

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して II —

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とそれに応じた指導の手だての工夫を試みた。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、書字に限らず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、書字がさまざまな学習を効果的に行っていくために重要であることは、健常の児童・生徒と同様である。

学校教育としての書写は、「文字を正しく整えて書く」ことが目的とされてきた。その書写の内容の主なものが、毛筆と硬筆である。両者の関係は、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」とされていることから、互いに関連して進めるべきものであるといえる。そして新学習指導要領の改訂により、これらの内容に加えて、書写指導において、手紙を書いたり記録をとったりするなどの日常生活や学習活動に役立つようにする観点から改善を図るよう求められている。

本実践報告の対象児は5名である。本実践では、文字を学び始める段階の小学部低学年の肢体不自由児に対し、硬筆と毛筆による書写指導をほぼ同時に取り入れて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。文字習得の初期段階より積極的に毛筆を取り入れることにより、8ヶ月の短期間で平仮名と片仮名、及び20字の漢字等の文字をすべて、それぞれの生活に役立つツールとして習得することができた過程を報告する。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の過程は多くの点で共通している。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」に親しむことで、書写を行なうこと自体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た。

キー・ワード：書写指導 問題解決のプロセス 認知プロセス 毛筆

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重ねられ、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、毛筆による書字指導が書字の能力を向上させるとともに、毛筆により書字した文字を使う能力をも向上させるという意味で、「コミュニケーション」の発達支援に効果的との示唆を得た。

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

*筑波大学附属桐が丘特別支援学校

ケーション」の内容の一部が発展し独立した項目となったと考えられる。したがって、これまでの自立活動の「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。

さて、学習指導要領の改訂に伴って、書写の指導の目標も改訂された。この改訂では、書写の指導は主に、手紙を書いたり記録をとったりするなどの日常生活や学習活動に役立つようにする観点から改善を図るよう示されている。

例えば第5学年及び第6学年では、用紙全体との関係に注意して書いたり、書く速さを意識して書いたりすることや、目的に応じて使用する筆記具を選び、その特徴を生かして書くことなどを求めている。

また、毛筆を使用する書写は、第3学年以上の各学年で行い硬筆による書写の能力の基礎を養うよう指導し、硬筆を使用する書写の指導は、第1学年から第6学年までの各学年で行うとともに、文字を正しく整えて書くようにすることに留意する必要があるとされている。

読みやすさを重視した文字の配置や書きやすさを重視した筆記具や紙などのバリエーションを考えるなど、「手書き文字」を生活に生かす工夫を求めている。これらは、従来の活字新聞雑誌、書籍などの印刷物に加えて、近年活用が拡大してきたウェブ上のブログや電子書籍、さらにワープロやPCキーボード、携帯メールなどの新たな文字文化に相対する「手書き文字」が、今後どのような形で文字文化として進んでいくのかという可能性や方向性を探りつつも、それらを発展的に進めていくための素地を作ることが重要であるとの点が考慮されていることである。

また、学習指導要領改訂(2009)では、伝統的な言語文化と国語の特質に関する事項という一項目を加え、さらに指導計画の作成と内容の取扱いにおいての教材選択などの配慮で、「我が国の文化と伝統に対する理解と愛情を育てるのに役立つこと」を考慮に入れるように示している。

この学習指導要領の改訂を、肢体不自由児にとっての文字という観点から見た場合に、認知面を考えた場合の「見やすさ」からは、例えば「明朝体」よりも「教科書体」さらには「ゴシック体」、また、「ポップ体」という書体の形が考えられてしかるべきであるが、他方いわゆる「手書き文字」の「見やすさ」では、鉛筆、ボールペン、さらにフェルトペン、マジックペンといった筆記具の選択によりさらなる「見やすさ」への工夫がされやす

いという面が考えられる。

また、肢体不自由児の手書き文字という観点で見た場合には、このような多様な筆記具の選択が許容される方が、鉛筆のみなどと固定化されるよりは、文字を書くための手段が広がるという意味で非常に有用である。

さらに、毛筆という筆記手段が、多様な筆記具の選択の意味と同時に、伝統的な言語文化でもあるという点もまた重要である。そして、後述する「毛筆」の文字が、はっきりとして見やすいということもまた、肢体不自由児にとっての文字という観点からは好ましいものである。

