

4 子どもにとって漢字とは

— 漢字の教育学 —

漢字はむずかしいというのが一般の人々の印象である。国語教師も漢字は教えるのがむずかしいと言う。確かにそうかもしれない。しかし、よく考えてみると、漢字はむずかしいと言うほうが漢字はやさしいと言うよりもやさしい。なぜ漢字がむずかしいかを考えるほうが、なぜ漢字がやさしいかを考えるよりもやさしい。漢字をむずかしく教えることは教師にとってやさしく、学習者にとってむずかしい。そうすると、漢字がむずかしいと思うのは、安逸に流れやすい私たちの偏見あるいは知識不足によるのかもしれない。

この章では、あえて「漢字はやさしい」というむずかしい答を求めてみたい。まずいくつかの事例を挙げながら、漢字がむずかしくないことを示そう。つぎに、なぜむずかしくないかを考えてみよう。

さらに、漢字を教えることはどういうことか、現在どのような指導法があり、そこにはどのような長所・短所があるかを検討してみよう。そして、二一世紀の漢字教育はどうなるのか、どうあるべきかを考えてみたい。

② 漢字はむずかしい

日本では、国語の読み書きができることは当然のことと考えられている。事実、障害者の一部を除くと、成人はすべて読み書きができる。ところが、実はこれは驚くべきことなのである。アメリカ、イギリス、ドイツのような先進国ですら、母国語である英語やドイツ語が読めない失読症や読書不振が多く、深刻な問題となっている。アメリカでは、簡単な英文も十分に読めない読書不振児が一〇～二〇パーセントいると推定されている。それに対して、日本ではそのような読書不振児は皆無に近い。ではなぜそうなのであろうか。日本人の知能指数が高いためではない。日本人が勤勉なためでもない。漢字を含めて日本語の書きことばがやさしいのである。日本に読書不振者がほとんどいないこと、識字率が一〇〇パーセントに近いことは、「漢字がむずかしい」ことを示す間接的な証拠のひとつと言える。

漢字がむずかしいことは、アメリカの読書不振児が漢字学習をした例にもみることができる。アメリカの大都市のスラム街には多くの読書不振児がいる。この子どもたちは、視力も正常で知能指

表 4-1 アメリカの読書不振児が読めない英単語 (ロージンら, 1971)

PIP	ZIF	WAT	LAG
REN	GUB		
CAT	FAT	MAT	SAT

数も低くなく、英語を話したり聞いたりすることも不自由なくできる。にもかかわらず、英語が読めないし、書けない。一体どうしてであろうか。ロージンら(一九七二)は、英単語を英字という下位レベルの言語単位に分割し、それを音声に変換するのがむずかしいのかもしれない、と考えた。もしそうなら、中国語(漢字)は下位レベルの言語単位にする必要がないので学習できるかもしれない。そこで、小学校二年の読書不振児に中国語の英語読みを教えようとした。

この漢字指導の対象となったアメリカ人児童九名は、表4-1に示す簡単な英単語(無意味語を含む)も読めなかった。

このような子どもに対し、約三ヵ月の個人指導(合計指導時間は一人につき八〜一四時間)を行った結果、表4-2(次ページ)の二八個の漢字の英語読みができるようになった。例えば「你要一大魚眼黒家」が提示されると「You want one big fish and black house」と言えるようになった。それは、漢字表記の文の意味がわかるようになったことを意味する。表4-2の中には、「追」や「眼」のように、わが国の小学生が知らない、むずかしそうにみえる漢字もある。しかし、読書不振児と見なされているアメリカ人児童がこれらの漢字を読んだのである。アルファベットで表記されると読めないが、漢字で表記されると読めるようになる。動機づけなどの

表 4-2 アメリカの読書不振児が読めた漢字 (ロージンら, 1971)

名 詞	母 (mother)	刀 (knife)	你 (you)	車 (car)	書 (book)
	父 (father)	魚 (fish)	他 (he)	口 (mouth)	哥哥 (brother)
動 詞	説 (say)	買 (buy)	有 (has)	見 (see)	給 (give)
	用 (use)	要 (want)			
形容詞	小 (small)	二 (two)	一 (one)	大 (big)	這 (this)
	好 (good)	紅 (red)	白 (white)	黒 (black)	
その他	不 (not)	跟 (and)			

問題が残るものの、漢字は英語アルファベ
ットと比較してむずかしくないと行ってよ
いであろう。

㊦ 幼児と漢字

もう一つ、漢字がむずかしくないことの
事例として、幼児が漢字を学習すること
について述べなければならぬ。就学前の幼
児はどのくらい漢字を知っているものであ
ろうか。一九六七―六八年にかけて国立国語
研究所は、四一名の特定幼児がどのくらい
漢字が読めるかを調査している。対象児は
就学前の五歳児であったが、平カナ七一文
字中六〇文字以上が読めるという点で、当
時の全国平均以上の子どもであった。四一
名中半数以上の幼児が「本」や「赤」など

二七個の漢字が読め、三〇パーセント以上の幼児が合計四六個の漢字が読めた。中には実に五六六個の漢字が読める幼児もいた。

漢字を書く能力については、読むことに劣るが、半数以上の幼児が一〇個の漢字が書け、二〇パーセント以上の幼児が三二個の漢字を書いた。これらの幼児は、特別な文字指導を受けているわけではなく、日常生活の中で本やテレビなどから、いわば偶発学習をした結果、このような読み書き能力を身につけたのである。

この特定幼児たちは、全国に散らばる一八の幼稚園の、当時の平均以上の読み書き能力をもつ幼児であったが、普通の幼児についてはどうか。石井方式の漢字教育で有名な石井勲（一九七二）は、三歳児からの漢字教育を唱道し、実践してきた。幼稚園で三―四歳児に漢字をどしどし教え、園児もどんどん覚えた。このような石井方式によって「一、〇〇〇ぐらいの漢字は小学校に入る前に読めるようになる」という。例えば小学校高学年に出てくるような「宇宙」「内閣」「県庁」「郵便」「裁判」「警察」「腹」「胸」「肩」などの漢字でも普通の三歳児は楽に覚えるそうである。

