

# 全盲で発達に遅れのある子どもの点字の基礎学習に関する事例的研究 —リベットによる点字構成に焦点を当てて—

藤巻 恵梨

## I 問題と目的

盲重複障害児は、視覚障害による困難さだけではなく、外界の状況を把握するための認知的な理解(文部省, 1970)や手の操作機能(五十嵐, 1991)等の困難さも有することから、社会生活を営む上で多くの制約があるといえる。

点字学習では子どもの発達に応じて、自己の運動統制を促す学習(初期学習)や座標空間の形成を図る学習が行われる(重度・重複障害児指導研究会, 1979; 文部科学省, 2003; 文科省, 1968, 1970)。したがって、点字学習は手の機能の向上や概念形成を図る学習を取り入れた系統的な学習であるといえ、盲重複障害児の発達を促す上で意義があると考えられる。

点字の基礎学習に当たる先行研究は、文部省等の指導書のほか、学校や個人単位で数多く存在するものの、それらは実践報告に留まっており、断片的な指導事例であることが多い。また、長期的・継続的に指導を行い学術的に考察した研究は散見されるのみである。

そこで本研究は、全盲で発達に遅れのある子どもに対し、長期に渡り実践が取り組まれてきた点字構成に関連する基礎学習について、事例的に分析・検討することを目的とする。

## II 方法

### 1 対象児

発達に遅れのある視覚障害(全盲)のM(現在、特別支援学校高等部1年生に在籍)である。視覚以外の感覚や運動機能に関して目立った困難は見られないが、行動全般において非常に受容的であり、場面緘黙を有している。

### 2 研究の枠組み

#### 1) 研究の基本的方針

本研究は、Mに関するビデオ記録、カンファレンス資料及びカンファレンス記録を分析の対象と

表1 基礎データの一例

セッション (S)	紙資料		映像		活動内容
	有(+) 無(-) 一部(±)	有(+) 無(-) 一部(±)	有(+) 無(-) 一部(±)	有(+) 無(-) 一部(±)	
S15	+	+	+	+	室内探索、筒抜き、はめ板、楽器、手遊び歌
S16	+	+	+	+	室内探索、楽器、手遊び歌、円柱抜き、はめ板
S17	+	+	+	+	(室内探索)、楽器、はめ板、円柱抜き、トランポリン
S18	+	+	+	+	手遊び歌、楽器、はめ板、円柱抜き、ダンス
S19	+	+	+	+	楽器、手遊び歌、はめ板、円柱抜き、ダンス
S20	+	+	+	+	手遊び歌、楽器、はめ板、円柱抜き、ダンス

して用い、後方視的研究として進めていくものとする。

### 2) 資料収集及び資料分析の方法

対象期間は、Mが教育相談としてA大学に来所開始したX-11年1月からX年12月までとした(計257セッション)。筆者は、X-2年4月(第194セッション)より教育相談の場に参加し、X-2年6月(第201セッション)からMと直接係わるようになった。

資料は、①Mの課題学習場面のビデオ記録、②当時のMの様子や担当者自身の反省・感想、課題学習時のやりとり等を記載したカンファレンス資料、③カンファレンスで話し合われた内容の記録から収集し、資料が現存する253セッションを分析対象とした。

資料分析の方法として、まずMの教育相談における活動内容の基礎データを作成し(表1)、そのデータを根拠にMの学習の経緯及び学習内容に関して図表の作成、分析を行った。その後、Mのつまずきと係わり手の対処に関する分析を行った。

