

## 【漢検漢字文化研究奨励賞】佳作

### 漢字の字体・字形の正誤基準に関する考察

#### —戦後の学力調査にみられる漢字書き取りテストの分析を通して—

鎌倉女子大学短期大学部准教授 杉山 勇人

【キーワード】 字体・字形、漢字学習、書写学習、漢字テスト、学力調査

#### はじめに—問題の所在—

学校教育における漢字の書き取りテストには、誰もが思い出をもっているのではないだろうか。点を付け忘れたり、余計な画を足してしまったり、漢字の書き取りに迷うことは誰にでもある。ある箇所が接している／接していない、突き出している／突き出していない、はねる／はねないなど、細かな字形の差によって教師から×をつけられたという苦い記憶のある人も多いであろう。

漢字テストの採点において、特定の字形のみを正答としたり、とめ・はね・はらいなどの運筆の細部までを厳しく採点したりすることは、行き過ぎた指導とされる場合がある。これは戦後の漢字教育において、何度も繰り返し主張されてきたことである。厳しいだけの漢字指導は、漢字嫌いの子どもを増やすことにしかならないと考えられている。<sup>1</sup>また、何を根拠として判断しているのか、採点者によって正誤の基準が異なる場合もあり、学習者の混乱を招いているということもしばしば指摘される。<sup>2</sup>

しかし、その一方で、小・中学校で用いられている漢字ドリル、漢字練習帳などには、書き取りの際の細かなポイントが示されており、点画の形、とめ・はね・はらいなどに注意して書くことが求められている。小・中学校における漢字指導の実践例をみても、子どもたちに漢字の1点1画を丁寧に書かせ、それを教師が丁寧にチェックしていくことが、漢字力の向上にとって必要な指導であるとされているのである。<sup>3</sup>

それでは、実際の漢字テストの採点はどのように行われているのだろうか。現在の漢字字体の正誤基準について文字通り「指針」となっているのが、文化審議会国語分科会「常用漢字表の字体・字形に関する指針」（2016（平成28）年2月29日。以下、「指針」と略す。）である。「指針」は、「常用漢字表」

（1981（昭和56）年制定、2010（平成22）年改訂）に示された漢字の字体・字形についての考え方を説明するもので、「特に、教育関係者が持つておくべき基礎的な国語の知識として共有されること、さらに、

<sup>1</sup> 小林一仁『ハツをつけない漢字指導』大修館書店、1998年。阿辻哲次『漢字を楽しむ』講談社現代新書、2008年。

<sup>2</sup> 笹原宏之『漢字の字体・字形と規範意識』『日本語学』35（12）、明治書院、2016年11月。なお、映像作品：長野県立梓川高等学校放送部制作『漢字テストのふしぎ』（東京ビデオフェスティバル2007大賞作品）は、すでにこの問題についての古典といえるであろう。

<sup>3</sup> 白石範孝『新 国語授業を変える「漢字指導」』文溪堂、2019年。土居正博『クラス全員が熱心に取り組む！漢字指導法』明治図書、2020年。

不特定多数の人々を対象とするような入学試験、採用試験、各種の検定試験等において、漢字の字体・字形の正誤を判断する際の統一的なよりどころとして活用されること<sup>4</sup>が期待されている。具体的な字形例で説明される「指針」によって、漢字テストの採点基準の揺れをなくし、誰が採点しても同じ評価となることが求められているのである。

ところが、2021年に実施された小学校高学年を担当する教員に対する漢字指導についてのアンケート調査<sup>5</sup>では、現在もとめ・はね・はらいなどの細かい部分に焦点を当てた指導が続けられている実態が報告されている。同年に実施された日本漢字学会のアンケート調査<sup>6</sup>でも、漢字テストの一つの字形に対し、教員によって正答/減点/誤答の判断が分かれる実態が明らかになっている。

詳細は後述するが、学校教育における漢字テストは書写の学習の役割も担っており、正しく整った文字で書くことも求められる。また、それが正しいことなのかはさておき、これまでの学校教育では教師の指示通りに丁寧に1点1画を書き写す態度が評価されてきた。美しく書くことが社会で評価されている限り、そのように指導するのが教師の役目でもあろう。

しかし、採点者の考え方によって正誤基準が異なり、得点が変わるようなテストは客観的ではなく、正当な学習評価ではない。漢字テストの正誤基準の揺れは、学習者と指導者の信頼関係にも影響を与えているのではないだろうか。学校教育において、採点基準の客観化、標準化が必要とされていると考えられる。

本研究は、このような現状を踏まえて、漢字の字体・字形についての正誤基準（採点の観点）を分類し、その歴史的変遷について明らかにする。具体的には、戦後日本で実施されてきた全国的な学力調査や漢字力調査における漢字書き取りテストの解答例に着目し、そこに記述された正誤基準と正誤字形例についての分析・考察を試みる。これによって、戦後の学校教育で漢字の字体・字形がどのように正誤判定されてきたのか、また、そこで「字体」「字形」はどのような意味で捉えられてきたのか、改めて考えていきたい。その上で、漢字テストの採点基準として「指針」を補完することができる共通理解を見出し、今後の漢字学習の一助としたい。

## 1. 漢字テストにおける字体・字形の正誤基準

### 1-1. 字体・字形の捉え方

「漢字テスト」は本来、漢字の読み・書きを問うテストのことであるが、本研究では「書き取り」のテストのみを指して扱う。「書き取り」とは、ある指示された意味の漢字について、適切な字体を想起して書くことであり、その正誤基準として「字体」が問題となる。本節ではまず、漢字教育における字体・字形の捉え方について確認しておきたい。

漢字の字体・字形には、さまざまな定義があるといつてよい<sup>7</sup>。ただし、学校教育においては「常用漢字表」の「(付) 字体についての解説」の捉え方を基準とする。先に述べたように「常用漢字表」は「指

<sup>4</sup> 文化庁編『常用漢字表の字体・字形に関する指針 文化審議会国語分科会報告（平成28年2月29日）』三省堂、2016年。

<sup>5</sup> 岩本匡矢・深谷達史「Web調査に基づく小学校における漢字学習指導の実態—学習方略指導に着目して」広島大学大学院教育学研究科附属教育実践総合センター編『学校教育実践学研究』(28)、2022年。

<sup>6</sup> 日本漢字学会「漢字の書き方の指導についてのアンケート集計（概要）」2021年6月。

<sup>7</sup> 漢字の字体の捉え方についてまとめたものに、鳩野恵介「「字体」再考」（日本漢字能力検定協会編『漢字文化研究』(1)、2011年。）、菊地恵太「漢字字体史研究における字体・字形・書体及び字種の捉え方」（『国語学研究』(59)、『国語学研究』刊行会、2020年。）などがある。

針」によってより具体的に説明されており、これらを合わせて字体・字形の概念を捉えていきたい。

「常用漢字表」において字体は、「文字の骨組み」と定義されている。「骨組み」とは、「文字を見分け、何という文字であるかを識別する際の判断基準」であり、「抽象的に思い描かれるもの」である。一方「字形」は、「字体が具現化され、実際に表された一つ一つの字の形のこと」であり、実際に書かれた文字そのものの形を指している。

文字の正誤を決めるのが「字体」である。その文字が有する骨組みが備わっていれば、その字体は正しい。点画の数やその組み立て方が「骨組み」である。点画の数については、1点1画でも増えたり減ったりすれば、異なる字体と判断される。点画の接し方・交わり方（画どうしが接しているか、交わって突き出ているか）の違いも、点画の組み立て方の違いであり、異なる字体と判断される。

一方、点画の形状は「字形」であり、いわゆるとめ・はね・はらいはこちらに属している。〈干〉と〈干〉のように、3画めをはねない／はねることが文字の区別に必要な場合を除いて、字形は漢字の正誤の判断に関わらない<sup>8</sup>。つまり、漢字テストでは、点画の形状であるとめ・はね・はらいを採点基準とみなしていないのである。

字体は、社会で共有されている一つ一つの漢字の「情報」である。具体的な字形に多少の誤差がみられても、それを超えて間違いなく伝わる最低限の情報が字体であると言ってよい。ただし、そのような抽象的な概念であるため、各個人によって「字体＝文字の骨組み」の考え方は異なる。ある一つの字形について、正しい字体と認識する人もいれば、誤った字体と認識する人もいる。ここから、漢字テストの採点基準は、出題者・解答者・採点者において「共通理解されている字体」となるべきなのである。

## 1-2. 学校教育における漢字テストの採点基準—「字体基準」と「字形基準」—

学校教育における漢字テストの場合、「指針」のほかにも拠りどころがある。それはもちろん「学習指導要領」である。現行の小学校学習指導要領国語編には、漢字字体として「学年別漢字配当表」（小学校学習指導要領国語編付表）を標準とすることが示されている。いわゆる教科書体であるその字形例が、漢字を手書きする際の標準的な書き方とされている。

小学校学習指導要領国語編には、「点画の書き方や文字の形に注意しながら、筆順に従って丁寧に書くこと」、「点画相互の接し方や交わり方、長短や方向などに注意して、文字を正しく書くこと。」（第1学年及び第2学年）をはじめ、書写に関する指導事項が示されている。このため、標準字体によって、文字の1点1画を丁寧に字形を整えて書くことも指導として求められている。要するに、漢字テストに際してもこの書写の観点からの指導が行われているのである。

例えば、この基準の漢字テストにおいて、1点1画を丁寧に書く学習を評価するために、はねやはらいが達成できていない字形を×にするという採点も可能である。書写の学習を含めた評価であるならば、それは「行き過ぎた指導」にはならないのである。

もちろん、そのような評価をする場合は、学習者と説明の共有が必要であろう。小学校学習指導要領

---

<sup>8</sup> 「指針」は、字体についてこのように捉えており、点画の形状・進む方向などは字形の一部とされている。しかし、歴史的に見ると、点画の形状（はねやはらいなど）は、運筆の方向と強弱によって現われた形状であり、これらも「文字の骨組み」として理解され、説明されてきたのである。詳しくは拙稿「書道研究における「字体」概念に関する一考察」『大学書道研究』（14）、全国大学書道学会、2021年3月。

解説国語編』にも、「指針」の考え方を踏まえ、「児童の書く文字を評価する場合には、こうした考え方を参考にして、正しい字体であることを前提とした上で、柔軟に評価することが望ましい。」とある。国語科における書くことの学習や、他教科における書くことの活動の際には、書写の学習を含めた評価をする必要はなく、この「柔軟な評価」が求められているのである。

「文字の骨組み」が読み取れるかどうかという「指針」の基準でも、漢字テストの正誤は判断できる。「不特定多数の人々を対象とするような入学試験、採用試験、各種の検定試験等」は、このような「柔軟な評価」によって採点すべきであり、これを「字体基準」と呼んでおこう。一方、学校教育には、標準字体によって読みやすく整った字形を書くことに対する評価基準もある。これを「字形基準」と呼んでおこう。学校教育における漢字テスト（言語事項の評価）は、この「字体基準」と「字形基準」による二重構造となっており、さらに採点者によっても異なる基準が表れる。このため、採点に揺れが生じることになってしまうのである。

そもそも、「文字の骨組み」が読み取れるかどうかという「字体基準」のテストは、選択式問題などで出題したほうがよい。漢字字体を書き取りで出題した場合、そこに現れるのは各個人によって異なる字形なのであるから。字形の評価には、各個人の「文字の骨組み」の捉え方の違いが必ず生じる。漢字テストにはどうしても「字形基準」の評価が加わってしまうのである。

大貫眞弘は、現場の教員による漢字テストの採点例を分析し、各教員による採点のばらつきの実態を明らかにした。また、同じはねの字形でも、ある箇所ではそれを誤答の根拠とし、ある箇所では不問にするなど、採点者一人のなかでも採点方針に曖昧さがみられることを指摘している。採点した現場の教員にアンケート調査も実施しており、そのなかのコメントに次のような興味深いものがある。

いざ答案用紙に向かうと、こんな字を書かせたままでも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聞く耳を持たない。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。<sup>10</sup>

正しく整えた文字を書かせるためには、漢字テストの点数に反映することで評価するしかないという悲痛な思いを感じる。多くの教員が乱雑な答案を見た際にこのように感じているのではないだろうか。入学試験では「指針」に従って○にするが、相手意識・目的意識を持った書字を達成するために、日々の授業における小テストでは×をつけて指導することも必要な指導であると感じさせられる。

しかしながら、採点者によって得点が変わるとなると、やはり客観的ではない。「字体基準」と「字形基準」の二つの基準は避けられないとしても、客観的、標準的な採点基準が求められるのである。

<sup>9</sup> 文部科学省『小学校学習指導要領（平成29年告示）解説国語編』2017年。

<sup>10</sup> 大貫眞弘「漢字テストの採点方針と採点者の信念に関する考察」『東海大学課程資格教育センター論集』（13）、東海大学出版会、2015年3月。

## 2. 戦後の学力調査にみられる漢字テストの正誤基準例

### 2-1. 調査の対象と方法

これまでの漢字の字体・字形の正誤基準に関する研究は、正誤基準をその字源や過去の使用例に求めるものがほとんどであった。<sup>11</sup>このため、これまでの漢字テストがどのような基準で正誤を判定してきたのか、振り返られることがほとんどなかったように思われる。

