

コミュニケーション発達支援について

The research of Communication of Growing support

河野 文子

目 次

| | | |
|-------------------------|------------|----|
| 肢体不自由児への書写指導実践事例3 | 河野 文子..... | 48 |
|-------------------------|------------|----|

肢体不自由児への書写指導実践事例3

河野 文子

1. はじめに

肢体不自由児の中には、上肢機能の困難性ゆえに手指の巧緻性が低く書字が困難な子どもがいる。また、上肢機能に大きな障害がなくとも、認知特性の問題で書字が困難な子どももいる。多くの特別支援学校において、書字を円滑に行うための指導が行われている。自立活動の時間の指導として行われる場合はもちろんであるが、教科の学習を効果的に行うためにも、書字の学習はとても重要であると考えられる。

障害者や高齢者への支援における書字の有効性が、多くの研究者によって発表されている。多くのリハビリ技術者によって、臨床的に訓練として行なわれている書字（以下「書字訓練」）は、失語症や認知症の治療として大きな成果が挙げられている。このような「書字訓練」と、教育の場で学習としてなされる書字（以下「書字学習」）とは、その内容と目的が異なる。しかし、また、双方が連携して行なわれたことにより、大変素晴らしい成果がもたらされた事例も筆者は経験した。

本研究は、以下の仮説による。筆者はこれまで知的障害児や肢体不自由児に書字を指導した経験から、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、上肢機能自体の障害の場合の他、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のではないかと考えた。さらに、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していく。したがって教師が、そのプロセスでの適切な支援をすることで、子どもたちは円滑に書字学習を行うことができるのではないかと考えた。また、書字において、毛筆は硬筆より文字表現の学習が容易であることから毛筆を中心とした書字学習を行なうことが有効であると考えた。

筆者は、昨年度、週1時間、通年（20分授業または40分授業）で、自立活動の指導として「毛筆を中心とした書写指導」を行った。また、国語科（「言語領域」）の書写指導として、小学部5～6年を対象として2時間×5回で毛筆を中心として授業を行った。さらにまた、余暇活動として、希望者の児童と保護者が参加して親子書道教室（年間2回）を実施した。親子書道教室については後に述べる。

今回の研究では以上のいくつかの事例の中で、子どもたちが毛筆を中心とした書字学習としての書写学習（以下「書写学習」）を行っていくプロセスとそこでの支援を整理して、それぞれの場面で適切な支援とはどのようなものであったかを検討したい。そしてこの支援の流れをもとに書写指導として、どのような指導計画のもと効率的な学習を行うことができるかを明らかにしたい。

2. 書写指導の方法

1) 対象児

特別支援学校小学部に在籍の準ずる教育課程の学年相当の教科学習を実施している肢体不自由児及び小学校に在籍の肢体不自由児を対象とした。

2) 指導期間及び指導内容

特別支援学校在籍の児童では、平成15年度から平成21年度、自立活動の時間に書写指導を行った。

また、本校小学部在籍の児童では、平成20年度から平成21年度、通級指導の時間に月に約2回各40分間の書写指導を行った。

国語の教科学習としての毛筆による書写指導は第3学年からであるが、書字において、毛筆は硬筆より文字表現の学習が容易であるため、低学年次から試行的に毛筆による書写指導を実施した。

(1) 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。）

(2) 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）

3) 指導経過

- ①始筆や終筆などの位置や配置のヒントをことば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主に低学年で自己評価が難しい場合は、自己評価の項目を繰り返し示して、自己評価の表現方法を理解できるように支援した。
- 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) その他

- ①墨付のタイミングは、必要に応じ教師が支援した。
- ②自助具を作成して使用した。
- ③最後に完成作品を前に並べ掲示し、全員で鑑賞した。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制作順を記録した。

3. 書写指導の結果

1) 児童の経験（学習の機会と関連）

肢体不自由児の書道の学習の経験をする機会は、環境や条件など大変限定されている。本校小学部には、保護者の送迎付きで近所の書道塾に通う児童も若干いる。しかし、ほとんどの児童は訓練の時間が必要であったり、通学に時間がかかったりして日常的に多忙である。書道に限らず、習い事の時間が確保できない場合や送迎することが困難な場合が多い。

