

漢字指導の意義

鹿児島国際大学 千々岩弘一

はじめに

I 漢字指導のポイントー目標・内容・方法・評価ー

II ICT活用に伴う漢字指導のあり方

おわりに

はじめに

一 日本語表記文字としての「漢字の利点」

- 1 漢字には**表意性**（音と同時に意味を表出する表意文字）があり、文字及び語の意味が了解しやすい。
 - (1) 漢字の表意性は**語意の中核として機能する**。⇒視覚的図形認識（音声的図形認識）をとおして直截的に意味が了解できる。
 - (2) 漢字の表意性によって、漢字かな交じり文における**単語の区切りが分かりやすい**。⇒文意（話意）の理解が促進される。
- 2 ひらがな・カタカナ・ローマ字との使い分けによって、「**修辞効果**」が発揮できる。⇒表現意図を明示・強調できる。

二 日本語表記文字としての「漢字の欠点」

- 1 同一漢字に複数の読み方があり、同時に複数の表意性をもつために、習得に量的負担・複雑さが存在する。
- 2 書字活動においては、字形の複雑さという根本的困難さに加え、活字における字形デザインの多様性（⇒字形の異なり）、活字と手書き字形が異なる場合があるといった習得の困難さがある。
- 3 熟字などの表記においては正書法が確立（多様な表記の発生：自転車・自てん車）していないために、多様な表記が存在する。

三 漢字指導の意義

漢字に関する視覚的図形認識（音声的図形認識）をとおして直截的に意味が了解できたり、文意（話意）の理解が促進されたり、表現意図を明示・強調できたりすることから、漢字を習得させる漢字指導には以下のような意義が見いだせる。

- 1 **語の獲得及び語彙の拡充に寄与する。⇒語彙力の伸長**
- 2 **理解・表現活動の推進・拡充に寄与する。⇒理解力・表現力の伸長**
- 3 1・2を含めた**国語学力の伸長に寄与する**ことによって、すべての学習活動・日常生活の展開、文化の継承・創造及び人間的成長に寄与する。
⇒「教育基本法」第1条「教育の目的」の実現

I 漢字指導のポイント

一 漢字指導における「目標」－読字力の育成推進と国語学力育成を念頭に置いた「目標」設定の必要性－

1 漢字力の諸相

- (1) **読字力** (漢字の音訓を知っており、意味も理解している力)
- (2) **書字力** (音訓に即して漢字を字形的に再現し書写できる力＝図形再現・書写力)
- (3) **運用力<読字的運用力・書字的運用力>** (文脈<話脈>に即して当該漢字の意味を適切に理解できたり、文脈<話脈>を踏まえ適切に漢字を表記<想起>できたりする力＝土台として**語彙力が必要。**)
- (4) **漢字学習力** (既習の「読字力・書字力・運用力」を未習の漢字の習得に活用する力＝「読字力・書字力・運用力」に内在する力)

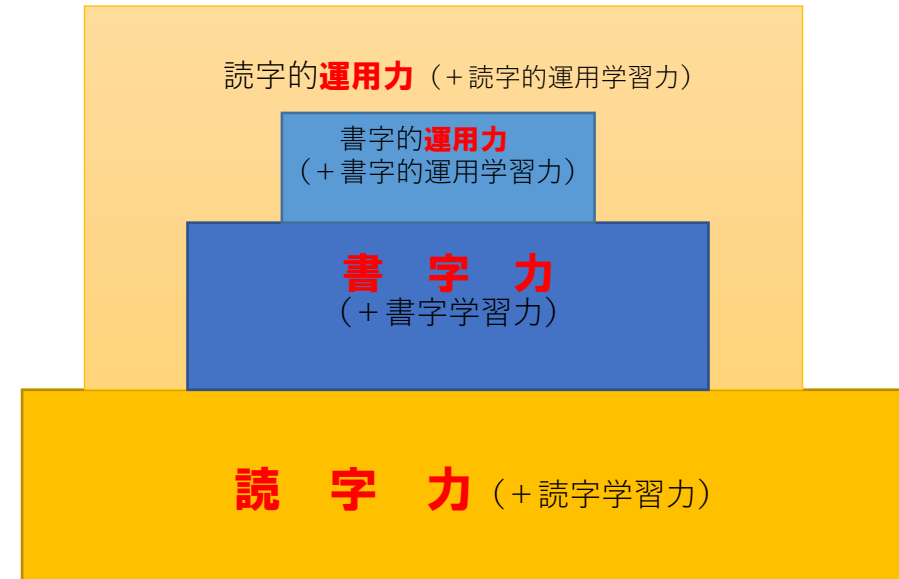
2 漢字力の階層性 (図1参照)

