

書字支援による心の解放

メタデータ	言語: jpn 出版者: 公開日: 2015-07-07 キーワード (Ja): キーワード (En): 作成者: 杉崎, 哲子, 上村, 一成, 竹下, 哲之 メールアドレス: 所属:
URL	https://doi.org/10.14945/00008943

書字支援による心の解放

杉崎 哲子^{*1}, 上村 一成^{*2}, 竹下 哲之^{*3}

Liberation of the heart by the Writing support.

Satoko Sugizaki, Kazunari Uemura, Tetsuyuki Takeshita

概要: 静岡大学教育学部芸術文化課程書文化教室では、これまでに地域の方を対象に書道体験イベントや書道展を開催し、昨年度には障がい者の方にも書制作の機会を提供してきた。その結果、参加された方々の「文字を書く」ことに対する意欲の高揚を確認できたため、教育学部附属特別支援学校の中学部の生徒達に対して書写書道の見地から支援を行うことにした。本論はその実践報告である。

キーワード: 特別支援 書字指導 毛筆書制作 自己表現

はじめに

静岡大学教育学部書文化教室では、これまで地域の多くの方に書道体験の場を提供してきた。平成 25 年度は、障がいのある方を対象に市内に会場を設けて書道体験イベントを行うとともに、専攻生の書展に併催した形で書道展「ために書く」を実施した。今年度は大学の書道室に障がい者の方を招いて一緒に書制作を楽しみ、ギャラリーで書展「ともに書く」を開催した。

リハビリのため、あるいは日頃お世話になっている人に感謝の言葉を伝えるために等、「書く」目的は様々であるが、この取り組みによって、参加した障がい者の方々の文字への関心や学びたい書きたいという意欲を高揚させることができた。

そこで、上記の成果をふまえ、本学部附属特別支援学校で行った書字支援について、ここに報告する。

1. 研究動機の実践の概要とその成果

1) 2年間の取り組み

○平成25年度実施「ために書く」の概要

「ために書く」では、地域連携プログラムとして、NPO法人オール静岡ベストコミュニティと連携し、障がいのある方への支援として以下の3つを実施した。

- ① 授産製品への書の提供 (平成25年4月～)
- ② 書道体験イベント (平成25年10月27日：於五風来館)、参加者／授産施設4か所及び特別支援学校より参加 (19名)、授産所訪問 (3回)
- ③ 書道展の開催 (平成26年1月10日～12日：於グランシップ、2月4日～18日：於しずぎんミニギャラリー)

書文化専攻生が書を提供して、コースターや缶バッジなどの授産製品の付加価値を高めた。授産製品への書の提供は、単に製品の売り上げに貢献しただけでなく、例えば「コースター」を磨く作業工程の中で、書かれている文字の意味や自身の好きな言葉についてなどを話すようになるなど、黙々と進める作業の中に「筆文字」があるだけで、そこに書かれている言葉の意味に注目するようになっていった。また、その後に開催する書道イベントを楽しみに待ちながら、書きたい文字についての会話が弾むようになった。

イベントには授産所からだけでなく特別支援学校の子どもたちも参加して、思い思いに書作品に取り組んだ。その日以外にも数回授産所に出かけていき、多くの人に作品制作を楽しんでもらった。

○平成 26 年度実施「ともに書く」の概要

平成 26 年度は、もっと大学を身近に感じてもらうとの配慮から、大学に障がいのある方を招いて書道体験イベントを実施した。

- ① 大学の書道室における書道体験イベントの実施 (平成 26 年 6 月 7 日、於静大教育 書道室・演習室)
- ② 書道展「ともに書く」の開催 (平成 26 年 6 月 20 日～25 日、於：しずぎんギャラリー『四季』)
- ③ キャンパスフェスタ in 静岡での書作品展示 (平成 26 年 11 月 15 日～16 日：於大学会館)

大学での書制作は特別の経験になったとのことで、その日参加できなかった授産所の方や特別支援学校の生徒から出前講座や追加開催の要請があるほど好評だった。

2) 書道体験イベント・書展開催の成果

イベントでは、最初はどう書くという意識から

* 1 静岡大学教育学部 国語講座・書文化

* 2、* 3 静岡大学教育学部附属特別支援学校

か委縮している様子だったが、学生がマンツーマンで関わって書きたい言葉を引き出していくうちに、思い切りよく書けるようになっていった。ある人はリハビリのために、また人はお世話になっている人に伝えたい一心で、感謝の言葉を大筆で書いた。字が書けない人は絵を書き、脳性麻痺の人は車椅子から降り床を這うようにして全身の力を込めて書いた。皆、滑らかな筆致を楽しみながら筆を走らせ、毛筆で表現することの喜びを感じることができていた。

書かれた作品は学生が裏打ちしてパネルに貼り、書道展を開催した。書展において自身の書と再会する。作品を人に見せるということを意識すると、もっとうまく書きたいという思いが膨らむ。思いを形にしたいという意識によって、これまで嫌がっていた文字を積極的に覚えようとする等の効果も確認できた。

