

書写における点画概念の理解と書字リズムの 習得について——小筆の特性を生かした学習の再構築——

谷口邦彦

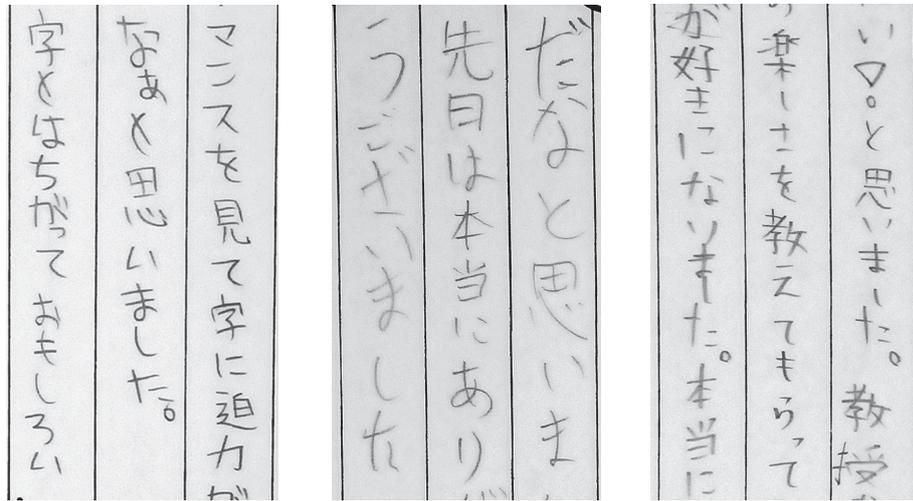
はじめに

就学前や小学校低学年の子どもに、握力が弱いために強く握ろうとする書字運動の傾向が見られる。子どもなりの握りしめて持つ持ち方は、一つの工夫の結果の現れである。子どもは、関節が柔らかいので、大人から見れば苦しそうな（人差し指が曲がるなどの）持ち方も苦もなくできる。また、低学年では大きな字を書く（マス目が大きいなど）ために、筆圧を強くしなければならぬ¹⁾。学年が進んでも持ち越されているこれらのことが、現状での課題の一つと言える。

子どもに見られる課題として、まとまった書字が求められる小学校高学年や中学生においても硬直化した書きぶりが見られることである。硬直化した書きぶりは、握りしめた筆記具の持ち方や強い筆圧に起因するものと推察される。持ち越された課題は書写する際のリズムに関わる。リズムの確保・習得に直接関わるのは、「筆記具の持ち方」と「筆圧」である。硬直したままの執筆姿勢は円滑な書字運動の妨げとなる。また、筆圧の強さは速さの調整を妨げる。書字運動の円滑化のために欠かせないこの二つは、目的や場面に応じて書き文字を運用するための根幹をなす。

先行研究を見ると、前者については押木らによって一定の成果がみられる。また、後者に関しては、一九八〇年代に久米、小竹らによって筆圧測定が行われたが、その後、基礎研究を重ねつつ最近では、清

図1 小学校6年生の書き文字の例



水らによって実践研究へと結びついている²⁾。

さらに、もう一つの研究の方向として、教具に着目した理論研究や実践研究があげられる。松本(貴)は筆ペンによる効果を報告しており³⁾、齋木はカーボン紙による簡便な筆圧測定を活用して成果をあげている⁴⁾。本稿の提案主旨はこの研究の方向に位置づくものであり、教具としての小筆に着目し、小筆の持つ硬筆筆記具に近い形状と弾力性とを生かしながら、書写する際の効率の良い動きを習得してゆこうとするものである。

1. 点画概念の認識と点画の形状に表れるギャップについて

(1) 子どもの書き文字の実態から

子どもの書き文字の実態として、イベントを行った近隣の小学校から本学へ寄せられた小学生の感想文の文字の書きぶりによって見ておきたい。

寄せられた感想は1クラス分で、担任の指導は行き届いており、丁寧に書こうとする姿勢が伝わってくるものであった。その中の数名分に、次のような実態が見られた。これらの書き文字に共通して言えるのは、筆記用具を突き立てるようにして書いており、「点画」ではなく完全に「線」になっていて稚拙な感じを受けること、点画が確実に書けていないことによって、雑に感じられるということである。とりわけ、曲がりの点画に課題が見られる書きぶりとなっている。

(2) 点画概念の認識とのギャップを埋めることと教具としての毛筆

書写において毛筆は、以下に示す学習指導要領に示されているように教具の一つと位置づけられている。硬筆の基礎を養うものとして扱われている。

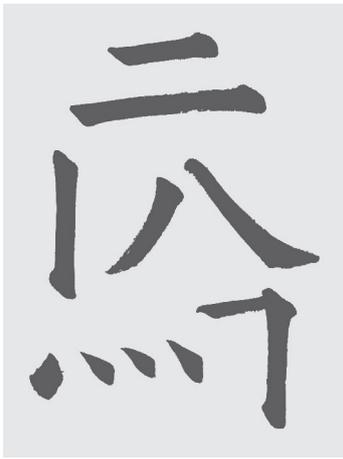


図2 毛筆による点画例

「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こと。」(小学校学習指導要領平成20年8月)「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すること。」(中学校学習指導要領 平成20年9月)

(傍線谷口)

また、松本(仁)は点画について次のように述べている。

文字を構成する点画は、概念的には線として把握されますが、物理的には面です。特に毛筆のように弾力のある筆記具で書いた場合、一つ一つの点画は明らかに面として認識できるでしょう。しかし、面だからといって塗りつぶしていいわけではなく、一回の筆の動きで形作らなければならないのですから、そこには当然、点画を形作るための筆の動かし方が存在します。これを「筆使い」と言います。

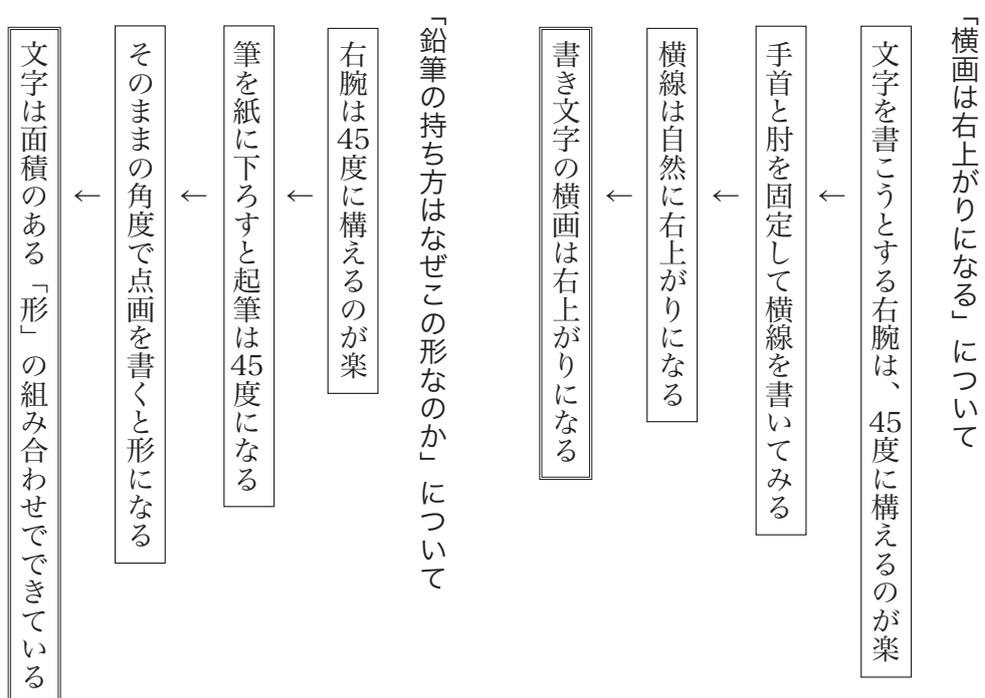
(松本仁志『書くこと』の学びを支える国語科書写の展開』三省堂 p.110)

(傍線谷口)

松本(仁)が述べるように、点画は概念としては「線」であるが、物理的には「面」であり、一般的に、子どもを含め、ギャップを感じるであろう。図2のように、基本点画は筆で書く面と面で表わされることになる。それぞれの形は、毛筆を使って書いてみることで初めて可能である。硬筆では物理的に「線」に近くなるため、このことを認識することは難しくなる。上記の、点画が確実に書けない子どもでは、このことへの理解が不十分であると考えられる。

子どもたちに理解させたい基本的な事項、例えば「横画は右上がりになる」「鉛筆の持ち方はなぜこの形なのか」の場合、硬筆のみを使用して説明すると説明的になりがちで、子どもにしてみれば押しつけと映る。しかし、毛筆に依れば、なぜそうなるかを実感することも可能となる。硬筆のみを用いて学習を繰り返す。

返しても、こうした基礎的事項を理解させることには困難が予想される。
たとえば次のように毛筆を用いて展開することも可能であろう。



(穂先の動きに注目して)

穂先はどこを通っているか



点画によって通るところは決まっている



点画の端を通る

(硬筆に持ち替えて)

穂先が動くところを意識して書こうとすると角度はどうなるか



筆記用具は手前に少し傾く

(3) 点画概念理解のための実践

論者はかつて、この点画概念理解のための授業を実践した。「穂先が通るところ」に着目させることにより一定の成果を確認することができた。学習内容としては小学校3年にあたるが、書き文字の乱れとこの点画概念を想起させることは直接関わっており、どの発達段階においても繰り返し確認する必要があるものと考えた。

○兵庫県飾磨郡夢前町立置塩小学校5年1組39名(男子21、女子18)の場合(2001年5月16日)

題材：「土地」

毛筆↓鉛筆という流れで行った授業後の児童の自己評価(「点画は面でできていることを意識して書けたか」)

ア、書けた：27名（男子15、女子12）

イ、まあまあ書けた：12名（男子6、女子6）

ウ、書けなかった：0名

エ、面で書けている（教師から見た評価）：26名

オ、線になっっている（教師から見た評価）：13名（男8、女5）

1時間の授業でも意識化は十分可能であることが分かった。児童は、形で書こうとしていた。課題は運筆面でのリズムであるが、理解と意識化はできた。

○兵庫県飾磨郡夢前町立置塩中学校一年一組31名（男子14、女子17）の場合（2001年7月4日）

題材：「成長」

毛筆↓鉛筆という流れで行った授業後の生徒の自己評価（「面で書くことを意識して書けたか」）

ア、書けた：16（男子8、女子8）

イ、まあまあ書けた：14名（男子5、女子8）

ウ、書けなかった：1名（男子1）

エ、面で書けている（教師から見た評価）：22名

オ、線になっっている（教師から見た評価）：9名（男8、女1）

「書けなかった」生徒が1名いるが、教師の評価ではこのクラスでは、書けている方に属する。この授業の場合、筆順についての内容も含まれていたため、焦点化が図れなかった反省が残った。

○広島大学附属中学校1年A組40名（男子20名、女子20名）の場合（2001年4月～9月）

①4月入学時の実態（教師から見た評価）

「書写の学習をはじめににあたって」（アンケート形式）

ア、線で書かれている：19名（男子9、女子10）

イ、流行の書き方になっっている：1名（女子1）

ウ、丁寧に書けないなど、雑に見える：2名（男子2）

M社本	2行教材	大字	90.7%
		中字	6.3%
	3行以上	小字	3.0%
K社本	2行教材	大字	95.8%
		中字	4.2%
	3行以上	小字	0.0%
T社本	2行教材	大字	96.3%
		中字	3.7%
	3行以上	小字	0.0%
S社本	2行教材	大字	78.6%
		中字	9.5%
	3行以上	小字	11.9%

図3 平成23年度版小学校書写教科書にみられる毛筆教材の割合

全体としてぎくしゃくしており、不器用な手指の動作が想像できる。生徒の記述は「丁寧に書いた」「きれいな字を書きたい」が多く、全員が書写授業に対して前向きである。

②9月の実態

「わたしの推薦図書」（楷書の学習のまとめの段階）

ア、面で書くことを意識できるようになった（まあまあも含む）…37名

イ、面で書く感覚がつかめない…3名（男子2、女子1）

ウ、面で書いている（教師から見た評価）…34名

エ、線になっている（教師から見た評価）…6名（男4、女2）

生徒の自己評価には、次のようなものがあつた。

▽今までは面で書くことを意識していなかったが、最近少しずつ意識できるようになり、しっかりと字が書けるようになった。（女子）▽漢字は面で書いていると思いますが、ひらがなはまだ線になっています。（男子）▽面で書くことはよく分からなかった。もっと読みやすく書けないかなと思う。（男子）

2. 教具としての小筆の位置

(1) 教科書収録の毛筆教材の実態から

これまで授業において小筆がどう使われてきたのか。久米によると、かつての国定本教科書においては、第四期本が極端に小字教材率が低いのを例外として、どの期も小字教材に配慮してきた⁽⁵⁾。しかしながら、現行の教科書では、図3のとおり、中字小字教材は極めて少なく、大字が大半を占める。中字小字の区別については久米による、中字（一行に4字〜9字）小字（二行に10字以上）を適用するが、分類は基準のたて方によって変わるところがあるものの、いずれにしても、中字小字の割合は少ない。

このことから、現在は、「名前を書く」といった、学習の補助的な教具としての小筆の位置が見えてくる。

(2) 毛筆と硬筆とを媒介する教具としての小筆

いわゆる硬毛関連指導という考えた方が初めて言われたのは大正時代であるが、蓑毛は、大正・昭和初期の毛筆と硬筆の関連を、次のようにまとめた。⁶⁾

- A. 「毛筆で書ける人は、ペンや鉛筆でも上手に書くことができるから、特別に硬筆を練習する必要はない。」
- B. 「毛筆書方は硬筆書方の基礎を与える。」
- C. 「毛筆書方は硬筆書方の基礎を作るが、毛筆は芸術の生命として練習すべきで、実用主義と妥協してはいけない。」

Bのように、大正期には現在の硬毛関連指導に近い考え方があることがわかるが、この時期は、硬筆筆記用具が急速に普及したという社会的な状況があったのである。Aのような主張がある中で、日常の硬筆書写に資する毛筆技能を取り扱っていかうとする動きが見られたのである。硬筆指導が盛んに行われるようになり、昭和期に入ると、Cのような主張も当然出てくる。このあたりの経緯については、樋口の研究に詳しい。⁷⁾

昭和60年代に再び「毛筆と硬筆の関連指導が強調され、強い要請がなされ」ようになる。⁸⁾ 1987年12月の教育課程審議会答申「②国語」において次のような方向が打ち出された。

ウ（中学校の）書写については、これを「言語事項」に位置づけ、文字を正しく整えて書くことができるよう内容を重点化するとともに、指導時数を増やすようにする。

これは、書写の能力が日常の学習活動に生かされていないことについて改善を求めたもので、書写の学

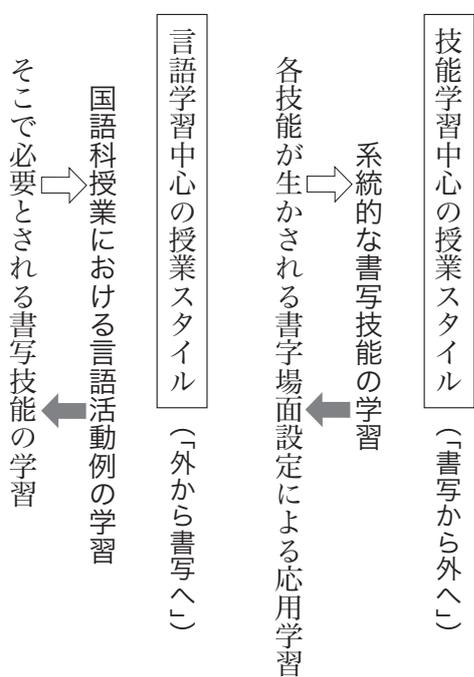
習意識を日常化していくことが要請されることになった。そして、毛筆と硬筆の指導の関連を明確にしていくことと同時に、改めて硬毛関連指導の必要性が説かれるようになった。⁽⁸⁾

その指導の流れを示すと、

- ①毛筆による基礎技能の習得 ↓ ②硬筆への応用 ↓ ③日常化へ向けての発展学習 ↓ ④日常での実践

というものであった。書写技能の日常化を図るための運用能力の育成は、現在でも課題の一つであり、実践を蓄積されているところである。一方、松本(仁)は、これら技能中心の授業スタイルに加え、言語活動中心の授業スタイルを提案した。⁽⁹⁾

図4 『書くこと』の学びを支える国語科書写の展開



しかしながら、1980年代から現在に至るまで、小筆を学習過程に導入する動きはあまり活発とは言えない。

(3) 硬毛関連指導の理念の変遷

ところで、今一度、山本の考察に従い大正期から昭和期にかけての硬毛を関連させた授業における理念の変遷についてまとめておきたい¹⁰⁾。大正期においては「時間的接近」がある。1時間内の書法の応用や変化法として、書法応用法と書法変化法をあげている。前者の方法として、①書体応用法、②字大応用法、③書式応用法、④用筆応用法がある。後者の方法として、①書体変化法、②字大変化法、③書式変化法、④用筆変化法がある。

また、昭和期に入ると、運筆法の接近が試みられている。毛筆の硬筆化、あるいは硬筆の毛筆化である。毛筆が、それまでの軟毛から剛毛の使用へと移っていく。また、毛筆の運筆を、強引に硬筆へと引き入れていこうとする試みが行われていった。

さらに、執筆法による接近も試みられ、①硬筆・毛筆統一して単鉤法をとる。②硬筆は単鉤法、毛筆は双鉤法をとる。③硬筆および毛筆細字は単鉤法、毛筆大字は双鉤法をとる。④硬筆は単鉤法、毛筆は単鉤法双鉤法どちらでもよい。という4つの主張があったり、毛筆が硬筆執筆法である単鉤法を取り入れることがわかる。

