

生徒の表現活動の促進に偏り理解活動の 促進を忘れがちな教師の傾向

立花 均*

A Tendency for Teachers to Give an Impetus Only to Students' Expressive Activities and Be Negligent of Their Comprehensive Activities

Hitoshi TACHIBANA

ABSTRACT

The comprehensive and the expressive activities of students are not the same. And both activities must be given an impetus in order for students to make steady development. But teachers tend to give an impetus only to the latter and be negligent of the former. The reasons for this are that the level of students' comprehension can be measured only by their expression, and teachers often think that an ability has been truly acquired only when a fine expression has been performed.

In this paper, I try to show that teachers who neglect students' comprehensive activities deprive students of their remarkable development, which could be easily made if teachers gave an impetus to the comprehensive activities.

1. 問題設定

人間の“能力”は、一般に、“活動”によって形成される。アリストテレスが、「人は・・・琴を弾ずることによって琴弾きとなる」⁽¹⁾と言うように、“Aの能力（たとえば琴を弾く能力）”は“aの活動（琴を弾く活動）”によって形成される。⁽²⁾したがって、生徒の“能力”を着実に形成しようとするれば、生徒の“活動”を、さかんに、また幅広く促進しなければならないのである。

ところが教師は往々にして、生徒の活動の促進において、次のような大きな偏りに陥りがちである。すなわち、生徒の“表現活動”の促進には熱心に努めるが、その“理解活動”の促進は忘れがちなことになる、という偏りである。人間を一個のコンピュータにたとえれば、読んだり聴いたり見たりして外の情報を“理解”することは“インプット”であり、書いたり話したり示したりして外に情報を“表現”することは“アウトプット”である。そして、コンピュータにおいてはインプットとアウトプットが別

の作業であり使われる機器も違っているのと同様に、人間においても“理解”と“表現”とは別の活動であり、それらを行なう能力も別である。したがって、生徒のこの二つの活動を促進することも、やはりそれぞれ別個に考えられなければならないはずである。ところが教師はややもすると、生徒の“表現活動”の促進ばかりに偏り、“理解活動”の促進は忘れがちになる。

その原因の一つは、何といっても教師には生徒の表現活動だけしか見えない、ということがある。生徒がいかに外の情報を“理解”する活動を活発に行なっている、それは本人以外の周囲の人間には見えず、活動が行なわれているかどうかよく分からない。これに対して、外に情報を“表現”する活動は、それが行なわれていることが教師からもよく見える。このために、二つの活動の違いについて特に考えたことがない教師は、どうしても生徒の表現活動にばかり目をうばわれて理解活動のことは忘れがちになる。また忘れないまでも、生徒の表現活動だけを見て、理解活動もそれと同じようなものだろう

* 教養部

平成10年9月30日受理

と漠然とってしまうのである。

さらに教師は往々にして、教えたことを生徒がどれだけ身につけたかを確かめるために生徒に表現を要求し、それが出来るかどうかでその能力を判断しようとする。また、表現が出来てこそ本当の能力が身についたことになるとも考えて、生徒に立派な表現を要求する。このようなことから教師は益々、生徒の表現活動の促進にばかり熱心になり、理解活動の促進は忘れがちになるのである。

それでは、教育がそのように生徒の表現活動の促進に偏って理解活動の促進を忘れていると、どのようなことになるのだろうか。ここではそのことを、漢字による日本語教育について独自の主張を行なっている石井勲の実践例を主に取り上げることで検討してみたい。しかしその検討に入る前に、教育に関することではないが、人間のこの二つの活動やそれを行なう能力が別のものだということを典型的に示してくれる例として、失語症患者のことから見ていくことにする。

2. 失語症患者の理解と表現

失語症とは卒中などのために言葉を話せなくなることだが、脳障害児の治療で有名なグレン・ドーマンは、失語症の患者に接する際にはその“理解能力”と“表現能力”が別のものだということをよくわきまえておかねばならないと説いている。すなわち、言葉で“表現”出来ないということは必ずしも患者が他人の言葉を“理解”出来ないということではない、と彼は言うのである。

ジョン・F・ケネディの父親のジョゼフ・ケネディが卒中のために失語症になったというニュースを聞いたドーマンは、ちょうどその頃行なっていた言語障害に関する講義の中で、ケネディに関する次のような推測を学生達に語ったという。

「ごく最近、ある著名な人物〔ジョゼフ・ケネディ〕が卒中にみまわれ、私の知る限りでは言語障害をも負っている。ちょうどこの瞬間、どこかの言語療法士がその人物に猫の絵でもみせながら、『大使殿、これはネコでございます。そしてこれがネコのアタマ、これがネコのシッポでございます』とでもいつているのではないかということは、おおいに考えられる。・・・私はこの人・・・が、ネコがどんなものかよく知っているのはまちがいないと思う。しかし、ただ彼が口がきけないからというだけで、まるで低能であるかのように扱われていることは、まったく想像に難くない。」⁽³⁾