2. 特別支援学校における書字教育

1) 特別支援学校学習指導要領における書字教育

知的障害児教育に関して特別支援学校学習指導要領では、生活単元学習、作業学習、日常生活の指導、遊び指導の4つの指導形態を中心に、各教科と領域を合せて学習を行うことが認められている。また、各教科の内容は、知的障害の状態や経験などが様々で個人差も大きいため、児童生徒の個々の実態に即して選択し指導しやすいよう学年では定められておらず、小学部は3段階、中学部は1段階で示されている¹⁾。

- ・小学部1段階（主として障害の程度が比較的重く、他人との意思疎通に困難があり、日常生活を営むのにはほぼ常時援助を必要とするものを対象とした内容）
- ・小学部2段階（1段階ほどではないが、他人との意思疎通に困難があり、日常生活を営むのに頻繁に援助を必要とするものを対象とした内容）
- ・小学部3段階（障害の程度が比較的重く、他人との意思疎通や日常生活を営む際に困難が見られるが、前段階の程度までは達せず、適宜援助を必要とする者を対象とした内容）
- ・中学部（小学部3段階をふまえ、生活経験に応じながら、主として経験の積み重ねを重視するとともに、他人との意思疎通や日常生活への適応に困難が大きい生徒にも配慮しつつ、生徒の社会生活や将来の職業生活の基礎を育てることをねらいとする内容）

書字に関する指導は国語の授業を中心に進められるものの、各科統合と各教科の相互の関わりの中での教育課程の編成や児童生徒の実態への対応によって、担当教員の考え方が大きく影響している²⁾。

小学部の国語の内容は、「聞く・話す」、「読む」、「書く」の観点から構成され、日常生活で用いられる初歩的な国語の知識や技能を身につけ、生活の中で生

かすことが重要であるとされている。そこで、段階を3つ設定し、内容(4)に「書く」観点から次のように示している。

- 1 段階(4) いろいろな筆記具を使って書くことに親しむ。
- 2 段階(4) 文字を書くことに興味をもつ
- 3 段階(4) 簡単な語句や短い文を平仮名などで書く。

ここには、「書く力は読む力より、やや遅れて身に付いてくる。」ことから、「書こうとする文字を正しく読んで、内容を理解する基礎的な能力がある程度身につけていることが前提である。」とある。続けて「文字に対する関心を深め、文字として表現しようとする気持ちを伸ばすようにすることが大切」であることから、「ものの名称や事柄を聞いたり話したり読んだり」することの必要性が記されている。

「いろいろな筆記具」のところには、「児童がいろいろな筆記具に触れ、なぐり書きであっても書くことを十分楽しめるような指導内容を設定することが大切である。」とある。また、筆記用具の持ち方や正しい姿勢についても、「初期の段階や日常生活の中のある機会、継続的に指導を行うことが大切」であると記されている。さらに、「人や物の名前は文字で表せることを知り、書くことへの興味・関心を育てる」ことも意図されている。また、「手指の機能について、児童の実態を把握しておくこと」や、「筆記用具、マス目の大きさ、手本との距離に配慮し、単なる繰り返しにはしないようにしながら、受け答えなどをして意欲を高める」工夫も求めている。

中学部では小学部の内容をふまえて、文章を書くことの技術的な指導だけではなく、様々な生活経験をしていく中で文章を書く場面を作っていくことが大切であると記されている。ここでは、生徒の能力、興味・関心に応じてファクシミリやコンピューターなどの操作とともに、毛筆を指導内容として加えることも考えられるとしている。

2) 静岡大学教育学部特別支援学校中学部における書字指導

静岡大学教育学部附属特別支援学校中学部には、染色体異常を有する3名を含む17名の知的障害の生徒が在籍しており、うち12名に自閉症または自閉傾向が認められる。

平成26年度の学部経営案に「地域の人や仲間とともに主体的に活動できる生徒を育てる。」という学部目標を掲げ、思春期における心身の変化を理解し自他を大切にする気持ちや態度を育てることをねらった実践に取り組み、生き生きとした活動が展開されている。

日課は、「生活単元学習」「作業学習」「国語・算数」「保健体育」「音楽」「総合的な学習／美術」「特別活動」と、始業終業時の「日常生活の指導」を時間割に加えて構成している。

書字に関しては、小学部での基礎的なひらがな・カタカナ指導の系統的な指導の延長上に、それらの字形を整えるといった書写的な学習が行われている。学年別の漢字配当の枠にとらわれず授業名や住所などの生活に身近な漢字を中心に扱うなど、あくまでも生活に生かすということが重要視されている。

習得をねらう漢字学習が量的に増えるも、これを主体的な活動にすることは極めて難しく、記憶を苦手とする生徒や手指の巧緻性に課題を抱える生徒の場合は、文字を書くことを厄介に感じることも多い。

小学部ではなぞりや視写のワークシートを活用し宿題にするなどの方法で定着に力を注いできたが、硬筆筆記具の持ち方に起因した手指の疲労も書くことに対する苦手意識を助長している。苦手意識の有無や強弱の個人差が大きくなっている中学部になって習得漢字を増やそうとなると、さらに生徒個々の能力差に留意する必要性が生じる。したがって個への対応が求められるなかでは一斉授業という形での書字指導には時間を避けず、日記の形態などにせざるを得ない状況である。このように中学部における書字の指導には、内容と方法の両面からの検討課題が指摘できる。

