石井勲の漢字教室

Ⅰ　私の漢字教室



第2部　新しい教育方式の提案

第Ⅰ章　新しい漢字教育の提案

Ⅰ　二つの基本原則

〔その一〕　社会で、一般に漢字を用いて表記している言葉は、相手がたとい小学校の一年生であっても、最初から漢字で表記して 提出しなくてはいけない。初めはかな書きで学習させ、それに習熟させた後に、漢字書きに移る、という今までのやり方は、絶対に止めなければいけない。

今までのわが国の国語教育は、「漢字で書くのを本則とする言葉でも、必ず最初はかな書きして提出し、学習させる。そして子供たちが、それに習熟した後に漢字書きに改められて提出され、指導される」という「二重の手間をかけさせる」のが、明治以来一貫して行われて来た文字教育の過程でした。それはもう批判の余地のない、当然のことであるかのように、今まで八十年もの間、誰からも疑われずに来ました。これは実に不思議なことであったと私は思っています。最初、この方式が行われるようになっ

たことには、勿論それだけの理由があったことは私も認めます。また、この方式が、漢字学習に致命的な欠陥を持つものであるのにもかかわらず、今まで、外国に類のない成果を挙げて来た事実も認めています。しかし、それにしても、今までこの表記方式に対して、私が抱いているような疑問が投げかけられ、批判がなされなかったということは、何と言っても不思議なことであると言わざるを得ません。

この今までの方式が、漢字学習に致命的な欠陥を持っていることは、すでに「第一部」で、事実によって私は明らかにしたつもりです。しかし、これは事実によって証明するまでもなく、現在の心理学の説く所からでも容易に推察できるものであって、その点、学者、教育者の怠慢だったと私は思っています。

今までの方式の欠陥についてはすでに十分に述べたと思いますので、その功罪を明瞭にするという意味で、功績についても割引きすることなく、ここに考えてみたいと思います。そして、新しい方式が、その功績をも継承できるものであるかどうか、また、それにはどうしたらよいだろうか、などをも合せてみたいと思います。

その第一の功は、「かなの五十音さえ読み書きできれば、最低の用は一応それで足りる」ということだったと思います。これは外国と比較してみる時、確かにかなの利点ということができると思います。ローマ字は二十六字に過ぎませんが、これだけいかに読み書きできても、とても英文やフランス文が、読めたり書けたりできるわけのものではありません。一つ一つの言葉について、その綴りを学習しなければ、読めも書けもできないことは誰でも知っている通りです。しかも、その学習がなかなか容易なことではないのです。石井桃子さんが、アメリカへ行かれて、ある教育研究会に出席した時、ちょうど、「本をらくに読める子は五パーセントくらいで、あとの子供は、教科書を読むだけでも四苦八苦している」ということを、一小学校教師が訴えていた、と言っていますが、この話に文字の少ないことが、文章の読み書きを直接やさしくするものでないことをよく物語っていると思います。またアメリカで『ジョニィーはなぜ読めないか』(Johnny can't Read and What you can do about it) という本がベストセラーズになったということも、よくこの事情を物語っていると思います。

かなの場合は、かな書きされた本なら、どんな本でも読むことができます。五十音の学習さえできれば、一年生でも、かな書きのイソップ物語やガリバー旅行記なら、これを読んで理解することができます。「日本の小学校の一年生は、誰でも、イソップ物語やガリバー旅行記がばりばり読める」と言った

ら、外国人は誰でもきっとびっくりすることでしょう。これは確かにすばらしいことに違いありません。

また、書く場合においても、五十音を書くことさえできれば、それで一応の用が足りるのです。かなで書かれたものは読みにくい、という欠点はありますが、とにかく意味だけは読む者に通じます。英語やフランス語だったら、とてもこうはいきません。だから、世界に類例のない「生活綴り方」が、わが国に起り、日本特有の児童文学が発達しだのは「かな」のためだったと言えます。わが国では、ともかくも一年生から作文教育を行うことができるのです。外国では、どんな幼稚な文章であっても、「生活作文」が自由に綴れるのは二年の後期から三年でしょう。それでも、わが国の一年生以上に、文章表現の上において、多くの制約を受けるはずです。わが国では、かな書きの文なら、かなり内容の豊かなものが一年生にも書けます。つまり心に感じたこと、思うことが、話として発表できるものは、文章としても表現できるわけです。どんな言葉でも、かな書きするかぎりにおいては、少しも困難なことはないからです。これに比べると、欧米諸国では、子供たちが、日常どんなに使い慣れている言葉でも、その綴り方を学習しないかぎり、文字として表現することができないのですから、作文教育はおいそれとはできないわけです。

これは、国語教育における一作文指導の問題に過ぎませんが、しかし、ことは「作文教育」の問題だけに止らない点に、私たちは注意したいと思います。わが国のかな文字表記の特性から、一年生でも、適当な指導さえ行えば、見たり、聞いたりしたこと、行ったこと、考えたことを、何でもりっぱに文章表現することができるのです。それで、これを手がかりに子供自身、および子供の世界を教師が理解することができて、その生活指導も適切に行うことができる、ということになるわけです。これは確かにすばらしい利点だということができます。事実、今までに数多くの優れた「作品」と共に、貴重な「人間形成」のための指導の実例がたくさん発表されています。これは、かな文字そのものの功績ではありませんが、「かなによる国語表記の現行方式」の生んだ功績であることだけは認めてやってよいと思います。

それでは、この利点を長く保持するためには、この表記方式を守るべきかどうか、ということになりますと、私は、この不合理な「表記方式」を断つためには、この利点を失うことを少しも惜しみません。なぜなら、すでに私が明らかにしましたように、多くの不合理を持つ「現行表記方式」は、正常なわが国の国語力を養うのに、あまりにも弊害が多いからです。ただ、わが国では、あまりにもこの表記方式

に慣れてしまっていて、その弊害に気づく者がいないので、いつこれを断ち切ることができることやらまったくわかりません。しかし、よく考えていただきたいと思います。かな文字表記の利点は変則から生じたものであって、いわば犠牲の上に得られた利点です。誇らしく「世界に類例のない作文教育」などと言ってはいられないと思うのです。

私は、まず、わが国の国語教育を正常な軌道の上に乗せることが大切だ、と思います。それがたとい困難な教育であるとしても、そのために、教育を正常なものに移すことをためらうべきではありません。安易な方法は、日本の文化を高める能力を養えないでしょうし、人間は決してそんな安易さに満足できるものではありません。むしろ、人間というものは、容易に達成できないような奥深い物に対してあこがれを持ち、簡単に征服できるようなものは、決して望まないものです。私は、子供たちを一年生から何度か指導してみて、自ら成長しようとする意欲の強いのに驚かされると同時に、子供たちを頼もしく思ったものです。子供というものは、甘やかせばかぎりもなく甘えます。しかし、それだけを子供の本心だと考えてはなりません。その半面には困難を喜ぶ気持があるのです。いわば「開拓精神」とでも言うべきものが、子供たちの支えになっているのであって、これは成人よりもむしろ子供たちのものだと



私は思っています。私は、子供たちが、遊びや甘えたい誘惑をしりぞけ、少しでもより高いものを身につけようと、けなげにも努力している姿を今までに多く見ています。私の経験では、一年生の子供たちでさえ、ある意味で、甘い学習よりも、きびしい学習、困難な学習を求めていると思われます。甘い物で子供を釣ることは誰にでもできます。しかし、きびしい学習、困難な学習に子供たちを喜んでおもむかせることこそ、教師のなすべき、もしくは教師だけができる仕事だと私は思っています。子供を鍛えるという意味では、やさしいことをも、わざとむずかしくして教える必要さえある、と思います。しか

し、そういうことはともかくとして、わが国では、何でも、子供にやさしくおもしろく学習させることばかり考えて、そのためには、本末の転倒した学習指導さえ行いかねません。つまり、必要なことでさえ、ただむずかしいという理由で指導を控えることが、当然であるかのように行われているのです。これでは、「教育」の名に値しないと、私は思っています。方法は、考えるならば、そして、いろいろに試みるならば、必ず良いものが発見されるものです。「学習がむずかしい」ということなど、指導者の無能を告白するだけであり、努力の不足を表明するだけです。そして、何よりも子供の持つ力というものを知らないものと言うことができます。

国立国語研究所の輿水実氏は、私の表記方式では、一、二年生には作文指導ができなくなるのではないか、と心配されて、その点どうするのか、と質問して下さったことがあります。その時、私は次のように答えました。

「この点では、私は外国流の作文教育と同じように考えています。つまり、一年生では、自分の考えをまとめて話をすることができる、とか、順序立てて物事を発表することができる、とかいうことに主眼をおいて指導します。『話すこと』は『書くこと』の基礎だから、十分にこれを発展させるのです。

それと同時に、これと並行して、日常生活に必要な言葉が、漢字で書けるように指導する。つまり、外国のスペリングの学習に当ることを一、二年生の間にうんとやらせます。また、同時に、『基礎文型』や『模範文型』に従って、『文を書き綴る』学習をやらせます。そして、この三者がある程度の標準に達するまでは、現行のような作文指導は行わないのです。『話す能力』と『書く能力（文字を書く力と文を作る力）』とがある程度まで高められた所で、……それは第二学年の後期、もしくは第三学年と予想されます……作文教育を始めます。そうすれば、三、四年までは多少遅れているでしょうが、六年生になり、小学校を終える頃には、今の作文能力には到達できるのではないかと考えています」

すると、輿水氏は、これに対して実例を挙げて、私の考え方を肯定して下さいました。それは、わが国と欧米諸国の、小学生の作文に使用される語彙量を調査したものがあって、それによりますと、わが国の小学校一年生の作文に使用される語彙量は、外国の小学校一年生の作文に使用されるものとは、比較にならぬほど多いというのです。そして、これは二年生でもほとんど変りがないそうです。ところが、学年が進むにつれて次第に差がちぢまり、六年生になるとまったく同じ程度になってしまっているそうです。この事実から徴すれば、私のやり方でも、一、二年生では遅れていても、小学校全体の過程から

みれば、作文教育をりっぱに成功させることができるはずである、というものでした。

一年生で、文が綴れる綴れないにかかわらず、一年生としては、口頭作文にもっと力を入れるべきだ、と私は思っています。いかに文が綴れると言っても、幼い子供たちが、自分の考えをまとめて、順序立てて話すということも十分にできないうちから、文を綴らせるということはどういうものかと、私はこれを疑問に思っています。自由作文の前に指導すべきことがまだたくさんあるのですから、まして、今は、かな文字表記が、表記学習に致命的な欠陥を持っていることがわかったのですから、現行の文字学習方式は、一刻も早く廃止して、私の主張する方式に移ってもらいたいものだと思います。

