

字源的な漢字学習と児童の思考力・想像力 —子どもたちを惹きつける漢字学習—

佐々木 成海

はじめに～ことばありき～

「戔」はオノの一種の“マサカリ”の形。この中の「冂」のかたちはクギ。「丁」＝クギ＝の形からきています。「成」という字は“木をマサカリで山から切り出し、クギを打って家を作り上げること”そんな意味がこめられています。また、戦いの武器ということを含めて考えると“武器をもって乱を治めること”となります。そこで「成」は、①なしとげる、まとめる、②できあがる、そだつ、という意味になるのです。(『図説 漢字の成り立ち事典』辻井京雲 教育出版より抜粋)



(図1)「成」の字源

海のように大きく、21世紀の荒波をのりこえる勇気と豊かさを持って、「成海」と名付けました。(小学校六年生 道徳「命」とは 親からの手紙 より抜粋)

これは、私の名前に使われている「成」という漢字の字源についての説明と、「成海」という“私自身”の成り立ちについての、母からの言葉である。私が小学校の時、自分が出生した時の様子を親に直接取材し、親からの手紙から自分の名前に込められたメッセージを読み取り、「命」について考える道徳の授業があった。この母からの言葉は、その授業の中で使用した、私が実際に親からももらった手紙の一部を抜粋したものである。

漢字それぞれには字源がある。そして「成」「海」それぞれにも、辞典に書かれているような字源的な意味が込められて成り立っている。そしてこの二つの文字を使って私の“名前”という一つの言葉が出来上がり、辞典には載らない特別な字源的意味、すなわち両親の“願い”が込められているのだ。「成海」という文字に特別なエピソードがあるのと同じように、「漢字」という文字それぞれにも、「字源」という知られざるエピソードが存在しているのである。

漢字というのは、形を持つ表意文字であり、その形は、漢字が成立した時代の人々の生き方や考え方が意味として込められている。それぞれの漢字は、その当初の形を保ちながら、三千数百年前の、歴史的な文献や資料、現代の国語の教科書にも伝わることのない、当時の事情を、

いろいろと私たちに語りかけてくれるものなのである。名前という言葉の中に込められたエピソードを読み取ることで、“自分”について向き合い、見つめ直す。同じように、漢字の中に込められたエピソードに耳を傾けてみる。基礎学力としての漢字の学びだけでなく、子どもたちの基礎学力以外の能力を、育成・伸長できるような授業の一つの教材としての「漢字」の魅力を探ることで、漢字学習のさらなる可能性を広げる研究を進めていきたい。

“文字の起源を考えるのは、楽しいものである”

漢字学研究の第一人者で、白川文字学でも知られる白川静氏は、文字の生い立ちとその意味に“考える、想像する楽しさ”があると述べている。私はこの論文を書くことで、子どもたちが漢字を楽しく興味を持って学ぶことができ、基礎学力に加え、「思考力・想像力」を養う漢字学習について研究したいと考えた。そして、白川静氏が言うような、文字の生い立ちとその意味に“考える、想像する楽しさ”を生かした「字源的な漢字学習」を考察することで、将来自分が実際の教育現場で実践として活用し、「思考力・想像力」を育成する漢字学習に取り組みたいと考えた。

そこで本論文の第1章では、なぜ「字源」を学ばせるのかについて述べていく。まず、字源的な漢字学習における「字源的」をどのように定義し、論文を進めていくかを明らかにしたい。また、「字源」とは何か、なぜ「字源」を学ばせるのかについて論じる。

第2章ではまず、現代における漢字学習について捉えた上で、字源的な漢字学習を行う意義を小学校学習指導要領・国語科と関連させながら述べていく。次に、字源的な漢字学習の内容について具体例を挙げながら説明する。そして、漢字学習の問題点を考えながら、字源的な漢字学習をより実践で生かすために加えたい、子どもたちを惹きつけるための要素について考えていく。

第3章では、第2章の内容と参考文献を基に、字源的な漢字学習の具体的な実践例を提示した。小学校の各学年の段階において、子どもたちを惹きつける要素を取り入れた、“反復練習とは別の視点からの漢字学習”の実践例や、字源的な漢字学習で使える字源の例を紹介する。

第4章では、本論文のまとめとして、今回の研究に基づく現段階での結論や、今後の課題等について述べる。

第1章 「字源的」とは

第1節 辞典で見る「字源」の意味

私がこの論文で論じていきたい「字源的な漢字学習」について、具体的な説明に入る前に、まずこの「字源的」とはどういう意味なのか確認し、定義する必要がある。

はじめに、国語辞典で「字源」という言葉を引いてみた。

『広辞苑 第六版』

- ①個々の文字の起源。
- ②文字、特に漢字の構成原理。「明」が「日」と「月」とから構成されるとする類。

③仮名の字体の起源となった漢字。平仮名の「い」の字源を「以」とする類。

『新潮 現代国語辞典 第二版』

①文字、特に漢字の、構成要素と構成原理。

②仮名などのもとになった漢字。「阿」は「ア」の、「安」は「あ」の字源。

『三省堂 新明解国語辞典 第五版』

その文字（漢字）の起こり。

この他数種類の国語辞典で「字源」について調べてみると、それぞれの辞典で表現の仕方が異なっているが、似通った定義をしていることが分かった。「個々の文字の起源」「その文字（漢字）の起こり」という表現が、「字源」という言葉を簡潔でわかりやすく説明されていると考える。また、「漢字の構成原理」という意味が三冊中二冊に取り上げられていた。したがって、辞典の意味から、「字源」とは“個々の漢字の起源、あるいは構成原理”であると定義できる。

しかし、これら三つは「じげん【字源】」で調べた結果であり、どの辞典や辞書で探しても、「字源的」という言葉を見つけることはできなかった。

第2節 「字源的」とは何か

では、辞典には載っていない「字源的」をどういう意味で捉えるべきなのか。

様々な辞典の意味によれば、「字源」とは“個々の漢字の起源、あるいは構成原理”と定義できるが、この場合「字源的」な漢字学習とは、漢字の起源に重点をおいた場合は、ただ単に“漢字の起源を知識として覚える学習”と捉えるに留まってしまう。

小学校学習指導要領・国語科における、取り上げる教材についての観点の中には、『伝え合う力、思考力や想像力及び言語感覚を養うのに役立つこと』が挙げられている。そして「字源的な漢字学習」とは、漢字の学習という子どもや授業と深く関わるものの中で、あえて「字源」という言葉を使っている。つまり「字源的な漢字学習」における「字源」は、“伝え合う力、思考力や想像力及び言語感覚を養う”教材として漢字学習に生かすもの、という意味を含ませる。そしてこの場合、“漢字の起源”だけではなく、漢字の「構成原理」に着目することで、「字源」は“伝え合う力、思考力や想像力及び言語感覚を養う”教材となる。

そこで私は「字源」という場合、先のような辞典の意味に加えて、漢字の「構成原理」に着目した、「伝え合う力、思考力や想像力及び言語感覚を養うための教材」という意味を持たせたい。そしてその「字源」を扱うことで“反復練習とは別の視点からの漢字学習”を行う、という意味で「字源的」という表現を使用し、この論文を「字源的な漢字学習」と題したのである。

第3節 「字源」の例～「示」をめぐる漢字～

では、“反復練習とは別の視点からの漢字学習”で取り上げる「字源」とは具体的にどのよ

うなものなのか、ここでは「示」という漢字を例に挙げて説明していく。

〈参考 小山鉄郎 白川静 (2006)『白川静さんに学ぶ 漢字は楽しい』共同出版社〉

「示」というのは、古代の中国の人々が神を祭る時に使用したテーブルの形から来ている。古代文字の「示」を見ても、現在の字形とほぼ同じ形をしている。このように、「示」は神様を祭る時のテーブルなので、この「示」を使った漢字はみな、「神」に関係した文字なのである。