なお、毛筆のみならず、かつてクレヨン中字による導入の方法があった。まずクレヨンを使用して、書き方の基礎を固め、鉛筆から毛筆へと導く。文字の大きさの点で毛筆へとつながり易い教具だったようである。

ところで、図5は辻本史邑『習字教育の根本的革新』（昭和七年・駈々堂）に見られる硬・毛の比較図である。注目されるのは、毛筆を応用した文字と「本質ヲ破壊セル」文字の比較である。ここでは、毛筆の書きぶりを硬筆へ転移させて書くことが要点として説明される。上述の「穂先の通るところ」に着目した実践において評価したのは、「本質ヲ破壊セル」文字では、面積のある形の組み合わせになつておらず、単に線の組み合わせとして書かれている点である。

字形が整っていても、「本質的」な、つまり毛筆による書きぶりが硬筆に転移しなければ不自然で、読み

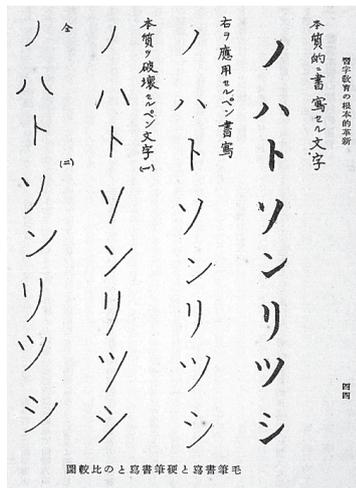


図5 『習字教育の根本的革新』一九三三

手に違和感を与えることを指摘している。この違いを見分けることは難しいように見えるが、実際には学習後の子どもたちでも容易に区別が付き、自己評価の項目としてあげることが可能であった。

3. 小筆の学習過程への導入に関して

(1) 小筆導入によるメリット

上述のとおり、学習効果をあげるため歴史的には積極的に導入されていた教具としての小筆は、題材の大字化とともに、活用を失った。このことは、小筆による学習効果の問題によるものでなく、不本意な状況であると言わざるを得ない。久米は小筆を使用することの効果についていくつかあげている。⁽¹⁾①文字の大きさや線の太さ、筆使いの点で硬筆に近い。②日常で求められる速書になげやすい。③一字の書写時間が短くなるので練習量が増え、習熟が図りやすくなる。④弾力があるので一定の文字群の書字動作を繰り返すことで、リズム感覚を体得することができる。⑤持ち方や構え方が硬筆と共通などである。

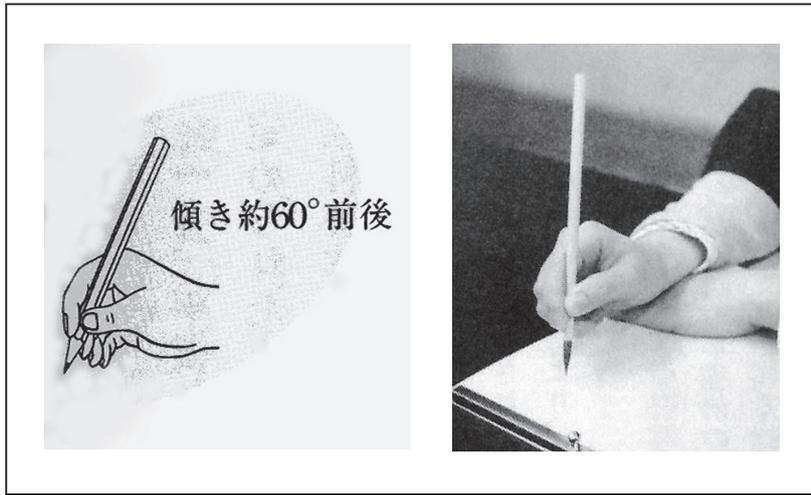
(2) 小筆導入におけるデメリット

大字に対する視覚的効果の低さがあげられる。作品化を目指そうというとき、見映えの点で大字に劣ることを久米は指摘している。もともと、本稿は、教材の大字化を否定しようとするものではない。従って、積極的に小筆による作品化を目指す立場はとらない。

また、現在の大字中心の学習過程を考えると、小筆による活動に割くための時間は限られるだろう。学習時間の確保をどうするか、という課題も出てこよう。

図7

『明解書写教育』（増補新訂版）
菅原書房 p.66～67



(3) 小筆による技能の習熟と能力化

ところで、小筆を活用することによって、どのような技能の習熟と能力化が期待できるのか。主として、はじめに述べた通り、円滑な書字運動と筆圧の軽減による書字速度のアップである。付随して文字を書くことへの心理的な効果なども期待できそうである。かつての大正・昭和期の優れた実践に学びながらも、現状に合致したものでなければならぬのは当然である。図に示すと図6のようになる。

図6 小筆による習熟と能力化のためのイメージ

「穂先が通るところ」を意識化する活動

①点画概念におけるギャップの解消（小学校・中学年）

硬筆技能への転移を促すための練習

②円滑な書字運動習熟のための文字群の

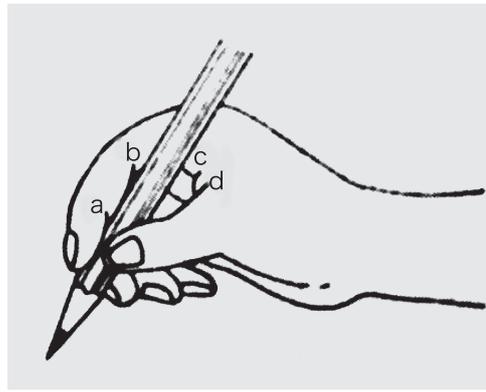
連続・反復練習（小学校高学年～中学校）

②にあたっては、まず、書写技能の精選が求められよう。清水らは、行書の学習レベルを3段階に分類し、パターン化することによって効果を上げている。中学生5名の抽出生徒に対して、時間・筆圧・速度を測定すると、書字に要した時間が短くなることに連動し、筆圧がおおむね減少しており、適正化が図られていくことを明らかにした。⁽¹²⁾

(4) 小筆の執筆姿勢について

次に、小筆による学習をイメージするとき、小筆の執筆姿勢を明らかにしておかなければならないだろ

図8 d点の位置



う。「小筆は立てて書く」(横方向から見てほぼ90°)が定説になっている(図7)。それに対して鉛筆は約60°(横方向から見て)と軸を立てる角度が異なる。さらに、ボールペンは鉛筆よりも立てて使うなど、同じ硬筆筆記具でも種類に応じて異なる指導が行われている。

酒井によると、大正期において、硬筆用具が一般に普及するようになり、硬筆書き方教授の研究、実践が盛んに行われるようになった。この硬筆用具が使用されるようになった初期の段階において、用具の持ち方については、英習字のテキストなどに示された欧米における硬筆用具の持ち方を受け継ぐものと思われるものと、用具の性質などを考慮し、自己の経験などを基に考案したと思われるものなどが示されたという。しかし、それらの持ち方が何故よい持ち方なのかなどということについては、子どもたちが納得するような説明がなされていないことを指摘している⁽¹⁵⁾。また、小竹は、毛筆の持ち方を便宜的に流用したまま、顧みられることなく今日に至ったと問題点を指摘している⁽¹⁶⁾。

さらに、魚住は、小学校の低学年ではb点やc点で手に接することに固執せず、むしろd点で接して安定させて、単純で癖のないものにする指導をすること。そして高学年になって、児童の手の機能が発達した段階において、接点をc点に移すことによつて、運筆に対する柔軟性と応用力をいっそう高めるよう指導することが適当な方法ではないかと思われると提案し、b点で接するというのは、毛筆の小筆から発した観念であつて、硬筆の持ち方、とりわけ低学年のそれとは、あまりにも距離のあることを指摘している⁽¹⁵⁾(図8)。

これらのことも踏まえ、小筆の執筆に関する仮説として次のように提案したい。

- ①点画概念におけるギャップの解消の段階においては、穂先が点画の端を通ることを明確化するため、軸を多少傾けて運筆する。
- ②円滑な書字運動習熟のための文字群の連続・反復練習の段階では、小筆の弾力が生かされるよう立てて運筆する。

4. 大学生による予備調査から

上述の小筆の学習過程導入への可能性を確かめるため、大学生による予備調査を行った。今回の調査によつて明らかにできたこと、できなかったことを以下にまとめてみたい。主に、小筆による技能の習熟と能力化に関する点、および小筆の執筆姿勢について着目しながら、付随する課題をあげてみたい。

実施対象 安田女子大学教育学部児童教育学科3年 115名

実施内容 ①基本点画の筆使いの確認

②小筆による穂先の動きの確認

③小筆による筆圧の確認

④小筆による筆脈の確認

⑤硬筆による能力化の確認

①、②授業1コマ目

③～⑤授業2コマ目

(1) 小筆による技能の習熟と能力化に関して

①基本点画の筆使いの確認に関して

まず、点画概念のギャップの解消について、「文字は概念的には線の組み合わせであるが、物理的には面の組み合わせでできている」ことを確認したい。事前の調査では、「線」と答えた学生が48・6%と約半数を占めていた。小筆で基本点画をなぞらせたところ、穂の「面」で書かれていくことをほぼ全員が理解することができた。

②小筆による穂先の動きの確認に関して



資料1 筆脈を点線で示している。筆脈を意識しながらなぞる。

小筆による穂先の動きの確認に関しては、「穂先の通るところは点画によって決まっており、端を通ることの理解が前提となる。調査実施前に穂先の移動を赤ペンで記入させると、18名(15%)が端を示せていなかった。調査後は上記と連動してほぼ全員の理解が得られる結果となった。

③小筆による筆圧の確認に関して

調査実施前に「筆圧」を知っているかとの問いには、全員が「知っている」と答えた。また、意識して書いているかどうかの問いには次のように答えた。

・筆圧は毛筆の時も硬筆の時も意識している。	23・5%
・筆圧は毛筆の時に変えて書いているが、硬筆では変えていない。	59・2%
・筆圧について意識したことはない。	17・3%

調査後の「小筆で書くことによつて筆圧は変わったか」の問いには、次のように答えた。

・強くなった。	27・8%
・弱くなった。	67・8%
・どちらともいえない	3・5%

また、「速く書くためには筆圧はどちらがよいか」の問いには、次のように答えた。

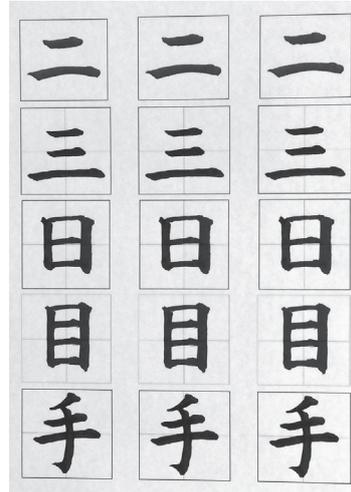
・強い方がよい。	23・5%
・弱い方がよい。	59・2%

これらの回答から、小筆を使うことは筆圧の低減に効果があることを再確認することができ、学生自身も実感した割合が高かったと言える。また、速く書こうとすれば、筆圧は弱い方が有利であることも確認できた。

④小筆による筆脈の確認

調査実施前に「筆脈」を知っているかとの問いには、「知っている」と答えた学生はわずか11名(9.6%)

資料2 横画↓横画



資料3 横画↓縦画



資料4 左払い↓右払い



にとどまった。知っている学生に、意識して書いていかどうか問うと、次のような結果になった。

・筆脈は毛筆の時も硬筆の時も意識している。	5名
・筆脈は毛筆の時には意識して書いているが、硬筆では意識していない。	5名
・筆脈について意識したことはない。	1名

調査後の「小筆で書くことによつて筆脈を意識できたか」の問いには、全員が意識して書けるようになったと答えた。

⑤硬筆による能力化の確認に関して

学生の鉛筆（含…シャープペンシル）の書きぶりから、30名（26%）に変容が見られた。事後による、リズムを感じることができたかについては、次のような結果になった。

・小筆、鉛筆ともにリズムを感じた。	73・8%
・小筆ではリズムを感じたが、鉛筆ではわからなかった。	26・2%
・どちらもわからなかった。	0%

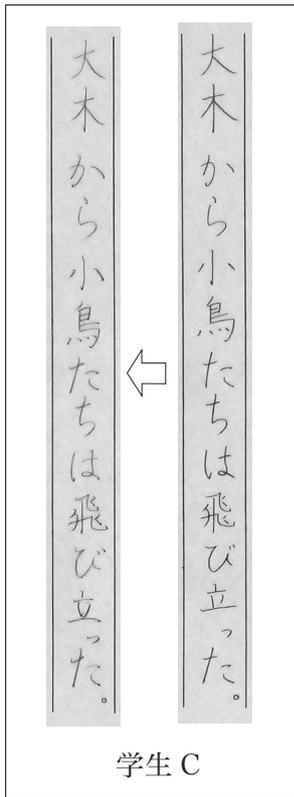
資料5～7（資料8～10は部分拡大）に示すように、左の調査前の書きぶりと比較すると、右の小筆によるトレーニングを経た後の書きぶりでは、筆脈が生かされつつリズムが生じることとなった。しかし、上記の通り、今回の調査では割合としては少ない。

(2) 予備調査にみられた成果

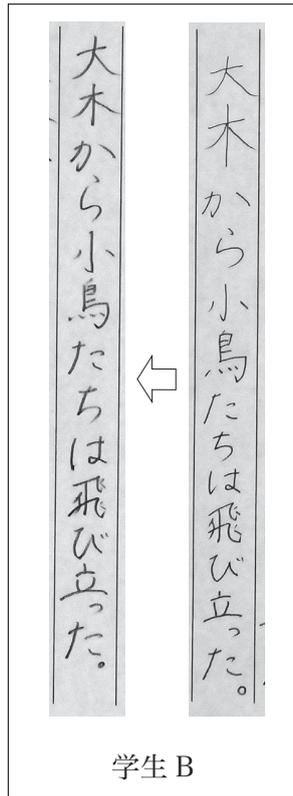
「穂先の通るところ」「筆圧」「筆脈」それぞれの理解習得について、大筆同様に、小筆は教具として有効であることを確認できた。学生の自由記述を見ると、「小筆で書いた後にシャープペンで書くと筆圧がとても下がっていて驚きました」「とめやはねなどはゆっくり書くときれいに書け、カーブしているところなどは速く動かすと書きやすかったように感じた」「小筆で練習した後シャープペンで書くと書きやすさが全然違いました。筆脈を意識しながら書いた方がスラスラ書けました」の如く、短時間ではあったが成果の見られ

大木から小鳥たちは飛び立った

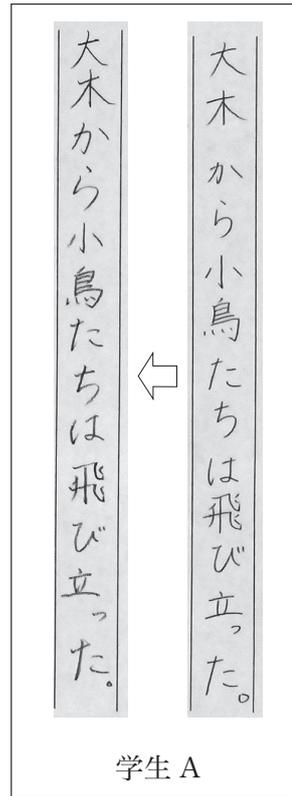
る学生の割合は少なくなかった。



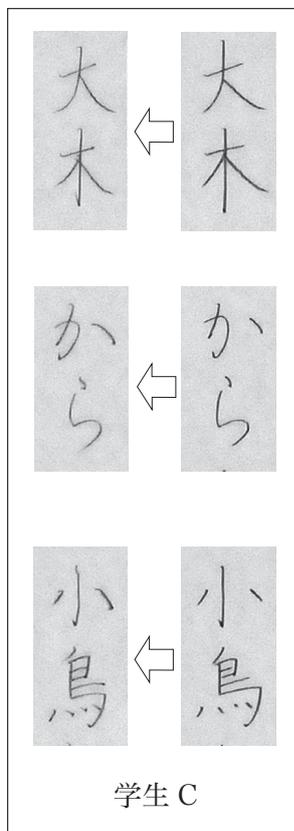
資料 7



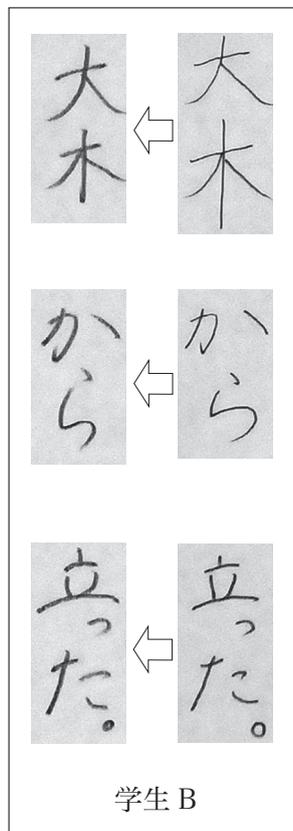
資料 6



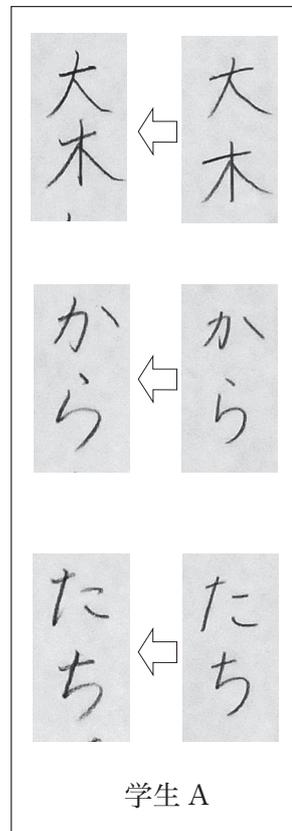
資料 5



資料 10



資料 9



資料 8

(3) 予備調査にみられた課題

①小筆の執筆姿勢について

小筆で穂先を意識すること（なぞり書き）によって小筆の持ち方は改善できるのではないかと予想していた。つまり、穂先が点画の端を通ることを意識することは「面で書く」ことに連動していく。そのことが持ち方の改善へと効果を上げると予想していたものの、結果はそのようにはならなかった。「筆圧」「筆脈」の習得の前提として、執筆姿勢の取り立て指導は避けて通れないことを再確認した。