私も長女が二歳半過ぎの頃、おもしろ半分に漢字を教えてみたが、一〇〇ぐらいの漢字が数ヵ月で読めるようになった。長女がむずかしい漢字をすらすら読むのをみた親戚や近所の人たちは、この子は天才だと言った。しかし、残念ながら長女が天才であるはずはなく、天才でなければ、「漢字はむずかしい」という結論を下さなければならない。

漢字を教えるならば幼児は学習する。このことは、幼児が漢字に限らず何でも学習できる潜在的能力をもつという意味ではない。三歳児に自転車の乗り方を教えたり、掛け算を教えたりすることはむずかしい。それと比べて、漢字を教えるのはむずかしくないのである。

◎ カナと漢字はどちらがやさしいか

これまでみてきたように、漢字を教えるのはむずかしくない。それでは、平カナと漢字とを比べるとうどうであろうか。これまではほとんどすべての人が先にカナを習い、その後で漢字を習ってきた。現在も小学校では先にカナが教えられる。一つには、カナの方が漢字よりもやさしいという経験的な印象があるからであろう。

ところが、近年になって前述の石井（一九七二）は、カナよりも漢字の方がやさしいという立場を示し、幼稚園で漢字教育を実施してきた。確かに、幼児に何百という漢字を教えることは可能である。しかし、だからと言って、それ自体、漢字がカナよりもやさしいという証拠にはならない。

カナと漢字の学習の直接的な比較研究は、ごく最近になって始められた。ハワイ大学のスタインバーグ教授（現在、立教大学教授）が中心となって行っているその一連の研究（スタインバーグ・山田、一九七七）の中で、カナと漢字がどのように比較され、どのような結果が出たかを、つぎに見てみよう。

カナが漢字よりもやさしいというのは、例えば「い」や「ま」が「花」や「雨」よりも容易に学習

表 4-3 カナと漢字の
対連合学習 (スタイン
バーグ=山田, 1977)

刺激項目	反応項目
雨	/アメ/
食べる	/タベル/
く	/ク/
マ	/マ/

できるということであるが、それが事実であるかどうかはまず問われた。この比較実験は対連合学習という方法を用いている。対連合学習法とは、刺激項目(文字)を提示し、つぎに反応項目(音声)を提示する。このとき学習者は、これら二つの項目を記憶し、両者を結びつけなければならない。そして、つぎにその刺激項目が提示されたときに、対応する反応項目が想起できれば、学習が成立したことになる。

平カナの場合、例えばカードに書かれた「い」が刺激項目で、それに対する音声の「イ」が反応項目になるので、カードの「い」が提示されたときに「イ」と言えたならば、その対連合学習ができたことになる。同様に漢字の場合も、カードに書かれた「雨」が刺激項目で、「アメ」という音声が発音項目となる。

このような方法で、まだ読みのできない三歳児と四歳児を被験児とし、漢字、平カナ、片カナの中でどれが早く学習できるかが調べられたのである。被験児は表 4-3 に示すように、学習材料として四項目が与えられている。

漢字は二項目で、一つは名詞、もう一つは動詞または形容詞の漢字カナまじりであった。カナは平カナと片カナが一項目ずつ選ばれている。被験児四二名に全体として提示された異なり文字は、漢字

表 4-4 第1グループに教えた正しい読み方

刺激項目	反応項目	提示回数
海	/ウミ/	3.6
泣く	/ナク/	
や	/ヤ/	7.4
と	/ト/	

が八四字、平カナと片カナがそれぞれ四二字であった。

その結果、漢字が平均二・六回の提示で学習できたのに対し、カナは平均五・四回の提示を要している。すなわち、漢字はカナよりもほぼ半分の時間で学習でき、カナよりも読字学習がやさしいと言えるのである。この結果は、漢字の字形の複雑さ（視覚的複雑さ）が読字学習においてマイナスの要因ではないことを示唆する。また、漢字の反応項目は語であり、それ自体が意味をもつのに対し、カナの反応項目は音節であって、その有意味性は低い。それゆえに、反応項目の有意味性が読字学習のプラスの要因であると考えられる。

そのことを実証するため、つぎの方法が用いられた。幼児を二つのグループに分け、第一グループには表4-4のように漢字とカナの通常の読み方を教え、第二グループには表4-5のように漢字とカナの逆の読み方を教えたのである。例えば第二グループの被験児は、「海」は「ヤ」と読み、「や」を「ウミ」と読むように教えられた（もちろん、これは誤ったことを教えるもので、モラルに反するが、実験終了後に正しい読み方を教えている）。

そして、表4-4と4-5にみられるように、刺激項目が漢字であれカナであれ、反応項目が語の場合には学習が容易になり、反応項目が音節の場合には学習が困難となる。すなわち、反応項目が有

表 4-5 第2グループに教えた逆の読み方

刺激項目	反応項目	提示回数
海	/ヤ/	} 7.4
泣く	/ト/	
や	/ウミ/	} 4.6
と	/ナク/	

意味であることが読字学習のキーポイントであり、字形の複雑さがマイナス要因にならないという仮説が支持された。実際、スタインバーグらの追実験では、「犬」のように語を漢字で表記しようが、「いぬ」のようにカナで表記しようが、その読みの学習はほぼ同じくらい容易であるという結果であった。したがって、漢字はたまたま意味を有する語と対²になっているので、その読字学習がやさしいといえる。

