

盲学校における国語の授業

—— 絵本と視覚障害 ——

黒田 真智子

一、はじめに

(一) 学校の状況

私が教育実習生として学び、講師として務めた京都府立盲学校（京都市・北区）は、日本で最初の障害児学校として一八七八年（明治十一年）に古川太四郎先生によって京都府盲啞院の名で開校された二二一年の歴史と伝統のある学校である。

幼稚部・小学部・中学部・高等部本科（高等学校教育課程に準じ、普通科・保健医療科・音楽科がある）・高等部専攻科（高等部卒業後、さらに各科を専攻する課程）・研究部（専攻科医療科を卒業後、臨床実習を深める課程）が設置されており、児童生徒の年齢幅が広いのが特色の一つである。

入学資格に、

一、両眼の視力が矯正で〇・三未満のもの。

二、視力以外の機能障害（視野狭窄・色盲・夜盲など）が強

度のもの。

三、将来視力が著しく減退するおそれのあるもの。

と、三点が挙げられているように、視覚に障害のある児童生徒が中心であるが、弱視の児童生徒が三分の二である。しかし近年は、全盲で多様な重複障害がある児童生徒が増加している（全国的な傾向でもある）。そうした視覚等の障害により生活・行動・学習に制約をもつ一人ひとりの子どもたちに対して、それぞれの能力を伸ばすことを重要な課題として、聴覚・触覚等を活用した教育・支援活動が発達に応じて行われている。

「盲学校においては歴史的に、歩行訓練や点字指導、弱視児・者への文字指導などとして、一般の学校などとは異なる指導を積み重ねてきた」^[1]

六つの点の組合せを指先で読む点字は、触覚を活用した代表的なものである。その他にも、拡大読書器やスライド等、様々な機器が学習に広く用いられている。

また学校内には寄宿舎が設置されており、生活力や自立する能

力の育成といった重要な取り組みが日々続けられている。

児童生徒の人数は、少子化や一般の小・中学校に在籍する視覚障害のある児童の増加、そして中途失明者（糖尿病などの成人病や事故による）の途中編入があることから、小・中・高と、上へいくにしたがって逆ピラミッドを形づくっている。

一九九九年度は、小学部五名、中学部九名、高等部四五名が在籍し、小学部では五名の児童全員が、他の障害を併せもつ重複生である。

少人数、重度・重複化から、学習形態はマンツーマンの個別指導が主としてとられている。

(2) 担当児童の状況

私が担当した児童は、小学部第3学年で、明るく伸び伸びとした活動的な女子（以下、「A子さん」と表記する）であった。視力は指数弁（指を眼前で動かせばわかる、明暗・はつきりとした色ならわかる）であり、生まれつきこの状態のため、視覚表象がなきに等しく、途中失明とは異なり、概念をつくっていくことが難しいが、何事にも意欲を持って取り組み、授業以外の時間にも自発的な頑張りを見せていた。

しかし、教室で机を並べて学び過ごす友達がいけないという環境、また、家庭においてもテレビ・ラジオづけで限られた一方的な情報源の片寄りがあるということなど、いくつかの問題があった。会話の機会が少ない生活環境は、A子さんの語彙力に影響してい

る。そして（テレビ・ラジオの）コマースヤルと同じように早くで話したり、部分的にしか話さず、聞き手にはそれで理解されていると思っている。実際、A子さんが自分の中のイメージだけで話している、A子さんとの最初の接触のばあいには、他人が理解することはなかなか困難である。国語科の授業においても、教師との言葉の交換のみで、様々な意見を聞いて思考を深める方向に発展しにくい。

さらに、A子さんは、同じ事を繰り返し話したり、知っている事を何度も質問したりする場面が見られるが、A子さんの心に常に不安があるからだと考えられる。これは視覚障害による日常生活全般にわたる経験の少なさや知らないことが多すぎる自信のなさからくる不安で、幼児のようなつきまとい行動も、同様の原因からであると考えられる。