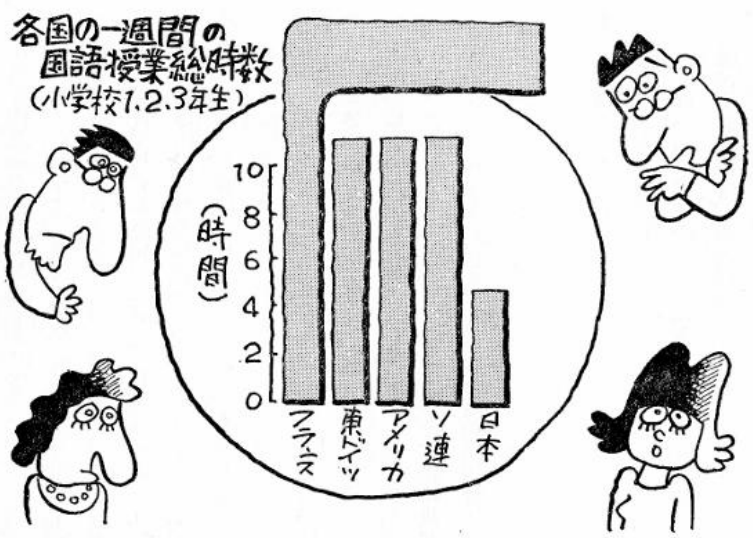
第二の功は、かなが、かな書きされた本によって、学校教育を受けられなかった昔の人や、小学校の一年生にも、知識を与えることに力があった、ということです。かな書きされているかぎり、相当に深い内容を持った物語でも、確かに読むことができます。前にも述べましたように、一年生でも、イソップ物語やガリバー旅行記を、独力で、楽しく読むことができるのです。欧米の一年生では、これはとてもできることではありません。欧米では、せいぜい絵本によって知識を得なければできないのに、わが国では、自ら書物を読むことによって知識を広めたり、深めたりすることができるのですから、これは、確かに、すばらしいことに違いありません。また、「わが国が、世界でも有数の、文盲の少ない国であるのは、一にかな文字のためである」ということが言われていますが、「発音記号」を持たない中国に文盲が多い、という事実を見る時、それが理由の総てではないにしても、それによる所のあることは否定できないと思われます。

以上、かな文字の功績について考えてみましたが、これを私の「表記方式」に改めた場合、どうなるでしょうか。その大体については、すでに考えてみましたように、一時的にある部面を見る時は、あるいは劣っているように見える点があっても、全体的に見る時には劣っていないばかりか、長い目で見る時はずっと有利になるのです。

例えば、かな書き文によらないでも、一年生が物語を読むことは、りっぱにできるのです。漢字がかなよりも学習しやすい事実はすでに第一部で述べましたが、一年生でも、私のやり方で指導を受けた子供は、かな書きの文よりも漢字書き文の方が読みよいと言って喜んでいます。外国では、二、三年生にならなければ読めないような物語が、わが国では一年生でも読める、というのは、ほんとは「かな書き

だから」というのではないのです。欧米諸国の綴字法がむずかしいからなのです。その綴りを記憶するということは、先にも述べましたように、アメリカでも、フランスでも、実に大変なことだと考えられていて、それに多くの時間と労力が費されていることで、よく知ることができます。この点に関する誤解が非常に多いので、ついでに、もう少し言わせていただきたいと思います。

「漢字が、国語学習に大きな負担となっていて、そのため、いたずらに時間と労力とが多く費されている。欧米では、文字数が少ないため、わが国の半分もしくはそれ以下の時間で国語学習が完成され、そのため、浮いた時間は、もっと重要な科目に振りむけられている」というようなことがよく言われます。一体、どんな事実によって、こんなことを言うのでしょうか。外国の国語教育の実際を知らない人は、この言葉を聞けば、「ほんとにそうかも知れない。それなら、漢字など早く廃止して、かなかローマ字にすれば、わが国の科学はもっと進むかも知れない」と、誰だって考えたくなります。それだけに、こういう無責任な、あるいは、故意に国民をあざむこうとして作為的に言っているとしか思えない、まったく事実に反したことを証拠に挙げることは卑劣だと思います。この人たちは、うそを言って、人をだましてでも、自分の主張に人を引っぱり込めばそれで良いとしか考えていないようです。



事実は、アメリカ、ソ連、ドイツ、フランス、欧米における科学の進んでいる国々は、すべて、わが国での二倍、もしくはそれ以上の時間を、国語学習に当てているのです。

わが国では、昨年までは、一、二、三年という、国語学習の時間を最も多く取るべき時期においてさえ、一週間の授業総時数は五時間に足りませんでした。つまり、一、二、三年ともに一週間に六時間となっていますが、実際は一時間が四十五分になっていますので、六時間でも、四時間三十分にしかならないのです。ところが、フランスでは、一週間の国語の総時数は、一、二、三年を平均して、十四時間四十分です。わが国の三倍よりも多い時間です（この時間数は、あまりにも

多いので、私には信じられないくらいです。しかし、これは文部省調査局が調査し発表しているもので、自分でフランスに行って確かめることができない現在は、これ以上に信頼すべきものはないと思います)。東ドイツでは、一、二、三年の平均が十一時間二十分で、わが国のおよそ二倍半の時間に当っています。アメリカやソ連は、大体、東ドイツに近い時間数で、いずれもわが国の二倍の授業時数を持っています、欧米では四、五、六年と学年が進むにつれて、国語の授業時数が減りますが、それでも、四、五、六年を平均すると、フランスが九時間二十分、東ドイツが八時間四十分で、やはり、わが国の授業時数よりはずっと多くの時間が国語学習のために使われています。

特に私が注目していただきたいと思うことは、科学教育の優れていることで有名なドイツが、一、二、三年では、理科学習を全然行っていないということです。三年までは、国語、算数の外は、図画、音楽、体育の三教科があるだけで、それも三教科の授業時数を合計しても、わずかに二時間にしかならないのです。国語は、三学年を通じて、常に授業総時数の半分以上を独占しています。一年生は授業総時数十五時間で、そのうち八時間が国語です。算数が九時間、その他二教科の合計が二時間です。昨年、文部省の指導要領に従って行った私の学校の時間配当が、授業総数十八時間（四十五分授業で二十四時間）のうち、国語四時間三十分、社会一時間三十分、算数三時間、理科一時間三十分、音楽二時間十五分、図画工作二時間十五分、体育二時間十五分、道徳四十五分、というものでした。教科の数も多く、時間の割り振りも非常にならしてあることが目に付きます。基礎教科である国語・算数の合計が七時間三十分で、総時間数の四十二パーセント弱に過ぎません。東ドイツの国語・算数の合計が十三時間で、総時間数十五時間のほとんど大部分を占めているのに比べますと、実に八方美人的な時間配当であることがよくわかります。

ついでに申し上げますと、東ドイツの二年生は、授業総時間数が十九時間、そのうち国語が十二時間、算数が五時間、その他三教科の合計が二時間です。国語だけで、全休の六十三パーセント強を占めています。三年生は、授業総時間数が二十四時間、そのうち国語が十四時間、算数が六時間、その他三教科の合計が四時間です。これを見れば、ドイツ人がどんなに国語学習を大切に収扱っているかがよくわかると思います。これは、四、五、六年生になってもそんなに変りません。歴史と理科が教科として新しく出て来ますが、歴史は三年間を通じて二時間、理科は、四年で二時間、五年で三時間、六年で四時間です。六年生の理科にしても、決して多い時間ではありません。それに比べますと、国語は、四年が十

一時間、五年が八時間、六年が七時間で、学年が進むにつれて少なくなってはいますが、それでも、終始最も多い時間を独占していて、最も重要視されていることがよくわかります。

「わが国の国語教育は、むずかしい漢字指導のために、多くの時間を取ってしまって、他教科に振り向けるべき時間をそのため失っている」とか、「漢字を廃止してそのため浮いた国語の時間を、科学教育に振り向けるべきである」と言うのは、一体何を証拠にして言い、何を見て言っているのでしょう。漢字指導はむずかしいとしても、そのため国語の時間が、他教科へ振り向けるほど多いとは、何を見て言っているのでしょうか。とんでもない「でたらめ」ではありませんか。事実を調べてみようともしないで、よくこんな出まかせが言えたものです。そこには一かけらの良心さえ認めることはできません。

「国民の負担を軽減するために、漢字を廃止せよ」と言ったところで、これでは「国民のため」を考える人としては、とても信頼することはできません。

事実は、漢字が負担が重すぎるかどうかはともかくも、わが国の国語教育の時間は、欧米のどの国に比べてみても半分、もしくはそれ以下です。わが国の国語教育がそのような少ない時間で間に合うなら「漢字は、負担が重すぎる」とは、絶対に言えないはずです。しかも、私の提案する方法に改めるならば、現在程度の国詰力を養うには、もっとずっと少ない時間でも足りるでしょう。これは、今までの指導の経験から私は確信を持って言うことができます。しかし、これは、国語の時間をもっとへらしてもよい、ということでは決してありません。それどころか、国語の時間は、もっともっと大幅にふやすべきだと思っています。なぜなら、理科学習も、社会科学習も、国語で行うからです。理科教育でも社会教育でも、未熟な国語教育からは、りっぱな成果が生れるはずがないからです。欧米諸国で、とりわけ科学の進んでいる国において、理科教育よりも、国語教育に多くの時間を費しているのは、そのためだと考えるより外はありません。

この意味で、昭和三十六年の四月の朝日新聞が、社説で、「科学技術教育と国語の重要性」という標題で、科学技術教育と国語の関連性を指摘し、国語教育の重要性を説いたことは、大変に喜ばしいことだと思いました。参考までに、その一部を次に紹介したいと思います。

ちかごろほど、技術者養成とか、科学技術教育の必要がいわれることはあるまい。それが社会の要請であることはいうまでもない。（中略）しかし、それにつけても、考えなければならぬのは、一見無関係のことのようではあるが、科学技術教育の底にあるものとして、「語学」とくに「国語」

の教育を再検討してみることではなかろうか。（中略）

極度に正確な表現と理解とを要求する科学を学ぼうとするならば、それにふさわしい語学力を身につけなければならないし、むしろ、細かい知識や技術などよりも、学問研究のための基礎としての国語をしっかりやってもらいたいと、教育者たちはその実感を告白している。

科学を修めるためには、人間の歴史の上に積み重ねられた先人の著述や、記録を、この上なく正確に理解する「読解力」を必要とするだろう。また、みずから観察し、経験し、実験したところを、どこまでも論理的に、精密に記録する「表現力」を欠いてはならない。したがって、科学や技術ばかりでなく、すべての学門が進歩する根底には、それぞれの国の「国語」への練達というものがあることを、見落してはならない。（以下略）

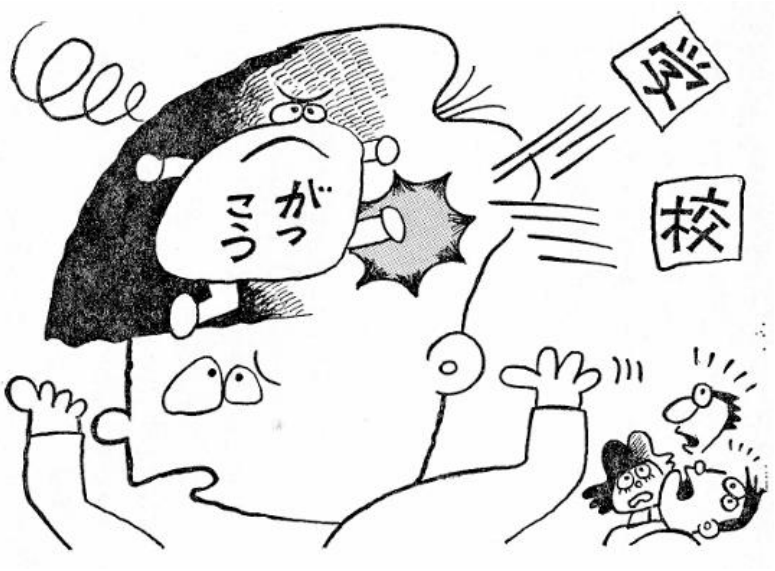
この考え方が正しいと私は思います。私たちは、草花に良い花を咲かせたいと望む時には、土に肥料を与え、水を与えます。直接草花に何をしてやらなくても、いや、何をしてやるよりも、土を肥すことの方が大切なのです。土を肥すことをしないで、直接草花に当ることは、かえって草花を弱めることになることを知らなければなりません。科学教育と言い、理科教育と言うのも、いわば、豊かな土壌である国語教育の上に咲く花です。国語教育をいい加減にしておいて、やれ科学教育だ、理科教育だ、と言ったところで、何にもならないと思います。ドイツで、小学校の最初の三年間は、国語教育に主力を傾注して、理科教育をまったく伏せておき、しかも、四、五、六年の充実期にも、理科学習の時間は三学年の平均が三時間でしかないのに、国詩学習の時間は、その三倍に近い八時間四十分もある、というのはどうしても以上の考え方によるものとしか考えられません。

