

高校生の漢字の書き取りにおける 誤答パターンと学習方略の関係

丸山 真名美¹⁾ 木村 純²⁾

はじめに

われわれ日本人のほとんどは、小学校に入学したときから漢字を学習してきている。日常よく使われる漢字の目安として1,945字が常用漢字としてあげられている。そして、高等学校を卒業するまでにこれらの漢字をある程度書けるようにすることが漢字教育の1つの目安となっている。それでは、高等学校における漢字学習の現状はどのようなになっているのであろうか。

まず、実際に高校生は漢字をどの程度書くことができるのであろうか。このことについては、愛知県教育委員会が平成12年度に実施した国語の学力調査が参考になる。この調査は、平成12年度の高等学校新入学生徒を対象に行われた。このテストでは、漢字の読みと書き取りについてそれぞれ3問ずつ出題された。読みは「擁護」「(被害を)被(る)」「拒む」、書き取りは「テンカイ(展開)」「カイゼン(改善)」「インソツ(引率)」であった。正答率は順番に、48.0%、26.3%、81.3%、55.0%、65.5%、70.0%であった。読みについての問題の誤答は、「擁護」を「かいご」と読んだり、「(被害を)被(る)」を「かぶる」「やぶる」、「拒む」を「いどむ」「たのむ」と間違えて読むものが多かった。分析のなかで、「擁護」と「介護」は「護」が共通しており、よりなじみのある「介護」と読むと推測したのではないかと考えている。書き取りの誤答は、同音異義語を書くものが多かった。例えば、「展開」を「転回」、「改善」を「改全」、「引率」を「引卒」とするものなどである。また、画数の多い「善」を正確に書くことができないという誤答も多かった。

以上の結果から、高校生は漢字の意味にあまり関心を払わず、読みに引きずられて誤答してしまうと考えられ

る。さらに、漢字の形を正確に書くことも十分にはできていないといえる。

次に、高校生の漢字学習に対する態度はどのようなものなのであろうか。中(2000)が、中学3年生と高校3年生に対して漢字についてのアンケート調査を行っているが、その結果、中学生の85%、高校生の84%が漢字を書くことは、漢字を読むことよりも難しいと感じていることが明らかになった。さらに、河口(1988)は本を最後まで読み通すことができない高校生にその理由を尋ねることを通して、語彙の不足がその原因であり、その淵源が漢字力にあると考え、高校生の漢字の読み・書き・理解とそれらと国語力との関係を検討している。その結果、読みと書きの能力はどちらも低いと、とくに書きの能力、つまり書字力はきわめて低いことが明らかになった。また、書字力の分析のなかで、言葉の識別能力が低く、語意に適切な漢字を思い浮かべることができず、熟語の意味を的確に理解していないことも示され、このことが語彙の貧困さの原因であることが示唆された。書字力と国語力の関係については、書字力のあるもののほうが、国語力が優れていることが示された。つまり、現在指摘されている高校生などにおける語彙力不足や読解力不足と、漢字に関する能力の低下とは関連があるといえる。そして、このことは漢字教育を効果的に行うことで、国語力の向上をはかることができることを示唆していると考えられる。

このような漢字学習の現状をふまえ、今後の漢字教育の展望として棚橋(1998)が、「語彙学習としての漢字学習」を提案している。これは、漢字の要素は一般に「形・音・義」といわれているが、これらを語彙にからめさせて定着させることで「使える漢字」が習得できるということである。さらに、中(2000)によると、漢字学習の際にもっと時間をかけて字源や字義、熟語などを教えて欲しいという生徒の要望も多いことが明らかになった。このことから、中は漢字指導の際には、必要に応じて覚えにくそうな漢字についてあらかじめ字源や字義を説明することによって、生徒の漢字学習に対する動機づ

- 1) 名古屋大学大学院教育発達科学研究科博士課程(後期課程)
- 2) 名古屋大学大学院教育発達科学研究科博士課程(前期課程)

けを高めることができるのではないかと考えている。

以上の先行研究から、高校生の漢字学習における問題点として、漢字の意味よりも読み方を重視していることと、そのことが語彙の不十分さにつながり、読解力や表現力といった国語力の低下の原因の1つになっていると考えることができる。国語力の低下を改善するための指導法の1つとして、中(2000)や棚橋(1998)が指摘するように、漢字を語彙として、その意味までを考える漢字学習および漢字教育が必要である考えられる。