### 3 倫理的配慮

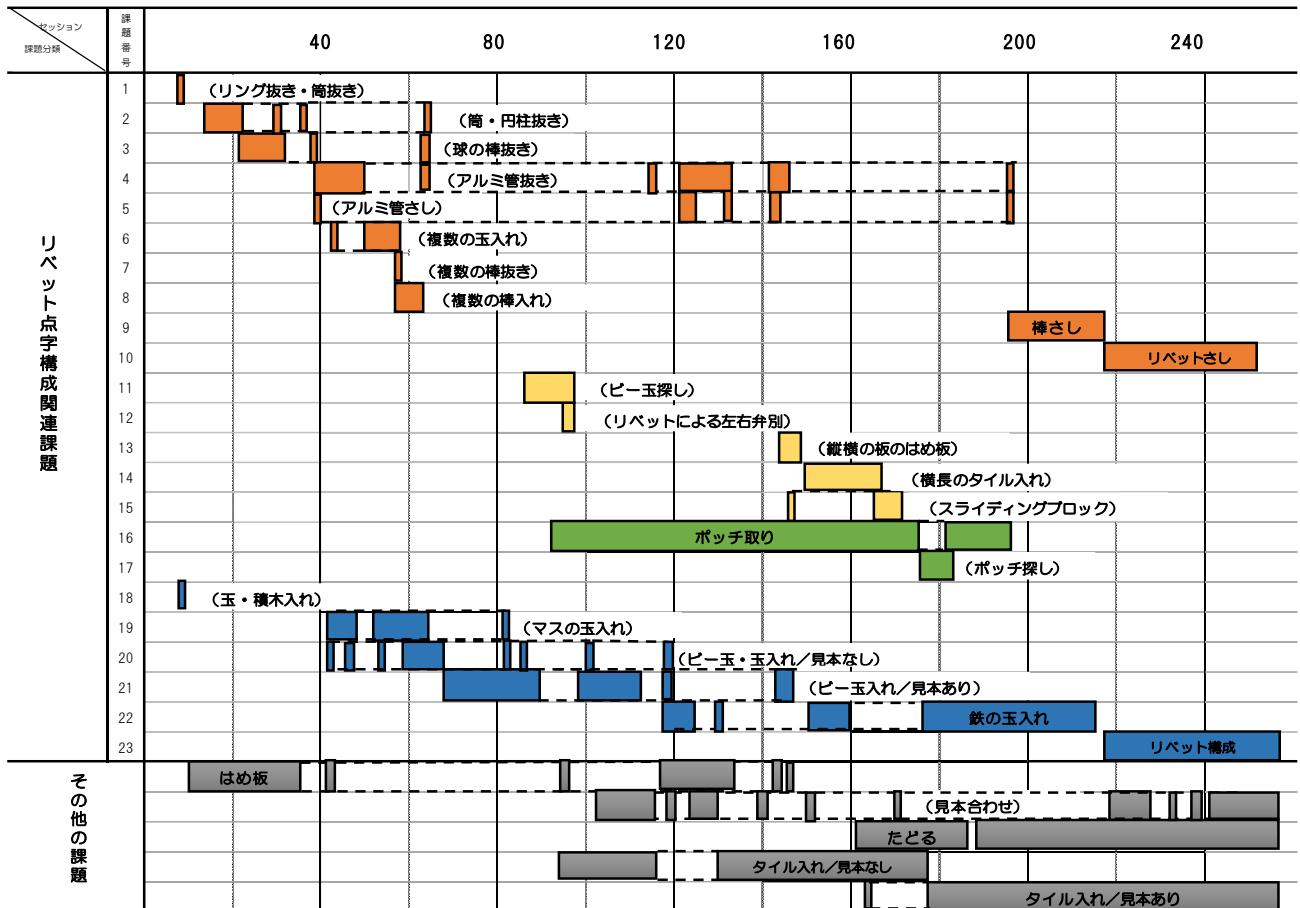
本研究は、保護者の承諾を得て行われた。

## III 結果と考察

### 1 課題学習の経緯

課題学習の経緯を俯瞰的に示したものが表2である。点字構成関連課題において、課題の目的が類似しているものを概括した結果、「垂直軸(抜き

表 2 Mにおける課題学習の経緯



さし)の概念行動・手指の巧緻性」(課題番号 1～10)、「位置の概念形成」(課題番号 11～15)、「探索行動・手指の巧緻性」(課題番号 16～17)、「点字構成空間の基礎学習」(課題番号 18～23)という4種の学習領域から成り立っていることが明らかとなった。

