

国語学力における漢字書写力の位置づけの変遷 —昭和20-30年代における漢字字体の正誤基準をめぐって—

杉山 勇人（初等教育学科）

Changes in the Position of Kanji Writing Proficiency in Japanese Academic Achievement: Correctness Criteria of Kanji Styles, 1945-1968

Hayato Sugiyama

Department of Primary Education, Kamakura Women's University Junior College

Abstract

A decline in academic ability since 1945 has become a social problem, and in particular, a decline in “the ability to write Kanji” has been noted. In the 1940s and 1950s, the Japanese educational community conducted an academic achievement survey that included questions on writing Kanji characters. The standard for judging correctness in such cases became the standard that stated that each stroke had to be written accurately and carefully. The establishment of shosha in the Japanese language department (1958) and shosha with a brush (1968) were intended to improve citizens' ability to write in response to this standard.

Key words: kanji learning, ability to write, shosha, academic achievement survey, kanji test

キーワード：漢字学習、書字力、国語科書写、学力調査、漢字テスト

はじめに

文字の正しさはその「字体」によって判断される。「常用漢字表」(2010(平成22)年改訂)によれば、字体とはその文字であることを表す「文字の骨組み」であり、抽象的な概念である。それを実際に書き表し、具現化した姿が「字形」であり、字体とは区別される。

漢字を適切に読んだり、適切な字体を想起して適切な字形で書き表したりする「漢字学習」は、

国語教育において基礎となる学力である。千々岩弘一は、漢字学習で育成を目指す「漢字力」について、(1)読字力（漢字の読み方を知り意味を措定する力）、(2)書字力（読みや意味に対応させて漢字を書写する力）、(3)運用力（語句の意味や文の脈絡に対応させて漢字を読んだり書いたりする力）の3つの力で説明している¹⁾。この3つの力は離れがたく相互に関連して作用するが、本研究で着目するのはこのうちの「書字力」に含まれる、適切な字形で書き表す「書写力」である²⁾。現行の

小・中学校学習指導要領において、書写力の育成を担うのは「書写」の学習である。しかし、一般的に国語の授業と書写の授業は、別の単元に分かれて学習することが多い。そのため、書写の学習は「丁寧に書く」「整えて書く」という技能的側面が強調されることになり、漢字学習それ自体を支えているという意識が低くなる傾向がある。毛筆の学習については、なおさらそれが顕著であり、漢字書写力の育成が目的であると意識されていない現状があると思われる。

本研究では、これまでの国語教育における書写学習の歴史の変遷を踏まえ、学力として書写力がどのように位置づけられてきたのか、検討を試みる。具体的範囲は、国語科の中で書写力の位置づけが変わりつつあった昭和20-40年代を中心とする。これによって、現在へとつながることになる国語学力として求められた漢字書写力のすがたを明らかにしたい。

1. 昭和20-40年代の学習指導要領における書写力の位置づけ

【表】は、書写力（硬筆・毛筆）を育成する書字教育が、小学校学習指導要領にどのように位置づけられてきたのか、概要を整理したものである。以下、学習指導要領は「国語編」を指し、「〇〇年版」と略して表記する。

【表】学習指導要領における書写力の取り扱い

<p>1947（昭和22）年版（試案）</p> <p>【書くこと】…書き方（硬筆）</p> <p>※必修としての毛筆学習は廃止。</p> <p>※毛筆学習については、第4学年以上に課された〔自由研究〕において、教科の発展の一例として「書道クラブ」（毛筆）が挙げられたのみである。</p>
<p>1951（昭和26）年版（試案）</p> <p>【書くこと】…書き方（硬筆）・習字（毛筆）</p> <p>※毛筆学習は学校選択として第4学年以上で課することができる。</p>

1958（昭和33）年版

【書くこと】…硬筆・毛筆による書写
※毛筆学習は第4学年以上で適宜課することができる。

1968（昭和43）年版

【書くこと】…書写（硬筆・毛筆）
※毛筆学習は第3学年以上の各学年で必修となる。

1977（昭和52）年版

【言語事項】…書写（硬筆・毛筆）
※毛筆学習は、「硬筆の基礎」と明記される。

1947年版において、「書き方」は硬筆のみとなり、必修としての毛筆習字は廃止された。しかし、4年後の1951年版によって学校選択として復活する。なお、中学校では1947・51年版ともに毛筆学習は「習字」として国語科に位置づけられていた。1958年版によって、小・中学校では硬筆・毛筆ともに「書写」に領域名が変更され、「書き方」「習字」の呼称はなくなった。1968年版で毛筆書写は第3学年以上の必修となった。続く1977年版で、毛筆学習は「硬筆の基礎」と明確に位置づけられることになる。なお、これに続く1989（平成元）年版以降も、書写の位置づけ・時間数に変更はあるが、基本的な枠組みと目標は変わらず現在に至っている³⁾。

先行研究によれば、毛筆学習の復活は書道教育者からの大きな働きかけが理由であり、国語教育者からは、むしろ復活に反対する声の方が大きかった⁴⁾。もともと書道教育者たちは、独立教科・芸術教科としての毛筆学習を求めており、1958年版における「書写」への名称変更も積極的に支持していなかったのである⁵⁾。つまり、毛筆学習は、書道教育者による復活賛成派と、国語教育者による復活反対派という構図のなかで、結果的に国語科「書写」へと位置づけられていくのである。

