

就学前視覚障害児の歩行のための基礎知識の指導

日本ライトハウス
主幹 芝田裕一

序

視覚障害児が単独歩行するためには白杖操作技術を含む、いわゆる歩行訓練以前にあるいはそれと並行して基礎的な事項をマスターすることが不可欠である。その基礎訓練・指導項目としては、「知識」、「感覚」、「運動」、「社会性」の4つがある(芝田、1986)が、ここでは、そのうちの「知識」をとりあげる。

「知識」の項には数多くのものが列挙されているが、その一つ一つが視覚障害児・者の歩行となんらかの形で関連づけられている。換言すれば、歩行に役立っている。中には、その時点(年齢)では直接、必要性のないものもあるが、成人後の一人歩きの時に、その歩行をより安全かつ能率的に行なうために、そして歩行範囲をより拡大するためには欠かせないことがらである。いつ、どのような状況でその理解を助長するなど役立つかもしくは少しだけ多くの知識を獲得しておくことが大事である。そして、その指導は乳幼児期から、またケースによっては障害を負った時から開始されねばならないものである。

本稿では、これら「知識」について、年齢的には就学前のレベルを対象としてその指導、対応の仕方を論じることにする。なお、標題では「指導」としているが、実際には日々の視覚障害児への働きかけ、対応、周囲での気くばり等が主題となっており、いわゆる「お勉強」的な指導ではないことを断わっておきたい。また、本稿は「知識」を含む基礎訓練・指導項目として筆者が詳述した視覚障害研究第23号(86-1)の続編として位置づけられているので、それを参照されたい。

I. 知識の概念と学習

1. 概念

概念とは 我々は「コップ」と言われてその形態で機能をすぐに想像することができる。そして、それは「あのコップ」という特定のものではなく、何か一般的な「コップ」の想像である。我々は、また、産地から送られてきた「りんご」を見て、それは初めてみる「りんご」であるが、すぐに「りんご」だと同定することができる。これは我々に「コップ」や「りんご」の概念ができているからである。

概念は、数多くの知覚対象を経験することによりそれを機能的に分類し、さらに抽象化、一般化したものである。つまり、概念は知覚対象の意味的統合、一般化ということができる。だから、概念を形成する前に数多くの知覚対象を経験しておかねばならない。

概念とイメージ 概念に関連した言葉にイメージがある。イメージは心に思い浮かべる像、心像のことであるが、イメージを思い浮かべるためにには前もって思い浮かべられる実際の事物（知覚対象）を知覚し、認知しておかなければならぬ。実際の事物（所記）が存在し、それを認知してイメージ（能記）していることになる。

イメージ的思考の諸理論は、子どもが言語を習得する以前の主な思考手段がイメージであることを示している（水島、上杉編、1983）。主に2歳以前の子どもの行動は転導性を示すものであり、観察していると、積み木をさわって遊んでいたかと思うと急にそれをほり出し、おもちゃ箱へ行ってすぐ電車をとり出して遊び始めている。おもちゃ箱の中を見て何で遊ぼうかと思考している様子はあまり見られない。あくまで、積み木で遊んでいた時点で電車のイメージが浮んだという感じである。

ところで、ピアジェはその知能・認識の発達を感覚運動的、前操作的、具体的操作的、形式的操作的の4段階に分類しているが、その過程で、具体的事物を何か別の物で代表させる象徴（シンボル）機能を獲得することで表象的思考が可能になるとしている。表象的思考は、前操作的段階の中の前半である前概念的思考の段階（2～4歳）に位置づけられている。また、ブルーナーらは、知識の表象を媒体によって3種類に分類して子どもの表象の発達を段階づけて

いる。すなわち、行為による動作的表象、イメージによる映像的表象、言語や記号などの象徴的手段による象徴的表象の3つであり、子どもはこの順に発達していくとしている(宮本編、1982)。これらのイメージを積み重ねていくことにより(中沢(1973)はこれを子どもがイメージのファイルをつくっていくとよんでいる)、イメージ的思考から概念的思考へ発達していくと考えられる。

以上から、イメージはその知覚対象のシンボル化、象徴化として成立しているが、概念は知覚対象そのものではなく、その抽象化、一般化したものであると結論することができる。

推量 人は、概念化されている事物の場合、一部分しか知覚できなくても、また、視覚的に焦点があつてないといいわゆるピンボケの状態で知覚しても、その隠れている部分の範囲やピンボケの程度にもよるが、それと同定できることがある。これは、推量や判断によるわけであるが、この場合の推量、判断を行なうには概念化が前提となる。概念化されておれば全体像を把握しなくても、また、未知であってもその類形からその事物を推量し、結果的に認知、同定することができる。我々の日常生活は、多くの事物に対して概念化、それもその事物を細部にわたって何度も経験し、習熟することによる高度な概念化によって全体を明瞭に把握せず、推量だけで行なわれている部分が多いものである。そして、そのことによってより能率的な生活をしているといえるのである。

2. 概念習得の過程

クラウスマイヤーら(Klausmeier, H.J., et al.)は概念が習得される4つの水準を示している(宮本編、1982)。

- ①具体的水準(Concrete level) — 感覚器官によって直接経験された事物の記憶表象であり、以前に経験した事物の再認や弁別ができる水準。たとえば、これは前に見た犬だ、とか、この絵本は自分の知っている絵本とはちがうということがわかる。
- ②同一性水準(Identity level) — 見かけの形態、状態が変化しているにもかかわらず、以前に経験した事物であると同定できる水準。たとえば、三日月も満月も同じ「月」であることが理解できる。

③類別的水準 (Classificatory level) — 複数の事物・事象を機能的、あるいは他の方略で分類し、その分類内の物は等価なものとして認知できる水準。ただ、クラスわけには、その構造が対立関係（例：「独裁政治」 \leftrightarrow 「民主政治」）にあるものと、階層的関係（例：「りんご」 \rightarrow 「菓物」 \rightarrow 「食物」）にあるものがある。たとえば、湯のみもコップも同じ仲間、ビーチボールもゴムマリも同じ仲間ということを知っている。

④形式的水準 (Formal level) — その事物・事象の群化（クラスわけ）に定義的属性を同定し、命名することができ、さらに分類の根拠が理解できる水準、つまり、最終的に概念が習得された水準である。

この各水準を経て、人は概念を習得していくのであるが、事物によっては類別的水準で、すでに概念が完成する場合もある。

この他、リドンとマッグロー (Lydon, W.T. and McGraw, M.L. 1973) は概念習得を3つの水準に分類している。

①具体的水準 (Concrete level)

②機能的水準 (Functional level)

③抽象的水準 (Abstract level)

以上をまとめると、概念を習得するためには、

①数多くの一つ一つの具体的な事物に遭遇し、経験、体験を通して、

②それらを機能的に分類（グループ化）し、名前を与える、

③そのグループごとにそれらの事物を抽象化、一般化することが必要となる。

3. 知識の概念化

歩行のための「知識」（芝田、1986）の中には、たとえば、電柱、歩道橋などの歩行環境に存在する事物、道路の構造、区画などのようにどちらかといえば、教科指導の対象とはならず、生活に密着した基本的なものが多い。いわゆる「あたりまえ」、「常識」といわれる分野に属するものである。これらの「知識」はどのように習得され、概念化されるのであろうか。

これらは、

①見ることにより、その用途や成り立ちがそれとわかり、名称と共に理解さ

れるもの（歩行環境に存在する主な事物、道路・交差点の形状に関する特徴、道路・交差点・区画の性質・特徴）

②最初は、なぜそうなっているか等の理由はわからないが、そのような構造や形態となり、そのように呼称すると理解され、成長、発達と共に漸次その理由、成り立ちが納得されていくもの（コース作成、材質、交通規則・きまり、地理・地図）

の2つに大別できる。つまり、これらは「あたりまえ」、「常識」の範囲に入ることがらだけに意識して学習したものではないし、精神的エネルギーを注いで記憶したレベルのものではないのである。

これらはまるでテレビから一方的に流されるCMを意識せずに詣じてしまうのに似ている。日々の生活の中で意識するしないとにかくわらす、受動的に能動的に1つ1つを見（観察）、使用する（経験、体験）ことを幾度となくくり返すことにより、習慣化されるように学習されたものである。そして、それは自然に、つまり無意図的に一般化され、概念化されたのである。

理由や因果関係はあとから理解される　ただ、ここで視覚障害児と関係することで大事なことは、前述した②の「最初はなぜそうなっているか等の理由はわからないが、そのような構造や形態となり、そのように呼称すると理解され、成長、発達と共に漸次、その理由、成り立ちが納得されていくもの」の学習である。

たとえば、我々は区画の中で碁盤の目状（道路が格子状に交差している）になっているものをどのように学習していただろうか。幼児期、児童期に地図を見て、その成り立ちを理解してから道路を歩いたわけではないであろう。最初は、誰も自分の生活地域がそのような形になっていることなどに気づかず、道路を使用して生活しているのである。そして、その後、成長と共に、いつとはわからず、たぶん偶発的に、そして、これもたぶん無意識的に「ははーん、こうなっていたのか」と洞察したものであろう。また、一つの場所から他の場所へ行くために複数のコースがあることを学ぶのも同様の流れである。

すなわち、ある地点からもう一つの地点へいつも決ったコースを使用して歩

行している子どもは、それを反復することにより、ある時は迷い、そしてその後、定位するといった試行錯誤的な行動経験、家族や友達等、他者の歩行コースの模倣や他者からの指導という、より積極的な働きかけを通して偶然的あるいは必然的に第2のコースを学習し、これをまた反復して使用する。同様の理由で第3、第4と新しいコースを覚えることにより、一つの事実、「ある場所から他の場所へは複数の方法（コース）での歩行が可能である。」を無意識に学んでしまうのである。

つまり、事物がそのまま、うのみ的に理解（使用）され、その後に、理由、因果関係、が理解されたものである。「なぜこう呼ぶのか」、「なぜこのようになるのか」は最初（幼児・児童期）から理解はされていない。

言葉の習得　例としてはやや当を得ていないかもしれないが、言葉（日本語）の習得の場合を考えてみよう。

言葉は、幼児期に特定の誰か（指導者）から決められた時間に指導されたものではなく、また、文法（意味づけ）から導入して教えられたものでもない。言葉は本人が好むと好まざるとにかかわらず、文法的解説をされることなく、多くの他者から常時間かされ、時には意図的に反復させられ、修正させられるという過程をくり返すことによって習得されたものである。そこには、模倣による学習化の要因、日々のくり返しという強化の要因、及び、修正というフィードバックの要因が加えられ、渾然となっている。その結果、誤まりのない、正しい言葉が身についたのである。