(図2)



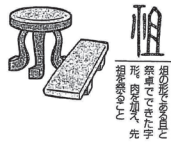
(図3)

実際、「神様を祭る」と言った時の「祭」という漢字も「示」にまつわる漢字である。「祭」は「月」「又」「示」からできている。「月」は夜空の月ではなく「にくづき」の意味で、一枚の肉切れることで、「月」の横の二本線は肉の筋を表している。「又」は人の手の形を表したもので、「示」は神を祭る時のテーブルを表す。つまり「祭」という字は、神を祭る祭卓に手で肉を乗せて、お祭りをするという意味の漢字なのである。

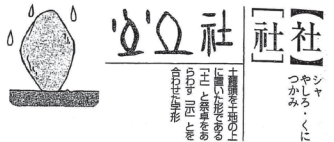
次に、「示」のつく漢字、すなわち示偏の漢字についても少し触れておく。



(図4)



(図5)



(図6)

- ①【祝】…この「祝」の古代文字「祝」の右にある「兄」は、祝詞を入れる器である「卣」(サイ)を掲げた長兄(神を祭る人)を表している。この「兄」の左に神を祭る祭卓を表す「示」をつけた字形で、神にお祈りをするという意味である。それが、神に祈る人の意味になり、後に「いわう」の意味に使われるようになった。
- ②【祖】…旁である「且」は俎板(まないた)の形を表し、供え物を乗せるまな板のことである。それに祭卓を表す「示」を加えて、肉を供えて先祖を祭ることから、「せんぞ」の他に「もと、はじめ」などの意味となった。
- ③【社】…土を固めて団子形にした土饅頭を土地に置き、そこに神様を迎えてお祈りをしたのが「社」である。土饅頭に水滴のような点々が書いてあり、これは清めの酒を表している。土饅頭を土地に置き、そこに神様を迎えた「社」という字は神社の原形でとなる字である。しかし「土」という字が次第に「つち、大地」の意味に使われるようになったため、神を祭る祭卓を表す「示」をつけて、もともとの「やしる」の意味となった。

つまり「やしる」は元来建物が建てられたり、屋根がかけられたりするものではなかったが、後に建物が建てられ、そこに神を祭るようになり、「神社」となった。さらに「社」を中心と

した集団の秩序を持つもの名となり、「会社、結社、商社」など、人々の集団を表す言葉として使われていくようになった。

従来の漢字学習では、書き順や書き方など、ドリルを使って繰り返し書かせるのがほとんどであるが、ただ書けば良いというのでは、子どもたちが漢字嫌いになってしまう。字源を学ぶことですべての漢字が覚えられるというわけではないが、「示」の字源のように、エピソードと結び付けることで、覚えやすくなるのではないかと考える。

第4節 なぜ「字源」を学ばせるのか

「字源」は“個々の漢字の起源、あるいは構成原理”を指す。漢字はその字源を理解することで、実はみなそれぞれが相互に関連性を持ち、古代の一貫した体系で構成されていることが分かってくる。字源エピソードと結び付けながら、子どもたちに漢字を体系的に学ばせることで、大量にある漢字一つひとつを反復練習で丸暗記するよりは容易に、または楽しく学習できると考える。よって、字源的な漢字学習は“反復練習とは別の視点からの漢字学習”と言えるのではないだろうか。

ところで、現行の小学校学習指導要領国語科に定められている、小学校で学習する教育漢字は、1年生から6年生の全学年合わせて、1006字ある。その中で、「示」に関連する漢字は第3節で例に挙げたもの以外にもいくつかあり、学年別に全て挙げると下記ようになる。

「社」(2年生) 「神」「祭」「福」「礼」(3年生)
「祝」(4年生) 「示」「祖」「際」(5年生)

各学年で学習する「示」にまつわるそれぞれの漢字を見てみると、「示」という漢字は5年生で習うことになっているのだが、「示」を使った漢字や示偏の漢字は2、3、4年生の段階ですでにいくつか習っていることになる。「示」という漢字がどんな成り立ちで、どのような意味が込められているのかを知らずに、「示」を使った漢字をいくつも学習しているということである。2、3、4年生の段階では「示」は未習だが、字源的な漢字学習であれば、当該学年以外の漢字でも、いくつかの漢字を同時に関連付けて教えることが可能になる。また5年生で「示」を学習する際は、これまでに習った「示」に関係する漢字の復習としても、字源は使えるのである。もちろん、必要以上に他学年の漢字を一遍に取り扱うのは、逆に子どもの負担を大きくしてしまうが、取り扱う漢字の範囲を考慮しながら行えば、漢字の授業の組み立ての可能性も広がっていくと考える。

漢字学習の中で、「字源」という“個々の漢字の起源、あるいは構成原理”に着目し、それを「伝え合う力、思考力や想像力及び言語感覚を養うための教材」として取り入れたものが、「字源的な漢字学習」である。その字源的な漢字学習によって、学習指導要領を弾力的に運用しながら、子どもたちに漢字を体系的に学ばせることができる。またその中で、部首や字形の意味などを字源エピソードと結び付けることで、漢字への学習意欲を引き出し、効果的に基礎学力

としての漢字や、様々な国語の能力を身につけることができると考える。

第2章 字源的な漢字学習について

第1節 「字源」を学ぶということ

(1) 現代の教育における漢字学習

日本の国語教育において、仮名文字との併用という形で国語の表記の一端を担ってきた漢字は、1946年、当用漢字として1850の字種と新字体が決められ、その中の881字を小学校における教育漢字として学習することになった。その後、学習指導要領の改訂と共に度々修正がなされ、平成元年に、小学校で学習すべき教育漢字が現在の1006字となった。それらは学年別に配当され、小学校学習指導要領国語科の中に示されている。常用漢字1945字と、小学校学習指導要領に定められた教育漢字1006字が、現在の学校教育における漢字指導の標準になっている。

今回の学習指導要領改訂で、漢字の指導については、日常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ことを重視するようになった。漢字の読みと書きについては、読みの指導は、上の学年に配当されている漢字や学年別漢字配当表以外の常用漢字についても、必要に応じて振り仮名を用いるなどして、「読み」を通して漢字に触れる機会を学習場面で増やして、漢字の定着の強化が図られている。一方で、書きの指導は習得に時間がかかるという実態が考慮され、これまでどおり2学年間かけて、確実に書き、使えるように指導し、日常生活において確実に使えることを重視している。現在の漢字指導の標準になっている教育漢字1006字の取扱いについては、読みの学習が強化される傾向にある。

現行の学習指導要領の内容を見る限り、現在の漢字教育における漢字指導では、日常生活や学習場面での使用頻度と使用範囲が漢字の定着に密接に関わるとし、「基礎学力」として漢字を捉えている面が強いように感じる。もちろん「基礎学力」としての漢字の習得は、日常生活や学習場面において欠かせない。「読み」と「書き」の関係を考えても、「書き」としての漢字の基礎ができてこそ音読も可能になる。音読ができるようになれば、読解や発展的な学習の可能性も広がる。漢字は「基礎学力」であることに価値があるのだ。しかし、基礎というのは価値がある分、習得に時間がかかるものであり、特に書きの指導は漢字ノートやドリルの反復練習のように単調で、子どもも教師も飽きてしまいがちなものになりやすい傾向がある。

日常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ことを重視する現代の教育における漢字学習の中で、まずは「基礎学力」としての漢字を学び、身につけるための漢字指導を中心に進めることが必要である。その中で「字源」を取り上げることにより、部首や字形の意味などから漢字を体系的に学ぶ。また、単調な漢字学習から脱却し、楽しみながら漢字を学ぶことで、漢字を学ぶ意欲を持続させながら漢字学習を行うことが可能になると考える。

