
小学校中学年児童を対象にした障害理解教育の実践 —「できる」シミュレーションの効果—

山 本 哲 也

I. はじめに

障害のある人が一般社会で充実した日常生活を送るために、障害のある人自身が社会的スキルを身につけるとともに、一般の人々の理解と協力が不可欠である。しかし、総理府（1985）の世論調査によれば、障害のある人はじろじろ見られたり、歩行のじゃまをされたりといった不愉快な経験を受けている。この不愉快な経験は、一般の人々が障害のある人を自分たちとは異なった存在であると考えていることを示唆するものである。このような一般の人々の意識や態度が障害のある人の社会生活を阻害する大きな要因のひとつとなっており（総理府、1995），この阻害要因を除去するためには、一般の人々が障害に対する理解・認識を深める意図的な教育（障害理解教育）が必要である。とりわけ、障害があってもなくても自分たちとは基本的に変わらないという認識をもたせる教育が必要であり、そのためには遅くとも障害のある人への観念が固定していない小学生段階から、障害理解教育を行うことが必要である（河内、1993）。

障害理解教育の実践・研究は、学校教育を中心に、社会教育、職場研修など様々な形で行われており（例えば、福島・野崎、1986；望月、1997；高玉・徳田・佐藤、1997など），最近では、障害理解教育実践者の養成教育に関する研究もみられる（真城、2002）。

小学校における障害理解教育については、道徳教育、特別活動の時間を用いて行われている（太田、1993；松本・徳田、1995；堀尾・徳田・福田、2000など）。これらの大部分は小学校高学年を中心としたものであり、小学校低・中学年での実践・研究はほほとんど見られない。これは、障害理解教育研究の評価方法が質問紙調査であるためである。言語能力の乏しい年少者に質問紙調査を行うことは難しく（荒谷、1994），年少者への評価法の開発が今後の課題である。

内海（1994）は、小学校6年生の視覚障害者についての道徳の授業で、絵の中に○、×を記入させ、児童の視覚障害者に対する認識の程度の評価を行った。このように絵という具体物を提示することは、小学校低・中学年児童にとって質問の内容を理解する手助けとなり、正しい回答を引き出すことができると考えられる。しかし、内海（1994）のように町の様子を描いた絵では、小学校低・中学年児童にとっては慣れ親しんでおらず、小学校低・中学年児童を対象とした場合には、学校生活のような児童が日常慣れ親しんだ場面を用いる必要があると考えられる。

ところで、障害理解教育の内容としてシミュレーションがしばしば用いられてきた（桜井・森島、

1993)。しかし、不便さのみが強調される「障害の disability」を経験するシミュレーションでは意味がない（徳田、1992）。

太田（1993）が、普通小学校5年生児童を対象に行った調査からもわかるように、小学生にとって、「目が不自由なこと」と、「できないこと」を結びつけて考えることは容易であり、「障害があるても、なくても同じ人である」ということへの理解を促すためには、このようなシミュレーションを用いることは適切とは言い難い。

シミュレーションによって、「不自由さ」を感じるのは、「できない」ことを体験するためであり、「できる」ことを体験するシミュレーションを行うことで、障害があっても方法が違うだけでできることを体験することができると思われる。

そこで本研究では、小学校中学年児童を対象として、「できる」ことを体験するシミュレーションを行い、学校生活場面の絵を用いてその効果を明らかにする。

II. 方法

1. 対象者

C県公立小学校3年生34名（男子15名、女子19名）であった。当校には特殊学級は設置されておらず、通常学級にも障害児は在籍していなかった。

2. 障害理解教育プログラムの作成

(1) 障害理解教育プログラムのながれ

障害理解教育プログラムは、事前アンケート、絵を用いた評価、シミュレーション、絵を用いた評価、感想文の順に行われた（表1参照）。

(2) 事前アンケート

事前アンケートでは、児童の視覚障害児・者との接触経験について、知人接触（家族や知り合いの中に視覚障害児・者がいる）、表面接触（街中で視覚障害児・者を見かけたことがある）、マスコミ接触（テレビや映画、本で視覚障害児者を知っている）の有無を尋ねた。

(3) 障害理解教育プログラムの内容

プログラムの内容として、小学校中学年児童がイメージしやすいものとするために、学校生活場面を用いることとした。

太田（1993）は、普通小学校児童が持っている視覚障害児の学校生活場面における疑問点として、「給食が食べられない」ことをあげている。

また給食は、特殊学級のほとんどの児童にとって交流が可能である（小出・宮崎、1980）ため、交流教育でしばしば設定されている学校生活場面でもある。そこで本研究では、プログラムの内容として給食場面を用いた。

(4) シミュレーションの内容

シミュレーションは、「できる」シミュレーションとし、見えなくても触るだけですぐにわかるこ

表1 障害理解教育プログラムのながれ

事前アンケート 児童の実態を知る (前日) · 質問項目を読みあげ、児童の様子を見ながらすすめる。	
授業	展開1 給食を食べている絵に○×を付ける。 (10分) · それぞれの人が目が見えなかったらできるかどうかを考える。 シミュレーション
	展開2 · プラスチック製のスプーンとフォーク、発泡スチロール、スポンジ、消しゴム、厚紙で作った○と△と□を配る。 (20分) · 二人一組になり、交代で当てっこする。
	展開3 給食を食べている絵に○×を付ける。 (10分) · それぞれの人が目が見えなかったらできるかどうかを再度、考える。
	まとめ 感想文 (5分)
	事後指導 (フォーアップ) 児童の障害理解の深化を目的とした冊子を作成し配布する。

