

拓殖大学大学院 言語教育研究科

日本語教育学専攻 修士論文

語彙先習と K-code の併用指導が初級非漢字系学習者の
漢字書字能力に与える影響

The Effects of Integrated Vocabulary Pre-learning and K-code Instruction on Kanji
Writing Proficiency in Beginning-Level Learners from Non-Kanji Backgrounds

学生番号 G4M6052024

名前 三枝 桜花

指導教授 中村かおり教授

2026年1月

目次

第1章 序章.....	4
1.1 研究背景.....	4
1.2 本研究の構成.....	7
第2章 先行研究と本研究の目的.....	8
2.1 漢字の「字形」「字体」「形態」.....	8
2.2 漢字の書き誤り分析に関する研究と課題.....	9
2.3 漢字の指導法に関する研究と課題.....	15
2.3.1 日本語教育における運筆の指導の現状と課題.....	15
2.3.2 日本語教育における基本線のコード化.....	16
2.3.3 語彙先習.....	20
2.4 本研究の目的.....	21
2.5 研究課題.....	22
第3章 漢字の書き誤り調査.....	23
3.1 調査概要.....	23
3.2 授業の実施方法.....	24
3.3 書き誤り分析のための分類基準.....	24
3.4 漢字の書き誤りの調査 結果と考察.....	27
3.4.1 漢字テストの平均点.....	27
3.4.2 正答率.....	28
3.4.2.1 各正答率帯の漢字の特徴と考察.....	29
3.4.2.2 複数回出題された漢字の正答率.....	33
3.4.2.3 書き漢字と読み漢字が重複した場合の正答率.....	34
3.4.2.4 正答率に関わる漢字の要素.....	37
3.4.3 書き誤りの種類.....	38
3.4.3.1 包括的に見た初級非漢字系学習者の傾向.....	38

3.4.3.2	初級非漢字系学習者に多く見られた書き誤り（正答率別）	39
3.4.3.3	階層別に見た初級非漢字系学習者の傾向	42
3.4.3.4	テストの実施時期と書き誤りの傾向	43
3.4.3.5	書き誤りのまとめ	44
3.5	RQ1・2に対する結論	45
第4章	語彙先習と形態指導の段階的導入に関する調査	47
4.1	調査概要	47
4.2	調査方法	48
4.3	授業の実施方法	48
4.4	調査結果と考察	50
4.4.1	正答率	50
4.4.1.1	各正答率帯の漢字の特徴と考察	50
4.4.1.1.1	非介入群の漢字の特徴の振り返り	52
4.4.1.1.2	語彙群の漢字の特徴	53
4.4.1.1.3	併用群の漢字の特徴	55
4.4.1.1.4	3つの実施群の漢字の特徴	56
4.4.1.2	複数回出題された漢字の正答率	60
4.4.1.3	正答率まとめ	62
4.5	書き誤りの種類	63
4.5.1	指導法による書き誤りの変化	63
4.5.2	階層別に見た場合の書き誤りの変化	67
4.5.3	書き誤りまとめ	70
4.6	RQ3・4に対する結論	71
第5章	まとめと今後の課題	74

第1章 序章

1.1 研究背景

日本語学習者の増加に伴い、母語に漢字を持たない、非漢字系学習者も増加している。進学を目指す初級非漢字系学習者が、日本語学習の中で最初に躓くのが、漢字学習である。私自身、実際に日本語教師として初級非漢字系学習者に日本語を教える中で、「日本語は好きですが、漢字は好きじゃありません。」「ひらがなで分かります。漢字は要りません。」といったような学習者の声をよく聞く。そのたびに、「漢字さえ読み書きできれば、もっと日本語全体が上達するのに」ともどかしい気持ちになるのである。

漢字が持つ要素は「形態・読み・意味・用法」の4つだとされているが（加納 2001）、その4つの中で、非漢字系学習者が最も苦手としているのが、「形態」、つまり字形認識の難しさだとされている（加納 1988・2001, 谷口 2017 他）。非漢字系学習者によく見られる画の脱落などの書き誤りは、字形認識能力が不十分であることが、漢字の再生において表面化したものであると考えられる。しかし、現在日本国内で行われている非漢字系学習者に対する漢字指導は、この特徴に配慮しているとは言えない。そこで、日本語教育における漢字指導の特徴を整理するために、日本語母語話者が漢字を学習する国語教育における漢字指導と比較しながら、指導法について簡単に整理したい。

現在行われている漢字指導を整理すると、日本語教育・国語教育に共通する要素として、漢字が持つ意味や漢字の成り立ちなどを説明する「漢字の意味の指導」、部首や旁、パーツなどを教える「構成要素の指導」、線の名称や、書き方を教える「運筆の指導」、先に語彙を学習し、その語彙に漢字を当てはめて学習する「語彙先習」の4つが挙げられる。

1つ目の「漢字の意味の指導」は、ひらがなやカタカナは音のみを表す表音文字であるのに対し、漢字はそれ1つで意味を表すことができる表意文字であることや、「山・川」などの象形文字はそのものの形を図形化したものが、徐々に漢字として成立していったことなどを指導している。

2つ目の「構成要素の指導」は、偏や旁、カタカナなどの形が共通しているパーツなどを説明する。国語教育では、漢字指導の初期段階から「艹」（草冠）や「讠」（しんにょう）といった部首を漢字の共通する部品として指導している。また、日本語教育でも「暑」を

「日」「土」「ノ」「日」といった学習者が認識しやすいパーツ単位に分けるなどの指導が行われている。

3つ目は「運筆の指導」である。「トメ・ハネ・ハライ・曲がり」などといった線の名称や、「横の画は左から右に書く」といった書き方などを指導する。特に、横線は左から右に書く、縦線は上から下に書く、などと言った基本線の書き方は、国語教育では必ず実施され、日本語教育でも多くの教科書に見られる。

4つ目は、先に語彙を学習し、その語彙に漢字を当てはめて学習する「語彙先習」である。国語教育の場合は、対象者が日本語母語話者であるため、正しくは指導法ではなく、語彙のレベルを考慮した結果、無意識的に語彙先習の状態になる。一方、日本語教育では、指導する側が、語彙と漢字を精選し、語彙の学習から段階的に漢字の形態の学習に移行できるようにする必要がある。

これら4つの要素のうち、国語教育・日本語教育で指導法にあまり差がないのが「漢字の意味の指導」と「構成要素の指導」である。日本語教育では、使用できる語彙が限られるなどの制約があるものの、説明する内容は国語教育と同様である。

一方で、「運筆の指導」と「語彙先習」は、国語教育と日本語教育では、実施方法や定着度が大きく異なる。

具体例として、日本語母語話者の教師が行ってきた、基本的な漢字の導入方法から練習までの流れを見ていく。まず、漢字の導入時、「1・2・3・4」といったようにその画が何画目なのかを発話しながら、前に板書するなどして手本を示す。その後、書く際に注意すべき画などを「シュッ」のような擬音や手の動きなどで説明した後、手本を見ながら何度も練習させる。こうして見てみると、漢字導入から練習の過程で、「運筆の指導」によって「漢字の形態を説明する」工程はあるが、学習者の「形態認識力をサポートする・伸ばす」工程は含まれていない。また、「語彙先習」に関しては、教育機関ごとに実施状況が異なり、運筆の指導と比べると、必須項目として扱われているわけではない。

一方で、日本語母語話者が小学校などで初めて漢字を学ぶ際には、「いろいろな線を書いてみよう」といったプレタスクや、「トメ、ハネ、ハライ、曲がり」などといった、体系化された線の指導などが必ずされている。また、日本語母語話者の場合は、物心ついた時から漢字に触れており、学習前からおよそその構造が感覚的に理解できているという点で、漢字の形態についての認識がある程度できる状態で学習に入ると言える。そして、指導は全て日本語という共通語で行われている。よって、日本語母語話者は、学習する漢字に対

応する語彙をあらかじめ理解している「語彙先習」の状態であることや、指導用語などが統一されている点で、指導内容を理解する際の負荷が少ない。つまり、日本語母語話者の方が、漢字の形態について丁寧にサポートを受けているのである。

これらのことから、初級非漢字系学習者は、「体系的な指導が行われていない」、「語彙先習の状態ではなく、漢字の形態にも不慣れ」、「共通語で指導を受けていない」などの条件下で学習を進めているため、形態認識の力が身についておらず、どんなに形態の説明をしても、その形が捉えられないのは、ある意味当然であるということが言える。つまり、初級非漢字系学習者が漢字学習に難しさを感じるのは、形態認識力の不足が要因であり、その結果が書き誤りとして表面化しているのである。よって、現在求められているのは、初級非漢字系学習者に対する、体系的な形態指導の方法である。

指導体系の確立には、非漢字系学習者が漢字の形態学習に対して感じている困難点を明らかにすることが必要である。そのためには、形態認識の誤りが観察できる、書き誤りの分析によって、その根底にある本質を理解する必要がある。その結果をもとに、既存のアプローチ方法の効果を検証し、今後の指導に繋げていくことで、初級非漢字系学習者の特徴に合った指導法が確立できると考える。

ただし、学習者の書き誤りは、形態の認識力不足に起因するものだけではない。例えば、「今日はあつい→熱い／のみます→のじます」のような、漢字の「読み」に起因する書き誤りや、「今日のよる→晩」のような漢字の「意味」が原因と思われる書き誤りも生じている。しかし、現在の指導法では、1つの漢字につき、複数の読み方、意味を同時に導入するケースが多く、これらの書き誤りを助長している可能性がある。

このように、初級非漢字系学習者の書き誤りは、様々な要因が複雑に関係した結果であることが分かる。よって、書き誤りを軽減させるためには、まず、多角的・包括的に書き誤りを分析し、初級非漢字系学習者がどのような認識の誤りによって書き誤りを起こしているのかを明らかにすることで、漢字の形態を学習する際の困難点を明確にする必要がある。その上で、その困難点を軽減するために、既存の指導法を検討し、不足している指導を検討し、その効果を検証しなければならない。このような検討過程を経た初級非漢字系学習者に対する漢字指導体系の確立は、今後ますます増えていく非漢字系学習者と、それを指導する教師にとって急務である。

よって本研究は、非漢字系学習者の漢字書き誤りの分析と指導法の検証を通して、初級非漢字系学習者に対してより学習負担が少ない指導法を提案することを目的とする。

1.2 本研究の構成

本論文の構成は以下の通りである。

序章の第1章では、本研究の背景を概観した上で、研究目的と内容構成を示した。

第2章では、先行研究から、本研究で取り扱う語彙の定義を明示した後、書き誤りの研究を概観し、明らかになっていることと残された課題を明示する。次に、既存の指導方法をまとめた上で、不足している指導をまとめ、本研究で検証すべき指導法を整理する。そして、先行研究を受けて、本研究の目的と研究課題を改めて述べる。

第3章では、漢字テストの分析による、書き誤り調査の研究方法をまとめた後に、正答率や書き誤りなどの視点から分析結果を述べる。

第4章では、指導法の変更による、漢字書字能力への効果検証を行い、第3章の内容と比較した上で、考察を述べる。

第5章では、まとめと今後の課題を述べる。

第2章 先行研究と本研究の目的

第2章では、まず本研究における用語を定義した上で、漢字の書き誤りに関する先行研究と、漢字の指導法に関する研究を概観し、明らかにされたことと、残されている課題についてまとめる。

そして、その課題を受けて、本研究の目的を述べる。

2.1 漢字の「字形」「字体」「形態」

まず、先行研究によって、用語の定義が異なる「字形」「字体」「形態」について、整理する。

言葉の定義について、文化庁（2016）見てみると、「字体」に関しては、「文字を文字として成り立たせている骨組みのこと。同じ文字としてみなすことができる無数の字の形それぞれから抜き出せる、形の上での共通した特徴とも言える。」としている。そして、「字形」に関しては、「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」としている。

つまり、「戸・衣・空」といったような、漢字そのものの差異は“字体の違い”であり、「空・空」といったフォントや、手書き・印刷文字などの差異は“字形の違い”である。本研究では、タハ（2022）を援用し、「漢字の形をその形状が目映ることと関わる「認識」を指す場合には“字形”を用いることとする。そして、「漢字の構造の説明や理解に関わる場合」には“字体”を用いることとする。

また、「形態」に関しては、加納（2001）が漢字の4要素として指摘した「形態」「読み」「意味」「用法」の内の1つであるが、論文内で言葉の定義がはっきりとされていない。しかし、加納（2001）は、形態について本文内で「形態情報（字形）」と表現しているが、ここでの「字形」は、文化庁（2016）の定義における個々の見た目というよりも、むしろ漢字の構造や骨組みを指す「字体」に近い概念として用いられていると考えられる。このことから、加納（2001）における「形態」は、漢字の構造的な側面を表す概念であると解釈できる。

よって、本論文では、加納（2001）が挙げた「形態」は、「読み」「意味」「用法」と並ぶ

漢字の要素として、本研究における“字体”に相当する概念として扱うこととする。

2.2 漢字の書き誤り分析に関する研究と課題

初級非漢字系学習者に対する指導法を考える上で、まず必要なことは、漢字学習の形態学習において、どのような困難を抱えているのかを明らかにすることである。これまでに、用いられてきた方法として代表的なのは、漢字の書き誤り分析である。書き誤りを詳しく分析することによって、形態認識を苦手とする初級非漢字系学習者がどのような認識の誤りをして、「漢字が書けない」という状態に結びついているのかを窺い知ることができると考えられてきたためである。まずは、書き誤りの研究を概観し、初級非漢字系学習者が漢字の形態学習をする際に、どのような困難点があるのかを整理したい。

まず、漢字の記憶・再生の難易度に関する項目について検討した研究を見ていく。

加納（1988）は、初級非漢字系学習者を対象に漢字テストを実施し、その再生難易度について分析した。その結果、画数の多さや漢字の非対称性、直線/曲線、点のちらばりなどの要素が、漢字再生の難易度に関係していることが明らかになった。

前原・藤城（2007）は大学院予備教育初級クラスの非漢字系学習者の漢字書字データを分析し、「学習者が漢字の基本的な構造のタイプ（左右、上下、かまえ、にょう、たれ）がわかる段階に至っても、漢字の正確な再生につながるとは限らない」ことを指摘したうえで、「一」「冫」「冫」などの横画を含むバリエーションのとらえにくさや、「売」の「士」「儿」や「寒」の上下パーツなどの切り分けといった点に、漢字学習上の困難点があると指摘している。

次に、書き誤りを項目分けし、分析した研究を見ていく。

川瀬（1988）は、東京大学留学生センターで5か月間日本語を学習した非漢字系学習者を対象に、辞書などを用いず作文を書く課題を課し、漢字の書き誤りを調査した。

その際に見られた書き誤りを、「字形の類似した別字を用いる」「部首を取り違え類似した字形を創作する、または別字をあてる」「筆画の一部を脱落する」「余分の筆画を加える」「旁（つくり）の一部分、あるいは構成要素の一部を誤る」の5項目に分類した（表1）。この分類では、主に漢字のパーツ（部首や旁など）に関する書き誤りのみを取り上げていて、書き誤りの細部は分からない。

表 1 川瀬（1988）が示した書き誤りの分類項目

【分類項目】	【例】
(1)字形の類似した別字を用いる	専門→専門
(2)部首を取り違え類似した字形を創作する、または別字をあてる	昭和→招和
(3)筆画の一部を脱落する	日本→日木
(4) 余分の筆画を加える	東京→東京
(5) 旁（つくり）の一部分、あるいは構成要素の一部を誤る	見る→貝る

また、大北（2001）は、初級から中級の学習者、かつ1か月以上日本に滞在したことがない中国、韓国、ベトナム、タイ、マレーシア、シンガポール、インドの7か国出身者の作文データに含まれる漢字の書き誤りを17項目に分類した（表2）。

表 2 大北（2001）が示した書き誤りの分類項目






【分類項目】	【例】
(1)異なる部首	次→ 次
(2)余分な部首	楽→ 菓
(3)部首がない	会→ 云
(4)間違った部首の形	?→ 妃
(5) つきでる・でない	年→ 年
(6)はねる・はねない	川→ 川
(7) 1/2 画多い少ない	楽→ 準
(8) 一画が短い・長い	海→ 海
(9) 一画が二画に分解	康→ 康
(10) 二画が一画に融合	何→ 何
(11) 異なる組み合わせ	後→ 孫
(12) 異なる部品	冬→ 冬
(13) 崩壊・融合	※画質が悪く読み取れない
(14) バランスが悪い	※画質が悪く読み取れない
(15) 異なる漢字	友→ 反



(16) 左右逆	知→	咄
(17) 不明		



大北（2001）の分類では、川瀬（1988）の 5 項目に加えて、「つきでる・でない」「はねる・はねない」「一画が短い・長い」「一画が二画に分解」「二画が一画に融合」などの、形態の細部に関する分類を多く取り入れている。

そして、井上（2018, 2019）は、学習歴 1 年半ほどで入学したベトナム人留学生を対象とした調査を行った。対象学生のレベルは、おおよそ N3 レベルで、授業中に行った漢字小テストをもとに、書き誤りの例を抽出するという方法で行われた。分類項目については、川瀬（1988）と大北（2001）を参考にしつつ、18 項目を設定した（表 3）。

表 3 井上（2018 ; 2019）が示した書き誤りの分類項目

	【分類項目】	例（過剰）	例（脱落）
A : 過剰か脱落	a 画数：主に 1 点 1 画。複数の場合、構成要素に満たないものまでを含み、それ以上は E 創作とする。	 題 5-13	 求 13-16
	b 交差：複数の画との関係にて、交差不要→交差（過剰）、交差すべき→交差せず（脱落）の場合。	 第 2 -13	 更 15-12
	c 長さ：複数の画との関係にて、短くあるべき→長い（過剰）、長くあるべき→短い（脱落）の場合。上記「交差」とも関係するが、過剰になり交差する場合は、「交差」として計上。	 母 2-33	 題 5-10

	d 連続性：本来複数の画であるが、連続させるもの（過剰）。「交差」「長さ」と関係するが、画の区切れ目の有無をみる。（脱落は、「交差」（脱落）に含む）。	 静8-35	なし
	e 大小：それほど大きくある必要のない場合（過剰）。複数の部分との相対関係において決める。審美性の問題ではない。	 出4-6	なし
	f ハネ：はねるべきところがはねていない（脱落）場合。	なし	 事2-11
	g 部分：一部分（ほとんどは部首）ごと書かれていないもの（脱落）。	なし	 題12-11
B： 方向	上下左右、斜めの方向を違えるもの。ただし、運筆時の状況については含まない。	 冬3-25	
C： 部分配置	偏旁冠脚の上下左右の配置をたがえるもの。	 朝8-37	
D： 部分相違	部分（主に部首）を別の部分に取りたがえたことによって、別字になっているもの。	 見18-11	

<p>E: 創作</p>	<p>A～Dにわけられないような、複合的に誤用が発生し、全く別の形で、別字でもないもの。</p>	 <p>家2-26</p>	 <p>聞3-12</p>
------------------	--	---	--

※例は井上（2019）から引用

井上（2018・2019）では、川瀬（1988）と大北（2001）では部首と傍に限定されていたパーツ単位の書き誤りを、「部分」として広く捉えるとともに、形態の誤りを「A：過剰」「B：方向」「C：部分配置」「D：部分相違」「E：創作」の5つの大分類に分けることで整理した。

最後に、漢字の「形態」だけではなく、「読み」「意味」などにも注目して、漢字の書き誤りを包括的に分析した研究を見ていく。

Hatta et al.（1998）は、漢字の書き誤りに関わる要素を「形態関連エラー」「音韻関連エラー」「意味関連エラー」に分けてそれらを包括的に分析した。その結果、書き誤りの原因は、形態関連エラー＞音韻エラー＞意味関連エラーの順で多いが、複数の要因が重なった場合を考慮すると、音韻関連エラーが最も多くなると報告している。

また、先ほど形態に起因する書き誤りの項目分類でも挙げた大北（2001）は、漢字の書き誤りを、音・意味・形の3種類に分けて分類した。その結果、漢字圏・非漢字圏を問わず、書き誤りの90%近くが形に起因するものだった。ただし、中国とシンガポールの学習者に関しては、簡体字・旧字体にするなどの誤りが多かったと報告している。

ここまで、非漢字系学習者の書き誤りの特徴について先行研究を概観してきたが、いくつかの課題が残されていると考えている。

1つ目の課題は、分類基準が形態に偏っている点である。

形態以外に注目した研究として、Hatta et al.（1998）や大北（2001）を挙げたが、この2つの研究で用いられた漢字書字データは、どちらも自由記述（エッセイ、教師への手紙、作文）から収集しており、覚えていない漢字は、ひらがなで書くこともできたため、本来起きるはずの書き誤りが意図的に回避された可能性がある。また、漢字使用を回避できた状況であってもなお、誤った漢字を書いていることから、これらの研究の書き誤りは未習得ではなく、間違えたまま記憶していた、もしくは正しく記憶しているが誤って再生したものであると考えられる。そして、対象者は初級レベルとされているが、Hatta et al.（1998）

