

# 児童の意欲を高める教育方法の開発と検証

——福井県での漢字指導を事例として——

Development and Verification of Educational Measures for Raising Children's Motivation  
— the Case Study of Kanji Teaching in Fukui Prefecture —

後藤 文男  
GOTO Fumio

## I はじめに

2008年3月に公示された現行の学習指導要領では、国語科は「言語の教育としての立場を一層重視」し「実生活で生きてはたらし、各教科の学習の基礎ともなる国語の能力」を育成していくという方針が示された。漢字指導についても、「実生活や他教科等の学習における使用や読書活動の充実に資するため、確実な習得が図れるよう指導を充実する」との方針が出され、単に漢字が「読める・書ける」というだけでなく、漢字を実際の生活で活用する力として育成することに重点が置かれることとなった。また、漢字指導は、新設された「伝統的な言語文化と国語の特質に関する事項」に位置づけられ、脈々と受け継がれてきた伝統的な「言語文化」（昔話、ことわざ、慣用句や故事成語、古文、漢文など）としての観点や「文字文化」（漢字の偏や旁などの構成についての知識、漢字の由来など）の観点からの指導の充実が求められることとなった。

このような漢字指導の方向性に対して、漢字指導の具体化をどう図るのか、新たな指導法の開発が求められている。

しかし、多くの学校現場での漢字指導の現状は従来の「読み・書き」の習得を中心とした漢字指導から抜けだせていない。小学校でも、教科書の新出漢字を中心に「ドリル」を使って、意味を確認し、音訓・筆順・トメ・ハネなどをチェックした後は、反復練習をさせて漢字を覚えさせる方法が今も一般的である。そこでは、今でも筆順や「トメ・ハネ・ハライ」等の書き方指導が中心である。漢字を習得する上では、漢字の反復練習や漢字の書き方指導は重要である。だが、指導がひたすら

書いて覚えるといった単調で機械的な学習に陥ると、子どもたちの漢字への取り組みの意欲は低下する。小学校3年、4年生で、毎年200字の新出漢字を学ぶようになると、漢字を覚えることについていけない子どもたちが出てくることにもなる。日本教材文化研究財団の「小学校学年別配当漢字の取得状況に関する調査（1999）」によると既習の漢字の定着率は小学校1・2年生では80%以上あったものが、小学校3年で70%、4年生では60%台となり学年が上がるにつれて定着率が低下していくとの報告がある。2007年のベネッセ教育総合研究所の「小学生の漢字力に関する実態調査」でも同様の報告がある<sup>1)</sup>。

こうした現状を考えると、漢字を学ぶことに意欲的になり、漢字の定着率を高める漢字の指導法の開発は大きな課題となる。指導要領がいう漢字を実際の生活の中で活用する力とするためにも、漢字の定着力を高め、積極的に漢字を使う姿勢を培う必要があるからである。

本稿では、上述の課題に応える新たな漢字指導法を開発した事例として福井県で実践されている漢字教育を取り上げる。

福井県での漢字教育は、故白川静立命館大学名誉教授が築いた「白川文字学」<sup>2)</sup>の成果を活用した「成り立ちとつながり」で漢字を学ぶ方法である。

これまでも漢字指導として「字源（成り立ち）」を学ぶ「字源学習」<sup>3)</sup>や古代の人々の生き方や文化を伝えるものとして漢字を学ぶ「漢字文化」<sup>4)</sup>の授業などが個別の実践として取り組まれてはいるが、福井県下の公立小学校で行われている「白川文字学を活用した漢字教育」（以後「白川漢字」

という)は、白川漢字指導の「カリキュラム」をもとに1年生から6年生まですべての学校で実施されている点で大きな違いがある。

本稿では、福井県で本格的に行われている新たな漢字指導法「白川漢字」の特徴に言及した後、そうした漢字教育を受けている児童が通常の漢字教育を受けている児童と比較してどのような力を発達させているのか、その教育的効果について検証したいと考えている。

## Ⅱ 福井県での「白川漢字」の取り組み

### (1) 白川静の考える漢字教育

「白川静」は、晩年「漢字教育」についての講演を精力的に行なった。その中でとりわけ漢字には「体系性、系統性」があることを強調した<sup>5)</sup>。漢字は一つの基本字が生まれると、その基本字をもとに様々につながりを持って生み出される。漢字は個々バラバラにあるのではなくつながりを持って作られている。だからこそ、「つながり」を意識した漢字指導を行なうことが必要であると主張した<sup>6)</sup>。例えば、小学校3年生で習う「祭」の場合、同じ「祭」という基本字を持つ「察」は4年、「際」は5年で習う漢字として配当されている。配当表に従えばそれぞれの学年で別々に扱う字であるが、「祭」という字の「成り立ち」が明らかになると「察」も「際」も意味の上でつながって一つの系列として生み出された漢字であることが分かってくる<sup>7)</sup>。ならば、「祭」を習う時一緒に教える方が効率的である。しかし、現行では学年配当表に従って個々に教える指導になっているため、子どもたちはそれらの字につながりがあることにも気づかず、一字ずつ別々に覚えるだけの学び方になってしまっている。これではかえって非効率である。同じ基本形を持つ漢字を一緒にまとめて教えれば、習う方も一つの体系として学ぶことができるので、文字についての正確な知識が得られ、漢字の理解を深めることにもつながると説いた<sup>8)</sup>。

