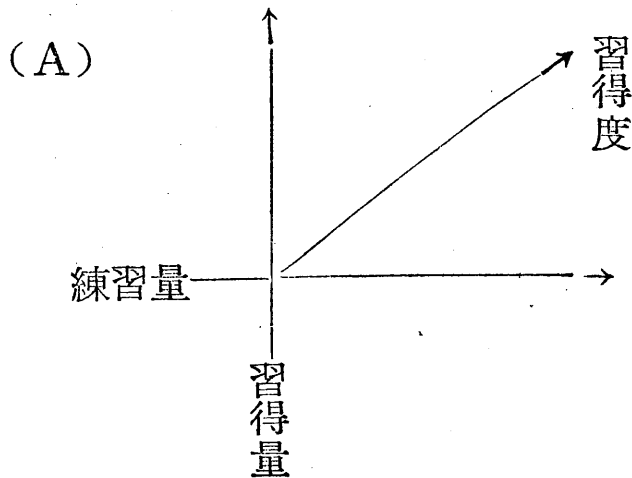


4 漢字の練習

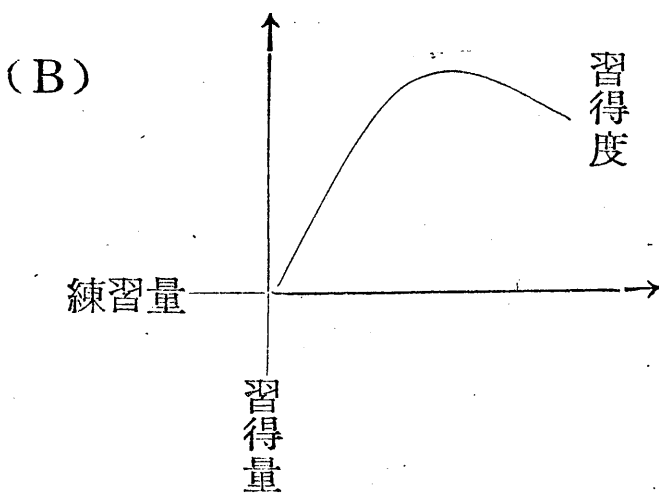
(1) 練習か生活か

漢字の習得率は練習の回数に比例する。

という公式は一般に常識として通用している。しかしこの公式は、練習がどんな形の練習であるかによっては、正しくないことにもなる。しかも、習得の度は



(A) のような線を描くのではなくて、



(B) のような形（放物線）を描くものと考えられる。したがって、練習の回数・時期などがたいせつな条件となるのである。その上、だれが練習するのか、どんな心的条件においてどんな意欲のもとに練習するのかがより大きな条件になる。だから、ただ抽象的に、

×習得率の悪いのは練習が足りないからである。

×練習には時間と回数を重ねることが大事である。

とは手放しに言えないのである。

漢字が生活の上で自然に反復されて習得されていけば理想的であるが、漢字を取り立てて、生活の練習化を計っていくことが学校教育では必要なのであるから、いきおい漢字は、文や語から取り出されて習得されることを余儀なくされる。つまり、

練習の原理と生活の原理

という二つの一応あいられないものの一方に立つわけである。その際、片方の原理をまったく拒否するのではなく、生活的な原理の適用を考えていこうとするのが、練習の生活化であって、つまり、練習の原理と生活の原理とをつなぐものとして

興味の原理

を打ち出してこようとするわけである。

以下この問題について少しく述べてみよう。

(2) 練習の効果

漢字の学習において練習の効果を疑うことはできない。山形県のある研究者の調査によると、その中学校について昭和26年に、全校220名あまりに、3回にわたって実施した漢字力調査の結果は次表のとおりであると報告されている。(注1)

回を重ねるごとに成績が向上するのはあたりまえであるがことに、1～2回より2～3回のほうが著しい飛躍を示すことは注目に

学 年	1 年	2 年	3 年	全 校
一回から二回へ	九五字（一〇・八点）	六二字（七・〇点）	四四字（五・〇点）	六四字（七・三点）
二回から三回へ	一六〇字（一八・三点）	一九八字（二二・二点）	二二〇字（二三・九点）	一八一字（二〇・五点）

値する。

この種のテストは、生徒がテストを受けようとする心構えでいるから、生活上の反復でなく、一つの練習であるが、それだけに興味は減ずる（競争意識や自己をべんたつする意識はむろんあるが）、それにしても成績はある程度、回数を重ねるにつれて向上するのである。

