

盲ろう児教育の歴史と現代

—その開始と現代的サービスの支援機器—

小 野 佐保子*・仙 宅 元 記*・広 瀬 信 雄**

I. はじめに

盲ろう児教育は、特別支援教育の分野においてさえ、「特別」な位置にある。それはその開始・成立の時期にあっても、また現在においても同じである。それは何よりも対象となる子どもたちが（あるいは成人も）、少数の中の少数であることに由来しているのであろう。教育の内実（方法、内容、教育課程、教材……）を考える際、その障害特性さえも置き忘れられがちなのである。

盲ろう教育の開始・成立の時期にあっては、どの国においても、教育者自身の意志、使命感、関心といったものに依るところが大きい。さらに世代が交代すれば、その経験が伝わりにくいこともあり、公教育体系の中に一つの領域として、あるいは「専門」の学校・機関として定着しにくい。現代的な状況について付言すれば、医療や福祉のサービスの対象として第一に捉えられ、教育問題として提起されにくい点も指摘しなければならない。先天性盲ろうのケースは非常に少なく、成人期になって失明が起き、失聴が加わるというケースが多くなり、学校教育の対象というより成人を対象としたサービスが求められているのも当然であろう。

しかし、ロシアや、アメリカ、北ヨーロッパでは、盲ろう児教育が一分野として明確に区分され、「専門」の分野として、特別学校やグループ、研究分野や研究所や研究室が存在している。一方わが国では、広瀬（2014）が述べたような先駆的な経験があったにもかかわらず、公教育制度としては定位置に据えられなかった。

本研究ではわが国の、盲ろう児教育の歴史と現代に着目し、教育と福祉サービスの両面から今後の特別支援教育の一分野としての盲ろう児教育を展望する。

II. 問題と目的

わが国の盲ろう重複障害児教育の夜明けであった山梨県立盲学校における試み（1950—

* 山梨大学特別支援教育特別専攻科（専修免許コース）

** 山梨大学大学院総合研究部教育人間科学域

1965?)は、突然その実践は終わってしまう。その結果、先駆的試みを生かした「盲ろう学校」がわが国に誕生することはなかった。かつて有名であり、国際的注目を浴びた山梨県立盲学校の実践は、その終了のいきさつも含め、今となっては不明な点も多い。また言及も最近では数えるほどしかない。とりわけ、教育方法やコミュニケーション手段の選択については、研究的経緯の紹介にとどまり、梅津、中島ら、実験教育に参加した心理学者による記録に依存するところが大きく、教育活動の営みの全体像が提供されているわけではない。

このような点を考慮し、本研究は、まずわが国の山梨県立盲学校で始められた盲ろう児教育の再評価につながる一助として、教師や寄宿舎指導員（当時は「寮母」と子どもたちの日々の生活や学習に焦点をあて、教育方法やコミュニケーション手段の特徴を明らかにし、この教育が公教育として継続・定着しなかった背景要因に迫る。

さらに現代的状況における新しいコミュニケーション手段と、過去に行われた実験教育がもたらしたことの意味について明らかにする、

Ⅲ. 日本における盲ろう児教育の夜明け

1. 盲ろう児教育の開始以前

盲ろう者とは、視覚と聴覚の両方に障害をもつ者のことである。このような障害の状態をもつ者は、極めて少数である。そのため、かつては教育を受ける機会が提供されない状況があった。以下、堀江（1953）の『ろう盲（二重障害児）児』を要約する。

1947（昭和22）年10月に行われた盲ろう児に関する全国規模の実態調査である臨時国勢調査では、4～20歳までが1488名で、21～30歳までが1066名、31～40歳までが1138名であった。その翌年の1948（昭和23）年には、盲学校・聾学校の義務制が施行されることになったが、山梨県では盲ろう児の実態調査が行われていなかった。また、当時の山梨県立盲啞学校長であった堀江貞尚は、障害があるが故に世間に出ることを許されず、その存在をひた隠しにされている子どもたちを早期に発見し、教育を受けられるように導くことは、小学校教師の重要な任務の一つと考えた。そして堀江校長は、山梨県内の盲ろう児の実態を正確に把握しようと試みた。最初に着手した調査方法は、山梨県内の全小学校に呼びかけて、その教員と児童に協力を求めるものであった。次に、師範学校（現在の山梨大学教育人間科学部）の学生に調査への協力を求めた。学生たちは、夏季休暇を利用して自分の村や町を中心に足を運んで、観察の記録などを報告した。このような方法で堀江校長は、資料を手に入れることができた。それらの資料を手掛かりにして、堀江校長をはじめとする学校の教師が週末や夏季休暇も利用し、山梨県内の山間部などの僻地まで足を運んで実態調査を行った。その当時では、このような方法で実態調査を行った都道府県は極めて少数であった。それは、周囲の理解不足などにより、家族が盲ろう児を世間に出すことに消極的であったためであると考えられる。

