

# Web 調査に基づく小学校における漢字学習指導の実態 —学習方略指導に着目して—

岩本 匡矢\*・深谷 達史

(2021年12月6日受理)

Kanji Learning Instructions in Elementary Schools in Japan through Web Surveys:  
Focusing on Instruction of Learning Strategies

Masaya Iwamoto and Tatushi Fukaya

**Abstract:** In this study, we conducted a web survey focusing on teaching Kanji learning strategies among 151 elementary school teachers in Japan. Using both open-ended and Likert-type questions, we investigated how teachers instructed their students' Kanji learning. Analysis of the open-ended questions revealed that while many elementary school teachers teach children about the forms of Kanji characters, few teach children effective learning strategies. Analysis of the Likert-type questions indicated that the rehearsal strategy was taught less often than other types of instruction. The results also indicated that metacognitive strategies based on self-correction were taught more than other instructions. Although the results of this study showed different trends depending on the open-ended and Likert-type questions, the results of the open-ended questions suggest that not necessarily many teachers explicitly teach effective Kanji learning strategies. It is expected that classroom observations that accurately reflect the actual situation will be conducted in the future.

**Key words:** Kanji learning, learning strategy, elementary school teachers, web-survey

## 問題と目的

日本の小学校児童にとって、漢字学習は日常のかつ重要なものである一方、必ずしも十分な学習ができていない状況にある。例えば、小学生における漢字学習の実態について、ベネッセ教育総合研究所(2014)は、小学校2年生から中学校1年生を対象に、既習の漢字の習得状況と漢字学習に対する意識を調べる調査を実施した。調査では各学年とも、1学年下で学習する漢字が出題された。その結果、各学年で正答率は約6割に留まったこと、約4割が漢字を書くことが不得意だと回答したことが明らかとなった。特に高学年以降では、不得意と回答した児童の割合が約5割にも達したことが報告された。

漢字の習得が芳しくなく、不得意だと児童が感じる背景として、児童が効果的な学習方法を身に付けていないことが伺える。学習方法は、心理学

において「学習方略」と呼ばれ、多くの研究がなされてきた(レビューとして植阪, 2010)。例えば、Pintrich & De Groot (1990)は、高い学業成績をおさめる学習者は、効果的な方略を多く使用したことを報告している。また、複数の研究結果を統合したメタ分析の結果からも、学習方略に対して介入が学業成績を向上させたことが明らかにされている(Hattie, Biggs, & Purdie, 1996)。

漢字学習においても、学習方略に関する研究がなされている。丸山・木村(2002)では、高校生に漢字テストを実施し、生徒の学習方略と誤答パターンの関連を調査した。その結果、漢字の意味に焦点を当てた方略を用いていない生徒は、同音異義語の問題で誤答が多かった。また、丸山(2004)は、大学生を対象とし、繰り返し漢字を書くだけのリハーサル方略と、部首や漢字の成り立ちに注意するといった体制化方略による学習効果の差異

\* 広島大学大学院人間社会科学科博士課程前期

を検討したところ、体制化方略を使用した学生は、リハーサル方略のみを使用した学生に比べ、テストでの誤答が少なかったことを見出した。

以上のように、効果的な学習方略の有効性が明らかにされているにもかかわらず、児童生徒は必ずしも漢字を十分習得していない。ここから、学校において学習方略の指導が十分なされていない可能性が示唆される。ところが、これまで小学校教師を対象に、学習方略の観点から、漢字学習をどう指導しているかを調べた調査は行われていない。例えば、漢字学習指導の実態を調べた棚橋（2000）でも、漢字指導の時期や形態、テストの実施状況などが主な調査内容となっており、方略指導の状況は調べられていない。

