

日本盲童的點字素養指導

明日佳學園 明日佳幼兒教育專門學校 校長 鈴木重男

摘要

在日本視覺障礙教育的官方指導方針《學習指導要領》中，未明確規定於盲童幼兒期進行點字教學，導致與視力正常幼兒之間產生顯著的素養落差。為解決此一問題，本文提出鈴木所開發之「鈴木式點字觸讀指導法」的理論架構與實踐成果，並透過實證研究驗證其有效性。

本指導法的核心特點在於依據點字的認知難易度進行分級教學，從易於辨識的點字開始引導學習者逐步掌握點字技能。本文亦分析多年來對不同年齡層與障礙類型學習者的教學案例，整理其成效，證明此一方法能有效促進幼兒、成人及重複障礙兒童之點字素養習得。

即使在資訊科技(ICT)時代語音資訊日益普及的背景下，點字素養仍為盲童主動學習的基礎能力。其不僅是通往知識與社會參與的橋樑，更是盲童邁向人性成長與自我實現所不可或缺的基本素養。

一、問題意識與點字的意義

1. 平假名點字的由來

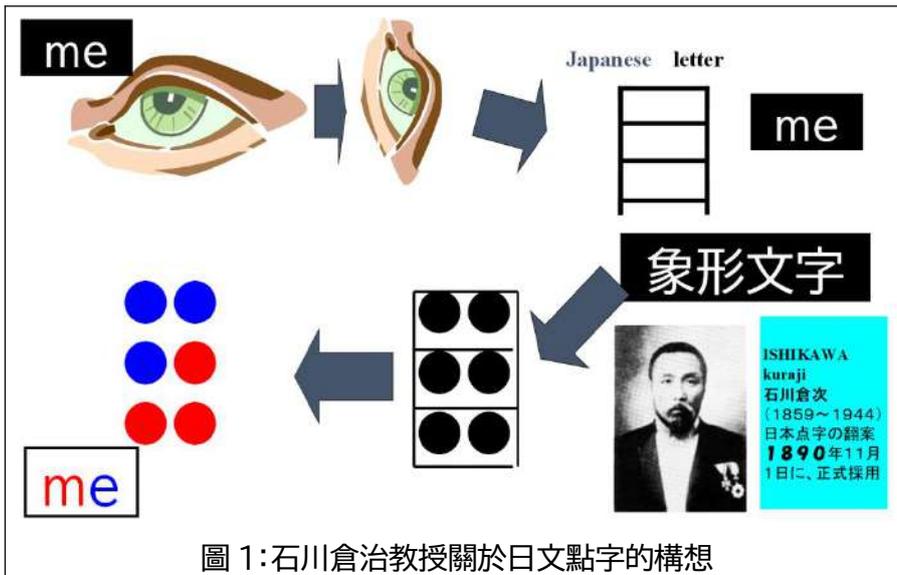


圖 1: 石川倉治教授關於日文點字的構想

日本的點字系統始於 1890 年，由石川倉次先生根據路易·布萊葉(Louis Braille)所創的六點式點字，改編為適用於日本語言的「平假名」點字。在此之前，日本會使用以蠟或松脂製成的浮凸文字作為觸覺文字。日本自古以來使用自中國傳入的漢字，約於西元 900 年左右開始使用「平假名」文字。此後，日本逐漸發展出以平假名與漢字混合書寫的獨特表記方式。

石川先生所創的平假名點字系

統，是以五個母音(a、i、u、e、o)與八個子音(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)加上「ん n」的組合來表現。此組合方式若與羅馬拼音對照，則更易理解。

例如，「か行」的「ka か、ki き、ku く、ke け、ko こ」是以母音部加上表示子音「k」的第六點來構成；「さ行」的「sa さ、shi し、su す、se せ、so そ」則是加上第五點與第六點來表示子音「s」。同理，「た行」為第三點與第五點、「な行」為第三點、「は行」為第三點與第六點、「ま行」為第三、第五與第六點、「ら行」為第五點。

2. 「平假名」點字指導的官方標準與其因應

文字是培育人成為人的核心素養之一。因此，對於盲童而言，點字應被視為其基本素養，並應自幼兒期開始，儘早進行有意圖且具計畫性的點字觸讀指導。

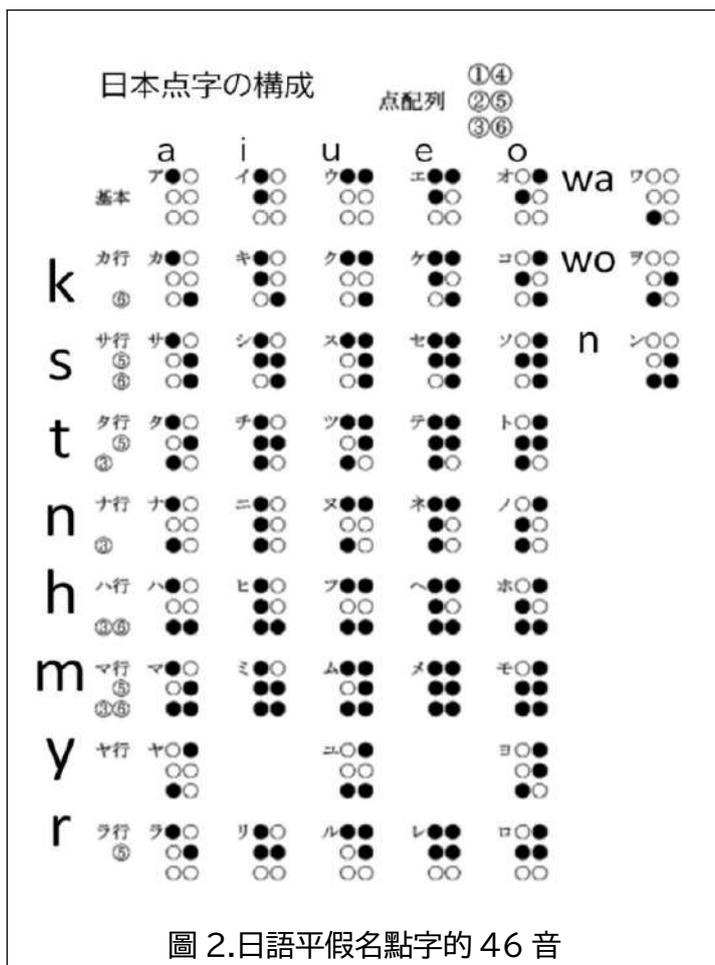


圖 2.日語平假名點字的 46 音

圖二所示之「日本平假名點字的構成 46 音」顯示，對盲童而言，點字不僅是閱讀與書寫的工具，更是獲取知識、積極參與社會的重要途徑。透過點字閱讀書籍、反思內容、表達自身想法並接觸資訊，盲童得以與視力正常的兒童平等學習、共同成長並開創未來。因此，點字可謂是盲童邁向自立、成為社會一員所不可或缺的素養。

