

盲児のための学校

—「耳で見る」「手で読む」「頭で歩く」盲児の指導—

熊本県立盲学校

2026 令和8年7月27日(月)



明日佳グループ

公益財団法人明日佳 鈴木 重男

熊本県立盲学校に期待する

熊本県立盲学校の先生方、そして寄宿舎で子どもたちの生活を支えておられる先生方に、この研修テキストをお届けできることを大変嬉しく思います。盲児の学びと成長を支える皆さまの献身は、地域にとってかけがえのない価値であり、公益財団法人明日佳としてもその一助となれることを誇りに感じています。



日本の教育は今、インクルーシブ教育の実現が強く求められています。すべての子どもが必要な支援を受けながら学べる社会をつくることは、私たち大人の重要な使命です。その中で盲学校は、専門性を生かし、地域の学校や家庭を支える視覚障がい教育センターとしての役割が期待されています。

熊本県立盲学校には、盲児の発達や学習に深い理解を持ち、点字や歩行、日常生活、重複障がいへの対応など高度な専門性を備えた先生方が揃っています。したがって、両校は、盲児に責任ある教育支援を提供できる、地域の「学びの拠点」です。

本テキストは、点字触読、歩行指導、重複障がい児の指導、体育・スポーツ指導等についての具体的ななかかわりを、当法人鈴木重男が長年の実践を基にまとめたものです。

是非、本書を日々の指導に活かし、盲児一人一人の可能性を引き出すための「盲児のための学校」の視点を見つける教材としてご活用ください。両校が今後も地域と連携し、盲児の学びを支える中核としてさらに発展されることを期待しています。今回の研修が、その歩みを力強く後押しすることを願っております。

公益財団法人明日佳

理事長 小野寺 眞 悟

目 次

「盲児のための学校」コンセプト	1
I 点字触読指導「手で読む」	2
I-I 我が国の点字の基礎知識	2
1 点字の「ひらがな」五十音	2
2 「ひらがな」点字指導の公的基準とその対応	3
I-II 鈴木式点字触読指導法の理論と体系	4
1 盲児の点字リテラシーの意義と教師の使命	4
2 鈴木式点字触読指導法の理論的背景	4
3 鈴木式点字触読指導法の体系	5
4 触読指導の留意事項	8
I-III 触読指導の実践事例	14
I-IV 点字を超えて-墨字リテラシーへの展開	16
1 日本語の特徴	16
2 盲児への墨字「ひらがな」の指導	17
3 日本の漢字表記の2系統のシステム	17
I-V 全ての盲児に点字を	18
1 点字触読のために意図的、計画的な指導を	18
2 ICT(Information and Communication Technology)の偏りの是正	19
I-VI 鈴木式触読指導の指導記録	19
1 小学部1年生の指導結果	19
2 中途失明生徒の普通高校への復学	20
3 誰でも、どこでもできる点字触読指導技術を求めて	22
4 中学部2年生の中途失明生徒への指導結果	26
5 旭川市内、中途失明者への指導結果	27
II-I 歩行指導「頭で歩く」	30
1 盲児の歩行	30
2 「体の中の地図」「手の中の地図」「頭の中の地図」の関係	30
3 盲児の歩行のための12要素	31
4 各発達段階の指導の概要	33
5 地図指導プログラムの具体的な指導	34
6 トレーニングと教師のガイド歩行	39
7 盲児が白杖なしで歩く時の防御の姿勢	40
8 白杖探索	40
9 白杖操作	41
10 歩行状態等チェックリスト(盲児用)	42
II-II 「耳で見る」盲児の特性	43
1 反響による定位	43
2 盲児の歩行	43
3 超音波を活用した高校生	44
4 K-sonarによる指導	45
II-III 札幌地域の雪路歩行	50
III 重複障がい教育「盲児のための学校の体現」	53
1 重複障がい教育の盲児のための学校	53
2 重複障がい教育の留意事項	53
3 中学部生徒の指導実践	54
4 幼稚部3歳児の指導実践	61
5 重複障がい児の盲児のための学校に係る総括的視点	66
IV 体育・スポーツ指導	67
1 盲児の体育・スポーツ指導の原理	67
2 具体的な指導の方法 写真文中に「中国」	68
3 鈴木 of 体育指導の実践	69
4 北海道札幌盲学校及び北海道高等盲学校での教材・指導事例	72
V その他	73
V-1 早期教育	73
V-2 専門性は校長が育てる	77
V-3 専門性の特性	79
V-4 学校経営	80
V-5 盲学校のビジョン	82
V-6 テキサス州立盲学校に学ぶ	83

「盲児のための学校」コンセプト

「盲児のための学校」は、盲児の「存在・尊厳・感覚世界・可能性」を尊び、盲児自身から学びながら、“できること”を起点に世界を共にひらいていく教育です。

盲児は、我が国の科学、医学等の進展により、その数がとても少なくなってきました。視覚障害教育の専掌を標榜する特別支援学校の中には、準ずる教育の盲児がいない学年だけでなく、弱視や重複障がいの幼児児童生徒だけの学校もあるとお聞きしています。現在、まさに盲児は希少障がいに位置付けられようとしています。

そこで、盲児を教育指導する「盲児のための学校」という概念の下に位置づけて、盲児教育に携わる学校の教職員としての有り様「盲児のための学校」を明確にしたいと思います。

「盲児のための学校」の6つの柱

- ・盲児の尊厳を基盤とする
 - ・盲児から学ぶ姿勢
 - ・“できること”の尊重
- ・盲児の感覚を基盤とした関係性
 - ・共創としての教育
- ・逃げずに向き合う教師の人間的態度

1. 尊厳を基盤とする教育

「盲児のための学校」は、盲児を「できない存在」とみなさず、一人の人間として尊重する姿勢を示します。障がいの重さは価値を決めるものではなく、盲児教育はまず子どもの尊厳を認めるところから始まります。

2. 盲児から学ぶ姿勢

盲児の行動・反応・沈黙・触れ方は、その子が世界をどう感じているかを示す“言葉”です。「盲児のための学校」とは、教師が盲児の表現・行動から学ぶ姿勢を重視する教育です。

3. “できること”の尊重

どんなに重度でも、その盲児が“できること”を見つけ、そこから世界を広げていくことが指導の核心です。「盲児のための学校」は盲児の小さな成功や反応を尊び、可能性を開花させる営みです。

4. 盲児の感覚を基盤とした関係性

盲児は視覚以外の感覚で世界を理解します。触覚、身体感覚、音、人との関係(声・接触・人格そのもの)など、盲児が頼りにする手がかりを丁寧に見守り、その感覚世界に寄り添うのが「盲児のための学校」です。

5. 共創としての教育

教師が一方向的に教えるのではなく、盲児と共に学び合う姿勢が重要です。「盲児のための学校」は、教師と盲児が対等なパートナーとして共に成長する共創の教育です。

6. 逃げずに向き合う教師の人間的態度

どんなに重い障がいがあっても、子どもから逃げずに向き合う心根を持つこと。それは根性論ではなく、子どもの存在を尊ぶ教師の根源的な態度です。「盲児のための学校」は、見捨てず、諦めず、深い人間性に支えられた共に成長を目指す営みです。

I 点字触読指導「手で読む」

I - I 我が国の点字の基礎知識

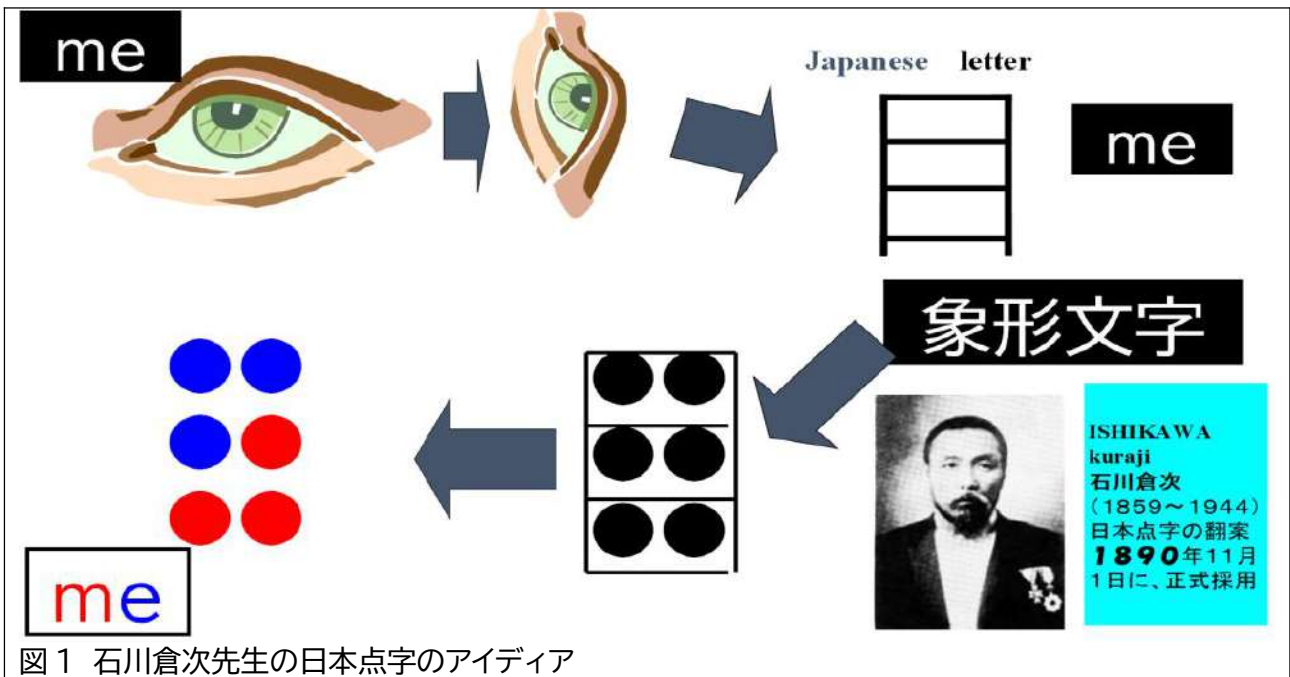


図1 石川倉次先生の日本点字のアイデア

1 点字の「ひらがな」五十音

日本点字の構成		点配列				
		①④	②⑤	③⑥	⑦	⑧
基本	a	イ	ウ	エ	オ	wa
	i	カ	キ	ク	ケ	コ
k	カ行	カ	キ	ク	ケ	コ
	サ行	サ	シ	ス	セ	ソ
s	タ行	タ	チ	ツ	テ	ト
	ナ行	ナ	ニ	ヌ	ネ	ノ
n	ハ行	ハ	ヒ	フ	ヘ	ホ
	マ行	マ	ミ	ム	メ	モ
m	ヤ行	ヤ	ユ	ヨ		
	ラ行	ラ	リ	ル	レ	ロ
y	ワ					
	ヲ					
r	ン					

図2 日本ひらがな点字の構成 46音

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」を付加したのとして表記される。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」を付加したのとして表記される。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。

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、視覚に障がい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って、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々ある。

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」⁽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。

視覚障がい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(視覚障がい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 ● ●●●
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、盲学校等の視覚障がい教育機関(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出来る。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、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。

視覚に障がいの無い幼児は、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。



図4 家庭で絵本を

I-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、加えて知的障がい併せ有する盲児(8)(以後、「重複障がい児」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がい者にも点字触読指導を指導した。



図6 盲幼児の読書

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がい者で、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がいのある女子生徒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、視覚障がい児は、点字触読が可能になった多くの盲児だけではなく、重複障がい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ぶ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

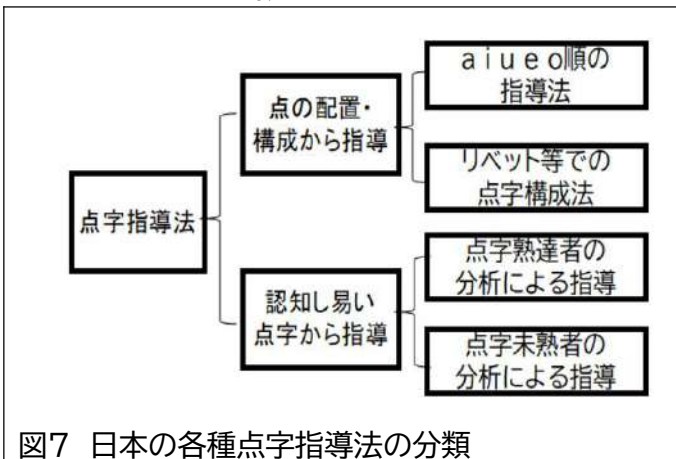
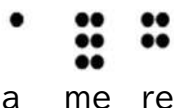


図7 日本の各種点字指導法の分類

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。

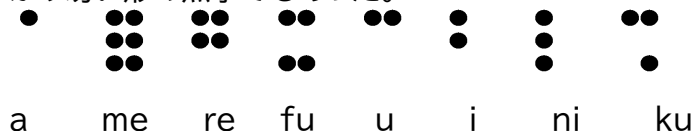
「点の配置・構成から指導する方法」は、冒頭に表記した「ひらがな」点字の論理的構成の点配置を指導する。盲児は、指先で点字の配置を探りながら、その点配置を確認して、点字触読を行う。この指導方法のメリットは、点字の点配列を知識として理解している場合は、点字を容易に表記することができるし、時間をかければ触読も可能になる。しかし、デメリットとして、点の配置を確認するために点字を強く擦り付けるなどの動作が見られることである。

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融合した点の集合体として、ゲシュタルト心理学の見解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。



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(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。

第1段階	あ	め	れ	ふ	う	い	に	く			
第2段階	こ	か	お	よ	ひ	ぬ	の	と	な		
第3段階	た	さ	し	み	わ	む	ね	も	つ		
第4段階	ゆ	す	を	や	ほ	る	ま	そ	き		
第5段階	へ	け	ん	ほ	ら	せ	ち	り	ろ	え	て

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」のような触読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わ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、視覚障がい者「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、次のように指導した。

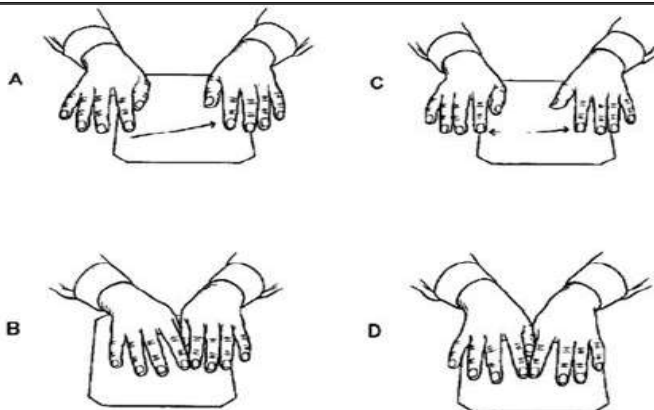


図 13 点字触読の両手読みの左右の手指の分担
(11)

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……。

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、

② 時間的耐久性が低い盲児への触読向上指導

盲児や知的障がい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触読向上指導

○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。

4 触読指導の留意事項

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がい児にも、「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がい児への指導内容は、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にの点字触読指導」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、視覚に障がいのない幼児が「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、重複障がい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

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化につながるのではと懸念している。

(2) 触読指導の開始時期

鈴木⁽¹³⁾の体験上、点字触読指導を始める時期は、3歳程度の発達がみられる段階である。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がい児は、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 モンテッソリー教具例

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

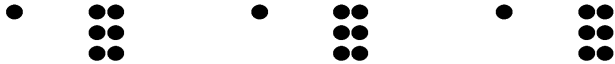
- ・事前に点字の a と me の区別を指導する。
- ・この指導では、盲児を盲児の背後から抱き抱え、盲児の左人差し指を、指導者の左手で柔らかく握って、a と me の点字に滑らかに、左から右に触れさせることが重要である。ここでは、盲児の体の正中線を点字シートに正対させるため、盲児と指導者は対面に位置しないよう留意する。

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

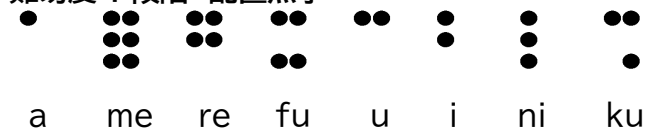
ha、o、ru、tsu、te、ya、sa、ro、ma、nu、so、shi、e、no、i、a、hi、ri、re、ko、mi、to、ta、ra、 fu、me、ho、wa、na、n、yo、ke、mu、yu、su、ni、wo、ne、se、u、mo、ki、he、ku、ka、chi
--

(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 ルール状)」「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」と語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 文字全てのイメージを語んじることが、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「ひっかき読み」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。

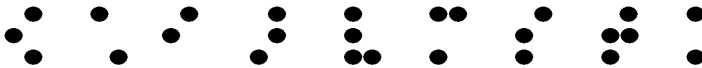
○前述したが、指の力がなかったり、指が短

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 aonini au

ani mei ni 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。

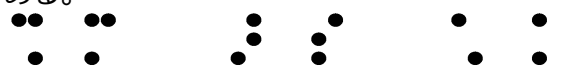
○なお、強調するが、盲児の希望により、自分自身の名前や母親等の名前を点字で触読したいとの強い願いがあれば、その希望する点字を先に指導することは、指導上、盲児自身の点字触読への動機を活かすことになるため、重要な指導上の留意と位置付ける。

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。

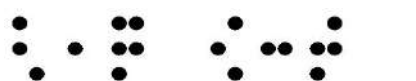
また、教室はもとより、学校内での点字情報環境を整備するとともに、家庭内でも盲児が触ることができる所、例えばピアノに「piano」と表記した点字シートを張るなど、点字への興味・関心が高まるような工夫をするよう配慮することも、点字触読指導においては重要な視点となる。

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。

I-III 触読指導の実践事例

鈴木式点字触読指導法で鈴木が関与した対象者は、先天盲幼児・盲児、知的障がい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がい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、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、点字教科書使用で普通高校を卒業
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

事例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(北海道視覚障がい教育研究会「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%

事例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(北海道視覚障がい教育研究会「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

事例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

事例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

事例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 北海道視覚障がい教育研究大会 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

事例 6 旭川市内(旭川盲学校の校長時)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

I-IV 点字を超えて-墨字リテラシーへの展開

1 日本語の特徴

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

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(川等の上にかかけられた道)、端(中央から離れたところ)」がある。

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。



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。

2 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、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。



図 21 レーズドライバー

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、レーズドライバーを使用して、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)

<p>難易度1 (I-型)</p> <p>い こ り に け た し も </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 く へ て そ き き ん え</p> <p>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 き：「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を「こ」の左のタテ線は「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</p> <p>難易度3 (コ型)</p> <p>つ う か ち ら や と せ つ う か ち ら や と せ</p> <p>つ：「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 う：「こ」に続けて「つ」を書く ち：十字に続けて「つ」を書く 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 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 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。 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 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 む：「す」の丸め終末部を右に伸ばす。伸ば み：短いヨコ線を書き、引き続いて基本形した線の最終部の上に「ちよん」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：タテ線に基本形 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、右上に離して「ちよん」 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 ん を ろ る ひ わ れ ね ん を</p> <p>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「ちよん」「ちよん」 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</p>
---	--

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名の弱視重複障がい生徒に上記の「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、弱視の重複障がい生徒は、卒業後の障がい者施設の生活で、絵本等の多くの図書と触れ合うことができる、同障がい者施設の指導員から報告を受けた。

視覚障がい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、弱視児ともに、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。

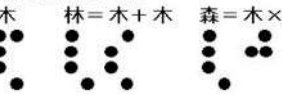
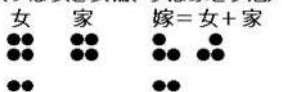
3 日本の漢字表記の2系統のシステム

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

<p>6点漢字</p> <p>例：音読みが1音節の場合 ら6を前置して音+訓の最初の音節</p> <p>備 カ+あ 夏 カ+な</p> 	<p>「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。</p> <p>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。</p> <p>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イラーでも記述が可能な点である。</p>
--	---

(2) 漢点字システム

<p>漢点字</p> <p>例(キは木と木偏) 木 林=木+木 森=木×3</p>  <p>例(フは女と女偏、ウは家とウ冠) 女 家 嫁=女+家</p> 	<p>「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。</p> <p>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。</p> <p>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。</p>
---	---

I-V 全ての盲児に点字を

1825年、今から201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。

日本においては、今から136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・ブライ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で、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

視覚に障がいのない幼児の場合、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が

い児に対しても、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、重複障がい児も同様に、知的障がい児は、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、知的障がい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、視覚障がい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。

I -VI 鈴木式点字触読指導の指導記録

1 小学部 1 年生の指導結果

1974「点字は 600 分でマスターできる」北海道視覚障がい教育研究会「道視研」No.19
pp.18-20

指導印象	札幌盲学校 徳島学級 1 年 岩崎さおり
1 無意味繰り返しによって調べた触読可能文字	
✓10	あ、ふ、ぬ、う、い 5 字 5 字 / 46 字 10.9%
5/6	は、お、る、さ、ぬ、い、あ、ひ、 こ、み、ふ、め、わ、な、上、け、 む、に、を、う、く、か 22 字 22 字 / 46 字 47.8%
5/14	は、お、る、さ、ぬ、い、あ、ひ、 り、れ、こ、と、ふ、め、わ、な、 む、に、を、ね、う、く、か 23 字 23 字 / 46 字 50%
6/9	は、お、る、つ、や、さ、ろ、ま、 ぬ、し、え、の、い、あ、ひ、り、 れ、こ、み、と、た、ら、ふ、め、 わ、な、ん、上、け、む、す、に、 を、ね、う、も、き、へ、く、か 40 字 / 46 字 87%
	上記の他 濁音のず、べ、ど、ば、 ざ、ぶ、ぎ、づが触読できた。

2 1975 年第一法規特殊教育指導事例集

「中途失明生徒の普通高校への復学」pp.514(76-79) 転記

【事例の概要】

T 男は昭和 27 年 11 月生まれ、小学校、中学校、昼間定時制高校と普通の学校に進んだが、昭和 47 年 9 月頃から視力の減退を自覚し、昭和 48 年 2 月に H 大学病院において、多発性硬化症と診断され入院治療を行なったが同年 8 月、症状が一応落ち着いた事により退院。同年 9 月に再適応訓練のために A 高校を休学のまま、札幌盲学校に仮在籍の形をとって入学した。

T 男の視力は、右-0.01、左一眼前手動弁(昭和 48 年 8 月)であった。又学力は A 高校において中位であり、運動能力は平衡性に多少劣るところがあったが上位に位置された。

T 男は、完全失明になるであろう自分の姿を知っていたが、それに耐え現在の自分を何とかしたいという意欲が旺盛であった。その事が本人にも、指導する者にもよい影響となって現われてきた。

現在は A 高校に復学し、昭和 50 年 3 月に卒業の予定であり、その後は北海道高等盲学校の 2 部専攻科に進む予定である。

【診断と対策】

問題の所在 T 男は簡単な漢字とひらがなは書けたが、視的フィードバックが難かしく、文字コミュニケーションは、点字によるしかなかった。又、長い入院生活で体力の衰えが目立っており、身体運動もどこか危なかしげであった。更にいつとは知れぬ失明にそなえ、予備的に眼遮蔽しての歩行、触知覚と手指の運動も指導する必要があった。

指導の過程 指導の過程は下記の如く大きく 4 つの段階に区別する事が出来る。第 1 次指導と第 2 次指導は盲への対処、第 3 次指導と第 4 次指導は A 高校への復学を旨としての対処であった。

指導段階	期 間	指 導 内 容
第 1 次指導	9 月初～10 月末	①国語点字の習得②歩行訓練③身体運動の再体制化④触知覚と手指の運動
第 2 次指導	S49 11 月初～2 月中	①点字の触読速度の向上②点字教科書使用の教科学習③手指の巧緻性向上
第 3 次指導	2 月中～3 月中	①英点字②日常工具の使用③国語点字の正しい分ち書き④珠算⑤数字記号⑥英文タイプ⑦人生一般についての話し合い
第 4 次指導	5 月末～6 月中 (農繁休暇)	①体力運動機能向上②数字、理科記号、英略字③普通文字の読み書き④カナタイプ⑤英文タイプの強化

又、T 男の指導にあたってはチームを組み、それぞれの専門を生かした指導をし指導記録を一括収集し、各指導者が自由に閲覧出来る方法をとった。

第 1 次指導

①国語点字の習得＝触読難易と点字の形態から点字を 4 段階に分類し、易点字から難点字への方向に進みながら、それぞれ次の 5step による方法をとったのである。

Step1→各段階に作成した点字シートと同じ内容を吹きこんである録音テープを使用し、各点字のイメージ化を促す。

step2→同じシートを読み録音する。

step3→自分が録音したものを確かめる。

step4→同テープを聞きながら打字する。

step5→自分が打字したシートを聞きながらチェックする。

尚、間違った所や解らない所はその都度指導した。

②歩行訓練＝9 方向音源弁別、音の軌跡、歩行軌跡、歩行図、白杖操作、地区適応、単独帰省の 7 つ

の内容を指導した。ただし、単独帰省については、残有視力の活用により行なった。

9 方向音源弁別→訓練第 1 回から第 3 回までの 27 刺激中誤答 13、訓練第 8 回から第 1。回までの刺激中誤答 3、訓練第 18 回から第 2。回までの 27 刺激中誤答 1 と、順調な伸びを示した。

