

JSL 生徒対象の漢字教育見直しに関する基礎的研究

—理科教科書の音訓率を中心に

庵 功雄

早川杏子

要旨

日本に定住する外国人が増えるにつれ、親とともに来日し日本で生活する外国籍の子どもたちが増えている。日本が適切な移民政策をとる上で、こうした JSL (Japanese as a second language) 児童・生徒に対する教育は重要な意味を持つ。本稿では、彼／彼女たちに対する漢字教育の見直しのために必要な基礎的研究として行った中学校の理科の教科書3年分のコーパス調査の結果を報告する。調査の結果、1) 複数の読み方で使われている漢字は40%強である、2) 語種と音読みか訓読みかには極めて強い相関がある、3) 音読みと訓読みを持つ漢字であっても訓読みで使われるものは限られている、といったことが明らかになった。こうした結果から、現在の漢字の提出順は JSL 生徒に対する教育としては見直しの余地がかなりあることがわかった。

1. はじめに

定住外国人の増加にともない、親とともに来日し、日本で生活する外国籍の子どもたちの数が増えてきている。本稿では、こうした子どもたちを「JSL 生徒⁽¹⁾」と呼び、彼／彼女たちに対する日本語教育に関わる問題のうち、漢字および漢字教育に関する問題を論じる前提として、中学校の理科3年分の教科書をコーパス化した「理科教科書コーパス」における漢字の分布に関する調査結果を紹介する。

2. 非漢字圏学習者にとっての漢字

非漢字圏学習者に対する漢字教育は日本語教育の大きな問題である。本節では、この点を非漢字圏学習者にとっての漢字という観点から概観する。

2.1 「障壁」としての漢字

庵 (2016a) で述べたように、日本語の漢字は非漢字圏学習者にとって、次のような点で「障壁」となる可能性が高い。

- (1) a. 覚えなければならない字数が多い。
- b. 読み方が一意的ではない。
- c. 漢字語における意味の合成性 (compositionality) が低い。

(1a) について言えば、小学校の総学習漢字数は約 1000 字で、これは、旧日本語能力試験 2 級の配当漢字数とほぼ等しい。とりあえずの習得目標数を 1000 字とした場合、1000 個の文字を識別する必要があるというのは世界の文字の中で、中国語を除けば突出して多いことは明らかである。

例えば、日本人 (を含む多くの非アラビア語話者) にとって識別が難しいと思われるアラビア文字の文字数は (ローマンアルファベットとほぼ同じ) 28 字にすぎない。これに比べ、漢字の「異なり文字数」の多さは突出している (日本におけるローマ字運動やかな文字運動、中国における簡体字の採用などは、日本や中国において、対母語話者教育においてさえ漢字が「障壁」となると考えられた結果であり、このことから考えて漢字が非漢字圏学習者にとって「障壁」と感じられても何ら不思議はない)。

(1b) は同じ漢字圏の言語である中国語と日本語の違いである。

中国語の漢字にも複数の発音を持つものがあるが、日本語の漢字は音読みと訓読みがあるものが多く (後述の「理科コーパス」では 40.2%)、複数の読みを持つものが 5 割近く存在する (42.3%、「理科コーパス」の実測値)。このことは、必要な漢字数が同じであれば、日本語の方が中国語よりも負担が大きいことを示しているが、現状では、両言語において必要な漢字数に関するデータが揃っていないので、この部分の議論を詰める作業は今後の課題としたい⁽²⁾。

(1c) は次のようなことである。

本多(2016)によれば、二字漢語において、その語を構成する2つの漢字の意味から全体の意味が合成できるものは全体の50%以下であるという。つまり、二字漢語の場合、それを構成する2つの漢字の意味がわかったとしても、全体の意味は必ずしもわからない可能性がかなり高いということであり、記憶の負担という点からはこの点も考慮する必要がある。