「小筆は立てて書く」という指導の定説に関して、調査前の仮説として、次のように考えていた。

ア、穂先の動きの確認段階 …… 小筆の軸は傾けた方が書きやすい。

イ、筆圧、筆脈の確認段階 …… 小筆の軸は立てた方が書きやすい。

調査後の学生によると必ずしも仮説通りの結果は得られなかった。

ア、穂先の通るところを意識しながら書く時

・小筆はまっすぐ立てた方が書きやすい。	20・0%
・小筆は傾けて書いた方が書きやすい。	80・0%

イ、筆圧、筆脈を意識しながら書く時

・小筆はまっすぐ立てた方が書きやすい。	35・7%
・小筆は傾けて書いた方が書きやすい。	63・5%
・その他（両方）	1名

「穂先が通るところ」では予想通りの結果になったが、「筆脈を意識して書く」でも「傾ける」が優勢を占めている。これは、穂先を効かせて書くことができていないことが原因ではないかと考えられる。軸を立てることによって「筆圧」「筆脈」を意識しやすくなることに気づくためには、継続的な反復練習が必要であるということなのだろう。



②字形の許容に関して

予備調査では、書字速度を上げていくよう指導した。厳密なタイムの計測は行わなかったものの、「筆圧」「筆脈」を意識しながら書字におけるリズムを創出するよう試行錯誤させた。その結果、自ずと行書に近い字形の変化が見られた。

もとより小学校では行書を扱うことはない。一方で、書字速度を上げて書くことで行書の書きぶりが表れるのは自明である。指導の立場からその点をどのように扱っていくか、という課題をあげておきたい。

資料11に見られるような、子どもの書き文字の個別の変容（リズムの創出過程における点画の変化等）は、筆脈を意識する際に自然に表出されたもので、許容していく方向の指導が必要ではないだろうか⁽¹⁶⁾。指導者が終筆の変化等を指摘することにより、学習者の書字運動への意識が分散してしまうことも考えられるからである。あくまでも書字リズムの創出を目標に、継続的に指導してゆきたい。

(4) 小筆による技能習熟プログラムの提案

①プログラム形態について

予備調査では、いわゆるなぞり書きによる単調な活動にならざるを得なかったが、「なぞり書き」により字形への意識が解消でき、穂先の動きへ集中できる。このなぞり書きによる活動を中心に据えたプログラムが考えられないだろうか。

一方、書字リズムの個別化、自動化を目的とするものであるので、思考面のウエイトは下がる。よって、学習者には単調で退屈な活動になってしまうことは否めない。従って、学習形態は可能性を探る必要があると思われる。

中国では小学校低学年から小筆を使用することで成果を上げているのは周知のことである。また、大筆のような準備片付けの指導に手間をとることもなく、簡便な方法は工夫できそうである。モジュール学習のような展開も考えられよう⁽¹⁷⁾。

②プログラムの内容と実施時期

「なぞり書き」を中心としたドリル形式が実現性が高いと思われる。準備と片付けに要する時間の節約を考えると、特に小筆と墨への吟味、もしくは筆ペンを使わざるを得ない状況も考えられる。筆ペンも穂先が確認でき、筆圧や筆脈が意識できる性能のものを用意する必要がある。

トレーニングの開始時期は、高学年のある2〜3ヶ月間を目途に定期的に継続できる期間に設定したい。トレーニングの間隔の差が、技能の蓄積にどう関係するか、個人差もあろうが、実践していく中で探る必要があるように思われる。

③小筆トレーニングにおける指導の要点

これらを踏まえ、トレーニングの過程における習熟の段階と対応する指導の要点についてまとめると図9のようになる。

おわりに

平成20年版学習指導要領解説には、小筆や筆ペンの活用について次のように述べられている。今日的にも小筆の活用は求められていることがわかる。

第5学年及び第6学年

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。

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、強弱のあるリズムミ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。

平成20年版 小学校学習指導要領解説 国語編 (下線谷口)

今回の予備調査では、必ずしも小筆による技能の習熟と能力化への効果を明らかにできなかった点は否めない。小筆による小字トレーニングは一定期間、継続的に行うことによつて初めて効果が期待できるものと想定している。

現時点における具体的な課題としては次の2点をあげておきたい。一つは、4―(3)―②で述べたとおり、子どもの書き文字の個別の変容(リズムの創出過程における点画の終筆の変化等)は許容していく方向の指導が必要ではないかということ。また、この点について指導者間で指導方針の共有が可能かどうかという点である。

二つ目は、トレーニングと密接に関係する「視写」における個人差のギャップをどう埋めていくかという点である。手指の運動能力だけでは解決できない目の運動に関する研究成果を盛り込んでいく必要もあるだろう。

現在、小筆トレーニングのためのワークシートを作成中であるが、今後は実際に、このワークシートを使用した実践を行い、生じる課題に対応していくことが求められる。

能力化事項	指導の要点	時間配分※（100％）
穂先の動きの習熟	<ul style="list-style-type: none"> ・点画ごとに穂先の通ることを確認させる。 ・点画ごとに穂先の通るところは決まっている。 ・穂先は点画の端を通る。 <p>○穂先が通るところを徹底させる。丁寧に書くことに関連することを理解させる。</p>	10％～20％
筆圧および筆脈の習熟	<ul style="list-style-type: none"> ・筆圧が変わる点画と変わらない点画とがあることを押さえる。 ・筆順の習得。 ・筆順に従い、穂先の動きを確認させる。 ・点画から点画への穂先の動きを確認させる ・文字から文字への穂先の動きを確認させる。 <p>○空書を取り入れるのも効果的であろう。</p>	50％～60％
書字リズムの創出	<ul style="list-style-type: none"> ・どこで筆圧を加えると書きやすいか考えさせる。 ・どこで速く書き、どこで遅く書くと書きやすいか考えさせる。 ・リズムをつけて書かせる。 ・試行錯誤させる。 ・だんだん速く書かせる。 <p>○点画の変化が表れる部分は許容する方向で指導したい。</p>	20％～40％
硬筆への転移	<ul style="list-style-type: none"> ・筆記具の持ち方の再確認をする。 ・素早く書こうとすると筆圧は弱くなることを確認させる。 ・硬筆でもリズムを生かして書くよう促す。 <p>○場面や目的を設定し、求められる書きぶりをイメージすることで、字形や点画の変化における許容の範囲が明確になるものと思われる。</p>	

図9 小筆によるトレーニングにおける指導の要点および時間配分(案)

※トレーニングにかかる延べ時間は300分を想定している（モジュール学習10分×30回）。

〈注〉

- (1) 魚住和晃 「小学書写教育新論(6)」 『書道研究』 1月号、萱原書房、一九九〇
- (2) 清水陽一郎・押木秀樹 「中学生を対象とした書きやすく書く力を育成する実践的研究——動的学習要素のレベル化およびマルチメディア教材等の効果——」 『書写書道教育研究』 第22号、全国大学書写書道教育学会、二〇〇七
- (3) 松本貴子 「生活に密着した筆記用具に関する一考察——筆ペンの効用について——」 『書写書道教育研究』 第17号、全国大学書写書道教育学会、二〇〇三
- (4) 齋木久美・橋本浩志 「中学生の書字姿勢および筆記具の持ち方の適正化を目指す研究——カーボン紙法の導入による筆圧を意識させる取り組みを通して——」 『書写書道教育研究』 第21号、全国大学書写書道教育学会、二〇〇六
- (5) 久米公 『書写書道教育要説』 萱原書房、八〇頁、一九八九
- (6) 蓑毛政雄 「大正・昭和期の硬筆指導」 『書写書道教育研究』 第13号、全国大学書写書道教育学会、一九九九
- (7) 樋口咲子 「教授理念の授業への関わり方に関する考察」 『書写書道教育研究』 第12号、全国大学書写書道教育学会、一九九八
- (8) 久米公 『書写書道教育要説』 萱原書房、一一九〜一三二頁、一九八九
- (9) 松本仁志 『書くこと』 の学びを支える国語科書写の展開』 三省堂、二〇〇九
- (10) 山本興 「硬・毛関連指導に関する一考察」 『書写書道教育研究』 第6号、全国大学書写書道教育学会、一九九二
- (11) 久米公 『書写書道教育要説』 萱原書房、一一九〜一三二頁、一九八九
- (12) 清水洋一郎・押木秀樹 「中学生を対象とした書きやすく書く力を育成する実践的研究——動的学習要素のレベル化およびマルチメディア教材等の効果——」 『書写書道教育研究』 第22号、全国大学書写書道教育学会、二〇〇七
- (13) 酒井直美 「書字の姿勢・用具の持ち方に関する研究」 『書写書道教育研究』 第8号、全国大学書写書道教育学会、一九九四
- (14) 小竹光夫 「伝統的書写指導の誤解と問題点の指摘」 『実技教育研究』 (17) 兵庫教育大学学校教育学部附属実技教育研究指導センター、二〇〇三
- (15) 魚住和晃 「小学書写教育新論(6)」 『書道研究』 1月号、萱原書房、一九九〇
- (16) 谷口邦彦・松本仁志 「手書き文字の個性の教育に関する研究方向性」 『学校教育実践学研究』 第6巻、広島大学学校教育学部附属教育実践総合センター、二〇〇〇
- (17) 鈴木慶子ほか 『書写スキルで国語力をアップする』 明治図書、二〇一一

〈参考文献〉

- 加藤達成監修 『書写書道教育史資料 第一巻 理論史実践史』 東京法令出版、一九七九・樋口咲子・津村幸恵・本田容子・島山侑子 『点画のつながり』 と 『筆圧』 に注目した書写授業の改善——教員養成課程の学生と附属中学校の生徒を対象に—— 『書写書道教育研究』 第23号、全国大学書写書道教育学会、二〇〇八

小林比出代「未就学児の硬筆筆記具の持ち方に関する考察——書写教育の視点から——」『書写書道教育研究』第24号、全国大学書写書道教育学会、二〇〇九

樋口咲子・津村幸恵「筆圧と穂先の動きに着目した基本点画の授業研究への視点」『書写書道教育研究』第27号、全国大学書写書道教育学会、二〇一二

指導者（保護者）の方へ

この練習帳は、小学校中学年・高学年の児童がより書写技能を確実にできるようにと願って
さくせいしたものです。書写学習では大筆を使った技能の習得の後、日常の硬筆筆記具による
活用が求められますが、大筆に近い弾力性と、硬筆に近い軸の形を兼ね備えた、その中間に位
置する小筆を使うことによって書写技能の定着を目指そうとするものです。小筆では大筆同様
「穂先が通るところ」から「筆圧」「筆脈」を意識しながら練習することができ、自らのリズム
で文字を書いていけるようになると考えています。

本書の特色

1. 弾力に富む小筆（筆ペン）を使用することによって、書く時のリズムが身につきます。
2. 「なぞり書き」によって、「筆脈」のつながりと「筆圧」の変化を意識できるようになり
ます。
3. 左から右へ（小筆→硬筆の順に）書いていきます。
4. 1回あたり10分のモジュール学習形式でのトレーニングを想定しています。2～3ヶ
月でトレーニングを終えると予ピでしょう。

小学校中学年では「穂先の通るところ」を意識することが肝要です。穂先の通るところを意識
するためには、小筆は少し倒して書いてもよいと考えています。漢字は点画の組み合わせによっ
てできていますが、各点画の穂先の通るところは決まっており、必ず点画の「端」を通ります。
これは筆のめ「面」で書かれていくためです。まず、「面で書く」感覚を身につけましょう。

小学校高学年では、なめらかな書写のために、「リズム」よく書くことが肝要です。そのた
めには、小筆は立てて書くのがよいでしょう。小筆を立てて書くことによって「筆圧」の調節
ができ、「筆脈」のつながりとでなめらかな運筆が生まれます。

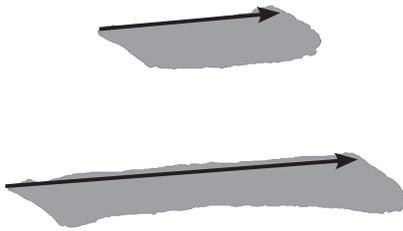
中学年では穂先の通るところを確実にゆっくり、高学年では筆圧と筆脈を意識しながら自分の
リズムでメリハリをつけながら書いていくとよいでしょう。なぞり書きはそのことに集中する
ことができるメリットがあります。リズムをつける段階では、筆脈のつながりから、点画の終
筆の形に変化が生じても許容していく指導があつてよいと思います。

書写の「リズム」を身につけることは、目的や場面に応じて書き分けのできる活用力につな
がります。また、その際の微妙なコントロールは、望ましい筆記具の持ち方にも通じ、小筆を
使うことによってより短期間で持ち方の修正が可能であると考えられます。文字の書き方が大
きく変わるこの時期に、集中して練習することによって、自らの書きやすいリズムが身につく
ことを期待しています。

なお、本書は第1回公募公益財団法人日本習字教育財団の研究助成費により作成したもので
す。

小筆の持ち方と動き

「穂先の動き」を確実に書く必要がある漢字の基本点画や漢字の練習では小筆の軸は少し手前に倒して書いたほうが書きやすいと思います。書きやすい角度をいろいろためしてみてください。

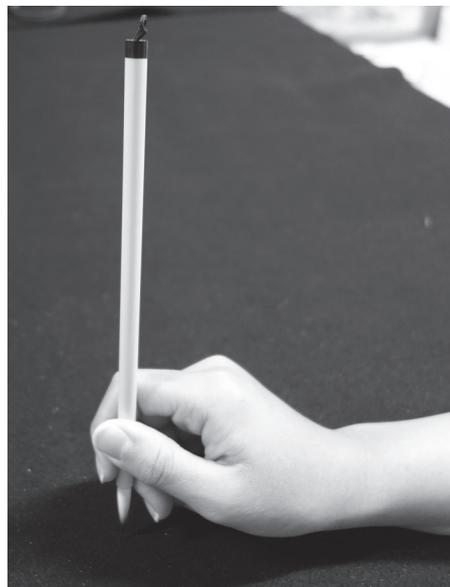


穂先は点画の「端」を通る



筆で書くと、線は面積のある形になります。筆の「面」で書くことを意識することが大切です。「面」でかくことによって、筆の穂先は点画の「端」を通ることになります。

「穂先の動き」のつながり（筆脈）でなめらかに書きたいひらがなや文字群の練習では、小筆の軸は立てて書いたほうが書きやすいと思います。書きやすい角度をいろいろたしかめてください。



画くから画、文字から文字へと筆の穂先がつながるように書いていきましょう。終筆に多少はねの形が出るかもしれません。終筆ではあまり筆圧を加えないように次の画へと連続させていきましょう。

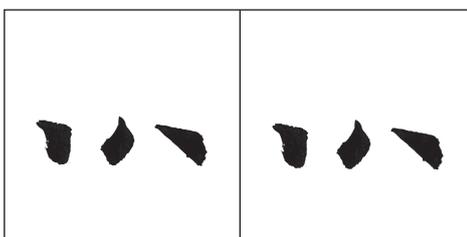
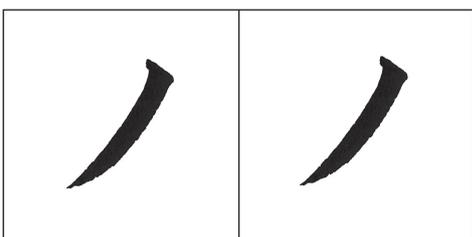
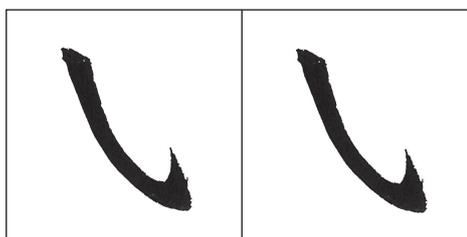
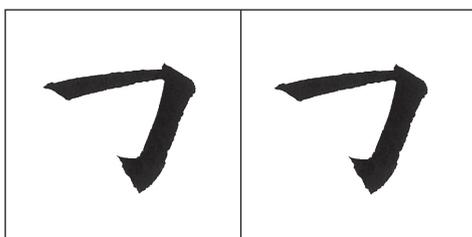
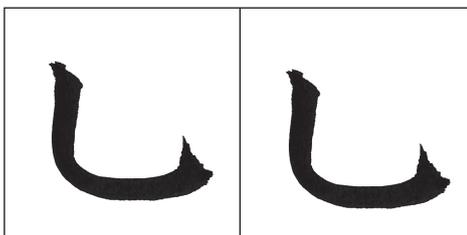
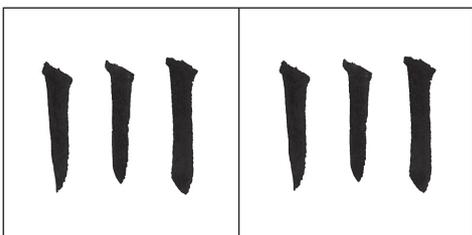
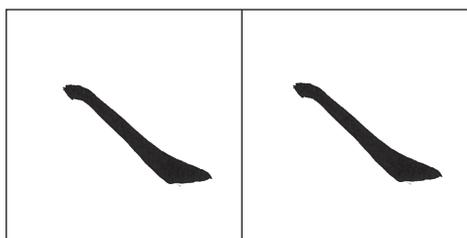
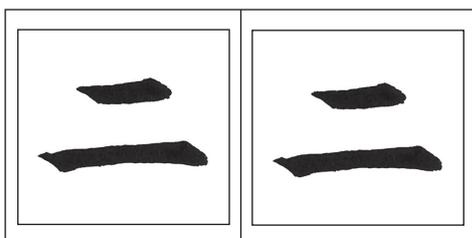
漢字の基本点画

