

特別支援学校小学部における国語科（書写）の指導

—肢体不自由児への実践事例をととして—

河野 文子*

本実践は、主に国語科「書写」及び課外活動としての「書写」等を通して、文字言語の学習を開始した子どもたちを対象に指導した。肢体不自由児が蹟くことが予想される運筆に毛筆を取り入れ工夫し、学習指導要領で示された国語科の「書くこと」及び他の内容と並列して行なって、「伝統的な言語文化と国語の特質に関する事項」の理解促進を図ったものである。

近年、肢体不自由児の「物事の認知のしかた」等の面での困難さに関する研究報告が増えている。様々な障害特性によって個々の子どもたちに必要な支援が異なっても、学習する際の認知プロセスの過程は多くの点で共通する。

「書写」を行う過程で、子どもたちは、自己評価しそこで生じた問題に気づき自ら解決しようとする一連の問題解決プロセスを経て、理解を深化させる。それらを自ら繰り返すことによって「適切に表現し正確に理解する能力」が育つ。同時に、他の教科の学習意欲も促進され、「書くこと」は子どもたちにとって自己表現・自己実現の一手段となるのである。

キー・ワード：肢体不自由児 書写 毛筆

1. はじめに

教育現場で日々指導に当たっている教師の多くは、子どもたちの成長を目の当たりにし、その限りない可能性に心躍る経験を経てきていることだろう。それが教師の生き甲斐であり仕事の遣り甲斐でもある。子どもたちの成長に繋げようと気概を持って常に全力で指導に当たっているはずである。

しかし「書写」に関して、現職の多くの教員が全員必ずしも積極的であるとは言えない。現職教員に対する免許更新講習でのアンケートで示された「書写」に対する教師の意識は非常に薄い。年間ほぼ30時間の「書写」を完全に実施していることは少なく、「国語科の他の内容にその部分を当てていることが多い」、「書初めや夏休みの課題のための指導で年間数時間程度」という回答が目立ち、意識が希薄にならざるを得ない厳しい現場の状況があった。実は免許更新講習で「書写」に関する講義を選択して受講する教師は、選択した段階で「書写」への興味を持っている教師であり、それらの教師の回答であることに注意したい。

林（2011）は、「書写」に対する学生の意識調査の中で、小学校教員養成課程の学生が「書写」の意義を明確に持ちそれを実践で子どもに反映させる必要性を示した。現役学生の時期に近い小学校教員志望の学生でさえ小学校の書写の時間に何をしてきたのか記憶に残ってい

なかったり、「書写」という時間がなぜ設けられているのかという疑問を持ったりしており、それらの理由の大きなものに「自信のなさ」があるとされている。

「自信のなさ」は、学生だけでなく現職の教師からも挙がっている「書写」の指導の大きな課題であるといえる。

「書写」に関して自己肯定感が低くあまり字がうまくないから、指導に自信が持てないという意識が、「書写」の指導に関して消極的なことに繋がっている。

ところが、本事例で報告する肢体不自由児は常に「書写」の学習に対していつも積極的であった。もちろん、これらの児童らの心中に「自信のなさ」が初めから全くなかったわけではない。むしろ、多くの児童が小学部に入學する時に「自信のなさ」でいっぱいであったに違いない。「字が書けるか」「字が書けないか」といった技能面のことの前に、「字がわかるか」「字がわからないか」といった認知面の不安も入学前のその「自信のなさ」を膨らませたことであろう。しかし、学習を開始してその経験を重ねる毎に「自信のなさ」はほとんど消失している。なぜ、そうなのか、「書写」ほど、自分の変化が実感できる学習は他にないからである。

そもそも「書写」の指導が、すべての文盲をなくすといった意味でもいわゆる教育の原点であり、国語科指導はもとより他教科やその他の指導を効果的に行うために必須の指導であり重要であることをまずあらためて確認

*筑波大学附属桐が丘特別支援学校

したい。

教育としての国語科指導は、かつて「読み、書き、そろばん」の「読み、書き」として、生活に必要な知識や技術の獲得のために必要な基礎的な能力の育成を目標とされていた。日本の国語科教育の内容としては、1947（昭和22）年に試案として出された学習指導要領によって「話すこと（聞くことを含む）、つづること（作文）、読むこと（文学を含む）、書くこと（習字を含む）、文法」と領域立てられた。この領域編成は、その後も改訂を重ねる中で「表現・理解」等に変遷しつつ、現在の「話すこと・聞くこと、書くこと、読むこと、言語事項」に至っている。この「話すこと・聞くこと領域」が、主としてコミュニケーション教育に関わるものである。

