

# 漢字の学習機構と漢字記憶法 に係わる問題

高木 裕子  
(山形大学教育学部)

## 1. はじめに

高木(1995)では、漢字の自律(立)的学習法を目指し、指導法ではない記憶法という立場から、仮説を導き出すことを目的に、問題の整理と情報処理理論からの考察を行った。概要は次のとおりである。(1) これまで日本語教育で取り上げられてきた漢字指導法を教師側と学習者側に分け整理し直す、(2) 漢字の構成要素の問題、漢字の構造と記憶の関係、記憶の各システム(感覚、短期・作業、長期)での漢字処理の問題、漢字と知覚運動機能やイメージとの関係を見る、(3) (1)(2)より現時点で最善だと思われる漢字学習法と教師支援のあり方を考える。

これを受け、本稿では研究の方向性を明示し、仮説をより堅固なものにするため、上記の(1)に係わるものを漢字の学習機構として、(2)に係わるものを漢字記憶法として捉え直し、さらなる議論を行う。

## 2. 問題の背景 — 過去30年にわたる日本語教育における漢字教育の動き

日本語教育ではこれまで海外から様々な教授法が紹介されている。しかし、漢字教育に関してはこれら教授法に直接影響されることなく、また、土岐ら(1990, 107)が「他の外国語と著しく異なる文字教育では、かな・漢字の知覚についての研究成果をふまえて教材を開発しなければならない」と指摘したにもかかわらず、教師主導型のしかも国語教育における漢字教育の応用というかたちで進められてきた。ところがよく見ると、1980年頃より漢字教育も学習者ニーズに基づき、学習活動を盛り込んでいこうとする姿勢が出始めてきた。と同時に、漢字教育を巡る研究や調査は、にわかに学習者の認知面(学習内容の理解度など)や情意面(学習態度や信念など)をみるものになっていく<sup>1)</sup>。当然のことながら、漢字教育では以前より会話教育には見られない、学習者の特徴を生かしつつも問題点を補強するための便宜的区分である、学習者を漢字圏(系)と非漢字圏(系)に分けるということがされていた。しかし、この時期の研究や調査はこの区分内容を充足させ、学習者のレベル別・学習特性別指導法というものを整備、精緻化させることになる。

一方、学習者が学ぶ学習漢字については、字数や字種で大きな変容は認められない。常用漢字や学年別漢字配当表(または教育漢字)は指標として活用された

が、学習者のための漢字選定や提出順序についての作業は進まなかった。今日、日本語教育における学習漢字に一致した見解はない。一般的には会話などを扱った教科書（主教材）に出てくる語彙順に漢字を扱っていくことが多い。この場合、学習漢字は教科書が扱う場面や文脈・文法などによって異なる。ただし、漢字教材では、習得の容易さや効率性を考え、画数の少ない漢字や意味理解の容易な漢字、造字成分になる漢字、使用の実態と現実生活との関連から学習者の必要性や使用頻度の高い漢字、新聞や雑誌での出現頻度の高い漢字などが取り上げられている。しかし、いずれの場合にせよ、漢字選定の基準は各教育機関に委ねられているのが現状である。1982年『外国人留学生の日本語能力の標準と測定（試案）に関する調査研究について』（文化庁）の「文字」項において、常用漢字1945字と補充漢字55字が示された。1984年には「外国人日本語能力検定試験」でレベル別認定基準数というものが明らかにされた。1994年には『日本語能力検定試験出題基準』（国際交流基金編）で漢字表が公開され、字種や字数について指針らしきものは揃ったが、それ以上に指標らしきものは今日もない。

ところで、日本語教育が学習者中心に大きく傾斜してきたのは1980年半ばだろうか。漢字指導法も1990年頃より自律（立）的学習を叫ぶようになる。そして、漢字学習におけるストラテジー研究が出てくる（中島 1992, 大北 1995 など）。漢字学習が最終的には個別学習や個人学習とすれば、学習者が漢字学習をする際の学習の方略、つまりストラテジー研究は増えて当然である。またそうであるならば、その実現のために漢字学習での誤用を防ぐ方法や覚え方（以下、漢字記憶法と同じ）の研究も多くなるはずだ。授業の中で漢字学習に割ける時間が著しく少ないことや会話教育の偏重、また、読解授業で漢字学習を扱うのか、それとも語彙教育で扱うのかなどの議論を見ても、漢字学習で解決されなければならない問題は多い。

