

平成26年度
東京学芸大学大学院連合学校教育学研究科（博士課程）
広域科学教科教育学研究経費報告書

プロジェクト名称
類義の漢字を用いた漢字字義の理解と、その実践的応用について

研究代表者
高橋忠彦
(東京学芸大学教育学部日本語・日本文学研究講座教授)

研究協力者
高橋久子
(東京学芸大学教育学部日本語・日本文学研究講座教授)
前嶋深雪
(東京学芸大学教育学部国語科教室特任講師)

2015年3月12日

報告書の内容

類義語を利用した漢字教育教材開発の実践例報告（全25頁）

高橋忠彦
高橋久子

漢字に苦手意識を持つ高校生を対象にした「漢字の学びメソッド」提案（全14頁）

前嶋深雪

類義語を利用した漢字教育教材開発の実践例報告

高橋忠彦

高橋久子

【はじめに】

報告者は、すでに、東京学芸大学紀要人文社会科学系 I Vol.64「小学校の漢字教育における対比の使用についての提言」(高橋忠彦・高橋久子)および、平成26年度東京学芸大学連合学校教育学研究科(博士課程)広域科学教科教育学研究経費報告書「小学校の漢字教育における対比を用いた実践的方法の効果に関する研究」(研究代表 高橋久子)において、対義語・類義語等を用いた漢字教育の可能性につき、検討を進めてきたが、今回は、より具体的な教材開発とその指導について、実践例の報告を中心として、このような教育方法の問題点を考究するものである。

上記の論において、繰り返し述べてきたように、漢字教育において、既製の漢和辞典の類を用いるだけでは、漢字の本質を理解するのに十分な資料を得られない。とはいえ、漢字は中国でつくられ、日本で使用された伝統的な言語文化の一部であり、生徒・児童の自発的な学習だけでは、誤った見解に陥ることもありうる。従来、漢字の理解および教育において、字源(漢字の成り立ち)が過度に重視される傾向がある。たしかに漢字理解のために字の成り立ちから説明することは、教育現場では利用しやすい方法であり、多くの教科書もそこに比重を置いている。

しかし、字源の偏重は、科学的な漢字研究と抵触する部分があることも、認識しなければならないだろう。第一の理由は、文字は言葉を表す記号にすぎず、言葉そのものではないことにある。漢字は先行する言葉を表記するために考案された記号であり、たしかに六書のさまざまな工夫には感心させられることはあるが、言葉の本質と100%重なっているという保証はない。漢字の成り立ちについての知識は有効に活用すべきであるが、文字の体系と言語の体系にはずれがあることを常に認識していなければならないだろう。

第二に、字の成り立ちについては、研究者間で意見の分かれる部分もあるので、伝統のある説だから信用できるとも、流行の学説だから正しいとも言い切れない。

第三に、漢字の基礎的部分のほとんどは、殷以前の古代中国で成立したものであり、それが言語体系であれ、記号体系であれ、古代の共時的な体系であって、その後の発展変化を反映するものではない。仮にある漢字が古代宗教の一部を反映して作成されたとしても、古代の文化そのものが消滅した後にまで、その反映は維持されない。

第四に、仮借を典型例として、漢字と言葉が無縁である例はそもそも多いのである。

字源に全面的に頼れないとするならば、漢字(とそれがあらず言葉)の認識の一つの有効な方法は、それを、他の漢字(とそれがあらず言葉)との言語的体系の中で、共時的に、また通時的に把握することであろう。それを学問的厳密さを以て実行するならば、実際の資料分析は困難だとしても、着実な方法といえる。

【漢字分析の具体的な事例】

漢字の字義というものは、歴史的に変化するものであるが、共時的に見れば、他の漢字

との体系をなす。そのため、類義語や反義語を対象に比較検討することで、その字義の認識を深化させることができるのである。ここに、その実例を挙げて分析の例を示す。

「煎茶」という言葉は、中国の唐以降に発展した喫茶の方法で、「茶を煎じる」という意味である。「煎」は、「そろえる→切りそろえる」という根源的イメージを持ち、「水面が下がるまで強火で湯を煮詰める」という意味に展開し、漢方でいうところの「煎じる（葉の成分を抽出するために、湯が減るまで煮詰める）」という意味に用いられる。この「煎」は類義語の「煮」とは差異があった。有名な曹植の「七歩の詩」に「煮豆持作羹」、「相煎何太急」と使い分けられているように、「煮」は「素材を煮て柔らかく加工する」、「煎」は「強く煮詰める」と、微妙な使い分けが見られる。唐代の初め頃から、茶店でその場で煮て出すファーストフードタイプの喫茶が流行し、「煎茶」と呼ばれたのは、その語義を用いたものである。唐代には「煮茶」という表現もあったが、より流行したのは「煎茶」という表現であった。これは、唐以前の茶が、あらかじめ料理したスープとして「烹茶」と呼ばれたのに対立する。

この「煎茶」が唐代を通じて流行し、やがて宋代に新しく起こった「点茶」と対立するようになる。「点」は、もともとは黒い点、また、黒い点をつけるという意味であったため、湯わかしを下に動かして、茶碗の中の粉に湯を注ぎ、また上にもどす、という喫茶の方法を「点茶」と呼んだのである。

宋代に於いて、こうして「煎」と「点」は対立する意味を持って使われるようになった。『喫茶養生記』を見ると、茶や葉の服用法には、湯で煮出す「煎」と、粉末にして湯でといて飲む「点」の二種があるとされている。そのような語としての対立は、喫茶の歴史的発展がなければあり得なかったと思われる。

この「点」は、「注」とも差異がある。「点」は、茶の入れ方の全体を表し、「注」は、具体的に湯を注ぐことである。本来の字義から見れば、「点」が「一定量の湯をいれる」、「注」が「継続して湯をいれる」という違いとも理解できる。

【教材化の試み】

このような漢字の差異について、立ち入った分析を行い、しかも教育の場で児童・生徒にも実践できる、より簡便な方法が存在する。それが、日常的に使用される範囲内での、類義の漢字、反義の漢字などとの比較であり、いい方を変えれば、知悉した二字熟語を手がかりとする方法である。その方法を取れば、学習段階の違いにより、熟語の知識に差はあるものの、それぞれの語彙量に応じた分析が可能となる。

その具体的な形はさまざまであろうが、今回は、パワーポイントを用いて、二つの漢字の類義語を比較しながら、それぞれの字義理解を深化させるための教材を、東京学芸大学の学生を指導して作成させ、それを評価することで、教材作成の問題点を明らかにすることを試みた。

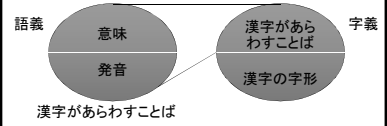
まず、手順としては、以下に示すパワーポイントを授業（2014年12月26日の、4年次生対象の教育実践演習）に於いて提示し、それに習って教材を作成することを課した。学生を8グループに分け、それぞれに二つずつの類義漢字を課題として与え、次回の授業（2015年1月9日）に於いて発表させたものである。初めに提示した教材は次のとおりである（アニメーションが使われているが、それはここでは表せてはいない）。

教育実践演習

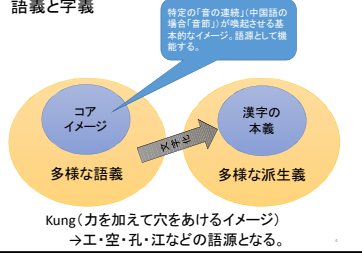
漢字の字義を知るために その分析の方法

1 問題の所在

漢字の字義とは



語義と字義



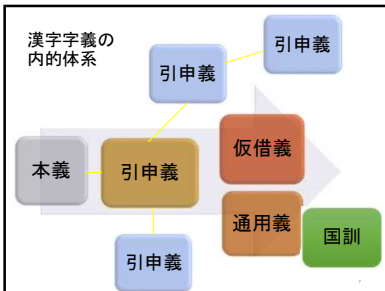
なぜ漢字の字源・語源を自分で考えねばならないか

- 漢和辞典の類は、どんなに大部のものでも、字義の羅列であって、字義を体系的に説明することは少ない。
- 一部の字源研究がエキセントリックであるにもかかわらず、社会に流布している。
- いわゆる「字の成り立ち」からだけ漢字を説明するのは科学的ではない。言語・記号は契約であり、共時的な存在だから。
- 一方、それぞれの漢字の基本的字義を、現実の用法から帰納することは、方法さえしつかれば、誰でも可能である。
- とはいえ、字源・語源について、必要最小限の専門的知識を持つておくことは必要(通俗語源説におちいらないため)。加納善光『漢字語源語義辞典』(東京堂出版)が、最新の学説をまとめたものとして比較的穩当。藤堂明保の後継者。

字義の内的体系と外的体系

- 漢字の字義は、その内的体系と外的体系から考察することで、容易に理解を深めることができる。
- 内的体系とは、漢字の根源に近い意味(本義)と、そこから派生した複数の意味が作り上げる体系。
- 外的体系とは、他の漢字の字義との関係であり、それを手がかりにして、その漢字の中心的意思を理解することができる。

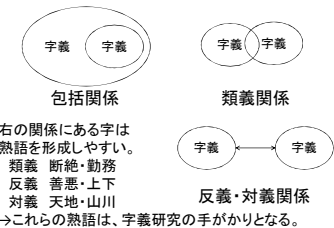
漢字字義の内的体系

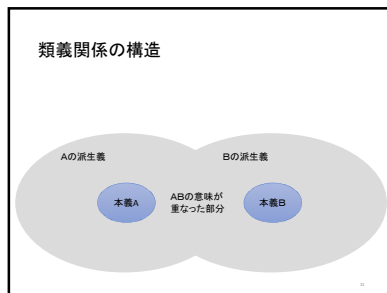


用語説明

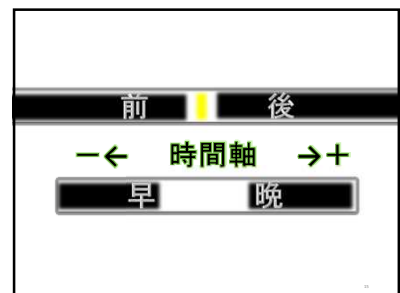
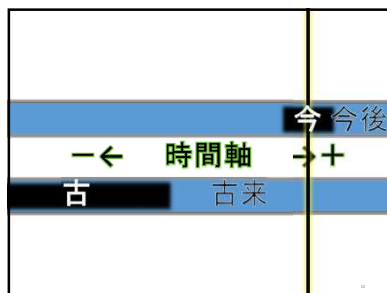
- 本義** 漢字の最も古く基本的な意味。多くは字の成り立ちに近い。
- 通用義** 近い発音の別字の当て字として使うもの。重→早など。
- 引伸義** 本義より派生した意味。多くは抽象化の傾向。引伸義からの二次的な引伸義も生まれる。
- 国訓** 漢字の意味と異なる意味を、日本独自に、割としてつけたもの。貼(あゆ)・佻(わび)など。
- 假借義** 漢字が作れないような抽象語などの当て字。我・其など。

漢字字義の外的体系

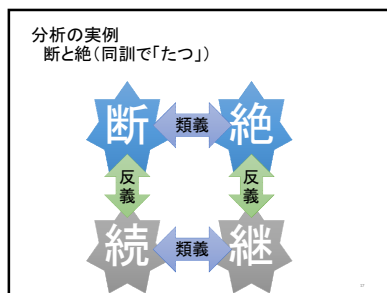




2 分析の実例
反義語を中心に



3 分析の実例
断・絶 継・続



断と絶のコアイメージ

duan 上から下に力をいれてたちきる。
段・鍛などと同源。

dziuat きれめをつける。
節・截などと同源。

断の字義

字の成り立ちから考えれば、厚い糸の束を斧(斤)で断ち切る会意文字であり、力を入れて厚いものを断ち切るという意味が、本来であろう。そこから、断定・判断のように、抽象化した意味が展開した。