(2) 字源的な漢字学習の意義

(1) の内容も踏まえ、字源的な漢字学習の意義を次のようにまとめた。

意義① 「基礎学力」習得に対する実用性

意義② 道徳教育との関連

意義③ 思考力・想像力の育成

意義①について

「基礎学力」としての漢字の習得は大切なことである。漢字の理解が苦手なことで、特別な不利益を被る可能性は、現代の日本では十分に考えられる。例えば新聞を読むことが苦にならない、漢字を含め文字数の多い本でも抵抗なく読むことができる、といったことは、勉強や仕事や生活などに、直接的・間接的に影響する。その意味で、小学校段階での「基礎学力」としての漢字の習得は価値があるものであり、とても重要である。一方で、時間も手間もかかるのが「基礎学力」としての漢字である。たとえ単調でつまらなくて飽きてしまうとしても、一つ一つの漢字を覚えるには繰り返し練習して身につけるしかない。実際の漢字指導でも、「楽しさ」よりもとにかく覚えさせることが優先、というのが実態である。そこで、「字源」の具体例として「示」という漢字について第1章で述べたが、字源的な漢字学習であれば、当該学年以外の漢字でも、いくつかの漢字を同時に関連付けて教えることも可能になる。特に子どもたちが覚えにくい、よく間違える漢字の字源を取り上げることで、その漢字を強く印象づけて、意識させることで、少しでも身につけやすくなる。

また、学習指導要領を弾力的に運用し、部首や字形の意味などを字源エピソードと結び付けながら、体系的に漢字を学べるため、同じ部首の漢字や似た形の漢字があれば、効率良く、楽しみながら多くの漢字を学ぶことができるはずである。“数の多い漢字を、「字源」を学ぶことで少しでも効率良く”ということに関しては、漢字の種類について細かく見ていくことで、さらに詳しく考えることができる。

紀元100年頃の中国で、許慎という人物が、最古の部首別漢字辞典『説文解字』を作成した。その中で、漢字は『六書』として「象形」「指事」「会意」「形声」「転注」「仮借」の六種類に分類されている。「象形」「指事」「会意」「形声」が漢字の成り立ちのことを言うのに対し、「転注」「仮借」は、既にある漢字の運用方法に関する原則のことを言う。そのため、「転注」「仮借」は字源的な漢字学習で直接扱う範囲ではないと考え、今回の論文では趣旨が逸れてしまわないよう、詳しくは説明しない。ここではまず「象形」「指事」「会意」「形声」について簡単に説明しておく。

①**象形文字**…一般に、ものの形や特徴をつかんで、その形を簡単な線で描き出した絵。

写実的な絵ではなく、ものから抽出される観念を図形化した絵文字に似たものであり、事物の形を線画的に簡略化した文字。例「日・目・山・水・魚・鳥」など

②**指事文字**…実体のないもの、具体的な形で表せない事柄を、ある種の抽象的な符合で表した文字。例「上・下・本・末・一・二・三…」など

- ③**会意文字**…二つあるいはそれ以上の「文（もん）」を組み合わせて作った文字。「会意」とは「合わせてその意味を表す」という意味。例「林・森・炎・北・明・友」など
- ④**形声文字**…二つ以上の漢字の持つ「形」（象形）の部分と、「声」（発音・音符）を組み合わせて作った文字。例「校・歌・花・忠・固・問」など

そもそも「文（もん）」というのは、象形文字や指事文字のように、単体で分解不可能な文字のことで、「字」は会意文字や形声文字のような、複数の部首や漢字の構成要素に分解することができるような文字のことであり、二つを合わせて「文字」とする。大きく分けると、「象形」「指事」を含んだ、これ以上分解することができない基本となる「文」と、「会意」「形声」を含む合わせ文字の「字」の二種類だけなのだ。そこで小学校学習指導要領国語科に定められている、小学校で学習する教育漢字は、1年生から6年生の全学年合わせて1006字である。これらを「象形」「指事」「会意」「形声」の四種類に分類するとどうなるのか。『漢字の成り立ち（高文研・2007年）』の著者である下村昇氏は、その著書の中で次のように分類している。

- 基本の文字「文」 象形……128字（12.7%） 指事……18字（1.8%）
- 合わせ文字「字」 会意……288字（28.6%） 形声……63字（6.3%）
- ※会意形声文字 509字（50.6%） （合計1006字）

（※「会意形声文字」とは、純粹に会意文字であるとか形声文字であると言えない文字、つまり“音になる部分もそれ自体が意味を持ち、その音の意味を決定する要素になっている文字”のこと。会意でもあり形声にもなっているという意味で「会意形声文字」という。実は合わせ文字の中にはこうした漢字が多い。例えば「忘」（ボウ・わすれる）は、この漢字は上下の関係でできており、「亡」と「心」の合わせ文字である。上の部分が「読み」、下の部分が「意味」を表している。「亡」の音は「亡」から出て、「ほろびる」「なくなる」という意味がある。つまり、「忘」は「心」に「なくなったもの」、すなわち「わすれる」という意味になる。この場合、音を抜きにして考えると会意文字と同じ構造になる。）

この下村昇氏がまとめた数字の結果から、これ以上分解不可能な基本の文字「文」は、全体の14.5%しかなく、残りの85.5%は合わせ文字である「字」であることが分かる。漢字というのは種類も多く、字形も複雑なものがたくさんあり、各学年の学習能力に合わせ配当された漢字であっても、子どもたちにとってはその一つ一つを、別々に覚えていくのはとても大変なのである。その大変さが、漢字を苦手とし、漢字嫌いの子どもにしてしまう要因の一つではないだろうか。字源の学習さえしておけば、すべての漢字が自然と身につくわけではないが、覚えやすくなる、忘れにくくなる漢字は多くなるはずである。特に低学年の配当漢字の中には、象形文字や指事文字といった「文」（基本の文字）が多く含まれている。象形文字や指事文字は字源・字形について絵やイラストなどで視覚的にも示しやすい。多くの漢字の基礎となる「文」を学習する段階で、字源を取り入れながら、漢字を楽しく学び、習った漢字の印象を強く残し

ておくことで、中学年以降の漢字学習の手助けになると考える。その意味で、繰り返し練習するばかりであった、時間も手間もかかる「基礎学力」としての漢字の習得を、より効率良くすることが可能である。その実用性こそが、字源的な漢字学習を行う意義の一つなのである。

意義②について

平成 23 年の完全実施を目指し、平成 20 年 3 月に小学校学習指導要領が改訂され、現在は移行措置で一部が先行して実施されている。その小学校学習指導要領・国語科の、指導計画作成上の配慮事項の中に、道徳との関連について示された部分がある。それは以下のように書かれている。

(7) 第 1 章総則の第 1 の 2 及び第 3 章道徳の第 1 に示す道徳教育の目標に基づき、道徳の時間などとの関連を考慮しながら、第 3 章道徳の第 2 に示す内容について、国語科の特質に応じて適切な指導をすること。

『小学校学習指導要領解説・国語編』の中で、思考力や想像力（および言語感覚）を養うことは、道徳的心情や道徳的判断力を養う基本になると書かれている。私が字源的な漢字学習の意義として、この道徳教育との関連について示したのは、意義③の思考力・想像力の育成と関わってくると考えたからである。

論文の「はじめに」で書いた、私が小学校の時の「命」をテーマにした道徳の授業は、ある意味で道徳と国語科、特に漢字との関連があるものであったと私は考える。親子での手紙のやり取りを通して、名前という言葉の中に込められたメッセージを読み取り、感じ取る。手紙について、親から子へ渡す手紙には必ず名前の由来を書いてもらうことになっていた。そして授業の最後に今度は子から親へ返事の手紙を渡すという活動であった。