そこで本研究では、戦後の全国的な学力調査や漢字力調査において実施された漢字テストの解答例・解説を収集し、記述された正誤基準や、正誤基準として示された字形例を抽出し、分析・考察を実施した。

本研究において学力調査を取り上げたのは、その基準が最も全国的であり標準的であるからである。また、「不特定多数の人々を対象とするような入学試験、採用試験、各種の検定試験等」では、「字体基準」が適用されるが、学校教育の達成度を測る学力調査では、書写学習の達成度である「字形基準」も反映されると考えられるからである。(そもそも学校教育における国語学力の達成度の指標には、書写力の観点が含まれていなければならないはずである。)

戦後日本では、昭和20年代の新教育における「学力低下」への危惧から発展した学力低下論争をきっかけとして、多くの学力調査が実施されるようになった。なかでも漢字の読み書き能力は基礎学力の一つとされ、ほとんどの学力調査において漢字テストが課されていた。その際、解答例に正誤基準を示したり、正答例や誤答例を具体的に字形によって示したりすることがあった。なかには誤答の字形例を集計し、その傾向を分析して漢字指導に役立てようとする調査もあった。これら进行分析・考察することで、昭和20年代から現在までの漢字の字体・字形の正誤基準のあり方を広く見渡すことができると考えられる。

本研究において対象とした学力調査は、公的機関あるいは学校教育に関わる公的な目的による民間団体が実施したものが中心である。できるだけ広範囲に収集することを努め、国語学力、漢字書字力の調査のなかで、漢字テストが含まれているものを中心にリスト化した。【付表1】はその一覧である。これによって実施団体・調査名・対象者・対象学年・調査人数など、各調査の概要を知ることができる。

### 2-2. 各学力調査にみられる漢字テストの正誤基準例

紙幅の都合上、【付表1】のすべての調査に触れることはできないが、漢字の字体・字形の正誤基準のあり方に影響を与えたと考えられる特徴的な調査に限定し、本節で考察したい。各調査の目的・方法・結果などを踏まえつつ、正誤の字形例について分析し、考察を加えた。(取り上げた調査については、【付表1】の番号に\*を付している。)

なお、〈 〉に括った漢字はその字体を、○×は各資料によるその字体(・字形として)の正誤判定を表している。

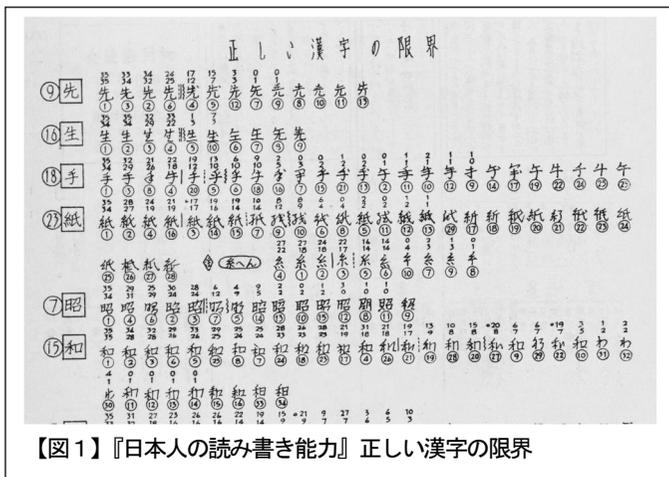
\* (1) 読み書き能力調査委員会「日本人の読み書き能力調査」(1948(昭和23).05~1948.11)

<sup>11</sup> 江守賢治は当用漢字字体表によって標準字体を示しつつ、過去の字例をもとに正誤基準となる字体の範囲を示している。(江守賢治『漢字字体の解明』日本習字普及協会、1966年。)村内英一は、〈てへん〉の2画めのはねが必須の要素ではないことを、過去の字形例から示している。(村内英一「漢字の字体に関する問題―書取の正誤判定の限界―」『国語科教育』(15)、全国大学国語教育学会、1968年3月。)

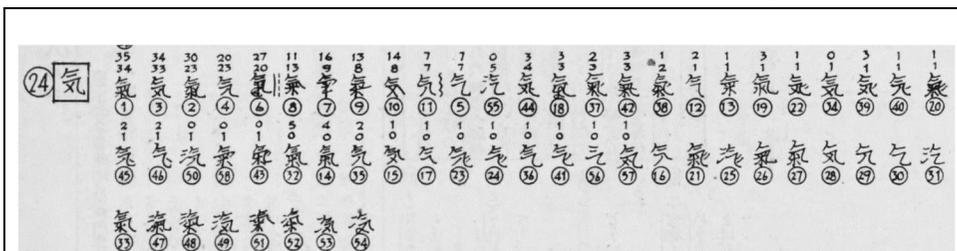
本調査は、戦後すぐに実施された全国的で大規模な調査であり、その後の多くの学力調査に影響を与えた。<sup>12</sup>19～64歳の「国民」21,000人に対して、社会生活の上での最低限の「読み書き能力」（リテラシ

ー）の測定を目的とした調査であり、厳密には学校教育を対象とした「学力調査」ではない。（同じ内容で小5～高3までの学校調査も行われている。）

調査の目的は、「日本国民として、これだけはどうしても読んだり書いたりできなければならないと考えられる、現代の社会生活を営むうえに必要な文字言語を使う能力を調べること」<sup>13</sup>であった。



【図1】『日本人の読み書き能力』正しい漢字の限界



【図2】〈気〉の正誤例

…左上から5文字目、短い縦線が引かれているところが（A）（官庁・区役所・戸籍係・郵便局・労働組合・新聞社・出版社・印刷所・学者・評論家の意見）、同じところの破線が（B）（言語・文字関係の学者、読み書き能力調査委員らの意見）の基準である。左上から10字めに波線があり、ここまでが正しい漢字（50%以上の人々が認めたもの）である。

漢字テストの採点には、「正しい漢字の限界」という基準が用いられた（【図1・2】）。事前に誤答例を作成してアンケート調査を行い、その漢字として通用し「読める」と50%以上の人々が認めた字形を「正しい」と捉え、「正しい漢字の限界」を決めている。このため楷書だけでなく「行書・草書」「続け書き」「旧字体」「略字・俗字」も正答となっている。本調査では、日本人の読み書き能力の高さを示すためにも、正誤基準が緩やかである必要があったと推測される。

なお、同様の読み書き能力の調査として、(14) 文部省「国民の読み書き能力調査」があり、こちらでも「正しい漢字の限界」を作成し、本調査との比較も行っている。

<sup>12</sup> 本橋幸康『日本人の読み書き能力（1951）』の考察—調査の特徴と戦後国語学力論への影響—『早稲田大学大学院教育学研究科紀要』別冊（12-1）、2004年9月。

<sup>13</sup> 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年。

【図3】(1) 読み書き能力調査委員会編『日本人の読み書き能力』



- ・「続け書き」、「旧字体」は○。
- ・〈生〉は、「点画の接し方・交わり方」の差でも×となるが、一方で〈昭〉は〈刀〉が〈力〉になっても○。
- ・〈御〉(和)は、「点画の過不足」によって○の場合も×の場合もある。
- ・〈和〉は、最終画がないものは○だが、5画めのないものは×。
- ・〈先×〉と〈元○〉はともに最終画の「曲がり」の書きぶりが観点となるが、〈先〉は×、〈元〉は○である。基準が統一されていないのは、統計的判断の結果が適用されているからである。

\* (5) 文部省初等中等教育局「児童生徒の漢字を書く能力の基準を設けるための調査」(1950(昭和25).02~03・1951.01~02)

「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を、小学校1年から中学校3年までの各学年にわたり文部省が実施した。文部省初等教育課：沖山光がまとめた『国語の学力調査とその実態』(【図4】)と、文部省による『児童生徒の漢字を書く力とその基準』(【図5】)が刊行されており、それぞれに正誤基準と解答字形例が掲載されている。

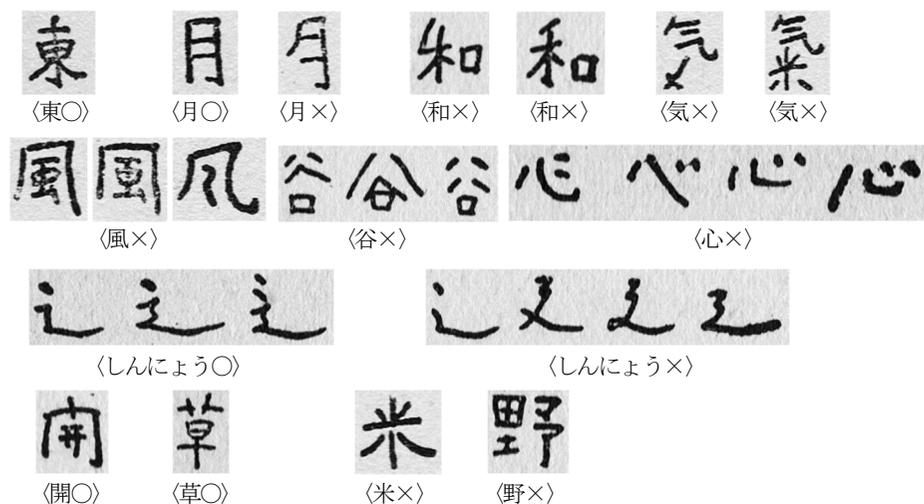
調査のねらいは、児童・生徒が教育漢字(当時は881字)をどれだけ書けるかということであった。また、誤答を分析して今後の漢字指導への示唆をまとめるなど、漢字の書き取りに特化した調査であった。採点基準は、「字画のつりあいの、はなはだしく破れているものは、まちがいとみる。」「まぎらわしいが、許して正答とみるという態度を捨てて、きびしく判定した」とあり、点画の数(文字の骨組みの数)が正しくても、字形としてくずれていけば誤答であり、続け書きも許されていない。(1)「日本人の読み書き能力調査」とは異なり、厳しい判定基準によって正確な書写力が試されている。

【図4】(5) 沖山光『国語の学力調査とその実態：改訂増補』



- ・標準的な字形から離れた、「字画のつりあいの、はなはだしく破れているもの」は誤答となる。

【図5】(5) 文部省編『児童生徒の漢字を書く能力とその基準』



- ・「字画のつりあいの、はなはだしく破れているもの」…「異様な字形」に対しての判定が厳しい。
- ・〈しんによろ〉…「続け書き」は×。〈開O〉〈草O〉…「略字体」「旧字体」はO。
- ・〈米〉…上と下に分けて書かれている、〈野〉…〈田〉と〈土〉が離れている（筆順通りに書かれていない）ものは×。このような例から、筆順指導の重要性を指摘している。

\* (6) 日本教育学会学力調査委員会「中学校生徒の基礎学力」(1950 (昭和25) .01~1953.03)

中学校3年生を対象に、「義務教育課程における生徒の学力は果たして低下したかどうか、もし低下したとすればその原因はどこにあったか、それらの問題については科学的な方法による解明が必要である。」<sup>14</sup>として実施された。漢字の書き取りの力を「基礎学力」に位置づけた調査である。

採点は、「全く誤りのない「正字」と「常識的に許容し得る範囲のクズレを含むもの」を正答とし、「点や画が欠けたり、多かったりして、明らかに誤まりと認められる字」を誤答とする基準である。しかし、【図6】のように「点画の過不足」があっても、一部は正答となっている。

【図6】(6) 日本教育学会学力調査委員会『中学校生徒の基礎学力』

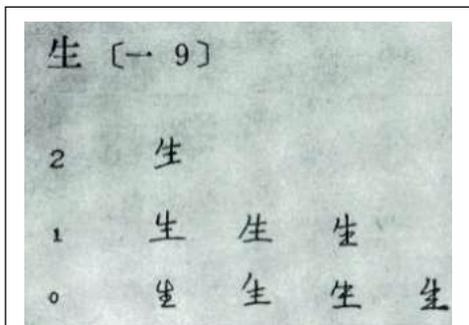


- ・〈届〉〈書〉〈職〉の3字のみに限定して、正誤例を掲載している。
- ・「点画の接し方・交わり方」「点画の過不足」の判定が、各字によって異なる。
- ・〈職〉…「略字体」はO。

<sup>14</sup> 日本教育学会学力調査委員会『中学校生徒の基礎学力』東京大学出版会、1954年。

\* (12) 日本教職員組合学力調査委員会「学力全国調査」(1953 (昭和28) .10~11)

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」調査であった。



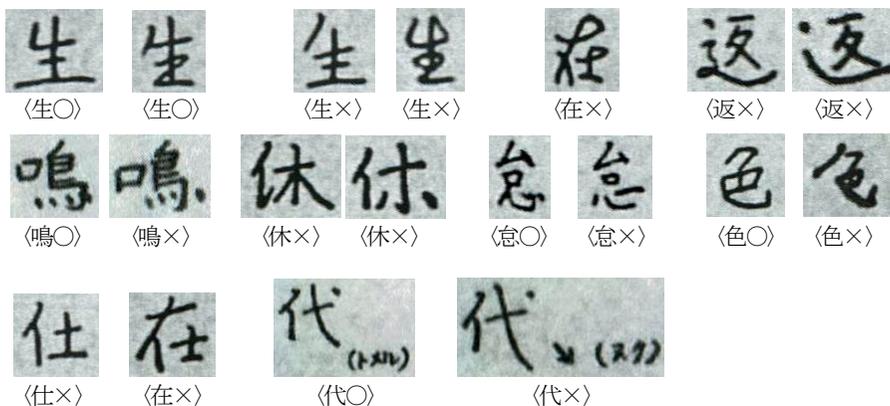
【図7】(12) 日本教職員組合学力調査委員会編『国語の学力調査:国語学力全国調査報告書』  
漢字テストの正字誤字一覧