子どもたちの「自立」のために、「自己決定」「自己選択」のための力と「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立することが重要である。多様な補助手段を活用して「自己表現力」を向上させるコミュニケーション発達支援も積極的に行なわれるべきであり、それら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。)の育成もまた、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つつ、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けるようになり、文字の学習が円滑に行えるようになったことを多く経験した。

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とも経験した。

これらは、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。

その第一は、毛筆で書かれた文字の線の太さの変化が、幅広いことである。鉛筆では、その芯の墨の量を変えれば線の太さや書き味を変化させることができる。また、ボールペンやフェルトペン、マジックペンでも、ペン先を変えたり、インクを水性や油性等にしたたりするこ

とで、線の太さや書き味を変化させることができる。しかし、毛筆では、筆の大きさという限度はあるものの、その中では無段階に、線の太さを変化させることができる。また、墨の色も、墨の黒色の濃度のなかではあるが、その中では無段階に変化させることができる。また、筆先の材質（毛の種類や弾力、毛の長さなど）も変化させることができる。

第二は、文字の大きさの変化が幅広いことである。米粒に字を書くという職人芸から、体育館の床いっぱいに数人がかりで巨大文字を書く書道パフォーマンスまで、毛筆での文字の大きさの変化は幅広い。どちらも、人が筆に墨をつけて書くという単純な手段である。学校教育のなかでも、短冊に五七五などで書く小さな文字、行事の看板の大きさの文字などの大きさの変化が可能である。半切に大きな筆で、子どもたちが自分の顔よりも大きな文字を書くこともできる。筆は、大きさを自在に変化できる意味で万能である。

第三は、文字の始筆と終筆の形の明快さである。どこから、どの角度で筆が入り、書き始められたのか、どこで書き終わったのか、その部分の形でわかりやすい。それは、トメやハネ、テン、マガリなどの部分が明快であることにもつながり、筆先の動きと点画のつながりを学ぶためにとても適しているといえることができる。

これらが、硬筆とは異なった毛筆の持つ特色であり、書字学習を容易にする効果をもたらすものと考えられる。

その他、毛筆の特徴として、毛筆は硬筆と比べて、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とらえ易く、フィードバックし易い点が挙げられる。

また、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も特徴としてあげられる。

さらに、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。これらの毛筆の特徴は、「書きやすさ」につながると考えられる。

ところで、字を書くことと脳の活性化に関して、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

いて創造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・清水(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。そのなかで、書きやすくなるための重要なポイントとして「筆圧の適正化」を挙げた。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、前述のように「指先がまだ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。

このようなことから、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」の習得が効果的に行われ、また、そのことにより自己を表現する力を育むことができると考えた。そして、学習指導要領では、毛筆は小学3年からの中学年以上の国語科の書写の学習で取り入れることが示されているが、ひらがなや漢字の学習の初期である小学1年より取り入れることで、書字技能と自己表現の習得をさらに円滑に行うことができると考え実践した。その実践内容と成果は以前報告(2013)した通りであるが、その主なものは、以下の通りである。

①子どもたちの障害はさまざまであり、障害によって文字の習得をするうえで難しい課題が生じる。

例えば、文字を習得する上で、書くこととともに重要なのは、見ることである。見ることにおける障害は、視力の異常や色覚の異常などの他、見えた文字の形を認識するという情報の処理の部分での異常などがある。肢体不自由児の場合には、前述のように文字を見ることについて、見え方やとらえ方における障害がある場合がある。それについては、児童・生徒の実態を把握しそれに応じて文字の大きさや線の太さ、書体などを選択し変化させながら、文字をよりよく見る力を育てていくことが重要である。

また本校では、普通学校で配布されている教科書を主に使用しているが、見せ方の工夫としてこれらの教科書の文字は、机を斜めにしたり書見台を工夫したりして、児童の見やすい角度にして見せている。また、それ以外の場合では、教室の前方の黒板にチョークで書くといっ

た提示の方法だけでなく、移動式のホワイトボードにマーカーで書いたものを児童の近くに寄せて提示したり、児童の机上にカードに書いて貼りつけて提示したりするなど児童の障害特性に合わせて工夫を行なった。

一方、一般に文字を書く場合には、まず、姿勢が重要である。文字を書くための正しい姿勢として、背筋を伸ばし肩幅に足を開き、足を地面にしっかりと着け、机と体の間は握り拳一個分程度空け、脇を締め過ぎずゆったりと構える。そして、右利きの場合には左手で紙を押さえる。右手は、肘から手首が机と平行になるように構える。

