



HOKKAIDO UNIVERSITY

Title	漢字授業における学習活動 : 認知心理学的モデルによる検討
Author(s)	小林, 由子; Kobayashi, Yoshiko
Citation	北海道大学留学生センター紀要, 2, 88-102
Issue Date	1998-12
Doc URL	https://hdl.handle.net/2115/45564
Type	departmental bulletin paper
File Information	BISC002_008.pdf



漢字授業における学習活動

—認知心理学的モデルによる検討—

小林 由子

要 旨

漢字教育は日本語教育における古くからの課題であるが、授業においてどのような学習活動が行われるべきかについては、あまり検討されていない。また、漢字教材が想定している学習活動や教師が授業で行っている活動も、ばらつきが大きい。本稿では、漢字教材が想定している学習活動を概観した後、漢字学習活動を学習者の情報処理の面から分析し、学習者にとって漢字授業に必要な学習活動は何かを検討する。漢字は、形・音・意味からなっているが、授業でよく行われる「漢字についての説明」や「漢字にひらがなで読み方を書く」練習、「ひらがなを見て漢字を書く」活動だけでは、この3つをむすびつけ実際の運用をはかることは難しい。学習者が漢字を学ぶのは主に「読む」ためであるが、読解過程で漢字知識を効果的に使うためには、導入時に深いレベルの情報処理を行い、読解場面で検索を容易にするような学習活動を設計する必要がある。また、学習段階に応じた活動の選択も行われなければならない。

〔キーワード〕 漢字、学習活動、記憶プロセス、熟達化プロセス

1. はじめに

漢字教育は日本語教育における重要な課題のひとつである。

漢字学習を支えるために、授業ではどのような学習活動が行われるべきであろうか。漢字教育についてはさまざまな先行研究があるが、学習活動に焦点をあてたものは少ない。また教師による授業方法のばらつきは大きく(小林 1994)、実際にどのようにして学習者の漢字知識を運用に結びつけていくかは、教師の経験則と学習者の自助努力にまかせられているのが現状のようである。

効果的な漢字教育を行うためには、授業での学習活動を体系化し、必要に応じて選択できるようにすることが必要である。

本稿では、漢字教材に見られる学習活動を概観した後、どのような学習活動が必要かを、学習者の情報処理モデルから検討する。

2. 先行研究

日本語学習者に対する漢字教育については、さまざまな論考がなされており、そのアプローチは多様である。

たとえば、武部（1989）は漢字の構成と学習者へのその説明方法に力点を置いている。石田（1989）は、特に非漢字系学習者に対する漢字教育の留意点を述べ、「漢字嫌いを育てないことに最も注意すべきである」と結論しているが、具体的な方法への示唆はない。また、吉村（1989）は、漢字を成立方法・形・音・意味を基準に体系的に語彙を導入しながら教えるべきであるとしている。しかし、これらの論考には教師の姿勢に関するものが多く、具体的な学習活動についての言及は少ない。

近年の研究成果には、学習者の漢字学習に対する意識に関するもの（豊田 1995、大北 1997）、学習者が読まなければならない日本語文献の漢字の頻度の分析（武田 1994）、イメージを通じた漢字の記憶法（酒井 1993）などがある。漢字の学習活動については、川口（1993）が、生教材を使って漢字語彙を文脈から導入し、意味の推測、共通する漢字の語彙群の形成、漢字の再構成による字形の学習を通じて漢字力を養う方法を紹介しているが、漢字学習活動を包括的に見た研究はほとんどないといつてよい。

3. 教材に見る漢字学習活動

現在市販されている漢字教材には主として以下のようなものがある。

(1) 主教材に付属したもの

- 1 「日本語初歩漢字練習帳」（1985）北海道大学日本語教材研究会、国際交流基金

(2) 初級向け

- 2 「Basic Kanji Book Vol.1/2」（1989）加納千恵子ほか、凡人社
頻度の高い漢字を、字源や表意性を軸に体系的に教え、運用能力を高めることを目的としている。