ただし、語を漢字とカナで表記した場合、条件によっては、両者の読字学習の難易が異なってくるかもしれない。筆者の経験では、入門期の学習者は、カナを一つずつ読みがちである。その場合には音声が入在しており、その分だけカナ文字表記の語の学習がむずかしくなるであろう。図4-1（次ページ）に示すように、「犬」の場合は直接的に概念が浮かび、音声化がなされる。一方、子どもが個々のカナに注意を向けるとすると、「いぬ」を見て、まず「い」を音節化し、つぎに「ぬ」を音節化して、両者を結合した後で概念を形成するかもしれない。その場合、「いぬ」は「犬」よりも処理過程が複雑になり、「犬」の学習よりもむずかしくなる可能性がある。

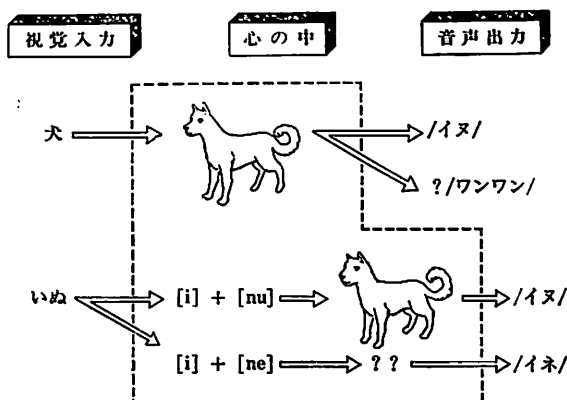


図 4-1 入門期の漢字とカナの処理過程の一つのモデル

◎ 読むための漢字と書くためのカナ

カナよりも漢字の読字学習の方がやさしいことがわかった。そこで、つぎに漢字の書字学習について考えなければならない。漢字の書字学習はむずかしいように思われる。石井（一九七六）は、「ひらがなというものは、漢字のもっとも発達いたしました草書体からできたものですから、非常に芸術的で、うまく書くことがむずかしいものなのです。それを一年生にいきなり書かせるということは無理で、うまくいくはずがない。むしろ漢字のほうが最初から整った形でうまく書けると思うんです」と言っている。ここで石井がどのような漢字を念頭に置いているのか不明であるが、一般論として、それが正しいと思う者はいないであろう。

漢字の書字がむずかしいことを証明する方法の一つの方法として、漢字とその他の文字の書字時間を比較することが考えられる。書くのに長い時間がかかれば、それ

は文字が複雑でむずかしいためであり、書字学習もむずかしいと言えるであろう。

まず、漢字と英字の書きやすさを比べるとどうであろうか。これについては、中国語と英語の両方に堪能なテイラー(一九八二)という心理言語学者が自分を被験者として簡単なミニ実験をしている。

テイラーは、中国語と英語の対訳の文章の一節をできるだけ早く書き写し、その所要時間を測った。

その結果、中国語の方が三・三倍の時間を要していた。中国語と日本語の漢字に多少の違いはあるとしても、漢字は英字に比べて、書くためにははるかに不利であると結論しなければならない。

つぎに、平カナと比べるとどうであろうか。筆者も同様に、簡単な実験を行ってみた。小学校六年用の漢字をランダムに五〇字選び、それを表わす平カナ五〇項目(一項目の平均は二文字)を別の用紙に印刷し、七名の大学生に、漢字とカナをできるだけ早くきれいに書き写すように指示した。その結果、漢字は平均二分九秒(標準偏差二五秒)で、カナは平均一分一五秒(標準偏差一一秒)であった。漢字はカナよりも約一・七倍の時間を要する。この実験は写字の所要時間の比較であったが、普通に書く場合は、漢字がすぐに思い出せなかったりして、漢字を書く時間はさらに長くなるであろう。なぜ漢字の書字学習がむずかしいかは自明である。一つは字形が複雑であることで、もう一つは漢字の数が多いことである。読字学習で漢字の字形の複雑さはマイナス要因ではなかったが、書字ではそれはマイナス要因となる。

このように漢字は、読字および読字学習のやさしさの代償として、書字および書字学習のむずかし

さを支払っているのである。漢字は読みのために有利にできており、カナは書くために有利にできている。

◎ 話しことばも書きことばもやさしい

さて、もう一つ重要な比較が残っている。漢字を含めた書きことばと話しことばの学習の比較である。書きことばの学習の方がむずかしいのであろうか。

子どもは六歳ぐらゐまでに話しことばをほぼ習得する。語彙に限定しても約一万語以上が理解できるようにになると推定される。その場合、単純に日割計算をしても、毎日四―五語を新たに習得していることになる。話しことばが音波を媒体とした抽象的なコードであることを考えると、このような子どもの学習能力は驚異的とも思われる。

これに対して、書きことばの学習は四―五歳ごろから開始され、中学校段階で習得がほぼ完了する。この数年の習得の遅れはいったい何に起因するのであろうか。書きことばの方がむずかしいとする生得的要因があるのであろうか。

原因は二つあると考える。一つは、書きことばの入力期・入力量である。もう一つは、書きことばの指導法である。もしこれら二つが解消されたなら、漢字を含めた書きことばも六歳までにはほぼ習得されると考える。

表 4-6 話しことばと書きことばの対比

	話しことば	書きことば
器 官	耳と口	目と手
媒 体	音声（音波）	活字（光波）
道 具	なし	紙と鉛筆 （ワード・プロセッサ）
伝 達 速 度	即座	書字に時間がかかる
入 力 時 期	0歳から	4～5歳から
入 出 力 量	豊富	乏しい
入出力場所	至るところ	机と椅子のある所（読字に ついては電車の中など）

第一の原因から少し詳しく検討してみよう。話しことばと書きことばのいくつかの特徴を大雑把にまとめたのが表4-6である。基本的には、話しことばと書きことばは、一つの抽象的なコード体系（言語）を、音声または活字を媒体としてできたものである。厳密な言い方をすれば、話しことばと書きことばの学習はお互いに独立している。話しことばは目と手がなくても習得でき、書きことばは耳と口がなくても習得できる。媒体についていえば、一方が音波で、他方が光波である。だが、音波の方が光波よりも人間の頭脳に入力されやすいという根拠は現在のところ見当たらないようである。そうすると、書きことばも話しことばと同様に、六歳までに習得されても不思議ではないであろう。否、習得されるはずである。