興味深い資料がある。日本国語教育学会は1968年版の改訂に先立って、1967（昭和42）年10月5日に文部省に対して要望書を提出している。その要望の一つには、「毛筆を使用する書写の学習を中学年から必修にすることには反対である。」「文

字の学習を強化する」ためには、硬筆による書写の学習によるものが適当である。」⁶⁾とある。

国語教育者たちは毛筆学習に「積極的に反対」の姿勢であった。それでもなぜ1968年版で毛筆学習は必修化されたのだろうか。当事者である国語教育者の思いとは裏腹に、国語科の学習指導要領における書写、なかでも毛筆学習が、むしろ手厚く位置づけられていったのは、なぜだろうか。

この理由を、当時の国語学力における書写力の位置づけから探っていくことにしたい。先行研究では、当時の国語学力低下問題を理由として、書写力が重視される方向に進んでいったことが指摘されている⁷⁾。本研究ではこれに加え、学力調査の実施によって書写力の低下が明らかになったことが大きな影響を与えたと考えている。学力調査の結果として現れた書字力の低下をめぐる状況が、「書写」の成立および毛筆の必修化へと向かう道すじとなったと考えられるのである。

2. 戦後の学力低下問題と国語の基礎学力

2-1. 戦後の学力低下問題—「読・書・算」学力観の変遷

戦後、「教育基本法」(1947(昭和22)年)に基づく新たな教育制度の下で、子どもを中心とした創造的、進歩主義的な教育思想を背景にした「新教育」が実施されることになった。ところが、その教育が実施されはじめるとすぐに、学力低下が叫ばれるようになったのである。当時は戦後まもない混乱期であり、学力低下の状況も致し方ないという見方もあった。しかし、それでも新教育の内容自体がその批判を生む対象とされたのである。

新教育はアメリカ経験主義教育論に依拠しており、生活経験を通して「問題解決力」や「生活処理能力」を身につける学習を目指した。そのため、系統的な知識を習得することが困難であり、旧来の教育が重視した「読・書・算」の力が身につかないと批判されたのであった。

当時の学力低下問題の実情をよく表している以下の記述がある。

戦後の教育に対する批判として、学力の低下ということが、多くのひとびとによって問題にされた。ある人は、このごろの子どもたちは、あたりまえの漢字が読めなかったり、書けなかったり、また計算力なども昔にくらべてひどく落ちていていると言って、いわゆる新教育を非難している。これに対し、また他の人は、新教育によってけっして学力は低下していない。経験から抽象された読書算の力は、あるいは、昔の子どもよりいくらかおとっているかも知れないが、問題を解決する力や社会生活の能力などは、戦前の子どもたちよりもいじりくく進んでいると、新教育を擁護している。⁸⁾

「読・書・算」の力は低下したかもしれないが、新教育の立場からは、学力として重視している「問題解決力」や「生活処理能力」が全体的に向上していると主張したのである。しかし、児童・生徒の保護者や一般社会は、「読・書・算」のような分かりやすい学力の問題に目を向けていたのである。

昭和20年代後半からの学力低下問題は、その実態を知るための学力調査の実施につながった。これらの学力調査によって、「読・書・算」の学力低下はほぼ否定できないものになる。もともと学力ということばは、「読・書・算」の力を中心とする学校で学ぶ知識・技能を表す日常語であった。しかし、学力低下の議論の中で「そもそも学力とは何か」「必ず身につけるべき基礎学力とは何か」という問題に発展していく。1950年代以降、基礎学力をめぐる議論が高まり、「読・書・算」のみが基礎学力なのか、各教科に基礎学力があるのか、能力・態度なども基礎学力に含まれるのか、などの議論が進められた。さらに根底としての「学力」のあり方をめぐって、一層広く深く考察されるようになり、広岡亮蔵、勝田守一、中内敏夫らによる学力モデルの提示へと発展するのである⁹⁾。

個別の学力モデルやその後の学力観については割愛するが、現在も学力をめぐる議論は続いている。学力は時代に合わせて変化するものであり、議論が決着することはないということであろう。

ただし「狭義の基礎学力」¹⁰⁾を「読・書・算」とすることはいまま変わっていない。一般的な意味での「書」＝「書字力」は、現在も基礎学力として位置づけられており、そのなかには文字を適切に書き表す能力＝書写力も含まれると言えよう。

学習指導要領に話を戻すと、1947・51年版は新教育の実現を目標としていた。これに対して1958年版は、GHQが廃止された後に日本が初めて独自に実施した全面改定であり、その重点項目の一つが「基礎学力の充実」であった。1958年版以降、それまでの経験重視の学習から、系統的に基礎・基本を指導する学習へと切り替えられることになったのである。

2-2. 国語の基礎学力における漢字書写力の位置づけ

「読・書・算」のなかでも学力低下を象徴したのは、「書」＝漢字書字力であった。

例えば、現在、父兄たちの一般的な世論として、聞かされる、「学力の低下」は、具体的には「漢字がよめない」とか、「字が乱暴だ」とかの声によって代表されている。このような国語の力は、最も目につきやすい点であつて、ふつうの父兄も、たやすく評価できる部分である。

ただし、一般の父兄などが評価しようとしないう、基礎的部分が、文字力以外に、たくさんあることも、むろんのことである。すなわち、はなす力、きく力などがそれである。¹¹⁾

