

日本の盲児の点字リテラシー指導

日本盲童點字識字教學 Braille literacy instruction for blind children in Japan

明日佳学園明日佳介護福祉専門学校校長 鈴木重男

要旨

日本の視覚障がい教育の公的指針としての学習指導要領には、盲幼児期の点字指導が想定されておらず、晴眼幼児とのリテラシー格差を生んでいる。この課題を克服するため、鈴木が開発した「鈴木式点字触読指導法」の理論と実践を提示し、その有効性を実証する。本指導法は、認知しやすい点字から導入する難易度別指導を特徴とする。また、長年にわたる多様な学習者に対する指導事例を分析し、その効果を整理して、本指導法により、幼児から成人、重複障害児に至るまで、効果的に点字リテラシーを習得させることが可能であったことを論じた。

盲児の能動的な学びの基盤となる点字リテラシーは、ICT時代の音声的情報が優先化するにしても、盲児が将来に向けて人間的に成長するため、必ず必要になる基盤的素養になるものである。

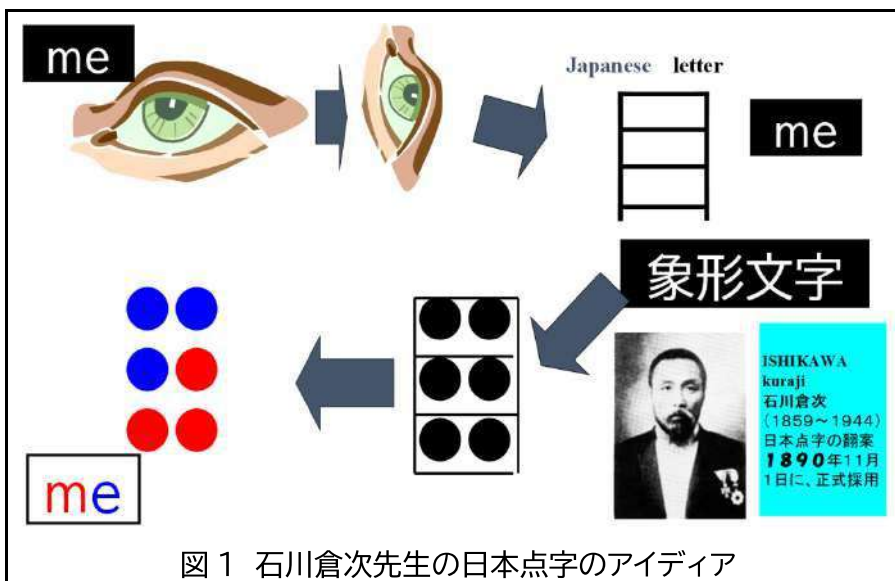


図1 石川倉次先生の日本点字のアイデア

I 問題の所在と点字の意義

1 「ひらがな」の点字

日本の点字は、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。

また、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」と漢字をまじえた独自の方法で文章を表記するようになっている。

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、ローマ字の組み合わせで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 「ひらがな」点字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基盤リテラシーである。

したがって、盲児に対しても、点字は盲児の基盤リテラシーと位置付けて、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。

日本点字の構成		点配列			
	a	i	u	e	o
基本	ア●○ ○●	イ●○ ○●	ウ●● ○●	エ●● ○●	オ●○ ○●
	wa	ワ●○ ○●			
k	カ行	カ●○ ○●	キ●○ ○●	ク●● ○●	ケ●● ○●
	wo	ヲ●○ ○●			
s	サ行	サ●○ ○●	シ●○ ○●	ス●● ○●	セ●● ○●
	n	ナ●○ ○●			
t	タ行	タ●○ ○●	チ●○ ○●	ツ●● ○●	テ●● ○●
n	ナ行	ナ●○ ○●	ニ●○ ○●	ヌ●● ○●	ネ●● ○●
h	ハ行	ハ●○ ○●	ヒ●○ ○●	フ●● ○●	ヘ●● ○●
m	マ行	マ●○ ○●	ミ●○ ○●	ム●● ○●	メ●● ○●
y	ヤ行	ヤ●○ ○●		ユ●○ ○●	ヨ●○ ○●
r	ラ行	ラ●○ ○●	リ●○ ○●	ル●● ○●	レ●● ○●

