

視覚障がい重複児の指導の実際 ～歩行と点字導入の指導～

令和2年度

第16回はごろも『夢』講演会

期日 令和2年8月25日(火)

会場 静岡県立静岡視覚特別支援学校

明日佳グループ 鈴木重男

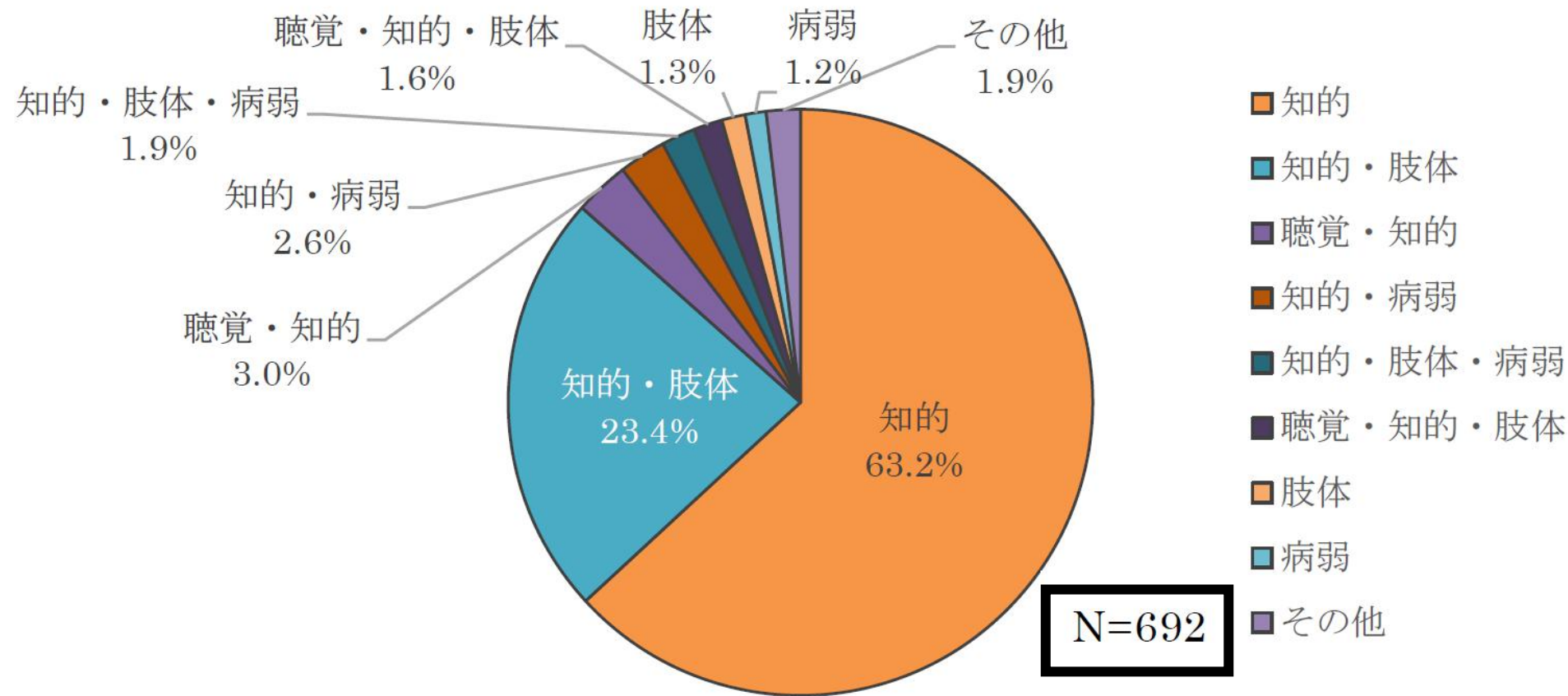
目 次

- 1 視覚障がい重複児教育の概論
- 2 視覚障がい重複児の指導事例
事例1 女児Aの立位歩行指導
事例2 男児Sの概念指導
- 3 視覚障がい重複児の指導
 - ①視覚障がい重複児の歩行指導
 - ②視覚障がい重複児の
点字触読指導

outline

- 1 視覚障がい重複児教育の概論
- 2 視覚障がい重複児の指導事例
事例1 女児Aの立位歩行指導
事例2 男児Sの概念指導
- 3 視覚障がい重複児の指導
 - ①視覚障がい重複児の歩行指導
 - ②視覚障がい重複児の
点字触読指導

視覚特別支援学校重複障がい学級の障害の状況



視覚障がい＋知的障がいは、63.2%

視覚障がい＋知的障がい＋他の障がいは、33.1%

視覚障がいと知的障がいを伴う重複障がいは、96.2%

視覚特別支援学校の重複障がい教育の教師像



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

視覚特別支援学校の重複障がい児の教育 新視点への留意：社会に開かれた教育課程



学力の三要素

「アクティブ・ラーニング」と「カリキュラム・マネジメント」 を連動させる

どのように社会・世界と関わり、
よりよい人生を送るか

(主体性・多様性・協働性
学びに向かう力 人間性 など)

- 「アクティブ・ラーニング」
の視点からの不断の授業改善

- 「カリキュラム・マネジメント」
による組織運営の改善

何を知っているか
何ができるか

(個別の知識・技能)

知っていること・できる
ことをどう使うか

(思考力・判断力・表現力等)

育成すべき資質・能力の三つの柱

上の図は、学校教育法第30条第2項が定める
学力の三要素に基づき、学習する子供の視点から
育成すべき資質・能力について、三つの柱で
整理されたものです。

子供たちが「何を知っているか、何ができる
か」だけでなく、「知っていること・できる

ことを使って」、「どのように社会・世界と関
わり、よりよい人生を送るか」ということまで
を視野に入れながら、「アクティブ・ラーニ
ング」による授業改善と、その質を高める「カリ
キュラム・マネジメント」を連動させる学校経
営が求められています。（「論点整理」より）

特別支援学校の学習指導要領に基づく 視覚特別支援学校の重複障がい児の教育課程の取扱い

1 児童生徒の障害の状態により特に必要がある場合

下学年を適用

- ・ 各教科の目標及び内容の一部を取り扱わないことができる
- ・ 各教科の各学年の目標及び内容の一部又は全部を、当該学年より前の学年の目標及び内容の一部又は全部によって、替えることができる
- ・ 中学部の各教科等の目標及び内容に関する事項の一部又は全部を、小学部の各教科等の目標及び内容に関する事項の一部又は全部によって、替えることができる

2 特別支援学校（知的障害）小学部に就学する児童のうち、小学部の3段階に示す各教科等の目標を達成している者については、小学校学習指導要領に示す各教科等の目標及び内容の一部を取り入れることができる

3 特別支援学校（視覚障害）等に就学する児童生徒のうち、知的障害を併せ有する者については、各教科の目標及び内容に関する事項の一部又は全部を、特別支援学校（知的障害）の各教科の目標及び内容の一部又は全部によって、替えることができる

知的障がい特別支援学校

4 重複障害者のうち、障害の状態により特に必要がある場合、各教科等の目標及び内容に関する事項の一部又は各教科、外国語活動、総合的な学習の時間に替えて、自立活動を主として指導を行うことができる

自立活動を主に指導

5 障害のために通学して教育を受けることが困難な児童生徒に対して、教員を派遣して教育を行う場合には、上記1から4に示すところによることができる

児童生徒の障がいの状況に応じた個別の教育課程を編成

重複障がい児の視覚状況の行動観察「ボール遊び」

(4.5cm大の黒ボールを使って視力程度と視野、スキャンニング能力)