このように、日本語は漢字という異なり文字数が極めて多い文字を使用しているという点で、非漢字圏学習者の負担は高い。言い換えれば、日本語は文字(表記)に関しては世界で最も学習者の負担が高い言語である可能性が高いのである(3)。

論者(庵)は、漢字について、「難き字を用いざるよう心掛ること緊要なるのみ」(福澤 1873. 原文は旧仮名遣い、漢字カタカナ表記)とする福澤論吉と同程度の漢字制限論者であり、漢字の全廃を主張するわけではない。しかし、非漢字圏学習者の日本語習得にとって漢字が大きな障壁であることには十分な自覚を持つ必要があると考える。

2.2 JSL 生徒にとっての漢字

以上の議論は非漢字圏学習者一般に関するものであるが、JSL 生徒にとっての問題点もある。

彼／彼女たちにとっての最も大きな問題点は短期間で漢字を習得しなければならないということである。

庵(2016b)でも指摘したように、JSL 生徒の高校進学率は約30%と推定され、おそらくこの数字は少なくとも2000年代に入ってからほとんど改善していないと考えられる。そして、この数字を大幅に改善し、JSL 生徒がまっとうに努力すれば、遅くとも高校卒業時には日本語母語話者の生徒と対等に競争することができるようにすることが、日本が移民を受け入れ政策をとる際に極めて重要である。

以上が正しいとすれば、JSL 生徒に対する有効な日本語教育を行うためにはこれまでの日本語教育の考え方を大きく変える必要がある。この点について、論者(庵)は文法シラバスに関して「バイパスとしての〈やさしい日本語〉」という観点から、初級から上級までを見通した新しい文法シラバスを提案した(庵 2015a, 2015b)。これと同様の見直しが漢字教育においても必要であるというのが本稿の主張であり、本稿の目的はそのための基礎データを提供することにある。

3. 漢字教育の現状と問題点

本節では、日本語教育における漢字教育の現状を概観し、その問題点を指摘する。

3.1 漢字教育の現状

日本語教育における漢字教育は盛んに議論が行われている分野だと考えられる (ex. 濱川編 2010)。例えば、国立国語研究所の日本語研究・日本語教育文献データベース (<https://www.ninjal.ac.jp/database/bunken/>、アクセス日 2016 年 9 月 14 日) で以下の語をタイトルまたはキーワードに含む語を検索すると次のようになる⁽⁴⁾。

- (2) a. 漢字教育 361 件
- b. 音声教育 169 件
- c. 語彙教育 74 件

このように、漢字教育が日本語教育の中で重要なものであると認識されていることは確かである。

3.2 漢字教育の問題点

このように、漢字教育に関する議論は盛んであるが、そこであまり論じられていないと思われるのが、漢字の提出順序の問題である。

現在の漢字教育は、漢字の提出順序に関しては基本的に日本語母語話者が学習するのと同様であると考えられるが、少なくとも JSL 生徒を対象とする場合にはこの提出順序には大きな問題がある。

表 1 中学教科書における二字漢語 (頻度順)

順位									
1	日本	21	問題	41	時間	60	発展	80	権利
2	変化	22	観察	42	国民	60	証明	82	原子
3	物質	23	植物	42	英語	63	企業	83	活用
4	地域	24	太陽	44	生物	63	増加	83	特徴
5	生活	25	運動	44	情報	63	先生	85	開発
6	利用	25	必要	46	政治	63	図形	86	記号

7	場合	27	動物	47	中国	67	経済	87	確率
8	関係	28	計算	48	場所	67	電圧	88	重要
9	物体	29	性質	49	記録	67	内容	89	意味
10	結果	30	細胞	49	酸素	70	言葉	90	体積
11	電流	31	面積	51	影響	71	温度	91	線分
12	自分	32	文化	52	地震	72	移動	91	理由
13	実験	33	部分	53	電気	72	政府	93	技術
14	世界	34	発生	53	種類	74	環境	93	各地
15	中心	35	仕事	55	社会	74	人口	93	課題
16	位置	35	現在	56	距離	76	世紀	96	名前
17	地球	37	空気	56	生産	76	写真	96	動詞
18	直線	38	一方	58	割合	76	地層	98	方向
19	質量	39	気体	59	対応	79	産業	99	大切
20	説明	39	方法	60	発達	80	金属	99	気温

