

<原著論文>

漢字熟語の読みを学習しやすくする要因
—「訓読み・音読み」と「高親密語・低親密語」—

関口洋美・阿子島茂美・吉村浩一・漆澤恭子・遊佐規子
(東海大学・十文字学園女子大学・法政大学・昭和女子大学・柏市子ども発達センター)

Factors that make it easier to learn how to read two-character *Kanji*

Hiromi Sekiguchi・Shigemi Akoshima・Hirokazu Yoshimura
Kyoko Urushizawa・Noriko Yusa

Tokai University・Jumonji University・Hosei University
Showa Women's University・Kashiwa City Child Development Center

キーワード：漢字熟語学習，訓読み，音読み，熟語の親密度

KEYWORDS: Kanji idiom learning, Kun'yomi, On'yomi, Familiar-Unfamiliar word

抄録

本研究は、児童を対象に漢字二字で構成される熟語の読みを学習しやすくする要因について明らかにすることを目的とした。そこで、読みの組み合わせ（訓訓読みと音音読み）、単語としてなじみがあるまたは知っているかどうか（なじみのある高親密熟語とあまりなじみのない低親密熟語）、学習効果（2巡目の正解率）及び学年（低学年・中学年・高学年）に関連させ5つの仮説を立てて実験を行った。その結果、音音読みよりも訓訓読みの方が成績は良く学習効果が高いという仮説、低親密熟語よりも高親密熟語の方が成績が良く、学習効果は低親密熟語の方が高いという仮説は部分的な支持にとどまった。学年による大きな違いは見いだせなかったが、学年が進むにつれ熟語の読みの成績における個人差が減少していくことが分かった。本結果から、低親密熟語においては訓訓読みの熟語の方が成績及び学習効果が高く、それは低学年から高学年まで一貫していることが明らかとなった。

1. 問題と目的

漢字学習アプリケーション「かんじダス®」(<http://www.kanjidasu.harugaku.ac.jp/top.html>)は、発達性読み書き障害児の漢字学習を支援するために開発された。まず初めに、漢字が表語文字であることを体感できるように、主に象形文字からなる「えーかんじあわせ」の

機能を制作した。次に、漢字の読みと、漢字が部分で形成されていることを学習させる「かんじパズル」機能を制作した。これらの機能に対する実証実験において、小学校低学年に体験をしてもらったところ、非常に良い感触を得ることができた（阿子島，2016）。この結果から、本アプリケーションは、漢字学習の初期段階にある小学校低学年の漢字学習の導入教材としての使用価値もあると考えられた。このアプリケーションをさらに充実させるために、二字熟語の「読み」の学習を支援する機能を加えることを目指している。アプリケーションの構成を考えるにあたり、二字熟語の学習にはどのような点を考慮すべきかを検討することは重要である。なお、本研究では漢字学習支援において、「書き」と「読み」を切り離している。それは、「読み」の習得度のほうが「書き」の習得度よりも高く、これらは分けたほうが良いとされる以下のような先行研究によるものである。

長岡（2019）は、「読み書き分離」を念頭に置きながら語彙指導を基盤とした体系的な漢字教育論を構築したとして田中を評価する。田中（1971）の漢字指導法は、第二次世界大戦後の漢字教育の源流として現在でも高く評価されている（長岡，2019；千々岩，2015など）。なお、語彙指導とは理解する語句を増やし、活用し、語彙をより豊かにすることを目指す指導であり、漢字指導とは漢字の意味、音訓、構成、機能の理解と漢字の運用を目指す指導である。田中は、自らの調査データと実践家としての豊富な経験を踏まえ、熟語も含め「漢字力」という概念を提示した（関連する調査については田中（1980）にまとめられている）。彼はまた、漢字学習力も漢字力と考え、児童にとって読みやすい漢字がどのようなものかを捉える視点も提示した。

また、千々岩（2015）は、漢字指導において「読字力」「書字力」「運用力」を分けて捉えることが一般的とした上で、こうした「読み書き分離の視点」は、読みの習得量と書きの習得量にはかなりの格差があることから、習得は別々に考えた方がよいと主張している。これらを踏まえると、初等教育における漢字学習は、「読み」を先行させることが合理的であり、かつ効果も見込める。