音の軌跡→9 つのスピーカーを用いて音を流がし、9 つのポイントで表わせるカタカナを、言いあてる事が出来た。尚、交差点モデル学習においても車の流れと信号の関係を理解できた。

歩行軌跡→5 本のベルトを組み合せ、2。のコース(角度 90、45、135 度)を設定したが全 20 コースのレーズライター上での表現が出来た。

白杖操作→にぎりⅠ(平地における基本操作)、にぎりⅡ(階段昇り、障書物の確認等での操作)の指導を、地区適応の中で指導した。又、歩行図についても地区適応の訓練後、空間構成物を標識化した点図を作らせ指導した結果は、限遮蔽しても学校近辺の白杖歩行が可能となり、点図は、札幌市中央地区、南地区の一部という広い範囲の地図を作成するまでになった。

③身体運動の再体制化=T 男が野球部に所属していたので、ポールを使用する運動を主に行った(サッカーのドリブル、キック、シューティング、ソフトボールのピッチング、バッティング、ゴロキャッチング、軟球のピッチング、ノック)が、持久力は劣っていたが機能は、大体前のレベルまで達したようであった

④触知覚と手指の運動=パドゥ・ペグボード・スタンフォード・コオ式ブロックデザイン、大脇式知能検査器具を用いたが、パドゥ・ペグボードは中位、スタンフォード・コオ式、大脇式は良好な結果であった。

第 2 次指導

①点字の触読速度の向上=前記、点字の指導 step2~step5 を、短文を用いて指導した。結果としては、点字触読力検査昭和 48 年 1 月 2 日偏差値 46、昭和 48 年 11 月 29 日偏差値 66 であった。

②点字教科書使用の教科学習=4 教科(国、数、理、社)について、中学 3 年生のクラスで点字教科書を用いて学習した。この事によりブレラーの打点速度向上、触読速度の向上が促がされたようである。

③手指の巧緻性向上=プラモデルの完成図をサーモフォームで点図化し、組み立てさせたが、大体は理解し組み立てる事が出来たが細部については出来なかった。

第 3 次指導

①英点字=国語点字と英点字のマッチングを行ない、次いで中学 1 年の英語の教科書を教材に指導した。結果は、英語の力が劣っているためか、アルファベットはすらすら読め、書けても単語の意味等については、はかばかしくなかった。

②日常工具の使用=ペンチ、ノコギリ、ドライバー、ハサミ、カナヅチの使用を指導した。

③国語点字の正しい分ち書き=日本点字研究会編「国語点字」に基づき指導した。

④珠算=クランマー式そろばんを用いて加減乗除の基礎を指導した。

⑤数字記号=浮き出し文字の記号と点字記号の対応を行なって指導した。

⑥英文タイプ=高木式指導方法により、60 ストローク位の速さであった。

⑦人生一般についての話し合い=失明について、盲人について、盲人観についての話し合い。

この第 3 次指導を終了後、昭和 49 年 4 月に A 高校の 4 年生に復学したのである。尚、T 男が使用した教科書は、札幌盲学校の職員が分担して点訳した点字教科書を使用した。

第 4 次指導

①体力運動機能の向上=ランニングを主とした。

②数字、理科記号、英略字

③普通文字の読み書き=ひらがな、カタカナ、小学校 1 年、2 年配当漢字の読みと書き

④カナタイプ=英文タイプをやっていたことから、この期間中でマスター

⑤英文タイプの強化

結果

A 高校における前期テスト結果は、中程度であった。

学習方法は、①点訳教科書の使用 ②教科担任が作成した録音テープの使用 ③テスト、論文についてはカナタイプライターの使用 ④拡大文字、図の使用の 4 点になっているが、十分なアフターケアが出来ないために種々の問題も出て来ている。

- ①数学における持続した計算、式変形、原理の図解
- ②理科における実験、模型
- ③体育における、体から離れる道具を用いた教材
- ④板書、オーバーヘッド等による図、式の説明

ではあるが、A 高校の担任が言う如くに「これらの問題点があるにはあるが、それは仕方のない事であって、T 男のこれからの生活、又他普通生徒への影響を考えると、引いてもなお余りある事ではないだろうか」と言うのがまとめである。

3 1986 年「誰でも、どこでもできる点字触読指導り技術を求めて」 (北海道視覚障がい教育研究会)」の転載

言語部会 (8)

S 6 1 「道視研」

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 —

北海道高等盲学校 教諭 鈴木重男

就学前盲幼児から中途失明者までの点字触読指導を効果的に行うことを目的に、瀨尾政雄氏が研究した入門期の点字読字能力から、認知し易い点字群を抽出し難易別に分けて指導すること（指導教材の工夫）、幼児・児童・生徒等学習者個々に応じた指導プログラムを作って指導すること（指導の個別化）、テープレコーダを用いてドリルやパーキンスプレーヤーによる打字までのサイクル指導すること（指導方法の工夫）を三原則として、昭和47年から盲幼児・児童・中途失明生徒等に点字の触読指導を行ってきた。この三点を原則として指導（S教諭、T教諭、M教諭）した事例について述べる。

1 はじめに

私立盲学校に勤務する者は、最低二つの指導技術が必要と言われている。一つは歩行の指導技術で、一つは点字の触読指導技術である。

北海道においては、このことを必要とする児童・生徒に出会うことが少ないのか、この二つの指導技術について論議されることはあまりない。

本稿は、筆者が昭和47年から指導の効率化を求めて実践してきた点字触読の入門期の指導について、ここ数年の指導事例を述べたのである。

(1) 入門期の点字触読について

点字の入門期における指導は、点字の提示順序によって大きく三つに分けることができる。

ア 五十音順指導

点字板やリベットなどを基本教具として、点字の構成を母音と子音の要素に配列して指導する方法。

イ 点字構成ドット数順指導

1ドット（あ、わ）で構成される点字、2ドット（か、な、や、ら、お、を、い、う）で構成される点字、3ドット～5ドットで構成される点字というようにドットの多少の順によって指導する方法。

ウ 触読難易別順指導

読みやすい点字（ア、イ、フ、メなど）から順にランク付けして指導する方法。

である。

私は、三番目の触読難易別順指導の立場から

指導の実践を進めてきた。

(2) 入門期の点字指導における点字提示順序

ア 瀨尾政雄氏の研究

瀨尾政雄氏は、「入門期における点字読字能力の発達について」～盲心理研究、第14巻 P 1～18、1966～で、小学校に入学した盲児童の点字習得状況を調査して、点字の習得状態により五十音を三つのグループに分けた。

○ 点字触読習得難易文字の分類

易文字—れ、あ、い、う、に、ふ、め、く
さ、お、は、た、ひ、よ、か、す
ぬ

普通—こ、み、ゆ、せ、む、ち、て、の
ま、ら、ろ、そ、へ、も、え、や
難文字—け、わ、を、ね、な、き、ん、り
つ、は、し、る、と

イ 昭和47年～昭和49年までの指導提示順序

瀨尾政雄氏の研究をもとに、点字の形態を組み合わせて次の4段階に分けて提示した。

- 1 あ、め、れ、ふ、う、い、に、く
- 2 (こ、た)、か、(は、ぬ)、お
(さ、よ)、ひ
- 3 (そ、ち)、(せ、み、も、て)
(へ、む)、(な、や)、ゆ
(ら、り、ろ、ん、え、る)
- 4 (す、お)、(き、の)、(と、し)
(け、つ)、(は、ま)、わ、を

ウ 昭和50年からの提示順序

前3ヶ年の実践経過をもとに、次の6段階にグループを組みかえた。

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

である。

(3) 点字の提示方法と指導内容とその方法

点次の提示方法を易グループ(あ、め、れ、ふ、う、い、に、く)の8文字をもとに説明したい。

ア 8文字を語んじれる対象児(者)

点字イメージとのマッチングにより、大半の児童・生徒は指導当日に触読可能となる。

カ 点字イメージ

- あ ・ ～ 一つの点
- め □ ～ 縦長の四角(大きな形)
- わ □ ～ 小さな四角(小さなかたまり)
- ふ 二横線 ～ 間が空いている2本の横棒(レール状)
- う 一横線 ～ 短い横棒
- い 一縦線 ～ 短い縦棒
- に 一縦線 ～ 長い縦棒
- く 一横線、一縦線 ～ 上が短い横棒で、下に離れて点がある

イ アより多少難しい対象児(者)

3～5文字の点字をシートに打ち、対象児(者)の背後に回って対象児(者)の左手人差し指を軽く柔らかく左から右に操作して、点一つは「あ」とイメージを与えながら繰り返し指導する。

ウ さらに難しい対象児(者)

2～3文字について一字一音を暗記するまで何回もドリルする。その指導後、例えば、「あ、め、れ」の3文字であれば、
・一点だけのはどれ。それはなんという字。
・大きなかたまりはどれ。なんという字。
・小さなかたまりはどれ。なんという字。
と聞いて確かめることが大切である。

エ 提示シートの内容

点字指導の提示シートの内容は、概ね次のような体裁にしている。

- ① 新出点字を一行ずつ書く。
- ② 既習点字と新出点字を2字組み合わせで書く。
- ③ 新出点字と既習点字を組み合わせた単語を書く。
- ④ ③の要領で文章を書く。

オ テープレコーダを用いた読み書きのサイクル指導

① ベーステープの作成

点字学習シートを指導者が吹き込んだテープでドリルした後に、学習者自らがテープに吹き込みベーステープを作成する。

② 自己チェック(読み)

点字学習シートでベーステープを自己チェックする。

③ タイピング

ベーステープを聞きながら点字のタイピングを行う。

④ 自己チェック(書き)

ベーステープを聞きながら自らがタイピングしたシートを自己チェックする。

2 点字入門期の指導事例

(1) ST1 (18歳、特別指導、指導者 S)

ア 眼 疾：両視神経損傷

イ 視 力：両明暗不弁

ウ 指導開始日：昭和58年12月1日

エ 指導経過

第1日目 ア、メ、レ、フ、ウ、イ、ニ、ク

第2日目 コ、カ、オ、ロ、ヒ

第3日目 同上

第4日目 ス、ノ、ト、ナ

第5日目 タ、サ、シ

第6日目 同上

第7日目 ミ、フ、ム

第8日目 ネ、モ、メ

第9日目 ヨ、ス、ヲ

第10日目 ケ、ハ、ル

第11日目 マ、ソ、キ

第12日目 同上

第13日目 ヘ、ケ、ノ、ホ、ラ、セ

第14日目 チ、リ、ロ、エ、テ
 第15日目 清音全ての文章、長音
 第16～19日目 濁音・促音の単語と文章
 第20日目 拗音など

昭和59年1月24日	783字/46分	17%
" 2月24日	556字/8.88分	63%
" 3月25日	756字/9.66分	78%
" 4月24日	711字/8.16分	87%
" 5月16日	801字/9.53分	88%
" 6月23日	784字/8.28分	95%
" 7月24日	842字/7.88分	109%
" 8月24日	816字/7.5分	109%
" 10月24日	792字/6.57分	121%
" 11月19日	820字/7.09分	116%

(2) S T2 (17歳、特別指導、指導者 S)

ア 眼 疾：網膜剥離
 イ 視 力：右一明暗不弁 左一0.02
 ウ 指導開始日：昭和58年12月14日
 エ 指導経過
 第1日目 ア、メ、レ、フ、ウ、イ、ニ、ク
 コ、カ、オ
 第2日目 ミ、ヒ、ヌ、ノ、ト、ナ
 第3日目 サ、ジ、ミ、ワ、ム、ネ、ホ、ラ
 タ、リ、エ、ヤ、ナ、ト、ノ
 第4日目 モ、ツ、ユ、ス、ヲ
 第5日目 ハ、ル、マ、ソ
 第6日目 セ、チ
 第7日目 ロ、テ、清音全ての文章、長音
 第8日目 濁音
 第9日目 半濁音
 第10日目 拗音など

昭和58年12月24日	783字/43.38分	18%
昭和59年1月8日	783字/22.6分	34%
" 2月8日	589字/8.55分	69%
" 3月8日	816字/7.58分	108%
" 4月8日	821字/5.23分	100%
" 5月8日	825字/7.16分	116%
" 6月8日	825字/6.13分	136%
" 7月5日	836字/5.85分	143%
" 10月22日	827字/5.65分	145%
" 11月21日	761字/4.97分	153%

(3) MK (16歳、1日1～2時間
 指導者 T：新任(年月))

ア 眼 疾：高度近視
 イ 視 力：右一0.02 左一0.02

ウ 指導開始日：昭和59年4月10日

エ 指導経過

第1日目 ア、メ、レ、フ、ウ、イ、ニ、ク

第2日目 コ、カ、オ、ヨ、ヒ

第3日目 ス、ノ、ト、ナ、ワ

第4日目 タ、サ、ジ、ミ

第5日目 ム、ネ、モ

第6日目 ツ、ユ、ス、ヲ

第7日目 ヤ、ハ、ル、マ、ソ

第8日目 キ、ヘ、ケ、ン

第9日目 同上

第10日目 ホ、ラ、セ、チ

第11日目 リ、ロ、エ、テ

第12日目 同上、長音

第13～16日目 濁音

第17日目 促音

第18日目 半濁音

第19～24日目 拗音など

昭和59年6月8日	808字/27.20分	30%
" 7月2日	797字/14.67分	54%
" 8月21日	402字/8.13分	49%
" 9月3日	730字/11.62分	63%
" 10月19日	826字/9.88分	84%
" 11月5日	823字/12.2分	64%
" 12月3日	839字/10.6分	79%

昭和60年2月4日 827字/9.40分 98%

(4) KI (16歳、特別指導、指導者 T)

ア 眼 疾：視神経萎縮
 イ 視 力：右一0.02 左一0.02

ウ 指導開始日：昭和60年4月9日

エ 指導経過

第1日目 ア、メ、レ、フ、ウ、イ、ニ、ク

コ、カ、オ、ヨ

第2日目 ヒ、ヌ、ノ、ト、ナ

第3日目 タ、サ、ジ、ミ

第4日目 ワ、ム、ネ、モ、ツ

第5日目 ユ、ス、ヲ、ヤ

第6日目 ハ、ル、マ、ソ

第7日目 ホ、ヘ、ケ、ソ
 第8日目 ホ、ラ、セ、チ
 第9日目 リ、ロ、エ、テ
 第10～12日目 清音全ての文章、長音
 第13日目 促音
 第14日目 濁音
 第15日目 半濁音
 第16～19日目 拗音など

昭和60年5月7日 340字 / 12.18分 28 $\frac{1}{100}$
 " 6月7日 592字 / 9.07分 65 $\frac{1}{100}$
 " 7月6日 703字 / 9.57分 73 $\frac{1}{100}$
 " 9月7日 734字 / 7.25分 101 $\frac{1}{100}$
 " 10月7日 619字 / 5.17分 120 $\frac{1}{100}$
 " 11月8日 738字 / 6.72分 110 $\frac{1}{100}$
 " 12月6日 643字 / 5.35分 120 $\frac{1}{100}$
 昭和61年1月22日 643字 / 5.32分 120 $\frac{1}{100}$
 " 2月21日 528字 / 4.2分 126 $\frac{1}{100}$
 " 3月18日 741字 / 5.15分 144 $\frac{1}{100}$

(5) A O (33歳、始業前30分間のテーブル学習
 指導者 M:新任2年目)

ア 眼 疾:緑内障(ベータエクト病)
 イ 視 力:右一明暗不弁 左一0.02
 ウ 指導開始日:昭和61年4月21日
 エ 指導経過
 第1日目 ア、メ、ソ、フ
 第2日目 ウ、イ、ニ、ク
 第3日目 コ、カ、オ、ヨ
 第4日目 同上
 第5日目 ヒ、ス、ノ、ト
 第6日目 同上
 第7日目 ナ、タ、チ、ツ
 第8日目 ミ、ワ、ム
 第10日目 ネ、モ、ツ
 第11日目 ニ、ス、ラ
 第12日目 ヤ、ハ、ル
 第13日目 テスト
 第14日目 マ、ソ、キ
 第15日目 同上
 第16日目 ヘ、ケ、ソ
 第17日目 ホ、ラ、セ
 第18日目 チ、リ、ロ
 第19日目 エ、テ

第20・21日目 同上
 第22日目 長音
 第23・24日目 同上
 第25～38日目 清音全ての文章、 $\frac{5}{17}$ ～ $\frac{6}{13}$
 第34～48日目 濁音、半濁音、拗音など
 昭和60年7月5日 点字シートの読み
 " 9月8日 102字 / 6.1分 17 $\frac{1}{100}$
 " 10月6日 180字 / 5.0分 36 $\frac{1}{100}$

(6) K T (44歳、教育相談、指導者 S)

ア 眼 疾:黄斑部変性症
 イ 視 力:両0.06(周辺視力)
 ウ 指導開始日:昭和61年8月30日
 エ 指導経過
 第1日目 ア、メ、レ、フ、ウ、イ、ニ、ク
 第2日目 コ、カ
 第3日目 ナ、ヨ
 第4日目 ヒ、ス
 第5日目 ノ
 第6日目 ト、ナ
 第7日目 タ、サ
 第8日目 シ、ミ
 第9日目 フ
 第10日目 ム、ネ
 第11日目 モ、ツ
 第12日目 ユ、ス
 第13日目 ラ、ヤ
 第14日目 ハ、ル
 第15日目 マ、ソ、キ
 第16日目 ヘ、ケ、ソ、ホ、ラ、セ、チ、リ
 " ロ、エ、テ、濁音、長音
 第17日目 濁音、半濁音、促音
 第18・19日目 拗音など ($\frac{10}{6}$ ・ $\frac{10}{7}$)

3 おわりに

本指導事例並びに拙稿「点字は、600分でマスターできる」～道視究№19、P18-22,1974～「北海道高等盲学校の養護・訓練」～道視研№37、P33-34,1982～での小1(2名)、中学(3名)中失者(27歳)の指導事例からも拙稿「個別的点字触読指導法」～盲教育52号P40-46,1981～で述べたように本指導方法を用いることによって短期間で点字の入門期を終了することが分かった。

なお、本稿に関して諸先生のご批判を戴きたい。

4 1998年「中学部2年生の中途失明生徒への指導結果」

北海道函館盲学校長時、地元の中学生で著しく視力が低下し、かつ不登校の生徒を校長室で点字触読指導した。次はその指導経過である。

鈴木の校長室での中途失明の方々への点字触読指導例

北海道函館盲学校勤務時 平成12年度指導事例1

北海道函館盲学校(中2●)サルコイドーシスによる視力低下

1 清音等の指導内容順序について

- (1) 清音指導 清音46文字は、基本的に鈴木5段階難易別指導分類によって順次指導する。
 - No.1 アメレフウイニク (8文字)
 - No.2 コカオヨヒヌトナ (+9文字=17文字)
 - No.3 タサシミワムネモツ (+9文字=26文字)
 - No.4 ユスヲヤハルマソキ (+9文字=35文字)
 - No.5 ヘケンホラセチリロエテ (+11文字=46文字)
- (2) 長音は、清音指導の中に、随時、組み込んで指導する。
- (3) 濁音は、清音指導終了後、カ行、ザ行、タ行、バ行の順で指導する。
- (4) 促音は、濁音指導終了後、指導する。
- (5) 半濁音は、濁音指導終了後、指導する。
- (6) 拗音は、半濁音指導終了後、キャ、シャ、チャ、ニャ、ヒャ、ミャ、リャ行の順で指導する。
- (7) 濁拗音、半濁拗音、特殊拗音指導は、拗音指導終了後、指導する。

2 指導方法：自宅と寄宿舎でのテープを用いた独習を基本とする。

- (1) 点字シートと同内容録音テープとの対応による指導
- (2) パーキンスプレーヤーとの読み書き同時による指導
- (3) 点字形態が混乱した場合は、点字視覚パターンとの併合使用による指導
- (4) 習得文字に新規文字を混入させた単語、短文等を中心とした点字シートを作成する。

3 指導結果

月日	指導文字等	点字シートNo.	テープの有無	パーキンスの使用	点字総数	備考
10/	4アメレフウイニク	No.1	無	無	8	自宅
10/	5コカオヨ	No.2	有	無	12	自宅
10/	6ヒヌトナ	No.3	有	無	17	自宅
10/	11タサミワ	No.4	有	無	21	自宅
10/	17シムネ	No.5	有	有	24	寄宿舎
	無意味綴チェック		オノアヒレコミタヲメヲナヨウカ		19/24	正答率79%
10/	20モツ	No.6	有	有	26	寄宿舎
10/	27ユスヲ	No.7	有	有	29	寄宿舎
11/	6ヤハル	No.8	有	有	32	寄宿舎
11/	13マソキ	No.9	有	有	35	寄宿舎
11/	21ヘケン	No.10	有	有	38	寄宿舎
12/	6清音・長音全	短文シート No.11	有	有	46	寄宿舎
	無意味綴チェック:ハオツキサマソノノイヒレコミタヲメヲナヨウカ				38/46	正答率83%
12/	7短文シート	No.12No.13No.14	有	有	数符、濁・拗音	寄宿舎
12/	22短文シート	No.15No.16No.17	有	有	数符、濁・拗音	寄宿舎
1/	17拗音シート	No.18	有	有		寄宿舎
1/	19無意味綴チェック:清音45/46ok				正答率97.8%	濁音、半濁音、拗音ok
1/	21~	乙武著「プレゼント」			録音速度約60L/1min.	寄宿舎
1/	25~	乙武著「プレゼント」			録音速度約60L&120L/1min. 2種類	寄宿舎

5 2001年「旭川市内、中途失明者への指導結果」

北海道旭川盲学校 センターの機能(リハビリテーション)

当該者氏名	佐藤 隆 広(22歳)	保護者氏名
住所	旭川市東鷹栖3条3丁目	電話番号

公表は、当該、佐藤氏の了承あり

受傷経過等	・平成13年12月8日、落下事故により顔面打撲及大腿骨骨折 旭川日赤病院(眼科、形成、整形外科治療) 両眼完全失明 大腿骨骨折リハ(旭医大隣接旭川リハビリテーション病院)
2/6	○座前視力障害センター資料の提供 ○病院内での点字独習資料の提供: 兄に学習法等の指導済み (点字シート・テープ対No.1アメレフウイニク No.2ココアヨ) ○盲導犬協会での生活指導受講に関する解説提供(香月盲導犬指導員と電話で連絡済み) ○補助具一覧資料の提供(補助具等の取寄せ協力を、学校は支援できる旨、伝達) ○室内歩行及び点字指導等の支援協力を約束
5/25	○点字触読のチェック(アメレフウイニクココアヨ) ・触読方法チェック(左人差し指先側での縦横かしの触読法) ・点字触読字数のチェック(アメレフウイニクココアヨマヒリ) ○生活についての悩みなど ・週1回水曜日来校、点字と歩行の指導 普通文字による日記等の記入
5/29	○07:00グラウンド10周のウォーキング 11:00まで ○校舎1F回廊の構造(玄関、事務室、校長室、トイレ等) ○白杖操作(タッチテクニック: 100/1min. リズムを中心に) ○点字(触読チェック、「タサミフム」の早読ペーパー渡し、五十音清音とガ・ザ行濁音表)
6/6	○09:30~12:50(樋原教頭の対応) ○点字触読練習(五十音清音、濁音) ○パーキンスプレーヤーでの打字練習 ○校内歩行(1F、2F) ○嗅覚の喪失や親との関係などについて
6/12	○07:15~11:30 ○点字触読チェック ○点字シート(拗音、濁拗音、半濁拗音、数字)宿題渡し ○校舎1F回廊の構造と2F回廊左回り半分、白杖操作 ○点字触読テープと対(拗音、濁拗音、半濁拗音、数字) ○パーキンスプレーヤーでの打字練習
6/19	○07:30~11:30 ○点字触読チェック ○点字シート(大きなカブ、象の鼻はなぜ長い)宿題渡しシートと録音テープの朗読 ○歩行(正面玄関から北門線15丁目通りまで) ○パーキンスプレーヤーでの打字練習
7/3	○07:30~11:30 ○点字触読チェック(清音1文字読みでは、1分間20文字程度) ○点字シート(ブレーメンの音楽隊、金のガチョウ) ○歩行(正面玄関からフジスーパーまで)
7/10	○07:40~11:30 ○点字触読チェック(全部72文字を4分30秒で、触読速度 16L/1min.) ○点字シート(三匹の熊) ○歩行(正面玄関からフジスーパーまで、フジスーパーでの買い物: コカローラok) ○宿題: 普通文字で「点字について」感想文を記述する。
7/17	○07:40~11:30 ○公衆電話の場所 ○点字触読チェック(全部72文字を5分30秒で、触読速度 13L/1min.) ○点字シート(自分を掘り起こす生き方: 今回のみ) ○歩行(学校からフジスーパーまで、フジスーパーで買い物: ノイチュウ)往復30分 (店員に売り場を聞いて、誘導してもらい、レジを通過して帰校) ○質問事項: 盲見用遊びトランプ、オセロ、そろばん)実物を触読してもらう。 ○宿題: 普通文字で「ともたち」について、感想文を記述する。
7/24	○07:45~11:30 ○点字触読チェック(全部72文字を3分50秒で、触読速度 19L/1min.) ○点字シート(100の名言「エンジン」前半) ○歩行(学校からフジスーパーまで、フジスーパーで買い物: 消しゴム)往復30分 ○中学部「私のメッセージ」を聞く。 ○宿題: 普通文字で「私の夢」について、感想文を記述する。英語一覧を覚える
8/7	○08:15~11:30 ○点字シート(100の名言「エンジン」後半) ○特殊拗音(ティ、ファなど)の読み ○音声ソフト対応コンピュータの使用(森先生から指導を) ○宿題: 普通文字で「僕の趣味」について、感想文を記述する。
8/21	○07:45~11:00 (全部72文字を3分25秒で、触読速度 22L/1min.) ○触る絵本(「ドーナツ」左に点字、右に触読図) ○歩行(フジスーパーでシャープペンシル 購入) 宿題: 「北海道盲導犬協会」で、点字絵本「ことりとねこのものかたり」の触読・触察
8/28	○07:45~11:30 (全部72文字を2分55秒で、触読速度 25L/1min.) ○本日で本校指導の最後のため、挨拶を打ち合わせ時に ○触る絵本「テルミー」で線たどり、迷路たどり、線図解の両手での触察 ○歩行(フジスーパーまで往復)