通常では多くの場合、左右どちらかの利き手の指で筆記具を持ち、紙等に筆記具の先端で文字を書くのがほとんどである。現代では手書き文字の場合、筆記具で紙などに書くという方法以外に、スマートフォンや携帯電話、パソコンのタッチ画面などに指やタッチペンなどで触れるなど電子的媒体を用いて入力する等の方法もある。

肢体不自由児の場合には、障害の状態によって、筆記具を指で持つことができない場合がある。本事例の場合に、5名とも指で筆記具を持つことができたが、書くことについてそれぞれに課題があった。そもそも鉛筆の基本的な持ち方は、示指を鉛筆の先から25ミリ（児童・幼児の場合）のあたりに置き、母指は示指より少し後ろに置き中指を示指より前に出して、3本の指で軽く持ち、薬指と小指は中指に沿わせて軽く曲げるとされている。示指に沿わせて鉛筆を持つことと、鉛筆の軸が紙に対して50度～60度、鉛筆の軸が紙と直角ではなく、右に約20度傾けるとよいとされている。鉛筆の持ち方については、示指の第二関節を極端に立てず、ゆったりと伸ばし、母指もゆったりと伸ばし、母指より示指の方が鉛筆の先の方へ長く出るようにして持ち、持っている腕の方向に傾けるといふ表現もある。

小筆（細筆）を持つ場合には、このまま持ち筆の角度を立てる。また、太筆を持つ場合には小筆の持ち方から、持つ位置を少し上に移動させる。筆が太くてしっかりと持ちにくい場合は、示指に沿えて中指も筆にかける二本掛けという持ち方で持つ。この時手首が膨らまないように起こして持つ。

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、自分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、情報処理や、各機能との調整過程などのいくつかの共通する問題がある。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。また、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。

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であると述べた。

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。

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て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 B、脳性麻痺ではないが上肢機能に困難のある男児 C 及び女児 D、脳性麻痺ではなく上肢機能にもほぼ困難のない男児 E の 5 名を中心に行なった書字指導について報告する。この 5 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5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5名(男児 A、B、C、E 及び女児 D)。

(2) 指導期間及び指導内容

平成 X 年 4 月から平成 X 年 11 月の 8 ヶ月間。

小学校の教科等を行う教育課程において、A、C、D は学年相当の学習が可能な児童であった。B 及び E は、学年相当の学習をするが単元によっては下学年相当の内容や教材への配慮が必要な児童であった。

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、直すべきところとうまく書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言葉掛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言葉掛けをする場面を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示して、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. 具体的な書写指導の内容と結果

(1) 児童の経験に関して

子どもたち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。多くの子どもたちは、国語科の書写の授業で初めて経験する場合が多い。それは、当校でも同様であった。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場合がある。

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や方法が異なる場合が多い。したがって、実技を習得及び習熟させることを考え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のが現状である。その点において今回の事例では、週1時間継続して書写学習を行った他、家庭学習での課題として日記を毎日欠かさず書かせることを行った。

(2) 障害部位との関連

A は、脳性麻痺のため下肢運動機能及び上肢運動機能に障害があり、樹脂グリップをつけたホルダーに鉛筆を差し込んだものを使って硬筆を行なっている。B も脳性麻痺のため下肢運動機能及び上肢運動機能に障害があり、同様に樹脂グリップをつけたホルダーに鉛筆を差し込んだものを使って硬筆を行っている。毛筆の授業ではどちらも、最初に毛筆で大筆を持った際には、母指とそれ以外の指でぐっと握って持つという持ち方であったが、すぐに示指を筆の先から20ミリのあたりに置き、母指は示指より少し後ろに置き中指を示指より前に出して、3本の指で持ち、薬指と小指は中指に沿わせるという持ち方で持てるようになった。

C は、握力も筆圧も弱く、4B～6Bの鉛筆を使って字の濃さを安定させるようにしながら、鉛筆持ちで硬筆を行なっている。大筆でも、示指を筆の先から20ミリのあたりに置き、母指は示指より少し後ろに置き中指を示指より前に出して、3本の指で持ち、薬指と小指は中指に沿わせるという持ち方で毛筆を行っている。

