

## 簡体字および繁体字使用者における ひらがな導入方法別学習効果

### The Learning Effects of Different Hiragana Instruction for Users of Simplified and Complicated Kanji

浅田 和泉

Asada Izumi

#### §1 はじめに

日本語教育において、文字は重要な指導要素の一つである。武部(1989)は、「文字・表記の学習を除いて日本語を学習することは、全く不可能だといっても過言ではないのである。…(中略)したがって、その習得は決して容易ではない。容易ではないけれども、どうしても習得させなければならない」(p.201)と述べている。その中で、仮名指導は、初級段階でおこなわれるのが一般的であるが、「文字教育というと、漢字教育に思考が偏り、仮名教育までは考えが及ばない」(河原崎 1989:245)ことに加え、時間的な制約があり、仮名指導は量的に少ないようである。植松(1991)は、予備教育としての日本語教育には目標を達成するために、学習者に合わせた論理的な学習シラバスが必要であるとしているが、石井(1997)は、指導者の多くが実際の学習状況とは異なり、受験のために詰め込み学習をしなければならないことに問題意識を感じていると述べている。その中で、仮名指導に対しては、伊藤(1986)、中村(1999)によると、限られた時間の中で漢字・語彙・文法などを効果的に指導していくためには、仮名指導にあまり時間をかけず、短期間で終わらせたいと感じている指導者が多いようである。その仮名指導について、中村(1996)は、「日本語教育において、特にひらがなは、教師がよく準備さえしておけば、指導の難しい教授項目ではないといえる」(p.207)としているが、反対に中村(1999)は学習者にとって、仮名学習は決して易しいものではないようだ述べている。

現在、約17万人の外国人留学生・就学生が日本で日本語を学習しており、その内の約85%を漢字圏からの学習者が占めている(法務省 2005)が、仮名の指導法としては、漢字圏学習者のみを対象としたものは、非常に少ない。しかし、武部(1989)は、日本語の仮名は、非漢字圏学習者だけでなく、漢字圏学習者にとっても難しいものだとしている。漢字圏学習者に対する仮名指導に関しては、漢字がわかることが有利に働くという意見と、漢字の分かることが障害になるという二つの相反する意見がある。どちらが仮名指導に有効かは、明らかではないが、仮名指導の際に、仮名の字源(元となる漢字)を用いることが有効だとも言われている。

そこで、本研究では、漢字圏学習者の中でも中国語母語話者を対象にひらがな学習に焦点をあて、中国語母語話者がひらがなをどのような形で提示された時、記憶しやすく、また、ひらがなの字源がどの程度有用なのかを追求する。

## §2 先行研究

### §2-1 日本語の文字教育

日本語学習者に対する文字指導は、「ひらがな」に始まり、「カタカナ」「漢字」の順で導入されるのが一般的である（国際交流基金 1994、岡崎他 1992）。しかし、清水（2000）が述べているように、日本語の文字組織は、ひらがな・カタカナ・漢字などを混用しており、複雑で、また、「世界の言語のなかで、ほとんどの言語が表音文字か表意文字のみで表記される単一表記法であるのに比べ、日本語の表記法は表意文字である漢字と表音文字である仮名とを併用する複合表記法である。しかも、動詞、形容詞が活用を有しているため、一語の表記が漢字の部分と仮名の部分（送り仮名）から成り、その影響が名詞や副詞等の表記法にまで及んでいる。このような表記法を採用している言語は他に類がなく、従って、日本語教育において、文字教育は、他の言語では見られないほど大きな指導要素となっている」（冨田 1981：37）。そして、木村（1982）は、この複雑さが学習者の日本語学習の際に伴う困難な問題だとしている。仮名学習に関して、中村（1999）は、「日本語の音韻体系は、英語などにみられる単音に重点をおくものではなく、音節を拍ととらえている。従って五十音図は1音1字で一覽され、日本語の学習は他の言語に比べ比較的易しいと言われている。確かに平仮名・片仮名は46文字を習得すればどんな音声表現も文字表記することが出来、世界でも類をみないほど便利である。しかし学習者にとっては決して易しいものではないようである」（p.61）と、仮名学習が容易なものではないということを述べている。

### §2-2 文字の記憶

今井（1996）は、文字よりも絵の方がイメージを形成しやすく、したがって、文字と絵を同時に提示された場合、処理する過程においては文字よりも絵の方が優勢となり、それが、文字学習の妨害となると考えている。絵が語よりも記憶しやすいということを画像優位性効果（pictorial superiority effect）というが、高野（1995）は、リッチー（Ritchey 1980）によると、絵同士、あるいは語同士に関連がある場合は、画像優位性効果は生じないが、関連がない場合は、画像優位性効果が生じたと説明している。つまり、語の場合提示された語に関連があれば、どちらも同じように記憶されるが、関連がなければ、どちらか片方がもう片方を

記憶する妨害になるというのである。

御園生(1998)は、日本語の文字学習において、仮名を記憶する際、学習者は一字ずつ字体と音を覚えなければならず、そこで、学習者が何らかの文字に転写して仮名の字体と音を覚えようとした場合、転写した文字体系の文字の音価が先入観になり、仮名の発音を覚えることの障害になるとしており、仮名学習に他の文字を関連づけることがかえって逆効果になると述べている。

また、文字を憶えることに関しては、書くことが文字の記憶に効果的だとも言われている。王・大島他(2004)は、文字・表記の学習が言語要素の学習を効果的に進めるとしており、飯田(1998)も書くことが日本語の文字の習得を容易にすると述べている。田中(1987)は、文字学習には、発音の習得に時間をかけるより、それに相当する表記を習得させていく方が好ましく、聴覚のみでなく、視覚的にも指導する方が効果的であるとし、木村他(1989)も「じゅうぶん書く練習をし、字形を手の動きで確認した方が記憶に残りやすい」(p. 148)としている。また、横山(2004)は、手で書くことに対し、「漢字文化圏の人は、字形を、視覚記号として記憶しているだけでなく、指先の動きという運動感覚成分とあわせて記憶しているのだろうと考えられている」(p. 58)と述べている。

それでは、実際、日本語学習者に文字、特にひらがなを記憶させるのに、どのような指導方法が用いられているのだろうか。

### §2-3 ひらがなの指導方法

ひらがなの導入には、五十音表にしたがって、あ行から1文字ずつ順に指導する方法と、五十音表にとらわれず、最初から単語を使って指導する方法がある(伊藤 1989、中西・茅野 1998)。伊藤(1989、1991)は、五十音表にしたがい、一行5文字の読み書きを紹介した後で、その行の文字の範囲内、あるいはそれ以前に指導した行の文字との範囲内で書ける単語を指導し、次の行へ進むという と のそれぞれの長所を取り入れた各行ごとの指導が一般的であるとし、読み書きの定着を図るのに好ましいとしている。浅田(2002)の調査によると、日本人日本語教師の多くが中国語母語話者に対し、伊藤(1989、1991)の指導方法を用いてひらがなを指導しているようである。

また、連想法を取り入れたひらがな教授法の教材として、『Hiragana in 48 minutes (Quackenbush and Ohso 1999)』がある。この教材に用いられている連想法について、カックンブッシュ他(1989)は、「学習者にとって全く新奇な図形(文字)と無意味な単音節とを機械的に結び付けるような「読み」の練習は、非常な労力を要するものである。しかしその一

方で、我々の記憶の特性として、具象的な絵やイメージを浮かべ易い言葉などは残り易い。そこで、学習者にとって馴染み深いイメージや言葉などを媒介として用いることで新奇な文字や単語の学習を促進することができる(Bower 1972、Palvio 1971、北尾 1975 など)(p. 151)としている連想技法を骨格としたもので、「イメージを媒介とする連想技法と、当該ひらがなの読みに近似した発音を含む英語の単語、およびその単語を際立たせる短いストーリーを利用した言語的媒介による連想技法の両者を組み合わせて用いている」(p.151)と述べている。例えば、「う」は、腰の曲がったおばあさんと木から落ちてきた小枝の絵を媒介として利用し、その小枝がおばあさんの背中に当たっておばあさんのあげた Ooph という声から「u」をイメージさせ、「え」は、英語の「h」をイメージさせている。この方法で、約 50 分間という短時間でひらがな 46 文字の導入を可能としている。

他に、真嶋(1992)によって、ジョージア大学の CAI を取り入れた仮名導入の方法が紹介されている。このプログラム『Easy Kana』は、初級学習者の文字学習の負担を軽減させること、および授業の効率化を図るために開発されたものである。個人差のある読み書きの練習を学習者が自分のペースで学習でき、また、授業時間外でさせることにより、教師は授業時間を最大限聞くこと話すことに使用できるとしている。このプログラムの内容は、以下の通り構成されている。

書き方練習：一画ずつ現れた文字を見ながら、紙に書く。同時にその文字の発音も聞くことができる。学習者自信が学習したい文字を選べる。

フラッシュドリル(瞬間認知練習)：無作為に示される仮名を読む。

単語練習：学習した仮名だけで構成された単語を練習する。単語の発音も聞くことができ、また、混乱しやすい長母音、促音や意味を表すイラスト、および英語の対訳を見ることができる。

さらに、学習者の母語に左右されないものとしては、『24 語で五十音(宮城 1997)』がある。これは、基本的な日本語の単語を 24 語覚えるだけで、ひらがなの清音 46 文字を識別でき、それと同時に、無意識のうちに単語の高低アクセントを体得することができるとしている。『24 語で五十音』では、「言葉は形・音・義の 3 要素が有機的に結びついているという観点から、まず 絵で示された概念(義)とその音声表現(音)との関係、その音声とそれを表記する文字(形)の関係、文字表記と概念の関係の順にそって 3 つの要素のそれぞれを双方向的に関係づける指導を行う」(宮城 1997: 40)としており、絵カードを見ながらの音と意味の確認、音を正確に発音、絵カードに文字を付け、読み方の練習、文字のみを見て発音、

