

学 位 論 文

題 目 非漢字圏日本語学習者における「教育漢字」とその問題に関する考察  
——ネパール人学習者の語りから見られる教育漢字の障壁について——

指導教員 西山 教行 教授

平成 31 年 1 月 10 日

京都大学大学院人間・環境学研究科  
修士課程 共生人間学専攻  
氏 名 朴 燕

## 論文内容の要旨

共生人間学 専攻 氏名 朴 燕

本論文は、言語教育政策の観点から、日本における漢字教育を再考し、多文化共生社会の基盤となる漢字教育のあり方を考察することをめざした。

このために、まず第一章では、増加する非漢字圏学習者の対応が、日本語教育機関で重要な対応が、日本語教育機関で重要な課題になっているとの問題意識を提示した。

次に第二章では、幕府から現代までの漢字制限論の変遷を歴史的に検証し、現代の「常用漢字」と「教育漢字」に連なる漢字を節減する施策が実施されてきたことを確認した。

続く第三章では、まず日本政府の新たな外国人材受け入れ政策によって、非漢字圏外国人の増加が見込まれることを示した。次に、非漢字圏学習者が感じる日本の漢字特有の学習困難点について解説した。続いて、日本で自立した生活を送るためには、1000字程度の漢字の習得が必要となるとの立場から、現行の漢字教育教材を比較検討した。

さらに第四章では、ネパール人学習者を対象に半構造化インタビュー調査を行い、漢字学習観を検討した。その結果、漢字学習は困難だが、学習者は日本社会における漢字の必要性を十分に感じており、積極的に学習に取り組んでいることが明らかになった。

最後の第五章では、これから多文化共生社会をいっそう推進するには、「積極的な学習態度」、「漢字教育支援」、「多文化共生社会としての日本社会と漢字」の3点が課題となるとの示唆を示した。

## 目次

序論.....	5
第一章 研究背景.....	6
1.1 問題意識.....	6
1.2 研究目的.....	8
第二章 日本の言語教育政策における漢字教育.....	9
2 漢字制限論の歴史検証.....	9
2.1 幕末期（1866）から明治初期（1885）まで.....	9
2.2 明治後期（1898）から敗戦（1945）まで.....	10
2.3 敗戦（1945）から日本占領期（1952）まで.....	11
2.4 現代.....	13
2.4.1 常用漢字.....	13
2.4.2 教育漢字.....	14
2.5 本章のまとめ.....	14
第三章 多文化共生社会と漢字教育.....	17
3 日本社会の新たな構成員にとっての漢字教育.....	17
3.1 日本社会で生きる非漢字圏外国人の増加.....	17
3.2 非漢字圏学習者が感じる学習困難.....	19
3.2.1 漢字の読み仮名.....	19
3.2.2 書体について.....	21
3.3 非漢字圏学習者が習得すべき漢字数.....	22
3.3.1 習得すべき漢字数.....	22
3.3.2 漢字教育教材の検討.....	23
3.4 本章のまとめ.....	27
第四章 非漢字圏学習者の漢字学習観.....	29
4 非漢字圏学習者の学習困難と学習ストラテジー.....	29
4.1 調査の目的.....	29
4.2 調査概要.....	29
4.2.1 調査対象.....	29
4.2.2 実施期間と倫理的な配慮.....	31
4.2.3 調査方法.....	31
4.3 分析.....	31
4.3.1 分析の手順.....	31
4.3.2 分析結果.....	32
4.3.3 分析結果の考察.....	34

4.4 本章のまとめ.....	35
第五章 結論.....	38
5.1 まとめ.....	38
5.2 多文化共生社会における漢字教育に対する示唆.....	38
1) 積極的な学習態度.....	39
2) 漢字教育支援.....	39
3) 多文化共生社会と漢字.....	39
5.3 本研究の限界.....	40
謝辞.....	41
参考文献.....	42
付録.....	46

## 序論

本論文は、幕末期（1866-1869）から現代にいたるまでの漢字制限論について、言語教育政策の観点から、通時的に検討する。また、このような観点から、漢字教育を再考し、多文化共生社会の基盤となる漢字教育のあり方を考察し、非漢字圏学習者に着目する。

これまでの外国人材受け入れと留学生受け入れにおいて、中国、韓国、台湾等の漢字圏の国と地域からの比率が高かったが、近年になり日本政府が東南アジア諸国連合を重視する外交政策により、非漢字圏国（ベトナム、ネパール）からの留学生が急増している。ここで、問題となるのは、非漢字圏学習者の漢字教育・習得である。

漢字は1つの単漢字に対しても、読み方は多様で、複雑性であることから、非漢字圏学習者にとって、漢字習得は障壁となる。庵（2016：116）は、日本語中級修了レベルとみなされるN2レベル（旧試験では2級）で必要とされる漢字約1000字は、非漢字圏学習者にとって障壁となると問題視する。これに基づき、ネパール人学習者のインタビュー調査により、学習観、漢字の問題点を解明する。

第一章では、本研究における問題意識と研究目的を提示する。第二章では、漢字制限論を歴史的に検証する。そのため、漢字制限論に関する歴史を、①幕末から明治初期、②明治30年代から大正末期、③敗戦から日本占領期、④戦後から現代、の四つの時期に区分し、先行研究に基づいて、言語教育政策の観点から、通時的に検討する。第三章では、新たな外国人材受け入れ政策と、留学生受け入れ政策について検討し、今後増加が予測される非漢字圏外国人に対する漢字教育を考察する。また、非漢字圏学習者の、習得すべき漢字数と漢字教育教材を検討する。第四章では、ネパール人学習者にインタビュー調査を行い、非漢字圏学習者の漢字学習観、漢字習得における問題点を考察する。第五章では、先行研究と本研究の結果に基づき、多文化共生社会における漢字教育に対する示唆を得る。

## 第一章 研究背景

本章では、まず本研究の問題意識を明らかにし、研究目的を提示する。

### 1.1 問題意識

日本語の表記体系は、ひらがな、カタカナ、漢字の3種類の文字体系を使い分けるため、学習者には大きな負担となる。このため、日本の言語政策において主に、①漢字を廃止する、②漢字の数を制限する、③可能な限りの数の漢字を教え、漢字文化を保全する、との三つの立場から論争が、明治時代から繰り返されてきた。第二次世界大戦直後に告示された「当用漢字」1850字（1946）を経て、現代日本では、常用漢字として2136字が使用され、教育漢字として1026文字が小学校で教えられている<sup>1</sup>。

しかし、これまで「国語国字問題」と呼ばれたこの問題には、外国人と外国にルーツを持つ子どもに対する言語教育との観点は含まれていない。このため、近年急増する非漢字圏学習者に対する漢字教育が大きな問題となっている。庵（2016、2017）は、①覚えなければならない字数が多い、②読み方が一意的ではない、③漢字語における意味の合成性（compositionality）が低い、などの困難が非漢字圏学習者にとっての日本語学習の「障壁」になっていると指摘する。

単に漢字は読み書きが難しいとの問題だけでなく、日本語学習そのものを阻む壁となっているとの、庵の指摘は重要である。嶋田（2014）は、日本語教育機関において、非漢字圏学習者は初級レベルにおいて学習項目の習得度が低く、たとえ中級レベルに進級しても挫折しやすい、学習意欲が低い、との日本語教師の声をまとめた<sup>2</sup>。筆者が日本語ボランティア

---

<sup>1</sup> 「常用漢字表」（平成22年内閣告示第2号）、『小学校学習指導要領』「学年別漢字配当表」（文部科学省2017）

<sup>2</sup> 嶋田（2014）は、非漢字圏学習者の増加により、日本語教育の課題があぶり出されたとの問題意識から、次のような教師の声を紹介した。「とにかく日本語の習得が遅く、初級を繰り返し学習する学生が増えてきました」、「漢字に対して苦手意識を持つ学生が多く、どう指導していいのかわからず悪戦苦闘の毎日です。文字への抵抗感も強く、中級になると挫折する学生が多くて、困っています」「学習意欲が低い上、受け身の姿勢の学生が多いんです。そもそも目的意識が低い学習者も多く、進路相談で苦勞しています」

アを行う日本語教育機関においても同様の傾向があり、1年半から2年の日本語コースを修了しても、CEFRでA2程度の日本語能力に留まる学習者が大半である。

このような日本語学習の失敗に際して、日本語教師は、学習者の「やる気のなさ」を挙げ、その責任を本人に帰責させることが多い。漢字の暗記には長期に渡る繰り返し学習が必要であり、失敗するのは、学習者にやる気と根気が欠けていると、考えるのである。さらに、学習者にやる気がない理由として、非漢字圏学習者の学習目的が、日本における就労であるため、と説明される。

しかし、就労を目的とする非漢字圏学習者の学習意欲は、本当に低く、やる気と根気にかけるのだろうか。日本語に限らず、外国語学習一般において、やる気と根気が必要であるが、就労など道具的動機付けも、強い動機づけとなりうる。日本語学習では、学習者は強い意欲を持つにもかかわらず、「漢字の壁」が学習者にとって高い障壁となり、「やる気」が挫かれているのではないだろうか。漢字学習は日本人にとっても負担が大きい。このため、明治以降、日本語の書記言語体系は、漢字数を制限し、減少させてきた。外国人の増加が予想される将来に備え、漢字学習に伴う負担を再認識し、漢字教育のあり方を再考すべきだと考える。

本研究は、このような問題意識に基づき、3つの研究課題を設定した。まず、第二章において、現代日本の書記言語体系における漢字の使用は、固定されたものではなく、明治期以降、制限され、減少してきたことを確認する。ただ漢字廃止か、存続かとの二項対立ではなく、言語使用の実態に即して、漢字数、字体、読み仮名を何度も調整してきた経緯を、言語教育政策の観点から再構成する。

続く第三章において、現代日本の多文化共生社会と、漢字教育に関する議論を整理する。日本語能力試験 N1 合格を目指す従来の日本語教育、日本人に対する漢字教育をそのまま外国人にも適用してきた。しかし、外国人と外国にルーツを持つ子どもが長期的に暮らし、社会の構成員となる多文化共生社会では、1000字程度の漢字で読み書きし、ルビを多用した書記言語を整備することを提言する。