図 2 日本ひらがな点字の構成 46 音

盲児の点字は、盲児にとって単なる読み書きの手段として、盲児が知識を得て、社会に積極的に出ていくための方途といえる。盲児が点字により、本を読み、本を反芻して、自身の考えを広げ、かつ深めつつ、表現して、情報にアクセスすることで、視覚に障害の無い児童と対等に学び、成長し、未来を築くことができる。そのため、点字は、盲児が自立し、社会の一員として活躍するための不可欠なリテラシーといえる。

さて、そこで日本では、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、文字指導を計画的かつ意図的に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だろうか。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」⁽¹⁾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（視覚障害により点字を常用して学習する児童生徒）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。

あ め ・ ㇿ

指導OK 指導NO

図 3 晴眼児のひらがな指導 OK
盲児の点字指導 NO

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。このため、盲学校等幼稚部では、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、盲幼児とその他の幼児では、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ことができる。

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。



図 4 家庭で幼児に絵本で文字指導

3 点字リテラシーは、インクルーシブ教育推進の基盤リテラシー

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⁽²⁾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;

図 5 障害者権利条約第 24 条第 2 項 原語英文写し

国連障害者権利委員会⁽³⁾は、2022 年 9 月、日本政府に対し、「障害者権利条約第 24 条 2 項」に示されている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。

また、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。

筆者は、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**」では地域の学校に障害の無い児童生徒と分離されない就学制度との意味合いであるが、日本政府訳は「**教育制度一般**」としたことから、特別支援学校や特別支援学級も分離教育ということではない教育制度一般の部分としての位置づけであり、障がい者権利条約に反していないと解釈されることへの危惧からである。

つまり、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、この考えはインクルーシブ教育の理念と大きく異なっているのである。

筆者は、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 鈴木式点字触読指導法の理論と体系

1 盲児の点字リテラシーの意義と教師の使命

筆者は、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⁽⁴⁾⁽⁵⁾⁽⁶⁾⁽⁷⁾⁽⁸⁾を行ってきた。

筆者は、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、北海道高等盲学校では1984年頃、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。



図 6 点字リテラシーの確保を

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 歳代であった。筆者は、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、広い世界を知り得るとともに、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作業を通す

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。

筆者は、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、盲学校高等部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、視覚障害児は、点字触読が可能になった多くの盲児だけではなく、重複障害の弱視児も含めて点字や普通文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、寄宿舎や家庭等でも点字等図書に触れて、生活の中で本を読む楽しさと学が喜びを持つことができるようになる。

2 鈴木式点字触読指導法の理論的背景

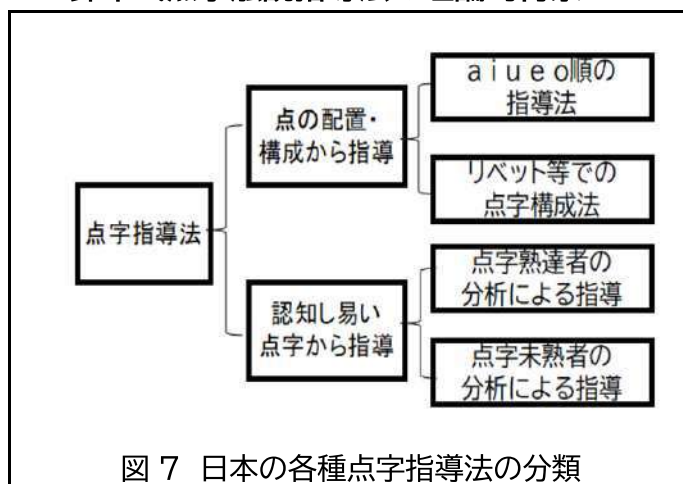


図 7 日本の各種点字指導法の分類

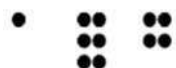
盲児の「ひらがな」点字の触読指導は、「点の配置・構成から指導する方法」と「認知し易い点字から指導する方法」に大別することができる。

