

山梨県立盲学校における盲聾教育に関する研究

—文部省指定実験学校報告書—

1970

文部省初等中等教育局
特 殊 教 育 課

課 長 あ い さ つ

わが国における盲聾児教育は、昭和23年山梨県立盲学校の堀江貞尚校長が山梨県下の実態調査を行ない5名の盲聾児を発見したことにはじまる。

以来今日まで20有余年間にわたり盲聾児教育の指導にあたられた山梨県教育委員会、多くの困難を克服して地道な教育実践を進めてこられた山梨県立盲学校、教育の内容・方法の研究開拓にとり組んでこられた盲聾教育研究会はじめ関係者各位のなみなみならないご努力により、生後間もなく視覚と聴覚をともに失った3人の盲聾啞児の教育にみごと成功したのであります。

このことは、映画「盲聾児 — その教育 — 」により米国にも紹介され、盲聾教育の長い伝統と実績をもつパーキンス盲学校はじめ多くの関係者に深い感銘を与え日本における盲聾教育の研究は世界的に注目されてきております。

しかし、わが国における盲聾児教育は、きわめてかぎられた一部の学校で行なわれているにすぎない段階であり、全国の盲・聾学校において一般的に行なわれているところまでには達していないのが現状であります。

このため、文部省では昭和36年度以降山梨県立盲学校を実験学校に委嘱し、盲聾児教育のあり方について研究を依頼してきました。

一方、盲聾児の全国の実態調査を行なうとともに、盲聾児教育のための手引書を刊行し、この教育の振興に努めているところであります。

この報告書は、山梨県立盲学校の9年間にわたる実験学校の成果を今回、公開研究会において発表するにあたり、その資料として作成したものであります。関係者各位には、この貴重な資料をもとに、研究を深められ、ひとりでも多くの盲聾児が教育を受けられるようになることを願ってやみません。

なお、文部省では昭和45年度から3年計画をもって、盲聾児教育をはじめ特殊教育の基礎となる科学研究を総合的に進めるとともに教職員の研修等を行なう国立特殊教育総合研究所の設置に着手しており、この研究所を中心として盲聾児教育のいっそうの普及充実を図ってまいりたいと考えております。

最後にこの研究の指導にあたられた山梨県教育委員会、および報告書作成にあたられた山梨県立盲学校の諸先生がたに対し厚くお礼申し上げます。

昭和45年3月

文部省初等中等教育局

特殊教育課長 寒 川 英 希

実験学校の委嘱をうけて

本県における盲聾児の教育は、昭和25年度県立盲学校において初めてとりあげられてから、20年の歴史を4名の盲聾児の成長とともに歩み続けてまいりました。

盲聾児の教育は従来から不可能なものとして放置され、学校教育の対象外として扱われてきたのでありますが、昭和25年度盲聾児が就学するにおよんで、わが国最初の三重県に対する教育が試みられることになったのであります。

当時はこの子どもたちにいかにして基本的な生活訓練をさせるかということで、職員がなみたいていでない苦心を払われていたことが、記録などからうかがい知ることができます。なお、この子らを「教育」というレールの上にのせることができるかどうかという不安さえ抱いたのも、当然のことであろうと考えられるのであります。

ところが、当初予想もしなかった成果を年ごとにあげ、人間のもつ可能性への挑戦ともいうべき、まさに教育の限界を越えてその可能性をみごとに実証したのであります。

たまたま、昭和36年度文部省の特殊教育実験学校の委嘱をうけ、以来今日に至る10年間「盲学校における重複障害教育の管理運営および教育内容方法の研究」に取り組んでまいりました。この間、昭和38年度第1回の全国公開研究発表会を県教育委員会および県立盲学校の主催のもとに開催しましたが、このたび、盲聾教育20年を画し、その総まとめとして第2回全国公開研究発表会を文部省と共催することになりました。

近年、全国的に盲聾児教育に対する関心が高まりつつあることは、特殊教育の発展のためよろこびにたえないところであります。このたびの公開研

究発表がこれら関係者の期待にそいえるならば、さいわいとするところであります。

終わりに、この実験学校の指定にあたり日夜この子らの教育に専念された県立盲学校の職員に対し、心から感謝申し上げるとともに、この研究の推進に際し、熱心にご指導を賜りました東京大学名誉教授梅津八三氏、ならびに東京水産大学助教授中島昭美氏に感謝と敬意をささげるものであります。

昭和45年3月

山梨県教育委員会教育長 日 平 向 (誉) 夫

実験学校の指定を受けて

本校における盲聾児の教育は、くしくも日本の盲・聾教育について、義務制が施行された昭和23年にそのいとぐちがつけられた。当時、山梨県立盲啞学校長であった堀江貞尙氏が、県内の盲児・聾児の実態調査を行なったとき、5例の二重障害児を発見し、そのうちのひとりA・T（男5才）について教育可能と診断し、意欲に燃えて進んで困難きわまるこの教育にあたる決心を固めたことにはじまるのである。そして昭和24年には校長事務取扱、松井新二郎教諭、富田和子教諭によって、家庭指導が行なわれ、昭和25年にA・T（6才）が入学して、三上鷹磨校長、松井新二郎教諭、富田和子教諭、古田立子寮母により学校教育が開始された。その後、昭和27年に東京大学教授・梅津八三氏による研究指導が開始され、昭和29年に志村太喜弥教諭が専任として着任して、ようやくこの実験的教育が軌道に乗って、進められるようになって来たのである。以来、今日まで20年間、4人の対象児に取り粗んで、わが国のこの教育の黎明期を過してきたのである。

この間、盲聾教育研究会をはじめとし、各方面のあたたかいご指導とご援助をいただき、また、昭和36年度からは継続して文部省より実験学校として指定を受け、地域社会の高い関心のもとに、この教育が推進されて参りましたが、昭和38年度において公開研究発表をいたしてから後は、諸般の状況から研究報告をする機会が得られずに過ぎ、公開研究発表はここ数年懸案となっていたのである。

近年特殊教育において、重複障害児教育の重要性が認識され、全国各地において高い関心が持たれるようになったこともあり、当局からの指示もあって、今回公開授業を行ない、研究報告をすることとなったのである。

本校における今日までの研究が、今後における日本の盲聾教育をはじめ

障害者教育の振興に資するところがあれば幸甚に存ずる次第である。

昭和45年3月

第2章 学校の教育目標と盲聾教育との関連

1 小学校 山梨県立盲学校長 飯 島 五 郎

2 中学校の教育と盲聾教育

3 高等学校の教育と盲聾教育

4 盲聾者の教育と盲聾教育

第3章 A・T・V・Sの教育

1 入学前の状況

2 生活指導

3 学習指導

第4章 M・Kの教育

1 入学前の状況

2 生活指導

3 学習指導

4 特別活動

第5章 B・Hの教育

1 入学前の状況

2 生活指導

3 学習指導

第6章 盲聾教育実施上の諸問題

(附表1) 山梨県立盲・聾の盲聾教育の沿革

(附表2) 盲聾教育研究会の年次別研究テーマ

(附表3) 学校個別および養育会の、事例について

(昭和44年度)

第1章 山梨県立盲学校におけるじき教育の経過

第1章 山梨県立盲学校における盲聾教育の経過	1
第2章 学校の教育目標と盲聾教育との関連	11
I 小学部の教育目標と盲聾教育	11
II 中学部の教育と盲聾教育	14
III 高等部の教育と盲聾教育	17
IV 寄宿舎の教育と盲聾教育	18
第3章 A・T, Y・Sの教育	23
I 入学前の状況	23
II 生活指導	27
III 学習指導	44
第4章 M・Kの教育	82
I 入学前の状況	82
II 生活指導	83
III 学習指導	97
IV 特別活動	117
第5章 S・Hの教育	118
I 入学前の状況	118
II 生活指導	121
III 学習指導	128
第6章 盲聾教育実施上の諸問題	137
(付表1) 山梨県立盲学校の盲聾教育の沿革	148
(付表2) 盲聾教育研究会の年次別研究テーマ	151
(付表3) 学級編別および寄宿舎のへや割りについて	154
(昭和44年度)	

第1章 山梨県立盲学校における盲聾教育の経過

山梨県立盲学校における盲聾教育は、昭和23年に校長・堀江貞尚が行なった盲児及び聾児の実態調査が糸口となった。翌年の昭和24年には盲聾児A・Tを寄宿舍に収容しわが国最初の教育が開始されてから現在に至るまでの20年間にA・T、Y・S、M・K、S・Hの4名の盲聾児の教育が行なわれている。

この20年の教育の経過をふりかえてみると、わが国においては全く未開拓であった当初の「糸口の時期」から、現在では実験の段階を経て基本的には一般化への時期にあると言えよう。しかしながら、山梨盲学校で教育した盲聾児は4人に過ぎず、盲聾児の障害の多様性を考えるとき、さらにこれに応じた指導法の研究が必要である。

この章では、山梨盲学校における4名の盲聾児の教育の経過について記述する。

1. 盲聾教育の糸口

昭和22年10月に実施された臨時国勢調査では、「盲おしつんぼ」や「強い弱視強い難聴」の数が調査されている。これらの障害者は盲聾二重障害と言えるが、この調査の認定基準は常識的なことばで表現されているうえ、専門的な障害の調査ではないので正確な数かどうかはなほ疑問である。この調査によると「盲おしつんぼ」の数は全国で、4才から20才までが1488名、21才から30才までが1,066名、31才から40才までが1,138名であった。山梨県では、その翌年の23年に、堀江貞尚によって実態調査が進められたが、その当時の事情は、東北大学教育学部研究年報によると次のとおりである。

昭和23年には盲学校・聾学校に義務教育制が施行されることになった。当時、山梨県立盲啞学校長（のちに聾学校長）であった堀江貞尚は、県下の盲児や聾児の実態を正確に把握しようと試みた。最初に着手した方法は、県下のすべての小学校によびかけて、その教員と児童の協力によるものであった。これに次いで、師範学校の学生に協力を求めた。このような方法による調査によって得られた資料を手がかりにして、校長をはじめ学校の教師が県内

の山間僻地まで歩いて実態調査を行なった。この調査のなかから思いがけなく盲聾障害児5名が発見された。そのうちの4名は重い精神薄弱と発育不全を合わせもっていたため手の出しようがなかった。しかし、最年少のA・T(男・5才)は、昭和24年になって家庭指導を始め、わが国における盲聾教育の端緒をひらくことになった。堀江校長は、当時の心境を次のように記している。「私は二十数年のあいだ聾学校の教師をしながらその機会の到来を待つともなく待っていたのであったが、ついにわたしの腕に盲聾児をつぎぎに5名も委ねられ、しかも山梨県という小さな盆地の中で短月日のあいだに起こったできごとであったことは驚くべきことのように思われる。」(注1参照)

2. A・Tの教育の開始

さらに堀江校長の記録には、「わたしはこの子どもを1日も早く学校へひきとって寄宿舎において教育を始めたいという熱望にかられていた。両親にもその計画を話し、学校内でも自発的に協力してくれる教師を求めた。けれども物事は常に単純に意のままには運ばない。母親にはやがて次の子どもが生まれようとしていたし、両親はいざとなるとまだ4才になったばかりの子どもを手離すことをためらった。学校の方にも熱意を示した教師が2~3あったけれども、特別教室とか専任教師ということになるとすぐに受け入れ準備ができなかった。昭和24年の初夏になって始めて用意をととのえて学校へつれてくることができたのである。」と、記されている。しかし、実際には寄宿舎へきても泊ることはなく、月1回位、担当の寮母や教師が家庭訪問をして生活指導を行っていた。こゝでもすでに、家庭の両親に対する働きかけや、受入れる場合の学校の態勢の問題があったとみることができよう。この家庭訪問には、教諭・富田和子、寮母・古田立子があたった。

3. Y・Sの入学

昭和25年4月には、A・Tは寄宿舎にはいった。土曜・日曜には、教諭松井新二郎が自宅へ連れて行って歩行訓練なども指導した。また、富田教諭は「点字と物(とくに食物)との結合の学習」を試み、これを関東地区盲学校の研究会で発表している。A・Tの教育が行なわれていることを知った横浜

市児童相談所の福祉司は、Y・S、女・7才を連れて来校した。前述の堀江貞尚の記録には次のように述べられている。「A・Tの教育の効果は思いのほか遅々として進まないことをさとりはじめたわたしは、この少女をひきうけるべきか否かについてはためらわないではいられなかった。けれども、われわれの提供する環境がいくらでも一層適切な刺激をあたえ得るように、かつ同じ運命の子どもを2名協同させることが一層よい結果を生じるように念じながら入学に同意した。」当時の校長は、昭和25年4月に就任した三上鷹磨であった。校内では、盲聾教育を実施するについて論議がかわされたが、三上校長がこの2名の教育を行なうことを決断し、先覚者の堀江校長の熱意がこゝに受け継がれることになった。

4. 盲聾教育の基本方針の決定

しかし、あらためて教育の基本方針を打ち立てる必要があったので、昭和26年5月には、東京教育大付属盲学校長・松野憲治、同聾学校長・川本宇之介および山梨県立盲学校長・三上鷹磨によって会議が開かれた。とくに、言語教育においては、その方法として点字・凸文字・指文字・発声などが考えられるが、それらの学習を進める順序については、日本点字を用いた点字学習の確立をはかり、その上に他の言語方法の学習について考えることになった。また、校内では、三上校長、中島教頭、滝田教諭、成田舎監、担任寮母が協議した結果、まず身振りサインによって初期の生活訓練を行ない点字の確立を目ざすことになった。

5. 身振りサインによる生活訓練の開始

家庭において両親が「生活の基本的習慣づけ」をすることはできなく、とくにY・Sは放置されたままで過ごし、ほとんど野生児のような状態であったので、唯一の残された触覚を通じて教師と盲聾児が触れあううちに意思を通じ合う方法を見出して、盲聾児の能力のところまでさがって（歩行・睡眠・食事・用便・清潔・着脱などについて）徐々に訓練をしなければならなかった。その意思伝達の方法としては、20数種の身振りサインが考えられたがこれらは一度にできあがったものではなく、指導を進める過程で指導されていったものである。この時期は、点字の生活化の時期まで続いているが、Y・

Sは昼夜の区別がなく夜中に校内を歩き回ることが多く、24時間をとおして指導を行なう必要があったが、担任寮母を中心とした寄宿舍の職員の努力が続けられ、その効果は次第にあがった。当時の担任は、A・Tは古田寮母、Y・Sは杉村寮母であった。

6. 盲聾教育研究会による実験研究の開始

昭和27年には、盲聾教育研究会が発足して、毎年、夏季休暇などに実験研究が行なわれた。この会は東大教授・梅津八三、東大教授・三木安正、東京教育大教授・尾島碩心、東京芸術大助教授・桜林仁、山梨県立盲学校長・三上鷹磨、東大助手・中島昭美らによって構成された。研究は点字弁別に始まる点字・振動法・指文字などの言語学習の基礎実験から、さらに概念形成のための基礎学習におよび、これらの研究成果をもとにして始めて現場の教育を進めることができたと言えよう。（注2参照）

7. 点字弁別学習の成功

昭和27年夏から1ケ年の間に、形態弁別や位置弁別の前段階の学習のうちに、普通点字の弁別が可能になった。この学習の過程は、単に点字習得のための学習であるばかりでなく、触運動を統制するための基本的触覚訓練である。この実験の成功によって、最初に立てられた基本方針である「点字の確立」は達成され、この点字を交信の中核として、他の言語方法に学習を進めたことを考えると、その意義は大きい。この時期には、杉村寮母とともに東大・木村久子が寄宿舍に入って実験を行なっている。

8. 盲聾児と・ヘレン・ケラーの対面

昭和30年5月に、ヘレン・ケラーが来日したが、東京教育大教授・川本宇之介の紹介によって、A・TとY・Sは日比谷公会堂のステージで対面する機会をえた。この時は、日常生活の交信には点字文触読を用いていた。Y・Sはいつも人形を離さずに持って歩いていたので、ステージのすそで「ニンギョーラックエノウエニオキナサイ。アメリカノヘレン・ケラーサントアクションショウ。」という点字文を読ませてから、人形を置いてステージに立ち、ヘレン・ケラーによって抱擁された。これは、わが国で最初に

教育された盲聾児が点字文触読が可能になった時期に、ヘレン・ケラーと会
見する機会を得たという点で意義のあることと思う。

9. 他の盲聾児の教育の依頼

昭和30年ごろから、他県から盲聾児を就学させたいという希望があらわ
れるようになった。しかし、非常に手数を要する教育であり、新しい盲聾
児を受け入れる態勢を作ることは困難であったので、入学させることはでき
なかった。昭和34年になって、山梨県に盲聾児S・Y(男・7才)が発見
されたので約1年間、盲聾教育研究会や学校等から家庭を訪問して指導を続
けた。その後、県教委からの入学指導が行なわれ、手放すのを拒む家人をや
っと説得したが、入学直前になって急性肺炎のため、全身が衰弱し間もなく
死亡した。

10. 指導態勢の整備

盲聾児の特性のために昼夜にわたる特別な配慮が必要なので寄宿舎におけ
る生活管理など指導態勢を整えることは常に最も重要な課題である。初期か
ら担任は変わらず徹底した1対1の指導を継続してきたが、昭和28年12月
に杉村寮母が退職したために、やむなく全校教職員が交替制で3か月間指導
した時期があった。このときは、専任の指導者がいなくなったためにY・S
の生活は混乱して、躰は一時くずれてしまった。昭和29年4月からは学級
を設けて、専任の教師1名、寮母1名(のちに2名)、補助者1名による、
学級指導と寄宿者指導が始められた。担任は教諭志村太喜彌、寮母清水ふじ
江(のちに寮母・宇野君香が加わる)であった。

11. 言語の学習

点字学習では、点字弁別の確立ののちに、点字の単語や文の学習を行なっ
た。これらは「点字とものとの結合の学習」や「文弁別と構成の学習」とよば
れるものである。

振動法の学習は、すでに前段階の学習として「振動器による振動弁別の学
習」や「触話弁別学習」を行なっていたが、昭和30年になって、「振動法
による発信行動の学習」すなわち「発声」「発音」の学習が始められた。こ

れは点字文刺激によって学習を進める方法によるもので、点字文の説明を触読して、口形構成、呼吸調整、のどの緊張、発声を行ない、さらに、日本語基礎音の発音を学習した。

指文字学習は、昭和32年に始めた。この学習も振動法の発声学習と同様に点字を媒介として導入している。日常の会話は、教師から与えられた点字文を触読したり、盲聾児が単語や簡単な文を書いて意思表示する方法が用いられていたが、指文字学習ののちには、指文字に切りかえられ、会話のほとんどは指文字が行なわれるようになって、言語指導のうえに大いに役だった。

点字・指文字・振動法などによる交信は、それぞれに特徴を持っている。点字は触覚的文字言語として、論理的な学習には不可欠なものであり、指文字はアルファベットを指のかたちで表示する簡便な方法で日常会話に適している。また、振動法は、触話や発語において日常生活に用い得るようになるためには、かなりの困難な問題点があるが、少なくとも「あいさつ」などは一般の人に対して有効な方法である。それで、これらの点字・指文字・振動法の特徴を生かしながら、学習に用いたり、また、生活指導に用いた。

12. 教科学習の基礎の学習

初期の生活指導の時期に続いて、言語学習の時期にはいり、点字による交信ができるようになると、点字を用いた「数の学習」「概念構成学習——属性弁別など」に始まって盲聾教育研究会編の点字テキストによる「空間・時間・数などの概念系の学習」を行なった。

A・T、Y・Sの教科の基礎となるような学習について、そのテーマをあげると次のようである。

(1) 国語（または言語指導）

ア. 属性弁別によるカテゴリー反応の学習

イ. 機能規準によるカテゴリー反応の学習

ウ. 記述の学習

(ア) 物や人に関する記述

(イ) 日記とメモ表による回想範囲拡大の学習

(ウ) 手紙その他の記述

エ. 文法の学習

(2) 算 数

ア. 数と計算の学習

- (ア) 数 (イ) 式 (ウ) 加減の計算 (エ) 乗除の計算
- (オ) おかねの弁別と金高の計算

イ. 計測の学習

- (ア) 時刻, 時間 (イ) 長さ (ウ) 重さ (エ) 量 (オ) 温度

ウ. 空間に関する概念系の学習

- (ア) 線・直線・曲線 (イ) 線の交わり・平行
- (ウ) 角度・形・方向・磁石・方位角・極座標・地図

エ. 時間に関する概念系の学習

- (ア) 時計 (イ) 時刻 (ウ) 時間 (エ) 速度

オ. 数概念系の学習

- (ア) 平均値・+- (イ) 等式・不等式・方程式の組み立てと解法

(3) 社会

ア. 地図または歩行図による空間関係の学習

イ. 社会関係についての概念形成の学習

(4) 理科

ア. 生物の構造についての学習

- (ア) 動物の解剖 (イ) ひとのからだについての学習

イ. 動物飼育と植物栽培の学習

(5) 図工

ア. 触画による実物の再表現と用器画の学習

イ. 粘土などによる造形の学習

ウ. 図法による工作の学習

(6) 家庭

ア. 食事の作法や礼儀の指導

イ. 簡単な裁縫や編物の学習

ウ. 献立と調理の学習

(7) 体育

ア. 徒手体操

イ. ボール運動

ウ. 器械運動

13. M・Kの入学

入学直前に死亡したS・Yと前後して、M・Kの入学希望があった。これは家庭から慈善団体を通じて盲聾教育研究会に伝わり、学校や研究会では家庭訪問をして調査を行なった。しかし、他県の障害児であるために種々の困難があったが文部省をはじめ山梨・千葉の県教委、盲学校校長会、盲人団体などの好意ある援助によって1年余を要して、昭和35年4月に入学が実現した。それと同時に、従来、寄宿舎における盲聾児担任であった中島寮母（旧姓清水）は、専任としてM・Kの学習指導にあたることになった。

M・Kの入学は、A・TやY・Sの実験教育によって明らかにされた指導法を用いて、今迄の実験教育をたしかめさらに発展させる道が開けた事例として意義がある。

14. M・Kの教育の経過

M・Kは入学当初からA・TやY・Sにくらべて日常生活において敏捷で、ひととの接触が積極的であった。また、A・TやY・Sよりおそく10才で入学したが家庭で身振りを覚え、身辺自立が可能になっていたので、すぐに点字・指文字・発声などの言語学習をほぼ平行して進めることができた。言語学習のほかに、触画工作学習・体育と遊び・作業・数の学習などを行ない、教科の基礎となるような学習へ展開していった。

15. 寄宿舎における生活管理

昭和35年4月から昭和41年3月までの6年間は、A・T、Y・S、M・Kの3名の盲聾児が寄宿舎に収容されて、教育が同時に行なわれた期間であった。昭和38年ごろからは種々の事情のために、専任の寮母のない状態になった。そのため3名の世話を寮母全員で行なったが、M・Kの行動性やその影響によるA・TやY・Sの退行のために、盲聾児の生活は混乱した。専任の寮母の病気や退職があっても、盲聾児の付添が困難な仕事であるために、後任の補充に適当な人をうることができず、次第に専任の付添のない状態に追いこまれた。

16. M・A, Y・Sの教育の打ち切り

A・T, Y・Sは、昭和37年3月に小学部を卒業しさらに昭和40年3月に中学部を卒業した。その後、別科へ進んだが、昭和41年3月には教育打ち切りになって、学校に隣接する盲児施設青い鳥学園に移った。当時、A・Tは21才、Y・Sは22才でそれぞれ17年、15年にわたる教育が行なわれていた。一応の身辺自立と点字・指文字による会話は可能になっていたが家庭に帰しては、これまでの教育効果を失ない退行するおそれがあったので、さらに指導を進めるためにも、適当な施設へ移すことが望まれた。そこで、県教委はじめ関係者が協議したが、わが国には専門の福祉施設がないので、とりあえず学校に隣接する盲児施設で受入れることになった。この問題は、盲聾児の教育課程と教育年限の問題や、専門の教育的配慮をともなった授産施設の問題などに関連し今後解決しなければならないことである。

17. 4人目の盲聾児・S・Hの入学

昭和44年4月には、盲児施設青い鳥学園の園児であるS・H(女・6才)が入学した。S・Hは北海道生まれ、札幌聾学校で幼稚部の教育を受けた。しかし、その後視力障害を起こしたため両親は盲聾児の教育施設を探し歩き、昭和43年10月に青い鳥学園に入園した。山梨盲学校への入学にあたっては、M・Kの場合と同様に、山梨県の児童でないことや、新たに専任の教員を必要とすることなどの問題があったが、関係者の理解によって入学が可能になり、M・Kとともに教育が行なわれることになった。このS・Hの入学は、盲聾児が就学適令期に就学猶予または免除を受けることなく入学した事例としてわが国で最初の者である。昭和44年10月には、教諭・堀口優子が担任となった。

18. 現 況

M・Kは昭和43年4月に中学部3学年を留年し、ひきつづいて中学部に籍をおいている。M・Kの指導における現在の重点は寄宿舎指導と進路指導にある。年令20才を過ぎているので、今後の進路について考慮しなければならない段階に来ている。また、寄宿舎指導では、とくに生活管理面に困難点があるが、集団生活における適応力をたかめ、全人的な指導を行ない、社

第2章 学校の教育目標と盲聾教育との関連

学校の教育目標は次のように定められている。

〔教育目標〕

本校は小学部・中学部・高等部（本科・専攻科及び別科）を置き、盲と弱視者とに対し小学校・中学校・高等学校に準ずる教育を施して、一般的な教養を高め、あわせて視力障害による欠陥を補うために必要な知識技能を授け、社会に適応できる円満にして誠実な人格を形成するものとする。

〔教育方針〕

- 1 学業に精励し、文化人としての教養を高めるとともに、節度ある生活態度の確立をはかる。
- 2 真理と正義を愛し、自主自立の精神を涵養する。
- 3 健康の増進につとめ、安全教育の徹底をはかる。
- 4 職業人としての技能に習熟し、社会福祉増進のため、積極的な奉仕をはかる。

次に小中高の各部及び寄宿舎の教育目標及び指導重点をあげて、学校における教育と盲聾教育の関連について述べる。なお、参考のために末尾に（付表3）として、本校学級編制および寄宿舎のへや割の表をあげることにする。

I 小学部の教育と盲聾教育

1. 小学部の教育目標

- (1) 障害に負けない元気な子ども。
- (2) どんな時でもすなおな子ども。
- (3) 自分にうちかち努力する子ども。
- (4) あすに希望をもつ明るい子ども。
- (5) 環境にまけず正しく進む子ども。

盲弱視盲弱精薄・盲聾児に小学校普通教育に準じた教養と技能をさづけ、自己の障害を克服し、積極的に社会に適応していく人間の育成を目指す。

2. 小学部指導の重点

(1) 学習指導を徹底する。

- ア 児童ひとりひとりの障害の状態および能力特性に応じた指導をする。
- イ 学習の個別化をはかり、学力の充実をはかる。
- ウ 新しい教材教具を活用し、効率の高い授業をする。
- エ 測定・調査記録・指導記録等に基づき、科学的な指導を行なう。
- オ 児童の心理にもとづき自覚を促し、自主学習の意欲をもり上げ自己の向上に努力させる。
- カ 盲児の学習に必要な感覚訓練を徹底する。
- キ 弱視児には視知覚訓練を徹底する。
- ク 盲聾児には触覚を中心とする感覚訓練及び言語訓練をする。

(2) 生活指導を徹底する

- ア 子どもの能力や特質を知り個に即した指導を行なう。
- イ 集団の中の個を自覚させ進んで仲間づくりに参加するように指導する。
- ウ 身辺処理の指導をする。
- エ 生活領域を広げ一般社会にとけこめる人格をつくる。
- オ 盲・弱視等の障害による劣等感を取りのぞき、おおらかな生活のしかたを指導する。
- カ 学級生活・給食指導等を通じて礼儀作法を指導する。
- キ 盲聾児に生活の基本的習慣づけを指導する。

(3) 健康安全教育を徹底する

- ア あらゆる学校内外活動を通じて体力の増進をはかる。
- イ 進んで外界に対する不安を排除し自己の健康や体力の増進につとめるように指導する。
- ウ 積極的によりよい保健環境を仲間とともに作る習慣・能力を養う。
- エ 給食指導を徹底し、偏食を是正し、正しい食生活のありかたを認識させる。
- オ 最近の交通事情を理解させ交通安全の方法を指導し、みずから防衛する能力を養う。
- カ 災害時に自己を守る能力を養う。
- キ 歩行練習を徹底的に行なう。

ク 眼疾のある者、また他の疾べいのある者は、自己の病気を認識し、治療に努めさせる。

(4) 情操を高める性格作りに努める

ア 粗野なことは使いや態度行為をなくし、人に好かれる人格をつくる。

イ 音楽など高い趣味をもとに落ち着いた人生観の持ち主とする。

ウ すみ字・点字をとわず高度の読書力を養い、望ましい読書の習慣や態度を養う。

3. 盲聾教育との関連

(1) 指導重点との関連

盲聾教育は、教育目標・指導重点に基づき、その障害の状態に合わせて教育を施すのであるがその特質は次のようである。

ア 医学診断に基づき、障害の実態を把握し、指導を考える。

イ 生育歴・病歴その他の資料はできるだけ入手し、それに基づき緻密な指導計画をたてる。

ウ 担当者はもちろん、周囲にある者すべて（校長以下全教員・事務職員、寮母・給食担当者等）盲聾児の現在の状態を把握し、担当者のたてた指導計画・方針に従って判断をし行動する。

エ いままでの研究成果に基づいて、よりよい方法を工夫し実践する。

オ 常に科学的判断を基本とし、愛情と技法の調和の中で実践する。（これはいくらかわいそうに感ずるときでも、ある指導をしようと考えた場合には、しつれたり、訓練をすることであり、また根気をもって教育し失望を感じずる場合でも愛情をもって教育を持続することなどをさす。）

カ 教材教具を常にくふうし、開発し、より効果のある指導法を考え実施する。

キ 盲聾児は、次の諸点の強化が特に必要と考える。

(ア) 基本的習慣づけについては、学校生活全体を通して学級を中心として全職員が指導にあたる。

(イ) 触覚訓練および言語訓練の上にたって、学校生活の中で統一された指導を行なう。

(ウ) 災害に対する対応指導は、他の児童の教倍も困難であるので十分な

管理が必要である。ごく小さな外傷、内科的疾患についても自覚し表現できるように訓練する必要がある。

(エ) 自分の行動が外部にどのような影響があるかを理解させる必要がある。(粗暴な行動等も、フィードバックし指導する必要がある。)

(オ) 偏食の是正や食事の作法を徹底させるためには、全職員の関心の中で注意深くする必要がある。

ク 自覚を促し自主性の伸張に努めるとともに、自己の感情を抑制して、集団に適応する指導をはじめる。

Ⅱ 中学部の教育と盲聾教育

1. 中学部の教育目標

小学部における教育の基礎の上にたち、障害と能力に応じた教育をほどこし、ひとりひとりの成長過程を正しく見つめながら、次にあげる目標の達成に努める。

- (1) 国家および社会の形成者として必要な資質を養う。
- (2) 職業についての基礎的な知識と技能を養う。
- (3) 学校生活における諸活動を通して、豊かな感情と公正な判断力を養う。

2. 中学部指導の重点

(1) 学習指導

ア 教材教具のくふうと活用のしかたについて研究開発する。

イ 学習のめあてを生徒に十分把握させる。

ウ 生徒の経験領域を広めるために努力する。

エ 個々の能力を把握し、学習の個別化をはかり、基礎学力の伸張をはかる。

オ 生徒の興味や関心を重んじ、自主的、自発的な学習をするよう導く。

カ 特に能力の低い生徒に対しては、生活に直接関連した問題を多くとり上げ、個々の能力にあった教育課程を作成して、その指導の徹底をはかる。

(2) 生活指導

- ア 教師と生徒、生徒と生徒の親睦を深め、人間的なつながりを強める。
- イ 日常の生活について正しいものの見方・考え方・感じ方を育てる。
- ウ 生徒の要求を引き出し、自覚させ、それを集団的な行動に組織して互いに集団の一員であることを認識させ、民主主義のルールにそった行動をするような人間を形成する。

(3) 健康・安全指導

- ア 学習活動・特別活動を通して体力の増進をはかる。
- イ 給食指導を徹底し、食事の作法や食生活に対する正しい知識と態度を養う。
- ウ 定期的な諸検診に積極的に参加し、自分の健康状態を正しく理解する。
- エ 歩行練習や交通指導を通して安全教育の徹底をはかる。
- オ 災害時の避難の方法を理解させ常に沉着に行動するよう指導する。

(4) 進路指導

- ア 弱視生に対しては、視知覚の訓練を徹底して、普通高校への進学や医療師以外の職業の選択が可能になるよう努める。
- イ 盲学校の高等部に進学できるよう義務教育の目的に即した、全人的な教育をほどこし、将来一個の社会人として、巣立つことができるよう努める。
- ウ 重複障害をもった生徒に対しては、将来、社会に適応させるために、身辺の自立に重点をおき、可能なかぎり職業教育ができるよう、基礎的な学力を身につける。

3. 盲聾教育との関連

(1) 教科指導

盲聾児の学習は、さきにしるした中学部の教育目標、指導重点に基づいて教育が行なわれている。しかし通常盲学校に在学する児童生徒と異なり、盲の障害と聾の障害とを合わせもつために、一般の盲生徒と同一の教育課程をくみ、学習活動を行なうわけにはいかないので、中学部の中に普通学級3クラス、特別学級2クラスを設けている。この特別学級2のうち、1つはいわゆる盲精薄

といわれる知恵おくれの生徒の学級であり、もう1つの学級がM・Kの在籍する盲聾学級である。盲聾学級の教育課程は現在M・Kの発達段階に即して編成されている。しかし本校におけるM・Kの指導はすでに10年を経過し、その教育は現在、教科の基礎となる学習を進めているが、特に中学部生徒との仲間づくりの目的もあり、いっせいで学習の経験を与える意図もあって中学部普通学級の一部の教科学習に参加させた。教科の選択にあたっては、中学部会（中学部の関係職員で構成されている）で検討され、技術科と体育科がえらばれ現在その2教科について学習に参加している。普通学級での学習は、教科担任のほか盲聾学級担任がM・Kの補助についている。

(2) 特別活動

教科を通しての学習が知識を高めながら人格を形成する場であるとすれば、特別活動を通しての学習は人間関係を確立しながら人格を形成する場であると考えられる。したがって特別活動は、教科学習とならんで全人教育の場として重要な位置をしめる。生徒会活動・学校行事・その他の教科以外の学習はM・Kにとって、特に重要視しなければならない。

ア 生徒会…M・Kも中学部生徒会の一員としてすべての生徒会活動に参加している。そのためには、特に生徒達のM・Kに対する仲間意識を高めさせる点に留意する。

イ 週番活動…週番の一員として生活目標や生徒会できめられた規律の徹底、その他の仕事（窓の開閉、スチームの点検、衛生検査等）を週番長を中心に、他の当番と一緒に活動している。

