

肢体不自由児の書写指導についての研究

— 文字の習得と習熟に関する指導の実践事例報告 —

Instruction on Calligraphy for Children with Physical Disabilities

河野 文子

目 次

I. 問題と目的	5 4
II. 方法	5 5
III. 結果	5 9
IV. 考察	5 9
V. 文献	6 0
謝意	6 0

肢体不自由児の書写指導についての研究

—文字の習得と習熟に関する指導の実践事例報告—

河野 文子

本研究は、肢体不自由児の文字の習得と習熟に関する指導に関する研究である。当校に入学した児童のなかには、就学時に氏名を平仮名文字で書くことができる児童がいる一方、文字を習得する前段階の児童も多い。文字の習得には、そのレディネス獲得のための経験が必要であるが、肢体不自由児の多くは、そのための十分な時間をかけることが難しいためである。筆記具の持ち方や文字を書く際の基本姿勢は、国語科、書写の学習の最初の段階で学習する。本研究グループでは、保護者、本人の希望により参加している児童の全員に対して、学校生活のなかで、肢体不自由児が文字の習得と習熟を行うための効率的な書写指導法を研究した。個々の実態に合わせた様々な工夫を行うことで、児童ら一人ひとりが、確実に文字を習得できた。とくに、平仮名などの基本の文字を習得する段階では、毛筆の使用で、指や手首の筆圧を介したフィードバックによる筆致の認知が可能となり、調節が容易となることが明らかとなった。最近の実践の事例を報告する。

I. 問題と目的

肢体不自由特別支援学校における書写指導は、これまでも多くの学校で行われてきた。東京都特別支援学校文化連盟書道研究会では、総合文化祭において書道作品展を実施している。そこに出品される作品は、東京都内の特別支援学校に在籍する児童・生徒らによって書かれているものであり、障害種別は様々である。肢体不自由特別支援学校に在籍の児童生徒の作品もあれば、知的障害特別支援学校、視覚障害特別支援学校に在籍する児童生徒の作品もある。

これらの作品づくりの過程で、指導者の教師が抱く悩みにはいくつかの共通点がある。それは、指導法に関する問題と、指導場面に関する問題である。書道作品展に出品されるための作品づくりにおける目的は、指導者や児童生徒らによって異なる。よい作品をつくるためのよい指導法とはどのような指導法であるかについて、多くの場合は未だに手探り状態であるという声を聞く。また、どのような場面で、作品づくりを行うのかについても、目的と同様に難しい問題があるようである。具体的には、例えば、国語科の位置づけで行うのか、美術および図工科の位置づけで行うのか、行事の活動として行うのか、また、自立活動として行うのか、という場面の設定の仕方である。それらは、指導者の専門性の問題とも密接に関連する。

他方、日本肢体不自由児協会主催の肢体不自由児・者の美術展では書部門で、書道作品展が行われている。こちらには、全国の肢体不自由児および肢体不自由者の作品が集められ優秀な作品が展示される。東京都内の肢体不自由学校在籍の児童生徒の作品や都内の肢体不自由者の作品もあるが、多くは他の都道府県の肢体不自由児・者の作品である。

このうち、肢体不自由児・者の美術展書部門の作品は、多くの出品作品のうち、優秀な作品を審査員から選ばれた作品であり、いわば、文字を習得した後にさらに習熟した作品であるということができる。したがって、出品作品のすべてが展示される東京都特別支援学校総合文化祭書道作品展とは、目的が異なり、双方の目的のどちらも非常に重要である。ちなみに当校の児童は、毎年肢体不自由児・者の美術展書部門において特賞を受賞している。平成30年度第37回肢体不自由児・者の美術展書部門でも、1名の特賞都知事賞の受賞者と2名の佳作賞入賞の受賞者を出すことができた。

