿襪子、鞋子等訊息。
- 3.自發性使用「吃、餓」的肢體動作。
- 4.主動用身體的位置改變、撥手、握緊拳頭或敲頭等身體語言表示拒絕之意。

這些語言理解和語言表現能力的出現代表，支援計畫已依序建構出一起進行活動、互相調整、互相作用等關係雛型。另外，在初期發展階段多以實物、身體的移動和身體、肢體動作為主要的溝通工具，綜合 K 兒情緒、溝通面以及動作、觸覺訓練的結果決定，下一個階段也就是準備就學期的溝通訓

練將以手語、指拼文字、點字為主，以便擴充和他人的相互作用。

(四) 固執行為

研究者發現如立石所言，K 兒用拳頭強力敲頭有時是代表拒絕的制約行為。在學習新課題的過程中，有時會出現用手指腹輕輕敲打頭部的行為。另外，研究者如果為了制止其強力敲頭行為而雙手護住其頭部時，K 兒會暫停敲頭而轉為撥開或抓住研究者的雙手。因此，研究者建議，如果強力敲頭的行為過分激烈或無法停止時，為了 K 兒自身的安全，可依情形做「綁手」的處置。家長因情勢需要曾有數次用絲襪「綁手」，K 兒反而因此而安定下來，之後甚至出現主動遞出雙手要求綁手的舉動。但隨著家長解決 K 兒情緒問題的能力提升，再也未曾有類似的情形發生。

二、對物的操作能力

(一) 出現觸覺之選好性 (preference)

如視覺選好性一般，K 兒知覺是新奇物體時，觸摸探索的時間也就明顯地增加。由此可知 K 兒經由觸覺替代視覺，進行記憶和主動執行選擇注意和持續注意。

(二) 觸覺探索和操作樣式的多樣化

隨著日常生活中多樣化的刺激以及空間移動場所的增加，K 兒的觸覺探索和操作樣式有以下的變化。

1、對於多角形物體如積木，逐漸利用一手抓、握，另一手探索的兩手分化，以及主動沿著輪廓線持續地觸摸探索的樣式。兩手分化也類化於「上、下樓」的空間移動和逛街散步等活動；也就是說，K 兒可以一手握著執行者的手，另一手進行對外界的觸摸探索。而主動延著輪廓線持續地觸

摸探索的樣式，讓 K 兒由觸覺代替視覺學習「深度的知覺」，從「平面的知覺」提升為「立體的知覺」能力。

2、支援計畫的初期，只要研究者輕輕減少手部覆蓋的力量，K 兒立即將物體「粗暴地隨手一扔」；隨著訓練的增加，逐漸從「隨手一扔」改善為「縱然研究者減少手力或抽離手部，K 兒依舊繼續其觸摸探索，結束後會將物體放下」之模式。另外，就算 K 兒生、心理狀況不佳或產生拒絕學習的情況，K 兒「粗暴地隨手一扔」的行為也大幅地減少，大多表現「將物體放下」的行為反應。偶爾，手部的觸摸探索行為之後，會出現拿起此物輕輕敲打頭部或口唇部位之動作，然後再將物體放下。如此看來，經由練習、類化的經驗和執行者的配合，K 兒已學習控制物體的軌跡和重力的能力。

3、如 Freeman 所言，K 兒對「有加速度、重力變化和需要自我控制」的「無障礙坡道」展現「留連忘返、一再重複」的行為反應；對一側是牆壁，一側是欄杆的「無障礙坡道」表現鍾愛和興趣，但對兩側都是欄杆的「無障礙坡道」表現出極度厭惡的拒絕行為。由此表現，研究者推測 K 兒從學習中類化，兩手分化是「不同的手觸摸不同的物體」這樣的認識。

4、依物體的大小和形狀，K 兒呈現抓、握、pincer grasp 等不同的操作能力，但型態的分類和大小分辨等概念尚未形成。

三、其他

(一) K 兒的反應行為中(1)多次出現主動彎腰觸摸探索階梯、地板區格線之動作(2)

步行中時常出現「回頭望」的這個舉動
(3)研究者只要呈現內裝吃的東西的任何物體時，K 兒一定出現哭或撥手行爲
(4)執行者將臥房的燈關掉時，K 兒會出現尋找執行者的動作等等。雖然眼科醫生對這些行爲反應不置可否，卻和河野和小田(2005)的調查結果「視、聽多重障礙兒童似乎持有醫學檢查上無法解釋說明的視覺活用能力」相同。

