

# 非漢字系日本語学習者における漢字パターン認識能力と漢字習得に関する研究

高木裕子\*

キーワード：漢字指導法，非漢字系日本語学習者，漢字パターン認識能力，漢字習得

## 要旨

非漢字系日本語学習者の漢字学習を巡る先行研究では、まず漢字の「字形」に対するパターン認識能力が漢字習得に影響を与えるのではないかという結果を得ている。しかし、パターン認識能力がどのように漢字学習に影響を及ぼすのか、またどのようにすればパターン認識能力が促進されるのかは明確でなかった。そこで本研究では、パターン認識能力と漢字学習の関係を明らかにする目的で、実験という枠組みの中で、非漢字系日本語学習者の漢字パターン認識能力を調べ、さらに漢字パターン認識能力が促進されるであろう教授項目を取り込み、指導を行った。実験計画は1要因、2水準の被験者内計画(要因名：パターン認識能力を促進させる漢字指導法)である。実験の結果、非漢字系日本語学習者の漢字学習では、漢字の「字形」に対するパターン認識能力を促進することが漢字習得を高めるということが分かった。また、指導法の効果も認められたことから、非漢字系日本語学習者に対する漢字指導では、漢字パターン認識能力が促進するような教授項目を含める必要があると思われる。

## 1. はじめに

非漢字系日本語学習者に対する適切な漢字教育を考える立場から、先行研究では、関西外国語大学留学生別科に在籍する読み書き初級レベル留学生を対象に、漢字学習に関する実験を行った。この結果、非漢字系日本語学習者の漢字を巡る記憶・検索・再生の認知プロセス過程では、明らかに漢字の「字形」に関するパターン認識が行われているという結果を得たが、一方で漢字の「字形」に対する認識、つまり学習者の持ち得る漢字パターン認識能力<sup>1</sup>が漢字習得に影響を与えるのではないかということが示唆された(高木 1993a)。これは非漢字系日本語学習者の問題

\* TAKAGI Hiroko: 山形大学教養部助教授。

<sup>1</sup> 海保(1987: 51)は、漢字の「字形」の特徴を次のように述べている。「部首のような字形の基本要素形を用意することによって、字、形の変動性を適度の幅におさえ、識別性が下がらない工夫がされている」。このような漢字の字形上の特徴を漢字パターンと呼び、人間が行うその処理を漢字パターン認識、その能力を漢字パターン認識能力と呼ぶ。

を探るために、石田(1986)が行った実験の結果からも指摘されたところであり、非漢字系の代表として取り上げた「英語群はそれぞれの漢字を独立した記号のような物として記憶していることが推察される」(石田 1989: 292)とほぼ一致する。しかしながら、はっきり断定するにはまだ明らかにされなければならない点が幾つかあると考える。その一つが、先行実験の結果を示唆するところに従って、さらに石田(1986)の実験を発展させたかたちで、非漢字系日本語学習者による漢字の認知がどのようにされているのかを明らかにすることであり、具体的には、非漢字系日本語学習者の持ち得る認識パターン能力が、どのように漢字学習を左右するのかということ明らかにする必要があると考える。

このようなことから、本研究では、非漢字系日本語学習者の持ち得る認識パターン能力が、どのように漢字学習を左右するのかを明らかにする方法として、まず漢字学習を開始する以前の非漢字系日本語学習者が持ち得る漢字パターン認識能力を知る。次いで、学習を通して漢字パターン認識能力が促進されるような教授を行う。最後に、漢字学習終了後の非漢字系日本語学習者が持ち得た漢字パターン認識能力を知り、漢字学習開始前に持ち得た漢字パターン認識能力と比較することによって、漢字習得の状況および学習の効果を明らかにする。