ところが、現実的には書きことばの習得がはるかに遅れている。なぜか。答は簡単である。表4-6に示

すように書きことばが子どもに与えられる時期は遅く、その量も少ないからである。もし話しことばが生後四―五年にしてはじめて子どもに入力され、しかもその入力量が少ないとすると、話しことばの習得も遅れるであろう。ではなぜ書きことばは入力時期が遅く、入力量も少ないのか。^(註)この答も簡単である。書字には道具と場所が必要であり、親が子に書きことばを与えてやろうと思っても、書字に時間がかかり面倒であるため、ついやめてしまうのである。少なくとも現在のところ、この点において書きことばは話しことばほど便利ではない。しかし、話しことばと同じくらい早期に、豊富に入力することは不可能ではない。書きことばの早期導入の立場に立って極論を言えば、現在は、発信者（親や教師）の怠慢で、子どもから書きことばを剝奪しているのである。

第二の原因は指導法の問題である。これも話しことばの学習との対比で考えてみよう。もとより、言語は意味の伝達を目的とする。話しことばの学習では、子どもは主として意味の伝達（発信と受信）のためにことばを用いる。母親も何かを子どもに伝えるためにことばを用いる。例えば、ことばを教えたり、ことばについて教えるという目的でことばを用いることは少ない。「ミルク」の発音法を教えるために、ゆっくり「ミ・ル・ク」と発音したり、「ミルク」の「ル」の発音を矯正しようとして「ル・ル・ル・ル」と言ったりはしない。「ミルク」が外来語で名詞であると言うこともない。

しかるに、漢字を含めた書きことばの指導はどうか。意味の伝達を中心に据えた言語活動が十分になされているか。残念ながら答は否定的であろう。「馬」が易からできた文字であるとか、「鳴」が、

鳥と口を合わせて鳥が「なく」ことを表わすといった説明は、「馬」や「鳴く」を用いて行うコミュニケーションとおよそ無縁である。筆順の指導において「四」のような分解写真を示すのも不自然で、学習も困難である。筆順を教えるのなら、教師が黒板にゆっくり書いてやればよい。子どもはそれを見て習得する。ノートに「馬」を一〇回書かせることも、自然なことばの使用に反する。それらは、ことばの指導ではなく、「ことばについての」指導である。後述するように、ことばについての学習は、ことばの学習のための必要条件でも十分条件でもない。ことばについての指導は、教師にとってやさしく、学習者にとってむずかしい。そのような指導のもとで漢字が十分に習得できないからといって、漢字がむずかしいことにはならないし、漢字を教えるのがむずかしいことにもならない。(注) 言語表出を比べると、舌の運動機能の方が手指の運動機能よりも早く発達するように思われる。自由な指字ができるようになるのは三歳くらいと推定される。

④ 漢字教育の正論

ここで、漢字教育の定義づけをしておこう。まず、漢字を知っているとは具体的にどういうことなのか。例として「耳目」という漢字を考えてみよう。伝達手段としてことば(語)を用いる場合、三つの側面がかかわってくる。それは表4-7に示すように、形態、意味、機能である。したがって、「耳目」を知っていると言うためには、この三つを知っていなければならない。では、漢字教育とは

表 4-7 漢字の3つの側面

形態	聴覚 視覚 /ジモク/ 耳目
意味	耳と目 見聞すること 人々の注意・注目
機能	つぎのような使い方をする。 耳目の欲に引かれる。 世間の耳目を引く。 部下は首領の耳目となって働いて いる。

この三つをすべて教えることか。そうではない。漢字教育とは表4-7の視覚形態を教えることである。このことを片カナとの類推で理解していただきたい。小学校一年のある教科書に「カナリア」が出ている。また、小学校六年のある教科書に「キューボラ」が出ている。小学校一年生に「カナリア」を教えるのは片カナ指導と言ってよいであろう。しかし六年生に「キューボラ」を教えるのは片カナ指導ではない。語彙指導である。同様に、中学生に「耳目」を教えるのは漢字指導ではなく、語彙指導である。中学生が知らないのは「耳目」の形態ではなく、意味や機能であり、それを教えるのだから語彙指導である。

このように定義すると、漢字教育の教材が限定されてくる。現体制の中で小学校二年生に「教室」を教えるのは漢字指導であるが、小学校六年生に「安息」を教えるのは語彙指導である。「安息」がむず

かしいからと言って漢字がむずかしいことにはならない。むしろ「安息」は漢字教育の教材の中には含まれないのである。このように漢字教育を定義すると、漢字学習はやさしくなる。小学校六年生に配当されている「操」は、「体操」であれば漢字教育の教材となるが、「操業」では教材から外れる。

「操業」の形態も意味も機能も一度に学習しなければならないとすると、学習者のほうも大変である。

さて、漢字教育は書きことばの読み書きの教育の中に包含される。そうすると、読み書きの教育の基本原理がほぼ漢字教育の基本原理になると考えてよい。そこで、スタインバーグ（一九八二）は読書教育を普遍的な観点から捉え、最も望ましい五つの原理を示しているが、ここではそれらが援用できる。それらの原理の中の「読み」を「漢字の読み」に置き換え、多少の修正をしたのが、つぎの修正基本原理である。

- ① 子どもの日常の話しことばの生活の中で意味のある語や句を表わす漢字を教材とする（子どもにとって例えば「ジテンシャ」は意味があり、「ジ」や「テン」は意味がないとすれば、「自」や「転」を単独で教えず、「自転車」を教える）。