那麼，在日本，幼兒通常在何時開始學習閱讀「平假名」呢？一般認為，約三歲時已有半數以上的幼兒能夠辨識並閱讀平假名。這是因為多數家庭自幼兒一歲左右便開始購買繪本，作為家庭教育的一環進行朗讀。自三歲起進入幼稚園後，許多教育機構亦會有計畫性地進行文字指導。

然而，日本文部科學省對於盲童點字觸讀指導的時機，究竟提出了何種標準？根據《特別支援學校教育要領・學習指導要領解說⁽¹⁾：自立活動篇（幼稚部・小學部・中學部）2018 年 3 月》之第六章「自立活動的內容」中第六項「溝通」之（4）「溝通手段的選擇與活用」，其內容

如下：

對於因視覺障礙而需常態使用點字進行學習的兒童與學生，應培養其使用鍵盤輸入、點字顯示器輸出之能力，並習得點字與一般文字之相互轉換技巧，亦應能運用電腦語音朗讀功能進行文件處理。此外，亦可考慮在學習與生活的各種場域中活用點字行動資訊終端。對於弱視的幼兒、兒童與學生，應指導其了解最適合自身學習效率的文字大小，並在需要使用放大文字資料時，善用電腦之放大功能，調整文字大小、行距與對比度等，以製作易於閱讀的資料。若因進行性眼疾等因素導致無法使用一般文字進行學習，則應於適當時機轉換為點字使用，並考量學習效率進行文字選擇之配套措施。

然而，上述條文中，針對「因視覺障礙而需常態使用點字進行學習的兒童與學生」之描述，僅限於「兒童與學生」，未包含「幼兒」。相對地，針對弱視者則明確提及「幼兒、兒童與學生」，表示弱視幼兒可接受文字指導。

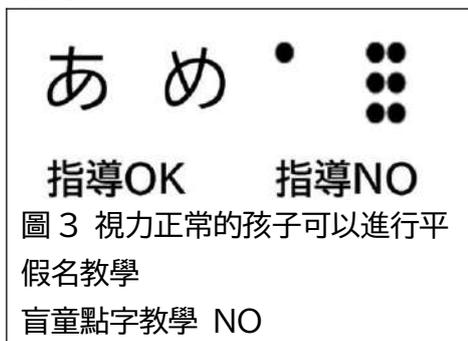


圖 3 視力正常的孩子可以進行平假名教學
盲童點字教學 NO

由此可推論，在日本，盲童於幼稚部階段無法在視覺障礙教育機構（以下簡稱「盲校等」）中接受公認的點字觸讀指導。這導致部分盲校等在幼稚部階段未進行有意圖且具組織性的點字指導，進而造成盲童與其他幼兒在文字素養方面產生顯著差異。

視力正常的幼兒在日常生活中接觸到大量的文字資訊，無論在家庭或幼稚園等教育機構中，皆能透過有意圖且具計畫性的方式提升文字素養。

相對地，盲童若無成人刻意安排，則難以接觸到點字。因此，盲校等應加強與家長的合作，創造多元的點字接觸機會，並以有意圖、具計畫性與組織性的方式進行。盲校等之教師亦應不斷精進自身的點字觸讀指導能力，以確保盲童能獲得高品質的教育支持。

3. 點字素養是推動融合教育的基礎素養

在日本的教育制度中，根據《特別支援學校幼稚部教育要領⁽²⁾》，盲童於幼稚部階段無法接受點字觸讀指導，僅能在進入小學部後方得以開始相關學習。

聯合國身心障礙者權利委員會⁽³⁾於 2022 年 9 月向日本政府提



圖 4:在家用繪本教孩子讀寫

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;

圖 5:《身心障礙者權利公約》第 24 條第 2 款

出建議，指出日本尚未履行該條文所規定之融合教育義務。雖然此建議不具法律拘束力，但日本政府仍需於 2028 年 2 月前提交回應報告。

此外，日本的《學習指導要領》預計將於 2027 年進行修訂，目前文部科學省正就融合教育相關內容進行審議。

其重點包括：

為了充實融合教育體系，包含提供合理的調整措施，應如何思考能夠因應每位身心障礙兒童教育需求的高品質特殊教育之理想形態？在此過程中，對於特殊教育班級及資源班所實施的特別教育課程，其品質提升、自立活動的充實，以及在比照普通小學、中學、高中所設置的特殊教育學校中，應如何規劃改善方針？

鈴木認為，日本對融合教育的理解與世界各國存在顯著差異。

根據《身心障礙者權利公約》第 24 條第 2 項之英文原文 “the general education system”，其通常譯為「一般教育制度」，意指身心障礙學生不應被排除於主流教育體系之外。然而，日本政府將其譯為「教育制度一般」，並將特別支援學校與特別支援班級納入「教育制度一般」之範疇，據此主張並未違反公約規定。

此一譯法所隱含之條文解釋，認為「日本獨特的特別支援教育制度並未因障礙而被排除於教育制度之外」，然而此觀點與融合教育的核心理念存在根本性差異。

鈴木強烈期盼，日本未來能依據國際標準推動融合教育，特別是在盲童教育方面。鄰近的台灣早在 1960 年代即在美國海外盲人基金會(American Foundation for the Overseas Blind, AFOB)之協助下，建立起國家級的融合教育制度，成為亞洲地區的先驅。

透過學習台灣在盲童融合教育方面的制度經驗，日本亦可相對容易地進行制度化改革。事實上，日本在盲童融合教育的基礎已部分具備。例如，各教科書出版社所製作之數位資料可用於製作點字教科書；然而，點字教科書之觸讀能力，以及從家庭至學校的移動、校內空間的導盲與適應，仍需在盲校幼稚部階段進行專業指導。

尤其是點字教科書的觸讀能力，作為融合教育的基礎素養之一，應自盲童幼兒期開始進行有意圖、具組織性的指導，以確保其在主流教育環境中能夠順利學習與成長。

二、鈴木式點字觸讀指導法之理論與體系

1. 盲童點字素養的意義與教師的使命

鈴木自 1970 年起，擔任北海道札幌盲學校教師，長年致力於對盲幼兒、盲童、中途失明兒童與成人之點字觸讀指導⁽⁴⁾⁽⁵⁾⁽⁶⁾⁽⁷⁾⁽⁸⁾。指導對象涵蓋三歲幼稚部盲幼兒、小學一年級盲童、因事故或疾病而失明之學生與成人，以及因眼疾預期將失明之學生，並包括具有智能障礙的盲童（以下簡稱「重複障礙兒童」）。此外，鈴木亦於 1984 年前後在北海道高等盲學校，指導一位 1960 年代出生於美國的日裔重複障礙者進行點字觸讀學習。