発音についても、喃語や一語文の時期には日本語にない発音も含まれているが、これらは習得過程で自然に淘汰されてしまう。また、「知識」についてもその事物と名称のマッチングがすすみ、誤まりは自然に無意識に修正される結果となっていく。幼小期は、そこに「なぜそう言うのか」といった意味づけはあまり介在しないし、また、さほど、効果がない。

これに反して、英語の学習はどうであろうか。日本語と学習開始時期の相違もあるが、文法から導入され、短時間（期間）に多くのことを記憶させられる内容となっている。使用頻度も日本語と比較すれば極端に少ない。その結果、

生徒の中には、同じ語学でありながら、文法的にはかなり難度の高い日本語は当然話せるが、英語には拒否反応を示すものが少なくない。

視覚障害児の「知識」の学習は英語的な形にならなければならない。特に、「左右」、「方角」、「環境」の中のコース作成、地理・地図、「言葉・用語」の一部の指導が英語学習的になってしまることが多い。それは指導開始時期がややおそく、指導期間も限定され、必要に迫られる結果、指導者が焦燥感にかられることが原因であろう。「知識」の習得は具体的には後述するが、是非、日本語学習の要領で視覚障害児自身が苦しむことなく、実施させたいものである。

4. 晴眼児

晴眼児は、他者からの働きかけと共に、目からもこれらの「知識」を習得していくことができる。それには模倣ができるということが大きくかかわっている。視覚による模倣である。

幼児期の知識・言動は模倣によるものが多い。親の「この子はいつのまにこんなことを覚えたのだろう」とか、「教えもしないのにこんなことを言っている」というような言葉をよくきく。模倣は、みてすぐまねると、あとからまねる（延滞模倣）の2つがあるが、この場合は後者である。たとえば、父親の腕時計をとればちゃんと腕につけようとするし、母親の口紅をみつければ口唇にぬろうとする。子どもは、日々、親をはじめ周囲の者の行為を観察しているのである。

晴眼児は「知識」の大部分を他者から教わらず、自らの学習（観察学習、認知学習、洞察学習等）と視覚的模倣で習得している。これから、演繹的に推量すると、成長するまでの総知識の習得は、ほとんどがこの方法によるものではないだろうか。親や教師から教わるのは教科等、質的にはともかく量的にはほんの一部分であろう。

結局、晴眼児は独習が可能なのである。生活しているだけで、自然に学んでいけるのである。特に、前述の①「見ることによりその用途や成り立ちがそれとわかり、名称と共に理解されるもの」にいたってはその傾向が大きい。だから、大人達は、「知識」について特に意識して子ども達に教える必要はないし、

その必要性も感じていない。それらは生活そのものだし、「あたりまえ」だからである。教える必要がなく、必要性もないということは教えた経験もないことになり、結果として視覚障害児に対しても同様にみすごされ、教えられることになってしまう。

そうなると、教科内容は除いて他の知識について、視覚障害児は、情報摂取口が限定され、視覚的模倣が困難で、独習量が極端に少ないことを考えあわせると、現実以上のハンディキャップを負っていると言わねばならない。このことから、視覚障害児には意図的に「知識」について語りかけ、ふれさせて習得させることが必要である。

5. 視覚障害児

前述のように晴眼児に比して視覚障害児は当然のことながら視覚によって理解することも、模倣することも困難であるため、習得する知識に、量的に限界がある。そのため、概念習得の過程では、事物によってはなかなか「抽象化」、「一般化」の水準に達しない。事物を抽象化、一般化するほどには量的にその物に遭遇していないのである。質的、空間的に触知できない事物についてはなおさらである。だから、今まですでに遭遇したことのある事物でも、遭遇の方法が異なっていたり、類似の物であったりするだけで、もう異質の物と認識してしまうこともおこる。絵本でだけしか「ライオン」を教えられたことがなくても動物園に行って初めて「ライオン」を見て「あっライオン」と言える晴眼児とは大変な相違である。

晴眼児の視覚による自然な無意識的な独習量は膨大なものである。この自然に学習（独習）したものの大半を視覚障害児には人工的に教えなければならない。とても、晴眼児の水準に追いつけるものではないであろうが、だからと言って放棄してしまうわけにはいかない。同じ時間が与えられているのだから、休むことなく、視覚障害児にも、質的そして量的に「知識」の習得、概念化へ向けて指導がなされるべきである。

II. 知識の指導

1. 状況の説明(呈示)と用語の使用

言葉、特に日常会話に必要な言葉は、最初、意味がわからぬうちに、聞かされ、言わされ、時として反復させられ、修正させられることによって獲得されたものであることはすでに述べた。つまり、言葉は意識して学習したというより、自然に身についた、習慣化したものであるということができる。習慣化というのは、意識的、無意識的にくり返した結果、形成されたものである。脳内の神経細胞に閉回路が形成されたようなものであり、時として、反射的という用語で表現される言動である。

「知識」の指導においても、この言葉の習得のように、乳幼児期に、多くの機会にふれさせ、経験させることによって実施したい。特に、就学前においては、質的よりも量的な面に主眼をおいた指導をすべきである。ただ、ここで言う指導は「序」でも述べたように、いわゆる指導とはよびにくいものだが、他に適語がないので一応指導としておく。

状況の説明 たとえば、「環境」については、視覚障害児には、最初は理由はともかく、このような事物が道路にある、道路はこのようになっている、ここはこういう材質でできている、こういう場合はこういうふうに表現する、……といったように、現在の状況を説明(呈示)することが必要である。そして、そのケースがどのように覚えたかにはあまり重きをおくらず、とにかく一方的に呈示していく。晴眼児が多くの刺激を視覚的に得ている状態と、同様のレベルにもっていくことが重要である。

屋内だけに限らず、抱いたり、連れたりして屋外に出て、話しかけるようにしていく。後述するように最近の研究では、生後数ヶ月で母親の存在に反応していることが確かめられているようであるから、1才前のまだ、ことばがあまり理解できていない時期から開始しても無駄とは思われない。とにかく、その視覚障害児がどのように感じ、記憶していくかは、就学前はあまり大きな問題ではない。今は、将来の単独歩行のための準備期間であるから、周囲の者が、「これを言っても意味がない」、「これにふれさせても無駄だ」というように大人の価値判断で決めていかないことが大事である。最終的に無駄であったか、

無意味であったかは成長した本人が無意識に感じていく、つまり、忘れていくことであって、周囲の者にその判断が委ねられているわけではない。いわば、周囲の者が、視覚障害児に晴眼児が得る視覚的刺激と同様のものを言葉を中心として与える役をになうわけである。

年長になり、就学する時期になれば「知識」の意味づけや体系づけはなされていくのであるから、最初は、より多くの事物をより多くの回数、説明するというように量的な面にだけ注意し、とにかく一方的に状況の説明（呈示）をしていくだけで十分である。この段階では、まだ、「なぜこのように言うのか」とか「こうだからこのようになっている」といった理由、因果関係等については詳しく話す必要はない。

用語の使用 また、視覚障害児をとりまく者は適切な用語を明確に使用したい。「環境」面でも大事だが、特に使用しなければならないのは、「左右」、「方角」、「言葉・用語」に関する事である。視覚障害児だけでなく、乳幼児は一般的に周囲の者の話す言葉に大きく影響されるものである。

晴眼児は視覚情報によって周囲の言葉の曖昧さを是正したり、また、補足したりできるが、周囲の話す言葉だけが「知識」の主たる情報源である視覚障害児にとっては刺激そのものに接する機会が限定されているだけに、なお一層、言葉に左右されやすい。そのため、本人に語りかける時も周囲で話す時も適切な言葉・用語を使うことを心がけなければならない。

特に「方角」については、まわりの者が常に必要な時に会話の中で使用しておれば、乳幼児期には有効な使用はまだ不可能かもしれないが、聴覚的に「東西南北」というひびきに慣れ親しんでいることから就学後の「方角」に関する学習がより容易になるはずである。幼児期には「方角」に対して、「むつかしい」、「わからない」といった拒否的感情はまだもっていないのであるから、この時期にはただ、サウンドとしてだけでもいいから慣れさせるようにしておきたい。

感覚について 本稿ではあまり重きをおいて述べないが、感覚面、主に聴覚、触覚、筋運動感覚、嗅覚についてもその各刺激にはやくから気づかせるよ

うに配慮していくことが必要である。特に、屋外にはそれらの感覚的刺激が多く存在しているためそれについての状況を説明しておく。たとえば、「今、走ったのは自動車だね」とか、「のぼり坂になっているね」といった具合である。

この感覚の指導については機会があれば、稿を改めて述べてみたい。

2. 指導時期と指導者

早期指導の必要性　近年の乳児の発達に関する多くの研究は、かなり早い時期から乳児に学習の能力があることを示唆している。新生児期・乳児期に刺激を与えることは決して無駄なことではないのである。たとえば、視覚障害児にとっては大事な聴覚では、トレウブ(Trehub, S.E.)らは生後1か月から4か月児を対象とした実験によって、人工音よりも自然発生音に対して敏感に反応し、音の違いを弁別する能力をもっていることを明らかにしている(日名子、高橋編、1986)。

脳神経についてみれば、神経の軸索の髓鞘化や樹状突起の増化は発達とおおいに関係がある。神経には軸索に髓鞘(さや)のある有髓神経と、髓鞘のない無髓神経がある。有髓神経では、活動電位の伝達は非常に速く、我々の神経の大部分は有髓神経である。軸索が髓鞘化されるのは部位によって違っている。感覚や運動に関係のある末梢神経の部分や脳幹(呼吸、循環器系等)では胎児のころに完成しているが、その他は生後、順次、髓鞘化されていくのである。その時期に適切な刺激や働きかけが必要で、それが不十分であればその後の発達は望めないものである。この時期を臨界期というが、たとえば、視覚では2歳から2歳半くらいが臨界期であるといわれている。また、ニューロンの樹状突起の増化は生後6ヶ月頃がピークとなり、その長さや増化も刺激の少ない環境より豊富な環境の方が長くなり、増化することがわかっている。

指導時期　これらにみられるように、早期からの刺激は重要であり、また、乳児の学習力は否定できないことから基礎訓練・指導、言葉かけなどそれに類する働きかけは生後から開始されることが望ましい。

一般に、白杖操作法の訓練・指導は、本稿でとりあげている基礎訓練・指導

がある程度、継続されてから開始されるべきものであるため、あまり、早期指導の対象とはならない。それは、これらの基礎項目の獲得という裏づけがあれば就学後の、それも比較的あとの方で開始しても遅いということはないものである。しかし、基礎訓練・指導は早期に開始することが必要なものであるのは前述したとおりである。

