

テーマ

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！

趣旨：弱視，盲，重複などの視覚障害教育の対象となる児童生徒の指導法について，視覚障害教育の功労者のお一人である鈴木重男先生にご講演をいただき，その内容について知覚心理学の中野泰志と対談いただき，心理学的視点から指導法を捉え，その知見を共有し，明日からの指導に生かすことをねらいとしています。視覚障害教育にて ICT を活用するための前提となる知見を共有し，より効果的な ICT 活用につなげられれば幸いです。

日時：平成 30 年 12 月 27 日（木）13 時開始，28 日（金）16 時終了

会場：広島大学教育学部 L 棟 104 教室（東広島市鏡山 1-1-1）

対象：視覚障害教育に携わっている，関心のある教職員・支援員等

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！

社会福祉法人明日佳顧問

社会福祉法人長沼陽風会顧問

公益財団法人小野寺眞悟障がい者スポーツ振興会事務局長

公益財団法人北海道サッカー協会会長

元北海道盲学校教諭 鈴木重男

I 鈴木式点字触読指導法

I 難易別点字触読指導法の工夫・開発

瀬尾政雄先生は、1966 年、東京教育大学付属盲学校小学部 1 年生 4 名の点字を常用する児童の点字清音 46 文字の習得状況を 5 月 3 回、6 月 3 回、7 月 3 回の触読調査をして、難易度別に 3 段階に整理した。瀬尾が整理・考察した難易度別の結果は、次のとおりである。

第 1 段階 (易) 17 文字	第 2 段階 (普通) 16 文字	第 3 段階 (難) 13 文字
お、い、あ、う、か、く、す、さ、 た、ぬ、に、ひ、は、ふ、め、よ、 れ	え、こ、そ、せ、ち、て、の、へ、 も、ま、む、み、や、ゆ、ら、ろ	き、け、し、と、つ、ね、な、ほ、 る、り、ん、わ、を

この研究成果では、上表の中でも、「あ、め、れ、ふ、う、い、に」の 7 文字は、調査第 1 回目の 5/17 時点で 3 名以上の視覚障害児が触読可能になっていた点字であり、鈴木は小学部の早い時点で触読可能になった点字文字こそ、読みやすい点字と位置付けた。この鈴木が読みやすいと位置付けた点字の形態は、非常に安定した分かりやすい形を持っていることにも気がついた。

あ：点一つ ■ め：縦長長方形 ■ れ：小さな塊 ■ ふ：レール状、上と下に線 ■
う：短い横の線 ■ い：縦の短い線 ■ に：縦の長い線 ■

鈴木は、この安定した形を持った 7 文字に、あえて不安定な三角の形をした「く ■」を、鈴木式点字触読指導法の第 1 段階として、位置づけて指導することとした。

参加者の体験活動

「10 分間で点字触読を体験・体得 8 文字/46 文字 17%の触読体験」

(I) 4 段階難易度別指導から 5 段階難易別指導へ

鈴木は、1972 年～74 年までの 3 年間の上段 4 段階に区分した点字触読指導の実践経過をもとに、より細かに指導ステップを構成するため、下段 5 段階に難易度別点字群を組み替えて指導することとした。

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

上は 4 段階難易別指導の点字配置

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

上は 5 段階難易別指導の点字配置

(2) 点字触読指導は何歳から開始できるか

鈴木は、1972年から指導実践してきた点字触読指導の実践を整理等して北海道視覚障害教育研究会を中心に、点字の触読指導は難しいものでなく、基礎基本から繰り返し指導することにより、容易に身に付けることができることを何度も報告等してきた。しかし、道内各盲学校での点字指導を見てみると、全ての教師が受け持った全ての視覚障害児に対して、専門性を発揮した点字指導を十分にしているとはいえない現実に向き合ってもきた。

例えば、1998年北海道内のある盲学校の校長として赴任し、職務した時、知的障害を併せ有する重複視覚障害児に対して、点字触読指導をしていない現状に出会い、何故、点字触読指導を行わないのかと担当の教員に聞いてみた。すると、視覚障害児の知的な発達段階がまだ点字を指導する段階まだ至っていないとの回答であった。

では、どのような指導を行ったら、点字指導が可能な発達の段階に到達するのであろうか。その答えも指導内容・方法も持たないままに、盲学校の現場が、安易な対応をしているところに、当時、校長として赴任・職務したその学校の大きな課題を感じた。この経緯等を鈴木は、2004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」巻頭言として、点字触読指導が視覚障害児の実態に応じた的確に実施されていない現状とその対応について、次のように考察等した。

どなたかに声を出して読んでもらいましょう。

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)※縦書を横書に変換より

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。・・・以後、割愛する。

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、この結果を担当に説明し、保護者にも伝えて、2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。

鈴木の追記(重複障がい児が多く在籍していましたので、重複障害児学級に応じて配置される教員の数も多かった。)

盲学校の専門性は、消えてしまったのでしょうか。視覚障がい児教育の原点は、障がいのない幼児児童生徒と同じである。視覚障害児の点字触読指導の開始時期は、視覚に障害のない幼児と同様の時期ということである。ただ異なるのは、その指導内容と方法を触覚や聴覚を通して行うことだけで、それを専門性というのである。

もし視覚に障害のない幼児であれば、通常、3歳以前から親や祖父母は絵本などを買い与えるなどして、また兄弟等との遊びにより、文字を読んだり書いたりする機会を持つことが出来る。このような意図的・無意図的な幼児への教育環境の中で、具体的には、赤や青などの色の名前が分かるようになる。また「大きい」「小さい」が分かるようになる。さらに「○△□」の形が分かって、面白がって顔なども描くようになる。同時に、この時期は、多くの言葉とその意味が分かるようになってくる時期である。このため視覚障害児に

は、意図的に、視覚に障害のない幼児と同等の概念化が進むような教育的な環境や機会を持つよう、また触って分かるような仕組みや聞いて分かるような仕組みを各家庭で対応することが出来るよう取り計らうことが大事である。

このような意図的な教育的配慮が行われ、視覚に障害のない幼児と同様に、その発達段階として、親の茶碗と自分の茶碗の大きさを区別することができる。また前後の印をつけたシャツやパンツを一人で着脱することができる。さらに手に乗せた5個くらいのお菓子を数えることができる。靴の左右を外側のふくらみの状態や印などにより理解して間違えずに履くことが出来るなどの段階であれば、この視覚障害児は、十分に点字触読指導を行うことが出来ると言える。

(3) 視覚障害児の点字触読の基盤を整える

視覚障害児が3歳程度までの発達段階に至っていない場合でも、点字触読を行うための基盤を整える触覚を通した指導をすることが重要である。

特に、視覚で事物や事象を観察できない視覚障害児は、とにかく多くの物に手や肌などで触り、匂いを嗅ぎ、抱きしめることなど、体全体を用いて物に触ることが将来の豊かな概念を得させるためにも重要である。このため、乳幼児の時から、手を目の代わりとするような触察指導がことのほか求められる。

また、触って分かるもののほかに、動作を言葉で表すような、例えば「鳥が飛んでいる」というような動詞については、できるだけ親や教師自身が体を用いて動作化したり、視覚障害児の体を動かし、動作化させたり、かつ触ることが出来る実物や模型で説明したりする必要がある。

これらのことと並行して、意図的に「手を目の代わりにする」ために必要な手の動きや、概念を広げるための指導を、積み木遊びや各種教材・教具、日常生活に使う用具等を用いて、次の視点で「弁別学習」を行い、偏りのない概念が持てるよう工夫する必要がある。

○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				

この「弁別学習」に際しては、同じ物体か異なる物体かの同異や、形ブロックを木の型などにはめる型はめ、布地等の手触りで素地を分けること、重さ比べなどの重量の分類、大から小へ、また長から短へなどの順序並べなどを遊びとして興味・関心が持続するよう工夫することが重要である。

また、日常生活での基本的な生活習慣としての衣服の着脱に際するボタンはめや、チャックの上げ下げなどでの手指動作の使用等を向上させるとともに、意図的に、撫でる、つまむ、はさむ、つかむ、握る、ねじる、たどるなどの手指の基本的な動作や操作能力を高める教材・教具を活用することが大事である。この際、家庭との連携を図って、これらの手指の動作が円滑に行うことが出来るよう、家庭で用いる食器洗いや掃除などのお手伝いを通して、体の動作と手指の動きがより一層向上するよう取り計らうことが重要である。

(4) 点字触読の基礎的指導

点字触読指導は、全ての視覚障害児に共通したマニュアルはない。それは、視覚障害児個々の能力実態が多様なうえ、加えて親などの支援体制も多様であるからである。

このため、ここでは鈴木式点字触読指導法を説明するため、各指導の内容等を分かりやすく例示することにとどめる。

ア 「メ」 見つけ遊び：事前に点字のアとメの区別を指導する。

この指導では、視覚障害児を視覚障害児の背後から抱き抱え、視覚障害児の左人差し指を、教師の左親指と人差し指で柔らかく持って、アとメの点字に滑らかに、左から右に触れさせることが重要であり、ここではまだ、視覚障害児と教師は向かい合ったポジションでの位置をとらないことが、視覚障害児の点字触読に向かう意欲付けのためにも大事な指導の要点と言える。

1行にアとメを書き、「アアアアメアアメアアメア」と声を出して読む。「メ」を見つけたらほめる。



イ 「アメ、アメ」遊び：飴を食べながら、「アメ、アメ、アメ、メア」と声を出して読む。



ウ 「アレレ」遊び：「アレ、アレからアレレ」を見つける。



エ 「ファファ」遊び：「ファファからファア」を見つける。



オ 「アメ、アメ、フレ、フレ」歌遊び：アメアメフレフレと点字を読んで、何度も歌う。



(5) 点字触読指導の原則

点字触読指導においては、次の3原則に基づいて指導することが重要である。

- | |
|----------------------------------|
| ☆1 認知しやすい点字から指導する。「易から難への原則」 |
| ☆2 くりかえし、くりかえし継続的に指導をする。「ドリルの原則」 |
| ☆3 個々人の力に合った指導をする。「個別化の原則」 |

ア 易から難への原則

「ア メ レ フ ウ イ ニ ク」のように、鈴木が区分した5段階の点字群を参考にするなどして、触弁別し易い点字から、点字指導を導入する。また、触読可能になった点字を、常に、ベースにして、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、楽しく指導する工夫が大事である。また、点字を指で触読出来たら、「よく読めたね」「素晴らしい」「いいぞ」など、視覚障害児を肯定的に受け入れつつ、点字を触読出来たことを「誉めて、誉めて、誉めて」、視覚障害児のモチベーションを常に高く保つことができるよう、「易から難への原則」は点字触読指導の大原則と言える。

イ ドリルの原則

点字触読指導は、通学している場合は両親との指導連携、寄宿舎に在舎している場合は寄宿舎指導員との指導連携を図って、毎日の学校での指導と同じ時間数を、自宅や寄宿舎で繰り返し指導できるよう工夫することが大事である。このため、学習する点字シートを繰り返し、学習することが出来るように、テープレコーダー等の音声記録する媒体を活用して、繰り返し、繰り返し、同じ点字シートを学習できるよう教材を工夫することが重要である。

ウ 個別化の原則

一人の教師が複数の視覚障害児等を指導しても、けして、複数の視覚障害児は同じペースで点字を学ばわけではないことから、一人一人の視覚障害児の触読の特性とともに、この個々の視覚障害児の点字を学ぶペースを大事にして、愛情深く、かつ粘り強く個々に応じた点字を教材にして指導することが重要である。

このため、一人一人の視覚障害児が点字を確実に触読することが出来たかどうかを把握する必要があることから、「無意味つづり」に点字を配列したチェック表を用いて、点字触読の状況を評価する。

日本語点字の「無意味つづり」の文字は、次のような文字配列としたチェック表としている。

無意味つづりチェックテスト

年 月 日

は、お、る、つ、て、や、さ、ろ、ま、ぬ、そ、し、え、の、い、あ、ひ、り、れ、こ、み、と、た、ら、ふ、
め、ほ、わ、な、ん、よ、け、む、ゆ、す、に、を、ね、せ、う、も、き、へ、く、か、ち、だ、び、が、じ、
ず、べ、ぐ、ぜ、ど、ば、ご、ざ、ぶ、ぎ、づ、で、ぼ、げ、ぞ、ば、び、ぺ、ぶ、きや、にゅ、ちょ、
所 見

2 具体的な指導内容・方法

(1) 難易度Ⅰ段階の指導例

先述の学習が順調に進み、「アは、一つの点」「メは、縦長の四角（1～6点全部）」「レは、小さな四角」「フは、間が空いている2本の短い横棒（レール状）」「ウは、短い横棒」「イは、短い縦棒」「ニは、長い縦棒」「クは、上が短い横棒で下に離れた点」と、この8字をそらんじることができる視覚障害児は、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20分～30分以内に触読可能となる。

この8字全てのイメージをそらんじることが多少難しい視覚障害児は、点字学習シートに1列毎に

あ、あ、あ	・・・
め、め、め	・・・
れ、れ、れ	・・・
ふ、ふ、ふ	・・・
う、う、う	・・・
い、い、い	・・・
に、に、に	・・・
く、く、く	・・・

この点字シートを用いて、視覚障害児の背後に教師が回って、視覚障害児の左手人差し指を軽くやわらかく操作して、点一つは「あ」「あ」・・・と、イメージを与えながら繰り返し指導する。

さらに難しい対象児には、一字一音を暗記するまでドリルするが、この場合の提示点字数は2～3字とする。この指導後、弁別的に指導した2～3字を提示して、例えば「あ」「め」「れ」の3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。

と聞き学習成果を確かめる。

この点字触読の学習進度が遅い視覚障害児は、一文字でも点字触読が可能になったとの喜びは大きく、以後の点字触読を進める強い意欲付けとなる。このためにも、触読出来た喜びを倍加させるよう、教師は読めたことに対する「誉めて、誉めて、誉めて」誉めつくす姿勢を大事にしたいものである。

このように、どんなに遅い歩みであっても、個々の視覚障害児の実態に応じた点字触読の実態である限りは、点字を触読出来たことを誉め、共に喜びあうことが最も教師として求められることである。

この「難易度Ⅰ」の点字触読のチェックとして

- ・ランダムに配置した8字の提示
- ・8字を使って作った単語・文章による例

単語 : あめ、あう、あに、あく、めいれい、ふく、にく、くに、いく、いう、うめ

文章 : あめに あう。 あに めいに あう。 うめ にく あめ くらう。

めいれいに うめく あにに あう。等

- ・先述した無意味つづりテストによる指導評価を行う。

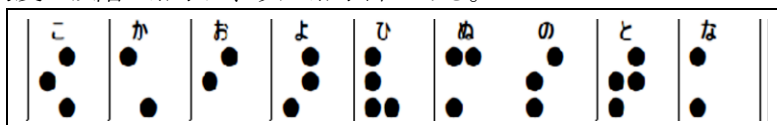
なお、点字触読と点字打字（点字を書くことを点字を「打つ」という。）は、できれば同時並行させて指導することが望ましい。

しかし、この場合は、点字器として、点字板を用いることは絶対にしてはいけないことである。点字板によって打つ点字は、裏返しの鏡映文字を打つことになり、視覚障害児は混乱するので、ここに特段の留意が求められる。したがって、点字を打字する場合、必ず、表打ちのパーキンスブレーラー（下図左）等を使用すべきである。しかし、この場合も各キー間が離れていることや、指に力のない視覚障害児はキー入力のために、一本の指だけの力では押し続けられない難点があるので、片手打ちキーセット（下図右）を取り付けるなどの工夫が重要となる。



(2) 難易度2段階の指導例

難易度2段階の点字は、次の点字群である。



この上記の点字群の点字2～3字を、既に習得している難易度1の点字と合わせて提出する。

例えば、「こ」「か」「お」の3字を指導する場合

- ・イメージとパターンを点字シートで学習する。
「こは、とんがっている」「かは、斜めの離れた点」「おは、右上がりの斜めの線」
- ・難易度1段階の点字と「こ」「か」「お」の3字を組み合わせた単語、無意味の2字つづり・短文シートで学習する。