で扱われているのは N2 相当の漢字であり、大北（2001）の対象者は初級から中級レベルの学習者が混在している。よって、これらの調査結果は、実際の初級段階に見られる書き誤りとは性質が異なる可能性がある。よって、対象者やデータ収集方法を再検討し、調査が必要である。

2 つ目の課題は、書き誤りの分類項目が、研究ごとに異なることである。

先程確認した、書き誤りの分類を詳細に示した 3 つの先行研究における分類項目は、川瀬（1988）が 5 項目、大北（2001）が 17 項目、井上（2018, 2019）が 18 項目となっており、項目数・項目内容ともに異なっている。

また、初級非漢字系学習者に多く見られた書き誤りについて、書き誤りの数に言及していない川瀬（1988）を除き、大北（2001）と井上（2018, 2019）は、画の脱落が一番多い、と指摘している。しかし、先ほども述べたように、これらの研究は、書き誤りの分類方法が項目数や項目内容において異なっているため、この結果を単純に「同じ結果である」と言うことはできない。

3 つ目の課題は、複数の原因が重なっているなどの理由で書き誤りを分類しにくい書字データが、「その他」「創作」などの項目に分類されがち（大北 2001, 井上 2018, 2019）であることである。書き誤りの原因・種類は多岐にわたるため、それらを完全に分類することが困難であることは自明であるが、全てのデータを分析しなければ、学習者が抱えている問題を本当の意味で明らかにしたとは言い難い。

4 つ目は、それぞれの研究でデータの収集期間が異なるにも関わらず、それを 1 つのまとまったデータとして分析しており、学習の経過による書き誤りの変化などが考慮されていないことである。

これらの課題から、漢字の書き誤り分析に関する研究には、異なる研究対象であっても、共通して使用でき、かつ「形態・読み・意味」の 3 つの視点から包括的に分析が可能な分類基準が求められていると言える。また、分類時に「その他」などにまとめられる書き誤りをできる限り少なくするための採点・分析基準を設けるとともに、収集期間等の変化も考察に加えた研究が必要であると言える。

2.3 漢字の指導法に関する研究と課題

次に、漢字の指導法についての先行研究を見ていく。序章でも触れた通り、日本語教育における漢字指導は、国語教育と比べて「運筆の指導」が体系化されていないのと同時に、カリキュラム内における「語彙先習」の重要度が教育機関によってことなる。

本節では、「運筆指導」と「語彙先習」の2つの指導法について、詳しく見ていきたい。

2.3.1 日本語教育における運筆の指導の現状と課題

まず、運筆の指導について、国語教育の内容と、日本語教育の現状を比較検討する。

平成29年に告示された、文部科学省の小学校学習指導要領によると、第1・2学年における国語における運筆の指導は、書写の時間に行い、「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、長短や方向に注意して、文字を正しく書くこと」と内容が定義されている。また、文部科学省検定済み教科書である、『しょうがく しょしゃ 一ねん』（教育出版2025）や、『しょしゃ 一ねん』（光村図書出版2025）を見ると、字を書く際の姿勢やえんぴつの持ち方から始まり、縦画・横画の書き方や、トメ、ハネ、ハライなどの画の名称を統一されており、指導要領に沿って、漢字の基本的構成要素である線や点の書き方を効率的に学ぶことができるようになっている。

一方、日本語教育でも、次のような方法で、運筆指導が行われている。

林（2008）は、タイ人学習者（大学生）を対象に、漢字の点画の特徴を説明してから、筆ペンを用いて練習させる運筆指導を行った結果、鉛筆では分からない力の抜き方などが分かりやすくなったと報告している。

また、セルゲエワ（2025）は、漢字運筆の特徴を分析・分類し、学習者の母語で説明してから筆を使って運筆練習させることで、字形がどのように変化するのか調査した。その結果、指導後のほうが線の特徴をつかめるようになり、丁寧かつ整った漢字が書けるようになったことや、筆を使うことによって母語にはない力を入れた状態から線を引きながら徐々に抜く動作（いわゆるハライなど）が感覚的に理解できるようになったことが報告されている。

しかし、これらの方法は指導者や研究者によって漢字を構成する線、いわゆる基本線の

分類が異なるため、体系的な指導が行えていないという問題点がある。

また、日本国内の日本語学校の初級クラスにあるような多国籍クラスの場合、ごく簡単な日本語以外の共通語が存在しないため、線の特徴を言語で説明しなければならない方法は、実施が難しいのが現状である。よって、「1・2・3」と日本語で筆順を言いながら板書・空書したり、「シュッと書きます」というような擬音による指導をしたり、気を付けるべき個所に印を付けるなどの指導に頼らざるを得ないのが現状である。

このように、日本語教育における運筆指導は、重要性が訴えられている反面、国語教育とは異なり、指導すべき項目が体系化されていないことが分かる。日本語教育における漢字指導を体系化するためには、2つの課題がある。1つ目は、漢字を構成する線を整理し、指導すべき項目、つまり基本線の定義を確立させることである。2つ目は、国語教育では「トメ・ハネ・ハライ・曲がり」のように説明されているような、指導時に用いる用語の統一である。

2.3.2 日本語教育における基本線のコード化

日本語教育における漢字の基本線の曖昧さと、指導時の名称の不統一という2つの課題を解決するために行われたのが、漢字の線をコード化する研究である。複数の先行研究で、漢字の線の特徴を分類し、それらにアルファベットコードを付与することで、基本線の整理と指導時の用語、両方の問題を解決しようと試みられてきた。代表的なものとして、「ユニコード (Unicode)」やヴォロビヨワ (2014) の分類がある。

ユニコードは、世界中の文字や記号を統一した標準規格として扱えるようにする目的で開発された、コンピューターやスマートフォンなどのデジタルデバイス向けの文字コード規格である。毎年更新されており、2025年9月に発表された Unicode Standard, Version 17.0.0 (<https://www.unicode.org/versions/Unicode17.0.0/>) が最新版である。日本語学習向けに開発されたものではなく、データ処理に必要な情報として構成されているため、コード数が39と多い。また、コード名も「31D0」が「一」を表す、といったように、コード名と線の関係性が一切ないため、日本語の指導でを使用することを想定した場合、学習にとって理解が難しい。そして、このコードは「CJK Strokes」(表4)として中国 (China)、日本 (Japan)、韓国 (Korea) の3つの国の文字を表すことができるようにまとめられているため、日本語の漢字には必要ない「〇」(31E3)なども含まれている。よって、ユニ

コードは、コード数の多さや、その名称が分かりにくいこと、また日本語の漢字学習には不要なコードが含まれている点などから、日本語教育への転用は不適切であると考えられる。

表 4 Unicode Standard, Version17.0 のコード 39 種類

CJK Strokes

	31C	31D	31E
0	一 31C0	一 31D0	乙 31E0
1	丿 31C1	丨 31D1	㇇ 31E1
2	㇇ 31C2	ノ 31D2	ノ 31E2
3	㇏ 31C3	㇏ 31D3	〇 31E3
4	㇑ 31C4	㇑ 31D4	㇑ 31E4
5	㇒ 31C5	㇒ 31D5	㇒ 31E5
6	㇓ 31C6	㇓ 31D6	
7	㇔ 31C7	㇔ 31D7	
8	㇕ 31C8	㇕ 31D8	
9	㇖ 31C9	㇖ 31D9	
A	㇗ 31CA	㇗ 31DA	
B	㇘ 31CB	㇘ 31DB	
C	㇙ 31CC	㇙ 31DC	
D	㇚ 31CD	㇚ 31DD	
E	㇛ 31CE	㇛ 31DE	
F	㇜ 31CF	㇜ 31DF	㇜ 31EF

出典 : <https://unicode.org/charts/PDF/U31C0.pdf>

ヴォロビヨワ (2014) は、「漢字字体の構造をはっきり表すことや漢字筆順を適切に示すこと」を目的として、漢字の線をコード化した。そして、常用漢字 2,136 字を分解した結果、漢字は 24 種類の基本線で表せるとした (表 5)。ヴォロビヨワ (2014) は、漢字の線をコード化するにあたり、「漢字の画の形からアルファベットの形が思い浮かべられるようにした」と述べている。実際にアルファベットコードを見ると、コードと線に何の脈絡もなかったユニコードと比べて、「A」が「一」、「B」が「丨」を表す、といったように、アルファベットと漢字の線の間に関係性が見られる。しかし、実際に、24 種の線とアルファベットコードを関連付けながら覚えるとなると、かなりの学習負担が予想される。また文字を表そうとすると、「二→AA」のようになり、線の長短を表せない点や、「丁」の 2 画目と「家」の 6 画目は、同じ「J」として処理されており、直線・曲線の違いが表現できない、などの課題がある。

表 5 ヴォロビヨワ (2014) のアルファベットコード

A	B	C	D	E	F
一	丨	乚	㇇	㇈	㇉
G	H	J	K	L	M
㇊	㇋	㇌	㇍	㇎	㇏
N	O	P	Q	R	S
㇑	㇒	㇓	㇔	㇕	㇖
T	U	V	W	Y	Z
㇗	㇘	㇙	㇚	㇛	㇜

出典：ヴォロビヨワ (2014)

ユニコードとヴォロビヨワ (2014) の分類を見ると、漢字の基本線が曖昧である点と、指導時の線の名称が統一されていない、という課題は解消されるが、コードの数が多く、記憶に負担がかかること、線の微妙な違いが表現できないという課題があることが分かる。

これらの問題点を解決する方法として注目したのが、タハ (2022) の「K-code」である (図 1)。

K-code は、漢字の基本線を 6 つに整理し、アルファベットコードに置き換えることで、教師が詳細な説明をすることなく、学習者が漢字の線の特徴を把握できるようにした指導法である。アルファベットコード 6 つのみで常用漢字全てを表すことができるため、コードを覚える負荷が少なく、「一（横線）→H」は H の横画と同じく左から右へ書く、といったように、アルファベットに含まれる画と運筆が同じ方向のため、手の動きを覚える必要がない。そして「二→hH」のように大文字・小文字によって画の長さを示す「サイズオプション」、「口→IH^hH」のように下線を引き、続けて書くべき線を示す「一画ルール」、「力→HZ^wZ」のように「w」をつけてハネを示す「ハネオプション」の 3 つで、細かい形態の違いを表すことができる。このように、K-code を用いることで、「水→IwhZzN」といったように、運筆を明示でき、「木/未」のような類似した字形の認識も補助することができる。

図 1 K-code のアルファベット表と運筆の種類

線	書き方	TPR法	アルファベット法
一	横にまっすぐ書いて止める	よこ	H
丨	縦にまっすぐ書いて止める	たて	I
ㇿ	カーブの線で左にはらう	ひだり	Z
ㇾ	カーブの線で右にはらう	みぎ	N
ㇿ	下から上にはらう	チェック	V
ㇿ	上から右下に曲げて止める	エル	L

出典：Team K-code (2025)

また、先ほども述べた通り、K-code は中村 (2019) が、国内の初級多国籍クラスにおける導入・効果検証を行っており、「学」と「堂」の最初の 3 画の書き分けのような、細かい形態の違いを書き分ける能力が向上したことや、どの学習者も平均してバランスが整った字が書けるようになったこと、さらには共通語がごく簡単な初級の日本語しかない状態において、K-code が共通語として機能し、教師への質問が K-code を通してできるようになったことなどが明らかにされている。

よって漢字の線をコード化する方法においては、タハ（2022）の K-code が一番実用的であると考えられる。

2.3.3 語彙先習

次に、語彙先習について考える。

国語教育における語彙先習は、正確には指導法ではなく、母語話者ならではの学習前提だと言える。公立小学校では、小学校1年生から漢字学習が始まるが、母語話者であるため、ある程度の語彙は習得されている。よって、児童は自分が知っている語彙に対して漢字を当てはめて覚えていくだけでよく、漢字指導の際に覚えるべき項目は、線の識別や形態の認識を含む、漢字の書き方のみである。

一方で日本語学習者の場合は、漢字1字を導入するにあたり、書き方の練習をさせると同時に、その漢字を使った語彙を複数紹介しているものが多い。よって、語彙先習をしない場合、新しい漢字の書き方・漢字が持つ意味・その漢字を使った語彙の読みと意味、などを同時に理解し、記憶しなければならない上に、書き方を覚え、正しく再生できるようにならなければならない。母語話者である児童と、学習者の学習負担を比べると、学習者のほうが一度の学習にかかる負担が大きいことが分かる。

このように、漢字と語彙を同時に覚える負担を減らす目的で始まったのが、日本語教育における語彙先習である。

日本語教育における語彙先習について見てみると、虫明・菅原（2009）は、初級学習者を対象に、語彙先習に加えて、導入する漢字の数や種類を絞る漢字精選を行い、漢字の定着率について調べた。その結果、漢字の読みについて、定着率が上がり、学習者間の差も小さくなると指摘している。

また、大和・ダサナーヤカ（2022）は、学習歴4年以上の学習者を対象に、様々なレベルの漢字をテストとして出題し、語彙知識と漢字の書き取りの関係性について調査した。その結果、語彙知識が書き取りに影響するのは一定の条件下のみであると述べている。しかしこの研究は、対象者が初級学習者ではないため、初級学習者の特徴を分析することを目的としていない。

つまり、現時点で、初級非漢字系学習者に対する語彙先習の効果に関して明らかになっていることは、語彙学習の負担が軽減された結果、漢字の読みの定着率が上がり、学習者

間の学力差が小さくなることのみであると言える。この結果からは、語彙先習は初級非漢字系学習者に対する漢字指導において有効な方法であることは明らかである一方で、その効果が漢字書字能力にも影響するのかは調査する必要があると言える。

そして、これまでに見てきた運筆の指導と語彙先習は、ほとんどの先行研究で別々に効果検証がされており、それぞれの指導法の相互作用は明らかになっていない。

中村(2019)では、K-codeを使用した形態指導に語彙先習を取り入れた学習ストラテジーの段階的導入学習を行っているが、語彙先習の有効性について個別に論じていない。よって、国語教育での漢字指導のように、運筆の指導と語彙先習を同時に導入した場合の効果や、指導法が相互に影響しあうのかなど、さらに検証が必要である。

2.4 本研究の目的

研究背景でも述べた通り、初級非漢字系学習者の目線に立った指導法を開発するためには、現状の指導方法による漢字の形態学習上の困難点を明確にした上で、日本語学習者に対する指導法の効果を検証し、より効果的な方法を探っていく必要がある。そのためには、学習者の書き誤りを正確に捉え、どこに困難があるのかを把握することが不可欠である。

しかし、現在の漢字書き誤りの分析方法には、形態・読み・意味に起因する書き誤りの包括的分析の不足や、分類項目の不一致、学習期間の考慮がない等の課題がある。このような分析方法の課題によって、初級非漢字系学習者が漢字の形態を学習する際の困難点が明確に特定できていないのが現状である。

また、現在行われている指導法に関しても、初級非漢字系学習者の特徴に対応しきいていない部分が多くある。そしてそれを補うために研究が進んでいる運筆指導や語彙先習などの指導法も、効果検証や相互作用などの調査について課題がある。

よって、本研究は、特に漢字学習に躓きやすい初級非漢字系学習者を対象に、漢字の形態学習における困難点を明確にした上で、語彙先習や「K-code」を段階的に導入することで、それぞれの指導法によってどのような効果が得られるのかを確かめ、これらを総合的に考察することで、日本語教育に適した漢字指導法を提案することを目的とする。

2.5 研究課題

これまでにまとめた先行研究の問題点を再検討し、研究目的を達成するために、3つの研究課題を設定する。

まず、漢字の書き誤り分析を指標として、非漢字系学習者の漢字の形態学習における困難点を明確にするために、RQ1・2を設定する。

RQ1：初級非漢字系日本語学習者の漢字の書き誤りについて、「形態・読み・意味」の3要素に着目して包括的に分析すると、どの要素にどのような誤り傾向が見られるか。

また、学習進度によってそれらの傾向に変化はあるか。

RQ2：書き誤りの分析結果から、初級非漢字系学習者が漢字の形態を学習する際に、どのような困難点があると言えるか。

次に、初級非漢字系日本語学習者の漢字の形態学習における困難点に対する、「語彙先習」と「運筆指導」という2つの漢字指導法の効果を検証するために、次の課題を設定する。

RQ3：語彙先習には、初級非漢字系学習者の漢字書き誤りを減少させる効果があるか。

RQ4：語彙先習と K-code を併用した場合、漢字の書き誤りに対してどのような効果が得られるか。

これら4つのRQを明らかにするために、異なる指導法で授業を行ったクラスの漢字テストのデータを分析・比較する。

第3章 漢字の書き誤り調査

まず RQ1・2 を明らかにするために、初級非漢字系学習者を対象に、書き誤りの調査を行った。

3.1 調査概要

この調査の目的は、初級非漢字系学習者の、漢字書字における困難点を明確にすることである。調査期間や対象者は以下の通りである。

- ・調査期間 : 2024 年 4 月から 8 月
- ・調査機関 : 都内日本語学校
- ・調査対象者 : 2024 年度 4 月期新入生
- ・国籍 : スリランカ 52 名、ネパール 50 名、ベトナム 19 名、ミャンマー 8 名
- ・対象者数 : 129 名
- ・日本語レベル : N5 (ひらがな・カタカナは既習)
- ・来日前の学習期間 : ほぼ全員 6 か月以内

なお、学習者の日本語レベルは、日本語学校入学時のプレースメントテストによって行い、『みんなの日本語初級 I』1 課スタートが妥当であると判断された学習者を N5 レベルとしている。

対象者は、複数のクラスに振り分けられているが、全員、同じカリキュラムで同日に同じ内容を学習した。メインテキストは『みんなの日本語初級 I』で、漢字テキストは日本語学校が作成した『毎日の漢字練習帳 初級』を使用した。この 2 つのテキストは、入学時に全員が購入し、同じものを使用して学習した。

漢字テキスト『毎日の漢字練習帳 初級』に基づいて作成された漢字テスト (全 11 章) を、テキストの章が終わるごとに各クラスの担当者が実施 (約 2 週間に 1 回) したのち回収し、データを収集した。漢字テストは各担当者が採点し、次の授業担当日に、返却とフィードバックを行った。

テストは 1 回あたり 10 分で実施し、各回、書き漢字 10 問、読み漢字 10 問の計 20 問を

出題した。テストは全 11 回行ったが、欠席等の理由で全てのテストを受けていない学習者もいる。

収集したテストデータのうち、書き漢字を調査対象とした。調査対象となった漢字は 122 字 (のべ 130 字) である。なお、のべ数は、複数回の漢字テストに重複して出題された漢字を示している。

3.2 授業の実施方法

授業は 1 回 180 分で、週 5 回実施した。漢字の指導は『みんなの日本語初級 I』の 7 課の学習が始まるのと同時に開始した。これは、初期の文型を早く学習し、多国籍クラスでの意思疎通をはかりやすくするためである。

180 分の授業のうち、漢字の授業は 45 分～60 分で、その他の時間は、文法、聴解、読解、会話などの授業を行った。

授業を担当する教員はクラス・曜日によって異なるため、漢字学習に充てるべき時間数や、書き順の示し方、書き方の説明方法、テストの採点基準やフィードバック方法などに関する研修を受講するとともに、毎日の授業記録の共有を行い、教員間での指導効果に差が出ないようにした。

使用した漢字テキスト『毎日の漢字練習帳 初級』はメインテキストである『みんなの日本語初級 I』と連動していないため、学習者が漢字テキストを学習する際には、初めて見る語彙が複数ある状態である。よって、今回の指導は、語彙先習の環境ではない。

授業を行う際は、漢字テキストに掲載されている漢字と、同じ項目で紹介されている漢字語彙を同時に導入し、例文などで使い方などの説明を行った。

形態指導は、まず数字やアニメーション、教師の板書などで書き順を提示した後、「シュッと払う」といった擬音による説明や、手の動きによって線の形状を説明し、注意すべき個所に印をつけるなどの説明・指導を行った。

