

A 調査の概要

第1 調査の目的

終戦まで、小学校の教科書が国定1本であった時代には、漢字の指導順位についての議論は、それほど一般的なものではなかった。ところが、戦後検定制度の施行によって各種の教科書が使われるようになったために、たとえば「育」「止」のような字は、ある国語教科書では2年、他のものでは3年、または4年・5年・6年に提出されるというような現象が現れるようになった。したがって、もし児童が学年の途中で一つの学校から他の学校へと転校するようなことがあれば、その児童と周囲の他の児童とでは知っている字の種類が違うので、さっそく学習上にいろいろの障害が起るわけである。また、一つの学級において、新しい学年になって、従来用いてきたのとは違う種類の教科書を新しく採用したときも、やはり漢字指導上にいろいろの困難が起る。また、引き続き同じ編者の教科書を用いている場合でも、国語の教科書と他の教科の教科書との間に漢字提出上の連絡があるのでなければ、教師の指導上の迷惑や児童の学習上の混乱は、やはり免れることができない。これでは、せっかく政府が当用漢字表・同別表を採択した趣旨にも反するわけである。いうまでもなく、国が漢字について、小・中学校の教育に期待していることは、すべての国民が義務教育を終るまでに当用漢字表の漢字のほぼ全部が読め、かつ当用漢字別表の漢字の全部を書くことができるようになることである。しかし、教科書ごとに漢字の提出順位が異なる現状では、この目標に到達するまでの間に、少なから

ざるむだを経験しなければならない。これに反して、もし漢字の学習指導順位が決まり、他教科の教科書や補助的な学習読み物に使用される漢字に至るまで、すべて学年相当のものばかりになるならば、児童は未習字に煩わされることなく多くの知識をさらに容易に吸収することができるし、また、既習字のくり返しを従来よりもいっそう多く経験することによって、漢字の基本的な知識を、いよいよ充実させることができる。つまり、学習活動一般の能率化のためにも、また漢字それ自体の学習効果をあげる点からいっても、基本的な漢字の学習指導順位の決定は必要なことである。

ところが、この漢字の学習指導順位の決定については、深く考えてみると、中国数千年の漢字教育の歴史からも、また明治以降のわが国民教育における漢字指導の経験からも、ほとんど一般的な結論は得られていない。それというのも、漢字の指導順位の決定は語の提出法を規定し、語の提出法は文の選択や教材の配列にまで影響を及ぼすというような、深い内的関係があるからである。しかしながら、反面、教育の一般的な立場に必要以上の制約を与えることなしに、児童・生徒の漢字力の引き上げがどの程度に可能かという問題についても、抽象的な議論は別として、じゅうぶんな測定は行われていない。そのような理由から、この調査は、学習漢字の学年別配当についての妥当な線をさぐって、漢字の一般的な指導基準を設定する目的で始められたものである。

第 2 調 査 の 実 施

1 学習漢字学年別配当試案作成の意味

この調査のために、文部省は、昭和 27 年 3 月、調査普及局内に漢字学習指導研究会を設けて、調査法の研究を行うこととした。漢字学習指導研究会は、まず、調査事業当面の対象を小学校の漢字の

指導にだけ限定し、6か年間に配当すべき学習漢字の種類ならびにその指導基準について考えることとした。小学校の各学年に漢字を配当することについては、初め必ずしも教育漢字881字のわくに制約されて考えられたわけではない。しかし、すべての国民が義務教育を終るまでに教育漢字の全部について習熟するためには、881字の各字が、少なくとも1度ずつは小学校の期間に指導されているのが望ましいことであると考えられた。また、中学校では、当用漢字1850字から881字を除いた残りの字についての学習も残っている。したがって、中学校での漢字学習の負担を重くしすぎないためにも、教育漢字は小学校でほぼその全部の提出を終るべきであると考えられた。また、逆に881字以外の漢字を小学校の期間に出すことについては、従来の成績からいって望ましいことではないとされ、児童の漢字力の充実のためには、881字を越えないことが原則として効果的であると考えられた。その結果、できあがった学習漢字学年別配当試案は、881字を6学年に配分したものとなったのである。

次に、各漢字の学年配当の意味について、研究会では、読み書きの指導開始学年の基準を示すものとして理解された。この点について、漢字の学年別配当は、往々にして漢字の学習能力の学年別段階の基準表の作成と混同して考えられがちである。しかし、漢字の学年別配当というのは、初出漢字の学年別配当を意味するものであって、能力表の作成とは異なる。能力表を作成するためには、いうまでもなく種々の平均値や成績のちらばりを含む各種の読み書き能力の調査結果を整理しなければならない。その点、学年別漢字配当表の作成にも、同様な作業が伴う。しかし、学年別漢字配当のための資料となるものは、漢字についての読み書き能力の実際の成績ばかりではない。各漢字の社会的な利用度や国語政策の方針についても、あわせ考えなければならない。そればかりでなく、漢字の読み書き能力の測定というのは、ある一定の漢字の指導方法の効果の測定であるともいうことができる。そのように考えてくると、学年配

当表は、むしろ能力表の前提となるものであり、能力表は、ある学年配当表の評価表であるとも考えられる。このような意味から、学習漢字学年別配当試案は、そのような評価によって修正されて、妥当な漢字初出の基準学年表に近づくための手段と考えられるのである。

次に、漢字学習指導研究会では、試案としては読み書き1本のものを作成するが、最後には読み書きを別にした2本だての配当表の形にまとまることがいちおう望ましいとされた。これは、漢字・漢語のなかには、低学年では読みを教えることは可能であるが、書きまでも指導することは困難なものがあると考えられたからである。それは、従来の漢字配当案の根底にある考え方が、いずれも、一つの学年に初出された漢字が、すべての児童にその学年内に、読みばかりでなく書きまでもできるように指導しなければならないという考え方だったことに対する反省である。しかしながら、この考え方は抽象的には当然でもあり、また可能であるとしても、具体的に881字の漢字全体について、そうした分析がどの程度までゆるされるものであるかについての資料は、現在まだじゅうぶんに整っていないとはいえない。したがって、学習漢字学年別配当試案も、しいてそれが将来2本だての表に分割されるべきものだというような予想を含むことなしに作成されたのである。