最後に、第四章では、ネパール人日本語学習者にインタビューを行い、日本語学習の動機と困難点を検証する。就労を目指す日本語学習者の意欲は高く、学校外でも自習時間を割いているにもかかわらず、漢字数の多さや読み仮名の多様さが日本語学習を困難にしていることが予測される。

## 1.2 研究目的

本研究の目的は、言語教育政策の観点から、漢字教育を再考し、多文化共生社会の基盤となる漢字教育のあり方を考察することである。非漢字圏学習者に対する漢字教育には、ドリル、イラスト、マインド・マップなどを用いた様々な学習方略が研究・実践されている。また、日本語教育の観点から、取り扱うべき漢字数に関する研究も蓄積されている。しかし、非漢字圏学習者が持つ、日本語の漢字学習観に基づき、漢字教育のあり方を考察した研究は管見のかぎりない。そこで、本研究では、日本の言語社会における社会的行為者としての非漢字圏学習者の言説に着目した。

## 第二章 日本の言語教育政策における漢字教育

### 2 漢字制限論の歴史検証

本章では、まず幕末期（1866-1869）から現代にいたるまでの漢字廃止論について、言語教育政策の観点から、通時的に検討する。漢字制限論に関する歴史を、①幕末から明治初期、②明治30年代から大正末期、③敗戦から日本占領期、④戦後から現代、の四つの時期に区分した。先行研究として、主に、庵（2016）、今野（2015）、角（2005）の研究を参照した。

#### 2.1 幕末期（1866）から明治初期（1885）まで

本節では、1866年から1885年までの漢字制限論の変遷を整理する。

前島密（前島来輔、1835-1919）は、1866年（慶応2年）12月に翻訳筆記方に出仕していた際に、将軍の徳川慶喜に『漢字御廃止之議』献じた<sup>3</sup>。前島はここで身分や階級に関わらず、教育を普及させる必要があり、そのためには、簡単な文字を使用しなければならないとの見解を示した<sup>4</sup>。漢字は、近代化教育にとって障害となるため、極力使用しないようにするという主張が、初めて教育との関連で提言されたのである。今野（2015：25）は、「西洋諸国の如く音符字（仮名字）を用ひて教育」との記述に着目し、ラテン文字を使用する西洋諸国のように日本も「表音文字」によって教育をするべきであり、これにより「他の列強と併立」する、「国家富強を為すの礎地」を築くことが可能となるとの意識が存在したと指摘する。また前島は、1869年にも集議院<sup>5</sup>に「国文教育之儀に付建議」、「国文教育施行ノ方法」、「廢漢字私見書」の3編を提出し教育制度について建議し、1873年には『まいにちひらがなしんぶんし』（1873-1874）を発行し、ひらがなを国字とする運動を推進した。

<sup>3</sup> 『漢字御廃止之議』が実際に慶喜に献じられたかどうかは諸説ある。本研究では、町（2007）を参照した。

<sup>4</sup> 『漢字御廃止之議』は現代語に訳すると「国家のおおもとは国民の教育ということにあって、その教育は、士族や平民の区別なく、国民のゆきわたることが大事で、教育をゆきわたらせるためには、なるべく簡単な文字、文章を使うしかない」という一文から始まる（今野 2015：25）

<sup>5</sup> 明治初期（1869-1873）に存在した立法院

この前島の活動は、国語史において漢字廃止運動として認識されているが、前島の主眼は、国民教育の普及にあった。漢字の学習には多くの時間と労力が必要であり、西洋に倣って表音文字を教育に使用すれば、教育にかかる時間と費用を削減できると考えたのである。

このような漢字が日本語習得の障壁になるため、漢字の使用を制限すべきだとの考え方は明治の初めから存在すると指摘されている。庵（2016：115）は福沢諭吉（1835-1901）『文字之教』（1873）を取り上げ、1872年（明治5年）の学制施行に際して、福沢は一部で日本語の文字の複雑さ、不規則性を障害とみなし、徐々に漢字を廃止して仮名を用いるべきであると主張していた。また今野（2015：33）も、『文字之教』に注目し、福沢諭吉は漢字を廃止しようと主張していたわけではなく、日常使う漢字の種類、つまり字種を制限しようとしていたと強調している。

福沢も、前島と同じく身分や階級に関わらない教育の普及を目指していた。そのためには、使用される書記言語は簡易なものがふさわしいと考えていた。前島と異なるのは、急激にひらがなに切り替えるのではなく、日本人の言語生活に即して漢字の使用を容認したことである。これは「漢字節減論」あるいは「漢字制限論」であり、その後の日本の言語教育政策の基本路線となった。

福沢、前島に続き、1885年（明治18年）、矢野文雄（1851-1931）は『日本文体新論』を著し、漢字節減を体系的に主張した。矢野は福沢の慶應義塾の卒業生であった。矢野は新聞に用いる漢字の数も制限すべきだと考え、1887年（明治20年）11月27日に「三千字引」を郵便報知新聞の付録として発行した。

## 2.2 明治後期（1898）から敗戦（1945）まで

ここでは、主に1898年から1945年までの国語教育における漢字数の変遷を概観する。

1900年（明治33年）、小学校令の改正により、国語科が教科として設置された。これに先立つ1898年（明治31年）7月に加藤弘行、井上哲次郎、上田万年らによって「国字改

良会」が設立され、明治 33 年には「国字国語国文ノ改良ニ関スル請願書」が、政府に提出された<sup>6</sup>。その後 1900 年の「小学校令施行規則」では、小学校で教授すべき漢字数が 1200 字に制限され、表記法も明示された<sup>7</sup>。これは、矢野文雄が主張した 3000 字よりもかなり節減されている。

これに続き、新聞や出版でも、漢字を制限するため、1923 年（大正 12 年）、臨時国語調査会（1921 年（大正 10 年）設置）による審議を経て、「常用漢字表」が発表された。「常用漢字表」は、漢字 1962 字と略字 154 字に制限するものだったが、関東大震災のために実現しなかった。1931 年（昭和 6 年）には 147 字を削除し、45 字を追加した「常用漢字表（修正）」1858 字が発表され、さらに 1938 年（昭和 13 年）には、「常用漢字表」のうち 1032 字を、第 1 種 743 字と第二種 289 字に分けて字体整理した「漢字字体整理案」が作成された。

このように漢字を節減する改革は、漢字文化を保持しようとする人々の反対にあいながらも継続し、1942 年には国語審議会が「標準漢字表」を答申した。「標準漢字表」は常用 1134 字、準常用 1320 字、特別 74 字、計 2528 字であり、常用される漢字を 1100 字近くにまで絞り込んだ。

### 2.3 敗戦（1945）から日本占領期（1952）まで

敗戦後の日本占領期には、「国語民主化」のかけごえのもと、さまざまな日本語の改革が試みられた（角 2005）。1946 年（昭和 21 年）11 月に、「当用漢字表」（内閣告示・訓令）が公布され、日常使用する漢字の範囲は 1850 字と定められた。おなじく 11 月には「現代かな

---

<sup>6</sup>請願にあたり、漢字の読み仮名には、漢音、呉音、唐音な複数の音があり、訓読みにも「甚だしきものに至りては実に数十種の多きを有する」ことが問題視された（今野 2015 : 41）。

<sup>7</sup>「小学校ニ於テ教授ニ用フル仮名及其ノ字体ハ第一号表ニ、字音仮名遣ハ第二号表下欄ニ依リ又漢字ハ成ルヘク其ノ数ヲ節減シテ応用広キモノヲ選フヘシ尋常小学校ニ於テ教授ニ用フル漢字ハ成ルヘク第三号表ニ掲クル文字ノ範囲内ニ於テ之ヲ選フヘシ（『小学校令』「第十六条」（明治 33 年 8 月 20 日勅令第 344 号）

づかい」(内閣告示・訓令)も公布された。また教育漢字を881字とする「当用漢字別表」も公布された。

そして、より急進的な改革として1948年(昭和23年)に、GHQ(General Headquarters)の民間情報教育局(Civil Information and Educational Section) ジョン・ペルゼル(John Campbell Pelzel, 1914-1999)は、日本語をローマ字表記に変更する計画を提案した。この提案は、1946年に日本を訪れたアメリカ教育使節団の「いずれ漢字は一般的書き言葉としては全廃され、音標文字システムが採用すべき」の見解に基づいていた。しかし、このGHQによる国語改革の目的は、ただ日本語の書記言語体系を改革するだけでなく、教育の民主化にあった。そのため、実際には、国字表記の簡易化であり、その中には「国字ローマ字採用」、つまり日本で広く使用されていた漢字仮名交じり文の廃棄を求めた抜本的な改革から、漢字仮名交じり文の簡易化を求めた穏当なものまでいくつかの選択肢が含まれていた(茅島2009:29)。

日本語の書記言語体系の効率性を検証すべく、1948年8月、文部省教育研修所(現・国立教育政策研究所)により、15歳から64歳までの1万6820名を対象とした日本初の全国調査である「日本人の読み書き能力調査」が実施された。結果は、平均点は100点満点中78点で、9点以下の者は3.1%にとどまった。一般的に、この調査結果によって、アメリカ側の仮説は否定され、日本人の識字率が非常に高いことが証明されたと解されている。しかし、角(2005)は、機能的リテラシーの観点から調査結果を解釈し、日本語の表記体系をよりやさしいものにするべきだったと主張した。その理由は、調査対象の49.1%は80点以上の高得点を得たが、残りの半数が70点以下にとどまったためである。識字能力は、文字を断片的に知っているだけでは不十分であり、すべての人が社会参加できる民主的な社会のためには、書記言語を使いこなせる能力が求められる。

## 2.4 現代

戦後の国語民主化により、現代日本語における漢字数は制限されることとなった。しかし、漢字文化を保全しようとする考えも根強く残り、社会で使用される常用漢字数と、初等教育で教えられる教育漢字数との間に、2倍以上の差が生じることとなった。明治期に「経済」や「自由」などの多くの西洋文明に関する概念を、漢語を用いて日本語の取り込んだ経緯があったことも常用漢字の数を減らすことができない一因となっている。