の順で導入される。

宮城・峯崎（2000）は、『24 語で五十音』の後、学習者の異なる学習速度を補うため、CAI 教材『23 語で五十音』を開発し、授業時間外に学習者自身でひらがなが習得できるようにした。この教材のプログラムは、『24 語で五十音』とほぼ同様の手順となっている。

## §2-4 漢字圏学習者に対するひらがな指導

### §2-4-1 ひらがなの字源

「字源」とは、仮名の元となる漢字のことである。日本にはもともと文字がなく、中国から漢字を借用し文字による表現をおこなった。後に漢字の持つ表意性には関係なく、音だけを借りて表音的に用いて日本語を書き表す方法を身につけた。これが万葉仮名（真仮名）である。万葉仮名には、字音を用いた仮名と字訓を用いた仮名とがあり、できるだけ母音で発音がおわる漢字が選択された。子音でおわる漢字を万葉仮名として用いる場合には、その子音とよく似た日本語の子音が次にくるように配慮された。この万葉仮名には、一字一音節のものが広く用いられ、やがて、ひらがな・カタカナへと発達したのである。

その万葉仮名として用いられた漢字が草書化されていく中で生まれたものがひらがなである。したがって、ひらがなは、漢字全体を草書化して用いるというのが原則であるが、「へ」に関しては字源である「部」の傍である「卩」を草書化したものからの変形で、「つ」の字源は諸説があって未だに定説がなく、「川」以外にも「州」（その略体の字から）、「津」からという説もある。「ん」は本来「む」を表す仮名であるが、後に撥ねる音を表すための文字となる。（犬飼 2002、大坪 1989、工藤他 1993、国際交流基金 1994、佐藤 1989、武部 1979、築島 1981）

ひらがなの字源については、以下に示した<sup>1</sup>。また、ひらがなは、明治 33 年（1900 年）に小学校令施行規則 16 条によって、今日の字形に統一されたが、今日用いている仮名は、昭和 21 年 11 月 16 日の内閣告示「現代かなづかい」にもとづいている。

あ	安	い	以	う	宇	え	衣	お	於
か	加	き	幾	く	久	け	計	こ	己
さ	左	し	之	す	寸	せ	世	そ	曽
た	太	ち	知	つ	川	て	天	と	止
な	奈	に	仁	ぬ	奴	ね	祢	の	乃
は	波	ひ	比	ふ	不	へ	部	ほ	保

ま	末	み	美	む	武	め	女	も	毛
や	也			ゆ	由			よ	与
ら	良	り	利	る	留	れ	礼	ろ	呂
わ	和	を	遠	ん	无				

#### §2-4-2 漢字圏学習者の文字学習における問題点

伊藤（1989）、岡崎他（1992）によると、漢字圏学習者は、日本語を学習する上で、漢字のあることが非漢字圏学習者に比べて有利ではあるが、一方、日本の漢字との字形などの相違が障害となっている。木村（1982）も、初級段階では、漢字が分かることが障害になることがあるとしている。さらに、迫田（2002）は、「中国人や韓国人の日本語学習者は、聞き取りにおいても漢語の知識を過剰に日本語に転移する傾向がある。漢字は日本語学習において、発音は多少違うが意味の上ではあまり差がないので、正の言語転移として習得を促進する場合もあるが、逆にマイナスに影響することも報告されている（呉 1999）」(p. 87)と述べている。玉岡（2000）の報告では、「中国語を母語とする日本語学習者が、母語の漢字の知識を日本語の発音に利用しようとする際に、漢字の書字的な類似性は有効に働くようである。しかし、漢字の音韻的類似性は、日本語学習の初期段階では、干渉を起こしてしまい、誤った発音を誘発する傾向が見られた」(p.91)とされ、石田（1996）も、中国人学習者の母語知識は、有効に利用できるとしているが、漢字の読みや意味、特に音声の面で母語の干渉が強く現れると述べている。

中国遼寧省の小学生用日本語教材作成において、篠崎（2004）は、仮名の導入に漢字を用いておらず、その理由を、使用対象となる小学生が漢字の学習途中であることに加え、日中両国の漢字の字形相違による学生の混乱を避けるためであるとしている。陳・坂西（1992）は、「在日中国人留学生のほとんどは、日本語の学習は難しいと感じている。日本語と中国語には、いくつかの共通の特質がある。例えば、漢字は、綴りや意味の点で中国語と似通っていることがしばしばある。しかし、同時に多くの場合、それらの漢字の読み方は、中国語と大きく異なっている。また、中国語自体が、現在簡略化され、旧来の字体と大きく異なっており、むしろ日本で使われている漢字の方が繁雑になっている。両言語のこうした類似と差異が、中国人留学生の効果的な学習を妨害するのである」(p. 43)と述べている。

ひらがなの字源における日中漢字の字形、および音声の相違は、以下に示した通りである。中国語音は、『中日辞典』（北京・商務印書館、小学館 1992）に準拠し、複数の音を有する字

は、辞典に「異読」と記されている音のみを採用した。ただし、声調記号は省略した。また、字形については、字源と異なる場合のみ中国語文字（簡体字・繁体字）を示した。

あ	安 an	い	以 yi	う	宇 yu	え	衣 yi	お	於 wu / yu
か	加 jia	き	幾 ji *几	く	久 jiu	け	計 ji *计	こ	己 ji
さ	左 zuo	し	之 zhi	す	寸 cun	せ	世 shi	そ	曾 ceng/zeng *曾
た	太 tai	き	知 zhi	つ	川 chuan	て	天 tian	と	止 zhi
な	奈 nai	に	仁 ren	ぬ	奴 nu	ね	祢 mi /ni	の	乃 nai
は	波 bo	ひ	比 bi	ふ	不 bu	へ	部 bu	ほ	保 bao
ま	末 mo	み	美 mei	む	武 wu	め	女 nu	も	毛 mao
や	也 ye			ゆ	由 you			よ	与 yu *与 **與
ら	良 liang	り	利 li	る	留 liu	れ	礼 li **禮	ろ	呂 lu
わ	和 he/hu/huo	を	遠 yuan *远	ん	无 mo / wu **無				

\*\*は簡体字、\*は繁体字

\*漢字の発音は、中国式表音ローマ字表記法併音（ピンイン）にて表示

### §2-4-3 漢字圏学習者に対するひらがなの指導方法

漢字圏学習者は、漢字の分かることが文字学習の障害になるとも言われている。しかし、中西・茅野（1998）は、漢字圏学習者に対する指導方法としては、ひらがなの字源を合わせて指導すると、定着が早いとしている。また、小堀（1989）や高木（1996）も字源を用いることの優位性を述べている。白川（2001）は、南開大学（中国天津市）日語科から作成依頼を受けた会話テキストの「発音編」において、ひらがなに字源を併記して示している（例：あ（あ安））。また、『時尚日本語（王 2004）』では、ひらがなは漢字から変化したものであるので、漢字から形と音が推測でき、仮名の習得が容易になると説明している。『快熟五十音（郭 2003）』においては、字源の形と音を五十音の記憶を助けるものとして用いた「字源学習法」

を取り入れている。このように、ひらがな学習に字源が用いられていることは、姫野・余(1995)が述べている「中国人学習者が日本語を学ぶ上で有利な点は、言うまでもなく漢字という共通の文字を有していることである。日本語のかたかな・ひらがなの漢字の変形である以上、中国人学習者にとって(発音は別としても)字形習得はそんなに困難ではない」(p. 125)ことから言える。しかし、ひらがなの字源が漢字圏学習者のひらがな学習に、実際どの程度有効なのかという報告はされていない。

筆者は、以前、日本で日本語を学習している中国語母語話者(100名)と中国語母語話者にひらがなを指導したことがある日本人日本語教師(33名)を対象に、ひらがな学習に字源が有効かどうかの意識調査をおこない、以下のような結果を得ている。

	字源は役に立つ	字源は役に立たない	その他
学習者	33.0 %	67.0 %	
教師	48.5 %	39.4 %	12.1 %

指導する側は、日中漢字の字形と音の類似により、字源が中国語母語話者のひらがな学習に有効だとする意見が多かった。しかし、学習者の意見は、指導する側とは全く異なり、日中漢字の字形と形の違いから、字源は役に立たないとする意見が約70%を占める結果となった。

このように、学習者自身は、中国語母語話者のひらがな学習に字源は有効ではないと考えているようだが、これまでの報告では、中国語母語話者のひらがな学習に字源は有効だとされている。しかし、字源の有効性について、研究にもとづいた明確な根拠はない。また、漢字の分かることが障害となり、学習効果を下げていると考えられているが、どの程度ひらがな学習に影響するのかなど、ほとんど報告されていない。このようなことから、字源の使用が中国語母語話者のひらがな学習にどのような影響を与えるのかを調べる必要があると思われる。また、そうすることによって中国語母語話者の効果的なひらがな学習について探ることができると考える。

### §3 調査の概要

#### §3-1 調査の目的

本調査では、中国語母語話者の効果的なひらがな学習の方法を明らかにするため、4種類の異なる方法でひらがなを導入し、確認テストにより、各導入方法における記憶の程度を比較す

る。4種類の異なる導入方法は、ひらがなの字源の有無および書き方指導の有無からなっており、分析で以下の項目を明らかにする。また、調査結果を中国人調査対象者（簡体字使用）と台湾人調査対象者（繁体字使用）とに分け、比較し、中国語の簡体字と繁体字の影響を調べることとする。

ひらがな導入の際に、ひらがな文字にそのひらがなの字源を併記して示すことの学習効果  
ひらがな導入の際に、ひらがなの読み方指導と同時にひらがな文字の書き方を指導することの学習効果