→ 視覚状況が分かれば教材を工夫することができる



視力程度の推定

$$\frac{0.3 \times \text{距離m}}{\text{大きさmm}}$$

事例

$$\frac{0.3 \times 1.5}{45}$$

$$\frac{0.45}{45}$$

= 推定0.01

視力1.0は、5mの距離から1.5mmの太さを識別

視覚障がい重複児の教育課程の根本

教育内容：同一性

生活指導

Top down

学習指導

Bottom up

障がいの有無
を超越した
不易の内容

教育方法：個別性

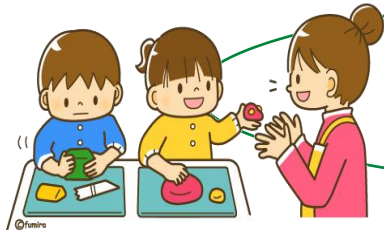
分かる喜び

自己肯定感を向上

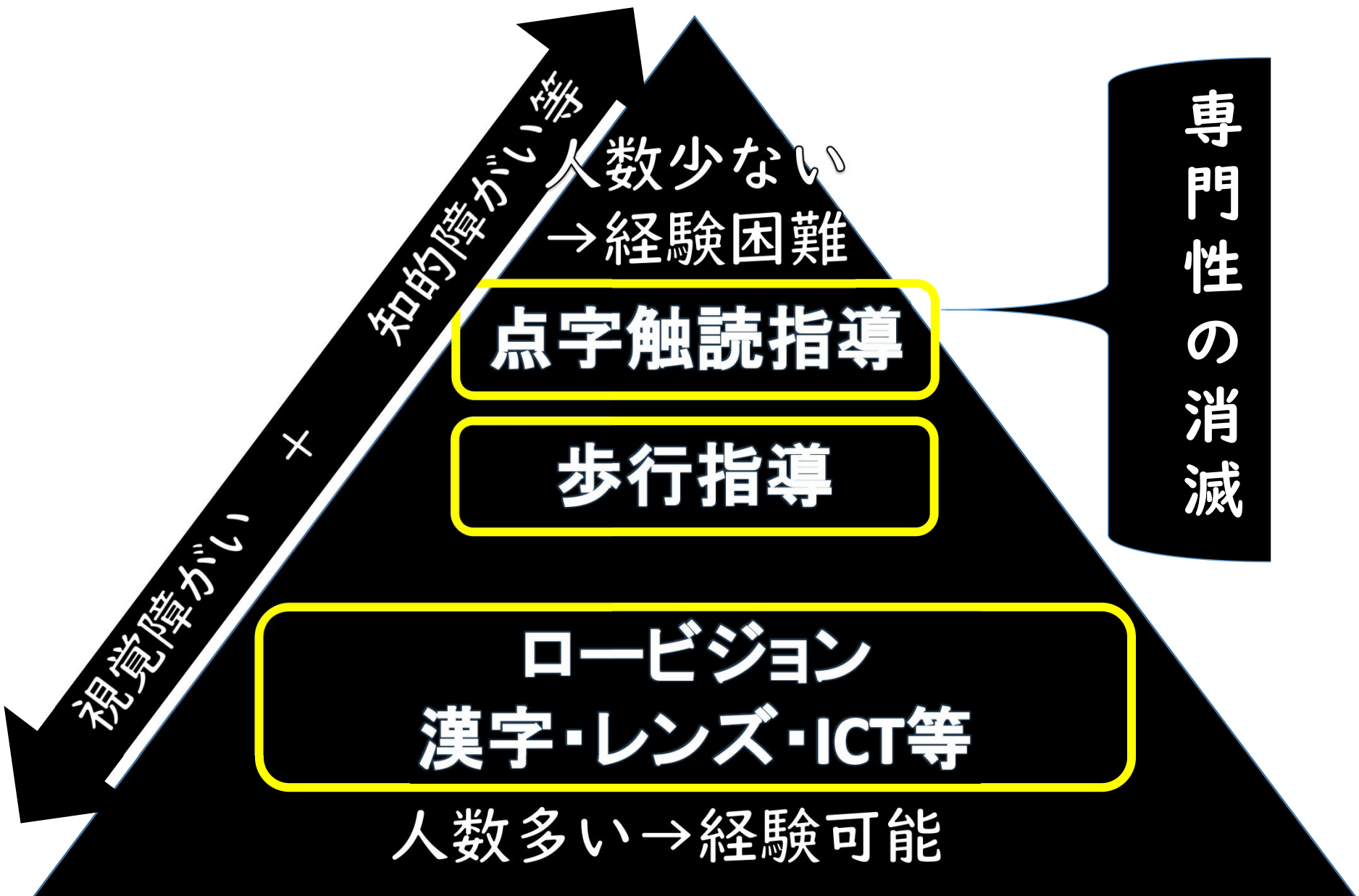
成果の累積

保護者と証を確認

障がいの状況
を踏まえた
個別の方法



視覚特別支援学校の専門性の維持・継承の困難性



1998年と2001年に北海道立盲学校校長として実感 専門性の維持・継承 ⇔ 専門性の消滅

平成16年 「特別支援教育 No.15」 文部科学省初等中等教育局特別支援教育課編集

巻頭言

専門性を育て磨き上げる



鈴木 重男

北海道立特殊教育センター所長

○専門性は消えるもの

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

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

や玄関と道路との位置関係などをきめ細かく指導していかなくては実態が明らかになりました。

また、次に赴任したB盲学校では、重複障害学級の授業で点字を使う盲児が少ないので、「どうして子どもたちに点字を指導しないのですか」と先生方に聞いてみました。すると「この子たちは、重複障害児でまだ点字を学ぶまでの発達段階には至っておりませんので、知的障害養護学校の教育課程に基づいた指導をしています」となんの疑いもなく話し、その後も点字を指導するそぶりがありません。私は、七月に入ってから、幼稚園と小学部重複障害学級の点字を使用すべき子どもたち一人一人に対して、一人に二時間程度をかけて、子どもたちの手を取って、ボディイメージや数概念、触察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ど判断できる子どもたちが多くいました。当然、この結果を担任に説明し、保護者にも伝えて、一学期からは、教育課程を点字指導と点字の触読を可能にする教科指導を行うよう抜本的に変更しました。

○「管理職の目」が専門性を育てる

教育公務員特例法第二一条第一項には、「教育公務員は、その職責を遂行するために、絶えず研究と修養に努めなければならない。」と示されています。特別支援教育における教育公務員の職責は、特別な教育的ニーズをもつ幼児児童生徒一人一人の能力特性などに応じた最良の将来の生活を展望できるように切り拓くことです。そのために、絶えず研究し、修養に努めなければなりません。また、多くの保護者の皆様は、我が子の担任に専門性の高い教員を当ててほしいと願っています。

現実はどうでしょうか。四月、始業式当日の保護者の最大の関心事は、我が子の担任は誰かということでした。保護者は、その様子を「当たって幸せ。外れてがっかり」と表現しているようです。

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

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

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

○「保護者の目」、「地域」の目」が専門性を磨く

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

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

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

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

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

(すずき・しげお)

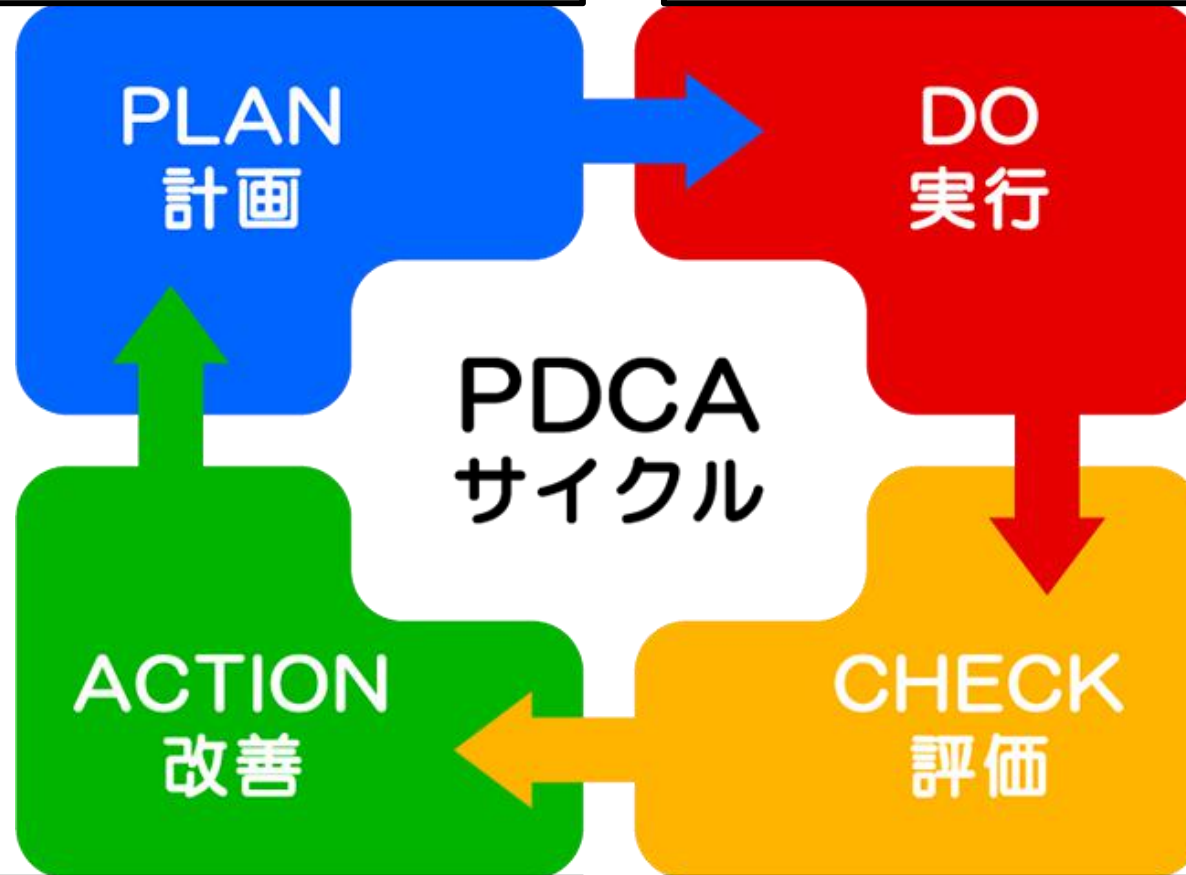
outline

- 1 視覚障がい重複児教育の概論
- 2 視覚障がい重複児の指導事例
事例1 女児Aの立位歩行指導
事例2 男児Sの概念指導
- 3 視覚障がい重複児の指導
 - ①視覚障がい重複児の歩行指導
 - ②視覚障がい重複児の
点字触読指導

