

1 漢字の力とは何か

(1) 漢字力とは

一口に「漢字力」とか「漢字の力」とか言うと、一般には「漢字についての」力と考えられてしまう。「漢字を役だてる」力とは考えられない。だから、漢字についての知識や理解を調べて、それだけで漢字の力があるとかないとか言ってしまう。

すなわち、漢字力とは、「その漢字にふりがなを付け、かつその漢字を暗書できる数の総量」として考えられてしまうのである。むろん知っていなければ書けないし、理解されているからこそ使えるのであるから、知識や理解が漢字力の一部を代表することにはまちがいが無い。けれども、知識や理解を調べるのに、ふりがなや書取によること以外にいい団体検査法がないために、いっせいに課するいわゆるペーパーテストの結果の数値によって「漢字力」を代表させてしまうことになる。理解や知識を実際の使用(活用)から切り離して調べることになりやすい。ペーパーテストによる調査は、一定の状態で、特定の心構えのもとに、漢字の理解・知識力の「完全な姿」をためられる。しかし、実際の生活では、完全な姿でなくてもよい。つまり、使用するときは、1字1字を細かに正しくつかんでいるのではなくて、全体として使う。だから読みのときは字形の一部を手がかりとして、速読をしてしまう。行書・草書などでは、一部を略記

したり、一点一画を省略したり変形したりする。それでよいのである。

漢字力が「完全な知識・理解の姿の数量の合計」だとすると、90%を100もっている人は、100%を10もつ人になわなないことになる。

漢字力とは、まず「漢字を生活に適用できる力」と考えるべきであらう。

(2) 漢字を使う力

漢字の力とは、単に漢字の読み書きテストに答えられる力ということではない。実際に使える力である。だからいくら正しい読み書きの力をもっている、手紙や作文にそれらを使わなければ何にもならない。漢字の音訓について豊富な知識をもっている、新聞が読めなかったり、漢字が多いからといって読むことを中止するのはいけないのである。

× 作文の中になるべく多くの正しい漢字を使おうとする習慣と態度

× 読み物の中にある漢字を恐れずやっかいがらずに読み進めようとする習慣と態度

この二つが根本である。漢字力では知識や暗記の結果のみにかたよらないで、基礎的な態度や習慣を重んじるべきである。児童・生徒の漢字力を評価するときに、

× 読み書きテストには満点を取るが、その漢字の30%も日記や作

文・論文に書かない子よりも、

× 読み書きテストには70~80点であるが、その50%を作文その他の書き物に使おうとする子

のほうを実力があるとすべきである。同じように読みの力をテストして高い成績を示す子をただちによしとしないで、その成績を、その子の読書態度や趣味習慣と考え合わせて評価すべきであろう。

漢字の力とは、まず活用力であり、認知力はその次に考えられるのである。

(3) 読みの力が先行する。

漢字の活用力はどこからくるかと言えば、実際の生活場面で多く読んだり書いたりする経験を重ねるところからである。この多読多作は、常に具体的な意味のある経験（漢字活用の経験）に貫かれている。その意味のある経験が先だつのであるから、

読みは書きに先行する

はずである。多くの場合、漢字は、

イ まず、ことばを知っていないと読めない。

ロ よく読めない字は書くこともできない。

ハ 漢字をいろいろに使い分けると音訓の知識が増す。

ニ 書いているときその字を読み確かめ、読みながら書いていけば確実に習得できる。

ということがある。これらは、書取の正しい力は、読解の基礎力にささえられていることを示している。もちろん、正しい読みを知ら

なくても書ける字がある。1年生が教えられていない自分の氏名・学校・先生の名などを書くことができて、その1字1字の読みについては何も知らないことがある。これは書くことが読むことに先行することを証明しない。これらの固有名詞はすでに読めているのである。知らないのはこれらの「普通名詞としての読み」である。だから、どのようなむずかしい字が姓名として書けても、それが他のことばに現れたときは使えないのである。

漢字の力とは、「読めかつ書ける字」の数がいくつあるかによって測られるのではない。これは別々に測られる。最初に測るのは読みの力であって、これは語い力を漢字によって測ることである。881字の読み書きの力を測るのでなく、音訓すべてにわたっての理解力を測るのである。

書く力は数量的に読む力に遅れて発達する。しかし読みの力の伸び方と違って、練習のやり方ではある程度まで速成栽培がきくのである。普通、書ける字の読める字に対する割合は6割から8割と言われているが、実際はそれほどは使えないことは、作文で使う字と読める字とを比べてみればわかる。まして、語との連関で考えて、活用力としての書く力をもとにして考えれば、書ける字の読める字に対する割合はとうてい5割や6割になど達するものではない。暗写するだけの書ける字は、練習すれば、戦前のように（注1）70%を越える線まで行ける。事実、そのような成績を取るのは楽である。

戦後の漢字を書く力は、昭和24、25年ごろ40%から50%の付近に

あり、昭和27年には50%を越えるようになったなどと報告されている（注2）。練習を重ねればもっと進むであろう。

(4) 読みのテスト

読むということは、文字を手がかりとして理解するということである。普通、読みの力をペーパーテストで評価するために、かなづけによって判定することが多い。これでは、活用する力はわからないだけでなく、漢字を認知している（中の理解している）力さえわからないことが多い。たとえば、

山（に）のぼる　こくごの本（

の（の中へ再生させた読みのかなを書かせると、ときに、（さん）（もと）のような答案が出る。普通この答は誤答とされる。そして、この子は山の字、本の字が読めないと言う。これはもう少しつっこんで吟味してみなければならない。山や本に　さん　もと　とふりがなをしたということは「この字が読めなかった」のではない。山や本は、さん・ほんという字なのであるから。読めないとは、この字を手がかりとして意味が理解されないということである。山や本の孤立した文字の読みではない。山にのぼるという文の中に使われている山の字の理解が問題なのである。

漢字の読みについて、実態を見る場合に、文脈の中で提出するときと文字を単独で出す場合とでは非常な差があることに注意しなければならない。理解力が中心だとすると、

イ お日 (し) さま 下 (ひた) 白 (ひろ) い 正 (たら) しい 駅 (いき)

ロ 一 (いと) とう (い) とう 王 (お) 病 (びよ) 貯 (ちよう)

ハ 私 (はたくし) 上手 (づ)

ニ 七 (7) ばん

ホ お日 (おひさま) さま 正 (ただしい) しい 市 (いちば)

のようなものを誤りとすることはできない。これらは理解力に無関係だからである。いずれも表記力に関係している誤りであり、

イ は、発音の習慣の悪いことに、

ロ は、発音の習慣のふじゅうぶんさか、またはその表記の習慣のふじゅうぶんさに、

ハ は、かなづかいに対する理解の不徹底に、

ニ・ホは、答え方の不慣れに関する誤りに、その原因がある。

「巡」のような字について再生法でテストすれば、「じゅう」「ぎん」「じゅう」「じん」「ぎん」「じゅうん」のようなさまざまの誤答が出る。けれど、これらがはたして完全な誤答と言えるかどうか、おそらくすべて漢字の読み——理解力は正しいのではないかと思わ

れる。（「じ」「ぎ」のようにいわゆる濁音であること、「ん」「う」のような鼻音を表記していることがこの推定を裏づけている。）

(5) 書く力

読みが理解力を主とするに対して、書くことは、文字を手段として文（意味）を表わすことであるから、表現力に関係する。しかし漢字が書けるというのは、文表現ができるということではなくて、まず文表現に適切な漢字を使うということである。それはこの節の最初に述べた態度習慣に関係することである。その次は、その適切な漢字を正しく使うということである。これにはその漢字の理解がなくてはならないが、主となるのは、理解よりも習慣化された「技能」である。

