

送り仮名の誤答分析 —誤答例を用いた送り仮名指導に向けて—

An Error Analysis on “Okurigana” in Japanese

井上 次夫
Tsugio INOUE

1. はじめに

学生の文章の中に、時折、「冷かす」「確める」「承わる」「逆う」「快よい」「珍らしい」のように送り仮名の付け方を誤った表記を見かける。

学校教育における送り仮名の指導は、小学校学習指導要領によれば、3年生及び4年生で「送り仮名に注意して書き、活用についての意識を持つこと」、5年生及び6年生で「送り仮名や仮名遣いに注意して正しく書くこと」として始まる。

しかし、その後、中学校や高等学校では改めて送り仮名の指導が行われることはほとんどないと思われる。そのような中で、送り仮名の付け方は児童・生徒・学生にどの程度まで定着しているのだろうか。また、誤答には何かしらの傾向があるのではないか。小論では、送り仮名の付け方の実態、誤答のタイプ、誤答の要因等を分析し、今後の送り仮名指導のあり方について展望する。

2. 送り仮名の定着状況

2. 1 送り仮名の正答・誤答

小学校、中学校及び高等学校における送り仮名の指導は、原則として、内閣告示『送り仮名の付け方』(1973年)に基づいて行われている。「原則として」とするのは、内閣告示『送り仮名の付け方』(1973年)と同時に、当時の文部省から関係各方面に「学校教育における『当用漢字音訓表』及び『送り仮名の付け方』の取り扱いについて」と題する以下の内容の通知が出されているからである。

小学校、中学校及び高等学校における送り仮名

の指導については、原則として、『送り仮名の付け方』の通則1から通則6までの「本則」・「例外」、通則7及び「付表の語」(1のなお書きの部分を除く。)によるものとする。なお、『送り仮名の付け方』の通則1、通則2、通則4及び通則6の「許容」並びに「付表の語」のなお書きの部分(以下「許容等」という。)については、中学校及び高等学校で取り扱うものとするが、その場合、中学校においては、国語科における指導の際、『送り仮名の付け方』に許容等のあることを説明する程度とし、高等学校においても、これに準じて指導するものとする。

これに関し、林(1973)は、学校教育の場において原則として「本則」及び「例外」によって指導することについて、学習者の負担軽減と『送り仮名の付け方』の法則性を重視する観点からその正当性を根拠付けている。また、瀬戸(1988)は、同様に児童生徒の学習負担を考慮し、かつ、学習上の混乱を避ける観点から、複雑多岐にわたる「許容等」の指導を抑制することは当然の措置であると述べている。

以上のことを踏まえ、小論においては送り仮名の正答・誤答を次のように定義する。

送り仮名の正答とは、現行『送り仮名の付け方』の「本則」及び「例外」に基づく表記をいい、送り仮名の誤答とは、現行『送り仮名の付け方』の「本則」及び「例外」に基づくのではない表記をいう。

従って、現行『送り仮名の付け方』の「許容」にある、例えば「おこなう」「あたり」の場合、

小論では「行う」「当たり」を正しい表記（正答）とし、「行なう」「当り」は誤りの表記（誤答）として扱うことにする^{注1)}。また、送り仮名に関する議論についても、基本的に、小学生から高校生及び高専生までを念頭に行う。

2. 2 送り仮名の定着状況

ここでは、日本漢字能力検定協会（以後「漢検協会」又は「漢検」と呼ぶ）の調査結果を資料として送り仮名の定着状況を把握する。

資料として用いる漢検『正答率調査』は、漢検協会が平成11年度から15年度に実施した漢検6級・7級・8級問題(主に小学生が受験者)の正答率・誤答率・無答率について調査したものである。今回、このうち、送り仮名能力を測定する問題、計816問（重複出題された問題を含む）の正答率を扱うこととする。因みに、漢検受験者数は平成15年度でおよそ200万人に及び、また、平成15年度第3回の受験者数だけを見ても、概数で6級3万人、7級2万3千人、8級2万人であり、現在、漢検は漢字能力に関する最大規模のデータを提供し得る、信頼性の高い検定試験であると言える。

さて、具体的にその出題方式を見ると、次に示すように、予め解答として用いる漢字を与えた上で、その漢字に送り仮名（ひらがな）を添えて指定の語を書くように求めている。

次の一線のカタカナを○の中の漢字と送り仮名（ひらがな）で書きなさい。

例 ㊦ タダシイ字を書く。 答 正しい

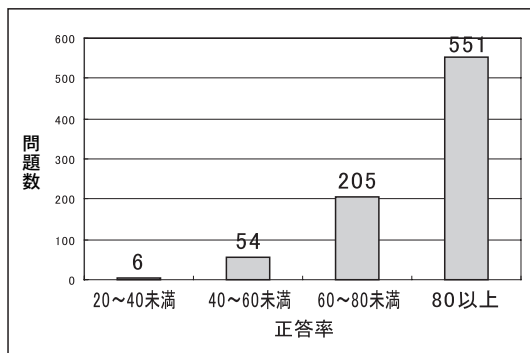
この出題方式によれば、その正答率によって、送り仮名の付け方がどの程度まで身に付いているか、つまり、送り仮名の定着状況が推定できると言えるだろう。以下、この漢検『正答率調査』中の送り仮名問題、計816問についての調査結果を見ていく。