### 3. 漢字の学習機構での問題

教師と学習者のあり方が大きく係わる漢字の学習機構での問題の整理から始める。

#### 3-1. 問題の整理

漢字指導法から見た教師のあり方と指導の傾向は表1のように整理でき、それぞれの問題点・変革点・疑問点は、それ以降のようにまとめられよう。尚、漢字指導法と漢字学習法、漢字教材に焦点を当てた場合、漢字教育における変動期は1980年代だと思われるので、その時点よりを対象とする。また、表1は整理軸を便宜的に教師の視点のあり方から取っているので、各軸の呼称とその内容、及び事実とは一致しないところもある。表1はあくまでも特徴や傾向を示す。

表1 <漢字学習を巡る研究や調査から見る教師のあり方と指導の傾向>

1. 教師主導型	教師のあり方：漢字指導は国語教育と日本語教育で同じでよい 指導の傾向：a) 漢字を指導によって定着させる b) 漢字を主に書くことによって定着させる c) 練習による強化とテストによる評価で定着させる
2. 学習者中心	教師のあり方：a) 既習学習の経験や第一言語と比較しながら行う b) 教育機関や学習者の実情に即し、教師が漢字学習のカリキュラムを作成し、指導法や学習活動も考える 指導の傾向：a) 初級では教師主導型、中級以降から徐々に自律（立的）学習に移行させる b) 漢字の分解・構成などの方法も教える c) イメージなどによって漢字を記憶させようとする
3. 中間インターフェイス <small>（日本語習得の困難ある日本人児童）</small>	教師のあり方：a) 自らの学習経験に基づく、弁証法的問い直し b) 言語発達理論からみていく 指導の傾向：教師はヒントを与えて、支援する方がよい。後は学習者に任せる

[各整理軸での問題点・変革点・疑問点]

1. 教師主導型 [問題点]

- (1) 国語教育における漢字指導での問題は、音が完全に入った後で導入を行うため漢字の理解や修得は容易で早いのが、漢字数が増えてからの体系化が難しいことにある。また、覚え方も体系化されいないことから、学習後半になってから誤りが多くなる<sup>2</sup>。
- (2) 教師と学習者の考え方の違いが日本語教育における漢字教育での矛盾や誤解を招き、漢字学習での思い込みや思い違いを引き起こす。
- (3) 漢字学習での問題は、日本人児童が抱える問題と共通するものもあったろうが、特有の問題の方が多いはずだ。これについては、自覚されないうでいた。
- (4) 手を使って書くことの意味や効果が分からなかった。その後、ただ書いて覚えさせるのは無意味で、非効率的だと認識されるようになった。
- (5) 漢字の定着は練習による強化とテストによっていた。

2. 学習者中心 [変革点]

- (1) 漢字内的要因（＝漢字の特徴）と漢字外的要因（＝学習者が漢字のどこまでを構成要素として認識しているのか）を区別して考えるようになる<sup>3</sup>。
- (2) 記憶システムとの関連で漢字を記憶させようとするようになる（高木 1995 など）。
- (3) 教師の役割は漢字への興味を喚起し、動機づけを行うこと（高橋 1989 など）、漢字の「整理法」「練習法」「記憶法」についての示唆を与え<sup>4</sup>、できればその方法を教えること（加納 1994, 高木 1994 など）、

また、漢字学習が遂行するための手助けをすることであると考えるようになる。しかし、具体的な方策は明確にならない。

### 3. 中間インターフェイス [疑問点]

- (1) 教師の指導によって漢字の覚え方は形成されるのか、それとも変わるのか、さらに、学習段階別や言語発達に即して漢字の覚え方は変わるのか、記憶の組み替えは行われるのかなど、長期的、かつ経験說的・生得說的に漢字学習を捉えていく必要がある。
- (2) 漢字記憶法として括って考えるのではなく、記憶法と連想法、既知の記憶法と漢字での記憶法、外的・内的記憶などと区分し、詳細に分析・検討していく必要がある。