そのため、多くの場合学校での書写学習の際に初めて経験することになるわけである。しかし、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、同じ児童であっても、その年度によって書写学習の時間の持ち方は異なることもある。ところで、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ことから、筆者は以下のように経験量から児童を①経験の少ない児童 a 群、②比較的経験の多い児童 b 群の 2 群に分けて分析した。

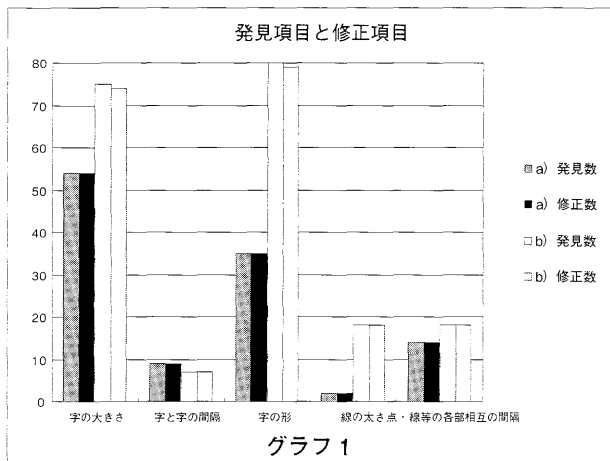
まず、指導した肢体不自由特別支援学校在籍及び、小学校在籍の肢体不自由児のうち、学習の機会が不規則な場合及び短期に集中して学習の機会がもたれた場合の児童を①経験の少ない児童 a 群とし、月に 2 回及び週に 1 回等年間を通じて定期的に学習の機会が持たれた場合の児童を②比較的経験の多い児童 b 群とした。そして、a 群と b 群それぞれのうちの各 80 例、計 160 例（ただし事例数は延数）が、1 枚目を書いた後の自己評価を経て 2 枚目を書いた際にどのように修正できたかについて比較分析した。以下はその主なものである。

①書写学習の経験の少ない子ども群 (a 群 .n=80) と比較的経験のある子ども群 (b 群 .n=80) との比較

「自己評価の 5 項目」間の差異についての検討

前述の通り、自己評価の 5 項目を 1 から 5 の通りとした。

1. 字の大きさ
2. 字と字の間隔
3. 字の形
4. 線の太さ
5. 点・線等の各部相互の間隔



全体的に見ると、第一に、グラフのように発見項目数でも修正項目数でも a 群と b 群では、「字の大きさ」、「字の形」、「線の太さ」のそれぞれの間に明らかな差異がある。発見項目数も修正項目数も a 群と b 群ともほぼ同数なので、発見したものは修正ができていくことになるが、a 群と b 群の「自己評価の 5 項目」の発見項目数（修正項目数でも同数なので同様となる）を比較検討するとグラフから b 群の方が高い傾向が読み取れる。X₂検定を遂行し両群間に差異があるか確認したところ、5%水準で有意差があった。(X₂=12.9, df=4)そこで、5項目のどの間に差があったか調べたところ、a 群と b 群の「自己評価の 5 項目」のうち「字の形」、「線の太さ」の項目において a 群と b 群に 1%水準で有意差があり、それぞれの数値から b 群の方が明らかに多いことが判明した。すなわち、書写学習の経験の少ない子ども群 (a 群 .n=80) と比較的経験のある子ども群 (b 群 .n=80) との比較をすると、「自己評価の 5 項目」の発見項目数において、経験のある子どもの方が「字の形」、「線の太さ」を明らかに区別できていることが示唆されたのである。

そこで、第二に、「自己評価の 5 項目」の発見項目数において、それぞれの 5 項目間での差異を検討することにした。まず、比較検討しやすいようにデータを百分率 (%) に変換して、各群内の順位を付けた。ただし、同数値には中間位を付けた。

その結果以下の表 1 の通りになった。

表 1

| | a 群発見数 | 順位 | b 群発見数 | 順位 |
|--------------|--------|----|--------|-----|
| 字の大きさ | 67.50% | 1 | 93.75% | 2 |
| 字と字の間隔 | 11.25% | 4 | 8.75% | 5 |
| 字の形 | 43.75% | 2 | 100% | 1 |
| 線の太さ | 2.50% | 5 | 22.50% | 3.5 |
| 点・線等の各部相互の間隔 | 17.50% | 3 | 22.50% | 3.5 |