- ② 子どもの発話表出の能力ではなく、発話理解の能力を基準にして教材を定める（ことばの発音の仕方が不完全でも、理解能力があれば、読みは教えられる）。

- ③ 漢字の読みの指導は、新しいことばや概念の指導と切り離して行う（例えば「セイケツ」ということばを知らない子どもに「清潔」を教えない）。

④ 漢字の読み書きの指導は分離する（例えば「橋」が読めるからそれが書けなければならないということはない。また、「橋」が書けないからその読みを教えるべきではないということはない）。

⑤ 漢字の読みの学習は楽しくなければならない。

さらにつぎのことを加えたい。

⑥ 漢字の読みはコミュニケーションの目的で学習する。

書字指導については、⑤を除いた原理がそのまま有効となる。⑥については⑥のように修正される。

⑦ 子どもの発話能力および読みの能力を基準にする（読めない漢字を書かせるのは無意味である。発話することのないことばを漢字で書かせるのも無意味である）。

これらの基本原理の多くは、漢字学習を自然に、そしてやさしくするための原理であり、おおむね国語教師が経験的に正しいと感じ、実践してきたことであろう。しかし、一方で、無意識的にこれらの原理に背くことも少なくない。

⑧ に関しては、小学校高学年あるいは中学・高校の国語教師からの反発が予想される。教科書の中に新しいことばや概念が頻繁に出るようになる。学年が進むに伴い、書きことばの中でことばの概念を学習する機会が増えてくる。したがって、⑧に反せざるをえなくなるという。しかし、そこで認識すべきは、それが漢字指導から離れ、ことばや概念の指導へと問題が移るということである。前述し

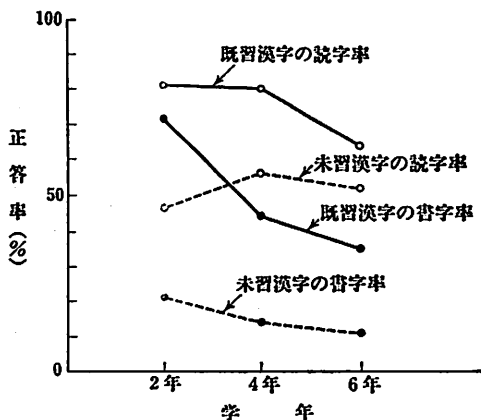


図 4-2 漢字の教授と学習のギャップ (文部省, 1951)

たように、漢字教育は表 4-17 の視覚形態を教えることなのである。

漢字教育の中で銘記すべきことがもう一つある。それは、言語の教授と学習の関係がよくわからないということである。文の構造は教えられない。言語学者ですらよくわからないからである。にもかかわらず、子どもは文を学習する。教授と学習のギャップである。比較的教えやすいはずの語でもかなりのギャップがある。

かなり古い資料であるが、文部省の『義務教育における漢字習得に関する調査報告』(一九五二)をみてみよう。これは、全国六地区の九小学校の二、四、六年生それぞれ約六〇〇名を対象として、当該学年の既習漢字と未習漢字の読み書き能力を調査したものである。その結果を図示すると図 4-12 のようになる。これで明らかなように、教えたことになっている漢字のすべ

てが習得されているわけではないが、教えていないはずの漢字がかなり習得されている。このように、意図的に教えられなくとも習得される。それは、先に述べた特定幼児の偶発学習でもみられたように、珍しいことではない。その場合、教師の役割は必ずしも大きいとはいえない。

以上述べてきた漢字教育論に基づいて、いくつかの現行の漢字指導を検討してみよう。すべての指導法は網羅できないので、以下では、漢字の学年配当、字源式指導法、石井方式の漢字教育のみを取り上げる。

◎ 恣意的な漢字の学年配当

漢字の学年配当とは、単純な見方をする、漢字九九六字の視覚形態（すなわち字種）をどの学年で導入するかを示した目安である。それは一つの指導法と見なせる。一個の漢字には普通いくつかの聴覚形態があり、意味や機能も一つに限定されない。そのような漢字を六グループに分けようとするのであるから、無理や矛盾が生じるのは当然であろう。すでにいくつかの批判がなされているが、具体的な批判をみてゆく前に、学年配当がどのような基準で設定されているのかをみてみよう。学年配当作成に寄与した田中久直（一九五八）は、つぎの三つが基準であると述べている。

- ① 漢字の学年配当は語の学年配当に基づく。
- ② 語の学年配当は話題の学年配当に基づく。

③ 語の学年配当は学習基本語の学年配当を中心とする。

これらの基準が曖昧なことは直ちにわかるであろう。①は独立していないので、②と③に目を向けてみると、②については、無数に存在する話題をどのように捉え、配当するかという難問にぶつかる。③の学習基本語については、「それは使われる度数の多い語であり、しかも広い範囲にわたって使われる語である」と述べている。これは理想論であり、現在のところ、科学的な調査・分析に基づいてそのような語のランキングがわかっているわけではない。また、高頻度語と広範囲語とは必ずしも一致せず、一方を重視すれば他方を犠牲にすることも少なくない。

学年配当の基準は基準とは言えない。九九六個の漢字は恣意的に選定され、恣意的に六グループに分けられたにすぎない。そのため、批判も容易になされる。代表的な批判は、およそ四つである。まず、「骨」「腹」「宇宙」「泣く」などの日常的だと思われる漢字が六年に配当されるといった具合に、高頻度の漢字の提出が遅れるという批判がある。この批判には反駁できない。九九六個の漢字で表わされる語のほとんどが小学一年生の話しことばの語彙の中に含まれており、それを無理やり六グループにはば均等に分けようとする、このような遅延現象は当然生じる。漢字の学年配当は語の学年配当に基づいていないし、もともと基づくことができないのである。基づこうとするならば、大部分が一年に配当されることになる。