ところで、彼らをはじめ日本国語教育学会編（1999，2007）は、漢字指導を語彙指導と関連させて行う必要性を指摘しているが、長岡（2019）は、田中の漢字教育論を語彙指導としての漢字指導の観点から検討した論考は見当たらないと言う。また、これまでの漢字学習研究の多くは、漢字単体を対象に行われてきた。以上の見解を踏まえ、本研究では「二字熟語」を用いることで語彙指導の観点を投入し、初期学習で最も重要な「読み」学習の難易と学習効率に焦点を当てたい。

筆者らは初等教育における漢字指導の研究を、発達性読み書き障害の知覚特性の把握（吉村・阿子島・佐藤・関口・野川，2020）と関連づけることも目指してきた。上述した長岡（2019）も、初等教育における漢字指導の研究を発達性読み書き障害や日本語を母語としない人たちへの指導法と関連づける必要性を訴え、論文を締めくくっている。中岡（2017）は「読むこと」に焦点を当てた留学生の漢字指導の可能性を主張した。さらに、

安藤（2014）は、5名の発達性読み書き障害と診断された小学生を対象に、二字漢字を用いてどのような特性をもつ漢字が「読み」が容易なのかを検討した。その結果、高頻度語・低頻度語どちらの場合も、典型語が非典型語より速く読めることを示した。刺激に用いられていた典型語は「歌声」「糸」で、非典型語は「中心」「家来」であった。刺激語数が少数過ぎることは杉本（2017）も指摘しているが、典型語がいずれも「訓訓読み」であるのに対し、非典型語はいずれも「音音読み」である点も交絡要因である。また、明石・宇野・春原・金子・Wydell・栗屋・狐塚・後藤（2013）では、発達性読み書き障害児における漢字単語音読課題における誤反応の分析をし、その特徴を明らかにしている。その際、親密度と心像性による単語属性効果についても検討している。その結果、障がいの有無に関わらず親密度の主効果が認められ、親密度の低い単語のほうは誤反応が多かった。ただし、明石ら（2013）の研究では、「小学生の読み書きスクリーニング検査（STRAW）」を使用しており、単漢字と単語（熟語）が混在している。また、親密度や心像性は新聞データなどを基に作成したデータベースをもとに選出している。したがって、より児童の感覚に近い親密度や心像性による分類が必要と考えられる。

以上より、漢字二字による熟語の学習において、熟語の読みの構成（訓訓読み・音音読み）と熟語そのものを知っているかどうかという親密度が深く関係していることが考えられる。この要因が学習においてどのように影響するかを明らかにすることで、より学習を促しやすいアプリケーションの構成につなげることができると考えられる。そこで本研究では、漢字二字による熟語の読みにおける「訓訓読み」「音音読み」の要因による学習効果と、親密度の違いによる学習効果について検討することを目的とする。具体的には、漢字学習の初期段階にある小学校低学年から、漢字学習が進んでいく中学年、高学年の児童を対象に、訓訓読みで構成される二字熟語と音音読みで構成される二字熟語の間で、読みの学習に違いがあるかどうかを検討する。たとえば「水」を「みず」と読む訓訓読みは、読み方そのものが意味を担っている。それに対し「スイ」と読む音音読みでは、読み方そのものに一義的意味はない。この違いは、二字熟語でも保たれ、たとえば「水音」は「みずおと」と訓訓読みし、両方の漢字のもつ意味をそのまま読み足せばよい構造になっている。それに対し、たとえば「水道」は「スイドウ」と音音読みし、「みず（水）」と「みち（道）」という表語文字のもつ表意性を利用して直接読むわけにはいかない。また、該当年齢別（小学校低学年・中学年・高学年）にすでに単語として知っている、なじみがあると思われる「高親密熟語」と、一字の漢字としては学習しているが単語自体になじみがないまたは知らない可能性が高い「低親密熟語」を設ける。さらに、実験セッションに入る前の既有知識を測定するために1巡目のテストセッションを設ける。そのセッションにおいて、読めないあるいは誤って読んだ熟語に対しては、正しい読み方を学習させたうえで2巡目のテストセッションを設ける。想定される仮説は以下の通りである。

