

漢字使用能力を身につける指導法

——— 漢字をより書ける子に変容させる学ばせ方 ———

山前小学校 吉 住 富 雄
大 金 清

書くことに抵抗を感じている児童は、クラスの半数近くいることが実態調査で明らかになった。このことは、本校の児童だけに限ったことではないのではなからうか。したがって、このような子供たちに日記や作文を書かせても深みがなく、事実の短文による配列にすぎなく、前後の関係など考えず書いていることがわかる。これは指導の方法にも問題があるといえよう。

このことを子供の側から見てみれば、自分の考えを相手に伝えていくのに文章は一つの手段であるから、それは真剣そのものであるはずである。それにもかかわらず、目的意識の持てない子供には、それがいかばかりに苦痛か、はかりしれないのである。我々は、教師の立場にあるという現場の者として、どうすべきかという対策を考え、ここに一つのサンプルを提示して、広くみなさんの御意見・御指導・御鞭撻をいただき、今後の国語教育の毎日の実践活動を充実していく機会とすることを願うものである。

特に今回、漢字にしほり研究を進めた訳は、「書く行動は、考えを深め、確かなものにする。即ち”書く子供は努力する。考えることは努力する子供。書くことは、考えを進めていく子供になる。”と、筑波大学教授の高野恒雄先生が述べていることに触発されたからである。

小学校の子供が考えを深めていく過程の中で、文字と漢字との結びつきは書く行動と、どのようにかかわりあいを示すのか。更にそれは、日記や作文指導の中にどう関係してくるのか。これらを知ることによって、学習展開の構成にどのようなかかわりが多くなるか。それによってつまるどころ、現場の教師としてそれをどのように生かしていけばよいのか。一つの課題となってくるであろう。

我々は、子供の書く力がどのようにのびていくのかを、時間の経過に伴う子供の姿の変容を追いながら共に学習することにより、やがては子供自らが学習の手段を探求するようになればと願っている。学習過程には複雑なパターンがあるが、今回の原理の理解によって、新しい学習パターンが引き出せれば幸いであるし、更に今後の国語教育に生かし、児童一人ひとりが喜び合い助け合っできるようにしたいと考えている。

つまり、子供ひとひとりに漢字を自分のものにする為の時間とのかかわりあいについて知らせることによって、次のような危機を脱したいのである。それは練習などにみられる機械的単純さであり、自分で覚えたいという意識よりも、一度でも書けばできると錯覚をおこす児童が多くなってきているという危機である。我々の研究がこの数十年来の危機を脱するための良薬となるかどうかは不明であるが、ここに発表の場を与えられたことに深い喜びを感じるものである。

解説を前に二つ断っておかねばならない。一つは主体者の概念についてである。我々は学習にただ携わっている状態の者を学習当事者あるいは主体以前者と名付けるが、このことから解るように、主体以前者が主体性を形成する場合は、即ち主体者となる場合は、当事者と学習対象の関係の結ばれる場ではなく、その関係そのものと把える。しかしながら説明を進めるためにこの関係の構造をその都度記述していたのでは煩雑すぎるので、あらかじめここで明記しておく。主体者とは個人的人間そのものでなく、個人とその何がしかの対象との関係であることを。二つめは、用字用語についてである。我々は学習を日常性そのものであると把えている。故に極力、日常生活用語を日常生活用法で使用する方法を選んで記述する。

この学習とその主体者の構成に関しては学校教育の全教育活動に該当するが、初めに学習単元の方から限定していきたい。教科を国語科とすること。国語科の中でも更に文字部門に限定する。こうすると一つの単元の中で学習当事者が出会いものは、⑦新出文字、④よみかえ文字、②既習文字と絞ることができよう。その中で学習当事者にとって最も抵抗の中心となるのは何といっても新出文字であるだろう。勿論、個別的には学習当事者個人の記憶力やその諸個人をとりまく言語的な生活環境によって抵抗の差があるのも否定できない。ここでは要するに、先の⑦・④・②がその難易感には諸個人間に程度の差があるのが否定できなくとも、単元の全文字構成を成すことを了解すれば足りることである。