両群では、百分率からも分かるように順位は明らかに異なっていた。各群内を比較してみると、書写学習の経験の少ない子ども群では、「字の大きさ」「字の形」「点・線等の各部相互の間隔」「字と字の間隔」「線の太さ」の順位で発見数が少なくなる。この順序で自己評価が困難になっていくということもできる。他方、書写学習の経験が比較的ある子ども群では、上位から「字の形」「字の大きさ」「線の太さ」と「点・線等の各部相互の間隔」は同順位「字と字の間隔」となる。自己評価の順位も異なっているので、困難の度合いも異なることが示唆される。

ただし、両群を比較すると b 群の方が%の値が高いので困難の程度は相対的に低いことが理解できる。これらのことから、経験の少ない子どもたちに対しての指導内容（「線の太さ」「字と字の間隔」などを中心にする）

と比較的経験のある子どもたちへの指導内容（「線の太さ」「字と字の間隔」「点・線等の各部相互の間隔」）はやや異なり、工夫すべき点や配慮事項もやや異なることが示唆される。

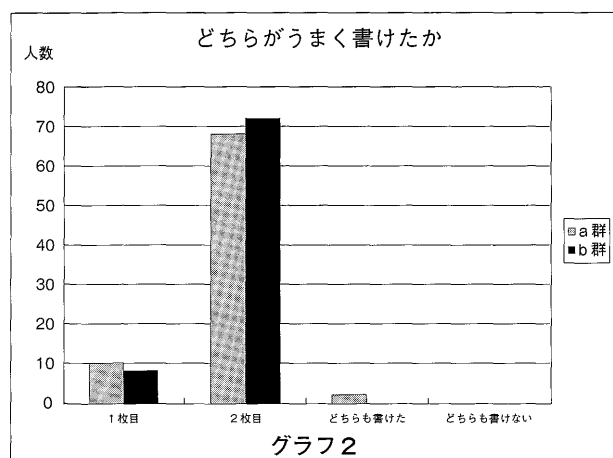
肢体不自由児に特有の視覚や認知の困難さに由来することを考えると、その教育的意義は高いものと考えられる。逆に、子どもたちが発見した順位に基づき指導内容を考えることもできるだろう。

②どちらがうまく書けたか

どちらが上手く書けたかは、1枚目より2枚目が明らかに上手く書けたと子どもたちは、両群とも判断していることが、以下の表2やグラフ2から理解できる。このデータは、統計的な検定は必要ないほど明白である。

表2

| | 1枚目 | 2枚目 | どちらも書けた | どちらも書けない |
|----|-----|-----|---------|----------|
| a群 | 10 | 68 | 2 | 0 |
| b群 | 8 | 72 | 0 | 0 |



③発見した個数と修正した個数

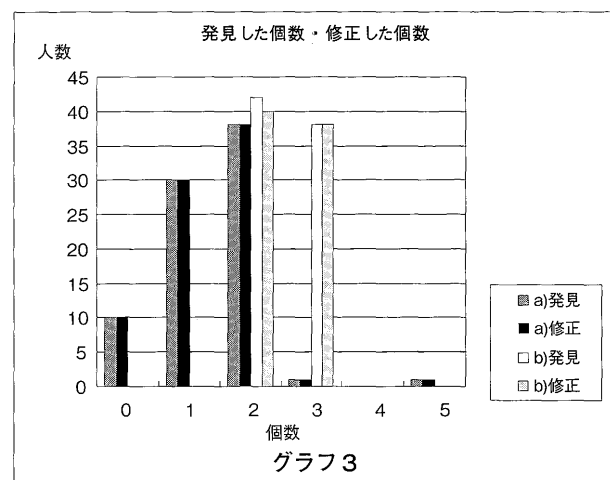
発見した個数と修正した個数については、両群とも、発見したものは、ほぼ修正できていることが明らかである。そこで、両群の発見した個数についてだけ、検討する。発見した個数は以下の表の通りであるが、a群では発見個数が少ない方に偏っているのに対して、b群では複数個以上に偏っているのので、両群の総発見数を算出して、統計的に差異があるか調べた。