[仮説1] 全体的に「音音読み」より意味と読みがつながりやすい「訓訓読み」の方が成績

がよい

[仮説 2] 知らない言葉を正しく読むには漢字の知識が必要なため、全体的になじみのない・知らない熟語（低親密熟語）より、なじみのある・知っている熟語（高親密熟語）の方が成績がよい

[仮説 3] 全体的に「音音読み」より意味と読みがつながりやすい「訓訓読み」の方が学習効果が高い

[仮説 4] 高親密熟語は 1 巡目の正答率が高いため、低親密熟語の方が高親密熟語よりも学習効果が高い。

[仮説 5] 漢字学習及び語彙の増加により訓訓読み・音音読みの要因や熟語の親密度の要因は減少すると考えられるため、仮説 1・2・3・4 には学年による違いがあり、低学年のほうが顕著に現れる

本研究では、通常学級の児童を主な対象とするが、言葉の発達に遅滞があるかもしれない「きこえの教室」や「ことばの教室」の子どもたちも対象に加える。こうした対象児童の拡張は、将来の研究において、外国につながるのある子どもたちや、文字の読み書きが困難なディスレクシアの人たちの漢字学習法の開発にも寄与する可能性が期待できるためである。

2. 方法

2.1 熟語の選出と刺激カードの作成

小学 1 年から 6 年までに習う漢字によって構成された二字熟語を使用してカードを作成し、刺激として用いた。その際に、対象学年を小学校低学年（1, 2 年生）、小学校中学年（3, 4 年生）、及び小学校高学年（5, 6 年生）の 3 群に分けた。熟語の選出については、低学年を例に以下に説明する。

- (1) 小学校低学年で習う漢字（文部科学省の指導要領に拠る）を使った、訓訓読みと音音読みの漢字二字熟語を数十語ずつ、著者全員でリストアップした。
- (2) 著者のうち、現役の小学校教員 1 名、小学校教員の経験がある大学教員 1 名、さらに小学校教員の経験がある元大学教員 1 名の計 3 名が独立に (1) でリストアップした二字熟語それぞれに対し、「1, 2 年生の児童ならおそらく単語として知っていると思う（2 点）」「どちらとも言えない（1 点）」「単語自体は知らない児童が多いと思う（0 点）」の 3 段階で評定した。
- (3) 3 人とも評価点が一致した熟語と、3 人中 2 人が一致し残る 1 人が 1 点違いだったものを「一致語」として採用した。具体的には「2・2・2」と「2・2・1」は 2 点、すなわち「1, 2 年生の児童なら知っていると思われる語（高親密熟語）」とし、「0・0・0」と「0・0・1」は 0 点、すなわち「知らない児童が多いと思われる語（低親密熟語）」として、訓訓読み・音音読みそれぞれ 10 語ずつを採用した。

(4) (3) だけでは4つの条件ごとに10語がそろわなかった場合は、「1, 2年生の児童ならおそらく知っている語」の不足分は「2・1・1」と評価された語の中から、「知らない児童が多い語」の不足分は「0・1・1」と評価された語の中から選択した。

(1) から (4) の選出過程に共通することとして、絵に書き表しやすい熟語であること、および同じ条件の他の熟語と共通する漢字を含むものは最小限にするというルールに従って選出した。

中学年用と高学年用の熟語の選出も同様に行ったが、熟語を構成する2つの漢字のうち的一方にそれより前の学年で修得済みの漢字が用いられているものも許容して選出した。選出した120語は表1の通りである。なお、以降では表中に示したように、「高親密熟語」はおそらく知っている語を、「低親密熟語」は知らない児童が多い語として示す。

