

### 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、327字の漢字中、その62%に当たる203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79%に当たる79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<sup>1</sup>(33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す。

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せんが、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28年度入学の一年生で、最も知能の劣った子供は、2月末の第三回テスト(表3)で、63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

<sup>1</sup> 第2章の1「第一次 = 新しい学習方式による実験」の「(2)指導の方法と実際」にある箇条書き「教科書に提出されて…(以下略)」

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35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、確實ではないまでも、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いるのですが、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。

ただ、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、10時間まで、30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30回くり返して提出する必要があるということです。30回の反復練習がで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30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て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。形がほんとは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、じ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 30 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、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。

ここに掲げた表は、昭和 28 年次入学の一年生が、第二回「読みの調査」<表3>で88%以上の正答率を示した漢字をあげたものです。

100%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です。

<表5>よく読めた漢字

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	22 字	全員に読めた漢字	(100%)
中 石 子 手 五 男 火 私	9 字	一人を除いて他の 全員に読めた漢字	(98%)
日 花 先生 小さい 夕 土 青 村 氷 糸 鳥 風 雪	14 字	二人を除いて他の 全員に読めた漢字	(96%)
二 光 気 方 朝 森 貝 王 馬 電	10 字	三人を除いて他の 全員に読めた漢字	(93%)
九 女 早い 十 本 天 正 月 国語 空 首	12 字	四人を除いて他の 全員に読めた漢字	(91%)
七 力 左 年 店 出 玉 林 町	9 字	五人を除いて他の 全員に読めた漢字	(89%)
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	(87%)
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	( 80 ~ 85%)

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「20」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。向うに四びきの犬がいる。しかし、合せて何びきになるかは、改めて、「一びき、二びき……」と数えてみなければ、「七びき」であることがわからない子供が多いのです。片方の四びきを基にして、「五びき、六びき、七びき」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わります。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、どんなに複雑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の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33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、「日」は「ラジオ」を表す符号、「ㇿ」は「う」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下さい。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1節(2)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 881 字を習得させようとするなら、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 27 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、私の一次第三回の「読みの調査」とを比較したものです。

最初にことわっておきたいと思いますが、ここに掲げた漢字は、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> (51 頁)ですすでに御承知のように、100%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80%以上の漢字なら実に105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わかりいただけだと思います。

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。

		<表 6> (単位: %)					
		言	左	貝	王	氷	門
北 区 荒 川 小 学 校	1年	0	0	0	3	2	2
	2年	0	13	0	20	13	14
	3年	5	64	5	26	56	26
	4年	17	78	66	80	61	76
	5年	39	84	66	84	94	97
	6年	54	85	93	92	96	92
淀 一 小	1年	72	89	93	93	96	100

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、ということがわかりだと思えます。

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 90%以上の習得率を示していますが、「左」は 90%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1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わけではありません。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。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5%、四年生になって17%、五年生で39%にしかならず、六年生になっても54%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に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らう、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らう、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ため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」は遅くともそれと同時に、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か。そして、「いう」という表記を何回使ったことでしょうか。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54%という習得率しか得られなかった最大の理由だと思えます。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か。

### 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、あまりに心少ない漢字では、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、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(2)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。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、「水」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「ヨ」>とに分解します。「ヨ」は「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「ヨ(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「雲」の形を表しています。

「雷」は「雨」と「田」とに分解します。「田」は「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一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」というお話をします。これで「雨」と「田(車輪)」とが結びつきます。

「電」は「雷」と「レ」とに分解します。「レ」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「ヨ」に関連させて、「筆」の「ヨ」を指導するのも有効です。「筆」は「竹」と「ヨ(手)」と「丰(筆の形)」とに分解して、「竹」の「丰(ふで)」を「ヨ(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「ヨ」と「丰」と「日(紙の形と見ます)」に分解します。そうすれば「ヨ(手)」に「丰(ふで)」を持って「日(紙)」に字を書くことがよく理解できます。

また、「ヨ」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、かなが二、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「ヨ」と「巾」とに分解します。「巾」が「箒」の形です。竹の箒を手を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「ナ」で「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みました。子供たちには工が「手」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「ナ」と「又」とに分解します。「又」は「𠂇」の反対の形でやはり「手」の形を表したものです。つまり、「ナ」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だと思います。

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るはいけません。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

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

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20%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20%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ぬのです。そう考えますと、これから後、正答率を100%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、すなわち、甲乙の正答率は同じ80%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。

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がっていない時には、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らうと思われれます。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られるわけです。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のでしょうか。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。

第二次の場合には、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ず。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すが、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

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。

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、誤りがなくなる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のでしょうか。

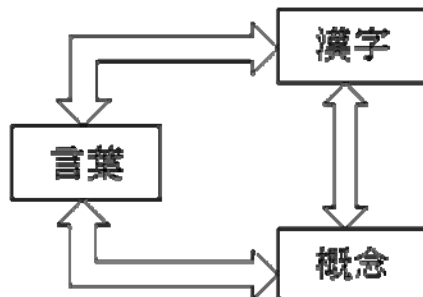
こういうたちごっこが、あるいは の「学習した漢字が作文に使われない」理由になったりあるいは の「漢字の誤った使い方をする」原因になったりしているのではないのでしょうか。そして、このたちごっこの起る原因は、「最初はひらがな書きを教えて、それから後に漢字に移る」という学習方式を行っているところに

あると考えます。

や 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、不徹底とかというような、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、80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 80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玉張することができます。

今の方法を続けるかぎり、や 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对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はありますが、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ではありませんが、それでもこれで一通りの用が足りるとなると、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、という気持ち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、と考える、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」のせいにしてますが、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っ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」と誤ったりするのもかも知れません。前項 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、これに習然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。