一般に漢字を正しく速く書くには、その漢字の部分を意識していたのではだめである。意識を離れてすらすらと書くのがよい。前に述べたように、自分の姓名などは意味の理解を考えずに書いている。だから読み（理解）より成績がよい。

それから、いつも書き慣れている字は字画が多くてもよい成績を示す。「私」のような字は、読みのテストでは、かなづかいなどのため低い成績であるが、書取の場合は成績がよい。

むろん理解させることは、たいせつである。反対を返対・反体・半対と書いたり、想像を相象、厚さを暑さなどと書くいわゆる同音異字の誤りは、「書きながらその字を読んでいる」ことが不足しているのであるから、理解力の不足である。児童生徒に見

られるあて字の傾向は、正しい理解に訴えて指導しなければならない。

しかしながら、形の似ているために生ずる誤りは、理解よりも練習によって技能化しなければならない。書取の力は認知より活用力である。氷と永、爪と瓜のような字は、意味の理解によって区別するとか、つめにつめなくうりにつめあり式に記憶してまちがいのないようにすることがあるが、そのような使い分けを理解していても、いざというときにはやはり習慣化された技能として身につけていなければ正しく書けない。

ことに、音訓整理の結果1字1音、1字1訓の原則にだんだん近づいていくと、字画が複雑だったり見分けにくい字も、多く使って技能化すればよい。栃木市第3小学校の白石清氏の調べでは「七」「山」「土」「正月」「先生」「石」「耳」「犬」「日」「白」「学校」「小川」のような1・2年生の教科書に出る字は、読みテストより書きテストのほうが成績がよいとされている。それはテストの方法にもよるから完全に信頼はされまいが、これらの字の書く力がよいのは字画のやさしさということより、よく使われて技能化しているためであろう。「省」「精」のような1音の字でも多く使われるものは比較的成績がよいのである。少の下に目 米へんに青などと教えて指導を徹底させるという手段よりも、多く書くことである。

(6) 漢字の知識

質問の問と、専門の門の弁別については 技能だけではない。

われわれ専門家でもまちがうのである。布及（普），感念（観），親聞（新）のような高学年生に見られる誤りは理解を指導しないためである。そのためには、漢字の体系的な知識が必要である。（注3）

子→字 山→仙 交→校 皮→波のような体系的知識は漢字力の一つである。ただし 玉→国 灰→炭のような字もあり、ことに新字体の場合、類推のきかないものも多くなったから、万能案ではない。

一つの漢字について、その音訓をよく知っており、その漢字の構成の分解ができ、筆順を明らかにし、その字を美しく書く上の注意事項も知っているというような漢字の知識から、進んで、その漢字の成立を知り、漢字に伴う送りがな等をも知るということは、確実な習得の上にたいせつなことである。

けれども知っていても使えなければ何にもならない。漢字力とはずっと述べてきたように、態度・習慣・理解・技能・知識のとけあった力であるべきで、その相互に割れ目があってはいけない。

多くの場合、漢字の力をつけるのに、知識だけにたよると、感謝の謝（かん）のような誤りを犯す。技能だけに走ると、比（北）極のような誤りをし、理解だけでいくと、夜る・植物園（しょくぶつさいしゅう・どうぶつえん）のような考え違いをする。認知力と使用力との間に、断層があるのである。

だから、真の漢字力は、正しくわかって正しく使用される力ではない。

テストは言うまでもなく、ある特定の場である。語なり文脈の中で漢字の読み書きをテストすると、その特定の場における漢字の暗記力・再生力を見ることになって、漢字力の全体に及ばないこともある。漢字力調査などについても、そのことをよく考えに入れてかかなければならない。

注1 戦前東京市で実施したテストの結果をまとめた「読方教育測定」（昭和10年）によれば、書字の標準得点は、尋一38.46、尋二40.27、尋三28.02、尋四28.13、尋五25.19、尋六24.28（いずれも50点満点）であった。

注2 後出、東京都目黒区原町小学校長小椿誠一氏の調査

注3 漢字の理解については、

石黒修氏「ことばと文字」（昭和25年）を始め、各地方にも、広島末田克美氏の「新国語教育の建設」（昭和27年）、岩手の遠藤与治エ門氏の研究（昭和26年）などがあり、最近にも、長沢規矩也・原田種成両氏の「漢字漢語の常識」（昭和28年）などがある。香川県の研究会でつくっているドリルブックの中にも、この種の児童用のものがはいっている。

2 漢字の学力低下と難易

(1) 漢字力の調査というもの

最近学力低下の声の代表として、漢字力の低下が問題になってい

る。漢字の読み書き調査は、教育研究所の「日本人の読み書き能力調査」のような大がかりなものや、文部省の「児童・生徒の漢字を書く能力とその基準」のようなものばかりでなく、何人何十人の小人数についても調査できるので、多くの地区や実際家によって行われている（注1）。また、特別にテストを実施しないでも、誤用や不完全使用を日常生活の上で発見することはたやすい。父兄が児童・生徒のノートなどについて指摘するのはその1種である。

これらの客観的、主観的な各種の調査が、一つになって、「漢字の学力低下」という結論を出している。

この「調査ばやり」には一応まゆにつばを付けて見なければならぬこともある。学力低下論を予想しての調査や、わが田に水を引いたような資料の解釈もあるからである。たとえば、漢字力低下の主因は、漢字制限による漢字軽視の風を文部省がつくったからだなどと言う人がある。制限ということばは適当でないかもしれないが、「それは産児制限と同じで、少ない代りによく育てることをねらっているのである」。（注2）制限は数量的な軽減ではあるが、質的な軽視ではない。漢字制限の結果、一つ一つの漢字は、かつてもっていた役目以上に複雑な役を負わされたことになる。ということは見（普通に見る）、視（見て比べる）、観（よく見る）、瞰（見おろす）などがなくなって、見が一つになったということは、見の字の活用範囲が広まったことである。つまり、A A' A'' などの各文字があって、それぞれ a a' a'' の意味に使うことになっていたときに

は、 $A-a$ $A'-a'$ $A''-a''$ のそれぞれの対応を別々に暗記していればよかった。すなわち、 A A' A'' のそれぞれを練習によって習得しておればよく、孤立的な指導の計画でもよかったのである。ところが、 $A-a a' a''$ ということになれば、 $A=a a' a''$ を記憶しているだけでなく、使い分けができなければならない。漢字は常に、語との連関において使われていかなければならない。このことから言っても、漢字力とは、前節で述べたように、漢字の知識・理解でなく、活用力なのである。漢字の学力低下は、漢字テストの結果現れた読み書きの知識・理解の低さというよりも、現在社会が要求している漢字活用力に、児童生徒が適応されていないということである。とすれば、練習によって知識・理解・技能力を増すことも必要であるが、その背後に使用活用を促す生活の場をつくることがたいせつで、両々あいまって適応力を身につけさせるべきである。

(2) 難易度ということ

上のことから、漢字のむずかしさには、原形や音訓の複雑さということもさることながら、使い方のむずかしさを無視することはできない。そして使い方という点から言えば、生活の上で見慣れ使い慣れるような環境が第1に考えられなければならない。そこで、漢字の学力には、周囲の文化環境や家庭の生活教養などが重大な要因となるのである。

