

教員養成系学部に在籍する大学生を対象とした 漢字部首指導の効果に関する研究

田 中 耕 司

1. 研究の背景と目的

小学校国語科教育における文字指導は、小学校学習指導要領における「伝統的な言語文化と国語の特質に関する事項」(文部科学省, 2008)に明確に位置づけられている。特に漢字については、各学年で学習する漢字とその数が学習指導要領上にも明確に示されており、このような文字についての指導の成果が、我が国の識字率の高さに結びついているといえる。

小学校で指導する文字のうち、漢字に関して、平成20年版学習指導要領においては、第一学年から第六学年までで1006字を学習することになっている(文部科学省, 2008)。そして、小学校では、この1006字の漢字を児童が読み、書くことができるようになるための一般的な方法として、ドリル学習が用いられている。

ドリル学習は、書字の技能的側面の熟達化という点からも必要であると考えられるが、その一方で、学習を支える動機づけという点からも適切な指導上の配慮を行わなければ、習得の成果を児童の練習量に求めることになる。しかし、書字技能の熟達化という側面は別として、漢字の読み書きそのものの習得を目的とした場合、この目的のもとにやみくもに練習量を増せば、児童の負担がそれだけ増加することになり、また、ドリル学習を行う児童の感覚としても、習得が目的となるのではなく、練習が目的という感覚を引き起こすおそれがある。ドリル学習を用いる際に生起される可能性のある、このような問題点を避けるためには、教員が練習に先立つ手立てを工夫することが必要である。手立てを工夫することにより、相対的に限られた練習量であったとしても、一定の習得の効果は期待できよう。

ここで、日本語で用いられる漢字の特性を考えると、いくつかの読み方(音韻的側面)と複雑な形(形態的側面)を備えていることがわかる。そして、後者の形態的側面に関して漢字を分析すると、漢字は、基本的にいくつかの要素から成り立っていることがわかる。この要素が、一般に「部首」と呼ばれるものである。この部首を指導の場で活用することができれば、漢字をより細かな要素に分解し、文字のつくりから判断される意味を踏まえながら、漢字の学習を進めさせることが可能となる。また、教員が指導の場でこれを適切に用いることができれば、児童のドリル学習の量や質も変化するものと思われる。

さらに、指導内容の側面から考えても、部首は、学習指導要領上において「(ウ)漢字のへん、つくりなどの構成についての知識をもつこと。」([第3学年及び第4学年])と、取り扱うことが求められているため、児童に持たせた知識を指導の場で活用することは、第3学年以降では、カリキュラム上も可能となっている。

上記のように、学習方法と学習すべき内容の双方の観点から漢字学習に部首を活用することは、指導上も妥当なことと考えられる。しかし、このためには指導する教員自身に、まず漢字の部首の知識がなければならない。事前にある程度の部首の知識を持っていれば、新出漢字のみならず既出の漢字に関しても、部首に着目し、これを活用した指導の前提条件を整えることができるであろう。

そこで、今回、小学校の教育職員免許状取得希望者を対象に、部首の知識を身につけさせることを指導の目的として設定し、その効果について検討を行うこととした。

II. 実践をつくる上での理論的枠組み

学習と記憶は不可分のものであるため、部首の知識を習得させる実践を組み立てる上で記憶に関連する理論を用いることにした。また、今回の研究では、教育心理学の知識の実践への応用可能性も考え、教育心理学のテキストに記述されている理論(大村, 1996)から「精緻化」を用いることとした。

III. 方法

1. 対象：教員養成系学部在籍する大学生44名(2年生40名、3年生3名、4年生1名)を対象とした。これらの対象者は、筆者が担当する、小学校の教育職員免許状取得のための授業の履修者のうち、事前、事後の2回のテストをともに受検した者である。

2. 使用した教材：

1) 『98部首カルタ』(太郎次郎社刊)