### 2.4.1 常用漢字

現在日本で採用されている「常用漢字」は、一般の社会生活においてわかりやすく通じやすい文章を書き表すための漢字使用の目安として整理された（奥村 2009 : 158）。1946年の「当用漢字表」では1850字、1981年の「常用漢字表」では1945字となり、2010年（平成22年）11月の内閣告示では、さらに2136字に増加した。追加された漢字の選定基準は次のとおりである。

- 1) 出現頻度が高く、造語力（熟語の構成能力）も高いもの
- 2) 出現頻度が高い代名詞（例：俺、誰）
- 3) 出現頻度がそれほど高くなくても漢字で表記した方が分かりやすいもの（例：謙遜の「遜」）、
- 4) 書籍や新聞の出現頻度が低くても社会生活上よく使われ必要と認められるもの（例：訃報の「訃」）
- 5) 都道府県名で使われているもの

一方、①出現頻度が高くても造語力（熟語の構成能力）が低く、訓中心に使用されるもの（例：濡）、②出現頻度が高くても、固有名詞（地名・人名）に偏るもの（伊）、③出現頻度が低くそれほど必要性が認められないもの（例：鬻）は採用が見送られた。

## 2.4.2 教育漢字

小学校で学ぶ漢字を教育漢字（教育用漢字）といい、現行学習指導要領では1006字が掲載されている。「文部科学省学年別漢字配当表」における学年別教育漢字では、第一学年では80字、第二学年では160字、第三学年では200字、第四学年では200字、第五学年では185字、第六学年では181字と、小学校6年間で計1006字の教育漢字の習得が目指されている。以下は、第一学年での教育漢字である。第二学年から～第五学年までは付録を参照。

第一学年（80字）：

一、右、雨、円、王、音、下、火、花、貝、学、気、九、休、玉、  
金、空、月、犬、見、五、口、校、左、三、山、子、四、糸、字、  
耳、七、車、手、十、出、女、小、上、森、人、水、正、生、青、  
夕、石、赤、千、川、先、早、草、足、村、大、男、竹、中、虫、  
町、天、田、土、二、日、入、年、白、八、百、文、木、本、名、  
目、立、力、林、六

この第一学年での教育漢字の特徴は、「一、人、水」のような基本的、単純な文字から始め、より複雑な構成の文字に進むという漢字の提出順序に従っていることである。また、はね、とめなどの「手書き」も重視されている。学年別漢字を見ても、簡単な漢字から複雑な漢字へと、漢字の成り立ちや構造を意識しながら学べるように配慮されている。庵（2016）は、外国のルートを持つ移民の子どもたちにも同様の配慮を求めている。これについては、次章で詳細に検討したい。

## 2.5 本章のまとめ

本章では、漢字制限論を歴史的に検証した。その結果、日本語の書記言語体系は、固定

されたものではなく、教育を普及させるために、絶えず変化してきたことを確認した。社会の一部の人が、言語情報に接続できるのではなく、すべての人が言語情報を理解し、社会参画することが求められてきた。

しかし、このような言語教育の民主化に対し、反対する意見も根強い。漢字を日本の言語文化の重要な構成要素と考え、これを制限することは、伝統的な言語文化の衰退につながるかと考えるのである。例えば、GHQの漢字廃止論に対し、白川（2018）は占領政策上の便宜からの要求であり、そこには何らかの文化的考慮をも含むものではなかったと強く批判する。

本研究は、日本語における漢字制限論を、国語国民国家との観点から整理する。国民国家について、西山・平畑（2014：176）は、17世紀、とりわけ、19世紀以降によりヨーロッパに誕生した近代国家のあり方であり、1つの国家は、1つの民族、1つの言語によって統一されると構想されると定義する。また、阿辻（2010：159）は、国語は、国の文化の根源であり、一人ひとり国民の思想そのものと主張する。「国字」を以て表記され、単に伝達、通信するための便宜上、何らかの表音記号に仮託する機械的手続の問題と、思想が以て立つところの国語の問題とは、別個であると述べている。このような道具的な国語観にたてば、漢字は、道具としての効率が悪く、国語国民の涵養のためには、制限することが妥当だと考えられる。

加えて、村田（2005：147）は19世紀後半から20世紀にかけて、西洋近代の「文明」に触れた東アジアの知識人の多くは、漢字を「野蛮」の象徴と見なし、漢字を廃棄あるいは制限して自国語を固有の文字やローマ字で表記することこそ、近代「文明」の仲間入りへの近道だと考えたと、漢字文化圏の観点から指摘した。明治以来の漢字制限論は、西洋的な国民国家を建設するために、不可避のものだった。

しかし、言語は社会制度として強い慣性をもつため、現代に至っても漢字を制限することへの抵抗が強い。白川（2018）は当用漢字表に対し、次のように批判する。

「戦後のわが国の国語政策は、漢字の字数とその音訓の用法を制限するという、誤った方向をもって出発した。わずかに千八百五十字の漢字と、その限られた音訓とによって、国民のことばの生活をすべて規制しかねないものであり、それが直ちに伝統的な文化との断絶に連なるものであることは、容易に予想することができたはずである」（白川 2018 : i)

白川によれば、無数の漢字を自在に使いこなすことが言語教育の目的であり、伝統文化の保持につながるのである。このような伝統の保持だけでなく、日本における漢字制限論を複雑にしているのは、日本の漢字が、明治期に移入された文明に関わる概念の表記に用いられたことでもある。

現代に至るまで、人文科学はもとより、自然科学においても、学術用語の多くは漢語で表記されている。これを和語や外来語で表記すると、意味があいまいになり、書記言語として冗長になる。インターネットが普及した現代においても、日本語における漢字の制限は困難である。漢字が簡単に入力できるようになった現代では、端的に情報が伝達でき、造語能力の高い漢字の有用性が再認識されている。

次章では、このような日本の漢字教育の歴史的背景と、言語使用に基づき、新たな日本社会の構成員となる外国人に対する漢字教育を考察する。

### 第三章 多文化共生社会と漢字教育

#### 3 日本社会の新たな構成員にとっての漢字教育

本章では、新たな外国人材受け入れ政策と、留学生受け入れ政策について検討し、今後増加が予測される外国人とその家族にふさわしい漢字教育を考察する。まず、新たな外国人材受け入れ政策と、留学生受け入れ政策を検討し、日本社会で生きる非漢字圏外国人が急増する可能性を示す。次に、非漢字圏外国人が日本語の表記体系で戸惑いを感じやすい点を整理する。最後に、日本で生きる非漢字圏外国人に教えるべき漢字の数と教材について考察する。

##### 3.1 日本社会で生きる非漢字圏外国人の増加

これまで、外国人材受け入れと留学生受け入れにおいて、地理的な隣国である中国、韓国、台湾等の漢字圏の国と地域からの比率が高かった。しかし、近年、これらの国と地域が経済発展を遂げて受け入れ国へと転化したこと、日本政府が東南アジア諸国連合<sup>8</sup>を重視する外交政策をとったことから、非漢字圏外国人が急増することとなった。2017 年末現在における在留外国人の数は 223 万 2,026 人で、上位 2 か国は中国、韓国であったが、第 3 位にベトナムが入り、増加率は 31.2%と突出している<sup>9</sup>。また、2017 年 5 月現在の留学生数は 26 万 7,042 人であったが、1 位の中国が留学生全体に占める比率は 40.2%にまで下がり 4 位の韓国 (5.9%)、5 位 (3.4%) の台湾を加えても、49.5%であった。これに対し、2 位のベトナム (23.1%) と、3 位のネパール (8.1%) を合わせた比率は、留学生全体の 31.2%を占めるまで上昇している。10 年前の 2007 年当時の留学数は 11 万 8,498 人で、中国、韓国、台湾の上位 3 つの国と地域の合計は、9 万 3,237 人であり、留学生全体の 78.6%を占めていた。

---

<sup>8</sup> ASEAN (Association of South-East Asian Nations)

<sup>9</sup> 法務省 (2018) 「平成 29 年末現在における在留外国人について」

([http://www.moj.go.jp/nyuukokukanri/kouhou/nyuukokukanri04\\_00073.html](http://www.moj.go.jp/nyuukokukanri/kouhou/nyuukokukanri04_00073.html), 2018 年 12 月 31 日閲覧)

留学生に加えて今後、外国人材の受入れが本格化すれば、非漢字圏外国人の増加は、さらに加速すると考えられる。外国人材とは、従来専門的知識や技術を持つ高度人材を指していたが、介護や建築など人手不足が深刻な分野に拡大される見込みである。2018年12月に開催された「外国人材の受入れ・共生に関する関係閣僚会議」では、新設される在留資格である特定技能が明らかにされた<sup>10</sup>。その内訳は、介護分野、ビルクリーニング分野、素形材産業分野、産業機械製造業分野、電気・電子情報関連産業分野、建設分野、造船・舶用工業分野、自動車整備分野、航空分野、宿泊分野、農業分野、漁業分野、飲食料品製造分野、外食業分野と、人手不足が深刻化している産業界の意向を受けたものである。外国人材の送り出しには、9か国（ベトナム、フィリピン、カンボジア、中国、インドネシア、タイ、ミャンマー、ネパール、モンゴル）が想定されている<sup>11</sup>。日本政府が想定する送り出し国のうち、漢字圏は中国のみである。また、外国人材に求められる日本語能力、日本語能力試験はN4程度と高くない。

このような施策から予想される近い将来の日本の社会像は、格差社会の深刻化である。現時点での日本社会においても、非正規雇用と正規雇用との間に大きな格差が生じているが、これに外国人単純労働者が加わることにより、非正規雇用者の待遇が改善されず、現行の低収入の状態が継続されると見込まれる。外国人、日本人を問わず、機能的非識字者は非正規雇用で単純労働に従事し、正規雇用者のように企業内教育を受けて昇進する機会も与えられない。また、N4程度の日本語能力では学術言語に接続できないため、企業外で就学し、学歴や資格を取得し、キャリア・アップすることも期待できない。