イ 文集発行…生徒会では文集をすみ字と点字のものを作ることに決定し、M・Kは点字文集の点写係になり、すみ字原稿を点訳したものを点写する作業を他の生徒達と行なっている。

ウ その他の生徒会行事…陸上記録会・水泳・ローラースケート等には強い関心を示し、技術的にも向上がめだっている。

イ 学校行事およびその他の中学部行事

ア 文化祭…運動会等の学校行事には、中学部の仲間と一緒に参加できるような態勢をととのえ、劇・器楽合奏・競争競技等に参加している。この場合ひとりで参加することはむずかしいので、教師や友だちがつきそっている。

- (イ) 校外指導…遠足等，経験領域を広め教科学習の徹底を図るために校外指導を行なっている。参加するためには(ア)と同様な配慮を必要とする。

ウ 歩行練習と交通指導

毎月1回の歩行練習と交通指導に参加し，白杖の使用のしかた等の歩行の基本的な練習や，校外での応用歩行を行ない，また交通道德や安全に対する心がまえ等を学習している。

(3) 指文字講習会

毎学期2回程度，盲聾児との交信を確立するために，指文字の講習会を行なっている。これにはM・Kを含む中学部全生徒，職員が参加して基礎的な学習と，M・Kとの会話を行なうような応用学習までを行なっている。その結果中学部生徒18名中，7名は完全に指文字を習得し，自由にM・Kとの会話ができる。残りの7名が基本的な学習をまもなく終え，14名がM・Kとの会話ができるようになる見通しである。

Ⅲ 高等部の教育と盲聾教育

1. 高等部教育の目標

教育基本法に則り，整備された環境において，視力障害者に対し，高等学校における教育の目標に準ずる教育を施し，障害を克服して，心身ともに健康で堅実清純，しかも豊かな教養を培い，さらに社会生活への自立的意欲と社会へのよき奉仕者となり，職業人としての高度の技術と能力を習得させ，心ゆたかな生活をするのできる人間を育成する。

2. 高等部指導の重点

(1) 学習指導

ア 生徒の実態を把握し，生活経験の不足を補いこれを拡充するよう努める。

イ 学習の目標を十分把握させる。

ウ 生徒の興味や関心を重んじ，自主的，自発的な学習をするよう指導する。

エ 個人差に留意し、個性や能力の伸長を図る。

オ 教材・教具の開発につとめ、その活用に努める。

(2) 特別活動および生徒指導

ア 人間としての望ましい生き方を自覚させるとともに民主的な人間関係を育てる。

イ 学校生活を楽しく規律正しいものにし、よい校風を作る態度を養う。

ウ 学校生活において、自発的な能力を養うとともに、公民としての資質を向上させる。

エ 健全な趣味や豊かな教養を養い、個性の伸長を図る。

3. 盲聾教育との関連

現在の高等部においては、能力と障害に応じた学級編制は困難である。しかし、近年とくに年令差・障害の多様化にともない、その学級内での能力差が著しくなってきた。この様な状態においては、さきにかかげた目標の達成は困難である。しかし本校は障害者のために設置された学校であり、教育と福祉の面からその学校運営を考えていかなばならない。M・Kの進路についても、現在ではいろいろな困難点があるとしても、将来M・Kの能力と適性に応じて特別の教育課程を編成し教育を施すことが望ましいと考える。

Ⅳ 寄宿舍の教育と盲聾教育

1. 寄宿舍の目標および指導の重点

(1) 目 標

学校の教育目標に基づき、障害をもつ児童生徒の集団生活を規律正しく楽しくすごすための生活態度を養うことを目的とし、次にあげる目標の達成に努める。

ア 経験領域をひろめ、社会への適応性を高める。

イ 集団生活を通して自主的な態度を養い、社会性および社会生活能力の育成を図る。

ウ 障害による危険に対処する能力と態度を養う。

(2) 指導の重点

ア 小学部児童

(ア) 基本的な生活習慣

- ① 1日の生活に必要な事柄を理解して、自分の身のまわりのことが処理できるようにする。
- ② へやの中のようすを理解して自分の持ち物などのあり場所をおぼえ、ひとりで整理整頓ができるようにする。
- ③ 寄宿舎内のようすや、寄宿舎の周辺のようすを理解して、自由に安全に行動することができるようにする。
- ④ すききらいをなくし、食事をする時のあいさつや、食事中的作法を身につけ自分の食べた後始末がしっかりできるようにする。

(イ) 学 習

- ① 宿題は学校から帰ったらすぐするようにし、わからない時は、同室の友だちに相談したり、寮母先生に教えてもらったりする。また友だちがわからない時は相談にのったりする。
- ② 自習時間には予習や復習を自分からすすんで行なうようにし、他の人たちに迷惑のかからないようにする。

(ウ) 余暇の指導

- ① ブランコ、シーソー、スベリ台などの遊具の正しい使い方をおぼえたり、友だちと仲よく遊ぶためのきまりをしっかりと身につける。
- ② いろいろの遊び方をおぼえて、みんなで余暇を楽しくすごすことができるようにする。

(エ) 健康安全の指導

- ① 屋内や屋外を歩くときのきまりをよく守って、けがなどしないようにする。
- ② 白い杖の使い方をおぼえ、危険から身を守る。
- ③ 季節や気候に応じて、衣服の調節を自分でできるようにする。
- ④ 衛生に対する関心を高め、常に身体や衣服を清潔にするように心がける。
- ⑤ 災害時の避難のしかたを正しく理解させ非常のさいに備える。

(オ) 舎生会活動

- ① 自分の考えを憶せずに発表する。
- ② 舎生間できめられた事がらや、週番の生徒のいうことを守る。
- ③ 舎生会の行事に参加する。

イ 中学部生徒

(ア) 生活習慣

- ① 集団生活のきまりを理解し、節度ある生活態度を身につける。
- ② 身のまわりの整理整頓に心がけ環境の美化につとめる。
- ③ 服装・言語・動作など時と場所に応じて適切にし、礼儀作法を正しくする。
- ④ 公共物と私物との区別をはっきりとつけ物を大切に扱うようにする。

- ⑤ 金銭に対して関心をもち、むだ使いをなくし、計画的に使うようにする。

(イ) 学 習

- ① 自習時の充実をはかり、予習や復習の徹底をはかる。
- ② 自発的に学習する習慣を身につけ、互いに協力し合って学習する態度を養う。

(ウ) 余暇の指導

- ① 余暇を利用して自分の趣味や特技を生かす。
- ② 集団の中での遊びや運動を通して仲間意識をもち上げていくようにする。

(エ) 健康安全

- ① 戸外での運動を奨励し健康の増進を図る。
- ② 夜具を日光消毒し衣服のよごれに気をつけるなど、衛生について心をくばる。
- ③ 外出時には交通道徳をよく守り、白杖を必ず携行し安全に対して配慮する。
- ④ 避難訓練などを通して災害に対する関心を高め、非常のさいにあわてず行動できるような態度を養う。

(オ) 舎生会

- ① 総会や会議に参加し建設的な意見を発表する。

② 舎生会でのきまりを順守し、年下の者の模範となる。

③ 行事に積極的に参加する態度を養う。

ウ 高等部生徒

（ア）生活指導

① 寄宿舎生活を通して、人間としての生き方を自覚させるとともに、民主的な人間関係を育てる。

② 寄宿舎生活における集団の活動に積極的に参加し民主的に行動する態度を養う。

③ 寄宿舎生活において自治的な態度を養うとともに公民としての資質を向上させる。

④ 寄宿舎生活を楽しく規律正しいものにし、よい伝統をつくる態度を養う。

⑤ 寄宿舎生活を楽しく豊かなものにするとともに日常生活における自律的な態度を養う。

⑥ 心身の健康の助長をはかるとともに安全に対する心がまえを身につけさせる。

⑦ 寄宿舎における種々の活動や余暇を利用して健全な趣味や豊かな教養を身につけ個性の伸長を図る。

（3）寄宿舎における盲聾教育

寄宿舎での教育はM・Kにとって生活態度の習慣づけを行ない、集団生活への適応を図るための重要な役割りを果たす場である。指導に関する重点はさきにあげた寄宿舎児童生徒に対する指導重点に準ずるがM・Kの指導には、その障害の特質に応じた配慮がなされなければならない。それと同時に他の舎生に対しては、M・Kとの人間関係を、より望ましいものにするための指導の配慮を必要とする。

（ア）交信の確立

M・Kをとりまく望ましい人間関係を確立するためには、まず互いに意思の疎通がスムーズに行なわれることが大切である。M・Kとの交信の方法は（イ）指文字による方法（ロ）点字による方法（ハ）身ぶりサインによる方法がある。したがってこれらの伝達の方法を舎生に指導しなければならない。現在舎生は一部の児童生徒をのぞいて、そのいずれかの方法を修得している

か、指文字を使用できる舎生は、学校における指文字講習会などの効果があらわれ、徐々にふえてきているが、まだ十分とはいえない。

M・Kに対しては、指文字・点字・身ぶりサインのほか振動法・かな文字書きなどの教育を行ない、より広範囲にわたり交信が可能になるように指導している。

(イ) 仲のよい友だちづくり

話をしたり、運動をしたりして行動をともにしてくれる友だち数人と同じへやに同居させ、話し相手をほしがったり、周囲の物事に強い関心を示すようにさせる。

(ウ) 仲間としての配慮

寄宿舎における舎生会や、その他の行事に参加できるように配慮し、可能なかぎり舎生と同一の行動ができるような場を与えてやる中で仲間意識を育てる。

(エ) 盲聾児の理解

M・Kはいろいろの事物に対して非常に興味を示し、人と接したり、からだにさわったり、話したりすることを好むが、あまりその要求が強く、行動がはげしい反面、周囲の状況が適確に判断できないために他の舎生からは、しつこい、うるさいと言われることが多い。このようなことが舎生とトラブルをおこすもととなる。舎生に対してはM・Kの行動を受け入れ、できるだけ相手をしてやるような姿勢を作っていくとともに、M・Kに対しては相手になるべく迷惑をかけないような行動をするよう指導する必要がある。

第3章 A・TとY・Sの教育

I 入学前の状況

1. 生 育 歴

(1) A・Tについて

昭和19年(1944)に山梨県北巨摩郡竜岡村に生まれた。父は理髪業で東京から疎開していたが、終戦後の混乱期であったため環境にも恵まれず、疾患時の治療も十分にできなかったらしい。健康優良児であったが、生後1年9か月頃原因不明の高熱を出して激しいひきつけを起こしたのち、視力と聴力を失なった。家庭指導を始めた頃にはまだ残存語の発声が認められたという。遺伝関係は、近親者に異常はなく遺伝疾患とは認められなかった。

(2) Y・Sについて

昭和18年(1943)に横浜市に生まれた。父は日雇いの労務者でY・Sは八女である。

家族が多い上に、のちには父は病気になって死亡し母が日雇いをして生計をたてるという典型的な要保護家庭であった。その上疾患時には空襲で罹災し、母は空襲の中をY・Sを背負って病院に通ったという。A・Tと同様に、終戦前後の混乱期の恵まれない環境のなかで盲聾児となり、家庭環境の貧しさのために殆んど動物的な生活を送った。

2. 障 害 の 程 度

(1) A・Tについて

視力は両眼ともに0である。聴力はのちにオーディオ・メータによって点字カード(振動スル、振動シナイ)の選択を試みたところ、70dB～90dB、振動数128～1024において反応が認められたが、正確な測定はできなかった。また、左耳に手をあてながら声を出してその刺激を楽しむようすもみえた。

(2) Y・Sについて

視力は両眼とも0である。聴力はA・Tと同様に山梨県立病院でオーディオ・メータによって点字カード選択を試みたが、dBや振動数にかかわらず全然

聴覚反応が認められなかった。生後1年3か月にはしかと肺炎にかかって視力と聴力を失ったと言われるが、視聴覚障害の時期や程度においてA・Tよりもさらに重度であると思われる。

3: 日常生活のようす

(1) A・Tについて

ア 堀江校長の家庭訪問における観察

堀江校長は昭和22年の秋から翌年にかけて数回にわたって家庭を訪問して、その観察の結果を前述の研究年報にまとめており、この記録を参考にして簡単にまとめると次のようである。

(ア) 歩行…たたみに手をついて立ちあがり、よちよちと歩くことができる。

(イ) 食事…食べものは何でもよく食べた。キャラメルやキャンデーをあたえると初めのうちは包み紙をとらずにそのまま口の中におしこみ、あとで紙だけつまみ出したが、のちにはちゃんと紙をとって食べるようになった。みかんは自分で皮をむいて食べた。

(ウ) 用便…大小便は母親が時刻をみはからって便所へつれていき、用をすませるので、ほとんどそそうをしない。

(エ) 睡眠…ふだんは母親に背負われていた。寝るときは母親が添寝をした。

(オ) 着脱…着物は自分で着たり脱いだりできないが少しづつ自分でやらせるようにさせた。

(カ) 感情表現…すわっているときに足の裏をくすぐってやると、ケラケラ笑って足をひっこめる。もしも熱いものに触れると「アチチ」と言う。これは残存語で、その後半年もたたないうちに完全に消え去った。

(キ) 要求表現…用便について自分から足をバタバタさせて知らせることもあった。食べものについては、食べ物を入れた戸棚へ行って戸をあけてさがして食べた。

(ク) 遊び…きげんのよいときは母親の背から離れてひとり遊びをする。遊び道具のひとつは50cmほどの棒ぎれで、両手ににぎって体操の

ようにさまざまに上げおろしをしながら声をあげて笑った。土間におりてざるにはいった20個ばかりの馬鈴薯をもて遊ぶことを毎日続けていたことがあった。1個ずつざるからとり出して土間にならべ、またもとのように手さぐりでざるの中へ入れた。土間にしゃがんでこのあそびをくりかえすときの子どもはしっかりした考え深い表情のようであった。

(ク) 空間関係の把握…室内のようすは大体心得ている。食べ物を入れて戸棚の方に向いて行くときは、あみ戸を開いて何か手さぐりで出して食べようと考えて行動を起こしていることがわかる。戸口の方に向かうときには、敷居の所で立ちどまり、そろそろ気をつけて土間へはだしのままおる。土間におりると、かまどに近づいたとき甚だ用心深い顔をする。

(コ) 物との関係…私(堀江)のひざにのせてやるとポケットの中の品物をひき出したり万年筆や時計にふれて考え込んだりしたが、そのころは一般の盲児によく見られる異様な緊張や物を投げる衝動は全然起きなかった。

(カ) 人との関係…私(堀江)が抱きあげるとしばらく両手で私の顔やからだを撫でまわすが、父親ではないと気がつくときぎげんに手足を突っぱった。母親のそばに行くと胸や顔の要所にふれて確かめてから安心したようにしがみつのである。

(キ) 振動法の試み…私(堀江)の口に子どもの手のひらをあて声の振動といきを感じさせると面白がって笑ったので、これをくりかえしながら子どもの口にも手をあてさせ発声への衝動を刺激しようと幾回か試みたがうまくいかなかった。

1. 家庭訪問における最初の生活訓練

昭和24年には、教師が家庭を訪問してA・Tの生活訓練を始めた。当時は盲学校長代理教諭松井新二郎のほか富田教諭・古田寮母がこれにあたった。入学までの約1年間の生活訓練のようすは次のようである。

(ア) 歩行…歩行力はきわめて弱かった。家庭における訓練では、左右から手を引いてやると歩くようになった。初めははきものを使用できなかったが次第に靴をはいて片手だけひいてもらって歩けるように

なった。

(イ) 食事…空腹になると釜のなかに手を突っ込んでごはんを食べたこともあった。さじの使用を試みたが容易にできなかった。

(ウ) 用便…おむつを使用していた。家庭訓練で、1か月ののちに大腿をうって教え、3か月ののちに腹をたたいて教え、10か月ののちには大便は臀部、小便は前腹と区別して打って教えるようになった。

(エ) 睡眠…昼夜の区別はなかった。夜寝かせるときは添寝をしなければならなかった。

(オ) 清潔…顔をふかせることを非常にいやがり、よほどきげんのよいときでないときれいにふくことができなかった。口は全然ゆすぐことができなかった。

(2) Y・S について

終戦直後の混乱のさ中に大勢の兄弟たちと小さい家で育った。父は病気になるが母が日雇いに出なければならなかったので、Y・Sを世話するひとがいなかった。母が日雇いに出るときは、柱にしばりつけられて食物をそばにおいたという。このように、重度の身体的障害の上に、生活環境の悪条件が重なったので、歩行・食事・用便・睡眠・清潔などのしつけはもちろんのこと、ほとんど放置されたまゝの野生児のような状態であったと思われる。母の話によると、およそ次のようである。

(ア) 歩行…押入れや床下までもぐり込んで探索したり、軒伝いに隣の家に行ったこともあった。

(イ) 食事…生活状況が悪いので食事の内容は極端にかたよっていたと思われ、入学後偏食矯正に苦労する原因となった。手づかみで食べた。

(ウ) 用便…おむつを使用していた。便所にはよく入って探索していた。

(エ) 睡眠…ねまきに着かえることもなく、狭い家の中でごろ寝の状態であり、昼夜の区別はなかった。

(オ) 清潔…洗面・入浴などの経験も満足になく、またきたないところを触れて歩いてもそのまゝの状態であった。

(カ) 物との関係…環境は悪かったが、ものにはよくさわっていたらしい。大工の父が作った細工ものには興味をもってよくさわったり、押入れ床下や台所の漬物桶までもよく探索した。また、衣服の縫い目の糸を上手にほどこい

てバラバラにしてしまった。

- (キ) 人間との関係…父は叱るのでこわいらしく、手や頭にふれると父だとわかってすぐ逃げた。

Ⅱ 生活指導

1. 入学当初のようす

A・Tについては、すでにⅠで述べたように家庭指導によって徐々に効果をあげてきて、三輪車に乗って遊んだりもした。しかし、Y・Sは母に背負われて始めて学校に来たときは、やせこけて歩きまわる気力もない状態であった。寄宿舎に入ってしばらくたってからのようすは次のようである。

(1) Y・Sについて

- (ア) 歩行…ひとりのときは腰をおろして両足を前に出して進んだ。また四つんばいで頭を前に出して進んだ。そして壁や物に足や手で触れれば別の方向に向かって室内を動きまわった。

- (イ) 食事…手づかみで食べた。食べる前にまず指先でなめてみた。偏食がはげしかった。

- (ウ) 用便…おしめを使っていた。どこにでも大小便をした。

- (エ) 睡眠…昼夜の区別がなくて、眼がさめると夜中でも校内を歩き廻った。睡眠時間はおよそ3～4時間であった。

- (オ) 清潔…顔を洗ったり、髪をくしでとかすのを受けつけず、洗面所へ行くのもいやがった。入浴は極端にきらった。

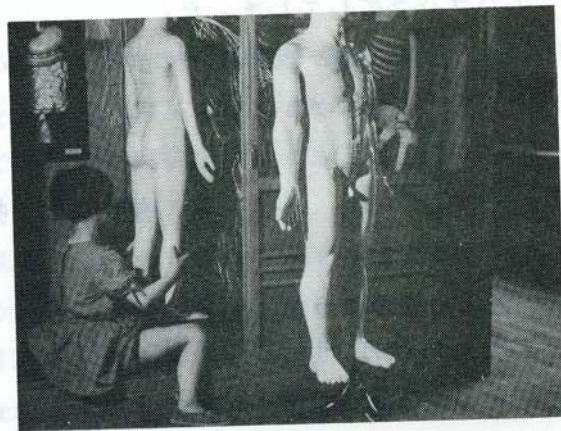
- (カ) 感情表現…警戒心が強かった。感情表現がとぼしかったが、気に入らないときには、大声をあげて泣き叫んだり、かみついたり、物をなげたりひきさいた。極端になると頭を床に打ちつけた。手の親指と人差指の間のところを噛むくせがあった。

- (キ) 要求表現…空腹のとき、用便をしたいとき、強い不満があるときは、泣いたり人にかみついたり、頭を床に打ちつけた。

- (ク) 物との関係…犬や猫などの動物や毛皮までもこわがって手をひっこめてしまった。校内のものにふれて歩いて興味があると、どこにでも坐り込んで触り続けた。(第1図参照)夜中に歩きまわって、他人の

枕もとの脱衣にふれて、

縫目をほどいたりした。



第 1 図

2. 身振りサインによる基礎指導

(1) 身振りサインについて

ア. 身振りサインの種類と方法

A・T や Y・S に用いた身振り

サインは全部で 20 数種

あった。おもなものをあげ

ると次のようである。

(ア) 歩行…促すときはうしろから平手で押す。止めるときは前から平手で押える。強く止めるときは強く手を引く。単独歩行のときは人差指を握って促す。付添歩行のとき親指を除く 4 指を平らにもって 2 ～ 3 度上下にふって促す。

(イ) 食事…くちを平手でかるく 2 ・ 3 度たたく。

(ウ) 用便…大便のときは臀部をたたき小便のときは下腹部をたたく。

(エ) 洗面…顔に両手をあてゝこする。

(オ) 就寝…両手を合わせて耳もとにあてる。

(カ) 頂戴…両手のひらを重ねて前に出す。

(キ) 終り…両手のひらを合わせて 2 ・ 3 度こする。

(ク) 制止…手の甲をたたく。

(ケ) ほめる…頭をなでる。

イ. サインの 5 原則

この 5 原則は盲聾教育研究会で作られたものである。校内では日常盲聾児に対して何気なく手をふれたり気まゝに刺激しがちであるが、これは盲聾児にとって混乱する原因にもなるので、サインを用いる場合の注意事項を列記してある。

① サインは統一されていなければならない。

② サインに対する行動はすぐにとれるようにする。

③ 制止のサインを与えた場合はすぐに次のサインを与える。

④ サインの裏づけとなる要求が強いものを与えるようにする。

⑤ サイン以外に気まゝに盲聾児のからだに触れないようにする。

(2) 日常生活における基本的習慣づけの指導

身振りサインによる指導は昭和26年ごろに始められた。これはいわゆる身辺処理を自立させる目的であったが、その過程は、乳幼児と同じような段階にまでさがって始めたものであり、教師と盲聾児の触れあう生活のなかで次第に身振りサインが作られ、この方法によって意志を伝える手がかりをつくりながら習慣作成を図った。

ア. A・Tについて

(ア) 歩行…立って歩く練習では、入学後1か月で履き物をはけるようになり、6か月で校舎のなかを杖をついて歩けるようになった。1年を経て校舎内は歩けるようになった。

(イ) 食事…食器の使用では、1か月でさじの使用を始め、5か月ではしを使用するようになった。6か月後には無制限に要求することがなくなった。

(ウ) 用便…1か月後、ズボンやパンツを自分でおろすことができた。さらに便所の戸の開閉やちりがみで大便の後始末を自分でするように訓練を続けたが、初期にはなかなか確立しなかった。

(エ) 睡眠…添寝から次第にひとりで寝るようになった。しかし、寝つきは悪くて布団から出ることはないが睡眠に入るのはおそかった。

(オ) 清潔…3か月で手を添えてやると水をすくって顔を洗うようになり、5ヶ月で水道栓の開閉ができ、6か月でコップを使って口をすすげるようになった。1年1か月でサインによって洗面所へ行って洗面をしてへやへ帰れるようになった。

(カ) 行動の特徴…Y・Sに比べると、物や人に対する関心がすくなかった。自発的移動する範囲も狭く、へやの戸口などに立ったまま手足を踊るように動かして



第2図

楽しむ行動がよく見られた。また、素直なところがあって、豆むき（第2図参照）などの手伝ができた。

- (キ) 身振りサインによる交信…サインによる指示にしたがって行動することは次第に確立した。しかし、A・T自身による発信は、ちょうどいか用便のサインが早くから表われた程度であった。

イ. Y・S について

- (ケ) 歩行…いざり歩きや四つんばい歩きから、立つこと、壁づたいに歩



第3図

くことを訓練した。7か月後に校舎内をひとりで壁づたいに歩けるようになったが、校舎から外に出ると教師から絶対に離れようとしなかった。A・Tとともに研究会により障害物実験（第3図参照）が行なわれた。

- (ク) 食事…3か月でさじの使用を始めた。偏食矯正では

入学当初はりんごや夏みかんに触れてもこわがるようであったから、特にいろいろと工夫した。その結果、すき嫌いなくよく食べるようになり作法も次第に身についてきた。

- (ク) 用便…おむつを取り去って、時間をきめて（ある期間は30分おきに）便所に連れて行った。しかし、寝床の上にしたたり、どこにでもするのはまれではなかった。校舎内での単独歩行ができるようになると次第にひとりで便所へ行くようになったが、ちり紙を持って行って自分で始末することはなかなか確立せず、訓練は5年後まで続いた。用便の指導のうち、とくに大便のとき、ちり紙できれいに拭くことはY・Sにできなかった。その原因は昭和35年に行なったにのいの弁別実験で臭覚にも障害があるためとわかった。

- (ケ) 睡眠…夜中に校内を歩きまわることが多くなり、教師が壊中電燈をもって夜中にさがし歩くこともまれではなかった。ねまきを脱いで真裸になっていることが多かった。睡眠時間は約6時間になり、熟睡し

た。約5年後になって、眼がさめても寝床のなかで人形にさわっているようになった。

(オ) 清潔…水をこわがり洗面所へ行くことをいやがったが顔を拭くことから始めた。1週間後にぬれ手拭いでふかせるようになった。髪もブラッシュをかけることから始めてくしの使用もできるようになった。入浴は大勢のおとながつかまえてやっと入浴させる状態であったが、なれてくると大変好むようになった。しかし、石けんを用いてひとりでからだ全体を洗うことはできなかった。

(カ) 着脱…衣類には興味をもってよく触れたから、着脱はじょうずであった。

(キ) 感情表現…次第に豊かになってきた。とくに喜びの表現がはっきりしてきて、笑いながらはねたり、鼻の上を自分でなでた。嬉しいとき悲しいときは、特徴のある声を出した。のちに怒ると自分の手を噛む、物に噛みつく、物をなげる、自分のからだをつねる、人にかみつく、大声で泣くなどいろいろと変化が現われた。身振りサイン指導の時期には、次第に全体的に落ち着きがでてきたようであった。

(ク) 身振りサインによる交信…空腹のときに寮母の口をあわただしくたいたことがあったけれども、Y・S自身の発信はまれであった。サインの指示による行動は次第に確立した。

(3) 身振りサインの時期における指導事例

昭和27年ごろのY・SやA・Tの行動観察や指導の記録は杉村助教諭らによって詳細に記録され、当事の状況がよくわかって興味深い。そのなかには、杉村寮母が描いたY・Sのデッサンも残されている。それらの記録のなかからここに2～3を紹介してみよう。

ア. 昭和27年5月22日

Y・S 昨夜はまた彼女は大活躍を演じた。ひとりで寝かしておくと、寝巻・下着・ズボンスまで全部取り去ってしまって全裸でへや中をあばれまわるのである。昨夜はその全裸の姿で廊下まで出て歩き皆を驚かす。寝台から戸棚にあがり、またその上から直接に他の戸棚にわたり歩くことをする。そして降りるときは戸棚の戸をあけて段々に早変りさせてそれを伝っておりるのです。彼女の手の届く限りのものは皆破壊される。かたちが単

純なものならいざ知らず、少し複雑なものであれば、ことごとく手をつけるのである。たとえば、彼女の靴の紐は抜きとられ、前部の布を破き取る。洋服のポケットを切り取る。寝巻きの紐をとり去る。柱にかけてある額は紐を切り、硝子や写真はもちろんのことその額ぶちまでメチャメチャにこわしてしまふのである。今朝も昨日の葉を馬鈴薯にまぜてわからないようにして与えたが、馬鈴薯だけは食べ、ほかは全然駄目であった。今日は特に血色が悪い。昨夜の騒ぎの後始末だけで大変である。計数器のたまを入れさせる。なかなか入れない。昼食はバターつきのパン、80グラムほど食べてあとを吐き出す。ミルクは飲む。

A・T ブランコを上手にこぐようになる。Y・Sを乗せて約30分。決して怒り出さない。自分が乗せてもらえなくても笑いながら手でこぐ。そして交替してもY・Sはこがない。それでもそのまま、どうしようとするものでもなく黙って乗っている。おやつをやることを知らせると、今までの無表情は消え急いで手を洗いに行く。「さら・菓子・ちょうだい・礼・いす」などを繰り返して勉強する(触話)。頭をなでてもらおうと非常にうれしそうであるが礼は手が余計に頭にさわりすぎるのか、頭をさげると今度は上げることをしない。ラジオの振動を指でふれる。本当に楽しそうな輝かしいような表情。時々突飛もないような大きな奇声をあげて驚かす。マイクを使用しての触話も今日はきげんよく「立つ・すわる」などができた。血色も良好、家庭ではやはり寝ている時が多かったとみえて後頭部の髪が薄くなっている。

1. 昭和27年8月6日Y・S(拔萃) (洗面)はみがきの道具にふれさせる。はみがき粉を鼻に近づけると急いで口および鼻を片手で覆う。ブラシは柄の部分に触れるとやはり急いで手を引っ込める。(恐怖の表情はみられず)盛んに笑う。鼻を押さえる。私(杉村)の背後でどうしても齒みがきの道具に触れようとしない。(夕食前の手洗い)右手でカランをひねり右手のみに水をかける。その手をちょっと押すと急いで水をとめる。左手をさらに指図され手伝って洗う。(睡眠)午後11時アー、アヒー、奇声盛ん。1時間半前にはき換えさせた下着のおしりの所がもう真黒である。クー、クー鳴る声、約半月程前からそれが聞かれ最初は不きげんなときにしばしば聞かれたのだが、3日程前からそれが嬉しい時にも聞けるようになった。

今夜もそれを大きく出している。

ウ、昭和27年9月3日（数字は時分を示す）Y・S

10時10分 洋服のボタンを触れてみる。事務室にてポンプをいじる。

全体を、そしてゴム管の先の部分を。

1012 フフン、笑い・放心的表情（約30秒）靴の紐をいじる。

1013 おや指の爪を立て、手を握りながらまわす（右手）。ゴムのつけ根まで手をやってポンプの筒を握る。1014 じっとして動かない。

1016 少々両手を動かす。

1017 笑い、ククク。

1019 右手3本の指にて軽く打ち、こすり握る。1020 ゴムの先を噛む。すぐに離す。管をつかむ。声を立てず笑う。同時の動作を繰り返す。

1026 電気器具を放り出す。

1027 ポンプを持ち出す。笑い、フフン、ヒヒ、イァーイァー、筒を頬にあて両手で握り動かす。

1029 ゴムの先をいじる。

1032 筒を抱いてガタガタゆする。アー、イァーの高い声。ポンプを持ちながら両手で鼻をいじり笑う。

1034 ポンプをひっくり返す。1036 ポンプを倒し放り出す。ボタンをいじり約1.5m離れた隅へ行き瀬戸製の穴のあけられたものをいじる。

1040 鉄びんにふれる。

1044 アイヨ、ヨヨ、アイヨ、ヨ、ヨ、イヒヒ、パ、ウウー、アフフフン、イヨ、（声）

1047 火鉢を離れる。腰を折って足に口をつけて、ウウ。1049 再び鉄びんの上部に触れる。

1051 火鉢の下部分を（格子のようになっているところ）をいじり、その格子の木を握り、さらに火鉢の底や外側にふれる。

1054 鉄びんの口の部分にふれる。

1056 立ち上がって鉄びんの柄を握る。

1057 アーアー指で鼻をつまむ。

1101 鉄びんの蓋をガチャガチャする。アーアー笑う。蓋に頬をつける。

1102 そこは離れる。2度洋服のボタンをいじる。

11.03 熱い湯のはいったやかんに 触れる。湯をちょっと出して驚く。茶碗、皿にも触れる。

11.06 そこを離れ事務室から外に出る。

11.07 8号(へやの番号)の入口から、こわごわ中に触れまた10号の方へ進む。ボタンを気にする。

11.08 腰をおろし、ジョロに右手だけで触れる。手を握る。

11.09 水の出る部分の先に触れる。ウフフフ、笑い。

11.10 のっている台を直しからだの向きを変え、両手でジョロをいじる。

11.12 ウフフフ、笑い。

11.13 唇を押しつけて笑う。ウー。両手でかかえる。

11.14 ウフフフ、アハハ、フン、笑い。すぐに止む。ジョロの内部に右手を入れてさぐる。

11.16 アー、笑いと共に大きな奇声。ウフフ、アー、フフン、ウフフン。

11.17 台から離す。ウフフ、ヒ

ヒ、フフフン、アハハ、ジョロの先を立て、外を両手で交互にさぐり、ジョロを回す。(第4図参照)

11.21 先をとってしまう。

11.22 左手でそれに触れる。後方に放り出す。

11.23 筒の部分を全然取り去る。

笑う。ウフフフ、アー(高い奇声)アーア、すぐにそれを拾い遂に穴に入れ笑う。

11.25 さかさまに入れたものを取り、もとのようにつけようとする。頭の衝動的な動きしきり(チックか)。

11.27 さし込んで先を下にし、水を入れる部分を抱いて左右にゆする。笑い。胸に打ちあてる。

11.29 ジョロの先を捜す。見あたらない。(ジョロの先に続く細長い部分a)を取る。台の上に胴部をおき、aを持って振り位置を変える。

11.31 さらに先の部分を探す。



第4図

- 11.32 先の部分を捜し出す。さかさまに入れフーウー。笑い声ではない。
- 11.33 正確に突きさして笑う。足をほうり出してじっとする。明るい表情。
- 11.40 台の所にもどる。ジョロを抱く。先の部分を足にはさみジョロを打つ。底を顔にあてている。
- 11.42 ジョロの胴の部と先とを合わせようとする。もとのように穴にさし込む。歯にあてる。瓜でかく。水の出る方を下に床につけて回しながら触れる。
- 11.48 先と胴とのつなぎ目が取れそうになる。急いでそれをなおす。
- 11.52 台にのせる。再び先を取り放り出す。またaを取る。
- 11.54 またはめ込む。
- 11.55 aを後に強くほうり出す。鼻の穴をかく。
- 11.56 ジョロを後へほうり出す。
- 11.57 約1m離れたところの瀬戸物の器に触れる。
- 11.57 そこを離れ、かまどに触れる。炭を入れた中に手を入れる。上部・まわり・火を燃す口・その台など両手を激しく動かし触れる。約2分じっとしている。
- 12.04 再び手が動き始める。
- 12.07 かまどにはめ込む台をいじる。
- 12.08 再びかまどに戻る。上の部分にはげしく触れる。
- 12.11 かまどを離れる。バケツにあった水を口から直接に飲む。立たずにつつて3m移動する。12.12 瀬戸物の器に触れる。
- 12.13 反対側に回り瀬戸製のものの入れてある箱状の中にはいり込む。
- 12.16 そこから出てベットに上がる。横にしてある机に頭をもたせかけ、そのふちに触れる。
- 12.19 ベットから降り北側の壁に伝わって移動する。
- 12.20 宿直室にはいる。洗面器、ラジオ、ヒータ、ヤカンなどに触れながら移動。
- 12.22 壁を伝わって廊下に出る。ガラス戸に行き、面を左手でこする。
- 12.23 すわる。
- 12.24 こうもりがさを(開いたものを)たたむ。廊下に拡げてあったもの。布、布の上から骨、柄を交互にいじる。