- 3 「Essential Kanji for everyday use」（1993）東京大学漢字教材研究グループ、チャールズイーター

生活の中で出会う基本的な漢字250を徹底的に訓練することを目的としている。

- 4 「漢字はむずかしくない」(1993) 武部良明、アルク
漢字を覚えるための知識を24の「法則」で分類している。
- 5 「かんじのくすり」(1992) 河原崎幹夫ほか、凡人社
1日1回使用し、25日で初級レベルの漢字300をマスターすることを目的とする。
読み練習・書き練習のみ。

(3) 中上級向け

- 6 「Intermediate Kanji Book Vol.1」(1993) 加納千恵子ほか、凡人社
運用能力の養成のため、品詞、形声、語構成などに分けて、語彙としての定着をはかることを目的としている。
- 7 「意味で覚える中級からの漢字」(1991) 東京法令出版(編)、凡人社
常用漢字を意味別に分類している。
- 8 「Kanji in Context」(1994) アメリカカナダ大学連合日本研究センター(編) ジャパンタイムス
漢字と語彙を習得するための教材。リファレンスブックとワークブックからなる。
- 9 「漢字の道」(1990) 豊田豊子、凡人社
1課に10字でまず1000字、次に1500字を学習する。本冊・練習帳・漢字テスト・読みテストからなる。

(4) ガイドブック的なもの

- 10 「Remembering Kanji I II III」(1977～94) W.Heisig et al. 日本出版貿易
2000字以上の漢字の読み方、意味、書き方を学び、ストーリーで字義を覚える。
- 11 「A Guide to Reading and Writing Japanese」(1959) Skade, Florence
チャールズイーター
当用漢字の書き順、読み方、字義、熟語を示す。
- 12 「Kanji Pict Graphix」(1992) M.Rowley, Stone Bridge Press
漢字の読み、意味、部首の意味を示す。字源を絵と文で示しているところが特徴である。
- 13 「Kanji ABC」(1994) A.Foster et al、チャールズイーター

常用漢字を部首を中心に覚える。

表1は、これらの漢字教材について、各課にどのような項目が含まれるかをまとめたものである。○はその教材の各課に当該の項目が含まれていることを示す。

表1 市販漢字教材の構成

	教材名	字義	字源	読み方	書き順	熟語例	例文	読み練習	書き練習	その他
1	日本語初歩漢字練習帳	○		○	○	○	○	○	○	
2	Basic Kanji Book	○		○	○	○		○	○	○
3	Essential Kanji for everyday use	○	○	○	○	○		○	○	○
4	漢字はむずかしくない	○	○	○	○					
5	かんじのくすり							○	○	
6	Intermediate Kanji Book	○		○	○	○	○	○	○	○
7	意味で覚える中級からの漢字			○	○	○		○	○	
8	Kanji in Context			○		○	○	○		
9	漢字の道		○	○	○	○	○	○	○	
10	Remembering Kanji I II III	○	○	○	○	○				
11	A Guide to Reading and Writing Japanese	○		○	○	○				
12	Kanji Pict Graphix	○	○	○						
13	Kanji ABC	○		○						

表の項目のうち、「字義」は漢字そのものの意味を媒介語で示したもの、「字源」は漢字のなりたちを絵またはストーリーで示したものである。「読み方」はその漢字の音読み・訓読みを示したもの、熟語例はその漢字を使った熟語と訳語、例文はその漢字を含む語彙の例文、「読み練習」は漢字語彙を見てひらがなで読み方を書く練習、「書き練習」はひらがなで書かれた言葉を見て漢字を書く練習である。「読み練習」「書き練習」とともに漢字語彙が単独で提示される場合と、例文に埋め込まれて提示される場合がある。

