

教育 国語

— 66·67 —

1981年秋、冬季号

教育科学研究会・国語部会編

文学作品の読み方指導

宮崎典男 著

文学作品をどう教えたらよいか。典型的な実践をとりだして、体系づける。

もくじ

第1章 文学作品の読み方指導の位置

1 国語教育と読み方指導

第2章 授業過程を規定するもの

1 授業過程という用語の意味

2 授業過程を規定するもの

第3章 文学作品と読みの原則

1 いくつかの心理現象と教育の可

性能

第4章 文学作品の内容と指導過程

第4章 授業過程の展開

1 導入の段階

2 知覚の段階

3 理解の段階

4 総合読み

5 終末の段階

研究会のテキストに好評。近くの書店へご注文ください・A5判・472p・定価5000円

読み方指導・その指導過程をめぐって

宮崎典男著

教科研国語部会が読み方指導の研究にとりくんだ時から、実践の中核として
応えてきた著者が読みの研究の展開をふりかえる。四六・365p・1500円

文学作品の読みの授業・その方法を考える

篠崎五六著

文学作品に接したとき、何を、どうしたらよいか。教材選択から授業案づ
くり、形象の分析までを、授業記録を通して詳述。四六・436p・1800円

国語授業ノート

国分一太郎・師井恒男著

戦前からの教育の先駆者として、「授業と社会的条件」の問題から「板書」
の必要条件まで、重い体験の中から提言する22項。四六・236p・1000円

読み方教育の理論

奥田靖雄・国分一太郎編

教科研国語部会がこの本を発表したのは1963年。『にっぽんご』をはじめ読み
方教育の現在の成果を未来に見ていた原型がある。A5・260p・1500円

国語教育の理論

奥田靖雄・国分一太郎編

『読み方教育の理論』続篇として63~64年に発表になった教科研国語部会の
指導的な論文を収録。国語科教育の全分野に亙る。A5・232p・1500円

続国語教育の理論

奥田靖雄・国分一太郎編

教科研国語部会が国語教育全般に各論を展開する第三の書。65~66年発表の
主要論文14篇、うち現場からの報告7篇を数える。A5・304p・1500円

国語科の基礎

奥田靖雄著

国語教育のなかで言語教育をどう位置づけるか、教師のための言語学入門。
また、主観主義にたいする鋭い批判、運動論など。A5・212p・1200円

発行・むぎ書房

東京都文京区関口3-2-1・電03-947-4530・振替東京5-27913

生物指導法事典

真船和夫・鷹取健 編

小・中学校で教えるべき生物の学習内容を網羅し、より高度でやさしい指導法をめざす。教師のための事典・生物篇が完成。わかりやすい「解説」、豊富な研究・実践に支えられた「内容・教材」は何を教えるかを明確にし、その具体化を「指導法」に組みこんだ。精選47項目を上梓。

項目

- | | | | |
|----------|----------|-------------|-------------------|
| 1. 生物 | 13. 種子植物 | 25. 栄養 | 37. 生殖 |
| 2. 脊椎動物 | 14. シダ植物 | 26. 酵素 | 38. 発生 |
| 3. 魚類 | 15. 蘚苔植物 | 27. 呼吸 | 39. 遺伝・変異 |
| 4. 両生類 | 16. 藻類 | 28. 光合成 | 40. 進化 |
| 5. 爬虫類 | 17. 菌類 | 29. 発酵 | 41. 種 |
| 6. 鳥類 | 18. 分類 | 30. 細胞 | 42. 生物の生活
(生態) |
| 7. 哺乳類 | 19. 葉 | 31. 器官系 | 43. 食物連鎖 |
| 8. ヒト | 20. 花 | 32. 感覚器・神経系 | 44. 生物の集団 |
| 9. 無脊椎動物 | 21. 根 | 33. 循環・排出器 | 45. 生物の分布 |
| 10. 軟体動物 | 22. 茎 | 34. 消化器 | 46. 生命の起原 |
| 11. 昆虫 | 23. 種子 | 35. 骨格・筋肉 | 47. 生物の歴史 |
| 12. 微生物 | 24. 物質交代 | 36. 成長 | |

発売中・A5判・252p・定価3800円

化学指導ノート・三井澄雄著 ￥1500.