- 12.27 ほうり出す。お琴に（コマを立て準備されたもの）触れる。
 12.28 お琴の糸を一本伝わってコマに達する。糸よりもコマに触れる。
 12.30 コマの箱の蓋をとり、中を探りすぐに押しやる。
 12.31 出口にあるサンダルをいじる。
 12.32 自分の靴をはく。

- 12.33 食事を知らせる。手を洗
 うことを命ずる。新しいガ
 ラス窓の面をこする。

- 12.34 舎監のへやの前から逆行
 しようとする。再び手洗い
 のサインにより水道の所ま
 で行く。



第 5 図

次にこうもりがさにさわって
 いるようすなど、Y・S の特徴を
 よくとらえた杉村助教諭のデッサンをあげる。（第 5 図参照）

3. 点字による指導

身振りサインの時期に続いて、点字学習において単語が書けるようになったので、日常生活で点字を書いて要求表現をさせることを始めた。お茶やおかしなどをあたえる時に点字でその名前を書かせた。点字文学習にはいつから指文字学習を行なうまでの期間には、毎日の生活のなかで点字文を書いて与えるようにした。しかし、常に点字板と点字紙をもって歩いて交信することは、大変労力を要するので、指文字を習得してからは、日常の会話は自然に点字から指文字に替えられた。もっとも、指文字の時期にはいつからでも、会話をしていた、必要のときには点字でメモをあたえた。Y・S の場合、セルロイド板などに点字の単文を打つ行動がよく表われた時期があった。そして、これを切り取って板につけ持ち歩いたが、自分の印象や要求をメモしておきたいという心理をみることができて興味深かった。

(1) 点字単語による場合

昭和 29 年から点字を書けるようになったので、何か要求をしているようにみえる時は、点字板を与えて書かせるようにした。おもに食物であったが

次のような事例もある。

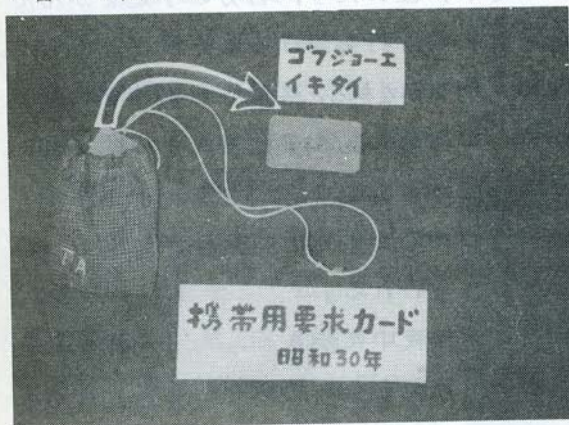
事例①（Y・S 8才）きげんの悪い時に自分で手足をむしってしまった人形を教師のところへ持ってきて、とれてしまった人形の手を胴につけるまねをして、つけてくれと要求した。沢山の人形に名前をつけてやったところ、人形を探すときは、点字で名前を書いたり、足がとれれば点字で「アシ」と書いて針と糸を出してつけてくれと要求した。

事例②（A・T 11才）東京でヘレンケラー女史に直面した帰りに、甲府駅で降りるとその電車で夢中で触れて歩いた。翌日、玄関にA・Tが立っているのを発見したが、教師にはA・Tが何を要求しているのか、しばらくはわからなかった。教師は昨日のことを思い出して駅へ連れて行って、点字で「キシヤ」と教えてやると納得した様子になり、それから毎日昼食後には玄関へ出て教師のくるのを待ち、「キシヤ」と書いてから喜びいさんで駅へ行き、車体に触れてまっ黒になって帰ってきた。このような楽しい毎日が2か月程続いた。

（2）点字単文による場合

点字単文を読んで、簡単な日常生活の行動ができるようになり、今までの単語による表現が単文形式に代り、特にY・Sは、からだの不調の際には点字で書いて歯が痛くなると、「歯医者サンエイキマショ」好物のハムが欲しくなると「ハムヲカイニイキマショ」

と点字に書くようになった。指文字学習をしてからも、しばらくは点字による表現が続き、次第に指文字による表現に移行した。点字要求カードの選択も行った。（第6図参照）



第 6 図

4. 指文字による指導

昭和32年に指文字学習を行ってから、日常生活では次第に点字による

交信から指文字による交信に切り換えられて行った。この指文字の使用によって、会話の速度が増して会話の量も多くなった。そして生活指導の内容は、今までの言語方法に指文字を加えて、それぞれの特徴を生かして言語活動を拡大し、生活内容の拡充をはかり、基本的習慣づけの段階から、集団生活の適応の段階へ進むように計画された。指文字を主とした日常生活の指導は、昭和41年の教育打ち切りまで続いている。この時期にはY・Sの健康管理の問題や、昭和35年に入学したM・Kとの関係における問題があらわれた。

(1) 日常生活における行動について

ア. 交信…指文字による会話は、教師や寮母との間に限られていて、Y・SとA・Tとの間で自発的な会話をするとはなかった。これはふたりの活動がほとんど教師や寮母に対してのみであったためであろう。また、M・Kに指文字で話しかけられてもほとんど言葉をかわすことはしなかった。M・Kにくらべるとはるかに行動のテンポがおそいのでついていけない様子であった。要求表現では(— エイキタイ) とか(— ヲホシイ) というような簡単な形式に限られていた。指文字のほか、適時に点字や発語を用いた。

イ. 感情表現…Y・Sは昭和31年ごろからからだが不調になったが、これをはっきり言葉で訴えることができず、泣いたり、自分の手足をかんだり、からだをつねったり、頭をどこにでも打ちつけることが多くなった。このような状態は長い間続いたが、病気がなおると落ち着いた。全体的にA・Tよりも笑いが多く、感情表現が豊かであった。A・TはM・Kとの間でM・Kの世話やきをうるさがり、しまいには怒ってかみついたり、物をこわすことが度々あった。おとなしい性格のためか他人との交渉が少なく、のちには行動が大へん停滞する傾向があらわれる。

ウ. 健康面(健康管理)…Y・Sは初期には夜中に歩き廻ったり、ねまきを脱いで真裸になってもかぜも引かず、病気らしい病気をしなかった。規則正しい生活を送るようになってからだも成長し、学習が進んでくるとかぜを引いたり、尿道炎になったり、むし歯で苦しむようになった。日常、点字や指文字で簡単な意思表示ができて、からだの不調の際には全然受け答えをしなくなり、きげんの悪い期間が続いたが、教師には何が原因なのかははっきりわからなかった。さらにひどくなると、急に泣き

出したり、手を噛んだり自分のからだをつねったり小便を洩らすようになる。このような場合には、きわめて簡単な交信もしなくなるので、顔色・体温・便その他を調べたり、行動を観察して判断するよりほかに方法がない。尿道炎や虫歯の治療の際、まず、病院の内部や医者や看護婦や注射器などの器具によく触れて慣れさせるようにした。（第7図参照）



第7図

注射のときでもからだに力を入れてはげしく拒んだ。虫歯の治療の際には初めは口を開こうとしないので、数人で手足を押さえてやっと治療をした

が、治療の経験を重ねると次第に慣れて応じるようになった。このような場合、医師の善意と協力が必要であり、また病気治療を新しい学習場面としてとらえて、根気よく治療しなければならなかった。

(2) 生活内容の拡充

ア. 身辺処理の充実

点字や指文字で会話ができるようになると、基本的な生活習慣のより細かい面にわたって充実してきた。これは入学後5年を経た昭和30年ごろから数年間にわたって行なわれたものである。

(イ) 歩行……日課として欠か

さず散歩した。校内ではへやの位置をよく知っていて目的のところへ行くことができた。（第8図参照）

Y・Sは校舎から離れた空間の単独歩行が困難であったが、訓練の結果次第に慣れて付添に見守られながら歩けるようになった。



第8図

(イ) 食事…はしを使って食べるのがじょうずになり、偏食もほとんどなくなった。作法では食前食後のあいさつを声を出して必ず言うようになった。食器の扱いでは、自分の食器をかたづけることや洗うこともさせた。

(ウ) 用便…A・Tは用便のしかたや始末がきちんとしていたが、昔から小便をがまんしてこらえきれなくなってから飛び出すくせがあった。このくせはなかなか直らなかった。Y・Sは用便の際、自分で便所へ行くことは早くからできるようになったが、ちり紙の使用がなかなかできず、ふかないで落としてしまうことが多かった。したがって、便所へ行った時には、注意して徹底するようにした。とくにY・Sの場合は女子であり、10才のときすでに初潮があったので、生理時の指導が必要であった。初めはどこにでも投げ捨ててしまったが、次第に処理ができるようになった。初めと終りはわかりにくいので常に気をつけてやるようにした。自分から準備する時もみられるようになった。

(エ) 睡眠…就寝や起床の際のねまきの着換え、衣服をたたむこと、ふとんをたたんだり敷いたりすること、声を出してあいさつをすることなどきちんと習慣づけられた。

(オ) 清潔…A・Tは潔癖な傾向があって汚れるのを嫌った。Y・Sは活動が激しくてからだや衣服が汚れることが多かった。洗面における、顔を洗う、はをみがく、うがいをするなどの諸動作、手を洗う動作、入浴の際の諸動作は一応はできるようになった。しかし、特にY・Sの場合

自分からきれいにしようとする意欲や、それにもとづいた自発的な行動はあまりみられなかった。臭覚の欠陥がこの面の習慣形成に大きく影響しているのではないかと思う。

(カ) 服装…衣服の着脱はじょうずであったが、寒暑に応じて調節するまでには至らなか



第9図



第10図

った。Y・Sは真夏にこたつをかけようとしたことがあった。専用のたんすを設けて、自分の衣類はたたんでしまうようにさせた(第9図参照)。洗濯では、ハンカチや靴下などから始めて、のちには洗濯機の使用(第10図参照)や自分で下着などをほしたり、とりこんでたたむ訓練も行なった。

1. 校外の単独歩行の訓練

最初の遠足の場合、A・Tは不安の余りか帰るまで食事も受けつけず、用便もしないで付添にしがみついていたと言われる。Y・Sの場合は、いったん戸外に出ると付添にしがみついてはなれなかった。A・Tは杖について戸外を歩くのがじょうずになったが、Y・Sはこの傾向が続いたので、特に校舎から離れた空間や、校外の単独歩行の訓練を行なった。

(ア) 方向の訓練…校庭の校舎に近い空間で、椅子をいくつか置いてひとが立ち、方向を指示してその間を歩いた(第11図参照)。

(イ) 校庭の空間にひもを張り建物から建物へひもを伝わって歩いた。(第12図参照)

(ウ) 校外の目標まで杖を使っ

て歩く…学校から出てすぐ近くの駅、ポスト、商店まで歩行図を使い途中指示をしながら歩いた。とくにA・Tは200m位離れたかし店まで見守られながら行けるようになった。

(エ) 未知の戸外で歩く…Y・Sを学校から離れた未知の戸外に連れて行き、教師の代りにA・Tと歩く訓練を行なった。昭和33年になって、Y・S



第11図

は教師にしがみつかないで
見守られながら杖をついて
歩けるようになった。
ウ. こよみ・日課表・行動メモ
日記・時計の指導

(ア) こよみ…年・月・日・曜
日を1日1枚ずつ点字で書
かせ、これをとじておいて
毎日めくる方法を用いた。
さらに、これに予定を書き
こまれた。

(イ) 日課表…時刻を書いた板
と予定の行動を書いた板と
を並べ、時刻を追って枠の
中にはめこみ、その行動を
するときに戻すように
した。(第13図参照)

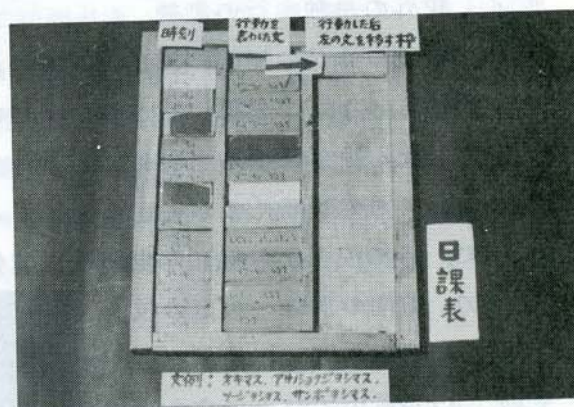
(ウ) 行動メモ…日記をかくと
きに1日の行動を回想でき
るように、行動ごとにメモ
をかくて与えたり、行動の
初めと終りの時刻をメモす
るために、時分を示した表
をピンで止める時刻メモを
用いた。

(エ) 日記…夜の寄宿舎の学習
として日記を書かせた。内
容は日付・天気・食事のこ
んだて・勉強・行事・でき
事などであった。

(オ) 時計…時間の学習ののち



第12図



第13図



第14図

に掛時計（第14図参照）や腕時計を用いた。

エ. 作業

教室で学習したいろいろな作業について、生活のなかでも行なうようにした。特にY・Sのぞうきん縫い、A・Tの点字・製本は継続して行なった。

(ア) かんたんな裁縫…Y・Sは運針が正確で速度はのろいが根気よく続けた。ぞうきんを縫ったり、型紙を作り、はさみで布を切って縫うこともした。

(イ) 点字と製本…学校の隣の山梨ライトハウスの点字図書館から点字本を借りて来て点写し、さらに糸でとじて製本をした。A・Tは点字の読み書きに興味を持っていたので日課として根気よく続け数冊を完成した。しかし、その後点字書きそのものがおそくなり、ひとつひとつの点を必要以上に気にして力を入れて打つようになったので、点写の作業ができなくなっている。

オ. 経験領域の拡大

(ア) 校外指導…入学初期から戸外散歩は日課であった。健康増進と観察などを目的とした。（第15図参照）のちには、外出の目標をきめて公園、商店、デパートなどへ行った。



第15図

(イ) 他家訪問…教師の家や関係者の家へ連れて行き寄宿舍生活では経験し得ない家庭の様子を知らせたり訪問の作法を教えた。

Y・Sにはなぜか、よその家へ行くとまず「ゴフジョ」と云って、便所を覚えてもらってはいる習慣があった。

(ウ) 旅行…盲聾教育研究会の合宿のため東京へ行く機会が多かった。A・TやY・Sにとっても楽しい経験であったと思われる。Y・Sは東京へ行きたいと要求したり、自分からカバンに衣類をつめてしたくをした

ことがあった。

カ. 集団生活への適応 A・TとY・Sは入学初期から盲聾児専用のへやで、専任の寮母による個別指導を行なった。寄宿舎では他の舎生と遊ばせようとしても、A・TやY・Sが関心や興味を示すまでに至らなかった。それでA・TとY・Sの相手は、担任の教師や寮母、ほかにわずかの人達に限られた。また、規則正しい生活に慣れてはきたものの寄宿舎の日課にしたがって行動することは、ひとりではできなく補助者を必要とした。このような状態であったから、なるべく人の手を借りることが少なく自分でできる範囲を多くするように指導した。しかし、M・Kが入学すると、常にM・Kに接触してその影響を多く受けるようになった。同時に、次第に専任の付添寮母がいなくなったので、Y・SやA・Tは不安定な状態になり、生活がくずれてしまった。Y・SやA・Tのようにより重度の障害の場合は、集団生活にひとりで適応することは困難であって、常に補助者が必要であると考えられる。

Ⅲ 学 習 指 導

早期失感の盲聾児の教育の内容は、

- ① 生活の基本的習慣形成のための訓練
- ② 交信の諸学習
- ③ 社会適応をたかめるための習得された交信による諸学習

に大きく分けることができる。

この節では、②および③の内容について言語学習および教科の基礎となるような諸学習に分けて述べる。

1. 言 語 学 習

- (1) 入学当初におけるA・Tの点字学習の試み 昭和25年には約1か年にわたって、食物と点字とを結びつける学習を行なった。しかし、確実な点字弁別には至らず、点字群の長短や語頭語尾の相違を区別するにとどまった。
ア. 点字が事物の名称を示すものであることを自覚させる。そのために、A・Tの要求に応じてあめを与える際に必ず点字カードをさわらせた。

- イ. キャラメル空箱数個の中に、実物のはいつている箱1個をまぜ、その箱にあめの点字をはりつけておいて、それを区別できた時は箱の中から取り出して与えた。
- ウ. 数枚のカードの中にあめと書いた点字カード1枚をまぜ、えらび出させた。
- エ. 異なったふたつのものについて名称の区別を理解させようと試みた。パンの点字カードと実物をあたえて、これを反復したのち、次にあめとパンの2枚のカードを与えて区別させようと試みた。9回目の訓練の際パンのカードを寝台の下に入れてしまい、あめのカードのみを取り上げて要求したので、再びあめ・パンの2枚のカードを持たせたところ怒って声を立てながらパンのカードを投げ捨てた。
- オ. せんべいと書いた点字カードを与えて、あめとせんべい、パンとせんべいについて弁別をくりかえし、さらにあめとパンとせんべいの3種のものの弁別を繰り返した。
- カ. 同様の方法でビスケット、次にごはんと数を増した。しかし、この頃からカードを与えると非常にふきげんな顔をして点字を全然さわろうとしなく、カードを机の中に入れてしまったり、手をとって点字をさわらせようとするすると泣き声をたて、手を固く握ってしまい、ついには怒って机の上にのぼり、与えられたおかしを食べなかった。

(2) 交信のための基礎学習

ア. 触運動統制学習について

盲聾児の初期行動を観察すると、触覚的行動として物をつかむ・振る・投げる・ひっかく・軽く指でたたく・唇でふれる・舌でなめる・歯にあてる・からだ全体でかかえる・手足を同時に使うなどさまざまな変化がみられる。しかし、もののふちをたどったり、両手をともに働かせる動作や、さらに全体的に物の形や位置を把握しようとする動作は、なかなか現われないようである。このようなことからこのような盲聾児に、初めから普通の点字を与えて弁別させようとするのは無理であり、この間に基礎的な触運動の統制を目的とした学習を工夫する必要がある。このことは点字だけでなく、他の交信やすべての触覚による学習についても言えることである。次にY・SとA・Tに行なった。この基礎学習の大筋に

について述べる。

イ. 交信のための基礎学習

(ア) 幾何学的形弁別の学習…円・三角形・正方形・正五角形などのかたちを区別させる学習である。

a. 触画を用いてももののふちをたどらせ、ものに(かたち)があることを理解させる。

〔方法〕 箱や茶わんなど身近にあるものを、盲人用作図板を敷いた点字紙の上にせそのふちを手を添えて点筆でたどらせ、浮き出した凸線にふれる。(注3参照)

b. 円・三角形・正方形・正五角形の形態板はめこみ(第16図参照)

〔方法〕 (見本用)

はめこみ板台

(選択用)形態片

※ この〔選択の学習の手順〕については(注4)参照

(イ) 形についての概念反応形成の学習…形の大きさ・材質・回転角度などが異なった場合の形弁別の学習である。

a. 形の大きさの異なる場合の弁別

〔方法〕 (見本用)触図 (選択用)形態木片

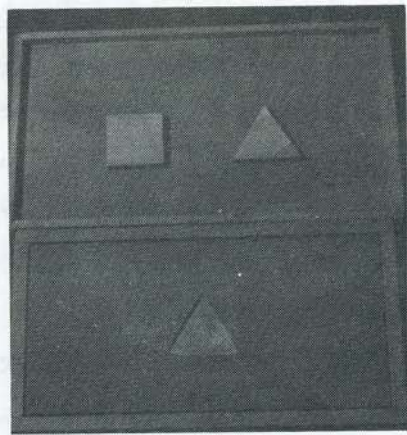
b. 材質の異なる場合の弁別…材質: 木・硝子・紙やすり・針金枠・アルミニウム・ベークライト・触図の紙

〔方法〕 (見本用)触図 (選択用)見本と異なる材質の形態片

c. 図形を異なる角度に回転した場合の弁別…回転角度: 180度・90度・45度

〔方法〕 (見本用)(選択用)ともに触図

d. 変形図形の弁別…変形図形: 円・三角形・正方形を変形したもの、たとえば正三角を二等辺三角形に。



第16図

〔方法〕（見本用）（選択用）ともに触図。基本図形に対応した変形図形を選択する。

- e. 対応図形の弁別…対応図形：円・三角形・正方形にそれぞれ対応した図形をⅨ, 人, 十とする。

〔方法〕（見本用）（選択用）ともに触図。基本図形に対応した変形図形を選択する。

- (ウ) 枠内の点群の位置弁別の学習…規定された枠組のなかで、くり抜いた形態・鋏または触図形の位置関係を弁別する学習である。

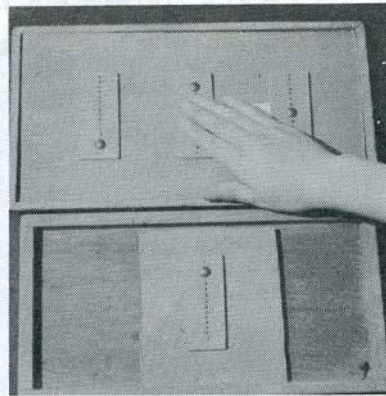
- a. 上下の位置弁別 複合形態板（注5参照）や連続鋏板（注6参照）を用いて、くり抜きの形態や鋏の位置関係を弁別する学習である。

〔方法〕（見本用）（選択用）ともに複合形態板または連続鋏板（第17図参照）

- b. 左右の位置弁別…連続鋏板（注7参照）を用いて大鋏の左右の位置関係を弁別する学習である。

〔方法〕（見本用）（選択用）ともに連続鋏板または非連続鋏板

- c. 左上・右下の位置弁別…鋏板または触図を用いて



第17図

鋏や触図形の左上・右下の位置関係を弁別する学習である。

〔方法〕（見本用）（選択用）ともにベニヤ板に鋏を打った鋏板または触図。

- d. 厚紙の上に触図であらわされた小図形の位置弁別…触図で現わされた枠のなかの小さい円又は三角形の位置関係を弁別する学習である。

〔方法〕（見本用）（選択用）ともに触図。

- (a) 枠内のひとつの小図形の位置が左上・左中・左下・右上・右中・右下の点字と同じ6種の場合の弁別

- (b) 内部図形の数が2個から6個までふえた場合の弁別（注9参照）

e. 枠を小さくした場合の枠内の小図形の位置弁別

〔方法〕 (見本用) (選択用)ともに触図 枠の大きさはdにおける触図の長方形の枠の縦横の割合6:4であり、eではこの割合で枠を次第に小さくした。(注10参照)

f. 長方形の枠をとりはずした場合の小図形または虫ビンの位置弁別 (注11参照)

〔方法〕 (見本用) (選択用)ともに触図またはベニヤ板に虫ビンを打ったもの。とりはずした枠の大きさはほとんど点字の大きさ(縦6mm横4mm)に近い。

(3) 点字学習

交信のための基礎学習は、点字学習の前段階でもある。この学習が終わったのちは、点字そのものの触弁別にはいることができる。

ア. 点字の触弁別学習…ボール紙や厚紙から、さらに点字紙へと用紙をかえて点字弁別をする学習である。(注12参照)

〔方法〕 (見本用) (選択用)ともにボール紙・厚紙・点字紙にうった点字。選択用の点字数種のなかから見本用と同じ点字を選択する。

イ. 点字群の弁別学習…点字紙の上に1点、2点、3点、4点、5点のそれぞれの場合について異なったかたちを持つ点字とその右側または左側に6点のメの字を持つところの2個からなる点字群を数種うって、見本用と同じ点字群を選択させる。さらに3文字の点字群の弁別、4文字の点字群の弁別へと進む。

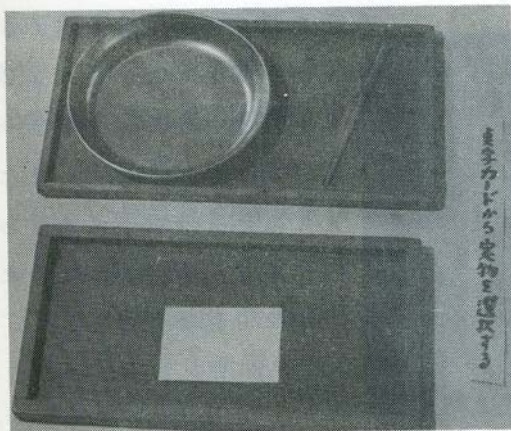
ウ. 点字群とものの結合の学習…日常生活で用いるものの名称を現わす点字群と実物とを結合させる学習である。

〔方法1〕 (見本用)点字カードを貼りつけた実物 (選択用)見本用に対応する数種実物に点字カードを貼りつけ、選択用の数種のなかから見本用と同じものを選択させる。

〔方法2〕 (見本用)点字カード (選択用)見本用に対応する数種 (第18図参照)

見本用の点字カードにふれ、選択用の実物数種のなかから見本用の点字の表わす名称をもつ実物を選択する。

〔方法3〕 (見本用)実物 (選択用)点字カード



第 18 図

この学習では、身近かなものからだんだん数を増して食物・洗面用具・衣類・はきもの・人名・からだの部分から数字・大きい・小さいなど基礎学習を始めてから約 2 年間に A・T, Y・S は約 90 語を学習した。

エ. 点字による発信行動の学習…
点字活字を並べたり、点字を書いて意思伝達をするための学習

である。

(ア) 点字活字 (第 19 図参照) による語の組み立ての学習

〔方法 1〕 (見本用) 実

物および点字カード

(選択用) 見本の点字に

対応する点字活字数個

選択用の活字入れから点

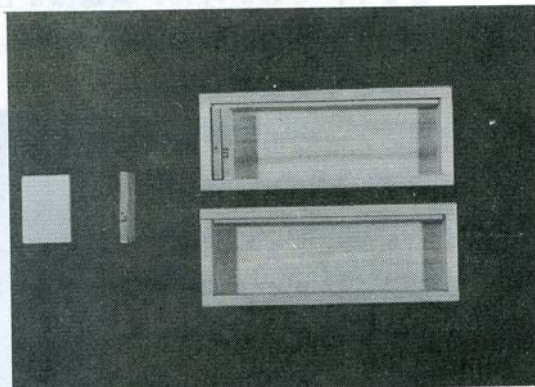
字活字をえらび出して、

見本と同じように並べて

語を組み立てる。選択用

の活字は不規則に並べて

おく。(注 13 参照)



第 19 図

〔方法 2〕 (見本用) 実物 (選択用) 実物の名称を表わす点字群

をつくるべき点字活字数個。実物にふれて活字を組立て、その実物

の名称を表わす点字群をつくる。

(イ) 点字板による点字書きの学習

a. 点字を打つ訓練…初期から A・T, Y・S は、点字板による点字書きの訓練を日課として続けた。この場合は点字を打つ動作の反覆訓練であった。

b. 要求表現としての点字書き…昭和 29 年、活字組立ての学習ののちに「イカ」とか「カシ」のような短かい語を、食物を与える前に、



第20図

手を添えて、活字を対応させながら書かせた。これを2・3回反覆したのち、ひとりで書けるようになった。また、A・Tは活字を並べて写すあそびに熱中した時期があった。(第20図参照)

(ウ) 点字タイプライターによる点字書きの学習

- a. 機械になれさせる。とくにY・Sは点字タイプライターにふれようとせず、こわがった。製麺機などに非常に興味を持った時期があったが。その頃肌身離さず持っていた人形を機械にのせるようにして(第21図参照)学習を進めたところ、次第にこわがらなくなった。

- b. 6個のキの弁別。点字タイプライターには、点字を構成する6点に対応する6個のキがある。この6個のキを選択するにあたって弁別し易いように、それぞれ異なっ



第21図

た布地を貼りつけ、点字の「1のキ」から「6のキ」と結びつける学習をした。

- c. キを押す練習。1個のキを教えるとき、他のキは動かないように止めておいた。

- d. 字をうつ。点字文でたとえば、「1」の場合「1ノキイト2ノキイヲオス」というように指示して行なった。

オ. 点字による文弁別および構成の学習。点字文を触読したり書いたりす

る学習である。

- (ア) 点字単文と事柄および行動との結合の学習（第22図参照）…入れる。出すなどの操作行動および事柄と、これを表わす点字単文（重文も含む）とを結合させる学習である。

〔文例〕

① カシヲハコヘイレル

② カシヲハコカラダス

カラダス

③ カシヲカンヘイレル

④ カシヲカン

〔方法1〕（見本用）手を添えてする操作行動（選択用）点字カード 手を添えて、入れる・出すの操作をさせたのち、点字カードを選択させる。

〔方法2〕 見本用の点字カードによって動作する。

この文例によって十分強化してから、他の日常生活の動作・行動とそれを表わす点字文との結合の学習へ進めた。A・Tは点字の本に大へん関心を示すようになり、自分から教科書を出しては読むようになった。（第23図参照）

- (イ) 単文構成の学習…単文構成用語板を組立てて文構成をしたり、単文を点字で書く学習である。（注

14参照）

〔方法1〕（見本用）モデルの行動、それを表わす点字文（選択用）見本の点字文に対応する、不規則に並べた語板群。見本に従って選択用の語板群のなかから選択して順に並べて単文をつくる。



第23図

〔方法2〕（見本用）モデルの行動（選択用）見本に対応する語
板群。

〔方法3〕（見本用）モデルの行動 これにより点字板で単文を書
く。

(4) 振動法（注15参照）の学習

ア. 初期における振動法の試み

杉村助教諭が、物の名前や動作語を触話で刺激する試みを続けた。

触話刺激をしたことばの例

（物の名前）パン・みかん・さら

（動作語）立つ・すわる・あるく・とまる・おりる・のぼる・
れい

イ. のどのマッサージ

昭和25年に発声器官の萎縮を防ぐ目的で、中島教頭や理療科の教員
が毎日1回ののどのマッサージを行なった。

ウ. 日常生活における振動感覚訓練のためのあそび

反響のある床を教室に張
り、高いところから物を落
してその反響を感じとらせ
た。A・Tは興味をもちすべ
り台の上をころがす（第24
図参照）とか、投げるもの
をいろいろと変えて、工夫
して楽しむようになり、数
少ない遊びのひとつであっ
た。



第24図

エ. 振動法の学習の前段階としての振動器による振動の弁別学習

（ア）振動器による振動の有無弁別学習

〔方法〕（見本用）振動器（選択用）見本に対応する振動を有す
る振動器2個。教師の発声をモニターを通して振動器の振動に変え、
振動の有無の選択をさせる。

（イ）振動器による振動の強弱弁別学習

〔方法〕 (見本用)振動器 (選択用)見本に対応する振動をもつ振動器 2 個又は 3 個。教師の発声を振動に変え、この振動を振動器で強中弱又は強弱に調節して弁別させる。点字刺激は用いていない。

オ. 振動法による受信行動の学習としての語音弁別学習

話す人の口などに直接手をあてて話しをききとる方法を触話という。

この話法によって語音を弁別する学習を行なった。

(ア) 〔方法 1〕 (見本用)教師の発語による触話 (選択用)見本に対応する点字カード 2 種

〔方法 2〕 (見本用)教師の発語による触話 (選択用)実物 2 種。

弁別学習に用いた語音は、あめ、ほん、はし、パンなどふたつの音からなるものである。結果についてはたとえば(あめ・いし)の弁別は正答率が高いが、(ほん・はし)の弁別は正答率が低くて学習効果があがらず、そのほかにも弁別しにくい語音のあることがわかった。この学習を昭和 31 年まで続けた。

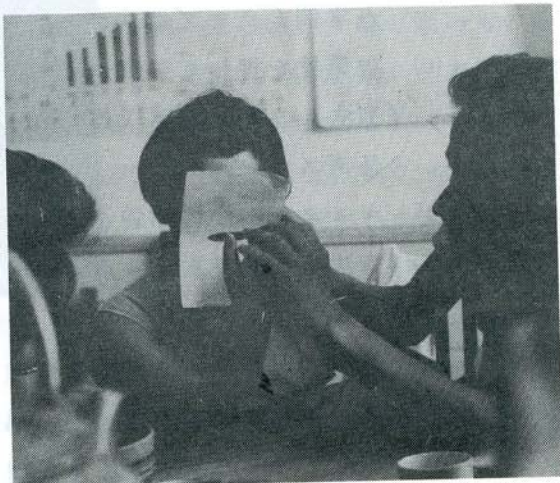
カ. 振動法による発信行動の学習

モデルの発声・発語の際の口などにふれ、また、点字の説明文を触読して、盲聾児が自分から発声・発語をする学習である。

(ア) 日常生活における発声のようす 感情表現としては得意のとき、喜ぶとき、悲しいとき、怒ったときなど発声にいろいろと変化があることが観察された。しかし、このような自然的発声はあっても模倣して、息を出したり声を出したりすることは全然できなかった。

(イ) 日本語母音の発声学習

a. 口形構成…母音の口形紙(第 25 図参照)を用いて口形の弁別をしたのち、こどもが自分の口に口形紙をあて、母音口形をつくる。(注 16 参照)



第 25 図

(a) 〔方法〕 (見本用) 点字カード (選択用) 口形紙 2 種 点字

例 (ア)

(b) 〔方法〕 (見本用) 点字カード (選択用) 口形紙 2 種 口形紙を選択して口にあてて口形をつくる。

b. 呼吸調整…激しい運動をしたり、腹を押したりしていきが強く出るのを知らせる。また、小さな浮袋にいきを入れてふくらます練習をさせ、浮袋が少しずつふくらむのを手がかりにして、次第に呼吸調整が可能になった。

呼吸調整用具は第 26 図参照。

(a) ふくらましたものと
しぼましたものの
弁別

〔方法〕 (見本用)
点字カード (選
択用) 実物 2 種
点字例 (フクラマ
シタウキブクロ)



第 26 図

(b) ふくらます・しぼますの行動の弁別

〔方法〕 (見本用) モデルの行動 (選択用) 点字カード 2 種
点字例 (ウキブクロヲシボマス)

(c) 空気枕を押して空気が出るのをふれる

〔方法〕 (見本用) 点字カード 点字例 (クウキマクラガイキ
ヲダス)

(d) マスクをかけて浮袋をふくらませる

〔方法〕 (見本用) 点字カード 点字例 (マスクヲカケテウキブ
ブクロヲフクラマス) 吐き出す空気が漏れないように、吸入
器用金属製マスクに帯をつけて口に密着させ、マスクの先には
ゴム管をつけて小さいがん具の浮袋につなぐ。わずかでもふく
らんだらほめるようにして練習させ、次第にふくらますのがじ
ょうずになった。(第 27 図参照)