表3

| | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 発見総数 |
|----|----|----|----|----|---|---|------|
| a群 | 10 | 30 | 38 | 1 | 0 | 1 | 114 |
| b群 | 0 | 0 | 42 | 38 | 0 | 0 | 198 |

直接確率計算をした結果、b群の発見総数が1%以下の水準で有意に多いことが判明した。このことは、書写学習の経験が多い子どもの方が発見しやすいことを示唆しているが、この事実は筆者の経験的知と合致している

といえる。



以上から、

①1枚目の自己評価を確認し、自分で修正しようとすることから、ほとんどの児童で1枚目より2枚目の方がうまく書けていた。

②学習の機会が不定期な場合や短期に集中してある場合の、問題解決プロセスの経験の少ないa群と、月に2回、週に1回等年間を通じて定期的にある場合の、比較的問題解決プロセスの経験の多いb群では、経験の多いb群の方が、「字の形」「線の太さ」を含めたより多く修正の必要な個所を見つけて修正できる児童が多い。

③書写学習における問題解決のプロセスの経験は、学習の機会の持ち方に直接関係していると考えられる。

2) 児童の経験（学習の様子との関連）

①経験の少ない児童

書写学習の機会が不定期な場合や、短期に集中してある場合では、そのイベント性により意欲的に参加できたが、作品作成の際自己評価ができて、次の紙に反映できない場合が多く見られた。満足できる完成作品までの枚数も、一作品1～2枚という児童がほとんどであった。短期に集中することから、タイミングがあつてうまく書ける時もある半面、自己満足に終わって完成としてしまう傾向があつた。慎重な性格の子どもの場合は、楽観的に満足できず、悩んでなかなか完成できないこともあつた。

②比較的经验の多い児童

月2回等定期的に書写学習の機会がある児童では、回を追うごとに、一画又は、1枚書き上げるところで、ほぼ全員が、即座に自分で具体的な自己評価を行い、次の紙ではその部分を確実に修正することを繰り返し、数枚目には自分が満足できる作品を完成させるに至った。前回の作品の長所と短所を自己評価し、確実に次の作品の反映できるということが、経験により強化されているので、完成度が高く比較的に優れた作品を制作することが多い。

3) 基本操作（紙の扱い方、筆づかいなど）

①経験の少ない児童

最初にしっかりと学習できると比較的に定着し、忘れてい

でも簡単な言葉かけで、すぐポイントを思い出して自分で直すことができた。

②比較的经验の多い児童

上記のようにしっかり覚えている児童もいる反面、自分の癖も出てきやすいので、基本操作を正しくできない児童もいた。しかし、言葉かけでその場で修正することはできた。

4) 配慮点(教師の支援及び配慮)

指導の初期に、横画と縦画を書かせる際、自己評価の5項目①字の大きさ、②字と字の間隔、③字の形、④線の太さ、⑤線・点などの各部相互の間隔を自己評価のポイントそして教師が明示し、自己評価のプロセス学習を行なえるよう配慮した。

個々の児童が自己評価し、自己の作品について、なおすべきところとうまくかけたところを具体的に確認し易いようにした。

縦横の長さが等しい正方形のマス目に、字の各部の長短を考えながらバランスを取りながら字を書き入れることは、ノート学習で経験している児童が多いことから、半紙を正方形にカットして大きなマス目とした。さらに、その白い半紙を黒い下敷きの上に置き、書く場所を一層明確にした。

さらに、また、縦横に三等分し、九つの小さな正方形に区切り左真ん中右、上真ん中下の位置の目安とした九つの部屋シート(以下、補助シート)を、半紙と下敷きの間にはさんで使用し位置の目安とした。特に毛筆に慣れていない場合でも、このシートを半紙の下に敷き、2本横画を書くと、特に指示をしなくても、薄く見えるシートの横線2本を目安にして書く場合がほとんどである。当然、位置のことはあまり気にしなくてもよくなるので、送筆に集中することができる。実際の学習場面では、学習の初期、筆を持って初めて書く際に、「横棒2本」の課題で、始筆、送筆、終筆の基本のみを提示した後、各自書かせるとほぼ100%の児童が1本目より2本目の線をうまく書くことができた。