3.3 書き誤り分析のための分類基準

書き誤り分析をするにあたり、書き誤りの分類基準は、井上 (2018, 2019)、川瀬 (1988)、

Hatta et al. (1998) を参考にした (表 6)。

まず字体の細部に関する分類を行うために、井上 (2018, 2019) の分類から、②ハネ (脱落)、④画の長短 (長い/短い)、⑤画の連続性 (途切れている/繋がっている)、⑥画・点の方向/位置、⑧交差 (している/していない)、⑪画 (線・点) 過剰/脱落、⑫部首・旁などのパーツを取り違え類似した字形を創作する、または別字をあてる、⑬偏旁冠脚の上下左右の配置をたがえるもの、⑭部首の過剰/脱落、⑮パーツの大きさのバランス、を取り入れた。

表 6 書き誤りの分類方法

1.線レベル	(1)一点・一画	①トメ (脱落) ②ハネ (脱落) ③ハライ (脱落) ④画の長短 (長い/短い) ⑤画の連続性 (途切れている/繋がっている) ⑥画・点の方向/位置 ⑦直線・曲線 (直→曲/曲→直)
	(2)一点・一画の関わり	⑧交差 (している/していない) ⑨接触 (している/していない) ⑩画と画の交点/接点が適切ではない
2.部品レベル	(3)線単体	⑪画 (線・点) 過剰/脱落
	(4)線以上	⑫部首・旁などのパーツを取り違え類似した字形を創作する、または別字をあてる ⑬偏旁冠脚の上下左右の配置をたがえるもの ⑭部首の過剰/脱落
	(5)字のバランス	⑮パーツの大きさのバランス ⑯パーツ同士の距離
3.別字レベル		⑰音が似ている漢字で代用 ⑱形が似ている漢字で代用 ⑲意味が似ている漢字で代用 ⑳二字熟語の順番の誤り

次に、読み・意味に関する分類を行うために、川瀬 (1988) と Hatta et al. (1998) から⑯パーツ同士の距離、⑰音が似ている漢字で代用、⑱形が似ている漢字で代用、⑲意味が似ている漢字で代用、⑳二字熟語の順番の誤り、を取り入れた。

そして、先行研究で「その他」などに分類されていた漢字の分析を行うために、①トメ (脱落)、③ハライ (脱落)、⑦直線・曲線 (直→曲/曲→直)、⑨接触 (している/していない)、⑩画と画の交点/接点が適切ではない、を新たに加え、合計 20 項目とした。

さらに、包括的分析の手段として、書き誤りの原因を、一点・一画における誤りを示す「1.線レベル」、線の多寡やパーツ単位の誤りを示す「2.部品レベル」、音・形・意味の類似

による別字使用を示す「3.別字レベル」の3つに大分する新たな分類方法を設定した。

分類時は、1つの漢字に対して5つ以上の項目が重なるものを「不明」とし、何も書かれていない、もしくは途中であきらめたと判断したものを「未記入」とした。

ただし、「人」のハライがトメになっている場合のように、必然的に2つの書き誤りが同時に発生するものに関しては、①トメの過剰と③ハライの脱落の2つではなく、本来あるべきハライが脱落している状態として③ハライの脱落のみをカウントした。よって、トメ・ハネ・ハライに関しては、「過剰」という項目は設けていない。

分析は筆者が一人で行い、評価の信頼性を確保するため、同一答案を計3回(初回採点、点数記録時、書き誤り分析時に)採点した。

また、漢字の正誤判定には様々な基準がある。文化庁(2016)では、漢字の正誤判断について、「正誤の判断に当たっては、とめ、はね、はらい、接触などの有無がその漢字の骨組みに関わらないような場合には、誤りとしなないということを求めている」と述べている。しかし、この基準は、どんな文字でもよいということではなく、あくまで「手書きされた漢字にも特定の正しい字形がある、手書きでも印刷文字のとおりには書かなくてはならないなどといった誤解」を解消するという意図に関連するものである。また、「漢字を習得する段階では、発達の段階に応じた配慮等から、ある字形を推奨し、細かな部分にまで注意しながら書くことが有効な場合がある」といったように、トメ・ハネ・ハライなどの細部にこだわらないという方針が、全ての学習段階に無条件に適応できるものではないことも示されている。

今回の調査対象は、漢字の基本的知識が十分身につけていない初級非漢字系学習者であるため、「正しい基準」と、「許容の範疇」を分かりやすいルールで示す必要がある。そして、その許容の範疇にトメ・ハネ・ハライなどの終筆の形や、線の長短を含めた場合、学習者に「未・末」「干・于」などの違いが、異なる文字を表す字体の違いではなく、書き方の個性としての字形の違いである、という誤解を与えかねない。

また、本調査の目的である、初級非漢字系学習者が漢字の形態を認識する際の問題点を明らかにするためには、漢字のどのような要素が認識されやすく、また認識されにくいのかを客観的に観察・分析する必要がある。その際、ハネが省略された書字が、「ハネの認識不足」なのか、「認識できている上で、あえて省略しているのか」を書字データだけで判断することは不可能である。また、初級非漢字系学習者が、「ハネは省略しても同じ字形である」という知識を持ち、意図的にハネを省略しているとは考えにくい。

よって今回は、ハネの有無などの軽微な書き誤りと、漢字の見分けに関わる部首の脱落などの重大な書き誤りを、同等の誤りとして処理した。

3.4 漢字の書き誤りの調査 結果と考察

3.4.1 漢字テストの平均点

まず、学生のテストに対する取り組み姿勢を明らかにするために、各クラスのテスト担当教員による採点結果（読み書き計 20 問、1 問 5 点、部分点なし）を表 7 に提示した。

また、テスト全体の平均点と、書き漢字のみの平均点の推移を図 2 に示した。

これらの採点は、各テスト担当者が行ったものであり、採点基準がクラスにより多少異なるため、あくまで参考値として考えたい。

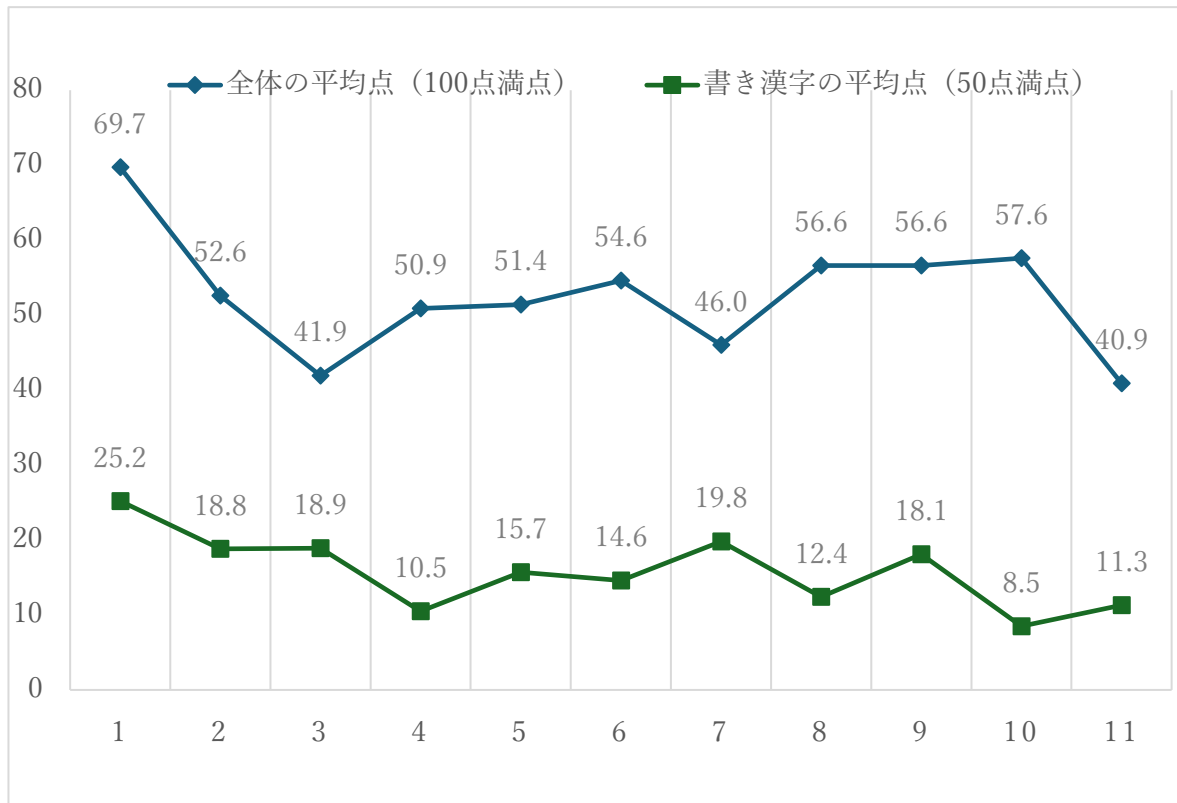
漢字テスト全体の点数の推移から、第 1 回テストの時点では、比較的高い学習意欲を持ち、テストに対して準備をしていたと考えられる。その後、平均点が下がった次のテストではある程度点数が高くなっていることから、「勉強しよう」という意思があったことが読み取れる。しかし、結果的には平均点が 50 点前後で推移し、初回の 69.7 点を上回らなかった。また、書き漢字の点数推移からは、第 1 回のテスト以外は、正答できた漢字は 5 割以下であることが分かる。

これらのグラフからは、全体的に、漢字の定着には至らなかったことが推測できる。

表 7 漢字テスト全体の平均点（100 点満点）

回数	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
平均点	69.7	52.6	64.4	41.9	50.9	51.4	54.6	46.0	56.6	57.6	40.9

図 2 漢字テスト全体の平均点と書き漢字の平均点



漢字テスト全体の点数の推移から、第 1 回テストの時点では、比較的高い学習意欲を持ち、テストに対して準備をしていたと考えられる。その後、平均点が下がった次のテストではある程度点が高くなっていることから、「勉強しよう」という意思があったことが読み取れる。しかし、結果的には平均点が 50 点前後で推移し、初回の 69.7 点を上回らなかった。また、書き漢字の点数推移からは、第 1 回のテスト以外は、正答できた漢字は 5 割以下であることが分かる。一方で、全体の平均点と書き漢字の平均点の差から、読み漢字は 6~8 割程度得点できていることも分かる。

よって、これらのグラフからは、全体的に、特に書き漢字の定着が不足していることが推測できる。

3.4.2 正答率

この節では、正答率について結果と考察を述べる。

まず、3.4.2.1 で、調査漢字全体の正答率を整理し、それぞれの正答率帯における漢字の特徴についてまとめる。

次に 3.4.2.2 では、複数回のテストに重複して出題された漢字の正答率について述べる。

複数回にわたるテストにおける、同じ漢字の正答率の変化から、学習期間と正答率の関係、そして語彙の難易度と正答率の関係性について考察する。

そして 3.4.2.3 では、1つの漢字テスト内で、書き漢字の答えが読み漢字に含まれていた場合の正答率について述べる。この結果から、「学校」「高校」のように、異なる語彙に含まれる同じ漢字について、学習者がどのように認識しているのか、また書き漢字の正答率に影響があるのかを考察する。

3.4.2.1 各正答率帯の漢字の特徴と考察

まず、出題した 122 字（のべ 130 字）を、正答率別に整理した（表 8）。

表 8 正答率と該当漢字

分析対象	正答率 (%)	漢字数	該当漢字
正答率上位	99.9～90.0	2	口, 目
	89.9～80.0	3	人, 山, 大
	79.9～70.0	5	(毎)日, 今, 円, 生, 車
	69.9～60.0	8	小, 上, 木, 父, 休, 金, 国, 東
正答率中位	59.9～50.0	11	川, 犬, (明)日, 止, 白, 兄, 会, 西, 町, 体, 校
	49.9～40.0	12	力, 下, 午, 足, 何, 私, 京, 店, 明, 音, 買, 話
	39.9～30.0	19	女, 水, 心, 元, 手, 手(紙), 先, 行, 肉, 凶, 社, 雨, (食べ)物, 茶, 高, 時, 朝, 電(車), 駅
	29.9～20.0	39	(上)手, 方, 分, 出, 半, 母, 用, 名, 耳, 気, 有, 毎, 住, 近, 花, 学, 長, 英, 所, 食(堂), 食(べ物), 前, 待, 春, 秋, 計, 借, 員, 料, 帰, 強, 理, 習, 堂, 答, 着, 電(話), 楽, 語
正答率下位	19.9～10.0 (上層)	24	子, 天, 代, 外, 仕, 地, 妹, (仕)事, (用)事, 使, (買い)物, 夜, (発)音, 重, 送, 海, 紙, 家, 病, 動, 教, 意, 働, 銀
	9.9～0.0 (下層)	7	注, 急, 発, 勉, 運, 歌, 読

なお、漢字の並び順は、画数順である。また、テストで複数回出題された漢字があるため、それらを区別できるように、出題された際の前後の字を（ ）で示した。例えば、表内の「(毎)日」は、「毎日」という語彙で出題された際の「日」の正答率を示しており、

「(明) 日」は、「明日」という語彙で出題された際の「日」の正答率を示している。

また、正答率別の特徴をよりはっきりと抽出するために、正答率上位 20%にあたる正答率上位 (5 字)、中間にあたる正答率中位 (11 字)、下位 20%にあたる正答率下位 (上層 24 字・下層 7 字) の計 47 字を分析対象とした。各正答率帯別に漢字の特徴を、画数や線の種類、などの構成要素の面から見ていきたい。なお、線の種類は「直線、曲線 (ハライの要素を含む)、点 (短い線を含む)、ハネ」の 4 種として分析した。

まず、正答率上位の 5 字について特徴を見ていく。

1 つ目は、漢字の構成が比較的単純であることである。漢字を構成している線の種類を見ると、「口・目・山」は直線のみ、「人」は単純な曲線のみ、「大」はそれらの組み合わせで構成されており、全ての漢字が 1~2 種類の線から構成されている。また、画数も「目」の 5 画が最大で、平均は 3.2 画と全体的に少ない。そして、「人」を除く 4 字が左右対称である。これら結果は、加納 (1988) が示した、画数が少なく、対称性を持つ漢字は再生しやすいという結果を支持するものである。

2 つ目は、5 つ全てが象形文字である点である。これは海保・Haththotuwa (2001) も指摘している、象形文字という文字の性質が、記憶のしやすさに影響した可能性を示唆している。しかし、象形文字であっても「川」(53.6%)「手」(38.6%、30.6%、23.2%)「耳」(28.3%)のように、正答率が低い漢字も見られるため、「象形文字=正答率が高い」という結論は出せない。

3 つ目は、「大」を除く 4 文字、つまり 80.0%の漢字が、初級で導入される、漢字 1 字で名詞として意味を表すことができる漢字だという点である。理由としては、初級段階では日本語学習が名詞を中心に進むことや(「私は学生です」/「これはえんぴつです」/「ここはトイレです」など)、動詞や形容詞と異なり活用しないため、同じ形で何度も見る機会があること、「来る/来ない」のように、読み方が変わらないことなどが考えられる。

正答率上位の漢字に見られた特徴をまとめると、「画数が少なく、構造が単純である」こと、「全て象形文字である」こと、「1 字で名詞として意味を表すことができる漢字が多い」こと、の 3 点だと言える。

次に、正答率中位の 11 字の特徴をまとめる。

1 つ目は、正答率上位と同様に、漢字の構成が比較的単純であることである。

まず線の種類を見てみると、直線のみ 2 字 (日・止)、直線+曲線 6 字 (川・白・会・西・体・校) と、1~2 種類のものが多く、これらの要素に点やハネなどの要素が加わって

いるのは3字（犬・兄・町）のみだった。また、その中でも「町」は直線とハネの2種類のみであり、正答率上位と同様に、1字に対して使われている線の種類が少ないことが分かった。また画数も平均5.55画で、正答率上位の3.2画と比べると増えているが、漢字全体から見ると、画数は少ない傾向があると言える。一方で、左右対称の漢字は「日」1字のみであり、5字中4字が左右対称だった正答率上位と比べると、少ないことが分かる。

2つ目は、漢字の成り立ちが、象形文字に偏っていないという点である。

漢字の成り立ちを見てくと、11字中6字（川・犬・日・止・白・西）が象形文字、11字中5字が会意文字（兄・会）、もしくは形声文字（町・体・校）で、正答率上位が全て象形文字であったのと比較すると、その比率は下がっていると言える。

3つ目は、メインテキストでの導入時期が早い点である。

メインテキスト『みんなの日本語初級I』での導入時期を見ると、「西」（32課）以外の10字はメインテキストである『みんなの日本語初級I』の16課までに導入される語彙に含まれている。『みんなの日本語初級I』は1課から25課で構成されているため、学習の初期から中期に導入され、定着した語彙に含まれていると言える。よって、学習者が見たり書いたりする頻度が比較的高い漢字だと思われる。

4つ目は、正答率上位と同様に、1字で名詞として意味を表すことができる漢字が多いという点である。11字中8字（72.7%）が1字で名詞として意味を表すことができる漢字であり、その比率は正答率上位と同様に高いと言える。

よって、正答率中位の特徴をまとめると、正答率上位と共通しているのは「画数が少なく、構造が単純である」こと、「1字で名詞として意味を表すことができる漢字が多い」と「メインテキストでの導入が早い」ことの3点である。そして、正答率中位のみに見られた特徴として「左右対称の漢字が少ない」こと、「漢字の成り立ちが象形文字に偏らない」ことなどが挙げられる。

最後に、正答率下位の漢字の特徴を見ていく。

1つ目は、他の正答率帯の漢字と比べて、構造が複雑な点である。

まず、画数について見てみると、平均は上層8.83画・下層10.86画となっており、正答率上位・中位と比べて多く、また初級の漢字の中でも比較的多いことが分かる。しかし、「子（3画）」「天（4画）」などの、画数が少ない漢字も散見されることから、漢字の記憶・再生の難易度を決めるのは、画数だけではないことが分かる。この、画数が多い漢字は難易度が高くなりやすい一方で、画数以外の要素も大きく関わるという結果は、加納（1988）

の結果を支持するものである。

次に、線の種類を見てみると、正答率下位（下層）の漢字は、全て3種類以上の線が使用されている。これまで見てきた正答率上位と中位の漢字は、ほとんどの漢字が2種類の線で構成されていたことを考えると、特に正答率（下層）の漢字は、使われている線の種類が多いと言える。

また、左右対称の漢字も31字中、「音」の1字のみで、正答率上位・中位と比べて、漢字の構造が複雑になっていることが分かる。

2つ目は、象形文字の比率が低いことである。31字中、象形文字は「子・事（2回）」の、のべ3字のみで、他の28字は会意・形声文字と、国字1字だった。全て象形文字だった正答率上位と、約半数が象形文字だった正答率中位と比べると、象形文字の割合が非常に低いことが分かる。

3つ目は、1字で名詞として意味を表すことができる漢字が少ない点である。上層は24字中9字（37.5%）、下層は7字中1字（14.3%）と、他の正答率帯と比べると、格段に低いことが分かる。

つまり、正答率下位の特徴をまとめると、「画数や線の種類が多く、漢字の構造が複雑」であること、「象形文字が少なく、会意文字や形声文字が多い」こと、「1字で名詞を表せる漢字が少ないこと」が挙げられる。これらの漢字の特徴を表9にまとめた。

表9 各正答率帯の漢字の特徴

正答率	平均画数	漢字の成り立ち	線の種類	1字で名詞
上位	3.2画	全て象形文字	1~2種	5字中4字 (80.0%)
中位	5.55画	5字:象形文字 6字:会意/形声	1~2種	11字中8字 (72.7%)
下位（上層）	8.83画	3字:象形文字 19字:会意/形声 1字:国字	2~3種	24字中9字 (37.5%)
下位（下層）	10.86画	全て会意/形声	3~4種	7字中1字 (14.3%)

3.4.2.2 複数回出題された漢字の正答率

次に、別のテストに複数回書き漢字として出題された漢字の正答率について見ていくことで、学習期間と正答率の関係、そして語彙の難易度と正答率の関係性について考察する。

「食」「日」「音」「電」「物」「事」は2回、「手」は3回、書き漢字として出題された。それぞれの正答率が大きく異なったため、表10にまとめた。○で示した数字は、漢字テストの実施回である。

表10 複数回出題された漢字の正答率

出題漢字	1回目の正答率 (%)	2回目の正答率 (%)	3回目の正答率 (%)
食	⑦食堂 (24.8)	⑧食べ物 (29.5)	
日	⑥毎日 (78.6)	⑨明日 (59.7)	
音	④発音 (17.9)	⑧音 (48.1)	
電	④電車 (37.4)	⑪電話 (27.4)	
物	⑤買い物 (19.2)	⑧食べ物 (34.9)	
事	⑧仕事 (15.5)	⑪用事 (12.9)	
手	①手 (38.9)	⑦上手 (23.2)	⑩手紙 (30.6)

知識が正確に積み重なっている場合、学習が進むごとに同じ漢字の正答率は上がるはずであるが、「日」「電」「事」「手」に関しては、回が遅いテストの方が正答率が低くなっている。その原因について考えたい。

