

【論文】

小学校学習漢字の「手書き」習得を図る指導法の構築

—「書き」の誤答分析を通して—

杉 崎 哲 子

静岡大学教育学部

要約

子ども達を取り巻く文字環境の著しい変化の中、子ども達の漢字を書く力の衰退が問題視されている。書写学習のねらいは、文字を「正しく整えて書くこと」であり、当然ながら、正しく書けてから「整えて書く」段階に進むことになる。そこで筆者は、読み書き調査の結果等をもとに全ての小学校学習漢字についての「書き」の誤答を調べ、子ども達の書き誤りの原因を探った。その成果を生かし、書写学習が結果的に漢字学習に結びつくという考えに基づいて、筆使いや組立て方などに対する認識と「書き進める」過程を重視した「手書き」習得を図る効果的な指導法を構築した。

キーワード

手書き文字、書写教育、小学校学習漢字の学習、筆順、字源

I. はじめに

国語科書写の指導のねらいは、「伝統的な言語文化と国語の特質」としての文字の定着や活用を考え、伝達性を高めるための基礎的・基本的な事項を的確に押さえて、文字を正しく整えて書くことができるようにすることである。一方、学年別配当表に配当されている漢字を正しく読み書きし、文や文章中で使うことができるようにするための文字指導として漢字学習が展開されている。

ただ、ここでは国語科内の二領域を横断・融合的にとらえているため、敢えて明確な線引きを避けている。また、通常の漢字学習では「読み」と「書き」とを併せて取り扱うが、本論では「書き」についてのみ述べていることと、書写的な視点を含む場合には「書き」ではなく「手書き」と記すことを、はじめにお断りしておく。

かつて総合初等教育研究所発行の『教育漢字の読み・書きの習得に関する調査と研究 - 第3回調査 (2003)』において具体的な誤答例と共に漢字の読み書きに関する深刻な課題が示された際に、筆者は、第1学年から3学年までの誤答分析を通して、児童にとって字形認識が困難で正誤に関わる書写的問題を明確にし、漢字学習に生きる毛筆指導について研究した(筆者はこれを「書写学習の漢字学習への『連動』』と呼んだ。/杉崎 2005)。

それからの10年間に子ども達の「書き」の力は改善どころか悪化の一途を辿っている。IT化による手書きの機会の激減など、児童を取り巻く文字環境の変化は加速度的であり、外国籍児童や帰国子女も増加していると

いう状態をふまえると、今まで以上に書写の「整えて書く」指導の前提にある「正しく書く」ための効果的な指導が必要である。

そこで、前述の調査結果のみならず自身が担当した児童の誤答も加えて小学校の全ての学習漢字の誤答を分析し、書写的な意味も込めて小学校学習漢字の「手書き」習得を図る効果的な指導法を探ることにした。

本研究は、教科開発学の視点から、国語という教科の中の文字教育と書写教育との融合に留まらず、文字学という書道教員としての教科専門の見地を生かして教科内容を検討するとともに、教職専門を意識して実践化へと結びつけるべく指導方法の構築を進めたものである。

II. 文字指導と書写指導

1. 平成20年版学習指導要領「国語」の記述より

平成20年版学習指導要領¹第2章「各教科」第1節「国語」の「第2 各学年の目標及び内容」の「伝統的な言語文化と国語の特質に関する事項」には、〔(1)「A 話すこと・聞くこと」、「B 書くこと」及び「C 読むこと」の指導を通して、次の事項について指導すること〕とあり、その「ウ 文字に関する事項」の(イ)には、どの学年についても文字指導として漢字学習の内容が記載されている。

一方、〔(2) 書写に関する次の事項について指導すること〕には、書写の学習内容が、〔第1学年及び第2学年〕ではア、イの2項目で、また〔第3学年及び第4学

年〕と〔第5学年及び第6学年〕の学習内容は、ア、イ、ウの3項目で記されている。

学習指導要領では国語科を総合的な言語活動の基礎と位置付け、手書き文字が社会的に有効で円滑な働きをするために、これまで以上に「文字を再生し書写できる」能力の育成と確実な定着を目指している。ここには文字や書写についての目標は示されていないものの、これらの学習のねらいとは国語の目標そのものである。

つまり、「国語を適切に 現し正確に理解する能力を育成し、伝え合う力を高めるとともに、思考力や想像力及び言語感覚を養い、国語に対する関心を深め国語を尊重する態度を育てる。」という国語科のねらいを受けて書写の目標を明確にするならば、「文字を適切に表現し正確に理解する能力を育成し、伝え合う力を高めるとともに、思考力や想像力及び文字感覚を養い、文字に対する関心を深め文字を尊重する態度を育てる」ということになる。

文字指導の場とは、当然ながら国語科の学習が中心になるが、書写は文字そのものと書き方の理解を意識化していくという面において文字指導の側面を担っており、今日は言語活動としても重視されている。書写学習が本来扱う字形だけでなく、国語教育の「伝統的な言語文化と国語の特質に関する事項」に位置づけられている漢字の性格として、部首や漢字の由来、字源などを知ることとは、書写学習の内容を考えるうえでも不可避である。

2. 先行研究にみる「文字指導」と「書写指導」との関係

藤原は、「『字体の指導』は言語事項の中の文字指導として行なわれ、『字形の指導』は書写指導の中心的内容になっている。」とそれぞれの位置を明確にし、「漢字を指導する場合は、字体の指導と字形の指導とが偏りなく行なわれるようにすることが必要である。」と述べている²。また、久米は「これからの漢字指導・ここを見直すべき」において、「書写指導と関連させた漢字指導を」と提言している³。

このように、従前から「文字に関する指導」と「書写に関する指導」との関連は問題にされていた。これらの論は掲載誌が国語教育であるため両者を並列関係或いは漢字指導を主体に述べているものの、文字に関する事項と書写に関する事項の各々の内容を大切に記述を分けている。

しかし、学習指導要領の記載通り、「文字指導」と「書写指導」とは、どちらも重要視しながら積極的に関連を持たせて指導することが求められる。

Ⅲ. 漢字学習への連動を視野に入れた毛筆指導

前述した筆者の研究では「『教育漢字の読み・書きの習得に関する調査と研究』第3回調査2003年実施⁴」に

挙げられている誤答例を分析した。

1. 『教育漢字の読み・書きの習得に関する調査と研究』の目的、対象、内容

総合初等教育研究所（文部科学省所管）が、平成14年に漢字指導研究会（代表・小森茂）に委嘱し、全国各地の小中学校53校、14562人の児童・生徒を対象に3年をかけて実施しまとめたものが「『教育漢字の読み・書きの習得に関する調査と研究』第3回調査2003年実施」である。平成10年版学習指導要領・国語に示された「学年別漢字配当表」の1006字を対象とし、これを学習している児童（一部生徒）の実態を把握することを目的としている。昭和55年、平成7年に次ぐ第3回の本調査では、以前取り上げたものを含む全ての教育漢字の「読み・書き」の習得状況を2学年にかけて調査している。「書き」の調査では、これまでに広域の小学校全学年の児童を対象としたものがなく、⁵しかも誤答分析をしており前回調査との比較も可能であることから、この調査結果をもとに分析した。

