石井勲の漢字教室

ー　私の漢字教室



第一部　新方式による実験報告

第一章漢字教育の再発見

ー　今までの漢字教育への疑惑

私が高等学校の教師をしていた頃のことです。それは、終戦後、間もない頃のことでしたが、しばらく英語科を担当していたことがありました。その時、数人のアメリカ人と親しく交際する機会を持ちましたが、彼らの書く文章を見ると、意外に思うくらい、綴りに誤りがあったのです。その時、私は、文字こそ二十六字に過ぎないが、これを組み合わせて、文を正しく書き綴ることは、決してなまやさしいことではない、ということを、つくづくと考えさせられたものでした。

やはりその頃のことです。まだ満三歳の誕生日を迎えていなかった長男が漢字を読む、という事実を私は知ったのです。ある日、私はこたつにあたりながら本を読んでいますと、長男が私の膝に乗り込んで来ました。そこで私は、その読みかけの本を伏せて、子供を抱いてやりました。その本の表紙には、『国語教育論』と、書名が大きな字で書かれてありました。子供は、その「教育」という文字を、一つ



一つ指で示しながら、「きょう」「いく」とはっきり読んだのです。私は、その時、自分の耳を思わず疑いました。こんなことがあり得るものだろうか。偶然に、そういう音声が発せられたものではないだろうか。私は、傍にいた妻に、「こんな漢字を教えたのか」と尋ねてみましたが、「教えない」という返事です。ますます驚きましたが、「教育」などというむずかしい漢字が、教えないのに読めるはずがありません。私は、さらに妻に問い質してみました。すると、「そう言えば、いつだったか、もう一月くらい前のことかと思うが、『教育音楽』という雑誌の書名を指さして、しきりに何かと尋ねるので、その時それを読んでやった記憶がある」という話なのです。それにしても、これをどう考えたらよいのでしょう。この複雑な字形、子供には縁の遠い発音。それを、ただ一回の機会によって結びつけてしまったのです。とても信じがたいことです。私は、思わずうなってしまったものです。

しかし、この時私は、「漢字の字形の複雑さは、文字の学習に何の障碍にもならないのではないだろうか」ということを、ふっと感じたのです。

一昔以上の昔の上記の二つの事実は、その後いつも私の心に懸っていて、国字問題や文字学習に対する私の関心は、次第に高まっていったのです。

トルストイの人生論だったと思いますが、水車を知るために、水の研究をする男のことが書かれています。私は、どうもこの男のような性格を持っているのです。これではいけない、と時々反省はしているのですが……。そんな性質から、私は、よい高校の教師であるために、中学教師から出直してやってみたい。中学生をよく知らなければ、高校生の正しい指導は行えない、と思い、昭和二十五年、中学に転出してその一年生を担任しました。そこで私は、小学校を卒業して来たばかりの子供たちを初めて扱ってみて、その「読み書き能力」がどんなに低いかを知ったのです。「小学校では、六年間にこれだ

けの力しか養えないのだろうか」「こんな力では、どんな教科書でも参考書でも、理解することができないのではないだろうか」つくづくとそう感じた私は、早速、数人の同僚の協力を得て、全校一千名の生徒に対して、「漢字の読みの能力調査」を行いました。それは、社会科、数学科、理科の各教科書に使用されている漢字のうち、それぞれ百の熟語を選んで提出し、これにふりがなを付けさせる、というテストでした。ところが、その結果は、提出語彙のおよそ四十パーセントしか読めない、という実に憂うべき実態を示していたのです。こんな能力では、社会科でも、数学科でも理科でも、その学習を進めていくことが満足にできないではありませんか。「一体、小学校ではどんな漢字指導を行っているのだろうか」この疑問が、この時以来、私の頭の中を大きく支配するようになりました。

小学校教育の実際を知る機会は、意外に早くやって来ました。翌、昭和二十六年、地方教育委員会の誕生により、私は指導主事になる機会を得ました。当時私が住んでいた、東京都下八王子市教育委員会の指導室に勤務することになったのです。中学も高校も担当するのですが、私はできるかぎり多く小学校を訪問しました。そして、小学校の先生たちと語り合いました。しかし、その実態を見、聞き、知るほどに、国語教育、とりわけて漢字教育は、これではいけない、と考えるようになりました。それで、小学校の先生たちに、私の考えをいろいろと訴えたのですが、漢字教育に関する私の意見は、多くの先生たちには、机上の空論としか聞えなかったようでした。事実はそれに違いなかったでしょう。私には小学校教師の経験はなかったのですから……。「よし、小学校から出直そう。自分で、直接子供たちを受け持って、指導してみなければ、何事も机上の空論に過ぎないのだ」と、そう考えた私は、昭和二十八年、長男の峻が小学校に入学するのを機会に、同じ年齢の小学校一年生を担任するならば、私にも、小学生が指導できないことはあるまい、と考え、その決心を固めました。

私が小学校に移った年の、その秋の頃だったと思います。朝日新聞の学芸欄に、「操縦棒の逆用」「科学者に必要な天才的非常識」という見出しの記事が載りました。この記事は、漢字練習についての私の考え方を支持してくれるものであり、私を励ましてくれるものでした。今、ここに、その要旨を紹介しますと……。

その筆者は、「超音速ジェット機」という映画を見たというのです。超音速で急降下するジェット機は、操縦士が機を上昇させようとして上昇舵を動かすのですが、いよいよ降下するばかりで一向に上昇しないというのです。超音速という未曾有の速度は、今までの、音速以下の世界とは全く異なった、物

理作用を呈し始めたのです。機はついに地面に激突して自爆してしまいます。しかし、他の一機は、とっさに、常識に反して下降舵を動かして、逆に上昇できて一瞬難を免れます。……筆者は、この場面に大変興味を感じた、と言って、「常識で予測することのできない結果の多い科学の世界では、この天才的非常識が極めて必要である」と論じ、その類例として、筆考の専門である医学界から、いくつかの例を挙げていましたが、その中で、特に私の興味をひいたのは、ツベルクリン反応の話でした。

現在、どこの病院でも、二千倍に薄めた液を使って注射している。それで陰性の場合は、もっと濃い、百倍に薄めた液を使って調べることにしている。常識的に、濃い液のほうが、強い反応を示すのが当り前だと考えられるが、しかし、果してそれが正しい方法であるかどうか、念を押してみた人はない。ところが、それがドイツにはいたのである。そして「一万倍、もしくはそれ以上に薄めた液の方が陽性度が高い」という発見をしたというのである。こういう発見は、常識的な理論に従っているかぎり、絶対に発見できるものではない。「ただ常識だけで片づけずに、このドイツの学者のように、つむじ曲りがあっていい。そういう反逆者があってこそ、科学の世界に、進歩も発展もあるのだ」こう言って、この文は結ばれていたのです。

「漢字の場合もこれだ」私は、この文を読んだ時、そう直感しました。科学の世界は常識で予測しがたいと言っていますが、教育の世界からみたら、どんなに単純で、どんなに予測しやすいか知れません。その科学の世界でさえこれなのです。まして教育の世界を、常識だけで片づけて、それですませてよいはずがありません。漢字はむずかしい文字だと言われて、小学校の一、二年生の教科書には多く提出されません。それは確かに常識から言えばそうでしょう。しかし、この常識を破って、一年生からもっと多くの漢字を提出したらどうでしょうか。ツベルクリンの溶液を薄めたら、かえって反応が強くなったように、多くの漢字を提出したら、かえって学習がやさしくなる、ということがないとは断言できないはずです。まして、三歳に満たない子供でさえ、「教育」というむずかしい漢字を読むことができたという事実があるのです。何事も、実験しないで常識だけで片づけてはいけないのです。私はこうして、今までの私の考えを実験しようという決心を、ここで一層固めることができたのです。

一年間に、百字の漢字を提出して、その習得が思わしくなかった場合、これを八十字に減らせばやさしくなるだろう。またもし、八十字でもいけなかったら、五十字に減らせばよい、と考えるのは常識です。今までの漢字教育は、こういう常識的な判断にだけ頼って行われてきたのです。「一年間に、四十

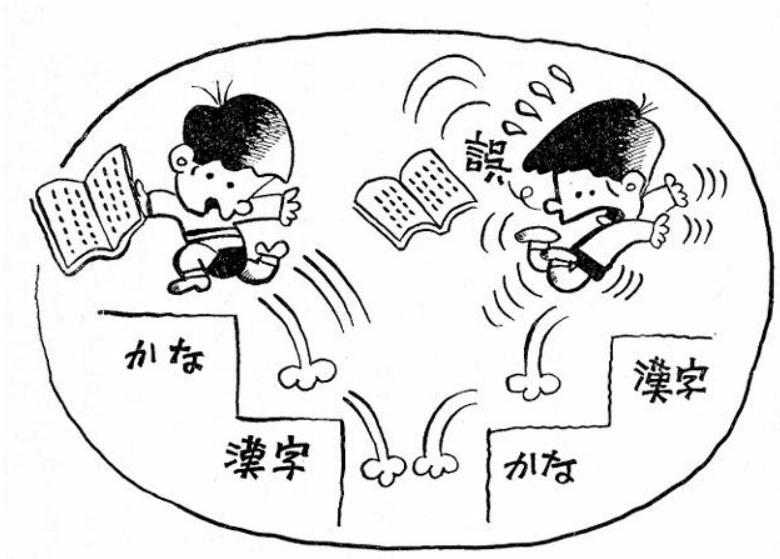
字や五十字（文部省で示された漢字の学年配当表によれば、小学校の一年生に対して四十六字である）という少ない漢字では、文字の形、読み方、意義などの点で関連のあるものが少なく、従って記憶するのに一つ一つ個別的に機械的に記憶しなければならず、学習効果が上らないのではないだろうか。字形や意義の類似、対照などの関連により、構造的、論理的記憶ができるように、多くの漢字を提出した方が、かえって学習がやさしくなるのではなかろうか」こういう考え方も成立するのであり、ましてツベルクリンの話からすれば、一年生に対して少なくとも二百か、三百の漢字を提出し、指導してみる必要がある、と考えたわけです。

「論議はもはや尽されている。今は実行に移すだけだ」とは、国字改革論者の口から、よく聞かされる言葉です。しかし、論証の裏づけとなるべき実験が、一体どれだけ行われたというのでしょうか。明治以来、何の改善も、工夫もなされないままに現在に及んだような今の漢字教育の方法では、結果はいつも決っているに違いないでしょう。実験は、方法や内容を変えて、いろいろ試みなければいけないのです。あのツベルクリン注射の溶液にしても、その薄め方は無限と言うべきほど数多くあるのであり、そのいずれが最も有効であるかは、その無限の実験を試みないかぎりわからないはずです。だから、漢字教育にしても、その方法はやはり無数といってよいほど方法が考えられるのであり、それを一通り試みた上でなければ、結論は出せないはずです。「論議が尽されている」どころか、まだ論議を始めるべき段階にも達していないのです。肝心の論議の根拠となるべき実験が、何一つ行われていないではありませんか。例えば、漢字の学年配当にしても、一年生に対して、四十字、五十字……百字、二百字と、いろいろに試みなければいけないはずです。また、その内容にしてもいろいろ漢字を変えてみなければならないはずです。それは大変な実験ではありますが、しかし、その十分の一にも百分の一にも達しない貧弱な実験で（これは決して誇張ではありません）結論を出し、それですべての漢字教育を拘束することは大変な誤りと言わなければなりません。もう少し具体的に話を進めて見ましょう。「読」という漢字は、二年生に配当されています。ところが、その扁の「言」は四年生に配当されているのです。「言」は、文字としても、「読」よりはやさしいはずです。なぜ、こんな配当になったのでしょうか。それは、確かに一つの実験の結果の結論ではあったのです。ただその実験が、「読」が二年、「言」が四年に配当された教科書によって行われたのです。だから、「読」も「売」も「言」も、その教科書が二年に配当

してあったら、結果は皆二年配当が適当だということになったかも知れない、と私は思っています。だから、私が一年生に「読」「売」「言」を三つとも提出し、指導した時、子供たちはこれを見事に習得して、それが一年生にとって少しも無理でないことを証明しました。