「君子は本をつとむ」と言いますが、ドイツにおける、各教科に対する時間の配当の仕方は、正にこれだ、と思われます。「本立って道生ず」です。だからこそ、ドイツの科学教育が振興しているのではないでしょうか。世の、いやしくも教育に関係のある仕事にたずさわっておられる人、すべての人に、このドイツにおける学習時間の配当の実際と、朝日新聞の社説とを、合せて考えていただきたいと思います。私は、日本の教育が、あまりにも近視眼的であり、そういう見方に捉われていて、大処高処からの見方の足りないことを非常に残念に、そして悲しく思います。殊に情なく思いますことは、この明瞭な事実をも知らないで、「国語の時間を余らせて、もっと重要な理科教育に回すべきである。そうすれば日本の科学はもっと高められるであろう」などという出まかせがまかり通る現状です。こんな、あま

りにも事実からかけ離れたでたらめがよく言えたものですが、こんなでたらめでも、外国の実際を知らない人が聞けば、実に信じられやすい言葉です。それだけに、無責任なこの暴言は、私には黙って見過すことはできません。

今まで、いや、今後もまだ長く続けられるだろうと思いますが、明治以来、「漢語のかな書き」が、誰からも疑われずに来たことも、また実に悲しいことに思われます。漢字を、単に字数（実は、語数でもあって、語数と考える時は、多いと言われる漢字の数も決して多いものではない）の多いというだけの理由で、「漢字は学習しにくく、記憶しにくい文字である」と、単純にきめつけてしまって、更にこれまた単純に、「このようなむずかしい漢字を子供たちに与えるには、橋渡しとしてまず『かな書き』して与える必要がある」と考えて、あやまちを重ねてしまったことも軽率ですが、このあやまちが、今まで八十年の長い年月にわたって反省さえもされなかったということは、私には何としても情ないことだったと思われるのです。

「かなは漢字の離乳食である」という考え方は、常識的には誰でもそう考えやすい理屈です。表記学習の本質から深く考えてみないかぎり、誰でも陥りやすい理屈です。しかし、よく考えてみて下さい。離乳食というものは、米食に移るための準備として必要な過程ですが、かなと漢字とには、そういう関係は全然ありません。乳児には、いきなり米を与えることはできません。それを消化するだけの能力を胃腸が持っていないからです。その能力を養うために、母乳と米食との中間食が適当なのです。しかし、表記においては、「能力を養う」ということは、目的でないばかりか、かなの学習能力と漢字の学習能力とは異質のものなのです。離乳食の場合は、離乳食によって、消化する能力をつけるのが目的ですから、その目的さえ果されるなら、離乳食は何だって良いわけです。しかし、表記の場合は、学習する文字そのものが直接の目的です。言葉と、その言葉を表す記号とを結びつけて記憶することが目的です。だから、ある言葉をかなで表し、その両者の結びつきにおいて、それを記憶することは、次にその言葉を漢字で表す場合、何の役にも立たないのです。例えば、「学校」という字の学習に、「がっこう」という字の学習は何の役にも立たないのです。いや、役に立たないだけなら良いのですが、実は大変な害があるのです。かな書き表記に慣れれば慣れるほど、本物の漢字表記の学習がさまたげられるのです。つまり、「がっこう」という表記に習熟すればするほど、「学校」という表記を学習しても、実用の際に、先習した「がっこう」の方が使用されやすいので、「学校」の習得がどうしても遅れるというわけにな



るのです。表記の学習には、離乳食という考えはまったく当てはまりません。形だけを見ますと、大変似てはいますが、本質的にはまったく異なっているのです。

表記というものは、どんなにむずかしいものであっても、それが使用すべきものであるなら、最初から本則的な表記の仕方を与えて、それを学習させ、それに習熟させることが必要なのです。むしろ、むずかしい表記であるなら、一層早くからその表記法に習熟させることが必要なのです。

アランが、その『教育論』で、「私たちはえんとつで船を見分けるように、その語のかっこうで語を見分ける。もしも、Philosophie を Filosofie と書くならば、それは初めから二本のえんとつをもぎ取ったことになる。従って、私たちはもはや船の見分けがつかなくなる」と言って、伝統的なスペリングを変えることのいけないことを説いていますが、このことは、「漢字で表記すべき言葉を、かな書きして学習せる」場合にもまったく当てはまることです。

ソシュールが、「普通、私たちは、語形を一目見て理解し、それを組立てている文字を一々見てはいない。その語の映像は、表意文字の価値を得るのである。ここに伝統的正書法の意義がある」と言っていますが、この「語形の固定化」ということは、わが国の表記に当てはめて考えてみますと、やはり、一つのことばを、漢字で表記したり、かなで表記したりしてはいけない、ということになります。

私たちは、人の顔を見るとすぐ「○○さんだな」と見分けることができます。それは、顔の全体を、つまり、目、鼻、口、あご、ひたい、およびこれらの配置など、あらゆる点について細かく観察して、それで「○○さんだな」とわかるのではありません。それは、その人によっても違うでしょうが、目の辺なり、あるいは口の辺なり、あるいは顔のどこともなく、観察というよりは、さっと視線を一走り走らせるだけで、○○さんであることを承知することができるのです。これは、長いことつきあっている人なら、顔の輪郭でさえも認めがたいような遠方から、「あれは間違いなく○○さんだ」というように

見分けることができるものです。それは、どこがどう見えるからと言うようなものではなく、その人のどこからともなく受ける印象から直感できるものなのです。この能力は、長い間、くり返して顔を合せている間に、得るともなく自然に得られる能力なのです。これは、入の顔の識別にかぎるものではありません。文字の場合もまったく同様だと思います。

私たちは、文を読む場合、一字一字を決して細かくは観察していません。一目で、思想の一かたまりであるいくつかの文字を一ぺんに読み取っています。また、その文字の一字一字についても、一点一画に至る微細な点までを見ているものではありません。文字のどこか一部分をちらっと見るだけで、「これは○○という字だ」と認知できるのです。また、文に脱字や誤字があっても、正しい文として読むことができるのは、一字一字をたどらなくても、一目で思想の一かたまりを読み取っているからです。こういう識字力というものは、長い期間にわたって、くり返し見ていさえすれば、特に努力しなくても自然に養えるものなのです。しかし、そのためには、「一つの言葉が、常に一定の表記の形を取ってくり返し提出される」という条件が必要になります。これが表記法における「正書法」の意義です。欧米の各国では、必ず「正書法」が存在していて、誰でもこれに従って書こうと努力していますが、そして、それが文字を使用するものの当然の義務として守られていますが、よく考えればこれは当然極ることなのです。自動車に乗る者が交通規則を守るのは、当然過ぎるほど当然のことで、違反すれば本人よりもはたの者大勢が迷惑します。表記も同様で、「正書法」を守らなければ困るのは、本人よりも、これを読ませられる多くの他人であって、これは道徳的な問題です。

わが国では、国語専門家と称せられる人々の間にも、この「正書法」の意義が正当に評価されておりません。だからこそ、日本には「正書法」的表記法さえ行おうとする人が、今までいなかったのです。私は、先に、これを道徳的な問題だと言いましたが、「正書法」は、明らかに公衆道徳の一つだと思っています。そして、これが、わが国に発達しなかったということは、一般に公徳心が低い、と言われている、そのことに通ずるものがあるように、私には思えます。公徳心の低いのは、公徳心の価値をよく認識しないからであるように、「正書法」がわが国に存在しないのは、「正書法」の価値の認識が低い証拠です。

昭和三十六年五月二十八日号の「朝日ジヤーナル」の座談会「漢字をめぐる諸問題」で、私が「当用漢字で書き表せるような言葉は、小学校の一年生の初めから漢字で指導している」と言って、第一部に述

べた「二つの実験」の結果について話しましたところ、波多野完治氏が、私の指導法について三つの点に注意する必要がある、と前置きされて、「第一は、学習、あるいは教授体系における正書法主義ということです。これは石井さんの教授体験の中で、最も正しい考え方だと思う。一年生の教科書を正書法的に書きなおして、それを常に子供に見せることによって、漢字の習得率があがった、ということは大きな成果で、カリキュラムの編成に相当考えて、とり入れていかなければいけない問題じゃないか。（下略）」と言われたことは、私にとって嬉しいことでした。そのくらい、「正書法」の問題は、重要であるにもかかわらず、今までわが国の教育界の注意をひかなかったものです。

一つのことばが、初めは「かな」で表記され、それに対する慣れ、つまり認知力がようやくでき上るころになって、その表記を漢字に改める、ということは、アランの言う「えんとつをもぎ取る」どころの話ではありません。船をぶちこわして、私たちの前からなくしてしまうことなのです。「船の見分けがつかなくなる」どころか、船を見る機会をなくすことになるのです。今までの記憶……今までの知識をすべて無意味な、価値のないものにすることなのです。そして、その代りに別に、新しい船を、新しく記憶しなければならないのです。

「がっこう」という表記に意義を認めている人たちは、この「がっこう」という字の習得が、「学校」という字の学習に、離乳食的な効果を持つ、と言ってその価値を認めているのですが、まったくとんでもない勘違いです。「学校」という概念を、「学校」という視覚形象に結びつける学習に、「がっこう」という異質の視覚形象を与えて、印象を分裂させ、じゃまさせて、何で効果があがるはずがないではありませんか。しかし、私も、実はこれが最初からわかっていたわけではありません。最初は、「漢語をかな書きして学習させ、それに習熟させてから漢字書きに改める、ということには学習の無駄がある」ということだけしか考えていませんでした。つまり、どうせ最後には、漢字で表記させるものなら、最初から漢字で教えた方が、かな書き学習の分だけ無駄が省ける、というくらいにしか考えていなかったのです。ところが、これを実際に行ってみると、ことは決してそんなに単純なものではないことが、よくわかって来ました。心理学で指摘していることですが、先に学習した「がっこう」という語形印象が、「学校」という語形を新しく印象づけるのを妨害するのです。「かなは漢字の離乳食である」などという考え方は、正に乳幼児的な浅はかな考え方だと言わなければなりません。

