

インクルーシブ教育制度下、幼稚園、小・中学校で必要とされる知識と技能

～視覚に障害のある幼児児童生徒への対応～

北海道文教大学准教授
北海道高等盲学校長
北海道五稜郭養護学校長
北海道函館盲学校教諭

鈴木重男
伊藤政勝
石川大
坪川寛司

はじめに

我が国が障害者の権利に関する条約を批准するための制度上の条件整備をおこなうため、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」が内閣に設置され、そこにおいて審議された内容を、平成22年6月7日、第一次意見として取りまとめ、平成22年6月29日、「障害者制度改革の推進のための基本的な方向について」として閣議決定された。教育制度のあり方としては、次の検討事項が示された。

- 障害のある子どもが障害のない子どもと共に教育を受けるという障害者権利条約のインクルーシブ教育システム構築の理念を踏まえ、体制面、財政面も含めた教育制度の在り方について、平成22年度内に障害者基本法の改正にもかかわる制度改革の基本的方向性についての結論を得るべく検討を行う。
- 手話・点字等による教育、発達障害、知的障害等の子どもの特性に応じた教育を実現するため、手話に通じたり者を含む教員や点字に通じた視覚障害者を含む教員等の確保や、教員の専門性向上のための具体的方策の検討の在り方について、平成24年内を目途にその基本的方向性についての結論を得る。

一方、文部科学省は、平成20年8月、「特別支援教育の推進に関する調査研究協力者会議」を設置して、我が国のインクルーシブ教育推進に係る在り方等について検討していたことから、中央教育審議会では、先の調査研究協力者会議での検討結果と閣議決定された上記2点を含めて、現在、検討がなされている。

これまでの我が国の障害児の就学制度を顧みると、平成14年、学校教育法施行令第11条において「認定就学者制度」（就学基準に該当する児童生徒でも市町村教育委員会が小・中学校において適切な教育を受けることができる特別の事情があると認める者（認定就学者）について小・中学校に就学させることができ認定就学制度）が導入され、また平成19年、学校教育法施行令第18条の2において「保護者の意見聴取規定」（障害のある児童の就学先の決定に際しては、教育学、医学、心理学その他の障害のある児童生徒の就学に関する専門的知識を有する者の意見の聴取とともに、保護者からの意見聴取が義務付け）が設けられた。

このことは、障害のある児童生徒の就学に係る学校の選択は、保護者に大きなウェイトが置かれてきていることを物語っている。特に視覚障害のある児童生徒については、平成20年、「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」が施行されたことにより、通常の学級で使用されている教科書の拡大版や点字版が、より円滑に入手できるようになったことから、年齢段階の教科書を用いた学習が可能な視覚障害児は通常の学級での学習を希望するケースが増えてくるものと予想される。

本稿は、このことを踏まえて、通常の学級での視覚障害児、特に点字を用いる児童生徒への対応について、その具体的な取り扱いを整理するものである。

1 「視覚障害」特別支援学校のセンター的機能の活用

鈴木等⁽¹⁾⁽²⁾は、現在の特別支援教育体制下における通常の学校で学んでいる児童生徒等が円滑に学習を進めるための主要な支援として、特別支援学校の「センター的機能」を次のように整理した。

特別支援学校は、平成19年4月1日施行の改正学校教育法第74により、幼稚園、小学校、中学校、高等学校等の要請に応じて、必要な助言や援助に努めること、つまり「センター的機能」の発揮に努める必要があるものと規

定された。

このことは、我が国に約1,000ヶ所の特別支援教育を推進・充実するための地域センターを設置したと同じことと考えられている。したがって、特別支援学校は、自校に在籍している幼児児童生徒はもとより、自校の持つ専門的機能の一覧を積極的に地域に公開するなどして、地域でのインクルーシブ教育をより一層推進・充実するための役割を果たすよう、各特別支援学校の持つセンター的機能を設置者が決めている通学区域等の地域全体に十二分に発揮するよう努めることが重要である。

学校教育法第74条

特別支援学校においては、第72条に規定する目的を実現するための教育を行うほか、幼稚園、小学校、中学校、高等学校又は中等教育学校の要請に応じて、第81条第1項に規定する幼児、児童又は生徒の教育に関し必要な助言又は援助を行うよう努めるものとする。

特別支援学校のセンター的機能

- 小・中学校等の教員への支援機能
- 特別支援教育等に関する相談・情報提供機能
- 障害のある幼児児童生徒への指導・支援機能
- 福祉、医療、労働などの関係機関等との連絡・調整機能
- 小・中学校等の教員に対する研修協力機能
- 障害のある幼児児童生徒への施設設備等の提供機能

この特別支援学校のセンター的機能は、中央教育審議会答申「特別支援教育を推進するための制度の在り方について（平成17年12月8日）」で、地域において特別支援教育を推進する体制を整備していく上での中核的な役割として位置付けられ、通常の学級に在籍するLD・ADHD・高機能自閉症等の児童生徒を含め、小・中学校等に在籍する障害のある児童生徒について、その教育的ニーズに応じた適切な教育を提供していくためには、表の6カテゴリーのセンター的機能を特別支援学校が発揮することが重要と提言された。

この特別支援学校のセンター的機能の発揮は、通級に関する調査研究協力者会議「通級による指導に関する充実方策について（審議のまとめ）（平成4年3月30日）」が文部科学省より発表され、これを受けて、平成5年1月に学校教育法施行規則の一部改正が行われて、平成5年度、通級による指導が実施されたことにより、制度化・明確化されたといえる。

（1）特別支援学校のセンター的機能に関する経緯等

この特殊教育時代から引き続く、幼稚園、小学校、中学校及び高等学校での特別支援教育に係る施策及び特別支援学校のセンター的機能に係る経緯について次のように整理することができる。

表1 特別支援学校のセンター的機能の発軀に係る教育動向の整理

| 区分 | 特別支援教育に係る文部省施策 | 特別支援学校のセンター的機能に係る事項 |
|----------------|---|--|
| 平成 4年 1992年 | ・文部科学省・学習障害及びこれに類似する学習上の困難を有する児童生徒の指導方法に関する「調査研究協力者会議」を設置 | |
| 平成 5年 1993年 | ・「通級による指導」制度が実施 | ・「通級による指導」で、小・中学校児童生徒を盲・聾・養護学校で指導することも可能になり、その授業時数が指導要録に反映化 |
| 平成 7年 1995年 | ・学習障害児に対する指導について(中間報告)「学習障害とは、基本的には、全般的な知的発達に遅れはないが、聞く、話す、読む、書く、計算する、推論するなどの特定の能力の習得と使用に著しい困難を示す、様々な障害を指すものである。」と定義 | ・学習障害児に対する指導について(中間報告)では、学習障害児等の指導に当たっては、専門的な知識・技能をもつ特殊教育センターや教育相談所等の職員、盲・聾・養護学校等の教員と密接な連携協力を図りながら、より適切な指導が行われるようにすることが重要と提言 |
| 平成9年 1997年 | ・介護体験特例法により小学校・中学校教諭免許取得に際する特別支援学校への2日間の体験活動が義務付け | ・特殊教育諸学校の児童生徒等との体験を通して、人の心の痛みが分かり、価値観の相違を認められる心を持った教員の実現に資することを目的 |
| 平成11年 1999年 | ・「学習障害児に対する指導について(報告)」で、学習障害の定義、判断基準並び指導形態等が明確化。 ・盲・聾・養護学校学習指導要領等が改訂され、「養護・訓練」の名称が「自立活動」に変更 | ・改訂された盲・聾・養護学校学習指導要領等で、「地域における特殊教育に関する相談センター」としての役割を果たす努力義務が規定 ・自立活動及び重複障害児の指導では、個別の指導計画作成が規定 |