## 2. 実 験

### 2-1. 実験目的

本実験では次のような実験仮説をたて、非漢字系日本語学習者が持ち得るパターン認識能力がどのように漢字習得に影響を及ぼすかを明らかにする。

[実験仮説 1] 学習者が持ち得る漢字パターン認識能力と漢字習得とは関係がある。

[実験仮説 2] 学習者が持ち得る漢字パターン認識能力は漢字の字形系統学習に有効である。

### 2-2. 実験の方法

#### 2-2-1. 実験材料

実験材料は以下に示す5種類である。

- (1) 「図形化された漢字群」<sup>2</sup>(以下、「図形化された漢字」と略す)4個のフラッシュ・カード(図1)と回答用紙1枚。

<sup>2</sup> 「図形化された漢字」とは、非漢字形日本語学習者にとって文字というよりは図形としてみえる漢字で、さらに実験材料とするためにワード・プロセッサでより図形化した漢字を指す。図形として見える漢字の選択に当たっては、まず高木(1993a)の結果より、「字形」で誤りやすい要素をもった漢字で、かつ、より上のレベルの非漢字系日本語学習者によって、図形として見えやすいと判定された漢字である。ここでは3名により、漢字4字が選択された。なお、漢字の図形化では、TOSHIBA Personal Word Processor JW90HXを使用し、漢字を20倍の大きさに拡大した。この機種では、漢字はドット数の関係からかなり図形化されたものになる。

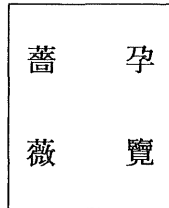


図 1 図形化された漢字

- (2) 「似通った漢字群」<sup>3</sup> (以下, 「似通った漢字」と略す)79組のリスト2枚(資料1).
- (3) 「誤りの漢字群」<sup>4</sup> (資料2) (以下, 「誤りの漢字」と略す)38個のフラッシュ・カードと回答用紙1枚(資料3).
- (4) 「自由放出法」のための用紙1枚(資料4).
- (5) 「今学期提出された総学習漢字リスト」(以下, 「総学習漢字」と略す)174字の表2枚(資料5).

### 2-2-2. 実験計画

1要因, 2水準の被験者内計画(要因名: パターン認識能力を促進させる漢字指導法). 表1に示すように, a)~c)の3条件を事前テスト・事後テストに配置する. 事前テストの2種類「図形化された漢字」と「似通った漢字」は, 学習者が持ち得る漢字パターン認識能力を調べる目的で使用し, 事後テストの4種類3組「誤りの漢字」, 「自由放出法」, 「総学習漢字」, そして「最終成績」は, 漢字習得及び指導法の効果を測定する目的で使用する. 漢字習得率や指導法の効果は事後テストによって測定する. なお, ここでの「最終成績」は漢字クイズと期末テストが対象である. 中間テストとクイズは漢字能力以外の能力も総合的に評価しており, 学期半ばや段階的な形成的評価であったため, 対象とはしていない(2-2-3. 表2を参照). さらに期末テストに関しては, 純粋に漢字の「字形」の習得率と指導法の効果をみるため, 漢字の読み方や意味を問うもの, 読解や英訳などの設問項目は除き, 書く設問項目のみの結果を対象とした. これを「最終成

表 1 実験目的別各条件配置

事前テスト	×	事後テスト
a) 「図形化された漢字」	×	「似通った漢字」×「誤りの漢字」
b) 「図形化された漢字」	×	「似通った漢字」×「自由放出法」
c) 「図形化された漢字」	×	「似通った漢字」×「最終成績」

<sup>3</sup> 「似通った漢字」の選択と内容の決定は, 高木(1993a)での学習者の誤りを参考に, 「日本語読み書き I」で提出される漢字で「字形」が似通っているもの同士を一对とし, リストを作成した.

<sup>4</sup> 「誤りの漢字」の選択と内容に関しては, 1990年度秋学期, 1991年度秋学期及び1992年度秋学期を通じて, 読み書き101レベルの学習者が誤った漢字の中で, 誤りの頻度が高く, かつその傾向が顕著だったものを選択した.

績」とする。

### 2-2-3. 学習内容及び実験の手順

図2は、実験の手順と漢字学習を略示したものである。実験の手順は、まず漢字学習開始以前に実験材料の2種類「図形化された漢字」と「似通った漢字」を使い、事前テストを行う。次に、漢字学習を通して、漢字パターン認識能力が促進されるような指導を行う。漢字学習終了後に実験材料の3種類2組「誤りの漢字」と「自由放出法」「総学習漢字」により事後テストを行う。以下、実験の方法と漢字学習の内容を図2の番号順に説明する。