それから二年半後、ドーマンはケネディ家の人達から頼まれて実際にジョゼフ・ケネディを診察することになる。そしてドーマンは、「まさに私のいったとおりのことが行なわれていた」⁽⁴⁾ことを確認するのである。すなわち、「彼の治療のために呼ばれた多くの医師、看護婦、理学療法士たちは明らかに彼を低能とみなし」⁽⁵⁾、彼をそのように取り扱っていたというのである。しかしケネディ自身は、自分が“理解”は出来ているということを周囲に“表現”することが出来ないために、いらいらを募らせていた。そのために彼の子供達によれば、「父はあれこれいじくり回すと何秒もたたないうちに必ず癇癪を起こ」⁽⁶⁾し、「頭を杖でなぐりつけて意気阻喪させてしまった医者もひとりならずいた」⁽⁷⁾という状態だったのである。

ドーマンはそのようなケネディを診察した際に、まず最初に彼に対して次のように話しかけたという。

「〔ケネディさん、とても残念なことに、あなたのおっしゃることをすべて私たちが理解できるわけではありません。しかし私たちは、あなたがご自分では何を言いたいのかちゃんとわかっていらっしゃることは充分存じております。〕」⁽⁸⁾

この言葉に対するケネディの反応は次のようであったという。

「ケネディ氏が大きな安堵のため息を洩らし、ことばこそ使わないがその表情が、『ありがたい。この人たちは自分がものをいえないからすなわち間違いだ、とは思っていない』とはっきり語っているのを見るのは、私たちにとても大きな喜びだった。私たちは、ケネディ氏を数秒どころか、四十五分間も『いじくりまわし』、非常に詳細に診察した。私たちが辞去するとき、ケネディ氏は別れを惜しんで涙さえこぼした。」⁽⁹⁾

このように失語症患者において典型的に示されているように、人間の“理解能力”と“表現能力”とは別のものである。ところが周囲の人達には彼の“表現”だけしか見えないので、この二つが別のものだということを余程きちんとわきまえていないと、表現らしい表現がなされないことを以て“理解”も出来ていないものと思ってしまうのである。

それでは、教師が“理解”と“表現”とは違うということをきちんと認識していないと、どのようなことが起こるのだろうか。そのことを次に、石井勲の唱える漢字の教育を例に検討していくことにする。

3. 漢字は平仮名、片仮名よりも易しい

日本語の文字には漢字と平仮名と片仮名の三つがある。そしてそれらの中では、一般には、漢字が一番難しいと考えられている。したがって文字を教える時には、最初はその難しい漢字を避けて、もっと易しい平仮名などから始めるべきだとされている。

たしかに教える順番は、“易しいものから難しいものへ”でなければならない。したがって本当に漢字が一番難しいのであれば、漢字を教えるのは一番最後でなければならない。ところが石井勲は、実際にはこれらの中では漢字が一番易しく、しかも際立って易しいので、文字は平仮名や片仮名からではなく漢字から教えていくべきだ、と主張しているのである。

しかしそのように主張する石井自身も、初めから漢字が一番易しいと思っていたわけではない。彼は次のような別の理由から、子供には最初から漢字を教えるべきだと考えたのである。

「この世の中に『がっこう』という表記は存在しないのです。小学校の校門にあるのは『しょうがっこう』ではなく『小学校』なのです。わざわざひらがなで教えるのはムダです。最初から『小学校』でいいのです。」⁽¹⁰⁾

石井はまた、社会で普通に行なわれている表記を教える方が、教育効果の点からいっても効率的だとも考えた。「『がっこう』という表記が社会には実在しませんから、その表記を学習して身に付けても、教科書以外にはそれを活用し、学習したことを深める場がありません。・・・“学校”だと、初めは難しくても、身の回りにそれが沢山存在していますから、自然と読む機会があって能力が育つはずですよ。そういう考えがありました。」⁽¹¹⁾

このように石井は、社会における実用性や日頃多く目に触れることによる教育効果の点から、子供には最初から漢字を教えるべきだと考えたのである。したがって彼が漢字の教育を始めた当初は、今引用した文章にも「初めは難しくても」とあるように、彼自身、漢字はやはり難しいという一般的な考えを持っていたのである。石井はそのことを次のように書いている。

「この時の私の考えは、初めから漢字で教えるのは、『それが“かな”よりやさしいから』というのではなく、『教育とは、社会で標準とする正しいものを教えるべきものであり、学習の難易によって左右されるべきものではない』という考えでした。」⁽¹²⁾

そこで、石井は当時は東京都の指導主事をしていたが、

この考えを実践するために、わざわざ小学校の教師となって教壇に立つことにした。⁽¹³⁾ところがそうして小学生に実際に漢字を教えてみると、彼の最初の動機とは別に、小学生にとっては漢字の方が平仮名よりもずっと易しいことが分かってきたというのである。

「さて実際に、一年生に初めから漢字で教えてみますと、たちまち漢字を覚えてしまい、文を読む場合にも、かな書きのものより漢字書きのものの方をすらすらと読むのです。漢字はむずかしいどころか、かなよりもずっとやさしいことが解りました。」⁽¹⁴⁾

小学一年生が実際に漢字をどのくらい覚えていったのかを、石井は次のように書いている。

「当時、文部省の指導要領では、一年生の漢字学習の目標は“漢字が三十字ほど読める”というものでしたが、私は、学習漢字を三百字くらいにねらっていました。ところが、子供がおもしろいように覚えるものですから、とうとう三百字を越えてしまいました。その後の実験では、もっとふやして、結局五百字に及びましたが、それでも消化不良を起こす子供はなく、三百字の時よりも五百字の時の方が、すべての面で良いという結果さえ得られました。」⁽¹⁵⁾

