

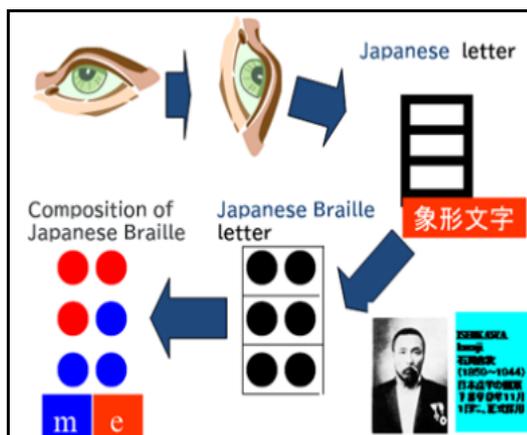
日本の盲児への点字触読指導の工夫～盲児の点字リテラシーの向上を目指して～

教導日本點字觸圖閱讀的精進方式 - 致力於提升盲童的盲文素養 -

Innovative methods for teaching Japanese Braille Tactile Reading

~ Seeking to improve braille literacy in blind children ~

明日佳学園明日佳介護福祉専門学校校長 鈴木重男



## I 「ひらがな」点字は、盲児の基本リテラシー 1 日本「ひらがな」点字の表記

日本の点字表記は、1890年、石川倉次先生がルイ・ブライユの6点点字から日本の「ひらがな」点字に翻案したものである。日本では、6点点字が使用される以前は、蝋や松脂で作った浮出し文字を触覚文字として使っていた。日本では、古来より中国から伝来した漢字を使用していたが、900年ごろに「ひらがな」文字が使われるようになってきた。その後、日本では、「ひらがな」と漢字をまじえて、独自の方法で文章を表記するようになってきた。

日本点字の構成		点配列						
		①④	②⑤	③⑥				
	基本	ア ●○ ○ ○ ○ ○	イ ●○ ○ ○ ○ ○	ウ ●● ○ ○ ○ ○	エ ●● ○ ○ ○ ○	オ ●○ ○ ○ ○ ○	wa	ワ ●○ ○ ○ ○ ○
k	カ行	カ ●○ ○ ○ ○ ●	キ ●○ ○ ○ ○ ●	ク ●● ○ ○ ○ ●	ケ ●● ○ ○ ○ ●	コ ●○ ○ ○ ○ ●	WO	ワ ●○ ○ ○ ○ ●
s	サ行	サ ●○ ○ ● ○ ●	シ ●○ ○ ● ○ ●	ス ●● ○ ○ ○ ○	セ ●● ○ ○ ○ ○	ソ ●○ ○ ○ ○ ○	n	ン ●○ ○ ○ ○ ●
t	タ行	タ ●○ ○ ○ ○ ●	チ ●○ ○ ○ ○ ●	ツ ●● ○ ○ ○ ○	テ ●● ○ ○ ○ ○	ト ●○ ○ ○ ○ ○		
n	ナ行	ナ ●○ ○ ○ ○ ●	ニ ●○ ○ ○ ○ ●	ヌ ●● ○ ○ ○ ●	ネ ●● ○ ○ ○ ●	ノ ●○ ○ ○ ○ ○		
h	ハ行	ハ ●○ ○ ○ ○ ●	ヒ ●○ ○ ○ ○ ●	フ ●● ○ ○ ○ ●	ヘ ●● ○ ○ ○ ●	ホ ●○ ○ ○ ○ ○		
m	マ行	マ ●○ ○ ○ ○ ●	ミ ●○ ○ ○ ○ ●	ム ●● ○ ○ ○ ●	メ ●● ○ ○ ○ ●	モ ●○ ○ ○ ○ ○		
y	ヤ行	ヤ ●○ ○ ○ ○ ○		ユ ●○ ○ ○ ○ ○		ヨ ●○ ○ ○ ○ ○		
r	ラ行	ラ ●○ ○ ○ ○ ○	リ ●○ ○ ○ ○ ○	ル ●● ○ ○ ○ ○	レ ●● ○ ○ ○ ○	ロ ●○ ○ ○ ○ ○		

さて、石川倉次先生が翻案した「ひらがな」点字は、5母音(a, i, u, e, o)と、8子音(か k 行、さ s 行、た t 行、な n 行、は h 行、ま m 行、や y 行、ら r 行、わ w) + ん n の組合せとして表現される。

この組み合わせは、ローマ字の組合せて対比して考えると分かり易い。例えば、か行「ka か、ki き、ku く、ke け、ko こ」は、母音部(a, i, u, e, o)に子音部の k を示す「6 の点」を付加したものと表記される。さ行「sa さ、shi し、su す、se せ、so そ」は、母音部(a, i, u, e, o)に子音部の s を示す「5 の点、6 の点」を付加したものと表記される。同様に、た行は「3 の点、5 の点」、な行は「3 の点」、は行は「3 の点、6 の点」、ま行は「3 の点、5 の点、6 の点」、ら行は「5 の点」として表記される。や行は、例外的に母音部(a, u, o)の点の配置を下に配置してや行を示す点を「3 の点」として表記される。日本の盲児は、この「ひらがな」点字をまず身に付けてから、数字や英字等々の点字を学ぶことになる。

## 2 日本「ひらがな」点字の触読指導の公的基準とその対応

文字は、人を人として育てる主要なリテラシーとして、盲幼児期から、できる限り早期から、意図的、計画的に点字触読を指導することが望まれる。

日本では、何歳から日本文字「ひらがな」を読むことができるようになるのであろうか。一般的には、3歳程度で半数以上の幼児が「ひらがな」を読むことができるといわれている。

これは、多くの家庭で保護者が1歳児位から絵本等を買って求めて、家庭養育の一環として読み聞かせているからである。3歳児から始まる幼稚園では、文字指導を目指すところも多くある。

では、日本の文部科学省は、盲児の点字触読指導の時期について、どのような基準を示しているのであろうか。

盲児の点字触読指導に係る指導基準は、特別支援学校教育要領・学習指導要領解説「自立活動編(幼稚園・小学部・中学部)2018年平成30年3月」<sup>(1)</sup>の「第6章 自立活動の内容、6 コミュニケーション、(4) コミュニケーション手段の選択と活用に関すること」に、次のように示されている。

視覚障害により点字を常用して学習する児童生徒の場合、キーボードでの入力や点字ディスプレイへの出力に慣れ、点字と普通の文字を相互変換したり、コンピュータの読み上げ機能を使って文書処理をしたりするなど、コンピュータを操作する技能の習得を図ることが大切である。

さらには、点字携帯情報端末を学習や生活の様々な場面で活用することも考えられる。

弱視の幼児児童生徒の場合、自分にとって学習効率の良い文字サイズを知り、拡大文字の資料を必要とする場合などに、コンピュータの拡大機能などを使って、文字サイズ、行間、コントラスト等を調整し読みやすい資料を作成できるよう指導することが大切である。

また、進行性の眼疾患等で普通の文字を使用した学習が困難になった場合は、適切な時期に使用文字を点字に切り替える等、学習効率を考えた文字選択の配慮が必要である。

上記の盲児の点字触読指導に係る表記部では、「児童生徒」として「幼児」が除外されている。一方、弱視児については、「幼児児童生徒」として、弱視幼児の文字指導が示されている。



このことから、日本の盲幼児は、盲学校等の視覚障害教育機関(以後、「盲学校等」とする。)での点字触読指導が公的にはできないことになっていると解釈されることができるといえる。このため、盲学校等幼稚園では、点字触読指導を意図的・組織的に指導することをしなくてもよいとの判断がなされている。結果として、視覚に障害のない幼児と盲幼児と

では、この時点における文字リテラシーに係る側面は大きな差異が生じているといえる。

視覚に障害の無い幼児は、日々の生活の中で、環境情報としても非常に潤沢な文字情報に接しているし、家庭においても、また幼稚園等の教育機関においても、意図的、計画的に文字リテラシーが高まるよう工夫などされている。

一方、盲幼児は、盲幼児を取り巻く大人の意図的なかかわりを工夫しない限り、点字という文字に出会うことができない。したがって、盲学校等は、保護者との連携を深めて、盲幼児が点字と出会う多様な機会を意図的、計画的、組織的に行うことが求められる。同時に、盲幼児を指導する盲学校等担当教師は、点字触読指導の高い資質能力が身に付くよう研鑽を欠かさないことも求められる。

