

特別支援学校における書写指導

— 肢体不自由児への指導を中心に —

河野 文子*

本実践では、肢体不自由児の書写指導における学習の難しさを把握し、その難しさに応じた指導の手だてを工夫することを試みた。

肢体不自由児の障害特性である、運動障害、経験の不足、視覚認知の障害等は、さまざまな学習を難しくしている。

しかし、肢体不自由児においても、書字が可能であることはさまざまな学習を効果的に行っていくために重要なことである。

学校教育としての書写は、「文字を正しく整えて書く」ことを目的としているとされている。書写の内容の主なものに、毛筆と硬筆がある。それぞれの関係は、毛筆は「硬筆による書写の能力の基礎を養うよう指導」し、硬筆は「毛筆との関連を図りながら、特に取り上げて指導するよう配慮すること」とされている。

本実践では、文字を学び始める段階の小学部低学年の子どもたちに対し、硬筆とともに毛筆による書写指導を積極的に行うことで、書字技能の発達を促し、また、子どもたちのコミュニケーション能力の発達を支援した。

本実践報告の対象児は2名である。個々の障害特性によってそれぞれの子どもたちに必要な支援が異なっても、子どもたちが文字を書くことを学ぶ認知プロセスは共通しているところが多い。文字を見て、文字を書き、自己評価して、問題を発見し解決しようとする一連の問題解決プロセスを経て子どもたちは習熟していく。それを繰り返して「書」に親しむことで、教科学習の場面で書字が可能となり、教科学習が円滑に進むとともに、書写を行なうことが子どもたちにとって自己表現・自己実現の手段のひとつとなっていく。

キー・ワード：書写指導 問題解決のプロセス 認知プロセス コミュニケーション

1. はじめに

「自立活動」は、子どもたちの自立を目指した活動であり、私たち教師は、子どもたちの「生活上又は学習上の困難を主体的に改善・克服する活動」を支援する責務を負う。「盲学校・聾学校及び養護学校小学部・中学部学習指導要領（1971、4）」「養護・訓練」として一部にあった治療的要素や治療的關係から、2000年、2002年、2003年、2009年の改訂を経て名称変更と内容修正が行なわれ、教育活動としての自立活動へと変化して今日に至っている。自立活動の内容は、現在「健康の保持」「心理的安定」「人間関係の形成」「環境の把握」「身体の動き」「コミュニケーション」の6つに区分されている。この6つの内容は相互に関連しており、どれもが自立のためには大変重要である。筆者の研究会では、かねてよりこのうちの「コミュニケーション」についてその発達支援を行うための実践を行ってきた。これまでの実践研究で、コミュニケーション発達支援のために、

「挨拶行動」の指導が有効であるとの示唆を得た。また、「毛筆による書字指導」を実践研究し、「コミュニケーション」の発達支援に成果があるとの示唆を得た。

一方、今回の改訂（2009）で追加された「人間関係の形成」は、障害や病気、発達段階に応じて「人間関係の形成」に関し、学校生活全般を通じ配慮することが必要であると明記されたものであり、これまでの「コミュニケーション」の内容の一部であったものから発展したと考えられる。したがって、「コミュニケーション」の発達とも深く関連した内容である。

子どもたちの「自立」のために、「自己決定」「自己選択」の力は不可欠である。それぞれの「自立」を実現するためには、コミュニケーションの力を育て、自らの意思を伝える方法を確認することが重要である。話し言葉でコミュニケーションをすることが難しい子どもたちが、補助手段を活用して意思を伝えることも積極的に行われており、それもまたコミュニケーション発達支援と

*筑波大学附属桐が丘特別支援学校

いえよう。「自己決定」「自己選択」といった、子どもたちが「自己表現力（自己を表現する力）」（以降、自己表現力と記す。）を育むことを支援することは、コミュニケーション支援である。また、表現の手段としての「書字技能（書字が円滑にできる技能）」（以降、「書字技能」と記す。）の育成も、コミュニケーションの支援であると考えられる。

これまで書字のコミュニケーションの発達支援としての側面を重視し、毛筆による書字指導の実践を行ってきた。毛筆による書字では、筆先の弾力を活用して文字を書くことが求められる。したがって、上肢機能を自ら調整して筆圧を加減することが必要である。知的障害のある子どもたちに対して毛筆による書字指導を行った結果、硬筆での書字で筆圧が強すぎて一つの文字を書くのに鉛筆の芯を何度も折ってしまう子どもが、毛筆による書字では細い線や太い線を自在に書き、文字の学習が円滑に行えるようになった。また、視覚認知面での困難のある子どもでは、硬筆の書字では手本の文字をまねて書くことが難しかったのにも関わらず、毛筆では手本をまねてとても上手に書くことができるようになった。このことは、硬筆とは異なった毛筆の持ついくつかの特色が、書字学習を容易にする効果をもたらすことを示すものと考えられる。

