

平成 22 年度

教育職員免許法認定講習

特別支援学校(視覚障害者の領域) 教員課程

視覚障害者の教育課程及び指導法

平成 22 年 8 月 4 日(水)、5 日(木)

北海道教育委員会

北海道文教大学 鈴木 重 男

目 次

I	特別支援学校の教育課程	1
1	教育課程編成に係る基本的事項	1
2	個別の教育支援計画及び個別の指導計画の作成	5
II	視覚障害特別支援学校の教育課程の編成	7
1	視覚に障害のあるよう時事統制との配慮事項	7
2	幼稚部における配慮事項	7
3	小学部、中学部における配慮事項	8
4	高等部における配慮事項	9
III	視覚障害児の指導法	11
1	道内盲学校の指導法の継承・維持について	11
2	自立活動の概要	12
3	点字触読指導の初期指導	17
4	歩行指導	20
III	今後の視覚障害特別支援学校の教育課程について	38
1	北海道の視覚障害児のインテグレーション教育について	38
2	我が国と北海道の視覚障害インテグレーション教育の歴史	40
3	辛苦障害児のインクルーシブ教育と盲学校のセンター的機能	41
4	インクルーシブ教育の視覚障害児が使用する教科書等	42
資料1	「苦手な体育もこなす」	43
資料2	「視覚障害を乗り越えて」	44
資料3	「普通校入学に希望」	46

I 特別支援学校の教育課程

1 教育課程編成に係る基本的事項

(1) 教育課程編成の原則

学校においては、教育目標を達成するために、日々の活動を組織的計画的に行うためのさまざまな教育計画作成する。その中でも最も重要で基本的な計画が教育課程である。

教育課程は、学校教育の目的や目標を達成するために、教育の内容を幼児児童生徒の心身の発達に応じ、授業時数との関連において総合的に組織した学校の教育計画である。

①学校教育の目標

各学校の教育課程を編成する際の「教育目標」というのは、一般的な目標ではなく、具体的な学校の目標を指す。つまり、各学校の実態に基づいて「こんな児童・生徒になってほしい、こんな学校の教育をしたい」という願いから目標を定めるということになる。学級目標は、更に学校目標に基づいて、各学級の目標として、幼児児童生徒の発達段階を考慮して具体化していく。

②心身の発達に応じる

心身の発達に応じてということとは、特別支援学校においては、特に幼児児童生徒一人一人の教育的ニーズを踏まえること、つまり「一人一人の発達段階や特性に応じて……」ということがより重要になることから、個々の実態を総合的に把握して、保護者とともに個別的教育支援計画や個別の指導計画を作成することが重要になります。

③教育内容を授業時数との関連において

教育内容とは、具体的には、学習指導要領に示された各教科や道徳、特別活動、自立活動等での指導内容のことで、それらの内容を年間に指導する授業時数に基づいた計画を作成する。その授業時数は、特別支援学校幼稚部教育要領及び小学部・中学部・高等部学習指導要領学校に示されている。

特別支援学校の教育課程の編成は、幼児児童生徒の障害等の実態や教育的ニーズを踏まえて、非常に弾力的に編成できようになっている。

(2) 教育課程の編成は法令に従う

各学校において編成される教育課程は、公教育の立場から法令により種々の定めがなされており、これに従って編成されなければならない。

- ① 学校教育の目的・目標は学校教育法に示され、各学校はこれに基づいて教育活動を行わなければならない。
- ② 教育課程の編成に関わることは、学校教育法施行規則第126条～第131条に規定されている。

第126条 特別支援学校の小学部の教育課程は、国語、社会、算数、理科、生活、音楽、図画工作、家庭及び体育の各教科（知的障害者である児童を教育する場合は生活、国語、算数、音楽、図画工作及び体育の各教科とする。）、道徳、特別活動、自立活動並びに総合的な学習の時間（知的障害者である児童を教育する場合を除く。）によって編成するものとする。

第127条 特別支援学校の中学部の教育課程は、必修教科、選択教科、道徳、特別活動、自立活動及び総合的な学習の時間によって編成するものとする。

2 必修教科は、国語、社会、数学、理科、音楽、美術、保健体育、技術・家庭及び外国語（次項において「国語等」という。）の各教科（知的障害者である生徒を教育する場合は国語、社会、数学、理科、音楽、美術、保健体育及び職業・家庭の各教科とする。）とする。

3 選択教科は、国語等の各教科（知的障害者である生徒を教育する場合は外国語とする。）及び第129条に規定する特別支援学校小学部・中学部学習指導要領で定めるその他特に必要な教科とし、これらのうちから、地域及び学校の実態並びに生徒の特性その他の事情を考慮して設けるものとする。

第128条 特別支援学校の高等部の教育課程は、別表第3及び別表第5に定める各教科に属する科目（知的障害者である生徒を教育する場合は国語、社会、数学、理科、音楽、美術、保健体育、職業、家庭、外国語、情報、家政、農業、工業及び流通・サービスの各教科並びに第129条に規定する特別支援学校高等部学習指導要領で定めるこれら以外の教科とする。）、特別活動（知的障害者である生徒を教育する場合は、道徳及び特別活動とする。）、自立活動及び総合的な学習の時間によって編成するものとする。

第129条 特別支援学校の幼稚部の教育課程その他の保育内容並びに小学部、中学部及び高等部の教育課程については、この章に定めるもののほか、教育課程その他の保育内容又は教育課程の基準として文部科学大臣が別に公示する特別支援学校幼稚部教育要領、特別支援学校小学部・中学部学習指導要領及び特別支援学校高等部学習指導要領によるものとする。

第130条 特別支援学校の小学部、中学部又は高等部においては、特に必要がある場合は、第126条から第128条までに規定する各教科（次項において「各教科」という。）又は別表第3及び別表第5に定める各教科に属する科目の全部又は一部について、合わせて授業を行うことができる。

2 特別支援学校の小学部、中学部又は高等部においては、知的障害者である児童若しくは生徒又は複数の種類の障害を併せ有する児童若しくは生徒を教育する場合において特に必要があるときは、各教科、道徳、特別活動及び自立活動の全部又は一部について、合わせて授業を行うことができる。

第131条 特別支援学校の小学部、中学部又は高等部において、複数の種類の障害を併せ有する児童若しくは生徒を教育する場合又は教員を派遣して教育を行う場合において、特に必要があるときは、第126条から第129条までの規定にかかわらず、特別の教育課程によることができる。

2 前項の規定により特別の教育課程による場合において、文部科学大臣の検定を経た教科用図書又は文部科学省が著作の名義を有する教科用図書を使用することが適当でないときは、当該学校の設置者の定めるところにより、他の適切な教科用図書を使用することができる。

第132条 特別支援学校の小学部、中学部又は高等部の教育課程に関し、その改善に資する研究を行うため特に必要があり、かつ、児童又は生徒の教育上適切な配慮がなされていると文部科学大臣が認める場合においては、文部科学大臣が別に定めるところにより、第126条から第129条までの規定によらないことができる。

③ また、その中で「**第129条** 特別支援学校の教育課程については、この章に定めるもののほか、教育課程の基準として文部科学大臣が別に公示する特別支援学校幼稚部教育要領、特別支援学校小学部・中学部学習指導要領及び特別支援学校高等部学習指導要領によるものとする。」とされている。したがって、実際の教育課程編成の基準となるのは、特別支援学校幼稚部教育要領、特別支援学校小学部・中学部学習指導要領、特別支援学校高等部学習指導要領であるが、高等部職業学科及び専攻科においては、北海道教育委員会高等部教育課程編成基準に基づいて編成することになる。

(3) 特別支援学校の教育課程の編成の原則(特別支援学校学習指導要領解説総則等編～幼稚部・小学部・中学部～より)

特別支援学校における教育課程の編成は、その原則として、特別支援学校学習指導要領解説に次のことが示されている。各学校は、次に示した内容を咀嚼し、十分、承知した上で、幼児児童生徒個々の障害の状況や保護者の教育的ニーズなどを踏まえて編成することが重要となる。

1 教育基本法及び学校教育法その他の法令並びに学習指導要領の示すところに従うこと

学校において編成される教育課程については、公教育の立場から教育基本法及び学校教育法その他の法令により種々の定めがなされているので、これらの法令に従って編成しなければならない。

小学部・中学部学習指導要領第1章総則第2節第1の1において、「各学校においては、教育基本法及び学校教育法その他の法令並びにこの章以下に示すところに従い、……適切な教育課程を編成するものとし、これらに掲げる目標を達成するよう教育を行うものとする。」と示している。

この「教育基本法及び学校教育法その他の法令」とは、第1部教育課程の基準と編成第1章教育課程の基準第2節教育課程に関する法制で説明したとおり、教育基本法、学校教育法、学校教育法施行規則、地方教育行政の組織及び運営に関する法律等である。

なお、学校における政治教育及び宗教教育については、教育基本法に次のように規定されているので、各学校において教育課程を編成、実施する場合にも当然これらの規定に従わなければならない。

(政治教育)

第14条良識ある公民として必要な政治的教養は、教育上尊重されなければならない。

2 法律に定める学校は、特定の政党を支持し、又はこれに反対するための政治教育その他政治的活動をしてはならない。

(宗教教育)

第15条宗教に関する寛容の態度、宗教に関する一般的な教養及び宗教の社会生活における地位は、教育上尊重されなければならない。

2 国及び地方公共団体が設置する学校は、特定の宗教のための宗教教育その他宗教的活動をしてはならない。

次に、「この章以下に示すところ」とは、言うまでもなく学習指導要領を指している。学習指導要領は、学校教育法第77条を受けた学校教育法施行規則第129条において「特別支援学校の教育課程については、この章に定めるもののほか、教育課程その他の保育内容の基準又は教育課程の基準として文部科学大臣が別に公示する特別支援学校幼稚部教育要領、特別支援学校小学部・中学部学習指導要領及び特別支援学校高等部学習指導要領によるものとする。」と示しているように、法令上の根拠に基づいて定められているものである。したがって、学習指導要領は、国が定めた教育課程の基準であり、各学校における教育課程の編成及び実施に当たって基準として従わなければならないものである。

教育課程は、児童生徒の障害の状態及び発達の段階や特性等並びに地域や学校の実態を考慮し、教師の創意工夫を加えて学校が編成するものである。教育課程の基準もその点に配慮して定められているので、教育課程の編成に当たっては、法令や学習指導要領の内容について十分理解するとともに創意工夫を加え、学校の特色を生かした教育課程を編成することが大切である

2 児童生徒の人間として調和のとれた育成を目指し、その障害の状態及び第1章教育課程の編成及び実施発達の段階や特性等並びに地域や学校の実態を十分考慮すること

小学部・中学部学習指導要領第1章総則第2節第1の1においては「各学校においては、……児童又は生徒の人間として調和のとれた育成を目指し、その障害の状態及び発達の段階や特性等並びに地域や学校の実態を十分考慮して、適切な教育課程を編成するものとし、これらに掲げる目標を達成するよう教育を行うものとする。」と示している。

「児童又は生徒の人間として調和のとれた育成を目指す」ということは、まさに学校教育の目的そのものであって、教育課程の編成もそれを目指して行わなければならない。特に今回の改訂においては、教育基本法に義務教育の目的（第5条第2項）、学校教育法に義務教育の目標（第21条）がそれぞれ規定されたことを踏まえ、義務教育9年間を見通して、発達の段階に応じた小学部における教育と中学部における教育の連続性の確保を重視していることに留意する必要がある。

次に、地域や学校の実態を考慮するということが、各学校において教育課程を編成する場合には、地域や学校の実態を的確に把握し、児童生徒の人間として調和のとれた発達を図るという観点から、それを学校の教育目標の設定、指導内容の組織あるいは授業時数の配当などに十分反映させる必要があるということである。

① 児童生徒の障害の状態及び発達の段階や特性等

小学部・中学部学習指導要領第1章第2節第1の1の規定は、各学校において教育課程を編成する場合には、児童生徒の調和のとれた発達を図るという観点から、児童生徒の障害の状態及び発達の段階や特性等を十分把握して、これを教育課程の編成に反映させることが必要であるということを確認したものである。

一般に、特別支援学校に在籍する児童生徒の障害の状態は多様であり、個人差が大きい。また、個々の児童生徒についてみると、心身の発達の諸側面に不均衡がみられることも少なくない。各学校においては、このような児童生徒の障害の状態や発達の段階を的確に把握し、これに応じた適切な教育を展開することができるよう十分配慮することが必要である。

また、特別支援学校において個々の児童生徒の実態を考える場合、障害の状態とそれに起因する発達の遅れのみが目向きがちであるが、それ以外にも能力・適性、興味・関心や性格、さらには進路などの違いにも注目していくことが大切である。小学部及び中学部の段階は、6歳から15歳という心身の成長の著しい時期である。小学部の児童はそれぞれ能力・適性、興味・関心、性格等が異なっている。そのため、児童の発達の過程などを的確にとらえるとともに、その学校あるいは学年などの児童の特性や課題について十分配慮して、適切な教育課程を編成することが必要である。また、中学部の生徒は小学部段階と比べ心身の発達上の変化が著しく、生徒の能力・適性、興味・関心等の多様化が一層進展するとともに、内面的な成熟へと進み、性的にも成熟し、知的な面では抽象的、論理的思考が発達するとともに社会性なども発達してくる。したがって、学年による生徒の発達の段階の差異にも留意しなければならない。

各学校においては、児童生徒の発達の過程などを的確に把握し、個々の児童生徒の障害の状態や特性及び課題についても十分配慮して、適切な教育課程を編成することが必要である。

② 地域の実態

今回の教育基本法改正により、同法に「学校、家庭及び地域住民その他の関係者は、教育におけるそれぞれの役割と責任を自覚するとともに、相互の連携及び協力に努めるものとする。」との規定（第13条）が置かれた。また、学校教育法には、「小学校は、当該小学校に関する保護者及び地域住民その他の関係者の理解を深めるとともに、これらの者との連携及び協力の推進に資するため、当該小学校の教育活動その他の学校運営の状況に関する情報を積極的に提供するものとする。」（第43条）と定められた（同法第82条の規定により特別支援学校に準用）。これらの規定が示すとおり、学校は地域社会を離れては存在し得ないものであり、児童生徒は家庭や地域社会で様々な経験を重ねて成長している。

地域には、都市、農村、山村、漁村など生活条件や環境の違いがあり、産業、経済、文化等にそれぞれ特色をもっている。このような学校を取り巻く地域社会の実態を十分考慮して教育課程を編成することが大切である。とりわけ、学校の教育目標や指導内容の選択に当たっては、地域の実態を考慮することが大切である。そのためには、地域社会の現状はもちろんのこと、歴史的な経緯や将来への展望など、広く社会の変化に注目しながら地域社会の実態を十分分析し検討して的確に把握することが必要である。また、地域の教育資源や学習環境（近隣の学校、社会教育施設、児童生徒の学習に協力することのできる人材等）の実態を考慮し、教育活動を計画することが必要である。

なお、学校における教育活動が学校の教育目標に沿って一層効果的に展開されるためには、家庭や地域社会と学校との連携を密にすることが必要である。すなわち、学校の教育方針や特色ある教育活動の取組、児童生徒の状況などを家庭や地域社会に説明し、理解を求め協力を得ること、学校が家庭や地域社会からの要望に応えることが大切であり、このような観点から、その積極的な連携を図り、相互の意思の疎通を図って、それを教育課程の編成、実施に生かしていくことが大切である。

③ 学校の実態

学校規模、教職員の状況、施設設備の状況、児童生徒の実態などの人的、物的条件の実態は学校によって異なっている。

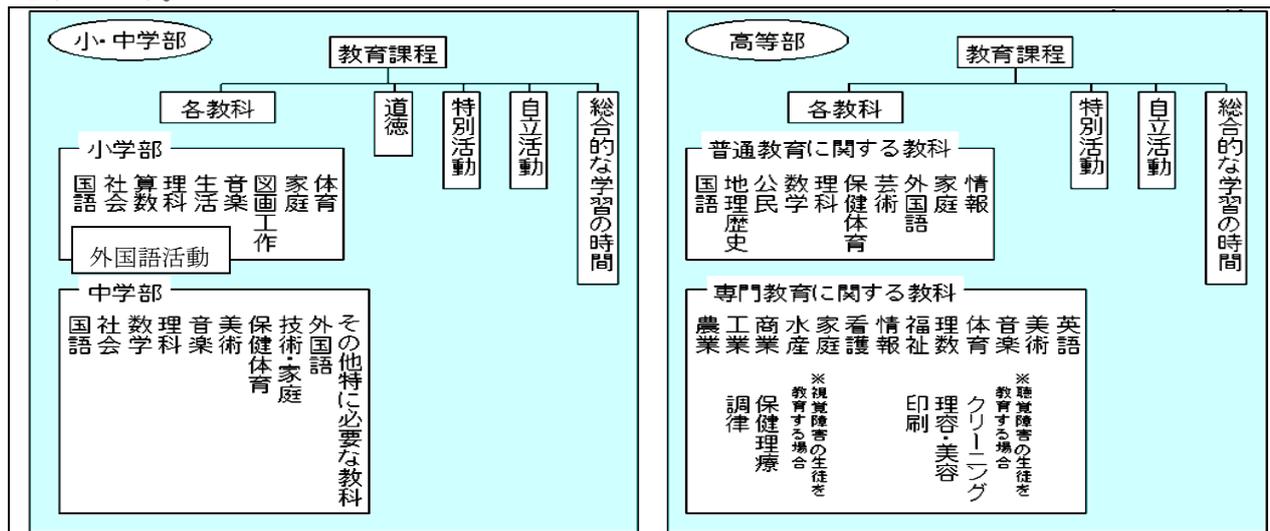
教育課程の編成に際しては、このような学校のもつ条件が密接に関連してくるので、効率的な教育活動を実施するためには、これらの条件を十分考慮することが大切である。そのためには、これらの条件を客観的に把握しなければならないが、特に、児童生徒の特性や教職員の構成、教師の指導力、教材・教具の整備状況、地域住民による協力体制の整備状況などについて分析し、教育課程の編成に生かすことが必要である。

以上、教育課程編成の原則を述べてきたが、校長を中心として全教職員が共通理解を図りながら、学校として統一のある特色をもった教育課程を編成することが望まれる。

(4) 特別支援学校の教育課程の概要

特別支援学校の教育課程は、特別支援学校学習指導要領に基づき、各教科、道徳（小・中学部）、特別活動、自立活動、外国語活動及び総合的な学習の時間によって編成されている。

このうち、各教科、道徳、特別活動、外国語活動及び総合的な学習の時間は、小学校、中学校又は高等学校に準じているが、特別支援学校独自の教育課程編成の領域として、「自立活動」が位置付けられている。



(山口県教育委員会「特別支援学校新着任者用研修テキスト」平成20年3月より引用)

(5) 重複障害児等の教育課程

視覚障害の他に障害を併せ有する重複障害児に係る教育課程は、重複障害児の障害の実態に応じ、弾力的な編成ができるよう、特別支援学校学習指導要領に示されている。また、学校教育法施行規則第130条及び第131条では、各教科・領域を合わせた指導での授業での教育課程編成などもできている。

重複障害児等への障害の状況に応じた教育課程の編成について、特別支援学校学習指導要領は次のように示している。

第5 重複障害者等に関する教育課程の取扱い

- 児童又は生徒の障害の状態により特に必要がある場合には、次に示すところによるものとする。
 - 各教科及び外国語活動の目標及び内容に関する事項の一部を取り扱わないことができること。
 - 各教科の各学年の目標及び内容の全部又は一部を、当該学年の前各学年の目標及び内容の全部又は一部によって、替えることができること。
 - 中学部の各教科の目標及び内容に関する事項の全部又は一部を、当該各教科に相当する小学部の各教科の目標及び内容に関する事項の全部又は一部によって、替えることができること。
 - 視覚障害者、聴覚障害者、肢体不自由者又は病弱者である生徒に対する教育を行う特別支援学校の中学部の外国語科については、外国語活動の目標及び内容の一部を取り入れることができること。
 - 幼稚部教育要領に示す各領域のねらい及び内容の一部を取り入れることができること。
- 視覚障害者、聴覚障害者、肢体不自由者又は病弱者である児童又は生徒に対する教育を行う特別支援学校に就学する児童又は生徒のうち、知的障害を併せ有する者については、各教科又は各教科の目標及び内容に関する事項の一部を、当該各教科に相当する第2章第1節第2款若しくは第2節第2款に示す知的障害者である児童又は生徒に対する教育を行う特別支援学校の各教科又は各教科の目標及び内容の一部によって、替えることができるものとする。なお、この場合、小学部の児童については、外国語活動及び総合的な学習の