#### 3-2. 漢字の学習機構でのまとめ

国語教育の漢字指導法が日本語教育に応用された時点より問題は多かった。また、教師の視点が「学習者に漢字をどう教えるのか」から「学習者が漢字をどう学ぶべきか」へと移行したにもかかわらず、各々の時点で解決しなければならない問題への対応や疑問への答えは滞っていた<sup>9</sup>。その上で、漢字を記憶することへの問いかけが他領域や中間インターフェイスの人たちより改めて認知的心理学的、言語発達論的にされるに至り、事態は複雑になってきた。

## 4. 漢字記憶法での問題

次に、漢字記憶法に関する問題点の整理を行う。

### 4-1. 従来の漢字記憶法の整理

漢字記憶法（＝漢字の記憶法）という名称で、これまでの指導法や記憶法（連想法も含む）が整理・体系化されるようになった（カイザー 1994, 加納 1995, 高木 1995, 小林 1996 など）。どの記憶法がよいかなどの議論は愚論としても、カイザー(1996)のように漢字を字形別に見た場合、どの連想法がよいかは議論されるようになっている。ところで、これまで日本語教育で示されてきた漢字記憶法は、表2のようである。概覧する限り、適用された記憶法は多種多様で、連想法との混在も見られる。また、表3は非漢字系日本語学習者が採る記憶法の一覧であるが、この表からも記憶法と連想法との混同が見られ、現実的に区別することの難しさが分かる。さらに、表3からは学習者が自分に合った漢字記憶法を確立できず、それ以前に文字体系との違いから既習の記憶法を適用したり、その時々で様々な方法を施しているのが窺える。つまり、これらの表からは漢字記憶法を巡って教師側にも学習者側にも迷いがあるということが分かり、さらに、漢字記憶法と漢字学習ストラテジーにも重複が見られる。

表2 <教師による記憶法（連想法も含む）の一覧>

カイザー (1994) 教える 立場	(1) 字形中心 (武部 1989, Foerster・Tamura 1994 など) (2) 意味中心 (加納他 1989 など) (3) イメージ中心 (Rowley 1992 など) (4) 場面中心 (西野他 1993 など) (5) 覚え話中心 (Heisig 1977 など) (6) 字源中心 (藤堂 1971 など) (7) 形声字中心 (Pye 1971, 1984 など)	
加納 (1995) 覚える 立場	(1) 主教材テキストに出てくる順に覚える ☆ (2) 字形を図形化 (イメージ化) して覚える ★ (3) 字形を意味的に分解して覚える ○ (4) 歴史的に正しい字源によって覚える ○ (5) 簡単なストーリー (覚え話) を作って覚える ★ (6) 歌や詩、唱え言葉 (七・五調など) のリズムで覚える ★ (7) 形成文字の音符を使ったグループにして覚える ○ (8) 意味的に関連のある場面で整理して覚える ☆ (9) 使われる場面で整理して覚える ☆ (10) 目、耳、口、手や体全体を使って覚える ● (11) 何度も反復練習したり、チェック・テストをしたりして覚える ☆ (12) その他、色々な方法を総合して覚える	
小林 (1996) 注) 川口 ・加納・ 酒井編著 (1995) を分析し たもの	個々の 文字 中心 (1) 形 : 文字の分解・再構成 身体運動による形態認識 (2) 形と音 : カードなどによる読みの導入 形声文字の音楽の導入、書写 (3) 形と意味 : 字源の説明、イメージ化、部首の導入 語彙 中心 (嫌々) (1) 漢字の造語法の導入、熟語の意味推測 (2) 意味的関連づけによる語彙導入 (3) 音的関連づけによる語彙導入 関連知識 との 統合 (1) 場面・オーセンティックな教材による語彙の導入 (2) 例文による語彙の導入 (3) 用法的関連づけによる語彙導入	