- (二) K 兒對水中活動並不厭惡但卻緊抓研究者的手，研究者便利用「出手護住其頭部時，K 兒會轉為撥開或抓住研究者的手」的固執行爲，讓 K 兒「不得不」抓住泳圈以防止嗆水。多次之後 K 兒「享受了浮力所帶來的樂趣」，便主動的使用泳圈、還做出踢水或轉圈的動作。由此看來 K 兒已理解泳圈的功能和操作的能力。
- (三) 對許多活動多呈現「欣然參與」的反應，惟獨偏食和「只要是青菜，無論切得多細，K 兒照樣有辦法吐出來或自口中取出」的固執行爲讓執行者非常擔心。也就是說，依照 Freeman 的建議，多提供多樣化的食物也絲毫無法改善 K 兒的成癮傾向。由此可見視、聽多重障礙兒童之間有著很大的差異性。

伍、結論

綜合結果與討論，本支援計畫歸納出以下的結論。

一、對認知能力的學習成效

經由觸覺，視、聽多重障礙兒童出現和

注意、記憶相關的選好性、深度知覺能力、認識能力和二項學習；其中注意力有選擇注意和持續注意兩類型。但是，在初期發展階段中尚未獲得三項學習、物體型態的類化和分辨能力以及分散注意能力。換言之，這些能力的獲得是初期發展階段中未完成的學習課題。

二、對運動能力的學習成效

視、聽多重障礙兒童因活動範圍的擴大，可助長定向學習、類化學習以及「依物體形狀和屬性而自由操作的運動能力」。另一方面，雖然持有握住物體、不讓其落下的運動能力，但對於理解「需要長時間握住物體」的必要性顯得困難，因此，在初期發展階段中無法進行「導盲杖」的學習。

三、對語言能力的學習成效

視、聽多重障礙兒童和一般兒童的語言發展順序相同，語言理解能力較語言表現能力快。但是，主動性、自發性的語言表現行爲卻顯得非常貧乏、以及缺少相互回應(turn taking)。因此，如何將日常生活中常用的辭彙融入支援計畫、如何在支援計畫中設計會話情境是下一個階段中溝通能力訓練的重點。

四、對情緒能力的學習成效

視、聽多重障礙兒童雖然出現選擇注意和持續注意，卻遲遲未見共同注意和三項學習。這些和他人情緒共鳴的現象，一般兒童大約在 9 個月大時便陸續地出現，但視、聽多重障礙兒童卻和自閉症兒童一樣很難出現。因此，如何在支援計畫中設計日常生活情境，以便理解和他人互動時的時機，這是一個新的學習課題。

五、對社會化能力的學習成效

視、聽多重障礙兒童已有自、他的分化、和特定的人之間出現相互作用，但是這些多出現在一對一的關係中。因此，執行者如何「代言、仲介」將視、聽多重障礙兒童的特定人際關係擴大聯繫到其他的人際關係之中，是下一個階段中最重要的一個課題。

(本文作者為國立高雄師範大學特殊教育學系助理教授)

參考文獻

中文部分

朱淑玲、蘇淑紅(2008)：視聽多重障礙兒童的早期介入服務(1)-以家庭為中心的療育支援。第九屆發展遲緩兒童早期療育論文發表大會暨實務交流研習會，81-82。

蘇淑紅、朱淑玲(2008)：視聽多重障礙兒童的早期介入服務(2)-以家庭為中心的動作、觸覺訓練。第九屆發展遲緩兒童早期療育論文發表大會暨實務交流研習會，183-184。

日文部份

Adamson,L.B. (1995)：Communication Development During Infancy.Westview Press.