児童・生徒の習得が困難だとする漢字は、生活上のくり返しが足りず、また、学習の上でのくり返しも足りないという2面の理由に

よる。たとえば、日本教育学会の学力調査委員会の「義務教育修了時の学力調査」第1回中間報告（昭和26年）によれば、書取正答率による漢字分類は、次表のとおりである（同書15ページ）。

| | |
|-----------|------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 95 % 以上 | 中 学 校 和 東 京 |
| 90 ~ 94 % | 体 昭 業 _(卒) 本 業 _(職) 会 _(杜) 月 _(来) |
| 85 ~ 89 % | 県 所 月 _(末) |
| 70 ~ 84 % | 驗 身 欠 席 必 要 卒 現 住 入 会 _(計) 来 職 _(求) 希 望 書 _(履 歴) 申 |
| 50 ~ 69 % | 試 査 都 保 株 係 支 _(店) 店 書 支 _(払) 書 _(領 収) 歴 辺 書 _(申 込) |
| 40 ~ 49 % | 検 籍 証 求 末 払 就 条 |
| 30 ~ 39 % | 請 領 収 履 |
| 20 ~ 29 % | 届 |

この表から言えることは、

× 東京・昭和・中学校 の成績のよいのは生活の上でくり返しているからであり、

× 請求・領収・払 などの成績が悪いのはこれら実生活の上で使う語をまだ使っていないからであり、

× 会社の会＞会計の会，来月の月＞月末の月，履歴書の書＞領収書・申込書の書 もそのことばの実生活との結びつきによって決定されているようであり、

× 歴＞履 県＞申 職＞就 など、字画の難易より生活上のくり返しがたいせつな条件であることを示している。

しかし、末・届・検などがよい成績でなかったのは字形を正しく認知していないためと思われ、学習の不徹底を示すものと思われる。

また、東京都下の半商半農の町での小学校6年生に昭和27年4月調査したところによると、

新聞・消毒・健康・太陽・幸福・石炭 のような語の書取は成績がよいが、

知識・北極・競争・気候・選挙 などの同じ理科・社会科などに関する漢字の成績が悪かったという。

それは出現度数や、字の難易よりむしろ、指導の盲点を示しているのであろう。少なくとも選挙や気候の出現度が、幸福や消毒よりも少ないとは考えられない。つまり、見慣れてはいるが指導がきわたっていないからである。

(3) 難易順について

東京都目黒区原町小学校の小椿校長が発表したところによると、

漢字の難易には、だいたい固定している字があるようである。すなわち、1年・2年について、それぞれ昭和26年と27年との各3月に調べた書字力を比べると、次のようになる。

これは被験者が同一人でないことを頭に入れないければならないし、最近の児童は、戦争その他の影響で学年によって学習力にかなりの不均等が存することを注意しなければならない。ただ、この学校は、住宅地を中心とする普通の小学校で、その教育計画も特別のものでないから、一応の参考資料とはなる。同一学校でなくとも同じ学年で、同一の教科書を使ってのいくつかの学級を比べ、その上に、同一学校の同学年について何年か続けて、縦に調べてみる、その両方の資料を使っての結論ならなおよいわけである。

1 年 生

| | 昭 和 2 6 年 | 昭 和 2 7 年 |
|---------|----------------------|------------------------------------------------|
| 90%以上 | 山 上 土 大 力 小 | 中 山 小 大 目 手 水 土 人 木 力 子 月 合 石 上 正 立 口 |
| 80%~89% | 目 中 子 人 月 日 木 水 手 | 先 方 |
| 70%~79% | 合 正 口 白 | 白 日 生 耳 |

| | | |
|---------|------------------|---|
| 60%~59% | 立 耳 入 先 生 石 方 | |
| 50%~59% | | |
| 40%~49% | | 入 |

これで見ると、合・石・先 立・方・正・入などはかなりずれがあるようだが、大・中・小・山・上・白・日 生 耳 人・水 木・目など多くの字には（年度による成績の差を別として）一つの固定性があるようである。

2年生について見ると、

| | 昭 和 2 6 年 | 昭 和 2 7 年 |
|---------|--------------------------------------------------|-------------------------------------------------------|
| 90 % 以上 | 川 本 下 右 田 校 学 左 女 | 田 川 校 町 下 雨 本 右 学 花 左 米 村 元 赤 高 夕 分 音 出 光 |
| 80 % 以上 | 空 町 男 夕 高 平 春 雨 米 行 元 木 村 赤 家 光 牛 分 見 音 | 空 男 春 女 気 行 火 門 車 見 足 声 走 西 思 色 冬 時 多 北 |

| | | |
|---------|-----------------------------------|---------------------------------------------------------------|
| | 声 西 | 両 来 家 外 聞 少 |
| 70 % 以上 | 火 竹 来 北 門 外 花 走 色 青 所 汽 思 早 | 竹 虫 早 前 青 所 自 浅 長 牛 近 風 道 池 黒 暗 深 汽 答 谷 語 作 海 後 書 |
| 60 % 以上 | 黒 池 話 海 虫 年 書 間 夜 | 昼 何 年 秋 坂 夜 |
| 50 % 以上 | 足 時 取 何 両 答 近 道 風 谷 冬 | 取 波 |
| 40 % 以上 | 多 深 昼 暗 浅 坂 | |
| 40 % 以下 | 少 自 後 前 秋 作 波 | |

前・後・多・少のようなずれのある字もあるが、だいたいにおいて、難易順は平行している。ことに、80%以上の字はほとんどが一致している。習得率の悪い文字も%のずれはありながら、その相互のグループ順は変化がないものが大部分である。同じようなこと

が、3年以上についても言えるのである。

ともかく以上のことから推定して、漢字の習得の難易度は、まずその生活上の反復との相関によって考えるべきだが、そのことを考えに入れても、その字その字について固定した難易度のようなのは考えられ、そして、学習上の問題となる漢字力低下と言われているのが、その字の難易度に応ずる指導の適正が期せられていないことによるのだと考えられる。

(4) 習得難易の条件

一般に難易度については、

- イ 生活上の反復に相関する
- ロ 提出の前後に関係する
- ハ 提出の度数に相関する
- ニ 同じ音訓、似た字形のものは困難である
- ホ 書いたり使ったりする字は習得しやすい

などと言われている。米久保耕作氏の研究によれば(注3)、漢字のはあくの困難さについて

- I 一般に画数の多いもの
- II 類似の多くの形象を含むもの
- III 意味内容の抽象的なもの
- IV 類字の多いもの
- V 多くの斜線で構成されたもの

の5をあげ、それについて、戦前と戦後(昭和27年)の小学校修了

者について調べた結果が次のように述べられている。

(%は難度を示す。つまりできなかった者の数の割合)

| 戦 前 | | 戦 後 | |
|-----|-------|---------|-------|
| I | 選 | 5 0 % | 6 8 % |
| | 織 | 3 4 | 4 0 |
| | | | |
| | 親 | 0 | 5 8 |
| | 病 | 6 | 4 4 |
| | 頭 | 0 | 2 0 |
| II | 器 | 2 4 % | 5 4 % |
| | 型 | 5 8 | 9 6 |
| | | | |
| | 品 | 6 | 3 4 |
| | 森 | 0 | 1 0 |
| | 事 | 0 | 4 2 |
| III | 確 | 1 0 0 % | 9 2 % |
| | 果 | 3 8 | 9 8 |
| | | | |
| | 前 | 5 0 | 6 0 |
| | 世 | 0 | 0 |
| | 後 | 0 | 4 2 |
| IV | 欲 | 5 8 % | 9 4 % |
| | 殺 | 4 2 | 9 8 |
| | 思 | 0 | 2 |
| | 祭 | 4 | 8 4 |
| | 物 | 0 | 6 |

| | | | |
|---|---|------|-------|
| V | 勸 | 90 % | 100 % |
| | 測 | 94 | 90 |
| | 雲 | 2 | 2 |
| | 間 | 0 | 32 |
| | 電 | 0 | 40 |