(e) ラップを口につけて
浮袋をふくらます〔方
法〕（見本用）点字カ
ード 点字例〔ラッパ
ニクチヲツケテウキブ
クロヲフクラマス〕帯
で固定せずに、がん具
のラップを口につけて
いきを出させる。



第 27 図

(f) アの口をして息をだ

す。〔方法〕（見本用）点字カード 点字例（アノクチヲシテイ
キヲダス）口形紙アを口にあてて口形をつくってから息をだし、
手のひらをあてて息を受ける。

c. のどの振動の有無の弁別

〔方法〕（見本用）モデルの発声によるのどの振動（選択用）

点字カード 2 種 点字例（ノドガシンドースル）

d. のどのなかを固くする。柔らかいものと固いものを弁別させてか
ら、腕を固くする練習をさせ、
次にのどのなかを固くさせる。
（第 28 図参照）



第 28 図

(a) 柔らかいものと固いものの
弁別 〔方法〕（見本用）実
物のまりまたは教師のうで
（選択用）点字カード 2 種
点字例（カタイウデ）

(b) のどのなかをかたくする。

〔方法〕（見本用）点字カー
ド 点字例（ノドヲツヨクオサエテノドノナカヲカタクスル）

e. 母音アの発声 a から d までの各段階の学習の総合として母音ア
の発声の学習を行なった。（第 29 図参照）

〔方法〕（見本用）点字カード 点字例（アノクチヲシテノドノ



第29図

ナカラ カタクシテ イキヲ
ダス)

各段階の学習をその順序にしたがって強化し、最後にこのアの発声の学習をするという系列について反覆した。そして約50日間の学習の結果、Y・Sの母音アの発声に成功した。

f. 他の母音の発声…イ, ウ, エ, オの発声は口形紙を用い、さらにこれらの母音による長音や連続音の発声学習をした。

(a) イ, ウ, エ, オの発声…触話弁別ののち発音する。

〔方法〕 (見本用) モデルの発音, 口形紙をつけて

(選択用) 点字カード 点字例 (i)

〔方法〕 (見本用) 点字カード (選択用) 口形紙2種 点字

例 (イノコエヲダス) 口形紙を選択して口にあて口形をつくってから発声する。

(b) 長音および連続音の発声…点字例 (アー, ナガクアノコエヲダス) (イア, イノコエヲダス, ツヅケテアノコエヲダス)

(ウ) 日本語基礎音の発声の学習

Y・Sは昭和31年から33年まで、A・Tは昭和32年から昭和33年までこの学習を行なった。方法はすべてモデルの触察と点字文説明によった。清音・濁音・濁拗音の学習の方法について、その特徴と点字文刺激を次にしるす。

a. 清音の発声

〔方法〕 点字文説明を用い、各行音の子音部を確立してから母音と結合する。

〔点字例〕

カ行音 カ. (モデルノ) ヲビラシタデオシテツヨクイキヲダス ツヅケテア
ノコエヲダス

サ行音 サ、シタノサキヲシタノハニツケテイキヲダス ツツケテアノコエヲ
ダス

タ行音 タ、シタノサキヲウエノハニツケテツヨクイキヲダス ツツケテアノ
コエヲダス

ナ行音 ナ、シタノサキヲウエノハニツケテハナヲシンドーサセル ツツケテ
アノコエヲダス

ハ行音 ハ、アノクチヲシテイキヲダス ツツケテアノコエヲダス

マ行音 マ、クチヲトジテハナヲシンドーサセル ツツケテハヤクアノコエヲ
ダス (又は) マ、ソノクチヲシテ ハヤクアノコエヲダス

ヤ行音 ヤ、イノコエヲダス ツツケテアノコエヲダス

ラ行音 ラ、シタノサキヲオクエヒッコメテ、ハヤクマエニダシナガラアノコ
エヲダス

ワ行音 ワ、ウノコエヲダス ツツケテアノコエヲダス

b. 濁音の発声

〔方法〕 点字文説明を用い、清音の子音部にのどの振動を加えた
ものを濁音の子音部とする。

〔点字例〕

ガ行音 ガ、(モデルノ) ユビヲシタデオシテツヨクイキヲダシナガラノドラ
シンドーサセル ツツケテアノコエヲダス

ザ行音 ザ、シタノサキヲシタノハニツケテイキヲダシナガラノドラシンドー
サセル ツツケテアノコエヲダス

ダ行音 ダ、シタノサキヲウエノハニツケテツヨクイキヲダシナガラノドラシ
ンドーサセル ツツケテアノコエヲダス

バ行音 バ、クチヲトジテツヨクイキヲダシナガラノドラシンドーサセル ツ
ツケテアノコエヲダス

c. 半濁音の発声

〔方法〕 清音と同じ

〔点字例〕

パ行音 パ、クチヲトジテツヨクイキヲダス ツツケテアノコエヲダス

d. 拗音の発声

〔方法〕 点字を用いて各行イ列音とヤ行音との結合させる。また

は指文字法による。

〔点字例〕

キャ行音 キャ・キノコエヲダス ツツケテヤノコエヲダス

e. とくに配慮した点

(a) マ行音について…口形の変化を把握することが困難であったから、これを理解させるために可変式口形板を用いた。

(b) カ行音について…実際にはカの発声は清音の終わりに行なっている。とくにカの子音は困難であったが、①モデルの人差指を舌で押す、②自分の指を舌で押す、③指を用いないで発声の順序で学習し、確立するまでにY・Sは4か月かかった。

(エ) 単語の発声の学習

各基礎音の発声の学習にしたがって、点字又は実物を刺激として単語の発声学習を行なった。この学習の初期の語音は、イモ・パン・ヒモ・ホン・オハヨーなどであった。

(ケ) 振動法と点字法との結合の学習

a. 点字文の音読。点字文の触読はすでに可能になっていたが、振動法の学習によって、さらに点字文を音読できるようになった。

b. 日常生活では、点字文を触読したり書いたりして交信する一時期があったが、こゝで意思表示を発声することが可能になり、簡単なあいさつをしたり(～へいきたい)などと声を出して要求するようになった。

(カ) 発音矯正

盲聾児は自分で発音をなおすことが難しいので、常に発音矯正のための器具を使って、矯正することが必要である。その方法は次のとおりである。

a. 基礎学習に戻って強化する。点字文説明、触話刺激を用いる。

b. 矯正用具を使用する。口形紙、発声頭部模型(注17参照)

可変式口形板(注18参照)振動器付集団補聴器(注19参照)などを用いる。

(5) 指文字学習

ア. 指文字法について

盲聾者の使用する指文字法はいろいろあるが、なかでもアメリカ式片手指文字法 American One-Hand Manual Alphabet が最もよく知られていて速度のはやい使用ができ、生来または早期失感の盲聾者に適するといわれる。山梨県立盲学校では、この指文字法を採用し、訓令式ローマ字で綴る方法で昭和 32 年から学習している。

イ. 指文字の弁別と構成の学習 ひとつひとつの指文字について、相手の指文字にふれて区別すること、および自分で指文字を形づくることを学習する。

(ア) 指文字の形の弁別

〔方法〕 (見本用) 指文字 (選択用) 見本に対応する指文字 2 種

盲聾児のほか 3 人の指導者がいる。まず、ひとりの見本用の指文字にふれこれと同じ形の指文字を、他のふたりが作るふたつの指文字のなかから選択させる。この場合アルファベットについて行なうことになる。

(イ) 指文字と点字との結合

〔方法〕 (見本用) 指文字 (選択用) 見本に対応する点字カード 2 種 ここではすでに点字を習得しているので、50 音について指文字を点字と結びつけた。

(ウ) 指文字の構成

〔方法〕 (見本用) 点字カード 50 音について、点字刺激によって指文字をかたちづくる。さらに単語について行なった。

ウ. 指文字法による交信

すでに日常生活で行なっていた点字(文形式)による交信は、次第に指文字にきりかえていき、昭和 33 年 4 月ごろから、指文字で(～エイ キマショー)(～ヲホシイ)など、単文形式で要求表現をするようになった。

エ. 指文字のつくりかた

50 音を構成する指文字の作りかたは次のとおりである。

ア(A) 4 本の指を平らに手のひらにたたくで親指を上の方に向ける。親指を曲げた人差し指に固くつける。

イ(I) こぶしを作って小指を上に向ける。親指は中指とくすり指の間、

あるいは人差指のところに付ける。

ウ(U) こぶしを作り、人差指と中指とをくっつけて上の方に向ける。

エ(E) 親指を手のひらを横切って曲げ、4本の指を親指のふちにしっかりとつける。

オ(O) 4本の指と親指で輪を作り、親指の先を人差指の先にくっつけて、4本の指はぴったりとつける。

カ行子音(K) 人差指をまっすぐ上にのばし、中指を上の方にのばし(これは幾分前の方に)、この2本の指をはなし、親指の先を2本の指の間のつけ根にもっていく。くすり指と小指は手のひらに巻きこむ。

サ行子音(S) こぶしを作り、親指を曲げた指の前を交差させて曲げる。

タ行子音(T) こぶしを作り、親指の先を人差指と中指との中におく。

ナ行子音(N) くすり指と小指を下に向け、親指の先をこれに添える。人差指と中指を、親指をかぶせるようにして曲げ、それらをくっつけて下に向ける。

ハ行子音(H) 手首を下に曲げおろして手を水平にし、手のひらを内側にする。人差指と中指を前方に出し、くすり指と小指は手のひらの内側に巻き、親指の先がくすり指の第2関節につくようにする。

マ行子音(M) 小指を下に向け、親指の先をこれに添え、人差指・中指・くすり指を親指をかぶせるように曲げ、それらをくっつけて下に向ける。

ヤ行子音(Y) 小指と親指は上に向けて幾分外側にかたむける。他の指は下の方に曲げる。

ラ行子音(R) こぶしを作り、中指と人差指を上にあげ、中指を上にして交差する。

ワ行子音(W) 小指を下に向けて親指の先に添え、他の3本の指を上にあげてはなす。

ン(N) ナ行子音と同じ。

ガ行子音(G) 手首を下に曲げおろし、手を水平にし、手のひらを内側にする。人差指と親指を前方に向け、他の3本の指は手のひらの内側に巻き、親指と人差指はほとんど触れるようにする。ちょうど、鉄砲をむけるようにする。

ザ行子音(Z) こぶしを作り人差指をのばす。

ダ行子音(D) 人差指をまっすぐ上に向ける。親指と他の3本の指で輪を作り、親指を中指の先につけ、3本の指はしっかりつけて曲げる。

バ行子音(B) 4本の指を上に向け、これらをしっかりつける。親指を手のひらを横切るようにして曲げる。

パ行子音(P) 手首を半分ほど下へさげ、手を自分から外側の方にのばす。手のひらは下むき、人差指はまっすぐ外側をさす。中指は下をさす。親指のたなごころを中指の第1関節にむけておく。くすり指と小指は手のひらに巻きこむ。

オ. 指文字会話の方法について

(ア) 綴りかた…ローマ字法で子音を作ってから連続して母音をつくる。

(イ) 句読点…特に設けてなくコンマ・ピリオドに相当するところを少し間をおくようにしている。コンマ・ピリオドについては、手のひらをつつく、手のひらを合わせるなどの方法も考えられる。

(ウ) 手の位置…特別の指示がなければ手のひらを話す人から外に向ける。したがって手のひらが向かいあう関係になる。歩きながら会話するときとか、腕が疲れたときには、話者も受話者も手をさげたまま会話してもよい。また、話す人の手の甲の上に手のひらを重ねて、各指が対応する指の動きにふれるようにして聞きとることもできる。このように手の位置をかえて会話することも、時に必要となるので練習をしている。

(エ) 数 学

a. 点字法による場合…点字法では、数数字号の次に点字ア、イ、ウ、ル、ラ、エ、レ、リ、オ、ロを書いて1. 2. 3. 4. 5. 6. 7. 8. 9. 0.を表わす。山梨ではこの点字法により、数数字号には指文字「L」を用いて綴っている。つまり、1の場合指文字「L」の次に、指文字「ア」を綴ればよい。

b. アメリカ式片手指文字法による場合…山梨では、あまり用いていない。方法は次のとおりである。

1…こぶしをつくり、人差指だけのばす。

2…人差指と中指をのばす。



第30図指文字

- 3…人差指・中指・親指をのばす。
 4…親指を除く4指をのばす。
 5…5指をのばす。
 6…親指先と人差指先をつける。
 7…親指先と中指先をつける。
 8…親指先とくすり指先をつける。
 9…親指先と小指先をつける。
 10…こぶしを作り、親指をはなす。
 100…指文字O（親指と人差指をまるめてOのかたちをつくり、他の3指は人差指に添える）をつくる。

2. 教科の基礎となるような諸学習

点字弁別が可能になってから、点字を用いて学習の領域をひめていった。これらの諸学習を基礎となるような教科に分けて、その内容について述べる。

(1) 国語（または言語指導）の基礎となるような学習

ア. 属性弁別の学習

(ア) 一次元の属性弁別 弁別学習の方法について例を示す。弁別すべき属性以外は同じ条件にしておく。

a. 長短 太さが同じで長中短の3種のビニールパイプを用いる。

〔方法〕（見本用）点字カード（選択用）ビニールパイプ3種
 点字例（ナガイパイプ）（チュークライナガイパイプ）（ミジカイパイプ）

b. 大小 形の同じサジを用いる。

〔方法〕（見本用）点字カード（選択用）サジ2種 点字例
 （オーケイサジ）（チイサイサジ）

c. 軽重 大きさの同じ箱の中にメタルを入れる。

〔方法〕（見本用）点字カード（選択用）ハコ2種 点字例
 （オモイハコ）（カルイハコ）

d. 厚薄…大きさの同じメタルを用いる。

〔方法〕 (見本用)点字カード (選択用)メタル2種 (アツイメタル)(ウスイメタル)

e. 硬軟…同じ2個のボールを用い、一方には空気をいっぱいにつめ、他方は空気を抜いて柔らかくしておく。

〔方法〕 (見本用)点字カード (選択用)ボール2個 点字例 (カタイマリ)(ヤワラカイマリ)

f. 乾湿…同じ2枚のタオルを用い、一方はよく乾いたもの、他方は湿っている状態にしておく。

〔方法〕 (見本用)点字カード (選択用)タオル2枚 点字例 (カワイタタオル)(シメッタタオル)

g. 粗滑…大きさの同じ正方形のやすり紙(すな紙)を用いる。

〔方法〕 (見本用)点字カード (選択用)やすり紙2枚 点字例 (ドチラガザラザラシテイルカ)(ドチラガスベスベシテイルカ)

h. 形態…(コミュニケーションの基礎学習で行なっている。平面幾何形態について、さらに立体幾何形態について、それぞれ模型を用いて指導した。

i. 味…日常生活で経験するもの。たとえば塩・味噌・砂糖・あめ・大根おろし・みかんなどを用いて弁別させる。

〔方法〕 (見本用)食物、点字カード(ドンナアジガシマスカ) (選択用)点字カード数種 点字例(アマイアジガスル)(シオカラリアジガスル)(スッパイアジガスル)(ニガイアジガスル)

j. 匂い…盲聾教育研究会では、昭和33年12月10日に東京大学で次の実験をした。アニゾール、ジャスミン、酢酸エチール、バムサム、硫化水素、ピリジンの6種をそれぞれ薬のにおい、花のにおい、果物のにおい、松の木のにおい、くさったにおい、こげくさいにおいと名づけ、これらのはいったびんのふたをとり匂いをかいで、点字カード2種の選択をした。Y・Sはにおいをかぐとき、顔をそむけるがカード選択はできなかった。

〔方法〕 (見本用)におい、点字カード(ドンナニオイガシマス

カ) (選択用)点字カード2種 点字例(コゲクサイニオイ)

(ハナノニオイ)

また、果物をジュースにしてその匂いの弁別もした。点字例(ミカンノニオイ)(カキノニオイ)(リンゴノニオイ)(ナシノニオイ)

k. 温冷…水を用いて指を入れさせて弁別させる。

〔方法〕 (見本用)点字カード (選択用)コップにはいった水2種 点字例(ドチラガアタタカイカ)

l. 肥瘦…身近かのひとについて、その胴まわりをかかえさせて弁別させた。

〔方法〕 (見本用)ひとのからだ…胴まわり。点字カード(例、フトッテイルカ ヤセテイルカ) (選択用)点字カード2種 点字例(フトッテイルカ)(ヤセテイルカ)

m. 高低…ひとのせいの高さについて、頭の上までさわって弁別する。

〔方法〕 (見本用)ひとのからだ…頭の上。点字カード(例、ドチラガセイガタカイデスカ) (選択用)点字カード2種 点字例(誰々ガセイガタカイデス)

n. 男女…とくに、おちちや髪の毛などにふれさせて弁別させた。

〔方法〕 (見本用)ひとのからだ…おちち、髪の毛など (選択用)点字カード2種 点字例(誰々ワ オトコデス)(推々ワ オンナデス)

(i) 二次元の属性弁別 (ア)の学習ののち、まず、太さおよび長さについて

それぞれ3種の相違を有するビニールパイプを用いて次のような学習をした。

〔方法1〕 (見本用)点字カード (選択用)パイプ3種 点字例(フトイパイプ)(チュークライフトイパイプ)(ホソイパイプ)

〔方法2〕 (見本用)点字カード (選択用)パイプ3種 点字例(ナガイパイプ)(チュークライナガイパイプ)(ミジカイパイプ)

〔方法3〕 (見本用)点字カード (選択用)パイプ9種 点字例(ナガクテ フトイパイプ)(ナガクテ チュークライフトイパイプ)

(ナガクテ ミジカイパイプ)

イ. 沢山, 少しの学習

〔方法〕 (見本用) 実物 … かしがはいった袋 (選択用) 点字カード
点字例 (カシガタクサン ハイッ タフクロ) (カシガスコシ ハイッ タフ
クロ)

ウ. 同じ, 違うの学習…メタルを用いて次の順序で弁別学習をする。

〔方法〕 大小の弁別 (見本用) 実物 … メタル (選択用) メタル 2
種 点字例 (オーキイメタル) (チーサイメタル)

〔方法〕 厚薄の弁別 (見本用) 実物 … メタル (選択用) メタル 2
種 点字例 (アツイメタル) (ウスイメタル)

〔方法〕 同違の弁別 (見本用) 点字カード (例, コノ 2 個ノメタルワ
オナジデスカ), メタル 2 個 (選択用) 点字カード 2 点字例 (オ
ナジデス) (チガイマス)

〔方法〕 同違の弁別 (見本用) 点字カード (例, コノメタルトオナジ
メタルヲミンナクダサイ) (選択用) メタル 2 種数個

エ. 順序の学習…パイプを用いて太さまたは長さについて順に並べさせる。

〔方法〕 (見本用) 点字カード (例フトイジュンニヒダリカラナラベ
ナサイ) (選択用) パイプ 3 種 選択用のパイプは長さは同じ。

〔方法〕 (見本用) 点字カード (例ナガイジュンニヒダリカラナラベナ
ナサイ) (選択用) パイプ 3 種 選択用のパイプは太さは同じ。

〔方法〕 (見本用) 点字カード (例フトイジュンニヒダリカラナラベ
ナサイ) (選択用) パイプ 9 種 パイプは太中細, 長中短の属性に
ついて異なる属性をもつ 9 種である。

オ. 機能による分類の学習

勉強道具と食器について分類する例

〔方法〕 (見本用) 点字カード (例ベンキョノドーグ) (選択用)
点字カードをピンで止めた束 2 種。選択用の点字カードの束は, 勉強
道具はテンジガミ, テンジバン, テンビツなど, ほかは食器についてい
えばハシ, サジ, チャワン, ヤカンなどとする。

〔方法〕 (見本用) 点字カード (例ドチラガシヨッキカ) (選択用)
点字カード 2 種 点字例 (テンジガミ, ハシ)

〔方法〕 (見本用) 点字カード (選択用) 見本の点字に対応する実

物数種 点字例(ツクエノウエノモノヲ ペンキョードーグトシヨッキニワ

ケナサイ)

カ. 材料による分類の学習

(ア) 紙又は木を材料とする箱を分類する例

〔方法〕 (見本用) 実物, 点字カード 点字例(コノハコワナニノ

ザイリョーデデキテイマスカ) (選択用) 点字カード2種 点字

例(コノハコワ キノザイリョーデ デキテイマス) (コノハコワ カミ

ザイリョーデ デキテイマス)

キ. 記述の学習

(ア) ものの記述の例

〔方法〕 (見本用) 実物, 点字カード 点字例(コノパイプワ ドン

ナトクチャーガアリマスカ) (選択用) 点字カード数種 点字例

(コノパイプワ フトクテミジカイ) (コノパイプワ フトクテナガイ)

〔方法〕 (見本用) 実物, 点字カード 点字例(コノパイプワ ドン

ナトクチャーガアリマスカ) 答を点字で書く 点字例(コノパイプ

ワフトクテミジカイ)

(イ) ひとの記述の例

〔方法〕 (見本用) 実物 … ひと, 点字カード 点字例(コノヒト

ワドンナトクチャーガアリマスカ) (選択用) 点字カード数種

点字例(コノヒトワ フトッテイテ セイガヒクイデス) (コノヒトワ ヤ

セテイテ セイガタカイデス)

〔方法〕 (見本用) 実物 … ひと, 点字カード 点字例(コノヒト

ワ ドンナトクチャーガアリマスカ) 答を点字で書く 点字例(コノヒ

トワ ヤセテイテ セイガタカイデス)

(ウ) 日記とメモ表の使用

日課として日記を書かせた。その内容は日付・天気・食事の献立・

勉強・その他の日課・行事・できごとなどであった。また、回想範囲

を拡大するために、記念になるものを与えたり、ひとつの行動が終っ

たときにその点字メモを与えた。きめられた項目どおりひとりで書け

るようになると、内容が固定化してきたので、点字や指文字で問いか

けをして内容を豊かにするように努めた。

〔日記の例〕

① (昭和35年)キョーワ5ガツ6ニチ,キンヨービデス。キョーノテンキワハレデス。キョーノゴゼンワヒトニツイテベンキョーヲシマシタ。キョーノゴゴワ,ハイシャサンエイキマシタ。

② (昭和41年)キノーワ2月2ニチ,スイヨービデシタ。キノーノテンキワ,ハレデシタ。アサワ,カガミセンセイニオコシテモライマシタ。アサ,オキテカラカオヲアライマシタ。キノーノアサノショクジワ,ゴハントミソシルトツケモノヲタベマシタ。キノーノアサワ,カネハラサントイッショニ,ガッコーエイキマシタ。ゴゼンニ,ニッキヲカキマシタ。コエノベンキョーヲシマシタ。ボールナゲヲシテアソビマシタ。ヒルノショクジワ,パント,ミルトクジラニクトゴボーヲタベマシタ。ゴゴワ,アンマノベンキョーヲシマシタ。

(イ) 手紙の記述

よく知っている先生から手紙をもらって,その返事をかいてポストへ入れる指導をした。

(第31図参照)しかし,A・TやY・Sは,自分から進んで手紙をかくまでにはならなかった。



第31図

(ロ) 辞書の学習

分類学習をしたのち,アの部からワの部までに分けて,既習の単語の説明を添えた。例えば(ア

の部)(アタマ・カラダノブブン)のように書き(アタマワナニデスカ,アノブヲヒキナサイ)と点字で指示した。

(ハ) 文法の学習

盲聾教育研究会編の点字テキストにより,主としてA・Tが接続助詞の学習をした。単語の形式やごく簡単な単文の形式で要求表現することとはできるし,文章については,他の人が書いたものを割合に理解することができるようになったが,さらに文の構造の理解や表現をたか

めるためになるべく身近かな事象を例題にあげ、その事象を実現させながら、接続助詞を用いた文の分類や構成を行なった。

(2) 算数の基礎となるような学習

昭和29年ごろから、点字数字と具体物を対応させる学習を始めた。

その後、日常生活のなかで、こよみ、日課表、時計などをとり入れるようにし、また、四則計算、金高の計算、そろばんによる計算、計測などの指導によって、数量を次第に生活のなかで取扱うようにした。

昭和37年から、盲聾教育研究会編の点字テキストを用いて、次の空間に関する概念系の学習、時間に関する概念系の学習、数概念系の指導を行なった。これは主としてA・Tに対して行なったものである。

ア. 数と計算の学習

(ア) 数について

a. 点字数字と具体物との結合

(a) 点字数字カードと「ごいし」や「かし」とを結びつける。

〔方法1〕 (見本用) 実物1群 (選択用) 点字カード2種
点字例(かし1)

〔方法2〕 (見本用) 点字数字カード (選択用) 実物2群
数は1から5まで、次いで1から10までの範囲である。

(b) ごいしを2列にならべた状態と同じように、ボール紙に円形の穴をあけ、この穴にごいしを入れ、ごいしの数と点字数字とを結びつける。

〔方法〕 (見本用) ごいし1群 (選択用) 点字数字カード2種

(c) (b)のボール紙にごいしをはめこんだ状態を触画で示したカードを用いる。(注20参照)

〔方法〕 (見本用) 触画円カード (選択用) 点字数字カード

b. 具体物の数を点字で書く

(a) 点字カード(イクツ)または(何々ガイイクツアリマスカ)と質問して答えさせる。

c. 具体物の数を声を出して数える。

d. 指文字で数える。

e. 点字数字により、ものの出し入れなどの動作をする。

(a) 「ごいし」や「かし」を出したり入れたりする。

〔方法〕 (見本用) 点字カード 点字例 (ゴイシヲ 1 イレル)

(b) 示された数だけ手をたたく 点字例 (タダオガテヲ 2 タタク)

(c) 示された数だけ自分の指を折る。1 から 10 まで。

f. 数列を書く。見本用点字例 (1 カラ 5 0 マデカク)

g. 順序を表わす。見本用点字例 (ウエカラ 2 バンメノタナ) タイプ
ライター学習におけるキィ点字例 (1 ノキィ)

(イ) 式について

a. 加減を文で表わす

(a) 計数器を用いる。被加数の点字数字を読んで (たま) を送り、
次に加数の点字数字をよんで (たま) を送る。そして合わせた (た
ま) の数を答える。

(b) 点字カードを読み、あたえられた (ごいし) 2 群を合わせて答える。
点字列 (1 タス 2)

(c) 文構成学習用語板を用いて問題をあたえ、ごいしを操作したの
ち答えを文構成により表わす。点字例 (4, タス, 2, ワ, イク
ツカ)。(イクツカ)を除いて答の数字語板(6)をはめこめばよい。
さらに点字で答をかく。

(d) (c)における (ごいし) の操作を省略する。

(e) 文で表わされた問題を式で表わす。点字例 (4 + 2 = 6)

(ウ) 加減の計算について

a. パールを用いた数の束による場合…パールは、穴のあるものと突起のある2種からなるビニール製の小球のがん具でつなげて首かざりなどにするもの。パールはつなげて小さい箱に入れてふたをし、ふたの上に点字数字を貼る。(注21参照)

(a) パールの束を (1 ノタバ) から (10 ノタバ) までつくりはこへ入れる。点字の問題をよんでから、ふたの上の数字をよんで、なかのパールにふれ、加算の答を出す。さらにふたの数字にふれたのみで答える。点字の問題例 (5 タス 4 ワイクツカ)

(b) パールの束で (5 ノ単位) と (10 ノ単位) をつくって計算す

る。例えば、6の場合にパールを(5ノ単位)1束と(1ノ単位)1個とする。

b. リベット数字加減計算箱による場合(注22参照)

(a) パール操作と関連させる。

箱のふたの被加数、加数を表わすリベット数字を読み、箱のみにはいったパール束を操作したのち、答の枠にリベットをさし込んで答える。

(b) パール操作を省略する。

c. パッキング操作による計算箱(注23参照)

(a) 水道用パッキングを用いて、10と5と1の単位を作り、それぞれを問題枠に入れて問題を提示し、パッキングを操作して答えを出す。

(b) パッキングの操作を省略し、ふれるだけで答をだす。

d. そろばんによる場合

導入用のそろばん(角

だま)(第32図参照)

盲人用将棋倒しそろばんを用いた。

(a) パール束の操作と関連させて、そろばんの操作をする。

(b) リベット数字加減計算箱の操作と関連させ

て、そろばんの操作をする。

(エ) 乗除の計算について

第32図

a. 倍数列について

具体物(パールなど)と対応させて、点字で表をつくってあたえる。

b. 九九について

(a) aと同様に具体物と対応させて、九九の表をあたえる。

(b) 九九計算板を用いる。これは2の倍数までについてそれぞれ数尺を作り、1から9までの数字のある枠にはめこんで答を読む。



2)

(c) 暗算で答える。

c. リベット数字計算板による乗法の計算…リベットをさし込んで表わした点字数字のこまを、筆算形式のように、枠の中に並べて問題を提示し、計算の過程をリベットをさし込むことによって表わしていく。点字問題例(15×21)

d. 除法の計算

(a) 九九表を用いて、乗法の逆として答を出す。さらに暗算で答える。

(b) リベット数字計算板による場合…乗法と同様に筆算形式で行なう。

e. そろばんの場合…A・Tは乗除についても指導した。

(イ) Y・Sの計算について

Y・SはA・Tよりも計算能力は劣っていた。M・Kの学習で考案した、水道に使うバックリングを材料にして作ったところの(10ノ単位)(5の単位)(1ノ単位)を用いて、2数の加算を行なう方法は、Y・Sにも行なったところ効果がみられた。

(カ) おかねの弁別と金高の計算

a. 硬貨の弁別と分類…硬貨の種類は1円、5円、10円、50円、100円である。そのうち50円は10円、100円よりも大きくて穴があいているものがあつた。点字では1円貨(1円ノオカネ)と表わした。弁別では10円と100円の弁別がむづかしく、重ねたり、ふちの枠取りやギザギザにふれて区別している様子がみえた。

b. お金の単位と枚数を知って金高の計算。

(a) 1種の場合…点字例(10円ノオカネガ3枚デ金高ワイク円デスカ)

(b) 2種以上の場合…点字例(10円ノオカネガ4枚ト、1円ノオカネガ2枚デ金高ワイク円デスカ)

c. 品物ひとつの値段と個数を知って、全体の値段の計算。

点字例(1コ4円ノミカンガ5コデ金高ワイク円デスカ)

d. あたえられたお金の中から、示された金高のお金をとり出す。

e. おつりの計算

f. こづかい帳の計算と預

金(第33図参照)

イ. 計測の学習

(ア) 時刻・時間

a. こよみを用いて昨日・今日・明日を教える。

b. 時計模型による時刻のよみ

(a) 日課の行動と時刻との結合

(b) 時単位で時刻を読む, 午前と午後について別々に模型をつくる。

(c) 長針と短針の位置により時刻を読む。長針だけの模型と, 短針だけの模型を作り別々に学習する。そのあと長針と短針を同時に用いて時刻を読む。分については, まず, 0分・15分・30分・45分を学習した。

(d) 短針だけで時刻を読む。

(e) 長短針を動かして示された時刻にする。

c. 実物のかけ時計や腕時計を用いる。

d. 1日, 1か月, 季節, 年について教える。

e. このあと点字テキストによる時間に関する概念系の学習を行なった。

(イ) 長さ

a. 長さをくらべる。

(a) 実物や触画の線における長さをくらべる。点字例(ドチラガナガイカ)

(b) 手の幅や指の幅を用いて長さをくらべる。点字例(机ノ横ノナガサヲユビハバデイクツアルカ, タテトヨコデワドチラガナガイカ) 指の幅(ひろげた親指先から人差指先までの幅)

b. 長さをはかる。

(a) 単位についてcm, m, Kmを教える。

(b) 盲人用物指しを用いる。



第33図

(c) 1.8 mの棒や、巻尺に目盛を打って用いる。

c. 高さについて

(a) 背の高さや教室の入口の高さなどをはかる。

(b) 立体幾何模型の高さをはかる。

d. 歩数で遠近をくらべる。教室の入口を基点にして玄関や講堂までの歩数をかぞえて、遠近をしらべる。

(ウ) 重さ

a. 重さをくらべる。

(a) 大きさ・かたちの同じ容器に水をいれて重さをくらべる。

(b) 大きさの異なるふたつのものについて重さをくらべる。点字例
(オーキクテカルイハコワドチラデスカ)

b. 重さをはかる。

(a) 単位について g ・ Kg を教える。

(b) バネばかりや台秤を用いる。普通の秤に点字の目盛りをつける。

(c) 体重をはかる。月例体重測定で教えたり、教室にある点字の目盛りをつけたヘルスメーターではかる。

c. 小石や砂などを用いて、与えられた重さにする。点字例(小サイ
石ヲタクサン台秤ニノセテ、1500グラムニシナサイ)

(エ) 量

a. 量をくらべる。コップやバケツにはいった水の量など。

b. 量をはかる。

(a) 単位について $d\ell$, ℓ を教える。

(b) ますを用いて水の量をはかる。

(オ) 温度

a. 寒暖計の目盛りを読む。教室に寒暖計をかけておく。寒暖計は膨張係数を応用した式のもので、ガラスをとりはずして目盛りをつけてある。

b. 気温と天気を記録し、その関係を理解させる。点字例(ケサワサムイデスカ。ケサノオンドワイクトデスカ。キノーノアサトケサワドチラガサムイデスカ)

ウ. 空間に関する概念系の学習

昭和37年には、主としてA・Tが、盲聾教育研究会編の点字テキストを用いて学習した。

(7) 学習の内容

a. その項目は次のとおりである。

1. 角度 (1) ひらきのていど (2) 角度の目盛り (3) 分度器 (4) 角度の測り方

2. かたち (1) 線 (2) 線の交わり (3) 線の平行 (4) かたち (5) 多角形 …… 4 角形, 正方形 (6) 円 …… 円周, 円, 円の中心, 円の半径, 円の直径, 円のかきかた

3. 方位 (1) 東西南北 (2) 方位の角度 (3) 磁石 (4) 地図

b. テキストの文例

線の交わり。ふたつの線が重なるとき、その重なりのところを交点といいます。交点を持っている2本の線は交わっているといえます。

かたち。直線や曲線でかこまれたものを、線の関係から分けるとき、これをかたちといいます。

(1) この学習に用いたおもな教材教具 点字テキストのほかに、次のようなものを用いた。

a. 三上式盲人用作図用具

b. 触図カード…aを用いて作った線や図形をかいたカード

c. 方位磁石盤…方位を点字で表わした盤の上に磁石をのせたもの(第34図参照)