表3 <非漢字系日本語学習者による記憶法（連想法も含む）の一覧(統計分析結果欄)>

1 繰り返して書く ● <sub>1</sub>	16 書きながら音を暗唱する ● <sub>1</sub>
2 市内の看板等を読む ☆	17 グループ分け (意味) ○
3 簡単な漢字、かなと連想 (形) ★	18 既知の日本語と連想する (音) ★
4 具体的なもの、絵と連想 (形) ★	19 漢字を見たページ等を覚える ☆
5 心的イメージを作る ★	20 翻訳せずに理解しようとする
6 振り仮名を振る ○	21 フラッシュカードを使う ● <sub>2</sub>
7 文章を理解するまで読む ☆	22 日本語のテレビ等を見る ☆
8 書き順に注意する ● <sub>1</sub>	23 いろいろな組み合わせを作る◎練
9 日本語のパターンをさがす	24 漢字学習について考える
10 復習する ☆	25 英語の単語と連想する (音) ★
11 音と漢字のイメージを組み合わせる	26 辞書を使う ● <sub>2</sub> 練
12 漢字を熟語として覚える ○	27 文を作って新出漢字を覚える○練
13 グループ分け (形) ○	28 グループ分け (音) ○
14 自分自身の日本語の解釈をする	29 音訓同時に覚える ○
15 細部に至るまで気にする ○	30 韻を使う ○

<大北(1995, 111)を引用>

## 4-2. 漢字記憶法の体系化

漢字記憶法に関する議論は多い。しかし、日本語教育において記憶自体を云々した経緯は数少ないように思われる。例えば、文化庁(1973)は心理学的に漢字記憶法を(1) 機械的記憶、(2) 関係的記憶、(3) 論理的記憶、(4) 人工的記憶に分けている。これは先駆例であるが、内容は記憶法の説明に止まり、一部には他の方法との混同も見られる。そこで、「3. 漢字の学習機構での問題」の3-1.における3. 中間インターフェイスの(2)も受け、次のように整理し直してみる。

### 1. 記憶法と連想法の区別

連想法はイメージ法と言ってよく、梶田・太田編(1985, 100)によれば、「知覚対象がない時、内面化されて再生・予想するもの」である。漢字を何らかのイメージで記憶させようとするもので、意識的に創作する場合もある。表2や表3の★などはそうである。イメージの内容は象形的、映像的、言語的、概念的と多彩であり、作業記憶における効果は認められている。また、漢字学習では習得が早まり、再生率がよくなるという報告もある(Atkinson 1975)が、貢献する状況は限られているようだ。例えば、エロフェエワ(1995)のように、漢字を書くにはイメージだけではだめだという主張もある。

### 2. 記憶法と記憶術の区別

記憶法と記憶術は区別して考える。記憶術には一般的にペグ法や定位法、野口(1995)や高木(1995, 70)でのようなものもある。意識的に学んで使う必要のあるもので、表3では◎などである。問題はこの方法が学習と使用にける時間や労力の割りには、記憶量に制限があることである。尚、記憶術は高木(1995, 60)のように、短期記憶では効果があるという報告もある。

### 3. 記憶法の中の生得的ストラテジー

学習者が自ら持っている認知ストラテジーというものにも注意する必要がある。認知ストラテジーとは、記憶法や連想法のような特別なコード化は必要としないもので、生得的な方法と言ってよい。例えば、高木(1996)では出来事や自分がその行為を行ったと仮定して追想する方法、また1・2・3順の検索法などがそうである。表2や表3では☆がそれに当たる。ところで、表4は日本人幼児が採る漢字記憶法の例である。これによると、日本人幼児が漢字を多岐にわたる身近なものから記憶しているのが分かる。合計数で多かったものを見ると、上位は誰もが採る記憶法である。尚、見方によっては、表4は日本人幼児の漢字環境の実態例とも取れるが、これは体系的な漢字指導を受けなくとも、このような方法で漢字が記憶できるということを示す。よって、表3のようなストラテジー報告でも、学習者が自ら持っているストラテジーは別にしておく必要があろう。