- 厚い物を断ち切る
- 物事を中止する
- 物事が中断する
- 物事を判断する
- 断じて

断のつく熟語

- 類義語による熟語
 - 断絶
- 反義語による熟語
 - 断続
- その他の熟語
 - 断定 断言 断崖 断片
 - 判断 果断 中断 即断

断のイメージ

絶の字義

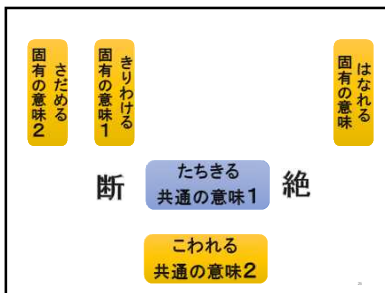
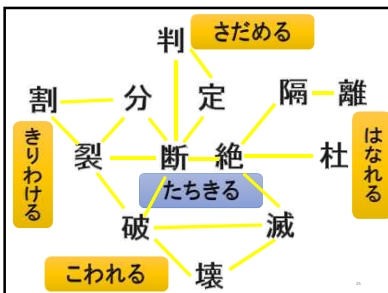
字の意味が成り立ちから考えれば、糸と刀と巴(正しくは、節の意味)から成り立つ会意文字。糸を小刀で一定の長さに切るといのが本来であろう。そこから、糸を切る意味が中心となって、字義が拡散した。絶景・絶対のように、抽象化した意味も展開した。

- 細い物を断ち切る
- 川を横切ってわたる
- 続いていた物事を断ち切る
- 物事が途絶える
- 他に類例がないほどの
- 絶対に

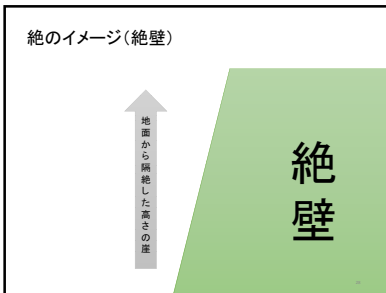
絶のつく熟語

- 類義語による熟語
 - 断絶
- 反義語による熟語(継続)
 - 絶続
- その他の熟語
 - 絶好 絶交 絶海 絶句 絶世
 - 途絶 杜絶 気絶

絶のイメージ

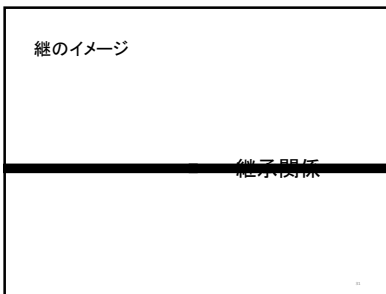


断のイメージ(断崖)



反義語との関係から

断⇄続
 続は、何か中断したものを再開するイメージ。「雨が断続的に降る」
 元から有るものに継ぎ足すイメージ。「断鶴続鳧」(荘子)
 絶⇄継
 継は、本来つながっているべきものが切れた(切れそうになる)をつなげるイメージ。「継嗣」「絶えたるを継ぐ」



まとめ 断と絶

- 断と絶は、「つながっているものをたつ」という意味が共通。
- 断は、「力を加えてたちきる、きりわけるという点に重点が置かれる。そこから「判断をくだす」意味が派生する。
- 絶は、「つながりをたちきって、後がつづかないようにする」という点に重点が置かれる。そこから「はなれる」「なくなる」などの意味が派生する。

4 分析の実例
 離・散


離の成り立ち

字の成り立ち
 鳥が恐ろしい獣に襲われている様子
 →二つのものがはりつく。
 →二つのものが分かれる。

↓コアイメージ
 〇の形に
 〇くつつく。→ 〇の形に
 ↑
 麗・籬などと同源。

散の成り立ち

字の成り立ち
 林[麻]を細かく割く
 →細かく分散させる
 →肉をばらばらにする

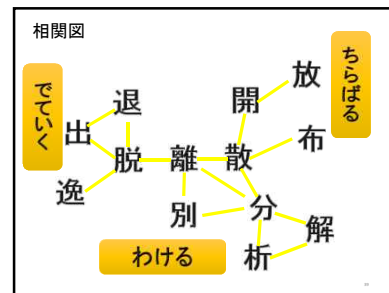


san

コアイメージ
 \の形にそぎとり、
 ばらばらにする
 殺・砕・山などと同源

熟語のリスト

	離	散
反義語との熟語	集散	離合
類義語との熟語	離散・離脱・別離・分離	離散・散開・散布・分散
その他の熟語	離島・離縁・遠離	散文・散会・雲散霧消





離のイメージ(合との対比)

香合(香盒)




散のイメージ(集との対比)

まとめ

- 離と散は、「ものが分かれる」の意味が共通。
- 離は、「二つの部分がはなれる」また、「本体から一部がはなれる」という意味。
- 散は、「まとまったものが、ばらばらになってひろがる」という意味。

学生に対する指示としては、4の「分析の実例」以下のスライドを下敷きにして、「文字の成り立ち」（字源の調査することで、その漢字の原義を確認するため）、「熟語のリスト」（それぞれの漢字を用いた二字熟語を列挙させることで、類義語・反義語・関連する語を確認し、考察の材料とする）、「相関図」（二つの漢字を中心にして、二字熟語を形成する類義語を用いて、網目状の相関図を作成し、それぞれの漢字の字義の方向性を認識する）、「イメージ」（図解やアニメーションにより、字義の本質を明確に表現する）、「まとめ」（二つの漢字の字義の差異を、要領よくまとめる）の各項を作成させた。

課題とした漢字は以下のとおりである。

A班 「増」と「加」

「増加」という熟語をなす。日常語としては同訓ではない。ともに物が増える意味を表すが、字義には差異があると考えられる。

B班 「減」と「亡」

「滅亡」という熟語をなす。両者とも「ほろびる」と訓ずる。ともに物が消えていく意味を表すが、字義には差異があると考えられる。

C班 「落」と「下」

「落下」という熟語をなす。日常語としては同訓ではない。ともに物が上から下に移動するという意味を表すが、字義には差異があると考えられる。

D班 「悲」と「哀」

「悲哀」という熟語をなす。両者とも「かなしむ」と訓ずる。ともに心に感じる悲哀を表すが、字義には差異があると考えられる。

E班 「指」と「示」

「指示」という熟語をなす。日常語としては同訓ではない。ともに物が増える意味を表すが、字義には差異があると考えられる。

F班 「結」と「果」

「結果」という熟語をなす。日常語としては同訓ではない。ともに物事が進展した最後の状況を表すが、字義には差異があると考えられる。

G班 「濃」と「厚」

「濃厚」という熟語をなす。日常語としては同訓ではない。ともに含まれる要素が多いことを表すが、字義には差異がある。

H班 「尊」と「敬」

「尊敬」という熟語をなす。日常語としては同訓ではない。ともに他人に対する敬意をあらわすが、字義には差異があると考えられる。

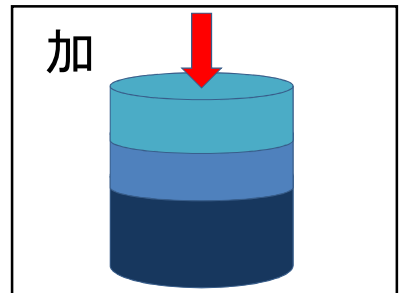
以下に、学生が作成したそれぞれのパワーポイントによる教材を挙げ、それぞれについて、二つの字義の差異がどこにあるか十分に明らかにされているか、また、それをわかりやすく説明しているか、について評価を与え、あわせて、字義の差異を正確に説明するかどうかを述べた。

「増」と「加」

グループA

熟語のリスト

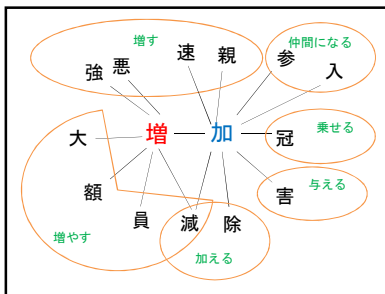
	増	加
反義語との熟語	増減	加減・加減
類義語との熟語	増加・増殖・増益	増加・付加・多加
その他の熟語	増援・増強・増訂・増修	加冠・加護・加工・加勢



増の成り立ち

・『増』が正字。
 『土』+『曾』(上に重なる)
 ⇒土を幾重にも上に重ねるイメージ
 ⇒上の上に重なり増える

【コアイメージ】
 ・『憎』と同義
 zēng



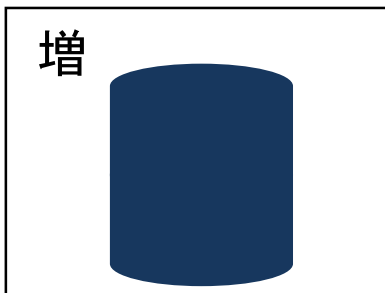
まとめ

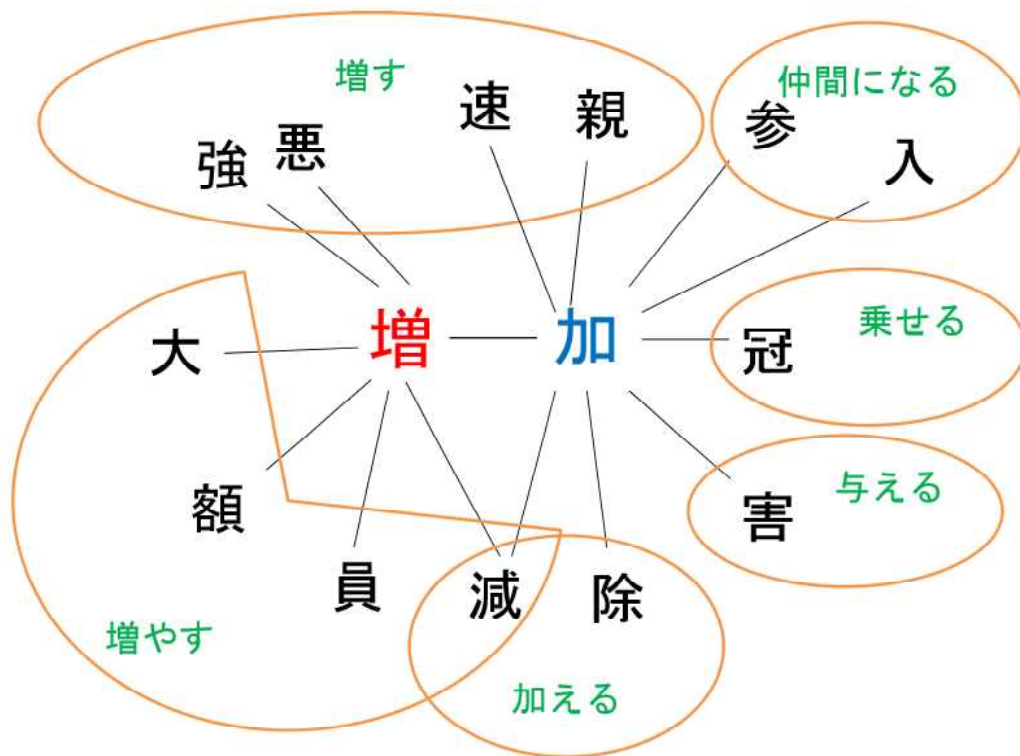
- ◆増・加は、「上」にのせるの意味が共通。
- ◆増は、「重ねてふえる」、また「同じものや別のものが重なっていく」という意味。
- ◆加は、「上に別のものをのせる」、また「力をくわえる」という意味。「増」よりも、多様なイメージを含んでいる。

