

## 1 第一次 = 新しい学習方式による実験

### 昭和28年4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28年4月、私は待望の一年生を担当することができました。この時から昭和31年3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51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52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45名で、これから掲げる調査はすべてこの45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16時間、午後番で最高12時間の授業しかできませんでした(規定は24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。51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、私のお話などどこ吹く風と、窓から外の様子を眺めている子供、あっと言う間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、7月3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、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がったのです。

「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」

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・当用漢字音訓実を基準として、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、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當な言葉だと思えば、提出すべきではありません。ただし、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當であるなら、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、と考えると、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は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、不徹底な実施にかててしまいました。

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、

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。

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 cm、長さ 15 cm のカードに書き写して、教室の隅に下げておきました。

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。

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「事すでに終わり」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 から 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ぬ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)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くても反復提出により「読める」時期がひとりでも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。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るだろうという気持ちで、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「はんとだ」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45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28年7月3日に行いました。

右の表は、四、五、六の三か月間に、提出指導した漢字120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、120字のうち103字、次が88字……、そして45人中45番目の、最も読めなかった子供が読んだ漢字の字数が26字。そして、学級平均としては63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

| <表1> |      |
|------|------|
| 1.   | 103字 |
| 2.   | 88 " |
| 2.   | 88 " |
| 4.   | 87 " |
| 5.   | 84 " |
| (中略) |      |
| 41.  | 46字  |
| 42.  | 39 " |
| 43.  | 38 " |
| 44.  | 37 " |
| 45.  | 26 " |
| 平均   | 63字  |

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90%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28年10月20日に行いました。

これは、調査当時までに提出指導しか漢字168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。

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、

| <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   |

「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29年2月28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327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200字、習得目標が150字と考えていた

| <表3> |       |
|------|-------|
| 1.   | 305字  |
| 1.   | 305 " |
| 3.   | 295 " |
| 4.   | 293 " |
| 5.   | 287 " |
| (中略) |       |
| 41.  | 122字  |
| 42.  | 115 " |
| 43.  | 90 "  |
| 44.  | 75 "  |
| 45.  | 63 "  |

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300字を越えてしまい、習得字数も200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よいよ向上して、中の下以上(つまり全休の69から70%)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327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100字くらい、少なく見積っても50字くらいは多くなっていたらと思います。つまり、203字ではなくて、300字くらい、少なく見ても250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。これは決して勝手な想像ではなく、私は確信をもって言えるのです。

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、二年生当時、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「さもありがた」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すること」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、というう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。