このため、日本社会が多文化共生社会を実現するためには、まずは日本語の壁を緩和しな

---

<sup>10</sup> 首相官邸（2018）「特定技能の在留資格に係る制度の運用に関する方針について」  
（<https://www.kantei.go.jp/jp/singi/gaikokujinzai/kaigi/dai3/siryoku2-2.pdf>、2018年12月31日閲覧）

<sup>11</sup> 首相官邸（2018）「外国人材の受入れ・共生のための総合的対応策（案）」  
（<https://www.kantei.go.jp/jp/singi/gaikokujinzai/kaigi/dai3/siryoku3-2.pdf>、2018年12月31日閲覧）

なければならない。そのためには、日本語教育制度、試験制度、教育費用などの多くの課題を解決しなければならないが、漢字教育が大きな鍵となる。従来の漢字圏外国人は、生活情報や文書を読めば、ある程度理解できたため、これを足がかりにコミュニケーションができた。しかし、非漢字圏外国人には、漢字の成り立ちから、日本語の特殊な書記言語体系もすべて一から指導する必要がある。次節では、非漢字圏外国人が日本語で感じる戸惑いの原因となる表記法と書体について検討する。

### 3.2 非漢字圏学習者が感じる学習困難

外国人に最初に感じる学習困難として、日本語の漢字の読み仮名と書体があげられる。日本語母語話者にとっては、複数の読み仮名が存在し、多様な書体があることは当然のことであるが、漢字を絵のように認識する非漢字圏学習者に戸惑いを感じさせる。本節では、先行研究に基づいて、文字表記と書体に関して整理する。

#### 3.2.1 漢字の読み仮名

日本語にはひらがな、カタカナ、漢字、ローマ字の四種の字種があり、漢字の読み仮名も、一種類だけではなく、複数ある。池田（2007：31）は、日本語学習者にとって文字の習得は重要な学習項目の1つであり、特に、非漢字圏の学習者にとっては、ひらがなを覚え、カタカナを覚え、さらに漢字を習得していくには相当な努力と忍耐を要すると指摘する。漢字には、読み仮名を表記するルビが付されることもあるが、ひとつの漢字に種類の読み方があることは、学習者を混乱させる。

漢字は元来、原則として一字一音であり、現代中国や韓国でもこの原則に則っている。しかし、日本では中国から伝わった漢字を日本語に取り入れる際に「音」と「訓」という2通りの読み方が生じた。「音」は中国の発音を基にした読み方で、「訓」は漢字に、相当する意味の日本語を当てたものである。

訓読みする漢字には、漢字一つか、漢字に送り仮名が付される。例えば、「水（みず）」「古い（ふるい）」などが挙げられる。一般的に、日本語の動詞や形容詞（い形容詞）は、訓読みで読まれる。これに対し、音読みは漢字二つ以上の言葉に用いられる。動詞になる名詞や形容動詞（な形容詞）などである。この場合、両方の漢字の意味と読み仮名を知らないと読むことができない。ただ、漢字語彙を増やせば、読み仮名や意味をある程度類推することができるようになる。例えば「道路」の「路（ロ）」を覚えれば、「線路」を読むときに役に立ち、音読みを知っていると、読める言葉をどんどん増やせる。（石井ほか 2014 : 3、21）。

音読みには、漢字が伝わった時代が反映されており、古い音を捨てることなく使ってきた。以下は時代別に伝わってきた「音」の変化である（大森、鈴木 2016 : 14）

### 1) 呉音

中国の南部、揚子江下流の呉の地域での発音といわれ、5～6世紀ごろ、この地域との交流を通じて朝鮮半島を経て日本に伝わった。仏教関係の語彙が多いのが特徴であり、古くから日本人の生活の中に取り入れられている。

修行（しゅぎょう）	明日（みょうにち）	経文（きょうもん）
頭痛（ずつう）	人間（にんげん）	正月（しょうがつ）
老若男女（ろうにやくなんによ）		

### 2) 漢音

唐の時代に主に首都長安で使われていた発音で、8世紀ごろに遣唐使や渡来中国人によって伝えられた。漢文を読むときの正音とされたため、漢字音のなかでは最もよく使われている読み方である。

行動（こうどう）	名目（めいじつ）	経歴（けいれき）
頭角（とうかく）	人間（じんかん）	正義（せいぎ）
老若男女（ろうじゃくだんじょ）		

### 3) 唐音

主に宋～清の時代に使われていた発音で、およそ 12 世紀以降に僧侶や貿易商人によってもたらされた。当時伝えられた器具、食べ物の名前に使われている。

行灯 (あんどん)	明朝 (みんちょう)	看経 (かんきん)
饅頭 (まんじゅう)	椅子 (いす)	蒲団 (ふとん)
瓶 (びん)		

### 4) 慣用音

日本に伝えられた後に変化し、慣用的に読まれているもので、漢字のへんやつくりから連想して正しくない読み方をしていたものが、そのまま定着して使われるようになった。

消耗 (しょうこう→しょうもう)	輸出 (しゅしゅつ→ゆしゅつ)
------------------	-----------------

#### 3.2.2 書体について

漢字には、「篆書」、「楷書」、「行書」、「草書」などの「書体」があり、「字形」は常になんらかの「書体」が付随している (今野：2015)。明治期においては、日常の言語生活においても、漢字一字ごとに「楷行草の三体」が使用されていたが、現代では通常、楷書体が使用される。

書体は、現在では「フォント」(font) という語で呼ばれ、「同一種類の活字の一揃え」を指す。楷書体のフォントは、新聞や雑誌では明朝体、教科書では教科書体、インターネットのブラウジングではゴシック体が使用される。日本人母語話者にとっては、異なるフォントで表示されていても識別できるが、非漢字圏学習者には、「入」と「人」のように似ている漢字の識別が難しくなる。

また、漢字の手書き練習の際に、デジタルフォントを見ながら手書き練習をすると、はね、とめ、はらいの感覚がわかりにくい。このため、学習者が手書きした漢字を、日本人母語話者がみると違和感があり、試験やレポートなどの場面で、誤字として減点されることがある。

### 3.3 非漢字圏学習者が習得すべき漢字数

本節では、非漢字圏学習者が習得すべき漢字数について考察する。本研究では、1000字程度の漢字に習熟することが必要であり、そのための教育資源を確保し、漢字教育の方略を検討すべきだと考える。

#### 3.3.1 習得すべき漢字数

現行の日本語能力試験では、出題基準となる漢字数と種類は公表されていない。しかし、『新しい「日本語能力試験」ガイドブック』（2009：63）では、新設された N3 レベルを除き、旧日本語能力試験の出題基準を踏襲することが明言されている。旧日本語能力試験の出題基準において、漢字数は、4 級：100 字、3 級：300 字、2 級：1000 字、1 級：2000 字程度とされていた。庵（2016、p.116）は、日本語中級修了レベルとみなされる N2 レベル（旧試験では 2 級）で必要とされる漢字約 1000 字は、非漢字圏学習者にとって障壁となると問題視する。

たしかに、非漢字圏学習者の多くが、初中級レベルである N3 にも達することができない現状をみると、この主張は正当である。庵（2016）は、日本人に対する教育漢字数が 1055 字であることに着目し、日本人の子どもは 6 年間かけて教育漢字を習得するのに対し、外国人に対する日本語教育では 1 年から 2 年の短期間で習得しなければならない、との学習期間の問題も指摘する。

では、教授する漢字数を大幅に減らし、日本政府が想定するように、N4 レベルの漢字能力（300 字程度）で、日本語学習を終えて就労させることが妥当なのだろうか。前節で検討

したように、非漢字圏学習者にとっては 300 字でも相当な負担となることは確かである。しかし、N4 レベルでは、日本語の運用能力は限定されるため、日本で就労し、キャリア・アップしていくことは期待できない。また、N4 レベルでは日本語をメタ言語にして、日本語能力を高めていくことも難しいため、学習者が日本社会で孤立していく恐れもある。

そこで、本研究では、教育すべき日本人の子どもに対する教育漢字と同等の 1000 字程度の漢字を、非漢字圏学習者に教授することを提言する。これだけの漢字能力があれば、夜間中学や専門学校など、日本の教育機関で継続して就学することに問題なく、大学への進学も可能となる。また、生活情報を正確に理解して生活の質を高めながら、日本語を駆使してスキル・アップし、キャリア形成も期待できる。仮に日本語コースにおいて 1 日 5 文字ずつ学習し、1 学期 15 週学習すれば、300 字の漢字学習が可能となる。単純に計算すれば 3 学期 1 年半のコースで 900 字、4 学期 2 年間のコースで 1200 字に達する。

このように漢字教育の問題は、文字数ではなく、費用負担と教授法にある。日本語母語話者が 6 年かけて習得する教育漢字と同等の教育漢字を、非漢字圏学習者に習得させるには、2 年間の日本語学習を保障しなければならない。具体的には、100～150 万円程度の学費と 1 日 6 時間程度の学習時間を確保し、就学費用を、学習者と企業とで折半できるような制度が必要となる。外国人の就労政策において、事前に、漢字教育を制度的に保障しておかなければ、事後的に、社会への編入に失敗した非外国人による失業や犯罪に対する費用を、日本社会全体が負担することとなる。

次節では、現行の日本語教育教材を検討し、日本に対する教育漢字と、外国人に対して教えられている、初級、初中級レベルの漢字を比較する。日本語教育で使用される漢字教育教材を検討し、効果的な教授法を考察する。

### 3.3.2 漢字教育教材の検討

近年の非漢字圏学習者の増加は、日本語教育の現場でも戸惑いを引き起こしている。非漢

字圏学習者に教授した経験が少ない日本語教師の間では、漢字学習は個人の予習や復習で対応すべきであり、やる気の問題として学習者に帰責する声も多い。

しかし、日本語教育で最も広く使用されている教材である『みんなの日本語シリーズ（初級）』（スリーエーネットワーク）では、1課には「先生」、「学生」など、2課には「辞書」、「新聞」などの画数の多い漢字が導入されている。日本人に対する教育漢字は、画数が少ないものから多いものへと、習得順序を考慮した導入が行われているのに対しこのような配列は対照的である。