指導でのマネジメント・サイクル

実態把握・仮説

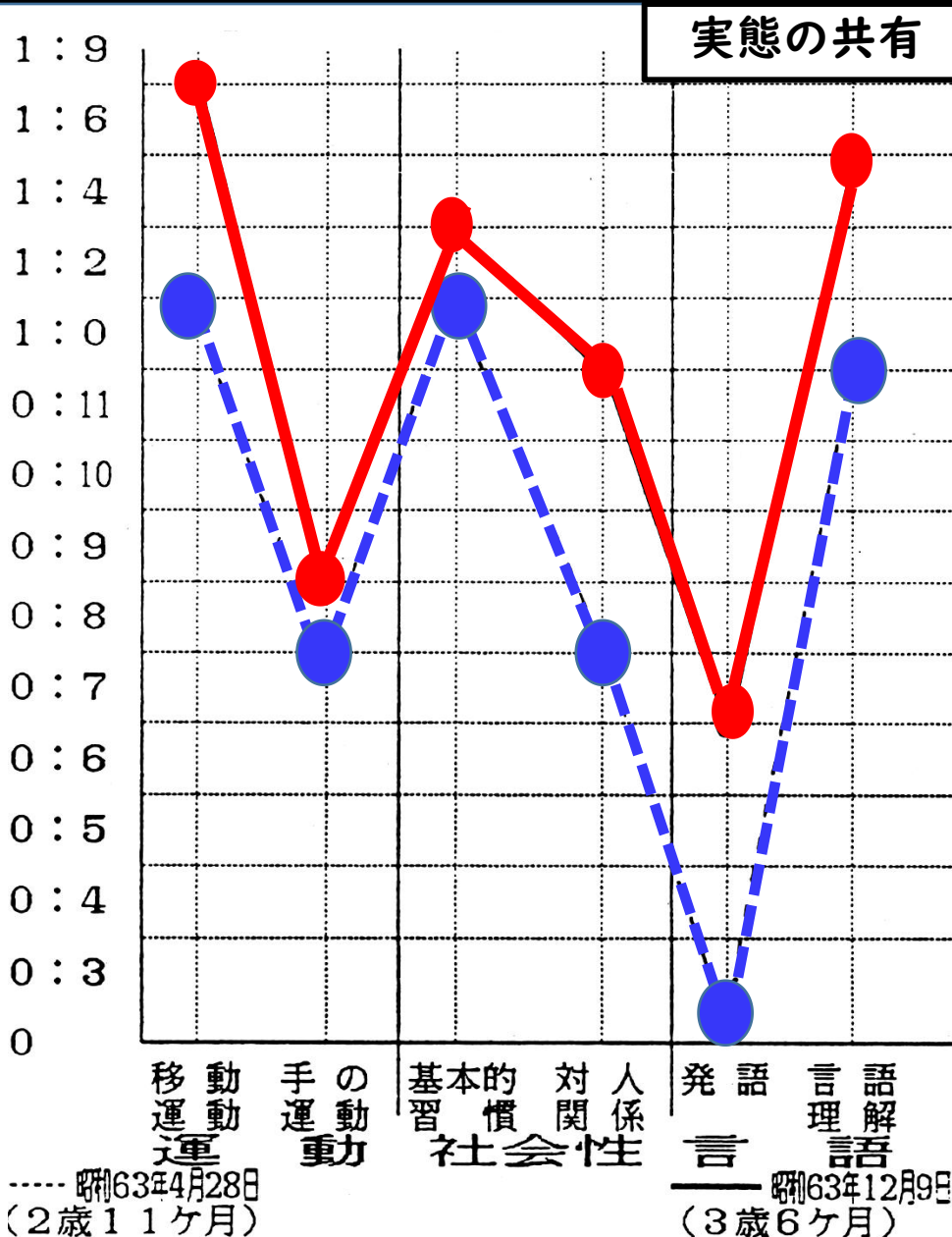
誉める指導



新目標・新教材

家庭と一体化

事例Ⅰ 女児Aの立位歩行指導1988年



左図は、「遠城寺式・乳幼児分析的発達検査表（九大小児科改訂版）」

女児Aの2歳11ヶ月時の実態

- 1 物につかまって立つ
- 2 おもちゃを一方の手から他方に持ちかえる
- 3 お菓子の包み紙をとって食べる。おむつをしている
- 4 ほめると喜ぶ
- 5 アーやウーなどの声は出さない
- 6 「ねんね」は分かる

女兒Aの移動能力向上

1988.4.28

2歳11月

移動の実態



10



30

指導の仮設

1 手で補助する



2 物につかまる

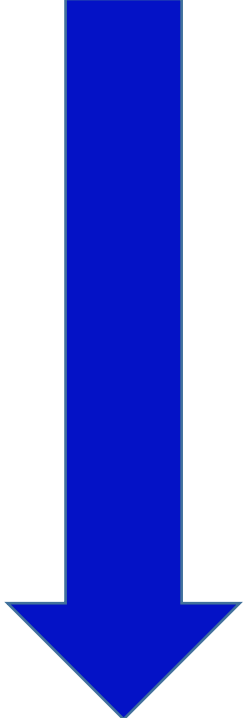
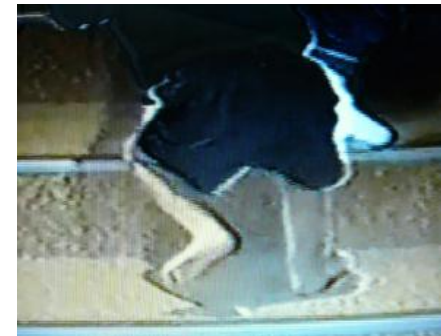