押木は（2006）は、「情緒の安定などの点で、字を書くこと、特に毛筆で字を書くことの効果があるのではないか」という考え方に着目し、また、『「書くことで覚える」という記憶における効果、味わいのある文章を声に出して味わうといったことと同様に、『手で書くことで味わう』という感じることの効果も憶測できる」とした。

久保田（1982）は、「手の創造的な使用は、手の器用さにつながるだけでなく、脳の神経を賦活する」として、脳において想像性を司る前頭葉と手が非常に密接な関係にあることを示した。

さらに押木ら（2007）は、「書きやすく書くことの検討が必要」として、「書きやすく書くための要素」として「書字に必要な圧力」と「書字の運動」について分けて研究分析した。その中で「筆圧の適正化」を書きやすくなるための重要なポイントとして挙げた。筆圧が少ないほどコントロールが容易になり書きやすさが増すということである。

筆記具に関連して、塩出（1992）は、幼児の字形と持ち方に着目し、「持ち方のせいで運筆が制約されるので

字がうまく書けない場合がある」としたうえで、「指先が器用に発達していない幼児には、軸の細い筆記具ではなく軸の太いものを持たせるほうが持ちやすい」と述べている。

したがって毛筆の特徴としては、第一に、硬筆と比べて、筆先の毛の部分が弾力を持つため筆先にかかる力によってその形状が変化する。また、運筆の速度により文字は滲んだり掠れたりする。そのため、自己の筆圧が視覚的にも触覚的にも捉え易く、フィードバックし易い点が挙げられる。第二に、太筆の軸は鉛筆よりも太く、手指の発達の未熟な子どもにとっては握り易いものである点があげられる。第三に、毛筆による学習では大きな紙（広い空間）に大きな文字を書くことができる。硬筆で、小さいマス目（狭い空間）に小さな文字を書くことが多いことと比較すると、必要とされる上肢操作の動きの調節方法や空間認知の力が異なる点があげられる。これらの特徴は、「書きやすさ」につながるのではないだろうか。

以上のことから、肢体不自由児へ早期に毛筆による書字指導を行うことにより、「書字技能」の習得は効果的に行われ、また、自己を表現することを育むことができると考えた。

そして、本来毛筆は小3以上の中学年以上の国語科の書写の学習で行われることが多いが、小2（低学年時）のひらがなや漢字の学習の初期に毛筆を取り入れることにより、書字技能と自己表現の習得をさらに効果的に行うことができるものと考え実践した。その実践内容と成果は以前報告した通りであるが、その主なものは、以下の通りである。

- ① 子どもたちが書字技能を習得するために、早期に毛筆を取り入れることによって、トメ、ハネ、テンなど、文字の基本部分の特徴を理解でき、文字の形やバランスに注意することができた。
- ② 学習の最後に、自らの作品や友だちの作品を鑑賞する機会を設け、作品のよいところを発見し評価することを行うことで、自己表現の意欲を育むことができた。

ところで、これまで取り組んだ知的障害児や肢体不自由児等に対する書字指導の際の児童生徒への配慮の共通部分や特色をまとめて、その困難や障害の部位等に分類して系統化し整理していくうちに以下のことに気づいた。

書字学習に困難のある子どもの筆圧調整や、字形の不

正確な形成には、上肢機能障害の他、認知特性や経験不足による情報処理や、各機能との調整過程などのいくつかの共通な問題がある。それらの問題解決にも共通のプロセスが存在し、子どもたちは自らそのプロセスを経て学習する。

問題解決学習は、小中高の各教科、総合的な学習などで、必要性が叫ばれている学習方法であり、古くはデューイが提唱し、現行学習指導要領の理念である「生きる力」に大きく反映されている。問題解決のプロセスについてデューイ（1933）は、「①問題に気づく②問題を明らかにする③仮説（解き方）を提案する④仮説の意味を推論する⑤仮説を検討する」の5段階に分析した。（Table1 参照）

Table1

問題解決の過程
・ 問題に気づく
・ 問題を明らかにする
・ 仮説（解き方）を提案する
・ 仮説の意味を推論する
・ 仮説を検討する

これまでの実践（河野、2008、2009）で、これら「問題解決」のプロセスをそれぞれの子どもたち自身が行なう力があり、教師の適切な支援でその力をさらに高めることができる可能性があるとの示唆を得た。そして、特に「①問題に気付く②問題を明らかにする」の段階に、子どもたち自身の「自己評価」を中心に据えて問題解決プロセスを進めていった結果、書字の学習が有効に行なわれたという実践結果が得られた。（Table2 参照）