表1 選出した熟語

低学年	訓訓 高親密	小鳥	手足	夕日	毛糸	青空	音音 高親密	先生	学校	千円	電車	公園
		大玉	親子	黄色	手紙	出口		遠足	教室	会社	国語	風船
	訓訓 低親密	雪山	矢羽	朝市	谷川	長雨	音音 低親密	水車	方言	回文	森林	合体
		雨雲	野山	川下	顔色	村人		馬力	船頭	活力	弟子	番頭
中学年	訓訓 高親密	坂道	筆箱	横顔	薬指	巣箱	音音 高親密	宿題	放送	運転	野菜	観察
		言葉	屋根	鼻血	麦畑	花束		健康	写真	熱湯	植物	病院
	訓訓 低親密	手鏡	炭火	花札	草笛	祝酒	音音 低親密	休息	静脈	思索	寒波	遊説
		軽業	旅人	鼻柱	焼畑	羽衣		薬害	写真	発注	流転	旅客
高学年	訓訓 高親密	傷口	片道	背中	飼主	生卵	音音 高親密	俳優	宇宙	呼吸	価格	危険
		口紅	砂場	背骨	宝島	若者		警備	興奮	操縦	仏像	就職
	訓訓 低親密	葉桜	米俵	炭色	銭箱	出城	音音 低親密	報復	製糖	制圧	厚志	拝領
		接木	針箱	墓守	株主	姿見		干潮	胸筋	余罪	貸与	盛装

このように選出された熟語を（小学校低・中・高）×（訓訓読み・音音読み）×（高親密熟語・低親密熟語）×10語の計120枚の単語カードにした。カードの表面には横書きの熟語が示され、裏面には熟語の上に読みのふりがながと熟語の意味を表すイラストが描かれている。耐久性を考え、カードはラミネート加工を施した。

2.2 実験の手続き

以下の手順で各児童に対する実験を実施した。なお、実験の際には実施者によって手順が異なることがないように、実施手順を作成し共有した。

(1) 40枚（高親密訓読み10枚、高親密音読み10枚、低親密訓読み10枚、低親密音読み10枚）のカードを疑似ランダム順に重ね、1～40までの番号をつけておく。ここでの疑似ランダムとは、4種のカードを種類がランダムになるように並べているが、同一条件のカードが3枚以上続かない配置を意味する。施行手順の混乱を防ぐため、その並び方は全員同じとした。

(2) 児童と対面して座り、児童にしてもらうことを「これから、一枚ずつカードを見せませう。そこに書かれている漢字を読んでください」と説明する。

- (3) 1枚目から始めて、そのカードが読めたら、「その通りです」とほめて、そのまま（裏を見せずに）そのカードを右の箱に入れる。読めない、あるいは誤って読んだら、正解を示すためにカードの裏を見せ、「これは～と読むのが正しい読み方ですよ。読んでみてください」と言って、そこに書かれている正しい読み方を本人にも声を出して読んでもらう。そして、カードの裏を上にして左の箱に入れる。この作業を40枚分、繰り返す。なお、音便化した二字熟語で音便化せずに読んでしまった場合は、ルールに従った読み方はしているので、「なるほど、そう読んだんですね。でも正しい読み方は」と言ってカード裏の読み方を示す。
- (4) 40枚のカードの1巡目が終了したら、左の箱に入っている読めなかったカードを、1巡目と同じ順（カードはその順に並んでいる）で2巡目として行う。1巡目と同じように、読めたらほめてそのまま右の箱に、読めなかったら間違っていることを伝え、裏返して答を示して読んでもらい、左の箱に裏を上にして入れる。
- (5) 2巡目が終了したら、「はい、これで終わります」と伝えて、実験を終える。
- (6) 1巡目で読めた漢字と2巡目で読めた漢字を記録する。

2.3 参加者

本実験の参加者は、東京都内の某学習塾に通う1年生から6年生までの児童12名と、千葉県内の公立小学校の特別支援教室に通う1年生から6年生の児童及び通常学級に所属する児童計6名であった。特別支援教室は、当該学校における「ことばの教室」と「きこえの教室」のことを指している。なお、本実験においてはすべての児童の保護者に研究目的を説明し、同意書への署名を得た。本実験実施に当たり倫理審査を受けているが、実験実施日と倫理審査の締め切りの関係から、本研究の第三著者が所属する法政大学文学部心理学科の倫理審査に申請し許可された上で実施している（承認番号：19-0140）。