授業と科学・高橋金三郎著 ￥1000.

自然科学の教育・明星学園・理科部著 ￥3200.

自然科学1・物質概念の基礎・明星学園・理科部著 ￥450.

自然科学2・化学のはじまり・明星学園・理科部著 ￥500.

自然科学3・力学的な現象・明星学園・理科部著 ￥400.

わかるさんすうの教え方1, 2・遠山・銀林編 各￥2000.

教育漢字を教えきれるか・田宮輝夫 2

漢字指導のちかごろ・高木一彦 13

「文字形態素論」批判・宮島達夫 21



『故郷』の翻訳をめぐる私の私見・安藤氏の問題の提起にちなんで・岑治 36

言語の体系性⁽⁴⁾・奥田靖雄 41

「管理」の思想からの解放⁽³⁾・日高六郎 48

世界文学再考⁽²⁾

バルザックの位置・沢崎浩平 59

作品鑑賞による日本文学史・明治大正篇・11

『浮雲』——最初の近代小説——近代文学とは何か・小田切秀雄 71

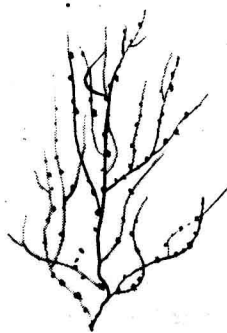
詩の歴史 10・明治から現代まで・菅原克己 89

中学校における文学理論 (1)・ゲ・イ・ベレニキー 106

こどものことばの発達 (6)・イエ・イ・チヘエワ 115

よみ方指導の方法 (10)・エス・ペー・レドズボフ 123

柏木雑信・国語教育時評 3・国分一太郎 132



『文学作品の読み方指導』について (2)・二次読みのパターンを中心に・宮崎典男 137

’81年夏の合宿研報告・教科研・群馬国語部会 152

’81年夏の合宿研報告

私の二次よみ・長谷川四郎『買い物』の授業から・加藤光三 154

『教育国語』67号の予告 151

装丁・栗津 潔
カット・桑畑義博

教育
国語

教育科学研究会・国語部会編

季刊 1981・9 むぎ書房刊

66

教育漢字を教えきれるか

一

国語審議会が「常用漢字表」を答申したあとのことである。国語教育に熱心(?)だといわれている年輩のある教師が、一枚のプリントをみせてくれた。

「こんど、きまった(?)常用漢字のうち、このくらいの漢字は小学校を卒業するまでに、よみ・かきできるようにしておかないと、時代にとりのこされてしまうと思って、これをつくったので、検討してくれないか。」という。

プリントは「常用漢字表」にあって当用漢字表にない九十五字音訓・語例一覧」のなかから五十文字かくをえらびだして例文を示したものである。わずらわしさをいとわずに引用してみる。



田宮輝夫

- | | | |
|--------|--------------|-----------------------------|
| ① 猿 | エン・さる | 野生の猿を野猿という。 |
| ② 渦 | カ・うず | 渦の中ははいると渦中。 |
| ③ 靴 | カ・くつ | 長い靴を長靴。 |
| ④ 涯 | ガイ | 生涯を終える。 |
| ⑤ 垣 | カキ | 垣根を作る。 |
| ⑥ 潟 | カタ | 八郎潟の干拓。 |
| ⑦ 缶(罐) | カン | 缶詰を開ける。 |
| ⑧ 隅 | グウ・すみ | 片隅を一隅という。 |
| ⑨ 溪(溪) | ケイ | 美しい溪谷。 |
| ⑩ 螢(螢) | ケイ・ほたる | 螢光灯に螢がとまる。 |
| ⑪ 嫌 | ケン・ゲン・きらう・いや | ・嫌がると嫌疑がかかる。
・機嫌が悪いのを嫌う。 |
| ⑫ 洪 | コウ | 洪水で家が流される。 |
| ⑬ 溝 | コウ・みぞ | 排水溝の溝を掘る。 |