◇筆の穂先が通るところは点画によって決まっています。

○どこを通りますか？

◇点画の組み合わせでできている漢字を書くときは、

筆の面を使って書きます。



〈たしかめよう〉

〈チェック〉

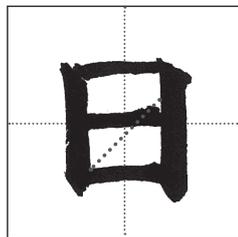
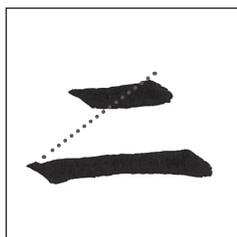
小筆の穂先が通るところを見つけた。

筆圧が変わらない点画と、筆圧が変わる点画を書き分けた。

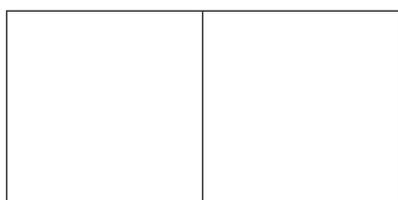
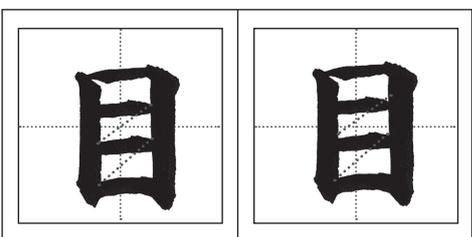
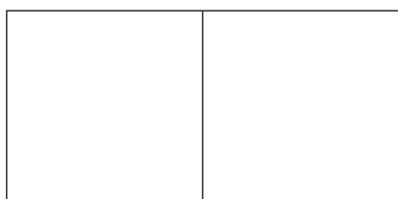
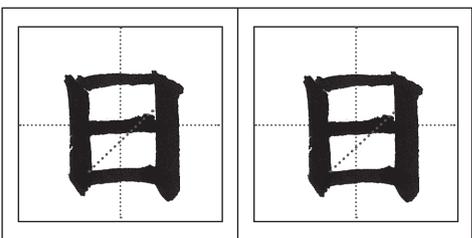
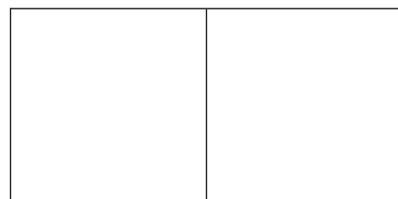
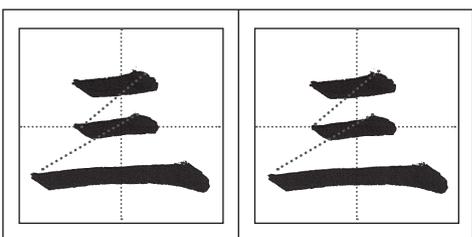
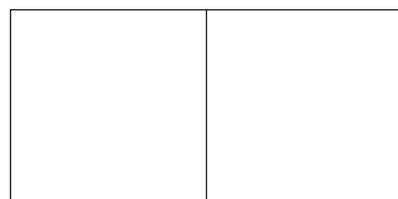
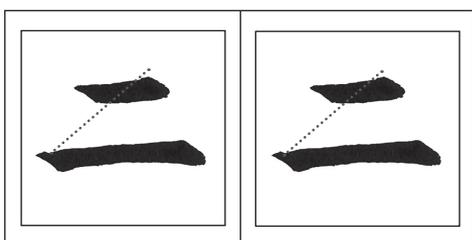
漢字 1

◎小筆の穂先が通るところ（各点画の「端」を通る）を確実に書こう。

◎横画から横画へと筆脈に気をつけて書こう。



(えんぴつで書こう)



〈たしかめよう〉

〈チェック〉

小筆の穂先が端 ^{はし} をと通るように書けた。	
横画から横画への筆脈 ^{ひつみやく} に気をつけて書けた。	

漢字 1

◎向かい合う画へのつながりをなめらかに書こう。



(えんぴつで書こう)

〈たしかめよう〉

〈チェック〉

小筆の穂先が端 ^{はし} をと通るように書けた。	
横画から横画への筆脈 ^{ひつみやく} に気をつけて書けた。	

漢字とひらがなの組み合わせ 1

- ◎漢字の横から横への筆脈のつながりをつけてみよう。
- ◎ひらがなは、筆圧の変化でリズムをつけて書こう。

(えんぴつで書こう)

王さまの青い目	王さまの青い目	王さまの青い目	
---------	---------	---------	--

〈たしかめよう〉

〈チェック〉

漢字の横から横へつながりをつけて書けたか。	
ひらがなは、筆圧の変化でリズムをつけて書けたか。	

成人知的障がい者の書道活動 「生涯学習としてのより良い支援法をめざして」

藤田万里子

本活動の要旨

障がい者の成人期における生涯学習活動は行政が開設する「障がい者青年学級」、大学講座である「オーブンカレッジ」、各施設での実践活動などで行われている。それらの中で書道活動は、芸術活動の「リクリエーション」、あるいは今枝らの解析によればICF（国際生活機能分類）の9領域を用いて「コミュニケーション・ライフ・社会生活・市民生活」に位置づけられている。筆者は「文字を美しく書く」という芸術活動の中に文字の読み書き学習という要素が含まれていることに注目し、本活動では知的障がい者における書道活動の学習的効果とその支援法を検討するため、書道活動アンケートを用いて個人の能力と特徴に応じた支援プログラムを作成した。さらに利用者が文字、言葉への関心を高め学習効果を高めるために、活動で書いた作品を繰り返し見ることができるよう、常時作品写真を掲示し、また作品を映写して、利用者が相互に作品の良い所を見つけ発表する鑑賞会を試みた。これらの活動方法と成果を報告する。

本活動の背景

本活動を実施する場である社会福祉法人「かがやき神戸」^[1]は精神、知的障がい、身体障がい、発達障が

い、高次機能障がいなどの重複の障がいのある18歳以上の人々の就労継続支援B型事業と生活介護事業所等の日中の通所の場合である。当法人は「どんな重い障がいがある人も受け入れ、障がいを持つ人々が生き生きと生活し、精一杯働ける場を提供する」ことを理念として、それぞれが本来持っている力、可能性を發揮できること、すなわちエンパワメントを高めることを目標としている。各個人に適した仕事とQOL^②を高める活動をしており、芸術活動としては、絵画、音楽、書道、陶芸の中から選ぶことができる。

筆者は同施設の前身である「つくしんぼ共同作業所」において1994年9月から毎月1回2時間の書道活動を開始し、現在「かがやき神戸」傘下の3施設にて、2か月に1回、各2時間の書道活動を実施している。活動開始翌年より地域文化祭や障がい者公募作品展などに積極的に応募してきた。自分の作品が多くの人に見てもらえたこと、さらには公募展に入選するなど高い評価を得た作品があった。そして書道活動に自信を持ったことに加えて、身近な文字やことばへの関心が高まり、文字を実生活で利用する例が複数現れた。そこで書道活動を文字、言葉への関心を高める生涯学習として支援できる可能性を強く感じ、2005より書道活動方針に学習支援の要素を加える工夫をはじめた。成人知的障がい者に対する文字学習支援に関する先行研究を見出すことができず、教育の原点にもどって研究を開始する他はなかった。各人の学習経歴と文字に対する理解度を知る方法を考え、また利用者が学生時代の「試験」では何度も「できない」という嫌な思い出があることを配慮して、精神的な負担をかけないように2007年にアンケート調査した(アンケート1)。そして各項目を点数評価し合計点(評価点)で分類した。評価点によって共通する書字の特徴および書字における困難な点が共通する7グループに分類できた(表1)。評価点によるグループに応じて個人の能力を最大限に生かし、本人が伝えたい言葉を自分で書けたという達成感を得られるように支援法を工夫した。このような取り組みによって、作品から自分の気持ちが表示されるといふ書道が持つ芸術的要素と、小学生時代から苦手であった文字を覚えて書けたという、学習的要素での喜びがある例が認められた。

【生活介護事業 つくしんぼ】

重度知的障がいと身体障がいの重複障がい者のための施設である。障がい区分が3以上で安定した生活

を営むために、つまり介護および創作的活動と生産活動の機会を得るために利用している。自主製品作りなどの仕事やリラクゼーション、生活の幅を広げる活動などを行っている。

【谷上障害者地域支援センター ひだまり】

地域在住の知的および精神障がいのある人の社会参加、社会復帰するための第一歩の場としての施設である。生活相談、書道活動を含めたプログラム活動、居場所提供などの援助を行っている。

【就労継続支援事業B型 ぐりいと】

知的障がい、精神障がい、発達障がい、それらの重複障がいのある人たちが通っている。全員がクラウン（道化師）活動を仕事とし、クラウンの練習、公演活動をしている。その他、自主製品の製作、地域自治会館の清掃などの仕事がある。

表1 「書道活動アンケート」から作成した文字、言葉に対する評価表

評価点	話す・聞く	読む	書く
3	日常での会話に問題はない。語句の誤用や文法の誤りも少ない。	平仮名は全部、日常で使う漢字もほぼ読める。小学校以上の漢字になると自信が無く、読めないことがある。	漢字仮名交じり文をほぼ正しく書ける。難しい漢字は自信が無い。関心のある分野ではかなり難しい語句を知っている。
4	日常での会話にほぼ問題がない。自分の感情を言う説明するのが苦手。	平仮名は全部、簡単な漢字、小学校1、2年程度がほぼ読める。	文章の長さは個人差がある。簡単な漢字が交じり文をほぼ正しく書ける。手本を見ると安心して漢字を書ける。
5、6、7	日常会話はできる。3から5の語彙で話す。語順、語彙の誤りがある。	平仮名を半分程度。簡単な漢字（小学校1、2年程度の約3分の2）と関心を持つ人名、事柄に関するものは読める。	自分で書くことと誤字や言葉の使い方、間違ったことがあがるが、漢字仮名交じり文で書ける。また、変換機能を使うと書ける。
9	スムーズな会話はできない。助詞をとばした3から4語彙までで、話す。	平仮名の半分程度。読める漢字は少しある。生活の中で文章を読めない。関心のある雑誌から文字を拾い読みする。	主語と動詞または目的語と動詞を平仮名で助詞を使わず、2、3語彙で書くことができる。
11	簡単な語彙での会話にはできる。単語で簡単な意志を伝える。	自分の名前と若干の漢字、平仮名に読める字がある。平仮名を1文字ずつ読み、単語の意味としては理解が難しい。	自分で文字を書くことはできない。
12	数語の語彙で主語＋動詞 または単語のみでゆっくり会話できる。	自分の名前など、知っている平仮名が少しある。	文字や数字を写し書きするが、実用としては書けない。
13	意志表現に言葉を使えない。表情、反応から身近な数語はよく理解している。	読めない。	独力で文字を書くことが出来ない。

文字に対する問題点	自分で書類を書く事に不安である、などの実用性に不便を感じている。もつと難しい字を書きたいという要望を持つ。他の利用者より整えて書けるのに作品として評価され難い事を悩む場合がある。	書字の特徴	文字を書く位置、バランスを崩すことなく書く。正しく、美しく書きたい気持ちから、文字が小さくなる、こじんまりしてしまふ傾向がある。	サポート	サポートも健常人とほぼ同じ。	指導のポイント	健常人と同じ書法を教えることが出来る。本人が書きたい言葉について、自主性を大切にする。自信を持つて伸びよく書くようアドバイスをする。毎回ポイントをしぼって書法を教える。	効果	語彙への関心の高まり。書きたい言葉を時間をかけて選ぶ。落ち着いて綺麗に書くことに楽しみを感じている。
	払い、折れ、はねの方向や形は正確に捉えられる。点画の抜け、接する位置などが不正確になることもある。書類を一人で書けない事が不便。	評価3の方と比べ、漢字を自分から書いて経験が少ない。扁と旁のデフォルメが自然に出来やすい。	一緒に点画を確かめた後、時々声をかけながら指導する。	筆圧をかけて、大きく運筆するようアドバイスをする。誤字にならないよう注意が必要だが、書きたい気持ち、自分で書けることを見守る。	毛筆で書字できることで自信を持ち、硬筆筆記が以前よりスムーズになる、またよく使うようになった。一課題への繰り返し量が増加。				
	鏡字になる、扁と旁の位置が逆になる、漢字を構成する要素(パーツ)の位置関係、大小関係を捉えにくい。手本を見て練習するとほぼ正しく書ける。	文字の書き始めの位置が悪い、または複数の文字の時にどのくらいの大きさを書けば紙面に収まるか、という予測をたてられないことがよくある。	利用者5人対指導者1人	基本運筆を指導する。誤りに気付かず書く傾向がある。誤字になる場合や、紙に収まらない時に起筆の位置、大きさを指導する。自分が好きな言葉を書いていたら、その言葉について会話する。	誤字、言葉の誤りを気にして文化活動が嫌いであったが楽しんで参加可能になり、硬筆での記述機会が増えた。一課題の練習回数が増加。				
	書く漢字についての意味を説明し、点画を確認(木扁など)、基本パーツはほぼ知っている、筆順を一緒に覚える。	早書きになる傾向がある。練習後は、自分で正しい点画で書けるようになる。	書く時間内の前半は1対1後半は3対1	漢字の意味を繰り返し説明する。手を取って筆順を教える。長く引く線等は、呼吸を長くして、じっくり線を引くようアドバイスする。	一課題への繰り返し量増加。お稽古帳に漢字を書いて覚える努力を始めた。連絡帳に出来事を2, 3語彙の平仮名で書くようになった。				
	言葉の意味、漢字の意味から覚える。漢字を構成する点画の方向、はね、払いから筆順まで繰り返し覚える。払いの方向を捉えられない、折れを作れない。	線の方向を覚えると躊躇無く線を筆圧をかけて書く。力強い、豪快な文字が書ける。	書く時間内の前半は1対1、後半は2対1	文字と一緒に覚えるという姿勢で臨む。払いの方向を正しくとらえられない場合は、なぞりボードを使つて指で繰り返しなぞる練習をする。	忘れてしまつていたが、学生時代に読めていた平仮名を現在ほぼ全部正しく読めるようになった。一課題への繰り返し量の増加。				
	書く文字はほとんど知らないことが多いのが、一本、一本の文字を構成する点画、はね、払い、曲がりなどの方向をすぐ捕らえることが出来る。	筆圧は弱い、線の動きを捕らえるのが上手で、軽やかで、リズムカルな文字を書く。	前半1対1、後半2対1	書く言葉の意味を話しながら、点画の方向と一緒に捕らえ楽しんで書くようにする。	会話での語彙数の増加。数字などの写し書きをするようになった。				
	書く文字を知らない、意味を説明し、書き方を手を取つて、または、手本の方に視線を向けるよう、声を何度も掛けて説明する。	体や手が動くようになると、呼吸の長い線を引くことができ。自分の名前の平仮名のパーツに似たものは漢字でも書きやすい。	1対1 1対2 (体の補助1名、文字を書く板の角度の調節1名)	始めは意味を説明し、手をもつて一緒に何度練習する。最終的には、自分の意志で線を引いて、自分で表現できるよう心がける。	一課題への繰り返し量の増加。自分の意志で線を引き、線の長さが伸びた。				

研究方法

書道活動の理念と実施方法

①自主性を重視する

施設3か所共に机上で漢字用の筆を用い、まずは半紙サイズからの練習に入る。個性（よいところ）を伸ばすという観点から朱液で文字を添削することはせず、個人の身体的特性や関心、理解に合わせて、筆の使い方、筆運び、文字を書く位置、配字のアドバイスを行う。半紙で文字を練習した後、半切2分の1サイズの用紙に変えて、作品として1枚を完成させる。全員に統一した課題の手本で練習する事はせず、言語活動の充実を図ることから施設での活動や自分が興味を持っている言葉など、身近に感じられる「自分が書きたい言葉」を自らが見つけることを第一の目標としている。浮かばないときは最近の行事や季節の言葉などいくつかを提案し、その中から自分で好きな言葉を選んで書いてもらうようにしている。

書道活動を始めた当初は「人前で文字を書くのは嫌だ」「書道は難しい」「間違えるのが恥ずかしい」と、参加を拒否される人もいた。活動開始当初は施設利用者と筆者との交流がほとんど無かった為、活動時の話しかけ方や場の雰囲気作りの方法もわからなかった。そこで施設での行事になるべく参加し、会話を重ねて彼らの関心を知り共通の話題を作れるようにした。施設での生活状況を知り、書道時間以外でも楽しさを共有することで、書道活動の参加者が増えた。これらの取り組みを通じて、利用者が「書きたい」という気持ちに重点を置き、作品に朱を入れることは一切無しに書かれた文字は全て肯定する姿勢をとった。

②一人一人に合わせた支援法を考える

文字を覚え正しく書けるようにするには、一人一人の文字や言葉に対する困難な点を支援者が知ることが必要である。書道活動を進めるうちに、似た傾向の文字を書く人、各段階で同じような部分に困難を感じ