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 (幼稚部・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)文部科学省 2022 障がい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」北海道視覚障がい教育研究会「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～」北海道視覚障がい教育研究会「北海道視覚障がい教育研究大会 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・言語障がい児の医療・療育・教育 改訂2版 2章視覚障がい児の学校教育」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」北海道視覚障がい教育研究会「道視研」No.37 PP.33-34
- (14)鈴木重男 2011「視覚・聴覚・言語障がい児の医療・療育・教育 改訂2版 2章視覚障がい児の学校教育」金芳堂 pp.113-114

一言：盲児の触察

小さな植物は、その全体を指を中心にして手の掌の全体で葉の付き方を観察し、次に根から枝に、枝から葉に手を準に移動する。眼に棘や枝などが刺さることもあるので、保護眼鏡(ゴーグル)などの装着も必要である。動物は、顔を定位(顔を顔として理解して、その位置を定めること)し、次に鼻、眼、口、耳、頭と指先で定位するよう触察する。毛並みにそって手指を滑らせるように移動させ、頭から四肢、尾に手を移動させる。盲児が触察する場合、柔らかでなめらかな指使いを徹底して教えることが最も重要である。



植物の触察



動物の触察

Ⅱ-I 歩行指導「頭で歩く」

1 盲児の歩行(1)

盲児が安全に単独で歩行するためには、周囲の環境を把握するオリエンテーション能力、実際に移動するための運動能力、「どこへ行きたい」「私は〇〇をしたい」という歩行意欲(目的意識)と歩行環境の安全性を確認するための白杖操作能力を総合的に育成することが重要である。

盲児の歩行とは、これらの力が十分に備わってはじめて、安全で確実な単独歩行が可能となる。

しかし、盲児一人ひとりを見ていくと、当然ながら「オリエンテーション能力」と「運動能力」が同じ水準で備わっているわけではない。

歩行指導を経験した教師であれば、次のような事例を多く目にする。

「学習面の理解が高く、運動能力も高い盲児」は、比較的早期に安全な単独歩行が可能になる。「学習理解は高いが、運動能力が弱い盲児」、「学習理解は低いが、運動能力が高い盲児」、これらの児童も、一定の条件が整えば単独歩行が可能になる。特に、学習理解が十分でなくても、歩行意欲が強い盲児は、地図理解が難しくても、ルート歩行を含めた目的的な移動が可能になることが多い。

この関係は図〇のように整理できる。

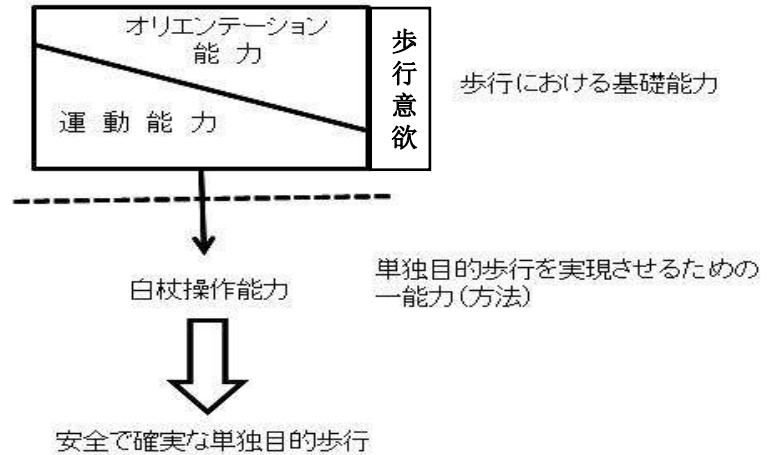


図1 盲児の単独歩行の発現

2 「体の中の地図」「手の中の地図」「頭の中の地図」の関係(2)

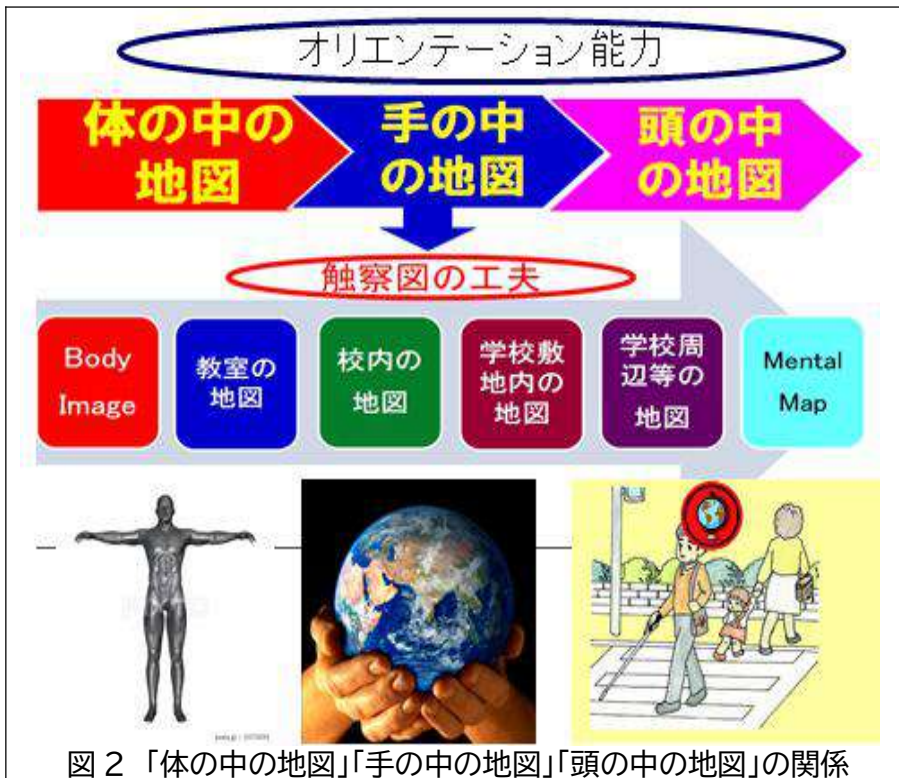


図2 「体の中の地図」「手の中の地図」「頭の中の地図」の関係

オリエンテーション能力は空間認識の力であり、盲児自身の体軸との関係の中で育まれる。

そのため、まずは体軸を構成するボディイメージの確立が不可欠である。

これは「体の中の地図」と言い換えることができる。

次に、環境との関係を理解するために、机、壁、黒板、廊下、階段などの空間構成物を、手で触察しながら、その位置関係を積み木で表現・理解する学習が必要となる。教室内などは、「リカちゃんのおうち」などのミニチュアで遊びながら表現・理解する遊びを通して学ぶ、これが「手の中の地図」である。

「手の中の地図」は、具体物

を触察しながら、盲児自身の体軸との関係の中で空間を縮小して理解するための必須の手続きである。

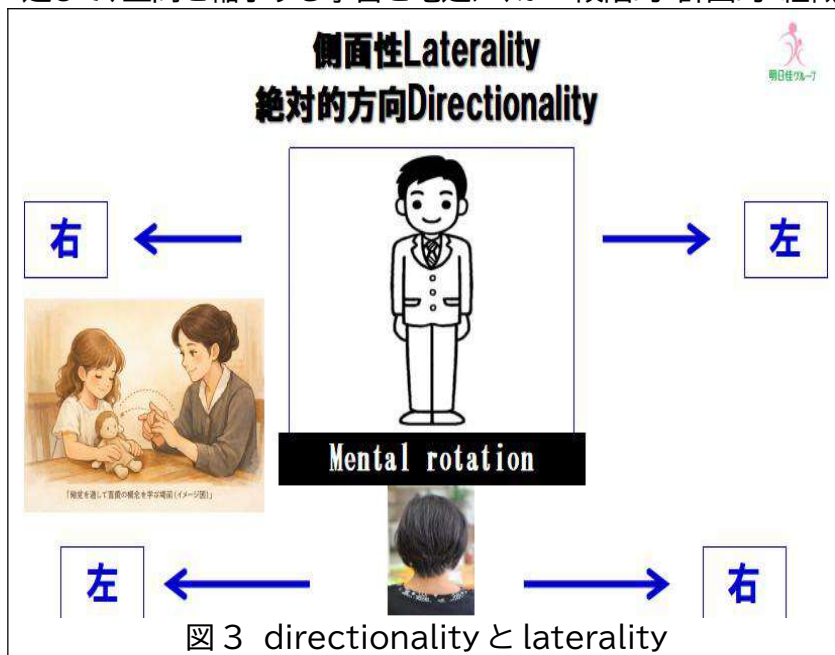
さらに、白杖・反響音・交通音などの情報を統合し、環境構成物を頭の中で定位する段階が「頭の中

の地図(メンタルマップ)」である。

盲児への歩行指導は、特に「頭の中の地図」が出来上がるまでの過程として、ボディイメージの確立と共に、空間構成を手で操作することができる各種の活動を通した指導の工夫により、地図理解が深まるように組織した指導の内容と方法ともいえる。

つまり、空間における盲児自分の位置を、ランドマーク(「その場」を「その場」として確実に定位・認識することができる標識)としての環境構成物のほかに、交通音や反響音等の各種音源や太陽の方向などを手がかりとして、マグネットや積木、点図などの触覚的道具を用いて、歩行軌跡を表現・構成する指導を工夫するとともに、ランドマークとなる環境構成物と交通量との関係を、「ウ線」「レ線」「メ線」「フ線」などを道路として、構成する点図の作成なども等も工夫した内容・方法といえる。

このように、盲児が「頭の中の地図」を構成する能力を高めるためには、周りの環境を自分の位置との関連の中で、手で積木や点字などの具体物の操作を「手の中の地図」として構成する各種の活動を通して、空間を縮小する学習を地道に、かつ段階的・計画的・組織的に行うことが重要となる。



また、方向概念の発達の視点では、「体の中の地図」は、自分自身の体軸を基準とした「絶対的方向概念(directionality)」に基づいて構成される。「手の中の地図」は、絶対方向を基盤としつつ、各種の遊びや学習の活動を通して「相対的方向概念(laterality)」が育つことを目的とした活動により得ることができる。「頭の中の地図(Mental Map)」は、相対的方向概念が確立し、地図を頭の中で回転させるメンタルローテーションが可能になって構成される地図概念であり、盲児のメンタルローテーションとは、自分と環境構成物の位置関係を頭の中で定位し、それを相対的に認識することができる

る能力と言える。

次表は、directionality と laterality の整理である。

表 1 directionality と laterality

日本語の概念	英語	説明
自分体軸を中心とした絶対的な方向	directionality	右・左・前・後ろを自分の体軸を基準に理解する力
自分以外を視点とした相対的な方向	laterality	物や他者との位置関係の中で左右を理解する力

3 盲児の歩行指導のための 12 要素⁽¹⁾

鈴木は、幼稚部から高等部の中途失明者までの歩行指導の経験から、歩行指導に必要な内容を 12 要素に整理し、体系的に指導した。

表 2 盲児の歩行指導に必要な 12 要素の指導内容・方法

要素	指導内容	指導方法
① ボディイメージ要素	自分の体の部位理解	触察しながら名称を言語化。頭・顔・上肢・体幹・下肢を順に確認。
	他者の体の部位理解	教師の身体を触察し、対応関係を理解。

	その場の基本動作	座る・立つ・寝る・曲げる・伸ばす等を触察と模倣で指導。
	チェックリスト活用	Cratty & Sams「ボディイメージチェックリスト」で系統的に確認。
② 方向概念要素(5方向・9方向)	5方向(前・後・左・右・自分)	ブザー・チャイム、指示シート、触覚標識で方向定位。
	9方向(5方向+右前や左後等の斜め4方向)	9方向シート、点字標識、反応装置で方向の精緻化。
	絶対方向の確立	身体軸を基準に方向を言語化し、触察で確認。
③ 対音源歩行要素	前方音源への直進	ワイヤレススピーカー、ベルト歩行路、偏差の記録。
	8方向音源への歩行	竹ざお先端スピーカー、頭上スキャンで方向を合わせる。
	身体軸の確立	顔の向き・つま先・体幹のねじれを修正しながら歩行。
④ 音源軌跡要素	静的軌跡の理解	鉄板+磁石の軌跡板で音源移動を触察的に再現。
	交差点モデル学習	サーモフォームの交差点模型で信号音と音源移動を対応。
	軌跡読図	5方向→9方向の軌跡シートを触読し、音源移動を言語化。
⑤ 歩行軌跡要素(動的軌跡)	歩行軌跡の再現	ベルト歩行路を歩き、軌跡板に磁石で再構成。
	読図歩行	体育館・校庭で軌跡図を触読し、実際に歩行。
	角度理解	45°・90°・135°などの方向転換を体感的に学習。
⑥ 対風・対太陽の方向づけ要素	太陽を標識にした歩行	熱刺激・光覚を利用し、前後左右の身体方向を指導。
	風向きを標識にした歩行	ビル風などを利用し、風を身体方向と結びつける。
⑦ 空間構成物の関係把握要素	教室内構成	ミニチュア模型(机・ピアノ・棚)を配置し、人形で移動。
	校舎内構成	積木・触察図・点図で廊下・教室・階段を構成。
	トレーリング	壁沿い歩行(薬指・小指で壁に触れる)。
	ガイド歩行	教師の手首・肘を握る方法で自立性を確保。
⑧ 白杖探索要素	白杖の役割理解	「足より先に情報を得る道具」として体験的に理解。
	路面・壁面の音の違い	白杖で叩き、材質の違いを音で識別。
	個別白杖の作成	釣竿・軽量シャフトで幼児用白杖を制作。
⑨ 白杖操作要素	2点タッチ	60°の接地角度、対足タッチ、肩幅の振り幅。
	スライド・ショートケーン	雪路・砂利・混雑地での応用。
	ダイアガナル	階段昇降・停車待ちでの安全確保。

⑩ 歩行標識と点地図作成要素	点地図の標識化	×線・レ線・ウ線・ソ線・力線などの点字標識を使用。
	学校周辺の地図作成	実地歩行→点図化→読図→再歩行の循環指導。
	方位指導	地図作成後に方位磁石で北の概念を導入。
⑪ 読図歩行要素	点図読図	縮尺の異なる複数の地図を触読し、目的地へ歩行。
	ルート歩行	店舗・公共施設への単独歩行を段階的に指導。
	未経験地域の歩行	点図・録音・点字説明を事前学習として活用。
⑫ 雪路白杖操作要素	スノーチップの使用	ゴムスポイト型チップで雪面の硬軟・凹凸を把握。
	雪路パターンの理解	降雪初期／本格期／融雪期の路面特徴を学習。
	雪道のランドマーク探索	K-Sonar・Sonic-Guide(現在の各種AI活用機器)を活用した雪で隔離された夏季にランドマークとして定位・認識した構造物を発見。

4 各発達段階の指導の概要

幼稚部、小学部低学年及び高学年、中学部・高等部の各発達段階に応じた歩行指導は、概ね次のような内容として整理することができる。

表 3 各発達段階での指導

1 幼稚部

- ボディイメージの指導
 - ・主要な体の部位名
 - ・基本的な動作
 - ・Laterality(絶対的方向)の強化
- 歩行軌跡の指導
 - ・単純な歩行軌跡
 - ・音源定位→音源移動の軌跡
- 空間構成物の関係把握の指導
 - ・教室内のミニチュア構成
 - ・トレーリング
- 白杖探索の指導

2 小学部低学年

- ボディイメージの指導
 - ・細かな体の部位名
 - ・様々な動作
 - ・Directionality(相対的方向)の強化
- 歩行軌跡の指導
 - ・図形的歩行軌跡
 - ・交差点における交通音の流れ
- 触地図の作成と読図の指導
 - ・校舎内
 - ・学校敷地内

-
- ・学校周辺
 - 白杖操作の指導
 - ・タッチ・テクニク
 - ・ショートケーン・テクニク
 - ・ガイドライン・テクニク
 - ・スライド・テクニク
 - ・ダイアガナル・テクニク
 - ルート歩行(近辺の店への買物:自立の一步)の指導
 - スノーチップを白杖につけた雪路歩行の指導

3 小学部高学年

- 歩行軌跡の指導
 - ・図形的歩行軌跡(45°、90°、135°、270°、315°)
 - ・太陽・気流を用いた閉鎖図形歩行
- 触地図の作成と読図の指導
 - ・学校周辺
 - ・各交通機関の活用
 - ・ルートによる単独帰省
- スノーチップを白杖につけた雪路歩行の指導

4 中学部・高等部

- 居住地の読図歩行の指導
 - 交通機関を用いた各所への目的歩行の指導
-

5 地図指導プログラムの具体的な指導(3)

「頭の中の地図 mental-map」は、先天盲及び早期失明児の盲児に対してどのように指導すればよいのだろうか。鈴木は、「軌跡とは何か」「地図とは何か」「空間構成物の標識化」「地図の使用」「図の読み方」の5内容として、次として指導内容・方法を試行実践指導を行った。

内容1 「軌跡とは何かを教える。」

- ①静的軌跡(子供自身を中心としたときの刺激の軌跡)
 - A、水平面における音源の軌跡
 - B、音源軌跡の標識化
- ②動的軌跡(ある地点を基準とした時の子供自身の歩行軌跡)
 - A、狭小空間における歩行軌跡
 - B、狭小空間における方向を中心とした読図

内容2 「地図とはどんなものかを考える」

- ①直接的関係にある出発地点一目的地の地図構成⇔読図
- ②校舎内の配置構成⇔読図
- ③校内の配置構成⇔読図

内容3 「空間構成物を標識化することを教える」

- ①学校周辺の構成⇔読図
- ②学校 近辺の構成⇔読図

内容4 「地図を使うことを教える」

- ①経験地域の読図歩行
- ②訓練 地域の地図作成

内容5 「点図の読み方を作業を通して教える」

①点図の触読

- A、点図と厚みのある平面物との対応
- B、点図の触読によるペグボード構成

②図形構成

- A、大脇式知能検査器具
- B、スタンフォード・コオ式ブロックデザインテスト

③立体と展開図

④視覚的・点図の理解

- A、実物との対応
- B、レーザーライターへの転写

⑤立体構成

- A、ストリップアッセンブリー
- B、プラモデル

⑥普通文字の書き、読み

II 各指導内容の取り扱い

盲児の指導に際しては、個々の実態等に応じた柔軟な指導が求められることから、その指導教材もここに依りて創案・工夫することが重要である。

内容 1 「軌跡とは何かを教える」

①静的軌跡

A、水平面における音源の軌跡

a、感覚訓練用反応装置の水平面部 9 方向音源を操作する方法

ア、反応部の方向確認バイプレータの触覚的動きと音源移動とを結びつける。

イ、フェライト磁石を用いた軌跡操作板の(9 方向標識がついている)使用。

※9 方向とは:自分(上)、前、後、左、右、左前、右前、左後、右後

b、ブザー(チャイム)による水平面 9 方向音源移動による方法

ア、狭い空間における音源移動と軌跡操作板の使用

イ、広い空間における音源移動と軌跡操作板の使用

B、音源軌跡の標識化

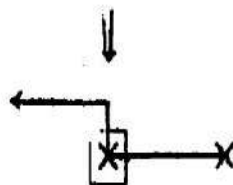
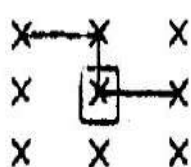
a、軌跡図の判別

ex. 右→上→前→左前と音源を移動させた場合の軌跡図を、2-3 枚の軌跡図の中から選択させる。

○右→上→前→左前の軌跡図

初期に使用する軌跡図

普通はの軌跡図

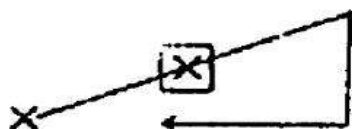


※点字紙半分の大きさでルレットを使用して作る。

b、軌跡図の読図

下の軌跡を触読して、左後→上→右前→右→右後→後と言えるかどうか。

ex.

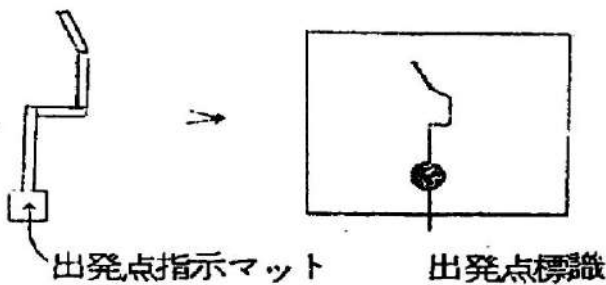


②動的軌跡

A、狭小空間における歩行軌跡

a、ベルトを使用してその軌跡を軌跡操作板に再生させる。

ex. フェライト磁石を使用



b、ベルトを使用してその軌跡を数枚の軌跡図の中から選択させる。

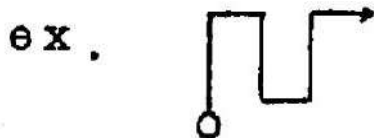
※軌跡図は内容 1. ①の B、a と同じ方法で作る。

c、介助歩行をしてその軌跡を軌跡操作板に再生させる。

B、狭小空間における方向を中心とした読図

a、開放型

軌跡図(紙、サーモフォーム製点字、軌跡操作板)を、触読して歩く



b、閉鎖型

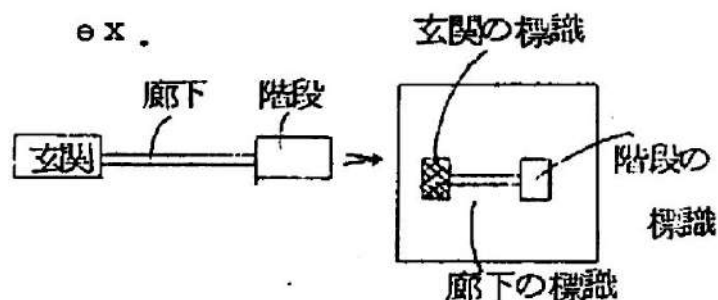


内容 2 「地図とは、どんなものか教える」

①直線的位置関係にある出発地点—目的地点の地図構成⇔読図

A、地図構成板の使用

※地図構成板は、基本的には軌跡操作板と同じ鉄板とフェライト磁石、その他の標識磁石からなる。



地図を構成させたり、目的地点の方向と合うように構成板を回転させながら、常に歩く方向に構成版

の方向を合わせて使用する。

B、点図の使用

ex.