圖 6：確保點字普及

該生以英語為母語，過去僅透過「Talking Book」進行學習。其姊居住於札幌，遂安排其來日就讀北海道高等盲學校，當時年約二十歲。鈴木負責教授其日本「平假名」點字觸讀，而田中良廣教授（現任帝京平成大學）則指導其英語點字（如字母等）之觸讀。

盲童能夠觸讀點字，得以接觸教科書與書籍，開拓視野並深化思考能力。相較於觸讀，點字書寫更為容易，可迅速習得，進而記錄並反覆閱讀自身想法，促進人格養成。透過文字，盲童得以承襲人類文化遺產並培養創造力。

鈴木曾指導兩位十五歲、具弱視與智能障礙的女學生學習「平假名」，使其體驗閱讀繪本的樂趣。據報導，兩人畢業後進入設施生活，仍以閱讀繪本

作為休閒活動之一。

由此可見，視覺障礙兒童不僅限於能觸讀點字之盲童，亦包括重複障礙的弱視兒童。透過點字或一般文字教材，他們得以認識更廣闊的世界，在學校、宿舍與家庭中接觸書籍，享受閱讀與學習的喜悅。

2. 鈴木式點字觸讀指導法之理論背景

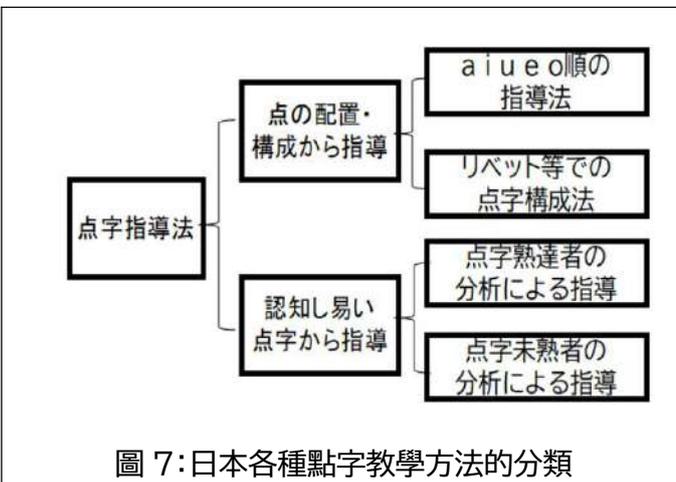


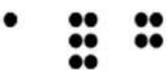
圖 7：日本各種點字教學方法的分類

日本的點字觸讀指導法可分為兩大類：「依點字配置與構成進行指導」與「由易於認知之點字開始指導」。

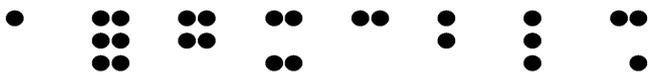
前者強調教授點字的邏輯結構與點位配置，盲童透過指尖探索點字排列，確認後進行觸讀。此法之優點在於理解點字結構後，可較易進行書寫與觸讀；但缺點是學童常因確認點位而過度摩擦點字。

鈴木認為，若欲有效促進盲童點字觸讀能力，應採「由易於認知之點字開始指導」的方法。此信念源於 1970 年山形盲學校鈴木榮助校長之講授，

指出根據格式塔心理學，盲童以整體形狀辨識點字，如「a 為單點」、「me 為縱長方形」、「re 為小塊狀」，簡潔形狀更易辨識與理解。



第二個確信來源為 1971 年瀨尾正雄教授之研究⁽⁹⁾，記錄東京教育大學附屬盲學校小學一年級四名學生在入學後何時能觸讀 46 個平假名字。鈴木據此推論，最早能觸讀之點字即為最易辨識者，並歸納出以下八個字：



a me re fu u i ni ku

a: 單一點	me: 縱長形	re: 小塊狀	fu: 軌道形	u: 短橫線	i: 短縱線
ni: 長縱線	ku: 上橫線+右下點				

鈴木式點字觸讀指導法即以上述講授與研究為基礎，結合鈴木實踐經驗，建立難易度分級指導體系。初期採四階段分類，後於札幌盲學校與北海道高等盲學校進行多樣年齡層指導後，整理為五階段難易度分類。

鈴木最初依據瀨尾老師的論文內容，將教材整理為四個難易度等級，並據此進行指導。隨後，鈴木在札幌盲學校與北海道高等盲學校，對象涵蓋從視障幼兒到中途失明的成人，進行了觸讀教學。鈴木根據這些教學成果進行整理，並將其歸類為五個難易度等級的點字群。

第一階段	あ	め	れ	ふ	う	い	に	く			
第 2 階段	こ	か	お	よ	ひ	ぬ	の	と	な		
第 3 階段	た	さ	し	み	わ	む	ね	も	つ		
第四階段	ゆ	す	を	や	は	る	ま	そ	き		
第 5 階段	へ	け	ん	ほ	ら	せ	ち	り	ろ	え	て

3. 鈴木式點字觸讀指導法之體系

在點字觸讀教學方面，鈴木以「讚賞能夠成功觸讀所帶來的喜悅」作為教學的基礎，並依據三項原則——「①由易至難的原則」、「②練習反覆的原則」、「③因材施教的原則」——設計並創新了教學方法。

(1) 點字觸讀指導三原則

鈴木以「讚賞觸讀成功的喜悅」為基礎，建立以下三原則：

① 由易至難的原則

點字觸讀的教學，首先從「a、me、re、fu、u、i、ni、ku」等容易以觸覺辨識的點字開始導入。

接著，以已能觸讀的點字為基礎，逐字加入新的點字，組成單詞或短句，使視障兒童能夠理解自己正在觸讀的內容，並在愉快的學習過程中獲得成就感。

② 反覆練習的原則

為了讓點字觸讀的技能得以穩固，教學中善用錄音媒體，使學生能反覆學習相同教材。

透過家庭與寄宿設施的協助，在家中或寄宿環境中安排與學校專業指導相同時數的觸讀練習。

此外，在進行點字觸讀時，需將學習用的點字紙固定於桌面，並注意指導學生保持正確的觸讀姿勢。

③ 個別化的原則

根據每位視障兒童的能力特性，製作符合其實際需求的點字教材。

重視每位兒童的個性與獨特性，尊重其個別的觸讀速度，以充滿愛心且持續耐心的態度，設計適合個別需求的點字教材。

(2) 觸讀與書寫的循環式教學

① 使用正面敲打式點字書寫器具

在點字教學中，觸讀與書寫(例如使用帕金斯打字機等正面敲打式點字書寫器具)應盡可能同步進行，以實現觸讀與書寫一體化的循環式教學。

此處需特別指出的是，在觸讀教學的初期階段，不宜使用點字板進行書寫。因為點字板的書寫方式屬於鏡像式作業，其點字排列的圖像與觸讀時所形成的圖像有根本性的差異。

因此，在點字觸讀的初期階段進行書寫時，務必使用帕金斯打字機等正面敲打式的點字書寫器具。



圖 9 Perkins 點字(寬闊的指間隙)