次にその単元の中の学習の流れについてであるが、順に 1. 事前学習、2. 授業展開、3. 発展教材による事後学習と考えられる。我々が問題とするのは、1.の事前学習で項である。この期の学習当事者を我々は全て“主体者以前”の状態と考える。全ての児童が“主体者以前”の所謂“無限”（我々はこの言葉より“未知”の方を適切と考えるけれども）の可能性を秘めているが故に、我々は彼等を“主体者以前”と名付けるのである。この“主体者以前”の状態に対する教育の有様で“主体者”（念の為に云えば、あくまでも学習に対する主体云々のことで、その他の生活行動に於ける主体云々ではない）の段階の到達する者もおれば、落ちこぼれと称される非主体者の段階に転落する者も出るのである。

この“主体者以前”の状態をばさんだ主体者と非主体者の三つの段階の各内容は各々二つに分業されている。一つは家庭教育であり、もう一つは学校教育である。今現にそうである所の“主体者以前”の状況は“苦しみ”と現出する。“主体者以前”時の学習生活の大半は“苦しみ”とされるのである。（学習を先験的に“苦”と把えることに対しては様々な異論があろう。しかし我々は前提としてそう考えるということで、あくまでも一つの仮説にすぎない。つまり“主体者以前”の当事者と学習期の児童を把握し、彼等にとっては主体が形成されるまでは、学習は“苦”として彼等の前に立ちふさがるに違いないと考えるわけである。）何故かといえば、それは学習関心以前の状態であるからである。家庭でも学校でも彼等を主体者の段階に登らせるためには、成功の喜びを苦の中で味あわせねばならない。そしてこの喜びを与えること—当事者が感じる—が主体者に登るための必要不可欠の条件なのである。この苦の継続の中で負けずに耐えて喜びに出会えた者が主体者（性）を形成することができ、その時彼は自ら苦しみの部屋の幾つかのドアの中の自由のドアを

開き、成功の喜びよりも高次な感動である充実感（自己充足感）を得られるのである。逆に、その苦に打ちひしがれ負けた者は学習上の落ちこぼれと成り下がるのである。この「主体者以前」の部屋である苦しみの部屋の中で出会う喜びが自由のドアの鍵であり、泣きごとが転落のドアの鍵なのである。当然家庭においても、学校においても「主体者以前」の当事者に対して喜びを味あわせる努力は日夜続けられているに違いない。そして我々の漢字の効果的な指導が図方もなく微力なものであることは承知している。が、はじめにもあるように「書く行動は、考えを深め、確かなものにする。即ち、書く子供は努力する。考えることは努力する子供。書くことは、考えを進めていく子供になる」のである。それ故我々は、たとえ微力なものであろうと研究する価値のある課題と考え実践してきたわけである。閑話休題

苦しみの部屋での生活の中で、「主体者以前」の当事者とそれをとりまく客体としての家庭及び学校は喜びによって、「主体者以前」の当事者を自由のドアの前に立たせることができる訳であるが、その前提として、その苦しみに耐える（耐えさせる）ことが重要な意味をもつのは言うまでもなからう。苦しみに耐えるからこそ真の喜びが味わえるのであって、その苦しみを苦しみとしない（させられない）限り、真の喜びはなく、それは自由のドアとはまた異なるドアの前へと進まざるを得ぬことになる。無理に名付ければ、軽侮（侮り）のドアとでもいえよう。そしてこれが主体者の完全形態でないことは、あえて言う必要もないはずである。

以上苦しみの部屋で耐えることによって出会う喜び。そのつみ重ねによって一歩一歩近づいてくる自由の扉。そこに至った時の充実感。これら全ては仮説であって、真相はまるで異なるかも知れない。ただ言えることは、我々は現場において手応えとして彼等をこり扱えたわけである。もとより教育書や心理学書から学んだものではないことを最後に言い、そえて本図の解説としたい。

(1) テストの成立まで

今回とりあげた問題については、この一年間指導して、比較的誤答の多いものを5年より10題、6年より10題、計20題を選択し、ゆとりの時間を使って、本校集会室で同時に実施したものである。

テストの方法

(テスト1)	→	(テスト2)	→	(テスト3)	→	(テスト4)	→	(テスト5)		→	(テスト6)	→	(テスト7)
予告なし		1問ずつ		ノートに		左に同じ		要点の全		忘却の様子をさく		予告なし	テスト3
		黒板に書		1回だけ				体指導の		るため、10日間			に同じ
		いてノー		書かせる				後左に同		あける。			
		トに1回		(個人練習)				じ					
		書かせる											