「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。

筆者は、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。この確信に至った理由の 1 点目は、1970 年、山形盲学校鈴木栄助校長から、盲児

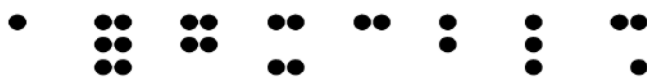
の点字触読は相互の点が融合した点の集合体として、ゲシュタルト心理学の知見によれば形を読んで
いるとの講義を受けたことによる。この点を融合した点の集合体とは、「a は点一つ」「me は縦長四角」
「re は小さな塊」と点字をさっと触った感覚で分かり易く表現したほうが理解し易く、したがって
、「a、me、re」等のシンプルな形の点字は読みやすいとのことであった。



a me re

確信に至った理由の 2 点目は、1971 年、瀬尾正雄先生⁽⁹⁾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。筆者は、瀬尾政雄先生が整理した小学部 1 年 4 名の盲児が、4 月入学後、早い
期日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もあった。



a me re fu u i ni ku

「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)」
-----------	----------	-------------	---------------	---------------	-----------	------------	-----------------

鈴木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、独自に難易度分類として触読指導した実践研
究から整理したものである。

筆者は、当初、瀬尾先生の論文内容を整理した難易度別 4 段階に分類して指導した。その後、筆者は、
札幌盲学校と北海道高等盲学校で、盲幼児から中途失明の成人までの多様な年齢段階の人たちに触読
指導を行った。筆者は、その指導結果を整理して、次の難易度 5 段階の点字群に分類した。

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

図 8 鈴木式点字触読指導法での難易度 5 段階別配当

3 鈴木式点字触読指導法の体系

(1) 点字触読指導の3原則

筆者は、点字触読指導においては、「触読できた喜びを営める」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うにして、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。家庭や寄宿舍の協力を得て、学校での専門的な指導と同じ時間数を、自宅や寄宿舍で繰り返し点字触読する工夫。なお、点字触読時は、学ぶ点字シートを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、個々の実態に即した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) 触読と表記のサイクル指導

① 表打ち点字器具の使用

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触読と表記を一体化したサイクル指導をすることが望ましい。

ここで指摘したいことは、初期の触読指導段階の点字表記は、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。点字板を使用することは、点字の1マス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、点字触読の初期に点字を表記するときは、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。



図9 パーキンスブレーラー(指間が広い)



図10 「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

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。

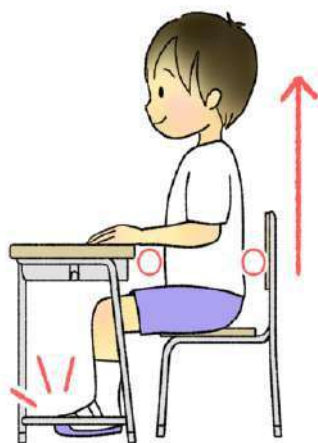


図 11 姿勢の保持

② 姿勢の保持

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、左の図のように、両足の裏をきちんと床に付け、点字シートを楽に姿勢で触読することができるように、机の高さを肘の高さに調整する。

触読指導の初期は、触読の正しい姿勢を身に付けるため、触読指導用の点字シートを机に固定すべきである。盲児は、このことにより、正しい姿勢を保持し続けるこ

とができる。

③ 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、パーキンスブレー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できる点などから、パーキンスブレーラー等の表打ち器を使用すべきである。