じている人がいることに気付いた。書道活動支援者は利用者が日常で、どの程度の文字を読み書きできているのかを十分に把握するのは難しい。このため規準を作り、個人にあった目的、課題を持つ客観的な支援法を作りたいと考えた。活動の根幹として参加者たちの文字レベルを知った上で支援していく必要を感じ、2007年に文字に関する「書道活動アンケート」（アンケートー）を作った。利用者との日常の会話から、「文字を正しく書けない」「知らない字がある」ことに大きなコンプレックスがあることを感じたため、漢字の書き取りや読みを問い、結果を○×式で評価することは避けた。すなわち文字能力評価を平仮名、漢字の認識度と筆記力の2点から、平仮名が読めますか（5段階）、漢字を知っていますか（4段階）、自ら文を書きますか（4段階）という3項目のアンケート調査形式にし、その結果（数値）を合計して評価点とした。数値化にあたってはICFの形式に従い、最も機能が高い場合を1とした。すなわち評価点3が漢字を含めた読み書きが可能で文章を書ける場合、評価点13が自分の名前の平仮名も読むことが困難な場合とした。また書道活動の効果を知るための項目と日常生活における文字利用を知るための質問を加えた。ほぼ毎回活動に参加する利用者20名を対象としてデータを得た。

表1に示したように書字の特徴、つまり、文字を認識する段階での不自由さと文字の書き方の特徴などの共通点を見つけ、評価点によって7グループに分けた。この文字に関する能力がどのような国語能力に相当するかを小学校の国語科学習指導要領^{*＊}を参考として整理したものが表2である。多少のばらつきはあるものの評価点だけでグループ分けを行った結果（表1）とほぼ等しいことがわかった。活動支援者に対して各回の活動前に表1の内容を伝え支援方法のチェックとして利用している。

③利用者同士が良い所を認め合う

半紙サイズで練習を繰り返した後で、半切2分の1サイズに大きく書き、作品として1枚を仕上げる。それをホワイトボードに貼り、活動の最後に参加者全員で鑑賞会をする。5分から10分程度ではあるが支援者が作品の良い点を説明する。利用者同士が良い所をみつめてほめたり、関心のある事を話したりしている。

表 2-1 書道活動アンケート結果と国語力調査の結果

ポイント内容	1. 全部読める	1. 日常使う漢字はほぼ読める	1. 仮名漢字交じりで書ける	1. 5枚以上	1. 自分で正しく書ける	1. 正しい	1. 正しい
	2. だいたい	2. 簡単な漢字は読める	2. 変換機能が有れば書ける	2. 2～4枚	2. ほぼ正しく書ける	2. ある方向をとらえにくい	2. 扁、旁それぞれは正しい
	3. 半分程度	3. 知っている漢字がある	3. .平仮名だけで書ける	3. 一枚のみ	3. 活字、手本が有れば書ける	3. 縦、横、斜めを書き分けられない	3. 扁、旁の区別が無い
	4. 読める字もある	4. 読めない	4. 書かない・書けない		4. 手本を見て不正確でも書く		
	5. 読めない				5. 一人では書けない		

H19.04～09

利用者	評価点	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦
		平仮名が読める	漢字が読める	漢字仮名交じり文	一課題への繰り返し	点画の正しさ	一文字中の方向性	一文字中の位置関係
A	3	1	1	1	1	1	1	1
B	3	1	1	1	1	1	1	1
C	3	1	1	1	1	1	1	1
D	3	1	1	1	1	1	1	1
E	3	1	1	1	1	1	1	1
F	4	2	1	1	1	1	1	1
G	4	1	2	1	1	2	1	1
H	4	1	2	1	1	2	1	1
I	5	1	2	2	2	2	1	2
J	5	2	2	1	1	3	1	1
K	6	2	3	1	1	3	1	2
L	6	2	2	2	1	2	1	1
M	9	2	3	4	1	4	1	1
N	9	3	3	3	1	4	2	3
O	9	2	3	4	1	4	2	3
P	11	4	3	4	2	4	3	3
Q	12	4	4	4	2	4	1	3
R	13	5	4	4	2	5	3	3
S	13	5	4	4	2	5	3	3
T	13	5	4	4	1	5	3	3

書道を始めた当初

利用者	評価点	平仮名が読める	漢字が読める	漢字仮名交じり文	一課題への繰り返し	点画の正しさ	一文字中の方向性	一文字 位置関係
A	3	1	1	1	1	1	1	1
B	3	1	1	1	1	1	1	1
C	3	1	1	1	2	1	1	1
D	3	1	1	1	1	1	1	1
E	3	1	1	1	2	1	1	1
F	4	2	1	1	1	1	1	1
G	4	1	2	1	2	2	1	1
H	7	1	2	4	2	2	1	1
I	5	1	2	2	2	2	1	2
J	5	2	2	1	2	3	1	1
K	6	2	3	1	3	3	1	2
L	7	3	2	2	2	2	1	1
M	9	2	3	4	1	4	1	1
N	10	3	3	4	2	4	2	3
O	13	5	4	4	2	5	2	3
P	12	5	3	4	2	4	3	3
Q	12	4	4	4	2	4	1	3
R	13	5	4	4	2	5	3	3
S	13	5	4	4	2	5	3	3
T	13	5	4	4	2	5	3	3

表 2-2

ポイント内容	1. 言葉を選んで用意してくる	1. 中学生以上	1. 言葉の意味を正しく使う	1. 正しい	1. 助詞が使える	1. 自分の意見を文章で言える
	2. 課題以外、その場で提案	2. 小学生程度	2. ほぼ正しく使う	2. 語順が不正確	2. 3から5語で話し助詞がない	2. 単語のみで言える
	3. 与えた中からは選ぶ	3. 数語のみの理解	3. 誤認が多い	3. 単語のみ	3. 1～2語で話す	3. 選択制だと選べる
	4. 与えた課題のみ		4. 正しく使えない	4. 評価不能	4. 単語のみ	4. 意志表現に言葉を使えない
			5. 発語困難		5. 評価不能	

H19.04～09

利用者	評価点	⑧	⑨	⑩	⑪	⑫	⑬
		書で書く言葉の自主性	理解している語彙数	会話での意味の正確性	文法 語順	文法 助詞	自己表現
A	3	1	1	1	1	1	1
B	3	2	1	1	1	1	1
C	3	1	1	1	1	1	1
D	3	1	1	1	1	1	1
E	3	2	2	2	1	1	1
F	4	1	1	1	1	1	1
G	4	3	3	2	1	2	2
H	4	3	3	5	1	2	1
I	5	2	2	1	1	1	1
J	5	2	2	3	2	1	1
K	6	1	3	2	1	2	1
L	6	2	2	2	1	1	1
M	9	4	3	2	3	3	3
N	9	4	3	2	1	2	1
O	9	3	3	2	1	2	1
P	11	4	3	3	3	4	2
Q	12	3	3	2	1	3	1
R	13	4	3	5	4	5	4
S	13	3	3	5	4	5	4
T	13	4	3	5	4	5	4

書道を始めた当初

利用者	評価点	言葉の自主性	理解している語彙数	会話での意味の正確性	文法 語順	文法 助詞	自己表現
A	3	2	1	1	1	1	1
B	3	2	1	1	1	1	1
C	3	2	1	1	1	1	1
D	3	1	1	1	1	1	1
E	3	2	2	2	1	1	1
F	4	1	1	1	1	1	1
G	4	3	3	2	1	3	2
H	7	3	3	5	1	4	3
I	5	3	2	1	1	1	1
J	5	2	2	3	2	1	1
K	6	2	4	2	2	3	1
L	7	3	2	3	1	1	1
M	9	4	3	3	3	4	3
N	10	4	3	2	1	2	2
O	13	3	3	2	1	2	1
P	12	4	3	3	3	4	2
Q	12	4	3	2	1	4	2
R	13	4	3	5	4	5	4
S	13	4	3	5	4	5	4
T	13	4	3	5	4	5	4

表 2-3

ポイント内容	平かなが読める	平かなが読める	漢字仮名交じり文	点画の正しさ	一課題への繰り返し	書く言葉の自主性	会話での意味の正確性	自己表現	理解している語数
	漢字が読める	漢字が読める		一文字中の方向性			文法 語順		意味の正確性
	漢字仮名交じり文			一文字位置関係			文法 助詞		文法 語順
									文法 助詞
									自己表現

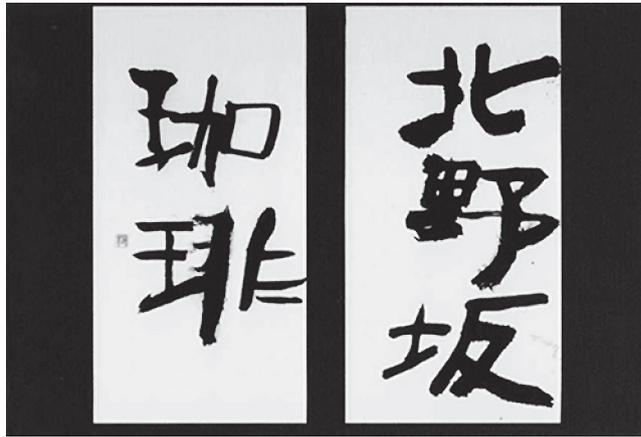
H19.04~09

	①+②+③	①+②	③	⑤+⑥+⑦	④	⑧	⑨+⑩+⑪+⑫	⑬	⑨~⑬
利用者	評価点	読字	日常の書く力	書写力	繰り返し	自主性	文法	口頭	会話力
A	3	2	1	3	1	1	4	1	5
B	3	2	1	3	1	2	4	1	5
C	3	2	1	3	1	1	4	1	5
D	3	2	1	3	1	1	4	1	5
E	3	2	1	3	1	2	6	1	7
F	4	3	1	3	1	1	4	1	5
G	4	3	1	4	1	3	8	2	10
H	4	3	1	4	1	3	11	1	12
I	5	3	2	5	2	2	5	1	6
J	5	4	1	5	1	2	8	1	9
K	6	5	1	6	1	1	8	1	9
L	6	4	2	4	1	2	6	1	7
M	9	5	4	6	1	4	11	3	14
N	9	6	3	9	1	4	8	1	9
O	9	5	4	9	1	3	8	1	9
P	11	7	4	10	2	4	13	2	15
Q	12	8	4	8	2	3	9	1	10
R	13	9	4	11	2	4	17	4	21
S	13	9	4	11	2	3	17	4	21
T	13	9	4	11	1	4	17	4	21

書道を始めた当初

利用者	評価点	読字	日常の書く力	書写力	繰り返し	自主性	文法	口頭	会話力
A	3	2	1	3	1	2	4	1	5
B	3	2	1	3	1	2	4	1	5
C	3	2	1	3	2	2	4	1	5
D	3	2	1	3	1	1	4	1	5
E	3	2	1	3	2	2	6	1	7
F	4	3	1	3	1	1	4	1	5
G	4	3	1	4	2	3	9	2	11
H	7	3	4	4	2	3	13	3	16
I	5	3	2	5	2	3	5	1	6
J	5	4	1	5	2	2	8	1	9
K	6	5	1	6	3	2	11	1	12
L	7	5	2	4	2	3	7	1	8
M	9	5	4	6	1	4	13	3	16
N	10	6	4	9	2	4	8	2	10
O	13	9	4	10	2	3	8	1	9
P	12	8	4	10	2	4	13	2	15
Q	12	8	4	8	2	4	10	2	12
R	13	9	4	11	2	4	17	4	21
S	13	9	4	11	2	4	17	4	21
T	13	9	4	11	2	4	17	4	21

写真1 U氏作品
神戸の人気スポット「北野坂」と就労
支援の喫茶でのメニューの「珈琲」を
組み合わせた



仕上げた作品は、職員が裏打ち、額入れをして、神戸市内で開催される障がい者公募作品展「ハートでアートこうべ」^③「北区ふれあいフェスタ」^④をメインに、地元3町の文化祭などに積極的に作品出品を行っている。これらの展覧会では2005年より毎年、入選、入賞作品に選ばれ、出品者は施設から公共の交通機関を使って鑑賞会に出かけ、入選・入賞者は表彰式にも参加している。なかでもU氏は2007年、2012年の特別展「ハートでアートな3人展」^⑤の出品者となり代表作は絵葉書の図版に用いられている(写真1)。

2013年からの新たな取り組み

「書道活動アンケート」を2007年に実施し、1996年から1998年時の状況(職員との振り返り評価によるもの)と比較した。活動開始時期から、参加者の作品を一年に数枚ずつ選別して写真に残し記録してきた。2007年までの10年間にわたる作品の写真記録を比較することで其々の書字の上達度を示し、日常生活の中での文字にかかわる変化をあげて文字の実用化につながることを示した。例えば、その文字の使用の変化は「学生時代に覚えた平仮名を忘れてしまったが、ほぼ全てを読めるようになった」「簡単な文(手紙)を書けるようになった」「会場での受付で参加者名簿に自分の名前を書けるようになった」等の日常での行動の変化として結実していた。さらに前向き研究として書道活動の効果を確認するため、2013年から対象者に前述の「書道活動アンケート」を行い、以下の4追加プログラムを活動内と活動後に実施し、1年間で文字、言葉の習得、実用につながる新たな成果を得られるかを検討した。

〈追加プログラム1 事前学習〉

つくしんぼ、ぐりいととの2施設で事前練習時間を設けた。参加者を2〜3班に分け、待ち時間を作り、そこで事前に水書道による文字練習を行った。その後、筆を持って練習し作品作りの時間に入るという二段階にわたる。ぐりいとでは、言葉さがしと決定を先に行った。

〈追加プログラム2 作品掲示と「作品に対するアンケート」(アンケート2)〉

活動後約二週間してから作品をA4の用紙に2作品ずつを大きくプリントアウトし、その下に大きなフォントでの活字表示を添えた(写真2)。これらを各施設において全員分を利用者がよく目にする壁に掲

写真2 掲示物の例 漢字作品には平仮名で読みを付けた。

「台風」は台風が関西を直撃した翌日の作品。「雷」は「雨」が付く漢字を書いてみたかったと選ばれた。「地域」は地域開催のお祭りでの出店、公園清掃など利用者に身近な言葉である。



台風(たいふう) 雷(かみなり) 地域(ちいき)

示して、1から1ヶ月半見ることを選び返した。その後、「作品に対するアンケート」を行った。質問1では四角枠内に活動で作品にした全員分の言葉を提示し、その中から自分が書いた文字を選び、読み、書きの可否を問うた。次に他の人が書いた文字についても読み書きができるものがあるかを問うた。質問2では言葉への関心について3種類の質問を作った。「作品に対するアンケート」は期間をあけて2回ずつ実施し、その変化を見た。つまり当アンケートは質問1は識字、書字に関して長期記憶されているか、質問2は日常の中で文字や言葉が活用されているかを問うことを目的とした。2013年2月から2014年2月まで計7回行った。

〈追加プログラム3 文字の個人別記録〉

記録を基に選ぶ文字にかたよりがなくチェックし、同じ文字の繰り返し、平仮名ばかりが続く等の時は、支援者から利用者の関心に準じて言葉の変更を提案した。これによって読み書きできる文字の増加を目指した。

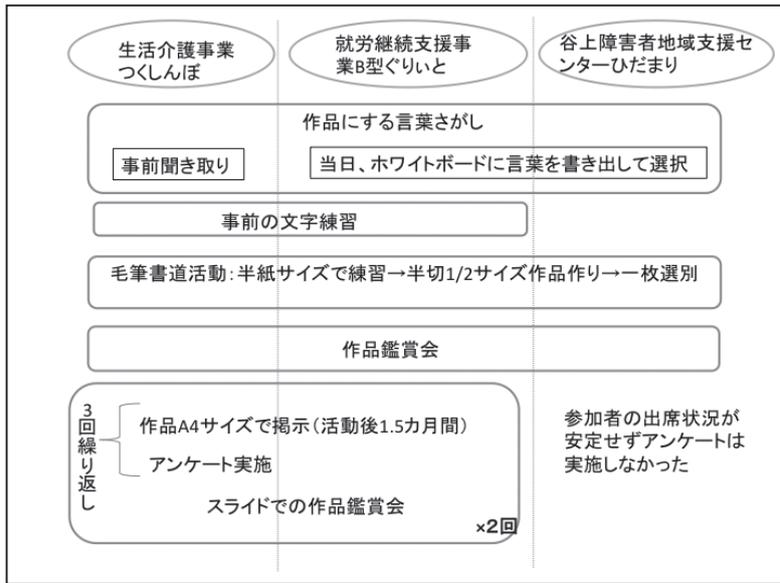
〈追加プログラム4 作品投影による鑑賞会〉

2013年11月と2014年4月に作品映写による約1時間にわたる鑑賞会を開催した。鑑賞会での意見発表で、自他の作品について説明、言葉での表現をした。利用者全員の過去3回分の作品を鑑賞後、自他の作品の良さ、工夫したところ、言葉から思い浮かぶことなどを発言した。自他の作品についての着眼点の変化や、会話での表現力の変化を調べた。

2 施設での対象者と活動方法

調査対象者の条件は、①1年間(2013年2月から2014年2月まで)に約8割の頻度で参加した、②文字理解がある ③質問に対して明確な意思表示がある、の3つとした。障がい者地域支援センターひだまりでは5年以上の継続者5名、1年から5年の継続者5名が活動参加しているが、施設の利用方法が毎日の通所ではなく、個人個人の利用頻度が異なること、また通院、体調不良等の理由で①の参加条件が難しいため、調査対象としなかった。表3に生活介護事業つくしんぼ、就労継続支援事業B型ぐりいと2施設での活動

支援のフローチャート



方法を示した。(以下「つくしんぼ」および「ぐりいと」と略す)
 〈アンケート対象者の日常での文字の使用状況と会話での不自由な点〉
 両施設の利用者は知的障がいその他、肢体不自由など重複して障がいをもっている人が多い。それぞれに
 適する介助、見守り支援を得て適切な仕事をしている。彼らの日常での文字、言葉の使用状況と生活面で
 可能なことと、支援を必要とされている箇所を職員に依頼して表4にまとめた。