こうした白川静の考えをもとに始められた漢字指導法が「白川漢字」である。白川静が福井県出身ということもあり、福井での講演で新しい漢字教育の可能性を度々語った。その漢字教育に対す

る思いを受け止めた教員たちが、個々の教室での実践を経て、2008年度から全县あげて開始した取り組みである。

### (2) 福井県での「白川漢字」の取り組みと特徴

2008年度から全県下で始まった「白川漢字」の取り組みは、2011年には小学校で学ぶ漢字の成り立ちを調べるための字典『白川静博士の漢字の世界へ』を刊行し、2012年には福井県独自の漢字指導のカリキュラムを編成し、副読本『白川静博士に学ぶ楽しい漢字学習（1年～6年）』（平凡社）を作成するところまで充実してきている。副読本に示されたテーマに沿って、小学校1年生～4年生までが年間10時間、5～6年生が年間5時間、「白川漢字」の授業にあてられている。副読本で授業をする際の参考として「学習指導演」が作られ、1年から6年までに扱われる40の授業モデルが示されている。この「学習指導演」から見える授業の組み立て、及び福井県教育研究所に保存されている授業ビデオや参観した公開授業の授業内容などから授業の特徴は以下の5点にまとめることができる

#### ①「成り立ち」を古代文字で学ばせる。

古代文字が何を表す形か、どんな意味を表わそうとしたのか、現在のどの漢字のもとになった字かなど、想像力を拡げて、自由に考えさせている。一つの漢字が生まれた現場に立ち合わせ、漢字の「形」と「意味」とを結び付けて理解させようとしている。

#### ②漢字を日常生活の中に位置づける。

授業で扱う漢字は、成り立ち、筆順、読みの確認の後、熟語づくりなどでどんな場面で使う字なのかを確かめさせる。漢字を日常生活の中に位置付けることを意識させている。

#### ③漢字を「つながり」で学ばせる。

新しい漢字を学ぶとその漢字と同じパーツ（偏や旁、音符<sup>9)</sup>などの漢字を作る構成要素）を持つ漢字を「つながり」で教えるなど漢字の体系性や意味の違いを意識させている。当該学年配当以外の漢字であっても、「つながり」の上で必要があれば取り上げている。

#### ④調べ学習やワークなどの作業を入れる。

副読本の「楽しい漢字学習」や福井で作った「漢字辞典」を活用することが多いが、一方的に聞くだけの授業にはしない工夫がある。

⑤多様な教具を活用する。

実物、絵、工作、漢字シート（カード、パネルシアターなど）視覚的な教具を多用する。漢字を印象的に提示する工夫、漢字学習を楽しくする仕掛けがある。

(3)「白川漢字」の可能性～古代文字の活用について

「白川漢字」の特徴の一つである「古代文字」を活用することの意義は、第一に漢字理解を深めることである。古い漢字の中にこそ漢字誕生の秘密が残されている。3000年以上も経った現在の漢字は作られた当時から大きく変化しており、現在の漢字の「形」を見ているだけでは、そのルーツをうかがい知ることが難しい。古代文字に立ち返って漢字の成り立ちをとらえることは、漢字への深い理解をもたらし、漢字の確かな定着にもつながっていくと考えられる。「古代文字」を活用した授業の中で児童たちは、漢字は「物」の形から作られたり、パーツとパーツとの組み合わせで作られたりしていること、そのパーツは漢字を構成する要素となっていていろいろな漢字の中で役割を果たしていること、同じパーツには共通の意味や音が多いことなどを多様に学んでいる。

「古代文字」を活用する意義の第二は、漢字への関心を高めることである。漢字の成り立ちを学ぶことは、漢字を作り出した古代の人々の思いや生き方、ものの見方や考え方を知ることでもある。漢字は無機質な塊ではなく、人々の生きた証を教えてくれる文化そのものである。私たちがただの文字として使っている漢字に、人々の「思い」が込められたルーツがあり、それが形を変えながら脈々と受け継がれたことを知る漢字の指導法は、漢字への興味や関心を高めるきっかけとなっている。

Ⅲ 目的と仮説

福井県で取り組まれている「白川漢字」の学習法は、古代文字を通して「漢字の成り立ちとつな

がり」を知り、漢字の理解を促す点に特徴がある。それが漢字への理解を深め、漢字への興味・関心を高めるきっかけとなっている。福井での白川漢字の学習法は漢字を学ぶ「動機づけ」という点では後述するアンケートの結果などからもうまくいっていると思われる。しかし、学力を身につけるという点での効果はどうだろうか。例えば、反復練習を中心とした通常の漢字教育で学んでいる児童たちと「白川漢字」で学ぶ福井の児童たちとは身につけている能力に違いがあるのだろうか。福井の児童たちは「白川漢字」の学習を通して一体どのような力を獲得しているのだろうか、そうした学力に関する検証はこれまで行われてこなかった。

そこで本稿では、いくつかの可能性をもとに「白川漢字」で学ぶ児童たちが、通常の漢字学習で学ぶ子どもたちと比べて、どのような能力を発達させているのかを検証し、「白川漢字」の教育上の効果についてあきらかにすることを目的とする。