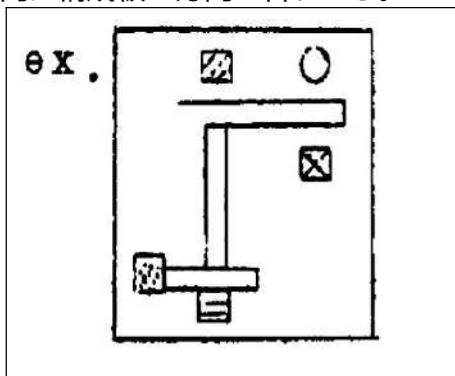


②校舎内の配置構成⇔読図

A、地図構成板の使用

廊下と校内主要地点を構成する。読図は、子供が構成した板をもって指定した地点に行かせる。

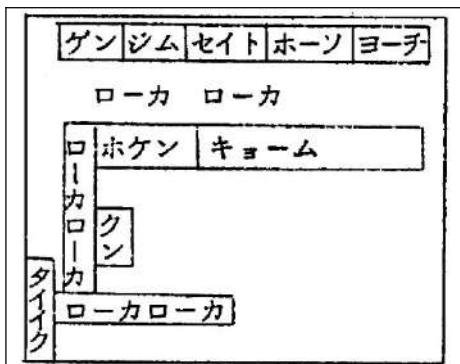
この場合いつも進行方向に構成板の方向を合わせる。



B、点地図の作成

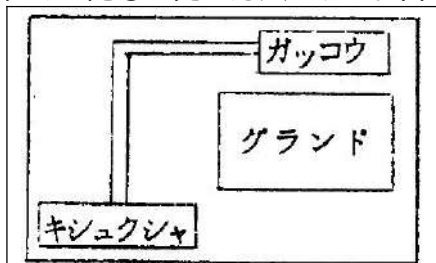
地図構成板に構成したと同じように具体的名称の点地図を作る。

※使用する校舎内の名称を作っておき、それを紙に貼らせる。下図の「カタカナ」は点字表記。



③校内の配置構成⇔読図

校舎、寄宿舍、グラウンドを、一つのまとまりとして、それぞれの配置を、地図構成板あるいは点地図で作成させる。読図は、上記②と同じ方法とする。下図の「カタカナ」は点字表記。



内容 3 「空間構成物を標識化することを教える」

①校周辺の構成⇔読図

内容 2 の③の地図に周辺の道路や建物などをつけたす。点地図を作る場合は、道路を「メ」線とする。

②学校近辺の構成⇔読図

学校(校舎、寄宿舍等の総て)を、一つのまとまのある「ガッコー(点字表記)」として地図を作る。

※道路をその道路の機能的側面から三つに分類する。

「メ」線 — 幹線道路

「レ」線 — 非幹線道路だが車の交通量がやや多い。

「ウ」線 — 非幹線道路

内容4 「地図を使う事を教える」

内容 2. 3 の指導過程からサーモフォーム製地図の多くは、点字の標識だけで作っている。(建物内一駅などーあるいは、縮尺の小さな地図は、ルレット、種々の粗材を用いる。)

・幹線道路	「メ線」
・非幹線道路で交通量の多い道路	「レ線」
・非幹線道路	「ウ線」
・電車通り	「ソ線」
・川	「カ線」
・国鉄	「コ線」
・地下鉄	「チカ線」
・橋	「ハ線」
・歩道橋	「ホ線」
・建物	「メ + 頭文字」or □の中に頭文字

①未経験地域の読図歩行

上記方法により作ったサーモフォーム地図を用いて目的地歩行を行なう。

②訓練地域の地図作成

歩行指導の一評価の手段として用いたり子供自身へのフィードバックのために地図を作成させる。

※ある目的地までの歩行の場合は

- ・その経路を詳細に点字で書かせる。
- ・点字で表記した内容を録音する。
- ・先の方法により、点地図を作らせる。

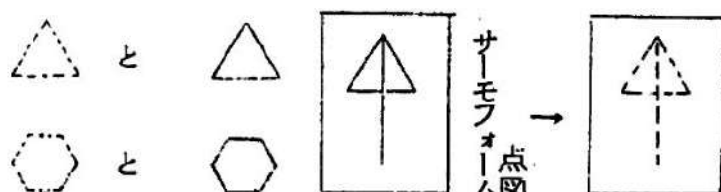
の3つの方法を歩行指導前に行う。目的地まで歩行に係る周りの環境等を読ませ、聴かせ、触れさせる指導が重要である。

内容 5「点図の読み方を、作業を通して教える」

内容 5 は、内容 4 までの間に並行的に指導する。

①点図の触読

A、点図と厚みのある平面物との対応



B、点図の触読とその形のペグボード構成

②図形構成

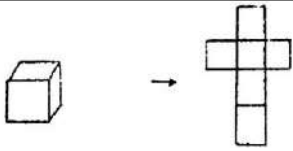
A、大脇式知能検査器具

B、スタンフォード・コオ式ブロックデザインテスト

それぞれ目標とするタイムを設定して行なう。

③立体と展開図

立体具体物と展開図を対応させる。



④視覚的点図の理解
 A、実物との対応
 ex. イスの点図と脚 座れる所、背もたれとの対応
 B、レーザーライターへの転写

⑤立体構成
 A、ストリップアッセンブリー(商品としてはデルタックス)
 B、プラモデル
 視覚に障がいのない児童用の玩具作成図を立体ゴ－等で点図にして用いる。

⑥普通文字の読み書き

6 トレーリングと教師のガイド歩行(4)

(1) トレーリング

盲児が教室内や廊下等を移動する際、例えば、自分の机から右にある教材棚にそって、黒板に移動する際や、教室のドアを出て、廊下の右側を通過して給食室に行く時などは、右手の指先を下方に向け、薬指と小指の背側で教材棚や壁などに軽く触れて移動、この場合、人差し指は隙間等に入り込まないよう、手前に浮かせる「壁沿い歩行:トレーリング」を指導する。

盲児は、この方法により、手のひらを汚したり、指先をケガすることなく、壁に沿って歩くことができる。

また、トレーリング時には、顔面への障害物の衝突等も考えられるので、トレーリングに使用する他の手のひらを胸の前で防御するように構える。

なお、この場合は、盲児の聴覚情報の収集を妨げないために、盲児の顔の前に手のひらが位置しないようにする。これは、盲児の聴覚情報の収集を妨げないために、教師が子供をガイドして歩行する場合は、盲児の自立心を養うためにも、子供自身が教師の手首や肘を握るよう指導することが大事である。



図4 熟知している安全な場所での移動



図5 なれない場所での移動

(2) ガイド歩行

ガイド歩行は、Human Guide Technique と一般的に言う。

ガイド歩行時には、盲児は教師等のひじを軽く握って、教師等と一緒に環境内を移動しながら障害物を回避して歩く。盲児は、教師等の半歩後ろを歩くことで、教師等の腕の動きを通して周囲の状況に関する「合図」を知ることができる。この合図は、例えば、階段、ドア、狭い場所に近づいていることを知らせる合図などです。教室の机と机の間などの狭い場所に近づいた場合は、教師等は盲児が握っている肘を自分の背中の方に回すことで合図する。



図 6 通常は、ひじを軽く握る



図 7 身長差が大きい場合は手首を握る

7 盲児が白杖なしで歩く時の防御の姿勢(4)

防御の姿勢は、盲児が身近な場所で自立して安全に移動することを可能にし、盲児の体を障害物から守りながら、あるいは机など目指す物体の位置を特定できるようにする。

この姿勢は、主に身近な屋内環境で用い、上方の防御姿勢と下方への防御姿勢、また、不安な場所などでは、この両方を両手で行う姿勢をとる場合もある。

上方の防御の姿勢は、腕を曲げて肩の高さで床と平行に体の横に持ち、手のひらを外側に向け、指先を反対側の肩より上に伸ばします。これにより、盲児が頭や胸の高さで接触する可能性のある物体から身を守ることができまる。この場合も手を顔の前に位置しないようにする。

下方の防御は、腕を下に伸ばして体の斜め(ダイアガナル)下方に指先を向ける



図 8 上方の防御姿勢
(上方で物体を発見する際)



図 9 下方の防御姿勢
(下方で物体を発見する際)

8 白杖探索

盲幼児が用いる白杖は、釣り竿などに白ビニールテープ等を巻いた軽い白杖を盲幼児個々に応じて作成することが重要である。

盲幼児は、白杖で探索することにより、

- ・足裏より先に前方の地面の状態がわかる。
- ・白杖で環境構成物をたたくと、それぞれの物体で異なる音が出ることが分かる。また、硬いものや柔らかいものなどの手触りが白杖から伝わってくる。

このように、盲幼児が環境を探索する道具として、白杖を活用することは、自分自身で各種の情報を自ら収集することであることから、路面や壁面等の環境構成物を子どもが納得するまで、時間をかけて、歩かせ、触らせ、白杖で構成物を叩いた音を確認することが重要である。

盲幼児の白杖探索 白杖は、何かを見つけくれる。白杖は、音を出してくれる(白杖が土や草、アスファルト、電柱等に触れると異なる感触と音がする)



筋力の低い盲幼児等に対して、通常の白杖は重たすぎることから、手元が太く、先が細いテーパ構造の白杖を自作・特製する。

図10 盲幼児、筋力がまだついていない盲児用白杖

一般に市販の白杖は、それを短くして使用しても、盲幼児には重いので操作しにくいので、釣竿やバドミントン等の軽いシャフトを探して、その子供に合ったものを作成してやること何よりも求められることであり、さらに保護者にこの面での依頼をして、自宅でも白杖探索を行うことができるよう、保護者自身の子供の歩行に対するニーズを高めるなどの工夫も教師には求められる。

9 白杖操作(5)

(1) タッチ・テクニク

タッチ・テクニク、スライド・テクニク、ショート・ケーン・テクニク、ガイドライン・テクニク、は、下図の2点タッチを基本として、「ガイドライン・テクニク」は歩道の建物の壁や路側帯をガイドとして、「ショートケーン・テクニク」は混雑地や路面が芝や砂利などの場合、「スライド・テクニク」は雪路を滑らせてその凹凸を事前を知る場合や点字ブロック等の突起ガイド物を探知する場合などで柔軟に活用することができるように指導する。

タッチ・テクニクの基本は、白杖の路面へのタッチのリズムを両足のリズムと会われるとともに、白杖と左右の足の出る位置が対側になるように、路面を白杖の石突の先端で軽くタッチし続けて歩く。

白杖のふり幅は、肩幅程度とする。しかし、ガイドライン・テクニクで使用する場合は、ガイドラインとなる方にふり幅を少し広げる。

ショート・ケーン・テクニクの使用時には、白杖のグリップから下の部分人差し指の延長として、白杖を軽く握って使用する。

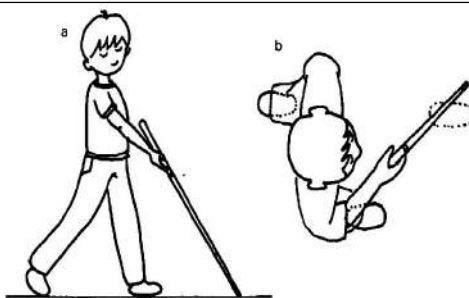


図11 タッチ・テクニク Touch Technique

(2) ダイアガナル・テクニク

ダイアガナル・テクニク(対角線技術)は、盲児を保護するため、白杖を体に対して斜めに保持する技術で、階段の昇りでは、階段の一段上のエッジに白杖を当てて昇る。階段がなくなれば、白杖は空振りするので階段がなくなったことが分かる。

この場合、白杖の石突部を半歩前に位置させることにより、障害物に白杖が触れた場合でも安全に止まることができる。

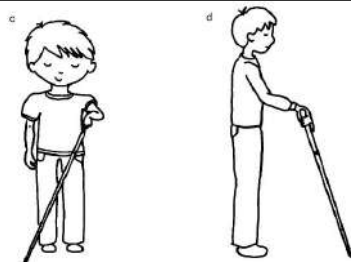


図12 ダイアガナルテクニク Diagonal Technique

10 歩行状態等チェックリスト(盲児用)

- 1 読図能力の把握と評価
 - (1) 地域(約500m×500m範囲)
 - (2) 作成地図材質等 サーマフォーム製、道路情報:点字(メ線、レ線、ウ線)
 - (3) 設定ルートとランドマーク等
 - (4) 評価
 - ・地図と実況との対応(できる できない)
 - ・道路環境構成の理解(理解している 理解していない)
 - ・ランドマークの活用(活用できる 活用できない)
 - ・概念指導の必要性の有無(有 無)
- 2 白杖操作能力の把握と評価
 - (1) タッチテクニック
 - ア 姿勢
 - ・緊張の有無(有 () 無)
 - ・顔の向き(正面 右()、左())
 - ・背筋(伸びている 円背状 後傾 前傾 右傾 左傾)
 - ・歩幅(身長 cm、歩幅 約 cm)(普通 広い 狭い)
 - イ リズム
 - ・足の運びとチップの位置(対足 同足 不定)
 - ウ 振り幅
 - ・肩幅を基準にして(普通 広い 狭い)
 - エ チップの高さ
 - ・高さ(平均 約 cm)(普通 スライド 高い)
 - オ チップと接地
 - ・接地の状況(軟らか 強い 浮いている)
 - カ 歩行スピード
 - ・障害物のない歩道の1分間歩行速度(約 m/1min.)
 - (2) ガイドラインテクニック
 - ア 右側のガイドライン
 - ・ガイドラインとガイドライン側の足の距離(平均 約 cm)(普通 広い 狭い)
 - イ 左側のガイドライン
 - ・ガイドラインとガイドライン側の足の距離(平均 約 cm)(普通 広い 狭い)
 - ウ ガイドラインへのタッチ
 - ・足の運びとタッチ(対足 同足 不定)
 - ・回数(毎回 定期的(歩毎に1回) 不定期 意識していない)
 - (3) 障害物等認知と対応・回避
 - ア 障害物の定位
 - ・物体等 車(大きさ) 電柱 立ち木(太さ 約 cm) 看板(大きさ m× m)
 - イ 認知と回避動作
 - ・確認のための白杖操作(()に対して ダイヤガナル ショートケン その他())
 - ・対応・回避動作(スムーズ 困難 その他())
- 3 交差点横断の把握と評価
 - (1) 交差点の構造理解等
 - ア 渡り口の定位等
 - ・渡り口の傾斜の理解(理解している 理解していない)
 - ・車道との境目の定位(理解している 理解していない)
 - ・赤信号の待ち方(白杖ダイヤガナル その他())
 - イ 交通音の定位
 - ・交通音の理解(理解している 理解していない)
 - ・停車音の理解(理解している 理解していない)
 - ・交差点横断の構え(交通音を理解し 構えている 構えていない)
 - ウ 音響信号の定位
 - ・ピヨピヨとカッコーの理解(理解している 理解していない)
 - (2) 交差点横断の状況
 - ・歩行速度(普通 速い 遅い)
 - ・歩行偏差(なし 右寄り 左寄り) 考えられる理由:
- 4 課題と対応
 - 読図・環境構成理解に関して
 - 白杖操作に関して
 - 交差点横断に関して
 - 歩行意欲、その他に関して

II-II 「耳で見る」盲児の特性

1 反響による環境の定位

歩行の指導 「耳で見る」力の育成

①音源定位

直接音を両耳の時間差と強度差で、
音の発する物体と、距離・方向を認識

②反響定位

反響する音を過去の体験と照らし合わせて、
反響物体とその場の空間の広さ、距離等を認識

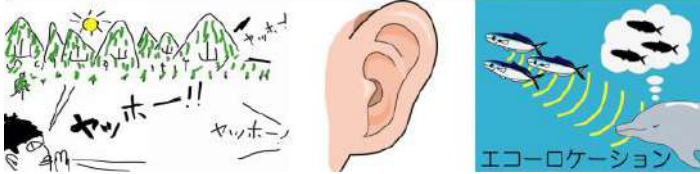


図1 音源定位、エコーロケーション
Sound Localization Echolocation

盲児は、視覚からの情報が少ない分、聴覚からの情報を最大限に活用する能力が培われている。この聴覚情報は、音声コミュニケーションとしての役割も大事であるが、空間認識を得るための情報源としても重要な意味を持っている。

盲児は、耳で空間環境を捉えることと同様に物の位置関係や距離、具体的な物体までも認識することができる。例えば、廊下を歩いて空いたドアを通り抜けたり、壁に設置しているフェルトの掲示板に触れたり、歩いている人の靴の音で誰が歩いているのかを特定したり、歩道の並木の幹に触ったりなど、幼児からの聴覚情報

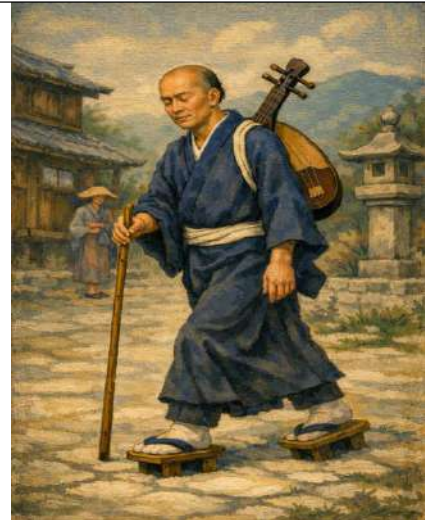
の学習の広がり生活を生活の中に活かすことができる。

日本において、平安時代からの盲者の職業として確立していた琵琶法師は、高下駄をはいていた。これは、整備されていなかった道路上の石などに躓いて「つま先」を保護すると同時に、高下駄が打ち鳴らすカランカランという音が周りから反響して、その反響音から環境の有り様を推測したものと考えている。



「図説柱並を行）盲人の琵琶法師、竹の杖をは通用に分むせ、
下駄の踏端に道しでま置きせでいる（イメージュ録）」

塙保己一検校編纂「群書類従」七十一番職人歌合2
5番より(筑波大学附属視覚特別支援学校所蔵)
著作権の関係で copilot によりデザイン化



福岡市博物館「座頭さんのくずれびわ」を著
作権の関係で copilot によりデザイン化

図12 盲人の方の職業と下駄による島崎の保護・エコーロケーションの効果

2 盲児の歩行

盲児は、先の琵琶法師達のように盲児自身で工夫してこの空間把握の能力を発達させているのかも知れない。それは、盲学校の廊下を、足の裏全体で「バタバタ」と音を立てて歩くことを多くの教師等は知っていることだろう。この歩き方は、安定性、安全性、環境の認識において、盲児にとって大きな意味を持つ歩き方と言える。

表 4 盲児の特徴的な歩行

安定性	重心を低くし膝を屈曲させ、手を前方にして足裏全体で歩く・走るの、多少の路面状況の凹凸などの変化にも対応した安定的な歩行ができる。
安全性	物にぶつかりそうになった場合や直ぐに立ち止まる必要がある場合は、後傾姿勢になりやすいため、歩行での安全性が確保し易い。他の人に歩いていることを知らせることが出来る。
環境の認識	バタバタ音を立てて歩くので、盲児自らで音源をつくって、何か障害となる物体があった場合、その物体から反響してくる音を得やすし、その反響音による物体の定位(エコーロケーション:Echo Location)が行い易い。

3 超音波を活用した高校生(6)



中学生時にフォン・ヒッペル・リンドウ病で両眼の眼球を摘出した高校生が、北海道高等盲学校に入学してきた。1979年、私は超音波メガネ Sonic-Guide をこの盲生徒に指導した。

この生徒は、1975年10月に両眼摘出したが、また環境状況を伝えるとその情景を絵にかくことができる視覚的状況記憶を持っていた。

この生徒に、Sonic-Guide からの聴覚情報と環境構成物との対比

指導を行い、その後、「初見」の場所を歩いたその環境構成を絵に描いてもらうことにした。当然、絵はれーずライターに記録してもらった。

上図は、その記録である。左側が実際の歩行する姿を写真撮影したもの、右側がレーズライターにソニックガイドの聴覚情報から得た情景を描画したものである。

超音波を用いて反響してきた固有の物体からの固有の音は、その環境の状況を眼球摘出の高校生に理解できるような指導さえすれば、音の種類などにより環境の有り様を想像することができる。

このことは、多くの盲児が自らの耳で得た聴覚情報で環境構成物を知ることができる実情を物語りものである。盲学校の教師等は、盲児と一緒に行動するたびに、特にエコーロケーションを用いて、部屋の大きさや空いているドアを見つけたり、壁の直前で止まったり、歩道にある街路樹の幹の太さを言い当てることにおどろくことがある。

超音波を使用した盲児用の環境把握機器は、盲児自身のエコーロケーションの力を増幅したものとといえるので、この機器がなくても、盲学校教師は、盲児のこの力を大きく伸ばすことが求められる。

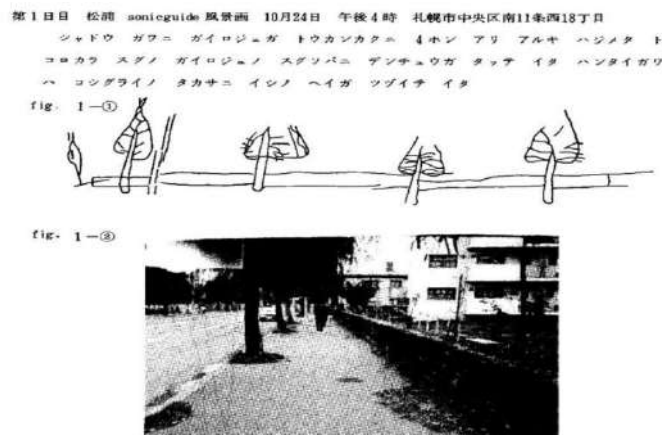


図 4 中途失明生徒が Sonic-guide で環境把握後に描いた風景画

4 K-Sonar による指導(7)

(1) K-Sonar とは



図5 K-Sonar

Dr. Lesley Kay は、2003 年、Sonic Guide の環境構成物までの距離を音のピッチ情報で表示する技術及び環境構成物の表面素材から超音波が反射してきた情報を音色情報に表示する技術を、Sonic Guide からそのままのシステムとして導入し、さらに視覚に障害のある人にこの技術を安価に提供するため、手持ち型で白杖に据え付けることのできる K-Sonar を開発した

(<http://www.aph.org/manuals/ksonar.pdf>).

