

2024 年 8 月 19 日(月)

「主体的な学習」に培う「漢字学習指導」のあり方

鹿児島国際大学 千々岩弘一

はじめに

- 1 「個別最適な学び」＋「協働的な学び」＝「令和の日本型学校教育」
- 2 「主体的な学習」の一つとしての「自由進度学習」の展開（出水地区、伊敷中学校など）
- 3 漢字指導の基本的理念＋「主体的な学び」＝『「主体的な学習」に培う『漢字学習指導』』

一 漢字指導の基本的理念

1 漢字指導に関する基本文献

(1) 基本文献

- 『これからの漢字指導』（田中久直、新光閣書店、1971 年）
- 『読解指導過程における漢字』（国語教育研究所編、明治図書、1972 年）
- 『漢字の読字学習－その教育心理学的研究－』（福沢周亮、学燈社、1976 年）
- 『要素形的漢字学習指導法』（白石光邦、桜風社、1977 年）
- 『にっぽんご 7 漢字』（明星学園国語部、むぎ書房、1979 年）
- 『文字・語句教育の理論と実践』＜松山市造・小林喜三男編、一光社、1980 年＞
- 『やさしい漢字教室』（大村はま、1981 年、共文社）
- 『漢字教育の基礎研究』（小林一仁、明治図書、1981 年）
- 『漢字の系統的指導』（小林一仁、明治図書、1984 年）
- 『ハツをつけない漢字指導』（小林一仁、大修館書店、1998 年）
- 『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、三省堂、2016 年 4 月 20 日：文化庁のホームページもあり。）

(2) 千々岩の漢字指導に関する著述文献など

① 著述文献

文献名（著書・辞典・論文）	出版年	掲載雑誌・出版社
---------------	-----	----------

1	漢字指導系統化の基本問題	1982（昭和57） 年 3 月	「教育学研究紀要第 27 巻」(中国・四国教育学会編)
2	漢字教育の研究－系統化の問題を中心に－ (修士論文)	昭和 57 年 5 月	「昭和 56 年度広島大学大学院教育学研究科修士論文抄」
3	漢字教授実践史研究－成城小学校における試みを中心に－	昭和 58 年 1 0 月	「広島大学大学院教育学研究科博士課程論文集第 9 巻」
4	漢字教授の動向－1910年代前半を中心に－	昭和 59 年 3 月	「鹿児島短期大学研究紀要第 33 号」
5	昭和初期における漢字教育の動向	昭和 60 年 3 月	「国語科教育」第 32 集<全国大学国語教育学会>
6	鹿児島県国語教育史研究－鹿児島尋常高等小学校における漢字指導を中心に－	昭和 6 1 年 3 月	「南日本文化第 18 号」(鹿児島短期大学付属南日本文化研究所編)
7	昭和戦前期における漢字教育をめぐる動向－『ふりがな廃止論とその批判』を中心に－	昭和 6 2 年 3 月	「鹿児島短期大学研究紀要第 39 号」
8	昭和10年代後半における漢字教育の動向－運用漢字の範囲に関する提言－	昭和 6 3 年 3 月	「鹿児島短期大学研究紀要第 41 号」
9	国語教育研究大辞典（「漢字」）	昭和 63 年 4 月	明治図書
10	1930年代における漢字教育論の動向－皆川長男の漢字教育論を中心に－	1989（平成元）年 3 月	「鹿児島短期大学研究紀要第 43 号」
11	日下部重太郎の漢字教育論	平成元年 3 月	「国語科教育」第 36 集(全国大学国語教育学会編)
12	国語科教育学の基礎	平成 5 年 1 0 月	溪水社
13	『新・国語科教育学の基礎』	平成 12 年 4 月	溪水社
14	『生きてはたらく国語の力を育てる授業の創造（第1巻）』	平成 12 年 7 月	ニチブン
15	国語科基本用語 3 0 0 の基礎知識（「漢字」）	平成 13 年 4 月	明治図書
16	語彙の拡充をめざす漢字指導	平成 19 年 1 月	「月刊国語教育研究」417 号 (日本国語教育学会編)
17	語彙の拡充に培う漢字指導の課題	平成 19 年 2 月	「月刊国語教育」319 号、東京 法令出版
18	『中学校学習指導要領解説国語編』	平成 20 年 9 月	東洋館出版
19	『新中学校国語科・重点指導事項の実践開発』	平成 21 年 1 月	明治図書
20	『中学校教育課程講座 国語』	平成 21 年 2 月	ぎょうせい