コミュニケーションを重視した自然な発話を再現するためには、画数の多い漢字の使用もやむをえないが、非漢字圏学習者にとっては大きな負担となる。このため、日本語教育機関が非漢字圏学習者に配慮し、漢字の取り出し授業を行うか、教師が授業内で適切な漢字教育を行い、補助しなければならない。

このようなニーズの増加に伴い、近年、漢字教育教材が次々と開発されている。本研究では、次の基準を用いて、現行の漢字教育教材を考察する。

- ① 【習得順序】 習得順序に配慮し、画数や成り立ちなどを、簡単なものから複雑なものに配置している。
- ② 【漢字の視覚イメージ】 象形文字や指事文字など、意味や成り立ちを視覚イメージで理解しやすいイラストが付されている。
- ③ 【漢字の成り立ち】 よく使用される部首の音や形のイメージを整理し、形声文字や会意文字の成り立ちを説明している。
- ④ 【視認性】 フォントが大きく、なぞり書きができる。
- ⑤ 【ネットワーキング】 単字を組み合わせた漢語や和語が、自然な形で提示されている。
- ⑥ 【漢字の運用】 例文や拡張練習が自然な形で提示されている。
- ⑦ 【音声入力】 漢字の読み仮名を、音声で聞くことができる。

検討した漢字教育教材は表 1 に示した。紙媒介の教材のほか、ウェブ上の漢字教育教材も数多く提供されている。『みんなの日本語シリーズ（初級）』のように、漢字練習のワークシート（PDF）をウェブ上で提供するサービスから、『まるごと日本語オンラインコース』（国際交流基金 <https://www.marugoto-online.jp/info/jp/>）のように、自律学習を前提として包括的なサービスを提供するものまで、充実してきている。ただし、本研究では、日本語教育機関に在籍する学習者を想定するため、紙媒体の漢字教育教材を比較検討した。

表 1 漢字教育教材

教材名	出版年	編集・出版	特徴
『新完全マスター漢字 日本語能力試験』シリーズ	2015	スリーエー ネットワー ク	日本語能力試験向け教材
『「日本語能力試験」対策日本語総まとめ』シリーズ	2010	アスク	日本語能力試験向け教材
『留学生のための漢字の教科書』シリーズ	2009	国書刊行会	ワークシートとドリル
『漢字たまご』シリーズ	2017	凡人社	<ul style="list-style-type: none"> <li>・漢字ごとのイラスト</li> <li>・覚え方のヒント</li> <li>・音声 CD</li> </ul>
『1日15分の漢字練習』シリーズ	2012	KCP 学院	<ul style="list-style-type: none"> <li>・漢字の成り立ちの解説</li> <li>・覚え方のヒント</li> <li>・音声 CD</li> </ul>
kanji look and learn シリーズ	2009	ジャパインタ イムズ	<ul style="list-style-type: none"> <li>・漢字の成り立ちの解説</li> </ul>

			・イラストと媒介語による覚え方のヒント
--	--	--	---------------------

『新漢字マスター漢字日本語能力試験』シリーズと、『「日本語能力試験」対策日本語総まとめ』シリーズは、日本語能力試験 N5 から N1 までの漢字をそれぞれ取り扱っている。導入部にイラストが用いられていること、カテゴリー別によく漢字が分類されていること、例文や問題が豊富に用意されていることなどから体系的に漢字を学ぶことができる。しかし、漢字の視覚イメージに関するイラストが限られているなど、非漢字圏学習者への配慮が少なく、難易度が高い。

次に、『留学生のための漢字の教科書』シリーズは、従来型の繰り返し書くことによって暗記させるワークブックで、言語知識の教育に偏っている。

続く、『漢字たまご』シリーズと、『1日15分の漢字練習』シリーズは、習得順序に従って漢字が提示されており、1回に学ぶ漢字の数も少なく、非漢字圏の学習者が無理なく学べるように配慮されている。フォントが大きく視認性が高く、イラストを用いたクイズによって、漢字語彙を増やしてネットワーキングできるように設計されている。例文やイラストには、実社会で学習者が漢字に触れる場面が選ばれており、漢字の運用力も高めることが期待される。さらに音声素材も提供されており、漢字の読み仮名を耳から入力し、音声と漢字とをなぞりながら学ぶことができる。

最後に、*kanji look and learn* は、日本語教材 *Genki* シリーズの副教材として開発された教材で、漢字の解説文とワークブックの2冊で構成されている。本教材の特徴として、漢字ごとに漢字の視覚的イメージを示すイラストが配置されており、漢字の成り立ちと覚え方を媒介語を通じて理解できることである。複雑な漢字はストーリー仕立てになっており、学習者は自然に漢字を覚えることができる。ワークブックの問題も、語彙のネットワーキングと漢字の運用に配慮がなされている。初級から初中級レベルの 512 文字がカバーされてい

る。

教材を検討した結果、本研究の基準をすべて満たす教材はなかった。しかし、*kanji look and learn* の漢字とイラストは、非漢字圏学習者に漢字のイメージをわかりやすく伝えるもので、媒介語を用いた解説は成人の学習者が効率よく漢字を覚える助けになると考えられる。また、ワークブックとして『漢字たまご』シリーズと、『1日15分の漢字練習』では、1日に漢字を6文字から10文字程度学ぶように配置されており、漢字学習を無理なく継続できると考えられる。音声素材が附属していることは、漢字学習の困難点である読み仮名の多様性にも対応できると考えられる。漢字教育の実践において、これらの漢字教材の長所を組み合わせ、魅力ある漢字授業を行うことが期待される。

### 3.4 本章のまとめ

本章では、新たな外国人材受け入れ政策と、留学生受け入れ政策について検討し、今後増加が予測される非漢字圏外国人に対する漢字教育を考察した。まず、在留資格の新設に伴い、日本社会で生きる非漢字圏外国人が急増する可能性を示した。次に、非漢字圏外国人が日本語の表記体系で戸惑いを感じやすい、読み仮名と書体について整理した。続いて、非漢字圏外国人が習得すべき漢字の数を、日本人と同じ1000字程度とする立場から、漢字教育教材を比較検討した。

非漢字圏学習者にとって、漢字1000字は高い障壁となる。しかし、この壁を越えない限り、日本社会で自立して学びを継続して、自己実現を図ることは難しい。重要なのは、障壁の存在を学習者とホスト社会である日本社会が漢字の問題であろうと自覚し、適切な学習支援を行うことである。本研究では、日本人が意識しない読み方と書体を困難点として提示した。そして、漢字学習教材を検討し、漢字の形を視覚イメージで把握しながら、音声入力を平行して行える教授法を提案した。

次章では、非漢字圏学習者がどのように漢字学習を行っているのかを、インタビューを通して調査する。

## 第四章 非漢字圏学習者の漢字学習観

### 4 非漢字圏学習者の学習困難と学習ストラテジー

本章では、ネパール人日本語学習者を対象としたインタビューから得られたデータを分析し、日本語学習における漢字学習の困難点とその克服が、どのように現れるのかを検討する。まず調査の目的、次に概要と分析法について提示し、続いてデータの検討を行う。

#### 4.1 調査の目的

本研究では、以下の項目を調査するために、インタビュー調査を行った。調査項目は、まず本研究における論点を整理して抽出し、次に質問紙による予備調査を行い決定した。

- ① 非漢字圏学習者にとって、漢字学習は大きな困難になっている。
- ② 漢字の読み仮名の多様性は、学習の困難点となっている。
- ③ 非漢字圏学習者は、漢字学習の必要性を認識し、積極的に学習しようとしている。
- ④ 漢字学習ストラテジーを持つ自律的な学習者がいる。
- ⑤ 漢字学習にあたり、学習支援や指導が必要である。

非漢字圏の学習者にとって、漢字学習は大きな困難になっているが、適切な学習支援や指導を継続的に得られていない、との本研究の主張を、インタビューを通して検証する。質問紙を用いた予備調査では、①、②、③に肯定的な回答をした学習者が多く、自由記述において④と⑤が存在する可能性が示唆された。

#### 4.2 調査概要

##### 4.2.1 調査対象

本調査は、筆者が日本語ボランティアを行う岐阜県の日本語学校で行った。近年、非漢字

圏学習者が増加したことから、漢字教育に注力する日本語教育機関がある。当該機関に在籍する非漢字圏学習者は、ネパール人（61人）、インドネシア人（6人）、ベトナム人（3人）、パキスタン人（2人）の計72人である。

本調査に先立ち、非漢字圏学習者30名を対象とする予備調査（10月23日実施）を行った。この結果を踏まえ、調査対象を当該機関で最も比率の高いネパール人学習者に5名に絞った。調査対象者の属性は、表2のとおりである。調査対象者の選定にあたり、日本語学習歴が長く、日本語能力試験や日本留学試験を受験した経験を持つ学習者を選んだ。

表2 調査対象者一覧

調査対象者	性別	年齢	日本語学習歴	日本語能力試験 (180点満点)	日本留学試験・ 日本語 (400点満点)
A	男	25歳	2年	N2 不合格 70点	144点
K	男	23歳	2年	N2 不合格 68点	209点
S	女	27歳	2年	N2 不合格 76点	201点
B	女	22歳	1.6年	N3 不合格 80点	164点
C	男	22歳	2年	N3 不合格 70点	150点

#### 4.2.2 実施期間と倫理的な配慮

予備調査を2018年10月23日に、インタビュー調査を2018年10月24日から12月10日にかけて行った。倫理的な配慮として、調査の実施前に説明を行い、収集されたデータを厳重に管理し、公開にあたって個人が特定されないことを理解してもらい、調査協力の同意を得た。

#### 4.2.3 調査方法

調査は、1対1の対面で、半構造化インタビューを行った。インタビューの時間は、1人あたり30分から40分程度だった。インタビューの内容は録音し、筆者が文字に起こし、テキスト・データ化した。