#### 1. 読み書き初級コースのオリエンテーション

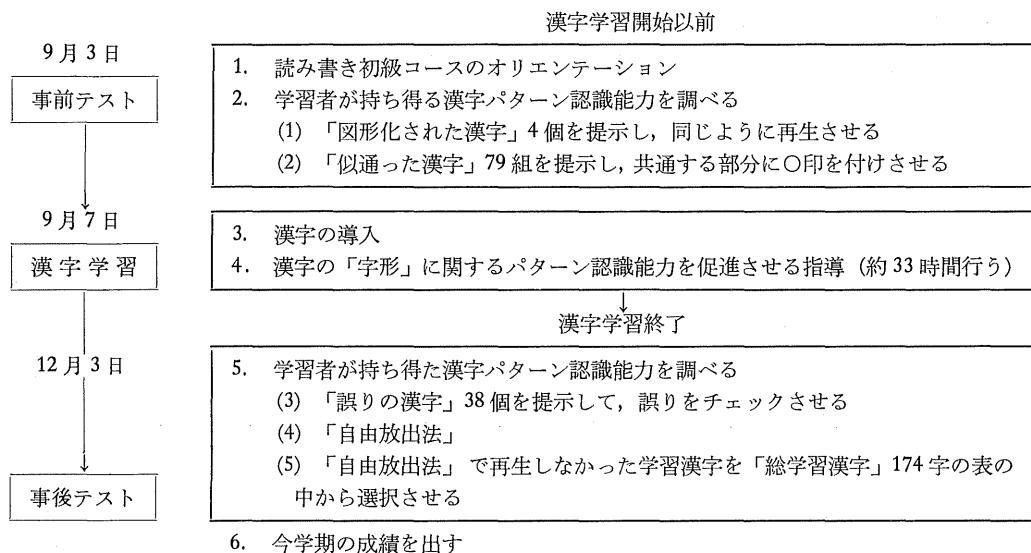


図2 実験の手順

表2 成績の評価方法

出席率	10%
中間テスト	15%
期末テスト	25%
クイズ	25%
漢字クイズ <sup>5</sup>	15%
クラス・パフォーマンス <sup>6</sup>	10%
	100%

<sup>5</sup> 漢字クイズは、簡単な文章の中で漢字一字や漢字熟語を書かせるものである。

<sup>6</sup> クラス・パフォーマンスとは授業に臨む学習者の意欲や学習態度、授業への積極性を教師が相対的に評価するものであるが、ほとんどが学習意欲などを削がない程度に評価するか、今後の学習に向けてのボーナス点とする。なお、客観的な評価とする場合には、宿題の点数や提出状況などを加味する場合がある。

読み書き初級コースの学期予定表を渡し、成績の評価方法(表2)とコース運営方針及び宿題や読み書き初級コースのテキスト「日本語読み書き I」の教材構成や内容、学習方法について説明を行う。

## 2. 学習者の持ち得るパターン認識能力を調べる

ここでは「図形化された漢字」4個が書かれたフラッシュ・カード(図1)と回答用紙及び「似通った漢字」79組を配列した2枚のリストを使用し、学習者が持ち得る漢字パターン認識能力を調べる。実験方法は、「図形化された漢字」のフラッシュ・カードを被験者に3分示し、認知されたものを回答用紙に正確に書き写すように指示する。次に、「似通った漢字」79組のリスト2枚を渡し、そこに記述された各一対ずつの漢字群で共通する構成要素や最小単位に○印を付けるように指示する。

## 3. 漢字の導入

漢字の歴史的成立や字源、漢字・平仮名・カタカナ混じり文における漢字の働きや日本語表記における漢字の効用、新聞などにおける漢字含有率などを示し、漢字をどの程度学習すれば一般の読み物が読めるようになるか、といった漢字学習の最終目標を示し、併せてこの学習の可能性に触れる。一方で書き方(はねる・とめるなど)、画数、筆順についての説明をOHPとハンド・アウトを使用し行う。ここでは象形文字や会意文字についても一部触れ、漢字に対する興味を喚起し、漢字学習の動機付けを行う。

## 4. 漢字の「字形」に関してパターン認識を促進させる指導

ここでいう漢字学習とは、本来の読み書き初級コースのテキスト「日本語読み書き I」で提出される学習漢字の定着が主目的ではなく、漢字の「字形」に対する見方や漢字の覚え方を指導するのが目的である。つまり、学習者の中に漢字学習に対する予備ストラテジーを構築することが目標であった。したがって授業では、「日本語読み書き I」での書く漢字の導入と練習、読む漢字の導入と練習、読解、読解文に含まれる文法項目を使用し簡単な文を作らせるなどの練習はもちろんのこと、それに加え、漢字パターン認識能力を促進させるための教授を行った<sup>7</sup>。ここでは漢字の字形系統学習が可能になるよう、まず漢字の「字形」に対する記憶方法を「視覚型」(漢字を分解・組み立てたり、絵や図形化して視覚的に記憶させる)と「聴覚型」(漢字の構成要素や語順などを物語や歌などの音声的な符号に置き換えさせ、連想法で記憶させる)に分け、各々に対応すべき教授項目を整備した。その上で、類似の漢字を区別するための教授項目を加え、漢字の「字形」の系統的な指導を行った。教授項目の内容は表3に示すとおりである。