自己評価のプロセスの最も単純な経験を行わせることで、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に自信をもって、この経験を繰り返そうとすることができた。

4. 考察

以上のことから、経験の少ない児童と比較的経験の多い児童で、作品づくりの過程に違いがあらわれたのは、自己評価のプロセスをしっかり学習できているかどうかによるものと考えられる。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やっているものであるが、それが難しい場合や不十分である場合もある。ただし、多くの場合障害の状態や認知の程度に関わらず、何らかの自己評価を行っている。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、ここはこうの方がいい」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。「ここはこうの方がいい」という指示は、多過ぎてもよくない。むしろ、子どもに気付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。

書字動作は、自分で字を書くために自身で体の動きを調節することが必要である。この調節の経験を繰り返すうちに、障害の改善・克服等を目指すための自身の体の気づきが生じる。自立活動としての書写学習では、自身の体の課題を自覚し、自身に合ったコントロール方法を知り、その体得に取り組むことがその目標となる。

子どもたちが自らの経験の中から自分で気付くこと、この気づきこそが、すべての学習の基となる。

したがって、それぞれの機会積極的にこの「気づきのプロセス」を促し育てることが可能となってくるのである。

5. 親子書道教室での書写指導実践事例

平成19年度春、平成20年度春と夏の計3回、本校小学部の児童を対象に親子書道教室を実施した。自立活動や国語科の授業で毛筆での書写学習を経験した児童である。休業期間中の日の午前中120分行った。指導の内容と経過は以下の通りである。

(1) 児童の実態

漢字学習には大変意欲的に取り組んでいる児童らである。日頃の授業でも書写学習に対して積極的であった。

対象児童は、状態の程度の差はあるものの、脳性麻痺による上肢及び下肢の機能障害がある。また、学習での動きのぎこちなさが見られ、力の加減や方向の調整が不得意である。

一方、全員指で筆記用具(鉛筆)を握っての書字が可能である。子どもたちの中には自身で強い緊張をコントロールしながら書くため、書く速度が遅い児童もいる。また、上体を起こしバランスをとり続けるなどの書字姿勢を自身の力のみで一定時間、保持することが難しい児童もいる。以下指導内容とその経過である。

(2) 親子書道教室の目的

書道は、書写学習として学校では自立活動や国語科での学習として以外に、芸術の一分野として、高等学校では、音楽、美術と並んで一教科となっている。また、余暇活動として、学校教育のみならず、生活を豊かにするものとして年齢性別を問わず多くの人々が書に親しんでいる。

ところで、前述した通り「書くということ」は、それ自体がとても意義のあることである。なかでも、子どもたちにとって文字を書くことは、コミュニケーション手

段の獲得の発達段階での大きな目標となる。さまざまな能力を高めていく上で、母と子、または、父と子等といった子どもたちに最も近い信頼関係がある者と子どもと一緒に活動することはとても効果的である。「書く」ということにしても、決して自然に行えるようになるわけではなく、細かな段階の課題をそれぞれの子どもが解決していきながら、一つの文字を書けるところまでいくのである。その過程を、共有することは、文字を書くための効果的な学習を進められるというだけでなく、互いの信頼感を深めるための機会としても効果的であるといえることができる。

今回の親子書道教室では、保護者と子どものペアで参加を原則とし、字の書き方だけでなく、保護者の位置関係の取り方、子どもの傍らで保護者がどのように支援するかということも学んでいくことも目的とした。

(3) 親子書道教室の内容

第1回「好きな漢字を書いてみよう」

- ・毛筆の基本（用具等）について説明
- ・基本的な技術についての学習
- ・実際に書いてみて評価①練習
- ・実際に書いてみて評価②清書
- ・鑑賞

第2回「筆で字を書こう」

- ・毛筆の基本（用具等）について説明
- ・基本的な技術についての学習（好きな字）
- ・実際に書いてみて評価①練習
- ・実際に書いてみて評価②清書
- ・鑑賞

第3回「筆で字を書こう」ひらがな

- ・毛筆の基本（用具等）について説明
- ・基本的な技術についての学習（課題提示）「氷山」
- ・実際に書いてみて評価①練習
- ・実際に書いてみて評価②清書
- ・鑑賞