表1は今回の調査対象の教科書を含む、「中学教科書コーパス」(詳細は後述)における二字漢語を頻度順に並べた上位100語である。

一方、同コーパス中の二字漢語出現頻度順上位500位までの語ののべ漢字数(1000字)を頻度順に並べると次のようになる(庵2016b)。

(4) 13回：気 11回：国, 地, 発, 分 9回：体, 大, 物

7回：一, 化, 子, 時, 人, 数, 成, 電, 動, 法

6回：生, 中, 定, 内, 面, 料, 力

5回：意, 形, 現, 語, 合, 酸, 質, 場, 凶, 水, 石, 代, 点, 度, 平, 方, 明, 理

4回：圧, 位, 加, 外, 活, 業, 金, 行, 号, 作, 重, 食, 政, 星, 線, 对, 道, 表, 部, 文, 民, 用, 利, 立 (67字)

(4)のうち、漢字教育で最もよく使われている教材である『Basic Kanji Vol. 1』の最初の100字に含まれているのは下線を付けた18字(26.9%)のみであり、小学校1年生の配当漢字80字に含まれているのはゴシック体にした13字(19.4%)のみである。

2.2で指摘したように、JSL生徒には時間がない。そのため、彼/彼女たちが教科書を読むという点においては、頻度、および、重要度が高い漢字から集中的に学

ぶ必要があると考えられる。しかし、こうした論点は現在の漢字教育の中にはほとんど見られないようである。

4. 本稿の目的

本稿の目的は、以上の議論を受けて、JSL生徒対象の漢字教育の見直しを行う前提として、JSL生徒に関係が深い「音訓割り振り表」と「中学教科書コーパス」(の中の「理科コーパス」)を定量的に分析した結果を報告することにある。

5. 調査の概要

今回は主に2つの調査を行った。

5.1 調査対象

1つ目は、文部科学省が常用漢字について、漢字、音読み、訓読みを小学校、中学校、高校の各学年に割り当てた「音訓の小・中・高等学校段階別割り振り表」(<http://www.abc-housing.co.jp/syuto/park/hachioji.html>。以下、「割り振り表」)である。

この表は、各漢字について、学習対象とする音読みと訓読みおよびそれぞれの読み方を小学校～高校に割り当てたものである(小学校の場合は割り当てられる学年も記されている)。同じ漢字でも、読み方によって小中高のいずれに割り当てられるかや割り当てられる学年が異なることもある。

2つ目は、科研費⁽⁵⁾の研究で作成した「中学教科書コーパス」の中の理科の部分だけを対象にした「理科コーパス」である。

「中学教科書コーパス」は、2015年4月現在使われていた中学校の検定済教科書のうち、以下のものをコーパス化したものである⁽⁶⁾。

(5) 国語：国語1～3 (光村図書)

数学：数学1～3 (学校図書)

英語：New Crown English Series 1～3 (三省堂)

社会：公民『新しいみんなの公民』(育鵬社)

地理『中学生の地理』（帝国書院）

歴史『新しい社会 歴史』（東京書籍）

理科：新しい科学 1～3（東京書籍）

本稿では、このうち理科の3学年分をコーパス化した「理科コーパス」を分析対象とした。

5.2 分析手法

本稿では、音読みと訓読みの比率を主な分析対象とする。

5.2.1 割り振り表

上述のように、「割り振り表」は、常用漢字とその読みを小学校から高校のいずれか（小学校の場合は学年を含む）に割り当てたものである。今回はその中で小学校に割り当てられている1006字を分析対象とした⁽⁷⁾。