具体的には以下のように推移してきた。わが国初の「学習指導要領国語科編（試案）」では、「通じ合い」という言葉が使われた。新しい民主主義時代には「話し合い」が重要との認識から、戦後の新教育の先進的な姿として「話し合い学習」が国語科教育に導入された。しかし間もなく、生活経験を重視するあまり、伝統的な学問体系の教授が軽視され、断片的な学習に終わって知識の積み重ねが不十分となり、また活動という手段が目的化された活動主義に陥りがちであるとした「はいまわる経験主義」という批判が起こり、話し合いの指導は下火になった。特に1977（昭和52）年版の学習指導要領によって、教科領域が「表現・理解・言語事項」となり、「話すこと」と「聞くこと」は表現と理解に分断された。このことは、結果的にコミュニケーション教育の不振に拍車をかけることとなった。そして、近年青年の引きこもりの増大など、新たな社会的問題から、コミュニケーション能力育成の重要性が再認識されるようになった。「伝え合う力」を育てることが1998（平成10）年に告示された学習指導要領でうたわれることとなった。PISA調査の結果発表（2004年12月）や、2007年4月に実施された全国学力・学習状況調査の結果などから、知識・技能を実際に活用して考える力、分かりやすく考えを伝える力、伝え合うことで集団の考えを発展させる力を伸ばすことが、今後の方向性として示唆されて現在に至っている。

小学校段階での国語科の指導目標は、現行の学習指導要領では、「国語を適切に表現し正確に理解する能力を育成し、伝え合う力を高めるとともに、思考力や想像力及び言語感覚を養い、国語に対する関心を深め国語を尊

重する態度を育てる」と示されている（傍線筆者）。そして、中学校段階での国語科では、「国語を適切に表現し正確に理解する能力を育成し、伝え合う力を高めるとともに、思考力や想像力を養い言語感覚を豊かにし、国語に対する認識を深め国語を尊重する態度を育てる」とされる（傍線筆者）。小学校と中学校の国語科の目標を比較すると、前段の「国語を適切に表現し正確に理解する能力を育成し、伝え合う力を高める」ことと後段の傍線の箇所のうち、「思考力や想像力を養う」部分は同じであるが、「言語感覚を養い」から「言語感覚を豊かにし」へと、また「国語に対する関心」から「国語に対する認識」へと系統性を考慮しつつも、さらに深化させた目標となっている。

また、「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。

筆者は研究グループのメンバーとともに、かねてより「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それ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。

これらの国語科の目標と自立活動の目標はそれぞれ独立して別個に行うわけではなく、特別支援学校での実際の学習場面ではほぼ同時に行われる。すなわち、特別支援学校で学習する本事例の肢体不自由児は、健常の人びと、例えば「書写」に消極的な教師や「書写」への意識が希薄な教職学生ら大人になって感じる同様の「自信のなさ」という困難を、就学時より「主体的に改善・克服する能力を育成し、伝え合う力を高め」てきた。そして、「思考力や想像力及び言語感覚を養い、国語に対する関心を深め国語を尊重する態度を育て」てきたのである。

（傍線筆者）その「自信のなさ」の内容は個々に異なるが、その性質は本人にとって深刻であるという意味で同様である。

2. 学習指導要領（国語科）における各学年の「書写」の内容と指導実践

以上のことを踏まえて、本事例では学習指導要領に沿って指導内容を工夫して実施することを基本としながらも、特別支援学校における肢体不自由児の実態に合わせて指導実践を行った。以下、学習児童要領の各部分のねらいとの関連を中心にそれが肢体不自由児の指導の中にどのように具体化されたかについて述べる。

本実践報告の対象児は、小学部第1学年の児童5名、第3学年の児童3名、第4学年の児童5名、第5学年の児童2名、第6学年の児童2名の17名である。このうち第1学年の児童5名は、国語科の授業で「書写」を行った。他の児童12名は、国語科の授業での「書写」とともに、月に1回～2回「書写」を課外活動として行った。

書写に関する事項では、(1)ウの「文字に関する事項」の指導や、「B書くこと」の領域の指導と緊密に関連する。文字のまとまった学習は、小学校入学を期に始まる。文字を書く基礎となる「姿勢」、「筆記具の持ち方」、「点画や一文字の書き方」、「筆順」などの事項から、「文字の集まり（文字群）の書き方」に関する事項へ、さらに、「目的に応じた書き方」に関する事項へと系統的に指導し、日常生活や学習活動に生かすことのできる書写の能力を育成することが重要となる。