この調査では、「義務教育の満了期間に近い中学3年生としては、その前途が楽観できるまでに至っていない。」とされ、特に「教育漢字の習得率は余りによくない。教科書及び教師の漢字教育に対する態度、指導法に反省の余地がある。教育漢字の選定も妥当を欠くと考えられる。」という結論となっている。

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7】)。点画の数は合っても、続け書きや乱雑に書かれたものは誤答となる。字形の整い方によっても判断される厳しい基準である。

この調査は、学力低下の風潮の下、当時の教育を批判的に捉えた立場から実施された。そのような立場からの調査では、漢字テストの採点基準が厳しくなる傾向をみることができる。

【図8】(12) 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』



- ・〈生〉〈在〉…多少の続け書きは○だが、連続が強すぎると×。
- ・〈返〉…〈しんじょう〉の省略は×。
- ・「異様な字形」は×となる。〈鳴〉の最終画(点)の位置が右に出てしまうと×。
- ・〈怠〉…〈心〉3・4画めをつなげるのは○だが、1画に見えてしまうと×。〈色〉の○×は字形のくずれ方の違いであり、どこからが誤答となるのか基準が曖昧である。
- ・〈仕〉〈在〉…構成要素の〈士〉と〈士〉を区別しており、「点画の長短」によって×となる。
- ・〈代〉…4画めをとめるのは○だが、抜くのは×。筆圧の変化も見て判断している。

- \* (16) 文部省「全国学力調査 国語・数学 (昭和 31 年度)」(1956 (昭和 31) .09)
- \* (18) 文部省「全国学力調査 国語・数学 (昭和 34 年度)」(1959 (昭和 34) .09)
- \* (19) 文部省「全国小学校学力調査 国語・算数 (昭和 36 年度)」(1961 (昭和 36) .09)

1956 (昭和 31) 年度から、文部省による「全国学力調査」がはじまる。初年度は小学校 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 教科が実施された。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。これまでに実施されてきた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可能となった。

「全国学力調査」をめぐるのは、「学テ問題」として学校現場の混乱を招いたという印象を持たれているが、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である。この時点では、学力の実態を把握するものとして、期待される調査であった。<sup>15</sup>

1956 (昭和 31) 年度以降、1959 (昭和 34) 年度、1961 (昭和 36) 年度の報告書には、解答に字形例が掲載されている。その後、全国学力調査は 1966 (昭和 41) 年度まで続くが、漢字テストの解答は正答のみで字形例は挙げられていない。

【図 9】(16) 文部省編『昭和 31 年度 全国学力調査報告書 国語・数学』

心	心	心	栄	就	問	
〈心○〉	〈心○〉	〈心○〉	〈栄○〉	〈就○〉	〈問○〉	
尙	尙	鐵	發	鉄	副	着
〈問×〉	〈鉄○〉	〈発○〉	〈鉄×〉	〈副×〉	〈着×〉	
汽	汽	發	庫	希	社	
〈汽×〉	〈発×〉	〈庫×〉	〈希×〉	〈社×〉		
習	散	慣	歩	返	返	返
〈習×〉	〈散×〉	〈慣×〉	〈歩×〉	〈返×〉	〈返×〉	〈返×〉

- ・〈心〉〈栄〉…字形の差は問わない。〈就〉〈問〉…はねは問わない。
- ・〈問〉…〈門〉の「略字」「行書」は×。〈鉄〉〈発〉…「旧字体」は○。
- ・〈鉄〉〈副〉〈着〉…「点画の接し方・交わり方」「点画の過不足」は×。
- ・〈汽〉〈発〉…「基本点画の書き方」→「そり」「曲がり」の字形が正誤基準となっている。
- ・〈庫〉〈希〉…必要のない箇所のはねは×。
- ・〈社〉…構成要素の画の長短の違い (〈土〉と〈士〉) は×。
- ・〈習〉〈散〉〈慣〉〈歩〉〈返〉…「続け書き」は×。個人的書き癖による省略も×。

まず、1956 年度の調査からみていこう。『昭和 31 年度 全国学力調査報告書 国語・数学』【図 9】には、漢字書き取りの出題について、「漢字 (書写) 正誤例」が詳細に示されている。ここで、「点画の

<sup>15</sup> 戸澤幾子「『全国学力調査』をめぐる議論」国立国会図書館調査及び立法考査局 編『レファレンス』59(5)(700)、2009年5月。

過不足」「点画の接し方・交わり方」を誤答とする基準が明確になっている。また、全国学力調査では一貫して「続け書き」が誤答となる。1点1画を楷書で正確に書くということが、学力テストの評価とともに意識化され、定着していったと考えられる。

続く1959年度調査の解答例は、正答の字形例のみが示されている。〔図10〕その例をみるとすべての「はね」の字形を許容する字形例が示されている。〈予〉〈農〉などのはねの有無を正誤基準としない例はここまでほとんどみられなかった。しかしながら、一転して1961年度調査では〈製〉12画め、〈破〉7画めのはねが誤答になっている。〔図11〕同じ字形の正誤基準が変更されたのか、文字によって正誤基準が異なるということなのか詳細は明らかではないが、以降の調査では、「はね」も正誤基準となっていく傾向がみられる。

【図10】(18)文部省編『昭和34年度 全国学力調査報告書 国語・数学』

・正答例のみ。〈とめ・はね〉は、はねるべき箇所ではねていないものもすべて○となった。〈農〉の〈はね〉の例は、【図11】〈製〉では×になっている。

【図11】(19)文部省編『昭和36年度 全国小学校学力調査報告書 国語・算数』

・〈説〉〈見〉…はねの有無は問わない。〈乗〉〈味〉…「画の長短」は構成要素でも×となる。  
 ・〈製〉…12画めの〈はね〉は、【図10】〈農〉では○であった。〈破〉…7画めのはねがないと×。  
 ・「続け書き」「行書・草書」も不可。一点一画を丁寧に書くことが求められている。

(26)文化庁国語科「国語の習得状況調査」(1964～1967年度)・「漢字の習得状況調査」(1968・1969年度)

文化庁国語科「国語の習得度調査」として、1964(昭和39)年～1967(昭和42)年の4年度にわたって、小・中学校の児童・生徒を対象に実施された当用漢字の読み・書きの調査と、「漢字の習得度調査」として1968・69(昭和43・44)年度に実施された高等学校1年生への読み書き調査である。この調査の目的は、義務教育の期間中における漢字の習得状況を調査して、国語施策・国語の学習指導の基礎資料を得ることであった。

正誤基準については、【図12】のように示している。「点画の過不足」が明確な誤答基準となり、「略字・俗字」も誤答とされる。また、誤答となる字形の特徴として、「点画の位置・長さ・方向などが、異様すぎる感じのもの」が挙げられるようになった。これまで、(5)「児童生徒の漢字を書く能力の基準を設けるための調査」などで「異様な字形」は誤答となっていたが、文字の骨組みだけでなく明確に「字

形が整っているか」によって判断している正誤基準といえる。

【図12】(26) 文化庁文化部『児童・生徒の読み書きの力—当用漢字について—』

雨 戸 生 専 達 取 才 風 病 落  
 〈雨〇〉 〈戸〇〉 〈生〇〉 〈専×〉 〈達×〉 〈職×〉 〈第×〉 〈風×〉 〈病×〉 〈落×〉

- ・点画の方向、多少の続け書きは〇。「点画の過不足」は×。「略字」は×。
- ・〈風〉〈病〉〈落〉…「点画の位置・長さ・方向などが、異様すぎる感じのもの」として×の例。

\* (37) 総合初等教育研究所「教育漢字の読み・書きの習得に関する調査（第1回）」（1980（昭和55）.07）

\* (46) 総合初等教育研究所「教育漢字の書きの習得に関する調査（第2回）」（1995（平成7）.06～07）

\* (52) 総合初等教育研究所「教育漢字の読み・書きの習得に関する調査と研究（第3回）」（2003（平成15）.05～06）

\* (62) 総合初等教育研究所「教育漢字の読み・書きの習得に関する調査と研究（第4回）」（2013（平成25）.02～03）

財団法人総合初等教育研究所による「教育漢字の読み・書きに関する調査」は、1980年（第1回）、1995（第2回）、2003（第3回）、2013（第4回）年に実施されており、漢字学力の経年変化も調査されている。（第2回のみ「書き」に限定）

いわゆる教育漢字の読み書きの習得状況を調査して、今後の系統的・科学的な漢字指導のための基礎資料とすることを目的とする。4回の調査を通じて「書き」の誤答の傾向が明らかになっており、低学年では「書写的な不注意による誤り」が最多であり、「字形の不確実な記憶による誤り」が続く。学年が上がるとこのような誤りは少なくなっていく、字形に関わる誤答が減って字音に関わる誤答が増え、同音異字を書いてしまうことが多くなる。また、「書写的な不注意による誤り」「字形の不確実な記憶による誤り」「字形類似の誤用」などに対しては、漢字の一つ一つの部分をしっかりと意識して書けるように、書写学習と連携を図ることの重要性を提言している。

4回の調査を通じて、正誤基準はほぼ共通している。ここでは第2回（【図13】）、第3回（【図14】）の誤答字例を挙げた。

【図13】(46) 総合初等教育研究所『小学生の新漢字の力「教育漢字の書きの習得に関する調査と研究」』

気 子 九 劇 制 取 門 混 冷 空  
 〈気×〉 〈子×〉 〈九×〉 〈劇×〉 〈制×〉 〈職×〉 〈門×〉 〈混×〉 〈冷×〉 〈空×〉

- ・〈気〉〈子〉〈九〉〈劇〉…〈とめ・はね〉についてはこの字例では×。〈九〉…基本点画の形状（まがり）も×。〈制〉…「点画の接し方・交わり方」によって×。
- ・〈職〉〈門〉…「略字」は×。
- ・〈混〉…〈比〉の部分について、2画めを分けて書いているものは×。（総画数が変わるものは×）。
- ・〈冷〉〈空〉…これらは「指針」において誤りとはされない字形例であるが、学年別配当表の字体ではないということによって、×とされている。

【図 14】(52) 総合初等教育研究所『教育漢字の読み・書きの習得に関する調査と研究:第3回調査 2003 年実施』



- ・〈横〉〈角〉…「点画の接し方・交わり方」の差は×。
- ・〈間〉〈榮〉…「略字」「旧字体」は×。
- ・〈宇〉〈片〉〈波〉…とめるか／はねるかによって正誤を判定。この場合は×。
- ・〈売〉…構成要素の「画の長短」も×。
- ・〈齒〉…11画めが2画に分けて書かれている（総画数が異なる）ので×。
- ・〈犬〉〈早〉〈雨〉…異様な字形と判断されている。
- ・〈九〉〈風〉…「曲がり」「そり」の字形によって×。

\* (40) 国立国語研究所「漢字の習得度調査（特定研究（1）「常用漢字の学習段階配当のための基礎的研究」）」（1982（昭和57）.03～1985.11）

1982（昭和57）年度から3年計画で、文部省科学研究費による特定研究（1）「常用漢字の学習段階配当のための基礎的研究」（代表：村石昭三）として国立国語研究所を中心にして進められた調査である。「常用漢字表」（1981年）の制定を受け、小学校で学習すべき漢字の字種の範囲を検討し、それらを適切に学年配当することが課題となり、このための調査として実施された。

このうち漢字の習得度調査に関する成果は、『児童生徒の常用漢字の習得』<sup>16</sup>として刊行され、その後の児童・生徒の漢字習得に関する研究と、漢字の学習指導に関する研究は、『常用漢字の習得と指導』<sup>17</sup>として刊行された。特に『児童生徒の常用漢字の習得』では、漢字の字体・字形の正誤基準を詳細にまとめており、この内容について検討したい。

まず、漢字字体の正誤基準として、「学年別漢字配当表の漢字の字形に、常用漢字表の許容例を加えていくことで、許容形の範囲を広くする」とある。「常用漢字表」の「(付) 字体についての解説」を受けて、「明朝体活字のデザイン差」にみられるような違いを許容する字体とする。また、「楷書で書くことを前提」としており、1点1画を正確に書くことも前提となった。その上で、誤答となる例は以下の通りである。

1. 標準字体と異なる骨組みの通用字体を用いたもの
2. 旧字体をもちいたもの
3. 点画に過不足のあるもの
4. 点画の位置や組み合わせが異様なもの

<sup>16</sup> 『児童生徒の常用漢字の習得』（国立国語研究所報告95）、東京書籍、1988年。

<sup>17</sup> 『常用漢字の習得と指導』（国立国語研究所報告106）、東京書籍、1994年。

1～3に関しては、「常用漢字表」を踏まえた「字体基準」として共通理解されている正誤基準であろう。4に関して、「点画の位置や組み合わせが異様」というのはどのようなことなのだろうか。その基準となる点画の形・方向・長さなどの特徴についても説明されているのでここに引用しよう。