3. 書字支援実践の概要

書字に対する支援として、大学側から提供できることは幾つか考えられるが、対象が義務教育段階の中学部の生徒であるため、単発のイベントという形ではなく通常の教育活動の範囲内での実施を提案した。

障がいの程度や習得状況には個人差があつて、生徒個々に克服すべき課題は異なる。しかし時間的制約から一斉の形態での展開は外せないため、どの生徒にも共通する次の2点を支援全体のねらいにした。

<ねらい>

- ・文字の形を整えて書くことができる。
- ・主体的に文字を書くことができる。

<実施計画>

特別支援学校に出向いての「書字支援A」と「書字支援B」は2日に分けて行い、「書字支援C」の大字書の制作は、静岡大学の書道室に於いて実施した。

①特別支援学校での支援

- ◆書字支援 A (平成 26 年 11 月 19 日、21 日の 2 回、特別支援学校にて各 1 時限実施)

iPad の活用によって運動面の支援を行う。

字形の捉え方を確かにする工夫と書き進め方を示す方法により、漢字を正しく整えて書くことができるようにする。

- ◆書字支援 B 同日の同時限に生徒 3 名を抽出し、大学生 2 名が担当。

*「支援 A・B」は通常日課「国語・数学」に充当。

②静岡大学内での支援

◆書字支援 C

大字書の制作 (12 月 5 日、静岡大学教育 A 棟書道室で実施)

想いを形にする体験により字を書くことの楽しさを実感し、書字に対する主体性を喚起する。

*「支援 C」は、学校行事として予定されている校外学習として実施。

4. 実践の様子

1) 特別支援学校での支援

書字支援 A

はじめに挨拶と自己紹介をし、12 月 5 日の静大訪問の話をしたが、まだ生徒に話していなかったとのことで動機づけの導入としては不十分であった。そこで、授業の流れを説明した段階で、再度「形よく書く」ための支援の授業であることをはっきりさせた。

iPad を用意すると、何が始まるのかというような期待感を抱いている様子がみてとれた。続いてワークシートを配布して記名を求めたが、学習には真面目に取り組むものの、文字を書くこと自体に嫌悪感を抱いている生徒も数名いることが確認できた。

一斉指導では、「左右の組立て方 (へんかつくり)」を確認することから始めた。「木へん」「さんずい」と「毎」をホワイトボードに貼り「漢字を作ろう」と声掛けしたところ、即座に「海」「梅」の両方が挙がった。「海のそばに梅がさいている」というヒントの一文は不要のようだが、漢字の意味を感じ取り情景を浮かべるという点で意味があると考えた。

一斉指導で取り扱ったのは、全て小学校第 3 学年に配当されている漢字とした。事前に生徒のノートを調査したところ、低学年の漢字では習得できている生徒が多いため、物足りなさを感じ学びの足取りを自覚できない危険性があると判断したからである。

また、漢字そのものは習得でき書けても終筆 (とめ、はね、はらい) の区別が曖昧だったり転折 (おれ) の押さえが足りなかったり、点画の方向を誤ったりなど、生徒の多くに共通する課題を含有しているものとして、複合文字の「左右の組立て方」の漢字が妥当と考えた。

課題克服の手立てとして、1 日目の前半には、言語化と空書きによる全員での確認を行った。「木へん」の一画目の横画を「ぐっと右に上げる」、二画目の縦画は「右寄り」に、「左はらい」、そして「点」にするというようにポイントを唱えながら空書きで動きを定着させた。「毎」の部分、「さんずい」も同様に言語化と空書きを繰り返してから、「梅」「海」のシートをつけた iPad のうえを指でなぞらせた。なぞり書きと空書とを合体させた iPad 上の指なぞり (= 空なぞり) は、筆記具を把持するというストレスを取り除くことができ、認知・運動の双方に効果的であるⁱⁱⁱ。