加の成り立ち

・『カ』+『口』
 ⇒腕の力に“ことば”の力を添える。
 人に圧力をくわえる様子を暗示。
 ⇒ある物の上に別のものをのせる”

【コアイメージ】
 ・『架』・『賃』と同義
 jiā





【「増」と「加」の教材化に関する評価】

《字義の差異》

「増」が上に向かって積み重なるように増えていくイメージ、「加」がもともとある部分に足して上乗せするイメージであることが把握できているかが問われるが、結論部ではそれが曖昧になっている。

《相関図》

「加冠」「加害」「加速」「増強」「増額」「増員」「増悪」は、同義語を重ねた熟語ではなく、ことに「増減」「加除」は、反対語で構成される熟語である。ことに「加親」はあまり聞かない言葉である。したかつて、相関図としては不適切な要素を帯びているため、結論が分散して曖昧になっているし、「増やす」「加える」は無意味である。相関図の作成において、指示が十分でなかったことによるもので、反省の材料となる。

「付加」「添加」など、付け加える意味を明瞭にする語彙を用いることが必要であり、語彙不足が問題といえる。ただ、「増」について「増殖」「増益」が、「熟語のリスト」に入っているのに、相関図で生かされていないことは残念である。

《イメージの図式化》

やや稚拙であるが、「増」と「加」の違いをアニメーションで表現している。ただ、「増」の「成り立ち」、「イメージ」ともに、上向きの上をなぜ使用しなかったのかは、理解に苦しむ点であり、分析の必要があるかもしれない。

「滅」「亡」について

B班

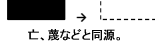
滅の成り立ち



字の成り立ち
「威」=武器で火種を切っけかき消す情景
→水で火を消して跡形がなくなる情景



コアイメージ
存在していたもの、活動していたものが姿を消して見えなくなる。



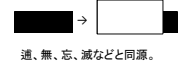
亡の成り立ち



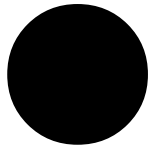
字の成り立ち
人をついたて状の縦線で遮る情景
→遮られて姿を隠す



コアイメージ
姿が見えなくなる。



滅のイメージ



亡のイメージ

亡の本字



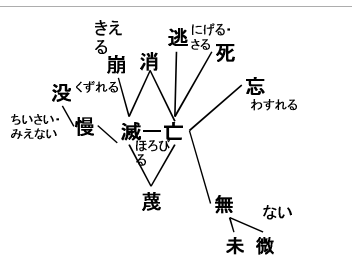
遮られて姿を隠す



何らかの原因・理由

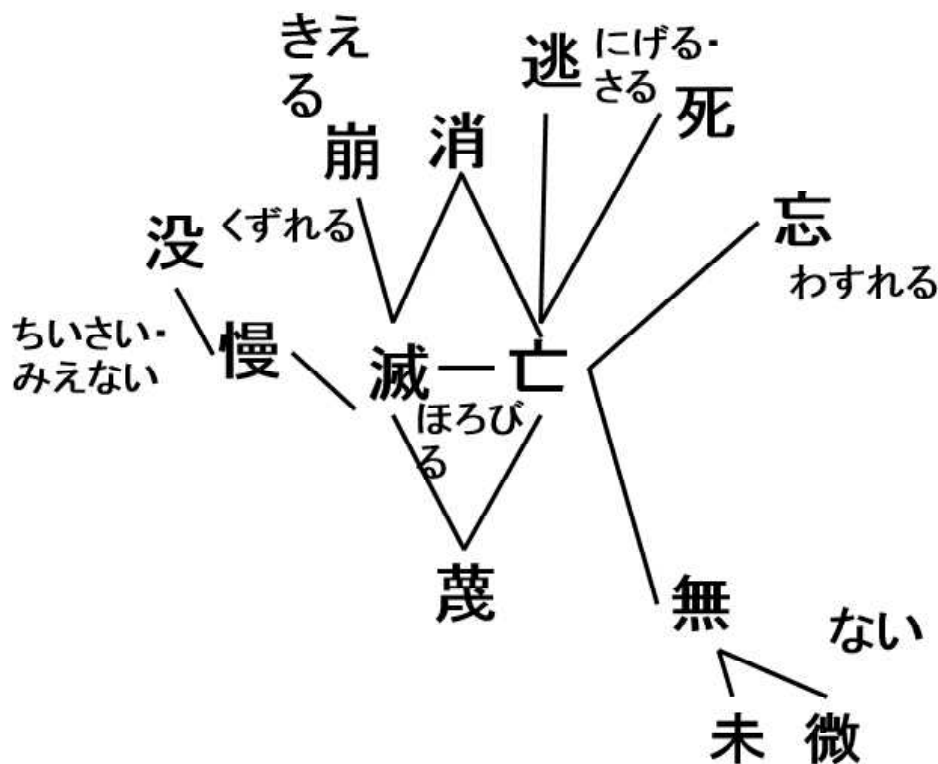
熟語のリスト

	滅	亡
反義語と熟語	点滅・興滅	存亡・興亡
類義語との熟語	滅亡・消滅・磨滅 破滅・滅失・撲滅 壊滅・不滅・絶滅	滅亡・亡失・死亡
その他の熟語	滅菌・仏滅・滅私 点滅・滅却	亡命・亡言・亡国 亡骸・亡匿・亡状 亡者・逃亡・衰亡 未亡人



まとめ

- 「滅」と「亡」は「元々存在しているものが見えなくなる」という意味が共通している。
- 「滅」は「存在していたものが消えてしまう」という点に重点が置かれる。そこから「ほろびる」という意味が派生する。
- 「亡」は「隠れて見えない」という点に重点が置かれ、これを抽象化していくと「無い」というイメージに転化する。



【「滅」と「亡」の教材化に関する評価】

《字義の差異》

「滅」が明瞭に存在していたものが暗く消えていくイメージ、「亡」がもとからあるものが存在感をなくし、目の前から見えなくなるイメージであることが把握できているかが問われるが、結論部ではそれが曖昧になっている。ともに変化のイメージであり、ここにおいて「亡」は「隠れて見えない」ではなく、強いていえば「隠れて見えなくなる」とすべきである。

《相関図》

「死亡」「逃亡」はいいとして、ここにちりばめられた語の多くは、「滅」や「亡」と、同義語を重ねた熟語を構成しない。「蔑」「無」など、同源の語を並べただけのように見える。したがって、相関図としては全体に不適切であり、結論は無意味に分散して曖昧になっている。相関図の作成において、指示が十分でなかったことによるもので、反省の材料となる。

理想をいえば、「磨滅」「壊滅」などから、形をもったものが消えていくことを理解し、「逃亡」「衰亡」「亡失」など、見えなくなっていくことを理解することができるのだが、これらの熟語が、しっかりと「熟語のリスト」に入っているにもかかわらず、相関図で生かされていないことは残念である。とはいえ、「リスト」の内容にも問題があり、「衰亡」「逃亡」は、類義語との熟語なのに別の欄に入れられている。

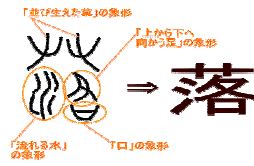
《イメージの図式化》

「滅」のイメージはアニメーションで表現されているが、「亡」は適切でない。アニメーション効果のフェードを使うべきだろう。

「落」「下」について

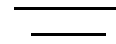
第3グループ

落の成り立ち



字の成り立ち
→上から下に落ちる

下の成り立ち

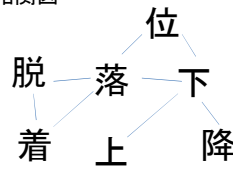


字の成り立ち
基準線の下に短い線を一本引いて「した」を表していた。
→空間的に低い位置にある。
→上から覆いかぶさる。

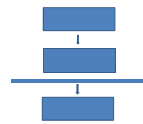
熟語のリスト

	落	下
反義語と組み合わせた熟語	及落	上下
類義語と組み合わせた熟語	脱落・墜落・落着	卑下・下降
それ以外の熟語	落陽・落下・落札	落下・下巻

相関図



落のイメージ(及との対比)



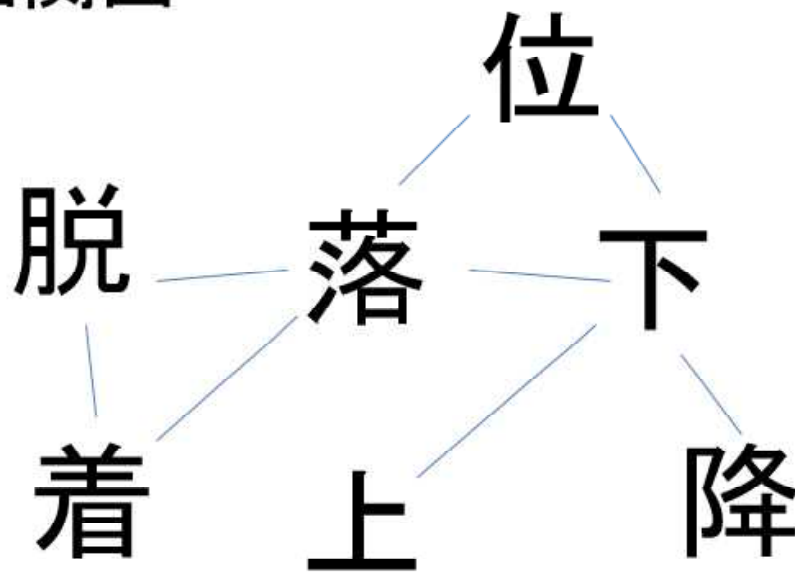
下のイメージ(上との対比)



まとめ

- ・落と下は、「上から下におちる」の意味が共通。
- ・落は、「ある範囲・程度から抜け落ちる」「おちる過程の最後にきまりがつく」という意味。
- ・下は、「上から覆いかぶさる」「空間的に低い位置」という意味。

相関図



【「落」と「下」の教材化に関する評価】

《字義の差異》

「落」と「下」は、前者が具象的な字義を持つのに対し、後者は指事文字であって、本質的に抽象的である。その点を対比することはできるが、説明は困難かもしれない。ここでの結論は特殊な意味に拘泥して、両者の違いが鮮明になっていない。「落」は、一定の部分が全体から離れて下に落ちるといふ、具体的イメージが強いことをとらえるべきであろう。それに対して、「下」は、「下降」のように、全体が移動することを示す。

《相関図》

「下位」や「着脱」、「上下」といった熟語はここでは不適切であるが、「下」と「降」、「落」と「脱」が近いことに着目したのはよい。全体に語彙が少ないため、明瞭な結論は出ていないし、そもそも「ここからわかる意味のグループ」が誌されていない。作成のための指示が十分でなかったことによるもので、反省の材料となる。

「脱落」からは、一部が全体から抜け落ちるといふ意味を想起できるし、「下降」からは、「上昇」の反対で、全体が移動することを想起できる。このような相関図をうまく読み解くための指導が必要であることを考えさせられる。