この調査によって、盲ろう児が5名発見された。その子どもたちは、ほとんどの場合、草深い農家の奥まった暗い所に押し込められていて、近隣の人々でさえ知らないことが多かった。発見された盲ろう児5名のうちの4名は重度の知的障害と重度の発育不全を併せもっていたため、指導の施しようがなかった。しかし、最年少の男児 A・T（当時5歳）は、昭和24年になってから家庭指導を受け始めた。このことは盲ろう児に対する最初の教育の試みが開始されたことを意味している。

2. 日本で初めて行われた盲ろう児への教育

前述したように、1949（昭和24）年に日本初の盲ろう児に対する教育が行われた。これは、それまで刊行されていた文献からヘレン・ケラーに対して行われた方法を探り、その方法を模倣した言語の獲得を目指す教育からはじめられた。しかしながら、この教育は盲ろう児にとって困難すぎる課題を強要してしまう結果となった。そして、児童は教材に触れることを激しく拒絶する事態に陥った。その結果、盲ろう児の教育可能性を疑問視する声があがり、教育の中止が求められた。

日本初の盲ろう児に対する教育の試みが中止されようとしたとき、堀江校長の友人である心理学者の梅津八三がその教育に参加することになった。教育が困難である原因を子どもの障害とするのではなく、教師側の子どもの行動の理解不足や、課題の設定と考え、改めて目の前にいる子どもたちの示す行動から学びながら、子どもに応じた教育の実践が再び構築されることとなった。

それらの教育の始まりの一部を以下に記す。

（1）訪問指導の開始

1949（昭和24）年の初夏には、盲ろうの男児 A・T を学校まで連れてくることができた。実際には寄宿舎へ来ることがあったが、泊まることはなかった。担当の寮母や教師が月1回程度、家庭訪問をして生活指導を行っていた。その当時は、担当の寮母が便器を自作して、家庭に持って行っていた。

堀江校長は、数回にわたる家庭への訪問指導を通しての観察の結果を、次のように研究年報で述べている。以下、堀江（1953）の『ろう盲（二重障害児）児』より引用する。

- ① 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。
- ② 食事—食べ物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。
- ③ 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。
- ④ 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。
- ⑤ 着脱—着物は自分で着たり脱いだりできないが少しずつ自分でやらせるようにした。
- ⑥ 感情表現—すわっているときも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。

- ⑦ 要求表現一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。食べ物については、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。
- ⑧ 遊び一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五〇cm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二〇個ばかりの馬鈴薯をもてあそぶことを毎日続けていたことがあった。一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とした考え深い表情のようであった。
- ⑨ 空間関係の把握一室内のようすは大体心得ている。食べ物を入れた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、そろそろと気をつけて土間へはだしのままおりる。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。
- ⑩ 物との関係一私（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。
- ⑪ 人との関係一私（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、父親でないと気がつくとききげんに手足を突っぱった。母親のそばに行くと顔や胸の要所にふれて確かめてから安心したようにしがみつくのである。
- ⑫ 振動法の試み一私（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。（以上、表記は原文のまま）

そして、入学までの約1年間、A・T は生活訓練を受けた。その様子は次のようであった。

ア 歩行一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。はじめは履き物を使用できなかったが、次第に、靴をはいて片手だけ引いてもらって歩けるようになった。

イ 食事一空腹になると釜の中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、容易にはできなかった。

ウ 用便一おむつを使用していた。家庭訓練で、1ヶ月ののちに太腿を打って教え、三か月ののちに腹をたたいて教え、十か月ののちに大便是臀部、小便は腹部と、区別して打って教えるようになっていた。

エ 睡眠一昼夜の区別はなかった。夜、寝かせるときは添い寝をしなければならなかった。

オ 清潔一顔を拭かせることを非常に嫌がり、よほど機嫌のよいときでないとききれいに拭くことはできなかった。口は全然ゆすぐことができなかった。

このように入学前の段階で、要求表現や遊び、また外界への様々なかかわりの中に、自発的な行動が見られていたことが記録の中に示されている。

(2) 寄宿舍を中心とする指導

前項で記したような訪問指導を経て、1950（昭和25）年4月に A・T は寄宿舍に入った。平日は学級や寄宿舍での指導が行われた。また、土曜日と日曜日は教師である松井新二郎が自宅で歩行訓練を主に行った。