そこで、本研究では、現職の小学校教員に対する web 調査から、教師の漢字方略指導の実態を明らかにする。まず、本邦の漢字学習で多く用いられる漢字ドリルの宿題を念頭に、漢字の宿題を課す際、どのようなことを指導、評価しているかを自由記述でたずねる。また、全般的な指導内容に加え、「漢字学習に積極的に取り組んでいるにもかかわらず、テストの得点が思うようにとれない児童に、どうアドバイスをするか」という具体的な文脈を提示し、自由記述を求める。あえて、学習方法につまずきがありそうな状況を設定することで、学習方略に関する教師の意識を可視化できると考えた。さらに、自由記述の後に、リッカート式の項目を用いて、学習方略に関する指導を行っているかを明示的にたずねる。

## 方法

### 参加者

GMO リサーチ(株)のモニターのうち、小学校教師として登録しているものに調査を依頼した。スクリーニングとして、学級担任を担当していないものを除外した。また、学習方略を明示的に指導する必要性が高いと思われる高学年を担当する教師を対象とするため、高学年の担任でないものも除外した結果、830 名中 173 名が対象となった。

次に、回答者が教示を正しく読んで回答しているかを担保するため、DQS (Direct Question Scale; Maniaci & Rogge, 2014) を用意した。リッカート式尺度の中に「この項目は『まったくあてはまらない』を選んでください」のように、指示に正しく従っているかを確かめる 2 項目挿入し、指示に従わなかった 14 名を除外した。残ったものの中で、記述式質問の回答内容が空欄だった 1

件を除外した。

以上より、151 名を分析対象とした。年代・性別ごとの内訳は、20 代が 21 人（男性 3 人、女性 18 人）、30 代が 53 人（男性 26 人、女性 27 人）、40 代が 44 人（男性 30 人、女性 14 人）、50 代が 33 人（男性 25 人、女性 8 人）だった。

### 調査内容

調査内容は、漢字学習指導と評価に関わる自由記述 3 問と、漢字学習指導に関わるリッカート式項目 8 問から構成された。

自由記述では、以下の 3 問について自由に記すよう求めた。

(1) あなたは、漢字の宿題を課す際、児童に対してどのようなことを指導していますか。

(2) あなたが担当している学級で、宿題はきちんと提出し、漢字学習に積極的に取り組んでいる様子が見られるのに、漢字テストの得点が思うようにとれず、悩んでいる児童がいた場合、あなたはどのようなアドバイスをしますか。

(3) あなたは、児童の漢字ドリルの取り組みを評価する上で、普段どのようなことに注目して評価を行なっていますか。

次に、リッカート式項目においては項目を提示した上で、5 件法で回答を求めた（1:「まったくあてはまらない」、2:「あまりあてはまらない」、3:「どちらともいえない」、4:「まああてはまる」、5:「とてもあてはまる」）。項目は、Alexander, Graham, & Harris (1998) を踏まえ、認知的方略とメタ認知的方略を分類した。認知的方略については、丸山・木村 (2002) を参考に、リハーサル方略に対応する項目として「漢字をなるべくたくさん書かせている」、深い処理を伴う意味理解方略として、「漢字の部首とつくり注目するように練習させている」、「漢字の意味や熟語の解説を確認させている」という項目を用いた。次に、メタ認知的方略については、「漢字テストを行った際には、間違い直しをさせている」、「漢字を覚えられたかを児童自身にチェックさせている」という項目を用いた。それ以外に、学習方略ではないが、多くの教員が意識する可能性が高い指導事項として、「字のバランスを意識して書かせている」、「『とめ』『はね』『はらい』に注意して書かせている」、「漢字を書き順通りに書くよう指導している」という 3 項目を設定した。

## 結果

### 自由記述に関する結果

Web 調査に基づく小学校における漢字学習指導の実態

自由記述の回答を分析するにあたり、記述内容を分類するカテゴリを作成した。認知的方略、メタ認知的方略といった学習方略の枠組みをもとにしたカテゴリを用意するとともに、それ以外のカテゴリについては、記述内容からボトムアップ的に作成した。なお、自由記述の設問 1（漢字指導で意識している内容）、設問 2（悩みを抱え