2 準備調査

漢字学習指導研究会は、以上のような意味をもつ配当試案を作成したのち、これを妥当な成案にまで練りあげるために、実地の学習指導に適用して検討する方法について研究することとした。その手段として、昭和27年度は9月から12月までの期間、東京都内の12学級(12校)に依頼して、配当試案の漢字を実験的に指導し、かつ報告書を提出してもらったこととした。このために、漢字学習指導研究会は、教科書に出てこない配当字の提出法や、漢字の効果的な指

導についての示唆などをまとめた「実験学級漢字の学習指導について」（付録4）を作成して、各学級担任に配布した。

以上のようにして実施した実験指導と並行して、委員・担当官・学級担任は、しばしば打合せ会・授業視察・研究懇談会などを行い、かつ9月には事前テストを、1月には終末テストを実施した。このようにして得られた意見・報告・テスト成績などから、漢字学習指導研究会は、昭和27年度の予備調査の結論を次のように得た。

ア 学習漢字学年別配当試案について

実験指導の実施期間および実施対象者の数がふじゅうぶんなので、決定的な結論は出せないが、全体として不当な点は見あたらない。したがって、28年度もこのままのものを適用して、さらに細かな検討を行うべきである。

イ 観察記録簿について

指導結果の記述のしやすさ、および指導と学習効果との関係を見やすくするために、その様式を修正する必要がある。

3 昭和28年度の調査

漢字学習指導研究会は、実験調査の初年度において、その当面の目標を、いちおう小学校関係にだけ限定して考えることとした。そのために、委員の構成も、本年度は初等教育関係者を中心とするように若干改められた。実験指導を依頼する学級は、1学年につき3学級ずつ計18学級とし、そのうち各学年2学級ずつは近隣の学校に、1学級ずつは漢字学習指導研究会の委員の学校に依頼することとした。近隣の12学級は、茨城・山梨・愛知の3県教育委員会に、それぞれ管下から推薦してもらい、各県とも4学級（1校につき1学級）ずつ依頼した。これらの学級選定の条件としては、だいたい下記のようなことが考えられた。

ア 特殊な父兄層・経済層にかたよっていない学校であること。

イ 著しく特色のある教育法を行っている学校でないこと。

ウ 職員陣がよくまとまっています、すなわち研究的歩みを続けている学校であること。

これらの学級における学習指導については、できるだけ通常の指導形態からそれることなく、実験学級であるからといって、特に漢字中心の指導法を採用するようなことがないように、各担任に念を押し依頼した。このようにして、28年度は、できるだけ自然に近い状態のもとに配当試案の各字の難易の傾向を知ろうとしたのである。

テストは、28年4月に事前テストを、29年2月に終末テストを施行した。事前テストは、主として未習字であるにもかかわらず成績のよい字を発見しようとしたのであるが、だいたいにおいて既習字のほうが未習字よりも成績がよいというような、平凡な結果しか得られなかった。終末テストの成績は、各字の指導記録と対照させた結果、配当試案に多少の修正を加える必要を認めたが、なお実際の修正法については、29年度の調査結果を見た上で研究することと決まった。

学習指導記録簿については、さらにその様式に修正を加えて、各字の指導経過がいっそうよくわかるようにすることとなった。

なお、28年度は、各学級の指導および学校と文部省との連絡のために、各県とも担当の指導主事各1名に協力を願った。

B 学習漢字学年別配当試案の作成

第1 漢字の学年配当数

小学校の各学年に初出漢字として配当すべき漢字を考える際に、まず問題となることは、6か年間で何字出したらよいかということである。881字は中学校を卒業するまでに覚えさせればよいのであるから、必ずしもその全部を小学校で出す必要はないという考え方もできる。また、教育漢字以外にも出してよい漢字があろうとも考えられる。また、それぞれの漢字の読みのうち、どれだけを小学校の期間で教えるかという問題もあるのである。

次に、以上の問題がいちおう解決されたとしても、その全体を6か年間に平均に割りふって教えるというような機械的な配当法は、学習指導計画全体の上から、とても考えられないことである。そうすれば、どの学年に幾字という配当数が、次に考えられなければならない。

さらに、各学年に対する配当字数が決まったとしても、具体的にどの字を何学年に配当するかという問題が、その次に起ってくる。これは、なかなか研究を要することであって、考えようによっては、これが最も根本的な問題かもしれない。この問題から考えていけば、第1の問題も第2の問題も、ある程度自然に解決できるとも考えられるからである。

以上のうち、漢字の学年別配当字数については、これまでの方法にだいたい三つの傾向があった。その第1は、低学年から多く出す方法である。第2は、中学年で多く教える方法である。第3は、提

出字数の山を高学年にもっていく方法である。低学年から多く出そうという方針は、早くから多くの漢字を出せば、それだけ反復練習の機会も多くなり、漢字についての広い知識も確実に身につけることができるようになるという考え方から出発している。しかし、この考え方は、一面からいえば、漢字の学習が何よりも基本的なものであり、漢字をたくさん覚えさせることは、何よりも望ましいことだという考え方と結びつきやすい傾向をもっている。つまり、漢字のなかには、あらゆる文化や学問が結晶しているのであって、齊家治國平天下は、漢字の学習から出発するという考え方から、最も導き出されやすい方針である。したがって、話し・聞き・読み・書くという四つの能力の平均した発達という国語教育の全体方針が、この方法によると、ともすれば見失われがちになるのである。しかしながら、この考え方のうちに含まれているところの「たいせつな漢字は、できるだけ早く出して反復練習の機会を多くし、その確実な習得に資するのがよい」という考え方は、尊重されなければならない。