書字支援A 「iPad等を活用した書字支援」

ねらい

- ・筆記具把持のストレスを除去して、文字を書くことへの負担感を軽減する。
- ・示し方を工夫して文字認識を確かにし、文字を正しく形よく書けるよう支援する。

実践担当

3グループに分けるが、同様の流れで活動する。

Aグループ（5名）、Bグループ（5名）、Cグループ（4名）

- ・19日／杉崎、非常勤講師、学生3名
- ・21日／杉崎、非常勤講師、学生2名

展開（1） 11月19日（水） 9:30～10:10

	生徒の活動	留意点	準備物
10分	・グループ内で自己紹介 ・文字を書くことに興味を抱く。 ・大学訪問を楽しみにする。 ・学習の流れを知る。 ・自分の名前を鉛筆で紙に書く。 ・声に出して自己紹介する。	・担当者の挨拶。（親しみを持たせる。） ・名札を見せながら自己紹介する。 ・学習の流れが分かるようにする。（声に出して説明、確認をする。） ・学生が先に名前を書いて自己紹介を試みせる。	名札（iPadに） 流れのカード 鉛筆（各自） ワークシート
15分 10分	・「左右の組立て方」を理解する。「木へん」「さんずい」の漢字 ・「梅」で「木へん」の整え方を知る。 ・「毎」の整え方を確認する。「く+折れて、はねる+真ん中+横一」 ・iPadを使ったなぞり（指書き）によって、字形と運筆のポイントを理解する。 シートをなぞって「梅」を書く。 シートを外して「梅」を書く。 ・友達と見合う。	・共通課題を意識化させる。「へん」と「つくり」 ・書き方のコツ（偏の整え方）を示す。 ① 右上がり（ぐっとあげる） ② 中心右寄り（縦画の位置） ③ 右端揃える（右払いを点に） 「梅」の提示（木+毎） 「海」の提示 ・iPadの使用方法について指示する。（保存の仕方、シートの使い方など） ・空書きで確認する。（音声化） ・字形認識を主にするが、運筆の仕方や筆圧のかけ方を意識化させる。 ・相互評価ができるようにする。（学生が、会話を記録する。）	共通の組合せカード iPad OHPフィルム
5分	・鉛筆でまとめ書きをする。 ・次時の学習を見通す	・やり方を知らせる。iPadで扱った文字を活用する。	記入用紙（書之助）

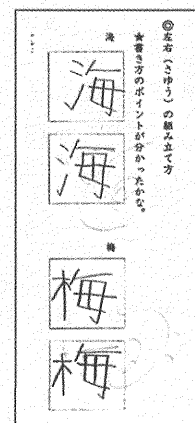
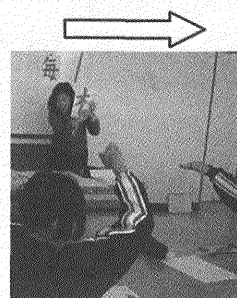
日常的な文字では、折れや終筆の区別には無頓着になっている生徒が多い。しかし、iPad上に指なぞりを繰り返してから書いたワークシートの文字では、全ての生徒が転折部でしっかりと鉛筆を止めて方向を変えていた。

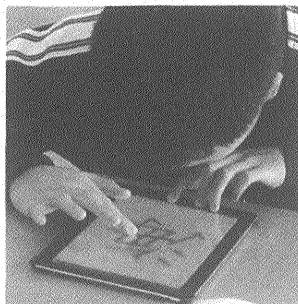
右の生徒は日常のノートでは多くの転折部が丸く、例えば「花」の最終画の「まがり」の後の「はね」もない。しかし、急いで書く日常と特別な授業との状況の違いや終筆のはらいが不十分ではあるものの、一斉授業での音声化や空書きによる確認と各自の空なぞりによって意識化できたことは間違いない。

◆生徒の文字の変化例（1年男子）

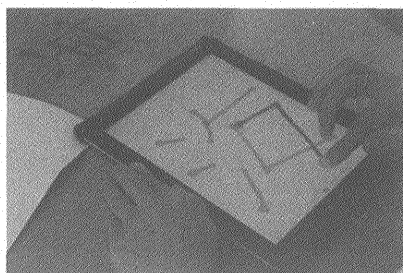
日常のノート（下）

支援Aでのワークシートの部分（右）





◆空なぞり「海」の様子

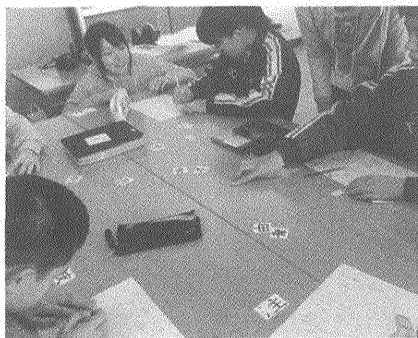


シートあり（左）、シートなし（中）

筆記具の持ち方を気にすることなく、指先の加圧によって筆圧の強弱と点画の形状（はらい、とめ等の終筆の変化）との関係を感じ取る。鉛筆で筆記するよりも大きく書いているので、点画の形状や方向なども分かりやすい。大字は低学年の書字に有効であるのと同様に特別支援としても、その効果が期待できる。

展開（２） 11月21日（金） 9:30～10:10

	生徒の活動	留意点	準備物
5分	・前時の学習を思い起こし、本時の学習の流れを知る。	・実習生も学習に加わってもらう。	流れのカード 鉛筆（各自）
20分	・「木へん」の漢字のポイントを振り返る。 ・カードを組み合わせて、「木へん」の漢字を作る。 「木+反、黄、直、公、主」 ・作った漢字をワークシートに書き込む。 ・「海」を思い出し、「さんずい」の漢字のポイントを振り返る。 「シ+主、羊、由、皮、谷、青、台、永、魚、去、可」	・iPadに保存した漢字のプリントを配布し、書き方のポイントを思い出す。 ・思いつかない生徒にヒントを与える。読み方を確認させる。 ・カタカナの「シ」を確認し、「さんずい」の右上払いに気をつけさせる。 ・組み立て方について理解させ、文字認識の意識を喚起させる。	iPad 保存文字組合せカード ヒントカード ジグソー 個々のカード
10分	・iPadを使ったなぞり書き（指書き）によって、個々の課題に取り組む。	・個人課題を意識化させる。 ・iPadの使用法を思い起こさせる。（保存の仕方、シートの使い方など） ・言語化を取り入れる。	iPad OHP フィルム （マグネ筆）
5分	まとめ書きをする。次時の学習を見通す	文字を書くことに対する意欲を喚起させる。	