21	『「言語力」を育てる授業づくり・中学校』	平成 21 年 9 月	図書文化社
22	漢字指導に関する改訂点と指導の要件	平成 21 年 12 月	「月刊国語教育」356 号、東京法令出版
23	『新訂国語科教育学の基礎』	平成 22 年 4 月	溪水社
24	「漢字習得」追究の視点と方略	平成 22 年 7 月	「日本語学」第 29 巻第 8 号(明治書院)
25	「バツをつけない漢字指導」の必要性	平成 23 年 11 月	東書 EN e t (TEN)
26	新しい「常用漢字表」追加字種の筆写の字形はどのように指導したらよいかー漢字教育の観点からの提言ー	平成 24 年 3 月	「書写書道教育研究」第 26 号 全国大学書写書道教育学会
27	国語科教育における漢字指導の共有点とその源流	平成 27 年 4 月	「日本語学」2015 年 4 月臨時増刊号、(明治書院)
28	漢字学習と語彙力	平成 30 年 10 月	「日本語学」(2018・10 月号 <第 37 巻>
29	『あたらしい国語科教育学の基礎』	2020 (令和 2) 年 10 月	溪水社
30	漢字学力の措置と指導の要件	令和 5 年 2 月	「教育科学国語教育」
31	『漢字文化事典』	令和 5 年 11 月	丸善

② 漢字指導関連の「講演」

1	「言語活動の充実」と「改定常用漢字表」ー漢字指導の要諦ー	2010 (平成 22) 年 8 月 16 日	平成 22 年度鹿児島県中学校教育研究会国語部会夏季研修会
2	新しい「常用漢字表」追加字種の筆写の字形はどのように指導したらよいか？ー教員養成の立場と学校教育現場の立場からー	平成 23 年 9 月 19 日	第 26 回全国大学書写書道教育学会(茨城大学・茨城県立県民文化センター)
3	漢字指導の要諦	2021 (令和 3) 年 11 月 28 日	日本漢字検定協会講演会(京都府・漢字博物館)
4	漢字指導の意義	令和 4 年 3 月 23 日	日本漢字検定協会オンライン講演会(漢字指導に関するウェビナー)

③ 文部科学省における漢字指導関連委員・学会役職

1	常用漢字表改定に伴う学校教育上の対応に関する専門家会議委員(平成 22 年から平成 23 年 3 月まで)
2	学校教育における漢字指導の在り方に関する調査研究協力者会議委員(平成 26 年 6 月～平成 27 年 3 月)
3	日本漢字学会評議員(現在に至る)