肢体不自由児の多くは、文字の習得において多くの課題がある。脳性麻痺などにより、上肢の機能に困難のある場合だけでなく、二分脊椎などにより、下肢の機能に困難がある場合、また、筋疾患などにより体幹保持が困難な場合などである。この他にもさまざまな疾患が原因となって、文字の習得において課題が生じる。筆記具を正しく持つことができなかつたり、正しく運筆できなかつたり、書くための姿勢を保つことができなかつたりするといった課題である。児童にとって自分が書きやすい姿勢が、外見上そうでない場合も多い。(写真1参照)しかし、これらの機能的な課題以外に、視覚認知や空間把握の困難により、文字習得のための情報を正しく得ることが難しい場合が、比較的多く見受けられる。このような児童に、就学時から手書きで文字を習得させることの是非については、さまざまな考え方があっても事実である。とくに現代はICTの活用により、筆記具ではなく代替機器を使用することで、文字を習得することを目指すべきであるという考え方もあり、実際に入学時からそれを望む保護者も少なくない。また、宇野彰(2007)の『こころとことばの発達と障害』では、知的発達に問題がなくとも読み書きだけが困難な状況や、書いて覚えられない、形がわからないこともあるが、記憶ができな

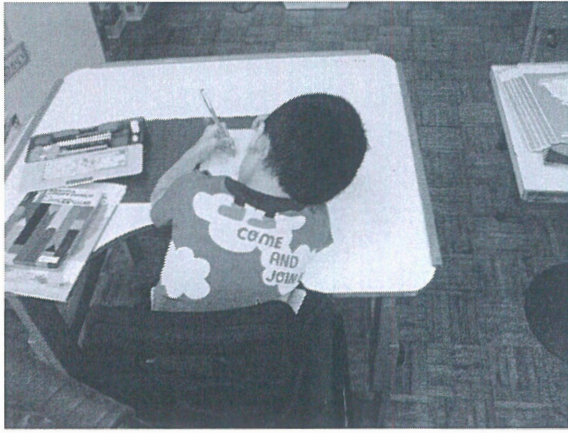


写真1 書字の姿勢A

いこともある、さらに、読みは文脈で読めるが書く方では間違えるといった、発達性読み書き障害（発達性ディスレクシア）について、その支援の可能性を示唆している。肢体不自由の子どもたちに文字を指導する際にも、正確なアセスメントにより多角的に児童の実態をとらえていくべきである。近年では、文字を習得する方法やそのためのトレーニングに関して、多くの研究がなされている。

それらの動きのなかで、本研究グループでは、ほぼすべての児童に対して、筆記具による手書きによって文字を習得させる指導を行ってきた。そして、すべての児童が文字を習得することができている。さらに、単に文字が書ければよしとするのではなく、より正しい整った文字にするための習熟を目指して指導を行った。それは、不完全な文字の習得では、それぞれの児童の今後にとって決してプラスの意味をなさない。整った文字の習得について、大貫思水（1972）は、「用美一致」として、「誰にでも読めて、実生活で使える字を書くこと」を指導の基本として示している。文字は、コミュニケーション手段の重要なひとつであり、「字は体をあらわす」という言葉通り、それぞれの個性である。文字を習熟しその個性を磨くことは、個々の児童の自己肯定感を向上させることにつながると考えるからである。

ところで、「整った文字」を書くために、素質の有無が問われることがある。「書でいう素質」について、山下景雲（1994）は、「その人の生き方、生活する態度、ものの見方といったもの、それをその人の素質とする」と述べた。また、練習方法に関して、「精習主義」として、「やたらとたくさん字を書くのではない」とした。このような考え方から、児童らへ対して、少ない練習量および時間で無理のない方法での「整った字」を書くための指導法を目指していく。

本研究は、肢体不自由児への文字の習得及び習熟を目指した書写指導を通じて、それらの実践事例を検証し、さらに効果的及び効率的な書写の指導法の開発を行うために重要な要素について考察することを目的とする。

ただし、小学校学習指導要領 国語では、第3学年の「知

識及び技能」の（3）「我が国の言語文化に関する次の事項を身につけることができるよう指導する」として、エの（ウ）に、「毛筆を使用して点画の書き方への理解を深め、筆圧などに注意して書くこと。」として、毛筆による指導が記されている。しかし、本研究グループでは毛筆の使用を第1学年から行って児童ら理解を深めることとした。