K-Sonar を使用するためのマニュアルは、主として

K-SonarTM Curriculum Handbook 及び K-SonarTM The Handbook がインターネットで入手できるが、いずれも視覚に障害のある人たちが、K-Sonar を白杖に据え付けて白杖と併用して、周囲の環境を把握し、安全に歩行するための歩行補助具として内容が記述されている。

しかし、盲児においては、K-Sonar は Sonic Guide の後継のモデルとして、音のピッチで物体までの距離を表示するとともに、物体の表面素材については音色として表示する機能を持った盲児用の環境把握器具と位置付けることができるツールである。

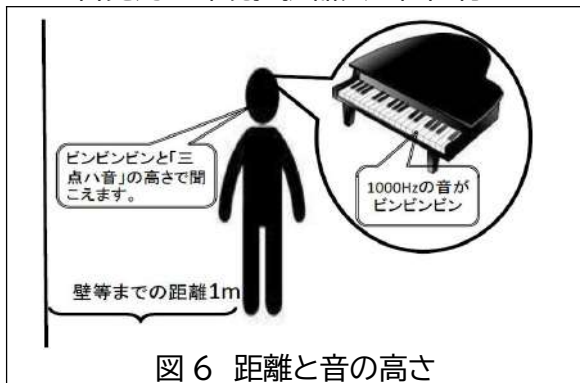


図6 距離と音の高さ

(1) K-Sonar が表示する距離情報

K-Sonar が表示する距離情報は、環境構成物が 1m 前にあると 1000Hz、2m 前で 2000Hz、3m 前で 3000Hz、4m 前で 4000Hz の音で表示される。非常に分かり易い表示であり、特に音感が優れている盲児にはピアノの音と対比して指導することもできる。

(2) K-Sonar が表示する音色情報

ある環境構成物、例えば「電信柱」を「電信柱」と

して知る手掛かりは、K-Sonar が表示する音色情報である。K-Sonar は、環境構成物の表面素材により多様な音色を表示することができる。

これは超音波を活用した各種検査機が、目で見ることができない深部までをも正確に把握することができる高い機能を持っていることから推測される。

鈴木(1984)は、かつて中学時にフォン・ヒッペル・リンドウ病 VHL で失明した生徒に Sonic Guide を指導した。その時、特定の環境構成物に静止している時の音色とその環境構成物を斜めに見ながら並行して歩いている時の音色を組合せることにより、その特定の環境構成物を想像することができることに気付き、その生徒に静止して観察した時の音色とその環境構成物に並行して移動した時の音色を、具体物を触察させる 1 対 1 の対応として細かく指導した。その後、Sonic Guide を装着して全く未知の場所を歩行した後にレーザーライターを用いて描画した 1 枚が下図である。

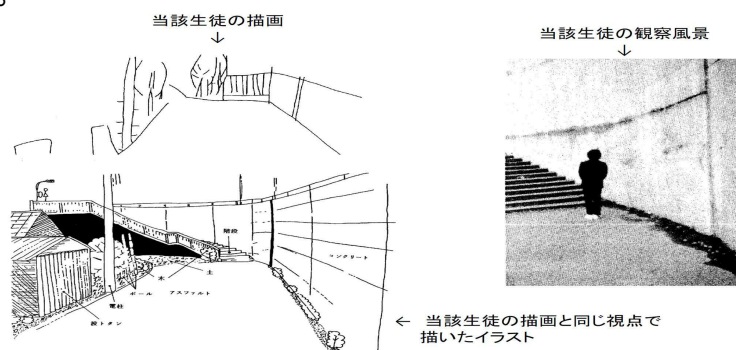


図 7 中途失明生徒が Sonic-guide で環境把握後に描いた風景画
 Sonic Guide は、手に持って静止して環境構成物に正対している時、当該環境構成物の表面素材の手触りに応じた独特の聴覚情報を表示した。また、環境構成物を斜めみながら並行して歩いている時、当該環境構成物の形状や材質に応じた独特の聴覚情報を表示した。
 (表中の「!」は音の高さが徐々に低くなることを、「!!!」は音が高くなり次に低くなることを表す。)

表 5 静止時の環境構成物体の擬声音

分類	具体物	具体物の特徴	擬声語
A型	コンクリート電柱 交通標識ポール 街灯ポール	ポール状の物体	ピンピン!~
B型	トタンの看板 レンガ壁 モルタル塀	堅く表面が比較的平らな物体が連なっている時	ジョアジョア~
C型	金網フェンス 平面コンクリート塀 ナイロンネット 鉄板防音壁	2~3m ごとに溝があるが凸状になっている物体が連なっている時	ピンピン!!!~
D型	ブロック塀	堅く平らなブロックが積み重なり連なっている時	ビュウビュウ~
E型	工事用鋼板防護壁	50cm ごとに凸がある	ブオブオヨ!!!~
F型	波形トタン塀 金属フェンス 波形スレート壁	表面が波状になっている物体、かつ表面が滑らかになっている時	シュフィン シュフィン~
G型	格子状のアルミフェンス	格子状の物体が連なっている時	ビュフ ビョフィ~
H型	多種樹木の生け垣	樹木が株状に連なっている時	シユアシユア~
I型	石垣 雑草の土手 ビニールシート 荒いハケ塗りの塀 密生したオンコの生け垣	密生した草木や堅くて鋭い凹凸が連なっている時	シャアシャア~

表 6 移動時の環境構成物体の擬声音

静的状態の擬声音							
動的状態の擬声音	区分	ピン ピン~	ピン ピン~	リヨン リヨン~	リヨシュ リヨシュ~	ショヤ ショヤ~	ジョヤ ジョヤ~
	ピンピン!~	標識ポール 街灯ポール	コンクリート電柱				
	ジョアジョア~		トタン看板	モルタル 塀 レンガ壁			
	ピンピン!!!~		コンクリート塀(つなぎ目有り)		金網フェンス ナイロンネット		
	ビュウビュウ~			ブロック 塀			
	ブオブオヨ!!!~		工事用鋼板防護壁				
	シュフィン シュフィン~			波型トタン 塀	金属フェ ンス		
	ビュフビョフィ				アルミフェ ンス		
	シユアシユア~						多種樹木 の生け垣
	シャアシャア~		ビニール シート	石垣	粗いハケ 塗りの塀	密生した オンコの 生け垣	雑草の土 手

このことから、環境構成物に正対した時の静止音と環境構成物に並行して移動したときの移動音を参考にするにより、環境構成物のある程度は推測することができることになる。

表7 静止音と移動音の擬声音のマトリックス

静的状態の擬声音		ピン ピン～	ビン ビン～	リヨン リヨン～	リヨシュ リヨシュ～	シヨヤ シヨヤ～	ジョヤ ジョヤ～
動的状態の擬声音	区分	ピン～	ビン～	リヨン～	リヨシュ～	シヨヤ～	ジョヤ～
	ピンピン!～	標識ポール 街灯ポール	コンクリート電柱				
	ジョアジョア～		トタン看板	モルタル塀 レンガ壁			
	ピンピン!!!～		コンクリート塀(つなぎ目有り)		金網フェンス ナイロンネット		
	ビュウビュウ～			ブロック塀			
	ブオブオ!!!～		工事用鋼板防護壁				
	シュフィン シュフィン～			波型トタン塀	金属フォンス		
	ビュフビュフィ				アルミフェンス		
	シユアシユア～						多種樹木の生け垣
	シヤアシヤア～		ビニールシート	石垣	粗いハケ塗りの塀	密生したオンコの生け垣	雑草の土手

この環境構成物への静止音と移動音のマトリックスを利用すれば、静止音と移動音で環境構成物を推測することができる。



図8 K-Sonar™の音色で環境物体を類推することができる

(3) K-Sonar で環境物体の方向を知る

特定の環境物体のある方向は、Sonic Guide はステレオと同様の両耳間強度差として両耳からの音の効果により、特定の環境物体のある方向を理解することができた。しかし K-Sonar はこの仕組みがないので、K-Sonar を保持する手首を左右にスキャンして、特定の環境物体のある方向を探ることになる。

次は、そのスキャン例である。

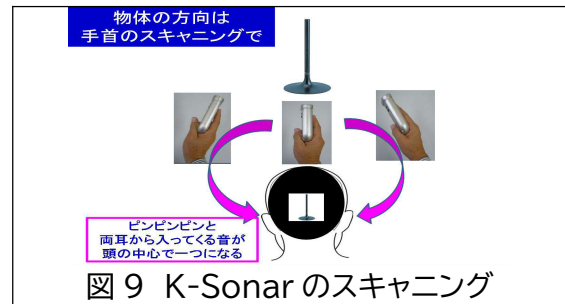


図 9 K-Sonar のスキャンング

(4) K-Sonar 情報と交通音等の歩行情報を競合させない方法

K-Sonar が表示する聴覚情報は、一般的にヘッドフォンにより外耳道から鼓膜を通して盲児に伝えられる。このため、安全な歩行に欠かすことのできない交通音等の聴覚情報と K-Sonar が表示する聴覚情報が競合し、時として危険な状況に遭遇しかねないとの声を聞いたことがある。このような有益な聴覚情報の競合を避けるため、骨伝導ヘッドフォンを使用して、直接、内耳の蝸牛に K-Sonar が表示する聴覚情報を入力することを考えた。

北海道内の盲児に K-Sonar の活用実践を進めている道内盲学校の先生方の報告では、骨伝導ヘッドフォンは外耳道を通る交通音等の環境音と競合することなく、両方の聴覚情報を明瞭に伝えるために非常に有効であると述べている。

(5) K-Sonar を活用してジオラマを作成する

鈴木(1986)は、Sonic Guide 指導で盲児が確実に環境構成物を把握できたかどうか評価するため、電信柱や街路樹、コンクリート塀、金網フェンス等の環境構成物のミニチュア模型を作成し、そのミニチュアの下に磁石を付け、Sonic Guide で観察した環境をジオラマのように鉄板の上に構成させた(次ページの写真)。これは、Sonic Guide が最も得意とする環境構成物の音色情報を確実に把握しているかどうかを知るための評価でもあった。Sonic Guide の音色情報を引き継いだ K-Sonar は、当然このような環境構成物を特定の環境構成物として把握することができる盲児用の教具である。道内盲学校の各先生方は、各種の環境構成物のミニチュア模型の作成とそのミニチュア用いたジオラマ構成を試みた。

①歩道橋の柱

ゴルフティーを使用



②信号機

木製の模型、高さ3センチメートル

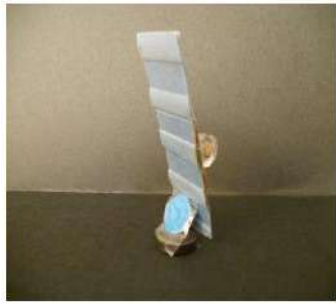


バス停留所

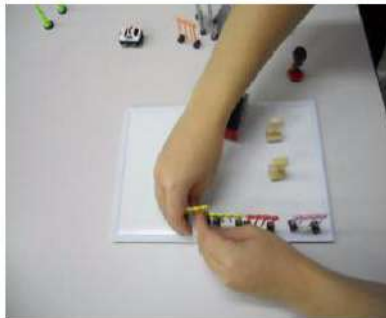


電話ボックス


図 10 K-Sonar 活用時のジオラマ素材例



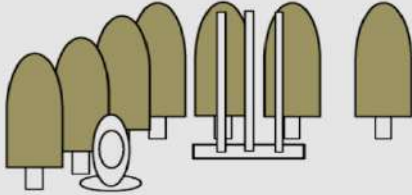
下は、環境構成物ミニチュア模型でジオラマ構成をした事例




③ 情景写真




④ イラスト



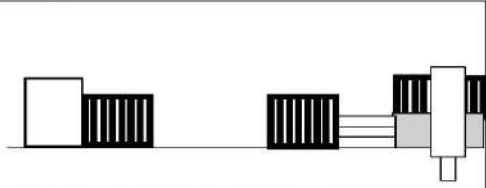
⑤ 指導対象者のジオラマ製作状況の写真



③ 情景写真



④ イラスト



⑤ 指導対象者のジオラマ製作状況の写真

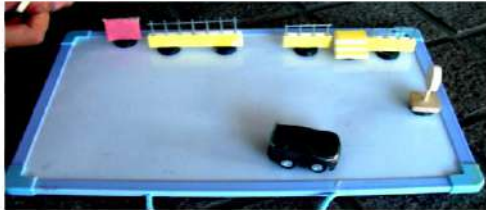


図 11 現場の写真・イラストと K-Sonar 活用によるジオラマ作成例

II-3 札幌地域の雪路歩行

5 雪路歩行 ①雪の特性

雪の特性

冷・可塑的
風と一体化
気温と一体化
道路環境と一体化
除排雪体制と一体化

冷・可塑的-1

- ◎防寒具が必要
手袋、服装、長靴
- ◎歩行の妨害
音を遮蔽、白杖を妨害
- ◎凍結と融解等
路面状況が常に変化

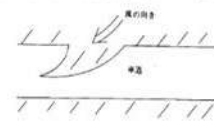
風と一体化-2



吹雪

雪の降る時、風が強いと吹雪になる。安定した降雪パターンを一定させる。

吹きだまり



気温と一体化-3

粉雪

さらさらとした粉末状で、乾燥した雪。寒冷な地域に多い。

灰雪

やや厚みがあり、灰のように舞いながら降りてくる。日光の陰影で灰色の影ができる一般的な降雪。

綿雪

手でちぎった綿の様に大きな雪片からなる雪。水分を含み、重みのある雪。べた雪・ぼた雪
水分が多く、べちゃっとした雪。

傘
有無

道路環境と一体化-4



5 雪路歩行 ②研究の概要

★スノーチップの開発(昭和46年から)

雪に白杖が突き刺さらないアタッチメントを開発するため、石付にプラスチックボールやピンポン球など付けて実験した。ゴムスポイトが、雪路面情報を的確に捉えることが分かり、ジオム社でスノーチップと販売

★雪道パターンの抽出(昭和49年頃から)

3年間、定点等で雪路写真を記録し、降雪時期を3期に分けた。

○降雪初期

太陽熱や車の交通によって、アスファルトなどの路面が出るが、道路の両端にはシャーベット状の雪が残る。

○本格的降雪期

歩行者が通り抜けるための出入り口を持つ交差点パターンや、車道と歩道を隔てる道路パターンなど特有のパターンを呈する。

○融雪期

凍結した歩行路面と、アスファルトが露出した車道の組み合わせが基本になる。

鈴木重男 雪道歩行研究私論 点字毎日 昭和62年2月22日号「論壇」

除排雪体制と一体化-5



5 雪路歩行 ③スノーチップ

JOURNAL OF VISUAL IMPAIRMENT & BLINDNESS JANUARY 1985

Sigeo Suzuki

Winter Traveling in

Hokkaido Land Japan

Hokkaido High School for the Blind,
Fushimi, 4 Chome, Sapporo, Japan.



5 雪路歩行 ④日変化パターン



5 雪路歩行 ⑤月変化パターン



5 雪路歩行 ⑥時期変化パターン



5 雪路歩行 ⑧雪路パターン-1



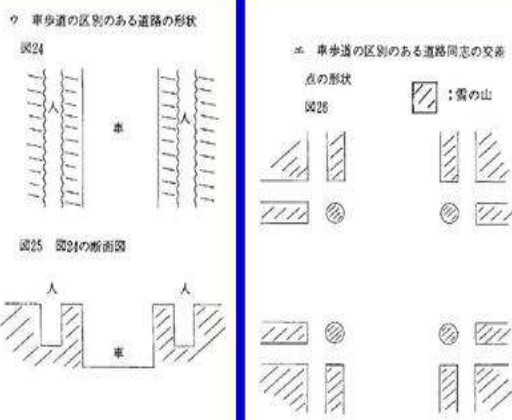
具体的な雪路パターン



5 雪路歩行 ⑨ランドマークと雪



5 雪路歩行 ⑧雪路パターン-2



5 雪路歩行 ⑧雪路パターン-3



Ⅲ 重複障がい盲児のための学校

1 重複障がい盲児のための学校

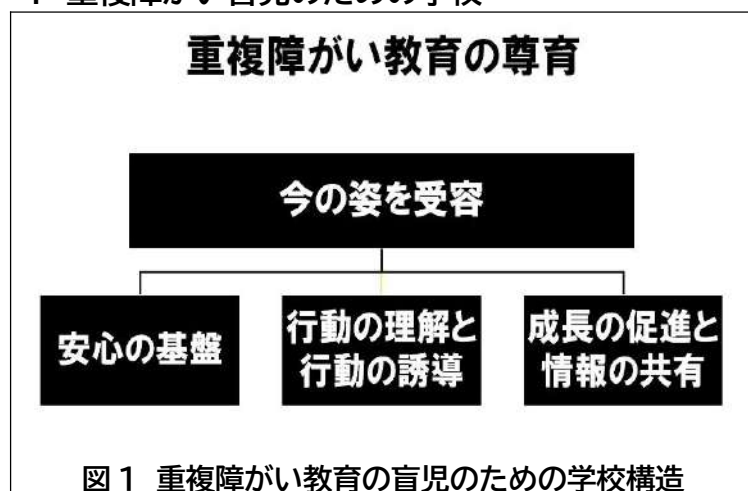


図1 重複障がい教育の盲児のための学校構造

盲学校での重複障がい教育は、重複障がい児一人一人の障害の状態や程度等により、一概にどのような指導内容方法で対応すればよいということは非常に難しい。

そのため、教師等は、保護者からの家庭での生活行動を把握するとともに、個々の視覚や聴覚等の感覚特性、言葉や行動などの発達段階等々、日々の具体的な行動の小さな変化を丁寧に把握し、個別のニーズに応じた柔軟な指導を組み立てていく必要がある。

重複障がい児は、視覚障害に加えて、知的・肢体・聴覚など複数の困難を併せもつことで、一般的な言葉による教授は限られる一方で、触覚・身体感覚・情緒的なつながりなど、固有の強みや可能性を秘めている。

教師等は、当該盲児の「今の姿を受容し続ける」関わりを通して、「わかる」「できる」「伝わる」経験を積み重ねられるよう教育指導することが求められる。

したがって、重複障がい教育は、画一的な指導法を当てはめるのではなく、個々の尊厳を中心に据えた「盲児のための学校」の姿勢をもって、個性に応じた学びの環境を創り出す営みであることを胸に刻み込んで、安心・安定の基盤をしっかりと作って、当該盲児だけではなく、指導する教師等も共に喜び合う教育を目指すべきである。

2 重複障がい教育の留意事項



表1 盲児のための学校 4 カテゴリー

重複障がい教育に当たる教師等は、次の盲児のための学校4カテゴリー 8視点に、特段、留意する必要がある。

カテゴリー1 「今の姿を受容する」
視点① 視覚・聴覚・触覚・心で「今の姿」を受け止める

・行動の背景にある「理由」を読み取る。

(例:頭たたき・反り返り・頭打ち・目押しは、自己刺激-自己受容、環境の拒否や要求の表出)

・視覚・聴覚・触覚の反応を細かく観察し、そこから次の働きかけを決める。

・その日の調子、疲労、情緒の変化を敏感に読み取る。

・固定的な対応方法ではなく、その瞬間の子どもの行動に応じて柔軟に対応する。

視点② 「今できていること」を指導の中心に据える指導

・指導実践は、できている行動を手掛かりに、次の行動へ橋渡りするボトムアップによる指導。

・当該盲児に応じたスモールステップを考案。

・「小さな成功」を積み重ねて行動変容を起こす構造化したプロセス。

カテゴリー 2 「安心・安定の基盤」

視点③ 触覚・身体接触を基盤にした安心の形成

- ・当該盲児の触覚は、「言語」であり「信頼の基盤」。
- ・「手の意識付け」を工夫する：手をなでる、手を握る、手を引く。
- ・当該盲児の呼気と同じリズムでトントンと優しく触れる。
- ・「可愛い、可愛い」「北海道弁：めんこめんこ(頭や頬をなせる)」などの触覚的コミュニケーション。

視点④ 賞賛・愛着形成を通じた情緒の安定化

- ・「よくやったね」「偉いね」「上手だね」。
- ・頭を撫でる、抱き寄せる、顔を寄せる。
- ・成功体験を教師等の体全体の喜びを伝える。
- ・当該盲児の反応「表情が柔らかくなる、よだれが出る、息が荒くなる、甘え行動」。
- ・指導者への信頼が深まる。
- ・安心と信頼が、次の挑戦を可能にする。

カテゴリー 3 「行動の理解と行動の誘導」

視点⑤ 行動の意味を読み取り、適切に受け止める

- ・座り込み、頭打ち、反り返りなどは「問題行動」でなく、意思表示・要求・拒否の表現として理解する。
- ・「水が飲みたい、疲れた、トイレに行きたい、甘えたい等」、推測して反応を読み取る。
- ・落ち着かせ、気持ちを切り替え、再び行動へ戻すことを反復する。

視点⑥ 声かけ・リズム・音を使った行動誘導

- ・視覚が使えない子どもにとって、音は方向と意味を伝える重要な手がかり。
- ・「1・2、1・2」とリズムで繰り返し行動する。
- ・「立つよ」「手をください」などの明確な言葉と手で合図する。
- ・太鼓などによる音が出るものを活用し、「トントン」するよ、出来たら誉める。
- ・声をかけて、寄って来たら抱きしめる。

カテゴリー 4 「成長の促進と情報の共有」

視点⑦ 段階的な行動変容の設計(ボトムアップ、スモールステップ)

歩行誘導の例：

- ・立位姿勢になる。
- ・手を握って歩く。
- ・衣服をつかんで歩く。
- ・教師等に向かって歩く。
- ・音源定位に向かって歩く。
- ・自発的に歩く等。

視点⑧ 記録の価値：成長の証であり、保護者との共有財産

- ・指導記録を「書くこと」ことは、ボトムアップの効果と反省、トップダウンの目標が見えてくる。
- ・成長を可視化する。
- ・毎時の記録は、保護者と喜びを共有できる。
- ・子どもの努力の姿を証明できる。
- ・教師自身の学びと喜びが深化。

3 中学部生徒の指導実践

(1) 指導の方針

鈴木は、平成 8 年 1996 年、北海道札幌盲学校中学部教頭時、1 年間、全盲で、椅子の座席などの掴まる手掛かりがなければ一人で立つことができず、かつ手で支えなければ自立での歩行

がほぼ困難な女子中学部生徒の指導を週 2 時間担当した。

平成 8 年 4 月 10 日にその第 1 回目の指導を行い、その記録を基に、当該生徒に対して、手の温かみを通した手と手を触れ合うことを前提とした、「教師として全身全霊を傾けて指導すること」を決意した。

指導の方針も 4 項目を明記して、保護者にも伝えて、当該盲児のできることからお互いの関係を安心・安全な物としていくことを前提として望むこととした。

次は、その指導の記録を整理したものである。この記録は、毎時の指導後に、担任から保護者に渡して、当該盲児ができたことを中心に言葉でも伝えて、保護者も共に喜びの同じ思いを持って当該盲児に対応してもらうこととした。

教頭 鈴木 重 男

基本対応：小手先ではなく教師としての全身全霊で臨む

- 1 手による歩行介助について
 - ・前方にて対面姿勢による。
 - ・介助する手の位置は、当該生徒の胸の高さ、約 30 cm 体から離す。
 - ・指導者は、手を所定の高さなど位置し、「手は」または、「手をさわって」と指示する。
 - ・離れた手を耳に当てた場合は、軽くタッチングし、所定の高さ手を位置するよう柔らかく誘導する。
 - ・常に声かけを行い。励ます。「1 2、1 2」や「頑張れ」、「いいぞ」、「次はどこどこにいこうね」など
 - ・階段の昇降時には、運足状況を観察し、「1 2、1 2」と声かけする。特に、2 で上の段や下の段に着地させるよう配慮する。
- 2 座り込んだ状態から立位させる場合について
 - ・「さあ立ってみよう」、「よーし立つぞ」などのづきの動作をの指示を事前に与え、心構えを付けさせるようにする。
 - ・次に、両膝、両足を屈曲させ（軟らかなタッチで）、両足裏を地面にきちんと接地させ、「たっぞ」などの声かけとともに前方から両手で軽く上に引く。
- 3 寝そべって反り返ったり、頭打ちをはじめた場合について
 - ・当該生徒と同じ高さに位置する。
 - ・頭の下に手を差し入れたり、指導者が「あぐら座」になり、頭を両膝に間に入れ、頭や背中等を、呼吸に合わせて軽く叩く、擦るなどしてゆったりとさせる。また、両足を交互にゆるする、おぶるなどの感覚・運動的な遊びを導入する。
- 4 当該生徒の歩行についての今後の展開について
歩行することによる喜びや成就感を味わわせること（言葉による賞賛や運動・感覚を通した賞賛など）を基盤にし、歩行における各種行動と言葉を関連付け、

- ① 手による継続的な接触、継続的な声かけから
- ② 棒等の固形物を介在させた誘導
- ③ 布・紐等の非固形物を介在させた誘導
- ④ 声、音による誘導や各サイン等に応えられるよう働きかける。

(2) 1 単位時間の記録

視点を定めた記録はとても重要である。自身の指導実践を振り返り、かつ何よりも指導対象児の成長を認め、誉めることができる具体的な証である。この成長の証は、重複障がい児の保護者の努力の証でもあり、当該児を中心して、教師と保護者、すべての関係者がお互いを認め合い、

喜び合える具体的な資料となることから、必ず、指導後、当該指導時間の記録を整理するよう心掛けなければならない。



さんの歩行について

8.4.24 現在

鈴木重男

- 1 手による歩行介助について
 - ・前方の対面姿勢による。
 - ・介助する手の位置は、当該生徒の胸の高さ、約30cm体から離す。
 - ・指導者は、手を所定の高さなど位置し、「手は」または、「手を下さい」と指示する。
 - ・離した手を耳に当てた場合は、軽くタッチングし、所定の高さ手を位置するよう柔らかく誘導する。
 - ・常に声かけを行い。励ます。「12、12」や「頑張れ」、「いいぞ」、「次はどこどこにいこうね」など
 - ・階段の昇降時には、右足から上野段に上がるように、「12の3」で指導者の左手を、若干、上にあげる。
 - ・指導者の手や指を聖子自身が握るようにさせる。
- 2 座り込んだ状態から立位させる場合について
 - ・「さあ立ってみよう」、「よーし立つぞ」などのづきの動作をの指示を事前に与え、心構えを付けさせるようにする。
 - ・次に、両膝、両足を屈曲させ（軟らかなタッチで）、両足裏を地面にきちんと接地させ、「立つぞ」などの声かけとともに前方から両手で軽く上に引く。
- 3 寝そべって反り返ったり、頭打ちをはじめた場合について
 - ・この動作は、今やっていることの継続を拒否しているときや水を飲みたいときなどに起こるものと、現在、推測している。
 - ・頭の下に手を差し入れたり、指導者が「あぐら座」になり、頭を両膝に間に入れ、頭や背中等を、呼吸に合わせて軽く叩く、擦るなどしてゆったりとさせる。
 - ・歌を歌いながら、リズムに合わせて、両掌を叩く動作をする。
- 4 トランポリンの使用
トランポリンベッドの補助カバーに誘導し、
 - ・靴を脱ぐ、履く：右足から靴の甲の部分の軽く叩いて指示する。次は、左足を。
 - ・トランポリンに上る：「上に上がるよ」と言いながら右足から誘導する。
 - ・ジャンプ：手の介助から、指導者の衣服をつかませるように促す。
- 5 水を飲む
体育館横の水飲み場に誘導する。（「水を飲むよ」）
 - ・「水」：手のひらを口に当てる動作を促す。
 - ・「ちょうだい」：両手を重ねて、頭を下げることを促す。
- 6 当該生徒の歩行についての今後の展開について
 - ① 手による継続的な接触、継続的な声かけから
 - ② 棒等の固形物を介在させた誘導
 - ③ 布・紐等の非固形物を介在させた誘導
 - ④ 声、音による誘導や各サイン等に応えられるよう働きかける。