まず、816問全体の平均正答率は81.1%であった。この数値から『送り仮名の付け方』は概して身に付いている、定着していると言って差し支えないのではないか。そして、この数字は送り仮名の到達レベルの目安ともなるのではないか。

次に、正答率ごとの問題数の分布を見よう。正答率20%ごとに階級を区切り、各階級に属する問

題数を調べた（グラフ1）。

グラフ1 正答率ごとの問題数



グラフ1を見ると、正答率が80%以上と高い階級に551問(全816問の67.5%)が集中している。一方、正答率が60%未満と低い階級には60問(全体の7.4%)があり、例えば「冷やかす、勇ましい、加わる」の正答率は順に20.3%、30.1%、31.3%と非常に低い。従って、それら60問は『送り仮名の付け方』に特に難点があるものと言える^{注2)}。

以上から、送り仮名の付け方は概ね定着していると言えるけれども、一部、非常に誤りやすい送り仮名の存在することが明らかとなった。では、誤りやすい送り仮名には、実際、どのようなものがあるかを次に見ておこう。

3. 送り仮名の誤答

3. 1 誤りやすい送り仮名

前節で用いた漢検『正答率調査』送り仮名問題816問において正答率が60%以下、すなわち、誤答率が40%以上である送り仮名(無答率を含む、後述)、ワースト28をその誤答率とともに挙げる表1のようである。

これら28語は、非常に誤りやすい送り仮名を持つ語であると言える。ところが、この誤答率は主に小学校中学年以下の児童が受験した漢検送り仮名問題から得られたデータである。では、この高い誤答率の傾向は高校生世代でも同様に見られるのであろうか。28語のうち、14語について高校生686人、高専生217人を対象として調査を行った。結果を表2に示す。表中の「順」は順位を表す。

表 1 漢検送り仮名ワースト 28 (誤答率)

順	語	%	順	語	%
1	冷やかす	79.7	15	改める	47.2
2	勇ましい	69.1	16	増やす	44.6
3	目覚ましい	68.7	17	借りる	44.4
3	加わる	68.7	18	幸せだ	43.6
5	散らかる	60.0	19	連なる	43.3
6	混じる	59.7	20	実る	42.9
7	反らす	59.1	21	逆らう	42.6
8	確かめる	57.5	22	耕す	42.1
9	帯びる	55.8	22	残る	42.1
10	短い	53.5	24	退く	41.4
11	失う	52.2	25	豊かだ	41.1
12	向かう	49.2	25	貧しい	41.1
13	果たす	49.1	27	満たす	40.1
14	争う	47.8	28	慣らす	40.0

表 2 送り仮名誤答率の比較 (14語)

順	語	漢検	高校	高専
1	冷やかす	79.7	71.7	57.6
2	勇ましい	69.1	60.2	55.8
3	目覚ましい	68.7	37.6	38.7
5	散らかる	60.0	40.2	34.6
6	混じる	59.7	21.3	21.7
8	確かめる	57.5	56.4	52.1
11	失う	52.2	4.2	3.2
13	果たす	49.1	21.0	22.1
14	争う	47.8	6.6	7.8
15	改める	47.2	5.2	4.6
19	連なる	43.3	9.5	11.1
21	逆らう	42.6	55.4	44.7
22	耕す	42.1	32.4	34.1
24	退く	41.4	12.8	11.1

表 2 において、送り仮名誤答率は高校、高専で全般的に漢検を下回る。すなわち、高校生、高専生のほうが小学生中学年よりも送り仮名の誤りが少ないことが確認できる。ところで、漢検、高校、高専のいずれにおいても誤答率が40%を超えるものとして、「冷やかす、勇ましい、確かめる、逆らう」の4語がある。一方、漢検に比して高校、高専で誤答率が半減するものとして、「混じる、失う、果たす、争う、改める、連なる、退く」の7

語がある。特に、「失う、争う、改める」の3語は誤答の割合が急減している。

以上のことから、送り仮名は、小学生世代で誤っていても高校生世代で正しく身に付くようになるという全般的な傾向が窺える。反面、世代を超えて定着が難しい送り仮名、換言すれば、非常に誤りやすい送り仮名が一方で確固として存在することが確認されるのである。

3. 2 送り仮名の誤答

小論における送り仮名の誤答とは、2.1で述べたとおり、現行『送り仮名の付け方』「本則」及び「例外」に基づくのではない表記をいうのであるが、そのような誤答にはどのようなタイプがあるのであろうか。