エ. 時間に関する概念系の学習
空間概念の学習に続いて、昭和37年から、盲聾教育研究会編の点字テキストを用いて学習した。



第34図

(7) 学習の内容

a. その項目は次のとおりである。

時間 (1)時間の前とあと (2)時間の長さ (3)速度 (4)時計 —
時計の種類, 時計の針, 時間の目盛り, 分の目盛り, 秒の目盛り,
針の名前 (5)時刻—時刻のよみかた, 標準時刻, 24時間制 (6)時
間のはかりかた (7)時刻と時間と速度

b. テキストの文例

「時間の前とあと。ごはんを食べる前には手を洗います。手を洗
ったあとでごはんを食べます。手を洗うこととごはんを食べること
は, 時間の上で前とあととの関係にあります。ごはんを食べたあと
で食器を洗います。食器を洗うことの前にごはんを食べることをし
ます。ごはんを食べることと食器を洗うこととは, 時間の上で前と
あとの関係にあります。手を洗うこととごはんを食べることと, 食
器を洗うこととの3つのことは時間の上で, 前とあととのつながっ
た関係にあります。」

(1) この学習に用いたおもな教材教具

a. 時計模型

b. 実物の時計の各種

オ. 数概念系の学習

昭和38年から, おもにA・Tが盲聾教育研究会編の点字テキストを用
いて学習した。大きい項目は平均値, $+$, 等式・不等式・方程式の組
立てと解法である。A・Tはこれらの学習をよく続けることができた。ま
た, テキストにより分数の学習もした。

(3) 社会の基礎となるような学習

ア. 地図または歩行図による空間関係について学習

昭和31年ごろから, 触図の線や点字で表わした歩行図を使用し始め
た。

イ. 教室内の空間関係について

教室の入口や戸棚や机の位置を示した図をあたえる。点字で指示し
て教室内の目標まで歩かせる。

(1) 校舎内の空間関係について

校舎のへやの配置図を木の板で作り, へやの名前は点字で示す。点
字で指示して, この配置図を参考にして目標まで歩かせた。

(ウ) 学校敷地内の空間関係について

歩行図を用いて、校内の建物から建物へ庭を横切ってわたる。外のさくに沿って歩く、庭の中で遠くない位置に数個の基点をおいてその間を歩かせる。Y・Sの校外単独歩行訓練の際には、その導入段階で盛んにこれらを行なった。

(エ) 学校周辺の空間関係について

学校の周辺の200m位はなれた目標(駅、かしやさん、ポストなど)まで杖をついて歩く訓練をした。また、少し遠い場所へ散歩するとき(遠足をするときにも)簡単な地図を作って使用した。これらはみな、触図と点字で表わしたものである。

イ. 社会関係についての概念形成の学習

(ア) 家庭や学校について…昭和34年から点字テキストを作成して、A・T、Y・Sそれぞれの自分のこと、自分の家庭のこと、学校、寄宿舎のことなどを学習した。

(イ) 社会的制約について…じゃんけんによる勝ち負けを学習した。

(4) 理科の基礎となるような学習

ア. 生物の構造についての学習

(ア) 動物の解剖…昭和38年には(ねずみ)を解剖して、内臓に触れさせた。

a. 内臓の位置と名称を教えた。

b. 人間の場合について、人体の内臓の構造を表わした触図を用いて教えた。

(イ) 人のからだについて学習…盲聾教育研究会編の点字テキストによる。

a. 点字テキストの項目

1. 生まれてから死ぬまでのからだの変化 (1)あかちゃん (2)からだの成長 (3)学習 (4)あかちゃんを生むこととあかちゃんを育てること (5)としより (6)病気とけが

2. からだのはたらき (1)消化 (2)呼吸 (3)循環 (4)運動 (5)感覚 (6)生殖 (7)統合

3. からだのなりたち (1)からだの部分 (2)細胞と器質 (3)組織 (4)器官 (5)系

b. テキストの文例

「からだのはたらき。人が生きているのは、からだは休みなく働いているからです。からだの働きを大きく分けると、7つになります。(1)消化 食べものや飲みものをからだにとり入れ、そのうちから、からだの成長や仕事に役立たないものにより分けて、役に立たなくなったものを、からだの外に出してしまう働らき、これを(消化)といいます。」など

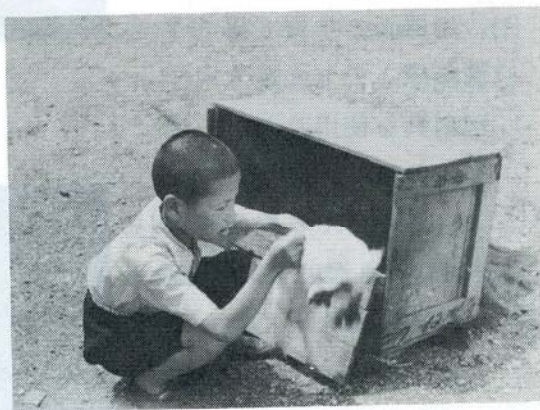
1. 動物の飼育と植物の栽培の学習

(ア) うさぎの飼育(第35

図参照)…毎日草をとってきてあたえたり、小屋の掃除をさせた。

(イ) 小鳥の飼育

(ウ) 野菜の栽培…学校の空地に小さな畑を作り、種まきから始めて、毎日水をやり、大根や菜を収穫して、簡単に調理して食べさせた。



(5) 図工の基礎となるような学習

ア. 触画による実物の再表現と用器画の学習

点字導入期にはじめて、形態弁別学習で触画が用いられた。その後、昭和30年ごろから、触画表現の学習が始められ、とくにA・Tは用器画学習にも進歩をみせた。

(ア) 触画による実物の再表現の学習

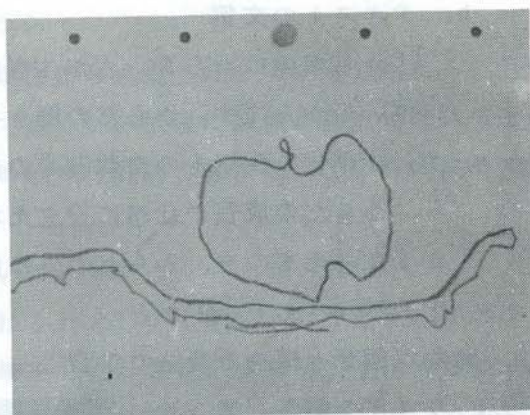
- a. 線やまるをかく練習をする。
- b. 点字紙の上に実物をおいて、そのふちをたどってかく。
 - (a) 箱やびんなどのふちをたどってかく。
 - (b) 平面幾何模型のふちをたどってかく。
- c. ふちをたどらずに、触覚によって把握したものを紙の上に再表現する。

(a) 平面幾何模型を再表現する。

(b) ちゃわんなどの実物を再表現する。

(第36図参照)

(c) 立方体などの立体幾何模型を再表現する。



第36図

(1) 用器画の学習(第37図参照)三上式盲人用図用具を使用した。(注24参照)

a. かんたんな幾何図形をかく。あたえられた長さの線をかくから始めて、円・三角形・正方形などをかく。

b. 幾何模様をかく。星形、花模様やうずまき模様など。(第38図参照)



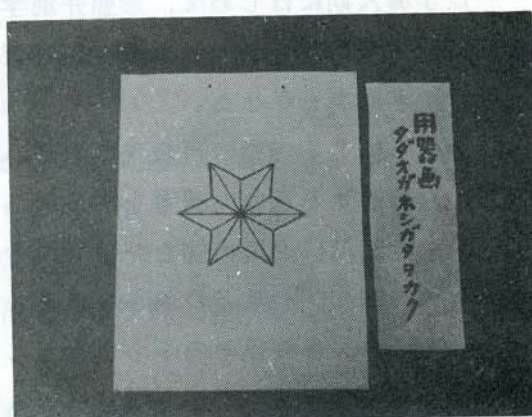
第37図

イ. 粘土などによる造形の学習

実物の再表現を試みたが、とくにA・Tは粘土で手がよごれるのを嫌い、あまり興味を示さなかった。

ウ. 図法による工作の学習

昭和38年に主としてA・Tについて行なった。Y・Sには補助して行なった。この



第38図

工作学習の内容は点字テキストによって示し、A・Kはこのテキストに従って学習を進めた。これは昭和38年度の公開發表における公開授業の主題となった。

(7) ボール紙を材料として点字紙入れを作る。

a. 既成の箱を分解して、部分図に配置し直す。

(a) あたえられた箱のたて・よこ・たかさを計測する。

(b) 分解し部分図に配置する。

(c) $\frac{1}{2}$ の展開縮図をつくり、見本の箱は復原する。

b. 寸法をあたえて作図し組み立てる。

(a) 展開図を作る。

(b) 切り取って組み立てる。

(1) 木の板を材料とする場合

a. 紙に部分図をかき、切り抜いて板にはる。

b. 部分図に沿って板を切り、かんなをかけて、釘をうって組み立てる。

(6) 家庭の基礎となるような学習

ア. 食事の作法や礼儀の指導

寄宿舍では、盲聾児たちだけが寝起きするへやがあって、そこでは専任の寮母と一緒に生活して指導にあたった。A・TとY・Sは、基本的習慣づけがほゞ確立してきてから、さらに食事その他の日常行動の細かい点についても留意をして、一層規律正しい行動ができるように注意した。

(7) 食 事

a. あいさつをする

「いただきます」「ごちそうさま」の発声を習慣化することができた。

b. たべかた

食器の使用、および、たべかたがじょうずになった。

c. あとかたづけ

食事のあとかたづけ、食器洗いの指導をした。

(1) その他

a. あいさつ 「おはよう」「こんにちわ」「さようなら」「ありがとう」「おやすみなさい」を発声し、頭を下げて礼をしたり握手を

する。

b. 戸を静かに開閉する。スリッパや靴をそろえておく。

c. 特に他家を訪問した際のあいさつなどの礼儀の指導。とくにY・Sは、ひとの頭や顔から下着までよくさわったり、戸だなやたんすの中をさがすことがあった。この場合対象への探究心や興味のためであり、ひとやものを知る手がかりとなる行動でもあるので、強いて止めさせることはしなかった。

イ. 簡単な裁縫や編物の学習

(ア) 裁縫…Y・Sは興味を示して丹念に時間をかけて縫うことができた。

A・Tは針を警戒する傾向が強く、余り興味をもたなかった。

a. ぞうきん縫い

(a) 運針の練習 物指しに沿ってまっすぐに縫う。

(b) 縫い目を示した触図をあたえ、これを参考にして縫う。

b. エブロン(第39図参照)や人形の服を縫う。

(a) 実物を縫目をほどい

てバラバラにしてみる。

これを縫い直す。

(b) 型紙をあたえて、布を切って縫いあげる。

(イ) 編物…点字テキストをつ

くりビニール紐による七宝

編みを行なった。横浜訓盲院

の小野坂初子先生の指導を受けた。

(a) テキストにより基礎編みを教える。

(b) 腰のバンドやかごを編む。

ウ. こんだてと調理の学習

(ア) こんだての指導

毎日の寄宿舎の食事のこんだてについては、食事の際に点字カードで教えた。調理した野菜でも食べてみておよそ区別がつくようであった。



(1) 調理の指導

- a. 調理に使う材料や調味料について教える。
- b. 点字テキストを作り，調理の実習をする。ごはんをたくことや，簡単なおかずを作ることなどを行なった。

(7) 体育の基礎となるような学習

ア. 徒手体操

- a. 動作を点字文で説明する場合。ラジオ体操のひとつひとつについて，動作を点字で説明して指導した。しかし，ラジオ体操を全部覚えて連続して行なうまでに至らなかった。

イ. ボール運動



第40図

視覚も聴覚も失っているために，物体の運動状態を把握することは困難である。したがって，ボールあそびにおいても振動を手がかりにするほかはなく，この場合も，すばやく追うこともむずかしい。そこでY・SやA・Tの場合，ボールにひもをつけておき（第40図参照），投げたあとまたひもをひき寄せるようにしたところ，自分でくりかえして投げるようになった。

ウ. 器械運動

- a. 鉄棒運動…A・Tは，あしかけ・さかあがり・けんすいなどができた。
- b. とび箱運動…マット運動

エ. その他の運動

- a. すもう…A・Tはまわしをしめて，M・Kとすもうをする指導をしたが，あそびや運動であることが理解できず，怒ってしまうことが多かった。
- b. なわとび…A・T，Y・Sともに連続とびはできなかった。

第4章 M・Kの教育

A・TやY・Sの入学より10年あまりを経て、昭和35年には盲聾児M・Kが入学した。M・Kは大変に活動的で、今までの2児から得た盲聾児のイメージとは異なっていた。入学以来、現在までの10年間の教育では、言語学習など今までの教育の成果を参考にした面が数多くあるが、一方、前2児の教育では見られなかったような指導面の問題もある。それで前章の内容と重複するところは省略して、M・Kの教育でとくに留意した点や問題点を中心に述べたい。

I 入学前の状況

1. 生育歴について

昭和24年(1949)に千葉県柏市に生まれた。年上の女の子のN。姉がひとりいるが、M・Kが生後80日のとき理髪業の家へ養子にもらわれたが、あとになって聾であることがわかり問題になったという。3才の時に、店の大きいやかんをひっくり返して全身に大火傷を負い生命は無事であったが、高熱がさがったときにはすでに失明していた。父母・姉と共に10才まで家庭で成長したが、その間には眼の治療費がかかり、M・Kが店のお客に触れるために営業が不振になって、経済的に苦しくなり、一方、M・Kの世話をもてあますようになって、家庭では大変困ったらしい。しかし、M・K自身は人なつっこい面があり、家族の人達からも可愛がられて育ったものと思われる。

2. 障害の程度

(1) 障害の時期と原因

先天聾。両眼は3才時の大火傷による高熱のため失明した。

(2) 障害の内容

ア. 眼について

(ア) 疾患…右 眼球癆, 左 角膜葡萄腫およびパンヌス

(イ) 視力…左右とも0, 光覚あり

イ. 耳について

(ア) 疾患…右左とも神経性難聴

(イ) 聴力…花火や競技用のピストルなどの爆発音を感じることもある。

3. 日常生活のようすについて

(1) 基本的習慣づけ…早期から身についたと思われる。

(2) 交信…家族との間、手まねを相手の手のなかにする方法がつくられて意思を伝達し合っていた。

(3) 感情表現…とくに自分の要求が通じないときは怒って暴れることもあり、このようなときには、家族の人たちは手をやいていたのが実情のようである。

(4) 人や物に対する関心…店にくる客や自動車に触れるなど、人に対する興味、器械類に対する興味が強かった。

(5) 遊び…姉がよく面倒をみて相手になつたらしい。すでにおとな用の自転車に乗れるようになっていて、家の前の道路で自転車に乗っていたところを自動車にはねられて、けがをしたこともあった。

(6) 道具を使う…畑で鍬を使ったり、大工道具を使うことも経験していたらしい。ひとがするのに触れてみておぼえたものである。

Ⅱ 生活指導

1. 入学当初のようす

A・TやY・Sよりも3・4才おくれて10才で入学している。入学当初に調べたところ、視力では、60燭光の電燈の光を感じることができ、太鼓の振動を感じてそれに合わせてリズムをとることができた。当時のようすをまとめると、次のようである。

(1) 基本的習慣づけについて

ア. 歩行…入学時の普通の全盲



第41図

児よりもはるかに動作全体が機敏で（第41図参照）歩くのが早かった。

しかし、そのために人にぶつかることが多いが平気であった。

イ. 食事…食べかたは普通で、一般の入学時の盲児よりじょうずであった。空腹になると身振りサインで要求した。しかし、好ききらいが多く、とくにパン・牛乳・ぶどうなどがきらいだった。

ウ. 用便…便意を催すと身振りサインをしながら、ひとりで便所へ走っていき、あと始末もじょうずであった。

エ. 睡眠…昼夜の別ははっきりしていた。これは明暗の区別ができていた。ので家庭ですでに習慣づけができたからである。睡眠は約8時間で熟睡した。布団の始末はできた。しかし、家庭で母の添い寝の習慣がついていたので寄宿舎入舎後も寮母と一緒に寝なければ寝なかった。

オ. 清潔…洗面・入浴はじょうずであった。しかし、歯みがきの習慣はなかった。

(2) 交信について

身振りサインは約20種であった。そのなかからいくつかあげてみる。

ア. 父 親指をあげる。

イ. 母 小指をあげる。

ウ. 小便 下腹部をたたく。

エ. 食事 ちゃわんとはしてごはんを食べる真似をする。

オ. 寝る 両手を耳にあて、頭を横にする。

カ. 汽車 両手を車輪のように動かす。

(3) 感情表現について

喜怒哀楽を端的に表現した。

ア. 嬉しいときや楽しいとき。気げんのよいときはア—ア—と声を出しながら、人について行動していた。よく笑っては跳ねたり声をあげた。

イ. 怒るとき。好奇心が強くて、要求を阻止されると、興奮して手あたり次第に物を投げたり、人に噛みついたり、けとばしたり、大声で泣くときもあった。

ウ. 泣くとき。大声で泣くときもあるし、シクシクとひそかに涙をこぼして首を上下に振って泣くときもあった。

エ. 笑うとき。おもしろそうに笑うときもあるし、人のうしろにかくれて

照れくさいような笑い顔をすることもあった。

(4) 人に対する関心…ひとの行動に強い関心をもっていて、付きまとい歩いてその行動に触れていた。また、他の盲聾児の世話をしようとした。

(5) 物に対する関心…目新しいものにはすべて関心を示したが、なかでも、道具や機械類について、その使い方や仕組みを知りたいという要求が強かった。カバン・戸棚などの鍵・ラジオ・テープレコーダー・補聴器などがその対象であった。なかでも乗り物 — 自動車・オートバイ・スクーター・自転車 — の関心は強く、乗り物に触れはじめると夢中になって片時も離れなくなり、止めさせようとするとうるさく興奮してあばれだすことがあった。

(6) 遊び…他の生徒たちに可愛がられた。ボール遊びをしたり、自転車に乗ってあそんだ。

(7) 道具を使ったり、簡単な手伝いをする。のこぎりで木を切る、かなづちで釘を打つ、シャベルで穴を掘る、水をくむ、物を運ぶなどじょうずで要領を得ていた。

2. 身振りサインによる指導

M・Kは、すでに家庭で身振りサインを用いて基礎的な生活習慣を身につけ、生活経験においても、行動的にも、A・TやY・Sとは異なっていたから、入学後の指導は、特に学校・寄宿舎の生活になれさせることに重点をおき、間もなく交信の基礎学習にはいった。2学期から点字を生活に少しずつ用いるようになった。したがって、身振りサインのみによる生活指導は数か月の短期間であった。実際には点字から指文字に移って、生活で全面的に指文字を使用するようになるまでは、身振りサインが併用されていた。ここでは入学後、指文字による指導にはいるまでの数か月の生活指導をまとめてみよう。

(1) 基本的習慣づけについて

ア. 歩行…散歩の身振りサインを用いた。入学後約15日間は学校と寄宿舎の間をひとりで歩けなかった。しかし、校内の様子になれるとすぐ、自由自在に行動するようになった。杖はあまり使いたがらなかった。少し長い距離を歩くと、すぐに悲鳴をあげてダラダラ歩くようになる。

イ. 食事…食事の際には盆を使うので、指文字で「ボン」のサインを送り盆をとり出してくる行動と結びつけた。M・Kは自分がされたように、A・T

やY・Sに対して指文字で「ボン」のサインを送り指示することもあった。
ウ. 用便…大便と小便の身振りサインを教えると、区別して使うようになった。

エ. 睡眠…寝るの身振りサインで、布団をたたんだり敷いたりすることが早くできた。1か月後で一応、ひとりで寝る習慣がついたが、夜中に目が覚めると寮母の布団へもぐり込んで来て胸に手をあてようとした。母の乳房にさわる習慣があった。

オ. 清潔…洗面では歯をみがいて顔を洗う身振りサインを用いた。洗面・歯みがきの動作はじょうずであるが、しばらくの間は、面倒くさがって習慣化することができなかった。

(2) 交信について

ア. 入学後につくられた身振りサイン

入学後、次のような数多くの身振りサインが作られた。

(ア) 勉強…手のひらに点字を書く真似をする。

(イ) 学校…勉強のサインをしてから家(屋根のかたち)のサインをする。

(ウ) 寄宿舍…寝るサインをしてから家のサインをする。

(エ) 人…たとえば三上校長の場合は、ふとっているので両手で大きい輪をつくる。

イ. 身振りサインの使い方

教師が使うと自分でもすぐにまねをして用いた。また、単一のサインだけでなく、いくつかの身振りサインを連続して意思を伝達しようとした。たとえば「ワタンワ大キクナッテ、自動車ヲカッテ乗りタイ」と身振りサインで伝えた。

(3) 行動の傾向について

ア. 持続性…興味のある対象には全身で集中するが、その反面、勉強や仕事には飽きっぽくて投げ出してしまう傾向もみられた。

イ. 社会性…人と接触することを好み、とくに年上の生徒と接するのを喜んだ。また、年下の友達や盲聾児の世話をしようとした。

ウ. 要求表現…自我が強く、あくまでも自分の要求を通そうとしてあばれることがあった。10才まで家庭にいて、わがままに振る舞ってきたので、それが性格となってしまったのであろうか。従順さを身につけて、

調和のとれた性格にすることがM・Kにとって必要であると思われた。

3. おもに点字による指導

入学の年の2学期にはいって、生活では点字単語や単文を用い始めたが、同時に指文字も併行して除々に用いた。このような過程は、点字学習や指文字学習が併行して行なわれ、習得できた点字を順に指文字に切り換えるという方法がとられた結果であった。

(1) 基本的習慣づけについて

ア. 歩行…校内から校外への歩行訓練に進んだ。

(ア) 歩行図の使用…学校周辺の通りまで、また、ポストまでの触画歩行図をあたえて、杖を使用して歩かせた。

(イ) 歩行力を強くする。学校の近くの愛宕山までの散歩を多くした結果、次第に長く歩けるようになった。

イ. 食 事

(ア) 点字「ショクジ」の指示がわかるようになった。

(イ) たべかた…入学当初よりも少し落ち着いてたべるようになった。

ウ. 用 便

(ア) 点字「ゴフジョー」の指示を用いた。

(イ) 手洗いの習慣がなかなかつかなかったが、強く注意したところ夜中でも洗うようになった。

エ. 睡 眠

(ア) 点字カード「ネル」の指示を用いた。

(イ) 睡眠時間は約10時間になり、夜中に目覚めると大声をあげるがまたすぐねむった。

オ. 清 潔

(ア) 点字カード「カオヲアラウ」の指示を用いた。

(イ) 寒くなるにつれて水での洗面を大変いやがり、お湯を好んだ。顔の洗いかたは注意しないと大変粗末になることがあった。

(ウ) 入浴を大変好んで、銭湯へ行くのを楽しみにしていた。

(2) 交信について

ア. 身振りサイン…まだ生活の中では主として用いている。

- イ. 点字…日課の行動については、おもに点字単文または単語を触読させた。また、置物のときには必ず、品物の名前を書いた点字カードと実物とを交換させた。点字書きによる要求表現はまだできなかった。
- ウ. 指文字…点字から置き換えることのできた指文字の単語を用い始めた。たとえばクシ、イシ、ハシ、ゴハン、人名などである。
- エ. 振動法…2学期にはいって振動法の学習を始め、生活でも用いるようにした。オハヨー、オヤスミ、ホートー、パン、ゴハン、オチャ、ハシ、オユなど。

(3) 人や物との関係について

ア. 人に関して

- (イ) 特定の盲児と一緒に行動するのを好んだ。友達の行動がよくわかっておもしろい様子であった。
- (ロ) 遊園地では、普通児と一緒に遊具で遊びまわることがあった。
- (ウ) 年上の盲児からいたずらを教えられ、一度そそのかされていたずらをした結果、とっくみ合いのけんかをしたことがあった。
- (エ) 一時、特定の寮母の胸にさわろうとすることが大変多かった。これを制止すると気分がいらいらしてくる様子がみえた。
- (オ) 盲聾児 Y・S の世話を焼きすぎて泣かせてしまうことがあった。

イ. 物について

- (ア) 乗り物では、オートバイやスクーターへの関心よりも自動車への関心が強くなった。

4. 指文字による指導

指文字を生活にとり入れ始めたのは早かったが、会話が指文字中心に行なわれるようになるまでには2年余りを要している。昭和37年のなかばが過ぎてから、点字の単語・単文から指文字に移行していったようであるが、これは点字学習と関係しているためと思われる。このような点字から指文字への移行期に始まって現在に至るまで、教師や寮母が幾人も替わり、生活環境が変化したが、なかでも生活を共にしていた A・T、Y・S が学校をやめて施設へ移り、M・K と離れたことが最も大きな変化である。その後 M・K は寄宿舎生活で、他の舎生と接する機会が多くなったため、寄宿舎の集団生活への適応能

力を身につけなければならなくなった。この場合 M・K の指導ばかりでなく、寄宿舎全体の運営や舎生指導において特に配慮しなければならない問題が多く生じてきている。

こゝでは A・T および Y・S と生活を共にした時期と、それ以後の時期に分けて述べる。

(1) A・T および Y・S と生活を共にした時期

この期間は、指文字への移行期である昭和 36 年ごろから昭和 41 年までである。この間には、付添寮母がやめたあとと補充がつかなかったり、担任教師が病気で休んだこともあって、3 人の盲聾児の生活状態がくずれて、十分に寄宿舎指導ができなかった。そして寄宿舎のこの状況は、教室の学習にも大きく影響した。

ア. 日常生活のようすについて

(ア) 交信

- a. 指文字…昭和 36 年 4 月から約 1 年間に点字から指文字化された単語は、人名 15、食物 7、道具類 11、動物 7、場所 15、乗物 5、あいさつ 2、数 50 であった。また、単文では「～へ行ク」「～ヲモラウ」「～ヲタベル」「～ヲアラウ」「～ヲ着ル」その他も用い始めた。その後は急速に、指文字の使用が多くなっていった。
- b. 点字…点字書きの学習では、入学後 1 年を経て書けるようになったので、日常の要求を時々点字に書いて表現した。この方法も指文字による表現にかわっていった。
- c. 振動法…すでに早くから模倣によってパン、ゴハン、オハヨーなど 10 語ぐらいの使用ができた。昭和 37 年には帰省時に、自発的に、ほかの学級をまわって先生や友達に「サヨーナラ」と声を出してあいさつした。

(イ) 感情表現

入学当初からみると、次第に落ち着いてきたようであったが、昭和 38 年ごろになると、反抗的な面が表われてきた。とくに教師に注意されると、すぐに怒って手を振りあげたり物を投げたりした。

(ウ) 行動の傾向

a. 人との関係

(a) 他の盲児に対して。一緒に仲間になって遊ぼうとするが、動作が荒々しくどうしても執拗につきまとうようになるので敬遠されがちであった。

(b) 他の盲聾児に対して。

① 世話をやこうとする。A・TやY・Sの世話をしようとするが、結局、乱暴にしたり、いたずらをする結果になってしまうことが多いかった。

② 一緒に遊ぼうとする。A・Tにちょっといたずらしかけたりして遊ぼうとしてもA・Tには通じなくて、A・Tを怒らせてしまう。

(c) 新しい先生に対して。新しい先生が学校や寄宿舎にはいると、大変関心を示して、その人についていろいろ知ろうとした。

(d) 異性に対して。昭和39年の15才頃から異性に対する関心を持ち始め話題にするようになってきた。

b. 物との関係

(a) 他の生徒（とくに高等部の生徒）の持物をほしがるようになった。学生服、皮のカバン、皮靴、時計、ジャンパーなどである。

(b) そのほか、補聴器・机・扇風機・ストーブ・あんかもほしがった。欲しいと思い出すと、なかなかあきらめきれず、勉強も手につかなくて教師を困らせることが多かった。

(c) 特に自動車に対する関心は続いていて、型の名前を覚えようとした。

(c) 健康面

特に目立った問題はなかった。昭和38年ごろには、しきりにだるがったり、眠がったりした。また左脚のひざの関節の痛みを訴えることがあったが、これは幼児の時の火傷がひきつれるためらしかった。このような訴えは、何かしら要求不満があるときにみられた。偏食矯正では、特にパンを食べさせることに留意した。

1. 生活内容の拡充

(a) 身辺処理の充実

基本的習慣は完全にできあがっていた。洗濯や掃除（第42図参照）

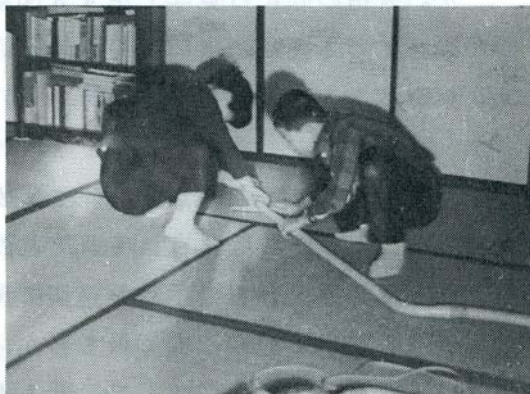
も自分でできるようになって
いた。

(イ) こよみ・日課表・行動メモ・日記・時計の指導

昭昭37年からこよみ・日記・時計を用い始めた。

M・Kは生活のなかで活用すること
にすぐれていた。その指導の内容や方法につい

ては、A・TやY・Sに準じて
行なった。



第42図

(ウ) 作業

- a. 簡単な裁縫…袋を縫ったり、ぞうきんを縫うことを教えた。
- b. 点字…昭和37年には、A・Tの点字の影響を受けてM・Kも始めた。
- c. 手伝い…こわれたものを修理したり、土掘りをしたり、物を運ぶのを手伝った。仕事の要領はよいけれども、すぐに飽きてしまう傾向があった。

ウ. 経験領域の拡大

(ア) 校外指導

遠足や見学・リクリエーションなどのほかにもつとめて公園・動物園・デパートなどに連れて行った。要求不満があるときに校外に連れ出し



第43図

て、気晴らしをさせたり、よく言い聞かせることもした。

(イ) 他家訪問

Y・Sと同じように喜び、新しい人に触れたり、珍しいものに触れると、好奇心を持ってよく知ろうとしていた。

(ウ) 旅行

盲聾教育研究会の合宿のため、東京へ行くことが多かつ

た。合宿の際には見学（第43図参照）に出かけることもあって、経験を拓めるために大いに役立った。修学旅行にも参加している。

エ. 集団生活への適応

(ア) 交 信

身振りサインから点字へ、点字から指文字へと交信の方法は変わっていったが、実際には、それぞれの移行期には併用して会話をしていた。M・Kはそれらの手段を適切に用いることができたので、A・TやY・Sよりも交信の範囲は広く量も多かった。

(イ) A・T, Y・S との関係。M・Kはふたりに対して指文字で話しかけることが多くなった。しかし、ふたりの動作がのろいのを気にして早くさせようと、指文字で促す場合が多く、会話は一方的であった。その結果、Y・Sは泣き出し、A・TはM・Kの手を振り払って強く拒否するようになった。

(ウ) 教師との関係…寄宿舍の状況が悪くなると、不平や不満を学校の担任教師に対して表わした。寄宿舍生活の不満のため気持ちがすっきりしないときは学習にのらず、強く注意すると感情が爆発して、手を振りあげることもあった。

(エ) 他の舎生との関係…A・TやY・Sとは異なって、寄宿舍では他のへやへ遊びに行って話をしたり遊ぶようになった。その結果、舎生の生活をまねしようとする傾向が表われた。とくに上級生の行動をまねしようとしたり、同じものをほしがるようになった。

(オ) 寄宿舍指導の問題点…前述のように、A・Tを世話しようとするうちにけんかになったり、いたずらをしたり、意地悪をするようになったので、一度、M・KがA・Tの世話をするのを禁止しようとした。するとM・Kは、自分がA・Tの世話をしなければ食事・用便・起床・就寝などが一層のろくなって困るだろうと言った。昭和38年ごろまでは専任の寮母が付ききりで補助していたが、専任の寮母の付添がなくなると、やはり、A・TやY・Sの能力では、寄宿舍の日課に合わせて行動することは無理であり、またM・Kが世話しようとしてさらに混乱させてしまう結果となった。この事例は、先天的盲聾児の集団生活適応を可能にするための指導法や指導態勢の研究のために参考となるものと思う。

(2) M・K ひとりの時期

昭和41年5月にA・T, Y・Sが学校を卒業し、寄宿舎の盲聾児はM・Kひとりだけになった。それから現在まで、この状態が続いている。この時期は、舎生との間の生活指導およびそのための生活管理が最も大きな問題となっている。集団生活への適応力をたかめるという目標を実現させるためには、いろいろな条件が必要であるが、実際のこの数年間の経過では多くの問題に当面して、苦慮しているのが現実である。

ア. 寄宿舎の生活管理について

昭和41年にはM・Kは中学部1年に進んだ。寄宿舎の盲聾児はM・K1名だけになったので、状況が大分変わってきたがM・Kの生活管理は、寄宿舎全体の状況に応じていろいろな方法がとられてきた。

(ア) 舎監・寮母による指導

a. 担任寮母…昭和35年から盲聾児の生活指導に関係している平川寮母が、継続して担任している。

b. 宿直寮母…夜間宿直寮母のうち1名がM・Kの指導にあたり、日記や宿題の指導をしたり、会話の相手になり世話をしている。

c. 舎監による指導

舎監は、M・Kに対し直接学習の指導をし、また会話の相手になっている。また、M・Kのために他の舎生の指導も行なっている。

(イ) 舎生（へや割り）について

a. 昭和41年1学期は、従来の舎室にひとりであった。

b. 9月からは弱視の高等部生数人と同室させた。M・Kは同じ年令の生徒である高等部生と一緒に生活したいという希望をもっていたためでもある。

c. 昭和42年1学期に新たにへや割りをすることになったところ、M・Kはひとりのへやはいや、小中学部の舎生と同室はよい、高等部の舎生とは特定の人（M・Kがこわいと思っている生徒）以外なら同室でよいという希望だった。これを参考にして、高等部の弱視生1名と同室させた。

d. しかし、その後、舎生が増加したために高等部生の盲・弱4名と同室するようになった。

e. 昭和43年1学期には、従来の舎室に別科新入生Y・Y（中途失明）

が加わった。このへやで6月にM・KがY・Yをなぐり、その結果半身不随になるという事件が生じた。

f. 昭和44年1学期には、謹慎のためM・Kは寄宿舍から学校の用務員室に移り、母が泊り込んで世話をした。

g. 2学期には、かつて同室していたことのある専攻科生T・Mが再び同室した。

h. 3学期には、T・Mは退舎してM・Kひとりになった。この状態はM・Kの教育上思わしくないものであるので、他の舎生の指導を考慮した上で、他の舎生と一緒に生活ができるようにしたいと思っている。