単語：こめ、これ、こい、あか、かめ、かれい、かい、かに、かく、かう、あお、おれ、おに、おい、おく、におい、うお、おれい、かこい、等

短文：あめお かう。

※ この段階では、触読字の指導と考え助詞の「を」を使わず、「お」を使っておく。

いか かに かれい こめお かう。

あかおに あおおに あう。

あに めい おいに あう。

無意味の2字つづり：あか、めか、れか、ふか、うか、いか、にか、くか、あお、めお・・・

上記のような点字学習シートと同じ内容の録音テープ教材を用意して、何回もドリルさせた後、その指導時間の定着度を、指導した11文字のランダムな提示、任意の単語、短文によりチェックする。また親や寄宿舎指導員の支援を得て、学校で学習した点字シートと対にした録音テープ教材によるドリルを繰り返し行う。

- ・「こ」「か」「お」が読めていれば、次の「よ」「ひ」「ぬ」・・・の2字～3字を、次回の指導内容として11字に合わせた点字学習シートと録音テープ教材を用意する。
- ・1字あるいは2字が定着していないと判断した場合は、その字と次の「よ」「ひ」「ぬ」・・・の1字～2字だけを中心とした点字学習シートと、テープを用意して定着化を図る。
- ・「こ」「か」「お」の全てが読めない場合は、難易度1段階の8文字点字を再度チェックして、その8文字点字が定着していれば、「こ」だけを難易度1段階の8文字点字に合わせた点字学習シートとテープにより「こ」の定着を図る。

上記の指導を繰り返し、「な」まで終了したなら、17文字点字をランダムに配置したシート、17文字点字を使用した単語・短文シート、無意味つづりテストで触読状態を評価する。

(3) 難易度3段階、4段階、5段階の指導例

難易度1、2を比較的簡単に終了した視覚障害児も、この段階から学習する進度が遅くなる傾向がある。その原因と考えられるのは、

- ・触読点字数の増加
- ・点字パターンが回転した点字が多くなること

点字パターンは、難易度2段階までも、

(くー、ぬー)(よー、のー)(かー、なー)

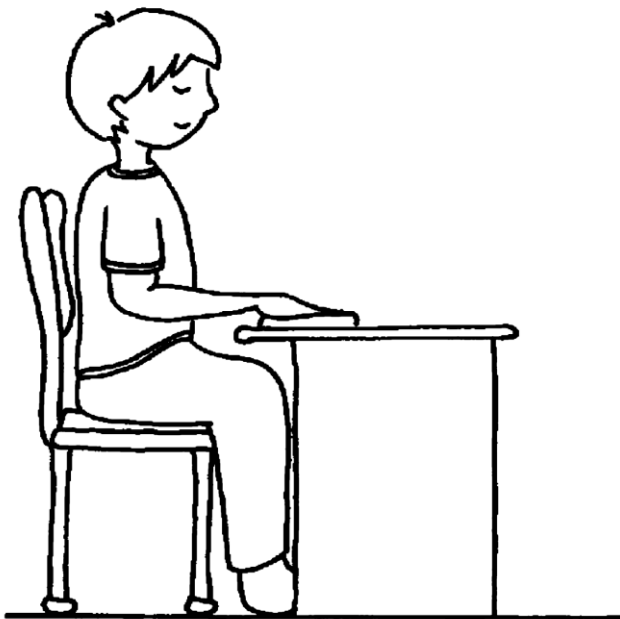
とあったが、

難易度3段階では、さらに、

(こく、た>)(と◇、し◇)(あ・、わ・)(ひ└、ね┐)(よー、
のー、さー)と増えてくる。

しかし、たとえ点字触読学習の新規点字の学習スピードが遅くなったとしても、あきらめることなく、身についた触読可能な点字を繰り返し、繰り返し、家庭や寄宿舎との連携により、学習することが大事である。

また教師は、同時に教室の中に、「つくえ」「いす」「こくばん」などといったところに点字を貼りつけなど、学校内での点字環境を整備するとともに、家庭や寄宿舎内にも視覚障害児が触ることが出来る所、例えばピアノに「びあの」と書いた点字シートを貼るなど、点字への興味・関心が高まるような工夫をしてもらうことも大切である。



点字の触読姿勢

(鈴木重男 2011 金芳堂「視覚・聴覚・言語障害児の医療・療育・教育 改訂2版」pp. 103 より引用)

点字の触読においては、視覚障害児が正しい姿勢を保持するとともに、机といすの高さを常に調節するなどの配慮が重要になる。

(4) 濁音、半濁音、促音、長音、拗音、拗濁音、拗半濁音、特殊音、数字の指導

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になる。濁音及び半濁音は、清音の前に特定の符号「5の点」を前置する。促音は、特定の符号「2の点」を後置することが日本語点字の文法の規則になっている。したがって、清音の点字と清音と清音同士の点字間隔が身に付いた段階で指導するような指導順序が大事である。

また、例えば長音については、一般的に「ア」列の長音は「ア」を添えること。「イ」列の長音は「イ」を添えること。「エ」列の長音は、「お姉さん」や応答の「ええ」以外は、例えば「時計」など「イ」を添えること。「ウ」列については、「食う」などの動詞以外は長音符を用いること。「オ」列の長音は、「オオカミ狼」「トオ十」等の和語以外は、長音符を用いることとしたこと。これらの長音符の使い方については、その都度、触読指導と並行して指導することにも留意する。

加えて、教師は、点字触読教材として用いた内

容の意味理解などの指導もきめ細かく行うとともに、家庭等との連携を図って、できるだけ早く点字触読が身に付くよう指導することが重要である。

さらに、点字の触読速度を向上させるため、清音や濁音、長音等の触読指導が終えた段階では、触読時の左右手指の分担、つまり両手読みを指導することも求められる。

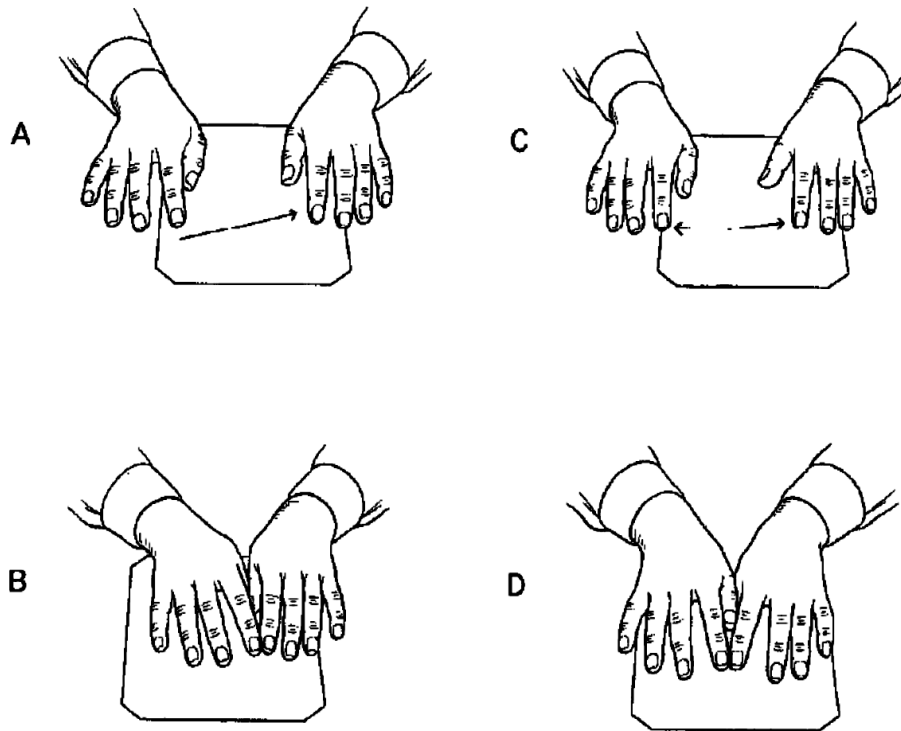


図 2-8 両手読みの左右手指の分担

- A：右の人さし指は上の行の行末、左の人さし指は下の行の行頭から読み始める。
 右の人さし指を左の人さし指に接触するよう斜め左下に移動させる。
- B：行の2/3程度まで、両手の人さし指を接触させたまま読み続ける。
- C：行の2/3程度から右の人さし指で行末まで読み続ける。その間に左の人さし指は右の人さし指から離して、左下に移動させ、次の行の行頭に移動させる。右の人さし指が上の行の行末まで読み終わると、引き続き左の人さし指で次の行の行頭から読み始める。
- D：左の人さし指が下の行の行頭から読み始める間に、右の人さし指を斜め左下に移動させて、下の行を読み続けている左の人さし指を接触させる。
- *左の人さし指と右の人さし指は、「8の字」を描くように移動させて、途切れることなく円滑に触読し続ける。このように読み続けることを「両手読み」と言う。

両手読みの左右手指の分担

鈴木重男 2011 金芳堂「視覚・聴覚・言語障害児の医療・療育・教育 改訂2版」pp. 119 より引用

4 触読速度の向上指導

点字触読速度の向上指導の目標を、一応、毎分 40 字～60 字とする。その指導内容・方法は、次のとおりである。

(1) 点字学習に対する時間的耐久性が低い盲児に対する指導

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テープ教材を聞きながら学習する。

指導者の録音速度は、盲児が触読出来る毎分速度の 1.5 倍を目途として吹き込む。

- ・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）。
 指導者が録音テープ教材を作成する場合の注意点としては、マスから次のマス空けまでを、ひと続きに読み、1 点字 1 点字毎の逐語読みは、けっしてしないことである。
- ・盲児の点字触読をしている時の姿勢と触読動作、特に左手の人差し指と右手の人差し指の動かし方には特に留意して、正しい両手読みが可能になるよう、また生涯にわたって正しい美しい姿勢で、速

く

点字を触読出来るようになるよう注意する。

・次に、指導者の録音テープ教材で、楽に触読出来るようになった繰り返しの指導の後、盲児自らが録

音テープに触読している文章を吹き込む。

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。）で計算した毎分速度を、毎日、継続的に記録して、グラフ化してお

くとともに、この毎分速度を常に盲児に知らせ、触読速度向上への励みとする。

・実際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などは毎分速度ともに記録しておく。

(2) 点字学習の時間的耐久性がある盲児に対する指導

B4 大点字紙を特製して、(1)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、機械的な指導にのみに専念せず、盲児に対して愛情を注ぎ込み、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、指導することが大事である。

(3) 書きの指導

点字の書きについては前述したが、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。現在は、点字入出力の情報機器もあるが、筆者は使用したことがないので割愛する。

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。

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

また、このパーキンスブレーラー等の表打ち器は、視覚障害者の「日常生活用具給付制度」の対象品目になっているので、市町村の福祉補助の対象になっている。

点字の書き指導の方法であるが、触読指導の初期から、パーキンスブレーラー等の表打ち器を盲児が入手していれば触読指導の一環として導入すべきである。その内容・方法は次のとおりである。

・点字学習シートを指導者の録音テープ教材でドリルした後、盲児自らがテープに吹き込む。

（「ベーステープ」の作成）

・ベーステープを聞きながら、学習シートを触読して、自己チェックする。

・ベーステープを聞きながら、表打ち器で、点字をタイピングする。

・ベーステープを聞きながら、盲児自らがタイピングした点字シートを自己点検する。

・この 4 つの内容を 1 サイクルとして繰り返す。

(4) 点字のタイピング指導

点字の表打ち器でのタイピング指導においては、特に初期の点字触読指導時においては、表打ち器のキーと、打ち出される点を対応した指導（このキーは 1 の点、2 の点等）は、絶対に指導しない。

この点との対応を指導すると、点字触読に際しても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「ひっかけ読み」になる恐れがある。

したがって、「あ」はこのキー。「め」はこことこのキーなど、指だけのキーパターンとして、特にその指導の初期は留意する。

また、表打ち器のキー配置と各指の分担は、明確に、かつ厳しく指導する。もし、誤った指の分担を指が憶えて、固定してしまうと、後々、生涯にわたって、点字タイピングに際する時間のロスが出たり誤字タイ

ピングの原因となったりして、修正が困難となる。

もし指の分担が不安定な場合は、2点（左の中指）と4点（右の中指）のキー上に、フェルトを貼るなどの印をつけるか、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。

なお、この点字のタイピングによる点字打ちの速度は、遅くとも上記⑦の段階までに導入する。この導入の初期は、タイピング速度は触読速度よりも遅いが、その打字速度は触読速度にすぐに追いつく。

5 鈴木式点字触読指導の指導結果例

(I) 小学部1年生の指導実践結果

小学部児童の指導実践資料は、ほぼ当時の勤務校に残してきたので、「1982 鈴木重男 北海道高等盲学校の養護・指導 北海道視覚障害教育研究会「道視研」第37号」に掲載した資料を転載する。

ア 指導印象 札○盲○校 徳○学級 1 年
岩○さ○り

イ 無意味綴りによって調べた触読可能文字

4/10 あ、ふ、め、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、よ、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、よ、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) 中学部 2 年生の中途失明生徒への指導実践結果

鈴木は、北海道函館盲学校校長時に著しく視力が低下し、地元の中学校に行くことが困難だった生徒に対して、校長室で点字指導を行った。次はその指導経過である。

鈴木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、基本的に鈴木氏の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、ガ行、ザ行、ダ行、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:オムアヒロミタマメナヨウカ					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:ハルツヤサマソノノイアヒロミタマメナヨウカ					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

(3) 高等部の中途失明生徒等への指導実践結果

「1986 鈴木重男 誰でも、どこでも出来る点字触読指導の技術を求めて 北海道視覚障害教育研究大会」を転載する。

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、瀬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

私達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、ウ、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 瀬尾政雄氏の研究

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」～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、ほ、し、る、と

イ 昭和47年～昭和49年までの指導提示順序
瀬尾政雄氏の研究をもとに、点字の形態を組み合わせ次の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、ね)、(き、の)、(と、し)
(け、つ)、(ほ、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5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文字を讀みじれる対象児（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。

○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 ～ 間が空いている2本の横棒
（レール状）

う 一 ～ 短い横棒

い 一 ～ 短い縦棒

に 一 ～ 長い縦棒

く 一、二 ～ 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に左から右に採作して、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、

- ・一点だけののはどれ。それとはんという字。
- ・大きなかたまりはどれ。はんという字。
- ・小さなかたまりはどれ。はんという字。

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 新出点字を一行づつ書く。
- ② 既習点字と新出点字を2字組み合わせる書く。
- ③ 新出点字と既習点字を組み合わせる単語を書く。
- 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、ヨ、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、ワ、ム

第8日目 ネ、モ、ツ

第9日目 ユ、ス、ラ

第10日目 ヤ、ハ、ル

第11日目 マ、ソ、キ

第12日目 同 上

第13日目 ヘ、ケ、ン、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 $\frac{1}{m}$
 " 2月24日 556字/8.88分 63 $\frac{1}{m}$
 " 3月23日 756字/9.68分 78 $\frac{1}{m}$
 " 4月24日 711字/8.16分 87 $\frac{1}{m}$
 " 5月16日 801字/9.33分 88 $\frac{1}{m}$
 " 6月23日 784字/8.28分 95 $\frac{1}{m}$
 " 7月24日 842字/7.88分 109 $\frac{1}{m}$
 " 8月24日 816字/7.5分 109 $\frac{1}{m}$
 " 10月24日 792字/6.57分 121 $\frac{1}{m}$
 " 11月19日 820字/7.09分 116 $\frac{1}{m}$

(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、シ、ミ、ワ、ム、ネ、キ、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 $\frac{1}{m}$
 昭和59年1月8日 783字/22.8分 34 $\frac{1}{m}$
 " 2月8日 589字/8.55分 69 $\frac{1}{m}$
 " 3月8日 819字/7.58分 108 $\frac{1}{m}$
 " 4月8日 521字/5.23分 100 $\frac{1}{m}$
 " 5月8日 829字/7.16分 116 $\frac{1}{m}$
 " 6月8日 828字/6.13分 135 $\frac{1}{m}$
 " 7月5日 836字/5.85分 143 $\frac{1}{m}$
 " 10月22日 827字/5.65分 145 $\frac{1}{m}$
 " 11月21日 761字/4.97分 153 $\frac{1}{m}$