D は、上肢運動機能の困難が著しく、当初は示指と中指の間に鉛筆をはさむようにして差し込み、硬筆を行

なうこともできるが、しっかり鉛筆を固定することができず筆圧を加えることも難しいため操作性が低く、鉛筆にプラスチックのペンキャップを差し込み、そのペンキャップを口でくわえて字を書くという形で、硬筆を行う練習もしてきた。そこで、毛筆は大筆の軸の上部にマウスピースを付けてそれをくわえて行なうようにした。

E は、上肢運動操作に大きな困難はなく、鉛筆も大筆もどちらも、示指を筆の先から20ミリのあたりに置き、母指は示指より少し後ろに置き中指を示指より前に出して、3本の指で持ち、薬指と小指は中指に沿わせるという持ち方で持つことができています。

A と E は、どちらも遠視で眼鏡を使用している。視力は矯正して両眼で0.7～0.8程度であるが、ものの見え方について問題も多い。B は近視で眼鏡使用しているが矯正視力は0.6程度である。ものの見え方については、問題はない。C と D は、現在のところ特に視力に異常はない。現在のところというのは、特にDの場合は、口に筆記具をくわえて文字を書くことを続けて行っていく際に、書く文字と自身の目が筆記具の軸の長さまで接近しており、紙面を凝視しながら文字を書くことによって、目が疲れやすいと考えられるためである。実際には、あまり長時間口で字を書くことを続けることは避け、適度に休憩をさせるようにしている（後述）。

A 及び B の書字に関する課題は以下の通りである。

①筆記具を持って動かす際に、方向や筆圧を調整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ち、そのためにさらに過度の力が入る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の調整がやや難しく、椅子に座った姿勢でものけぞった感じに足を投げ出して座っていたり、逆に極端に前傾の姿勢となっていたりなど姿勢が崩れやすい。

③文字の部分のとらえ方が曖昧で、見間違いが時々見られる。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、適切な位置を示して注意を促す。

②姿勢が維持し易いように、椅子や机の形や座面の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、具体的な言葉掛けをする。

③視覚認知面での障害と視力障害のどちらにも配慮して指導する。本人の様子をよく観察して見間違いなのか、思い込みなのかを見極めつつ、正しい形態を拡大して示すなど適切に支援する。

Cの書字に関する課題は以下の通りである。

①筆記具を持って動かす際に、筆圧が非常に弱く、疾患による手指の浮腫などから、示指、母指、中指を使って安定して保持することが難しい場合があった。また、上肢を含む全身の筋力低下のため、長時間筆記具を持ち続けることが困難な場合がある。

②体を支えるといった体幹を保持するための筋力や、下肢で踏ん張る筋力を含め全身の筋力が低下しているために、姿勢が崩れやすい。

③首にカバーを付けて頸椎を保護しているため、首を自由に動かすことが難しい。そのため視野が極端に狭くなっている。積極的にものを観察しようとする意欲も低く、文字の部分のとらえ方が曖昧で、見まちがいが時々見られる (Fig.1 参照)。



Fig.1

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筆記具を持つ際や字を書く際に痛みや痺れを感じることはないか、また、手指に太さ等の異常や変形はない

かまたを確認する。自分で気づかぬうちに、持つ場所や指の位置がずれて持ちにくくなっていることがあるので、正しい位置を示し注意を促す。

②姿勢が維持しやすいように、椅子や机の形や座面の材質を工夫するとともに、自分でも意識できるように、イメージしやすい具体的な言葉掛けをする。もし崩れたときには、自分から気づいて正しい姿勢に戻す援助を求めることができるようにする。

③本人の様子をよく観察して、見やすい位置に手本やノートを置いたり、本人の位置を動かしたりする。見間違いや覚え違いで、字形を不正確にとらえている場合には、その都度正しいものを提示して気付かせる。

Dの書字に関する課題は、以下の通りである (Fig.2 参照)。



Fig.2

①口で筆記具をくわえ続けるために、口唇を含め上下の顎の関節や周囲の筋肉、首や肩まわりの筋肉が常時使われる。そのため、長時間筆記具を持ち続けることが困難な場合がある。また、咳や鼻水等が出る場合には、文字を書くことができないこともある。さらに、筆記具が汚れている場合も困難な場合がある。