引用大藪 泰・田中みどり訳(1999)乳児のコミュニケーション発達川島書店。

大柳茂樹(2004)：D 君について視覚聴覚二重障害教育における教師の専門性に関する研究国立特殊教育総合研究所重複障害教育研究部一般研究報告書，26-29。

土谷良巳(1992)：盲聾であることと探索活

動—不確定域における一人の盲聾児の行動調整の現れ—国立特殊教育総合研究所研究紀要第 19 卷，1-9。

土谷良巳・菅井裕行(1998)：盲ろう二重障害における初期的なひととの係わり合い—相互的「やりとり」としての対話に至る経緯について—国立特殊教育総合研究所研究紀要第 25 卷，83-98。

土谷良巳(2002)：盲ろうの子どもの教育実践としてのネゴシエーション—事例研究—，先天性盲ろう児に語・意味生成としてのネゴシエーションに関する研究 研究成果報告書，1-21。

土谷良巳(2005)：弱視ろうの子どもの相互的・共同的活動における「注意の共有」—事例研究—日本特殊教育学会第 43 回大会発表論文集，738。

大河内直之・中野泰志・井手口範男・布川清彦(2005)：盲ろう児・者のコミュニケーションにおける注意喚起方法に関する分析—人を呼ぶときにどういう働きかけをするのか?—日本特殊教育学会第 43 回大会発表論文集，326。

中村保和・川住隆一(2004)：盲ろう児の余暇に関する実態調査—視覚と聴覚の障害に他の障害を併せ持つ子どもとの係わり合いを通して—日本特殊教育学会第 42 回大会発表論文集，300。

中村保和・川住隆一(2005)：盲ろう児の余暇に関する実態調査(Ⅱ)—保護者に対する質問紙調査を通して—日本特殊教育学会第 43 回大会発表論文集，318。

中村保和・川住隆一・中村友亮(2006)：盲

- ろう児の共同的活動の展開過程—触覚的共同注意に焦点をあてて—日本特殊教育学会第44回大会発表論文集 292。
- 中村保和・川住隆一(2006)：弱視ろう児への組織的な働きかけにおける会話状況の展開過程—話相手による情報報償に視点を置いて—，特殊教育学研究，44(1)，35-46。
- 中澤恵江(2001)：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—，国立特殊教育総合研究所研究紀要 第28巻，43-55。
- 中澤恵江(2004)：「盲と聾と同時に重複した『盲ろう』の指導の最前線」季刊 特別支援教育 No.9 文部科学省初等中等教育局特別支援課，58-61。
- 中澤恵江(2004)：世界盲ろう者連盟設立総会と第7回ヘレン・ケラ世界会議（ニュージーランド、2001年）および第13回盲ろうインターナショナル世界会議（カナダ、2003年）の意義、国立特殊教育総合研究所「世界の特殊教育第18巻」，21-24。
- 中澤恵江(2005)：日本における盲ろう教育の展開と重複障害教育への貢献、国立特殊教育総合研究所「世界の特殊教育第19巻」，7-12。
- 中田誠、峯敦子(2001)：Jくんと係わり合い その2，栃木県立盲学校研究紀要 碧空，4，9-26。
- 今枝 みどり(2004)：ぼくと、手で話そうよ—盲聾のこどもとその仲間たち—国立特殊教育総合研究所 重複障害教育研究部一般研究報告書，1-7。
- 立石博章・神波修・吉武清實(1995)：一弱視難聴幼児の発達過程・日本特殊教育学会第33回大会発表論文集 844-845。
- 左振恵子(2006)：盲学校における盲ろう生徒への通訳介助について—筑波大学付属盲学校の実践を通して—，日本特殊教育学会第44回大会発表論文集 291。
- 伊藤隆二&上出弘之(編)：眼や耳の不自由なこども，福村出版，167-194。
- 宇佐川陽子(2004)：Nくんと入学からの係わりについて 視覚聴覚二重障害教育における教師の専門性に関する研究 国立特殊教育総合研究所重複障害教育研究部一般研究報告書，23-25。
- 宇佐川陽子・土谷良巳・菅井裕行(2004)：難聴を伴う重度視覚障害児の自立活動と学校生活の関連—教具を用いたコミュニケーションを中心に—日本特殊教育学会第42回大会発表論文集，293。
- 村井 潤一(1987)言語と言語障害を考える。ミネルヴァ書房，175。
- 松田直(2002)：重度・重複障害児に関する教育実践研究の現状と課題，特殊教育学研究，40(3)，341-347。
- 林尚美・中野泰志・中澤恵江(2004)：視覚聴覚二重障害児の視機能評価と教育的支援についての事例報告—文字処理有効視野の評価を中心に—重複障害児の感覚機能の評価と、評価に基づく指導内容に関する研究、国立特殊教育総合研究所 重複障害教育研究部一般研究報告書，14-23。