「漢字がよめない」ということは、「目につきやすい」学力の低下であった。これに「字が乱暴だ」も加えられ、字体を正しく書くだけでなく、字形を整えて（美しく丁寧に）書く書写力が求められたのである。上記の引用（倉沢）は、国語教育が「文字力」だけでなく、「はなす力、きく力」など他の方向に伸びていると主張する新教育の立場である。しかし、一般社会では目につきやすかった書く力だけが指摘されたのであった。

こうして、学力低下の問題や、「基礎学力」の問題が、国語教育の中でも議論されるようになって

た。倉沢は、国語学力低下の問題を「①文字習得・書写力低下の問題、②読解力・読書力低下の問題、③作文力低下の問題、④話聴力に関する問題」の4つとしている¹²⁾。「文字習得・書写力低下の問題」はその最初に示されており、具体的な問題点は、「(1)漢字をよく読めない、(2)漢字を正しく書けない、(3)書き順がなっていない（筆順）。文字がひょろひょろしてそまつである。」であった。「文字がひょろひょろしてそまつである」とあることから、美しく書く力も必要とされたということであろう。これに続けて、「文字をまちがいに読め書きできるというだけでは、基礎学力として不足する。正しく、美しく、早く、わかりやすく書けるかどうかを重要な要素と考えなければならない。」と、基礎学力としての書写力を定義した。ただし、「このことが、世間的には、すぐその基礎に毛筆習字の復活と結びつけようとする動きがあることに注意しなければならない。書道でいう毛筆習字をやらなければ、文字が正しく、美しく、早く、わかりやすく書けないものではない。」と述べる。倉沢は一貫して毛筆学習に否定的であった¹³⁾。

同じく国語教育学者・石井庄司は、国語基礎学力を「談話力・聴取力・読解力・書写力・作文力」の5項目に分類して示した。石井は国語学力の一般的な問題として、「漢字を知らない」「うそ字を書く」「あて字が多い」「字形がくずれている」等の「書写力」の問題が取りざたされることを指摘している。基礎学力としての「書写力」については次のように述べる。

漢字だけについて言っても、文字の正しさ、大きさ、間隔、筆順、それを書く態度などが考えられなければならない。また用紙のようなものでも、はがきというきまった大きさのものをどのように活用することができるか。文字が右さがりか左さがりか、行が流れるか流れないか、字配りなど、手紙の書き方においては、とくにいろいろな問題がある。

このような、さまざまな要素がまとまって書写力ということになって、国語の重要な基礎学

力と考えられるにいたっているのである。¹⁴⁾

「文字の正しさ、大きさ、間隔、筆順、それを書く態度など」だけではなく、はがきの書式や、字配り、手紙の書き方なども含めて、国語の基礎学力となる。なお、この著は1954（昭和29）年の刊行であり、1958（昭和33）年版において国語科「書写」という名称が登場する前の文章である。「書き方」「習字」と呼ばれていた内容が「書写力」ということばでまとめられている最初期の例と言える。「書写力ということばは、かなり広く使われていて、読むことにも、書くことにも関連してくるので、決して書き方・習字・書道という限ったものでないことは、明らかであると思う。」¹⁵⁾とも述べており、「書写力」は文字を書いて表現する力の全体であり、毛筆に限られた従来の「書き方・習字・書道」とは違うことがここでも強調されている。

このように、学力低下問題によって、漢字書写力は国語の基礎学力の中心に位置づけられた。それは正しい字体を書くことだけではなく、字形を整えて（美しく）書くという書写力でもあった。その一方で国語教育は、美しさの評価に傾き、芸術教育へと近づこうとする毛筆書写を警戒し続けていた。ここではまだ、漢字書字力と毛筆学習はあまり結びつけられていなかったのである。

以上を踏まえ、当時の学力調査における漢字字体の正誤基準から、実際に問われた漢字書字力の実態をみていきたい。

3. 学力調査で問われた漢字書写力—昭和20-30年代における漢字字体の正誤基準から—

昭和20年代後半から昭和40年代初期には、集中的に学力調査が実施された。学力調査によって、学力低下の実態を科学的に実証しようとしたのである。また、全国規模の学力調査が繰り返し実施されることによって、ペーパーテストによる「読・書・算」＝基礎学力というイメージが定着していったと考えられている¹⁶⁾。

漢字書字力の低下は最も問題視されていたため、

ほとんどの調査で漢字書き取り問題が出題された。その際、出題漢字の正誤基準が字形例として示されたのである。以下、当時の代表的な学力調査にみられる漢字字体の正誤基準から、具体的な書写力の実態を明らかにし、調査の目的・内容・方法とともに検討してみたい。

なお、図中の〈 〉内はその漢字の字体を、○×はその字体の正誤判定を表している。

3-1. 日本人の読み書き能力調査（1948（昭和23）年8月実施）

日本人の読み書き能力調査は、19～64歳の国民21,000人に対して、社会生活における最低限の「読み書き能力」（リテラシー）の測定を目的とした大規模な全国的調査であった。「国民」全体を対象としており、厳密には「学力調査」ではないが、小学5年生～高校3年生に対して同じ問題による「学校調査」も合わせて実施された。

この調査は「日本国民の文盲率が世界的に見ても著しく低い」ということを明らかにしたが、その反面、「読み書き能力は正常な社会生活を営むには不十分である」という結論に至った。「特に、漢字の書取りの力はいちじるしくひくく、正常な社会生活が要求する漢字の書取りの力は明らかに不十分である」¹⁷⁾と指摘されており、書字力の低さが問題視される結果となった。