Table2

自己評価を中心とした問題解決プロセス
・ 字を書く⇒書いた字を見る
・ <u>自己評価</u> ⇒修正箇所の確認
・ 修正して書く⇒書いた字を見る
・ 再度 <u>自己評価</u> ⇒次の機会へ

指導法に関して松本（2002）は、『手本中心型の授業』から『学習者中心型の授業』への脱皮を提唱し、「学習者の文字」からスタートして「自己評価」や「相互評価」を練習に組み込む授業の事例を紹介し、理解すべき内容の明確化が重要と述べている。

理解すべき内容に関して、山下（1973）は初学者の理解すべき内容についての基本的なものを整理して示した。「トメ」「ハネ」等、それぞれ文字の部分を挙げて重点が記され、現在も多くの書写の教科書に書かれているものもととなっている。

筆者は、発達段階に応じて「まねる」ことを中心とした学習も必要であると考えるので、「手本」を「まねる」ことによって手本に含まれる理解すべき内容を学習者が「意識化」して「感覚的理解」を行ない「理論的理解」へ至るという過程も合わせながら、「学習者中心型の授業」を行なうことでより効果的な学習が可能であると考ええる。

さらに、生田（2007）は、学習者が日本古来の伝統芸道、武道の世界で共通に目指している「わざ」をどのように習得していくのかといった学習者の認知プロセスについて着眼し、模倣中心での全体的な繰り返しで次第に習熟の域に達することを明らかにした。その習熟のプロセスで目標を生成的に拡大し、豊かにしていき、自らが次々と生成していく目標に応じて設定していく段階によって進む。すなわち、段階そのものに独自の明確な目標を持たせ、それに向けて学習者を教育する学校教育的な段階と異なるという意味で非段階的であるとした。伝統芸道の習熟のプロセスにおける目標設定が模倣中心の中で行われることを示唆し、それらの目標設定のためには「明確な他者評価」ではなく「自己評価」が基となるというのである。

このようなことから、「自己評価」等の問題解決のプロセスを重視しながら理解すべき内容については、場合に応じて「手本」を使用して模倣することも含めて、文字を書くために必要な重点を明示することも合わせて行なうこととした。

本実践では、脳性麻痺により上肢機能に困難のある男児Aと、上肢機能にほとんど困難はない女児Bを中心に書字指導について報告する。この2名の児童が書字学習を行っていく際の「問題解決」のプロセスと、その際の教師の支援を整理し、それぞれの場面で個々の子どもへの適切な支援とはどうあるべきであったかを検討する。そしてこの支援の流れをもとに書字指導として、今後ど

のような指導計画のもと学習を行うことが効果的であるかを明らかにしたい。

2. 対象及び方法

小1の児童2名を対象に週1時間、通年（40分授業）で、国語の「書写」（硬筆及び毛筆）の時間の中で、一部毛筆による指導を行なった。

(1) 対象児

特別支援学校小学部に在籍の小1児童2名（男児A、女児B）。

(2) 指導期間及び指導内容

平成X年4月から平成X+1年9月の1年6ヶ月間。

小学校の教科等を行う教育課程において、A、Bは学年相当の学習が可能な児童であった。

前述の通り、国語の「書写」としての毛筆による指導は、通常第3学年からであるが、書字機能の習得において、毛筆は硬筆より効果的であるため、必要に応じて低学年次から試行的に毛筆による指導を実施している。対象児においては、それぞれの障害の特性と学習上の必要性から、毛筆を行なった。

以下は国語の「書写」としての毛筆による指導と評価項目である。

(ア) 指導の項目

- ① 用具・姿勢「筆の持ち方」「紙の表裏」「体の中心」
- ② 縦画・横画「始筆 送筆 終筆」
- ③ 基本的諸法「トメ、ハネ、ハライ等」
- ④ 文字の配置「空白の位置」
- ⑤ 自己評価「どこがよかったか、次にどこをどう書くか」

（1枚目を書いた後、自己評価をして、なおすべきところとうまくかけたところを確認する。その後2枚目を書き、完成作品を自己評価する。）

(イ) 自己評価の項目

- ① 字の大きさ（大きすぎる・小さすぎる）
- ② 字と字の間隔（広すぎる・狭すぎる）
- ③ 字の形（正しい・崩れている）
- ④ 線の太さ（太すぎる・細すぎる）
- ⑤ 線・点などの各部相互の間隔（広すぎる・狭すぎる）

(ウ) 指導の方向性

- ① 始筆や終筆などの位置や配置のヒントをことばかけで指示する場面と、細かな指示を与えずタイミングに合った励まし等の声かけをする場面は児童の実態に応じて意図的に設定した。