この5か条の原則は必ずしも適切でなく、この表にあげられた字もよい例ばかりではないが、選・親・確・果・前・測などが、50%の習得率になっていないのは困ったことである。（祭・殺 型などが習得されていないのはよろしいとしても。） ともかくこの難易の条件は、前に述べたイ——ホの中のニの条項に合うものである。しかし、ニよりは、ロ・ハの条件つまり教科書の提出の状況が重大である。たとえば 前に引用した小椿氏の研究によると、6年生で、書けた字の%の多い順に並べると、次のとおりである。

90%～ 題 極

80%～ 銅 脈 団 齒 才 仏 老 帶 至 候 師 想
賀

70%～ 液 納 能 億 帳 墓 皇 位 祖 期 評 効
求 他 判 豊 単 録 徳

60%～ 族 個 宿 輪 推 絹 易 延 潔 構 損 罪
衆 余

50%～ 奮 妻 提 絶 率 述 試 祝 我 聖 税 認

40%～ 創 快 難 犯 果 権 敵 存

ところでこれを同じ6年生であるが、他の地区の農村で26年9月に実施したものと比べてみよう。むろんこのほうは、農村であり9月であり、ことにテストの方法が違ったことであろうから、次のようにぐんと開きが出るのは当然である。

新潟県西五十沢小学校長 坂井勝司氏の調査

60%以上 団 才

50%～59 老 師 帳

40%～49 位 延 脈

30%～39 題 銅 齒 絹 税 宿 果

20%～29 単 極 評 墓 想

10%～19 易 皇 祖 帶 納 能 候 族 衆 億 潔

10%以下 難 犯 存 快 効 妻 述 率 創 營 提

質 罪 聖 豊 損 徳 権 奮

この二つの結果の間には、才・老・師・帳の上位群と、快・創・犯・存・権などの下位群などのほか、順位上の相関がないように見える。それにはいろいろな理由があろうが、(そして調査の方法がその大きなものの一つであろうが)、そのうちの一つは、教科書の差であろう。実際二つの異なった教科書では、提出の時期も、その出度数もまったく違うのである。したがって、低学年の間は字数も少なくその文字も固定していることが多いから、教科書の差があらわに出ないが、中・高学年になると、生活で反復する字および字とし

て習得しにくい字（これはどのような出し方をしても習得が困難なのである）以外は 習得率が共通でないのである。

なお 坂井氏の調査は 読みと書きと、使用の率とが表示されているが、その使用率の20%を越えるものを拾っていくと、そのほとんどすべてが 読みもしくは書き、または読み書き両方において、80%を越える習得率を示している。

終 組 習 転 部 野 雪 魚 黒 勝 寒 晴 朝 森
 番 登 着 落 葉 遊 運 道 達 雲 意 数 新 暗
 楽 話 遠 電 関 鳴 聞 歌 頭 顔 曜 橋 様 題
 などがその一部であるが、その間

進 陽 働 照 福 節 鉄 算 線 鼻
 などが例外であるにすぎない。ふだん使える字、使わなければならない字、使っている字が習得されやすいことは、これによっても少しは立証できよう。

学力低下に備えるには、これらのことを考えに入れて、適切な教育計画を立てなければならない。だからむずかしいのである。それ学力低下、それ漢字のドリルとあわてるのではいけないのである。

注1 昭和24年に京都府の教育研究所が行ったものの報告「小学校国語能力調査」を初め、最近のものでは、堺市教育研究所が発表した「国語・算数調査報告書」（昭和27年）があり、読み書き能力調査委員会の問題を使って、日教組（昭和25年）や青森県（昭和27年）で実施したものもある。

注2 石黒修氏「日本人の国語生活」（昭和26年）190 ページから引用

注3 「実践国語」第14巻149号にのせた論文「漢字のはあくについて」

3 漢字学習指導の計画

(1) 漢字力低下の対策

いわゆる漢字力低下の対策として、普通、二つの方法が考えられている。

イ 漢字そのものを改善する

ロ 漢字学習指導の方法を改善する

この二つについて、一方には、イの方法によるよりほかはないと結論するもの（注1）もあるが、ロの方法つまり国語教育の技術を高めることも、現状では、イに劣らず重要な意味をもっている。国語教育において、漢字学習指導の方法を改善することは、狭く考えれば「漢字の巧みな教え方をくふうする」ことだと思われがちであるがそうではない。今日、指導法は指導計画と切り離しては考えられないのが、教育の常識である。だから、漢字学習指導の方法と言えば、次の3点が考えられるわけである。

イ 生徒・児童はどのような漢字にどのような抵抗をもっているかの調査

ロ その実態に基いた具体的な指導の計画

ハ その計画を実施する上の技術の改善と注意

このうち、イについてはすでに前節でも少しばかり述べた。ここではロ・ハについておおまかな点を説明しよう。

(2) 漢字の教育計画

一口に教育計画といっても、実にさまざまな条件を考えなければならない。つまり、

- × どんな漢字を（どんな点を）
- × どのような順に
- × どのような時に
- × どれくらいの時間をかけて
- × どのような準備を整えて
- × どんなやり方で

学ばせようとするかの計画

が、教育計画である。したがって、漢字の教育計画ができあがるためには、まず

- × 漢字（学習される漢字）の基本的体系
- × 学習上抵抗となる点の基本的体系と配列
- × 学習効果のあがるような単元（題材）のくふう
- × 全教育計画ことに国語科の教育計画上にどう位置づけるかの研究
- × 漢字学習に用いられる資料や環境の整備

× 漢字の練習を効果のあるようにする方法の研究

などがじゅうぶんにされていなければならない。これらは、具体的には、

学習漢字の学年配当

誤読・誤記の分析

国語科単元計画（国語科の教育計画）

漢字学習指導法の研究

という問題である。

(3) 学習漢字の学年配当

学習漢字を学年に配当するには、まずその漢字の社会的必要度のふるいにかけ、そのふるいによって取り上げられたものを、学校の学習能力で量的に制限することが第一の手續である。いくら必要な価値をもつものであっても、限られた学校ごとに国語教育の時間で指導の計画ができるものでなければならぬし、また、学習者の学習能力を越えたものであってもいけない。

この「わくづけ」は、今のところ、当用漢字表で社会的必要度が、当用漢字別表によって学習力の量的制限がなされている。その後者の881字の量のわく内のものを、通称「教育漢字」と言うのである。しかしながら、この教育漢字は、小学校・中学校という学校のわくを示しているが、学年のわくを示してはいない。（目下文部省で進行している「学習漢字学年別配当案作成の仕事はこれである。」）そこで、指導要領国語科編に示された概数にたよる以外は、学年別