参加者は、当初予定した人数よりも大幅に少なくなった。新型コロナウイルス感染症拡大の問題が深刻さを増し、それぞれの組織の部外者が児童に対面で話しかける形でのデータ収集を続けることが研究倫理の面からも控えるべきと判断したためである。実験前は、通常学級の児童と言葉の発達に遅滞があるかもしれない「きこえの教室」や「ことばの教室」の子どもたちを分けて分析する予定であったが、言葉の発達の遅延による違いよりも個人差の方が大きい傾向にあるため、全員のデータをまとめて扱うこととした。

2.4 実施日および会場

学習塾においては、いつも使用している教室を使用させてもらい、実験者が訪問して2020年3月21日に実施した。公立学校においては、担当教員が同年3月中の登校日で児童の都合の良い日に、「きこえの教室」「ことばの教室」において実施した。1年分の学習を終えた学年末の実施であり、たとえばここでの2年生とはまもなく3年生に進級する児

童であった。

3. 結果と考察

3.1 全体での結果と考察

参加者の成績を、訓訓読み高親密熟語（訓訓高親密）・訓訓読み低親密熟語（訓訓低親密）・音音読み高親密熟語（音音高親密）・音音読み低親密熟語（音音低親密）のそれぞれにおいて、1巡目で正解した熟語数、2巡目終了時で正解した熟語数に分けて集計した。なお、2巡目終了時の正解とは、1巡目で正解した熟語数と2巡目で正解した熟語数の合計である。本実験では参加者が少ないため、代表値として中央値を採用した。訓訓読み高親密熟語の1巡目に正解した熟語数の中央値は10、2巡目終了時も10であった。訓訓読み低親密熟語の1巡目に正解した熟語数の中央値は4、2巡目終了時は9であった。音音読み高親密熟語の1巡目に正解した熟語数の中央値は10、2巡目終了時も10であった。音音読み低親密熟語の1巡目に正解した熟語数の中央値は2.5、2巡目終了時は7であった。また、全体の結果の分布をわかりやすくするために、1巡目（図中1回）と2巡目終了時（図中計）の正解語数の箱ひげ図を示す。図1から、2巡目終了時の正答数を見ると、高親密熟語では訓訓熟語と音音熟語の正答数はそれほど違わないが、低親密熟語においては訓訓熟語の方が成績が良い。従って、[仮説1: 全体的に音音読みより訓訓読みの方が成績がよい]は、部分的に支持されたと考えられる。また、訓訓・音音ともに、高親密熟語の方が箱が小さく高層に正答数がまとまり、低親密熟語の方が箱が大きくなっている。ただし、訓訓低親密熟語では2巡目終了時の成績は高層に寄っている。従って、[仮

説2: 全体的になじみのない・知らない熟語（低親密熟語）より、なじみのある・知っている熟語（高親密熟語）の方が成績がよい]についても、部分的に支持された結果となった。

次に学習効果については、2巡目の正解数で見えていくが、1巡目の正解数によって影響を受けるため、1巡目に正解できなかった熟語の数で割った正解率の平均でみていくことにする。訓訓高親密熟語では0.73（標準偏差0.33）、訓訓低親密熟語では0.76（0.26）、音音高親密熟語では0.52（0.38）、音音低親密熟語では0.55（0.32）であった（表2）。な