◆漢字パズルに挑戦！

二日目の最初には、前回の「左右の組立て方」を確認した。小さいカードの「木」と「主」で「柱」を作ることを例示し、各自に「木へん」カードを配布した。その後、「さんずい」に取り組んだ。

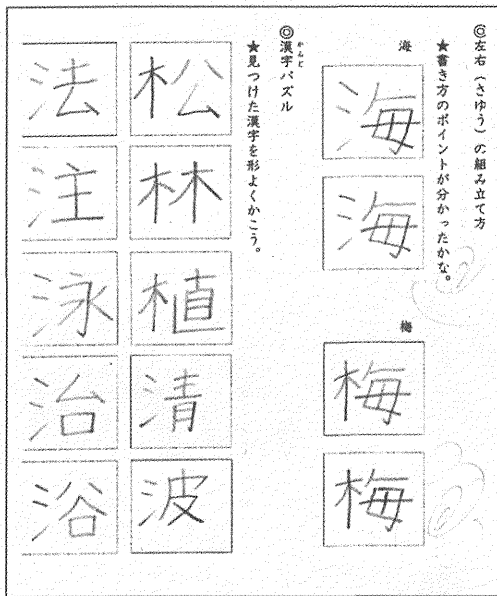
漢字を作ることができたら、教育実習生にも参加してもらい、マンツーマンで読み方と使い方を声に出して確認した。思いつかない生徒に対しては、学生がヒントを出していた。見つけた漢字をワークシートに記入することにしてあったが、マス目が足りないほど沢山探す生徒もいる反面、習得漢字が少なく探せない生徒もいるため新しく学ばせるのは時間的に難しかった。

その後は、事前に指導教員から提出された「学習したい（させたい）漢字」を iPad で練習した。この際も、初めはシートをつけて空なぞりし、形をとらえられたらシートを外してなぞるようにした。

◆個々の課題文字の空なぞり



◆ワークシート例



書字支援B

特徴的な課題を有する3名を抽出し、毛筆を生かした書字支援を実施した。（担当：大学生2名）

・筆圧が弱く強弱がない

この2年の男子は乗り物が好きで、どんなことにも意欲的に取り組む。2語文程度で自分の気持ちを伝えることが出来る。語彙が少なく発音が不明瞭な時もある

ため、コミュニケーションに困難が生じる。筆圧が不安定、小さく書くことが苦手、列を揃えて書くことが難しい等の書字の課題に対し、担当の学生が、以下の支援をした。

手立て／筆圧調節のために太さの違う線（かご字で提示）を書く。→漢字の一部（人、玉、金など）を書き組み合わせる。→「鈴」とS字カーブ

成果／「三」の細・中・太の線、最初は全て同じ太さにしか書けなかったが、筆圧を加えることによって線が太くなることを実感し書けるようになった。始筆の際に力を加え、そのままの筆圧を保ちながら線を引くことができた。「の」でも筆圧の変化をつけることができた。ぐーっと、ゆっくり太くななどの言葉がけ、姿勢の崩れも常に指摘し声掛けした。

・力が入りすぎて文字が角張る

ダウン症による中度程度の知的障害がある3年の女子である。書くことが大好きで自宅でも好きな言葉をノートに書いている。平仮名、カタカナは全てかけるが、濁点、拗音・促音の書き落としがしばしばみられる。授業名、小学校1年生の学習漢字程度は書ける。緊張気味の影響もあって文字が小さい。縦画が短く字形が横広になる傾向がある。

手立て／小筆で渦巻やS字カーブ（かご字を提示）を書く。→「ゆめ」「かに」を書く。

成果／くねくね、ぐるぐる、ぐっと力を入れて、たまごが入るように等具体的に説明。S字かご字教材において枠が埋まるぐらいの太さでと促すと線の太さに変化をつけることができた。練習を重ねるうちに

ワークシート上でも曲線が書けるようになっていった。



◆S字カーブの練習風景



・点画がつながり、終筆の区別が曖昧

新たな学習に対しても意欲的に取り組む1年男子。
自分で目標や楽しみを見つけて取り組み努力できる。
学習の積み重ねによって手順ややり方を覚え、正しく
行える力を有し、生活面に不自由さはないと思われる。

漢字書き取りには時間を要するものの、筆圧を調節
し枠に合った大きさで文字を書くことが出来る。「は
ね」「はらい」は意識できているが、「とめ」は流
れることが多い。日記や予定は丁寧に書いている。