時間を設けないことができるものとする。また、中学部の生徒については、外国語科を設けないことができるものとする。

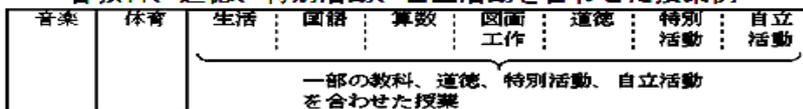
- 3 重複障害者のうち、障害の状態により特に必要がある場合には、各教科、道徳、外国語活動若しくは特別活動の目標及び内容に関する事項の一部又は各教科、外国語活動若しくは総合的な学習の時間に替えて、自立活動を主として指導を行うことができるものとする。
- 4 障害のため通学して教育を受けることが困難な児童又は生徒に対して、教員を派遣して教育を行う場合については、上記1から3に示すところによることができるものとする。
- 5 重複障害者、療養中の児童若しくは生徒又は障害のため通学して教育を受けることが困難な児童若しくは生徒に対して教員を派遣して教育を行う場合について、特に必要があるときは、実情に応じた授業時数を適切に定めるものとする。

【特例を活用した教育課程のイメージ】

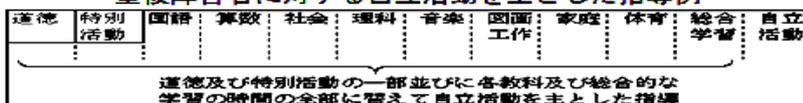
学習が困難で特に必要がある場合

- ・各教科の目標・内容の一部を取り扱わないこと
- ・下学年の各教科の全部又は一部と代替すること
(中学部は、小学部の各教科を含む。高等部は、小・中学部の各教科の一部と代替できる。)
- ・小・中学部において、幼稚部の各領域の一部を取り入れること

各教科、道徳、特別活動、自立活動を合わせた授業例



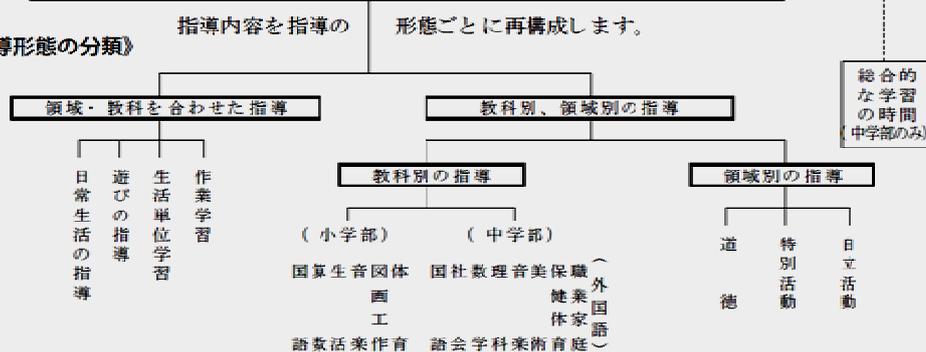
重複障害者に対する自立活動を主とした指導例



《指導内容の分類》 指導内容を各教科等の内容ごとに整理します。



《指導形態の分類》



2 個別の教育支援計画及び個別の指導計画の作成

文部科学省通知「特別支援教育の推進について」（平成19年4月1日）では、改正学校教育法の施行に当たり、文部科学省初等中等教育局長から「特別支援教育の推進について」が通知され、特別支援教育についての基本的な考え方、留意事項等が示された。この中で、特別支援教育を行うための体制の整備及び必要な取組みとして、実態把握、個別の教育支援計画、個別の指導計画について、次のように

示されている。

3 特別支援教育を行うための体制の整備及び必要な取組

(2) 実態把握

各学校においては、在籍する幼児児童生徒の実態の把握に努め、特別な支援を必要とする幼児児童生徒の存在や状態を確かめること。

さらに、特別な支援が必要と考えられる幼児児童生徒については、特別支援教育コーディネーター等と検討を行った上で、保護者の理解を得ることができるよう慎重に説明を行い、学校や家庭で必要な支援や配慮について、保護者と連携して検討を進めること。その際、実態によっては、医療的な対応が有効な場合もあるので、保護者と十分に話し合うこと。

特に幼稚園、小学校においては、発達障害等の障害は早期発見・早期支援が重要であることに留意し、実態把握や必要な支援を着実にを行うこと。

(4) 関係機関との連携を図った「個別の教育支援計画」の策定と活用

特別支援学校においては、長期的な視点に立ち、乳幼児期から学校卒業後まで一貫した教育的支援を行うため、医療、福祉、労働等の様々な側面からの取組を含めた「個別の教育支援計画」を活用した効果的な支援を進めること。

また、小・中学校等においても、必要に応じて、「個別の教育支援計画」を策定するなど、関係機関と連携を図った効果的な支援を進めること。

(5) 「個別の指導計画」の作成

特別支援学校においては、幼児児童生徒の障害の重度・重複化、多様化等に対応した教育を一層進めるため、「個別の指導計画」を活用した一層の指導の充実を進めること。

また、小・中学校等においても、必要に応じて、「個別の指導計画」を作成するなど、一人一人に応じた教育を進めること。

また、個別の教育支援計画及び個別の指導計画については、特別支援学校学習指導要領で作成することが義務付けられている。このことについて、特別支援学校学習指導要領総則では、次のように示されている。

(1) 個別の教育支援計画作成の規定

総則 家庭及び地域や医療、福祉、保健、労働等の業務を行う関係機関との連携を図り、長期的な視点で幼児児童生徒への教育的支援を行うために、個別の教育支援計画を作成すること。

(2) 個別の指導計画作成の規定

総則 各教科等の指導に当たっては、個々の児童又は生徒の実態を的確に把握し、個別の指導計画を作成すること。また、個別の指導計画に基づいて行われた学習の状況や結果を適切に評価し、指導の改善に努めること。

自立活動

- 1 自立活動の指導に当たっては、個々の児童又は生徒の障害の状態や発達の段階等の的確な把握に基づき、指導の目標及び指導内容を明確にし、個別の指導計画を作成するものとする。その際、第2に示す内容の中からそれぞれに必要とする項目を選定し、それらを相互に関連付け、具体的に指導内容を設定するものとする。
- 2 個別の指導計画の作成に当たっては、次の事項に配慮するものとする。
 - (1) 個々の児童又は生徒について、障害の状態、発達や経験の程度、興味・関心、生活や学習環境などの実態を的確に把握すること。
 - (2) 実態把握に基づき、長期的及び短期的な観点から指導の目標を設定し、それらを達成するために必要な指導内容を段階的に取り上げること。
 - (3) 具体的に指導内容を設定する際には、以下の点を考慮すること。
 - ア 児童又は生徒が興味をもって主体的に取り組み、成就感を味わうとともに自己を肯定的にとらえることができるような指導内容を取り上げること。
 - イ 児童又は生徒が、障害による学習上又は生活上の困難を改善・克服しようとする意欲を高めることができるような指導内容を重点的に取り上げること。
 - ウ 個々の児童又は生徒の発達の進んでいる側面を更に伸ばすことによって、遅れている側面を補うことができるような指導内容も取り上げること。
 - エ 個々の児童又は生徒が、活動しやすいように自ら環境を整えたり、必要に応じて周囲の人に支援を求めたりすることができるような指導内容も計画的に取り上げること。
 - (4) 児童又は生徒の学習の状況や結果を適切に評価し、個別の指導計画や具体的な指導の改善に生かすよう努めること。

II 視覚障害特別支援学校の教育課程の編成

1 視覚に障害のある幼児児童生徒の配慮事項

視覚に障害のある幼児児童生徒が学ぶ特別支援学校(以後、「盲学校」とする。)では、視覚に障害のある幼児児童生徒(以後、「視覚障害児」とする。)個々の障害の状況等を踏まえて、教育課程を編成するとともに、具体的な指導計画を作成・実施する際は、特に、視覚障害があるゆえの経験の種類や幅や深さが狭くなることから、次の4点に特に留意した指導を行うよう配慮することが求められる。

- ① 幼児児童生徒の実態やニーズを的確に把握するとともに、保有する感覚を最大限に活用し、予測と確かめの力を育成すること。
- ② 視覚障害の状態等によって学習の困難を伴う内容については、基本事項の理解や導入段階の指導に重点を置くなど、指導内容の精選と配列を工夫すること。
- ③ 学習の基礎となる能力を自立活動の指導において重点的に指導するとともに、各教科等と自立活動との関連性を個別の指導計画等で具体的に示すこと。
- ④ 各教科等の指導に当たっては、視覚を含め、他の感覚も有効に活用し、体験的な活動を重視するとともに、幼児児童生徒の自主的、自発的に学習が促されるよう工夫すること。

視覚障害児の幼稚部、小学部・中学部、高等部の各段階における指導計画の作成においては、次の事項に配慮するよう、特別支援学校学習指導要領解説で示されている。

2 幼稚部における配慮事項

視覚障害者である幼児に対する教育を行う特別支援学校においては、早期からの教育相談との関連を図り、幼児が聴覚、触覚及び保有する視覚などを十分に活用して周囲の状況を把握し、活発な活動が展開できるようにすること。また、身の回りの具体的な事物・事象や動作と言葉とを結び付けて基礎的な概念の形成を図るようにすること。

視覚障害がある幼児の場合、盲幼児と弱視幼児とは、外界の認知において大きな違いがみられる。盲幼児には、視覚を全く活用することができない者から、明暗が分かったり、おぼろげながら物の輪郭が分かたりする者までが含まれるが、視覚を中心とした外界の認知は、困難又は不可能である。一方、弱視幼児は、十分とはいえないが視覚を活用して外界を認知することができる。

したがって、幼稚部においては、視覚に障害のある幼児が自分で判断したり、確かめたりすることができる遊具や用具、素材を創意工夫し、興味や関心をもって主体的に働き掛けていくことができる環境を用意することが大切となる。こうすることによって幼児は、聴覚、触覚及び保有する視覚などを十分に活用して周囲の状況を把握し、活発な活動を展開することができるようになるのである。

また、視覚に障害のある幼児は、視覚を通して得られる情報が不足したり、

行動が制限されたりするために、限られた経験の範囲内で概念の形成を図る傾向がみられる。特に、実体を理解せずに、あるいは具体的な経験を伴わないままに、言葉による説明だけで事物・事象や動作についての概念を形作ってしまうことがしばしばみられる。このような傾向に対しては、幼稚部の段階から、身の回りの具体的な事物・事象や動作と言葉とを結び付けて、基礎的な概念の形成を図ることが大切である。

さらに、幼稚部の教育においては、教育相談との関連を図りながら指導することが重要であることから、今回の改訂において、「早期からの教育相談との関連を図り」を留意事項として新たに加えた。幼稚部において、視覚に障害のある幼児に適した環境の設定や指導方法を工夫し、指導の効果を高めるためには、特に次の事項に留意する必要がある。

- ① 安全な場で自分から積極的に体を動かし、いろいろな運動の楽しさを知り、活発に活動できるようにすること。
- ② 手を使っていろいろな物を観察したり、作ったりできるようにすること。
- ③ 日常生活や遊びの中で、いろいろな事物の状況を知り、興味や関心をもって意欲的に取り組むことができるようにすること。
- ④ 教師や友達とのかかわり方を知り、状況に応じて人々に働き掛けることができるようにすること。
- ⑤ 教師や友達と言葉を交わしたり、いろいろな事柄や変化の過程を理解し、それらに対応する言葉を用いることができるようにすること。
- ⑥ 具体物や図形の特徴を確かめながら、全体をイメージしたり、逆に全体のイメージを基に、部分の状態を確かめたりする観察の方法を身に付けるようにすること。
- ⑦ 建物などの形やつくりを理解したり、身近な場所における位置関係を把握したりして、目的の場所まで一人で安全に歩いて行くことができるようにすること。
- ⑧ 視覚が活用できる幼児に対しては、保有する視覚を活用して、ものの形態や細部の様子、あるいはその違いを見る楽しさなどを味わい、積極的に見ようとする態度を育てること。また、生活の中で、手先の操作を伴う遊具や用具の使用などを通して目と手の協応動作を高めるとともに、豊かな視覚的経験を積むようにすること。

3 小学部、中学部における配慮事項

○的確な概念の形成と言葉の活用

(1) 児童生徒が聴覚、触覚及び保有する視覚などを十分に活用して、具体的な事物・事象や動作と言葉とを結び付けて、的確な概念の形成を図り、言葉を正しく理解し活用できるようにすること。

視覚障害のある児童生徒は、視覚による情報収集が困難なために、限られた情報や経験の範囲内で概念を形成する場合がある。特に実体や具体的経験を伴わない、言葉による説明だけで事物・事象や動作を理解してしまう傾向がみられる。これは、いわゆるバーバリズム（唯言語主義）と言われるものであるが、このような傾向を避けるためには、児童生徒の実態に応じて、事物・事象や動作と言葉とを対応させた指導を心掛けることが大切である。その場合、見学や調査などの体験的な学習によって経験の拡充を図ったり、観察や実験、操作活動などによって直接体験させ、具体的なイメージを形づくったりすることができるような配慮が必要である。特に、児童生徒が保有する感覚を活用して事物などをとらえることができるよう十分配慮するとともに、それと言葉を結び付けていくことが重要であることから、今回の改訂においては、「児童が聴覚、触覚及び保有する視覚などを十分に活用して」を新たに加えて示した。

○点字等の読み書き指導

(2) 児童生徒の視覚障害の状態等に応じて、点字又は普通の文字の読み書きを系統的に指導し、習熟させること。なお、点字を常用して学習する児童生徒に対しても、漢字・漢語の理解を促すため、児童の発達の段階等に応じて適切な指導が行われるようにすること。

視覚障害のある児童生徒が読み書きの手段として、点字と普通の文字のどちらを常用するかということは大切な問題である。原則的には、視覚障害についての医学的、教育的な観点から総合的に判断することになるが、視力や視野の程度、眼疾患の進行状態、学習の効率性、本人の希望や意欲などが重要な判断基準となる。

点字を常用して学習する児童生徒に対しては、点字の表記法を踏まえた系統的な指導が必要である。また、点字の読み書きを速くする指導も大切であり、特に読みについては、内容を読み取りながら、その先を予測して読み進む方法を併せて指導すると効果的である。

普通の文字の指導については、漢字の読み書きが中心となる。指導に当たっては、漢字を部首に分解し、部首に当たる基本漢字を徹底して指導する方法や漢字の読み書きの誤りの傾向を典型的に整理して指導に生かす方法などがある。また、文章の種類や内容に応じて読み分けることができる方法を身に付けたり、視覚補助具を活用して速く読み書きできるようにしたりすることが大切である。

点字を常用して学習する児童生徒に対する漢字・漢語の指導は、漢字の字義と結び付いた言葉が多い日本語の文章を正しく理解し、表現するために重要であり、児童生徒の発達の段階や興味・関心、意欲等を考慮して適切に指導していくことが大切である。特に、コンピュータ等の情報手段を活用する場合には、ディスプレイ画面上の文章を音声化して理解するために漢字・漢語の理解が必要であるので、この点も踏まえた指導が必要である。また、児童生徒の学習状況等によっては六点漢字、八点漢字など点字の漢字について指導することも考えられる。

○指導内容の精選等

(3) 児童生徒の視覚障害の状態等に応じて、指導内容を適切に精選し、基礎的・基本的な事項に重点を置くなどして指導すること。

視覚に障害がある児童生徒は、動いているものや遠くにあるものを理解することなど、視覚や触覚によって直接経験することが困難なものがある。このような内容については、児童生徒の視覚障害の状態等を的確に把握し、一人一人の児童生徒に即した指導内容を精選するとともに、基礎的・基本的事項の理解や導入段階の指導に重点を置いて、内容の本質や法則性を具体的に把握できるようにすることが大切である。例えば、「体育」、「保健体育」で視覚に障害のある児童生徒に各種のボールゲーム等を指導する場合は、視覚的模倣や空間的な把握が困難なことから、ルールの説明や基本動作の習得に重点を置いた指導を十分に行う必要がある。視覚障害のある児童生徒は、初めての内容を理解することには時間を要しても、一度理解してしまうと、それをもとに予測し、演繹的に推論することによって、その後の発展、応用の学習は、容易にできる場合が多いので、このような基礎的・基本的理解を促す指導が重要である。また、指導の順序等を考慮したり、観察・実験等の内容や方法を工夫したりして、効果的な学習ができるようにすることも大切である。

○コンピュータ等の活用

(4) 触覚教材、拡大教材、音声教材等の活用を図るとともに、児童生徒が視覚補助具やコンピュータ等の情報機器などの活用を通して、容易に情報の収集や処理ができるようにするなど、児童生徒の視覚障害の状態等を考慮した指導方法を工夫すること。

盲児童生徒に対する指導において留意すべき点を例示すると、次のとおりである。

- ① 視覚による情報を聴覚や触覚などでとらえることができるようにすること。
- ② 聴覚の活用や視覚による観察の方法を身に付けることができるようにすること。
- ③ 視覚的イメージを、どの程度もっているかを把握すること。

したがって、盲児童生徒に対する指導を行うに当たっては、凸図や模型などの触覚教材や音声教材を活用して視覚的な情報を触覚や聴覚で把握できるようにしたり、モデル実験を行ったりするなど、指導内容や指導方法を工夫することが大切である。触覚や聴覚は、視覚に比べると詳細な情報を得ることが困難な場合が多いので、情報収集のポイントを明確にし、部分的、継続的な情報を総合して、まず全体像を大まかに把握し、続いて全体像との関連のもとに内容を詳しく理解するというような方法を身に付ける必要がある。

弱視児童生徒に対する指導は、視覚の活用が中心となるが、他の感覚器官の活用も併せて考える必要がある。弱視児童生徒の見え方は様々であり、視力のほかに、視野の広さ、色覚障害の有無、眼振やまぶしさの有無などの影響を受ける。そのため、指導の効果を高めるためには、一人一人に適した大きさの文字や図の拡大教材や各種の弱視レンズ、拡大読書器などの視覚補助具を活用したり、机や書見台、照明器具等を工夫して見やすい環境を整えたりすることが大切である。

また、近年は、コンピュータや障害の状態に応じた周辺機器を用いて、点字と普通の文字とを相互に変換したり、ディスプレイ画面上の文字を拡大したり、文章を音声化したりすることによって、視覚的な情報を容易に収集・発信できるようになってきた。したがって、視覚に障害のある児童生徒がコンピュータ等の情報機器や障害の状態に応じた周辺機器を活用できるようにしたり、情報通信ネットワークなどを活用したりすることによって、視覚的な情報の入手が困難であるという視覚障害に伴う困難を補って、問題解決的な学習等に主体的に取り組むことができるようにすることが大切である。

○見通しをもった学習活動の展開

(5) 児童生徒が空間や時間の概念を活用して場の状況や活動の過程等を的確に把握できるよう配慮し、見通しをもって意欲的な学習活動を展開できるようにすること。

視覚に障害のある児童生徒は、環境を把握したり、状況を判断したりすることに困難があるため、空間や時間の概念の形成が十分でない場合がある。しかし、児童生徒が見通しをもち、意欲的な学習活動を展開するためには、このような空間や時間の概念を活用して、授業が行われている教室や体育館、校庭等の場の状況や、取り組んでいる学習活動の過程等を的確に把握できるよう十分配慮することが大切である。そのためには、系統的な地図指導や図形指導などによって、空間や時間の概念の形成を図ったり、実習や実技などの学習において、自分を基準とした位置関係で周囲の状況を把握したり、時間的な見通しをもって行動できるように指導する必要がある。

4 高等部における配慮事項

○点字又は普通の文字に関する配慮

(1) 生徒の視覚障害の状態等に応じて、点字又は普通の文字による的確な理解と適切な表現の能力を一層養うこと。なお、点字を常用して学習する生徒に対しても、漢字・漢語の意味や構成等についての理解を一層促すため、適切な指導が行われるようにすること。

小学敵 中学部と視覚障害者である児童生徒に対する教育を行う特別支援学校で教育を受けてきた生徒の場合は、中学部の段階で既に点字又は普通の文字の読み書きの基礎は、おおむね身に付けていることができる。したがって、高等部の段階では、こうした基礎の上立って、さらに日本語を的確に理解したり、適切に表現したりする力を育成していくことが重要である。

また、途中で視覚障害になった生徒については、現在の視力や視野等の状態、眼疾患の進行状態、学習の効率性、本人の希望や意欲等を考慮して、常用する文字を点字にするか、普通の文字にするかを決定しなければならない。なお、ここで、常用する文字とは、学習や読書等に際して通常用いる文字を指している。

点字を常用して学習する生徒に対する漢字・漢語の意味や構成等の指導は、小学部及び中学部における学習の基礎の上立って、さらに日本語を正しく理解できるようにするために大切である。また、コンピュータ等の情報機器を活用する場合にも、ディスプレイ画面上の文章を音声化して理解するために漢字・漢語の理解が必要であるので、この点をも踏まえた指導が必要である。そして、生徒の学習状況等によっては六点漢字、八点漢字など点字による漢字表記について指導することも考えられる。