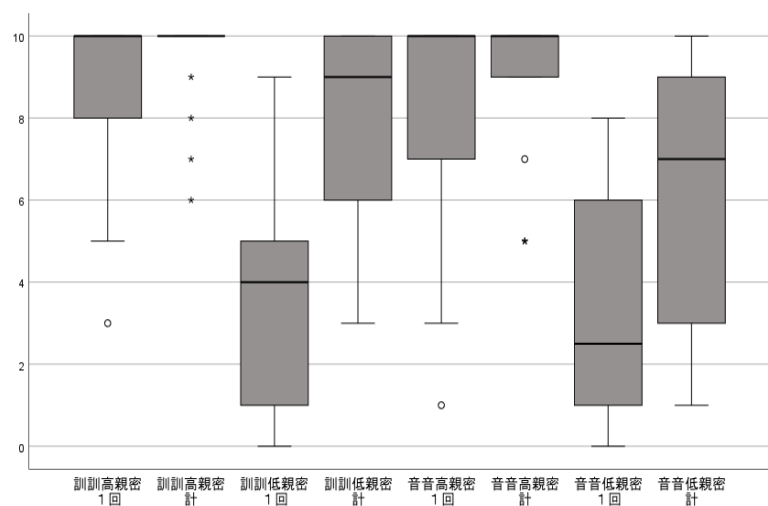


図1 各熟語群の1巡目・2巡目終了時の正解数

お表中の人数は、1巡目で不正解があった子どもの数を示している。この結果から、[仮説 3：全体的に音音読みより訓訓読みの方が学習効果が高い]は支持されたが、[仮説 4：全体的に高親密熟語よりも低親密熟語の方が学習効果が高い]は支持されなかった。

3.2 低学年・中学年・高学年別の結果と考察

次に、仮説 5 の検証のために、低学年（6名）・中学年（7名）・高学年（5名）別の結果を見ていく。1巡目の正解数の中央値と2巡目終了時の正解数の中央値を見てみると、低学年においては、訓訓高親密熟語の1巡目が8、2巡目終了時は9.5であった。訓訓低親密熟語では、1巡目が2.5、2巡目終了時は7.5であった。音音高親密熟語では、1巡目2巡目終了時とも10であった。音音低親密熟語では、1巡目が2、2巡目終了時は6であった。高学年においては、訓訓高親密熟語の1巡目に10であり、2巡目終了時も10であった。訓訓低親密熟語では、1巡目が4、2巡目終了時は10であった。音音高親密熟語では、1巡目2巡目終了時とも10であった。音音低親密熟語では、1巡目が6、2巡目終了時は9であった。それぞれの分布を示すために箱ひげ図（図2・3・4）を示した。

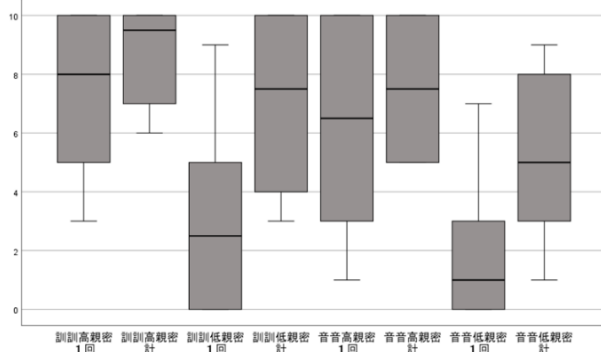


図2 低学年の1巡目・2巡目終了時の正答数

次に、仮説 5 の検証のために、低学年（6名）・中学年（7名）・高学年（5名）別の結果を見ていく。1巡目の正解数の中央値と2巡目終了時の正解数の中央値を見てみると、低学年においては、訓訓高親密熟語の1巡目が8、2巡目終了時は9.5であった。訓訓低親密熟語では、1巡目が2.5、2巡目終了時は7.5であった。音音高親密熟語では、1巡目2巡目終了時とも10であった。音音低親密熟語では、1巡目が2、2巡目終了時は6であった。高学年においては、訓訓高親密熟語の1巡目に10であり、2巡目終了時も10であった。訓訓低親密熟語では、1巡目が4、2巡目終了時は10であった。音音高親密熟語では、1巡目2巡目終了時とも10であった。音音低親密熟語では、1巡目が6、2巡目終了時は9であった。それぞれの分布を示すために箱ひげ図（図2・3・4）を示した。

学習効果については、全体での結果と同様に正解率の平均で見る。低学年の2巡目の正解率の平均は訓訓高親密熟語で0.51（標準偏差0.28）、訓訓低親密熟語で0.69（0.35）、

表2: 学習効果(2巡目正解数/1巡目の不正解数)の平均値

	人数	平均値	標準偏差
訓訓高親密学習率	8	0.73	0.33
訓訓低親密学習率	18	0.76	0.26
音音高親密学習率	8	0.52	0.38
音音低親密学習率	18	0.55	0.32