食べ物と点字を結び付ける指導が A・T に対して行われた。しかしながら、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程度で終わってしまった。富田教諭が、このような学習の様子について、「点字と物（特に食べ物）との結合の学習」として関東地区盲学校研究会で発表している。以下、志村（1989）『重度・重複障害児の教育一盲ろう児の教育実践に学ぶ』より引用する。

- ① 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、必ず点字カードにさわらせた。
- ② キャラメルの中箱数個に実物の入っている箱一個をまぜ、その箱に「あめ」の点字を貼りつけておいて、それを区別できたときは箱の中からキャラメルを取り出して与えた。
- ③ 数枚のカードのなかに「あめ」と書いた点字カード一枚を混ぜ、選び出させた。
- ④ 異なった二つのものについて名称の区別を理解させようと試みた。まず、「パン」の点字カードと実物を与えてこれを反復し、次に「あめ」と「パン」の二枚のカードを与えて区別させようと試みた。九回目の訓練の際「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」の二枚のカードを持たせると、怒って声を立てながら「パン」のカードを投げ捨てた。
- ⑤ 「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」の三種のものの弁別をくり返した。
- ⑥ 同様の方法で「ビスケット」、次に「ごはん」、と数をふやした。しかし、この頃から、カードを与えると非常に不機嫌な顔をして点字を全然さわろうとせず、カードを机の中に入れたりするようになった。手をとって点字をさわらせようとすると、泣き声をたてて、手を固く握ってしまい、ついには怒って机の上ののぼったり、与えられたおかしを食べなかったりした。

この「パン」と「あめ」の弁別では、二枚のカードに対応していると思われる反応がみられたが、この訓練を通して提示された方法に対する男児の行動に、色々な変化があるのが興味深い。

平日も休日も訓練が続き、A・T は怒りの感情を露わにしたり、学習を放棄したりするようになっていることがわかる。教師の焦りと子どもの気持ちとのずれが生じていると考

えられる。

（3）盲ろうの女兒の入学

盲ろう女兒 Y・S は、1943（昭和18）年に横浜市に生まれた。一家は空襲をうけたが、Y・S の異常に気が付いた母は、混乱の中、Y・S を背負って病院に通った。障害がある上に、終戦前後の混乱期の荒んだ環境の中で、おそらく野性児のような状態であったであろうと思われる。視力は両眼ともに0、聴力は検査への反応は全く見られなかった。

Y・S は、生後1年3ヶ月ではしかと肺炎にかかり、障害を負った。母いわく、家庭では極めて狭い環境であったが、押し入れから床下まで、そして軒伝いに隣の家まで行くという探索行動があったようだ。しかしながら、母に背負われて、児童福祉司と一緒に学校に来たときは、栄養状態が非常に悪く痩せこけていて、とても歩き回る気力などないような状態であった。以下、寄宿舎に入ってから様子を志村（1989）『重度・重複障害児の教育—盲ろう児の教育実践に学ぶ』より引用する。

- ① 歩行—一人のときは腰をおろして両足を前に出して進んだ。また高這いで頭を前に出して進んだ。そして壁や物に足で触れると、方向転換をしたりしながら室内を動き回った。
- ② 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。偏食が激しかった。
- ③ 用便—おしめを使っていた。どこにでも大小便をした。
- ④ 睡眠—昼夜の区別がなく、眼がさめると夜中でも校内を歩き回った。睡眠時間はおよそ三～四時間であった。
- ⑤ 清潔—顔を洗ったり、髪をくしでとかしたりするのを受けつけず、洗面所へ行くのも嫌がった。入浴は極端に嫌った。
- ⑥ 感情表現—警戒心が強かった。感情表現が乏しかったが、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、物を投げたり、引きさいた。極端になると頭を床に打ちつけた。興奮すると手の親指と人差し指の間のところをかむくせがあった。
- ⑦ 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。
- ⑧ 物との関係—犬や猫などの動物は、毛皮であってもこわがって手を引っ込めてしまった。校内を伝い歩いて、興味のあるものがあると、どこにでも座り込んでさわり続けた。夜中に歩き回って他人の枕元の衣服に触れたり、その衣服の縫い目をほどこいたりした。

このように、訓練もされず、いわば教育的に放置された環境の中で身に付けたと思われる行動が、Y・S には多く見られる。その一方で、例えば衣類の縫い目を丹念にほどこなどの触察する力や指先の巧緻性も見られ、人や物への積極的な働きかけが見られるのである。Y・S の自らの力で身に付けた行動や能力を十分に活かして、教育を施すことにより、さらなる発達を促した。