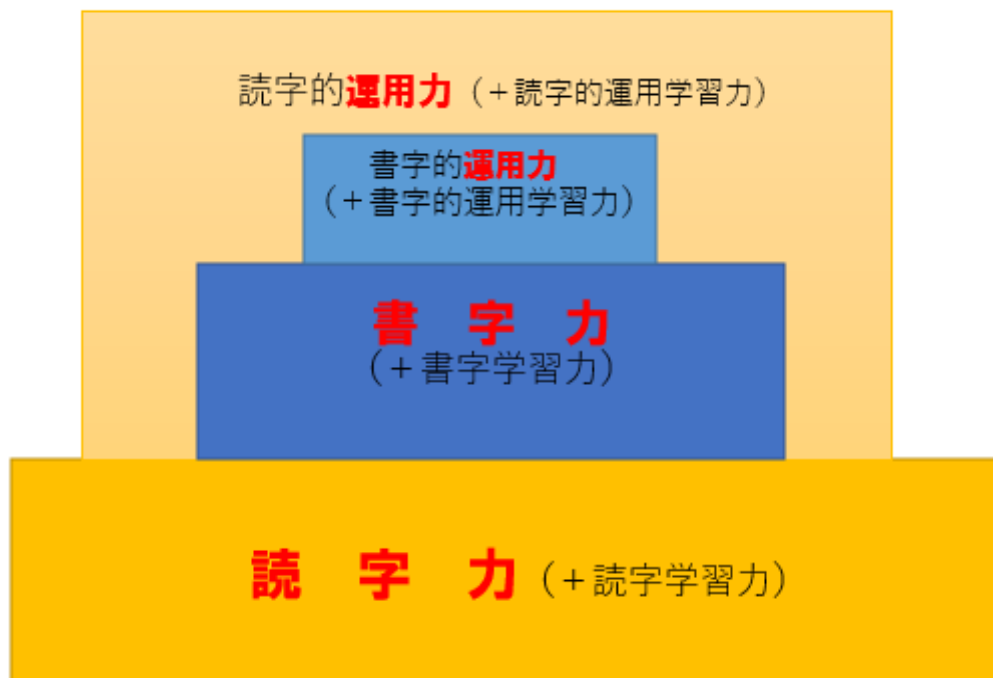
二 千々岩の漢字指導観

1 漢字力に関する学力観

(1) 漢字力(漢字学力)の下位分類

- 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できる力＝図形再生力＜知識・技能＞)
- ③**運用力** (文脈に即して当該漢字が使用されている文意を解釈できたり、文脈を踏まえ適切に＜目的意識・相手意識・**修辞意識**に即して＞漢字を表記できたりする力)
- ④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 (「**漢字学習力**」)

(2) 漢字力の階層性 (=「読み書き分離の学力観」 ***千々岩の漢字学力観の特長の一つ**)



(2022年3月23日：千々岩弘一作成)

(3) 高次の「国語学力」に繋がる「漢字力」

「文字」としての漢字の習得指導にとどまることなく、「漢字力は語彙力に重なる」という認識に立ち、読解活動や表現活動に生きる国語学力の育成という意識をもった漢字指導の必要性。

(4) 「正書法」的漢字表記の許容及び「レトリック(修辞法)」としての漢字表記の重視

(***千々岩の漢字学力観の真骨頂**)

それでは、このような「運用力」の内実はどのように考えられているのであろうか。千々岩(2018)は、漢字学習の到達点について、次のように述べている。

漢字学習の一つの到達点は、目的意識や相手意識に即しつつ、自らの意図を効果的に表現できる文章を作り出すことに漢字を役立たせることにある。同時に、書かれている文章を読解するに当たって、漢字を含めた文字表記の差異に着眼して書き手の意図を読み取ることができる力を育てることにある。これを実現するためには、修辭意識に着目して、文章を表現したり読解したりする学習を展開することが不可欠である。(p69)

ここでは、「運用力」の内実として、「修辭意識」を働かせながら、相手や目的に応じて読解/表現する力が想定されている。＜中略＞千々岩の一連の論考において、修辭意識の獲得は、「運用力」の中核として位置づけられていると見ていいだろう。

＜中略＞

それでは、このような修辭に関する学習で得た知識や技能が、実際に漢字を使用する局面において「運用力」として機能するためには、どのような学習が必要なのか。千々岩は、習得の完成段階ともいえるレベルの学習において、「漢字の運用力を定着させるためには、必要感を生み出す場の設定と意識的な漢字使用を促す工夫が必要である」として、漢字に関する情報を「主体的な必要感」をもって活用したり、修辭意識を持って活用したりする機会が必要であることを指摘している。学力として、「漢字で表記することの意義」の認識(＝漢字観や漢字運用観)を形成することを必須と見なす漢字教育観が示されているのである。