次に、中学年に多く出そうという考えは、「1・2年生の時期には、かなの学習に主力が注がなければならないし、児童の能力発達の状態から見ても、漢字学習の伸張期は3年生に始まり、4・5年生になって急激にその力は伸びる。また、6年は、むしろ漢字学習の充実期であり、新出字を多くするよりは、漢字を駆使し、それについての理解を深める力を養うべき時期だ」という考え方か。〔るものである。もちろん、この考え方の中でも、3年・4年・5年の各学年に、どのような割合で漢字数を配分したらよいかという点では、人によって若干意見の差も生じるようである。ただ、このうち、3・4年に山をおくという配分法は、義務教育が6か年制度であった時代には、ほとんどの人に支持された考え方であったが、義務教育が9か年に延長された現在では、中学校の教育に期待するという意味で、漢字配分数の山を多少うしろへずらすこと

も考えられる。しかし、義務教育が9か年に延長され、そのために教育計画のうえで以前とは多少の差が出てきたとしても、児童の心身発達の状況に著しい変化が生じたわけではない。その意味で、この配分法は、相当に重んじられてもよいのではないと思われる。

高学年に提出漢字数の山をおこうという考え方は、義務教育期間が延長された今日、むりに小学校の期間内に一定数の漢字を覚えこませようとしなくてもよいという考え方から出ている。というのは、一つの学年で児童の負担能力を越えた字数を出すと、次の学年以後の漢字習得に、必ずよくない影響があるからである。だから、確実な習得という点から見ると、低学年・中学年の漢字の提出数をむりに多くしないほうがよいというのである。そればかりでなく、5・6年生になると、漢字を確実に書く能力が目だって高くなってくる。漢字の組立への理解も深まり、学習能率も増す。だから、5・6年期に比較的多くの漢字を出して、中学校で反復応用させれば、総体としての習得度は高くなるというわけである。また、中学年には、ローマ字の負担も加わるから、3・4年期の漢字提出数は、従来よりもおさえたほうがよいという考え方もできる。しかし、この最後の考え方に対しては、文部省の実験調査の結果から見て、漢字の学習とかなやローマ字の学習との間に、著しく相互に他を制約し合うというような影響は認められないようである。また、漢字提出数の山をどこにおくかという問題は、提出漢字の絶対量との関係においても考えられなければならない問題である。この点について、義務教育が6か年であった時代の漢字の総提出量が1500字を越えるのが普通であったのに、戦後の国語教科書が、一般に881字を上回る字数を6か年間に押し切っているものがないことを考慮にいれなければ、漢字の学年配分の山の置き場所についての妥当な結論は得られないわけである。

第 2 国語教科書および各種案の学年配分

以上のようなことを理解した上で、それぞれの国語教科書の漢字の配分をながめると、それぞれの編集者が、いかにこの問題について頭を悩ましてきたかをうかがい知ることができる。ここに、今までの各教科書の漢字配分の模様を調べてみるならば、まず、終戦までの国定教科書は、下記のとおりであった。

(教科書)	1年	2年	3年	4年	5年	6年	計
尋常小学国語読本(黒)	48	122	281	355	309	245	1360
〃 (白)	49	173	307	343	243	233	1348
小学国語読本	82	234	336	298	215	197	1362
初等科国語(国民学校)	129	276	242	228	234	193	1302

尋常小学国語読本では、かなの提出が完成した3年生から漢字を多く出し始め、4年生で最高となっている。それが、小学国語読本になると、山の頂点が4年生から3年生へと移動し、その影響が前後の学年にも及んでいる。これは、当時研究家の間に、早い学年にできるだけ多く出すことが漢字の習得に利益であるという説が盛んに唱えられたことの反映であろう。それが、国民学校時代になると、思いきって漢字提出の山も低学年のほうへならされてきた。この当時以降、戦局の影響から児童がしだいに学業に身をいれることがむずかしくなってきた事実とともに、こうした児童心理の発展段階を無視した重い学習負担が、戦後の漢字知識低下の原因となったと見る向きもある。これに対して、戦後の国語教科書は、当用漢字別表(教育漢字表)の制定に応じて、6か年間の提出総字数は、一挙に減少した。検定国語教科書の各初年度版の学年配当字数は、およそ次のとおりである。

発行所著者	1年	2年	3年	4年	5年	6年	計
学図一佐野	26	126(1)	142	248(2)	168(28)	104(29)	814(60)
〃一森岡	27	44	153	212	189	116(3)	741(3)
〃一浜野	26	99	181	178	182(35)	114(31)	780(66)
〃一志賀	50	108	216	255(1)	151(33)	89(59)	869(93)
日書一山本	40	121	225	242	194	53	875
〃一井上	39	124	147	179	161	132	782
大阪一重松	39	91(1)	161(1)	221	195	115(2)	822(4)
光村一垣内	67	105	195	289	166	59(2)	881
東書一柳田	36	80	182	273	154	71	796
教育一藤村	39	102	151	210	239	136	877
二葉一西原	44	89	135	193(1)	257(4)	124(4)	842(9)
中教一東条	45(1)	121	175(2)	216(6)	170(17)	82(18)	809(44)
平均	40	101	172	226(1)	186(10)	100(12)	825(23)

() 外は教育漢字の数, () 内はその他の当用漢字。

以上のほかに、漢字学習指導研究会が集めた資料のうち、代表的な漢字の学年別配当案の学年配当数を示せば、下記のとおりとなる。ただし、この中で最初にあげてある学習指導要領試案（国語科編）の配当数は、初出漢字の配当数ではなくて、それぞれの学年末までに児童が習得できるだいたいの字数を示したものであるから、多少他の欄の数字とは意味が異なる。

案	1年	2年	3年	4年	5年	6年	中学	計
学習指導要領	30	100	150	180	220	201	—	881
小 椿 氏	56	138(3)	211(1)	266	142(87)	68(109)	—	881(200)
田 中 氏	60	70	135	220	220	176	—	881
舟 水 氏	46	91	156	264	196	128	—	881
国語学習辞典	30	99	150	180	180	142	100	881