漢検等の試験の場合、まず「無答」という誤答タイプが数は少ないけれど確実に出現する。日常生活等の実際の運用場面では、送り仮名に迷った場合(例「責任を果たす／果たす」)には平仮名表記で済ませる(例「責任をはたす」)、漢語等別語で代用する(例「責任を遂行する」)等の方法によって迷う送り仮名表記を回避することが行われるだろう。しかし、試験の場合には「無答」という解答形式で出現する。実際、漢検の送り仮名問題816問についてみても、無答率0%の語は全く存在せず、どの語についても必ず無答が出現している。また、同じ漢検問題で無答率ワースト18位までをみると、すべて8級の問題(小学3年生以下が受験対象)に集中しており、受験者にとっては正解が分からなければそのまま「無答」という形をとるものと予測されるのである。ちなみに、無答率ワースト1位、2位ともに「そそぐ」の送り仮名であり(「水とうにお茶をソソグ、花のねもとに水をソソグ(答:注ぐ) 無答率9.2%、同8.5%」)、また、3位「さだめる」(「新しいきそくをサダメル(答:定める) 無答率6.9%」)、4位「そらす」(「大きくむねをソラス(答:反らす) 無答率6.7%」)等に見られるように、小学校3年生以下の受験者にとっては意味が難解と思われる語に関する送り仮名問題であったことがその傍証となるであろう。その他、「無答」となる理由としては書き忘れといったことも考えられる。

次に、送り仮名の誤答タイプとして形式面から

は、「過多誤答」と「過少誤答」とがある。過多誤答とは、語の送り仮名部分が正答より多いもの（例「連らなる」「喜こぶ」等）であり、過少誤答とは、送り仮名部分が正答より少ないもの（例「混る」「勇しい」等）である。両者ともに誤答ではありながら、過多誤答の場合、書き手には送り仮名が増えるぶんだけ書くのが面倒と思われるが、読み手にとっては送り仮名部分が増えているため読みやすくなるというメリットがある。一方、過少誤答は書き手にとっては送り仮名部分が減るため書きやすいというメリットがあると思われる反面、読み手にとっては読みにくい（難読）、読み誤りやすい（誤読）というデメリットがある。このように過多誤答又は過少誤答を考える際には、書き手の意識ということも必要な観点の一つとしなければならない。

更に、1語について過多誤答と過少誤答の両者が出現する可能性は、語の拍数と漢字が担う部分の拍数との比が5：2，5：3，4：2等の場合に生ずる（表3）。

表3 過多誤答と過少誤答

語拍：漢字拍	正答	過多誤答	過少誤答
5：2	確かめる	確しかめる	確める、確る
5：3	改める	改らためる 改ためる	改る
4：2	連なる	連らなる	連る

しかし、筆者の調査によると、理論上存在すると考えられても実際には出現しない誤答がある。例えば、表3の中では「確かめる」の誤答「確しかめる」「確る」は可能性としてあり得る誤答例でありながら、それらは実際には全く出現せず、過少誤答「確める」のみが出現したのである。一方、「改める」の場合には「改らためる」が出現せず、「連なる」の場合には過多誤答と過少誤答がそれぞれ出現した。

一方、語拍数と漢字が担う拍数との比から過多誤答か、過少誤答のいずれかしか出現しないような場合でも、それぞれのタイプの中で送り仮名の文字数の多寡による誤答があり得る。例えば、比が5：4で過多誤答しかあり得ない「快い」の場合、「快よい、快ろよい」の2通り、比が4：1で過少誤答しかあり得ない「浴びせる」の場合「浴せる、浴る」の2通りの誤答が考えられる。しか

し、実際には一方の誤答（「快よい」「浴せる」）に集中する傾向が認められるのであるが、その実態、原因等についての分析は今後の課題である。

以上のように、送り仮名の誤答は、無答、過多誤答、過少誤答の3タイプに分類される。そして、過多誤答又は過少誤答の考察に際しては、書き手の意識、語の拍数が必要な観点の一つになるであろうことを述べた^{注3)}。

3. 3 誤答の要因

送り仮名ワースト28(前頁の表1)の語は、なぜこのように誤答率が高いのであろうか、その理由はどこにあるのだろうか。ここでは、送り仮名の誤答の要因について考察する。

井上(2003b)は、送り仮名の正答率が低い例、つまり、誤答率が高い例を中心に広く分析した結果、送り仮名の難度を規定する要因として次の8項目を挙げることができるとする。そして、これらの要因を次のように、大きく、Ⅰ「語の性質に関するもの」とⅡ「語の使用・習得状況に関するもの」の2つに分類した。

[送り仮名の難度規定要因]

Ⅰ 語の性質

(1)漢字の訓拍数：

1拍，3拍，4拍以上

(2)語の拍数：漢字訓拍数：

(3：2，4：2)以外

(3)品詞：動詞

(4)『送り仮名の付け方』通則：

派生・対応，例外

Ⅱ 語の使用・習得状況

(5)同訓異字：存在する

(6)時差訓：該当する

(7)語彙：非理解語彙，未習得語彙

(8)使用頻度：低い

具体的に説明すると、まず、(1)「漢字の訓拍数」というのは、「冷やかす」「退く」「志す」「承る」のように漢字部分の読みが1拍，3拍，及び4拍以上の場合、送り仮名の難度の高くなるものが多く見られるというのである。