○パーキンスブレー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



図 12 録音機材例

○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、点字をタイピング表記する。

○次に、「自己録音教材」を聞きながら、盲児自らがタイ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。

(3) 両手読みと触読速度の向上指導

日本の晴眼児は、教科書などを読む場合、漢字を拾いながら読むことにより、読み速度を早くすることは無論のこと、文意の概略を把握することは可能である。しかし、点字は、常に継時的に点字に触れていなければ、文意を正確には把握することができないことから、できる限り早く触読できるように、両手指の分担による両手読みを習得することが求められる。

① 両手読み

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

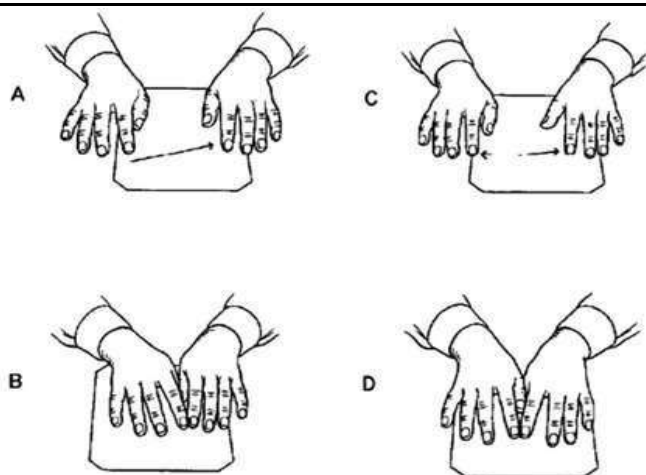


図 13 点字触読の両手読みの左右の手指の分担⁽¹¹⁾

A : 右の人差し指は、上の行の行末。左の人差し指は、下の行の行頭から読み始める。

右の人差し指を左の人差し指に接触するよう斜め左下に移動する。

B : 両方の人差し指で、行末まで読み続ける。

C : 右の人差し指が行末まで読み続ける間に、左の人差し指は下の行の行頭に移動する。右の人差し指が行末を読み終わったら、左の人差し指は下の行の行頭から読み始める。

D : 左の人差し指が読み続けている間に、右の人差し指を左の人差し指に移動して接触させて、右の人差し指で読み続ける。 → A → B → C → D → A ……。

② 時間的耐久性が低い盲児への触読指導

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、盲児が触読できる毎分速度の 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できるようになった繰り返しの指導の後には、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わ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ともに記録しておく。

○両手読みに留意して指導する。

③ 時間的耐久性がある盲児への指導

○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。

3 鈴木式点字触読指導法の実践上の留意点

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。まだ、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) 教師の偏見の克服

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。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。

筆者は⁽¹²⁾、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。筆者は不審に思い、「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。筆者は、「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。

筆者は、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、モンテッソーリ教具を使って、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

筆者は、校長として、翌月、A校の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、盲児への偏見のない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は、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。盲学校教師の使命とその責務は、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したりすることができるようにすることである。しかし、盲児への偏見やICT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につながるのではと懸念している。

(2) 触読指導の開始目安(3 歳程度の能力)

鈴木の実験上、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自分が男か女が分かる。 | 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もある。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、盲幼児早期から各種弁別に係る概念や手指能力の向上を図ることが重要である。

- | | | | | | | |
|-------|-------|-------|-------|-------|---------|-------|
| ○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 | |



図 14 モンテッソーリ教具例

このような各種の弁別学習は、盲学校等教育機関だけではなく、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用品を遊びの形で、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) 初期指導の具体例

① 「me」見つけ遊び

- ・事前に点字の a と me の区別を指導する。
- ・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、指導者の左手で柔らかく握って、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。ここでは、盲児の体の正中線を点字シートに正対させるため、盲児と指導者は対面に位置しないよう留意する。