(3) MK (16歳、1日1～2時間
 指導者 T：新任1年目)

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 ヌ、ノ、ト、ナ、ワ
 第4日目 タ、サ、シ、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2日 808字27.20分 30 $\frac{1}{m}$
 " 7月2日 797字14.67分 54 $\frac{1}{m}$
 " 8月21日 402字8.13分 49 $\frac{1}{m}$
 " 9月3日 730字11.62分 63 $\frac{1}{m}$
 " 10月19日 826字9.88分 84 $\frac{1}{m}$
 " 11月5日 823字12.2分 64 $\frac{1}{m}$
 " 12月3日 839字10.6分 79 $\frac{1}{m}$
 昭和60年2月4日 827字9.40分 88 $\frac{1}{m}$

(4) K I (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、シ、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 キ、ヘ、ケ、ン
 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 $\frac{1}{m}$
 " 6月7日 592字／9.07分 65 $\frac{1}{m}$
 " 7月6日 703字／9.57分 73 $\frac{1}{m}$
 " 9月7日 734字／7.25分 101 $\frac{1}{m}$
 " 10月7日 619字／5.17分 120 $\frac{1}{m}$
 " 11月8日 738字／6.72分 110 $\frac{1}{m}$
 " 12月6日 643字／5.35分 120 $\frac{1}{m}$
 昭和61年1月22日 643字／5.32分 120 $\frac{1}{m}$
 " 2月21日 528字／4.2分 126 $\frac{1}{m}$
 " 3月18日 741字／5.15分 144 $\frac{1}{m}$

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

ア 眼 疾: 緑内障 (ベーチェット病)
 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、レ、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、サ、シ
 第8日目 ミ、ワ、ム
 第10日目 ネ、モ、ツ
 第11日目 ユ、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、ン
 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25～33日目 清音全ての文章、5 $\frac{1}{17}$ ～6 $\frac{1}{13}$

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 $\frac{1}{m}$

" 10月6日 180字／5.0分 36 $\frac{1}{m}$

(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 オ、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 ワ

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、ン、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 (10 $\frac{1}{6}$ ・10 $\frac{1}{7}$)

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) 地域の中途失明者への指導実践結果

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、佐藤氏の下承あり

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) 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	○通官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コカオヨ) ○盲導犬協会での生活指導受講に関する情報提供(香月盲導犬指導員と電話連絡済み) ○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助力を約束
5/25	○点字触読のチェック(アメレフウイニクコカオヨ) ・触読方法チェック(左人差し指先側での縦読み) ・点字触読字数のチェック(アメレフウイニクコカオヨ7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	○7:00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、「タサシワム」の早読ペーパー渡し、五十音清音とガ・ザ行濁音表)
6/6	○9:30~12:50(植原教頭の対応) ○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	○7:15~11:30 ○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	○7:30~11:30 ○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追跡 ○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	○7:30~11:30 ○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(プレーメンの音楽隊、金のガチョウ) ○歩行(正面玄関からフジスーパーまで)
7/10	○7:40~11:30 ○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ak) ○宿題: 普通文字で「点字について」感想文を記述する。
7/17	○7:40~11:30 ○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: ハイチュウ)往復30分 (店員に売り場を聞いて、誘導してもらい、レジを通して帰校) ○質問事項: 盲児用遊びトランプ、オセロ、そろばん実物を触読してもらう。 ○宿題: 普通文字で「ともだち」について、感想文を記述する。
7/24	○7:45~11:30 ○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「エジソン」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	○8:15~11:30 ○点字シート(100の名言「エジソン」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	○7:45~11:00 (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」点字絵本「ことりとわこのものかたまり」の触読・触察
8/28	○7:45~11:30 (全部72文字を2分55秒で、触読速度 25L/1min.) ○本日では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、線図の両手での触読 ○歩行(フジスーパーまで往復)

無意味綴リテスト無意味綴リテスト無意味綴リテスト

14年5月29日実施 氏名佐藤隆広

6月12日実施 氏名佐藤隆広

6月19日実施 氏名佐藤隆広

第1	第2	第3	第4	第5	第6	第7	第8	第9	第10	第11	第12
は	た	○	お	○	る	○	つ	○	て	○	
や	ら	○	さ	○	ろ	え	○	ま	○	ぬ	○
そ	○	し	ち	○	え	○	の	○	い	○	
あ	○	ひ	○	り	○	れ	○	こ	○		
み	り	×	と	○	た	○	ら	お	○	ふ	○
め	○	ほ	○	わ	あ	ん	ら	○	ん	○	
よ	○	け	こ	ひ	む	○	ゆ	○	す	○	
に	○	を	○	ね	け	×	せ	○	う	○	
も	○	き	○	へ	×	く	○	か	○		
ち	そ	×	だ	――	び	――	が	――	じ	――	
ず	――	べ	――	ぐ	――	ぜ	――	ど	――	――	
ば	――	ご	――	ざ	――	ぶ	――	ぎ	――	――	
づ	――	で	――	ぼ	――	げ	――	ぞ	――	――	
ば	――	び	――	べ	――	ぶ	――	部	――	――	
部	――	部	――	部	――	部	――	部	――	部	――

左人差し指触読、縦読み

は	○	お	○	る	○	つ	○	て	○		
や	○	さ	○	ろ	○	ま	○	め	○		
そ	○	し	○	え	○	の	○	い	○		
あ	○	ひ	○	り	○	れ	○	こ	ほ	○	
み	○	と	○	た	○	ら	○	ふ	○		
め	○	ほ	け	ほ	わ	○	な	○	ん	ろ	○
よ	○	け	○	む	○	ゆ	○	す	○		
に	○	を	○	ね	○	せ	○	う	○		
も	○	き	○	へ	ほ	×	く	○	か	○	
ち	○	だ	○	び	○	が	○	じ	○		
ず	○	べ	○	ぐ	○	ぜ	○	ど	で	○	
ば	○	ご	○	ざ	○	ぶ	○	ぎ	○		
づ	○	で	○	ぼ	○	げ	○	ぞ	○		
ば	○	び	○	べ	○	ぶ	○	部	○		
部	○	部	○	部	○	部	○	部	○	部	○

左人差し指触読、左から右読み

は	○	お	○	る	○	つ	○	て	○		
や	○	さ	○	ろ	○	ま	○	め	○		
そ	○	し	○	え	○	の	○	い	○		
あ	○	ひ	○	り	○	れ	○	こ	た	○	
み	○	と	○	た	○	ら	○	お	ふ	○	
め	○	ほ	○	わ	○	な	○	ん	○		
よ	○	け	○	む	○	ゆ	○	す	○		
に	○	を	○	ね	○	せ	○	う	○		
も	○	き	○	へ	○	く	○	か	○		
ち	○	だ	○	び	○	が	○	じ	○		
ず	○	べ	○	ぐ	○	ぜ	○	ど	ほ	○	
ば	○	ご	ほ	○	ざ	ず	○	ぶ	○	ぎ	○
づ	○	で	○	ぼ	○	げ	○	ぞ	○		
ば	○	び	○	べ	○	ぶ	○	部	○		
部	○	部	○	部	○	部	○	部	○	部	○

無意味綴リテスト無意味綴リテスト無意味綴リテスト

7月3日実施 氏名佐藤隆広

7月10日実施 氏名佐藤隆広

7月17日実施 氏名佐藤隆広

は	○	お	○	る	○	つ	○	て	○		
や	○	さ	○	ろ	○	ま	○	め	○		
そ	○	し	○	え	○	の	○	い	○		
あ	○	ひ	○	り	○	れ	○	こ	○		
み	○	と	○	た	○	ら	○	ふ	○		
め	○	ほ	○	わ	あ	○	な	○	ん	ろ	○
よ	○	け	○	む	○	ゆ	○	す	○		
に	○	を	○	ね	○	せ	○	う	○		
も	○	き	し	へ	む	○	く	○	か	○	
ち	○	だ	○	び	○	が	○	じ	○		
ず	○	べ	○	ぐ	○	ぜ	○	ど	ぞ	○	
ば	○	ご	ぞ	○	ざ	○	ぶ	○	ぎ	○	
づ	○	で	ぜ	○	ぼ	○	げ	○	ぞ	○	
ば	○	び	○	べ	○	ぶ	○	部	○		
部	○	部	○	部	○	部	○	部	○	部	○

は	○	お	○	る	○	つ	○	て	○		
や	○	さ	○	ろ	○	ま	○	め	○		
そ	○	し	○	え	○	の	○	い	○		
あ	○	ひ	○	り	○	れ	ろ	○	こ	た	○
み	○	と	○	た	○	ら	○	ふ	○		
め	○	ほ	○	わ	○	な	○	ん	○		
よ	○	け	○	む	○	ゆ	○	す	○		
に	○	を	○	ね	○	せ	○	う	○		
も	○	き	○	へ	○	く	○	か	○		
ち	○	だ	○	び	○	が	○	じ	○		
ず	○	べ	○	ぐ	○	ぜ	○	ど	○		
ば	○	ご	○	ざ	○	ぶ	○	ぎ	○		
づ	○	で	○	ぼ	○	げ	○	ぞ	じ	○	
ば	○	び	○	べ	○	ぶ	○	部	○		
部	○	部	○	部	○	部	○	部	○	部	○

は	○	お	○	る	○	つ	○	て	○		
や	○	さ	○	ろ	○	ま	○	め	○		
そ	○	し	○	え	○	の	○	い	○		
あ	○	ひ	○	り	○	れ	○	こ	○		
み	て	○	と	し	○	た	○	ら	○	ふ	○
め	○	ほ	○	わ	○	な	○	ん	○		
よ	○	け	○	む	○	ゆ	○	す	○		
に	○	を	○	ね	す	○	せ	○	う	○	
も	○	き	○	へ	○	く	○	か	○		
ち	○	だ	○	び	○	が	○	じ	○		
ず	○	べ	○	ぐ	○	ぜ	ず	○	ど	○	
ば	○	ご	○	ざ	○	ぶ	○	ぎ	○		
づ	○	で	○	ぼ	○	げ	○	ぞ	○		
ば	○	び	○	べ	○	ぶ	○	部	○		
部	部	○	部	部	○	部	部	○	部	部	○

全体72文字/4min.30sec. 16.0/1min.

全体72文字/5min.30sec. 13.1/1min.

7月24日実施 氏名佐藤隆広

8月21日実施 氏名佐藤隆広

8月28日実施 氏名佐藤隆広

は	○	お	○	る	○	つ	○	て	○		
や	○	さ	○	ろ	○	ま	○	め	○		
そ	○	し	○	え	○	の	○	い	○		
あ	○	ひ	○	り	○	れ	○	こ	○		
み	○	と	も	○	た	○	ら	○	ふ	○	
め	○	ほ	○	わ	○	な	○	ん	○		
よ	○	け	○	む	○	ゆ	○	す	○		
に	○	を	○	ね	○	せ	○	う	○		
も	○	き	○	へ	○	く	○	か	○		
ち	○	だ	○	び	○	が	○	じ	○		
ず	○	べ	○	ぐ	○	ぜ	○	ど	○		
ば	○	ご	○	ざ	○	ぶ	○	ぎ	○		
づ	○	で	○	ぼ	○	げ	○	ぞ	○		
ば	○	び	○	べ	○	ぶ	○	部	○		
部	部	○	部	部	○	部	部	○	部	部	○

は	○	お	○	る	○	つ	○	て	○		
や	○	さ	○	ろ	○	ま	○	め	○		
そ	○	し	○	え	○	の	○	い	○		
あ	○	ひ	○	り	○	れ	○	こ	○		
み	○	と	○	た	○	ら	○	ふ	○		
め	○	ほ	○	わ	○	な	○	ん	○		
よ	○	け	○	む	へ	○	ゆ	○	す	○	
に	○	を	○	ね	○	せ	○	う	○		
も	○	き	○	へ	○	く	○	か	○		
ち	○	だ	○	び	○	が	○	じ	ど	○	
ず	○	べ	○	ぐ	○	ぜ	○	ど	○		
ば	○	ご	○	ざ	○	ぶ	○	ぎ	○		
づ	○	で	○	ぼ	ば	○	げ	○	ぞ	○	
ば	○	び	○	べ	○	ぶ	○	部	○		
部	部	部	部	部	部	部	部	部	部	部	部

は	○	お	○	る	○	つ	○	て	○		
や	○	さ	○	ろ	○	ま	○	め	○		
そ	○	し	○	え	○	の	○	い	○		
あ	○	ひ	○	り	○	れ	○	こ	○		
み	○	と	○	た	○	ら	○	ふ	○		
め	○	ほ	○	わ	○	な	○	ん	○		
よ	○	け	○	む	○	ゆ	○	す	○		
に	○	を	○	ね	○	せ	○	う	○		
も	○	き	○	へ	○	く	○	か	○		
ち	○	だ	○	び	○	が	○	じ	○		
ず	○	べ	○	ぐ	○	ぜ	○	ど	○		
ば	○	ご	○	ざ	○	ぶ	○	ぎ	○		
づ	○	で	○	ぼ	○	げ	○	ぞ	○		
ば	○	び	○	べ	○	ぶ	○	部	○		
部	部	部	部	部	部	部	部	部	部	部	部

全体72文字/3min.50sec. 18.8/1min.

全体72文字/3min.25sec. 21.5/1min.

全体72文字/2min.55sec. 24.7/1min.

6 盲児への普通文字指導

北海道札幌盲学校岡田吉生先生と共に開発した平仮名の難易度別指導法である。基本的考え方は、点字触読指導法と同様の簡単なパターンから複雑な形に、習得文字を活用して未習文字をとの考えからである。

難易度1 (一型) い こ り に け た し も い：タテ線2本 り：左が短いタテ線 右が長いタテ線 け：左にタテ線，右に十字 し：左下のオキ線 こ：ヨコ線2本 に：左にタテ線 右に「こ」のヨコ線2本 た：左に十字 右下に「こ」のヨコ線2本 も：「し」に「こ」のヨコ線2本	難易度2 (V型) く さ き ん え < ^ ^ ^ て ー ー ー ー く：「し」の左下のオキ線を90度時計回りに回転 に回転 て：「へ」を90度時計回りに回転 さ：「け」の左のタテ線を下に短く書く ん：「し」のタテ線を右上から左下に斜めに書く へ：「く」を90度時計回りに回転 そ：小さい「て」に続けて大きな「て」を書く き：「け」の右の十字のヨコ線は「こ」の左のタテ線は「さ」と同じ位置に書く え：「こ」に続けて「ん」を書く	難易度3 (コ型) っ う か ち ら や と せ っ う か ち ら や と せ っ：「て」の下にヨコ線 か：「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 ち：短いタテ線を書く。少し離してタテ線に続けて「つ」を書く と：「つ」の横文字を書く。上ヨコ線の上のタテ線を置くように書く。 う：「こ」に続けて「つ」を書く ち：十字に続けて「つ」を書く や：「つ」と「い」の組合せ。「い」の左のタテ線を長く，右のタテ線は短く，「つ」の上ヨコ線に貫いて書く せ：「し」と「十字」の組合せ。「し」のタテ線に「十字」のヨコ線を貫いて書く。
難易度4 (J型) よ ま は ほ す な む み よ ま は ほ す な む み 「よ」のヨコ線の無い形を4「基本形」とする。 よ：基本形タテ線上の右に短いヨコ線 は：「け」に続けて基本形 す：基本形の丸め終末部を下に長く伸ばす む：「す」の丸め終末部を右に伸ばす。伸ばした線の最終部の上に「ちよん」 ま：「こ」に基本形 は：「は」の上のヨコ線は「こ」 な：左に「十字」，右は「ちよん」，離して下に基本形 み：短いヨコ線を書き，引き続いて基本形を書いて，最終線を右に伸ばして，「十字」	難易度5 (O型) の め ぬ あ お ゆ の め ぬ あ お ゆ 「の」を5「基本形」とする。 の：基本形 ぬ：「め」に続けて難易度4基本形 お：「十字」に続けて基本形，右上に離して「ちよん」 め：タテ線に基本形 あ：「十字」に基本形 ゆ：短いタテ線に続いて「つ」を書いて長いタテ線	難易度6 (U n型) る る ひ わ れ ね ら を る る ひ わ れ ね ら を る：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