「音を聞いてその音の文字を選択する」と「読む」ことの差

### § 3-2 調査対象者

本調査は、中国と台湾でおこなった。調査対象者全員が中国語を母語とする学生で日本語未習者（日本語の知識を有していない者）となっており、今回は5日間連続で調査に参加可能であった学生のみを調査の分析<sup>2</sup>の対象とした。詳細については、以下に示した通りである。

調査場所（調査対象者所属）	調査対象者	分析対象人数
中国 広西師範学院	2年生：平均年齢 20.0 歳	42 名（63 名）
南寧：広西壮族自治区	外語系にて英語を専攻	
台湾 高雄海洋科技大学	1年生：平均年齢 19.2 歳	42 名（68 名）
高雄	基礎教育中心にて英語を履修	

\*（ ）調査参加者人数

### § 3-3 調査期間および調査方法

中国：2005年2月28日～3月4日、台湾：2005年11月21日～11月25日の5日間連続で双方同様の調査をおこなった。調査対象者は、事前に大学側によって無作為に4つのグループに分けられており、その各グループに対し、各導入方法を割り当てた。調査実施の手順は、各グループとも、図1に示した通りである。

図1 調査実施の手順

1日目	事前調査 ひらがな 導入 ひらがな 認識テスト《1回目》
-----	---------------------------------

2 日目	ひらがな 認識テスト《2 回目》 ひらがな 導入 ひらがな 認識テスト《1 回目》
3 日目	ひらがな 認識テスト《2 回目》 ひらがな 導入 ひらがな 認識テスト《1 回目》
4 日目	ひらがな 認識テスト《2 回目》
5 日目	ひらがな 認識テスト《3 回目》 ひらがな 読みテスト

まず、初日のひらがな導入前に、調査対象者のひらがなについての知識を測定するために事前調査をおこなった。その後、ひらがなを3回に分け(ひらがな、ひらがな、ひらがな)導入した上で、導入済みひらがな文字に対し、同様の認識効果の測定を3回実施した。導入直後(1回目)、翌日新たなひらがなを導入する直前(2回目)、調査5日目(3回目)である。調査5日目には、認識効果の測定終了後に、導入したひらがな全てに対し、読みのテストをおこなった。

### 事前調査

ひらがな知識の有無を調べるために、5×5の升目を書いた調査用紙を用い、対象者に既知のひらがな文字、およびその文字の発音を記入させた。その際、発音の表記については、ローマ字・アルファベット・中国語のピンイン・その発音と同じもしくは類似の漢字、の中から対象者に自由に選ばせ記入させた。発音の表記に漢字を用いた場合には、その場で音を確認することとした。この調査で既知のひらがなが10字以上ある対象者は分析の対象から除いた。実施時間は10分程度で、調査用紙は終了後直ちに回収した。

### ひらがな導入方法

各グループ(A・B・C・D)に対し、以下のようにそれぞれ異なる方法でひらがなの文字と音を指導した。

- Aグループ《文字のみ》：ひらがな文字のみ提示  
 Bグループ《文字+字源》：ひらがな文字にそのひらがなの字源を併記して提示  
 Cグループ《文字+書き》：ひらがな文字のみ提示し、その文字の書き方も指導  
 Dグループ《文字+字源+書き》：ひらがな文字にそのひらがなの字源を併記して提示し  
 そのひらがなの書き方も指導

指導は、五十音のひらがな 45 文字（「を」「ん」・濁音・拗音・促音を除く）を五十音順に 1 日 15 文字ずつ、3 日間連続で導入した。導入順、および 1 回で導入する文字数は、浅田（2002）の調査において、実際に日本人日本語教師の多くが中国語を母語とする学習者に対しておこなっている仮名指導の方法を参考とした。また、記憶を助けるためとして、当日導入済みのひらがなからなる単語を併せて導入した。導入時間は、A・B が約 20 分、C・D が 約 30 分であった。各グループの指導内容・使用教材（表 1） および指導の導入方法に関しては、以下の通りである。

表 1 指導内容および使用教材

グループ	指導内容	使用教材
A	音・読み方	文字カード：一枚のカードにひらがな 1 文字記入 (図 2 参照)
B	音・読み方	文字カード：一枚のカードにひらがな 1 文字と その文字の字源 <sup>3</sup> を記入(図 3 参照)
C	音・読み方・書き方	文字カード・書き方用紙
D	音・読み方・書き方	文字カード・書き方用紙

図 2 文字カード の例

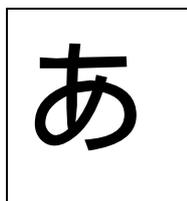


図 3 文字カード（字源付きひらがなカード）の例



#### 《導入方法》

毎回導入するひらがな 15 文字、および単語は、以下に示した。文字カード については、

黒板に貼り付けられるよう裏面にマグネットシートをつけておく。

1日目 あ行・か行・さ行(以下、「あかさ」)[単語] あい・えき・かさ・うし・いす

2日目 た行・な行・は行(以下、「たなは」)[単語] て・たに・はな・ひと・ふね

3日目 ま行・や行・ら行・わ・ん(以下、「ま~ん」)

[単語] みみ・やま・よる・ゆり・めん

各グループとも毎回以下の手順で導入した。また、C・Dグループの書き方指導については、手順の次に書き示した。

文字カードを一枚提示し、調査者がその音を発音した後、続けて調査対象者にも発音させる。それを数回繰り返した後、その文字カードを黒板に貼り付けておく。

を5文字続けておこなう。

導入した5文字を導入順に調査者が発音した後、続けて調査対象者にも発音させる。その後、調査対象者だけに導入順に発音させてから、次に5文字をランダムに発音させる。導入したひらがなの範囲でできる単語を教える。その単語に該当する文字カードを黒板に提示してある文字カードの中から抜き取り、別の位置に揃えて並べ、調査対象者に読ませる。その後、調査者が再度発音し、続けて調査対象者に発音させてから、意味を説明する。意味の説明は表記せず、口頭で示した。

から を繰り返し、15文字全て導入する。ただし、 でランダムに発音させる際、当日導入済みの他のひらがなも発音させる。導入したひらがなの文字カードは、五十音順に黒板に貼り付けたままにしておく。

調査対象者に15文字をランダムに発音させる。その際、調査対象者が発音した後、調査者が確認のために発音する。

黒板に貼り付けた文字カードを集め、一枚ずつ提示しながら調査対象者に発音させる。そして、再度発音させながら、一枚ずつ五十音に黒板に文字カードを並べていく。その後、15文字をランダムに発音させる。

最後に、黒板に貼り付けた文字カードを再度集め、調査対象者に一枚ずつ数回発音させる。

#### 書き方指導(C・Dグループ)

C・Dグループについては、上記の導入方法に と で書き方指導が加わる。 で文字

カードを黒板に貼り付けた後、調査者が黒板に導入したひらがなを書いてみせ、その文字を調査対象者に書き方用紙に書かせる。その際、今回の調査では書くことは記憶を助けるための手段としてのみ用いているので、調査者は調査対象者が書いた字形の確認はせず、書く回数も調査対象者の自由にさせる。では再度集めた文字カードを調査対象者に一枚ずつ発音させながら、再度調査対象者に自由に1文字ずつ書き方用紙に書かせる。書き方用紙は終了後直ちに回収する。

以上が、ひらがな導入の方法であるが、調査対象者に発音させる回数は調査対象者全員がひととおり覚えるまでとし、定着の悪い文字に関しては繰り返し発音させた。また、調査の際、A・Bグループには一切書かせず、C・Dグループについても書き方用紙以外には、書かせないこととした。それに加え、ひらがな導入の開始前、および終了後に、調査対象者全員に調査の時間外ではひらがなを勉強しないよう要請した。これは、各導入方法の効果をできるだけ正確に測定し、分析するためである。

### 認識調査について

ひらがな学習の学習効果を調査するため、前述の図1に示したように、ひらがな導入直後(認識テスト)、翌日のひらがな導入直前(認識テスト)、調査5日目(認識テスト)の3回、音を聞いてその音の文字を選択するという方法でどの程度記憶できたかの確認テストを実施した。

まず、調査対象者にひらがな15文字が書いてある用紙を配布する。用紙は、16枚で一冊となっており、1枚目は表紙、2枚目以降は各頁同様に当日導入分の文字がランダムに並べてあり、頁の下部に から の番号が書いてある。調査者がランダムに15文字の中の1文字を読み上げ、調査対象者に読み上げた文字を選択させる。当日導入分の15文字を1枚につき1文字、15文字全ておこなう。その際、記入ミスを防ぐため、頁の下部の番号を言ってから、同じ間隔で3度読み上げた。

### 読み調査について

調査開始5日目の識別調査終了直後、ひらがな45文字に対し、読みのテストを各対象者個別に実施した。調査対象者の前にひらがなカード(一枚につきひらがな1文字)を認識テストの読み上順に3枚ずつ並べ、3枚とも順番に読ませ、この方法で45文字全て読ませる。読みのテストには時間制限は設けなかった。

## §4 結果と考察

### §4-1 字源の有無別認識テストの結果と考察

ひらがな導入の際に、ひらがな文字にそのひらがなの字源を併記することの学習効果を調べるために、グループを「字源なし」、および「字源有り」の2グループ(A《文字のみ》+C《文字+書き》とB《文字+字源》+D《文字+字源+書き》)に分け、認識テスト(ひらがな導入直後)、認識テスト(翌日のひらがな導入直前)、認識テスト(調査5日目)の正答数を全体45文字(以下、「全体」)・15文字別(「あかさ」・「たなは」・「ま～ん」)に調べ、記憶の程度を比較した。結果は、中国人調査対象者(CN)と台湾人調査対象者(TW)にそれぞれ分け示した。