### 4.3 分析

#### 4.3.1 分析の手順

インタビューによって得られたテキスト・データは、**KJ**法を用いて切片化して分類し、相互関連性を分析した。

**KJ**法は、蓄積された情報の中から必要なものを取り出し、関連するものをつなぎあわせて、整理し、統合する手法の一つで、事実をして語らしめようというデータのまとめ方である(川喜田1970)。また、竹内・水元(2014, p.311)は、**KJ**法は、人間の持っている感性や主観を最大限活用する表現する。その手順としては、1)カード作り、2)グループ編成、3)図解化、4)文章化の四つの段階で構成されている。

図1 **KJ**法の手順



この手順にしたがい、まず、テキスト・データを切片化し、カードを作成した。次に、類似する内容のカードを一つの小グループとして集め、関連・共通するものに関してはラベルを作成した。このような手順で小グループ、中グループから大グループへとグループ分けを行った。続いて、関係しているグループを配置して図解化し、最後に文章化してまとめた。

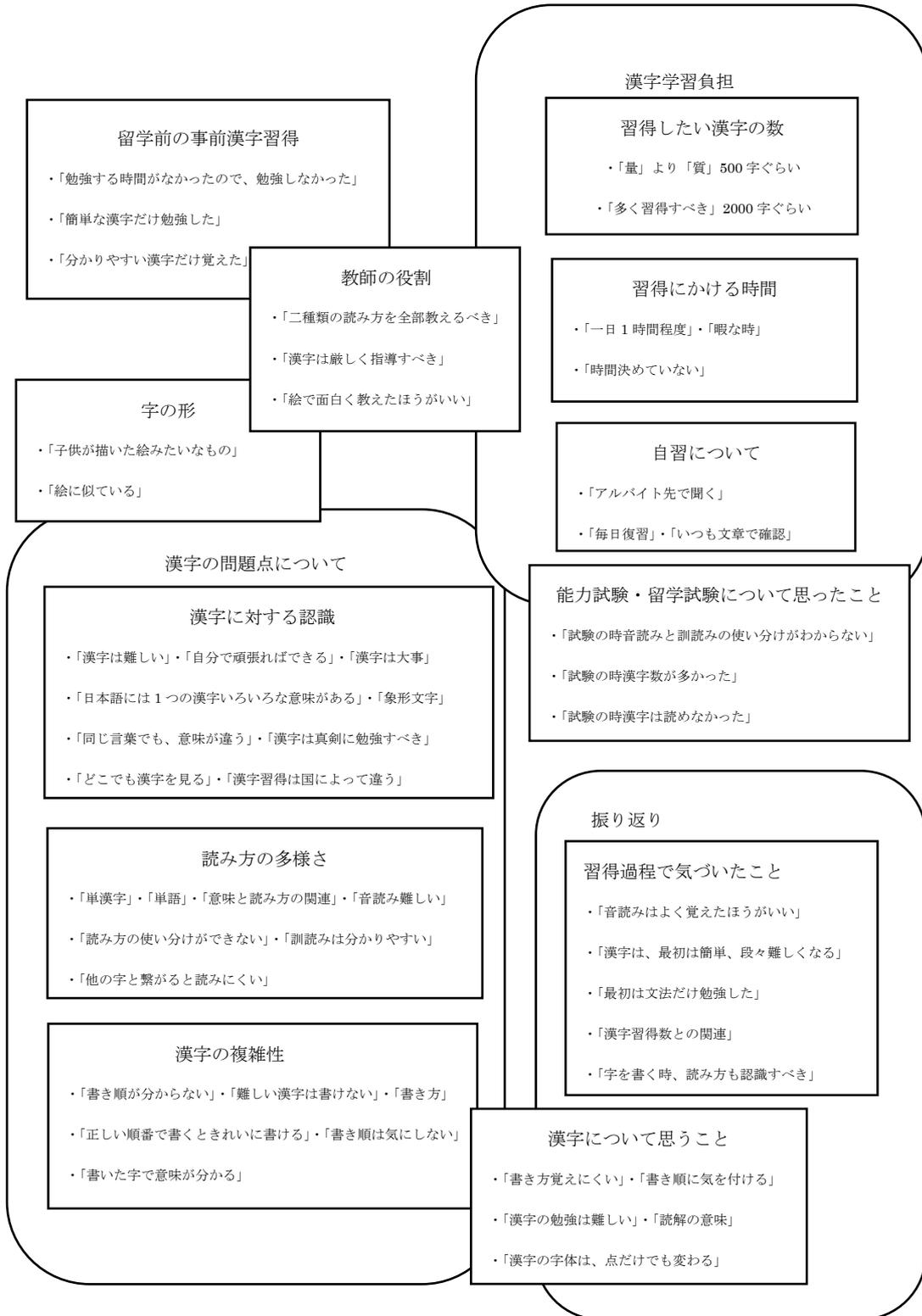
#### 4.3.2 分析結果

5人のインタビューのテキスト・データから、237個のカテゴリーが抽出された。カテゴリーの類似性から、49個の小グループに統合し、5個の大グループに分類した。さらに、内容を精査し、12個の中グループに統合し、図解化し、3個の大グループに分類した。川喜田(1967:83)によると、グループ編成には二つの方法があるが、本研究ではグループ編成した材料に基づいて、これを図解にしていく方法(KJ法A型方法)を用いた。

図2は、分析結果を示した図である。大グループは□で、中グループは□で、小グループは「 」で示した。

大グループは、「漢字学習負担」、「振り返り」、「漢字の問題点について」の3つに分類された。中グループは、「習得したい漢字の数」、「習得にかかる時間」、「自習について」、「能力試験・留学試験について思ったこと」、「習得過程で気づいたこと」、「漢字について思うこと」、「漢字の複雑性」、「読み方の多様さ」、「漢字に対する認識」、「字の形」、「教師の役割」、「留学前の事前漢字習得」の12個に分類された。

図 2 : KJ 法による「漢字の困難点」に関する相互関連図



### 4.3.3 分析結果の考察

分析結果で得られた各カテゴリーの内容を文章化し、調査目的の観点から考察する。以下、[ ] は中カテゴリーを表示し、「 」は小カテゴリー表示する。

#### (1) 日本語学習の障壁としての漢字

日本語学習において、漢字が障壁となっていることが、いくつかのカテゴリーで示された。

[漢字に対する認識] では、「漢字は難しい」、「日本語には1つの漢字にいろいろな意味がある」との語りが何度も現れた。また、[読み方の多様さ] では、「読み方の使い分けができない」、「他の字と繋がると読みにくい」とのように、様々に変化する漢字の読み仮名に、学習者が悩まされていることが示された。日本語能力試験や日本留学試験でも「試験の時音読みと訓読みの使い分けがわからない」、「試験の時漢字は読めなかった」など、学習が進んでも漢字学習に困難さを感じている。調査対象者は試験での点数が低く、日本語学習歴に対して到達度が低い傾向があるが、その大きな要因が漢字学習にあると考えられる。

#### (2) 漢字学習に対する態度

先行研究では、非漢字圏学習者のやる気が課題となっていた。確かに[留学前の事前漢字習得]では、漢字学習に対して消極的な姿勢がみられる。しかし、来日後は、「漢字は大事」、「どこでも漢字を見る」との認識に変わり、「一日1時間程度」の漢字学習を行い、「毎日復習」、「アルバイト先で聞く」など、積極的な学習態度へと変化している。[習得したい漢字の数]も「500字ぐらい」から、「2000字ぐらい」と、数に開きがあるものの、可能な限り多くの漢字を学ぼうとする意欲を持っている。

#### (3) 漢字学習戦略と自律的な学習者

非漢字圏学習者の漢字学習戦略には、系統的な学習方略が観察されなかった。

[習得過程で気づいたこと]で、「音読みはよく覚えたほうがいい」、「字を書く時、読み方も認識すべき」、[漢字の複雑性]で、「正しい順番で書くときれいに書ける」、「書き順を気にしない」などの、経験的に得られたストラテジーが断片的に出現した。しかし、漢字の成り立ちを意識しながら組み合わせていく、などの高度なストラテジーや漢字学習を成功させた経験は語られなかった。

#### (4) 漢字学習に対する支援

漢字学習に対する支援と教授に関して、[教師の役割]では、「漢字は厳しく指導すべき」とのモチベーターとしての役割や、「絵で面白く教えたほうがいい」との教師の積極的な役割に関する要望が言及された。

しかし、具体的な支援や教授を受けた経験に関する語りは限定的で、漢字学習のストラテジーも確立されていないことから、系統的な漢字学習の支援を得ていないと判断される。限られた授業時間において、どの程度漢字教育に注力するかは、担当する教師に任されており、教師の積極性や技量によって異なることが示された。

#### 4.4 本章のまとめ

本章では、インタビュー調査を行い、学習者の漢字学習観を考察した。調査分析の結果、非漢字圏の学習者にとって、漢字学習は大きな困難になっているが、学習者は日本社会における漢字の必要性を十分に感じており、積極的に学習に取り組んでいることが明らかになった。

この結果は、非漢字圏の学習者はやる気がない、との従来の見解に反する。確かに学習者は来日前の予備教育では漢字学習には消極的である。しかし、日本で生活し、アルバイトをしてみると、漢字抜きでは言語生活を営めないことを痛感し、積極的に学ぼうとする態度を持つようになっていた。

習得すべき漢字数は、以下のように 500 字から 1000 字を適切だと考える声をもっとも多かった。新設される在留資格では、日本語能力を日本語能力試験 N4 程度（漢字 300 字程度）と規定するが、今回の調査では漢字 300 字程度で、日本社会で生きることができると考える者はいなかった。漢字は、日本語学習の障壁だが、漢字の必要性を認識した学習者にとっては同時に、努力して越えるべき壁として認識されていることが示された。

500 字ぐらいのほうがいいと思います (B)

1000 字が一番いいと思います。2000 字ぐらいは無理です。(K)

1000 字ぐらいを覚えるのは、大丈夫だと思います。2000 ぐらいも大丈夫かなと思います。一日、1 時間真剣に勉強すれば、大丈夫だと思いますが… (S)