る児童にアドバイスする内容）は、具体的文脈の有無という違いはあるが、同じ漢字学習の指導内容で共通する内容が多かったため、同一の分類カテゴリとしてまとめることが可能だった。設問 1・2 の分類カテゴリを Table 1、設問 3 の分類カテゴリを Table 2 に示した。

Table 1 漢字の指導に関する記述（自由記述設問 1・2）の分類カテゴリ

カテゴリ	下位カテゴリ	定義（括弧内は記述例）
深い処理を伴う 認知的方略 に関わる指導	漢字の意味理解 に関する指導	漢字の意味を考えさせるための指導方法に言及した記述。 （「漢字だけ覚えるのではなく、熟語として意味も一緒に覚えるように指導している。」、「その漢字を含めた熟語なども含め、漢字の意味を踏まえて学習を進めるよう指導している。」）
	漢字の構造理解 に関する指導	漢字の部首、つくりといった漢字の構造を考えさせるための指導方法に言及した記述。 （「中心線を意識して、へんとつくりで覚えるように指導している。」、「漢字は、パーツの組み合わせでできていることの指導をする。部首や作りに分けて構成されている事に注目させる。」）
メタ認知的方略 に関わる指導	学習状況の把握 に関する指導	児童が自分で学習した漢字を覚えてかどうか確かめさせる指導方法に言及した記述。 （「漢字ドリルの練習問題で、1 回目は漢字を見ながら書き、2 回目はひらがな表記になっている方を見て、自分が漢字を覚えていないか確認しながら、行うよう指導しています。」、「他のやり方を提案する。全ての漢字を練習するのではなく、間違えたものだけ練習させる。」）
	学習内容の要点把握 に関する指導	漢字を学習する上で注意すべき点を意識させる指導方法に言及した記述。 （「間違えやすい漢字や宿題でよく間違えている漢字は取り上げる。」、「漢字テスト前日や当日に、ほぼ同じ間の問題をクラス全員で行う。個別に授業中や休み時間にその児童だけ呼んで、ミスしている所や、覚えられていない所を教える。」）
上記以外の指導	学習量に関する指導	漢字学習の量に言及した記述。 （「1 日 1 ページやること。」、「読み方を言いながら 20 回程度書く。」）
	書き順に関する指導	漢字の書き順指導に言及した記述。 （「お手本を見ながらも良いので、正しい書き順で書くこと。」、「書き順は、大体上から下、左から右などの指導をする。」）
	漢字の読みに関する指導	漢字の読みや送り仮名の指導に言及した記述。 （「読み仮名も確実に書かせることで読み方も覚えさせる。」、「まずは読めることを目指して練習させる。」）
	字形に関する指導	漢字の字形への指導に言及した記述。 （「はね、止め等丁寧に書くことを指導している。」、「雑に書いている子には、止めハネを意識させる。」）
	漢字テストの設定	漢字テストの設定やテストの難易度調整による指導方法に言及した記述。 （「毎日ドリルの中の授業でやっているものを 2 回ずつ漢字ノートに練習する。1 週間後、教師が作った漢字ドリルテストでどのくらい書けるようになったかを評価する。」、「50 問テストなど多くの漢字を記憶することが難しい児童なので、10 問ずつなどに分けて実施する。」）
	漢字の活用に関する指導	熟語や文章の中で学習する漢字を使わせる指導に言及した記述。 （「熟語や文章で練習させて使い方を覚える。」、「間違えた漢字を使った言葉集めをして、その漢字がどんな言葉に使われているかをたくさん知るようアドバイスする。」）
	複数の学習方法の提案 <sup>1)</sup>	児童の実態に合わせて複数の学習方法を指導することに言及した記述。 （「漢字テストの勉強法には、書いて覚えるやり方や見て覚えるやり方などがある。自分に合った方法を取らせる。」）
	取り組み姿勢に関する指導 <sup>1)</sup>	漢字学習への取り組み姿勢への指導に言及した記述。 （「ながら宿題をしていたら辞めるように言う。」）
	その他	上のカテゴリに合致しない記述。 （「市販の漢字ドリルを利用する。」）