| | | |
|----------------|---|---|
| 平成13年 2001年 | <ul style="list-style-type: none"> ・「21世紀の特殊教育の在り方について(最終報告)」で、①LD、ADHD、高機能自閉症児等への教育的対応 ②盲・聾・養護学校のセンター的機能の発揮が提言 ・文部科学省特殊教育課を特別支援教育課に変更 ・文部科学省「特別支援教育の在り方に関する調査研究について」調査研究協力者会議を設置 | <ul style="list-style-type: none"> ・「21世紀の特殊教育の在り方について(最終報告)」で、盲・聾・養護学校は、①早期からの教育相談を実施したり ②地域の小・中学校等へ教材・教具等を貸し出したり ③小・中学校等の教員からの相談を受けたり ④盲・聾・養護学校における小・中学校等の教員の研修の実施するなど、地域の特殊教育のセンターとしての役割について提言 |
| 平成15年 2003年 | <ul style="list-style-type: none"> ・「今後の特別支援教育の在り方について(最終報告)」で、障害の程度等に応じ特別の場で指導を行う「特殊教育」から障害のある児童生徒一人一人の教育的ニーズに応じて適切な教育的支援を行う「特別支援教育」への転換を図ることを提言 | <ul style="list-style-type: none"> ・「今後の特別支援教育の在り方について(最終報告)」で、地域の特別支援教育のセンター的役割を担う学校として「特別支援学校」制度に改めることについて、法律改正を含めた具体的な検討が必要と提言 |
| 平成16年 2004年 | <ul style="list-style-type: none"> ・「小・中学校におけるLD、ADHD、高機能自閉症の児童生徒への教育支援体制の整備のためのガイドライン(試案)」で、小・中学校でのコーディネータ配置及び校内支援体制整備等の具体的な推進の在り方、ADHD、高機能自閉症の定義が明確化。 ・文部科学省によるロービジョン児の拡大教科書の無償給与の実施。 ・「障害者基本法」の一部改正で、障害のある児童生徒と障害のない児童生徒の「交流及び共同学習」の積極的推進が規定。 ・点字教科書の無償配布について、9/1 実施を都道府県教科書担当者会議で口頭指示 | <ul style="list-style-type: none"> ・「小・中学校におけるLD、ADHD、高機能自閉症の児童生徒への教育支援体制の整備のためのガイドライン(試案)」で、小・中学校が、障害の状態や特性等に応じた専門的指導を充実させるためには、障害のある児童生徒への専門的な教育を行っている盲・聾・養護学校と連携を図ることが大切。具体的には、合同研修会、派遣研修等の研修会の充実や、巡回相談の実施などの必要性を提言 |
| 平成17年 2005年 | <ul style="list-style-type: none"> ・「特別支援教育を推進するための制度の在り方について(答申)」で、特別支援教育に着実に転換するための具体的な制度について提言 | <ul style="list-style-type: none"> ・「特別支援教育を推進するための制度の在り方について(答申)」は、特別支援学校のセンター的機能を例示するとともに、特別支援教室設置とセンター的機能による支援の在り方についても提言 |
| 平成18年 2006年 | <ul style="list-style-type: none"> ・新たに「高機能自閉症」、学習障害、注意欠陥多動性障害等が通級による指導の対象として制度化 | |
| 平成19年 2007年 | <ul style="list-style-type: none"> ・「学校教育法」等の一部改正で、特別支援学校の複数の障害種の対応とセンター的機能の発揮とともに、幼稚園、小学校、中学校及び高等学校で障害のある幼児児童生徒をも教育する特別支援教育の実施が制度化 ・就学先の決定に係り保護者の意見聴取が義務化 | <ul style="list-style-type: none"> ・学校教育法第74条で特別支援学校が幼稚園、小中高等からの要請に対してセンター的機能を発揮することが規定 |
| 平成20年 2008年 | <ul style="list-style-type: none"> ・幼稚園教育要領、小・中学校学習指導要領が改訂。障害児等についての教育の実施と、特別支援学校等の助言又は援助を活用することが規定 ・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、教科書発行者へのデータ提出の努力義務を規定 | <ul style="list-style-type: none"> ・幼稚園教育要領、小・中学校学習指導要領が改訂。障害児等について、特別支援学校等の助言又は援助を活用することなどが規定 |
| 平成21年 2009年 | <ul style="list-style-type: none"> ・高等学校学習指導要領が改訂。障害児等についての教育の実施と、特別支援学校等の助言又は援助を活用することが規定 ・特別支援学校学習指導要領が改訂。個別的教育支援計画、個別の指導計画の作成が義務化 ・「特別支援教育の更なる充実に向けて～早期からの教育支援の在り方について～」で早期からの教育相談等で個別的教育支援計画を作成し、市町村教育委員会が適正就学のツールとすることなど提言 ・高等学校における特別支援教育の推進について(高等学校ワーキング・グループ報告)で、高等学校での特別支援教育の充実を提言。高等学校在籍生徒に2.2%の発達障害生徒がいることを報告 | <ul style="list-style-type: none"> ・高等学校学習指導要領が改訂。障害児等について、特別支援学校等の助言又は援助を活用することなどが規定 ・特別支援学校学習指導要領が改訂。特別支援教育のセンターとしての役割を果たすことが規定化 ・高等学校における特別支援教育の推進について(高等学校ワーキング・グループ報告)で、特別支援学校のセンター的機能を積極的に活用すること、特別支援学校においても、高等学校にどのようなコースがあり、センター的機能としてどのような支援ができるのかを検討し、高等学校に情報提供することを提言 |
| 平成22年 2010年 | <ul style="list-style-type: none"> ・校長、教頭、特別支援教育コーディネーター、担任教師等と連携のうえ、日常生活上の介助(食事、排泄、教室の移動補助等)、発達障害の児童生徒に対する学習支援、児童生徒の健康・安全確保、周囲の児童生徒の障害理解促進等を行う「特別支援教育支援員」を高等学校にも、平成22年度より配置することを明確化 | <ul style="list-style-type: none"> ・発達障害を含む障害のある子どもの乳幼児期から成人期に至るまでの一貫した支援方針について特に重点的に推進し他の地域のモデルとする地域として、特別支援教育グランドモデル地域を47都道府県に指定 |

(2) 「視覚障害」特別支援学校のセンター的機能とは

視覚障害児が通常の学校で学ぶ場合に「視覚障害」特別支援学校が発揮するセンター的機能は、当然、「視覚障害」特別支援学校の持つ専門性が発揮されたものである。

では、「視覚障害」特別支援学校の専門性とは、どのような内容なのであろうか。全国盲学校長会⁽³⁾は、「視覚障害」特別支援学校が重要と考える専門性の内容を、次のような統計として整理している。

表2 「視覚障害」特別支援学校長が重要と考える専門性

| | | | | | |
|----------|-------|--------------|-------|-------------|-------|
| 点字の指導力 | 57.1% | 視覚障害教育の基礎的理解 | 38.6% | 職業教育の指導力 | 21.4% |
| 各教科の指導力 | 45.7% | 歩行等の自立活動の指導力 | 32.9% | 触察等の指導力 | 17.1% |
| 弱視児への指導力 | 42.9% | 重複障害児の指導力 | 28.6% | 視覚機能検査等の指導力 | 11.4% |

また、全国高等学校長協会特別支援学校部会の全国盲学校長会大学進学対策特別委員会⁽⁴⁾は、大学進学を前提として、高校時代に身につけておくべき力として、実際に大学で学んでいる視覚障害学生の自由な回答を整理して、次の7点を挙げている。

視覚障害学生が挙げた高校時代に身につけておくべき力

- ・白杖を使って一人で自由に移動できる力。
- ・自分に必要な支援を把握し、適切に依頼できる力。
- ・受け身ではなく、積極的に他の学生や教職員とコミュニケーションをとれる力。
- ・自分にはできないことを人に手伝ってもらったとしても、人まかせにせず、その内容や方法を積極的に把握する力。
- ・大学で学習するには様々な形態の電子データを自由に扱わなければならないので、パソコンや支援機器に関する知識・技術。
- ・多様で大量な情報に対応するため、携帯用点字端末を活用し、効率的にノートをとる力。
- ・普段点字を使っていたとしても、レポート等で漢字仮名交じり文を書くので、レイアウトを含めた墨字の知識。

鈴木⁽⁵⁾は、日本で最初の点字を使用する生徒の普通高校での統合教育の実践を通して、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（包容）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支援の知識・技能等を次の3カテゴリーに分けた。

- 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**

栃木県総合教育センター⁽⁶⁾は、視覚障害児の通常の小学校での共同及び交流活動の実践報告として、次のように述べている。

(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行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行の練習を行った。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。

本稿は、今後のインクルーシブ教育の進展と視覚障害特別支援学校の果たすべきセンター的機能の発揮を勘案するなどし、視覚障害児の就学・修学上で最も基本となる教科学習の基盤としての触察指導と点字触読指導、また拡大教科書に係る指導内容・方法について述べるものである。