書き取りの採点には「正しい漢字の限界」という基準が用いられた。【図1】「漢字の書取りの問題を採点するにあたって、どの程度の字形までを「正しい」とするかについて、理論的に一貫した基準を立てることは非常にむずかしい。そこで、文字の読み書きに特に関係の深い一般社会の人人に広く意見を聞き、その結果によって、「正しい」漢字をきめようと考えた。」¹⁸⁾とあり、漢字の正しさは統計的に判断された。まず予備調査を実施し、準備したさまざまな同一漢字の字形例を判定してもらい、50%以上の人が通用すると認めたものを「正しい漢字」としたのである。

つまり、正誤基準は決まった一つの字体ではなく、点画の増減があってもおおよそ読めればよかった。楷書だけでなく行書・草書も、旧字体（ここ

では、「当用漢字字体表」以外の異体字）も正答となる。「読み書き能力」としての書写力は、正しい字体（文字の骨組み）を正確に書き表すことではなかったのである。

この調査は、そもそも「読み書き能力」の調査であり、当時の CIE（民間情報教育局）の指示によって実施されたものであった¹⁹⁾。当時、世界的にも水準の高い正確な調査であったとされるが、日本人の読み書き能力の高さを示すためにも、正誤基準は緩やかである必要があったと推測される。しかし、文字として読めればよいというかなり緩やかなその正誤基準でも、漢字書字力の低さが目立つ結果となった。「義務教育をうけただけでは、社会生活をふつうに営むのに必要と思われる最低の読み書き能力を得ることができないのである」とまで結論づけられ、社会問題化することになったのである。



【図1】『日本人の読み書き能力』の正誤例

3-2. 文部省「児童生徒の漢字を書く力」 (1950(昭和25)年2~3月・1951(昭和26)年1~2月実施)

「児童生徒の漢字を書く力」調査は、「日本人の読み書き能力調査」では不十分であった学校教育における調査として、小学校1年~中学校3年までの各学年にわたって実施されたものである。文部省初等教育課：沖山光による解説²⁰⁾と、文部省による報告²¹⁾が刊行されている。調査のねらいは、以下のように示された。

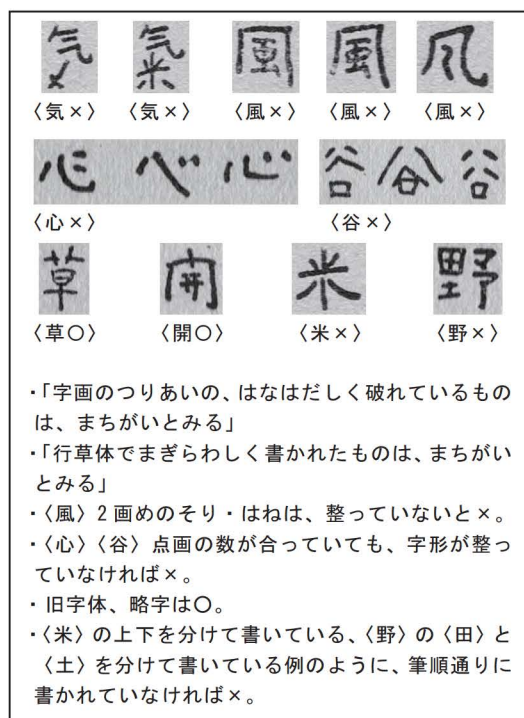
1. 各学年の児童・生徒は、教育漢字(881字)がどのくらい書けるか。
2. その習得率は、教科書の漢字提出回数や、漢字の画数とどのような関係にあるのか。
3. 児童・生徒の漢字学習の難点はどこにあるのか。
4. 児童・生徒の習得率からみて、教科書の漢字配当はどのようにあるべきか。

漢字の書き取りに特化した調査であり、当用漢字1,850字のうち小学校で学習する漢字881字(教育漢字)の習得状況についての実態調査であった。児童・生徒の誤答を分析し、今後の漢字指導への示唆もまとめられている。

採点基準では、「字画のつりあいの、はなはだしく破れているもの」や「行草体でまぎらわしく書かれたもの」が誤答である。「まぎらわしいが、許して正答とみるという態度を捨てて、きびしく判定した」とある。【図2】にみられるように、点画の数が正しくても、字形としてくずれていれば誤答であり、続け書きで書くことも許されない。この採点基準における字体=文字の骨組みは、点画の数だけではなく、文字の組み立て方、字形の整え方にまで及ぶかなり厳密なものであった。

また、「筆順による誤り」にも注目したい。〈米〉を上下に分けて書いたもの、〈野〉の〈里〉部分を〈田〉と〈土〉に分けて書いたものは誤答となる。筆順通りではなく漢字を図形的に捉えて書き写し、結果的に画数が増えてしまったものは誤りとなる。「筆順を学ぶことは、文字を速く、