3 教育漢字を教えきれるか

⑭ 昆	コン	昆虫採集に行く。
⑮ 崎	サキ	台風が御前崎沖を通過した。
⑯ 皿	サラ	お皿を並べる。
⑰ 傘	サン・かさ	落下傘が傘のように見える。
⑱ 蛇	ジャ・ダ・へび	大蛇が蛇行して小さな蛇を追う。
⑲ 汁	ジュウ・しる	果汁とみそ汁を飲む。
⑳ 塾	ジュク	そろばん塾に通う。
㉑ 縄	（縄） ジョウ・なわ	縄文土器は縄目のまよう。
㉒ 唇	シン・くちびる	唇で音をだすと唇音。
㉓ 杉	すぎ	日光の杉並木を見る。
㉔ 仙	セン	仙人の森。
㉕ 栓	セン	消火栓をしめる。
㉖ 藻	ソウ・も	海藻は藻の仲間。
㉗ 駄	ダ	無駄をするな。
㉘ 濯	タク	洗濯機を使う。
㉙ 棚	たな	家の中に棚を造る。
㉚ 挑	チョウ・いどむ	記録に挑むことを挑戦という。
㉛ 眺	チョウ・ながめる	眺めることは眺望。
㉜ 釣	チョウ・つり	釣り舟は釣艇。
㉝ 塚	（塚） つか	貝塚を調べる。
㉞ 漬	つける・つかる	漬物がよく漬かる。
㉟ 泥	デイ・どろ	泥土で泥だらけになる。
㊱ 洞	ドウ・ほら	洞穴と洞穴。
㊲ 漠	バク	砂漠を旅行する。
㊳ 肌	はだ	日光浴で肌を焼く。

⑳ 鉢	ハチ・ハツ	植木鉢を買う。衣鉢。
㉑ 扉	ヒ・とびら	扉を開けて開扉。
㉒ 猫	ビョウ・ねこ	猫の墓に愛猫が眠る。
㉓ 泡	ホウ・あわ	空気の泡を気泡。
㉔ 俵	ホウ	父が俵給をもらう。
㉕ 僕	ボク	僕の家。
㉖ 堀	ホリ	堀を造る。
㉗ 岬	みさき	三浦岬へ行く。
㉘ 竜	（龍） リュウ・たつ	竜が天に登るような竜巻。
㉙ 戻	（戻） レイ・もどす	もどる 品物を戻すことを返戻という。
㉚ 枠	わく	窓枠が外れる。

「これをどうするか」ときくと、

「毎朝、一文ずつ書き取りの練習を五分ずつさせれば、一学期中には五十字のよみ・かきができるようになる。一学期のおわりには、この常用漢字テストをしてみて、どれだけ学力がついたか調査してみろ」という。

わたしはあきれていうべきことがなかった。でも、だまってそれをみとめるわけにはいかなかったので、「常用漢字表」をはじめとする国語・国字問題の復古主義的うごきの危険を説いてみたが、かれは、

「でも、子どもには小さいときに教えるべきことを教えておいたほうがよい」といって自説をまげようとはしなかった。

『国語審議会報告書13』（文化庁発行）のなかの字野精一（国語審議委員（東大名誉教授））の「漢字というのは決して難しくない。難しいと思

うのは、年をとってから教えようとするから難かしいのであって、子どものとき教えれば決して難しくはない」「子どもが幾ら苦しまうと、必要なものは教えなければならぬのであって、子供に何でもかんでも妥協して、レベルを下げていってしまう」ということを思いだしてみた。国語・国字問題の逆行をゆるすよわさがわたくしたちのまわりにあることにいらだちを覚えた。漢字を教えるということはどういうことなのか、むやみやたらに字・教を覚えこませればよいというものではあるまい。漢字をたくさん知っていることが、そのままことばを知っていることにはならないことは、子どもたちの言語活動にすこし心をそいでみればすぐにわかることだ。ところがわたくしたち教師は、漢字を知っていることがよみ・かき・まっすぐにつながると思いきみやすい。漢字をできるだけたくさん機械的に覚えこませることが、よみ・かきの能力をのばすことだと錯覚し、国語の学力を客観的におしはかるのは漢字・修得の量によってきまると思いこんでしまう。