漢字は、点画から成り立っている。ある点画の有無・形・方向・長さなどの特徴は、次の3つの場合がある。

- ・他の漢字、または他の漢字の部分との弁別的な特徴（弁別特徴）となっている場合
- ・弁別特徴ではないが、その漢字を成り立たせる基本的な特徴（基本特徴）となっている場合
- ・そのどちらでもない場合

例えば、「未」の上の横画が下の横画よりも短いという特徴は、「未」と紛れないための弁別特徴である。また、「犬」の右上の点は、「大」と紛れないための弁別特徴である。

「光」は、**𠄎**と書いても、ほかの漢字と紛れることはない。しかし、**ㇿ**という画の曲がっているという特徴は、「光」の基本特徴と考えられる。同じく、「牛」は、**𠂇**と書いても、ほかの漢字と紛れることはない。つまり、「牛」の二本の横画の長短の違いは、弁別特徴ではない。しかし、基本特徴と考えられる。

これらに対して、「風」は、**𠂇**（3画めを横画で書く一筆者注）と書いても、一般に許容されている。ノという画の横方向の方向の違いは、弁別特徴でも基本特徴でもないのである。「天」の横画の長短の違いも同じと考えられる。

点画の過不足のあるものについては、すでに誤答と決めた。点画の形・方向・長さなどの特徴については、それがその漢字の弁別特徴か基本特徴である場合のみ、正誤判定で注目した。<sup>18</sup>

このように「弁別特徴」は異なる字体を示すものである。「基本特徴」にはこれ以上の説明がないが、その字の「基本特徴」の有無は正誤の判定につながるものと考えられている。つまり、〈光〉の最終画は「曲がり」であることが基本特徴であり、**𠄎**という字形ではない。〈牛〉の3画めは1・2画めの組み合わせより横に長く書くことが、基本特徴であり、それが実現していなければ誤答となる。「常用漢字表」および「指針」はこの考え方を採用していない。ここで「基本特徴」となるのは、「基本点画の形状」であり、つまり字形の一部も正誤基準となっているのである。

『児童生徒の常用漢字の習得』は、正誤基準の類型を詳細に説明しており、本研究もこれに拠るところが大きい。（【図 15】）ここで示された「基本特徴」の考え方は漢字テストの正誤基準としても重要であると考えられる。

<sup>18</sup> 『児童生徒の常用漢字の習得』（国立国語研究所報告95）、東京書籍、1988年。引用部分の執筆者は島村直己。

【図 15】(40) 国立国語研究所『児童生徒の常用漢字の習得』（国立国語研究所報告 95）

才 門 清 冬 羽 専 朝  
 〈第×〉 〈門×〉 〈清×〉 〈冬×〉 〈羽×〉 〈専×〉 〈朝×〉

- ・〈第×〉〈門×〉…「標準字体と異なる骨組みの通用字体を用いたもの」に分類される。
- ・〈清〉〈冬×〉〈羽×〉「旧字体をもちいたもの」として×。
- ・〈専×〉〈朝×〉「点画に過不足のあるもの」として×。

九 物 志 里 病 落 漢  
 〈九×〉 〈物×〉 〈志×〉 〈里×〉 〈病×〉 〈落×〉 〈漢×〉

- ・上記は、「点画の位置や組み合わせが異なるもの」で、弁別特徴としては問題ないが、基本特徴を備えていないと考えられる字形であり、×と判断される。

氏 衣 宇 戦 直 静  
 〈氏×〉 〈衣×〉 〈宇×〉 〈戦×〉 〈直×〉 〈静×〉

林 雪 才 見  
 〈林○〉 〈雪○〉 〈てへん○〉 〈見○〉

- ・〈氏〉〈衣〉〈宇〉〈戦〉…これらの〈はね〉は、正答とする調査もあるが、ここでは基本特徴とされ、〈はね〉の有無が正誤基準となっている。
- ・〈直〉…2画に分けてみえてしまうものは×。〈静〉…「点画の接し方・交わり方」の異なりも×。
- ・〈林〉〈雪〉も異なる字形ではあるが、弁別特徴でも基本特徴でもないものとして○とする。  
 〈てへん〉の第2画、〈見〉の最終画「曲がり」のはねは、○とされる。

\* (61) Benesse 教育研究開発センター「小学生の漢字力に関する実態調査 2007」（2007（平成 19）.05～06）

\* (63) Benesse 教育研究開発センター「小学生の漢字力に関する実態調査 2013」（2013（平成 25）.05～07）

Benesse 教育研究開発センターによる調査で、小学1年生～6年生の漢字力の実態を把握する漢字テストと、国語、漢字、読書等における「意識・習慣に関する調査」の二部構成となっている。漢字テストでは、各学年の配当漢字についてその次の学年の児童・生徒に対して調査を実施しており、各学年の配当漢字全ての「書き」が次の学年でどれくらい習得されているかを調査している。

採点に際して、13種の「誤答観点」を示している。こちらは複数の教科書の掲載漢字の字形を分析し、教科書によって漢字の字形（とめ・はねなど）が異なる場合はどちらも正答とするようにして、それぞれの字形について正誤の観点を導き出して作成したものである。2007年度調査と2013年度調査は正誤基準が共通しており、ここでは2007年度調査の誤答例を挙げた。

【図 16】(61)Benesse 教育研究開発センター『小学生の漢字力に関する実態調査 2007』

絵 罫 引 曲 画 顔 牛

〈絵×〉 〈歌×〉 〈引×〉 〈画×〉 〈画×〉 〈顔×〉 〈牛×〉

- ・〈絵〉…「正解の字に対し、回答はいずれかの点画が不足している、または余計に追記されている。」→「点画の過不足」。
- ・〈歌〉…「正解の字に対し、解答はその左右が逆になっている。」→「構成要素の組み立て方」
- ・〈引〉…「正解の字に対し、解答はとめるべき所ではねる、またははねるべき所ではねていない。」
- ・〈画〉…「正解の字に対し、解答は出るべき所が出ていない（あるいはその逆）、くっついてはいけない所がくっついている（あるいはその逆）。」→「点画の接し方・交わり方」
- ・〈顔〉〈牛〉…「正解の字に対し、解答は点の向きが逆、あるいは線の長さが短かったり、長かったりする。」→「点画の方向」「点画の長短」

#### \* (60)全国学力・学習状況調査 (2007 (平成 19) 年～現在)

2007 (平成 19) 年 4 月、文部科学省により「全国学力・学習状況調査」が実施された。以降、2011 年 (東日本大震災)、2020 年 (新型コロナウイルス感染拡大) を除き、小・中学校の最終学年を対象に悉皆調査として行われている。(2009～2012 は抽出調査である) 調査内容は、教科調査と児童生徒、学校に対する生活習慣、学習環境調査からなる。目的は、国、教育委員会、学校が学力・学習状況の実態を把握し、それに基づいて教育改善を行い、児童生徒の学習状況を改善することとされている。

この調査にも、漢字テストが出題されている (選択式問題の場合もある) が、正誤の字形例は掲載されていない。「全国学力・学習状況調査」は、現在の学力調査を代表するものであるが、その漢字テストの正誤基準は、公表されていないのである。

試みに問題例から拾い出してみると、2015 (平成 27) 年度：小学校に〈病〉〈院〉、2016 (平成 28) 年度：小学校に〈親〉、2019 (平成 31) 年度：小学校に〈限〉などが出題されている。ここまでみてきた正誤基準と、次章で詳しく述べる正誤基準の類型から考えると、〈病〉の〈やまいだれ〉の「構成要素の組み立て方」、〈親〉の〈見〉の「基本点画の字形 (曲がり)」、〈限〉の「はねるべきところをとめる」(7 画めのはね) について、採点はどのようになされたのであろうか。これらは「指針」にも明確な基準が示されていないため、本来は正誤基準としての字形例が必要であろう。現状では、採点基準がブラックボックス化してしまっているのである。

### 3. 正誤基準例についての分析と考察

#### 3-1. 漢字テストにおける字体・字形の正誤基準の分類

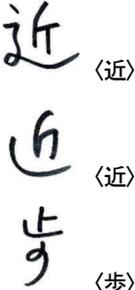
前章では、各学力調査における漢字テストの正誤基準と、具体的な正誤の字形例を見渡してきた。本節では、【付表 1】の学力調査のうち、備考欄に「字形例あり」と示した正誤の字形例のある資料について、すべて検討を試みる。

それぞれの資料について、記述されている正誤基準と正誤の字形例を整理した。そして、正誤の判定基準となっている観点によって、①～⑩の類型に分けて示した。以下の【表】は、その分類の結果によ

って明らかとなった「漢字テストの正誤基準の類型」である。<sup>19</sup>

なお、実際の漢字テストにおける「誤答」は、正答とは別の漢字を書いてしまうことや、無答（空欄）が多数を占めている。しかし、本研究の対象は書写された字形とそこから読み取ることのできる字体であり、これらに関わる観点のみによって類型を整理している。

【表】漢字テストの正誤基準の類型とその解説

類型	字形例	解説
① 行書・草書	 〈生〉 〈生〉 〈事〉	<p>その漢字について、楷書だけでなく行書・草書など、書体の違う字形を正答とするか。漢字テストは多くの場合、「楷書」を指定するため、前提として正答の対象から外されていることもある。行書については、②続け書きとも関連して、筆勢による点画のつながりや、多少の点画の連続ならば認める場合もある。草書では全く異なる字体となる場合もあるが、文字を把握しているかどうかという判断基準のテストであれば、正答と認めることもある。</p>
② 続け書き	 〈近〉 〈近〉 〈歩〉	<p>点画が続けて書かれているものを正答とするか。書体の「行書」と表面上の違いはないが、急いで書く・乱雑に書く・個人的書き癖でくずすなどの例であり、規範的な書体としての行書とは区別した。筆勢によって点画につながりが生じた程度は認める場合もあれば、1画1画が独立して書かれなければならない（筆勢によるはねや字形のくずれも認めない）場合もある。また、例（歩）にみられるような、本人の書き癖による独自の続け書きや、乱雑に字画がつながったものは、本人がその字体を習得しているか、いかに関わらず、誤りとされる場合が多い。</p>

<sup>19</sup> 漢字テストの正誤基準の類型の分類には、以下の資料を参考とした。

- ・『児童生徒の常用漢字の習得』（国立国語研究所報告95）、東京書籍、1988年。
- ・文溪堂編集部編『小学生の漢字の力：教育漢字の読み・書きの習得に関する調査と研究』（教育研究シリーズ）、文溪堂、1982年。
- ・堀田龍也、中沢美仁、長勢美里、山口直人、高橋純「小学生の漢字書き取りにおける誤答の分布および教員の採点における重要度に関する分析」日本教育工学会『日本教育工学会研究報告集』15(3)、2015年7月。
- ・拙稿「「常用漢字表」の字体観と漢字字体の正誤基準」『東アジア書教育論叢』(8)、東京学芸大学書道教育研究会2022年3月。

<p>③旧字体</p>	<p>學 櫻 幸</p> <p>〈學〉 〈櫻〉 〈幸〉</p>	<p>〈学〉〈桜〉などの「当用漢字字体表」によって定められたいわゆる「新字体」に対し、それ以前に用いられていたいわゆる「旧字体」である〈學〉〈櫻〉を正答とするか。「常用漢字表」では〈學〉〈櫻〉は、「いわゆる康熙字典体」とされ、〈学〉〈桜〉と同じ字種として扱われる。〈学〉の異体字には〈幸〉もあり、通用字体以外の異体字も数多く存在する。しかし、学校教育では「常用漢字表」に従い、表外の異体字は原則として使用しない。</p>
<p>④略字・俗字</p>	<p>内 才 取</p> <p>〈門〉 〈第〉 〈職〉</p>	<p>社会一般に通用しているが、通用字体とは異なる骨組みの字体(略字・俗字)を正答とするか。戦前から慣習的に手書きによる略記に際して用いられ、広まっていったが、「当用漢字字体表」には採用されなかった字体である。近年ではほとんど見かけなくなっているものも多い。</p>
<p>⑤印刷活字とのデザイン差</p>	<p>令 江 才</p> <p>〈令〉 〈江〉 〈才〉</p>	<p>印刷活字と手書きの楷書との間にデザイン差がある文字について、印刷活字の字形を書いた場合に正答とするか。これらは「常用漢字表」の「(付)字体についての解説」において、字形に差はあるが同じ字体とみなすものとされている。しかし、例〈令〉と〈令〉のように明らかに字形が異なる場合や、例〈江〉の〈さんずい〉のように明朝体の特徴が誇張された字形を書いた場合、正誤の判断が分かれることもある。むしろ近年では印刷活字の字形に近い〈令〉が正答とされ、〈令〉が誤答となることもある。</p> <p>なお、例〈才〉にある2画めと3画めが交わらない(カタカナの〈才〉に近い)字形は、「指針」において「文字の骨組みに関わる違いではない」とされており誤りではない。しかし、それ以前の漢字テストでは、ほとんど誤答とされていた字形でもある。</p>
<p>⑥点画の過不足</p>	<p>達 専 書</p> <p>〈達〉 〈専〉 〈書〉</p>	<p>点画に1画以上の過不足があるものを正答とするか。横画・縦画などが1画以上多かったり少なかったり、点の有無に関する例である。〈大〉〈犬〉〈大〉のように、文字の弁別に関わる場合と、例〈達〉〈専〉〈書〉のように、過不足はあるがこのままでも他の文字と読み間違えることはなく、判断も可能と考えられる場合がある。しかし、漢字テストの「点画の過不足」についてはどのような場合でも、厳密に誤答と判断される傾向がある。</p>