手立て／楷書の基本点画（かご字提示）を練習し、

終筆の「とめ」と筆を離す位置に印をつける。

→「マラソン」、「王」「求」の後に「球」

成果／終筆に注目させたことによって、生徒自身が
「ここで止まる」「筆を離す」と口にしながら書
き、一点一画を意識して書くようになった。「求」
の筆順を指書きで確認。「ン」の右上払いでは、始
筆で一度止まることをしっかり意識できていた。



◆終筆の区別「球」

2) 静岡大学書道室での支援

書字指導C「毛筆大字書」の制作

「書きたいことを書きたいように書く」

「静岡大学キャンパス内での活動（大学教官の指導、
学生との触れ合い）を通して、本校の母体である静岡
大学の様子について知る機会とする。」ことをねらい
に毎年実施される校外学習で、今回は大学の書道室に
於いて「書道体験」をすることになった。

ねらい

毛筆の大字作品を書く活動をとおして、書字の技能
向上をはかり、書く活動の楽しさを味わう。

展開

- ・全体説明：杉崎／支援：書文化の学生（11名）
- ・書道室と演習室の二か所で制作する。

「書道室」大学生2名、中学生3名のグループ3つと

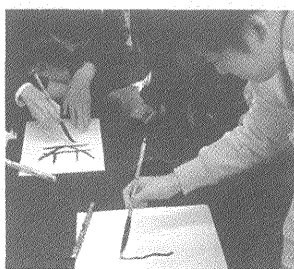
大学生1名、中学生2名のグループ1つ

「演習室」大学生1名、中学生2名のグループ3つ

（＝書字支援Bの担当者と生徒を含む）

はじめに書道室に全員が集合し、制作の手順を説明
した。各々、グループ担当の学生が先導し、自己紹介
を終えたところから書く文字を決定していった。事前
に決めてきた生徒もあった。決まったら半紙に雛形を
作り、半切三分の一から全紙二分の一のサイズまでの
画仙紙を選び書き始めた。

◆制作風景



何を書こうかな。



筆順忘れちゃった。



太い筆で思い切りよく



書きたい文字は「食」

◆生徒の表われ

生徒	書字支援 A（パズル等）での表れ	書字支援 A（iPad）での表れ	書字支援 C での表れ
1	意欲的	意欲的	最初は困惑、その後のびのび書けた
2	楽しく取り組んだ	正しく書けた	名前など楽しく書いた
3	終筆の区別を守って書けた	普段よりも丁寧に整えて書けた	書字が苦手→大筆で書いた＝一番楽しかった
4	終筆確か、積極的に漢字を作った	△筆順の誤り見られた	楽しく書いた、大筆に意欲的
5	意欲的	初めは意欲的、途中から飽きていた	姿勢保持△、のびのび取り組む、大筆に意欲的
6	1日目欠席 書字への苦手意識強く拒否感有	意欲的	部分に気を付けのびのび書いた。
7	筆順に苦手意識有、はね注意した	抵抗なく活用	高所のハードル有りながら、のびやかに書き集中
8	梅、海は未習の為筆順に困惑	なぞりや視写よくできた	名前、上下組み立て△、羊にも挑戦
9	字の部分の傾き有	意欲的、速く書いて終らせる面も	教科名書いた、大筆でダイナミックに書いた
10	沢山の字を書いた	良く見て綺麗になぞれた	大筆で楽しく書いた
11		字形良い、はねや折れを更に意識	色々な文字に挑戦
12	楽しんで取り組む	はねや払いを意識して書けた	大きな紙に力強く書けた
13		繰返し書いた後、自分で練習も	教科名や名前を書いた、声掛けを守って書けた
14	楽しんで取り組む	集中できていた	大筆で力強く書けた
15	書字支援 B	筆圧弱く強弱なし 力みすぎ角ばる 終筆の区別あいまい	のびのび、字形に気配り
16			手本をまね自分で表現、見ることも楽しんだ
17			楽しみにしていた



◆大字書完成

個々の生徒の表われから、「書字支援 C」では全ての生徒が楽しみながら主体的に取り組んでいたことが確認できる。字形を整えるなどの拘束を感じることなく、滑らかな毛筆の筆触を楽しみ自由に書ける状況はとても楽しい。初日の「支援 A」を欠席し、二日目最初に鉛筆で書く作業があつて嫌悪感を示した生徒（上表 6）や日頃から書字を苦手とする生徒（上表 3）の「支援 C」での表われは特筆すべきである。高所が苦手な生徒（上表 7）も坂の上の 6 階にある書道室で夢中になって取り組めた。

5. 書字支援による心の解放

1) 書写的視点の有意性

書字支援のAとBとは、教具は異なるが、どちらも点画の種類を確認して運筆の仕方に直接働きかける支援である。筆記具把持のストレスを除去した iPad に対して、毛筆は手指へのストレスを緩和する、手指に優しい教具だということができる。

筆記の際には紙面に筆圧を加える必要があるのだが、それと同等の力で逆に机から手指に負荷がかかってくる。その点毛筆は穂先の弾力が緩衝作用として働き、その負荷を緩和してくれるため、「運筆の滑らかさ」を感じ取ることができるのである^{iv}。