と、食事と関連のある物という視点から、フォーク、スプーン、発泡スチロール、スポンジ、消しゴム、厚紙で作った○と△と□を触って区別する活動とした。

(5) 絵の作成

絵は、普通学校の給食場面を描いたもので（図1），絵の中の児童の食事行動に対して、シミュレーションの前後で○×による評価を記入できるようにした。絵の中の児童の食事行動は、1) グレープフルーツを食べている人（以下、「グレープフルーツ」），2) はしでスープを飲んでいる人（以下、「はしでスープ」）3) 落としたジャムを拾っている人（以下、「ジャム」），4) はしでサラダを食べている人（以下、「はしでサラダ」），5) 先割れスプーンでスープを飲んでいる人（以下、「スプーンでスープ」），6) パンを食べている人（以下、「パン」），7) 先割れスプーンでサラダを食べている人（以下、「スプーンでサラダ」），8) 牛乳を飲んでいる人（以下、「牛乳」），9) おかわりをしている人（以下、「おかわり」）の9つの項目である。

3. 手続き

平成7年11月に障害理解教育プログラムを筆者が実施した。実施にあたっては、プログラム実施前日より対象者の学級を訪問し、児童との間に十分にラポールが形成できるように努めた。

事前アンケートは、児童の年齢を配慮し、授業者が質問項目を読みあげ、児童の様子を観察しながらすすめた。

III 結果

1. 対象児童と視覚障害児・者との接触経験

知人接触がある者は2名（5.8%）であり、その内訳は「親戚の人」と「おじいちゃん、おばあちゃん」であった。また、表面接觸については、14名（41.2%）が「ある」と回答し、その内訳は近

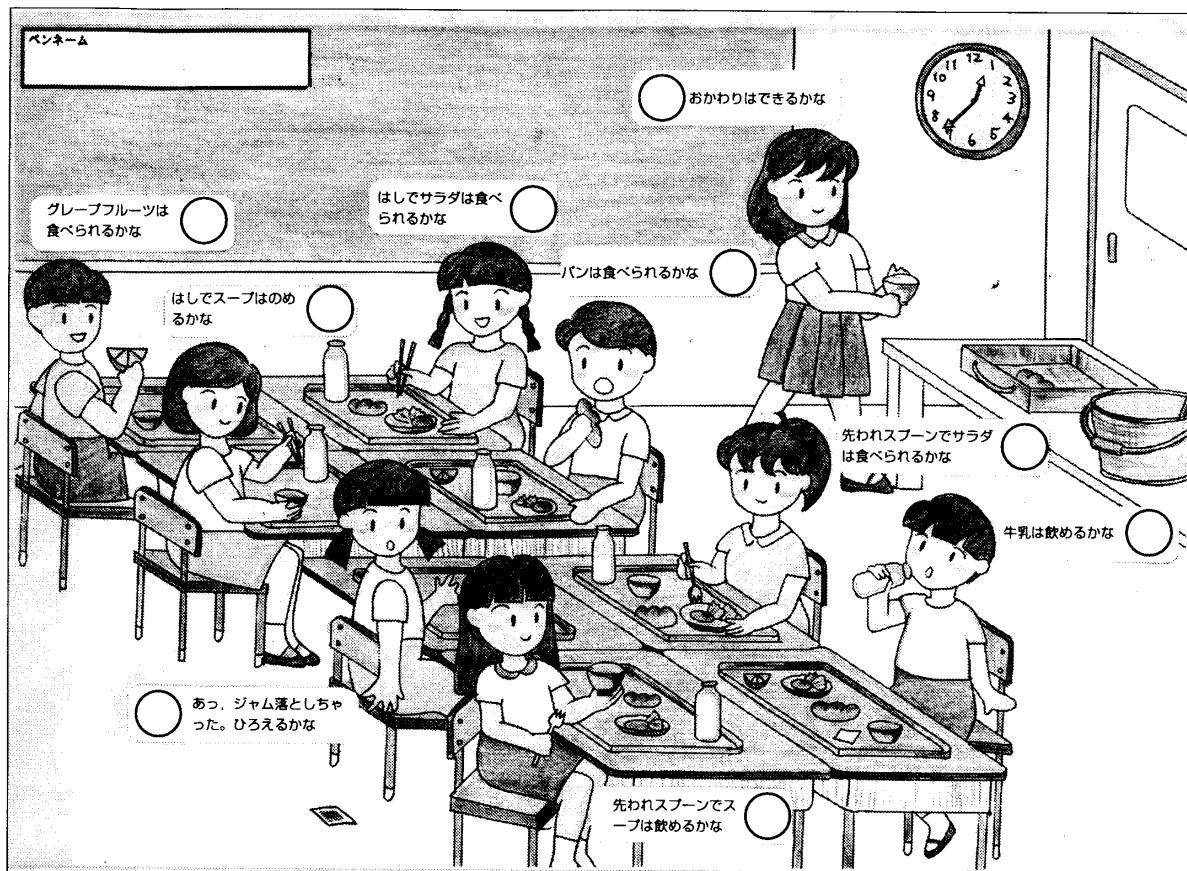


図 1

所（6名）、電車・駅（6名）、スーパー（3名）、バス（1名）の順であった（複数回答）。マスコミ接触がある者は、18名（52.9%）であり、その内訳は、テレビ（11名）、本（9名）、映画（1名）であった（複数回答）。