しかしこれだけでは、漢字と平仮名の難易度の差がどの程度あるのかははっきりしない。漢字が平仮名よりも実は相当に易しいということは、学習能力が劣った子供たちにおいてより明瞭に示されたのである。石井は、小学一年生に漢字と平仮名を教える中で、次のような経験をしたという。

「クラスにはたいいてい一人か二人、一年かかっても〔平仮名の〕五十音さえ覚えられない子供がいるものです。そういう子供でも、漢字は二百字くらいは覚えます。・・・知能の高い子供は、かなでも漢字と余り違わないくらいよく覚えます。しかし、知能の低い子供は、漢字はよく覚えますが、かなはなかなか覚えません。」⁽¹⁶⁾

漢字と平仮名の難易度の差は、脳障害児にこの二つを教えてみることではっきりと示される。石井は後になって脳障害児に対する漢字の教育も指導しているが、彼が“愛子ちゃん”と仮の名で読んでいたその子は、次のような原因で脳障害になったという。

「“愛子ちゃん”は、一歳半の時、ダンプカーにはねられて、頭蓋骨陥没といふ瀕死の重傷を負ひ、数日間、意識不明のまま生死の境をさまよひ、奇跡的に命を取り留めることが出来た子供である。」⁽¹⁷⁾

この“愛子ちゃん”に両親はずっと平仮名を教えてい

たが、彼女はそれをなかなか覚えることが出来なかったという。

「頭蓋骨陥没の後遺症のため、肉体的にも精神的にも重度の障害が残り、私が初めて会った時には、五歳五か月になってみたけれども、“あ・い・こ”の三字を毎日、一年間に亘って学習させたのにも関はず、一字も覚えられなかったこと、また、言葉を覚えて使ふ能力が極めて低いこと、などの事を知った。」⁽¹⁸⁾

このような状態であった愛子ちゃんに、石井は漢字を毎日次のように教えていくように両親を指導した。

「それで、私は、一日に十五回、十秒間づつ一枚の漢字カードを教へることを奨めた。それは、例へば、“花”といふ漢字カードを、実際の花と一緒に提示し、『これは“花”ね。これは“はな”といふ字よ』と言って教へてやるのである。」⁽¹⁹⁾

その結果は次のようであったという。

「愛子ちゃんは二年間に三六七枚の漢字カードを学習し、その九〇パーセントを覚えて、正しく読めるやうになったのである。つまり、二年間に三三〇字の漢字を覚えたのである。」⁽²⁰⁾

平仮名では一年間かけて自分の名前前三文字すら覚えられなかった脳障害児が、漢字であれば二年間に三三〇字——二日に約一字ずつ——を覚えていくことが出来たのである。漢字と平仮名の難易度の差はこれほどあるということなのである。

それではどうして漢字は平仮名よりも、そのように随分と易しいのだろうか。また、一般にはどうして逆に、漢字は平仮名よりも随分難しいと思われているのだろうか。次にそのことを、漢字と平仮名だけでなく片仮名も取り上げながら検討してみることにする。

4. 形が複雑なために読みやすく覚えやすい

漢字と平仮名と片仮名の三つを比べると、普通は、漢字が一番難しい、しかも際立って難しいと考えられている。というのも、それが一番“形が複雑”であり、しかも際立って複雑だからである。例えば「躊躇」や「憂鬱」といった言葉を漢字で書こうとすると、形が複雑なために確かに難しい。しかし、平仮名で「ちゅうちょ」「ゆううつ」と書いたり、片仮名で「チュウチョ」「ユウウツ」と書くのは、形が単純なために実に簡単である。このようなことから、漢字は形が複雑なために難しく、平仮名や片仮名は形が単純なために易しい、と考えられているのである。

しかし、“形が複雑なために難しい”というのは、書くこと——つまり“表現”——をする場合のことであって、読むこと——つまり“理解”——をする場合には事情は変わってくる。というよりも事情は逆転してくる。つまり読む場合には、形が複雑であればあるほど易しくなり、また形が単純であればあるほど難しくなるのである。

というのも、形が複雑になればそれだけ一つ一つの文字の形が特徴的・個性的となり、そのために見て覚えやすく、また文字と文字との識別もしやすくなるからである。そしてそれとは逆に、形が単純になれば一つ一つの文字の形に特徴が少なくなり、そのために見て覚えにくく、また文字と文字との識別もしにくくなるからである。

例えば、漢字で「犬」「学校」「飛行機」と並べてみると、単語を構成する一つ一つの文字が複雑で独特な形をしているために、それらを組み合わせて出来た単語についても、“読む”のは非常に容易であることが分かる。これに対して、平仮名の「いぬ」「がっこう」「ひこうき」や、片仮名の「イヌ」「ガッコウ」「ヒコウキ」は、単語を構成する一つ一つの文字の形が単純で漢字のように特徴的・個性的ではないために、それらを組み合わせて出来た単語についても読みにくいことが分かる。