表4 <日本人幼児による記憶法（連想法も含む）（合計数で多かった順に再配列した）>

131 本（雑誌を含む）	2 バス	1 ポスト 幼稚園のカード
36 テレビ	2 下敷き	幼稚園の印 姉の学校からの
18 カレンダー	2 動物園の入り口	通知表 プログラム 受験番号
9 友だちの姓	2 ごみ箱	切符 プラモデル さいころ
8 お金	2 歌	ブロック積み木 新聞 年賀状
5 地図	2 幼稚園の聞き方テスト	幼稚園の手紙 手紙を書くとき
5 自分の名前	2 絵をかくとき	はがき 印刷物 姉のラジオ
4 習字の手本	2 父の名前	体操のカード 練習帳 調査
4 自分の姓	2 ポスター	カード 紙 中日ビル 便所
3 表札		外で見た まとめ練習
3（食物の）レッテル		公園の出口 人形の洋服の説明
		福笑い 母の旧姓 兄の名前
		祖母の姓 父の勤務地 はり紙
		広告 本屋の看板

<国立国語研究所 1972 を一部抜粋>

#### 4. 内的記憶補助と外的記憶補助の区別

前項の1. 2. 3. は記憶法での内的記憶補助と呼ぶが、手を使って書くことをはじめとする教具・教材など補助を使ったものは、外的記憶補助と呼ぶ。表2表3の●はそれであるが、外的記憶補助はさらに身体を使って行うものと●<sub>1</sub>、●<sub>2</sub>のように物を使った補助とに区別される。

#### 5. 経験的に習得される記憶法と練習法

経験的に習得される記憶法とは、教師の指導によって学習者が体得した記憶法を指す。漢字学習という限定された範囲で習得されている場合も多い。これは○で示す。また、記憶法ではなく、練習に含まれる、また、含むべき事柄は「練」で現した。

#### 6. メタ認知的スキルの漢字記憶法

上記の外に区別する必要があるのがメタ認知的スキルの記憶法である。メタ認知的スキルとは、エリス(1989)によれば第2言語習得理論との関係、認知的な側面で学習者が駆使する問題解決の方略の本質に関連し、認知的スキルが一般的な学習場面で備えたものであるのに対し、これは学習者が学習方法について考えること、自分の弱点を補う方法を考えることと定義できる(Oxford 1990)。これに当たるだろうと思われるのが~~~~の部分である。この中には弁別や分解、パターン認識といったものも含まれよう。

### 5. 結果と考察

漢字の学習機構や漢字記憶法に関する検討では、以下のようなことが分かった。

漢字の学習機構では、国語教育の漢字指導法が日本語教育に応用された時点より問題は多かったが、それに気づかずにきた。よって、見直しや手立てが遅れた。その後、教師の視点は「学習者に漢字をどう教えるのか」から「学習者が漢字を

どう学ぶべきか」へと変化したが、変革後も漢字教育での問題は山積みであった。このような状況になったのは、日本語教育における漢字教育が当初より位置づけやあり方で問題があり、今日、日本語教育での漢字研究が言語発達論などの領域の広まりや漢字を記憶するという新たな分野にも踏み込みつつあるようになって、さらに複雑化させることになった。

一方、漢字記憶法に関しては、既知の記憶法と漢字学習での記憶法の線引きが難しく、記憶法とその他の方法とに混同も見られた。そこで、ここでは試案として整理と体系化を試みた。

## 6. 総論と今後の課題

日本語教育における漢字教育を振り返る時、1980年代に大きなうねりが感じられる。今日までそのうねりは漢字教育の根底にあるが、実はどのような変革があったのかは日本人の教師には見えにくく、引き続き常識のうそのようなところもある。1990年代に入ってこれらは喝破されつつあるが、未だ漢字教育に関する問題の明確な姿は見えてこない。最近になり漢字教育全体について突っ込んだ論議が交わされるようになった。また、漢字教育を巡る問題や漢字を記憶するという現象そのものにも精密な分析が加えられ、歴史的な変遷も考察されると共に、その教育的な意味も考えられるようになった。

本稿では、このような漢字教育を巡る流れの中、将来に向け効率のよい漢字学習法を考えていくために、漢字の学習機構や漢字記憶法から検討を行った。また、考察を加えながら、問題解決の糸口を見出そうとした。

尚、今後の課題は次のようである。

### 1. 「整理法」「練習法」「記憶法」の整理の必要性

漢字学習において学習者は、既知の記憶法と漢字学習のみに適用する記憶法とを意識して使い分けていない。表3を振り返ってみると、上位項目は既知の記憶法とも呼べるものである。また、中には「整理法」としてまとめたり、敢えて「練習法」に含めた方がよいものもある。「整理法」「練習法」「記憶法」から改めて整理し直す必要がある。