本研究は、高校生の漢字の書き取りの誤答パターンを明らかにし、この誤答のパターンが漢字の学習方略とどのように関連しているか明らかにすることを目的とする。漢字の学習方略は学習者が漢字を覚えるときにどのようなことに注意しているかということであり、これと誤答パターンに何らかの関連があるとしたら、効果的な漢字の指導を考えるうえでの重要なヒントがえられると考えられる。そして、最後に本研究や先行研究でえられた知見から、効果的な漢字教育の方法について考察する。

研究1

目的

高校生の漢字の書き取りにおける誤答パターンを明らかにし、どのような誤答パターンが多いのかを検討する。

方法

被験者：高校1年生50名(男子34名, 女子16名)。普通科に所属する生徒である。第一著者が、現代国語の授業を担当した。

課題と手続き：現代国語の授業中に、「漢字の小テスト」として11回実施された。あらかじめ覚える漢字をプリントしたもの(資料1)を配布し、1週間後にテストを実施した。1回のテストにつき、15問行われた。使用した漢字は、授業で使用している教科書(「新編国語I」教育出版)の現代文編の重要漢字を使用した。

調査時期：2001年4月から9月。

結果と考察

分析対象とした誤答は、実施したテストのうち漢字2

文字から構成される2文字熟語124問に対する誤答である(空欄, つまり未回答のものについては分析しない)。対象となった熟語についての正答率は85.7%であった。

誤答は、意味情報、形態情報、音韻情報に分類された。意味は、類似した意味を持つ漢字を間違えて書いてしまったもの、形態情報は形態が類似しているもの、音韻情報は読みが同じもしくは類似している漢字を書いたものである。さらに、形態情報は、形の似ているもの(類似)と実際には存在しないもの(非存在)に分けられた。音韻情報については、読みが同じもの(同音)と読みが似ているもの(類似)に分けられた。また、例えば、意味と音韻が重複する場合には、意味+音韻とした。これらの分類項目の組み合わせで、実際にはあり得ない分類項目を除いて、10個の分類項目を設定した(Table 1)。

A「意味」は、間違えて書いた漢字の意味が正しい漢字と類似しているものである。B「形態(類似)」は、形の似ている漢字で実際に存在する漢字を書いた誤答である。C「形態(非存在)」とは、線が一本足りなかったり、多かったりといった細部まで正確に書けなかったものを分類した。D「音韻(同音)+意味」は、同じ読み方を持ち、意味も類似しているものを分類した。E「音韻(同音)」は、単に読みだけが同じ誤答を分類した。F「音韻(類似)+意味」は、読みが似ていて意味も似ているものを想定したが、実際はこれに該当する誤答はなかった。G「音韻(類似)+形態(類似)」は、読みも形も似ている漢字を誤って書いたものである。H「意味+形態(類似)」は、意味と形が似ているものである。I「意味+形態(類似)+音韻(類似)」は、意味、形態、読みがともに似ているものである。J「意味+形態(類似)+音韻(同音)」は、意味と形態が似ていて、読みが同じものである。

以上の分類基準にしたがって、誤答を分類した(著者2名による一致率は、81.0%であった。不一致のものについては、議論により一致させた)。各項目に分類された誤答数をTable 2およびFigure 1に示す。

10個の分類項目に対し、 χ^2 検定を行った結果、1%

Table 1 各誤答パターンと誤答例

誤答パターン	誤答例	誤答パターン	誤答例
A 意味	祝詞→祝言	F 音韻(類似)+意味	—————
B 形態(類似)	極致→極到	G 音韻(類似)+形態(類似)	憎悪→僧悪
C 形態(非存在)	衰微→衰微	H 意味+形態(類似)	圧迫→圧迫
D 音韻(同音)+意味	延々→遠々	I 意味+形態(類似)+音韻(類似)	風景→風影
E 音韻(同音)	弁解→便會	J 意味+形態(類似)+音韻(同音)	踏破→到破

注) Fは、該当する誤答がなかった。

Table 2 各誤答パターンにおける誤答数と全誤答における比率

誤答パターン	誤答数 (%)	誤答パターン	誤答数 (%)
A 意味	3 (0.8)	F 音韻 (類似) + 意味	0 (0.0)
B 形態 (類似)	20 (5.1)	G 音韻 (類似) + 形態 (類似)	23 (5.9)
C 形態 (非存在)	240 (52.3)	H 意味 + 形態 (類似)	13 (3.3)
D 音韻 (同音) + 意味	10 (2.6)	I 意味 + 形態 (類似) + 音韻 (類似)	2 (0.5)
E 音韻 (同音)	108 (27.7)	J 意味 + 形態 (類似) + 音韻 (同音)	7 (1.8)
合 計			390 (100.0)