参考資料

- | | | | |
|------|------|--------------------------|-------------------------|
| 1966 | 瀬尾政雄 | 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 pp. 1-18 |
| 1973 | 鈴木重男 | 実践的養護指導論 | 全日本盲学校教育研究会「盲教育」第 36 号 |
| 1974 | 鈴木重男 | 点字は 600 分でマスターできる | 北海道視覚障害教育研究会 道視研No.19 |
| 1975 | 鈴木重男 | 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 |
| 1981 | 鈴木重男 | 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 |
| 1982 | 鈴木重男 | 北海道高等盲学校の養護・指導 | 北海道視覚障害教育研究会「道視研」第 37 号 |
| 1986 | 鈴木重男 | 誰でも、どこでも出来る点字触読指導の技術を求めて | 北海道視覚障害教育研究大会 |
| 2004 | 鈴木重男 | 専門性を育て磨き上げる | 特別支援教育 No.15 |
| 2005 | 金芳堂 | 視覚・聴覚・言語障害児の医療・療育・教育 | |
| 2011 | 金芳堂 | 視覚・聴覚・言語障害児の医療・療育・教育 | 改訂 2 版 |

Ⅱ 早期教育(触察、言語、空間概念等)

Ⅰ 早期教育の原点

視覚障がいのある早期教育と重複教育は、当然、年齢段階への配慮はあるが、発達段階的には同じような対応が求められる。鈴木は、北海道立特別支援教育センター「特殊教育ほっかいどう第5号(昭和63年11月発行)」で、「心の目を育てる家庭養育について」と題し、次のことを記した。

早期教育「心の目を育てる家庭養育について」 ※氏名、年齢は改変

昭和63年11月発行 (特殊教育「ほっかいどう」第5号 北海道立特殊教育センター研究員 鈴木 重 男

家庭は、

- 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

とされています。

目の不自由な子どもにとっての家庭は、視覚障害を克服する意欲と技を体得するための土壌ですから、一般的な家庭の役割に加えて、次の五つのことに留意することが大切です。

- ・いつも肌の温もりを
- ・父母の役割分担
- ・上手な物の見させ方
- ・移動能力の向上
- ・触察能力の向上

1 いつも肌の温もりを

目の不自由な子どもに親の思いを伝える最良の方法は、抱っこです。顔の表情 の分からない子どもに抱っこで、親の喜怒哀楽を体全体で伝え、肌の温もりの中 で語りかけることが大切です。目の不自由な子どものすぐそばに、いつも暖かな 親の肌があることは情緒の安定や、豊かなこころを持たせる基礎になります。

また、家の中や家のまわりを自由に移動したり、一人で身の回りの処理を行ったり、物を上手に見たり、触ったりできるまでには、親の肌の温もりが必要です。

「ここまでおいで、1、2、1、2」「おお、ヨクキタ、ヨクキタ」と抱っこしてほめてやります。親があぐらで坐り、その膝の中に子どもを抱っこし、一緒に絵本を見たりやいろいろな物を触ることにより、目の不自由さを克服する心を育むことができます。

2 父母の役割分担

父母の子どもへのかかわりのバランスが、うまくとれていないご家庭がみうけ られます。例えば、お母さんは食事、トイレ、着替えなど身の回り目立などの内容に関するを受け持ち、お父さんは実際の経験を広めることや大きなダイナミックな動きを体を使って教えること、腹から大笑いできることをするなど父母で役割を分けて機能的に連携することが大切です。

◎ケンタ君のお父さんは遊ばれ上手

ケンタ君は、二歳のとき二階から落下し、脳挫傷により視覚と肢体に二重の障害を持つ身になりました。お父さんとお母さんはケンタ君へのかかわり方について話し合いました。お父さんは、こう話してくれました。「事故で赤ちゃんのように真っ白になったケンタには、最初から一つ一つ何度何度も繰り返して教え込みます。この苦痛を伴う訓練は全てお母さんに任せます。私は、ケンタの楽しいことだけを一緒にやります。手を変え品を変え、常に楽しく遊びます。まあ、ケンタに遊んでもらっている。私が遊ばれているのですね。」

3 上手なものの見させ方

少し前までは、重い視覚障害を余儀なくされた眼疾が、医学の進歩によりかなり改善されるようになりました。弱視のお子さんに上手にものを見させるためには、コンタクトレンズ、弱視眼鏡などを日常生活の中で活用させることが大切です。

◎リカちゃんのコンタクトレンズは、40万円

生後3ヶ月で先天性白内障の手術を受けたリカちゃんは、19ヶ月間で16枚 (1枚2万5千円) のレンズをなくしています。お母さんは、「コンタクトレンズがなければ、リカの視力が伸びないとお医者さんに言われました。幼いころは、痛さと恐怖で泣き叫ぶリカをバスタオルでしっかり固定し、15分位かかかってレンズの出し入れを行いました。なんとか視力ができるようにと祈る気持で、私も泣きながらやっていました。今は、リカもレンズの出し入れのコツが分かってきた

ので、消毒を入念に行うだけですみます。」と、予想以上に視力が伸びたことに感謝しながらお話を聞かせてくれました。

◎上手にものを見させるための秘訣

エツちゃん（先天性白内障）とマリちゃんのお母さんに上手に物を見させるための秘訣を聞きました。

☆コンタクトレンズや弱視眼鏡を使う。

☆普通の子と同じように育てる。

☆目を意識的に使わせる。

☆一緒に遊ぶ。

☆人一倍、赤ちゃんの時から話しかける。

☆お父さんと話し合って手伝ってもらう。

☆いろいろな所に行って積極的に情報を手に入れる。

などでしたが、「一番大事なことは、子どもを愛して、笑ったり、泣いたり、怒ったり、毎日明るく一

生懸命生きることではないですか。」と、締めくくってくれました。

た。

◎推定視力について

日常生活の中で視力を推定する場合、次の式を用いると便利です。また、見えた物の名前、大きさ、形、

色、距離と日付を記録しておくとおとあと参考になります。

推定視力 = { 0.3 × 物までの距離(m) } ÷ 物の大きさ (mm)

4 移動能力の向上

目の不自由な子どもは、好きな場所に自由に移動できない、素早い身のこなしができないなど移動能力や運動能力に困難さがみられます。

目的のある移動や運動は、目分とまわりの環境の相互の位置関係を判断しつつ行われています。環境の情報を、目、耳、手、鼻、皮膚感覚、平衡感覚などで入手し、一つのまとまりとして意味付けできなければなりません。ですから、赤ちゃんのときからいろいろな事柄や事象について言葉で意味付けてやることがとても大切です。

◎立って歩いて不満も解消

未熟児網膜症のミユキちゃんは、二歳七ヶ月になった六三年の春に立って歩けるようになりました。ミユキちゃんのお母さんは、「それまでの半年間は、膝を伸ばして頭を床につけた三点姿勢で頭をコンパスの軸のようにして移動していました。立って歩けるようになってから、表情や感情もはっきりとしてきました。不満も解消し機嫌の良い日が多くなりました。立って歩くことができるようになったので、次の段階を目標に親子共々努力していきたい。」と、喜びと新たな意欲を話してくれました。

5 触察能力の向上

触察は、目の不自由な子どもが物を物として知るための大切な方法です。ですから、ただ物に触るのではなく、その物の持つ特徴（軟硬、粗滑、手触り、形、大きさ、重さ等）を、要領良く知るための自分なりのてだてを、幼い時から会得することが大切です。

そのため、盲学校では、次のようなことを基本的に考えた指導を行っています。

★盲児に一番大切なのは、上手に触る技術でなく触りたいという意欲をどう育てるかです。

★この意欲を育てるには、いつも目を注いで、自分から触ろうとする行動や探そうとする行動がちょっと

でも見られたらほめてやることです。

★また、粘土遊び、砂遊び、紙ちぎりなどの遊びを楽しくするとともに、衣服の着脱や食事等できること

は自分でさせるようにすることが大切です。

★食べ物や少々汚い物でも何でも触らせてしまうことです。

★これが盲幼児教育の基本かと思いますが、普段から絵本や昔話の読み聞かせを豊富に行い、実際の場面

や実物に触れたり、見たりする生活上の体験を多くさせることです。

★これが盲幼児教育の基本かと思いますが、普段から絵本や昔話の読み聞かせを豊富に行い、実際の場面
や実物に触れたり、見たりする生活上の体験を多くさせることです。
このような、触察への意欲や直接体験させることを盲学校ではとりわけ大事にしています。

2 早期教育の留意事項等

(1) いつも肌の温もりを

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。そのもっ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」である。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の具体的な行動である。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、おむつを替える。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ある。視覚障がい児の言葉の発達には、このような具体的な行動のやり取りとして、徐々に意味づけされて、概念が広がって発達するのである。

たとえ子供がぐずっていても、親が抱っこして、子供の呼吸と呼吸するかのようになり、そのリズムに合わせて背を軽く掌でたたいてやると、子供はすぐに寝息を立てて寝ることは多くの親は経験しているはずである。このような視覚障がい児への「応答する環境」を親が留意することが子供の言葉を育むことは無論のこと、子供の将来に影響を及ぼす「安心感」を持つことができるために、視覚障がい児の心の安定を培う基盤づくりにもつながることになる。

(2) 父母の役割分担

視覚障がい児は、自身を取り巻く環境を把握するとき、その多くを聴覚情報に頼ることになる。

この子供の前で、夫婦喧嘩をして両親が大声で怒鳴り合っていることを思い浮かべると、結論はすぐに出ると思うが、きっと子供たちは両親の怒鳴り合い、憎しみを持った話し合う言葉を聞いて、心を震わせていることでしょう。

視覚障がい児の前で夫婦喧嘩をすることはご法度です。やはり、夫婦相和し、お互いがお互いを思いやるような言葉遣いをして、子供たちに安心感を与えつつ、家庭の中が温かい愛で包まれ、その愛の中に視覚障がい児が落ち着いて生活することができるよう、教育相談等する教師等は、殊の外、留意して保護者対応することが重要である。しかし、教師が家庭問題の中に巻き込まれるのは、大変に危険な状態になるので、必ず、管理職や同僚等に相談し、このような場合は複数で対応するように注意すべきである。

教育相談等する教師が親と不適切な関係になるきっかけは、このような家庭問題に巻き込まれる場合が多いことも関係者は注意すべきである。

参考事例：「辻井伸行さんのご両親の在り方」

(3) 上手なものの見させ方

中野泰志先生は、「視力を理解する上で覚えておくと便利な公式」として、次を明示している。

中野 泰志 慶應義塾大学 「弱視児の教育的な視機能評価と配慮」

nakanoy@hc.cc.keio.ac.jp <http://web.econ.keio.ac.jp/staff/nakanoy/article/LowVision/assessment/index.html> より

表2 視力を理解する上で覚えておく便利な公式

- ・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> $\text{視角 (分)} = 3438 \times \text{視対象の大きさ} \div \text{視距離}$
- ・見せ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わきたい時

$$\text{視距離} = 3438 \times \text{視対象の大きさ} \times \text{視力}$$
- ・子供との距離が決まっていて視力がわかっている条件で、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認距離は同じ単位でなければならない。

(4) 移動能力の向上

鈴木氏の指導事例から、立位歩行できなかった盲児への単独目的歩行ができるまでを、映像記録で紹介する。

当該児は、1日、23.5時間のサイクルで約25日で昼夜逆転していた。また、遠城寺式乳幼児分析的発達検査では、特に発語と手の運動が遅れていた。

ア 相談当初の単独移動の移動の状態

女児A当初の実態 2歳11月

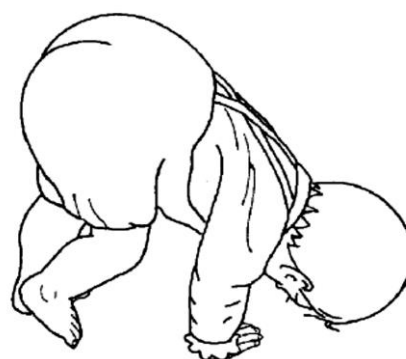
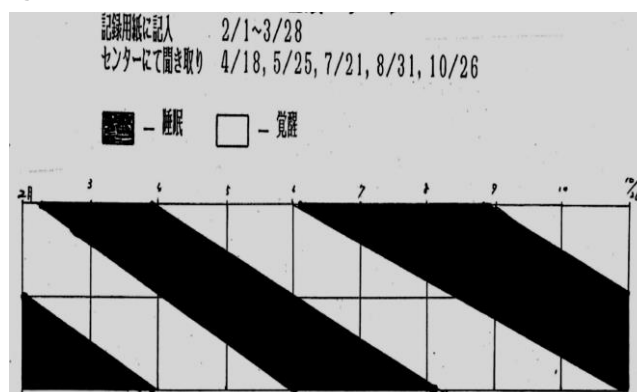
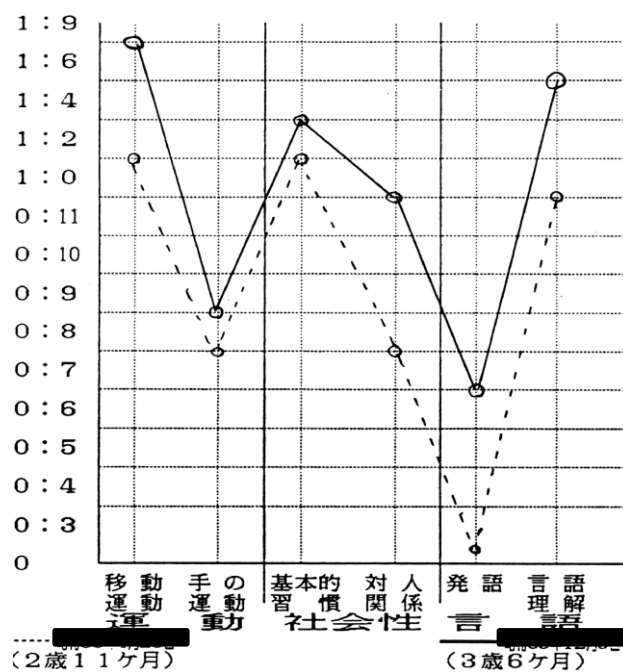


図3 視覚障害児の3点接地姿勢
(鈴木重男 2011 金芳堂「視覚・聴覚・言語障害児の医療・療育・教育 改訂2版」pp. 119より引用)

イ 一日の生活リズムの状態



ウ 遠城寺式乳幼児分析的発達検査(実年齢 2歳11ヶ月 ~ 3歳6ヶ月)