また、同県その他の研究者は（注2）中学3年生の二つの組に3回にわたって漢字テストを行った。その得点分布を表示すると次のとおりである。

A組

	1 回	2 回	3 回	
95~99 点			3 人	{ は、上位7人 （学級の約2割） の生徒の分布範囲 を示す。
90~95			2	
85~90		1 人	1	
80~85		2	1	
75~80		3	2	
70~75		3	1	
65~70	1 人	1	2	

60~65	2	1	2
55~60	2	1	3
50~55	2	2	2
45~55	2	1	2
40~45		3	1
35~40	2	3	1
30~35	4	1	3
25~30	3	2	1
20~25	5	3	1
15~20	5	1	2
10~15	1	4	
5~10	4	2	1
1~ 5	2	1	1
0	3	2	2

は、下位の10人の生徒の分布の範囲を示す。

この得点者分布によって次のことがわかる。

- イ 下位にある数人は、回数を重ねるに對して無感覺である。
- ロ 上位の数人は1回より2回にかけて飛躍的な好成績を示す。
- ハ 下位の者も上位の者も、そのうちの何人かは、2回より3回にかけてかなり躍進する。

このことから、中位の生徒もだいたい正常に上昇的に移行していることを推定することができる。つまりこの資料も練習の原理とし

て 回を重ねることの意義を証しているものの一つである。

これらの例は、練習の積み重ねの効果を言うにはむしろま たく間接的な傍証にすぎない。もっと直接的な例証としては、たとえば、東京都新宿区立落合第2小学校の「能力別垂直計画」（注3）による毎週1回の練習計画があり、相当の効果をあげている。山梨県の植松又次氏の学校では、全校言語の時間を設けて次のように計画している。

1 金曜日（20分）.

- イ 文字表の提示—10～15字（経験内容を含んだ具体的に意味ある文字）
- ロ イの発音・アクセント・なまり等
- ハ 意味の復習・確認
- ニ 予備テストの実施
- ホ テスト用紙の交換
- ヘ 正誤の区別を明確に
- ト 誤字をノートにひかえる
- チ 誤字の練習—筆順に留意—ドリル用紙の利用

2 月曜日（10分）

3 水曜日（25分）

- イ クラス全体のテスト
- ロ 各自テスト用紙の交換—採点提出（目的学年により相違）
- ハ 金曜日との比較 各自の研究

二 共通の欠陥についての指導—難字について注意深い書写

ホ 個別指導——遅進児—基本点画や筆順など，追加テスト
 優秀児—漢字力の伸長 構成の研究，短文，
 辞書活用等

このような細かい計画を立てなくても、特定の練習の時間を設けているところは実に多く、数年前筆者は、茨城県の増田実氏の中学校においてこれを見、つい最近では福岡県のある市の小学校が全部このような計画をもっていることを耳にした。

多くの場合、練習はゲーム化され、テストされた結果はグラフや個人成績表などに書き入れて公示される。段級などを付けて励ますことも多い。これは全国的な傾向である。

(3) 練習の生活化・生活の練習化

上のような練習は効果はあるけれど、そこにおのずから一つの限界のあることも明らかであろう。

文字だけではなく、ことばでもそうである。「教室よみ」と言われるあの特殊の読み癖は、日本の国語教室が長年かかってつくりあげた悪い伝統である。発言の上の癖、たとえば「きょうぼくは」をひとまとめにして言ったり、「〇〇はその」と、「その」「あの」を語の終りに付けたりする癖も、自然の練習の結果固着してしまったものである。