砂川氏	35	145	160	220	175	146	—	881
小学館	38	64	99	205	219	256	—	881
加太小学校	50	108	216	255(1)	153(51)	99(57)	—	881(109)
曾根崎小学校	35	147	158	223	174	144	—	881
文部省初中局	50	120	140	160	190	221	—	881
平均	43	108	158	217	187	158	10	881

() 内は、教科書の場合と同様、教育漢字以外の当用漢字数である。

この戦後の各案の一般的な特長は、いずれも 881 字をだいたい小学校の期間内に提出することにおいて意見が一致している点である。

第 3 漢字学年別配当試案作成の基準

以上に述べたような各種の案や考え方を基礎にして、漢字学習指導研究会は、昭和 27 年 3 月から、まず学年別配当案作成の基準について考えた。その際、まず問題となったのは、義務教育 9 か年間のことを考えるか、小学校 6 か年間のことだけを考えるかということであった。しかし当面の問題としては、小学校の 6 か年間だけについて考えることとした。

次に、この 6 か年間に出す漢字は、だいたい 881 字の全部とすることとした。これは、9 か年を終るまでにすっかり覚えこむためには、いちおう小学校の期間に、ほぼその全部を提出し終る必要があるし、中学期には、教育漢字以外の当用漢字の学習負担も加わってくると考えたからである。881 字以上を小学校の期間に必ずしも要求しないというたてまえをとったのは、戦前の成績から見て、これ以上を要求することは、かえって学習効果をさげることになると考えたからである。ただ、881 字を 6 か年間に提出するといっても、

決してこの限度を1字も出入りしてはいけないというような考え方をしたのではない。また、これは初出漢字の学年配当の基準をたてるという意味のものであるから、学習指導要領試案（国語科編）に示されている漢字を読み書きできる各学年の能力表の数字と、この研究会で作ろうとする配当案の各学年に対する配当字数とは、当然その意味は違うわけである。ただし、昭和25年2～3月に文部省初等中等教育局で実施した調査の結果を基礎として作られ、「児童・生徒の漢字を書く能力とその基準」の中で示された配当案とは、その意味が等しい。この昭和25年の調査は、教育漢字全体についての調査としては、最も規模が大きく、かつ科学的な方法をもって行われた最初の調査である。したがって、その数字は、教育漢字の各学年に対する特に書きの難易傾向を予測するものとして、きわめて信頼度の高いものである。しかしながら、この調査は、環境や条件が最も不利だった時代の、しかも書きだけの調査である。そのために、調査成績それ自体としては貴重なものではあるが、その成績を基礎としてさきに文部省が「児童・生徒の漢字を書く能力とその基準」で提示した漢字の学年配当案は、現在に至って新しい立場による検討を必要とするに至ったといえる。

ともかくも、漢字学習指導研究会は、昭和27年3月から5月までかかって、全国から集まった各種の資料を吟味し、配当試案作成のために直接用うべきものをその中から選び、かつ、おおよそ下記のような漢字配当試案作成の基準を定めたのである。

A 提出順位

- (1) 社会的に使用度の高いものは、先に出す。
- (2) 児童の生活に関係の深いものは、先に出す。
- (3) 字画が基本的なものは、先に出す。
- (4) 覚えやすいものは、先に出す。

B 提出時期

- (1) 初期には、1語1字のものを多く出す。

- (2) 初期には、学習基本語に関するものを多く出す。
- (3) 熟字になるものは、なるべくまとめて出す。
- (4) 他教科の学習に必要な漢字は、その教科の進度を考えて出す。

C 配当数

- (1) 心身の発達度に応じた学習能力の限度によって決める。
- (2) 教育計画全体からみて決める。

第 4 学習漢字学年別配当試案の作成

以上の基準に基づいて、漢字学習指導研究会が作成したものが「学習漢字学年別配当試案」である。その具体的な方法としては、まず代表的な各資料を上記の基準に照して、重ね合わせる方法から始められた。

- 1 各種検定教科書（初年度版）および各種配当案によって、各漢字の平均提出学年を求める。

これに用いた資料のうち、検定国語各教科書は、さきはその名をあげたので省略する。代表的な配当案として利用したものは、下記のとおりである。

ア 京都府細見中学校編

ドリル学習の手引（27年2月）

イ 田中久直著

教育漢字の学年配当と効果的な学習指導法（26年12月）

ウ 弘前大学付属小学校舟水教諭案

学年別漢字配当表

エ 国語学習資料研究会

国語学習字典

オ 砂川守一編

教育漢字の教室（26年6月）

カ 大阪市曾根崎小学校
教育漢字の学年配当表 (26年12月)

キ 和歌山県加太小学校
漢字学年別配当表 (26年12月)

ク 小椿誠一案
漢字学年別配当案 (26年5月)

ケ 小学館
学年別配当数比較表 (26年12月)

コ 講談社
児童雑誌用漢字表 (25年)

サ 文部省初等中等教育局編
児童・生徒の漢字を書く能力とその基準 (26年6月)

以上のうち、教科書については、まずそれぞれの漢字の新出学年と教科書数とを掛け合わせた数を合計して各漢字の基礎的な数値とし、これを基礎にして881字の全部を7段階に分けた。すなわち、まず、ある漢字が10種の教科書に提出され(2種は不提出)、そのうちの3種が3年で、4種が4年で、2種が5年で、1種が6年で出しているとするれば、その漢字の数値は

$$\begin{array}{l} \text{提 出} \\ \left. \begin{array}{l} 3 \times 3 = 9 \\ 4 \times 4 = 16 \\ 2 \times 5 = 10 \\ 1 \times 6 = 6 \end{array} \right\} \text{合計 } 55 \\ \text{不提出 } 2 \times 7 = 14 \end{array}$$

というように機械的に合計値を計算して、最低値12から、最高値81までを各漢字について得た。これを、数値群の密度の低いところにくぎった結果、自然に学年段階に応じた7区分を、下記のように得た。