さて、昭和二十八年四月、長男の小学校入学と共に、私は小学校の一年生を担任することになりました。以来、八年の月日が流れて、その当時の一年生は、わが子と共に、今は中学の最上級生に成長しています。それにひきかえ私は未だに小学校の一年生を相手に、漢字指導のより優れた方法を発見すべく、同じ道を歩んでいます。子供の成長に比べると、私の歩みは遅々として、はかどりませんが、しかし、この間に私は重大な発見をしたと思っています。

「かなを学んでから漢字へ」という学習方式は、わが国の学校制度の出発と共に、今に至るも変らない方式となっています。それはもう疑う余地のないほど当然の、絶対的な方式であるかのように権威を持って、今日に及んで来ています。しかし、私は、これを逆にして、「漢字を学んでからかなへ」という学習方式を考え、これを行ってみました。これこそ真に正しい文字学習の順序であると考えて行ってみたのです。その結果、「かなから漢字へ」の方式は、非能率的というよりも、誤った学習方式であると、断定せざるを得ない事実を、そしてその証拠を、私はいくつも発見したのです。それは、「漢字を学んでからかなへ」の学習方式と、「かなを学んでから漢字へ」の学習方式と、その両者を自分で行ってみて、初めてわかったのです。この二つのやり方を試みるならば、誰でもそれに気が付くことでしょう。しかし、自分で試みないかぎり、この事実に気が付くことは恐らく困難だろうと思います。



私はこれから、この二つの比較実験について、事実をできるかぎり忠実にお伝えしたいと思います。しかし、

私の試みたことは、無数に考えられる学習方法の、そのただ一つを行ったに過ぎません。「漢字教育の最善の方法はこうあるべきだ」などと、とても言えるものではありません。それを発見するための実験の糸口に手を着けただけなのです。ですから、私のこの実験が一つの契機となって、多くの人々により、様々な実験が行われるようになるならば、真の「漢字教育の在り方」の求められる日もそう遠くないだろうと思います。私は、その日を夢みつつ、その日まで、遅くとも自分の歩みを続けて行くつもりです。

2　新しい学習方式のための予備実験

――漢字を学んでからかなへ――

昭和二十六年からその翌年にかけて、私はすでに小学校の教師となる決意を固めていましたので、教師としての能力や教養を身につけるための努力（これは正直のところ大変なことでした。私は旧制高校の教員免許状を持っていましたので、高校と中学の一級免許状を無条件にもらえたのですが、小学校だけはどうにもなりませんでした。小学校は全教科を担当しなければなりません。ですから、絵の指導や音楽の指導もできなければならないのです。当時幼稚園児だった長男と、まだ満三歳にならない長女と、同じバイエルでピアノの練習を始めたのですが、最初は私が一番うまく弾けていましたが、間もなく追いつかれ、追い抜かれてしまったのにはがっかりしたものです。しかし、ともかくも昭和二十七年のうちに、小学校仮免許状をもらって、最低の準備だけはできました）をすると共に、小学校で行う実験の予備実験を考えました。そこで、昭和二十七年の四月早々、管下小学校の中で、信頼のできる、すでに一年生を何回か担任した経験を持つ、新一年生担任の先生を求めました。幸い、二つの学校から、それぞれ一名ずつ、都合二名の先生の快諾を得ることができ、いずれも、校長および校務主任の承諾を得て、次のことを実施してもらう約束ができました。

(1)　漢字書きした方がどう見てもやさしいと思われる言葉――例えば「山」や「川」――は、教科書ではかな書きされて提出されていても、最初から、漢字書きして指導する。

(2)　その指導の経過、および結果を、過去の経験と比較して、異なっていると思われる点や、特に気の付いた点を記録する。

この二つを実施してもらった結果、両名の先生から得た報告は、

(1) 漢字の方がかなよりも、児童が興味を持って学習すること。
(2) 従って、漢字の方がかなよりも、記憶し、学習しやすいように思われること。
(3) 漢字の混じった文の方が、かな文字ばかりの文よりも、読み方がすらすらと円滑であること。従来のかな書き文の読みによくある「拾い読み」が目立って少なくなったこと。

等の明るい見通しのあるものでした。

なお、これと併行して、長男の峻に、明年小学校に入学するまでの一年間、漢字学習をさせ、どの程度習得できるか、またその場合の漢字の習得状況などを観察することを考えました。長男は、この年の正月、すでにかなの読みをカルタ遊びで習得していました。私は、漢字を最初から字源的に指導していきました。勿論、象形・指事・会意等のうちのやさしいものを、絵に結びつけて指導する、といった程度でした。主として、一年生の国語教科書に提出されている漢字から提出していったのですが、数字(「六、七、八、九」等の習得には、相当の時日を費したように思います)を除いたら、一年生が学ぶ漢字の全部を習得するのに何日もかかりませんでした。それで、すぐに二年生の国語教科書に出ている漢字に移りましたが、特に計画的な指導でなかったため記録もないので、明確には言えませんが、二か月くらいの間に習得してしまったように記憶しています。こうして百数十字の漢字を習得しましたので、三年生の教科書を、物語を読むように与えました。子供は、ここで初めて、「イソップ物語」や「ガリバー旅行記」を読む機会を得たわけです。幸い、私の所には、各教科書会社から教科書がいろいろ来ていましたので、一冊を読み終れば、他の三年生の教科書を与えるというようにして、たくさんの物語を自由に読ませました。

この指導で気の付いたことは、子供が、初めから拾い読みを全然しなかったことです。まだ幼稚園の園児である子供が、三年生の教科書を、初めて読むのにも決して拾い読みをしないのです。いくつかの語句をまとめて読んでいくのです。この時、これは、漢字混り文から文章を読むことを始めたためだとは推測しましたが、その証明はそれから数年後になりました。

この指導におけるもう一つの収穫は、「新しい漢字」の効果的な現出方法の発見です。それは思いがけない所にありました。物語を読み始めたばかりの頃、よくあった新しい漢字の質問が、秋頃になるとまったくなくなってしまいましたので、私は、「さては質問が面倒くさくなったのだな」くらいに考えて、子供の読書を眺めておりました。その頃は、口を結んで、熱心に黙読するようになっていましたが、よ

く見ているとページをめくるのがとても速いのです。それである日、子供に本を朗読させてみました。すらすらとよどみなく読んでいきます。教えていないはずの漢字も平気で、つかえずに読んでいきます。

私は半ば驚きながら、子供に尋ねてみました。「起るっていう字、教わらないでよく読めたね」すると、「だってお父さん、『あらしが起りました』だろ。他に読みようがないよ」という返事です。いかにも、そんなこと当り前じゃあないか、と言いたげな顔なのです。私はその顔を見て、「新出漢字の提出は、この手に限るな」と思いました。翌年、私は一年生を担当した時、例えば、「長い」という字を教える時には、まず、「うさぎの耳は長いね」というような文にして、小黒板やカードに書いて、子供たちに見せました。こうすれば、「これは何々と読む字だよ」と教えるよりも、どんなに効果的か知れません。子供たちは進んで、クイズを解く楽しさでこの字を読み、そしてこの字を覚えてくれます。この方法の発見のヒントは、「だってお父さん、『あらしが起りました』だろう。他に読みようがないじゃあないか」という子供の返事にあったのです。

さて、このようにして半年もすると、三年生のどの教科書でも、三年生の児童が読むのと同等以上に読むようになりましたので、長男の実験はそれで打ち切ってしまいました。予備実験としてはもう十分、今はもう一年生の担任として実際に子供たちを指導する日を待つばかりだったのです。

第2章　異なった方法による二つの実験

Ⅰ　第一次＝新しい学習方式による実験

――昭和二十八年四月入学の一年生に対する指導――

(1)　一年一組の子供たち

昭和二十八年四月、私は待望の一年生を担任することができました。この時から昭和三十一年三月に至るまでの、丸三年間、新宿区立淀橋第一小学校の一年一組の子供たち五十一名が、私の最初の「かわいい教え子」となったのです。学年は四学級編成で、二百数名の一年生を、生年月日順に並べてこれを四組に均分し、四人の教師がくじ引きで自分の組を決めました。一年間に転出入する児童があって、一年の終了時には五十二名になっていましたが、入学当初から一年の終了まで在籍した児童は四十五名で、

これから掲げる調査はすべてこの四十五名に対して行ったものです。

淀橋第一小学校は戦災に遭い、校舎が不足していましたので、二部授業を実施せざるを得ず、一組と二組とが一つの教室を午前番と午後番とに分れて使用しました。そのため、午前番で最高一週十六時間、午後番で最高十二時間の授業しかできませんでした（規定は二十四時間）。

(2) 指導の方法と実際

指導の目標として、二年間におよそ二百字を提出し、百五十字の習得をねらう」ことにしました。文部省の指導要領では「一年間に約三十字の漢字が読める」ことを目標としていましたので、その五倍をねらったわけです。

しかし、一年生を指導するということは、何とむずかしいことでしょう。五十一人の子供はそれぞれ思い思いのことを考え、勝手なことをしています。この子供たちの注意を一つにまとめ、それを長く続けることの何とむずかしいことでしょう。最初の一週間は、ほんとうにどうしたらよいか、途方に暮れたものでした。いつまでも元気に教室をあちこちと歩き回って席に落ちついていない子供、私の話などどこ吹く風と、窓から外の様子を眺めている子供、あっと言う問もなく勝手に教室からとび出て行く子供、何を尋ねても黙って下を向いたきり今にも泣き出しそうにしている子供。かねてそれを承知で、その対策もりっぱに立ててあったはずですが、授業中、教室を勝手に出て行く子供を見ても、とっさには声も出ず、ただ「あれよあれよ」と見送るばかりでした。座ったままのおしっこにも持て余しましたが、それ以上のものの後始末には、すっかりあがってしまって、貴重な一時間をまるまる費してしまう不手際もありました。しかし、こうしたうちにも、どうにか漢字 指導も進められ、五月、六月と日のたつにつれて、予想以上の成果が収められていったのです。

最初は「山」「川」「水」「日」「月」などの象形字を、絵と関係づけて教える、というまったく常識的な順序で教えていったのですが、七月三日に行ったテストで、私は意外な事実を発見したのです。それは、「子供の日常生活に必要な言葉や関係の深い言葉は、また、子供の使い慣れている言葉や親しみやすい言葉は、字形の簡単なもの、複雑なものに関係なく、よく習得する」ということでした。だから、そういう言葉を表す漢字は、教育漢字表にない（従って、中学生でも学習しない）漢字でも、やさしく



覚えられるし、そうでない言葉を表す漢字は、小学校の低学年の教科書に提出されている漢字でも、なかなか習得できないように観察されました。つまり、漢字のやさしさ、むずかしさは、文字そのものとしてよりも、言葉としてのやさしさむずかしさによる面の方が多い、ということなのです。従って、一年生の教科書に提出するのに適当な言葉であるなら、それをすべて漢字で書き表しても決して無理な学習にはならないのではないか、ということでした。

私は、かねてから、「一つの言葉を、最初はかなで表記して指導し、それに習熟してから漢字に移る」というわが国の国語教育に疑問を抱いていました。どこの国だって、一つの言葉を、子供用と成人用とに分けて、表示指導を行っている国はありません。そこにどうしても無駄があるように思えてならなかったのですが、この疑問が、先の「漢字の難易は言葉の難易にある」ことの発見に結び付いて、次の表記指導の根本原則ができ上ったのです。

「漢字で実記するのを本則とする言葉は、最初から漢字で表記して提出し、指導する」

というのがこれです。ここで「本則とする」というのは、当用漢字表・当用漢字音訓表を基準として、その範囲内は、常に最初から漢字を用いて、決してかな書きしないということなのです。例えば、「山」「川」「学校」等の言葉は、一年生の最初から漢字で表記して揚出し、「やま」「かわ」「がっこう」という表記は、いつ、いかなる場合にも使用しない、ということなのです。

この根本原則ができあがりますと、どんな漢字を提出したらよいかが、自然と決定されることになります。つまり、文字としては、どんなに簡単な、やさしい文字だとしても、言葉として一年生に不適当な言葉だと思えば、提出すべきではありません。ただしかし、その逆に、言葉としてはやさしくても、