つぎは、「白」が一年で出てきて「黒」が二年で出てくるというように、関連する漢字がばらばら

に提出されることへの批判である。これについては、必ずしも同一意味分野^(注)の語をまとめて提示されなければならないとは思わない(二三七ページの漢字教育の基本原則⑥⑦を参照)。例えば、「妹(イモウト)」「と弟(オトウト)」が二年で、「兄(アニ)」が三年、「姉(アネ)」が四年となっているが、遅延現象はともかく、「アニ」や「アネ」は「イモウト」や「オトウト」よりも馴染みの薄い語であり、遅れて提出すべきである。これは先の基本原則に該当する。もっとも、「黒」のような漢字を遅れて提出する根拠はなく、批判の対象となる。

三つ目は、「話」が三年で、その構成要素の「舌」が五年というように、提出順序が逆であるという批判である。この例については、一理ある。ただし、他の例の中には学年配当の擁護のできるものもある。例えば「非」(六年)が「悲」(三年)よりも後になるのは当然であろう。

四つ目として、学年配当が読字と書字の区別をはっきりしていない点が指摘されている。これは無い物ねだりの感もあり、批判をする側にも代案はない。

学年配当は、要するに、本来的に不可能な試みをしており、その恣意性から生じる多くの不合理を内包する。学年配当の批判をすることはやさしい。しかし、批判はできても、代案として非の打ちどころのない学年配当を示すことは誰にもできない。

(注) 意味分野(semantic field)とは、意味的に関連する語のネットワークである。「動物」の意味分野について言えば、例えばつぎのようなネットワークが考えられる。

動物 { 家畜
 獣 (野生動物) …… 牛、馬
 ペット (愛玩動物) …… トラ、クマ
 …… 犬、ネコ

② 学術的な字源式漢字指導法

漢字は学年配当などに基づかず、字源に基づいて教えるべきだという考え方があつた。それは字源式指導法と呼んでよい。藤堂明保(一九八二)は、小中学校の漢字教育を批判し、「漢字教育の重点は、じつは筆順や字形の細部を教えることではない。『ことばの仲間』を教え、漢字のほんとうの意味を知らせて応用の力を養うことである」と述べている。それが漢字教育の根本であると言っているのである。

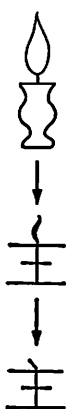


図 4-3
 「主」の
 成立

その具体例をみてみよう。図 4-3 は、灯明が燭台の上にとじと立っている絵である。これから「主」という字ができ、それは「定位置にとじと

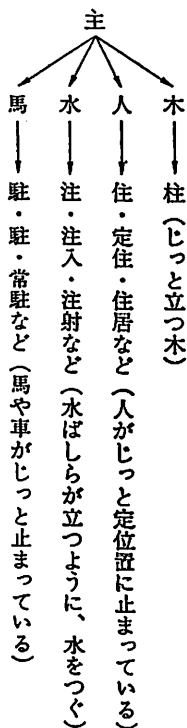


図 4-4 「主」の
 関連漢字

止まる」という基本的意味をもつ。そのため、「主」を含む字は、その意味を核心としているというわけである。そして、いくつかの漢字と形態と意味が例示されているが、その一部をまとめると、図4-4（前ページ）のようになる。

藤堂（一九八二）は、「このようにして、主—柱—住—注—駐（これが「ことばの仲間」である）などを一括して教えるのが、漢字教育の本すじである」と考え、「このさい『学年別配当』などという、わけのわからぬ規制を、はね飛ばさねばならない」と言っている。

この方法は、未来の漢文学者を養成するのには適しているかもしれない。しかし、その他の子どもには余分な勉強である。それは、書きことばによるコミュニケーションの学習ではなく、書きことばについての研究とすり替えられている。このような「研究」をすることは、漢字の読み書きができるようになるための必要条件でもなく、十分条件でもない。「柱」の意味が「主」の「定位置にじっと止まる」という基本的意味をもつことを知らなくとも「柱」の学習はできるし、「柱」が「じっと立つ木」という基本的意味をもつことが教えられたとしても「柱」の実際の意味（すなわち「建物の上部を支えるために立っている垂直の材」）が教えられたことにはならない。

字源式教育法では、漢字の歴史的成立過程に沿って漢字学習をさせようとする。図4-4の場合、先に「主」や「木」などを教え、つぎに「柱」や「駐車」などを教える。そこでは、関連漢字はまとめて教えることになる。問題は、この方法が学習しやすいかどうかである。易から難への配列の原則

に合致しているかどうか。全体的にみて効率的かどうか。読字学習においては、字形の複雑さではなく、意味が基準となる。その点では「主」の方が「柱」よりも難であり、後で学習すべきである。

書字学習では、字形の複雑さは無視できない。「主」の方が易である。だが、「主」は書けるが「柱」は複雑すぎて書けないということがあろうか。あるいは、「主」の書字を先にすると、後の段階で「柱」の書字学習が促進され、「柱」の書字を先にすると、後の段階で「主」の書字学習が阻害されるというようなことがあるのであろうか。また、「柱」や「駐車」のような同一意味分野に属していない語をまとめて教えるほうが本来に効率的なのであろうか。「定柱」や「牡車」のような奇妙な誤りを誘発しないか。

漢字の字源的な成立過程は、必ずしも学習過程と一致しない。もちろん、部分的に一致する場合は、学問的な興味を喚起したり、意味分野を意図的に関連づけるという点で、効力を発揮するかもしれない。一方、かなりの漢字を学習する過程で、子どもが独立で形態の類似性や意味の類似性を帰納することも事実である。そのいちいちを教師が解説する必要はないし、そのような解説をするのが教師の仕事であると思われる。字源的説明は、すでに「柱」や「駐車」をよく知っている人々には「なるほど」と思わせるが、これからそれを学習しなければならない子どもが「なるほど」と感服するであらうか。

◎ 石井方式漢字教育の長所・短所

石井方式は漢字の入門期の指導として特色がある。また、三歳児から指導を開始することの他にもいくつかの注目すべき特徴がある。ここでは、それらの妥当性について検討してみよう。