「その他」には以下のようなものが含まれる。

2 Basic Kanji Book :

学習した漢字語彙を含む読み物、ゲーム、似た漢字を識別する練習、品

詞を識別する練習など。

3 Essential Kanji for Everyday Use :

各課のイントロダクションの、漢字を使う場面から内容を理解して漢字を選んだり書いたりする練習。

6 Intermediate Kanji Book :

学習单元（形声文字、部首、語構成など）に応じた、類似した熟語から適当なものを選んで文章にあてはめる問題、漢字を再構成する問題などの練習。

含まれる項目により、漢字教材は次のようなグループに分類できる。

- (1) 字義・字源・読み方・書き方・熟語などの説明のみのもの（教材番号 4、10、11、12、13）
- (2) 上記の説明に読み練習・書き練習を加えたもの（1、7、8、9）
- (3) 説明・読み練習・書き練習のほかに課題を加えたもの（2、3、6）
- (4) 読み練習、書き練習のみのもの（5）

とりあげた13種の教材のうち、説明のみのものが3分の1以上の5種、練習が読み練習と書き練習しかないものが5種ある。また、読み練習と書き練習以外の練習を含む教材は3種類しかない。

上記の結果はすべての漢字教材を網羅したものではないが、教材の役割が漢字についての知識提供を主としており、漢字知識を定着させる練習のほとんどが「読み練習」「書き練習」であることをある程度示している。また、小林（1994）の調査では、教師の漢字授業での活動は、クラスで漢字についての説明のみを行いクイズで定着をはかる、クラスで説明し読み・書き練習をする、クラスの中で漢字知識を使う機会をできるだけ設ける、など個人差が大きかった。

これらの結果から言えるのは、漢字授業における学習活動が、説明のみ、説明と読み練習・書き練習のみである可能性が大きいこと、そのばらつきが大きいことである。

漢字授業は、説明のみ、読み練習・書き練習のみでその役割を全うできるのであろうか。また、漢字授業では、具体的にどのような活動が行われるのであろうか。

4. 漢字学習活動の分類

表2は、漢字授業の学習活動を、導入・練習、関連する知識の面から分類したものである（小林（1996）を改変）。分類した学習活動は上記の教材のほか、川口・加納・酒井（1995）、筆者の自作教材の学習活動によった。

表2 漢字の学習活動の分類

	導入	練習
個々の文字	形のみ : 文字の分解・再構成 身体運動による形態認識 形→音 : カードなどによる読みの導入 形声文字の音符の導入、ききとりによる文字の書写 形⇔意味: 字源説明、イメージ化部首の導入、	形 : 似た漢字の弁別、部分から全体の推測 字形による神経衰弱、偏・旁を見つける 形→音 : 単漢字の読み練習 音符による読み推測 音→形 : 単漢字の書き練習、かるた 形⇔意味: イメージ・訳語と文字の対応部首からの意味予測
単語のみ (文脈なし)	漢字の造語法の導入、 熟語の意味推測 単漢字の意味による語彙導入 単漢字の音による語彙導入 訳語による熟語の意味導入	熟語の意味推測 形→音 : 熟語の読み練習、カードゲーム 音→形 : 熟語の書き練習、かるた漢字を組み合わせる熟語を作る
文・文章 関連知識（文脈・ 文法知識など） との統合	場面・オーセンティックな教材による語彙の導入 例文による語彙の導入 用法による語彙の導入	例文の読み・書き練習 読み物の読解 文法と関連つけた練習 文脈から適当な語彙を選ぶ練習
動機づけ		クイズ・テスト、ゲーム
学習者の自律	学習者自身による教材選択、自分に必要な語彙の選択、学習法の確立	

表中の「形→音」は漢字の形を音に結びつける活動を指す。また、「形⇔意味」は、形を意味に、また意味を形に結びつける活動を指す。

上記の分類は主に次のような基準によっている。

(1) 導入段階か練習段階か

導入は、学習者が新しい漢字の知識を獲得する際の学習活動、練習はその知識を検索する「道をつける」ための学習活動である。学習活動はこの2つの段階に分けることができる。

(2) 文字か単語か文か

この分類は、学習者が漢字の知識を符号化して貯蔵し検索する際に必要な知識の量による。

文字のみを学習する場合、その文字そのものの形態、音、意味が学習の対象になり、関わる知識は限定される。

この文字どうしが結びつき単語になると、文字のみの場合とは別の情報処理がなされる。長期記憶の中で単語の知識が蓄えられている部分は「心内辞書」と呼ばれる。この心内辞書についてはさまざまなモデルが提示されている（御領 1998）が、いずれのモデルも、心内辞書がさまざまなモジュールによって成り立っているとしている。単語間のつながりは心内辞書にも存在しているが、単語は心内辞書とは別の意味ネットワークにおいても概念的なつながりを持っている（阿部ほか 1994）。すなわち、単語は、単一の文字よりも格段に多くの知識と結びついているのである。