美しく書くためにも必要であるが、正しく書くためにも必要である」²²⁾とあり、漢字習得のための筆順指導の重要性も指摘されている。



【図2】『児童生徒の漢字を書く能力とその基準』の正誤例

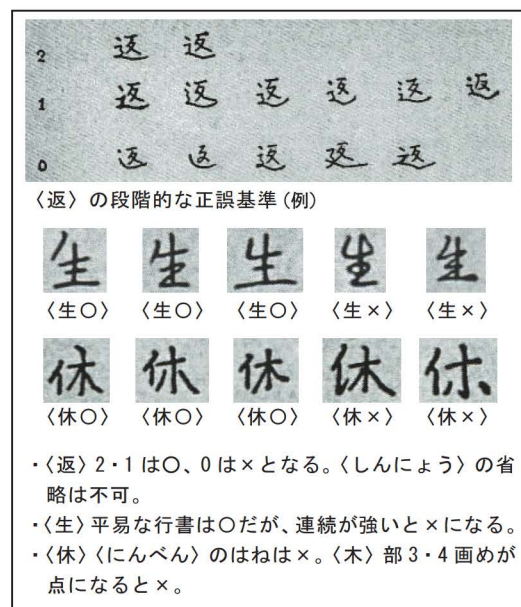
3-3. 日本教職員組合学力調査委員会「学力全国調査」(1953(昭和28)年10~11月実施)

日本教職員組合が行った全国規模の基礎学力の実態調査であり、「義務教育の間に達している国語の能力はどの程度であるかの現状を、一人前の国民として社会生活を営む上での必要という面から、調べようとする」調査である。中学3年生に対して、文章読解力・新聞用語の理解力・漢字を書く力のテスト・実用文の表現力のテストを実施した。²³⁾当時の日教組は学力低下の実態を探るために独自の学力調査を実施しており²⁴⁾、これはその集大成と言える調査であった。

正誤基準は、「2(正しい字)、1(通用の範囲)、0(誤り)」と段階的に評価されている。【図3】続け書きを原則として不可とし、点画の数の正確

さを基準としながらも、乱雑に書かれた字形は不可とする基準であり、一点一画を楷書で丁寧に書くことが求められている。

なお、この「漢字を書く力のテスト」では、「当用漢字表の中で、義務教育の期間に、読み書きともにできるよう指導することが必要であると認めた」範囲の漢字が、全国を平均して、五割二分強しか書けていない。」という結果となった。ただし、ここで求められていたのは、ただ漢字が書ければよいだけでなく、正しく整えて書ける書写力であったとすることができる。



【図3】『国語の学力調査：国語学力全国調査報告書』の正誤例

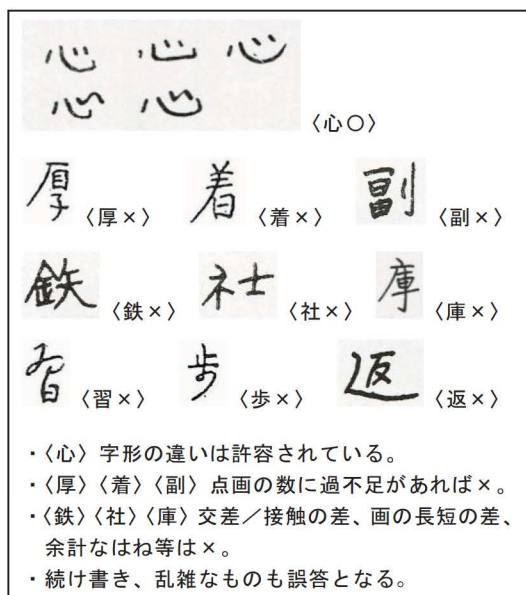
3-4. 文部省「全国学力調査」(1956(昭和31)年度~1966(昭和41)年度実施)

1956(昭和31)年度から、文部省による全国学力調査がはじまった。1956年度は、小学校6年・中学校3年・高等学校3年に対して、国語・数学(算数)の2教科が調査された。抽出調査であり、教育目標に対する現在の学力の到達度を明らかにすることが目的であった。これまでの各団体の調査よりも大規模で、全国的に学力の実態を捉えることができる調査であった。

この「全国学力調査」は、「学テ問題」として学校現場の混乱を招いたというイメージを持たれているが、それは1961～64年度の4年間に実施された中学校の悉皆調査に対する反対運動をめぐるものである。この時点では、学力の実態を把握するために期待された調査であった²⁵⁾。

1956年度調査(国語)は、特に漢字を書く力の低下について重点的に調査した。漢字書き取りの問題は、小学校・中学校・高等学校各25題(語として出題されているため、1題で2字のものが多く)と多くの量が出題された。

『全国学力調査報告書 昭和31年度』²⁶⁾には、「漢字(書写)正誤例」が詳細に示されている。【図4】この正誤基準では、字体=文字の骨組みとして、点画の数が正しければ点画の形状(はらい・はね等)は許容する。もちろん、点画の数に過不足があるものや、接し方(突き出る/突き出ない等)が異なるもの、不要な個所がはねているものは誤答となる。また、〈習×〉〈歩×〉〈返×〉のように、続け書き、乱雑に書かれたものも誤答となる。同報告書は、高校生の書写力の不安定さを取りあげて、次のように指摘している。



【図4】『全国学力調査報告書 昭和31年度』の正誤例

なお、高等学校においては、文字学習は、ほとんど生徒の自学にまかせられることが多いのではあるまいか。このような事情もあって、生徒自身では、案外正しい文字のつもりで、誤字を書いていたたり、ノートの連写などによって、自己流に書いていたりすることも考えられる。文字構成の主要部分についての反省を期待したいところである。²⁷⁾