「日」は第6回テストで「毎日」、第9回テストで「明日」が出題されている。漢字テキストでは両方とも漢字で表記されているが、メインテキストである『みんなの日本語初級I』では、「毎日」は漢字で表記されているが、「明日」はひらがな表記されている。このことから、漢字で表記された「明日」は、「毎日」と比べて接触回数が少ないため、定着しにくかったと思われる。また、読み方に関しても「毎日」は「日曜日/15日」などの「にち」という読み方と関連付けられるが「明日」は熟字訓であるため、読み方からの類推も難しかったのではないかと推測できる。

「電」は、第4回テストで「電車」、第11回テストで「電話」が出題されている。語彙導入の面から見ると、電車は第5課、電話は第3課で導入されており、かつどちらも生活場面でよく使われることから、語彙としての定着は問題なかったと思われる。読み方も「でん」で統一されており、「日」のような混乱は起きていないと思われる。しかし、第4回テストでは、読み漢字に「電話」が出題されており、テスト内に書き漢字の答えが含まれていた。一方で第11回では読み漢字に「電」が含まれていなかった。このことから、語彙と

しての定着が進んでいる語彙で、かつ読み方が同じ漢字であったため、テスト内から答えを探すことができた第4回テストのほうが正答率が高く、第11回テストのほうが、正答率が低くなったのではないかと考えられる。

「事」は、第8回テストで「仕事」、第11回テストで「用事」が出題されている。語彙としては、「仕事」は第8課で導入され、「用事」は第9課で導入されている。どちらも学習初期段階で導入される語彙ではあるが、テストを受けた学習者のほとんどがアルバイトをしていることを考えると、「用事」よりも「仕事」のほうが、使用頻度が高い語彙であると考えられる。よって、「仕事」のほうが、正答率が高くなったのではないかと推測できる。

「手」は、唯一3回出題された漢字で、第1回テストで「手」、第7回テストで「上手」、第10回テストで「手紙」が出題されている。その中で、「上手」のみが、著しく正答率が低くなった。原因としては、読み方のバリエーションが考えられる。正答率が比較的高かった「手」と「手紙」は「て」と読むが「上手」は「ず」であることから、身体語彙として「手＝て」と学習したのち、「上手」という語彙を学習した際に、「手＝て／ず」という認識に至らなかったと考えられる。

これらの結果をまとめると、漢字の正答率は学習が進むにつれて上がる傾向がある一方で、「日」「電」「事」「手」の例のように、学習段階が進んだにも関わらず、正答率が下がった漢字も見られた。その要因としては、使用頻度が低く、語彙の定着が不十分であったことが考えられる。虫明・菅原（2009）は、漢字の読み問題について、学習者が誤答した問題を、未習語彙と既習語彙に分けて数え、誤答率を調べた結果、未習語彙の方が誤答率が高かったと報告している。今回の書き漢字に関しては、未習語彙ではないものの、接触頻度が低く、定着していない語彙にも、同じ傾向が現れたと考えられる。

3.4.2.3 書き漢字と読み漢字が重複した場合の正答率

最後に、テスト内に参照できる漢字があった場合の正答率について見ていく。

今回のテストでは、書き漢字の答えが読み漢字に含まれており、同一テスト内で参照できる状態だったものが複数あった。まず、それぞれの正答率帯に対する、重複して出題された漢字の割合を表11にまとめた。なお、書き漢字と読み漢字の問題が、同じ語彙で出題されているものは分析対象から除外した。

表 11 重複出題された漢字の割合

正答率 (%)	99.9～80.0	59.9～40.0	19.9～10.0	9.9～0.0
出題重複した漢字の割合	60.0%	9.1%	33.3%	42.9%
	5 字中 3 字	11 字中 1 字	24 字中 8 字	7 字中 3 字

表 11 から、正答率上位に重複した漢字が一番多いことが分かる。この結果は、読み漢字に含まれる正答の漢字を見ながら書いたと考えると自然である。

一方で、次に多いのが正答率下位（下層）である点は、検討が必要である。手本にできる正答の漢字が読み漢字にあったにも関わらず、正答率が 9.9～0.0%と非常に低くなった理由を考察したい。

内容を詳しく検討するために、テストで出題した内容を表 12 にまとめた。なお、書き漢字と読み漢字の問題が、同じ語彙で出題されているものは分析対象から除外した。

表 12 重複出題された漢字一覧

正答率	重複出題された漢字：書き漢字／読み漢字
正答率上位（99.9～80.0%）	<ul style="list-style-type: none"> ・口／入口・出口 ・目／目的 ・人／ご主人
正答率中位（59.9～50.0%）	<ul style="list-style-type: none"> ・学校／高校
正答率下位・上層（19.9～10.0%）	<ul style="list-style-type: none"> ・病気／病院 ・使います／大使館 ・銀行／銀メダル ・送ります／送金 ・動きます／動物 ・教えます／教室 ・代わります／代金 ・家／家族
正答率下位・下層（9.9～0.0%）	<ul style="list-style-type: none"> ・急ぎます／急行 ・運びます／運転 ・歌／歌手

先程も述べた通り、重複が最も多かったのは正答率 99.9～80.0%、次に多かったのは正答率 9.9～0.0%である。よって、全体の結果から、重複して出題されたからといって、正答率が高くなるわけではないことが分かる。この結果は学習者が、書き問題に解答する際に、読み問題で出題されている、答えとなる漢字に気付けなかった可能性を示唆している。

正答率上位の漢字は、5 字中 3 字が重複して出題されている。この結果からは、重複し

ているから正答率が上がったように思われるが、正答率上位の漢字は全て構造が単純であり、記憶・再生の負荷が少ない漢字である。また、読み漢字を見ると、書き漢字よりも語彙のレベルが高く、また読み方も全て違うため、学習者が読み漢字の漢字を見て、書き漢字の答えを探したとは考えにくい。よって、正答率上位の漢字に関しては、読み漢字が書き漢字に与えた影響は少ないと考える。

正答率中位の漢字は、11字中1字と重複が少ない。唯一重複していた「学校／高校」は、読み漢字の影響を受けている可能性もあるが、他の漢字との比較ができないため、結論は出せない。

正答率下位の漢字は、言い換えれば、読み漢字に答えがあったにもかかわらず、正答率が低くなった漢字である。特に、正答率下位・下層は、約半数が重複出題されていたにも関わらず、正答率が10%以下になっている。

原因として考えられるのは、先ほども述べた通り、漢字構造の複雑さである。先行研究でも指摘された、横画のバリエーション（急の「ヨ」部分／運の「軍」部分）や、非対称性（発の「𠂔」部分や、歌の「哥」部分）など、正答率下位の漢字には、初級非漢字系学習者が苦手とする構造が多数見られる。

また、もう1つの原因として、読み方のバリエーションである。重複した3問を見ると、書き漢字「急ぎます」読み漢字「急行」、書き漢字「運びます」読み漢字「運転」、書き漢字「歌」読み漢字「歌手」、となっており、全て書き漢字と読み漢字で読み方が異なっている。前項で確認した「手」（38.9%）／「手紙」（30.6%）／「上手」（23.2%）の3問も、出題されたテストが異なるものの、読み方が同じ「手」と「手紙」の正答率が高く、読み方が異なる「上手」の正答率のみ低いことから、読み方のバリエーションによって、学習者の習得度合いに差が生じると考えられる。

よって、これらの漢字が同一であると気づくためには、漢字語彙の読み方を覚え、かつ同じ漢字が使われていることを意識的に学習する必要がある。しかし、テスト結果から、これらの漢字が同一であると理解している学習者は少ないことが分かる。このことから、学習者は漢字1つにつき複数の語彙を覚えているのではなく、1つの語彙に対して漢字を当てはめているのではないかと推測できる。この結果は、非介入群で行った、1つの漢字に対して同時に複数の語彙を導入する方法が、初級非漢字系学習者にとって効率的な学習方法ではないことを示唆している。

3.4.2.4 正答率に関わる漢字の要素

ここまでのデータを表 13 にまとめた。

表 13 正答率に影響を与える要素

1	1 字で名詞として意味を表せる漢字は、正答率が高い傾向がある。 〈各正答率帯の該当漢字割合〉 上位 80.0%、中位 72.7%、下位（上層） 37.5%、下位（下層） 14.3%
2	文字の成り立ちより、左右対称性のほうが、記憶・再生に影響する。
3	画数よりも、線の種類の数が、漢字の記憶・再生の難易度に影響する
4	同じ漢字でも、語彙の定着度・使用頻度で、正答率が変化する 「毎日」 78.6% / 「明日」 59.7%
5	読み方が異なる場合、同一漢字と認識されにくい 急ぎます / 急行
6	学習進度と漢字の定着度は必ずしも一致しない 第 1 回「手」 38.9% / 第 7 回「上手」 23.2% / 第 10 回「手紙」 30.6%

まず、正答率に影響を与える漢字の特徴については、以下の 3 点が明らかになった。

1 つ目は、1 字で名詞として意味を表すことができる漢字は、正答率が高くなる傾向があるという点である。正答率上位は 80.0%、中位は 72.7% が 1 字で名詞として使用できる漢字であったのに対し、正答率下位（上層）は約 37.5%、下層は約 14.3% だった。漢字数が少ないため更なる検証が必要だが、傾向としては強く見られたといえる。

2 つ目は、象形文字などの、漢字の成り立ちに関する情報よりも、構造的に左右対称であることのほうが、学習者の字体記憶・再生に役立つ可能性があるという点である。象形文字の正答率は全体的に高いものの、「川・手・耳」などの例外もあった。例外の漢字は、正答率上位の象形文字である漢字と比べると、左右対称性に欠けている。

3 つ目は、再生難易度は、漢字を構成する線の種類などの、画数以外の要素に左右されやすいという点である。

例えば、正答率下位の「子」は、画数は 3 画と少ないものの、線の種類は「直線・曲線・ハネ」の 3 種類が使われている。調査漢字数が少ないため、追加の検証が必要であるが、

先行研究で指摘されていた、横画のバリエーションや画数、左右対称性と同様に、漢字の記憶・再生の難易度を検討する上で、重要な視点となり得ると考える。

また、正答率下層の漢字の画数を見てみると、3画～14画と幅広く、画数の多さと記憶・再生の難易度は単純に比例するわけではないことが分かる。しかし、平均の画数が9画を越えていることから、画数の増加による難易度の上昇の傾向も見られるといえる。

次に、漢字の読みと、語彙の定着度が、正答率に与える影響について、以下の2点が明らかになった。

1つ目は、同じテスト内に、答えとなる漢字があっても、それに気づけない場合が多い、という点である。特に正答率が低い漢字は、テスト内に答えがあったにも関わらず、それに気づけず正答できていない学習者が非常に多かった。原因としては、語彙の定着不足と、読み方が異なる漢字であることが考えられる。

2つ目は、学習進度と漢字の正答率は必ずしも一致しないという点である。語彙や読みの定着度に関する客観的なデータがないため、推測の域を出ないものの、今回のテスト結果からは、漢字の正答率は、学習進度よりも、語彙の定着度や読み方の定着度、そしてメインテキストや練習問題などでの使用頻度に影響されると考えられる。

3.4.3 書き誤りの種類

次に、書き誤りの種類について、正答率別、階層別、テストの実施時期別に、詳しく見ていく。

3.4.3.1 包括的に見た初級非漢字系学習者の傾向

今回、書き誤りを調査した結果、書き誤りの総数は10,822回だった。なお、全体の割合は、各正答率帯の書き誤りの総数である10,822を分母として計算しているが、未解答と不明は、書き誤りに含めていない。

まず、全体的な書き誤りの傾向を見ていく。

表6の20項目を形態、読み、意味に関するものに分けると、①～⑯、⑱、⑳の18項目が形態、⑰が読み、⑲が意味、に分けられる。しかし、このままでは、項目数に差があり考察が難しいため、まず18項目ある形態に関する書き誤りを「見られた書き誤りの合計数÷項目数」を計算し、1項目当たりの平均回数を計算した上で、読み・意味に関する書

き誤りと併せて比較する。

形態に関する 18 項目を 1 項目平均にすると、424.1 回、対して読みに関する書き誤りは 148 回、意味に関する書き誤りは 71 回だった。この比較から、先行研究で指摘されているとおり、形態に関する誤りが非常に多いことが分かる。

また、正答率が下がるにつれて顕著に差が出た書き誤りの原因は、⑰音が似ている漢字で代用・⑱形が似ている漢字で代用・⑲意味が似ている漢字で代用の 3 つで、全て別字レベルに分類した項目である。

正答率上位の漢字では、それぞれ【⑰音が似ている漢字で代用 7.5%・⑱形が似ている漢字で代用 11.9%・⑲意味が似ている漢字で代用 4.5%】であったが、正答率下位の上層では【⑰音が似ている漢字で代用 2.5%・⑱形が似ている漢字で代用 1.5%・⑲意味が似ている漢字で代用 0.4%】のように減少している。正答率下位の漢字の中にも、「注・動」など部首を変えたり付け加えたりするだけで「住・働」などの形が似ている漢字で代用できるものもあるが、それらの誤りがほぼ見られないということは、漢字が複雑化する、または語彙そのものへの接触回数が少なくなると、他の漢字と関連付けた記憶が難しいということを示していると考えられる。

一方で、正答率による書き誤りの原因に差があまりみられなかったものは、線の長短、画の連続性、画（線・点）の過剰／脱落などである。つまりこれらの要素は、漢字の記憶・再生難易度に関わらず、正しく産出することが困難な要素であると考えられる。特に「線の長短」はすべての正答率で上位の誤用原因になっており、記憶・再生が比較的容易な漢字を指導する際にも、注意が必要であると言える。

3.4.3.2 初級非漢字系学習者に多く見られた書き誤り（正答率別）

次に、正答率別に度の書き誤りが多く見られたのかを詳しく見ていく（表 14）。

表 14 正答率別の書き誤り

	1位	2位	3位	未解答	不明
正答率上位 (n=67)	画の過剰 13回 (19.4%)	画の長短(長い) 11回 (16.4%)	画の連続性(過剰) / 形が似ている漢字で代用 8回 (11.9%)	6例	5例
正答率中位 (n=553)	画の脱落 68回 (12.3%)	形が似ている漢字で 代用 53回 (9.6%)	画の長短(短い) 49回 (9.4%)	208例	23例
正答率下位 (上層) (n=1,925)	ハネの脱落 368回 (19.1%)	画の脱落 231回 (12.0%)	画の長短(短い) 152回 (7.9%)	1,202 例	176例
正答率下位 (下層) (n=601)	ハネの脱落 113回 (18.8%)	画の長短(短い) 76回 (12.6%)	画の連続性(過剰) 67回 (11.1%)	445例	53例
全体 (n=10,822)	ハネの脱落 1,657回 (15.3%)	画の脱落 1,093回 (10.1%)	点画の方向・位置 1,047回 (9.7%)	4,048 例	525例

正答率上位では、画の過剰(19.4%)、線の長短(長い)(16.4%)画の連続性(11.9%)、形が似ている漢字での代用(11.9%)が主な原因だった。そして、対象となる解答627例中、未解答は6例(1.0%)、不明は5例(0.8%)と極めて少なかった。

正答率中位では、画の脱落(12.3%)、形が似ている漢字での代用(9.6%)、線の長短(短い)(9.4%)が主な原因だった。対象となる解答1377例中、未解答は208例(15.1%)、不明は23例(1.7%)で、正答率上位と比べて特に未解答の割合が増加した。

正答率下位の上層24字では、ハネの脱落(19.1%)、画の脱落(12.0%)線の長短(短い)(7.9%)が主な原因だった。そして対象となる解答3000例中、未解答は1,202例(40.1%)、不明は176例(5.9%)だった。

正答率下位の下層7字は、ハネの脱落(18.8%)、線の長短(短い)(12.6%)、画の連続性(11.1%)が主な原因だった。そして対象となる解答869例中、未解答は445例(51.2%)、不明は53例(6.1%)だった。

また、各正答率帯の未回答率を計算すると、正答率上位は627解答中6例(1.0%)、正答率中位は1377解答中208例(15.1%)、正答率下位(上層)は3000解答中1,202例

(40.1%)、正答率下位（下層）は 869 解答中 445 例（51.2%）となっており、特に正答率下位（下層）で高いことが分かる。そこで、正答率下位（下層）の正答率と未解答率の関係をより詳しく見るために、表 15 にまとめた。

表 15 正答率下位（下層）の正答率と未解答率

対象漢字	正答率 (%)	未解答率 (%)
運	9.8	64.2
発	9.8	71.5
急	9.8	59.3
勉	8.1	40.3
注	7.3	58.5
読	5.6	39.5
歌	5.4	26.4

正答率が 5.4%と最も低い「歌」の未解答率は 26.4%、次に正答率が低い「読」は 39.5%にとどまっている一方で、正答率が比較的高い「発」は 71.5%と未解答率が一番高いことがわかった。つまり、正答率が低い漢字の中には、「完全に覚えていない漢字」だけでなく、「誤って記憶されている漢字」や、「正しく記憶されているが産出が正しくできなかった漢字」が混在しているため、正答率の低さと、未解答率が比例するとは限らないと考えられる。

これらの結果を踏まえて、正答率と書き誤りの関係について見ていく。

正答率上位の漢字は、いずれも線の種類が 1 種類、もしくは 2 種類と少ないため、「口＋一＝日」「人＋一＝大」のように、1～2 画、または点 1 つの増減で他の漢字と同じ形になるものが多い。そのため、表 6 の⑪画（線・点）過剰／脱落・⑱形が似ている漢字で代用の書き誤りが多くなったと考えられる。また、④画の長短（長い／短い）は、「口・目」の縦線が長すぎるパターンや、「山」の左右の縦線が中央と同じ長さになるなどのパターンが多く見られた。これらは、相対的な長さや、横画との接点に関する意識が不足しているために起きた書き誤りであると思われる。日本人教師は無意識的に注意している点であるが、非漢字系初級学習者に対しては、明示するとともに、改めて指導が必要な項目であることが分かる。

正答率中位では、対象の順位変化と、過剰／脱落、長い／短いなどの反転があるものの、正答率上位と書き誤りの内容はほぼ同じであるといえる。この結果から、正答率 50%以上の漢字には、ほぼ同じような書き誤りの傾向が見られるのではないかと推測できる。しかし、未記入の漢字を見てみると、正答率中位では大幅に割合が増加しており、正答率上位の漢字と比べると、そもそも字体を記憶できていない漢字が増えていることが分かる。

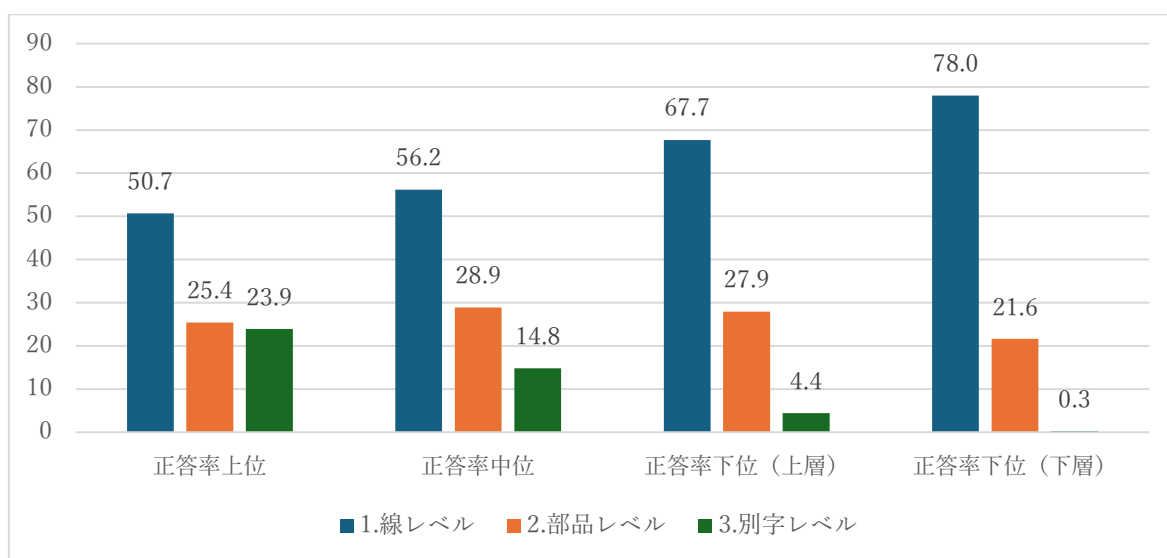
正答率下位（上層・下層）では、これまで多く見られていた④（長い／短い）・⑩画（線・点）過剰／脱落の他に、ハネの脱落が多く見られた。正答率下位の漢字を調べると、31 字中 19 字にハネが含まれている。他の正答率帯でハネを含む漢字を見てみると、正答率上位は 5 字中 0 字、正答率中位は 11 字中 2 字のみであることから、ハネそのものの認識が難しく、再生時に脱落しやすい、もしくはハネを含むことで字体全体の認識が難しくなるのではないかと考えられる。