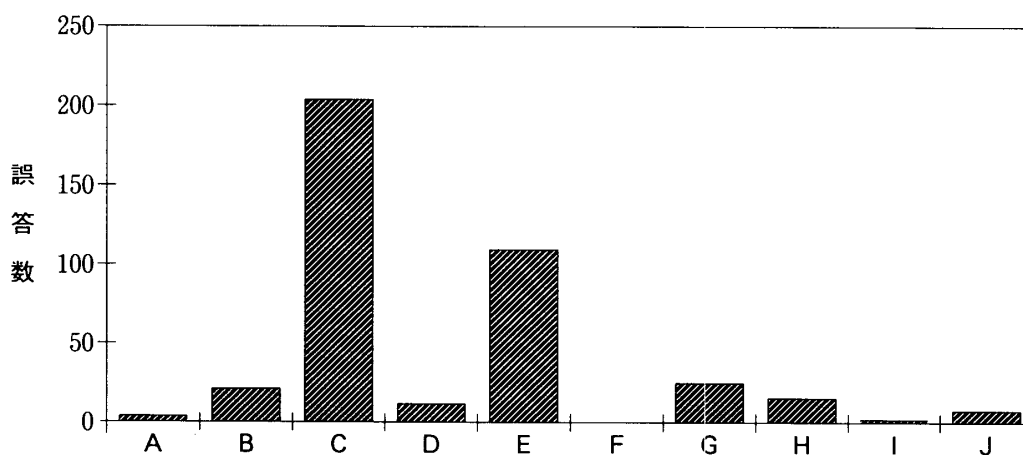


Figure 1 各誤答パターンにおける誤答数

水準で有意な差がえられ ($\chi^2 (9) = 1008.46, p < .01$), Ryan 法による多重比較を行ったところ, $C > E > G \approx B \approx H \approx D \approx I > A > J > F$ の順に多いことが認められた ($>$ は5%水準で有意差あり, \approx は有意差なしを示す)。最も多い誤答パターンは, C「形態 (非存在)」であった。これは, 漢字を細部まで正確に書けていないものである。つまり, ケアレスミス of 誤答である。また, 形を何となく覚えているだけで, テストであるのでとりあえず回答したものであるとも考えられる。次に多かった誤答パターンは, E「音韻 (同音)」であった。これは同音異義語を誤って書いてしまうというものであった。そして, この2つの誤答パターンが, 誤答のほとんどを占めていることが明らかになった。

Hatta, Kawakami, Tamaoka (1998) は, 日本人の大学生が, 自発的に書く漢字の2字熟語における誤答パターンの分析を行っている。その結果, 誤答のパターンで最も多かったものは, 同音異義語を書いてしまうなどといった音韻に関連したものであり, 誤答全体の62%を占めた (本研究では27.7%)。この結果は, 本研究のC「形態 (非存在)」, つまり漢字のはねなどの細部を正確に書けないという誤答パターンが全体の52.3%を占め

最も多いという結果とは異なる。この理由として, Hatta らの研究と本研究での漢字の書かれた状況が異なっていることが考えられる。前者は, 文章を書くときに自発的に書かれたものであり, 漢字についての記憶が曖昧なときにはあえて漢字で書かずにひらがなで書いたと考えられる。一方, 本研究は漢字テストという状況で書かれている。そのため, 被験者は多少記憶が曖昧でも, 回答欄を埋めるために何となく覚えている形を書いたと考えられる。以上のような漢字が書かれた状況の違いのため, 本研究の結果を Hatta らの結果と直接比較できない。しかしながら, 本研究において記憶が曖昧なために生じたと考えられる形態 (非存在) のパターンの誤答を除けば, E「音韻 (同音)」が最も多い誤答パターンであることを考えると, 高校生も音韻に関連した誤答をしがちであるということが出来る。また, 意味に関連した誤答が少ないことから, 漢字の意味をあまり考慮していないことが考えられる。

研究 2

目 的

研究 1 では, 高校生の漢字テストにおける誤答パター

ンの分析を行い、漢字のはねなどの細部を正確に書けないなどのパターンが最も多く、次に同音異義語を書いてしまうといった誤答パターンが多く、この2つのパターンが誤答のほとんどを占めることが明らかになった。本研究では、これらの誤答パターンと、漢字の学習方略の間にどのような関係があるか検討することを目的とする。桑原(2000)は、非漢字圏日本語学習者の漢字学習方略について検討している。ここでは、漢字一文字とその英語翻訳語との対連合学習を行い、漢字を見て英語翻訳語を再生する課題が行われた。その結果、漢字の意味を考慮すると考えられるイメージ媒介方略を用いて漢字を学習した被験者は、形態の類似した漢字どうしの混同はほとんどないのに対し、単に漢字を書いて覚える単純リハーサル方略を用いた被験者は、漢字の形態の一部が類似しているものどうしを混同し、さらにその類似している部分は偏や旁などの比較的大きい部分ではなく、はねやはらいなどの小さい単位であることが明らかになった。また、漢字学習においては、単純リハーサル方略よりイメージ媒介方略のほうが有効であることも示された。このように、漢字の学習方略によって誤答のパターンが異なるといえる。