A子さんは読む場合には点字触読を行い、また書く場合にはパーキンス・ブレイラーと呼ばれる点字タイプライターを使用している。

軽度の知的障害を併せもつため、学習内容は小学校一・二年程度のもので取り扱っているが、指先の操作能力があることから、知的レベルが向上していく可能性を持っている。

三年生の現段階においては、次のような力と課題を持っている。

（点字触読）

短い絵本をほとんど詰まらずに読むことができる。

(点字書き) 集中力を欠くと、語尾等をよく間違えて読む。点字タイプライターを使用し、短い日記や作文を書くことができる。

(文章・表現力) 一学期毎日書いていた日記では、「たのしかった」「おもしろかった」の表現が多く、接続詞は「そして」に限られており、内容も似通っていた。

しかし経験したことを順番に詳しく話して日記にも同様に書き表すことができる。

今後の課題として、語彙力を高めることや言葉の概念化、などが挙げられる。この言葉の概念化とは、いわゆる一次的言語・二次的言語といわれるものの二次的言語にあたると私は考えている。²⁾

「一次的言語」「二次的言語」については、「表1」を参照されたい。

一次的言語とは、例えば消しゴムはこういう形だという、イメージとしての言葉の理解であり、自分と互いに親しい人しか通じない。二次的言語は、消しゴムとは、紙面の上の文字を消す作用を持つものだという、イメージを越えた本質的・抽象的なものごとの理解であり、不特定の一般者に通じる言葉である。

岡本夏木は、この二次的言語の獲得と使用によって、「ことばがことばとしてもつ真の力が本格的に発揮され始める。そして子

ども自身に、ことばに対する意識化や自覚がいちじるしく強まる」と述べている。³⁾

A子さんは、「見る」という経験がほとんどないため絵本や教科書を読むことや、認知面でも制約が生じている。例えば、一般の児童では、絵本のさし絵がお話の世界に引き込む重要な役目を果たしているが、A子さんの場合はこの「絵」の情報がないに等しい(はつきりとした色ならぼんやりとわかる程度)。

また、手に触れるものの範囲でしか事物に接していないことから、目に見えていないものはそこに存在していることすら気付いていなくて、さわりもしない。故に、物・事象についてのイメージが未分化である。

【表1】

コミュニケーションの形態	一次のことば	二次のことば
(状) 況	具体的現実場面	現実を離れた場面
(成) 立 の 文 脈	ことはプラス状況文脈	言葉の文脈
(対) 象	少数の親しい特定者	不特定の一般者
(展) 開	会話式の相互交渉	一方的自己設計
(媒) 体	話しことば	話しことば書きことば

【出典】(注2、p.52)

【注】「一次のことば」「二次のことば」を本文では「一次的言語」「二次的言語」とした。

そこで、二次的言語の獲得に向けて、基礎となる一次的言語を豊かにしていくように指導者が配慮すべきである、と考えている。

二、国語の授業の実践報告

(1) 単元 「11びきのねこ」 馬場のぼる 著(こくま社)

(2) 教材観

まず特徴として、この教材は、絵に語らせるところは語らせ、絵を中心に楽しさを表現している作品である。絵本は、絵と文の割合によって分類されることもあり、本作品は、「絵が物語を展開し、文がこれを補助する絵物語本」にあたる。文章には擬音語・擬態語が使われているので音読は楽しめるが、視覚障害のある児童には理解することがあまり容易ではない教材といえる。前回に取り扱った教材の『ぐりとぐら』(中川李枝子・著、大村百合子・挿絵、福音館書店)は、お話が説明的な言葉と絵の両面から、同時に進行していたので、視覚障害のある児童にも取り付きやすい教材であった。そういう意味では、同じ絵本教材であっても、対照的といえるだろう。

内容は、おなかがぺこぺこの11匹のねこたちが、怪物みたいな大きな魚をつかまえるために、山を越え野を越えて、さらにいかだを作って湖へ行き、困難を乗り越えて魚を手に入れるまでの奮闘ぶりがユーモラスに描かれ、「食べる」ということを大きな

「しょくん しずかに！
われわれ 11びきは なかまなんだ。
なかよく するんだ。
さあ、おあずけ！」

「まんなかが、おいしそうだな。」
「あたまの ほうが おおきいぞ。」

「しっぽは いやだよ。」

とらねこたいしょうが、
ちいさな さかなをこまかく わけました。



目的としているお話なので、児童の心をも引きつけやすい。最後に、お話の中では「食べない」と約束したのに魚を食べて、星空の下で猫たちはどう思ったのかなど、猫の心情の変化も想像するのをおもしろい。

視覚障害のある児童にとっては非常に難しい教材だが、言語をてがかりに想像力を高めて、児童の内面的世界を広げていくことのできる教材でもある。

お話教材が、心の中で広がり、定着していくことは、言語構成力（例えば、物語を筋道をつけてまとめ、組み立てていく力）を広げ、確かなものにしていくと考えられる。

(3) 単元目標

- 物語や童話などの簡単なストーリーの大まかな流れがわかる
- 登場人物の立場に立って、感想を発表することができる
- 場面の様子や登場人物の心情を想像しながら劇遊びをすることができる