検証に当たって、「白川漢字」の授業の特徴からいくつかの獲得の可能性のある「力」を想定してみた。

第一は、漢字への理解力を深め、定着力・活用力を高めている可能性。

漢字を生み出した人々の思いや考えに立ち返って漢字の「成り立ち」を学ぶことは、漢字を一番もとのところで理解し、心に刻む学び方である。そうして身に付けた知識は、深く記憶され、漢字を定着させる力となっていると考えられる。漢字を「つながり」で学ぶことは、「祭・察・際」のように同じパーツには意味の共通性があり、体系があることを知ることである。そうした知識は新たな漢字に出合った時の「目の付け所」として漢字理解を助けるものとなる。

同時に同じパーツを持つ漢字と一緒に学ぶことは、似た漢字の意味の違いを明確にして漢字を理解することにもなる。似ているからこそ意味の違いをはっきりさせて漢字を覚える必要がある。意味の区別を明確にして漢字を活用する力を高めている可能性が考えられる。

第二は、類推する力を高めている可能性。

古代文字のパーツに注目して様々に想像しながら



ら「成り立ち」考えることから、一つのパーツから意味を類推したり、読みを類推したりする力を高めている可能性である。

第三は、漢字を日常生活の中で活用する力を高めている可能性。

漢字の「成り立ちとつながり」を様々な教材や教具の工夫を通して理解することで、漢字への興味・関心を高め、日常の中でも積極的に漢字を活用しようとする態度を養っている可能性である。

こうした「力」の可能性を以下の方法で検証してみた。

#### Ⅳ 方法

##### (1) 対象

- ①福井県 S 市の公立 T 小学校 3 年生（93 名）及び 5 年生（93 名）の児童。
- ②「白川文字学を活用した漢字教育」を実施していない他県 K 市の公立 S 小学校 3 年生（127 名）及び 5 年生（101 名）の児童。

##### (2) 手続き

2015 年 3 月に各校 1 時間（45 分）の一斉テスト形式で行った。T 小では「白川漢字」に対するアンケートも行った。

##### (3) 調査項目及びねらい

想定した「理解力」・「類推力」・「定着力」・「活用力」などの力を図ることが可能だと思われる「漢字の構成」、「漢字の読み」、「熟語の構成」、「創作漢字」、「作文問題」の 5 つの分野の問題で「漢字調査」を行った。

#### 問一 漢字の構成

漢字の構成要素である一つのパーツがなぜその漢字に用いられているかを問い、一つのパーツ（部分）の役割を全体の意味と関連させて類推する力を問う問題。例：「分」の中に「刀」があるのはなぜか。

#### 問二 漢字の読み

既習の読みから未習の字の読みを類推する力を問う問題。例：「郊」は中学履修の漢字だが、「交」

は小 2 で既習の漢字。「交」から「郊」の読みを類推する力を問う。3 年生、5 年生共通問題とした。

#### 問三 熟語の構成

同じパーツを持ちしかも同音である 2 つ（3 つ）の異なる漢字を 1 組として提示し、それぞれに熟語を作る問題。同じパーツを持つ漢字のそれぞれの意味を区別して、漢字を活用することができるか、理解力・定着力、活用力を問う問題。例：5 年 責・積・績など。

#### 問四 創作漢字の読み

既習の漢字と扁・旁を組み合わせた創作漢字を提示し、その読みを尋ねた。漢字のパーツに注目して「形」と「意味」を想像してふさわしい「読み」を導き出せるかを問う問題とした。

#### 問五 作文の問題

与えられた作文テーマについて日記風に自由記述する問題。この問題は、作文の質的な側面ではなく、単純に定めた行数までに漢字と熟語をいくつ用いているかを調べた。漢字を日常的にどのように使いこなしているのか（活用力）、定着させているか（定着力）を問う問題。

#### アンケート

福井県の児童には白川漢字の授業は「好きかきらいか」とその理由について尋ねた。

#### Ⅴ 結果

結果はすべて正答率として表記している。

尚、2014 年 7 月に行なった第 1 回調査の結果も一部活用している。結果の処理にあたって、子どもたちの学力の到達度を分類する資料とした。

##### (1) 3 年生の問題ごとの結果

問 1（図 1）3 問の平均正答率は T 小 58%、S 小は 47%。②「晴」は 10 ポイント以上の差となった。「面」は両校とも平均 30% 台の正答率となった。