(鈴木重男、伊藤政勝)

2 触察能力を高めるための配慮

(1) みえないということ

人は外界等からの様々な情報を、五感（目、耳、鼻、舌、皮膚感覚）などの外受容器感覚、内臓感覚（満腹感、肩こり）などの内受容器感覚、運動感覚や平衡感覚などの自己受容器感覚を活用して収集し、総合的に判断し、行動し、理解をしている⁷⁾。外界や空間に関する情報の多くは、視覚を活用して得ている。そのため、視覚に障害があると空間の広がりや遠く（手の届かない程度の距離）にある物の存在についての情報の入手には、量的にも質的にも大きなハンディキャップがある。聴覚や触覚によっても空間に関する情報を得ることができるが、その情報は視覚から入手できる情報より、量的にも少なく、質的にも曖昧である。

また、見えない、見えにくいということは自分の手の届く範囲より遠くの事物・事象についての情報を得ることに不自由がある訳で、欲しい物が近くにあっても気づかなかったり、物を取ろう、探そうとする意欲が沸かないなど、外界に対して行動しようとする意欲を喚起したり、持続することが難しい。つまり、外界に対して行動を起こす動機付け（モチベーション）をどのように高めるか、あるいは継続させるかが、見えない、見えにくいという状況以上に大きな課題と言える。

視覚障害児の三大不自由は、「歩行」、「日常生活動作」、「文字の処理」と言われる場合がある。「歩行」では、安全に、しかも能率良く歩くことができ、目的地まで移動すること、「日常生活動作」では、日常生活上の様々な動作（食事、入浴、衣服の着脱、清掃、整理整頓等の動作）をスムーズに行うこと、「文字の処理」では、点字や普通の文字（図や絵など）の内容を理解することである。

そのため、視覚障害教育における専門性・目的は、視覚障害児が外界からの情報を全ての感覚を活用して、正確に事物・事象の情報を得て、過去の経験等と比較、判断し、自ら主体的に行動できる子どもを育てることである。これらの不自由を改善・克服する手だてを小・中学校等において、各教科等（自立活動）、全教育活動の中で適切に指導することが必要となる。

小学校低学年における先天・早期失明児の指導には、一つ一つの指導にたくさんの時間ときめ細かな指導を行う必要になる。ある一つの動作についても場面や環境が変われば、全く別の経験として認識されることが多い。それは感覚的、運動動作的な経験のために、視覚的なイメージと異なり汎用性が利きにくいことが原因と考えられている。様々な場面や環境で、多くの経験を積むことが、先天・早期失明児の行動の自信となり、より積極的に外界や社会に対して、行動を起こすことができる人となる。そのため、学校においては、各教科等の内容のみならず、日常生活の体験や経験を質的にも豊かにし、量的にも豊富にすることが求められる。そして、それらの行動がより正確にできるようにすることが大切である。

視覚障害教育の目的は、先天・早期失明児にとって見えないものを「見える・感じる」ことができるように指導することであり、そのことは意欲的で創造的に活動するなど、自ら考え、自ら学び取る姿勢や態度を



身に付けることにある。

ここでは、触ろうとする意欲や外界を知るために必要な内的動機付けを高めるために必要な基礎的・基本的な内容として先天・早期失明児の「空間概念」、「概念の枠組みを形成するための言語」の発達を促すかわりから、触察、観察の仕方について、説明する。

(2) 移動(歩行)の基礎・基本となる空間概念を形成する指導

視覚に障害のない子どもは、視覚によって自己が環境から独立した存在であることを自ら学習する。時として母親やおもちゃは自分の手から離れてしまうが、自分の手や足は、いつも自分の側についていて、離れていってしまうおもちゃを取り返すこともする。自己と環境の分離はこのような認識の芽生えを通して形成される⁸⁾。

先天・早期失明児は探索を、主に触覚を通して行うため、その環境について時間的・空間的關係を同時に認知することが難しい。自分の手足が自分のものであることを認知するには長い時間を要するといわれている。また、先天・早期失明児の母親は時として過保護に陥りやすいため、子どもの気持ちを先取りして物を取ったり、子どもの意思と関係なく与えたりするため、母親との分離感を子どもに形成しにくくしていると言われている。そのため、環境の理解が遅くなるとともに、自我の発達も未分化になりやすいとの指摘もある。このようなことから、先天・早期失明児が歩行など、あらゆる活動を行う際に外界との接点として重要な役割を持つ身体座標軸のイメージを正しく形成するかかわりを早期に行うことが必要である。この指導は、様々な学習活動において最も基礎的・基本的なものであり、確実に身に付けておかなければならない内容である。

ア 自己の正しいボディー・イメージの形成

自己のボディー・イメージは視覚的なイメージを基調としているため、先天・早期失明児のイメージは物質的、機能的なイメージであり、映像としてのイメージではないことがある。バイバイと手を振る場合についても、その場の状況によって、小さく振る、大きく感情を込めて振るなど表情(心情)を伝えることができない。しかし、場や心情等に応じたバイバイの時の手の振り方についても場面に応じて伝えることが必要となる。その基礎となる自己のボディー・イメージを小さいうちから教えることが大切になる。

| | |
|----------------------|--|
| ◆身体各部の位置と名称との対応をさせる。 | ・身体部位の名称を教える。子どもの身体に触れながら、触覚のイメージとともに言葉を添え、情報を補う。自分の身体の言われた部位を触る。 ・腕などの部位の長さ、大きさ、位置、範囲などを確認する。 ・「腕組み」、「二の腕」、「腕枕」などの生活の中で使われている「腕」とか「手刀」「握手」など、「手」のつく言葉と意味を結びつけて実際に動作化して腕や手のイメージを補足する。(足、頭、胴、目、鼻、口など、各身体部位に広げていく) ・腕と手の言葉で使われ方が違うことやその違いの概略に気づかせる。 |
|----------------------|--|

イ 身体運動の基本動作と言葉との対応

手や腕の動きを表す言葉を動きのイメージと一致させる。場面により、同じ言葉でも動作が異なることを理解する。(手を振る、手を挙げるなど)

その際、顔が正面を向いた状態を保ち正しい姿勢をとるように指導することに留意する。先天・早期失明児が方向を正しく捉えることができるように顔の位置が変わらないような正しい姿勢を伝える。

| | |
|-----------------------|--|
| ◆平衡感覚、筋運動感覚、移動感覚を味わう。 | ・地面と垂直に立っているときの両足の体重のかかり方、筋肉の動き、筋緊張の維持について意識させる。 ・座位、横臥位、腹臥位など、いろいろな姿勢においても意識付けを行う。 |
|-----------------------|--|

| | |
|--------------------------------|---|
| ◆言われた方向を指し示す。 | ・いろいろな姿勢や顔がうつむいた状態でも方向を示せるようにし、基準方向を理解する。また、その方向に体を向けるなどについても教える。 |
| ◆腕を伸ばす、腕を真上に上げるなどの動作と言葉を対応させる。 | ・指し示す腕の動きにはいろいろな種類があることを体験し、状況に応じた示し方を教える。 ・両腕を前に伸ばしたり、左右に開くなど、いろいろな「伸ばす」という動作があることを教える。 |
| ◆自己を基準に上下・前後・左右の6方向を認識する。 | ・指さしの仕方（指の形）、指先の細かな動きや形を教える。 ・6方向を指さしたり、それぞれの方向にある物を言い当てたりする。 ・机の上、机の下など基準となる物と自分の位置について動作化して教える。 |

ウ 自己から他者への原点の移動

自己のボディー・イメージや顔の向きなど自己を原点とする方向・姿勢等がある程度身についたら、その原点を他者に置き換えたときの方向等についても指導する。相手から見た方向と自分から見た方向について次のような方法で教えることが必要である。

| | |
|-----------------------------------|--|
| ◆自己の原点を他者の原点に写し、そこを基準にして6方向を認識する。 | ・自分を原点にして方向を示していたことについて、原点を他者やある基準点から認識することができるようにするため、原点を移動することが可能であることを理解する。 ・他者を基準にしたところから、方向や物の位置を確認する。 |
| ◆人の顔の部位と自分の顔の部位の感覚的違いを認識する。 | ・相手の顔の部位を指さす。 ・動きや姿勢を理解するために粘土や人体模型で動きや方向を確かめる。 ・他者の姿勢を真似て同じ姿勢をとる。 ・近くの物の位置から遠くの物の位置へと空間の広がりを意識させる。 |