(2)「語の拍数：漢字訓拍数」では、3：2及び4：2の場合、比較的誤答率が高いのに対し、そ

れ以外の場合、誤答率が高くなる傾向があるというのである。例えば、「勇ましい(5:2)」は誤答率65%、「耕す(4:3)」は誤答率40.3%である。但し、これはあくまで傾向であり、比率が3:2及び4:2以外の場合であっても、「試みる(5:3)」正答率94.2%、「働く(4:3)」正答率89%のように正答率が高いものが存在することを否定するものではない点、注意が必要である。

(3)の「品詞」というのは、形容詞、形容動詞、副詞等の場合に比べて、動詞の場合に誤答率が高くなる傾向があるというのである。

(4)の『送り仮名の付け方』通則は、通則の中でも、語の派生・対応に基づく通則2、他の通則においては「本則」に比して「例外」の場合、誤答率が高い傾向にあることをいう。

(5)「同訓異字」は、例えば「奮う」と「振るう」、「座る」と「据わる」のように訓は同じだが、漢字(又は語)が異なり、送り仮名も異なる場合である。これらの例では、いずれも前者が後者に影響を与えたためか、「振う」「(目が)据る」といった誤答例が見受けられることをいう。

(6)「時差訓」とは筆者の造語である。通常、小学校又は中学校において新出漢字とともにその音(又は訓)が提示されるのだが、中学校又は高等学校において当該漢字の新たな訓が追加される場合があり、その追加された新たな訓を時差訓と筆者は呼んでいる。例えば、「費」は小学校4年生が初出の漢字だが、その際、読みは音「ヒ」だけを学び、「つい(える、やす)」という訓は中学校で新出訓として新たに追加される。つまり、初出漢字の音訓すべてが漢字の提示と同時に提示されるわけではなく、場合によって、校種を隔てて(時差を持って)提示されるのである。このタイプの漢字とその時差訓とは学習者に定着が難しく、漢字の書き取り、読み取りにおいても誤答率が高い傾向にあることが指摘されている^{注4)}。

(7)「語彙」というのは、書き手にとってその意味が分からない語、未習得語の場合であり、その結果として、該当語の表記が正しくできないことをいうのである。小学校3年生以下を受験対象とする漢検8級においては、この場合、解答は誤答に加えて「無答」という形で出現し、その結果、正答率も低くなっていることは既に述べた。また、大学の留学生と日本人学生を対象に筆者が行った

送り仮名調査の結果を見ても^{注5)}、日本人に易しく留学生に難しい送り仮名としては「絶やす、反らす、散らかす、狂おしい、後ろ」等が挙げられているが、留学生に易しく日本人学生に難しい送り仮名は理論上も実際上も存在しない。

(8)「使用頻度」は、日常生活で目に触れる頻度が低いものは高いものに比べて誤答率が高くなる傾向にあるということである。詳述は避けるが、上の(7)とも関連する。

以上、誤答率が高い語の場合を中心に、送り仮名の誤答の要因を述べてきた。しかしながら、これらの要因は一元化されるものではなく、各要因が作用力の強弱を伴いながら複合する形でその語の送り仮名の付け方の難度を決定しているのではないかと考えられる。例えば、誤答率85.1%の「懐かしい」は要因(2)(4)(6)が該当しているが、誤答率67.4%の「陥れる」では(1)(2)(3)(6)(7)(8)の要因が該当する。該当する要因の数が多いから誤答率も高くなるというわけではないのである。なお、送り仮名の誤答を導く諸要因の作用力の大小、相互関係等については今後の課題である。

その他、誤答の要因に関連し、井上(2005b)では書き手が持つ送り仮名の付け方に関する正しい運用知識の有無が送り仮名能力と関連することを指摘した。つまり、送り仮名に関する正しい運用知識を持つ場合は送り仮名能力が高く、送り仮名能力が高ければ送り仮名の正しい運用知識を持つというのである。ところが、送り仮名の正しい運用知識を持ちながら、それが送り仮名能力と有機的に結合していないケースの存在することも同時に指摘されている。そのような場合、送り仮名の正答率は高くない。従って、自明のことながら、送り仮名の付け方に関する正しい運用知識、及びその運用能力が十分に身に付いていない結果、送り仮名の付け方を誤ることになるのである。

そこで、送り仮名の付け方に関して指導する授業が必要となるのである。そして、実際、送り仮名指導を行った場合、送り仮名はどの程度まで改善されるのか、授業の前後で送り仮名の誤答はどのように変化するか、特に誤りやすい送り仮名は解消されるか、といった送り仮名指導を行った授業による学習効果については次章で考察する。

4. 送り仮名指導による学習効果

4. 1 学習効果調査の概要

小野寺・中村(1981)では、送り仮名の付け方を指導した授業の学習効果を査定する目的で、小学5年生2クラス(5 C, 5 E)を対象に調査を行っている。そこでは、5 C(35名)を統制群とし、実験群5 E(34名)に対しては1日1時限(40分)ずつ2日間にわたり計2時限、「(送り仮名の付け方)規則の理解と応用が可能となるための前提を形成することに主眼を置いた」授業を行い、事前、事後に行った送り仮名テストの成績の比較を行った。その結果は表4の通りであり、両群間で、成績の伸びにおける差は見られなかった。