1) は自由記述の設問 2（児童の悩みへのアドバイスに関する自由記述）でのみ見られたカテゴリを表す。

Table 2 漢字の評価に関する記述（自由記述設問 3）の分類カテゴリー

カテゴリー	下位カテゴリー	定義（括弧内は記述例）
認知的方略使用 （深い処理を伴うもの）	漢字の意味理解 に関する評価	漢字の意味を伴った学習を進めたことに対する評価に言及した記述。 （「わからない漢字は意味を調べているか、熟語だけではなく、同音異義語や対義語、類義語など、自分で工夫をして漢字学習に取り組んでいるかを見えています。」）
	漢字の構造理解 に関する評価	漢字の部首やつくり注目した学習に対する評価に言及した記述。 （「部首にチェックを入れていたりむずかしいと思った読み方に印をつけたり、それぞれプラスアルファで工夫している部分も評価しています。」）
メタ認知的方略使用 に関する評価	学習状況の把握 に関する評価	児童が自身の学習状況を捉えようとした学習に対する評価に言及した記述。 （「ドリルの書き取り課題で）自分で丸つけをするように指導し、その丸つけがしっかりできているか特によく評価する。間違っていた問題に対しては、どのようなアプローチをしているかを評価する」）
上記以外の評価	学習量に関する評価	漢字学習の量に対する評価に言及した記述。 （「練習の量。」）
	書き順に関する評価	漢字の正しい書き順を踏まえた学習に対する評価に言及した記述。 （「書き順を正しく覚えること」）
	読みの学習に関する評価	漢字の読みや送り仮名を踏まえた学習に対する評価に言及した記述。 （「正しく、読めているかを宿題ではチェックしている。」）
	字形に関する評価	漢字の字形に言及した記述。 （「ゆっくり」「ていねいに」書いているか、誤字・脱字がないかを見て、日々のドリルノートに AA, A, B, C の 4 段階で評価を記している。」）
	漢字テストを利用した評価	学習成果を漢字テストで評価することに言及した記述。 （「小テストを実施し、そちらの正答率を評価する。」）
	漢字の活用に関する活評価	熟語や文章の中で学習する漢字を活用した学習方法への評価に言及した記述。 （「文作りなどをして活用しながら練習しているか評価している。」）
	学習への取り組み に関する評価	学習への取り組みに対する評価に言及した記述。 （「宿題として課した時には、提出日に必ず提出すること。間違いがあった際にもすぐに直して当日中に提出することで得点化している。」）
その他	上のカテゴリーに合致しない記述。 （「意欲 習慣」）	

これらのカテゴリーをもとに、第一筆者が記述内容を、合致するカテゴリーに分類し、生起頻度を計測した。設問 1（漢字指導で意識している内容）および設問 2（悩みを抱える児童にアドバイスする内容）の結果を Table 3 に、設問 3（漢字の学習で評価している内容）の結果を Table 4 に示した。なお、1 人の参加者が複数の項目に該当する記述をしたケースがあるため、記述の合計と分析対象者の人数が一致しない場合がある。

Table 3, 4 から、設問 1 および設問 3 の記述では、字形に関する記述が最も多く見られた（設問 1 では 90 件、設問 3 では 116 件）。ここから、児童に対して一斉に指導および評価する場面では、教師が最も意識しているのは、漢字の形を丁寧に、あるいは正確に書かせることだと伺える。一方、

宿題はきちんとやっているにも関わらず、漢字が覚えられないという文脈を与えた設問 2 では、字形に関する記述数が減る一方、認知的方略やメタ認知的方略に関わる記述が増える結果となった。特に、メタ認知的方略における「学習状況の把握に関する指導」が 32 件と、その他と並び、最も多くの記述が見られた。