これは、平仮名や片仮名には形のよく似た紛らわしい文字があるから読みにくい、ということではない。たしかに、形が単純になると似たような形のものが増えてはくる。平仮名では「わ」と「れ」と「ね」など、また片仮名では「ス」と「ヌ」や「コ」と「ユ」などがよく似ている。そのために、例えば「コメ」と「ユメ」とは読み分けにくいということはある。しかし、大体の形は似ているがちょっとした部分が違うというのであれば、漢字にも「鳥」と「烏」や「犬」と「大」などがあり、読み分けにくい場合があるという点では同じである。問題は、そういった紛らわしい文字を含んでいない言葉どうしで比べてみた場合でも、漢字が平仮名や片仮名よりも随分と読みやすいということなのである。

また漢字の読みやすさというのは、少なくとも初めて文字を覚えるような子供の場合には、表意文字か表音文字かといった問題でもない。たしかに大人の場合には、例えば平仮名で「いぬ」と書かれたものを見た時には、「い」という音と「ぬ」という音をまず読んで、そこから頭の中で意味を探してきて、「あー、犬のことか」と思い当たるといふ過程をたどっている。したがって漢字で「犬」と書かれたものを見た時の方が、いきなり文字が意味を表わしているので、音から意味を探してきたり同音

異義語の中から選んできたりする過程がない分だけ読みやすいということはある。

しかし、初めて文字を習うような段階の子供が「いぬ」と平仮名で書かれたカードを読む場合には、その子はこの文字を表意文字として読んでいるのである。たしかに平仮名は表音文字であって表意文字ではない。しかし小さな子供にとっては、カードに平仮名で「いぬ」と書かれたものは表意文字なのである。というのも、平仮名をまだ一語も覚えていない子供でも、カードに平仮名で「いぬ」と書かれたものは「いぬ」と読めるし、また「ねこ」と書かれたものは「ねこ」と読めるからである。

“平仮名がまだ読めないのに平仮名が読める”という意味は、次のような英語の場合のことを考えてみるとよく分かる。それは、まだアルファベットを一文字も知らない子供でも、「TOYOTA」「NISSAN」「ISUZU」「SONY」「TOSHIBA」といったものを完全に間違えずに読めるということである。つまり子供は、一つ一つのアルファベットを読んだ後にそれらを合成して単語の意味を知ることとはしておらず、いきなり「TOYOTA」というスペリングの全体の形を、あたかも“絵”のように見て覚えているのである。そして平仮名の一文字一文字をまだ読めない子供が平仮名で「いぬ」と書かれたものを読めるのも同じことである。すなわちその場合に平仮名は、「い」や「ぬ」という音を表わすものとしてではなく、「いぬ」というまとまった全体の形で、ちょうど漢字の「犬」と同じように、また英語の「TOYOTA」と同じように、一つの意味を表わしているのである。したがって、少なくとも初めて文字を読むことを覚えるような子供にとっては、平仮名は音から意味を探してこなければならない分だけ漢字より読みにくいということはない。やはり問題は、「犬」という形と「いぬ」という形のどちらの方が“絵”として特徴的・個性的かということなのである。（もちろん平仮名や片仮名を覚えた段階では、漢字の方が音から意味を探してこなくてよい分だけさらに読みやすくなる。）

また一般には、次の点からも漢字が読みやすいということが言われる。すなわち、文や文章を読む際には、平仮名や片仮名だけだと単語の区切りなどをいちいち考えて読まなければならないが、漢字がまじっているとその面倒がないので読みやすい、というのである。たしかにこの点も漢字を使うことによる読みやすさではある。しかし問題は、そのように文や文章を読むのではなく単語ごとに区切られたカードなどを読む際にも、漢字の方が

読みやすいということなのである。

また逆に、漢字の難しさが次の点から言われることがある。すなわち、平仮名、片仮名であれば、限られた五十音を覚えておきさえすれば、どんな言葉が出てきても——表音文字であるから当たり前ではあるが——必ず読める。しかし漢字で書かれたものは、あらかじめその言葉を覚えていないと読めないし、また覚えなければならぬものは数限りなくある。このように、限られた五十音の学習だけでどんな言葉でも読めるという点で平仮名、片仮名は易しいとされ、逆に漢字は一つ一つ際限なく覚えていかなければならない点で難しいとされるのである。たしかにこの点についてもその通りである。しかし、カードに「犬」「学校」「飛行機」と書かれたものと「いぬ」「がっこう」「ひこうき」と書かれたものを読んだり、また読むことを覚えたりする時には、やはり漢字で書かれたものの方が随分と易しいということなのである。

このように、漢字、平仮名、片仮名の読みやすさに関しては、最終的には様々な問題がからんでくる（そしてそれらを総合すると、日本語として一番読みやすいのは、漢字と平仮名——平仮名の方が片仮名よりも形が比較的複雑だから——とを交えて使いながら、その漢字には振り仮名を打ったもの、ということになるだろう）。しかしここではそういった日本語の表記の問題を総合的に考えているのではなく、子供が初めてカードなどで言葉を覚えていく段階のことを考えている。そしてそのような時には、漢字が際立って形が複雑なために際立って読みやすく、また読むことを覚えやすい、ということなのである。

5. 形が複雑なために興味も引きやすい

漢字の形の複雑さは、単にそれを読みやすく覚えやすくしているだけではなく、子供の興味をも引きやすくしている。

石井は、子供は強制されなくても自然に漢字に興味を持つと述べている。例えば彼は、一歳半で三百の漢字が読めるようになった田中庸介君について、母親がどのようなきっかけで漢字を教えるようになったのかを次のように紹介している。