また、中(2000)によると中高生は、漢字の字義や語源など漢字の意味に関することを教えて欲しいという要望を持っていることが示されている。さらに、海外からの日本への留学生で漢字を学習しているものも、漢字の部分の意味や成り立ちを知りたいという欲求を持っていることも明らかになっている(豊田, 1995)。

以上のことから、漢字の学習者は、日本語を母語とするものもそうでないものも漢字の意味に関することを知りたいと考えており、漢字の意味を考えるような学習方略のほうが有効であるといえる。本研究では、漢字の教授の際に、その漢字の意味を考えることを促すような説明を行い、そのうえで、漢字の学習方略が誤答パターンといかなる関係があるかを検討する。

方法

被験者：高校1年生31名(男子21名、女子10名)、普通科に所属する生徒であり、研究1の被験者と重複する。

課題：

漢字テスト 研究1と同様に、現代国語の授業中に、「漢字の小テスト」として実施された。テストは11回行われた。あらかじめ覚える漢字をプリントしたものを配布し、1週間後にテストを実施した。使用した漢字は、授業で使用している教科書(「新編国語I」教育出版)の現代文編の重要漢字を使用した。研究2では、1回のテストにつき7問行われた。また、学習する漢字のプリントには、学習する漢字を使った他の熟語や、単文などを提示

し(資料2)、プリント配布時にそれらの意味や用法などに関する説明を行った。

学習方略 すべての漢字テスト終了後に、漢字を学習する際にどのように行うかを問う質問6つを行った。質問項目は、①「漢字を覚えるときは、読み方を重視する」、②「漢字を覚えるときは、漢字の意味に注意する」、③「漢字を覚えるときは、全体の形を重視する」、④「漢字を覚えるときは、部首に注意する」、⑤「漢字を覚えるときは、線の長さやはねなどの細かいところに気をつける」、⑥「漢字を覚えるときは、書くことを重視する」であり、それぞれ全く当てはまらないからとても当てはまるまでの5件法で回答された。

調査時期：2001年10月から2002年3月。

結果と考察

分析の対象とした誤答は、研究1と同様、2文字熟語についてのものであり、全部で72問であった。ここでも、空欄は分析の対象から除外した。対象となった熟語についての正答率は、92.5%であった。分析された誤答は、240個である。

まず、研究1での分類基準にしたがって、誤答を分類した。その結果、誤答パターンA, B, C, D, Eのみに分類された(Table 3)。

Table 3 各誤答パターンにおける誤答数と全誤答における比率

誤答パターン	誤答数	(%)
A 意味	1	(0.4)
B 形態(類似)	21	(8.8)
C 形態(非存在)	160	(66.7)
D 音韻(同音)+意味	2	(0.8)
E 音韻(同音)	56	(23.3)
合計	240	(100.0)

研究2においても、C「形態(非存在)」が最も多く、全誤答の半数以上を占めていた。次に多かった誤答パターンはE「音韻(同音)」であった。漢字の細部まで正確に書けないということと、漢字の読みにつきずられやすいという傾向が研究1と同様にえられたといえる。つまり、高校生の漢字の間違ひは、漢字を細部まで正確に書けないという、いわゆるケアレスミスと、漢字の意味を考えないで、読みが同じものを書いてしまうものであるといえる。以下の分析では、この2つの誤答パターンに焦点をあてる。

学習方略についての各質問の平均と標準偏差をTable 4に示す。値が大きいほどその傾向が高いことを示す。被験者全体として、6つの漢字の学習方略のなかで、他の方略と比べてよく用いられたり、あまり用いら

Table 4 学習方略に関する質問項目および平均値と標準偏差 (N=31)

質 問 項 目	平 均	SD
① 漢字を覚えるときは、読み方を重視する。	3.32	1.11
② 漢字を覚えるときは、漢字の意味に注意する。	3.06	1.06
③ 漢字を覚えるときは、全体の形を重視する。	3.0	1.0
④ 漢字を覚えるときは、部首に注意する。	2.55	0.96
⑤ 漢字を覚えるときは、線の長さやはねなどの細かいところに気をつける。	3.19	1.11
⑥ 漢字を覚えるときは、書くことを重視する。	3.77	1.20