○視覚的なイメージを伴う事柄の指導

(2) 視覚的なイメージを伴わないと理解が困難な事柄については、言葉の意味や用法の指導等を行い、理解を促すようにすること。

視覚に障害のある生徒の中には、幼いころに視力を失ったために視覚的なイメージをもっていない生徒もいる。しかし、日常生活における会話や文学作品などを通して、「きらきらと輝く太陽」などと

のように、視覚的なイメージを伴い、視覚以外の感覚では、その実態をとらえることが難しい表現に出会うことが度々ある。したがって、視覚に障害のある生徒に対して、視覚的なイメージを伴う事柄やそれを表現した言葉についても、視覚以外の感覚を活用したり、体験等を通して、その実態をできるだけ把握できるように工夫した指導をすることが大切である。また、これまでの経験や知識と関連付けて状況を丁寧に説明したり、視覚的なイメージを伴う言葉を文の中で特に取り出して、用法の指導を行ったりすることによって、視覚的なイメージを伴う事柄についての理解を促すようにすることが必要である。さらに、このような事柄について、自分から調べたり、使ってみたりするなど積極的な態度を養うことも大切である。

○指導内容の精選等

(3) 生徒の視覚障害の状態等に応じて、指導内容を適切に精選し、基礎的・基本的な事項に重点を置くなどして指導すること。

天体の観察などのように、視覚による観察や確かめ、あるいは実験等を基礎として学習活動を展開する内容は少なくない。このような内容の指導に当たっては、生徒の視覚障害の状態等を的確に把握し、一人一人の生徒に即した指導内容を精選するとともに、模型を用いた観察やモデル実験等により、基礎的・基本的な事柄に重点を置いて具体的に指導し、本質的な内容や法則性の理解を促すようにすることが重要である。また、このような理解を基に、演繹的に推論することなどによって学習内容を深め、発展させることができるようにすることが大切である。さらに、指導の順序等を考慮したり、観察・実験等の内容や方法を工夫したりして、効果的な学習ができるようにすることや、観察等を行う観点や方法を生徒自身が身に付けて、他の学習場面に生かせるようにすることも大切である。

○コンピュータ等の活用

(4) 触覚教材、拡大教材、音声教材等の活用を図るとともに、生徒が視覚補助具やコンピュータ等の情報機器などの活用を通して、容易に情報の収集や処理ができるようにするなど、生徒の視覚障害の状態等を考慮した指導方法を工夫すること。

外界から情報を入手する場合に、最も中心的な役割を果たすのは、視覚である。このため、視覚に障害があると、情報の入手が制約され、情報量が不足するという状況にもなりかねない。したがって、視覚に障害のある生徒の指導に当たっては、触覚教材や拡大教材、音声教材等の教材・教具を活用したり、指導方法を工夫したりすることによって、必要な情報量を入手できるよう配慮することが大切である。

弱視生徒に対する指導は、視覚の活用が中心となるが、弱視生徒の見え方は様々であり、視力のほかに、視野の広さ、色覚障害の有無やまぶしさの有無などの影響を受ける。そのため、指導の効果を高めるためには、一人一人に適した大きさの文字や図の拡大教材や各種の弱視レンズ、拡大読書器などの視覚補助具等を活用して見やすい環境を整えることが大切である。

特に、近年は、コンピュータ等の情報機器や障害の状態に応じた周辺機器、情報通信ネットワーク等を活用することによって、視覚障害者が視覚的な情報を容易に収集・発信できるようになってきたので、視覚に障害のある生徒がコンピュータ等の情報機器などを十分に活用して、効果的な学習ができるようになる必要がある。

また、視覚以外の聴覚や触覚を効果的に活用できるようにすることも重要である。聴覚や触覚は、視覚に比べると厳密な情報が得にくいので、大まかな観察やデータで法則性を予測、推論した後で、詳しい資料を基に確かめてみるというような学習方法を身に付けることも大切である。

○見通しをもった学習活動の展開

(5) 生徒が空間や時間の概念を活用して場の状況や活動の過程等を的確に把握できるよう配慮し、見通しをもって積極的な学習活動を展開できるようにすること。

生徒が授業に積極的に参加するためには、授業が行われている教室や体育館、あるいは校庭等の場の状況と自分との位置関係を十分に把握できていることが必要である。また、1単位時間の学習活動の過程において、今、取り組んでいる活動が授業全体のどのあたりに位置しているかを生徒が理解できるようにすることも重要である。しかし、視覚に障害のある生徒の場合は、このような状況の全体像を把握することが難しい。特に、実習を伴う学習や体育の実技などにおいて、その傾向が顕著である。このため、各教科・科目の指導においては、例えば、どのように人がいてどう動いているのか、また、その中で自分の動きや位置はどうなのか、それが時間の経過とともにどう変化するのかなど、視覚障害の状態に応じて空間的な位置関係や役割分担、さらには、学習展開の見通しや時間的な経過などが明確に理解できるよう配慮したり、学習活動の特質に合わせて、地図や各種資料の効果的な活用が行われるように指導方法等を工夫したりすることによって、生徒が積極的、主体的に学習に取り組めるようにすることが大切である。

Ⅲ 視覚障害児の指導法

本稿は、盲学校においてこれまで継承・維持されてきた自立活動の変遷とともに、視覚障害児への独特な指導方法・内容としての点字触読指導及び歩行指導などを中心にして述べていきたい。

1 道内盲学校の指導法の継承・維持について

鈴木は、平成16年、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」巻頭言に、道内盲学校の校長を経験したものと、これまで各盲学校で継承・維持されてきたと思われた専門性が霧散していた現状を憂慮し、「専門性は育て磨き上げる」と題した次の小論を寄せた。

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35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つ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、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、7月に入ってから、幼稚園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2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でも指導できる子、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。4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、その様子を「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。

○「保護者の目」、「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4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。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。

2 自立活動の概要

盲学校の専門性が最も求められる指導領域は、自立活動である。自立活動の目標は、特別支援学校学習指導要領等で「個々の児童又は生徒が自立を目指し、障害による学習上又は生活上の困難を主体的に改善・克服するために必要な知識、技能、態度及び習慣を養い、もって心身の調和的発達の基盤を培う。」と定められている。このことは、視覚障害児が、将来、自己実現を果たすための最も基盤となる指導領域であることを示している。

本稿は、盲児に対する自立活動の内容・方法を主に述べる。

(1) 自立活動の学習指導要領上の変遷

自立活動は、特別支援学校幼稚部教育要領及び小学部・中学部・高等部学習指導要領にのみに設定されている特別支援教育においては、教育課程上、重要な位置を占める指導の領域である。

平成11年3月改訂の「盲学校、聾学校及び養護学校学習指導要領」により、それまでの「養護・訓練」が「自立活動」と名称変更などされた。

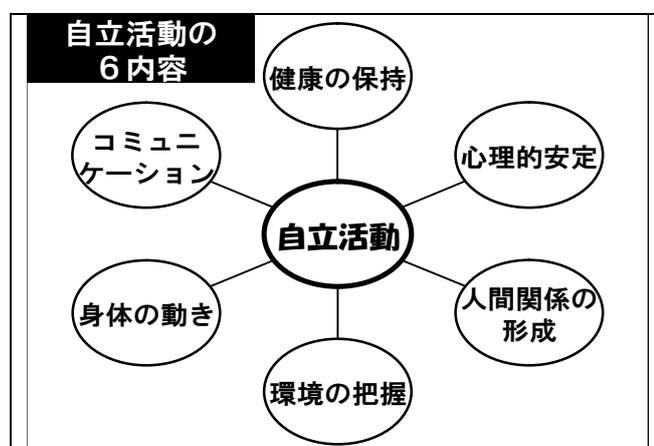
区分	名称	分野等
昭和46年	養護・訓練	心身の適応、感覚機能の向上、運動機能の向上、意志の伝達
平成元年	養護・訓練	身体の健康、心理的適応、環境の認知、運動・動作、意志の伝達
平成11年	自立活動	健康の保持、心理的な安定、環境の把握、身体の動き、コミュニケーション
平成20年	自立活動	健康の保持、心理的な安定、人間関係の形成、環境の把握、身体の動き、コミュニケーション

養護・訓練は、昭和45年10月の教育課程審議会答申において、「心身に障害を有する児童生徒の教育において、その障害からくる種々の困難を克服して、児童生徒の可能性を最大限に伸ばし、社会によりよく適応していくための資質を養うためには、特別の訓練等の指導が極めて重要である。これらの訓練等の指導は、ひとりひとりの児童生徒の障害の種類・程度や発達の状態等に応じて、学校の教育活動全体を通して配慮する必要があるが、さらになお、それぞれに必要な内容を、個別的、計画的かつ継続的に指導すべきものであるから、各教科、道徳および特別活動とは別に、これを「養護・訓練」とし、時間を特

設して指導する必要がある。」と提言され、昭和46年の学習指導要領の改訂で新たに設置された領域である。

養護・訓練が設置されるまでは、昭和39年3月に告示された「盲学校学習指導要領小学部編」において、障害の改善・克服のための指導が一部位置付けられ、盲学校においては、歩行訓練を「体育」に、感覚訓練を「理科」に、点字指導を「国語」等で指導されていた。

その後、平成元年、平成11年の学習指導要領の改訂に併せて、指導する分野等の名称の改善等が行われた。これらの歴史的経緯等を整理したのが上表である。



特別支援学校学習指導要領等では、「自立活動」の目標は、「個々の幼児児童生徒が自立を目指し、障害による学習上又は生活上の困難を主体的に改善・克服するために必要な知識、技能、態度及び習慣を養い、もって心身の調和的発達の基盤を培う。」と定められ、「健康の保持、心理的な安定、人間関係の形成、環境の把握、身体の動き、コミュニケーション」の6分野で構成されることになった。

「人間関係の形成」は、自閉症等の幼児児童生徒の社会性や対人関係等への指導の重要性を踏まえて、今回の指導要領の改訂で新たに設けられたものである。

特別支援学校学習指導要領に示された6分野26内容は、次のとおりである。

1 健康の保持

- (1) 生活のリズムや生活習慣の形成に関する事。
- (2) 病気の状態の理解と生活管理に関する事。
- (3) 身体各部の状態の理解と養護に関する事。
- (4) 健康状態の維持・改善に関する事。

2 心理的な安定

- (1) 情緒の安定に関する事。
- (2) 状況の理解と変化への対応に関する事。
- (3) 障害による学習上又は生活上の困難を改善・克服する意欲に関する事。

3 人間関係の形成

- (1) 他者とのかかわりの基礎に関する事。
- (2) 他者の意図や感情の理解に関する事。
- (3) 自己の理解と行動の調整に関する事。
- (4) 集団への参加の基礎に関する事。

4 環境の把握

- (1) 保有する感覚の活用に関する事。
- (2) 感覚や認知の特性への対応に関する事。
- (3) 感覚の補助及び代行手段の活用に関する事。
- (4) 感覚を総合的に活用した周囲の状況の把握に関する事。
- (5) 認知や行動の手掛かりとなる概念の形成に関する事。

5 身体の動き

- (1) 姿勢と運動・動作の基本的技能に関する事。
- (2) 姿勢保持と運動・動作の補助的手段の活用に関する事。
- (3) 日常生活に必要な基本動作に関する事。
- (4) 身体の移動能力に関する事。
- (5) 作業に必要な動作と円滑な遂行に関する事。

6 コミュニケーション

- (1) コミュニケーションの基礎的能力に関する事。
- (2) 言語の受容と表出に関する事。
- (3) 言語の形成と活用に関する事。
- (4) コミュニケーション手段の選択と活用に関する事。
- (5) 状況に応じたコミュニケーションに関する事。

(2) 道内盲学校の自立活動の変遷等

かつて昭和30年代後半までの道内盲学校は、主に視力を使っての学習が困難な程度の盲児童生徒を対象にしていたことから、点字教科書を使用することを前提にした点字触読指導や手で物を観察する触察指導、白杖を用いた歩行指導が国語や理科・社会や体育等の時間で指導されていた。

その後、視力を用いて教科書等で学習する弱視児が増えたことなどから、弱視児へのレンズ等補助具の活用指導が盲学校では重要な指導内容となってきた。特に、北海道旭川盲学校は、昭和39年にドイツ製の拡大装置エレファックスを導入して、全国に先駆けて拡大教材を用いた弱視児教育を実践した。この後に、全国の盲学校にエレファックスが導入されるとともに、各種の弱視レンズが開発されるなどして、盲学校での弱視教育が充実されていった。

道内盲学校で最後まで、小・中・高等部が併置されていたのは、札幌盲学校だけであった。次は、この札幌盲学校の昭和47年度の指導内容である。この時、既に視覚障害児個々の実態や教育的ニーズを踏まえた個別的な対応（北海道高等盲学校「研究紀要～視覚障害後期中等教育における養護・訓練の実践報告（昭和47年～昭和59年）～」昭和59年より引用）がなされていた。

筆者は、昭和45年度、同校に奉職し、昭和46年度から実施される養護・訓練を推進・担当する分掌を任せられ、昭和47年度から、校長裁量により位置付けられた「感覚訓練士」として中学部に所属しつつ体育科と養護・訓練指導に職務した。

札幌盲学校の養護・訓練は、3分野、9系列で構成され、徹底した実態把握とともに、個々の教育的ニーズを踏まえた優先度を、委員会で決定して指導した。

(1) **社会に対する積極的参加能力の育成分野**

① **歩行能力系列**

- a、ボディーイメージの要素
- b、方向概念要素
- c、対音源歩行要素
- d、空間構成物への身体の方角付け要素
- e、音の軌跡要素
- f、対気流、対太陽への身体の方角付け要素
- g、時間移行を併う身体の方角付け要素
- h、空間構成物の関係把握要素
- i、自校探索要素
- j、時間と距離要素
- k、日枝操作要素
- l、歩行標識と点地図作成要素
- m、地図歩行要素
- n、雪路日枝操作要素

② **点字使用者への墨字指導系列**

- a、墨字習得初歩訓練要素
- b、ひらがな指導要素
- c、カタカナ指導要素
- d、漢字指導要素
- e、言葉のきまり、漢字のきまり要素

③ **カナタイプ指導系列**

- a、構造指導要素
- b、基本練習要素

(2) **普通児との偏差の補正分野**

① **体力、運動機能の向上系列**

- a、フォーム的要素
- b、対人操作的要素
- c、神経系的要素
- d、筋力要素
- e、心肺持久要素

② **目と手の協応向上系列**

- a、作業的要素
- b、認識的要素

③ **基本的生活行動指導系列**

- a、衣服の着脱要素
- b、排泄要素
- c、食事要素
- d、清潔要素
- e、身辺整理要素
- f、基本的欲求の表現要素
- g、集団参加要素

(3) **各教科の学習に共通するreadinessの向上分野**

① **漢字指導系列**

② **触知覚と手指及び腕の運動系列**

③ 失明が予想される者への点字指導系列

また、北海道高等盲学校は、道内各義務盲学校の指導を引き継ぐとともに、生徒が社会に自立することを想定し、新しい特別支援学校学習指導要領で高等部での指導計画作成上の配慮事項として示されている六点・八点の漢点字を、既に昭和54年度から指導するとともに、昭和59年度、指導の個別化に、特段、留意しつつ、全国的にも最新の機器を導入するなどした次の内容を指導した。

昭和59年度養護・訓練推進計画

次の5点を本校養護・訓練指導の特色とする。

①指導内容の順次性を出来るだけ確保する。

学校生活の基礎となる指導内容から指導をする。

- ・日常生活の基礎 : 歩行、日常生活行動
- ・教科学習の基礎 : 点字触読、漢字力

②視覚障害を補正する目的で製作された電子機器を積極的に導入する。

導入済みの各種電子機器

- ・文字の拡大 : 拡大読書器(オプチスコープ、ズームテレビ)
- ・音源定位 : 聴覚情報処理訓練機
- ・環境認識器具 : ソニックガイド
- ・障害物探知器 : モーワットセンサー
- ・盲人用パソコンシステム : 大阪大学末田式 漢字・点字相互変換システム
- ・盲人用ワードプロセッサ : 筑波盲学校長谷川式システム
- ・盲人用カナタイプ独習器 : 音声フィードバックカナタイプライター
- ・音源歩行訓練器 : FM発振式ロケーター
- ・盲人用墨字読書器 : オブタコン

③客観化と個別化。

出来る限り数量化し、客観的データをもとに、生徒実態を把握し、個別目標を設定して個別のプログラムで指導するよう努力する。

④学部と寄宿舎の指導連携。

生徒一人一人の能力を最大限に伸ばさせ個性ある生徒とするため、学部と寄宿舎の連携を深めて有機的に指導する。

⑤養護・訓練室を機能させ、リソースルームとしての役割を持たせる。

- ・全体的養訓推進計画案の作成
- ・指導教材の準備・作成
- ・指導方法の研究・教材開発
- ・指導結果のとりまとめと保管
- ・始業前、放課後活用の直接指導
- ・各種訓練機器の管理・指導

現在の道内各盲学校の自立活動の指導は、幼児児童生徒個々の実態や教育的ニーズを踏まえて、個別の指導計画が作成され、週1～2時間以上、個別又は小集団の自立活動の授業で指導されているとともに、歩行指導や日常生活に係る指導については寄宿舎においても各担当部と協力・連携して指導が行われている。

道内各学校などの自立活動は、ホームページから次のような内容として整理することができる。

●北海道札幌盲学校 <http://www.sapporomou.hokkaido-c.ed.jp/ziritu.html>

○行きたいところへ行くために

「〇〇へ行きたい、行ってみよう」という気持ちを大切に育てながら、安全に自信を持って歩けることをめざしています。

- ・身の周りの様子や方向などの理解 ・位置を確かめる方法 ・介添え歩行 ・地図の理解
- ・白い杖を使った歩行 ・交通機関の利用 ・援助依頼

○文字で豊かな心を育てるために

視力がかなり低く文字が見えない場合には、点字を使用します。余裕をもって読み書きができるように、正確で速い点字の技能を身につけます。

- ・両手の指先で点字を読む ・点字タイプライターや点字盤で速く点字を書く

○見たいものをはっきりと見て知るために

見たいものをいつでもどこでも、正しく速くとらえるように、見る力を高める用具(補助具)を上手に使いこなすように学習します。

- ・単眼鏡で遠くのものや黒板の文字等
 - ・ルーペで画数の多い漢字や小さな文字等
 - ・両方とも文章をはやく読む場合に活用
 - ・CCTV(拡大読書器)～文字や地図などを大きく拡大して活用
- コミュニケーションを豊かにするために
話しことばをはじめ表情、身ぶり、文字、機器などを用いて気持ちのやりとりが行えることをめざしています。
- ・コンピュータで音声を聞きワープロで普通文字の文書作成
 - ・インターネットなどで情報交換
- 他にも、一人ひとりの目標にあった内容で
- ・見くらべたり、集中して見るなど、目を上手に使う学習
 - ・手や体を上手に動かす学習など

●北海道函館盲学校

<http://www.hakodatemou.hokkaido-c.ed.jp/jiritukatudo/19jiritukatudo.htm>

本校では、帰省指導を行う場合、まず「一人で自分の家まで帰りたい。」という意欲を内的動機として持つよう働きかけつつ、地図の読む力や頭の中で地図をイメージする力、その地図に基づき、実地の特徴ある地点を確かめて地図に位置づける力、安全に交差点を渡る判断力や乗り物に乗る技術などを身に付けるようにしております。

また、一人一人の状態を見極めて、漢字の習得や小さな文字や遠くの物を確実に把握できるように各種レンズを自分に合わせて使用できるようにするための学習をしています。さらに、コンピュータを用いて、普通文字と点字の相互変換技術の習得や各種ソフトの活用、インターネット、Eメールなどによる情報機器との日常的な触れ合いの中で、今後の社会を生き抜く力を培うよう努めています。

このように自立活動は、子ども自らが主体的にこの社会を生き抜いていけるように、基本的な生活習慣を身に付けることにはじまり、自らの価値を高めていける基礎基本を身に付ける本校の特色ある教育活動となっております。

●奈良県立盲学校 <http://www5.kcn.ne.jp/~naramo/>

- ・保有感覚や補助具の活用
- ・点字指導
- ・歩行指導
- ・日常生活動作
- ・情報処理処

●筑波付属視覚特別支援学校 http://www.nsfb.tsukuba.ac.jp/jikatu/jikatu_d.html

1. 小学部における自立活動

- ・触察能力の向上
- ・弱視レンズ等の視覚補助具の向上
- ・適切な姿勢や運動・動作の習得
- ・歩行能力の向上
- ・作業能力の向上
- ・日常生活技能の向上
- ・コミュニケーション能力の向上
- ・心理的な安定や意欲の向上

2. 中学部における自立活動(卒業時にはテーブルマナーの指導)

- ・全盲生徒(歩行指導、日常生活技術指導、ワープロ指導、点字指導)
- ・弱視生徒(文字指導や補助機器の指導、日常生活技術指導、ワープロ指導)

