〈研究ノート〉

漢字テストの採点方針と採点者の信念に関する考察

大貫眞弘

1　はじめに

漢字学習を通じて語彙力を高め，表現する力を養うことの重要性は，これまでに倉澤（1953），大村（1981），小林（1981），小森（1988），棚橋（1988）らによって繰り返し指摘されている。そのため学校現場には漢字学習の指導法の工夫が求められているが，よく行われているのは書き取りの宿題や小テストである。（国立国語研究所 1987，国立教育政策研究所 2006，島村 2008）。

一方で，漢字テストの採点の際にを厳しくしすぎるために漢字嫌いの子どもを増やしていることが問題視されていることから，採点の際には識別性を重視し，他の字と似ているために正しく書き分ける必要がある場合を除いては細部にこだわって不正解とすべきでないという主張が，漢字教育に関わる各界から繰り返し行われている。一例を挙げるだけでも，国語教育界からは江守（1977）や小林（1998），漢文学･中国文学界からは白川（1978），原田（1982），阿辻（2008）によるものがある。

これらの主張と軌を一にするがごとく，1981 年に告示，2010 年に改訂された『常用漢字表』では，「（付）字体についての解説」の「第 2　明朝体と筆写の楷書との関係について」の内容が大幅に追加されている。また，改訂の過程においては，現場教員からの「てへん（扌）」の二画目について，「はねなくてもいい」と許容例に示すべきだという提案（丸山 2012）について，文化審議会国語分科会漢字小委員会がこれを許容例として示すかどうかという議論が数回にわたって行われた（文化庁 2010a，文化庁 2010b）。結果としてこの提案は採用されなかったものの，学校教育における漢字指導は，「評価は緩やかに」という潮流があるのは確かである。

書写･書道教育界からはこの主張を具現化した著作が見られる。財前（2011）は自身の論（2010）に基づき，常用漢字表に掲げられた全ての漢字について，手書きする場合の注意点や許容範囲を示している。野﨑（2013）は，中国･日本の古名跡，木版字，活字，古字書類を博捜した上で，筆写体と活字体との差異を検討し，「許容例」とされている形こそ中国･日本の古名跡の伝統であり，漢字本来の字形であるとする。

このような主張が長年にわたって繰り返されていることや，改訂された『常用漢字表』では上述のような内容が追加されていることは，その主張や方針がなかなか現場に反映されていないという実態の裏付けであることが推察される。

この実態に対して学習者が問題意識を持つのも尤もなことで，その問題意識を具現化したものとして，長野県立梓川高等学校放送部が製作し，日本ビクター株式会社が主催する「東京ビデオフェスティバル 2007」の大賞作品となった『漢字テストのふしぎ』というビデオ作品がある。この作品では，「環」の字の旁の下の縦画を「罨」とはねて書いた答案を長野県の小･中･高の教員 200 人に採点を依頼したところ，約 50％の教員が誤答としている。「結」の「糸」の部分を「糸」とした答案は約 70％の教員が誤答とし，「保」の「木」の部分を「ホ」とした答案は約 80％の教員が誤答とし，「技」の「てへん（扌）」をはねていない答案も約 80％の教員が誤答とする。この採点基準の異なりに疑問を抱いた高校生が小･中･高の教員，県の教育委員会，文化庁国語課，日本漢字能力検定協会に直接出向いてインタビューを行ったところ，文化庁国語課と，日本漢字能力検定協会の担当者

は，『常用漢字表』の「第２　明朝体と筆写の楷書との関係について」に基づいて採点している，と答える。一方で，小･中･高の教員は採点基準を明確には答えられないのである。

果たして，学校現場に携わる個々の教員はどの程度の厳しさ，緩やかさを以て漢字指導を行っているのか。『常用漢字表』の「第２　明朝体と筆写の楷書との関係について」の内容は現場にどの程度浸透し，個々の教員はその内容をどの程度反映させて漢字指導に取り組んでいるのか。もし反映されていない点があるとするならば，どのような点が，どのような理由で反映されないのか。本稿ではこれらの疑問について解明を試みたい。

2　調査

2-1　調査概要

上に記した疑問の解明を試みるために，今回は，学習者が漢字テストで筆記した答案を複数の現場教員に採点をしてもらい，採点の結果の差や，個々の教員の採点方針を調査，分析することとした。