基礎訓練・指導は就学前の段階すでに始められるが、量的・時間的に言って就学前の段階だけでは不十分である。だから当然、就学後も継続されることが大事である。しかし、就学後は教科学習等に時間が必要であり、これらの基礎訓練・指導に多くを費いやせない。また、就学後は必要に応じて白杖操作の指導、実際の歩行訓練も開始されるため、特にその準備期間となる就学前には時間をかけておきたい。

開始時期は、後天性であれば障害を負った時であり、先天性の場合、誕生した時である。生後しばらくは指導の程度にやや限界はあるが、始語や始歩の時期である1歳前後からは特に積極的かつ頻繁に指導の機会をつくっていくことが必要である。

指導者 指導はその視覚障害者の両親が中心になってあたることは当然であるが、その他の家族、保母等もその任に当るべきである。本稿で示す方法は、質的により専門的なものは求めず、量的・回数的な面を念頭においた、ただ単に状況の説明や呈示による働きかけを主なものとしているから、非専門家であってもたやすく実施できよう。地道に継続し、息の長い指導を積み重ねていくことが必要である。

また、就学後は家族と共に教師がその指導にあたるわけだが、教育の場ではどちらかと言えば、雑多に導入された「知識」の理由や因果関係等の意味づけ及び体系づけが求められよう。教科の中に組み込まれているものは当然、指導されるが、そうでないものは養護・訓練、ゆとり、放課後等の時間を使って歩行基礎訓練・指導として指導されることが望ましい。家庭でも学校だけにまかせてしまうのではなく、就学前と同様に、年齢に応じて、意味づけ等をしながら指導が継続されるべきである。

3. 指導の留意点

遊びの要素 一般に、就学前の乳幼児にとって遊びはその生活に重要な位置を占めている。高橋（1984）はその研究の中で「遊びは当初私共が考えていたよりも遙かに大きな発達の原動力となる」と述べているが、乳幼児は遊びを通して我々の想像以上のものを学んでいるようである。

ところで、ここで言う指導は「序」でも述べているように、リハビリテーションや教育の場でいう指導とはやや趣を異にしたものであり、どちらかと言えば「遊び」に近いものである。この基礎訓練・指導では一貫して、遊びの楽しい、気楽な雰囲気を保持するよう心がけたい。「今から、勉強だ」とか、「指導に入ろう」といったような気分でこれらの指導を行なうと、中にはそれだけで拒否的態度を示す視覚障害児もいる。一度そのような場をつくってしまうとなかなか指導に入りにくいものである。

はじめをつけて指導するというより、常にここで述べているような「指導的」態度で視覚障害児に接し、ことあるごとにその知識量を増やしてやろう、正しい用語にふれさせてやろう、という気持が必要である。時には、散歩や買い物に連れ出し、公園やスーパー・マーケット内等で遊ばせながら指導するのもいいであろう。その中で子どもがこちらの言葉に耳をかさない時もあり、親や保母等指導者の一方的な語りかけに終始することがあるかもしれない。しかし、それでも、なんらかの刺激は子どもに与えられているはずであるからそれに期待をしたいのである。

とにかく、遊びの一貫だということを念頭におき、「教えてあげるからききなさい」といったような態度は控え、視覚障害児の積極的なとりくみを引き出すようにしなければならない。

知的好奇心 これらの指導は、時として、子どもにとってあまりおもしろくなく、楽しいものではないかもしれない。そのために、「これは何かな？」とか「あんなに高いところで音がするね。なになんだろう」といったように、子どもに「おや、なんだろう」、「本当にこうなっているのか」というような内発的動機づけを行ない、知的好奇心をもたせる指導が必要である。

総じて生活体は、賞罰やホメオスタティックな動因だけによらなくても単に好奇心の充足などの内発的動機づけ(知的好奇心)によって探索したり、遊んだり、学習したりするものであることが、1960年代になって、感覚遮断やサルの探索行動に関する実験などによって明らかとなっている(日名子、高橋編、1986)。この知的好奇心は、本来、子どもにとって非常に重要で、一時ホスピタリズム(施設病)としてスピツ(Spitz, R. A.)により問題提起されたものとこの知的好奇心の欠如は無関係ではない。いわゆる、無表情、無反応、寡黙などの症状である。波多野、稻垣(1973)によれば、環境中の刺激変化の不足、情報量の乏しさがこれらの症状の発生に重要な影響を及ぼしており、適度な刺激変化、十分な情報量は知的発達や身体的成长に不可欠なのである。これらの刺激変化や情報量は乳幼児の好奇心を解発、発展させていくが、施設児には、早期からこれらが不十分であったために好奇心が芽ばえず、前述の問題提起になったのである。好奇心は乳幼児期に十分、解発、発展させておかないと、あとからでは取りかえせない程、重要なものなのである。

ある時には「へえー知らなかった」と感心させ、ある時には「本当にそうなのか」と不思議に思わせ、ある時には「やっぱりそうなんだ」と納得させ、そして、一貫してもっと知りたいと思わせるような、この知的好奇心を助長するということを指導の中で心がけておくことが必要である。

評価 前述したようにここでの指導はいわば遊びであるから、フィードバックは必要であるが、「どれだけ学習できたか」、「不十分な箇所はどこか」、「何につまずいているか」等のテスト的なものの実施及びそれによる評価を幾度も繰返すことは、あまり意味がなく、重きを置くことは適当でない。それは、

①指導対象である「知識」の内容が日常茶飯事的なものを多く含んでおり、

従来、評価の対象となるような、たとえば各教科のようなより程度の高いものではない。

②記憶の程度や学習力をチェックするのが目的ではなく、回数を重ね習慣化する、慣れることが大きな目標である。

③知識の獲得程度を調べようという行為、たとえば、「これは何だった?

言ってごらん」、「昨日、教えてあげたでしょ？」などと何度もたずねることによって視覚障害児のやる気をそいだり、ひいては本指導に拒否的態度を示す結果となってしまう。

の3つが主な理由である。

この中では特に③の理由には注意を要する。子どもは大人のこういう態度には特に敏感なものである。就学前の幼児には学習しようという前向きの態度を養成することは時として、困難で、遊びの中から自然に動機づけし、これらの「知識」に興味をもたせるようにしなければならない。極端な場合は、外出にさえも拒否的になったケースがあるだけに注意したい。

ところで、理解語として、再認だけはできるケースもあるが、幼児に絵本などで事物を教える場合、一つのステップとして次の3つが考えられる。

①事物と名称のマッチング — 例：その事物をさして「これは電車だよ。」

②再生 — 例：その事物をさして「これは何かな」

③弁別 — 例：その事物を含む複数の絵の中から「電車はどれかな」

①からすぐ③にとんだり、①→③→②の場合もあるが、通常、親は子にこのようなステップで事物を教えることが多いであろう。この程度のやりとりであれば、厳密な意味での評価とはならず、かえって、前述の知的好奇心ともかかわって視覚障害児の意欲を高揚することも考えられ、指導の中に組みこんでおけばよいであろう。

なお、後述するように「知識」の中には、方角の中のメンタルローテーションや環境中のコース作成、地理・地図など高度な内容も含まれているため、これらについては、就学後の段階で評価することによって学習度の確認やその体系づけ等が必要である。一般的に就学後の段階ではここで述べた限りではなく、ケースや対象物によっては積極的に評価しなければならない場合もある。

ほめる指導 ほめるという強化は指導に欠かせない。武田・柳(1982)、芝田(1984⁽²⁾)は効果的な指導法として次のようなものをあげている。

①少しでもできたらほめる、

②区切って教える、

- ③少しづつ急がずに指導する、
- ④場合によってはたまにはめる、
- ⑤その場で指導する、
- ⑥結果を知らせる、
- ⑦一貫性をもって指導する、
- ⑧個人の個性を尊重する、

ほめることによってやる気が出、さらに一段飛躍することもできる。ひいては前述の知的好奇心にもよい影響を及ぼすことになる。叱ることを中心とした指導より、ほめることに主眼をおいた指導を行なうよう心がけなければならぬ。

指導者の人柄 バイオリンの早期教育「鈴木メソッド」で有名な鈴木鎮一が多くの名バイオリニストを育てることができたのは、その指導法がすぐれていることのほかに指導者の人柄が魅力的であったことも大きな役割を果たしているといわれている(日名子、高橋編、1986)。この例にみられるように人間的魅力といったものが指導者には求められるが、その重要な要素の一つとして言葉の用い方がある。つまり、その後の指導に好影響を及ぼすような言い方である。

たとえば、「君はこれができるからやろう」というより「これをもっと上手にできるようにしよう」という方が、子どものやる気をひきだすことができる。また、叱る場合でも「だめな子だ」とその個人を対象にするより「なぜそんなことをしたんだ」とその個人の行為や言葉を対象にする方がその子の感情にネガティブな面を残さずにする。そしてそのあとに「いつもはこんなことしないのに」とか「本当にだめな子には叱ったりしない」というようなよりポジティブな面を少し加えておくことも忘れないようにすれば、やはり、やる気も失なわせずにすむことになる。

子どもはちょっとしたひと言で積極的になったり、消極的になったりするものである。そして、そのひと言に、どうせ、小さくてなにもわからないんだからといった、子どもに対する軽視や蔑視の気持が意識的、無意識的にこめられ

たりしないよう気をつけなければならない。小さくても大人の態度に敏感に反応していることを忘れないようにしたい。イソップ童話にある「北風とお日さま」に出てくる、お日さまのような方法、つまり、強引に、時として直接的に働きかけるのではなく、本人の個性を尊重し、本人がそうしたくなるようなその場に応じた柔軟な働きかけが指導には必要である。

III. 指導の実際

前章までは「知識」の指導についての概論・総論的な面について稿をすすめてきた。ここでは、各項の実際の指導方法について、1)各項が具体的に歩行などどのようにかかわりっているのか、なぜこれらの「知識」が歩行に必要なのか、2)それらの項目に関して視覚障害児や先天性及び幼小時に障害を負った視覚障害者のつまずきの具体例、また、彼等が疑問に感じた点、及び3)主に就学前の段階ではどのようにとりくみ、指導していけばよいか、について述べてみたい。

この中の3)の「とりくみ」については、

- ①視覚障害児に積極的に語りかけ、事物によっては触れさせる等経験させることによって、事物と名称のマッチング、事物の存在・位置・形態・用途・特徴、行動の状態などを教え、また考えさせる、
- ②視覚障害児をとりまく周囲の者(家族、保母等)が「知識」に関する言葉を常時使用し、視覚障害児に聞かせることによって言葉や用語に慣れさせていく、