「お母さんの話によれば、生後八か月ばかりの頃、庸介くんが泣いてむづかったので、家の中をあやしながら歩き回ったさうである。その時、なかなか泣き止まなかった庸介くんが泣き止んで、何やらじっと見詰めてゐる様子。その視線をたどると、それは神棚に下ってゐる『命

名・田中庸介』と書かれた半紙だったのである。それと気が付いたお母さんは、『あゝ、これは庸ちゃんの名前よ。田中庸介、田中庸介・・』と、繰返し読んでやったさうである。それから、庸介くんが泣いてむづかった時にはいつも神棚の下に行き、『田中庸介』といふ文字を指さして読んでやったさうであるが、不思議とそれで御機嫌が直ったといふことである。』⁽²¹⁾

その後、母親は、漢字であればその子の名前だけでなく同じではないかと考えて、石井の本の説明を手がかりに漢字カードを作って漢字を教えた。そうすると、「漢字そのものがお気に入りらしく」、⁽²²⁾それから八か月後の一歳四か月になる頃までの間に、この子は漢字カードを三百枚覚えてしまったというのである。

また、保育園で漢字教育を行なっている保母さん達も、共通に次のような感想を述べると石井は書いている。「保母さんたちが、口をそろへたやうに言ふ事は、『赤ちゃんは、泣いて機嫌が悪いやうな時でも、漢字カードを見せて読んでやると、たいいてい機嫌を直してカードを見詰める』といふ事である。』⁽²³⁾

このように子供達が漢字に対して自然に興味をもつのも、その一つ一つが複雑で特徴的・個性的な形をしているからだと考えられる。その点で参考になるのが、日本文学者のドナルド・キーンが初めて漢字を覚えていった時の話である。

キーンはコロンビア大学に入学する前から、ニューヨークの中華料理店の看板や、少年時代から集めていた切手の中の中国や日本の切手で、漢字というものがあることは知っていたという。そして大学でたまたまクラスメートになった中国人から漢字を教わるのだが、一つ一つ漢字を覚えていく時の自分の気持は次のようであったと書いている。

「その気持は、まるで新しい切手を一枚ずつ買い、わがアルバムに加えるときの楽しさに似ていた。珍しい切手を手に入れるように、私は一つ一つの漢字を私の語彙に加えていった。一つの漢字は、一つの新しい興奮であり、・・とくに画数の多い漢字を覚えるのは楽しみだった。」⁽²⁴⁾

キーンはこのように漢字を覚えていくことを切手蒐集にたとえているが、そのたとえに倣えば、漢字を覚えることは昆虫採集のようなものとも言える。子供にとっては、線が折れ曲がったり組み合わせたりして複雑な形をしている漢字は、ちょうど一つ一つが複雑で奇妙な形をしている昆虫のようなものである。そのために

子供は、昆虫に対するのと同じように、漢字に興味をもつてそれにじっと見入るのだと考えられるのである。

6. 漢字を書かせてはいけない

以上見てきたように、漢字はその形が複雑なために読みやすく覚えやすいし、また子供の興味も引きやすい。それなのに人が普通、漢字は難しいと考えているのは、既に述べたように、“読むこと”と“書くこと”——すなわち“理解”と“表現”——が別のものだということをきちんと認識していないからである。すなわち、漢字は“書く”のが難しいので“読む”のも同じように難しいと漠然と思っているからである。そのために、子供がいかに漢字をすらすらと“読む”ことを覚えて見せても、“この子は特別だ”とか“奇妙なこともあるものだ”としか思わない。そして子供が漢字を“書く”のに苦勞するのを見て、やはり漢字は難しいという思い込みを再び固めるだけなのである。

石井の“漢字は易しい”という主張は、あくまでも“読むこと”と“書くこと”を区別した上での、“読むこと”に関するものである。したがってその主張は、「漢字教育をする場合、子どもに漢字を書かせる必要はまったくありません」⁽²⁵⁾という主張とセットになっている。彼は、子供には漢字を書かせないよう教師は特に注意しなければならないと次のように述べている。

「漢字教育というと・・・悪いことに、子どもがどれくらいわかったかを“書かせる”ことによってチェックしてしまいがちなのです。しかし、・・・鉛筆はまだろくに持てない幼児に『旗』などという字を書かせることには無理があります。』⁽²⁶⁾

石井は、漢字は読めさえすればよい——つまり“理解”出来さえすればよい——ということを次のように強調している。

「極端なことを言うようですが、小学校に入って、もし書き取りの試験で悪い点を取ってきても、叱る必要はまったくありません。むしろ、わざわざ漢字で零点をとってきた子どもの頭をなでてやる必要はありませんが、叱ったり、復習させる必要はないということです。・・・漢字は読めさえすればいいのです。漢字が読めるようになると、親が放っておいても本を読むようになります。』⁽²⁷⁾

しかしそうはいっても、教育の成果を全く確かめずいつも“理解”させているだけですませられるのだろうか。教育のやり方を見直したりするためにも、“理解”させたことを生徒がどれほど身につけたかを確かめなければ