圖 10 :安裝“單手按鍵組”

此外，即使使用帕金斯打字機等正面敲打式的點字書寫器具，對於手指較短且指力較弱的視障兒童而言，僅靠一根手指的力量往往無法將按鍵完全壓下。因此，安裝「單手敲打鍵組」等輔助裝置的工夫便顯得格外重要。



圖 11 保持姿勢

② 維持正確姿勢

在進行點字觸讀與書寫的具體教學時，最重要的是，如左圖所示，雙腳腳底應穩穩地踩在地板上，並能以舒適的姿勢進行點字觸讀。為此，需將書桌高度調整至與肘部齊平的位置。

在觸讀教學的初期階段，為了讓視障兒童養成正確的觸讀姿勢，應將教學用的點字紙固定於桌面。透過此方式，視障兒童能夠持續保持正確的姿勢。

(3) 觸讀與書寫的循環教學

此法將觸讀與書寫結合為一體化教學流程：

- 僅使用正面打字器具(如 Perkins Braille)，點字板則於熟練後使用。
- 正面打字器具可即時回饋，鍵位與點字形態一致，利於學習。
- 日本視障者可透過「日常生活用具給付制度」獲得此器具。
- 自我錄音教材的製作與使用



圖 12. 錄音設備範例

教學流程如下：

1. 指導者錄製教材，學童熟練後自行觸讀並錄音，形成「自我錄音教材」。
2. 學童聆聽錄音並觸讀教材，自我檢查是否誤讀。
3. 聆聽錄音並使用打字器進行點字書寫。
4. 聆聽錄音並檢查自己書寫之點字是否正確。
5. 以上四步為一循環，持續反覆練習。
6. 初期書寫速度緩慢屬正常，隨時間自然加快，無需擔憂。

(3) 雙手觸讀與觸讀速度提升之指導

在日本，視力正常的兒童在閱讀教科書時，能透過辨識漢字來加快閱讀速度，並掌握文章大意。然而，點字閱讀需依序觸摸點字，若無持續接觸，則難以準確理解文意。因此，為提升閱讀效率，盲童需習得「雙手分工」的觸讀技巧。

① 雙手觸讀法

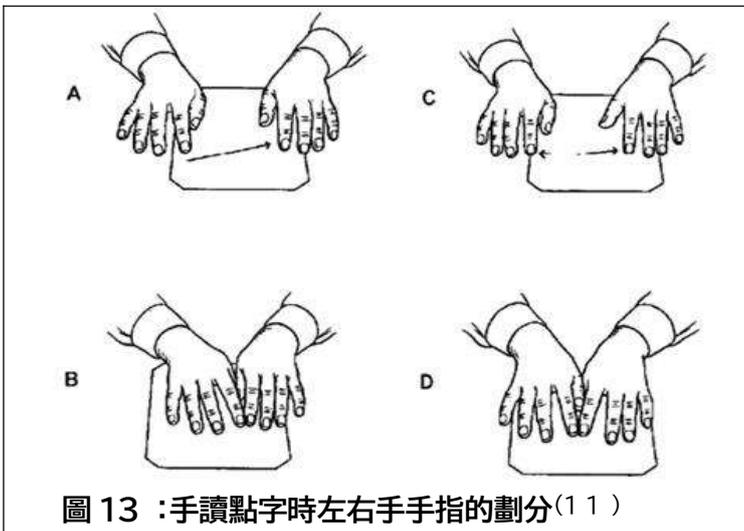


圖 13 :手讀點字時左右手指的劃分(11)

鈴木⁽¹⁰⁾參考 Wormsley, D. P. 博士⁽¹¹⁾之教學方法，對盲童進行以下雙手觸讀指導：

- A:右手食指觸讀上行末端，左手食指從下行開頭開始閱讀。右手食指斜向左下移動，與左手食指接觸。
- B:雙手食指持續閱讀至行末。
- C:右手食指閱讀至行末時，左手食指移至下行開頭。右手食指完成後，左手食指開始閱讀下行。
- D:左手食指閱讀時，右手食指移至左手食指處並接觸，繼續閱讀。→ A → B → C

→ D → A……

② 對閱讀耐力較低之盲童的指導

對於閱讀耐力較低或具智能障礙的盲童，即使已能觸讀清音與濁音點字，仍需透過短篇童話(約 200~300 字)製作點字學習單，並搭配錄音教材進行學習。

錄音教材的播放速度應為盲童觸讀速度的 1.5 倍為宜。為此，教師製作「初見」點字學習單，記錄盲童觸讀所需時間。

指導要點如下：

- 每日使用 1 張學習單，重複練習 2~3 次。
- 錄音教材應連續朗讀完整句子，避免逐字朗讀。
- 過度逐字閱讀會妨礙文意理解與推測能力，並降低觸讀速度。
- 保持正確姿勢以利雙手觸讀，特別注意左右食指的協調運動。
- 當盲童能順利使用錄音教材進行觸讀後，鼓勵其製作「自我錄音教材」。
- 教師應測量閱讀時間與字數(濁音視為 1 字)，計算每分鐘觸讀速度，並每日記錄與圖表化。
- 將速度結果告知盲童，作為激勵。
- 正式測量時使用「初見」點字學習單，並記錄來源書名與頁碼。

•指導時持續強調雙手觸讀技巧。

③ 對閱讀耐力較高之盲童的指導

- 對具一般學習能力之盲童或中途失明者，使用特製 B4 尺寸點字紙進行上述指導。
- 閱讀耐力提升後，可逐步改用較大尺寸之點字紙。
- 教材以 500~600 字之小學一年級程度故事為佳。
- 教師應以最大愛心與鼓勵為基礎，提升盲童觸讀速度與學習動機。
- 同樣強調雙手觸讀技巧。
- 以圖表方式記錄每分鐘觸讀速度，並持續激勵盲童。
- 雖可能出現學習停滯期(plateau)，但透過鼓勵與挑戰心態，盲童終將突破瓶頸。

4. 鈴木式點字觸讀指導法之實踐注意事項

點字觸讀指導需因應盲童個別差異與其所處的支持環境。即使是尚未具備完整觸讀能力的盲幼兒或重複障礙兒童，也應透過實際接觸如「a」或「me」等點字，觀察其是否能辨識差異，作為教學起點。