の配当は基準になるようなものはないのが現状である。

すでに何年も前から、多くの実家や研究者がこの課題と取り組んだ。青森県弘前付属小学校教諭船水三郎氏の案（昭和25年）新潟県三条市裏館小学校教諭（当時）田中久直氏の案（昭和26年）を初めとして、各地の試案は何十という数になっていよう。これら熱心な研究は、しかしながら、厳密な習得能力調査の上に立てられたとは必ずしも言えない。その上、漢字の読みと書きとは、その難易の上からも、社会的必要の上からも、一致しないことが多く、この読みの価、書きの価を正しく決めないと、配列は正確に行かないのである。昭和27年に文部省初等中等教育局から報告された漢字の基準は、書く能力を主にしたものであって、漢字配当の重要なよりどころを示しているが、これだけではじゅうぶんではない。

教科書は、いやでも漢字を学年ごとに配当しなければならない立場にある。そこで各編集者は、それぞれ苦心の末、思い思いの配当を実施している。配当試案をつくられた各研究者も多かれ少なかれ教科書案の修正補修を試みているわけである。児童・生徒は、国語教科書を中心的な資料として漢字の学習も行っているのであるから、それらの教科書の配当の公約数は無視できない。そのほかに、ノートや文字による作品に児童・生徒の使うもの、雑誌や新聞などで日常見慣れるものなどは、習得上のプラスの面から配当上の考慮に加えられる。また、字形・画数の複雑さ、その文字がになっている語（またはにえる語）が特殊なもので経験することが少ないことな

どは、習得上のマイナスとして配当上の条件になる。

田中久直氏や船水三郎氏の案は、テストによる習得状態の調査に基いている。東京都新宿区落合第2小学校の案（注2）も試案の補正をテストによって重ねていく方法である。このような方法によらず、漢字を作文にどのように使用したかの調査には、新潟県南魚沼郡五十沢村立西五十沢小学校のもの（注3）や岐阜県高山市立三枝小学校の中舎高郎氏の「国語学習指導の一資料」（昭和27年8月）などがある。西五十沢小学校の調査では、作文その他の記録で児童が使っている漢字とテストの結果との比較がされていて、

第 1 表

| | | | | | | | | |
|---|---|---|----|----|---|-----|----|---|
| 漢 | 明 | 町 | 田 | 水 | 円 | 小 | 三 | 一 |
| 回 | 1 | 4 | 13 | 26 | 4 | 2 | 5 | 7 |
| 漢 | 雨 | 花 | 目 | 火 | 太 | 山 | 上 | 九 |
| 回 | 4 | 1 | 2 | 2 | 3 | 12 | 3 | 2 |
| 漢 | 春 | 足 | 石 | 出 | 手 | 川 | 口 | 二 |
| 回 | 2 | 1 | 2 | 7 | 6 | 2 | 1 | 4 |
| 漢 | 書 | 車 | 先 | 四 | 方 | 中 | 土 | 人 |
| 回 | 1 | 2 | 10 | 6 | 6 | 15 | 2 | 8 |
| 漢 | 校 | 学 | 光 | 正 | 日 | 五 | 大 | 八 |
| 回 | 8 | 8 | 1 | 3 | 9 | 7 | 12 | 2 |
| 漢 | 季 | 年 | 生 | 木 | 今 | 子 | 十 | |
| 回 | 0 | 1 | 12 | 10 | 1 | 118 | 5 | |

第 2 表

| | | | | | | | | |
|----|----|----|----|----|----|----|----|----|
| 漢 | 明 | 町 | 田 | 水 | 円 | 小 | 三 | 一 |
| 正答 | 13 | 34 | 44 | 43 | 47 | 47 | 45 | 48 |
| 漢 | 雨 | 花 | 目 | 火 | 太 | 山 | 上 | 九 |
| 正答 | 20 | 22 | 38 | 44 | 0 | 46 | 43 | 47 |
| 漢 | 春 | 足 | 石 | 出 | 手 | 川 | 口 | 二 |
| 正答 | 5 | 16 | 28 | 43 | 31 | 43 | 46 | 47 |
| 漢 | 書 | 車 | 先 | 四 | 方 | 中 | 土 | 人 |
| 正答 | 18 | 0 | 24 | 42 | 16 | 47 | 41 | 40 |
| 漢 | 校 | 学 | 光 | 正 | 日 | 五 | 大 | 八 |
| 正答 | 11 | 30 | 42 | 45 | 43 | 41 | 47 | 35 |
| 漢 | 季 | 年 | 生 | 木 | 今 | 子 | 十 | |
| 正答 | 0 | 17 | 31 | 45 | 23 | 49 | 45 | |

（第1表は、2年生51名について27年4月から27年10月まで半年間の作品記録についての整理、回に使われた延回数、第2表は

第1表と同じ字についての書取テストの結果で、数字は正答者数を表わす。）

上の第1表、第2表を比べて、使用回数の多少、正答の順位にそれぞれ並べると、

1 子 水 中 田 生 大 山 先 木

2 子 一 九 二 大 小 中 口 山

のように必ずしも一致していない。むろんこの比較は便宜的のものでこれから結論は出せないけれど、書けるということと、テストに答えられることとは同じでないこともうかがわれる。

同校の別の研究物（注4）によれば、4年から6年までの児童が、1年間の作文に使用した教育漢字以外の字は、157字である。

すなわち、

| | | | | | | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 鮎 | 敦 | 季 | 井 | 勳 | 悦 | 影 | 映 | 授 | 奥 | 瀉 | 丸 | 街 | 鶴 | 皆 |
| 簡 | 干 | 吉 | 曉 | 菊 | 机 | 況 | 胸 | 丘 | 嬉 | 栗 | 玄 | 懸 | 圭 | 劇 |
| 恵 | 岡 | 降 | 弘 | 恒 | 好 | 江 | 困 | 鯉 | 比 | 虎 | 項 | 貢 | 呼 | 崎 |
| 砂 | 杉 | 佐 | 咲 | 荒 | 冊 | 盛 | 如 | 誌 | 若 | 秀 | 辰 | 松 | 昇 | 沼 |
| 城 | 枝 | 床 | 升 | 緒 | 叱 | 寢 | 芝 | 伺 | 笑 | 鐘 | 針 | 彰 | 晶 | 脩 |
| 射 | 巢 | 隅 | 誕 | 洗 | 吹 | 操 | 窓 | 掃 | 桑 | 束 | 奏 | 沢 | 眼 | 泉 |
| 昔 | 澄 | 仲 | 載 | 帖 | 津 | 豆 | 哲 | 貞 | 茂 | 笛 | 藤 | 除 | 渡 | 忠 |
| 曇 | 社 | 泣 | 稔 | 羽 | 泊 | 班 | 晚 | 繁 | 盃 | 柏 | 箱 | 巾 | 哇 | 背 |
| 梅 | 畔 | 彦 | 匹 | 尾 | 描 | 猫 | 並 | 閉 | 矢 | 敏 | 普 | 舞 | 袋 | 丙 |
| 僕 | 棒 | 房 | 忘 | 芳 | 邦 | 明 | 又 | 枚 | 幕 | 靖 | 雄 | 羊 | 踊 | 庸 |