なお、視覚障害児・者をこれまでに一度も見たことがない児童が11名（32.4%）いた。

以上より、本研究の対象児童には、直接、視覚障害児・者と接したことがある者はほとんどないといえる。

2. シミュレーション前の食事行動に対する評価

シミュレーション前の食事行動に対する評価をみると（図2参照）、まず、道具については、「はしでスープ」「はしでサラダ」に○をつけた者はそれぞれ4名（11.8%）であった。また「はしの使用」の可否については、11名（32.4%）が、「はしでスープ」「はしでサラダ」のどちらかに○をつけたており、「はしの使用」が可能だと考えていた。

次に、「スプーンでサラダ」に○をつけた者は20名（58.8%）、「スプーンでスープ」が24名（70.6%）であった。これら2項目のどちらかに○をつけた者から、「スプーンの使用」が可能であると考えている児童は28名（82.4%）であった。

さらに、「はしの使用」または「スプーンの使用」のどちらか一方でも使用が可能であると考えて



図2 視覚障害児の食事行動に対して可能と評価した人数の変化

いる者は29名（85.3%）であった。

食事について見ると、「グレープフルーツ」は34名全員、「パン」33名（97.1%）、「牛乳」25名（73.5%）が○をつけていた。また、「スープ」が飲める（「スプーンでスープ」または「はしでスープ」に○をつけた者）、「サラダ」が食べられる（「スプーンでサラダ」または「はしでサラダ」に○をつけた者）と考えている者は、それぞれ25名（73.5%）であった。

その他の食事行動についてみると、「ジャムを拾う」に11名（32.4%）、「おかわりをする」に4名（11.7%）が○をつけていた。

3. 「できる」シミュレーションの効果

見えなくても触ることでわかるなどを体験するシミュレーションを実施後に、食事行動に対する再評価をおこなった。その結果をみると、まず道具については、「はしでスープ」に○をつけた児童は13名（38.2%）、「はしでサラダ」は22名（64.7%）であり、「はしの使用」ができると考えている児童は23名（67.6%）に増加していた。また、「スプーンでサラダ」に○をつけた者は33名（97.1%）、「スプーンでスープ」が27名（79.4%）であり、「スプーンの使用」ができると考えている児童も32名（94.1%）に増加した。

しかしながら、シミュレーション後も「はしの使用」「スプーンの使用」いずれもできないと考え

ている、道具の使用はできないと考える児童が1名いた。

道具の使用に関して、シミュレーションの実施による児童の意見の変化を確認するために、McNemarの検定を行ったところ、表2に示したように、「はしの使用」については×から○に変化した者（12名）のほうが○から×に変化した者（0名）よりも有意に多いことが示された（両側検定： $P<.01$ ）。一方、「スプーンの使用」については×から○に変化したもの（6名）に対し、○から×に変化したものが1名おり、有意差はなかった（両側検定： $P>.10$ ）。

食事について見ると、「スープ」（「はしでスープ」または「スプーンでスープ」に○をつけた者）が28名（82.4%）、「サラダ」（「はしでサラダ」または「スプーンでサラダ」に○をつけた者）が33名（97.1%）、「牛乳」が32名（94.1%）となり、シミュレーション後はほぼ全員ができると考えるようになった。

しかしながら、「サラダ」「スープ」いずれにも×をつけた児童が1名いた。

食事の可否について、シミュレーションの実施による児童の意見の変化を確認したところ、「サラダを食べる」については、×から○に変化した者（8名）の方が○から×に変化した者（0名）に比べて、有意に多かった（両側検定： $p<.01$ ）。一方、「スープを飲む」については、×から○に変化した者6名に対し、○から×に変化したものが3名おり、統計的に有意な差はみられなかった（両側検定： $p>.10$ ）。

その他の食事行動を見ると、「ジャム」が27名（79.4%）、「おかわり」が18名（52.9%）へと増加していた。シミュレーションの実施による児童の意見の変化については、それぞれ、×から○に変化したもの（「ジャム」16名；「おかわり」14名）の方が○から×へ変化した者（「ジャム」「おかわり」とも0名）よりも有意に多いことが確認された（「ジャム」「おかわり」とともに両側検定： $p<.01$ ）。

表2 シミュレーションの前後で視覚障害児の食事行動に対する意見が変化した者の人数（人）

カテゴリ	×→○	○→×	
パン	1	0	n.s.
牛乳	7	0	*
落としたジャムを拾う	16	0	**
おかわりをする	14	0	**
はしでスープを飲む	9	0	**
スプーンでスープを飲む	6	3	n.s.
はしでサラダを食べる	14	0	**
スプーンでサラダを食べる	13	0	**
はしの使用	12	0	**
スプーンの使用	6	1	n.s.
スープを飲む	6	3	n.s.
サラダを食べる	8	0	**