5年生は6年生の10題は未学習のもの、また6年生は5年生の10題は、1年前に学習したものである。

問題

- 5年 夕焼け、職人、不平等、知識、争う、満ちる、責任、蚕、清潔、乗車券
- 6年 養蚕、威厳、沿革、需給、県外視察、裁く、興奮、負傷、増減、天皇陛下

この結果を、教科別学力診断テスト4年生実施のものより、各学年ABCの三能力別に抽出して、その傾向を調べた。抽出については教師の話し合いで決めた。数字は偏差値を表す。

抽出児は	6年	Aグループ	65女	61男	61女	61女	59男
		Bグループ	53男	53男	53女	52男	47女
		Cグループ	44女	42男	42女	41女	38男
5年	Aグループ	64女	65男	62女	61女	58男	
	Bグループ	55女	55女	52男	50女	49男	
	Cグループ	42男	43女	40男	39女	38男	

以上抽出した児童を表1に、個人の得点一覧表としてまとめた。これによって、どの漢字は何ぐらい練習すれば、書く力となって身につくのか、個を追求する意味も含めている。更に、グループによる能力別得点表をみると全体の傾向がより求められるものと考えて、表2として提示した。

(2) テスト上の問題点

テスト実施上の問題点は、時間の都合でせわしくなったり、子供の中の同じ文字を続けて書くことの意義を知らない子の存在などで、途中でいくらだれぎみの場面もみられたが、日記の中に感想として述べている児童も見られた。書く力が身につく変容していけることはAグループよりCグループの子の方が喜びも大きいようである。特に10日もふれないでにおいて、忘却を柱に書く力の容容をさぐる手段とした。また書く量も、1問を3回～5回とあるが、これは数多く書かせても効果はうすく、一回の限定の方が、児童の真剣さが見られるということから、一回は黒板で、筆順やとめ、はね、はらい等を注意させていった。