なお、学習漢字は、このクラスが通常の読み書き初級クラスよりは上のレベルであり、かつ、読み書き中級レベルの前段階に位置するクラスであったことから、通常の読み書き初級コ

<sup>7</sup> 漢字パターン認識能力を促進するための指導法の具体例は、高木(1993b)を参照されたい。

表 3 教授項目の内容

視 覚 型	a) 漢字の「字形」に対する弁別力を付ける	聴 覚 型	i) 漢字の字源
	b) 漢字の「字形」を分解・組み立てたり、構成したりする能力を付ける		j) 記憶を促進するための特別なストーリー
	c) 部首に対する認識力を付ける		k) 「はねる・とめる」の定着
	d) 形声文字・会意文字を構成する要素を発見する能力を付ける		l) 漢字の記憶方法を知る
	e) 漢字の「字形」に対する認識力を付ける		m) 漢字語彙の歌
	f) 類似している漢字の共通点や相違点を見付ける		
	g) 漢字を絵にする		
	h) ゲーム活動		

ースのテキスト「日本語読み書き I」で提出される学習漢字に、追加漢字 (additional kanji) が加えられ、さらに、読む漢字の一部も書く漢字として学習させた<sup>8</sup>。この結果、「総学習漢字」数は通常の 120 字程度から 174 字となった。

#### 5. 学習者が持ち得た漢字パターン認識能力を調べる

「誤りの漢字」のフラッシュ・カードを被験者に示す。被験者は提示された漢字に誤っているところがあれば、その部分を四角く幾つかに区切られた回答用紙の中より探し、そこに印を付ける(資料 3 参照)。これを 38 個全部について行う。その後、「自由放出法」<sup>9</sup>を実施する。ここでは、記憶している漢字を逐次書かせるが、時間的推移を受けて変化する漢字の傾向をみるために 5 分で一度止めさせ、次いで知っている漢字がなくなるまで書かせる。最後に、「総学習漢字」を配布し、「自由放出法」で再生できなかつた漢字に○印を付けさせた。

#### 6. 今学期の成績を出す

表 2 の評価配分によって総括的評価を行い、今学期の読み書き初級レベルの成績を出す。

#### 2-2-4. 実験及び漢字学習の実施

実験及び漢字学習の実施は、1992 年 9 月 3 日から 12 月 3 日にわたる 13 週間であり、週 3 コマ (1 コマ 50 分) 計約 33 時間を使用し、授業内で行った。なお、事後テストの 3 種類 2 組「誤りの

<sup>8</sup> 「日本語読み書き I」では、書く漢字と読む漢字に分けて学習漢字が提出されており、書く漢字は読め意味が分かるだけでなく書けなければならないが、読む漢字は読めて意味が分かればよいことになっている。

<sup>9</sup> 「自由放出法」の研究については弓野 (1992) に詳しいが、端的にいえば、「自由放出法」とは、被験者の頭に浮かんできた漢字を逐次書かせ、時間的推移の中で再生された漢字の傾向や量の変化をみることによって、記憶された漢字の姿を探ろうとするものである。ここでは対象が初級レベルであったことから、高木 (1993a) の方法と同様、5 分で一度停止させ、最終的には書ける漢字がなくなるまで再生させた。これによって、記憶された漢字の量のみならず、その傾向が測定できた。なお、本稿では、再生された漢字の量のみを結果の対象としている。

漢字」と「自由放法」「総学習漢字」は、漢字学習最後の週の2コマを使用しそれぞれ実施したが、1コマ50分すべてをテストに当ててはいない。

### 2-2-5. 被験者

実際に漢字学習を行った者と実験で対象となった被験者は一部異なる。つまり、漢字学習は関西外国語大学留学生別科読み書き初級レベルに在籍する台湾人1名とアメリカ人13名の計14名全員を対象に行い、実験は非漢字系日本語学習者のアメリカ人13名のみを対象とした。しかしながら、すべての要件を満たした被験者は表4の右側に示す5名であった。