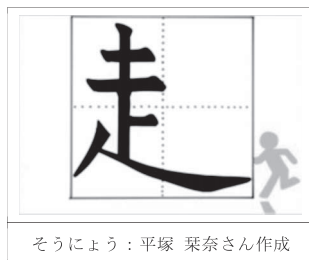
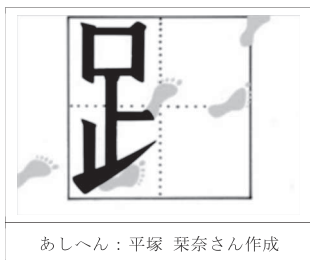
このカルタは98の部首を取り上げ、カルタとしている。よみ札は五七調で書かれておりさらに、98の部首を、意味のグループにより11の区分(「人の姿からできた部首」「手からできた部首」「足からできた部首」「人のからだからできた部首」「人の呼び名からできた部首」「動物からできた部首」「植物からできた部首」「自然からできた部首」「家と町からできた部首」「道具からできた部首」「神・ことばからできた部首」)に分けた構成となっている。それらがともに学習の際に記憶における精緻化作用として働くと考えられることから、今回、教材として用いることとした。なお、よみ札の例としては以下のようなものがある。

よみ札の例：

- ・あしへん…ひざからした 足のかたちの あしへんだ。
- ・そうによう…てをふって はしるすがたの そうにようだ。
- ・しん／けらいのしん…うえをみる めだまをあらわす けらいのしん。
- ・ぎょうにんべん…もともとは みちをあらわす ぎょうにんべん。

2) オリジナル部首カードの作成と利用

学生にA4版のケント紙を配布し、98の部首について一人につき4～6個の割合で割り振り、自由に部首カードを作成させた。その際、なるべく視覚的にわかりやすい絵柄を用いるよう教示している。なお、カード作成は、『98部首カルタ』のよみ札を記述させる指導を行うに先立って課題として指示した。このため、作成されている部首カードは、各学生オリジナルのカードとなっている。以下に作成された部首カードの例を示す。



(オリジナル部首カードの例は、作成者の承諾をいただき、氏名とともに掲載いたしました。)

3. 指導内容：

1) 帯単元による指導

指導を行った授業は90分15回で構成されている。このうちの5回分の授業前半10分～15分を帯単元として設定し、部首の指導にあてた。図1に設定した帯単元の構成を示す。また、指導の流れは次の通りである。

指導回数	10分～15分程度	
	学習	復習・確認
1回目	① よみ札の記述	—
2回目	① よみ札の記述	② ①について、 学生作成カードによる確認
3回目	① よみ札の記述	② ①について、 学生作成カードによる確認
⋮	⋮	⋮

図1 各授業時間における帯単元の構成

①『98部首カルタ』のよみ札の記述（1回目）：内容の理解をねらい、よみ札を、毎回20個程度を目安に意味のグループでまとめて読み上げ、ノートに記述させる。

②オリジナル部首カードによる確認（2回目）：スクリーンに示したカードを参照しながら、その部首名を口頭で答えさせる（前回記述の部首について、一人1回ずつ）。なお、部首名を正確に答えられなかった場合には、その場でよみ札の内容を10回声を出して繰り返させる。

2回目以降は、①と②の内容を組み合わせで行った。最終回は、よみ札の記述は終了しているため、②の内容のみである。

2) 部首カルタ大会

帯単元の設定により部首の学習を行ったのち、1単位時間（90分）を用いて体育館にて、部首カルタ大会を行った。部首カルタ大会では、よみ札を読む者（全体で1名。筆者が読み上げた。）のもと、『98部首カルタ』（太郎次郎社刊）を用いるグループ（6グループ）とオリジナル部首カードを用いるグループ（2グループ）とに分け、合計8グループが同時にとり札を競いあった。なお、準備時間と後片付けおよびふりかえりの時間を含め、90分で2回試合を行った。