文字としてあまりにも複雑な漢字は、やはり提出しないで、例外としてこれはかな書きしました。現在の指導では、言葉を中心に考えて、言葉として一年生に適当であるなら、それがどんなに字画の複雑な漢字であっても、決してかな書きしない方がよい、いや、かな書きすべきではない、と考えて、それを実行していますが、この時には、そこまでの、経験による自信というものがありませんでしたので、言葉と文字との両面を考え合せて、この両者をできるだけ両立できるような、態度としては少しあいまいな、不徹底な実施になってしまいました。

さて、これを実際の授業で、どのように行ったかと言いますと、

(1)　教科書に提出されている言葉で、当用漢字表に照せば漢字で表記できるものがあれば、できるだけ（つまり、複雑な字形をもった漢字は、例外としてそのまま「かな書き」を認めたことはすでに述べた通りです）その言葉のわきに漢字に書き改めさせました。

(2)　子供たちとの話しあいの中で、よく使われる言葉は、その場で黒板に、漢字で表記して、その漢字と言葉との連合をはかり、後にこれを、幅十センチメートル、長さ十五センチメートルのカードに書き写して、教室の隅に下げておきました。

(3)　こうして、一度提出し、指導した漢字は、その後できるだけ使用するように工夫して、児童に反復して読む機会を与えました。例えば、話しあいの中に出て来る言葉の中に、すでに学習している漢字で表せる言葉があったら、それを黒板に漢字で書き、子供に復習的に読む機会を与えたり、時には、子供の喜びそうな物語に、そういう漢字を使用したものを印刷して、子供に与えたりしました。

(4)　学校から家庭へのお知らせ、週番から子供への注意事項、学習や生活指導上の注意事項など、普通だったら口頭で伝えたり、注意したりするだけですむようなものでも、できるだけ黒板に書いて、子供自身に読み取らせたり、書き取らせるようにしむけました。

今までの国語教育では、漢字を初めて提出した時に、その漢字の読み書きともに指導を行って、しかもその時に、一気に完成までをねらっています。その反面、それ以後は、それで「事すでに終れり」といった態度で、その漢字の指導はまったく行われません。計画的な反復練習というものは、ほとんどというよりはまったくと言ってよいほど行われていないのです。私はこの考え方にも疑問を持ちました。一体、漢字を初めて提出したその時に、その漢字を習得してしまうということを考えるべきでしょうか。

漢字の読みはともかく、漢字を書くということは一つの技能です。技能を身につけるためには、自動車や自転車に乗るのと同じように、理解をした上に何よりもくり返して練習することが必要なのです。反復練習がなかったら、どんな種類の技能でも身に付くはずがありません。その代り、技能は一旦身に付いたら、失われるものではありません。ただ中途半端な所で練習を怠ると、すべてを失ってしまう恐れがありますが……。

こう考えてみます時、一度提出指導しただけで事終れりとしているわが国の漢字教育の在り方は、効果の上らないのが当然だと言わなければなりません。それに反して私のやり方は、二回三回はおろか、必要とあれば十回でも二十回でも提出します。以上の(1)から(3)までのやり方は、一度提出し指導した漢字を十回でも二十回でも反復提出する機会を作るのです。いやでも読んだり、書いたりしなければならない機会に子供たちは追いこまれるのです。ここで皆さんによく了解していただきたいことは、私は、漢字を初めて提出した時には、「この漢字は初めて出て来た漢字ですね。○○○と読みます」(時には「○○○と読んで、こういう意味の言葉です」という説明を加えることもありますが)という程度の説明をするだけですませることが多いのです。そして次にその漢字が提出された時に、「この字は前に一度出たことのある字ですが、だれか覚えていますか」と尋ねます。手を挙げて答える子がいれば、「よく覚えていましたね。えらい、えらい」とほめておきます。しかし手の上り具合が少ない時は、第一回の時と同じ程度の説明で軽くその場を過してしまいます。そして第三回、第四回の機会を急がずに待ちます。やがて、大部分の子供が正しく読めるようになります。それは、子供たちが特別に努力してその漢字を覚えようとしないでも反復提出により「読める」時期がひとりでに向うから訪れて来てくれるのです。その時が、「漢字を書く」練習をする時期だと、私は考えています。つまり、ある程度、その漢字に対する認識ができ上ってから、その認識を一層確実に、正しく深いものにするために、「書く」学習をさせるのです。私は、「読み」と「書き」とが相互依存の形で、一方の練習が他方の学習に影響する事実を認めていますが、しかし、よくある次のような練習は否定します。つまり、ある漢字の意義も用法もよくわからないのに、その漢字を書く練習をさせることです。こういう「書き」の学習が「読み」に役立つはずがありませんし、書くこと自体が機械的に字形を写すだけであって、真の意味の「書く」力を養うことにはならないと思うからです。

私のこういう漢字の提出の仕方では、どんなに能力の低い子供にも決して負担になりません。どんなに数多くの漢字を提出しても子供たちは少しの困難をも感じないようです。子供たちは、自分の能力に応じて、自然に漢字を習得していくからです。いわば、提出された多くの漢字の中から、気に入った漢字を一つでも二つでも好きなだけ覚えればそれでよい、というようなものなのです。それも時を限って、その間に覚えなければならぬ、というような立場に子供を決して追いこまないのです。覚えてもよいし、覚えなくてもよい、しかしそのうちに覚えられるだろうという気持で、指導者である私はいるのです。ただ、私は、子供たちが意欲的に、進んで漢字を読もうとするように導きはします。そういう機会を私が作るように勢力するのです。指導者である私のすること、すべきことは、ただそれだけです。それだけでよいのです。

昨年、私は一年生の国語教科書を、当用漢字を用いて表せる言葉は、一つの例外もなく漢字になおして学習させました。ひらがなの上に、その言葉に当る漢字を印刷したものを貼らせたのです。

だから、中学生でも学習しない漢字がいくつも提出されていたわけです。ですから、この教科書を見た人は、だれでも「これを一年生が読むんですか。中学生でも学習しない漢字を、一年生に学習させるんですか」と、驚いて言われたものです。しかし、当の一年生はこれを大変だとも困難だとも思っていなかったのです。少なくとも、かなばかりで書かれている文よりも、困難には感じていなかったのです。これは決して嘘でも誇張でもありません。恐らく、これを実施してみないかぎり、だれにもわかってはいただけないことだと私は思っています。しかし、だれでも、私のやり方を実施してみられたら「ほんとだ」とわかっていただけることなのです。このことについては、後でくわしく述べるつもりですから、ここではこれだけの話にしておきましょう。



(3) 指導の結果の調査

この指導による学習の効果をみるため、次に掲げるように、三回にわたって、「読み」の調査を行いました。調査人員は、すでに述べましたように、この学年の間に中途転出および転入した児童を除いた四十五名の全員です。

第一回「読みの調査」について

第一回の調査は第一学期の終りに近い、昭和二十八年七月三日に行いました。

<表1>

1.	103字
2.	88〃
3.	88〃
4.	87〃
5.	84〃
(中略)	
41.	46字
42.	39〃
43.	38〃
44.	37〃
45.	26〃
平均	63字

右の表は、四、五、六の三か月間に、提出指導した漢字百二十字について、その「読み」の能力を個人別に調査をした結果を示したものです。この表の見方は、一番よく読めた子供が、百二十字のうち百三字、次が八十八字……、そして四十五人中四十五番目の、最も読めなかった子供が読んだ漢字の字数が二十六字。そして、学級平均としては六十三字読めたことになる、という意味です。

調査の方法は、一人ずつ子供を呼んで、漢字表（山と川・山と木・木と花・木と林、というような関係の近い漢字が続いて並ばないように注意して配列しました）を音読させ、正しく読めた漢字には○を、誤って読んだり、全然読めなかったりした漢字には×をつけ、その場で漢字の読みの正否が採点できるようにしました。漢字を見たら反射的に読めるような漢字でない場合には、考えるだけの余裕を与えないで、×をつけて次の問題に移らせました。だから、もっと余裕のあるテストを行ったら、もっと良い結果になったろうと思われます。（一人当りの調査に要した時間は、三～四分程度だったと思います。）ともあれ、入学後まだ三か月しかたっていない時でしたので、百二十字の漢字を提出してあったとは言え、単に提出された、というだけで、練習不十分の漢字も多かったわけで、全休の正答率はとにかくとして、この結果は非常に良好だったということが言えると思います。よく練習する機会の多かった漢字の正答率は、ほとんどが九十パーセントを越えていました。

第二回「読みの調査」について

第二回の調査は第二学期の半ば、昭和二十八年十月二十日に行いました。

これは、調査当時までに提出指導した漢字百六十八字についてテストした結果です。提 出字数は予定より少し少ないものでした。それは、一学期中に学習した漢字の多くが、夏休みの間に忘れられてしまっていたり、忘れないまでも記憶があやふやにたっていたりしたため、新しい漢字の提出をさしひかえて、復習に力を入れたためです。

<表2>

1.	153字
2.	147〃
3.	138〃
4.	134〃
5.	132〃
(中略)	
41.	61字
42.	60〃
43.	52〃
44.	40〃
45.	35〃
平均	91字

テストの方法は、前回と異なり、漢字にふりがなを付けさせるペーパーテストであり、全員に対して一斉に行いました。ただし、「学校」のふりがなが「がこ」「がっこ」「がこお」となっていた場合、およびこれに類する例のふりがながあった場合は、念のため個々に子供を呼んでその漢字を音読させてみて、正しく読めればこれを正答に加えました。

とにかく、学年のほぼ半ばで、文部省の目標とする「読みの能力」の三倍量に、学級の平均が達したわけです。最高は五倍量、最低でさえ、文部省の一年間の目標とする量を越えたのです。

第三回「読みの調査」について

第三回の調査は、第一学年も終りに近づいた第三学期、昭和二十九年二月二十八日に行いました。

<表3>

1.	305字
2.	305〃
3.	295〃
4.	293〃
5.	287〃
(中略)	
41.	122字
42.	115〃
43.	90〃
44.	75〃
45.	63〃
平均	203字

これは、調査当時までに提出指導した漢字三百二十七字についてテストを行った結果を表したものです。テストの方法は、第二回と同じ方法で、筆答させました。

第二回の調査を行ってから、これまでに四か月ありましたが、その中間に正月休みというブレーキがありました。それにもかかわらず、この間の漢字の習得状況は驚くほど進みました。着手当時から二学期までの間、私が計画していた予定では、先にも述べてありますように、第一学年を終るまでに、提出漢字数が二百字、習得目標が百五十字と考えていたのですが、二学期末から三学期にかけて、習得状況はとんとん拍子に進みましたので、初めの予想を大きく上回って、提出字数は三百字を越えてしまい、習得字数も二百字を越えるに至りました。ことに、上位の子供ほど習得状況がいよいよ向上して、中の下以上（つまり全体の六十五から七十パーセント）の子供は、三年生から四年生程度の課外の読物や物語などすらすらと読めるようになりましたので、喜んでこれらの本を読み、学習漢字が自然に増加しました。そのため、このテストには提出されなかった漢字、学習しない漢字でも読めるものが相当あったようです。従って、この調査に提出した漢字が三百二十七字でなくて、教育漢字全体とか、当用漢字を含むもっと多くの漢字であったら、習得字数も多くなっていたに違いありません。恐らく、学級平均で百字くらい、少なく見積っても五十字くらいは多くなっていただろうと思います。つまり、二百三字ではなくて、三百字くらい、少なく見ても二百五十字くらいが学級の平均習得字数だったろうと思うのです。

このようにして、第一次の実験は、初めに予想していた以上に良い成績を収めることができました。上位の子供は、文部省で示す標準の十倍量の漢字を習得し、最も劣った子供でさえ、標準の二倍量の漢字を習得したのです。そして、学級平均としては、五倍量の漢字習得をねらって、約七倍に近い量の漢字を習得することができたのです。