表4 各実験を受けた被験者

被験者番号	(1)図形化された漢字	(2)似通った漢字	(3)誤りの漢字	(4)自由放法	(5)総学習漢字	(6)最終成績	分析の対象となった被験者
1			●	●		●	
2	●	●	●			●	
3			●	●		●	
4	●		●	●	●	●	
5	無回答	●	●	●	●	●	
6	●	●	●	●	●	●	No.1
7	●	●	●	●	●	●	No.2
8	●	●	●	●	●	●	No.3
9	●	●	●	●		●	
10			●	●		●	
11	●	●	●	●	●	●	No.4
12	●	●	●	●	●	●	No.5
13	●	●				●	
各実験を受けた被験者数	10名	10名	12名	11名	7名	13名	5名

注) ●印は実験を受けた被験者。

## 3. 実験の結果

### 3-1. 実験の結果

#### 3-1-1. 平均値・標準偏差

「図形化された漢字」「似通った漢字」と「誤りの漢字」の結果の要約を表5に、「図形化された漢字」「似通った漢字」と「自由放法」「総学習漢字」の結果の要約を表6に、そして、「図形化された漢字」「似通った漢字」と「最終成績」の結果の要約を表7にそれぞれ示す。各結果とも100点満点である。

表 5 「図形化された漢字」「似通った漢字」×「誤りの漢字」の総点の結果

n=5

	最高点	最低点	平均点	標準偏差
「図形化された漢字」「似通った漢字」	82.5	69.5	72.5	5.15
「誤りの漢字」	76.0	58.0	70.4	6.86

表 6 「図形化された漢字」「似通った漢字」×「自由放出法」「総学習漢字」の総点の結果

n=5

	最高点	最低点	平均点	標準偏差
「図形化された漢字」「似通った漢字」	82.5	68.5	72.2	5.15
「自由放出法」「総学習漢字」	63.0	47.5	53.9	5.21

表 7 「図形化された漢字」「似通った漢字」×「最終成績」の総点の結果

n=5

	最高点	最低点	平均点	標準偏差
「図形化された漢字」「似通った漢字」	82.5	68.5	72.2	5.15
「最終成績」	95.9	88.1	92.9	2.73

### 3-1-2. 分散分析の結果

「図形化された漢字」「似通った漢字」×「誤りの漢字」の分散分析の結果は表 8 に、「図形化された漢字」「似通った漢字」×「自由放出法」「総学習漢字」の分散分析の結果は表 9 に、そして、「図形化された漢字」「似通った漢字」×「最終成績」の分散分析の結果は表 10 にそれぞれ示す。

表 8 が示すように、「図形化された漢字」「似通った漢字」×「誤りの漢字」の分散分析の結果は、 $F(1, 4)=0.93$ ,  $p>.1$  であり、有意差はなかった。しかし、「図形化された漢字」「似通った漢字」×「自由放出法」「総学習漢字」の分散分析の結果は、表 9 が示すように、有意であった ( $F(1, 4)=211.26$ ,  $p<.01$ )。LSD 法を用いた多重比較によれば、各条件の平均の大小関係は『事前<事後』であった ( $MSe=4.18$ , 5% 水準)。また、「図形化された漢字」「似通った漢字」×「最終成績」の分散分析の結果も、表 10 に示すように、有意であった ( $F(1, 4)=44.21$ ,  $p<.01$ )。LSD 法を用いた多重比較によっても、各条件の平均の大小関係は同様に『事前<事後』であった ( $MSe=23.07$ , 5% 水準)。

事後テストの結果より、被験者内の漢字学習の効果は、「図形化された漢字」「似通った漢字」×「自由放出法」「総学習漢字」、及び「図形化された漢字」「似通った漢字」×「最終成績」において有意であった。とりわけ、漢字学習の効果は最終成績において顕著に現われたといえる。



表 8 「図形化された漢字」「似通った漢字」×「誤りの漢字」の分散分析

要因	SS	df	MS	F
条件	8.1	1	8.1	0.9
個人差	333.0	4	83.3	
残差	34.9	4	8.7	
全体	376.0	9		n.s.