表4 事前－事後テスト共通問題16語における平均正答数(標準偏差)

クラス	事前テスト	事後テスト
統制5 C	11.7 (2.2)	11.9 (2.6)
実験5 E	11.9 (2.4)	12.3 (2.7)

また、典型的誤答(5 C, 5 Eクラス計69名中の15%以上の者が事前テストで共通に示した誤答)について、事前テストから事後テストへかけての消長を表5のように示しているが、全般的には、授業の効果は見られなかったという。

表5 典型的誤答の消長(一部抜粋)

変化パターン(事前→事後)	5 C	5 E
×失なう → ○正 答	3	5
×失なう → ×失なう	3	4
○正 答 → ×失なう	6	4
×冷 す → ○正 答	6	9
×冷 す → ×冷 す	1	10
○正 答 → ×冷 す	6	3
×試 る → ○正 答	2	7
×試 る → ×試 る	5	0
○正 答 → ×試 る	1	3

そして、これらの結果を受けた考察において、「もっと積極的に、目標となる規則の習得に干渉的に作用すると考えられる誤ルールの消去を目標とする授業」を行う必要を述べている。

そこで、筆者は、送り仮名指導の授業効果、誤

答の変化を検証するために、2005年5月から7月にかけて次のような追調査を行った。

被調査者：小山工業高等専門学校3年生(3 A 33名, 3 B 35名), 専攻科1年生(1 S 25名)。

3 Aを統制群とし, 3 B・1 Sを実験群とする。

実施計画：3クラスとも予備調査, 本調査のいずれにも参加する。3 B・1 Sの2クラスは、両調査の間に、送り仮名の付け方に関する授業を受ける。なお、2回の調査は、授業の効果を査定するための事前テスト、事後テストでもある。

予備調査：問題は、漢検『正答率調査』において正答率が低い送り仮名問題を中心とする33語。使用する漢字を示し、平仮名で与えられた語を漢字と平仮名で表記させる。〔例〕あまる(余)→余る。以下、出題語：1.失う, 2.冷やかす, 3.目覚ましい, 4.勇ましい, 5.浴びせる, 6.確かめる, 7.散らかる, 8.冷ます, 9.喜ぶ, 10.混じる, 11.退く, 12.戦う, 13.志す, 14.豊かな, 15.耕す, 16.争う, 17.満ちる, 18.絶やす, 19.改める, 20.連なる, 21.逆らう, 22.慣らす, 23.快い, 24.照らす, 25.反らす, 26.過ごす, 27.比べる, 28.養う, 29.導く, 30.果たす, 31.断る, 32.変わる, 33.難しい。調査に要した時間は15分間。

本調査：出題形式は予備調査と同様である。問題数は、31語で、そのうち下線を付した19語は予備調査と共通のものである：1.養う, 2.冷やす, 3.覚める, 4.頼もしい, 5.浴びる, 6.確かめる, 7.散らかす, 8.冷ます, 9.喜ぶ, 10.混じる, 11.退く, 12.戦う, 13.志す, 14.豊かな, 15.耕す, 16.争う, 17.満たす, 18.絶やす, 19.改まる, 20.連ねる, 21.逆らう, 22.慣らす, 23.快い, 24.照らす, 25.過ごす, 26.比べる, 27.預かる, 28.導く, 29.果たす, 30.誤る 31.朗らかな。所要時間は15分間。

3 B・1 Sへの授業：対象3クラスに対し、予備調査問題を採点后、後日、正解プリントとともに答案を返却し、問題集を用いて「送り仮名の付け方」の練習を行った。但し、3 B・1 Sについては、予備調査問題の終了直後に、1語ずつ、誤答例を示しながら正答の導き方、送り仮名の付け方について解説する授業を行った。

実施時期：授業の関係で、予備調査から、3 Aクラスは35日後、3 Bクラスは28日後、1 Sクラスは14日後に本調査を行った。

4. 2. 学習効果調査の結果

まず、事前テストと事後テストにおける各クラスの正答率は表6の通りであり、成績の伸びにおける意味のある差（有意差）は認められなかった。

表6 事前－事後テスト問題における正答率（％）

クラス	事前テスト	事後テスト
統制3 A	84.2	92.9 (+8.7)
実験3 B	81.2	89.7 (+8.5)
実験1 S	85.8	93.0 (+7.2)

また、事前テストと事後テストに共通の19問における平均正答数（標準偏差）を見ると、表7の通りであり、ここでも成績の伸びにおける意味のある差は認められなかった。

表7 事前－事後テスト共通問題19語における平均正答数(標準偏差)

クラス	事前テスト	事後テスト
統制3 A	16.5 (4.0)	18.1 (2.4)
実験3 B	16.1(5.1)	17.4 (3.9)
実験1 S	15.8(4.7)	17.9 (2.0)