の2つに主眼を置いている。

1. 左右の指導

「左右」として必要な知識には、

- ①ボディーイメージ・自己中心の左右(L laterality)
- ②相手中心の左右(D irectionality)
- ③道路と左右

がある。この③については道路に関する知識と深くかかわっている。また、メ

ンタルローテーションは、②の延長としてとらえることができるが、難易度の関係で、ここでは「方角」に含めている。

1) 歩行とのかかわり

歩行するうえで左右の概念が必要であるということは異論のないところであろう。左右については単に左に行く、右へ曲るという概念だけにとどまらず、自分の身体から離れた者（相手、第3者）や事物の左右を判断したり、歩行コースを含む道路と左右の関係を誤まらないようにすること等が必要である。

左右と道路 「環境」の中の道路についての知識とも関係するのであるが、たとえば、左側に車音を聞くことにより、「現在、自分は道路の右側を歩行中だ」ということを理解することができる。歩車道の区別のある道路を歩行中であれば、あらかじめ確認ができているはずであるから車音等であらためて判断をする必要はないであろう。しかし、歩車道の区別ない道路では回避や迂回の行動をとったり、あるいはペアリング等によって一つの側だけをキープして歩行できるとは限らない。このため、平行車音や場所に応じて道路の傾き（水勾配：環境の分野としてこの知識も基礎として必要である）等を利用して歩行側はどちらかの判断が求められるのである。

歩行コースについては、往路と復路で曲る方向が逆になるという知識が必要である。これが理解できていないと、往路の歩行コースを教えられ、目的地へ着いたとしても復路のコースがわからず、あらためてファミリアリゼーションを受けねばならなくなる。複雑なコースは別としても、2～3回曲りのコースであれば、復路の曲る側がどうなるかぐらいは基礎知識として理解しておかねばならない。

2) つまずき

ボディーイメージから自己中心の左右という水準まではあまり問題なく学習できるが、相手中心の左右の水準でつまずくことが多い。すなわち、「向い合った相手の左右は自分の左右とは逆になる」という事実である。これらの左右の概念は就学前にすでに確立されているのが普通だが、視覚障害児には就学後に理解がもちこされていくケースが多くみられる。

また、歩行コースとの関係では、往路に右へ曲れば(図3-1の実線)、復路は左に曲らなければならないのに(図3-1の点線)、やはり右へ曲ろうとする例がある。前述の相手中心の左右は、知的な遅れがなければ成長と共に自然な経験によって学習されていくことが多いが、このコースのつまづきについては、成人にもみられることがある。その他どちらかと言えば、道路の構造についての知識に関することがあるが、「道路の右側を歩く」という言葉の意味が理解できないという例もみられる。

3) とりくみ

ボディーイメージや左右に関する指導としては、前述のように、①視覚障害児への語りかけや指導を通して積極的に働きかける、②周囲の者がこれらの言葉を積極的に使用する、があげられる。

たとえば、視覚障害児とかかわるときは、最初は「これが鼻」、「ここは胸」、「お箸をもつ方が右手」というように名称を教えていくが、その後はたまにゲーム的な対話をとり入れ、「耳はどれかな」とか、口に触れて「これは何かな」とか、「お母さんの右腕はどっちと思う?」というような質問形式のものもよいであろう。ただし、前章でも述べたように幼小のうちは学習したかどうかのチェックが主目的ではなく、話し方をかえて、できれば興味、知的好奇心をもたせる意味があることに注意したい。とにかく、必要に応じてこれらの身体に関係することや左右を使用して数多く語りかけることが重要である。

また、家族間の会話で「ここが痛い」とか「そのボタンがとれている」とか「あっちにある」などと指示的な言い方はせず、明確に身体の各部の名称や左右を使って、「すねの上の方が痛い」とか「袖口のボタンがとれている」とか「右の方にある」などというようにする。家族間や保育の場で周囲が視覚障害児に語りかける時以外でも積極的にこのような用語を乳児期から通して使っ

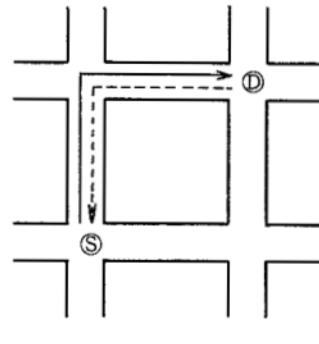


図3-1

ていくことによって耳から自然な学習をすることができる。

ところで、クラティーとサムズ(1968)は、その著書「The Body Image of Blind Children」の中でスクリーニングテストとして多くの項目を列挙している。それらの各項目は質問形式になっているが、それぞれは指導項目としても有効であり、これらやこれに類することを視覚障害児に教え、また、ゲーム的にとり入れて語りかけるとよいであろう。その項目を、参考のために次に掲げ、それにそって述べてみよう。なお、これはテストであるので、いすにすわったり、マットにねたりしているが、指導では必ずしもこれにこだわる必要はない。

I. 身体面(Body Planes)

1. 身体面の認識(子どもは立っている)
 - a. 頭のてっぺんをさわりなさい。
 - b. 足の裏をさわりなさい。
 - c. 身体の横(側面)をさわりなさい。
 - d. 身体の前(あるいは、おなか)をさわりなさい。
 - e. 背中をさわりなさい。
2. 外面、水平面、垂直面に関する身体面(子どもはマットの上にねたり、立ったりする)
 - a. 体側がマットにつくようにねなさい。
 - b. 次に、動いて、身体の前面がマットにつくようにしなさい。
 - c. 次に、動いて、背中がマットにつくようにしなさい。
 - d. 壁を手でさわりなさい そして、動いて、体側が壁につくようにしなさい。
 - e. 壁を手でさわりなさい。そして、動いて、背中が壁につくようにしなさい。
3. 身体面と事物との関係(子どもは箱をもっていすにすわっている)
 - a. 箱が体側につくようにしなさい。
 - b. 箱が身体の前(あるいは、おなか)につくようにしなさい。
 - c. 箱が背中につくようにしなさい。
 - d. 箱が頭のてっぺんにつくようにしなさい。

e. 箱が足の裏につくようにしなさい。

ここでは、身体の前、後、横についての知識が主題になっている。横についてはまだ左右の分化は入れず、単に身体の横（体側）という知識である。

I. 身体各部 (Body Parts)

4. 身体各部の認識：単純（子どもはいすにすわっている）

- a. 腕をさわりなさい。
- b. 頭をさわりなさい。
- c. 脚をさわりなさい。
- d. 肘をさわりなさい。
- e. ひざをさわりなさい。

5. 顔の各部（子どもはいすにすわっている）

- a. 耳をさわりなさい。
- b. 鼻をさわりなさい。
- c. 口をさわりなさい。
- d. 目をさわりなさい。
- e. ほほをさわりなさい。

6. 身体の各部：複雑（四肢の各部、子どもはいすにすわっている）

- a. 手首をさわりなさい。
- b. 太ももをさわりなさい。
- c. うで（前腕）をさわりなさい。
- d. うで（上腕）をさわりなさい。

前腕や上腕という分け方や用語は我国ではやや専門的であるため、就学前では共に「うで」でよいであろう。

- e. 肩をさわりなさい。

7. 身体の各部（手指の各部、子どもはいすにすわっている）

- a. 親指を示しなさい。
- b. 人差し指を示しなさい。
- c. 小指を示しなさい。

d. 中指を示しなさい。

e. 薬指を示しなさい。

ここでは、身体の各部の名称の学習が中心である。この他にも一般的に使用頻度の高いと思われる部位について教えておく。

III. 身体の動き (Body Movement)

8. 身体の動き：静止状態での胴体の動き（子どもは立っている）

a. 身体をゆっくりと後ろの方へ（向こう側へ）曲げなさい。そして止めなさい。

b. 身体をゆっくりと前の方へ（こちら側へ）曲げなさい。そして止めなさい。

c. 身体をゆっくりと横へ曲げなさい。そして止めなさい。

d. ひざをゆっくり曲げてしゃがみなさい。そして止めなさい。

e. つまさきをあげなさい。そして止めなさい。

9. 身体面に関した動き（子どもは立っている）

a. 前進して私の方へ歩いてきなさい。そして止まりなさい。

b. 後退して私から離れて歩いていきなさい。そして止まりなさい。

c. とびあがりなさい。そして止まりなさい（着地後）。

d. 横とびをしなさい。そして止まりなさい（着地後）。

e. 反対側へ横とびをしなさい。そして止まりなさい（着地後）。

10. 四肢の動き（子どもは立っている、または、マットにねている）

立ったままで：

a. 肘で腕を曲げなさい。

b. 腕（手）を上へあげなさい。

あおむけにねたままで：

c. ひざを曲げなさい。

d. 腕（肘）を曲げなさい。

e. 腕（肘）をまっすぐにしなさい。

これ以外にも、首、肩、手首、指、股、足首等の動きや、動きの中にも、ねじる、まわす、たおす、等と表現されるものがある。ここでは、身体の各部が

どのように動き、それがどのように表現されるのか、また、歩行、跳躍といった動きもあることを教えたい。このⅢは、Ⅱまでよりやや高度になっている。なお、ここではまだ左右は含まれていない。

IV. 自分中心の左右 (Laterality)

11. 身体の左右：単純な方向(子どもはすわっている)

- a. 右ひざをさわりなさい。
- b. 左腕をさわりなさい。
- c. 右脚をさわりなさい。
- d. 身体をゆっくり曲げて左足をさわりなさい。
- e. 左耳をさわりなさい。

12. 事物に関する左右(子どもは箱をもっていすにすわっている)

- a. 箱が身体の右側につくようにしなさい。
- b. 箱が右ひざにつくようにしなさい。
- c. 左手で箱をもちなさい。
- d. 身体をゆっくり曲げて箱が左足につくようにしなさい。
- e. 右手で箱をもちなさい。

13. 身体の左右：複雑な方向(子どもはいすにすわっている)

- a. 左手で右手をさわりなさい。
- b. 右手で左ひざをさわりなさい。
- c. 左手で右耳をさわりなさい。
- d. 右手で左肘をさわりなさい。
- e. 左手で右手首をさわりなさい。

左右といっても以上のようないくつかのパターンがある。これらを日常生活の中で積極的に、対話や視覚障害児へのかけかけ、対応にとり入れておかなければならぬ。まだ小さいのだからこんなことを言ってもわからないだろうなどと考えず、日々の積み重ねが大事なので、視覚障害児が理解しているかいないかはともかく、語りかけ、周囲で話すよう心がけたい。

V. 相手中心の左右 (Directionality)

14. 他の人々の左右(子どもは立っている)

検査者は子どもと向いあってすわる。子どもの手は検査者の身体各部にふれている。

- a. 私の左肩をたたきなさい。
- b. 私の左手をたたきなさい。
- c. 私の身体の右側をたたきなさい。
- d. 私の右耳をたたきなさい。
- e. 私の首の左側をたたきなさい。

15. 事物の左右(子どもは箱をもっていすにすわっている)