漢字をたくさん知っていることが、そのまま、よみ・かきの力を保障しえないことははっきりしている。漢字もことばをかきあらわす記号のひとつである。記号としての漢字の修得の量が、そのままことばを自分のものにするこゝにならぬことは、すこしたちどまつて考えればすぐわかることだ。もし、漢字教育をよみ・かきとむすびつけて考えるならば、語いや文法とむすびつけながら漢字を指導することである。ところが、わが国の国語教育の悪しき伝統(?)は、それを拒んで、漢字強化の風潮を助長させる。

教育漢字の指導を学校教育のなかだけでは消化しきれないために、定着のための練習が「宿題」というかたちで家庭にもちこまれる。学校から出される「宿題」の多くが、漢字の反復練習である。親の目か

らみれば「宿題」とは、漢字練習と計算練習である。そのことが、親たちに、国語の学習とは漢字のかきとりだという偏見をいだかせることになる。親の知っている漢字をかかせてみて、かけるか、かけないかで子どもたちの国語の勉強のでき、不できをはかる。親たちにもすぐ見定めることができる学力測定法となる。だから、漢字をどれだけ知っているかどうかが親たちのつよい関心となって、「もっと、漢字練習をさせてほしい」「毎日、漢字のかきとりの宿題をだしてほしい」と、教師に要望する。教師にしても、子どもたちのなかに容易に漢字が定着しないもどかしさをいつも感じているために、親たちの要望をそのままのみにして「漢字の宿題」を子どもたちに背おわせることになる。子どもたちに背おわせる量が多ければ多いほど、子どもたちの身につくものという幻想をいだいてしまう。ところが、その幻想はいつまでも現実のものとはなりえない。ごく一部の子どもは例外をのぞいては、習っているうちは覚えても、ときが経ち、その漢字が子どもの日常生活から離れてしまえば、ほとんど忘れ去れていく。

いらだつ教師は、いましめのつもりで、学期末、学年末に、「学年別漢字配当表」や、「教科書」のなかから、できるだけむずかしそうな漢字をえらんで、「百字テスト」、「二百字テスト」をおこなう。一週間前に予告してみたり、不意打ちにそれをしてみせる。このようなことのくりかえしによって、「漢字の重荷」を背おわせることになる。だから子どもたちは、「どうして人間は漢字なんてめんどうなものかを考えたのか」と、心ひそかに、人類の文化遺産としての文字文化をうらめしい思いでみることになる。「漢字」というものはうまくできている。やっぱり、人間はすばらしい知恵を持っている」という感慨

とはおよそ正反対の反応を示すことになる。漢字の責苦が、国語科きらいを生み、そのことがやがて学習きらい、学問きらいにむすびつくという。学校現場の事実をまっすぐに見することが、漢字強化の復古主義とのたたかになることを心すべきであろう。

漢字の責苦からすこしでも逃げようとする子どもたちはさまざまな知恵をはたかせる。例えば「移」という漢字を三十字かきとりせよといわれれば、「禾」をまず三十字かき、あとで「多」をそのとなり三十字かいて、できあがった「移」の三十字をみてほくそえむ。

「意」という漢字ならば、「立」と「日」と「心」を三回に分解してかけばいっそう簡単だといって、「できあがり！ 意」となる。

四年生の女の子が「横浜へ妹とふたりではじめて行った」という綴方を書いてきた。その綴方をわたしにみせながら、

「先生、おじさん、おばさんという字、漢字で書くとき、おかあさんより年が下だったら二つあるうち（叔父・伯父、叔母・伯母の意味）どっちなの。おかあさんが、こんどは、そうかくんだよって言ったけど、おかあさんも忘れてしまったから先生にきいておいでっていったの。」と言った。

「むかしは、おとうさんやおかあさんより年上なら、伯父・伯母とかいたし、年下なら、叔父・叔母とかいたけど、いまは、おじさん、おばさんとかけばいい。むりして、漢字でかかなくてもいいんだよ。」と言ってやった。すると、子どもは、