高校生ともなると、正しい字体を把握していても、日常的には自己流に省略した字形で書いてしまう。それをそのままテストで書いてしまうと、丁寧に書かれていないため誤答となる。こうして、漢字テストではふだんよりも一点一画を楷書で丁寧に書かなければならないという基準がはっきりするようになったのである。「日本人の読み書き能力調査」では、とりえず読めれば正答という基準であったが、字体=文字の骨組みを意識した明確な正誤基準が学力調査によって確立したと考えられる。

以降、全国学力調査(国語)では、昭和34・36年度に字形例が掲載されているが、昭和39年度以降は掲載されなくなり、具体的な正誤基準が見られなくなる。²⁸⁾

以上、昭和20-30年代の代表的な学力調査における漢字字体の正誤基準の違いを明らかにしてきた。これらの学力調査では、他の能力に比して漢字書字力が低いということが結論づけられていた。その漢字書字力には、字体を正確に示し、一点一画を丁寧に書く書写力が含まれていた。そのため、国語基礎学力として、書写力を育成することが求められるようになっていったのである。

4. 漢字書写力向上のための指導方針

4-1. 書写力の指導について一硬筆の場合

学力調査で求められた書写力は、学校教育における漢字学習の方法にも反映されていくことになる。1958年版の教材等調査研究会小学校国語小委員会委員であった滑川道夫・永野賢による漢字指

導に関する記述を引用しよう。

書き取りをしたら一点一画のちょっとした誤りでも悪いことにしてきびしく採点してやらなければならない。これでも読めるからといって、許容すると、それでも通るから、児童の書字は自然にゆがんだものになる。²⁹⁾

小学生には、ともかく教科書に書いてあるとおりに覚えることを要求する。これが教師としての基本的態度でなければならない。字体にしても、送りがなにしても、かなづかいにしても、あるいはまた、筆順にしても、漢字の使い方(制限漢字や制限音訓)にしても、教科書のもつづいている表記法の基準にあくまでも従うことを原則とすることが必要である。(中略)

基本的なものを覚えさせようとする以上、そこには厳しさが必要である。教科書のとおり覚えなさいと指導したもののについては、そのとおりに書かないと×だとしてテストし、○×をはっきりさせる。子どもは、そのような評価に直面すると、教科書に忠実に覚えようと努力するし、またその実効もある。³⁰⁾

これらは、現在では厳すぎる採点として問題になるような記述かもしれない。しかし、学力調査の正誤基準を想定すれば、普段の授業から一点一画を正確に書くことが求められたのである。基礎学力の充実を図る1958年版における書写力は、指導者側もテストの採点を意識し、字体が読めればよいという基準から、字形を正しく整える基準へと変わりつつあったのである。

続けて1958年版、1968年版作成の中心人物であった興水実の記述からも引用しよう。

さて漢字を書く能力があるとかないとかいつでも、字画を正確に書くという能力と、字画は正確でなく、一点一画はすこしずつまちがうのだが、割合に似たような字が書ける。このようなものもある。それは、みなさんが漢字テストの結果をごろんになればわかる。自分のとりあ

げた漢字は、正確に書く、その他は少しも手が出ていないような傾向のある子供と、どれにもこれにも、みな、似たような字は書いているけれども、まちがいが多いというのとある。それは性格の相違にもよることであるが、漢字能力において多く知っているということと、正確に知っているというのと二つの能力が区別されるわけである。

どちらも、漢字を書く能力であるが、そのうちで学校教育においては、少数のものでも、正確に書いたものが勝つ。なぜかということ、ちよつと間違つても、みんなばつということになる。みんな少しずつ間違っているものは、みんなばつになり、しまいには零にもなる。何も書かなかつたものと同じになる。もつともこの中には、そうしないで、それぞれの段階に応じて正確さを求めている人があるかも知れない。その人は非常に教育的である。ふつうの、多人数を対象とするテストでは、少しのちがいで誤答になり、全然の無答と、正答数においては同じで、結局の点数は同じになる。³¹⁾

長い引用になったが、学習指導要領作成者のことばとして確認しておきたい。漢字学習の過程では、まず緩やかに字体・字形を記憶して書くことも重要と考えられている。しかし、実際の漢字テストではそうはいかない。やはり、字体・字形から外れたものは誤りとなる。この採点基準に合わせた指導・学習の必要性が示されたのである。

4-2. 書写力の指導について—毛筆学習の意義

先に述べたように、国語教育者たちは国語科における毛筆学習に積極的な意義を見出していなかった。書道教育者たちもまた、国語科における毛筆学習に積極的ではないままに、1968年版における毛筆の必修化を迎えたとされている³²⁾。

書道教育者・上条周一は、次のように述べる。

いま、国語教育で、学習の低下が言われているが、つまるところ、基礎学習・基礎技術の習得が不十分であるからである。文字を書くこと

についても、筆順のまちがいや、誤字・脱字が多く、乱暴な文字が横行している。ただ読めさえすればよい、というのならば、どう書いてもよいわけであるが、美しく、速く書くためには、正しい筆順に従って、正確にしなければならない。(中略)毛筆による、一点一画をもゆるがせにしない書法的技法・態度が、直ちに実用的硬筆書法を本当に生かす基礎となることを、忘れてはならない。³³⁾