* $P<.05$ ** $P<.01$

4. 授業後の感想文の分析

授業後に児童の書いた感想文を見ると、目が見えなくても「触ることでいろいろなものがわかる」という感想を書いた児童が22名（64.7%）いた。

また、視覚障害児に対しては、「感心した」「すごい」といったポジティブな感情を持った児童が8名（23.5%）、「やさしくしてあげたい」「助けてあげたい」といった援助の意向を示した児童が4名（11.8%）いた。その一方で「目が見えないと大変」「目が見えないと不自由だ」「かわいそう」などのネガティブな感情をもった児童や（14名、42%）、「目が見てよかったです」といった感想をもった児童（3名、8.8%）も見られた。

感想文と同時に、視覚障害児・者に対する質問についても記述してもらったところ、24名に記述があり、全49個、一人平均2.0個の質問があがつた（最大5個；最小1個）。質問内容を分類したところ、「勉強・学校生活に関する質問」が15個で最も多く、次いで「日常生活に関する質問」が12個、「歩行に関する質問」が10個、「視覚障害に関する質問」が6個、「点字に関する質問」が2個、その他4個であった。

以下に、代表的な質問事項を示す。

【勉強・学校生活に関する質問】

- ・勉強はできるのか。
- ・プリントを書く時は、どうするんですか？
- ・目の見えない人はどうやって字をかくの？
- ・お習字はどうやっているんですか？ すみはこぼれませんか？
- ・テストはどうやるの（かきじゅんはどうするの）。
- ・学校の休み時間とかはどうするのかな？

【日常生活に関する質問】

- ・どうやってトイレにいくんですか？
- ・洋服のスカートやズボンも手でさわってしらべるのですか。
- ・ビーズをおとしたらどうやってひろうの？
- ・目の見えない人はどうやって買い物をするんですか？
- ・目の見えない人も、遊んだりできるのは知ってるけど、遊んだりしてこわくないんですか？

【歩行に関する質問】

- ・どこかにいくときにまがりかどはどうやってまがるの？
- ・おうだん歩道はどんなわたりかたをしているのですか。わたしは目が見えない人は、目の見えない人のために大きめのいぬにかなぐみみたいな物をつけてにもつをもってもらったり家までつれていく犬をみたことがあります。それでおうだん歩道をわたるのかな？
- ・もし、公園にいきたかったらどういうふうにいくのかな。

【視覚障害に関する質問】

- ・どうして目が見えなくなったんですか？
- ・目の見えない人はどういうふうに目が見えないんですか。

・世の中に目の見えない人がどのくらいいるのかが知りたい。

【点字に関する質問】

・目の見えない人はてんじをどうやって読むの？

・デパートのエレベーターに点字がついてるけど、みえない人は点字をひらがなとしてかくんですか。

【その他】

・もし、みみがきこえないときどうするんですか。

・めがねって目が悪くなったらどうしてつけるんだろう。

IV 考察

1. 視覚障害児の食事行動に対する意見

本研究では、給食場面の絵を用い、小学校中学年児童の視覚障害児の食事行動に対する意見を明らかにした。

その結果、はしまたはスプーンの使用が可能であると考えている児童が29名（85.3%）おり、道具についてはほとんどの児童が使えると考えていることがわかった。しかし、「はし」が使えると考えている者は11名（32.4%）であり、道具の使用については、スプーンが使えるといった程度に留まっていた。

また、食事についてみると、道具を使用せず、手を使って直接食べられる「グレープフルーツ」「パン」は、ほぼ全員が食べられると考えていた。また「牛乳」「スープ」「サラダ」についても7割以上（73.5%）の児童が○をつけていた。太田（1993）では、学校生活に関して不安や疑問を持つ普通学校児童の36.8%が「給食が食べられない」と考えていたが、本研究では、児童が、視覚障害児もなんらかの方法で食事ができると考えていることがわかった。

一方、その他の食事行動については、「ジャムを拾う」「おかわりをする」に○をつけた児童がそれぞれ32.4%，11.7%であったことから、移動や探索の必要なものについてはできないと考えている児童が多いことが示された。

2. シミュレーションの効果

本研究では、従来の障害シミュレーションには見られない「できる」体験をするシミュレーションを実施し、その効果を測定した。

まず、道具の使用についてみると、「スプーンの使用」については、28名から33名に増加しているものの、その効果については十分に認められなかった。これは、「スープでスプーン」の項目で、シミュレーション前後で○から×に変化した児童が3名いたためである。

本シミュレーションは、実際に食事をするものではなく、固体物を触る課題が中心であり、液体については扱わなかった。そのため、児童が感想で「スプーンなどでサラダなどを使ってすくっても手でさわらないとわからないなと思います」と書いていているように、児童は、手で触ることのでき

ない、液体であるスープをスプーンでくつけて食べる行為は、難しく感じたものと思われる。

一方、「はしの使用」については、11名から23名に増加しており、その効果についても確認できた。

「スプーンの使用」または「はしの使用」に○をつけた児童は32名（94.1%）で、ほぼ全員が道具を使えると考えるようになった。しかし、「はし」については、23名（67.6%）であり、1回目と比較すると増加はしたが、シミュレーション後もはしは使えないと考えている児童が多くみられた。