- (1) 読字力 > 読字的運用力
- (2) 読字的運用力 > 書字力
- (3) 書字力 > 書字的運用力
- (4) 読字力 > 読字的運用力 > 書字力 > 書字的運用力

***読字力の育成に注力することが重要。**

***また、漢字は表意性をもち「語」や「語の一部」を担うことから、「表語文字」ということもできる。したがって、読字的運用力・書字的運用力の土台には、語彙力が必要。**

図1



(2022年3月23日：千々岩弘一作成)

3 国語学力育成を念頭に置いた「目標」設定の必要性

「文字」としての漢字の習得指導に止まることなく、理解活動や表現活動に生きる国語学力(特に、語彙力)の育成という意識にたった漢字指導の目標設定が必要。

二 漢字指導における「内容」―「拠り所(＝標準)」―

1 小学校：「学年別漢字配当表」(平成29年3月)の字種・字形(字体)・音訓・字義

「音訓の小・中・高等学校段階別割り振り表」(平成29年3月)の音訓

- * 「小学校学習指導要領 国語」の「第2 各学年の目標及び内容」の「2 内容」の「〔知識及び技能〕－(1)・(3)」及び「第3 指導計画の作成と内容の取扱い」の「2－(1)－エ」参照。
- * 「振り仮名」の活用、他教科の学習と関連付けた指導に留意。

2 中学校：「常用漢字表」(平成22年11月)の字種・字形・音訓・字義

「音訓の小・中・高等学校段階別割り振り表」(平成29年3月)の音訓

***字形(字体)は、使用する教科書の字形(字体)＜「教科書体」＞を拠り所とする。(高等学校も同様。)**

- * 「中学校学習指導要領 国語」の「第2 各学年の目標及び内容」の「2 内容」の「〔知識及び技能〕－(1)」の字数及び「第3 指導計画の作成と内容の取扱い」の「2－(1)－イ」(他教科の学習との関連付け)参照。

3 高等学校：「常用漢字表」(平成22年11月)の字種・字形・音訓・字義

「音訓の小・中・高等学校段階別割り振り表」(平成29年3月)の音訓

- * 「高等学校学習指導要領 国語」の「第2款 各科目」の「第1 現代の国語」・「第2 言語文化」の「2 内容」の「〔知識及び技能〕－(1)」、「第3款 各科目にわたる指導計画の作成と内容の取扱い」の「2－(2)」参照。
- * 漢文などをはじめとして、「常用漢字表」以外の字種及び字形(字体)も取り扱う。
- * 大学入試の書き取り問題は、「常用漢字表」に含まれる字種であることが一般的とされている。

4 「常用漢字表の字体・字形に関する指針(文化審議会国語分科会報告)」(文化庁編、平成28年2月29日、三省堂)の活用

三 漢字指導における「方法」

1 漢字指導の「方法」を立案する際の留意点

(1) 漢字力の諸相（「読字力・書字力・運用力（読字的運用力・書字的運用力）」及び「漢字学習力」）を念頭に置きつつ、「読み書き同時」指導か「読み書き分離」指導かの選択を踏まえた指導方法の立案

＊漢字指導の基本は「読み書き分離」の認識を前提とするが、「新出漢字」の指導においては、読み方や書き方、使い方を同時に指導する。

(2) 漢字力の諸相（「読字力・書字力・運用力＜読字的運用力・書字的運用力＞」及び「漢字学習力」）を念頭に置きつつ、**語彙力と相関性をもたせた国語学力の育成としての指導方法の立案**