<表1> 個人別得点表

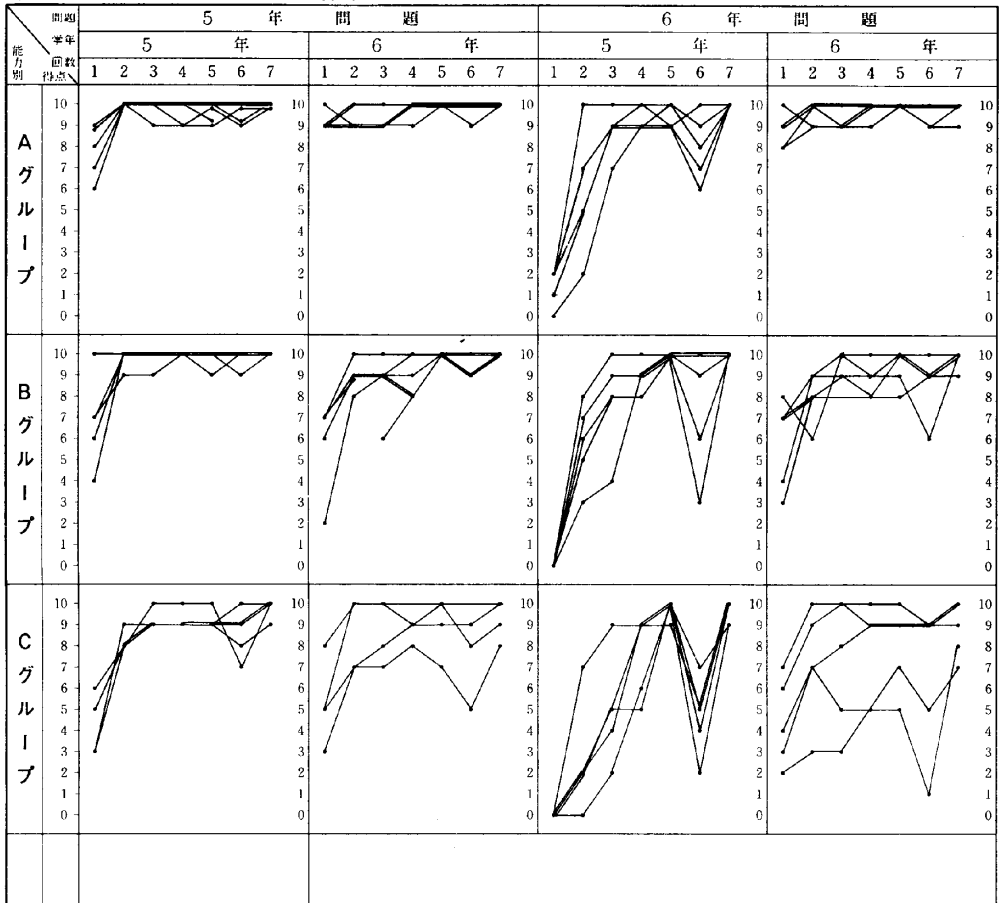
足利市立山前小学校

学年	性別	氏名	偏差値																			
			1	2	3	4	5	6	7	8	9	10										
6	A	85A 1	1234567	1234567	1234567	1234567	1234567	1234567	1234567	1234567	1234567	1234567	1234567	1234567	1234567	1234567	1234567	1234567	1234567	1234567	1234567	
		81A 2																				
		61A 3																				
		81A 4																				
		90A 5																				
	5	65A 1																				
		64A 2																				
		62A 3																				
		61A 4																				
		90A 5																				
6	B	53B 1																				
		53B 2																				
		52B 3																				
		52B 4																				
		47B 5																				
	5	55B 1																				
		55B 2																				
		50B 4																				
		47B 5																				
		6	C	44C 1																		
42C 2																						
41C 3																						
41C 4																						
38C 5																						
5	43C 1																					
	42C 2																					
	40C 3																					
	39C 4																					
	40C 5																					

備考 1. 氏名の欄の数字は、小学校4年で実施した、親別学力診断テスト(国語の偏差値)
2. 能力別、5年、6年から抽出(傾向をみるため)

〈表2〉 テスト回数による能力別得点表

足利市立山前小学校



4. 考 察

能力別得点表(表2)を見ると解るように、各々が等質グループであるから、そのグループ内は非常に似ている。また各グループ間を見ると、その傾向の差に驚くばかりである。ここでは初めに等質グループ内の傾向をみ、次に各グループ間の傾向の差をみていこう。

(1) 各グループ別の傾向について

● Aグループについて

このグループは、三つのグループの中で最も偏差値の高い者の集団である。それ故、1回めの点のばらつきそれ自体も少なく、2回めからはそのばらつきは更に少なくなっている。そして一度覚えた漢字は、5年生が6年生の漢字をテストされた時の1回めと6回めのおちこみを除いて極めておちついている。正確に言えば5年生の1回めはおちこみではなく、未知のものは書けないのが普通であるといえる。更に驚くべきことは、5年生にとっては新出の可能性のない、即ち未知の漢字に対する力である。この力はまさに驚嘆に値しよう。何故なら3・4・5回と7回めは6年の最優秀グループと同型を示しているからである。彼等優秀児にとっては、学年とその学年の新出漢字というのは純粋に与えられるものであって、彼等自らの能力に見合ったものではないとさえ言いえる程である。まとめにもあるように、6回めのおちこみをなくす為には、定期的

に6・7回めの反復(この概念が一般的に軽いのは残念であるが)を行えばよいということになる。勿論このグループの児童にとっては我々の方法如何にかかわらず漢字など簡単に覚えられるものかも知れないことを、彼等に敬意を表すためにも書いておく必要はあるだろう。図解説との関連でいえばこのグループの児童達は主体者の部屋に近づいており、ただそれが果たして自由の扉をあけてはいるのか、それとも軽侮(侮り)の扉をあけてはいるのかの岐路に立っている危険なグループといえよう。

• Bグループについて

このグループは、普通のクラスの主流派である平均に近い児童達である。それ故このグループを如何にのばすかは教師の手腕にかかっているし、彼等に適した方法といえども絶えず反省修正を考えながら彼等に適用されねばならない。我々のとった方法によれば、結果は望ましいといえる。何故なら、ラインの傾向として練習すればできることを証明しているからである。6回めのおちこみがAグループよりは大きくとも、やがては今以上に同型になっていくであろうことが予想される。児童サイドからも教師サイドからも、やりがいと張りあいのあるグループといえよう。図解説との関連でいえば、教育次第でどうにでもなる好ましい純粋に自由の扉に向かって進んでいるグループといえる。彼等のおちこみを如何にフォローするかは機械的な練習作業のほかには、教師とのふれあいなど重要な問題は多々あるが、今ここにそれを書く余地はない。一言いうなら、クラス全体が前向きにはげむ中にあたたかさが維持されている学級経営は欠かすことではきまい。