なお、これ以降に挙げる「学年字」とは、各学年の配当漢字の当該学年における新出時の読みによる読み・書きと、読み替えのうち当該学年に配当された読みによる読み・書きの調査をした字のことである。

2. 『調査と研究』の「これからの漢字指導への提言」

この調査結果から、学年修了時の「書き」の正答率では、特に2年字（85.1%）と3年字（69.0%）との差が大きいことが明確になっている。誤答率で見ても同様に2年字（10.0%）から3年字（14.5%）にかけて誤答が増加し、「読み」「書き」の差が拡大し始めるのも3年であることから、3年生以上の学年で誤答原因に応じた指導が必要になると強調している。さらに「書き」の誤答については、55年調査を参照して、字音、字形、字義とその他を下位分類している。

<「書き」の誤答類別>

- 1、字音誤用
（漢字の読み方に関することが原因となる誤用）
下位類別①同訓異字（義）の当て字②③④⑫は省略
- 2、字形誤用
（漢字の字形に関することが原因となる誤用）
下位類別
⑤字形の不確実な記憶による誤り
⑥字形類似の誤用
⑦同音で字形類似の誤用
⑧偏傍の転位
⑨省略漢字・旧字体
⑩書写的な不注意による誤り
- 3、字義誤用
（漢字の意味に関することが原因となる誤用）
下位類別⑪類義語や字義の連想による誤り
⑫反対語の想起による誤り
- 4、その他（その他のことが原因となる誤用）
下位類別⑬漢語の停滞・転倒による誤り・その他、
⑭漢語の連想による誤字

さらに「書き」の誤答傾向の主なものが「書写的な不注意による誤り」「字形の不確実な記憶による誤り」「字形類似の誤用」であることを受け、「第三章 これからの漢字指導への提言」では、今後の時代状況に求められるのが『新しい漢字指導論』の構築であり、具体的方策の1つに「漢字を正確に書く能力を育成するためには、毛筆書写との連携を図ること」が重要であると述べている⁶。特に2年から3年に進む時期に誤答率の急激な上昇を確認していることもふまえて、「今後は3年生から始まる毛筆書写の学習指導と一層の連携を図り、漢字の点画の長短や接し方、交わり方などの『部分』をしっかりと意識できるようにする必要がある。」と続けている。

3. 筆者による「書写の学習内容に基づく誤答の分類」

『調査と研究』によると、「書き」の正答率の低い漢字の誤答の特徴的な傾向として、最も多いのは「字形に関わる誤答（前項の誤答類別⑤⑥⑩に該当）」であることが明確になった。また、字形に関わる誤答は学年が進むにつれて減るが、代わって③「発音的誤用による当て字」（例-欠ける→加ける、言→事）に代表されるような「字音に関わる誤答」が増える傾向にあることも指摘できた。

そこで筆者は、『調査と研究』の「書きにくい漢字ワースト25」の中の1年字・2年字・3年字の「字形の誤り」である漢字全部について、それぞれの誤答の特徴を「点の位置や方向」「接するか交わるか」等の書写の学習内容に照らし合わせて類別した（図1参照）。

例えば1年字の「犬」では点の位置、「学」では一画目から三画目までの方向が問題であり、「力」を「刀」に書く誤りは「出る・出ない」という接し方・交わり方の問題である。また、2年字の「半」では22.7%が五画目の縦画を三画目の上部にださないという「交わり方」の誤りであり、四画目の横画を長くするという点画の長短関係をも含めた誤りは、7.8%（斜体表示）となっている⁷。

学年の配当漢字間の誤答を比較すると、学年が上がるに伴い「点画の位置や方向」や「接し方交わり方（出るか出ないか）」の誤答よりも既習漢字との字形類似を原因とする誤答が増えている。「発音的誤用」の増加とも関わるが、特に同音で字形の類似する漢字の誤りが多くなっている。

4. 「漢字学習への連動を視野に入れた毛筆指導のあり方」

学習指導要領の「文字に関する事項」には、「当該学年の前の学年までに配当されている漢字を書き、当該学年に配当されている漢字を漸次書くようにする」と記されているため、書写学習では主に当該学年の前学年までの漢字を取り立てて扱う。しかし書写学習によって当該学年の「読み」における字形認識を確かなものにすることは、1年後の「書き」の定着を促進する。つまり「当該学年の読み」においても「学年終了時の書き」においても書写学習の働きかけが実施されるため、「読み書き」の土壌が固められると考えた。

<1年字>

点の位置・方向	大 / 26.4	学 / 3.6	史 / 5.3(3.8)	白 / 6.5
	犬 / (26.4)	学 / (4.6)		
出る・出ない	村 / 5.3(2.2)	耳 / 2.9	先 / 3.2(1.5)	雨 / 6.5
	刀 / 13.0(6.1)	耳 / (2.9)		
本数	百 / 9.9(18.2)[百]	音 / 3.2	音 / (0.8)	自 / (0.8)[白]
長短	草 / 5.5	早 / 12.4[早まる]	早 / 4.1[早い]	
細部	雨 / (1.5)			
類似(そり・まがり)	丸 / 8.0[九こ]	丸 / 8.8(2.2)[九じ]	丸 / 8.0[九つ]	丸 / (1.6)[九こ]

<3年字>

点の位置・方向	寒 / 5.5	旅 / (7.5)
出る・出ない	寒 / (9.5)	
本数	乗 / (4.2)	着 / 10.5
細部	豉 / 3.8[頭]	波 / 12.4(9.6)
類似	清 / (10.9)[晴]	坂 / 1.0[板]
	鋌 / (2.8)[板]	部 / 3.3[都]

図1 書きにくい漢字ワースト25の誤答傾向の分類

1年字の「出る・出ない」、下段の「刀」は「力」の誤答。「草」は、長く書く横画（八画目）がとらえられていない。「丸」は「まがり」にするべき二画目の後半を「そり」に書く、あるいは終筆の「はね」を「はらい」に書いている。

<2年字>

点の位置・方向	顔 / 5.1(3.5)	岾 / 3.4	注	家 / (2.9)[農家]
出る・出ない	角 / 12.7(25.2)	羊 / 22.7	羊 / (7.8)*	通 / (3.6)
	切 / (0.9)[親切]		注「岾」は画の方向の誤答と考えた	
長短	羊 - (7.8)*			*重複して記入
細部	夜 / 18.4(5.9)	雲 / 13.6(11.3)	歌 / 7.6(10.4)	弱 / (0.8)[弱まる]
類似	表 / 8.0(3.2)[表]	数 / 6.0(2.8)[教]	新 / 20.8(22.0)[親]	羽 / 12.3[弱まる]

*出現率をパーセント表示。

*1学年上の誤答については()内に記している。

*接し方・交わり方については「出る・出ない」と表示した。

*分かりにくい漢字は、[]内に調査問題を示している。

*1年字の「丸」の誤答が複数挙がっているのは、表中の[]に示したように、調査問題の異なるものそれぞれにおいて出現した誤答が挙がっているためである。

例えば、第1・2学年の硬筆指導で定着しにくい書き取りの正誤に関わる書写の学習内容に関しては、第3学年での毛筆指導による補強を考える必要がある。特に第3学年の学習要素で大きなウエイトを占める「毛筆の筆使い」という学習内容については、単に毛筆の運筆の仕方といった技能習得を目指す学習にするのではなく、「点画の組み立て方(長短・方向など)」や「筆順」等の学習へと発展させる方向性が検討できる。