エ 立位歩行の指導経過

盲童複障児への歩行

5点移動

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

↓

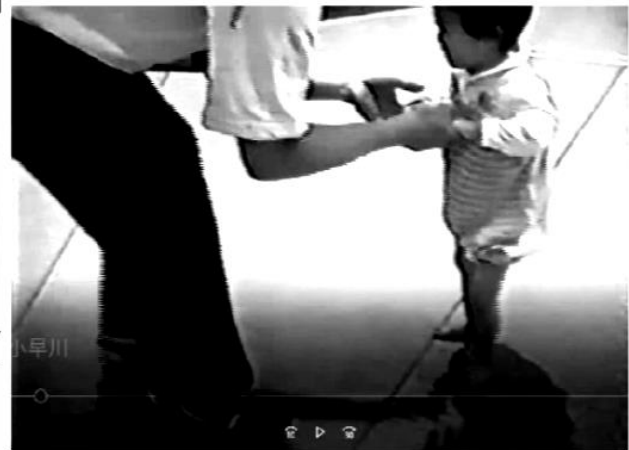
目的歩行



当初 5点支持の移動
平衡感覚が弱く、身体バランスが保てないことから、肩、両手、両足の5点支持で体を安定させて、移動していた。泣いてばかりいた。



指導目標
音・音声の方向に向かって、平衡を維持して、2足により目的的に自立歩行する。



盲・知的重複障害児への運動・社会性・言語発達指導

5点移動

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

↓

目的歩行



当初 5点支持の移動
平衡感覚が弱く、身体バランスが保てないことから、肩、両手、両足の5点支持で体を安定させて、移動していた。泣いてばかりいた。



運動・社会性・言語の指導目標
音・音声の方向に向かって、平衡を維持して、2足により目的的に自立歩行する



盲・知的重複障害児への運動・社会性・言語発達指導

5点移動

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

↓

目的歩行

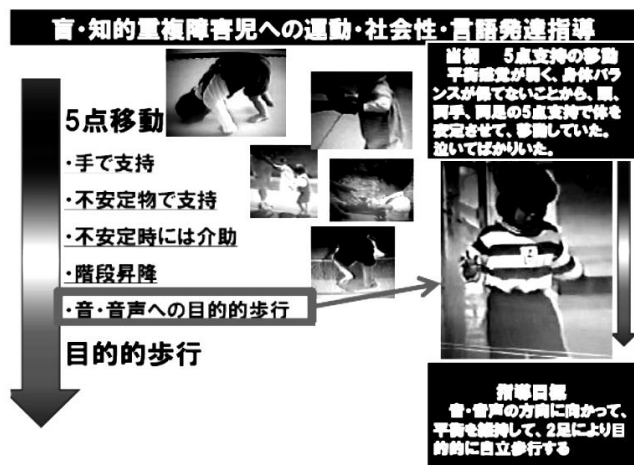


当初 5点支持の移動
平衡感覚が弱く、身体バランスが保てないことから、肩、両手、両足の5点支持で体を安定させて、移動していた。泣いてばかりいた。

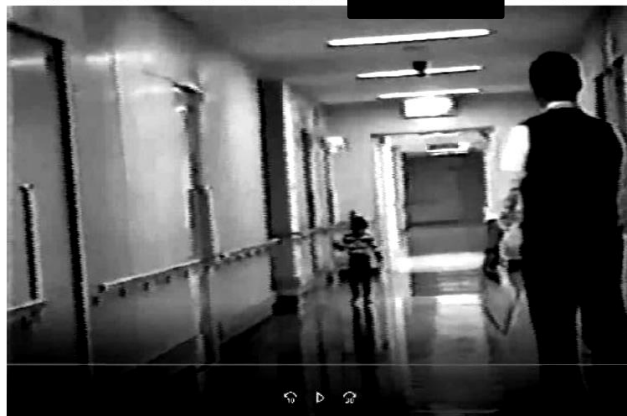


指導目標
音・音声の方向に向かって、平衡を維持して、2足により目的的に自立歩行する





女児A相談終了時の実態 1999.1.19 3歳8月



(5) 触察能力の向上

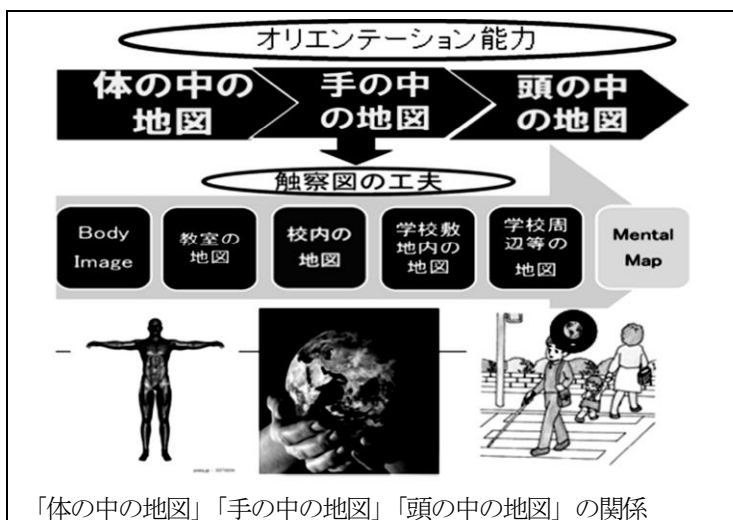
点字を触読したり、指先で触れたものを認識したり、手で形や重さや肌触りで、そのものの独自の特性を知るためには、視覚障害児は、視覚から各種の情報を得ることが出来ないで、事物などを直接手や指で確認する触察（触覚による観察）が、視覚による観察の代わりになる。このため、地図や図表など各種触図を確実に触読しつつ、具体性のあるものとして想起できるよう、触察能力を高めることが触察指導のねらいである。

教師は、保護者と連携・協働して、視覚障害児に確実に安全に留意した触察の方法を身に付けさせるため、次の点に特段の配慮をしなければならない。

- ①棘や火傷など指先を傷つける部分がないか事前に確認を十分に行う。
- ②じっくり触らせるように、触察には十分な時間を用意する。
- ③全体の大きさを把握してから細部へと進める。（全体から部分へ）
- 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と広げる。
- ⑤基点を決め、常に基点からの距離や方向を意識しながら行う。
- ⑥ごわごわ、つるつるなど、肌触りの違いについて言葉で補いながら感じ方を伝える。
- ⑦部分的、断片的な触察から全体のイメージを捉える。（部分から全体へ）
- ⑧視覚障害児同士の感じ方についても、お互いに伝え合うことができるよう配慮する。
- ⑨観察物のおいしさや温度、堅さ、反響音、周囲の空気の流れの変化などについても気づかせる。
- ⑩視覚障害児の体の部位、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を事前に計っておき、対象物のだいたいの大きさを捉える習慣を身に付ける。

3 早期指導の空間概念等に係る指導

Ⅰ 「体の中の地図」「手の中の地図」「頭の中の地図」



視覚障害児が単独で歩行するためには、「頭の中にある地図（メンタルマップ）」に基づき、周りの環境実情を白杖や反響音、交通音などで確認し、頭の中の地図に定位しつつ移動する必要がある。

しかしこの「頭の中の地図」を正確に作るためには、ボディイメージを基盤とした方向概念などの「体の中の地図」が形作られていなければならない。

この「体の中の地図」を、広い環境空間に広げ、発展させた「頭の中の地図」を作り上げるために、手による地図構成等の各種操作による「手の中の地図」づくりを工

夫して、指導することが大事である。

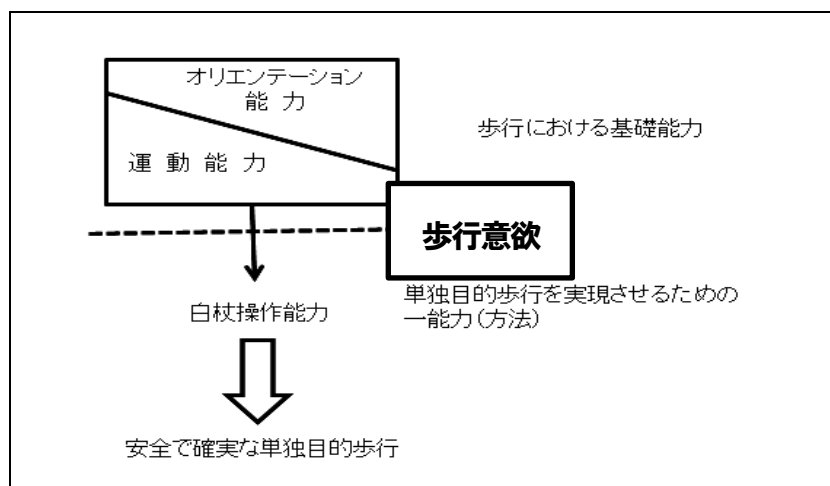
鈴木は、先天盲児及び早期失明児の歩行指導においては、特に「頭の中の地図」オリエンテーション能力を高めるため、ボディイメージの確立と共に、空間構成を手で操作することができる指導の工夫により、地図理解が深まると考え、空間における自分の位置と音源や太陽、風との関係をマグネットや積木、点図により触覚的に手で触察できる歩行軌跡の指導を工夫した。同時に点字の「ウ線」「レ線」「メ線」「フ線」などを道路の交通量等との関係で、ランドマークとも関連付けた点図の作成等も工夫した。先天盲児や早期失明児が「頭の中の地図」を正確に作るためには、周りの環境を自分の位置との関連の中で、手で積木や点字などの具体物の操作を通して、空間を縮小する学習を段階的・計画的に行うことが重要である。

(I) 歩行の発現

視覚障害児が安全に単独で歩行するためには、視覚障害児を取り巻く環境を把握するオリエンテーション能力(「頭の中の地図」を正確に作成する能力ともいえる)と実際に移動する運動能力、また環境の安全性を確かめるための白杖操作能力がなければその発現を見ることができない。

また、歩行指導を経験したものとして、視覚障害児でも、いわゆる、「勉強ができ」「運動能力」が高い子供は非常に早期に単独での安全な

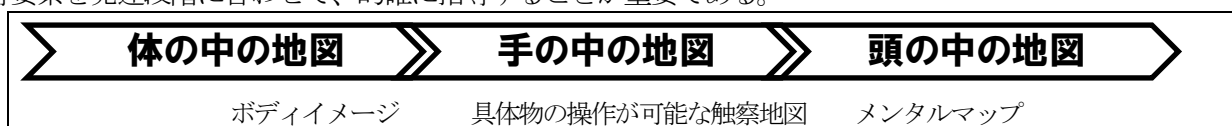
目的的な歩行ができるが、「勉強ができる」が「運動能力が劣る」子供、「勉強はできない」が「運動能力の高い」子供もあるレベルでの単独歩行は可能になる。いずれにしても、単独での自立歩行を願う歩行意欲を強く持つ子供は、地図理解は困難でもルートによる歩行を含めて、単独での目的的な移動の姿を見ることができる。これらの関係は、上図として整理することができる。



2 「頭の中の地図」づくり

(I) 視覚障害児の12指導要素と各発達段階の指導

「体の中の地図」から「手の中の地図」づくりを通して、「頭の中の地図」に発展させるため、次の12指導要素を発達段階に合わせて、的確に指導することが重要である。



次は、「頭で歩く」ための12要素である。

- 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 教室内
 - ② 校舎内
 - ③ 学校内
- 8 白杖探索要素
 - ① 白杖は何かを見つけてくれる
- 以後は、小学校・小学部程度で指導**
- 9 白杖操作要素
 - ① タッチ・テクニク、スライド・テクニク、ショート・テクニク
 - ② ダイアガナル・テクニク
- 10 歩行標識と点地図作成要素
 - ① 学校周辺
 - ② 地域
- 11 読図歩行要素
- 12 雪路白杖操作要素

この12要素は、幼稚部の各発達段階に応じて、次のように組み合わせることができる。

- 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) 12要素の具体的な指導

12要素の具体的な指導内容・方法のうち、「8 白杖探索要素」までは次による。

1 ボディイメージ要素

- 1) 自分の体の部位の名称 → 指示された所を手で触れる。
 - ア 頭部（頭、耳、目、口、鼻、額、まゆ毛、せつ毛、唇、髪の毛、首、首すじ、のど）
 - イ 上肢（肩、肘、手首、手、手のひら、手のこう、親指、人差し指、中指、薬指、小指）
 - ウ 体幹（胸、腹、背、腰、尻）
 - エ 下肢（もも、膝、すね、足首、足の裏、足のこう）
- 2) 他人の体の部位 → 指示された所を手で触れる。
 - ア 頭部（髪の毛、頭、目、口、鼻、耳、首）
 - イ 体幹（胸、腹、背、腰、尻）
 - ウ 上肢（腕全体、肘、手、手首、親指、人差し指、中指、薬指、小指）
 - エ 下肢（脚全体、もも、膝、足首、足の裏）
- 3) その場での動作
 - ア 座わる（イスに座わる、床に座わる→正座、長座）
 - イ 立つ
 - ウ 寝る（仰臥、伏臥、横臥）
 - エ 体幹の動き（体を前に曲げる、後にそる、上に伸びあがる）
 - オ 上肢の動き（腕を上にあげる→おろす、肘を曲げる→伸ばす、手首を曲げる、親指を曲げる、人差し指を曲げる、中指を曲げる、薬指を曲げる、小指を曲げる）
 - カ 下肢の動き（脚をあげる→おろす、膝を曲げる→伸ばす）
 - キ ボディイメージの指導において、クラティとサムスが考案した「ボディイメージチェックリスト」が有効

ボディイメージ チェックリスト

Bryant. J. Cratty, Theresa. A. Sams 「THE BODY-IMAGE OF BLIND CHILDREN」 1968 AFB

1973年から北海道札幌盲学校で使用（訳は同校教頭 駒井哲次郎）

I 体の知識

1) 体の知識

- a 頭上に手を触れる
 - b 足の底に触れる
 - c 体の側面に触れる
 - d 体の前面（或いは腹）に触れる
 - e 背中に触れる
- 2) 水平・垂直面について（視覚障害児はマットに横になるか、立っている）
- a 体の側面をマットにつけたさい
 - b うつぶせになりなさい
 - c あおむけになりなさい
 - d ここでは手で壁にさわらせ体の側面を壁に触れさせる
 - e 手で壁に触れさせ、背中を壁に触れさせる
- 3) 体に対しての物の操作（視覚障害児は1個の箱を持って椅子にすわる）
- a 箱を体の側面に触れなさい
 - b 箱を体の前面に触れなさい
 - c 箱を背中に触れなさい
 - d 箱を頭に触れなさい
 - e 箱を足の裏に触れなさい

II 体の部分

1) 体の部分（単純なもの）（視覚障害児は椅子に座っている）

- a 自分の腕にさわりなさい
- b 自分の手にさわりなさい
- c 自分の脚にさわりなさい
- d 自分の肘にさわりなさい
- e 自分の膝にさわりなさい

2) 顔の部分（視覚障害児は椅子に座っている）

- a 耳にさわれ
- b 鼻にさわれ
- c 口にさわれ
- d 目にさわれ
- e ほほにさわれ

3) 体の部位（複雑なもの）手足（視覚障害児は椅子に座っている）

- a 手首にさわれ
- b ももにさわれ
- c 前腕にさわれ
- d 上腕にさわれ
- e 肩にさわれ

4) 体の部位（手～指）〔視覚障害児は椅子に座っている〕

- a 親指を上げなさい
- b 人差し指を上げなさい
- c 小指を上げなさい
- d 中指を上げなさい
- e 薬指を上げなさい

III 体の動作

1) 体の動き：その場での胴体の動き（視覚障害児は立っている）

- a 体をゆっくりと後へ曲げよ → 止まれ
- b 体をゆっくりと前に曲げよ → 止まれ
- c 体をゆっくりと横に曲げよ → 止まれ
- d ひざを曲げゆっくりとしゃがみなさい → 止まれ
- e つまさを上げよ → 止まれ

2) 体の大きい動作（視覚障害児は座った状態）

- a 私の方に向って歩け → 止まれ
- b そのまま後にさがれ → 止まれ
- c 飛び上がれ → 止まれ
- d 体を横に曲げなさい → 止まれ
- e 体を反対側に曲げなさい → 止まれ

3) 手足の動作（視覚障害児はマットの上に立つ、次にマットに横たわる） 立っている場合

- a 腕をまげなさい

- b 空中高く片腕を持ち上げなさい
あおむけに寝ている場合
- c 一方のひざを曲げなさい
- d 一方の腕を曲げなさい
- e 腕をまっすぐにしなさい

IV 体の側面（単純な指示）（視覚障害児は椅子に座っている）

- 1) 目的に関して（簡単な指示）
 - a 右のひざに触れよ
 - b 左腕に触れよ
 - c 右の脚に触れよ
 - d ゆっくり体がかがめて、左足にさわれ
- 2) 目的に関して（複雑な指示）（視覚障害児は椅子に座っている）
 - a 左手を右手に触れなさい
 - b 右手を左ひざに触れなさい
 - c 左手を右耳に触れなさい
 - d 右手を左ひじに触れなさい
 - e 左手を右くびに触れなさい