問 2（図 2）T 小の正答率が S 小を上回った問題は 4 問。S 小が上回ったのは 3 問。7 問の平均

正答率はT小27%、S小28%。(尚、8問のうち1問が両校で異なる漢字だったため、統計から除外した)。

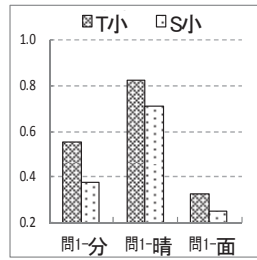


図1. 3年生：問1への正答率

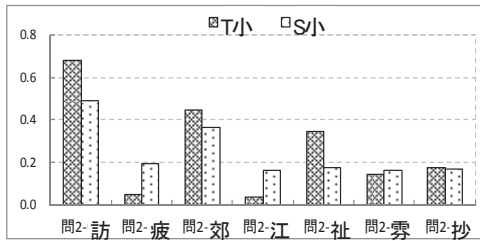


図2. 3年生：問2への正答率

問3（図3）すべての問題でT小学校がS小学校の正答率を上回った。3問の平均正答率T小77%、S小44%。

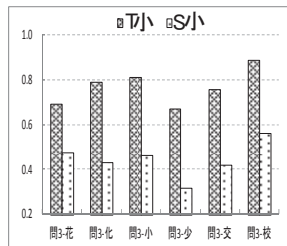


図3. 3年生：問3への正答率

問4（図4省略）2問の平均正答率はT小が40%、S小が42%。両校ともほぼ同一の結果だったので図は省略した。

問5 図5に示すように指定の行数までに用いられた漢字の平均個数はT小12.6、S小12.5。熟語数はT小学校2.6、S小学校2.8。

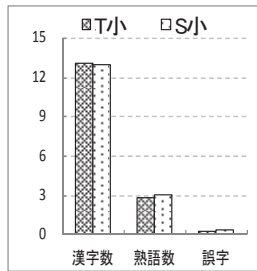


図5. 3年生：問5への正答数

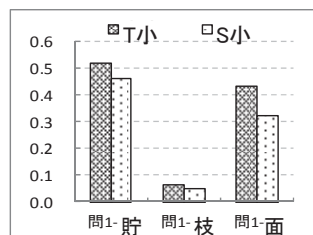


図6. 5年生：問1への正答率

## (2) 5年生の問題ごとの結果

問1（図6）3問ともT小はS小より高いが、②「枝」は両校とも平均正答率が5%前後と低い結果となった。3問の平均正答率はT小

34%、S小27%。

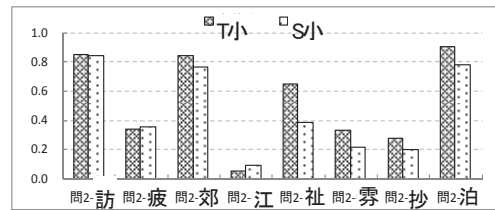


図7. 5年生：問2への正答率

問2（図7）T小は全体としてS小より正答率が高い。中でも⑤「社」、⑥「霧」、⑦「抄」、⑧「泊」の問題は8ポイント以上の差がある。両校の8問の平均正答率はT小53%、S小は43%。

問3（図8）T小の正答率がすべての問題でS小を上回った。T小の平均正答率は82%、S小は平均正答率67%

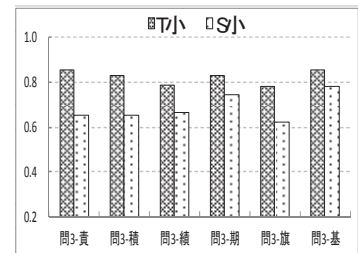


図8. 5年生：問3への正答率

問4（図9）2問ともT小よりS小の方が高い正答率となった。2問の平均正答率はT小56%、S小72%。

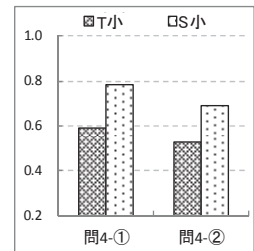


図9. 5年生：問4への正答率

問5（図10）指定の行数までに用いられた漢字の平均個数はT小35.6、S小26.8とT小の方が10個以上S小を上回っている。熟語数はT小8.5、S小6.6。

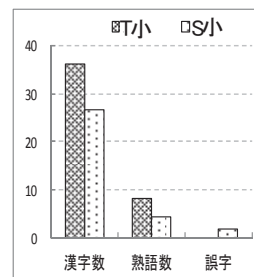


図10. 5年生：問5への正答率

## (3) 達成度別の結果

児童の学力の達成度によって漢字の能力に差があるかを検証した。検討対象としたのは、調査項目問1～問4までの正答数の総点と作文問題で調査した漢字と熟語の使用数の結果である。達成度を分類するために、2014年7月に行なった第1回調査での国語の総点を児童の達成度とみなして、それぞれの学校の児童を各25%タイルに可能な限り分類をした。それぞれの学校におけるそ

それぞれの達成度群 I～IV に分類された児童の数と得点の範囲は表 1 の通りである。

表 1. 各グループ毎の人数

3年生: 群毎の人数	T小		S小		5年生: 群毎の人数	T小		S小	
	人数	範囲	人数	範囲		人数	範囲	人数	範囲
I (高)	26~23	24	27~23	26	33~27	21	34~26	26	
II	22~20	22	22~21	27	26~24	27	25~23	29	
III	19~17	22	20~18	31	23~20	25	22~16	26	
IV (低)	16~6	21	17~10	26	19~7	18	15~7	14	
人数	89		110		91		95		

(3年生)