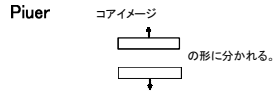
《イメージの図式化》

「落」、「下」のイメージともに、アニメーションが使用されていないため、その動きの本質と、その差異を示すに至っていない。「落」のイメージについていえば、意味が不明と言わざるをえず、「下」のイメージについていえば、指事文字を図式化したにとどまり、ここで問題になっている、「ものの移動」の様相を示していない。上述したような字義の差異を考えれば、アニメーションによる図式化は、比較的容易である。

「悲」・「哀」

悲の成り立ち

字の成り立ち
 「非(音・イメージ記号)+心(限定符号)」を合わせた字。
 「非」は二つに分かれるというイメージがある。
 →心臓が二つに張り裂けるような痛切な感じを暗示させる。



悲のイメージ



哀の字義

「衣(音・イメージ記号)+口(限定符号)」を合わせた字。
 「衣」は中のものをふさいで外に出さないイメージがある。
 「哀」は悲しみを胸の中にふさいでいっぱい詰まらせ、ため息をつく様子を暗示させる。

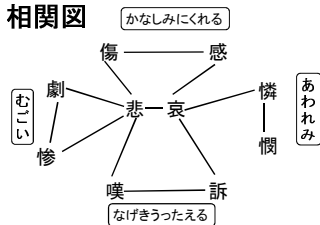
哀のイメージ



熟語のリスト

	悲	哀
反義語との熟語	悲哀・悲喜	哀歓・哀楽
類義語との熟語	悲哀・悲傷 悲愴	哀愁・悲哀 哀憫
その他の熟語	悲働・悲啼	哀悼・哀慕 哀咽

相関図

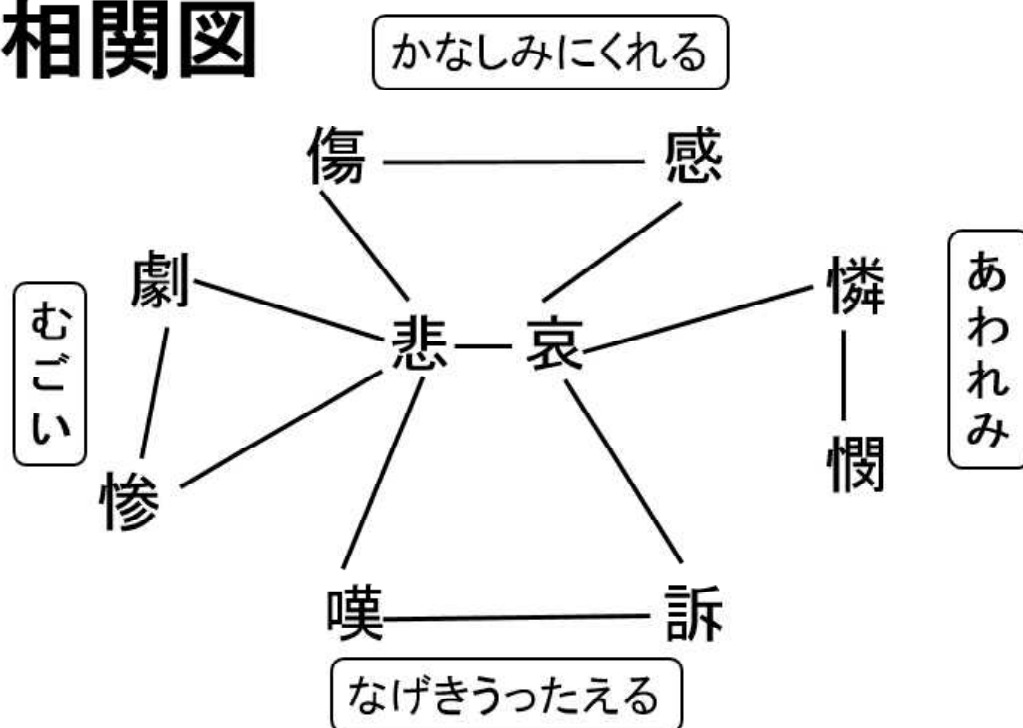


まとめ

□「悲」は、心臓が二つに張り裂けるような痛切な感じ。

□「哀」は、悲しみを胸の中にふさいでいっぱい詰まらせ、ため息をつく感じ。

相関図



【「悲」と「哀」の教材化に関する評価】

《字義の差異》

「悲」と「哀」の差異は、外に現れる感情か、内にこもる感情かの違いにかかっていると思われる。ここで「悲」は「心臓が二つに張り裂けるような痛切な感じ」および「哀」は「悲しみを胸の内にふさいでいっぱい詰まらせ、ため息をつく感じ」と説明するのは、それ自体間違いではないし、字源説明と合致する。ただし、そのような、コアイメージにこだわった説明は、言葉の意味を狭めすぎる恐れがある。現実には、「悲」が「痛」、「鳴」、「傷」などと結びつきやすい、外的で一時的な感情であり、「哀」が「愁」、「悼」、「憫」などと結びつきやすい、内的で持続的な感情という体系をなすものと思われる。「悲」が「喜」（これも外に表れる感情で、「怒」とも対をなす）と対をなし、「哀」が「楽」（これも内的持続的な感情である）と対をなすことも、その傍証である。なお、「哀の成り立ち」「熟語のリスト」のスライドが欠けている点は不十分である。

《相関図》

「悲劇」、「哀感」、「哀訴」は、類義語の熟語としては不適當である。意味の説明も、「かなしみにくれる」「なげきうたえる」が「悲」、「哀」の双方にかかっている、ここで挙げる意味が感じられない。「悲」が「むごい」に傾斜するというのも、やや強引である。

《イメージの図式化》

「悲」の方は、単に分割をアニメーションで示すだけであり、「哀」の方は、ハートの形で動きを持たない。いずれも字義のイメージ化に成功しているとは言いがたい。ただ、動作に比べ、「悲」と「哀」のような感情をイメージ化するのは困難であることも事実である。


「指」と「示」

E班

指

コアイメージ: まっすぐ

字源: 「旨(シ)+手」
→ 味をまっすぐ伝える




指

熟語
親指、中指、薬指、運指、指先
指図、指定、屈指、など

示

コアイメージ: まっすぐ

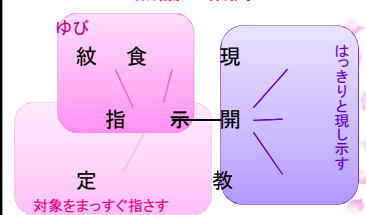
字源: 足のついた祭壇を描いた図形
祭壇からまっすぐ神意が現される



示

熟語
暗示、開示、教示、訓示、図示
揭示、展示、
示談、など

熟語の相関



ゆび 紋 食 現 開 示 指 定 教

対象をまっすぐ指さす

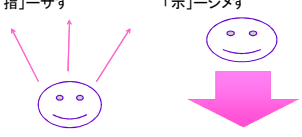
はつきりと現し示す

まとめ

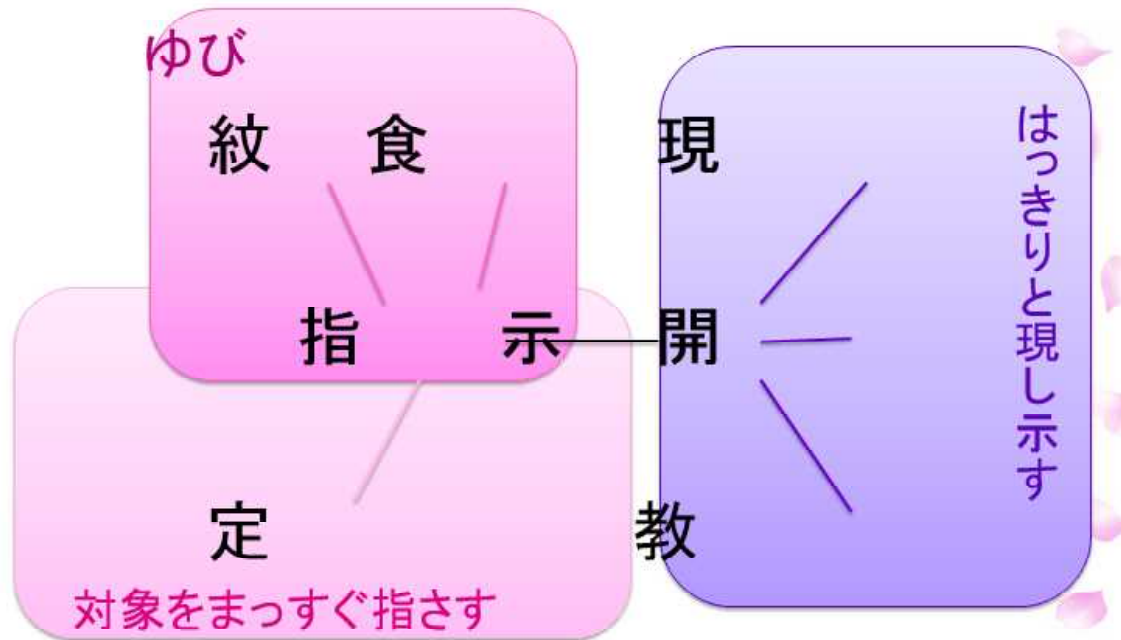
共通点: 「まっすぐ」イメージから
「まっすぐさししめす」イメージに転化

「指」→ サス

「示」→ シメス



熟語の相関



【「指」と「示」の教材化に関する評価】

《字義の差異》

「指」は、手の指を原義とするので、指で特定の方向を指し示すイメージであり、「示」は、神の啓示を原義とするので、物事を明らかにして教え示すイメージである。前者が「指定」の意味に傾斜しているのに対して、後者は「明示」、「教示」という意味に傾斜している。結論部の「まとめ」が、両者の共通要素が「まっすぐさししめす」であると述べ、その差異に触れていないのは不完全である。ただし、「熟語の相関」において、「指」は「対象をまっすぐ指さす」、「示」は「はつきりと現し示す」と説明しているのは、差異の明瞭さを欠くが誤りとはいえない。

《相関図》

「指紋」「食指」を用いるのは誤りであるが、それ以外の熟語の選択は適切であり、「指」と「示」の差異をかなり明瞭にしている。また、この図から、「示定」「開指」等の語が成立しないことに気づくことも重要であろう。

一方で、相関図としては、「指」と「示」の語義領域が截然と分化しすぎており、有機的な体系をなしていない。「示教」→「教導」→「指導」などの熟語を用いれば、「指」と「示」の接点と相違点（方向性のあるなし等）が見えてくるのではなかろうか。

《イメージの図式化》

まとめに付された二つの図が、イメージの違いを示していると思われる。上で述べたことからわかるように、「指」は特定の方向性を持った指示である。この図で「示」を漠然とした指示（上からの？）、「指」を多様な指示として図解しているなら、一面の真理をとらえているが、やはり不十分でわかりにくい。アニメーションなどの工夫も必要である。

結・果

グループF

結の成り立ち

■字の成り立ち
「吉(音・イメージ記号)+糸(限定記号)」
容器にもを詰め込んで蓋をかぶせる
→糸や紐で締めてくる(むする)