### 3 インクルーシブ教育と盲児の文字リテラシーの確保

日本では、公的には、幼稚部等の教育課程の指針である特別支援学校幼稚部教育要領<sup>(2)</sup>により、盲幼児は幼稚部での点字触読指導が受けることができず、小学部に入学して、はじめて点字触読指導が行われることになっている。

Article 24-Education  
Convention on the Rights of Persons with Disabilities  
2. In realizing this right, States Parties shall ensure that:  
(a) Persons with disabilities are not excluded from the general education system on the basis of disability, and that children with disabilities are not excluded from free and compulsory primary education, or from secondary education, on the basis of disability;

国連障害者権利委員会は、2022年9月、日本政府に対し、「障害者権利条約第24条2項」に示されていないインクルーシブ教育を履行していないと勧告した。この勧告には、拘束力はないが、日本政府には、2028年2月までにこの勧告に対する報告が求められている。

日本の教育課程の基準としての学習指導要領は、2027年に改訂される見込みとして、現在、文部科学省で審議されている。特に、インクルーシブ教育については、次の内容が審議されている。

インクルーシブ教育システムの充実に向け、合理的配慮の提供を含め、障害のある子供たち一人一人の教育的ニーズに応じた、質の高い特別支援教育の在り方をどのように考えるか。その際、特別支援学級や通級による指導に係る特別の教育課程の質の向上、自立活動の充実や小中高等学校に準じた特別支援学校での改善方策をどのように考えるか。

私は、日本のインクルーシブ教育の考え方が、世界の国々と大きく異なっていることに注目しなければならないと思っている。

それは、障害者権利条約第24条2項の原語英文「**the general education system**」の通常訳「**一般教育制度**」を、日本政府訳は「**教育制度一般**」とした点である。

この日本語訳において、「日本独自の特別支援教育制度が、障害を理由として**教育制度一般**から排除されないこと」と条文解釈したが、この考えは世界基準のインクルーシブ教育と大きく異なっているのである。

私は、日本の障害のある幼児児童生徒の教育が、今後、世界基準のインクルーシブ教育に基づくように変化することを強く望むものである。

特に、盲児のインクルーシブ教育制度は、隣国台湾が既に、1960年代、American Foundation for the Overseas Blind (AFOB)の支援により、国家的な制度として先駆的に実施されていた。この台湾の盲児へのインクルーシブ教育制度を学ぶことにより、日本の盲児への対応は比較的容易に制度化できるものと考えている。

日本の盲児のインクルーシブ教育の素地はすでに、一部、出来上がっている。例えば、点字教科書は、各教科書出版会社が作成したデータを基に点字教科書化すれば可能となる。一方、点字教科書を触読することや、自宅から学校までの移動や小学校内での移動は、盲学校等の幼稚部において専門的に指導する必要がある。

特に、点字教科書の触読がインクルーシブ教育の基盤リテラシーとなることから、盲幼児期から点字触読が可能になるよう意図的、組織的な指導が重要となる。

## II 盲児の点字リテラシーの確保

### 1 盲児の点字リテラシーの意義



私は、1970年、北海道の盲学校教師として札幌盲学校に奉職し、その後、多くの盲幼児及び盲児並びに中途失明児・者に点字触読指導(3)(4)(5)(6)(7)を行ってきた。私は、幼稚部3歳の盲幼児や小学部1年生の盲児、また事故や病気で失明した児童生徒や成人になって失明した人、さらに眼病が原因で近い将来に失明が予測される児童生徒、加えて知的障害を併せ有する盲児(8)(以後、「重複障害児」とする。)にも点字触読を指導してきた。加えて、1960年代にアメリカ合衆国で生まれた日系アメリカ人の重複障害者にも点字触読指導を指導した。彼は、英語を母国語として育ち、居住地の学校に通っていた重複障害者で

、Talking Book だけで学習したとのことであった。この人の姉は、札幌に住んでいた。姉は、彼を札幌に連れてきて、北海道高等盲学校に留学させた。当時、彼は、20歳代前半であった。私は、彼に日本の「ひらがな」点字触読を指導した。田中良広先生(現在、帝京平成大学教授)は、英語点字(アルファベット、略字、縮字等)の触読指導を行った。

盲児は、点字を触読できることにより、教科書をはじめ書籍と出会って、広い世界を知るとともに、ものを深く考えることができるようになる。また、点字を表記することは、点字触読の苦勞と比べると格段に容易なので、すぐに習得することができる。このことにより、自分の考えを記録して、再度読み直すなどの詐欺用を通す中で人格を磨くことができる。何よりも、文字を通して、人類の遺産を継承し、創造する力をつけることができるようになるのである。

私は、15歳の高校生になるまで文字指導を為されてこなかった弱視で知的障害のある女子生徒2名に、「ひらがな」指導を行い、絵本を読む楽しみを知ってもらったことがある。彼女たち2名は、高校卒業後に入所した施設の中でも、絵本を余暇の楽しみとして、生活していたとの報告を受けたことがある。

このように、点字触読が可能になった多くの盲児は、点字の教科書や図書に出会って、広い世界があることを知り、学校だけではなく、寄宿舎や家庭等でも点字図書に触れて、生活の中で本を読む楽しさと学ぶ喜びを持つことができるようになる。

### 2 点字触読指導法の工夫の原点

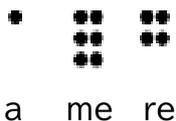


盲児の「ひらがな」点字の触読指導は、「点の配置・構成から指導する方法」と「認知し易い点字から指導する方法」に大別することができる。

「点の配置・構成から指導する方法」は、冒頭に表記した「ひらがな」点字の論理的構成の点配置を指導する。盲児は、指先で点字の配置を探りながら、その点配置を確認して、点字触読を行う。この指導方法のメリットは、点字の点配列を知識として理解している場合は、点字を容易に表記す

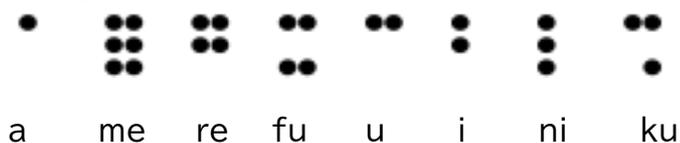
ることができるし、時間をかければ触読も可能になる。しかし、デメリットとして、点の配置を確認するために点字を強く擦り付けるなどの動作が見られることである。

私は、盲児が点字触読を身に付けるためには、「認知し易い点字から指導する方法」が有効であると確信して工夫した。この確信に至った要因は、1970年、山形盲学校鈴木栄助校長が、盲児の点字触読はゲシュタルト心理の点全体の形を読んでいるとの講義を受けたことによる。単純な形が読みやすい。



要因の二つは、1971年、瀬尾正雄先生<sup>(9)</sup>が東京教育大学附属盲学校小学部1年生4名の入学後の「ひらがな」46文字の点字触読が可能になった期日を記録して、整理した研究論文を読んだことからである。私は、瀬尾政雄先生が整理した小学部1年4名の盲児が、早い時期に触読可能になった点字こそが、誰もが容易に触読することができる点字はないかと考えた。

その点字は、次の8文字であり、その8文字の点字の形は、鈴木栄助校長が指摘していた単純な分かり易い形の点字であった。



「a(点が一つ)」 「me(縦長)」 「re (小さな塊)」 「fu(reール形状)」 「u(短い横線)」 「i(短い縦線)」 「ni(長い縦線)」 「ku(上に横線、右下に点)」

私が工夫した鈴木式点字触読指導法は、鈴木栄助校長の講義と瀬尾政雄先生が記録した、点字46文字の触読可能期日を整理分類した記録を基本として実践研究したものである。

鈴木式点字触読指導法は、当初、瀬尾先生の論文を整理した難易度別4段階に分類したが、後に自身が指導した多くの事例記録を整理して、見直し、下記の難易度5段階に分類した。

難易度1	a	me	re	fu	u	i	ni	ku		
難易度2	ko	ka	o	yo	hi	nu	no	to	na	
難易度3	ta	sa	shi	mi	wa	mu	ne	mo	tsu	
難易度4	yu	su	wo	ya	ha	ru	ma	so	ki	
難易度5	he	ke	nn	ho	ra	se	chi	ri	ro	e te

### 3 鈴木式点字触読指導法の具体的な指導方法

#### (1) 点字触読指導の3原則

私は、点字触読指導においては、「触読できた喜びを誉める」ことを基盤として、「①易から難への原則」「②ドリルの原則」「③個別化の原則」の3原則に基づいた指導方法を工夫した。