3 転びそうな時は補助



※並行指導:階段昇降

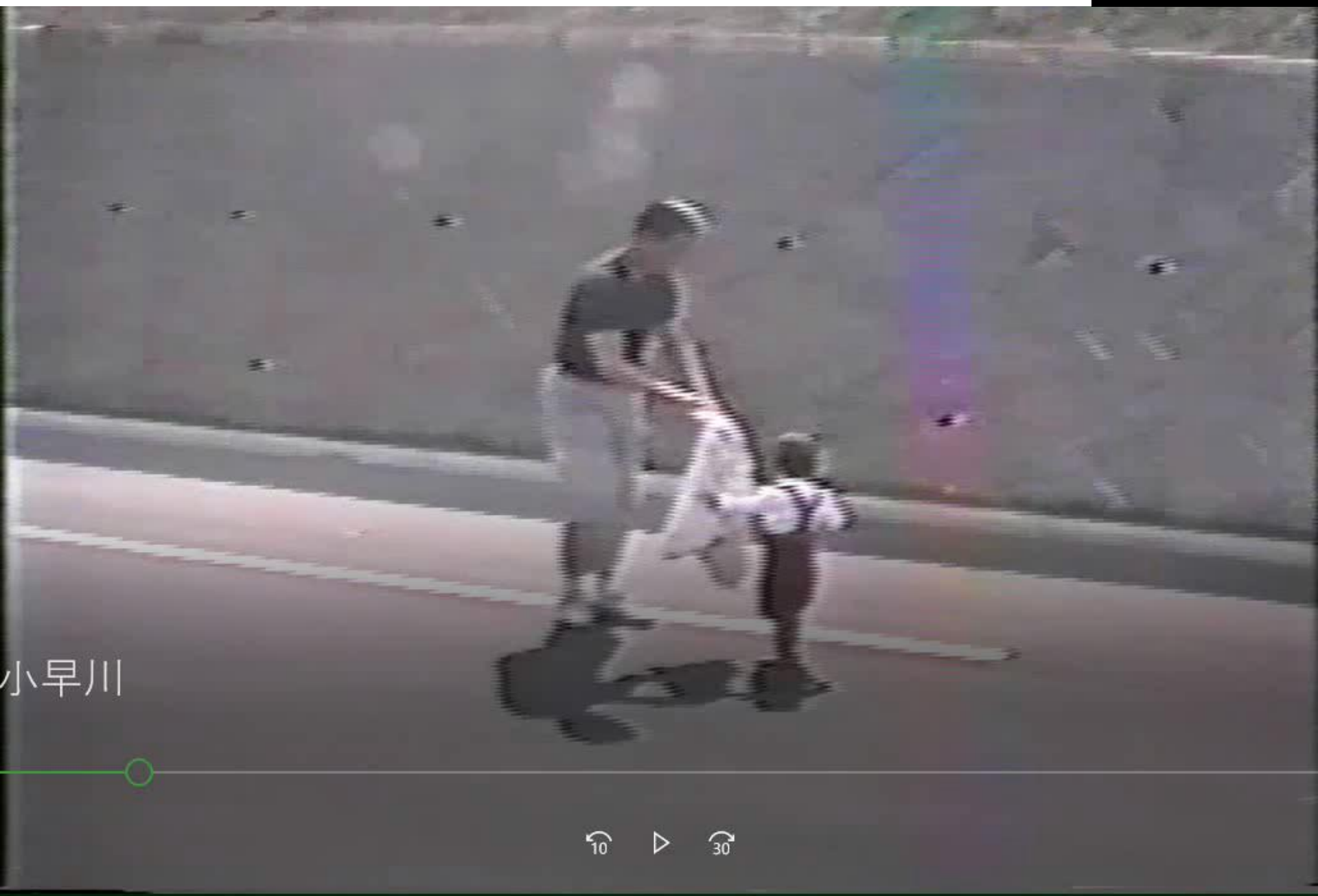
4 音・音声の音源歩行



手で補助する



小早川



小早川

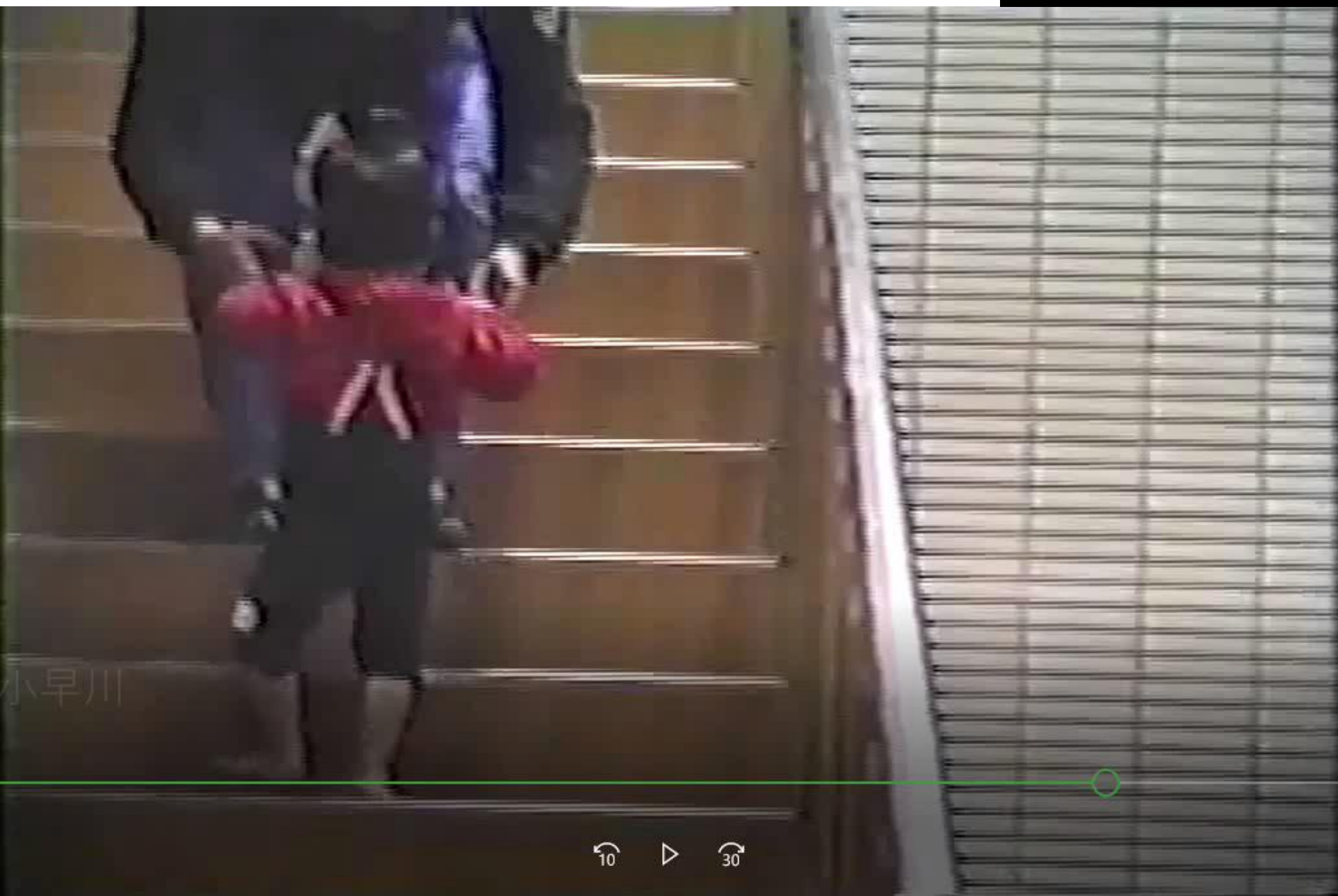


小早川

10



30



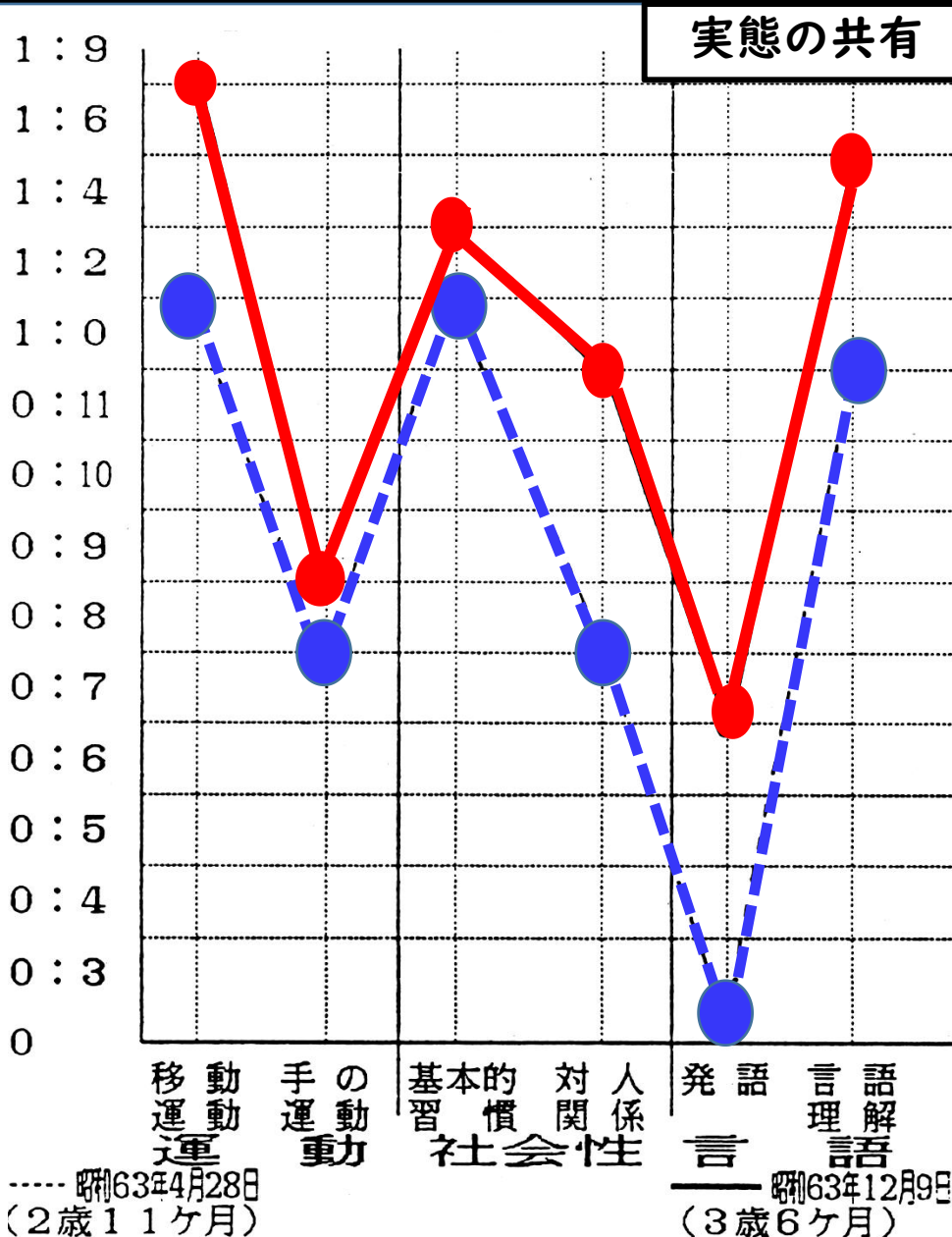
小早川

女兒A相談終了時の実態1989.1.19 3歳8月

音・音声の音源歩行



事例Ⅰ 女児Aの立位歩行指導1988年



左図は、「遠城寺式・乳幼児分析的発達検査表（九大小児科改訂版）」

女児Aの2歳11ヶ月時の実態

- 1 物につかまって立つ
- 2 おもちゃを一方の手から他方に持ちかえる
- 3 お菓子の包み紙をとって食べる。おむつをしている
- 4 ほめると喜ぶ
- 5 アーやウーなどの声は出さない
- 6 「ねんね」は分かる

outline

- 1 視覚障がい重複児教育の概論
- 2 視覚障がい重複児の指導事例
事例1 女児Aの立位歩行指導
事例2 男児Sの概念指導
- 3 視覚障がい重複児の指導
 - ①視覚障がい重複児の歩行指導
 - ②視覚障がい重複児の
点字触読指導

2 事例2 男児Bの概念指導 2001年 3歳8ヶ月

- 1 鈴木は、2001年4月1日、北海道函館盲学校長から北海道旭川盲学校長に転勤
 - 2 4月14日、幼稚部担当の先生が校長室に
 - 3 旭川聾学校乳幼児教育相談で対応していた盲聾の幼児が幼稚部3歳児学級に保護者とともに入級した
 - 4 幼稚部の3名の教員では受け持つことができない
 - 5 同日、鈴木がこの男児Bを、午前中、受け持つ
学校にいる間は、おむつを外し、定時排泄
 - 6 母親と面談し、幼稚部3歳児学級児、週2回、校長室で午前10時から指導、給食は教頭先生が対応
 - 7 4月から6月までは鈴木が校長室で指導
 - 8 7月から幼稚部卒業までは、当時、中学部の音楽担当の先生が、毎日、全日に対応
- ※男児B、現在23歳、保護者は実名での紹介を了解



2001年4月14日、男児Bの音源への移動方法は、
女児Aと同様、額を床につけた3点体支持の姿勢で移動

再生 フォード



2001 4 14

萱場脩平くん指導記録

平成13年6月8日

平成9年8月29日生

指導場所: 廊下、プレールーム

肯定的な評価を記述

○本日の全体的印象

今日も、褒めると繰り返す意欲ある行動を観察できた。抱っこを要求しても光や音で誘導などすると、気持ちを切り換えて、その誘導にのってくるなどの脩平君の興味関心への積極的態度を強く感じた1時間半であった。脩平君に感謝しています。

○身体移動に関する内容

- ・ライトや音で前方1~1.5mから誘導すると、前方ずり這い、横転がりを繰り返して、途中休みながらも幼稚部入口から子ども用玄関まで行くことができる。
- ・プレールームでは、太鼓の音を聞いて、前方高這い、前方ずり這い、横転がりで10m先の太鼓まで行くことができる。

当該萱場修平さんの保護者からは積極的な氏名公表を承諾。校長が指導せざるを得なかった視覚障害特別支援学校への危機感・警鐘。

○聴覚刺激に関する内容

- ・メロディボールへの興味はあまり示さず、手で払い除けようとする。
- ・プレールームで、鈴木の木琴に合わせるように手のひらで太鼓を叩くことができる。

○視覚刺激に関する内容

- ・50cm前方に直径50cm×高さ40cmの太鼓(床は白、太鼓表面は白、胴は焦げ茶色)の太鼓を置いて、「太鼓トントン」と繰り返すと、眼で太鼓を探し、高這いで近付き太鼓の縁に手を掛けて立ち上がり、太鼓を「トントン」と叩くことができる。