2-2　調査対象

調査の対象は，主として小学校・中学校・高等学校の現場教員であるが，比較の対象として国語教育を専攻し

表１　調査対象者の属性

採点者	年齢	性別	職種･所属･勤続年数(専任･非常勤問わず)					
			大学院	小	中	中高一貫	高	その他
A	40代	男						書道講師歴20年
B	30代	男						出版社勤務10年
C	30代	女					13	
D	20代	女	在学中					
E	20代	男	在学中				1	
F	20代	女			1		1	
G	20代	男	在学中		1			
H	無回答	女						
I	20代	男	在学中			3		
J	20代	女	在学中					
K	無回答	無回答						大学講師。中国籍を持つ。
L	40代	男					2	予備校英語科講師歴17年
M	30代	男					15	
N	20代	女	在学中					
O	20代	男			1			
P	20代	女	在学中					
Q	20代	女	在学中		1		1	
R	30代	女		8				
S	30代	女			4		4	高専勤務2年
T	60代	男			38			
U	40代	男				15	3	
V	30代	男		7				
W	40代	女		4	10			
X	30代	男		14	3			

ている大学院生，および，大学で国語教育を専攻した後に現在は教員以外の職に就いている者を加えた計 24 人である。調査対象者の属性の詳細を表 1 に示す。

2-3　調査内容

都内の私立中学校 2 年生を対象に行った漢字テストから 4 人の答案を抜粋し，これを 24 人の調査対象者に採点を依頼した。採点の対象となった中学生 4 人の答案および正答は図 1 に示す通りである。

2-4　調査方法

図 1 の用紙を採点者 1 人あたり 1 枚ずつ配り，これが中学生の漢字テストの答案であることを伝え，採点者間で話しはせずに採点者個々の判断によって採点してもらうよう依頼した。その際に，必ず正答か誤答かのいずれ