漢字それぞれに字源があるように「成」「海」それぞれにも、辞典に書かれているような字源的な意味が込められて成り立っている。そしてこの二つの文字を使って私の“名前”という言葉が出来上がり、その言葉にも、辞典には載らない特別な字源の意味、すなわち両親の“願い”が込められているのだ。「成海」という文字に特別なエピソードがあるのと同じように、「漢字」という文字それぞれにも、「字源」という知られざるエピソードが存在しているのである。名前の由来は字源とは少し意味が異なるが、名前もひとつの言葉であり文字なのだ。その名前の由来、すなわち“自分の成り立ち”を考え、想像し、感じ取るという行為は、文字の字源から漢字が成立した時代の人々の生き方や考え方を読み取ったり、漢字の意味を学んだりする、字源的な漢字学習と通ずるところがあると考えた。つまり、字源的な漢字学習を通じて、「字源」を手がかりにしながら道徳的なテーマについて考えていくような授業の展開も可能ではないかと考える。

意義③について

今回の学習指導要領改訂で、国語科の目標は変更されなかった。国語科の目標は次のように示されている。

国語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。

国語科の目標は「国語を適切に表現し正確に理解する能力の育成」「伝え合う力を高める」「思考力や想像力及び言語感覚を養う」「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、四つの内容で構成されている。私はこの目標において、「思考力や想像力」という二つの能力に注目した。『小学校学習指導要領解説・国語編』によると、国語科における「思考力」「想像力」とは、言語を手掛かりとしながら論理的に思考する力や豊かに想像する力、と定義されている。そして、これらの能力は、認識力や判断力などと密接に関わりながら、新たな発想や思考を創造する原動力となると示されている。「思考力」とは分析したり認識したりするために必要な能力であり、「想像力」とは頭の中でたくさんの情報を操作するため、あるいは思考したことを基に自分なりの考えや意見、イメージを広げるために必要な能力である、としている。

【思考力と字源的な漢字学習】

今現在、ワープロやパソコンが一般家庭やほとんどの学校に普及している。私自身もこの文章はパソコンを使って書いている。パソコンは、自分で考えなくても漢字が変換されて出てきて、漢字が分からなくても表示された中から選べるようになっている。しかし便利な反面、実際に漢字を手で書く機会や、辞書を自分で引いて漢字を探すという機会が少なくなっている傾向がある。漢字などの文字は手で直接書くことで初めて身につけ、使えるようになる。特に小学校の時期は、ただ書くだけではなく、日常生活や学習場面における文章表現活動の中で「使える」漢字を身につけることが大切である。パソコンの画面に出てくる文字を眺めるだけでは、自分の知識や思考を駆使する、俗に言う「頭を使う」ことは少なくなる。漢字を身につけるための漢字学習も、ただ意味もなく書く練習を反復させるだけでは、子どもたちの思考を排除したのになってしまう。

そこで、漢字の「構成原理」に重点をおいた字源的な漢字学習によって、偏や旁、部首などを見て、習慣的に字源を考えるようになれば、漢字の練習をする時にはっきりと意識しなくても、その度に思考力を働かせるようになるのではないだろうか。また、筆順やとめ・はね・はらいなどの、細かい部分に着目するようになり、意味のない線を写したりするよりも、「頭を使う」状態に近くなると考える。字源を意識しているときは同じ漢字を見たときでも、より多くの情報を頭の中で分析したり認識したりしようとするはずである。

分析・認識する「思考力」は、漢字学習においてのみではなく、国語科全体やその他の教科においても必要な力であり、今後の教育においてますます重要視される能力の一つであると考える。字源的な漢字学習において、漢字の「構成原理」としての字源を意識することで、漢字の字形、音訓読み、筆順やとめ・はね・はらいなどの、細かい部分に着目する習慣が身につく。字源を意識する習慣の中で、細かい部分に着目・分析することを繰り返す過程が、子どもの思

考を助け、「思考力」を伸ばすトレーニングになると考える。

【想像力と字源的な漢字学習】

平成23年度に全面実施の学習指導要領で、「読み」を通して漢字に触れる機会を学習場面で増やして、漢字の定着の強化が図られているのは、読書活動の充実に資することを重視するようになったからである。豊かな読書活動は、子どもたちの読解力や想像力、思考力、表現力等の生きる基礎力を養うとともに、多くの知識を得たり、多様な文化を理解したりすることができる。また、書籍や新聞、図鑑などの資料を読み深めることを通じて、自ら学ぶ楽しさや知る喜びを実感することが望める。しかし、その読書活動も「書き」としての漢字の基礎ができてこそ「読み」が可能になり、充実すると考える。字源的な漢字学習を通して、子どもたちの想像力を養う読書活動に必要な基礎を効率良く身につける。基礎がしっかり身につくのであれば、読書活動の幅も広がる。

しかし、子どもたちの想像力を養えるのは読書活動だけではない。読書活動の基礎の段階、すなわち漢字の学習の段階で子どもたちの「想像力」を養うことができると考える。字源的な漢字学習においては、辞典に載っている字源だけが正解ではない。ある漢字から字源を、あるいは字源から何の漢字かを子どもたちに予想させてみるとする。辞典には載っていない様々な考えや解釈が、きっと子どもたちから出てくるはずである。子どもたちなりの字源の解釈が、辞典にあるような意見でなくても、それらを「間違い」と見なしてしまつては、子どもたちの「思考力」「想像力」を否定してしまうことになる。漢字の起源に迫りながら、正誤に囚われず、自由に想像を膨らませて字源を読み解くという学習は、読書している時と同様の働きが、子どもたちの中で行われているのではないだろうか。

字源的な漢字学習において「字源」を“個々の漢字の起源、あるいは構成原理”と定義する中で、「字源」を意識し、「字源」を読み解く習慣を身につける。漢字の「構成原理」に重点を置くことで「思考力」を、漢字の起源に重点を置くことで「想像力」を、それぞれ育成することができると考えた。

(3) 字源的な漢字学習の内容

次に(2)字源的な漢字学習の意義を踏まえ、字源的な漢字学習の内容について説明する。ここでは、どのように「字源」を学習の中に活かすことができるのかについて考えながら、字源的な漢字学習の内容について実践例を見ていく。

- ① 「キー漢字」から広がる漢字学習
- ② 「字源」を手がかりにした道徳教育
- ③ 思考する、想像する漢字学習

【①「キー漢字」から広がる漢字学習】

子どもが間違えやすい漢字でも、字源を知っていることで覚えやすくなる漢字は多いだろう。特に「部首」の意味から字源的な漢字学習を行う場合は効果的であると考えられる。例えば「衣偏

などがある。また、「表」や「裏」と関係している。(第3章で詳しく解説)

【手】…手の形をそのまま表した字形。

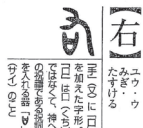
→【右】…「手」に「口」を加えた字形。「口」があるのは、右手で箸を持って食べ物を口に持ってくるから、と説明されることがあるが、漢字学の白川静氏によれば、「口」は神様への祝詞を入れる器「(口)サイ」を表しているとされる。

【左】…「手」に「工」を加えた字形。「工」は工作に関係するところから使われているのだが、もともとは古代の人々が、神を呼ぶ呪いのための道具(呪具)を表している。

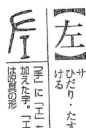
【友】…「手」を二つ重ねた形。

その他【寸】【又】は「手」を表す漢字。

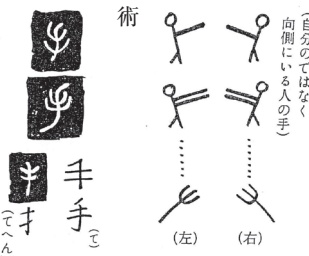
また、「手」に関係する言葉として【招】【捨】【持】がある。



(図8)

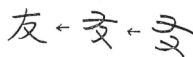


(図9)



(図10)

(図11)



(図12)