れない方略があるかどうかを検討するために、それぞれの方略の平均値について被験者内の1要因分散分析を行った。その結果、有意差が見いだされた ($F(5, 150) = 6.94, p < .01$)。LSD法による多重比較を行ったところ、⑥>①=②=③=⑤>④の順に平均値が高いことが示された (>は5%水準での有意差、=は有意差がないことを示す)。つまり、漢字を書いて覚えるという方略が他の方略に比べて、比較的良好に用いられる一方で、部首に注意して漢字を覚えるということはほとんど行われていないといえる。

以下の分析では、はじめに誤答のパターンと学習方略の関係と各学習方略間について検討する。本研究でえられた誤答のほとんどは、C「形態 (非存在)」とE「音韻 (同音)」であったのでこの2つの誤答パターンに焦点をあてる。

(1) 誤答パターンと学習方略の関係

まずはじめに、C「形態 (非存在)」の誤答パターンについて検討する。このパターンの誤答は、線の長さやはねなどを正確に書けないというケアレスミスであると考えられる。漢字の形を覚えるときに重要になる方略は、③「漢字を覚えるときは、全体の形を重視する」と⑤「漢字を覚えるときは、線の長さやはねなどの細かいところに気をつける」の2つの方略が関係していると考えられる。以下では、③の方略を「全体の形重視」、⑤の方略を「細部重視」と呼ぶ。全体の形だけに重視するよりも、細かいところに気をつけることが、ケアレスミスを防ぐと考えられる。それぞれの項目において「1: 全く当てはまらない」「2: あまり当てはまらない」と評定したものを「低群」、 「3: どちらともいえない」に評定したものを「中群」、 「4: やや当てはまる」「5: とても当てはまる」に評定したものを「高群」とした。この2つの方略が、C「形態 (非存在)」のパターンの誤答数とどのような関係にあるか検討するために、C「形態 (非存在)」のパターンの誤答数に関して、3 (「全体の形重視」: 高群・中群・低群) × 3 (「細部重視」: 高群・中群・低群) の2要因分散分析を行った。各群の人数および平均誤答数と標準偏差を Table 5 に示す。

分散分析の結果、有意な交互作用はえられず ($F(4, 22) = 0.23, n.s.$)、どちらの要因の主効果も有意ではなかった (③「全体の形重視」: $F(2, 22) = 0.22, n.s.$ 、⑤「細部重視」: $F(2, 22) = 0.46, n.s.$)。つまり、この2つの方略の重視することは、C「形態 (非存在)」を防ぐとはいえないと考えられる。

次に、E「音韻 (同音)」のパターンの誤答数と方略との関係について考察する。このパターンの誤答は、読み、つまり音が同じ漢字を、漢字の意味を考慮せずに書いてしまうというものであった。したがって、漢字の読みのみを考慮して、意味を考えないものはこのパターンの誤答をしてしまいがちであると考えられる。このような誤答には、①「漢字を覚えるときは、読み方を重視する」(以下、「読み重視」と)と②「漢字を覚えるときは、漢字の意味に注意する」(以下、「意味重視」)の2つの方略が関係していると考えられる。また、④「漢字を覚えるときは、部首に注意する」も漢字の意味という点においては関係があると考えられるが、この方略はもっとも用いられていないので、ここでは除いて分析する。E「音韻 (同音)」のパターンの誤答数に関して、3 (「読み重視」: 高群・中群・低群) × 3 (「意味重視」: 高群・中群・低群) の2要因分散分析を行った。各群の平均誤答数と標準偏差および人数を Table 6 に、平均誤答数を Figure 2 に示す。「読み重視」低群かつ「意味重視」高群に該当する被験者はいなかった。

分散分析の結果、有意な交互作用がえられた ($F(3, 23) = 3.62, p < .05$)。そこで、各水準ごとの単純主効果について分析した結果、「読み重視」における高群において「意味重視」の効果が有意であり ($F(2, 23) = 34.02, p < .01$)、さらに、「意味重視」の低群における「読み」の効果が有意であった ($F(2, 23) = 18.44, p < .01$)。LSDによる多重比較の結果、「読み重視」における高群においては「意味重視」低群は、「意味重視」高群、中群よりも有意に平均誤答数が多く、「意味重視」の低群においては「読み重視」高群は、「読み重視」中群、低群よりも平均誤答数が有意に多かった (有意水準は5%)。