反省のない練習の積み重ねは恐ろしいものである。誤った傾向が固着してしまうからである。ところで、誤りをもたない正しいもの

も練習によってある傾向が固着する。それは、漢字の練習などの場合である。すなわち、正しい漢字について読み書き練習をしているとき、その字形と音や字義との結びつきは習慣的に速くなり、その結びつける傾向——一つの字とそれに対応する一つ以上の特定の音や義とを速く結びつけてしまう傾向——が固着してしまう。記憶によって反射的に字形と字音や字義とを一筋に結びつけようとする傾向は、実際の役に立たないことが多い。実際の役にたつのは、文字の形や音義の相互と、その具体的な文（スピーチ）の場において結びつけることである。「屋」という形と、「ヤ」という音とを結びつけることは練習によってできる。しかしそれだけでは実際の役には立たない。実際は、パン屋へ行ったとか、屋根の上とか、××屋さんの家 とかの具体的な場面に役だつことである。もちろん、屋—ヤの結びつきは速く正しいほどよい。屋—ヤはただちに、パン屋・肉屋・××屋のヤを思い浮べるであろう。しかし、その「〇〇のヤを思い浮べる」ことは、屋—ヤを結びつけることとは一応別の働きなのである。屋—ヤの結びつきがいくら速く正しくても、ヤ—〇〇のヤ を速く正しく生むことにはならない。ところが、屋—ヤの結びつきに重みをかけて練習を続けることが、屋—ヤの結びつきを孤立的になしとげることになり安心してしまう傾向を生じる。わたくしどもは、パン屋・肉屋・文房具屋・やお屋をまず知っていなければならない。そして次に、屋根・おも屋などを知らなければならない。そして、それらの経験を整理して

一
 二 } 屋の理法を無意
 三

識に知っていなければならない。(この整理を有意的に学校で学習するのが文法である。)すなわち、屋一ヤを結びつける練習を生かすのは、このような意味体験であって、これらの意味体験が 屋一ヤの基本になるのである。だから、屋一ヤの結びつきが国語の基礎力であって、それができていないと、パン屋・くだもの屋も読めないと言ひ、練習による基礎学力の形成などと言うが、逆に、社会科的教科内容(〇〇屋)こそ、これらの練習の基礎になるとも言えるのである。

文法学習の新しい考え方は、「まず法則を与えて練習によって暗記させるのでなく、具体的な言語事実の上に立って、それを整理して帰納的に法則を理解する」という考えになっている。文字練習についての考え方も同じように言えるのである。

以上は主として、漢字の音訓練習について述べたのであるが、書取練習についても同様である。筆順のことについて述べたように、全体の形や意味を予定しないで線点の組合せを記憶しても効果がない。習字の練習ならば字形そのものの美しい正しさをねらうのであるから、意味を離れた練習もよい。しかし、実際に役にたつ文字を書くには、意味をもった語を書く練習に訴えなければならない。近来書道が盛んで小さい子に古法帖の臨書などをさせているが、それは線点の配合の技能を身につけさせているにすぎない。

社会科その他の内容教科はもっぱら××屋・〇〇屋の内容を扱い、国語科は基礎教科であって、屋一ヤ・屋の書取などを練習するのだ

と考えるのはいけない。国語科はそのような形式を扱うのではない。国語科は内容（生活）の練習化を計るのであって 練習をもっぱら仕事とするのではない。一般内容教科は生活中心で意味中心で、国語や算数は練習中心で形音中心であると考えてはならない。国語科は、生活の練習化と練習の生活化とを計るのである。

普通のドリルブックには、上に一つの範字があって、その下にいくつかのます目形の余白を置いて書く練習をするようになっている。普通の先生は〇〇という字を何回書きなさいという要求をしている。これらはむろんむだではない。むだでないどころか有効である。「〇という字」と意識するときに意味を背後に置いている。範字の全体についての理解に基いてその線点を書いている。だから有効である。けれどもこれらの学習が固定すると前述のように、こどもは□の中へ字をうめるという傾向の固定化をきたす。〇という字を書くのでなく、なんでもよい□の中を字でうめるという意識で書いている。こうなるとすでに孤立した練習になってしまうのである。それが困るのである。

わたくしどもは文字を、文の中で、全体の文字として書く。だからことばを書くのであって字を書くのではないと言うのである。

しかし、ことばとして習得するということと、習得をする（させる）ために、分解し孤立させて学習させることとは別である。学習のためには、いちいち文や意味と結んで練習させるわけにはいかないから、短い時間で練習を集中的にするのである。

(4) 正しい練習学習

練習は、上に述べたように、孤立した機械的な作業になる心配がある。生活の練習化でなくて、練習のための練習になってしまうのである。それはあまりに、練習の専門化をねらうことによる。特定の時間を設けて学習させると、とにかくそうなりがちである。

そこでこの対策としては、次のことが考えられる。

イ 漢字の練習を、30分から50分ぐらいの集中的な時間を設けてやらないで、効果をあげることはできないか。

このためには、30分・50分と続けないで、時間を分散させることが行われている。しかし、最も理想的には、分散させるより分散してとけこませることであるから、10分なり15分なりの時間をも特設しないで、国語の時間の中で適時行うようにするのがよい。それにしても、小練習の5分、3分は特設されるわけである。