- ② 自己評価が難しい場合は、自己評価の項目を繰り返して、自己評価の表現方法を理解できるよう支援した。

- ③ 緊張する場面（書くとき）とそれ以外の場面の雰囲気を調整しながら、作品完成まで集中力を持続させるようにした。

- ④ 墨付のタイミングは、必要に応じ教師が支援した。

- ⑤ 自助具を作成して使用した。

- ⑥ 最後に完成作品を前に並べ掲示し、全員で鑑賞した。

作品と指導の様子を適宜ビデオ、写真で記録した。また作品の作者名と製作順を記録した。

3. 書写指導の結果

(1) 児童の経験に関して

肢体不自由児が毛筆による書字を経験する機会は、環境や条件などでかなり限定されている。国語科の書写の授業で初めて経験する場合が多い。また、当校では学年集団や個々の児童の障害の実態に応じて教育カリキュラムが組まれるため、その年度によって書写学習の時間の持ち方は異なる。

書写学習などの実技を伴った学習では、学習の経験の量や時間の持ち方によってその内容が大きく異なる。したがって、できるならば継続的でより効率的な指導が望ましいが、他教科の学習も当然必要であり現実には難しいことが多い。

(2) 障害部位との関連（A児）

Aは、上肢運動機能に障害があり、握力も弱く筆記具を指で安定して持つことにやや困難があるため、硬筆の場合には樹脂でできたホルダーを付けて持っている。小学部入学時からそれを使用するとともに、それぞれの筆記具を親指と人差し指と中指を使って書くように学校と家庭で協力して指導した。

毛筆の場合には、太筆を持つ場合に当初は親指と人差し指のみを使って書くことが多かった。それぞれの指のコントロールが難しいためである。しかし次第に中指も加えて持つことができるようになってきた。Aの書字に関する課題は以下の通りである。

- ① 持ったりそれを動かしたりするといったときに、指でコントロールすることが難しいため、筆記具の先と持つ位置を短くするように持つことが多く見られた。
- ② 体を支えるといった体幹を保持するための筋力がやや弱く、椅子に座っていても姿勢が崩れやすい。
- ③ 視覚認知面での障害があり、また、視力もやや弱い。見まちがいが時々見られ、ものを見ることに困難

があると考えられる場合がある。

それぞれの問題点への配慮と手だては以下の通りである。

- ① 筆記具の軸を短く持ちすぎる場合には、持つ位置を指示して注意を促す。
- ② 姿勢が維持し易いように、椅子や机の形や材質を工夫するとともに、自分でも姿勢を直すことができるようにことばかけをする。
- ③ 視覚認知面での障害や視力障害のどちらにも配慮して指導するとともに、手本を見て文字を書く場合に、正しく見えているのに正しく書けないのか、正しく見えていないから正しく書けないのかを手本の提示方法を変える等工夫しながら本人の様子をよく観察して見極めつつ、適切に支援する。

(3) 障害部位との関連 (B児)

Bは、学年相当の教科学習を行なっているが、認知面や知覚感覚の情報処理の面で学習上困難な点もある児童である。Bの書字の課題は、以下の通りである。

- ① 文字習得のとき、ひらがな、カタカナの文字の学習で、トメ、ハネ等の筆の操作を行なうタイミングがつかめず、方向を誤ることが多いため字形が定まらないことがある。
- ② 硬筆の際、筆圧が強すぎて、鉛筆の芯を折ってしまうことが多い。
- ③ 長時間集中し、継続して書き続けることが難しい。
(早く終わりたいと思って乱暴に書いてしまう)

それぞれの課題への配慮と手だては、以下の通りである。

- ① 毛筆で文字を書く際は、それぞれの過程で方向や操作(トメ、ハネ、テン等)、位置を具体的に指示する。
- ② 硬筆の際には、軟らかい芯の鉛筆を使って、力を入れることで文字の線や鉛筆の芯がどうなるのかをわかりやすくする。
- ③ 毛筆でゆっくり丁寧に書くと、自分の字がきれいになることを理解させるために短時間の指導時間で休息を取りながら繰り返し書く経験をさせ、自信と意欲をもたせる。

以上の配慮と手だてを行なったところ、A、Bともに、大きな変化が現れた。特に毛筆ではそれが顕著にあらわれ完成度の高い作品が増えた。

児童が作品を完成させたとき、友だちや教師がその作品のよさを褒め賞賛することも重要である。しかし、本人がその変化を具体的に理解し評価できることが、書字

の力を向上させる上で、実は非常に重要である。

(4) 自己評価の力

本実践では、A、Bそれぞれに、評価シートを提示し、自分がよくできたところに◎、がんばるところに○を書かせることを継続して行なった。

A、Bの評価シートには前述の自己評価の項目として、

- ① 字の大きさ(大きすぎる・小さすぎる)
 - ② 字と字の間隔(広すぎる・狭すぎる)
 - ③ 字の形(正しい・崩れている)
 - ④ 線の太さ(太すぎる・細すぎる)
 - ⑤ 線・点などの各部相互の間隔(広すぎる・狭すぎる)
- を共通の項目とした。