「もし、おとうさんより年下で、おかあさんより年が上なら、どうするの。ちがう字があったの。」

「もし、おとうさんの兄弟なら、兄さんが伯父で、弟なら叔父とかいたんだよ。おかあさんの姉妹なら、姉が伯母、妹が叔母だ。」

「じゃあ、むかしは、年が上か下か知らなかったらかけないね。めんどくさいね。おばさんって、ひらがなでかけばまちがいないや。」

子どもはわらって自分の席へもどっていった。「常用漢字表」の影響がはやくも親たちのなかにしみとおっていると思っただけ。学校教育で漢字強化のしわよせが子どもにも重荷を背おわせるばかりでなく、宿題でも、教育熱心（？）な親から「なるべくたくさん漢字をつかって作文をかけ」といわれたら子どもの表現はいっそうしぼんだものになり、類型化してしまうだろう。

つぎの日の父母会に、わたしは戦後の文字改革と「常用漢字表」の危険なうごきを話してやった。「常用漢字表」のまきちらすわざいはわたくしたちのまわりにこれからもつぎつぎとあらわれてくるにちがいない。

二

むやみやたらと漢字をつめこむ必要がない。やたらと漢字をつかわせるため無理に漢語でものをかせないほうがよい。かきことばのばあいも、はなしことばのときも、できるだけ漢語ではなく、和語をつかわせたほうがよい。だから、わたしは学級通信などにかくものは、つとめて漢語をつかわないようにしている。学級通信を子どもたちとよみあうなかで、ごく自然に日本語の美しさをわかってもらうという気持ちがあるからだ。「新出漢字」の指導のときでも、できるだけ漢語を和語にいいかえさせながら指導しているのとおなじである。「失敗」を「しくじり」、「分類」を「なかまわけ」、「じゅう滞」を「ごここおり」というように。

なりのぎ通信

松枝小
4-1学級通信
たのび・てるお
No.48 1991.7.2

あゝ、グリよ！

“先生、グリが死んだこと、先生の作文にかいたら。そうすれば、作文をどういうふうにかけばいいか、みんなも勉強になると思うよ”と、清水くんがいった。それで、これをかく。学級通信らしくない学級通信をここにかく。心そぞろにして生きるなど、子どもたちにはなした話をここにかく。(て)

「先生、電話だよ。」

給食当番の子どもたちにうながされて職員室にゆく。また、ノ切りをすぎた原稿のさいそくだろうと思って受話機をとる。

「……グリが……死んじゃうよ。」

思いがけぬ妻の声にわたしのむねがさわぐ。「グリが……」ということばに、ふとけさのグリのですがたが心をよぎる。サクラやフクたちがわたしの朝食のテーブルの上に集ってきたときも、グリだけは雨にぬれた庭のモミジのねもとを、縁先からふくらとしたせなかをまるめてうずくまるようにして、じっとながめていた。

とにかく、近くの獣医に行くようにとつたえて、教室にもどってくる。子どもたちにグリのことをはなすと、城岡さんや小杉くんたちが、

「かわいそうだから、すぐ行ってやったら。」
という。

心をいためているらしい子どもたちにわけをはなして、昼休みに家へ帰ってみる。六月の雨がおもく感じられる。

玄関を入ると、妻の声がきこえる。

「グリ……がんばって。グリ……がんばって……。」

と、わが子をはげますようにひくくよびつづけている。グリはうごかない。目をひらき、口もとから赤い舌をのぞかせている。首すじがとぎれとぎれに動くだけである。だらんとした足にさわるとつめたさがわたしの指先にしみてくる感じだ。「とにかく、すぐ医者につれていってやろう」といって、妻がグリのをからだをだくと、「ニッ」とかすれるように鳴いた。

授業が終わって家へ帰ると、病院からグリ之死を知らせてきた。生きとし生けるもののいのちのはかなさに胸がいたむ。ゆうべチーズを食べにこなかったあの子をよんでやればよかったのと思うが、いまとなっては二度とわたしの枕元にくることはないグリを思うと、心つくせずにすごしたひとときの自分のうかつさがくやまれてならない。

形ばかりの祭壇をしつらえ、なきがらのそばにノコギリソウの花をそえてやった。

つぎの二つの文章は、四年生の子どものかいた綴方の一部である。ふたりともわたしのクラスの子どもである。

(A)きのう、お母さんと僕と弟で、餃子を作りました。最初おかあさんとはよくとで作りしました。お母さんの作っているのを見てみると、僕より早く上手でした。僕が二〇〇個作ると、弟が作り始めました。弟は皮に中味を入れて、皮のまわりに水をつけてまるめるだけです。弟が一個作ったとき、僕が