各学年における書写に関する事項は、次のとおりである。

（1）第1学年及び第2学年の「書写」の内容と注意点

第1学年及び第2学年

ア 姿勢や筆記具の持ち方を正しくし、文字の形に注意しながら、丁寧に書くこと。

イ 点画の長短や方向、接し方交わり方などに注意して、筆順に従って文字を正しく書くこと。

アは、文字を書く基礎となる姿勢や筆記具の持ち方及び文字の形に関する事項である。

「姿勢や筆記具の持ち方を正しくし」とは、読みやすく整った文字を効率よく書くために必要なことを示したものである。「姿勢」は、文字を書くときの構えのことである。正しい姿勢になるには、背筋を伸ばした状態で体を安定させたり、書く位置と目の距離を適度に取りたり、筆記具を持ったときに筆先が見えるようにすることが重要である。

「筆記具」は、低学年では、鉛筆やフェルトペンを使用する。「持ち方を正しく」するためには、人差し指と親指と中指の位置、手首の状態や鉛筆の軸の角度などを適切にすることが必要である。姿勢と筆記具の持ち方は、深く関連している。

例えば、執筆に際して親指が人差し指の先より下がった場合、筆先を親指の先端が隠すため、児童は横から紙面をのぞき込む姿勢をとる。このような姿勢になり易い傾向があることへの意識が欠けたままで、「背筋を伸ばす」といった指導のみが加えられた場合、児童は筆先を注視することなく文字を書くことになる。このようなことがないように関連性を考えて指導することが大切である。

「文字の形に注意しながら、丁寧に書く」の「文字の形」とは、主として文字の概形のことである。概形とは、「○、□、◇、△」などの形に類型化される文字のおおよその形のことである。また、「丁寧に書く」とは、始筆から送筆、さらに、終筆（とめ、はね、はらい）までを確実に書き、その積み重ねで文字の形を整えていくことである。

イは、文字を正しく整えて書くことに関する事項である。「点画」とは、文字を構成する「横画、縦画、左払い、右払い、折れ、曲がり、そり、点」などのことである。「長短や方向、接し方や交わり方」とは、文字を構成する点画の形状や点画相互の位置関係のことを指す。

「長短や方向」とは、点画の形状のことである。

例えば、「三」の場合、仮に一画目が他の二画に比べて長すぎたり、その方向が横方向ではなくて縦方向を向

いていたりすると、その文字は「三」という文字としては認識されにくいし、正しく整っているとは言えない。また、「接し方や交わり方」とは、点画相互の位置関係のことである。「筆順」は、書き進む際の合理的な順序が習慣化したもののことである。学校教育で指導する筆順は、「上から下へ」、「左から右へ」、「横から縦へ」といった原則として一般に通用している常識的なものである。筆順は、中学年の文字の組立て方についての事項アや毛筆を使用する事項ウなどにかかわっている。

第1学年及び第2学年の「書写」の内容と注意点は以上の通りであるが、これらは第3学年以降の「書写」の内容と深く関連した基本的なものばかりである。

本事例の特別支援学校の肢体不自由児の中には、就学时にまた平仮名を完全には書けない子どももいた。また、筆記具を正しく持つことが難しい子どももいた。持ち方や姿勢を含めての学習の構えから指導した。児童の実態により斜面台等を使用して書かせるなどの工夫をした（Fig.1 参照）ところ、入学して3ヶ月を経過した後はほぼ全ての平仮名が書けるようになった。小1の5名のうち5名とも4月～7月の3ヶ月間に平仮名を修得し、ほぼ誤りなく書くことができるようになった。8～9月の夏休みをはさんだ2ヶ月で片仮名の学習も終え、9月から漢字の学習を行ったところ、全員が5ヶ月間で80字をほぼ習得した。

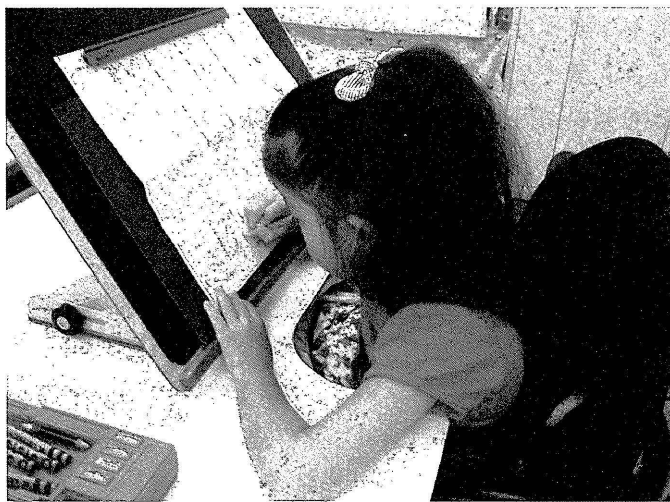


Fig.1 児童が書く様子

前述したように、障害特性から上下及び左右の位置関係や文字の各部の形状を認知することが難しいとされた子どもたちであっても、当初から毛筆を取り入れるとともに、文字の成り立ちや各部の形状（交差する部分や折れ、跳ね等）、筆順等をそれぞれきまりとして丁寧に学習し、その都度自分で書いて確かめる学習を反復させたことによる成果である。