Table3 漢字の指導に関する記述（自由記述設問 1・2）の分類結果

カテゴリー	下位カテゴリー	生起頻度	
		設問 1	設問 2
認知的方略（深い処理を伴うもの） に関わる指導	漢字の意味理解に関する指導	10	15
	漢字の構造理解に関する指導	8	14
メタ認知的方略 に関わる指導	学習状況の把握に関する指導	4	32
	学習内容の要点把握に関する指導	5	8
上記以外の指導	学習量に関する指導	18	15
	書き順に関する指導	28	5
	漢字の読みに関する指導	28	6
	字形に関する指導	90	11
	漢字テストの設定	8	18
	漢字の活用に関する指導	38	25
	複数の学習方法の提案		20
	取り組み姿勢に関する指導		6
	その他	13	32

Table4 漢字の評価に関する記述（自由記述設問 3）の分類結果

カテゴリー	下位カテゴリー	生起頻度
認知的方略（深い処理を伴うもの） に関わる指導	漢字の意味理解に関する評価	4
	漢字の構造理解に関する評価	1
メタ認知的方略 に関わる指導	学習状況の把握に関する評価	4
	学習量に関する評価	2
上記以外の指導	書き順に関する評価	6
	読みの学習に関する評価	4
	字形に関する評価	116
	漢字テストを利用した評価	13
	漢字の活用に関する活評価	12
	学習への取り組みに関する評価	14
	その他	12

本研究では、教師における学習方略指導の実態を調べることを目的としていた。そこで、Table 3 と 4 のカテゴリーを、大きく「学習方略に言及した記述」（認知的方略とメタ認知的方略）と「それ以外の記述」に分け、設問ごとに学習方略に言及した人数と言及していない人数を算出した（Table 5）。

Table 5 各設問の学習方略言及人数・比率

設問	言及人数	言及比率
設問 1	25	17%
設問 2	62	41%
設問 3	9	6%

設問によって、学習方略指導に言及した教員の比率が異なるかを検討するため、質問項目の違いを独立変数、学習方略に言及した教員の比率を従属変数とした  $\chi^2$  検定を行った。その結果、項目間の比率に有意な差が認められた ( $\chi^2(2) = 56.70, p < .001$ )。フィッシャーの正確確率検定を用いて多重比較を行った結果、すべての対比に有意な差が認められた（設問 2 と設問 1、設問 2 と設問 3 の間にそれぞれ  $p < .001$ 、設問 1 と 3 の間に  $p < .01$ ）。

このことから、具体的な文脈において児童にアドバイスを求めた設問 2 が、他 2 つの設問に比して、最も学習方略に言及した教員の比率が高かったこと、一般的な文脈においては、評価よりも指導において学習方略を意識している教員が多いこ

とが明らかとなった。ただし、最も比率が高い設問2においても学習方略の言及比率は41%に過ぎないことから、方略指導の必要性が高い場面でも、認知的方略とメタ認知的方略を明示的に指導する教員は必ずしも多くないことも示された。

### リッカート式設問に関する結果

次に漢字学習指導に関わるリッカート式設問の分析を行った。Table6に各項目の平均値と標準偏差を示した。項目間で平均値に差があるかを調べるために、項目の違いを独立変数とした1要因分散分析を行ったところ、統計的に有意な差が認められた ( $F(7, 218) = 50.00, p < .001$ )。そこで、項目間の比較を行うためにテューキー法に基づく方法で多重比較を行った。

7つの項目のうち、「①漢字をなるべくたくさん書かせている」は、他のすべての項目に比べて、平均値が有意に低かった(すべての項目間で  $p > .001$ )。また、「③漢字テストを行った際には、間違い直しをさせている」の平均値は、他のすべての項目と比較して平均値が有意に高かった(⑤との間で  $p > .01$ , その他の項目との間では  $p > .001$ )。これらの結果から、「①漢字をなるべくたくさん書かせている」といった物量的なりハーサルは、他の指導よりも行われることが少ないこと、「③漢字テストを行った際には、間違い直しをさせている」といった自己訂正 (self-correction) を求める指導は、他の指導よりも行われることが多いことが示された。