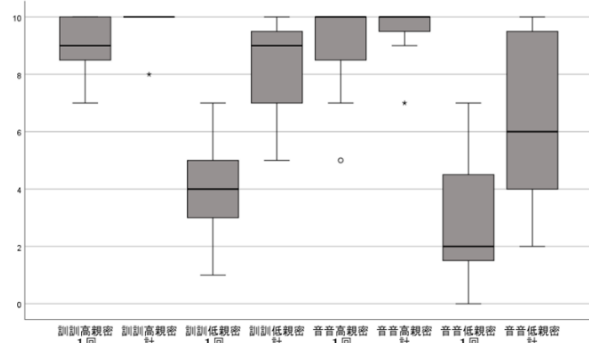


図3 中学年の1巡目・2巡目終了時の正答数

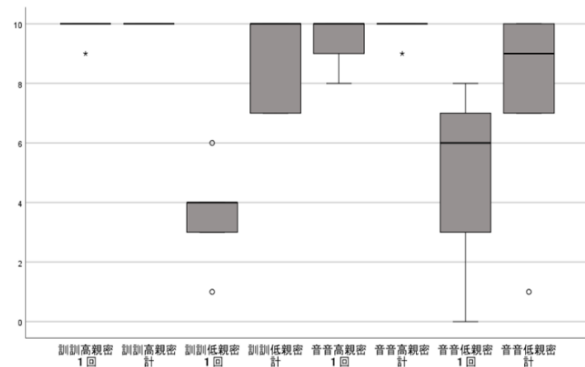


図4 高学年の1巡目・2巡目終了時の正答数

音音高親密熟語で 0.47 (0.37), 音音低親密熟語で 0.45 (0.27) であった。中学年の正解率の平均値は, 訓訓高親密熟語で 0.83 (0.33), 訓訓低親密熟語で 0.75 (0.23), 音音高親密熟語 0.40 (0.57), 音音低親密熟語で 0.59 (0.35) であった。高学年の正解率の平均値は, 訓訓高親密熟語で 1.00, 訓訓低親密熟語で 0.85 (0.21), 音音高親密熟語で 0.75 (0.35), 音音低親密熟語で 0.63 (0.38) であった。各学年群の正解数の分布は以下の表 3・4・5 の通りである。

表3: 低学年の学習効果の平均値

	人数	平均値	標準偏差
訓訓高親密学習率	3	0.51	0.28
訓訓低親密学習率	6	0.69	0.35
音音高親密学習率	4	0.47	0.37
音音低親密学習率	6	0.45	0.27

表4: 中学年の学習効果の平均値

	人数	平均値	標準偏差
訓訓高親密学習率	4	0.83	0.33
訓訓低親密学習率	7	0.75	0.23
音音高親密学習率	2	0.40	0.57
音音低親密学習率	7	0.59	0.35

表5: 高学年の学習効果の平均値

	人数	平均値	標準偏差
訓訓高親密学習率	1	1.00	
訓訓低親密学習率	5	0.85	0.21
音音高親密学習率	2	0.75	0.35
音音低親密学習率	5	0.63	0.38

学年別の結果を見たところで, 仮説 5 を検証する。低学年では, 全体的に箱が大きく, 散らばりが大きいことがわかる。一方中学年, 高学年と学年が上がるにつれて箱が小さくなり, 全体的に成績が良くなっている。箱ひげ図の箱の大きさは異なるが, その位置には大きな差は認められない。つまり, 訓訓・音音読みや高親密熟語・低親密熟語の差は, 学年によってそれほど大きな差は認められないことを示している。ただし, 学年が進むにつれて, 熟語の読みの成績の個人差が小さくなることが明らかとなった。学習効果については, 高学年になるほど正解率が上がる傾向にあるものの, 訓訓・音音読みや高親密熟語・低親密熟語での差そのものについては特に異なる傾向はみられなかった。したがって, [仮説 5: 仮説 1・2・3・4 には学年による違いがあり, 低学年のほうが顕著に現れる] は支持されなかった。