＜中略＞

ここでは、漢字で表記する意義についての認識を備えた主体として自立することが、漢字を運用する主体の発達として考えられているのである。

(富安慎吾「漢字に関する学力の構造を記述する方法についての検討―「運用力」概念の検討を起点として―」＜『国語科教育 第九十集』p27～p28 所収。＞／下線・活字の変更は、引用者。)

2 漢字に関する指導内容観

(1)「常用漢字表(2136字)」・「学年別漢字配当表(1026字)」収録の漢字に係わる指導内容

- ①文字としての単体の漢字の「字形・音訓・字義」(⇒読字力・書字力)
- ②文字としての「構成要素」に関する情報(＝分解的・理解的漢字指導) (⇒読字力・書字力・運用力・学習力への活用)
- ③ 当該漢字が作り出す「語(単語・熟語)」の意味・使い方 (⇒運用力・**「正書法」**)

- ④ 漢字使用に関する「意義(漢字で表記することの意義)」及び「修辭意識」

(2) 「常用漢字表」・「学年別漢字配当表」への採録基準の諸相

- ① 「採録基準」としての「使用頻度」の重視
- ② 「使用頻度」以外の「採録基準」の可能性
- 漢字の機能性への着眼(「造語性の高い漢字」、「字形・字音・字義の土台(基本)となる漢字」)
 - 「親密度」の高い漢字

3 漢字に関する指導方法観

(1) 漢字指導の方法を立案する際に考慮すべき視点

- ① 「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法の立案
* **漢字指導の基本は「読み書き分離」を前提とする**が、「新出漢字」の指導と「読替え漢字」の指導では、それぞれに指導の重点の置き方の差異が生じる。

- ② 「読字力・書字力・運用力」及び「漢字学習力」の育成を念頭に置いた指導法の立案

- ③ **漢字使用の意義を認識させるとともに「修辭意識」を醸成する指導法の立案**

- 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」を実現する指導方法の開拓

【「楽しさ」の三層】

- | | |
|---|--------------------------|
| ア | 興味・関心への合致(学習内容・学習活動の楽しさ) |
| 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) |

【主体性】＝自ら考え、自らの言動を律すること

【深い学び】＝「関係づけ」及び「深い学び・深い理解・深い関与」

「深さ」の三つの系譜

『ディープ・アクティブラーニング』という本の中で、私は、「深さ」を追求する学習論には少なくとも次の三つの系譜があると整理した。

- ① **深い学習**(deep learning)：単に教えられたことを暗記しはき出すだけでなく、推論や論証を行いながら意味を追求しているか

② **深い理解** (deep understanding) : 事実に知識や個別のスキルだけでなく、その背後にある概念や原理を理解しているか

③ **深い関与** (deep engagement) : いま学んでいる対象世界や学習活動に深く入り込んでいるか

<後略>

(松下佳代『『深い学び』と授業デザイン』<「教育科学国語教育」2019年11月号、明治図書>p8所収 /下線及び活字の変更は、引用者。)

深い学びは関連付く学び

一九六〇年代に心理学者のデイビッド・オースベルは、既有知識と関連付けながら学ぶ学習を有意義学習、既有知識と一切関係付けることなく丸覚えする学習を機械的学習と呼んで区別した。<中略>要するに学習の浅い・深いとは、学習者における意味の発生の有無なり、そのまさに深さの度合いであり、鍵を握るのは既有知識との関連付けの有無なり深さの程度なのである。<中略>