○手指の操作に関する内容

- ・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。
- ・木琴のバチを手に持った太鼓を叩くことができる。
- ・小型懐中電灯のスイッチを押すことはできるが、力がまだ弱いので、ON,OFFの切り換えまでには至らない。(スイッチのON,OFFの意味を知っている。)

○コミュニケーションに関する内容

- ・ランタン電灯を眼前で、「つけるよ」「消すよ」と言って、つける・消すを繰り返すと大喜びする。また、「消す」と「つける」ようにと要求(大人の手をランタン電灯に誘導する)し、「つける」と喜ぶ。
- ・抱っこの要求は、アッアッと言いつつ、向かい合った大人の手を脇の下に誘導する。

○家庭連絡

前方声掛けでの手支持歩行やつかまり立ちなどを繰り返し、足腰を強くしてください。

●具体的な指導内容・方法を教員会議で提案し、引き継いだ。

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
- (2) 視覚情報に関する内容
- (3) 音源定位に関する内容
- (4) 手指の操作に関する内容

(1) 身体移動に関する内容

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

ある地点まで移動する時の目標物までの光と音の情報として使用しています。

使用例 幼稚部から玄関前までの移動

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

① ＝幼稚部入口マット上にアグラ座

②校長室前

③職員玄関前

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

①地点まできたら、抱っこして褒める。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。

男児Bの3歳児学級入級の11ヶ月後



視覚障がい重複児の指導事例

事例1 女児Aの立位歩行指導

事例2 男児Sの概念指導

視覚特別支援学校の重複障がい教育の教師像



子どものできることを
一生懸命、探す、できたら認め、
誉める

できることを、
さらに、できるように
活用し、広げ、
深める

家庭
と
共に

最も良い教師は、子どもと共に笑う
最も悪い教師は、子どもを笑う

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

視覚障がい重複児の教育課程の根本

教育内容：同一性



生活指導
Top down

学習指導
Bottom up

障がいの有無
を超越した
不易の内容

教育方法：個別性



分かる喜び
自己肯定感を向上

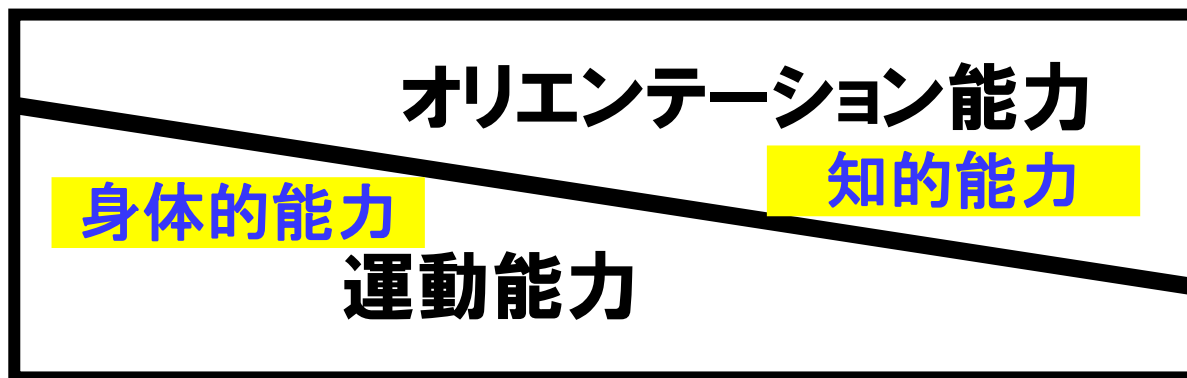
成果の累積
保護者と証を確認

障がいの状況
を踏まえた
個別の方法

outline

- 1 視覚障がい重複児教育の概論
- 2 視覚障がい重複児の指導事例
事例1 女児Aの立位歩行指導
事例2 男児Sの概念指導
- 3 視覚障がい重複児の指導
 - ①視覚障がい重複児の歩行指導
 - ②視覚障がい重複児の
点字触読指導

3 ①視覚障がい重複児の歩行指導



歩行の基礎能力

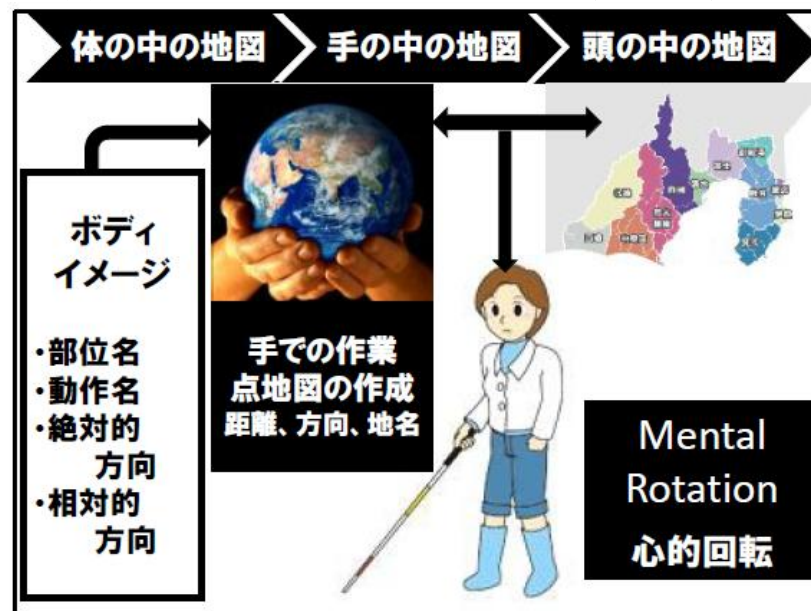
歩行意欲

白杖操作能力

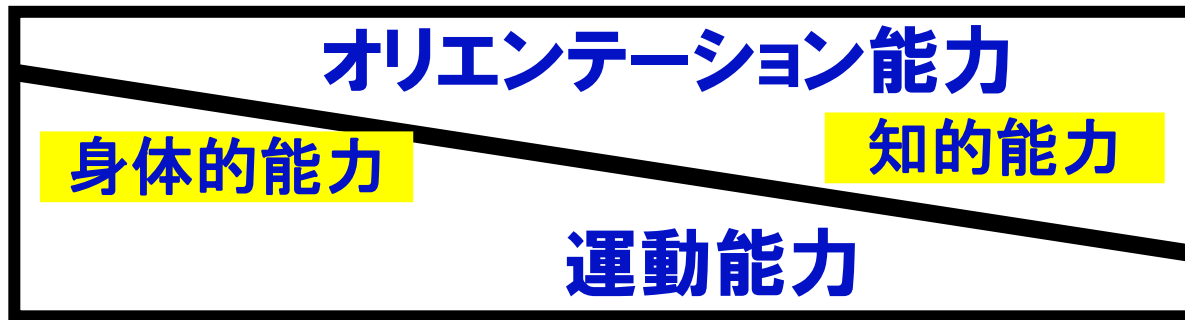
単独目的歩行を実現させるための一能力(方法)

安全で
確実な
単独目的歩行

オリエンテーション能力



重複障がい児の歩行能力



歩行の基礎能力

歩行意欲

白杖操作能力：白杖によるガイドライン歩行

重複障がい児への歩行指導は、盲児一般に指導するlandmarkを空間的に位置付ける地図指導ではなく、連続したLandmarkを確実に記憶・再生させるガイドラインの歩行が重要といえる。

ガイドラインの歩行: 屋内のtrailing、屋外の白杖によるガイドラインテクニックの使用。

※ Landmark: ここにすれば必ず●●だと確められるもの。目印。

オリエンテーション能力の発達

体の中の
地図

手の中
の地図

頭の中
の地図

重複障がい児

知的障がいのない視覚障がい児

Body
Image

教室の
地図

校内の
地図

学校敷
地内の
地図

学校周
辺等の
地図

Mental
Map

歩行指導 「鈴木モデル」 12の指導要素

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 向づけ要素

- 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

9 白杖操作要素

- ① タッチ・テクニック、
スライド・テクニック、
ショート・テクニック
- ② ダイアガナル・テクニック

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

鈴木重男「先天盲児および早期失明児への歩行
訓練プログラムの過程的試行」1975年視覚障害
研究第2号pp28-44 日本ライトハウス

学部別歩行指導のモデル

① 幼稚部 重複障がい児の歩行指導

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 タッチテクニック(ショートケーン、ガイドライン、スライド)

オ ルート歩行(近辺の店への買物：自立の一步)

③ 小学校高学年

ア 軌跡

- ・図形的歩行軌跡(45°、90°、135°、270°、315°)
- ・太陽・気流を用いた閉鎖図形歩行

イ 地図

- ・学校周辺

ウ 交通機関の使用

エ ルートによる単独帰省

④ 中学部以上

ア 居住地読図歩行

イ 目的歩行

盲児の地図概念の評価

行動で表現(ガイドライン歩行)

重複障がい児の歩行指導

言葉・点字で表現(ガイドライン歩行)