「純ちゃんが作ったのは、皮ばかりでまずいんだよね。」と言ったら、お母さんが、

「本当は、純ちゃんのはまずいんだよね。」と僕に言うみたいに小さい声で言いました。そしたら弟が怒ってお母さんの足をぶっつけてしまいました。(後略。「餃子を作った」より)

(B)おかあさんがボールにたまごを二つ入れてかきませました。はじめはゆっくりと、おなじ方向にあわだてきをまわしました。たまごのあわがだんだんできました。黄みと白みがいっしょになって、うす黄いろのあわがでてきました。あわがでてきたら、おかあさんは「これ、まぜて。」といったので、わたしはまぜていました。わたしは、おかあさんと同じように手首にあまり力をいれないでまわしました。ずうっとまわしていると、手首のへんがつかれてきました。そのうち、おかあさんがきたので、わたしは、

「はい。」といって、それをおかあさんにわたしました。(後略。「ケーキ作り」より)

おなじような題材でかいたものである。ほぼおなじ字数の部分引用

のなかで、(A)のばあいの漢字使用数は五十五字。(B)のばあいは十三字である。引用部分の総字数に対して、(A)は2.6%の漢字使用率であるのに対し、(B)は0.5%である。ところが、いずれの綴方をよしとするかは、漢字使用数とは関係なくひきだされるはずである。どちらの綴方をどう評価するかは、作者である子ども達の発達の度合いや生活環境のちがいが、この綴方を書かせた教師の意図によってきまるものであって、漢字を多く使用しているかどうかではない。もちろん、表現内容をぬきにして、「知っている漢字をみんな使って作文をかく」という学習目標をたてるならば問題は別である。ちなみに、ふたりとも、授業のなかでおこなう漢字テストのときは、いつも一度で百点をとる子どもである。

よみ方指導でもおなじである。文学作品のよみ方にせよ、科学説明文のよみ方にせよ、よみの力は、子どもたちの単語についての知識、文法的知識の有無、観察力、想像力、表象力などの認識力、生活体験のゆたかさによってきまるのであって、漢字をどれほど知っているかどうかではない。

「こんぎつね」の終末の「兵十は、火なわじゅうを、ばたりと取り落しました。青いけむりが、まだ、つつ口から細く出ていました」という部分の読みとりのとき、ほとんど漢字が身につけていない秀憲くんは、

「青いっていうのは、なんとなくかなしいっていか、さびしい色でしょ。その青いけむりが、まだ、つつ口から細く出ていましたとかいてあるでしょ。だから、ごんの気持ちが青いけむりみたいに細いけど、やっと、兵十につたわっていきうってみたいにゆるるよ。」というのである。「漢字テスト」では、いつも、一〇二点(十満満)

点)しかとれない秀憲くんである。「秀憲くん、もっと漢字の練習をしろよ」と友だちからいわれている子どもである。

三

わたしは漢字指導一切を否定するつもりでこれを書いているのではない。現に、漢字かなまじり文によって、よみ・かきがおこなわれているかぎり、漢字指導を否定することは、子どもたちを文盲においやることになるからである。必要な漢字のよみ・かきの力を子どもたちにつけてやらなければならない。子どもたちの人間的発達を保障してやるためにも、漢字のよみ・かきの力をつけてやらなければならない。いつも、国字・国語問題の民主化を頭におきながら漢字指導のありかたを考えていく必要がある。むやみやたらと漢字をつめこんだり、機械的の反復練習にたよるだけでなく、すこしでも、能率のよい漢字指導の合理化と、体系的漢字指導のあり方をさぐっていかねばならない。教育漢字九九六字のすべてのよみ・かきができるようにしてやらねばならないなどという思いをすてても、なお、漢字指導のありかたを考えることが、わたしたち教師の当面の任務でもある。

I 漢字指導の合理化

ここでは中学年の場合について考える。教科書にでてくる「新出漢字」を機械的につきつきと教えるだけで、漢字のよみ・かきの能力が身につくのだという幻想はいだかぬほうがよい。「新出漢字」のよみかた・字形・筆順をおしつけるだけに終わってしまうだろう。漢字そのものがもっている法則や体系を無視してつくられた、学習指導要領