ばならない時もあるのではなからうか。そしてその時には、生徒に“表現”をさせざるを得ないのではなからうか。

この問題について考えるために、零歳児に対する漢字教育のことは見てみたい。漢字はその際立った易しさのために、零歳児でも簡単に読めるようになる。しかし零歳児と言えば、文字を書けないのは勿論、まだ言葉もよくしゃべれない。それなのにどうして周囲の人間には、その子が漢字を読めているということが分かるのだろうか。

たしかに“表現”をさせてみなければ、その子が漢字を読めているかどうかは確かめようがない。しかし“表現”のさせ方は、何も書かせたり読ませたりすることに限られるわけではなく、もっと簡単なものもある。それは、多くのカードの中からその漢字が書かれているカードを選んで取らせるという方法である。石井は、彼の提唱したやり方で零歳児に漢字教育を行なっている保育園を見学した時の様子を次のように書いている。

「入園してすでに七か月を経過してゐたので、ほとんどの子が一歳児になってゐて、よちよち歩き回つてゐた。こんな幼児たちが、自分の名前を書いた漢字カードを、たくさん漢字カードの中からちゃんと見付け出すことが出来るのである。・・・自分の名前をまだ声に出して言ふことは出来ないけれども、自分の名前を書いたカードはさうでないカードと見分けがちゃんと付くのである。」⁽²⁸⁾

このように“表現”をさせるといっても、そのさせ方は、何も高度なものだけではなく、ごく簡単なものもある。そして“理解”が出来ているかどうかを確かめるためだけであれば、必要最低限のごく簡単なものをさせてみればよいし、またそのようなものに限定すべきなのである。(例えば失語症患者に対しては、言葉での返事を求めるのではなく、こちらの話が理解出来ていれば手で机をたたくなど、患者が出来るレベルでのごく簡単なやり方で返事をしてもらうようにすべきなのである。)

ところが教師は、きちんとした教育を行なおうとすればするほど、往々にして厳密で高度な“表現”を生徒に求めがちになる。例えば漢字を教えた時には、生徒がそれをどれだけ覚えたかを確かめるために書かせてみて、書けなければその生徒はまだ覚えていないと考えてしまう。また、漢字は読めるだけでは本当にそれを覚えたことにはならず書いて初めて本当に覚えたと言える、とも考えがちである。そして、そのようにきちんと書かせる

ことにばかり一所懸命になっていると、漢字は平仮名よりも難しいという固定観念から抜け出せなくなってしまうのである。

7. 理解活動の促進を忘れる弊害

それでは、教師がそのように生徒に“表現活動”ばかりを求め“理解活動”のことを忘れていると、実際にはどのような弊害が出てくるのだろうか。言語療法士であれば失語症患者に、「これはネコでございます、これがネコのシッポでございます」というようなことをして患者のいらいらを募らせ、あげくの果てには杖で頭をなぐられたりするのだろうか。教育の場合にはどのようなことになるのだろうか。そのことをやはり石井勲の漢字教育の例で考えてみることにする。

石井が、子供には漢字から教えていくべきだと主張しているのは、実は漢字自体を教えることを目的としてではない。漢字という、読むことを覚えるのが際立って易しいものを道具として使うことで、子供の「言葉の能力一般」を向上させようというのである。彼はそのことを次のような実例で説明している。

「足立区梅島幼稚園の山下宏一先生は、毎年、立冬の日には“立冬”のお話を園児たちにしてゐたさうであるが、その翌日、子供たちに質問してみると、“立冬”といふ言葉を覚えてゐる子供はいつも一人もゐなかったといふ。ところが、“立冬”といふ漢字カードを使ってお話をした翌日は、どの子も“立冬”といふ言葉もその意味も覚えてゐて答へられたといふのである。」⁽²⁹⁾

つまり、子供は漢字だとすぐに読むことを覚えていくが、それが同時に、言葉とその意味を覚えることにもなっているというのである。このように漢字を道具として使うことで、子供は言葉そのものを非常に容易に覚えていくことが出来るのである。

そして人の心の働きは、知的な面でも情的な面でも、本人の言葉の能力に大きく依存しているので、そのように漢字を使って言葉の能力を向上させていくと、子供の心はあらゆる面で著しい成長を見せることになる。石井の提唱する方法で障害児の教育を行なっている佐藤友泰は、漢字を使うことによる言葉の教育の効果を、「情緒の安定、言葉や集中力の発達、及びそれに伴う人間性の成長によって、知能が向上すること」⁽³⁰⁾などとしている。そして彼は、それに続けて次のように報告している。

「漢字が読めるようになりますと、単に本が読めるということだけでなく、自分の周囲の事象をも、情報とし

てこれを吸収しよう、という態度までできてきます。入所当時は、特殊学級か養護学校でなければと思われていた子供が、知能ばかりか各種機能も発達して、普通学級に入り、普通児と少しも変わることなく、各種の学習を進めている例がいくつもあります。・・・また、・・・私の指導の経験では、生活習慣や社会性に問題のあった子が、言葉や文字を理解し始めるや否や、突然のようによくなっています。」⁽³¹⁾