そこで筆者は、書写学習の体系を維持しながら、それが結果的に漢字学習に結びつくということを「連動」と呼ぶことにし、漢字学習への連動を視野に入れた毛筆学習の展開を考えて実践を試みた。「人」「十」「日」から「木」「早」に結びつけた例を右上に示した。図2参照。

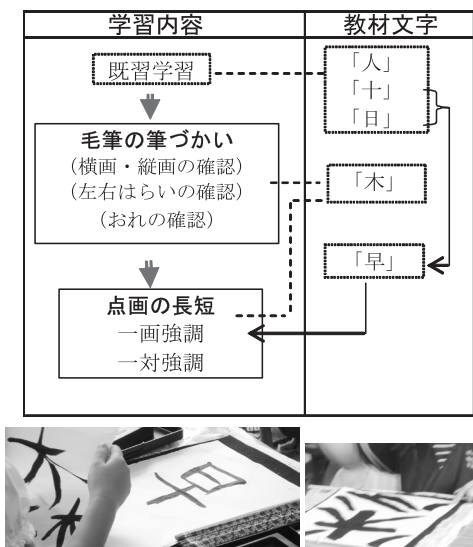


図2 漢字学習への連動を視野に入れた毛筆学習 (展開例/第3学年)

IV. 小学校学習漢字「手書き」能力についての理解

本章では指導法構築に先立ち、児童が「書き」につまずく原因を、先行研究をふまえて検証していく。

書き誤りの原因として、まず、提示された漢字の字形に対する「見方(とらえかた)」の甘さという認識面の問題が指摘できる。一方「書き進め方」が分からないという運動面の問題も関係する。漢字を正しく書くためには、漢字を見て形を脳内に描き、その脳内イメージを正しい形で作り上げて記憶し再現していく必要があるため、「見方」は「書き進め方」に関連し「書き進め方」は運動面だけでなく認識面にも関与することが明らかになっている⁸。

そこで、そもそも「手書き」するという行為が子ども達にとってどういうものかについて論じた先行研究をみていくことにする。

1. 「書き」の能力習得に関する発達心理学の研究

内田は、「子どもは文字にどのように出会うか」とい

うテーマにおいて「文字の象徴性や機能に気づく」時期について言及し、読み書きの獲得は、「トップダウン的意識(文字の機能面に気づき自己を読み書きの主体として位置づけ、実際に文字を道具として使おうとする意識)」と「ボトムアップ的意識(文字や文を正しく読み書くという、読み書きの精緻化に向かおうとする意識)」とが共存し互いに影響し合っていると述べている。また、文字を使って何かを学んだり自己を表現したりといった読み書き経験の蓄積が、文字の機能や便利さの認識に結びついて、「文字をもっと知りたい」「きれいに書けるようになりたい」など、文字習得の動機づけになることも指摘している⁹。

このことは、単なる記憶として「書き」能力をとらえるのではなく、「手書き」の場合の学習の動機づけに関連することを示唆している。

諸実験を通して文字認知の発達過程を研究した田中は、一般的に小学校のころに著しく進歩し、特に1年生の進歩が顕著であると述べている。またその発達は、中学3年生まで連続性を示し、その後の年齢においても発達を示すものの僅少であると記している。また誤謬率は7歳児(小学校1年生)で急速に減少、9歳児(小学校3年生)に及び、10歳児(小学校4年生)頃から以降は恒常的な誤謬率であることも示している。さらに「文字学習は、小学校1年生から小学校4年生まではその基礎をつけるのに重要な時期であり、そして15歳児頃まで発達上からして、その進歩を増大させるのに大切な時期であると考えられる。」と論じている¹⁰。

ここでは、鏡映文字の調査をもとに眼球運動の走査の内的成熟についても言及している。それによると、4歳半頃までの低年齢層では対象を見る際の眼球運動は上から下への移動運動に限られ、下から上へ、左から右へ、右から左へといった逆関係の認知特性がほとんどないことが明確にされている。ところが4歳半頃以後の幼児では逆認知の特性が出現し、小学校に入って学習を進めると、さらに知覚の正確さが成人域に達し、概念的走査思考が本格的な出発時期にあたることも述べられている。

また、短期記憶と長期記憶という記憶のメカニズムに言及した研究では、人間が意味的な情報を蓄えるように仕向けられていることを示唆しており、意味的に処理されたものの方が記憶しやすいのではないかと述べられている¹¹。

視覚と手指の運動については、例えば、目の前にある興味のあるような物を見ながら、仰向けで寝ている姿勢で手を伸ばしたり、触ったり掴んだりする行動(リーチング)は、生後4~5ヶ月ごろに出現し、この時期に「手による行為と近接空間の統合」が可能となって、その後、年齢とともに発達していくといわれている¹²。

小学生の「手書き」能力の発達段階に関しては、学習

障害に関する調査結果から言及したものもあるが、読字と書字とは障害が共存することが多く生活の中での要求に違いがあるためか、「読字障害 (ディスレキシア)」に比較すると「書字障害 (ディスグラフィア)」についての研究は極めて少ない。リハビリテーション医学の観点での書字速度に関する研究¹³や小学生の読み書き検査の結果から書字速度を間接的に求めた¹⁴研究がみられる程度である。

河野が「書字障害」の診断基準となる標準化された書字評価検査の作成をねらいに子どもの書字の発達を研究している¹⁵ものの、著書自身も言っているとおり、主に書字速度を扱うに留まり、漢字字形については言及していない。

したがって、漢字の「書き」に関しては、発達心理学、認知心理学に留まらず、脳科学の知見も必要であり、国語という枠だけでなく、特別支援教育も融合させた形での検討が求められていることが示唆される。

2. 「手書き」の能力に関する書写の先行研究

書字状況を見ることも出来ぬまま、瞬時に文字が目飛び込んでくるなど、児童を取り巻く文字環境は年々複雑化し、活字等の影響は深刻さを増している。

押木は個人の字形形成の習得方法を「意図的学習」と「非意図的学習」に分け、自然習得である「非意図的学習」として「教師が黒板に書いた文字の影響や明朝体等印刷用字形の影響などが考えられる」と言及している。学校等で意図的に行われる学習ではなく、日常生活の中で自然に行われている非意図的学習は、本人や家族が意識するかしないかに関わらず就学時から既に開始され、その後もずっと活字等の影響を受けた自然習得の存在が指摘されている¹⁶。しかし、そこには書写的見方どころか、文字教育的配慮は全くないのである。

配慮ある教育を提供したとしても、学習で使用される教科書は書写体とは違う教科書体活字を用いているのであるから、その影響の大きいことも察せられる。

これに関して平形は、「教科書活字でさえも一画強調が不明確で閉鎖形の二系列の折れや接し方が曖昧かつ不統一である」と指摘し、「字形指導では、特に教科書体活字と手書きの書き方との差異に重点を置いてとりあげることが大切である」と述べている¹⁷。