以上の仮説 1 から 5 の検証により, 訓訓読みの熟語・音音読みの熟語の要因と, 高親密熟語・低親密熟語の要因は熟語の読み学習に影響していることが分かった。さらに, これら 2 つの要因は関連しあっていることが考えられる。高親密熟語においては, 天井効果が起きやすく訓訓読み・音音読みの影響はそれほど大きくないが, 低親密熟語においては, 訓訓読みの熟語の方が音音読みの熟語より成績が良かった。ただし, 高親密熟語においても学習効果については訓訓読みの方が音音読みよりも高くなっている。従って, 低親密熟語ほどではないが高親密熟語でも読みの影響がないわけではないと考えられる。以上のように, 訓訓読み・音音読みの要因と, 高親密熟語・低親密熟語の要因の両要因が熟語の読みの学習に複雑に影響していることがわかった。また, この影響は学年によって大きく異なるものではないことも明らかになった。

本研究の結果から, 丁寧な指導を要する児童の漢字熟語学習において, 初期段階では高親密熟語を用いて訓訓読みの熟語から音音読みの熟語に進むなどの工夫が考えられる。最終的に, 音音読みの低親密熟語を読めるようにするための教材の構成や指導の工夫に生かしていきたい。

4. 今後の課題

本研究は、親しみながら楽しく漢字学習を進めるための漢字学習アプリケーション「かんじダス®」の開発から端を発し、熟語学習の機能への拡張を目指し実施したものである。今回の実験結果を踏まえ、熟語学習アプリの構成に生かしていきたい。また、学習においては「どのように間違えたのか」を明らかにすることにより、より高い学習効果を探ることが可能となる。そのために、本実験におけるエラー分析を行うことも今後の課題としてあげられる。ただしその前に、もう少し実験参加者をつのり、「訓訓読み・音音読み」×「高親密熟語・低親密熟語」による交互作用について検証する必要があるであろう。本実験は当初、学童教室の児童 25 名程度、千葉県内の公立小学校の児童 30 名程度、静岡県に住む著者の声掛けによる児童数名の計 60 名程度の参加を想定していた。しかし、実験開始(2020年)当初以降の新型コロナウイルス感染症感染拡大に伴い、実験の縮小を余儀なくされた。今後の状況を鑑みつつ、実験の再開を図りたい。

謝辞

本研究において、学習塾の児童へのお声掛け及び実験場所の提供にご尽力いただいた横須賀雪枝様、鈴木祐輔様、鈴木佳子様、熟語カードのイラストの執筆にご協力いただいた梅澤はや様に感謝申し上げます。

引用文献

- 明石法子・宇野彰・春原則子・金子真人・WYDELL Taeko N.・栗屋徳子・狐塚順子・後藤多可志 (2013)「発達性読み書き障害児における漢字単語音読の特徴—小学生の読み書きスクリーニング検査(STRAW)を用いて—」,『音声言語医学』54(1), 1-7.
- 阿子島茂美編 (2016)『発達性読み書き障害の支援ツール開発』2013-2015 年度科学研究費助成事業研究成果報告書 (25381321), 十文字学園女子大学
- 安藤壽子 (2014)「トライアングル・モデルの発達性読み書き障害への適用—単語音読の特徴によるサブタイプの検討—」,『お茶の水女子大学人文科学研究』10, 167-180.
- 千々岩弘一 (2015)『国語科教育における漢字指導の共通点とその源流』,『日本語学』34(5), 10-20.
- 長岡由紀 (2019)「漢字の学習方略の獲得を促す指導内容の検討—田中久直氏の漢字教育論を中心に—」国語科教育, 86, 35-43.
- 中岡樹里 (2017)「「読み」を出発点とした感じ授業についての一考察」大阪大学日本語日本文化教育センター授業研究, 15, 31-43.
- 日本国語教育学会編 (1999)「特集 語彙指導としての漢字指導」月刊国語教育研究, 329, 2-33.
- 日本国語教育学会編 (2007)「特集 語彙を豊かにする漢字指導」月刊国語教育研究, 417, 2-

27.

杉本明子 (2017) 「発達性読み書き障害の読字過程の認知モデルに関する考察」明星大学研究紀要：教育学部, 7, 89-102.

田中久直 (1971). 『これからの漢字指導』新光閣書店.

田中久直 (1980). 『国語教師への道程：言語教育研究の課題と実際』新光閣書店.

吉村浩一・阿子島茂美・佐藤壮平・関口洋美・野川中 (2020) 「発達性読み書き障害の指標としてのターヌス・テスト」法政大学文学部紀要, 80, 81-95.