• Cグループについて

このグループについては、最初に図解説との関連でみていきたい。端的に言ってこのグループは、Aグループ以上に危険なグループである。彼等にとって自由の扉は遠く、転落の扉は近いのである。軽侮(侮り)の扉にいたっては、その厳密な意味から完全に縁がないと言える。彼等がそれでもこの「主体者以前」の位置にとどまっていられるのは、何も教師の力量などではなく、彼等自身の生理的・心理的・年齢のしからしむところであると言えよう。有体には言えば小学生だからとどまっているのであって、その後のことは神の思し召しの如何に左右されるのであろうということである。こういうグループであるから、Bの末尾に記したように、漢字の反復練習をとりまく一つの学級の総合的諸関係を密に配慮しなければならぬグループである。であるから、彼等の喜びを単純に喜びとばかり受けとめると大変なことになりかねない。つまり、今やこのグループの子供達は、できたからと言って素直に喜ぶ者ばかりではないということである。やらされている内にただできた子にとっては喜びがないこともあるし、できたことを苦からの解放と把える児童もいるのだから。閑話休題。

三つのグループの中で、このCグループの子はばらつきが一番大きい。傾向をつかむためには一問ごとの正誤表を作らねば、その概要さえつかめぬほどである。Cグループの児童にとっては5年のばらつきは、6年時には縮まるのではなく、その拡大として表れるのかも知れぬのである。しかし6年生は今年初めて今回の様な方法をはじめたのであるから、この5年生がこの6年生の結果と重なるような結果になることはありえまい。このけたはずれの6年生のばらつきの問題を

解決するためには、何が彼等をそうさせたかを探るのと平行して、今回の方法を継続していかねばなるまい。5年生の方が、C型からB型へ、B型からA型へと望みが大きなのと比べて、6年生のこの結果は指導者側の大きな反省の材料となる結果である。今はただ時間をおしむばかりである。

(2) 各グループ間の傾向について

この表2全体から解ることは、大きく次のように言える。

未習得の漢字 → 5年は全員無得点

練習回数の増加によって5回めで満点になる。 (これは5回同じ文字を書くといひうのでなく、書く場を5回ほしいといひうことである。この意義は大きい。)

↓

10日後のテストは、全員に近いほど忘却している。

この忘却は、おちこみの深さを比較すれば解るように、能力差が関係している。(他の単元で調べても同じようなことが言える)

既習の漢字 → 5年も6年も能力に応じて同じ傾向を示していることが明確になったことは、今後の指導に大きな問題点として扱われるだろう。

このことから子供の漢字の修得のあり方について、次のように考えられる。指導するときは、時間をかけて理解を深める。5回(複数回)をめやすに指導する。こういうことが書く力を身につけさせ、子供自身に自らの姿容の喜びを得させる手段として活用できるのではないかと考えられるのである。

児童にどうしたら漢字使用能力を身につけさせ、生活向上に役立てる子にさせるか考えていたが、今回の5年、6年の2学年にわたっての実践研究を通して、あるひとつの方向性を得て足場作りになったことは、よかったと思われる。ただこのことから子供の主体性におぶさって、彼等の家庭での1回練習だけでは、このように結果がうまくいかないことがあるのは当然であろう。それは各グループ別の考察でも述べたように、子供の心の動きやそれをとりまく家庭や学校の諸関係などが、大きくこの結果にかかわっているからだということを、つけ加えておかねばなるまい。つまるところ、いかなる学習方法も、それが生きるか死ぬかは、学級経営にかかっているであろう。

最後になりますが、この研究を進めるにあたって、相馬校長先生、篠部教頭先生、教務主任の久保田先生、国語科主任の岡田先生をはじめとして先輩諸兄の先生方の御指導と御協力を得たことに対して厚く御礼申しあげます。それに、苦しさに負けずついてきてくれた素晴らしい子供達。ありがとうございました。