##### ① 易から難への原則

点字触読は、「a me re fu u i ni ku」のような触弁別し易い点字から導入する。

また、触読可能になった点字を、基盤として、新たな点字を1字毎、混ぜて単語を作ったり、短文を作ったりして、触読できることを盲児自身が理解できるよ絵にして、楽しく学べるように工夫

##### ② ドリルの原則

点字触読指導は、定着させるために、録音媒体を活用して、繰り返して同じ教材を学ぶことができるように工夫。家庭や寄宿舎の協力を得て、学校での専門的な指導と同じ時間数を、自宅や寄宿舎で繰り返し点字触読する工夫。なお、点字触読時は、学ぶ点字シートは、机に固定するとともに、触読時の姿勢に留意して指導。

##### ③ 個別化の原則

盲児一人一人の能力特性に応じて、個々の実態に適切な点字教材を作成。一人一人の盲児の個性と独自性を踏まえた個別的な触読可能なスピードを大事にして、愛情深く、かつ粘り強く、個に応じた点字触読教材を工夫。

#### (2) 点字触読指導の指導経過

点字触読指導は、盲児等個々の実態が多様なうえ、盲児を取り巻く支援環境も様々である。また、点字触読指導ができそうにないと思われる盲幼児や重複障害児にも、「a」や「me」等の点字に触らせて、その違いが分かるかなどを実際に確かめることが必要である。

実際の点字に触れても、全くその動作や反応が混乱等している場合は、基礎概念や手の動作の指導、体幹の保持の指導など、基礎的な指導が重要になる。

しかし、盲幼児の教育で一番重要なことは、個々の盲幼児や重複障害児への指導内容は、実態を踏まえたボトムアップによる指導教材を用いたスモールステップによる指導をしつつも、常にトップダウンの教育命題「文字リテラシーを育成するための点字触読指導」を掲げた指導をしなければ、いつまでたっても実際の点字を教材とした点字触読の指導には至らない。特に、リベット等を用いた点字指導は、点配置の理解にとどまってしまう恐れがある。

##### ① 点字触読の誤解

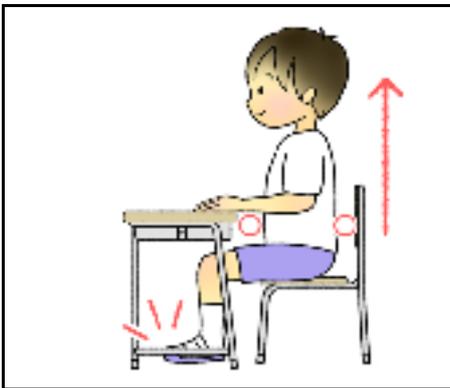
点字触読は、視覚に障害のない幼児が「ひらがな」を習得する時期と同様に、3歳程度の知的能力があれば可能であることは述べた。しかし、多くの盲学校教師は、自身の指先を点字に触れさせた体験から、点字触読は、高度な理解力、弁別力がないと可能ではないと決めつけているようである。

私は<sup>(8)</sup>、2001年、北海道A盲学校の校長として赴任した時、同校のいくつかの学級の盲児が点字教科書を使用していないことに気が付いた。鈴木は不審に思い、「どうしてあの盲児たちは、点字教科書を使用しないのですか。」と、担任教師に聞いた。担任教師は、「この盲児は、重複障害児でまだ点字

を学ぶまでの知的能力には至っていません」と答えた。私は、「では、いつになったら点字を学ぶことができるのか」と聞くと、その担任教師は答えることはできなくなった。

私は、校長として、まだ点字触読指導を行っていなかった複数の盲児を、一人ずつ校長室で、盲児と日々の生活をどうしているのかなどの会話をしたり、モンテッソリー教具を使って、手指動作や各種概念に係る弁別能力の検査を行った。その結果、盲児を次の3カテゴリーに分けることができた。

- 第1グループ: 点字触読指導をすぐにでもできる盲児
- 第2グループ: 着席して、体軸を固定することができれば点字触読指導ができる盲児
- 第3グループ: 手指の動きの統制や各種の弁別概念学習を行って、基礎的な概念をある程度獲得することができれば点字触読指導が可能な盲児



また、翌月、盲児の担任教師を変えて、新採用教師と盲学校以外から異動してきた教師を盲児の担任教師とした。この新任教師と盲学校以外から異動してきた教師に、鈴木式点字触読指導法を教授した。彼らは、日々の授業で鈴木式点字触読指導を行って、複数の盲児は点字教科書で学ぶことができるようになった。盲児自身と家族は、点字図書を読む喜びを共に抱き、希望をもって生活することができるようになった。

盲学校教師の責務は、盲児が点字を触読して確実に知識を得ることができるようにしたり、点字を使って多くの人とコミュニケーションを図ることができるようにしたり、ものを考えて新たなものを創造することができるようにすることである。

しかし、ICT(Information and Communication Technology)技術の進展による文字読上げソフト等の多用化は、盲学校教師の点字触読指導の使命感とその意欲の減退化につながるのではと懸念している。

## ② 点字触読の基礎的指導

私の体験上、点字触読指導を始める時期は、3歳程度の発達が見られる段階である。ただし、点字触読指導が可能な盲幼児は、机に正対して座ることができる体幹の保持能力も必要である。体の正中線を保持することができる程度の体幹が強くなければ、手の動きが不定となって、点字を正しく触読することができなくなる。

3歳程度の能力段階を一般的な知能検査の下位項目でみると、次のような内容となっている。

- ①自分の鼻、目、口、耳などを指させる。
- ②皿・茶碗、箸、靴や靴下などの生活用品の名前が分かる。
- ③自分が男か女か分かる。
- ④自分の名前を言える。
- ⑤簡単な大小弁別、長短弁別、粗滑弁別、○△□等の弁別がある程度可能。
- ⑥「今日も元気です」等の模倣が可能。
- ⑦1、2、3、4、5などと手にとって数えることができる。

なお、個々の盲幼児や重複障害児は、実に多様な個性を持っているので、一概に3歳程度と決めつけることは危険である。また、机に正対して座ることができる盲幼児等には、次の多様な触覚による弁別能力に係る遊びや検査等を通して、個々の実態を的確に把握する必要がある。

触弁別弁別は、次のような概念指導としても扱うことができる。

- 図形弁別
- 重量弁別
- 大小弁別
- 長短弁別
- 角度弁別
- 形態弁別
- 図形弁別
- 粗滑弁別
- 硬軟弁別
- 乾湿弁別
- 太細弁別
- 厚薄弁別
- 温度弁別など



このような各種の弁別学習は、学校だけではなく、家庭においても具体的な食器の大小や箸の長短等々の生活物品を遊びの形で、各種概念を豊かにすることは可能であるので、この面の家庭との連携を進めることが求められる。

### ③ 点字触読初の期指導例

#### a 「me」見つけ遊び

- ①事前に点字の a と me の区別を指導する。
- ②この指導では、盲児を盲児の背後から抱き抱え、盲児の左人差し指を、指導者の左親指と人差し指で柔らかく握って、a と me の点字に滑らかに、左から右に触れさせることが重要である。

る。

ここではまだ、盲児と指導者は対面に位置しない。

1 行に a と me を書き、「a a a me a a me a me」と声を出して読む。「me」を見つけたらほめる。



#### b 「a me、a me」遊び

飴やキャラメルをなめながら、「a me、a me a me」と声を出して読む。



#### c 「a re re」遊び:「a re、a re から a re re」を見つける。



#### d 「fu a fu a」遊び:「fu a fu a から fu a a」を見つける



#### e 「a me、a me、fu re、fu re」歌遊び: a me a me fu re fu re と点字を読んで、何度も歌う。



この「a me re fu」を使った遊びで、この 4 文字が理解できたかを調べる方法として、日本点字の無意味綴り表を用いた確かめ方がある。「無意味綴り」は、次のに点字を配列した点検表を用いて、点字触読の状況进行评估する。「無意味つづり」の文字は、次の文字配列の点字表である。以後も、点字触読の

定着の度合いを試みるために用いる。

#### 無意味綴り 46 点字の提示

ha、o、ru、tsu、te、ya、sa、ro、ma、nu、so、shi、e、no、i、a、hi、ri、re、ko、ta、ra、fu、m  
e、ho、wa、na、n、yo、ke、mu、yu、su、ni、wo、ne、se、u、mo、ki、he、ku、ka、chi