V 方向性

- 1) 他の人を介しての方向性（視覚障害児は立っている）
教師は視覚障害児に面して座る。視覚障害児の両手は教師の肩に置く
 - a 私の左肩を軽くたたけ
 - b 私の左手を軽くたたけ
 - c 私の右側を軽くたたけ
 - d 私の右耳を軽くたたけ
 - e 私の首の左側を軽くたたけ
- 2) 物の右、左（視覚障害児は箱をもって座っている）
 - a 箱の右側をさわれ
 - b 箱の左側をさわれ
 - c 左手で箱の右側をさわれ
 - d 右手で箱の左側をさわれ
 - e 左手で箱の左側をさわれ
- 3) 他人の動作の方向（視覚障害児は立っている）
 - a (教師は視覚障害児と向かい合って座る。視覚障害児の手は教師の肩に置かれる)
私は肩を左に曲げていますか、右に曲げていますか・・・右へ曲げる
 - b 同 上・・・左へ曲げる
 - c (教師は視覚障害児に背を向けて座る。視覚障害児は両手を教師の肩に置かれる)
私は肩を右に曲げていますか、左に曲げていますか・・・左へ曲げる
 - d 同 上・・・右へ曲げる
 - e (教師は視覚障害児の前面に立つ、視覚障害児も立つ)
私は右の方へ動いていますか。左の方へ動いていますか（動きは左）

2 方向概念要素

ここでは、絶対的方向、即ち自分の身体軸を中心にしての方向の確立をねらいとする。

1) 5方向

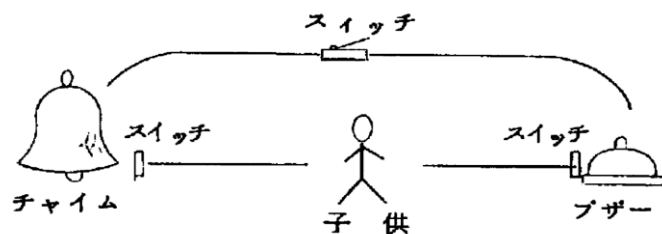
5方向とは自分、前、後、左、右であり、自分の位置を便宜上、上と表現させる。

〔方法 1〕

2点スイッチを併用したブザーとチャイムの使用

① 視覚障害児の手の届くところにブザーとチャイムを配置する。

例：左、右



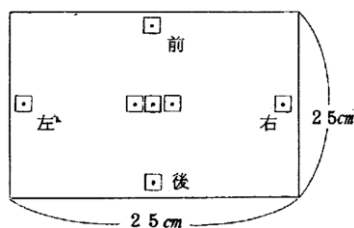
ア. チャイムかブザーを鳴らさせて「どちらの方向か」言わせる。

イ. 「右」、「左」という指示を与えてチャイムかブザーのスイッチをONさせる。

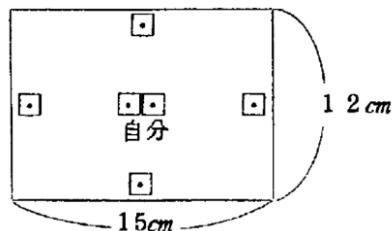
② 5 方向指示シートの使用

サーモホーム等で下図のような指示シートを作り、音源の方向と指示シートの前、後、左、右、自分（上）の標識との対応を行なう。尚、この指示シートは、対象児の学習程度により 3 種に分けている。

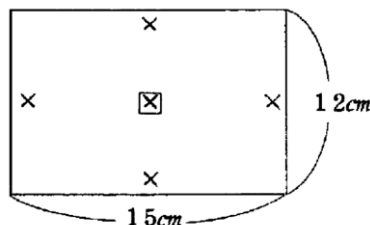
○ 1 のシート(前後左右、自分:子供の標識は1cm 大のナットを使用)



○ 2 のシート(前後左右、自分:子供の標識は1cm 大のナットを使用)



○ 3 のシート(前後左右、自分:子供の標識はルレット作成の点線、線の長さ1cm 程度)



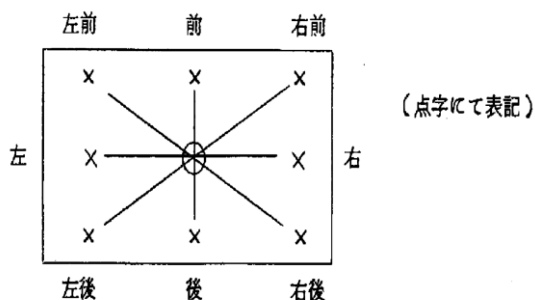
〔方法 2〕 感覚指導用反応装置の使用

感覚指導用反応装置は、札幌盲学校で開発。前方の壁面に 9 個のスピーカーと、天井に 9 個のスピーカー、計 18 個のスピーカーを配置し、音の出ているスピーカーと対応して反応部のバイブレーターが振動するようした装置である。この反応器により音源の方向を視覚障害児に触覚情報としてフィードバックすることが出来る。

2) 9 方向

9 方向とは、前後左右、自分の位置、右前、左前、右後、左後のことである。

〔方法 1〕 9 方向記入指示シートおよび 9 方向シートの使用。これは下の図のように 9 方向の名を書いたサーモホーム形成のシートを用いて学習するものである。(標識はルレットにて作成)



この場合はブザーおよびチャイムを音源として使用する。なお、9 方向の名を覚え次第、標識のみの 9 方向シートを用いる。シートの大きさは大→小に移行する。

〔方法 2〕 感覚指導用反応装置の使用

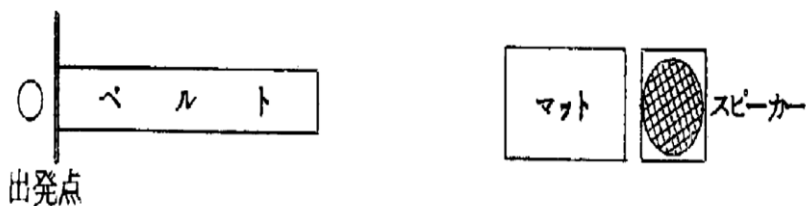
この場合も 5 方向と同じに音源方向の定位の強化として用いる。

3 対音源歩行要素

ここでは、身体軸の確立をめざす。例えば「右に進む」という事は、現在の体の向きを 90 度右に向けてまっすぐに進むということを指導する。

1) 前方音源

〔方法1〕 ワイヤレスマイクの使用。下の図のように、幅 25 cm、長さ 3m のベルト、50 cm×50 cm の玄関用合成樹脂マット、ワイヤレススピーカーを配置して直進歩行を指導する。



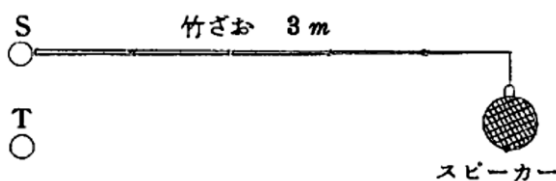
出発点から到達点のマットまでの距離を 5m、10m、15 m、20 m、25m、30 m と長くする。

この時、子供の歩行偏差も、体のねじれ、顔のねじれ、左右のつま先の向き、左右の聴力等の歩行偏差に係る要因も記録グラフに記入する。

2) 8 方向音源

ワイヤレススピーカーと竹ざお〔8m〕の使用

下図のように竹ざおの先にスピーカーを取り付けて、音源の方向に正しく体を向け音源に向かう。この場合、音源に正しく向かえない者に対しては、頭の上を竹ざおに触れさせて歩かせる。

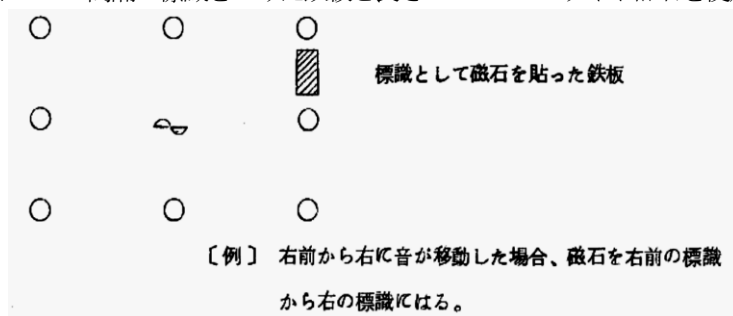


4 音源軌跡要素

ここでは、静的軌跡即ち、視覚障害児の身体軸を一定にして、子どもを中心とした時の音刺激が身体軸の方向に対してどのように変化したかを指導する。

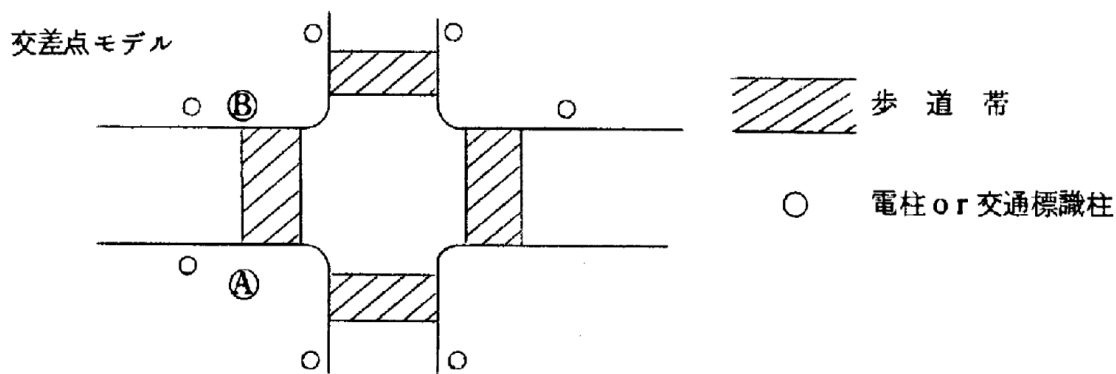
1) 操作板による操作

〔方 法〕 下図のように 7 cm 間隔の標識をつけた鉄板と長さ 5 cm のフェライト磁石を使用。



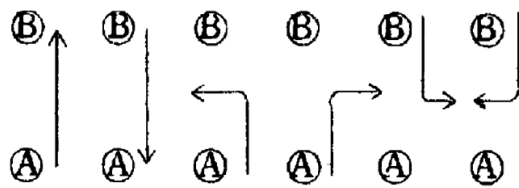
2) 交差点モデル学習

〔方 法〕 下図のようにサーモホームで形成したシートを用いて、感覚指導用反応装置からの音源の移動を対比させて交差点における信号の状態を指導する。

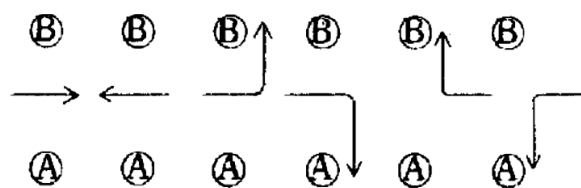


〔例〕 A 地点から B 地点に横断する時の音源の移動と信号の色

信号 青



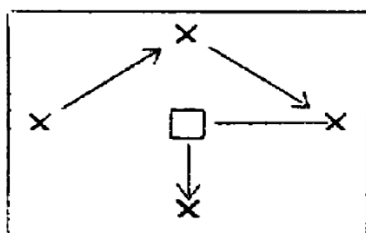
信号 赤



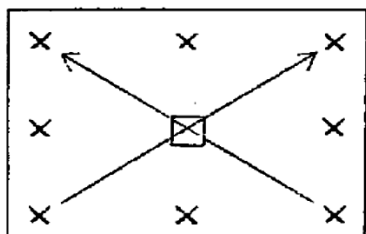
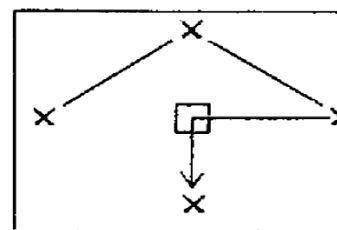
3) 軌跡シートの読図

下の図のような軌跡シートを与えて音源がどのように移動するのかを軌跡（ルレットで線をひく）により読みさせる。

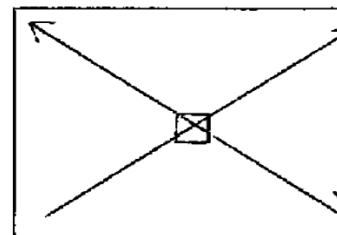
- ・5方向軌跡シート → 9方向軌跡シート
- ・標識を書いたシート → 軌跡のみのシート



左 → 前 → 右 → 上 → 後



左後 → 上 → 右前 →
右 → 右後 → 上 → 左
前

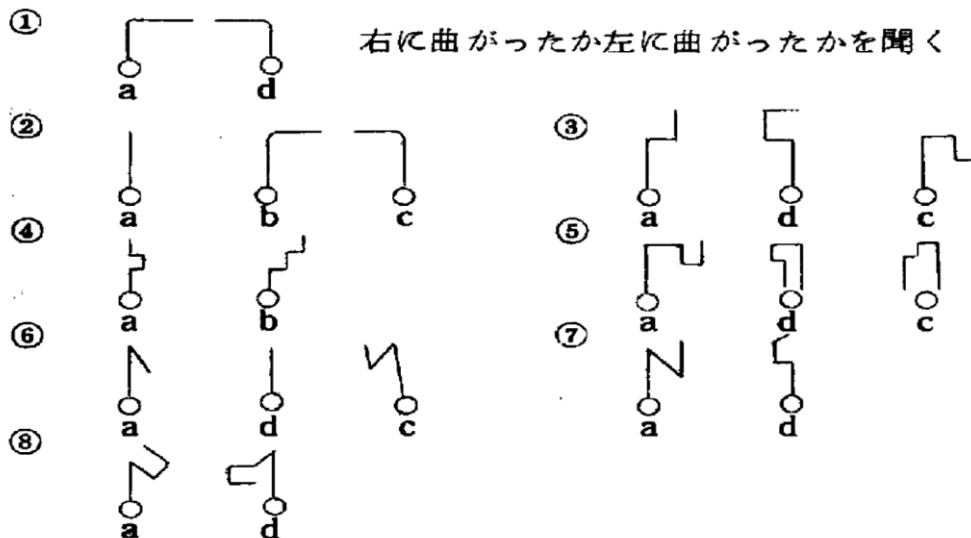


5 歩行軌跡要素

ここでは動的軌跡即ち、視覚障害児の身体軸の時間的移行にかける平面上の軌跡を指導する。

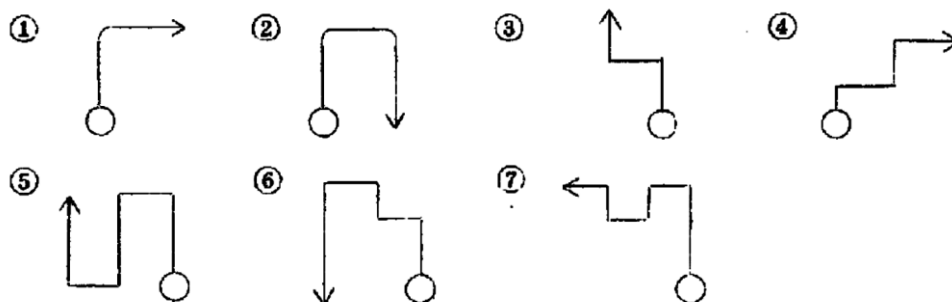
〔方 法〕長さ3m×25cmのベルト1本、長さ1.5m×25cmのベルト4本を用いてコースを作り、その上を歩かせて、それを軌跡板（鉄板）と長さ20cmと10cmのフェライト磁石によって軌跡を表現させる。

1) 歩行軌跡の指導コース



2) 読図歩行

〔方 法〕体育館内で下記のような7枚の地図を用いて任意の距離で歩かせる。角度が一定にならない視覚障害児については、出発地点にメトロノームの様に音の出る物を置く。又、グラウンドで行なう場合は、太陽、風を手掛りにさせる。



6 対風、対太陽に対しての身体の方角づけ

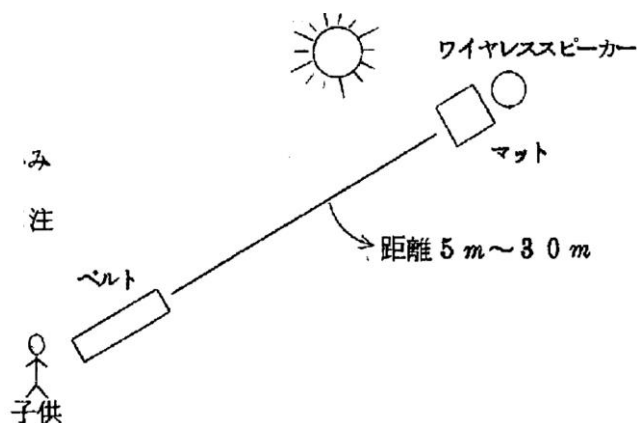
ここでは単独目的歩行における、日常的、副次的標識としての太陽、風向きに留意する力指導する。