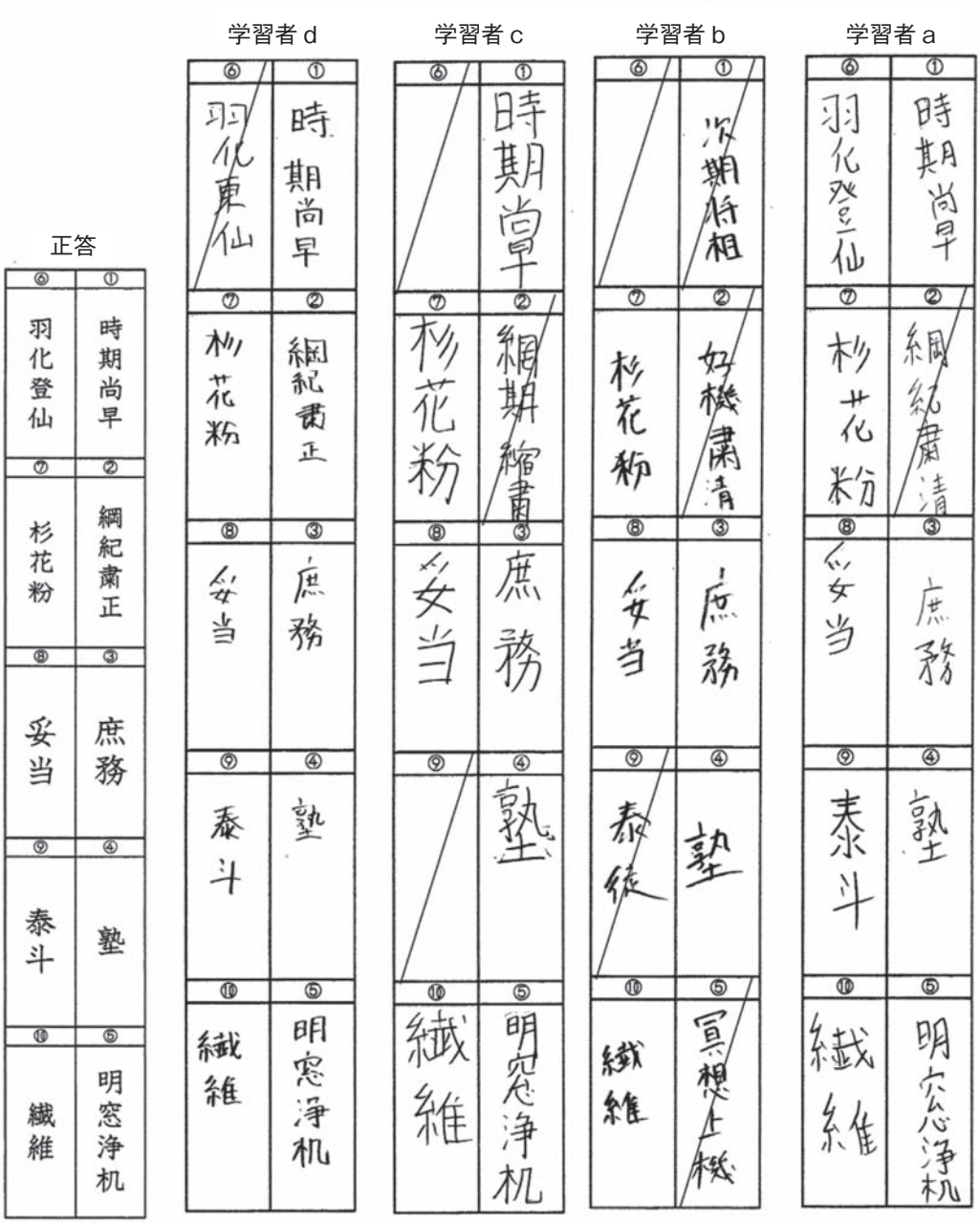


図 1　採点の対象となった中学生 4 人の答案および正答

かの判断をすること，正答であれば 1 問につき 1 点を与えることを伝えた。

採点後に「①あなたの採点方針はどのようなものでしたか」，「②そのような採点方針とした理由は何ですか」という 2 項目について，筆記による回答を依頼した。

なお，図 1 に示された答案には，明らかな誤字もしくは無解答のため得点の可能性のない箇所には斜線を付してある。したがって，各学習者が獲得しうる最高点は，学習者 a は 9 点，学習者 b は 5 点，学習者 c は 7 点，学習者 d は 9 点，学習者 4 人の合計の最高点は 30 点ということになる。

3　結果

3-1　採点結果

各採点者の採点結果は表 2 に示す通りである。全解答を正答とし合計を 30 点とした採点者が 8 人，1 問を誤答とし合計を 29 点とした採点者が 3 人，2 問を誤答とし合計を 28 点とした採点者が 4 人，3 問を誤答とし合計を 27 点とした採点者が 1 人である。合計点の平均は 26.13 であるので，以上の 16 人が平均点以上の点を与えたことになる。一方で，満点の半分以下の 14 点とした採点者もおり，採点者によってかなりのばらつきがある。

表 2　各採点者の採点結果

採点者	各学習者の漢字テストの採点結果				
	a	b	c	d	合計
A	9	5	7	9	30
B	9	5	7	9	30
C	9	5	7	9	30
D	9	5	7	9	30
E	9	5	7	9	30
F	9	5	7	9	30
G	9	5	7	9	30
H	9	5	7	9	30
I	8	5	7	9	29
J	9	5	7	8	29
K	9	5	7	8	29
L	9	5	6	8	28
M	9	4	7	8	28
N	8	5	7	8	28
O	9	5	5	9	28
P	7	5	7	8	27
Q	9	3	7	7	26
R	8	4	6	6	24
S	8	4	5	7	24
T	6	4	5	5	20
U	5	2	5	7	19
V	9	1	4	5	19
W	6	1	4	4	15
X	6	1	3	4	14
平均	8.21	4.13	6.17	7.63	26.13
標準偏差	1.22	1.39	1.21	1.63	4.91