の歩行・課題の指導について

鈴木重男

1 歩行について

- ・対面した指導者の衣服を握らせ、介助して、歩くよう働きかける。
 (現在、5～10歩位は連続して歩くようになってきているとともに、この状態の歩行は時間初めの10分間位可能である。)
- ・立ち止まって、衣服を離れた時は、「お腹をトントンしてください。」「手を伸ばしてください。」と指導者を探そう働きかける。
 (現在は、体を横に向けたり、後ろに向けても声のほうに手を伸ばし、探そうとするが、手を十分に伸ばすまではいたっていないので、肘が曲がっても、手を伸ばした時点で指導者の手や体を触れるところまで持っていく。その後、「よく分かったね、凄いね」と頭や顔を撫でて褒める。)
- ・疲れた時や立ち止まった時は、「可愛い、可愛いをしようね」といい、■■■■の手を指導者の体の後ろに回すとともに、指導者は■■■■の頭を「メンコメンコ」と撫でてやる。
 (現在は、手を十分ではないが、回すことができ、顔を指導者のお腹あたりに甘えるように触れさせることができる。)
- ・■■■■の体と平行に位置した片手の誘導(手をつないだ状態)を指導時間中に試みる。
 (現在は、■■■■の右手をにぎったほうが安定感があるようである。?)
- ・廊下の壁のトレーリング(壁沿歩行)を意識させるように、片手を介助し、他の手のひらを壁に「トントン」させて移動する。
 (現在は、試みとして5m位させているが、自分から「トントン」するまでにはいたっていない。)

2 階段の昇降

階段の内側にある手摺を握らせ・滑らせて昇降する。

(現在は、降りるほうだけで実施している。■■■■の調子のよい時でないとき難しい。)

3 座り込み

歩きたくない時、水を飲みたい時、おしっこをしたい時に腰を後ろに引き、座り込もうとする。

(現在は、いったん座らせ、すぐに「立つよ、足を揃えて」といい、膝を立て、足を揃えてから、「手をください。」という両手を前に伸ばすので、その手を引き、立たせて、「お水(プー)ちょうだいかい。」「おしっこかい」と聞き、「可愛い、可愛い」をしてから、移動する。)

4 頭打ち

3が連続すると、横に寝転がり、頭打ちをはじめるが、4月当初ほど頑固でなく、おんぶなどすると、また、歩行を開始するようになってきた。

***愛着行動を示すことが多くなってきたので、十分、対応するよう心掛ける。**

(3) 指導経過等の整理

平成9年度の当該重複生徒の指導経過等は、縦軸に指導項目、横軸に時間軸として次の表として整理した。

指導記録は、整理して初めて価値あるものに変化するものである。価値とは、当該対象児の成長の証であり、保護者と共に成長発達を喜び合うためのツールであり、かつ次の指導者に引きつぎ、当該児の成長発達をより高めるためのツールである。

平成9年度 〇〇〇〇の指導内容・方法の記録について

観点	4月当初	9月段階	12月段階	3月現在
歩行について				
1 介助方法	両手や片手を前方、側方で支える形	片手、側方で誘導することが多い 衣服をつかまさせて誘導する 腹部をトントンさせて誘導する	片手、前方及び側方からの誘導が多い 衣服をつかまさせて誘導する 腹部をトントンさせて誘導する	前方からの声の音源による誘導 手を握らせる誘導 衣服をつかませる誘導
2 指導者の手などを探す	下に下ろしている手を「手をください」と言いつつ胸まで誘導	「手は」、「服をつかんで」の声掛けで、両手を延ばして30cm位離れていても手や衣服にタッチできる	時間はかかるが、7~8m位離れた所から、「トントンして」、「手を頂戴」等の声かけで、声を頼りにして指導者を探す	12月段階と同じ
3 椅子から立つ	脚を前えさせ、両手をひいて立たせる	「手は」で伸ばした手を触れてやる 自分から立つことができる	「手は」で伸ばした手に触れる 自分から立つことができる	「立つよ」の指示で、時として、一人で椅子から立つことができる
4 座位から立つ	両膝をつけさせ、「立つよ」と言いつつ、両手で引き上げる	調子の良い時は、「立つよ」と言う 若干、自分で膝を揃えようとし、自分で指導者の両手を引っ張るように立つ	調子のよい時は「立つよ」と言う 自分で膝を揃えようとし、「手を頂戴」の指示で、手を伸ばし、指導者の手を引いて立つ	指導中の座り込みがほとんどなくなった。
5 歩行中	腰を曲げ・落として、指導者の両手にもたれかかることが多かった。また、尻を床や地面に下ろして、頭打ちすることが見られた	50~10mごとに両手を自分の膝に当て、休むような姿勢が続くが、「どうした」と言い両手を指導者の腰に回させ休むと取り直して、また歩行を継続できる。また、歩行中に尻を床や地面に下ろして、頭打ちするとはほとんど見られなくなった	30~50m位は、持続して歩くことができる。ただし、途中で歩行速度が遅くなると、誘導する持ち手を要する必要がある	自分から、指導者の手を握り通常の人の早足で10~20m位は歩けるようになった。 指導者の手や指をしっかりと握ったり、フック状にした指導者の指に聖子の指を強くひっかけ歩けるようになった。
6 指導者の腰に両手を回して休む	指導者が自分の腰に両手を回すよう保持しなければ、両手を下に垂れ下げてしまう	指導者の腰に両手を回し、その姿勢を保持できるようになった	「頑張るのだよ」などの声と共に頭をなげると、顔を指導者の胸に埋めるようにして行く	12月段階と同じ
7 誘導する手の状態	がちりと力の入った状態であった	非常に柔らかく、しなやかな状態である	まだ、強く握ることはできない 自分から指導者の手を握れる	指導者の手を強く握ることができる
8 歩行距離	嫌がらずには寄宿舍の玄関往復程度であった	調子、音程、声の軌道は、調子がよくなる	調子の良い時は、途中の休みを入れ1単位時間は歩き続けられる	校内の廊下、階段などを1単位時間は歩き続けられる

観点	4月当初	9月段階	12月段階	3月現在
階段昇降 1 上り	<ul style="list-style-type: none"> 両手で1, 2の3と引き上げる(右足を上の段に移動させるため、右手を上に引き上げるようにして、上らせていた) 	<ul style="list-style-type: none"> 片手を階段の手摺に触らせ、片手を誘導し「階段、上がりましょよ」などとの声かけで、自分の片足を上の段に上げ、手摺の側に力を入れていることができる 	<ul style="list-style-type: none"> 調子のよい時は、片手の誘導で足を交互に上の段に上げて上ることができ、通常は9月段階と同じ対応である 「階段を昇よ」というと、自分で階段の手摺を探し動作をする 	<ul style="list-style-type: none"> 「階段を上るよ」の指示で、2段上の段に位置している指導者のズボンのポケット等に自分から手をかけ、「12の3」合図で右足から上の段に上がることができる
2 下り	<ul style="list-style-type: none"> 両手で支えて、降りるよう促していた(右足をしたの段に移動させるため、右手をしたに引き下げる) 	<ul style="list-style-type: none"> 片手を階段の手摺に触らせ、片手を誘導し「階段を降りましょよ」などとの声かけで、自分の片足を下の段に下ろして、手摺の側に力を入れて下りることができ 	<ul style="list-style-type: none"> 調子のよい時は、片手の誘導で足を交互に下の段に下げて降りることができ、通常は、9月段階と同じ対応である 「階段を降りよ」というと、自分で階段の手摺を探し動作をする 	<ul style="list-style-type: none"> 「階段を降りよ」の指示で、2段下の段に位置している指導者の肩のあたりを自分から握り、右足から下の段に降りることができ
3 賞賛	<ul style="list-style-type: none"> 「上手にできたね」と言いつつ歩行の休めの形で、頭を撫ぜたりしたのが表情は堅かった 	<ul style="list-style-type: none"> 「可愛い、可愛い」をするよと言ったり自分から、休めの形になることができようになってきた。また、表情はよだれを流すなど豊かかさや豊かな表情を流すようになってきた。(2学期からほっぺたが柔らかくなってきた) 	<ul style="list-style-type: none"> 「良くやったね。えらいね。じょうずだったね」との賞賛と共に頭や顔をなでる 「前方声かけ歩行では、オンブを強化として行っている 	<ul style="list-style-type: none"> 「良くやったね。えらいね。じょうずだったね」との賞賛と共に頭や顔をなでる オンブと言って、聖子に背中を向けてしゃがむと、時として、自分から指導者の首に手を回し、聖子のほっぺたを指導者の顔につけてくる
その他 1 座り込みや頭打ち	<ul style="list-style-type: none"> 無理強いしたりするとすぐに座込み、次に床や地面に頭打ちをした 	<ul style="list-style-type: none"> 多少、無理強いしても、気を取り直して、継続することができるようになってきた。また、そのような姿勢を取ろうとしたとき、「さあ、～～するよ」言い「手をください」と言うことと両手を自分から伸ばすことが多くなってきた 	<ul style="list-style-type: none"> 調子の良い時は「顔を上げて」というと顔を床から持ち上げる次に、「足を揃えて」というとあくぐら座から膝立てに移行する「手は」というと、両手を前に伸ばす。「立つよ」というと、指導者の手に力を入れて、自分から立つ時もある 	<ul style="list-style-type: none"> 座り込みや頭打ちはほとんどなくなかった。 あった場合でも、歌など歌って聖子の両手を上下・左右に振って、気持ちの転換を図るとニコニコして指示に応じてよくなるようになってきた
2 ドアの開閉	<ul style="list-style-type: none"> 「ガラガラするよ」と言いつつ3cm-5cmの隙間に片手を差し入れ、指導者の手を上に重ねて開けるよう補助しなければ開けることができなかった 	<ul style="list-style-type: none"> 「ガラガラするよ」と言いつつ3cm-5cmの隙間に片手を差し入れ、指導者の手を上に重ねて開けるよう補助しなければ開けることができなかった 	<ul style="list-style-type: none"> 9月段階よりも、開ける長さは短くなってきているが、「ガラガラ」の指示とともに、手を開ける閉閉部に誘導すると、20～30cm位、ドアを開けることができる 	<ul style="list-style-type: none"> 12月段階と同じ

観点	4月当初	9月段階	12月段階	3月現在
3 靴の脱ぎ履き	<ul style="list-style-type: none"> 玄関の段差に座らせ、脱ぎ履きの全介助をしてやっていた 	<ul style="list-style-type: none"> 靴箱の上部に両手を置き、片手で靴のかかと部を押さえ、靴の甲の部分を軽く叩き、「靴を脱いで」というと、自分から足を上げた足で履き替え靴の中に触れさせると自分から足を靴の中にねじ込むことができる 	<ul style="list-style-type: none"> 9月段階と同じであるが、明確に足の上げ下げができるようになってきた 	<ul style="list-style-type: none"> 3月現在 聖子のつかまえるダイヤは箱がないところでも、指導者の頭や肩に手をかけ、足の上げ下げや靴への足のねじ込みができるようになってきた
4 水を飲む	<ul style="list-style-type: none"> 水を飲む前に、「ブーちようだい」と指導者が言い、両手を重ねる仕種をさせてから水を入ったコップを渡していた。時として、自分から手を伸ばす動作が見られた。 	<ul style="list-style-type: none"> 水を飲む前に、「ブーちようだい」と指導者が言い、両手を重ねる仕種をさせてから、水を出す音やキャップを開ける音で自分から手を前に伸ばすようになってきた 	<ul style="list-style-type: none"> 9月段階のように、両手を重ねる仕種はさせないが、「水をコップに入れるよ」との言葉と共に、水の音を出すと、右手を水の音の方に伸ばす動作をする 	
5 太鼓叩き	<ul style="list-style-type: none"> カセットで太鼓の音を聞かせることと喜んで黙って聞いていた 	<ul style="list-style-type: none"> 音楽室の和太鼓を叩くと、両手を胸のレベルまで引上げ、リズムに合わせて両脚を曲げ伸ばす仕種をする。顔を和ませ、よだれを流すなどの表情をする。太鼓「トントンするよ」と言うときとしてトントン叩くことができるようになってきた 太鼓のバチを握らせ、指導者が手首を持って叩くと、笑顔で太鼓のバチを廻り続けることができる 	<ul style="list-style-type: none"> 木村先生からの情報では、太鼓リズムの音で自分一人ではバチを保持して、叩くことができる 	<ul style="list-style-type: none"> 給食運搬車の上の鉄板をトントンの指示で手のひらで叩くことができる 椅子の座って、両膝の間にある小太鼓を「トントンとぞうぞう」の指示で叩くことができる ティンパニーのバチを握り連続して打ち鳴らすことができるが、叩く面を一定にするため肘や手首をまだ補助する必要がある 12月段階と同じ
6 手洗いの掌拭き	<ul style="list-style-type: none"> 親指と人差し指、中指、薬指を対向させた形で強く握っていた 	<ul style="list-style-type: none"> 「手を拭くよ」の声がけで、手のひらを伸ばし、拭かせるようになってきた。腕まで拭いても手のひらを伸ばした状態を維持できる 	<ul style="list-style-type: none"> 「手を拭くよ」の声がけで、手のひらを伸ばし、ニコニコしながら手のひらを伸ばして、拭かせる 	
7 椅子座り	<ul style="list-style-type: none"> 無理やり座らせようとしないければ椅子に座らなかつた 	<ul style="list-style-type: none"> 「手拭くよ」と言い、腕を伸ばし、手を伸ばすことができる 	<ul style="list-style-type: none"> 椅子の位置を手で触れさせると、「座るよ」との指示で、椅子に座ることができる 	<ul style="list-style-type: none"> 聖子の膝裏に椅子や平均台などを触れさせると「座るよ」の指示で座ることができるようになる

4 幼稚部 3 歳児の指導実践

(1) 歩行に係る推移

鈴木は、北海道旭川盲学校校長として函館盲学校校長から赴任したばかりの平成 13 年 4 月、幼稚部担当教員が校長室に飛び込んできたときのことを今も鮮やかに思い出すことができる。「校長先生、ヘレンケラーのように視覚にも聴覚にも障がいのある幼児が幼稚部に入学してきます。私たちは指導できません。どうしたらよいですか。」とその担当者は、私に困り切った顔で話し出した。そこで、私は保護者と面談し、「週 3 回、校長室で午前 10 時から当該児を指導するし、給食は教頭先生と一緒に食べるから、午後 1 時頃に迎えに来てください。」と、毎日の指導が困難なことを理解してもらい、その了解を求めた。次は、歩行能力に係り編集した VTR である。なお、保護者からは氏名及び VTR、記録資料公表の了解を得ている。



(2) 萱場脩平君の指導概要

私は、4月から校長室とその前に廊下等で指導し、適切なかかわりにより、積極的に対応することのできる素晴らしい力を示すことを、校長室の前の廊下を通る他の教員などに理解できるよう、努めて大きな声で誉め続けた。その後、6月に入り、中学部音楽担当の教員が、私が校長に代わって萱場君を指導しても良いという考えを示したので、4月以降の指導の概要をいくつかの視点で整理したのが次の資料である。

萱場脩平君の指導について

13.6.25

～誰もが脩平君のかかわり手となるために～

鈴木重男

1 萱場脩平君の総体的な印象

萱場脩平君は、個別のかかわりをその都度、その都度の行動変化の読取りの下、その行動の読取りに対応した各種働きかけ(指導内容・方法)を指導者が行うことにより、身体移動、視覚探索、音源定位、手指操作やコミュニケーションなどの保有する諸能力を発達させ、そのかかわりの変化を理解し、そのかかわりの変化に自ら主体的に対応する力を持っています。

したがって、固定したかかわり内容や方法ではなく、脩平君の発達・対応の変化を読み取って、働きかけや環境を柔軟に変える対応が指導者に求められます。

このような彼の行動の読取りをかかわり(指導)の内容・方法にどう結び付けるかは、かかわり手である指導者の持つ特有の個性(教育観、これまでの培ってきた教育財産、創意工夫力など)により異なってきます。しかし、この工夫された実態に適合した異なるかかわりの内容・方法は、脩平君にとって、一面、良いことなのです。人が異なれば対応が異なることを身に付け、さらに彼の持つ能力を発達させる力にもなります。いわゆる環境変化への対応能力を身に付ける機会にもなりますので、脩平君とのよい人間関係を基盤とした各指導者の個性あるかかわりを自信を持って行ってほしいとお願いします。脩平君とのかかわりを持つことは、私たちにとって、新たな教育観を持つことができる機会でもあり、脩平君の発達が私たちの発達にもつながります。

(1) 視覚情報への印象

脩平君は、能動的に環境情報にかかわろうとするパーソナリティを乳児期から形成されていたようです。今から思うと、例えば、抱っこしていても窓の光や廊下の蛍光灯の光への視覚探索行動として、体を後ろに反らせて光を眼で追うくさが、多々、見られました。歩行器に乗っても同様の行動が見られました。この行動は、光を上手に使うことが、彼への働きかけが可能になることを表していた行動です。

この視覚情報に敏感な脩平君へのかかわりを、その都度、発揮される行動を読取り、さらに一歩進んだ課題へと変化されることが、脩平君の能力開発・獲得につながります。

(2) 聴覚情報への印象

音への探索行動も当初から見られていました。これは、偶然のことです。聴覚障害程度が50～60dBと聾学校の教育相談で判断され、インナー型の補聴器を使用していたので、丁度、私たちがヘッドホンを通して、大きな音を聴いているような状況でしたが、左耳補聴器が機能していなかったため、両耳補聴器を外し、寄宿舎プレールームでドラム太鼓を手で「トントン」と叩くと、それまで泣いていたのが、急に泣き止み、じっと耳で音を聴いているようで、急に太鼓の方に這いだしてきました。これは、裸耳でも音が聞こえることを表した行動です。脩平君のパーソナリティ特徴である環境変化への積極的な対応行動がここでも表さ

れました。

大事なのは、ここで補聴器を使用するか、使用しないかを指導者の判断でどう決定するかです。この決定は、かかわり手の指導者の個性が発揮され、脩平君との新たなかかわり関係ができる原点にもなります。

したがって、私たちは、子どもたちの行動の読取りに際して、全身全霊を注ぎ込んだ時に感じるこの決定に関わる感受性を磨いて、子どもたちの力を信じて、新たなかかわりに発展させることが大事なことであり、求められるところです。

(3) コミュニケーションへの印象

光ライトや太鼓の音などの、比較的、単純な視覚情報や聴覚情報を基にしたかかわりや抱っこやゆらし遊びなどの感覚・運動的遊びを通したコミュニケーションやは、誰が対応しても可能です。問題は、言葉によるコミュニケーションです。基本的には保護者との言葉でのコミュニケーション状況を整理・分析しなければならぬのですが、現在、私とのかかわりなどでは、次の言葉の指示の理解が可能となっています。

- ・手に握った物を離す時は「脩ちゃん頂戴、ポイして」→確実に手の力を抜くか、ポイと下に落とすか、横に投げ捨てる。
- ・「おっちゃんしてから、抱っこだよ」→仰臥で寝ていても、一人で座位をとる。
- ・「抱っこするよ」→両手を肩まであげ、脇を開ける。
- ・「ペッして」→口に入ったものを吐き出す。
- ・水をいれたコップの縁を爪で弾き「ブーだよ」→両手をコップに近付ける。
- ・ライトを「つけるよ」つける、「消すよ」消す→「消すよ」を聴いて喜ぶ。
- ・沢田由美子ちゃんが手を叩いて「脩ちゃん、こっちだよ」→3mの距離を這って側に行く。
- ・母親が「ハイ～」と→左手を上に向けて「アイ～」とすることができる。
- ・歩行器を長座の脚の間に置いて「立ッチ」→歩行器の上縁に手を掛け、よじ登って歩行器の脚を差し込む部分に脚を入れることができる。
- ・白い床面に茶色の太鼓を2m程度離して置き「太鼓トントンしようね」→太鼓を探して近付き太鼓の上縁に手を掛けて立ち上がり、太鼓をトントントンと手で叩くことができる。
- ・ビー玉を入れた缶を手渡しして「蓋を開けて頂戴」→蓋を開けることができる。

なお、脩平君からの要求言語、誘導サインなどは、

- ・疲れて抱っこを要求→両手を上げ、脇を開けてア、アと繰り返す。
- ・ライトの点灯・消灯等の繰り返し遊びの継続要求→相手の手をライトのスイッチに誘導する。
- ・体育館前廊下のガタガタ路面を歩行器で通ると→「アッ、アッ」「アッア～」などと笑みを浮かべ、嬉しい声を出す。

2 具体的ななかかわりの内容・方法

平成13年6月25日現在の具体的ななかかわりの内容は、次のとおりです。

(1) 身体移動に関する内容

◎脩平君行動誘発器具(椅子にサウンド・メイトとランタン型ライトを組合せ)の使用

ある地点まで移動する時の目標物までの光と音の情報として使用しています。

使用例 幼稚部から玄関前までの移動

①の地点に器具を置いて、音と光で誘導→前方の這い這いを多用してライトに眼を当てたり、

① = 幼稚部入口マット上にアグラ座



②校長室前

③職員玄関前

立ち上がって、サウンド・メイトのスイッチを押すなどの行動が誘発される。行動が見られない時は、色光ライトで「こっちだよ。楽しいよ」などと誘導する。

①地点まできたら、抱っこして寝める。②③地に次々と器具を移動する。職員玄関前まで15分程度で移動する。

◎歩行器の使用

約10m前方に誘導器具を置いて、さらに光ライトで誘導。まだ歩行器の方向を自由に操れないので(上手に前進する時もあるし、両足の蹴りバランスが調整されていないのでクルクル回ることもある)、前方からの手による操作誘導支持が必要。

自分の力が自由に移動できるので、とても気に入っているようである。

◎這い這い

まだ腕の筋力が弱いこともあり、1回に約5m以上の継続した這い這い・高這いは、難しいようであるが、体をゴロゴロと横転させる移動は見られなくなった。多分、光と音による目標への誘導が上手くいつていることからと推測している。

◎手での前方介助歩行

不安定ではあるが調子がよければ2m程度歩けるが、疲れなどがあると2~3歩で、抱っこを要求する。脚力に比べ、上体が重たくなっていることから、這い這いと歩行器での全身的な筋力を付けながらの並行したなかかわりも継続して必要です。

(2) 視覚情報に関する内容

◎近付く(服装の色に留意する)

晴天の下、太陽に向かって座らせ、青ズボンをはいて、5m地点から近付くと、3m前方で両手を前に伸ばすので、「良く分かったね」と寝める。

◎草花(色や匂いも)

晴天の下、太陽を左側にして、脩平君の右側から3~4cm大の黄色のタンポポを眼前25cmに差し出す

と、手を前に伸ばし(手の影の影響もあるかもしれませんが)、たんぽぽの花を口に入れる。
「たんぽぽが分かったの偉いね。凄いね。口からベツして」と褒める。

◎光ライトの探索(スキャニング)

赤、緑、青、黄色、裸ペンライトを正面から、左右上方などから、左右の眼に当てて、ペンライトを手でとらせる(眼と手の協応動作の向上)、ライトへの直線的な中率は50%程度であった。手でとったライトを目に当てて喜ぶ。

その際、消灯・点灯の繰り返し遊びを行う。

◎太鼓の探索

最初に太鼓トントンしようねといって、太鼓遊びをしてから、「太鼓、頂戴」と言って、太鼓を2~3m離して置いて、「太鼓トントンしようね」と言う。太鼓は、教務プレールームの直径50cm×高さ40cmの茶色太鼓を使用する。寄宿舍プレールームのドラム太鼓でもok。

(3) 音源定位に関する内容

◎体育館内での音の出るおもちゃへの移動

10m程度離れたところに音の出るおもちゃを置いて、移動させる。

◎太鼓の音源定位と視覚探索の組み合わせ

太鼓を7~8m離して、「太鼓どこかなトントンして」と、ゆっくりトントンと叩く。2~3mまで来ると太鼓を叩くのを止める。

◎モンテッソー教具「音感ベル」への移動

チンチンと小さな音を5mの距離で鳴らす。

(4) 手指の操作に関する内容

◎ビー玉遊び

カットガラスの灰皿に各種模様のビー玉を10個入れると、手で取ってビー玉を離し、その落ちたビー玉の音を喜ぶとともに、目を近付けて、キラキラ輝くビー玉を見ている(ビー玉を口の中に入れるので要注意)

◎キーボード遊び

寄宿舍プレールームキーボードに誘導すると、立ち上がって、キー部分を、親指・人差し指で、順次押したり、各種スイッチを手でいじって、音の変化を確かめているようである。

◎木琴叩き

教務プレールームの木琴をバチで叩くことができる(バチの縁が眼に当たりそうになるので注意)。

◎サウンド・メイトのスイッチ押し

サウンド・メイトの押しボタンを下から順次押して異なる音を鳴らすことができる。

◎ライトのスイッチ押し

色ライトのスイッチを押そうとするが、力がまだ弱いので、脩平君の指の上からON,OFFボタンの切り換えをする。

5 重複障がい児の盲児のための学校に係る総合的視点

重複障がい教育の指導の視点 I



子どものできることを
一生懸命、探す、できたら認め、
誉める

できることを、
さらに、できるように
活用し、広げ、
深める

**家庭
と
共に**

**最も良い教師は、子どもと共に笑う
最も悪い教師は、子どもを笑う**

A. S. Neillアレクサンダー・サザーランド・ニール 1883-1973

重複障がい教育の指導の視点 II

教育内容：同一性



Top down
生活指導は、トップダウンで
Bottom up
学習指導は、ボトムアップで

障害の有無を
超越した
不易の内容

教育方法：個別性



分かる喜び、自己肯定感を高める
成果の累積で、成果の証を確認する

障害の状況を
踏まえた
個別の方法



- 1 多視点の実態把握
- 2 できるところを探す
- 3 指導する、記録を整理する
- 4 指導の改善を図る

IV 体育・スポーツ指導

1 盲児の体育・スポーツの指導原理

盲児の体育・スポーツは、視覚的情報を必要としない、固定的な環境で安定した Closed-skill (閉じた技能)と、視覚的情報に基づき、流動的な環境で対応する Open-skill(開いた技能)に留意した指導を行うことが大事である。