(4) 指導計画 全21時間

- 第1次 全文通読と大筋の把握 (4時間)
- 第2次 場面ごとの状況と登場人物の心情の把握 (12時間)
- 第3次 劇遊びと読後の感想 (5時間)

(5) 授業の実践報告 (上記第2次分より2コマ)

この報告書では、上記「(4) 指導計画」の第2次分(12時間)のうち、2時間分を、A・Bに分けて記すことにする。

A (本時の学習目標) (12時間のうちの1コマ目)

部分動作化(ある事柄を、実際の動作によって表現すること)をとおして、*「細かく分ける」*をイメージ化することができる。動作化は文章をよりの確にイメージ豊かに読み深める為の手だてとして多くは低学年の学級で用いる。

過程	教師の指導行動		学習者の活動	
導入(10分)	<p>挨拶 起立・礼 準備ができたか見る</p> <p>本時学習内容告知・宿題確認</p> <p>今日は、本読みの宿題になっていた1ページから3ページをくわしく勉強していきます。宿題してきましたか</p> <p>「まず〇〇ちゃんから読んでもらいます」</p>	<p>挨拶 起立・礼 着席 点字本準備</p> <p>確認に答える</p>	<p>指示されたページを音読する</p>	

<p>展開 (25分)</p> <p>内容確認「どんなことが書いてありましたか」 (内容把握が出来ていない場合) 読み聞かせをする 再度内容確認</p>	<p>質問に答える</p> <p>教師の読み聞かせをしっかりと聞く 聞いて分ったことを発表する</p>
<p>整理 (10分)</p> <p>まとめ読みをする 感想を発問する 点字タイプライターで感想を書くように指示する 本読みの宿題を出す 次回予告</p> <p>挨拶 起立・礼</p>	<p>ねこたちのセリフについて考える</p> <p>本時学習したページを教師と声を合わせて読む 感想を発表する 感想を書く</p> <p>宿題・次回予告を聞き確認する</p> <p>挨拶 起立・礼 着席</p>

〈本時の学習過程と反省〉

この授業は、最初の音読は1箇所間違えただけで、大きな声ではきはきと読めた。だが内容確認に入ると、少し黙り込んで「わからない」と答えた。これは私の発問が失敗だったからである。「どんなことが書いてありましたか」が児童には何を聞かれてい

るのかとらえにくかったようだ。そこで、読み聞かせを行なった。児童はしっかりと聞き入り、今度は「誰が何をしましたか」の発問に、すぐ「とらねこたいしょうが魚をこまかく分けた」と自信を持って発表できた。続けて「どんな魚を?」「何匹のねこに?」の発問にもすらすらと答えられた。

部分動作化では児童がとらねてほしいようになって、(色画用紙でつくっておいだ)小さな魚を11匹のねこ(児童・教師・ぬいぐるみ9匹)に切り分ける。画用紙の魚にしたのは、本時は魚そのものを理料的にとらえさせるのが目的ではなく、小さな魚を細かく分ける分割と分配のイメージ化をすることで、場面の状況と登場人物の心情を把握できるように導くためでもある。

まず、児童は画用紙の魚をさわって、魚の形を「ここ、口」「ここ、しっぽ」と声に出しながら確認していった。私はその様子を見ながら、「紙のお魚わかりますか」と聞いた。すると児童は「大きいお魚」と答えた。切りやすいようにと、わざと少し大きく作っておいたのだが、切ることがメインの作業でなく「小さな魚を分ける」ことが大事だったので、切りにくいほど小さくすればよかった。そうすれば、より一層ねこたちの気持ちを児童に理解させることが叶っただろう。

魚には、切りやすいようにあらかじめ折り目で印をつけておいたが、それでも児童には切りにくいようだったので、私が代って切る作業を行った(切る作業では時間をとるつもりがなかったの、最初から代わって切る予定だった)。

この時、私はハサミでなく手で切り分けた。すると、児童は切った面のなみなみになった部分が嬉しくて、何度も指先で確認して喜び「なんでなみなみになった?」「一学期、養護訓練の紙破りで」へびさんつくった時もあったなあ」「どうするとなる?」と質問を連発した。完全にA子さんの注意力が分割の動作から離