3. 高等部における自立活動

- ・点字指導(「コミュニケーション技術(点字)」)
- ・歩行指導(「日常生活技術・歩行」)
- ・日常生活技術指導(「日常生活技術・ADL」)
- ・ワープロ・パソコン関係の指導(「コミュニケーション技術(情報)」)
- ・中途失明者や視力低下者に対しては必要な指導

3 点字触読の初期指導(触読の初期指導はテキスト91頁、触読速度の向上指導はテキスト87頁)

点字指導法の区分

○点の配置・構成から指導する方法

- ・アイウエオ順の指導法
- ・リベットなどでの点字構成指導法

○認知しやすい点字から指導する方法

- ・点字の熟達者の分析による指導法
:文科省「点字学習指導の手引き」
- ・未熟者の分析による指導法

点字触読を習得していない盲幼児、重複障害児、中途失明児・者への指導法は、唯一絶対というものはない。

視覚障害児個々の実態に応じて、適切な指導方法等を検討することが重要である。

このため、盲学校の教師は、何よりも、先達の実践などを学び・真似て、教師の個々の個性を生かすとともに、視覚障害児個々の個人的要因を重視し、個に応じた最適な指導法を生み出す努力を行うことが重要である。

点字の指導方法は、左の表に整理したが、大きくは、日本点字の点の配置・構成から指導する方法と、認知しやすい点字から指導する方法に大きく分けることがで

きる。

点の配置・構成から指導する方法はアイウエオ順の指導法とリベットなどを用いた点字構成指導法に大別できる。また、認知しやすい点字から指導する方法は、点字の熟達者の読み速度等を分析した指導法(文部科学省の「点字学習指導法の手引き」平成15年度改訂版)と未熟者の分析による指導法(鈴木式点字触読指導法)に大別できる。

本論で述べる点字指導法は、「認知しやすい点字から指導する方法」・「未熟者の分析による指導法」を瀬尾政雄氏の研究を踏まえて、考察し、鈴木が指導実践から整理した内容である。

(1) 難易度別の点字触読指導法(鈴木式点字触読指導法)の概要

瀬尾政雄氏は、『「入門期における点字読字能力の発達について」1966 盲心理研究第14巻』で、

- ①小学部1年に入学した児童4名
- ②4/27から5/15にかけて点字清音46文字を指導
- ③5/15から7/25にかけて9回、点字触読検査
- ④検査の結果で難易度を3段階に分類

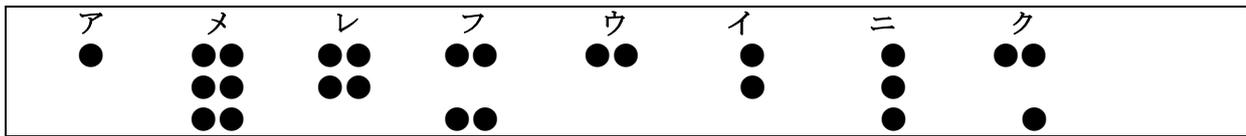
易文字	: 17文字	れ、あ、う、に、ふ、め、い、く、さ、お、は、た、ひ、よ、か、す、ぬ
普通	: 16文字	こ、み、ゆ、せ、む、ち、て、の、ま、ら、ろ、そ、へ、も、え、や
難文字	: 13文字	け、わ、を、ね、な、き、ん、り、つ、ほ、し、る、と

鈴木は、この3分類に考察された研究成果を踏まえて、昭和47年に点字の形態も勘案して4段階に分類(「点字は、600分でマスターできる」昭和49年 道視研 第19号)するとともに、鈴木一人で同時時間帯に複数の盲児等の指導が可能になるよう、また通信・添削方式で中途失明者の点字触読指導が可能になるよう、テープレコーダーを用いた独習システムを工夫した。

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

また、昭和50年、それまで指導した先天盲幼児や早期失明児、中途失明生徒・者の指導記録を整理・点検・考察して、現在の難易度5段階に分類(「個別的点字触読指導法」昭和56年 盲教育第52号)した。テキスト74頁

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	は	る	ま	そ	き		
第5段階	へ	け	ん	ほ	ら	せ	ち	り	ろ	え	て



(2) 点字触読の具体的な指導の工夫

自らの体験を指導実践に生かせるよう、自ら、叱咤激励しつつ、工夫してください。

- ①テキスト91頁から96頁を参考にして、
- ②2日間で、点字25文字を各自が触読できることを、
- ③本科目履修の条件とします。

(3) 盲幼児への点字触読指導の工夫



視覚に障害のない幼児への文字指導は、3歳程度の能力があれば可能になる。

盲幼児では、テキスト19頁の3条件を踏まえつつ、できるだけ早期からのパーキンスブレイラーによる点字打字併用による指導が大事である。

しかし、筋力が弱く、手の小さな幼児や児童ではパーキンスブレイラーのキータッチが無理な形で行われ、後々、悪い指の分担の習慣化がなされることがある。

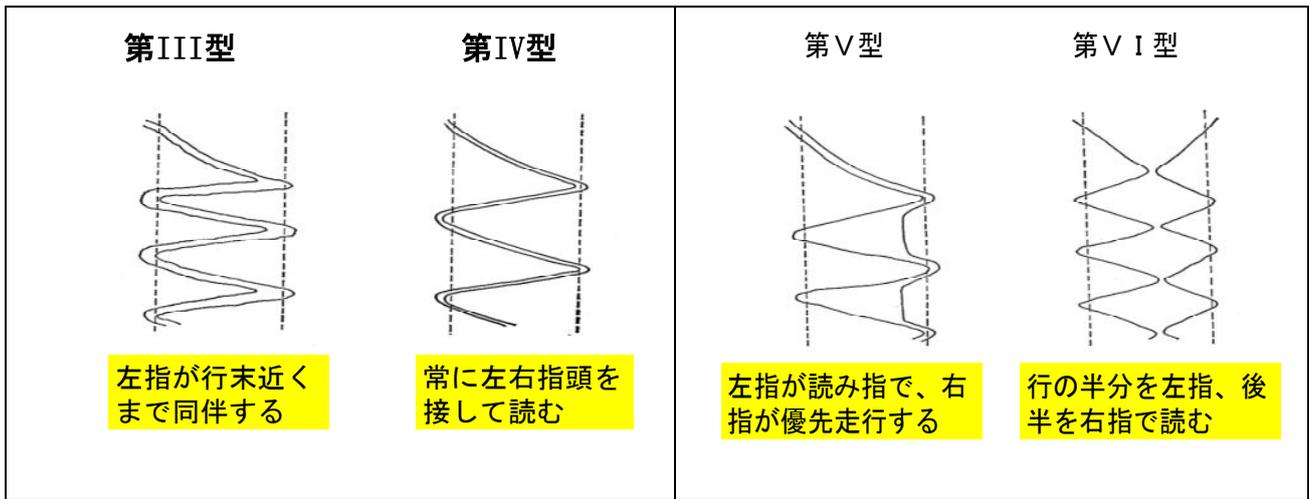
このため、パーキンスブレイラーの各キーに片手打ちアタッチメントをつける工夫や、定規等を細く切って各キーに貼り付けた「補助延長キー」を取り付けるなどして、盲幼児の低筋力をカバーするとともに、正しい指の分担で、キータッチが行われるよう、盲幼児個々の実態を踏まえた工夫した指導が大事である。

(4) 両手読みの指導方法

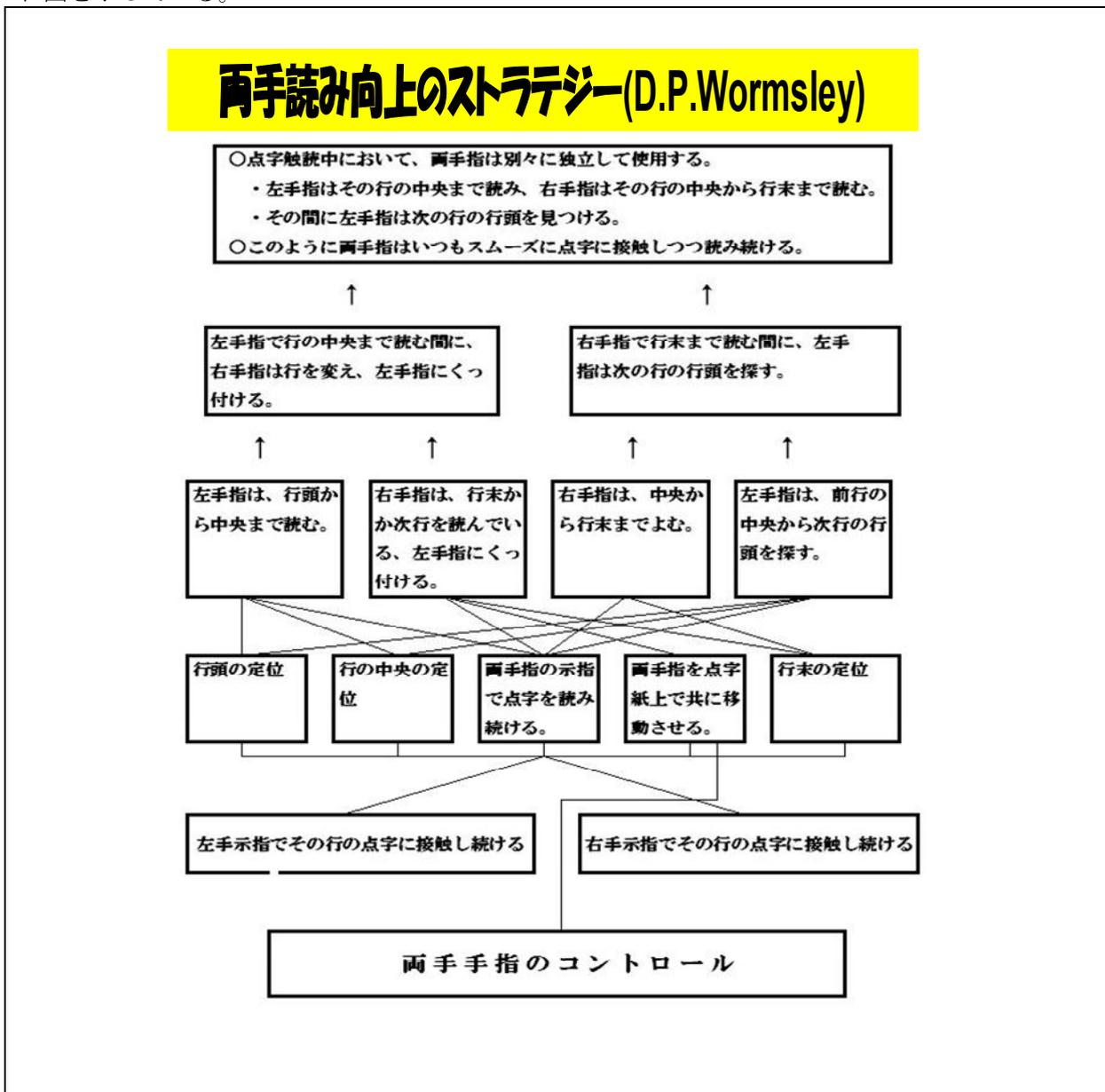
- ①該当盲児の触読の実態に応じて様々であるが、当面は、行末5～10字程度になったら、
- ②右手人差し指で行末まで読み、その間に左手人差し指は次行の先頭の文字に持っていく。
- ③右手人差し指が行末まで読み終わったら、左手人差し指で次行頭から読みはじめ、
- ④右人差し指を左手人差し指に付けて、読み続ける。

草島時介は、「点字読書と普通読書（秀英出版 昭和58年）」で、次のような両手読み6分類の方略を分析している。

<p style="text-align: center; background-color: yellow;">両手による点字触読法</p> <p>草島時介著「点字読書と普通読書」秀英出版 昭和58年より</p> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px;"> <ul style="list-style-type: none"> • 一般的に片手のみより両手の方が効率がよい。 • 優れた読み手の手の使い方 <ul style="list-style-type: none"> - 行頭は左手 - 行の中央は両手 - 行末は右手 </div>	<p style="text-align: center;">草島時介（1983）による6分類</p> <div style="display: flex; justify-content: space-around;"> <div style="text-align: center;"> <p>第I型</p> <p style="background-color: yellow; padding: 2px;">左指は同伴せず、右指のみ</p> </div> <div style="text-align: center;"> <p>第II型</p> <p style="background-color: yellow; padding: 2px;">左指が中程まで同伴、あとは右手のみ</p> </div> </div>
---	--



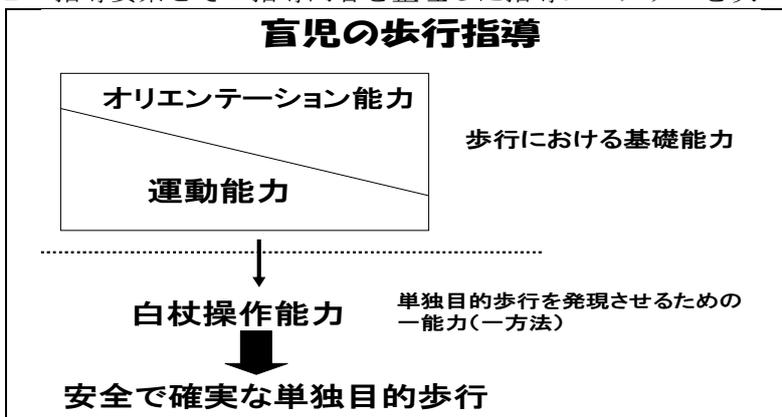
D. P. Wormsleyは、左右の手指の動作の協応が効率的な触読にいたるものとして、次のような分析的流れ図を示している。



4 歩行指導

(1) 歩行指導の概要

鈴木は、「先天盲児および早期失明児への歩行訓練プログラムの過程的試行(視覚障害研究第2号1975年)」で、12の指導要素とその指導内容を整理した指導プログラムを次のようにモデル化した。



盲児の歩行を日本では「歩行」、中国では「定向移動」、米国では Orientation & Mobility と言う。つまり、「歩行」とは、「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】である。

鈴木は、この指導要素を12の内容として、指導実践を行った。その概略は、次のとおりである。

- 1 ボディイメージ要素
 - ① 自分の体の部位の名称
 - ② 他人の体の部位
 - ③ その場での動作
- 2 方向概念要素
 - ① 5方向
 - ② 9方向
- 3 対音源歩行要素
 - ① 前方音源
 - ② 8方向音源
- 4 音源軌跡要素
 - ① 軌跡板による操作
 - ② 交差点のモデル学習
 - ③ 軌跡ルートの読図
- 5 歩行軌跡要素
 - ① 軌跡板による操作
 - ② 読図歩行
- 6 対風、対太陽に対しての身体の方角づけ要素
 - ① 対太陽
 - ② 対風
- 7 空間構成物の関係把握要素
 - ① 校舎内
 - ② 学校内
- 8 白杖探索要素
 - ① 白杖は何かを見つけてくれる
- 9 白杖操作要素
- 10 歩行標識と点地図作成要素
 - ① 学校近辺
 - ② 地域
- 11 読図歩行要素
- 12 雪路白杖操作要素

次表は、この12の要素を各発達段階の指導内容に整理したものである。

- 幼稚部
 - ①ボディイメージ
 - ・主要な体の部位名 ・基本的な動作
 - ・Laterality (絶対的方向) の強化
 - ②軌跡
 - ・単純な歩行軌跡
 - ・音源定位→音源移動軌跡
 - ③地図
 - ・室内ミニチュア
 - ・トレーリングと防御
 - ・障害物 (空間構成物) の発見と賞賛
 - ④白杖探索
- 小学部低学年
 - ①ボディイメージ
 - ・細かな体の部位名
 - ・様々な動作
 - ・Directionality (相対的方向) の強化
 - ②軌跡
 - ・図形的歩行軌跡
 - ・交差点における交通音の流れ
 - ③地図
 - ・校舎内
 - ・学校敷地内
 - ・学校周辺
 - ④タッチ テクニック
 - ・ショートキーン・テクニック
 - ・ガイドライン・テクニック
 - ・スライド・テクニック
 - ⑤ルート歩行 (近辺の店への買物：自立の一步)
- 小学校高学年
 - ①軌跡
 - ・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
 - ②地図歩行
 - ・学校周辺
 - ③交通機関の使用
 - ④ルートによる単独帰省
- 中学部以上
 - ①居住地読図歩行
 - ②目的歩行
 - ・交通機関の使用

(2) 盲幼児の歩行指導の留意事項

一人で安全に歩くことのできる歩行能力を小学部高学年や中学部までに身につけさせるためには、乳幼児期から発達段階に応じた課題を意図的・系統的に指導する必要がある。



ヘレンケラー

20.3.6

読売夕刊より

ボディイメージ

人形

知的能力

【ニューヨーク文壇】米ボストンの「ニューイングランド歴史系協会」は5日、目、耳、口が不自由な三重苦を克服したことで知られるヘレン・ケラー (1880~1968) の8歳時の写真—A.P.が現わったと発表した。1888年7月、ヘレンがマサチューセッツ州を訪れた際に、家庭教師アニー・サリバンとともに撮影されたものとみられ、同協会は「この時期の2人の写真としては極めて珍しいもの」としている。



幼児期からの歩行指導の系統的な内容は、遊びなどを通してボディイメージを確立されることが重要である。まず、ボディイメージを確立するため、次に留意した指導が重要である。

①頭、顔、鼻などの体の部位の名称

②伸ばす、曲げる、振るなどの体の各部の動作

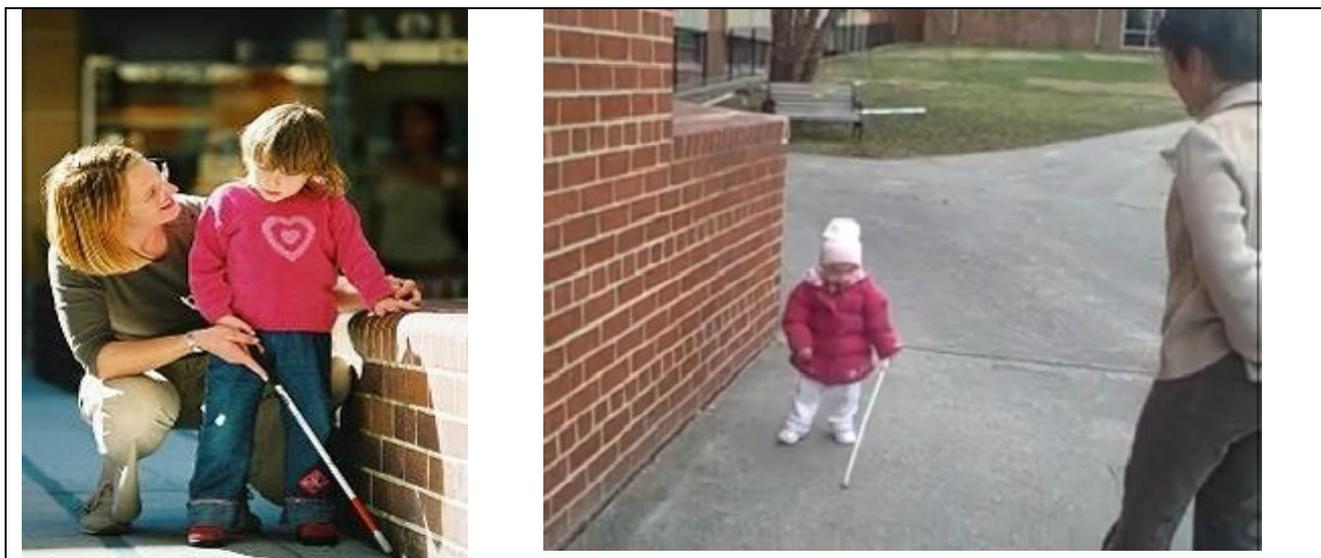
③歩く、走る、転がる、這うなどの基本的な身体動作

④自分の身体軸を中心にした左右、前後、上下の Laterality（絶対的方向）の定着

このため、身体運動と言葉との関係や人形遊びや見立て遊び(ごっこ遊び)を意図的に行うなどの教材を工夫することが重要である。特に、ヘレン・ケラーの写真にもあるが、人形遊びや動物を抱いたり、撫ぜたりする遊びを繰り返すことは、自分自身の体の各部位名や各部位の動作、向かい合った時の方向等への気づきの促進などに役立つことが多い。

次に積木や棒磁石や紐磁石などを用いた歩行軌跡の指導である。歩行軌跡は、出発地点から目的地点まで直線的な歩行軌跡からはじめて、L字歩行や四角歩行などの軌跡を指導するとともに、ブザーや鈴などの音源移動が子どもとの位置関係でどのような軌跡を描いたのかを、棒磁石や紐磁石などを用いて表現できるように指導する。この指導は地図指導の前段階と位置付けることができる。