I～IVの達成度別に分類された3年生の間1～問4の総点を指標として群毎の平均正答数を算出したのが図 11 である。

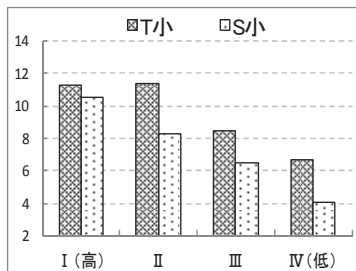


図 11. 3年生: 問1～4への群毎の正答数

(図 11) 達成度の高い I 群の児童たちの正答数は両校ほぼ同じであるが、達成度 II 以下の群では T 小の児童の正答数が S 小をかなり上回っている。T 小の III 群の正答数は S 小の II 群と、T 小の IV 群の正答数は S 小の III 群とほぼ一緒の正答数である。S 小では I 群と IV 群の正答数の差は 3 倍近くに開いている。

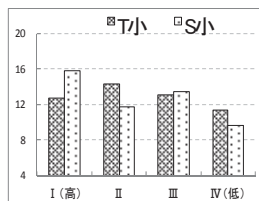


図 12. 3年生: 問5における群毎の漢字数

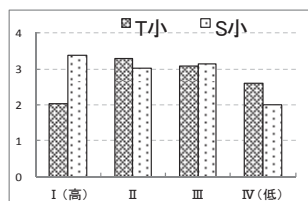


図 13. 3年生: 問5における群毎の熟語数

(図 12 と図 13) 図 5 に示すように作文問題に用いられた漢字及び熟語の個数は 3 年生では両校ともほぼ同数である。しかし、S 小では達成度の高い I 群の漢字数・熟語数は多いが、IV 群に行くにしたがって下降し、I 群と IV 群とでは明らかな差がでてきている。それに対して、T 小では漢字・熟語数とも I 群～IV 群毎の差があまりみられない。T 小では漢字数は II 群・III 群の方が I 群よりも多く、熟語数も II 群～IV 群の方が I 群よりも多

い結果となっている。

(5年生)

(図 14) 1 群～4 群まですべての群で T 小は S 小より正答数が多い。達成度の高い I 群・II 群ではあまり差はないが、達成度の低い IV 群になるにつれて T 小と S 小の差は大きくなる。

(図 15 と図 16) T 小は S 小に比べどの達成度群においても漢字と熟語を多用していることがわかる。しかも、T 小学校の IV 群の児童は、S 小学校の I 群の児童と比較しても、漢字数ではほぼ同数、熟語数ではむしろ多く使用していることがわかる。

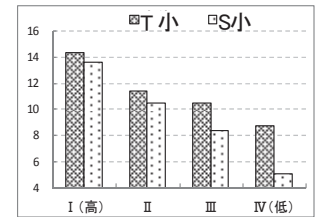


図 14. 5年生: 問1～4への群毎の正答数

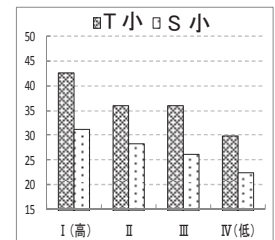


図 15. 5年生: 問5における群毎の漢字数

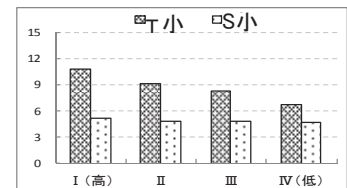


図 16. 5年生: 問5における群毎の熟語数

(4) アンケート結果

図 17) 5 年生は 3 年生と比べ、「とても好き」の割合は少なくなったが、いずれの学年においても「とても好き」「好き」の合計は 80% 近くになっている。

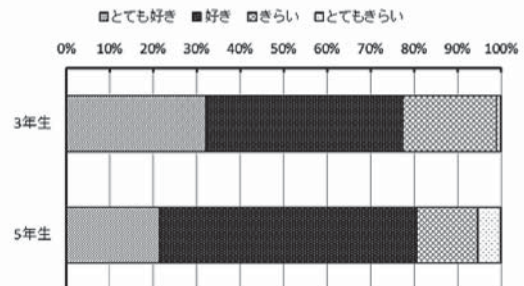


図 17 古代文字を活用した漢字教育の好き嫌い

## Ⅵ 考察

### (1) 問題別の考察

#### 問1「漢字の構成」

この問題は類推する力を問う問題として設定した。3年生、5年生ともにT小に優位な結果ではあったが、3年生では「面」、5年生では「枝」の正答率が低く、全体としての正答率は上がらなかった。漢字をパーツとパーツの組み合わせととらえ、それぞれのパーツの意味から漢字全体を理解するといった成り立ち指導を受けてきているT小の児童に、意味を類推して説明できる力が育っていると想定したが、今回の調査では3年生では優位性を認められたものの、5年生では平均正答率が低く優位性があるとまでの判断はできなかった。

#### 問2「漢字の読み」

この問題は既習の漢字の音から未習の漢字の音を類推する問題である。結果は、3年生ではT小・S小とも正答率が低く、なおかつT小の優位性を認めることができなかった。しかし、5年生ではS小との平均正答率の差は10ポイント近くあり、あきらかにT小の児童が優位である結果となった。既習の音から未習の漢字の音を類推する力は、3年生では平均正答率が28%と両校の児童にとって難しい問題となった。この結果から見ると3年生段階では音から類推する能力は十分に発達しているとはいえないと思われる。しかし、同一問題で行った5年生になると平均正答率は50%近くになり、あきらかに音から類推する力が伸びてきていることが分かる。しかも、T小とS小との間に明らかな差が生じてきていることを考えると、同じパーツには共通する意味や音を持つ仲間の漢字が多いことを学ぶ白川漢字の教育効果が5年生では表れてきていると考えられる。