れたので、一瞬あせってしまった。質問に簡単に答えて、「なみなみの話は、また休み時間にしようね」と、気持ちを引き戻したが、児童がせっかくな養護訓練の紙破りの経験を思い出して話したのだから、もう少しそれを大事に受け止めてやればよかったと反省した。これまで学習・経験したことを生かす場面をつくり、振り返る機会をもつことは、他の教科との関連を含めて、教師の役目であるのだから。

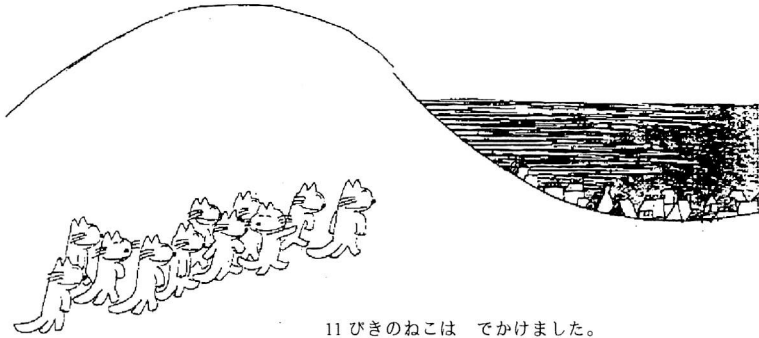
次に、切った魚が11匹あるか児童と一緒に数えた。11匹分あったので児童が机と作業机の上においてあるねこ(ぬいぐるみ)1匹に1コずつ魚を分配していった。だが、狭い机の上ではぬいぐるみがひしめき合い、やりにくかった。

「机を離れて作業をする、そうした発想が大切なのだ」と、私はこの授業でしみじみ感じさせられた。例えば、この授業においても、教室の後ろにマットでも運んでくるなりして、その上に座り込んで、児童・教師・ぬいぐるみで円になって分割・分配の動作を行えば、もっとスムーズに、また場面の様子を一層うまく再現できたと思われる。

この、机を離れるという授業の中での行動の大切さは、私がこの授業で学んだことの一つである。

魚を11匹に分けてから、再度、1匹の魚を切り分ける動作を繰り返して確認した。児童は分配の動作を通して、「分ける」という言葉の意味について確認できた。

最後に、11匹の猫が、「まんなが おいしそうだな」「あたま



11 ひきのねこは でかけました。

やまを こえ、のを こえて、どんどん
いくと、はるかむこうに みずうみが みえました。
「ひろいなあ、おおきいぞ、うみみたいだ。」

の ほうが おおきいぞ」「しつぽは いやだよ」と言い合っている場面を振り返って、児童が、授業で実際に分けられた魚の大きさを教師の魚と比べて、「こっちの方がちよつと大きい」と言ったことは、「(3)単元目標」の「登場人物の立場に立って、感想を発表することができる」という項目を児童が達成したことを物語っていて、私はたいへんうれしかった。

私が反省したことは、絵本では、小さな魚を11匹分に分割・分配していたから、もし、もつと小さい魚で分配していれば、児童が「えー、こんなに小さいの?」と思わず言っていたかもしれない、ということである。そうなつてこそ、成功といえただろう。また、教師の他にも魚を比べて会話できる友達がいれば、もつと気持ちが高まつたのでは、と残念に感じた。

この授業も反省する事は多かつたが、何より心に残つたのは、児童が指先でなみなみの部分を触しそうに触っていた場面である。

国語教育ゼミナールで、この実践報告の際にご指摘いただいたように、視覚に障害のある児童にとつて、触覚というものがいかに重要で配慮しなければならぬものか、改めて気付かされた。

私は以前、「かまど」と「たきぎ」二つの事物のイメージ化をはかる授業で、本とペンを使つたことがあつたが、これは、石や枝などの具体物を教材にしたほうがよかつたと思ふ。身近(学校の中庭)にあつたのだから、きちんと用意するべきであつた。A子さんは石や小枝等に、きつと大きな興味・関心を持つて、