#### §4-1-1 字源の有無別「全体」

表2は、「字源なし」と「字源有り」の「全体」の正答率平均値と標準偏差を認識テスト(ひらがな導入直後)、認識テスト(翌日のひらがな導入直前)、認識テスト(調査5日目)に分けて示したものである。また、「全体」の正答率平均値についてはグラフにし、図4-1、4-2、4-3に示した。

CNの平均値は、「字源なし」のほうが高くなっている。 $t$ 検定の結果、認識テスト・認識テストでは「字源なし」と「字源有り」の平均の差は有意であった(認識テスト:  $t(26.698) = 2.507, p < .05$ 、認識テスト:  $t(29.280) = 2.731, p < .05$ )。また、認識テストの結果では、有意傾向がみられた( $t(40) = 1.832, .05 < p < .10$ )。このように、導入直後・導入翌日の認識テストともに有意な差がみられ、調査5日目の認識テストでも有意傾向がみられた。つまり、「字源有り」よりも「字源なし」のほうがひらがな学習に効果のあることが明らかになった。

表2 「全体」字源の有無別認識テスト平均正答率

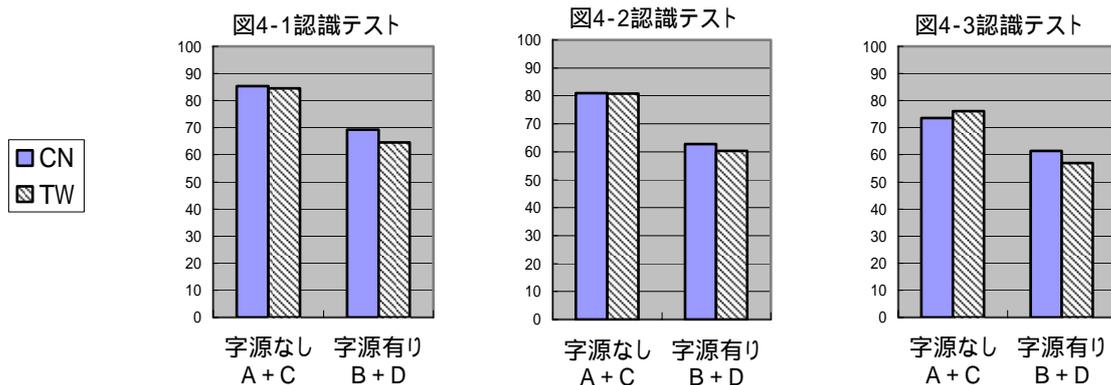
		字源なし(N = 23/25)	字源有り(N = 19/17)	$t$ 値
		A + C	B + D	
平均値(標準偏差)				
認識テスト	CN	85.41 (13.79)	69.24 (25.17)	2.507*
	TW	84.53 (13.54)	64.57 (18.27)	4.069**
認識テスト	CN	81.06 (15.99)	62.81 (25.25)	2.731*

	TW	80.80 (15.74)	60.26 (21.72)	3.558**
認識テスト	CN	73.53 (19.94)	61.40 (22.94)	1.832+
	TW	76.18 (18.79)	56.86 (22.39)	3.026**

+p < .10, \*p < .05, \*\*p < .01

\* A + C = 《文字のみ》 + 《文字 + 書き》、B + D = 《文字 + 字源》 + 《文字 + 字源 + 書き》

\* N = 分析対象者人数 (中国/台湾)



TWにおいても、平均値は、「字源なし」のほうが高く、 $t$ 検定の結果、認識テスト・認識テスト・認識テスト 全てで「字源なし」と「字源有り」の平均の差は有意であった(認識テスト :  $t(40) = 4.069, p < .01$ 、認識テスト :  $t(40) = 3.558, p < .01$ 、認識テスト :  $t(40) = 3.026, p < .01$ )。したがって、CNと同様「字源なし」のほうが「字源有り」よりもひらがな学習に効果のあると言える。

CNとTW双方の結果は、字源を使用することが優位にはたらくとする中西・茅野(1998)、小堀(1989)、高木(1996)とは異なる。「字源なし」の方がひらがな学習に効果をあげ、一方で、「字源有り」に効果的な学習効果がみられなかったことは、伊藤(1989)、岡崎他(1992)、玉岡(2000)らが述べているとおり、ひらがな文字に字源の漢字を併記したことが、ひらがなを記憶する上で障害となったと言える。調査対象者の母語である漢字を提示し、視覚面での類似性を紹介したことが、ひらがな学習に対する調査対象者の心境にどのような影響を与えたかは不明であるが、このような結果となった要因は、迫田(2002)の報告通り、音を聞く際に漢字の知識を日本語に転移しすぎたこと、つまり、日中漢字の音韻的相違であると推測される。

#### § 4-1-2 字源の有無別 15文字別

「字源なし」と「字源有り」の正答率の平均値と標準偏差を15文字別(「あかさ」、「たなは」、「ま

～ん」)に認識テスト (ひらがな導入直後) 認識テスト (翌日のひらがな導入直前) 認識テスト (調査5日目)に分けて表3に示した。

CNの「全体」を15文字別(「あかさ」・「たなは」・「ま～ん」)に分けて  $t$  検定をした結果、「あかさ」における「字源なし」と「字源有り」の平均の差は、認識テスト・・ともに有意であった(認識テスト :  $t(30.538) = 2.259, p < .05$ 、認識テスト :  $t(40) = 3.085, p < .01$ 、認識テスト :  $t(40) = 2.126, p < .05$ )。「たなは」では、認識テスト・の結果に有意な差がみられ(認識テスト :  $t(27.156) = 2.513, p < .05$ 、認識テスト :  $t(27.206) = 2.975, p < .01$ ) 認識テストの結果では有意傾向がみられた( $t(40) = 1.692, .05 < p < .10$ )。また、「ま～ん」では、認識テストで「字源なし」と「字源有り」の間に、有意な傾向がみられたが( $t(40) = 1.801, .05 < p < .10$ ) 認識テスト・は、有意ではなかった(認識テスト :  $t(40) = .979, p > .10$ 、認識テスト :  $t(40) = .848, p > .10$ )。

つまり、「あかさ」・「たなは」においては、導入直後・導入翌日、および調査5日目の認識テストともに有意差があり、「字源有り」より「字源なし」のほうがひらがな学習に効果があると言えるが、「ま～ん」に関しては、「字源なし」に学習効果があるのは導入直後のみで、導入翌日、および調査5日目の認識テストでは、有意差はなく、「字源なし」と「字源有り」の学習効果の違いは出なかったことから、字源の有無がひらがな学習に影響を与えているとは言えない。

表3 「あかさ」・「たなは」・「ま～ん」字源の有無別認識テスト平均正答率

		字源なし ( $N = 23/25$ )	字源有り ( $N = 19/17$ )	$t$ 値
		A + C	B + D	
<b>「あかさ」 平均値 (標準偏差)</b>				
認識テスト	CN	80.87 (20.82)	62.11 (30.88)	2.259*
	TW	83.47 (20.56)	62.35 (27.07)	2.872**
認識テスト	CN	78.84 (20.76)	56.84 (25.47)	3.085**
	TW	82.67 (17.85)	62.74 (26.25)	2.933**
認識テスト	CN	67.83 (26.49)	51.58 (22.20)	2.126*
	TW	71.47 (25.13)	56.47 (25.51)	1.887+
<b>「たなは」 平均値 (標準偏差)</b>				
認識テスト	CN	85.22 (16.45)	66.32 (29.18)	2.513*
	TW	81.87 (13.81)	64.31 (21.50)	2.964**

認識テスト	CN	84.93 (18.88)	59.30 (33.40)	2.975**
	TW	75.47 (18.43)	56.08 (22.98)	3.027**
認識テスト	CN	74.78 (23.44)	60.35(31.78)	1.692+
	TW	77.60 (19.42)	52.55 (28.17)	3.417**
「ま～ん」平均値 (標準偏差)				
認識テスト	CN	90.14 (15.02)	79.30 (23.72)	1.801+
	TW	88.27 (14.18)	67.06 (18.92)	4.153**
認識テスト	CN	79.42 (20.88)	72.28 (26.41)	0.979
	TW	84.27 (18.25)	61.96 (29.32)	2.791*
認識テスト	CN	77.97 (19.33)	72.28(24.17)	0.848
	TW	79.47 (20.90)	61.57 (23.04)	2.614*

+p < .10, \*p < .05, \*\*p < .01

\* A + C = 《文字のみ》 + 《文字 + 書き》、B + D = 《文字 + 字源》 + 《文字 + 字源 + 書き》

\* N = 分析対象者人数 (中国/台湾)

TW は、*t* 検定の結果、「あかさ」における「字源なし」と「字源有り」の平均は、認識テストの結果に有意な差がみられ (認識テスト :  $t(40) = 2.872, p < .01$ 、認識テスト :  $t(40) = 2.933, p < .01$ )、認識テスト では、有意傾向がみられた ( $t(40) = 1.887, .05 < p < .10$ )。「たなは」では、認識テスト ・ ・ ともに有意であった (認識テスト :  $t(24.858) = 2.964, p < .01$ 、認識テスト :  $t(40) = 3.027, p < .01$ 、認識テスト :  $t(40) = 3.417, p < .01$ )。「ま～ん」においても認識テスト ・ ・ 全てで有意な差があった (認識テスト :  $t(40) = 4.153, p < .01$ 、認識テスト :  $t(24.406) = 2.791, p < .05$ 、認識テスト :  $t(40) = 2.614, p < .05$ )。「全体」の結果と同じく、導入直後・導入翌日、および調査 5 日目の認識テストともに有意な差がみられ、「字源有り」よりも「字源なし」のほうがひらがな学習に効果のあると言える。