ミニチュア・積木等で表現

点地図で表現

Mental Map

盲児の地図概念の発達

LateralityとDirectionality

絶対的方向と相対的方向

右



左



重複障がい児には、相対的な方向概念の指導は難しい

左

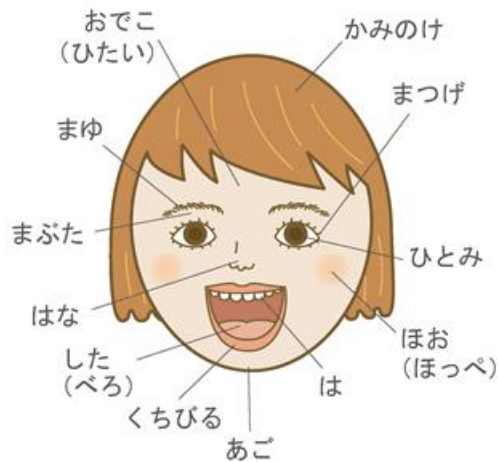


右

<https://bushoojapan.com/world/america/2019/06/27/24366>引用

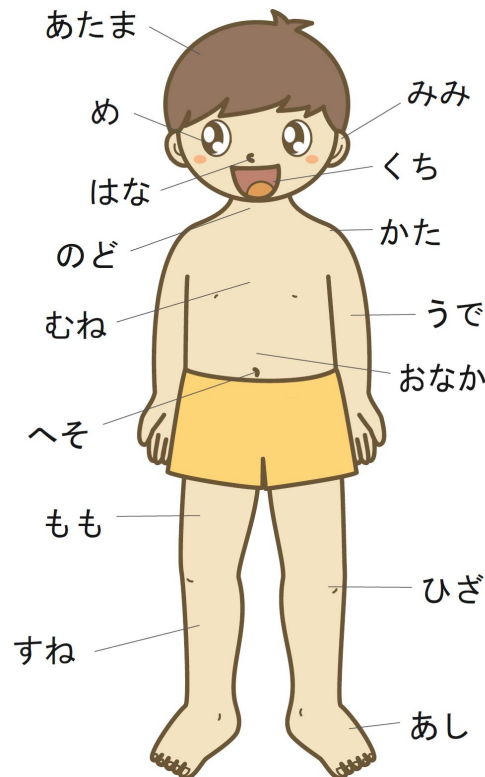
Body Image の 基本的内容

身体部位・動作



顔

体



各種動作体



指導事例 ボディイメージ 体・顔 平面作成

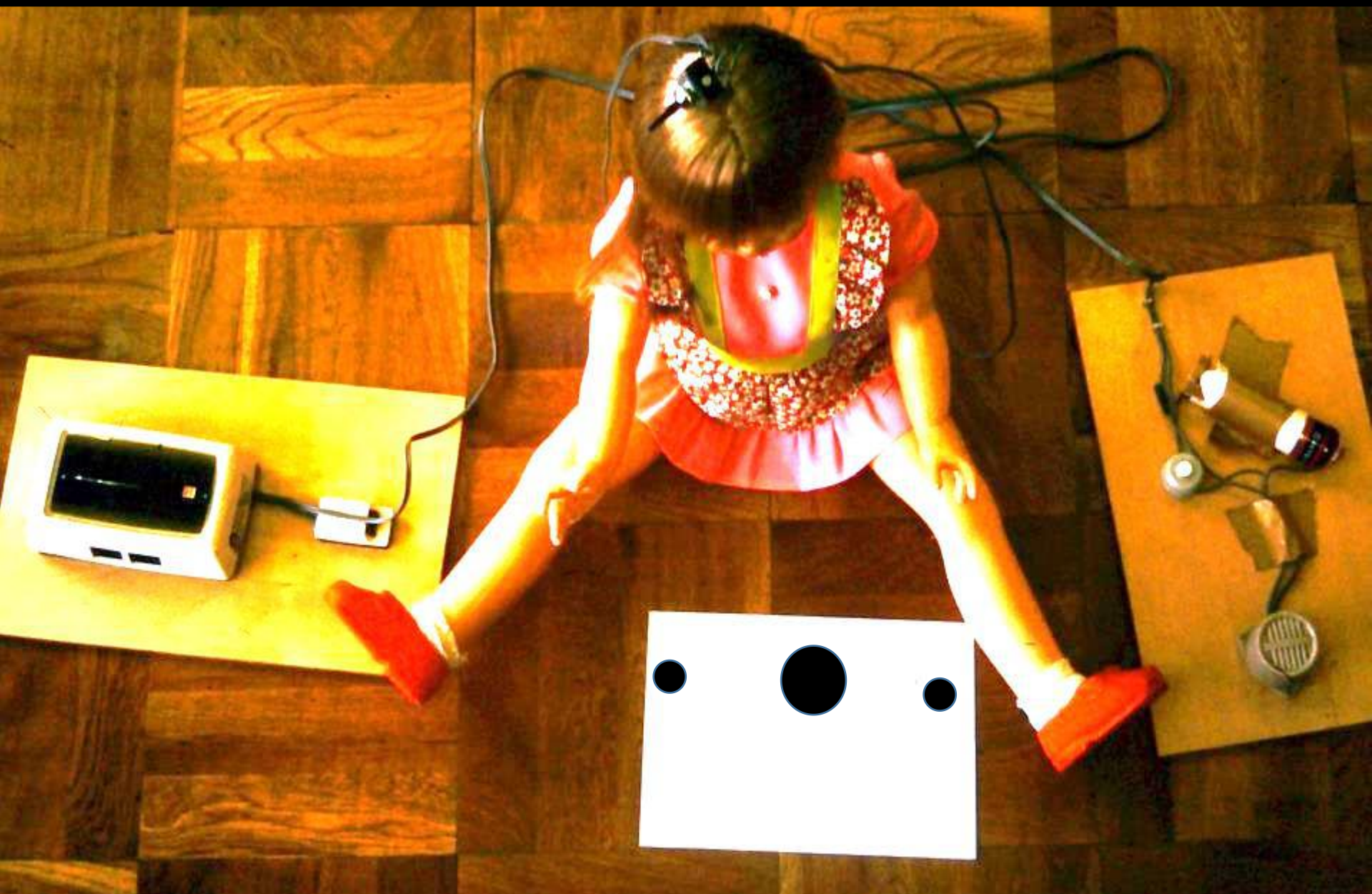


人形と可動マネキン



<https://bushoojapan.com/world/america/2019/06/27/24366>引用

指導事例 音源定位(左右) 位置指示シート



教室内ジオラマ

壁の概念



りかちゃんハウス
株式会社名鉄インプレス 南知多おもちゃ王国
<https://www.beachland.jp/omocha/pavilion/pa.asp?pa=4>より引用

盲幼児・重複障がい児の白杖探索

白杖は、何かを見つけくれる。教えてくれる。ガイドラインとなる物に触れることにより、音を出し、異なる感触で分かる。
(土や草、アスファルト、電柱等に触れると異なる感触と音)