3. 遺産と継承

やがて、1979（昭和54）年に重複障害をもつ子どもへの教育が法的に位置づけられることとなった。このとき、山梨県立盲学校では、単一の視覚障害ではなく盲ろう重複障害が独自にもつニーズへの対応を制度的に確立することはできなかった。つまり、盲ろうは重複障害の一部として含められることになったのである。盲ろうという障害が発生頻度の低い障害であることが、その大きな理由の一つであると考えられる。

しかし、20年間にわたる盲ろう児への教育によって、培われた考え方の基本的な枠組みや教育方法は、重複障害をもつ子どもの教育の基礎・基本として位置づけられ、その発展を方向付け、具体的な方策を考える示唆を与え、重複障害教育に貢献していったのである。その中の主要な点について中澤（2005）『日本における盲ろう教育の展開と重複障害教育への貢献』を要約して以下に示す。

- ① 障害の状況：障害のある人と環境との相互作用の結果として障害の状況を見ること。その場に現れた困難な状況を、その人の個人的な条件だけに求めたり、解決を図るときにその人の変化ばかりを求めたりしないこと。
- ② 行動の意味：ある人の行動が、周囲の人にとって、どれだけ「無意味」に見えたり「問題的」に見えたりしても、その人にとってその行動は生きる上での意味と理由を必ずもっていること。解決を図るときは、その意味と理由を見つけ出すことから、はじめることが大切である。
- ③ コミュニケーション：コミュニケーションは、教育における最重要課題であること。言語は、コミュニケーションの唯一の方法ではなく、必ず一人一人に可能なコミュニケーション方法があり、それらを他の方法へ発展させていく道筋もあること。
- ④ 重複障害児の評価：既存の発達検査や単一の障害を想定している検査によっては、重複障害児は、能力を著しく低く評価されてしまうことがある。子どもが安心できる状況の中で、理解のある人が丁寧に観察し、実際にかかわる中で、継続的に行う評価が最も信頼性が高いこと。
- ⑤ 重複障害児の教育プログラム：プログラムを組み立てるときには、一人一人の子どもの今できること、興味を持っていること、子どもにとって意味のあることを土台に考えていくことが有効である。また、どのような活動でも、子どもが活動に入る前に、探索する余裕と摂取した情報を処理するための十分な時間を提供することが大切である。

以上のような、日本初の盲ろう児教育によって得られた教育のあるべき姿を、貴重な遺産として、これからの障害児教育の実践の中で継承していくことが必要であろう。

IV. 盲ろう児（者）の現代とコミュニケーション方法

1. 状況の多様化

平成24年に厚生労働省が行った盲ろう者に関する実態調査によると、全国に盲ろう者は約1万4000人いることがわかった。しかし、この統計情報は明らかになった人数だけである。盲ろうの重複障害は視覚障害者が少しずつ難聴になったり、聴覚障害者が少しずつ視

力が落ちて行くことや、盲ろう者は外出をしたり他者とのコミュニケーションを活発に行うことが困難である。

盲ろう者が抱える困難として、コミュニケーション・情報入手・移動の3つが挙げられるが、盲ろう者の生活の質を向上させるためには、最近では人的支援に加え、ICTを活用することにより、コミュニケーション・情報入手の幅を広げることが可能となる。

このようなことから、盲ろう者のコミュニケーション能力を向上させ、社会参加の促進を図ることは、個々の盲ろう者が有する能力および適性に応じた、自立した日常生活または社会生活を営む上で必要不可欠であり、現在国内で施行されている障害者総合支援法の趣旨にも、さらには国連の「障害者の権利条約」の理念にも合致するものである。また、災害・緊急時の連絡手段確保の観点でも、必要不可欠といえる。

盲ろう者の中には、人生の途中で二重の障害を持つことになった中途障害者がいる。そのため、高齢になってから盲ろうになったケースは、視・聴覚に替わる触覚を使った新しいコミュニケーション方法を習得することが容易ではない。また、視覚または聴覚単独の障害に対するこれまでにあった支援では、盲ろう者にとっては不十分である。そこで社会生活の多くの場面に盲ろう者とのコミュニケーションに習熟した専門の“通訳・介助者”の助けが必要になるといえる。

その他、盲ろう者の抱える問題として、他者とのコミュニケーションが困難であることによる盲ろう者特有の孤独感があるといわれている。盲ろう者の身近な人たちが、盲ろう者とのコミュニケーションに必要なコミュニケーション方法を身につけていない場合は、盲ろう者は家庭の中でさえ、だれとも話ができなくなってしまうことがあるためである。