#### ④ 難易度 1 段階の指導例

鈴木式点字触読指導の難易度 1 段階の配置点字は、中途失明者においても非常に触読しやすい点字であり、容易に触読が可能である。この触読可能な点字を自分の指で認識することができることが、点字触読するための自信となり、点字触読への内的動機につながる。

##### 難易度 1 段階 配置点字

●    ●●   ●●   ●●   ●●   ●   ●   ●●  
●●   ●●   ●●   ●●   ●   ●   ●●  
●●   ●●   ●●   ●●   ●   ●   ●●  
a   me   re   fu   u   i   ni   ku

#### 難易度 1 段階の触読指導の工夫と具体的な指導例

難易度 1 段階の配置点字は、中途失明者や眼疾による将来失明が予想される児童生徒などは、すぐに触読が可能になる。

○点字の学習シートは、机の上に固定する。

○「a は、一つの点」「me は、縦長の四角」「re は、小さな四角」「fu は、間が空いている 2 本の短い横棒（re ルール状）」「u は、短い横棒」「i は、短い縦棒」「ni は、長い縦棒」「ku は、上が短い横棒で下に離れた点」と諳んじることができる盲児等は、実際の点字と上記の点字イメージとのマッチングにより、多くの盲児は 5 分～ 30 分程度以内に触読可能となる。

○この 8 文字文字全てのイメージを諳んじることが、多少難しい盲児等は、点字学習シートに一行毎にこの点字を打って、点字と文字読みとのマッチングを繰り返し図る等の工夫を行う。

○1 文字でも、2 文字でも触読が可能になったら、誉めることが重要である。

#### 難易度段階 1 の触読練習ドリル

a、a、a …  
me、me、me …  
re、re、re …  
fu、fu、fu …  
u、u、u …  
i、i、i …  
ni、ni、ni …  
ku、ku、ku …

○特に、触読がなかなか身に付かない盲児には、盲児の背後に指導者が回って、盲児の左手人差し指を軽くやわらかく操作して、点一つは「a」「a」…と、イメージを与えながら繰り返し指導する。

○さらに、点字の触読が困難な盲児には、一字一音を暗記するまで繰り返し、知り返し練習するが、触読練習の提示点字文字数は2～3文字とする。

○この指導後、弁別的に指導した2～3文字を提示する。例えば「a」「me」「re」の3文字であれば

- ・一点だけのどれ。それはなんという字。
- ・大きなかたまりはどれ。それはなんという字。
- ・小さなかたまりはどれ。それはなんという字。と質問して、それまでの学習の成果を確かめる。

○このような点字触読の学習進度が遅い盲児は、特に盲児自身とその家族は、「a」や「me」を1文字でも点字触読が可能になった時の喜びは大きく、このことは以後の点字触読学習を進める強い動機となる。

○したがって、どんなに点字触読の習熟が遅い盲児であっても、盲児個々の実態に応じた触読練習を行って、点字が触読出来た時は褒めて、盲児や親と共に喜び合うことが、盲学校教師として最も重要なことと言える。

○この「難易度1」の点字触読の指導評価は、①ランダムに配置した8文字の提示による触読検査8点字を使って作った単語や文章の触読とその意味の解釈による文意把握の評価を行う。

- ・単語評価例： a me、a u、a ni、a ku、me i re i、fu ku、ni ku、ku ni、i ku、i u、u me
- ・文章評価例： a me ni a u。 a ni me i ni a u。 ni ku ku u a ni ni a u。

○前述した無意味綴りによる触読評価を行い、難易度段階1の指導評価を行う。

## ⑤ 点字触読と点字表記の同時指導の準備

点字触読と点字表記(パーキンスブレーラー等のような表打ちの点字表記器具の使用が重要)は、できれば同時並行して指導することが望ましい。

しかし、この場合、前述したが、点字の表記器具は、点字板を用いては不可である。点字板による点字表記は、点配置による鏡映的作業であるので、点字のパターンイメージが、点字触読のパターンイメージと決定的に異なることに留意する必要がある。

したがって、点字を表記するときは、点字触読の初期には、必ず、表打ちのパーキンスブレーラー等の表記器具を使用すべきである。



通常のパーキンスブレーラー(指間が広い)

「片手打ちキーセット」を取付ける

また、パーキンスブレーラー等の表打ちの点字表記器具を使用しても、指が短く、かつ指の力の少な



い盲児の場合は、一本の指だけの力ではキーを下まで押し下げることができない。このため、「片手打ちキーセット」を取り付けるなどの工夫が重要となる。

近年、発売された小型パーキンスブレイラーは、幼児でも楽に扱うことができるようなキー配置に工夫されているが、できることであれば「片手打ちキーセット」を取り付け、盲児が正しい姿勢で点字触読と表記の学習ができるよう整備することが望まれる。

また、点字触読と点字表記に係る具体的な指導において、何よりも重要なことは、盲児の正しい姿勢と、その姿勢を保持し続けることができるような机と椅子の高さの調節である。

## ⑥ 点字触読と点字表記のサイクル指導

鈴木式点字触読指導の特徴の一つは、点字触読と点字表記を同時に一連の指導サイクルとして組み合せていることである。この指導の内容は、次のとおりである。

○点字の表記は、パーキンスブレイラーのような表打ち点字器のみを使用することが絶対の条件である。しかし、点字板のよさもある。それは携帯性(いつでも、どこでも)、入手のしやすさ(価格面、量)の2点であるので、点字触読がかなり習熟してから使用するようにする。。

○点字触読指導においては、表打ち器のキー配置と点字の形態との関係や、打った文字が即時にフィードバックすることが出来る点などから、パーキンスブレイラー等の表打ち器を使用すべきである。

○パーキンスブレイラー等の表打ち器は、日本の場合、視覚障害者「日常生活用具給付制度」の給付対象品目になっている。

### 自己録音教材の作成・使用



○点字学習シートを指導者の録音教材でドリルして、習熟した後に、同じ点字学習シートを盲児自らが同シートを触読して、録音する。この録音を「自己録音教材」という。

○次に、「自己録音教材」を聞きながら、指導者の作成した点字学習シートを、触読して、「自己録音教材」の誤読がないかを自己点検する。

○次に、「自己録音教材」を聞きながら、表打ち器で、点字をタッピング表記する。

○次に、「自己録音教材」を聞きながら、盲児自らがタッピング表記した点字シートを自己点検する。

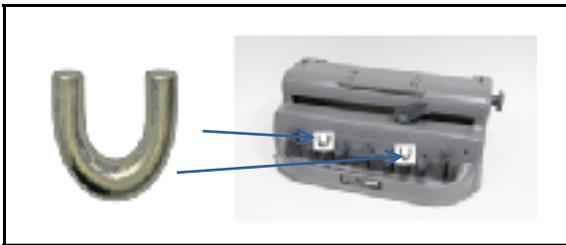
○上記の4内容を1サイクルとして、繰り返す。

○当初は、点字表記の速度は遅いのが当たり前であり、点字表記の速度は徐々に速くなるので心配はいらない。

## ⑦ 点字表記のタイピング指導の留意

表打ちの点字表記器具を使用した点字表記の指導の要点は、次のとおりである。

- 特に初期の点字触読指導時には、表打ち器のキーと、打ち出される点に対応、つまりこのキーは 1 の点、ここは 2 の点と指導することは避ける。
- キー配置と点配置の対応を指導すると、点字触読の時に、点字の点の構成を読み取ろうとして、指先で点を確認める、いわゆる「ひっかけ読み」になる恐れがある。
- したがって、初期の指導段階では、「a」はこのキー、「me」はこことこのキーなどと、指だけのキーパターンとして指導留意する。
- また、表打ち器のキー配置と左右各指の分担は、明確に、かつ厳しく限定して指導する。
- この指導をおろそかにすると、指を移動させたり、指を重ねたりして、誤った指の分担が指に染みついて、生涯にわたって固定化してしまう恐れがある。