私は、この子供たちを三年間担任しましたが、この第三回の「読みの調査」以後は、習得字数があまりにも多くなり、その調査をすることがますます困難になるばかりでしたので、その後の調査はついにあきらめてしまいました。従って、その後、子供たちがどのように漢字を習得していったかは、記録としては明瞭に示すことができません。しかし、三年生当時、私の学級の子供たちの使っているノートや、作文を見た先生たちは、異口同音に、「六年生以上の書写力を持っている」と感嘆してくれました。ですから、この調査後も順調に成長していったことだけは間違いのない事実だと私は自信をもって言い切ることができます。今、この子供たちは中学の三年生になっていますが、すべての人が優れた能力をそれぞれに発揮して、学習に、生徒活動にそれぞれ活躍していると聞いていますが、私は「さもありなん」

と思っています。また、その当時、私の学級の子供たちで、兄や姉を持っている子供たちは、その兄や姉が、読めない漢字、書けない漢字があった時には、それを教えているという事実は、多くの保護者たちから実によく聞かされたものです。

このような好結果は「漢字が学習に容易な文字であること、少なくとも一年生にとっては決して不適な文字ではないこと」「ある程度数多くの漢字を提出した方が、相互に関連が生じて記憶に便利になり記憶が確実になること」などの予想が適中したことを証明するものであると判断しましたが、一面、私の指導技術が優れていて、それによる所もあるかも知れない、というぅぬぼれがないでもありませんでした。つまり、この結果の優れているのが、私の新しい漢字の指導法「漢字で表記するのを本則とする言葉は、最初から漢字で表記して提出し、指導する」を行った結果であることを、必ずしも全面的に証明するものではない、という心配があったのです。だから、もう一度、一年生から、今度は普通の方法を自身でやってみて、その指導の結果と、前の結果とを比較してみなければ、この両者の効果はわからない。そうしなければ、実験としては不完全なものと言わなければならない、と考えたわけです。これが、次に述べようとする「第二次の実験」を試みる動機となりました。もっとも「実験」とは言っても、私にとって初めての試みであるというだけで、実は、だれもが昔からやっている普通の指導に過ぎませんが……。

この第二次実験の結果は、次の項に述べるように、普通以上の成績がどうしても挙げられませんでした。つまり、私の指導技術は、決して水準以上のものではなかったのです。今までのうぬぼれは、まったくうぬぼれに過ぎなかったのです。自慢の鼻はペチャンコに折られ、自信は傷つきました。しかし、それだけに、第一次における実験のすばらしい成果はすべての私の新しい方法の優れていることによるものであることが証明されたわけ です。私の考え方の正しいことが証明されたわけです。私は、自分の指導技術の少しも優秀でないことを知らされたことに失望を感じながらも、「自分は無能であって良かった」と自己の無能を嬉しく思ったことでした。

2 第二次＝今までの学習方式による実験

―昭和三十一年四月入学の一年生に対する指導―

(1) ふたたび、一年生の子供たち

第一次の子供たちを、私は六年生まで担任したいと思っていました。しかし、先に述べたように、もう一度一年生から、今度は普通のやり方をやってみなければ、実験として不完全だ、と考えるようになったことと、子供たちを三年も続けて指導すると、私の持つあらゆる性質が驚くほど子供たちにうつることに気がついたことにより、三年を終った所で、この子供たちと別れようと決心しました。初めて持った幼い子供たち、三年間精魂をこめて指導して来た子供たち、正直に言って我が子よりも多くの時間をかけてその成長を見守って来た子供たち、それは、私の実験とは別にして、私にとって無比の宝のようなかわいい子供たちでした。

しかし、恋しくなる気持を断って、昭和三十一年四月から、新しい一年生を担仔することになりました。学年はやはり四学級編成で、その編成の仕方も、第一次の場合とまったく同じでした。在籍児童数も、やはり同じくらいで五十三名でした。従って、第一次と第二次と、児童に関するかぎりまったく条件は同じであるとみてさしつかえないと思います。

その他の条件においては異なっている点が大きく二つありました。その一つは、第一次にあった二部授業が第二次では解消され、規定通りの時間数の授業ができたことです。その二つは、学校全体の指導計画として、この年「漢字練習の時間」を特に設けたことです。それは一週間に三日、第一時間目の授業の始まる前の十分間を、漢字を書く練習をする時間に当てたものです。これは、全職員が「漢字を書く能力は、あらゆる学習を行うための基礎能力である」ことを認めて、全員一致の意見として、正規の授業時数の上に、これを追加したものでした。

この二つは、いずれも大きな影響を持つ条件と考えられますが、二つとも第二次に有利になっています。そしてその他には、条件において差異があると認められるものはまったくありませんでした。従って、第一次と第二次と、同じ私が指導する以上、第二次の方が、第一次より相当に良い成績を収めるのが当然であると言える情勢において行われたわけです。

(2) 指導の方法と実際

第二次の実験の目的は、方法としては一般のやり方通りに指導することにありましたので、教科書通りに、教科書に従って指導を進めて行きました。つまり、漢字の学習は、一通りひらがなの学習がすんでから始められたわけです。漢字の指導は、教科書に提出される漢字についてだけ行うのですが、その漢字の指導は、第一次の時に効果的だったと思われるやり方を取り入れて指導しました。

また、第一次の時に比べると、国語の授業時数も倍になって規定通りになったばかりか、「漢字練習の時間」まで特別に設けられていましたので、漢字についての解説指導や、漢字の読み書き練習も、第一次の時よりも十分に行えたわけです。

しかし、ここに注意しなければならないことは、教科書に提出される漢字は、一年生の学習生活にあまり使用される機会のないような漢字が多いということです。具体的に例を挙げて言うならば、「山」や「川」が一年生の教科書に提出されていて、これを学習しても、これを一年生の日常生活の上で使用する機会は作りにくいのです。ですから、国語学習として、その時間に練習するだけです。ところが、「学校」「先生」「何時何分」というような、一年生の生活に必要な、そして提示に多く使用する機会を持つ漢字だったら、国語学習外に毎日でも、子供たちに読む機会を与えることができるのですが、そういう漢字は一年生の教科書に提出されていないのです。

つまり、第二次では、国語学習として漢字の読み書きを練習する時間は第一次よりずっと多かった、しかし、第二次では、学校における全学習の上からは、漢字を読み書きする機会は第一次より少なかった、ということになるのです。

次の項に示されるように、第二次の結果は第一次よりずっと劣っています。授業時数が二倍にも増えているのに、漢字の習得字数は逆に半分にも足りませんでした。しかし、よく考えてみれば当然のことばかりです。

三十や四十ばかりの漢字では、それも、先に述べたように「山」や「川」のような漢字では、実生活の上で使用する機会が少ないので、学習した時には習得したようでも、これでは忘れ去るばかりです。第一次では、国語学習の時間としては、漢字の読み書き練習の時間はわずかしか持てなかったが、実生活の上でどんどん使用できたから、漢字が自然と習得できたのです。第一次に、正規の時間こそ少なかったが、実際に学習する時間は多かったと言うことができましょう。第一次の成績の良かった理由はこ

んな所にもあったと、言うことができるのです（理由は他にまだまだありますが、それは後に譲ります）。

(3) 指導の結果の調査

この指導は、一般の教科書に提出されている漢字を、一般に行われているように提出し、指導しましたので、一年間に五十字にも足りない漢字しか提出しませんでした。従って、この学年の間には調査をしないで、第二学年になってから、その第一学期の終りに近い昭和三十二年七月十八日に、それまでに提出し指導した漢字を、ちょうど百字選んで、それについて調査しました。

<表4>

1.	96字
2.	96〃
3.	96〃
4.	96〃
5.	95〃
(中略)	
41.	48字
42.	45〃
43.	23〃
44.	13〃
45.	7〃
平均	79字

この調査が、昭和三十二年七月十八日に行ったもので、一年四か月間に学習した漢字百字を、第一次の第二回・第三回と同じ方法により調査したものです。調査人員は在籍児童の全員で五十三名でした。

学級の習得率は七十九パーセントで、よい成績とは言えませんが、決して悪い成績ではありません。しかし、第一次の場合と比較してみる時、明瞭な差異があることがわかります。数字に大変な違いがあるのですが、真に問題となる差異は、実は別の所にあるのです。それは重要な問題ですので、項を改めて述べたいと思います。

3　二つの実験の収穫

(1) 二つの実験の比較

調査によれば、第一次の実験では、入学後十一か月の学習で、三百二十七字の漢字中、その六十二パーセントに当たる二百三字の漢字の読みを習得したのに対し、第二次実験では、入学後一年四か月の学習で、百字の漢字中、その七十九パーセントに当たる七十九字の漢字の読みを習得しました。

調査の時期に多少の違いがありますが、これを除外して考えてみても、第一次の方がはるかにすぐれています。習得率はちょっと劣りますが、これは私の指導法が、前（二十九頁）に述べたように長期にわたって徐々に習得をねらっているためです。ですから、この習得率（提出漢字に対する習得漢字数の割合）は問題になりません。とすると、この両次の実験の結果の優劣は明瞭です。第一次の実験は、第二次の実験が一年四か月にわたって習得した漢字の二倍半に当る漢字を、十一か月という、より短い期間に習得したわけで、第一次の実験の方が第二次よりけるかに有効な教育法であることを、十分に証明しているものと言ってよいと思います。

では、何がそのような大きな差異を漢字学習の上にもたらしたのでしょうか。それは勿論、第一次実験と第二次実験と、ただ一つだけ異にして行った方針「漢字からかなへ」と「かなから漢字へ」との別によるとしか、考えられる理由は他にありません。これはもう、両次の実験の目的からして、「漢字で表記するのを本則とする言葉は、最初から漢字で表記して提出する」ことの結果が、一般に行われているやり方に比べて、どんな成績を収めるかを 目的に調査したものなのですから、当然のことと言えましょう。

さて、「漢字で表記するのを本則とする言葉は、最初から漢字で表記して提出する」という根本方針は、表記の本質上そうあるべきであるとしてたてられたものではありますが、その他に、(1) 漢字はかなよりも一年生にとって親しまれやすく記憶しやすい。(2) 漢字は早く提出するほど、反復練習する機会が多く設けられて、習得しやすくなる。(3) 漢字は、ある程度数多くの漢字を提出した方が、相互に関連ができて記憶しやすくなる等の三つの予想があったからでもあります。実験の結果は、この三つの予想の正しかったことを証明したわけです。これらについては、一つ一つ説明していきたいと思います。



漢字がかなよりも記憶しやすいということについて

昭和二十八年度入学の一年生で、最も知能の劣った子供は、二月末の第三回テスト（表3）で、六十三字の漢字を読んだ子です。一体、東京で育った子供というものは、ほとんどが入学前にひらがなの読み書きを習っているものですが、この子もやはりその例に洩れず、入学前にすでにいくつかのひらがなが読めるようになっていました。しかし、それにもかかわらず、一年を終わる頃になっても、ひらがなが全部は読めるようになりませんでした。私には、この子が漢字よりもかなの学習に苦しんでいる様子ははっきりとわかりましたが、それを数字で明瞭に示すことができないのを大変に残念に思います。「漢字がかなよりも記憶しやすい」ことの実証は、昨年（昭和三十五年）の一年生の指導に明瞭に出ていますので、後でそれについて述べるつもりです。

さて、この時、漢字とかなの「学習の容易さ」の比較をしたいと思っていたのですが、これはとても私などの手でできるものではないと思いました。それはなぜかと言いますと、ほとんどの子供が、前に述べましたように、ひらがなを習得してしまっているからです。入学前に、カルタ、絵本、まんが、文字板等によって、確実ではないまでも、おおよそは読めるようになっているのですから、学校で、ひらがな学習を何時間行って習得できるか、ということは全然調査することができないのです。まれには、かなを家庭で計画的に学習させないように配慮された子供もあるのですが、入学して、他の子供たちが全部のひらがなを習得してしまっているのを知ると、家庭学習がとたんに変って、ひらがなを急速に学習させてしまうので、やはりひらがなの実際の学習時間というものはまったく把握することができません。