さらに、単語が文や文章に含まれた場合は、統語的・談話的な知識や文・文章の内容に関する知識が関わる。特に、漢字を読む場合には、文脈からのトップダウン的な情報処理がより多く行われることになる。

単漢字、漢字を含む単語、単語を含んだ文・文章では、学習者は異なった情報処理をする。単漢字→語彙→文・文章の順に、関係づけられる知識は多くなると考えられる。

(3) その他の分類基準

漢字の学習活動のほとんどは、上記(1)(2)で分類可能であるが、これらの分類とは別に、学習活動を学習者の立場から捉える見方がある。すなわち、与えられた漢字知識を受け取る受動的な存在ではなく、能動的な存在と見る立場である。学習者の情意面や自律性を考えた活動は、この立場からのものと考えられる。たとえば、ゲームは、競争や楽しさにより学習者に動機づけを与えて漢字の知識を使わせる活動であり、クイズ・テストは自らへのチャレンジ・他者との競争・よい成績などにより漢字の知識を使う動機づけを与える。また、自らの学習をコントロールするようなメタ認知的な能力を育てる活動は学習者の自律性を育てる活動といえる。

表2は、学習者の情報処理プロセスから見た学習活動の分類を主としているが、ゲーム・クイズ・テストを学習者の動機づけを考えた活動として、学習者による教材選択・自分に必要な語彙の選択・学習法の確立を学習者の自律性を育てるための活動として加えた。

これらの活動は、上記に挙げた資料での学習活動を網羅したものであり、授業ですべての活動が行われているわけではない。3章で述べたように、教材では漢字に関する説明と単語の読み練習、書き練習が主であり、教師による授業の個人差も大きい。

学習者が漢字知識を使えるようになるためには「説明」、「読み練習」「書き練習」のみで十分なのであろうか。次節では、このように分類した学習活動のうち、どのようなものが学習者にとって必要なかを考察する。

5. 漢字学習に必要な学習活動

5.1 記憶プロセスからの検討

学習者の漢字学習の主な目的は、漢字そのものを覚えることではなく、日本語の文章を読むための漢字知識を獲得し運用能力をつけることである（小林 1994、1995）。漢字知識を獲得し運用能力をつけるということは、漢字の形・音・意味を記憶し、読解時にすみやかに検索できるようになることである。

漢字の授業では、この漢字知識の獲得・検索を促進するような学習活動が必要になる。

近年の理論では、記憶は符号化→貯蔵→検索という連続した3つの処理過程であると想定している（Eysenck 1990 邦訳 pp.86）。この符号化には、特徴検出、分類、体制化、精緻化が含まれる。すなわち、学習者は記憶すべきことがらの特徴を見だし、分類し既存の知識と結びつける（体制化、精緻化する）ことにより長期記憶に貯蔵しうる形に符号化して貯蔵し、必要時に検索してその知識を利用するのである。

記憶の際には、符号化の処理水準が問題になる。処理水準の概念は Craik & Lockhart (1972) によるが、彼らは、記憶は感覚的・概念的分析の結果副次的に生じるものと考えるべきであり、このような分析は階層的に行われると示唆した。記憶の過程において、入力刺激はまず感覚または表層的な特徴によって分析され、次に音素的・意味的・概念的的特性というように順次深いレベルに進む。記憶表象はこのさまざまな分析レベルにより生み出されたものであり、分析レベルが深いほど記憶痕跡がより深くなる（よりよく記憶される）。より深いレベルの分析と精緻化タイプの処理が実行される限り、その情報についての記憶は後々まで残る（Eysenck 1990 邦訳 pp.196-197）。