②「字源」を手がかりにした道德教育

子どもたちにとって最も身近に感じやすい漢字は、自分の名前に使われている漢字ではないだろうか。漢字の意味や名前の由来を想像したり、自分で字源の辞典で調べたり、両親との交流を取り入れたり、などの活動が考えられる。またこのような活動の場合は、名前が平仮名、片仮名、外国籍の子への対応についても考慮する必要がある。平仮名や片仮名、ローマ字等それぞれにも字源が存在していることを、調べるヒントとして知らせる。また、保護者の方に連絡し、名前の由来等についてのアンケートを実施するなど、協力が得られるよう、事前の配慮を行うことで対応したい。こういった、学級内で調べた字源の意味や名前の由来を発表し合う学習活動の中で、よく目にして、よく知っていると思っていた名前の漢字の、意外な意味を知れるということで、字源に対する関心を高められる。また自分の名前の漢字に加え、友達の名前の漢字に対しての印象が強くなる。まずは自分の名前の漢字の「字源」を字源的な漢字学習の導入として行う方法もある。

また、字源を調べて終りにするのではなく、「命」「友」「生・死」などの道徳的なテーマの中で、字源を扱いながら考え、広げていく学習につながるものになりたいと考える。それは、答えが一つではない道徳的な内容について、字源を手がかりに、子どもたちが「思考力」「想像力」を働かせながら自分なりの考えや答えを見つけていくような学習活動である。“字源的な漢字学習においては、子どもたちなりの自由な字源の解釈を受け入れて行う”という特徴を活

かして、道徳的なテーマについて、字源を手がかりに自由に考えを膨らませ、子どもたち同士で交換し合うような学習活動が期待できる。字源的な漢字学習は、「思考力」「想像力」に加え、「道徳的心情」「道徳的判断力」の育成にも大きく関わるのである。

③思考する、想像する漢字学習

思考する、想像する漢字学習を行う際、辞典などに載っている字源的解釈や、その正誤だけに囚われず、子どもたちから多様に出てくる考えや意見を自由に交わし合い、取り入れていくことが大切である。字源的な漢字学習における自由なやりとりによって、子どもたちの思考力・想像力が育成されていくと考える。ここでは、【陟】と【降】の意味を予想する活動を例に挙げ、思考する、想像する漢字学習について説明したい。

〈引用 岡篤 (2006)『これならできる！漢字指導法』高文研 pp.97～99 ※一部省略〉

※【陟】と【降】の意味を予想する

「六年生で習う漢字ですが、みんなは漢字のつながりから予想できることがわかっていますから、わかるかもしれませんよ」ともったいぶりながら、【降】を黒板に貼った。

「段？」と西山君が首をひねりながら言った。私は【陟】を指しながら、「そうです。この偏の部分は段の意味です。さあ、段と【𠂔】が二つひっくりかえっているのは、どういう意味なんでしょうね。」

「軽いは？」と安田君が確かめるように答えた。「どうしてかな」と尋ねると、

「【𠂔】がふわふわ落ちてる感じがする。」と笑いながら答えた。なるほど、そう言われてみると何となくただよっている。

ちょっと、次の予想が出そうにない雰囲気になってきた。最後の一枚を出すことにした。

【陟】を貼る。【𠂔】の向きが反対になっている。

(中略)「段と歩くだから、『のぼる』だと思います。」「ほー」「なるほど」という声が聞こえた。

「正解です。こんな字です」と『陟(ちよく)』という字を書きながら答えた。

「では、反対の意味のこれは？」と【降】をさす。今度は、あちこちで「おりる」と言っている。

「そうですね」と『降』を書く。『降』を見せると「ほんとだ、足がふたつある」と隣の形に気づく子がいた。

「みんなは、習ってない漢字でもつながりから考えて、予想することができましたね。これからも知らない漢字をみたら、知っている漢字を使って予想してみてください。形が似ているのがあったら、つながりを考えてみてください。きっと今までよりも漢字を見るのがおもしろくなりますよ。」と、この授業を終えた。

字源を扱う授業においては、辞典などに載っている字源的な意味や解釈を絶対視する必要はない。字源に対して様々な研究者たちの見解が異なっているが、どの説明が正解で、間違いであるということは問題ではないのである。今となっては漢字の創始者にその字源を聞

くことはできないのだから、それぞれの研究による字源の違いは、“正誤”ではなく“違い”と捉えるべきである。とすると、字源的な漢字学習の中で、ある漢字の字源について、子どもたちから多様に出てくる、“子どもたちなり”の字源は、「思考力」「想像力」を働かせて生み出した結果であり、そのどれもがまた正しい“字源”である。そういう意味では、字源的な漢字学習において子どもたちは、漢字の字源を読み解く“研究者”なのである。“～の言ってくれたことの方が覚えやすい、分かりやすい”という意見が子どもたちの中で出たならば、できるだけ子どもたちの意見を認めながら進めていくこともできる。

字源を意識し、漢字の字形や部首など細かい部分に着目しながら、漢字の字源を自分なりに、自由に読み解く。そのような作業が、国語科における「思考力」「想像力」を育成することにつながっていくと考える。

加えて、この授業の後の子どもたちの感想が載っていたので、参考として紹介しておきたい。

・いろいろな漢字をよく見たら、昔の漢字を予想できそうでした。

・こんな昔の漢字があったなんて知らなかった。むずかしいけど、おもしろい。

・【尸】のつく漢字はいくつあるんだろう。

・ほくは、最初全然わからなかった。思った答えも全然ちがってたりしておもしろかった。



(図13)

(図14)



(図15 (上) 16 (下))

第2節 子どもたちを惹きつける漢字学習

これまで字源的な漢字学習の内容について見てきたが、この漢字学習の特徴的な点が他にもいくつか考えられる。そしてそれは、“反復練習とは別の視点からの漢字学習”として、子どもたちを惹きつける重要な要素になっていると考える。

(1) “絵本”の要素

様々な研究者たちがそれぞれの研究によってまとめた字源は、辞典などの図書に載っている。漢字学習で字源を扱う際は、それらに載っている情報を基に、子どもたちに示すのが通常である。つまり教師側から与えられる、字源に関する一般的な解釈や説明こそが、その学習における“答え”である。しかし、字源的な漢字学習の場合は、それが“唯一”の答えではない。例えば、ある漢字から字源を、あるいは字源から何の漢字かを子どもたちに予想させてみるとする。そこではきっと、辞典には載っていない様々な考えや解釈が、子どもたちから出てくるはずである。中には大人が予想もしなかった、ユニークな意見も生まれるかもしれないが、どれも子どもたち

なりの字源の解釈なのである。辞典にあるような意見であっても、そうでなくても、それらを「間違い」と見なしてしまえば、子どもたちの「思考力」「想像力」を否定してしまうことになる。

字源的な漢字学習では、子どもたちなりの自由な字源の解釈がとても重要であり、またそれが「答え」なのである。『漢字の成り立ち』の著者、下村昇氏は、字源を「漢字の絵本」とであると述べている。まるで絵本の物語の展開を、絵を見ながら想像を膨らませ読み進めていくように、漢字の字源から、あらゆる“物語”を考え想像できるというのが、普段の無機質な漢字学習とは違う、字源的な漢字学習の特徴であり、子どもたちを惹きつけるために必要な要素であると考ええる。

(2) “ことば遊び”の要素

従来の漢字学習では、書き順や書き方などドリルを使って繰り返し書かせるのがほとんどで、子どもたちが漢字嫌いになってしまう。これは強いられてばかりの“勉強”の性質が強いからだと考えられる。これを改善・工夫するには、“勉強”の性質とは逆の、“遊び”の性質を字源的な漢字学習に取り入れることが有効であると考ええる。どのような授業でも、子どもたちの好奇心をくすぐり、「おもしろい」「楽しい」と実感できるような創意工夫が大切だが、特に単調で飽きやすい漢字学習においては、さらに重要ではないだろうか。そこで、自由にリラックスして取り組める「遊び」を取り入れることで、子どもたちの「おもしろい」「楽しい」という実感を与えたい。また、繰り返し継続して行うことができ、遊び方に慣れてしまっても、子どもたちと話し合い新しい遊び方やルールを考えるなどすることで、遊びに新鮮味を持たせる工夫も考えられる。