Table 5 各群の人数とC「形態（非存在）」の誤答パターンにおける平均誤答数と標準偏差

「全体の形重視」	高 群			中 群			低 群		
	高群	中群	低群	高群	中群	低群	高群	中群	低群
「細部重視」									
人 数	7	1	1	2	7	4	2	3	4
平均誤答数	4.43	6.00	3.00	5.00	5.57	6.00	4.00	6.00	5.25
標準偏差	3.69	—	—	0.0	0.98	2.45	0.0	4.00	3.20

Table 6 各群の人数とE「音韻（同音）」の誤答パターンにおける平均誤答数と標準偏差

「意味重視」	高 群			中 群			低 群		
	高群	中群	低群	高群	中群	低群	高群	中群	低群
「読み重視」									
人 数	5	4	0	6	4	2	1	4	5
平均誤答数	1.20	0.50	—	0.67	1.50	2.50	8.00	3.00	2.60
標準偏差	0.37	0.58	—	0.82	1.91	0.71	—	0.82	3.29

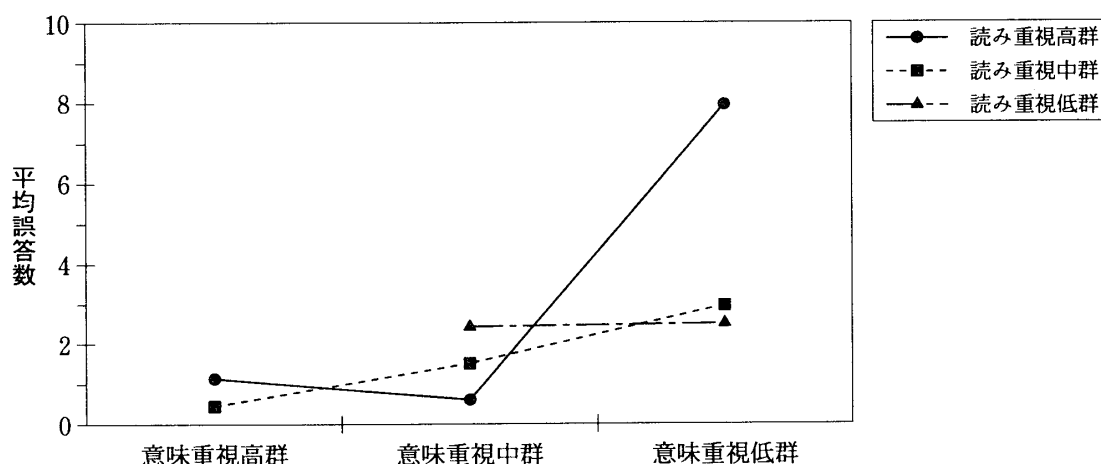


Figure 2 各群におけるE「音韻（同音）」パターンの平均誤答数

Table 7 「書くこと重視」の各群の人数および各誤答パターンにおける平均誤答数と標準偏差

	人 数	C「形態（非存在）」		E「音韻（同音）」	
		平均誤答数	標準偏差	平均誤答数	標準偏差
「書くこと重視」 高群	17	4.24	1.75	1.76	1.89
「書くこと重視」 低群	14	6.29	2.84	1.86	2.35

以上から、意味をほとんど考慮しないで、読みのみを重視しているほど、同音異義語を書いてしまうというE「音韻（同音）」のパターンの誤答を犯しやすいといえる。

次に、われわれが小学校に入学してから学校教育において、漢字学習の際大変よく用いてきたといえる⑥「漢字を覚えるときは、書くことを重視する」（以下、「書くこと重視」）が、この2つの誤答パターンとどのような関係にあるか検討する。ここでは、漢字を覚えるときに、書くことをよく行っているものと、そうではないものとのあいだにどのような違いがあるかを検討することを目

的とするので、「1：全く当てはまらない」「2：あまり当てはまらない」「3：どちらともいえない」に評定したものを「低群」,「4：やや当てはまる」「5：とても当てはまる」に評定したものを「高群」とした。各群の各誤答パターンの平均誤答数についてt検定を行った。各群の人数と各誤答パターンにおける平均誤答数と標準偏差をTable 7に示す。

t検定の結果、C「形態（非存在）」において有意な群間差がみられ ($t(29)=2.47, p<.05$)。書くことを重視しているほうが、そうでないものよりも漢字の形を正確