（2）第3学年及び第4学年の「書写」の内容と注意点 第3学年及び第4学年

ア 文字の組立て方を理解し、形を整えて書くこと。

イ 漢字や仮名の大きさ、配列に注意して書くこと。

ウ 点画の種類を理解するとともに、毛筆を使用して筆圧などに注意して書くこと。

ア～ウの事項は、書写全体にかかわる内容であるが、ウは主として毛筆の特性を生かした事項である。「第3指導計画の作成と内容の取扱い」2の(2)「毛筆を使用する書写の指導は硬筆による書写の能力の基礎を養うよう指導」することに留意する必要がある。

アは、一つの文字の組立て方に関する事項である。

「文字の組立て方」とは、点画の組立て方から部首や部分相互の組立て方までを指すが、ここでは主に後者に重点を置いている。組立て方が簡単な漢字が多かった低学年に比べて、この時期になると、組立て方が複雑な漢字が多くなる。そこで、中学年では部首と他の部分の組立て方、すなわち左と右、上と下、内と外などの関係において一つの文字が組み立てられるという仕組みを理解することを重視する。

また、(1)ウの「(ウ)漢字のへん、つくりなどの構成についての知識をもつこと」と関連を図りながら指導を進めることが必要である。「形を整えて書く」とは、低学年で指導した全体の概形を意識するとともに、一つの文字の構成要素となる部分相互が等間隔であること、左右対称であること、同一方向であることなどを考えて書くということである。

イは、語句、文、文章などの文字の集まりにおける漢字や仮名の大きさや配列に関する事項である。

「漢字や仮名の大きさ」とは、漢字と漢字、漢字と仮名、仮名と仮名との相互のつり合いから生じる相対的な大きさのことである。画数の多い文字ほど大きく書き、画数の少ない文字ほど小さく書くと、並べたときに読みやすい文字列になる。一般的に、仮名は漢字よりも小さく書くとよいと言われるのは、仮名が漢字よりも構成要素が少ないことによる。

「配列に注意して」とは、行の中心や行と行との間、文字と文字との間がそろっているかなど文字列及び複数の文字列に注意してということである。読みやすい文や文章を書くには、一文字一文字を整えることに加え、文字の集まりという面から整えることが重要である。した

がって、書き出しの位置を決めること、行の中心に文字の中心をそろえるように書くことなどが求められる。なお、字数を多く書くことや、毛筆に慣れるということから小筆の活用にも配慮する。

ウは、点画の種類を理解するとともに、毛筆を使用して筆圧などに注意して書くことに関する事項である。

横画、縦画、左払い、右払い、折れ、曲がり、そり、点などの点画の種類については、低学年で基礎的な知識を学習している。ここでは、それぞれの点画の形とその形を作る筆の動きの類型や毛筆の筆圧などに注意しながら書くことが求められる。「筆圧」とは、筆記具から用紙に加わる力のことである。点画には、左右の払いのように筆圧を変化させて書くものや、横画のようにほぼ等しい筆圧で書くものがある。その意味で点画の種類を理解することと呼応しており、点画の書き方と筆圧とを関連付けることを重視する必要がある。

例えば、送筆については、筆圧のかけ方に変化が少ない場合（横画、縦画など）、徐々に筆圧を弱めていく場合（左払い、右払い、はねの部分など）、穂先の位置が移動する場合（折れ、曲がり、そりなど）などがある。終筆部については、止めの形で終わる場合（横画、縦画など）、払いの形で終わる場合（左払い、右払いなど）、はねの形で終わる場合（そり、曲がり、縦画など）などがある。

第3学年及び第4学年の「書写」の内容と注意点は以上の通りである。文字の各部の形状の学習という意味では、低学年での学習の継続である。しかし、毛筆での学習では、筆圧のかけ方で文字の太さが異なったり、運筆の速度で文字のカスレが生じたりすることに気づくことによって、それを自分自身でコントロールすることが行い易い。有効に活用することにより、特に本事例の児童では文字の各部形状の調整力の向上という形で成果が明確であった。