<p>⑦点画の接し方・交わり方</p>	<p>空 〈空〉 笛 〈笛〉 使 〈使〉</p>	<p>点画が交わる(突き出す)／接する(突き出ない)の違いについて、どちらも正答とするか。〈田〉〈由〉〈甲〉のように、画が突き出す／突き出さないの違いが、文字の弁別に関わる場合もある。また、〈由〉が構成要素となった例〈笛〉の場合は、〈田〉と書かれていても他の字と読み違えることがないとも考えられるであろう。しかし、「点画の接し方・交わり方」は、「点画の過不足」と同じく誤答として厳密に判定される傾向がある。例〈使〉のように、払いどうしの交わり方の違いもある。</p> <p>なお、〈雪〉の10画目を右に突き出す字形、〈事〉の6画目を右に突き出さない字形は、「当用漢字字体表」以前には一般的であった。このため、縦画に対して横画が交わる／接する字形については、厳密に判定されない傾向がある。</p>
<p>⑧画の長短</p>	<p>土 〈土〉 売 〈売〉 牛 〈牛〉</p>	<p>並んだ画の長短の差によって正誤を判定するか。〈土〉のつもりでも、1画目が3画めより短く〈土〉にみえるため誤答となるという例である。「土」と「土」については、横画の長短が明確に文字の違いとなるため、正誤判定の基準となる。しかし、これが構成要素の一部となった例〈売〉や、例〈牛〉のような字形にも適用するか。「指針」は構成要素に含まれる画の長短については誤りとしておらず、例〈売〉〈牛〉は〇となる。</p>
<p>⑨点画の方向</p>	<p>委 〈委〉 河 〈河〉 学 〈学〉</p>	<p>点画の方向が異なる場合、正答とするか。例〈委〉の1画めの方向や、例〈河〉の〈さんずい〉の3画めの方向のように、全く逆の方向を向いた場合については、「指針」においてもその「字体の枠組みの外」と考えている。例〈学〉の場合は筆順の違いでもあるが、現れた字形は点画の方向を誤っているものとして、誤答とされる場合が多い。</p>
<p>⑩とめるべきところをはねる</p>	<p>引 〈引〉 仕 〈仕〉 危 〈危〉</p>	<p>点画の終筆について、とめる形で書くべきところを、はねの形で書いているものを正答とみなすか。筆勢によるものも含めて「余計なはね」というべき字形である。「指針」には〈性〉の〈りっしんべん〉の3画めをはねる字形例が示されており、縦画の終筆から(右へ／左へ)はねる字形は、誤りではないとされている。</p>

<p>⑪ はねるべきところをとめるA</p>	<p>打 見 気</p> <p>〈打〉 〈見〉 〈気〉</p>	<p>点画の終筆について、はねる形で書くべきところを、とめる形で書いているものを正答とみなすか。〈てへん〉の2画めや「曲がり」「そり」の終筆などがはねて書かれているか、とめて書かれているかは、正誤の観点となる場合がある。</p> <p>「指針」は、〈縦画の終筆を左上にはねる形〉と、〈縦に下ろして右に曲げる点画の終筆をはねる形〉(基本点画「曲がり」の終筆)については、「とめて書くことも、はねて書くこともある」として、どちらも誤りではないとする。</p>
<p>⑫ はねるべきところをとめるB</p>	<p>皮 氏 衣</p> <p>〈皮〉 〈氏〉 〈衣〉</p>	<p>「指針」は⑪のはねる／とめるについて、どちらも誤りではないと示しているが、〈横画の終筆から左下にはねる字形〉(〈フ〉形とする)と、〈縦画の終筆から右上にはねる字形〉(〈レ〉形とする)について、明示していない。例〈皮〉の〈フ〉形、例〈氏〉〈衣〉の〈レ〉形については、これまでの漢字テストでは正誤の基準とされている場合が多い。なお、筆者は〈レ〉形・〈フ〉形について、過去の字形例からその基準の検討を行った。その結果、〈フ〉形かはねないという字形例はなく、〈レ〉形については、〈氏〉〈衣〉などの必ずはねるグループと、〈環〉〈旅〉のようにはねてもはねなくてもよいグループに分かれることを明らかにした。<sup>20</sup>〈レ〉形については文字によって異なる基準があるということになる。</p>
<p>⑬ 基本点画の字形</p>	<p>兄 只 風</p> <p>〈兄〉 〈兄〉 〈風〉</p>	<p>楷書の基本点画(横画、縦画、左払い、右払い、折れ、曲がり、そり、点)が正しく整えて書かれていないものを正答とするか。</p> <p>ここで特に問題となるのは、例〈兄〉の最終画、例〈風〉の2画めのように、「曲がり」「そり」の字形が正しく整えて書かれていないものである。</p> <p>まず前提として正誤基準は「字体」であり、基本点画の形状という「字形」で判断してよいのかという問題である。特に運筆が複雑な「曲がり」「そり」の字形については、字体・字形としての判定基準が設けにくいと考えられる。</p>

<sup>20</sup> 拙稿「はねるか、とめるか—漢字テストにおける採点基準としての「字体」について—」『東アジア書教育論叢』(9)、東京学芸大学書道教育研究会、2023年3月。

<p>⑭ 異様な字形</p>	<p>下 谷 何</p> <p>〈下〉 〈谷〉 〈何〉</p>	<p>「字画のつりあいの、はなはだしく破れているもの」<sup>21</sup>「点画の位置や組み合わせが異様なもの」<sup>22</sup>など、「異様な字形」とされるものを正答とするか。字形例として挙げているものは、極端に一部分だけが大きく(長く)書かれていたり、左右・上下が離れすぎたりするものである。極端におかしな字形を除くための基準であるが、文字の骨組みとしての点画の数が合っているのならば、異様な字形となるのはどこからなのか。各個人の解釈が含まれている基準といつてよいであろう。</p>
<p>⑮ 構成要素の組み立て方</p>	<p>趺 漢 病</p> <p>〈短〉 〈漢〉 〈病〉</p>	<p>字体としての骨組みや画数は合っているが、構成要素の組み合わせ方に問題がある場合、正答とするか。〈短〉のように左右の構成要素を逆に書いたものはほぼ誤答とされる。あるいは〈漢〉のように〈さかんむり〉が〈さんずい〉の上に書かれ、構成要素の位置関係が変わっている例、〈病〉のように〈やまいだれ〉の組み立て方が変わっており、ほぼ〈にすい〉にみえる例などである。これらは「指針」においても誤答とされている。</p>
<p>⑯ 鏡文字(左右反転)</p>	<p>丌 𠂇 𠂇</p> <p>〈下〉 〈七〉 〈村〉</p>	<p>鏡で映したように左右反転した字形となっているもの、あるいは部分的に左右反転した字形となっているものを正答とするか。小学校低学年児童に多くみられる文字認識の誤りであり、基本的に誤答とされている。</p>
<p>⑰ 筆順・画数の違い</p>	<p>果 様 県</p> <p>〈果〉 〈様〉 〈県〉</p>	<p>筆順通りに書いていないため、文字の組み立て方が異なるものを正答とするか。例〈果〉は、筆順に従って書いていないために〈田〉部分と〈木〉部分に分かれており、組み立て方が異なり画数も増えることになる。〈様〉も同様である。 また、例〈県〉は、6画目を縦画と横画に分けて書いており、本来の総画数は9画であるところが10画に数えられる。総画数が異なる(ようにみえる)字体を正答とみるかという基準である。</p>

※本表の字形例は筆者が作成した。

<sup>21</sup> 『児童生徒の漢字を書く能力とその基準』(初等教育研究資料：第1集) 明治図書出版、1952年。

<sup>22</sup> 『児童生徒の常用漢字の習得』(国立国語研究所報告95)、東京書籍、1988年。

### 3-2. 各学力調査にみられる漢字テストの正誤基準の類型とその変遷

【付表1】の学力調査のうち、正誤基準となる字形例を含むもの（【付表1】備考欄に「字形例あり」と示したもの）は30種あった。【付表2】は、この30種について、3-1の【表】の正誤基準の17類型が適用されているかを確認し、昭和20年代から現在までの正誤基準の類型の変遷を一覧にしたものである。それぞれの類型が、各調査で正答の基準となれば○、誤答の基準となれば×の記号で示した。

それぞれの調査における正誤基準は、正誤の字形例のみで示されていることもある。その場合は、その字形例から正誤の観点を類推して分類した。また、同じ正誤基準の類型内でも、ある字の場合は○となり、別の字の場合は×となる場合がある。その場合は△の記号で示している。

各学力調査における漢字テストは、正誤基準の17類型のすべてを網羅しているわけではない。空欄は、その調査において正誤基準とされていないか、あるいはその調査ではその正誤基準の漢字が出題されなかったということを表している。

これらを踏まえて、各学力調査にみられる正誤基準の類型とその変遷について、考察を加えてまとめていきたい。

ここまでみてきた通り、各学力調査によって漢字テストの正誤基準は異なり、一定の傾向がある。その傾向から正誤基準は、次のA・B・Cに大きく分けることができる。

#### A 点画の数（画数）の過不足、点画の接し方・交わり方の違いも許容するもの。（「指針」の字体レベルを超えた基準）

点画の過不足によって、字体（画数＝文字の骨組みの数）が異なる場合や、点画の接し方・交わり方（画が突き出す／突き出さないなど）の違いがある場合も、その文字と判断できるならば正答とする。ここでは、「その字として読めるか読めないか」ということが判断基準となる。

#### B 点画の数（画数）を基準として、字形レベルの差は許容するもの（「指針」の字体レベルの基準）

「指針」に最も近い基準である。点画の過不足や、点画の接し方・交わり方（画が突き出す／突き出さないなど）については厳密に判定するが、骨組みとして点画が置かれていれば、字体の区別に関わらない限り字形は問わない。

#### C 点画の形状・組み立て方などによっても誤りとするもの（字形レベルの基準）

基本点画の字形や、点画の形状であるとめ・はね・はらいなどの有無によっても誤答となる。点画の数（画数）が揃っていても、字形の組み立て方や構成要素の位置関係が整っていなければ誤りとみなされる。

実際は1つ1つの漢字によって、A～Cの基準が異なる場合が多く、各学力調査がこの分類の通りに実施されたのではない。しかし、それぞれの学力調査には異なる正誤基準の傾向がみられた。その基準の違いには、それぞれの学力調査の目的が関係していると考えられる。

まず、A「「指針」の字体レベルを超えた基準」は、(1)「日本人の読み書き能力調査」、(6)「国民の読み書き能力調査」など、読み書き能力を測る調査に用いられていた。これらの調査では「その漢

字を知っているかどうか」ということが優先され、他の調査に比して緩やかな正誤基準となっていた。このため、行書・草書・続け書き・旧字体・略字なども正答とみなされた。

一方で、(5)「児童生徒の漢字を書く能力の基準を設けるための調査」、(12)「学力全国調査」などでは、「C 字形レベルの基準」が採用されていた。これらの調査は、児童・生徒の誤字の実態を知り、漢字指導の改善に役立てることが目的であった。こうした目的の場合は、正しい字形で書くことができるかという観点で正誤基準が設定されたのである。

なかの<sup>23</sup>が指摘するように、漢字テストの得点はその正誤基準によって恣意的な調整が可能である。得点を高くしたければ緩やかな基準に、低くしたければ厳しい基準にすることができてしまう。このようなことが起こらないように、漢字テストの実施に際しては、本来は詳細な正誤基準や字形例の公開が必要であるといえよう。

1956（昭和31）年から全国学力調査が実施された。全国学力調査では、続け書きを×として、1点1画を正しく楷書で書くことが求められていた。むしろ、学力調査によって漢字書字力がテストされることで、1点1画を正確に書き、続け書きで書いてはいけないという基準が生まれていったと考えられる。昭和20年代から40年代にかけての全国的な学力調査によって、国語の基礎学力の一つとして正確な書字力が位置づけられるようになった。国語科書写の成立（1958（昭和33）年）や、毛筆書写の必修化（1968（昭和43）年）は、この基準に対応した書く力（書字力）を向上させようとするカリキュラムとしての意図があったと考えられる。<sup>24</sup>

昭和30年代までは「旧字体」「略字・俗字」も正答とされることが多かった。「当用漢字字体表」（1949（昭和24）年）制定後の、新字体への移行期間であったと考えられるであろう。しかし、昭和40年代以降には、特に正誤基準として断りがなくとも、「旧字体」「略字・俗字」は誤答とされることが多くなっている。