CN と TW 双方の 15 文字別結果は、「あかさ」「たなは」においては、CN・TW ともほぼ同様の結果で、「字源なし」のほうが「字源有り」よりひらがな学習に効果がみられたが、「ま～ん」は、TW のみ「字源なし」のほうが学習効果があるとする異なる結果となった。しかし、全体的には「全体」同様、どちらも字源を用いることの学習効果はみられなかった。

## §4-2 書きの有無別認識テストの結果と考察

次に、ひらがな導入の際に、ひらがなの読み方指導と同時にひらがな文字の書き方を指導することによる学習効果を「書きなし」、および「書き有り」の2グループ(A《文字のみ》+B《文字+字源》とC《文字+書き》+D《文字+字源+書き》)に分け、認識テスト(ひらがな導入直後)、認識テスト(翌日のひらがな導入直前)、認識テスト(調査5日目)の正答数を全体45文字(以下、「全体」)・15文字別(「あかさ」・「たなは」・「ま～ん」)で比較し、中国人調査対象者(CN)と台湾人調査対象者(TW)の結果をそれぞれ示した。

### §4-2-1 書きの有無別「全体」

「書きなし」と「書き有り」の正答率の平均値、および標準偏差は、表4の通りである。「全体」(45文字)を認識テスト(ひらがな導入直後)、認識テスト(翌日のひらがな導入直前)、認識テスト(調査5日目)に分けて、結果を示した。さらに、「全体」の正答率の平均値をグラフにし、図5-1、5-2、5-3に示した。

CNは、 $t$ 検定の結果、認識テスト・認識テスト・認識テストの全てにおいて、「書きなし」と「書き有り」の平均の差は有意ではなかった(認識テスト： $t(40) = -1.151, p > .10$ 、認識テスト： $t(40) = -1.240, p > .10$ 、認識テスト： $t(40) = -0.848, p > .10$ )。

TWに対する $t$ 検定の結果においても、認識テスト・認識テスト・認識テストの全てで、「書きなし」と「書き有り」の平均の差は有意ではなかった(認識テスト： $t(25.331) = 0.213, p > .10$ 、認識テスト： $t(40) = -1.240, p > .10$ 、認識テスト： $t(40) = -0.848, p > .10$ )。

表4 「全体」書きの有無別認識テスト平均正答率

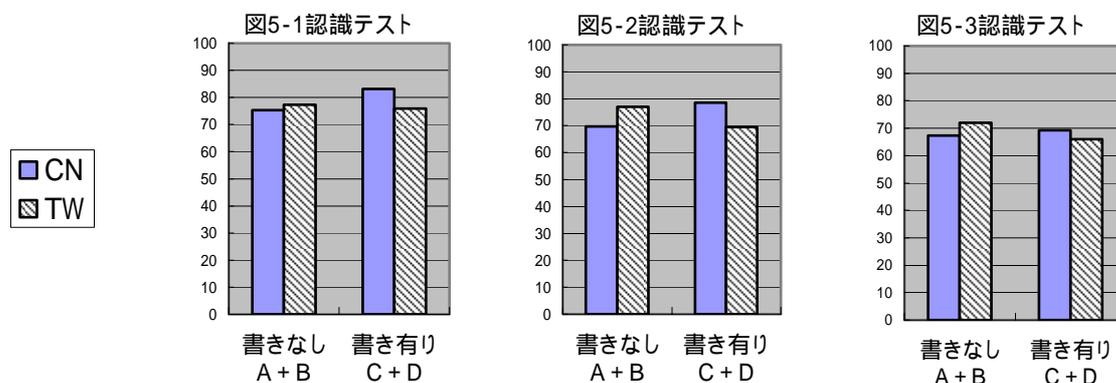
		書きなし( $N = 27/17$ )	書き有り( $N = 15/25$ )	$t$ 値
		A + B	C + D	
平均値(標準偏差)				
認識テスト	CN	75.31 (23.63)	83.11 (15.14)	-1.151
	TW	77.25 (22.83)	75.91 (15.01)	0.213
認識テスト	CN	69.63 (24.78)	78.52 (16.56)	-1.240
	TW	76.99 (20.05)	69.42 (21.16)	1.162
認識テスト	CN	67.33 (22.84)	69.33 (20.97)	-0.281

TW	71.90 (22.81)	65.96 (21.97)	0.847
----	---------------	---------------	-------

+p < .10, \*p < .05, \*\*p < .01

\* A + B = 《文字のみ》 + 《文字 + 字源》、C + D = 《文字 + 書き》 + 《文字 + 字源 + 書き》

\* N = 分析対象者人数 (中国/台湾)



CNとTWの全体45文字の結果は、平均値をみると、CNは認識テスト全てで「書き有り」のほうが高くなっており、反対に、TWは「書きなし」のほうが上回っている。しかし、CN・TWともに、導入直後・導入翌日・調査5日目の認識テスト全てで、有意な差はみられなかった。つまり、ひらがなの導入時におこなう書き方の指導が、ひらがな学習に何らかの影響を与えているとは言えない。

田中(1987)や木村他(1989)は、書くことは文字の習得に効果的であるとしているが、今回の調査では、全体として、ひらがな導入における書き方指導の効果はみられなかった。それは、書く練習の時間が関係していると考えられる。「書きなし」グループの導入時間は約20分、「書き有り」グループの導入時間は約30分で、書き方指導に要した時間は、発音指導に要した時間の半分程度となる。今回の調査では、調査対象者は調査時間外でひらがなを学習することができず、これは、十分な書き方指導が必要とする田中(1987)、木村他(1989)とは異なる。この時間の短さが、書くことの効果を十分に検討するまでに至らなかったのではないかと思われる。また、田中(1987)のいう書くことによる視覚的效果があったとも言えない。

#### §4-2-2 書きの有無別15字別

「書きなし」と「書き有り」の正答率の平均値、および標準偏差は、表5の通りである。15文字別(「あかさ」・「たなは」・「ま～ん」)に認識テスト(ひらがな導入直後)、認識テスト(翌日のひらがな導入直前)、認識テスト(調査5日目)に分けて結果を示した。

CN の 15 文字別（「あかさ」「たなは」「ま～ん」）の  $t$  検定の結果は、「あかさ」の認識テストのみ「書きなし」と「書き有り」の平均の差は有意であった（ $t(40) = -2.124, p < .05$ ）が、それ以外の結果、全て「書きなし」と「書き有り」の間に有意な差はみられなかった。TW は、全ての結果で「書きなし」と「書き有り」の間に有意な差はみられなかった。

CN と TW の結果は、文字別においても「全体」とほぼ同様で、CN の「あかさ」の導入翌日の認識テストのみ有意であったが、全体的には、CN・TW とともに「書きなし」と「書き有り」に学習効果に対する差はなく、ひらがな導入における書き方指導の効果はみられなかった。

表5 「あかさ」「たなは」「ま～ん」書きの有無別認識テスト平均正答率

		書きなし ( $N = 27/17$ )	書き有り ( $N = 15/25$ )	$t$ 値
		A + B	C + D	
<b>「あかさ」平均値（標準偏差）</b>				
認識テスト	CN	71.11 (28.76)	74.67 (24.97)	-0.402*
	TW	77.25 (30.92)	73.33 (21.34)	0.487
認識テスト	CN	62.96 (25.71)	79.56 (21.30)	-2.243
	TW	79.61 (25.00)	71.20 (22.34)	1.141
認識テスト	CN	58.52 (25.84)	64.00 (25.92)	-0.658
	TW	73.33 (24.49)	60.00 (26.18)	1.662
<b>「たなは」平均値（標準偏差）</b>				
認識テスト	CN	72.59 (27.57)	84.00 (16.87)	-1.454
	TW	74.51 (22.76)	74.93 (16.92)	-0.069
認識テスト	CN	70.12 (31.83)	79.11 (23.35)	-1.046
	TW	71.37 (20.79)	65.07 (23.36)	0.897
認識テスト	CN	67.65 (30.92)	69.33 (23.20)	-0.183
	TW	67.84 (27.81)	67.20 (25.60)	0.077
<b>「ま～ん」平均値（標準偏差）</b>				
認識テスト	CN	82.22 (21.32)	90.67 (16.48)	-1.327
	TW	80.00 (20.00)	79.47 (19.04)	0.087
認識テスト	CN	75.80 (23.98)	76.89 (23.48)	-0.142
	TW	80.00 (25.17)	72.00 (25.82)	0.996

認識テスト	CN	75.80 (22.58)	74.67 (20.35)	0.162
	TW	74.51 (24.18)	70.67 (23.01)	0.521

+p < .10, \*p < .05, \*\*p < .01

\* A + B = 《文字のみ》 + 《文字 + 字源》、C + D = 《文字 + 書き》 + 《文字 + 字源 + 書き》

\* N = 分析対象者人数 (中国/台湾)

### § 4-3 グループ別認識テストの結果と考察

導入方法別にひらがなの学習効果を調べるために、グループ (A 《文字のみ》・B 《文字 + 字源》・C 《文字 + 書き》・D 《文字 + 字源 + 書き》) 毎に認識テスト (ひらがな導入直後)、認識テスト (翌日のひらがな導入直前)、認識テスト (調査 5 日目) の正答数を「全体」(45 文字)・15 文字別 (「あかさ」・「たなは」・「ま～ん」) に調べ、記憶の程度を中国人調査対象者 (CN) と台湾人調査対象者 (TW) 別に比較した。

#### § 4-3-1 グループ別「全体」

表 6 は、各グループ (A・B・C・D) の認識テスト・認識テスト・認識テスト における「全体」の正答率の平均値と標準偏差を示したものである。また、正答率の平均値についてはグラフにし、図 6-1、6-2、6-3 に示した。