表3

施設名	参加登録者／調査対象者 (継続年数)	活動方法	必要な支援人数	施設名	参加登録者／調査対象者
生活介護事業 つくしんぼ	計18名／調査対象者12名(15年以上継続 8名 10～15年継続 6名 5～10年継続 4名) 上記条件に当てはまる9名を対象者となった。②③に当てはまらなかった3名については、ご家族対象に別項目でのアンケートを実施した。調査対象者1名はB型事業所「だんだん」所属者であるが同じ施設内にあり書道活動を一緒に行っているで、「つくしんぼ」メンバーでの調査に含めた。	書きたい言葉を活動約一週間前に聞き取り調査し決定、当日、急に思いつくなど希望がある場合は事前決定した文字に加えて練習する。活動時間の前半は比較的支援が少ない人達、後半は身体的介助が必要な人達の2班に分けている。	前半の班 利用者2人に対し1人の要支援 後半の班 利用者1人に対し1人 もしくは2人の要支援	就労継続支援事業B型 ぐりいと	計13名／調査対象者13名(15年以上継続 3名 10～15年継続 5名 1～5年継続5名) 施設登録者全員が対象者となった。
必要な支援人数	全班 利用者4人に1人の要支援	活動時間前約15分間、職員4名で提案したテーマを出し、それについて思い浮かぶ言葉を全員で複数発表していき、ホワイトボードに書き上げる。この中から一人ずつ書きたい言葉を選ぶ。文字習得が不要な班、書き順など基本練習が少し必要な班、支援者と共に行う基本練習の反復が必要な班の3班に分かれて、不要(評価点3)な班から書道をする部屋に入り、約30分の作成時間で交代していく。残りの2班は待機の間支援担当の職員と共に文字と言葉の意味を確認し、水書、あるいは筆に墨を付けずに手本をなぞるなど反復練習をする。			

表4-1 書道活動アンケート対象者の評価点と日常での文字利用の状況

利用者名	評価点	つくしんぼ・職員記	評価点	日常での文字の使用状況	肢体不自由有・無	介助・見守りの必要箇所	使用語彙数	会話での不自由な点	仕事内容			
A	3	仕事で漢字使って文字を書き パソコン操作で文字入力可能 自分の気持ちを文章に書く 出勤簿、連絡帳（興味がある言葉は漢字使用、文字順序の置換有）	3	有り・下肢 有り・全身。左手が少し動く	車椅子移動、時生活面、発作時見守り	問題無し	自分の意見が中心になりがち 発話が不明瞭で会話介助必要。	喫茶受付・金額計算等 掃除（要見守り）				
B	3	有り・全身 有り・全身に麻痺	3	有り・全身 有り・全身に麻痺	車椅子移動、生活全般介助	問題無し	言葉は無し	言葉は無し	言葉は無し	言葉は無し	表情、目の動きで伝達	リサイクル品選定等（常時介助）
C	4	無し	無し	無し	生活面 見守り	問題無し	特に無し。話に空想が混ざることが有る	手紙の封入（要見守り）				
D	6	有り	無し	有り	歩行時見守り	制限有り	自分の世界に入り、会話の不成立有り。	喫茶ウェイトレス・リサイクル仕分け等				
E	7	有り	無し	有り	歩行時見守り	制限有り	オウム返しが多い	物品仕分け・配達等（要見守り）				
F	7	無し	無し	無し	生活面見守り	問題無し	話を都合で変える事有り	ヨモギ枝取り 野菜仕分け				
G	8	無し	無し	無し	生活面見守り 声掛けが全てに必要	1〜10	オウム返しの返答。単語、指さして伝達	ひまわり種を数えて袋詰め作業				
H	12	有り・全身	有り・全身	有り・全身	歩行、生活面介助	1〜10	同じ単語を繰り返し返す	封入作業（要見守り）				
I	13	有り・全身 右手が少し動く	有り・全身 右手が少し動く	有り・全身 右手が少し動く	車椅子移動、生活全般介助	1〜5	オウム返しの返答。まれに単語で伝達	リサイクル品選定（要付き添い）				
J	13	無し	無し	無し	生活面見守り	言葉は無し	「わわわ」の声で自分の意図するものを指さして伝達	資源回収運び 公園掃除・物品配達など				
K	13	無し	無し	無し	車椅子移動、生活全般介助	言葉は無し	イエス、ノーをジェスチャーで伝達	リサイクル品選定等（常時付き添い）				
L	13	無し	有り・全身	有り・全身	車椅子移動、生活全般介助	言葉は無し	表情、目の動きで伝達	リサイクル品選定等（常時介助）				

A氏からI氏までの9名が「作品に対するアンケート」対象者となった

結 果

「作品に対するアンケート」集計結果 — 繰り返し鑑賞による記憶の定着 —

書道活動では同じ文字を繰り返し練習して短期記憶にとどめる。文字の形を指先、手、腕、上体の動きと重ね合わせることで行為記憶としても覚える。これらが文字を習得する際の書道の利点とされている。

本活動ではさらに作品写真を常時展示して、何度も見ることによつて記憶を繰り返し呼び覚まして長期記憶への定着を促進することと、鑑賞会でほめられるという良い感情（成功体験）による記憶の促進を狙った。漢字を習い始めたばかりの子供達や知的障がい者では、一文字ずつの読みを覚えるのではなく、作品全体と読みを関連付けて覚えてしまったり、文字の一部に音を当てはめてしまうことがある。そこで作品の題字を活字にして、自分が作品として書いた文字がどれかわかるか、それを読めるか、書けるかについて検討した。

質問1では施設ごとに活動1回ずつ全員が作品にした言葉をあげ、その中から、①自分が書いた言葉がわかるか、②それが読めるか、③書けるときは空欄に書くという質問をした。両施設の計22名分を評価点別に解析し、7回の活動に対しての結果を②（読み）③（書き）について図1に集計した。

評価点3の以前から簡単な漢字まで読み書きが可能な8名は、読み書き共、正しく答えた。評価点4、5の人は、小学校1、2年程度の漢字は読み書きできるレベルであるが、「潮流」「火鉢」など作品にする言葉の漢字がそれ以上のレベルであった時、また活動時に初めて漢字を覚えた場合には、自分の作品がどれであるかを選べない、書けない、読めないことがあった。また評価点5の2名のうち、T氏は視力が弱いことから、アンケートの活字は読みづらく判断が難しいことが、「書けない」「読めない」の原因の一つであったと推測される。

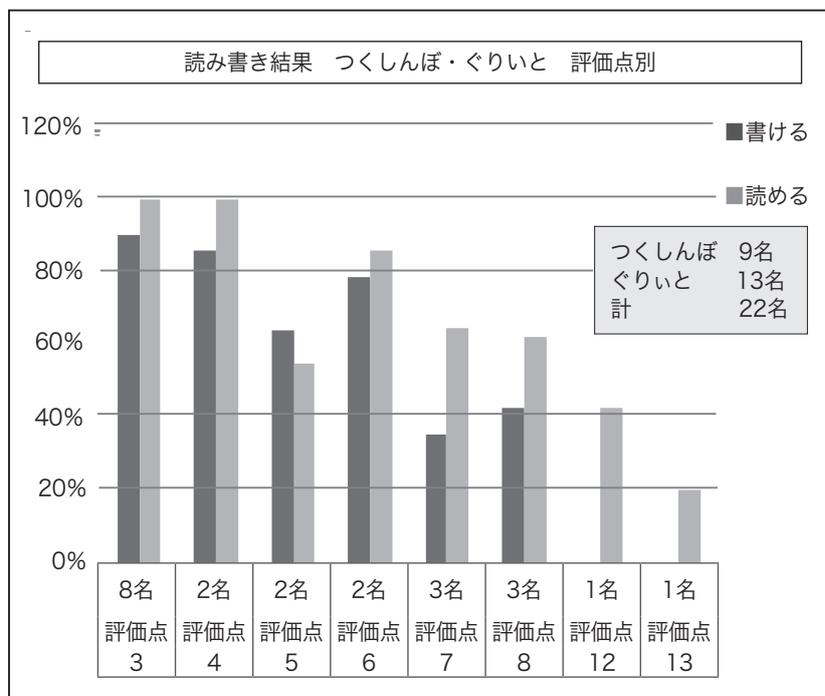




写真4 H氏(評価点12)「ごめんね」

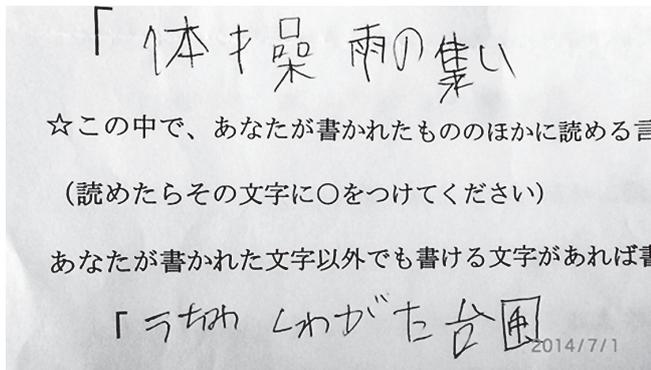


写真3 X氏(評価点8)アンケート2

それとは逆に高い正解率となった。評価点6、8の人の正解率が高く、文字を正しく記入した顕著な例を表5に抜粋した。

本書道活動では彼らの興味を引き付け、高い学習成果を達成できた可能性がある。評価点8は3名だが、そのうちの1名X氏は自分の名前の漢字の一部を知っている程度で、日常で自分から漢字を使用することは無かった。しかし自分が得意な運動に関する漢字を確実に読み書きした(写真3)。また自由記述で、他の言葉である「明石城」の「明石」や「菜の花」の「花」は正しく、また「城」「菜」は間違いがあるものの書けた。同じく他の人の言葉、「雨」「台風」「甲虫」「かき氷」「新米」を正しく書いた。アンケートで書けた漢字を日常で使用するには至らなかったが、長期間こうした取り組みを続けると使用に至る可能性もあると考えられる。同じく評価点8のG氏は平仮名作品を確実に読み書きした。この2人が好成績をあげたため、評価点7の人よりも書く力が上回る結果となった。言い換えると適切な学習機会があれば学生時代に習得した文字能力を超えて、高い文字能力を獲得できる可能性があることがここでも示された。

評価点	利用者名	作品にした文字で正しく記入した文字	自分の作品だと選ばなかった または正しく書けなかった文字
8	X	はしる うぐいす 側転 体操 雨の集 い ラジオ体操 (写真3)	涙(自分の作品と選べず)
6	D	神戸港 宝石	離婚(誤字になった) 奇跡 誕生 優しい(3つとも自分の作品だと選べず)
6	V	手袋 明石城 ゆかた きのこ 流れ星	蛍(読みのみできた)

表5 作品として使用した言葉を選ぶか、読めるか、書けるか 試した結果(抜粋)

評価点6、7の人は表1に示したように、日常で簡単な漢字交じり文を書き、自分が興味のある分野の漢字は多少難しいものも書けるが、簡単な漢字でも知らないものがある。また漢字の扁、旁を逆にしたり、漢字をつくるパーツの位置、大小関係の崩れが出て、誤字になりやすい傾向がみられる。今回の評価点6の3名には、その傾向が2名にあり、1名は文字の点画は正しくとらえられるが、日常で自分が書く文章は平仮名のみでの使用である。これらを考えると、評価点4、5から正解率がかなり減るのが予想されたが、

H氏〔評価点12〕は顕著な変化はないものの、「ごめんね」（写真4）については、2018年8月アンケートで読むことができた。H氏は自分の名前にある文字と「み」の認識がかるうじてある程度であったが、「ごめんね」は2014年2月に再度手書き文字で読みを質問したところ、正しく読み、文字にはならないものの、文字のイメージをつかみ、積極的に書こうとした。I氏〔評価点13〕も、本人が好きなた士名「日馬富士」を同じく印象からの記憶の可能性はあるが、正しく読めた。特殊な読みであるためI文字ずつの記憶は確かめることはできず、4文字全体の印象として記憶している可能性は残るが、関心ある分野の言葉を読めるだけでも日常生活に広まりが生まれてくる。そう考えると国語能力としては小さくても大きな一歩の前進と言えるであろう。

評価点3、4の人が確実に自他共の作品にした漢字を正しく書けるようになること、評価点6から8の人に読み書き力の効果が出る可能性が期待されること、さらに評価点12、13の人にも学習効果の可能性を期待させる結果となった。

毎回の作品掲示への関心

写真2のようにA4用紙に2から3作品ずつ載せ、全員が利用するホールの見やすい位置に掲示した。調査開始から8か月後の第4回アンケートで、掲示した作品を見ているか、および見たときの様子を質問した。両施設を合わせて利用者の8割以上が「見る」と回答した（表6）。また、「写真で自分の作品を見

表6 掲示を見えていますか？10月第4回アンケート

				1. よく見る	つくしんぼ	ぐりいと	計(人)
			2. 時々見る	1	0	0	4
			3. 職員さんに言われたら見る	1	0	10	11
			4. ほとんど見ない	1	0	1	1
			未記入	0	1	1	1
			計	7	11	18	

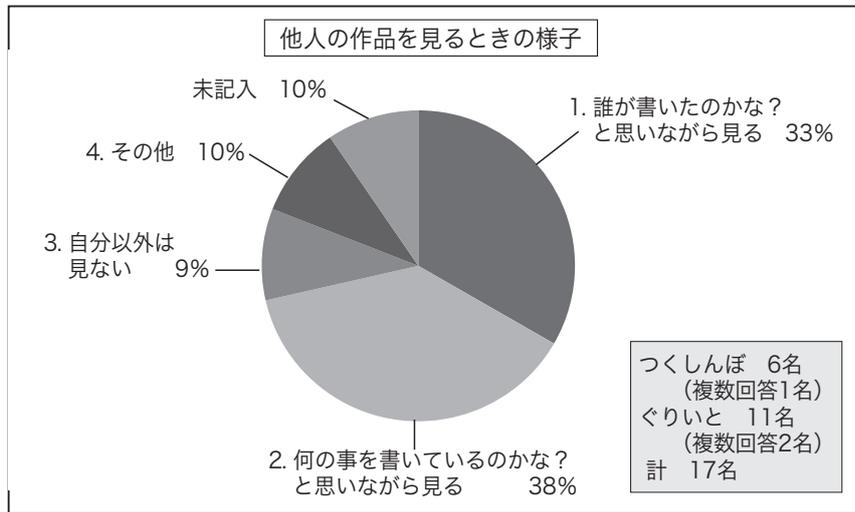


図2

るときの様子」についてを図2にまとめた。「嬉しい」40%、「書いた時のことを思い出す」45%で、自分の作品を掲示してフィードバックすることが有効であった。「他の人の作品を見るとき」についても、回答者のうち約70%の人が、「誰が書いたのか、何を書いているか」との関心を示した。自由記述についても「仲間の作品を見ると嬉しくなる」「よく書いているなあと思う」「どの漢字も本当に美しいなあと思う」と作品に共感するコメントが寄せられた。これらの結果により、掲示を繰り返し鑑賞できていたことが確認された。掲示の鑑賞による自他の作品への関心が、作品鑑賞会における発言でどのような効果となるかを今後検討したい。

他人の作品への関心から言葉の習得へ

他人の作品から言葉を増やす効果を調べる質問、「他の人の作品で知らなかった言葉はありますか」については、2名を除く全員が「知らない言葉があった」と答えた(表7)。また、その次の質問で「作品を見て覚えた、読めるようになった」と答えた人は、評価点3〜7の人に分布し、全体の33%であった。他人の作品を見ての関心については、評価点に関係なく、約7割の人が作者や言葉の内容について関心をもつて見ており、評価点7〜12の人には作品の掲示により、新たに文字を覚えた、読めるようになったという効果があった。

作品投影を用いた第1回鑑賞会

約20分で全員の4回分の活動で書いた作品を投影し、支援者が簡単に作品を紹介し、その後約40分で支援者が司会をし、それぞれの作品を再投影しながら発言できる人が発表することにした。両施設とも、発言が不可能、もしくは日常会話が2語から3語の使用による意思伝達である人が半数以上を占めるため、作品鑑賞会で即座に考えをまとめて話すということは難しい。そこで、発言が不自由な人の作品については、反応や表情などの観察に努め、発言できる他者から意見を自主的に発表してもらうことにした。

【つくしんぼ】(表8-1)

意見を聞くのは比較的スムーズに意思を表現できる4名に集中した。この4名は自主的にマイクを取って、自分の作品についての解説をした。発言機会が無かった方10名の気持ちを知ったり、反応を見るのは難しかった。参加者の観察を担当していた職員からは「施設では、定期的に映画鑑賞会を開催しているが、ストーリーについていけなく途中から退屈する利用者もおられる。この鑑賞会は自分の作品がスクリーンに映り、自分のことが話題になるということで、映画鑑賞より楽しんでおられた」「退席せず、最後まで鑑賞されたことを評価して良い」とのコメントを得た。

【ぐりいと】 (表9-1)

6名が作品の言葉を選んだ理由、言葉から思い出すこと、言葉の解説、文字の書き方の注意点など、毎回の活動中からは聞けなかったことを自主的に話した。3名も意見を問いかける方法で、単語での返答で

表7-1 知らなかった言葉がありますか？

第2回アンケートより(アンケート2)

- ①この中に今まで知らなかった言葉はありますか？
 1. 全部知っていた 2. 知らない言葉もあった
 ②と答えた方 1. 仲間が書いた作品を見て言葉をおぼえた 2. 仲間が書いた文字を見てその言葉を読めるようになった 3. よくわからない 4. その他

施設名/名前 つくしんぼ	評価点	質問①	質問②
A	3	2	1
B	3	1	/
C	4	2	無回答
D	6	2	2
E	7	2	1
F	7	2	3
G	8	2	3
H	12	2	3
I	13	無回答	無回答

表7-2

施設名/名前 ぐりいと	評価点	質問①	質問②
M	3	2	
N	3	2	4
O	3	2	1
P	3	2	2
Q	3	1	2
R	3	2	3
S	4	2	3
T	5	2	3
U	5	2	1
V	6	無回答	/
W	7	無回答	/
X	8	2	3
Y	8	2	3