ただし、毎回2枚で1セットとし、1枚目の作品で1枚のシート、2枚目の作品でもう1枚のシートを書くものとした。

以下のFig. 1～Fig. 2は対象児Aの、Fig. 3～Fig. 4は対象児Bのそれぞれ◎、○の気づきの項目の個数である。

なお、A児はa、B児はbとする。実施期間は、平成X年4月～X+1年9月a、b各30セット(60枚)で行なった。

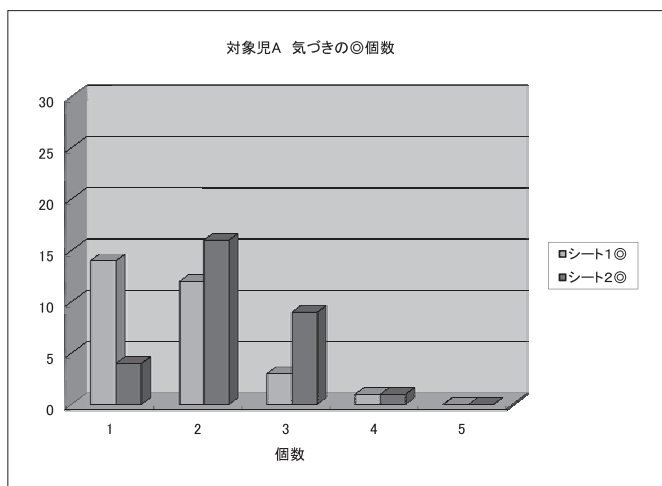


Fig. 1 Aの気づきの◎個数

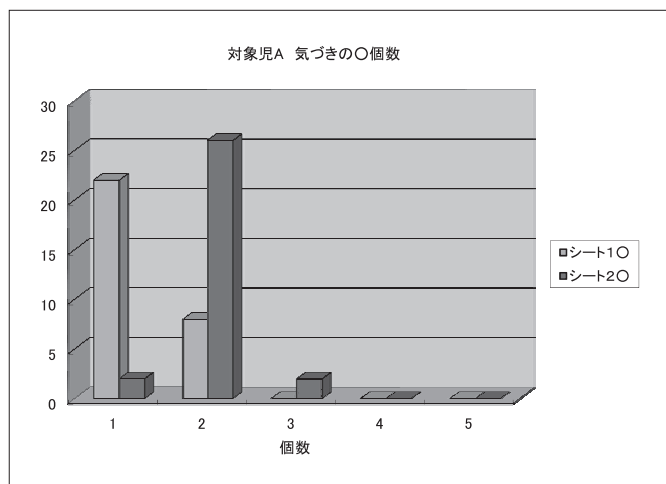


Fig. 2 Aの気づきの○個数

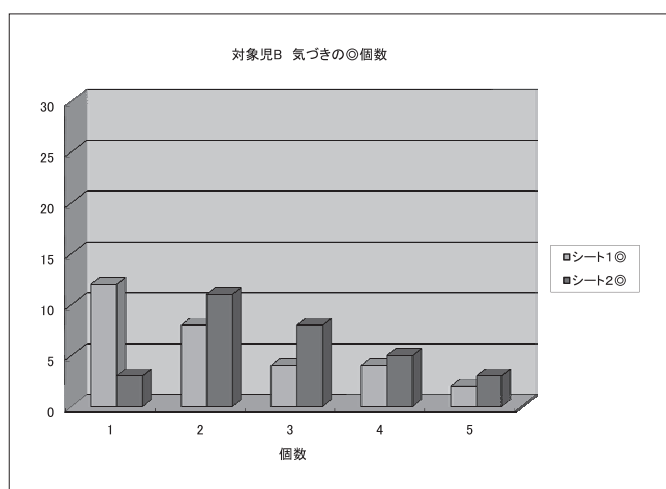


Fig. 3 Bの気づきの○個数

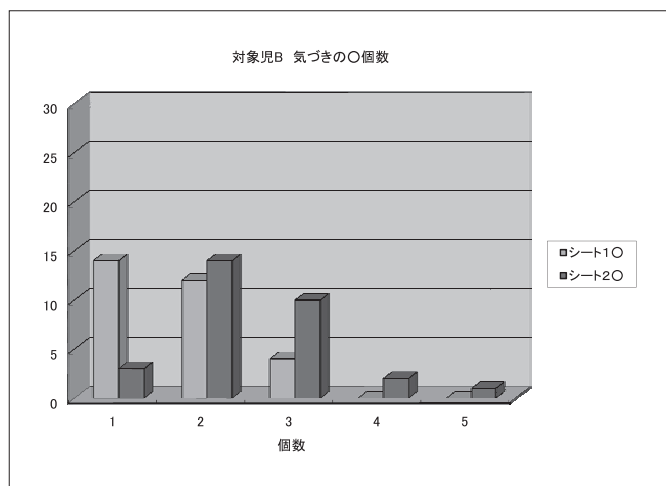


Fig. 4 Bの気づきの○個数

- ① AもBも1枚目で少なくとも1個以上は○を見つけ、2枚目で2個以上は○を見つけた。
- ② AもBも◎を必ず1個は見つけることができた。
- ③ Bの方が、Aよりも多く（最高5個）◎を見つかる