そこで、前述の4種の学習領域と、先行研究で述べられている点字学習(初期学習、概念形成学習、分解・組立て学習、本学習)との関連を検討した。まず「垂直軸(抜きさし)の概念行動・手指の巧緻性」に関する課題学習では、物の操作機能の向上を高め、垂直軸の形成を図る課題が行われていたことから、初期学習及び空間(垂直)軸に関する概念行動形成学習の内容と類似するものであった。「位置の概念形成」に関する課題学習では、上下・左右の方向軸の形成を図る課題が行われていたことから、平面軸に関する概念行動形成学習の内容と類似しており、「探索行動・手指の巧緻性」に関する課題学習では、探索的な手の動きを促し、小さい物を掴む動作の形成を図る課題が

行われていたことから、初期学習との類似性が見られた。そして「点字構成空間の基礎学習」に関する課題学習では、点字配列に基づいた学習が主としてなされていたことから、分解・組立て学習と類似していた。これらのことから、Mにおける点字の基礎学習は、先行研究と類似した課題学習を行ってきたということが示唆された。

Mにおける課題学習の進行に当たっては、初期学習に当たる手指の運動コントロール学習が一貫して行われてきたことが明らかとなった。これは、Mが手指の巧緻性に著しい困難を抱えていたことへの対応であったと推察される。

以上のことを踏まえると、Mの点字学習は、先行研究の点字学習の内容を汲みつつも、Mの困難さに応じた課題進行がなされていたといえる。

2 リベットによる点字構成に関連する課題学習  
リベットによる点字構成関連の課題項目23種についてカード化し、整理した。その後、課題内容やねらい、教材作成に関する検討を行った。

課題内容に関しては、1種の課題項目内で教材

の質が変化していることが明らかとなった。例えば「アルミ管抜き（課題番号4）」課題では、抜く方向を縦横から斜め方向へと変化させる、アルミ管の長さを変えて提示する等の工夫が見られた。このことから、係わり手はMの学習状況に応じ、微細な難易度調整を行っていたことが推察される。

課題のねらいに関しては、主たるねらいのほか、それに付随する形で複数のねらいが含まれていることが明らかとなった。ねらいの多くはMに獲得させたい学びを目指したものが多かったが、課題導入時においては実態把握や係わり手との関係構築を主たるねらいとした課題学習がなされていたことが示された。よって、課題学習の役割は単に能力向上を図るというだけではなく、対象児の実態把握や係わり手と子どもを結ぶ役割を担うものでもあるということが示唆された。

Mの課題学習で用いられた教材について、最も使用頻度が高かった素材は木材であった。木材は適度な重みがあり扱いやすく、金属と比べ手に馴染みやすいという特徴がある。盲重複障害児にとって触覚は敏感な感覚であるため、手に馴染む木材を多用していたものと推察される。一方、ある部分を際立たせるためにアルミ製や金属製の素材を併せて用いることもあった。したがって、教材

作成に当たっては、子どもがその教材の特性を捉えやすいよう適切な素材を用いる必要があると考える。

### 3 Mのつまずきとその対処

Mの抱える困難さをより明確にするため、Mの課題学習の取り組みの中で特に変化が見られた場面やMの抱える困難が明らかな場面をビデオ映像及びカンファレンス資料・記録から抽出・整理し、Mのつまずきとその対処について検討した。