5.2.2 理科コーパス

次に、理科コーパスに移る。

まず、漢字1文字については、茶まめ (unicdic-mecab 2.1.2) で形態素解析したファイルの「書字形」を利用して、実際の教科書で使われている音読みと訓読みを特定した。

次に、漢字が2文字以上連続しているものについては、任意のテキストファイルを入れると、そのテキストファイルの中で2文字以上漢字が連続しその前後が漢字ではない場合に、その漢字連続を\$（半角）で囲むというエクセルのマクロを用い、「理科コーパス」⁽⁸⁾の中の2文字から10文字の漢字連続を特定した⁽⁹⁾。

その上で、2文字から10文字の漢字連続を含む1文単位の文字列を、連続する文字数ごとに別々のファイルに保存し、その中に含まれる漢字が音読みで用いられているか訓読みで用いられているかを特定した。

なお、今回はあくまで「漢字連続」を分析の単位とし、それが「語」であるか否かは問題としていない。

具体的には、例えば、2文字の漢字連続の場合は大部分は二字漢語で、それぞれの漢字は音読みであるが、中には、「身近な」の「身近」のようなものも含まれる。

この場合は、「語」ではないが、「漢字連続」ではあるので分析の対象とした（この例は2文字とも訓読みである）。

3文字以上の漢字連続についても同様の分析を行い、漢字1文字の場合と合わせて、「理科コーパス」に含まれる全ての漢字の読みを、音読みか訓読みかに特定した。

以上のデータを用い、小学校に割り振られている1006字の全ての漢字について、「理科コーパス」において、その漢字が音読みで使われた回数と訓読みで使われた回数の合計を求め、その中で音読み、訓読みが占める比率をそれぞれ求めた。本稿では、この2つの比率をそれぞれ、「音比率」「訓比率」と呼ぶことにする⁽¹⁰⁾。

その上で、「音比率が高い漢字のランキング」「訓比率が高い漢字のランキング」を求め、それぞれを「音主率」「訓主率」と呼ぶ⁽¹¹⁾。

6. 調査結果

本節では、2つの調査に関する結果を報告する。小学校に割り振られている1006字のうち、出現した漢字は778字であった。

6.1 割り振り表

まず、割り振り表に関する分析結果は次の通りである。

1) 読み方の種類

これに関しては次のようになる。

表2 読み方の種類

	字数	割合
1種類	449字	57.7%
2種類以上	329字	42.3%
合計	778字	100.0%

2) 読み方のパターン

これに関しては次のようになる。

表3 読み方のパターン

	字数	割合
音のみ1種類	370字	47.6%
訓のみ1種類	79字	10.2%
音訓とも1種類	257字	33.0%
音のみ2種類以上	11字	1.4%
音訓とも2種類以上	9字	1.2%
訓のみ2種類以上	5字	0.6%
音1種類・訓2種類以上	32字	4.1%
訓1種類・音2種類以上	15字	1.9%
合計	778字	100.0%

3) 読み方の数

1つの漢字が持つ読み方の数の分布は次のようになる。

表4 読み方の数

	1個	2個	3個	4個	5個	6個以上	合計
字数	449字	274字	42字	8字	2字	3字	778字
割合	57.7%	35.2%	5.4%	1.0%	0.3%	0.4%	100.0%

*読み方の合計：1183通り、読み方の平均値：1.52通り

6.2 理科コーパス

続いて、理科コーパスについての分析結果を報告する。

6.2.1 音比率と訓比率

本稿では、音主率と訓主率を中心に論じるが、その前に、理科コーパス全体における音比率と訓比率を語種との関連から見ると次のようになる。

表5 音比率と訓比率（理科コーパス）

テキスト全体		漢語の場合		和語の場合	
音比率	70.70%	音比率	99.71%	音比率	0.092%
訓比率	29.24%	訓比率	0.27%	訓比率	98.93%
その他	0.06%	その他	0.02%	その他	0.15%