また、分散させ、分解させると、その学習内容がばらばらになりやすいから、その間に一貫した系統が必要である。教科書の漢字提出の系統をよく研究しておく、そして教科書に出ない漢字、他教科その他の場で学習する漢字の体系をよく考えて計画する必要がある。

ロ 漢字の練習を、あまりに重々しくして特殊のもの 考えさせないで、自然な意識の中で学習させて効果をあげる方法はないか。

そのためには、漢字の読み書き全部、漢字に関すること全部を練習のときに目ざすのではなく、その一部を目ざすようにする。

すなわち、「漢字のカリキュラム」などを考えない。漢字の書取だけを中心に練習する，習得できなかった漢字や新出文字だけについて練習する というように計画する。

漢字の等級などを設けて「進級」させるのは，この意味では，なるべく避けたい。日記やノートの中で指導をするとよい。ノートや日記の中で漢字練習のページをつくって，自己評価をし，意図的に練習させるとよい。

漢字のドリルの時間を特設しないで，ことば全体の学習の時間として特設し，漢字の練習だけを目立たせないようにする。

ハ 漢字練習を生活の中へ包み，練習のためというより生活のためとして学習するような方法はないか。

これには，競争心に訴える法，遊びの中で自然に練習する方法，学習を多面的にし変化をつけていく法，カードや表示などを豊かに使って楽しいふんい気をつくる方法，学習者の自覚に訴え自己の漢字力を自己評価させていく法 などが考えられている。これらについては節を改めて具体的に述べる。

一般に，練習の時間を多くしないこと，短い時間を数多くくり返すこと，学習体の組織をくふうすること，学業不振児について特別の考慮をすること，結果をあせらないこと などが考えられている。これらについても多くの実践的くふうがあるが，詳しくは述べない。

注 1 山形県梨郷村中学校戸田昌二氏の研究

注2 山形県相模中学校富樫茂氏の研究（1, 2とも昭和27年）

注3 垂直計画とは、学年を解体して能力別に編成する方法（詳しくは、「個人差に応ずる国語の学習指導」倉沢・小塚・大村・平田共著の拙稿参照）

5 漢字学習指導上の注意

漢字学習指導には、注意すべきいくつかの原則めいたものがある。それを順に述べてみよう。

(1) 漢字学習のための学習具や環境の整備活用がたいせつである。

国語科における学習具についてはすでにいくつかの研究がある（注1）。それらの学習具や資料はほとんどすべて漢字学習に役立つ。教科書を除いて、それらのものをまとめてみると、

イ 黒板・小黒板に書かれる記事や記録

ロ 漢字表・文字カード・年代表・地図などの掲示物

ハ 児童・生徒の作品の展示、地区文集

ニ 課外読み物・参考書

ホ 辞書

ヘ 学級新聞・学校新聞・学級文集

ト いわゆるドリルブック、ワークブック

チ ノート

イロハニは、主として読みに関する学習補助物で、文字の字形と

意義との結びつきを習慣化するための補助物である。ホヘは、漢字の分析研究や、立ち入った理解に役だてることが多い。読みと書き両方にわたる。トチは主として書く作業を伴うものであって、漢字の使用の機会である。

これらの資料や環境は、学習者を漢字的なふんい気というか、場とも言うべきもので包んで、文字全体の感覚や全体的認知に役だてているが、細かい異同や、正しい連想が伴わないから、直観的な認知となり、ときに誤って認知することがある。構成や音訓などについての確かな理解はじゅうぶんではない。書くほうについても、ノートやテストだけでは、速度は進むけれど、豊かな使用や調和ある字形をつくりあげることはない。

(2) 漢字の習得には、確かめが必要である。

(1) で述べたように、生活環境からの自然な習得には、正しさや詳しさが足りない。漢字のように複雑な線や点の部分でできているものは、ちょいと見ですぐ意味や音が思い浮べられる反面、ちょいと見だけでは、細かい部分は全体のゲシュクルトの中に消えていることも多い。だから、ただ見るだけでなく、

見分ける 見比べる じっと見る 注意して見る く
り返して見る

ことが必要である。

板書で拡大して見せるのはこのためである。×や○を使ったり、色づけをしたりするのもそのためである。分解法と称せられて、点

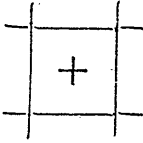

画を分けて学習するのもこれである。確かめるためにカードを使って認識させることもある。ことばだけで答えさせず、「その字は」「その字のつくりは」と問うことも必要である。