1 行に a と me を書き、「a 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。



② 「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。



③ 「a re re」遊び:「a re、a re から a re re」を見つける



④ 「fu a fu a」遊び:「fu a fu a から fu a a」を見つける



⑤ 「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。

表 1 「ひらがな」46 点字の無意味綴りによる触読検査

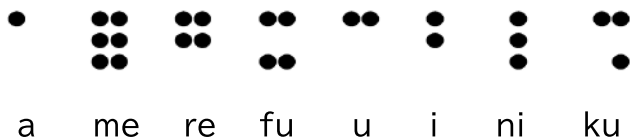
ha、o、ru、tsu、te、ya、sa、ro、ma、nu、so、shi、e、no、i、a、hi、ri、re、ko、ta、ra、fu、m e、ho、wa、na、n、yo、ke、mu、yu、su、ni、wo、ne、se、u、mo、ki、he、ku、ka、chi
--

(4) 難易度別指導の展開(1 段階-5 段階)

① 難易度 1 段階の指導

鈴木式点字触読指導の難易度 1 段階の配置点字は、盲幼児や盲児だけではなく中途失明者においても、大変、容易に触読しやすい点字である。このため、自分の指で点字を認識することができ、点字触読の喜びは自信となり、このことが点字触読への強い内的動機にもつながる例が多くみられた。

難易度 1 段階 配置点字



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ール状)」「u は、短い横棒」「i は、短い縦棒」「二は、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 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。

表 2 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、点字が触読できた時は褒めて、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。

難易度 1 段階の指導時から、表記も同時並行的に指導する。しかし、盲幼児の指は短く、また指と指の間も狭く、何よりも指の力が弱いことから、指と指の間を狭くして、弱い力でキーを押し下げることができるような補助具を工夫することが求められる。下記は、難易度 1 段階での標記に係るその工夫例である。

○特に初期の点字触読指導時には、表打ち器のキーと、打ち出される点を対応、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。



図 15 中指の固定補助の工夫

○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。

② 難易度 2 段階の指導

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ず、何よりも盲児の希望を優先することも重要な指導のポイントになる。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て指導

するなどの弾力的な指導である。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。母親や父親の名前を教材にするなどの工夫も求められる。

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。

○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 ……

○既習の難易度 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。

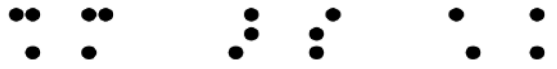
③ 難易度 3 段階、4 段階、5 段階の指導例

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。


ku nu yo no ka na

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。


ko ta shi to a wa hi ne yo no sa

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できる所、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。

④ 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。


ka gi 濁音 pa n 半濁音 kitte 促音 ko o to 長音


cho ki n 拗音 gya ku 拗濁音 ka n pyo o 半濁拗音

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。

⑤ 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。

Ⅲ 実践事例による有効性の検証

鈴木式点字触読指導法で鈴木が関与した対象者は、先天盲幼児・盲児、知的障害を併せ有する盲児や中途失明児、目の病気により中途失明を予想される児童生徒、高齢失明者等、多様である。

筆者は、1974 年から北海道や日本の視覚障害教育関係団体に鈴木式点字触読指導の指導実践資料を公表してきた。また、点字触読の学習当該者や保護者から指導結果の公表の了解を得ている思慮もある。この両者の資料を整理して、鈴木式触読指導法のエビデンスとしたい。次は、指導事例の総括表である。

表 3 指導事例総括表(保護者・本人の了解有)

事例	対象者(学年・年齢)	眼疾・状況	成果
1	小学部 1 年生	未熟児網膜症	2 ヶ月間で清音 40/46 文字習得
2	中学部 1・2 年生	進行性眼疾	600 分以内で清音 46 文字習得
3	普通中学 2 年生	進行性眼疾 校長室で指導	3 ヶ月でほぼ習得、点字の小説を触読
4	定時制高校 4 年生	中途失明・多発性硬化症	2 ヶ月間で清音等習得し、1 年後復学、点字教科書を使用して普通高校を卒業
5	高等部 1・2・3 年生	中途失明、進行性眼疾	1 年で、触読速度 120 字～150 字/分
6	成人	両眼破裂 校長室で指導	3 ヶ月で、清音、濁音をほぼ習得

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)⁽¹³⁾」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 中学部の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)⁽⁵⁾」