たゞ、ローマ字学者の説によりますと、ローマ字学習において、一つの言葉の綴りを習得するために反復提出する最低の必要回数を、十時間まで、三十回としていることです。つまり、一つの言葉の綴りを記憶するためには、その言葉を三十回くり返して提出する必要があるということです。三十回の反復練習がでさなければ習得できないと考えているわけです。これが事実だとしますと、かなの習得も、ローマ字と同じ程度の練習、つまり三十回のくり返しが必要だと考えてよいと思います。ひらがなも、ローマ字と同じ、音声を表す文字だからです。

ところが、具体的な物事を直接に表現する漢字は、ほとんど数回のくり返しで習得させることができました。どんなに困難だと思われる漢字でも、十回までのくり返しを待たないで習得できるのです。そ

の最も明瞭な実例をここに紹介致しましょう。

それは、入学後まだ日も浅い五月の末のある日のことでした。黒板に「門」という字を大きく書いて、「さあ、みんなでこの字は何と読む字か、考えてもらいますよ。じっとこの字の形をよく見ているときっと思いつくからね」と私は言いました。子供たちは黙って字を見ていましたが、だれかが「門のような形だね」と言い出すと、「そうだ、門の形をしている」「門だ」「門だ」という声がたちまちに教室中に広がりました。私は、「そう、これは『もん』という字です。形がほんとによく門に似ていますね」と言い、この話はこれで切り上げてしまいました。それは、時間にしてわずか二、三分の話しあいに過ぎなかったと思います。そして、その後この字を特別に指導したことはありませんでしたが、七月の第一回のテストで、この字の読めなかった子はただ一人しかいませんでした。その他の子供は全部、この字が読めたのです。そして、第二回・第三回のテストでは、全員がこの字を正しく読んでいます。

勿論、こんな例は特別です。たった一度提出しただけで習得できる文字などというものは、そうあるものではなく、あってもそれを期待すべきではありません。それよりも、私たちは、「一つの言葉の表記を覚えるためには最低三十回のくり返しが必要だ」とローマ字学者が言っているのに、漢字ではただ一回の提出で覚えられた、そこにどんな要素があってそれが記憶しやすい原因になっているだろうかと、その原因を追求することが大切だと思います。

では、ここでしばらくその点について考えてみましょう。

〈表5〉よく読めた漢字

全員に読めた漢字	一人を除いて他の全員に読めた漢字	二人を除いて他の全員に読めた漢字	三人を除いて他の全員に読めた漢字	四人を除いて他の全員に読めた漢字
22字	9字	14字	10字	12字
{100%}	(98%)	(96%)	(93%)	(91%)
三上山木下口金川学校四大きい黒見る犬白水耳門赤目人	中石子手五男火私	日花先生小さい夕土青村氷糸鳥風雪	二光気方朝森貝王馬電	九女早い十本天正月国語空首

七 力 左 年 店 出る 玉 林 町	9字	五人を除いて他の全員に読めた漢字
八 古 時 円 米 牛 右	7字	六人を除いて他の全員に読めた漢字
家 虫 国 肉 心 畑 組 冬 刀 半 買う 島 西 魚 開く 外 行く 忘れる 文 田 海 車	22字	七～九人を除いて他の全員に読めた漢字
	(89%)	(87%)	(80～85%)

ここに掲げた表は、昭和二十八年次入学の一年生が、第二回「読みの調査」〈表3〉で八十八パーセント以上の正答率を示した漢字をあげたものです。

百パーセント読めた漢字の中に、例の「門」を始め、「学校」「黒」のような字画の多い複雑な漢字があることに注意していただきたいと思います。それに反して、「七」や「八」のように字画の少ない、単純な字形の漢字が案外読めていない、ということにも注意していただきたいと思います。前者の漢字の習得率の良い理由は、学習時間が多かったためでは決してありません。それどころか、「七」や「八」は、算数の時間でもよく書く練習をしたもので、その読み書き練習の時間は、前者の漢字練習の時間に比べたらずっと多かったのです。

常識的には、「七」や「八」という漢字は「門」「学校」「黒」「赤」などの漢字と比べたら、やさしく記憶しやすい漢字だと言うべきでしょう。しかし、事実はまったく違うのです。その理由は何でしょうか。

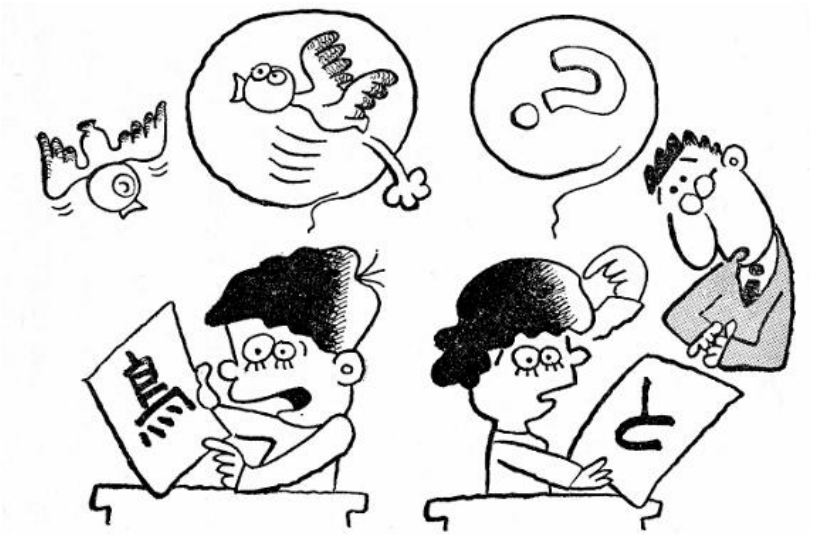
それは結局、言葉の問題に置き換えて見ればよいのです。「門」「学校」「黒」「赤」等は、言葉としてはすでに子供のよく知っているものなのです。「門」「学校」は常に子供が見ている実在の物であり、「黒」「赤」は「白」と共に子どもの最も親しみ深く、最も識別しやすい色です。それに反して「七」「八」は、一年生の子供にとって理解しがたい抽象された概念なのです。まだ一年生にならない子供でも、「十」くらいまでの数は唱えることができます。しかし、数を唱えることと数を理解することとは別のことです。数を唱えるだけのことなら、オームや九官鳥の口まねと同じです。数の内容をしっかりとつかむことは大変なことで、算数科学習でも一年間を費して「二十」までが理解できれば十分とされているほどです。ですから、中位の子供でも、「七」や「八」という数の内容についてなかなか理解できないのです。「七」とはどれだけの数か。「七番目」というのは前にどれだけあるものなのか、ほんとうにはなかなか理解できないのです。こちらに三びきの犬がいる。向うに四ひきの犬がいる。しかし、合せて何び

きになるかは、改めて、「一ぴき、二ひき……」と数えてみなければ、「七ひき」であることがわからない子が多いのです。片方の四ひきを基にして、「五ひき、六ぴき、七ひき」と数えられる子は比較的頭のすぐれた子だと言えるのです。知能のひどく遅れた子になりますと、数を唱えることさえできません。「ひとつ、みっつ、ふたつ、よっつ……」唱える度毎に順序が変ります。それよりやや進んだ子になると、順序正しく数を唱えることはできても数えることのできない子がいます。つまり、物と唱える数とが「一対一」の関係で対応しないのです。ある場合は、唱え方の方が速くて、七つの物を八つに数えたり、反対に唱え方が遅くて、六つに数えたりするのです。このように数の理解には、実にいくつもの段階があるのです。「七」という数の真の理解は、頭の中で「二と五」「三と四」に自由に分解したり即座に合成したりでき、「六」より、一つだけ大きく、「八」より一つ小さい数であることがわかっていなければなりません。

第三回の調査でさえ、「八」の読めない子供が六人もいたのです。私は、第一回の調査の時に、「七」を「はち」、「八」を「しち」や「く」に読み誤る子供があまりにも多いのに驚いたものですが、よく考察してみれば、これは当然のことだったのです。数の内容が理解しにくくて、「しち」も「はち」もその内容においては区別することができないのですから、「七」を「はち」、「八」を「しち」と読むのはむしろそうあるべきことと認めるべきことなのです。内容が識別できるようになって初めて、「七」と「八」の識別が可能になる可能性が生ずるわけです。

一体、数に限らず、抽象的な言葉は、一年生のような幼い子供にとっては非常に理解しにくいものです。そういう抽象的な言葉を表す漢字は、見かけはやさしそうに見えて、その実一年生は学習に困難するものです。「七」や「八」の習得率が悪くて「学校」「門」「黒に「赤」の習得率が良いのは、先に、言葉の難易によることを指摘しましたが、それは結局、前者が抽象的な言葉なので、子供に理解しがたいのだ、ということになります。

ここで、漢字とかなの比較をすることがようやくできるようになりました。漢字はどんなに抽象的なものであっても、それは一つの概念を持っています。ところが、かなはまったく抽象された単なる「音」を表しているに過ぎません。そして、一年生の子供にとっては、どんなに複雄な構造を持ったものであるにせよ、具体的なものでなければ考えることが困難です。物事を抽象的に考えることが困難なのです。つまり、鳥の「と」ということを考えることは、一年生のような幼い子供たちにとっては困難なことな



のです。「鳥」という字と「と」という字とでは、「鳥」の方が覚えやすいのです。それは、鳥の実体はどんな子供の頭の中にも描くことができます。「鳥」という字を覚えることは、その字と頭の中にある鳥の概念とを結合させることなのです。ところが、「と」だけでは、子供の頭の中に何も形作ることができません。まして、頭の中で、「と」という音と「と」という字形とを結びつける仕事をすることは実に困難なことだと言わなければなりません。これは、抽象化という仕事の困難である一年生にとって困難であるばかりではありません。成人にとっても困難なことです。

実は、私は昭和三十三年、小学校の五年生に、これについて簡単な実験を試みました。例えば、「曰」は「ラジオ」を表す符号、「ㄅ」は「ラ」という音を表す符号、というように、表意符号と表音符号とをそれぞれいくつか作って、五年生の子供たちに、同一時間記憶する時間を与え、翌日、および一週間後にそれをテストしてみました。翌日のテストでも、表意符号の方が表音符号より正答率がずっと良かったのですが、一週間後のテストではこの差が一層大きくなりました。

これはやろうと思えば、だれでも容易に試みることができます。皆さん、勝手に表意符号と表音符号とをいくつか作って、それを記憶する競争のつもりで、楽しんでみてごらんなさい。そうすれば、「音」と符号とを結びつける仕事が何と大変なことであるかがわかっていただけるでしょう。そして、だれでも、表意符号の方が表音符号より記憶しやすいことがわかるでしょう。

概念を持った漢字が、概念を持たないかなより、一年生の子供の頭に形象を作りやすいことは当然です。ですから、漢字はかなより記憶しやすいのが当然なのです。まして、一年生の使う言葉は、抽象概念よりも極めて具体的な概念が多く、それを漢字で表記する時は、いわゆる「象形文字」である漢字が多くなります。象形文字が同じ漢字の中でも最も記憶しやすいのですから、「漢字で表記するのを本則とする漢字は、初めから漢字で表記する」ということは、この意味でも理にかなっていると思います。

漢字は早く提出するほど有利であるということについて

第2章　第一節 ⑵ 指導の方法と実際の項で、私はわが国の国語教育が、漢字を初めて提出した時に、一気に記憶の完成までねらうことの非を説きました。記憶というものは、集中的に何時間も続けてやったからと言って、一生忘れないでいられるものではありません。長い期間にわたって反復練習することが大切なので、そうしてでき上った記憶というものは一生身に付いて忘れられないものです。心理学で、記憶の方法として「分散法」を有効だとしているのは傾聴すべきことです。

そのためには、どうしても漢字が早くから提出されていなくてはなりません。前に述べましたように、早く提出されていてこそ、その漢字をくり返して提出する機会が多く生ずるのです。自然と反復練習せざるを得ないわけです。私は、六年間に教育漢字八百八十一字を習得させようと考えるなら、六年間にわたってこれを配当したのでは無理だと思っています。大部分のものは四年生までくらいに配当して提出し、あと二年間では、それらの漢字を反復練習するようにしなければ、とてもできないと思っています。反復練習の期間をできるだけ長く取ることが、無理なく漢字を習得する唯一の方法であり、そのためには、できるだけ漢字を早く提出しておくべきである、というのが私の考えです。