○前述したが、指の力がなかったり、指が短かったり、特定の指を配置されたキーに分担できない場合は、事前に片手打ちキーセットを用意しておく。

○また、指の分担配置を意識付けるために、2 点キー（左の中指）と 4 点キー（右の中指）のキー上に、フェルトなどの指標となる印をつける。この場合、U 字型の

中指を固定するための補助具を工夫するなどすべきである。

## ⑧ 難易度 2 段階の指導例

鈴木式点字触読指導法の難易度 2 段階の点字は、次の点字群である。

ko ka o yo hi nu no to na

鈴木式点字触読指導法の特徴として留意したいことがある。それは、「ひらがな」点字 46 文字を難易度 1 段階から 5 段階までを区分して、その順番に指導することを前提としているが、この 5 段階区分を固定的に考えないということである。盲児一人一人は、固有のニーズを持っている。例えば、自分の名前を点字で知りたいという盲児には、第 1 段階の「a、me、re、fu、u、i、ni、ku」と共に、その希望を優先して、名前の一つの点字をこの中に混ぜることも弾力的指導として行う。これにより、点字の持つ文字としての役割を知るとともに、点字触読学習の強い動機を得ることになる。

さて、難易度 2 段階の点字群は、点字 1 ～ 3 字を、既に習得している難易度 1 段階の習得済みの点字と合わせて提示する。

### 難易度 1 段階の触読指導の工夫と具体的な指導例

○例えば、「ko」「ka」「o」の 3 字を指導する場合

- ・イメージとパターンを学習する点字シートで学習する。

「ko は、とんがっている」「ka は、斜めの離れた点」「o は、右上がりの斜めの線」

ko, ko, ko ……

ka, ka, ka ……

o, o, o ……

○難易度 1 段階の点字と「ko」「ka」「o」の 3 文字を組み合わせた単語、無意味の 2 字つづり・短文シートで学習する。この場合、指導者は、必ず、点字触読を学ぶ盲児の実態に応じたスピードの録音教材を事前に準備し、盲児自らが、何度も繰り返して学ぶことができるようにする。

・単語 : kome, kore, koi, aka, kame, karei, kai, kani, kaku, kau, ao, ore, oni 等

・短文 : ameo kau, kaikoo kau, aka kame ao kame 等

※ この 2 段階では、既習の触読点字の定着を優先するため、助詞の「を」を使わず、「お」を使う。

ika kani karei komeo kuu

akaoni appnini au

ani mei onini au 等

○無意味の 2 文字綴り : aka, meka, reka, fuka, uka, ika, nika, kuka, ao, meo 等の点字学習シートを作成して、点字シート内容と同じ内容の自己録音教材を用意し、触読学習を行う。

○何回も繰り返して指導した後に、点字触読の定着度を、ここまで学習した第 1 段階 8 点字と第 2 段階 3 点字、合計 11 点字をランダムに提示する。

○また、学習した 11 点字を任意に組み合わせて作った単語や短文を触読して、読み取ることができるかの評価を行う。

○同時に、盲児に係る保護者や寄宿舍指導員の支援を得て、学校や寄宿舍においても、点字触読学習のシートと自己録音教材での学習を継続指導してもらう。

○この「ko」「ka」「o」が触読可能になれば、次の「yo」「hi」「nu」「no」「to」「na」の 1 文字～ 3 文字を、上述の方法で、定着させるとともに、その時点までに定着している既習の 11 点字と組み合わせた点字学習シートと自己録音教材を作成する。

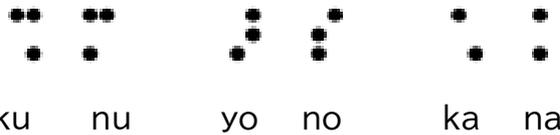
○なお、強調するが、盲児の希望により、自分自身の名前や母親等の名前を点字で触読したいとの強い願いがあれば、その希望する点字を先に指導することは、指導上、盲児自身の点字触読への動機を活かすことになるため、重要な指導上の留意と位置付ける。

### ⑨ 難易度 3 段階、4 段階、5 段階の指導例

難易度 1 段階と 2 段階の 17 点字を比較的簡単に終了した盲児も、この難易度 3 段階から学習する進度が遅くなる傾向がみられる。

その原因は、「単純に学習する触読点字数が増えること」「点字パターンが回転した点字も多くなること」が考えられる。このため、盲児には「誉めることを優先した」指導を粘り強く行う必要がある。

例えば、点字パターンの類似した点字は、難易度 2 段階まででも、次の 3 種点字パターンの 6 点字がある。



難易度 3 段階では、さらに次の 5 種点字パターンで、11 点字がある。



しかし、点字触読学習の新出点字による学習進度が遅くなったとしても、あきらめることなく、点字を指で触読できるようになったことを、「誉めて、また誉めて、さらに誉めて」、点字触読ができるようになったことを認めて、身についた点字を繰り返すドリルを工夫して、家庭や寄宿舍との連携を深めて指導することが重要である。

また、教室はもとより、学校内での点字情報環境を整備するとともに、家庭内でも盲児が触ることが出来る所、例えばピアノに「piano」と表記した点字シートを張るなど、点字への興味・関心が高まるような工夫をするよう配慮することも、点字触読指導においては重要な視点となる。

このよう繰り返しの指導により、日本の「ひらがな」点字 46 文字は、触読可能になる。

### ⑩ 濁音、半濁音、促音、長音、拗音、拗濁音、拗半濁音の指導

さて、濁音等の指導については、清音 46 文字の点字触読指導が終了した段階で取り扱うことが、点字触読指導の順序性からも大事な視点である。



また、濁音及び半濁音は、「ひらがな」点字の前に特定の符号を前置するし、促音と長音は特定の符号を後置する。この指導においても、事前に指導シートと対になった録音教材を用意して、繰り返しの学びが可能になるよう配慮する。学習シートは、小学生向けの物語を教材にして、点字触読シートを作成する。楽しく、読みたくなるような内容を教材として、選定する。

なお、中途失明者のこの段階の指導教材は、当該者の意見を聞きながら当該者が読みたい内容として教材を作成する。できる限り、当該者の触読意欲が向上するような内容を選定する。