盲幼児の地図指導では、幼稚部教室のミニチュア模型を使って、盲幼児自らが幼稚部教室内の構成物を置いて、人形を操って入口から机まで移動させたり、ピアノまで移動させる遊びとして取り扱う。このような幼稚部教室内の環境構成から、さらに大きな空間環境としての廊下や各教室などの校内配置の地図指導に移行するよう系統的・意図的な指導が大事である。



左写真は、<http://www.guidedogs.com.au/Our-Services.html>より引用

右写真は、「ユーチューブ **Watch me go!!! Blind preschooler uses cane**」より引用

特別支援学校における視覚障害児の歩行指導は、できるだけ早期から意図的・組織的に指導することが望まれる。特に、小学校等でのインクルーシブ教育がごく自然の教育制度になった場合、視覚障害特別支援学校でのセンター的機能の重要な指導内容となってくる。

鈴木は、昭和40年代、北海道札幌盲学校で、幼稚部の盲幼児に、当該幼児の発達段階等に応じた扱いやすい白杖を作製して、探索することに主眼を置いた指導を行った。

この白杖は、重量の軽い「釣り竿」「バトミントンラケットの柄」「ゴルフシャフト」等を活用して製作した。石突には、マジックのする。また、この時期からエコーロケーションを活用できるよう、壁の前で立ち止まったり、ものにぶつからないで歩行したり、廊下の中央を歩いていたたり、入口を触らないで見つけた場合は、大いに称賛することが大事である。

盲幼児が自ら持っているエコーロケーション能力を発達させるためにも、独歩できる時期（1歳児程度から）から、白杖を導入した歩行指導を行うことは必要なことである。

この指導内容の概略は、テキスト76頁に掲載した。

しかし、視覚障害幼児への白杖探索を主とした指導においては、当該幼児の発達段階等に応じた扱いやすい白杖を作製する必要がある、そのため、重量の軽い「釣り竿」「バトミントンラケットの柄」「ゴルフシャフト」等を活用する。また、この時期からエコーロケーションを活用できるよう、壁の前で立ち止まったり、ものにぶつからないで歩行したり、廊下の中央を歩いていたたり、入口を触らないで見つけた場合は、大いに称賛することが大事である。

(3) エコーロケーション (Echo Location) 能力の向上

盲幼児は、慣れた環境であれば壁にもぶつかることなく、またドアの開閉状況なども把握して歩行できるようになる。

視覚機能を活用できない盲幼児は、環境が発している直接的な音や、自分の歩いた足音が壁などに反響して戻ってきた音を、聴覚的情報として自分の体の位置との関係の中で意味づけ、かつ位置づけた環境情報として把握している。

母親が声をかけた場合は、その声を音源として母親の元に近づくことができる。たエコーロケーションは、反響音（音の高低、音の大小、音色が左右両耳差で多様な音調を醸し出している）である。このエコーロケーション能力を高めることにより、壁までの距離を把握することや前に何があるのかなど認識することができる。

このエコーロケーション能力を発達させるためにも、盲幼児が歩行中などで壁の前で立ち止まった時、また、開いたドアの前で振り向いた時、曲がり角の手前で歩く速度が遅くなった時、誰がきたのかを足音で言い当てた時など、最大に賞賛してやり、同時に盲幼児の手を、その具体物に誘導し、その物の形や大きさ、手触り具合など、十分に触察させる。

また、この時の環境状況を磁石や積み木で即時的に表現して説明することにより、盲幼児の体に位置と環境物との位置関係を空間・地図的關係としても教えることができ、かつ反響音による物体認識を高め、しいては歩行能力を高めるのに役立つことになる。

したがって、エコーロケーションを発達させることは、自分の位置と外界環境との関係を明確にした地図概念の発達にもつながるとともに、反響音の音色が知らせる物の表面素材、形状による物体同定能力は、環境把握に多大な益をもたらすことになる。

鈴木は、エコーロケーションを含め、盲児の空間把握能力について、平成18年度「教育職員免許法認定講習～盲学校教員課程～『点字指導法』」で次のように整理した。

vii 盲児の空間認識

1 顔面視力 (Facial Vision または Facial Sight)

盲児はなぜ前に壁があることやドアの入り口が分かるのでしょうか。ディデロ (Diderot) は、盲児が視覚に頼らなくても上手に障害となる物体を避けて歩くのを知り、盲児を対象に調査しました。

その結果を、1749年、「盲人書簡」に著述し、盲児では額や顔に圧迫感として感じているとの報告が多く出されたことから、盲児の顔面には視覚と同様な機能を持つ何らかの刺激受容感覚が存在しているとし、これを顔面視力と呼びました。

2 反響音による障害物知覚 (Obstacle Perception) = エコーロケーション Echo Location

その後、コウモリが暗闇でも、また目を取り除いても自由に飛ぶことが観察され、鳴き声を出さなくさせたり耳を隠す実験をしました。その結果、コウモリは超音波を発し、その反射音を聴いて物体 (エコーロケーション Echo Location) を知覚していることが分かってきました。

同じ1940年代、アメリカのコネル大学のスパ (Supa)、コチン (Cotzin)、ダレンバック (Dalenbach) らは、次のような各種実験をし、その結果を記録しました。

- ①指をならしたり、靴音などの聴覚の手がかりが利用できると、障害物を発見し、衝突することはない。
- ②耳栓をつけたり、マスキング音を聴かせるなどすると、障害物は発見されず、衝突が起こる。
- ③顔面をフェルトなどで覆い、皮膚刺激を遮断しても、聴覚刺激が受容できれば障害物を発見できる。
- ④マイクをつけた実験者が、壁に向かって歩いている音を別室でレシーバーを用いて聴いても障害物を発見できる。



聴覚の手がかりがなければ、障害物知覚はなされない。

しかし、実際の歩行場面では、聴覚刺激の他、気流の流れや太陽熱などの皮膚刺激や環境物体からの臭刺激などが複雑にからみあって、障害物知覚が起こってきます。したがって、豊富な歩行体験とその際の障害物の意味付けが大切になります

ではなぜ、このような盲児の空間把握の能力を障害物知覚というのでしょうか。ここには、

視覚に障害がある場合、移動に際しての代表的な困難さを「物にぶつかる＝障害物」とする一般的な見方があるからです。

しかし、ぶつかる物すなわち障害物を見つけることのできる能力は、環境把握ができる能力すなわち空間を把握できる能力と言い換えることもできます。

盲児は、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ません。例えば、盲児独特の歩き方として「バタバタ歩き・走り」があります。靴底全体でバタバタと音を立てて廊下などを歩く・走るスタイルです。この歩き方にも、次のようなメリットがあると私は考えています。

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・走るため、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。
音源	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。

これらのほか、他の人に自分の存在を知らせ、衝突等を回避するメリットがあるのかも知れませんが、余りにも奇異な感じを他の人に与える場合や、悪姿勢が固定的になり内臓等の発達への悪影響にも及ぶ場合は歩き方を矯正することも必要です。

この環境把握に用いる反響音は、物体が遠くにあれば低い音に、近くなるほど高い音になります（コップに水を入れた時と同様）。また、物体の方向は両耳間の強度差となって方向も定位することができます。さらに電柱や壁などの堅い物体と生け垣などのような物体では反射率の相違から音色が異なるものと、SonicguideTMなどの超音波を活用した環境把握器具の研究で分かってきました。

このような聴覚情報を適切に指導することが、盲学校教師の専門的指導として求められます。これにより、盲児の環境把握が高まり豊かな感性を養うことができます。

3 聴空間(Auditory Space)

盲児が聴覚を通して把握できる空間を聴空間(Auditory Space)といいます。この聴空間知覚は、視覚による空間知覚に比べて正確さにおいては劣りますが、視覚の把握空間が顔の向く方向に限られているのに比べ、聴空間は背後も含めて回り全体の空間を把握することができます。

この聴空間は、音源の空間的位置（音源の種類、音源の方向、音源の距離など）を(Sound Localization) 音源定位に基づいて成立します。

聴空間の把握において、立体視や視距離の把握で両眼による視覚情報が必要なように、音源定位においても両耳による聴覚情報が必要になります。したがって、帽子、フード、耳あてなどで盲児の耳を隠すことや、「ヘッドホン難聴」などにならないよう留意することが教育上重要なこととなります。

この音源定位の指導は、盲学校の自立活動では欠くことにできない指導内容となっています。

音源定位の指導は、前後左右などの方向の指導と合わせて行われるのが常である。各学校でも各種音源を用いた方向弁別等がホールや体育館などでなされています。音源定位の指導では、音源弁別の他に音源歩行も大切な指導の一つとなります。

この音源歩行の延長として、運動会などでの音源を用いた50m、80m、100m走が成り立っています。

音源歩行で留意したいことは、建物などの反響音の影響を盲児にどう説明するかで、その説明として点地図を用いて、今いる地点と音源と建物の位置を具体的に理解させながら指導する方法があります。指導者は、この建物による反響音に配慮した音源の設定をしなければ、音源方向の把握に誤解が生じて、曲がって歩く・走る歩行偏差(veering)が起こってきます。

また、継続的な音源を用いた初期の指導に加えて、音源を消し、その音源を音像として頭の中に位置付けて、その音源のあった地点まで歩行する指導も必要です。この指導により、歩道を歩いている時に車の通過した音(交通音:Traffic Sound)を活用した直線歩行や、交差点の有無、道路の曲がり具合などの道路環境の把握を行うことができますようになります。

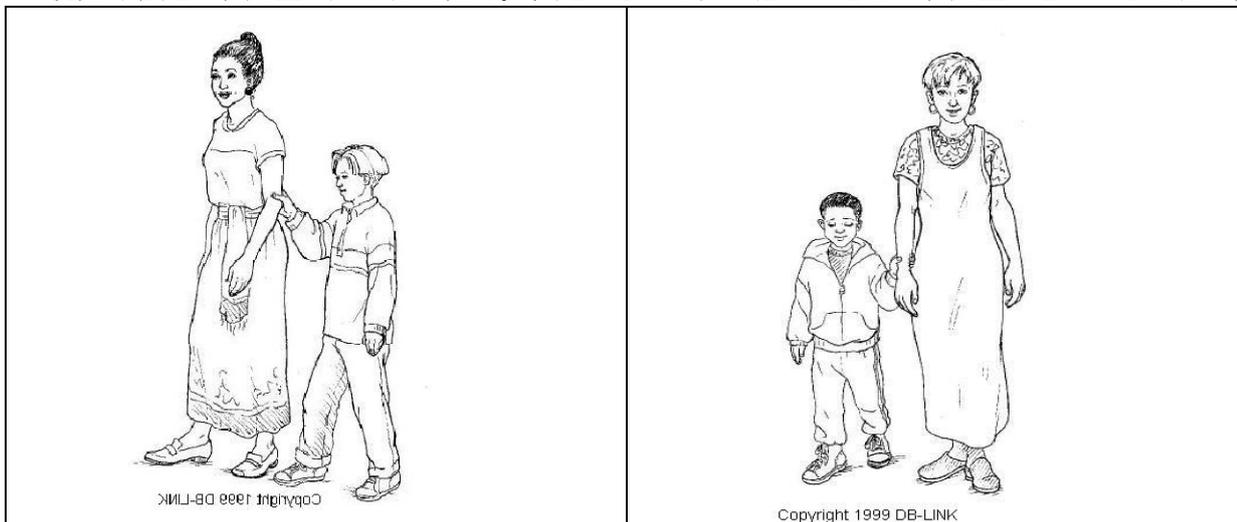
さらに、誰もが「利き耳」があるように盲児にも「利き耳」がありますので、両耳で聴覚情報を自分の空間軸との関係で正確に捉えることができるようにさせるため、学級などの席を左右入れ替えるなどの配慮も盲学校では、特段、必要なこととなります。

(4) 白杖を使用しない歩行

図は、(D. Jay Gense, Marilyn Gense 「The Importance of Orientation And Mobility Skills For Students Who Are Deaf-Blind」 Aug 2004, Helen Keller National Center Perkins School for the Blind Teaching Research)等より引用

○通常の介助歩行「Sighted Guide Travel」 or 「human guide technique」

視覚障害児は、先生の肘を軽く握る。幼児などの身長の高い子どもは、先生などの手首を軽く握る。



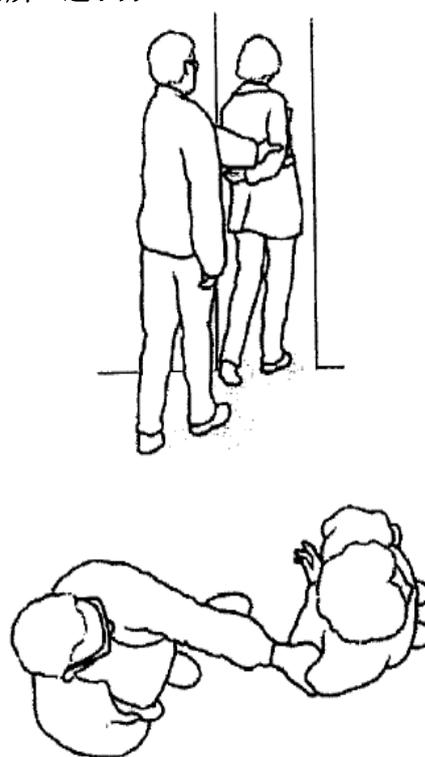
○腕の握り替えと狭い場所の通り抜け

<http://www.pnp.unitingchurch.org.au/disability/9%20Mobility%20%20Vision%20pp79-85.pdf>

腕の握り変え方

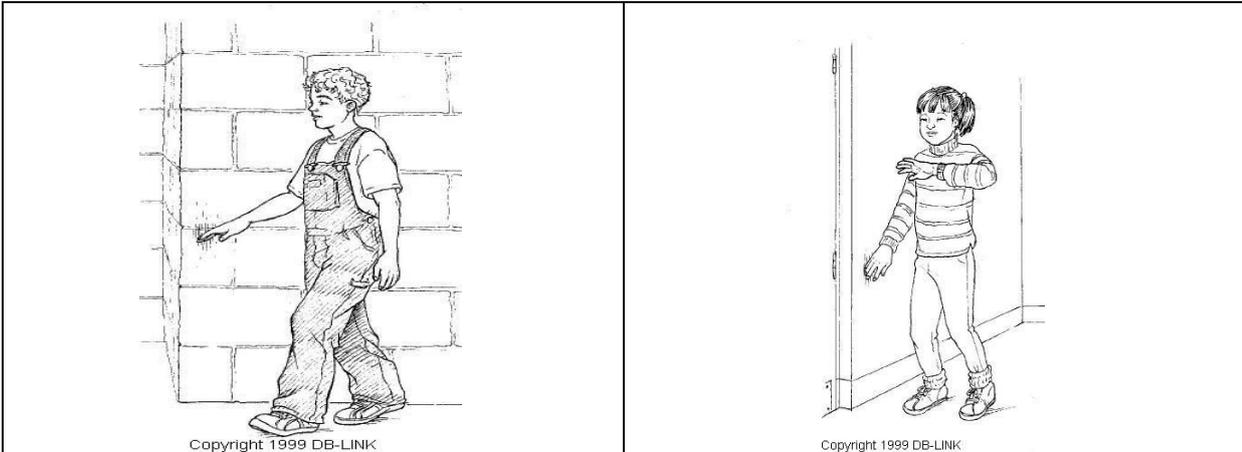


狭い場所の通り方



○壁沿い歩行 Trailing

壁などに沿って歩く。薬指と小指の背側で壁などに軽く触れて移動、指先を下に下げ、人差し指は隙間等に入り込まないように浮かせて歩く。なお、上方物体への恐怖心が強い、特に中途失明児や明暗弁の視覚障害児には防御法 Protective Techniques と組み合わせて指導する。

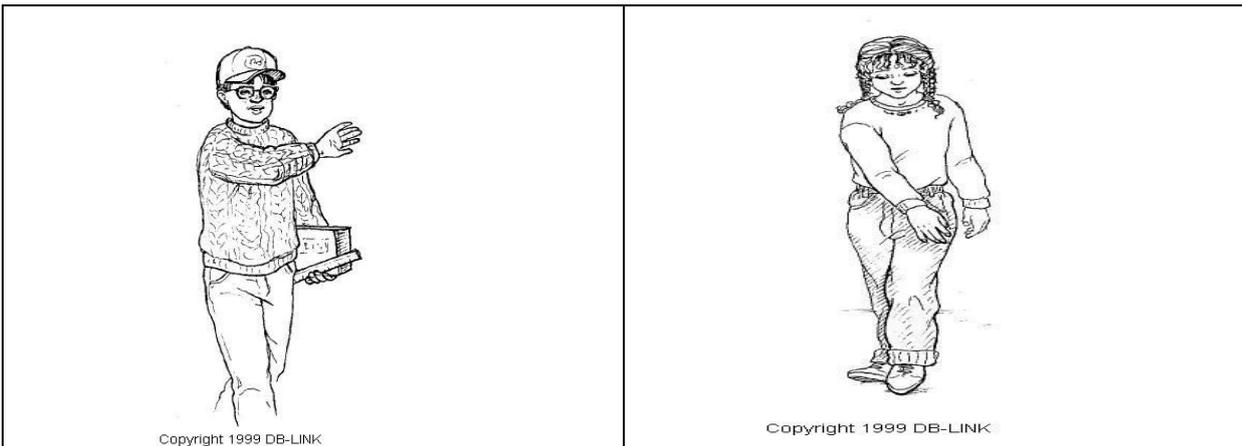


○防御法 Protective Techniques

壁や上方障害物への対応方法：手のひらを手前に向け、図の場合は、体の右側を肘で、左側を指先で防御出来るよう、また指先は肘よりも前方向に位置させて、衝突した場合の衝撃を和らげるようにする。

下方障害物への対応方法

手の甲を手前に向け、図の場合は体の左側を指先で防御するよう対角的に位置させる。



(5) 白杖歩行の基本的事項

○白杖の機能

白杖は、

- ①視覚障害者のシンボル機能
- ②路面（凹凸等）情報の入力機能
- ③下方障害物の防御機能

の三つの大きな機能を持っている。

まず、シンボル機能については、法的に、道路交通法第14条に「目が見えない者（目が見えない者に準ずる者を含む。以下同じ。）は、道路を通行するときは、政令で定めるつえを携え、又は政令で定める盲導犬を連れていなければならない。」と、視覚障害者の白杖の携帯義務規定が示されている。

また、道路交通法第71条2項に「身体障害者用の車いすが通行しているとき、目が見えない者が第14条第1項の規定に基づく政令で定めるつえを携え、若しくは同項の規定に基づく政令で定める盲導犬を連れて通行しているときは、一時停止し、又は徐行して、その通行又は歩行を妨げないようにすること。」と、運転者に対する白杖携帯者への遵守規定が義務付けられている。

白杖については、道路交通法施行令第8条で「白色又は黄色のつえとする。」とされている。
路面情報の入力機能と下方障害物の防御機能については、白杖と地面との接地角度の関係などについて、次表として整理することができる。

接地角度	白杖の落下力	下方物体の検出	腹部防御の高低	下方物体発見距離
30度	大	小	低	遠
45度	中	中	中	中
60度	小	大	高	近

○本道のLong Caneの導入

昭和40年代札幌市内



- ①直径2cmのアルミニウムポールを児童生徒個々の身長、歩幅、歩行能力等の程度により、長さを処方してきる。
- ②握り部として、25cm程度のゴムのグリップを装着する。
- ③先端にプラスチック製石突を装着する。



このアルミニウム製Long Caneに白色ビニールテープを巻いて白杖化する。アルミニウム製のため、1,000円程度の安価で手ごろであったが、外力に弱い難点があった。

視覚障害児の歩行指導は、1960年、昭和35年の道路交通法で視覚障害者の白杖携帯規定と白杖を遵守する規定が施行されたことにより、盲学校では歩行訓練などの名称で、登下校の指導の一環として指導されることとなった。

その当時は、体を支える「根曲がり」白杖か、左側写真のようなスライド式白杖、中ゴムの張力で一本化するアンテナ状の折りたたみ白杖が主であり、現在のように身長や歩行速度、歩行能力等により、長さなどを勘案した白杖「Long Cane」とは異なっていた。

本道にLong Caneが導入されたのは、昭和46年度、盲・聾・養護学校学習指導要領改訂において、養護・訓練が新たな領域として示されたことによる。

盲学校の養護・訓練の主要な指導内容として、歩行指導は必須の指導内容になった。

特に歩行指導は、日本ライトハウスで厚生省・文部省により、各種研修会が開催され、各都道府県から派遣された研修者を中心に研修を受けた。

この研修者が中心になって、白杖の持つ機能を全うさせるため、各盲学校にLong Caneを導入した。

本道の場合、Long Cane導入当初は、左図にあげたアルミニウムポールにゴムグリップと石突を付けて、白いビニールテープを巻いたタイガー医療機株式会社製の白杖を導入した。このアルミニウムポールは、視覚障害

児の身長や歩行能力などに応じて、適宜、金きり鋸で切断して長さを調節した。

昭和50年代に入ってから、ガラスファイバーやアルミ合金を主体とした、現在、市販されている材質や形状のLong Caneが入手しやすくなり、多くの視覚障害児が用いるようになった。