次に掲げる表は、昭和二十七年度、東京都漢字指導の実験学校であった北区荒川小学校の発表による「読みの調査」と、私の第一次第三回の「読みの調査」とを比較したものです。

＜表6＞

（単位：%）

		言	左	貝	王	氷	門
北区荒川小学校	一年	0	0	0	3	2	2
	二年	0	13	0	20	13	14
	三年	5	64	5	26	56	26
	四年	17	78	66	80	61	76
	五年	39	84	66	84	94	97
	六年	54	85	93	92	96	92
淀一小	一年	72	89	93	93	96	100

最初にことわっておきたいと思いますが、ここに揚げた漢字は、私の指導する子供たちの良く読めた漢字だけを選んだものでは 決してありません。それは、〈表5〉（五十一頁）ですでに御承知のように、

百パーセント読めた漢字だけでも、「門」を含めて二十二字ありますし、習得率八十パーセント以上の漢字なら実に百五字もあります。従って、この表に掲げた漢字は、特別習得率の良かったものを挙げたのではないことがよくおわかりいただけると思います。

さて、この表は、「門」等の六つの漢字の習得率を、学校別、学年別に示したものです。この表を見て、まず気の付くことは、荒川小学校の六年生の習得率よりも、私の指導した一年生の習得率の方が良いということです。

一字一字についてよく御覧いただきたいと思います。「門」は 三年に提出される漢字です。それで、一応それに習熟した四年生で習得率がぐんと良くなり、五、六年ではさらに良くなっているというわけです。「氷」は二年提出のため、三年生の所で習得率がぐんとはね上って、学年の進むにつれて向上していくことがよくわかります。こう見て行きますと、「王」「貝」は三年提出、「左」は二年提出、ということがおわかりだと思います。

ところで、「門」「氷」「王」「貝」はいずれも、荒川小でも私の指導する一年生でも九十パーセント以上の習得率を示していますが、「左」は九十パーセントに達していません。「左」とか「右」という言葉は、一年生の時からよく学習している言葉ですが、どうしてこの字の習得率は良くないのでしょうか。これは前者がいずれも具象概念であるのに対して、「左」は抽象概念であり、前項(1)で述べたように、言葉そのものの認識が明瞭でないためです。つまり、「左」が「ひだり」か「みぎ」のいずれかであることまではわかるのですが、どちらが「ひだり」で、どちらが「みぎ」であるか、ことばそのものとしても、「みぎ」と「ひだり」との識別がまだできていないために正答できないのです。

さて、本論にもどりましょう。私の指導する一年生の漢字の習得率が、どうして六年生の習得率よりも良かったのでしょうか。私の 指導する一年生の能力が、荒川小学校の六年生の能力よりも優れていたためと考えるべきでしょうか。仮に、私の一年生が極めて優秀だったとしても、六年生の能力以上であるとはとても考えることはできません。まして、第一節の(1)に述べましたように、学級編成の時に均分したもので、決して優秀な子供だけを集めたのではありません。では、私の指導技術の優れていたためと考えるべきでしょうか。これも第2節の(3)に述べましたように、私の指導技術は決して水準以上のものではありません。お世辞でなく、私は、荒川小学校の先生方が優れた指導技術をお持ちだったろうと思っています。

こう考えていきますと、理由はただ一つ、「漢字を早く提出した」ということ以外に、理由を見付けることはできません。私は「漢字を早く提出」すれば、反復練習する機会を多く持てて、自然と習得率の高まることを述べましたが、それは確かに驚くほどの効果をもたらすものなのです。しかし、理由はそれだけなのでしょうか。それだけの理由で、一年生の習得率が六年生の習得率を上回るものと信じられるのでしょうか。きっと「どうもそれだけとは思えない」とお考えでしょう。「漢字を早く提出した」結果には違いないのですが、それは「反復練習する機会を多くする」からというだけのことではないのです。例えば、「左」という字は、荒川小学校では二年生で初めて提出していますが、その言葉そのものは、一年生の時にすでに学習し、「左」という字を学習するまでに、「ひだり」という表記で相当頻繁に使っていたのです。ですから、「ひだり」ということばが、「ひだり」という表記の仕方に結び付いて、後から学習する「左」という漢字の使用がそれに妨げられるのです。つまり、先習した「ひだり」の表記が、後から学習する「左」の表記の記憶を妨害するのです。これは、心理学でも、多くの実験によって証明しているところです。私が、「漢字で 書くのを本則とする言葉は、最初から漢字で表記する」という、表記の根本原則を立てたのは、動機は別にあったとは言え、この支えがあったからです。つまり、外国語の表記から反省して疑問を抱き、実際に指導して確信を強め、心理学によって裏づけしたのです。

さて、その最も良い実例が〈表6〉の最後に掲げられている「言」です。この字は、一年生、二年生にはまったく読めていません。三年生でわずかに五パーセント、四年生になって十七パーセント、五年生で三十九パーセントにしかならず、六年生になっても五十四パーセントという情ない習得率です。一体、これはどうしたことなのでしょう。この字の持つ概念がむずかしいのでしょうか。とんでもない。一年生の時から、日常使いなれて来ている言葉のはずです。それでは、字形が複雑だと言うのでしょうか。これは、「読」「話」等の扁であって、それらの漢字の一部にしか過ぎず、しかも、「読」「話」等の習得率は「言」よりもずっと良いのです。

荒川小学校では、この字の提出が実に四年だったのです。それはこの学校で使用している教科書がそうなっていたためです。

これについては、興味のある話があります。新指導要領では、漢字を六学年に配当した「漢字学年配当表」ができましたが、それによると「言」はやはり四年に配当されています。これは、実験学校の四年生でさえ習得率がこのように悪かったのだから、四年よりも早く提出したのではなお悪いだろう、と

いうことで四年配当になったのだと考えられることです。ところが、あに図らんや、提出が遅過ぎたから習得率が悪かったので、早く提出すればもっと習得率が良くなったはずです。確かに、常識的な考え方からすれば、四年生にむずかしいものは、三年生や二年生にはなおむずかしいだろう、ということになるでしょう。しかし、習得率の悪いということは、それがむずかしいからだ、ということには必ずしもならないのです。

「言」の習得率の悪いのを、この漢字のむずかしいということに結び付けた所に、考え方の足りない所があったと私は思いますので、文部省の学年配当案を責めないわけにはいかないのです。「いう」という言葉そのものは、一年生で学習し、一年生から頻繁に使われている言葉です。しかも、「言」という文字は、新指導要領の漢字学年配当表の二年にある「読」の一部首に過ぎず、簡単な字形を持った文字です。どの面から考えてみても、むずかしいはずがありません。「読」が二年配当なら、「言」は遅くてもそれと同時、むしろそれ以前に提出すべき漢字です。それを、四年になって提出するというような時期を失したことをしているから、学習効果があがらないのだ、と考えなくては変です。

「言」を四年生になって学ぶまでに、子供たちに、「いう」という、言葉を何回使ったことでしょう。

そして、「いう」という表記を何回使ったことでしょう。それは、何十回という回数ではすまないほど多く使ったものに違いありません。だから、「いう」と言えば、「いう」という表記が反射的に出て来るほど、習熟されたに違いありません、それでは、いかに「言」という表記を学習しても、「いう」という表記の習慣に勝てるはずがありません。私は、これが、荒川小学校の六年生が五十四パーセントという習得率しか得られたかった最大の理由だと思います。これが、荒川小学校の六年生が、私の指導する一年生にも及ばなかった最大の理由だと思っています。その他に、この事例を説明できるどんな理由があるというのでしょう。

漢字は、ある程度数多く提出した方が良いということについて

これは、何でもかんでも、漢字を多く提出しさえすれば良い、という意味ではありません。前にも述べましたように、

イ　現在行われている配当表のように、あまりにも少ない漢字では、一年生の日常的な学習生活に使用する漢字が極めて少なくて、折角の漢字に習熟する機会を無駄に棄てるということになるからです。

このことについては、第2節の⑵で述べてありますので、ここではこれ以上述べません。

ロ　一つの漢字を、類語、反対語等で広い背景に開運させて学習させることが、認識を深めさせると共に、漢字の用法を正確にし、記憶を確実に保持させるのに有効な方法でありますが、それには、現在のように少ない漢字ではどうしても不可能です。

心理学者である相良守次氏（東大教授）はその著書『記憶とは何か』で次のように述べています。

英語の単語を学習する場合、その時には骨が折れても、語幹を分析するとか、同意語、反対語を吟味するとかすれば、その単語が広い背景に関連するようになるから、忘れにくくなるとともに、英語全体の構造も早く把握するようになって、後の学習のために有利な基礎となる。

この背景を広くすることについて、「いたずらに間口を広げて、子供の頭を混乱させ、学習効果を低下させるのではないか」と心配される方があります。しかし、私の経験では、決してそういうことはありませんでした。相良氏が指摘されていますように、一字を孤立して学習させるより、関連のある三語、四語を合せて学習させる方が、不思議なくらい良く覚えるのです。一字だったら、とても記憶できないだろうと思われるような漢字でも、他の漢字と関連させると、その漢字と一緒に簡単に記憶されてしまうのです。

具体的に例を挙げてお話しましょう。

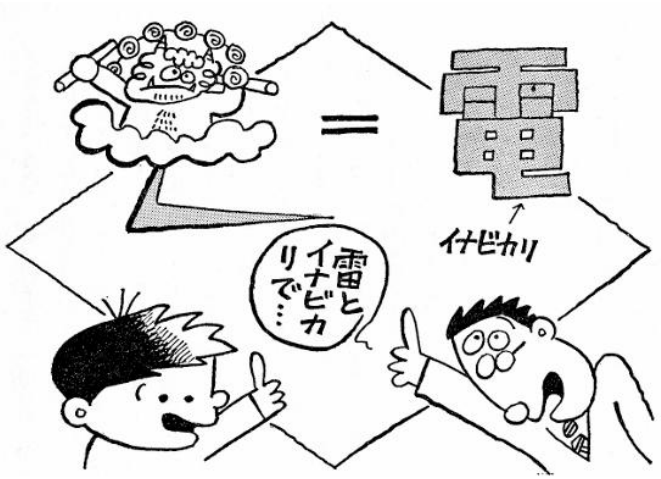
○　「雨」という字に関連させて、「雲」「雪」「雷」「電」などを提出します。

「雨」は「一」空、「冂」雲、「彡」雨水の三つの部分に分解すると理解しやすくなります。しかし、「雨」だけを単独に提出するより、「雪」等を同時に提出して関連させた方が実際に効果があがるのです。

「雪」は「雨」と「⺕」とに分解します。「⺕」は「」で「手」の形であることを理解させます。雨は掌に載りませんが、雪は掌に載せることができます。つまり、「雪」は「⺕（手）」の上に「雨」が載っているので、すぐ理解できます。

「雲」は「雨」と「云」とに分解します。「云」は「」で「雲」の形を表しています。

「雷」は「雨」と「田」とに分解します。「田」は「」で「車の輪」つまり車の意だと考えます。「昔の人は、雲の上に鬼がいて車にいっぱい水を積んでそれをまいているのだと考えました。夕立のように



たくさん降らす時には、忙しくとび回るので車の音がゴロゴロ鳴ると考え、それをカミナリと言いました」というお話をしてやります。これで「雨」と「田（車輪）」とが結びつきます。

「電」は「雷」と「乚」とに分解します。「乚」は「雷」から出るイナビカリだと理解させます。イナビカリの正体は電気の光ですから、「電気」という用法の生じたことを理解させます。

これらの漢字を一つ一つ単独に学習するより、まとめて一緒に学習させた方が理解させやすく、記憶させやすいことは、実際に試みられれば想像以上のものがあります。

なお、「雪」の「彐」に関連させて、「筆」の「彐」を指導するのも有効です。「筆」は「竹」と「彐（手）」と「⺻（筆の形）」とに分解して、「竹」の「⺮」を「彐（手）」に持つことが理解できます。「筆」に関連させて「書」という字を指導するのはなお有効です。これは「彐」と「⺻」と「曰（紙の形と見ます）」分解します。そうすれば「彐（手）」に「⺻（ふで）」を持って「曰（紙）」に字を書くことがよく理解できます。