4. 指導効果の測定

98の部首について事前テスト、事後テストを行った。テストは、『98部首カルタ』の解説に記された11の意味グループの順で作成しており、問われた部首に対しての部首名を記述させるものである。なお、「て」と「てへん」、「こころ」と「りっしんべん」、「けものへん」と「いぬ」、「ひへん」と「よつてん／れっか／れんが」、「ころもへん」と「ころも」、「かたな」と「りっとう」は分けたため、テストは合計で104問となった。

IV. 結果

1問正答するごとに1点として換算し、事前・事後のテスト得点を比較したところ、両群の間には有意な差があった（事前テストの平均点=45.0, $SD=9.5$, 事後テストの平均点=101.0, $SD=3.7$, 両側検定 $t = -40.4$, $df=43$, $p<.01$ ）。したがって、対象者のテスト得点は向上したといえる（図2）。結果のわかりやすさを考慮し、平均点の正答率を算出すると、事前テストは43.0%、事後テストは97.1%であった。

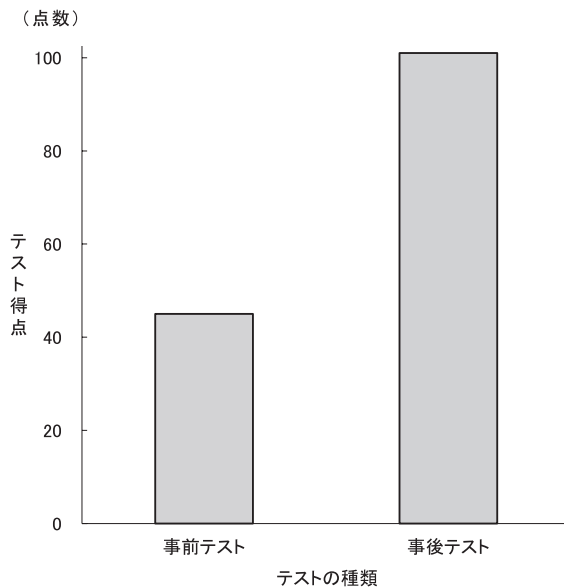


図2 事前テスト・事後テストの結果

さらに、図3に事前テストの得点が平均に満たなかった20名を選抜し、その得点の変化を示した。これら20名の得点の伸び率を計算すると、事前テストから事後テストにかけて、2.3倍～3.7倍の範囲での得点の向上が認められた。

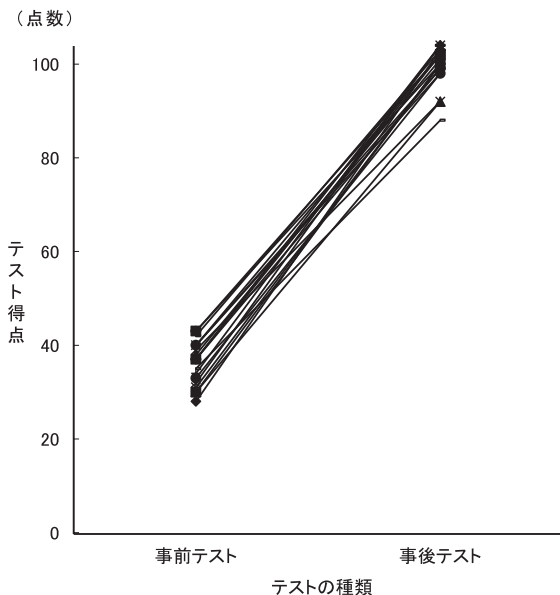


図3 事前テスト 平均未満群の得点の変化

V. 考察

今回、事前テストから事後テストにかけて有意な得点の向上が認められ、かつ事前テストの得点が平均に満たない者であっても、2倍以上の得点の向上が認められた。したがって、指導のプロセスが一定の効果を上げたと判断した。この結果をもたらした要因に関して考察する。