- a. 箱の右側をさわりなさい。
- b. 箱の左側をさわりなさい。
- c. 左手で箱の右側をさわりなさい。
- d. 右手で箱の左側をさわりなさい。
- e. 左手で箱の左側をさわりなさい。

16. 他者の動きに関する左右(子どもはすわっている)

a. (検査者は子どもの横に同方向をむいてすわる。子どもの手は検査者の肩におかれている)

(検査者が右側へ曲げて)私は左右どちらに曲げましたか。

b. (aと同様の態勢で、検査者が左側へ曲げて)私は左右どちらに曲げましたか。

c. (検査者は子どもに背をむけてすわる。子どもの手は検査者の肩におかれている)

(検査者が左側へ曲げて)私は左右どちらに曲げましたか。

d. (cと同様の態勢で、検査者が右へ曲げて)私はどちらに曲げましたか。

e. (検査者と子どもは向いあって立っている)

(検査者が左へ動いて)私は左右どちらに動きましたか。

このレベルは、なかなか困難なもので本当に理解するのはケースによれば就学後かもしれない。しかし、対応の中には含めておくべきである。

以上がクラティーとサムズのスクリーニングテストである。ちなみに、牟田口(1983)が盲学校小学部生に対して行なった同テストでは、正答率は全体で85.1%、それぞれでは、Ⅰは93.2%、Ⅱは81.5%、Ⅲは85.2%、Ⅳは90.6%、Ⅴは76.9%であった。また、村上(1984)も同様のテストを実施し、やはり、Ⅴが一番低い正答率であったことを示している。就学前の段階でこのようなテストをあえてする必要はないが、内容の例としては参考になるであろう。クラティーらはこの「Body Image」について類別的に5段階にわけているが、基礎指導としてはこのような枠に必ずしもこだわる必要はなく、思いついた時、その場に応じた思いついたものについて語りかけておけばよい。

そのタイミングの例としては、

- ①視覚障害児に、あやしたり、遊んだりなどして接している時、
- ②視覚障害児がたまたまある動きや行動をしたのを見かけた時、

がある。たとえば、①としては「これがお口」、「ここをね手首って言うんだよ」、実際に曲げさせて「ひざはこんなに曲るだろう」、「ほらこっちに歩いてきてごらん」、「パンザイしてみよう」、「こっちが右手」、「これがお母さんの左肩」、といった具合であり、②としては、たまたまその子が頭の方へ手をやった時「それが頭だね」、肘を曲げているのを見た時「肘、曲げてるの?どうしたの?」、「おやおやあとずさりしてどうしたの?」、「左手でおもちゃにさわっているんだね」、「ここはお母さんの右側よ」といった具合である。また、はっきりとコミュニケーションができるようになれば、「どっちが○○ちゃんの左手かな」、「お母さんは、どちらの肩にバッグをかけてるかな」というようにゲーム的にたずねてみたり、より詳細な部位、動き等を教えてやればよいであろう。

とにかく、「これはまだ話し、教えてやったことがないな」と気がつけばすぐ語りかけるようにし、すべてを網らするよう心がけておくことが大事である。

2. 方角の指導

方角には次のようなものが基礎知識として含まれている。

- ① 東西南北の相互関係

- ② 自己を中心とした場合の東西南北と左右、前後との関連
- ③ 方角の基点(中心)の存在
- ④ 道路と方角
- ⑤ 交差点と方角
- ⑥ 方角を使った事物の名前
- ⑦ メンタルローテーション

1) 歩行とのかかわり

木塚(1982)は、空間概念を構造的に3つに分類している。すなわち、

- ① 自己を原点とする身体座標軸
- ② 自己以外を対象とした、各々を原点とする空間座標軸
- ③ ①と②を同時に展開させる場としての地理的空間概念

である。このうち、①と②は前節で述べた「左右」に関する領域であり、③は左右と関連させながら方角を中心とする分野である。

左右と方角の相互変換 歩行で、環境のコントロールは方角によるが、同時に身体のコントロールは左右によっている。あるいは、記憶は方角によって蓄積され、身体運動は左右を中心に行なうと言ってもよいであろう。

例を示すと、図3-2で歩行者は現在地(S)からⒶ通りとⒷ通りの北東の角と既に記憶している目的地(D)へ向うとする。この時、彼は、

- ① 「現在地はⒶ通りとⒷ通りの交差点の、
Ⓑ通りの北側で北向きである。」
- ② 「現在地からⒶ通りを北へ行き、Ⓑ通りを東へ曲り、Ⓒ通りを東へ渡った北角が目的地だ。」
- ③ 「方角を基礎とした歩行計画を立案する。ケースによれば、これとほぼ時を同じくして、

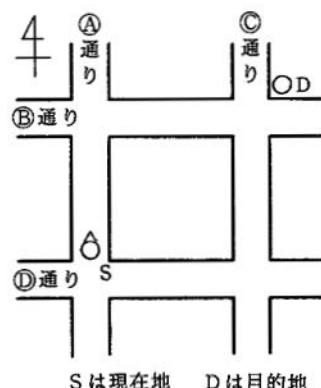


図3-2 左右と方角

③「現在地から④通りを前進して、次の⑤通りを右へ曲り、一本目の⑥通りを渡った左の角だ。」

という左右による歩行計画も考えているだろう。

この後者(③)の考えが理解できていないと実際には歩行できない。身体を現実に動かしていくのは左右の概念だからである。ところが、左右の概念は必要な条件であるが、それだけで十分であるとは言えない。この歩行者が何かの理由で①通りと②通りを使用して目的地へ行くことには、②、③の歩行計画は変更され、①の段階に戻って再考しなければならなくなる。①は記憶として蓄積されていなければならない内容であり、方角の概念はその基盤として必要なものである。

ここで要求されるのは、方角から左右、左右から方角へと可逆的に相互変換する能力である。しかも、よりすばやく変換する能力である。「知識」習得上、方角は左右の延長線上に位置づけられているため、方角の概念が確立されておればこの相互変換は容易である。このため、学習の順序としては方角の学習前に左右の学習が、左右の学習の前にボディーイメージの学習がそれぞれ必要となり、この積み重ねが大事である。

メンタルマップの構成 メンタルマップ（心的地図）の構成はファミリアリゼーションによって行なわれる。このファミリアリゼーションは線状と面状の2種に大別されている（芝田、1985⁽¹⁾）。他者からファミリアリゼーションを受け、それによってメンタルマップを構成する場合、また、自分が主体となって情報を引き出すセルフファミリアリゼーションという高度な技術によってメンタルマップを構成する場合、その地図が単に線的なものであれば、左右の概念だけでも十分な時があるが、面的に構造化しようとすれば、方角によらなければ理解は非常に困難である。

メンタルマップの操作 メンタルマップの操作には、単純なコース変更などのメンタルな地理的空間を回転させないで操作するミクロなものと、メンタルな地理的空間そのものを方位によって回転させることによって操作するマクロなものとの2種類が考えられる。この後者をメンタルローテーションという。

つまり、地図でいえば、上が北になったり、東になったりと自由に操作することである。このメンタルローテーションに関するものとしてはピアジェの「3つの山の実験」がある。また、田中(1968)は同様の内容でより難易度の高い課題によって実験している。これらによれば、6~7歳頃でメンタルローテーションはほぼ可能になるものとみられる。

操作は歩行コースの選定や変更などがその主なものとなる。「左右」で述べた逆コースと左右の変化も、このレベルで考えれば非常に容易なものとなる。ただ、ほとんど視覚経験のない視覚障害児・者の場合、晴眼者と同様な視覚的メンタルマップをイメージしているとは考えにくい。しかし、そこに注目したところで見えなければ解決のつかないことであるので、晴眼者と同様なイメージは要求せず、ブラックボックスとなる個体内は別として、視覚障害児・者に必要な配慮がなされた刺激をインプットすることで問題のないアウトプット、つまり、表出言語や動作が行なわれればそれでよいとする指導をめざさなければならない。

これらのメンタルマップの構成や操作には、方角だけでなく、ここで述べている「知識」すべてが必要で、この能力が獲得できれば、広範囲な地域における歩行が可能となるであろう。

2) つまずき

方角についてのつまずきは非常に多い。ここでは筆者が視覚障害児・者の指導や歩行訓練を行なった時に彼らからたずねられた質問や疑問を中心についてみよう。

道路と方角 「東西の通りと言うけれど、なぜ東西の通りというのか?」
— 東西に人も車も歩走行するからと説明したのでは理解できない。横断する時、南北にも歩行するからである。習慣的に道路は視覚的に線とみなしてこのように表現されていることが知らされていない例である。「道路と方角」としてはこの延長として東西の通りになぜ、南側と北側があるのかといった類いの疑問もでてくる。

交差点と方角 「今、立っているところが、この地域の北東の角で、④通

りとⒶ通りの南西の角？ 私は動いていないのに」(図3-3) — 動いていないのに北東と南西では全然ちがうというわけである。交差点、地域を方角で区別する際の基点の位置が理解されていない例である。この「交差点と方角」でのこの他のつまづきの例としては、たとえば図3-3でこの位置からⒷ通りを北へ渡れば、北西の角というのがわからなかったり、また、南東の角で北を向けば、Ⓐ通り、Ⓑ通りはそれぞれどの位置にくるかといったことが理解できなかったなどということがある。

方角を使った事物の名前 「南北廊下の南の端にある部屋の出入口を、なぜ北口というのか？」(図3-4) — 彼らは、南の端だから南口ではないのかとうのである。方角に基点があり、出入口の名称は通常、部屋の中心を基点にして決められるのが慣例になっていることが教えられていて、理解されていない例である。「方角を使った事物の名前」の分野に属するもので、これと同様の疑問として「大阪駅の東口は西向きに入るのになぜ、東口か」がある。

「部屋の東側の壁はなぜ、接している廊下の西側の壁なのか？」(図3-5) — さわれば1つの壁ではないか、なぜ呼び名がちがうのかと言うのである。構造的に事物その物は1つでも、空間が基点として考えられ、視覚的な面によって、呼び名がかわることがあることを経験させられていない例である。