エ 基本的な立体のイメージ及び平面のイメージの構成

世の中は様々な形で構成されている。草木や山、川などの自然物や建物、車、道路などの人造物がある。これらの物は基本的な立体によって表現できることを伝える。立方体を建物にしたり、車に見立てたりして位置関係やイメージ化に有効であることを指導する。

| | |
|----------------|---|
| ◆基本的立体と具体物との対応 | ・球、円柱などの基本図形と身の回りにある具体的な物の形のイメージで結びつけることにより、物の属性を基本的な形で捉えられるようにする。 ・具体物を球、立体などの仲間に分ける、粘土による造形などを通して立体を理解、表現する。 |
| ◆形の属性の理解 | ・形が同じで大きさの異なるものから、形に関する属性を理解する。 ・形の似ているところに着目し比喩的な表現を通して、図形や立体のイメージ化をはかる。 |
| ◆立体と平面との関係 | ・立体は平面で構成されていることを意識させ、立体と平面関係を理解する。大 |

| | |
|-----------|--|
| の対応 | きさや形の変化によって構成される立体の変化を知る。 |
| ◆線図形による構成 | ・平面図形は線により構成されていることを理解するために、レーザライターやゴム磁石などで線図形を形作りイメージ化をはかる。 |
| ◆複合図形の理解 | ・複合図形の中から基本図形を探し出すなど、図形の属性について形を全体の概略と大きさから理解し、形を予測して指を運ぶ。 |

オ 歩行地図の導入に向けた指導

身近な環境について立体等を活用して、模擬的な空間や模型を構成し、実際の環境と対比して理解する。また、模型から実際には行ったことのない環境を予想することができるようにするために指導する。

| | |
|---------------------|--|
| ◆立体模型による空間の構成 | <ul style="list-style-type: none"> ・椅子、机、建物など立体模型になる材料を事前準備しておき、指導の様々な面で常に位置関係を意識させるような環境を整える。 ・教室内などの様子について立体模型を活用し、身の回りにある配置を並べること、物の位置関係を表現する。 ・実際の物と模型の位置関係を具体的に操作してイメージ化を図る。 ・教室内、学部、学校、校外へと立体模型で表現する世界を広げていく。 ・教室の中心などに、基準となる点（基点）を決めてから教室内の位置関係を把握しながら具体的な位置を確認する。 |
| ◆平面配置から立体配置へ | <ul style="list-style-type: none"> ・平面的な配置から上下の配置へと空間の拡大を図る。（1階と2階など） ・立体図形から平面図形への転換を図る。一般的な地図へと汎用性を高める。 ・位置関係について十分に時間をかけて、繰り返し行うことにより、自分を中心とした空間の広がりを理解する。 |
| ◆自己の基準を様々な方向から身に付ける | <ul style="list-style-type: none"> ・地図等を様々な方向や角度から触り、メンタルローテーション[*]の基礎を身に付ける⁽⁹⁾。 ※心的回転：頭の中で実物を回転させるイメージ |

(3) 言葉と事物・事象の対応関係の指導(触る、体験する、運動・動作)

遠感覚といわれる視覚は空間の広がり、方向や位置などによる空間概念の形成に大きな役割を果たしている。視覚に障害があると近感覚、触覚、触運動知覚を通して体験するより他にない。触空間は視空間に比べてとても狭いため、大きな対象について全体を同時に知覚することができない。触覚で物を知覚する場合には、手の運動や操作が重要な役割を果たす。触知覚において意図的な手の運動や操作が加わった場合に、初めて視知覚による経験と触知覚による経験の間に共通性が生まれる。このような共通の経験を通して形成された共通性のある対象の概念は、言語を獲得する上での基盤になる。概念に共通性があるから言葉を聞いたときにそこに普遍的な意味を見出すことができる。

視覚に障害のある児童生徒は視覚による情報収集が困難であるため、言葉の持つ概念やイメージを適切に身に付けることが難しい場合が少なくない。実態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たと思いこんでしまっている場合が見られる。適切な概念やイメージを伴わない言葉だけが一人歩きしているような状態をバーバリズム（唯言語主義）という⁽¹⁰⁾。より豊かな言語概念を形成するためには、その子どもを取り巻く人達が子どもの経験を拡充する意図とねらいをはっきり持って対応することが重要である。

ア 概念やイメージのつくりにくいもの

触覚的な観察は能動的に外界に働きかけ、そこから何かを得ようとする積極的な態度がなければ、どんなに観察が容易でも、知らないままに過ごしてしまう。目的的に触らせたり、気づきやすい特徴的なものを触らせるなど、児童生徒の実態に応じたものを用意することが必要である。

また、直接経験ができないもの⁽¹⁾については、

①モデルや模型を用いる（地球と太陽、惑星の位置など天体模型を活用する）、

②音に代える（光と影や光の直進の様子を感光器を活用する）、

などの間接的な方法で理解を促す。

この場合、モデルや模型を作製するための材料を常に用意し、児童生徒の理解に応じたモデルや模型を作製することができる環境を整えることも大切である。

特に、色に関する情報は視覚以外の感覚に置き換えることは困難であるが、色のある世界で生活している以上、色に関する知識として理解させることが必要となる。学習や生活の中で色に関する常識的な知識や言葉の使い方などを教えることも必要である。（燃える炎のような赤、イチゴのような赤、真っ赤な太陽など）

「概念やイメージのつくりにくいもの」

～9つのカテゴリー～

- ①大きすぎたり、小さすぎたりして触覚的に観察できないもの（山、海、蟻、微生物等）
- ②遠方にあつて近づけないもの（天体等）
- ③触ると危険なもの、壊れやすいもの（炎、沸騰するお湯、シャボン玉等）
- ④気体の状態のもの（雲、霧、虹等）
- ⑤動きのあるもの（ふわふわ飛ぶ風船、ひらひら舞う落ち葉等）
- ⑥複雑すぎるもの（設計図等）
- ⑦立体を平面で表したもの（絵、見取り図等）
- ⑧色や光の情報（それぞれの固有の色、きらきら光る海、光と影、虹等）
- ⑨運動・動作を伴うもの（投球フォーム、ダンスなどの一連の動き等）

イ 体験、観察の重視

様々な事物・事象と言葉とのが対応できるようにするために、あらゆる感覚を動員して観察させたり経験させることなど、丹念な指導が必要である。そのため、様々な観察や体験を組織的に配慮する必要があるが、動植物、飼育と栽培、生活用品、部屋の環境把握などの分類基準の枠組みとなる、中心となる観察や体験を計画的に行い、日常生活等で使われる言語的意味が容易に理解できるようにする。全ての動物や植物を観察や体験することは到底できないが、たとえばほ乳類、鳥類の中から代表的な動物を観察や体験することにより、他の動物について予想できるようにすることが必要である。

中心的な観察や体験としての条件は、①本物の体験であること、②そこからイメージを膨らませることができる体験であること、③学習に転移性のある体験であること⁽¹⁾、である。

小学校低学年の先天・早期失明児は、乳幼児期から様々な遊びを通じた関わりから触る事への抵抗感を取り除く取り組みが行われているが、それは子ども一人一人の状況が異なっている。親を中心に保育所、幼稚園や療育機関等における関わりが、先天・早期失明児の外界への興味・関心を引き出していると言っても過言ではない。そのため、いかに先天・早期失明児にとって触るといふことに対する恐怖心を小さくし、外界への興味・関心を持たせる関わり方が重要となる。

ウ 運動・動作を伴う指導

視覚的な情報によって模倣することが基本である日常生活に必要な動作（手を振る、手をかざして見る、手招きをするなど）については一つ一つ丹念に繰り返し、指導する必要がある。動作を教える場合は、子どもの後ろに周り、手を添えて指導し、教師の動作を子どもに触らせながら動きを確認する。人体模型を使う場合、動作の確認を実際の動きと対比しながら行う。