“授業”という枠から離れ、“遊び”として字源的な漢字学習を行うことも、子どもたちが、字源に対してさらに興味を持って学んでいくために必要であると考ええる。

第3章 字源的な漢字学習の具体的実践例

『小学校学習指導要領解説・国語編』の文字に関する事項の中で示されている、漢字に関する内容を参考にしながら、各学年の段階それぞれを対象にした字源的な漢字学習の具体的実践例を挙げてみる。ここでは特に、「ことば遊び」としての要素を重視した実践例を提示する。

〈参考 泉宜宏 (2007) 『ことば遊びで漢字の力をつける』東洋館出版社〉

第1節 低学年を対象に

第1学年の配当漢字には、象形文字や指事文字が多く含まれているので、漢字の字形と具体的な事物(実物や絵など)と結び付けるなどの指導を工夫し、漢字が表意文字であることを意識しながら、漢字に対する興味や関心を高められるようにする。

●絵と文字で遊ぼう～漢字にへんしんカードで遊ぼう～

【ねらい】象形文字と、もとの形を書いたカードで遊ぶことによって、漢字の意味や成り立ちについて興味や関心を持つ。

【活動の流れ】・はじめに象形文字の一つ児童に見せて、この漢字ができあがるまでの絵を見せる。⇒形が少しずつ変化して漢字ができたことに注目させる。



・資料の例以外にも象形文字があることを知らせ、漢和辞典などで調べて、集める。⇒漢和辞典は低学年でも使用できるもの。また、未習の漢字でも、児童にとってわかりやすく、関心のあるものなら、取り上げる。

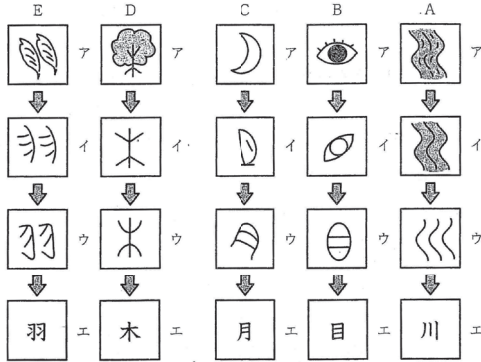


・10個ほどの象形文字が集まったらカードを作る。⇒一つの象形文字に2枚のカードを用意し、【資料】のアとエの部分を書く。



・カードを裏返し、トランプの「神経衰弱」のルールで遊ぶ。

【図 17】 ◆ 「形からできた漢字」の例



この活動で作成したカードなどは、以後の字源を扱う漢字学習や字源についての話をするときなど、さまざまな機会に利用できる。またこれらの時間の度に教師がカードを作成し、それをもとに字源の学習に利用し、カードの数が溜まってきたら再びゲームで使用する。習慣的に字源に触れると共に、定期的に遊びを取り入れた漢字学習が展開できる。配当漢字に象形文字や指事文字が多く含まれている低学年では、普段の漢字の指導やゲームを取り入れ

た漢字学習の中で、字源に多く触れさせることで、漢字に対する興味や関心を高められるようにしたい。

第2節 中学年を対象に

中学年においては、「（ウ）漢字のへん、つくりなどの構成について知識をもつこと。」と関係付けながら、漢字の読み書きに関する指導を進める。また、漢字辞典の使い方に慣れてきたら、自分で新出漢字の読みや意味などを調べる活動も取り入れるようにする。

●仲間（部首）をさがそう

【ねらい】漢字には同じ部首で出来ているものがあることに気づき、部首に気をつけて漢字を集めたり書いたりしようとする。

【活動の流れ】・部首（へん）とつくりをバラバラにした漢字パズルを行う。

- ・できた漢字の読みや意味を確認する。
- ・部首の名前と意味を知る。

- ⇒部首となっている漢字の字源的な説明を教師が行う。
- ・学習した漢字の中から、同じ部首のものを集める。
- ⇒少人数のグループ活動でも良い。
- ・集めた漢字を発表し合い、読みや意味について確認する。
- ⇒加えて、集めた漢字の字源について教師が説明をする。

(図 18)

★かん字がばらばらになっています。上の2つとくっつく相手を見つけて漢字にしましょう。

イ	木
交	青
田	木
本	日
会	可
	寸

〈導入時の提示例〉

シ	日	糸	イ	木	言
池・注・漢・温	明・曜・晴	練・終	組・細	作・体	林・森
		・絵・線	・仕・倍	・根・様	読・話
		・級・緑	・係・代	・橋・板	・語・記
					・調・詩

〈同じ部首の漢字集めの例〉

この活動は、漢字の字源、とくに「部首」に着目させ、漢字の意味を考えたり漢字を集めたりする活動である。まずはパズルを使い部首に興味を持たせ、意味を考えたり書いたりする。その中で部首となっている漢字の字源について学ぶことで、同じ部首の漢字とのつながりを意識させる。それにより、同じ部首の漢字についてより理解を深められる。既習の漢字を基本にしつつも、知っている漢字があれば活動の中で取り入れる。中学年では、このような活動の中に字源を取り入れ、漢字のへん、つくりなどの構成についての知識や、自分で新出漢字の読みや意味などを漢字辞典等で調べる習慣も身につけさせたい。

●絵と文字が結びつきますか?～「魚」はどんな絵からできたのでしょうか～

【ねらい】字源を表す絵をもとにして作られる漢字が多くあることがわかる。

【活動の流れ】・山、川、日がどんな絵からできた漢字か思い出す。

- ・魚、虫、鳥がどんな絵からできた漢字か思い出す。
- ・「足」の形は「止まれ」のしるしを表すことを知る。また、足に関係する漢字を考えたり調べたりして、書き出す。
 - ⇒「足」に関係する漢字(行く、進む、歩く、走る、帰る、登るなど)の字源を取り上げながら、足との関係について理解させる。
- ・「手」に関係する漢字についても学ぶ。
- ・「友」も「手」と関係する漢字であることから、「友」の字源の絵を想像する。自分の想像で書いた絵を、理由をつけて発表し合って交流する。

(図 19)



さまざまな漢字の字源に触れることで字源に関心を持たせ、普段の漢字練習や、自分で辞典を使って調べる活動にも意欲的に取り組める習慣を身につけさせたい。また、漢字から字源、字源から漢字を自分なりに考えたり想像したりする活動を多く取り入れることで、漢字学習の中で「思考力」「想像力」を習慣的に働かせ、育成していきたいと考える。

第3節 高学年を対象に

中学年の「(ウ) 漢字のへん、つくりなどの構成について知識をもつこと。」を受けて、仮名及び漢字の由来、特質などについて理解することを示している。具体的には、仮名や漢字がどのように形成され、継承されてきたかなどについて基本的な知識をもつこと、また、表音文字としての平仮名や片仮名、表意文字としての漢字の特質を理解すること…(中略)

●絵と文字で遊ぼう

【ねらい】象形文字について、意味や字源について興味を持ちながら、楽しく学ぶことができる。

【活動の流れ】・漢字はその字源から「象形・指事・会意・形声」に分けられることを知る。

・5・6年で学習する漢字を確認する。

⇒あらかじめ、象形文字を書いた漢字のカードを用意して提示する。1年から4年までに学習した漢字の中から、字源が想像しやすく、わかりやすい象形文字も合わせて示すことで、より関心を高めることができる。

・漢字のカードに書かれた象形文字の字源を漢字辞典で調べて、絵のカードを作る。

・作ったカードを用いて、ルールを工夫しながらゲームをする。

【ゲーム例】・「漢字神経衰弱」…トランプの神経衰弱と同じルールで行う。漢字と絵が照合した場合、自分のものとなり、多く取れた人の勝ち。

・「漢字当てゲーム」…二人一組で問題を出し合う。絵のカードを相手に見せ、もう一人は当てはまる漢字のカードを出す。何問正解したかを記録する。

(図 20)