次に、食事についてみると、「牛乳」「サラダ」については、McNemar の検定の結果その効果が確認された。これは、シミュレーションでスプーンを触ったり、直接発泡スチロール等を触ったりしたため、大きく変化したと考えられる。

一方、「スープを飲む」については、その効果は確認できなかった。

「スープを飲む」について、道具の使用との関連で見ると、「はしでスープ」については、その効果が確認されたが、「スプーンでスープ」については、○から×に変化したもののが3名いたため、McNemar の検定により、その効果は確認できなかった。

その理由としては、「スプーンの使用」と同様、シミュレーションの内容に、液体を扱ったものがなかったためだと思われる。

その他の食事行動についてみると、「ジャムを拾う」については、8割近い児童ができると考えるようになり、統計的にもその効果が確認できた。しかし、「おかわり」については、シミュレーション前後で14名が×から○に変化しており、統計的にもその効果は確認できたが、シミュレーション後もできないと考えている児童が多かった。

これら2つの項目は、シミュレーションの内容には含まれていなかった。しかし「ジャムを拾う」については、発泡スチロールなどを下に落として、目をつぶって拾うという活動を自発的に行っており、児童が多くいた。このことは、「できる」体験を内容としたシミュレーションが、児童に目が見えなくてもほかにできることはないとといった疑問を持たせ、自発的に活動させるといった効果があることを示している。

全体として、「はしの使用」「おかわり」を除く全ての項目について、最終的に、およそ8割以上の児童ができるようになるに変化していた。

また、シミュレーションの効果が確認できなかった項目については、シミュレーションで実際に体験することができなかつたものであった。

3. 今後の障害理解教育への提言

本研究で授業をおこなったクラスには、視覚障害者との知人接触のある児童が少なく、この授業が、障害理解教育の導入ともいえる。絵による評価より、「できる」シミュレーションの効果が確認されたことや、感想文において、「手で触ることでいろいろなものがわかる」と記述した児童が多く見られたこと、そしてプログラム終了後、視覚障害児に対して多くの質問があげられたことから、児童が視覚障害児に興味を持つことはできたと考えられ、障害理解教育の導入としての目的は達成されたと考えられる。

一方、感想文を見ると、視覚障害児は「大変」、「不自由」あるいは「かわいそう」という感想を持った児童もいた。徳田（1994）は、障害に対する理解について、「気づきの段階」「知識化の段階」「情緒的理の段階」「態度形成段階」「受容的行動の段階」の5段階を想定している。このうち、第3段階の「情緒的理の段階」では、哀れみや同情といったマイナスイメージの感情も含まれるとしており、本研究における対象児童のように、視覚障害児・者との接触経験の少ない児童にとってはこのようなネガティブな感情を抱くことも当然といえよう。

しかしながら、障害理解教育の最終的な目的は、「障害があってもなくても同じ人である」ということを理解することにあり、今回の授業では、この目的までは達成できたとはいえない。

このことは、今回のような単発的な授業では障害理解教育の目的を達成することはできないことを示唆しており、系統的に障害理解教育が必要となる。本研究では、児童が抱いた質問に答える形でのフォローアップ資料（資料参照）を作成し、配布したが、引き続き障害理解教育プログラムを継続するとするならば、例えば、視覚障害児・者が児童の抱いた質問に答えるなどのプログラムを考えられよう。

このように、単発的な授業ではなく、系統的なプログラムを作成し、その効果について検証を行うことが今後の障害理解教育研究の課題といえよう。

V おわりに

学校教育の現場では、総合的な学習の時間が創設され、授業で福祉が取り扱われることが増加しているようである。それに伴い、本屋には、教師向けに出版された障害に関するシミュレーションを取り扱ったマニュアル本が多数出版されている。

このような障害理解教育のマニュアル化は、原田（1998）が指摘するように、誰であっても障害理解教育が実践できるという点では意義がある。しかし、その反面、このようなマニュアル本によって提案されている多くのものが、「障害の disability」を体験するものであり、また単発的な授業の提案で終わっている。そのため、児童の障害理解の実態に応じて、系統的に障害理解教育を行うためには十分なものとはいえない。

そのような中で、本研究では、障害理解教育プログラムの内容として、学校生活という児童に想像しやすい場面の絵を用いることと、「できる」シミュレーションを用いることを提案し、その効果が検証された。

先のマニュアル同様、系統的なプログラムの提案ではないが、低年齢の児童を対象とした障害理解教育の導入には適切なプログラムが提供できたのではないだろうか。

今後は、単発的なプログラムではなく、系統的なプログラムを作成、実践し、その効果について報告していきたいと思う。

謝辞

研究を進めるにあたり、快く障害理解教育プログラムの実践をお引き受けいただいた、飛騨國次先生、大西清美先生、プログラムに参加してくれた子どもたち、そして研究をまとめるにあたり適切なご助言を頂いた筑波大学心身障害学系 河内清彦先生に心よりお礼申し上げます。

(やまもと・てつや 社会福祉学科)