ことができた。

- ④ Aは○を1個以上2個までは見つけることができた。

- ⑤ Bは○を3個までは見つけることができた。

①と②から、問題解決プロセスの機会をどちらの児童も積極的にとらえていることがうかがえた。③から、Aは書く時に書くための情報を教師により細かく指示されているため、自分でどのように書くかを考えるという部分が、Bより少ないことが考えられた。一方Bは自分で問題解決を行っていた部分が大きいことから、自分で努力できたことを肯定的に評価できたところが大きいと考えられた。

④は、③と同様に、Aは自分で考えるところが少ないため2個までしかがんばるところをみつけられなかったと考えられた。また、教師の支援を受けていたことで、本人としては自信を持っていたため、がんばるところは少ない（完璧に近い）と感じていたところも感じられた。

- ④と⑤からAよりBはがんばるところを多く見つけた。

以上から、問題解決のプロセスの中の評価の力は、児童の学習能力の程度に直接関係していると考えられる。

(5) 自己評価の内容

項目①から⑤まで5つの自己評価についてそれぞれの項目の◎と○の数を集計した。Aは以下のFig. 5～Fig. 6、BはFig. 7～Fig. 8の通りである。

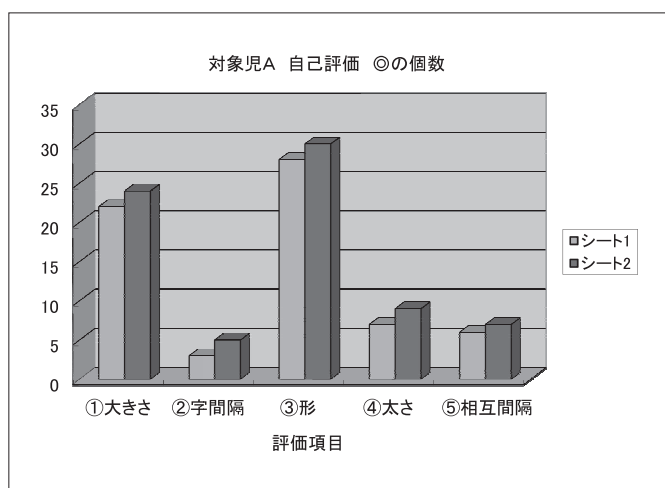


Fig. 5 Aの自己評価◎の個数

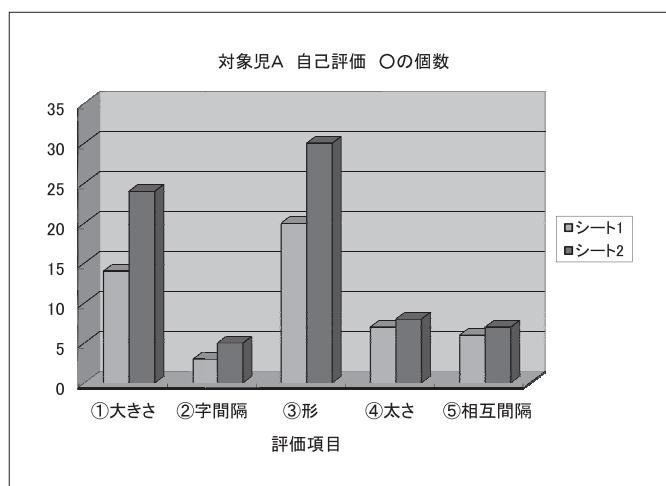


Fig. 6 Aの自己評価○の個数

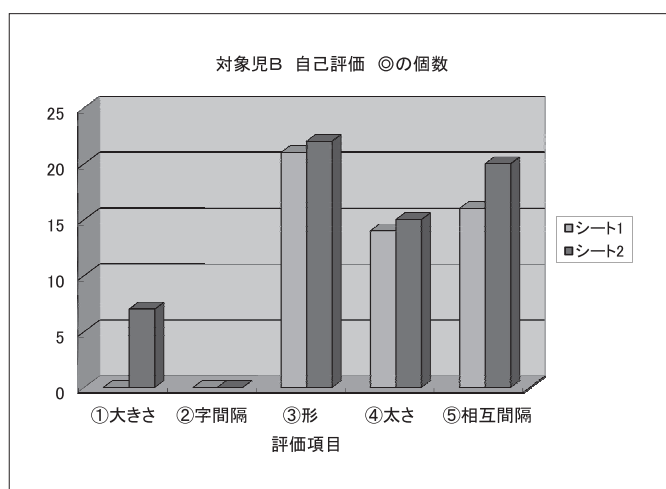


Fig. 7 Bの自己評価◎の個数

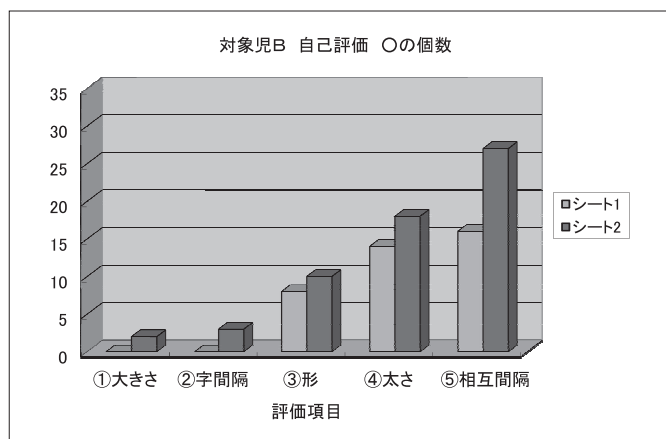


Fig. 8 Bの自己評価○の個数

上記の Fig. 5～8 から、A も B も字の形を評価の対象としているということが出来る。また、A は字の大きさを評価の対象として重要視しているということが出来る。それに対して B は A ほど字の大きさを評価の対象としてさほど重要視していない。

このことは、A が B よりも大きな字を書くことに苦心しているという実態に合った結果となった。また B は、字の大きさについて苦心をしていないという自己評価であるが、実際には、硬筆の際には字が大きくなりがちである。また、B は字の各部の間隔や線の太さを評価の対象として重要視している。これは、硬筆で鉛筆の芯をよく折ってしまうほど筆圧の強い B が毛筆の際に、筆圧のことに意識を向けているということであろう。