(段階)	(数値)	(字数)
1	12~18	31

2	19~28	70
3	29~38	126
4	39~48	159
5	49~55	140
6	56~64	198
7	65~81	157

これは、検定各国語教科書の各学年に対する漢字配当（字数についてよりは、むしろ字種について）の平均を示すものである。次に、教科書から求めたとほぼ同様な手続で、各種の漢字配当案における各漢字の数値を計算して、やはり7段階を得た。

2 画数および字画の構成からの提出順位を求める。

これには、下記の資料を用いた。

ア 三宅武郎 教育漢字テストブック

イ 小椿誠一 教育漢字字画表

方法としては、まず「ア」の資料によって基数字（10字）と1級字A（字典の部首となる80字）、1級字B（120字）、2級字（92字）、3級字（577字）に、それぞれ1・2・3・4の値を与え、次に「イ」の資料によって、1~5画・6~10画・11~15画・16~20画・21~25画の各字に、それぞれ0・1・2・3・4の値を与え、両者を合計して、これを7段階に分けた。

3 社会的な使用度による順位を求める。

これに用いた資料は、下記のとおりである。

ア 東京朝日新聞の使用漢字量

（昭和23年11月~24年7月使用量）

イ 大阪朝日新聞の使用漢字量

（昭和16年1月~12月使用量）

ウ 岡崎常太郎著

漢字制限の基本的研究・付録

(昭和10年1月～12月, 東京5新聞使用漢字数)

エ 昭和24年印刷庁研究所報告第1号

本邦当用漢字の研究

(昭和23年12月1日～24日, 国会会議録の漢字使用数)

オ 国語課調査(森満枝担当)

第8回～第11回国会発言用語集の使用漢字数

カ 大西雅雄著

日本基本漢字(昭和16年11月)

以上の資料ごとに教育漢字の使用度順位をそれぞれ6段階に分け, 各漢字について, まず一般的な平均順位を計算した。次に, そのうちの新聞関係の3資料だけについて, 同様な方法で新聞の使用度による順位を求めた。これは, 上記の資料のなかで, 社会の各文化分野の漢字使用度の総合と見られる新聞紙面の漢字使用度に特に重みをかける必要があると考えたからである。

4 作文の使用度による順位を求める。

これには下記の資料を用いて, 前項とほぼ同様にして6段階を得た。

ア 坂井勝司調査

昭和25年9月から27年3月まで, 新潟県南魚沼郡西五十沢小学校6年生の作文に現れた漢字。

イ 田中久直調査(昭和24年3月)

新潟県三条市6年生の作文に現れた漢字。

5 教育漢字全部の読み書きの難易順を求める。

これに用いた資料は, 次のとおりである。

	調査者	対象	人数	調査期
ア	宮崎県南那珂郡南郷中学校	新入生	50 (読み)	27年5月
イ	山形県東置賜郡大塚中学校	新入生 3年生	89 (読み) 102 (書き)	27年3月
ウ	秋田県鹿角郡七滝小学校	6年生	75 (読み) 70 (書き)	27年4月

エ	茨城県教育委員会・教育研究所	6年生	1,091	(読み)	27年1・2月
オ	鳥取県教育委員会	中学1年	986	(読み書き)	27年4月
カ	北九州5市教育研究所	中学3年 小学6年	11,333 13,191	(読み書き)	26年12月
キ	長野県東筑国語研究委員会	小学2年 中学3年	2,400	(読み)	25年1月
ク	長野県北佐久郡岩村田中学校	1～2年	227	(読み)	26年4月 ～12月
ケ	愛知県南設楽郡長篠中学校	1～3年	331	(読み)	26年8月
コ	愛知県南設楽郡千郷中学校	1～3年	354	(書き)	27年
サ	新潟県南魚沼郡西五十沢小学校	6年生	63	(読み書き)	27年

以上は、教育漢字または当用漢字のほぼ全部についての代表的なテスト成績である。本来ならば、これらの各調査成績を1字ごとにほごし、各テストの被調査者の人数に応じた重みをつけて、各字の成績を計算すべきところである。しかしながら、教育漢字だけに限定しても、その操作は困難であったので、いちおう各テストの重みを等しいものとして、読みおよび書きの各字の正答率の平均を求めた。そして、このうちで圧倒的に人数の多い北九州5市の成績を、もう1度全体の成績に対照させながら、各字の読みおよび書きの難易順を、それぞれ5段階にまとめた。

- 6 以上の各資料から得た数値の合計によって、教育漢字の学年配当のだいたいの序列を決める。

以上の各種の資料から得られた数値は合計8種である。この8種の数値の合計を、教育漢字の各字ごとに合計して、読み書きそれぞれ1番から881番までの序列をまず作った。次に、その序列の全体を、さきに記述した教科書および各種配当案の漢字の学年配当字数をめやすにしながら、低学年から切り取っていった。なお、この操作の途中、さきに掲げた配当案作成基準の各項によって、各字の意味、相互の関係、および、あとから手に入れた下記の資料の数字などを参考にしながら、基礎的な序列に多少の変更を加えた点もある。

ア (社会的な使用度に参照させた資料)

志津田藤四郎調査

昭和26年6月6日～9月6日，12月26日，27年3月10日の朝
日新聞朝刊の使用漢字数

イ (読みの難易度に参照させた資料)

豊中市教育委員会調査，昭和25年12月施行，
中学3年生400人を対象としたテスト成績

こうして得た第1次配当試案の各学年配当字数は下記のとおり
である。

学 年	教科書平均	各種案平均	第1次試案
1	40	43	40
2	101	108	111
3	172	158	169
4	226	217	220
5	186	187	184
6	100	158	157
中 学	—	10	—
計	825	881	881

そのまとめの体裁は，下記のとおりである。

学習漢字学年別配当 (第1次試案)

昭和27年7月16日

	(番 号)	(漢 字)	(教 科 書)	(配 当 案)	(字 画)	(社 会)	(新 聞)	(作 文)	(読 字)	(書 字)	(合 計)
[1年]	1	一	1	1	1	6	1	1	3	2	16
	2	二	1	1	1	6	1	1	3	2	16