子どもと関連付く

まず、オースベルの言う有意義学習、つまり子どもが所有する既有の知識や経験を存分に活用し、今日の学習内容と関連付けながら学べるようにしていきたい。<中略>

状況と関連付く

<中略>

ならば逆に、具体的な文脈や状況を豊かに含みこんだ本物の社会実践への参画として学びをデザインしてやれば、学び取られた知識も本物となり、現実の問題解決に生きて働くのではないか。これが、オーセンティックな (Authentic : 真正の) 学習の基本的な考え方である。<中略>

相互に関連付く

より統合された概念的理解へと学びを深めていくという意味では、その教科ならではの「見方・考え方」に沿って複数の学習経験を相互に関連付け、比較検討し、俯瞰的に眺めて整理・統合することを促す指導も重要である。

(奈須正裕『『深い学び』のメカニズム』<「教育科学国語教育」2019年11月号、明治図書>p4所収/下線及び活字の色の変更は、引用者。)

⑤ 習得段階における発達段階に即した「記憶の強化方策(精緻化・体制化リハーサル)」

* **単純な繰り返し学習や単なる単文に基づくドリル学習では不十分。**「他者に教えること」

(「記憶」の定着に最も有効とされている活動) の活用が必要。

○「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）

（２） 「取り立て指導」における指導方法観

【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（成城小学校・石井勲など）
- ③ 遊びの要素（ゲーム・口唱法＜下村昇＞など）を活用した指導
- 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

【中学年以降のばあい—漢字及び漢字学習への認識形成—】

- ⑤ 「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・林勇

○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『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である。

⑥ 既習漢字との関係づけた学習（類推・応用）を促す（＝**漢字学習力**）指導

⑦ 「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）

- 提示する文章の工夫によって、必然的に類義語・異義語の書き分けなどを求め、語を構成する漢字の使い方を学ばせている。

【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

【参考 1：熟字の構成パターン】

熟字の構成パターン

- A 相対する意味の漢字が結合したパターン（天地・上下・古今等）
- B 同義・類義の漢字が結合したパターン（河川・道路等）
- C 名詞を表す漢字が他の名詞を表す漢字に連体修飾語として掛かっていくように漢字が結合したパターン（月光・水流・人心等）
- D 名詞を表す漢字に形容詞・形容動詞的な意味を付加するように別の漢字が連体修飾語として掛かっていくように漢字が結合したパターン（青空・美人・甘味等）
- E 動詞的に使う漢字に形容詞・副詞などが連用修飾語的な意味を付加するように掛かっていくように漢字が結合したパターン（飛行・雄飛等）
- F 動詞的に使う漢字とその目的語・補語的に漢字が結合したパターン（読書・登山等）
- G 主語・述語の関係を作り出す漢字が結合したパターン（地震・日没等）
- H 主たる意味を表す漢字に可能や否定を表す漢字が接頭辞的に結合したパターン（可能・非常等）
- I 主たる意味を表す漢字に性質や様態などを表す漢字が接尾辞的に結合したパターン（可能性・否定的等）
- J 畳語的に漢字が結合したパターン（山々・重々・津々浦々等）
- K 故事成語からなるパターン

【参考 2：「モジュール学習」の活用】

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。

- ① 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＞）

* 「帯単元」の活用—恩田方子「単元 漢字にしたしもう」（1 年生）＝「かんじじてん」づくり（『国語単元学習の新展開Ⅱ 小学校低学年編』日本国語教育学会編、平成 4 年、東洋館出版）

（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・文章表現における「漢字の効用」を認識させる指導の工夫

＋漢字の表語性(語彙性)を意識化させた指導の工夫

(『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)

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

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

－

4 漢字に関する「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(＝学力観との相関)

(3)指導スタンスと評価スタンスの区別

○書字・運用段階において「字形上の文字としての識別性が保障されている限り、×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）

(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 回答式（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」＝漢字学習成果の保存

三 「主体的な学習」に培う「漢字学習指導」

1 「主体的」の意味

○自分で「考えること」。

○「考えた」うえで、「自律的な言動をおこなうこと」。

* 「主体的」≠「積極的」・「能動的」

2「漢字学習指導」の意味

前述した「**漢字指導の基本的理念**」を持ちつつ、学習者の「主体的な学習」を支援する「漢字に関する学習のあり方(学習方略)」を身に付けさせるように指導すること。