Mは、「入れる動き」「位置概念」「手指の左右分化」「穴の定位」の4点に関して困難を抱えていたことが明らかとなった。それらのつまずきに対し係わり手は、学習上Mに過度な負荷がかからないよう課題のスマールステップ化や教材改善、言葉掛けの工夫を行い、Mのつまずきを低減・改善させていたことが示唆された。その一方で、係わり手の対処がMにとって適切な対処とならず、学習が滞ってしまう場面があった。例えば「位置概念」に関するつまずきにおいて、Mははめ板の扱いに難色を示していたが、係わり手はそのことに気がつかず、はめ板式の課題を提示し続け、一番扱いやすいスライディングブロック課題の提示が遅れてしまったことが挙げられる。このような係わり手の対処から、盲重複障害児の実態把握の難しさ

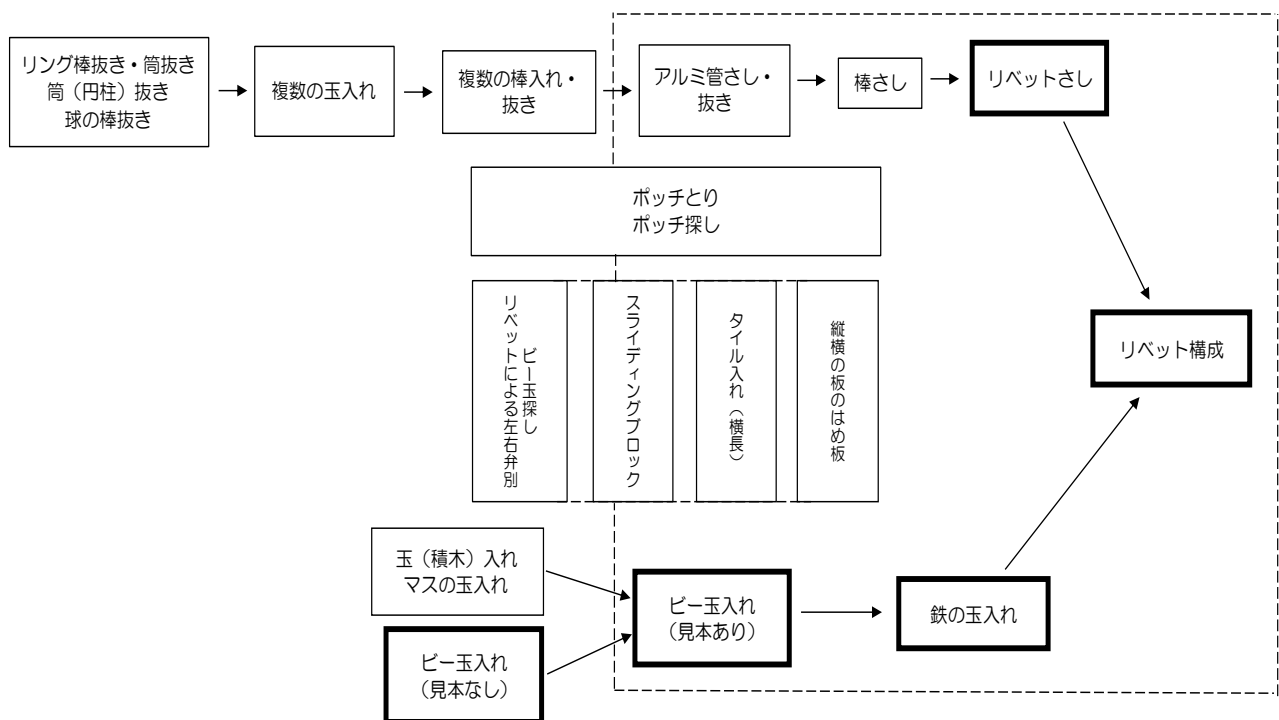


図1 Mとの実践から導き出したリベット点字構成学習の課題進行図案

表3 Mの獲得した学びのプロセス

学習段階	獲得した学びの内容
1 運動コントロール学習	1-a 軸に沿った手の動き 1-b 掴む(つまむ) 1-c 棒状の物を持つ 1-d 筒に入れる 1-e 棒状のものを差し込む 1-f 小さい物をつまみ穴に入れる
2 空間概念形成学習	2-a 垂直 2-b 左右 2-c 縦横 2-d 前後左右 2-e 位置的対応関係 2-f 位置の弁別・構成
3 点字配列に基づく分解・組立て学習	3-a 縦列の位置関係 3-b 横列の位置関係 3-c 縦2行横3列位置関係
4 点字の本学習(未実施)	