また、リズムのある動きや力強い動作については実際の動きを音や息づかいなどの臨場感として味わう体験を工夫することが必要である。動作を表す言葉を理解していなかったり、具体的な活動として表現できない、勘違いして使用していることが多いので、教科、生活など機会をつかまえて繰り返し指導する。

エ 言葉と体験を結びつける活動の重視

一般に先天・早期失明児は言葉の理解の方が早いので、会話をしていると理解しているように思われがちだが、実際に操作や模倣をさせると実態と食い違う場面が多くある。具体的な操作や活動を通してことばの意味と確実に結びつけることが必要である。この場合、見通しを持った学習活動を工夫し、時間的な授業の流れや学習場面での空間的な状況を把握しているとより積極的な学習活動が期待できるので、事前の準備や確認が効果を上げる。

(4) 触察の仕方

ア 触察の基本

- 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児童生徒同士の感じ方についても伝えられるように配慮する。
- ⑨観察物のおいよや温度、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。

イ 植物の触察、観察

小学校低学年の先天・早期失明児に対する植物の触察については、栽培しながら観察の力を育てることが望ましい⁽¹²⁾。種の特長の観察、種まき、水やり、発芽から本葉、開花、種子ができるまでの一連の成長を毎日記録しながら観察を行う。観察に適した植物としてはヒマワリのように比較的大きく、触察しても枯渇しにくく、根、茎、葉、花などがはっきりしていて、観察しやすいものが望ましい。

栽培に当たっては、多めに種蒔きをしておき、成長の過程で掘り起こして、根の状態やにおいの変化、土の様子などについても合わせて観察させ、植物の成長と葉・根・花の様子、付き方について関連させながら触察させる。

葉や茎の表面の変化や葉脈の発達など、成長とともに変化していく様子を観察したり、茎を切って横断面や縦断面を観察させる。つぼみのついた時期から開花までの変化についても手触りやおいの変化などに注意しながら観察させる。種が熟したら収穫し次年度につなげたり、種の活用や小鳥などのえさとなることなど関連事項についても触れる。

また、他の植物の触察、観察については、下から上へ、茎から葉、花へと進めていく。花壇などで観察する場合、群生されていることが多いので、植物個体がどの範囲までなのか分かりにくいことがある。根元はどこで、茎、葉、花との関係つながり方などについて地面から触察、観察しないと知識として混乱してしまったり、間違えて覚えてしまうことがある。

植物の触察、観察の際に、頭部、顔の部分に枝などが当たらないか注意しなければならない。

ウ 動物の触察

触覚による観察は、視覚による観察と違い、触った部分しか分からない。この点を踏まえた効果的な観察を行うためには、まず、動物の体全体を大まかに観察して、手触り、形、大きさなどを把握させ、どんな動物の仲間かの見当を付けることが大切である。次に、頭を見つけてこれを基点にし、頭に近い部分から詳し

い観察に移る。この場合、たとえば左手を頭に置き、右手を首、肩、背中、足などに滑らせながら観察すると、各部分の位置の状況を同時に把握させることができる。このようにして、頭を基点として各部分の位置関係がある程度把握できたら、両手を使って各部分を細かく観察させていく。その際、毛並みに沿って手を動かすこと、力をコントロールして滑らかに触るようにするとともに、動物の体温や息づかい、体の震え、常にじっとしていないなど筋肉の動きについても留意して指導することが大切である。最後に、再び体全体を観察させながら、各部分の観察事項を総合して、その動物の全体像を一層明確に認識させるようにする。その際、指導者が動物の習性などの話を付け加えると、児童生徒の動物への興味・関心を一層高めることができる。

これらの観察の経験を積み重ねることにより、全体を把握できないほどの大きな動物については、部分を触って、各部の情報をつなげて全体のイメージを作りあげることができるようになっていく。

(5) 指導上の配慮事項

視覚であれば意識しなくても、外界の情報が目に飛び込んで来て記憶を蘇らせることがあるが、触覚は無意識に反復することがないため記憶が薄れていく傾向にある。そのため、印象深く触察、観察を行う必要があり、親、教師、療育関係者など先天・早期失明児に関わる者達が連携し、先天・早期失明児の触察、観察や環境把握のための探索行動について、次の点に留意、配慮しながら、できるだけ統一した関わり方をすることが必要になる。

- ①共感的で和やかな雰囲気と指導的な雰囲気の区別を明確にする。(声の調子など)
- ②時間をかけて触らせる必要があるため時間を十分に確保する。
- ③動きを伝える時の手の添え方や子どもの心理状況を理解した言葉かけの仕方。(予測する力)
- ④全体を連続的に満遍なく触察、観察を行ったり、繰り返し行うことが必要である。
- ⑤触察、観察中の会話を大切にする。体験を共有したり、他の児童生徒の捉え方について理解を深める。
- ⑥子供の興味・関心のあるときの反応と集中していないときの状態を理解した指導上の工夫。(形成的評価を随時行い、指導の流れをつかむ：実践する力)
- ⑦児童生徒の興味が沸いた時に、即座に指導内容を変更したり、教材・教具を準備・作成できるように授業等の流れに幅を持たせる。(選択する力)
- ⑧触察、観察したことをその場でまとめ、その都度評価するなど、表現力を高めるようにする。
- ⑨視覚障害児が物を探すなどの探索行動のためには、そこに目的の物がなければ行動は誘発しない。音や空気の流れなど、目以外の感覚からの情報を総合的に活用し、予測して探すことになる。その予測を見ることが児童生徒が持てるようなかわりや指導が必要になる。そして、探索した結果、物を見つけ自分の予測が正しかったことを確認(確かめる)することにより、自信となり知識が定着していく。予測の手がかりとなる事柄を、多く学習していることが必要である。(予測と確かめ)

(石川 大)

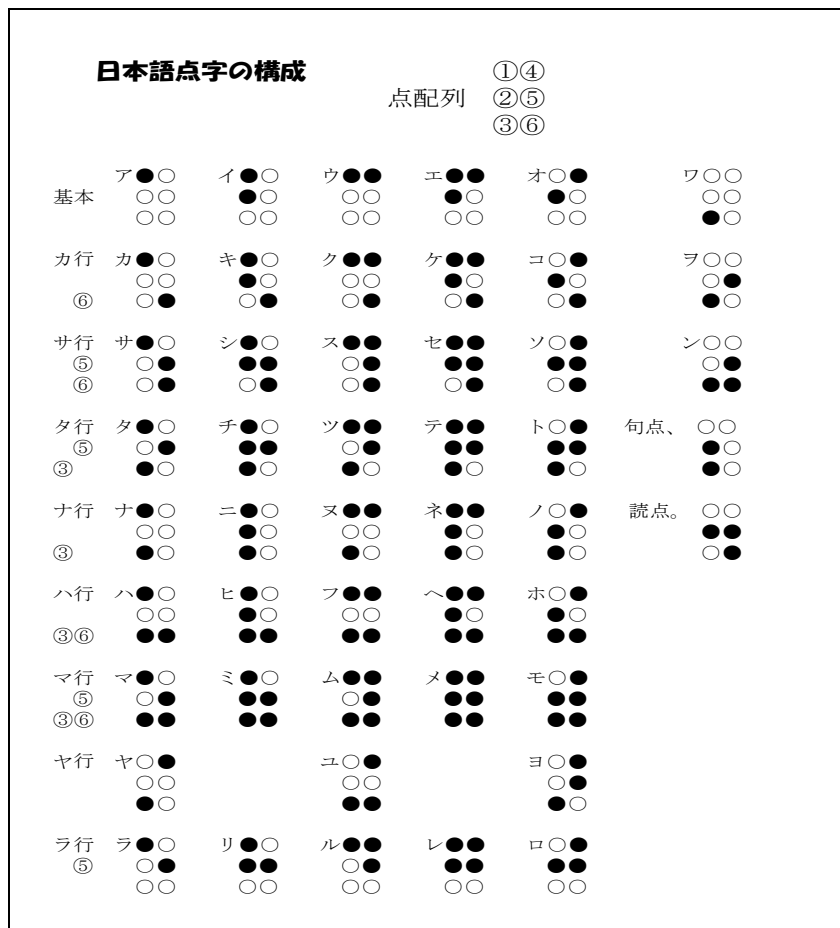
3 鈴木式点字触読法

鈴木⁽¹³⁾ ⁽¹⁴⁾ ⁽¹⁵⁾ ⁽¹⁶⁾ ⁽¹⁷⁾ は、1972年以來、点字を常用することが必要な先天あるいは早期失明の視覚障害児(以後、先天・早期失明児とする。)や、中途失明児・者への点字触読指導を行ってきた。本稿では、その経緯と具体的な点字触読指導に係る指導内容・方法について述べたい。