はあるが意見を聞くことができた。他4名からも反応を得て、全員が鑑賞会で自分やメンバーの作品を振り返ることができた。

表4―2に上げたように参加者13名のうち、ほとんどの人に発言の困難がある。より豊富な表現が出るような作品の見せ方、場の雰囲気作り方を工夫する余地があった。

第2回鑑賞会に向けての改良点

両施設とも発話可能者については、活発に意見が出て、特に自分の作品について、ハネ、はらい、バランスなどをよく考慮し、毎回の活動で支援者が注意する事やほめるポイントを参考にし、自分で解説ができるようになってきている事がわかった。

発話不能者や、自分の作品を判別しがたい評価点12、13の人からなるべく多くの反応を得るために、書いた時の状況を思い出しながら自分の作品を見られるように、また他人の作品についても誰のものかを分かりやすくするために個人別に作品を表示し、できる限り本人の作成風景と共に表示するようにした。制作風景写真が無い場合は本人の写真と並べて映写した。また、過去の作品をテーマごとにまとめ、展覧会出品作品も紹介するスライドを作成した。職員からは個人別で過去の作品を古いもの順に並べ変遷を見たいとの提案を得た。

第2回鑑賞会・反応の変化

【つくしんぼ】

意見を出せる人は前回と同じであった。しかし、本人が作成中の写真、書いた日の風景写真を作品と共に載せた(写真11)ことで、投影直後から全参加者の反応が高まり、ほぼ全員が自分の作品を認識し、笑顔が見られた(写真5)。語る言葉はなかなか出ないものの、「この作品を書かれた人は？」の問いかけに對して、挙手する、自発的に立ち上がる、マイクを持って話そうとするなどの積極的な反応が見られた。E氏(評価点7)、I氏、K氏、J氏(3名とも評価点13)は声を出さずだけで言葉での表現はできないが、



写真5 第2回つくしんぼ鑑賞会風景

何かを語ろうという意欲でマイクを握った。

J氏、L氏〔評価点13〕の2名は家族も鑑賞会に参加した。L氏家族は、作品展を見に行った時の本人の様子や、家族としての気持ちなどを話した。また、J氏家族からは、当日のご本人の鑑賞会での様子を、「苦手な場所や、内容だったら、いつも頻繁にトイレに行くのに、今日は2時間の間に1回だった。自分の作品が映し出されたら、大声を出して反応していた」とのコメントを得た。

【ぐりいと】

つくしんぼと同じく、作品に本人の作成風景を付けたこと、過去の作品や展覧会受賞作を投影したこと、全員からの反応がより高まった。過去の作品は約20年前にさかのぼるものもあり、現在の利用者が初めて見る作品もあり作者への新たな関心につながった。発言では自分の作品だけでなく他者の作品への感想が活発となった。

また会話が困難な人も単語のみではあるが、表現を少しずつ変えて発言するなどの変化が見られた。

発言内容の分類

全発言内容について、以下のように分類し、集計した。

- ①、②は自分の作品についての発言…①自分の文字についての言葉の解説、背景など ②自分の書いた文字の書き方、苦労した点など書き方について
- ③、④は他人の作品についての発言…③他人の作品の文字から受ける印象、言葉から浮かぶこと ④他人の作品の文字の書き方について

これら①～④を基準として、鑑賞会での発言内容を分類し、発言の文頭に番号をつけた。以下、第1回と第2回で変化が顕著であった、つくしんぼの2名を表8―1、2、ぐりいととの3名の発言を表9―1、2に連続して抜粋した。

表8-1

第1回鑑賞会		利用者名	本人作品	2013・11	発言
A (評価点3)	軌道 挑戦 信頼	つくしんぼ	本人作品	2013・11	①「軌道」喫茶の仕事をやっている。仕事は軌道に乗ればよいな、と頭に浮かべながら書いた(写真6)。①「挑戦」何気なしに書いたが、仕事のこと。今、自分がやっていることを一歩、一歩努力してやっていけるようにと言葉を選んだ(写真7)。②力強く書く事、ハネに注意した。③Hさんの「ひまわり」うまい。力強さが出ている。
B (評価点3)	這いよれ 男なんて	つくしんぼ	本人作品	2013・11	①「這いよれ」はアニメのタイトル。書いた時、僕はニヤル子さんに夢中になっていた(写真8)。①「男なんて」は「うる星やつら」のしのぶさんが怒って机を投げるときに言う言葉。普段、気合を入れるときにもかける(写真9)。③Cさんの「絆」は年末の字にもなった。

表8-2

第2回鑑賞会		利用者名	本人作品	2014・4	発言
A (評価点3)	運動 挑戦	つくしんぼ	本人作品	2014・4	①「運動」はリハビリでやったりしています。太ったりするので(写真10)。①「挑戦」初めての受賞で嬉しかった。失敗したと思いましたが、受賞になりました(写真7)。③Iさんの「力士」「日馬富士」、Iさんは職員さんと、日馬富士と白鵬とどっちが勝つかなんて、話しながら書いている(写真11)。
B (評価点3)	這いよれ 聖夜	つくしんぼ	本人作品	2014・4	①僕はおたくなんです、「うる星やつら」からアニメの題名シリーズで書いてきます。①「這いよれ」はニヤル子が宇宙人で、ラブコメなアニメです。①「聖夜」は聖闘士星矢の音の「せいや」をかけてクリスマスMASの聖夜を書きました(写真12)。④Gさん「とうもろこし」は上手で、わかりやすい。丁寧に書いている(写真13)。③いつもお弁当メニューを日課で書いていて、それもあって上手いと思う(写真14)。

考察

他者への関心の深まりと表現の発展性

結果【つくしんぼ】(表8-1・2)

発言ができない人の作品について、発言できる人が印象や解説をするということも前回よりも深まった。

A氏〔評価点3〕はI氏〔評価点13〕が書く時の職員との様子を解説した。B氏〔評価点3〕は、G氏〔評価点8〕の作品解説を日常生活のお弁当メニューの文字を使って書いている(写真14)ことを評価する発言をした。第1回鑑賞会では、自分からは発言できない他者の作品の書き方や文字の良い所について話すにとどまっていたが、第2回では他者の作品を通して、その人自身への関心まで表現することができた。自分から積極的に発言できない人にとって、利用者同士で認め合う、それをみんなに発信してもらうということは指導者からの評価とは違う価値があると言える。

結果 【ぐりいと】 (表9-2)

N氏〔評価点3〕が自分の過去の作品を振り返り当時の自分の精神状況を思い出し、「毛筆を使用する事への不慣れだけの問題ではなく、不安や緊張があつて手が震えやすかった」事を説明した。また、R氏

表9-1

第1回鑑賞会		利用者名	本人作品	2013・11	発言
N (評価点3)	終戦 蜜柑 鋏形				①「終戦」八月のこの時期になると終戦番組が増える。この時期に考える言葉なので自然に選んだ。②「戦」右側をもつと角ばって書きたかった(写真15)。②「蜜柑」「蜜」大きくなりやすいので山を中心を持ってきて、低くまとまるように書いた(写真16)。②「鋏形」をひらがなでは書いたことがあつたが、「鋏」の漢字は初めて書いた。②「形」を入れようと思うと「金」のバランスが難しかった。③Rさんの「誕生」の「誕」は個性的(写真17)。③Sさんの「野球」はホームラン打つてるって感じ。
S (評価点4)	春の冒険 雨の集い 野球				①「春の冒険」春らしい冒険のこと。野山を歩いたり、森の中でくまさんを見たり。「ある日森の中……」の歌が浮かんだ。②文字はハネ、ハライに気を付けて書いた。(写真18)①「雨の集い」は雨の日もどこかに集まって活動する事。③Qさんの「菜の花」は歌の中にあります。④Wさんの「金魚」「金」の屋根の部分、すごい。はねるところがすごい。③歌、「赤いべべ着た可愛い金魚」がある(写真19)。
O (評価点3)	さくら桜 台風 海水浴				①さくらは大したことは無いが、「桜」は成功している。②「桜」のつめがしらと女が良かった。②「紅葉」は「葉」の「世」の部分を広くなるように書いた。①「風」の字がもともと好き。③Rさんの「誕生」の「生」が良い(写真17)。③Wさんの「金魚」は踊っているみたい(写真19)。①「海水浴」小さい時に何度か淡路と小豆島で海水浴をした。フリースクールで行った(写真20)。

表9-2

第2回鑑賞会		利用者名	本人作品	発言
ぐりいと				2014・4
N (評価点3)	爆走 登山家			「爆走」①色々あったころ、落ち着いてない頃。字を見たらわかる。心が落ちついていない。①「登山家」心が落ち着いている。②真ん中が通っている。(写真21) ④Rさんの「雷」、雷の小さな字、手が震えてたんやな。最近の字は慣れてきている(写真22)。④Xさん「ラジオ体操」字がまっすぐになつて慣れてきている。中心に気を付けるようになってきている(写真23)。④Uさん「万歳」は上の字と下の字が繋がっている。普通ならくつつくと良くないのに、読めるし、③万歳のイメージが出ている(写真24)。
S (評価点4)	雨の集い 野球 大阪公演			(前半省略)①「野球」はRさんの影響で阪神ファン。TVで見る。Qさんとキャッチボールしている。③Qさん「台風」でかい、凄い。Qさんらしい字。Qさんは根性がある。根性が字に出ている(写真25)。
O (評価点3)	あの道 この道 風車 おはよう 地域			①「あの道」のきつかけは、平野のレストラン「風車」の名前。レストランは海がバックで、丘と海が合わさった風景。(一部省略)③Tさんの「大笑い」と「まつり」、Tさんは普段からマイペースで、頑張り屋の性格が作品に表れている。(写真26) ④Vさんの「手袋」の袋の字が広がって安定感がある。③手より袋が大きくて、包めそう(写真27)。③Wさん「なでしこ」はあたたかい感じがする。

〔評価点3〕、X氏〔評価点8〕の作品についても同じであることを指摘した。さらに現在、日常で心が安定したことが、書道へも影響し、線が安定し、バランスの取れた良い作品になっていると発表した。

S氏、O氏が、Q氏〔評価点3〕、T氏〔評価点5〕の作品に対し、それぞれの人柄、性格を評価し、それが作品に表現されているとコメントした。

2回の鑑賞会での全発言内容に対して、表9の抜粋文に①～④で分別したことを同様にあてはめた。その結果、第1回では自分の作品についてのコメント①、②が多かった(①+②=29回、③+④=14回)に比べて、第2回では他者の作品への発言③+④が増加した。(①+②=22回、③+④=35回)他者の作品の文字からその言葉のイメージを膨らませ、仲間が日常で努力する姿勢まで評価するようになった。参加者同士で作品の表現を出し合うことは、支援者が作品批評をするよりも、発言で使用する語彙力や内容を高め合う効果が高いことを実感できた。

写真6 A氏(評価点3)「軌道」

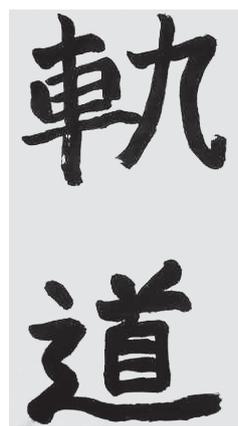


写真10 A氏(評価点3)「運動」



写真7 A氏「挑戦」



写真11 I氏(評価点13)「日馬富士」「力士」
第二回鑑賞会では本人写真を作品に付けた。その例のひとつ

写真8 B氏(評価点3)「這いよれ」



写真12 B氏(評価点3)「聖夜」



写真9 B氏「男なんて」

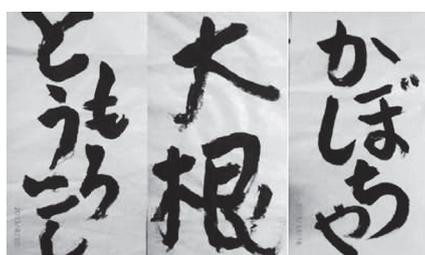


写真13 G氏(評価点8)
「とうもろこし」第二回鑑賞会では過去に書いた
野菜名を書いた3作品を1つに合わせた。

表10—1

第一回鑑賞会		ぐりいと		参加者13名		2013・11	
評価の表現・形容詞	発言回数	その他の表現	発言回数				
でかい	2	ホームラン打ってるって感じ	1			1	
すごい	4	個性的	2			1	
良い	2	踊ってるみたい	1			1	
うまい	1	食べたいくらい	1			1	
成功している	1	体幹がしっかりしている	1			1	
計	10					5	

表10—2

第二回鑑賞会		ぐりいと		参加者12名		2014・4	
評価の表現・形容詞	発言回数	その他の表現	発言回数				
でかい	3	くのイメージが出ている、する	3			3	
すごい、素晴らしい	4	安定感がある	1			1	
うまい、上手	4	あたたかい感じ	1			1	
良い（ええ）、いい感じ	4	眠たい感じ	1			1	
きれい	3	インパクトがある	1			1	
可愛い	1	包めそう	1			1	
計	19					8	

また第1回での発言内容と比較し、他人の作品への表現と回数が増えたことが実感できた。そこで、他の作品とも評価する表現の語彙と使用回数を調べてみた（表10—1、2）。第1回では「でかい」、「良い」、「うまい」での表現が、第2回では、それに加え、「素晴らしい」、「きれい」、「可愛い」、「上手」、「いい感じ」が使用された。語彙数に限りがある、会話中にことばにつまるなどの困難を持つ人は、誰かが使った言葉をそのまま真似たり、同じ言葉を繰り返したりする傾向が強い（表4—2）。その傾向自体は変わらないが第2回では他人の作品をほめようとする表現の増加がみられた。

春の冒険

写真18 S氏 (評価点4) 「春の冒険」

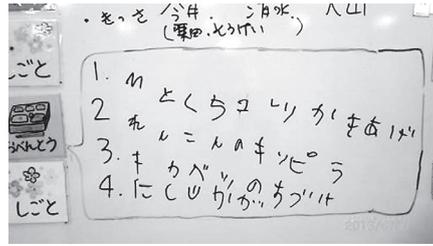


写真14 Gさん
お弁当メニューを毎日ホワイトボードに書き写している 1.ひとくちコーンかきあげ 2.レンコンのきんぴら 3.キャベツのすげ 4.にくじゃが

金魚

写真19 W氏 (評価点7) 「金魚」

終戦

写真15 N氏 (評価点3) 「終戦」

海水浴

写真20 O氏 (評価点3) 「海水浴」

蜜柑

写真16 N氏 「蜜柑」

爆走 登山家

写真21 N氏 (評価点3) 「爆走」「登山家」

誕生日

写真17 R氏 (評価点3) 「誕生日」



写真25 Q氏 (評価点3) 「台風」



写真22 R氏 (評価点3)
「雷」右から、書き始めは小さな字だった 10枚の練習を重ね次第に大きな文字が書けるようになった。



写真26 T氏 (評価点5) 「大笑」



写真23 X氏 (評価点8) 「ラジオ体操」



写真27 V氏 (評価点6) 「手袋」



写真24 U氏 (評価点5) 「万歳」

最高評価点3該当者の悩みを知る — 評価点3の人の自己評価のずれ —

両施設で評価点3の人は8名である。3は最高評価で、簡単な漢字までが読み書きでき、漢字かな交じりで文章を書く事ができる。この人達の中に自己評価との差が表れた。評価点3の人の中でも、より難しい漢字を使って文章が書ける人は、書道活動アンケート（アンケート1）②の問1で「日常で使う漢字はほぼ読める」を選択することが予想されたが、知らない文字や言葉が存在する事を自覚し、苦痛に思っているためだろうか2「簡単な字は読める」を選んだ。

評価点3の人は文字の基本的な知識を持っているため、書く文字についての説明も作品を作る時の支援も少なく、説明後は独力で集中して取り組む人が多い。そのため、彼らが困難に感じていることを見落としがちである。表4-1、2で評価点3の人の会話の状況の欄に注目すると、「言葉の理解は有るのに、気持ちを伝える表現がなかなか出てこない」「言葉が伝わりにくい」「同じ表現を繰り返す」という不自由さをほとんどの人にあげている。これらは評価点4から9の人にも当てはまるはずであるが、それを強く自覚しているという意味では、本人が表現しきれないもどかしさや、間違えることへの不安を他の評価点の人より強く抱いていることが示唆され、書道活動中に配慮することが必要と思われる。

③「ひらがな、漢字を使って文章が書けますか？」に対し、1「ひらがな、漢字交じりの文が書ける」を選択すべき所を、2「携帯などの漢字変換機能があれば漢字を交えて書ける」を選択してしまった。漢字を正確に知らなくても漢字変換機能を使えば読んだり伝えたりできることから、自分で書く事を高評価、自助具を使うことを低評価としたが、携帯が使えることをより高く自己評価したためとも考えられる。回答者が迷わずに答えられるように質問の仕方、答え方に工夫を加えるべきかもしれない。これらの影響で評価点を4と自己評価した人の評価点決定については、職員と相談し、また施設で書いている目標、日誌を確認し、4から3へ修正をした。

携帯電話の漢字変換機能は便利ではあるが、誤認も生みやすい。漢字の読みを間違っただけで覚え、それを入力し、変換して文の中で使用するので、内容が伝わり難いといった報告を受けたこともある。利用者の携

携帯電話の使用率は、つくしんぼ15%、ぐりいと40%で、ぐりいとではメールを使用している人は2名あった。このような問題を克服するために評価点3の人を含めて言葉の意味を確認することが重要であり、鑑賞会での結果に見るように、作品の投影を使って話すことが表現力の向上にとっても有効であると思われる。

生きる意欲へ — 家族からのメッセージ —

「作品に対するアンケート」結果で、読み書きの確かさや、読み書きの能力が上昇した人、また鑑賞会での発言での表現力が増加、他者への関心が顕著になった人の多くは、評価点人であった。

「ハートでアートこうべ」「北区ふれあいフェスタ」で、2004年から2013年の10年間の受賞、入選数は32回で、そのうち、評価点12、13の人が10回という結果が出ている。すなわち上記で行ったアンケートでは、測れないものが多いのではないかと考えた。そこで彼らへの効果、影響などに絞って調べるため、H氏（評価点12）、I氏、J氏、K氏、L氏（4人とも評価点13）の計5名の家族に選択式と自由記述での「家族アンケート」を依頼した。以下質問と結果を抜粋する（L氏は自由記述のみ）。

〈家族アンケート〉

1. 書道活動に参加されていることを自宅で話題にされたことが有りますか？

①よく話題にする	3
②話題にしたことが有る	1
③話したことはない	0
計(人)	4

（自宅での会話の様子、家族の思いを1名の人が記述された文・抜粋）

サークル活動の様子は連絡帳に記載されています。書いた字と本人の様子が簡単に書かれています。家では、連絡帳に書かれていることを「誰と書いたの?」「楽しかった?」と問いかけます。母は「何で今回はこの字を書いたの?」と言うことにとっても興味があります。何故かというとき、息子は一人では何もできないので、先生、息子、職員さんがいて、そこで、初めて言葉を選んで書いているからです。きつとそこに、会話があつて、それぞれの思いがあつて、何かがマッチして、書になつていくのだと思います。

2. 自治会文化祭の展示、ハートでアート障がい者芸術展など見に行かれたことはありますか?