#### 問3「熟語の構成」

S小と比較してT小の優位性が最も明確となった問題である。熟語を考えるにあたっては、例えば、3年生の問題「小」・「少」や5年生の「責」・「積」・「績」のように、同じパーツを持ち、かつ同じ音を持つ漢字の場合、まず意味の識別が必要となる。そのうえで、活用方法を思い浮かべなければなら

ない。漢字の意味を正確に理解して覚えているか、どのような場合に使う漢字なのかの両方を問う問題であった。結果はすべての問題でT小の優位が明らかとなった。S小との比較でいうと3年生で平均33ポイント、5年生では15ポイントの差をつけている。これだけの差がどうして生まれてきたのか、その理由の一つとして漢字の意味理解に当たっての白川漢字の効果が考えられる。今回の問題の場合、同じパーツを持つ漢字の意味を区別する力がないと「小年」とか「成積」のような間違いを起こす。個々バラバラに漢字を覚えていると区別があいまいになって間違いを起こしやすい。しかし、白川漢字では同じパーツを持つ漢字を一緒に学ぶことが多いので、それぞれの違いを意識して覚えることになる。それぞれの漢字の「成り立ち」の違いを意識して定着させているので間違えずに活用する力をつけてきていると思われる。漢字の意味の識別は漢字への「理解力」を深めることであり、活用する力を持っていることは定着力をつけていることでもある。「熟語の構成」で見せたT小の能力は、同じパーツを持つ漢字同士をグループとして教える「白川漢字」の特徴が教育的効果を発揮している結果となった。

#### 問4 創作漢字の読み

3年生では学校間での違いが見られず、5年生ではあきらかにS小の方が優位な結果となった。創作された漢字のパーツに注目してそこから意味を引き出し、読みを導くこの問題はT小が優位になると想定したが、結果はそうならなかった。自由な発想や想像力、柔軟な思考が必要な問題だが、S小の方に優位となった。なぜT小の児童よりS小の児童の方が優位な結果となったのか、現時点では十分な検証はできなかった。

#### 問5 作文問題

問3で漢字の活用力があることが分かったT小の児童ではあったが、漢字数、熟語数の使用率を見る限り、3年生ではその活用力が十分に作文に反映する結果とはならなかった。3年生では、漢字を熟語として思い出す力はあっても、それを日常の文章の中で活かすきるまでにはまだ至って



いないことをうかがわせる。しかし、5年生では作文問題での漢字数・熟語数の使用はともにS小を大きく上回っている。問3の熟語を作る力が、日常での漢字使用にも反映されているとみることができる。「音の類推」の問題でもそうであったが、3年生ではまだ十分開花できていなかった力が、5年生になって花開いたという結果である。T小の5年生の児童の漢字を多用する姿勢は、「白川漢字」を通して、漢字への親しみ、漢字への関心を高めていっていることを裏付けている。

## (2) 達成度別による考察

学力の達成度によって漢字の能力に差があるかを検証した。結果はT小が正答数比較においても作文における漢字及び熟語の使用数の比較においても達成度間の学力差が小さく、一方S小は学力差が大きい結果となった。T小では漢字の学習において、達成度の低い群の学力の底上げがなされていることがわかる。また、作文においても積極的に漢字や熟語を用いる傾向が見える。漢字を活用することへの意識、関心の高さが表れている。白川漢字が児童の漢字への関心を高め、意欲的に漢字を活用する意識を全体として生み出していると思われる。

## (3) アンケートの考察

3年生5年生とも80%近くの児童が「大好き・好き」と答えている白川漢字が児童にとって「楽しい」授業になっていることがわかる。好きの理由では、「おもしろいから」が7割を超えた。他には「知らないことを知れて勉強になるから」、「古代文字が今の漢字になると思うと、少し不思議でたのしいから」、「想像して勉強するのが好きだから」があった。関心を高め、意欲的に授業を受けようとしている児童の様子がわかる。「きらい」の理由では「漢字の意味がわからないから」「むずかしいから」「考えるのが難しいから」といった意見があった。児童自身が字の成り立ちの説明に得心がいていないと思われる。得心させる授業ができないと「難しい」という声になる。そうした声の一部があるとしても、福井の児童たちの80%が「白川漢字」が好きという結果は、教師の

努力と工夫によって子どもたちが納得できる授業が行われていることを示す。

## VII まとめ～白川漢字の教育上の効果について

今回の検証は白川漢字での学習が通常の漢字教育をしている学校と比較してどのような力を発達させているかの検証を通して教育上の効果について明らかにすることであった。今回の調査結果から見えてきた教育上の効果は3点である。