我	非	示	永
尺	冊	己	干
華	卯	片	泉

◆5・6年で学習する主な象形文字

中学年の「(ウ) 漢字のへん、つくりなどの構成について知識をもつこと。」の内容を発展させながらも、1年から4年までに学習した漢字の復習の意味でも、字源を扱い、漢字のつながりを学ばせたい。つながりを意識させることで漢字に対する見方を変えながら、漢字の力を高められるようにしたい。

第4節 授業に使える字源

最後に、字源的な漢字学習の中で使えるような字源を、“漢字のつながり”に重点を置いて整理したものを挙げておく。

参考図書

- 岡篤 (2006) 『これならできる! 漢字指導法』 高文研
 小山鉄郎 白川静 (2006) 『白川静さんに学ぶ 漢字は楽しい』 共同出版社
 辻井京雲 (2006) 『図説 漢字の成り立ち事典』 教育出版

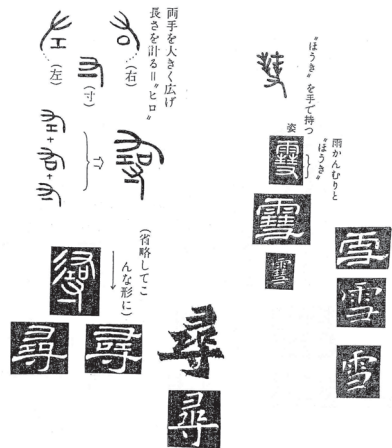
【手】…右、左、尋、友、反、祭、雪

「手」という体の部分も、日々の生活にとっても重要な働きをしているので、字によく出てくる。もちろん、「打」「拾」「押」「指」とい



(図21)

った手偏を使った字がまずある。「右」「左」も「手」が使われている。「尋」は、「右」と「左」を組み合わせた字で、神に祈り、その所在を問う行為をさした字である。「友」は「手」を二つ組み合わせた漢字である。「反」は、聖所のある崖に手をかけてのぼっていく、反逆的な行為ということからきた。「祭」は肉を持って神に供える。「雪」は手に持てる雨を表している。



(図22)

(図23)

【女】…母、毎、毒

「女」に乳首を加えた字が「母」だが、「母」がかんざしをするとどんな字になるだろうか。正解は「毎」である。祭事などに際し、髪をかざって用事にいそむということからできたようである。そ



(図24 (右) 25 (左))

れが転じて「いつも」「つねに」といった意味に派生したのだろう。の絵は、「毎」とほとんど

同じだが、かんざしが多い。そうなると字は「毒」になる。といっても「毒」の元の意味は、「てあつい」といったところらしい。

【人】…衆、比、化、死、兄、身

「衆」の下も子どもが間違えることが多い部分の一つである。線が一本少なかったり、多かったりする。「衆」の字源は、であり、下の部分は三人が並んでいる様子である。元は二画の「人」なので、合計で六画ということになる。これで少なくとも、「衆」の下の部分が奇数であるのはおかしいことは確認できるだろう。「比」「化」「死」「兄」「身」にも「人」が含まれている。



(図 26)



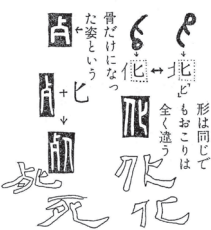
(図 27)



(図 28)



(図 29)



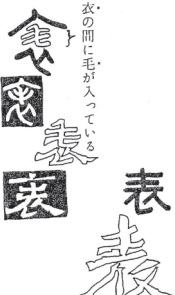
(図 30)

【衣】…表、裏

「裏」も子どもがよく間違える漢字である。これは「裏」が、「衣」「里」の組み合わせであることを理解すれば、一気に覚えやすくなる。まず、「表」は、「衣」と「毛」でできている。「衣」を「なべぶた」と下の部分に分けて、その間に「毛」を入れた字である。つまり、毛皮の「表」ということになる。「裏」



(図 31)



(図 32)



(図 33)

は、「り」という発音から「里」を組み合わせたようである。「表」と同じようにして作ると、これは現在の「裏」がそのまま出来上がる。

【動物】…牟、然、半、美、義、群、為、集

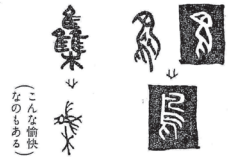
「牟」に「牛」、「然」に「犬」があるのはすぐにわかる。では、「美」に使われている動物は何だろう。そう思って見ると簡単に見つかるだろう。「羊」である。「大」も「羊」の後脚を表し、「美」で羊全体を表したらしい。「美」は、神に捧げる犠牲をほめる意味だったという。「義」もそこからつながり、「善」は勝利者を「善」しとすることからきているという。「群」は「羊」が群れることからきた。「為」は「象」を「手」を使って使役している絵。「鳥」はふるとりに形を変えて、「集」などに使われている。



(図 34)



(図 36)



（こんな動物
なのもある）



(図 35)



(図 37)



(図 38)



(図 39)

第 4 章 論文のまとめ

●結論

本論文は、漢字学習による「思考力」「想像力」の育成をテーマに、「字源」の導入に着目して進めた。具体的な字源の例や小学校教育漢字を見ていくことで、字源のおもしろさや、漢字の体系的なつながりが分かり、漢字学習において「字源」を取り入れることの実用性について考えることができた。その実用性に加え、道徳教育と結び付いた漢字学習や「遊び」の要素を取り入れた漢字学習へと展開することで、“反復練習とは別の視点からの漢字学習”としての「字源的な漢字学習」を実践できることが明らかになった。また、国語科の目標にある「思考力」「想像力」を育成する上で、この字源的な漢字学習は効果的な学習活動である。しかし、漢字学習の中で字源を単に覚えさせることが、子どもたちの「思考力」「想像力」を育てるということではない。研究を進めていく中で、字源的な漢字学習において字源を“考える、想像する楽しさ”の実感できることを重視し、字源を手がかりに、漢字の体系的なつながりを理解したり、道徳教育や「遊び」の要素を取り入れた漢字学習を行ったりするなど、様々な視点から字源を活用した字源的な漢字学習を行うことで、子どもたちの「思考力」「想像力」を育成していけるという結論に

達した。

漢字学習の中で「思考力」「想像力」を育成するためには、様々な視点から字源を活用していくことが重要である。これを踏まえ、今後は漢字学習における字源の効果的な授業や指導方法を研究し、子どもたちの「思考力」「想像力」の育成を図りたい。

●残された課題

小学校の漢字学習の際、「漢字」は、例えば「學」や「臺」のような旧字体を対象にするのではなく、常用漢字字体の「学」「台」という字体を対象にしなければならない。これは、小学生の漢字学習の範囲は、主に常用漢字を範囲内とした教育漢字を中心に行っているからである。しかし、字源的な漢字学習で字源を扱う際に、常用漢字のように簡略化されたものではなく、旧字体の字源に触れなければならない場合が多い。「学」「台」などのように常用漢字として簡略化された字からは、字源を読み取ったり想像したりすることが難しい漢字が多いからである。簡略化する前の旧字体の中にこそ、字源の“魅力”や“おもしろさ”が隠れており、これを探るとするのが字源的な漢字学習の中では重要なのである。これらを含め、字源的な漢字学習の中で扱う字源に関しては、まずは子どもたちにとってなるべくわかりやすく、字形や読みなどを覚えるヒントになり、字源的な意味が納得しやすい、という条件を押さえて示すことが必要ではないだろうか。

もう一つ、字源に対する様々な見解の違いについても考慮する必要がある。字源は、それぞれの研究者の研究の方法や考え方、立場など、様々な条件によって、説明や解釈の仕方が変わってくるからである。本論文で参考にした文献についても、特に漢字学者の白川静氏の字源に対する解釈と、その他の文献に載っている中の説明とで、字源の説明が大きく異なっている漢字もいくつか発見できた。どの本の説明が正しいとか、間違っているという問題ではなく、その“違い”を理解した上で、字源的な漢字学習の展開に相応しい字源を選ばなければならないと考える。