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、1 名は得点 1 点、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板

3 函館市内(筆者は、函館盲学校の校長勤務時)の中学生への指導実践結果

本事例は、函館盲学校の校長時に市内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、週 1 回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」である。

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指導実践結果

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」⁽⁶⁾に掲載した北海道内昼間定時制高等学校 4 年生の復学指導の一環である。当該生徒の眼疾病が悪化したため、在籍高校を 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た。翌年 4 月の新学期から在籍の高校に復学し、1 年間、点字教科書(札幌盲学校中学部教師が分担点訳した。)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 年盲学級で学習

1974 年 2 月 英語及び数学、全教科を点字教科書で中学部 3 年盲学級で学習

4 月 在籍の昼間定時制高校 4 年時に復学

点字教科書は、札幌盲学校が作成

1975 年 3 月 在籍昼間定時制高校を卒業

4 月 北海道高等盲学校専攻科理療化に進学

5 高等部の中途失明等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」⁽⁸⁾に掲載した指導経過資料を 3 名分について整理する。

生徒 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

生徒 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

生徒 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(旭川盲学校の校長勤務時)の事故による中途失明者への指導実践結果

筆者は、旭川盲学校の校長の勤務時、同市内の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 点字を超えて-墨字リテラシーへの展開

盲児の点字リテラシーは、盲児の教育基盤を整えるために欠くことのできない必要要件である。

一方、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」や漢字(この両者は、日本では「点字」と対比して、「墨字 sumiji」という。)を習得することにより日本語の意味を正しく理解・認識することができるようになる。

特に、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々ある。例えば、「hashi」と発音される同音異義語には、「箸(食べ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。

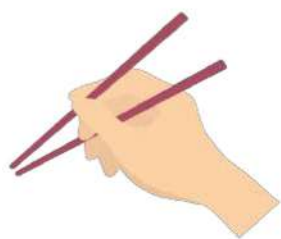


図 16 hashi 箸
(Chopsticks)

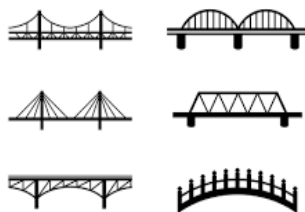


図 17 hashi 橋(Bridge)



図 18 hashi 端(Edge)

この同音異義語は、前後の文脈の意味で理解することは可能な場合も多くあるが、反対の意味になる言葉もある。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)」のような同音異義語では、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。



図 19 shinkou 侵攻(Invasion)



図 20 shinkou 親交(Friendship)

したがって、盲児の教育基盤となる文字リテラシーを向上させるためには、点字だけではなく「ひらがな」や漢字を含む墨字を指導することも求められるのである。

1 盲児への墨字「ひらがな」の指導

筆者は、1972 年、札幌盲学校岡田吉生先生と協力して、盲児に墨字「ひらがな」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と同様のパターン認識の考えで、墨字「ひらがな」46 文字を易パターン文字から難パターン文字に 6 段階分類⁽¹⁴⁾した。

指導の方法は、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にした。盲児が墨字を学習するため、日本製の真空成形器で触察教材を作成した。真空成型器の原版は、「タコ糸」を糊

で張って作成した。



図 21 レーズドライター

難易度 1 段階の「い」は縦線 2 本、「こ」は横線 2 本、「り」は左が短い縦線で右が長い縦線、「に」左に縦線で右に「こ」の横線 2 本、「け」は左に縦線で右に十字、「た」は左に十字で右下に「こ」の横線 2 本、「し」は左下のカギ線、「も」は「し」に「こ」の横線 2 本と盲児に説明して指導した。なお、当初は、レーズドライターを使用して、書いた文字が浮き出るようにした。