確かめるときには、自己評価が中心となる。自分の書いた文字について反省を加えて、よいかどうかを確かめることは、いちばん漢字力が身につく方法である。習字の学習にこのような自己評価の機会が多いから、習字による漢字指導では、漢字の筆順とか、部分の間の関係とか、点画の正しい位置などは、よく確かめられるのである。

(3) 漢字を、その構造や用法について、分析的に理解させるとよい。字形の形式的機械的な記憶より、組み立てている部分を相関的に認知したほうがよい。その方法については、

- × 同じへんやつくりの字を集める。
- × 字源的指導をする。
- × カードなどを使って構造を表示する。
- × 六義などを利用して解説する。
- × 字形の似ているものと違っているものとを比べさせる。

のような方法がある。これについては多くの指導の実績とくふう（注2）がある。書写の練習やノートへの書取などにこれを活用するとよい。単に全字形を写させるのは効果がうすいのである。この点からも、原稿用紙ふうの用紙は感心しない。一つ一つのますの中に範例を視写した場合、字全体を一つとして見て評価するが、ある

部分は意識されない。たてけいでそのまん中に裏のけいが透いて見えるような紙もよいし、また  や  のような用紙を印刷して与えてもよい。

(4) 部分を常に全体の裏づけで見る、意味との連関を忘れない。

漢字は全体の文字を一つとして考えるのであって、(3)で述べたような分析や分解は、学習上の便宜のためにすぎない。漢字はそれぞれの部分からなりたつと言うが、それは、

各部が組み立てられて一つの字ができる のではなくて、

一つの字の各部分を取り出してそのなりたちを考える

にすぎない。「初めに漢字全体がある」のである。筆順も、

丨 乚 丨 が組み立てられて、山の字になる
のでなくて、

山という字があり、その筆順は 丨¹ 乚² 丨³ である
と考えなければならない。したがって、

出 → 山 → 山

と考えなければならない。

漢字の組立で、よせ算式に、

𠂇 十 𠂇 十 𠂇 十 人 = 漢

のようにする分解式は、漢という字を知っている人にしてはじめてよくわかるのであって、全体の字がわからなければ、このような組立の考えは無意味である。筆順のワークブックなどに見られる 丨 乚

のやり方に忠実にやれば、乚 や 𠂇 のような妙な暗号のような

ものができてしまう。

「漢字の音訓」という考え方はある程度改めなければなるまい。まず漢字があってそれに音や訓がついたのではなく、音訓によって代表されることばが初めにあって、そのことばをその字が代表するのである。だから、漢字の音訓というよりむしろ「音訓の漢字」と考えるべきである。意味が先なのである。文章から語を抽出し、さらに語から漢字を抽出して考えたとき、語意とか漢字の音形義とか言える。文（スピーチ）が生きたものであって、語（ランゲージ）は一つの抽出後の概念である。まず文があるので、語を組み立てて文をつくるのではない。語のほうはまだしも意味をになうことができる。語は単独でスピーチになる（いわゆる1語文）ことができるが、漢字はさらに抽出作用を加えたものだから、漢字そのものを生きた独立体と考えることはできない。

しかし、漢字は意字で、意味をもつことができるが、それを分解して部分に分けてしまえば、いっそう無意味な線や点になってしまいうわけである。

以上のことは、語や漢字の孤立的な取扱が無用だということではない。前に述べたように、全体の文や語や字を背景にして、語や字や線や点を分解することは、当然必要であり有益である。全体や意味から完全に孤立した部分構成は、指導上効果が少ないというのである。

(5) 動作化したり実際にやってみて習得するとよく身につく。

なすことによって学べというのである。教師の解説を耳にただけよりもノートするほうがよい。筆順を講義してもらうだけでなく、書いてみるのがよい。練習を意味づけるのには、

意味のある語や文によって練習する

つまり(4)で述べたように、全体や意味の背景において理解することが一つの原則であるが、一方、意味や語から切り離しても、それが、動作化によって意味化される、つまり、

意味のある生活の中で自然に練習している

ことが習得の原則である。

カードを並べる、カードを取る、カードを合わせる、子カードを親カードの近くへ置く

カード学習において低学年で行うこのような方法は、並べ・取り・置くなどの動作そのものが児童にとって意味をもった行動である。そしてそのように行動化したことが、児童の習得を効果づけている。教師にカードを示されて比べさせられ、口で答えさせられるよりも、立ってカードを直接手にして合わせに行くことが、小さい子の生活の興味をかきたて、その字の記憶を強く印象づけるのである。