また、項目や事象をどの程度の確に記憶できるかは、初めの符号化の操作とその結果生じる記憶痕跡、及びそれに続く検索環境と手がかりによって左右される。記憶成績の差は、学習の際の符号化と検索時に有効な手がかりの間の関係に違いがあるために生じる (Eysenck 1990 邦訳 pp.387)。学習の際の符号化操作での手がかりと実際の検索時の手がかりの関係が深いほど、記憶成績はよくなる。

言いかえれば、効果的に記憶をするためには、学習時に、概念的・意味的な「深い処理」を行い、その知識を実際に使うときと同じような手がかりで検索をすることが必要となるのである。

漢字学習に置きかえて考えると、新しい漢字の知識を記憶し、その知識を効果的に利用するためには、記憶時に「形」「音」の知覚レベルだけではなく概念的・意味的な「深い処理」を行うこと、使用場面で漢字の知識を使う（検索する）ことを容易にするような手がかりのもとに知識の検索の道筋をつけることが重要になる。先にも述べたように、学習者が漢字を学習する主な目的は、何かを「読む」ことである。そのためには、何かを「読む」ときと同じような活動を学習時に行い、効果的な検索が行われるようにしなければならないことになる。

さらに、「読む」対象の意味をつかんだり内容について考えるためには、漢字に意識的な注意を向けず自動的に処理し、文章の全体的な内容に注意を向けられるようにしなければならない。「読む」ための漢字学習では、練習をくりかえし漢字知識の処理の自動化をはかる必要がある。

「処理の自動化」については次節で述べる。

5.2 熟達化プロセスからの検討：学習段階別の学習活動

学習活動は、学習者が日本語学習・漢字学習にどの程度熟達しているかによって左右される。

人間が意識的に注意を向けることができる情報量には限界がある。これを注意の容量限界という (荳阪 1994)。人間の意識的な注意には量的な限界があるが、訓練を重ねるにつれ注意は無意識に行われるようになり自動化されて、注意資源を使わなくてもすむようになる。そして新たな対象に注意を向けることができるようになる。

日本語学習のごく初級の段階では、学習対象である日本語のすべてに対して意識的に注意を払わなければならない。容量的な限界から、学習者は

ごく限られた範囲にしか注意を向けることができず、また、日本語についての知識もきわめて少ない。この段階では、学習者は文法・文字・音声のすべてに意識的に注意を払わなければならない、特に非漢字圏学習者の場合、漢字に向けることのできる注意の容量は小さくなると考えられる。この段階において、文・文章レベルの、より多くの知識を必要とするような学習活動は、学習者に過度の負担を強いることになる。

加納(1996)は、非漢字圏学習者の漢字力の初期の発達段階を「字形の識別・弁別→字形の体系化・構造化→字の意味→字の意味による体系化」と想定している。学習がこのような段階を経て進んでいくとすれば、初級の初期段階の漢字学習は単独の文字ベースでの形態認識練習から始め、文法・語彙の導入・定着が進むに伴って、単語レベル、単文レベルでの形と音のマッチング練習、語彙レベルでの意味の把握ができるような読解練習(地図を読む、単語と単語・絵の一致など)へと進むのが妥当と考えられる。

日本語の学習が進み、単文の処理、複数の文の集まりの談話的な処理がある程度自動的にできるようになった段階になって初めて、文章の読解過程と同様の形で習得した漢字の知識を検索するような学習活動が可能となるだろう。この段階では、非漢字圏学習者の場合は特に、学習漢字を含む単語の意味・形・音を自動的に処理できるような練習(単語レベルでの読み・書き練習など)をした上で、まとまった文章の中で漢字を言語的知識や内容の背景となる知識と関係づけながら意味を把握する練習が必要である。

日本語の学習がかなり進んだ中上級段階では、日本語についての言語的な知識は格段に増加し、処理の自動化が進んでいると考えられる。それだけ漢字に向けられる注意容量は増すことになるが、関連づけられる知識が増えるにつれ、初級段階とは別の問題が生じる。