イ. 舎生の指導について

(ア) M・Kに対する理解… M・Kが重度の障害者であるという理解は、舎生たちにあっても、M・Kの日常の行動に粗野な傾向があるので、どうしても舎生は、自分達の生活が乱されるという不安感を持っている。たとえば、廊下を早足に走るようにして歩く、そして激しく衝突することがある、また戸の開閉が荒い、ひとつにつきまとう、大きな声をだすことなどである。これらの行動は、聴覚も視覚も失なっていることと、彼が外界に対して積極的に働きかけようとする能動的な傾向に原因している。このような性格がすでに幼児期に形成されていて、なかなか矯正するのに困難である。このようなM・Kを理解して一緒に生活するのは、舎生自身が障害者で不自由であるから、不安感が先に立ってしまい困難な問題である。

(イ) M・Kとの人間関係… M・Kは、日常会話の相手になったり、遊ぶ相手になってくれる生徒に対しては自然に親近感を持つが、指文字での会話に応ぜず、うるさいといって手を払いのける者に対しては反感を示す。このような人間関係が素地になってトラブルが生じるものと思われる。

(ウ) 指文字の習得… 学校や寄宿舍の指文字を講習によって指文字ができる舎生が増えてきた。（第44図参照）

ウ. M・Kの生活指導

(ア) 日常生活のようす

- a. 交信…指文字のほかに、普通のかな文字を覚えたので、点字や指文字を知らない人と手のひらにかな文字を書いて話しができるようになった。



第44図

- b. 感情表現…不平不満があるとすぐに態度に表わ

れる。担任の教師に対して特にこの傾向が強い。「フンフン」と不満そうな声を出す、自分の手のなかに荒々しく指文字をして独りごとを言う、荒々しく戸をあけるなど。このようなときに注意したり、問いただすと感情が爆発してなぐりかかることがある。ふだんは、気嫌よく笑い顔で話したりふざけたりする。

c. 行動の傾向

- (a) 他の生徒との関係…寄宿舍では居室が別になったので、以前よりも舎生と接触する機会は少なくなった。舎生と一緒に生活したいという要求が強かったが、実現されないで最近はあまり言わなくなっている。

- (b) 成人について…昭和44年7月に満20才になった。12月には総選挙の投票を行ない成人式にも参加した。彼は、以前から背広を着てネクタイをしめたいという希望が強かったので成人式には背広を着せた。そのころからは外出のときには背広を着るようになり、校内でも学生服を着ようとしない。彼は、おとなになりたいという憧れが強く、服装をまねしたい気持が強いのであろう。

- (c) 異性に対する関心…時々、話題にするようになったり、服装や髪かたちを気にするようになった。

- (d) 物に対する要求…前述のように背広の要求が強かったが、これが満足されると、次は盲人用テーブルコードの要求が表われた。家庭で買ってくれるまでしつこく要求し、最後には暴れるので無理

しても買ってやる。小さい時からこの傾向があって今までも続いている。このテーブコーダーも家庭で買うと約束してしまったので、日本点字図書館から取り寄せた。

d. 卒業と進路に対する不安

昭和44年3月に中学部3年を留年し、また昭和45年3月も留年させる予定である。これは進路と関連する問題である。M・Kは、説明しても自分だけ取り残される不満と、将来に対する不安で動揺しているのがうかがえる。

(1) 集団生活適応の問題について

いくつかのトラブルが生じたために、M・Kの居室が移動したり、心理的に動揺することが多く、またトラブルの結果として舎生の間にも不安が生じる傾向があるなど指導が大変むずかしくなったと言える。

a. M・Kの行動の傾向について

- (a) 行動がどうしても粗野になるが、これが直らないでいる。たとえば、早く歩いて盲生に衝突する。
- (b) わがまゝになり勝ちで、自分の要求が通らないとすねたり、言うことをきかなくなる。
- (c) 力が強いことに憧れ、暴力をふることがある。
- (d) 大勢の人と接したり、話したりすることを好む。ふだんは明るい性格である。
- (e) 機械類・自動車などに対する興味は大変強く、手先は器用である。
- (f) 小さい子どもの世話をしようとするよい面を持つ。

b. いくつかのトラブルについて

aにあげたようなM・Kの傾向が、いくつかのトラブルの原因になっているが、また、ひとつひとつの事例についてみると、M・Kが理由なしに暴力をふるったわけではなく、他の原因が存在していたことがわかる。

- (a) トラブルは休日に多い。これは休みにはM・Kは退屈してしまう。舎生もM・Kがあまりつきまとうとうるさくなり、相手にされなかったり、からかわれたりするのがM・Kの怒る原因になる。

(b) 自分の行動を制止されたとき、自分ではよいと思っているので、制止した人に対して反抗することがあった。このような場合、盲聾児の心理状態を把握することは慣れていないと難かしいが、一度反抗的になると指導ができないので、静かに落ち着いてからよく説明するのがよい。

(c) 自分の財布がなくなったのが原因で、舎生をなくってしまったことがあった。財布を探してもない事実と、日常の交信が十分でなく（指文字）不満があっただろうと思われることが重なって、爆発したことと思われる。

c. 以上を総合すると、今までのトラブルの直接の原因は、M・Kが盲聾児の障害をもっていて、環境を把握することが難しく、意思疎通が十分にできないこと。また、生徒にとっては、M・Kに対する理解や愛情を持つことがなかなか難かしいことなどが考えられる。しかし、M・Kが社会生活のできる調和のとれた人間になるためには、どうしても寄宿舎という集団生活の場で、友だちを持ち、毎日の生活をとおして適応力を身につけなければならない。そのため、M・K自身の指導と、M・Kをとりまく生徒たちの指導のために十分な態勢を作らなければならない。そして、この問題を解決する鍵は、盲聾児に対する理解と愛情であろう。

Ⅲ 学 習 指 導

日常生活では、すでに基本的な生活習慣がつくられ、身振りサインで簡単な交信ができるようになっていたから、入学後、約1か月たってすぐ学習を始めた。M・Kはすでに10才であったから、なるべく早く言語を習得させる必要があった。そこで点字とともに、指文字や振動法を併行して学習した。さらに言語学習が進むに従って、A・TやY・Sに準じて教科の基礎となるような学習を行ってきた。とくに、体育と技術科において、中学部の授業に参加した点が特徴である。（第45図参照）

1. 言語学習

(1) 予備実験学習

ア. 目的…最初の1か月は学習態度を作ることを目的とし、予備実験を兼ねた。

イ. 学習の内容

ア. (ア) 点字を打つ訓練…点字板を使って点を打つ

あそびをした。



第45図

(イ) 複合はめ込み形態板によるはめこみ遊び。

(ウ) 指文字の模倣…生活で使う単語について指文字でまねさせる。

ウ. 結果

(ア) 学習の構えをつくる。はじめは他のおもしろい遊びへ逃げ出そうとするのを、なだめすかしながら机にすわらせた。しかし、立ったりすわったりして落ち着かず約10分位しか続かなかった。動機づけに乗物(オートバイ)に乗せたり、好物の食べものを与えることを条件にして、次第に学習時間は20分～30分と少しずつ延長することができた。

(イ) 本格的な学習計画をたてる。M・Kの予備実験から判断して、点字指文字・振動法を関連づけて学習を進めることに決めた。

(2) 交信のための基礎学習

ア. 幾何学的形弁別の学習

a. 予備実験学習では、複合はめこみ形態板によるはめこみを試みた。

b. 円・正三角形・正方形・正五角形の形態板はめこみ。

(イ) 図形についての概念反応形成の学習

a. 形の大きさの異なる場合の弁別

例 正方形については1辺6cmと3cmの2種である。

b. 材質の異なる場合の弁別

例 材質はベークライト・針金・ガラス・紙やすりなど。

c. 図形を異なる角度に回転した場合

d. 類似した場合の形弁別

例 正三角形と二等辺三角形, 正方形と長方形

e. 結果…M・Kは各学習について2・3回の練習によってじょうずに触察して弁別することができた。

(ウ) 枠内の点群の位置弁別の学習 (第46図)

a. 左右の位置弁別…改造

型連続銚板およびはめこ

み板台を用いて, くり抜き

きの形態の位置関係を弁

別する学習である。(注

25)

〔方法〕 (見本用) 改造

造型連続銚板およびは

めこみ板台 (選択用)

見本に必ずるものの中

の2種, はめこみ板台

(結果) 一列について13~14試行を行なった。やりかたは

せっかちで乱暴であるがのちには要領よく間違わずにできた。

b. 上下の位置弁別…改造型連続銚板およびはめ込み板台を用いて,

くり抜き形態の位置関係を弁別する学習である。(注26)

〔方法〕 (見本用) 改造型連続銚板およびはめこみ板台 (選択

用) 見本に対応するものの中の2種, はめ込み板台。

(結果) 一列について約12試行行なった。最初の1~2試行

誤るだけでそれ以後は要領よく反応のしかたも早かった。

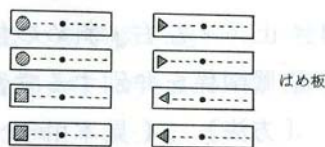
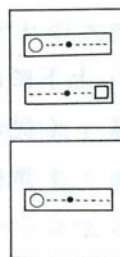
c. 左右・上下の位置弁別…十字形はめ板を用いて, くり抜き形態の

位置関係を弁別する学習である。(注27)

(a) 左右にはめこむ場合

〔方法〕 (見本用) 十字形はめこみ板台にはめ板をはめこんだもの

(選択用) 上下にはめ板をはめこんだ十字形はめこみ板台, 左右にはめこむはめ板2枚



第46図

見本用と同じ位置に左右のはめ板をはめこむ。

(b) 上下にはめこむ場合

〔方法〕 (見本用) 十字形はめこみ枠台にはめ板をはめこんだもの

(選択用) 左右にはめ板をはめこんだ十字形はめこみ枠台, 上下にはめこむはめ板 2 枚

(c) 左右・上下にはめこむ場合

〔方法〕 (見本用) 十字形はめこみ枠台にはめ板をはめこむ。

(選択用) 十字形はめこみ枠台, 上下および左右のはめ板数種

(結果) 最初はむずかしがったがわかるとすぐ興味がなくなった。

d. 上下・左右・斜めの位置弁別…十文字式植込鋳板を用いて, 鋳の位置関係を弁別する学習である。

〔方法〕 (見本用) 十文字式植込鋳板の穴に鋳を入れたもの

(選択用) 十文字式植込鋳板, 鋳数本

見本用の鋳と同じ位置に, 選択用の十文字式植込鋳板を入れる。(左右上下用) および(斜め用)の板については 4 種の位置, (左右上下斜め用)の板については 8 種の位置に鋳を入れさせた。

(結果) 穴に鋳をさしこむのが面倒でいやになってしまうが比較的よくできた。

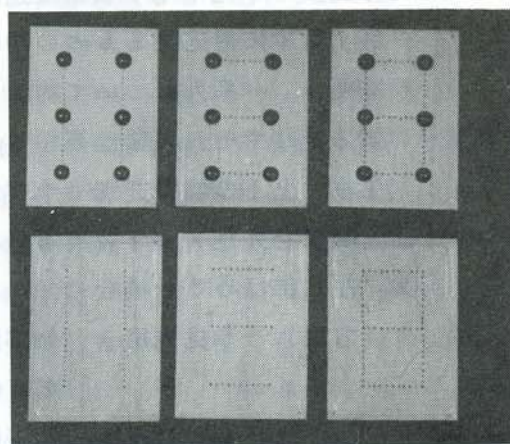
e. 枠内の 6 点の位置弁別

(a) 複合形植込鋳板を用いる場合(注 29)

〔方法〕 (見本用)

複合形植込鋳板の穴に鋳を入れたもの

(選択用)
複合形植込鋳板, 鋳数本



第 47 図

見本用の鋌と同じ位置に、選択用の複合形植込鋌板に鋌を入れる。複合植込鋌板は、6点間又は6点と枠を結んで得られる位置関係を小鋌頭列で表わし、その種類は9種ある。(第47図参照)

(結果) 要領よく早く学習した。反覆訓練はしなかった。

(b) ビス植込拡大点字板を用い、それぞれの大きさを縮小していった。(注30)

①〔方法〕(見本用)ビス植込拡大点字板(選択用)触図2種

②〔方法〕(見本用)ビス植込拡大点字板(選択用)触図2種

見本用の枠の大きさはタテ4.1cmヨコ2.6cm、選択用の枠の大きさはタテ8.5cmヨコ5.8cm。①を小さくしたもの。

③〔方法〕(見本用)ビス植込拡大点字板(選択用)触図2種

見本用の枠の大きさはタテ2.6cm、ヨコ1.5cm、選択用の枠の大きさはタテ4.3cm、ヨコ3cm

(c) 虫ピン点字を用いる場合(注31)

〔方法〕(見本用)ビ

ス植込拡大点字板

(選択用)虫ピン点

字(第48図参照)

虫ピン点字の大きさ

はタテ1.8cm、ヨコ

1.4cm

(d) タイプライター点字

を用いる場合(注32)

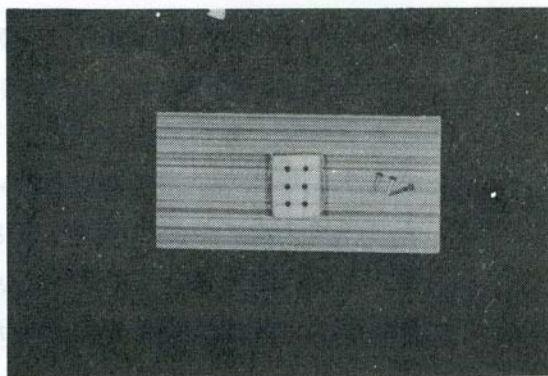
〔方法〕(見本用)

(選択用)ともにタイプライター点字

(結果)(c)および(d)の弁別では相当むづかしくなり、試行を重ねた。また、十字形はめ板から虫ピン点字までの学習では、弁別と同時に構成も行なっている。

(3) 点字学習

虫ピン点字やタイプライター点字の弁別学習を十分に行なったあと、9月



第48図

にはいって普通点字（32マス）を用いた単語学習を始めた。

ア. 点字群とものの結合の学習…日常生活に用いる単語の学習である。

（イ）〔方法〕A・T, Y・Sと同じようにして点字カード・実物を用いて選択学習をした。ひとつの単語について70～80回の刺激点字をあたえている。

（結果）昭和36年3月までに習得した単語は、食物11（パン・カシなど）、食器4（ボン・ハシなど）、身体の部分13（メ・テ・アシなど）、人名11（シゲコ・タダオなど）、衣類7、その他31、数字6、合計83であった。

（イ）点字単語の生活における活用

- a. 買物のときは必ず、品物を書いた点字カードと実物を交換させた。
- b. 単語カードの袋をあたえておき、時々欲しいものがあるときは、単語カードを選ばせてから与えた。
- c. 日常の身振り点字におきかえる。しかし、実際には身振りサインで何とか通じるので点字を面倒がった。

1. 点字による発信行動の学習

（イ）点字をうつ訓練

- a. 入学当初。教師に手を添えてもらう。点筆の上からたたいて押し込もうとしたり、力まかせに打って穴をあけてしまった。1か月後1マスに1点ずつ書けるようになり、さらに2点、3点と点の数が増えた。2か月後、メの字（6点）書きが可能になった。
- b. 結果…自発的に点字板をとりだして、点字紙いっぱい打って教師のところへ持ってくるようになった。

（イ）点字板による単語の点字書きの学習

- a. 点字群とものの結合の学習の直後、必ず点字書きを行なった。カシ・ハシなどはすぐに書けたが、点の数が多くなると難かしくなった。
- b. 点字書き説明器による指導。これを使って読む場合と、うらがえしの書く場合の点の相互の位置関係をさわって知ることができた。最初製作したものに、さらに左右対称になるように境を加えた。

(結果) 新しい単語についてもものとの結合をさせ、直後に点字書き説明器を使って点字書きをさせたところ、はじめて可能になった。36年3月には説明器から離れて、点字カードをうら側から読みとり、点字書きするようになった。

c. 活字組立…セルロイド点字活字による単語構成ののち点字書きをする。

d. 日常生活への応用…時々点字で書いて要求するようになった。

(ウ) 点字タイプライターによる点字書きの学習

昭和38年にはいって小型タイプライターを教えた。

〔方法〕 ビス植込拡大点字板とタイプライターの6個のキィとの結合

ウ. 点字による文弁別および構成の学習

点字の単語を覚えることにあまり興味を示さず、すぐに飽きてしまい覚えた単語もすぐ忘れてしまう傾向があった。そこでM・Kには、行動と結びつける方がよいと考えて、まだ無理のように思われたが早めに単文学習にはいった。

(ア) 点字単文と事柄および行動との結合

a. 動作と単文構成・点字書きおよび点字単文の結合

〔方法〕

- ① ある動作をさせる (例) オカネヲモラウ
- ② その動作を表わした点字文をあたえて解説させる。
- ③ 文構成用語板により文構成をしてから点字書きをする。
- ④ 見本の動作だけで点字書きをする。

(文例) オカネヲヤル, オカネヲモラウ, ～エ行く, ～ヲタベル
など

(イ) 単文構成の学習

単文構成用語板を用いる。とくに会話の形式を用いた。

〔方法〕 「コレヲ何デスカ」「コノヒトヲダレデスカ」「ナニヲホシイカ」などの点字の質問に対して、文構成により答える。

エ. M・Kの点字学習における指導の留意点について

(ア) 弁別と構成を組合せながら進めた。位置弁別においても、その後の

文弁別においても同様に、弁別と構成、よみと書きを組合せて行なった。

(1) 身振りサインとの結合を行なった。また、M・Kの実態に応じて、早くから単文にはいり興味をもたせるようにした。

(4) 指文字学習

点字学習を始めてから、まもなく指文字学習にはいつている。

ア. 指文字の弁別と構成の学習

(ア) 指文字のかたちの弁別…方法はA・T, Y・Sの場合と同じ。

(イ) 指文字の構成

〔方法〕 見本の指文字にふれ、まねてかたちづくる。点字を媒介にしない。

(結果) 簡単な単語について可能であった。例(ハジ・オチャ・ボン・パン・人の名前)

(ウ) 指文字と点字との結合 このでは点字による構成を行なった。

〔方法〕

① 母音について点字と結びつける。

② 各行音について、点字書き説明器を用いて、母音部と子音部に分けて点字と指文字を結びつける。

(結果) 点字50音表(清音)を指文字に訳することが可能になった。(第49図参照)

(エ) 濁音と拗音について

点字の場合は濁音、拗音の弁別の確立に時間を要した。したがって指文字についても少し遅れて確立した。

イ. 指文字法による交信

前述のように昭和36年4月より用いられて、学習が進むと共に身振りサインから指文字に移行した。



第49図

(5) 振動法の学習

ア. 日常生活における発声のようす

人に話しかけるときは比較的低い声で「アーアー」と連続する。人を呼ぶときは「アー（低）ア（高）」と続ける。怒ったときは「アーッ」とわめく。その他「プアプアプ」「カカカ」「ブルブル」などときどきだす。特に日常は「アーアー」が多く、現在も、指文字で会話をしながら声を出している。

イ. 模倣のみによる発声

(ア) 母音口形の模倣

〔方法〕 見本のモデルの口形にふれ、口形紙や口形筒を用いて口形をつくる。

(イ) 発声の模倣…モデルの唇・舌・歯・のど・ほほ・はなにふれて模倣する。ここでは口形・呼吸・声の出しかたを模倣しようとする意欲がみられた。

ウ. 携帯用補聴器の使用

音・振動に対する関心を示していたので、日常、補聴器の使用を始めた。

エ. 振動法による語音弁別学習

(ア) 昭和36年には、触話と実物または点字の結合を行なった。

〔方法〕 (見本用) 教師の発語による触話 (選択用) 見本に対応する実物または点字カード2種 (語音の例) ハシ・ボン・ハコ・人の名前

(イ) 昭和41年以降、触話による単音の弁別を行なった。

〔方法〕 単音では特にイ列音について、単語では特にあいさつ語について強化してみた。

〔結果〕 あいさつ語の弁別は可能であった。人の名前や動作語など

あらかじめ、語の範囲を教えておくと見当をつけるようにみえた。

オ. 振動法による発信行動の学習

(ア) 日本語母音の発声学習

a. 母音の口形構成

〔方法〕 点字、口形筒を用いた。(点字例) アノクチ

b. 呼吸調整

〔方法〕 点字を用いた。(点字例)アノイキ A・TやY・Sとは異なり呼吸調整には特に困難な点はなかった。

c. 母音の発声…模倣を主とした発声の訓練をした。

(a) 発声の際の刺激や指文字を使用した。

(b) 長短・強弱の弁別と発声の学習

〔方法〕 振動器を使用して、モデルの発声を振動にかえ、点字カードの選択をする。このあとM・Kが発声する。(点字例)ナガイアノコエ

(ウ) 日本語基礎音の発声の学習

特に基礎音についてはA・T、Y・Sのように、くわしく構音の説明を点字文ですることなく、教師の発声を模倣する方法が多く用いられた。

a. 点字又は指文字で音を示し、教師の発声を模倣させる。

b. 濁音の発声…清音と弁別させることによって強化した。例(サ、ザ)

c. イ列音、サ行音、ラ行音の発声…構音の説明には、点字文を用いたが熱心に触話して模倣しようとする意欲が感じられた。

d. 発声の練習の際は、指文字を用いて指示することが多かった。

(エ) 振動法と点字法との結合…点字五十音の発声の学習を行なった。昭和41年からは、点字教科書の音読の指導を始めている。

(オ) 振動法と指文字法との結合

a. 指文字による単音発声…基礎音発声の学習ですでに始めた。

b. 昭和41年ごろまでは、会話は指文字を主体としていたが、教師が意識的に生活のなかに触話刺激を多くとり入れ、M・Kにも発声を促すようにした結果、日常生活でかんたんな文形式の発声が多くなってきている。とくに人を探すときなど、大きい声で呼びかけるようになった。

(カ) 発声矯正…発声頭部模型、集団補聴器を使用した。

(6) かな文字学習

ア. 普通の文字による交信について

アメリカでは、相手の手のひらに人差指で大文字のアルファベットを1字ずつ書く方法も用いている。これは普通文字を習得してから盲聾に

なった人たちに有効な方法である。また、手のひらだけでなく背中にかいてもよい。点字や指文字を知らない人たちと会話する方法として考えられるがM・Kのような先天的盲聾の場合には、新たに学習しなければならない。彼の場合、昭和42年に後天盲聾者K・Tが、かな文字を手のひらにかいて会話しているのを知って学習の意欲をもった。

1. ひらがなの学習

(ア) 浮き出し文字と点字・指文字・発音との結合

〔方法〕 (見本用) 点字または指文字 (選択用) 浮き出し文字数種。浮き出し文字は、点字紙に触画用の作図板でかいたものを用いたが、途中からサーモフォームで作ったものにかえた。さらに浮き出し文字を声を出して読めるようにした。

(イ) 枠内のかな文字を構成する線分の弁別

〔方法〕 (見本用) 線分カード (選択用) 線分カード数種
正方形の枠の大きさは1辺5cmで、枠内における長さ・位置・方向などについて弁別させる。

(ウ) 枠内における、針金で作った線分による文字構成

これは針金をおいて位置を固定することができず、すぐ動いてしまうので効果はあがらなかった。

(エ) サーモフォーム製筆順カードによる書きかたの指導

〔方法〕 見本用のサーモフォーム筆順カードは、筆順を追って別々のカードにしたものである。このカードを参考にしながらレイズライターに書く。(注34)

(オ) 点字説明文による書きかたの指導

各文字について線分の長さ・位置・方向などを説明し、サーモフォーム製かな文字カードを参考にしてかく。この場合もレイズライターを用いる。

(カ) 手のひらの上にセルロイド枠をおいたり、枠組の基点を手のひらの上にきめて人差指でかく。または机の上に大きくかく。

(キ) 手のひらの上に指でかけられた文字を読む。この場合かく人の指先をかるくふれているとわかりよい。

ウ. かたかなの学習

カナ文字タイプの学習とともに、かたかなの学習も始めていた。

エ、日常会話における使用

日常の会話でM・Kは自発的に使用し始めている。なお、長音・促音や濁音・拗音の表わしかたも習得することができた。

2. 教科の基礎となるような諸学習

(1) 国語（または言語指導）の基礎となるような学習

ア、語いの学習

イ、属性弁別…点字を用いる。

ア、大小について…点字紙・やかんなどを使って比較する。

イ、軽重について…バケツ・やかんに水を入れて比較する。

イ、多少について…ごいしを用いたり、水道の水を出して比較する。

イ、長短・厚薄・温冷などについて

イ、二次元の属性弁別…大きくて軽い、大きくて重いなど

イ、文を読む

イ、疑問文を用いる。「コレヲ何デスカ」「ダレデスカ」「何ヲホシイカ」「イクツホシイカ」など質問して答えさせた。M・Kはこれらの疑問文をよく使用するようになった。

イ、点字文テキストを用いる。日常生活の経験を題材にしてテキストを作ってあたえる。内容は学校・寄宿舎・家庭・日課などに関するものであり、テキストを読んだあと指文字や身振りも加えて説明し質問して答えさせた。

イ、文の構造について。特に動詞の現在形と過去形の区別や助詞の使いかたを指導した。

イ、手紙文を読む。すみ字のものは点字になおしてあたえる。

イ、会話のあとで、内容を文章にまとめて解説させる。

イ、遠足・運動会・旅行などの行事の内容を事前や事後によませる。

イ、童話などの点字の本をよむ。マッチ売りの少女、少女ヘレンケラーなど。童話は空想的なので、M・Kの直観主義では納得できなかった。むしろ、ヘレンケラーの物語りの場合は、自分の経験とヘレンケラーのそれとも比較して、いろいろと質問したり、感じたことを話した。

(ク) 点字教科書を読む。盲学校小学部の教科書を用いて音読させ、文の内容をつかむことに重点をおいた。M・Kは話題を発展させて自分の経験について話すことが多くなった。

ウ. 文を書く

(ア) 日記の指導

昭和37年から始めたが、自分で書き始めたり、項目以外に書き加えることもできた。さらに昭和38年の冬休みからは、家庭で日記をかくことができるようになった。

- a. 項目をあたえる。日付・天気・寒暖・勉強・食事・散歩など。
- b. 行動メモ…1日の行動を点字でメモして参考にさせる。
- c. 教師が項目に関係なく自由に作文して読ませたり、指文字で伝えて書かせる。
- d. M・Kに項目にこだわらず自由に書かせる。しかし、形式が固定してしまっ、日課以外の自分の考えや感想を書くことに乏しい。

(イ) 手紙の指導

昭和37年から指導を始めた。昭和38年になると、家庭へ手紙をかくて出したいと希望するようになった。彼の手紙をかく動機ははっきりしているので、特に重点をおいて指導した。

- a. 手紙の形式を教える。あて名・あいさつ・本文・あとがきなど。
- b. 初め見本を使ってあたえ、回数を重ねているうちに、ひとりで書けるようになる。
- c. 用件だけでなく、自分の様子をかくことを考える。
- d. 住所録を作るのを覚えて、じょうずに利用できるようになった。
- e. 自分で姉にあてて書いた手紙の例

「お手紙どうもありがとうございました。私は2月12日月曜日
から16日金曜日までかぜを引いて寝ていたので学校を休んでいま
した。私は熱が39度1分あがっておいしゃさんの所へ電話をかけ
て、寄宿舍へきて、おいしゃさんがみて注射を2本しました。おい
しゃさんの名前は浜口先生です。2月15日と19日月曜日には雪
が降ってきました。雪の深さは25センチでした。私はかぜを引い
ていたので雪合戦をしませんでした。ライトハウスへ行きました

点筆がありませんでしたからまた送ります。昭和43年2月22日
木曜日」

エ. 文法の学習

盲聾教育研究会編のテキストを使用した。

- a. (だから), (ので)は会話でも用いているので理解できた。
- b. (のに)(ても)(でも)は, この学習で初めてははっきりしたが, 会話にはあまり使われない。

オ. 会話の指導

(ア) 1校時の会話について。M・Kは始業時には, いろいろな要求やら話したいことをかかえていて, それを解決し, 吐き出さないと学習にはいらないことが多かった。それでも1校時には会話を十分にしておいて, 気持ちを安定させるように努めた。

(イ) 指導の重点について

- a. 表現の指導 とくに敬語, 接続助詞について指導した。
- b. 「ナゼ」「ドウシテ」の使用 昭和41年には特に「ナゼ」と問いかけることを多くした。その結果, 昭和42年になって初めて, 「何如」というようになり, その後はしばしば使うようになった。
〔事例〕 「ナゼ」を初めて発したとき。

昭和42年5月16日 M・Kの姉(理容師)が学校へくることがわかると, 友だちのY(女・中学生)が姉によって理容をしてもらうように, 教師からYに話してくれと依頼してきた。Yとは一番よく指文字で話しているのだが自分ではいおうとしない。一緒に連れて行ってその話をするとYは「いや」と云った。そこで直接に話しをさせると強く「ナゼ」と問いかえした。Yははずかしさで「いや」と云ったのかも知れないが, 自分の好意が人に受け入れられないので, 納得できず思わず「ナゼ」という言葉が出たものと思われる。

(2) 算数の基礎となるような学習

ア. 数と計算の学習

(ア) 数について

- a. 初期の点字学習と指文字学習で50まで教えた。

- b. 実物（ごいし・タイル）と数記号（点字または指文字）との1対1の対応によって100までかぞえた。
- c. 数列…タイルを使用して倍数列を教える。百位から千位の数に進んだ。
- d. 大きな数を声を出して読んだり、そろばんに入れる。

(i) 計算の学習

a. 加減の計算

- (a) 実物と1対1の対応をしながら、指文字や点字や計算板を使用して数える。

- (b) 指送り算（第50図参照）。左手に加数、右手に被加数の指文字をつくり、加数をひとつずつ減じ、被加数をそれに応じて増していく。この場合の指文字数字は、アメリカ片手指文字法による方法である。人差指－1，人差指と中指－2，人差指と中指と親指－3，親指を除く四指－4，五指－5，小指と親指で輪を作る－6，薬指とで輪をつくる－7，中指とでつくる－8，

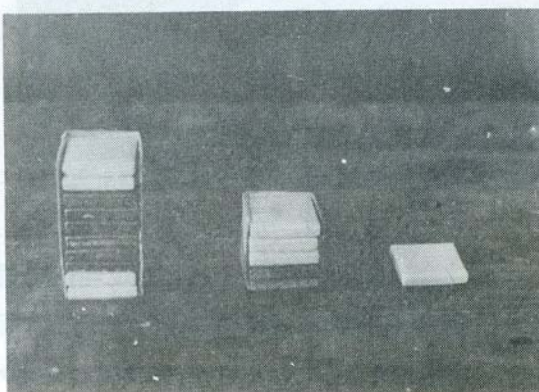


第50図

人差指とで作る－9，親指を他の4指の内側に折る－10。

- (c) 枠使用の加減…実物との1対1の対応から、あるまとまった集合の大きさとして数を理解させるために（5の枠）（10の枠）を用いた。（第51図参照）

- ① 枠について。ボール紙で枠組をつくり、中にタイルを5枚ま



第51図

たは10枚いれ、側面は開けておいてタイルが数えられるようにする。

② (5の枠)(10の枠)を使って数の集合を作り、これを用いて答えを出す。

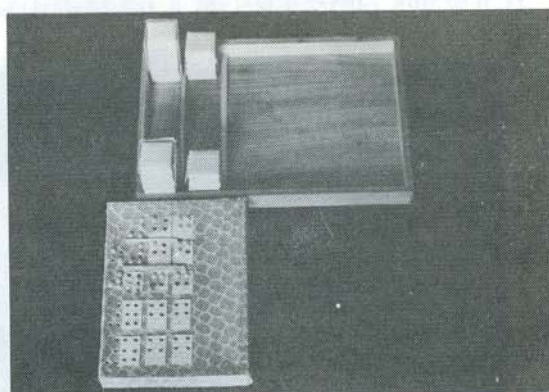
③ 学習の経過については省略

(d) 2桁の2数の加減…暗算又はお金、パッキング束、点字計算板のいずれかひとつまたは組合せによる。

① パッキング束(10, 5, 1の各单位)と分類箱を使用し、パッキング束の操作により計算をする。

② 点字計算板を使用し、演算の順序にしたがってリベットを(こま)に入れて点字数字を表わす。

A・T, Y・Sが用いたリベット数字加減計算箱のふたに担当する。(第52図参照)



第52図

③ お金や①②の方法を組合せて計算する。

(e) 2数の加減の強化…20以下の数の加算であっても暗算によらず指送り算をすることが多い。筆算形式の計算板と、これに関連させてそろばん操作を教えた。これによってくりあがりの加算はじょうずになった。

(f) そろばんによる加減…導入用そろばん(5桁, 5だま, 角だま)や武田式そろばん(4だま, 将棋倒し)を用いた。また、初めは被加数, 加数, 答えを別々に表わすため、同時に3個のそろばんを用いた。そろばんの計算は、各位の計算を点字で説明したり、計算板を対応させて行なった。減算は指送りの方法で行なっていたが、くりさがりの場合がむずかしいので $(10 + n) - m = 10 - m + n$ の考え方を教えた。

b. 乗除の計算

(a) タイル方陣と対応して九九の練習をする。

(b) 倍数列表を用い、順を追って書いたり指文字で反覆練習をする。
しかし6, 7, 8の段になると指送り算をすることが多かった。

(c) そろばんによる乗除... 乗除の計算はそろばんの使用が効果があった。

c. おかねの弁別と計算

(a) 10円貨, 5円貨, 1円貨を分類し, パッキング束の操作と対応して計算する。

(b) お金の種類・枚数による金高の計算と買物の際のおつりの計算

(c) こづかい帳の残高の計算

イ. 計測の学習

(ア) 時刻・時間

a. こよみの使用... こよみに行事予定・宿直の先生の名前, こんだてなどを自分で書き加える。

b. 時計模型による時刻のよみ。時刻のよみが5分単位で可能になったところから実生活に応用できるようになった。

c. 実際の時計による時刻のよみ(第53図参照)。
掛時計・めざまし・腕時計を使用した。日常, 時計で時刻を調べることが多くなり, 日課の時刻に気をつけるようになった。

d. 時間の計算

(イ) 長さ・重さ・がさ・温度

a. 物指・台秤・ます・寒暖計の使用について教える。

b. 日常生活で応用する行動が表われるようになった。背の高さを測ったり, 弁当の重さをはかったりする。



第53図

ウ. 点字教科書の使用

点字教科書の中から題材をえらんで指導した。

エ. 点字テキストによる空間に関する概念系の学習, 時間に関する概念系の学習, および分数の学習については現在, 指導を行なっている。

(3) 社会の基礎となるような学習

ア. 地図または歩行図による空間関係についての学習

(ア) 学校中心の地図を作り, 実際に歩いたり乗物に乗って経験させたりえて地図によって指導した。

(イ) 簡単な案内図をかく。自分の家までの案内図など。

イ. 社会関係についての概念形成の学習

(ア) 家庭や学校に関する点字テキストをあたえて指導した。



第54図

ウ. 新聞を読んでやる。とくに選挙・成人式・交通事故・ベトナム戦争などに関心を示した。

エ. 点字教科書の中から題材をえらんで指導した。(第54図参照)