3. 誤答分析からとらえた児童の見方の特徴

誤答例には児童が示された漢字をどう見ていたのかが結果として表れている。本研究では、前述の『調査と研究』の他に、筆者が担当した児童の誤答例も加えた。

誤答例の分析を通して見えてきた子ども達の見方の特徴は以下の通りである。

誤答例 (配当学年)		
① 九 (1)	② 前 (2)	③ 落 (3)
七 (1)	夏 (2)	味 (3)
賞 (4)	別 (4)	慥 (3)
比 (5)	輪 (5)	摺 (4)
④ 号 号 (3)	⑤ 統 統 (5)	赤 (1)
写 (3)	緋 (6)	文 (1)
取 助 (3)		片 (6)
考 考 (2)		

- ①点画の種類を理解していないため、「まがり」と「そり」や「まがり」と「おれ」の区別などができていない。
- ②接し方や交わり方、画間などの書写で重要視される「字形要素」をとらえておらず、点画の込み入った細かい部分をよく見ていない。あるいは、逆に込み入ったところに意識が集中し他の部分を見落とす。二画で書くところを一画にしたり、横画の本数を誤ったりする。
- ③組立て方を理解していないため、へんやつくり、かむりの位置を書き誤ったり、部首をとらえ間違ったりする。
- ④漢字の概形のとらえを間違えるために混同が生じる。また、概形や印象が似ているために、別の漢字と混同してしまう。
- ⑤既に学習した漢字や、その漢字の部分を使って組み合わせる場合に多いが、全く無関係な漢字であるにも関わらず、漠然とした印象だけとらえて混同することもある。
- ⑥終筆の区別ができていない。
終筆の区別は許容として認められる場合もあるが、現場においては新出漢字を指導する際には規準を示す必要があるとの判断から、終筆の処理については一つの基準を示すことになっているため、一応ここに挙げておく。

V. 小学校学習漢字の「手書き」習得を図る有効な指導法

1. 書写的視点からの漢字指導法の検討

小学校における漢字指導と書写指導は、学年別配当漢字1006字を対象として展開される。ここで、前章に挙げた特徴を理解して対策を講じた指導が求められる。

特徴の①から④は、正しく書写の学習内容である。手

書きする場合には、その判読性を問う必要があるため、書写的な要素に注目させることによって、読みやすさと同時に書きやすさ、記憶しやすさにつながっていく。

『調査と研究』の提言では、毛筆書写との連携が求められていた。基本点画や点画の種類を学習する際に、毛筆の使用が有効だからである。また、細かい部分に注目させるという点でも大字で書くことによる認識面への働きかけの効果が期待できる¹⁸。

毛筆の学習内容から発展的に展開することによって、運筆の動きを体得させ記憶の強化が図られる。その際、児童の認識に沿った見方の転換をし、類似部分と相違部分の確実な認識を促すような工夫を加えれば、書写学習の定着が促進される。つまり「手書き」の習得が期待でき、それが漢字の「書き」に対しても成果をもたらすと考えられる。

書く主体の児童が漢字を習得し実生活で用いるという現実の言語生活を正視して、書写学習で既習や新出の漢字のどれを取り立てて指導するかを考えた時、「連動」を視野に入れての展開が重要となる。この点も含め、第3学年から始まる毛筆学習においては、単に毛筆を使用するというのではなく、硬筆のための毛筆指導であることを自覚する必要がある。と同時に、硬筆学習の不徹底も習熟の観点から指摘されなければならない。そこで毛筆指導に焦点を当てて述べてきた「連動」に関しても、毛筆指導が硬筆へと発展し日常の書写文字に生かせるという「硬毛の一体化」が重要であることは言うまでもない。毛筆学習に限らず、「手書き」のための書写の学習要素が漢字の「書き」のポイントになることは、前述の研究で明らかになっている。

2. 指導法構築の際の留意点

通常漢字学習の場では硬筆を使用するのであるから、指導法の構築にあたっては、毛筆という教具に頼ることなく、取り扱い方の工夫などによって「手書き」習得を図る方向で検討するのが現実的である。

1) 配当順について

「書き」を確実にするためには、基礎学習の時期に漢字の構成要素を学習することが望ましいと言われている。まず基本点画や点画の種類を定着させ、次に平易な漢字から難易度の高いものへと学習を進められるとよいが、学習漢字は「書き」の尺度で配当が決まっているわけではない。

学年別の配当順や字種・字数に関しては時代の変化にも伴う様々な問題点が指摘され¹⁹、見直しが必要な時期にきている。しかし現段階では、系統的な学習を進めるために学年別配当の枠を崩さないようにしなければならない。

2) 「見方（とらえ方）」を確実にする工夫

視覚情報は網膜から「^{がいそくしつじょうたい}外側膝状体 LGB (lateral geniculate body)」を經由して1次視覚野に届くが、LGBは6層からなり、2, 3, 5層は同側の眼球から入力を受け、1, 4, 6層は対側の眼球から入力を受けるといふ。そのうち、「1, 2層」は「大細胞層 (マグノ系)」と呼ばれ、3~6層は「小細胞層 (パルボ系)」である。

「大細胞層 (マグノ系)」は、光が網膜に入ってから神経細胞が活動を開始するまでの開始時間が速く、強い光でも弱い光でも、とにかく光があるかないかを脳に伝える。つまり、「とりあえず急いで視覚刺激の有無を知らせる。／主に動きや奥行きの情報」に機能している。それに対して「小細胞層 (パルボ系)」は、空間分解能は高いが、時間分解能が低く、コントラスト感度も低い。したがって、「後からゆっくり視覚刺激の細かな特徴を知らせる。／明るさや色の情報、線の傾きの方向や線の長さの情報」が伝えられる。どちらが欠けても正しくとらえることができないのである²⁰。

このことを子ども達の見方に当てはめるならば、②に挙げた特徴については、報告されている上記の脳の機能が関係していると考えられる。「ぼかし」といわれるように、まずは全体をとらえてから細部を観察するという手順で新出漢字を見ることになるが、子ども達は、大細胞が働く域だけで、漠然と見ていることになる。したがって、意図的に「目を細めて (余り明るくないところで)」全体をとらえさせ、それから「しっかりと細部をみる (明るくして)」ようにさせることが重要であろう。灯火で学んだ過去とは違い、常に明るい環境にいる現代においては、子ども達の照度差に対する反応が鈍り、二つの細胞をうまく機能させる能力が低下してきているということも考えられるため、漢字の構造の細部に注目させる必要がある。

⑤に関しては、ピアジェの構成論で説明できる。子ども達は、新しい漢字を見たときに、既存の知識、既習の学習事項を基に構成させて形をとらえようとする。それが正しい形をとらえたものであれば良いが、曖昧なままである場合には誤答が生まれる²¹。

「基本点画」の考え方については、磯野が取り上げた押木の「筆順の『入れ子型表記』」「漢字手書き文字の運動パターン、(Z型) (+型)」等²²の研究を生かすことができる。

そこで、単純な形の漢字を先に学習し学年が進むに伴って複雑な形の漢字へと移行できるとよいのだが、1年で「村」、2年で「寺」を習い、6年生になってから単純な形の「寸」というように、日常会話に使用する漢字を先に、抽象的な意味の漢字は後に学習することになっており書く立場で配当されているわけではない。そこで、前述の通り学年別配当表の範囲内で扱いながら