Table6 各項目の平均と分散

項目	M	SD
①漢字をなるべくたくさん書かせている	3.07	1.03
②漢字の部首とつくり注目するように練習させている	3.88	0.92
③漢字テストを行った際には、間違い直しをさせている	4.64	0.62
④字のバランスを意識して書かせている	4.13	0.84
⑤「とめ」「はね」「はらい」に注意して書かせている	4.28	0.95
⑥漢字を覚えられたかを児童自身にチェックさせている	3.77	0.92
⑦漢字を書き順通りに書くよう指導している	4.04	0.96
⑧漢字の意味や熟語の解説を確認させている	4.10	0.81

次に、「②漢字の部首とつくり注目するように練習させている」という認知的方略に対応する項目は、「⑤『とめ』『はね』『はらい』に注意して書かせている」という字形に対応する項目に比べて有意に平均値が低い ( $p < .001$ ) といった結果が見られた。また、「⑥漢字を覚えられたかを児童自身にチェックさせている」というメタ認知方略に関する項目が、「④字のバランスを意識して書かせている」や「⑤『とめ』『はね』『はらい』に注意して書かせている」という字形に対応する項目と比べて平均値が有意に低い(⑤と⑥については  $p < .001$ , ④と⑥については  $p < .01$ ) という結果が見られた。他にも、「⑥漢字を覚えられたかを児童自身にチェックさせている」は、「⑧漢字の意味や熟語の解説を確認させている」という認知的方略に対応する項目より有意に平均値が低い ( $p < .05$ ) という結果となった。

### 考察

本研究では、現職の小学校教員に対して、漢字の学習指導においてどういったことを意識しているかを、特に学習方略の指導を念頭に、自由記述およびリッカート式設問への回答を通じて調査した。まず、自由記述の回答から、全般的な指導および評価(設問1および3)においては、漢字の字形に焦点を当てた指導が多く行われていることが判明した。一方、「宿題はきちんとやっているにも関わらず漢字が覚えられずに困っている児童へアドバイスを行う」という、学習方略指導の必要性が高い文脈を設けた設問2の回答では、設問1・3に比べて、認知的方略とメタ認知的方略を指導するという記述がより多く見られた。

ここから、漢字ドリルの取り組みを全体に指示する、あるいはその取り組みを評価するという場面では、ほとんどの教員が、学習方略についての指導ないし評価を行っているわけではないものの、学習方略指導の必要性が高い児童に対しては、個別に学習方略に基づく取り組み方のアドバイスを与えるというように、状況に応じた指導の工夫を図っていることが示唆された。ただし、設問2においても、学習方略に言及した教員は50%に満たなかったことから、こうした文脈を設けてなお、多くの教員が学習方略を指導すると回答したわけではないことに、留意が求められる。

なお、漢字の正しい字形を整えて書くことの指導については、文化審議会国語分科会(2016, p.7)で、「ある一つの字体が印刷されたり書かれたりし

て具体的に出現する文字の形は一定ではなく、同じ文字として認識される範囲で、無数の形状を持ち得ると言える。仮に、文字の形の整い方が十分でなく、丁寧に書かれていない場合にも、また、美しさに欠け稚拙に書かれている場合にも、その文字が備えておくべき骨組みを過不足なく持っている読み取れるように書かれていれば、それを誤った文字であると判断することはできない」という考え方が示されている。学習指導要領解説国語編(文部科学省, 2017a)では、この考え方を参考に、児童の書く文字を評価する際の留意点について述べている。そこでは、児童が正しい字体を書けていることを前提とした上で、柔軟に評価することが求められている。今回の自由記述の調査結果からは、とめ、はね、はらいといった漢字の細かい部分に焦点を当てた指導を行っていることが明らかになり、こうした国の指針が、必ずしも学校現場の教員に対して共通の理解として図られているわけではないことが示唆される。