以上の内容で、進行した。前半では、講師の山下景雲氏より専門的な立場から、「書く」ことの基本的なことを説明された。その後、実際に山下氏より子どもたちの目前で大きな紙と筆で書いて、基本的な技法を示していただいた。

毛筆の基本（約束・用具・姿勢等）についてと、技法について約60分説明があって、実際に書く時間を45分とった。子どもたちが筆を持つとなると、保護者はそれぞれ子どもたちと一緒に筆を持ったり、子どもたちの代わりに紙をセットしたりして支援をした。はじめは、子どもと保護者の会話が多くそれぞれ戸惑っているペアもあったが、1枚書いたところで、会話はほとんどなくなり、教室はとても静かになって皆集中して取り組んだ。

どのような支援がよいか、それぞれ保護者同士でまわりの様子を見ながら適切な支援を工夫している様子が見られた。

(4) 成果

平成20年度は、本校小学部3年生8名と4年生のうち3名が、親子書道教室で書いた作品を東京都特別支援学校総合文化祭書道作品展に出品した。この書作展は作品に優劣をつけることを目的としないものであり、個々の作品を展示して発表し鑑賞し合うことを目的としているため、出品した作品は展示される。以下、出品した作品それぞれについての成果について述べる。



写真1



写真2

写真1の児童は、小3男児である。3文字で一文字漢字の自分で好きな言葉を選ぶという課題で、すぐに決めた。本児は上肢操作に困難がなく姿勢も安定している。終始力を抜いて書け、カナのよい持ち味が出たバランスのよい作品である。

写真2の児童は、小3男児である。課題の条件を熟慮して一番最後に決めた。書字は意欲的で漢字の学習が普段から大好きでいつもとても丁寧に書いている。毛筆では当初、緊張してなかなか筆が動かなかったが、集中すると淡々と進めることができた。



写真3



写真4

写真3の児童は、小3男児である。自分の好きな言葉で条件にかなっているこの題を笑顔で決めた。上肢操作をコントロールするのに本人なりに努力して、一つひと

つの線をととも丁寧に書いた。

写真4の児童は、小3女兒である。慎重な性格でじっくり考えてテーマを決めた。上肢操作に困難はないが、左利きのため、始筆終筆に大変苦労しながらも、紙面いっぱいのにびやかに書けた。



写真5

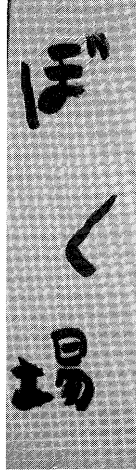


写真6

写真5の児童は、小3女兒である。自分の好きなことばということですぐに題を決めた。スペースに合わせて字の形を整えて書くことに注意しながらも、勢いのよい筆致で書けて力のこもった作品となった。

写真6の児童は、小3の女兒である。普段の学習のノートも時間をかけながら丁寧に書く。題は夏の思い出から選んだとのことだった。画数が多くとても難しい「場」という漢字に挑戦し、大きさを揃えようと努力して書いた。バランスのよい作品となった。



写真7



写真8

写真7の児童は、小3の男児である。好きな言葉と言われてこの題を選んで笑顔を見せていた。「題」という漢字は画数が多いにも関わらず、上のカナとの大きさのバランスがとてもよく書けた。しっかりとした角度で筆が入り力強い作品である。

写真8の児童は小3の女兒である。自分で好きな字と

言われて、「氷」の字を入れたこの題を選んだ。全身を使って一点一画とても丁寧に書いた。伸びやかな作品になった。



写真9



写真10

写真9の児童は小4の女兒である。「真」の二画目まで書き、自分で三画目から大きく書いた。その「真」に合わせて他の文字の大きさを揃えバランスよく仕上がっている。

写真10の児童は小4の男児である。自分の好きな言葉とあって、しっかりと紙面いっぱいに大きな字で書けている。筆が立っているのととも線が生き生きしている。

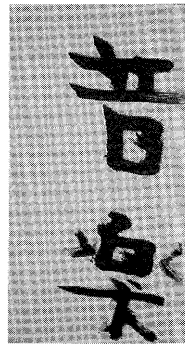


写真11

写真11の児童は小4の女兒である。全体的に低緊張で上肢の麻痺がある。母が背後から上体を支え姿勢を保持しただけで、後は自分の力で紙面全体にしっかり腕を伸ばして伸び伸びと大きな字を書いた。好きな教科の音楽を選んだ。