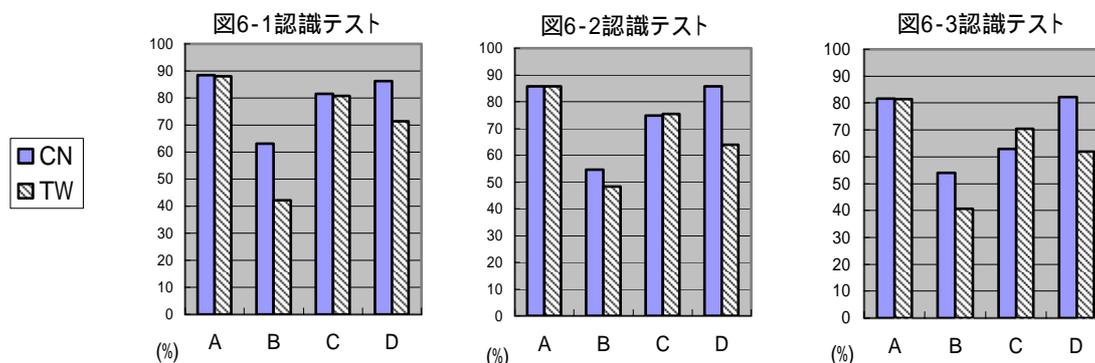
表 6 「全体」グループ別認識テスト平均正答率

	A (N=13/13)	B (N=14/4)	C (N=10/12)	D (N=5/13)	F 値
	認識テスト		平均値 (標準偏差)		
CN	88.38 (11.12)	63.17 (25.94)	81.56 (16.47)	86.22 (13.18)	4.682**
TW	88.03 (11.88)	42.22 ( 8.70)	80.74 (14.69)	71.45 (14.43)	13.010**
	認識テスト		平均値 (標準偏差)		
CN	85.81 (14.22)	54.60 (23.17)	74.89 (16.76)	85.78 (15.12)	7.613**
TW	85.81 (12.46)	48.33 ( 9.49)	75.37 (17.59)	63.93 (23.33)	5.977**
	認識テスト		平均値 (標準偏差)		
CN	81.71 (15.43)	53.97 (20.60)	62.89 (20.79)	82.22 (15.95)	6.173**
TW	81.54 (16.11)	40.56 ( 4.93)	70.37 (20.40)	61.88 (23.37)	5.258**

+p < .10, \*p < .05, \*\*p < .01

\* A=《文字のみ》、B=《文字+字源》、C=《文字+書き》、D=《文字+字源+書き》

\* N = 分析対象者人数 (中国/台湾)



CNは、「全体」において、Bの平均値が最も低くなっていることがわかる。分散分析をおこなった結果、表6にみられるように導入方法によって分けられたグループ別の効果は有意であった(認識テスト :  $F(3,38) = 4.682, p < .01$ 、認識テスト :  $F(3,38) = 7.613, p < .01$ 、認識テスト :  $F(3,38) = 6.173, p < .01$ )。

TWにおいても、平均値は、Bが最も低くなっている。また、CNと違い、Dの値が低くなっていることがわかる。分散分析の結果は、表6が示すようにグループ別の効果は有意であった(認識テスト :  $F(3,38) = 13.010, p < .01$ 、認識テスト :  $F(3,38) = 5.977, p < .01$ 、認識テスト :  $F(3,38) = 5.258, p < .01$ )。つまり、CNとTWは、導入方法により記憶の程度に差があることがわかった。

表7 「全体」多重比較の結果

		CN			TW		
		B	C	D	B	C	D
認識テスト	A	<	=	=	<	=	<
	B		=	=		<	<
	C			=			=
認識テスト	A	<	=	=	<	=	<
	B		+	<		+	=
	C			=			=
認識テスト	A	<	+	=	<	=	+
	B		=	<		+	=

	$C$	$=$		$=$	
不等号 $p < .05$ 、 $+$ : $p < .10$ 、等号 : 有意でない					

\* A=《文字のみ》、B=《文字+字源》、C=《文字+書き》、D=《文字+字源+書き》

そこで、どの導入方法の間に差があるのかを調べるため、多重比較をし、表7に示した。CNは、認識テスト・・の全てでAとBの間に5%水準で有意な差がみられた。また、認識テスト・では、AB間に加え、BとDの間においても5%水準で有意な差がみられた。その他に、認識テストのBC間、認識テストのAC間に有意な傾向がみられたのみである。ただし、この傾向は統計的には、有意な差があったといえない。

CNのグループごとの比較において、全体45文字では、導入直後・導入翌日・調査5日目の認識テスト全てで有意な差がみられ、導入方法によりひらがなの学習効果に差があることがわかった。その差は、AとBの間でみられた。これは、4-1-1で明らかになったように、字源の有無が大きく影響しており、ひらがなに字源を併記するより、字源を併記せずひらがな文字のみを提示するほうがひらがな学習に効果があると言える。字源を併記したBグループは、字源がひらがなの発音を記憶することの障害になったと考えられる。

また、導入翌日・調査5日目の認識テストでは、AとBの間に加え、BとDの間においても有意な差がみられた。BとDは、ともに字源を用いたグループであるため、学習効果に差はないと考えるべきだが、BとDには、書き方指導の有無という違いもある。しかし、4-2-1の結果では、ひらがな導入における書き方指導の効果はみられなかった。このことから、字源を用いることはひらがな学習の障害になるが、書き方指導が加わることによって、その障害が軽減され、学習効果が出ると推測することが可能であろう。さらに、統計的には、有意であるとはいえないが、導入翌日の認識テストにおいてBとCの間、調査5日目の認識テストでAとCの間で有意な傾向がみられた。BとCでは、Bは字源を用いており、Cは書き方指導を加えたものだが、これまでの結果から考えると、このBCの間の差は、書き方指導の効果を示すものとは言い難く、字源を用いることの障害の大きさを表しているように思える。AとCの違いは、書き方指導の有無で、4-2-1の結果では、書き方指導の効果はみられなかったが、ここでは、書き方指導がひらがな学習を阻害しているようである。つまり、ひらがな文字のみを提示するほうが、字源の併記や書き方指導というひらがな文字と発音の指導以外のものを取り入れた場合より、学習効果があるようである。

TWに対する多重比較においても、認識テスト・・の全てでAとBの間に5%水準で有意な差がみられた。しかし、CNとは異なり、AB間に加え、認識テストのAD間、BC間、BD

間、および認識テスト の AD 間において 5%水準で有意な差がみられた。その他に、統計的には有意な差があったといえないが、認識テスト ・ の BC 間、認識テスト の AD 間に有意な傾向がみられた。

このように、TW のグループ別比較においても、導入直後・導入翌日・調査 5 日目の認識テスト全てで有意な差がみられ、導入方法によりひらがなの学習効果に差があることがわかった。導入直後・導入翌日・調査 5 日目の認識テスト全てでみられた AB 間、および導入直後・導入翌日の AD 間の差は、CN 同様、字源の有無による差で、字源を併記せずひらがな文字のみを提示するほうが、ひらがなに字源を併記するより、学習効果があることになる。B と D グループは、字源を併記したことにより、字源がひらがなの発音を記憶することの障害になったようである。さらに、導入翌日の認識テストにおいて B と C の間、B と D の間で有意な差がみられた。これらの差は、CN と同じで、BC 間の差は、書き方指導による学習効果を示すものではなく、字源を用いることの障害の大きさを表したもので、BD 間の差は、字源のひらがな学習に及ぼす障害が、書き方指導をおこなうことによって軽減され、学習効果が出たものと推測できる。また、統計的には有意であるとはいえないが、導入翌日の BC 間、および調査 5 日目の AD 間、BC 間においても有意な傾向がみられた。

CN・TW 全体でみると、字源の使用はひらがな学習の障害となり、ひらがな文字に字源を用いることは、他に記憶の助けとなるものがない場合、学習効果は上がらないと考えられる。また、高野 (1995) によると、リッチー (Ritchey 1980) は語同士に関連がない場合は、イメージを形成しやすいほうが記憶しやすく、片方の学習効果の妨害になるとしているが、ひらがな文字を提示し発音のみで指導したグループに学習効果がみられたことは、調査対象者にとって記憶の妨害となるものがなく、文字の字体と発音のみに集中できたことで、学習効果が上がったと考えられるのではないだろうか。

#### § 4-3-2 グループ別 15 文字別

「全体」(45 文字)を 15 文字別「あかさ」・「たなは」・「ま～ん」に分け、各グループ (A・B・C・D) の正答率の平均値と標準偏差を表 8 に示した。

CN における導入方法によって分けられたグループ間の平均値の差は、分散分析を行った結果、認識テスト の「あかさ」についてのみ、有意な傾向がみられたが ( $F(3,38) = 2.534, 05 < p < .10$ )、それ以外の「あかさ」・「たなは」・「ま～ん」は、認識テスト ・ ・ 全てで有意であった (認識テスト 「たなは」:  $F(3,38) = 5.015, p < .01$ 、「ま～ん」:  $F(3,38) = 3.550, p < .05$ 、認識テスト 「あかさ」:  $F(3,38) = 7.925, p < .01$ 、「たなは」:  $F(3,38) = 4.459,$

$p < .01$ 、「ま～ん」:  $F(3,38) = 6.469$ ,  $p < .01$ 、認識テスト 「あかさ」:  $F(3,38) = 3.707$ ,  $p < .05$ 、「たなは」:  $F(3,38) = 5.329$ ,  $p < .01$ 、「ま～ん」:  $F(3,38) = 4.371$ ,  $p < .05$  )