次に、典型的誤答(対象3クラス計93名中15%以上の者が予備調査、つまり事前テストで共通に示した誤答)7語について、事前テストから事後テストへかけての消長を表8として示す。なお、表中の数字は人数、括弧内はその人数のクラス内における比率（少数第1位を四捨五入、単位％）を表す。また、A～Dは以下の各タイプを表している。

A：事前テスト正答→事後テスト正答（○→○）

B：事前テスト誤答→事後テスト正答（×→○）

C：事前テスト正答→事後テスト誤答（○→×）

D：事前テスト誤答→事後テスト誤答（×→×）

変化のパターンAは送り仮名の付け方が正しく定着している比率、Dは逆に送り仮名の付け方が誤って定着している比率を表す。一方、Bは送り仮名授業によるプラス効果（＋効果）の比率を表すのに対し、Cは逆に送り仮名授業によるマイナス効果（－効果）の比率を表すと考えられる。なお、その意味ではDは送り仮名授業による効果が見られなかった比率と考えることができる。

表8 典型的誤答の消長（7語）

(該当語) クラス	変化のパターン（事前→事後）			
	A ○→○	B ×→○	C ○→×	D ×→×
(逆らう)				
3 A 33人	18(55)	9(27)	2(6)	4(12)
3 B 35人	12(34)	10(29)	6(17)	7(20)
1 S 25人	7(28)	11(44)	1(4)	6(24)
計	40(43)	30(32)	9(10)	17(18)
(確かめる)				
3 A 33人	16(48)	11(33)	2(6)	4(12)
3 B 35人	14(40)	10(29)	5(14)	6(17)
1 S 25人	9(36)	12(48)	1(4)	3(12)
計	39(42)	33(35)	8(9)	13(14)
(快い)				
3 A 33人	24(73)	7(21)	0(0)	2(6)
3 B 35人	28(80)	4(11)	1(3)	2(6)
1 S 25人	16(64)	6(24)	2(8)	1(4)
計	68(73)	17(18)	3(3)	5(5)
(耕す)				
3 A 33人	23(70)	2(6)	5(15)	3(9)
3 B 35人	19(54)	8(23)	6(17)	2(6)
1 S 25人	17(68)	3(12)	3(12)	2(8)
計	59(63)	13(14)	14(15)	7(8)
(豊かな)				
3 A 33人	25(76)	6(18)	1(3)	1(3)
3 B 35人	24(69)	5(14)	4(11)	2(6)
1 S 25人	19(76)	4(16)	1(4)	1(4)
計	68(73)	15(16)	6(7)	4(4)
(果たす)				
3 A 33人	28(85)	5(15)	0(0)	0(0)
3 B 35人	25(71)	8(23)	2(6)	0(0)
1 S 25人	20(80)	3(12)	0(0)	2(8)
計	73(79)	16(17)	2(2)	2(2)
(過ごす)				
3 A 33人	30(91)	2(6)	0(0)	1(3)
3 B 35人	25(71)	7(20)	0(0)	3(9)
1 S 25人	21(84)	2(8)	0(0)	2(8)
計	76(82)	11(12)	0(0)	6(6)

従って、統制群3 Aと実験群3 B・1 Sにおける送り仮名授業による学習効果の有無は、いま、次式で求められる数値の大小で判断される。

学習効果（B，C，Dの単位：人）

$$= [B - (C + D)] / (B + C + D) \times 100$$

この式により実際に求めた結果が表9である。統制群3Aクラスの数値が実験群クラスと比べて比較的高いことから、今回の送り仮名授業による学習効果はさほど見られなかったことになる。そして、むしろ、ここでの学習効果として求めた数値（正の数）は事前・事後と繰り返された同一問題であったことによる学習効果と予想される。

表9 授業による典型的誤答の学習効果

	3 A	3 B	1 S	全体
逆らう	20.0	- 13.0	22.2	7.5
確かめる	29.4	- 4.8	50.0	22.2
快い	55.6	14.3	33.3	36.0
耕す	- 60.0	0	- 25.0	- 23.5
豊かな	36.4	- 9.1	33.3	20.0
果たす	100.0	60.0	20.0	60.0
過ごす	33.3	40.0	0	29.4

但し、表中、マイナス数値となった「耕す」の場合には、送り仮名授業がその送り仮名の付け方を混乱させた可能性がある点で注意が必要である。一方、それ以外の低い数値及びマイナス数値を示す場合（例：逆らう）は送り仮名の誤りの修正が困難であり、逆に、効果が高い数値の場合（例：果たす）ほど送り仮名の誤りの修正が容易であると考えることができるのである。

なお、典型的誤答7語の事前・事後テストの誤答率（%）の変化を見ると「逆らう（50.5→28.0）、確かめる（49.5→22.6）、快い（23.7→8.6）、耕す（21.5→22.6）、豊かな（20.4→10.8）、果たす（19.4→4.3）、過ごす（18.3→6.5）」であり、同7語の誤答減少率、つまり事前テストの誤答率から事後テストの誤答率を減じたものは「逆らう（22.5）、確かめる（26.9）、快い（15.1）、耕す（-1.1）、豊かな（9.6）、果たす（15.1）、過ごす（11.8）」である。このとき「送り仮名の誤りやすさ」については事前・事後テストの各誤答率を目安とし、「送り仮名の誤りの修正の難易」については事後テスト誤答率と誤答減少率の両者を目安として考