②口で筆記具をくわえて動かす際に、筆記具の先と書くための紙面の角度が小さくなり過ぎると文字を書くのが困難になる。机の上にそのまま置かれたままだと、顔を紙面と平行にする位置まで前傾した姿勢を保持し続けなければならない。特に、毛筆の場合では筆は立った状態が筆先を動かすためには望ましく、前傾姿勢であることが必要となる。長時間筆記具を持ち続けることが困難な場合がある。

③口で筆記具をくわえて書く場合に、文字と両眼の位置は筆記具の軸の長さとなり、短い鉛筆などでは鉛筆の

長さに口から目までの長さを加えた10cmほどになってしまう。短い鉛筆や軸を短くした筆などの場合の方が、文字を整えて書く場合の様々な方向や形、大きさ等の調整が容易である。しかし、近い位置で文字を凝視することによって、近視などの視力の低下も懸念される（前述のとおり）。

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筆記具をくわえる際や字を書く際に、くわえにくいなどの問題はないかどうかを確認する。筆記具のくわえる部分の衛生管理にも注意する。

②硬筆の場合に、ノートを書く姿勢を維持し易いように、椅子や机の形や座面の材質を工夫するとともに、自分でも意識できるように、イメージしやすい具体的な言葉掛けをする。もし崩れたときには、自分から気づいて正しい姿勢に戻す援助を求めることができるようにする。

③机の上に、斜面台を置き60～70°の角度にノートや紙が置けるようにする。筆記具の軸の長さは、書く際にその都度適切な位置かどうかを確認する。毛筆の場合には、斜面台に半紙を置いた場合の固定に文鎮は使用できないので、クリップなどを活用する。また、傾斜が急なほうが筆が立った状態に近くなり書き易くなる半面、筆に含ませる墨の量が多過ぎると流れてしまうので、直前に墨の量を調整するなどの注意をする。長時間書き続けると、目や口唇、顎、その周辺、首の後ろの筋肉などを酷使することにもなるので、適度に休憩させる。

Eの書字に関する課題は、以下の通りである。

①どの位置に、どのような大きさで文字を書いているのか、目印がなければ判断することが難しい。持ち方が安定していないことがある。

②体を支える体幹保持のための筋力が弱く、疲れやすい。そのため椅子に座ってのけぞった感じになることも多い。下肢運動機能に困難があり、踏ん張り支えるということが難しいため、軽い前傾姿勢を保つことも困難なことが多い。前傾姿勢が難しいままでの自身から離れた位置に筆先をおろすと、いわゆる筆が寝た状態となり、運筆は難しくなってしまう（Fig.3参照）。



Fig.3

③字の部分のとらえ方が曖昧で、見間違いが時々見られる。ものを見て形をとらえ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どの位置に書くのかは、その都度明示して、自信を持って書くことができるようにする。筆記具の持ち方は、適切な位置を示して注意を促す。

②姿勢が維持し易いように、椅子や机の形や座面の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、具体的な言葉掛けをする。また、机の上に斜面台を置き、角度を30°程度にして、体を前傾させなくても机上が見渡せるようにする。

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。本人の様子をよく観察して、見間違いなのか、思い込みなのかを見極めつつ、正しい形態を拡大して示すなど適切に支援する。

以上の配慮と手だてを行なったところ、A, B, C, D, Eともに、大きな変化が現れた。当初は波線やぐるぐるの線を書くことも困難であったが、五十音の平仮名と片仮名の全てと拗音や促音、漢字20文字程度をおぼえて書くことができるようになった。それぞれが、形の整った見やすい字を心がけて書けるようになった。特に、毛筆ではそれが顕著であった。月に一度は、全員同じ課題で半紙に書き、それぞれが完成度の高い作品を作成することができた。

児童らが自分自身で、これらの変化を実感して、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ためには不可欠である。

（4）自己評価の内容

本実践では、A, B, C, D, E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, C, D, E 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。