に書くことができる、つまりケアレスミスが少ないといえる。E「音韻（同音）」については、有意な群間差はみられなかった ($t(29)=0.12, n.s.$)。

(2) 各方略間の関係

6つの漢字学習方略間の関係について考察する。各方略間の相関係数を Table 8 に示す。①「漢字を覚えるときは、読み方を重視する」、②「漢字を覚えるときは、漢字の意味に注意する」、③「漢字を覚えるときは、全体の形に注意する」、④「漢字を覚えるときは、部首に注意する」、⑤「漢字を覚えるときは、線の長さやはねなどの細かいところに気をつける」の5つの方略はそれぞれに有意な正の相関が認められた。また、⑥「漢字を覚えるときは、書くことを重視する」は、他のどの方略とも有意な相関は認められなかった。①②③④⑤の方略は、漢字学習において重要だと考えられる「形・音・義」を考慮したものであり、漢字を学習する際に、これらのうち1つだけを重視するのではなく、これらのことを重視するものは、「形・音・義」すべてに注意を払って学習する傾向にあるといえる。反対に、漢字学習を意識して行わないものは、「形・音・義」すべてに注意を払わないといえる。⑥は、漢字を書いて覚えるという方略であり、これは、小学校から漢字ノートに繰り返し漢字を書いてきたことと同じことであり、このような学習方略は、「形・音・義」に注意することにはつながらないことを示唆しているといえる。

全般的考察

まず第1に、研究1と研究2から、高校生の漢字の書き取りにおける誤答は、漢字の細部までを正確に書くことができないというケアレスミスが最も多く、次いで、漢字の意味を考えないで音が同じ漢字を書いてしまうという誤答が多いことが明らかになった。

第2に、研究2では、漢字学習の際に最もよく用いられている方略は、繰り返し漢字を書いて覚えるというものであることが示された。

第3に、ケアレスミスの誤答は、漢字を覚えるときに

よく書いているものほど少なく、同音異義語を書いてしまう誤答は、意味を考慮せず読み方のみを重視しているものにおいて多いということが明らかになった。このことから、漢字の学習方略と誤答パターンとの関係が示されたといえる。

第4に、漢字学習の方略間の関係については、漢字の形（細部・全体）、読み方および意味（部首を含む）を重視する方略は互いに有意な正の相関があり、書いて覚えるという方略は他の方略とは有意な相関がなかった。このことから、漢字の3要素である「形・音・義」を考えると、単に書いて覚えることは性質が異なる方略であるといえる。

以上から、漢字学習においては、漢字の意味を理解することと、漢字を実際に書いて覚えることの両方の方略を用いることが必要であり、これらの方略を促すような教授を行うことが必要であると考えられる。

Hatta, et, al. (1998) は、漢字の教授において2文字熟語などを構成することに焦点をあてるべきであると考えている。これは、漢字の持つ意味に注意を向けることに有効だといえる。また、野崎、市川 (1997) は、漢字の構造理解（部首の意味など）と漢字を実際に書くことによる筋運動感覚の獲得を促すような漢字学習支援システムを開発している。このシステムを用いて、非漢字圏出身者の漢字学習における効果を検討している。その結果、漢字の構造理解と筋運動の両方を行ったほうが、漢字の書記能力の向上がみられた。これらの先行研究からも、漢字の意味を考慮することと、実際に書いて覚えることが漢字学習において有効であることが分かる。つまり、棚橋 (1998) や河口 (1988) が指摘しているように、使える漢字を習得するためには、漢字の3要素「形・音・義」を理解し、これらを語彙にからめさせて学習したり、このことを促す教授を効果的に行う必要がある。

しかしながら、実際には漢字を覚えるために漢字をノートに繰り返し書くことが強調され、漢字の意味を考えることは十分に教授されているとはいえない。毎日の宿題で、漢字をノート1ページ練習することはよく行われて

Table 8 各方略間の相関係数

	①「読み重視」	②「意味重視」	③「全体の形重視」	④「部首重視」	⑤「細部重視」
①「読み重視」					
②「意味重視」	.49**				
③「全体の形重視」	.45*	.63**			
④「部首重視」	.46*	.36*	.45*		
⑤「細部重視」	.41*	.41*	.54**	.43*	
⑥「書くこと重視重視」	-.02	-.04	-.19	-.26	.16

* $p < .05$ ** $p < .01$

いる。漢字の意味に注意を向けさせるような漢字教育を充実させる必要がある。例えば、学習した熟語を使った単文を作ることや、漢字を組み合わせで熟語を作ったり、漢字の部首の意味を利用して新しい漢字を創作することなどの方法が考えられる。このような漢字教育によって、語彙不足やそれに起因すると考えられる読解力不足を改善できると考えられる。