卵 綾 豊 郎 呂 廊 朗

（なお、このように教育漢字以外の字を使用している反面、作文中使用していない教育漢字が刀・才・土・仁・化・氏・欠など 336 字もあると報告されている。）

中舎氏の研究は、3 年間のこどもの作文を整理して習得の難易を推定して表示したもので、

(1) 最も早く確実になるもの

私 大 思 日 中 人 一 山 家 時 今 母

(2) 相当早く確実になるもの

手 見 四 前 小 上 下 二 三 気 水 学 校 高
出 入 子 朝 夜 年 五 生 町 方 目 本 分 十
帰 会 早 木 赤 先

(3) ある程度して確実になるもの

正 月 夕 夏 休 考 半 父 九
など計50字

(4) 苦勞するもの

垣 工 場 喜 機 位 作 角 後
など計 184 字

(5) なかなか習得できぬもの

（省略）

のように分けている。このような使用の実情による条件は、配当案にぜひほしいところのものである。

これらの配当案は、言うまでもなく、各地域や学校の特殊性によって修正決定する必要がある。上に掲げた両氏の調査によってみても、児童が習得する漢字は、身のまわりや家庭生活で経験することが多く、したがって使用度も多いもののほか、

その土地の名 級友の名

などが多いことは、西五十沢小学校の資料を見ればすぐうなずける。

この地域差のほかに、

イ 学年による学習負担量の差（4年生から理解語いが増加する。

3年ごろから前学年からくり越された負担量が考えられなければならない。中学1年生と3年生との可能負担量の差など）

ロ 男女差（一般に、語いの力は男子がすぐれ 漢字の書取は女子のほうがすぐれる結果を示すと言われている。）

ハ 学級差（人数の多少や、能力別編成の有無などを、配当の上に加減する必要）

などを考えに入れて立案しなければならない。

今のところ、多くの実際家は、国語教科書の案に従っている。しかし完全に周密に計画された教科書の漢字学年配当案はないようであるから、教科書を中心としながら、それを補う配当補充をしておかなければならない。それには、上述の田中案・船水案・落2案などが参考になるほか、東京都荒川小学校の案も一つの資料となる。

(4) 漢字誤記・誤読の研究

漢字を学年に配当する案が決まり、それを各教科書とにらみ合わ

せて指導しようとしても、それらの漢字がただ並んでいるだけでは、どの点に力を入れてよいかわからないのである。881字をすべて同じ重さで指導することはできない。むしろ、漢字習得の上で困難となり、共通の抵抗と思われるところをまとめて指導するように計画するのがよい。

漢字の誤記については、沖山光氏の研究（注5）がある。たびたび引き合いに出して失礼だが、坂井勝司氏にも最近の報告（注6）がある。詳しいことはそれらに譲らなければならない。また誤読についても多くの実験があるが、その多くは漢字であるよりもむしろ漢語または、漢字を含む語であって、その語がわかっていないのである。それは小学校の児童だけでなく、われわれでも同じである。情緒・完遂・三省堂・円滑・滅殺などは、文字として知らないのではなく、ことばとして耳慣れていないのである。アナウンサーが固有名詞などを読み誤るのもそのためである。

鶴岡市で昭和27年度に中学1年生について行った教育漢字の読みの調査を見ると、被験者53名中50名以上が読めなかった字が156字ある。それは、字として読めているが、その語を知らないのが大部分である。

a 因^よ 快^{こころよい} 基^{もと} 苦^{にがい} 経^へ 潔^{いさぎよい} 承^{うけたまわる} 省^{はぶく} 注^{そそぐ} 補^{ほぎなう} 望^{のぞむ} 老^は

b 元^{げん} 谷^こ 蚕^{さん} 思^し 弱^{じやく} 取^と 述^{じゆつ} 申^{しん} 弟^{てい} 富^ふ 鳴^め

c 会 解^げ 期^き 功^く 今^き 是^ぜ 精^{しょう} 湯^{とう} 白^{びやく} 右^う 有^う

この中には当用漢字音訓表にない音訓（ことにcの中に多い）もあるが、語として知っていないからできないのである。

ついでに山形県新庄南高等学校の久保田教諭の「漢字誤読の傾向について」の研究を借用すれば、誤読の中には次のような各種がある。

1 語意の類似

概念—かんねん（観念） 招宴—しょうたい（招待）

更新—さいしん（最新） 救援—えんじょ（援助）

2 文字の部分

排除—ひじょ（非） 控訴—くうそ（空）

詳細—ようさい（羊） 鎮圧—しんあつ（真）

3 字形の近似

平穩—へいいん（隠） 祈念—せつねん（折）

緊急—けんきゅう（堅） 強硬—きょうべん（便）

4 慣用の字音

対処—ついでしょ 外科—がいか

会釈—かいしゃく 簡易—かんえき

5 発音のなまり

逸脱—えつだつ 単純—たんじん

6 字音の清濁

岐路一ぎろ 迎合一けいごう 詐欺一さき

7 字音の長短

横領一おうりょ 対処一たいしょう

8 音訓の適否

危篤一きあつ 鉄筋一てつすじ 共鳴一ともなり

9 かなの誤記

10 雑

のようなものが高校生に見られる。いずれも語としてつかめていないための誤読である。

これらの誤記・誤読は、地域により、学校学級によってもずいぶん違うから、指導の際によく記録しておいて、それを集めて一つの傾向を知り、各学年ごとに、指導上の要点をよくわきまえておくのがよい。この種の研究こそ実際家に与えられた大事な領域であるが、従来あまり問題にされなかった。

(5) 国語科における漢字の教育計画

漢字教育は主として国語教育の意識のもとになされている。漢字習得の成果は、国語科の領域であると考えられている。しかしながら、それはむろん、いわゆる国語の時間という狭い範囲内だけの教育を意味しない。

昭和27年度の東京都の指定学校であった北区立荒川小学校では、漢字の学習の場を次の六つに分けている。

イ 国語科の学習の中で自然に指導する。

- ロ 国語科以外の教科の中で意図的に指導する。
- ハ 教科以外の活動の中で適切な機会をとらえて指導する。
- ニ 漢字に触れ近づくような環境を作ったり，すでにある環境を利用して指導する。
- ホ 父兄と連絡を取り，家庭学習にも訴える。
- ヘ 必要な場合に漢字だけを取り出して学習の対象として単元的に指導する。

このうちのへは主として学習指導の方法や技術に関係するから，イーホの学習の場とはちょっと層が違うが，要するに，漢字の指導を狭い「国語の時間」に限らずに，広く「生活の基盤」の上で考えて計画しようとするものである。

※ 漢字の指導の効果がいちばんあがるのは，保護者の協力が得られる場合である。いくら教師が熱心であっても父兄の理解がなければ効果は半減する。逆に父兄が教師の指導した筆順や字体について不審をいさぐらい熱心であれば，こどもの漢字力はある程度つくというものである。最近 1, 2 年に漢字学習への関心が大いに高まったのは，父兄の世論があずかって力があつた。もちろん父兄のこの種の世論には保守的な色が濃く，字体や筆順や字数などに対する考えにおいて，学校の方針と食い違いが生ずることもある。しかし無関心や放任よりははるかによい。したがって父兄の協力を求めること，父兄にも学習環境の一部となってもらふことは，教育計画の大事な一部をなすものである。それは，ノートを見てもらったり

宿題を管理してもらったり、ワークブックを買うように依頼したりすることだけではない。また 学校に黒板や書物を寄付してもらうことばかりではない。漢字についてのP・T・A教室を開くこともよいが こればかりではない。父兄がこどもの家庭生活で 漢字を書く生活を与えてやることである。代筆・書記 助手などにこどもの活動する役を与えることなどはその一例であろう。地名や「会社株商店現在月日要申込求支払団係条領欠請」などの字は、これらの家庭生活で習得されるように計画されるとよい。