若學童在接觸點字時出現混亂或無反應，則需先進行基本概念、手部操作與軀幹穩定性的指導。

最重要的是，教育者應以「由下而上」的教材設計進行小步驟教學，同時不忘「由上而下」的教育使命——即始終以「培養文字素養」為目標，進行點字觸讀指導。

特別提醒，若僅使用鉚釘等教具進行點字教學，可能僅停留在點位理解層面，無法真正建立閱讀能力。

(1) 克服教師偏見

點字觸讀能力在智力達到約三歲程度時即有可能習得。然而部分教師因自身觸讀體驗，誤認為點字觸讀需高度理解與辨識能力，進而對學生產生偏見。

鈴木於 2001 年擔任北海道 A 盲學校校長時⁽¹²⁾，發現部分班級未使用點字教科書。詢問後，教師表示學生尚未具備學習點字的智力。當鈴木追問「何時可開始學習點字」時，教師無法回答。

鈴木遂親自與學生對談，並使用蒙特梭利教具進行手指操作與概念辨識測試，將學生分為三類：

- 第一類：可立即開始點字觸讀指導者
- 第二類：若能穩定坐姿與軀幹，即可開始指導者
- 第三類：需先進行手指控制與概念學習，達一定程度後可開始指導者



圖 14. 蒙特梭利教具範例

鈴木隨後調整教師配置，指派無偏見之新任教師與外校調任教師擔任班導，並教授其鈴木式點字觸讀指導法。結果，多位學生開始使用點字教科書學習，並與家人共享閱讀喜悅，生活充滿希望。

教師的使命在於協助盲童透過點字獲得知識、進行溝通與創造。然而，若教師因偏見或過度依賴語音技術而忽略點字指導，將削弱其教育責任與熱忱。

點字觸讀指導的起始標準(約三歲能力)

根據鈴木經驗，點字觸讀指導可於學生具備約三歲發展階段時開始。此時需具備穩定坐姿與軀幹控制能力，否則手部動作將不穩定，影響觸讀準確性。

一般智力測驗中，三歲能力可由以下項目判斷：

此外，因盲幼兒與重複障礙兒童具高度個別差異，不能僅以年齡判斷。對能穩定坐姿者，應透過以下觸覺辨識活動提升其概念與手指能力：

1. 能指出鼻子、眼睛、嘴巴、耳朵等部位
2. 能辨識生活用品如碗、筷、鞋、襪等名稱
3. 能分辨性別
4. 能說出自己的名字
5. 能進行簡單的大小、長短、粗細、形狀辨識
6. 能模仿簡單句子如「今天也很有精神」
7. 能以手指數數至 5

(3) 初期指導之具體實例

① 「me」尋找遊戲

- 事前教授「a」與「me」之區別
- 教師從背後輕握學生左手食指，引導其由左至右觸摸點字，並保持正中線對齊
- 在一行中排列「a a a a me a a me a me」，朗讀並鼓勵學生找出「me」



- 圖形辨別 ○重量辨別 ○大/小辨別 ○長/短辨別 ○角度辨別 ○形狀辨別 ○圖形辨別
- 粗糙/光滑辨別 ○硬/軟辨別 ○乾/濕辨別
- 粗/薄辨別 ○粗/薄辨別 ○溫度辨別等溫度辨別/濕辨別/濕辨別。等

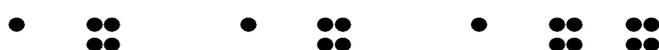
② 「a me、a me」遊戲

- 一邊吃糖果，一邊朗讀「a me、a me、a me」



③ 「a re re」遊戲

- 從「a re、a re」中找出「a re re」



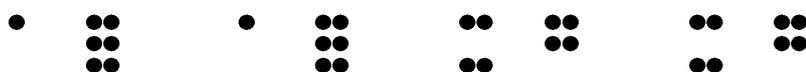
④ 「fu a fu a」遊戲

- 從「fu a、fu a」中找出「fu a a」



⑤ 「a me、a me、fu re、fu re」歌唱遊戲

- 反覆朗讀並唱出「a me、a me、fu re、fu re」



透過上述「a、me、re、fu」四字之遊戲，可使用日本點字之「無意義綴字表」進行理解確認。此表列出 46 個平假名字的點字排列，用以評估觸讀定著程度。

表 1：平假名 46 字之無意義綴字觸讀檢查表

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

(4) 難易度分級指導的展開(第一至第五階段)

① 第一階段的指導

鈴木式點字觸讀指導法的第一階段配置點字，不僅適用於盲幼兒與盲童，也適用於中途失明者，具有高度易讀性。透過手指觸摸即可辨識點字，進而產生自信與成就感，成為推動點字學習的強烈內在動機。

第一階段配置點字：

• •• •• •• •• • •• ••
 A me re fu u i ni ku

書寫指導注意事項：



圖 15.輔助固定中指的裝置

- 初期即同步進行書寫指導，但因盲幼兒手指短小、力量不足，需設計輔助器具以降低按鍵難度。
- 避免將鍵位與點位直接對應教學，以免形成「刮讀」習慣。
- 初期應以「a 是這個鍵」、「me 是這兩個鍵」等鍵位模式進行教學。
- 明確且嚴格地指導左右手指分工，避

免錯誤習慣固定化。

- 若手指力量不足或無法分工，應事先準備單手打字輔助器。
- 可在 2 點鍵(左中指)與 4 點鍵(右中指)上貼上標記，如氈布，並設計 U 字型中指固定器以強化指位意識。

② 第二階段的指導

第二階段點字如下：

•• • •• •• •• •• •• •• ••
 • • • • • • • • •
 Ko ka o yo hi nu no to na

指導原則與彈性運用：

雖然鈴木式指導法將 46 個平假名字分為五階段，並依序教學，但不應僵化使用。應優先考量盲童的學習動機與個別需求。例如，若學生希望學習自己名字的點字，則可將其所需字元與第一階段字元混合教學，以提升學習意願。亦可使用父母名字作為教材。

③ 第三至第五階段之指導實例

即使能順利完成第一與第二階段的 17 個點字學習，許多盲童在進入第三階段後，學習進度會明顯放緩。其原因可能包括：學習字數增加、點字形狀更複雜或出現旋轉變化等。因此，教師需持續以「讚賞為主」的方式，耐心指導。

例如，第二階段已出現以下三組相似點字形：

•• •• •• •• •• ••
 • • • • • •
 Ku nu yo no ka na

而第三階段則包含五組類似點字形，共 11 個字：

•• •• •• •• •• •• •• •• •• ••
 • • • • • • • • • •
 Ko ta shi to a wa hi ne yo no sa

即使學習進度緩慢，教師仍應不斷鼓勵與讚賞，強化已習得的點字，並設計重複練習教材，結合家庭與宿舍的支持，持續推進學習。

此外，應在教室與校園內建立點字資訊環境，例如在鋼琴上貼上「piano」的點字標籤，讓盲童在日常生

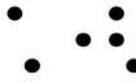
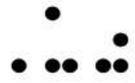
活中自然接觸點字，提升興趣與動機。

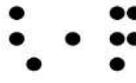
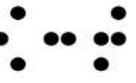
透過這樣的反覆練習與環境支持，日本的「平假名」46 個點字最終皆可達成觸讀能力。