### ⑪ 特殊音、数字、計算符号、英字等の指導

授業で使用する内容により、指導内容を適切に選定する。教科指導を短難する教師と連携を深めて、

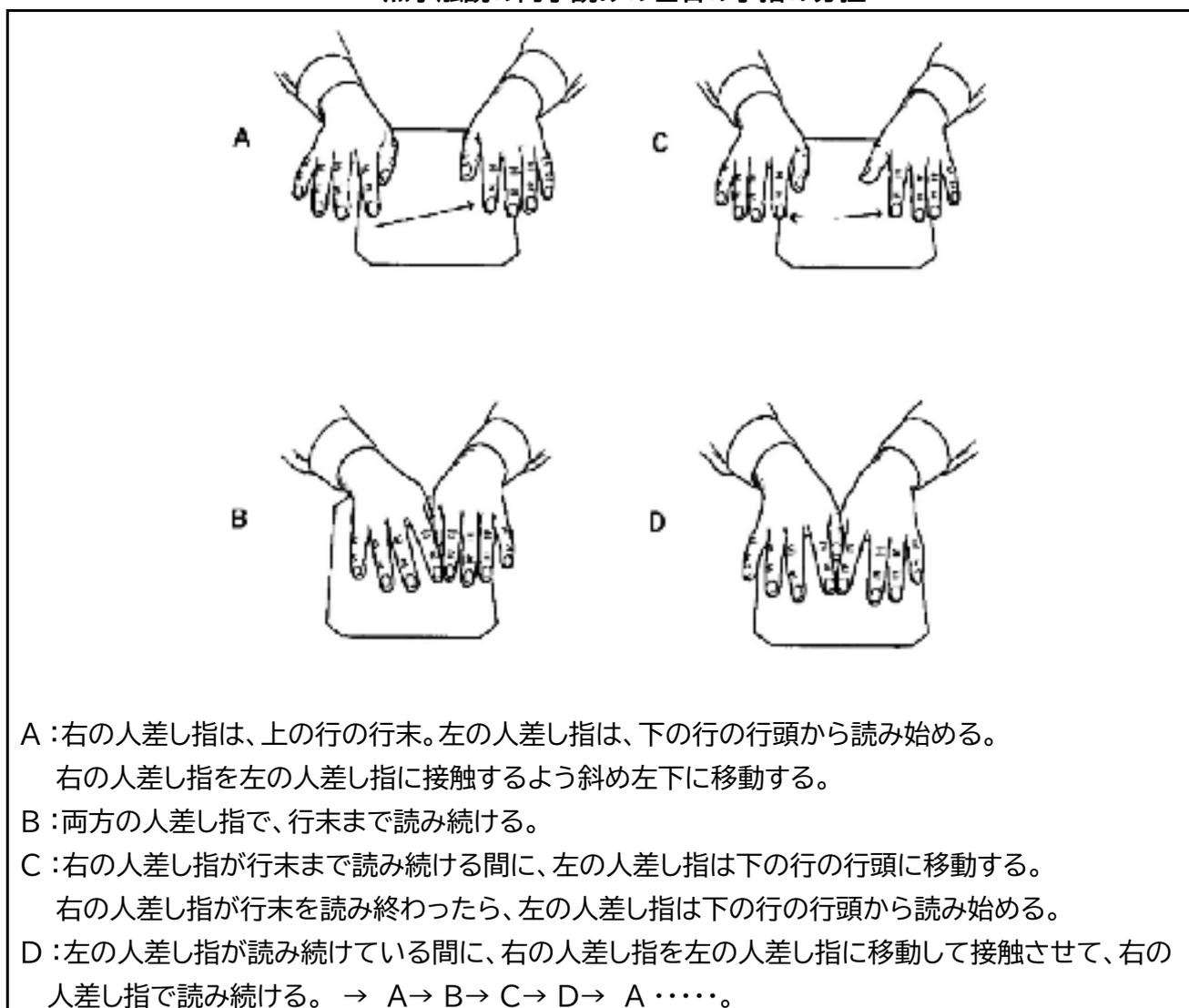
相互に的確な指導になるよう工夫して進める。

### (3) 点字触読速度の向上指導

「(2)⑩⑪濁音、半濁音、促音、長音、拗音、拗濁音、拗半濁音、特殊音、数字の指導」でも文章を用いた指導を繰り返すが、この段階まで指導を進めた盲児は、その触読速度(小学校低学年程度以下の読み物)がおおよそ毎分 20 ～ 30 字以内の場合が多い。このため、この点字触読速度を上げるための指導目標を、一応、毎分 40 字～ 60 字とする。この指導時期からは、両手読みを導入する。

私<sup>(10)</sup>は、両手読みを盲児に指導するため、Wormsley, D. P. 博士<sup>(11)</sup>の指導方法も参考にして、次のように指導した。

点字触読の両手読みの左右の手指の分担



#### ① 点字学習に対する時間的耐久性が低い盲児に対する指導

盲児や知的障害を併せ有する盲児の多くは、基本的な清音、濁音等の点字の触読が可能になっても、普通の点字紙に、童話(200字～300字程度)や文章を点字用紙1枚(長ければ2枚に分けて)に打ち、それを学習シートとし、その内容と対応する録音教材を聞きながら学習する。

指導者の録音速度は、盲児が触読出来る毎分速度の 1.5 倍を目途として作成する。

このため、盲児がまだ触読したことのない「初見」の短い物語点字シートを作成し、触読した時の時間を記録する。

○1 日 1 枚の学習シートで、繰り返しドリルする(大体 2 回～ 3 回)。指導者が録音教材を作成する場合の注意点としては、前述(2)⑩⑪の指導に用いる録音教材の作成時も同様であるが、点字の一続きの文は、一続きに読むようにする。

○1 点字 1 点字毎の逐語読みは、文意把握、また憶測読みの能力が高まらなくなる。この逐語読みは、触読速度向上に悪い影響を与える。

○点字触読の姿勢は、正しい両手読みが可能のように、正しく美しい姿勢を保つように留意する。

○点字触読は、特に左手の人差し指と右手の人差し指の動かし方に留意して、左右の人差し指が共働して正しい両手読みが可能になるよう留意する。

○指導者の録音教材を使用した触読速度が楽に出来るようになった繰り返しの指導の後は、盲児自らが「自己録音教材」を作成する。

○その時、指導者はその読み始めから読み終りまでの時間を測定し、その学習シートの字数(濁音等は 2 マスを使用しても 1 字とする。)を測定時間(単位は分速)で除して、計算した毎分速度を、毎日、継続的に記録して、グラフ化する。

○この毎分の触読速度を常に盲児に知らせ、触読速度向上への励みとする。

○正式の触読速度を測るときは、「初見」の点字シートを用いて、毎分の触読速度を計算する。

○この時、点字シート作成の基になった冊子名(当該点訳のページ数)などは毎分の触読速度ともに記録しておく。

○両手読みに留意して指導する。

## ② 点字学習の時間的耐久性がある盲児に対する指導

○普通の学習能力のある盲児や中途失明児には、特製の B4 大点字紙を用いて、上記 A と同様の指導を行う。

○上記の時間的耐久性が低い盲児も学習への時間的な耐久性が高まるにつれ、この大きさの点字紙に切り換える。

○学習教材としては、字数 500 ～ 600 字程度の小学校 1 年生程度の内容の物語が最適である。

○点字の触読指導においては、どの段階もそうであるが、指導者は、盲児に対して最大の愛情を注ぎ込み、常に励まし、さらに高い触読速度等を得ることができるよう、誉める指導を基盤とすることが重要である。

○両手読みに留意して指導する。

○点字学習に対する時間的耐久性が低い盲児に対する指導と同様の方法で、毎時の触読速度をグラフ化し、当該盲児に触読速度の認識化を常に図り、称賛と激励を繰り返す。

○触読速度は、グラフ化するとプラトー現象がみられるが、必ずこれを乗り越えて、高いレベルに到達するので、当該盲児には競技に挑むような高い心持を持つよう働きかける。

### Ⅲ 鈴木式点字触読指導の具体的実践例

鈴木式点字触読指導法で鈴木が関与した対象者は、先天幼児盲児・盲児、知的障害を併せ有する盲児や中途失明児、中途失明を予想される児童生徒、高齢失明者等、数多くいるが、各機関に公表した資料及び当該者・保護者から公表を了解した方の資料を基に紹介したい。

#### 1 小学部 1 年生の指導実践結果

本事例は、「1982 北海道高等盲学校の養護・訓練(北海道視覚障害教育研究会「道視研」No.37)<sup>(12)</sup>」に掲載した 1 名分の資料を整理したものである。

対象児	： 小学部 1 年
	眼疾は、「未熟児網膜症」である。
指導期間	： 1973 年 4 月～ 7 月
指導結果	： 4/10 a、fu、me、u、i の点字触読指導
	5/6 22 文字/46 文字 触読正解率 48%
	5/14 23 文字/46 文字 触読正解率 50%
	6/9 40 文字/46 文字 触読正解率 87%

#### 2 中学部 中途失明が予想される生徒(中学校からの転校生)の指導実践結果

本事例は、「1974 点字は 600 分でマスターできる(北海道視覚障害教育研究会「道視研」No.19)<sup>(4)</sup>」に掲載した 3 名分の資料を一括的に整理する。

対象児	： 中学校から転校してきた中学部 1 年生 2 名、中学部 2 年生 1 名の 3 名。
	眼疾は、「網膜剥離」「牛眼」「網膜色素変性症」である。
指導期間	： 1974 年 4 月～ 7 月
指導結果	： 3 名共に指導時間、600 分以内に清音 46 文字の触読が可能になった。
	6/29 「点字触読力検査※」を実施し、1 名は得点 2 点、他の 1 名は得点 1 点、他の 1 名は 0 点

※「点字触読力検査」：佐藤泰正氏作成による総合読書力診断検査の読速の部の点字版

#### 3 函館市内(函館盲学校校長勤務時)の地域の中学生への指導実践結果

本事例は、函館盲学校校長時に地域の中学校に通う進行性の眼疾を有する中学生に対して、校長室で点字の触読指導を行った。この指導経過は次のとおりである。

対象児	： 中学校に通う中学 2 年生
	眼疾は、「サルコイドーシス」
指導期間	： 2000 年 10 月～ 2001 年 1 月
指導結果	： 2001 年 1 月 19 日 無意味つづり検査 45/46 文字 98%触読可能
	濁音・半濁音・拗音も触読可能
	2001 年 1 月 21 日に乙武著「プレゼント」点訳本を貸出

#### 4 昼間定時制高等学校、中途失明生徒の復学指導の実践結果

本事例は、「1975「中途失明生徒の普通高校への復学」特殊教育指導事例集 第一法規」<sup>(5)</sup>に掲載した北海道内昼間定時制高等学校 4 年生の復学指導である。当該生徒の眼疾病が悪化したため、1 年間休学して、札幌盲学校で点字触読、白杖活用による歩行、日常生活訓練等の専門的教育を行って、翌年に当該高等学校に復学し、点字教科書を使用して同校を卒業した事例である。この指導経過は、次のとおりである。

対象児： 昼間定時制高等学校 4 年生(1 年間休学)