授業に取り組めたはずである。

○ B (本時の学習目標) (12時間のうちの2コマ目)
書かれている事項を経験したことを思い出しして理解すること

○ 部分動作化を通して大きすぎる対象 (山・野・湖・海)、言葉 (こえる・どんどん・はるか) をイメージ化することができる

過程	教師の指導行動	学習者の活動
導入 (5分)	<p>挨拶 起立・礼 準備ができたか見る</p> <p>前時の授業内容の確認</p> <p>宿題確認 (本時学習部分の本読み)</p> <p>「では4ページを読んで下さい」音読を指示する</p> <p>内容確認「誰が何をしていましたか」 (内容把握できていない場合)</p> <p>「もう一度、確認してください」</p> <p>再度内容確認</p>	<p>挨拶 起立・礼 着席 点字本準備</p> <p>前時までを振り返る</p> <p>確認に答える</p> <p>指示されたページを音読する</p> <p>質問に答える</p> <p>点字本で内容確認をして発表をする</p>
展開 (30分)	<p>「今日は、 『山をこえ野をこえてどんどんいくとはるかむこうに湖がみえました』 の部分をお勉強していきます」</p> <p>山・野・湖・海 の経験について発問する。</p> <p>知らないものは例を挙げて説明して想像できるように導く</p> <p>*とびばこを山に、マットを野に、黒板を湖に見立てて部分動作化を指示する</p> <p>児童の片手を持ち援助する</p>	<p>(学校行事・家庭から) 経験を振り返り、発表する</p> <p>教師と一緒に部分動作化を行い、本当の山や野をこえたねこたちはどうだったの</p>



<p>整理（10分）</p> <p>まとめ読みをする 今日の感想を発問する 点字タイプライターで感想を書くように指示する 本読みの宿題を出す 次回予告 挨拶 起立・礼</p>	<p>かを考える</p> <p>本時学習ページを教師と声を合わせて読む 感想を発表する 感想を書く</p> <p>宿題・次回予告を聞き確認する 挨拶 起立・礼・着席</p>
---	--

〈本時の学習過程と反省〉

この授業は△山▽・△野▽・△湖▽・△海▽、また「こえる」「どんどんはるか」と大切に扱わなければならない言葉がたくさん出てくる場面である。視覚に障害があることで、児童は多くの制約を持っているが、その主なものとして「触覚による情報は量的にも質的にもかなり劣る。目でみれば、全体的、同時に把握できるものでも、触覚では部分的、継続的な把握になり、それだけに時間を多く要する。大きすぎるものや小さすぎるものは触覚による認知が困難である。」⁽⁵⁾が挙げられる。この記述からわかるように、△山▽・△野▽・△湖▽・△海▽は大きすぎて部分的にしか触覚的観察ができないため、全体の様子については認知できない。イメージ化が困難なものばかりだが、少しでも似た状況をつくりだし似た経験をできるようにと、あらかじめ教室の後ろに、高いとびばこや低いとびばこを並べて山をつくりマットをひいて野をつくっていった。そして黒板を△湖▽の場所とした。

まず、△山▽・△野▽・△湖▽・△海▽について、それぞれ知っているか、そして行った経験があるかを発問した。

児童は△山▽は家から車で行った経験があり、土の上と石の段を歩いたことを話してくれた。△野▽・△湖▽についてはわからないと答え、△海▽は以前に琴引浜へ行ったことがあったので、「水が」しよっぱかった」と答えた。

私は、「〇〇ちゃんは△山▽へ車で行ったけれど、ねこたちは車も持っていないし、切符を買って電車にものれないし、△山▽まで、（学校にある）中庭よりもっと広い△野▽を頑張って歩いて行ったんだね」と言った。そして△野▽は、中庭に似ているけれどもっと広い、何分も何時間も歩くんだよと話した。△湖▽は、琵琶湖を知ってるかと聞くと、知らないと言うので、プールを喻えに話してから△海▽と比べて説明した。「△海▽はしよっぱいけれど△湖▽はね……」「△海▽は世界中につながっているけれど、△湖▽は……」等。こうして、一つずつ経験を振り返っては説明を繰り返

した。

「とびばこを△山▽にしよう。本当はもつと大きいけれど持つてこれないから」と、△野▽・△湖▽についても説明してから児童の手をとり部分動作化へと入っていった。

しんどいけれど頑張るを課題とした。マツトで代用の△野▽を何往復もして、「やつと△野▽が終わったよ、これを『こえた』って言うんだよ」と話した。△山▽も何回ものほり、「本当の△山▽はとびばこよりどうや？」と聞いた。△山▽が終わると、△野▽と同じように、こえるの意味を説明した。途中で「しんどいけれど11匹の誰か帰るといいましたか」と聞くと「言つてへん」と答えた。そこで、歩き続けながら、「こうやつていつまでも前へ前へと休みなく歩いて行つたんだね」と、どんどんと部分を説明した。