（3）第5学年及び第6学年の「書写」の内容と注意点
第5学年及び第6学年

ア 用紙全体との関係に注意し、文字の大きさや配列などを決めるとともに、書く速さを意識して書くこと。

イ 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。

ウ 毛筆を使用して、穂先の動きと点画のつながりを意識して書くこと。

アは、文や文章などの文字の集まりにおける文字の大

きさや配列の決定、書く速さの意識化に関する事項である。書く速さの意識化は、中学校における行書の指導への橋渡しという位置付けになる。

「用紙全体との関係」の「用紙」とは、原稿用紙や便箋などの書式に対応した用紙、半紙、画用紙や模造紙などの白紙に始まり、それらに準ずる布や金属、ガラスなどといった用材全般のことを指す。

「文字の大きさ」は、中学年イの「漢字や仮名の大きさ」と関連している。中学年までは、漢字より仮名は小さく書くといった文字相互の相対的な大きさの関係であったのに対し、高学年では、主に用紙全体との関係から判断される文字の大きさを指している。

例えば、用紙全体からはみださずに書く、逆に余白をつくり過ぎずに書く、また、用紙の中で見出しの文字を目立たせる、地の文章の文字は控えめに見せるといったようなことである。「配列」も同じように、中学年イの「配列」と関連している。中学年までは、「配列」が、字間は均等にする、行の中心はそろえる、行間は均等にするという一般的なものであったのに対して、高学年では、用紙全体との関係から考えられる文字の位置、字間、行間などの効果的な在り方に重点を置いている。

「書く速さを意識して」とは、書く場面の状況によって速さが決まってくることを意識することである。速く書くことが求められるだけでなく、ゆっくりと丁寧を書くことが求められる場面もある。例えば、聞き取りメモや板書の視写をするといった時間が限定されている場面では、ある程度の速さが求められる。自分の持ち物に名前を書く場面や目上の人へ手紙を書く場面などでは、ゆっくりと丁寧に書くことが求められる。

イは、目的に応じて筆記具を選択し、その特徴を生かして書くことに関する事項である。低学年のア「姿勢や筆記具の持ち方を正しく」することを発展させたものである。

「目的に応じて」の「目的」は、生活や学習活動において文字を書く様々な場面における目的のことである。例えば、全校児童に伝えるために大きく読みやすく書くことや、お世話になった人へお礼の気持ちを伝えるために丁寧に整った文字で書くことなどである。「筆記具を選び」の「筆記具」は、鉛筆、フェルトペン、毛筆、ボールペン、筆ペンなどから選択することが考えられる。これらの筆記具に適した用材の選択にも配慮する必要がある。「その特徴を生かして」の「特徴」は、筆記具全体の形状、書く部分の材質や形状、色などである。

例えば、立て看板を書くときには、情報の伝わりやすさが大切なので大きく書ける毛筆と模造紙を選んだり、文章の下書きをするときには、消すことが可能な鉛筆や加除訂正が容易な原稿用紙を選んだりするといった関連付けを常に意識することが必要である。

ウは、毛筆を使用して、穂先の動きと点画のつながりを意識して書くことに関する事項である。

「穂先の動き」については、中学年ウで、横画・縦画や左右の払いなどの点画の種類ごとにある一定の穂先の動きを指導している。ここでは、点画の中での穂先の動きだけでなく、点画から点画へ、更には、文字から文字へと移動していく過程に重点を置く。したがって、「穂先の動き」と「点画のつながり」とは一体化した事項と言える。また、穂先の柔軟さが書写する際の筆圧を吸収し、強弱のあるリズムカルな運筆を可能にするという毛筆という用具の特性を生かして、書き始めから書き終わりまでを無理なくつないで書き進める効率よい書写のリズムを習得させるようにする。また、点画相互、文字相互のつながりという点では、小筆や筆ペンなどを使用して、日常で文字を書く条件に近づけることが求められる。

第5学年及び第6学年の「書写」の内容と注意点は以上の通りである。本事例の子どもたちでは、低学年から毛筆での筆の使用を継続的に行っていることで、文字の線のつながりを意識した自然な形で書くことが常に意識され非常に円滑に行うことができた。高学年になると、作品作りということを考えて個々の児童がより工夫して書くようになっていった。

毛筆での書写では、半紙だけでなく、半切二分の一、三分の一及び四分の一までの大きさの用紙に、小筆から大筆までいろんな太さの筆で書くことで、より自由に文字を書き楽しむことが可能になっていった。その際は、どんな題材を選ぶかが重要となるが、子どもたちの主体的な活動となるために適切な材料を準備しておくことで、活動が充実したものとなった。作品を完成させた後は、子どもたちそれぞれの自己評価を尊重しながら、それぞれの子どもたちの評価を相互に交換することで、より客観的な評価を自ら行うことができるように支援することが重要である。