も、細部や全体を意識的に見るようにさせる工夫が必要になってくる。

3) 書く過程を重視した手だて

手指の運動の面で有効であるとされる「なぞり」や「空書」は、認知の機能にとっても有効であることが実証されている²³。「書き進める」という動きを伴っていないければ、脳内に点画を組み立てて字形を完成させる際にもとらえが困難であり、組み立てる手順である筆順が分からないと、脳内にある漢字字形のイメージを再生することは難しいのである。

松本は、筆順を「文字を手書きする場合、書き始めから書き終わりまでの時間に手指を使って筆記具を動かすという運動が行われる時、筆記具が辿る(べき)順路である」と定義している。また、筆順の意義については、「スムーズに書くこと(書きやすさ)」と「字形を整える(整えやすさ)」とが共存しているとも述べ、「建材を組み立てる順序を守る」ことをたとえに挙げて「字形を整える」という視点での筆順の意義を説明している²⁴。書写的な視点からだけでなく、合理的な運筆の順序を示すことによって、記憶しやすくなる点でも筆順は有効である。

押木は「運筆には摩擦が生じるため運筆行程=移動距離(水平移動[点画部・空筆部・前後の文字からの連続])があり、それに上下動と運動方向の変化に伴う加速度が加わる。また『上から下』『左から右』といった運動がしやすいことについては、筆記具の角度上抵抗が低いであろうということとともに、人間の手・腕の構造から来る運動のしやすさも考慮する必要がある。」と論じている²⁵。「書きやすさ」が保障されれば手指の動きが滑らかになり、脳内イメージの構築にも、紙面への再生の際にも有意に働く。

子ども達が見誤らないように「見方」のポイントを工夫して示し、「手書き」や「書き」を確かにするための「書き進め方」の提示が求められる。

4) 誤答回避の具体的な方法の提示

「字源」を紹介して違いを明確にしたり、「書き進め方」を印象づけるために点画を唱えたりして、誤答を防ぐ方法を具体的に示す必要がある。筆順に関しては、漢字学習に「漢字の字画を組み立てる基本の線」を10項目で指導した実践例²⁶があり、児童が筆順のきまりを理解したことによって、漢字を覚えやすくなり楽しく書けたと報告しているが、「手書き」の字形指導には言及していないので、その点も工夫が必要である。

5) 書写の学習要素の確認

教育漢字を字形面から検討し秩序付けをすることに関し、小林は「字形の構成要素と字音とが沿わない型(「子

と「字」など)」を例に挙げ、視点を変えれば形の上からの連鎖・関連に結び付けられると指摘している²⁷。また、この点をさらに具体化して「書写上の指導が語句的な指導の系統にひきずられ、効果的な学習がはばまれている」ことの改善策として田中が、「各新出漢字についてとくに指導する書写的事項を計画し、教科書を前提とした具体的な指導の体系をつくっておく」ことを推奨している²⁸。これを実践した、書写的配慮のある視写への発展の授業例が「新出漢字の年間を見通すととりたて授業のコツ」の中に見られる²⁹など、漢字学習側からの書写学習への関連の動きは少なからず確認できる。こうした効果的であった前例を倣い、必要に応じて「正しく整えて書く」という書写的な視点を加え、点画を丁寧にとらえさせるように字形の整え方のポイントを強調して示す必要がある。特に、「点画の種類」や「点画のつながり」についての確認を取り入れると「手書き」の定着につながっていく。

6) 興味関心の喚起

漢字学習自体に、児童の興味関心を考えた様々な工夫が見受けられる³⁰。また日本語教育においても、シラバスの項目に「学習の面白さ」を挙げて「①字形のイメージ」「②字形の分解」「③字形の合成」「④字形による仲間づくり」を学習に取り入れてから、字形と意味とを連合させ、字形と読みの連合に結びつけるなどの方法を用いて段階的に進めている事例がある。ここでは、字源によるイメージばかりでなく学習者の自由な字形からのイメージも大事にしている³¹。

このような学習方法も研究し、意味的な処理や関係性を持たせることを意識して、学習の動機づけや興味関心に結びつけていく必要がある。

3. 学年内配当漢字の指導用グループ編成と展開例

以上の考えに基づき、学年別に配当された漢字の相互関係を見直しながら学年毎の配当漢字をどのように取り扱っていくとよいかを考えてみた。その際に、既習の漢字や既習部分を生かす工夫として、「見方」を向上させるために、学年別に配当されている漢字の枠中で、大きく4つの「グループ」に分けて編成することにした。

「グループ」編成の意図は次のとおりである。特徴をとらえて分けているが、複数の要素に跨る場合もあるため、その場合には、Ⅰに挙げている筆使いや点画の意識であっても、Ⅲのように関連させていくこともあり得る。また、Ⅳでいう「仲間」とは、部分の形状を取り上げる方が効果的な場合もあるため、全てが部首による分類ではない。

Ⅰ 筆使いや基本点画を意識させる。⇒書き進め方に関係する。

Ⅱ ベアを比較して違いを明確にする。

Ⅲ 流れや関連性でつなげていく。

Ⅳ 「仲間」の漢字(主に部首)に注目させる。

ここでのグループ編成が実際にどのような展開になるのかを、1年の配当漢字を例に述べることにする。

●<1年字> 80字

Ⅰ (基本点画から)

- ・一、二、三、十、土、赤 (とめ、はね、はらい)
- ・日、白、百、目、見、貝 (横からおれ、本数)
- ・円、月、川、青、夕、名 (おれからはね、左はらいの方向)
- ・山、出、女、糸 (たてからおれ、ななめのおれ)
- ・王、玉、大、犬 (点の有無・位置)
- ・立、六、文、音 (点の種類・筆づかい)
- ・九、四、七、空、花 (まがり／はねるか、とめるか)
- ・子、字、学、気、手、千 (そり・短い左はらい)

Ⅱ にている漢字

- ・小、水、火、天、八、入、人 (にている漢字)

Ⅲ (字形要素から)

- ・雨、耳、車、金、田、男、力、町 (出る出ない)
- ・草、早、年、生、先、竹 (長短・出る出ない)
- ・口、中、虫、足 (口の接し方)
- ・正、五、上、下、左、右、石 (筆順)

Ⅳ 仲間の漢字

- ・木、本、林、森、休、村、校 (なかまの漢字)

<展開例>

終筆の区別 (とめ、はね、はらい)

1年字では、基本点画をおさえていく漢字群(Ⅰとした)が多い。筆使いというと毛筆に限定したような印象を受けるが、硬筆の場合には運筆の仕方(とめ、はね、はらい)のことであり「書き進め方」を指すため、しっかりと押さえる必要がある。

例えば、「一」から「二、三」と書き進めたり、あるいは「一」から「十、土」さらには「赤」へと書き進め、その際、「とめ、はね、はらい」といった終筆の区別にも言及したりすると字形を正確に押さえられる。また、「円、月」では、「おれ」から「はね」への筆使いをしっかりと押さえることができ、「川」では、「左払いに意識を向けていく。「赤」と「青」との区別も重要である。