の「学年別配当漢字表」のもつ矛盾がすこしも解きあかされないからである。漢字指導も、かな文字指導や文法指導とおなじように、科学的、体系的指導がうちたてられなければならない。しかし、「学年別配当漢字表」にはそのような配慮はまったくくない。学習指導要領のどこにも、漢字指導の「方法」はかかれていない。「方法」を示すに価する「配当」がなされていないからである。だから、現場では、けっきょく、反復練習による丸暗記を強いることになる。ことばへの認識と理解をとまなわれない丸暗記だから、子どもたちの身につかない。フイーリング調のカタカナことばのあふれるなかで生活を余儀なくさせられている今日の子どもは、いっそう漢字からはなれていくことになる。教師と子どもとのひたむきな努力にもかかわらず、効果はあがらない。これは、漢字指導の無系統さからくる不合理によるものである。

だからといって、「新出漢字」をまったく無視しえないのが現実である。三年生のばあいの漢字の所有量からはまだ本格的な体系的指導をのぞむこともできない。すこしの合理的指導をこころみるほかはない。

さしあたって、各教材ごとの指導時間のうち何時間かをとって漢字指導をおこなうことになる。つぎの点を留意しながら、テキスト「漢字の勉強」を作成する。

- (1) 同一教材にでてくる「新出漢字」を中心にして、象形文字、指示文字、会意文字、形声文字に整理しなとして、テキストを作る。
- (2) 形声文字のばあいは、その基本となる部首についての学習が前にでてくるようにする。
- (3) 基本となる漢字の部分の学習をおこなったあとで、共通したものを教材化する。

例 主↓住・注・柱・往・駐

(4) 実際の指導では、子どもたちの興味をひくように、できるかぎり語源をふくめて教える。語源がいくつもあるばあいには、そのうち一つをえらんで子どもたちの興味をかきたてるものを取りだして指導する。

「漢字の勉強」

はじめに

このテキストは、教科書にあたらしくでてきた漢字を勉強するためにつくったものです。漢字はどんな文字か、どうしてできたか、どんななかまになっているか、どんなにくみあわさっているか、などについて勉強するためのテキストです。教科書のくぎりごとにまとめて勉強するようにつくってあります。学校での勉強だけでなく、家の人ともいっしょに勉強してください。

漢字

かな文字は、おとをあらわす文字です。漢字は、おと、い、みをあらわす文字ですから、漢字の勉強は、おと、(よみ方) だけでなく、い、みを知っていないと正しくつかうことができません。

漢字はひとつのおとだけでなく、いくつものおとをあらわすことがあります。

犬(いぬ) 日(ひ) 見(みる) 手(て)
小(ちいさい) 上(うへ、あがる) 分(わける)
(ジョウウ) (ジョウウ) (ブン、ブン、ブン)

馬(うま)

漢字にはたんごのさしめすもの、やすがたをあらわしているものがあります。このような文字を、かたどり文字といいます。いちばんはじめに、つくられた漢字はかたどり文字です。中国では

手 両 土

手 両 土

手 両 土

手 両 土

かたどり文字 (1)

今から三五〇〇年ぐらい前から、けものほねやかめのこうらのうえに、かたどり文字をきざんでたんごをあらわしていました。かたどり文字をくみあわせてつくった漢字を、あわせ文字といいます。

かたどり文字のいみをいかしてつくった文字を会意文字といいます。

あわせ文字 (1)

立	立	血	血
〇は血のかたまり、立	立	はいれもの	をあらわす
木	木	林	林
と	と	はやし	はやし
火	火	炎	炎
と	と	ほのお	ほのお
口	口	鳴	鳴
と	と	なく	なく
川	川	首	首
と	と	くび	くび

ひとつの漢字は、おとをあらわし、ひとつの漢字はい、みをあらわしているあわせ文字を形声文字といえます。おとをあらわす部分にもい、みがあります。そのい、みをしておくと漢字をよんだり、かいたりするのによくち

かたどり文字 (2)

雨鳥生出学系
雨鳥生出学系
雨鳥生出学系
雨鳥生出学系

あわせ文字 (2)