また、授業での作品作りや課外活動の書写の会での作品作りで書かれた作品の外部での書道作品展への出品も積極的に行い、作品を周囲に評価されることで作品作りの楽しみとして動機付けを行うことができた。今年度も

肢体不自由児・者美術展へ出品しその中で、特賞や優秀賞を受賞することができた。また、この他にも東京都特別支援学校総合文化祭書道作品展等の障害児を対象とする作品展の他、全国学生書道コンクール等の一般的な児童・生徒を対象とした作品展へも出品して各賞を受賞することができた。このように作品を外部に出品することによって、励ましや評価及び専門的な助言を児童が専門家等により直接得ること（Fig.2 参照）ができた。



Fig.2 専門家による助言を聞く児童

これらのことは、受賞した当人はもちろんであるが、周囲の児童にとっても大きな励みであった。このような達成感を今後も重視していくことが大切であると考えられる。

（4）指導計画と内容の取扱いと注意点

また、第3指導計画の作成と内容の取扱いでの、2. 第2の各学年の内容の〔伝統的な言語文化と国語の特質に関する事項〕について、次のとおり取り扱うものとする、と並列して項を設けている。

（2）硬筆を使用する書写の指導は各学年で行い、毛筆を使用する書写の指導は第3学年以上の各学年で行うこと。また、毛筆を使用する書写の指導は硬筆による書写の能力の基礎を養うように指導し、文字を正しく整えて書くことができるようにするとともに、各学年年間30単位時間程度を配当すること。

これらにより従前から、硬筆を使用する書写の指導は各学年で行うものとしていたが、今回の改訂ではそれを明確に示している。「毛筆を使用する書写の指導は硬筆による書写の能力の基礎を養うよう指導し」とあるのは、毛筆を使用して書写の指導を行うことの国語科におけるねらいを明確にしたものである。

また、「文字を正しく整えて書くことができるようにする」とことと示してあるのも、国語科における毛筆書写

のねらいを明確にしたものである。文字を正しく整えて書く能力を身に付けることは、日常生活における硬筆による書写の能力を高める基礎となる。したがって、毛筆で正しく整えて書くことの基礎・基本を硬筆に関連させた指導計画や指導法を創意工夫することが大切である。

毛筆を使用する書写の指導に配当する授業時数は、第3学年以上に「年間30単位時間程度」とすることを示している。指導計画を作成するに当たっては、毛筆と硬筆とを一体化させる関連的な指導を一層工夫する必要がある。

3. 国語科「書写」の具体的な指導事例

第1学年の児童は、全員入学時鉛筆を持つことはできたが正しい姿勢で正しい文字を書くことは難しい実態であった。国語科「書写」の指導に際しての注意点と児童の変化は以下のものであった。

(1) 硬筆による文字の学習

日常生活の中で、常に文字を使用しての生活ではないところから、(意図的な)文字を使用しての生活に切り替えることで、児童らに文字の必要性を感じさせ理解させることが重要である。特に、肢体不自由児においては入学前の生活では家庭や保育園・幼稚園などの就学前施設で、多くの場面で保護者が介助して子どもたちの欲求を満足させることが多かったことから、文字を使う必要性を感じていない児童が多い。

平仮名を一通り学習した後、毎日日記及び生活調べを家庭で書き授業中それぞれ発表し合うことで、「話すこと・聞くこと」「書くこと」「読むこと」を毎日継続的に行った。日記は児童らの実態に合ったマス目の(8マス十字リーダー入り)ノートを使用した。日記の文体は、日記の発表を行う場面を想定して「敬体」とした。「きょう、わたしは、〇〇がたのしかったです。」を定型として、国語の授業の進度に合わせて「〇〇だったからです。」や「〇〇も〇〇だったからです。」などの表現を使つての定型へと発展させ、児童らが自分の気持ちを書きやすいように表現の工夫を加えて(Fig.3 参照)進めた。生活調べは、夜寝た時間や朝起きた時間、朝昼晩の食事や排便の有無等を記号や文字などで記入させた。生活調べは、マス目にそれぞれ一字ずつ書くのではなく、項目ごとに決められた枠の中に書く内容によって、個々に字の大きさを工夫するようにさせた。児童は、この枠からはみ出して書く過程(Fig.4 参照)を経て次第に枠の中に書けるような大きさの文字に調整してかける