やMの能力に合わせた課題設定の困難さが浮き彫りとなった。

#### IV 全体考察

##### 1 リベット点字構成学習に至るプロセス

課題学習間の関連における検討で、前述の4種の学習領域内かつ学習領域間に関連性があることが明らかとなった。これらの関連性とMとの実践を踏まえ、リベット点字構成学習に関する課題進行の図案を作成した(図1)。矢印は課題の順序を示し、左から右に行くほど課題の難易度が高くなる。また矢印で繋いだ課題は直接的繋がりを示している。破線の囲みは、破線内にある課題同士が関連し合う関係にあること、すなわち間接的繋がりにあることを示している。課題名を括弧している枠は2種類あり、太枠は点字学習に直結した課題、細枠は手指の巧緻性の向上を図る等より広域的にねらいを定めた学習を指している。このプロセスは、あくまでもMの一事例を基にして構成したものであり、全ての盲重複障害児に当てはまるものとは言い難いが、盲重複障害児の点字の基礎学習を進める際の範例(梅津, 1978)となり得ると考える。

##### 2 Mにおける学びのプロセス

Mがこれまで課題学習を行ったことで獲得した学びのプロセスについて整理した(表3)。そして健常児の発達過程、特に手指機能と空間概念形成の発達に関する先行研究(伊藤, 1960; 勝井, 1971)との比較検討を行った。その結果、発達の順序が

ほぼ一致することが示された。このことから、Mの獲得した学びは特異なものではなく、先行研究と基通する機序があり、通常発達の筋道上にあることが示唆された。

また、表3の学びのプロセスより、手指の巧緻性から概念形成、点字配列の理解といった学びの一連の繋がりが明らかとなった。すなわちMは、連続的、階層的に学びを獲得していったということが示された。

#### V 研究の総括と課題

Mとの点字の基礎学習はMの抱えるつまずきを含めM独自の学びに沿うものであったが、Mは着実に概念行動を獲得してきたことが明らかとなった。このことから、課題学習の進め方として子どもの学びに寄り添う必要があること、そして盲重複障害児にとって点字の基礎学習は意義ある学習であるということが示唆された。

今後の課題として、より一層の盲重複障害児に対する教育的実践の蓄積が求められる。特に、障害が重い子どもほど学びの速度はゆっくりであることから、長期的な係わりの中で子どもの学びを促せるような環境作りを行うことが大切であろう。点字学習に限らず、あらゆる学びに焦点を当てて詳細な分析を行うことにより、盲重複障害児の学びに関する理解を深めることができると考える。

##### 文献

- 五十嵐信敬(1991) 視覚障害児の発達に影響する要因. 佐藤泰正(編) 視覚障害学入門, 学芸図書, 35-41.
- 伊藤隆二(1969) ちえおくれの話. 誕生日ありがとう運動, 25-34.
- 勝井晃(1971) 方向の認知に関する発達的研究. 風間書房, 32-98.
- 重度・重複障害児指導研究会(1979) 重度・重複障害児の指導技術 5 課題学習の指導. 岩崎学術出版社.
- 文部科学省(2003) 点字学習指導の手引(平成15年改訂版).
- 文部省(1968) 盲児の感覚と学習.
- 文部省(1970) 重複障害教育の手びき一盲聾児・盲精薄児・聾精薄児一.
- 梅津八三(1978) 各種障害事例における自成信号系活動の促進と構成信号系活動の形成に関する研究一とくに盲ろう二重障害事例について一. 教育心理学年報, 17, 101-104.