「がっこう」が「学校」の学習を妨害するだけではありません。すでに、第一部で報告しましたよう

に、第二次の実験で、(1) 火と（人）が木（来）ました。(2)月き、雨め、のような誤った使い方をする子が多くあって、この学習方法には無駄がある、というよりはもっともっと大きな問題があることがわかって来たのです。「正書法」がいかに大切なものであるかが、ここでいやというほど痛く知らされたのです。これは、今までのような学習方法と、私がここに提案したやり方と、両方を自分で試みるならば、誰でも思い知らされることですが、そうでないかぎり、「正書法」の重要さは、口にする人はあっても、真に知ることはできないのではないか、と思われます。

この点では、正書法を実施している国の人たちは、他国である日本の表記法でも、これを深く観察していれば、このことがよくわかるものと見えます。例えば、アメリカ大使館の図書課長であるレオン・ピーカン氏は日本の「漢字のかな書きは、学習の容易さをねらいながら、実はかえって、学習に煩雑さ、困難さを加えるものである」ことを指摘しています。氏は、昭和三十三年六月号の「言語生活」に次のように述べています。

この頃、漢字に代って、かなが多く使われるようになって来た。ある小説を読んだら、「丁寧」ということばが、別の所では「ていねい」となり、また他の所では「丁ねい」となっていた。これは、日本語を容易にするねらいだということだが、私には納得がいかない。容易にするねらいなら三種類の表記を、そのうちのどれでもよいから一つにすることである。

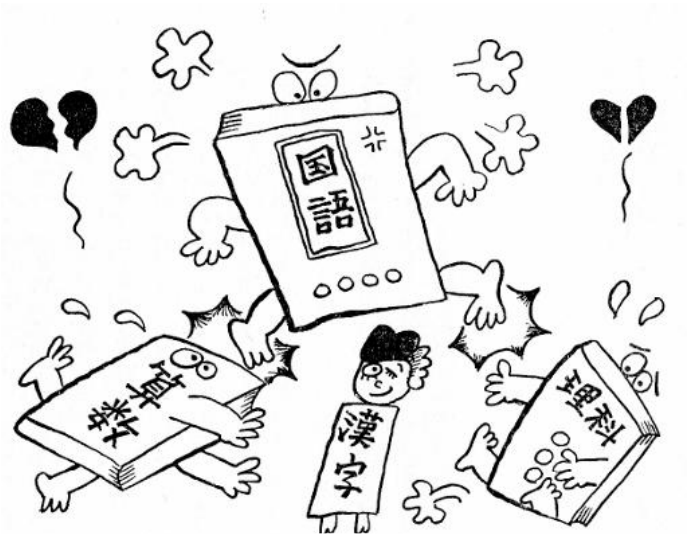
と、言っています。「丁寧」「丁ねい」「ていねい」このうちのどれでもよい、その一つに統一するのが、「正書法」ということです。正書法という点からだけでは「ていねい」でもよいのですが、実はピーカン氏は、一つに統一すればよいとだけ言いながら、それは「丁ねい」や「ていねい」に統一することであってはならないことを暗示しているので、その点にも触れておきたいと思います。それは、氏が、「(日本に) 略字が多くなって来ているが、これも同じようにねらいがはずれてはいないだろうか。なぜなら、略字を習い（その点だけでは便利のように思えるが）その上いつ出会うことになるか知れない本字を加えて、かえって（学習を）複雑化することになるからである」（かっこ内は石井挿入）と言っているのであって、これで「丁ねい」や「ていねい」という表記をしていることを氏が否定していることが明瞭にうかがわれます。また同時に、この氏の言葉で、「十六世紀の発音であるoun:の表記である、英語の「one」が、その後、oun→wun→wʌnという変化をしたが、表記は少しも変化していない」というその理由がなぜであるかをうかがうことができます（この点については別に考えてみたいと思っていますので、こ

こではこれ以上述べません)。

ピーカン氏の言われた言葉は、内容的には違いがありますが、「漢字で書く言葉を一年生ではかなで教える」場合にもまったく同様に適用すべきであることは明瞭だと思います。やはり、「学習の容易をねらいながら、かえって煩雑化し、困難化している」と言われるに違いありません。文字の機能という点からみる時、「正書法」の必要なことは明瞭です。従って、ピーカン氏の指摘はまったくその通りだと言わざるを得ません。

国語審議会が、文字の機能という点に深く考えを致さないで、見せかけだけの「学習の容易さ」に引きずられて、「かな書きしたり、略字を作ったりすることが、かえって国民の国語生活を複雑にする」点に思い至らなかったのは、実に情ないことだったと思います。

〔そのニ〕 社会科用語は社会科で、理・数科用語は、理・数科で提出し、指導すべきである。今まで、一般に当然のことのように考えられていた「国語教科書にまだ提出され、指導されていない漢字は、他教科には提出すべきではない」という考え方はぜひとも改められなければならない。



わが国では、どんな言葉でも、とりわけ漢字はどんな文字でも、最初は必ず国語科で提出し、指導すべきである、と考えられています。国語科で指導されない漢字は、他教科では使ってはならない、という不文律があるわけです。これは大変奇妙なことだ、と私は思います。一体、国語科とか社会科とか、いろいろな教科を設けて学習することは、それが能率的であり、効果が多い、と考えられる面が多いからであって、教科は便宜的に設けられたものに過ぎません。だから、教科のわくをはずした方が効果があると思われる場合は、当然わくをはずしてよいのですが、わが国では、一たん、文字の学習を担当する教科は国語科だ、ということになりますと、社会科や理科、算数科等、別の教科で扱った方がよいと思われる「言

葉」や「文字」までも、無理してでも、同語科学習の中に押し込もうとします。これもやはり、物事を、その本質から見ようとしないで、形式に捉われやすいという性格に原因しているのではないかと思われます。中・高校は、教科担任制であり、専門に分れているのでともかく、小学校で、教科のわくを墨守する先生の多いのは、私には意外であり、泣かされたことでした。「足の型をとって靴を買いに行った人が、型を忘れたのに気が付き、家に取りに帰った」という譬え話は、決して譬え話ではなく、自分の足よりも足型を頼りにする先生が残念ながら非常に多いのです。

さて、これから基本原則の二について、提案理由を三つ挙げたいと思います。

その第一は、基本原則の一（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する）を実行すれば、社会科学習に必要な言葉は社会科で、理科学習に必要な言葉は理科学習で学習するのが自然だから、その言葉を表記する漢字も、従ってその場で学習するのが当然だ、ということです。つまり、基本原則の二は、基本原則一の「系」ということになるわけです。

第二は、もっと積極的な理由です。社会科用語は社会科で、理科用語は理科学習の際に指導した方が有効である、という考えです。百聞は一見にしかずで、何事でも実際に即して学習することが、最も有効な方法ですが、言葉でも文字でも、社会科用語は社会科で理科用語は理科学習で、実際に即して学習する方が、理解もしやすく、記憶もしやすいものです。言葉や文字は、生きた働きを持っているものですから、理科用語を、無理に国語科で学習させようとすると、その言葉や文字は死んでしまいます。その言葉や文字の真の姿や働きは、そのような場ではとても見ることができません。

「理科用語は理科学習で、社会科用語は社会科学習で」というのは、実は、欧米諸国では、すでに学習の常識になっていることで、例えば、「ハンカチーフ」という言葉は、アメリカでは、社会科用語とされていて、そのスペルも社会科学習の時間に学習されて、国語科学習では、学習されないということです。

わが国では、教育漢字を六学年に分けて配当していますが、それらの漢字は、すべて国語科で学習するようになっています。ところで、漢字は、一字でいくつかの意義や用法を持っているのにもかかわらず、ある漢字が、ある学年に配当されるについては、その漢字を、いかなる意義において使用すべきであるか、ということは勿論、その漢字をその学年に使用すべき何の必然性をも見いだすことができないのです。例えば、「生」という字が一年生に配当されていますが、これが、「うまれる」か「うむ」か、

また「いきる」か、あるいは「先生の生」として提出するものであるかは、何の規定もされていないのです。これでは、そのうちの一つを提出すればよいのか、全部を提出しなければならないのか、勿論わかりません。全部の用法をその場で指導する、ということは大変なことですし、一つの用法だけでよいとすれば、他の用法の指導はいつ行ったらよいのでしょう。ちょっと考えてみただけでも、どちらも無理であり、不完全であって、「漢字の学年配当」ということは、大変不可思議なことと言わなければなりません。

これは、ある教科書の編集に当った人から直接聞いた話ですが、「仁」という字の提出に、「仁丹」にしようかと考えたが、これは商品の宣伝になる、というので止めて、「仁一」という名前にして提出した、という話を聞きました。これは、決してこの編集者だけに限ったことではありません。どの教科書でも、皆さんよく御覧になれば、よくおわかりいただけると思います。しかし、これでは、「漢字というものは、何でもかんでも提出しさえすれば、それで済むのだ」というくらいにしか考えていない、というより外に考えようがありません。つまり、『仁』という字は、『ジン』と発音する文字だということさえわかれば、それでよいのだ」としか考えていないように思われます。漢字は、申すまでもなく、表音文字というより表意文字です。実は、「音（発音）」と「義（意義）」とを合せ持った文字ですが、殊に、後者の「表意」にその特性を持っているものです。故に、「仁」が「ジン」と読む字であることを指導しただけでは、漢字指導にならないのです。「ジン」という発音の文字であっても「人」とどう違うかを知らないようでは、「仁」という字を学習したことには、とてもなりません。漢字というものは、極端な言い方をするならば、「仁」という字が何と読むべき字であるかはわからなくても、その字がどんな意味を表す文字であるかがわかれば、それで良いのです。なぜなら、文字の窮極の目的が、思想の伝達にあるからです。漢字は、その目的にそって生れ、発達したものです。ですから、この「仁一」というような漢字の提出の仕方は、漢字教育という点から言うならば、ほとんど無意味と言うべきものであって、もしも、「仁」の意義を、小学生に指導するのが困難だから、わざとこんな使用をしたのだ、と言うのであるならば、「それでは、『仁』という漢字の提出を、まださし控えるべきであった」と、私は言いたいと思います。意義と結びつかない漢字は、存在理由がないのです。発音だけしか表さない漢字は、漢字という名に値しません。そのような漢字では、かなより不便であるのが当然で、漢字で表記する必要はありませんから、かな書きした方がよいのです。「英吉利」「独逸」「仏蘭西」などの書き方

の無意味さとまったく同じです。

「仁一」などということばで、「仁」という漢字を学習させたつもりでいられるような教科書の編集者は、残念ながら、漢字指導に関するかぎり、失格者というべきです。こういう考え方をしているからこそ、「漢字はめんどうだ、かな書きにしてしまえ」という意見が出て来るのです。発音だけ教えればそれでよい、という考えなら、発音だけしか表せない「かな」の方がいいに決っています。

私は、ずいぶん、教科書の編集者を責めてしまいましたが、その罪の種をまいたのは、教育漢字の制定であり、その「学年配当」であったかも知れません。つまり、このようなものが制定されていなければ、教科書の編集者たちは、「仁一」などという、漢字の提出の仕方をしなかったかも知れないのですから。その点、編集者の苦労は察するにあまりあるものがあったと言えましょう。

いずれにしても、「漢字というものは、何でもかんでも提出しさえすれば、それで済むのだ」という考えと、「漢字は必ず国語科で学習しなければならない」という考えとは、どちらも、物事を本質から考えようとしないで、形式だけを重んずるものであって、その根底においては、相通ずるところがあるように、私には思えます。よくよく考えてみなければならぬことだと思います。