### 2. 意識化された結果から無意識化されたものを認むことの必要性

意識化しなければならないような調査でもない限り、人は普通どのような記憶法を採っているのかを意識しない。この意味でストラテジー研究は逆に意識化された結果である。無意識下での結果はどのように得ることができるのか検討が必要である。

### 3. 漢字記憶法でのメタ認知的スキルの必要性

漢字には形・音・義があり、それぞれ異なる記憶法が採られている可能性があ



る。漢字学習で次々と提出される形・音・義での新しい学習項目をどのように記憶するのか、それはそのつど記憶の組み替えを要求し、再構築が行われるのか解明されなければならない問題が多い。ところで、このような時、人は普通メタ認知的スキルを用いる。同様に漢字学習でも人はこれによって記憶負担の軽減を計る。したがって、漢字学習でのメタ認知的スキルの使い方に関する調査や研究は必要である（もっともこれ以前に漢字が分かるとはどういうことなのか解明されていなければならない）。

#### 4. 中間インターフェイスの重要性

漢字記憶法を情報処理理論や記憶過程、また言語発達論からみようとするものが現れている。今後、中間インターフェイス側からの研究や調査、報告の重要性は高まるだろう。

漢字学習全般にもわたるような事柄については、別検討が必要である。

#### 5. 学習漢字の選定と記憶法

##### (1) 学習漢字と記憶法

よく言われることだが、留学生なら複雑な漢字であっても容易に覚えるので、必要なら複雑な漢字も積極的に教えるなど、学習漢字は使用目的や実態に即して多元的に捉えるべきで、同様に指導法や記憶法も多元的には捉えられないだろうか。

##### (2) 漢字の構造か使用実態か

学習漢字は、使用の実態や現実生活から必要頻度、使用頻度の高いものを選ぶべきか、新聞や雑誌での出現頻度の高いものから選ぶべきか、漢字の構造からも選定できるのではないだろうか。

#### 6. 漢字学習における学習特性の類型化

##### (1) 漢字らしさと漢字の認識

学習者の書いた漢字は時としてどう見ても漢字には見えない。しかし、日本人児童の書いた漢字はどんなに下手に書いても漢字に見えるし、大人がくずした漢字は確実に読める。どこをどうすれば漢字らしくなり、またどこをどのように見れば漢字に見えるのだろうか。

##### (2) 国語教育と日本語教育での学習漢字

国語教育での漢字学習と日本語教育での漢字学習を改めて比較・検討する必要はないか。その中から改めて有効な学習項目が見えてくるかもしれない。

#### 7. メタ認知的スキルを向上させる方法

メタ認知的スキルを向上させる方法として、(1) 自己強化 — 自己強化のメカニズムによって、内発的動機づけを高める、(2) 自己調整 — 自己調整のメカ

ニズムによって、学習の仕方を獲得する、(3) 評価法 — 他者評価と自己評価を相互補完的に使用することで教育効果をより高める、を検証してみる必要はないか。これにより、効果的に漢字記憶法を使うことができる。

注：

1. 漢字教育以外でのこの動きは、1970年代には既に見られている。
2. 小学生レベルでの誤りや定着の難しさを指摘する声は大きく、1996年4月29日付朝日新聞によれば、国語教育における漢字学習のあり方は問い直されていると言う。このような国語教育における漢字指導法の現実を見ても、それをそのまま日本語教育へ持ち込むには無理があった。
3. 高木 1995, 58を参照。
4. 「整理法」「練習法」「記憶法」では次のような考え方もできる。  
長期記憶までは、教師が「練習法」としての漢字情報の分解・統合を含む、適切な「整理法（＝分類方法やまとめ方）」を示唆することで、符号化の促進を図る。尚、「練習法」と「整理法」は、あくまでも別々に整理しておくが、「練習法」では、学習者タイプや個人を反映させた例、「整理法」では、漢字の内的構造がどのようであり、それをどう認識し、記憶するかという例を用意しておく。常に教師は学習者が自律（立）的学習を行っていけるよう、環境や条件の整備を行っていくと同時に、どうすれば効率よく漢字が記憶できるのか、どう漢字間を有機的に関連づければよいのかを教えていく。決して漢字を教えるのではなく、学習者に漢字に対する自己効力が付くように、記憶イメージを活性化させたり、手がかりを工夫したりして、漢字学習を助けていくのである（高木 1995, 66）。
5. 次のような指摘もあった。(1) 学習者は授業外でも体験的に漢字を学習する場がある。これをどのように授業に取り込み、関連づけ、活かすのか。(2) 学習者が漢字を学ぶ目的と教師が漢字を教える目的にズレがある。これをどのように修正するのか。これら対しても明確な回答を出せずにいた。