1) 対太陽

〔方 法〕 太陽に対して、前、後、左、右、右前、右後のどれかの身体方向をとらせて太陽の熱刺激(残存の光覚視力等)を標識として真っ直ぐに歩かせる。なお、光覚のある視覚障害児は熱刺激よりも光覚刺激を用いようとして頭を左右に振り、光源を探そうとして身体軸が左右に不定になりやすいので注意したい。

(例) 太陽を左前にして歩く

低学年児童の場合は、刺激の方向が左前の時は、左のこめかみの所を指頭で軽くたたいてやり、そこに注意を集中させる。



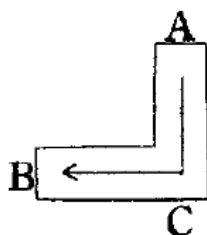
2) 対風向き

〔方 法〕 単独目的歩行において風向きを標識に用いるのは高い建物が連なっている所で吹く「ビル風」位しか教えられないが、時として、単独歩行では有効な情報となりえるので、風に対して前後左右の四つの身体方向をとらせる指導をする。普通の条件下にあるグラウンドでは風は巻いて吹くので、20m以上の長い距離での直線的な指導することは困難である。

7 空間構成物の関係把握要素

ここではメンタルローテーション、方向の視点の転換を主に指導し、ラテラルティ:絶対的左右とディレクショナルリティ:相対的左右をより理解させる。例えば下図のような校舎があるとすると、A地点からB地点にいった場合、自己の身体軸を中心にした絶対的左右では右に曲がったことになるが、視点をC地点に置いた場合は左に曲がったことになる。

このため、幼稚部のころより人形等を用いた相対的な左右の指導を意識的に指導することが求められる。



1) 教室内構成物の構成

〔方 法〕 視覚障害児の地図の指導では、幼稚部教室内を「りかちゃんHOUSE」のように、ミニチュア模型を使って構成させるため、子供自らが幼稚部教室内の各構成物を置けるよう、教室内の机やピアノなどの各パーツを自作するとともに、子供固有の小型人形を用いて、構成した教室内を、人形の顔の部分の前にして移動させるような遊びを工夫することが重要である。この手で物を操作する遊びを通して、大きな教室環境を「頭の

中の地図」として置き換えることができるようになる。

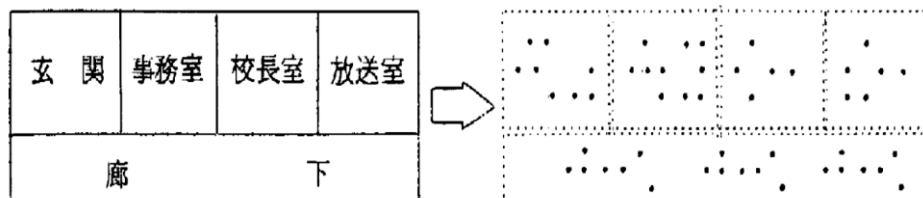
次に、この教室ミニチュアに廊下や幼稚部玄関などを付けて、さらに大きな空間環境を構成するとともに、その中での人形を用いた種々の遊びを工夫することがこの時期を受け持つ教師の大きな役目と言える。

2) 校舎内構成物の指導

教室を空間構成物の一つの単位として、例えば視覚の積み木などで表現し、その前に廊下を示す細長い積み木を付けるなどして、さらに大きな空間環境を手で操作できる範囲内で構成できるよう教材を工夫することが大事である。また、各教室や廊下等を操作可能な積み木などで表現できるようになると、その構成物と対応したサーモフォームや立体コピーで作成した触察図とを対応指導することにより、子供の周りの広い空間環境をより小さなものとした「手の中の地図」として、さらには「頭の中の地図」につなげることができる。

〔方 法〕 パーキンスプレーヤーで下図のように対応した点図標識を作り、実地と1対1の対応を行なわせて校舎内配置図を作成する。

〔例〕 下図のようを所の地図を作る場合は、つぎのように作成させる。



3) トレーリングとガイド歩行

視覚障害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、

トレーリング



Copyright 1999 DB-LINK

教室のドアを出て、廊下の右側を通って給食室に行く時などは、右手の指先を下に向け、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。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出来る。

また、教師が子供をガイドして歩行する場合は、視覚障害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。

左及び下図は、The Importance of Orientation And Mobility Skills For Students Who Are Deaf Blind' より引用



手首を握る



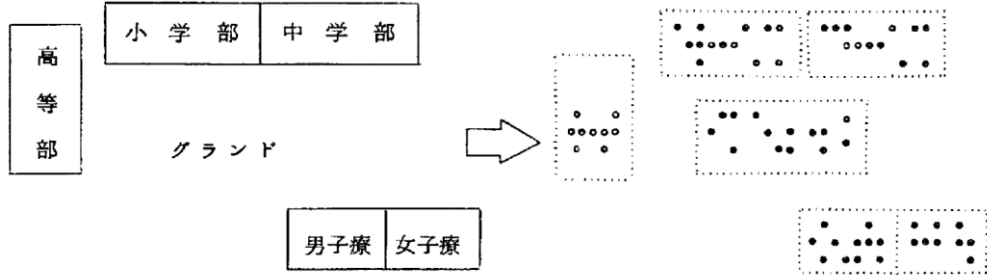
肘を握る

4) 学校内構成物の指導

〔方 法〕 校舎内作成点地図用の標識よりも更に抽象化(縮小率を高めた標識)した点図標識を用いる。

〔例〕 下図のようを所の地図を作る場合は、つぎのように作成させる。

〔例〕



8 白杖探索要素

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作成する必要がある。

視覚障害幼児等が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便利な物との認識
- ・白杖でたたくと環境構成物の違いで音が異なることの認識 を持たせることができる。

この場合、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。

一般に市販している白杖を短くして使用しても、重いので操作しにくいので、釣竿やバト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が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。

3 地図指導プログラム

「頭の中の地図」を精度高く作り上げるためには、基本的な立体模型と具体物を対応して、例えば「T 字路」というと、言葉を聞くだけでおおよその形状を思い浮かべることができるなど、言葉を聞いて、頭の中で形状を想起できるようにする指導内容も重要である。次は、「頭の中の地図」づくりに視点を当てた具体的な指導プログラムである。

I 地図指導プログラムの概略

先天盲児及び早期失明児への地図指導は大きく 5 つの指導内容に分ける事が出来る。その指導に際しては、発達段階等に応じ、また興味関心とも関連付けるなどして、かつ歩行実態の実情や家庭の支援なども勘案して、柔軟に進め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 (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 直接的な位置関係にある出発地点・目的地点の地図構成⇔読図

② 校舎内の配置構成⇔読図

③ 校内の配置構成⇔読図

以後は、小学校・小学部程度以上

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

② 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 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



b、閉鎖型

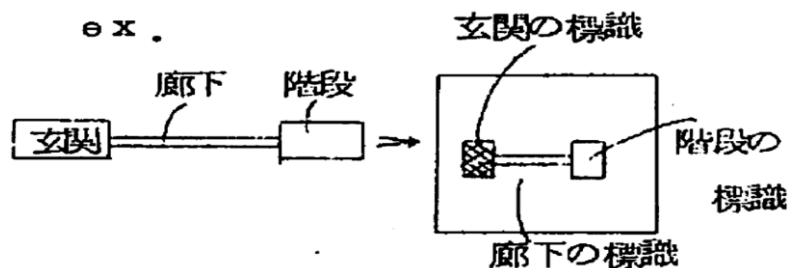


内容2 「地図とは、どんなものか教える」

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板の方向を合わせて使用する。

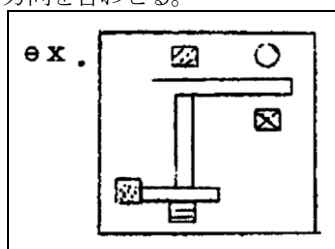
B、点図の使用



②校舎内の配置構成⇔読図

A、地図構成板の使用

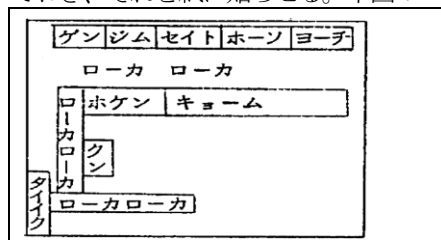
廊下と校内主要地点を構成する。読図は、子供が構成した板をもって指定した地点に行かせる。この場合いつも進行方向に構成板の方向を合わせる。



B、点地図の作成

点字を理解している養時であれば、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。



参考資料

1988 鈴木重男 心の目を育てる家庭養育について 北海道立特別支援教育センター「特殊教育ほっかいどう第5号

2018. 9. 18 中野泰志 慶應義塾大学 「弱視児の教育的な視機能評価と配慮」

nakanoy@hc.cc.keio.ac.jp<http://web.econ.keio.ac.jp/staff/nakanoy/article/LowVision/assessment/index.html>

1973 鈴木重男 実践的養護指導論 全日本盲学校教育研究会「盲教育」第36号

1975 鈴木重男 真っ直ぐに歩けない盲児 文部省 養護・訓練指導事例集－視覚障害教育編－ 東山書店

1975 鈴木重男 先天視覚障害児および早期失明児への歩行指導プログラムの過程的試行 日本ライトハウス 視覚障害研究第2号

2011 金芳堂 視覚・聴覚・言語障害児の医療・療育・教育 改訂2版

Ⅲ 重複障がい教育

Ⅰ 中学部女子生徒への指導実践の記録

(Ⅰ) 指導方針の決定

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、掴まる手掛かりがなければ一人で立つことができず、自立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、次の指導方針を決めて指導した。次は、その指導の記録を整理したものである。この記録は、自分児氏の指導方針をブレずに1年間続ける指針にするとともに、保護者にも同じ思いを持って対応してもらいたいとの願いから記したものである。

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、「手をさわって」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。
- ・常に声がけを行い。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、運足状況を観察し、「12、12」と声がけする。
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」などのぶ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、「たつぞ」などの声が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、継続的な声がけから
- 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) 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年度下田聖子の指導内容・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 ・「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 ・「手は」で伸ばした手を触れてやると自分から立つことができる	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 ・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 ・「手は」で伸ばした手に触れると自分から立つことができる	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 ・12月段階と同じ
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			
3 椅子から立つ	脚を揃えさせ、両手をひいて立たせる			・「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」と言ううと、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して立つ	調子のよい時は「立つよ」と言ううと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かった。
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い。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	5m～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気を取り直して、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、頭打ちするこ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、誘導する持ち手を変ええる必要がある	・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てきた。 ・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くことができる
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くる	・12月段階と同じ
7 誘導する手の状態	がっちり力が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が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	・音階、算盤、集の順で回っても転ぶはほとんど見られない	・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	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、右手を上へ引き上げるようにして、上らせていた)	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」などとの声がけで、自分で片足を上の段に上げ、手摺の側に手を力を入れて上がる事ができる	- 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す動作をする	「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事ができる
2 下り	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)	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」などとの声がけで、自分で片足を下の段に下ろして、手摺の側に手を力を入れて下りることができ	- 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、階段の手摺を探す動作をする	「階段を降りるよ」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	「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	「可愛い、可愛い」をするよと言おうと自分から、休めの形になることができた。休めの形になることができた。また、表情はよだれを流すなど穏やかさや豊かな表情をするようになった。(2学期からほったが柔らかくなった)	「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 - 前方声がけ歩行では、オンプを強化として行っている	「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 - オンプと言って、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	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	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ようになつてきた。また、そのような姿勢を取ろうとしたとき、「さあ、～するよ」と言い「手をくささい」と言うや両手を自分から伸ばすことが多くなつてきた	調子の良い時は「顔を上げて」というと頭を床から持ち上げる次に、「足を揃えて」というとあ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	- 座り込みや頭打ちはほとんどなくなった。 - 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きた
2 ドアの開閉	「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	「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。若干の補助で、教室のドアを一人で開けることができた	9月段階よりも、開ける長さは短くなつてきているが、「ガラガラ」の指示とともに、手をドアの開閉部に誘導すると、20～30cm位、ドアを開けることができる	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	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	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、自分から足を上げる事ができる。その上げた足を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	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	聖子のつかま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	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れて、自分から手を伸ばす動作が見られた。	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	9月段階のように、両手を重ねる仕種はさせていないが、「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	カセットで太鼓の音を聞かせることで喜んで黙って聞いていた	- 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「トントントン叩く」と言うときとしてトン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握り続けることができる	木村先生からの情報では、太鼓リズムの音で自分一人でもバチを保持して、叩くことができる	- 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「トントントン叩く」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
6 手洗いの掌拭き	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	「手を拭くよ」の音がけで、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	「手を拭くよ」の音がけで、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	12月段階と同じ
7 椅子座り	無理やり座らそうとしなければ椅子に座らなかつた	片手拭、片手を肩の隅に付け、「肩に運ぶよ」と言い、次に両手を肩に触れさせると、時には自分から運ぶことができるようになった	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	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

(3) I 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。
- ・常に声がけを行い。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」などのぶ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」などの声が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、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部分を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、継続的な声がけから
- 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、衣服を離した時は、「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。聖子の調子のよい時でないと難しい。）

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。**

2 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願います。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しぐさが、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込んできました。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出さ

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・分析しなければいけないのですが、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。
- ・「ペツして」→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。

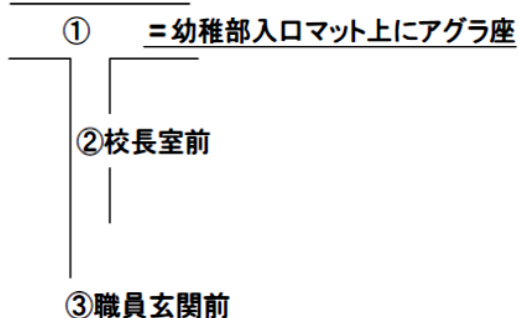
(1) 身体移動に関する内容

◎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、



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、抱っこして褒める。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」と褒める。

◎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。口からペッして」と褒める。

◎光ライトの探索(スキヤニング)

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パチで叩くことができる(パ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。

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ー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 視覚障害児の体育・スポーツの指導原理

視覚障害児の体育・スポーツにおいては、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：閉ざされた技能」と、視覚的情報に基づいて判断し実行する、流動的な環境で変化に対応した「Open-skill：開いた技能」の考え方を指導のための中心原理として熟知することが大事である。

この Closed-skill と Open-skill を、世界盲人百科事典（社会福祉法人日本ライトハウス 昭和 47 年発行版）は、次のように整理している。

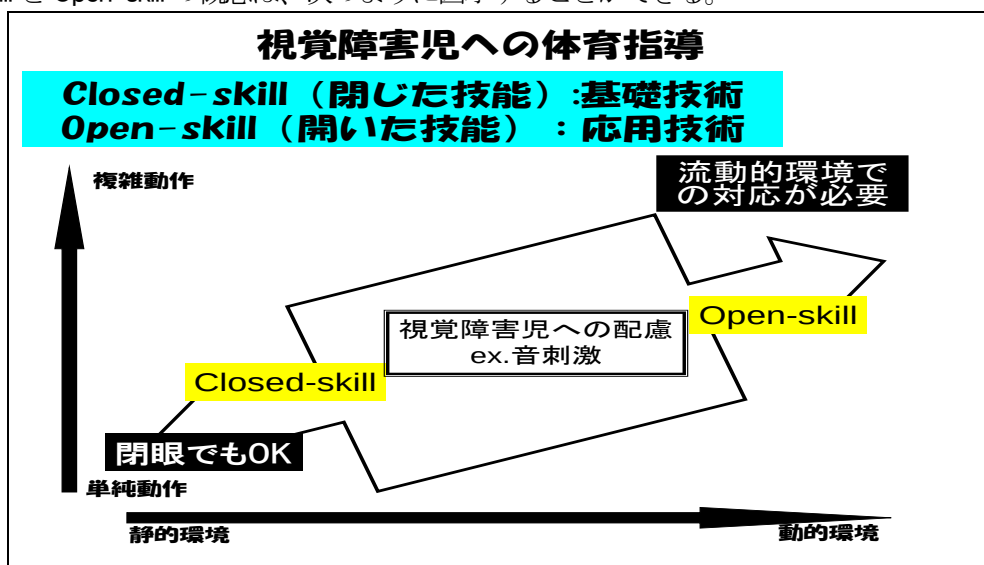
Closed-skill（閉じた技能）

- 運動感覚的フィードバック、固定された環境内での身体及び諸感覚器官の使用を含むが、行動に必要とされたものの予測が極めて持ちやすいのが特徴
- 単調なものの反復によって、基本的技能または習慣的技能を習得させていく
- 環境からは独立している
- 身体像の形成、自己を中心とした空間の評価、空間軸の形成、身体移動のための基本的習慣形成が主なテーマ