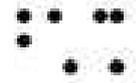
④ 濁音、半濁音、促音、長音、拗音、拗濁音、拗半濁音之指導

關於濁音等的教學，應在完成清音 46 字的觸讀指導後進行，以符合教學順序性。

例字：

 
ka gi 濁音 pa n 半濁音

 
Kitte 促音 ko o to 長音

 
cho ki n 拗音 gya ku 濁拗音

 
ka n pyo o 半濁拗音

濁音與半濁音需在點字前加上特定符號；促音與長音則在點字後加符號。

教學時應搭配學習單與錄音教材，反覆練習。教材可選用小學生喜愛的故事內容，使學習更具趣味性與吸引力。對於中途失明者，教材內容應根據其興趣與需求量身設計，提升學習意願與參與度。

⑤ 特殊音、數字、計算符號、英文字母之指導

根據課程內容，選擇適當的教學項目。

教師應與科目教師密切合作，確保教學內容與學科需求相符，並共同設計有效的教學策略。

三、透過實踐案例驗證其有效性

鈴木式點字觸讀指導法所涵蓋的對象極為多元，包括先天性盲童、合併智能障礙的盲童、中途失明的學生、因眼疾預期將失明的學童，以及高齡失明者等。

鈴木自 1974 年起，持續向北海道及日本各視覺障礙教育相關團體發表鈴木式點字觸讀指導法的實踐資料。並獲得學習者本人及其家屬對指導成果公開的同意。本文將上述資料加以整理，作為鈴木式指導法的實證基礎。以下為指導案例總表。

表三 指導案例總表(已獲本人及家屬同意)

案例	對象(年級和年齡)	眼部疾病/狀況	結果
1	小學一年級	早產兒視網膜病變	2 個月內獲得 40/46 清晰的聲音
2	國中一、二年級學生	進行性眼疾	600 分鐘內學會 46 種清晰的聲音
3	普通國中二年級學生	進行性眼疾 校長室指導	三個月內幾乎掌握，透過觸摸閱讀點字小說
4	兼職高中四年級學生	急性失明和多發性硬化症	他掌握了點字教科書的使用，一年後從普通高中畢業。
5	高中一、二、三年級生	中期失明，進行性眼疾	一年內觸覺閱讀速度為 120-150 個字/分鐘
6	成人	雙眼破裂 校長室指導	3 個月後，您將掌握大部分清晰的濁音。

案例 1. 小學部一年級的指導成果

本案例整理自《1982 北海道高等盲學校之護理與訓練》(北海道視覺障礙教育研究會《道視研》第 37 號(13))。

- 對象:小學部一年級
- 眼疾:早產兒視網膜病變
- 指導期間:1973 年 4 月至 7 月
- 指導成果:
4 月 10 日:開始指導 a、fu、me、u、i
5 月 6 日:22 字/46 字, 正確率 48%
5 月 14 日:23 字/46 字, 正確率 50%
6 月 9 日:40 字/46 字, 正確率 87%

案例 2. 中學部轉學生(預期中途失明)的指導成果

本案例整理自《1974 點字可於 600 分鐘內掌握》(道視研第 19 號⁽⁵⁾)。

- 對象:由普通中學轉入的中學部一年級 2 名、二年級 1 名, 共 3 名
- 眼疾:視網膜剝離、牛眼、視網膜色素變性症
- 指導期間:1974 年 4 月至 7 月
- 指導成果:
三人皆於 600 分鐘內習得清音 46 字
•6 月 29 日實施「點字觸讀力檢測」:分別得分為 2 分、1 分、0 分
•※檢測工具為佐藤泰正氏所設計之綜合閱讀力診斷測驗(點字板)

案例 3. 函館市中學生的指導成果(鈴木任函館盲學校校長時)

- 對象:函館市中學二年級學生
- 眼疾:類肉瘤病(サルコイドーシス)
- 指導期間:2000 年 10 月至 2001 年 1 月
- 指導成果:
2001 年 1 月 19 日:無意義綴字檢測, 45 字/46 字, 正確率 98%
濁音、半濁音、拗音皆可觸讀
1 月 21 日:借閱乙武洋匡著作《禮物》的點字版

案例 4. 定時制高中中途失明學生的復學指導成果

本案例整理自《1975 中途失明學生復學至普通高中》(特殊教育指導事例集, 第一法規)⁽⁶⁾。

- 對象:定時制高中四年級學生(休學一年)
- 眼疾:多發性硬化症
- 指導期間:1973 年 9 月至 1974 年 3 月
- 指導成果:
10 月底:可觸讀日文點字
11 月初:除數學與英文外, 其他科目使用點字教科書學習
1974 年 2 月:所有科目皆使用點字教科書學習

4月:復學至原定時制高中四年級
1975年3月:畢業
4月:進入北海道高等盲學校專攻科理療科

案例 5. 高中部中途失明學生之指導實踐成果⁽⁸⁾

本案例整理自《1986年北海道視覺障礙教育研究大會研究紀要》，涵蓋三位學生的指導歷程。

學生 1:18 歲

- 眼疾:因事故導致雙側視神經完全損傷
- 指導期間:1983年12月至1984年11月
- 指導成果:
 - 1984年1月24日:783字故事, 觸讀時間46分鐘 → 每分鐘17字
 - 4月24日:711字故事, 8.2分鐘 → 每分鐘87字
 - 7月24日:842字故事, 7.9分鐘 → 每分鐘106字
 - 10月24日:792字故事, 6.6分鐘 → 每分鐘120字
 - 11月19日:820字故事, 7.1分鐘 → 每分鐘115字

學生 2:17 歲

- 眼疾:視網膜剝離, 為預防失明而希望學習點字
- 指導期間:1983年12月至1984年11月
- 指導成果:
 - 1983年12月14日:783字故事, 43分鐘 → 每分鐘18字
 - 1984年1月8日:783字故事, 22.8分鐘 → 每分鐘34字
 - 4月8日:521字故事, 5.2分鐘 → 每分鐘98字
 - 7月5日:836字故事, 5.9分鐘 → 每分鐘141字
 - 11月21日:761字故事, 5.0分鐘 → 每分鐘152字

學生 3:16 歲

- 眼疾:視神經萎縮, 為預防失明而希望學習點字
- 指導期間:1985年4月至1986年3月
- 指導成果:
 - 1985年5月7日:340字故事, 12分鐘 → 每分鐘28字
 - 7月6日:703字故事, 9.6分鐘 → 每分鐘73字
 - 11月8日:738字故事, 6.7分鐘 → 每分鐘110字
 - 1986年1月22日:643字故事, 5.3分鐘 → 每分鐘121字
 - 3月18日:741字故事, 5.2分鐘 → 每分鐘143字

案例 6. 旭川市中途失明者之指導實踐成果(鈴木任旭川盲學校校長時)