●今後の取り組み

本論文で一番悔やまれることは、字源的な漢字学習に関する研究を生かした実践を、論文作成の期間中に行う機会が無かったことである。理論と実践がしっかりとまとまった研究であれば、来年自分が教育現場に立った時、少しでも実践的な指導として役立てられると考えたからである。本論文の研究で示した理論を基にして、学生の内にも実際の教育現場で実践することができれば、様々な課題や問題点が発見でき、より深い字源的な漢字学習の研究を進めることができただろう。特に本論文では、テストの点数に現れるような「学力」ではなく、「思考力」「想像力」と言った直接目には見えにくい能力と、漢字学習との関係について述べているため、実践による結果等からの考察が必要であったと考える。

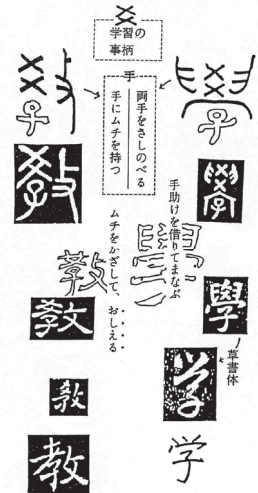
よって私は、本論文で研究した字源に関する内容に加え、他の様々な図書や資料に目を通し、さらに詳しく研究することで、字源に関する知識を多く身につけていきたい。そして、これまでの“無機質”な漢字学習ではなく、子どもたち自ら様々なことを考え、想像しながら学ぶこ

とができる「字源的な漢字学習」を実践していきたい。字源に関する研究と漢字学習としての教材研究を長期的に行い続けることによって、字源的な漢字学習と児童の思考力・想像力との関係が見えてくるのではないかと、私は考える。

おわりに～学ぶ・教える～

最後に「学」と「教」の字源について紹介したい。

「学」の旧字体「學」を分解すると「𠂔」「攴」「冫」「子」になる。「𠂔」は両手の形、「攴」は学ぶ“事柄”、「冫」は建物を表す。子どもが何かを学ぶのに、両手を差し出して手助けをする、つまり、先生の助けを得ながら「学ぶ」という字である。「教」の旧字体「教」は分解すると「攴」「子」「攴」。「攴」は正しくは「支」で、手に鞭を持つ姿を表す。つまり「教」は「攴」を、手に鞭を持って「教える」という意味である。「学」も「教」も、どちらの文字を作り上げる要素はほとんど同じだが、形・意味は大きく違ってくるのだ。辞典で調べると、「学」は「子」の部にあり、「教」は「攴」の部にある。「学」は屋内で暴雨をしのぎ両手を優しく出して、あくまでも“子”が主役、「教」はビシビシと脅かしながら覚えさせるぞ、と“鞭”が主役、と主張しているようである。



(図 40)

私は今後、教育者として、「学」と「教」の両方でもって子どもたちと関わっていきたい。教室、あるいはその外の世界という“建物”の中で、子どもたちの思考や想像に触れる「学び」のきっかけや手助けを、出来る限り“両手”を伸ばして与えたい。時には、“愛の鞭”で厳しく「教える」こともあるだろう。しかしこの両方があってこそ、子どもたちは多くを教師に学び、教師は多くを子どもたちに教わるのではないだろうか。

太古の時代、母なる海から様々な生物が陸へと旅立ち、進化していったように、将来自分の教え子たちが、少しでも多くの事を学んで未来へと羽ばたける、「海」のような教育者に「成」りたい。そのような願いを込めながら、この論文を終えることとする。

参考文献

- ・泉宜宏 (2007) 『ことば遊びで漢字の力をつける』東洋館出版社
- ・岡篤 (2006) 『これならできる！漢字指導法』高文研
- ・金田一京助 (1997) 『新明解国語辞典 第五版』三省堂
- ・小山鉄郎 白川静 (2006) 『白川静さんに学ぶ 漢字は楽しい』共同出版社
- ・下村昇 (2007) 『漢字の成り立ち』高文研

- ・辻井京雲（2006）『図説 漢字の成り立ち事典』教育出版
- ・新村出（2008）『広辞苑 第六版』岩波書店
- ・文部科学省（2008）『小学校学習指導要領解説 国語編』東洋館出版社
- ・山田俊雄 築島裕 白藤禮幸 奥田勲（2000）『新潮 現代国語辞典 第二版』新潮社

* 論文中の図版の出典については下記の通りである。

- (図1) 『成』の字源の図 ⇒ 『図説 漢字の成り立ち事典』 p.303
- (図2・3) 『示』『祭』 ⇒ 『白川静さんに学ぶ 漢字は楽しい』 p.37、38
- (図4・5・6) 『祝』『祖』『社』 ⇒ 『白川静さんに学ぶ 漢字は楽しい』 p.38、39、40
- (図7) 『衣』 ⇒ 『白川静さんに学ぶ 漢字は楽しい』 p.130
- (図8・9) 『右』『左』 ⇒ 『白川静さんに学ぶ 漢字は楽しい』 p.11、12
- (図10・11・12) 『てへん』『右左』『友』 ⇒ 『図説 漢字の成り立ち事典』 p.11
- (図13・14) ⇒ 『足』『止』『白川静さんに学ぶ 漢字は楽しい』 p.17
- (図15・16) ⇒ 『降』『陟』『白川静さんに学ぶ 漢字は楽しい』 p.25、26
- (図17) 『形からできた漢字の例』 ⇒ 『ことば遊びで漢字の力をつける』 p.80～81
- (図18) 『同じ部首の漢字集めの例』 ⇒ 『ことば遊びで漢字の力をつける』 p.16～17
- (図19) 『足に関係する漢字』 ⇒ 『ことば遊びで漢字の力をつける』 p.82～83
- (図20) 『5・6年で学習する主な象形文字』 ⇒ 『ことば遊びで漢字の力をつける』 p.84～85
- (図21) 『尋』 ⇒ 『白川静さんに学ぶ 漢字は楽しい』 p.13
- (図22) 『尋』 ⇒ 『図説 漢字の成り立ち事典』 p.15
- (図23) 『雪』 ⇒ 『図説 漢字の成り立ち事典』 p.175
- (図24・25) 『女』『母』 ⇒ 『図説 漢字の成り立ち事典』 p.27
- (図26) 『人』 ⇒ 『白川静さんに学ぶ 漢字は楽しい』 p.28
- (図27) 『比』 ⇒ 『白川静さんに学ぶ 漢字は楽しい』 p.30
- (図28) 『兄』 ⇒ 『白川静さんに学ぶ 漢字は楽しい』 p.35
- (図29) 『衆』 ⇒ 『図説 漢字の成り立ち事典』 p.191
- (図30) 『死・化』 ⇒ 『図説 漢字の成り立ち事典』 p.79
- (図31・32) 『衣・表』 ⇒ 『図説 漢字の成り立ち事典』 p.97
- (図33) 『裏』 ⇒ 『図説 漢字の成り立ち事典』 p.205
- (図34) 『羊』 ⇒ 『白川静さんに学ぶ 漢字は楽しい』 p.138
- (図35・36) 『美・善』 ⇒ 『白川静さんに学ぶ 漢字は楽しい』 p.140、141
- (図37) 『義』 ⇒ 『白川静さんに学ぶ 漢字は楽しい』 p.142
- (図38) 『佳』 ⇒ 『白川静さんに学ぶ 漢字は楽しい』 p.145
- (図39) 『鳥・集』 ⇒ 『図説 漢字の成り立ち事典』 p.131
- (図40) 『学・教』 ⇒ 『図説 漢字の成り立ち事典』 p.159