(中 略)

15	入	2	1	3	5	1	1	1	1	15
16	手	1	1	1	6	1	1	1	1	13

(中 略)

[2年]	4	左	2	1	3	4	2	4	2	1	19
	5	右	2	2	3	5	3	3	1	1	20
	6	年	2	1	5	6	1	1	1	1	18

(中 略)

[4年]	3	社	4	4	5	5	1	3	1	2	25
	4	貝	4	5	2	1	6	3	2	2	25

(下 略)

7 次に、第1次案を吟味修正して、第2次試案および最終試案を作成する。

第1次案で各学年に配当した各字を下記の資料を用いて吟味した。

ア 第1次案作成に用いた資料のうちの各種教科書の各学年提出順位と、各種配当案の各学年提出順位の平均。

イ 第1次案作成に用いた資料のうちの読みと書きとの難易順の平均。

ウ 下記の4資料の各学年における各字の読み書き成績。

調査者	調査 時期	人 数					
		1年	2年	3年	4年	5年	6年
(a) 新潟県三条市 田中氏	24年	98	108	105	92	104	97
(b) 鳥取県春日井市勝川校	25年	—	202	188	160	154	127
(c) 長野県飯田市丸山校	26年	—	50	57	57	48	57
(d) 秋田県鹿角郡七滝校	27年	—	67	40	42	72	65

以上の3種の成績をつき合わせてみて、たとえば第1次案で、2・3年に配当した字のうち、アの成績が3.5以内、イの成績が2.5以内で、4年でのウの成績が80%以上のものおよび、その他の漢字で4年でのウの成績が90%以上のものを3年の漢字と

するというような方法で、第1次案の配当を修正して第2次配当案を作成した。

次いで、他教科に出てくる語表、および12国語教科書の新出漢字および読みかえ漢字表を作り、熟字の関係を考えながら第2次案を若干修正して第3次案（最終試案）を作成した。こうしてできあがった最終試案の各学年配当字数は、下記のとおりである。

1年	2年	3年	4年	5年	6年
40字	110字	170字	220字	182字	159字

C 漢字の指導とその効果

第 1 漢字学習成績の一般的傾向

テスト成績および諸報告から得られた実験調査における漢字学習成績の一般傾向のなかには、従来の諸調査の結果と一致している部分が少なくない。そういういわば公理的な性質をもった傾向の代表例としてあげられるものには、下記のようなものがある。

ア 学級全体の平均成績の上下は、指導法の巧拙によって決まる。

しかし、児童間の序列には、指導法の巧拙によって大きな変化は起らない。

イ 多くの漢字は、早い学年で提出され、国語の教科書で使用がくり返されるものほどよく記憶される。字画の多少は、1・2年以外は、それほど習得率に影響しない。

ウ 同じ字については、読むことのほうが書くことよりもやさしいのが普通である。既習字ならば、読むことのできる人数に対する書くことのできる人数の割合は40%から80%までぐらいのものが多し。しかし、低学年では、一般に書ける人数の割合が高い。これは、低学年に提出されている漢字の量が児童の負担力に対して比較的少ないからではないかと思われる。多くの字のなかには、読めた人数よりも書けた人数のほうが多いものがある。これは出題形式・採点基準・カンニングなどの条件が、読みと書きとの場合で違うことから起るものと思われる。読みよりも書きのテスト成績の高い字の例としては、比較的初期に学ぶ画数や字画構成の単純な下記のようなものがあげられる。

(例) 人川大口女生出車足学金東

エ 1年生を除いて、一般に漢字の成績は、男よりも女のほうがよい。しかし、野球とかすもうとか男の子にとって興味の深い物事に関する字は、男の成績のほうがよい。また、未習字の読みだけは、中学年以降、男のほうが成績がよくなるようである。得点のちらばりは男のほうが広く、女のほうは比較的密集している。

オ 個々の字の成績は、国語の教科書に提出され、教師が意図的に指導したものが高い。漢字以外、かたかなの指導などについても、わかりきった字であるという先入観念が指導者において意図的な指導がおろそかになったものの成績はわるい。この意図的な指導の効果は、読みよりも書きの成績に著しく現れるようである。

第2 漢字の指導効果

漢字の指導効果については、従来も多くの報告があったが、なかには特別な指導形態・指導方法を前提にしているものも少なくなかった。しかし、今回の実験調査は、普通の指導を前提とした調査である。むろん、普通のありふれた方法をとるといっても、それはむろん決して漫然と教壇にたつことを勉めるものではなく、いうまでもなく普通の指導形式のもとで、やはり最大の効果のあがるようなくふうを求めているのである。そして、この実験指導の経験を通して従来の諸調査の結果を検討し、いずれの場合にも通ずる指導上の一般的な基準をさぐろうとしたのである。以下は、漢字の学習指導効果についての反省を項目別に切り取ってあげたものである。

ア 一般に、熟練した教師は児童の学習活動を生き生きとした形になるように指導するが、未熟な教師は教師自身の熱心な指導にもかかわらず、児童の活動が乏しい。むろん、児童の活動とは、やかましく声をあげたり、はでに動きまわったりすることを意味するものではなく、頭の中が絶えず指導の意図に沿って動いていく

ことを意味している。指導者は、できるだけ全部の児童が、それぞれに応じた方法で、学級の学習活動の計画に参加できるように準備する義務がある。これは、漢字の学習指導に限らず、指導の効果をあげるために必要な第1条件であるが、基礎的な知識の積み重ねの上に次の学習が成立するすべての教科にあっては、そのためにしばしば能力別指導の方法がとられる。能力別にグループを分けることによって、能力の高い児童には足ぶみをさせず、能力の低い児童にもむだな苦しみをなめさせないですむからである。ことに低学年における不適切な指導によって級友から取り残されるいわゆる教室内で作られる劣等児の発生を予防するためには、これは欠くべからざる方法であるとされている。