(18)「全国学力調査 国語・数学（昭和34年度）」までは、「はねるべきところをとめるB」（〈衣〉4画め、〈皮〉2画めのはねなど）ははねなくても正答の場合があった。(19)「全国小学校学力調査 国語・算数（昭和36年度）」までは、「はねるべきところをとめるA」（〈てへん〉の2画め、〈宇〉の6画めのはねなど）がはねなくても正答とされた。しかし、1970年代以降の調査ではこれらの「はね」の有無が、誤答の基準となる場合が多くなっていく。円満字二郎は、1970年代以降の過熱する受験・進学の傾向のなかで、漢字テストの採点がより厳密に、標準字体以外を×にするようになったと指摘している。<sup>25</sup>その指摘の通り、1970年代から1980年代にかけて、正誤基準の種類のなかでも誤答となる基準が増えていく傾向をみることができる。

このような流れのなかで、1988（昭和63）年の国立国語研究所『児童生徒の常用漢字の習得』は、漢字テストの正誤基準について、それまでの総まとめと、その後の方針を決めるものであった。これまで字形例として個々に示されていた「㉑はねるべきところをとめるA」、「㉒基本点画の字形」、「㉓異様な字形」が、正誤基準に明確に位置づけられ、その後の調査にも引き継がれていったのである。

<sup>23</sup> なかのまき「映像評 長野県梓川高校放送部「漢字テストのふしぎ」（2007年）『社会言語学』（9）、『社会言語学』刊行会、2009年。

<sup>24</sup> 拙稿「国語学力における漢字書字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—」『鎌倉女子大学紀要』（30）、2023年1月。

<sup>25</sup> 円満字二郎『昭和を騒がせた漢字たち』吉川弘文館、2007年。

### 3-3. 漢字テストの正誤基準の類型と「指針」との関係

#### ・「指針」によって明確化した正誤基準の類型

続いて、各学力調査にみられる正誤基準の類型と、「指針」に示された字体・字形との関係について考えていきたい。

まず類型⑧「画の長短」を挙げる。「指針」では、「画の長短が字体の判別に関わるものとして「土」と「土」が挙げられるが、これらが別の漢字の構成要素になっている場合に、必ずしも長短を問題にする必要のないもの」の例として、〈莊〉〈周〉などを挙げている。これが適用されるのであれば、「画の長短が字体の判別に関わらないもの」は誤答にならない。このため、構成要素に含まれる画の長短の観点では正誤基準にならないということになる。つまり、【図17】例〈売〉〈志〉〈仕〉〈牛〉などは、誤りとはならない字体となる。



しかしながらこれまでの学力調査では、これらの例がほぼ誤答とされてきた。(例：【図14】〈売〉、【図16】〈牛〉など) これらの例を誤りとしなないことは、「指針」によって新たに明示された正誤基準なのである。

次に、「⑩とめるべきところをはねる」に関する例が挙げられる。「指針」は「性」のように〈りっしんべん〉の3画めをはねる例を挙げている。こちらは一般的にはとめて書かれる部分であり、それがはねて書かれる例である。これまでの漢字調査では「とめるべきところをはねる」例はほぼ誤答とされた。(例：【図9】〈庫〉〈希〉など) こちらも「指針」によって誤りとはならない字体となったのである。

#### ・「指針」に示されていない正誤基準の類型

類型⑬「基本点画の字形」は、特に「曲がり」「そり」「折れ」の字形が問題となる。【表】⑬〈兄〉に示したように、基本点画である「曲がり」が正しく書かれていないものは、学力調査においてもほとんど誤答と判断されてきた。また、〈貝〉と〈見〉の区別についても、全国学力調査以降のほとんどの学力調査に字形例が掲載されており、〈見〉は「曲がり」を正しく書くことを求められてきたのである。(正しく書けなければ誤答となった) また、【表】⑬〈風〉のように、「そり」の向き、「はね」の方向を誤っているものも字形例として挙げられている。(例：【図9】〈汽〉、【図12】〈風〉) 基本点画の「そり」を、同じく基本点画の「曲がり」「折れ」「右払い」などと区別して書き分けることが、これまでの学力調査における正誤判定の基準であった。

しかし、「指針」には、「基本点画の字形」が「文字の骨組み」であるのかは言及されていない。〈貝〉と〈見〉のように、最終画の字形が〈点〉か〈曲がり〉かによってどちらにもとれる場合は、字体の違いとして判断することはできる。ただし、字形である以上、その形は書かれた数だけあるといつてよい。このため、どこからが〈点〉でどこからが〈曲がり〉なのか、字形である以上その判断の境目がなく、

シームレスにつながってしまうのである。要するに、〈そり〉〈曲がり〉〈折れ〉〈右払い〉などの基本点画の字形の違いは、正誤基準として明確化しにくいのである。

しかしながら、本研究でみてきたように、これまでも基本点画の字形は正誤判定の基準として機能してきたのである。漢字の基本点画の字形については、ほぼ「字体＝文字の骨組み」として捉えるべきなのではないだろうか。

また、類型⑫「はねるべきところをとめるB」の分類となるのが、〈横画の終筆から左下にはねる字形〉（〈フ〉形）と、〈縦画の終筆から右上にはねる字形〉（〈レ〉形）である。【表】⑫の例〈皮〉〈氏〉の〈フ〉形、〈衣〉の〈レ〉形については、これまで正誤判定の基準とされており、はねなければほとんどの場合で誤答とみなされてきた。しかしながら、「指針」はこの点を明確にしていないのである。

## おわりに

以上、ここまで戦後の学力調査にみられる漢字テストの正誤基準について分析し、漢字テストの正誤基準の類型とその変遷について検討してきた。

「字体」は、社会が共通して共有する文字の骨組みであり、時代の変化によってその内容も変化するものと考えられる。その意味で、学力調査にみられる正誤基準は変化してきた。また、その調査対象・目的によって変更もされており、一定の基準としてだけで捉えずに、もっと緩やかに捉えるべきなのかもしれない。しかしながら学校教育においては、漢字指導の評価の客観化、標準化のために適切な漢字テストの正誤基準を考えていかなければならない。字体・字形の基準の構築の難しさはここにあると考えられる。

最後に、本研究において明らかになった点を踏まえた私見を(1)～(3)にまとめ、今後の課題とともに述べておく。

(1)学力調査における漢字テストの正誤基準は、「点画の過不足」と「点画の接し方・交わり方」を中心に、点画の数を厳密に判定する方向へと進んできた。点画がある／ない、画が接する／交差するということは、最も客観的な判断ができるため、間違いの起こらない基準となったのである。しかし、だからこそ漢字テストは1点1画の過不足、突き出る／突き出ないの判定のみ厳密になりすぎてしまったと考えられる。例えば小論文の採点における誤字の基準（字体を読み取るための基準）は、「指針」の字体レベルを超えた基準（点画の過不足等も許容する）でもかまわないのではないだろうか。漢字テストだけではなく、目的に応じた正誤基準のあり方も検討してみたい。

(2)「構成要素としての『画の長短』について誤りとししない」、「『とめるべきところをはねること』を誤りとししない」など、「指針」以降に整理された正誤基準の範囲は、まだ一般的にはほとんど知られていないのではないだろうか。これまでの漢字テストの正誤基準とも衝突しているポイントでもあり、繰り返しゅうぶんな説明・周知が必要であろう。やはり、学校現場では×だが「指針」では○となるということは避ける方がよいと思われる。今後も共通理解の形成を図り続けることが大切であろう。

(3)国語の学力を測る漢字テストでは、基本点画の字形（特に〈曲がり〉〈そり〉〈折れ〉）を書き分けることも「文字の骨組み」の要素となることが明らかとなった。また、〈フ〉形、〈レ〉形の「はね」を

書くことも同様である。つまり、基本点画の字形や「はね」も「字体」に含まれると考えるのが妥当ではないだろうか。現在の「字体」「字形」の枠組みを外すことになるが、この点を踏まえ、文字の骨組みの要素とは何か、私たちが「字体」として認識しているものは何か、改めて考えてみる必要がある。

**【附記】** 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。

## 【付表 1】戦後の日本における主な漢字力調査の一覧

※戦後の主な学力調査のなかから、国語の学力調査として、漢字書き取りテスト（漢字書字力調査）が実施されたものを中心に一覧にした。

※調査年月は、予備調査が実施された年から、本調査が実施された年月までとし、開始年月の順に配列した。

※番号の上の\*は、本文で詳細を言及している調査であることを示す。

番号	調査の名称 調査機関 調査年月	調査区域 対象:人数 (抽出率)	出版物等	備考
* (1)	日本人の読み書き能力調査 読み書き能力調査委員会 1948(昭和23).05～1948.11	全国 19～64 歳の国民:21,000人	『日本人の読み書き能力』東京大学出版会、1951	字形例あり
(2)	児童、生徒における読み書き能力調査 梅津八三、島津一夫 1948(昭和23).10～1949.02	東京・長野・香川 小5～高3:2,700人 (「日本人の読み書き能力調査」と同問題)	『国語の学力検査問題の作成に関する研究』(国立国語研究所紀要第1集)、清水書院、1951〔Ⅲ-15〕	字形例なし
(3)	算数・国語・知能の検査 久保舜一 1949(昭和25).02～1955.03	横浜市 小5・6(1949.02):2,000人 +対照例1,017人 中2・3(1951.12):880人 小5(1955.02～03):400人	久保舜一『学力検査と知能検査—昭和24年度横浜市小学校高学年における』東京大学協同組合出版部、1951〔Ⅲ-16〕 久保舜一『学力調査』福村書店、1956〔Ⅲ-17〕	字形例なし
(4)	教育白書における調査 日本教職員組合 1949(昭和24).10	東京都 小:1524人 中:257人 高:894人 (「日本人の読み書き能力調査」と同問題)	日教組出版部『ありのままの日本教育』1950〔Ⅲ-19〕	字形例なし
* (5)	児童生徒の漢字を書く能力の基準を設けるための調査 文部省初等中等教育局 I:1950(昭和25).02～03 II:1951(昭和26).01～02	I:長野・千葉 小1～中3:7,708人 II:福島・茨城・千葉・長野・静岡・和歌山 小1～中3:4,030人	沖山光『国語の学力調査とその実態』教育図書研究会、1951 『児童生徒の漢字を書く能力とその基準』(初等教育研究資料:第1集)明治図書出版、1952	字形例あり
* (6)	中学校生徒の基礎学力 日本教育学会学力調査委員会 1950(昭和25).01～1953.03	全国 中3:7,000人	『中学校生徒の基礎学力』東京大学出版会、1954	字形例あり
(7)	義務教育における漢字習得に関する調査 文部省調査普及局国語課 1951(昭和26).02～03	東京、愛知、群馬、滋賀、宮城、高知 小2:1,256人 小4:1,192人 小6:1,227人 計:3,675人	文部省調査普及局国語科編『義務教育における漢字習得に関する調査報告』1951	字形例なし
(8)	教育漢字がどれだけ書けるか 東京都杉並区済美教育研究所 1952(昭和27).09	東京都杉並区内の中学校 9校 中1:919人	西村省吾編『教育漢字がどれだけ書けるか』東京都杉並区済美教育研究所、1953	字形例あり

(9)	漢字の学年配当 昭和27・28年度調査 文部省調査局国語科 1952(昭和27).09～1954.02	茨城・山梨・愛知・東京 小1～6:各学年3学級	文部省調査局国語科『漢字の学年配当(昭和27・28年度調査報告)』(国語シリーズ)24、明治図書出版、1955	字形例なし
(10)	全国小・中学校児童生徒学力水準調査 国立教育研究所学力水準調査委員会 1952(昭和27).11 1953(昭和28).12 1954(昭和29).11	全国 (第1次) 小6:4,583人 中3:5,050人 (第2次) 小6:6,125人 中3:6,052人	国立教育研究所編『全国小・中学校児童生徒学力水準調査』(第1次・第2次・第3次中間報告)1953・1955・1956〔Ⅲ-21・22〕 国立教育研究所編『学力調査における学習指導診断の問題点:学力水準調査最終報告』(国立教育研究所紀要第14集)、1959〔Ⅲ-23〕	字形例あり
(11)	言語能力の発達に関する調査研究 国立国語研究所 1953(昭和28)年度～1962(昭和37)年度	実験学校(東京都新宿区四谷第6小学校) 1953・1954:入学の2学年分の児童を6年間追跡調査:実験学校の2学年分(約50人ずつ)	国立国語研究所編『入門期の言語能力』(国立国語研究所報告7)秀英出版、1954 同編『低学年の読み書き能力』(同10)秀英出版、1956 同編『中学年の読み書き能力』(同14)秀英出版、1958 同編『高学年の読み書き能力』(同17)秀英出版、1960 同編『小学生の言語能力の発達』(同26)明治図書出版、1964	字形例あり
* (12)	学力全国調査 日本教職員組合力学調査委員会 1953(昭和28).10～11	全国 中3:1,000人	日本教職員組合力学調査委員会編『国語の学力調査—国語学力全国調査報告書—』大日本図書、1955〔Ⅲ-24〕	字形例あり
(13)	昭和29年度漢字学習指導実験調査 文部省調査局国語科 1954(昭和29).04～1955.02	宮城、埼玉、新潟、奈良、徳島、長崎各県の実験学校 小1～6	文部省編『教育漢字の学年配当—漢字学習指導実験調査報告』教育出版、1957	字形例あり
(14)	国民の読み書き能力調査 文部省 1954(昭和29).09～1956.10	関東地区・東北地区 15～24歳の国民 関東・東北地区各1,000人	文部省編『国民の読み書き能力』大蔵省印刷局、1961	字形例あり
(15)	漢字の学習指導に関する研究(教育漢字の学年配当と読み書き調査) 文部省調査局 1956(昭和31).02	栃木県日光市立清滝小学校(校長・上吉原寿) 小1～6:計:3,233人	文部省編『漢字の学習指導に関する研究』(初等教育研究資料:第19集)明治図書出版、1957	字形例なし
* (16)	全国学力調査 国語・数学(昭和31年度) 文部省 1956(昭和31).09	全国 小:6.4% 中:3.4% 高:3.4(全日制・定時制):20%	文部省『昭和31年度全国学力調査報告書 国語・数学』文部省調査局調査課、1957〔I-1〕	字形例あり
(17)	漢字を読む力の調査 文部省 1957(昭和32).01	全国 中1～高3 中:21,380人 高:15,270人	文部省編『中学生・高校生の漢字を読む力:漢字学習調査報告』教育出版、1959	(書き取り調査ではない)