コアイメージ
中身がいっぱいにつまる
→ 入り口を固く締める

ket

果の成り立ち

■字の成り立ち
丸い木の葉を書いた図形。
→種子、花などから出来た結果のもの

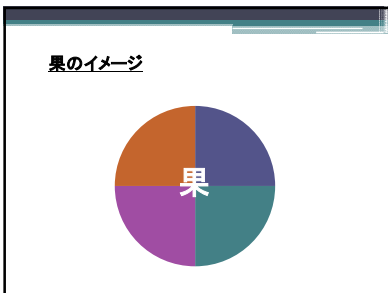
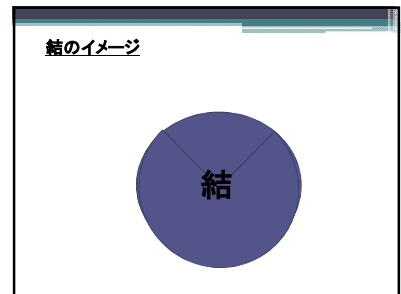
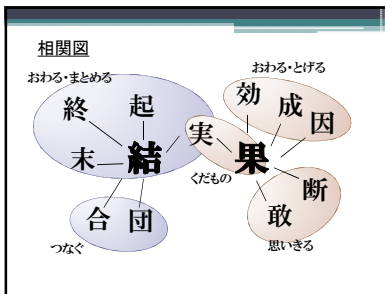
コアイメージ
丸い ●

kua

※課、菓、裸と同義

熟語のリスト

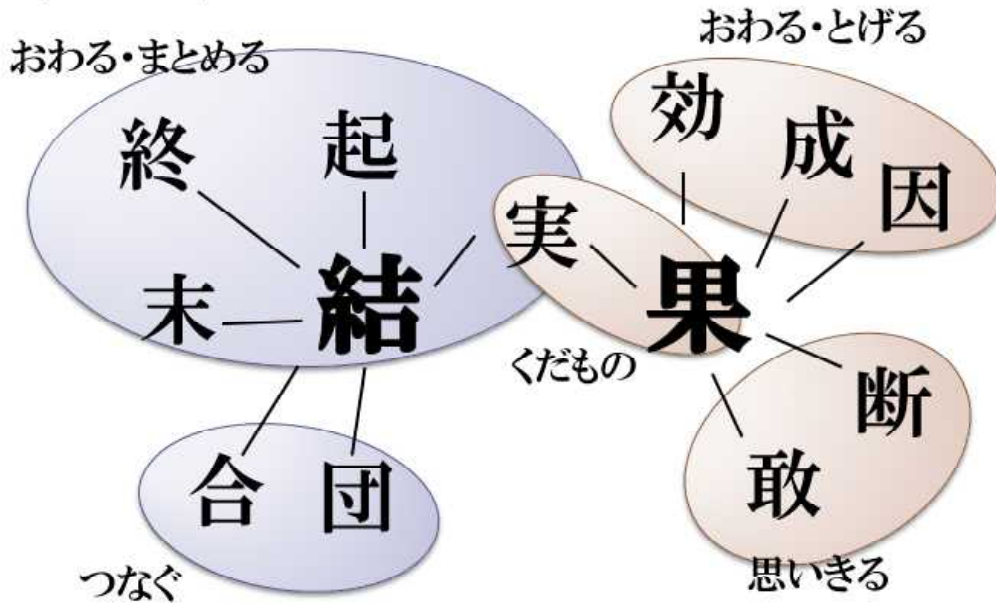
	結	果
反義語との熟語	結解 起結	因果 果菜
類義語との熟語	結合 結末 集結 集結 団結 連結	果実 果毅
その他の熟語	結婚 結実 完結 結論 直結	効果 成果 果報 果敢



まとめ

- 結と果は、「最終的に行き着くところ」の意味が共通。
- 結は、「満ち足りているもの」また「満ち足りたものを締めくくる」という意味。
- 果は「ひとつの路線をすすんでいる物事がひとつの結果にまとまる」という意味。

相関図



【「結」と「果」の教材化に関する評価】

《字義の差異》

「結」は、「結び目」から「締めくくる」ことに変化し、「果」は、果実から「成果」の意味に変化したもので、いずれも具象的な言葉が抽象化された典型例である。それゆえ、語義の説明は、ある意味でわかりやすくなっているが、その違いは即座には明瞭にならないし、同訓異義語でもないのだから、あまり意識されることもないかもしれない。「まとめ」では、「結」は、「満ち足りているもの」また「満ち足りたものを締めくくる」と説明し、「果」は、「ひとつの路線をすすんでいる物事がひとつの結果にまとまる」と説明している。ともに表現がわかりにくいだが、後者のいわんとするところは比較的正しい。

「結」は、類義語として「終」、「末」が考えられ、「起」と反対の関係にあるため、時間的な経緯を前提とした「最後のまとめ」であり、それ以前の多様な物事が最後に行き着くところを意味する。「果」自体には、そのような意味はなく、「成」、「効」を類義語とし、「因」を反義語とすることから、一連の事態が前提となって完成したところを示す。前者が時間軸でものを考えるとすると、後者は関連性でものを考えているところに、その違いを見ることができる。

《相関図》

「起結」や「因果」といった、反義語が混在しているが、要領のよい語の選択である。上に述べたことから考えると、「結」を「まとめる」と、「果」を「とげる」と、それぞれ結びつけているのは、納得がいく。

《イメージの図式化》

「結」と「果」がアニメーションで表現されているが、「まとめ」の説明を聞かない限り、意味がわからない。図だけ見ると、「結」が、不完全であったものが完成すること、「果」が、多様なものが一つにまとまること、とも受け取れるが、それは誤解を招く。

濃・厚

G 班

濃の成り立ち

字の成り立ち
 「農」+「水」で成り立つ。
 「農」は「柔らかい」というイメージから、転じて「ねっとりしている」という意味がある。

「濃」→液体が薄くさらっとしているのではなく、ねっとりこい様子

コアイメージ
 (土など) 柔らかい → ねっとりしている
 濃と同系

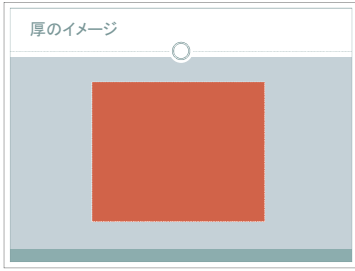
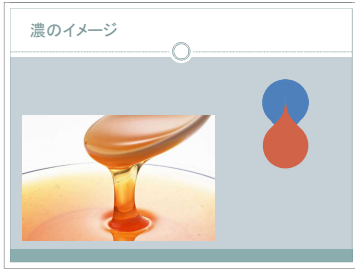
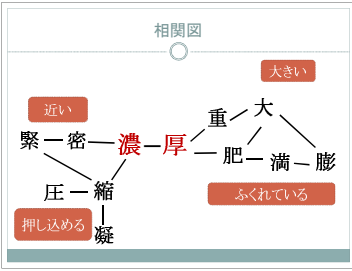
厚の成り立ち

字の成り立ち
 「享」+「厂」で成り立つ
 「享」:「スムーズに通らない」というイメージを持つ
 「厚」:「掛けの石が重なってスムーズに通らない様子」を暗示している
 →土などが重なって分厚い

コアイメージ
 下の方に深くたまる
 →結果、幅が大きくなる＝厚い
 後+后と同義

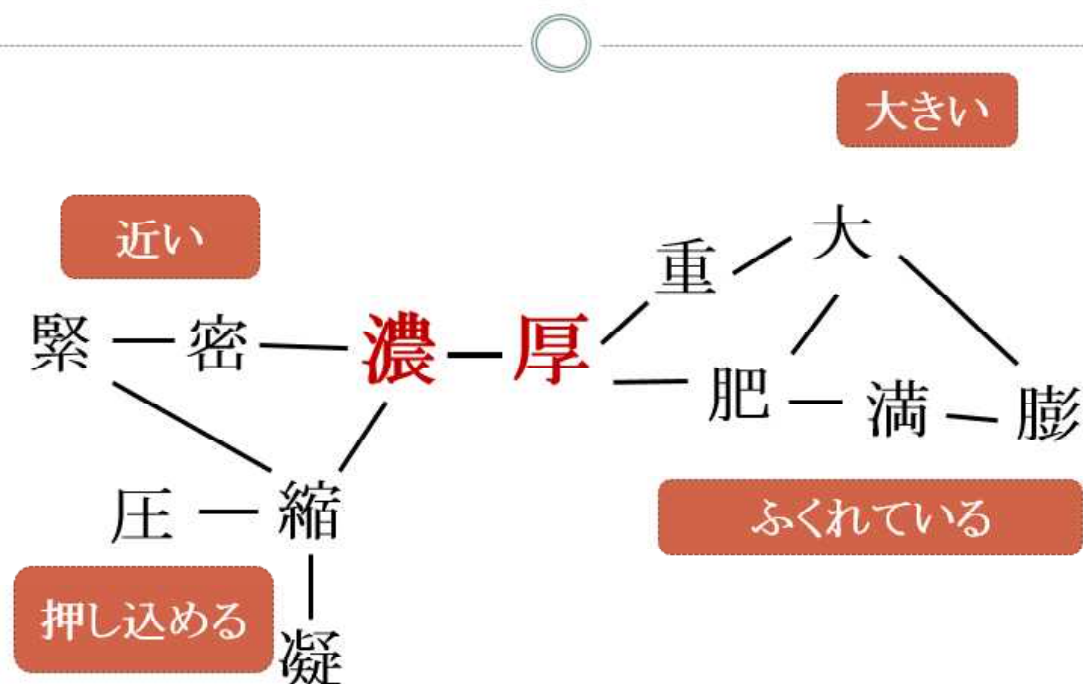
熟語のリスト

	濃	厚
反対語との熟語	濃淡	厚薄
類義語との熟語	濃極・濃唇・濃舌	肥厚・重厚・濃厚
その他の熟語	濃度・濃霧・濃相・濃茶	厚意・厚顔・濃厚



- ### まとめ
- 濃と厚は、ねっとりしている、幅が大きい状態とそれぞれスムーズにはいっていない状況を指す
 - 濃は何かかが圧縮された結果、近く、濃くなることを示す (濃茶、濃紺などお茶や色によく用いられる字)
 - 厚は下から上へ積み重なり大きくなることを示す (濃と違い、積み重ねるもの自体の形は変わらない)

相関図



【「濃」と「厚」の教材化に関する評価】

《字義の差異》

「濃」と「厚」は、類義語であるが、同訓でない。その字義の差については自明の部分があり、さほど問題がないともいえる。「濃」は、「膿」と同源字であり、粘りけのある液体のイメージであり、「厚」は、「垢」と同源字であり、積み重なったイメージである。また、「濃」が抽象化された場合、関係性が親密であるという方向に展開するのに対し、「厚」は、質量共に十分であるという方向に発展する。本教材は全体としてその差異を正確に捉えており、まとめの、「濃」は、「何かを圧縮された結果、近く、濃くなること」という説明、「厚」は、「下から積み重なり大きくなることをしめす」という説明は、やや語弊があるものの、差異の本質をつかんでいる。

《相関図》

全体として正確に作られており、「濃」については、「密」、「縮」の字義が、また、「厚」については、「重」、「肥」の字義が参考になることは確かである。その結果として、前者が「近い」、「押し込める」に近い意味を持ち、後者が「大きい」、「ふくらんでいる」に近いことを指摘することに成功している。それ以上の有機的な関係はなく、二つの文字が截然と分かれているように見えるが、「濃」と「厚」の概念には差異が大きく、この場合はやむを得ないものと考えられる。

《イメージの図式化》

「濃」と「厚」のイメージのそれぞれをアニメーションで表現している。「濃」は、液体に粘り気がある感じをうまく表しており、「厚」は、積み重なった結果としての厚みというイメージを表現している。ただし、両者の差異を明瞭にしているわけではない。