表 3　個別の正誤判定状況

	学習者a										学習者b					学習者c							学習者d									
	①	③	④	⑤	⑥	⑦	⑧	⑨	⑩		③	④	⑦	⑧	⑩	①	③	④	⑤	⑦	⑧	⑩	①	②	③	④	⑤	⑥	⑧	⑨	⑩
A	○	○	○	○	○	○	○	○	○		○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
B	○	○	○	○	○	○	○	○	○		○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
C	○	○	○	○	○	○	○	○	○		○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
D	○	○	○	○	○	○	○	○	○		○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
E	○	○	○	○	○	○	○	○	○		○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
F	○	○	○	○	○	○	○	○	○		○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
G	○	○	○	○	○	○	○	○	○		○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
H	○	○	○	○	○	○	○	○	○		○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
I	○	○	○	○	○	○	○		○		○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
J	○	○	○	○	○	○	○	○	○		○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○		○	○	○	○	○	○	○
K	○	○	○	○	○	○	○	○	○		○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○		○	○	○	○	○	○	○
L	○	○	○	○	○	○	○	○	○		○	○	○	○	○	○	○	○	○		○	○	○	○	○	○	○		○	○	○
M	○	○	○	○	○	○	○	○	○		○	○	○	○		○	○	○	○	○	○	○	○		○	○	○	○	○	○	○
N	○	○	○	○	○	○	○		○		○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○		○	○	○	○	○	○	○
O	○	○	○	○	○	○	○	○	○		○	○	○	○	○	○			○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
P	○	○	○	○		○	○		○		○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○		○	○	○	○	○	○	○
Q	○	○	○	○	○	○	○	○	○				○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○			○	○	○	○	○	○
R	○		○	○	○	○	○	○	○		○		○	○		○	○		○	○	○	○	○			○	○		○	○	○
S	○	○	○	○	○	○		○	○			○	○	○	○			○	○	○	○	○		○		○	○	○	○	○	○
T	○		○	○			○	○	○			○	○	○	○	○		○		○	○	○	○			○		○	○		○
U	○	○	○					○	○				○	○			○		○	○	○	○	○		○	○	○	○	○	○	
V	○	○	○	○	○	○	○	○	○					○				○		○	○	○			○	○	○	○	○		
W	○		○		○	○	○	○	○			○					○	○	○		○				○	○	○		○		
X		○	○			○	○	○	○					○						○	○	○		○				○	○		○
○とした採点者数	23	21	24	21	20	22	22	21	24		17	19	21	23	18	19	19	20	21	22	24	23	20	13	19	23	22	21	24	20	21
×とした採点者数	1	3	0	3	4	2	2	3	0		7	5	3	1	6	5	5	4	3	2	0	1	4	11	5	1	2	3	0	4	3

次に，各採点者がどの漢字を正答とし，どの漢字を誤答としたかを示す，個別の正誤判定状況を表 3 に示した。採点者 24 人全員が正答にした漢字は，学習者 a の④，学習者 c の⑧，学習者 d の⑧の 3 つであった。逆に，正答と判断した採点者が最も少なかったのは学習者 d の②で，13 人が正答と判断する一方で 11 人が誤答と判断した。理由として 11 人全員が「粛」の下半分が明確に書かれていないことを指摘していた。次いで学習者 b の③で，17 人が正答と判断する一方で 7 人が誤答と判断したが，理由として，「務」の中の「攵」の二画目と三画目をつなげて書いていることを指摘している採点者と，「庶」の「广」の二画目の横画が短いことを指摘している採点者とに分かれていた。双方を指摘した採点者もいた。

3-2　コメントの結果

各採点者に対して採点後に筆記による回答を依頼した 2 項目のコメントを，全て記されたままの状態で表 4 に示した。

4　分析と考察

今回の調査結果から，漢字テストを採点する際の問題点として次の 2 点を挙げることができる。

1 点目として，どの漢字を正答とし，どの漢字を誤答とするかという採点方針は個々の採点者によってかなり異なっているという点である。例えば，採点者 W と採点者 X とは合計の点数は 1 点しか違わないものの，どの漢字を正答とし，どの漢字を誤答としたかという点についてはかなりの違いがある。また，採点者 V は，合計点は 19 点と低いながらも学習者 a には満点を与えている。

2 点目として，採点者 W がコメントの中で言及しているように，採点者一個人の中でも採点方針には曖昧さが見られるという点である。そしてこの「曖昧さ」が見られるのは採点者 W に限らない。例えば採点者 Q は，表 4 では「トメ，ハネ，ハライは出来ているか」と記しており，学習者 b の④は，「塾」の「丸」の部分がハネていないことを理由として誤答としているものの，同じ学習者 b の⑦で「花」の「匕」の部分がハネていないことや，同じく⑩で「繊」の「戈」の部分がハネていないことは不問にしているのである。