その他、机をはさんで視覚障害児と向い合わせにすわっていて「私がもし後ろを向いたら、なぜ先生と同じ方角を向いていることになるのか？」といった

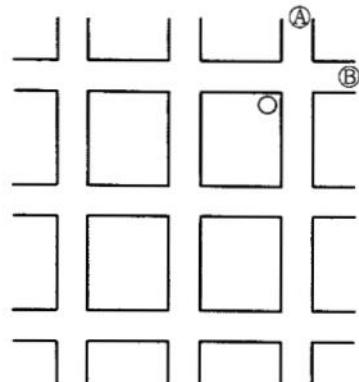


図3-3 交差点と方角

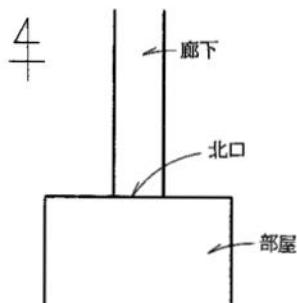


図3-4

メンタルローテーションに関する疑問や、歩行コースの選定・変更に関する多くのつまずきがある。

また、特記しなければならないものとして「先生は、なぜ方角、方角と言うのか、うちのお父さん、お母さんや大人の人は使っていないのに」というのがある。確かに、俗に言う「方向おんち」だと一笑に付せる晴眼者とちがって、視覚障害者は方角を使いこなさなければならぬのであるが、ここで彼らの意欲をそいでしまわないためにも、周囲の者が積極的に方角を使うことが肝要である。

3)とりくみ

「方角」についても、「左右」と同様、視覚障害児へ方角を使用して語りかけを行なうということと、周囲が必要に応じて方角を使って話すを中心に行なう。

子どもへの方角を用いた語りかけは主に屋外へ連れ出して行なうのがよい。抱いたり、手をつないだり（就学前は必ずしも手引きの形に拘泥することはない）して屋外へ出、「今、北へ向って歩いてるんだよ」とか、「東の方に神社がみえる」といったように語りかける。独歩できておれば、語りながら、その物の方へ本人の手をとって指さしさせるのもいいであろう。

「行く時、北を向いて行ったから、今は南を向いて帰ってるんだよ」、「この道は東西の道路なんだ」（道路と方角）や、「南東の角から○○通りを渡って南西に行った」（交差点と方角）、「ここは大阪駅の東口だ」、「西廊下を通って○○へ行こう」（方角を使った事物の名前）といった具合である。

周囲で方角を使って話しておくということも大変、重要である。自然と耳から方角に慣れ親しむことができる。そのため、視覚障害児をとりまく者は、方角に慣れ、常に方角を使って地図が考えられるようにしておかなくてはならぬ

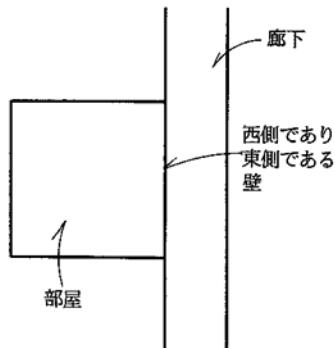


図3-5

い。特に、家庭における両親の会話は、良きにつけ、悪しきにつけ、子どもに影響を及ぼすものであるだけに意識して使うようにしたい。

この「方角」の概念は「知識」の中では最も重要であり、歩行の可否を左右するものである。就学後は、小学3年生の社会科で教科内容の一つとして導入されるが、その時はじめて「方角」の存在を知ったということのないよう、方角に慣れさせておかねばならない。この方角については初等レベルで体系的に教育されるから就学前では、「なぜそのようになるのか」、「どうしてこう呼ぶのか」は説明し、教える必要がないであろう。ただ、「こんなむつかしい言い方は、どうせわからないんだし、まだしなくていいだろう」などと周囲が勝手に判断して、せっかくの視覚障害児の方角にふれる機会をつぶしてしまうことのないようにだけは注意しておかねばならない。これらの「知識」の指導は日々の小さな積み重ねが非常に重要なのである。

3. 環境の指導

環境には基礎知識として次のものが含まれている。

- ① 歩行環境に存在する主な事物
- ② 道路、交差点の形状に関する特徴
- ③ 道路、交差点、区画の性質、特徴
- ④ コース作成
- ⑤ 材質
- ⑥ 交通規則、きまり
- ⑦ 地理、地図

前節で述べた方角とは相互に深いかかわりがある。中でも前節でとりあげた道路と方角の関係、メンタルマップ、メンタルローテーション等には、この環境についての知識も欠くことができないものである。

1) 歩行とのかかわり

歩行環境に存在する主な事物 芝田(1986、P12~13)があげているものは、道路、歩道、交差点、駅のホーム、商店街等歩行する場となるもの、電柱、外燈、看板等歩行中に接触する、そしてランドマークとなる可能性のある

もの、空地、駐車場等歩行中にあやまって入り込みそうなものなどである。これらすべてが常に歩行中に必要とは言えないかもしれないが、歩行するうえで大切な知識である。

ドライブウェイ（駐車場などの車の出入りのために歩道をきり、車道に向ってスロープ化してあるもの）は、歩道上歩行の際、交差点と思いこんでしまうことがよくあるものである。また、溝（溝ぶたを含む）は一般的には道路と建物の境界線として存在するため白杖による伝い歩きの対象となることが多いが、この位置の理解がないと溝を越えて建物敷地内に入りこんでしまう結果となってしまう。

この他、特に重要な知識として、すみきり（図3-6）がある。たとえば、図3-6で歩行者がⒶ地点から横断中、ペアリングをしてⒷ地点に着いたとする。そこで本人は定位をし、元のコースに戻るため角を白杖による伝い歩きで歩くが、この時、すみきりの知識が曖昧であるとⒸ地点すでに西に曲りこんだものと思い、Ⓓ地点でもう一度曲って、点線のように行かなくてはならないのに実線のように歩行して、新たなまちがいをおかしてしまうことになるのである。

道路、交差点、区画 これに関するものとしては、まず、歩道の端のスロープ化と円形化がある（図3-7）。

歩道の端は現在スロープ化され、段差があまり明確でないものもあり、発見はなかなか容易でない。また、図3-7のように歩行してⒶ地点から横断しようとした歩行者は歩道の端の円形化を知ることによって、Ⓐ地点で直角の方向をとって点線のよ

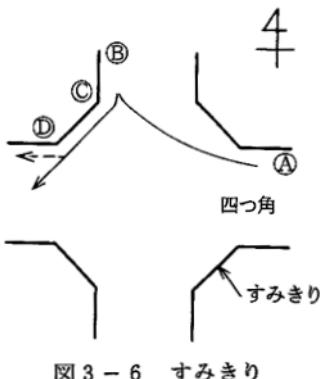


図3-6 すみきり

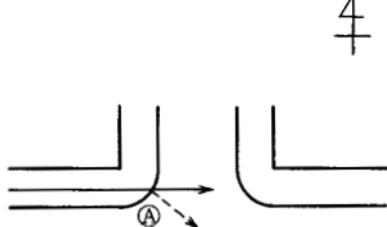


図3-7

うに交差点の中央へ出て行くことなく、実線のように横断するわけである。

この他、交差点における角と歩道の形状は大別して以下の4つがある(芝田、1986)が、歩行において困難な箇所の一つが交差点であるだけにこれらに習熟しておくことは重要である。

- ① 角が90°で一方に歩道がある場合
- ② 角が90°で両方に歩道がある場合
- ③ 角がすみきりで一方に歩道がある場合
- ④ 角がすみきりで両方に歩道がある場合

交通規則・きまり たとえば、信号の青で横断しようとした時、曲る車が自分の前を横切って行ったとする。だからといって即座に「今は赤だったんだ」と思い直すのは早計である。右左折車は曲る前が青で進行してくるのであるから結果的に前を車が走ってもやはり信号は青なのである。

また、横断歩道と車の停止線の位置関係(図3-8)を知ることによって、並行の停車音よりも前の方に自分が横断すべき横断歩道があることがわかり、停車音が交差点発見の手がかりになることがある。また、図3-8の場合、右後方という車音の位置を意識することによって並行の発進音を確実にとらえ、信号が青になったことを知るのである。

2) つまずき

「歩行とのかかわり」にあげた例は裏がえせばつまずきの例にもなるものであるが、ここではそれ以外について述べてみる。

アイゼンバーグ(Eisenberg, R.A. 1968)は歩行訓練でよく問題になる概念(知識)として次の4つを列記している。

- ① 交差点を横断したあとも道路はつづいている
- ② 交差点での道路と角との関係

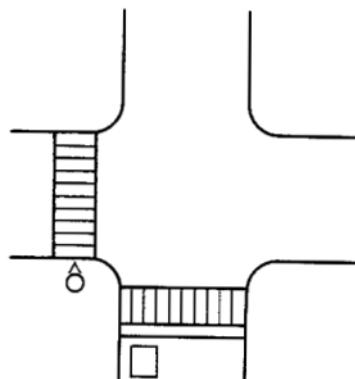


図3-8

③ 交差点の角の方角(北東、北西、南東、南西)

④ 1つの場所から他の場所へ行くのに考えられる道順

これらには方角も含まれているが、基礎としての環境に関する知識が欠けていることにより問題化しているものである。①の問題は非常に基礎的なものであるが、ある交差点を横断することによって今まで歩いてきた道路は終わったと考えてしまうのである。また、道路に名前がついている場合でも、それが道路に対してつけられているのではなく、交差点に対しての呼称であると思い違いしていることもある。道路が直線的につづくと言われてもなかなか実感として理解できないのである。

④のコースに関するものは一番つまずくケースが多い。区画が根本的に理解されていないから、連れて行かれたコースでは歩行できてもそれ以外となると全くコース立案ができなかったり、また、なんとか行けても逆のコースで戻るとなるともうどうしようもない状態となる。

この区画の概念の基礎となるものとして、「ある道路を歩行していて、それと交わる、横断する道路の順序は、それと平行する道路、たとえば、1本隣の道路を同様に歩行して横断する道路の順序と同じである。」という非常に常識的な知識があるが、成人になってもこれが理解できないケースがある。これら区画に関する指導については芝田(1984⁽¹⁾)に詳しいが、ここで取り上げられたケースは最終的に目的地へは複数のコースで行けることを理解し、今、自分が立っている道路(大阪市内)は自宅(某県)にまでも通じているのだという事実を知って驚嘆したのであった。

口頭ファミリアリゼーションで道順を指導しようとする場合、三差路の意味がわからず、T字形、Y字形を用いて説明してもそもそもすみ字を知らなからたり、たとえ知っていても拡大してそれを三差路にあてはめて考えるという習慣がなかったために、理解できず、この三差路でファミリアリゼーションが滞ってしまうのである。現地ファミリアリゼーションを詳細に実施すれば歩行できるケースは多いが、口頭ファミリアリゼーションのレベルで歩行が可能にならないと歩行範囲は非常に狭いものとなってしまう。

結論的には視覚障害児はあまりに多くの常識的な事実を知らなさすぎると見える。たとえば、6車線の対面通行の方法は一般的には3車線ずつまとまって往復するが、1車線づつ交互になっていると思っていたケース（成人）がいる。この例に代表されるように、周囲からの情報が不足している（教えていない）という状態がつまずきの大きな原因である。