前に見た脳障害児の“愛子ちゃん”も、漢字を覚えることで精神面で次のような成長が見られるようになったと石井は書いている。

「重要な事は、愛子ちゃんが漢字を覚えることにより、精神的に非常な成長をしたことである。情緒が安定し、独立心が芽生へ、二人がかりでも治療を受けるのが大変だったのに、独りで治療が受けられるやうになったことである。」⁽³²⁾

しかしこのような成長をとげた子供達も、ただ漢字を“読むこと”——すなわち“理解”——が出来るようになっただけで、それを“書くこと”——すなわち“表現”——までもが出来るようになったわけではない。それなのに、このように心の全般に渡る格段の成長がもたらされたのである。

ところが、もしも教師が生徒の“表現活動”の促進だけに一所懸命で、“理解活動”の促進を忘れていてどうなるか。文字を教える場合にも書かせることばかりを考えるので、書くのが一番難しい漢字は後回しにして、書くのが易しい——しかし読むのは漢字に比べて相当に難しい——平仮名から教えることになる。しかしそうすると、“愛子ちゃん”の例でも分かるように、子供はなかなかそれを覚えられないので言葉の能力も伸びずに、心の面でも大きな向上がとげられないままになる。つまり子供は、“理解活動”を促進する教育を受けていれば極めて容易に達成出来たはずの向上の機会を、“表現活動”の促進だけしか考えていない教師によって奪われたことになるのである。

これと同じような問題があるものとして、読書と読書感想文の指導がある。これは誰でも思っていることだろうが、新聞に次のような匿名コラムが載っていた。

「子供の本離れの原因が、課題図書・必読図書にあると言い切ることはできない。しかしその一因になっている場合もある、ということは可能だろう。なぜなら、読書のたのしみと作文を書く苦しみは、まったくなじまないからだ。・・・読書も、子供にとってはあそびのひとつ、

にすぎない。おもしろければ、あそび続ける、読み続けるのではない。読書を、お勉強にしてしまった課題図書・必読図書について、再考すべき時にきている。」⁽³³⁾

井上ひさしも、「子供を本好きにするには」ということで「感想文を廃止せよ」と主張して、次のようにその理由を述べている。

「日本では、小学生にむやみに『感想』を書かせようとする。『あなたはこれを読んでどう思いましたか』『どんな気持ちでしたか』と。ところが、自分が何を感じたか、思ったか、つまり頭の中の感情や情緒を文章で表現するのはむずかしい。ましてや、『本を読んで、どう思ったか』というのは書評を書くのと同じでしょう。これは僕らにとってもむずかしい仕事です。」⁽³⁴⁾

つまり、“本を読んで理解したり楽しんだりすること(理解活動)”と、“読んだ本についての感想を書くこと(表現活動)”とは別のものなのである。ところが教師が表現活動ばかりをしきりに求める結果、生徒から理解活動の楽しみや、その活動の結果もたらされる理解能力の形成の機会を奪ってしまっている、ということである。

ジム・トレリースは、マクラッケン夫妻が提唱する黙読の方法——学校で生徒達に毎日10～15分間、自分の好きな本を黙読させる方法——を紹介しているが、その方法の重要な柱の一つに「感想文や記録のたぐいはいっさい求めない」ということがある。⁽³⁵⁾

林公は、トレリースのこの記事をヒントに、船橋学園女子高校(後に東葉高校と改名)で全校をあげての毎朝10分間の黙読の時間を実施して大きな成果をあげた。その彼も、「私たちは、本を読む、しかも自分の好きな本を読むこと以外には、生徒に何も求めなかった・・・。ただひたすら本を読むことだけ、自分の好きな本を読んで楽しめればそれでいいとしたのです。一切の感想文や記録のたぐいは求めない」⁽³⁶⁾という方針だったと書いている。

このように、“表現活動”を求めずにただ毎朝10分間、本を読むことだけ——すなわち“理解活動”だけ——を生徒達にやらせた結果はどうであったか。生徒達みずから感じた変化は次のようなものだったという。すなわち、“それまでは本は読まずにテレビばかりを見ていたが、本を読むようになってテレビを見なくなった”、“本を買うようなことはなかったのに、自分から進んで本を探したり買うようになった”、“間違った言葉を使わなくなった”、“言葉の使い方や漢字を覚えた”、“読書時間が増えて毎月何冊も本を読むようになった”、“読むスピー

ドがどんどん速くなった”，“本の面白さが分かるようになった”，“友達と本のことを話題にしたり，本を交換したりするようになった”，などである。⁽³⁷⁾

教師にとっては，そのような読書や言葉に関すること以上に，生徒達の雰囲気や行動の急激な変化の方が目立ったという。教師の感想を次に二つ引用してみる。

「生徒の顔が穏やかになりますよね。言動にも落ち着きが出てきますし。だから就職なんかでも，うちの学年は，すごく良かったんです。」⁽³⁸⁾

「うれしいのは，・・生徒が自分に対して誇りが持てるようになったということです。自分に対してだけでなく，学校に対しても誇りを持てるようになった。・・・欲目かもしれませんが，生徒の人間性が一ランク違って来たというか，現象でいえば落ち着きが出てきていますよね。ヘンな違反はしないとか，バカバカしい非行はしないとか，そういう変化がハッキリありますよ。そういうことが，これにかかわった教師としては一番うれしいですね。」⁽³⁹⁾