(3) 「取り立て指導」か「機会的指導」かを意識したうえでの指導法の立案

(4) 漢字学習への「楽しさ」を実感させ「**主体的・対話的で深い学び**」につなげる指導方法の立案

①「楽しさ」の三層

ア 興味・関心への合致（漢字との出会い方）

イ 「分かる・できる」の実感（読める・書ける）

ウ 自己変容・成長の実感（使える）

②「主体性」＝必要感をもち、自ら考え、自らの言動を律すること

③「対話的」＝自己内対話も含み協働的に学習すること

④「深い学び」＝「関係づけ」及び「深い学び・深い理解・深い関与」

(5) 習得段階における発達段階に即した「記憶の強化方策(リハーサルと精緻化・体制化)」を踏まえた指導方法の立案

- 「リハーサル」＝繰り返すこと。（「書字力」の育成には不可欠。）
- 「精緻化」＝既知の情報と関係づけながら情報体系に位置付けること。
- 「体制化」＝記憶すべき情報を整理・分類すること。

⇒ドリルの「小テスト」の成績は良くても、文章読解力や文章表現力につながらない子どもの実態（「短期記憶」は良くても「長期記憶」化されていない）

*（千々岩弘一「『漢字習得』追究の視点と方略」＜「日本語学vol.29-8」2010年7月、明治書院＞参照）

(6) 指導方法としての活用段階における記憶の喚起方策の立案

- 漢字の構成要素（音符・形符・意符）などに着眼させて、漢字や語彙に関する「個人言語体系（既知情報）」と関連付ける。
- 「場所・時間など」との関連性で記憶が喚起されるように、当該漢字の使用場面（文脈・話脈など）と関連付ける。

(7) 「モジュール学習」としての指導方法の立案（ICT活用によるドリル学習、私家版「漢字辞典づくり」など）

第2 教育課程の編成

3 教育課程の編成における共通的事項

1 授業時間数等の取扱い

ウ 各学校の時間割については、次の事項を踏まえて適切に編成するものとする。

- 一 各教科等の特質に応じ、10分から15分程度の短い時間を活用して特定の教科等の指導を行う場合において、＜中略＞その時間を当該教科等の年間授業時数に含めることができる。（平成20年版学習指導要領から認められた。）

（「小学校学習指導要領 第1章 総則」＜平成29年3月31日告示＞）

(8) ICTを活用した指導方法の立案

2 「取り立て指導」における指導方法観 — 千々岩弘一「国語科教育における漢字指導の共有点とその源流」<「日本語学vol.34-5」2015年4月臨時増刊号、明治書院>参照

(1) 低学年のばあい—漢字及び漢字学習への興味・関心の喚起—

① 「造字法（象形・指事・会意）」に基づく指導

西原慶一・皆川長男・友野一『漢字の教え方・学び方』（昭和56年<昭和46年初版>さえら書房）、・岡田進一『これなら楽しくできる漢字の教え方』（1979年、太郎次郎社）など

② 「親密度」の高い身近な漢字（名前・住所・学校名・教室内の備品・趣味に関する漢字など）の振り仮名を活用した指導

大正期の成城小学校・石井勲など

③ 遊びの要素を活用した指導

ゲーム・口唱法<下村昇>など

④ 「語」として意識化させる指導（熟字、語彙指導の一環としての漢字指導）

大村はま・田中久直・小林一仁『漢字教育の基礎研究』（1981年、明治図書）、『漢字の系統的指導』（1984年明治図書）・教育科学研究科国語部会など

(2) 中学年以降のばあい—漢字及び漢字学習への認識形成—

① 「形声文字」における「構成要素」に基づく体系的指導

日常生活での使用頻度・造語力などが考慮されにくい点で、「構成要素」に基づく体系的指導のみで漢字指導を行うことは難しい。また、「音符」の場合は音変化があることにも留意する必要がある。