本調査では、このような積極的な学習者像が得られたのに対し、適切な学習支援や指導を受け、自律的な学習ストラテジーを身につけている、との結果は得られなかった。学習者は、漢字学習において、教師や日本語教育機関に強い期待を抱いているが、系統的な支援を得られていないことが示唆された。教師の役割を示す語りに、次のような語りがみられた。

先生は、絵を描いて、女の人、男の人面白いことを言って、教えたので、ちょっと分かります。例えば、夢の漢字は人が家の中に寝てから、見るので、それが夢の夢です。後は、門の漢字を書いて、中にカタカナの才書いたら、それは、昔のカギと同じ、昔々のカギに似ている、そんなこと言ったので、後は、閉めます、開けます。同じことで、教えたので、覚えています。(B)

この語りは、教師の役割の重要性を示している。しかし、次のように漢字教育が教師の技量によって異なることを示す語りもみられた。この学習者は、「T 先生」の授業で漢字のおもしろさを知ったが、その後、おもしろいと思える漢字授業に出会えていない。

T 先生から教えてもらったことは、今でも覚えています。最初初めて、漢字を勉強し

た時は、とても楽しかったです。日本語分からない時でも、その絵みたいな感じをみて楽しかったです… (C)

本調査の結果から、漢字学習の文字数を 1000 字程度とし、長期的な学習支援を行う必要があることが示唆された。具体的な教授法としては、視覚イメージを用いて導入することが効果的である。池田（2007：37）は、絵画的であるというのは、表語文字である漢字の最大の特徴であり、また、規則性も漢字の特徴であると指摘としている。また、形声文字については、一見複雑な漢字でも分解していけば見慣れた部分があり、その部分の組み合わせに規則性を見出していくおもしろさがあると分析する。複雑な漢字について、学習者自らが覚える方法を見つけ出すことが漢字習得過程において重要であると訴える。また、大森、鈴木（2013：17）は、正しい漢字の形を再生できるようになるためには書き方の順番よりも、漢字を形作っている線や点である「はねる」、「とめる」、「はらう」を丁寧に指導していくことのほうが重要であると主張する。

## 第五章 結論

### 5.1 まとめ

本研究の目的は、言語教育政策の観点から、漢字教育を再考し、多文化共生社会の基盤となる漢字教育のあり方を考察することを目的であった。

第一章では、本研究における問題意識と、研究目的を提示した。

第二章では、漢字制限論を歴史的に検証した。その結果、日本語の書記言語体系は、固定されたものではなく、教育を普及させるために、絶えず変化してきたことを確認した。明治期から現代に到るまで、すべての人が言語情報を理解することが、民主的な社会の基礎となると考える潮流が存在し、漢字数を節減する施策が実施されてきた。

第三章では、新たな外国人材受け入れ政策と、留学生受け入れ政策について検討し、今後増加が予測される非漢字圏外国人に対する漢字教育を考察した。漢字の読み仮名の多様さや、書体の違いは、日本語母語話者には意識されないが、非漢字圏外国人には、日本語学習の障壁になる。この場合、日本政府が想定するように、外国人に教える漢字数を 300 字程度に抑える案もあるが、本研究では、日本人に対する教育漢字と同等の 1000 字程度を教えるべきだと考える。300 字程度では、日本社会で自立した生活をおくることは困難である。そのため、現行の日本語教育において使用される漢字教育教材を検討した。

第四章では、ネパール人学習者にインタビュー調査を行い、非漢字圏学習者の漢字学習観を考察した。調査分析の結果、非漢字圏の学習者にとって、漢字学習は大きな困難になっているが、学習者は日本社会における漢字の必要性を十分に感じており、積極的に学習に取り組んでいることが明らかになった。

### 5.2 多文化共生社会における漢字教育に対する示唆

本研究によって、次の文化共生社会における漢字教育に対する示唆が得られた。

### 1) 積極的な学習態度

本研究によって、非漢字圏学習者は漢字学習に対して、積極的な姿勢を持っていることが明らかになった。しかし、適切な漢字学習の指導を受けていないため、漢字嫌いになったり、自己流で自学自習したりする学習者が多い。その結果、現場の教師から非漢字圏の学習者はやる気がないと認識されている。この現状を変えるためには、従来の習得順序を顧みない暗記学習をやめ、視覚イメージを多用し音声入力に対応した教材を用いるべきである。コース・デザインにおいても、学習者が段階的に漢字を習得できるよう、非漢字圏学習者向けの漢字教育を充実させることが望ましい。

### 2) 漢字教育支援

日本人母語話者は、教育漢字を習得するのに、初等教育で6年の時間をかけている。非漢字圏学習者では1000字程度の漢字を習得するのに、少なくとも2年程度の学習時間と適切な教授が必要である。就労を目的とする非漢字圏外国人であっても、日本で生きるためには、初等教育と同等の漢字能力を身に付けていることが望ましい。日本政府や企業は、非漢字圏外国人に求める日本語能力を下げ漢字を教えないのではなく、1000字程度の漢字学習を行える時間と費用を確保する必要がある。このような教育投資は、短期的には損失となるが、労働力の質を上げ、長期的には利益を生み出すと考えられる。

### 3) 多文化共生社会と漢字

漢字は端的に情報を伝えることができるが、同時に読み手に相応の漢字の読解能力を求めることとなる。一方、漢字を節減することは、読み手に配慮する負担を書き手に対し、求めることとなる。漢語をやさしい語句に言い換え、漢字のルビをふることは、高い言語能力を持つ者にとっては、迂遠で面倒に感じられる。しかし、このような配慮をすることは、日本語を変化させ、日本社会をより豊かなものにする。

第二章で示したように、漢字が多用されていた日本語の書記言語は、明治以降漢字を節減することで変化し、仮名を多用する現代日本語が生み出された。現代日本語は、多様で民主的な現代の日本社会を支える基盤となっている。今後、非漢字圏外国人が増え社会の構成員が多様化する中で、漢字を使えない外国人に配慮した日本語を生み出すことは、日本の言語文化を豊かにし、同時に日本社会そのものを多様で豊かなものにする。

### 5.3 本研究の限界

本研究では、日本の多文化共生社会における漢字教育のあり方を考察したが、研究課題が多岐にわたったため、それぞれの課題を深く究明することができなかった。とりわけ、非漢字圏学習者に対する調査は、対象者が少なく、国籍も一国であった。また、調査方法もインタビュー調査だけでなく、長期間にわたる観察を通じて、漢字学習観や学習ストラテジーの変化を調査すべきであった。これらは今後の課題として、研究を継続していきたい。

## 謝辞

本論文の完成には多くの方々からのご指導、ご協力を受け賜りました。

まず、指導教員の西山教行先生に厚く感謝申し上げます。西山先生には、大学院入学当初からたいへんご丁寧かつ熱心にご指導いただきました。ゼミや授業に参加し、外国語教育論に対する多くの知識や言語教育に関する示唆をいただき、大変感謝しております。本研究においても、最初の起草から論文の完成に至るまで、非常に熱心にご指導いただきました。

また、外国語教育論講座の金丸敏幸先生、高橋幸先生、塚原信行先生の方々、他の講座の先生方の授業に参加し、大変勉強になり、感謝申し上げます。

外国語教育論講座の赤桐さんには、論文の構成や研究の進め方などに関して、貴重なご助言をいただきました。また、外国語教育論講座の研究室の先輩の方々、院生の同期、後輩の皆様にも励ましの言葉を受け賜りました。

皆様に、心から感謝申し上げます。

## 参考文献

阿辻哲次（2010）『戦後日本漢字史』新潮社

庵功雄（2016）『やさしい日本語—多文化共生社会へ』岩波書店

庵功雄、早川杏子（2016）「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」『人文・自然研究』（11）pp.4-19.

池田庸子（2007）「非漢字圏学習者の漢字観に関する事例研究」茨城大学留学センター紀要（5） pp.31-40.

石井玲子・青柳方子・鈴木英子他（2014）『日本語能力試験 N3—新完全マスター漢字』

伊藤博「教育史から見た幕末期から明治初期の教育」『前大学論集』（12） pp.17-32.

ウラムバヤル、ツェツェグドラム（2009）「漢字学習ストラテジーに関する研究の現状と課題—非漢字圏日本語学習者にとっての効果的な学習ストラテジーとは」『日本言語文化研究会論集』（5） pp.43-52.

大森雅美・鈴木英子（2013）『漢字授業の作り方編』アルク

甲斐陸朗（2011）『終戦直後の国語国字問題』明治書院

川喜田二郎（2017）『発想法—創造性開発のために【改版】』中公新書

川喜田二郎（1970）『続・発想法—KJ法の展開と応用』中公新書

学校法人 KCP 学院（2012）『1日15分の漢字練習 中級上、下』アルク

学校法人 KCP 学院（2011）『1日15分の漢字練習 初級～初中級上、下』アルク

茅島篤（2000）『国家ローマ字化の研究—占領下日本の国内的・国際的要因の解明—』風間

書房

茅島篤 (2017) 『幻の日本語ローマ字化計画—ロバート・ホールと占領下の国字改革—』 く

ろしお出版

木暮律子 (2018) 「地域政策学を学ぶ留学生のための学習漢字の選定—『地域政策学辞典』

を資料として」『地域政策研究』(20) pp.31-43.

今野真二 (2013) 『正書法のない日本語』 岩波書店

今野真二 (2015) 『常用漢字の歴史』 中央公論新社

佐々木仁子・松本紀子 (2010) 『日本語総まとめ N1—「日本語能力試験対策」』 アスク

佐々木仁子・松本紀子 (2010) 『日本語総まとめ N2—「日本語能力試験対策」』 アスク

佐藤尚子・佐々木仁子 (2009) 『留学生のための漢字の教科書 初級 300』 国書刊行会

佐藤尚子・佐々木仁子 (2009) 『留学生のための漢字の教科書 中級 700』 国書刊行会

佐藤尚子・佐々木仁子 (2009) 『留学生のための漢字の教科書 上級 1000』 国書刊行会

石剛 (2003) 『植民地支配と日本語—台湾、満洲国、大陸占領地における言語政策』 三元社

嶋内佐絵 (2016) 『東アジアにおける留学生移動のパラダイム転換—大学国際化と「英語プ

ログラム」の日韓比較—』 東信堂

嶋田和子 (2014) 「非漢字圏学習者に対する日本語指導—「学ぶこと・教えること」の抜

本的な見直し—」『留学交流』2014年12月号 Vol.45 pp.1-16.