表5から、語種と音比率／訓比率の相関性は明らかである。漢語の場合はほぼ

100% 音読みであり，和語の場合はほぼ 100% 訓読みである。

6.2.2 音主率と訓主率

次に，いくつかのランキングを示す。

まずは，総出現頻度によるランキング上位 50 位は次のようになる。

表 6 総頻度による順位 (理科コーパス, 上位 50 位)

順位									
1	物	11	変	21	光	31	上	41	熱
2	水	12	地	22	中	32	調	41	方
3	気	13	図	23	量	33	験	43	線
4	電	14	力	24	見	34	実	44	点
5	体	15	酸	25	素	34	面	45	管
6	化	16	流	26	用	36	空	46	察
7	質	17	生	27	度	37	考	47	結
8	動	18	分	28	圧	38	入	48	何
9	液	19	子	29	表	39	球	49	向
10	大	20	合	30	発	40	溶	50	同

表6を見ると，「電気」の「電」，「液体」の「液」，「実験」の「験」などが上位に入っており，「理科コーパス」の特徴が垣間見える。

次に，音主率の上位 50 位の語は次のようになる⁽¹¹⁾。

表 7 音主率による順位 (理科コーパス, 上位 50 位)

順位									
1	物	11	動	21	発	31	熱	41	力
2	気	12	酸	22	用	32	方	42	中
3	電	13	生	23	流	33	察	43	温
4	体	14	分	24	験	34	管	44	細
5	化	15	子	25	面	35	空	45	結
6	質	16	量	26	実	36	性	46	太
7	水	17	変	27	溶	37	観	47	陽
8	液	18	素	28	球	38	胞	48	表
9	地	19	度	29	線	38	部	49	位
10	図	20	圧	30	点	38	類	50	石

表7において、「気、電、質、液」のように音読みがそもそも存在しないものが上位に来るのは当然であるが、「物、動、生、子」なども上位に位置していることが注目される。これらの漢字は「理科に関しては」、音読みだけがわかっていればよいということになる。今後は他の教科との関係を見ていく必要があるが、表7から示唆されるのは、1つの漢字があれば、全ての音読みと訓読みを導入しなければならない、といったことは必要ないということである。

続いて、訓主率の上位50位の語は次のようになる⁽¹²⁾。

表8 訓主率による順位（理科コーパス、上位50位）

順位									
1	水	11	考	20	加	31	次	40	根
2	大	12	使	22	通	32	起	42	受
3	見	13	同	23	色	33	小	43	後
4	光	14	中	24	上	34	引	43	音
5	力	15	流	25	表	35	近	45	集
6	合	16	変	26	形	36	高	45	豆
7	調	17	場	26	速	37	下	47	間
8	何	18	出	28	側	38	前	48	比
9	入	19	葉	29	行	39	異	48	当
10	動	20	向	30	多	40	伝	50	示

表5で見たように、訓読みはほぼ和語に限られる。したがって、表8の上位の語は和語で使われる割合が高いということになる（表7の場合とは異なり、表8の漢字で音読みを持たないものはほとんど存在しない）。

例えば、「水」や「大」は理科の文脈でも「水蒸気」「大規模」のように漢語で使われる場合もある。しかし、それと同時に訓読みでも使われるわけで、その意味で、音読みに加えて訓読みも導入する必要があるのは、表8の上位の語にとりあえずは限ればよいと言えよう⁽¹³⁾。

最後に、音主率による順位、訓主率による順位と、漢字が配当されている学年との相関を取った。方法は次の通りである。

まず、学年配当をコード化（1～10、小学校1年=1～6年=6、中学1年1=7、高校1=10、学年がないものは、小=1、中=7、高=10とした）し、音主率の順位、訓主率の順位それぞれと学年の間に相関があるか否かを調べるために、スピア

マンの順列相関係数を算出した。

その結果、音主率と配当学年の相関係数は $r = -0.076$ ($p < .01$)、訓主率と配当学年の相関係数は $r = .332$ ($p < .001$)であった。ただし、データ数が多ければ相関は有意になりやすいので、相関係数に着目すると、前者はほとんど相関はなく、後者には弱い正の相関が見られた。このことから、理科に関して言えば、現在の漢字の配当の仕方は、訓読みについてはやや妥当性があるが、音読みについては妥当性を欠くと言える。