※ 教室や廊下や掲示板などを正しく有効に整理しておくことは、たいせつな教育計画である。学校の門札の文字の字体などがいつのまにか児童・生徒に影響している。教室の外では、図書室の内外の掲示や注意事項・資料室・雑誌類、クラブのへやなどの環境が与える力も考えられる。教室の中では、黒板に書かれる漢字、各種の表、日誌類が考えられる。これらの環境で、「学校・裏門・講堂・図書新刊・購売・部・掲示・告・静・休養・当番誌・曜・予定・週級訓・努力目標・年表・責任」などの字が計画される。そのほか、黒板に教師が書く告知やニュース文により、「東西南北」「出入口」などのはり札により、小さくは、習字や作文の作品の展示とその批評・解説の文により、生活による漢字の習得が期待される。

文芸班や新聞部に属するものはむろんのこと、それ以外のクラブにおいても、漢字を読み書きする機会が多い。生徒会などでは、審議事項が板書されたり プリントされたりする。代表委員はメモを

するが、それを学級の人のため板書したり、ニュースに刷って配ったりする。運動会や遠足・芸能会などになると、固有名詞や種目名や「案内受付接待記念展賞状競員開閉」などの字が学習される。これらのほかに 辞・厳・証・禁・潔・備・序・総・個・賀・評・届・改・発・研・究など多くの漢字が、学校内の諸行事・諸活動の間に習得されるのであって、これらを整理して計画を立てておくことがたいせつである。

※ 荒川小学校でも、落合第2小学校でも（注7）他教科においてどのような漢字が学習されるかの基礎調査が一部試みられた。たとえば、音楽において、合・唱・調・曲・符・階・演など、理科において、測・験・素・質・象など、その他社会科にせよ、算数・数学にせよ、その教科において読み書きすべき漢字は、その科の中で指導するように計画されなければならない。それらは「国語教育の中の漢字」であるよりも、その教科の学習に必要な「その教科教育におけることば」の学習である。だから、その科の教科書が読めないという非難の半分以上は、その教科の教育の責任に帰すべきである。この際、まだ国語科の教科書で習得していない文字が出てくることがあっても、原則として「読み」は与えるべきであろう。

※ さて以上のような漢字学習の場は 生活（普通の生活および各教科の学習の生活）の上に立ち、生活の自然な流れにささえられている。しかしながら、その生活には、漢字の系統が支柱になっているわけではない。だから、字そのものについて言えば、字画の少ない

ものがあとになったり、字形の複雑なものが先にきて、その字形の一部をなすものがあとから出たりする。むろんそうであってもさしつかえはない。字形の認知は全体から部分へと行くことも合理的なのだから。また字画の少ないものが必ずしも覚えやすいとは限らないのだから。しかしながら、生活が支柱になっている学習でも、その学習が何回かくり返されないと漢字力は身につかない。そこで、くり返すことの少ない生活に出る字、一般の児童・生徒があるいはくり返すことが少ないと思われる字については、別に取り立てて、そのなまの生活とは違った学習の場で習得させるように計るのである。それに二つのやり方がある。

イ 国語の教科書に提出して国語科の時間として意識させて学習させる。

ロ 漢字の学習として取り出して漢字の練習を意識させて学習させる。

この両方とも、漢字を浮き立たせて学習させる点は同じである。

イの方法の場合に、意味ある文や語句の中に漢字を含ませていても、その字を語の一部として、または文や語句から切り離して学習するときは、生活のささえを失った練習である。既習の文字を文の中で軽く触れたとしても、こどもは、「国語の時間」という意識を強くもっているから同じである。したがって、国語科の教科学習の中で自然に指導する自然さは、他教科その他の学習で意図的に取り出して指導するときよりも、ある意味で不自然であるとも言えるのである。

つまり、イロの違いは、けっきょく量の違いであって、イは少量をときどき少しずつ行い、ロは集中的にまとめて行う点に差がある。だから イの方法で、長い文を読み味わいながら、ちょいちょいと漢字に触れて行くやり方は、他教科でその教科の専用術語に触れて行くのとほとんど変りがない。それを一括してなんらかで扱うと便利だとし、時間の終りに練習したり、改まった何分かにテストしたりすると、これはもはやロの方法である。

国語の教科書によって、国語の時間に漢字の指導を取り立てて行うのは、つまり教科書の各種の文（社会科的・理科的・文学的・音楽的な内容をもった文）に、他教科やその他の生活で経験できない（または少ししか経験しない）漢字を集約的に学習しようとするものである。そして何回か読み味わったり、内容の問答をしたりしただけではじゅうぶんでないと思われるものを、あとで取り立てて練習するのは、その集約的計画をさらに絞った集約的計画である。さらにそれが集約されて、教科書を離れるとき、イからロに移ったのである。漢字練習の時間を特に設けるとはこのことである。

※ 漢字学習を国語科の中で計画するしかたの一つの極に、この練習のコース がある。そしてそれには、

- a 練習をむき出しにして課するもの
- b 昇級やゴール（目あて）を決めて励まして練習をさせるもの
- c ごっこ学習や興味ある生活に流し込んで練習するもの

の三つがあげられる。aの方法はいちばん手軽であるが長続きのする効果は得られないと言われている。bの方法は能力別指導などとも結びついて各地に行われているが、いたずらに競争意識を起したり点取り虫の精神を復活させるという弊害があって、次善の策と言えよう。

cの方法は、練習を遊びや興味ある生活の中に包んで自然の習得をねらおうとしたものである。効果はあるが時間と手間がかかる。漢字の習得は生活に訴えるのがいちばん確実だが、時間と手間がかかる。すなわち、cの方法は、練習を生活と結びつけようとしたもので、へたをすると遊びに始まり遊びに終るという「生活に終始」してしまふことになる。反面にうまく行けば自然な確実な習得が期待されるのである。（なお、第6節参照）

※ 以上の家庭（学校外）生活，学校内の生活，教科外の活動，教科学習，国語科学習のそれぞれは，漢字の学習の上から見て，

生活から 学習（練習）へ

という順に並んでいる。そして、最後の漢字の練習の時間を特設する、それを単元化（生活化）して行うということは、学習の果まできて、それを生活へ回帰させようとする試みであるとも言えよう。

いずれにしても、国語科の教科書を中心とする漢字の学習も、教科書が理想的につくられていないかぎり（すなわち、漢字を文の内容の上に自然にのせて 適当に反復させて、何回かの意味ある経験をさせ、それに基く作文の経験をさせるような教材の作成 配列が

ないかぎり)、これだけで、じゅうぶんではない。文を読み取ったり、発展的な書く作業をしたりしただけではじゅうぶんではない。必然的に、補習的な漢字指導の時間が設けられてくるのである。国語科の教育計画のむずかしさと複雑さがそこにある。

(6) 新出文字と読みかえ文字—教科書の扱い

以上のことから、国語科の教育計画として漢字をどのように提出していくかについて、二つの方法——国語の時間の中で1字1字、文に即して行うのと、何字かを取り出してまとめて指導するのと——があることがわかった。普通、この二つを両方とも自然に使っている。すなわち、ある漢字が抵抗になっているとき、最初の音読（指名）で、読み手がつかえたなら、そのときにその読み方を軽く指導しておく。そして後に板書するなり辞書を引かせるなりして確認する。さらにノートさせて練習を重ねたりテストしたりして再確認を求めるというやり方である。これは、軽く触れておいてだんだん重くしていくやり方だとも言えるし、漢字を初め意味の中で触れだんだんそれを取り出していく方法だとも言える。つまり、意味ある生活（文を読み取る生活——内容学習）から漢字を切り離した学習（文から離れて文の形式をなす文字についての学習）へと進むのであって、ちょうど、一般生活 教科外・他教科学習から国語科学習へと進むにつれていわゆる 生活から学習へ と移行行くのとまったく相似形である。