鈴木於旭川盲學校校長任期中, 對一位因墜落事故導致雙眼破裂的中途失明者進行點字觸讀指導, 地點為校長室。

- 對象:2000年12月因墜落事故住院, 雙眼破裂並伴有全身骨折, 長期住院
- 指導期間:2002年5月至8月
- 指導成果:

5月29日:清音 33字/46字 → 正確率 72%

6月19日:清音 44字/46字 → 正確率 96%

濁音 19字/23字 → 正確率 83%

7月17日:清音 43字/46字 → 正確率 93%

濁音 22字/23字 → 正確率 97%

72字無意義綴字測驗 → 觸讀時間 5分30秒 → 每分鐘 13.1字

8月28日:72字無意義綴字測驗 → 觸讀時間 3分鐘 → 每分鐘 24字

四、超越點字——邁向墨字素養的拓展

盲童的點字素養是建立其教育基礎所不可或缺的必要條件。

然而，在日本，盲童若要正確理解日語詞彙的意涵，僅依賴點字仍不足，還需習得日常使用的「平假名」與漢字(在日本，這兩者與點字相對，被稱為「墨字 sumiji」)，才能真正掌握日語的語義與認知。尤其日語中，存在大量同音異義詞。例如「hashi」一詞，其發音相同但意義不同，可能指「箸(筷子)」、「橋(橋樑)」、「端(邊緣)」等。



雖然多數情況下可依上下文理解其意，但仍有可能產生誤解。例如「shinkou」可指「侵攻(入侵並攻擊)」或「親交(親密交往)」，若僅聽語音，可能誤解為相反的意思。



因此，為提升盲童的文字素養，除了點字外，亦需教授包含平假名與漢字在內的墨字。

1. 對盲童進行墨字「平假名」的指導



鈴木於 1972 年與札幌盲學校岡田吉生老師合作，依據鈴木式點字觸讀指導法的難易度分類原則，將墨字「平假名」46 字依圖形辨識難易度分為六個階段⁽¹⁴⁾。

教學方法與點字指導相同，以已習得文字為基礎，組合未習字進行學習。教材使用日本製真空成型器製作，原版以棉繩黏貼成形。例如：

難度的字「i」有兩條豎線，「ko」有兩條橫線，「ri」左邊是一條短豎線，右邊是一條長豎線，「ni」左邊是一條豎線，右邊是兩條橫線，「ko」左邊是一條豎線，右邊是一條叉，「ta」左邊是一條叉，兩條是兩條橫線，「ko」左邊是一條豎線，右邊是一條叉，「ta」左邊是一條叉，兩條是兩條橫線，「shimo」。最初，為了讓書寫的字母醒目，使用了凸起的打火機。

<p>難易度1 (I-型)</p> <p>い こ り に け た し も 11 11 11 11 11 11</p> <p>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</p> <p>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</p> <p>難易度2 (V型)</p> <p>く へ て そ き きん え < ^ 7 ㄣ 十 十 ㄥ ㄣ</p> <p>く：「し」の左下のカギ線を90度時計回りに回転 て：「へ」を90度時計回りに回転 さ：「け」の左のタテ線を下に短く書く ん：「し」のタテ線を右上から左下に斜めに書く</p> <p>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」，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</p> <p>難易度3 (コ型)</p> <p>っ う か ち ら や と せ っ う か ち ら や と せ</p> <p>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。</p> <p>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。</p>	<p>難易度4 (よ型)</p> <p>よ ま は ほ す な む み よ ま は ほ す な む み</p> <p>「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「ちよん」</p> <p>ま：「こ」に基本形 は：「は」の上のヨコ線は「こ」 な：左に「十字」，右は「ちよん」，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いて，最終線を右に伸ばして，「十字」</p> <p>難易度5 (O型)</p> <p>の め ぬ あ お ゆ の め ぬ あ お ゆ</p> <p>「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 お：「十字」に続けて基本形，右上に離して「ちよん」</p> <p>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</p> <p>難易度6 (U n型)</p> <p>ろ る ひ わ れ ね ふ き ろ る ひ わ れ ね ふ き</p> <p>ろ：小さな「て」に続けて「つ」 る：「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「ちよん」「ちよん」</p> <p>ろ：「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 き：「ち」と「と」の組合せ</p>
---	--

圖 22.平假名書寫說明(難度 1~6)

初期使用「浮字機(Raised Writer)」使書寫文字浮出，便於觸察。

鈴木亦於 1984 年指導兩位畢業於 A 盲學校中學部、入學北海道高等盲學校的弱視重複障礙學生，依上述分類教授墨字。

這些學生居住於寄宿舍，曾以墨字書信與遠方家人聯繫，家人收到信件後感動不已並致電學校。

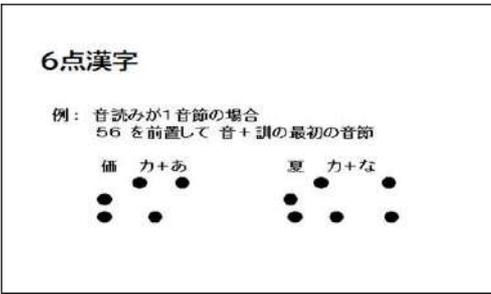
據障礙者設施指導員回報，該學生畢業後能接觸繪本等多種圖書，展現高度閱讀能力。

鈴木認為，視覺障礙兒童的文字素養，不僅包括盲重複障礙者的點字素養，也包括弱視重複障礙者的墨字素養。文字素養是培養人性與精神文化的根本教育內容，對所有視障兒童皆至關重要。

2. 日本漢字點字表記的兩大系統

自 1960 年代後期起，日本開始進行漢字點字表記的實踐研究，形成兩大代表性系統，分別於東京與大阪發展。

(1) 六點漢字系統

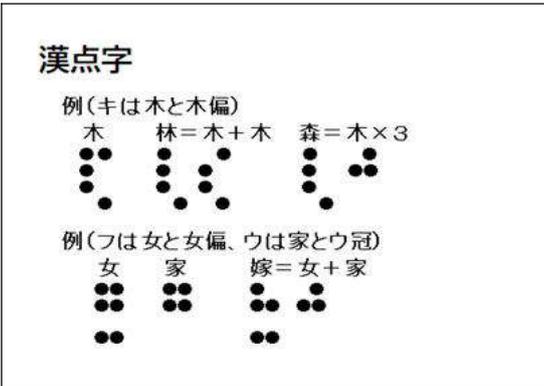


「六點漢字」系統是由東京的長谷川貞夫教授所開發的。

其基本思想是根據漢字的發音和發音來構造漢字，同時保留了六點式點字系統作為電腦輸入方式的特色。

該系統的特點是結構規則、易於記憶，並且可以在普通的點字板或點字閱讀器上書寫。

(2) 漢點字系統



「漢字盲文」系統是由大阪的川上耐一教授所開發的。

其基本思想是為了讓盲人能夠閱讀傳統的日文漢字，為了區別於普通的盲文，採用了八點盲文，其基本內容是由漢字的部首和側字構成的。

該系統的特點包括能夠理解傳統日語漢字的獨特起源和含義，從而輕鬆識別漢字的各個部分。雖然書寫需要 8 點點字板，但目前許多點字輸出設備都具備 8 點輸出功能，讓書寫更方便。