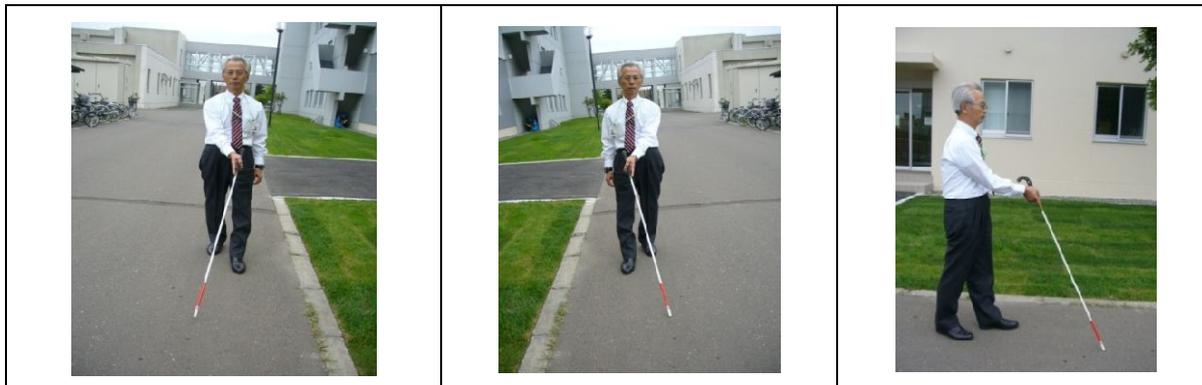
前述したが、盲幼児にはこの市販された白杖は、盲幼児の筋力に対して重すぎて、自由に操作することができないので、身長・筋力に応じ、釣りざおやバドミントンラケット・ゴルフシャフト等を細工した白杖を作成して使用させることが重要である。

○ 白杖操作 Cane technique

① タッチ・テクニック Touch technique

- ・白杖の接地地点 : 2歩前方分の距離とする。
- ・振り幅 : 肩幅
- ・白杖接地リズム : 足の接地リズムと同じリズム
- ・白杖の接地方向 : 対足側に白杖を接地する
- ・白杖操作 : 柔らかな手首の操作

- ・ 処方された白杖：歩行能力、身長、歩幅により長さを決定
- ・ 閉じた技能としての定着化
- ・ 白杖からの入力情報と他感覚器官を通じた情報を、総合的に同時処理化



② ダイアガナル・テクニック Diagonal technique



<http://www.nfb.org/images/nfb/>
より

◎使用方法

- ・ 体の正中線に対して白杖を斜めに操作
- ・ 手首をかえす型
- ・ ペン型
- ・ 握りバシ型

◎使用される情況

- ・ 物体の認識時
- ・ ヒューマンガイド時
- ・ 段差等の確認時
- ・ ガイドラインに沿って歩く時
- ・ 目的方向の人の流れに沿って歩く時（出入口等）

③ タッチ・テクニックの応用

- ・ ガイドライン・テクニック
Guideline technique
Shoreline technique
(ガイドラインの方を若干広めにし、歩道壁等
に沿って歩行)
- ・ スライド・テクニック
Constant contact technique
(雪路、安定した路面環境や交差点の入り口
付近で使用)
- ・ ショートケーン・テクニック
Short cane technique
(混雑時や路面状態不安定時、歩行偏差の矯正
時に使用)



(6) 歩行地図の指導

歩行地図の指導については、「軌跡とは何か」「地図とはどんなものか」「空間構成物の標識化」「地図の使用」「点図の読み方」を述べた北海道視覚障害教育研究会第23号(昭和50年)を次に掲げる。

<p>先天眼及び早期失明児への 地図指導プログラム試行の概略</p> <p>編 者 藤 本 重 男</p> <p>Ⅰ 地図指導プログラムの概略</p> <p>先天眼盲及び早期失明児への地図指導は大きく分けて指導内容に分ける事が出来る。しかしその内容は、単純に習得されるべきではなく、互いに並行して指導されるものと考える。</p> <p>内容1. 「地図とは何かを教える。」</p> <p>①目的軌跡(子供自身を中心としたときの軌跡)</p> <p>A. 水平面上における直線の軌跡</p> <p>B. 直線軌跡の標識化</p> <p>②目的軌跡(子供自身を中心とした時の子</p>	<p>Ⅱ 各指導内容の取り扱い</p> <p>内容1. 「地図とは何かを教える」</p> <p>①目的軌跡</p> <p>A. 水平面上における直線の軌跡</p> <p>B. 直線軌跡の標識化</p> <p>②目的軌跡(子供自身を中心とした時の子</p>	<p>Ⅲ 各指導内容の取り扱い</p> <p>内容1. 「地図とは何かを教える」</p> <p>①目的軌跡</p> <p>A. 水平面上における直線の軌跡</p> <p>B. 直線軌跡の標識化</p> <p>②目的軌跡(子供自身を中心とした時の子</p>	<p>Ⅳ 広い空間における音響移動と軌跡標識化の使用</p> <p>Ⅴ. 音響軌跡の標識化</p> <p>Ⅵ. 音響軌跡の判別</p> <p>Ⅶ. 音響軌跡の判別</p> <p>Ⅷ. 音響軌跡の判別</p> <p>Ⅷ. 音響軌跡の判別</p>	<p>Ⅲ. 狭小空間における音響移動と軌跡標識化</p> <p>Ⅳ. 音響軌跡の判別</p> <p>Ⅴ. 音響軌跡の判別</p> <p>Ⅵ. 音響軌跡の判別</p> <p>Ⅶ. 音響軌跡の判別</p>	<p>Ⅲ. 狭小空間における音響移動と軌跡標識化</p> <p>Ⅳ. 音響軌跡の判別</p> <p>Ⅴ. 音響軌跡の判別</p> <p>Ⅵ. 音響軌跡の判別</p> <p>Ⅶ. 音響軌跡の判別</p>	<p>Ⅲ. 狭小空間における音響移動と軌跡標識化</p> <p>Ⅳ. 音響軌跡の判別</p> <p>Ⅴ. 音響軌跡の判別</p> <p>Ⅵ. 音響軌跡の判別</p> <p>Ⅶ. 音響軌跡の判別</p>	<p>Ⅲ. 狭小空間における音響移動と軌跡標識化</p> <p>Ⅳ. 音響軌跡の判別</p> <p>Ⅴ. 音響軌跡の判別</p> <p>Ⅵ. 音響軌跡の判別</p> <p>Ⅶ. 音響軌跡の判別</p>
--	---	---	---	--	--	--	--

(7) 発達段階を見通した歩行指導計画例

盲児の歩行は、環境認知と身体移動の二つの側面が一体となった行動システムである。したがって、環境認知と身体移動の両面から調和のとれた力を伸ばす指導に取り組む必要がある。

1 環境認知のための指導

- 保有する感覚から得られる手掛かりを有効に活用できる力
- 空間の中で自己の位置付けや目的地への方向等を正しく理解できる力
- 歩行コースをイメージ化したり、コースを選択できる力

このため、発達段階を踏まえて、次のような指導を工夫する。

① 体内の地図であるボディイメージの指導

- ・体の部位の認識～頭、顔、鼻等
- ・体の部位の動作～伸ばす、曲げる、振るなど
- ・体全体の動作～歩く、走る、転がる、這うなど

② 自己の方向を原点とした前後、左右など (Laterality: 絶対的方向) の身体座標軸の形成にかかわる指導

- ・4方向
- ・8方向
- ・音源定位
- ・自己の周囲を巡る音源軌跡の定位など

③ 「黒板の右」等のように自己の外側にあるものを原点とした前後、左右など (Directionality: 相対的方向) の空間座標軸の形成にかかわる指導

- ・向かい合った人の方向性
- ・太陽・風を活用した歩行
- ・自己の周囲から離れた音源軌跡の定位
- ・歩行軌跡の定位など

④ 各種の空間構成物を距離や方向を持つものとして構成された地理的空間概念の形成にかかわる指導 (身体移動のための能力育成の指導との関連化)

- ・教室内の地図構成
- ・校舎内の地図構成
- ・学校敷地内の地図構成
- ・学校周辺の地図構成
- ・学校近辺の地図構成と関連した読図歩行など

2 身体移動のための指導

- ・思いがけない場面や状況などに、とっさに対応できる判断力と機敏性、筋力
- ・他の人から情報をもったり、必要に応じて援助を要請できるコミュニケーション力
- ・歩行補助具を有効に活用できる力

このため、環境認知のための指導との関連をもたせ、次のような指導を工夫する。

① 校舎内のトレーリングによる廊下歩行

- ・教室から玄関、教室から体育館など指導

② 白杖探索 (幼児や筋力の弱い低学年) 歩行

- ・路面と路側の違い～アスファルトと草など、凹凸、ポール、電柱等の感触や音による把握、ショアラインを音や白杖から伝わる触感で把握

③ ヒューマン・ガイドによる歩行

- ・ガイドのされ方：基本形、背の高さの違いなどの対応

④ 各種のケーン・テクニックの習得

- ・タッチ・テクニック、スライド・テクニック、ガイドライン・テクニックなど指導

⑤ 学校近辺のファミリアリゼーション

- ・学校近辺の道路環境の定位を行うとともに、ランドマークの活用や交通音の定位と活用、交差点横断などを指導
- ・指導地域の家庭への訪問、買い物などを通して、歩行意欲を高めるとともに日常生活技能などの習熟

⑥ 単独帰省の指導

・バス、電車、地下鉄などの交通機関の利用を通して、視覚障害を克服する意欲などを育成

⑦雪道歩行

・スノーチップの使用、コート、耳掛け、靴、手袋などの服装に留意するとともに、各種道路等の雪道パターンの指導を行い、冬期間の歩行を可能とする基礎的・基本的技能を習熟

3 白杖の携帯等

白杖の携帯義務（道路交通法第14条）、白杖を携えている人の遵守義務（同法第71条）を指導するとともに、視力障害の状態等の応じたサングラスの装用、白杖使用等への指導を一人一人の状態に応じて指導すること

4 ファミリアリゼーションの具体的指導

- ・ガイドラインテクニックを主として用い、環境を構成する具体物の連なりを把握させ、定位できるよう指導
- ・立体コピーやサーモフォームによる地図やフェライト磁石等による地図を用いて、地図と実況との対応を指導
- ・点字を用いた点地図などの地図作成を通して、地図の意味付けとともに、読図能力を向上

5 学校近辺のファミリアリゼーションの具体的指導

- ・各道路に命名し、定位しやすいようにする。
- ・指導地域内のランドマークを確認（定位）し、次への予測が確実になるよう指導する。

予測・確かめの技能の習熟 歩行においては、次の所をこのように行けば、このようになるとの予測のもとに歩き、ランドマークを確認し、「ああ、私の予測したことは間違いなかった（確かめる）。次は、このように行けば、必ずこうなるはずだ（次の予測）。」

*指導例

- ◎正面玄関のドアを出て、段にかかとを付け、真っ直ぐに歩くと（タッチ・テクニック：歩き始めの風の方向や太陽の方向、敷石の方向）、第3グラウンドの草の土手にぶつかる（ランドマーク：予測と確かめ）
- ◎右を草の土手、左を敷石として歩くと（ガイドライン・テクニック）、右に曲がる（歩き始めの風の方向や太陽の方向：予測と確かめ）
- ◎右を草の土手、左を敷石として歩くと（ガイドラインテクニック）、12丁目通りを通る車の音や「ピョピョ」「カッコー」の音が聞こえる（オリエンテーション・キュー：予測と確かめ）などの連なりをまず教える。

●ランドマーク Land Mark

ここにくれば必ず～だと確められる物

●オリエンテーション・キューOrientation Cue

いつもあるとは限らないが、定位するてがかりとなる物

(8) 雪路の歩行

北海道のように降雪地域の盲学校では、雪路歩行指導を視覚障害児の歩行指導要素の一つと位置づけることが重要である。

昭和40年代は、全国的にもそのような研究がほとんどなかった（富山県立盲学校の事例がひとつあった。）ことから、鈴木はこの面の研究成果を、北海道視覚障害教育研究会（「雪路における白杖操作試行」道視研No.20 昭和49年・1974年）と、1975年日本ライトハウス「視覚障害研究」第2号に「先天盲児および早期失明児への歩行訓練プログラムの過程的試行」の中で発表した。



また、北海道や東北等の積雪地域での雪路情報を確実に把握し、比較的、安全に歩行できるようにするため、鈴木は雪路面の形状等の情報入手が容易にでき、かつ白杖が雪に突き刺さらないようにするための石突アタッチメントを、昭和47年、株式会社北海計測器商会とともに工夫・開発した。

現在は、(株)ジオム社において、スノーチップの商品名で販売されている。

この北海道の雪路歩行について、鈴木は、昭和59年北海道高等盲学校研究紀要「視覚障害後期中等教育における養護・訓練の実践報告」を再整理して、

Comment

A special forum for individuals to respond in detail to material published in the Journal of Visual Impairment and Blindness or to raise issues which relate to the specialized field of work with blind and visually handicapped persons. Contributions should be 350-1000 words in length.

Winter Traveling in Hokkaido Land Japan

Sigeo Suzuki

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

Translated by Hitosbi Shintani

Hokkaido, the second largest island in Japan, is located in the far north of the islands: at 45 degrees latitude, and 138 degrees longitude. It is covered with snow for six months of the year, from November to April.

As a trainer for winter traveling for 10 years in this area, I have developed some

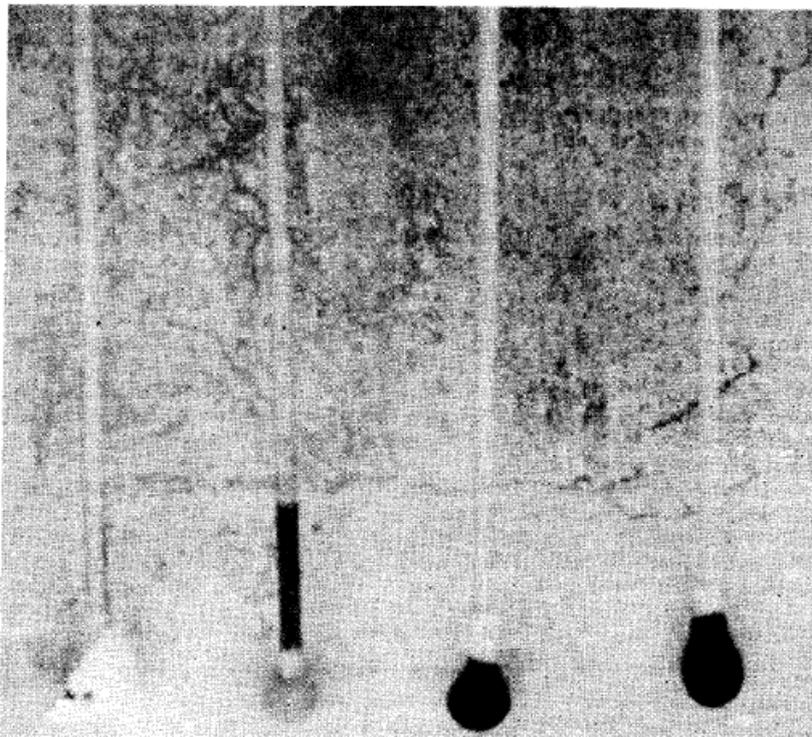


Figure 1. Cane tips modified to cope with winter conditions. The plastic tips found on the two canes on the left were too slippery for winter use. The two canes on the right were modified with the addition of rubber tips.

systems which may be of interest in similar climates.

1. Attachment for white canes: to prevent the tip of the cane from penetrating snow, I invented several attachments which enable the blind person to walk easily, even swiftly, through the snow. These attachments will not penetrate the snow; can slide on the snow; and can be taken off and put on easily.

No. 1 and No. 2 cane (Figure 1) came in 1971. But it was made of plastic and was too slippery. In 1972, I cut the end of the "spuit" made of rubber and put it into the tip of the cane, developing Number 3 and 4. These have proven very resistant to the snow.

2. Classification of snowy roads by progress of the season:

a. Early stage (end of November to

the beginning of December): From 10 cm. to 15 cm. of snow during the night melts within the next day. More than 20 to 30 cm. of snow requires several days to melt. Different classifications apply to parts of the road for cars and parts for pedestrians; a sidewalk is always classified as a clear path (Figure 2).

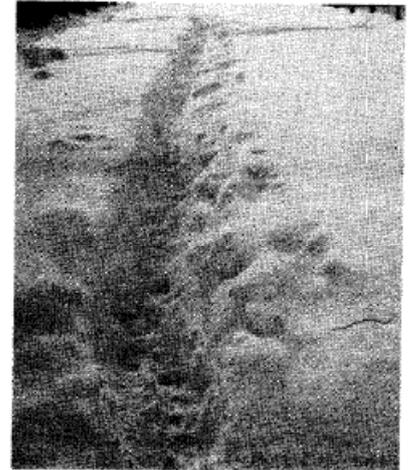


Figure 2. Sidewalks, designated as "clear paths" in Hokkaido, are usually kept somewhat clear of snow.

b. Middle stage (mid-December to mid-March): In this period, I divided the snowy roads into five groups:

- (1) crossing: from a wide road to a wide road,
- (2) a crossing: from a wide road to a narrow road (Figure 3),



Figure 3. An example of a street intersection where a wide road becomes a narrow road.

- (3) a crossing: from a small road to a small road,
- (4) intersection of a wide street (Figure 4), and
- (5) intersection of a narrow street.

Knowing the type of crossing one faces helps determine the technique — and sometimes the route.

c. Late stage (end of March to the end of April): The surface of the road is



Figure 4. A wide street intersection of a type of often encountered in Hokkaido.



Figure 5. During April, much snow has melted exposing road surfaces, yet many mountains of cleared icy snow still must be navigated.

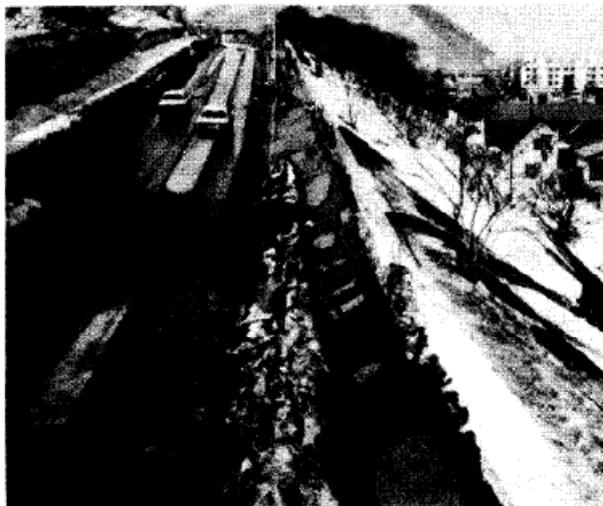


Figure 6. In March, much snow has melted on the sunny side of the road.

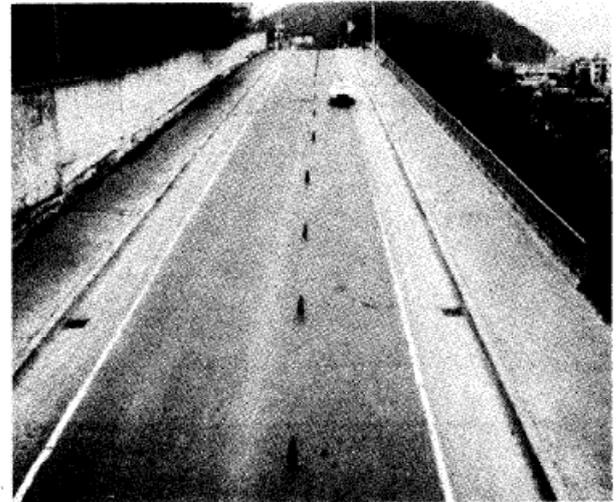


Figure 7. By May, snow has almost completely melted, and the road's lines are redefined.

exposed except for mountains of frozen snow (Figure 5), icy-hard and dangerously slippery. Snow which on a sunny day might melt into sherbet now freezes at night. Gradually this snow melts, the surface of the road can begin to be scraped by the cane's spike, and dirt mountains piled at the side of the road replace the frozen ones.

3. Classification of snowy roads by time of day:

- a. New-snow stage (from midnight to six o'clock in the morning): existing snow is hard and well-trod; new snow covers it only lightly.
- b. Treaded snow stage (from 6 in the morning to the noon): as the road is narrow, passable portions may change as snow is removed.
- c. Stable snow stage (from noon to . . .): roads revert to the first stage pattern.

4. Changes in the roads between December and May:

- a. December: snowfall of 30 cm.,
- b. January: snowfall of 100 cm.,
- c. February: snow sometimes melts and the sides of the road turn black,
- d. March: snow melts on the sunny side of the road (Figure 6),
- e. April: snow is completely gone from the sunny side and is starting to melt on the other side, and
- f. May: snow is gone; redefine the lines of the road (Figure 7).