* (18)	全国学力調査 国語・数学(昭和34年度) 文部省 1959(昭和34).09	全国 小6:4% 中3:4% 高 3・4(全日制・定時制): 10%	文部省編『昭和34年度 全国学力調査報告書 国語・数学』文部省調査局調査課、1960〔I-4〕	字形例あり
* (19)	全国小学校学力調査 国語・算数(昭和36年度) 文部省 1961(昭和36).09	全国 小6:5%	文部省編『昭和36年度 全国小学校学力調査報告書 国語・算数』文部省調査局調査課、1962〔II-6〕	字形例あり
(20)	全国中学校一せい学力調査 5教科(昭和36年度) 文部省 1961(昭和36).10	全国 中2:悉皆 中3:悉皆	文部省編『昭和36年度 全国中学校学力調査報告書:国語・社会・数学・理科・英語』文部省調査局調査課、1963〔II-8〕	漢字は選択式問題
(21)	全国小学校学力調査 国語・算数(昭和37年度) 文部省 1962(昭和37).07	全国 小5・6:20%	『昭和37年度 全国小学校学力調査報告書:国語・算数』文部省調査局調査課、1964〔II-6〕	漢字書き取り出題なし
(22)	全国中学校学力調査 5教科(昭和37年度) 文部省 1962(昭和37).10	全国 中2:悉皆 中3:悉皆	『昭和37年度 全国中学校学力調査報告書:国語・社会・数学・理科・英語』文部省調査局調査課、1964〔II-9〕	漢字は選択式問題
(23)	全国中学校学力調査 5教科(昭和38年度) 文部省 1963(昭和38).06	全国 中2:悉皆 中3:悉皆	『昭和38年度 全国中学校学力調査報告書:国語・社会・数学・理科・英語』文部省調査局調査課、1965〔II-10〕	漢字は選択式問題
(24)	全国小学校学力調査 国語・算数(昭和39年度) 文部省 1964(昭和39).06	全国 小5・6:20%	『昭和39年度 全国小学校学力調査報告書 国語・算数』文部省調査局調査課、1966〔II-7〕	字形例なし
(25)	全国中学校学力調査 5教科(昭和39年度) 文部省 1964(昭和39).06	全国 中2:悉皆 中3:悉皆	『昭和39年度 全国中学校学力調査報告書:国語・社会・数学・理科・英語』文部省調査局調査課、1966〔II-11〕	字形例なし
* (26)	国語の習得状況調査(1964~1967年度)、漢字の習得状況調査(1968・1969年度) 文化庁国語科 1964(昭和39).09~1969.06	1964~1967年度:秋田・東京・富山・三重・徳島・佐賀 1964年度:小1~中3 1965年度:小5・6、中1~3 1966・67年度:小6、中1・3 (以上は1学年あたり約1,000人) 1968~1969年度:北海道・山形・茨城・東京・長野・石川・大阪・鳥取・徳島・熊本 1968・69年度:高1 (以上は各年度約5,000人)	文化庁文化部『児童・生徒の読み書きの力—当用漢字について—』(国語シリーズ 67)、大蔵省印刷局、1972 文化庁文化部国語科『児童・生徒の読み書きの力—教育漢字について』(『国語情報』3(6)、国語教育科学研究所、1972.06)	字形例あり

(27)	国語の習得状況調査(中学生の漢字習得に関する研究) I 当用漢字全数読み書き調査 II 漢字習得上の問題解明のためのテスト 国立国語研究所 1964(昭和39).09~1967.3	I 東京都北区立稲付中学校:8人 II 東京(中3のみ東京・大阪・名古屋) 中1:348人 中2:365人 中3:497人	国立国語研究所編『中学生の漢字習得に関する研究』(国立国語研究所報告36)秀英出版、1971	字形例あり
(28)	全国中学校学力調査 5教科(昭和40年度) 文部省大臣官房調査課 1965(昭和40).06	全国 中2:3:20%	文部省『昭和40年度全国中学校学力調査報告書:国語・社会・数学・理科・英語』文部省調査局調査課、1967〔II-12〕	字形例なし
(29)	中等学校における漢字書写能力の調査 日本私学教育研究所 1965(昭和40).09	全国 私立中学校・高等学校 中2:1,911人 高1:4,821人 高3:4,506人	日本私学教育研究所編『中等学校における漢字書写能力の調査 昭和40年度、昭和43年度No.1、昭和43年度No.2』1966・1969	字形例なし
(30)	全国小学校学力調査 国語算数 音楽(昭和41年度) 文部省大臣官房調査課 1966(昭和41).06	全国 小5:20%	文部省『昭和41年度全国小学校学力調査報告書—国語・算数・音楽』文部省調査局調査課、1962〔II-13〕	字形例なし
(31)	全国中学校学力調査 国語数学 技術・家庭(昭和41年度) 文部省大臣官房調査課 1966(昭和41).06	全国 中1:3:20%	文部省『昭和41年度全国中学校学力調査報告書—国語・数学・技術・家庭』文部省調査局調査課、1962〔II-13〕	字形例なし
(32)	特別研究 教育課程の改善に関する基礎的研究:小・中学校の諸教科における学習効果の現状に関する調査研究 国立教育研究所 1973(昭和48).04~1976.07	東日本 小1~6 中1~3 計:2,166人	有本良彦『教育課程の改善に関する基礎的研究』報告—3—小・中学校の諸教科における学習効果の現状に関する調査研究』(国立教育研究所紀要 第93集)国立教育研究所、1977	字形例なし
(33)	教育課程改善のための学力実態調査 日本教職員組合学力実態調査委員会・国民教育研究所 1975(昭和50)~1976	基本調査:1県 小5・中1:各1,080人 国語・歴史比較調査:3県 小4・6、中1~3:各約200~400人	「教育課程改善のための学力実態調査報告」『教育評論』(338)、1976.07 日本教職員組合・国民教育研究所「教育課程改善のための学力実態調査—その結果と分析」『国民教育』(29)、1976.07	字形例あり
(34)	学習到達度と学習意識に関する調査 国立教育研究所 1975(昭和50).11~12	東北・関東・中部・中国・九州から6県 小6:3,496人 中3:4,833人 高2:9,129人	国立教育研究所『学習到達度と学習意識に関する調査:特別研究「生涯教育の観点からみた学校教育課程の評価に関する基礎的総合的研究」第1次報告』1976.12	字形例なし
(35)	日本標準全国学力調査(教育漢字学力調査) 日本標準教育研究所 1979(昭和54).04~09	全国 小1~6:計1,798人	日本標準教育研究所編『全国学力調査の分析と指導の研究:漢字』(全国学力調査シリーズ)1・2年、3・4年、5・6年、日本標準、1980.04	字形例あり

(36)	小学校期における児童の漢字の読み書きの習得調査 国立教育研究所教育指導研究部・発達研究室 1980(昭和55).02～03	栃木・東京・神奈川 小1～6:1,135人	国立教育研究所編『小学校期における児童の漢字の読み書きの習得』 国立教育研究所教育指導研究部・発達研究室、1990	字形例あり
* (37)	教育漢字の読み・書きの習得に関する調査(第1回) 総合初等教育研究所 1980(昭和55).07	東京・山梨・愛知・岐阜・滋賀 小2～6:5,627人 中1:630人	文溪堂編集部編『小学生の漢字の力:教育漢字の読み・書きの習得に関する調査と研究』(教育研究シリーズ)文溪堂、1982.04	字形例あり
(38)	教育課程実施状況に関する総合的調査研究(達成度調査:小学校国語、算数) 文部省初等中等教育局 1982(昭和57).02	全国 小5・6:計:32,000人 (全国1%抽出)	文部省初等中等教育局『教育課程実施状況に関する総合的調査研究調査結果の概要—小学校—国語』1984.08 文部省初等中等教育局『教育課程実施状況に関する総合的調査研究調査報告書 小学校 国語』1984	漢字書き取り問題なし
(39)	小学校国語・算数学力到達調査 国立教育研究所第3研究部第1研究室 1982(昭和57).02～03	栃木、群馬、埼玉、千葉、東京 小1～6:計:5,307人	国立教育研究所『小学校国語・算数学力到達調査報告書』1983 天野清・黒須俊夫『小学生の国語・算数の学力』秋山書店、1992	字形例あり
* (40)	漢字の習得度調査(特定研究(1)「常用漢字の学習段階配当のための基礎的研究」) 国立国語研究所 1982(昭和57).03～1985.11	東京・秋田・奈良 定着度調査:小1～高1 到達度調査:小2～6、中1 小中学校30校程度、高校10校程度 習得量調査:東京都の中学校2校、高等学校2校の1年生各10名	『児童生徒の常用漢字の習得』(国立国語研究所報告95)、東京書籍、1988 『常用漢字の習得と指導』(国立国語研究所報告106)、東京書籍、1994	字形例あり
(41)	教育課程実施状況に関する総合的調査研究(達成度調査:中学校国語、数学) 文部省初等中等教育局 1983(昭和58).02	全国 中1～3:計:48,000人 (全国1%抽出)	文部省初等中等教育局『教育課程実施状況に関する総合的調査研究調査報告書 中学校 国語』1985.12	漢字書き取り問題なし
(42)	特別研究「児童・生徒の基礎学力の形成と指導方法との関連に関する総合的研究」 国立教育研究所 1989(平成元)年度～1993(平成5)年度(国語:1990～1991年度)	全国 平成2年度 小6:1,423人 中2:1,420人 平成3年度 高1:813人	国立教育研究所『児童・生徒の基礎学力の形成と指導方法との関連に関する総合的研究—国語、算数・数学、英語』(国立教育研究所紀要 第123集)、1994.03	字形例なし
(43)	教育課程実施状況に関する総合的調査研究 文部省初等中等教育局 1994(平成6).02	全国 小5・6:32,000人 全国(1%抽出)	文部省初等中等教育局『教育課程実施状況に関する総合的調査研究調査報告書—小学校—国語』1997.12	字形例なし
(44)	教育課程実施状況に関する総合的調査研究 文部省初等中等教育局 1995(平成7).01～02	全国 中1～3:48,000人 全国(1%抽出)	教育課程実施状況調査研究会編『中学校ペーパーテスト調査報告—国語、数学、社会、理科、外国語』1997.12	漢字書き取り問題なし

(45)	児童の語彙及び漢字の習得に関する調査研究 児童の語彙漢字習得調査研究会(代表・甲斐豊明) 1995(平成7).06～1996.03	全国の小・中学校6校 小1～中1	平成7年度文部省「教育課程に関する基礎的調査研究」委嘱研究報告書『児童の語彙及び漢字の習得に関する調査研究』1996	字形例あり
* (46)	教育漢字の書きの習得に関する調査(第2回) 総合初等教育研究所 1995(平成7).06～07	東京・岐阜・大阪 小2～6:2,205人 中1:829人	総合初等教育研究所(調査責任者:櫻本喜徳)『小学生の新漢字の力「教育漢字の書きの習得」に関する調査と研究』(総教研・教育調査シリーズ)、総合初等教育研究所、1997	字形例あり
(47)	生きる力が育つ漢字の学習—小学校学年別配当漢字の習得状況に関する調査研究 日本教材文化研究財団 1999(平成11).06～07	全国 小2～6:20,893人 中1:5,894人	日本教材文化研究財団 編『生きる力が育つ漢字の学習—小学校学年別配当漢字の習得状況に関する調査研究』(調査研究シリーズ 36) 2001.03	字形例あり
(48)	第3回学習基本調査:学習到達度に関する調査(到達度テスト) Benesse 教育研究開発センター 2001(平成13).05～07	小5・中2:全国3地域[大都市(東京23区内)、地方都市(四国の県庁所在地)、郡部(東北地方)] 小5:1,357人 中2:1,021人 高2:全国4地域[東京都内、および東北、四国、九州地方の都市部と郡部] 高2:3,106人	Benesse 教育研究開発センター 編『第3回学習基本調査報告書』小学生版・中学生版・高校生版、ベネッセコーポレーション 2002.03	字形例なし
(49)	小・中・高校生の学力低下の実態把握と改善方策に関する研究 東京大学大学院教育学研究科附属学校臨床総合教育センター I 2001(平成13).11:関西調査 II 2002(平成14).02～03:関東調査	I 関西地方都市部の公立小・中学校 小5・中2:約2,500人 II 関東地方12都市の公立小学校 関東調査:小1～6:約7,000人	東京大学大学院教育学研究科附属学校臨床総合教育センター「学力低下の実態解明(その1)関西調査から」『学校臨床研究』②、2003.03 東京大学大学院教育学研究科附属学校臨床総合教育センター「学力低下の実態解明(その2)関東調査から」『学校臨床研究』③、2003.03	字形例なし
(50)	平成13年度小中学校教育課程実施状況調査 国立教育政策研究所教育課程研究センター 2002(平成14).01～02	全国 小5・6 中1～3 各学年:16,000人 計:32,000人	平成13年度小中学校教育課程実施状況調査 <a href="https://www.nier.go.jp/kaihatsu/kateih13">https://www.nier.go.jp/kaihatsu/kateih13</a> 国立教育政策研究所教育課程研究センター『平成13年度小中学校教育課程実施状況調査報告書 小学校・国語』東洋館出版社、2003 国立教育政策研究所教育課程研究センター『平成13年度小中学校教育課程実施状況調査報告書 中学校・国語』ぎょうせい、2003	小学校は字形例なし 中学校は漢字書き取り問題なし