現代社会は、テレビ、ラジオ、新聞など、視覚や聴覚のどちらかを必要とするものが多く、盲ろう者は情報社会に適応できず、得るべき情報を得られていない可能性がある。また、盲ろう者のコミュニケーション方法は、受障時期やその人の環境によって多種多様であるため、周囲の人が支援し、盲ろう者から能動的に情報の送受信をするようにしていく必要がある。

2. 盲ろう者のコミュニケーション方法の分類と、各コミュニケーションでの留意点

盲ろう者のコミュニケーションの手段は、障害状況により一人ひとり異なってくる。聴覚障害や、視覚障害をいつ、またはどちらが先に受障したかによってもコミュニケーション手段に違いが生じる。様々なコミュニケーション方法があるが、相手に合わせて配慮すべき点も様々なので、各コミュニケーション方法の配慮事項を心得ておくと、より良いコミュニケーションになるであろう。以下に、『盲ろう者への通訳・介助「光」と「音」を伝えるための方法』より、盲ろう者との多様なコミュニケーション方法をまとめたものを示す。

①手話

「触手話（解読手話）」と「弱視手話（接近手話）」がある。弱視の人は近い距離から相手の手

話を目で見えて理解することもある。視野の狭い弱視ろうの人と話す場合は、手話の動きを小さめにする必要がある。弱視の人は暗いところが苦手であったり、逆に明るいところでは眩しくて見えなかったり様々なタイプがある。相手に合った環境選びが大切である。

これは、健常者であっても同じことである。相手に合わせて口調を変えたり、言葉の選び方を変えたりして話し手に合った話し方をしている。

②指文字

相手の手のひらに指文字を綴って会話する方法。受け手は手のひらをすばめて指の形がわかるようにし、手の平への当て方で指文字の形が認識できるようにするなど、工夫が必要である。日本の手話で使われている指文字をそのまま使う方法と、アメリカ手話のアルファベットをローマ字式に綴る方法がある。日本の手話の指文字の場合、左右や上下の動きがあるため、特に先天性の盲ろう児の場合はアルファベット式の方が理解しやすいと言われているが、視覚障害より、聴覚障害の方が重い盲ろう者はほとんどが手話と一緒に日本の手話の指文字を使っている。

③指点字

両手の人差し指、中指、薬指の6本の指を差し出し、これを点字タイプライターのキーに見立てて点字記号を打つ方法。向かい合わせで会話する時と、横に並んで会話する時では、点の位置が逆になる。指点字は日本で発達したコミュニケーション手段で1語1語正確に伝えることができる。人によって理解できる速さに差があるので相手が読み取れる速さを理解してから始める必要がある。

④ブリスト（点字筆記）

ドイツ製の点字タイプライターで、1枚の紙に点字を打つのではなく、幅13ミリの紙テープに点字が一列に打たれて出てくるもの。途中で頻繁に紙を変える必要がないこと、軽量で音が小さく、会議などの通訳に用いられることが多い。横に並んで1本のテープを複数の人で読むこともできる。打たれた点字が本人の指先に送られてくるまでの時間差があるのが難点だが、即時性のある指点字と組み合わせれば、スムーズな会議参加を測ることができる。形に残らない手話に比べて、メモなどを記録に残すことができるのが良い点である。

⑤手書き文字

多くの盲ろう者が理解できるが、ひらがなを使う人、カタカナを使う人、漢字も含め、どんな文字でも読み取れる人、読むのが速い人、遅い人など様々である。書き順を間違えたり、くせ字を使ったりすると読みにくくなってしまう。

⑥筆記

紙に大きな文字で書いて筆談で行う。会議などの通訳の場合は、大きな紙にたくさん書くよりは、小さな紙に少しずつ書いて渡すようにした方が効率的である。文字の大きさ、太さなどは、注意して書く必要がある。多くの人が白地の紙に黒い色で書くことを好むが、紙の色、ペンの色、照明など、できるだけその人が読みやすい環境を整える必要がある。頻繁に使用される人名や単語はあらかじめ書いておき、紙片を該当の箇所に貼り付けることもある。

⑦音声

盲難聴や弱視難聴の人で、耳元で話せばわかる人の場合、音声による通訳をする。残存している感覚を利用して情報収集することは大切なことである。耳元でその人が最も聞きやすい大きさの声で、相手の発音を繰り返してそのまま伝える。個人的な会話の場合は静かな場所を選ぶ必要がある。

盲ろう者に音声で情報を伝える場合、相手のプライバシーを考え、周りに聞こえない配慮をする必要がある。男性の低い声が苦手な人と、逆に女性の高い声が苦手な人など、さまざまである。1語1語はっきりと発音するように心がける。