第一に白川漢字は漢字への理解力と活用力を発達させていることである。今回想定した「力」の中では、T小の3年生に「意味」の類推力、5年生に「読み」の類推力があることは確認できたが、どちらもムラがあり、全体として「類推力」が高められているとする判断には至らなかった。「定着力」、「活用力」については、漢字への「理解力」が深まったことで高められていると考えることができる。そのことを示すのが、今回T小の3年生・5年生が最も高い優位性を発揮した問3の「熟語の構成」問題であった。この問題の優位性の中にこそ白川漢字が発達させている力があるととらえられる。考察でも指摘したように、今回の問題では同じパーツ（構成要素）を持つ漢字が提示されているため、それぞれの漢字の意味の区別ができないと熟語を作るときどちらの漢字を使用するかあいまいとなる可能性のある問題が入っていた。また、提示された漢字を使った熟語が頭に浮かんでこなければ答えられないので、活用する力があるかどうか問われる問題でもあった。意味の理解においても、漢字を活用する力においても、「白川漢字」で学ぶT小の児童に明らかに力があることを示す結果となった。意味の理解の上でも、理解して活用する上でも、漢字をしっかり定着させている結果といえる。漢字の字源（成り立ち）学習の効果を追究した善明宣夫によれば、字源学習は短期的な記憶では優位性を発揮しないが、「長期の記憶、保持に関しては字源指導の方が優れていた」<sup>10)</sup>と報告している。字源指導が漢字の「定着」を図るうえで効果的な方法であることを示す。それは、字源指導が漢字の浅い理解ではなく、深い理解へと導くものであることを示唆している。今回の「熟語の構成」の結果から、「成り立ちと



つながり」で学ぶ「白川漢字」は、漢字への理解力を深め、漢字の活用力を高める一つの方法であると考えられる。

第二はT小の3年生よりも5年生の力の優位性が明確になったことである。3年生では5問中2問の問題でT小の優位な結果となったが、残りの3問では、S小とほぼ同様の結果となり優位性を示す結果にはならなかった。しかし、5年生では5問中4問がT小優位の結果となった。3年生では通常の漢字教育をしている学校と「力」の上では大差がないのに、5年生になるとその差がはっきりしてくるという結果は予想外の結果であった。なぜこのような違いが生まれたのか、白川漢字とのかかわりについて、今後への新しい課題を預けられた形となった。現時点では仮説的な言い方しかできないが、以下のように推測している。福井での白川漢字は現在1年から4年までが年間10回、5・6年が年間5回取り組まれている。年間の時間数は決して多いわけではないので、漢字力の即効性を白川漢字に求めるわけにはいかない。福井での白川漢字の授業も漢字の力をつけるというよりも漢字を楽しく学ぶ、漢字をより身近に親しんで学ぶことを優先している。3年段階では、漢字への理解力や活用する力をつけてきているが、優位性を発揮するまでには至っていない。しかし、5年生ではほとんどの指標でS小を上回る力を発揮してきている。明らかに2年間で能力の開発が行われていると思われる。白川漢字の授業を繰り返し積み上げていくに従い、徐々に理解して覚えていく力を身につけていっていると考えられないだろうか。3年生段階ではまだ見えていなかった力が5年生の段階になって形を表し始めた結果ともいえる。白川漢字に能力を発達させる即効性はないとしても、じわじわと児童の能力を高めていく効果があるとしたら、月1回程度の授業であっても、大きな成果を生み出す教育方法であるといえる。

第三に「白川漢字」は漢字への興味・関心を高めている。福井県での「白川漢字」は全県下の小学校の取り組みである。すべての教員が「白川漢字」の授業を進めやすいよう副読本『楽しい漢字学習』を作成し、小学校版漢字成り立ち字典である『漢字の世界へ』を刊行し、学習指導案も用意

されている。それに基づいて、教室では漢字を楽しくわかりやすく教えるための様々な工夫がなされている。T小では「白川漢字」の授業を3年生・5年生とも「大好き、好き」と答えた児童たちが80%近くに達している。「白川漢字」への興味と関心を高め、授業を楽しみにしている児童たちの様子がわかる。作文問題での漢字と熟語の使用数においても、5年生はS小の児童たちより明らかに多用している。日常的に漢字を用いる意識がついて、積極的に漢字を使おうとする姿勢が見てとれる。また、到達度毎の分析で明らかのように、児童間の漢字力の差が少なく、底上げができていく。漢字で「おちこぼれ」を作らないよう、どの児童にも行き届いた指導が行われていることを示す。こうした学習集団の中で「白川漢字」が取り組まれていることも、児童たちの漢字への意欲を高める大きな理由となっている。

最後に、福井県での実践から学ぶ子どもの意欲を引き出す漢字指導の工夫について記しておきたい。漢字の「成り立ち」を知ることは新しい発見と驚きに満ちた体験である。福井の子どもたちがそう教えてくれている。一つの漢字がどうして生まれたのか、古代文字を通してその「成り立ち」を理解すれば、もっと知りたいという子どもの意欲を引き出す。漢字は機械的に覚えるだけではない。「成り立ち」を理解して心に刻む覚え方がある。ただ、指導に当たっては留意したいことがある。古代文字を使って「成り立ち」を教える時は、先生自身が新しい気づき、驚きを感じたものから始めること。そして子どもが理解しやすい漢字から始めること。物の形から生まれた「象形文字」や意味を持つパーツが組み合わされた「会意文字」等から始めるのがよい。子どもに驚きを感じさせる「成り立ち」の字から始めないとかえって難しいということにもなりかねないからだ。たった一字の「成り立ち」からでも学ぶ意欲を変える可能性がある。新出漢字を教える時、その中の「一字」であっても漢字の「成り立ち」に触れてみてほしい。漢字の「部首」だけでなく、同じパーツを持つ漢字を見つけて「仲間」で学ぶ方法も子どもの意欲を引き出す。共通したパーツは、同じ意味を持つことが多い。学年配当漢字にこだわらず、共