五、 結論－邁向融合教育實現的建言

1825 年，也就是距今 200 年前，路易·布萊葉先生為視障兒童設計了六點式點字系統，這套系統在替代視障兒童所缺乏的視覺資訊方面，具有極高的價值與效能。

在日本，距今 135 年前的 1890 年，石川倉次先生秉持著「點字是視障兒童的眼睛」的理念，參考布萊葉先生的點字系統，創建了日本獨自的點字體系。

日本的視障兒童因為這兩位先驅者的貢獻，得以獲得點字這一珍貴的文字工具，並習得點字觸讀能力。透過點字，他們能夠認識自我、拓展視野，進而開創屬於自己的道路，實現自我。

盲校等教師應將此精神銘記於心，致力於讓所有視障兒童習得點字素養，並以高度的使命感，精進教學方法與技術。

無論眼前的視障兒童處於何種狀況，教師都應堅信其具備點字觸讀的潛力，並依據個別情況設計多元教學策略，協助其習得點字素養。

1 為點字觸讀提供有計畫、有意圖的教學

對於視力正常的幼兒，父母與祖父母常會購買繪本或各種提供視覺資訊的玩具，以促進其文字素養的發展。

相對地，視障幼兒在家庭中成長期間，接觸點字的機會極為有限。因此，在盲校等教師的適當引導下，對視障幼兒進行有意圖、具計畫性的點字觸讀教學，顯得尤為重要。

尤其若要將融合教育的國際標準應用於視障兒童，盲校教師需在幼兒階段即開始設計適切的點字教學，使其在早期即能習得觸讀能力。若等到小學入學後才開始教導點字觸讀，可能會阻礙其學習之路。

因此，鈴木認為「鈴木式點字觸讀教學法」是一種有效的教學方法。此法不僅適用於視障幼兒，也適用於成人中途失明者的點字學習。

特別是中途失明者常認為自己無法習得點字，因此從易於觸讀的點字開始教學的鈴木式方法，具有極高的實效性。鈴木希望讀者能透過本文理解此一點。

此外，即使是教師認為難以習得點字的重複障礙兒童，也應嘗試使用鈴木式教學法進行指導。鈴木堅信，

教師眼前的每一位視障兒童都能習得點字觸讀。希望教師能理解此理念，並以身為盲校教育者的使命感，履行其教育責任。

2 矯正 ICT(資訊與通信技術)使用上的偏差

鈴木之所以立志從事點字觸讀教學，是因為在擔任札幌盲校寄宿舍舍監期間，曾目睹一位中途失明學生每天深夜仍在使用錄音機聆聽當日課程。

該學生認為成人後學習點字困難，因此僅依靠錄音機的聲音來準備國家考試。

同樣地，重複障礙兒童中的智能障礙者，也常被認為應專注於提升作業能力，而非學習文字，因此多以廣播、電視或錄音機進行學習。

如今，ICT 技術迅速發展，資訊多以語音形式輸出，視障兒童的學習環境正劇烈變化。教科書也已數位化，透過電腦語音輸出成為「有聲書」，即使無法觸讀點字，也能理解內容。

然而，教科書不僅是文字的排列，圖表與插圖往往是理解教材的重要線索。

在這樣的時代趨勢下，有些盲校教師誤以為語音資訊的理解就是視障兒童的主要素養。

尤其在面對兼具智能障礙的視障兒童時，有些教師認為點字觸讀教學困難而選擇不予指導。

點字應被視為促進視障兒童成長的重要素養工具。透過點字，兒童能以自己的手指閱讀、思考，並以自身的節奏進行觸讀，具備主動性與反覆推敲的能力。

因此，負責視障兒童教學的教師，應提升自身專業能力，確保所有視障兒童都能習得點字素養。

此外，為進一步提升點字素養，教師也應積極指導視障兒童混合運用點字顯示器、觸覺顯示器、語音朗讀等 ICT 技術，以有計畫、有意圖地減輕視覺障礙所帶來的負面影響。

引用與參考文獻

- (1) 日本文部科學省(2018)。《特別支援學校教育要領·學習指導要領解說：自立活動篇(幼稚部·小學部·中學部)》。
 - (2) 日本文部科學省(2017)。《特別支援學校幼稚部教育要領》。
 - (3) 日本文部科學省(2022)。《關於〈身心障礙者權利公約〉對日本的審查》。
 - (4) 鈴木重男(1973)。〈實踐性護理訓練論〉,《盲教育》,全日本盲學校教育研究會,第36期,頁34-47。
 - (5) 鈴木重男(1974)。〈點字可於600分鐘內掌握〉,《道視研》,北海道視覺障礙教育研究會,第19期,頁18-20。
 - (6) 鈴木重男(1975)。〈中途失明學生復學至普通高中〉,《特殊教育指導事例集》,第一法規,頁514、76-79。
 - (7) 鈴木重男(1981)。〈個別化點字觸讀指導法〉,《盲教育》,全日本盲學校教育研究會,第52期,頁40-46。
 - (8) 鈴木重男(1986)。〈入門期點字觸讀指導的實踐紀錄——尋求人人皆可進行的點字觸讀技術〉,《北海道視覺障礙教育研究大會研究紀要》,昭和61年度,頁66-69。
 - (9) 瀨尾政雄(1966)。〈入門期點字閱讀能力之發展〉,《盲心理研究》,日本盲心理研究會編,第14卷,頁1-18。
- Wormsley, D. P.(1981)。〈Braille 閱讀中的手部動作訓練〉,《Journal of Visual Impairment and Blindness》,第72期,頁327-331。
- (11) 鈴木重男(2011)。《視覺·聽覺·語言障礙兒童之醫療·療育·教育(第二版)》,第2章〈視覺障礙兒童的學校教育〉,金芳堂,頁98。
 - (12) 鈴木重男(2004)。〈培養並磨練專業能力〉,《特別支援教育》,文部科學省初等中等教育局特別支援教育課編,第15期,卷頭言,頁2-3。
 - (13) 鈴木重男(1982)。〈北海道高等盲學校之護理與指導〉,《道視研》,北海道視覺障礙教育研究會,第37期,頁33-34。
 - (14) 鈴木重男(2011)。《視覺·聽覺·語言障礙兒童之醫療·療育·教育(第二版)》,第2章〈視覺障礙兒童的學校教育〉,金芳堂,頁113-114。