オ. 中学部の校外指導では工場, 電話局, 消防署, 県庁, 駅, その他を見学した。

(4) 理科学習の基礎となるような学習

ア. 生物の構造についての学習

(ア) 動物の観察(第55図参照)

(イ) 動物の解剖... ねずみの解剖をしたが, M・Kは興味をもって触れ熱心に学習した。

(ウ) ひとのからだについて... 点字テキストによる学習をした。



第55図

イ. 天気の観察と記録

ウ. 学校周辺の自然観察
 エ. モーターの仕組みについて。
 昭和38年には特にオートバイのエンジンに興味を持ったので、点字テキストを作り、実際に操作させてその仕組みを説明した。

オ. 点字教科書の中から題材をえらんで指導した。

カ. 動物の飼育と植物の栽培…

A・T, Y・S ともに指導したが M・K は興味をもって仕事をし、要領もよく熱心であった。

(5) 図工(技術)の基礎となるような学習

ア. 触画の学習

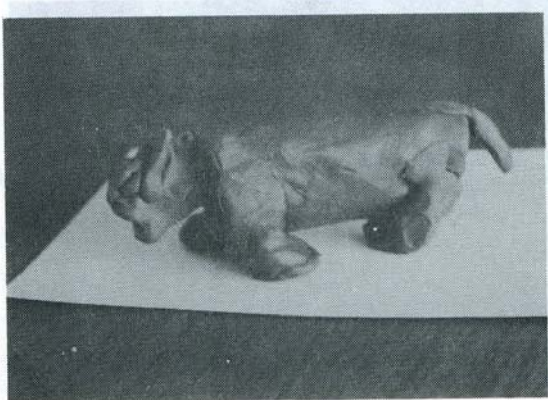
a. 実物の再表現…立体幾何模型やちゃわんなどの実物をモデルにする。

b. 用器画の学習…基本となる幾何図形および幾何模様の作図をする。

イ. 粘土細工…犬をじょうずに作ったが、概して興味を示さなかった。(第56図参照)

ウ. 模型組立…自動車・ブザー風力計・飛行機などの組立てをした。

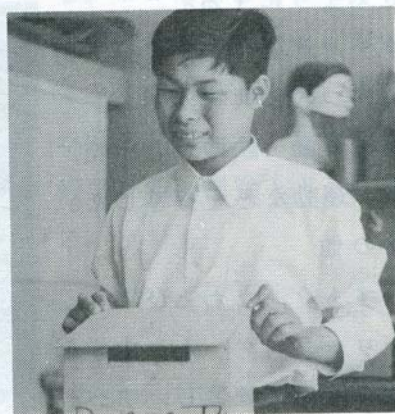
エ. 箱作り…紙又は木を材料とする箱作りでは、部分図や用具の使いかた(第57図参照)



第56図



第57図



第58図



第59図

の指導をした。M・Kは木工用具の使用はじょうずである。点字紙入れ、郵便箱を作った。(第58図参照)

オ. ビニール紐による七宝編み

カ. エンジンの構造(第59図参照)

(6) 家庭の基礎となるような学習

ア. 縫いもの。雑巾, ふとんカバー, ぞうり袋などを縫った。

イ. 食事の指導

ウ. 献立と調理の指導

a. 毎日の食事について, 献立の指導をした。

b. 簡単な煮物について, 切る, 洗う, 煮るなどを経験させた。

(7) 体育の基礎となるような学習

M・Kは体育に最も興味を持っている。中学部にはいってから, 一斉授業に参加するようになった。

ア. 徒手体操…ラジオ体操は全部おぼえている。ときどき, ひとに触れて合せるようにする。

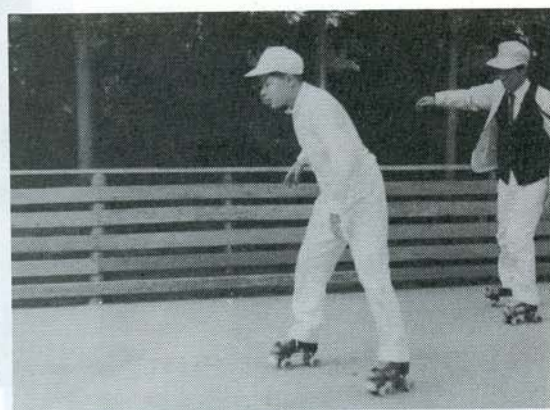
イ. ボール運動…とくに盲人野球で打つのに興味がある。

ウ. 器械運動…鉄棒, とび箱, マット運動などを指導した。

エ. その他

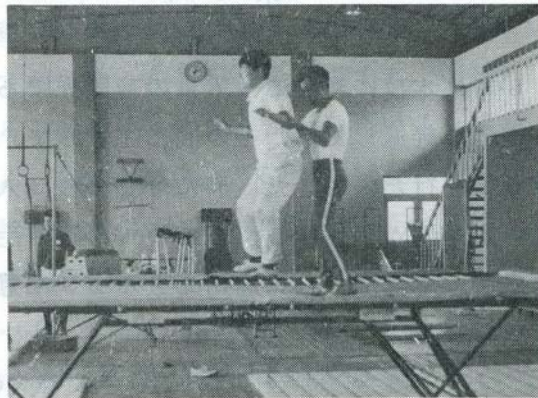
a. すもう, なわとび

b. ローラスケート…中学部生と一緒に練習し, すべれるようになった。(第60図参照)



第60図

- c. 水泳…中学部生と一緒に練習し、クロールで少し泳げるようになった。
- d. 県トレーニングセンターへ行った。(第61図参照) 継続してトレーニングするように計画したい。
- e. 体力テスト



第61図

Ⅳ 特別活動

1. 生徒会活動

中学部にはいってから、生徒会活動に参加させている。しかしながら、日常の学校生活の実態は、どうしても他の学級との接触が少ないうえ、意思疎通の問題もあって活動は十分とはいえない。

2. 学校行事等

儀式・文化祭・運動会(第62図参照)・遠足・給食などには参加している。M・Kは自分から進んで参加する意欲をもっている。M・Kには機会の少ないところの、集団行動における規律を学ぶ場として、学校行事は特別活動とともに重要である。



第62図

第 5 章 S・H の 教 育

S・Hは本校における4人目の盲聾児である。昭和44年4月に入学してから1年を経過したが、その間に主として、生活の基本的習慣づけと交信の基礎学習を行ってきた。特に今までの3人の盲聾児とは異なって、盲児施設青い鳥学園から通学しているので、日常生活の指導については、打合せ会や連絡簿によって十分に連絡をとるよう配慮している。

I 入 学 前 の 状 況

1. 生育歴について

昭和37年(1962)に北海道札幌市に生まれた。父母は健在である。S・Hのほかには子どもはいない。出生時の状況は、難産で未熟児(早産8か月)であったため、保育器に2か月半はいつていた。3才時の昭和42年6月から43年3月まで札幌聾学校で、週に1度聾幼児教育を受けた。昭和41年11月から左眼の治療を受けたが見えなくなり、次いで昭和43年2月(5才時)には急に右眼も見えなくなった。昭和44年10月には盲児施設青い鳥学園に入園した。

2. 障害について

(1) 障害の程度

ア. 視力…(右眼)白内障および虹彩後癒着明暗弁, 視力0

(左眼)眼球萎縮, 視力0 北大病院では外傷性であると診断され, 左眼をこぶしでガンガン叩くためといわれたという。なお, 左眼が見えなくなってからは明るい所では見えている様子だが少し薄暗くなると見えず, とり目のような状態が続き, このあと右眼も急に見えなくなった。

イ. 聴力…両側感音性難聴, 聴力損失右80dB, 左80dB これは北海道中央児童相談所の調査資料によるものである。なお入学後, 甲府市・耳鼻科において, 幼児用聴力検査器によって聴力測定を試みたが, その結果

は次のとおりである。

〔幼児用聴力検査器による聴力検査の結果について〕

〔方法〕①初めに検査器の前にすわらせ、左右から音を出すと、器械に手をあてたり耳をつけたりする。②両手は振動が伝わらないように机の上か、器械中央部におかせる。③S・Hは聞こえるときは検査器の音の出る右または左のスピーカーに手をあてる。または耳をあてる。聞こえないときは手も出さず、耳もあてない。以上のように反応がはっきりしているので検査が可能であった。

〔結果〕500c/sにおいて、90dB、80dB、75dBのそれぞれについて左右とも反応が認められた。また、1000c/sにおいて、90dB、80dBのそれぞれについて左のみに反応が認められた。

3. 日常生活のようすについて

(1) 家庭におけるようす（北海道中央児童相談所調査資料から）

ア. 日常生活の基本的習慣づけ

(ア) 歩 行

- a. 失明前…生後1年6か月で始まり普通に歩いた。
- b. 失明後…歩くし、走るし、飛ぶことができる。敏しょう、動作は早い方である。家の中は壁や家具を伝って歩く。戸外では母の手をひいて歩くが、両眼がみえなくなつてからは、ひざをあげるようにして歩く。

(イ) 食 事

- a. 失明前…スプーンで食べていた。
- b. 失明後…スプーンでは、すごくこぼしながら食べるので親が食べさせてしまう。手づかみで自分で食べたがる。味噌汁、牛乳を飲む。特に好き嫌いはない。

(ウ) 用 便

- a. 失明前…ひとの手を引っ張って便所へ連れて行く。
- b. 失明後…同じように手を引っ張って連れていく。新しい場所に来ても便所を教えておくと、手をひっぱって行く。自分で紙を使って始末できる。外ではひとりでする。

(二) 睡眠

a. 失明前…ひとりで寝た。

b. 失明後…母がつかないと寝ない。

イ. 交信

a. 物をほしいときは、親の手をひっぱって、物のある所へ連れて行く。

b. 冷蔵庫・水道・菓子のかんなど置き場所がきまっている所はひとりで行く。

c. 親は子どもの表情で気分はわかる。

d. 親が叱るときにはおしりを叩く。あまり叱ることはないが、ひどい音をたてる時など叱る。

e. 頭をなでたり抱いてやるとすごく喜ぶ。

ウ. 遊び

a. ブランコは好き。

b. お人形遊びも好きで、ほゝずりして抱いて喜ぶ。

c. まりつきも拾ってやると非常に喜んでする。

d. 相手になってやると、すごく喜んで一緒になら何でもあそぶ。

エ. チック…あごをたたいたり、目をたたく。(札幌市立病院でチックと診断された)

(2) 学園におけるようす

ア. 日常生活の基本的習慣づけ

(ア) 歩行 園内では居室からほかの場所へひとりで伝い歩きできるように指導した。

(イ) 食事…スプーンを持たせるが、途中でいやになって手づかみで食べる。

(ウ) 用便…便所の方向へひとを引っぱていく。自分で始末することができ。水洗便所の水を流すこともできる。

(二) 睡眠

a. 添寝…保母が添寝をする。眼をさますとひとを探す。

b. 睡眠の調整…最も大きな問題点である。入学後次第に乱れていき、1か月後には昼夜をとりちがえた状態になる。就寝時に用便させて2時間ぐらい寝て小便をしてしまつて眼をさまし、このために断続的

な睡眠となる。また、家庭で母親が子どもを自動車の中において、ちょっと用事している間に少し小便をもらすことがあった。

(イ) 着脱…用便の際、下着をおろすことができる。靴を脱いだりはいたりできる。

(カ) 清潔…歯みがきの指導を始める。顔を洗うこと、手を洗って拭くことはできる。特に便所では、自分で消毒液に手をひたしてから水で洗うことができる。

イ. 交 信

(ア) 身振りサイン

- a. ちょうだい…1度教えたら、すぐに覚えて使うようになる。
- b. 食事…サインをしてから食堂に連れて行く。
- c. 用便…サインをして便所へ行くように促す。
- d. その他のサイン…高いところにのぼったとき、足をたたくと降りてくる。

ウ. 要求表現

(ア) 遊んでいてひとが離れると、土をなめ始める。ひとを呼ぶためのようである。前述のように、小便を洩らすのも同じような要求と思われる。

エ. 空間把握

(ア) 椅子の高さをあらかじめ手で測ってから、また登って飛びおりる。

(イ) 昭和45年1月に帰省して再び学園へ帰ってきたとき、建物のなかの様子を記憶していて、ひとりで自分のへやにはいる。

Ⅱ 生 活 指 導

前述のように、入学前6か月間の学園の生活指導において、すでにいくつかの身振りサインを習得し用いていた。入学後は、身振りサインによる基礎指導としての基本的習慣づけを行なってきた。学校にいる時は、4月から9月までは午前中の2時限までであり、堀口教諭が着任してからは、給食までであるから、1日のうちの多くの時間は学園で生活していることになる。したがって学校では生活全体にわたる指導はできないので、連絡をとりながら、

指導上の問題を把握して、学校における指導にとり入れてきた。ここでは、この1年間における生活指導について、学園の状況を参考にして述べてみる。

1. 指導の目標

入学当初の行動観察の結果に基づいて、次のような点に目標をおいて指導を行なった。

- (1) 散歩・運動を多くとりいれて、健康の増進、体力の向上、運動能力の発達をはかる。
- (2) 身振りサイン法の使用により基本的習慣の確立をはかる。
- (3) 身振りサインによる発信ができるようにする。
- (4) あそび・生活経験をとおして、残存感覚とくに触察の能力をたかめる。
- (5) 振動法をとりいれて、発語・触話に対する関心をもたせる。

2. 指導の内容

- (1) 使用している身振りサインの種類と方法

A・T, Y・Sが使用したものと、ほぼ同じ方法である。

ア. 歩 行

- a. 歩き始める。手を握って前に軽く振る。または脊中を押す。
- b. とまる。手をもって引く。またはひじを引く。(付添がとまればとまる)

イ. 食 事…唇に軽く2・3度ふれる。

ウ. 用 便…大便は臀部、小便は前腹をたたく。

エ. 清 潔

- a. 洗面…顔を洗うように両手で顔をこする。
- b. 手洗い…両手をわけてこする。

オ. 入浴…肩から胸にかけて手をおろして洗う動作をする。

カ. 就 寝…両手を頬にあて頭を横にする。

キ. 着 脱

- a. 靴の場合…足の甲をたたく。
- b. 服の場合…ボタンに手をかけさせたり、服にふれさせる。

ク. ちょうだい…両手のひらを上にして重ねて前に出す。

- ク. 両手を払うようにして2, 3度すり合わせる。
- ケ. 待つ…両手のひらを下に向けて重ねる。
- コ. ほめる…頭をなでる。
- サ. 制止…手の甲をたたく。

(2) 身振りサインによる基本的習慣づけの指導

9月末ごろから、睡眠のみだれから情緒が不安定になり、チックも多くなった。この状態は3学期にはいつても続いた。このような状態が激しくなると、片時も付添いから離れようとせず、日常生活が全体的にくずれてしまい、自発的な活動も少なくなる。しかし、2月になって次第に回復しつつある。

ア. 歩 行

a. 単独歩行

- (a) 便所…用便のサインによって、教室から便所まで壁伝いにひとりで歩けるようになった。しかし、チックが激しくなると、付添いにあごを持つように求めた。
- (b) 下駄箱…教室から下駄箱までは、下校の際ひとりで行けるようになった。
- (c) 講堂…講堂での遊びをもとめ、ひとりで入口まで行ったことがあった。一般にチックが激しくなると、単独歩行をしなくなった。
- (d) 学園では食堂・便所・自室・調理室など知っていて、ひとりで行くことができる。

b. 散歩…手を離して付添いの少し前を歩いたりする。足どりは軽くて遊びながら歩いた。

c. 歩くのがいやなとき。両足を投げ出してすわり込み、靴を脱ぎすてた。

d. サインの発信…手をひっぱる。学園では外出の要求のとき下駄箱までひっぱって行った。

イ. 食 事

- a. 食べかた。左手でボールを持ち、右手でスプーンを使うことを教えた。面倒になると手でつかんで食べ始めた。情緒が不安になると教師がそばで体をつけてないと承知せず、気に入らないとおかずをにぎりつぶす、テーブルをたたく、ひどいときは両手で盆をわざとひっくりかえすこともあった。となりの食器に手を出すくせがある。

b. 食器の使用 主としてスプーンを使わせた。すくう場合に、皿よりも深いボールにかえると効果があった。

c. 偏食…とくにない。

d. 給食…学校では寄宿舎内の食堂へ連れて行き、他の児童とともにさせた。

e. 水をのむ…のみたいときは戸棚からコップを出す。

f. サインの発信

(a) 2学期から学校で午前中に食事のサインをして要求するのが目立った。

(b) 学園ではサインののち、食堂へ行き手を洗って食卓の前にすわる一連の動作ができるようになった。

ウ. 用 便

a. 用便のしかた。便器はさわって慎重にまたぐ。紙を使うことや水洗の水を流すのはできる。

b. 便秘の傾向。時間をきめて連れていった。

c. 夜尿など。情緒が不安になると小便を洩らす。学園では夜尿を防ぐため就寝してから便所に起こした。

d. サインの発信…大小便の区別はでき、前腹をたたいて学校でも知らせるようになった。しかし、3学期に入っては、小便を教えることがなくなり、大便のみ前腹をたたいてサインしている。

エ. 清 潔

a. 洗面・手洗い

(a) はみがきは入園後、朝夜2回行なっている。

(b) 顔を洗う。まだ十分ではなく部分的である。

(c) うがいは学校で指導した。口の中に水を含んだり、ブクブクするのはすぐにまねができた。のどの奥をゴロゴロならしてうがいをすることは、教師の口の中によく手を入れて触察させると、興味をもってまねしようとしていた。

(d) タオルで拭く。

(e) 水道のじゃ口の開閉はじょうずである。水で遊ぶことが多い。

b. 入浴…からだの洗い方が割合じょうず。ひとに洗わせないで自分で

やろうとする。

オ. 睡眠

a. 睡眠のみだれ…学園では専任保母が交替で世話をしている。調子のよいときは10時間位続けてねむるが、くずれ始めると、眠りが昼間にまわり、悪循環して昼夜とりちがえ、夜中に起きて、机の上から飛びおりたりして遊ぶようになる。昼は頭やあごを打ってきげんがわるくなる。特に11月下旬から12月中旬にかけて最もひどく、午前中数回小便をもらし、からだのけいれんもみられた。夜中に小便をもらして眼がさめるので夜尿起こを始めたが、起こすとなかなか寝つかず一晩中ねむらないときがあった。

b. 寝具の始末…軽いものを運んで手伝いができる。

c. あいさつ…就寝のときは、正しくすわって頭をさげてあいさつできる。

カ. 着脱

a. ボタンのかけはずし。(第63図参照) 訓練用のボタンを用いて、大きいものから小さいものへと順に訓練した。その結果、小さいボタンの場合も、できるようになった。片方の手でボタンを持ち、他の手の指先



第63図

を穴につっこんでボタンをつかんでくぐらせるようにした。

b. スナップはまだむずかしいので手を添える。

c. 靴の左右の弁別ははっきりしていない。しかし、指先で靴のかかとを持ってはくことはできる。靴をすぐに脱ぎたがる。靴の底をなめるくせがあったが、2学期にはいってなくなった。

(3) 日常生活のようす

ア. 感情表現

a. 喜ぶ…満足のとき笑顔をする。気に入ったあそびのときは「キャーキャー」と声をだす。

b. 笑う…いたずらっぽく笑う。面白いときとめどなく笑い続ける。

c. 怒る…きげんの悪いとき、要求のとおらないとき、ひとをひっかく。

髪の手をひっぱる。自分の顔やあごや頭を打つ。あまり大きくないが泣き声を出すこともある。

d. 泣く…自分の要求がとおらないとき、シクシク泣くのがみられるようになった。夜中に泣きまねのように「ア—ア—」と大きい声を出すこともある。激しく泣くのは殆んどみられない。

イ. 要求表現

(ア) 身振りサインによる表現

a. 食事…学校でも自分で口に手をあてたり、教師の手を自分の口に持っていき食事の要求をすることが多くなった。

b. 用便…学校でもサインをすることがある。

c. ちょうだい…かしやあめをもらいたいときにする。一番早く身についたサインである。

d. 終り…学習中に終りのサインをすることがある。

e. ほめる…何かじょうずにできたとき自分から頭を撫でてくれと求めることがあった。

(イ) 直接の行動による表現

a. 水をのみたいとき。戸棚からコップを出す。

b. 外に出たいとき。学園の玄関にひとりで出る。

c. ある所へ行きたいとき。教師の手をひっぱる。自分で行く。

d. 教室へはいりたくないとき。教師の手をひっぱってはいろいろとしない。

e. 寝たいとき。学園で保育の手を引っぱって押入れの前に行き、ふとんを敷くことを求める。また、ふとんが敷いてあるときはパジャマを持ってくる。

f. 運動をしているとき止めると、さらに同じ動作をして続けるように求める。

g. 気に入らないとき、机の上をたたいたり、両手を合わせて打ったりまた、制止したり促そうとして手を出すと強く払いのける。

ウ. 遊び

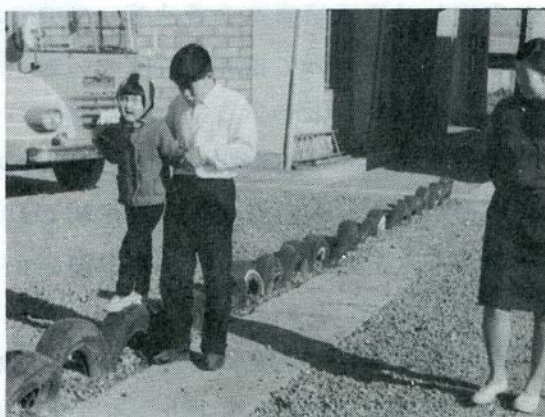
(ア) バランスをとるあそび。 教室の中で小太鼓などを両手の指先で支えながら、さらに舌で触れている。食事の間に牛乳びんや茶わんでも同じように遊びながら飲む。ジャングムジムの上で、両手をはなして、バランスをとろうとしていることもあった。

(イ) 人と遊ぶ。 おいかけっこをして遊ぶ。ひとに抱かれたり、たわむれて遊ぶ。

(ウ) ジャングムジム・ブランコ・すべり台・タイヤ渡り(第64図参照)など遊具で遊ぶ。

エ. 人との関係

夏休み、冬休みなどに帰省したあと、ひとのからだに手足をからませて抱きついたり付きまとい、これを離そうとすると、自分のあごをうったりする。いつも人がそばにいないと不安になるようであった。



第64図

オ. 物との関係

物を歯にあてたりなめることが多い。そしてすぐに投げてしまう傾向がある。まだ、かたちに対する関心ははっきり表われていない。ねこ・いぬ・かえるなどの動物や、葉っぱの動きなど動くものに関心を示す。

カ. 音に対する興味

耳のそばで大きい声を出してやると耳の穴をほじくり、さらに続けて声を出すように求め、相手の耳をひっぱって口を自分の耳に持っていかなせる。

キ. 探索行動…教室の中で戸棚の上にのぼる。

(4) 情緒の安定と健康管理

前述のように睡眠のみだれと共に情緒の不安が表われ、1度始まるとしばらく続いた。2学期には特に激しい時期があったがそのときは、自分のあごや頭を強く打つ、強くガクンと首を振ってその衝激で歯をならす、平手で床を打つ、両手のひらを合わせて強く打つ、シクシク泣きだす、人に抱きつくな

どが表われた。また、ちょっとしたことでもすぐに気にして怒り、感情の起伏が激しくて気嫌がよいと思っていると急に泣きだすこともあった。人にあごを押さえてもらうようになり、手を離すと激しくまた打ち始めた。特に2学期後半になって、ほんの2・3秒間ではあるがけいれんが表われた。時に、からだをメチャクチャに動かして身もだえすることもみかけた。3学期も不調が続いていたが、少しずつ回復してきている。これは睡眠の状態と関係しているようであり、当面の課題は睡眠の調整にある。これが成功すれば情緒が安定し、健康状態がよくなり、学習も進められると思う。学園では睡眠の調整に重点をおいて指導を続けている。

(5) 医療について

ア. チック…学園では内科医の診断を受け、ときどき表われる身体のけいれんはチックとも見られる症状であり、睡眠の乱れもそれが原因ではなかろうかと云うことで、安定剤を2・3回服用したが効果がないので中止した。

イ. 脳波検査…学園では精神科医に脳波検査を受けた。

ウ. 歯科…歯科校医により、6本のう歯を治療するために、学園から2回通院して抜歯を試みたが抵抗が激しくて中止した。

エ. 眼科…眼科校医の検診の結果、右眼は手術の可能性はあり、現在は無理だが4・5年以内に手術すればよいと診断された。

Ⅲ 学 習 指 導

S・Hの学習は、その内容において大きく3つに分けることができる。触覚による交信の基礎学習、振動法の学習および運動の学習である。そのほか、学習の構えをつくること、選択学習の方法を理解させること、予想される学習の予備的経験をあたえることなどがある。

1. 交信の基礎学習

(1) 日常生活にみられるS・Hの触運動のようす。

ア. 物を唇にチラチラとふれるようにして感じ楽しむ。

イ. 物を口の中に入れたり舌でなめる。

ウ. 幾本もの指先で撫でるようにして物にチラチラ触れる。

エ. 物のふちを丹念にたどるようすははっきり表われていない。
オ. 物にふれた場合、以上のような触れかたをしてから、投げすててしま
う。

カ. むしろ動くものに興味をもち、自分が運動することや聴覚的刺激に興
味を示す。

(2) 触運動の傾向を知るための試み

ア. ペグボード

〔方法〕 ひとつひとつ棒をあたえて、穴を教えて入れさせた。

1. 棒さし器

ペグボードよりもさらに、穴の直径が小さく(穴の直径 0.5 cm)、穴
の間隔が狭い棒さし器を用いて、棒をさし込む訓練をした。棒さし器は
正方形の盤上に縦10穴、横10穴、計100の穴があいていて、金属の
棒をさしこむようになっている。方法と結果については次のようであっ
た。

(ア) 盤上の穴に自由に入れさせる。S・Hは穴を指で探らずに棒先でさぐ
ってさしこんだ。

(イ) 穴を指で押さえて入れさせる。しかし、すぐに指先が穴から離れて、

(ア)のように棒の先で穴をさがして入れた。

(ウ) 一番手前の横の10穴のみを提示してあとはかくしておき、任意の
穴に10本の棒を入れさせた。自分で穴をさがして全部の棒をいれる
ことができるようになった。

(エ) 右隅の縦の10穴のみを提示して、任意の穴に10本の棒をいれさ
せる。自分で穴をさがして全部の棒をいれることができるようになった。

(オ) (ウ)(エ)について、任意の穴ではなく、右から順に入れさせる。順に穴
をさがして入れることは完全にはできなかった。

右手の人さし指で穴をなぐって押さえていて、左手に持った棒の先をそ
の穴に入れることを教えた。初めは穴から指がすぐに離れてしまったが、
次第に左右の手指が共に働かせることができるようになった。

(3) 幾何学的形弁別の学習

今までの3人の盲聾児の学習と同じような方法であり、形は円・正三角形

正方形・正五角形を用いた。

ア.〔方法〕（見本用）木製はめ込み枠台（選択用）見本の形に対応する木製形態片 2 種～4 種

〔結果〕形態片の選択およびはめこみは正確にできるようになった。しかし、はめ込み枠台のかたちのふちのたどり方は部分的で腕の動きも少なかった。それで手を添えて指導した。

イ. ア.の場合の見本用および選択用のいずれかを触図にかえたり、両方を触図にかえて弁別させる。この学習ではとくに見本用、選択用の両方が触図のとき、図形の移動はできないから（ごいし）による選択表示を教えた。

（ア）〔方法〕（見本用）触図（選択用）形態片 2 種

（イ）〔方法〕（見本用）形態片（選択用）触図 2 種

（ウ）〔方法〕（見本用）触図（選択用）触図 2 種

〔結果〕（ア）（イ）のように、いずれかが形態片であるときはできた。しかし、（ウ）については、まだ触図の弁別は困難であったから、厚い木製形態片から触図に移るまでの過程で次のような工夫をした。

（エ）イ.の（ア）で（見本用）の触図の代りに、点字紙に厚紙形態片をはりつけて用いる。（第 6 5 図参照）

（オ）触図の代りに、厚紙りんかく線触図を用いる。触図は三上式盲人用作図板でつくった浮出し図をいうが、厚紙りんかく線触図は、点字紙に厚紙の約 0.3 cm の巾

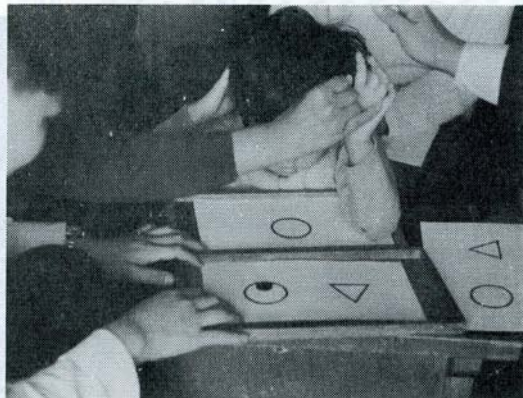


第 6 5 図

でりんかく線を切り抜いて貼りつけたものである。（第 6 6 図参照）

a.〔方法〕（見本用）厚紙りんかく線触図（選択用）針金形態片または厚紙形態片 2 種。見本用の厚紙りんかく線触図の大きさは、選択用の形態をはめ込めるようにしておく。

b.〔方法〕（見本用）（選択用）ともに厚紙りんかく線触図。



第66図

〔結果〕この方法で、ごいしによる選択表示をして、強化が続けたが、生活面のみだれもあって、はっきりした結果を得るに至っていない。

(4) 定位の学習

ア. 自分のからだにおける定位

〔方法〕ゴム紐（周の長さ16cm, 26cm, 29cm, 60cm, 5cmの5種）を用いて輪をつくり、それぞれをうで・足首・首・胴・指にかけてこれらをはずさせる。また、ゴム紐を持たせ、からだの部位を指示して掛けさせる。

イ. 他の人のからだにおける定位

〔方法〕他の人のからだの各部位にゴム紐の輪をかけたりはずしたりする。

ウ. 外界の刺激の定位

〔方法〕ゴム紐またはビニール紐で編んだ物干用紐を材料にして、内径の異なる数種の輪を作り、これを板の上に立てた棒にかけさせる。また棒から他の棒に移す。

エ. ア.イ.については、ゴム紐の輪を円形の針金棒に代えて行なった。また、ウについては(5)の学習の棒さしを用いても行なった。

〔結果〕aからdまでの学習はわりあいに簡単にできた。

(5) 棒さしによる位置弁別

厚い木板上に1個、2個または3個の穴（直径1.2cm）をあけ、穴と穴の中心をむすぶ直線上に溝を設ける。この板を用いて、棒さしによる位置弁別の学習をした。

ア. 教師の模倣をして棒をさし込む。

(ア) 1 個の穴の場合

(イ) 2 個の穴の場合…左右および上下について行なう。

(ウ) 3 個の穴の場合…左中右（第 6 7 図参照）および上中下について行なう。

1. 3 個の穴の場合について、まんなかの棒を基点として、見本用と同じように右または左、上または下の位置に棒をさし込む。



第 6 7 図

〔結果〕アの場合、順に入れることはわりあい簡単にできた。しかし、イの場合は、一時見本用と対応して正しく棒をさしこむことができたが、まだ十分に確立してはいない。

2. 振動法の学習

(1) 日常生活のようす

ア. 自然的発声

きげんのよいときは（マ……）（バ……）（イヤー）など。大声で泣くことは少なくシクシク泣く。

イ. 聴覚刺激に対する反応

ラジオに耳をつける。耳もとで大きな声を出すと耳の穴をほじって、また続けるように求める。耳から 30 cm 位に離れたところから大きな声を断続して出すと、S・H はそれをまねて声を出す。例えば（ア、ア、アー）と刺激すると、S・H も（ア、ア、アー）と発声する。チリかごや洗面器をかぶって声を出していることがある。

ウ. 日常生活における触話刺激の試みとその反応

(イ) 触話であいさつをする。

オハヨー、サヨーナラ、オヤスミナサイを握手やおじぎと一緒に触話とする。S・H は自分でまねて声を出す。触話を求めて相手の口に手をあてることもある。

(ロ) パン・あめなどをあたえるとき触話をする。

この場合 S・H にも発語を求めると、まねしようとする意欲をもって声を出す。

(2) 振動法学習の前段階としての触話弁別学習

まだ数回行なっただけであるが、触話と実物との結合を試みた。

〔方法〕 (見本用) 教師の発語 - 触話刺激 (選択用) 実物 2 個
コップ・はし・ボール・あめ・パンなどについて行なった。

〔結果〕 選択における正反応は少ないけれども、触話刺激を受けるとまねしようとして発語し、関心のあることを示した。

(3) 振動法学習の前段階として、聴覚刺激および振動刺激を与える。

レシーバーと振動器を付属した集団補聴器を用いた。

〔方法〕 ラジオを入れたり

(第 68 図参照) マイクで

声を入れて、レシーバーと

振動器をとおして聴覚刺激

と振動刺激を同時にあたえる。

また同時に触話をあたえることもある。

〔結果〕 ラジオの場合、30

分位レシーバーをかけてい

ることがあった。振動器は

指で触れるよりも、直接耳にあてて聞こうとすることが多かった。

(4) 振動法による発信行動の学習

ア. 日本語母音の発声学習

(ア) 口形構成

〔方法〕 口形紙や口形針金枠を口にあてて、教師の口形を模倣して

ア.イ.お.うの口形をつくる。

〔結果〕 口形は大体つくれるようになったが安定してはいない。

(イ) 呼吸調整

a. 息を吸う。

〔方法〕 ストローでジュースをのむ。手のひらに口をあて、息を



第 68 図



第69図

吸う。

〔結果〕 初めはむずかしく直接口をつけて飲んでしまったが、次第にじょうずになった。

b. 息を吐く。

〔方法〕 手のひらに小さく切った紙を沢山のせ、教師の模倣をして吹いて紙をとばす。

(第69図参照)