点の有無や種類

「王」と「玉」、「大」と「犬」と合わせて取り扱い、「点」の有無や位置を明確にする。「立、六、文、音」では、「縦点」といった点の種類についても注意を向けることができる。「夕、名」は、左払いの方向にも言及する。

おれ

「山、出」「女、糸」では「おれ」の角度にも意識させる。

まがり・そり

「九、四、七、空、花」では、まがりとしりとの区別が重要であり、終筆の区別(はねるか、とめるか)も押さえることが求められる。

「気」の「そり」については、「元気」という毛筆教材で「まがり」との相違点を明確にするのが一般的だが、硬筆でも定着させ、「子、字、学、手」などの左に反らせる漢字も同様に確認する。「千」も併せて扱い「そり」と「短い左はらい」の方向も確認する。

類似漢字の比較

「小」と「水」、「火」と「天」は、並べて比較することによって、各々の字形を明確化し、「八、入、人」の場合には、上部の点画が「つくか、つかないか」をしっかりと確かめることが重要である。

筆順

「正、五」や「上、下」、「左、右、石」は、筆順を確かめながら押さえ、「日、白、百」は「日」が含まれ、「目、見、貝」は「目」という具合に、子ども達に横画の本数を意識させる必要がある。

接し方・交わり方

子ども達は「接し方・交わり方」「出るか出ないか」ととらえている。「雨、耳、田」や「金」の三画目の横画の上部に注目し、「出ない」ことを確認する。それに対し「車」では、「貫く画は最後に書く」という筆順の原則と関わらせて「出る」ことを徹底させる。「男」や「町」の場合は、「田」、「力」共に学習するので、それらの足し算という形で取り扱えるが、「丁」は学習しないため「横画、縦画(はねる)」というように点画の種類で確認することになる。

長短関係

「草、早、年、生」は、点画の接し方(出るか出ないか)だけでなく、横画の長短関係も問題視し、さらに「先」につなげ、一画目、から二画目へのつながり方をふまえて「竹」の学習に生かしていく。

接し方・筆順

基本形という点では、「口」の形状や書き順、接し方の確認は極めて重要である。そこから、横広に構えた口の形を押さえ、中央に縦画を書く「中」へ、続けて「虫」につなげる。「足」もここで扱い、誤答を避けることが望まれる。

組立て方

「木」は、短い横画を加えた「本」や左右の組み合わせの「林」、上下にも「木」を加えて「森」、にんべんと合わせた「休」、木へんの漢字「村」や「校」へと発展させる。「村」のように単独文字の「木」や「寸」が組み合わせられてきた複合文字の漢字を整えて書く場合に

は、「へん」と「つくり」(=左右の組立て方)あるいは「かんむり」と「あし」(=上下の組立て方)など、どのように組み合わせられているかによって注意点が異なるので、各々の組立て方を理解し、ポイントを抑える必要がある。

以上のように小学校学習漢字1006字を学年毎にグループ分けした。(参考/2年字を文末に掲載、3~6年字は省略)

4. 提示の観点

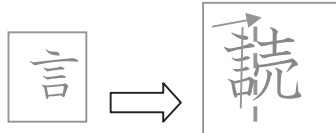
1) 適宜、書写的意識を強調する。

ここには、左右の組立て方³¹について示した例を挙げたが、もともと書写的視点で分けたグループではあるものの、適宜、書写的な学習を強調することによって、判読性に結びつけていく必要がある。

【左右の組立て方】

単独文字を左右に書いて組み合わせた複合文字の場合、左右の部分それぞれの高さは変えず幅を狭め点画が重ならないように工夫する。

<2年字>
「読」



偏の整え方のポイント

- ① 右上がりにする
- ② 中心を右よりに
- ③ 右はしをそろえる

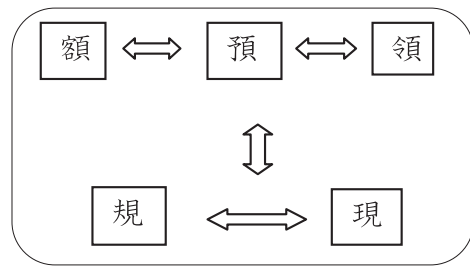
この時、児童の見方を優先して示し、例えば「エレベーターに乗っているところを想像させ、一人で乗っている時には両手を横に伸ばすこともできるが、二人で乗っている場合は、お互いに少し身を細めて譲り合う。」というのを例に話すなど工夫する。

2年字の「帰」を新しく学習する時、含まれているカタカナを確認していたところ、ある児童が「リッチャンが自転車に乗っているヨッチャンの横を歩いて帰るよ。」と絵を描いて説明した。自転車に乗っている姿を前から見た形に当てはめるなど、子ども達の日常生活と結びけると印象に残り定着する。

2) 字義と字源で違いを明確にする。

例えば5年字の「額」では「頁/おおがい」が「あたま」、「客」は「かたい物につかえてとまる」を示し、頭のうち特にかたい「ひたい」の部分を表している。3年字の「客」では、「各」と「谷」との混同に注意が求められる³²。

「預」の「予」の部分「矛」にする誤りも多いが、「矛」は音が「ム」で槍の形の武器を描いたもの、「予」は音が「ヨ」で、「ゆとりを持つ、のぼす」の意になる。こうした音と字源の違いを理解させるとともに、「預」と「領」の混同にも気をつけさせる。



「規」と「現」については、「見」の高さを意識させ、左側の部分との高低関係を確認させる。「おおがい」、「見」、「貝」の混同も見られる。

「見」の字義は「みる」「みえる」だが、特に「みえる」の意をあらわす「現」の字が作られた。「規」はコンパスのように棒を使って円を描いて見ること、「現」は玉(王)が見えることを示す。左側に書く「夫」「王」は、左右の組立て方のポイントだけでなく、「夫」の四画目を短くとめにし、「王」の四画目を右上はらいにすることを押さえるなど、書写的意識も加えたい。「予」に「牙」のような左払いをつけた誤答も、点画の種類に注目させると回避することができよう。

3) 部分の足し算と字源を含める。

活用も含めて字形の違いを押さえる例として、3年の漢字を挙げる。ここでは「くさかんむり」の下に何を書くか、部分の足し算によって確実に定着を図る。「葉」は、字源的には「草かんむり」に、音を表し「粒状にする」の意の「楽」を組み合わせる植物の実や根をすりつぶした薬を示している。

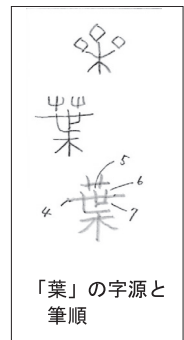
・「葉」は葉っぱ(草)から出来ていて、それを飲むと楽になる]