このように，筆記された一つの漢字が採点者によって正答にも誤答にもなるということでは学習者が不信感を抱くようになるのも無理のないことである。上記の 1 点目については学習者から「この漢字を別の先生に見てもらったらマルだと言ってくれたのに，どうして先生だとバツになるのか」という声として現れ，2 点目については「同じ漢字の同じ部分がハネていないのに友達の○○君はマルになっている。どうして自分が書いたものはバツになるのか」という声として現れる。

これらの事態を解決させるための最も簡便な方法として，曖昧に書かれたものでも全て正答と判断するという方法が挙げられる。そしてこれは，採点者 E がコメントに記すところの「労力」をかけずに済ませる方法であるばかりでなく，『常用漢字表』の「（付）字体についての解説」の「第 2　明朝体と筆写の楷書との関係について」の趣旨にも概ねかなうものである。

しかし，わざわざ労力をかけて，曖昧な判断となることが不可避であるトメやハネを採点の基準とする採点者がいるわけである。その理由として，今回の調査結果からは次の 2 点が考えられる。

1 点目は，採点者が『常用漢字表』の「（付）字体についての解説」の内容を知らない可能性がある，という点である。例えば採点者 S は，学習者 a の⑧を誤答と判断しているが，その理由を，「妥」の下半分「女」の二画目の「ノ」の頭が三画目の「一」より上に出ていないからだとしている。『常用漢字表』の「（付）字体についての解説」には，「女」の二画目の「ノ」の頭が三画目の「一」より上に出ていなくても許容されることが記されており，採点者 S はこれを知らなかった可能性がある。（なお，学習者 a の⑧を誤答と判断しているもう一人の採点者 U は，その理由を「妥」の字の「爫」と「女」が離れており，まとまった 1 個の漢字と識別できないから，としている）。