現在、点字を常用する人たちが使用している6点点字は、1824年パリ盲学校に在籍していたレイ・ブライユがフランス語点字として考案したものである。

このレイ・ブライユによるフランス語点字は、石川倉次により、1890年、日本語点字として翻案された。その構成は、母音「アイウエオ」を基盤として、例えばカ行であれば⑥点を付加し、サ行であれば⑤⑥点を付加するというローマ字の母音「a i u e o」にカ行であれば k を付け、サ行であれば s を付ける構造と類似している。

次に掲げたのが、日本語点字である。

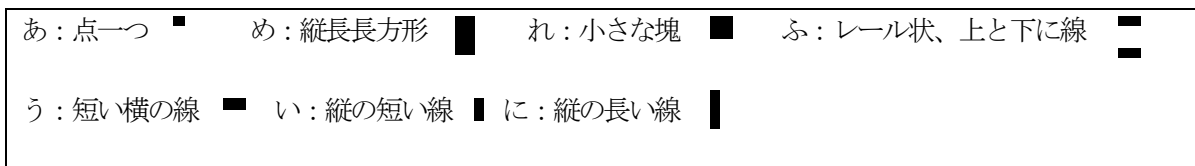


(1) 鈴木式点字触読指導法の開発について

瀬尾政雄氏⁽⁴⁸⁾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。瀬尾氏が整理・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 |

瀬尾氏の研究成果では、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名以上の先天・早期失明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。



筆者は、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。

ア 4段階難易度別の点字配置

鈴木が、昭和47年～49年まで、点字触読指導で用いていた4段階難易度別の点字配当は、次のとおり

である。

| | | | | | | | | | |
|------|-----|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 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 | な | や | ゆ | ら | り | ろ | ん | え | る |
| | 4 す | ね | き | の | と | し | け | つ | |
| | ほ | ま | わ | を | | | | | |

イ 5段階難易度別の点字配置

鈴木は、昭和47年～49年までの3年間の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、次の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。

鈴木は、この5段階に分類した点字群を基盤として、3歳の先天・早期失明児から途中で失明した成人まで点字の触読指導をしている。

| | | | | | | | | | | | |
|------|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 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) 鈴木式点字触読指導法の指導内容・方法

ア 点字触読指導は何歳から開始できるか

鈴木は、昭和46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報告等してきた。

しかし、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先天・早期失明児に対して、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きた。

例えば、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、先天・早期失明児の知的な発達段階がまだ点字を指導する段階まで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、その段階に到達するのであろうか。その指導内容・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、校長として赴任・職務したその盲学校の大きな課題を感じた。

この経緯等について、鈴木⁽¹⁹⁾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、点字触読指導が先天・早期失明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述べた。次は、点字触読指導に係る部分である。

※文部科学省初等中等教育局特別支援教育課編 「特別支援教育 No.15」巻頭言 縦書を横書に変換
巻頭言 「専門性を育て磨き上げる」 北海道立特殊教育センター所長 鈴木 重 男
○専門性は消えるもの

.....

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先天・早期失明児が少ないので「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の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、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

.....

○「保護者の目」、「地域の目」が専門性を磨く

.....

先天・早期失明児の点字触読指導の開始時期⁽²⁰⁾は、視覚に障害のない幼児と同様の時期と考える。

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できる。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、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。

このため先天・早期失明児には、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、保護者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。さらに手に乗せたお5個くらいの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、この先天・早期失明児は、十分に点字触読指導を行うことが出来ると言える。

イ 先天・早期失明児の点字触読の基盤を整える

先天・早期失明児が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先天・早期失明児は、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、できるだけ保護者や指導者自身が体を用いて動作化したり、先天・早期失明児の体を動かし、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化の同異や、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。

ウ 点字触読の基礎的指導

点字触読指導の全ての子どもたちに共通したマニュアルはない。それは、盲幼児個々の実態が様々なうえ、保護者等の支援体制も多様であるからである。

しかし、本稿では、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。

☆1 「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、盲幼児を盲幼児の背後から抱き抱え、盲幼児の左人差し指を、指導者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、盲幼児と指導者は向かい合ったポジションでの位置をとらないことが、盲幼児の点字触読に向かう意欲付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。



☆2 「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。



☆3 「アレレ」遊び：「アレ、アレからアレレ」を見つける。



☆4 「フアフア」遊び：「フアフアからフアア」を見つける。



☆5 「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。



エ 点字触読指導の原則

点字触読指導においては、次の3点を大原則として押さえ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」

○「易から難への原則」

「ア メ レ フ ウ イ ニ ク」のように、筆者が区分した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。

○「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。

そのため、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。

○「個別化の原則」

一人の指導者が複数の先天・早期失明児等を指導しても、けして、複数の先天・早期失明児等は同じペースで点字を学ぶわけではないことから、一人一人の先天・早期失明児等の触読の特性とともに、この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、一人一人の先天・早期失明児等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、点字触読の状況の評価する。「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、ぼ、ご、ぎ、ぶ、ぎ、づ、で、ぼ、げ、ぞ、ば、び、ぺ、ぶ、きや、にゆ、ちよ、 | | | |
| 所見 | | | |
| | | | |

オ 難易度1段階の指導例

先述エ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(ルール状)」「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字を誦んじることが出来る先天・早期失明児等は、実際の点字と上記の点字イメージとのマッチングにより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諳んじることが多少難しい先天・早期失明児等は、点字学習シートに列毎に

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

の点字を打ち、先天・早期失明児等の背後に指導者が回って、先天・早期失明児等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(者)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先天・早期失明児等は、ことさら本人とその保護者の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となる。

このため、どんなに遅い歩みであっても、個々の先天・早期失明児等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ほめ、共に喜びあうことが最も指導者として求められることである。

この「難易度1」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、鏡映文字を打つことになり、先天・早期失明児等は混乱するので、特段の留意が求められる。

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の力のない盲幼児ではキーの入力のために、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」を取り付けるなどの工夫が重要となる。

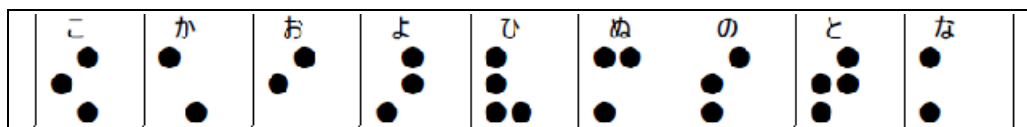


図1 パーキンスブレーラー

片手打ちキーセット

カ 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学習する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、かおい、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 かおい こめお くらう。

あかおに あおおにに 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、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。また保護者や寄宿舍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ってもらおう。

- ・「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はかる。
- ・「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」の定着をはかる。

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。

キ 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先天・早期失明児も、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、たく)(とく、しゅく)(あー、わー)(ひし、ねし)(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、同時に教室はもとより、学校内での点字情報環境を整備するとともに、家庭内でも先天・早期失明児が触ることが出来る所、例えばピアノに「びあの」と書いた点字表記を張るなど、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。

ク 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である。濁音及び半濁音は、清音の前に特定の符号を前置するし、促音は特定の符号を後置することが点字文法の規則になっているので、清音と清音の点字と点字の間隔が身に付いた段階で指導する。また、長音等については、例えば長音については、「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「イ」を添えること、「エ」列の和語は「エ」を添えること、「ウ」列の長音と「オ」列の長音は長音符を用いることとした点字文法があるので、それぞれの点字と言葉の構音との対比なども含めて、点字で打った単語と実物との対比、点字打った短文と意味理解などを取り扱う授業との関連を図って、また家庭との連携を図って指導することが重要となる。

例えば、「むぎ書房 につぼんご1」には、多くの言葉の事例が載っているので、これらを点字化して教材とするのも一考と言える。この教材化した点字シートは、必ず、録音テープ教材と対にすることにより、寄宿舎や家庭での学習で繰り返し学習することが可能になる。