ただ、この視点を持つておくことは、構成要素の視点から学年別配当漢字・常用漢字を体系化することになり、効果的な指導の一助となる。

○後藤朝太郎『教育上より見たる明治の漢字』（明治45年、宝文館）

○林勇『教壇上の漢字』（明治45年、学会指針社）

○松田保清<元字＝字形上からみた基本となる漢字>（1979）

○白石光邦『要素形的漢字学習指導法』（昭和52年、桜風社）<基本形・基本音符>

＝「少数の漢字によって漢字学習の基本を理解させ、他の多くの漢字は、学習者の自力によって学習させよう」とする指導観

＝緻密な分析・考察＝「音符」の変音法則（50音の同段変化・同行変化・拗直変化など）

【基本形】＝形符・音符・意符よりもさらに細かい漢字の構成要素＝307の基本形

- 伊藤菊子<音符の造字度に着目：「青」・「工」・「莫」・「包」・「亡」・「白」など> (1979)
【児童言語研究会】
- 児童言語研究会『文字・語句教育の理論と実践』<松山市造・小林喜三男編、1980年、一光社> (基本部首<9類【動物類・植物類・天文類・地理類・住居類・器具類・服装類・人体類・その他】81個の基本部首：3年生までに出現⇒「学習漢字」を「部首」別に類型化しておくことも良し。：「人偏(45)・木偏(40)・さんずい(40)・言偏(33)・口偏・(32)糸偏(31)*同一の部首でも時限的に異なるものもある点には留意すべし。>・音符>
- 「言語指導系統表」=文型による系統を軸に、語彙指導・漢字指導の系統を組み込んだもの。(『言語要素のとりたて指導細案1・2・3年編』林進治、1974年、明治図書)*語彙指導的視点あり(「学習基本語彙」を参考に漢字を言葉として指導する姿勢。)
- 見城慶和「漢字教育の原理と方法」(『文字・語句教育の理論と実践』<松山市造・小林喜三男編、1980年、一光社>) <形符・音符・意符を構造的に整理する>
【書写指導との相関性を持つ書字指導—竹ノ内裕章—1981年ごろの実践】
【小林一仁の漢字指導系統化の試み】
- 小林一仁の「漢字指導基本表」(書字力育成のための系統表)『漢字の系統的指導』(1984年明治図書)所収
【石井勲の「石井式漢字教育法」】
社会一般で漢字を用いて表記している言葉は、小学校1年生であっても、最初から漢字で表記すべきである。社会科・理科で必要となる漢字は、国語科の学年別漢字配当表に関係なく指導すべきと主張。

②「語」として意識化させる指導（熟字、語彙指導の一環としての漢字指導）

【田中久直の漢字指導】

○語彙指導の観点から選定した「漢字基本語」の学年配当を示した「教育漢字指導系統表」の提示。『教育漢字の系統学習』田中久直、1958年、東洋館出版

【教育科学研究会国語部会】

○漢字指導の基本的姿勢は、「漢字は言葉を通して教えること」が前提である。そのうえで、知識として漢字学習の法則性を示している。言語活動における漢字指導のあり方（機会的指導については明示されていない。）

○「漢字もことばをかきあらわす記号であって、漢字を知っているからといって、ことばを所有していることにはならない。＜中略＞漢字が単語をつたえるための手段であるなら、漢字指導のまえに、子どもの所収する単語をゆたかにしてやるのがさきにある。とすれば、とくに小学校で、いちいちの漢字をあわせて881字もおぼえさせる必要はない。漢字がどのような文字であるかということを理解させる、漢和辞典をひけるようにする、体系的な漢字指導が成立するのに必要なかずだけ、漢字を提出すれば、じゅうぶんである。おそらくそのかずは500字をこえないだろう。そして、体系絵的な漢字指導もおわって、子どもが漢和辞典がひけるようになったら、いちいちの漢字を教室でとくべつにしどうする必要はまったくない。」

（「『にっぽんご7 漢字』の発刊にあたって」＜奥田靖雄「教育国語」1969年、麦書房＞）

○『にっぽんご7 漢字』＝「漢字の本質的な性格、その読み方と意味、これを表現する構造、さらに画数から筆順にいたるまで、一般的な法則として子どもに教えておこう」という意図で作成された教科書。＝文字の役割と漢字、漢字には音訓があること、象形文字・指事文字の説明（「漢字のおこり」）、会意文字・形声文字の説明、漢字の組み立てについての説明（「六書」で説明のつかない漢字の構成について説明）、漢字の音声的特徴づけ、漢音・呉音の差異に関する説明、訓についての説明、漢字の意味に関する説明、漢字かな交じり文に関する書き分け・送り仮名についての説明、現代の漢字に関する意味的観点からの分類、漢字施策に関する説明に基づく現在の漢字使用についての説明、部首に関する整理、書写的観点からの整理、漢和辞典尾引き方に関する説明がなされている。