えてみなければならないであろう。そこで、いま、この7語についてそれを試みれば、「逆らう、確かめる、耕す」の3語は送り仮名が誤りやすく修正も難しい語、他の「快い、豊かな、果たす、過ごす」の4語は誤りやすいが、修正しやすい語と言える。そして、これら限られた例からではあるが、今後の送り仮名指導の方向性が見えてくるのである。すなわち、内閣告示『送り仮名の付け方』単独の語〔1活用のある語〕通則1（活用語尾を送る語に関するもの）、通則2（派生・対応の関係を考慮して、活用語尾の前の部分から送る語に関するもの）について指導上の工夫をいっそう行うとともに、「もっと積極的に、目標となる規則の習得に干渉的に作用すると考えられる誤ルールの消去を目標とする授業」を質量ともに十分に行う必要がここでも指摘されるのである。その際、送り仮名の修正し難い語と修正し易い語とを区別して指導することは有益であろう。

5. 送り仮名能力の育成

5. 1 送り仮名能力

狭義の送り仮名能力とは、井上（2005b）で行った次の定義をいう。

送り仮名能力とは、現行『送り仮名の付け方』（「許容」の場合を除く）に基づく表記ができる能力である。

この定義は、学校教育を念頭に置いたものであるが、その能力の育成については国語科教育が中心的に担っている。そこから送り仮名の付け方を単に個別の語の表記上の問題として済ませたり、付け方という技術上の問題として扱ったりするだけではなく、語の派生・対応、語彙、文法、文章表現上の問題としても捉えて扱う必要が出てくる。この点について、瀬戸（1988）は次のような傾聴すべき意見を述べている。

送り仮名の指導は、技能的にはその付け方の指導ということになるが、それを通しての語の認識やその構造あるいは変化、派生等の理解にかかわる指導であることを忘れてはなるまい。送り仮名の指導を現行の『送り仮名の付け方』

による表記の技能的指導だけに終始させるのではなく、それを通して日本語に対する認識を深めさせるという、国語科学学習指導の目標に即した取り扱いをしたいもので、これは、文章表現における漢字のほどよい使用による文章感覚の育成にもかかわることである。

また、武部(1981)は「送り仮名そのものは、どのようなまとめ方をしても、例外を設けなければ処理できない性質のものである」としながらも、『送り仮名の付け方』の検討から次の2つの法則を導いている。

- (1) 活用語は、その漢字の受け持つ部分の読み方を一定に保つように送り仮名を付ける。
- (2) 派生語は、その漢字の受け持つ部分の読み方を一定に保つように送り仮名を付ける。

例えば、「混じる、混ざる、混ぜる」の「混」の読みは常に「ま」と一定に保つように送り仮名を付けるのがよい。実際、「混る」のような送り仮名では誤読、難読を招くということになるだろう。また、「確かだ、確かめる」において「確」の読みは「たし」と一定に保つのがよい。なお、例外として「脅かす」があり、「おどかす」「おびやかす」という2つの読みが『送り仮名の付け方』には挙げられているが、これは文脈により両者の区別ができるという判断に基づくと思われる。

ところが、学校教育を離れた一般の社会生活で行われている送り仮名には『送り仮名の付け方』「許容(本則による形とともに、慣用として行われていると認められるもの、読み間違えるおそれのない場合であって、本則以外に、これによってよいもの)」に該当する場合が散見され、児童・生徒に混乱を与えることがある。この点について、先の高専生3クラス93名の実態はどのようなかを見るため、小調査を行った。調査対象語は「あらわす(表)」と「おわる(終)」の2語である。それぞれの正しい送り仮名表記について質問した。結果を表10に示す。

表中の回答アは小論及び学校教育での正答である。イは『送り仮名の付け方』「許容」等により一般的には誤りとは言えないものである^{注6)}。従って、ウは社会生活における実際の理解に基づくも

のでもあり、やはり誤りとは言えない。このことを踏まえて高専生の回答を検討しよう。

表10 許容語の送り仮名

	回 答	人数(%)
ア	「表す」が正しい	53(57.0)
イ	「表わす」が正しい	9(9.7)
ウ	「表す」「表わす」両方可	31(33.3)
ア	「終わる」が正しい	60(64.5)
イ	「終る」が正しい	7(7.5)
ウ	「終わる」「終る」両方可	26(28.0)

表10の2語では、回答アが最も多く、この点では学校教育の成果を読み取ることができる。次に、ウが多く、この点では高専生が学校生活のみならず、社会生活を送る一員でもあることが反映された結果と見ることができる。

以上のことから、高専生対象の送り仮名指導の場合、広義の送り仮名能力といったものを考える必要が出てくる。広義の送り仮名能力とは、『送り仮名の付け方』の許容を踏まえ、誤読・難読を回避するような送り仮名を付けることができる能力ということになるだろう。