硬筆一本で二十年間書写教育を行って見たが、文部省そのほかの公的調査が示すように書写力は向上しなかった。むしろ毛筆習字を正科として国民に課していた時代にくらべて著しく字形や筆順が乱れ、書写態度は破壊され、学修の全域に支障をきたす結果となった。³⁴⁾

上条は書道界を代表し、教育課程審議会委員として毛筆学習の推進を目指した。ここでは学力調査の結果に見られる書写力の低下を指して、その向上のために毛筆学習が必要であると述べている。「乱暴な文字」が問題となる背景には、「文字を正しく、速く、感じよく書写するという社会生活最低の必要条件がそなえられていない」という現状があり、「結局、小中学校における文字教育、書写指導が行われていないからである。とくに毛筆学習を軽視したからだ」という主張なのである³⁵⁾。このように、漢字書写力の低下は、毛筆学習を推進する立場にとって、その必要性を主張する絶好の機会となったのである。

また、毛筆学習の効果は、国語教育の立場からも主張されていた。

墨をする、穂先に墨汁を含ませる、紙面の利用をくふうする、筆を使う、毛筆書独特の書き方・特長・美しさを理解する、毛筆書が書けるようになる、鑑賞眼を高めるなど、習字以前のことからはじめて、習字そのものの理解・技能・鑑賞を主とし、その間に文字の書き順を正したり、一点・一画の違いを問題にしたり、慎重に筆を使ったりして、文字意識を高め、文字を尊

重し書写をおろそかにしない態度を養うことができるのである。³⁶⁾

このように、筆順を確かめ、一点一画を丁寧に書く態度が毛筆学習によって身につけられるとされた。この態度は学力調査でも求められており、1958年版の解説書にも以下のように反映されることになった。

硬筆による書写は、軽快で速い。毛筆による書写は、遅いが正確である。一字一字に取り組んで、綿密正確に書写していく。正しい筆順、正しい点画、美しい構成、つり合った布置、すべて、毛筆書写のねらっている所である。これらの練習を通して、文字に対する関心を高め、正しく美しく書写しようとする態度を高めるようにする。³⁷⁾

最後にもう一度、興水実の意見を引いておこう。

わたしは、こうしたふしぎ（小学校で選択制となっている毛筆学習が、中学校で必修となっていること―筆者注）をなくすためにも、毛筆書写は、小学校において必修にするべきであると思う。「毛筆書写を必修」というと話が大きいので、「用具としての毛筆を使用することを必修に加える」というほうが正しい。それをもう一步進めていえば、毛筆書写などということを特別に考えない、毛筆はただ、一つの筆記用具として、小学校でも使わせてみる、小学校でその使い方を教える、そういうことによって、書写（硬筆本位に考えられた）教育を強化するという程度に考えたい。³⁸⁾

1968年版に向けて、毛筆の必修化の準備が進められていたと思われる主張である。毛筆を筆記具の一つとして捉え、硬筆本位の学習をするということは現行の学習指導要領とも共通している。いわゆる「書道」の目的とは異なり、筆順通りにゆっくり、一点一画を正確に捉え、丁寧に字形を整えて書く態度を身につけるものとして毛筆学習の意

義が再発見されたのである。

おわりに

昭和30年代以降の漢字書写力は、漢字書き取りテストの正誤判定に関わりながら、字形を正しく書き表す能力として重視されるようになった。これはペーパーテストの得点（評価）に関わる国語の基礎学力であった。こうした書写力の重視が、基礎学力の充実を掲げた1958年版における国語科「書写」成立の背景にあったと考えられる。

また、一点一画を正確に、筆順を確かめて書くことができる毛筆学習は、漢字書写力の向上のために見直されることになった。このことは1968年版における毛筆書写の必修化にも影響を与えたと考えられるだろう。ただし、「それは習字や書道ではない」と国語教育から警告され、漢字書写力全体の向上を目指す新しい毛筆学習のあり方が求められていたことを忘れてはならないのである。

学力調査にみられる漢字字体の正誤基準は、字体と字形の間をめぐって揺れていたと思われる。「常用漢字表」以降の「字体＝文字の骨組み」という基準も、個別の文字についてはいまだに判断に揺れが生じることがある。そもそも漢字字体の正しさとは何か、それを書き表す書写力をどこまで要求すべきなのか、まだ検討すべき課題が多いと考えている。

注

- 1) 千々岩弘一「国語科教育における漢字指導の共有点とその源流」『日本語学』第34巻第5号、明治書院、2015（平成27）年4月。
- 2) 漢字学習における「書字力」は、ある漢字の字体を想起する能力と、その字体を正しく整えて書く能力に分けられる。ここでは後者を「書写力」と呼んでいる。ただし、書写力はその字体の正しさにも影響を与えるため、両者は離れがたく結びついていると言える。
- 3) 1958年版以降、小・中学校における書写の位置づけは共通している。1989（平成元）年版・1998（平成10）年版では「言語事項」、2008

（平成20）年版では「伝統的な言語文化と国語の特質に関する事項」、2017（平成29）年版では「知識及び技能」の「我が国の言語文化に関する事項」に位置づけられている。