参考文献：

- エロフェエワ・ナタリア(1995)「イメージによる漢字教育」『日本語教師のための漢字指導アイデアブック』、川口義一・加納千恵子・酒井順子編著、創拓社、156-62
- 大北 葉子(1995)「漢字学習ストラテジーと学生の漢字学習に対する信念」『世界の日本語教育』第5号、国際交流基金日本語国際センター、105-124
- カイザー・シュテファン(1994)「漢字学習支援データベースのデザインについて(1)」『情報処理学会研究報告』Vol.94 No.101、47-52
- (1996)「漢字情報データベース(KID)のデザインの問題点 — 構造について — 」『日本語教育方法研究会誌』Vol.3 No.1、22-23
- 梶田正巳・太田信夫編(1985)『学習心理学』 福村出版
- 加納千恵子(1994)「漢字教育のためのシラバス案」『筑波大学留学生センター日本語教育論集』第9号、41-50
- (1995)「自律的な漢字学習のために」『月刊言語』4月号、124-125、大修館書店
- 川口義一・加納千恵子・酒井順子編著(1995)『日本語教師のための漢字指導アイデアブック』、創拓社
- 国際交流基金編(1994)『日本語能力検定試験出題基準』、凡人社
- 国立国語研究所(1972)『幼児の読み書き能力』、東京書籍
- 小林 由子(1996)「漢字学習活動の分類」『日本語教育方法研究会誌』Vol.3 No.1、16-17
- 高木 裕子(1994)「非漢字系日本語学習者の漢字情報処理 — その特性と指導法 — 」1994年度第6回JALT全国語学教育学会仙台日本語SIG 例会発表資料
- (1995)「非漢字系日本語学習者の漢字記憶法を考える」『関西外国語大学留学生別科日本語教育論集』第5号、51-78
- (1996)「視覚情報による知覚過程の問題が後続の漢字学習に及ぼす影響」『東北大学留学生センター紀要』第3号(印刷中)
- 高橋 絃子(1989)「漢字はおもしろい」『日本語教育論集』第4号、58-65、東北大学
- 土岐哲・富田隆行・倉持保男・森田富美子・川瀬生郎・河原崎幹夫・吉岡英幸・大西春彦共著(1990)『日本語教育への道—日本語教育のための実践的知識と教授法』、凡人社

- 中島 和子(1992)「英語圏における漢字学習の問題点－学習者特性と漢字学習ストラテジー『漢字カード』のField Testより」『日本語教育とコンピュータ』発表要旨
- 野口悠紀雄(1995)『続「超」整理法・時間編』 中央新書1222
- 文化庁(1973)『覆刻版文化庁国語シリーズVI 漢字』
- ロッド・エリス、牧野高吉(1989)『第2言語習得の基礎』、ニューカレント  
インターナショナル
- Atkinson, R. C. (1975) Mnemotechnics in second-language learning. *American Psychologist*, 30, 821-828
- Oxford, R. (1990) *Language Learning Strategies: What every teacher should know*. New York: Newbury House Publishers.

本稿は、1996年6月22日第5回小出記念日本語教育研究会での発表要旨に加筆、及び修正を加えたものである（当日の発表が時間の制約や不手際から真意が伝わらなかったと危惧し、このような文脈でされるべきだったという思いを込め、表題より変えた）。尚、本研究は、文部省科学研究費補助金による基礎研究(C)(2)「非漢字系日本語学習者の漢字情報処理特性に関する研究」（課題番号:高木裕子、課題番号:07680304）から助成を受けている。