眼疾は、「多発性硬化症」

指導期間： 1973 年 9 月～ 1974 年 3 月

指導結果： 1973 年 10 月末 日本語点字の触読可能

1973 年 11 月初 数学、英語以外の教科は、点字教科書で中学部 3 年盲学級に編入

1974 年 2 月 英語及び数学でも中学部 3 年盲学級に編入

1974 年 4 月 原籍の昼間定時制高等学校 4 年時に復学、点字教科書は、札幌盲学校が作成

1975 年 3 月 在籍昼間定時制高等学校を卒業

#### 5 高等部の中途失明生徒への指導実践結果

本事例は、「1986 北海道視覚障害教育研究大会 研究紀要」<sup>(6)</sup>に掲載した指導経過資料を 3 名分について整理する。

対象者 1： 18 歳

眼疾は、「事故による両視神経全損傷」

指導期間： 1983 年 12 月～ 1984 年 11 月

指導結果： 1984 年 1 月 24 日 783 文字の物語 46 分間で触読 17 文字/1 分間

4 月 24 日 711 文字の物語 8.2 分間で触読 87 文字/1 分間

7 月 24 日 842 文字の物語 7.9 分間で触読 106 文字/1 分間

10 月 24 日 792 文字の物語 6.6 分間で触読 120 文字/1 分間

11 月 19 日 820 文字の物語 7.1 分間で触読 115 文字/1 分間

対象者 2： 17 歳

眼疾は、「網膜剥離」で、失明等に備えての点字触読を希望

指導期間： 1983 年 12 月～ 1984 年 11 月

指導結果： 1983 年 12 月 14 日 783 文字の物語 43 分間で触読 18 文字/1 分間

1984 年 1 月 8 日 783 文字の物語 22.8 分間で触読 34 文字/1 分間

4 月 8 日 521 文字の物語 5.2 分間で触読 98 文字/1 分間

7 月 5 日 836 文字の物語 5.9 分間で触読 141 文字/1 分間

11 月 21 日 761 文字の物語 5.0 分間で触読 152 文字/1 分間

対象者 3 : 16 歳

眼疾は、「視神経委縮」で、失明等に備えての点字触読を希望

指導期間: 1985 年 4 月～1986 年 3 月

指導結果: 1985 年 5 月 7 日	340 文字の物語	12 分間で触読	28 文字/1 分間
7 月 6 日	703 文字の物語	9.6 分間で触読	73 文字/1 分間
11 月 8 日	738 文字の物語	6.7 分間で触読	110 文字/1 分間
1986 年 1 月 22 日	643 文字の物語	5.3 分間で触読	121 文字/1 分間
3 月 18 日	741 文字の物語	5.2 分間で触読	143 文字/1 分間

## 6 旭川市内(旭川盲学校校長勤務時)の地域の事故による中途失明者への指導実践結果

鈴木は、両眼破裂事故による中途失明者の点字触読指導を校長室で行った。指導経過は次のとおりである。

対象者 : 2000 年 12 月、落下事故で入院。両眼破裂のほか、全身的骨折で、長期入院

指導期間: 2002 年 5 月～8 月

指導結果: 5/29	清音 33 文字/46 文字	72%触読可能
6/19	清音 44 文字/46 文字	96%触読可能
	濁音 19 文字/23 文字	83%触読可能
7/17	清音 43 文字/46 文字	93%触読可能
	濁音 22 文字/23 文字	97%触読可能
	72 文字の無意味綴り字テスト	触読時間 5 分 30 秒 13.1 文字/1 分間
8/28	72 文字の無意味綴り字テスト	触読時間 3 分 24 文字/1 分間

## IV 盲児の文字リテラシーの確保

盲児に対する点字リテラシーの向上は、盲児の教育基盤を整えるために欠くことのできない要件である。しかし、日本の盲児は、日本語の言葉の内容を正しく理解するために、点字だけではなく、通常使用される「ひらがな」・漢字(点字と対比して、「墨字」という。)を習得することにより、より一層、日本語の意味を正しく理解・認識することができる。

日本語は、同じ音の表記でも異なる意味の漢字を基にしている言葉が多くある。

例えば、「idou」と表記される言葉には、「移動 idou :位置を変えること、異同 idou :異なっているところ、異動 idou :地位や勤務が変わること、医道 idou :医学の道」等、また良く同音異義語で例示される「hashi」には、「箸:食るときに使用する道具、橋:川等の上につけられた道、端:中央から離れたところ」がある。しかし、前後の文脈の意味で、同音異義語でも理解することは可能な場合も多くあるが、反対の意味の言葉もある。

例えば、「shinkou」と表記される「侵攻:侵入して攻めること」と「親交:親しく交わること」このような場合は、発音された言葉だけでは、反対の意味に取り違えることがある。

したがって、盲児の文字リテラシーを向上させるためには、墨字を指導することが望まれる。

# 1 盲児の「ひらがな」普通文字：「墨字」の指導

私は、盲児に「ひらがな」墨字を指導するため、鈴木式点字触読指導法で分類した難易度段階パターンと同様の考えで「ひらがな」墨字 46 文字を分類<sup>(13)</sup>した。この分類にあたり、札幌盲学校岡田吉生先生と協力して指導方法を工夫した。この工夫として、点字触読指導法と同様に習得文字を活用して、未習の文字を組み合わせるよう工夫もした。盲児が墨字を学習するための出し文字は、サーモフォームで形成した教材を作成した。サーモフォームの原版は、「タコ糸」を糊で張って作成した。

## 難易度1 (I-型)

い こ り に け た し も  
 Ⅰ Ⅱ Ⅲ Ⅳ Ⅴ Ⅵ Ⅶ

い：タテ線2本  
 り：左が短いタテ線、右が長いタテ線  
 け：左にタテ線、右に十字  
 し：左下の斜平線

こ：ヨコ線2本  
 に：左にタテ線、右に「こ」のヨコ線2本  
 た：左に十字、右下に「こ」のヨコ線2本  
 も：「し」に「こ」のヨコ線2本

## 難易度2 (V/型)

く へ て そ き き ん ゑ  
 < ^ 7 ㄣ け け 厶 乙

く：「し」の左下の斜平線を90度時計回りに回転  
 て：「へ」を90度時計回りに回転  
 き：「け」の左のタテ線を下に長く書く  
 ん：「し」のタテ線を右上から右下に斜めに書く

へ：「く」を90度時計回りに回転  
 そ：小さい「て」に続けて大きな「て」を書く  
 き：「け」の右の十字のヨコ線は「こ」の左のタテ線は「さ」と同じ位置に書く  
 え：「こ」に続けて「ん」を書く

## 難易度3 (コ [型)

っ う か ち ら や と せ  
 っ う か ち ら や と せ

っ：「て」の下にヨコ線  
 か：「っ」と「い」の組合せ。「い」の左のタテ線を「っ」の上のヨコ線に買いて書く。「い」の右のタテ線は「っ」から右に離して書く  
 ち：短いタテ線を書く。少し離してタテ線に続けて「っ」を書く  
 と：「っ」の横文字を書く。上ヨコ線の上のタテ線を置くように書く。

う：「こ」に続けて「っ」を書く  
 ら：十字に続けて「っ」を書く  
 や：「っ」と「い」の組合せ。「い」の左のタテ線を長く、右のタテ線は短く、「っ」の上ヨコ線に買いて書く  
 せ：「し」と「十字」の組合せ。「し」のタテ線に「十字」のヨコ線を買いて書く。

難易度4 (山型)

よ ま は ほ す な む み  
よ ま は ほ す な む み

「よ」のヨコ線のない形を4「基本形」とする。

- |                                     |   |
|-------------------------------------|---|
| よ：基本形クナ線上の右に短いヨコ線                   | ま：「こ」に基本形                               |
| は：「け」に続けて基本形                        | ほ：「は」の上のヨコ線は「こ」                         |
| す：基本形の丸め終末部を下に長く伸ばす                 | な：左に「十字」、右は「ちゃん」、墨して下に基本形               |
| む：「す」の丸め終末部を右に伸ばす。伸ばした線の最終部の上に「ちゃん」 | み：短いヨコ線を書き、引き続いて基本形を書いて、最終線を右に伸ばして、「十字」 |

難易度5 (O型)

の め ぬ あ お 中  
の め ぬ あ お 中

「の」を5「基本形」とする。

- |                           |                         |
|---------------------------|-------------------------|
| の：基本形                     | め：クナ線に基本形               |
| ぬ：「め」に続けて難易度4基本形          | あ：「十字」に基本形              |
| お：「十字」に続けて基本形、右上に墨して「ちゃん」 | 中：短いクナ線に続いて「つ」を書いて長いクナ線 |