手指の巧緻性を課題とする入門期や特別支援学校における書字支援には、こうした「筆記の際のストレス」を除去または緩和するような手立ては極めて有効であるが、認識面の手立ては多く考案されているのに対して「書き進め方」への支援は決して多くはない。

ここで確認する必要があるのは、書字支援として、まずは文字を記憶し使用できるようにすることであるが、書写的な見方では、その上に「整えて書く」ことを要求する。したがって特別支援学校における書字指導を、「書ければよい」という考え方で留めるのではなく、書写的視点を加味した効率の良い指導や支援を検討するべきであろう。

「筆順指導」や「空書き、指書きによる書字運動の記憶向上」、あるいは「動作見本による書字指導、文字のイメージ保持を図りながらの視写」が効果的であるという支援の方針は、既に取り入れられているものに書写教育の視点を加えたものであり、更に、「聴覚経路を介した音韻の活用や言語化」を加えると効果的であるのは周知のことである。

いうまでもなく「書写」は国語科の一領域として、「日常に生きる」ものでなければならず、毛筆の場合も「硬筆のための毛筆」である。しかし、前時代的で訓育的な、書き手の意思や自由を制限することのない

自己表現活動という側面での「書」の制作について、再検討の必要がある^{vi}。

2) 文字を書くことの原点

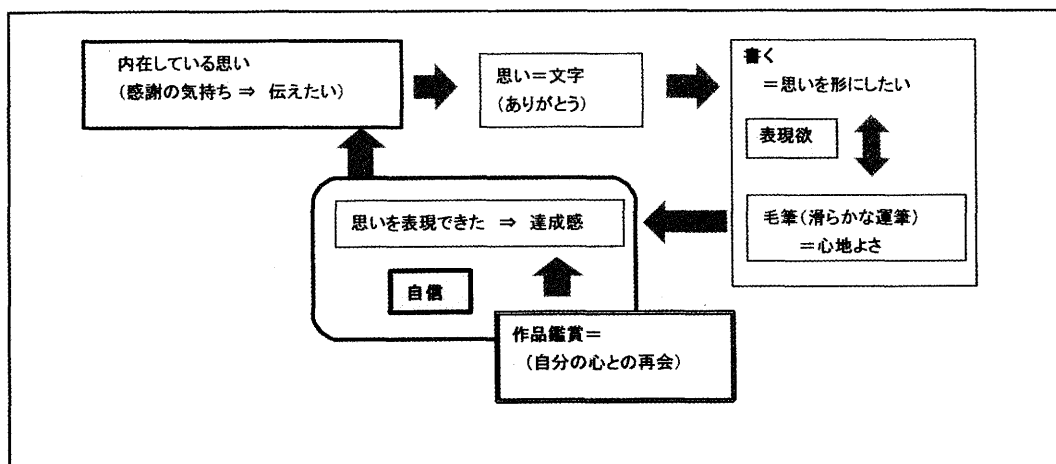
研究動機の取り組みでは「書道体験イベント」と「書道展」を通して参加者全員の表われに二つのタイプの効果が確認できている。

一つは、自己の思いを表現できたことにより「自信」を持てたことである。最も顕著だったのは、自閉で潔癖症、人の持った物が触れず、自分の椅子にしか座れなかった人との交わりを避けてきた自身 50 代の女性である。彼女は、母親に対する感謝の言葉「ありがとう」を書きたい一心で使用済みの筆を手にして書き上げていった。そればかりか、その後は映画館やボーリング場にも出かけられるようになった。表現できた喜びを感じただけでなく、書展において自身の作品と再会し更に自信を高めていったと考えられる。

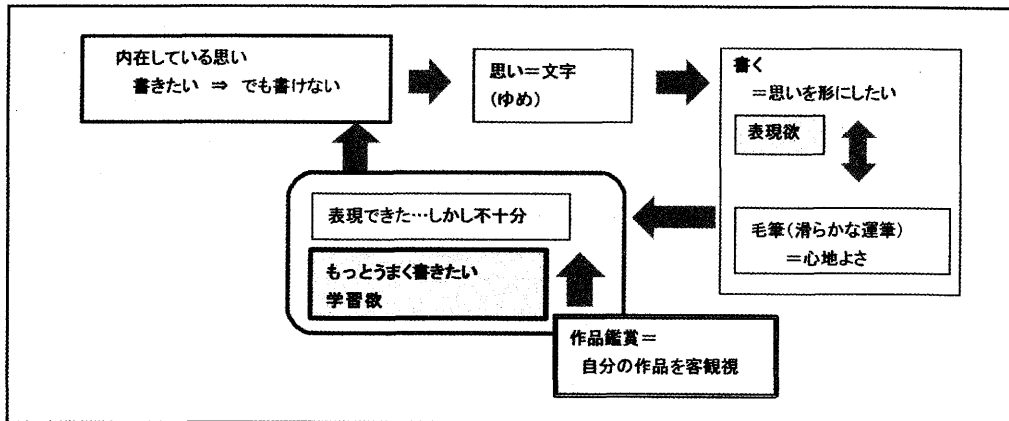
もう一つは、文字習得に対して意欲的になった事例であり、これは若年の障がい者に確認できた変化である。漢字どころか平仮名の習得も不完全な 20 代の青年は、特別支援学校に在学していた時期に、「自分には文字は書けない」ということを確信し、諦念から書くということに嫌悪感さえ抱いていたため最初はイベントに参加しなかったのだが、書展に出かけ仲間の書を鑑賞したのを契機に文字を書きたいと考えるようになっていった。自宅で毎日カレンダーに字を書いたり平仮名だけで手紙を書いたりするなど学習に対する主体性が本人の中から湧き上った。