また、「彐」については、昨年、一年生に「箒」と「掃く」を提出したことがありますが、一年を終了しても、かながニ、三字しか読めない子（私が八年間の小学校生活で扱った子供のうち最も知能の劣った子です）が、わずか一度か二度の説明で「箒」を覚えてしまったのには驚きました。「箒」は「竹」と「彐」と「帚」とに分解します。「帚」が「箒」の形です。竹の箒を手に持つのだと理解させるのです。「掃く」は「箒」に「扌（手）」を加えたものです。

○　「左」「右」「友」。「友」「取る」「収める」「双」。

「左」「右」「友」はいずれも「ナ」の部分があります。これは「𠂇」で「𠂇」、つまり「手」を表すしるしです。つまり、「右」は「ナ」と「口」とに分解して、御飯を食べる時、口に運ぶ手だと理解させます。「左」は「ナ」と「工」とに分解して、線を引く時、定規（工）を持つ手だと理解させました。

昨年は、この説明をしようとして、私が「工」は何に見えるかと質問したところ、茶碗だと答えた子がいましたので、昨年は工を茶碗にしてしまいました。子供たちには工が「」に見えたわけです。さて、この指導によれば、「ひだり」「みぎ」という言葉が理解できない子、どちらが左手であり、どちらが右手であるかを言えない子供でも、「左」の字は、「茶碗を持つ手」、「右」は「口へ食物を運ぶ手」であることだけは誤ることなく理解し記憶します。

「友」は「」と「又」とに分解します。「又」は「」の反対の形でやはり「手」の形を表したものです。つまり、「」も「又」も手ですから、「友」は手をつないだ仲良しの意味を表しています。

「取る」は「耳」を手でつかまえること、「収める」は物を手に入れることです。「双」は「二本の手」で、ふたつを意味します。

以上は、思いつきの例を二、三挙げたのに過ぎませんが、おおよそはおわかりいただけたと思います。このような指導で、二字、三字を一緒に学習させても、一字だけの学習と同じ時間の中で、同じだけの努力で習得できます。時間的にも労力的にも、二分の一、三分の一ですむわけです。しかし、このやり方の効果をそれだけと考えてはいけません。もっと重要な、もっと有効な点を考えていただきたいと思います。それは、一字だけの記憶は、記憶として弱く、忘れ去りやすいのに対して、二字、三字で連合された記憶は記憶として強固であり、なかなか忘れがたいものであるということなのです。これは、心理学でも、指摘している所であり、これからの漢字学習の上で大いに取り入れなければならないことだと思います。

以上、(1)　漢字はやさしい。(2)　漢字は早く提出した方がよい。(3)　漢字は数多く提出した方がよい、という三点について、漢字に対する今までの常識の誤っていることを指摘し、実際の指導によってそれを説明しました。ここでもう一つ、漢字指導において、熱心な人々に誤解されている点を指摘したいと思います。これは熱心な人ほどそう信じていますので、そして、この点についてはまだだれも疑問を出しておりませんので、皆さんに考えていただきたいと思うわけです。

それは、「字形・字音・字義等の類似したものは、困難度の高い漢字である」と一般に認められていることです。例えば、文部省の出版物である国語シリーズ3「漢字指導の問題」にも、また同シリーズ13.「漢字と国語教育」にも、「困難度の高い漢字の性格」として、「字形・字音・字義の類似したもの」

があげられています。事実、「漢字の読み」の調査を行って、その誤答の傾向を調べてみますと、確かに、「字形・字音・字義の類似したもの」に読み誤っている例が多いのが目立ちます。しかし、それだから、そういう漢字は「むずかしい漢字」だ、と言うことができるでしょうか。「誤りやすい」ということと「むずかしい」ということはなるほど同じことのように考えられやすい要素を持っています。しかし、やさしいんだが案外「誤りやすい」という場合もあれば、歯が立たないほど「むずかしい」場合もあるのです。だから、「誤りやすい」から「むずかしい」のだということは、論理として成り立たないわけです。それどころか、私の指導した実際から考察したところによりますと、このような「誤りやすい」傾向を持った漢字は、概して「やさしい」漢字に属するものが多い、ということがわかりました。よく注意して調べていただければわかるのですが、誤答に一つの傾向が見られるような漢字の正答率は決して低くないのです。同じ正答率の漢字にしても例えば、甲乙二つの漢字が正答率が同じだったとして、甲は、字形の類似したものに読み誤られて、そういう誤りが二十パーセントあったとします。乙は、そういう誤りの傾向がまったくなく、企然答えられないのが二十パーセントだったとします。このような場合でも、甲は、読み誤った類似した字形の漢字との弁別ができれば、それで習得が完成されるのに対して、乙は、まったく独立して読みの習得を目指さなければならないのです。そう考えますと、これから後、正答率を百パーセントにするための学習は、甲の方が乙より少ない努力で足りるはずです。ですから、甲乙の正答率は同じ八十パーセントであったとしても、不答率の多い乙の方がむずかしい漢字であり、字形の類似のために読み誤る傾向を持つ甲の方がやさしい漢字である、ということができると思います。そして、真に「むずかしい漢字」というものは「丙」のような、読み誤るにも読み誤るような類似した「字形」も「字音・字義」も持たない漢字なのです。こういうとても歯が立たない漢字を、困難度の高い漢字というべきです。

	正答率	不答率	誤答率
漢字甲	80 %	0 %	20 %
〃 乙	80 %	20 %	0 %
〃 丙	40 %	60 %	0 %

このことは、ぜひ皆さんによく考えていただきたいと思います。一般に、「読み誤る」ことの価値を認める人がいないのを私は残念に思います。しかし、「読み誤り」が生ずるのは、何としても、全然読めないものより文字に対する認知の程度が高いから起ることが多いのです。例えば、「右」を「ひだり」と読み誤る子が非常に多いのですが、「右」に対する認知力の程度が、「ひだり」か「みぎ」のいずれか

であることだけはわかる、という所まで達している時に、この読み誤りがあるのです。そこまでの認知力ができ上っていない時には、まったく何とも読みようがないわけです。だから、「字形・字音・字義の類似による読み誤り」は、正しい読みへもう一歩という所まで近づいている証拠なのです。そして、文字に対する認知力というのを、このように漸進的に養うことが大切だと、私は思います。初めて見た漢字をその場で覚えてしまうということは、たといできたとしても、私はそれに少しも価値を認めません。一定期間内に、(例えば、六年までに、とか、中学を卒業するまでに、とか)習得することができればそれでよいのであって、早い完成より無理のない学習をする工夫が望ましいと思います。それは、最初子供たちが、「右」を「ひだり」と読んでも、心の中で、「よく読めた。第一段階はパスだ。さあ、もう一息で完成だ」と考えられるような余裕が指導者にほしい、ということなのです。また、子供に対しても、「右」を「ひだり」と読んだり、「石」と読み違えた場合、「何というでたらめを言うか」とか、そう言わないまでも、「だめだ。違う」と冷たく突き離すように言うことは避けたいものです。とりわけ、知能の低い子は、こういう「あいまい」な段階に比較的に長く留まっているものですが、そういう子に対して、「まだ、読めないな」という顔をしないで、「ああ、惜しいね。この字はほんとに『石』に似ているね。だが『石』ではないんだよ。よく見てごらん。どこか少し違う所があるんだよ。『みぎ』と読むんだよ。もう少しで覚えられるよ。この次までにはできるよ」と言って、一緒に残念がってやり、励ましてやるべきものだと思います。

(2)　二つの実験結果の大きな差異

前項で、二つの実験結果が著しく違うこと、およびその理由について考えたのですが、これは、数字の上で明瞭に比較できるものだけでした。実は、数字で表しにくいもので、もっと問題になる点があるのです。それで、項を改めて、その問題となる点、二つについて述べてみたいと思います。

習った漢字を使わないということについて

私が指導主事をしていた頃、現場の声として、「指導した漢字が、テストすれば書けるのに、作文となると一向に使われない」ということをよく聞かされたものです。私はその当時、結局漢字は画数が多くて書くのに面倒だから、知っている漢字を故意に避けるのだろう、と考えたものでした。恐らく皆さんは、だれでもやはりそう考えるだろうと思います。しかし、事実はそうではなかったのです。

第一次の場合、子供たちは、一度学習した漢字は、作文の時は勿論、どんな教科学習の場合でも必ず用いて書こうと努めました。忘れて書けない場合には、必ず質問して教わり、決してそれを使わずに書

くということはありませんでした。それどころか、まだ学習しない漢字でも、使って書くべきものと考えていたようにさえ見えました。つまり、どんな言葉でも、固有の表記、――つまり漢字があるものと考え「先生、テレビっていう漢字教えて」とか、「先生、ラジオって、漢字でどう書くの」とかいう質問がよくあったものです。こういう有様でしたから、「指導した漢字を子供たちが使わないで困る。テストすれば書ける漢字でも、作文には使おうとしない」という声は、私はすっかり忘れてしまったほどでした。それで、私の指導する子供たちの作文を見た先生たちが、「よく漢字を使って書きますね。やっぱり、先生の指導が良いとこうなるものですかねえ」などと感心してくれますと、つい「そんなものかも知れない」というような気持になったものでした。ところが、これはとんでもないうぬぼれでした。

第二次の場合になりますと、いくら学習した漢字を使って書くように子供たちに言って聞かせても、かな書きが多いのです。口がすっぱくなるほど、くり返して言ってみても大した効果はありませんでした。それで、「指導した漢字を、子供たちが使わないで困る」という先生たちの悩みが、私にも初めてわかったのです。そして、第一次の場合に、こういう悩みを悩まないですんだ理由は、私の指導の優秀なためではなかったことがよくわかりました。なぜなら、第一次の場合、「学習した漢字を使って書くように」などと、特別にそんな注意も指導もしなかったのに、第二次の場合には、「一度学習した漢字は必ず使って書かなければいけない」ことを特に注意して指導したのに、結果はまるで逆になってしまったからです。

第一次の場合に、「漢字が使用される」理由は明瞭です。子供の頭の中にある具体的な一つ一つの言葉が、最初から漢字によって表記されて提出され、それを学習するので、「言葉」と「漢字」とが、一つに連合し、この両者は一体となって記憶されているからです。だから、子供たちは、頭に、ある言葉が思い浮ぶ時には、同時に、それと一体となっている漢字までが思い浮ぶのだろうと思われます。だから、作文の時に、学習した漢字を使わないで書くということは、この子供たちにはとても考えられないことだったのです。かなで書いてすませるということは、特別にそう指導しないかぎり、できることではなかったのです。それは、ちょうど、one という綴りを忘れたアメリカ人やイギリス人は、忘れたからといって wan とは書かないように、「山」を忘れたからといって、「やま」と書くことは考えられなかったのです。

この事実は、軽視してはならないと思います。「漢字で書くのを本則とする言葉は、最初から漢字で

表記して提出し、指導する」という方針で指導を受けた子供は、「山（やま）」という言葉は、「山」以外の書き方では表現できないものと考えるわけです。極端に言えば、「やま」は「やま」と読めても「山（正確に言えば「山」という字ではなくて、「山」という字によって表される概念）」を表現できるものだとは、子供たちには考えられないのではないでしょうか。だから、第一次の子供たちは、たどたどしくも、努力して必ず漢字を使って書きました。書くから、どんなに書きにくい字画の漢字でも、だんだんうまく書けるようになっていきました。

第二次の場合は、まったくこれと反対になります。最初はどんな言葉でも、かな書きされて提出され、それを学習します。ですから、「言葉」と「ひらがな」とが連合されて、その学習が成功すればするほど、「言葉」が「ひらがな」と一体になって記憶されます。その後、その「言葉」に当る表記として漢字を学習しても、「先入主」の原理で、作文の場合にもついひらがな書きしてしまうのが自然であるわけです。それは、「漢字で書くのは面倒だから」というように意識的に行われるものではなくて、無意識のうちに行われるものなのです。だから、これは、先生たちが矯正しようと努力しても、根が深いだけに矯正困難なわけです。