Fig.4 は、対象児 A～E のシート1のよくできたところというよい評価の気づきの個数を表したグラフである。

Fig.5 は、対象児 A～E のシート2のよくできたところというよい評価の気づきの個数を表したグラフである。

Fig.6 は、対象児 A～E のシート1のがんばるところという悪い評価の気づきの個数を表したグラフである。

Fig.7 は、対象児 A～E のシート2のがんばるところという悪い評価の気づきの個数を表したグラフである。

Fig.8 は、使用の評価シート「できたらしーと」である。

実施期間は、平成 X 年 4 月～X 年 11 月で、それぞれシート1とシート2で1セット、各10セット（20枚）を回収してグラフ化した。

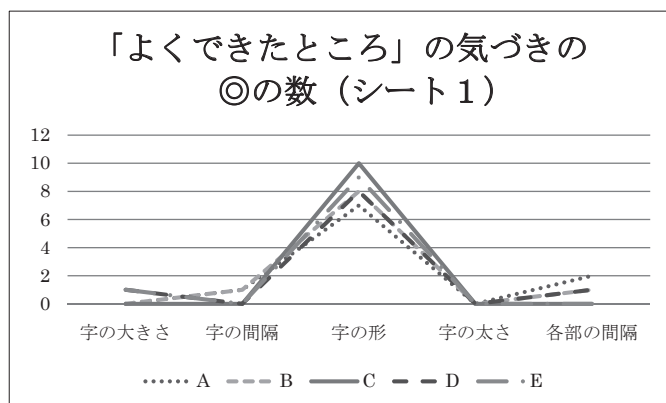


Fig.4 「よくできたところ」の気づきの◎の数（シート1）

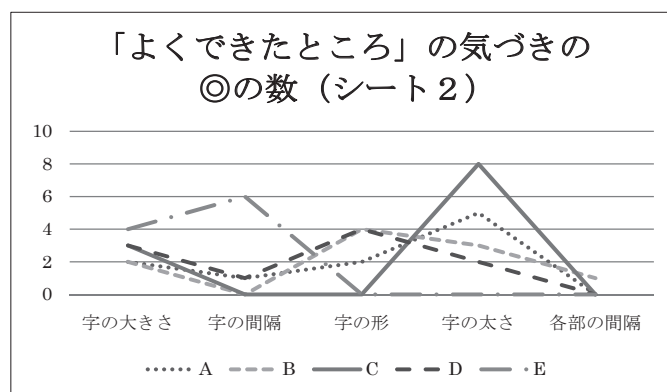


Fig.5 「よくできたところ」の気づきの◎の数（シート2）

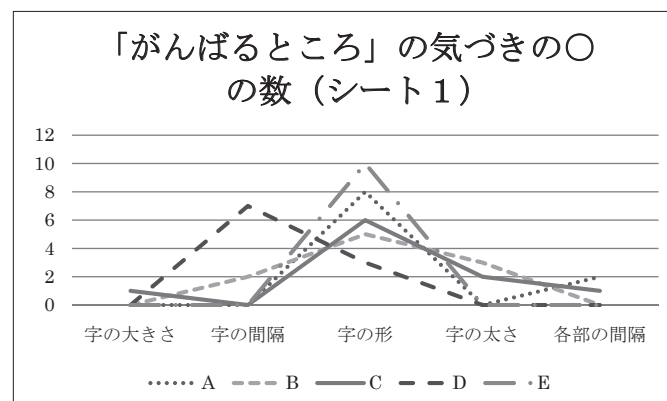


Fig.6 「がんばるところ」の気づきの○の数（シート1）

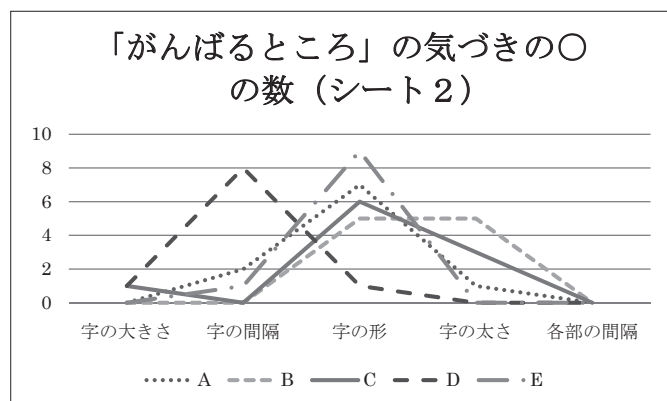


Fig.7 「がんばるところ」の気づきの○の数（シート2）

まいめ □	なまえ		
	よくできたところ ◎	がんばるところ ○	
じの おおきさ (字の大きさ)			
じとじの あいだ (字と字の間隔)			
じの かたち (字の形)			
せんの ふとさ (線の太さ)			
せん・てんなどの あいだ (線・点などの各部相互の間隔)			