ケ 点字触読速度の向上指導

上記⑧の指導でも文章を用いた指導を繰り返すが、この段階まで指導を進めた盲幼児は、その触読速度(小学校低学年程度以下の読み物)がおおよそ毎分20~30字以内の場合が多い。このため、この点字触読速度を上げるための指導目標を、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先天・早期失明児に対する指導

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、先天・早期失明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、⑧の指導に用いる録音テープ教材も同様であるが、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。
- ・先天・早期失明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、先天・早期失明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先天・早期失明児に知らせ、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ともに記録しておく。

②点字学習の時間的耐久性がある先天・早期失明児に対する指導

B4 大点字紙を特製して、上記1)と同様の指導を行う。上記の時間的耐久性が低い先天・早期失明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、先天・早期失明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。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。

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先天・早期失明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、先天・早期失明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、先天・早期失明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るうとして、指先で点を確認する「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。

（鈴木重男）

4 小・中学校に在籍する見えにくい児童生徒への「拡大教科書」の活用

拡大教科書とは、視覚に障害のある見えにくい児童生徒のために検定済教科書の文字や図表等を拡大するなどして見えやすく作成した教科書である。拡大教科書は、学校教育法附則 9 条の規定により選定された教科書の代わりに使用することができる教科用図書のひとつとして、特別支援学校や特別支援学級に在籍する児童生徒のみならず小・中学校の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、検定図書に代えて無償給与されるものであり、今後一層の普及が望まれる。

ここでは、拡大教科書の概要とともに給付の手続き等について説明する。

(1) 拡大教科書をめぐる経緯

かつて、拡大教科書は、教科書発行者や拡大教材製作会社から発行されるものが数種類しかなく、多くは手書きやパソコンの活用などによってボランティア団体等が製作した拡大写本と呼ばれるプライベートサービスの図書を利用するしかなかった。

近年、拡大教科書の普及に向けて、著作権法の改正や小・中学校に在籍する児童生徒への無償給与などの法整備がなされてきた。その大きなものとして、平成 20 年に公布、施行された「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」⁽²¹⁾ いわゆる教科書バリアフリー法がある。その内容を抜粋して以下に記載する。

(国の責務)

第三条 国は、児童及び生徒が障害その他の特性の有無にかかわらず十分な教育を受けることができるよう、教科用特定図書等の供給の促進並びに児童及び生徒への給与その他教科用特定図書等の普及の促進等のために必要な措置を講じなければならない。

(教科用図書発行者の責務)

第四条 教科用図書発行者は、児童及び生徒が障害その他の特性の有無にかかわらず十分な教育を受けることができるよう、その発行をする検定教科用図書等について、適切な配慮をするよう努めるものとする。

(教科用図書発行者による電磁的記録の提供等)

第五条 教科用図書発行者は、文部科学省令で定めるところにより、その発行をする検定教科用図書等に係る電磁的記録を文部科学大臣又は当該電磁的記録を教科用特定図書等の発行をする者に適切に提供することができる者として文部科学大臣が指定する者に提供しなければならない。

※「電磁的記録」とは「デジタルデータ」のこと

この法律が定められたことにより、教科書発行者には自社版拡大教科書を発行する努力義務が課せられ、拡大教科書の発行点数は大幅に増加した。また、教科書発行者に対してデジタルデータの提供が努力義務となったことや拡大教科書の標準規格が定められて作成されることとなったことも大きな成果である。そして、平成 23 年度からの新学習指導要領実施に伴い、一層の普及・拡大に向けた取り組みがなされている。

なお、平成 23 年度に函館市内の小中学校で採択されている検定済教科書については、教科書出版社等からすべて拡大教科書が出版されるようになった。

(2) 拡大教科書の概要

拡大教科書の概要について、文部科学省により示された拡大教科書の標準的な規格⁽²²⁾をもとに述べる。

拡大教科書は、文字や図表等の拡大やレイアウトの変更等により検定済教科書の 1 ページが数ページになることから、全体として分量が増え、1 冊の検定済教科書が数冊の分冊になる場合もある。

できるだけ多くの弱視児童生徒が利用できるものにするため、文字の大きさを 18 ポイント～26 ポイント（小学校 3 年までは発達段階を考慮して 22 ポイント～30 ポイント）とすることとし、22 ポイントの版を基準に、その 1.2 倍と 0.8 倍の 3 パターンの版を作成することとなった。

字体は、文字認知のしやすさを考慮してゴシック体を標準としている。字間や行間については、読み取りやすいように字詰めをせらずに十分に行間をとることとなっている。その他、見えにくい文字は文字の背景色や

影付文字の影を削除することとしている。

図表等については、すべてを一律に拡大するのではなく、詳しく情報を読み取る必要があるものは拡大する等、内容によって配慮することとなっている。そして、それに含まれる文字や記号が見えにくい場合には、打ち直して拡大し、見えにくい輪郭線や、グラフの線、目盛等については太くして見えやすくしたり、複数の図や写真が重なってそれらの区別がしにくい場合には分離して示すこと等としている。

また、拡大教科書の標準規格に示されたこれらの配慮事項については、見えにくい児童生徒に対して、プリントやテスト等の自作教材を作成する際に非常に参考となる。

原本となる検定済教科書をレイアウトし直して作成された拡大教科書の例として、独立行政法人特別支援教育総合研究所の研究⁽²³⁾により作られた中学社会（地理的分野）の拡大教科書の一部を下に示す。

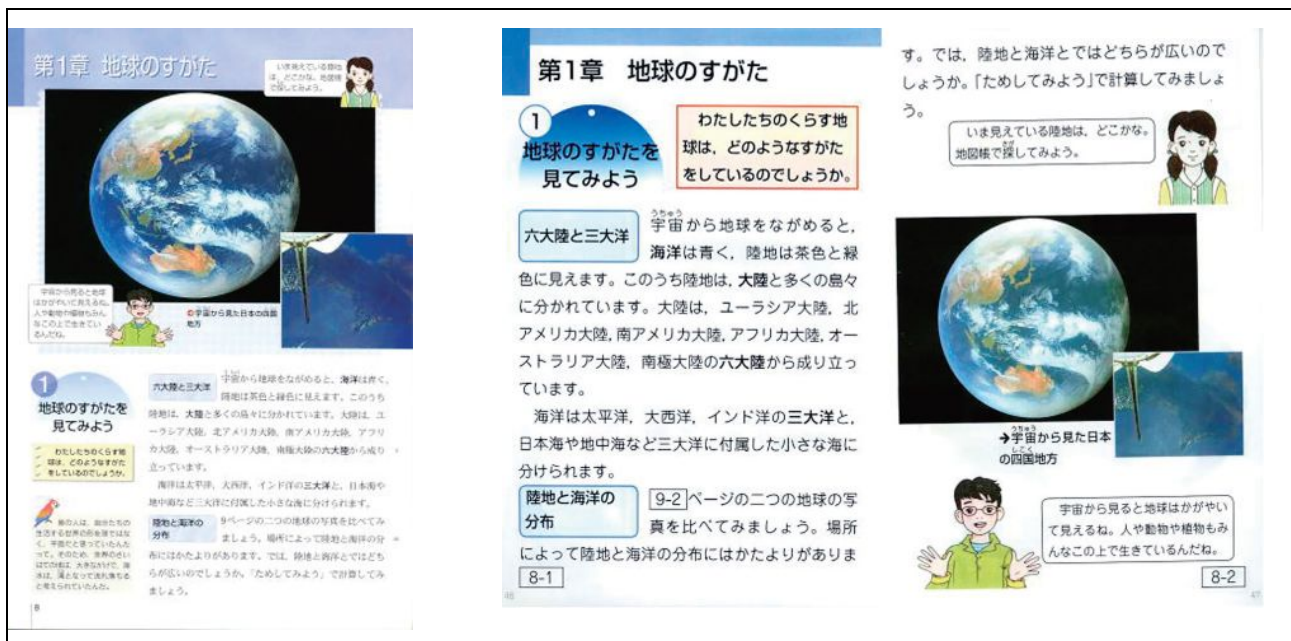


図2 中学社会（地理的分野）の検定済教科書（左）と対応するページの拡大教科書（右）

一方で、見えにくい児童生徒の見え方は多様であり、同じ視力値であっても視野や色覚等の視機能は一人一人異なっているため、これらの標準規格の拡大教科書がすべての見えにくい児童生徒に対応することは困難である。したがって、標準規格では対応できない児童生徒に対しては、引き続きボランティア団体等に個々の児童生徒の見え方などに配慮した拡大写本の製作を依頼することになる。その際に、ボランティア団体等が個々の児童生徒に応じた拡大写本の製作を効率的にできるよう、教科書デジタルデータの提供が必要となる。