3「主体的な学習」実現に培うとして注目される「自由進度学習」

(1)「自由進度学習」の理念

「自由進度学習」とは、中央教育審議会が2021（令和3）年1月に出した答申「令和の日本型学校教育の構築を目指して」で示された「個別最適な学び」と「協働的な学び」を実現する先行的な実践として注目されている学習スタイルの一つ。

「自由進度学習」は、教師が計画する学習内容のフレーム内で、子ども一人一人が課題を自己決定し、計画を立てて自分の学習速度で進め、その過程で友達と相互に作用しながら学びを深めていくことを目指したもの。

(2)「自由進度学習」の「指導観」の源流

① 「ダルトンプラン」（アメリカの教育思想）

ダルトンプラン（Dalton Plan）は、アメリカの教育家ヘレン・パーカーが1920年代に提唱した教育法。このプランは、マサチューセッツ州のドルトンという町で始まった。

特徴:

- 自主性と創造性を育む「自由」と、社会性と協調性を育む「協同」の2つの原理に基づいている。
- ハウス、アサインメント、ラボラトリーという3つの柱を基軸としている。

具体的な内容:

- ハウス: 異なる年齢や学年の生徒が一緒に学ぶ環境。
- アサインメント: 生徒一人ひとりに応じた課題を与え、自主的に学習を進める。
- ラボラトリー: 生徒が専門的な学びを深めるためのスペース。

この教育法は、生徒の自主性を尊重し、個々の能力や興味に応じた学習を促進することを目的としている。

② 奈良女子高等師範学校附属小学校（1920年代から）

「特設学習時間」

毎日第1校時は、子ども一人ひとりの興味や必要感に応じた自由で個別的な学習の機会を保障。

○学習者は、此の時間は独自に材料と場所と用具と指導者とを選定して学習する。

○全校の教師は、各学科教室又は運動場、学習園等に出て、自分の許に集合する各学年の生徒を個人的に指導する。

（『学習原論』木下竹次）

③ 戦後の「生活単元学習」(大村はま)

④ スキナーによるプログラム学習とティーチング・マシンの開発 (1950 年代)

プログラム学習は、アメリカの心理学者バラス・フレデリック・スキナーによって提唱された学習方法。スキナーは、行動分析学<注>の祖として知られ、特に「オペラント条件づけ」の理論で有名。

プログラム学習の特徴は以下の通り。

1. スモール・ステップの原理：学習ステップを細かく設定し、徐々に難易度を上げていく。これにより、学習者は成功体験を積み重ねながら学習を進めることができる。
2. 即時フィードバックの原理：学習者が問題を解いた直後に正誤を判定し、フィードバックを行う。これにより、行動が強化されやすくなる。
3. 学習者の積極的反応の原理：学習者が積極的に問題に取り組むことが求められる。これにより、集中して学習に取り組むことができる。
4. 学習者の自己ペースの原理：学習者それぞれのペースで学習を進めることができる。これにより、個々の学習進度に合わせた効果的な学習が可能。
5. 学習者検証の原理：教材の効果を学習者自身が評価し、改善していくことが求められる。

以上のように、プログラム学習は学習者の積極性と自己ペースを重視し、即時フィードバックを通じて効果的な学習を促進する。タブレット端末や e ラーニングなど、現代の教育技術にも応用されている。

<注>

行動分析学は、人間や動物の行動を科学的に分析する学問。主に、行動がどのように環境によって影響を受けるかを研究する。

行動分析学では、行動を大きく 2 つに分類します：

1. レスポデント行動：これは本能的・反射的な行動で、例えば熱い物に触れて手を引っ込めるような行動。
2. オペラント行動：これは自発的な行動で、例えばスマホを使ってネットサーフィンをするような行動。