難易度6 (Uの型)

ろ ろ ひ わ れ ね ろ、を  
ろ ろ ひ わ れ ね ろ、を

- |                        |                  |
|------------------------|------------------|
| ろ：小字を「て」に続けて「つ」        | ろ：「ろ」に続けて難易度4基本形 |
| ひ：「て」に続けて横の「つ」、上を右に伸ばす | わ：クナ線と「ろ」の組合せ    |
| れ：「わ」の終末部を右に伸ばす        | ね：「わ」に続けて難易度4基本形 |
| ろ、を：「ろ」の左右下に「ちゃん」「ちゃん」 | を：「ち」と「と」の組合せ    |

私は、ここに記した「ひらがな」墨字の難易度分類により、全盲の児童生徒だけではなく、弱視の重複障害児童生徒にもこの方法で普通文字を指導した。自宅から離れて盲学校の寄宿舎に居住していた盲児は、遠く離れた家族に墨字で手紙を書いた。墨字の手紙を受け取った家族は、驚きと喜びで、寄宿舎に電話をかけてきた。特に、弱視の重複障害生徒は、卒業後の障害者施設の生活の中で、絵本等の多くの図書と触れ合うことができると、同施設の指導員から報告を受けた。

私は、重複盲児の点字リテラシーの向上と同様に、弱視の重複障害の墨字リテラシーの向上も重要と考えている。盲児も、弱視児も、豊かな精神文化を形成するためには、文字リテラシーの向上が重要と明記したい。

## 2 日本の漢字表記の 2 系統のシステム

日本では、1960 年代後半から漢字を点字で表記する実践的研究が進められてきた。代表的な 2 系統のシステムがある。この 2 系統のシステムは、それぞれ東京と大阪で進められてきた。

### (1) 6 点漢字システム

「6 点漢字」システムは、東京の長谷川貞夫先生が開発されたシステムである。

基本的な考え方は、コンピュータの入力手段として、ブライトの 6 点点字から離れずに、漢字の音と訓の読みをもとに漢字を構成している。

このシステムの特徴は、構成が規則的で、覚え易く、通常の点字盤やブレーラーでも記述が可能な点である。

#### 6点漢字

例：自読みが1全節の場合  
561 を前記して、音+訓の最初の音節

備 カ+あ      夏 カ+な

### (2) 漢点字システム

「漢点字」システムは、大阪の川上泰一先生が開発されたシステムである。

基本的な考え方は、盲人に日本古来の漢字を読ませることを目的として、普通点字と区別するため 8 点点字を採用して、基本として、漢字の偏と旁を基に構成している。

このシステムの特徴は、日本古来の漢字の持つ独特の成立ちや意味などを理解することができ、漢字部分の検出がし易い。しかし、表記に際しては、8 点点字版が必要であるが、現在の点字出力機の多くには 8 点出力機能が保持されていることから、表記も容易になってきている。

#### 漢点字

例(キは木と木偏)

木      林 = 木 + 木      森 = 木 × 3

例(フは女と女偏、ウは家とウ冠)

女      家      嫁 = 女 + 家

## V まとめ～全ての盲児に点字リテラシーを～

1825年、今から200年前、ルイ・ブライユ先生が盲児のために考案した6点点字システムは、盲児が持っていない視覚的情報を代行するための極めて有効な価値を持っている。盲児は、点字触読を習得することにより、自分自身を見つけ、より一層の広い世界を知り、結果として、自己実現を果たすことができるようになる。

全ての盲児は、程度の差こそあれ、点字リテラシーを身に付けることができるように、盲学校等の教師はこのための指導方法を身に付けなければならない。

盲学校等教師の目の前にいる盲児は、点字リテラシーが必ず身に付け目ことができる力を持っているのである。全ての盲学校等教師には、このことを胸に刻み込んで、日々の指導をすべきである。

### 1 点字触読のために意図的、計画的な指導を

視覚に障害のない幼児の場合、父母も、祖父母も絵本や視覚的情報を提供する多くのおもちゃなどを購入して、幼児の文字リテラシーのかくとかくに向けた働きかけを行っている。

一方、盲幼児は、各家庭で養育されている間、点字と出会う機会は非常に少ない。盲幼児には、盲学校等教師の適切な働きかけの下で、点字触読に向けた意図的、計画的な働きかけが重要になってくる。

その一つとして、鈴木式触読指導法は有効な指導法と思っている。鈴木式点字触読指導法は、盲幼児だけではなく、成人の中途失明者の点字触読習得のためにも有効な方法である。このことを、本稿で知ってもらえれば私は嬉しい。

何よりも、点字習得が難しいと思っている程度の重複障害児も鈴木式点字触読法で指導すれば触読ができるようになる。このことで、盲学校等教師の使命感を踏まえた教育責務を果たしてほしい。

### 2 ICT(Information and Communication Technology)の偏りの是正

私は、点字触読の指導を志したのは、札幌盲学校の舎監として寄宿舎に寝泊まりしていた時、中途失明生徒が毎晩遅くまで、その日の授業を録音機で聞いている姿を見たことが契機となってである。

中途失明生徒は、成人になってからの点字習得は難しいと言って、録音機の音だけで国家試験を学んでいたのである。また、重複障害児も同様に、知的障害児は、文字を学ぶよりも作業能力を高める方が良いとして、ラジオやテレビ、録音機で学んでいた。

現在、ICT技術は、一段と発展して、多くの情報が音声で出力されるようになって、盲児を取り巻く環境は劇的に変化しつつある。教科書もTalking Book化されて、音声出力が可能になっている。このことから、特に知的に課題のある児童生徒には、点字触読を指導するよりも音声による教育をと主張する盲学校等教師もいると聞いている。

しかし、ICT技術がどんなに進歩しても、点字が持っている盲児への役割は、色あせることなく、能動的で機能的な盲児の優位な学習道具であることに変わりはないのである。

点字は、何よりも記録性に優れていて、何度も自分の思索の速さで、読み返して、推敲することができる。盲児は、推敲することで、深い思索が可能になり、自分自身をより一層高めることができるようになる。

全ての盲幼児、盲児には、必ず点字リテラシーを身に付けることができるよう、盲学校等教師は、自らの専門性を高めなければならない。

## 引用・参考文献

- (1)文部科学省 2018 特別支援学校教育要領・学習指導要領解説自立活動編  
(幼稚園・小学部・中学部)」
- (2)文部科学省 2017 特別支援学校幼稚部教育要領
- (3)鈴木重男 1973「実践的養護訓練論」全日本盲学校教育研究会「盲教育」第 36 号  
pp.34-47
- (4)鈴木重男 1974「点字は 600 分でマスターできる」北海道視覚障害教育研究会「道視研」No.19  
pp.18-20
- (5)鈴木重男 1975「中途失明生徒の普通高校への復学」特殊教育指導事例集 第一法規  
pp.514・76-79
- (6)鈴木重男 1981「個別的点字触読指導法」全日本盲学校教育研究会「盲教育」第 52 号  
pp.40-46
- (7)鈴木重男 1986「入門期の点字触読指導の実践記録～誰でも、どこでも出来る点字触読指導の技  
術を求めて～」北海道視覚障害教育研究会「北海道視覚障害教育研究大会 平成 61 年度  
研究紀要 pp.66-69
- (8)鈴木重男 2004「専門性を育て磨き上げる」文部科学省初等中等教育局特別支援教育課編  
「特別支援教育 No.15 巻頭言 pp.2-3
- (9)瀬尾政雄 1966「入門期における点字読字能力の発達について」日本盲心理研究会編  
「盲心理研究」第 14 巻 pp.1-18
- (10)鈴木重男 2011「視覚・聴覚・言語障害児の医療・療育・教育 改訂 2 版  
2 章視覚障害児の学校教育」金芳堂 p.98
- (11)Wormsley, D. P. (1981) Hand movement training in Braille reading. Journal  
of Visual Impairment and Blindness, 72, 327-331.
- (12)鈴木重男 1982「北海道高等盲学校の養護・指導」北海道視覚障害教育研究会「道視研」No.37  
PP.33-34
- (13)鈴木重男 2011「視覚・聴覚・言語障害児の医療・療育・教育 改訂 2 版  
2 章視覚障害児の学校教育」金芳堂 pp.113-114