漢字の字義分析 「尊」と「敬」

「尊」の成り立ち

- 甲骨・金文・・・「酉(酒壺の形)+卪(両手)を合わせた図形。
- 篆文・・・「酉+卪(左右に分かれる符号)+井または寸(手)を合わせた字体。
- ⇒いずれも、酒壺を大事そうに捧げ持つ様子を表す。
- 「尊」は、儀礼に用いる優雅で座りの良い酒器を象徴する。

ずっしりと重々しい → 重々しく値打ちが高い
(コアイメージ)

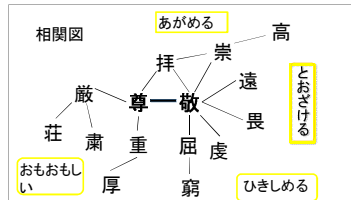
「敬」の成り立ち

- 「苟(音・イメージ記号)+攴(限定符号)を合わせた字。
- 「苟」・・・「自ら急に勸する(身を引き締める)なり」(説文解字)
- 人が何かに驚き髪を逆立て、警戒して緊張する様子を示す。
※羊やイスが警戒している様子であるとする説もある。
- ⇒予期しないもの前で、緊張のあまり身を固くする様子を暗示する。
- 「敬」は、身を引き締めて慎むことを象徴する。

身を引き締める → かしこまって厳しがる・かしこまりつつしむ
(コアイメージ)

熟語のリスト

	尊	敬
反義語との熟語	尊卑	
類義語との熟語	尊敬・尊重 尊厳・尊貴	尊敬・敬重 畏敬・敬受
その他の熟語	自尊・本尊・尊顔	敬意・不敬 敬具・敬送



尊のイメージ



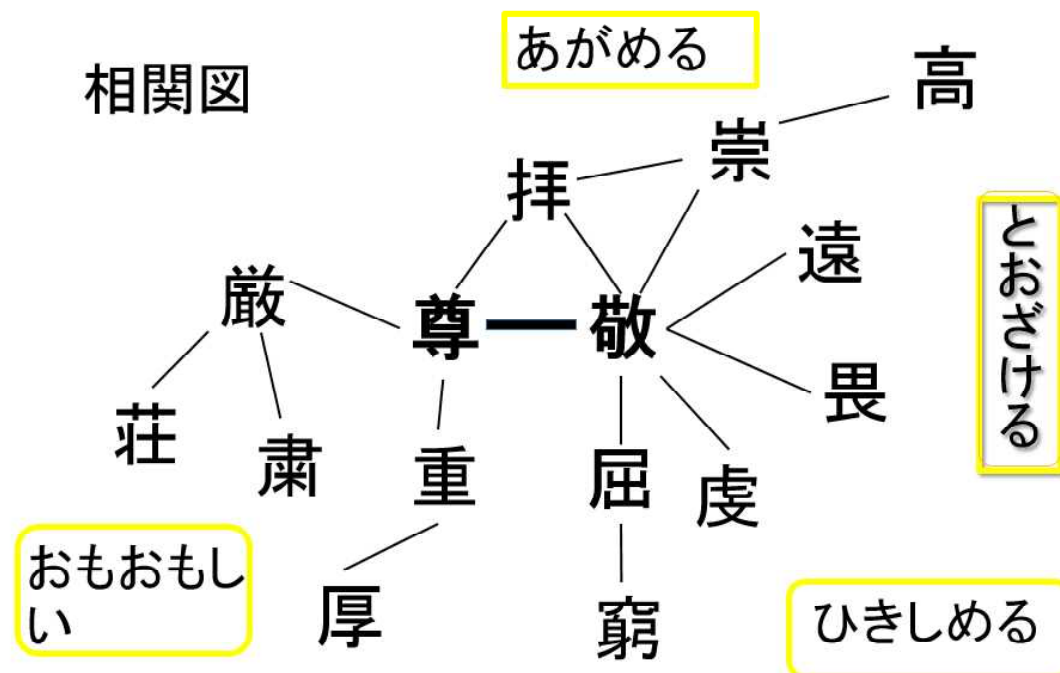
ずっしりと重々しく、価値がある

敬のイメージ



まとめ

- ・尊と敬は、「あがめる」という意味が共通。
- ・尊は、「そのもの自体が重々しく値打ちがある」「大事にしてうやまう」という意味。
- ・敬は、「緊張して身が引き締まる」から、「相手を高く扱って礼儀正しくする」「かしこまってうやまう」という意味。



【「尊」と「敬」の教材化に関する評価】

《字義の差異》

「尊」と「敬」は、同訓異字ではないが、他人を高く評価して扱う点で、共通の意味を持つ。「まとめ」では、「尊」を「大事にしてうやまう」、「かしこまうやまう」という表現により、その差異を的確に表現している。つまり、前者はそれ自体の価値を認めてうやまうこと、後者はうやまう側が心を引き締めることであり、動作の力点が違うことを明瞭に示して、評価できる。字の成り立ちから、字義の差が比較的容易に推測できる例である。

《相関図》

適切な類義の漢字を排列し、有機的な相関図を作り上げていることが評価できる。その結果、「尊」には、「おもおもしろい」という要素が強く、「敬」には、「とおざける」「ひきしめる」という要素があることが確認されている。やはり、前者が、対象自体の価値を中心とするのに対し、後者は、価値のあるものに対する心理的な対応を意味していることがわかる。加えて、「尊」と「敬」の双方に共通する要素が、「拝」、「崇」、「高」などの、「あがめる」という意味であり、比較的ニュートラルな尊敬の意味であることを暗示する。

《イメージの図式化》

やや稚拙であるが、「尊」と「敬」の違いをアニメーションで表現している。「尊」の方は、重いものが下に落ちるといったイメージを示すことになり、動作としての「尊」の意味合いは表現されていない。「敬」も、それが高い存在を目の前にした時に生ずる、敬意を持つ側の心理であるということは理解できるが、「身が引き締まる」ということは、言葉でしか表現できていない。いずれも心理的な動詞であり、イメージ化、図式化が困難であることは考慮しなければならないだろう。全ての漢字について、このようなイメージ化、アニメーション化が可能であるわけではないし、それが教育的に有効に機能するとも限らないのであろう。

【教材作成指導の反省点】

以上八例のいずれにおいても、字義の違いについて大体は把握できているものの、このような作業を行ってはじめて見えてくる点については、焦点がずれていて不十分な場合がある。指示の不足と思われたのは以下の諸点である。

- 一、二つの漢字が対立する、もしくは相反する部分を明確にするように指示をすべきであった。作業の目的が不明瞭であったともいえる。(理想的な結論としては、漢字Aと漢字Bは、しかじかのような共通の意味内容を持つが、しかじかの点で明確に対立している、という説明ができることである。)
- 一、相関図の書き方自体の説明が不足していたと思われる。その結果、類義語同士の熟語以外の言葉が使用されたケースがある。学生の知識不足とは考えにくいので、指示が不十分であったためなのであろう。

【教材としての効果】

とはいえ、このような教材を作成させたことには、次のような効果が認められる。

- 一、通常の漢和辞典、同訓異義辞典によって得られる漢字理解を、はるかに上回り、また比較的正確な理解に到達することができている。専門の漢字研究としてのレベルから見ればもとより不十分であるが、国語教育としての漢字理解を充実させるという目的は達せられると思われる。
- 一、このような教材は、図解の要素を持つので、視覚的に漢字の意味や違いを理解させやすい。特にアニメーションで動きを伴ったイメージは、児童・生徒に理解させやすいものである。

このように、教育する側、される側の双方にとって、漢字理解を深めるために、類義語の活用を積極的に使用することを提言する。もとより、ここで挙げた実践例は一案であり、多様な工夫・改良が今後も期待できる。

漢字に苦手意識を持つ高校生を対象にした「漢字の学びメソッド」提案

前嶋深雪

はじめに

平成 26 年 1 月 20 日に、日本は「障害者の権利に関する条約」に批准、同年 2 月 19 日から本条約は効力を生じている。本条約の第 24 条は、教育に関することであり、インクルーシブ教育システムの構築が掲げられている。インクルーシブ教育システムは、障害のある子どもと障害のない子どもとが、ともに学べることを目指した教育制度のことである。

漢字の学びに関して、発達障害を持つ子どもには、その習得に困難を伴う状況が見られる。書字障害、読字障害や微細運動、協調運動の苦手さ、認知の特異さなどから、漢字の学びが難しくなる。漢字の学びが難しいという発達の偏りのある子どもと、発達の偏りのない子どもと一緒に漢字を学べる仕組みとして、このたびは「漢字の学びメソッド」提案を試みた。これは、インクルーシブ教育を推進するための手段のひとつとなるものでもありと考えている。

対象を高校生としたのは、高校という学齢期が、社会への一つ手前としてとらえられる教育年齢であることによる。高校の学齢期の段階で、漢字が苦手なまま、漢字の読みや書きが難しいまま、卒業し、社会に出ることは、社会人として非常な不利をこうむることとなる。なぜなら、日本は、日本中至るところに、公用と私用にかかわらず、漢字表記が多くみられる国であり、漢字が読めない、書けない、意味がわからないという状況は、日本の社会で発信されるさまざまな情報を受信できないことにつながるからである。

また、「漢字が苦手」という意識を持ったまま、高校を卒業するということは、学びに対しての劣等感を抱え、自己肯定感が低いまま社会人となる可能性が生じることでもある。それは、家庭を築く、社会で活躍するという、人とかわり、人と関係をつくりあげる際の障壁となることも予想される。社会への入り口であり、学齢期の最後に、どのような漢字の学びが適切であるのか、漢字に対する劣等感や拒否感をどこまで減らすことができるのかということが、高校生を対象にした「漢字の学びメソッド」提案を行う理由である。

そして、漢字が得意な子どもも漢字が苦手な子どもも、双方の子どもに学びがあることも「漢字の学びメソッド」は目指している。漢字を書いて覚えるというやり方ではなく、ICT の活用を含め、漢字を「見て、考える」という方法を用いて、楽しみながら漢字を学ぶことができ、それが自己肯定感を高めるものとなるような、漢字の学びの提案である。

前年度研究から本年度研究へ

前年（平成 25 年度）に、「教材提案と、発達に偏りのある子の漢字学習についての基礎調査」として、発達のかたよりの持つ児童を対象として、漢字の学びにおいてどのような困難さ

があり、どのような学び方が実践されているのかについての調査を行い、漢字学習におけるつまずきの原因と、それをふまえた漢字の学びの提案を行った。

方法は、特別支援または通級の先生方へのインタビュー形式を用い、漢字学習のつまずきの原因として、次の6つを挙げることができた。

- ①視覚認知の弱さ
- ②身体の協調運動の弱さ
- ③集中できない
- ④短期記憶の弱さ
- ⑤理解がゆっくり
- ⑥独特な認知の仕方を持つ

この①～⑥の発達のかたよりを持つ子どもは、漢字学習において、ひたすら「書いて、覚える」という作業は、苦行に近く、このような学習方法が、「書字自体を拒否する」あるいは「自己肯定感を下げる」という原因の一つになっている。これに加えて、現代の子どもにとって、「書く」という作業が以前より減っていることから、かたよりを持つ子どもだけではなく、どの子にとっても、何回も「書いて、覚える」という漢字の学びは負担になっていることがうかがわれた。