文献

1. 荒谷貞一 (1994) 質問紙法 I—質問紙の作り方—：寺田晃・佐藤怜監修『新教育心理学体系 6 教育心理学統計・調査・実験』、第2章第3節、中央法規。
2. 福島桂子・野崎千鶴子 (1986) 心身障害児（者）に対する中学生の意識。横浜国立大学教育紀要、26, 205–223.
3. 原田正樹 (1998) 障害者福祉の推進と「心のバリアフリー」の視点—障害理解の展開とその実践的仮説について—。日本社会事業大学研究紀要、45, 151–162.
4. 堀尾雅美・徳田克己・福田弘 (2000) 障害児・者を理解するための教育の実践経験について—中学校の現状と教師の意識—。障害理解研究、4, 29–35.
5. 河内清彦 (1993) 視覚に障害のある児童に対する小学校高学年児童のイメージ。特殊教育学研究、31(3), 17–26.
6. 小出進・宮崎直男 (1980) 実践 望ましい統合・交流教育展開のために、学習研究社。
7. 松本和久・徳田克己 (1999) 小学生を対象とした障害理解教育プログラムの作成とその効果。障害理解研究、3, 21–31.
8. 望月珠美 (1997) 接客業従事者に対する障害理解研修の効果—百貨店の受け付け業務担当者に対する調査の結果をもとに—。障害理解研究、2, 41–47.
9. 太田裕子 (1993) 視覚障害理解教育における弱視学級の役割。弱視教育、31(3), 1–8.
10. 桜井康博・森島慧 (1991) 車椅子の体験を通じた健常児の障害者に対する態度の変容。日本特殊教育学会第29回大会論文集、602–603.
11. 真城知己 (2002) 教員養成課程における「障害理解教育」実践者養成に関する研究—意識変化の特徴検討へのコンジョイント分析の応用—。発達障害研究、23(4), 267–275.
12. 総理府障害者対策推進本部担当室編 (1985) 『障害者の外出・移動における意識調査報告書』。大蔵省印刷局。
13. 総理府広報室編 (1995) 『平成6年版障害者白書—新しい枠組みによる施策の新たな出発—』。大蔵省印刷局。
14. 高玉和子・徳田克己・佐藤至英 (1997) 難聴児・者に関する社会一般の認識と啓発活動の実践。障害理解研究、2, 11–26.
15. 徳田克己 (1992) 盲人歩行シミュレーション体験による盲人能力観の変容—公民館活動において

- てネガティブな障害観を変容させる試み—. 視覚障害心理・教育研究, 9, 23-26.
16. 徳田克己 (1994) 障害理解における『さっちゃんのまほうのて』の読み聞かせの効果. 読書科学, 38(2), 52-59.
17. 内海俊行 (1994) 「福祉問題」を道徳授業でどう扱うか. 「道徳」授業研究, 21, 5-53.
18. 山本哲也 (2001) 学校における障害理解教育の可能性. 道徳教育論集, 4, 3-24.

資料

○○○小学校3年○組のみなさんへ

やまもと てつや
山本 哲也

みなさんお元気ですか。11月に「目の見えない友だち」についてのべん強をしたときは、みんなとてもいっしょけんめいにとりくんでくれましたね。かんそう文にも思っていることや感じたことをたくさん書いてくれました。また、しつもんもたくさん書いてありました。このべん強で、みんながいろいろなことを考えててくれたことがわかってとってもうれしかったです。

今回は、みんなの書いてくれたしつもんの中からいくつかについてお答えします。

目の見えない人ってどれくらいいるの？

目の見えない人や目のふじゅうな人は、全国でだいたい35万人います。U市では85人の目の見えない人や目のふじゅうな人がいます。

どうして目が見えなくなったの？

目が見えなくなったわけは人それぞれです。お母さんのおなかの中にいるときのびょう氣で生まれたときから目が見えなかつた人もいれば、大人になってからのがくらのびょう氣で目が見えなつた人、交通じこなどだけがをして目が見えなくなった人もいます。

目の見えない人はいろいろなことをどうやってしているの？

みんなとべん強したように、目の見えない人はいろいろなものを手でさわってくべつします。でも、手でさわるほかにもまわり

のようすを知る方ほうがあります。それは、耳で聞くことです。みんなもよくちゅういしてまわりの音を聞いてみると、きっとふだんは気づかないような音にも気づくことと思います。この音を手がかりにしていろいろなものをくべつしたり、いろいろなことを知ることができます。とくに家中ではくべつしやすいです。

「目が見えないとおふろやトイレはどうするの」というしつもんがありました。目が見えなくてもおふろに入ったり、トイレに入ったりといったふだんの生活はたいていひとりでできます。とくに、家の中では、どこに何があるのかをよく知っているので、ほとんどふじゅなく生活できます。

スカートやズボンも自分でくべつできます。これは、手でさわったらわかりますね。

「れいぞうこの中みはどうやってわかるの」というしつもんがありました。れいぞうこの中にかぎらず、目の見えない人は、何がどこにあるのかを見て知ることができません。もちろん、さわればわかるものもありますが、れいぞうこの中だとこぼしてしまったらこまるのものもたくさんはいっています。そこで、目の見えない人がれいぞうこの中のものをとるとときには、たとえば、何だん目のどのあたりにあるのかをお母さんなどに教えてもらってります。でも、ひとりでできるようにくふうもしています。それは、何が入っているのかわかりやすいようによきの形によって入れるものときめておくのです。こうすると、さわっただけで何が入っているのかわかるりますし、こぼすしんぱいもありません。