石井方式の第一の特徴は、「社会で一般に漢字を用いている言葉は、常に漢字で表記して提出しなければならぬ」（石井、一九七二）という基本原則に従っている点である。「学校」という語は「学校」と表記されるので、「がっこう」というにせよ、ものから教えず、はじめから「学校」を教えることにならぬ。この主張は読字教育に限定すると正しいと思われる。「がっこう」を先に教えることのメリットはない。「がっこう」の学習が「学校」の学習を促進するわけでもなく、それがカナ文字体系の学習のための必要条件でもない。

しかしながら、石井方式には漢字偏重の傾向がある。よく例に挙げられる「お爺さん」「お婆さん」「猿」「蛾」「兎」「雀」などが果たして現代社会の中で一般に用いられている表記であろうか。動物園に行っても「猿」や「兎」などの表記を見つけることはない。

第二の特徴は、漢字の難易についての考え方である。石井は、「鳩は鳥よりも、鳥は九よりも覚えやすい」と言っている。その理由は、鳩が具体的であるのに対し、鳥は鳩や雀などを含んだ上位概念であり、抽象的であるため、むずかしいということである。もし「鳥」の概念が抽象的で、子どもにとって未知の語であれば、当然むずかしい。問題は、実際に子どもの話しことばの中で「ハト」の方

が「トリ」よりもはるかに馴染み深いかどうかである。

子どもは話しことばの洪水の中でやさしいものから学習していく。それは言語学的な抽象性の階層とは必ずしも一致するわけではない。個人差もあるが、「犬」と「土佐犬」とでは「犬」の方が馴染み深いであろう。石井方式で「鳥」の学習がむずかしかったのは、その教え方に問題があったのかもしれない。明らかに鳩とわかる鳥の絵を見せて、それを「鳥」と教えるのであれば、子どもの方も面食らうであろう。

第三は、幼児にお話をしながら、その話の中に出てくる主な人物、動物、品物などを漢字でさりげなく黒板に書く、という方法である。その漢字は話の中にたびたび出てくる語で、出てくるたびにその漢字を指差す。この方法は通常の教え方とは異なり、「ただ漢字を書いて見せるだけの教育」である。幼児は話を聞こうとして教師に注目しているので、教師の手の動きに従って、自然に指差す漢字に目をやる。これは上述の基本原理①に適用方法であり、漢字をやさしく自然に学習させる方法の一つであろう。また、教師が漢字を書くのを子どもに見せるならば、筆順も自然に学習するであろう。不自然な分解写真を見せるよりはるかに効果的であろう。

第四の特徴は、漢字教育の考え方にある。「漢字が信号として速く大脳に伝わり、速くそれに反応できる、それが『頭が良い』ということなのです」とか「漢字で学習することにより、幼児の思考力が正しく発達し、頭の働きの良くなることをねらっているのです」という記述がみられる。

そこには漢字崇拜主義が感じられる。既知の概念に新しいレッテルを貼ること、つまり漢字の読み方を覚えることは、それ自体、思考力の育成とはほとんど無関係であろう。先に述べたように、就学前に五六個の漢字を知っている子どもがいたが、その子の知的能力が高いとは限らない。また逆に、言語学習には高いIQは必要ない。

語の学習を少し考えてみよう。語の学習は二つの下位学習から成ると言える。一つは概念の学習である。表4-13との関連で言うと、反応項目の「アメ」という概念を定めなければならない。それは概念形成であり、「ユキ」や「カゼ」とは異なる「アメ」という現象を捉える学習である。同様に刺激項目について、「雨」が「雨」や「雨」とは異なるが、「雨」や「雨」とは同じであること、黒鉛筆で小さく書かれていようが、赤ペンで大きく書かれていようが、同じ「雨」であることを学習しなければならない。

もう一つは、それら二つを結びつける学習すなわち対連合を行うことである。これら二つの下位学習を比べると、前者の方がはるかにむずかしいと思われる。後者は単なる機械的な学習と言ってよいかもしれない。よくサーカスなどで、馬が「3」や「5」の数字を見て、足で三回たたいたり五回たたいたりして観客を驚かせる。しかしそれは、「3」の図形などと足の運動を結びつける後者の学習をしたにすぎない。そこには概念の学習はほとんど関与していない。

人間以外の動物が言語を学習できないのは、前者の概念の学習ができないからである。語のもつ概

念、さらには語と語を結びつける統語規則は他の動物には無理である。「大学」や「出身」などの概念はむずかしい。これらの概念を学習しても「大学出身」と「出身大学」の違いがわかるためには統語規則を習得していなければならない。しかし、そのようなことは、人間の子どもにはあまりむずかしくはないのである。

話を元に戻すと、石井方式では「漢字を教える」のではなく、「漢字で言葉を教える」と主張している。この「言葉」が言葉の概念を意味するのであれば、その主張は明らかに誤りである。入門期の漢字指導において、漢字というレッテルの学習によってそれが表わすことばの中味（概念）が教えられるはずはない。漢字教育は、書きことばという道具を子どもに提供することであり、道具の活用のかんによって、全く思考力を育成しない可能性もある。

第五の特徴は、読み書き分離学習である。石井方式では、子どもがすすんで書きたがるまでは書かせないことにしている。母親の顔を識別するのはやさしいが、その似顔絵を描くのはむずかしい。漢字の読みの学習はやさしいが、書くのはむずかしい。そのようなむずかしいことを直ちに期待すべきではない。これは前述の基本原理④と軌を一にし、支持できる。

さらに、字形や筆順に関してはじめから完璧を期待しないという考え方にも賛同できる。完璧を期待することから生じるマイナス面の方がプラス面よりも大きいと思われる。

③ 二一世紀の漢字教育はバラ色だ

漢字が徐々に使われなく傾向にあるという話をときどき耳にする。すでに第1章でもふれられているが、安本美典(二九六三)は、泉鏡花『高野聖』(二九〇〇)から三島由紀夫『潮騒』(一九五四)に至る一〇〇人の作家の小説の漢字使用率を調べ、「漢字の使用度は、ほぼ直線的に減少しており、この傾向が続くならば、西暦二一九一年に漢字使用率がゼロになる」と述べている。漢字が自然消滅すれば、漢字をどう教えるかというような漢字教育論も自然消滅する。