【大村はまの漢字指導】『やさしい漢字教室』（昭和56年、共文社）

【首藤久義の「単語文字」として漢字指導】

○首藤久義の「単語文字」としての漢字指導「文字指導の原理—文字の特性と「コトバ」の読み書きという面からの考察—」（「月間国語教育研究」＜第94集、日本国語教育学会編、昭和55年＞）

「単語文字」：雨が降る＝「雨」・「が」・「降る」が単語文字。漢字を言葉（語）の一部として指導しようとする姿勢がある。「降る」から「降」だけを取り出して指導するのではなく、「降る」として「降」を指導の俎上に載せる。⇒同一漢字であっても、言葉（語）によって漢字の意味が転移する場合があることが学習者の認識化されやすい。（昭和55年）低学年から、「かん係」は「関係」としたほうが良い。（＝正書法の意識へ）ただ、漢字の体系性の視点が欠落しやすい。

- 「核」になる漢字から語を拡大していく方法（「新」⇒「新聞・新品・新記録・新年」、
「平」⇒「平等・平地・平均・平凡」等）
- 「車」を「くるま」という語を表す漢字として学習するのではなく、「乳母車・風車・車代」等といった「くるま」と読む語の獲得や「自動車・電車・汽車・車道」等といった「車」を意味するが「シャ」と音読みする語を獲得するために学習させる方法⇒同音異義語の学習への発展（「社・者・写」等）
- 意味の上で、同音異義語・同訓異義語、類義語・対義語、上位・下位関係、包摂関係などの「関係性を生み出す漢字」を一体的に指導する方法

3 「機会的指導」における指導方法観

- (1) **指導の大原則**＝文章読解（談話理解）活動・文章表現（談話表現）活動において、「**漢字の効用（解釈・表現への役割）**」を認識させるようにすること。
- (2) **「ボトムアップ」型の機会的指導**＝垣内松三以来の解釈学的読解指導観に伴う読みの指導過程と連動した機会的指導
*まず、難解な漢字・語や新出漢字を指導してから文章読解に進むという、基礎を教えるから発展的段階を指導しようとする考え方。
○『読解指導過程における漢字』（国語教育研究所編、1972年、明治図書）
- (3) **「基礎に降りていく学び」型の機会的指導—「主体的・対話的で深い学び」の実現—**
*課題解決（例えば、文章読解）の必要性から、漢字の「読み方や意味」を辞書で確認しつつ、文脈に即して意味を確定していく学び。その後、必要に応じて、定着のための「リハーサル・精緻化・体制化」を行う。

四 漢字指導における「評価観」

1 漢字指導における「目標」の明確化と「目標に準拠した評価」・「良い点の評価」の意識化の必要性－習得の量だけでなく習得の質

(漢字に関する認識の形成、語彙としての習得) への着眼－

2 「読み書き分離」の評価観－「読み書き分離」の学力観の反映－

*** 読字力・読字的運用力・書字力・書字的運用力のどのレベルを獲得しているのかを評価する。(読字力や読字的運用力があれば十分である漢字もある。)**

3 指導スタンスと評価スタンスの区別－書字力・運用力における「×を付けない」評価観(『バツをつけない漢字指導』小林一仁、大修館書店。1998年)の導入－

*** 指導段階**では、小学校では「**学年別漢字配当表**」の字形、中学校・高等学校では**採用された「教科書」(「教科書体」)**の字形を「**標準字形**」として指導する。

*** しかし、評価段階**では、「**とめ・はね・はらい**」等の細部にこだわることなく、**書記された文字が「それ以外の文字ではない」ことが保障されているのであれば、基本的に正解とする。**ただ、生活指導・生徒指導などさまざまな指導上の配慮から、指導段階での字形で書記することを徹底したいのであれば、「**×**」を付けるのではなく、「**赤ペン**」で**改善すべき箇所を指摘し(添削し)、改善を促すようにすべきである。**

*** ただし、改善すべき点画が、「字体」の変更に直結する点画は、「×」をしつつ、なぜ該当する点画を改善しないといけないかを説明する必要がある。**

4 漢字指導における「ポートフォリオ評価」の活用

○「パフォーマンス評価」＝知識やスキルを使いこなす(活用・応用・総合する)ことを求めるような評価方法(問題や課題)の総称。多くの場合、「**選択解答式(客観テスト式)の問題**」以外の評価方法を指す。