5. Cane techniques for traveling on snowy roads: it is necessary to master "slide technique" and "guide technique," and to use "diagonal technique" roads.

When walking at the edge of the road using the "guide cane technique," they must angle the cane upward by 20 or 30 cm. to the sides of buildings. This keeps the sense of direction constant, and prevents walking into the road in a snow storm.

6. Training for winter traveling:

- a. By using pictures made of thermo-form, trainers can instruct trainees on the characteristics of the previous winter;
- b. Trainees check the outside environment themselves against the pattern of the thermo-form.

Cane and street-crossing techniques are taught only after basic picture of the environment has been built up for each student.

7. Training with the Sonic-Guide™ for snowy roads:

- a. Use of summer landmarks
- b. Use an environment which is similar to the inside of a building (Figure 8)
- c. Use a crossing road whose entrance is clear.

8. Inside the city center and inside buildings: Trainees must take off the rubber attachment to the cane (Figure 9)—

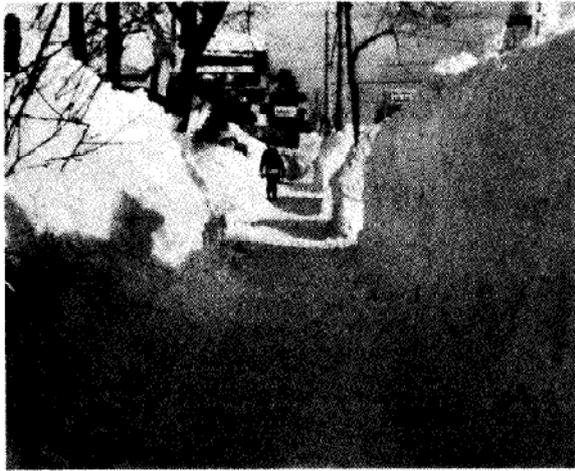


Figure 8. When training with a Sonic-Guide™, the use of an environment similar to the wide expanses found in the inside of buildings, such as large cleared snow areas, is recommended.



Figure 9. As the climate warms, trainees may often find it useful to remove the rubber tip from the cane to navigate inside buildings, on cleared sidewalks, and so on.

this means carrying a waterproof bag.

These are the ways I train my students to travel safely for six months of every year in Hokkaido land Japan. I would like

to hear from readers in other winter climates about special adaptations and techniques they have discovered.

Shigeo Suzuki is a gymnastic teacher at Hokkaido High School for the Blind, Sapporo, Japan. The translator, Hitoshi Shintani, teaches English at the school.

さらに、雪路歩行の概要を、昭和 62 年 2 月 22 日号、点字毎日「論壇」に次の内容で執筆した。

雪道歩行研究私論

1 雪国の盲学校の課題として

1 年の三分之一を雪とともに生活しなければならない北海道だけでなく、雪国といわれる本州の盲学校においても、児童生徒がその土地で生活できる安全な雪道歩行の知識と技術をいかに身に付けさせるかが課題となっている。

2 スノーチップの開発と雪道パタンの抽出

私は、安全な雪道の歩行を児童生徒に確保させる目的で、次の2点について研究した。

(1) スノーチップの開発

軟らかい雪の中に、白杖がズブズブ突き刺さらないような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色々な物を付けてみた。その結果、理科の実験で使うゴムスポイトが、雪道路面条の情報を的確に捕らえることが分かった。

このゴムスポイトを視覚障害者生活用具専門店ジコム社の畑岸社長がスノーチップと名付け同社で取り扱ってくれている。

(2) 雪道パタンの抽出

3 年間に渡り、同じ場所の雪道を継時的に写真で記録し、それに基づいて降雪時期を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。

3 雪道歩行をより安全にするための今後の課題

(1) 雪を克服し、逞しく生きる意欲や態度の育成

(2) 雪国の盲学校の相互連携による指導プログラムの確立

(3) 吹雪や大雪の後でも、確実に環境が把握できる電子機器（日本ライトハウスのソニックガイド、横浜訓盲院のトライセンサー等）の手軽な入手など

※点字毎日の読者の皆様方で、良いアイディアをお持ちの方はぜひお知らせください。

(9) 白杖の機能をサポートする補助具

- 1 独立型歩行補助具
 - (1) 白杖 (2) 重輪式歩行器 (3) レーザーケーン (4) 盲導犬
 - (5) 電子白杖
- 2 付随型歩行補助具
 - (1) CPI (Clear PathIndicator)

モーターセンサ、ソノスベクタ、パスサウンダ、ソノダ、光センサ応用の補助具、オーデコ、パームソナー、
 - (2) ES (Environmental Sensor)

ソニックガイド、トライセンサ、K-Sonar
- 3 情報提供型歩行補助システム
 - (1) FMセンサ応用

トーキング サイン、美術館等説明システム
 - (2) 磁気センサ応用

視覚障害者誘導システム
 - (3) GPS 機能を活用した案内システム

その後、鈴木は、市販された超音波めがめ「ソニックガイド」を指導し、中途失明生徒が環境物体音のディスプレイを認識して、具体物を同定した風景画を描写させた。1986年、JOURNAL OF VISUAL IMPAIRMENT & BLINDNESS Vol. 80 No. 1 (USA AFB) に、「Evaluating Methods for Teaching Orientation and Mobility with Sonicguide」としたソニックガイド指導の評価の一環として描画等の工夫を発表した。

1970年代以前の歩行補助具を整理すると、そのものだけで安全性が確保できる「独立型歩行補助具」、独立型歩行補助具と共に使うことより、安全性の確保などより高まる「付随型歩行補助具」と、歩行環境の情報を提供しつつ案内する「情報提供型歩行システム」に整理することができる。

昭和40年代末に各盲学校に対して養護・訓練指導のための備品が整備された。その備品の一つとして歩行補助具「超音波めがね『ソノダー』」が各盲学校に整備された。

Evaluating Methods for Teaching Orientation and Mobility with Sonicguide

Sigeo Suzuki

Hokkaido High School for the Blind, 4-21, 4-chome, Fushimi, Chuo ward, Sapporo, Japan

Abstract: Sonicguide (S.G.) serves the function of "an eye" for blind persons. To make most effective use of the Sonicguide, trainers must evaluate training methods. This report introduces one way of evaluating training with S.G., through the handling of miniatures and of schematic drawings.

The Function of S.G. for the Blind
Persons who are using S.G. can be divided into two groups: early, congenitally blind persons and later, adventitiously blinded persons. The type and level of their impairment requires different training methods.

Using S.G., newly blind persons must learn to make their visual images correspond to their experience when they could see. On the other hand, congenitally and early blind persons must first grasp spatial concepts, and get a sense of when they actually are. My aim in training blind persons with S.G. is to enable them to grasp their environment where they have to walk.

When I teach newly blind persons how to grasp their environment, I must evaluate them according to how much information they understand, and therefore how to deal with them. Early and congenitally blind persons must grasp spatial concepts by means of information acquired by S.G.

The Evaluation of Dealing with Information Provided by S.G.

There are five basic ways to evaluate how to teach blind persons to deal with information provided by S.G.

1. Trainer observation of how the user behaves in his/her environment.
2. Trainee oral reports on their environment to their trainers.
3. Trainee written impression of the environment.
4. Trainee expression of visual images by making miniatures to show spatial concepts via S.G.
5. Trainee expression of visual images by schematic drawings.

I would like to discuss the 4th and 5th ways indicated above.

(4) Dealing with environmental information by the making of miniatures. The excellent point of making miniatures is that trainees can show their environment where

they have walked. With magnets attached to the bottom, these miniatures can be easily put on, taken off, or rearranged on an iron board. The most useful miniatures are:

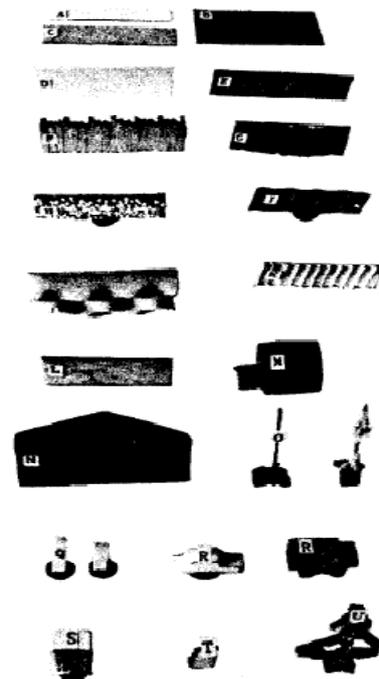
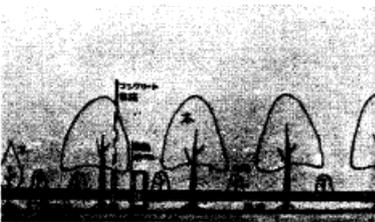
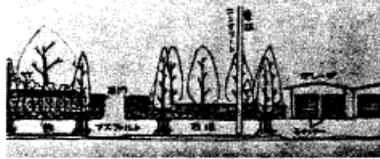
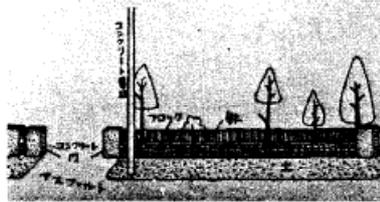
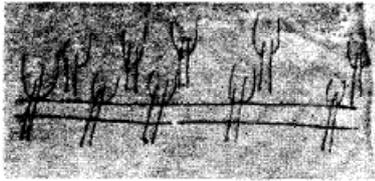


Figure 1. Examples of attachment
A-the surface of the road made of asphalt; B-the surface of the road made of ground; C-the surface of the road made of grass; D-concrete; E-blocks; F-wood; G-hedge; H-stone; I-board like waves; J-snow; K-continuous poles; L-wire netting; M-a small building; N-a big building; O-an electric pole = street-lamp; P-a street tree; Q-a gate; R-a car; S-a telephone box; T-a vending machine; U-a garden plant.

Figures 2-6



Trainees can make a miniature through information provided by S.G. For example, by carrying an iron board, if they perceive the presence of a telephone box via S.G., they can put a miniature of a telephone box on the iron board.

(5) *Dealing with environmental information by the making of schematic drawings.* This method is excellent for newly blind persons, and congenital, early blind persons who can draw. Figures 2-6 represent pictures drawn by a blind man born in 1961, who lost his sight in September, 1975. To have his picture be most effective for him, he should follow these guidelines:

- Be alert to his controlled environment via S.G.;

- Eliminate information other than that provided via S.G.;
- Draw his picture of the images acquired by S.G. with raised writer. Trainers should not give suggestions, but allow the trainee to draw a picture of his own images;
- Finally, he should compose sentences based upon his picture.

Conclusion

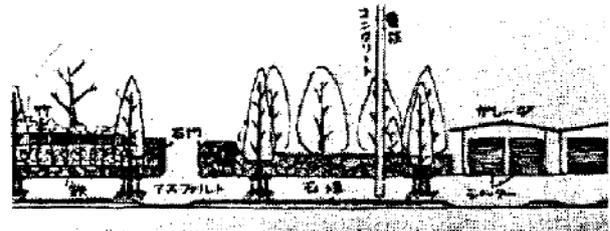
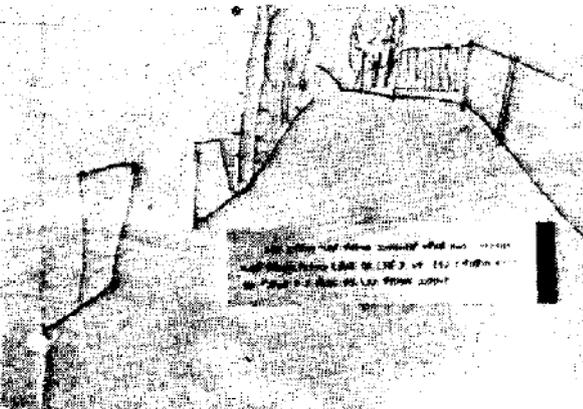
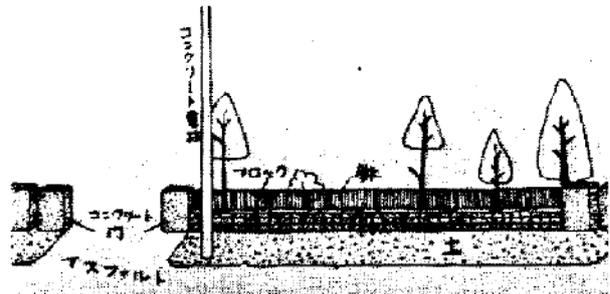
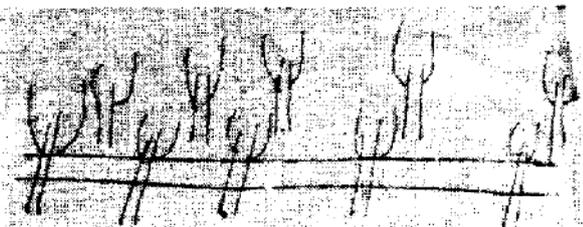
S.G. may truly function as "an eye" for blind persons. Newly, adventitiously blind persons have many visual images from their experience of seeing in the past. S.G. can help give them meaningful words, by these images once they learn to associate with S.G. signals. They can then truly "see" their environment by understanding these words.

For early, congenitally blind persons, S.G. is a more ambiguous "eye," because the ability to discriminate images is not as clearly understood. By matching S.G. signals with schematic images, I think, however, that even totally blind persons can learn to "see" by making visual images with S.G.

Sigeo Suzuki is a teacher of gymnastics in a blind school in Sapporo, Japan. He has also been teaching orientation and mobility for visually impaired persons for ten years, and is an expert in this field in Japan.

Figures 2-6

上図を拡大



Trainees can make a miniature through information provided by S.G. For example, by carrying an iron board, if they perceive the presence of a telephone box via S.G., they can put a miniature of a telephone box on the iron board.

III 今後の視覚障害特別支援学校の教育課程について

1 北海道の視覚障害児のインテグレーション教育について

インテグレーション教育は、学校教育法での障害の種類と程度等による就学基準が明確に制度的に実施されていた時代の教育の形態である。例えば、点字を使う児童生徒が地域の小学校、中学校等に在籍して教育を受けることをインテグレーション教育(統合教育)といった。

特に、視覚障害児は、点字等の触覚教材などがあれば、ある面、通常の学級で教育を受けることが可能なことから、学校教育法施行令で規定された就学基準に基づく盲学校への就学ではなく、地域の通常の学級に在籍していた。視覚障害児童生徒のインテグレーション教育は、点字教科書の作成や各種教材の点訳、地図・点図等の触覚教材の作成、歩行指導などの学校生活上の必要な技能・技術の指導は、保護者または支援者が行っていた。北海道は、視覚障害児のインテグレーション教育が北海道札幌盲学校のセンター的機能の発揮により、昭和40年代後半より実施された。

この事例では、昭和48年度、北海道札幌盲学校寄宿舎に入舎して、復学に必要な点字触読や白杖歩行、カナ・英文タイプライター等の指導を受けている。翌年度、元々、在籍していた道立高校に復学して、授業で用いる教科書等は札幌盲学校のセンター的機能により、点字教科書・教材に点訳され、それを用いて学習して卒業している。

鈴木重明(昭和50年)：中途失明生徒の普通高校への復学 特殊教育指導事例集 第一法規より

◆ 中途失明生徒の普通高校への復学

【事例の概要】

T男は昭和27年11月生まれで、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—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、視的フイ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劣えが目立っており、身体運動もどこか危なかしげであった。更にいっとは知れぬ失明にそなえ、予備的に眼遮蔽しての歩行、触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高校への復学を目ざしての対処であった。

事例三

514-76

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	11月初～2月中 S49	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日常生活工具の使用③国語点字の正しい分ち書き④珠算⑤数字記号⑥英文タイプライター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(遠征)向上②数字・理科記号・英略字③普通文字の読み書き④カタタイプライター⑤英文タイプライターの強化

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がす。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step4→同テープを聞きながら打字する。step5→自分が打字したテープ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10回までの刺激中誤答3つ、訓練第18回から第20回までの27刺激中誤答1つと、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本のペルトを組み合せ、20のコース(角度90°, 45°, 135°)を設定したが全20コースのペースライナ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

例三

例三

段昇り、障害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、空間構成物を認識化した点図を作らせ指導した結果は、眼蓋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、ボールを使用する運動を主に行なった(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＝パドワーベグボード、スタンプボード・コロ式フロッグデザイン、大脇式知能検査器具を用いたが、パドワーベグボードは中位、スタンプボード・コロ式、大脇式は良好な結果をおさめた。

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10月20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。この事によりリーダーの打点速度向上、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＝ア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読み、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日常生活工具の使用＝ペンチ、ノコギリ、ドライバー、ハサミ、カサツチ、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」に基き指導。
 ④珠算＝クラソナ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英文タイプライター＝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＝ラソニングを主とした。

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カナタイプライター＝英文タイプライターをやっていたのか、この期間中でマスター

⑤英文タイプライターの強化

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、充分なフッターが出来ないう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。

【特例三】

(鈴木重夫)

2 我が国と北海道の視覚障害児インテグレーション教育の歴史

我が国の視覚障害児のインテグレーション教育について、日本盲人福祉研究会「視覚障害者（児）の教育・職業・福祉～その歴史と現状～」(1989)は、次のように整理している。

わが国で統合教育が進展をみせたのは、昭和40年代後半のことである。それは盲幼児の統合保育から始まり、小学校へと拡大し、さらに50年代の後半になって、中学校から高等学校へと広まっていった。その経過をみると、次の通りである。

盲幼児では、昭和47年には一挙に6人が私立幼稚園に入園した。小学校では、昭和47年に1人、48年に2人と続き、50年には一挙に6人が公立小学校に入学した。中学校では、昭和46年に1人、53・54年に1人ずつと続き、56年になって公立中学校に5人が入学した。高等学校では、昭和53年に2人あったが、その後中断し、昭和57・58年に1人ずつと続き、59年になって4人が公立高校に入学した。

(中略)

統合教育のもっともおくれているのが、高等学校である。昭和53年に、北海道の北星学園男子高等学校で、盲生徒との統合教育の実践がなされており、また、同年に仙台市立の高等学校に全盲の生徒が入学した例があるが、このあと全盲生の例では、昭和57年、大阪府立高校へ点字受験で合格した例(公立中学校で統合教育を受けていた)があり、大阪府が点字受験を認めるトップをきった。

上掲、日本盲人福祉研究会資料では、「昭和53年に、北海道の北星学園男子高等学校で、盲生徒との統合教育の実践がなされており」とありますが、実際は、参考資料3の毎日新聞(昭和50年6月3日付記事)にもあるように、昭和50年3月、北海道札幌盲学校中学部を卒業した点字を常用する生徒が、全国で初めての北星学園札幌北星男子高等学校への進学をし、同校を卒業してから北星学園大学に進学している。

さらに、文字の教科書を使用することができる弱視児のインテグレーション教育は、昭和40年代初期から、北海道旭川盲学校での先駆的なドイツ製エレファックス(教材拡大印刷装置)の導入などの研究成果が全国的に高く評価され、道内各盲学校が積極的に弱視児教育への取り組みを行い、この頃

から、旭川盲学校や函館盲学校中学部を卒業した生徒の多くが保護者の居住する地域の高校に進学するようになっていた。

一方、弱視幼児教育では、北海道函館盲学校が通常のインテグレーション教育とは異なる視点での「混合教育」を昭和44年度から実施しています。函館盲学校の幼稚部は道内で最初に設置された幼稚部であり、視覚障害幼児の可能性を最大限に引き出すための方策として、視覚に障害のない通常の幼児が持っている力を活かした保育実践を行っていた。

このことについて、昭和48年度北海道函館盲学校研究紀要第3号に幼稚部担任坂上俊樹（岸本直人）は、次のように記している。

幼稚部の生活の中で与えられる側にあるものは大きく分けて2つになります。1つは教師が与えられるもの、1つは子どもの集団が与えるものです。

教師が与えられるものの1つは本校幼稚部教育の方針の1つであり晴眼児を含めた集団生活の場を提供すること。1つは幼稚園教育施行規則にのっとった規則正しい時間配当と子どもの状態を判断した適切な教材・教具の選定能力、1つは、感情に流されず目の状況にとらわれない目的行動をとれること。更に、忘れてならないことは彼等の大切を友達になってやれることであると思います。

子ども1人1人とその集団が与えるものは教師が与えてやれるものに比してはるかに大きく、みごとなものです。子どもには安っぽい酌量がない。子ども同志は常に対等にかかわり合い、安易な妥協や、哀れみや同情をこれっぽっちも持たず、ズケズケと、そしてどこまでも対等です。