第三は、「言葉」や「文字」は、使用の場がその真の意義を決定するからです。例えば、「反射」とか、「屈折」とか、というような言葉にしても、理科には理科の特有の用法があり、意義があるのです。それは、国語科学習に任せておいて、それで済む、というようなものでは決してありません。言葉にしても、文字にしても、それが使用される場において、有機的に理解すべきものであって、そうでなくては真の理解はできないものです。極端な言い方をするなら、その場以外には、その場に使用される言葉や文字について、適切な指導を行い得る場はないのです。つまり、理科における「反射」という言葉は、理科の学習時間以外には、真に理解できる場がないわけです。

ピエール・ギローの「意味論」によれば、言葉の意味を、「基本的意味」と「文脈的意味」とに分けていますが、私たちが、言葉なり文章なりを使用する時には、孤立した言葉や文字というものを考えることはまずありません。つまり、私たちが実際に使用している言葉の意味というのは、ギローの言う「文脈的意味」の方なのです。例えば、同書に、「Opération はデルタ地帯において続行された」という例が挙げられていますが、この「Opération」という言葉が、軍事的な「作戦」の意味で使われていることは、この文脈が示しているのです。「Opération」という言葉は、経済的用語としては「業務」とい

う意味に用いられ、数学用語としては「演算」という意味に、医学用語としては「手術」という意味に用いられます。これらのいくつもの用法に共通して存在する概念が「基本的意味」というわけになりますが、実際に使用する場合には、そういう用法は存在しません。必ず「作戦」とか「手術」とか、そういう意味に用いられているのであって、「基本的意味」は、それらの多くの用法に習熟していくうちに、自然と把握されるものなのです。

わが国で、「あらゆる言葉や文字は、まず国語科で学習する」という方式が行われているのは、言葉や文字の「基本的意味」を国語科で学習させておけば、それで、理科的用法も、社会科的用法も理解できる、という考えがあってのことのように思われるふしがあります。言葉や文字を、文から切り離して扱う学習が非常に多いのです。これはやはりその一つの現れだと思いますが、新しく漢字が出されると、何でもかんでもその時に習得させてしまおうとして、いやというほど反復練習させる習慣があります。先に引用しました「朝日ジャーナル」の「漢字をめぐる諸問題」で、輿水実氏が、「日本では、漢字が最初一回出て来ると、その時に指導してしまう。くり返して何回目に覚えなければいけないのじゃなくて、一回出たところで覚えさせる原則です。だから、子供としては、あとは、家で書き取りをやる以外にない」と言っておられますが、これが確かに小学校における漢字指導の実態です。しかしこんなばかげた指導はないと思います。気長に反復練習させれば、誰だって、自転車に乗れるようになりますが、「さあ、この一時間の間に、どうしても自転車に乗れるようにしなさい」と言ったって、誰にできますか。それは無理というものです。その漢字を、どうしてその一時間の間に覚えてしまわなければならない理由があるのでしょう。もしも、そういう理由があって、それが学習する子供たちに納得されているなら、それはできるようになるかも知れません。しかし、そういう理由は、あるはずがありません。私が、一年生の漢字指導で、六年生よりも優れた習得率を収めることができたのは、少しも不思議なことではありません。同じ漢字が、国語だけでなく、算数の学習にも、理科の学習にも用いられて、いやでも読んだり書いたりする機会が多くて、ひとりでに覚えてしまうからです。いわばどんなばかな人でも、毎日見ている人の顔は苦労しなくても覚えてしまうからです。

言葉や文字の「基本的意味」だけ指導してやって、「あとはそれで応用しなさい」というようなわが国の教育方法は、どう見ても無理というものです。それは教育という名に値しません。言葉や文字の指導は、国語も算数も理科も社会科もありません。子供たちは、そこに用いられている文字や言葉によっ

て、算数でも理科でも、その学習を進めていくわけですから、その文字や言葉について、少しでも不明瞭な、あいまいなものがあったら、その教科学習全体の上でも、当然、あやふやな知識しか生れないはずです。ですから、どんな教科でも、「文字や言葉を扱わないでよい」という教科はないはずです。

そこで、あらゆる教科で、言葉や文字の指導を行うということになるのですが、そうなりますと、同じ言葉や文字が、それが使用される場によって意味に違いのあることがわかって来ます。そして、いくつもの用法や意味の違いを学習することによって、自然に「基本的意味」が理解され、しっかりとした知識ができ上るわけなのです。演繹法と帰納法とに軽重はありませんが、子供が文字や言葉を習得していく過程には、帰納的に察知され、深められていくような指導が工夫されなければいけないと思います。

アランは、『教育論』で、「言葉には意味がない。文がそれを決定するのだ」と言っています。これは、「実際には『基本的意味』などというものは存在しないのだ」と言っているように取れます。つまり、実在する「父」は、「やさしい父」であり、「目の細い父」であり、「いつもテレビばかり見ている父」であり、反対に、「怒りっぽい父」であり、「ギョロッとした目の父」であり、「研究に没頭する父」であって、それらを全部加えて平均を出したような父ではないようなものです。だから、たとい国語科で学習した言葉や文字でも、理科では理科として、その言葉や文字を見直し、考え直してこれを明瞭にする、というように指導されるべきだと思うのです。それが、どんな教科によらず、学習を進めていく上に、最も基本的な問題であって、わが国の学習が、今までこれを怠っていたことはうなずけないことです。

私たちは、言葉によって物を考えます。精密な思考というものは、精密な言葉によらなくては不可能です。従って、理科学習でも、社会科学習でも、まず言葉の意味を正確にしなくては、その学習を進めていくことができないはずです。何によらず、私たちが使用する言葉や文字を、明確にしておいてから話を進めて行く態度、これほど基本的で、これほど重要な態度はないと思いますが、またこれほど、日本人に欠けているものもないと思います。用語を明確に理解させ、使用させる指導を怠っては、言葉に直接関係ある面の仕事は勿論のこと、科学面においても、その学問を進め、深めて行くことは不可能なことだと、私は思います。

以上、大変に要領を得ない説明であったかも知れませんが、「言葉や文字の指導は、あらゆる教科で、あらゆる機会を通して行うべきものである」という、私の主張だけは、ほぼおわかりいただけたのでは

ないかと思います。小学校では、一人の教師が、国語でも社会科でも、算数でも理科でも、すべて担当し、指導しています。故に、以上のことを知って、その気にさえなるならば、指導は比較的容易にできると思います。その時には、「理科学習に、こんなに文字指導に時間を食われてしまって……」などと心配することのないように、自信を持ってやっていただきたいと思います。いくら、文字や言葉の指導に時間を費そうと、それが、やはり理科学習の重要な内容の一つなのです。それでもなお心配でしたら、東ドイツの「四年生までは、国語が全授業時間の半分以上を占めていて、しかも理科、社会科などの学習をしなくても、決して科学教育にマイナスにならない」事実を見て下さい。

2　指導の実際

指導の実際と言っても、実はとりわけて言うべきことは何もないのです。第一節の二つの基本原則を守ってやっていくだけで、今までとは比較にならぬ成果が収められるのです。指導の技術とかコツといったものは、あるのに越したことはありませんが、なくても、この二つさえ実行すれば、それでうんと効果が上るのです。ただそう言いましても、それだけでは実際に指導する場合、心もとないとも思いますので、主な注意事項をここにまとめてみることにします。

(1)　教材について

現在ある教科書を使用するより仕方がありません。その教科書に使用されている言葉で、当用漢字で表記できる言葉があったら、それを漢字に全部書き改めて、それを子供たちに使わせるのです。私は、今、第三次の実験中にありますが、一年生の最初から、当用漢字で書き表せる言葉は、一つの例外もなく漢字を用いて表記しています。そればかりか、一つの試みとして、当用漢字表にない漢字も出してみましたが、読みに関するかぎり、少しも困難を感じておらないようです。例えば、「電」を提出するに関連させて「雷」を、「掃く」に関連させて「箒」を提出してみましたが、これら一字だけを覚えるより、二字合せて覚えた方が、やはりやさしいらしく見えました。

一年生の入門期教科書

入門期の国語教科書は、絵ばかりでほとんど字がありません。しかし、この絵の中に、漢字をはりつ

けておくようにしますと、その漢字をよく覚えます。例えば、学校の絵に「学校」、犬の絵に「犬」、その他「山」「鳥」「花」「畑」「子供」「男の子」等の小さな漢字カードを印刷してやり、教科書にはらせるのです。図画・工作の時間にはらせたらよいと思います。最初、漢字カードを切り取らせて、机の上に並べさせます。次に、黒板に、「犬」と大きく書いて、それと同じカードを拾わせ、それを教科書の犬の絵のわきにはらせます。こんな作業の間に相当数の漢字が読めるようになります。



その他の教科書

できたら、どんな教科書でも、国語の教科書に準じて、漢字に書き改めたり、小さい漢字カードを絵のわきにはりつけさせます。子供たちにはらせますと、最初はなかなかはかどりませんが、慣れて来ますと、驚くほどじょうずにはるようになります。

プリント

一度学習した漢字は、できるだけ子供の目にふれるような機会を、多く作ってやることが有効です。私は、そういう漢字を使用して、短いお話や物語、なぞなぞ、ニュース等を印刷して、子供たちに与えました。

⑵　指導について

漢字の指導は、提出された最初の機会に必ず行うべきものと固く考えないことがまず必要だと思います。正書法的な方法を取りますと、どうしてもむずかしい漢字も提出しないわけにはいきません。かと言って、それをかな書きして、正書法的な用法を破ることは絶対に良くありませんので、漢字で提出し

て、簡単に説明しただけで済ませておくのです。実際の指導例によって、説明したいと思います。

●●●▲
予防注射

みんなで並んで衛生室へ行きました。予防注射をするのです。内田先生が「良い子は痛くありませんよ」とおっしゃいました。みんなきちんと並んで、番の来るのを待っています。とうとう僕の番になりました。僕は胸がどきどきして来ました。目をつむって手を出しました。ちょっとちくっとしたら、もう予防注射は終っていました。「良かったね。これで病気にかからなくなるよ」と、石井先生がおっしゃいました。

これは、一年生の、入学後二、三か月たった頃の社会科の教材です。この文の新出文字は「●」の付いた九つの漢字です。「▲」の付いたのは、教育漢字でない当用漢字で、「▼」の付いたのは、当用漢字表にもない漢字です。この教材は、第二時間目以後に使います。第一時間目は、「予防注射」と黒板に大きく文字を書いて、一時間かかってその話をします。その話の中で、「予防」の意表も、「注射」の説明もしますが、その言葉の意義や文字の読み方を、この一時間で理解できるようにしようとは、決して考えません。それは、例えば、「予」にしても、「天気予報」とか、「来月の予定」とか、数多くの他の言葉に接するようになれば、自然にその意義が理解できると考えるからです。それまで、あせらずに待つのです。

第二時間目に、このプリントを子供たちに配ります。私は、前の時間の「予防注射」という字の読みなど、子供たちに決して期待してはいませんが、このプリントを手にした子供たちは、あちこちで、「予防注射」と読んでいます。さて、これを子供たちに読ませるのですが、この程度の文は、五、六月頃ともなりますと、いきなり読ませても、二割くらいの子供は、ほとんどつかえずに、すらすらと読みます。そういう子供に読ませるか、または斉読をさせます。