この「朝の読書」運動はその後，各地の学校に広がっているが，教師は感想文を全く求めていないのに，却って子供達が積極的に感想文などを書くようになったという。小学校の先生達は次のように報告している。

「図書館で本の貸出のお世話をしてくださっている先生が，『このごろ先生のクラスはすごいですよ。一番多く本を借りていますよ。そして読んだ感想を一番多く出してくれていますよ。すごいですよ』と話してくれました。半信半疑で実際に図書室に行ってみました。本を読んだ感想の掲示板には，本当に私のクラスの子もたちの書いた感想がいっぱい貼ってありました。私は全然知りませんでした。本を借りなさいとそんなに指導しているわけでもなく，ましてや，感想を書きなさいなんて一度も言ったことはありません。それが，競い合うようにして本を借り，感想を書いていたのです。」⁽⁴⁰⁾

「『朝の読書』をやり始めたとき，読書感想文コンクールに子どもたちが作品を出すと，最優秀賞に選ばれるようになってしまったんです。先生方は誰も無理に強いていないんですよ。不思議なことですね。これは，読書感想文だけではなくて，今まで皆無に等しかった理科の論文応募が，昨年は三十九点もあったと言うんです。理科主任がびっくりしていました。読む力が書く力に発展してきているのでしょうかね。」⁽⁴¹⁾

赤ん坊も最初は言葉による“表現”は出来ないが，母親をはじめ周囲の人間がしきりに話し掛けてその“理

解”活動を促進した結果，自然に言葉での“表現”も出来るようになる。ところが，赤ん坊に最初から“表現”ばかりを求めて話し掛けによる“理解”活動の促進をしなければ，その子はいつまでたっても“表現”も出来るようにはならない。赤ん坊でもコンピュータでも，まずインプットを十分に行なうからこそアウトプットも出来るようになるのである。

“活動”と言うと，それが行なわれる様子が周囲からもよく見えるものだけがイメージされやすい。しかし周囲に見えるのは“表現活動”だけであって，“理解活動”の方はいかに活発に行なわれてもその様子は見えないのである。また教師はどうしても，教育の“しっかりした成果”を得ようとしたり確かめようとして，生徒に立派な“表現”を求めてその活動ばかりを促進しようとする。そうして教師は往々，理解活動やその促進のことを忘れてしまいがちになる。その結果，もしも理解活動の促進を行なっていればもっと容易に，またもっと楽しく大きな成長をとげられたはずの機会を生徒から奪うことになっているのである。漢字と平仮名の難易度が逆転することからも分かるように，教師は理解活動の促進ということを，表現活動の促進とは別に，もう一度きちんと捉え直さなければならないのである。

注

引用文中の〔 〕は，引用者によるものである。

- (1) アリストテレス，高田三郎訳『ニコマコス倫理学(上)』岩波文庫，1971年，58頁
- (2) この点については拙論「練習における教材の容易化による活動の達成」(『教育哲学研究報告(岡本英明教授還暦記念論文集)』九州大学教育哲学研究室，1998年)を参照して頂きたい。
- (3) グレン・ドーマン著，幼児開発協会訳『親こそ最良の医師』サイマル出版会，1974年，151頁
- (4) 同前書，同頁
- (5) 同前書，153頁
- (6) 同前書，152頁
- (7) 同前書，同頁
- (8) 同前書，153頁
- (9) 同前書，同頁
- (10) 石井勲『0歳から始める脳内開発』蔵書房，1997年，50頁
- (11) 石井勲『石井式漢字教育革命』グリーンアロー・ボックス，改訂新版1995年，22頁

- (12) 同前書, 22頁
(13) 同前書, 21~22頁
(14) 同前書, 25頁
(15) 同前書, 26頁
(16) 同前書, 同頁
(17) 石井勲『日本語の再発見』日本教文社, 1988年, 197頁
(18) 同前書, 同頁
(19) 同前書, 同頁
(20) 同前書, 同頁
(21) 同前書, 189~190頁
(22) 同前書, 190頁
(23) 同前書, 193頁
(24) ドナルド・キーン「研究自叙伝・日本文学のなかへ(Ⅰ)」, 『諸君!』1979年1月号, 文藝春秋, 103頁
(25) 石井勲『0歳から始める脳内開発』10頁
(26) 同前書, 9頁
(27) 同前書, 同頁
(28) 石井勲『日本語の再発見』192頁
(29) 同前書, 204頁
(30) 石井勲『親こそ最良の教師』グリーンアロー出版社, 1980年, 134頁に引用されている佐藤友泰の文章
(31) 同前書, 134~145頁
(32) 石井勲『日本語の再発見』, 198頁
(33) 「子供の本とその周辺・課題図書の課題」産経新聞, 平成8年6月28日
(34) 井上ひさし『本の運命』文藝春秋, 1997年, 140頁
(35) ジム・トレリス著, 亀井よし子訳『読み聞かせ——この素晴らしい世界——』高文研, 1987年, 261頁
(36) 林公『心の教育は朝の読書から』メディアパル, 1998年, 41頁
(37) 船橋学園読書教育研究会『朝の読書が奇跡を生んだ』高文研, 1993年, 109~189頁
(38) 同前書, 99頁
(39) 同前書, 100~101頁
(40) 林公『心の教育は朝の読書から』, 62~63頁
(41) 同前書, 63頁