3.4.3.3 階層別に見た初級非漢字系学習者の傾向

次に、より包括的に書き誤りを分析するために、1.線レベル、2.部品レベル、3.別字レベルの 3 つの階層別の視点から、考察していく。図 3 に、階層別の書き誤りの傾向をまとめた。

なお、全 20 項目中、階層ごとの項目数は、10 項目・6 項目・4 項目であり、割合では単純比較できないため、項目数の比率である 5 : 3 : 2 を基準として考える。

図 3 階層別の書き誤りの原因 (%)



グラフをみると、正答率上位では、階層ごとの項目数比率と、ほぼ同じ比率で書き誤りが見られたのに対し、正答率下位（下層）では1.線レベルの比率が高くなり3.別字レベルの比率が大幅に低下していることがわかる。

原因として考えられるのは、正答率が低い漢字ほど、漢字の構成が複雑になり、正答率上位の漢字のように画の1つの画の脱落などでは別字にならない漢字が増えることである。また、正答率が下がるごとに、漢字そのものの記憶・再生難易度が上がることで、他の漢字と関連付けたりする記憶の余裕がなくなり、いろいろな視点において類似している漢字との関連性に、学習者が気付きにくくなったことなどが考えられる。

一方で、2.部品レベルの書き誤りは正答率上位で25.4、正答率中位で28.9、正答率下位（上層）で27.9、正答率下位（下層）で21.6といったように、どの階層でも一定の割合で起きており、あまり変化がなかった。つまり、2.部品レベルの書き誤りは、漢字の難易度に関わらず、指導が必要な項目であると考えられる。

3.4.3.4 テストの実施時期と書き誤りの傾向

最後に、テストの実施時期ごとの分析から、学習の進捗によって書き誤りにどのような変化があるかについて見ていく。まず、全11回のテストを第1～3回、第4～7回、第8～11回の3つに分けた。そのうち、書き誤りの分析の対象となった47字の内訳は第1～3回（15字）、第4～7回（14字）、第8～11回（18字）である（表16）。

表 16 テストの実施時期による書き誤りの変化

対象回数	総数	1位	2位	3位
第1～3回 (15字)	927回	ハネの脱落 146回 (15.7%)	線の長短（短い） 94回 (10.1%)	画の脱落 90回 (9.7%)
第4～7回 (14字)	805回	ハネの脱落 179回 (22.2%)	画の脱落 114回 (14.2%)	ハライの脱落 51回 (6.3%)
第8～11回 (18字)	1,414回	ハネの脱落 187回 (13.2%)	画の脱落 149回 (10.5%)	線の長短（短い） 148回 (10.5%)

結果、第 1～3 回はハネの脱落（15.7%）、線の長短（短い）10.1%、画（線・点）の脱落 9.7%の順に多かった。第 4～7 回は、ハネの脱落 22.2%、画（線・点）の脱落 14.2%、ハライの脱落 6.3%の順に多かった。第 8～11 回は、ハネの脱落 13.2%、画（線・点）の脱落 10.5%線の、長短（短い）10.5%の順に多かった。

この結果を見ると、第 4～7 課のハライの脱落以外は、順位が前後しただけで、書き誤りの種類には、大きな変化がないことが分かる。よって、少なくとも初級（N5 レベル）では、学習進度による書き誤りの変化はあまりないということが言える。

3.4.3.5 書き誤りのまとめ

ここまで見てきた書き誤りについてまとめる。

まず、全体的な傾向としては、先行研究の大北（2001）や井上（2018, 2019）と同様に、画の脱落が多く見られた。加えて、本研究ではハネの脱落も極めて高い頻度で出現することが新たに明らかになった。この点は、従来の研究ではあまり注目されておらず、「その他」などに分類されていた、見落とされがちな書き誤りであったと考えられる。

また、正答率との関係性をみると、ハネの脱落は、特に正答率下位に多く見られた。しかし、これはハネを含む漢字が正答率下位に多かったことと大きく関連していると考えられるため、ハネを含む漢字の正答率が下がりやすいのかなどは、今後の調査で、さらに検証が必要である。

次に、書き誤りを「形態・読み・意味」の 3 要素として分析した結果、「形態＞読み＞意味」の順で書き誤りの比率が高いことが分かった。この結果は、大北（2001）を支持するものである。

そして、階層別の書き誤り分析からは、学習者の習得段階によって困難の質が異なることが明らかになった。正答率上位では、各レベルの項目数の比率、5：3：2 と、ほぼ同じ比率で書き誤りが見られたのに対し、正答率下位（下層）では 1.線レベルの比率が高くなり、3.別字レベルの比率が大幅に低下することがわかった。それに対し、2.部品レベルは、ほぼ一定の割合で推移していることも明らかになった。この結果は、習得が進んでいない段階では、より基礎的な構成要素である線レベルでの困難が大きいことを示している。

そして、実施時期別に書き誤りを分析した結果、ほぼ内容に変化が見られなかった。つ

まり、初級段階における学習進度による書き誤りの差は小さく、初級学習者に共通する形態学習上の困難が存在することが示された。

これらの結果から、初級非漢字系学習者の漢字学習においては、学習の進度に関係なく、従来多いとされていた 2.部品レベルの画の脱落だけではなく、より細かい構成要素である 1.線レベルのハネの脱落に学習上の困難点があることが明らかになった。よって、初級非漢字系学習者に対する指導では、画などの漢字全体の構成と、トメ・ハネ・ハライなどのより細部の構成の 2 段階に対する指導法が必要であると言える。

3.5 RQ1・2 に対する結論

ここで、RQ1・2 を再度提示する。

RQ1：初級非漢字系日本語学習者の漢字の書き誤りについて、「形態・読み・意味」の 3 要素に着目して包括的に分析すると、どの要素にどのような誤り傾向が見られるか。
また、学習進度によってそれらの傾向に変化はあるか。

RQ2：書き誤りの分析結果から、初級非漢字系学習者が漢字の形態を学習する際に、どのような困難点があると言えるか。

まず、RQ1 に対しては、「形態・読み・意味」の 3 要素の包括的な分析から、初級非漢字系学習者の書き誤りは、「形態>読み>意味」の順で多いことが分かった。

また、学習進度と漢字の関係については、正答率の点から見ると、学習が進むにつれて正答率が上がった漢字がある一方で、反対に下がった漢字もあり、さらなる考察が必要である。しかし、書き誤りの種類から見ると、多少の順位変化はあるものの、書き誤りの種類は、学習進度によってほぼ変化しないことが明らかになった。

次に、RQ2 に対しては、まず、「形態・読み・意味」の中で、形態に関する書き誤りが一番多いことから、初級非漢字系学習者に対する漢字指導では、形態の指導に力を入れるべきであることが改めて示された。

また、書き誤りが多い項目として、先行研究で指摘されていた画の脱落に加えて、ハネの脱落や線の長短の誤りも多いことが分かった。この結果からは、従来から指摘されていた、画などを含む、パーツの構造の認識の難しさだけではなく、ハネの有無や線の長短など、パーツ以下の単位である 1 つの線に関わる細部の認識にも、困難があることが分かった。

た。

これらの結果をまとめると、初級非漢字系学習者が持つ、漢字の形態学習上の困難点は、主に形態の認識であり、その内容は偏や旁などのパーツの単位だけではなく、ハネや線の長短などの細部にまで及ぶことが明らかになった。また、これらの課題は初級段階においては、学習進度に関わらず一定であるため、初級非漢字系学習者に対する指導においては、常に形態に対する指導が必要であると言える。

第4章 語彙先習と形態指導の段階的導入に関する調査

4.1 調査概要

この調査の目的は、語彙先習が初級非漢字系学習者の漢字書字に与える効果の検証と、語彙先習と K-code を併用した場合の効果検証である。RQ は、3 と 4 にあたる。

RQ3 は「語彙先習には、初級非漢字系学習者の漢字書き誤りを減少させる効果があるか」、RQ4 は「語彙先習と K-code を併用した場合、どのような効果が得られるか」である。

RQ3・4 を明らかにするために、調査対象者を 2 グループ（語彙群・併用群）に分け、指導方法を変えてデータを収集し、2024 年度に行った調査（以下、非介入群）と比較検討する。調査期間などをまとめたのが表 17 である。

表 17 調査期間など

項目	内容	
調査期間	2025 年 4 月～9 月	
対象者	都内日本語学校 2025 年度 4 月期新入生	
日本語レベル	N5（ひらがな・カタカナを終了した段階）	
対象者数	33 名（語彙群）	41 名（併用群）
学習者の国籍	スリランカ（16 名） ネパール（17 名）	スリランカ（15 名） ネパール（15 名） ベトナム（5 名） ミャンマー（6 名）

調査期間は、2025 年 4 月から 2025 年 9 月で、調査機関は都内日本語学校である。対象者は、2025 年度 4 月期新入生のうち、RQ1・2 の調査時と同じく、日本語学校入学時のプレイスメントテストで、ゼロ初級レベルであると判断された学習者である。なお、来日前の学習期間は 3～8 か月である。

対象人数は 74 名で、国籍の内訳はスリランカ 31 名、ネパール 32 名、ベトナム 5 名、ミャンマー 6 名である。ミャンマー国籍の学生 1 名が、中国語を話すことができるが、読

み・書きはできず、入学時のプレースメントテストの結果も他のミャンマー学生と差がなかったため、今回は非漢字系学習者とした。

メインテキストは『みんなの日本語初級 I』を使用しており、前年度からの変更はない。漢字テキストは語彙先習をしやすくするために、メインテキストに準拠した『みんなの日本語漢字練習帳 I』に変更した。

4.2 調査方法

今回は、指導法の段階的導入効果を検証するために、入学初日から全て同じカリキュラムで進行する 4 つのクラスを、「語彙先習／2024 年度調査時と同じ形態指導」を行う 2 クラス（以下、語彙群）と、「語彙先習／K-code による形態指導」を行う 2 クラス（以下、併用群）に分け、指導法の違いによって学習者の漢字能力に差が出るのかを分析する。なお、このクラス分けは無作為に行い、K-code を導入したのは、筆者が担任を務めるクラスである。

漢字テストは、全クラス同じ日に、同じ内容で実施した。また、実施のタイミングは、漢字テキストの該当する課の学習修了後 1 週間以内である。これらの条件は、2024 年度と同様である。

そして、今回出題された漢字は、漢字テキストの漢字数に合わせて、書き問題 8 問、読み問題 8 問の計 16 問とした。実施回数は計 12 回で、1-4 課、5-6 課、7-8 課、9-10 課、11-12 課、13-14 課、15-16 課、17-18 課、19-20 課、21-22 課、23-24 課、25 課である。これらのテストで収集した書き漢字は 108 字（のべ 120 字）である。

4.3 授業の実施方法

2024 年度調査（以下非介入群）と同様、語彙群と併用群も、授業は 1 回 180 分で、週 5 回実施した。1 回の授業の内、漢字の授業は 45 分～60 分で、その他の時間は、文法、聴解、読解、会話などの授業を行った。

語彙群・併用群の授業を担当する教員も、非介入群の時と同様にクラス・曜日によって担当が異なるため、日本語学校が行っている研修を受け、教員間に指導の差が出ないよう

にした。研修内容は、漢字学習に充てるべき時間数や、書き順の示し方、書き方の説明方法、テストの採点基準やフィードバック方法などであり、担当した授業に関係なく学校内で統一されている。また、毎日の授業記録の共有を行う点も、非介入群と同じである。

語彙先習は、まず、メインテキストを進める際に、課の最初に語彙の意味を導入し、その後練習問題などで使用することで語彙の定着を図り、課の最後でもう一度その課の語彙全体を復習する時間を設けた。その後、メインテキストで課の学習が終わった翌日から、漢字テキストの学習を開始することで、学習者は語彙を把握した状態で、漢字の学習に入ることができた。また、メインテキストの進行に漢字テキストが追い付いてしまうなど、語彙先習に支障をきたす場合は、漢字の授業を行わない日もあった。

形態指導は、K-codeの有無で方法が分かれる。

K-codeを用いない語彙群では、漢字を導入する際に、非介入群と同様の方法で形態指導を行った。具体的には、4.2でも述べた通り、数字やアニメーション、教師の板書などで書き順を提示した後、「シュッと払う」といった擬音や、手の動きによって線の形状を説明し、注意すべき個所に印をつける、などの方法である。

併用群では、上記の語彙先習に加えて、K-codeで漢字の形態を学ぶ時間を設けた。ただし、教員による差をなくすために、K-codeを用いた指導を行うのは週に1回、筆者が授業を担当する日だけとし、漢字の導入がほかの教員の時間で既に済んでいる場合には、復習として書く際の注意点をK-codeを用いて説明した。また、他の教員が漢字の導入を担当した日は、非介入群・併用群と同様の方法で形態指導を行った。

これらの比較データを表18にまとめた。

表18 比較対象一覧

	非介入群	語彙群	併用群
実施期間	2024年4月～8月	2025年4月～9月	
使用テキスト	『毎日の漢字練習帳』	『みんなの日本語漢字練習帳Ⅰ』	
収集した漢字数	122字（のべ130字）	108字（のべ120字）	
語彙先習	なし	あり	あり
形態指導	日本語で説明	日本語で説明	K-codeで説明
対象人数	129名	33名	41名

4.4 調査結果と考察

本節では、2024 年度に行った調査と、2025 年度に行った調査の結果比較から、語彙先習と K-code による形態指導の学習効果について考察していく。

4.4.1 正答率

4.4.1.1 各正答率帯の漢字の特徴と考察

まず、正答率を比較するために、3つの実施群における正答率をまとめた（表 19）。

なお、表 8 と同じく、漢字の並び順は画数順に整理し、それぞれのテストで複数回出題された漢字は、出題された際の語彙を（ ）で示した。

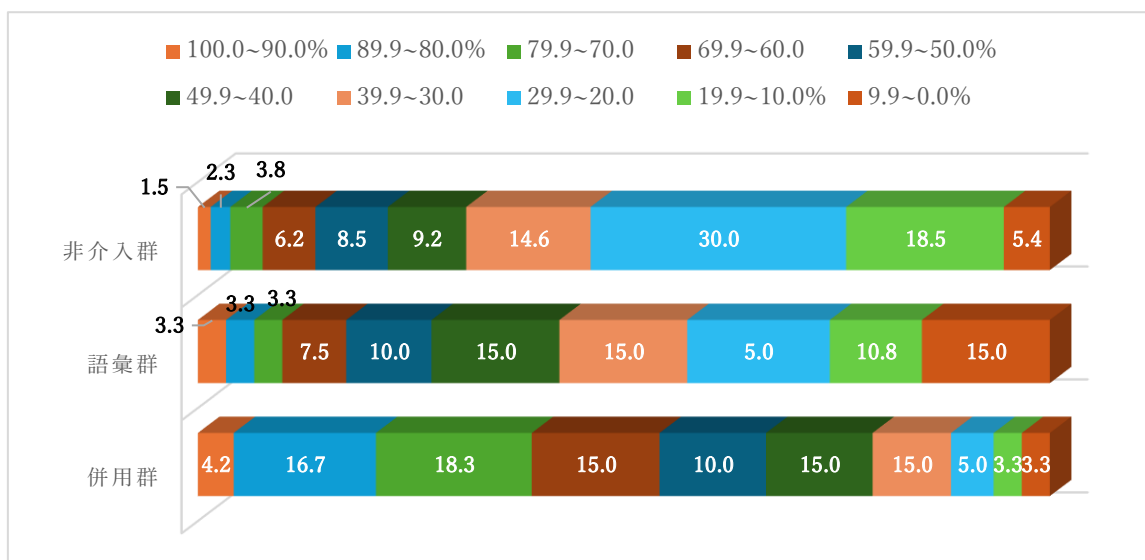
表 19 正答率別 調査漢字一覧

分析対象	正答率	非介入群 (N=130)	語彙群 (N=120)	併用群 (N=120)
正答率上位	100.0~ 90.0%	口, 目	口, 目, 古, 体	口, 山, 止, 目, 言
	89.9~ 80.0%	人, 山, 大	上, 山, 肉, 言	一, 人, 川, 上, 下, 犬, (100) 円, 右, 白, 古, 出, 兄, 肉, (有) 名, (花) 見, 車, 体, 囧, 店, 雨
	79.9~ 70.0%	(毎) 日, 今, 円, 生, 車	人, 小, (100) 円, 右	女, 小, 文, 父, 友, (一億) 円, 外, (学) 生, (留学) 生, 休, 有, 考, 足, (仕) 事, (用) 事, 音, 茶, 計, 高, 答, 森, 駅
	69.9~ 60.0%	小, 上, 木, 父, 休, 金, 国, 東	女, 文, 止, (学) 生, 兄, 車, 住, 音, 森	子, 日, 元, 切, 名 (前), 住, 花, (意) 見, 国, 青, 明, 英, 浴, 借, 終, 欲, 意, 話
正答率中位	59.9~ 50.0%	川, 犬, (明) 日, 止, 白, 兄, 会, 西, 町, 体, 校	一, 川, 下, 犬, 少, 父, (一億) 円, 白, 出, (留学) 生, 足, 囧	牛, 母, 用, 仕, (電) 気, 使, 夜, 海, 病, 強, 習, 堂, (音) 楽, 語, 歌

	49.9~ 40.0%	力, 下, 午, 足, 何, 私, 京, 店, 明, 音, 買, 話	日, 元, 外, 休, 考, 有, (有)名, (花) 見, (意)見, 雨, 明, 店, 国, (仕) 事, 使, 計, 浴, 話	少, 冬, 字, 行, 持, 時(計), 食(べ る), 食(堂), (何)時, 料, 勉, 留, 道, 買, 億
	39.9~ 30.0%	女, 水, 心, 元, 手, 手(紙), 先, 行, 肉, 凶, 社, 雨, (食 べ)物, 茶, 高, 時, 朝, 電(車), 駅	友, 切, 冬, 用, 名 (前), 花, (用) 事, 夜, 英, 茶, 秋, 時(計), 借, 強, 答, 買, (音)楽, 語	毎, 見(る), (留) 学, 学(生), 春, 秋, 送, 動, 理, 電, 銀
	29.9~ 20.0%	(上)手, 方, 分, 出, 半, 母, 用, 名, 耳, 気, 有, 毎, 住, 近, 花, 学, 長, 英, 所, 食(堂), 食(べ 物), 前, 待, 春, 秋, 計, 借, 員, 料, 帰, 強, 理, 習, 堂, 答, 着, 電(話), 楽, 語	牛, 母, 仕, 行, 毎, (電)気, 青, 春, 持, (何)時, 料, 高, 病, 習, 堂, 終, 欲, 電, 意, 億	(天)気, (元)気, 院, 飲, 漢, 読
正答率下位	19.9~ 10.0% (上層)	子, 天, 代, 外, 仕, 地, 妹, (仕)事, (用)事, 使, (買 い)物, 夜, (発) 音, 重, 送, 海, 紙, 家, 病, 動, 教, 意, 働, 銀	子, (天)気, 見 (る), 食(べる), 食(堂), 送, 海, 勉, 留, 動, 理, 道, 歌	近, 帰, 降, 新(聞)
	9.9~ 0.0% (下層)	注, 急, 発, 勉, 運, 歌, 読	天, (元)気, 字, 近, (留)学, 学 (生), 妹, 院, 降, 帰, 飲, 新(聞), 新 (しい), 漢, (新) 聞, 銀, 読, 駅	天, 妹, 新(しい), (新)聞

表 19 を、正答率別の漢字数の比率に直すと、図 4 のようになる。

図 4 正答率別の漢字数



3つの群を比べると、調査漢字全体に対する、正答率50%以上の漢字の割合が、明らかに異なる。非介入群は22.3%、語彙群は32.4%であるのに対し、併用群は64.2%である。この数値は非介入群の約2.9倍、語彙群の約2.0倍であり、明らかに、併用群のみ、漢字の正答率が高いことが分かる。これは、K-codeでの形態指導により、併用群の漢字の認識・記憶・書字の能力が向上したためではないかと考えられる。

また、漢字分析の際は、正答率帯ごとの特徴をよりはっきりさせるために、分析対象となる漢字を限定した。分析する漢字は、正答率100~80.0%（以下、「正答率上位」）、正答率59.9~50.0%（以下、「正答率中位」）、正答率19.9~0.0%（以下、「正答率下位」）の漢字である。また、正答率下位は該当する漢字数が多いため、19.9~10.0%の漢字を「正答率下位（上層）」、9.9~0.0%の漢字を「正答率下位（下層）」の2つに区別する。表19では網掛けになっていない部分が対象漢字である。