次に、リッカート式設問に基づく結果から、今回調査した設問のうち、最も多く行われている指導は、漢字テストの後に間違い直しをさせるというものであること、他方、漢字をなるべくたくさん書かせているといった物量的な学習指導は多くはなされていないことが示された。誤りを自ら正す行為は、自己訂正 (self-correction) と呼ばれ、誤りをより意識化させることから、メタ認知的方略の一つであるとされる (Zamora, Suárez, & Ardura, 2016)。この方略指導については、小学校で非常に一般的になされていることが示されたといえる。

一方、他の学習方略指導については、「漢字の部首とつくり注目する」という認知的方略の平均値は 3.88、「漢字を覚えられたかを児童自身にチェックさせる」というメタ認知的方略の平均値は 3.77 で、比較的多くの教員がこれらの方略を指導しているという回答であった。自由記述の回答で最も多く見られた字形の指導について、「とめ」「はね」「はらい」に注意して書かせるという項目平均が、メタ認知的方略よりも高いという結果は見られたものの、他の比較は有意な差には至らず、字形指導と方略指導はどちらも多く行われているという結果が示唆された。

以上のように、自由記述の回答とリッカート式設問の回答にズレが見られた。これは、両者の質問形式による違いを反映させた結果であろう。質問内容にあてはまる程度を回答するリッカート式

設問では、一般に、質問されたことに賛同する黙従傾向や、社会的に望ましいとされる行動に回答が左右される社会的望ましさが働きやすいとされる (垣花, 2021)。また、例えば、回答者によっては、学期初めに部首に着目するよう指示しただけでも、「漢字の部首とつくり注目するように練習させている」という項目に「あてはまる」と回答するかもしれず、リッカート式設問における回答が、実際の方略指導の的確さや頻度を表すわけではないことに留意が必要だろう。

先行研究でも、リッカート式設問では学習方略指導を表す得点が高くなる一方、自由記述では記述が少ないといった結果が報告されている (Dignath-van Ewijk & van der Werf, 2012)。

さらに、実際の授業観察を行った研究でも、明示的な方略指導はほとんど見られなかったという結果が多く見られる (e.g., Hamman et al., 2000; Kistner et al., 2010; Moely et al., 1992)。こうした結果を踏まえると、自由記述の結果が示唆するように、漢字学習において学習方略に対する指導が十分なされていない可能性が示唆されるが、本邦で実際の指導場面を観察した研究は行われていないことから、学校現場での指導の実態をより詳細に調べる研究が必要だと思われる。

最後に、今後の展望として今後さらに期待される研究・実践の方向性を考察する。本研究では、小学校教員の漢字学習の指導実態を明らかにしてきた。国の教育政策としても、基本的な知識及び技能の習得にあたって学習の質と量のどちらも充実させることが求められている (文部科学省, 2017b)。本稿の冒頭で述べたように、児童の漢字学習の状況が必ずしも十分な水準に達していないことを考えると、特に、学習の質を高める学習方略指導が、改善の方策の一つになりうるだろう。全般的な学習方略指導の効果については、前述したように、Hattie et al. (1996) によって確認されているものの、日本の学校教育の中で、長期的に学習方略指導を行った介入実践はこれまでほとんど報告されていない。そのため、今後は学校教育という文脈の中で介入研究を行い、効果的な学習方略指導の具体的なあり方を検討していく必要があるだろう。

#### 引用文献

- Alexander, P.A., Grahaam, S., & Harris, K.R. (1998). A perspective on strategy research: Progress and prospects. *Educational*