ようになった。生活調べも日記と同様に児童がそれぞれ発表し合うものとした。これは自立活動としての「自分の身体や生活への気づきを高める」とのねらいもあり、その意味でも成果があった。食べたものの項目に、児童が食べた食品の名称が具体的に記入することで、記入した児童自身がその名称をエピソードとともに概念化して定着させることができた。さらにまたその発表を聞いた他の児童の語彙も増え、それらをもとに相互のコミュニケーションも深まり学習活動が活性化していった。

単に、字のなぞりや添削で文字を学ぶよりも、文字が生活に必要であるという本人の自覚を促す機会としてこの学習は、子どもたちに好評であり、毎回生き生きとして取り組んでいた。

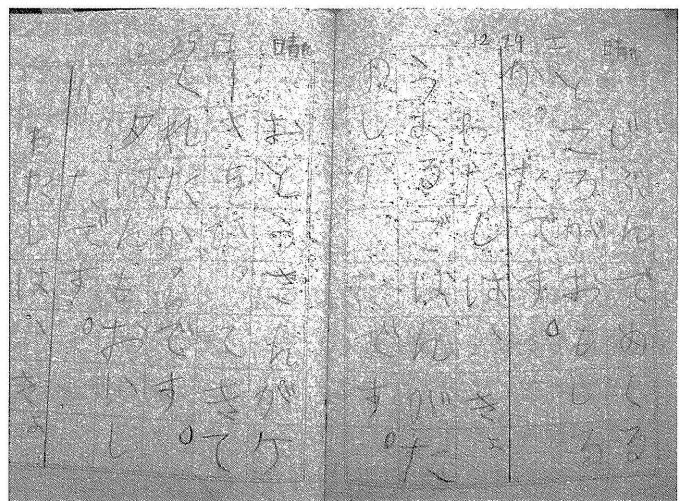


Fig.3 児童が書いた日記

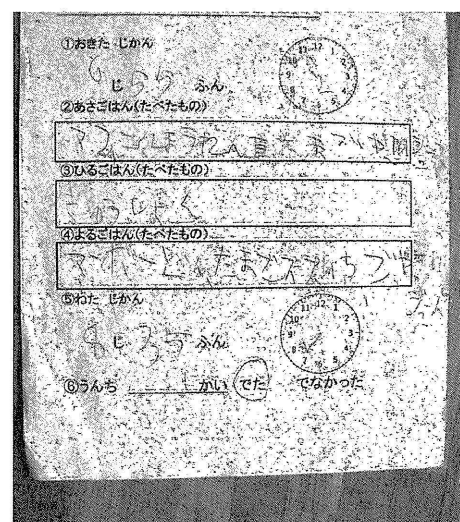


Fig.4 児童が書いた生活調べ

文字がマスからはみ出したり、字の形が大きく崩れたりしても教師側からそれを直すことはせず、読めない字の場合や表記の間違いで本人が直すと自分で判断することを待つようにした。ただし、最初に平仮名を一通り学習するときに、それぞれのひらがなの正しい字形につい

ては、十分丁寧に学習させておき、間違った字を提示してどこが間違っているかをそれぞれ自分でわかるまで繰り返し指導した。

日記や生活調べなどで、自分が書いた間違った字や読みにくい字を見つけた場合には後回しにせず、授業中でもその場で各自直すようになっていった。

(2) 毛筆による文字の学習

「毛筆を使用する書写の指導」は、学習指導要領では「第3学年以上の各学年で行うこと」とされているが、「毛筆を使用する書写の指導」は、「硬筆による書写の能力の基礎を養うよう指導し」とあり、「毛筆を使用する書写の指導」が「硬筆による書写の能力の基礎を養う」ことを肯定している。そもそも平仮名をはじめとした我が国の文字は、毛筆で書き易く出来ており線の太さや方向を理解するためには毛筆の文字は非常に効果的である。特に特別支援学校において肢体不自由児の障碍特性として、「図と地」の区別や方向等の視覚認知に課題のある場合が多い子どもたちの場合には、方向や流れがわかりやすい太さの変化が理解の助けになる場合もある。本事例では、子どもたちの状態によって毛筆の文字を提示して理解を促すことも行った。筆の文字は太くまた、大きく書くこともできるため、視力が弱い児童でも字の形が理解しやすいという利点があった。