1字1字をそのつど指導するやり方は、その字の意味が比較的消

え去らないうちに扱える。その代り、その独得の内容にだけささえられて生きているから、その内容以外のもの、たとえばその字の広い意味には触れないし、触れても効果が少ない。また、文章読解のときには、漢字の読みに触れるだけで、字形にまで触れることはあまりない。また、文を書かせているときに与える指導は字の1点1画の形にまでは指導が届かない。そうかといって漢字の教育計画を孤立的に立てて国語科の何%かをこれにあてるのは、意味の裏づけのない指導になって、生きた活用から離れた字形や、形と音の結びつきを学習させることとなる。そこでこの二つのやり方を適当に調和させた計画が必要である。

国語科で漢字の学習指導を計画する場合、教科書に出てくるものは、全部そのつど多少とも指導されるが、特にそのあとさきで取り立てて指導しなければならない字がある。それを一般に「新出文字」と言う。新出文字というのは、もちろん新しく出たことばの意ではない。ことばとしては既習であることが多い。新出とは、「その文字とあのことばとの結びつきについての理解」が今までされていなかったということである。だから初め、その字の読みを教える、これは、ことば（音によって代表されている）とその字との結びつきについて指導したということである。だから新出文字については、普通、読みの指導、書きの指導の両方がなされる。しかしすべての新出文字がその時間、その教材において、読み書き両方を指導すべきものだと考えたら行き過ぎである。その教材の前後に、そのことば

が出てくるかどうか、発展作業としてその文字を必ず使うようになるかどうかについてよく調べて、その指導計画を立てるべきである。

「読みかえ文字」と称せられているのは、新出文字の逆で 字形には触れたことがあるが、語としてははじめてであるということである。だから読みかえ文字は「その語とあの字形との結びつき」について指導が加えられる。だから、読みかえ文字学習は語の学習である。

新出や読みかえのほかに、既習のものであっても忘れたりじゅうぶん記憶されなかったりした「復習文字」がある。習得に困難を感じる多くの文字を、復習文字として指導を計画しておく必要がある。

かつての国語科の読本には、上欄に新出文字や読みかえ文字が出されていた。今日の教科書にはそれがない。新出・既出だけをたよりに文字の教育をすることは適當ではないから、この新しい方針は正しいと言える。しかしその代りに、新しい教科書では巻末に新出漢字表がついている。指導者が、この教科書については、これだけの字の読み書きを指導すればよいと考えたらまちがいである。新出漢字表は、前に述べたように、語義および語音と、字形との結びつきを指導すべき文字の意であるから、その最少限度の要求を果せばよい。むろんその指導に伴って語の指導も行わなければならないし、字形そのもの（書取）も指導される。が、この表に出ていない多くの文字が復習されなければならない。

以上は教科書の中に漢字として出ているものについての問題であ

るが、まとめて言うと次のようになろう。つまり、教材中の漢字の一つ一つについて、

イ 語も文字も新しく経験するもの

ロ 語としては知っているが、字形との結びつきが新しいもの

ハ 一つの字形一つの語との結びつきは知っているが、その字形と他の語との結びつきが新しいもの

ニ 字形だけは記憶しているが、語との結びつきが不確実になったもの

ホ 字形も字義もその結びつきも理解・記憶されているが、他の字義との結びつきは不確実なもの。

ヘ 一つの字形についていくつかの語いを思い出すことはできるが、字形そのものは確実でないもの。

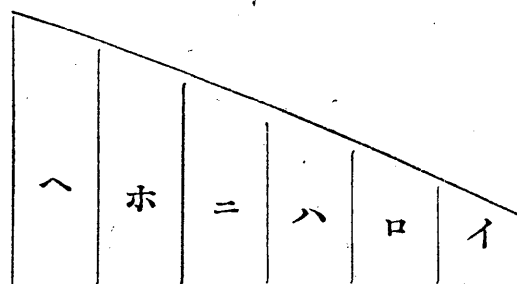
のような実態を見

きわめることである。

普通の教科書では、上

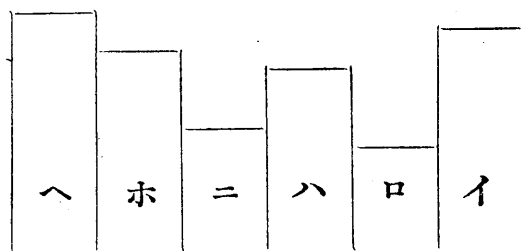
述のイ——への割合は、

①



①の図のようになっているべきであるが、

②



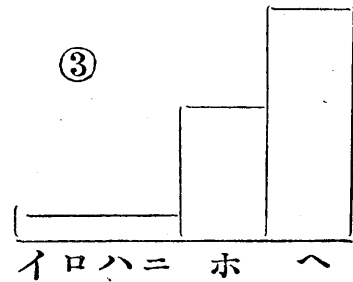
②のような形になることもある。普通の教材では1ページにイの字数は平均一つないし二つぐらい

にとどめられているはずであるが、いわゆる難解の文と称せられるものは新出文字が多い。イ——への割合が①のように普通の

形をしているものでは、国語科学習の中で適時指導していけるが、②のように図形がでこぼこのときは、特別な集中的な指導の時間をあてなければならない。

教材の中には、イ——への割合が③の図の

ような形をしているところがある。ここで



は、イロハなどの文字の復習をするねらいもあるわけである。指導者は教科書を調べて教育計画を立てるときに、これらのことを考慮に入れなければならない。

以上は教科書に出てくる漢字についてであるが、教科書に出てこない漢字で、国語科の中で指導しなければならないものに、次のような各種の場合がある。

イ 教科書の内容に触れた話合いのときに出てきた語を漢字指導する。

ロ 教科書以外の各種の話合いに出てきた語を漢字指導する。

ハ 参考文献を示したり板書したりして漢字指導をする。

などが考えられる。これらの教育計画は、不意に出てくる性質のもので、あらかじめ計画することは困難であるが、教師の教科書に注記したり教案に書いておいたりして準備する。このような精密な計画については、全国いたるところで、それぞれ実践的に研究されている。

なお現在使用している教科書に、他の種類の教科書の配当漢字や、他教科の教科書の漢字を重ね合わせていく必要もある。生徒・児童の教科書の欄外や、該当語のそばに書き入れさせておく方法も考え

られる。そのような「教科書外の漢字」こそ、漢字表として掲示しておくべきである。

小学校低学年などでは、負担が重すぎないような程度で、教科書以外の漢字を目に触れさせるとよい。それは読みにとどめるのであって書かせるには及ばない。児童の作文などへ上記に準じて漢字を織り込んだ例を展示して、注意をひくこともよい。

注1 「日本人の読み書き能力調査」

注2 「教育漢字の学年配当と効果的な学習指導法」田中久直・
近藤美津子（昭和26年）

注3 「漢字使用調査」第3集（謄写刷）・28ページ 新潟県南魚
沼郡五十沢村西五十沢小学校（昭和27年）

注4 西五十沢校研究物プリント「国語科技能の調査」20ページ
にある。

注5 「国語の学力調査とその実態」沖山光，（昭和26年）第6
章参照

注6 「使用漢字についての書字の誤について」坂井勝司（昭和
28年）

注7 落合第2小学校研究発表プリント「参考資料」の4，教科
別語い調査