⑧パソコン

机の上のパソコンの画面に大きな文字を映し出して使う。一対一で行う場合もあるが、ケーブルで接続すれば一対多数で利用できるという利点もある。会議などでは会場のスクリーンに映し出すためのパソコン要約筆記システムとつなげば、個々の机の上でも同じ画面を見ることができる。画面の文字を自分の見やすいように設定できることも利点である。

⑨キュードスピーチ

弱視ろうの人のためのコミュニケーション方法である。話す人は、唇で母音の音を示し、同時に唇の横に子音を示すサイン（キュー）を添えて行う。

⑩口話・読話

相手の口の形を見て、音声を読みとるコミュニケーション方法で、視覚だけではすべての日本語の音をそもそも読みとることはできず、文脈からの推測や残っている聴覚で補うことが必要な方法である。このため、読み違いも多く起こる。弱視難聴の人にとっては非常に負担が大きい。

3. 点字と体表点字

点字は認知度が高い媒体で、選挙で点字での投票ができたり、点字の郵便物の送料が無料になったり、著作権法上の特例があったり、点字での受験を認める大学があったりする。

一方で、使いにくい点もある。次々と出現する新しい語や記号をどう表記するかその都度考えないといけないということ、外国の点字の電子図書を読むのに手間がかかること、保存状態や使用状態によっては点字が潰れてしまうことなどが挙げられる。また、点訳ボランティアが活躍しているが、大学の専門分野に通ずる点訳者は少なく、研究に携わる視覚障害者には苦勞が多い。

私たちの身の回りには、缶ビールのプルタブの横や、シャンプーボトルのノズルのように点字や触覚で情報を得られる物がたくさんある。これは、目の見える人には便利であることもあるが、目の見えない人はこれだけでは十分満足な情報を得られていないことがある。

『月刊 視覚障害 その研究と情報』（参考）によると、点字利用者が点字表示に求める情報内容は詳細なもので、缶ビールに「おさけ」と書かれているだけではなく、そのお酒がビールなのか、チューハイなのか、ワインなのかなど具体的な商品名を知りたがって

いる。点字で欲しい情報は「商品名」「具体的種別」「危険性」「使用法」の順で多い。また、「賞味期限」や「アレルギー表示」も求められている。

また、点字の問題点としては、点字は能動的にしか物ことを伝えられないということがある。つまり、視覚障害者が、ここには点字があるはずだと思って指を差し出して初めて読めるということである。例えば、「危険ですから触らないでください。」という情報を伝えることができない。エレベーターや券売機にいくら点字による案内があったとしても、そこに点字の案内があると視覚障害者にはわかりにくい。聴覚を使うことができるのなら、点字のある場所で点字のあることを知らせる音声を流したり、点字の案内板まで点字ブロックで誘導したりするなど、他の手段と組み合わせる必要がある。

この問題を克服するために研究中の手段が、体表点字（ボディーブレイル）である。日本点字図書館評議員の長谷川（2015）は、指先で点字を読む代わりに、背中や胸、耳などに取り付けた振動子で点字を読み取る「体表点字」を披露した。

通常の点字は、2.2～2.4ミリ間隔で縦に3個ずつ2列、合計6個の突起で表現する。ただし、点字は指先には繊細な感覚が要求される上、意味の習得が難しい。このため、完全に点字をマスターしている人は視覚障害者の中でも少数派である。長谷川はまず、微妙な指先感覚を駆使しなくても使える点字を目指し、1円玉大の振動子6個を背中などに貼り付ける方式を考案した。

それぞれの振動子は携帯情報端末に接続してあり、道を歩く際には駅などのランドマークの情報とその方角や距離を伝える。「体表点字」は文字情報を振動に置き換えて表現するだけではない。右や左の振動子を振るわせて曲がる方向を表現するなど、従来の点字にはない直感的な理解が可能である。

しかし、これは点字の問題点を補うが、点字の代わりになることはできない。長谷川は、これからの人類の情報能力の開発のためにも「体表点字」の発展に期待していると言っている。その他、「ヘレンケラー3D 触知システム」という視覚のある人が光で見えるものを、視覚障害者が触覚でわかるようにすることの研究も行っている。また、盲ろう者用電話として、「ヘレンケラースマホ」も開発が進んでいるという。以上のような、もっている感覚を利用したコミュニケーションのツールは研究され続けており、盲ろう者の情報入手の環境は変化し続けるであろう。

4. 福島智による指点字の開発

（1）福島智の母による指点字の発見

『福島智による視覚・聴覚の喪失と「指点字」を用いたコミュニケーション再構築の過程に関する研究』（福島，2008）によると、福島智は、1962年12月25日に出生した。兵庫県神戸市出身である。生後5ヶ月で眼病を患い3歳で右目、9歳で左目を失明する。18歳のときに突発性難聴で失聴し全盲ろう者になる。そのため、18歳までの音の記憶が残っており、自分の声を聴くことはできないが、よどみなく口で発話することができる。講義や講