TWのグループ間平均値の差は、分散分析の結果、「あかさ」・「たなは」・「ま～ん」の認識テスト ・ ・ 全てで有意であった (認識テスト 「あかさ」:  $F(3,38) = 8.190$ ,  $p < .01$ 、「たなは」:  $F(3,38) = 9.504$ ,  $p < .01$ 、「ま～ん」:  $F(3,38) = 7.328$ ,  $p < .01$ 、認識テスト 「あかさ」:  $F(3,38) = 7.377$ ,  $p < .01$ 、「たなは」:  $F(3,38) = 3.247$ ,  $p < .05$ 、「ま～ん」:  $F(3,38) = 3.536$ ,  $p < .05$ 、認識テスト 「あかさ」:  $F(3,38) = 3.478$ ,  $p < .05$ 、「たなは」:  $F(3,38) = 6.543$ ,  $p < .01$ 、「ま～ん」:  $F(3,38) = 3.144$ ,  $p < .05$  )

つまり、CN と TW の15文字別「あかさ」・「たなは」・「ま～ん」の結果からでも、導入方法により記憶の程度に大きな差があることがわかった。

CN と TW の「あかさ」・「たなは」・「ま～ん」別の導入方法間の差を調べるためにおこなった多重比較の結果は、表9に示した通りである。CNの認識テスト全てでAとBの間に5%水準で有意な差がみられた。さらに、認識テスト 「あかさ」BC間、BD間、および「ま～ん」BD間、CD間においても5%水準で有意な差がみられた。

TWは、認識テスト 「たなは」・「ま～ん」を除く全てでAとBの間に5%水準で有意な差がみられた。それに加え、認識テスト 全てのBC間、「あかさ」・「たなは」BD間、「ま～ん」AD間、認識テスト 「あかさ」BC間、AD間、認識テスト 「たなは」BC間においても5%水準で有意な差がみられた。

表8 「あかさ」・「たなは」・「ま～ん」グループ別認識テスト平均正答率

		A (N=13/13)	B (N=14/4)	C (N=10/12)	D (N=5/13)	F値
「あかさ」平均値 (標準偏差)						
認識テスト	CN	85.13 (17.25)	58.10 (31.64)	75.33 (24.56)	73.33 (28.67)	2.534+
	TW	90.77 (17.11)	33.33 (23.73)	75.55 (21.71)	71.28 (21.67)	8.190**
認識テスト	CN	80.00 (18.66)	47.14 (20.99)	77.33 (24.18)	84.00 (15.35)	7.925**
	TW	91.28 (11.02)	41.67 (18.36)	73.33 (19.49)	68.23 (25.32)	7.377**

認識テスト	CN	73.33 (26.67)	44.76 (16.00)	60.67 (25.81)	70.67 (27.73)	3.707*
	TW	82.05 (19.32)	45.00 (17.53)	60.00 (26.36)	60.00 (27.08)	3.478*
「たなは」平均値 (標準偏差)						
認識テスト	CN	87.69 (17.18)	58.57 (28.43)	82.00 (15.73)	88.00 (20.22)	5.015**
	TW	85.13 (12.81)	40.00 ( 5.44)	78.33 (14.53)	71.79 (18.89)	9.504**
認識テスト	CN	88.21 (18.49)	53.33 (32.87)	80.67 (19.49)	76.00 (32.18)	4.459**
	TW	77.95 (18.54)	50.00 (11.55)	77.78 (18.74)	57.95 (25.59)	3.247*
認識テスト	CN	85.13 (19.47)	51.43 (31.21)	61.33 (21.95)	85.33 (17.89)	5.329**
	TW	80.00 (18.26)	28.33 ( 8.39)	75.00 (21.11)	60.00 (28.02)	6.543**
「ま～ん」平均値 (標準偏差)						
認識テスト	CN	92.31 (11.17)	72.86 (24.45)	87.33 (19.23)	97.33 ( 5.96)	3.550*
	TW	88.21 (13.65)	53.33 (12.17)	88.33 (15.34)	71.28 (18.93)	7.328**
認識テスト	CN	89.23 (13.75)	63.33 (25.05)	66.67 (22.22)	97.33 (5.96)	6.469**
	TW	88.21 (14.70)	53.33 (35.69)	80.00 (21.27)	64.62 (28.20)	3.536*
認識テスト	CN	86.67 (14.66)	65.71 (24.37)	66.67 (19.37)	90.67 (11.16)	4.371*
	TW	82.56 (18.77)	48.33 (22.69)	76.11 (23.35)	65.64 (22.42)	3.144*

+p &lt; .10, \*p &lt; .05, \*\*p &lt; .01

\* A=《文字のみ》、B=《文字+字源》、C=《文字+書き》、D=《文字+字源+書き》

\* N = 分析対象者人数(中国/台湾)

表9 「あかさ」・「たなは」・「ま～ん」間多重比較の結果

認識テスト										
		「あかさ」			「たなは」			「ま～ん」		
		B	C	D	B	C	D	B	C	D
CN	A	<	=	=	<	=	=	<	=	=
	B		=	=		=	=		=	=
	C			=			=			=
TW	A	<	=	=	<	=	=	<	=	<
	B		<	<		<	<		<	=
	C			=			=			=
認識テスト										
		B	C	D	B	C	D	B	C	D
CN	A	<	=	=	<	=	=	<	=	=
	B		<	<		=	=		=	<
	C			=			=			<
TW	A	<	=	<	=	=	=	=	=	=
	B		<	=		=	=		=	=
	C			=			=			=
認識テスト										
		B	C	D	B	C	D	B	C	D
CN	A	<	=	=	<	=	=	<	=	=
	B		=	=		=	=		=	=
	C			=			=			=
TW	A	<	=	=	<	=	=	<	=	=
	B		=	=		<	=		=	=
	C			=			=			=

不等号  $p < .05$ , 等号 : 有意でない

\* A=《文字のみ》、B=《文字+字源》、C=《文字+書き》、D=《文字+字源+書き》

CN と TW の結果からわかる通り、双方文字別においても、全てで導入方法によるひらがなの学習効果に差が出ており、「全体」同様ひらがなに字源を併記しても学習効果は上がらないと考えられる。

全体 45 文字の結果と同様で、A と B、A と D の間の差は字源の有無によるもので、B と D の間は、書き方指導が加わったことによる字源が及ぼす障害の軽減によるもの、また B と C の間は、字源を用いることの障害の大きさを表していると考えられる。全体 45 文字の結果ではみられなかった CN の C と D の間の差についてであるが、C と D は、書き方指導に字源の使用を加えるかどうかで、この結果からは、字源の障害が軽減されたというより、字源と書き方指導が同時におこなわれたことで、何らかの効果があったと考えることができるだろう。

#### § 4-4 読みテストの結果と考察

認識テスト（調査 5 日目）終了後におこなった読みテスト「全体」（45 文字）の正答数を調べ、グループ（A《文字のみ》・B《文字+字源》・C《文字+書き》・D《文字+字源+書き》）毎に記憶の程度を比較した。結果は、中国人調査対象者（CN）と台湾人調査対象者（TW）に分けて示した。

##### § 4-4-1 読みテスト「全体」

認識テスト（調査 5 日目）終了後におこなった読みテスト「全体」（45 文字）の正答数を調べ、グループ（A・B・C・D）毎に記憶の程度を比較した。表 10 は、読みテストにおける各グループの正答率の平均値と標準偏差を示したものである。

CN の「全体」では、A と D の平均値に大きな差はないように思われる。分散分析をおこなった結果、導入方法によって分けられたグループ別の効果は有意であった（ $F(3,38) = 4.330, p < .05$ ）。

TW においては、A の平均値が最も高くなっているが、CN と違い、D の平均値は低くなっている。分散分析をおこなった結果、グループ別の効果は有意であった（ $F(3,38) = 6.865, p < .01$ ）したがって、CN と TW どちらも導入方法により記憶の程度に差があることがわかった。

導入方法間の差を調べるためにおこなった多重比較によると、CN の A と B の間、TW の A と B の間、および A と D の間に 5%水準で有意な差があったが、その他の間は、有意ではなかった。

この結果は、認識テストとほとんど同様の結果となった。

表 10 「全体」読みテスト平均正答率

	A (N=13/13)	B (N=14/4)	C (N=10/12)	D (N=5/13)	F値
平均値 (標準偏差)					
CN	70.94 (17.60)	46.98 (18.73)	56.22 (24.59)	74.67 (18.23)	4.330*
TW	70.09 (17.60)	25.00 ( 2.13)	51.48 (21.65)	42.22 (22.44)	6.865**

+p < .10, \*p < .05, \*\*p < .01

\* A=《文字のみ》、B=《文字+字源》、C=《文字+書き》、D=《文字+字源+書き》

\* N = 分析対象者人数 (中国/台湾)

#### §4-4-2 読みテスト 15 文字別

表 11 は、読みテストにおける各グループの正答率の平均値と標準偏差を示したものである。認識テスト (調査 5 日目) 終了後におこなった読みテストの正答数を 15 文字別(「あかさ」・「たなは」・「ま～ん」)に調べ、グループ (A・B・C・D) 毎に記憶の程度を比較した。

表 11 「あかさ」・「たなは」・「ま～ん」読みテスト平均正答率

	A (N=13/13)	B (N=14/4)	C (N=10/12)	D (N=5/13)	F値
「あかさ」平均値 (標準偏差)					
CN	62.05 (26.30)	40.00 (15.47)	57.33 (26.70)	70.67 (22.90)	3.224*
TW	72.31 (24.01)	21.67 (11.39)	52.78 (23.35)	42.56 (30.86)	5.217**
「たなは」平均値 (標準偏差)					
CN	69.23 (25.61)	42.86 (25.04)	56.67 (23.57)	72.00 (27.65)	3.075*
TW	70.26 (19.93)	21.67 (11.39)	45.00 (25.76)	35.38 (22.83)	7.707**
「ま～ん」平均値 (標準偏差)					
CN	81.54 (14.18)	58.10 (22.56)	54.67 (26.63)	81.33 (11.93)	5.075**
TW	67.69 (19.60)	31.67 (14.78)	56.67 (23.53)	48.72 (21.32)	3.629*