- Psychology Review*, 10, 129-154.
- ベネッセ教育総合研究所 (2014). 小学校の漢字力に関する実態調査 2013.  
[https://berd.benesse.jp/up\\_images/research/kanjiryoku\\_chosa\\_all.pdf](https://berd.benesse.jp/up_images/research/kanjiryoku_chosa_all.pdf)  
 (参照 : 2021.11.26)
- 文化審議会国語分科会 (2016). 常用漢字の字体・字形に関する指針 (報告) (案) .  
[https://www.bunka.go.jp/seisaku/bunkashin/gikai/kokugo/shoiinkai/iinkai\\_22/pdf/shiryu\\_2.pdf](https://www.bunka.go.jp/seisaku/bunkashin/gikai/kokugo/shoiinkai/iinkai_22/pdf/shiryu_2.pdf) (参照 : 2021.11.26)
- Dignath-van Ewijk, C., & van der Werf, G. (2012). What teachers think about self-regulated learning: Investigating teacher beliefs and teacher behavior of enhancing students' self-regulation: *Education Research International*, 2012, 1-10.
- Hattie, J. A., Biggs, J., & Purdie, N. (1996). Effects of learning skills interventions on student learning: *A meta-analysis. Review of Educational Research*, 66, 99-136.
- Hamman, D., Berthelot, J., Saia, J., & Crowley, E. (2000). Teachers' coaching of learning and its relation to students' strategic learning. *Journal of Educational Psychology*, 92, 342-348.
- 垣花真一郎 (2021). 研究法の観点から見た教授・学習・認知研究の動向, 教育心理学年報, 60, 32-48.
- Kistner, S., Rakoczy, K., Otto, B., Dignath-van Ewijk, C., Büttner, G., & Klieme, E. (2010). Promotion of self-regulated learning in classrooms: Investigating frequency, quality, and consequences for student performance. *Metacognition and Learning*, 5, 157-171.
- 丸山真名美・木村純 (2002). 高校生の漢字書き取りにおける誤答パターンと学習方略の関係, 名古屋大学大学院教育発達科学研究紀要, 心理発達科学, 49, 55-64.
- 丸山真名美 (2004). 漢字学習方略の検討一書き取りと読みの 2 側面について一, 名古屋大学大学院教育発達科学研究紀要, 心理発達科学, 51, 127-136.
- Michael, R. Maniaci., Ronald, D. Rogge. (2014). Caring about carelessness: Participant inattention and its effectson research, *Journal of Reserch in Personality*, 48, 61-83.
- Moely, B. E., Hart, S. S., Leal, L., Santulli, K. A., Rao, N., Johnson, T., & Hamilton, L. B. (1992). The teacher's role in facilitating memory and study strategy development in the elementary school classroom. *Child Development*, 63, 653-672.
- 文部科学省 (2017a). 小学校学習指導要領解説国語編.  
[https://www.mext.go.jp/content/20210601-mxt\\_kyoiku01-100002607\\_002.pdf](https://www.mext.go.jp/content/20210601-mxt_kyoiku01-100002607_002.pdf)  
 (参照 : 2021.11.26.)
- 文部科学省 (2017b). 小学校学習指導要領解説総則編.  
[https://www.mext.go.jp/component/a\\_menu/education/micro\\_detail/\\_icsFiles/afieldfile/2019/03/18/1387017\\_001.pdf](https://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/_icsFiles/afieldfile/2019/03/18/1387017_001.pdf)  
 (参照 : 2021.11.26)
- Paul, R.Pintrich., & Elisabeth, V.De Groot. (1990). Motivational and self-regulated lerning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 82, 33-40.
- 棚橋尚子 (2000). 小学校における漢字指導の実態—教師のアンケート調査を中心に— 群馬大学教育学部紀要.人文・社会科学編, 49, 139-151.
- 植阪友理 (2010). 「第 7 章 メタ認知・学習観・学習方略」, 市川伸一 (編), 『現代の認知心理学 : 発達と学習』, 北大路書房, pp. 55-74.
- Zamora, A., Suárez, J. M., & Ardura, D. (2016). Error detection and self-assessment as mechanisms to promote self-regulation of learning among secondary education students: *The Journal of Educational Research*, 111, 175-185.

謝辞

本研究は JSPS 科研費 19H01756 の助成を受けたものです。