〔結果〕 「ブブブ」と声を出

して、息で紙をとばすことができるようになった。しかし、まだアの口をして息をだすことはできない。

(ウ) 発声の模倣。アの発声はきれいにすることがあるが、まだ安定はしていない。結局は呼吸調整の強化が必要であろう。他の母音についても行なっている。

1. 実物との対応における発語の学習

〔方法〕 アメを用い触話刺激をあたえ、発声模倣したらアメを食べさせる。

〔結果〕 この方法で反覆して学習したところ、約1か月でアメ・パンイモについて、模倣がじょうずになり効果があったが、アメ以外はまだ実物と結合していない。

3. 運動の学習

(1) 散歩…校庭や学校周辺の散歩は日課として行なっている。

(2) 身体の動作…手をつないで走る・うさぎとび・スキップ・ギャロップなど。特にギャロップを喜ぶ。両手を持って上に跳びはねる。

(3) 体操…ラジオ体操は学園では日課として行なってきた。その結果、学校へ来ても時折、自発的に手を振りあげたり、からだを廻して体操を始めることがある。

(4) 遊具による運動…ジャングルジム・ブランコ・すべり台などで興味をもって遊ぶことができる。

- (5) その他 マット・とび箱・平均台を用いて簡単な運動をする。

4. その他の学習の前段階の学習

始めたばかりではあるが、その他の学習の前段階の試みとして次のような学習がある。

(1) 点字を打つ訓練

ア. 点字板を用い手を添えて、点を打ち、その点にふれる。

イ. 自分でマスさをさぐりながら点筆の先をマスからマスに移させる。

ウ. 自分で点を打ち(第70図

参照)その点にふれさせる。

まだひとマスずつ移動するこ

とはできないが、点を打って

その点によく触れることはで

きる。

(2) 触画学習

レイズライターを用いて、実物のかたちや点・線の表現の学習を始めた。



第70図

ア. 自由に点や線をかかせる。

1度教えると自分で点を打ったり、線を引いて書いたものによく触れる。

イ. 物のふちを写した図形にふれる。

牛乳びん・箱・かん・直方体の模型などを底面のふちを手を添えてたどらせ、できた図形(円・正方形)と幾何模型形態片と対応させる。

ウ. 物のふちをたどらせる。

教師の模倣をして、ボールペンでふちをたどろうとする意欲がみえる。

5. 特別活動

遠足・運動会や小学部の校外指導に参加させている。(第71図参照)



第71図



図0.5.15

「の国」………してきて、………の自由、………
は………の………の………の………の………
………と………して………。

………の………の………の………の………
………の………の………の………の………
………の………の………の………の………
………の………の………の………の………
………の………の………の………の………
………の………の………の………の………
………の………の………の………の………
………の………の………の………の………
………の………の………の………の………
………の………の………の………の………

第6章 盲聾教育実施上の諸問題

最後にこの章では、盲学校において盲聾教育を実施する場合の管理運営および指導の諸問題について、教育の実際をとおして述べてみたい。

最初の盲聾児であるA・Tの寄宿舍指導が始められてから現在までの20年間には、4人の盲聾児の教育が行なわれ、その結果指導法が開発されて教育の可能性が実証された。

しかしながら、盲聾児の特殊性のために、実際の教育の運営や指導においては、多くの困難な問題に直面してきた。その中でもとくに、寄宿舍における生活指導と生活管理が、この教育を実施するための最も重要な課題となっている。

そのほか、学校としての指導態勢の問題、盲聾児に適した指導法や教育課程の研究の問題、進路指導の問題などまだまだ今後に残された課題は多い。管理運営の問題と実際の指導の問題とに分け、その中で生活管理や指導態勢、指導法の研究、盲聾児をとりまく生徒の指導および進路指導と福祉についてとりあげることにしたい。

1. 管理運営の問題点

(1) 生活管理の問題

寄宿舍では、初期の基本的習慣づけの時期に始まって、舎生との間で交信して集団生活を体験し学習する時期に至るまで、毎日の生活では常にその行動を見守りながら、教育的配慮に基づいて生活管理を適切に行なう必要があった。そのためには、寄宿舍では他の盲児の指導のなかでとくに盲聾児に対して重点をおいて配慮しなければならないが、実際には生活管理の条件を整えることはなかなかむずかしく、この問題のために種々の方法をとってきている。

特別な生活管理を必要とする理由は、盲聾児の日常行動の実態に基づくものであるが、これについて2・3の例をあげる。

Y・Sの場合…初期の生活指導では、昼夜の区別がなく、学校中を夜中でも歩いた。この行動はY・Sの外界に対する好奇心・探究心の表われであったが、時には屋根にまでのぼったりしたので、常に見守って安全を保つことが必要

であった。またその後、病気を患う様になってからは、治療や養護面などの健康管理においても、とくに配慮を必要とした。さらに家庭が貧困であったため帰省できず、長期休暇中の生活管理が問題となった。

M・Kの場合…入学当時から、行動が激しく敏しょうであった。また、欲求不満の際には攻撃的になったり感情が爆発しがちであった。視覚や聴覚を失っているのにもかかわらず行動が激しいので物にぶつかったり人と衝突することが多かった。それでいつも気をつけて行動するように注意するのであるが、そのようなときは何か目的があることが多く、急いでいるために夢中になるようである。盲学校では、全盲児や弱視児また他の重複障害児がいるので安全管理の面からも常に注意しなければならない。他人に対してばかりでなく、M・K自身も走って転倒し、ひたいを8針も縫ったことがあった。また成長するにつれて他の舎生と接する機会が多くなったが、同時に交信が十分にないためにトラブルも多くなった。

S・Hの場合…寄宿舎ではなく盲児施設から通学している。現在は初期指導の段階で、睡眠調整が当面の課題であるから、昼夜にわたる指導をしなければならない。

このような盲児の実態から常に付添ったり、直接付添わなくても十分に見守る必要があるので、生活管理の面で他の生徒とくらべてより多くの配慮が必要である。

したがって、初期の段階では、専任の指導者によって昼夜を通じて個別指導を徹底するようにした。さらに集団適応の段階にはいると、他の舎生との接触が多くなり行動の範囲も広がってきたので、専任の指導者ばかりでなく寄宿舎の全職員の協力や他の舎生の指導も必要としているが、この場合には学校環境の諸条件のなかで盲児のための態勢をつくるのがなかなかむずかしく、問題をかかえながら現在に至っている。

(2) 指導態勢の問題

まず、寄宿舎では、前に述べたような生活管理やひとりひとりの徹底した生活指導を行なうためには、特別な配慮をして指導の態勢をつくる必要があるであった。この20年間には、その時の学校の状況によって、盲児の寄宿舎指導の態勢は移りかわってきた。これを大きく分けると次のようになる。

ア、専任の寮母が初期の生活指導を行なった。

A・TとY・Sにそれぞれ専任寮母があたり、他の寮母も協力した。

イ. 時間割の交替制で、大勢の教師や寮母が生活指導を行なった。

専任の寮母が退職したための応急措置であった。

ウ. 専任の寮母および補助者が生活指導を行なった。

A・TとY・Sにそれぞれ専任寮母があたり、さらに補助者が加わった。

エ. 担当の寮母を中心として、寮母全員が生活指導を行なった。

すでにM・Kが入舎していた。専任の付添はいろいろな事情によりなくなった。その後A・TとY・Sは退舎した。

これまでの経過のなかで、寄宿舍指導において非常に困難な状況になり、継続することがむずかしくなった時期があった。それは特に生活管理上の問題が原因している。イの場合は、専任の寮母が退職したために止むを得ず交替制をとったが、盲聾児の生活指導には効果が期待できずしつけがくずれた。そして専任の指導者によって一貫した指導を行なう必要があらためて実証された。

エの場合はイと同様に、盲聾児の寄宿舍指導には非常に手数がかかって困難であるうえ、盲聾児の心理を把握して科学的な指導をしなければならないので、寮母が退職した場合、すぐに代りの専任寮母や補助者を充てることがむずかしかった。それでその後は専任の寮母を付けずに、寮母全員による指導が行なわれたのである。そのうえM・Kの行動が激しかったので、3人の生活指導にはいろいろと問題が生じ、A・TやY・Sには日常生活に退行が現われるようになった。

A・TやY・Sが退舎してからはM・Kひとりになったが、この頃から他の舎生との接触が多くなったので、舎生の指導や生活管理、そのための指導態勢をつくる必要があった。舎監や寮母によって、大勢で指導する態勢を強化したり、舎生にも友だちであると同時に介助できるような生徒をつくるようにした。しかし、実際には意思疎通の問題やM・Kの行動の粗野な面もあって、いろいろとトラブルを生じ、寄宿舍全体の指導にも影響をおよぼしている。

学校では、昭和29年からA・T、Y・Sのための教室があたえられ、専任の教師が配置された。その後特別学級に認められ、現在ではM・KとS・Hについてそれぞれ1学級に認められて、2名の教師が指導にあたっている。このように学校の指導態勢は整ってきているが、これまで述べたように、主として寄宿舍の生活管理と指導態勢に問題が残されている現状である。

2. 指導の問題点

(1) 指導計画の問題

盲聾の障害をもつものであっても、障害の程度や失感の時期が異なり、また、ほかの障害を合わせもつ場合もあるので、それぞれに応じた計画を立て、指導法を工夫しなければならない。その上、これまで日本では盲聾児の教育例がなかったので、最初の2児の教育は開拓的な非常に困難なものであった。

さいわい、盲聾教育研究会による生活指導、学習指導等の研究があったため、その研究成果を基礎にして指導ができたものである。

現在までの研究では、基本的習慣づけ、言語学習、さらに教科の基礎となるような学習についての指導計画が作られたが、さらに、これを個に応じたきめの細かい計画にしたいと考えている。

(2) 生徒指導の問題

最大の問題となっていることは、M・Kの学校における生活指導や寄宿舎指導において、集団生活の適応をたかめることである。この問題の解決のためには、他の生徒のM・Kに対する理解を深めさせ、仲間として迎え入れて、集団行動の中で訓練する必要がある。

学校では、M・Kを中学部の生徒会活動に参加させ、学校行事も中学部生と共に行動したり一般の生徒職員を対象に、指文字講習会を開いて指文字を学習させ、M・Kとの会話ができるようにしている。しかし、危険が伴ったり意思疎通が十分でない面があるので、生徒同志だけではなかなか仲間づくりをすることはむずかしいが、生徒の指導をしたり、M・Kの補助をすることによって次第に効果をあげている。特に全盲生の場合、衝突することを警戒して不安が先に立つことや、M・Kの行動がどうしてもしつこく感じられるので敬遠されることが、生徒指導のむずかしい点である。

(3) 進路指導

盲聾の場合は、教育に長い年月が必要である。初期の生活の基本的習慣づけや言語学習だけをとってみても、他にくらべてその学習の習得が大変おくれる。しかし、現在の学校制度のなかでは、いつまでも学校で教育するわけには行かないので、ある時期に進路を決定しなければならない。一般に盲聾者の完全な自立は大変むずかしいことであるから、まず、福祉施設に収容して、そのなかで、今までの学校教育の基礎の上に、能力に応じた職能訓練を

施していくことが望ましい。

能力の高い盲聾者の進路については、外国には例があるが、まだ日本では実例がない。

本校の場合、A・TやY・Sは、当時盲聾者のための施設がなかったために、青い鳥学園（盲児施設）に収容された。M・Kも現在20才で中学部3年であるが、まだ進路は決定していない。M・Kの意欲や能力を活かすことができるような進路が得られるように望んでいる。

（注1）東北大学教育学部研究年報第2巻別刷（昭和28年12月）堀江

貞尚，ろう盲（二重障害）児による。

（注2）盲聾教育研究会の年次研究テーマについては、末尾の（付表2）

参照

（注3）触画教育については、
盲学校における図形の取
扱方と盲人用作図用具…

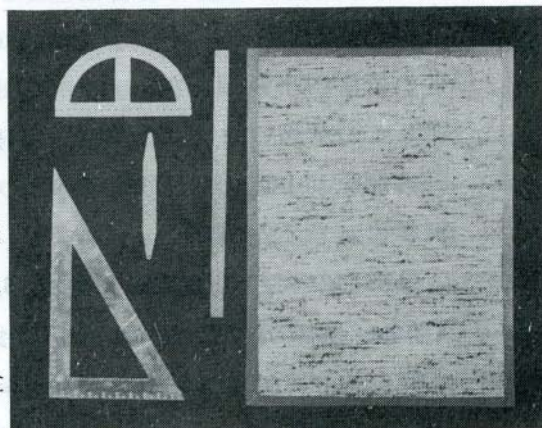
（第72図参照）の研究

山梨県立盲学校長 三上

鷹磨（昭和27年7月3

日全国盲学校算数教育全

国大会発表資料）参照



第72図

（注4）選択学習の手順…基礎

学習では、ふたつの枠箱を前に使用した。これは触空間を規定して一定の枠内で学習を行なうためである。枠箱の大きさ：縦15cm，横30cm

① こどもの手前に見本用箱，向う側に選択用箱をおく。

② 見本用箱のなかの見本用教材にふれる。次に選択用箱の選択用教材にふれる。

③ さらにこどもは，直接選択したものを見本用箱に移す。または，基石などを用いて選択表示をする。

- ④ 正しい選択をした場合に頭をなでたり、ほうびの菓子などを与える。
- (注5) 複合形態板…上下弁別および左右弁別の用具。両端に異なったかたちのくり抜きをもつ長方形の板。かたちは円・正三角形・正方形・長方形の板の大きさは $11\text{ cm} \times 4\text{ cm}$ 。
- (注6) 連続鋏板…上下弁別および左右弁別の用具。長軸上に連続した小鋏頭列の上に、位置弁別をさせる大鋏頭を持つ長方形の板。大鋏頭的位置は中央または両端の3種。長方形の板の大きさは $9\text{ cm} \times 3.5\text{ cm}$ 。
- (注7) 非連続鋏板…上下弁別および左右弁別の用具。長軸上の中央及び両端の位置に、位置弁別をさせる位置には大鋏頭、他のふたつの位置には小鋏頭をもつ長方形の板、長方形の板の大きさは連続鋏板と同じ。
- (注8) 鋏板または触図…長方形の木板の左上または右下の位置に大鋏頭、他の位置に小鋏頭を打ったもの。長方形の大きさは $9\text{ cm} \times 4.5\text{ cm}$ 。なおこの学習のまえに、左上・中央・右下のいずれかの位置に小正三角形を切り込んだ正方形のボール紙、又はこの触図による位置弁別学習があるが省略。
- (注9) 長方形の大きさは $9.2\text{ cm} \times 5\text{ cm}$, $6\text{ cm} \times 4\text{ cm}$, $7\text{ cm} \times 5\text{ cm}$, $6\text{ cm} \times 3.5\text{ cm}$ の順に小さくなる。小円の大きさは直径 1 cm 又は 0.3 cm 。
- (注10) 枠の大きさは $9.2\text{ cm} \times 4.5\text{ cm}$, $6\text{ cm} \times 4\text{ cm}$, $4.5\text{ cm} \times 3\text{ cm}$, $3\text{ cm} \times 2\text{ cm}$ の順に小さくなる。小円の大きさは直径 1.2 cm , 0.7 cm , 0.5 cm の順に小さくなる。
- (注11) 小図形(こゝでは小円)の場合、とりはずした枠の大きさは($3\text{ cm} \times 2\text{ cm}$)、小円の大きさは 0.3 cm 。虫ビンの場合、ベニヤ板上のとりはずした枠の大きさは $1.5\text{ cm} \times 1\text{ cm}$ または $6\text{ mm} \times 4\text{ mm}$ 。
- (注12) 点字…日本で用いられているブライユ式点字は、縦 6 mm × 横 4 mm の長方形の枠内にある縦3個横2個計6個の点の位置の組合せを選択することによって各文字が構成され、点字五十音表が定められている。
- (注13) 点字活字…セルロイド片の上に、中央より手前寄りに点字を1字

打って、これを木片に貼りつけたもの、この活字を見本用箱又は選択用箱に入れる。

(注14) 単文構成用語板…セルロイド片または点字紙の上に、点字で単語(ますあけを含む)を打ち、これを木片にはりつけたもの。

(注15) 振動法…Vibration method または Tadoma method と呼ばれる。振動法のほかに触話法とも言われる。盲聾者の交信の方法のひとつである。この方法を習得した盲聾者は、発語で相手に伝達し、触覚で読唇する。このとき相手の唇におや指でふれ、他の指は頬に軽くふれる。人さし指は鼻の近くに小指はあごの方にもっていく。このようにして鼻音をとらえ、あごの動きをとらえ、そしておや指は氣息音と唇の動きをふれる。この方法では、幼少の時期から学習した場合に効果があるといわれている。点字や指文字を知らない人との会話に便利であり、また触話は自分の正しい発声を保つのに有効である。(Methods of Communication with Deaf-Blind People Annette B Dinsmore 1959より)

(注16) 口形紙…口形構成学習用 厚紙の中央にアイウエオの口形を切り抜いたもの。紙のほかにベークライトの円筒の側面に口形をあけたり、針金で口形をつくってもよい。

(注17) 発声頭部模型…木製。実物大の頭部の下あごをバネにより下げられるようにして、口形や舌の模型を操作して構音部の説明をする。

(注18) 可変式口形板…特にマの発声の学習で用いたもの。アの口形を切り抜いたボール紙2枚の間に紙をはさみ、ボール紙を固定しておいて、はさんだ紙を上下することによって口形の開閉を現わすことができるようにしたもの。(第73図参照)

(注19) 振動器付集団補聴器…
集団補聴器を改造したも



第73図

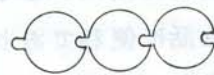
ので、聴覚刺激と同時に、振動刺激をあたえることができる。マイク 2, レシーバー 5, バイブレイター 3, (第 7 4 図参照)

(注 2 0) 触画円カード。点字紙の上に、縦 2 個、横 5 個のごいし大の触画円をかき、これを数字 1 0 と結びつける。同じようにして、1 個から 1 0 個までのカードを作った。



第 7 4 図

(注 2 1) パールおよび加算用パール束の箱 パールは、ビニール製球状で、突起と穴がついていてつなげて遊ぶもの(第 7 5 図参照)。加算用パール束の箱は、このパールをつな

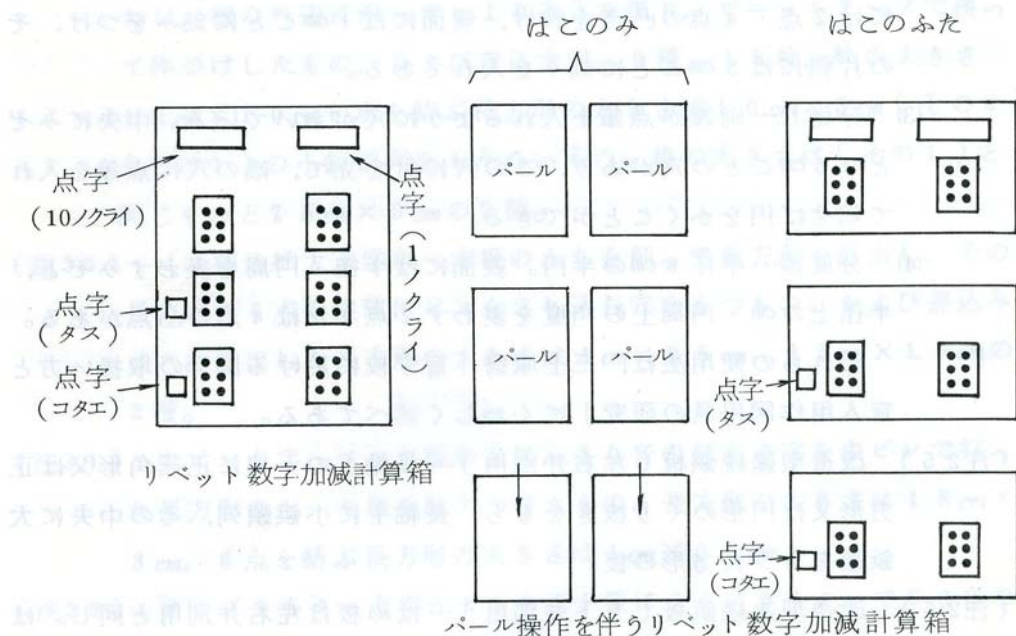


3 個つないだ場合のパール

第 7 5 図

げた束を、ふたのついた小箱に入れ、ふたの上には(1ノタバ)から(10ノタバ)までの点字カードをはりつけたもの。加算の問題を読み、(4タス3ワイクツカ)の場合は(4ノタバ)と箱と(3ノタバ)の箱をとり出し、なかのパール束にふれて答える。のちに、点字のみの触れて答えるようにする。

(注 2 2) リベット数字加減計算箱 点字構成用枠板にリベットをさし込んで数字を表わし、これを箱のふたにはりつけ(数字符号は省略する), 図のように並べておく, 問題はリベットをさし込んで示し, 答の枠にリベットをさし込んで答える。パール操作を伴う場合には, 被加数・加数・答の数を表わす箱を別々にし, さらにそれぞれの数の 1 位, 1 0 位の実(箱の)を別にする。箱のみの中には, 数字に対応したパールを入れておき, パール操作ののち, 答の枠にリベットを入れて答える。(第 7 6 図参照)



第76図

(注23) パッキング操作による計算箱…水道用パッキングを10個、5個、1個の3種の束にはりつけ、それぞれ10の単位、5の単位、1の単位とする。箱をしきって10の枠、5の枠、1の枠に分け、上の段を被加数、中の段を加数とし、パッキングを枠に入れて問題を示す。パッキングを操作して下の段の枠に答えをだす。(第77図参照)

(注24) 三上式盲人用作図用具…山梨盲学校の三上校長が昭和5年に考案製作したものである。その種類について簡単に説明する。

第77図

10ノワク	5ノワク	1ノワク

- (1) 図画板…点字板大、点字紙をピンで止めて使用する。針を立てることができる。点筆でかくと紙の反対側に凸点(凸線)ができる。

- (2) 金属製溝穴式点出指し…巾1cm、長さ15cm、中央にみぞをつくり、それに0.5cmごとに穴をあけ、表面

パッキング操作による計算箱
例(16+7)

には2点・4点の凸点を設け、側面には1cmごとに刻みをつけ、その片側には5cmごとに刻みを入れてある。

(3) 分廻し…両端が点筆を入れるように穴があいている。中央にみぞと0.5cmごとの穴があり、この穴に針を立て、端の穴に点筆を入れて廻せば円をかくことができる。

(4) 分度器…半径5cmの半円。表面には半径・円周を表わすみぞと、半径上のcm・円周上の角度を表わす2点または4点の凸点がある。

これらの使用法は、三上鷹磨「盲学校に於ける図形の取扱い方と盲人用作図用具の研究」にくわしく述べてある。

(注25) 改造型連続鋸板(左右弁別用)…長軸上の一端に正三角形又は正方形又は円形のくり抜きをもち、長軸上に小鋸頭列、その中央に大鋸頭をもつ長方形の板。

(注26) 改造型連続鋸板(上下弁別用)…はめ板は左右弁別用と同じ。はめ込み枠台は異なる。はめ板の大きさは16.5cm×4cm、円の直径2.5cm、正方形1辺2.5cm、正三角形1辺2.5cm。

(注27) 十字形はめ板…(その1)両端に異なったかたちのくり抜きをもち、長軸の上に小鋸頭列、その中央に大鋸頭を持つ長方形の板。かたちは正三角形・逆正三角形・円・正方形。(その2)十字形の一枚大の板に、長軸上に小鋸頭列、一端に円形・正三角形・逆正三角形・正方形のいずれかひとつをもつもの。はめこみ板台は十字形のくり抜きをもつ。

(注28) 十文字式植込鋸板…(その1)正方形の板の中心を示す平鋸頭、その中心を通る上下左右の方向に小鋸頭列をもち、その鋸列のそれぞれの端に大鋸を差込む穴を有し、板の外辺に沿って(より系)を張り、ビニールテープを覆って枠づけしたもの。および差込大鋸。(その2)対角線方向だけのもの。(その3)小鋸頭列が中心を通る上下左右および対角線の方向にあり、それぞれの鋸列の端に大鋸をさし込む穴をもつもの。

(注29) 複合形植込鋸板…(その1)長方形のベニヤ板の上に、拡大した点字の6点に相当する位置に大鋸を差し込む穴を有し、6点間または6点と枠を結んで得られる種々な位置関係を小鋸頭列によって表

わし、板の外辺に沿って（より糸）を張り、ビニールテープで覆って梓づけしたもの、および差込大鋸。9種、18枚、梓の大きさ15cm×10cm 6点を結ぶ長方形の大きさは10cm×5cm（その2）（その1）の小鋸頭列をもたないもの。梓の大きさは（その1）と同じものと7.5cm×5cmの2種。

（注30）ビス植込拡大点字板…木板のふちを削って長方形を浮出し、その長方形に6点の位置にビスをさし込む穴をもつもの。および差込みビス。浮出した長方形の大きさは4cm×2.5cm、2.5cm×1.5cmの2種。

（注31）虫ピン点字…ベニヤ板の上に、50音の拡大点字を虫ピンで打った長方形のボール紙を貼りつけたもの。長方形の大きさは18cm×3cm、6点を結ぶ長方形の大きさは1cm×0.5cm。

（注32）タイプライター点字…セルロイド板にタイプライターで50音の点字を打ち、ベニヤ板に貼りつけたもの。

（注33）点字書き説明器…長方形のベークライトをはり合わせ、そのふちに沿ってベークライト板をはりつけて梓を作り、その梓の中に点字の6点に相当する位置に穴をあけてビスを植込み、ビスの足を点筆で押して突き出すことができるようにしたもの。これを木枠内に2個並べて固定し、1個ごとに回転できるようにしてある。長方形の大きさは2.5cm×1.5cm梓の内りの大きさは3.8cm×2.1cm

（注34）①サーモフォーム製かな文字カード…厚紙の上に紐でかな文字をつくって接着剤でとめる。これを原板として、サーモフォームで浮き出し文字にしたもの。②盲人用レイズライター…ゴム板の上に、プラスチック製の薄い用紙をのせ、ボールペンなどでかいて、線を浮き出させるようにしたもの。

(付表 1) 山梨県立盲学校盲聾教育の沿革

- 昭和23年 (1948) 山梨県立盲啞学校長・堀江貞尚は、山梨県下の盲聾児の実態調査を行なった結果、教育可能と思われる盲聾児・A・T男を発見した。
- 昭和24年3月(1949) 山梨県立盲啞学校は廃止され、新たに県立盲学校並びに聾学校設立。盲学校は校長事務取扱教諭・松井新二郎
聾学校は校長・堀江貞尚が就任。
- 昭和24年 A・T男の家庭指導を始めた。(担任教諭・富田和子、
寮母・古田立子)
- 昭和25年4月 校長・三上鷹磨就任。
- 昭和25年4月(1950) A・T男(5才11か月・山梨県)の寄宿舍指導を始めた。
- 昭和26年1月(1951) 盲聾児・Y・S子(7才3か月・神奈川県)の寄宿舍指導を始めた。
- 昭和26年5月 東京教育大学付属盲学校長・松野憲治、同付属聾学校長・川本宇之介氏を顧問とし、盲聾教育の基本方針を協議した。
- 昭和27年4月 助教諭・杉村今朝恵はじめて盲聾学級専任となった。
- 昭和27年 (1952) 盲聾教育研究会発足。(東京大学教授・梅津八三ほか)
- 昭和28年 (1953) 点字触弁別実験に成功。
- 昭和29年1月(1954) 杉村助教諭退職にともない、全校教職員の交替制による指導を始めた。
- 昭和29年4月 新たに専任の教諭・寮母による指導を始めた。(担任教諭・志村太喜彌、寮母・清水ふじ江ほか助手1名)
- 昭和30年5月(1955) A・T男およびY・S子は、来日中ヘレン・ケラー女史に日比谷公会堂で対面した。
- 昭和30年7月 発声指導を始めた。
- 昭和32年7月(1957) 指文字指導を始めた。
- 昭和33年2月(1958) 山梨県知事・天野久 盲聾学級視察。
- 昭和34年7月(1959) 全国盲教育研究大会において研究発表。盛岡市。テーマ「盲聾教育の概況」

昭和35年4月(1960) 前文部大臣・灘尾弘吉 盲聾学級視察。

昭和35年4月 盲聾児・M・K男(男・10才9か月・千葉県)入学。
(担任, 助教諭・中島ふじ江)

昭和36年4月(1961) 文部省実験学校に指定。研究課題「盲学校における重複障害教育の管理運営および盲聾児の指導計画に関する研究」

昭和37年3月(1962) A・T男およびY・S子は小学部卒業。

昭和37年3月 三上校長退職。

昭和37年4月 校長・丸茂清丈就任。

昭和37年4月 文部省実験学校に指定。(2年目)

昭和38年3月(1963) 甲府市日向町から現在地・甲府市下飯田町の新校舎に移転。

昭和38年4月 文部省実験学校に指定。(3年目)

昭和38年4月 山梨県実験学校に指定。テーマ「盲聾教育の研究」

昭和38年9月 高松宮殿下, 同妃殿下 盲聾学級ご視察。

昭和39年4月(1964) 文部省実験学校に指定。(4年目)

昭和40年3月(1965) アメリカ・パーキンス盲学校長・ウォーターハウス博士
ならびに国会議員・坂田道太, 同・田辺国男, 同・吉
江勝保 盲聾学級視察。

昭和40年3月 A・T男およびY・S子は, 中学部卒業。別科へ進学。

昭和40年3月 丸茂校長退職。

昭和40年4月 校長・石川武就任。

昭和40年4月 文部省実験学校に指定。(5年目)

昭和40年4月 教諭・水上昭夫 盲聾学級担任として着任。

昭和41年3月(1966) M・K男 小学部卒業。中学部へ進学。

昭和41年3月 A・T男およびY・S子は別科1年修了, 教育打ち切りになった。

昭和41年3月 石川校長退職

昭和41年4月 校長・飯島五郎就任。

昭和41年4月 文部省実験学校に指定。(6年目)

昭和41年5月 A・T男およびY・S子は盲児施設青い鳥学園に入園。

昭和42年4月 文部省実験学校に指定。(7年目)

昭和42年10月(1967) M・K男はアメリカの盲聾者ロバート・J・スミスダス
と文部省で対面した。

昭和42年11月 M・K男 かな文字学習を始めた。

昭和43年4月(1968) 文部省実験学校に指定。(8年目)

昭和43年7月 読売教育賞・身体障害児の部門 受賞。

昭和44年4月(1969) M・K男 中学部3学年にて留年。

昭和44年4月 盲聾児・S・H子(女・6才7か月・盲児施設青い鳥学
園々児・北海道)入学。

昭和44年4月 文部省実験学校に指定。(9年目)

昭和44年10月 教諭・堀口優子 S・H子の担任として着任。

昭和45年3月現在 盲聾児・M・K男(男・20才)中学部3学年
学級担任 教諭・志村太喜彌, 寄宿舎担任 寮母
平川春江。

盲聾児・S・H子(女・7才)小学部1学年
(日) 学級担任 教諭・堀口優子, 盲児施設青い鳥学
園から通学。

(付表2) 盲聾教育研究会の年次研究テーマ (昭和27年) 昭和27年(1952年)

1. 生活の基本的習慣についての現状の観察。身振り合図の成立と、その
 交信限界についての考察。
2. 高次学習の可能性についての診断… 自由な探索行動の観察：積み木、
 形態盤、メタル、ソーテング、ペグ、ボード、基石、菓子交換などの
 課題学習：マリ投げ、綱引き、すべり台などの動作学習。および精薄者
 のこれらと同種の行動との比較。
3. 言語学習
 - (1) 現在までに試みた点字および振動法による交信学習についての検討。
 - (2) 点字学習の前段階としての
 - ア 幾何学的形弁別の学習
 - イ 形についての概念反応形成の学習
 - ウ 枠内の点群の位置弁別学習

昭和28年(1953年)

1. 点字学習
 - (1) 点字群弁別学習
 - (2) 点字群 — モノの結合の学習
2. 振動法による言語行動の学習の前段階としての
 - (1) 振動器による振動の有無弁別学習
 - (2) 振動器による振動の強弱弁別学習

昭和29年(1954年)

1. 点字による発信行動の学習
 - (1) 点字活字による語の組み立て学習
 - (2) 点字板による点字書きの学習
2. 振動法による受信行動の学習、読音弁別学習
3. 点字による文弁別および構成の学習
4. 障害物知覚についての実験

昭和30年(1955年)

1. 振動法による発信行動の学習
 - (1) 日本語母音の発声学習
2. 要求を言語形成により自発的に発信することを促進する学習

昭和31年(1956年)

1. 振動法による発信行動の学習
 - (1) 日本語基礎音の発声の学習
 - (2) 振動法と点字法との結合
2. 点字タイプライターによる点字書きの学習
3. 日課表による時間関係についての学習
4. 地図による空間関係についての学習

昭和32年(1957年)

1. 指文字による交信法の学習
2. 未知の戸外における単独歩行の学習

昭和33年(1958年)

1. 属性規準によるカテゴリー反応の学習
2. 機能規準によるカテゴリー反応の学習
3. 算数の学習
4. 計測
 - (1) 時刻
 - (2) 長さ

昭和34年(1959年)

1. 計測
 - (1) 重さ
 - (2) 温度
2. 社会関係についての概念形成の学習

昭和35年(1960年)

1. 触知しにくい事象(他物の運動状態など)についての概念形成の学習
2. 発音矯正に関する研究
 - (1) 頭部模型, 舌模型の使用
 - (2) 可変式口形板の使用
3. 対人認知に関する研究
4. 年少の新しい盲聾者についての研究(M・K)

昭和36年(1961年)

1. 発音矯正に関する研究

(1) 集団補聴器振動による。

2. 社会的制約（勝ち負け）に関する研究

昭和37年（1962年）

1. 空間に関する概念系学習（時計，時刻，時間，速度）

2. 発音矯正に関する研究（音声アナライザーによる）

3. メモ表による回想範囲拡大についての研究

4. 盲聾者の脳波パターンについての研究

昭和38年（1963年）

1. 数概念系の学習（平均値： $\pm$ ，等式，不等式，方程式の組み立て，その方法）

2. 生物の構造についての学習

(付表3) 学級編制および寄宿舎のへや割りについて(昭和44年度)

	小 学 部										中 学 部										高															
学 年	1	2	3	4	5	6	計			1	2	3	計			1	2	3	3																	
在 籍 数	男女	男女	男女	男女	男女	男女	男女	男女	男女	男女	男女	男女	男女	男女	男女	男女	男女	男女	男女																	
	1	2	0	2	1	2	0	1	4	0	3	3	0	1	9	11	2	2	2	3	3	1	2	2	1	0	10	8	3	2	7	3	4	3	3	4
	3	2	3	1	4	6	1	20	4	5	4	4	1	18	5	10	7	7																		
学 級 名	小一盲	小二・三・四弱	小二・三盲	小五・六弱	小六盲	小特A	小特B（盲聾）		中一	中二	中三	中特A	中特B（盲聾）		本一	本二	本三の一	本三の二																		
児 生 徒 数	1	1	1	2	0	3	5	0	1	2	1	2	0	1	9	11	2	2	2	3	3	1	2	2	1	0	10	8	3	2	7	3	4	3	3	4
	2	3	3	5	3	3	1	20	4	5	4	4	1	18	5	10	7	7																		
担任	1	1	1	1	1	1	1	7	1	1	1	1	1	5	1	1	1	1																		
副担任	2								2	2						2	1	1	(1) (1)																	

- 155 -