「●」の付いている新出漢字の所で、つかえますから、その時は教えてやります。「待」という字など、前後の関係で判読する子が何人かいるはずです。その他の新出漢字も、時間の余裕さえあれば、つかえた所で教えないで、子供たちに考えさせますと、喜んで判読を試みますが、前後の関係から、結構正しく読むものです。これも指導上、有効なことだと思います。

新出漢字中、「衛・痛・胸」等は、誰も習得してくれなくても良いつもりで提出したものです。それらの漢字は、文字としては初めて見るものでありますが、言葉としてはよく理解しているものです。ですから、読みさえ指導すればそれで済むわけですが、これらの漢字は、今どうしても習得しなければ困るという漢字でもありませんので、さっと軽く扱って次に進めた方がよいのです。

ここで疑問を持たれる方があるのではないかと思います。「そんなに、学習させないでも良いと思うような漢字をなぜ提出するのか」という……。それは、「その漢字を今指導する必要はないのだが、その言葉を使用する必要があったから、自然その漢字も使用せざるを得なかったのである」というのがその理由です。つまり、言葉を使えば、正書法的用法に従って、漢字をも使用しないわけには行かないのです。と同時に、むずかしい漢字ほど、早くから子供の目に触れさせて、その文字に対する認知力が徐々について行くように、配慮してやることが必要なことなのです。教師が特に指導をしなくても、また、子供たちも意識的にその漢字を覚えようとしなくても、提出され、一度でも読んだ以上、子供たちの能力に応じて、何かの形で心のどこかに残るものだと思います。決して、何の影響もないという言葉はないと思います。決して無駄ではないと思います。例えば、「衛生室」という言葉を、次の時間に提出して、誰も読めなかったとしても、「この字は、『予防注射』の文に出た字だよ」とヒントを与えたり、あるいは「えいせいしつか、きゅうしょくしつか、しょくいんしつか」と質問してその一つを選ばせるかした場合、「えいせいしつです」と答えられるかも知れません。もし、答えられたら、それだけでも、無駄ではなかったことになります。

前にも述べたことですが、「何回練習させたら、必ず習得させてしまいたい」という考えは、教師の熱意としては肯定できても、考え方として誤っていると思います。まして、一般に考えられているような「初めて提出したその時に、習得をねらう」漢字指導は、実に愚かなことと言わなければなりません。教師自身も大変なことですし、子供たちにとっても、こんなに追いつめられた学習では、かわいそうです。これに反して、私の指導は、漢字こそたくさん、しかもむずかしそうなものが、数多く提出されますが、指導者も子供たちも、いつまでに習得させ、いつまでに習得しなければならないと、考えていませんから、学習に少しの負担も感じていません。「ひとりでに習得できる」まで、何回でも反復提出されますし、習得できた後までも、またくり返し提出されるのです。つまり、「漢字が読めないのは、提出の回数が足りないためで、子供が悪いのでも誰が悪いのでもない」という考えなのです。

以上で、「衛・痛・胸」等の漢字を、誰も習得してくれなくてもよい、というつもりで提出したわけが、おわかりいただけたと思いますが、理由はまだ外にもあるのです。それは、ここで「衛生室」ということばを学習することは、すでに学習した、「先生の生」「教室の室」を復習する良い機会だということです。「先生」なら、よく読める子でも、「生」だけでは、『せん』だったかな、『せい』だったかなと迷う子は多いものです。中には、「先生」では、ちゃんと読めるのですが、「生」だけだと、全然わからない子もいるのです。「先生」という字に用いられている字ということさえ気がつかないのです。ですから、「生」や「室」を、別の言葉の中で学習することは、その字に対する認知力を深める上には、とても有意義なことなのです。

一体、文字に対する認識というものは、一遍に深く、正確なものに到達できるものではありません。自転車に乗れるためには、せいてはいけないように、たといそれが可能であるとしても、急がず、徐々に力をつけて行くことが良いと思います。「あんまり早くじょうずになったのでは、おもしろくない」くらいの気持が大切だと思うのです。「先」と「生」と、どちらが「せん」でどちらが「せい」かわからないが、どちらかであることだけはわかる、という程度の認知力でも、結構役に立つのですから、×を付けるだけでなくほめてやりたいものです。事実、認識というものは、徐々に深まっていくものですから、誰だって、必ず、こういう段階を通っているはずです。もし、×を付けて叱るというならば、それは子供に対してではなく、認識をそこまで深めるに十分なだけの「提出回数」が足りなかったことに対して責任のある教師の方でしょう。

このように、子供たちが、どんなに覚えまいとしても、どうしても覚えてしまうまで漢字を反復提出するのですから、私の指導する一年生が、よその学校の六年生より、漢字の習得率の良いのがあたりまえでしょう。しかし、覚えるまでの反復回数というものは、実際にはそんなに多くを要するものではありません。

次に、新出文字について、どんな指導を、どの程度にするかをお話しましょう。

「予防注射」「衛生室」は、事実に即して理解させるだけに止めます。ただし、「生」と「室」とは、「先生」「教室」に関連させ、殊に「室」は「へや」の意味であることを理解させます。そのため、「家」と関連させて「宀」が「屋根」であり、「家のしるし」であることが理解できていなければなりません。

（この指導は、私の場合はすでに済んでいました）。

「待つ」は、すでに学習した「持つ」と比較させます。旁が同じで、「手にもつ」のが「扌」の「持」。「道（辶は道のしるし、行の原形がで、道の象形であることは、すでに学習させてあります）でまつ」のが、「彳」の「待」と、理解させます。

「胸」は、扁の「月」に注意させておきます。「背」「腹」「腰」等の字が提出されたら、その時に「月」の意味を知らせますが、ここではまだ「ここに皆さんの知っている、お月様の『つき』という字がありますね。どうして『胸』に『お月様』があるんでしょうね」くらいにしておきます。

「痛い」「病気」は、「痛」と「病」の「疒」に注意させます。「疒」は「」で、「人が病気で寝ているしるし」であることを教えます。「気」は、すでに学習した「天気」や「元気」の「気」ですから、それに気づかせます。理科ですぐ「風」について学習しました。この時「空気」という字を指導しましたが、これらを合せて、「气」は「」で、「湯から蒸気が上っていくようすを表したしるし」であることを教え、「目に見えないもの」「見えないが何か力や働きのあるもの」に使われる字であることを教えました。

私は、こんなことまで説明してやってますが、これはどうでも良いことです。現在、私は一組を、二組は菊池先生が指導していますが、教材はまったく同じで、指導は少し違うようです。つまり、私は、文字を分解し、字源を説明していますが、菊池先生は全体として、言葉として指導しています。結果は大体同じです。漢字の知識は、豊富にあるに越したことはありませんが、教師の必要条件ではありません。成功の鍵は、私の基本原則を行うこと、習得するまで反復提出してやること、この二つだけにあるのです。

第2章　第三次の実験

第一次と第二次の実験を終えた私は、昭和三十三年四月、同じ新宿区内にある四谷第七小学校に転勤しました。淀橋第一小学校で、終始変らない援助と激励を続けてくださった山下校長の勇退を機会に、条件の大いに異なった学校で実験を続ける必要を感じたからです。こういう実験を試みるためには、公立・私立を問わず、校長の理解と協力が絶対に必要で、それがなくては行うことができません。何にしても文部省の方針に背いたやり方で、しかも海の物とも山の物ともつかぬことをやっていくのですから、



まず、子供の父母たちが不安に思うのは当然です。子供の一生の問題ですから、私が独りでいくらカんでみた所で、それで不安が消えるというものではありません。山下校長自ら、私の組の保護者を集めて、私の経歴、手腕を誇張して、「絶対に心配のないこと」「安心して任せられること」をくり返し、くり返し説いてくれたものです。また、成績が上れば上ったで、他の面から、陰口が 校長の所へ行きます。「学級差がついたらどうするか」「学年主任として責任をどう感ずるか」という詰問が、他の組の保護者から私に直接あったくらいですから、校長へはどのくらい、いやみが行ったことでしょう。校長としては、全校が同じように教育指導が進められて行く時に最も平和があるので、私のように、最初から凸凹を作るのを目的でいる者は、さぞ迷惑だったと思いますが、少しもいやな顔をしないばかりか、私が父兄の批評など気にしたりすると、「非難はどんなにしていたって出るよ。そんなことを一々気にしていたら息だってつけなくなるよ」とことともなげに打ち消して、励ましてくれたものです。こういう暖かい校長の保護がなかったら、私の実験も途中で放棄していたかも知れません。二回の実験で、「結論を得た」とは思いましたが、今までの五年間で、「量り知れない将来を持った、無邪気な子供たち」にすっかり魂を奪われてしまった私は、小学校を出る気持をすっかり失ってしまっていました。それで、学校の規模・環境・保護者層の大いに異なった学校で、この実験を続けてみたいと思って、いろいろと当ってみたのですが、なかなか山下校長のような大きな度量を持った校長というものは少ないものです。

幸い、四谷第七小学校が、淀一校とあらゆる点で対照的な条件を持っており、しかも三浦校長が広量の人でしたので、ここで勤めることになったのです。

第三次の実験は、昭和三十五年四月から始まりました。すでに、二回にわたる実験の整理もつき、今度は、はっきりとした計画の下に、自信を持って行うことができたわけです。しかも、二組の菊池安子先生が、まったく同じやり方をしてくださることになりましたので、前途は非常に明るいものになりま

した。

学校および子供たち

電車通りをはさんで、二百メートルほど距てて、新宿御苑と向い合っているとは言え、子供たちの住む家は、窮屈にごたごたと軒を並べており、繁華な商店に囲まれています。学習環境はお世辞にも良いとは言えません。運動場も、新宿一を誇る淀一校に比べると四分の一ほどしかありません。児童数は、淀一校が、一学級五十数人で、一学年、四学級編成だったのに対して、ここは二学級編成で、一学級三、四十名です。家庭は、淀一小が、半数以上がサラリーマンであったのに対して、ここは過半数は商店の子供たちで、母親たちは、子供の教育を気にしつつも、手がかけられないのが実情です。保護者の学歴も、淀一校が旧制中・高女を最低にして、高専・大学卒が三分の一ほどありましたのに対して、ここは高小・中学がほとんどで、高専・大学卒は極めて稀です。

さて、私の指導する一年生は、昭和三十九年四月入学の三十四人、男十七人、女十七人です。四月の入学に先立ち、二月に、入学予定者の身体検査と共に、簡単な知能検査を実施し、それに基いて、一年生六十八人を、能力的に二組に均分し、担任を、私と菊池光生でくじ引きで決めました。

指　導

すでに二回の実験をして、第一章に述べた「基本原則」ができ上っていましたので、今度は、第一次の実験の更に徹底した実験が行えたわけです。

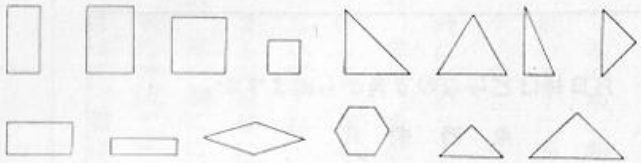
教科書は、第一章の第二節で述べましたように、当用漢字で表記できる言葉は、一つの例外も許さずに、これを漢字に改めることにしました。ちょうど原文のかなが隠れるような大きさで、そのかなに当る漢字を手刷りの印刷機で印刷し、これを与えて子供たちにはらせました。掲載された口絵写真の教科書がそれです。この文の漢字は、原文のかなの上からはられたものなのです。この漢字の印刷はなかなか骨の折れる仕事で、時間のかかるものです。