[https://www.jasso.go.jp/ryugaku/related/kouryu/2014/\\_icsFiles/afieldfile/2015/11/1](https://www.jasso.go.jp/ryugaku/related/kouryu/2014/_icsFiles/afieldfile/2015/11/1)

8/201412shimadakazuko.pdf、2018.12.29 閲覧

清水康行 (2013) 『黒船来航 日本語が動く』 岩波書店

白川静 (2018) 『常用字解』 平凡社

角知行 (2005) 「日本人の読み書き能力調査」(1948)の再検証 『天理大学学报』 56 (2)、  
105-124.

牲川波都季 (2012) 『戦後日本語教育学とナショナリズム』 くろしお出版

銭坪玲子 (2014) 「日本語教育の現状と課題—JF 日本語教育スタンダードと日本語 OPI を  
通じて—」 『地域総研紀要』 (12) pp.23-30.

棚橋明美・杉山ますよ・野原ゆかり (2010) 『日本語能力試験問題集—N3 聴解スピードマ  
スター』 Jリサーチ

棚橋明美・杉山ますよ・野原ゆかり (2011) 『日本語能力試験問題集—N3 聴解スピードマ  
スター』 Jリサーチ

竹内理・水元篤 (2014) 『外国語教育研究ハンドブック 【改訂版】—研究手法のより良い理  
解のために』 松柏社

中鉢恵一 (2006) 「漢字学習ストラテジー—漢字学習成功者と不成功者の違いについて—」  
『東洋大学人間科学総合研究所紀要』 (5) pp.75-93.

西山教行・平畑奈美 (2014) 『「グローバル人材」再考—言語と教育から日本の国際化を考え  
る』 くろしお出版

西山教行・細川英雄・大木充 (2015) 『異文化間教育とは何か—グローバル人材育成のため  
に』 くろしお出版

ヒューマンアカデミー (2009) 『日本語教育能力検定試験—完全攻略ガイド』 翔泳社

フリック・ウヴェ (2011) 小田博志・山本則子他 (訳) 『質的研究入門——<人間の科学>  
のための方法論』 春秋社

文化庁文化語部国語課 (2012~2017) 「国内の日本語教育の概要」

町泉寿郎 (2007) 「東洋の學藝 無窮会所蔵・前島密『廢漢字献言』の解題と翻刻」 『東洋  
文化』 (99) pp.1-14.

村田雄二郎・C. ラマール (2005) 『漢字圏の近代—ことばと国家』 東京大学出版社

文部科学省 小学生学習指導要領 「生きるちから」

[http://www.mext.go.jp/a\\_menu/shotou/new-cs/youryou/syo/koku/001.htm](http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/youryou/syo/koku/001.htm) 学年別

漢字配当表 2019年1月5日最終閲覧

レベッカ L. オックスフォード (著) 宍戸通庸・伴紀子(訳) (1994) 『言語学習ストラテジ  
ー—外国語教師が知っておかなければならないこと』 凡人社

渡辺倫子 (2015) 「非漢字圏学習者のための漢字語彙学習ストラテジー尺度の開発」 『漢字・  
日本語教育研究』 (4) pp.30-64.

## 付録

### 小学校年度別教育漢字

#### 第一学年（80字）：

一、右、雨、円、王、音、下、火、花、貝、学、気、九、休、玉、  
金、空、月、犬、見、五、口、校、左、三、山、子、四、糸、字、  
耳、七、車、手、十、出、女、小、上、森、人、水、正、生、青、  
夕、石、赤、千、川、先、早、草、足、村、大、男、竹、中、虫、  
町、天、田、土、二、日、入、年、白、八、百、文、木、本、名、  
目、立、力、林、六

#### 第二学年（160字）：

引、羽、雲、園、遠、何、科、夏、家、歌、画、回、会、海、絵、  
外、角、楽、活、間、丸、岩、顔、汽、記、帰、弓、牛、魚、京、  
強、教、近、兄、形、計、元、言、原、戸、古、午、後、語、工、  
公、広、交、光、考、行、高、黄、合、谷、国、黒、今、才、細、  
作、算、止、市、矢、姉、思、紙、寺、自、時、室、社、弱、首、  
秋、週、春、書、少、場、色、食、心、新、親、凶、数、西、声、  
星、晴、切、雪、船、線、前、組、走、多、太、体、台、地、池、  
知、茶、昼、長、鳥、朝、直、通、弟、店、点、電、刀、冬、当、  
東、答、頭、同、道、読、内、南、肉、馬、壳、買、麦、半、番、  
父、風、分、聞、米、歩、母、方、北、毎、妹、万、明、鳴、毛、  
門、夜、野、友、用、曜、来、里、理、話

#### 第三学年（200字）：

惡、安、暗、医、委、意、育、員、院、飲、運、泳、馱、央、橫、  
屋、温、化、荷、界、開、階、寒、感、漠、館、岸、起、期、客、  
究、急、級、宮、球、去、橋、業、曲、局、銀、區、苦、具、君、  
係、輕、血、決、研、鼎、庫、湖、向、幸、港、号、根、祭、皿、  
仕、死、使、始、指、齒、詩、次、事、持、式、実、写、者、主、  
守、取、酒、受、州、拾、終、習、集、住、重、宿、所、暑、助、  
昭、消、商、章、勝、乘、植、申、身、神、真、深、進、世、整、  
昔、全、相、送、想、息、速、族、他、打、对、待、代、第、題、  
炭、短、談、着、注、柱、丁、帳、調、追、定、庭、笛、鉄、転、  
都、度、投、豆、島、湯、登、等、動、童、農、波、配、倍、箱、  
畑、癩、反、坂、板、皮、悲、美、鼻、筆、冰、表、秒、病、品、  
負、部、服、福、物、平、返、勉、放、味、命、面、問、役、菓、  
由、油、有、遊、予、羊、洋、葉、陽、樣、落、流、旅、両、緑、  
礼、列、練、路、和

第四学年 (200字) :

愛、案、以、衣、位、圀、印、英、榮、塩、億、加、果、貨、課、  
芽、改、械、害、街、各、覺、完、官、管、関、觀、願、希、季、  
紀、喜、旗、器、機、議、求、泣、救、給、拳、漁、共、協、鏡、  
競、極、訓、軍、郡、徑、型、景、芸、欠、結、建、健、驗、固、  
功、好、候、航、康、告、差、菜、最、材、昨、札、刷、殺、察、  
察、參、産、散、殘、士、氏、史、司、試、兒、治、辞、失、借、  
種、周、祝、順、初、松、笑、唱、燒、象、照、賞、臣、信、成、  
省、清、静、席、積、折、節、説、浅、戰、選、然、争、倉、巢、

束、側、繞、卒、孫、帶、隊、達、單、置、仲、貯、兆、腸、低、  
底、停、的、典、佖、徒、努、灯、堂、働、特、得、毒、熱、念、  
敗、梅、博、飯、飛、費、必、票、標、不、夫、付、府、副、粉、  
兵、別、辺、変、便、包、法、望、牧、末、満、未、脈、民、無、  
約、勇、要、養、浴、利、陸、良、料、量、輪、類、令、冷、例、  
歴、連、老、勞、録

第五学年 (185 字) :

庄、移、因、永、菅、衛、易、益、液、演、応、往、桜、恩、可、  
仮、価、河、過、賀、快、解、格、確、額、刊、幹、慣、眼、基、  
寄、規、技、義、逆、久、旧、居、許、境、均、禁、句、群、経、  
潔、件、券、険、検、限、現、減、故、個、護、効、厚、耕、鉦、  
構、興、講、混、査、再、災、妻、採、際、在、財、罪、雜、酸、  
賛、支、志、枝、師、資、飼、示、似、識、質、舎、謝、授、修、  
述、術、準、序、招、承、証、条、状、常、情、織、職、制、性、  
政、勢、精、製、税、責、績、接、設、舌、絶、銭、祖、素、総、  
造、像、増、則、測、属、率、損、退、貸、態、団、断、築、張、  
提、程、適、敵、統、銅、導、徳、独、任、燃、能、破、犯、判、  
版、比、肥、非、備、俵、評、貧、布、婦、富、武、復、複、仏、  
編、弁、保、墓、報、豊、防、貿、暴、務、夢、迷、綿、輪、余、  
預、容、略、留、領

第六学年 (181 字) :

異、遺、域、宇、映、延、沿、我、灰、拈、革、閣、割、株、干、

卷、看、簡、危、机、揮、貴、疑、吸、供、胸、鄉、勤、筋、系、  
敬、警、劇、激、穴、絹、樞、憲、源、敵、己、呼、誤、后、孝、  
皇、紅、降、鋼、刻、毅、骨、困、砂、座、濟、裁、策、冊、蚕、  
至、私、姿、視、詞、誌、磁、射、捨、尺、若、樹、収、宗、就、  
衆、從、縱、縮、熟、純、処、署、諸、除、将、傷、障、城、蒸、  
針、仁、垂、推、寸、盛、聖、誠、宣、專、泉、洗、染、善、奏、  
窓、創、装、層、操、藏、臟、存、尊、宅、担、探、誕、段、暖、  
值、宙、忠、著、庁、頂、潮、賃、痛、展、討、党、糖、届、難、  
乳、認、納、腦、派、拜、背、肺、俳、班、晚、否、批、秘、腹、  
奮、並、陞、閉、片、補、暮、宝、訪、亡、忘、棒、枚、幕、密、  
盟、模、訊、郵、優、幼、欲、翌、乱、卵、覽、裏、律、臨、朗、  
論