①本人のみかがやき施設から行っている	0
②入賞したら家族も見に行く	3
③できるだけ家族と見に行く	1
④本人も家族も行ったことはない	0
計(人)	4

3. 受賞され、表彰式に参加された時のご本人の様子をお教えてください。

- ・家では家族に褒められ、嬉しそうでしたが、会場では緊張して笑顔無しでした。
- ・照れくさそうにゆつくりと受け取っていました。
- ・満足げで嬉しそうに見えました。

4. 文化祭、展覧会への出品はご本人への意欲、関心の高まりにつながると思われますか?

- ・家族は盛り上がるのですが、本人は分かっている様子、自分の字が展示されているのがうれしい様子が意欲の表れだと思います
- ・本当にユニークな字を書く事、おもいのまま書いている様子、自分の字が展示されているのがうれしい様子が意欲の表れだと思います
- ・自分の書が多くの人に見ていただけることは、意欲につながると思います。

また、J氏〔評価点13〕の家族は「本人が入賞したことを言えなくてもヘルパーさんや周りの方々が、『出ていたね』とか、『凄いね!』と声をかけてくれる。これがとても嬉しい」と話していた。最重度の障がいを持つL氏の家族からも次のようなコメントがあった。L氏宅には毎日、多くの人々が支援に訪れる。「いろいろな人と関わり合いになる全てがLの生きる意欲に圧倒的に影響を及ぼしていく最大のキーワードとなっているように思います。書もその一つです」

重度の障がい者は1人では作品の作成はできないが、支援する人が集まって初めて個の力を表現できる瞬間が生まれ、作品が完成する。この集まった力で生まれる作品に本人も、家族も大きな喜びを感じることが印象的であった。次に述べる手の動きに不自由がある人の書道活動にも大変大きな意義があると再確認できた。書道活動の効用は活動参加者にとどまらずその周囲にも広がることは注目に値すると思われる。

個人の力を最大限に生かす ― 評価点からの特徴項目を生かした支援法 ―

手の動きに不自由がある人の支援法

表1から日常生活内での文字使用については評価点9が限界レベルだと考えられる。評価点9以上の人たちが手本を見ながらも独力で書字することは非常に困難である。文字の形を一緒に覚える、一画一画の方向を指し示すなどの支援があつて初めて文字を書ける。支援者がどの段階までを支援するかを理解しないと、例えば筆に手を添えたりして支援者の文字を書いてしまうということがある。

つくしんぼの調査対象者は、12名中、7名が機能的に上肢の動きに不自由がある(表4-1)。手に硬直があつたり、その可動域が非常に狭い人もいる。筆を持つところから支援し、書く段階で起筆の位置を指で具体的に指示した後、①一人で運筆できるかどうかを判断し、②言葉での指示だけでは運筆できないときのみ手を添える。特に気を付けるのは②場合で、その人の手の動きのみをサポートするべきなのか、文字を構成する一画一画を誘導しなくてはいけないのかという点にある。この点についてマンツーマン以上のサポートが必要な人、B氏〔評価点3〕とI氏〔評価点13〕、H氏〔評価点12〕を例に挙げて比較して説

明する。

B氏、L氏はともに、手の可動域が限られているので、机上ではなく、ボードに下敷きと半紙を画びょうで固定したものを支援者2人が彼らの筆にちょうどあたる位置にあわせてボードを支え持つ。筆と紙との位置を調節し、墨つぎの際にも補助をする。B氏は文字の大きさなどを注意するのみで、時間はかかるが自分で運筆し、作品を仕上げる。机上に半紙を置いた場合、手の可動域が狭く、思うように書けない。支援者が筆に手を添えると、支援者が彼の意図を超えて文字を書いてしまう結果になる。そこでボードを用いてB氏の手の動く範囲に位置を調節しながら自分で運筆できるようにしている。

L氏は、一画一画の方向にまで紙上で指示して本人の意思で筆が動くのを待ち、どうしても思うように動かないときは、手の動きを支援者が最小限の補助をして文字を書いてゆく。

H氏は机上で書く。手に震えがあり、筆は握ることができないものの不安定で動きはなかなか思い通りにはならない。そこで手の上から一緒に筆を持つのではなく、親指と人差し指の間で筆を支える補助をしている。文字の理解については手本を見ても形がなかなかつかめなかつたが、「み」の字を繰り返し練習し、結びを覚えられてからは、「あ」「め」などのまわしも得意になつた。「め」を例に挙げると、一画目の起筆の位置を指示して右斜め方向を指し、次に二画目の起筆を半紙上で示し、左斜めに書くように声をかけると、自分で次のまわしの動きができるようになっていく。以上のように運筆が不安定な人に対して、手の上から一緒に筆を握って誘導するのではなく、できる限り本人の力を知り、個人の力を最大限に引き出すサポートをしなければならない。利用者の上肢の機能や、会話の不自由さは文字に対する能力とは比例しない。日常生活をよく観察し、利用者のことを十分に理解して支援に当たることが必要がある。

評価点からの特徴項目を生かした支援法

先行研究開始時から15年以上の継続者で今回も対象になつた人が14名いる。その人達の評価点の推移を表11に示す。C氏、Q氏は読み書きできる漢字が増加し、G氏、Y氏はひらがなを「だいたい読める」から「全て読める」へと向上した。Y氏は書道活動に参加する前はほとんど文字を使用していなかった。こ

表11

利用者名	評価時期	評価点
L、K、J	1996～1998	13
Y	2007・04～06	13 ↑
H	2007・04～06	11 ↑
W	2007・04～06	9
G	2007・04～06	9
U	2007・04～06	4 ↑
D	2007・04～06	6
Q	2007・04～06	4
C	2007・04～06	5
M	2007・04～06	4
N、O	2007・04～06	3
利用者名	2013・09～2014・04	評価点
L、K、J	2013・09～2014・04	13
Y	2013・09～2014・04	8 ↑
H	2013・09～2014・04	12 ↓
W	2013・09～2014・04	9
G	2013・09～2014・04	8 ↑
U	2013・09～2014・04	5 ↓
D	2013・09～2014・04	6
Q	2013・09～2014・04	3 ↑
C	2013・09～2014・04	4 ↑
M	2013・09～2014・04	3 ↑
N、O	2013・09～2014・04	3

れらは、文字に関わる活動を取り組み続けた結果と思われる。評価点4から3のM氏は1998年時から客観的な読み書き能力はあり、漢字かな交じり文で文章を書いている。つまりM氏は2007年当時も全ての平仮名とかなりの漢字を読み書きできていたが、2007年のアンケートでは2「ひらがなをだいたい読める」を選んだのに対して2013年では1「ひらがなを全部読める」に変化した。これは「ひよつとしたら知らない文字（かな）もあるかもしれない」という不安感から2を選んでいたのかもしれない。

この5年間の変化ではないがB氏（評価点3）が、当施設に入所してから、ご本人の強い希望でボランティアの松本悦子氏に読み書きを教わり、3「知っている漢字がある」から2「簡単な漢字は読める」になったと答えている。一方、U氏、H氏は2007年に評価点が上昇したものの、今回は下がっている。U氏は精神面、健康面の安定に波があり、それが記述での表現にも影響を及ぼしていると考えられる。H氏は2007年に自分の名前の文字など3「知っている漢字がある」としたが、今回は文字としての理解は無い4「知らない」と判断した事による。2名とも評価点は下がったが展覧会で受賞が増え、活動参加の意欲は高まっ

ている。

かがやき神戸では、年始に今年の目標を書く事、バザー、季節商品販売、クラウン公演などの行事後に、利用者自身から関係者にお礼状を書くことを続けている。Q氏の例だが、始めは「ありがとうございました」だけの御礼状であったのが、「おきやくさんが笑ってくれてうれしかった。また呼んでください。」という文⁽⁶⁾を最近、書かれていたと聞いた。施設が文字を使う社会参加の方針をしっかりと持ち、生活の質を上げるという努力を常に行っている。以上が約20年間に及ぶ取り組みから示す、成人した知的障がい者が読み書き能力を伸ばすことが可能な実例である。

まとめ — 支援者側のフィードバック —

これまでの書道活動は利用者に入っていた大きな成果もあげてきた。特に鑑賞会の開催ではそれを強く気付かされた。展覧会に出品すると公共交通機関を使い展覧会会場に出かけ、そこで食事を楽しむ、鑑賞するという社会参加の枠を広げる企画をしていた。自分たちで切符を買い電車に乗るという社会活動と書道活動を結び付け、本人の自信になっていた。今回の鑑賞会はこのような体験を全員で共有して、思い出を語ったり、意見を述べたり、あるいは良い所を認め合ったりするという成果に繋げることができた。

これまで1年間で1人につき6枚仕上げた作品の中から年に1枚を選別し、文化祭、展覧会に出品し、その後かがやき施設ホールで展示してきた。しかし選ばれなかった作品はほとんど日の目を見ることがなく忘れられてきた。毎回の活動での作品を写真と活字で記録したことにより個人別の編集が容易になり、毎回の1枚ずつの作品で見ているのとは違う印象を得ることができた。各自が関心のある言葉を選んでいため、数枚が集まると1つのテーマになる、上達を実感できるなど、各月ごとの1枚で見るとは違う作品の見せ方も考えられるようになった。単に見せ方として面白いといった問題ではなく、通年の作品を一覧し、組み合わせることによってその人の気持ちがいより濃く伝わってきた(写真11、13)。この気持ち

の伝達が作者の作品のみならず人としての良い所を見つけてほめる、という効果につながったと考えられる。

繰り返しアンケートを行うことも、参加者に書いた文字をフィードバックしてもらおう目的であったが、支援者自身が支援する参加者のことをより理解し、フィードバックすることが、より適切な支援を考えるチャンスとなりえた。

今回の新たな取り組みで、知的障がいを持つ人への書道活動のプログラムとして、研究期間に試行した

①筆を持つ前の事前学習（水書が有効であった）時間を取る

②書いた文字の個人記録

③過去の作品を含めたスライドでの作品鑑賞会で意見発表の場を持つ

これら3項目を追加したい。そして、プログラムの成果やより言葉への関心を高めるために、一定期間を設け

④活動後の作品掲示とアンケートの実施

を薦めたい。知的障がい者への読み書き能力の上昇は決して短期間で現れるものではない。今回の研究は1年間、7回のアンケート調査であったが、これをもっと長い期間繰り返し返すと変化の推移を正しく評価できる可能性がある。

成人した知的障がい者が文字から遠ざかることは避けなければならない。このプログラムと例をもとに、書道活動が知的障がい者への生涯学習として活用されることを願っている。

〈参考文献〉

- * 今枝史雄、菅野敦「知的障害者の成人期における生涯学習支援について…生涯学習に関する研究の動向と実態の調査から」東京学芸大学紀要・総合教育科学系、61(2):121-134:2010
- ** 文部科学省編(2008年6月)「小学校学習指導要領解説 国語編 平成20年6月」参照日:2014年12月24日 参照:文部科学省ホームページ: http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/_icsFiles/afieldfile/2010/12/28/1231931_02.pdf

〈注〉

- (1) 社会福祉法人「かがやき神戸」北事業所、神戸市北区山田町下谷上に所在し、生活介護事業「つくしんぼ」就労継続支援事業B型「だんだん」を同施設に開設。傘下に地域支援センター「ひだまり」神戸市北区谷上東町、就労継続支援事業B型「ぐりいと」神戸市北区谷上東町がある。 <http://www.kagayaki-kobe.jp/index.html>
- (2) QOL 生活を物質的な面から量的にとらえるのではなく、個人の生き甲斐や精神的な豊かさを重視し質的に把握しようとする考え方。
- (3) 「ハートでアートこうべ」主催：ハートでアートこうべ 障がい者が主体的に関わることができる文化祭で、普段から表現活動として演奏や絵画などの制作をしている人たちの発表の場としている。共催：中央区役所、神戸市社会福祉協議会 後援：神戸市 協賛：神戸ビエンナーレ組織委員会 事務局：神戸市中央区社会福祉協議会 書の応募総数は2013年度は応募総数565点、書は95点あった。 <http://chuo-shakyo.or.jp/persohheart/index.html>
- (4) 「北区ふれあいフェスタ」神戸市北区内を中心とした 障がい者美術作品展 主催：北区地域自立支援協議会、北区役所、神戸市北区社会福祉協議会 絵画・書・手芸作品などの展示をし、障がい者との交流、障がい者に対する理解を深めることを目的としている
- (5) 「ハートでアートな3人展」上記の公募展「ハートでアートこうべ」での入選、優秀賞作品に選ばれた回数が多い作家の中から3人が選ばれ2012年に特別企画展として展示された。
- (6) 文中の漢字使用については職員の記憶に基づき再現した。

〈謝辞〉

本稿での利用者アンケートをとり、利用者の日常での様子を調査するにあたり、つくしんぼ職員の後藤真之氏、武村厚志氏、ぐりいと職員の田中雅司氏、水島良岳氏、平山慎子氏に多大なご協力をいただいた。また、社会福祉法人かがやき神戸副理事長松本多仁子氏、ぐりいと事業責任者山本喜代己氏に福祉事業所からの視点で、書道教育分野からは大東文化大学齋藤克美先生、神戸市立神戸工科高等学校校長古溝茂先生には本稿作成指導していただいた。ここに感謝いたします。

アンケート 1

書道活動アンケート

- ① ひらがなが読めますか？ 1. 全部よめる 2. だいたいよめる 3. 半分程度
4. よめる字もある 5. よめない
- ② 知っている漢字がありますか？
1. 日常で使う漢字はほぼ読める 2. 簡単な字は読める
3. 知っている漢字がある (ex.自分の名前など、その他の文字で5から10) 4. 知らない
3. の場合、具体的な文字を教えてください
()
- ③ 平かな、漢字を使って文章がかけますか？
1. 平かな、漢字まじりの文が書ける
2. 平かなだけで書ける
3. 携帯など漢字変換機能があれば漢字も交えて書ける
4. 書けない
- ④ 上の問いで文章が書ける方。一文中に使える語彙数はどれくらいですか？
- ⑤ 学校時代、ひらがな、漢字をどの程度まで習いましたか、または、かけましたか？
- ⑥ 書道は好きですか？ 1.好き 2. きらい 3.どちらでもない
- ⑦ 書道が好きな理由、嫌いな理由を教えてください。()
- ⑧ 自分や親、職員から見て、書道をやった変わったと思う面はありますか？

できるだけ、具体的に答えてください。今後の書道活動に、生かせるように努力して参りたいと思っております。

アンケート 2 - 1

2013年 第二回 作品に対するアンケート

実施期間 6月～7月 つくしんぼ () さん

いちご もやし 宇宙戦艦ヤマト 大根 絆 離婚 青空 空 にんじん 竹の子 春夏秋冬
--

質問 1

☆この中であなたが前回の活動で書かれた言葉はどれですか？

1. わかる
2. わからない

☆それを読むことができますか？

☆書くことが可能なら、カッコ内に書いてみてください。

「

」

☆この中で、あなたが書かれたもののほかに読める言葉はありますか？

(読めたらその文字に○をつけてください)

あなたが書かれた文字以外でも書ける文字があれば書いてみてください

「

」

質問 2

☆この中に、今まで知らなかった言葉はありますか？

1. 全部知っていた
2. 知らない言葉もあった

☆2. 2. と答えた方

1. 仲間が書いた作品を見て、言葉を覚えた
2. 仲間が書いた文字を見てその言葉を読めるようになった
3. よくわからない

2013年 第二回 作品に対するアンケート

実施期間 6月～7月 ぐりいと () さん

引越	菜の花	こいのぼり	春の嵐
うめ	潮流	春の冒険	春 花曇り
明石城	さくら桜		

質問1

☆この中であなたが前回の活動で書かれた言葉はどれですか？

1. わかる
2. わからない

☆それを読むことができますか？

☆書くことが可能なら、カッコ内に書いてみてください。

「

」

☆この中で、あなたが書かれたもののほかに読める言葉はありますか？

(読めたらその文字に○をつけてください)

あなたが書かれた文字以外でも書ける文字があれば書いてみてください

「

」

質問2

☆この中に、今まで知らなかった言葉はありますか？

1. 全部知っていた
2. 知らない言葉もあった

☆2. 2. と答えた方

1. 仲間が書いた作品を見て、言葉を覚えた
2. 仲間が書いた字を見て、言葉を読めるようになった
3. よくわからない