Ⅱ. 方法

1. 対象児

肢体不自由特別支援学校小学部在籍児童17名

2. 期間

20XX年4月～20XY年3月（12か月）

3. 主な場面

- ①国語科及び自立活動の時間の指導での指導
- ②余暇活動での指導他
- ③その他

4. 内容

（1）基本の指導の流れ

基本の書写（毛筆）の指導の流れは、以下の通りである。

①書写の時間の約束

まず、①の約束とは、書写の時間の児童と指導者との約束であり、そのことを守ることが書写の時間に参加するための前提の条件であるとしている。それは、「勝手に用具や道具を触らない」ということである。「勝手に」とは、教師の話を聞かずに「自分勝手に」という意味である。書写（毛筆）の学習では、とくに墨や筆を使用するため、手に墨が付着すると紙や服、机などその他のものが汚れる可能性が高い。指導としては、墨の感触や匂いを楽しむという目的で意図的に墨を触る場合もありえるであろうが、「勝手に」は触らないということ为原则とする。それは、「書くこと」に集中できる環境を整えるためである。

②用具の名前、配置

次に②の用具の名前とは、下敷き、文鎮、硯、半紙、そして筆の名称を声に出して言うことで、確かめる。半紙は、表と裏を確かめて下敷きの上に置いて、上部に文鎮を載せる。表「ツルツルしている方」、裏「ザラザラしている方」は、言葉で説明するとともに、必ず児童に触れさせる。指先で触れることだけで不十分である場合には、頬や額等に紙を触れさせて確かめる場合もある。

墨汁や墨は書く直前に硯や墨池に入れて確かめる。先に墨汁を入れると、触りたくなくなってしまったり、こぼし

てしまったりしやすいからである。

③姿勢

半紙を下敷きの上に置いて、「体のまんなか、紙のまんなか」と言いながら、その半紙の真中に自分の体の中心が来るように座るようにさせる。

④筆の持ち方

筆の持ち方は、筆を机に置いてそれを親指と人差し指ではさんで持ち中指を筆に沿わせるのが、基本である。難しい場合は、児童がそのようにしようとしているところの持ち方で十分である。児童それぞれの持ちやすい持ち方や、書きやすい持ち方は、児童の実態によって異なるからである。また、障害の状況によって、手や指で筆を持つことが難しい場合には、筆ホルダーを手や指に装着して筆を持つこともある。また、手指で筆を持つことが困難な際には、頭にベルトを巻いてそれに筆ホルダーを付けて筆を持つ。また、同じく手指で筆を持つことが難しい場合には、筆ホルダーを口にくわえて書く場合もある。(写真2)



写真2 筆ホルダーを使って

⑤空書き

空書きは、筆を持って墨を付けて書く前に、一度筆を置き、利き手を使って大きく課題の文字を空中で書く。筆ホルダーの児童はホルダーごと空書きをする。体の大きな動きで文字の形を確かめるとともに、体を起こして書く姿勢を整える。この空書きは、毛筆の場合だけでなく、硬筆の場合にも有効である。

⑥横画(横ぼう)から縦画(縦ぼう)

横画は、多くの児童にとって、縦画より比較的書き易いので、初めて書く場合を含めて、書くことの準備体操としても有効である。始筆と終筆を意識させることが大切である。どちらから筆を入れるのかを確かめさせ(右利きでも左利きでも多くの場合筆先はやや左向きである)、筆を止める終筆で軽く押さえて筆を紙から離すこと

も気をつけて言葉をかける。

⑦止め、払い、はね(好きなひらがな)

次に、児童に自分の好きなひらがなを書くように勧める。多くの場合は、自分の名前の一文字目であることが多い。止め、払い、はねに気を付けて書くようにさせる。

⑧題を決め、作品づくり

作品づくりであるが、展示会の出品作品である場合を除いて、題を決めて全員同じ題で書かせた。⑨の鑑賞の時に比較しやすい。作品は、清書を2枚仕上げる。

⑨鑑賞

最後の鑑賞では、それぞれの作品のどちらがよいか、どのようによいかについて自ら述べさせた後、児童それぞれに鑑賞させる。悪いところ探しではなく、必ずよいところを探し褒め合うようにさせる。(写真3)