表 9 「図形化された漢字」「似通った漢字」×「自由放出法」「総学習漢字」の分散分析

要因	SS	df	MS	F
条件	883.6	1	883.6	211.3**
個人差	251.6	4	62.9	
残差	16.7	4	4.2	
全体	1151.9	9		** $p < .01$

表 10 「図形化された漢字」「似通った漢字」×「最終成績」の分散分析

要因	SS	df	MS	F
条件	1020.1	1	1020.1	44.2**
個人差	77.9	4	19.4	
残差	92.3	4	23.1	
全体	1190.3	9		** $p < .01$

### 3-2. 仮説の検証

以上の結果から仮説の検証を行う。

[実験仮説 1] 学習者が持ち得る漢字パターン認識能力と漢字習得とは関係がある。

漢字パターン認識能力を促進させた後の事後テスト「自由放出法」「総学習漢字」と「最終成績」においては有意差が認められたことにより、漢字パターン認識能力を促進させることは漢字習得率を高めると考えられ、漢字パターン認識能力と漢字習得とは関係があるとみなせられる。よって、実験仮説 1 は支持されたといえる。

[実験仮説 2] 学習者が持ち得る漢字パターン認識能力は漢字の字形系統学習に有効である。

事後テスト「自由放出法」「総学習漢字」と「最終成績」においては有意差が認められた。とりわけ「最終成績」が高成績であったことは、漢字パターン認識能力を促進させる学習項目を据えた系統的な指導法に効果があったと考える。よって実験仮説 2 も支持されたといえる。

### 3-3. 考 察

事後テストの1条件「図形化された漢字」「似通った漢字」と「誤りの漢字」で有意差が認められなかったのは、この実験の方法が漢字パターン認識能力の構成要素・最小単位をみるというより、漢字の「字形」の細かな部分での誤りをみるものになってしまったこと、また、被験者がこの種の実験に慣れていなかったため、回答に時間がかかりすぎた結果であると考えられる。すなわち、実験の方法に問題があった。他方、その他2条件の実験では、被験者数の少なさにもかかわらず、有意差が認められ、一応実験仮説1及び実験仮説2は支持された。このことは、漢字パターン認識力を促進させる字形系統学習が大きく効いたものと考えられる。つまり、ここでは教授法が大きな誘因となったと理解する。この結果より、漢字パターン認識能力を付けさせることは、漢字習得を効率よくするだけでなく、漢字学習も促進させる効果があると思われるが、それは教授法いかんや周到な字形系統学習の成果によるものと考えられる。このようなことから、今後も漢字パターン認識能力を付けさせ、促進させるための教授項目の内容整備、字形系統学習が可能になるような教授法の開発、そのための学習項目の配列化を考えていかななくてはなるまい。併せて、被験者数を増やし、同様な実験と学習も実施していく必要があるだろう。

## 4. まとめと今後の課題

先行研究の結果では、漢字の「字形」に対する構成要素や最小単位の認識、つまり漢字パターン認識がどの程度なされ、全体や部分の認識がいかに行えるかが、非漢字系日本語学習者の漢字学習では重要だということが分かった。しかしながら、どの程度漢字の「字形」に関するパターン認識ができることが漢字学習を効果的にし、また、どのようにすればそれが可能になるのかは明確にならなかった。そこで、実際に実験の枠組みの中で、漢字のパターン認識能力が促進されるであろうと考えられる教授項目を取り入れ、漢字指導を行った。その結果、非漢字系日本語学習者の漢字学習においては、漢字の「字形」に対するパターン認識能力を促進することが漢字習得を効率よくするということが認められた。したがって、非漢字系日本語学習者に対する漢字指導では、漢字の「字形」に対するパターン認識能力が促進できるような教授項目を含めることが肝要だと思われるが、その項目の選択や方法については、教師に委ねられるところが大きいため、教授内容の吟味だけでなく、教授法の開発も併せて考えていくことが大切であると考えられる。なお、今後の課題は、以下のとおりである。

1. 非漢字系日本語学習者における漢字学習成功者と不成功者が、どのように漢字の「字形」に対するパターン認識を行っているのかを明らかにする<sup>10</sup>。

<sup>10</sup> 今後の課題1に関わる研究成果は高木(1994a)ですでに公表しており、高木(1994b)にまとめた。

2. 非漢字系日本語学習者によって行われる漢字の構成要素や最小単位に対する認識の仕方を具体化し、その種類を明確にする<sup>11</sup>.
3. 漢字の「字形」に対するパターン認識が促進できるような教授項目とその内容の整備およびその系統的配列を考える<sup>12</sup>.
4. 漢字の「字形」に対するパターン認識において、「字形」のどの部分を知っていることが、漢字の記憶をより効果的にするのかを明確にする.
5. 漢字の形態・音韻・意味が、非漢字系日本語学習者の漢字の記憶の中で、どのような関係にあり、どのように影響し合うのかを明確にする.