また、筆の使用で本事例においては、手指の機能が未発達であり細い鉛筆を握ることが難しい児童でも太軸の毛筆の筆なら持てた。筆に墨を含ませて文字を書く過程で、児童は自分の筆圧を持つ手に直接感じるができるため筆圧の調整のためのフィードバックが容易である。ただし書写をすべて毛筆にせず、あくまで硬筆での学習を基本としながら、2週に1回ほど毛筆で半紙に平仮名2文字を共通課題として児童らに書かせた。書くときの姿勢や筆（筆記具）の持ち方などを子どもたちが自分で確認し意識することができたとともに、自分以外の他の児童が書くところを見る時間を設定し、それぞれがどのように気を付けるかを自分で考えるようにさせた。

毛筆の作品作成時は、子どもたちはそれぞれ2枚ずつ書いた。まず1枚目を書き、(Fig.5 参照) 自己評価のプロセスを経て2枚目を書く。左側の1枚目の作品の文字と右側の2枚目の作品の文字の大きさを比べると、大きくなっているのが明らかである。紙の大きさと文字の大きさのバランスも適切となった。それぞれの児童が自分で作品のよいところを見つけた後、全員でそれ

ぞれの作品を鑑賞した。作品作成時では、教師はその場で手本を書いて見せることはせず、子どもたちは必要に応じて印刷された手本を参考に書いた。1枚目と2枚目のどちらがよかったか、どこがよかったかを作成者が述べた後、他の児童がその作品についてどちらがよかったか、どこがよかったかを発表して (Fig.6 参照) 互いに確かめ合った。これらの活動は、作品作成と必ずセットで行い、ただ書きっぱなしにならないようにした。子どもたちは、「よかった」ところを見つけることで、自信を深め自分の頑張りを自分で認めることができるとともに、そこから、「次にどうするか」ということを自分で見つけることができた。自己肯定感、最終的には自分で自分を認めることができるかであり、そのための機会を継続的に持ったことが児童らの自己肯定感の向上に繋がったと考える。

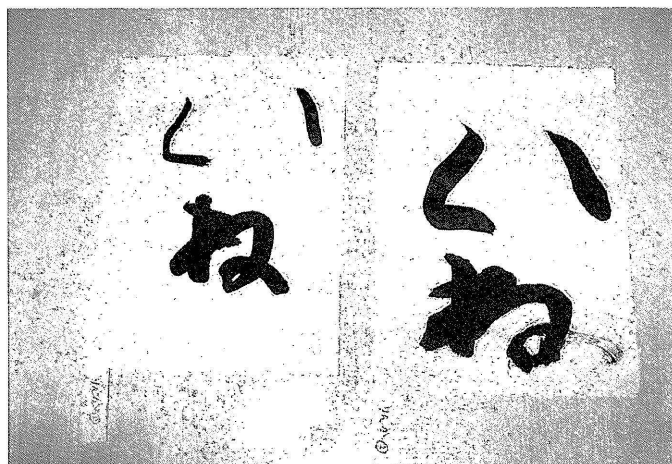


Fig.5 1枚目と2枚目の作品の変化



Fig.6 作品鑑賞の様子

4. おわりに

特別支援学校の指導は、個々の子どもたちの「自立」へ向け、それぞれの可能性を最大限に引き出すため手立てや教材の工夫を行っていくものである。障害による特性に合った指導内容を考えそれを子どもたちの学習に反

映させていくことが必要である。特に肢体不自由児に対する国語科の指導においては、個々の子どもたちの国語力を向上させるために、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並行して積極的に行なわれる必要がある。

それがまた、国語科やその他の教科、自立活動などの学習で育成される表現の手段を支える「基本的な技能（基本的なことが適切にできる技能。以下技能。）」の獲得につながるといえよう。

本事例で明らかとなったのは、「自信のなさ」を「自信」に変える力のある自己肯定感を高めるために、「書写」は非常に効果的であるということである。今後も、これらの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技能を育むための指導の工夫について検討を重ねていきたい。

謝辞

本研究をまとめるに当たり、ご協力をいただいた皆様に深く感謝する。また、本対象児童の保護者のご理解と

ご協力に感謝する。

参考文献

- 林朝子 (2011) 小学校における“書写”のあり方―“書写”に対する学生の意識調査から―・三重大学教育学部附属教育実践総合センター紀要・v.31.p.1-5
- 杉浦宏編 (1998) 日本の戦後教育とデューイ・世界思想社
- 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・
- 文部科学省 (2008) 小学校学習指導要領解説
- 文部科学省 (2008) 国語科編・学習指導要領改訂のポイント（小学校 国語）
- 文部科学省 (2009) 盲学校・聾学校及び養護学校小学部・中学部学習指導要領

**Teaching Japanese (on the following items for penmanship:Shosha)
at special needs elementary school section of education school**

— Focused on teaching motor disability children —

Fumiko KAWANO *

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