- 4) 藤田祐介「占領期における書教育の存廃論議について―「復活」過程におけるその展開と帰結―」筑波大学大学院博士課程教育学研究科編『教育学研究集録』第25号、2001（平成13）年10月。信廣友江『占領期小学校習字』出版芸術社、2011（平成23）年。
- 5) 拙稿「昭和31・32年度教育課程審議会における「毛筆習字」再編論議」『鎌倉女子大学紀要』第21号、2014（平成26）年3月。
- 6) 「日本国語教育学会〈第三回要望書〉」『日本国語教育学会誌』第30号、1967（昭和42）年11月。
- 7) 鈴木慶子「昭和二〇年代の毛筆「習字」復活問題の再検」書学書道史学会編『国際書学研究』2000（平成12）年。
- 8) 依田新「基礎学力とはなにか」『岩波講座 教育』第3巻、岩波書店、1952（昭和27）年。
- 9) 木下繁弥「学力論争の展開」肥田野直・稲垣忠彦編『戦後日本の教育改革 6 教育課程総論』東京大学出版会、1971（昭和40）年。藤岡信勝「わが国における学力論争の歴史と今日の問題」『講座 日本の学力』第3巻、日本標準、1979（昭和54）年。中内敏夫『学力とは何か』岩波書店、1983（昭和58）年。
- 10) 城丸章夫『現代日本教育論：分析と批判』新評論、1959（昭和34）年。
- 11) 倉沢栄吉「国語力低下を救うもの」原書店編集部編『新教育と学力低下』1949（昭和24）年。
- 12) 同上。倉沢栄吉（1911-2015）は、国語教育者。1949年当時、東京都教育委員会指導主事。その後、文部省視学官、東京教育大学教授。
- 13) 倉沢栄吉『国語教育の反省』新光閣、1953（昭和28）年。
- 14) 石井庄司「国語基礎学力 書写力」全国大学国語教育学会編『国語基礎学力』国語科学習指導研究双書第1巻、法政大学出版局、1954（昭和29）年。

- 15) 同上。
- 16) 学力調査の一覧に、木村拓也「戦後日本において「テストの専門家」とは一体誰であったのか? : 戦後日本における学力調査一覧と「大規模学力テスト」の関係者一覧」(『教育情報学研究』第4号、2006(平成18)年3月。)がある。国語の学力調査については、全国大学国語教育学会編『国語学力調査の意義と課題』(明治図書出版、2010(平成22)年。)に詳しい。
- 17) 読み書き能力調査委員会編『日本人の読み書き能力』東京大学出版部、1951(昭和26)年。
- 18) 同上。
- 19) 林大・柴田武・野元菊雄・斎賀秀夫・岩淵匡「〈座談会〉戦後国語施策の出発—昭和二十年代を振り返る—」文化庁編『国語施策百年の歩み』2004(平成14)年。
- 20) 沖山光『国語の学力調査とその実態』教育図書研究会、1953(昭和28)年。
- 21) 文部省編『児童生徒の漢字を書く能力とその基準』明治図書出版、1952(昭和27)年。
- 22) 同上。
- 23) 日本教職員組合学力調査委員会編『国語の学力調査：国語学力全国調査報告書』大日本図書、1955(昭和30)年。
- 24) 日本教職員組合『ありのままの日本教育』日本教職員組合出版部、1950(昭和25)年。
- 25) 志水宏吉『全国学力テスト：その功罪を問う』岩波書店、2009(平成21)年。
- 26) 文部省『全国学力調査報告書 昭和31年度』1957(昭和32)年。
- 27) 同上。
- 28) 悉皆調査となった1961～64年度の中学校の調査では、漢字の問題は選択式のみとなっていた。
- 29) 滑川道夫「文字教育の体系と方法」熊沢竜ほか編『国語教育のための国語講座』第3巻、朝倉書店、1958(昭和33)年。
- 30) 永野賢『国語の素養』共文社、1966(昭和41)年。
- 31) 奥水実『国語学力—その学年基準—』有朋堂、1956(昭和31)年。
- 32) 加瀬琴己「戦後の教育課程における毛筆の位

置付け—小学校を中心として—」全国大学書写書道教育学会編『書写書道教育研究』第16号、2001(平成13)年3月。

- 33) 上条周一『書道単元学習と評価法』世界社、1951(昭和26)年。
- 34) 上条周一「毛筆学習のめざすもの—毛筆習字教育の問題点—」『言語生活』第195号、筑摩書房、1967(昭和42)年12月。
- 35) 同上。
- 36) 安藤新太郎「習字学習は文字学習にプラスするか」『児童心理』第10巻9号、金子書房、1956(昭和31)年9月。
- 37) 奥水実・中沢政雄『小学校学習指導要領の展開 国語編』明治図書出版、1958(昭和33)年。
- 38) 奥水実「書写教育の改造」『教育科学国語教育』第95号、1966(昭和41)年9月。

要旨

戦後、学力の低下が社会問題となり、特に「漢字を書く力」の低下が指摘されるようになった。漢字を正しい字体で、字形を整えて書くことが、基礎学力として求められるようになったのである。その「漢字を書く力(書字力)」は、昭和20-40年代に実施された学力調査において、漢字書き取り問題としてテストされることになる。このなかで漢字字体の正誤基準は、その字として読むことができればよいという基準から、一点一画を正確に書き、続け書きもしてはいけないという基準へと変化した。国語科書写の成立(昭和33年)や、毛筆書写の必修化(昭和43年)には、この基準に対応した書く力(書写力)を向上させようとする意図があったと考えられる。

【謝辞】本研究は JSPS 科研費 20K14021 の助成を受けた研究成果の一部である。

(2022年9月12日受稿)