3年生から漢字の学習配当が200字に増えること、授業で取り扱うのではなく、家庭学習やドリルに任せている状況を生んでいることから、漢字を学校で学ぶ機会も減っている。この3年生の段階がつまずきやすい状況を生んでいること、そして3年生で漢字の学びに苦手感を持ってしまうと、その後の漢字への苦手意識へと定着してしまうことがわかった。

平成25年度の研究では、何度も「書いて、覚える」方法ではなく、鉛筆を持たない漢字学習を取り入れることを提案した。その方法としては、視覚を活用すること、及び「考える」「伝え合う」「学び合う」という言語活動からの漢字の学びの手段を考えることができた。具体的な方法としては、①漢字に触れる・見る機会を増やす、②漢字の意味を考える機会を増やす、③漢字を使う機会を増やすという体験をベースにした漢字学習が有効であろうと考えられる。

また、研究の一環として、通常学級の小学校6年生(29人)を対象に、「漢字の学び」として、15分の漢字タイムのプログラムを実施した。漢字を考察対象として、言語活動を取り入れた漢字の学びを展開することができた。もちろん、まったく書く練習をせずに、漢字の習得をすることは難しいが、漢字を「見る」「触れる」「考える」機会を意識的に増やすことが、漢字への興味関心を深め、漢字への苦手感を軽減させることに役立つ状況が生まれる。これは、学年が上がるごとに苦手感を持つのではなく、なじみのあるものとして、抵抗感を持たず、漢字と長くつきあっていける要素ともなると考えている。

発達にかたよりがあがる子どもも漢字に苦手意識を持つ子どもも、いずれ高校生となる。卒業後、社会に出るとい年代の高校生にとって、自立のための力としての漢字の習得は必須である。そのため、平成25年度研究を引き継いで、漢字に苦手意識を持つ高校生を対象に

した「漢字の学びメソッド」の開発を目的とした。

「漢字の学びメソッド」授業の組み立て

前年度の研究を踏まえて、漢字の学びに苦手感を持つ高校生を対象にした「漢字の学びメソッド」開発として、下記のⅠ・Ⅱ・Ⅲ・Ⅳが授業に含まれた1時間の授業展開を目指し、実施した。授業実施日は、2014年12月2日13:00～13:50、授業実施者は、本報告者である前嶋深雪、対象生徒は、神奈川県立横浜修悠館高等学校「研究開発科目・国語」を履修している6名である。

- Ⅰ 漢字について、考え、知る
(字義を考える、考えたことを伝え合う・考えを出し合う)
- Ⅱ 視覚を利用して、覚える
(見る機会を増やす)
- Ⅲ 読む、読める
(漢字と読みを視覚で覚える機会を増やす)
- Ⅳ 書く、書ける
(漢字を覚えて、きれいな字体になる方法を示す)

本研究クラスの国語の授業は水口菜生子先生が担当しており、本年度初めから事前のうち合わせをお願いし、また授業見学もさせていただいた。本授業実施は、「平成26年度 国語 報告課題6」のうち「第17回目 問1～問3」として、授業展開に合わせたスクーリングテキストを授業実践者の前嶋深雪が作成している。「報告課題6」のスクーリングは、全9回であるが、本授業実施以外は水口先生による授業展開とスクーリングテキストとなる構成である。全体の授業構成において、このたびの授業実施の「漢字の学びメソッド」が受講する生徒にとって違和感がないように、授業の流れを慎重に組み立てた。

神奈川県立横浜修悠館高等学校は、横浜市泉区にある単位制による通信制・普通科の高等学校である。文部科学省指定の研究開発校として、平成24年度から平成26年度指定を受け、今年度平成26年10月16日に公開授業及び研究協議会を開催している。

本公開授業の資料からの引用となるが、表題の研究テーマと研究開発課題には、「【特別支援教育】高等学校における特別な教育ニーズを有する生徒の自立及び円滑な社会参加を可能とする教育過程の編成及び教科・科目の学習内容、指導方法及び評価方法の研究」が示されていた。「特別な教育的配慮を必要とする生徒」とは、資料によると「手帳を保持する生徒」「心的要因による病状を持つ生徒」「中学時代に長期欠席をしていた生徒」「外国につながる生徒」が挙げられている。つまり、学びに何らかの困難さを伴う生徒が多数いるという前提のもとに授業展開を考えていかねばならないことを伝えている。このたびの「漢字

の学びメソッド」授業実践の場として選んだ理由がここにある。

横浜修悠館高等学校の研究開発校としての具体的な内容として、

1. 生徒の課題を明確にしぼり（自立と社会参加）、教科学習指導の新たな領域を切り拓いていくこと。
2. グレーゾーンを生徒を中心に、すべての生徒に役に立つさらなる学習支援を模索すること →さまざまなところみへ（3つの研究グループ）
 - ①学校指定科目「国語」「数学」「英語」
 - ②キャリア実習
 - ③教育課程、外部機関との連携、修悠館スタンダードの進化

が公開授業の資料中に示されている。本授業実践をさせていただいたクラスは、上記の①学校指定科目「国語」の研究グループにおける授業であることを付け加えておく。

授業実践の資料として

以下に載せるものは、スクーリングの際に用いたスクーリングテキストとパワーポイントである。本授業実践についての資料は、①スクーリングテキスト（A4版2枚）と②パワーポイント（30枚）のほか、黒板を使用した。スクーリングテキスト（第17回 問1～問3）及びパワーポイントは、授業実践者の前嶋深雪が作成している（スクーリングテキストは、レポートとして提出するものである）。

①スクーリングテキスト（A4版2枚）

① 複	②漢字クイズ…一部分が欠けています。掛けている部分を書きましょう	①みんなで一緒にやってみましょう！				見本 問 ↓ 字 問	当 然 師 校 庭	ルール →（左から右、上から下）の向きで、漢字がなくなると黒字となってしまうこと。	問2 学びの記録を残しましょう。その2 漢字クロスワードをやってみましょう。	お話をしてくださった方は誰ですか。	日時 月 日 曜日 校時	平成二十六年 国語 報告課題6 第17回
		②自分で取り組んでみましょう！										
② 副		本										
③ 脂		大										
④ 幅												

問3 学びの記録を残しましょう。その2

(1) 漢字フラッシュ短期記憶ゲーム…神奈川県内の難読地名①～⑳

① 翁 ② 秦野 ③ 尻手 ④ 釜台 ⑤ 国府津
 ⑥ 菅 ⑦ 逸見 ⑧ 汐入 ⑨ 千年 ⑩ 入生田
 ⑪ 纏 ⑫ 城所 ⑬ 栢山 ⑭ 柄沢 ⑮ 桔梗山
 ⑯ 鳩沼 ⑰ 枯藪 ⑱ 逗子 ⑲ 強羅
 ⑳ 鉄

漢字フラッシュゲーム1
漢字フラッシュゲーム2

はじめに読めた数

② 次の六つの漢字の意味(部首の意味)を考えましょう。
 ① 形に注目して、二つのグループに分けましょう。

復 福 腹 幅
 副 腹 幅
 復 幅

それぞれのグループで共通している形を丸で囲みましょう

② 意味をあらわしている部分(部首)を一番上に書いて、表を完成させましょう。

			部首
			名前
			意味

			部首
			名前
			意味

② パワーポイント (全 30 枚)

No. 1

本日(12/2)
のメニュー

課題報告6 第17回 問1～問3まで

まえしま みゆき
担当:前嶋 深雪

No. 2

【おわび】 課題の設問に誤字があります。
→訂正お願いします…

が、せっかくですので、どこに誤字があるのか見つけてみましょう
(範囲は、問1・問2・問3の設問のどこかの漢字です)

答え)問2 (誤)掛けている→(正)欠けている

👤 ヒント! 「かける」の同訓異字のバリエーションは?

- 字が「かける」 (意味)筆記用具を使ってできること
- 月が「かける」 (意味)月食
- 数字の4と5を「かける」 (意味)算数の計算方法

No. 3

漢字クイズ

一部分が欠けています。
さて、どこが欠けているでしょうか?

(順番)

- はじめに正しい字体が出ます
- その次に、一部分が欠けた漢字がでます

No. 4

1. 正しい字体です

復

No. 5

2-① さて、どこが欠けているでしょうか？

復

No. 6

2-② さて、どこが欠けているでしょうか？

菰

No. 7

1. 正しい字体です

副

No. 8

2. どこが欠けているでしょうか？

副

No. 9

漢字フラッシュ
短期記憶クイズ

神奈川県難読地名バージョン

No. 10

①

翁 おきな

No. 11

②

秦野 はだの

No. 12

③

尻手 してて

No. 13

④ 釜台 かまだい

No. 14

⑤ 国府津 こうづ

No. 15

⑥ 菅 すげ

No. 16

⑦ 逸見 へみ

No. 17

⑧ 汐入 しおいり

No. 18

⑨ 千年 ちとせ

No. 19

⑩ 入生田 いりゆうだ

No. 20

⑪ 纏 まとい

No. 21

⑫ 城所 きどころ

No. 22

⑬ 栢山 かやま

No. 23

⑭ 柄沢 からさわ

No. 24

⑮ 桔梗山 ききょうやま

No. 25

⑯ 鉄 くろがね

No. 26

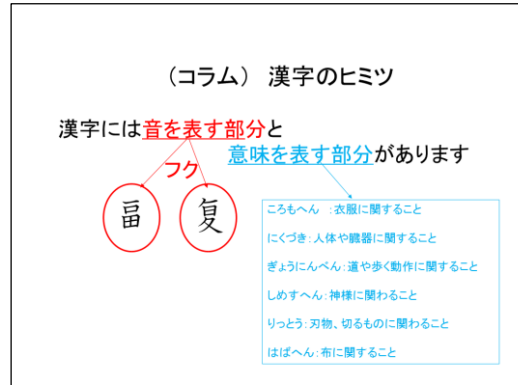
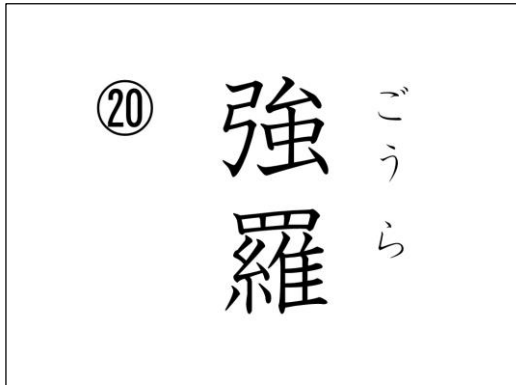
⑰ 鵠沼 くげぬま

No. 27

⑱ 枯藪 かれやぶ

No. 28

⑲ 逗子 ずし

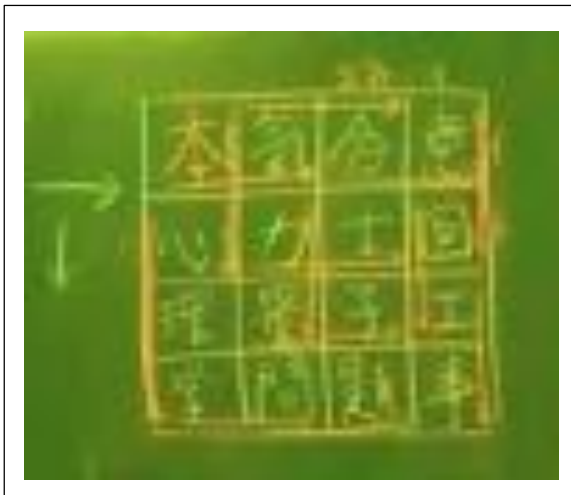


スクーリングテキスト各問いの目的とパワーポイントについて

問1は、生徒にとって初めて出会う先生であるので、自己紹介を含め、新しい先生になじんでもらうこと、また授業者名を書く際には、机間指導をして生徒の行動観察も含めた。行動観察では、書字の苦手さ、文字の形、筆圧、書く姿勢などを問1の書字を通して観察した。