けれども、能力別グループ指導は、往々にして複式学級の指導と混同して理解される。その結果、教師の負担ばかりが増して、児童の学習効果は思うほどあがらないという訴えが起る。たとえば、できる児童に第10課の予習を命じておいて、その間にできない児童を相手に第8課の復習をするというような方法がとられることがある。これでは、人数の多い児童間の能力の差の大きい学級の教師は、その負担に耐えがたくなっていくわけである。能力別の指導というのは、漢字でいえば、能力の高い者と低い者と同じ種の作業をやらせながら量の上で差をつけるとか、逆に同じ漢字について、やや内容の異なった作業を課するなどして、教室全体ではだいたい等しい目的に向かっていく方法である点に注意しなければならない。

イ 次に漢字指導の前提として、指導者が当用漢字表や同別表（教育漢字表）についてじゅうぶん通じていることが指導効果をあげるためにはぜひ必要なことである。たとえば、音訓表になく、したがって教科書でも意図していない読み方の指導に努力し、かえって必要な読み方の指導を怠るようなことは、指導上の不経済といわなければならない。また、教科書と違う字体を板書して、児

童にもそれが気づかれないとすれば、やはり学習上のむだである。教科書が通常意図していない読み方の例としては、次のようなものがあげられる。

父 (フ・チチ)	おとうさん	} は、かなで書く。	
母 (ボ・ハハ)	おかあさん		
兄 (ケイ・キョウ・ウ・アニ)	おにいさん		
姉 (シ・アネ)	おねえさん		
先 (セン・サキ)	マズ	} とは読まない。	
故 (コ)	ユエ		
挙 (キョウ)	アゲル		
永 (エイ)	ナガイ		
家 (カ・イエ)	ウチ		
体 (タイ・テイ)	カラダ		
魚 (ギョウ・ウオ)	サカナ		
河 (カ)	カワ		というときには川を用いる。
五月 (ゴガツ)	サツキ		} とは読まない。
今日 (コンニチ)	キョウ		

何故 …………… 「何ゆえ」「なぜ」と書く。

ただし、当用漢字の全部について、こうした点についていちいち正確な知識をもつことを、すべての教師にただちに要求することがむりな場合もある。しかし、指導すべき漢字若干ずつについて、そのつど音訓・字体・筆順・代表的な熟字の種類・送りがななどにつき、適当な参考書や辞書などによって確かめておくだけでも、指導上の効果は異なる。

ウ 次に、さらに一般的ではあるが、基本的に留意すべき事がらとして、漢字を表意文字として指導すべきことがあげられる。漢字が表意文字であることは、観念的にはだれでもいちおう知っていることである。ところが、往々にして学習指導の際にこのことが忘れられるので「人りの人が木ました」式の書き方が行われる。したがって、たとえば漢字カードを作らせる際にも、孤立した1

字として書くだけでなく、必ず送りがなを伴った形、あるいは熟語の形でその具体的な用例の記入を忘れてはならないわけである。つまり、漢字に習熟するということは、漢字を1語として理解することから出発しなければならないといえる。

エ 次に具体的な指導の場において、指導上の焦点がはっきりしているかどうかで、同一時間内における学習効果に差が生ずる。何という漢字のどういう点を主として、どんな手順で指導するのかという計画がはっきりしていて、思いつきや連想による学習指導のでたらめな進行がなければ、それだけ時間のむだは省けるわけである。このような焦点のはっきりした指導が行われているかどうか、または予期した効果が現れているかどうかについては、1回3～4分ぐらゐの簡単な中間テストが、反省の資料を与えてくれる。

オ 学習成績を高めるために、反復練習の方法を用いることは、最もそぼくではあるが効果の高い方法である。読みについては、熟読・精読の方法を勧めるほか、4年生ごろからの読書意欲の高まる時期に読書環境の整備をはかってやるなども、有効な手段とされている。書きについては、しばしば書きの練習が行われる。しかし、このために時間を特設したり、家庭作業にもちこませたりすることについての批判は相当に大きい。経験の深い指導者は、児童の苦痛の大きな割に効果の少ない方法、あるいは時間をとる割に効果の乏しい方法は、児童の漢字学習に対する興味をそこない、他の教科の学習によくない影響ももっていると説いている。また、激しいドリルの結果、一見効果があがったように見えても、それは一時的のもので忘れやすいともいっている。そして、漢字の書きの練習は、短時間ずつ間をおいて行うのが最も効果があがっているという。

この漢字の書きの練習について、同じ漢字を幾回も書くことを強制すると、児童はその単調さを救おうとして、1字ずつ完成し

ていく代りに、たとえば「土」という字を5回書かせる場合ならば、

(第1回) 一 一 一 一 一

(第2回) 十 十 十 十 十

(第3回) 土 土 土 土 土

というように、5個の字が同時に完成するような作業法をとることがある。むろん、このような方法が、その字の練習として、多くの効果をもたらすとは考えられない。

これに関連して、筆順指導の意味で、「土」の字についていえば、

土 一 丨 一

のような一画ずつの筆順をたどって練習させることがある。また、完成された1字を構成する、点画のいちいちに筆順番号をつけたものとか、同じく完成された1字の各構成部分を色分けにして筆順を示すとかいう方法がある。このそれぞれの方法には、それぞれの特長もあるわけであるが、字形を記憶させるための練習用としては、

一 十 土

式の形の筆順表のあとをたどらせるのが割合効果的であるとされている。というのは、「一・十・土」の形のあとをたどらせる場合、児童の身体的な活動としては、「一・十・土」にすぎないが、心理的には最初の「一」の形を書くときも、次の「十」の形を書くときも、すでに、「土」という完成された形を心のなかに思い浮かべているわけである。そうすると、心理上では、「土」の字を3回書いて練習したのと同じ効果をもつばかりでなく、「土」を3回書くよりもはるかに興味的でもあるというのである。

カ 次に誤答の面から学習指導の効果を考えるとすれば、まず読みの誤答には、発音指導や表記指導の不足からきているものが少なくない。たとえば、次のような例は、口頭で答えさせれば、ある