写真3 作品鑑賞

このように、肯定的な評価をすることに慣れることで、これらの活動の楽しいイメージを定着させる。

実は、この最後の鑑賞が、次の活動への準備となっている。

(2)文字指導の実際

第1学年の児童7名に対して、国語科の書写の授業で書字を行った。まず、平仮名と片仮名の習得の過程で筆記具の持ち方や姿勢の指導を行った。以下、その事例について報告する。

筆記具をそのまま持つことが難しい場合には、ホルダー等を用いて指の位置を固定しやすいようにした。

親指と人差し指、中指で持ちにくい場合には、薬指や小指も使って持たせたり、親指と人差し指と小指で握るように持たせたり等の工夫をした。自力だけで保持し続けることが難しい場合には、無意識的に筆から手が離れたときに備えて、手首や肘を下方から軽く支えるようにした。

姿勢は、車いすおよび座位保持いすに安定して座り、両足の裏をできるだけ床につけて自身を支えることを意識させた。また、車いすの足台の部分を上げて足裏が付くようにした。また、姿勢を起こして書くために、斜面台を使用して、書く面と鉛筆との角度をとるために倒す角度を調節する等の工夫をした。(写真4及び5参照)



写真4 鉛筆ホルダーと斜面台の使用



写真5 鉛筆の持ち方

筆記具の先を確かめようとのぞき込む形で、上体を右や左に傾斜させがちである。(写真1参照) その都度上体を左右に傾ける必要がないように、筆を予め左または右に若干倒して持つように注意したところ、上体が傾かなくなった。(写真6参照)



写真6 書字の姿勢 B

書字の最初は、扱いやすいように軟らかめの鉛筆で2Bくらいにする児童が多かった。最初は、軟らかめの芯の太めの鉛筆の方が書きやすい。

いろいろな筆記具を試して子どもたちに握りやすいものを選択し、太軸の鉛筆や断面が三角形等の鉛筆を用いての硬筆での指導を行った。筋力が弱いと、筆圧の調整が難しい場合には、6Bなどの極軟らかい鉛筆が書きやすい。また、どうしても鉛筆での硬筆が難しい場合には、鉛筆に固執せず、初期からフェルトペンや筆ペンを持たせて指導したところ、すぐに書けるようになって、その後鉛筆でも書けるようになった。柔軟な方法で指導する必要がある。

筆記具によって、筆圧のフィードバックの強さが異なる。硬いものほど、フィードバックが理解しづらい。逆に軟らかいほど、フィードバックがはっきりする。軟らかい筆の先の弾力を利用し、線の太細等を調整できることに気づくことで、特に筆ペンや小筆などで書くことにより、筆圧の調整をうまく行うことができることが多かった。

また、文字を書くことにまだ慣れていない児童に対しては、最初は文字ではなく好きな食べ物や動物等の絵やぐるぐる、模様等を書かせた。それらに色付けする形で塗り絵を積極的に取り入れて、筆記具を使う時間を十分に与え、それぞれの筆記具の使用に慣れさせた。(写真7参照)



写真7 塗り絵の様子

(3)親子書道教室

本研究グループでは、前述した通り、余暇活動での指導による作品づくりも行った。平成29年度では、夏、冬、春のそれぞれの休業中に計3回、平成30年度では、夏季休業中に第1回親子書道教室を実施した。保護者と児童、それぞれペアになって、作品づくりを行うものである。筆を持つ児童の応援および介助を保護者に行っていただき、どのようなサポートが有効であるか、どのような児童の特色があるか、を考えていただく機会とするためである。今年度は、延べ14組の親子が参加した。半切の2分の1の大きさの紙に大筆で書くため、日ごろの書写の課題を半紙に書くのとは異なる。題は何を選んでもよいとあって、親子で事前に話し合ってきたり、当日話し合ってきたり、話し合いもなく児童が決めたなど、それぞれであった。