自己評価プロセスの経験を行なうことで、個々の児童は「自分は上手になる」という実感を味わうことができ、さらに自分の自己評価のプロセスの結果に自信をもって、この楽しい経験を繰り返そうとする様子が見られた。

5. 考 察

以上のことから、特別支援学校に在籍した肢体不自由児 A、B において、それぞれの障害特性によって多様な困難があるが、どちらも自己評価のプロセスを経験することができ、また、同じように自己評価のプロセスを経験しても、その内容が異なることが明らかとなった。その内容は、教師がそれぞれの児童に対して、たとえば姿勢保持、視覚認知等の支援を行なっていることに起因すると考えられる側面もある。

また本実践では、A は上肢運動機能に困難があるのに対し、B は上肢運動機能に大きな困難がないというように操作面で大きな違いがあるが、結果的には両者とも毛筆で書かれた字のバランスや形が整ってきている。これらのことは、どちらも上肢運動機能を調整できていることが示され、困難と考えられる部分が単に運動機能面や視覚認知面だけという分析では不十分であることを示している。

ただ、今回の評価シートの使用は、それぞれの児童にとって評価がどう行なわれているかの特色を明確にする目的であり、すべての児童が最終的に同じところに評価の視点を持つ必要は必ずしもないと考える。また、自分の作品に対して、毎回多くの長所や短所を見つけることが、すぐにそのまま評価力や書字技能の向上に直結しないという実態もある。重要なことは、毎回自己評価のプロセスをしっかり習得できているかどうかということである。

自分で書いた後、自分の作品を自己評価することは、本来は子どもたちが自然と自分で行なっているものである。もちろん、それが難しい場合や不十分である場合がある。しかし、多くは、障害の状態や認知の程度に関わ

らず、子どもたちは自ら何らかの自己評価を行っていることを忘れてはならない。それを指導者がしっかり認め、補い、促すことがとても重要であると考え。経験を重ねれば重ねるほど、「ここはうまくできたが、ここはこうした方がいい」と自分で気づき、それを確実に反映しようとする傾向が強くなる。「書く→気づく→直して書く→気づく→直して書く…」というプロセスがスムーズに進行するように、周囲は適切に支援することが大切である。「ここはこうした方がいい」という指示は、多過ぎてもよくない。むしろ、子どもに気づかせるような指示の方法を工夫するほうが効果的であると考え。