3)とりくみ

環境については本人への語りかけ、働きかけによる経験が中心となる。まだ独歩できない年齢から抱いて屋外へ出、語りかけていくことも当然、なされなくてはならないが、より活発に行なわれなければならないのは独歩できる状態、コミュニケーションができる状態になってからである。

散歩や買物などの機会に手をつないで屋外に出ると多くの事物が目にふれる。たとえば、「歩道を歩いて行こう」、「この角は三差路だ」、「こんなところに駐車場がある。ここは車を止めておくところなんだよ」、「1つ目の交差点は曲らずにまっすぐ行くよ」、「これは理髪店の看板だ」、「コンコースで切符を買うからね」というように視覚に入ってくる物、歩行の状態、現在の地点、今後、向うところなど思いつくままに語りかけるとよい。電柱、ガードレール、看板、消火栓、交通標式のポール、ポストなどは手で触わらせ、溝、溝ぶた、歩道の段差、マンホールのふた、芝生などは足で観察させるのもよいであろう。

コースについては、「きょうは別の道から行ってみよう」、「昨日は交差点を3回曲ったけれど今日は2回しか曲らなかったね」、「交差点に立つと、四方が見わたせるよ」といったように語りかけていく。いっしょに歩くコースを道路名や方角、歩く道路の側などを使用して歩きながら話していくのもいいであろう。いつも、一つのコースだけを使用するのではなく、近隣すべての道を歩くつもりで違ったコースで歩く方がよい。たまには、遠回りになるコースを歩いて、「今日は、遠回りをしたね。いつもより時間がかった」などと説明しておく。

このような語りかけは、場合によれば独り言のようになってしまふが、くり返し述べているように聴覚情報は非常に大切なことで、日々積み重ねていかなくて

はならない。指導の順序にはあまりこだわる必要はなく、どれから取りあげていってもよいであろう。また、子どもにとってはややむつかしいと思われるような用語もどんどん使ってかまわない。むつかしいかやさしいかは大人の判断であって、子どもには最初は単なる音のつながりにすぎない。これは、あふれる情報の中で自ら学習、訂正できる晴眼児よりも、1回の情報の貴重さ正確な用語の必要性を考えるからであるし、また、事物によってはおうむ返し的に発音させてよいが、一般的にはあえてその用語の発音を強いるわけではなく、耳慣らし的意味合いが強いものであるからである。

また、年長になってくれば、「どの道から行こうか?」、「これは何だと思う?」、「今はどの道を歩いていると思う?」、「これで何回、四つ角を曲った?」というように本人に考えさせるのもいいだろう。その他、社会見学の形で、銀行、郵便局、図書館、デパート、商店街、繁華街等へ出かけ、機能や様子を見させることもとり入れておきたい。

地理・地図については、遠方から親せきや親の友人等が来たり、旅行に出た時などにその都市名や県名、どれぐらい遠いか等話題にするのもよいし、単に隣接する市町村へ連れて出た時に語りかけるという方法がとれるであろう。しかし、頻度としては就学前では、話題にのぼりにくいものであるため、教育レベルでも小学3年以降の社会科で取り扱われることから、就学後に導入することもよいであろう。

4. 言葉・用語の指導

これには以下に関するものが含まれている。

- ① 方向・位置
- ② 方角
- ③ 幾何
- ④ 動き
- ⑤ 形態
- ⑥ 距離(長さ・深さ)
- ⑦ 材質

- ⑧ 時間
- ⑨ 交通
- ⑩ その他の言葉・用語
- ⑪ 文章（コミュニケーション）

1) 歩行とのかかわり

言葉・用語が歩行で必要になるのはほとんどファミリアリゼーションにおいてである。

方向・位置に関する事では時計の文字盤をベースに方向を示すというのがよく歩行に利用される。これをクロックポジションと言うこともある。つまり、自分を文字盤の中心に12時の方向を向いて位置させ、これを基準にするのである。だから正面は12時、真後ろは6時となる。前後、左右はあえてこれを使わなくても伝えることができるが、右ななめ前や左ななめ後ろは理解しにくい。これらは2時（1時）、7時（8時）の方向というように言うことができる。

形態では、コースや交差点の形を既知の文字や他の形で表現するということがある。たとえば、このコースは、ジグザグになっている、T字形・Y字形の三差路、L字形・コの字形のコース等である。

ファミリアリゼーションの時に、これらに置換して説明すると理解がスムーズにでき、容易となる。ファミリアリゼーションは常に歩行訓練士などの専門家が実施するとは限らない。道行く人から援助を得たり、電話をかけて情報を得る場合もあり、また、そのようにできなければ歩行範囲は拡大しない。このように自分が主体となって援助や情報を得て未知の事物や場所を理解していくことをセルフファミリアリゼーションというが、このレベルに達するには、晴眼者と同等の「言葉・用語」を使いこなせるということが条件の一つである。

2) つまずき

一般の通行人から援助や情報を得るという援助依頼を基調とする訓練にドロップオフ訓練というのがあるが（芝田、1985⁽²⁾）、この訓練で、ここからまっすぐ行って2本目の交差点という言い方が理解できなかった、ある先天性視覚障害者の例がある。このケースのつまずきは2点あった。一つは、道路（交

差点)を1本、2本と数えるということにやや面くらったこと、もう一つは、「2本目」という数え方は、今立っている交差点を加えるかどうかという点である。つまり、今立っている交差点は数えないということは一般的には暗黙のうちに了解されているのであるが、このような言葉のやりとりに慣れていないため、結局は、自分の出発した交差点から数えはじめ、次の交差点を2本目(実は1本目)としてしまったのである。

その他の例としては、

- ① 渡ると曲るの混同 — 交差点を渡りながら曲ることがあるためであろう。
- ② 一方通行の意味がよくわからず、また、たとえば、北行一方通行の場合、車は北向きに走るのか南向きに走るのかわからない。
- ③ 右ななめ前といった言い方がわからず行動にあらわせない。
- ④ 物を中心とした言い方、むこう側と手前の区別がつかない。
- ⑤ 道幅を表現する言い方、4車線、6車線等の意味が理解できない。
- ⑥ コースを口述する時の助詞等品詞の使い方が不正確 — ○○から○○まで○○を通って行く、○○を曲って○○に行く、など。
- ⑦ 動きに関する言葉・用語が不正確 — うかい、○○から離れて歩く、車と同方向に歩く、○○に沿って歩く、など。
- ⑧ 幾何に関する言葉・用語が不正確 — 平行、対角線、直角等。ただし、これは机上の触覚による理解だけでなく、⑦と同様、歩行に必要な身体を中心とした大きな動きに関するもの理解も含んでいる。

等がある。このようなつまずきは枚挙にいとまがないほど多い。

また、理解しているようにみえてもそれが単に定義的に知っているだけのことが多い。つまり、本質はわからず、意味を言葉で言えるレベルにとどまっているのである。たとえば、「平行とは?」とたずねると、「どこまでいっても交わらない2本の直線」と答えることはできるのであるが、棒を2本使って実際に平行をつくるという課題になると正答できないのである。意味や説明を文章で記憶しているだけでそれが実際にはどういうことなのかということが理解できていないのである。これをバーバリズムという。

3) とりくみ

今まで述べてきた、「左右」「方角」「環境」も結局は「言葉・用語」の一部にすぎず、それらが特に歩行に欠かせないものであるので、抽出した形をとっているわけである。ここでは、その他の言葉・用語という意味を含んでいるため、とりくみについては前節までの要領で行なえばよい。

この中では、方向、位置、動きに関する言葉などは感覚的(主に聴覚、触覚)刺激も同時に呈示するようにすれば、より理解しやすくなるであろう。たとえば、車の走行音に伴なって、「こちらに向ってきた」、「離れていった」、「走り去った」、「曲った」、「急停車した」、「通りすぎた」、「追い越した」、「すれちがった」、「車と同方向に歩いている」等と語りかけられればよいのである。

また、あちら、こちらといった指示語は一般的に視覚障害者には使用しないようといふふうに言われているが、これは、これだけでは方向や位置が理解できないというのが理由であって、決してこういう用語を知らないくてよいというわけではないため、視覚障害児には、前述の感覚的刺激を伴なわせて経験させておくことが大切である。

総合して、大事なことは、周囲の者が正しく、明確に語りかけてやることである。くり返し述べてきているように、視覚障害児にとっては周囲で聞こえている言葉、自分に語りかけてくれる言葉が唯一、頼りであり、それを模倣し、学習しようとするのであるから、できるだけ、多くの言葉を正しく話し、伝えてやらなければならぬ。

5. とりくみの概括

前節までは、各項目に限定して視覚障害児への語りかけ、周囲での会話の重要性を「とりくみ」として述べてきたが、ここではそれらをまとめ、その他のとりくみについてもふれてみたい。

探索 エイカーンとヴィゴローソ(Eichorn, J. and Vigoroso, H., 1967)は、視覚障害児に屋内外を問わず、探索させることの重要性、それに必要な環境的配慮をあげている。ハイハイまでは、語りかけと、おもちゃ、各種

の音など聴覚、触覚、嗅覚を中心とした刺激が中心であるが、ハイハイができるようになれば前述の語りかけと共に、周囲の者が安全を確保したうえで自由に探索をさせることが重要である。探索によって物に主体的にかかわることができる。木塚(1983)は探索が学習の動機づけにもなることを示している。この動機づけは興味から、ここで重要視している知的好奇心へと発展していくのである。

この他、乳児期のハイハイ等が身体の発育にも重要であることから運動面におけるメリットも見のがせない点である。

屋外手引き歩行 「知識」に関することがらはほとんどが、屋外にあるため、積極的に屋外へ連れ出さなければならない。まだ1人歩きができなかったり、1人歩きができるても数歩であったりする場合は抱いて屋外へ連れ出せばよい。

2~3歳以降、足どりがしっかりしてきたら買物や用足しなどの際にできるだけ視覚障害児を連れて行くようにしたり、散歩を日課の中にとりいれておくとよいだろう。その中で、今まで述べてきたように

- ①歩いていく方角、曲った時の方角、左右に何があるか等、「左右」、「方角」に関することについて語りかける、
 - ②今までの、現在の、及び今後の歩行コースについて語りかける、
 - ③その他、「環境」、「言葉・用語」に関することがらを中心に語りかける、
 - ④触れたり、聞いたり等自らの感覚(触覚、聴覚、嗅覚)に注意させる、
- を積極的に実施していく。

遊び 「知識」の学習を各種の遊びやゲームによって側面から助長することができる。視覚障害児の遊びは、その行動の広がりから以下の2つに大別できる。

- ①静止した状態で主に手指を使った遊び
 - ②連続的、定期的あるいは不定期的にその身体の位置を移動させていく遊び
- 晴眼児の場合このような分け方に大きな意味はないが、視覚障害児にとって「移動する」ということは容易なことではない。視覚障害児の場合、一般的に