2 点目は，採点者が『常用漢字表』の「（付）字体についての解説」を知っているものの，それとは別の判断基準を持っているという点である。

表４　採点方針に関する各採点者のコメント

採点者	「あなたの採点方針はどのようなものでしたか」に対する回答	「そのような採点方針とした理由は何ですか」に対する回答
A	読み手が認識できれば正確と判断し正解とした。	手の巧緻性には個人差がある。明らかな間違いでなければ正解とすべきである。
B	字を構成する骨組みとなる字体が正しいと判断したものを正解とした。トメ、ハネなどの字形の違いは問題にせずマルにした。	同じ字体であると見なせるものであれば、その漢字を正しく理解し、書くことができると考えられるから。
C	明らかに線が一本抜けているもの等は×。バランスがおかしい等は○。トメ、ハネがしっかりしていなくても○。	現実問題としては主観的な判断になってしまうことがある。
D	一字ずつ正確に書けているかを重視(トメ、ハネよりも、正しい字を選んで、という意味で)。バランスなやきれいさなど気になる点はあるが減点にはしない。	一つひとつの漢字を正確に「認識できているか」と、読み仮名を見て頭の中で「変換できているか」を重視したいと考えたため。一字ずつのバランス・字の上手さなどは、漢字テスト以外で指導することが可能であるのでは？
E	トメ、ハネは採点基準から外した。線の本数は考慮した。	トメ、ハネまで正しく書いてほしいことに変わりがないが、そこまで厳密に採点するのは労力がかかる。
F	画数が合っていること(線の抜けなどはバツ。トメ、ハネはそこまで気にしない)。「未」「木」など、線の長さ(等)で別の漢字になるものは細かく見る(そうでなければ大きく形が崩れていなければ良しとする)。	その漢字と認識できることが大切だと考えるため。トメ、ハネを一字一字(辞書通りの正しいものと)確認することは、高校では適さない、また現実的ではない(時間の使い方として)と考えたため。
G	書かれている字が大まかに見て解答と同じであれば正解とする。具体的には、トメ、ハネは甘く採点するが、線の不足は厳しく採点する。	定期テストにおける漢字テストは、相手が読み取れる字を書けるかどうかが採点基準になると思いました。したがって多少トメやハネが雑でも、どのような字を書いたのかが分かれば良いという判断で採点を行った。線の不足は「別の字」と判断して厳しく採点した。例えば「目」と「日」の区別ができなくなってしまうので。
H	明らかに間違っている漢字を誤字と判断し、それ以外のものを正解とした。	トメ、ハネをしっかり書くことは大事であるが、「貝」を「見」を書かなければ問題ないと思います。(漢字には「形・音・義」の三要素があるが、日本の漢字指導は「形」にこだわりすぎている。)
I	トメ、ハネは出来ていなくても良い。楷書として読めるモノであれば良い。	字に関しては財前謙先生の漢字観を参考にしている。字形が合っていればよい。書き順やトメハネは字体により異なる故、それが「字」として機能していれば問題はない。
J	画数に合わないような筆順は×。本来くっついていなければならないところが離れていても○。トメ、ハネが出来ていなくても○。	筆順が違うのは漢字を美しく書く上でも問題があるし、字形そのものが変わってしまうこともあるから。間違ったまま筆順を覚えるのが一番マズいこと(トメ、ハネとかより)と思ったため。
K	トメ、ハネにはこだわらない。	辞書やテキストの字体によってはトメ、ハネが明確でないものがあるから。
L	どの語を用いているかがわかるかどうかで判断しました。	読み手は人間とは限りません。OCRかもしれません。
M	「字形」が合っていれば可としている。(トメ、ハネなどは考慮していない)。「字形」といっても様々なので……。今回「基準作り」を通して、共通点を見出す難しさを感じました。	文化庁「東日本地区国語問題研究協議会」参加の折、「国語施策の説明」で左記のような趣旨の話があった。おおよそそれに賛同できると感じたため。
N	正しい字を書けていれば○(例：×次期、○時期)→基準が曖昧？。読めれば○。	実際、日常生活を送る中で、これは解読できないだろう、という字以外なら判断できると思うので。でも多分、「字が汚いと困るよ」と脅すと思います。社会生活で用いる字は、万人が読めるものでなければ意味がない。少なくとも私が読めないものは×。
O	字体が完全に崩れていなければ(c君③のようでなければ)、トメ、ハネがしっかりしていなくてもマルにした。消した字の跡が残っている場合はバツ。	字体の基準を何にするかが、不明である。
P	くっつくべきところがくっついていなくとも、かたちが合っていればマルにした。明らかに字が違うもの、かたちがおかしいものはバツにした。	学習者が頑張って覚えたことに重きをまず置きたいため、少し字が雑になっていると思われるものもマルにした。この試験を返却する時に次回への注意を言う。
Q	トメ、ハネ、ハライが出来ているか。線の向く方向に誤りはないか。	漢字検定の基準に従うようにしているから。
R	小学校基準で厳しめにつけました。大人でもこういう人はたくさんいますが…	漢字は正しく書けるにこしたことはないと思うので。c君の④はちょっと厳しすぎたかな…？
S	画数が正しいか。トメ、ハネ、ハライができているか。	画数が違うと全く違う字になるから。トメ、ハネ、ハライも同様。
T	極端な傾き、突き抜けるところが突き抜けていない、どちらかよく分からない→バツにしました。	漢字テストなので、せめてこの時に悪いクセを直したい。
U	画数を分けるべきところをつなげているもの、パーツ同士が離れていて一つの漢字とは思えないもの、字が雑に過ぎるものはバツにした。	トメ、ハネ以前に、テストなのだから、誰の目にも誤解を与えない丁寧な書き方をしてもらいたい。雑な字しか書けない癖を持っている子はいずれ困ることになるので、許容される字体か否かにかかわらず指導はすべきだと思う。
V	「教科書もしくはドリルの通り」に書く。	「トメ、ハネ」は本来必ずしも全て統一されているものではないと理解していますが、小学校(初等教育)においては「そのまま写す」ということが特に重要な視点であると考えています。
W	ハネハライに注目した。私が関わっている生徒を想定し、入試での採点を考慮した。ある程度は良しとした。が、「ある程度」というのが曖昧だったということが採点をしながらわかった。	入試では学校差がある。生徒の受験先によって指導を変えてしまうことがある。採点を見返して、自信がなくなりました。よく見てみると、曖昧になっています。反省します。
X	文字によりポイントを決め(トメ、ハネ、ハライ)その箇所を見る。	事前の指導として宣言、例示をする。(トメ、ハネ、ハライ、この字のこの部分を採点の時に見ますよ、と。)