学習する教材としては、『98部首カルタ』（太郎次郎社刊）を用いたが、精緻化を促しやすいというこの教材の持つ特性により、対象者の記憶が促進されたとみることができる。授業では、全員に何が書かれているかについての内容を理解させることをねらい、手立てとして毎回20個程度ずつノートに記述させることを行った。仮によみ札の全内容をプリントで配布をした場合、プリントを「読まない」あるいは「読み飛ばし」が生じる可能性がある。プリントを配布しても読まない等、学習者

に学習を任せすぎることにより、結果として必要な情報が学習者に入っていない状態は、大学教育のみならず、小学校から高等学校までの教室でも起こりうることである。今回は、書かせるという手立てが、この状態を生じにくくしたと考えられる。この手立てにより、精緻化が本来もつ機能が作用しやすい状況に対象者を置くことができたことが、得点の向上をもたらした要因の一つといえるだろう。同時に、教育の場で「精緻化」のような教育心理学上の理論を用いる場合には、指導を受ける者全員に対し、効果的な状況を、手立てとしていかに作りだすかが、実践において理論を活用する上でのポイントとなることが示唆されたと考える。

また、記述させた部首についてその翌週に確認を行い、部首名が正確に答えられなかった場合には、①のよみ札（記述させた内容）を10回声に出して繰り返させる方法を用いた。この手立ては、精緻化のみならず、「エピソード記憶」(cf. Tulving, 1983, 太田訳1985)の原理により、正確に答えられなかった本人だけでなく、それを聞いている周囲の者の記憶をも強化させる作用があったものと考えられる。

さらに、確認の際には、学生が作成した「オリジナル部首カード」を用いて指導を行っている。仮に『98部首カルタ』のよみ札のみを学習場面で用いた場合、それらの情報を示す際には、言語的・聴覚的な情報が中心となるが、今回、オリジナル部首カードを用いることで視覚的な情報も合わせて呈示させることができた。集団を対象とする場合、記憶の特性が異なる学習者（たとえば、聴覚的な記憶が優位な者と視覚的な記憶が優位な者）が存在する可能性がある。今回、情報の入力の手続きを一方方向と既定しなかったことが、さまざまな特性を持つ学習者が情報を補完しながら記憶を進める手助けになったものと考えられる。指導のねらいにもよるが、マルチモーダルな指導の手立てを用いることも学習を促進させる効果的な方法であるといえるであろう。加えて、オリジナル部首カードを作成したことにより、自ずとカードに対する注目が集まったと思われる。これも学習者へ情報を確実に届けるという点で功を奏したものと考えられる。

最後に「部首カルタ大会」では、これまで学習した内容を活用し、カルタ大会を行った。『98部首カルタ』（太郎次郎社刊）のとり札を用いるグループでは、座ってとり札を取ったが、「オリジナル部首カード」を用いるグループでは、必然的に立って体全体を使用してカードを取るようになった。体全体を使った方法もエピソード記憶に働きかけるものであると考えられるが、この点に関しては、今後機会があれば検証してみたい。

以上のような手立ての組み合わせにより、今回の結果が示されたと考えられる。今回用いた部首の指導方法は、小学校、中学校でも応用可能なものであると考えられるため、機会があれば試みたい。また、あわせて部首の指導が漢字の習得の促進にどの程度効果があるのかについても検証を行ってみたい。

VI. 文献

文部科学省（2008）小学校学習指導要領.

宮下久夫・篠崎五六・伊東信夫・浅川満著，桂川潤絵（1993）98部首カルタ．太郎次郎社.

宮下久夫・篠崎五六・伊東信夫・浅川満著，金子都美絵（2010）新版98部首カルタ．太郎次郎社.

大村彰道（1996）記憶と文章理解．大村彰道（編）教育心理学Ⅰ—発達と学習指導の心理学．東京大学出版会.

Tulving,E.（1983）*Elements of Episodic Memory*. Oxford: Oxford University Press.

（エンデル・タルヴィング 太田信夫(訳)（1985）タルヴィングの記憶理論—エピソード記憶の要素—．教育出版）

（島根大学教育学部専任講師）