この安本の推測は、外挿法という純然たる数学的手法によって行われたもので、実際にはさまざまな要因を考慮に入れると、この予測どおりにはならないと考えた方が自然である。漢字を使わせなくする要因はいくつか存在し、漢字を使わせるようにする要因もいくつか存在する。それをまとめると、およそ表4-8のようになるであろう。

重要なことは、これらの要因が相互作用した結果として、現在、漢字が約二、〇〇〇字ほど使用されているという事実である。漢字が消滅するという予測をするためには、表4-8の否定要因が将来総合的に肯定要因を陵駕するようになるという根拠を挙げなければならない。筆者は逆に、これら否定的要因が徐々に弱まってゆくと考える。①を弱めるのは主として教育の力であり、①-④全体を弱めるのはエレクトロニクスの進歩である。

一握りの量の漢字を教えるのはやさしい。だが、二、〇〇〇字にも及ぶ漢字、さらにそれによって

表 4-8 漢字使用率に影響を与える要因

使わせないよう にする要因	<p>①漢字の数が多く、漢字体系はカナ体系よりも学習負担が大きい。</p> <p>②個々の漢字の書字学習は困難を伴う。</p> <p>③漢字を書くのに時間がかかる。</p> <p>④漢字は書き誤りやすい。</p>
使わせるように する要因	<p>⑤親や教育者が漢字を知っている。</p> <p>⑥個々の漢字の読字学習はやさしい。</p> <p>⑦漢字カナまじり文は読みやすい。</p> <p>⑧漢字によって同音異義語が識別できる (例えば「センコウ」は30種以上の語を表わす)。</p> <p>⑨漢字使用は紙幅の節約となり、経済的である。</p>

構成される何万もの漢語や和語の漢字表記を教えるには、時間、根気、工夫が必要である。基本的には、表4-6に示した話しことばと書きことばのギャップを埋める方向へ進むことになる。まずは時間の延長である。ゼロ歳から、書きことばの提示、入力量の増大は可能である。これは、折りに触れ、自然にかつ根気よく行うことになる。話しことばの学習を拒否する子どもはいない。同じように、コミュニケーションの中の漢字学習は自然に意欲的になされるはずである。もし学習が拒否されたら、指導法の方に欠陥があることになる。話しことばであれ、書きことばであれ、コミュニケーションを回避する子どもはいないからである。母親、父親、教師の意識の転換を期待したい。

一方、情報が氾濫する中で、最近の子どもはカナや漢字を偶発学習する機会が増えている。三〇年前と現在の就学前の子どものカナと漢字の知識を比較すると、現在の子どもの方が優れているといえよう。この傾向は、二一世紀も続く。はからずも、話しことばと書きことばのギャップが小さくなりつつあるのである。

二一世紀はエレクトロニクスの時代である。エレクトロニクスの進歩は教育内容の変容を迫る。児童がノートと鉛筆の代わりにランドセルの中に入るくらいのワード・プロセッサをもって学校に行く時代、あるいは教室の机にワード・プロセッサが埋め込まれるようになる時代は遠くない。ワード・プロセッサ使用の当然の帰結として、画数の数え方や正しい筆順を学ぶことなどが指導目標から消える。また、漢字の字形の細部までを人間が記憶する必要もなくなる。二一世紀の漢字教育は読字教育が中心となる。読めると書けるからである。「専門」だったか「専門」だったかは、ワード・プロセッサが代わりに記憶しており、人間はそれを引き出すだけでよい。文化遺産としての漢字書字活動は、書道やペンマンシップなどのクラスで、異なる目的のもとで維持されることになる。

二一世紀は、漢字の長所を保持し短所を克服するバラ色の時代である。

【参考文献】

大村はま『やさしい漢字教室』共文社、一九八一年。

漢字と遊ぶ

タテのヒント

- (1) 会議で言うもの
- (2) だまっていること
- (3) 六書分類の一つ
- (5) 最近はやりの心理学の理論
- (6) 女性が得意とする考え方
- (7) いそいで知らせる時に使うもの
- (8) 世間でくらしめてゆくこと
- (10) 心でみること
- (11) 大学で一番えらい人

ヨコのヒント

- (1) 元気がなくなること
- (3) 人と会うこと
- (4) 知って見のがす
- (6) ビリビリすること
- (9) 政治家が気にするもの
- (10) 人間の心を知る学問
- (12) 突然わかること
- (13) マラソンや1万m競争

1			2	
3			4	5
		6	7	
漢	字	情	報	処
			9	
	10		11	
12			13	

解答

難	距	長	眼	開
		字	理	心
論	世	論		字
理	処	報	情	漢
知		電	感	意
認	黙		見	全
	沈	消	氣	意

小林一仁『漢字教育の基礎研究』明治図書、一九八一年。
 福沢周亮『漢字の読字学習——その教育心理学的研究』學燈社、一九七六年。

漢字と遊ぶ

同じ漢字を入れて4字の熟語を作れ。

①□偏□党 ⑤以□伝□

②□練□管 ⑥三□九□

③□断□決 ⑦四□八□

④□頭□尾 ⑧右□左□

⑨意気□□ ⑬□□発止

⑩前途□□ ⑭□□辛苦

⑪小心□□ ⑮□□自適

⑫多士□□

⑬□□○○

⑭□□○○

⑮□□○○

解答

①不	⑤心	⑥掛	⑬丁	⑮~⑮	職・競
②手	⑥拜	⑩洋	⑭粒	是・非	年・歳
③即	⑦若	⑪翼	⑮悠	虚・実	唯・曙
④概	⑧往	⑫誇	⑬奇・怪	津・浦	