Q から X までの採点者の共通点として，表 1 からは，職種は小学校，中学校の教員が多く，さらに勤続年数にある程度のまとまった長さがある教員が多いという点が挙げられる。採点者 S も教員として 10 年間の勤続年数があることから，この 2 点目の理由に該当する可能性も否定できない。

そして，これらの採点者の採点方針に関するコメントを見ると，識字性とは別の視点を持っている様相が覗えるのである。それは以下に挙げる内容である。

「漢字検定の基準に従うようにしている（Q)」,「小学校基準で厳しめにつけました（R)」,「せめてこの時に悪いクセを直したい（T)」,「雑な字しか書けない癖を持っている子はいずれ困ることになる（U)」,「小学校（初等教育）においては「そのまま写す」ということが特に重要な視点である（V)」,「私が関わっている生徒を想定して，入試での採点を考慮した（W)」

上に挙げたコメントから，これらの採点者には，教職の経験年数の分だけ答案の字の背後に具体的な学習者像が見え，かつ，採点者 X が記すように日頃の授業実践では「事前の指導として宣言」をしており，その宣言通りに採点を行ったと考えられるのである。

ただし，これらの採点者が『常用漢字表』の「(付）字体についての解説」を否定しているのかといえば，そうではないと思われる。採点者 U から採取したインタビューにおける次の部分が示唆的である。

「そんなに細かいところまで見ないで，だいたい書けていれば正答にしてしまいたいという誘惑にはいつも駆られる。余所様に見せる字でない限りは読めればいいわけで，丁寧さなんて要求されないわけだから。そうすれば，採点は楽に終わるし，生徒はいい点がもらえればそれだけで満足する。厳しく採点すると場合によっては親からもクレームが来かねないから，それも防げてみんな幸せに見えるかもしれない。でも，いざ答案用紙に向かうと，こんな字を書かせたままでいいのかという思いが出てくる。今は書写の授業もまともに行われていない。ならばどこで指導すればいいのか。授業でどんなに言っても，結局は点数に響かせないと生徒は聴く耳を持たない。だから，もしこの採点が厳しすぎると思われても，それが理由で漢字が嫌いになっても，いざという時には漢字だろうが平仮名だろうが片仮名だろうがしっかりした字が書けなければ許されない場面があるんだということを分からせることができれば，それが分かるのは 10 年後か 20 年後か分からないけれど，その方がその子の将来にとって意味があると思う。」

この採点者 U の発言からは，U の漢字指導上の「信念」を垣間見ることができる。U に限らず，Q から X までの採点者の判断基準は，採点者個々の信念に基づくものと考えられ，それが採点者にとっては『常用漢字表』の「(付）字体についての解説」よりも上位にあるために，今回の調査のような結果を生んだのだと考えられる。

5　今後の課題

この問題に解決の方途はあるのだろうか。

1 点目の問題を解決させるためには，大学の教職課程の授業などで『常用漢字表』の「(付）字体についての解説」の存在を周知させるという方法が考えられる。また，中学校･高等学校で漢字指導を行う上で一定の影響力を持つ漢字検定の採点基準についても，「(付）字体についての解説」の「第 2　明朝体と筆写の楷書との関係について」に拠るものであることを現場の教員に周知させることも有意義であろう。しかしながら，この方途がどれだけの効果を持つかは不明である。その理由は次に記す通りである。表 2 において，平均を上回る 27 点以上を合計点とした採点者 A から P までの 16 人のうち大学院生が 10 人であり，かつ，教職に就いている者も勤続年数が比較的浅い者が多いことから，これらの採点者は大学の教職課程で『常用漢字表』の「(付）字体についての解説」について教わっており，その知識を今回の採点に反映させたということが考えられる。しかし，これらの採点者が学校現場で経験を積む中で何らかの教育上の信念が芽生え，その信念によって教育方針に変化が現れるということも容易に考えられるのである。

2 点目の問題は，教育上の信念が備わっている採点者に対して「そんな信念は置いておいて識字性のみを判断の根拠とした採点に切り替えよ」と指示したとしても，採点者はなかなか聴く耳を持ち得ないことが考えられ，この問題の解決は困難が予想されるということである。そして時には，個々の学校の事情によってはクラス数が