本実践では、子どもたちが自分で、「よりうまく書く」と思って、「何が課題なのか」を見つけて、「どうすればよいか」を考えて実行するという過程、自分の可能性に挑戦するこの過程を自己評価のプロセスとして重視した。毛筆による書字指導は、毛筆という現代の子どもたちにとっては日常的でない筆記具を用いて書字を行うというその特殊性ゆえに、小学部低学年の子どもたちにも非常に積極的に受け入れられた。

筆や硯、紙や墨などを工夫して選択し準備して、子どもたちの実態、体力や特性に合わせて教材の工夫をする等、教師が配慮しなければならないことは多い。

しかし、教師ではなく、子どもたちにしかできないことがある。子どもたちが、自ら問題解決方法を考え、それに気づくことほど、確かですばらしいことはない。それは子どもたちにしかできない。自己評価のプロセスの経験を増やすことが、子どもたちの自己評価の機会を増やすことになり自己評価の力を高めることにつながる。そしてこの経験を定期的に継続して行うことで、子どもたちの自己評価の力はさらに向上する。この効果は、その他の学習に対しても波及すると考える。子どもたちは自分の周りに対して、さらに能動的になり、主体的に自己評価のプロセスを通じて課題解決を図ろうとしていく。障害の特殊性があっても、それぞれの子どもたちは自身による自己評価と修正、目標設定という過程をたどり、自ら伸びる力を秘めていることが明らかとなった。ただ、自己評価や修正等の詳細な仕組みについては、今後もっと多くの実践を通して検証しそれを集積、整理して傾向をまとめていく必要がある。それは、子どもたちが「自らの力で伸びる」ために、教師の行うべき支援の中身を具体的に明らかにすることにも繋がると考える。

6. さいごに

文字は、文字である以上は何かを伝えることがひとつの目的とされるため、読みにくい文字はより読みやすくということが求められる。情報を伝達するというコミュニケーション手段としては、最も基本的な部分であろう。書字技能の育成のために、整った文字を書くことを目標としていくことも必要である。しかしまた、完璧に整った文字ではないが、鑑賞者の評価が高い作品（文字）もある。作品に込められた作者の気持ちが、書かれた文字の一点一画に表現された作品にはそれ自体に勢いがある。これもまた語のレベルの議論として、自己表現力というコミュニケーション手段という側面での大切な部分である。

また、子どもたちが自己表現の一つの形として作品を完成させ、その作品を書作展に出品し、展示されて多くの方々の評価・賞賛を得る機会は非常に重要であると捉えそれらを積極的に活用してきた。肢体不自由児協会が主催する肢体不自由児・者の美術展では、平成21年度から毎年当校の児童が特賞を受賞している。「書」に取り組むこれらの活動は、卒業後もそれぞれの子どもたちが、余暇活動として続けられるものでもある。

したがって、学校現場での書字指導も重要であるが、同様に将来に向けた余暇活動での「書」の生かし方についての実践研究もさらに必要となるであろう。今後も、これらの書字指導を継続して実践し、子どもたちが自ら学び自らを高めるために個々の課題に対応していく力を育む支援のあり方について検討を重ねていきたい。

参考文献

- 生田久美子（2007）「わざ」から知る．東京大学出版会．
- ジョン・デューイ（1933）思考の方法．Dewey, john・植田清次訳．春秋社．
- 久保田競（1982）手と脳、脳の働きを高める手．紀伊國屋書店．
- 河野文子（2008）特別支援学校における書写指導Ⅰ．日本特殊教育学会第46回大会発表論文集、（2009）特別支援学校における書写指導Ⅱ．日本特殊教育学会第47回大会発表論文集、（2010）特別支援学校における書写指導Ⅲ．日本特殊教育学会第48回大会発表論文集、48、322．（2011）特別支援学校における書写指導Ⅳ．日本特殊教育学会第49回大会発表論文集、（2012）特別支援学校における書写指導Ⅴ．日本特殊教育学会第50回大会発表論文集、
- 文部科学省（1999／2003一部改訂）小学校国語科学習指導要領．盲学校・聾学校及び養護学校小学部・中学部学習指導要領．
- 松本仁志（2002）書写の学習指導に関する研究の成果と展望／国語科教育学研究の成果と展望．明治図書．
- 押木秀樹・清水陽一郎（2007）書字における書きやすさの重要性と書字動作に関する基礎的研究．書写書道教育研究、21.48－

57.

押木秀樹（2006）これからの書写書道教育学：内容論・教材論の立場から．書写書道教育研究、別冊・創立 20 周年記念号．

塩出智代美（1992. 1993）書道研究．幼児における書字指導（上・下）．萱原書房．

山下景雲（1973）独習書道入門 基礎練習と速成上達法．永岡書店．

Teaching of Transcribing at Special Needs Education School

－ Focused on Teaching Physically Challenged Children －

Fumiko KAWANO *

* Special Needs Education School for the Physically Challenged, University of Tsukuba