※墨字「ひらがな」指導(難易度別指導の難易度 1 から難易度 6 り 46 文字)⁽¹³⁾

難易度 1 (I 型) い こ り に け た し も 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：左下のカギ線 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 さ き ん え く へ て そ さ き ん え く：「し」の左下のカギ線を 90 度時計回りに回転 へ：「く」を 90 度時計回りに回転 て：「へ」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 さ：「け」の左のタテ線を下に短く書く き：「け」の右の十字のヨコ線は「こ」、左のタテ線は「さ」と同じ位置に書く ん：「し」のタテ線を右上から左下に斜めに書く 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：「つ」と「い」の組合せ。「い」の左のタテ線を「つ」の上のヨコ線に貫いて書く。「い」の右のタテ線は「つ」から右に離して書く ら：短いタテ線を書く。少し離してタテ線に続けて「つ」を書く と：「つ」の鏡文字を書く。上ヨコ線の上にタテ線を置くように書く。 う：「こ」に続けて「つ」を書く ち：十字に続けて「つ」を書く や：「つ」と「い」の組合せ。「い」の左のタテ線を長く、右のタテ線は短く、「つ」の上ヨコ線に貫いて書く せ：「し」と「十字」の組合せ。「し」のタテ線に「十字」のヨコ線を貫いて書く。	難易度 4 (よ 型) よ ま は ほ す な む み よ ま は ほ す な む み 「よ」のヨコ線の無い形を 4 「基本形」とする。 よ：基本形タテ線上の右に短いヨコ線 は：「け」に続けて基本形 す：基本形の丸め終末部を下に長く伸ばす 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」 ま：「こ」に基本形 は：「は」の上のヨコ線は「こ」 な：左に「十字」、右は「ちゃん」、離して下に基本形 み：短いヨコ線を書き、引き続いて基本形を書き、最終線を右に伸ばして、「十字」 難易度 5 (O 型) の め ぬ あ お ゆ の め ぬ あ お ゆ 「の」を 5 「基本形」とする。 の：基本形 め：「め」に続けて難易度 4 基本形 ぬ：「十字」に続けて基本形、右上に離して「ちゃん」 め：タテ線に基本形 あ：「十字」に基本形 ゆ：短いタテ線に続いて「つ」を書いて長いタテ線 難易度 6 (U n 型) ろ る ひ わ れ ね ぶ を ろ る ひ わ れ ね ぶ を ろ：小さな「て」に続けて「つ」 ひ：「て」に続けて縦の「つ」、上を右に伸ばす れ：「わ」の終末部を右に伸ばす ふ：「ろ」の左右下に「ちゃん」「ちゃん」 る：「ろ」に続けて難易度 4 基本形 わ：タテ線と「ろ」の組合せ ね：「わ」に続けて難易度 4 基本形 を：「ち」と「と」の組合せ
---	---

図 22 墨字「ひらがな」指導(難易度別指導の難易度 1 から難易度 6)⁽¹³⁾

また筆者は、1984 年頃、A 盲学校中学部を卒業後、北海道高等盲学校に入学してきた 2 名の弱視重複障害生徒に上記の「ひらがな」難易度分類により、普通文字を指導した。

この生徒も含めて、自宅から離れて盲学校の寄宿舎に居住していた盲児等は、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で、絵本等の多くの図書と触れ合うことができると、同障害者施設の指導員から報告を受けた。

視覚障害児の文字リテラシーは、盲重複児の点字リテラシーの向上と同様に、弱視重複児の墨字リテラシーの向上も重要と考えている。文字リテラシーは、盲児にも、弱視児にも、それぞれの人間性を豊かに育む精神文化を形成するため、その基盤となる重要な教育指導の根本的内容であると強調したい。

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

例：合情あがけの音の場合
かき ちん ちん いて 合 け けの 最初の 合 情



「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、ブラユの 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。

(2) 漢点字システム

漢点字

例(木は木と木偏)

木 林=木+木 森=木×3

例(女は女と女偏、宀は家と宀偏)



「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 点点字板が必要

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。

V 結論-インクルーシブ教育実現に向けた提言

1825 年、今から 200 年前、ルイ・ブラ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。

日本においては、今から 135 年前 1890 年、石川倉次先生が、「点字は、盲児の眼の代わり」となるようにとの思いから、日本独自の点字体系をルイ・ブラユ先生の点字を利用して翻案した。