(51)	平成 14 年度高等学校教育課程実施状況調査(国語・数学・理科・外国語) 国立教育政策研究所教育課程研究センター 2002(平成14).11	全国 高3:約105,000人 (8%抽出)	平成14年度高等学校教育課程実施状況調査 <a href="https://www.nier.go.jp/kaihatsu/kateih14">https://www.nier.go.jp/kaihatsu/kateih14</a> 国立教育政策研究所教育課程研究センター編『高等学校教育課程実施状況調査報告書 平成14年度 理科:物理IB・化学IB・生物IB・地学IB 平成14年度 数学I 平成14年度 国語I 平成15年度 地理歴史 平成15年度 公民』実教出版、2004	字形例なし
* (52)	教育漢字の読み・書きの習得に関する調査と研究(第3回) 総合初等教育研究所 2003(平成15).05~06	全国 小1~6:10,648人 中1:3,914人	総合初等教育研究所:調査研究『教育漢字の読み・書きの習得に関する調査と研究 第3回調査 2003年実施』(総教研・教育調査シリーズ)総合初等教育研究所、2005 小森茂監修『漢字と仲よくなる指導法』文溪堂、2005	字形例あり
(53)	平成 15 年度小中学校教育課程実施状況調査 国立教育政策研究所教育課程センター 2004(平成16).01~02	全国 小5・6:211,429人 中1~3:240,280人 (1教科あたり16,000を無作為抽出)	平成15年度小・中学校教育課程実施状況調査 <a href="https://www.nier.go.jp/kaihatsu/kateih15">https://www.nier.go.jp/kaihatsu/kateih15</a> 国立教育政策研究所教育課程研究センター編『平成15年度小・中学校教育課程実施状況調査:結果の概要及び教科別分析』2005.09	字形例なし
(54)	新学期 漢字習得度調査 日本教育技術学会 2004(平成16).04~05	全国 小1:1,974人 小2:2,617人 小3:3,036人 小4:2,986人 小5:3,539人 小6:3,560人 中1:1,208人	日本教育技術協会基礎学力調査委員会『データから見る漢字習得5つのポイント—小学校学習漢字習得状況の調査報告』光村教育図書、2007.03	字形例あり
(55)	児童生徒の学習漢字と語彙の習得に関する基礎的調査研究 有元秀文(国立教育政策研究所) 2004(平成16).09~12	29都府県各1校 中1:2,652人 ※A 調査(目的:文化庁調査(1964-67)と比較し、漢字習得率の経年変化を明らかにする)	有元秀文『児童生徒の学習漢字と語彙の習得に関する基礎的調査研究』平成15年度~17年度科学研究費補助金(基盤研究 B)研究成果報告書 2006	字形例あり
(56)	特定の課題に関する調査(国語、算数・数学) 国立教育政策研究所 2005(平成17).01~02	全国 小4:3,197人 小5:3,299人 小6:3,246人 中1:3,200人 中2:3,231人 中3:3,026人	特定の課題に関する調査(国語、算数・数学) <a href="https://www.nier.go.jp/kaihatsu/tokutei/">https://www.nier.go.jp/kaihatsu/tokutei/</a> 国立教育政策研究所教育課程研究センター『特定の課題に関する調査(国語)調査結果(小学校・中学校)』2006	字形例あり

(57)	中学生の国語の学習に関する調査 Benesse 教育総合研究所 2005(平成17).06～07	東京都内の公立中学校(計6校) 中1～3 計:2,335人	Benesse 教育研究開発センター編『中学生の国語の学習に関する調査報告書』(研究所報 34)、ベネッセコーポレーション、2005.12	字形例なし
(58)	平成17年度高等学校教育課程実施状況調査 国立教育政策研究所教育課程研究センター 2005(平成17).11	全国 1科目1調査票当たり、 16,000人 国語総合:29,801人	平成17年度高等学校教育課程実施状況調査 <a href="https://www.nier.go.jp/kaiatsu/kateih17_h">https://www.nier.go.jp/kaiatsu/kateih17_h</a>	字形例なし
(59)	第4回学習基本調査・学力実態調査 [2006年] Benesse 教育研究開発センター 2006(平成18).11	全国3地域[大都市(東京23区内)、地方都市(四国の県庁所在地)、郡部(東北地方)] 小5:2,446人 中2:1,723人	Benesse 教育研究開発センター編『第4回学習基本調査・学力実態調査報告書 [2006年]』(研究所報 44) 2008.01	字形例なし
* (60)	全国学力・学習状況調査 国立教育政策研究所教育課程研究センター 2007(平成19).04 ※全国学力・学習状況調査は、2007年以降、2011・2020年度を除き、毎年度実施	全国 小6:悉皆 中3:悉皆 (2010～2012の3年度は全国3割抽出)	国立教育政策研究所教育課程研究センター「全国学力・学習状況調査」 <a href="https://www.nier.go.jp/kaiatsu/zenkougakuryoku.html">https://www.nier.go.jp/kaiatsu/zenkougakuryoku.html</a>	字形例なし
* (61)	小学生の漢字力に関する実態調査 2007 Benesse 教育研究開発センター 2007(平成19).05～06	全国の公立小学校21校、 中学校17校 小2～中1 計:8,955人	Benesse 教育総合研究所『小学生の漢字力に関する実態調査 2007』ベネッセコーポレーション、2008.01	字形例あり
* (62)	教育漢字の読み・書きの習得に関する調査と研究 一般財団法人総合初等教育研究所 2013(平成25).02～03	東北・関東・近畿・九州の計13校 小1～6 読み調査:2,175人 書き調査:2,297人	総合初等教育研究所『教育漢字の読み・書きの習得に関する調査と研究:第4回調査2013年実施』(総教研・教育調査シリーズ)総合初等教育研究所、2014	字形例あり
* (63)	小学生の漢字力に関する実態調査 2013 Benesse 教育研究開発センター 2013(平成25).05～07	全国の公立小学校21校、 公立中学校17校 小2～6 中1 計:8,686人	Benesse 教育総合研究所『小学生の漢字力に関する実態調査 2013』ベネッセコーポレーション、2014.03	字形例あり

※本表は、以下の資料を基に作成した。

- ・金馬国晴「戦後初期に『学力』の『低下』が意味したこと—〈学力調査〉から戦後新教育の批判へ」  
荻谷剛彦・志水宏吉編『学力の社会学』岩波書店、2004年。
- ・府川源一郎「学力テスト」『月刊国語教育研究』40(395)、日本国語教育学会、2005年3月。
- ・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』(4)、東北大学大学院教育情報学研究部 2006年3月。
- ・志水宏吉『全国学力テスト—その功罪を問う』岩波書店、2009年。
- ・全国大学国語教育学会『国語学力調査の意義と問題』明治図書出版、2010年。
- ・安野史子『戦後日本における全国規模テスト(改訂増補第2版)』(平成21～25年度日本学術振興会科学研究費補助金基盤研究(A)研究成果報告書)国立教育政策研究所、2013年。

※「出版物等」の〔 〕内の数字は、『戦後日本学力調査資料集』(山内乾史・原清治監修、全Ⅲ期、2014-2015)に収録されている巻号を表している。

【付表2】各学力調査における正誤基準の類型

番号	調査名称	① 行書・草書	② 続け書き	③ 旧字体	④ 略字・俗字	⑤ 印刷活字とのデザイン差	⑥ 点画の過不足	⑦ 点画の接し方・交わり方	⑧ 点画の長短	⑨ 点画の方向	⑩ とめるべきところをはねる	⑪ はねるべきところをとめるA	⑫ はねるべきところをとめるB	⑬ 基本点画の字形	⑭ 異様な字形	⑮ 構成要素の組み立て方	⑯ 鏡文字(左右反転)	⑰ 筆順・画数の違い	備考
(1)	日本人の読み書き能力調査	○	○	○	○		△	△	○	○	○	○	△						
(5)	児童生徒の漢字を書く能力の基準を設けるための調査	×	×	○	○		×	×	×	×	×	×	×	×	×	×	×	×	
(6)	中学校生徒の基礎学力		○		○		△	△											
(8)	教育漢字がどれだけ書けるか			○	○		×							×	×	×	×		
(10)	全国小・中学校児童生徒学力水準調査	×	○			×			△	○	○	○	×	×	×				
(11)	言語能力の発達に関する調査研究			○	○	×	×		×		×	×	×	×	×		×		
(12)	学力全国調査	×	△	○	×	×	×	×	×	×	×	×		×					
(13)	昭和29年度 漢字学習指導実験調査			×	×	×	×	△	○		○	×	×					×	
(14)	国民の読み書き能力調査	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○							
(16)	全国学力調査 国語・数学(昭和31年度)	×	×	○	×	×	△	×		×	○		×						
(18)	全国学力調査 国語・数学(昭和34年度)						○				○	○							正答例のみ
(19)	全国小学校学力調査 国語・算数(昭和36年度)	×						×	×		○	×							
(26)	国語の習得状況調査(1964~67年度)、漢字の習得状況調査(1968・69年度)		△		×	×	×	×	×					×	×	×			
(27)	国語の習得状況調査(中学生の漢字習得に関する研究)			×	×	×	×	×					×		×				
(33)	教育課程改善のための学力実態調査	×				×	×		×		×		×	×	×				
(35)	日本標準全国学力調査(教育漢字学力調査)			×		×	×	×	×	×	×		×	×	×	×	×	×	⑤ (才×)
(36)	小学校期における児童の漢字の読み書きの習得調査				×	×	×		×		×	×	×	×	×			×	
(37)	教育漢字の読み・書きの習得に関する調査(第1回)			×	×	×	×	×	×	×	×	×	×	×	×	×	×	×	

【付表2】各学力調査における正誤基準の類型（続き）

番号	調査名称	① 行書・草書	② 続け書き	③ 旧字体	④ 略字・俗字	⑤ 印刷活字とのデザイン差	⑥ 点画の過不足	⑦ 点画の接し方・交わり方	⑧ 点画の長短	⑨ 点画の方向	⑩ とめるべきところをはねる	⑪ はねるべきところをとめるA	⑫ はねるべきところをとめるB	⑬ 基本点画の字形	⑭ 異様な字形	⑮ 構成要素の組み立て方	⑯ 鏡文字（左右反転）	⑰ 筆順・画数の違い	備考
(39)	小学校国語・算数学力到達調査					○	×	×				×	×	×	×	×	×	×	
(40)	漢字の習得度調査(特定研究(1)「常用漢字の学習段階相当のための基礎的研究」)	×	×	×	×	○	×	×	×	×	×	×	×	×	×	×			×
(45)	児童の語彙及び漢字の習得に関する調査研究			×		○	×	×	×	×				×				×	×
(46)	教育漢字の書きの習得に関する調査(第2回)				×	×	×	×	×	×	×	×	×	×		×			⑤ (冷×)
(47)	生きる力が育つ漢字の学習—小学校学年別配当漢字の習得状況に関する調査研究			×		×	×	×	×	×	×	×	×	×		×			⑤ (才×)
(52)	教育漢字の読み・書きの習得に関する調査と研究(第3回)			×	×		×	×	×	×	×	×	×	×		×			×
(54)	新学期 漢字習得度調査						×	×	×				×	×		×	×		
(55)	児童生徒の学習漢字と語彙の習得に関する基礎的調査研究		△	×	×	○	×		×					×	×	×			×
(56)	特定の課題に関する調査(国語、算数・数学)						×	×						×					
(61)	小学生の漢字力に関する実態調査 2007						×	×	×	×	×	×	×			×	×		
(62)	教育漢字の読み・書きの習得に関する調査と研究(第4回)			×	×		×	×	×	×	×	×	×	×		×			×
(63)	小学生の漢字力に関する実態調査 2013						×	×	×	×	×	×	×			×	×		

※【付表1】の「字形例あり」の調査について、【表】の①～⑰の正誤基準の類型が適用されているかどうか、記述された正誤基準、掲載された字形例から分析し一覧にした。

※その正誤基準の類型を正答とする場合は○、誤答とする場合は×で表す。

※その正誤基準の類型のなかで、正答になる字形も誤答になる字形もある場合は△で表す。