7. おわりに——漢字教育の見直しのために——

本稿では、JSL生徒に対する漢字教育の見直しのために必要な基礎的な調査の結果を報告した。

まず、非漢字圏学習者にとって、漢字がどのような意味で「障壁」となり得るかについて、特に、JSL生徒の場合にどのような点を考慮すべきかについて考えた。

次に、漢字教育の現状と問題点について述べた。

それに続けて、漢字教育の中で重要な意味を持つ、漢字の出現頻度と音読み、訓読みの問題を、「割り振り表」と「理科コーパス」をもとに調査した結果を報告した。

漢字教育は日本語教育の中で、教育の方法論の分野ではかなり活発に論じられていると言える。しかし、文法教育の場合と同じく、その議論は「どう教えるか」という How の問題に終始し、「何を教えるか」という What の問題はほとんど論じられてきていないように思われる⁽¹⁴⁾。

岩田 (2015) は、現行の初級シラバスが「重い」理由が、太平洋戦争中に構想されたシラバスにさかのぼる「歴史」を持つ現行のシラバスを変えることに対する日本語教育界の強い拒否反応にあることを指摘しているが、漢字教育についてもこれに近いことが言えるのではなかろうか。

現行の日本語教育における漢字の提出順序は基本的に、日本語母語話者の学習順序（すなわち、「割り振り表」）に基づいている。そのため、これを変更することに対する抵抗感は文法シラバスの場合よりも強いことが予想される。なぜなら、日本語母語話者としての日本語教師は、文法についてはシラバスの通りに自ら学習した

わけではないのに対し、漢字についてはシラバスの通りに学習してきている。それだけに、それ以外の配列順があると考えることが難しくなることは容易に想像できる。

さらに、これまでの日本語教育の中心的な対象が漢字圏学習者（中国語話者、韓国語話者）であったことも影響があると思われる。特に、中国語話者の場合、漢字学習に困難な点があるとしても、漢字自体を知っている割合は非漢字圏学習者の比ではなく、そのことはやはり大きなアドバンテージであったため、漢字の提出順序を抜本的に見直す必要があるという考えが生まれにくかったとも言えよう。

しかし、現在は成人、子どもを問わず、非漢字圏学習者の数が増えてきている。もちろん、非漢字圏学習者であっても、「時間をかけていいのであれば」、日本語母語話者と同様のシラバスでも問題は少ないかもしれない。

けれども、実際には、日本語母語話者の子どもが小学校の6年かけて約1000字を学習するところを、JSL生徒は2年程度で身につけなければならない。しかも、日本語母語話者の子どもにとっては、漢字学習は基本的に、既知の語の表記を学ぶ作業であるのに対し⁽¹⁵⁾、JSL生徒にとっては語彙学習と漢字学習が平行するという問題があるのである。

そうであるとすれば、JSL生徒に対する漢字教育は大幅に効率化する必要がある。そのためには、文法教育の場合と同じく、次の原則に従ってシラバスを再構築する必要があるはずである。

- (6) a. 使用頻度が高い文字から導入する。
- b. 全ての読み方を一度に導入しない。
- c. 理解レベルの文字と産出レベルの文字を明確に区別する。

それぞれは次のようなことである。

まず、(6a)は本稿の中心的な論点であり、本文中で重点的に説明してきたので繰り返さない。

(6b)は文法教育で言えば、白川(2005)らが言う「形式単位から用法単位へ」ということに対応する。日本語の漢字は複数の読み方を持つが、その出現頻度や重要度は一様ではない。6.2.2でも示唆されたように、特定の分野の理解のためには特定の漢字を集中的に学ぶことが必要であるし、また効果的でもある。