- 阿部真由美(2004)：視覚聴覚二重障害児 A さんとの係わり合いについて 視覚聴覚二重障害教育における教師の専門性に関する研究 国立特殊教育総合研究所 重複障害教育研究部一般研究報告書，16-18。
- 松田直(2002)：重度重複障害児に関する教育実践研究の現状と課題 日本特殊教育学研究，40(3)，341-347。
- 国立特殊教育総合研究所「世界の特殊教育 第19巻」：アメリカ公衆国における盲ろう学生への高等教育支援(2005)佐藤正幸、寺崎雅子，3-10。
- 国立特別支援教育総合研究所課題別研究報告書(2006)：重複障害のある児童生徒のための教育課程の構築に関する実際的な研究；中澤恵江，17-22。
- 河野恵美・小田浩一(2005)：盲ろう児が共通して興味をもつ活動、日本特殊教育学会第43回大会発表論文集，321。
- 重複障害のある児童生徒のための教育課程の構築に関する実際的な研究(2006)、国立特別支援教育総合研究所課題別研究報告書。
- 重度・重複障害児の事例研究(第25集)「こどもの理解」に視点を置いて-：係わり合うなかでの子どもの理解—盲難聴二重障害であるNとの係わり合い—(平成14年)土谷良巳，31-46。
- 菅井裕行(2002)：盲ろう教育とネゴシエーション研究—その背景—先天性盲ろう児に語・意味生成としてのネゴシエーションに関する研究 研究成果報告書，22-28。
- 菅井裕行・吉武清實(2004)：視覚聴覚二重障害教育を担当する教師の専門性—視覚聴覚二重障害が初期発達に及ぼす影響について— 視覚聴覚二重障害教育における教師の専門性に関する研究 国立特殊教育総合研究所 重複障害教育研究部一般研究報告書，30-33。
- 植木田潤(2001)：「母子の関係性」に焦点を当てた支援・援助のアプローチ—障害のあるこどもと保護者への教育相談から—，国立特殊教育総合研究所教育相談年報 第22号，11-14。
- 植木田潤(2004)：「障害のあるこどもの教育相談」におけるカウンセリングの役割に関する一考察，国立特殊教育総合研究所 教育相談年報 第25号，11-19。
- 福島智(1994)：盲ろう児の言語発達と教育に関する文献的考察—「読み」の指導と想像力の形成を中心に—特殊教育学研究，32(1)，9-17。
- 福島智：盲ろう者のコミュニケーションの可能性について 視覚障害研究 30 58-66
- 徳永豊(2001)：自発的な動きの乏しい重度・重複障害児の対人的相互交渉の成立について 特殊教育学研究 8(5) 45-51。
- 潮海映子・八木タイ(2004)：Jくんと3年間のやりとり 視覚聴覚二重障害教育における教師の専門性に関する研究 国立特殊教育総合研究所重複障害教育研究部一般研究報告書，19-22。

英文部分

Chen, D & Haney, M, 1995 : An early

intervention model for infants who are deaf-blind. *Journal of Visual Impairment and Blindness*, 89, 3, 213-221.

D.N.Stern(1985) : *The interpersonal World of the Infant:A View from Psychoanalysis and Developmental Psychology*.

Freeman,P. (1985) : *The Deaf/Blind Baby-A programme of care*.William Heinemann Medical Books,London.

Halle, J.W., Marshall, A.M., & Spradlin, J. E. : Time delay; A technique to increase language use and facilitate generalization in retarded children.*Journal of Applied Behavior Analysis*,1979,12,431-439.

Landry,D.H. (1995) The development of joint attention in premature low birth weight infants : Effects of early medical complications and maternal attention-directing behaviors. In C. Moore&P. J. Duham, *Joint attentions; Its origins and role in development*. Lawrence Erlbaum Associates, Inc., Hillsdale, New Jersey, 223-250.

Numally,J.C&Lemond,L.C(1973):Exploratory Behavior and Human Development. *Advances in Child Development and Behavior*, vol.8, 59-109.

Van Dijk,J.(1986) : An educational Curriculum for deaf-blind multihandicapped persons. *Sensory impairments in Mentally handicapped people*. CroomHelm, 374-382.