空書（空中書き）一スカイライティングもそうである。黒板に出て行って書くこともそうである。大地に木片などを使って書くのもそうである。

マッチの棒で組み立てる（注3）のもそうである。意味のない線の組立が、マッチ棒の操作で生きてくる。

漢字の音読も、音に出して確認させるのであって、動作化の一種と言えよう。

硬筆より進んで毛筆で書くことになれば、いっそう手のこんだ動作化になる。学級新聞の編集作製で謄写版を経験すれば、これも有効な動作化であろう。校正などをすれば、意味もあり動作化したことになる。

(6) 書いたあとの指導よりは、書いているときの指導のほうが効果がある。

ノートや作文などで、朱を入れて訂正されても、こどもには案外ひびかないものである。もう2度とあやまちはくり返すまいと思い込むほど深刻にひびかないのである。ことに教科学習においては、内容の習得に心が向いているから、学習のあとでノートを点検されたりしても、ピンとこないのである。学級日記や当番日誌のようなものはほかの人に見られるから違うが、個人の日記では、訂正された文字は、ちらりとながめやるだけである。やはり書いているときがよい。せめて、作業の直後に訂正されるならよいが、幾日もたってから朱を入れられても、すでにかおりが抜けてしまっている。

(著者なども学生のところ恩師に呈した暑中見舞状が、まっかになって返送された経験があるが、これなどは直後の訂正であるから今もって印象深く残っている。)

児童 生徒が板書しているとき、ノートに書いているとき、作文を書いているおりなどに、たんねんに治療してやるのが効果がある。

以上のような原則のほかに、

- (7) なるべく実際に活用させる。

短文をつくったりする以外に、後述の「辞書づくり」とか「漢字表作成」のような仕事を与える。

- (8) 絵画や音楽などと結びつける。

「図案化文字」や、歌詞や、覚えやすい文句にして朗唱するなど。

- (9) 絶えず習得のまとめをする。

ときどき一括してテストしたり、同形の字を整理させたりする。ノートの空欄や上欄を使ってまとめの学習をさせる。自己評価法の一つである。

- (10) 他の表記法と関連づけて指導する。

ことに送りがなと結びつける。漢字には拗^{よう}、促、長音が多いから、かなの表記と結びつけて考えさせる。

このほか一般的な原則としては、視覚化し拡大する（視覚的補助物—幻燈のようなものを用いる）とか、読み書きを関連づけて指導するとか、書く上の用筆・用具の問題とか、治療をじゅうぶんにするとか、多読・多作を励ますがよいとかが考えられるが、ここには述べない。

注1 「国語教育技術の大系」倉沢栄吉著（昭和27年）および東京都荒川区立第3瑞光小学校の研究物「国語資料研究」謄写刷78ページ（昭和27年）を参照。

注2 「国語シリーズ(3) 漢字指導の問題」など。

注3 マッチの棒文字 などとも言われて、廃品のマッチ棒を利用した指導のくふうの一つである。

6 漢字の学習指導法のくふう

(1) 生活の中で

イ 漢字当番

何人かのこどもを幾日ずつかの交替制で漢字当番にする。漢字当番はその等級内のすべての漢字についての責任をもつ。その誤りを見つけ、用法を正し、より適切な使用を勧める。黒板や学級日誌の中での誤りを発見する。この番にあたった児童は、どのような学業不振児でも大いに興味を覚え、ふだん押さえつけられている劣等感を解放すること著しい。漢字当番は、当番日誌をつける。日誌には、自分たちの発見した誤字や、漢字表記上の注意点などを記入する。なお当番には、教科書などで学習した漢字の整理をさせたり、学級新出漢字表を作製する仕事をさせたり、漢字カードの作製をさせたりする。

ロ 辞書づくり

辞書づくりは、東京都大田区東糀谷^{こうじや}小学校の佐々木定夫氏のノート研究の一部としてすでに行われているし、中野区本郷小学校にもその研究がある。(注1)

現在多くの辞書は、こどものために役にたたないでかえって煩わ

しい。字体が古かったり、細かい活字でぎっしり組んであったりして読みにくい。解釈は言いかえ中心で、きわめてわかりにくい。このような辞引よりは、こどものつくった辞書のほうがよい。5年生ころから始めて、ノートに2冊・3冊と続けて、習得した語いを記入し、その使用例文などを書き入れていくのである。