君題級平待由反对死
君題級平待由反对死
君題級平待由反对死
君題級平待由反对死

★「とびこんできたすずめ」
新しくできた漢字
よみかえの漢字

p 16-22

教 君 問題 級 平 待 由 反对 死

ここで勉強する新しい漢字はつぎの13です。
旅 島 医者 起きる 細い 面 都
運ぶ 列ぶ 物 役 神 葉

れんしゅう

(1) つぎのかんじをあつめましょう。

糸 (さんずい) 木 (きへん) オ (てへん)

糸 (いとへん) イ (ぎょうにんべん)

え (しんにゅう) サ (くさかんむり)

(2) 13の漢字のうち「うごきをさしめすたんど」をさがしなさい。

にっぽんご 7・漢字

明星学園・国語部著 むぎ書房刊

へもくじ

- 1 文字 (§1 文字 §2 日本語をかきあらわす文字他)
- 2 漢字のよみ (§3 音と訓 §4 和語と漢語他)
- 3 漢字のなりたち (1) かたどり文字 (§5 象形文字 §6 指事文字 * 漢字のおこり)
- 4 漢字のなりたち (2) あわせ文字 (§7 会意文字 §8 形声文字 §9 複雑なあわせ文字 * 漢字の発展)
- 5 漢字のくみたち (§10 漢字の部分 §11 意味記号 §12 音記号 * 現代の漢字のくみたち * 国字のはなし)
- 6 漢字の音 (1) (§13 漢字の音 §14 おなじ音の漢字 §15 いくつかの音をもった漢字)
- 7 漢字の音 (2) 呉音と漢音 (§16 呉音と漢音 * 日本の漢字音)
- 8 漢字の訓 (§17 漢字の訓 §18 地名、人名のよみ方)
- 9 漢字の意味 (§19 漢字の意味 * 現代の漢字の意味)
- 10 漢字のつかい方 (§20 かな文字と漢字とのつかいわけ §21 おくりがな * 日本の文章)
- 11 現代の漢字 (§22 当用漢字 §23 漢字のうつりかわり他)
- 12 部首 (§24 部首 §25 へんとつくり §26 かんむり他)
- 13 画数と筆順 (§31 画と画数 §32 筆順)
- 14 漢和辞典 (§33 漢和辞典のくみたち * 文字の発展)

小・中・高校にわたる漢字指導書 B5判・96p・定価四〇〇円

II 体系的な漢字指導

体系的な漢字指導についてはいくつかのテキスト案が¹⁾つくられている。それらをよりどころにしながら、四年生からはとりたて指導をおこなう。

漢字指導も体系的な日本語指導の一つとして考えるならば、当然漢字のもつ構造、法則、発生をふまえながら、文法や語い教育との関連で指導されなければならない。むやみに字数だけを覚えさせる必要はない。全体としての漢字そのものはどういう文字なのかをつかませることを主眼とすべきであって、必要なときに国語辞典や漢和辞典が自由に使えるような習慣を身につけさせることが大事なのである。つぎに「漢字の本」のなかの「漢字のなかま」の項の一部を示しておく。

11 部首の意味

漢字の 九〇% いじょうは 形声文字です。それぞれの部首には もともとの 意味が あります。いまは 音記号として つかわれて いる 部分にも 意味が ふくまれています。その 意味が わかって いれば 漢字を よん だり、書いたり するの に たいへん 役立ちます。

主 しょうく台に、あかりが のって いる。中心、あつま

主 住 注 柱 往 駐

スキ、方法・四方。

方 坊 訪 防 妨 芳

投 ツエを 手でもって いく。

投 投 設 役 没

主 と丹、丹石の色。あおい、すむ。

青 晴 清 請 精 情 靜

易 太陽の 光が ふりそそぐ、ながく のびる。日が あたる。

湯 湯 場 陽 腸

莫 草と 草の あいだに 日が かくれる。みえない、夕ぐれ。

暮 墓 幕 慕 漠 募

注(1)

『にっぽんご』(むぎ書房)

『漢字教科書(案)』(宮下久夫「教育国語」38、42号)

『漢字の本』(八王子教育研究会議)

『漢字の教え方』(岡田進、太郎次郎社)