4.4.1.1.1 非介入群の漢字の特徴の振り返り

まず、第3章で確認した、非介入群の漢字の特徴を振り返るために、表9を再掲する。この表からは、「正答率が下がると、画数が多くなる傾向がある」こと、「正答率が高い漢字には象形文字が多く、正答率が低くなるにつれて会意文字や形声文字が増加する」こと、

「正答率が低くなるにつれて使われている線の種類が多くなる」こと、「1字で名詞として意味を表せる漢字は、正答率が高くなる傾向がある」ことなどが分かる。

(再掲) 表 9 各正答率帯の漢字の特徴

正答率	平均画数	漢字の成り立ち	線の種類	1字で名詞
上位	3.20画	全て象形文字	1~2種類	5字中4字 (80.0%)
中位	5.55画	5字:象形文字 6字:会意/形声	1~2種類	11字中8字 (72.7%)
下位(上層)	8.83画	3字:象形文字 19字:会意/形声 1字:国字	2~3種類	24字中9字 (37.5%)
下位(下層)	10.86画	全て会意/形声	3~4種類	7字中1字 (14.3%)

これらの項目について、語彙群・併用群の結果を比較していく。

4.4.1.1.2 語彙群の漢字の特徴

まず、語彙群の漢字の特徴を、正答率別に比較していく。

語彙群の正答率上位の漢字を見てみると、次の特徴があると言える。

1つ目は、非介入群と比べて、漢字の数があまり変化していない点である。語彙群の正答率上位に含まれる漢字数は8字で、非介入群の5字と3字しか変わらなかった。

2つ目は、非介入群と同様に、漢字の構造が比較的単純である点である。平均画数を見ると4.88画で、非介入群の3.2画と比べて少し多いが、調査漢字全体から見ると画数が少ないと言える。また、使用されている線の数は、直線のみ6字(口, 目, 古, 上, 山, 言)と直線+曲線(体)、直線+曲線+ハネ(肉)の3パターンである。「肉」は3種類の線が使われているものの、直線のみ漢字が6字と圧倒的に多く、線の種類から見ても、構造が単純であると言える。

3つ目は、象形文字以外の漢字が含まれている点である。非介入群では、正答率上位の

漢字は全て象形文字だったが、語彙群では、「上」のような指示文字や、「古・言・体」のような、会意・形声文字も含まれている。

4つ目は、非介入群と同じく、1字で名詞として意味を表す漢字が多い点である。8字中6字（75.0%）が1字で名詞として意味を表す漢字である。

次に、正答率中位の漢字について見ていく。

1つ目は、正答率上位と同様に、漢字の構造が比較的単純な点である。平均画数は4.33画と、正答率上位より少ない。また、使われている線の種類も、直線のみ3字（一・下・出）、直線+曲線5字（川・父・白・生・足）、直線+ハネ1字（円）と、1~2種類の漢字が多く、3種類以上の線が使われているのは、「犬・少・囟」の3字のみである。

2つ目は、漢字の成り立ちが、象形文字だけではない点である。象形文字5字（川・犬・父・白・生）、指示文字3字（一・下・少）、会意文字4字（円、出、足、囟）となっており、むしろ象形文字の方が少ない傾向がある。

3つ目は、1字で名詞を表す漢字が多い点である。12字中8字（66.7%）が1字で名詞として意味を表すことができ、この結果は非介入群の正答率中位11字中8字（72.7%）とほぼ同じ結果と言える。

4つ目は、メインテキストにおいて、比較的早い段階で導入されている点である。全ての漢字がメインテキストである『みんなの日本語初級I』の16課までに導入された語彙に含まれており、非介入群の正答率中位と同じ傾向があることが分かる。

最後に、正答率下位の漢字について特徴を見ていく。

1つ目は、非介入群と比べて、下層の漢字が多い点である。漢字の合計数は31字（上層13字、下層18字）で、非介入群と同じである。しかし、下層の漢字が18字と多く、正しく再生できた学習者が1割以下の漢字が多かったことが分かる。

2つ目は、正答率上位・中位と比べて、構造が複雑な点である。平均画数は上層が9.23画、下層が10.22画と、どちらも初級の漢字としては多くなっているのは、非介入群と同じ傾向である。そして、線の種類を見てみると、正答率下位（下層）の漢字は「天・聞」以外は、全て3種類以上の線が使われていることが分かる。これも、非介入群と同様の特徴である。

3つ目は、象形文字が非常に少ない点である。上層は象形文字1字、会意文字4字、形成文字8字となっており、象形文字は1つしかない。また、下層の漢字は会意文字5字、形成文字13字となっており、象形文字は1つもない。この傾向も、非介入群と同様であ

る。

4 つ目は、1 字で名詞といて意味を表せる漢字が少ない点である。上層は 13 字中 3 字 (23.1%)、下層は 18 字中 2 字 (11.1%) となっており、正答率中位と比べても格段に少ないことが分かる。

4.4.1.1.3 併用群の漢字の特徴

次に、語彙群の漢字の特徴を見ていく。

まず、正答率上位の漢字について見ていく。

1 つ目は、漢字が 25 字あり、非介入群・併用群と比べて大幅に増えていることが分かる。

2 つ目は、複雑な構造を持つ漢字が含まれている点である。平均画数は 4.88 画と語彙群の正答率上位と全く同じである。しかし、使われている線の種類を見ると、1 種類の漢字が 11 字、(口・山・止・目・一・人・上・下・古・出・車) 2 種類の漢字が 6 字 (言・川・円・右・白・体)、3 種類以上の漢字が 8 字 (犬・兄・肉・名・見・囟・店・雨) となっており、非介入群・語彙群と比べると、3 種類以上の線を使った漢字が多いことが分かる。

3 つ目は、象形文字ではない漢字が多く含まれている点である。漢字の成り立ちを見ると、象形文字 12 字 (口, 山, 止, 目, 言, 人, 川, 犬, 白, 肉, 車, 雨)、指示文字 3 字 (一, 上, 下) 象形文字・会意文字・その他 10 字 (円, 右, 出, 兄, 名, 見, 古, 体, 囟, 店) となっており、象形文字ではない漢字も多数含まれていることが分かる。

4 つ目は、1 字で名詞として意味を表せる漢字が多い点である。100.0~99.0%では名詞と動詞が半々であるが、全体を見ると 25 字中 19 字 (76.0%) が 1 字で名詞として意味を表せる漢字である。

次に、正答率中位の漢字について見ていく。

1 つ目は、漢字数は 15 字と、他の実施群と変わらない点である。正答率上位は、非介入群・語彙群と併用群で大きな差があったが、正答率中位は、3 つの群で、ほとんど漢字数に違いがなかった。

2 つ目は、正答率上位と比べて、漢字の構造が複雑化している点である。

3 つの群における正答率中位の平均画数を比較すると、非介入群は 5.55 画、語彙群は 4.33 画、併用群は 8.93 画と併用群は他の 2 つの群よりも画数が多い。また、使われてい

る線の種類も、「牛，仕，使，語」の4字以外の11字は3種類以上であり、線の種類から見ても、漢字の構造が複雑になっていると言える。そして、「強，歌，語，海」のように偏と旁が分かれていたり、「堂，楽」など線の散らばりがあったりする、構造が複雑な漢字も多くなっている。

3つ目は漢字の成り立ちが、象形文字以外のものが多いという点である。象形文字11字、指示文字3字、会意・形声文字11字であることから、半数以上が象形文字以外であることが分かる。

4つ目は、1字で名詞として意味を表せる漢字が多いという点である。15字中13字(86.7%)が1字で名詞として意味を表せる漢字であり、正答率上位より、正答率内の比率が高かった。

5つ目は、「歌，海，気，病，夜」など、非介入群・語彙群では正答率下位に含まれている漢字が多く入っている点である。正答率中位は正答率59.9～50.0%のため、正答率が高い漢字であるとはいえないが、他の群で正答率が20%を下回っている漢字を半分以上の学生が正しく再生できているという点は、定着度の差の表れであると言える。

最後に正答率下位について見ていく。

1つ目は、正答率下位に含まれる漢字が非常に少ないという点である。正答率下位の漢字は上層・下層を合わせて8字しかなく、他の2つの群と比べて非常に少ないことが分かる。

2つ目は漢字の構造が、正答率中位より複雑であるという点である。平均画数は上層10.0画・下層9.75画と多く、「近(7画)，天(4画)，妹(8画)」の3字以外は全て10画を越えていることが分かる。これは、非介入群・語彙群と同じ傾向である。また、「天・聞」以外の漢字は全て3種類以上の線が使われており、線の種類からも、構造の複雑さが分かる。

3つ目は象形文字が1つもない点である。会意文字2字、形成文字6字となっている。この傾向は、3つの実施群に共通した特徴であると言える。

4つ目は、1字で名詞として意味を表せる漢字が1字のみである点である。他は全て動詞や形容詞、漢字2つを組み合わせて名詞になる漢字として導入されている。

4.4.1.1.4 3つの実施群の漢字の特徴

ここまで見てきた、3つの実施群の漢字の特徴を、漢字数・平均画数・漢字の成り立ち・

漢字を構成している線の種類・1字で名詞として意味を表せる漢字の5観点から、正答率別にまとめた(表20-1~3)。これらの表から明らかになった3つの実施群の特徴を、正答率ごとに見ていく。

表 20-1 正答率上位における3群の漢字特性比較

指標	非介入群	語彙群	併用群
漢字数	5字	8字	25字
平均画数	3.20画	4.88画	4.88画
成り立ち	全て象形文字	象形5字／指事1字 ／会意・形声2字	象形12字／指事3字 ／会意・形声・その他 10字
線の種類	1~2種	1種6字／2種1字 ／3種1字	1種11字／2種6字 ／3~4種8字
1字で名詞(割合)	80.0%(4/5)	75.0%(6/8)	76.0%(19/25)

まず、正答率上位に関しては、以下のことが言える。

共通点は以下の2つである。

1つ目は、3つの群に共通して、平均画数が少ない点である。非介入群は3.20画、語彙群・併用群は4.88画と、多少の差はあるものの、漢字全体から見ると、画数が少ない漢字が多い傾向があると言える。

2つ目は、1字で名詞として意味を表すことができる漢字が多い点である。非介入群は80.0%、語彙群は75.0%、併用群は76.0%となっており、割合もほぼ同じであると言える。

相違点は以下の3つである。

1つ目は、漢字の数である。非介入群は5字、語彙群は8字と、あまり差がなかったものの、併用群のみ、25字と大幅に多かった。

2つ目は、使用されている線の種類である。非介入群と語彙群では1~2種類の漢字が多いが、併用群では、25字中8字が3種類以上の線で構成されている。

3つ目は、象形文字の割合である。非介入群では5字全てが象形文字だったのに対し、語彙群では、8位字中5字(62.5%)、併用群では25字中12字(48.0%)となっている。

3つの実施群の共通点から、正答率上位の漢字は、指導法に関係なく、画数が少なく、1

字で名詞として意味を表すことができる漢字が多い傾向があることが分かる。

また、相違点があった項目からは、語彙先習と K-code の指導効果を見ることができる。まず、併用群のみ漢字数が 25 字と多い点から、K-code での形態指導により、正答率が高い漢字が増えたと言える。また、使用されている線の数も、併用群のみ 3 種類以上の漢字が多いことから、K-code の導入によって、複雑な構造の漢字も正答率が高くなったと言える。そして、象形文字の割合の比較から、K-code の指導によって、象形文字以外の漢字の定着率が高くなることが示唆された。

一方で、語彙群は非介入群と比較し、大きな差がなかったことから、語彙先習が、正答率上位の漢字に与えた影響はほぼないと言える。

表 20-2 正答率中位における 3 群の漢字特性比較

指標	非介入群	語彙群	併用群
漢字数	11 字	12 字	15 字
平均画数	5.55 画	4.33 画	8.93 画
成り立ち	象形 5 字／会意・ 形声 6 字	象形 5 字／指事 3 字 ／会意 4 字	象形 11 字／指事 3 字 ／会意・形声 11 字
線の種類	1～2 種	1 種 3 字／2 種 5 字 ／3～4 種 3 字	3～4 種 11 字
1 字で名詞(割合)	72.7%(8/11)	66.7%(8/12)	86.7%(13/15)

次に、正答率中位に関しては、以下のことが言える（表 20-2）。

共通点は以下の 3 つである。

1 つ目は、象形文字だけではなく、形声文字・会意文字などが一定の割合で含まれる点である。

2 つ目は、正答率上位と同様に、1 字で名詞として意味を表せる漢字の割合が高い点である。正答率上位と比べると比率が下がるものの、66.7～86.7%と、以前高い割合を示した。

3 つ目は、漢字数である。非介入群 11 字、語彙群 12 字、併用群 15 字と、併用群がやや多くなっているが、正答率上位と比べると、大きな差とは言えない。

相違点は、以下の 3 点である。

1つ目は、平均画数である。非介入群は 5.55 画、語彙群は 4.33 画と正答率上位とほぼ同じであるが、併用群は 8.93 画と、多くなっている。

2つ目は、線の種類である。非介入群は 1～2 種類、語彙群は 3 種類以上が 1 字のみであるが、併用群は 3 種類以上の漢字が 15 字中 11 字と多くなっている。

3つの実施群の共通点から、正答率中位の特徴は、指導法に関わらず数が一定になる傾向があること、象形文字ではない漢字が一定の割合で含まれる傾向があること、そして正答率上位と同様に、1字で名詞として意味を表せる漢字が多いことであると言える。

また、相違点からは、K-code の指導によって、画数が多く、線の種類が多い、構造が複雑な漢字の正答率が上昇したことが分かる。併用群には、他の群では正答率下位に含まれる「歌」「海」などの漢字が正答率中位に含まれていることから、指導の効果が読み取れる。よって、K-code での形態指導は、従来の形態指導では正答率 20%以下になることが多い漢字の正答率を 50%以上に引き上げる効果が期待できる。

表 20-3 正答率下位における 3 群の漢字特性比較

指標	非介入群	語彙群	併用群
漢字数 (上層+下層)	31 字 (24+7)	31 字 (13+18)	8 字 (4+4)
平均画数	9.29 画	9.81 画	9.88 画
成り立ち	会意・形声が大半 (象形・国字を一部 含む)	会意・形声が中心 (象形はごく少数)	会意・形声のみ
線の種類	2～4 種	2～4 種 (3～4 種が 中心)	1～4 種 (3～4 種が 中心)
1 字で名詞 (割合)	32.3% (10/31)	16.1% (5/31)	12.5% (1/8)

最後に、正答率下位に関しては、以下のことが言える (表 20-3)。

共通点は以下の 4 つである。

1つ目は、平均画数が多い点である。正答率下位全体を見ても、全て 9 画以上と、他の正答率帯と比べて高い傾向がある。

2つ目は、会意文字・形声文字の割合が高く、象形文字が少ない点である。下層では、3

つの実施群全てで、象形文字は1つも含まれていなかった。

3つ目は、漢字を構成する線の種類が多い点である。下層では、全ての漢字が3~4種の線で構成されていることが分かった。

4つ目は、1字で名詞として意味を表すことができる漢字が少ない点である。

相違点は、以下の点である。

1つ目は、漢字数である。非介入群・語彙群は上層・下層を合わせて31字であるのに対し、併用群は8字と非常に少ない。また、語彙群は、下層の漢字が18字で、非介入群の7字より、大幅に多くなっている。

3つの群の共通点から、正答率下位の漢字の特徴として、画数や漢字を構成する線の種類が多いことと、会意文字・形声文字の割合が非常に高いことが分かった。

一方で、相違点からは、併用群のみ漢字数が少なくなったことから、K-codeの指導によって、正答率20%未満の漢字が大幅に減ったと考えられる。

4.4.1.2 複数回出題された漢字の正答率

語彙群・併用群に対して実施したテストでも、複数回出題された漢字があった(表21)。2回出題された漢字は「時、新、食、事、学、生、円、名」の8字、3回出題された漢字は「気、見」の2字である。なお、表の○数字は、テスト回、%は正答率を示している。また、同じテストに同時に出現している漢字もあるが、語彙が異なるため、今回は別の漢字として分析対象としている。

まず、同じテストに出された「新、事、気」の正答率を比較する。「新しい」と「新聞」では「新聞」の「新」の方が正答率が低い、また、「仕事」と「用事」では「用事」の「事」のほう为正答率が低い。そして、「天気」と「元気」では、「元気」の「気」の方が正答率が低い。どちらも同じ漢字、かつ同じテストに出題されたにも関わらず、正答率が異なる要因としては、同じ漢字が使われているという認識が学習者になかったことが考えられる。特に、「事」は、非介入群のテストでも「仕事」と「用事」が出題され、「用事」の「事」の方が正答率が低いため、語彙的にも、「用事」の方が定着しにくいのではないかと考えられる。

また、同じテストに出された漢字の片方に正答しているにも関わらず、もう片方が未解答の学生も多数いることから、語彙→漢字の順で導入したことで、同じ漢字が使われてい

る語彙であるという認識が薄くなった可能性もあると考えられる。特に「新」と「事」は漢字の読み方が違うため、同じ漢字であるという意識が特に薄かったのではないかと考えられる。

表 21 複数回出題された漢字の正答率（語彙群・併用群）

対象漢字	1 回目の正答率 (%)	2 回目の正答率 (%)	3 回目の正答率 (%)
新	⑧新しい 語彙群：3.6 併用群：21.1	⑧新聞 語彙群：0.0 併用群：13.2	
事	⑩仕事 語彙群：41.4 併用群：77.5	⑩用事 語彙群：34.5 併用群：52.5	
気	⑤天気 語彙群：19.4 併用群：26.8	⑤元気 語彙群：9.7 併用群：22.0	⑨電気 語彙群：27.6 併用群：52.5
時	①何時 語彙群：28.1 併用群：47.5	④時計 語彙群：30.3 併用群：48.8	
食	②食べません 語彙群：15.2 併用群：46.3	⑩食堂 語彙群：13.8 併用群：42.5	
学	①学生 語彙群：6.3 併用群：35.0	⑫留学生 語彙群：3.4 併用群：30.8	
生	①学生 語彙群：62.5 併用群：77.5	⑫留学生 語彙群：51.7 併用群：76.9	
円	①100 円 語彙群：71.9 併用群：85.0	⑫一億円 語彙群：51.7 併用群：79.5	
名	①お名前 語彙群：34.4 併用群：60.0	⑩有名 語彙群：48.3 併用群：82.5	
見	②見ます 語彙群：15.2 併用群：39.0	⑥花見 語彙群：42.4 併用群：82.5	⑩意見 語彙群：48.3 併用群：67.5

次に、別の回に出題された漢字を見てみると、「気、時、名」の3字は、後のテストの方が正答率が高かった。この3字は、学習の継続が、正答率上昇に繋がったと言える。

一方で、「食、学、生、円、見」の5字は、後のテストの方が正答率が低くなった。学習が進んだ後のテストにも関わらず、正答率が下がった要因としては、非介入群と同様に、語彙の定着率が関係していると考えられる。語彙の定着が不十分である場合、同じ漢字が

使われている別の語と関連付けて漢字を覚えることができず、効率的な学習を妨げている可能性がある。

ただし、語彙群の「学生／留学生」は、意味・読み共に同じであるにも関わらず、「留」が付け加わるだけで、正答率が10%以上低下した。これには、「完答で1点」というテストであったため、「留」が分からず、「学」の再生を諦めた学生もいたのではないかと推測できる。

この結果から、指導法に関係なく、語彙の定着度や語彙と漢字の関係性への意識不足から、学習が進んだ後のテストでも、かえって正答率が低くなる場合があることが明らかになった。また、テストの配点が、学習者の漢字テストの点数に影響することが改めて示唆された。

4.4.1.3 正答率まとめ

正答率に関して明らかになった点をまとめる。

まず、全体の正答率を比較した場合、K-codeでの指導を行った併用群のみ、正答率が高い漢字が増えた。正答率50%以上の漢字数を見ると、非介入群の約2.9倍、語彙群の約2.0倍となっていることから、K-codeでの指導は、正答率を向上させる効果があると言える。また、併用群の正答率50%以上の漢字を見ると、他2つの実施群では正答率下位に含まれている「歌」「海」などの漢字も含まれていることが分かる。よって、K-codeでの指導はただ正答率を向上させるだけではなく、複雑な構造の漢字の認識を助け、正しい書字ができるようにさせる効果もあると考えられる。