## 資料 1: 「似通った漢字」79組のリスト

父/校	四/西	阪/院	良/食	男/留	大/天	月/朝	校/橋
小/少	泳/漢	元/先	見/買	寺/時	留/喫	組/後	友/有
国/住	各/名	水/泳	何/休	今/分	雨/電	急/勉	木/休
音/新	年/気	何/住	外/名	高/橋	安/家	間/関	予/野
院/際	字/学	飲/館	文/校	好/妹	思/悪	休/楽	茶/英

店/病	参/強	夕/名	古/店	車/神	近/新	方/族	楽/習
清/泳	市/席	都/院	田/男	京/高	音/倍	去/社	習/曜
元/院	見/読	物/家	英/映	気/毎	店/席	習/書	考/都
五/映	土/去	来/料	東/練	図/国	写/考	木/本	理/野
枚/牧	去/私	話/語	週/達	牧/物	良/銀	分/喫	

<sup>11</sup> 今後の課題2に関わる研究成果は高木(1994a)ですでに公表しており、高木(1994c)にまとめた。

<sup>12</sup> 今後の課題3に関する研究成果の一部は高木(1995)に収められている。

資料 2: 「誤りの漢字」38個のフラッシュ・カード

漢字番号	実 験 漢 字 番 号						
1 年	1-1	年					
2 先	2-1	先	2-2	先			
3 私	3-1	私	3-2	私	3-3	私	
4 有	4-1	有	4-2	有	4-3	有	
5 住	5-1	住	5-2	任	5-3	任	5-4 任
6 知	6-1	知	6-2	知	6-3	知	6-4 知
7 音	7-1	音	7-2	音			
8 校	8-1	交	8-2	校	8-3	校	8-4 校
	8-5	校	8-6	校			
9 気	9-1	气	9-2	气	9-3	气	9-4 气
10 間	10-1	間					
11 駅	11-1	駅	11-2	駅			
12 英	12-1	英	12-2	英	12-3	英	12-4 映
	12-5	映					
13 家	13-1	家					



## 参 考 文 献

- 石田敏子 (1986) 「英語・中国語・韓国語圏別日本語学力の分析」, 『日本語教育』 58号, pp. 162-194.
- (1989) 「漢字の指導法 (非漢字系)」, 『講座日本語と日本語教育 9 日本語の文字・表記(下)』, pp. 290-312, 明治書院.
- 海保博之 (1987) 「人間における漢字情報処理」, 『計量国語学と日本語処理——理論と応用』, pp. 49-61, 秋山書店.
- 高木裕子 (1993a) 「非漢字系日本語学習者の漢字学習に関する実証的研究 (1)——自由放出法による初級レベルでの検証」, 『関西外国語大学研究論集』 第 57号, pp. 169-185, 関西外国語大学.
- (1993b) 「非漢字系日本語学習者に対する漢字指導——パターン認識能力を活かした漢字指導とその問題点」, 関西外国語大学留学生別科『日本語教育論集』 第 3号, pp. 57-76, 関西外国語大学.
- (1994a) 「漢字学習における認知エキスパートの情報処理特性に関する研究——非漢字系日本語学習者に対する調査」, 『国際基督教大学 40 周年記念研究会』 (1994/3/26) 発表資料, 国際基督教大学.
- (1994b) 「非漢字系日本語学習者漢字認知エキスパートの情報処理特性」, 他誌投稿中.
- (1994c) 「非漢字系日本語学習者における漢字情報処理メカニズム解明のための構造記述モデルの作成——漢字の認知パターン情報処理における基本特徴抽出」, 他誌投稿予定.
- (1995) 「初めて漢字学習を行う非漢字系日本語学習者のための漢字指導」, 川口義一・加納千恵子・酒井順子編著, 『漢字指導アイデアブック』, pp. 10-54, 創拓社.
- 弓野憲一 (1992) 『記憶の構造と検索過程』, 風間書房.
- Aldo Tollini (1994) The importance of form in the teaching of kanji, *Japanese-language education around the globe*, 4, pp. 107-116, The Japan Foundation Japanese Language Institute.