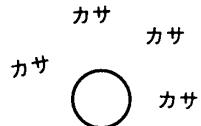
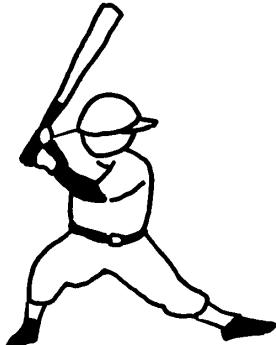
目の見えない人は手でさわるほかに、耳で聞くことでくべつをします。

目の見えない人はあそべるの？

目が見えないと外であそべないと思っている人がたくさんいました。でも、目が見えなくても外であそぶことはできます。さつきも書きましたが、目の見えない人は多くのことを耳で聞くことで知ることができます。だから、外であそぶときも、耳で聞いてわかるようにくふうすればいいのです。みんながすきなやきゅうもできますし、ついこの間日本でワールドカップをやっていたバレーボールだってできます。

やきゅうは、ドッヂボールのボールをつかってやります。ピッチャーがドッヂボールをころがしてなげ、バターは、ころがってくる音を聞いてボールをバットで打ちます。

バレーボールでは、ころがしてネットの下をくぐらせてやります。ボールはふつうのバレーボールで、ころがってくる音を聞いてうちます。



目の見えない人のやきゅうは、ドッヂボールを使ってやります。バッターは、ころがてくるボールの音を聞いてうちます。

目の見えない人はどうやってごはんを食べるの？

みんなに答えてもらったアンケートでは、お母さんなどに食べさせてもらうと答えた人が多かったです。でも、目が見えない人も自分でしやスプーン、フォークをつかってごはんを食べます。

きゅう食の絵の○×では、はしをつかえないと思っている人が多かったです。もちろんはしをつかうことがにがてな人もいます。

食べものによってはスプーンやフォークの方がずっと食べやすいものもあります。でも、みんなの中にだってはしをつかうことがじょうずではない人がいるでしょう。目が見えないからつかえないわけではないのです。

目が見えないと食べづらいものがあります。こまかく切ってあるものやそば、うどんなどのめんるいは食べるのにがてな人もいます。でも、おさらを口に近づけて食べるなどくふうをすれば食べられます。

目が見えなくてもごはんが食べられることはわかってもらえたと思います。今度は、目が見えないとごはんを食べるときにこまることについてお話ししたいと思います。それは、目が見えないと、テーブルの上に何がのっているのか、どこに何があるのかがわからないということです。さっき、れいぞうこのところでも言ったように目の見えない人はどこに何があるのかがわかりません。スプーンやフォークはつかえても何がどこにあるのかがわからなければこぼしてしまうことだってあります。みんながきゅう食の絵で○にしていた牛にゅうやパン、グレープフルーツだってどこにあるかがわからないとむずかしくなります。だから、目が見えない人とごはんを食べるときには何がどこにあるのか教えてあげてください。

さて、きゅう食の絵の中でもむずかしいなと思うものが2つあります。それは、ジャムをひろうこととおかわりをすることです。

ジャムはむずかしそうですが、たいていの場合はひろえます。なぜかというと、ジャムはおとすと「ペチャッ」という音がします。また、ジャムはおとしてもころがっていきません。だから、音がしたところをたしかめて手をのばせばひろえるのです。でも、



ごはんを食べるときにはどこに何があるのかを教えてね。



チーズのようにおとすところがつていってしまうようなものや、おとしても音がしないもの、おとしたときにすぐに気づかなくておちた場しょを音でかくにんできなかつたときには、どこにあるのかがわからぬいのでひろうことはむずかしくなります。こういうときはどこにあるのかを教えてあげてください。

おかわりはかなりむずかしいです。おかわりをするためには、歩いてはいぜん台まで行かなければなりません。また、はいぜん台の上に何がどのようにのっているのかがわからなければなりません。

歩いてはいぜん台まで行くことは、よくなれた教室であればそれほどむずかしいことではありません。ただし、いつもあるところにはいぜん台がなかつたり、いつもは何もないところにものがあつたりすると、はいぜん台まで歩いていくことがむずかしくなります。だから、目の見えない友だちがみんなの学校に来たときには、歩くのにじやまになるようなものをゆかの上におかないようにしてあげてください。

はいぜん台の場しょがわかつても、どこに何があるのかがわからぬいとこまります。とくにスープやみそしるは、こぼしてしまうかもしれません。目の見えない人がおかわりをするときには、はいぜん台のどこに何があるのかを教えてあげてください。

目の見えない人はどうやって歩くの？

目の見えない人は『はくじょう』という白いつえをつかって歩いています。『はくじょう』で前にあるあぶないものをたしかめながら歩くのです。『もうどう犬』という犬をつかっている人も