5. 2 送り仮名能力の育成

実際の学校教育現場では、例えば「表す」と「表わす」の両表記が正しいとすることは児童生徒の学習上の混乱を来すことが懸念されるのであり、許容についてはその存在を説明する程度とすることが行われている。ところが、これからの送り仮名指導、特に高専生においては、前節で見た状況から考えて、広義の送り仮名能力を育成するため『送り仮名の付け方』の許容には十分に留意する必要があると言える。

一方、社会生活で実際に目にする送り仮名の付け方には正誤を含めてさまざまなものがあるが、今後、送り仮名の付け方の規範ともなる影響力を持つ日本語ワープロソフトが行う送り仮名の付け方はどうなっているのだろうか。Word2002と一太郎2005について「許容」の数語について調査した。その結果、以前、Word2000と一太郎13では許容の場合も変換された「あらわす(表す、表わす)、おこなう(行う、行なう)、はれやか(晴れやか、晴やか)、あたり(当たり、当り)」(前者が本則表記、

後者が許容表記)等が、Word2002と一太郎2005では許容の送り仮名には変換されない。つまり、本則に基づく送り仮名にしか変換されなくなっている。このことは日本語ワープロがもはや『送り仮名の付け方』の「許容」を許容しないことを物語っており、日本語ワープロに表記を委ねる世代ではいっそう大きくその影響を受け、今後、本則表記のみが若い世代を中心に浸透することになると予測される。この点から、現在、広義の送り仮名能力の育成が必要とされる状況である一方で、将来、狭義の送り仮名能力が次第に育成され、定着していくものであると思われるのである。

しかしながら、送り仮名能力は、広義、狭義の別を問わず、現代日本語を表記する能力の一つである。従って、送り仮名指導は、単に送り仮名の付け方といった技能の習得の段階にとどまらず、送り仮名の問題に取り組むことを通して、語についての認識と洞察を深めることを目標とするとともに、より実践的な送り仮名能力の育成に資するべきであることに変わりはない。

6. おわりに

通常、送り仮名の付け方は小学校で個別の語ごとに学んで以来、取り立てて注目されることも、「送り仮名の付け方」としてまとめて学習されることもほとんど行われない。その結果、送り仮名の付け方に迷っても、勘で付けたり、平仮名で書いたり、別語で言い換えたりしてその場を済ませることが多いのが実情であると思われる。また、たとえ送り仮名を誤っていたとしても、誤字の場合ほどに殊更に目くじらを立てることも多くはない。だからと言って、一般の社会生活において、「常用漢字表」の音訓によって現代の国語を書き表す際の「送り仮名の付け方のよりどころ」がなくてもいいということにはなるまい。

小論では、そのような等閑視されやすい送り仮名の実態を概観し、誤答を中心に分析を行った。そして、送り仮名の指導の在り方、送り仮名能力の育成の在り方について考察した。学校教育における送り仮名を契機とする語の認識と洞察を深める具体的な授業案を作成すること、誤答を生かした効果的な送り仮名指導法を具体的に提案することは今後の課題である。

注記

- 注1 この結果、小論の冒頭に掲げた「冷かす」以下の例は、それぞれ「冷やかす」「確かめる」「承る」「逆らう」「快い」「珍しい」が正答であることになる。なお、誤答となる「行なう」「終る」の2語については反応のあり方として、後に触れる(5.1参照)。
- 注2 井上(2003a)、井上(2005b)等。
- 注3 過多誤答と過少誤答の詳しい分析については井上(2005a)。
- 注4 井上(2003b)。
- 注5 井上(2004)。
- 注6 「終る」は表に記入する等の場合で、『送り仮名の付け方』の適用対象外である。

引用・参考文献

- 1) 井上次夫(2003a)「誤りやすい送り仮名」『漢字教育研究』4、日本漢字能力検定協会
- 2) 井上次夫(2003b)「『送り仮名の付け方』から見た漢字の難易度」『105回大会発表要旨集』、全国大学国語教育学会
- 3) 井上次夫(2004)「留学生と日本人の送り仮名」『日本語教育』121、p154
- 4) 井上次夫(2005a)「『送り仮名の付け方』の難易度—モーラ数から見た難しさの傾向—」『奈良教育大学国文—研究と教育—』28
- 5) 井上次夫(2005b)「送り仮名能力と送り仮名意識」『漢字教育研究』6、日本漢字能力検定協会
- 6) 小野寺淑行・中村元子(1981)「送り仮名の付け方の誤りにみられる音節数ストラテジー」『熊本大学教育学部紀要人文科学』30
- 7) 瀬戸仁(1988)「送り仮名の指導」『漢字講座』12、明治書院
- 8) 武部良明(1981)『日本語表記法の課題』三省堂
- 9) 林大(1973)「学校教育における『当用漢字音訓表』及び『送り仮名の付け方』の取り扱いについて」『文部時報』1155

(いのうえつぎお inoue@oyama-ct.ac.jp)