Fig.8 「よくできたところ」「がんばるところ」シート

① A, B, C, D, E のいずれの児童も 1 枚目のシート 1 では、よくできたというよい評価の項目として「字の形」を選んだ。

② 2 枚目のシート 2 では、A は「字の太さ」を C は、2 枚目のシート 2 では、「字の太さ」を、E は、「字の間隔」をよくできたというよい評価の項目として選んだ。

③ 2 枚目のシート 2 でも、B と D は「字の形」をよくできたところというよい評価の項目として選んだ。

④ A, B, C, E は、1 枚目のシート 1 でも、がんばるところとしても「字の形」の項目を選んだ。

⑤ D は 1 枚目のシート 1 でも 2 枚目のシート 2 でも、「字の間隔」の項目をがんばるところとして選んだ。

⑥ A, C, E は、1 枚目のシート 1 でも 2 枚目のシート 2 でも「字の形」の項目をがんばるところとして選んだ。

⑦ B は、2 枚目のシート 2 では、「字の形」と「字の太さ」の項目を同様にがんばるところとして選んだ。

5. 考察

以上のことから、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や障害部位（課題）に、直接関係していると考えられる。

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。

これらから、考えられることは以下の通りである。

① A, B, C, D, E のいずれの児童もシート 1 では、よくできたというよい評価の項目として「字の形」

を選んだことから、それぞれの児童は字の形を整えて書こうと意識し、字の形をよく書くことを自己の目標としていることが考えられる。

② シート 2 で、A は「字の太さ」をよい評価の項目としたのは、A が「字の太さ」を課題として意識し、努力しようと思っていると考えられる。「字の太さ」を調整することを難しいと感じているということもできる。

E が、「字の間隔」をよくできたというよい評価の項目として選んだのは、字と字の間隔を整えて書くことを課題として努力しているからと考えられる。E は、斜め台の上の紙に字を書く時、紙の全体が見えづらく、紙やノートのなかに文字をうまく配置できないことが多い。

③ シート 2 でも、B と D は「字の形」をよくできたところというよい評価の項目として選んでいる。これは、B と D は、字の形を整えるということをととても重要なことであると思っているからと考えられる。

④ A, B, C, E は、シート 1 でも、がんばるところとしても「字の形」の項目を選んだのは、字の形を整えるということをととても重要なことであると思っているからと考えられる。

⑤ D が、シート 1 でもシート 2 でも、「字の間隔」の項目をがんばるところとして選んだのは、口で字を書く時に、それぞれの字の間隔を整えて、全体にバランスよく書くことが難しいと感じているからだと考えられる。

⑥ A, C, E は、シート 1 でもシート 2 でも「字の形」の項目をがんばるところとして選んだことから、③と同様に字の形の項目をととても重要な目標だと思っていると考えられる。

⑦ B は、シート 2 では、「字の形」と「字の太さ」の項目を同様にがんばるところとして選んだ。アテトーズにより、緊張が強い場面では、字の太さのコントロールは字の形を整えることと同様に重要であると考えたからだと言える。

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 ～ E 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ること、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, B, D は上肢運動機能に困難があ

るのに対し、E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違いの大きい子どもたちではあるが、結果的には練習を繰り返していくうちに、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する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と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、多過ぎてはよくない。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、「よりうまく書こう」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. 最後に

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、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からの評価・賞賛を得る機会は非常に重要であると考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。

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。

謝辞

本事例の報告をまとめるにあたり、本校の児童及び保護者の方々より、写真等の掲載について快く承諾をいただくなど深いご理解と全面的なご協力をいただいた。

また、事例の統計に関しては、本校教諭石川紀宏氏に研究の援助をいただいた。

そして、日本書学館山下景雲先生より、本校の児童の書写指導に関して、研究の援助をいただいた。ここに記して感謝する。

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,

河野文子(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,
河野文子(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,
河野文子(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,
河野文子(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,
河野文子(2013)特別支援学校における書写指導Ⅵ. 日本特殊教育学会第51回大会発表論文集,
文部省(1971)盲学校・聾学校及び養護学校小学部・中学部学習指導要領,
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和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 transcribing at special needs education school

—Focused on teaching physically challenged children Ⅱ—

Fumiko Kawano *

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