本校の幼稚部のリーダーに常に晴眼児になります。彼等は活発で行動的で、新鮮で興味ある情報を毎日毎日持ち込んできます。リーダーになって当たり前です。そして彼等の動きは時間をおいて徐々に弱視児の中にも盲児の中へも生かされていきます。言語も、行動内容も、運動量も、すべてがそれまでの盲幼児の家庭とは比べものにならないほど多くなり、晴眼児を中心に遊びのグループが徐々に広がり、いくつかに分かれ、また壊され、つくられて、多くの友だちとの交わりを盲児も弱視児も経験していくのです。

なお、昭和53年には、札幌市の中の島幼稚園で統合保育を受けていた盲幼児が、札幌市立小学校に入学を希望したことから、この問題が北海道議会に取り上げられている。しかし、この事例の盲幼児が、小学校に在籍することはなかった。

3 視覚障害児のインクルーシブ教育と盲学校のセンター的機能

点字を常用する視覚障害児が、小・中学校等の通常の学級に在籍してインクルーシブ教育が行われる場合、当該児及び当該受入れ学校が必要とする知識・技能等は、大きく3つのカテゴリーに分けることができる。

- ① 文字コミュニケーションに係る内容
- ② 学校内外の移動（含む、白杖の操作）に係る内容
- ③ 学習教材・教具に係る内容

この3カテゴリーの具体的な盲学校のセンター的機能について、栃木県総合教育センター教育相談部「盲学校のセンター的機能の開発－視覚障害児の支援からLD児、重複障害児の支援へ－」（平成18年3月）では、次のように指導実践を整理している。

(ア) 点字

基礎技能の習得を目指し、点字表記の理解、触読の練習、タイプライターや点字盤での書き、ノートの書き方などの支援を行った。2年生の後半からは、基礎技能に加え、読速度向上の練習や学校で点字盤を使用するための練習など、応用的なものへと移行した。

(イ) 歩行

白杖による伝い歩きの練習を行い、歩行地図をもとに屋外での一人歩きの練習を行った。2年生の夏季休業中には徒歩での通学に向けて、校門から玄関の靴箱までの白杖歩きの練習や自宅周辺の歩行と周辺地図の作成を行った。3年生では通学路で白杖歩きの練習を行った。縁石や壁がないため伝い歩きや交差点の発見が難しい道路が多かったが、通学路の特徴を一つずつ確認する指導を行った。

(ウ) 教科学習

算数においては、学年が上がるとレーズライターによる桁数の多い筆算が困難になる。その代わりに必要になる珠算の練習を2年生から開始した。また、小学校の授業の中では時間をかけて確認したり練習したりすることが難しい、物差しの使い方や立体図形と平面図形の理解などにも取り組んだ。3年生になると、社会、理科、体育の教科学習について、小学校から相談を受けることが多くなり、個別相談の中でも取り上げ、本児に適した指導の工夫を検討してきた。

4 インクルーシブ教育の視覚障害児が使用する教科書等

平成20年6月、障害のある児童及び生徒のための教科用特定図書等の普及の促進等に関する法律が施行されました。第1条の目的と定義は、次のように規定されている。

(目的)

第一条 この法律は、教育の機会均等の趣旨にのっとり、障害のある児童及び生徒のための教科用特定図書等の発行の促進を図るとともに、その使用の支援について必要な措置を講ずること等により、教科用特定図書等の普及の促進等を図り、もって障害その他の特性の有無にかかわらず児童及び生徒が十分な教育を受けることができる学校教育の推進に資することを目的とする。

(定義)

第二条 この法律において「教科用特定図書等」とは、視覚障害のある児童及び生徒の学習の用に供するため文字、図形等を拡大して検定教科用図書等を複製した図書（以下「教科用拡大図書」という。）、点字により検定教科用図書等を複製した図書その他障害のある児童及び生徒の学習の用に供するため作成した教材であって検定教科用図書等に代えて使用し得るものをいう。

これにより、小・中学校に就学した拡大教科書及び点字教科書を必要とする視覚障害児童生徒の教科書給与は大きく前進することになり、視覚障害児のインクルーシブ教育の教科用図書の給与関係については、この制度的対応が円滑に行われることになれば概ね解決したといえる。

現在、小・中学校の視覚障害特別支援学級及び「通級指導教室」で学ぶ視覚障害児や認定就学者として小・中学校の通常の学級に就学した視覚障害児に対しては、当該就学先学校が選定した教科書と同じ内容の拡大教科書について、次の文部科学省平成16年4月1日付「視覚に障害のある児童生徒に対する「拡大教科書」の無償給与について」依頼で対応され、国費負担による無償給与になっている。

視覚に障害のある児童生徒に対する「拡大教科書」の無償給与について（依頼）

標記のことについて、文部科学省では、このたび、別添の「視覚に障害のある児童生徒に対する「拡大教科書」の無償給与実施要領」を定め、平成16年度より実施することとしました。

ついては、実施要領の内容について、事務処理上遺漏なきようよろしくお願いします。

また、その円滑な実施が図られるよう、域内の市町村教育委員会及び国立大学法人立・私立の小中学校への周知方よろしくお願いします。（初等中等教育局教科書課）

(別添)

視覚に障害のある児童生徒に対する「拡大教科書」の無償給与実施要領

1. 趣旨

義務教育教科書無償給与制度の趣旨を踏まえ、通常の学級に在籍する視覚に障害のある児童生徒に対し、その障害の程度に応じて検定教科書の文字等を拡大等した図書であって、検定教科書と内容が同一と認められる図書（以下、単に「拡大教科書」という。）を検定教科書に代えて無償給与することにより、教育における機会均等の実質的な保障及び視覚に障害のある児童生徒の教育条件の改善に資する。

2. 給与対象者

国立大学法人・公・私立の小・中学校（中等教育学校の前期課程を含む。）に在籍する者（学校教育法第75条に規定する特殊学級に在籍する者を除く。）であって、視覚障害の程度が学校教育法施行令第22条の3に規定する「盲者」又は「障害のある児童生徒の就学について」（平成14年5月27日付14文科初第291号文部科学省初等中等教育局長通知）に定める「弱視者」に相当する児童生徒及びこれらに準ずる程度の視覚に障害のある児童生徒のうち、他の児童生徒に比べて通常の検定教科書の文字、図形等の視覚による認識に相当程度の時間を要する等学習に困難を来す者であって、拡大教科書を使用することが教育上適当であると所管の教育委員会（国立大学法人・私立の学校にあっては学校長。以下「教育委員会等」という。）が認めた者とする。ただし、眼鏡等で視力を矯正しうる者を除く。

また、上掲した拡大教科書の国費負担による無償給与を点字教科書にも適用できるとした「点字教科書の無償給与」については、平成16年9月1日、文部科学省は「文書通知ではなく、各都道府県の担当者を集めた会議などで口頭での周知」という形で実施している。したがって、現在、小・中学校に就学した点字を常用する視覚障害児に対しては、上掲した文書の拡大教科書発行者を「点字教科書発行者」に置き換え、視覚障害者情報提供施設（点字図書館・点字出版所）や「教科書点訳」を行うボランティアグループなどと契約を結ぶことにより、国費による点字教科書の無償給与が可能になっている。

平成21年12月8日、閣議決定により「障がい者制度改革推進本部」が設置され、障害者権利条約の締結に必要な国内法の整備を始めとする我が国の障害者制度改革方向を検討している。障害児の在籍を通常の学級にするとともに、保護者等の希望により特別支援学校に在籍させるなどのインクルーシブ教育への制度改善である。

今こそ、盲学校教師のこれまで継承・維持され培った専門性が生きる時代になってきた。

教育

岩間君は、二歳の時、先天性視力障害が出始め、今はほとんど視力のない全盲。義務教育の九年間を、江別市大麻にある札幌盲学校(高倉幸蔵校長)で勉強してきた。高校進学に際して、岩間君は「2-4+3を(2-2)普通高校を受験することを希望した。同盲学校の高等部に進学すれば、大学進学がむずかしくなり、アンマハリ、キユウに偏りがちな盲人の職域を何とかして広げたい」という同君の望みが絶たれることになった。

同君の入学を認めた北星学園男子高校側にも、初めてのケースだけに、一般の生徒から孤立しないか、校内でけがをしないか、体育の実技をどうするかなど、心配がつきまとうた。だが、岩間君が学校になれるにつれ、先生たちの不安は消えていった。同君は入学前、札幌盲学校の先生に案内され、校内をひと回りのただけ、

盲人の普通高校入学

「体育は苦手だけど、英語と数学はおもしろくて」——全盲生徒として、初めて普通高校への入学を果たした、札幌市西区琴似八軒の私立北星学園男子高校(松田平太郎校長)一年、岩間勝美君(五)札幌盲学校出身が、元氣よく高校生活を送っている。当初、予想された様々な問題は、関係者の温かい協力で、ほとんどが解決された。岩間君の普通高校への願ひぶりは、盲人というだけなく、普通教育への門を閉ざしてき

が、今の教育制度に大きな疑問を投げかけている。

岩間君は、二歳の時、先天性視力障害が出始め、今はほとんど視力のない全盲。義務教育の九年間を、江別市大麻にある札幌盲学校(高倉幸蔵校長)で勉強してきた。高校進学に際して、岩間君は「2-4+3を(2-2)普通高校を受験することを希望した。同盲学校の高等部に進学すれば、大学進学がむずかしくなり、アンマハリ、キユウに偏りがちな盲人の職域を何とかして広げたい」という同君の望みが絶たれることになった。

同君の入学を認めた北星学園男子高校側にも、初めてのケースだけに、一般の生徒から孤立しないか、校内でけがをしないか、体育の実技をどうするかなど、心配がつきまとうた。だが、岩間君が学校になれるにつれ、先生たちの不安は消えていった。同君は入学前、札幌盲学校の先生に案内され、校内をひと回りのただけ、

苦手な体育もこなす

関係者の努力で問題を解決

校舎の輪郭をおぼえた。今では、自分の教室はもちろん、職員室、図書室など、どこでも一人でゆけるようになった。

同級生との関係もうまくなっていく。入学当時、やはりもの珍しさがあったが、最近では、障害者に対する理解も深まってきた。神田先生は「クラス全体が、岩間君の勉強に協力しようという気持ちで満ちている。授業中は、耳だけに頼っている同君のことを気づかっているせいか、他のクラスより静かですね」という。

また、授業の中で一番困難だと思われた体育でも、同君はすばらしい能力を発揮した。球技は目が見えない以上、むずかしいが、個人競技はたいしたことない。特に得意なのは短距離競走で、五〇メートルを約七秒で走る。

岩間君のこれまでの生活を見守ってきた鈴木先生は「まだまだ、これからだ。授業内容が高度にならなければならない。でも、全盲は普通高校へはいれない、という教育制度を改める突破口にしたい」と話

度。鈴木先生の調査によると、米国内では、盲人を普通人といっしよの機関で教育してゆく運動が盛んで、盲人の約五割が知能などの障害がなにかきり、高等教育機関へ進んでいる、という。

道教委の調べでは、道内では、新入生児童約九万人の約〇・〇八%が視力障害者。四十九年度の道内五校の盲学校に通っている児童、生徒は約五百四十人いる。

その中には、岩間君のように、普通高校への進学を希望している生徒も少なくないという。だが、できる神田先生、外部の各奉仕団、道教委、学校側とも「現状では普通の手によって続けられた。神田先生は「みんなの協力がなかったら、彼のスタートはつますいたかもしれない」という。

その理由は、文字が判読できる弱視者を通じて、点字が全盲者の教育には不可欠で、普通教育機関ではその条件整備がむずかしいから、といわれる。岩間君の普通高校入学は、教育界に大きな波紋を呼び起しそうだ。

私が高校（盲学校ではなく普通高校）を卒業したのは、今から20年ほど前のことです。

当時は、障害児と一般の児童・生徒がともに学ぶいわゆる統合教育の実践が各地で試みられていた時期でもありました。中でも象徴的だったのが、「友達100人できるかな」でマスコミ等で一躍話題になった、公立小学校への全盲児の入学でした。義務教育ではありませんが、私が、普通の高校に入学したのも丁度このときです。

しかし、こうした試みは、いずれも親の強い要求と教育の一つの有り形を模索して行われた実験であり、けっして制度化されたものではありません。視覚障害児の教育は、盲学校で行う、と明確に法律で定められています。これは、現在も変わっていません。

さて、ここでは、私が受けた高校3年間の統合教育について、入学に至るまでの経緯、入学後の状況等について簡単に振り返ってみたいと思います。

私は中学までは盲学校で学びました。高校への進学も、当初盲学校を考えていました。ところが、あるとき、担任のO先生からであったか、それとも統合教育に最も積極的だったS先生からであったかは定かではないのですが、普通高校への進学を考えてみてはどうか、とそれまで予想もしていなかった話がありました。

私は、以前より三療以外の仕事を強く希望していたこと（普通高校へ進学することで、その可能性が広がるのではないかと考えた）、同世代の一般の生徒と学業や日常生活などを共有できることへの、漠然とですが魅力を感じたこと等の理由から、親・担任などと十分話し合いをした結果、最終的に普通高校への進学を決断したのです。

決断したといっても、まだ決まったわけではありません。すべては、相手校が受け入れてくれるかどうかにかかっています。話が少しずつ具体的になってくるにつれて、当然のごとくさまざまな問題が浮き彫りになってきました。教科書などの教材はどうするのか、試験はどのように実施するのか、安全はどう確保するのか、等々。これらの問題を解決するために、あるいは全盲生徒の受け入れに理解を深めてもらうため、盲学校と受け入れ校との間で繰り返し話し合いが持たれました。このとき、最も中心となって粘り強く交渉に当たってくださったのが、S先生やO先生、そしてT先生などでした。こうした先生たちの並ならぬ努力がなければ、おそらく私の普通高校進学は実現しなかったものと確信しています。

最終的に、教材等については盲学校が全面的にバックアップすること、安全確保については入学前に校内および通学路等の歩行訓練を実施すること、入学試験や定期試験は別室で行う、などの条件で受け入れが決定しました。

じつは、私の普通高校進学が実現した背景に、次の二つの点があったことも見逃してはならないでしょう。

一つは、前述したようにこの時期、各地で統合教育の試みが行われていたことが、大きく影響していたと考えられること。全盲では私だけでしたが、弱視では私の先輩・同級生・後輩が、続々と出身地の高校へ進学して行ったことでもおわかりいただけると思います。

もう一つは、私の1年先輩の弱視の生徒が、私と同じ高校にすでに進学していたこと。つまり、その高校が、全盲ではありませんが視覚障害児の教育についてある程度経験を持っていたことです。

以上のような経過を経て、ようやく普通高校の入学式を迎えることができました。入学当初は、一クラスの人数の多さ、盲学校とはまったく異なった雰囲気、回りの生徒とはたしてうまくやっていけるのかなど、戸惑いや不安を感じていましたが、それも時間とともに薄れ、心配するほどではありませんでした。友達にも恵まれ、楽しい？高校生活を送ることができたように思います。

通学路や校内の移動、教材等は、事前の話し合いや準備が十分行われていたため、特段問題となるようなことはそれほどなかったように思います。

ただ、実際の授業の場面では、いくつか工夫が必要でした。高校の教員にとって、全盲の生徒を教えるのは初めての経験であり、どう教えてよいか戸惑いがあるのは、ある意味で当然と言えます。

一つは、板書の問題です。黒板に書かれた字は私には読めません。そこで、できるだけ板書の内容を先生に読んでもらうようお願いしました。

二つ目は、漢文の授業です。通常の点字だけでは、漢文を理解するには難しい面があります。そこで、こちらは盲学校のS先生の考案による教材を用いることで、理解が容易になりました。点字を用いながらも、墨字の漢文のイメージが掴めるすばらしい教材でした。この他にも、S先生は、例えば試験問題で、問が指し示す箇所を本文の中から瞬時に探し出せるように、その部分だけを別の紙に書いて張り付けるなど、可能な限り一般の生徒と同じ環境で学習できるよう工夫してくださいました。盲学校の先生の中でも、特筆すべきことだと思います。

三つ目は、体育です。陸上など個人でできる競技は、先生や回りの生徒のサポートを受ける中である程度可能でした。しかし、球技についてはどうしても無理なため、ほとんどが見学ということになってしまいました。これは、やむを得ないことなのですが、残念でもありました。

この他にも、細かい点ではいろいろありましたが、高校の教員にとっては、授業に使うプリントや定期試験の問題などは、点訳の必要から従来より速く作成しなくてはならないという苦労もあったと思われます。一方で、盲学校の教員にとっては、教科書や教材が授業に間に合わせることを求められたため、これもたいへんな努力が必要だったはずです。こうした多くの先生方の支援があって初めて、私の高校生活が成り立っていたのだと、あらためて感謝しているところです。

授業以外では、文化祭や遠足などの学校行事にはほぼ問題なく参加できていたと思います。

ここで、学校外の日常生活について、少しだけ触れておきます。

入学後1年間は、学校のすぐ側にアパートを借りて、盲学校のS先生と自炊生活をしながら通学していました。正直、どうしてこんな生活をしなければならないのか、幸いと感じたことも何度かありました。でも、この1年間の生活が、じつはその後の私の自立に大きくプラスになっていたことは間違いありません。社会に出た今も同じです。これは、おそらくS先生の、私に対する先を見据えた試みであったと理解しています。

残りの2年間は下宿をしながら、汽車通をしました。盲学校時代から含めて、交通機関を利用しての通学は初めてのけいけんです。汽車の乗り降りなど、危険な面はありましたが、こちらも歩行面での自立に大いにプラスとなりました。しかし、汽車通の最大のメリットは、クラス内外の多くの友達との交友関係が広まったことではないでしょうか。ときには、通学途中で悪い遊びをしたり、今では懐かしい思い出の一つとなっています。

こうして、無事高校3年間を終えることができました。

私は、入学直後から、卒業後の進路について考えなければなりません。これは、三療以外の仕事に就くためには、やはり高卒だけでは無理であり、大学を卒業しなければならなかったからです。しかし、私の高校は受験校ではないため、大学進学率も低く、このままでは進学はかなり厳しい状況にありました。幸い、私の高校と同じ系列の大学で推薦による入学を認めていました。推薦枠に入るためには、定期試験の成績が条件となります。私は、受験による進学を目指すより、推薦による進学を選択するのが現実的と考え、定期試験の成績が一定レベルになるよう3年間努力しました。

お陰様で、何とか大学に進むことができ、そして三療以外の仕事に就くこともできました。

今振り返ってみると、普通高校進学が、たしかに直接的には三療以外の仕事に結びついたわけはありませんが、一つのステップになったことは事実だと思います。また、同世代の生徒との交流も、何にも代え難い貴重な経験となりました。

私には三療の資格はありません。しかし、今この選択がけっして間違っていたとは思っていませんし、後悔もしていません。

今後も、私の選択した道が、正しかったと言えるような生き方を続けていきたいと考えています。

普通校入学に希望

全盲の祐子、恵ちゃん



全盲の祐子、恵ちゃん。市立特別支援学校の先生と話をしている。

「特例で認めたい」 市、学校側に判断まかす

道教 育長

未だ児童福祉法を全面改正した札幌市内の幼稚園児、児童福祉法をめぐって、普通小学校への入学を願っている児童が十九日の道庁教育委員会委員会で取り上げられた。特例に立った道教委の中川利雄教育長は「一般論としては大衆、難しい」としながらも、祐子ちゃんたちのケースについて「あくまで特別な例」と認めれば、解決の道はある。札幌市教委の判断にまかすが、できるだけ種の限りにしたい」と、特別扱いの範囲内で普通小学校への入学を認める考えを示した。従来の盲学校側には「わからない」とする教育委員の意向を苦慮して、祐子ちゃんたちの願いは実現に「一歩前進した」といえる。この問題に直接、対応する市教委、学校関係者がどう判断するかが注目される。

これは社会福祉の保障法(六十一年改正)が普通学校の義務化について道教委の姿勢をたずねる中で「全盲の子をすべて入学というわけにいかない現実にはよくわかるが、祐子ちゃんたちのケースについてどう考えているか」と指摘した。

文部省令によって「全盲の子は盲学校」というのが前提として、全盲児が普通小学校に入学した例、前例がない。学校側にもうした

受け入れ態勢が出来ていない現状で、特例に立った中川教育長は「この現状をそのままでは困弊あり、道教委が積極的に受け入れを希望する各校に指導するのは難しい」と側面自体を無視するわけにいかない事情を説明。そのうえで、祐子ちゃんたちのケースに照らして「私も強固な条件がある場合は、特別なケースとして、できるだけ種の限りにあつたにしたい」と態度にたがわらないで願ひ姿勢を明らかにした。中川教育長は、特別扱いの範囲内で認めていく意向を持っており、今回のケースを道教委、判断するが札幌市教委であることが「市教委に受け入れる条件を伝えれば、道教委としてもそれなりに努力はしていく」と説明がなされた。

「特別なケース」として認め、あくまで特別扱いの範囲にしたい」と市教委の意向をめぐって中川教育長が説明した。