親子書道教室ということは、前述の通り親と子で作品作りに励むのであるから、当初は子どもだけで書く時とは異なった期待感と不安感が書道教室の会場にいっぱいあった。特に用具の使い方や技法の説明の間は、緊張している雰囲気が強かった。しかし、講師らがそれぞれの児童を周りながら、実際に一緒に筆を持ったり持ち方を教えたりしながら指導し始めると、次第に落ち着いていった。

上記の作品は、子どもたちがそれぞれ自分で自己評価し、次に書く時にどう書くかを考えて書いた結果のもの

である。出来栄えに納得のいった作品を作成できたという自信は、子どもたちの自己評価にさらに磨きをかけていくのである。また、傍らにいて子どもたちのその様子を見つつ、一緒に作成し共感した保護者は、子どもたちのはかりしれない可能性に驚き満足している。

最後に作品作成後互いに鑑賞する際に、自分の感想や題材を選んだ理由などを発表した。それぞれが自分の作品を愛おしく思う気持ちが伝わり合っていた。

書作展の講評会では、保護者の協力のもと多くの児童が出席できた。普段見ることのない他校の児童生徒の作品を鑑賞する機会にもなり大変有効であった。

6. まとめ

書写学習では、文字を正しく覚えて整えて書けるようにすることが大切である。また、文字である以上は、何かを伝えることが目的とされるため、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。

しかし、完璧に整った文字ではないが鑑賞者の評価が高い作品もある。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あらわれた作品には勢いがある。

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今回は自己評価のプロセスを通して検討した。

- ・いろいろな筆や硯、紙や墨などを準備する。
- ・子どもたちの自主性を育む。
- ・子どもたちの体力や特性に合わせる。
- ・系統的に継続して行なう。
- ・子どもたちの自己評価を促し、適切な支援をする。

いろいろな筆や硯、紙や墨などを準備して子どもたちの体力や特性に合わせてながら教材の工夫をする等、教師が配慮できることは多くある。しかし、子どもたちにしかできないことがある。子どもたちが問題解決方法に自分で気づくことほどすばらしい確かなことはない。そして自分で気づくことは子どもたちにしかできない。今回の事例では、学習経験の機会の持ち方により発見できる自己評価の項目が異なることが明らかとなった。そのことにより、そのための教師の支援方法について示唆を得ることができた。自己評価のプロセスの経験をふやすことが、子どもたちの自己評価の力を高めることにつながると考えられる。したがって、系統的に定期的に継続して書写学習を行うことで、子どもたちの書字能力は向上する。そして、この経験の積み重ねの効果は、その他の学習に対しても波及し、子どもたちは自分の周りのその他の事柄に対しても能動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。個々の児童の的確な自己評価と修正から、個々の児童が自ら伸びる力を秘めていることが示された。しかし、自己評価の詳細な仕組みについては、さらに多くの事例を検討し解明していかなければならない。今後は、子どもたちの個々の

具体的な自己評価とその修正の事例をさらに集積して整理して傾向をまとめていく必要がある。

子どもたちが「自らの力で伸びる」ために、教師はどのように支援するべきかを明らかにしていきたい。

<参考文献>

- 1 押木秀樹・清水陽一郎(2007.03) 「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 第21号, pp.48-57
- 2 押木秀樹(2006.03) 「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
- 3 書道研究(1992.11 1993.08) 『幼児における書字指導(上・下)』萱原書房
- 4 久保田競(1982) 「手と脳 脳の働きを高める手」紀伊國屋書店
- 5 文部科学省編(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」
- 6 河野文子(2008.08) 「特別支援学校における書写指導」日本特殊教育学会第46回大会発表論文集(2009.08) 「特別支援学校における書写指導」日本特殊教育学会第47回大会発表論文集
- 7 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』
- 8 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
- 9 川島隆太(2002) 「読み・書き・計算」が前頭葉を活性化する」教育ジャーナル, 学習研究社

謝辞

本研究実践を執筆するにあたって、日本書学館 山下景雲(忠)氏をはじめ、保護者の方々に多大なご協力をいただきました。記して深く感謝します。