プリントによる学習は、学習した漢字に習熟させるねらいを持っているものですから、できるかぎり、ひまを見て、良い教材を作り、それをプリントして与えました。第一章、第二節に挙げました物語、なぞなぞは大変子供たちが喜んで読みますので、学習した漢字がどんどん習得されて行きました。学校や学級のニュース・家庭通信等を載せた「学校新聞」や「一年生新聞」も、学級と家庭を結びつける以外に、漢字習得にも大変役立ったと思います。

一年理科テスト

1. お日様はどちらの方角から出ますか。
　　東　西　南　北
2. お日様の沈む方角はどちらの方角ですか。
　　東　西　南　北
3. 日のよく当る縁側はどちら側にありますか。　東側　西側　南側　北側
4. 黒板の方角は何ですか。
　　東　西　南　北
5. 運動場の方角は何ですか。
　　東　西　南　北
6. 日が南の方から照らしています。影はどちらにできますか。　東　西　南　北
7. 寒い風はどちらの方角から吹いて来ますか。　東　西　南　北
8. お日様の出る方角に向いて，左手の方角は何ですか。　東　西　南　北
9. お月様はどちらの方角から出ますか。
　　東　西　南　北

一年算数テスト

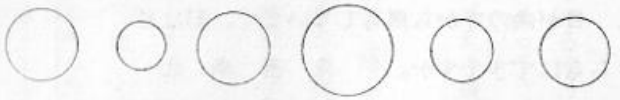


1. いろいろの形がありますね。この中で，この真四角の半分の大きさのものに，赤い丸を書き入れて下さい。



2. 四半分の大きさの　ものを見つけて，青い丸を書き入れて下さい。

一年四月の算数テスト



● 一番大きい○はどれか。下の正しい答に○をつけ，正しくない答に×をつけなさい。
　左から二番目の○
　右から三番目の○
　左から三番目の○
　右から二番目の○

● 一番小さい○はどこにあるか。
　左から二番目
　右から三番目
　左から三番目
　右から二番目

理科教材

雪と氷

一、雪や氷はとけると何になりますか。

二、水はうんと冷くなると、氷ります。

三、冬の寒い朝には、水たまりの水が氷って、つるつる滑ります。タオルが氷って、板のように固くなることがあります。水道の水が氷って、出なくなることがあります。でも、お昼近くなって暖くなると、氷はとけて元の通りになります。夏の暑い時に氷ができたらいいですね。

四、雪は、雨が空の高い所で氷った物です。雪が空から降って来るのを、下から見上げると、黒く見えます。けれども、降ったのを見ると、真白です。雪が降ると、楽しいですね。雪投げをしたり、雪ダルマを作って遊びます。

雪もお日様に当ると、とけて水になります。

五、寒い朝には、屋根などが真白に見えることがあります。それは霜です。霜は雪や氷の仲間です。とけるとやはり水になります。霜は、寒くても、風の強い朝は見られません。霜は、空から降って来るものではなく、しめった空気から生れるのです。

冷い（熱い）　板　固い　寒い（暖い）　暑い　降る　投げる　当る　仲間

理科教材

風と風車

私たちの回りには目に見えないが、空気というものがあります。風は空気の動いたものです。空気が速く動くと、強い風になり、遅く動くと、弱い風になります。

強い風は、大きな力を出します。風車は風の力で回す車のことです。

風車でお米をついたり、粉を作ったりします。

私たちは紙でおもちゃの風車を作り、回して遊びましょう。

暖かい風が吹くようになると、どこからともなくたくさんの虫が出て来ます。それで昔の人は風が虫を運んで来るのだと思っていました。

風車　回り　◎くるくるまわる　空→空気　動く　速い―遅い　強い―弱い　米　粉　力　紙→色紙　遊び

社会科教材

時の記念日

六月十日は時の記念日です。むかし天智天皇が水時計を作って時間を計り、人人に時刻を知らせ始めたのがこの日だそうです。

時計は時を計るという字でできています。時計には、お日さまの影で計る日時計、砂で計る砂時計、振子で動く振子時計があります。

むかしはふつうの人は時計がなかったので、お日さまの動きで時を計りました。

お日さまの出る時を「あけ六つ」、お日さまの入る時を「くれ六つ」と言って、お寺で鐘を六つつきました。人人はこの鐘を聞いて起きて働き始め、また仕事を終えて家に帰りました。

時（日・時刻・時間）　寺　動（力）　重い　砂（石）　少い　鐘　金

社会科教材

お正月

私はまだ暗いうちに起きて、皆でお雑煮を祝いました。おかあさんが「おめでとうございます。」と言いました。私も言いました。弟の強も言いました。おとうさんは、「みんなおめでとう。」と言って、おとそを回しました。私は舌でちょっとなめて弟に回しました。

お宮へお参りに行きました。おとうさんは手をたたきました。ぱんぱんとよい音がしました。私も手をたたきました。私のはばしゃばしゃでした。日の出を持っておがみました。赤い大きなお日様でした。お宮参りは寒いけれどとてもよい気持だと思いました。

帰りに私の組の花子さんや道子さんに会いました。私たちは「おめでとう。」と言いました。朝男くんや進くんたちが遊びに来ました。皆でカルタ取りをしました。おとうさんが読んでくれました。朝男くんは「へ」と「く」を間違えて取りました。私は「い」と「こ」を間違えました。弟の強は、初めから「つ」を持って離しませんでした。

暗明

道徳教材

黒いっこくらべ

「ぼくの方が黒いよ。」
「いや、ぼくの方が黒いよ。」
春男くんと秋男くんが言いあいをしています。みんな集って来ました。
春男くんが、うでを見せました。秋男くんもうでを見せました。二人とも同じくらいの黒さでした。
そこへ、石井先生が来ました。
「顔やうでの黒さは同じだが、春男くんの方が鼻のあなが黒いし、秋男くんの方が爪の中が黒いよ。」
と先生がおっしゃいました。みんな「あははは。」と笑いました。
二人の黒い顔が、赤くなりました。

同じ　顔―頭　鼻　爪㊀
答　一　笑わない　いました　うえおう
集らない　りました　るれろう

七夕

きのうは七夕でした。わたしは色紙で、切り紙や、折り紙や、たんざくをたくさん作って、竹に下げました。
折り紙は舟を作りました。切り紙はちょうちんを作りました。金色の色紙で、お月様やお星様も作りました。色紙を切って作ったたんざくには、石井先生に教えて頂いた「天の川」「七夕」「元気な子供」「お星様」などの字を書きました。
夕方から、天気が悪くなって、雨が降り出しましたので、お飾りを家の中に入れました。

糸　細い　終り　組　絵
扌　指　持つ　打つ
頁　頭　顔　頂く
雨　雲　雪　雷　電気

お使い

「竹男さん、肉屋さんへ行って来てね。」と、台所からお母さんが言いました。竹男さんは、「はい」と返事をしました。けれども、本から目を離しません。

「鳥のひき肉を五十円買って来て頂戴。」

竹男さんはやっと立ち上りました。そして、お母さんから渡された百円札をポケットに入れると、買物袋を持って急いで出かけて行きました。米屋さんの前で進さんに呼び止められました。「竹男さん、どこへ行くの。」「肉屋さんへお使いに。」「何だ、お使いか。走っているから、僕はどうしたのかと思ったよ。」「だって早く帰って、読みかけの本の続きを読みたいんだもの。さようなら。」竹男さんはまた駆け出して行きました。

肉屋の店先にはハムやソーセージや卵が並んでいました。「おじさん、五十円下さい。」竹男さんは元気に言いました。

「はい、はい。五十円、何を上げましょうか。」

「ええと、何を買うんだっけ。ええと、牛肉ではないし、ハムだったかな。何だったかなあ。」いくら考えても思い出せません。竹男さんはきまりが悪くなりました。

「家へ帰ってもう一度聞いて来ます。」竹男さんはあわてて家へ駆けもどりました。

（日本書籍小学国語二年後期用教科書より）

肉 **肉**
父母の会
顔・頭・題
入れる↓出す
入る↓出る
持・時・待
止める―止る
歩・止・止
文
読・続
駅・駆
卵 **卵**
並 **竝**

牛肉
牛乳

原文では漢字は・印だけ
（新出＝米・読）



学校新聞

第3号　四七小新聞　昭和35年11月2日（水）

四七小新聞

新宿御苑で全校写生会

十一月七日（土）全校の児童が新宿御苑で写生会をすることになりました。いつも今頃はよい天気が続き、秋の花は盛りです。とりわけ菊の花は今が一番美しいことでしょう。

この秋の美しい花の咲いている景色を絵に描くのは、きっと楽しいことでしょう。

動物に親切な子

傷ついた鳥をよく世話

これはイギリスのジミー君のお話です。ジミー君が川で遊んでいると、白鳥が電線にぶつかって落ちて来ました。ジミー君は自分のからだの半分くらいある大きな鳥をかかえて二キロもある道をかいて病院に行き、手当をしてやりました。

白鳥が元気になると、家へつれて帰り、十日も世話をしてやり、それから放してやりました。ジミー君は前にもフクロウを助けてやったことがありますが、夕方になると、フクロウがジミー君に会いに来るそうです。

十一月
二日　十三夜　九月の十五夜と共に明月を賞しむ夜です。
三日　文化の日　学問を進め、人々の生活を高めることを約束しあう日です。
七日　検便の提出日・提出しない人は、学校で準備して検便するそうです。
八日
十四日　映画会
二十三日　勤労感謝の日

体重測定　今月は九日が一二三年・十日が四五六年です。今は肥ゆるの秋」ですから成った人は何か食物があると考えて診断を受けたいものです。

漢字の話

足あとの形を表した字で、この形はいろいろの字の一部になっています。

止（とまる）　足あとで「とまる」ことをあらわしました。

足（あし）　止が足のうえ、口はひざを表したのだそうです。

走（はしる）　土は足で走っている形です。土と同じですから、下に足の形をつけました。

歩（あるく）　足と止とで歩くことを表しました。少は小さいと同じ形ですがもとは少で右足あとです。

発（はつ）　出発

登（のぼる）　山に登る。高い所に登る。

「基本原則の二」により、「算数用語」は算数の学習で、「理科用語」は理科学習で行うように努めました。例えば、「左」「右」「前」「後」「上」「下」「三角」「丸」「○番目」は算数で学習させました。「左」「右」は文字だと正しくわかるのですが、「ひだり」「みぎ」という言葉だと、どうしても誤りやすいものです。ですから、「ひだりから三番目」と書くと、誤答するような子供でも、「左から三番目」と書くと決して誤ることはありません。なぜなら、子供たちは、「𠂇」は「𠂇」（ナ）で、手の形を表すしるし、「工」は茶わん（ワ）だと覚えているからです。つまり、「左」は「茶わんを持つ手」だと、漢字が、字形で意味を知らせてくれるからです。同様に、「右」は「食べ物を口に運ぶ手」だと、やはり字形が意味を知らせてくれます。

「三角」「四角」も、漢字で表記した方が概念が正確につかめるようです。「さんかく」「しかく」では、家庭ですでに習得しているから良いようなものの、そうでなければ、なかなか理解させることは、むずかしいと思います。「△」のような形は、「さんかく」と、言いやすいものですが、「角」は「つの」「かど」の意味を持つ字であることを理解させれば、一年生でも「△」は四角だと言います。「さんかく」だとは決して見ないのです。