通のパーツを持つ漢字をまとめて学べば、気づいていなかった新たな漢字のつながりを発見することにもなる。指導する時の手引きとなる本には福井県が作成した漢字字典の他に、学年別に「漢字の成り立ち」をわかりやすく説明した伊東信夫の『漢字成り立ちブック』（太郎次郎社エディダス）などが参考となる。

## VIII 検証にかかわる今後の課題

第一に調査問題の適正化、精緻化。「成り立ちとつながり」で漢字を学ぶ方法の効果を図る研究は十分な蓄積がなく、今回の調査問題もまだ試行的な側面が強い。例えば、類推力を問う問題や創作漢字などの問題は白川漢字で獲得している児童の能力が十分反映する結果とならなかった。児童が能力をつけていないのか、正確に測る問題となっていなかったのか等、教育効果を測定するより適切な問題の開発、吟味が必要であると考えている。第二に分析方法の多面化。今回の分析は漢字問題への正答率をもとに児童たちの身に付けた力を測る方法で行ったので、質的な評価を行う上では限界があった。白川漢字が児童たちにどのような影響を与えているのかという質的な側面からアプローチする方法の開発や教育現場に介入して児童の変化を追究するなど多面的な方法の検討が必要である。第三に学校規模での継続的な調査の必要性。今回は3年生と5年生のみの調査となったが、白川漢字の有効性をより精緻にするためには全学年を対象とした規模の調査が必要である。その上、継続的な調査が必要である。一人の児童がどのように変化していくのか、漢字に対してどのような意識の変化が起こるのかなど、継続して調査する必要がある。

今後も調査の精度を高めて「白川漢字」が漢字習得に及ぼす効果についてさらに検証を進めていきたい。「白川漢字」は漢字習得にとどまらない様々な学力、生きる力を身につける学習法となる可能性を秘めているのではないかと感じている。

### 【註】

1) ベネッセ教育総合研究所（2007）「小学生の漢字力に関する実態調査」各学年配当の漢字すべてに対して「学

習した漢字を書くことができるか」の正解率は1年62.6% 2年59% 3年59% 4年58.7% 5年54.2% 6年54.6%と報告されている。

- 2) 「白川文字学」とは白川静の古代文字研究の業績の体系的から名づけられたものである。その特徴は①漢字が誕生した最も古い形を残す「甲骨文・金文」を基礎に漢字の成り立ちを考究したこと。②字形を中心に分析を行ったこと。③文字学の研究に民俗学や文化人類学などの様々な学問分野の視点を導入して漢字の発生を読み解いたことである。
- 3) 岡篤（2002）『漢字指導法』（2002）高文研
- 4) 向山洋一編（2001）『漢字文化をこう教える』シリーズ明治図書。
- 5) 福井での講演（2006）「漢字の体系—転注の字」では、「一つの基本形から、その系統に展開する一系がある」（p32『桂東雑記V』）という言い方をし、講演「文字教育について（2005）」では「一つの体系」（p178・179『桂東雑記IV』）という言い方をしている。
- 6) 白川静は「体系的教授法」・「系統的教授法」（『桂東雑記IV』「文字教育について」p182）といった。
- 7) 「祭」の古代文字は𩇛（篆文）。「祭」は肉（𩇛）を右手（𠂇）でお供え物の台（𠂇）の上に置く形。神様に願いをすることは神様の大好きな肉を捧げて願いをしたことを表す。「察」は社（やしろ）の中で神様を祭ることを表す。願いに神様がどう応えてくれるか、「察する、推察する」の意味を持つ。「際」は神様が降りてこられる場所に祭壇を設けて祭ることを表す。そこから先は人が立ち入ることのできない神の領域なので、人が入れるぎりぎりの場所、「きわ」の意味となる。
- 8) 『漢字百話』（1978）中公新書 p232
- 9) 音符は漢字の構成要素の中でも「音」を表すものをいう。形声文字を作るときの「音」を担当する要素である。「声符」ともいう。
- 10) 善明宣夫（1988）「漢字の学習指導に関する心理学的研究」P14 関西学院大学教育学科研究年報

### 【参考文献】

- 文部科学省（2008）  
 『小学校学習指導要領』  
 『小学校学習指導要領解説 国語編』  
 白川静（2004～07）  
 『桂東雑記Ⅱ・Ⅳ・Ⅴ』平凡社  
 白川静（1978）『漢字百話』中公新書  
 福井県教育委員会編（2011）  
 『白川博士の漢字の世界へ』（平凡社）  
 福井県教育委員会編（2012）  
 『楽しい漢字学習1年～6年』（平凡社）  
 小山鉄郎（2006）  
 『白川静さんに学ぶ漢字は楽しい』（共同通信社）