この学問は、行動の予測と制御を目指しており、特に応用行動分析 (ABA) は、自閉症スペクトラム障害などの治療に広く利用されている。

⑤ クロンバックの ATI (Aptitude Treatment Interaction：適性処遇交互作用) の理論 (1957 年) → 何がよい指導法かは個人の学習適性により異なる。

適正処遇交互作用は、教育心理学者のクロンバック (Lee J. Cronbach) によって提唱されたもので、教育や心理療法などの現場で広く用いられる概念。このアプローチにより、個々の学習者や患者の特

性を考慮して、最適な指導方法や治療方法を選ぶことが推奨される。これにより、個々のニーズに合った効果的なサポートが可能になる。

ATI の概念は、教育や治療における個人差を考慮したアプローチの重要性を強調している。

- ⑥ キャロル「十分な時間が与えられれば、すべての学習者が学習課題を習得することができる」(1963 年) →ブルームの完全習得学習(マスタリー・ラーニング)へ

J・B・キャロル(John B. Carroll)(1916-2003)の学校学習モデル(時間モデル)は、B・S・ブルーム(Bloom)らの完全習得学習(マスタリーラーニング)とその理論的根拠となったのである。

キャロルのモデルが広く発表されたのは 1963 年。個人差を「学習に必要な時間と学習に使った時間の差」として捉えることで、従来からの知能(IQ)による個人差の固定概念に見直しを迫った。それ以来、米国を中心に学校教育のあり方に大きな影響を与え続けてきた。

ブルームらの提唱した完全習得学習(マスタリーラーニング)は、個人の学習ペースにあわせて基礎学習を完全にマスターしてから次に進むという方式として提案され、これまた広く実践されてきた。わけも分からず次に進む(あるいは次の学年に進む)ことで基礎が不完全のまま学習を進めるのは本人のためにならないという考え方に基づいている。

飛び級とか落第とかの制度の理論的バックボーンとして位置づけることができる。

(3) 「(単元内)自由進度学習」の一般的な授業展開

「単元内自由進度学習」の授業展開

- ① **ガイダンス** (単元全体の目標や流れなどの見通しを子どもがもつ段階)
- ② **計画** (教師が用意する「**学習の手引き**」を参考に、自分で計画を立てる段階)
- ③ **追究** (問いに対して追究を進める段階)
- ④ **まとめ** (学習内容と学習方法を振り返る段階)

(4) 「自由進度学習」の利点とそれを実現するための「必要条件」

① 「自由進度学習」の利点

- 子ども一人ひとりの困り事や学力の違い、特性に対応しやすい点。(自分に合った内容やペースで学べるため、学習意欲や理解度が高まりやすい。)
- 自由進度学習は、自分で学習計画を立て、学習状況に応じて計画を修正しながら進めていける。
- 自分自身のことを知り、自分に合った内容とやり方で、自分なりに試行錯誤しながら学習を進めることで、「自己調整力」や「主体的に学習に取り組む態度」が育まれる。
- 教師にとっては、自由進度学習によって、子ども一人ひとりの学習状況や理解度を

細かく把握しやすくなり、それぞれに応じた課題を出したり、声かけをしたりすること、より効果的に学力を高めることができる。

② 「自由進度学習」の利点を支える「必要条件」

運用のカギは、教師の「教材研究力」+「授業構想力」+「授業実践力（」+「授業評価力」にある。

【教材研究力】

- 的確な「学習者の実態把握」。
- 徹底した「教材分析（教材価値の発見・学習者のつまずき予想）」。

【授業構想力】

- 「教材研究」に基づく適切な「学習の仕方（展開・方法）の明示」=**「学習の手引き」**の作成。
- 「教材研究」に基づく **適切な・複数の「学習材」+「補助学習材（補充資料・発展学習）」**の作成。