[草んむり+世+木=葉]…三枚の葉が木の上にある姿。

・「草かんむり+古=苦」…「古」は固い頭骨を描く象形で、「口がこわばっている」こと。→「苦い(にがい)」の意。

・「草かんむり+何=荷」…「何」は人が直角に荷物をのせたさまを表す。

特に「葉」の「世」、「荷」の「何」の部分については、筆順を確認し点画を正確にとらえるとともに、字幅を決定する画を意識し上下の中心をそろえることを押さえる。

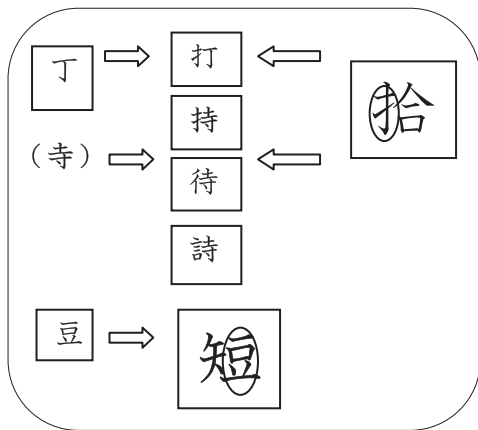


4) 児童の目線で字義を示す。

「へん」と「つくり」からなる漢字の場合には、同じ「へん」(あるいは「つくり」)の漢字との混同による誤答が圧倒的に多いため、字義をとらえさせながら記憶させる。

例えば、つくりが「寺」の「持・待・詩」の区別には、「手で持つ」「人を待つ」「言葉を使って詩を作る」というよ

うに、漢字の意味や用法と関わらせる。この時、左右の組立て方の漢字の整え方も確認させる。



VI. 研究成果のまとめと今後の課題

本研究では、読みや活用の頻度という視点で配当されている学年の漢字について、先行研究の知見をふまえ、子ども達の誤答分析をもとに書写的な視点からとらえ直した結果、グループ編成による指導を構築するに至った。

書写の領域を始点に据えつつ国語科書写として、国語科の「話す・聞く」の領域をも横断的総合的にとらえる姿勢を貫いているため、狭義に書写の技能向上をめざすのではなく「整えて書く」以前の「正しく書く」ことに結びつき研究の遂行が加速すると考えている。殊に、「伝統的な言語文化と国語の特質に関する事項」として、字源や字義、活用を含めて指導することの意義を再認している。実践では、意味性と体感を意識して「青は、よこたてよこ、なが〜いよこ、月」というように、画間や長短、方向などへの意識について、音声言語を加味して指導する方向を考えている。

そもそも、この研究は、従前の書写や漢字の指導が、指導するという立場の「書ける」大人の目線で考えられていたのに対し、「書き進める」という学習者の立場を重視し、「書けない」子どもの誤答分析からスタートしている。したがって、普通学級の指導だけでなく特別支援教育や帰国子女教育に関しても活用が期待できる。

今後の課題は、指導時間の確保である。毛筆学習の有意性³³を取り入れて丁寧に指導できると効果的であるが、時間的に困難であると予想されるため、「国語」で教科書教材の新出漢字を扱う際に、なぞりなどを取り入れて³⁴活用する、あるいは漢字学習の時間を確保するなどして、間違っても、「ドリル」を家庭学習にするだけで済ませ「書き進め方」を示さぬような事態は避けなければならない。

改めて「当該学年より1学年上での『書き』の定着を」という学習指導要領の趣旨をふまえると、当該学年において認識面での書写的な要素を含めた「読み」をまず定着させるのだが、本研究で構築した指導法では、単なる

「読み」に留まらず、「書き進め方」も含めた「見方」の定着を目指していることになる。ただし、「新出漢字の字形を記憶して書くことを求めるあまり、漢字そのものに対して苦手意識を持たせることのないよう留意する必要がある。

「文字を手書きする学習」が必要である理由の1つとして「手書きは読字力も育てる。」との論が掲げられ³⁵、同時に「大字」が効果的であることが示されている。しかし筆者は、「大きさ」の確保が難しければ、丁寧な見方を保障することが重要であると考ええる。

さらに、「汎用性と合理性」³⁶を意識して、各教科の内容の系統性の立場から「基礎・基本」考えるだけでなく、子どもの主体的な活動を通して、現在および将来の可能性や発展性のもとになる資質や能力をも含めて指導³⁷し、日常に生かす³⁸ことが大切であると考ええる。

VII. おわりに

本研究の成果を実践に生かすべく、筆者は海外の補習授業校に向いて実践を試みている。そこには、入門期から数年間の大事な時期を、現地スタッフの指導のみで過ごしたために、漢字の書きに悩む児童が幾人もいるからである。「水書シート」や部分の組み合わせをカード化したりiPadを活用して筆記具把持のストレスを取り除いたりするなど展開を工夫している。子ども達の食いつきが非常によく効果が期待できる。

個の状況によっては即時には書写力以前の「書き」の能力に結びつかず運動の仕方を印象づけて示すことに留まる場合があったとしても、字形認識や字形形成に対して有効に機能するものと考えている。

今後も、学習者である子ども達の立場を重視した発達段階に対応する指導法を研究し、現場の教員に向けて発信していきたいと考えている。

＜参考＞

【2年字】..... (160字)

I 基本点画から

- ・黒、点、馬、魚、鳥（鳴）－自 (四点の書き方)
- ・太、(左から) 友→夏 麦、冬、夜 (なべぶた、2つの左はらい)
- ・家、場(日の形) 顔－形、科、秋 (左はらいの種類)
- ・毎、海、母、姉、妹 (「く」の筆使い)
- ・弓、引、強、弱－羽、弟 (おれた弓)
- ・(九)→丸、光→元、兄(地、西、(3配)、色(まがり)
- ・活、池、(気) 汽、風 (さんずいとそり)

II 比較によって

- ・歌(欠・何) …数(女) = 教(子)、考(写) ←走
- ・牛－午(力から) 刀、切

- ・(十)古、(南)、直(横縦横)ノ声、売 (読)、寺(長短)
- ・半…前…茶、黄、食-長、(首) (一画強調)
- ・(日)星、春、書、昼→戸 (日の形・変身)
- ・(白から)楽 …東→来、米→番 (本数確認)
- ・回、囟、国、画、南、高、同 (かまえ)
- ・内、肉、門-聞、間 (縦画平行、下方に狭く)

Ⅲ カタカナとの関連

- ・エ-工、ネ-社、オ-オ、ヒ-北、モ-毛、ヨ-当
ター外・多、リ・ヨ-帰、ヨ-曜、ム・ロ-台
- ・公-ハ・ム、会、今、合→谷 →分 (ひとやね)
- ・ク-角=用、通-マ、矢= (失4) 知 (出る出ない)

Ⅳ 組み立て方

- ・道-首、(通)、週、近、遠-(かまえ)園(しんにょう)
- ・里、野マ、理、(場)地(まがり、へんの右上はらい)
- ・(口から)言、記、読、話、語、計 (ごんべん)
- ・鳴、(月・日)明、晴、(曜)、時→(寺) (左小右大)
- ・(休)体、作、何(一歌→行、後 (にんべん)
- ・(糸から)組、細、紙、絵、線 (糸偏)
- ・思、心、(上から)止+少-歩、買(上下の組み立て方)
- ・雪ヨ、電、雲、ウ、室、(竹)算、答
(ウかんむり、竹かんむり)
- ・京、(高)父→交、市、方…万 (なべぶた)
- ・(石から)岩、店、広、原 (たれ)
- ・船…親→新、朝、頭 (複雑な組み合わせ)