作品に、作成風景の写真を貼付することになっているため、それぞれの親子同士で協力し合っているという場面も多く見られた。周りの友だちや保護者の様子は、書道の作品づくりだけでなく、今後の生活の上での親子の関わりの上で、とても参考になったとの声が多かった。

(写真8, 9, 10参照)



写真8 親子書道教室の様子



写真9 親子書道教室の作品



写真10 親子書道教室での山下景雲先生

(4)外部団体との連携

本研究グループでは、日本書学館故山下景雲先生のご協力によって、専門的な書写指導の機会を得て以来、一般の学生書道誌『学生書心』へ競書作品を送付し続けてきた。その結果、平成19年以来『学生書心』により、現在(平成30年10月現在)段位・級位を得た児童の延人数は43名である。現在のところ(平成30年11月1日)最高位は3段である。また、春の親子書道教室で作成した作品を全国学生書道コンクールにも毎年出品して入賞している。このような機会は、非常に貴重であり、今後も積極的に活用していく必要があると考えている。

(5)通級による地域支援

通級による地域支援でも、書写の指導を行っている。通級による地域支援での書写の指導とは、日ごろ通常学級に通学する児童が、月に数回集まって一緒に学習する

場である。気のおけない仲間同士、楽しんで取り組むことができ、肩の力をぬいて書字を行うことで、リラックスでき、字形も整えられることが期待される。また、教科指導として、在籍校での国語科（書写）の学習での不足を補うための学習として、自立活動の面で、個々の困難を克服するための学習として、個々の目標を設定して行っている。

Ⅲ. 結果

このように、肢体不自由児への積極的な文字習得および習熟を目指す書字指導を実施したところ、以下のような結果であった。

1. 児童の実態に合わせた工夫

まず、視覚認知の困難がある児童では、線と線が交差し、また交差点が複数になることで、文字全体の形の認識が難しくなる場合が多かった。また、ムスビの場合にはムスビの始まりと終わりがどのようにくっついているのかを認識することが難しい実態があった。

このような困難に対応するため、最初に交点が少なく、ムスビの少ない文字から文字の指導を行った。それにより、複雑な文字を書くためのレディネスを効率的に養っていくことができた。

また、1画ごとに書き方が変化するため、手本は静止している状態よりも動画、また動画でありかつその都度停止できるものが望ましい。さらに、手本を見ながら同時に書くことは難しい点に留意する必要があることが明らかとなった。

児童によっては、1画ごとに赤、青、緑、黄色等のように線の色を変えて指示する方が見やすいこともあるが、児童によっては、多くの色を用いることで混乱する場合も多く見受けられる。

教師が、「いーち、にーい、さーん、し」等声を出して利き手の腕を伸ばして大きく空書きした後、児童にもそれぞれの上肢を伸ばして同様に行わせる活動は、1つずつの文字を書くリズムや左右を正確に行えるよう、体で確認させるために非常に大きな成果があった。視覚的な情報だけでなく、聴覚的な情報を提示することが効果的な場合もある。「いーち、に」など、1つひとつの画の形状に合わせて掛け声を付けるなどの工夫をしたところ非常に有効であった。

2. よりよい指導法の検証

文字習得を効率的に行う指導法として、桂聖および伊藤紗戀（2012；2015）『なぞらずにうまくなる子どものひらがな練習帳』、『なぞらずにうまくなる子どものカタカナ練習帳』における言葉によるメソッドを参考にした。

子どもたちの生活に密着した言葉を添えての活動で、従来のなぞり書きによる文字習得から、なぞり書きをしなくても、文字の形状を理解できる方法である。肢体不自由児の生活経験や語彙の少なさの課題があったが、簡潔な象徴的な情報提示の有効性の点で大いに示唆を得た。