釣竿

石突としてマジックの
キャップ等をつける

バドミントン ラケット



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

2点タッチ・テクニック 2Point Touch Technique

ガイドライン・テクニック Guide-Line Technique

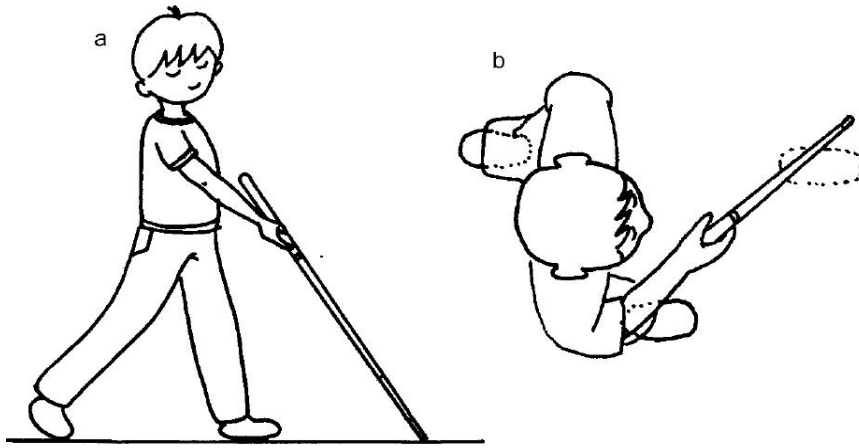


図 2-10 2点タッチ操作の白杖歩行

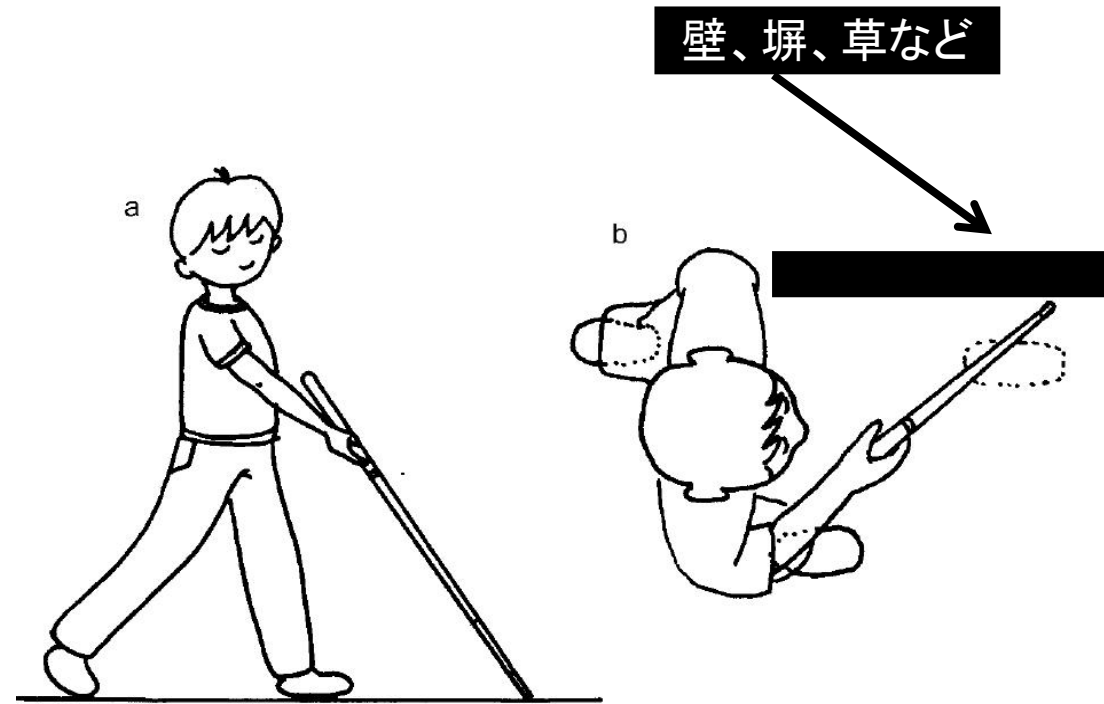
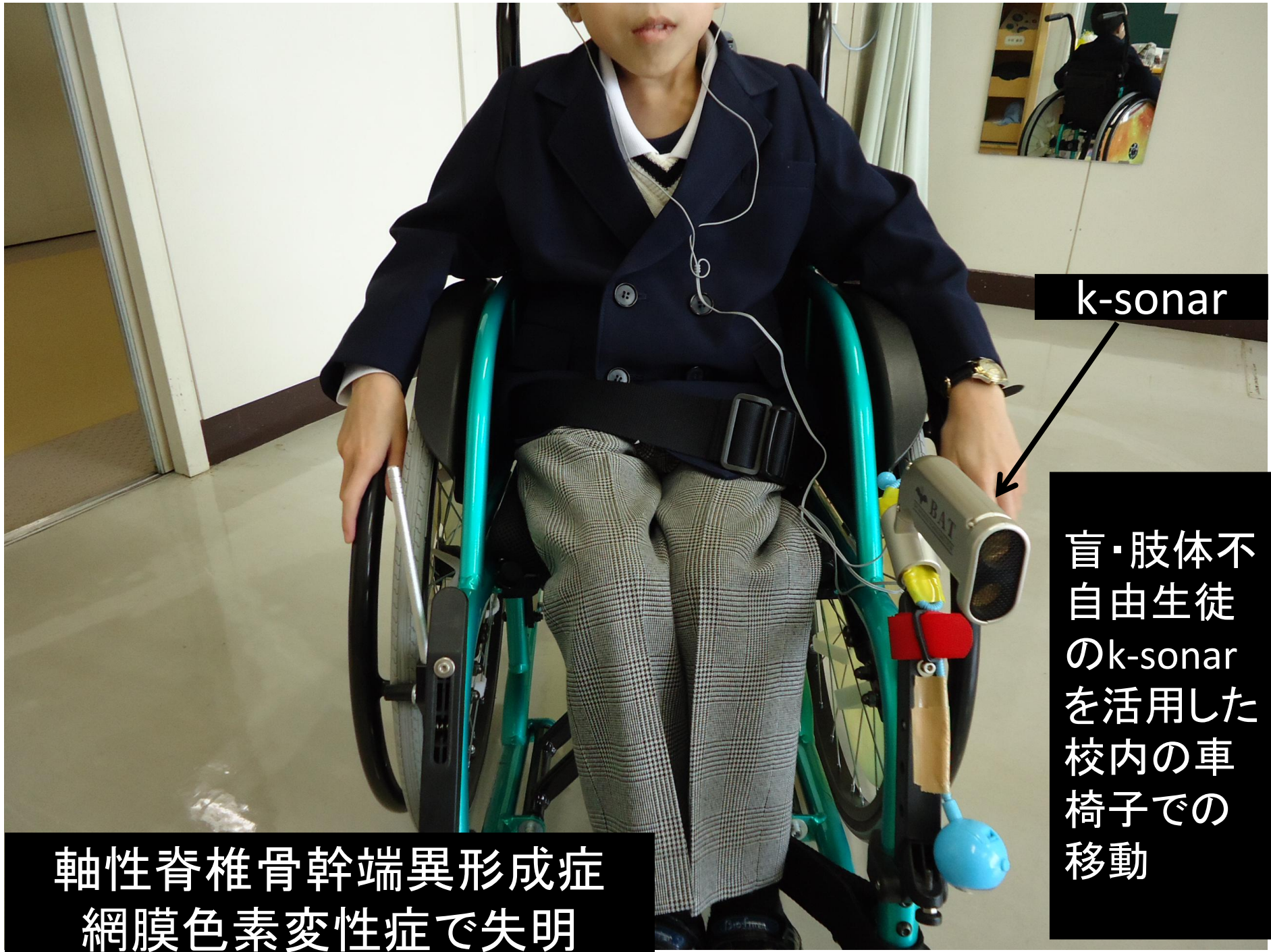


図 2-10 2点タッチ操作の白杖歩行



k-sonar

盲・肢体不
自由生徒
のk-sonar
を活用した
校内の車
椅子での
移動

軸性脊椎骨幹端異形成症
網膜色素変性症で失明



校内移動.AVI

outline

- 1 視覚障がい重複児教育の概論
- 2 視覚障がい重複児の指導事例
事例1 女児Aの立位歩行指導
事例2 男児Sの概念指導
- 3 視覚障がい重複児の指導
 - ①視覚障がい重複児の歩行指導
 - ②視覚障がい重複児の
点字触読指導

②視覚障がい重複児の点字触読指導

点字・文字指導では、通常の幼児であれば3歳程度で簡単な文字を読んだり、あるいは書くことができます。

私の経験では、椅子に座って、机に向かうことができ、

①「今日は何をする。『勉強します。』」「～～をして楽しかったですか。『楽しかった。』」などの応対を、言葉で簡単にやり取りできる。

②平面の『○△□』の形ハメなど、簡単な触弁別と手指の統制・動作ができる。

③音の鳴った方向などを「前・後・上・下」などと表現できる。
が可能であれば、15分程度の点字の指導が遊びの中でも可能になるものと考えています。ここに至らない子どもの場合、各種教材を工夫し、椅子に座って机の上にある、大小弁別、長短弁別、粗滑弁別などの触弁別に関する課題指導とともに、形ハメやリベット差しなどの手指操作の統制や動作に関する指導が必要になります。

点字指導はトップダウン思考で 3歳程度の力

鈴木ビネー知能検査 3歳児該当の項目

- 自分の鼻、目、口、耳などを指さし
- 皿・茶碗、箸、靴などの生活用品を弁別可能
- 自分の性別を理解
- 自分の姓名を口答
- 簡単な大小、長短、粗滑、○△□弁別が可能
- 「今日も元気です」などの口まねが可能
- 1、2、3、4、5など具体物の数唱が可能

鈴木式点字触読指導法の発想と構成

□ (87, 172)-(1192, 692)

テーマ2：点字の習得の順序性と鈴木式点字指導法

知識

瀬尾政雄（1996）は、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。その難易度別の結果は、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

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名以上の盲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。この筆者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気がついた。

瀬尾政雄 1966年「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）

1:36 / 22:02

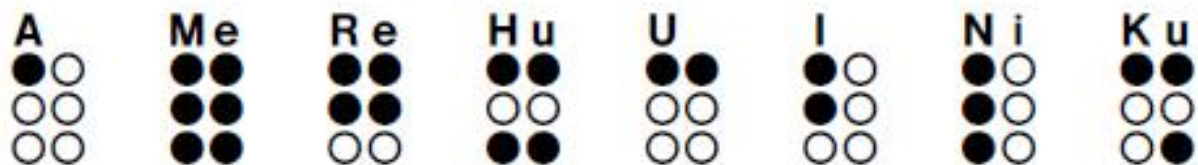


氏間研究室点字2・鈴木式触読指導の解説

<https://www.youtube.com/watch?v=30Np2PD8Lvk>

点字の5段階難易度別配置

No. 1



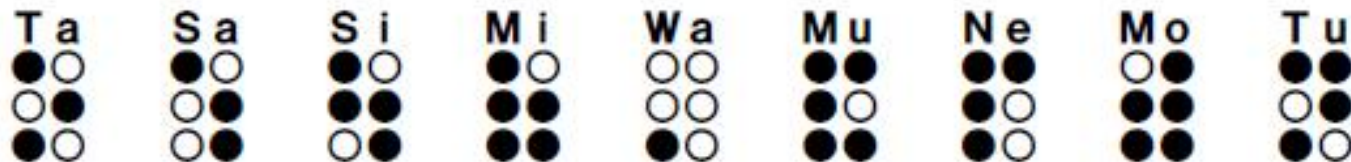
form



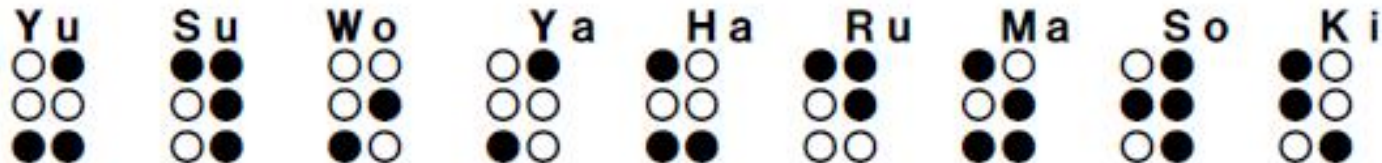
No. 2



No. 3



No. 4



No. 5



点字触読指導の初期指導

当初は、指導者が重複児の指を誘導する

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。



あ め れ ふ う い に 7字

あめ あめ ふれ ふれ
あに あう ふいに
ふれあう めいれい

あ め れ ふ う い に く 8字

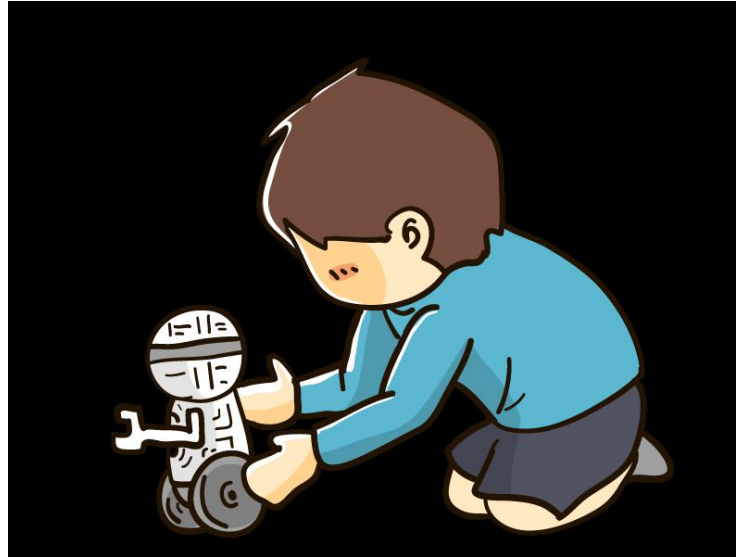
にくい あめに あう
にく にくいに いく

点字の触読指導の原則

- ① 読みやすい点字から指導すること
(易から難へ)
- ② 繰り返しの指導をすること
(ドリル化)
- ③ 能力等実態に応じた個別の指導をすること
(個別化)