一方で、語彙群は、正答率上位の漢字の数が非介入群とほぼ変わらなかった他、正答率下位の漢字の数はむしろ非介入群より増加している。よって、正答率に対する語彙先習の効果は極めて限定的であると言わざるを得ない。

また、複数回出題された漢字からは、語彙先習を行っていても「仕事」と比較した場合の「用事」のように定着しにくい語彙があることが明らかになった。また、同じテスト回に出題されたにも関わらず、正答率が異なる漢字があったことから、語彙先習やK-codeで形態の指導をするだけでは、同じ漢字が使われている語彙に気づけない場合もあることが示唆された。同じ漢字が使われている漢字への意識を高めるためには、過去に学習した漢字が新出語彙に含まれる場合は、過去の語彙とともに漢字を復習したり、定期的にその漢

字が含まれる語彙をまとめて提示したりするなどの工夫が必要であると考えられる。

4.5 書き誤りの種類

次に、書き誤りについて、非介入群のデータと比較・考察していく。なお、書き誤りの分析は、4.3 書き誤りの分類方法で示した 20 項目を使用した。

4.5.1 指導法による書き誤りの変化

まず、指導法の変更によって、書き誤りがどのように変化したのかを比較するために、3つの群それぞれで多く見られた書き誤り、上位 10 項目をまとめた (表 22)。

表 22 多く見られた書き誤りの比較

	非介入群	語彙群	併用群
総数	10,822 回	2,566 回	2,158 回
人数	129 名	33 名	41 名
1 位	ハネの脱落 12.84 回/人 (15.3%)	ハネの脱落 10.36 回/人 (13.3%)	画・点の方向、位置 6.15 回/人 (11.7%)
2 位	画の脱落 8.47 回/人 (10.1%)	画・点の方向、位置 9.70 回/人 (12.5%)	画の長短 (短い) 5.54 回/人 (10.5%)
3 位	画・点の方向、位置 8.12 回/人 (9.7%)	画の長短 (短い) 8.58 回/人 (11.0%)	画の長短 (長い) 5.22 回/人 (9.9%)
4 位	画の長短 (短い) 6.58 回/人 (7.8%)	画の長短 (長い) 7.85 回/人 (10.1%)	画の脱落 3.88 回/人 (7.4%)
5 位	ハライの脱落 6.01 回/人 (7.2%)	画の脱落 4.06 回/人 (5.2%)	ハネの脱落 3.73 回/人 (7.1%)
6 位	交差の脱落 3.95 回/人 (4.7%)	曲線→直線 3.94 回/人 (5.1%)	ハライの脱落 2.78 回/人 (5.3%)
7 位	画の過剰 3.85 回/人 (4.6%)	画の過剰 3.82 回/人 (4.9%)	交差の過剰 2.68 回/人 (5.1%)
8 位	交差の過剰 3.63 回/人 (4.3%)	交点・接点が不適切 3.30 回/人 (4.2%)	パーツの大きさ 2.34 回/人 (4.4%)
9 位	パーツの取り違い・創作 3.56 回/人 (4.2%)	パーツの取り違い・創作 3.12 回/人 (4.0%)	画の過剰 2.34 回/人 (4.4%)
10 位	画の連続性 (過剰) 3.29 回/人 (3.9%)	ハライの脱落 2.76 回/人 (3.5%)	曲線→直線 2.02 回/人 (3.8%)

しかし、学習者数・分析対象の漢字数がそれぞれの群でことになっているため、書き誤りの回数だけでは比較できないため、今回は「その項目の書き誤り回数÷学習者数」で、一

人当たりの書き誤り回数を計算し、比較することとする。よって、表内の「回」は、一人当たりに換算した際の書き誤り回数である。

また、3つの実施群の間で人数差が大きいため、統計処理は行わず、「その項目の書き誤り回数÷全項目の書き誤り総数」で、対象漢字の書き誤り全体に対して、どのくらいの割合を占めるのかを示した。

まず、3つの群に共通して多く見られた書き誤りを見ると、「画の長短」は非介入群で4位、語彙群で3位、併用群で2・3位と共通して多いことが分かる。このことから、画の長さは、指導法に関係なく、非漢字系学習者の注意が向きにくい項目であると言える。

また、「ハネの脱落」も、非介入群と語彙群で1位、併用群で5位と、共通して多く見られる書き誤りであると言える。しかし、ハネは全ての漢字に含まれているわけではない。よって、それぞれの実施群の分析対象の漢字を代表例として、ハネを含む漢字がいくつあったのかを確認し、指導法の違いからどのような傾向が見られるのかを考察したい。（表23）。

表 23 ハネを含む漢字の割合

		非介入群	語彙群	併用群
ハネを含む漢字		23/47字	25/51字	16字/48字
正答率上位 99.9~80.0%	ハネを含む	0字/5字	1字/8字	5字/25字
	該当漢字	なし	肉	(花)見, 兄, 円, 肉, 雨
正答率中位 59.9~50.0%	ハネを含む	2字/11字	2字/12字	8/15字
	該当漢字	町, 兄,	少, (100)円,	歌, 海, (電)気, 用, 病, 習, 堂, 母,
正答率下位 19.9~0.0	ハネを含む(上層)	15字/24字	10字/13字	2字/4字
	該当漢字	(買い)物, 病, 銀, (仕)事, 動, 子, 働, 意, 地, (用)事, 教, 代, 海, 家, 紙	留, 勉, 歌, 食(堂), 動, 子, 食(べる), 見, 海, (天)気,	降, 帰
	ハネを含む(下層)	6字/7字	12字/18字	1字/4字
	該当漢字	急, 発, 運, 勉, 読, 歌	読, 帰, 院, 駅, 降, (留)学, (新)聞, 飲, 学(生), 字, 銀, (元)気,	聞

分析対象の漢字の内、非介入群は47字中23字、語彙群は51字中25字、併用群は48

字中 16 字が、ハネを含む漢字だった。また、非介入群と語彙群は、正答率下位にハネを含む漢字が多く、ハネがあることで形態の正しい認識や再生が困難になりやすいと考えられる。

一方で、併用群は、正答率上位と中位にハネを含む漢字が多く、ハネがあっても半数以上の学生が正しく形態を認識・再生できていることが分かる。よって、K-code による指導は、ハネを正しく認識・再生する力を高める効果があると言える。

では、それぞれの指導法の効果を、書き誤りの回数から詳しく考察していく。まずは、語彙先習の効果を考察するために、非介入群と語彙群を比較する。共通して多く見られたのは、「ハネの脱落」と「画・点の方向、位置」である。また、一人当たりの書き誤り回数を見ると、「ハネの脱落」は非介入群が 12.84 回、語彙群が 10.36 回で、語彙群の方が少ないが、「画・点の方向、位置」は、非介入群が 8.12 回、語彙群が 9.70 回と、語彙群の方が多くなっている。この結果から、語彙先習は、ハネの脱落には多少の効果が見られるが、画・点の方向、位置による書き誤りを減らす効果はないと言える。

一方で語彙先習の効果があつたと考えられるのは、非介入群では 2 位で、一人当たり 8.47 回だったが、語彙群では 5 位で一人当たり 4.06 回だった「画の脱落」である。同じく語彙先習を導入している併用群は一人当たり 3.88 回であり、語彙群・併用群のどちらも減少している。よって、大北（2001）や井上（2018,2019）などの先行研究で、書き誤りの原因として一番多かった画の脱落は、語彙先習によって、減らせる可能性がある。

しかし、非介入群と語彙群・併用群では、テストに出題された漢字が異なるため、語彙群・併用群の漢字の方が、画の脱落が起きにくい漢字が多く、結果として画の脱落が少なくなつたとも考えられる。そこで、非介入群と語彙群・併用群のテストの相違点から、漢字の特徴の違いによる影響があつたかどうか、考察したい（表 24）。

まず、出題された漢字を 2 つのテスト間で比べると、共通している漢字は 80 字、非介入群のみで出題された漢字は 42 字、語彙群・併用群のみで出題された漢字は 28 字だった。

2 つのテスト間で共通していない漢字を画数の面から比べると、非介入群のテストの 42 字の平均画数は 7.29 画、語彙群・併用群の 28 字は 8.32 画で、語彙群・併用群のテストの方が、画数がやや多いことが分かる。また、脱落しやすいと思われる点（短い線を含む）が含まれている漢字は、非介入群 16 字（心、方、代、半 社、京、注、金、前、待、急、発、家、校、着、運）、語彙群・併用群 15 字（億、冬、字、少、持、文、新、浴、漢、留、終、言、道、院、飲）と、こちらは非介入群のほうが 1 字多いことが分かる。つまり、出題漢字の特徴

はテスト間ではほぼ変わらないと言える。

これらの結果から、非介入群の方が全体の出題漢字が 10 字多く、必然的に一人当たり
の書き誤り回数も多くなりやすいことを加味しても、「画の脱落」が非介入群の 8.47 回/
人から、語彙群の 4.06 回/人へ、約 2 分の 1 まで減少したのは、語彙先習の効果だと言
えると考ええる。

表 24 3つの実施群における出題漢字の違い

非介入群のみ (42 字) ・平均画数：7.29 画	2画 ：力 3画 ：大 4画 ：今、分、午、心、手、方、木、水 5画 ：代、半 6画 ：会、先、地、耳、西 7画 ：何、町、社、私 8画 ：京、所、東、注、物、金、長 9画 ：前、待、急、発、重 10画 ：員、家、校、紙 11画 ：教 12画 ：朝、着、運 13画 ：働
語彙群・併用群のみ (28 字) ・平均画数：8.32 画	1画 ：一 4画 ：切、友、少、文、牛 5画 ：冬、古、右 6画 ：字、考 7画 ：見、言 8画 ：青 9画 ：持 10画 ：浴、留、降、院 11画 ：欲、終 12画 ：森、道、飲 13画 ：新 14画 ：漢、聞 15画 ：億

次に、K-code の効果を考察するために、語彙群と併用群を比較する。共通しているのは、
「画・点の方向、位置」と「画の長短」である。

「画・点の方向、位置」は語彙群では一人当たり 9.70 回、併用群では 6.15 回となっ
ており、特に語彙群で多いことが分かる。非介入群を見ると、一人当たりの回数は 8.12 回で
あり、3つの群で語彙群が一番多いことが分かる。

また、画の長短に関して一人当たりの回数を見ると、短すぎる誤りは、語彙群 8.58 回、
併用群 5.54 回と、こちらも語彙群が多くなっている。また、長すぎる誤りは、語彙群 7.85
回、併用群 5.22 回と、「画・点の方向、位置」と同じく、語彙群の方が多いことが分かる。

これらの結果から、語彙先習には画の脱落による誤りを減らす効果が期待でき、K-code

との併用はその効果をさらに高めると言えるが、その他の書き誤りには、語彙先習単独ではあまり効果が見られないと言わざるを得ない。

しかし、先ほども述べた通り、K-code との併用によって、ハネの脱落を大きく減らす効果が期待でき、先行研究で明らかにされた非漢字系学習者に多く見られる書き誤りである画の脱落と、今回の調査で一番多く見られた書き誤りであるハネの脱落の両方を減らす効果が期待できる。

4.5.2 階層別に見た場合の書き誤りの変化

次に、書き誤りを階層ごとに比較する。書き誤り全体に対する、階層ごとの書き誤りの比率と、一人当たりの書き誤り回数の平均を、表 25 にまとめた。なお、計算式は「各階層の書き誤り数の合計÷対象者数」である。例えば、非介入群の 1.線レベルは、「7,731÷129=59.9」のようになる。

表 25 階層別に見た書き誤りの比較

	全体	1.線レベル	2.部品レベル	3.別字レベル
非介入群 (129 人)	10,822 回 83.9 回/人	7,731 回 (71.4%) 59.9 回/人	2,565 回 (23.7%) 19.9 回/人	526 回 (4.9%) 4.1 回/人
語彙群 (33 人)	2,566 回 77.8 回/人	1,988 回 (77.5%) 60.2 回/人	497 回 (19.4%) 15.1 回/人	81 回 (3.2%) 2.5 回/人
併用群 (41 人)	2,158 回 52.6 回/人	1,548 回 (71.7%) 37.8 回/人	510 回 (23.6%) 12.4 回/人	100 回 (4.6%) 2.4 回/人

まず、非介入群と語彙群/併用群の書き誤りの比率を比較すると、非介入群では 23.7% だった部品レベルが、語彙群では 15.1%、併用群では 12.4% になっており、比率が低下している。また、それと反比例する形で、非介入群では 71.4% だった線レベルの比率が、語彙群では 77.5%、併用群では 71.7% と高まっていることが分かる。そして、語彙群と併用群の別字レベルを見ると、語彙群は 3.2%、併用群は 4.6% と、併用群の方が別字レベルの比率が高い。これは、非介入群の書き誤りを階層別に分類したとき、正答率が高いほど別字レベルの比率が高かったことと共通した特徴だと言える。

しかし、3 つの実施群は、それぞれ対象人数や書き誤りの総数が異なるため、比率の比較だけでは、実際の増減は分からない。よって、書き誤りの総数を対象人数で割り、一人

当たりの平均的な書き誤り回数を比較する。

非介入群の線レベルの書き誤りについて、一人当たりの書き誤り回数を計算すると一人当たり 59.9 回であるのに対し、語彙群は一人当たり 60.2 回となっており、語彙群のほうが、線レベルの書き誤りが多い。一方で、対象人数 41 名の併用群の線レベルの書き誤りは一人当たり 37.8 回と非介入群より少なくなった。線レベルの一人当たりの書き誤り回数をまとめると、語彙群 (60.2 回) > 非介入群 (59.9 回) > 併用群 (37.8 回) の順で多いことが分かる。

次に、部品レベルの書き誤りについて、一人当たりの書き誤り回数を計算すると、非介入群は 19.9 回、語彙群は 15.1 回、併用群は 12.4 回である。非介入群 > 語彙群 > 併用群の順で多く、非介入群と語彙群が入れ替わったが、併用群が一番少ない点は、線レベルと同様である。

最後に、別字レベルの書き誤りについて、一人当たりの書き誤り回数を計算すると、非介入群は 4.1 回、語彙群は 2.5 回、併用群は 2.4 回と、非介入群 > 語彙群 > 併用群の順であり、非介入群が他の 2 つの群と比べて多いことが分かる。

これらの結果から、次の 2 点が考察できる。

1 つ目は、語彙先習単独では線レベルの書き誤りを減少させることはできないが、K-code と併用することで、線レベルの書き誤りを大きく減少させる効果が期待できるという点である。

2 つ目は、別字レベルの書き誤りは併用群において特に多く、語彙群・併用群においてはほぼ同数であるため、語彙先習の効果によって、書き誤りを減少させる効果が期待できる点である。しかし、先ほども述べた通り、非介入群と語彙群・併用群では異なるテストを実施したため、出題漢字の違いが、結果に影響している可能性もある。よって、それぞれのテストの出題漢字の違いを再度確認し、その影響について考察したい。3.別字レベルに含まれる書き誤りは、表 6 の「⑰音が似ている漢字で代用」「⑱形が似ている漢字で代用」「⑲意味が似ている漢字で代用」「⑳二字熟語の順番の誤り」の 4 つである。この 4 つの書き誤りを、実施群ごとにまとめたのが表 26 である。

1 人当たりの書き誤り数を見ると、「⑰音が似ている漢字で代用」「⑱形が似ている漢字で代用」は、非介入群が多く、語彙群・併用群はあまり差がない。一方で、「⑲意味が似ている漢字で代用」は併用群が一番多く、「⑳二字熟語の順番の誤り」は、語彙群が一番多いことが分かる。つまり、非介入群の別字レベルにおいて、実施したテストが違う他 2 つの

実施群と大きな差があるのは、「⑰音が似ている漢字で代用」「⑱形が似ている漢字で代用」の2項目であることがわかる。

表 26 別字レベルの書き誤り

	全体	音の類似	形の類似	意味の類似	順番の誤り
非介入群 (129人)	526回 4.08回/人	148回 1.15回/人	281回 2.18回/人	71回 0.55回/人	26回 0.20回/人
語彙群 (33人)	81回 2.45回/人	18回 0.55回/人	40回 1.21回/人	10回 0.30回/人	13回 0.39回/人
併用群 (41人)	100回 2.44回/人	17回 0.41回/人	42回 1.02回/人	29回 1.02回/人	12回 0.29回/人

ここで、表 24 を再掲し、「⑰音が似ている漢字で代用」「⑱形が似ている漢字で代用」が多くなる要因を持つ漢字がどのくらい含まれているか見ていく。

(再掲) 表 24 3つの実施群における出題漢字の違い

非介入群のみ (42字) ・平均画数：7.29画	2画 ：力 3画 ：大 4画 ：今、分、午、心、手、方、木、水 5画 ：代、半 6画 ：会、先、地、耳、西 7画 ：何、町、社、私 8画 ：京、所、東、注、物、金、長 9画 ：前、待、急、発、重 10画 ：員、家、校、紙 11画 ：教 12画 ：朝、着、運 13画 ：働
語彙群・併用群のみ (28字) ・平均画数：8.32画	1画 ：一 4画 ：切、友、少、文、牛 5画 ：冬、古、右 6画 ：字、考 7画 ：見、言 8画 ：青 9画 ：持 10画 ：浴、留、降、院 11画 ：欲、終 12画 ：森、道、飲 13画 ：新 14画 ：漢、聞 15画 ：億

まず、「⑰音が似ている漢字で代用」が起きやすい漢字だが、こちらは特定の漢字に起きる書き誤りではないため、出題漢字による影響はあまりないと考えられる。

次に、「⑱形が似ている漢字で代用」が起きやすい漢字は、点画の増減や交差の有無、

部首の有無などで他の漢字になる漢字であると考えられる。表 24 から、実際に書き誤りが見られた漢字を抜き出す。非介入群のみに出題された漢字では、「力→刀」「大→犬、太」「午→牛」「方→万」「木→本」「待→持、寺」「働→動」の 7 字だった。語彙群・併用群のみに出題された漢字では、「少→小」「見→貝」「持→待、寺」「聞→間」「億→意」の 5 字だった。

これまでのデータをまとめると、別字レベルに含まれる「⑰音が似ている漢字で代用」「⑱形が似ている漢字で代用」「⑲意味が似ている漢字で代用」「⑳二字熟語の順番の誤り」の 4 項目のうち、非介入群に一番多くみられたのは「⑰音が似ている漢字で代用」「⑱形が似ている漢字で代用」の 2 項目だった。そして、漢字の特徴によって差が生じやすい「⑱形が似ている漢字で代用」が実際に起きた漢字を、片方のテストのみに出題された漢字から抜き出したところ、非介入群 7 字、語彙群・併用群 5 字で、差は 2 字のみだった。

よって、語彙群・併用群において別字レベルの書き誤りが減少したのは、出題漢字の差ではなく、語彙先習の効果であると推測できる。

4.5.3 書き誤りまとめ

ここまでに、書き誤りについて明らかになったことをまとめる。

非介入群では、先行研究と同様に、画の脱落が多く見られるとともに、新たにハネの脱落も非常に多かった。ハネの脱落は特に正答率下位に多くみられ、ハネの有無は正答率に影響する可能性が示唆された。また、階層別に書き誤りを見た場合、正答率上位では、各レベルの項目数の比率、5 : 3 : 2 と、ほぼ同じ比率で書き誤りが見られたのに対し、正答率下位（下層）では線レベルの比率が高くなり、別字レベルの比率が大幅に低下することがわかった。

この結果を受けて、語彙群・併用群を見てみると、どちらの群でも、1 人当たりの画の脱落が減っていることが分かった。これは、語彙先習の効果であると考えられる。また、併用群において顕著に見られた結果として、ハネの脱落の減少がある。併用群におけるハネを含む漢字は正答率上位に多く分布しており、非介入群・語彙群とは逆の傾向を示した。つまり、K-code によってハネに対する意識付けがされた結果、ハネを含む漢字の正答率が上がり、ハネの脱落による漢字の誤りも減少したと考えられる。

また、一人当たりの書き誤り数を見てみると、併用群は、特に1線レベルと2部品レベルの書き誤りが減少していることが分かった。K-codeの指導で線の指導をしたことによって、線そのものの認識だけではなく、その集まりである偏や旁の認識力が上がり、漢字書字の正確さに繋がったのではないかと考えられる。