野田(2005)は、初級でテ形を含む表現(テミル、テアル、テオク)などが集

中的に提出されるのは、テ形を学習したら、それを含む形式を全て学習しなければならないと考える形式中心主義の弊害であると指摘しているが、1つの漢字が出てきたら、その字の音読みと訓読みをセットで覚えなければならないというものそれと同類の考え方であると言える。

しかし、例えば、「物」が音主率の1位であるということは、「物」という漢字は（少なくとも理科の教科書では）「ブツ」という音読みで専ら使われ、「もの」という訓読みで使われることはほとんどないということを意味する。そうだとすれば、「物」の訓読みを覚えるよりは「光合成」の「成」という音読みを覚えることの方が必要度ははるかに高いということになる。

こうした漢字の提出順の変更は、コーパスを用いた実証的な研究に基づく必要がある。本稿はそうした問題に対する第一歩に過ぎないが、Whatを無視してHowのみを追求する教育の弊害が明らかになりつつある現在、文法教育だけでなく、漢字教育においても、Whatの研究が重要になると思われる。もちろん、これはHowの研究が不要であると言うものではない。必要なのは、Whatの研究（基礎研究）とHowの研究（応用研究）が手を携えていくことであり、それこそが、「応用言語学」としての日本語教育にとって不可欠のものであると論者たちは考えている。

注

- (1) 庵 (2016b) ではこうした子どもたちを「外国にルーツを持つ子どもたち」と呼んだ。この呼称は現在広く使われつつあるが、専門用語としては「JSL 児童・生徒」の方が一般的であること、および、先行研究との用語、指示対象の共通性を考慮し、本稿では「JSL 生徒」の呼称を用いる。なお、研究対象が中学生に限られるため、「児童」の用語は用いない。
- (2) 中国語における必要な漢字数に関しては、中国語の国際的検定試験である漢語水平考試 (HSK) の1級~3級 (最高が6級) の配当漢字数である1500字で、日常生活漢字の約95%をカバーしているという張 (1995) の報告がある。
- (3) 柴谷 (1981) や角田 (2009) が指摘しているように、日本語は音韻構造や統語構造の点では標準的な言語であり、特に学習の難易度が高いわけではない。少なくとも、初級に関しては、ローマ字 (または、かな) を用いて教育を行えば、学習の困難度は決して高くないはずである。にもかかわらず、非漢字圏の学習者にとって、日本語が習得が難しい言語と見なされる傾向にある大きな理由の1つが漢

字の存在にあることは間違いない。そして、この点の（心理的）ハードルを下げることは、本稿で対象としている JSL 生徒に対するものだけでなく、留学生に対する日本語教育においても重要である（庵 2014, 庵 2016a, 2016b）。