【授業実践力】

- 「学習状況」を適切に「形成的評価」を行い、「学習展開」を促す「的確な助言」を行うこと。
- 「学習状況に対する適切な形成的評価に基づいて、学習者一人一人に対応した「補助学習材」＜「補充学習材」・「発展学習材」の提示。
- 学習者が自らの学びを適切に評価しながら学びを進められるようにするための「**自己評価の観点の提示**」・「**自己評価マニュアル**」の提示。

【授業評価力】

- 授業展開中の「形成的評価（「目標」の実現状況、学習者の「つまずき」、自らの授業実践力のメタ認知）」を適切に行うこと。
- 現在の学びから「次の学び」への学習の発展的展開への見通しの確立（新たな「自由進度学習」を支える「系統表」の作成につなげる「総括的評価」を適切に行うこと。）
- 「総括的評価」によって得た「情報（学習者の学びの実態、自らの「教材研究・授業構想・授業実践・形成的授業評価」への内省情報）」を、次の「授業構想」に繋がる「学習者の学びの実態に対する診断的評価」へつなげること。

【その他】

- 学年単位・学校種単位での教科ごと及び学校全体での学びの「総括資料（「学習記録」等の作成）＝教師による評価の観点・方法の再検討と学校種ごとの相互連携の必要性

4 「主体的な学習」に培う「漢字学習指導」のあり方

（１） 基本的なあり方

前述した「**漢字指導の基本的理念**」を持ちつつ、学習者の「**主体的な学習**」を支援する「**漢字に関する学習のあり方(学習方略)**」を身に付けさせるように指導すること。

（２） 漢字に関する「主体的な学習」に必要な「学習方略」の提示

- ① 「漢字学力」に対する学習者としての「基本的な認識」の形成
- ② 表記文字として漢字があること意義（漢字の役割）への認識形成と「表記」における「修辞意識」の育成
- ③ 「学習の手引き」の提示
 - 「単体の漢字」の「形・音・義」を理解する「学習方略（構成要素の意識化）」を身に付けさせること。
 - 「主体的な読解学習」を展開するときには、読めない（意味の分からない）漢字の読み方をどうすれば知ることができるかという「学習方略（辞書の引き方・記載内容の読み取り方など）」を身に付けさせること。
 - 「主体的な表現活動」を展開するときには、「目的意識・相手意識」を前提にしつつ、「自分の思い・考え」を適切に、効果的に表現するためには、漢字の使用も含めて、どのように点を、どのように自己評価し改善していけばよいかということが分かっているという「学習方略」を身に付けさせること。
- ④ 「学習の過程・結果」に対する「評価能力」の育成

おわりにーこれからの「漢字学習指導」の要諦ー

1 「漢字を使用することの意義」の認識形成

ICT 活用（デジタルツールの日常的使用）にともない、漢字学習（特に「書字力」習得）への「不要感」が生まれる可能性がある。そのような状況を想定したとき、以下のような「漢字を使用することの意義」を認識させる必要がある。

- 「漢字」は表意性・表語性があり、平仮名・カタカナ・ローマ字だけでなく、アルファベットよりも読解・表現に実効性が高い「文字」であること。
- 「漢字」があることで、文意の理解が的確に、また速やかになされること。
- 「表現意図の多彩な理解・表現」に、漢字は有効であること。（修辞意識の醸成に関連）

2 「漢字学習方略」の育成

○「主体的な学習」をスムーズに展開できるように、学習者に「漢字を使用することの意義」を認識させつつ、「漢字に関する必要情報を自ら手に入れられるような漢字学習能力（「学習方略」）身に付けせるようにする必要がある。

○そのためには、まず指導者が「漢字指導の基本的理念」をわがものとしておく必要がある。

3 「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

4 「語彙習得」や「修辞意識」を踏まえた文章読解・表現活動に生かす「漢字学習指導」の構築

5 「更なる漢字学力の伸長」を希求する「学びに向かう姿勢」の育成