はどうしても①の静的な遊びが主流になりがちであるが、周囲の創意工夫や安全の確保等の配慮をしながら②の動的な遊びもどんどんやらせたい。

①の静的な遊びとしては、たとえば、すごろくのような「歩行ゲーム」を考えることができる。これは、街並み、区画、歩行コース等に関する遊びである。例として図3-9にそってその内容、方法を以下に示す。

作り方

- ①触地図のように盤に街並みをつくり、道路より建物にあたる部分をやや凸状にする。
- ②建物にあたる部分に商店、銀行、郵便局などをつくり、点字で表示する。
- ③道路にあたる部分に図3-9のように丸い穴をつくり、凹状にする。
- ④盤に方角を設定する（ここでは上が北）。

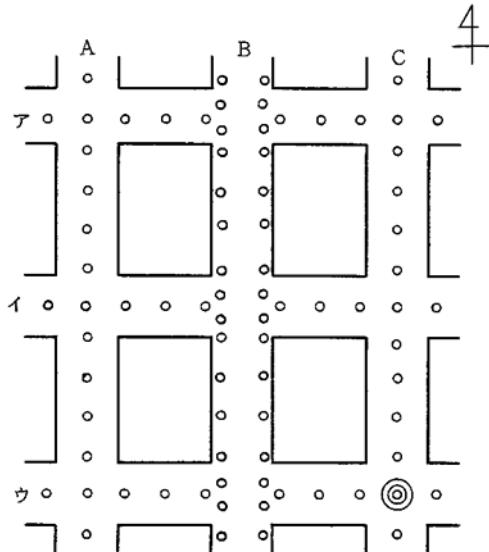


図3-9 歩行ゲームの例

- ⑤道路に名前をつける（ここではA、B、C、ア、イ、ウの各通り）
- ⑥B通りのように歩道のある道路は両側に穴をつくり、東側、西側にわける。
- ⑦交差点は中央に穴が1つだが、B通りとア、イ、ウの交差点は信号として穴を4つとする。
- ⑧歩行者となる物として穴に入るようなペグを用意する。
- ⑨あらかじめ出発点を定めておく（図3-9ではCとウの角）。
- ⑩目的地とその行き方（コース）を書いたカードを何枚か用意する。たとえば、「銀行までA通りを使用して行く」、「散髪屋までL字のコースで行く」、「スーパーまで3回曲りのコースで行く」などである。これはその難易度に応じて幾種類も作成できる。

遊び方

- ①出発点にペグを置き、裏がえして重ねられたカードから1枚をとる。
- ②カードに指示された目的地へ指示された方法で行く。
- ③サイコロをふって、その数だけペグを目的地へすすめていく。
- ④はやく目的地へ着いた方が勝ち。

概略は以上のようなものであるが、この「歩行ゲーム」は、街並みをもっと単純化、あるいは複雑化したり、また、指示カードの難易度にかなりの幅をもたせることができるため、そのケースに応じた内容、方法がとれるであろう。このような街並を使ったゲームを行なうことによって、楽しみながら「知識」の学習を側面から助長することができる。

この「歩行ゲーム」などは手指という小さな動きが主体であるが、②の身体を移動させていく遊びとしては、ある晴眼児の保育園で行なわれた「高速道路遊び」（森上他編、1978）をその例としてあげることができる。

これは、年長組の子どもたちが始めたもので、新聞紙、ダンボール、週刊誌等をばらして細長くはりあわせ、それを廊下、階段、部屋などいたるところにはりめぐらして高速道路と称したものである。そこには、合流点、料金徴収所などができる、年少組の子どもたちも高速道路を利用して移動したり、また、高速道路で旅に出て旅先で食事をすることもあったという。これには「知識」に関する事がらが多く含まれており、視覚障害児にとっても非常に有効な遊びであろう。

この遊びは家庭でも容易にでき、また、視覚障害児に主体的に製作をさせるのも「知識」の学習、動機づけ、創作意欲等の理由からよいであろう。移動は実際に歩行してもよいし、おもちゃの自動車を使用して行なってもかまわないだろう。いずれにしても、このような道路、交差点、歩道等のミニチュアをつくって実際に移動させることは非常に効果的で、結果的に「左右」、「方角」も使用することもあり、「知識」を深めることに役立つものである。

この他にも「知識」や歩行に関する遊びは考案できる。ただし、このような模型、ミニチュアは、晴眼児の理解度と同程度のものを視覚障害児に求め、期

待するのは無理である。つまり、縮小、拡大の理解は視覚障害児にとって困難なもの一つなのである。ただ、①の手指の動きを中心とした静的なもの、より②の身体の動きを中心とした動的なもの、つまり、より大きなものの方が、まだ理解はしやすいであろう。

しかし、遊びはあくまで遊びであって学習が目的ではない。結果的に学習できたのであればよいのであるが、最初から学習が前面に出るような対応、働きかけは避けなければならない。

晴眼児との遊び　親や保母といった上からの働きかけだけでなく、友達という横からの働きかけ、いわゆる刺激も重要である。幼児は平行遊びを経て、協同遊びの段階に入ると複数で1つの遊びをすることができる。この段階で同年代の子どもと遊ぶことは社会性、知識の相互交換などの点で非常に意義のあることであるが、視覚障害児にとっては歩行に関する知識についてだけでなく、晴眼児以上に価値のあることである。

一般に、大人からの刺激だけではどうしても偏りがあり、また、物理的な刺激量に限度がある。こういうことから晴眼児との遊びには以下のような主な利点が考えられる。

- ①大人では把握できていない、幼児の関心事についての情報を得る。
- ②大人が連れていく場合とはまたちがった地域・場所を経験する。
- ③大人からは与えられるばかりであったが、自分から情報を提供することを経験する。
- ④仲間意識の芽ばえから集団の中の個人、横のつながり、社会性を養なう。
- ⑤同様に、甘えや依存が必要以上は通用しなくなることから情緒面での成長を促す。

この中の③は視覚障害者にとって特に大事なことである。障害者はあらゆる面で受身になることが多いが、本人の心構えや、その集団、社会の考え方によっては十分、能動的に活動できるものであることを本人、そしてその集団や社会が理解することは大切である。また、⑤については、場合によっては集団からはずされるといったネガティブな結果になることもあるため、集団内の関

係がスムーズにいくような周囲の配慮は欠かせない。

あとがき

今回は紙数の都合で「知識」に限定して述べたが、実生活では、「感覚」、「運動」、「社会性」の各面も並行してその発達を促がしていかねばならない。そして、これらについての働きかけは一般に言われる幼児教育に加えて必要なことなのである。

自然学習のできる晴眼児に比較して人工学習が主となる視覚障害児の知識量に差の出ることは否めない事実である。しかし、手をこまねいていては大事な時間が無駄にすぎってしまう。成長して、目の見えない晴眼者、つまり、眼前の事物は見えないが、偏りのない、知識と経験の豊富さでは晴眼者に引けはとらないというレベルを目標に働きかけ、指導を行なっていかねばならないのである。

引用文献

- 木塚泰弘 1982 地理的空間概念(いわゆる歩行地図)の学習 視覚障害研究第15号(82-1) 日本ライトハウス
- 木塚泰弘 1983 歩行能力の発達と学習 第19回 IBMウェルフェアセミナ
ー報告集
- 芝田裕一 1984⁽¹⁾ 先天視覚障害者の歩行における概念形成訓練 視覚障害研究第19号(84-1) 日本ライトハウス
- 芝田裕一 1984⁽²⁾ 歩行訓練における心理的側面 第4回歩行指導員養成講習会フォローアップ研修会論文集 日本ライトハウス
- 芝田裕一 1985⁽¹⁾ ファミリアリゼーションー歩行訓練の1課題ー 視覚障害研究第21号(85-1) 日本ライトハウス
- 芝田裕一 1985⁽²⁾ ドロップオフとドロップオフⅡ訓練 視覚障害研究第22号(85-2) 日本ライトハウス
- 芝田裕一 1986 視覚障害児の歩行のための基礎訓練・指導項目—単独歩行

- をめざして— 視覚障害研究第23号(86-1) 日本ライトハウス
高橋たまき 1984 乳幼児の遊び—その発達のプロセスー 新曜社
武田 建・柳 敏晴 1982 コーチングの心理学 日本YMC A同盟出版部
田中芳子 1968 児童の位置関係の理解 教育心理学研究第16巻第2号
中沢和子 1979 イメージの誕生 NHKブックス
波多野誼余夫・稻垣佳世子 1973 知的好奇心 中公新書
日名子太郎・高橋種昭編 1986 新乳幼児の心理学 同文書院
水島恵一・上杉 喬編 1983 イメージの基礎心理学 誠信書房
宮本茂雄編 1982 概念形成 発達と指導Ⅱ 学苑社
牟田口辰己 1983 盲児のボディイメージ CrattyとSams の「盲児の身体像に関する検査」を実施して 第7回視覚障害歩行研究会論文集 日本視覚障害歩行訓練士協会
村上富子 1984 「盲児の身体像に関する検査」を実施して 第4回歩行指導員養成講習会フォローアップ研修会論文集 日本ライトハウス
森上史朗・塩川寿平編 子どもを伸ばす保育環境 保育実践講座3 第一法規
Cratty, B. J., Sams, T. A. 1968 The Body-Image of Blind Children
A F B
Eichorn, J., Vigoroso, H. 1967 Orientation and Mobility for Pre-School Blind Children The International Journal for the Education of the Blind Vol. XVII No.2 (芝田裕一訳 1977 就学前盲児の歩行訓練 視覚障害研究第6号 日本ライトハウス)
Eisenberg, R. A. 1968 Concepts Development in Preparation for the Cane or Dog The Long Cane News Letter Vol. II No.4 (芝田裕一訳 1977 白杖及び盲導犬の準備としての概念形成 視覚障害研究第5号 日本ライトハウス)
Lydon, W. T., McGraw, M. L. 1973 Concept Development for Visually Handicapped Children A F B (山岸信義訳 1976 感覚教育の手引き—視覚障害児の概念発達 視覚障害別冊特集号 日本盲人福祉研究会)

参考文献

- 芝田裕一 1984 歩行訓練第2版 日本ライトハウス
聖教新聞社文化部編 1984 新三歳までが勝負
対馬貞夫 1984 翔べ、光ある国へ一目の不自由な子どものそだて方一 視
覚障害児研究会
東京都心身障害者福祉センター編 1978 盲乳幼児の養育指導 日本盲人福
祉研究会
厚生省心身障害研究視覚障害児研究班・東京都心身障害者福祉センター編
1981 盲乳・幼児のための育児ノート 日本盲人福祉研究会
文部省 1984 視覚障害児の発達と学習
文部省 1985 歩行指導の手引