図1 全盲の日比野先生に普通卓球で負けた

鈴木⁽¹⁾は、1972年、日本ライトハウスで開催された「手指の感覚・運動機能向上にかかる研修会」において、約1か月間、同所訓練生の宿泊施設にて宿泊した研修を受けた際、訓練生として入所していた全盲の日比野清(現在、同法人理事)氏と懇意になった。鈴木は、この日比野氏からの申し出を受けて、普通卓球のゲームをしたが「負けた貴重な体験」をした。

私は視覚障害がないため、日比野氏の卓球動作やボールの位置を視覚情報として把握できる。日比野氏は、視覚情報を得られないので、私のラ

ケットの裏側で打つボールの音と台上にバウンドする音に即座に反応して打った前陣速攻のスマッシュは、私の想像をはるかに超えるものであった。結局、私は日比野氏に太刀打ちできず、普通卓球のゲームで敗れた。この「負けた貴重な体験」を通して、視覚に依存しない視覚障害児の運動能力の可能性と、「耳で見る」聴覚情報を活用する潜在力のすばらしさを十二分に体感することができた。鈴木は、先入観を排した自らの指導姿勢の重要性を自覚でき、以後の盲児への指導理念の礎が築くことができた。

盲児へのスポーツ指導の中核は、普通卓球のようにオープンスキルに属する運動であっても、クローズドスキルが集積した運動の連続体として捉え、視覚障害児に対して適切に指導することの重要性である。同時に、視覚の有無にかかわらず運動種目全体のイメージを具体的に提示し、クローズドスキルとして種目を分析したうえで配慮された練習を行えば、視覚障害児が晴眼児を上回ることも可能であるという指導理念を示すものである。

表1 クローズドスキルとオープンスキル

区分	技能	特徴
Closed skill	環境が安定・予測可能な中で行う技能	視覚的情報がなくても、固定的な触覚や聴覚的な情報により、運動の遂行が可能。
Open skill	環境が変化・予測不能な中で行う技能	変化する音源・相手の変化を聴覚・触覚で読み取り、状況判断を伴って運動の遂行が可能。特に、音源やエコーロケーションにより、変化する環境への対応が可能

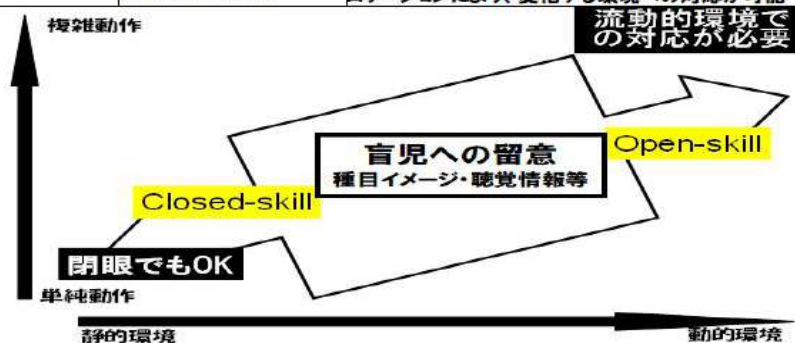


図1 盲児のクローズドスキルとオープンスキル

2 具体的な指導の方法

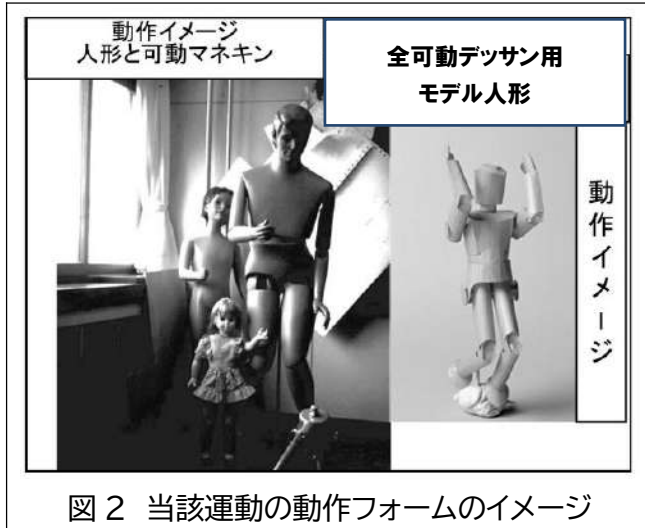


図 2 当該運動の動作フォームのイメージ

盲児の体育・スポーツ活動において、もっとも重要なことは、各運動種目に特有な具体的なイメージをどう指導するかである。

まず、運動を規定するルールの知識とその具体的なイメージは、競技盤等でコート等の大きさや付属設備の位置を指導する。

当該運動種目特有の動作フォームのイメージは、「モデル人形でフォームの型・動作を触察」、また「言語・点字での表現」や「指導者が演じる型・動作の触察」、「当該盲児の体を動かして型・動作を模倣」などを工夫する。

しかし、盲児の体育・スポーツを指導する

ための前提として、自立活動での指導と関連した盲児のボディイメージの指導が求められる。ボディイメージとしての体各部の名称や「立つ」「座る」「寝る」「転がる」「伸ばす」「押す」「かがむ」「跳ぶ」などの動作や、自分の顔の方向を基準とした上下左右などの「絶対的方向 Laterality」と、空間のある場所等を基準とした「相対的方向 Directionality」概念などのボディイメージが確実に身につけていることが求められる。

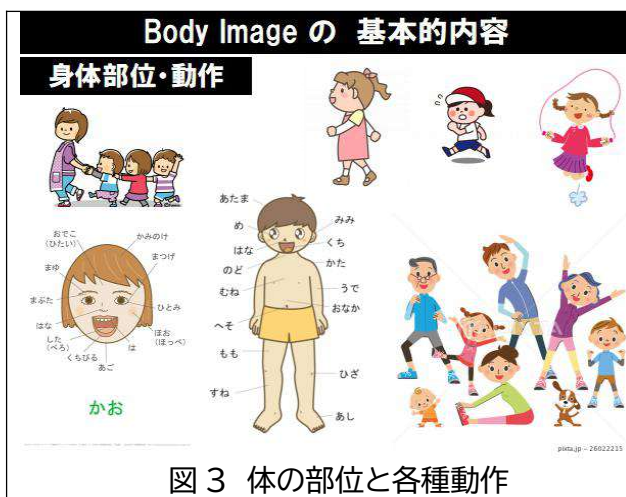


図 3 体の部位と各種動作

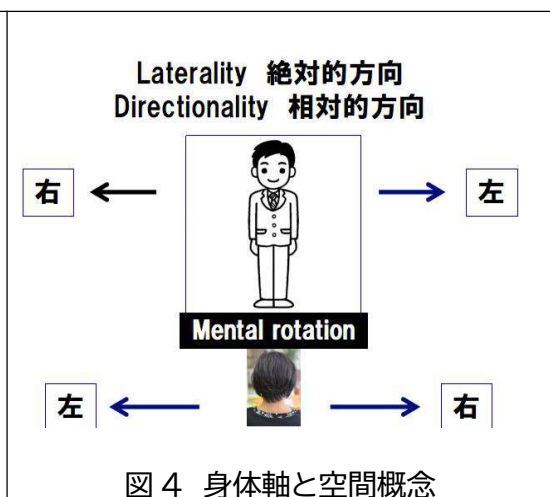


図 4 身体軸と空間概念

表 2 盲児の方向定位に係る基本的概念の説明

概念	説明
Body image 身体像	自己の身体及び身体の運動の総合的な概念であり、身体運動の基本となる。
Posture 姿勢	姿勢は、全ての運動の根本であることから、正確な姿勢の維持に努める。
Laterality 絶対的方向	側面性の認知は、日常生活の中で不可欠な基礎的運動感覚である。自分自身を基準とした上下・前後・左右が定位し、正確な運動を学習させることができる。この学習が不満足な児童は、bとd、pとq等の空間認知の過ちをおかす結果になる。
Directionality 相対的方向	自分を基準とした側面性の発展で、それを空間に投影した概念であり、空間の一つのものを基準にした相対位置の認知能力である。例えば、一個の白球と一個の赤球があるときにどちらが左側にあるかというような相対位置の方向である。

3 鈴木 of 体育指導の実践

鈴木は、視覚障害児の体育・スポーツ指導について、「いかにして特異な運動のイメージを持たせるか。」「いかにして位置を定位してやるか。」と次の指導実践論文で説明した。

(1982年5月「視覚障害」№59 pp.44-50 掲載論文)

80年代の視覚障害児教育(9) 盲学校体育をノーマライゼーションの理念で
北海道高等盲学校 鈴木 重男

1. はじめに

現在、視覚障害児といわれ、盲学校という狭い空間で手厚い保護のもとで、生活している児童・生徒も数年後には正眼児童・生徒と同じ場に立って社会生活をしなければならない。

盲学校が人格陶冶・学習の場として一番適しているとの理由で、分離された状態におかれていて、ある時期に突然に社会的に統合されるわけである。

体育を指導する者から見て、視覚障害児童・生徒は、社会的・職業的に統合されるが、体育的に統合されることは極めて少ない現実がある。ここに現在の盲学校体育が考えなければならない点があると私は考える。

盲学校の体育とは何か、視覚的にハンディキャップを持った児童・生徒にそのハンディキャップを埋めるよう補助し、配慮した、正眼児童・生徒と同じ内容の体育である。盲学校の児童・生徒に正眼児童・生徒と共通した特殊性ある各運動のイメージを与えたり、各運動特有の技術を習得させる体育である。

盲学校児童・生徒の視覚情報量の少なさ、処理の劣っていることに指導意識を集中するのではなく、配慮してできるところを捜すことに集中しなければならないのではないのでしょうか。連続した視覚的能力のどこかで切られて、盲学校の児童・生徒とならざるをえなかった者を受けもつものとして、なおさらその感を強くするのである。

2. 盲学校児童・生徒の将来の体育を

十数年前の新聞と雑誌に広島盲学校のサッカー指導が掲載されていた。それはちょうど、昨今、新聞に「全盲の●●さん△△マラソンに挑戦する」と書かれているのと同じ扱いであった。全盲でもできるのかとの発想からであろう。しかし、その意味は大きく違うと思う。前者は、体育指導者の体育観から主導されたことであり、後者は、盲学校児童・生徒にも正眼児童・生徒と同じ内容の体育をと考え実践された体育指導者の心が、視覚障害者自身の主体性となって具現化したのではないだろうかと推測する。

ノーマライゼーションの理念のもとで体育を展開した場合、盲学校児童・生徒の心をもゆりうごかし、自らが正眼者社会でのスポーツ活動に参加するという体育的インテグレーションを、今日よりもさらに促すことになるのではないだろうか。

一方、盲学校独自の盲人〇〇という運動を体育の主要な内容とする人もいる。受けもった児童・生徒の実態に即応し運動量を確保するためにはいたしかたのないところもあろうが、そのような偏差にみちた運動文化は、盲学校児童・生徒の将来において益になる事が少なかった現実を踏まえなければならぬ。盲人〇〇という運動の全国ルールは、各盲学校や各地域に適合していないのであり、さらにその制限は、反スポーツ的な制限であると考えられる。少ないながらも視覚的情報を得て処理できる者にも「目かくし」させたりする。一般のスポーツにおける制限は、もっと違う観点からである。一つは、アン・ジェントルマンなプレーの制限である。二つは、危険を防止するための制限である。三つは、特異な運動をさらに特異にするための制限であって、人格のもつ基本的な能力を制限するものではなく、それよりも特異な能力をさらに高めるための制限である。

また、一般社会には視覚障害者だけを対象とするスポーツ活動は数少なく、たくさんの同じ障害者が集まれる大都市や、その中でも優れて高い力を持つ人達は、このような状況下においても、盲人〇〇というスポーツを享受することができるが、大多数の視覚障害者は一般社会におけるスポーツ活動においては、埋没したままである。

3. 一般社会のスポーツ活動に参加できる全盲

私個人の体験から述べさせていただくが、盲学校に新卒で入った翌年に、日本ライトハウスに研修に行かせていただいた時のことである。日比野さんという私と同年で全盲の訓練生(現在、日本ライトハウス職業・生活訓練センター副所長)とお会いした。彼は、昼休みの食後の運動として卓球の試合をしませんかと言われた。私は、『へん、目も見えないくせになにが卓球だ』と、内心思ったが黙っていた。昼食も終わり休み時間になり、2階の卓球場に行った。日比野さんは、そこで待っており私にこう言った。『鈴木君のラケットを裏がえしにして、ラケットに当たる音を聞こえるようにして下さい』と。その時でさえ、「なにをなまいきな目も見えないくせに』と思っていた。

私は、卓球は得意なほうではないが、人並みの腕を持つと自負していた。私は、口先きで「お願いします」と、言った。ここまで読むともうお解りでしょうが、私は試合に負けてしまったのです。日比野さんは、前陣速攻の

形でボールの落下音への反応が速く強烈なスマッシュを持っていたのでした。私は、中学生のころより競技生活を始めており、強い者が善人のような考え方があって、盲学校で児童・生徒を指導していても、きっとそのような考えをもとにした盲人観で接していたことであつた。日比野さんに負けてショックよりも、「これだ、これだ」と言う爽快な気持を味わったのを今でも覚えている。

卓球のようにオープンスキルに属する運動も、クローズドスキルの集積したものと体を通して学び、目が見えなくてもある運動のイメージを持ちながら、配慮されたトレーニングをしたなら、見えなくても見える者に優るものと体感すると同時に、全盲にも普通の卓球をと指導した日本ライトハウスの心に打たれた。

それ以来、運動特有のイメージを全盲児・生徒にどう指導したらよいのか、視覚情報以外の手掛りをどう工夫すればよいのかを考えるようになった。

4. 目が見えないだけのことである – 目が見えても様々な個人差がある –

先天・早期失明で、イメージのないあるいは、イメージが希薄な児童・生徒を中心に考えてゆきたい。先天・早期失明児童・生徒を中心にすることにより、これ以上の視覚能力を有するあるいは中途失明の児童・生徒は、楽に指導配慮できることになる。ここに述べることは、一例にすぎず、各盲学校の諸先輩においては優れたご実践をされていることと思うが、おつきあい願いたい。

1) 体操領域

内容としては、

- ① 一人で行うもの
- ② 複数で行うもの
- ③ 器具を使用して行うもの

になるが、盲学校においては、フォームの指導が一番大切なことになるのではないだろうか。そのために、

- a 言語によって
- b 直接体に触れて修正(後ろから)
- c 指導者の体に触れさせて
- d モデル人形に触れさせて

の方法がある。

2) 個人的スポーツ領域

① 陸上競技

a 短距離走

音源を用いるが、音源は継続音よりも断続音のほうがよく、車のバックブザーが安価で使用しやすい(12V)が、風向きを考えセットしなければいけない。

b 長距離走

ア. グランド内周回で行う場合は、コーナーに走る方に向けて音源をセットする。介助が必要な場合は、鈴を2、3個ポケットに入れ、前走するか、肘を軽く接触するようにして併走(生徒の腕は・自由に振らせる)する。

イ. 街路を走る場合は、Sonic-guide を使用すると慣れると前走だけでよいが、それ以外は、鈴を用いる方法や肘を軽く接触させる方法がよい。

c 走り幅跳び

跳ぶ方向に音源をセットして

ア. 短助走で踏み切らせる。

イ. 踏み切の数歩前(決めておく)に、特色あるマットを敷く。

ウ. 踏み切りの数歩前に接点スイッチを持った横バーを置き、通過すると音刺激が出るようにする。

d 走り高跳び

短助走で行わせる。ベリーロールや背面跳びのように、バーのそばで踏み切る形がやりやすい。

e 砲丸投げ、円盤投げ

投げる方向に音源をセットする。さらに押し出す角度を指導するために、竹バー等の先に鈴をつけて指導する。

② 器械遊動

7、8年前千葉盲学校ですばらしい実践がなされていた。

a 鉄棒

高鉄棒の指導の経験はない。低鉄棒においては、フォームのイメージをしっかりと持たせる。

b マット運動及び平均台運動

平均台の指導経験はない。マット運動は鉄棒と同じようにフォームの指導をしっかりと行う。

c 跳び箱運動

着手する部分を3分割して、着手する所をはっきりと解るようにしてやる。

あおむけとび等は、ぶつかったり、落ちてもしよいように、跳び箱の回りにマットを巻いておく。

③ 水泳

音源とコースロープを用いると一人で自由にこなせる。現在プールサイド数 m 前にあぶくを放射する装置を持ったプールも出てきているので、この場合クロールのフリップターンも指導しやすくなる。

④ スケート(アイス、ローラー)

周回コースの場合は、コーナーに音源をセットすることにより、位置の自己確認もしやすくなる(スピーカーの音も同じである)。アイススケートでは、前走者等の蹴る刃の音も利用できる。ローラースケートとスクエアアの場所での指導経験はない。

⑤ スキー

a アルペン系

スキー場の地図を作っておく

ア. リフトの塔(ほとんどスピーカーが設置されている)

イ. 斜面変化(凸凹、緩急、上下等)の2点を情報として入れておき、滑べる前に太陽が出ていれば、地図の方向と太陽の方向を指導する。

生徒の能力により

あ. 前をバックのプルークで滑り、指示する。

い. 後ろから指示する。

う. パラレルになって横で指示する。

え. 前を音源をもって滑る。

の段階で情報を与えてやる。

b クロスカントリー系

しっかりしたコースが整備されたならば、これ程視覚障害児童・生徒に適するものはない。コースからはみ出さない限り、一人で自由に楽しむことができる。普通のコースでは、

ア. 数 10m 前の状態を指示する。

イ. 状態が変化する 5m 位前でスキー技術も含めて指示する。

が、慣れると鈴を持って前走するだけでよい。ただし急な下り坂は、生徒と共同してプルーク(内側の膝、肩をくっつけ、内側のスキーと靴もくっつけて、両者の外側のスキーで行う)姿勢を形作る。

3) 集団的スポーツ領域

バスケットボール、バレーボール、サッカー、ハンドボールがある。そのいずれも鈴入りボールを用い、ゴール裏に音源をセットする。また競技場のアウトラインを点図にする。

① バスケットボール

ドリブル、パスを送る、シューティング、バウンド数の多いパスの捕球はできるので、所属するグループの実態に合わせ実際のルールに似せたルールを、全盲生に適用する。

② サッカー

③ ハンドボール

の2種目もバスケットボールと同じ扱いで行える。

④ バレーボール

サーブとクイックのスパイクおよびブロッキングは、可能であるのでそれを生かせるように、全盲生にのみ適用するルールを工夫する。

いずれにしても浮いたボールを相手にするので、目を保護するための眼保護用ゴーグル(ショックに弱い児童・生徒すべてに)を常用させる。

4) 格技領域

柔道の指導経験しかないが、柔道は視覚的ハンディキャップがほとんどない運動であり、私が勤務する学校では以前のような活動がみられないが、町道場に通って修練していた全盲が過去に数人いた。

結局、全盲児童・生徒への体育における指導配慮は、

① いかにして特有な運動のイメージを持たせるか。

② いかにして位置を定位してやるか。

の2点につけるのではないだろうか。

トレーニングさえ積めば、正眼も全盲も同じ結果を見るのは明かなことである。

5. おわりに

学校体育の範ちゅうの運動の他に、ボーリング、アーチェリー、ゴルフ、ボート、ウェトリフティング、社交ダンス、つり、ハイキング、登山、キャンピング、オリエンテーリング等々の商業スポーツ・社会体育的スポーツなどについても、体育としてあるいは体育的行事として指導し、生涯的にスポーツ活動を生活の中で享受できる実行体に、あるいはチャンスがあればやってみたいと意欲を持たせる可能体に児童・生徒の状態にするのが、分離された教育の場にある盲学校の体育に課せられた使命ではないだろうかと考えます。

4 北海道札幌盲学校及び北海道高等盲学校での教材・指導事例

河 夕 イ ム ス (夕刊) 昭和46年10月9日 (土曜日)

昭和46年

蹴り心地も満点



鈴木先生が蹴りこんだボール

盲人用サッカーボール考案 札幌盲学校 鈴木先生

「平足でも蹴り心地いいボール」を考案した。札幌盲学校校長の鈴木先生が、盲人用サッカーボールを考案した。従来のボールは蹴り心地が悪く、蹴ると足が痛む。鈴木先生は、蹴り心地を良くするために、ボールの芯にスポンジを入れた。蹴ると柔らかく、蹴り心地が良くなる。また、ボールの表面は滑らかで、蹴ると滑る。このボールは、盲人用サッカーボールとして、札幌盲学校で使われている。

「平足でも蹴り心地いいボール」を考案した。札幌盲学校校長の鈴木先生が、盲人用サッカーボールを考案した。従来のボールは蹴り心地が悪く、蹴ると足が痛む。鈴木先生は、蹴り心地を良くするために、ボールの芯にスポンジを入れた。蹴ると柔らかく、蹴り心地が良くなる。また、ボールの表面は滑らかで、蹴ると滑る。このボールは、盲人用サッカーボールとして、札幌盲学校で使われている。

ブザー使い、位置OK

スピード感、ハダで



富学校生徒によるサッカーの指導をする鈴木先生(左)の白い服

「平足でも蹴り心地いいボール」を考案した。札幌盲学校校長の鈴木先生が、盲人用サッカーボールを考案した。従来のボールは蹴り心地が悪く、蹴ると足が痛む。鈴木先生は、蹴り心地を良くするために、ボールの芯にスポンジを入れた。蹴ると柔らかく、蹴り心地が良くなる。また、ボールの表面は滑らかで、蹴ると滑る。このボールは、盲人用サッカーボールとして、札幌盲学校で使われている。

「平足でも蹴り心地いいボール」を考案した。札幌盲学校校長の鈴木先生が、盲人用サッカーボールを考案した。従来のボールは蹴り心地が悪く、蹴ると足が痛む。鈴木先生は、蹴り心地を良くするために、ボールの芯にスポンジを入れた。蹴ると柔らかく、蹴り心地が良くなる。また、ボールの表面は滑らかで、蹴ると滑る。このボールは、盲人用サッカーボールとして、札幌盲学校で使われている。

北海道高等盲学校 : サッカー部 1982 年、レスリング部 1984 年 高体連に加盟



「目が見えなくてもサッカーはできる」

高体連に加盟した北海道高等盲学校

▲左は鈴木監督

決めた！ フォール勝ち

視力0.03以下 - 道高等盲学校の石本選手



ベスト8になったん

7 23

V その他
V-1 早期教育

主催：広島大学民間研究室・視覚障害教育 ICT 活用研究会視覚障害教育実践者と心理学者の対談から視覚障害教育を掘り下げる！

2018.12.27-28

早期教育
(触察、言語、空間概念等)

安定した家庭 心をはぐくむ場所
耳で見る力 手で読む力 頭で歩く力
家庭と学校、関係機関等の協働

母親
父親
兄弟姉妹
保健師
幼稚園教師
おじいちゃん
おばあちゃん
ペット

安定した家庭 心をはぐくむ場所
耳で見る力 手で読む力 頭で歩く力
家庭と学校、関係機関等の協働 1頁

- 生命の誕生するところ
- 幼い生命を守り育てるところ
- 人間として社会人としての徳性や知恵や諸能力の基本を教えるところ
- いこいと安らぎの心のふるさとであるところ
- あすの活動力の源泉であるところ

安定した家庭 心をはぐくむ場所
耳で見る力 手で読む力 頭で歩く力
家庭と学校、関係機関等の協働 1頁

留意事項

安定した家庭 心をはぐくむ場所
耳で見る力 手で読む力 頭で歩く力
家庭と学校、関係機関等の協働

肌のぬくもり

安定した家庭 心をはぐくむ場所
耳で見る力 手で読む力 頭で歩く力
家庭と学校、関係機関等の協働

親の役割分担

安定した家庭 心をはぐくむ場所
耳で見る力 手で読む力 頭で歩く力
家庭と学校、関係機関等の協働 1頁



安定した家庭 心をはぐくむ場所
耳で見る力 手で読む力 頭で歩く力
家庭と学校、関係機関等の協働



安定した家庭 心をはぐくむ場所
耳で見る力 手で読む力 頭で歩く力
家庭と学校、関係機関等の協働



安定した家庭 心をはぐくむ場所
耳で見る力 手で読む力 頭で歩く力
家庭と学校、関係機関等の協働 3頁

応答する環境

視覚に障がいのある子供たちの言葉や概念形成のために最も求められることは、親と子供の「応答する環境」を常に心がけることです。そのもとも基盤になるのは、肌と肌の接触による「応答する環境」であったり、声と声の対応による「応答する環境」です。応答する環境は、視覚障がい児が自ら発する行動への親や指導者の即時的具体的な行動です。例えば、泣いたらそばに行き、「どうしたのどうしたの」と言いつつ、抱っこしてあやす。おしっこやうんちなど、おむつが汚れた時は、親が与える食事やおっぱいの時間間隔で分かるようになってくるので、「うんちかな、おしっこかな」と言いつつ、おむつを替えます。子供の泣き声や泣き方で子供が要求することが分かってくるようになる。これは、立派な言葉のやり取りです。視覚障がい児の言葉の発達は、このような具体的な行動のやり取りとして、徐々に意味づけられて、概念が広がって発達するのです。