○「**ポートフォリオ評価**」＝**学習活動において児童生徒が作成した作文、レポート、作品、テスト、活動の様子が分かる写真やVTRなどをファイルに入れて保存し、それに基づいて評価を行う。(大村はまの「学習記録」、「漢字辞典づくり」など)**

II ICT活用に伴う漢字指導のあり方

1 現状

(1) 教科書会社・教育関連産業の開発したデジタルコンテンツ（ドリル・フラッシュカード・筆順・字源など）の活用（＝指導の簡便化）

(2) 教科書会社・教育関連産業の開発したデジタルコンテンツの自学自習への活用（＝学習の「個別最適化」への対応）

* 「協働的な学びの実現」についての活用は十分ではない。（「『令和の日本型学校教育』の構築を目指して～全ての子供たちの可能性を引き出す、個別最適な学びと、協働的な学びの実現～（答申）」中央教育審議会、令和3年）

(3) 従来の「手書き」による漢字指導にICT教材を組み入れた漢字指導方法の開発

* 「従来の指導法にICT活用を融合させた漢字指導法の開発 と全校実施体制の確立およびリーフレットによる普及」（沖縄県恩納村立山田小学校）参照

2 課題

(1) 「読字力」を拡充し語彙力の伸長を推進する漢字指導への活用法の開発

(2) 漢字の習得のための記憶（「精緻化」・「体制化」）に培うICT活用法の追究

* 「精緻化」＝既知の情報と関係づけながら情報体系に位置付けること

* 「体制化」＝記憶すべき情報を整理・分類すること

3 発展的課題（慎重に追究すべき課題）

(1) 漢字指導における「手書きすること」によって育成されていた能力（「認知的学力」・「非認知的学力」）の発達を阻害しないICT機器の活用の在り方の追究

① 身体的感覚・運動能力の低下による字形の乱れ（図形再現・書写力の低下）⇒図形認識力の低下⇒理解力・表現力の低下

② 身体的感覚・運動能力の低下による「非認知的能力（我慢する力・自律する力など）」の低下⇒学習意欲の低下など

③ 「思考力・想像力・創造性」などの高次の能力への影響

(2) ICT活用によって生み出される新たな能力（「認知的学力」・「非認知的学力」）に基づく漢字指導の構築

おわりにーこれからの漢字指導の要諦ー

1 漢字指導のポイントを踏まえた「漢字指導観」の確立

2 特に、「語彙力の拡充に培う漢字指導」の重視

- (1) 理解語彙・表現語彙を拡充するためには、**学習している漢字が語の意味概念・構造・性格などどのように関係するのか**を考えさせながら指導すること。
- (2) 漢字が、**類義語・対義語、上位概念語・下位概念語、広義概念語・狭義概念語**などとの関係の中でどのような機能を果たすのかといったことを考えさせながら指導すること。
- (3) 当該漢字が、**既知の語を活用して未知の語を習得すること**にどのように機能しているのかを考えさせながら指導すること。
- (4) 漢字の**言語感覚への作用**（例えば、「hana、はな、ハナ、花」のような同一の意味概念の語の多様な表記が、視覚的に言語感覚に作用して多様な意図の表現や解釈を誘発することや、漢語的表現の響きが聴覚的に言語感覚に作用して多様な意図の表現や解釈を誘発すること）を考えさせながら指導すること。

（千々岩弘一「漢字学習と語彙力」＜「日本語学vol.37-11」2018年10月、明治書院＞所収、参照。）

3 文章読解・文章表現(運用段階)における「修辞意識」を踏まえた漢字使用の推進

4 「ICT活用のメリット・デメリット」を踏まえた漢字指導のあり方の追究

5 「漢字学習環境」の整備

- (1) 人的環境の整備＝指導者の資質向上
- (2) 物理的環境の整備＝**自然習得を促す物理的環境づくり**
 - ① 学習環境・生活環境における漢字使用状況の整備（**「親密度」の向上**）
 - ② **「正書法」と「ふりがなの活用」への理解・推進**

＊デジタル時代だからこそ漢字の読字力・読字的運用力の育成が不可欠である。また、デジタル時代だからこそ**「文字を手で書く」**ことが学習段階にある人間の成長に必要である。すなわち、複雑な字形を一定の空間に過不足なくバランスよく配置する能力を育てること（**「書字力」の育成**）も必要。