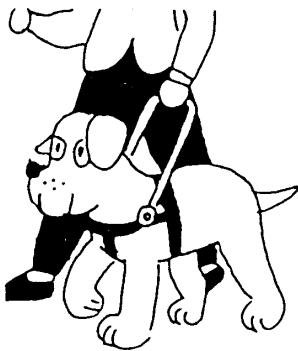
います。『もうどう犬』は目の見えない人の前を歩いて、きけんなものがあると目の見えない人に教えてくれます。

「『もうどう犬』が買い物のぶくろを首から下げているのを見た」という人がいましたね。

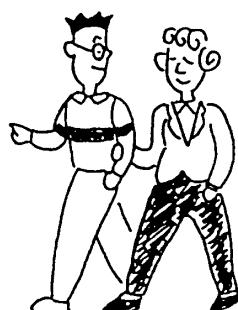
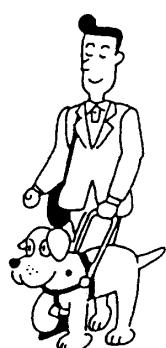
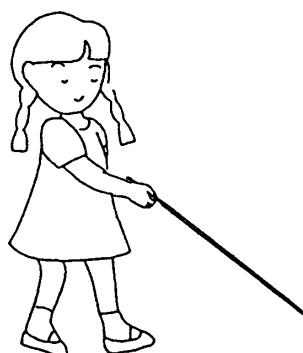
『もうどう犬』が買い物のもしてくれるとと思うかも知れませんが、買い物のまではできません。『もうどう犬』の仕事は目の見えない人にきけんなものがあるときに教えてくれることです。目の見えない人が『もうどう犬』と買い物に行くときは、目の見えない人が自分の頭の中で地図を思い出しながらお店まで行き、自分で買い物をしているのです。

『はくじょう』も『もうどう犬』も使わないで歩く方ほうもあります。それは、だれかにいっしょに歩いてもらう方ほうです。

『ガイドヘルパー』という目の見えない人がどこかに行きたいときにいっしょに行ってくれるお手つだいをしてくれる人がいます。



『もうどう犬』の仕事は、きけんなものがあるときに目の見えない人に教えることです。



わたしたちは目が見えないので『はくじょう』や『もうどう犬』を使って歩きます。また、『ガイドヘルパー』におねがいして行きたいところへつれていくこともあります。

さい近はずいぶんと目の見えない人を外で見かけるようになり

ました。みんなの中にも目の見えない人を見たことがある人がいました。

目の見えない人が外でじゅうに歩けるためにくふうされていることがあります。それは、「点字ブロック」という黄色いでこぼこと「もう人用しんごうき」という音の出るしんごうきです。「点字ブロック」はでこぼこしているので、歩くだけでふつうの道とくべつかれます。「もう人用しんごうき」は、方こうによってちがう音（音楽）がながれるようになっていて、聞くことで方こうがわかります。



こういったくふうがあちらこちらで見られるようになりましたが、それでも目の見えない人はまちの中で道にまよることが多いです。とくに知らないところに行ったときにはよく道に迷います。目の見えない人が道にまよっているのかなと思ったら、「何かお手つだいましょうか」と声をかけてあげてください。

目の見えない人はどうやって本を読むの？

目の見えない人が本を読む方ほうにはいくつかあります。まず、だれかに読んでもらう「たいめんろうどく」というものがあります。U市の図書かんでも前もっておねがいしておけば読んでくれるサービスがあります。また、本を読んだものをテープにろく

音した「ろく音図書」もあります（これもU市の図書かんにあります）。

「点字」という文字で書かれた本もあります。「点字」は、目の見えない人でも読めるように作られたさわることでわかる字です。下に、「あ・め・ふ・れ」を「点字」で書いたものをはります。

· :: :: ::
 あ め ふ れ

さわってみると「こんな字が読めるなんてすごい」と思う人がいるかもしません。でも、これだってみんながかん字をいっしょうけんめいにれんしゅうしておぼえるのと同じでれんしゅうすればできるようになるのです。

U市のちゅうおう図書かんに「テルミ」という目の見えない小さな子のための本があります。今度行ったときにちょっと見てみてください。

いろいろなことを書きました。今回みんなに知ってもらいたかったことは目が見えなくてもいろいろなことができるんだということです。目が見えなくても、さわったり、聞いたりすればいろいろなことができます。

もっと知りたいことがあるときにはお手紙をください。

Practice for Understanding Handicaps toward Elementary-School-Level Students: Effect of ‘Can-Do’ Simulation

Tetsuya Yamamoto

This study deals with a service of experimental research for understanding handicaps, targeting 34 Elementary-School-Level (third-grade) students. Not a sufficient number of studies have been done in this field before.

This program consists of the two segments. The first of which relates to a set of paintings of daily life scene. Students are asked to see these pictures and make a judgement on them. The second module is ‘Can-Do’ (what the visually-challenged people can do) simulation. For instance, students can identify the objects by touching (not ‘seeing’) them through this simulation.

As a results of this experiment, there was a positive effect on ‘Can-Do’ simulation. Using some pictures also helped the students to develop their understandings handicaps. These findings prove that the program of this study is quite effective as an introduction for better understanding handicaps.

Key Word: Understanding handicaps, Elementary-School-Level (third-grade) students, ‘Can-Do’ simulation