漢字を学習しても、そういうわけで、子供たちはついひらがな書きをしてしまう。かな書きして、漢字を書くことをしないから、折角学習しても漢字は忘れられるばかりで、時に注意されて漢字で書こうとしても今度はほんとうに書けなくなってしまう、これが、「テストすれば書ける漢字が、作文には少しも使われない」ということのほんとうの原因だと私は思います。

この原因を、「漢字の字画の複雑さ」つまり、漢字そのものに内在するものであるかのように言う人がありますが、決してそんなものではなく、実は、まったく「かな書きを学んでから漢字に移る」という学習方式の生んだ弊害であります。これは、二つの実験をして初めて理解することができるものです。二つの方法を実際に試みた方には、だれでもいやというほど思い知らされることでしょうが、実際に試みないかぎり、なかなか理解していただけないことだろうと思います。

漢字の誤った使い方

(1) 漢字を表音文字のように使う誤り

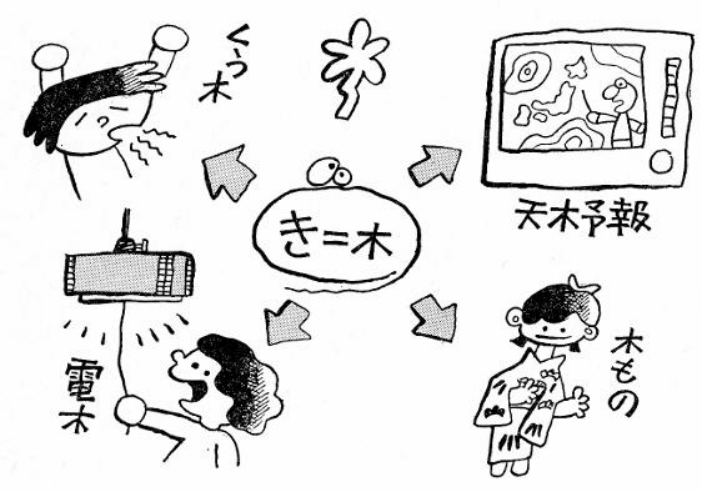
〔例〕火と（人）がやって木（来）ました。

(2) 漢字の末尾に不要なかたを付ける誤り

〔例〕川わ・月き・雨め

右は、小学校の一、二年生を指導したことのある先生は必ず悩む問題です。私が指導主事をしていた時、「右のような誤りをする子供が非常に多いが、どういう指導を行ったら、このような誤りをなくすることができるだろうか」という相談をよく受けたものです。私は、それに対して「この誤りは、漢字がかなとは性質のまったく違った文字であることを理解しないために起るものですね。だから、そのことをまず理解させることが先決でしょう。例えば、牛の『皮』も、流れる『川』も、かなでは同じく『かわ』と書くが、漢字では、牛の『皮』と流れる『川』と、意味が違うから、字も違った字を使うのだ、というように理解させたらよいでしょう」と答えたものでした。私のこの答に対しては、「そういう指導をやっているのだが、誤りがなくならないので困っているのだ」という先生もありました。私には、それ以上の返答はできませんでしたが、内心では、「その指導が不徹底だからだろう」くらいに考えて、当時はあまり問題にはしていませんでした。そして、自分で小学校一年生を初めて教えてみたわけですが、この第一次の場合には、こういう誤った使用例はあまり見られず、あっても矯正に悩むということなどまったくありませんでしたので、「漢字の誤った使い方」は教師の指導が悪いからだろう、と一層そう思うようになりました。

ところが、第二次実験に移ると、とたんにこの「漢字の誤った使い方」に悩まされることになったのです。つまり、初めは「き」ですべての言葉を書き表していた子供が、「木」という漢字を学習すると、「草木」の「木」だけにしか使用できないことを教えられても、そういう窮屈な使い方はなかなか一年生としてできないわけです。今まで「き」でよかったものが、今度は「木」と書くのだと思いますから、つい、てんき（天気）と書くのにも「てん木」と書いてしまう、これは無理からぬことだと思います。とにもかくにも、今までは五十音ですべて事足りていたのですが、漢字を学習すると、今度は「漢字を使って書きなさい」と言われるのです。自然に任せていれば、「木」を学習しても、「先

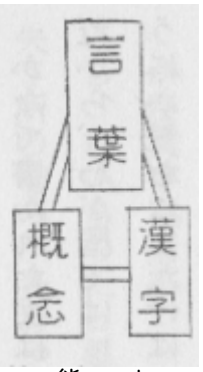


人主」で、「木」がなかなか使われないから、先生は一層、「漢字を使って書きなさい」と言うわけです。ですからどうしても、子供たちは意識過剰になり、「木」でない「き」をも、つい「木」と書いてしまうのが当然のことではないでしょうか。「てん木」「木（気）がつく」「木（着）もの」という使い方が多くなると、今度は、「『てんき』は『てん木』と書いては間違いです。『てんき』と書きなさい」とやかましく先生が言うようになります。「木もの」も「きもの」と直されます。「×」をつけられ、点が悪くなります。すると今度は、子供たちは「木」と書くべき場合でも「き」と書くようになります。とりわけ、作文などの場合は、「き」と書く方が安全だ、と思うようになるでしょう。これもまた当然のなりゆきと言えるのではないでしょうか。

こういういたちごっこが、あるいは(1)の「学習した漢字が作文に使われない」理由になったりあるいは②の「漢字の誤った使い方をする」原因になったりしているのではないでしょうか。そして、このいたちごっこの起る原因は、「最初はひらがな書きを教えて、それから後に漢字に移る」という学習方式を行っているところにあると考えます。

(1)や(2)のような、漢字を誤った使い方をするのは、指導のじょうず、へたとか、指導の徹底、不徹底とかいうような、指導技術の末梢に原因する問題ではなかったのです。表記指導の本質に原因する問題だったのです。つまり、世界の文明国が例外なくそうであるように、「言葉の表記はただ一つでなければならない」ということは、国語の場合にも当てはまることだったのです。国語だけが、その例外ではなかったのです。漢字はむずかしい表記だと考え、このむずかしい表記を、小学校の一年生から学習させるのは困難であると考え、一つのことばに「成人用表記」つまり漢字と、「幼児用表記」……つまりかな書きとを用意したのです。これこそ、合理的な、これこそ能率的なわが国独特の表記指導法だと考えられて、明治以来、八十年にわたって行われて来たのです。それが果して正しいかどうか、ということはもう考える余地のない、ほとんど絶対的な指導過程と見なされて今日 に及んだわけです。しかし、私は、不遜であったかも知れませんが、これに疑いを持ったことはすでに述べた通りです。そして、二つの実験を終えた今は、はっきりと自信をもって、「わが国八十年の国語学習の方法は誤っていた。わが国も、決して世界の例外ではなく、言葉の表記は一つであるべきである。その一つであるべき表記は、小学校の一年生から正しい形で教えられなければならない」ということを声を大にして主張することができます。

今の方法を続けるかぎり、(1)や(2)の誤りは後を断たないでしょう。「てん木」「木もの」がやっと矯正できたと思っても、今度は「火と」「火がし」「月き」という別の誤りが出て来ます。指導者は「労して功少なき」を嘆くだけです。



これに反して、「一語、一表記」を実行した第一次の場合には、図のように、「言葉」と「概念」と「漢字」とが一体となって分離できない状態で学習され、記憶されるのです。漢字では、昔から「漢字の形・音・義」ということが言われていますが、「形」は「漢字」、「音」は「言葉」、「義」は「概念」に当ります。漢字は、形・音・義が理解され、習得されなければ、「漢字を学習した」ことにはなりません。だから、私たちは、この三者のうち、どれが私たちの意識に現れて来ても、他の二者も必ず付いて意識の上に浮び上って来るのです。つまり、私たちが、ある「言葉」を口にすると、その言葉の「概念」も「漢字」も同時に頭の中に意識されるわけです。だから「人」を「火と」と書いたり、「てん木」「木もの」と表記したりすることはあり得ないわけです。「人」の概念に対しては「人」という漢字以外、頭の中に出て来ないのです。

その他の問題

二つの実験の結果の違いは、文章の読みにも明瞭に現れていました。

第一次の場合には子供たちは、言葉をまとめて、少なくとも文節単位にまとめて文章を読みました。これは、漢字がそのまま言葉と一対一の関係で使われていますので、特にそういう読み方をするように指導しなくても自然にそういう読み方になったわけです。そして、そういう読み方が習慣になって、どんな文章でも、言葉としてまとまりがつかないうちは決して口に出して読まない、つまり「拾い読み」ということは決してしないのです。これは、第一次の一つの長所でした。

第二次の場合は反対です。「拾い読み」をさせまいと努力しましたが、知能の遅れた子供では、どうしても拾い読みしかできないのです。私はこんなことを考えました。

かなで書かれた文は、一文字ずつ拾い読みしても、どうにか文意を汲み取ることができます。だから、わが国では、五十音さえ読めれば、どんな物語でも、それがかな書きされていれば、どうにか読むことだけできると言えるわけです。これは知能の低い者にとっては大変ありがたいことでありますが、しかし、これくらい、子供たちの向上心をそこねるものはないと思います。

かな書き文の拾い読みくらい、読みの能率の悪いものはありませんが、それでもこれで一通りの用が足りるとなりますと、それで満足してしまいやすいものです。これについて思い出されますことは、東大の服部四郎教授が、国語学会の討論会「漢字制限の問題点」で、

「実はアメリカへ行きまして気がついたのでございますが、それまで私は、字がやさしくなれば、それだけ学習の負担が軽くなって、他の方の学科に時間を振り向けることができる、そう簡単に考えておりましたが、実は、人間は字がやさしくなると怠けるものだ、ということに気がついたわけであります」

と言っていることです。服部教授は、当用漢字制定当時、国語審議会委員であったため、今その責任を感じている、という気持でこの言葉を述べたのです。

かな文字論者が一人の文盲があってもならない、と考えて、そのために努力する気持は美しいし、尊いものだと思います。しかし、そのために、能力のある者が犠牲になったり、他の面に失う所のものが多かったとしたら、それを認めるわけにはいきません。かな文字論者は、かな書き文の読みにくいことを「慣れ」のせいにしますが、それも確かにありますが、それだけではない、本質的な読みにくさがあることを隠すわけにはいきません。

第二次の場合は、「拾い読み」の習慣をつけさせまいと努力をしたのですが、知能の遅れた子供には、どうしても「拾い読み」しかできませんでした。第一次の場合、何の注意も与えないのに「拾い読み」する子がいなかったのに比べてみる時「かな書きから入る学習」には、「読みの能率」の悪さが本質的にまといついているようにどうしても思われます。

このことは、逆に、文章を書く場合についても考えられます。

つまり、第一次のやり方では、子供たちは、「言葉」を書きつけていくのだと思います。私たちは「言葉」によって思考するのだと言われています。具体的な思考というものは、確かに「言葉」によって明瞭にされます。そして、この場合、「言葉」は、漢字によって裏うちされているわけです。子供たちは何か考える。それは「言葉」によって、そして「漢字」によって。だから、作文に漢字が自然に使用されるのだと考えることができるのです。

ところが、第二次のやり方では、子供の思考である「言葉」は、一音一音に切り離されて、それが「かな」に置き換えられ、書きつけられていくのです。つまり、「人が来ました」という文を書く場合でも、まず、「ひ・と・が・き・ま・し・た」というふうに、音節分解が行われ、ついで、それが、それぞれ

の音に当る「かな」に置きかえられていくのです。ですから、「ひ・と」というように分解して表記が行われる場合、「ひ」から「火」が想起され、「火と」という誤った表記が行われたり、「きました」の「き」で「木」が想起されて、「木ました」と誤ったりするのかも知れません。前項(2)例の「月き」「川わ」「雨め」の表記もそう解釈すると、納得できます。

いずれにしても、漢字で表記すべき言葉を、かなで表記して指導し、これに習熟してから漢字に移る、という教育法は、至る所に困った問題をひき起していることを、皆さんによく知っていただきたいと思います。