Open-skill（開いた技能）

- 予測不可能な流動的な環境の要請で、予測が立とうが立つまいが、何らかの反応を強制されてくる刺激の中で遂行されなければならない場合に、知覚的技能が最大限に活用される
- 視覚化及び心的地図の形成
- 速やかなる適応行動及び身体移動
- 身体各部の調整力
- 体重・パワー・重心の位置と運動感覚の協応
- 主体と外的事物との時間的・空間的（距離的・高度的・方向的）関係の把握
- 身体運動のリズム感
- 複雑な統一運動の統合
- 複雑な一連の運動又は、次々と連続して起こる運動の整合
- タイミングの体得
- 失明以前に行っていたような行動形式、ルールなどがそのまま適応される、すなわち視覚なしで失明以前に行っていたことを再び行うことが主なテーマ

Closed-skill と Open-skill の概念は、次のように図示することができる。



視覚障害児の体育・スポーツ指導においては、視覚的情報を得ることが困難の程度の視覚障害児であればあるほど、Closed-skill に留意した指導による「特有の運動」イメージの体現化と、「特有の運動」に求められる対象物・人の「定位」の工夫、つまり視覚的情報の聴覚情報等への変換の工夫が Open-skill の発揮に結び

付くのである。

サッカーを例にすると、**Closed-skill** はキック、トラップであり、**Open-skill** はゴールへのシュート、人へのパスになるが、ルール知識を身に付けていることや、コートの中でのゴール配置・ポジションの役割や配置を味方と相手との関係で定位するよう工夫する必要がある。

鈴木は、視覚障害児の体育・スポーツ指導について、「いかにして特有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。」と次の論文で説明している。

(1982年5月「視覚障害」No.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○○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るが、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○○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、特有な運動をさらに特有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、それよりも特有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○○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す。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

ァ. 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。

ィ. 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、落ちててもよいように、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。ローラーズケートとスクエアー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. 前をバックのブルークで滑り、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、生徒と共同してブルーク（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asket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Basket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点につきるのではないだろうか。

トレーニングさえ積みめば、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。

2 視覚障害児の体育・スポーツの核：Closed-skill の指導

ケファート(Kephart,N.(1960) : The Slow Learner in the Classroom. Columbus,Ohio Charles E. Mcrrill Books, Inc. 佐藤剛訳：発達障害児（上）．医歯薬出版）は、学習障害児には基本的能力を発達させる4つの基本運動が必要と述べている。この基本的能力は、Closed-skillに位置付けられる能力であり、視覚障害児の体育・スポーツ指導においても重要であることから、その概要を次に挙げる。

1 4つの基本的能力

4つの基本的能力は、姿勢、側面性、方向性、身体像である。

(1) 姿勢Postuer

姿勢は、全ての運動類型の根本であるので、正確な姿勢の維持に努める。そのことによって、身体の間における方向や空間低位Spatial orientationが促進される。歩・走・跳、屈伸を正確な姿勢で行うことらよって重力と身体の関係进行学习することができる。

(2) 側面性Laterality

左右側面の認知は、日常生活の中で不可欠な基本的運動感覚であり、自分自身を基準とした上下・前後・左右の学習をし、さらに四肢を用いて、空間の左右等の関係を意味づけて、正確な側面性を学習させることができる。もし、この学習が不満足な児童は、bとd、pとq等の過ちを犯す結果となる。

(3) 方向性Directionality

これは、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観念である。それは、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。

(4) 身体像Body image

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。

2 4つの基本運動

上記4つの基本的能力の正常な発達とともに、環境の探索に際しての次の4つの基本運動の統合化がなされなければ学習障害は回復しない。

(1) 平衡維持と姿勢保持の能力

要領よく環境を探索するためには、学習活動の目標にかなう身体姿勢及び身体バランスを維持しなければならない。

(2) 移動能力

歩いたり、走ったり、跳んだり、またいだり、よじ登ったりという身体を移動させる能力をつけさせなければならない。

(3) 手による接触と操作の能力

子どもとその取り巻く環境の関係は、両手指の操作の出来、不出来により決まる。そのためにも手で伸ばしたり、拾ったり、引っ張ったりする手指の操作能力をつけなければならない。

(4) 前進と対応の能力

子どもは、自分自身で環境物に近づいたり、遠のいたりする力とともに、その環境の変化への対応能力を持たなければならない。

視覚障害児への「姿勢」、「側面性」、「方向性」、「身体像」の指導は、歩行等の全ての移動を伴う運動発現の原点になることから、幼児期からの組織的・系統的指導が求められる。鈴木は、自立活動での主要な指導内容として、このことに係り次のような指導プログラムで指導した。

(1) 幼稚部

ア 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

イ 軌跡

・単純な歩行軌跡 ・音源定位→音源移動軌跡

ウ 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

エ 白杖探索

(2) 小学部低学年

ア 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

イ 軌跡

・図形的歩行軌跡 ・交差点における交通音の流れ

ウ 地図

・校舎内 ・学校敷地内 ・学校周辺

エ タッチ (ショートケーン、ガイドライン、スライド) ・テクニク

オ ルート歩行 (近辺の店への買物：自立の一步)

(以後、略する。)

3 視覚障害児の体育・スポーツのもの・人の定位：Open-skillの発現

視覚障害児は、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。また、この空間認識能力が高い視覚障害児等は、高い運動能力を持っていることが多い。

広い空間環境での運動が空間認識力を養い、高い空間認識力があるから、物や人を定位して、優れた運動パフォーマンスを発揮できるという相互の関係があるものと考えることが出来る。

(1) 視力を活用できない視覚障害児 (以後、盲児という。) の空間認識

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あろうか。今から250年ほど前に、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、これを顔面視力(Facial Vision または Facial Sight)と呼んだ。

(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、鳴き声を出せないようにしたり、耳を隠す実験をした結果、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た。

同じ1940年代、アメリカのコーネル大学のスバ(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、障害物知覚が起こる。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る。

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ある。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る。

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ない。例えば、盲児独特の歩き方として「バタバタ歩き・走り」がある。この歩き方のメリットを次に挙げる。

「バタバタ」歩きのメリット

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・走るので、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。
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。

この空間認識に係る反響音は、反射物体が遠くにあれば低い音に、近くなるほど高い音になる (コップに水を入れた時と同様)。また、反射物体の方向は、両耳間のエコー音の強度差として、この方向も定位することができる。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、音の反射率が異なることから、音色の変化として認識できるものと考えられている。これは、Sonicguide™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たことである。

盲児は、廊下を歩行していても、教室の開いた入り口を見つけたり、壁にぶつからないで止まったりすることが出来るのも、全てエコーロケーションを活用した空間認識のなせる技である。



(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)という。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るが、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、盲児の周り全体の空間を把握することがでる。

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)を定位することにより(Sound Localization)成立している。

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る。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は、厳に慎まなくてはならない。

(4) 音源定位

音源定位の指導は、視覚障害教育特別支援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る。この音源定位の指導は、前後左右などの方向の指導と合わせて行われる。

また、体育・スポーツでの特に鈴入りボールでの遊びを通したり、音源歩行等によって定位する力を高めることが出来る。

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 走が成り立っている。なお、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る。大きな声でその反響を耳で確認する必要もある。

4 視覚障害児の体育・スポーツの実際

(1) 視覚障害者用に開発された代表的・伝統的スポーツ

 グラウンド・ソフトボール	 フロアー・バレーボール
 サウンド・テーブルテニス	 ラバーが貼っていないラケット 散弾の入ったピン球

(2) 視覚障害者のパラリンピック種目

パラリンピックでは19競技が行われ、視覚障害者が参加できる競技は陸上、水泳、柔道、自転車などの競技。中にはゴールボールのように視覚障害者独自の競技や5人制サッカーのように視覚障害者だけが行う競技、セーリングのように切断、視覚障害など違った障害を持つ人がチームを組んで出場するものもある。

① ゴールボール

国際的に最も盛んに行われている視覚障害者のボールゲームで、前後半10分、合計20分で競技される。コートは9m×18m（6人制バレーボールと同じ大きさ）、一番後ろのラインがゴールになっている。1チーム3名（アイシェード（目隠し）着用）で音源入りのボールを転がしあいゴールをねらう。国際的には1946年より行われている。国内では1994年に全国大会が実施され、現在は西日本、東日本大会も実施されている。

② タンデム自転車

二人乗り自転車。前にパイロット（晴眼者）、後ろにストーカー（視覚障害者）が乗り競技する。トラックレースとロードレースがある。国内では1990年から組織的な活動が始まり、現在は全日本大会が実施されている。

③ 視覚障害者サッカー

主にフットサル（5人制サッカー）のルールで実施され、B1（全盲）クラスの部では20m×40mのピッチを使い、前後半各25分で競技される。4名のフィールドプレイヤーは、アイマスクを着用、音源入りボールを使用し競技する。キーパーは弱視、または、晴眼者が行うことができ、ゴール後ろのコーチがプレイヤーへゴール位置などを指示することができる。現在のIBSAルールの原型は1980年頃にスペインで考案され、国内では2002年より全国大会が開催されている。

④ ブラインドセーリング

視覚障害者2名と晴眼者2名の4名でヨットを操作する。クラスは、視力によりB1、B2、B3に分かれて競技される。パラリンピックでは視覚障害者と晴眼者でチームを組むセーリング競技ではなく、他の障害者と一緒に視覚障害者がチームを組む形式（クルーボート）が行われている。ブラインドセーリングは世界的には1980年後半にニュージーランドで始まったとされ、日本では1998年から日本選手権が実施されている。

⑤ 柔道

日本のお家芸、柔道はパラリンピックでも行われている。相手を手で確認してからはじめる方法以外は一般の柔道と同様である。

(3) 多様な視覚障害者スポーツ

① 視覚ハンディキャップテニス

コートはバドミントンのものを、ボールは音源入りのスポンジボール、ラケットは一般のテニスラケットより短いものを使い、高さ約80cmのネット上をラリーする。日本で考案された競技。1989年弱視者を対象としたショートテニスの大会が行われたのが、競技としての始まり。全盲者を対象とした大会は1990年より実施されており、現在は西日本、東日本の大会に加え、地域独自の大会も行われ始めている。

② フライングディスク

アキュラシー（正確に投げることを競う）とディスタンス（距離を競う）があり、陸上や水泳のような障害区分別で競技されないのが特徴。アメリカでは古くから障害者に親しまれている競技だが、国内では1997年に第1回の全国大会が実施され、全国障害者スポーツ大会の種目にもなっている。

③ ビームライフル

国際的にはエアライフル（実際に弾が発射される）で実施されている、国内では銃刀法が厳しいため、弾の代わりにビームを飛ばして競技される。銃口の向いている方向を音でフィードバックすることによって照準を合わせる。1996年、西日本障害者ビームライフル選手権に視覚障害者の部がはじめて

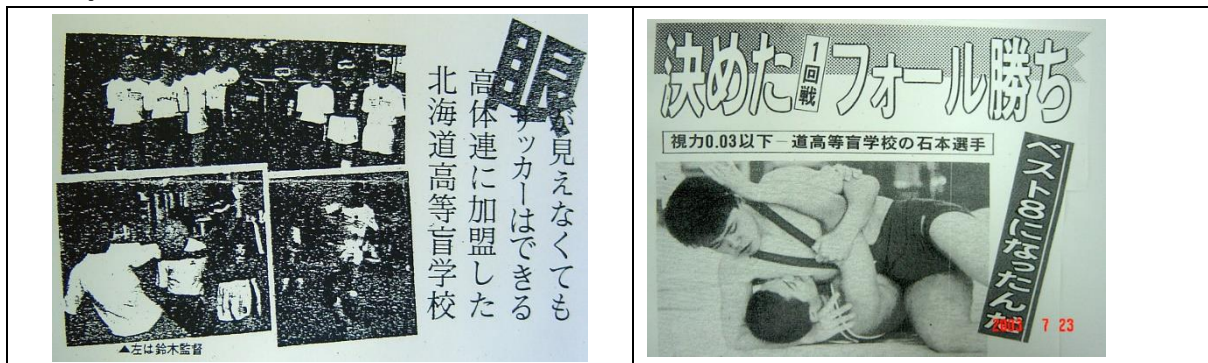
設けら、その後、全日本大会などでは視覚障害者の部が設けられているが、視覚障害者用の音源装置が特殊であるため、普及の面ではあまりすすんでいない。

④ 視覚障害者ゴルフ

キャディーがボールの位置やホールまでの距離を指示、2人1組となっていく競技。バンカーに入ったボールを打つ際に、クラブが地面に接触してもよいことを除けば、一般のルールとほとんど同じ。アメリカでは1930年代より組織的な活動が行われているが、日本では比較的新しいスポーツ。世界のトップゴルファーは70台、80台でコースを回る。

⑤ ウィンタースポーツ

長野のパラリンピック以降、盛んになりつつある。大回転、バイアスロン、(クロスカントリースキーと射撃(エアライフル)を同時に行う競技)クロスカントリー(歩くスキー)などが行われている。本道では、アルペンスキーは戦後から行われ、クロスカントリースキーは昭和50年代から行われている。



参考図書

1960 Kephart, N The Slow Learner in the Classroom. Columbus, Ohio Charles E. Mccrill Books, Inc. 佐藤剛訳：発達障害児(上)．医歯薬出版

1972 世界盲人百科事典 日本ライトハウス 昭和47年発行版

1975 鈴木重男 先天視覚障害児および早期失明児への歩行指導プログラムの過程的試行
視覚障害研究2号 日本ライトハウス

1982 鈴木重男 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
視覚障害No.59

1986 Sigeo Suzuki Evaluating Methods for Teaching Orientation and Mobility with Sonicguide JOURNAL OF
VISUAL IMPAIRMENT & BLINDNESS

1988 佐藤泰正 視覚障害心理学 学芸図書

視覚障がい教育の留意

元盲学校教員 鈴木 重 男

1 学ぶ

- 視覚障がい児の実態を丸ごと受け止める。
- 視覚障がいのない幼児児童生徒との共通点は無限にある。
- 指導内容・方法は、視覚障がい児が教えてくれる。
- 家庭でできることを学校でもできるようにする。

2 決意する

- 視覚障がい児に全身全霊をかける決意をする。
- 仮説から当該児に合わせた指導方針を決める。
- 指導方針を決めるがその指導方針にとらわれない。
- マニュアルを学ぶが自分流のマニュアルを作る。

3 考察する

- 指導記録を客観的に評価可能になるよう工夫する。
- 指導記録を整理する。
- 整理した資料を一覧に再整理する。
- 一覧に整理した資料を項目化する。

困ったときは、視覚障がい児を「真似る」「呼吸を合わせる」

- 今、できることを真似てみる。
- 「あ」と発語できる児に「あ」と返す。
- 「あ」と返して、同時に触れてみる。
- 同じことを何度か繰り返す。
- 子供の反応、顔、呼吸、手足をよく観る。
- 子供が指導内容・方法を教えてくれる。
- 指導内容・方法が明確になる。