点字は、左の人差し指で、触読できるように指導する。右手は、転写で使う。また、速読のため、両手読みを指導する。

触察能力：幼稚園教育相談の留意



触察能力：家庭での生活が基本

食べ物や少々汚れ物でも何でも、触らせ、ぐちゃぐちゃにしたり、破ったりと、音と共に体感させる。

概念が育ちます

硬い物・軟らかい物、
重たい物・軽い物、
ぐにゅぐにゅした物・ぎゅっと締まった物、
ざらざらした物・すべすべした物、
冷たい物・温かい物など

家庭での触察能力



身体軸を合わせるため、
盲児を抱っこなどして、盲
児の手と重ねて、自分が触
るように、盲児に触らせる。



柔らかく、しなやかな指使いと、手のひらも使った「こねる」「まるめる」などの動作も楽しみながら行う。

動植物の触察

b



★植物は、根から茎・幹に沿って、枝や葉、トゲに気をつけ、眼を近づけない。

★動物は、顔、とくに鼻を定位しながら、毛並みに沿って尾や脚に。

点字触読に必要な触弁別の力

モンテッソリー教具、各種市販の教材
自作積み木、りかちゃん人形等教材を工夫

- ・ 図形 ○△□
- ・ 重い 軽い
- ・ 大きい 小さい
- ・ 長い 短い
- ・ 熱い 冷たい
- ・ 厚い 薄い
- ・ 高い 低い
- ・ すべすべ ざらざら
- ・ 太い 細い
- ・ 高い 低い
- ・ 着る 脱ぐ
- ・ 重ねる 崩す
- ・ 伝わる 離れる
- ・ 出す 隠す
- ・ 粘土あそび
- ・ 人形遊び
- ・ 服に印を、表裏、前後
- ・ 1円、5円、10円の区分

パーキンスブレーラーによる触読と打字の連動的指導



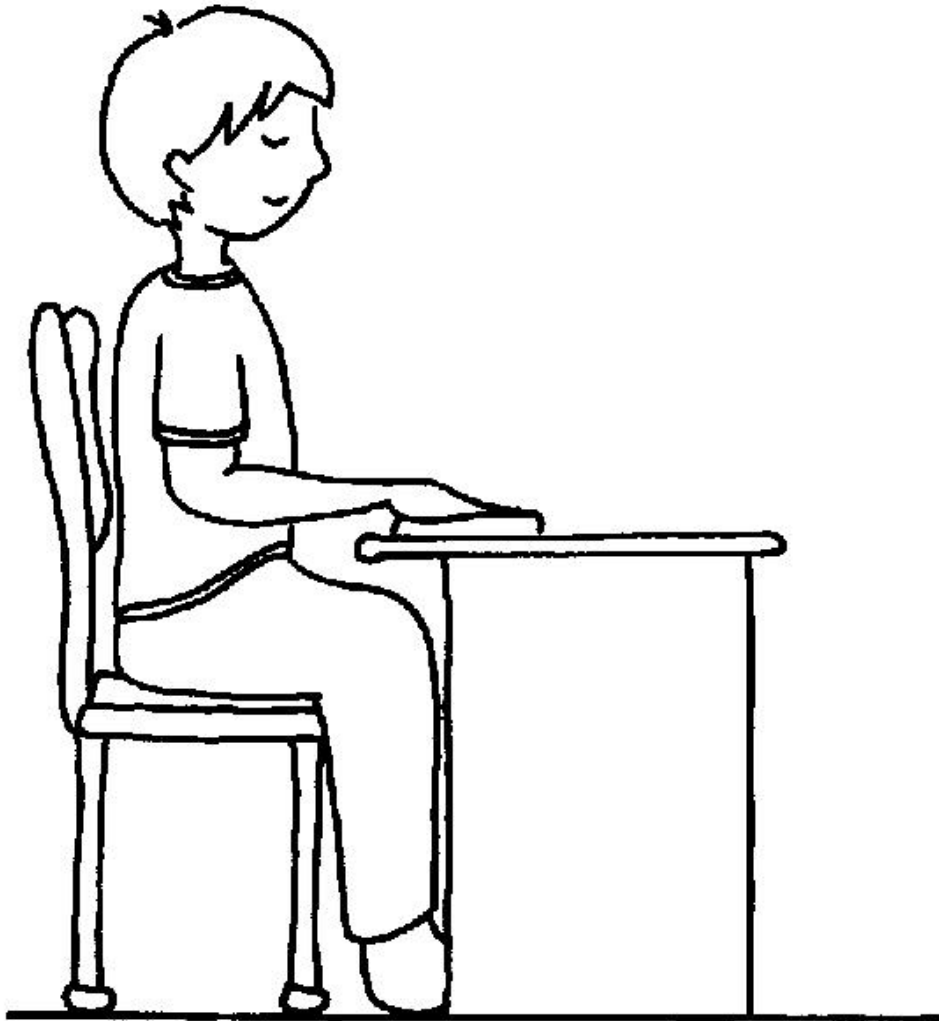
盲幼児は、指の間隔が狭く
指の力が弱いので、教具を
工夫する



パーキンス製片手打ちキーセット

正しい姿勢

足の裏を床につける。肘と膝は90度。



・足・脚をブラブラさせない。

・利き耳をつくらないう、留意する。

視力活用が可能な重複障がい児への文字指導

難易度1 (I-型)

い こ り に け た し も
 11 11 11 11 11 11 11

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

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」の左下のカギ線に「こ」のヨコ線
 2本

し：左下のカギ線

難易度2 (∠型)

く へ て そ さ き ん え
 < ^ 7 7 け け 厶 乙

く：「し」の左下のカギ線を90度時計回りに回転
 に回転

へ：「く」を90度時計回りに回転

て：「へ」を90度時計回りに回転

さ：「け」の左のタテ棒を下に短く書く

き：「け」の右の十字のヨコ棒は「こ」，左
 のタテ棒は「さ」と同じ位置に書く

ん：「し」のタテ棒を右上から左下に斜めに
 書く

そ：小さい「て」に続けて大きな「て」を
 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
 コ ウ カ チ ラ ヤ ト セ

っ：「て」の下にヨコ線
 か：「つ」と「い」の組合せ。「い」の左の
 タテ線を「つ」の上のヨコ線に貫いて
 書く。「い」の右のタテ線は「つ」か
 ら右に離して書く

ら：短いタテ線を書く。少し離してタテ線
 に続けて「つ」を書く

と：「つ」の鏡文字を書く。上ヨコ線の上
 にタテ線を置くように書く。

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 (よ 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「ちゃん」

ま：「こ」に基本形

ほ：「は」の上のヨコ線は「こ」

な：左に「十字」，右はタテ「ちゃん」，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
 「ちゃん」

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)

ろ る ひ わ れ ね ふ を
 ろ る ひ わ れ ね ふ を

ろ：小さな「て」に続けて「つ」

ひ：「て」に続けて縦の「つ」，上を右に
 伸ばす

れ：「わ」の終末部を右に伸ばす

ふ：「ろ」の左右下に「ちゃん」「ちゃん」

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

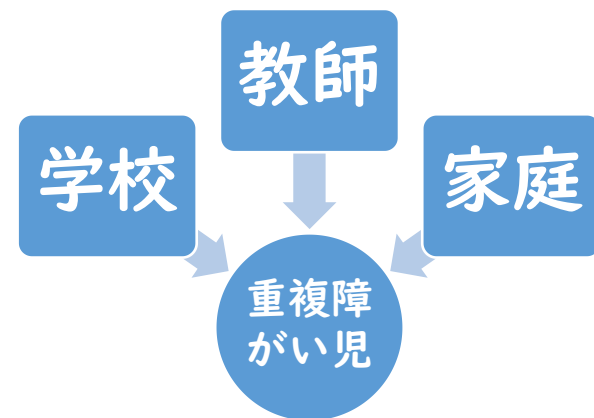
を：「ち」と「と」の組合せ

図2-19 ひらがなの6段階難易度分類

令和2年度第16回はごろも『夢』講演会

期日 令和2年8月25日(火)

会場 静岡県立静岡視覚特別支援学校



視覚障がい重複児の指導の実際
～歩行と点字導入の指導～

盲児にできないことはない。

盲児ができないのは、教師の熱意が足りないか、教師への校内支援環境が整っていないからである。

重複児にできないことはない。

重複児ができないのは、教師の熱意が足りないか、教師への校内支援環境が整っていないからである。

最も良い教師は、子どもと共に笑う

最も悪い教師は、子どもを笑う

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