問2(1)は、「漢字クロスワード」の名称とし、生徒の知っている漢字の熟語を出し合い、協力して、完成していくものである。書くのではなく、「考える」ことを重視し、黒板を「見て」もらうことを意識し、一人ずつ漢字熟語を出していくように順番で回答する流れとした。また、漢字熟語の回答をもらったときには、一つひとつにプラスのコメントをして、漢字熟語を答えたことを、生徒がプラスの気持ちで受けとめられるように意識した。

下に載せる写真は、本授業実践の際にできあがった「漢字クロスワード」である。問2(1)①は全員で完成させたものを写してもらい、②は自分の力でやる自宅課題とした。



【漢字クロスワードルール】

左から右「→」、上から下「↓」とつながりがあり、どこかの漢字と熟語になっていれば、表に書き入れることができる。

例：一段目横「本気・気合・合意」

問2(2)は、漢字を「見て、覚える」を目的に、漢字がいろいろな部分が集合してできあがっていることを意識させるためのものである。「書いて、覚える」ではなく、「見て、考える」ことを目指している。

問3(1)は、「漢字フラッシュ」と名付け、初めに「漢字(単漢字・漢字熟語)」その後に「読み」として、順番で表示されるようにパワーポイントで作成をしている。「漢字(単漢字・漢字熟語)」を表示して、2秒後に「読み」を示すようにし、漢字の読みの習得の練習を行うことを目的とした。本授業実践では、時間に余裕がなく、①～⑩の10つの漢字について行うのみとなった。全員の生徒が、2回の漢字フラッシュの繰り返しで、「読める」漢字の数が増えていた。漢字フラッシュの展開で授業実践者が意識していたのは、生徒に目的(読めるようになること)を明確にして開始すること、集中すること、注目することの大切さを伝えることであった。

問3(2)は、「フク」と読まれる漢字について、2種類に分けることを求めている。漢字について「考える」、漢字の構成を「気づく」ことを目的にしている。

問3(3)は、(2)を踏まえて、漢字が形声文字であることに「気づく」こと、部首自体に意味があることを「気づく」ことを目的にしている。

このように問1から問3の漢字の学びメソッドとして、先に挙げた「Ⅰ 漢字について、考え、知る(字義を考える、考えたことを伝え合う・考えを出し合う)」「Ⅱ 視覚を利用して、覚える(見る機会を増やす)」「Ⅲ 読む、読める(漢字と読みを視覚で覚える機会を増やす)」「Ⅳ 書く、書ける(漢字を覚えて、きれいな字体になる方法を示す)」の4つのうち、Ⅰ・Ⅱ・Ⅲを中心に授業展開を組み立てた。Ⅳの「書く、書ける」は、Ⅰ・Ⅱ・Ⅲによって、漢字に対する苦手感、やりたくないという意識が下がった時点で取り入れていくとスムーズであるため、継続した授業実践ができれば展開に含めることができる。

次の表は、どこの問いで、パワーポイント教材を用いたのかを示したものである。パワーポイントNo. 2は、作成したスクリーンテキストに誤字があり、その誤字の訂正とともに、同訓異字について説明したものであるため、表には含めていない。また、問2(1)「漢字クロスワード」は、黒板に枠を書いて行ったため、パワーポイントは作成していない。

問	設問	パワーポイント No
問1	学びの記録を残しましょう。 お話をしてくださった方は誰ですか。	No. 1
問2 (1)	漢字クロスワードをやってみましょう。 ①みんなで一緒にやってみましょう！ ②自分の力でやってみましょう！	なし
問2 (2)	漢字クイズ： 一部分が欠けています。欠けている部分を書きましょう。	No. 3～No. 8
問3 (1)	漢字フラッシュ短期記憶ゲーム： 神奈川県 <small>の</small> 難読地名①～⑳	No. 9～No. 29

問3 (2)	<p>次の六つの漢字の意味（部首の意味）を考えましょう。</p> <p>①形に注目して、二つのグループに分けましょう。</p> <p>②意味をあらわしている部分（部首）を一番上を書いて、表を完成させましょう。</p>	No. 30
-----------	--	--------

高校生が対象であることから、生活に役立つこと、神奈川県に在住の生徒であること、また漢字に苦手感を持っている生徒が多いことから、問3(1)の短期記憶の対象とした漢字は「神奈川県の難読地名」から選んでいる。漢字を書かなくてもいいということが、生徒の心理的な負担を軽くしたらしく、安心して取り組めた様子であったと、担当の先生(水口先生)からコメントをいただいた。学びの場に安心していただけることを大前提として、授業を組み立てる必要性を感じる。

授業実践の授業展開

担当の水口菜生子先生の実践として、「100万回生きたねこプロジェクト」を行っている。50分の授業時間のうち、初めの10分を本プロジェクトの時間として使い、その後から引き継ぎ、終了時間まで授業実践として授業時間をいただいた。

授業実践の授業展開は次のようになった。時間の経過と授業展開の流れがわかるような簡単な表としている。本授業実践は、録画記録としても残しており、公開可能なものである。

時間	授業展開内容	生徒の様子
0～ 10	<p>【100万回生きた猫プロジェクト】 (水口先生)</p>	輪読
10～ 23	<p>【自己紹介】 生徒の書字の様子を机間指導で観察 誤字（掛ける→欠ける）について、及び同訓異字について説明</p>	<p>問1に「前嶋深雪」と書き込む 「掛ける」→「欠ける」に訂正</p>
23～ 37	<p>【漢字クロスワード】 ルールの確認、みんなで作りあげること、「パス」もOK、一人ずつ当てていくことを約束して開始 クロスワード完成の後は、完成したものを書き込む時間をとった</p>	<p>「パス」と答える生徒もいたが、全員1つ以上は回答している</p>

37～ 40	<p>【一部分が欠けている漢字】</p> <p>パワーポイントで前の黒板に出てきた漢字に注目させ、一人ずつあて、どの部分が欠けているのか説明するように伝えた。また、上手な説明の仕方についてもコメントを入れた</p>	説明する体験の機会となっていた（伝わりやすい言い方の習得）
40～ 47	<p>【漢字フラッシュ】</p> <p>「読めるようになること」が目的、漢字と読みがパワーポイントで前の黒板に出るので、注目することを促し、スタート（1つの漢字で3秒ずつ）</p>	全員が「読める漢字」の数が増えていた
47～ 50	<p>6つの漢字を2つに分ける</p> <p>漢字の形に注目すること、ある部分と同じである漢字を2つに分けることを促す</p> <p>2つのグループ内で、共通して持つ部分を○で囲むと、部首が残ることを伝える</p>	2つには分類できていた（時間が足りず部首については自宅課題）

横浜修悠館高等学校のスクーリングには、私語禁止であり、もしも私語があった場合には、授業が受けられなくという規則となっている。授業実践の際には、隣同士のペアワークや小集団のグループワークは、本規則があるため、話し合い活動を行わないことを選択した。このたびの授業実践では、授業者と生徒一人ひとりとの応答によって、授業を組み立てている。

また、自己紹介の時間から、漢字にかかわる内容（授業実践者の名字である「嶋」が「島」の異体字であること、また異体字のうち「動用字」であること）を紹介しつつ、生徒と応答しながら、なごやかな雰囲気生まれるように心がけた。加えて、生徒から答えた回答については、プラスのコメントを加えて受け取り、授業展開をしている。

今後の展開として

「漢字の学びメソッド」開発として、パワーポイントが有効に活用できることがわかった。昨年度の漢字研究において、特別支援学校や通級の先生などにインタビューを行う中で、活用できる教材のヒントをもらうことができ、インタビュー後には、簡単に作成することができるパワーポイント教材もいくつかつくっている。そのうちの2つをこのたびの授業実践で用いているが、授業展開の都合上、今年度の授業実践では用いることができないものもいくつかあった。今後は、中学生も含めて、授業実践を行い、より簡単で幅広い視覚教材を用いた「漢字の学びメソッド」の開発を行いたいと考えている。

よって、今後の研究の方向として、ひとつは、中学生を対象にした「漢字の学びメソッド」の授業実践と教材開発を展開していくことが挙げられる。漢字の学びに苦手感を持ち、または発達の偏りがあって、漢字の習得が難しい生徒が、中学生の段階でどのように学べば、漢字への嫌悪感なく、学びが促されるのか、また自己肯定感を下げることなく、漢字の学習に向かうことができるのかについて、授業展開のバリエーションと視覚教材を提案していくことが求められている。それは、「書いて、覚える」漢字の学びではなく、「見て、考える」漢字の学びの方法で展開しなければならない。

もうひとつの今後の研究の方向としては、必要な漢字を学ぶ最後の学齢段階である高校生を対象にしたことにより、社会に出るまでに学んでおくべき漢字があるということ、より意識しなければならないことが明らかになった。よって、「漢字の学びのメソッド」として取り上げる漢字をどのように選別するのかについて、生活に密着する、生活に役立つというレベルで開発する必要性が生じてくる。高校からは、学年配当という考えではなく、生活必須漢字として抽出することが有用であることへの提案である。これは、生活必須漢字として、段階別に分けた一覧表を用意することが求められることを意味している。

生活必須漢字の段階を区切る視点とは、例えば、将来、自立し、保護者となったときに困らないように、小中学校の学校から配布される「おたより」や市政情報や市民ガイドなど、行政が発行する住民のための冊子などから漢字を抽出し、段階別にするという区分けや、新聞の社会面、政治面、生活面などの新聞の中での用いられる紙面の中で言葉や漢字を抽出し、段階別にするという区分けなども考えられる。つまりは、漢字を自立の力として考えたときに、親になる、住民として生活するための必須漢字レベルとしてとらえた場合の生活必須漢字という考え方が必要となる。

おわりに

漢字を「書いて、覚える」のではなく、視覚を活用して「見て、考える」ためには、興味をもって、集中して「見て、考える」の姿勢をつくりあげなければならない。また、漢字の字義を考えること、漢字（単漢字や熟語）同士を比べて違いを考えることで、漢字への興味が深まり、知識が蓄積される。そのための漢字の学びのためには、「楽しい」「わかった」「できた」という気持ちが伴わなければならない。現在の漢字の学び方である「書いて、覚える」は作業であり、「書いて、覚える」というやり方のみで展開している漢字学習では、書けない子ども、覚えられない子どもが学べないという状況が生まれている。

今年度研究では、漢字を「見て、考える」という学び方について、小中学校生ら高校生まで活用できる考えであることが明らかになった。ただし、活用するための教材開発や授業展開法の開発が求められる。そのためには、実践の場と連携しながら、開発を行うという姿勢が必要であることもわかってきた。「漢字の学びメソッド」開発には、現場の先生方からの情報収集とともに、授業実践を通して、検証していくという着実な積み上げによって、はじめ

て可能になる。

このたびは、「漢字の学びメソッド」提案を通して、新しい授業展開の必要性と障害のある子どもも障害のない子どももともに学べる授業展開の可能性も含めて、報告をまとめることとなったことを付しておく。

.....

授業実践協力校：

神奈川県立横浜修悠館高等学校（水口菜生子先生）

授業実践録画有り（公開許可）