演会でも発声して話している。また、ピアノの演奏も行う。

盲ろう者として日本で初めて大学へ入学した（東京都立大学（現在の首都大学東京）人文学部）。金沢大学教育学部助教授、東京大学先端科学技術研究センター准教授を経た現職の教員である。世界で初めて常勤の大学教員となった盲ろう者である。

1981年3月に母・令子が考案した指点字を使い会話とコミュニケーションをはかる。当時の点字での筆談の会話の相手は母しかいなかった。母以外の家族とは、普通の文字と点字を併記したカードを用いていた。これはコミュニケーション手段には向いておらず、指点字という新たなコミュニケーション手段の獲得によって、福島のコミュニケーション状況は格段に改善され、会話可能な相手も飛躍的に増大する。後に指点字は全国の盲ろう者に広く知られ、盲ろう者のコミュニケーション手段の新たな選択肢となる。

指点字が初めて使用されたのは、福島の母である令子が台所仕事をしていた時である。当時、福島の聴力は落ち込み、大きな声で耳元に話しかける以外のコミュニケーション方法を模索している時期であった。そのため、母・令子は点字タイプライターで点字を習得し、それを見せることで会話していたが、台所にいたのですぐに点字を打てなかった。そこで、試しに福島の指に直面した姿勢で指をタイプライターのキーに見立てて「さとしわかるか」と打ったことが指点字の最初である。しかし、当初の福島は指点字で話しかけられることに消極的で、これまで通り自分の耳に話しかけて欲しいと願ったそうである。自分の聴力の確認のためにも、指点字には拒否的であった。

（2）福島智が求めたコミュニケーションの本来のあり方とは

上記の普通文字と点字の併記されたカードの使用で行われるコミュニケーションでは、一往復のやりとりによって必要な要件はこと足りるが、それ以上のやりとりは生まれない。福島は家族や教師、障害児教育関係者や言語聴覚士などから、「とにかく智くんからよくしゃべることが大切です。」というアドバイスを受けた。これには2点の狙いがあった。一つ目は福島が情報を受け取るには時間のずれや量的な制約があるが、福島からの発信に制約はないのでどんどんしゃべればコミュニケーションがスムーズに行くこと。二つ目は、福島の発音・発声を鮮明なまま温存させるということである。この理屈は福島には理解できていたが、とにかくしゃべれ、なんでもいいから話せ、と言われてもそれはまるで何もない真っ暗な空間に向かって語りかけているような気がして、気が進まなかったそうである。盲ろうになって以来、語りかけても相手の顔きも反応もわからない中で周囲に向かって一方的に話すことは当惑したという。

そこに指文字の考案がされ、福島のコミュニケーション手段が新たに加わった。友人や教師の協力のおかげで授業も受けることができていた。しかし、一度開かれた世界であったが、再び孤独を感じるようになってしまった。指点字で友人と会話をしても、その人がいなくなってしまうたり、その人が福島に対する情報提供やコミュニケーションの意欲を失ったりした瞬間に孤独な世界に落とされてしまう。

ある友人が盲人バレーの大会中、退屈そうに福島が見学していると試合の状況を指点字で伝えてきた友人がいた。福島は人の動き回る気配しか感じるができなかったが、その情報提供はとても嬉しかったという。盲ろう者にとって、情報の提供者は必要不可欠であることが伺えるエピソードである。

その後、福島の友人の一人が、一緒にいた友人ほか二人の会話をそのまま一語一句忠実に伝えてきた。それは福島にとって衝撃的な出来事で、これによって相手の言ったことのニュアンスがわかり、そうしたやりとりが行われていることを知ることで会話に参加するきっかけが与えられた。書き言葉の要素を含む指点字ではどうしても省略されたり、「～～だそうです」と伝えられるため、本来の音声の要素が削られてしまっていた。この友人のやり方は後の指点字通訳の原則となる。

指点字の開発でコミュニケーション手段の獲得をした福島であったが、その次の壁はそのコミュニケーション手段を用いて実際に持続的に会話する相手を作ることであった。そしてその次の壁は、周囲のコミュニケーション状況に能動的に参加できるようになることである。

5. ICTと盲ろう者

盲ろう者の触覚を利用して、文字を読んだり、絵や字を描くことを練習したりできる機器が開発され、活用されている。東北大学大学院医工学研究科や、富士通総研の研究報告を参考に、盲ろう者が日常的に、かつ手軽に情報を伝えたり、受け取ったりするための支援機器を4点挙げる。