いは正答として計算されるかもしれないものである。

授業（じぎょ） 苦しい（くりしい）

弟（おとと） 室内（ひつない）

興味（きょみ） 学校（がこ）

かなづかいのまちがいなども、口頭のテストでは誤答の数に加わらないものであろう。また、送りがなの指導がしっかりしていないために起る誤りには、次のようなものがある。

（	うっ	美	しい	（	あるく	歩	いて	ひ	と
	うっくしい		美		しい		ほ		いて

これらは、指導上のわずかな差によって、テストの数量的な結果に著しい違いを生じてくる例である。

キ 書きの誤りは、音の類似から

日一火 夜一用 気一木

形の類似から

石一右 音一意 永一泳

などのほか、ヘンとツクリとを逆にするとか、字の構成部分の上下をまちがえるとか、あるいは連想によって、

親一母 字一書 刀一切

などとするとか、熟字では、

先生→生先 世界→界世

などのように誤るものもある。なかでも、圧倒的に多いのは、1点1画の過不足による誤りである。この点画の過不足は、単なる一時的な錯誤による場合のほか、本人がそれが正しいと確信している場合も少なくない。それは教師がうそ字を板書したのを覚える場合もあるし、児童自身の錯誤が固定した場合もある。このように一時的な不注意によるものではないものについては、教師が教科書の文字に注意をはらうほか、児童の作品を掲示する際などには、必ず誤字を朱筆で訂正して、児童全体の認識を深めるよう

な常時の指導が考えられなければならない。

ク さらに、漢字の指導には辞書の利用が考えられるが、辞書の指導はその引き方に重点があるのではなく、字句の理解やその利用のしかたを会得させることに指導の重点がおかれるべきであろう。ことに小学生用の漢字の辞書は、いわゆる漢和辞典ではなく漢字の字形や用法を覚えさせるための教材である。したがって、むずかしい語句を多く集めるよりも、児童の環境や生活に即した語句が適切な理解をさそう説明で示されているものが望ましいということになる。また、字句の解説を求めるだけでなく、しりとり遊びや熟語・単文作りなどにも利用すべきものと考えなければならない。そのように、辞書を漢字の学習に密接に結びつけるとすれば、漢字辞書は国語辞書のほかにあるべきものとなり、また、部首なども自然字画から漢字のあるページを求めるためよりも、むしろ字画構成そのものについての分析力を養わせる手段として利用する面に重点がおかれなければならないことになるわけである。こうした意味で、児童自身に簡単な辞書作りをさせることも、漢字習得の手段として有効である。

ケ 以上のほか、学習用具も学習能率に影響があるが、ことに低学年では濃い鉛筆とケイのないノートが漢字の書きの指導には有利であるといわれている。このうち濃い鉛筆は比較的減りが速いので、父兄または教師が絶えず注意して削っておいてやらなければならないが、低学年では鉛筆の先をそれほどするどくとがらせておく必要はない。ノートのケイは、もしあるとしても色のうすいものが好ましい。ケイに制限されないで伸び伸びと大きく書くように指導すれば、低学年の基礎的な期間に字体や運筆指導の際、教師がいちいちのぞきこまなくても注意が行き届くし、また、児童の字を書く姿勢の指導上にもよいとされている。

第 3 注意すべき指導例

以上は、漢字の学習成績の一般的傾向ならびに指導法と効果との間の一般的関係についての反省であった。したがって、学習指導の方法が特異なものでないかぎり、多くの場合に妥当する事がらばかりである。しかし、実際の指導の場にあつては、必ずしも児童の反応が常に等しいとは限らない。そうした部分について、実験指導の観察結果から重要な反省資料となるとと思われるものを拾えば、下記のような例があげられる。

- ア 既習字についての知識を整理させるために、グループごとに字形の似た字を集めさせた。次いで、グループごとに代表を出させて板書させ、板書した字を皆に読ませ、さらに各字の異同を見つけさせた。この方法は、いつでも行うことはできないが、ほとんど全部の児童を興味のうちに参加させることができる。
- イ 機械的な練習よりは、遊戯化するほうが学習を楽にするが、ゲーム化も度を越すと時間をくいすぎるおそれがある。背中黒板競争をやらせたところ、児童の興味が著しく、15分ぐらいの予定が、皆の要求によって延ばさざるを得なくなった。
- ウ グループ内で相互指導をさせたところ、筆順については、教師が板書して示すよりは効果的であった。
- エ 空中書きをくり返させたのち、児童を前に出して板書させてみたところ、文字そのものの書けない者が意外に多かった。これは、空中書きだけでは完成した字形をつかませるのがむりなためかと思われる。その後、ノートに練習させたところ、前の空中書きの練習効果も加わったためか、筆順についても意外な好成績を収めた。
- オ 新出字は、読みの指導をしてから時日をおいて書きの指導をすると、書きについては読みのときほどの関心を示さない。読みと

書きとは、なるべく時間を離さないで指導したほうがよいように思われる。

カ 教師の漢字（漢語）カードは、指導の印象の新しい間は、しまいこまないで教室の壁に掲げておくのがよい。しかし、漫然と次から次へ無数の漢字を掲示しても、かえって児童の注意はひきつけにくいようである。この意味で、小黒板を掲示カードの代りに利用するのもよい。ただし、接・筆・数のように字形のこみいったものや、開と閉・水と氷などのように似通った字は、掲示する前に、字画構成や異同点などについて、板書によってじゅうぶんな指導を加えなければ、期待するような効果は得られないようである。

キ 経験によれば、書きの成績をあげるのには、既習字のうちから字種を選んで指定し、テストの予告をするのが、最も効果的のようである。

ク テストをしてみると、読みに比べて、書きを覚えることが、どんなに困難なものであるかがわかる。読みの記憶を確かにする機会は割合に多いが、書きは、国語の教科書にその字が出てくる場合を除いて、なかなか指導の機会がない。しかし、カードを作らせておけば、練習の機会は比較的多く求めることができる。ただ、この場合でも、国語教科書に出てこない字の成績は、一般に低い。