日本の盲児は、この二人の先駆者のお陰により、点字という得難い文字を頂き、盲児は点字触読を身に付けることができるようになった。このことにより、自分自身を見つけ、より一層の広い世界を知るこ

とができ、その結果として、苦難の道を自ら切り拓き、自己実現を果たすことができるようになった。

盲学校等の教師は、このことを胸に刻み込んで、全ての盲児に点字リテラシーが身に着くよう、このための指導方法を工夫して、高い使命感と共に、その指導技術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、どのような状況の盲児であっても、必ず、点字触読が可能になることを信じて、盲児個々の状況に応じた多様な方法を工夫して、当該盲児が点字リテラシーを身に付けよう指導しなければならない。

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獲得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。

特に、インクルーシブ教育の国際基準の在り方を盲児に適用するためには、盲学校教師が盲幼児期から適切な点字指導を工夫して、盲幼児期に点字触読を身に付けることが重要になってくる。インクルーシブ教育として、小学校入学時に点字触読を指導するようなことは、盲児の学びの道を閉ざしてしまうことになりかねない。

このことから、盲幼児の点字触読指導法として、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、また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。特に、中途失明者は、点字触読を身に付けることは自らできないとあきらめてしまう傾向にあるため、分かり易く触読可能な点字から指導する鈴木式点字触読指導法は、きわめて有効な指導法といえる。このことを、本稿を通じて理解してもらえれば幸いである。

また、盲学校等教師が盲児を深く理解することなく、点字習得が難しいと思っているような重複障害児に対しても、鈴木式点字触読法で点字触読を指導してほしい。盲学校等教師の目の前にいる盲児は必ず点字の触読ができるようになる。このことを理解し、盲学校等に奉職する教師としての使命感を踏まえ、その教育責務を果たしてほしいと願うものである。

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

筆者は、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くとして、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り、盲児を取り巻く環境は劇的に変化しつつある。教科書もデジタル化され、パソコンからの音声出力による Talking Book 化されて、点字触読ができなくても内容を理解することができる時代になってきている。しかし、教科書は、文字の羅列だけではなく、文字のほかにグラフや絵図が教科書を理解するうえで、とても重要な手掛かりとなる場合が多いのである。

このような時代の趨勢による ICT 技術の進展は、音声情報の理解を盲児の学習上の主要リテラシー

と勘違いしている盲学校等教師もいると聞いている。

特に、知的障害を合わせ有する盲児への指導において、点字触読指導が難しいと判断して、指導しない教師がいることも事実である。点字は、盲児を成長させる大事なリテラシーであると常に位置づけ、盲児が自らの指で本を読み、自ら考えながら、自らのスピードで触読することができる能動性と、繰り返し自分の思考の速さで触読し、思考を深めて立ち止まり、推敲することができる機能性も持っている。このことから、盲児を担当する教師は、全ての盲児に、必ず点字リテラシーを身に付けることができるよう自らの専門性を高める必要があるといえる。

なお、点字リテラシーを、より一層、伸長されるために、点字ディスプレイや触覚ディスプレイ、音声読み上げ等の ICT 技術をハイブリットに活用するノウハウを盲児には積極的に指導して、視覚障害から派生するマイナス要素を軽減される指導を意図的・計画的に配意する必要もある。

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 特別支援学校幼稚園教育要領
- (3)文部科学省 2022 障害者権利条約対日審査について
- (4)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
- (5)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
- (6)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
- (7)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
- (8)鈴木重男 1986「入門期の点字触読指導の実践記録～誰でも、どこでもでき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 昭和 61 年度
研究紀要 pp.66-69
- (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)Wormsley, D. P. (1981) Hand movement training in Braille reading. Journal
of Visual Impairment and Blindness, 72, 327-331.
- (11)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
- (12)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
- (13)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
- (14)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