＜注＞

- 1「小学校学習指導要領 国語」(平成20年版学習指導要領) 文部科学省 2008
- 2「書写と書道」藤原宏 漢字講座第2巻『漢字教育』明治書院 p.221～p.224 1988
- 3「これからの漢字指導・ここを見直すべきノ書写指導と関連させた漢字指導を」久米公『教育科学国語教育』明治図書 p.11～p.13 1989
- 4「『教育漢字の読み・書きの習得に関する調査と研究』第3回調査2003年実施」調査研究(財)総合初等教育研究所 調査責任者 漢字指導研究会代表 小森茂、総合初等教育研究所 2005
- 5小学生を対象とした調査としては、①読み書き能力調査会1948～1949年東京・長野・香川で実施。対象は小学5年から高校3年。②文部省が1950年、長野・千葉・福島・茨城の小学1年から中学3年7708人を対象に「国語」の調査を実施。③1951年は東京都で日本教職員組合が小中高2675人に国語算数を調査。④1952・1953・1954には国立教育研究所学力水準調査委員会が全国の小学6年と中学3年9614～9656人

- に国語・算数(数学)・社会・理科の調査を実施。(「検証・学力テスト」府川源一郎『月刊 国語教育研究 No.395』2005.3 日本国語教育学会編 東洋館出版 p.28～p.31)
- 6 上掲書4 第Ⅲ章「これからの漢字指導への提言-個に応じた指導の一層の充実のために-」p.98～p.102
- 7「半」で2年に7.8%指摘された「長短」の誤答は、「草」で1年修了時5.5%、「早」では2年修了時に12.4%出現している。
- 8『空書の脳内メカニズム:運動による文字処理過程の神経的不可低減の仕組み』松尾香弥子 風間書房
- 9『発達心理学 ことばの獲得と教育』内田伸子岩波新書 1999
- 10『図形認知の発達心理学』田中敏隆 講談社 1976
- 11『発達心理学への招待』柏木恵子、古沢頼雄、宮下孝弘 ミネルヴァ書房 1996
- 12『乳児の視覚と脳科学 視覚脳が生まれる』J.アトキンソン、金沢創・山口真美監修 北大路書房 2005
- 13「鉛筆の持ち方の分類と書字スピード-健常者の場合」宮前珠子、園田啓示、山口登他『国立身体障害者リハビリテーションセンター研究紀要 7』p.61～p.65 1986
- 14「学習障害児の読み書き検査作成の試み(1)-健常児の結果」森田安徳、山口俊郎『児童青年精神医学とその近接領域』34(5) p.444～p.453 1993
- 15『子どもの書字と発達 検査と支援のための基礎分析』河野俊寛 福村出版 2008
- 16「手書き文字研究の基礎としての研究の視点と研究構造の例」押木秀樹『書写書道教育研究』第11号 p.25～p.36 1
- 17「字形要素による学習漢字の分類<1>」平形精一『書写書道教育研究 第4号』のp.69～p.71
- 18「小学校第2学年国語科書写における毛筆体験導入に関する一考察」杉崎哲子『書写書道教育研究第18号』2005 p.55～p.64
- 19「文字習得期の児童の書字傾向と指導の在り方」小竹光夫、木村睦美『兵庫教育第学学校教育研究センター紀要 学校教育研究 第10巻』1998 p.141～p.152
- 20『発達期言語コミュニケーション障害の新しい視点と介入理論』笹沼澄子編 医学書院
- 21『ピアジェの構成論による幼児の読み書き』加藤泰彦、コンスタンス・カミィチャイルド本社 1997
- 22「書写指導の手びき」を対象とした筆順構造の分析」磯野美佳『書写書道教育研究第12号』1998、「手書き文字研究の基礎に関する諸考察(2)」押木秀樹『書写書道教育研究第11号』1997
- 23 前掲書8
- 24『筆順のはなし』松本仁志 中央公論社 2012

- 25 「手書き文字研究の基礎としての研究の視点と研究構造の例」押木秀樹『書写書道教育研究』第11号 p.25～p.36 1997
- 26 「漢字の型分けによる筆順の指導－自分で筆順を覚えるために－」井手靖子『現代教育実践文庫10 漢字の学び方・教え方』太郎次郎社 1982 p.44～p.56
- 27 『漢字の系統的指導』小林一仁 明治図書 1981 p.62～p.66/ 参考)「要素形的 漢字学習指導法」白石光邦 桜楓社 1978
- 28 『これからの漢字指導』田中久直 新光閣書店 1973 p.176～p.177 『パズル式漢字教室』加納喜光 徳間書店 1993 p.51
- 29 「漢字の持つ魅力を味わわせる指導」前田京子『教育科学・国語研究436号』明治図書 1990 p.52～p.53
- 30 『小学生の漢字早おぼえ字典』藤堂明保 学習研究社 1981、『下村式漢字の本』下村昇 偕成社 1977 『これなら楽しくできる 漢字の教え方』岡田進 太郎次郎社 1979、『ちからを伸ばす漢字の授業－新しい指導の観点から』関知明ら 日本書籍 1982、『小学校の漢字を5時間で攻略する本』向山洋一編・師尾喜代子 PHP 研究所 2002、「単語家族を教えよう」岡田進『現代教養実践文庫 漢字の学び方・教え方』太郎次郎社 1982 p.267～p.309 など
- 31 加納千恵子『漢字教材と作る／第2章 第3節』関正昭、土岐哲、平高史也編、スリーエーネットワーク 2011 (学習者の字形からのイメージの例／「齒」の中心を「*」ととらえたり、「泳」の右側を「j」と「k」でとらえたりする。p.73)
- 32 上掲書 17
- 33 『漢字源 改訂 第4版』藤堂明保、松本昭、竹田晃、加納喜光 学習研究社 1988 初版 2007
- 34 上掲書 18
- 35 『入門期の書字学習に関する教育心理学的研究』小野瀬雅人 風間書房 1995
- 36 「汎用性と合理性という視点からみた書写教育の基礎についての試論」押木秀樹『書写書道教育研究第14号』2000
- 37 「国語科教育における『手書き文字の指導』と情報化社会」浜本純逸『書写書道教育研究第13号』p.152～p.154
- 38 『読み書き計算を確かな学力へ』岡篤 明治図書 2000 p.29

【連絡先 杉崎 哲子

E-mail: essugiz@ipc.shizuoka.ac.jp】

The establishment of the guidance of Kanji in elementary schools aiming for acquisition of "handwriting".

—Through the analysis of wrong handwritten characters.—

Satoko SUGIZAKI

Faculty of Education, Shizuoka University

Abstract

The most important goal of the Shosha guidance is teaching how to write "correctly" and "beautifully". Therefore it must be taught how to write correctly in the beginning of learning characters. However, it is regarded as a problem that writing ability of children is declining recently because of the remarkable changes of their surrounding.

This thesis researches the causes of children's mistakes in handwriting through analyzing wrong handwritten characters of all Kanji characters for elementary schools based on the result of an investigation of reading and writing etc. Furthermore, it establishes the effective guidance of Kanji which attaches importance to the process of writing recognizing how to use brushes and organize the shape of characters.

Keywords

Handwriting, Shosha – Teaching, The establishment of the guidance of Kanji in elementary schools, Stroke order of Kanji, Origin of kanji