中上級段階では、個人的なニーズへの対応や覚えたことがらを忘れにくくすることが重要になる。学習者自身も漢字の数の多さ、読み・意味の多様さを困難な点としてあげている(小林 1996b)。中上級者の解決すべき課題としては、漢字そのものの字形・意味・音や部首・音符などの漢字についての知識を増やすこと、語彙的な知識、特に用法についての知識を増やすこと、既に持っている漢字知識からの推論の誤りを減らすこと、学習方法の確立などがあげられる(小林 1997a)。

5.3 漢字授業の役割

以上、漢字学習活動における、学習時の処理の深さ、実際の「読み」と同様の検索を行うような練習、学習段階に応じた練習の重要性について述べてきた。

この点から考えると、学習活動から見た授業の役割として次のことがらが挙げられる。

- (1) 学習者の学習段階に応じた学習活動の提供
- (2) 「深い」処理をするような学習活動の提供
- (3) 実際の「読み」につながる学習活動の提供

3章で述べたように、ほとんどの漢字教材は字源・意味・読み方などの漢字に関する説明と、漢字から読み方を導く練習、読み方から漢字の形を導く練習を主にしているが、漢字についての知識をどのように記憶するかについては、個々の学習者や教師にまかされているきらいがある。そのため、学習者や教師によっては、次のような危険性がある。

- (1) 漢字に関する説明（字源、意味、読み方など）が学習者によってはうまく符号化されず、既有知識に組み込まれない、すなわち記憶に残らない。
- (2) 漢字の読み方を書く練習や読み方から漢字を書く練習が、単に形と音を結びつけるだけの「処理の浅い」活動になってしまい、すぐに忘れられてしまう。
- (3) 学習時に、本来の目的である「文章を読む」活動と関連づけられないため、実際に「読む」時に学習した漢字知識が検索されない。すなわち学習した漢字を思い出すことができない。
- (4) 学習段階に応じた効果的な学習がなされないため、学習者の負担が大きくなる。または、学習に役立つはずの既有知識が使われずに終わってしまう。

これらの危険性を避けるためには、学習者の情報処理過程を考慮に入れた授業設計が必要である。具体的には、漢字学習の初めの段階では、4章の学習活動の分類であげた個々の文字中心の活動の中の形を認識することから始め、学習段階が進むにしたがって、単語・文・文章と多様な知識と関係づけた「深い」処理をするような導入・練習、実際の「読み」の活動に近い練習がなされていくことが望ましい。

6. おわりに

漢字の学習活動については、まだ研究が進んでいるとは言えない。本稿では、認知心理学的な見地から、漢字学習活動のあるべき姿について概観した。

効果的な漢字授業には、学習過程を考慮して学習項目・活動の選択を行い設計することが必要であるが、そのための今後の課題としては以下のことがらが挙げられる。

第一に、実際の漢字の授業で何が行われているのかを、より明らかにしなければならない。本稿の学習活動の一覧は教材と一部の学習活動の報告によっている。実際の授業についての量的・質的なデータが必要である。また、本稿では漢字授業を主眼にしたが、学習者の単独の学習活動と授業での学習活動を厳密には区別していない。漢字「授業」を考察する場合には、単独の学習、教師との相互作用、学習者同士の相互作用も視野に入れる必要がある。

第二に、学習活動そのものについての詳細な分析が必要である。熟語の「読み練習」「書き練習」は、アプローチの仕方により、役割が異なる可能性がある(小林 1997b, 1998)。学習活動がどのような役割を持つのか、また、その効果をどのように測定するかは今後の大きな課題である。

本稿は、認知心理学での一般的な知見となっていることがらを論拠としているが、記憶・学習・言語理解など言語教育と関わりの深い分野では現在も新しい研究が進められている。より深い知見を得るためには、これらの分野との協同が不可欠であろう。

参考文献

- 阿部純一・桃内佳雄・金子康朗・李光五(1994)『人間の言語情報処理—言語理解の認知科学—』サイエンス社
- 石田敏子(1989)「漢字の指導法(非漢字系)」『日本語の文字・表記(下)』(講座日本語と日本語教育第9巻)明治書院、pp.290-312
- 大北葉子(1997)「漢字学習ストラテジー使用頻度及び漢字学習信念と漢字学習成果」『平成9年度日本語教育学会春季大会予稿集』pp.219-224
- 荻阪直行(1994)「注意と意識の心理学」安西祐一郎ほか『注意と意識』(岩波講座認知科学9)岩波書店、pp.2-51