チャイムの時間が近づいてきた。私は、「すぐ歩いたのに遠くのほうに△湖▽はちらつと見えただけ、帰るか？魚会えへんなあ」と言った。児童は「かえらへん」と言ったので、「でも、△湖▽はまだまだ遠くに、はるかにあるんだねえ」と残念そうに言つてみた。A子さんも「残念」とつぶやいたので、登場人物の心情をきっちり把握できたと思われる。

最後に、「たくさん歩いてどうだった？」と感想を聞くと、楽しかったことと、(△湖▽に行けないから)早く着きたいことを発表した。

そこで私は「○○ちゃんはこんなせまい教室で歩いていたら大丈夫だったんだね、本当の△野▽や△山▽をこえたねこたちはど

うだったのかなあ」と投げかけた。すると児童は「本当やつたらもつとしんどいなあ、○○ちゃん(自分のことを言っている)がおうちかえる時間やなあ」と答えた。

私は、この「おうちかえる時間やなあ」と、それぐらいの時間がかかってしまうとイメージ化できたことが、よかつたなと感じた。

今振り返ると、この授業は教室の外に飛び出してみてもおもしろかつたかもしれない。実際に草花や土のある中庭を歩いてもよかつたし、△湖▽の場所も、教室内の黒板に設定するのではなくて、もつと遠く離れた場所に設定することもできた。

だが、教室という限られた空間内においても、環境を整える工夫をすれば、確かな学習成果を上げられる自信もついた。結局、教師の事前の用意、研究と工夫が授業を左右するのだと再認識した授業でもあつた。

三、おわりに

今回、報告させて頂いた国語科の授業二例は、視覚に障害のある児童に対して言葉のイメージ化をはかることを一つの目標とした試みである。しかし下手をすれば国語科(幼年文学)の指導から離れて工作の時間になってしまう、そういう危険性もついていた。部分動作化の中で、模倣することを模倣だと理解できない知的レベルの児童にはこの授業は行えない。

指導には全部で21時間をかけている。中でも、第2次の段階では、場面ごとの状況と登場人物の心情の把握として12時間をとっている。

前述の国語教育ゼミナールで、「このように長い時間の中で、児童にどのようにして話の流れ、前後性を認識させていくよう指導されているか」とご質問をいただいた。確かに、大変に長い時間の実践であるので、ともすれば、各時間に取り扱う場面のみ viewpoints を当ててしまい、その場が全体の中でどのような位置にあるのか忘れてしまいかねず、話の流れを見失うことがありうる。

その点は、必ず毎時間、導入段階で前時間を振り返るようにしていたので、問題はなかったと考える。児童の記憶がおぼろげな場合は、前時間までの読み聞かせを行い、その上で次の場面へと進んでいくようにした。そして新たに学習した場面を、まとめ読みとして児童が音読したり、時には教師と声を合わせて読む作業を行った。聞くこと、読むことで、話の流れを再確認できるように取り組んだ。しかし、他の方法もあつたかもしれない(例えば、児童は第一次の段階で全文通読をおこない、大筋を把握しているのだから、授業の最初に大筋を発表させ、今日学習するのはどの部分にあたるのか見つけさせること)。

国語科として、どうすればもっと深まった授業になつたのだろうか、反省や課題は尽きないが、今後も教壇に立つ限り、先輩の先生方に学び、がんばって行きたいと思う。

注

(1) 京都府立盲学校養護・訓練(視覚障害)研究グループ『視覚障害児・生に対する養護・訓練の手引きII』(京都府立盲学校、一九九九年) p.5。

(2) 岡本夏木『ことばと発達』(岩波新書、一九八五年) p.159。

(3) 岡本夏木『ことばと人間形成』(『岩波講座 教育の方法』4 ことばと教育)(岩波書店、一九八七年) p.15。

(4) 阪本敬彦『絵本』(依田新監修『新・教育心理学事典』(金子書房、一九七九年) p.51。

(5) 小柳恭治『盲児』(依田新、前掲書) p.79。

付記 小稿は、一九九九年二月二三日、「国語教育ゼミナール」で発表させていただいたものの一節をもとに加筆・訂正しています。いろいろご助言・ご指導いただいた中村誠輝先生、谷川邦宏先生、横井靖男先生をはじめとする先生方、とりわけ、掲載するにあたってご指導いただいた上田博先生に、この場をお借りして、お礼を申し上げます。

(くろだ・まちこ 元京都府立盲学校講師・)

現京都市立西院小学校常勤講師)