（3）拡大教科書給付の手続き

拡大教科書給与申請手続き等について、小・中学校に在籍する児童生徒が拡大教科書の給付を受ける場合を中心に説明する。

小・中学校において、支給を受けようとする児童生徒がいる場合には、まず、自校で使用している教科書の拡大教科書が出版されているかどうかを調べる。出版されている場合は申請し給与の手続きを行ない、されていない場合はボランティア団体等に拡大写本の製作を依頼することになる。

また、給与される種類及び冊数については、他の児童生徒が給与される検定済教科書の種類及び冊数に準ずるものとなり、拡大教科書が給与された教科については、通常の検定済教科書は給与されないため、特に必要とする場合は別途自費にて購入することとなる。

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等が認めた者には、在籍する学校や市町村教育委員会が所定の手続きを取り、都道府県教育委員会が取りまとめ、文部科学省に報告することで、

無償給与されることになっている。

以下に手続きの概要について、文部科学省から示された「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」⁽²⁴⁾ から抜粋し記載する。

- (1) 市町村教育委員会等は、域内の小・中学校に給与対象者が在籍する場合には、「拡大教科書」需要数報告書に、給与対象者数、給与拡大教科書の種類及び冊数、拡大教科書発行者名等の必要事項を記入し、所定の期日までに都道府県教育委員会に提出する。
- (2) 都道府県教育委員会は、市町村教育委員会等から提出された「拡大教科書」需要数報告書を、「拡大教科書」需要数集計報告書に取りまとめの上、市町村教育委員会等から提出された「拡大教科書」需要数報告書と併せて、11月30日までに文部科学省教科書課に提出する。
- (3) 文部科学省は、「拡大教科書」需要数報告書に記載された拡大教科書発行者と「拡大教科書購入契約」を締結し、当該発行者より購入した拡大教科書を給与対象者が在籍する学校の設置者に無償で給付し、当該学校の設置者は、国から給付された拡大教科書を給与対象者に無償で給与する。

なお、詳しい申請手続き等は各都道府県に設置されている「拡大教科書相談窓口」に相談することになる。拡大写本製作ボランティアの連絡先についても下に参考として記載する。

<北海道の拡大教科書相談窓口>

- ・義務教育課支援グループ : 011-231-4111 (内線 35-763) 医療参事 (特別支援教育)
- ・特別支援教育指導グループ : 011-231-4111 (内線 35-783)

<北海道内拡大写本ボランティアグループ>

- ・財団法人 ふきのとう文庫 : 011-665-4839 <http://www.community.sapporocdc.jp/comsup/fukinoto/>
- ・拡大写本グループ かわずの会 : 011-631-6747

<全国拡大写本ボランティアグループ代表窓口>

- ・全国拡大教材製作協議会 : 0422-31-5583 <http://www.kakudai.org/>

(4) 拡大教科書等の最近の動向と可能性

小・中学校の検定済教科書については、ほとんどの教科書会社から出版されるようになった。しかし、高等学校の教科書については、使用されている教科書の種類が膨大であることや発達段階を考慮し自ら視覚補助具を活用する必要があることから、そのあり方について検討されている。

また、拡大教科書等の教科用特定図書が発達障害等の児童生徒に対しての学習支援効果についても期待されている。拡大教科書以外にも教科用特定図書として、DAISY (Digital Accessible Information System) やデジタル教科書のようなデジタル化されマルチメディアに対応した教科書の活用が有効であると考えられている。そして、読みに困難のあるLDやディスレクシア (読字障害) の児童生徒に対して、マルチメディアDAISY化された教材を使った支援も試行されている。

(5) 拡大教科書が必要な児童生徒への支援

視覚に障害のある見えにくい児童生徒が意欲的に学ぶことができるよう拡大教科書のような見えやすくわかりやすい教材を用意することが必要となるが、その際に留意しておきたいことを述べ、まとめとしたい。

特に、低学年においては、拡大教科書などの拡大教材によって、平仮名、片仮名や基本的な漢字を習得するため、見る楽しさを経験させることによって、知的好奇心を高め、学習に取り組もうとする意欲や態度を身につけさせることが大切である。見る意欲が乏しい、疲労しややすい、見る技能が十分に発達していないなどの児童生徒にも拡大教科書は有効である。

一方で、学年が上がるにつれ、ワークブックや副読本での学習、辞書などによる調べ学習などが必要になるため、ルーペや拡大読書器などの視覚補助具の使い分けができる能力と態度を身につけさせていくことも

大切である。そのため、対象児童生徒への見えやすい学習環境の整備とともに児童生徒に対して、自らの見えにくさの理解と見え方にあった視覚補助具を選定し活用していく力を身に付けさせていくことが必要となる。

拡大教科書の選定やその活用を含め、視覚に障害のある見えにくい児童生徒の指導、配慮事項については、教育相談等により特別支援学校のセンター的機能を積極的に活用していただきたいと考える。

(坪川寛司)

引用・参考文献

- (1) 鈴木重男、伊藤政勝、鈴木亘、石川大 2009 「障害のある子どものインクルーシブ（包容）教育制度への移行に係る現状及び課題」 函館教育経営研究所 教育の眼経営の眼第17号 pp. 75-90
- (2) 鈴木重男 2009 「特別支援教育の導入とその以後の日本の特殊教育サービス伝達体制の変化」 韓国特殊教育学会 2009年 秋季学術大会誌 pp. 21-64
- (3) 全国特別支援学校校長会 2009 「平成20年度研究集録」
- (4) 全国高等学校長協会特別支援学校部会・全国盲学校長会大学進学対策特別委員会 「視覚障害学生実態調査報告書」平成21年（2009年）6月発行
- (5) 鈴木重男 2008 「特別支援学校のセンター的機能の活用～ロービジョン児のインクルーシブ教育進展への対応～」 函館教育経営研究所教育の眼経営の眼第16号pp. 145-159
- (6) 栃木県総合教育センター教育相談部(平成18年3月)：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～
- (7) 佐藤泰正 1988 視覚障害心理学 学芸図書
- (8) 大河原潔他 1999 視力の弱い子どもの理解と支援 教育出版
- (9) 鳥居修晃 1993 視覚障害と認知 放送大学教育振興会
- (10) 文部省 1984 視覚障害児のための言語の理解と表現の指導
- (11) 香川邦生編著 1996 視覚障害教育に携わる方のために 慶應義塾大学出版
- (12) 文部省 1986 観察と実験の指導 慶應義塾大出版会
- (13) 昭和48年「実践的養護訓練論」（全日本盲学校教育研究会「盲教育」第36号）
- (14) 昭和49年「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）
- (15) 昭和56年「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）
- (16) 昭和57年「北海道高等盲学校の養護・訓練」（北海道視覚障害教育研究会「道視研」第37号）
- (17) 昭和61年「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～」（北海道視覚障害教育研究会「北海道視覚障害教育研究大会 平成61年度 研究紀要」）
- (18) 瀬尾政雄 入門期における点字読字能力の発達について（日本盲心理研究会編「盲心理研究」第14巻pp. 1-18 1966年）
- (19) 鈴木重男 2004 「専門性を育て磨き上げる」文部科学省初等中等教育局特別支援教育課編 「特別支援教育 No.15」
- (20) 鈴木重男 2005 金芳堂「視覚・聴覚・言語障害児の医療・療育・教育」pp. 73
- (21) 文部科学省 web ページ 「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等の施行について（通知）」
http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/kyoukasho/kakudai/houritsu/08100610.htm
- (22) 文部科学省webページ 「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第6条第1項の規定に基づき定める教科用拡大図書の標準的な規格の策定等」
http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/detail/_icsFiles/afieldfile/2010/01/15/1235124_1.pdf
- (23) 国立特殊教育総合研究所（編） 2005 「拡大教科書」作成マニュアル 拡大教科書作成へのアプローチ ジアーズ教育新社
- (24) 文部科学省 web ページ 「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」
http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/kyoukasho/kakudai/06042618.htm#betten