- (4) 「文法教育」は 343 件ヒットしたが、の中には国語教育におけるものも含まれているので、単純に比較はできない。
- (5) 基盤研究 A「やさしい日本語を用いた言語的少数者に対する言語保障の枠組み策定のための総合的研究」（課題番号 25244022, 研究代表者：庵功雄）。
- (6) 2016 年 4 月から学習指導要領が改訂されたため、現在は今回の分析に用いた教科書は使用されていない。
- (7) 分析対象を小学校配当漢字に限定したのは、中学教科書を読むためにはまず小学校配当漢字の理解が不可欠であることによる。
- (8) 分析の利便のために、「教科書コーパス」の全てのファイルにおいて、1 文単位にしたファイルを別に作成し、それを分析に用いた。
- (9) このマクロは、中国広東外語外貿大学副教授の張志剛氏が作成してくださったものである。記して感謝申し上げます。
- (10) 海保・野村（1983）は当該の漢字が音読される比率を「音主率」と呼んでいる（訓読されるものについては、用語としては提示されていないが、基本的には、100（%）から音主率の数値を引いた値が訓主率ということになる）が、この用語は、6 節で述べるように、「音比率が高いもののランキング」「訓比率が高いもののランキング」の意味で用いる方が、この語の構成的に解釈される意味にふさわしいため、本稿では用語を改めた。
- (11) 音主率の順位は次のように定めた。すなわち、優先度を、理科教科書コーパス内の総漢字出現頻度、音読みでの出現頻度、訓読みでの出現頻度、音比率（当該漢字の音読みでの出現頻度／当該漢字の総出現頻度）、訓比率（当該漢字の訓読みでの出現頻度／当該漢字の総出現頻度）の順にし、降順で並び替えた。
- (12) 訓主率の順位は次のように定めた。すなわち、優先度を、理科教科書コーパス内の総漢字出現頻度、訓読みでの出現頻度、音読みでの出現頻度、訓比率（当該漢字の訓読みでの出現頻度／当該漢字の総出現頻度）、音比率（当該漢字の音読みでの出現頻度／当該漢字の総出現頻度）の順にし、降順で並び替えた。
- (13) 表 7 の場合とは異なり、表 8 の漢字の大部分は音読みを持っている。一方、表 3 から通常訓読みでしか使われない漢字は約 10% であり、それと音読みでしか使われない漢字を除いた約 40% の漢字は音読みと訓読みを持っている。しかし、少なくとも、理科に関しては、ここに挙がっている漢字以外は訓読みの優先度を低めに考えることができるということである。
- (14) What の問題と How の問題の関係について詳しくは庵（2013）参照。
- (15) 辞書のことを「字引」というのは、江戸時代には辞書を引く際の中心的な目的が意味を知ることではなく、表記を知ることにあったことに由来する。このことか

らも、この言明の正しさは傍証されよう。

参考文献

- 庵 功雄 (2013) 『日本語教育, 日本語学の「次の一手」』くろしお出版
- 庵 功雄 (2014) 「これからの日本語教育において求められること」『ことばと文字』1, くろしお出版
- 庵 功雄 (2015a) 「第1章 日本語学的知見から見た初級シラバス」庵・山内編 (2015) 所収
- 庵 功雄 (2015b) 「第2章 日本語学的知見から見た中上級シラバス」庵・山内編 (2015) 所収
- 庵 功雄 (2016a) 「外国人にとっての障壁としての漢字とその対策——日本語教育の立場から——」『要約筆記問題研究』27, 特定非営利活動法人全国要約筆記問題研究会
- 庵 功雄 (2016b) 『やさしい日本語——多文化共生社会へ』岩波新書
- 庵 功雄・山内博之編 (2015) 『現場に役立つ日本語教育研究1 データに基づく文法シラバス』くろしお出版
- 岩田一成 (2015) 「日本語教育初級文法シラバスの起源を追う: 日本語の初級教材はなぜこんなに重いのか」『聖心女子大学論叢』126
- 海保博之・野村幸正 (1983) 『漢字情報処理の心理学』教育出版
- 国立国語研究所 (1976) 『現代新聞の漢字』秀英出版
- 柴谷方良 (1981) 「日本語は特異な言語か?」『月刊言語』10-12
- 白川博之 (2005) 「日本語学的文法から独立した日本語教育文法」野田編 (2005) 所収
- 張 仁政 (1995) 「漢字と単語の割合」『久留米大学外国語教育研究所紀要』2
- 角田太作 (2009) 『世界の言語と日本語 改訂版』くろしお出版
- 野田尚史 (2005) 「コミュニケーションのための日本語教育文法の設計図」野田編 (2005) 所収
- 野田尚史編 (2005) 『コミュニケーションのための日本語教育文法』くろしお出版
- 濱川祐紀代編 (2010) 『日本語教師のための実践・漢字指導』くろしお出版
- 福澤諭吉 (1873) 『文字之教: 第一文字之教』
- 本多由美子 (2016) 「二字漢語における語と漢字の意味的結びつき——コーパスを用いた考察と日本語教育への応用——」2015年度一橋大学言語社会研究科修士論文

謝辞 本稿は科研費 25244022 の研究成果の一部である。