これは国語科の中の継続作業とも見られるが、なるべく家庭作業に訴えてさせる。国語科のコースとしてよりも、教科外の学習としておいたほうがよい。他の教科で習得した語いもその中に採録されるからである。

ハ ノート

ノートについては前述の本郷小学校や、大阪府の山瀬秀次郎氏の研究（注2）などがあるが、近来しきりに注目されているところである。ノートはある意味では、教科書以上にたいせつな学習資料である。他教科学習はもとより、メモや雑記帳の中で、漢字を書く生活が多い、それを指導するのである。これは個別指導であるから、何人かずつを毎日見てやらなければならない。

ニ 作業や報告

こどもたちが提出する各種の作品（むろん作文をも含む）の中で、漢字を取り上げて指導することが多い。長い休みや日曜の作業などに、説明の文や経過の報告文などを書かせて、その漢字を指導する。直接展示されるものであるから、正しく書くことには関心も深いわけである。

児童 生徒の報告や記録・届などを材料として漢字を指導することはよい機会の利用である。誕生会のプログラムの中へ書く漢字、遠足の報告の文での漢字、各種当番としての反省記録などもある。これらは共通経験をもとにしているから、関心も深い。

(2) 練習を中心として

イ 漢字のページ

国語ノートやその他の教科のノート、ときには日記の中のところどころに 漢字のページを設けてそこで練習する。その練習は、任意の文字を教師から与えられて練習するのではなく、そのときまでに学習したノートから必要な字、よくわからない字を選んで練習するのである。すべてのノートに（もっとも他科のノートでは、漢字のページはきわめて少ないわけであるが）漢字のページを置くとよい。いわゆるドリルブックで練習したり、また、習字の時間にわずかな文字を練習するよりもよほどよい。

ロ 聞 取

書取でなく、聞取である。正しく言えば聞き書きである。ヒヤリングのような練習である。教師がある長さの文をゆっくりと言って速書させるのであるが、その中に適当な漢字をいくつか入れておいて、そのところを少々大きな声で言ってやる。

漢字のヒヤリングもテストとして使えるが、テストするよりも、適時中止してその場で自己評価させ、欠陥のいっせい指導をするほうがよい。

文でする方法でなく、語をヒヤリングで練習させるものもよい。

この際、

- × 伝 転 団, 遠 園
- × 国 園 困,
- × 木 林 森
- × 河 湖 泳, 金 銀 鉄
- × 善 悪 強 弱

など各種の提出方法がある。いずれにせよ、

海岸の海, 電気の電, 漢字の漢

のような電信式読み上げで書写させるようなくふうをすると、意味と結びつけられるから、漢字の正しい書き方に役だつ。

ハ 連想発表

運動会 と板書したり、言ったり、そのカードを示したりして、ただちにそれと結びつく語（勝負・競争・秋など）を書かせる。カードの裏に連想される語を書き出しておいてフラッシュ法で読み書きをさせるのもよい。

ニ 空 書

漢字練習の方法として空書が多く用いられている。ノートも紙もいらず、黒板も白墨も不要。地面に書くのには、手がよごれるし、石ころのようなものが必要だったりするが、相手が空気だから何も道具はいらない。

ただ 空書は覚えた字の確認にはよいが、正しく覚えこむことには不利のこともある。なぜなら、空書しているときのこどもの手指

の運動を見ていると、いつも同じ空間をかきまわしていることが多い。これでは、字を正しく書くことにはならない。

空書は、なぞり書きなどと称して点線の上をつないでいく作業に比べればまだ価値があるが、いつも勧められる方法ではない。低学年生にぬり字・きりぬき字などを指導するのは効果がある。

ホ 漢字集め

目に触れるすべての文書資料から
部首別に集める。

同じ字形のものを集める。

同じ範囲に属する語（文字）を集める。

1字1音 1字1訓と思うものを集める。

それらを音（訓）で整理して並べる。

ヘ その他

漢字のたしざん、円盤、熟語づくりなど多くのおもしろい練習法があるが、すでに発表されたことも多い（注3）ので省略する。

(3) 遊びを主として

イ 漢字の書き抜き

それぞれの班に、ページを指定して、その中から漢字を拾い出し、それを各班のくふうによって整理して表につくりあげる。

(2)の個人学習のいくつかを組み合わせ、集団学習化したものである。これと同種のものに、「まちがい字さがし」「漢字のリレー」などがある。

ロ 漢字めくり

東京都墨田区立梅若小学校の「2年のカード学習」(注4)に、次のように説明してある。

まず、教師は必要な漢字をカードに書き、グループに数枚渡します。渡されたカードをグループの真中におきます。児童は順番に1枚ずつめくり、そのカードの文字を使ってお話をつくるか読むかします。残りの児童は、読んだカードがまちがっていたかどうか調べます。ひととおりすんだら今度はノートに50音別書き入れ、ふりがなをしておきます。そのノートはあとで調べてもわかるようにきちんと書きます。