また、理科で学習する「大根」「球根」「れんげ草」「ほうれん草」なども、漢字を使用することにより、前二者は植物の根であることが、後者の「そう」という言葉は「草」であることがわかり、言葉の認識が深まります。「大根」の「大」は「大すき、大きらい、大サーカス」の「大」で「大きい」という意味だな、「球根」の「球」は「野球・電球・地球」の「球」で「たま」のことだなと、他の言葉との関巡が明瞭になって、概念が正確になります。

結果

第三次の実験はまだ始まったばかりで、現在進行中です。昨、昭和三十五年四月五日、入学式で学年は始まりましたが、あいにく私がひどい感冒にかかりまし

て、子供たちに接することのできたのは、同月十一日でした。それから、七月二十日まで、丸三か月と十日間の間に、およそ二百の漢字を提出しました。この二百字という数の漢字は、文部省の漢字配当表によれば、第三学年の第一学期終了時までに提出される漢字の総数に当ります。つまり、私は、一年生の最初の一季期間に、一般に通算七学期問に学習する漢字と同じ量の漢字を学習させたわけです。数だけを比較すれば、ずいぶん無理な学習をさせたものだと誤解されやすいですが、実はこれが、楽しい、のびのびとした学習であったことは、第一章の第一節、第二節をすでにお読み下さった皆さんには、よく理解していただけると思います。

調査は二回行いました。

Ⅰ　第一回「読みの調査」について

第一回の調査は入学後、ちょうど二か月たった六月十、十一日の両日にわたって行いました。

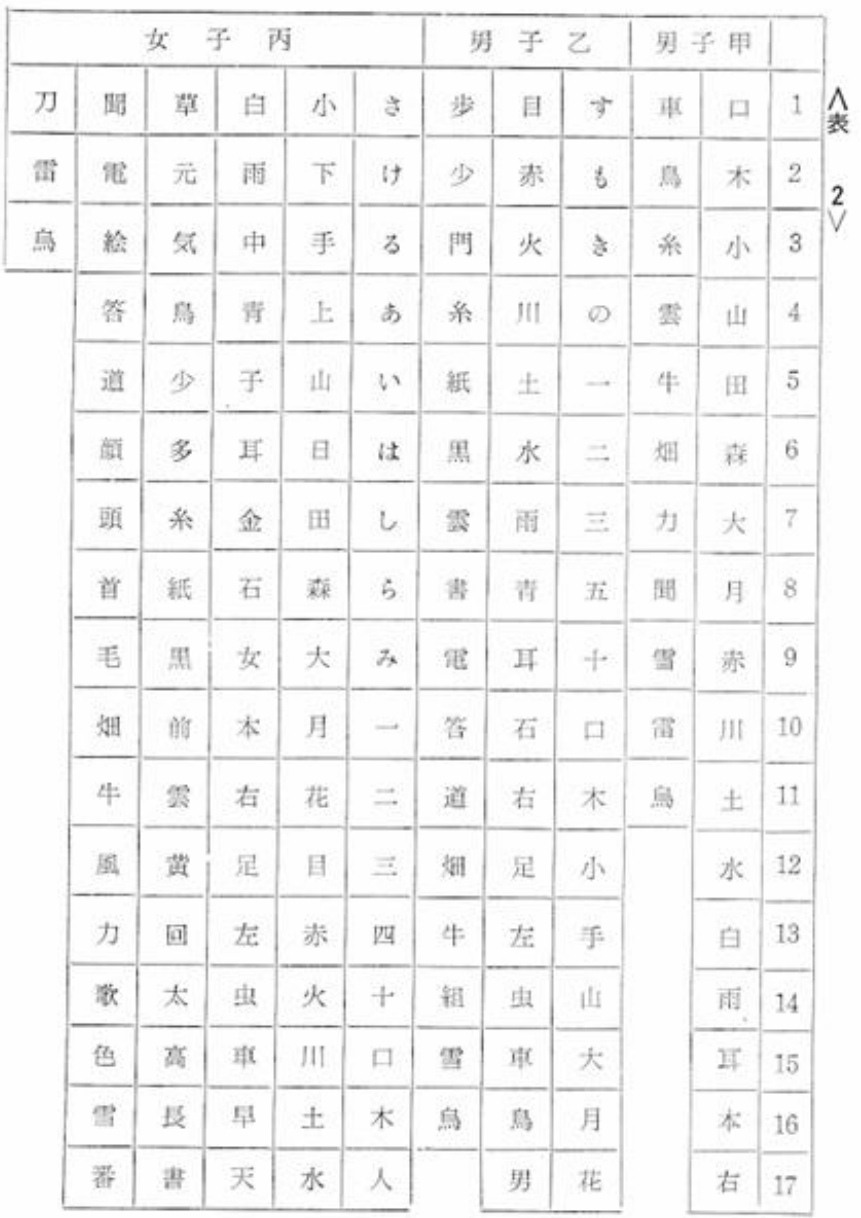
〈表２〉は、特定の子供について、その読める「漢字」「かな」の全部を挙げたものです。男子甲は、私の学級で最も学習能力の低い子で、乙はそれに次ぐ子です。女子丙は、女子で二番目に低いと思われる子で、「かな」と「漢字」の、習得状況に著しい差が見えたので、特にここに引用しました。

甲は、ひらがなが一字も読めませんでした。「ひらがな書き」された自分の名を見ると、「これは、僕の名だ」と言いますが、その中のどの一字を取り出して、尋ねても、「わからない」と言います。驚いたことには、漢数字の「一」「二」「三」が読めませんでした。「七」や「八」のむずかしいことは、今までの実験でわかっていましたが「一、二、三」は、文字がそのまま内容を示しているので、これは最

＜表１＞

18.	99字	1.	134字
19.	96	2.	124
20.	92	3.	121
21.	87	4.	119
22.	82	5.	119
23.	82	6.	115
24.	81	7.	114
25.	79	8.	114
26.	79	9.	113
27.	75	10.	111
28.	75	11.	110
29.	74	12.	107
30.	67	13.	105
31.	60	14.	104
32.	59	15.	103
33.	46	16.	101
34.	28	17.	100

提出漢字139字



もやさしい漢字の一つであると思っていました。ところが、甲には読めないのです。この子については、その後、手を取って「一」「二」「三」をくり返しくり返し指導しました。「三」を書く時には、「さあ、今度は、一、二、三の『三』だよ。そら、ひとーつ、ふたーつ、みっつ」と言いながら、甲の手を取って、画と言葉とを合せながら、字画と内容と関連させながら、何回指導してやったことでしょう。書き終ると、「さあ、これは何という字だっけな」と質問し、念を押したのですが、八月一日の第二回のテストでも、「一」と「二」だけは読めましたが、「三」を見た時、首をかしげて「わからない」と言われた時には、さすがに私もがっかりしてしまいました。ひらがなは第二回のテストでも、ついに一文字も読めませんでした。しかし、甲の読んだ漢字を御覧下さい。「鳥」と「烏」の区別もつくのです。「雪」と「雷」の区別もつくのです。三学期になって、「掃く」という字のついでに、当用漢字にはない「箒」という字を、指導したことがありました。「掃く」という字を印象づけるために教えたわけです。指導後、一週間くらいたって、「箒」を黒板に書いて、「これ、何て言う字だったかな」と、こんな字は覚えてくれなくても良いのだが、と内心思いながら質問してみました。すると、多くの子にまじって、甲が元気良く手を上げるのではありませんか。私はすぐ甲を指名しました。すると、甲は立って、元気良く

「ホーキ」と読みました。これには、別の意味でまた驚かされました。乙は、明瞭に甲よりは能力が高いのですが、やはり、一般の学習について行く能力に欠ける子です。「ひらがな」の四字は、すべて、この子の名前に使われているものです。この子の名前には、六つのかなが使われますが、そのうちの四つは、一つ一つに分けても読めるわけです。乙の読める漢字は、四十六字もあります。

丙は、甲、乙に比べると、ずっと能力が高いことが明瞭ですが、学級における学習は、困難を感ずる五人のうちの一人です。読めた「ひらがな」は、九字ですが、そのうち五字が、この子の名前に使われるもので、名前に使われないのは四字というわけです。この子は、保育園を出ている子ですから、自分の名は、一年間、読んだり、書いたりしていたわけで、従って、九字のうちの五字は、小学校に入ってから学習したものではありません。すでに習得していたものです。だから、この子は、ひらがな四字を覚える間に、漢字は七十九字も習得したことになります。これなどは、どんなに、漢字の読みの習得がやさしいかを、よく物語っていると思います。

⑵ 第二回「読みの調査」について

第二回の調査は、夏休みに入り、その登校日である八月二日に行いました。この一学期間に、おおよそ二百字の漢字を提出指導した とは前述の通りですが、この調査には、第一回の調査の時に提出 た、百三十九字の漢字をそのまま提出しました。なぜそうしたかと言 いますと、第一回の時の調査用紙をそのまま使ったわけです。新しく印刷する手間を惜しんだのと、学習したての漢字は避けた方が良いと思ったのとで、そうしたわけです。

〈表3〉は、提出漢字百三十九字について、全員の読めた漢字数を列挙したものです。全部読めた子

＜表３＞

18.	121字	1.	139字
19.	119	2.	139
20.	118	3.	139
21.	116	4.	137
22.	106	5.	135
23.	102	6.	135
24.	101	7.	133
25.	98	8.	132
26.	96	9.	131
27.	95	10.	131
28.	90	11.	130
29.	89	12.	129
30.	81	13.	128
31.	77	14.	128
32.	69	15.	126
33.	65	16.	124
34.	33	17.	122

提出漢字139字

が三人もいました。七十パーセント以上の子が百字以上の漢字を読んでいます。三十三字は甲で、第一回の調査から五字ふえました。六十五字は乙ですから、これは十九字もふえました。学級平均は、百二十字強です。提出総数百三十九字の八十パーセント以上に当ります。習得字数、習得率、あらゆる点て、第一次よりずっと好成績であることは明瞭です。

調査その後

第三次である今回は、今までの反省の上に行われているだけに、調査の結果が示す通り、極めて順調に授業が進められています。しかし、指導のための準備が忙しく、これは省くことはできませんので、調査はつい怠ってしまいます。第二回調告以後、現在に至る間まで、ついやっておりません。

一年を終る頃はぜひ調査をしたいと思っていましたが、それもできませんでした。漢字を何字提出したかも数えておりません。教科書およびその他の教材を調べてみれば、すぐわかることですが、それさえもしておらないのです。よく人に尋ねられるのですが、ざっと四、五百字に達しているのではないかと考えられますが、あるいはもっと少ないかも知れません。

しかし、問題は、漢字がいくつ読めたから良い、というものではないということです。私の提案する学習法によれば、漢字は今までと比較にならぬほど、数多く習得できます。しかし、読める漢字がただ数多いだけでは、大した意味はありません。私が声を大きくして、この私の学習法を奨めるのは、それによって、子供の思考力が発達し、考え方が精密になることです。第二には、他教科の学習が大いに進むことです。



今、私の指導する子供たちは、二年に進んだばかりです。まだまだこれからです。これから何年かたって、この子供たちについてりっぱな成果が発表できるよう、がんばって行くつもりです。