4.6 RQ3・4に対する結論

これまでの考察をRQに沿ってまとめる。参考として、これまでのデータで、RQ3・4に関連する部分を表27にまとめる。

表27 RQ3・4に関するデータのまとめ

指標	非介入群	語彙群 (RQ3)	併用群 (RQ4)	解釈(効果の違い)
正答率 50%以上の漢字割合	22.3%	32.4%	64.2% (増加)	語彙先習の効果は限定的。併用群は非介入群の2.9倍・語彙群の約2倍で最も効果大。
1人当たりの総書き誤り数	83.9回	77.8回 (減少)	52.6回 (大きく減少)	語彙先習単独では効果が弱い。併用は書き誤り抑制に有効。
1人当たりの線レベル書き誤り	59.9回	60.2回 (非介入群より悪化)	37.8回 (大きく減少)	線の向き・長短に対する意識強化はK-codeのみ。
1人当たりの部品レベル書き誤り	19.9回	15.1回 (減少)	12.4回 (減少)	偏・旁の切り分けや配置の認識が向上(K-code効果)。
1人当たりの別字レベル書き誤り	4.1回	2.5回 (減少)	2.4回 (減少)	語彙先習による減少効果あり。
画の脱落	8.47回 多い	4.06回 減少	3.88回 (大きく減少)	語彙先習:語彙と字の結びつき強化。併用:線認識と運筆理解が加わり二重効果。
ハネの脱落	12.84回 多い	10.36回 (減少)	3.73回 (大きく減少)	併用で特に強い効果。K-codeの“ハネオプション”による意識付けが有効。
線種が多く、複雑な構造の漢字の正答率(例:雨、囟)	低い	低い	向上	点の散らばり・直線+曲線などの複雑性をK-codeで分解できる。

RQ3: 語彙先習には、初級非漢字系学習者の漢字書き誤りを減少させる効果があるか。

正答率の観点から見ると、正答率上位の漢字は非介入群とほぼ同じ数であるのに対し、正答率下位(上層)の漢字は増加していることから、語彙先習が漢字の書き誤りを減少さ

せる効果は限定的であると言える。また、一人当たりの書き誤り回数も非介入群とあまり変わらない点からも、語彙先習が漢字書字能力に与える効果はほぼないと言わざるを得ない。

また、RQ2 で、初級非漢字系学習者の課題として明らかになった、画の脱落と、ハネの脱落という 2 つの書き誤りの種類から見ると、ハネの脱落を減少させる効果は K-code 併用と比較するとかなり弱いことが分かった。一方で、画の脱落については非介入群では 1 人当たり 8.47 回であるのに対し、と語彙群では 4.06 回、併用群では 3.88 回に減少していることが分かった。よって、語彙先習は、正答率を上げたり、書き誤り回数を減らしたりする効果はあまりないが、書き誤りの種類において、画の脱落の割合を低下させる効果があると考えられる。

一方で、正答率の面から見ると、非介入群よりも語彙群の方が、正答率下位の漢字が多いことから、非介入群のように、メインテキストとは関係なく、画数・テーマなどで漢字を精選したテキストに沿って漢字と語彙を同時に導入する方法も、有効ではないとは言い切れない。特に、正答率に関しては、語彙先習単体での指導よりも効果があると考えられる。よって、漢字書字においては、メインテキストに合わせて語彙先習だけを行うのではなく、漢字の難易度に関係する要素である、「画数」「左右対称性」「点の散らばり」「ハネの有無」などによって漢字を導入する順序を工夫することも重要であると言える。

RQ4：語彙先習と K-code を併用した場合、どのような効果が得られるか。

正答率に関しては、語彙群 51 字中、正答率上位の漢字は 8 字（15.7%）であるのに対し、併用群 48 字中、正答率上位の漢字は 25 字（52.1%）と、対象漢字の半数以上を占めていることから、語彙先習と K-code を併用することにより、大幅に正答率を上げる効果が得られると言える。また、併用群の正答率上位の漢字には、他 2 つの群には見られない、線の種類が 3 つ使われている漢字（「囟」）や、学習者が苦手とする点の散らばりがある漢字（「雨」）などが含まれていることから、ただ正答率を上昇させるだけではなく、本来、初級非漢字系学習者が形態を認識しにくい特徴を持った漢字の正答率も改善させる効果が期待できる。

また、RQ2 で明らかになった、初級非漢字系学習者の漢字形態学習上の課題である、画の脱落とハネの脱落という面から見ると、非介入群・語彙群のどちらでも多く見られたハネの脱落（一人当たり：12.84 回／10.36 回）が、併用群では 3.73 回に減少していること

から、K-codeによる指導は、これまで課題だったハネの脱落を減少させる効果があると考えられる。また、併用群のみ、ハネを含む漢字が正答率上位に多く分布していることから、K-codeの指導はハネの認識力を向上させ、ハネの有無が漢字の再生難易度に与える影響を小さくさせる効果が期待できる。そして、非介入群・語彙群と一人当たりの書き誤り回数を比較したところ、線レベル・部品レベル・別字レベルの全ての階層において、書き誤りの回数が減少していた。特に線レベルの書き誤りは、非介入群 59.9 回／人、語彙群 60.2 回／人であるのに対し、併用群は 37.8 回／人まで減少している。これは、K-codeによる指導によって、線の認識力が向上した結果、線の集まりであるパーツへの意識も高まり、前原・藤城（2007）が指摘した、初級非漢字系学習者の「偏や旁などの、パーツの切り分けが難しい」という、漢字の形態学習上の困難点が軽減されたと考えられる。

よって、語彙先習と K-code を併用する際に期待できる効果をまとめると、「正答率の向上」「ハネの脱落による書き誤りの減少」「全ての階層における一人当たりの書き誤り数の減少」に効果があると言える。

第5章 まとめと今後の課題

本研究は、初級非漢字系学習者が漢字学習に対して強い抵抗感を持っているにもかかわらず、現在の漢字指導が非漢字系学習者の特性に十分配慮していないという問題意識から始まった。

従来の漢字指導法を整理すると、初級非漢字系学習者は、漢字の字体認識が難しいという特徴を持っているにも関わらず、「漢字の形態を説明する」工程はあっても、学習者の「形態認識力をサポートする・伸ばす」工程が含まれていないことが改めて示唆された。

一方、日本語母語話者の児童は、小学校で「いろいろな線を書いてみよう」といったプレタスクや、「止め、はね、払い、曲がり」などの体系化された線の指導を必ず受けている。また、日本語という共通言語で指導を受けており、学習する漢字に関連する語彙を理解している、いわゆる「語彙先習」の状態である。つまり、母語話者のほうが、むしろ形態について丁寧なサポートを受けているという状況があった。よって、日本語教育において求められているのは、初級非漢字系学習者に対する、体系的な形態指導の方法である。

体系的な形態指導の方法を確立させるためには、まず初級非漢字系学習者が漢字の形態を学習する際に、どのような困難点があるのかを明確する必要がある。その方法として用いられているのが、書き誤りの分析である。書き誤りから、初級非漢字系学習者がどのような形態認識の誤りを起こしているのかを窺い知ることができるからである。

しかし、先行研究においても、漢字の書き誤り分析は形態のみに注目したものがほとんどで、漢字が持つ「形態・読み・意味」を包括的に分析しているとは言えなかった。さらに、分類項目が研究ごとに異なるため、結果の比較が困難であり、「その他」「創作」などの項目に分類しきれない書き誤りが多数存在するという課題があった。加えて、学習期間の経過による書き誤りの変化も考慮されておらず、初級非漢字系学習者が漢字の形態を学習する際の困難点が明確にされているとは言えない状況だった。

このような問題意識のもと、本研究は2つの段階で調査を行った。第1段階では、初級非漢字系学習者129名を対象に、「形態・読み・意味」の3要素に着目した包括的な書き誤り分析を実施し、初級非漢字系学習者の漢字の形態学習に対する困難点を明確にした。第2段階では、語彙先習とK-codeという2つの指導法を段階的に導入し、74名を対象に、それぞれの指導法が書き誤りに与える効果を検証した。

本研究の成果は、以下の5点にまとめられる。

1つ目は、初級非漢字系学習者の書き誤りを「形態・読み・意味」の3要素から包括的に分析した結果、書き誤りの原因は「形態>読み>意味」の順で多いことを定量的に明らかにした点である。具体的には、形態に関する書き誤りを1項目平均にすると424.12回、読みに関する書き誤りは148回、意味に関する書き誤りは71回であった。この結果は、従来の研究が形態に注目してきたことの妥当性を裏付けるとともに、読みや意味に起因する書き誤りも一定数存在することを定量的に示した点で意義がある。

2つ目は、従来の研究で見落とされがちだった「ハネの脱落」が、画の脱落と同等以上に多く発生する書き誤りであることを発見した点である。非介入群では、ハネの脱落が全書き誤りの15.3%を占め、最も多い書き誤り項目だった。これは、先行研究で「その他」などに分類されていた書き誤りを、本研究が新たに設定した20項目の分類基準によって詳細に捉えた結果であると考えられる。また、正答率下位の漢字31字中19字にハネが含まれていたことから、ハネの有無が漢字の再生難易度に影響する可能性も示唆された。

3つ目は、「階層別」という新たな分析視点を導入し、学習者の習得段階によって書き誤りの質が異なることを明らかにした点である。正答率上位では、線レベル・部品レベル・別字レベルの書き誤りが項目数の比率とほぼ同じ割合で発生したのに対し、正答率下位では線レベルの比率が高まり、別字レベルの比率が大幅に低下した。一方、部品レベルの書き誤りは正答率に関わらずほぼ一定の割合で発生していた。この結果は、習得が進んでいない段階では基礎的な構成要素である線レベルでの困難が大きく、習得が進むと他の漢字との関連付けが可能になることを示している。

4つ目は、初級非漢字系学習者の書字に対して、語彙先習が与える効果は限定的であることが明らかになった点である。語彙先習のみを導入した語彙群の正答率上位の漢字数は、非介入群とほぼ同じであり、1.線レベルにおける一人当たりの書き誤り回数は、語彙群の方がむしろ増加していた。ただし、書き誤りの種類に着目すると、1人当たりの画の脱落は4.41回減少しており、語彙先習は特定の種類の書き誤りに対しては効果があることが示された。また、この結果は、メインテキストに準拠した語彙先習だけでは不十分であり、画数などによる漢字精選や、漢字の形態に基づいた提出順が、初級非漢字系学習者の漢字書字の習得に重要であることを示唆している。

5つ目は、語彙先習とK-codeの併用指導が、初級非漢字系学習者の漢字書字能力を大幅に向上させることが実証された点である。正答率50%以上の漢字は、非介入群22.3%、語彙群32.4%に対し、併用群は64.2%と、非介入群の約2.9倍、語彙群の約2.0倍となった。

さらに、併用群の正答率上位には、「囟（直線・曲線・点の組み合わせ）」や「雨（点の散らばり）」など、従来の先行研究で指摘されていた、初級学習者が苦手とする構造的特徴を持つ漢字も含まれていた。また、ハネの脱落を一人当たりの回数で見ると、非介入群 12.84 回、語彙群 10.36 回に対し、併用群は 3.73 回まで減少した。そして、階層別に書き誤りを見ると、線レベルの一人当たりの書き誤りにおいて、非介入群 59.9 回／人、語彙群 60.2 回／人であるのに対し、併用群は 37.8 回／人まで減少している。また、部品レベルにおいても、非介入群 19.9 回／人、語彙群 15.1 回／人であるのに対し、併用群は 12.4 回／人まで減少している。これは、K-code による指導によって、線の認識力が向上した結果、線の集まりであるパーツへの意識も高まり、前原・藤城（2007）が指摘した、初級非漢字系学習者の「偏や旁などの、パーツの切り分けが難しい」という、漢字の形態学習上の困難点が軽減されたと考えられる。

これらの結果から、本研究の独自性と意義は、以下の 4 点であると考えられる。

1 つ目は、異なる研究でも共通して使用できる包括的な書き誤り分類基準を整理した点である。従来の研究では、形態のみに注目した分析がほとんどで、分類項目も研究ごとに異なっていた。本研究は、「形態・読み・意味」の 3 要素を包括する 20 項目の分類基準を設定し、さらに「線レベル・部品レベル・別字レベル」という階層別分析の視点を導入した。この分類基準により、先行研究で「その他」「創作」などに分類されていた書き誤りも詳細に分析できるようになった。

2 つ目は、ハネの脱落という、先行研究では見落とされていた重要な書き誤りに注目し、その書き誤りを減少させる対策として、K-code 指導の有効性を実証した点である。従来の研究では、大北（2001）や井上（2018; 2019）などが画の脱落を最も多い書き誤りとして報告していたが、本研究はハネの脱落も初級非漢字系学習者にとって重要な課題であることを明らかにした。そしてそれに対し、K-code 指導により、ハネの脱落を大幅に減少させられることを実証した。これは、国語教育でも行われているトメ・ハネ・ハライなどの細部の構成要素に対する体系的な指導方法の 1 つを提案することに繋がると考える。

3 つ目は、語彙先習と K-code 指導を段階的に導入し、それぞれの効果と相互作用を実証的に検証した点である。従来の研究では、運筆指導と語彙先習は別々に効果検証されており、相互作用は明らかになっていなかった。本研究は、非介入群・語彙群・併用群という 3 つの群を比較することで、語彙先習単独では効果が限定的であるが、K-code との併用により、メインテキストに沿って語彙を覚えつつ、漢字書字能力も効率的に伸ばすことがで

きるという、相乗効果が生まれることを明らかにした。この結果は、語彙先習単独ではなく、形態指導との併用が効果的であることを客観的に示すものである。

4 つ目は、国内の日本語学校における実際の授業を通じた比較的規模の大きい実証研究である点である。本研究は、2024 年度 129 名、2025 年度 74 名、合計 203 名の初級非漢字系学習者を対象とし、5 か月間にわたる実際の授業で収集したデータに基づいている。実験的な環境ではなく、多国籍クラスという実際の教育現場で効果を検証した点で、現場への応用可能性が高い研究であると考ええる。

本研究の成果は、初級非漢字系学習者に対する漢字指導において、以下の実践的示唆を示せると考える。

まず、初級段階から、線の認識を助ける体系的な形態指導が必須であるという点である。特に、トメ・ハネ・ハライといった終筆の構成要素に対する意識付けが重要であり、K-code のような、学習者の母語に依存しない視覚的・体系的な指導法の導入が効果的である。

次に、語彙先習だけでは漢字書字能力の向上は限定的であり、形態指導との併用が不可欠であるという点である。メインテキストに準拠した語彙先習に加えて、画数などによる漢字精選が重要であることも示唆された。

さらに、画数が多い、左右非対称、点の散らばりがあるなど、従来、初級学習者が苦手とする構造的特徴を持つ漢字についても、適切な形態指導により正答率を向上させられることが示された。これは、漢字の導入順序や指導方法の再検討の必要性を示唆している。

一方で、本研究には、以下の課題が残った。

まず、語彙群・併用群の対象人数が非介入群と比べて少ない点である。特に、語彙群は 33 名、併用群は 41 名と、非介入群の 129 名と比較すると、統計的な検証力に課題が残っている。次に、分析対象が書き漢字に限定されている点である。学習初期の漢字指導が、読み漢字や、聴解・会話などの他の技能にどのように影響するのかなどの関連については検証できていない。そして、K-code 指導を実施したのが筆者のみであり、実施時間が限定されている点である。

今後は、分析対象を読み漢字に広げるとともに、文法能力や聴解能力などの日本語能力全体との関係性を明らかにすることで、漢字指導のカリキュラム内での位置づけを明確にし、研究成果を現場に活かせる形に発展させていきたい。

参考文献

- ・井上幸（2018）「ベトナム人留学生の書字について—漢字字形の誤用例抽出—」『東大阪大学・東大阪短期大学部教育研究紀要』15, 37-42
- ・井上幸（2019）「ベトナム人留学生の漢字字形誤用例の収集」『JSL 漢字学習研究会誌』11, 76-82
- ・ヴォロビヨワ・ガリーナ（2014）「構造分解とコード化を利用した計量的分析に基づく漢字学習の体系化と効率化」『政策研究大学院大学』博士論文
- ・大北葉子（2001）「漢字の書き誤りが漢字教育に示唆すること」『日本語教育のためのアジア諸言語の対訳作文データの収集とコーパスの構築』国立国語研究所, 19-28
- ・海保博之・Haththotuwa Gamage Gayathri Geethanjalie（2001）「非漢字圏日本語学習者に対する効果的な漢字学習についての認知心理学からの提言」『筑波大学心理学研究所』23, 53-57
- ・加納千恵子（1988）「外国人学習者にとっての漢字の字形の複雑性」『筑波大学学生教育センター日本語教育論集』3, 95-121
- ・加納千恵子（2001）「外国人学習者による漢字の情報処理について - 漢字処理技能の測定, 評価に向けて」『文藝言語研究言語篇』39, 45-60
- ・川瀬生郎（1988）「日本語における漢字」『漢字教育』12, 273-296
- ・セルゲエワ・アナスタシア(2025)「運筆的な困難さに対処する漢字を書く能力向上を促す指導法」『2025年日本語教育学会春季大会予稿集』205-209
- ・谷口美穂（2017）「非漢字系日本語学習者の漢字再生を困難にする諸要因」『日本語研究』167, 1-14
- ・タハ, シヌーン・イマーン・モヒーエルディン（2022）「非漢字系日本語学習者のための日本漢字の字体・字形分析と学習法」拓殖大学大学院, 博士論文
- ・中村かおり（2019）「非漢字圏学習者の負担を軽減する漢字指導の試み」『拓殖大学日本語教育研究』4, 31-54
- ・林朝子（2008）「日本語教育書字指導での筆ペン使用の有効性 —タイ人学習者を対象としたパイロット調査から—」『日本語教育方法研究会誌』15, 2, 14-15
- ・前原かおる・藤城浩子（2007）「非漢字圏初級学習者の字形学習の困難点とその効果的指導—漢字の書き誤りのパターンの分析から—」『日本語教育方法研究会誌』14,

1, 24-25

- ・ 虫明美喜・菅原和夫 (2009) 「漢字学習における「語彙先習」の再検証」『日本語教育方法研究会誌』16, 2, 40-41
- ・ 大和祐子・ダサナーヤカ オーシャディ (2022) 「非漢字系日本語学習者の漢字語彙の読み書きに影響する諸要因」『日本語・日本文化研究』32, 23-51
- ・ Hatta, T. Kawakami, A. & Tamaoka, K. (1998). Writing errors in Japanese kanji: A study with Japanese students and foreign learners of Japanese. Cognitive processing of the Chinese and the Japanese languages, 303-316.

教科書

- ・ 『みんなの日本語初級 I』第 2 版本冊 (スリーエーネットワーク)
- ・ 『みんなの日本語漢字練習帳 I』第 2 版 (スリーエーネットワーク)
- ・ 『毎日の漢字練習帳初級』
- ・ 『しょうがく しょしゃ 一ねん』(教育出版 2025)
- ・ 『しょしゃ 一ねん』(光村図書出版 2025)

WEB サイト

- ・ 文化庁 (2015) 『小学校 学習指導要領 (平成 29 年告示)』
https://www.mext.go.jp/content/20230120-mxt_kyoiku02-100002604_01.pdf
- ・ 文化庁 (2016) 『常用漢字表の字体・字形に関する指針 (報告) (案)』
https://www.bunka.go.jp/koho_hodo_oshirase/hodohappyo/pdf/2016022902.pdf
- ・ Team K-code (2025)
<https://k-code.net/>
- ・ Unicode Standard, Version17.0.0
<https://www.unicode.org/versions/Unicode17.0.0/>

謝辞

本論文を完成させるにあたり、多くの方々のご指導とご支援を賜りました。この場をお借りして、感謝の意を述べさせていただきます。

指導教授である拓殖大学外国語学部の中村かおり先生には、研究の構想段階から、調査実施、そして論文執筆に至るまで、多大なご助力とご指導を賜りました。常に筆者の考えを尊重しつつ、研究の方向性に迷った時には様々な視点からアドバイスをしてくださいました。この論文を完成させることができたのも、中村先生の丁寧なご指導・ご鞭撻があったこそだと思っております。心から感謝申し上げます。

また、拓殖大学別科日本語教育課程の伊藤江美先生には、K-code の実践にあたり、快く教材の提供をしていただいた他、発表段階で貴重なコメントを頂きました。伊藤先生のコメントを元に、K-code を使用した授業の調査方法や考察を見直すことで、より多角的な視点で考察することができました。厚く御礼申し上げます。

そして、中村ゼミの皆様には、研究活動を共に進める中で、多くの有意義な意見や励ましの言葉をいただきました。ゼミでのフィードバックが、私の研究を深める力となりました。

最後に、私の研究を常日頃から応援し、支えてくれた夫に、感謝の意を示したいと思えます。研究活動に専念できる環境を整えてくれたこと、そして、どんな時も温かく見守ってくれたことが、私の支えとなりました。ありがとう。

論文執筆にあたり、関わってくださった全ての皆様に深く感謝するとともに、この御恩に報いることができるよう、これからも精進してまいります。

三枝 桜花