本研究は、通常の現代国語の授業における漢字テストからえられたデータを分析した。漢字テストは、出題する漢字のプリントを配布し、1週間後にテストするというものであった。ここでは、生徒の漢字の書き取り能力を調べるよりも、漢字を覚えることを主要な目的としていた。そのため、全体の正答率は高くなったと考えられる。さらに、漢字書記の誤答パターンを検討した Hatta, et, al. (1998) らのデータ収集の方法とも異なっている。そのため、Hatta, et, al. では同音異義語を書く誤答パターンが最も多かったのに対し、本研究では細部まで漢字を正確に書けないという誤答が多かったと考えられる。また、研究2においては、被験者数が31名と少なかったために、各方略の重視度によって被験者を分類した結果、各群に該当する被験者がいなかったり、少数であった。本研究でえられた誤答パターンと学習方略の関係を検証するためには、被験者数を増やすことと、データ収集の方法を工夫することが必要である。

引用文献

- 愛知県国語教育研究会高等学校部会・愛知県総合教育センター 2001 平成12年度高等学校新入学視との学力に関する研究(国語)
<http://www.apec.aichi-c.ed.jp/shoko/kyouka/gakukoku-h12/index.htm>
- 河口 正 1988 高校生の漢字力とその指導について 山口国文, 11, 72-81.
- 桑原陽子 2000 非漢字圏日本語学習者の漢字学習におけるイメージ媒介方略の有効性—漢字と英語単語の対連合課題による検討 教育心理学研究, 48, 389-399.
- 棚橋尚子 1998 小学校における漢字教育の現状と問題点 日本語学, 17, 17-25.
- 豊田悦子 1995 漢字学習における学習者の意識 日本語教育, 85, 101-113.
- 中麻奈美 2000 中学・高等学校における漢字学習について 日本私学教育所紀要, 35, 43-54.
- 野崎浩成・市川伸一 1997 漢字学習支援システムの開発—漢字の構造理解と筋感覚運動の獲得 日本教育工学雑誌, 21, 25-35.
- Hatta, T., Kawakami, A. & Tamaoka, K. 1998 Writing errors in Japanese kanji: a study with Japanese students and foreign learners of Japanese Reading and Writing, 10, 457-470.
(2002年9月30日 受稿)

付記

本研究の一部は、日本教育心理学会第44回総会で発表された。

ABSTRACT

The Relationship between Writing Errors in Japanese Kanji and
Learning Strategy in Japanese High School Students

Manami MARUYAMA, Jun KIMURA

The present study examined the relationship between writing errors in two-kanji compound words and learning strategy in Japanese high school students. In study 1, writing errors were classified 10 error patterns. The phonologically-related kanji writing errors and the orthographically-related errors were dominant. In study 2, subjects were asked their strategies which they used to learn kanji. The most often used strategy was rote rehearsal. The more they used semantically-centered strategy, the less phonologically-related kanji writing errors were. And, rote rehearsal strategy were effective to write orthographically correct kanji. Thus, the relations between writing error patterns and learning strategy were suggested. Both of semantically-centered strategy and rote rehearsal strategy was important for kanji learning. The ways of learning and teaching kanji for Japanese students were discussed.

Key words: Kanji writing errors, Learning strategy, Two-kanji compound words, Phonological, morphological and semantic factors

漢字の学習 No. 九

月 日 年 名前

- ① 文化の（**隔絶**）。
- ② （**万口集**）がかかる。
- ③ 偉大な作曲家の死を（**悼**）む。
- ④ 本を（**繰**）る。
- ⑤ 適切な（**対応**）を心がける。
- ⑥ 頻発する（**医療**）事故。
- ⑦ （**往診**）をする。
- ⑧ 空の（**瓶**）。
- ⑨ 君の（**裁量**）に任せる。
- ⑩ 紫外線から（**皮膚**）を守る。
- ⑪ スターが（**突如**）として現れる。
- ⑫ （**弁解**）の余地はない。
- ⑬ （**爆弾**）処理班。
- ⑭ 町が（**壊滅**）する。
- ⑮ 人口の（**空洞**）化現象。

資料1 研究1において使用した漢字プリントの例

漢字の学習 No. 十七

月 日 年 名前

- ① 言葉の意味を（**狭義**）に解する。
狭い 意義
- ② 虫菌を（**治療**）する。
治す 療法
- ③ （**老若**）男女。
老いる 若い
- ④ 女性（**専用**）の車両。
専ら 用いる
- ⑤ （**趣味**）は盆栽だ。
趣 味わう
- ⑥ （**階層**）的な構造。
階段 地層
- ⑦ 日本に（**固有**）な習慣。
既定 特有

資料2 研究2において使用した漢字プリントの例