たとえば、むすびの形に着目させて、「貝」の形という意識で、むすびの線の部分を「貝」の周りを廻って書くという言葉かけを行なったところ、「ま」や「は」のむすびの形を認識して正しく書くことができた児童が増えた。その「貝」の向きを縦向きにすることで、「す」のむすびも正しく認識できて、しっかり書くことができた。線より面、抽象的なものより具体物の方が形を捉えやすい場合もあることが明らかとなった。教師が児童の状態をその都度確かめて、最も効果的な情報提示の方法を適切に行っていくことで、児童も自分で自分の成果を確かめ評価し書くことを肯定的に捉え、書字そのものを楽しむことができるようになったといえるだろう。

また、教科書の多くは平仮名のア行カ行サ行等の50音順が一般的であるが、視覚認知に課題のある児童では、交点やむすびの形の数、はねや払いの方向など、文字を書くのに必要な情報の量に着目し、文字の形の理解を進めていきつつ並行して50音順の理解へと導くのが効果的であった。50音順の基本的な理解は、辞書や古文（歌留多等）の等高学年以降での幅広い学習に必要となる非常に重要な力と考える。

Ⅳ. 考察

これまでの肢体不自由児への書写指導によって、困難だと思われがちな場合でも、指導法さえ工夫すれば、上肢機能を児童の意志によって調整することが可能であることが明らかとなった。また、「書くこと」の目的が明確になって、それが「快」の経験につながることで、児童らは積極的に取り組むことも明らかとなった。

障害種によって、筆圧の調整が難しい場合でも毛筆を早期に用いることで、フィードバックにより、筆先に加える力の加減を行うことができ、その調整力が、硬筆の場合でも継続することも多くの事例で示された。

これらのことから得た知見を肢体不自由児以外の障害種の児童らや、小学部以外の年齢の生徒らの書字指導に活かしていく方法の連携による研究に取り組み3年が経過した。この成果は、日本特殊教学会および日本発達障害システム学会大会において、「肢体不自由教育と知的障害教育の連携による学習障害のある生徒に対する書字指導」として発表を行ってきた。知的障害教育の連携では、キャリア教育の視点から価値づけし、就業技術科の高2～3年の発達障害や軽度の知的障害のある生徒への指導に活用した。

本研究と「肢体不自由教育と知的障害教育の連携による発達障害のある生徒に対する書字指導Ⅱ、Ⅲ」の研究により、発達障害や軽度の知的障害のある生徒へ肢体不自由教育における書字指導の指導法を活用することにより生きる力が育成されることが分かった。また、障害種や年齢が違っていても、課題やそれに対応する指導法は共通することも明らかとなってきている。今後とも、肢体不自由児への書字指導を行って事例を収集して検証しつつ、これらを基礎研究とし、他の障害種別の児童・生徒らの指導に活用できるような指導法としていきたい。

さらに、さまざまな視点からの実践・検証を重ね、よりよい指導法の開発を積極的に進めていく所存である。

これら書字指導により培われた力は、基礎的な国語力となって、子どもたちが国語科以外の他教科での学習を進めることを支える生きる力となる。

V. 文献

- ・大貫思水，初級習字教室，金園社，1972
- ・大貫思水，小学生の習字 一，二，三年生，金園社，2013
- ・大貫思水，小学生の習字 四，五，六年生，金園社，2013
- ・大貫思水編者，大貫良夫監修，楽しく学ぶ初めての書道，金園社，2014
- ・桂聖，伊藤紗戀，なぞらずにうまくなる子どものひらがな練習帳，実務教育出版，2012
- ・桂聖，伊藤紗戀，なぞらずにうまくなる子どものカタカナ練習帳，実務教育出版，2015
- ・文部科学省，学習指導要領 国語編，2017
- ・宇野彰，こころとことばの発達と障害，永井書店，2007
- ・山下景雲，独習書道入門 基礎練習と速成上達法，永岡書店，1994

謝意

本研究グループの研究に、快く御協力いただいた児童及び保護者の皆様に、深い敬意と感謝の念を表します。

また、平成17年から長期にわたって本研究グループの研究に関し御助言を賜り、本年4月に急逝された日本書学館山下景雲先生に、深い敬意と感謝の念を表すとともにご冥福をお祈り申し上げます。