これらの事象は、我々に「文字を書く」ことの原点を教示してくれた。自身の内側から湧き出てくる思いを重要視せずして主体性は望めないし、手指に負担感を抱えさせて字形指導を強化したところで、文字を書くことを嫌いにさせては本末転倒である。まずは「文字を書く」ことに楽しさを感じ取れるようにすることが、重要ではないだろうか。自由に書くこと、負担感なく書くことの両方が楽しさにつながると考える。

◆毛筆作品制作の効果－「自己表現による自信獲得」



◆毛筆作品制作の効果－「文字習意欲の高揚」



3) 心の解放に向けて

中学部の具体的目標「自分のめあてをもって、意欲的に学習に取り組む力を養う」の方針には「国語・数学等の知識や技能についての学習では、日常生活に活かすことを意識して指導内容を設定する。」とある。

今回の書字支援A・Bでは、本人が形よく書きたいと望んでいる自身の名前や教科名など、日常の使用頻度を考慮して取り扱う漢字を設定した。

ただし中学部では取り立て学習として文字の字形を確認する時間がとれないという状況をふまえ、一斉授業の形態では「組立て方」を取り扱って字形を整えるためのポイントを示すとともに、点画の種類についても注目させた。特別支援に限らず、書字の指導という文字の認識に着目しがちだが、実はどう手指を動かして書き進めるのかが分かってこそ、実際に文字を書くことができる。そのために、点画の種類について動きを含めて確認することの意味は大きい。

特に、硬筆筆記の際に手指の疲労を訴えている生徒に関しては、量的な練習をすればするほど、漢字嫌いになってしまい文字を書くこと自体に嫌悪感を抱きかねない。iPad上への指書き「なぞり」は、筆記具を把持する際のストレス緩和という点で、有効な運動面の手立てである。手指を動かすということが、脳内に字形を記憶させ、文字を再生する場合にも有効であることは実証されている。

以上のように、国語として漢字習得を目指すだけでも精一杯という時間的な制約がある状況下であるからこそ、書写的視点の支援が文字の認識、運動の両面に有効に機能する。

また、「丈夫な体と豊かな情操をもった心と体づくりに努める」の方針には「思春期における心身の変化を知り自他を大切にする気持ちや態度を育てる」とある。今回の支援Cでは、とかく技能面を先行しがちな毛筆書において「書く楽しさ」や「書けた達成感」が得られ、自信に結びついたと考えられる。自分に自信が持てないと自己肯定感は生まれず、思いを表現する

には至らない。

主体的な学習姿勢も、自己肯定感が基盤となる^{vii}。表現することの達成感、書き終えた時点に感じるのはもちろんであるが、書展で自己の作品と再会した時、更に高揚する。今回の作品の展示は、次年度にはなってしまうが、必ずや生徒達の自信に結びつくことだろう。こうした支援を継続的に実施できれば、前述の文字習得への意欲向上の事例が示唆している通り、教科の学習を主体的に進めることに有効であり、研究動機の実例のように、自分を表現することの勇気を手にでき、心の解放が達成できるに違いない。

ⁱ 「特別支援教育の基礎・基本 一人一人のニーズに応じた教育の推進」 pp. 135 独立行政法人国立特別支援教育総合研究所 2013 ジーアス教育新社

ⁱⁱ 「知的障害児の文字・書きことばの指導における担当教員の意識と指導方法」 渡邊実「花園大学社会福祉学部研究紀要 20 巻 pp. 49-62 花園大学 2012 渡邊が実施したアンケート調査によると、国語の重点課題には多くの教員が「話すこと」を挙げ、「書くこと」の指導は最も少なかったという結果が出ている。

ⁱⁱⁱ 「横書き速書きスキルアップに関わる基礎研究」 杉崎哲子・杓名健一郎『書写書道教育研究 第27号』 pp. 21-30 全国大学書写書道教育学会 2012

^{iv} 「国語科教育における書写指導の課題－その1」 平形精一『静岡大学教育学部研究報告(教科教育篇)』 1976

^v 「書字学習障害児(LD児)に対する書字及び書写からの支援に関する研究」『第27回全国大学書写書道教育学会京都大会発表要旨集』 仁田幸二郎 2012

^{vi} 「小学校国語科書写における『毛筆作品制作』に関する一考察」 杉崎哲子『書写書道教育研究 第21号』 pp. 28-37 全国大学書写書道教育学会 2006

^{vii} 「中学校国語科書写における硬筆指導の方向性に関する考察」 杉崎哲子『書写書道教育研究 第26号』 pp. 50-59 全国大学書写書道教育学会 2011