- 加納千恵子 (1996) 「非漢字圏学習者の漢字力の発達過程を評価する試み」
『日本語教育方法研究会誌』第3巻第1号、pp.24-25
- 川口義一 (1993) 「コミュニケーション・アプローチの漢字指導」『日本語教育』80号、日本語教育学会、pp.15-27
- 川口義一・加納千恵子・酒井順子 (1995) 『日本語教師のための漢字指導
アイディアブック』創拓社
- 小林由子 (1994) 「漢字教育における教室活動の役割」『日本語教育方法研
究会誌』第1巻第3号、pp.2-3
- 小林由子 (1995) 「教室における漢字学習活動」『日本語教育方法研究会誌』
第2巻第1号、pp.8-9
- 小林由子 (1996a) 「漢字学習活動の分類」『日本語教育方法研究会誌』第
3巻第1号、pp.16-17
- 小林由子 (1996b) 「中上級者を対象とした「自律的な」教室活動の一試案」
『日本語教育方法研究会誌』第3巻第2号、pp.34-35
- 小林由子 (1997a) 「漢字学習活動の分類 (2)」『日本語教育方法研究会誌』
第4巻第1号、pp.6-7
- 小林由子 (1997b) 「単語レベルの漢字書き練習の分析」『日本語教育方法
研究会誌』第4巻第2号、pp.4-5
- 小林由子 (1998) 「単語レベルにおける漢字読み課題の誤用」『日本語教育
方法研究会誌』第5巻第1号、pp.12-13
- 御領謙 (1998) 「心内辞書概念からみた単語認知の問題」 荻阪直行 (編)
『読み—脳と心の情報処理—』朝倉書店、pp.133-150
- 酒井順子 (1993) 「初級漢字600字における効果的な漢字導入の試み」『平
成5年度日本語教育学会秋季大会予稿集』、pp.15-27
- 武田明子 (1994) 『専門書読解における効率的漢字学習法の実証的研究』
松下国際財団1993年度研究報告書
- 武部良昭 (1989) 『漢字の教え方』アルク
- 藤井涼子 (1997) 「漢字教育」『日本語教育』94号 (展望1997)、日本語教
育学会、pp.85-90
- 吉村弓子 (1989) 「漢字の指導」宮地裕ほか (編) 『日本語教育教授法 (上)』
(講座日本語と日本語教育第13巻) 明治書院、pp.219-237
- Claik, F. I. M., & Lockhart, R. S., (1972) Levels of Processing : A
Framework for memory research. *Journal of Verbal Learning and*

Verbal Behavior, 11, pp.671-684

Eysenck. M. W., (Ed.) (1990) *The Blackwell Dictionary of Cognitive Psychology*. Basil Blackwell, 野島久雄ほか (訳) (1998) 『認知心理学事典』新曜社

こばやし よしこ (留学生センター日本語教育部助教授)

Learning activities in kanji class : Discussion from the viewpoint of a cognitive psychological model

KOBAYASHI, Yoshiko

What activities should be used in kanji classes ?

Although kanji learning has been a major issue in Japanese language education, there have been few discussions about learning activities in class. Explanations about kanji, rendering kanji words from hiragana and vice versa form the main parts of most teaching materials. This paper aims to analyze and discuss kanji learning activities from the viewpoint of learner's information processing. Kanji are composed of three parts, shape, sound and meaning. "Explanations about kanji", "writing kanji words in hiragana" and "writing hiragana words in kanji" are insufficient to tie shape - sound- meaning together, and to permit students to memorize and to utilize kanji knowledge. Learners must do "deep" information processing at the stage of memorization and practice in order to retrieve kanji knowledge in class, and kanji activities should be designed to achieve this. Activities should also be chosen according to learner's level taking into account differences in attention focus.