①本を読みあげてくれる指輪型ガジェット「Eye Ring」

スキャナ等の機能を搭載した指輪型のガジェット「Eye Ring」を、韓国人のデザイナー Yong Jeong 氏が考案した。

Eye Ring は普段、普通の指輪と同じように装着できる。文字を読むときになったら Eye Ring の向きを180度変え、スキャナの読み取り面を文字に向ける。文字を指輪でなぞっていくとスキャナで書かれている文字を認識する。Bluetooth（無線）でイヤホンと通信し、本に何と書かれていたか、利用者に音声で伝えることができる。

また指輪のスキャナ読み取り面の裏側には6つの突起が付いていて、Eye Ring が文字を認識すると点字と同じ配列で突起が飛び出す。音声に加えて点字という形でも、文字を認識できる仕組みになっている。

②「Finger Reader」（フィンガーリーダー）

書籍、レストランのメニュー、新聞などのテキストをなぞるだけでリアルタイムで文章を読み上げてくれる指輪型の機器である。利用者の指が読むべき行から外れてしまった際に、振動で教えてくれる他、斜め読みをして特に必要な部分だけ読むこともできる。しかし、タッチスクリーン式（スマホや iPad 等）は指を動かすと画面も動いてしまうため読むことができないことが課題である。

③レーズライター

シリコンマットの上に、特殊なセロハン紙を置き、ボールペンで書くといっかいたようになって、書いた線が手で触って確認できるようになる。これで簡単な絵や図を書いて、学習の手助けをできる。また、マス目を入れることで、グラフ用紙として活用したり、漢字を練習したりできる。

④立体コピー機：

点字使用者向けに触ってわかる図を作成する装置である。熱で黒く描かれた部分が盛り上がる特殊な紙を使い、凹凸図を作成する。

Ⅵ. 終わりに

今回の記述からは、次のようなことが言えるであろう。福島智によって盲ろう者自身が求めているコミュニケーションの本質と、場面や状況についての情報提供という学校教育場面でも必要な支援のタイプが浮かび上がった。盲ろう者は人口が少なく、あまり注目されにくい障害ではあるが、盲ろう者やその関係者が手探りで、かつ、研究を重ねてきたからこそ今日までの発展を遂げることができた。そして、現在では教育の対象として教材開発が進んでいる。これは、盲ろう者に関わる関係者が、これまで60年以上にわたって盲ろう者により近い関係にしながら、盲ろう者のニーズや特性を直接に把握してきたためであるに違いない。

盲ろうという重複障害者の現代的な状況として、成人になってから受障する人が増えている。このため、子どもだけを対象としただけではなく、成人になって盲ろう者になった人に対するコミュニケーション方法の開発も必要である。したがって、盲学校を中心に成人の後天的盲ろう者に対応することが求められていることになる。その際には、かつて戦後から始まった盲ろう教育の成果を生かし、盲ろう者の生活水準を保障していく必要があるであろう。

文献

- 1) 福島智（2008）福島智における視覚・聴覚の喪失と「指点字」と用いたコミュニケーション再構築の課程に関する研究．（私家版）．
- 2) 広瀬信雄（2014）盲ろうあ児教育のパイオニア・サカリャンスキーの記録．文芸社．
- 3) 堀江貞尚（1953）ろう盲（二重障害児）児．東北大学教育学部研究年報，2，80-101．
- 4) 川村宏編（2005）盲ろう者と触手話，国立身体障害者リハビリテーションセンター．
- 5) 文部省（1970）重複障害教育の手引き．東洋館出版社．
- 6) 中澤恵江（2005）日本における盲ろう教育の展開と重複障害教育への貢献．世界の特殊教育，19，7-12．
- 7) 岡本明（2012）先天盲ろう児教育の夜明け—山梨県立盲学校における実践記録—．ノー

- マライゼーション. 8月号, 79-81.
- 8) 志村太喜彌 (1989) 重度・重複障害児の教育—盲ろう児の教育実践に学ぶ. コレール社.
- 9) 全国盲ろう者協会 HP (2015) (2015年10月3日取得)
- 10) 障害者団体定期刊行物協会 (2015) 月刊視覚障害—その研究と情報—, 326.
東北大学 大学院医工学研究科 HP (2014年)
<http://www.tohoku.ac.jp/japanese/> (2015年10月3日取得)
- 11) 全国盲ろう者協会・編著 (2008) 盲ろう者への通訳・介助. 「光」と「音」を伝えるための方法と技術. 読書工房.
- 12) 全国盲ろう者協会 HP (2015) <http://www.jdba.or.jp/> (2015年10月3日取得)