安定した家庭 心をはぐくむ場所
両親の役割分担



中野泰志先生 慶應義塾大学 「弱視児の教育的な視機能評価と配慮」より

表2 視力を理解する上で覚えておく便利な公式

視力の理解

- ・視認できた視対象の大きさと視距離がわかっていて、視力を知りたい時

$$\text{視力} = 1 \div \text{視角 (分)} = \text{視距離} \div (3438 \times \text{視対象の大きさ})$$
 <参考> 視角 (分) = $3438 \times \text{視対象の大きさ} \div \text{視距離}$
- ・見たいものの大きさと視力がわかっていて、どれだけの視距離で見せればよいかを知りたい時

$$\text{視距離} = 3438 \times \text{視対象の大きさ} \times \text{視力}$$
- ・子供との距離が決まっていて視力がわかっていて、視認可能な視対象の大きさを知りたい時

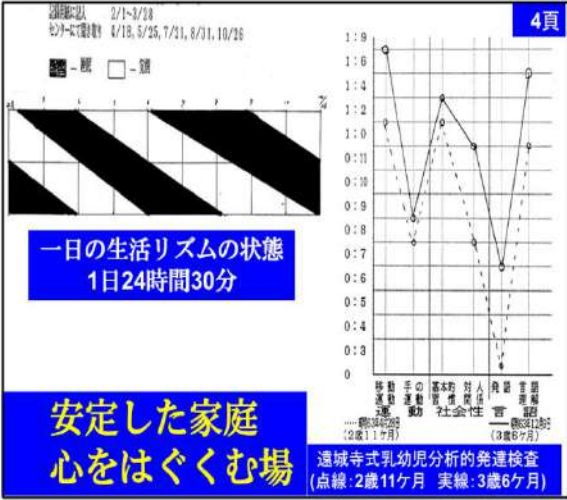
$$\text{視対象の大きさ} = \text{視距離} \div 3438 \times \text{視力}$$
 (注意) 視対象の大きさと視距離は同じ単位でなければならない。

行動観察による視力の推定

(0.3×見分けたものまでの距離m単位)
(見分けたものの長さmm単位)

(0.3×1)
(15)

推定視力
0.02



5頁

指導仮設

7ヶ月間

- ・手で支持
- ・不安定物で支持
- ・不安定時には介助
- ・階段昇降 並行指導
- ・音・音声への目的歩行





女児A相談終了時の実態1989.1.19 3歳8月



触察能力の向上 6頁

- ①指先を傷つける部分がないか事前の確認
- ②じっくり触らせるように、十分な時間を用意
- ③全体の大きさを把握してから細部へと進める。
- ④手を伸ばした範囲から手を伸ばしても届かない範囲の物へ拡大
- ⑤基点を決め、常に基点からの距離や方向を意識
- ⑥ごわごわ、つるつるなど、肌触りの違いの言葉
- ⑦部分的、断片的な触察から全体のイメージを。
- ⑧感じ方を、お互いに伝え合う
- ⑨においや温度、堅さ、反響音、周囲の空気の変化等
- ⑩体の部位、特に両手を広げた長さ、片腕の長さ、親指と小指の間の長さ、親指と人差し指の間の長さなど

Vol. 1 No. 2 Feb. 6頁

RESEARCH BULLETIN

Orientation & Mobility
その環境における、自分自身の位置を、常に、定位しながら、安全な方法で、目的地まで、移動すること

盲児の歩行指導

オリエンテーション能力
Orientation
歩行における基礎能力

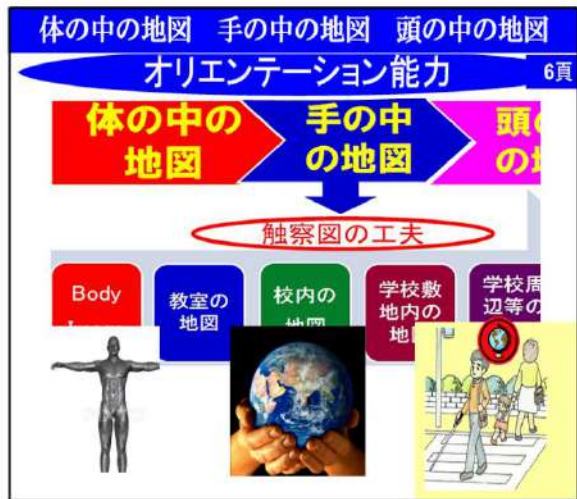
Mobility
運動能力

Cane Technique
白杖操作能力
単独目的歩行を表現させるための一般化の方法

安全で確実な単独目的歩行

1. ボディイメージ要素	体の中
2. 方向概念要素	体の中
3. 対象選歩行要素	体の中
4. 音源軌跡要素	体の中
5. 歩行軌跡要素	体の中
6. 対座、対太陽に対しての身体の方向づけ	体の中
7. 空間構成物の関係把握要素	体の中
8. 白杖探索要素	体の中
9. 白杖操作要素	体の中
10. 歩行標識と点地図作成要素	体の中
11. 視認歩行要素	体の中
12. 雪路白杖操作要素	体の中

Contents:
Forward: Hiroaki Seki, Assistant Director, Nippon Lighthouse, Adj. Industrial Training Ctr. the Blind
Vocational Rehabilitation of the Visually Impaired and Persons: Takao Koda, Professor, Department of Sociology, Kansai University
Sheltered Workshops for the Blind Persons: Ryoji Tanaka, Managing Director, Tokyo Lighthouse for I.N.C.
Progressive Approach of Orientation & Mobility Training for the Congenitally Blind & Newly Visually Handicapped: Shingo Suzuki, Teacher, Hokkaido Sapporo School
Outline of Ophthalmic Treatment in Nepal: Itaru Karanami, Hyogo College of Med.



V-2 専門性は校長が育てる

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」(2004年)

※縦書を横書に変換

巻頭言「専門性を育て磨き上げる」

北海道立特殊教育センター所長 鈴木重男

○専門性は消えるもの

私が奉職した三五年前当時は、北海道内の各盲学校ではそれぞれの学校が独自に工夫した指導内容・方法が受け継がれており、どの学校でも視覚障害教育の専門性に基づいた指導がなされていました。その高い専門性を誇っていた北海道内の盲学校に、後日、校長として勤めたとき、盲学校の伝統的な専門性が消えてしまった衝撃的な体験をしました。

A盲学校に赴任した最初の冬のことです。子どもたちの玄関前は初雪が積もり、真っ白でした。ちょうど、そこに白杖を携えた盲児がやってきました。その子の歩行指導の時間でした。私は、校長室で執務してから、また玄関に行ってみました。すると、さっきの白杖を携えた盲児が、まだ玄関前の雪の中にいて、学校前の道路に出て行くことができません。私は、「どうして、さっきから同じ所をうろうろしているのですか」と先生に聞いてみましたところ、「雪で点字ブロックが隠れてしまい。子どもがそれを探せず、立ち往生しているのです」と話してくれました。このことにより、点字ブロックを頼りにする歩行指導をするあまり、歩行指導の基本である玄関前の環境構成や玄関と道路との位置関係などをきめ細かく指導していなかった実態が明らかになりました。

また、次に赴任したB盲学校では、重複障害学級の授業で点字を使う盲児が少ないので「どうして子どもたちに点字を指導しないのですか」と先生方に聞いてみました。すると「この子たちは、重複障害児でまだ点字を学ぶまでの発達段階には至っておりませんので、知的障害養護学校の教育課程に基づいた指導をしています」となんの疑いもなく話し、その後も点字を指導するそぶりがありません。私は、七月に入ってから、幼稚部と小学部重複障害学級の点字を使用すべき子どもたち一人一人に対して、一人に二時間程度をかけて、子どもたちの手を取って、ボディイメージや数概念、触覚による図形概念の形成状況などを調べてみました。すると点字をすぐにも指導できる子、着席しての対面指導が可能になれば点字指導ができる子、手指の動きを統制できれば点字指導が可能な子などと判断できる子どもたちが多くいました。当然、この結果を担任に説明し、保護者にも伝えて、二学期からは、教育課程を点字指導と点字の触読を可能にする教科指導を行うよう抜本的に変更しました。

○「管理職の目」が専門性を育てる

教育公務員特例法第二条第一項には、「教育公務員は、その職責を遂行するために、絶えず研究と修養に努めなければならない。」と示されています。特別支援教育における教育公務員の職責は、特別な教育的ニーズをもつ幼児児童生徒一人一人の能力特性などに応じた最良の将来の生活を展望できるように切り拓くことです。そのために、絶えず研究し、修養に努めなければなりません。また、多くの保護者の皆様は、我が子の担任に専門性の高い教員を当ててほしいと願っています。

現実はどうでしょうか。四月、始業式当日の保護者の最大の関心事は、我が子の担任は誰かと

いうことです。保護者は、その様を「当たって幸せ。外れてがっかり」と表現しているようです。

この担任を分掌させた責任は、校長にあります。したがって、校長をはじめ管理職は、教師の日常の授業を、直接、「管理職の目」で、徹底して指導・助言を行うべきです。その中で障害種別に応じた専門性を育てていくことができるものと考えます。

しかし、すべての管理職が、障害種別に応じた独特な指導実践によって身に付いた「実践知」ともいべき専門性をもっているわけではありませんので、障害種別の専門性に係る知識を専門誌等で研究・習得し、「技術知」の視点から積極的に指導・助言することが管理職には求められます。

教師の専門性は、「管理職の目」により、日常の授業を通して育ち深まっていきます。高き望みをもつ教師は、管理職による日常の授業への指導・助言を待ち望んでいるものです。

○「保撞着の目」、「地域の目」が専門性を磨く

本センターでは、研修講座や各学校での校内研修会などで所員が講義をした場合、受講者による顧客満足度評価(大いに満足、満足、やや不満、不満の四段階)を実施し、その結果をホームページに公開しています。本センターの例では、この受講者による満足度評価を行うようになってから、私を含めて、コンマ一点でも評価点を上げようと、必死に講義の内容や構成、映像資料の効果的な使用法などを必死に工夫しています。

このような「受講者の目」を意識することが、当センターの専門性を高めるものと考えています。また本評価表には、「専門的な用語が多くて意味が分からなかった」などの受講した教師の感想・意見も時として書く教師もおります。教師としての職務で給与を得る者として、誠に恥ずかしいことです。

特別支援教育に携わる教師は、障害種別に応じた教員免許と、職務の遂行に係る最低限の専門的な技能・知識は必ず身に付けるべきものです。

各学校・教師個々の専門性を向上させるためには、学校評価の一環として、「歩行指導により、独りで通学できるようになりましたか」などと「保護者の目」を通した指導力評価が何よりも必要ですし、センター的機能として地域に発揮した専門性についても「地域の目」を通した外部評価を行うべきです。

保護者や地域からの専門性に対する高い評価は、学校として、教師として、深い専門性を磨き上げるための推進力になるとともに、特別支援教育が、より一層、進展する基盤になります。

(すずき・しげお)

V-3 専門性の特性

中央教育審議会初等中等教育分科会教育課程部会 特別支援教育ワーキンググループにおける教師の専門性に関する主なご意見(令和8年1月7日 特別支援教育作業部会 資料9)より
(視覚障害教育関係委員 宮内久絵氏(筑波大学人間系准教授)ご意見)

○ 視覚障害教育に関して、長い歴史の中で培われてきた指導法や教材は重要であり、それらを使った指導ができる専門性のある教師を確保し、地域で学ぶ子供たちの指導に関わることができる体制を整備いただきたい。視覚障害教育は大学で学んで一朝一夕に身につくものではなく、現場の経験が非常に重要である。

【10/21 第2回ワーキンググループ】

○ 視覚障害教育については、高い専門性を持った教師の絶対数が少なく、経験を積んだ教師が他校種や他障害種の学校へ異動となることがあり、児童生徒の障害特性に応じた十分な指導が難しい場面が見受けられる。障害種別ごとに専門性を継続的に生かすことができる人事配置ガイドラインの整備や長期的な勤務が可能となる柔軟な異動制度の検討、あるいは人事配置上の特例措置を各設置者に働きかけていただきたい。

【10/21 第2回ワーキンググループ】

序段の文章をカテゴリ分析すると

カテゴリー	内容の要点	資料9 該当部分
① 専門性の性質(実践知依存)	歴史的に培われた指導法・教材、現場経験の重要性	1つ目の意見前半
② 専門教員の量的不足	絶対数が少ない、異動により専門性が途切れる	2つ目の意見前半
③ 専門性維持のための人事制度	ガイドライン、長期勤務、特例措置	2つ目の意見後半
④ 地域支援体制の強化	地域の学校で学ぶ児童への支援体制整備	1つ目の意見後半

つまり、視覚障害教育は大学で学んで一朝一夕に身につくものではなく、現場の経験が非常に重要である。
→実践知

区分	内容	資料9の該当箇所
実践知(Tacit Knowledge)	・長い歴史の中で培われた指導法・教材の使い方 ・児童生徒の特性に応じた判断 ・現場経験の蓄積でしか身につかない技能	「現場の経験が非常に重要」
形式知(Explicit Knowledge)	・大学で学ぶ理論 ・教職課程の知識 ・教科書的理解	「大学で学んで一朝一夕に身につくものではない」

視覚障害教育の専門性は“形式知だけでは不十分で、実践知が不可欠”としているのは、

① 指導法が「身体化された技能」である

点字指導、弱視児の視覚管理、触覚教材の扱いなどは、経験を通じて身体化される技能であり、講義だけでは習得できない。

② 子どもの特性に応じた判断が必要

視覚障害は個性が高く、現場での観察・判断が不可欠。

③ 専門教員の絶対数が少なく、経験の継承が重要

「専門性を継続的に生かす人事配置」を求めている。

特集 完全学校週五日制に向けた我が校・園の取り組み

夢の紡ぎあい



北海道旭川盲学校長

鈴木重男

特殊教育諸学校では、来年度からの完全学校週五日制や新学習指導要領の本格実施、また特殊教育諸学校にのみ示されている「地域における特殊教育に関する相談センター」としての役割を発揮するとともに、文部科学省「二十一世紀の特殊教育の在り方に関する調査研究協力者会議」最終報告で提言された諸

施策等の対応も求められている。
さらに、市町村教育委員会の判断に基づきながらも保護者による学校選択になつている実情や学校評議員制度などへの対応も求められている。

一 教育公務員の奉仕性の追求

本年度、本校の経営の重点は、「教育公務員としての意識の徹底」「子どもと保護者への顧客意識の醸成」「地域の人々への支援と生涯学習への奇与」とした。これは、公教育機関の教職員自ら税金を用いる者として、地域住民への奉仕性に基づく勤務を強く意識してほしいとの校長としての願いからである。

(一) アカウンタビリティの確立

本校は、北海道の約三分の一（東京都の約十二倍）の道北エリアを学区とし、寄宿舎を併設している。このため、遠距離に居住している保護者に対して、日常の教育指導の状況を細かに知ってもらう安心感と実態の周知を兼ね、教務（通常の学校セクション）と舎務（寄宿舎セクション）において、「毎時の指導計画」に伴う「毎時の指導評価」を、毎日、整理・作成して、個別に保護者にメールやフ

アックスなどで提供・報告している。
このサービスにより、本校教育のアカウンタビリティ（教育責任・説明責任）が確実に確立しつつあると考えている。

(二) 家庭との一体化の推進

毎時の指導計画と評価を一体化した保護者への個別サービスは、家庭と子どもの教育情報への共有を進めることは、学校（教務および舎務）で指導した基礎・基本を各家庭において定着・活用・発展させることにつながる。

このことにより、家庭学習の充実が図られ授業時数の縮減の対応ともなり、保護者への下の幼児児童生徒の地域活動を充実させることができるものと考えている。

(三) 保護者の学校評価の実施

本校のように少人数の学校では保護者の筆跡等から記述内容が特定されることがあるので、職員の手を経ない記述型の保護者評価を五月に実施した。この保護者が本校に願う改善点を整理し、六月に保護者に回答（約束）し、その保護者への約束事を確実に果たすよう全教職員が心掛けた。さらにその約束事項を項目化して、十一月、保護者に改善の進捗状

況を「改善」、「未改善」などの評価点式で評価していた。このような保護者による学校評価の実施は、保護者の教育参画をより一層進めるとともに、教育公務員としての奉仕性への評価としても、本校教職員の意識改革につながったものと考えている。

二 地域活動推進基盤の醸成

本校の幼児児童生徒は、学校設置地域と遠距離にある子どもたちが就学していることから、長期休業中や完全週五日制の土・日曜日の保護者居住の地域での諸活動の充実が課題となっている。

このため保護者が居住する地域の小・中学校等との交流教育を実施するとともに、相手で本校教諭が視覚障害児教育に関する授業を行い、視覚障害児への理解・認識の推進を図るなどして、視覚障害児が地域に受け入れられる基盤づくりをしている。

(一) 理解・認識の推進

このため、小・中・高等学校の「総合的な学習の時間」の福祉教育関連に係る活動で、本校教員を派遣して当該学校教員とIT方式で授業を行ったり、本校で教育活動を共にし

たり、アイマスクやロービジョンシミュレーションクラスを装着して点字を読んだり、校内歩行などをしてもらう中で本校幼児児童生徒や視覚障害児教育などへの理解・認識が深まるよう取り計らっている。

同様に学生への介護等体験をはじめ道内外の学生に寄宿舎を提供し、宿泊を伴う実習も行っている（四月から十一月末で約二千名に実施）。また、リアルタイムにホームページに学校情報を掲載し、地域の人々に理解・認識の推進を図るよう努めている。

(二) センターの機能の発揮

さらに、零歳乳幼児からの教育相談を、学区内の保健・福祉・医療機関との連携の下で実施するとともに、小・中学校に在籍している視覚障害児に対しても、本校での「通級指導」や当該校に出向いての教育相談を実施している。

このため、視覚障害教育の専門性としての各教科指導や幼児教育、点字・歩行・触察の指導、ロービジョン児の指導、教育相談に係る技術や保護者への対応、視覚障害を乗り越える道具としてのパソコン活用指導等の校内研修の充実を図るよう努めている。

三 十四年度、教育指導の充実に向けて

寄宿舎併設の利点や幼稚部・小学部・中学部が一体化している本校の特色を、より一層発揮した教育課程を、十四年度、編成するための調査研究を行っている。この中では寄宿舎の利点を生かし、教務で指導した基礎・基本を舎務の学習時間等で確実に定着させて授業時数の縮減に対応するとともに、保護者へのインフォームド・コンセントを節目節目で実施し、子どもたちや保護者の願いを可能な限り取り入れた教育課程を編成する試みを実施している。

また幼・小・中一貫した教育課程の編成に関わっては、幼稚部での点字触読やオリエンテーション能力の基礎・基本的な指導を、小学部での各教科指導につなげることや、「総合的な学習の時間」での子どもたちの聴覚情報処理の優位性に着目した英語の実践的コミュニケーション能力の育成を小・中一貫の英語教育で行うこと、算数や理科の中学部教科担当の小学部の子どもたちへの指導なども含め、現在、検討を進めている。

盲学校ビジョン(ハイブリッド型中核拠点)考察

盲学校の校内責務

① 専門性提供の中核拠点

- ・点字指導 ・歩行指導
- ・弱視レンズ評価
- ・ICT支援 ・触覚教材開発

② 地域支援センター

- ・巡回相談 ・保護者支援
- ・通常学級教員研修
- ・医療・福祉との連携

③ 高度専門教育の提供

- ・点字指導 ・歩行指導
- ・教科教育 ・生活技能
- ・理療等の職業教育

④ インクルーシブ教育支援

- ・通常学級との連携
- ・通級・交流及び共同学習
- ・本人の選択に基づく学びの場の柔軟化

盲学校の設置者責務

⑤ 専門性継承と教員配置

- ・長期配置ガイドライン
- ・専門研修体系
- ・全国ネットワーク

⑥ 多機関連携のハブ化

- ・医療・福祉・労働との連携
- ・早期支援～就労支援の一貫化
- ・地域の司令塔機能

V-6 テキサス州立盲学校に学ぶ

○テキサス盲学校と日本の盲学校の比較

比較項目	テキサス州立盲学校(TSBVI)	日本の盲学校(視覚特別支援学校)
制度上の位置づけ	州教育庁(TEA)直轄の州立専門教育センター。学校であると同時に、全州の視覚障害教育を支える中核機関。	文科省の学習指導要領に基づく地方自治体立の学校。地域の一学校として位置づけられる。
対象年齢	出生～22歳(早期支援～高等部後期まで一貫)。	原則6～18歳(幼稚部～高等部)。早期支援は自治体や医療機関が担当
主たる役割	①通年教育 ②短期集中教育 ③夏季プログラム ④移行支援 ⑤学区支援 ⑥専門職研修 ⑦州内視覚障害児データ管理 ⑧教材・情報提供	①通年教育 ②地域支援(巡回相談)③点字・歩行指導 ④医療・福祉との連携。州レベルのデータ管理や専門職研修は制度化されていない。
学区(LEA)との関係	学区が主たる教育責任を持ち、TSBVIは専門的支援を提供する二層構造。	学区との制度的な二層構造は存在せず、盲学校が直接教育を提供。
教育課程の中心	Expanded Core Curriculum(ECC)9領域を中心に、視覚障害特性に基づく専門教育を体系化。	ECCに相当する自立活動はあるが、制度としての明確な位置づけは弱い。学校ごとに実施の差が大きい。
短期集中プログラム	在籍校に通う児童生徒が3～5日間の短期集中指導を受ける制度が確立。	制度化された短期集中プログラムは存在しない。
夏季プログラム	州予算で運営される大規模な夏季教育プログラムを実施。	各校の裁量で実施。全国的制度はない。
寄宿舎の位置づけ	寄宿舎は教育課程の一部として制度化。生活スキル・社会性育成を重視。	寄宿舎は存在するが、教育課程としての制度的位置づけは弱い。
移行支援(Transition)	進学・就労・地域生活への移行を専門部署が体系的に支援。	進路指導はあるが、移行支援専門部署は制度化されていない。
専門職研修	州全体の教員・O&M・盲ろう教育者を育成する研修センター機能を持つ。	国立特別支援教育総合研究所(NISE)が研修を実施するが、盲学校自体が研修センター機能を持つわけではない。
視覚障害児データ管理	TSBVIが州の委託を受け、視覚障害児登録・盲ろう児カウントを毎年実施。	全国的な視覚障害児データの一元管理制度は存在しない。
財源	州予算による運営。授業料・寄宿費は完全無償。	地方自治体予算。授業料は無償だが、寄宿舎費等は自治体差がある。
教育の柔軟性	通年・短期・夏季の三層構造で個別ニーズに対応。	通年教育が中心で、柔軟性は限定的。
盲ろう教育	専門部署があり、盲ろう児教育を独立した専門領域として確立。	盲ろう教育は学校差が大きく、制度的整備は不十分。

○Expanded Core Curriculum ECC 「自立活動」

ECC 領域	内容(TSBVIの文脈に基づく要点)
① 点字およびその他のアクセス手段	点字、拡大文字、音声、触覚教材など、学習アクセスの基盤となる手段の習得。
② 歩行指導(Orientation & Mobility)	白杖操作、空間認知、公共交通機関利用など、移動の自立を支える技能。
③ 補助技術(Assistive Technology)	画面読み上げ、拡大読書器、点字ディスプレイ、タブレット等の活用。
④ キャリア教育(Career Education)	職業理解、職場体験、就労準備、進路選択の支援。
⑤ 自立生活スキル(Independent Living Skills)	調理、金銭管理、身辺自立、家事など、生活の自立に必要な技能。
⑥ 余暇・レクリエーション(Recreation & Leisure)	スポーツ、趣味活動、社会参加の機会を広げるための指導。
⑦ 自己決定(Self-Determination)	自己理解、意思決定、自己 advocacy(自己権利擁護)の育成。
⑧ 感覚効率(Sensory Efficiency)	残存視力・聴覚・触覚などの活用を最大化する訓練。
⑨ 社会的スキル(Social Interaction Skills)	コミュニケーション・対人関係スキルの育成。



2025/11/8-9 国立台南大学「2025 視覚障害学生の読書リテラシー向上に関する国際学術研究会」

盲児のための学校
—「耳で見る」「手で読む」「頭で歩く」盲児の指導—

2026 令和8年 7月 27日
熊本県立盲学校 教務・舎務合同研修テキスト

明日佳グループ 鈴木 重 男