読めない字は皆で調べ合いますが、その方法は、親カードの裏を調べるか、知っている友だちに聞くかします。こうして相互研究するところに、この学習の一つの意義があるわけです。

とあるとおりである。

ハ しりとり熟語づくり競争

同じ字から始めて、2字もしくは3字・4字の漢字の熟語を、しりとり式につくっていく。一定時間になるべく多くの語がつけられるようにグループのものが協力する。辞書をつくってよい場合もあるが、教科書を中心にするといよい。(巻末の漢字表やおもなことばの表を利用する。)

例 普通名詞による場合

学校—校長—長短—短歌—歌会—会社—社会科—科学—学問—

問題

固有名詞による場合

高松—松山—山田—田中—中川—川上—上村—村岡—岡
山—山本

(香川県大川郡 小野 保氏の例)

この種のものに 黒板に出て各班の声援のもとにリレー式につないでいく方法があるが、やかましくなりやすい。運動場で小黒板に向かって走って行って書かせることも行われている。運動会の種目の一つになるかもしれない。

＝ ごろごろ遊び

かみなり遊びなどとも言われる。カード学習の1種である。めいめいが漢字カードを手にして、グループの中からひとりの鬼を決め、学習すべき漢字を与える。鬼がごろごろと言う間に、各人は自分たちのカードを相互に回す。鬼がピカッと言ったら回すことをやめ、そのとき手にしていた漢字カードをみなに示しながら 順に音訓読み、熟語づくりなどをする。それをノートに書き取る。

なるべく能力別グループのほうがよい。文字は今習ったばかりのもの、よく知っているものなどの中から選び、確認の喜びを得させることを主とする。

以上の(1) 生活の中で、(2)練習を中心として、(3) 遊びを主としては、それぞれ、(1) 生活→練習 (2) 練習→生活 (3) 生活↔練習のように表わすことができる。つまり、生活の練習化、練習の生

活化・生活（学習）即練習（指導）の三つである。

だいたいにおいて、(1)は高学年に、(2)は中学年に、(3)は低学年に向く。低学年などはことに、この学習即指導の1本になった形の計画がよい。ただし、うっかりすると生活にかたよって、時間をむたにかけ、不規律・無秩序になりやすいから注意する。

このような指導上のくふうは無数にある。ページのつごうでほんの一部しかあげられないが、実際家の教室には各種のくふう（注5）がある。

注1 「私の辞書」謄写刷80ページ 中野本郷小学校（昭和28年）

注2 大阪府泉佐野市第3小学校 山瀬秀次郎教諭 ことばの学習ノート“ろくおんき”——これについては「言語生活における基礎能力学習とその方途」という研究発表物（昭和27年）がある。この種の研究はかなり多い。山梨県後屋敷小学校 植松又次教諭の「基礎技能の習得にはどのようなドリルが望ましいか」の研究プリントおよび「すすんだドリル」というワークブックなどがある。

注3 「国語の指導」 倉沢栄吉 昭和26年

注4 「1年のカード学習」謄写刷19ページ 「2年のカード学習」謄写刷31ページ 東京都墨田区立梅若小学校 昭和27年

注5 東京都北区立荒川小学校が、漢字学習の指定校として、これらの指導法を研究した。その結果が刊行されている。

MEJ 4054

漢字と国語教育

定価 円 17.00

昭和二十八年七月一日印刷
昭和二十八年七月二十日発行

著作権所有

文

部

省

発行所

東京都千代田区神田小川町一丁目一番地

光風出版株式会社

代表者 竹田光二

印刷者

名古屋市昭和区白金町二丁目八番地

竹田印刷株式会社

代表者 福寿米吉

発行所

光風出版株式会社

東京営業所

東京都千代田区神田小川町一丁目一
番地 電話 番号 神田 ⑤三七七〇番

名古屋営業所

名古屋市中区白鳥町二丁目八番地
電話 番号 瑞穂 ⑧二五八六番
振替口座 名古屋 三八二五三番