多いために一人で全クラスの授業を受け持つことができず，同じ科目を複数人で担当することもある。その場合は授業方針やテストの採点方針などで個々の信念がぶつかり合うというという事態が起こりかねず，もしそのような事態が生じた場合は，学習者が混乱の影響を最も被ることになるのである。

このように，漢字テストの採点一つを例にしてみてもその背景には個々の採点者の信念を巡る，容易には解決し得ない問題が横たわっていることが明らかとなった。このような問題は漢字テストの採点基準に限ったものではない。漢字指導の範疇における他の一例を挙げるとすれば，筆順の指導が挙げられる。

筆順の基準としては 1958 年に文部省から発表された『筆順指導の手びき』があり，その中に示された筆順には一定の妥当性が認められる。しかし『筆順指導の手びき』の「1. 本書のねらい」に，「もちろん，本書に示される筆順は，学習指導上に混乱を来さないようにとの配慮から定められたものであって，そのことは，ここに取り上げなかった筆順についても，これを誤りとするものでもなく，また否定しようとするものでもない。」と記されているように，絶対の筆順というものは存在しない。そして本書の目的は，「2. 筆順指導の心がまえ」の(7) に，「教師の板書は，つねに定められた筆順によって書くようにしたい。」と記されている通り，教師のための『筆順指導の手びき』なのである。しかし現場教師が本書を学習者のための「正しい筆順の手びき」であると思い込み，本書に記された筆順を必要以上に学習者に教え込む傾向があるように見受けられる。先に紹介したビデオ作品『漢字テストのふしぎ』では，「右」という漢字の筆順を問う問題に対して，一画目を「一」とした答案は約 90％の教員が誤答としているのである。この問題の背景も，本稿に考察として述べた事柄が通底していることが考えられる。

このように，教科指導における一場面を切り取ってみただけでも，教師の信念が介在することによって発生する問題というのはいくつもある。そしてこの問題は教科指導の場面のみならず学校現場における教育活動の諸場面で発生するものであるはずである。その具体的な事象の調査や分析を試みることを今後の課題としたい。

文献・資料

阿辻哲次（2008）『漢字を楽しむ』講談社現代新書

江守賢治（1977）『漢字の○×』日本習字普及協会

大村はま（1981）『やさしい漢字教室』共文社（『大村はま国語教育第十四巻』（1983）筑摩書房）

倉澤栄吉（1953）『漢字と国語教育』文部省（『倉澤栄吉国語教育全集 6―生活にねざす言語指導―』（1988）角川書店）

国立教育政策研究所教育課程研究センター（2006）『特定の課題に関する調査（国語）集計結果』国立教育政策研究所 web サイトより

小林一仁（1981）『漢字教育の基礎研究』明治図書

小林一仁（1998）『バツをつけない漢字指導』大修館書店

小森茂（1988）「これからの漢字教育の考え方」『日本語学』17-5，明治書院

財前謙（2010）『字体のはなし―超「漢字論」―』明治書院

財前謙編著（2011）『手書きのための漢字字典第 2 版』明治書院

島村直己（2008）「国語学習指導アンケート―分析編―」『全国大学国語教育学会発表要旨集』115，67-70

白川静（1978）『漢字百話』中公新書

棚橋尚子（1988）「小学校における漢字教育の現状と問題点」『日本語学』17-5，明治書院

長野県立梓川高等学校放送部製作（2007）『漢字テストのふしぎ』
http://www3.jvckenwood.com/tvf/archive/grandprize/tvfgrand_29a.html　にて視聴可能

野﨑邦臣（2013）『漢字字形の問題点―併『平 22，常用漢字表』追加字批判―』天来書院

原田種成（1982）『漢字の常識』三省堂

文化庁（2010a）文化審議会国語分科会漢字小委員会第 39 回（平成 22 年 1 月 29 日開催）議事録
http://www.bunka.go.jp/kokugo_nihongo/bunkasingi/kanji_39/pdf/gijiroku.pdf

文化庁（2010b）文化審議会国語分科会漢字小委員会第 42 回（平成 22 年 4 月 23 日開催）議事録
http://www.bunka.go.jp/kokugo_nihongo/bunkasingi/kanji_42/pdf/gijiroku.pdf

丸山力（2012）「漢字検定と漢字教育」『新しい漢字漢文教育』54，102-108，全国漢文教育学会