+p < .10, \*p < .05, \*\*p < .01

\* A=《文字のみ》、B=《文字+字源》、C=《文字+書き》、D=《文字+字源+書き》

\* N = 分析対象者人数 (中国/台湾)

CN は、「あかさ」・「たなは」・「ま～ん」の 15 文字別においても、グループ間の平均値の差は、分散分析を行った結果、全てで有意であった（「あかさ」： $F(3,38) = 3.224, p < .05$ 、「たなは」： $F(3,38) = 3.075, p < .05$ 、「ま～ん」： $F(3,38) = 5.075, p < .01$ ）。

TW も同様に、「あかさ」・「たなは」・「ま～ん」の 15 文字別において、グループ間の平均値の差は、全てで有意であった（「あかさ」： $F(3,38) = 5.217, p < .01$ 、「たなは」： $F(3,38) = 7.707, p < .01$ 、「ま～ん」： $F(3,38) = 3.629, p < .05$ ）。つまり、CN と TW は、15 文字別「あかさ」・「たなは」・「ま～ん」の結果からでも、導入方法により記憶の程度に大きな差があることがわかった。

「あかさ」・「たなは」・「ま～ん」間でおこなった多重比較の結果では、CN と TW とともに全ての間で A と B の間に 5%水準で有意な差がみられた。それに加え、CN は、「あかさ」の B と D の間においても 5%水準で有意な差があった。TW は、「あかさ」・「たなは」の A と D の間、「たなは」の A と C の間に 5%水準で有意な差がみられた。この結果から、認識テスト同様、ひらがな文字のみを提示するほうが、ひらがなに字源を併記するより学習効果があると考えられる。

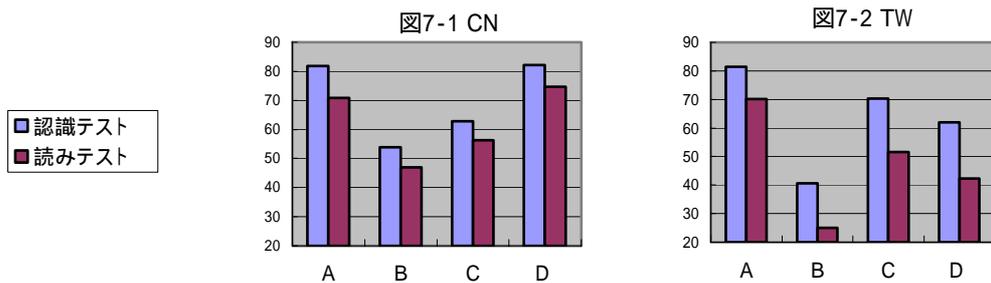
#### § 4-5 認識調査と読み調査の結果比較

次に、読みテストと認識テスト（調査 5 日目）の「全体」（45 文字）の結果を比較し、認識テスト「音を聞いてその音の文字を選択する」と読みテスト「読む」との記憶の程度の差を調べた。認識テストと読みテストの正答率の平均値と標準偏差、さらに平均値のグラフを表 12 と図 7 に示した。

表 12 認識テスト・読みテストの「全体」平均正答率

		A (N=13)	B (N=14)	C (N=10)	D (N=5)
		平均値（標準偏差）			
CN	認識テスト	81.71 (15.43)	53.97 (20.60)	62.89 (20.79)	82.22 (15.95)
	読みテスト	70.94 (17.60)	46.98 (18.73)	56.22 (24.59)	74.67 (18.23)
TW	認識テスト	81.54 (16.11)	40.56 (4.93)	70.37 (20.40)	61.88 (23.37)
	読みテスト	70.09 (17.60)	25.00 (2.13)	51.48 (21.65)	42.22 (22.44)

\* N = 分析対象者人数（中国/台湾）



分散分析の結果によると、CN と TW どちらも認識テスト と読みテストにおいて、導入方法により記憶の程度に差があることがわかっている。そのうち CN は、認識テスト では、A と B の間、および B と D の間に差がみられた (4-3-1 参照)。また、読みテストでは、A と B の間に差があった (4-4-1 参照)。

TW は、認識テスト では、A と B の間に差がみられ (4-3-1 参照)、読みテストでは、A と B の間、および A と D の間に差がみられた (4-4-1 参照)。

これら CN・TW の結果から、「読み」においても、全体 45 文字・文字別ともに、導入方法によりひらがなの学習効果に差があることがわかった。4-1-1 で述べたように、A と B の間と A と D の間の差は、字源を用いることで日中漢字の音韻的相違から、ひらがな発音の記憶に障害となり、学習効果が上がらなかったからだと思われる。B と D についても、書き方指導が加わったことによる字源が及ぼす障害の軽減によるものと考えられる。

これらの結果は、認識テストとよく似た結果となった。そこで、読みテストの結果と調査 5 日目の認識テストの結果を比較し、以下にまとめた。

どちらも導入方法による学習効果に差がある。

どちらも A 《文字のみ》と B 《文字 + 字源》の間に差がある。

CN は、認識テストのみ B 《文字 + 字源》と D 《文字 + 字源 + 書き》の間に差がある。

TW は、読みテストのみ A 《文字のみ》と D 《文字 + 字源 + 書き》の間に差がある。

CN は、A と D の平均値はほぼ同様で最も高い。

TW は、A の平均値が最も高い。

CN の読みテストと認識テストは、ほとんど同様の結果となったが、平均値を比較してみたところ、全体的に読みテストの結果の方が低くなっている。また、TW の結果は、CN の結果よりも、特に B グループ・ C グループ・ D グループにおいて、読みテストと認識テストの平均値の差が大きくなっている。このことから、ひらがなの音を聞いてその音の文字を選択する場合、また、提示されたひらがな文字を読む場合ともに導入方法による記憶の程度に差はない

ものと思われるが、音を聞いてその音の文字を選択するより、提示された文字を読むほうが難しいと言える。

## §5 おわりに

本研究では、中国語母語話者 84 名（中国：42 名、台湾：42 名）を対象に、4 種類の異なる導入方法でひらがなを指導し、各導入方法の記憶の程度を比較することにより、ひらがなの学習効果を検証した。その結果、以下のことが明らかになった。

### ひらがなの字源が及ぼす学習効果

字源の有無別およびグループ別の結果を中国人調査対象者（CN）と台湾人調査対象者（TW）に分け、以下にまとめた。

#### 《字源の有無別》

どちらも「字源なし」のほうが学習効果がある。

どちらも「字源なし」のほうが平均値が高い。

#### 《グループ別》

どちらも導入方法による学習効果に差がある。

CN は、A《文字のみ》と D《文字 + 字源 + 書き》のほうが B《文字 + 字源》より学習効果がある。

TW は、A《文字のみ》と C《文字 + 書き》と D《文字 + 字源 + 書き》のほうが B《文字 + 字源》より、学習効果がある。

どちらも B《文字 + 字源》の平均値が最も低い。

CN は、A《文字のみ》と D《文字 + 字源 + 書き》の平均値が高い。

TW は、A《文字のみ》の平均値は高いが、D《文字 + 字源 + 書き》の平均値は低い。

調査の結果、CN・TW とも字源を用いるより字源を用いないほうが、ひらがな学習に効果のあることが明らかになった。導入方法別の比較では、特に、「文字のみ」で導入したグループと「文字に字源を併記した」グループとの差が大きく、字源がひらがなの発音を記憶することの障害になったと言ったことができ、字源を使用することが優位にはたらくとするこれまでの意見とは、異なる結果となった。特に、TW は「文字に字源を併記した」B・D 両グループと「文字のみ」A グループの差がはっきりしており、字源を用いないほうが

ひらがな学習に効果的だという結果が明確に表れている。

字源の使用が優位にはたらかなかった理由としては、日中漢字の音韻的相違が障害となったと考えられる。しかし、ともに字源を用いて指導したグループにも学習効果の差が見られた。この2グループの違いは書き方指導の有無である。これは、字源が及ぼすひらがな学習の障害が書くことによって軽減されたと推測することができる。全体としては、ひらがな学習における字源の使用は、記憶の助けとなる他の要素がない限り、学習効果はないと考えられる。また、ひらがな文字を提示し発音のみで指導したグループに学習効果が見られたのは、記憶の障害となるものがないことで、ひらがな文字の字体と発音のみに集中でき、学習効果が上がったと思われる。

#### 書き方指導の有効性

中国人調査対象者(CN)と台湾人調査対象者(TW)の書き方指導の有無別結果は、以下のようにまとめられる。

どちらも書き方指導の有無による学習効果の差はない。

CNの平均値は、「書きなし」より「書き有り」のほうが高い。

TWの平均値は、「書き有り」より「書きなし」のほうが高い。

今回の調査では、CNとTWの正答率平均値を比較すると、CNは「書きなし」より「書き有り」のほうが高く、TWは反対に、「書きなし」のほうが高くなっているが、統計的にCN・TWとも書き方指導の有無に対する学習効果に差は見られなかった。したがって、書き方指導の有効性について、CN・TWに違いはないと言える。5で述べたように、CN・TWともグループ別において、字源を用いた2つのグループに学習効果の差が見られたのは、字源が及ぼすひらがな学習の障害が書くことによって軽減されたこと、つまり、書き方指導が有効に働いたと考えられるだろう。また、今回の調査では、調査時間外にひらがなを学習することができず、指導に要した時間も短く、書くことによる視覚的效果があったとは言えない。

#### 「読み」および「認識」と「読み」の比較

「読み」および「認識」と「読み」比較の中国人調査対象者(CN)と台湾人調査対象者(TW)の結果は、以下にまとめた。

《読み》

どちらも導入方法による学習効果に差がある。

CN は、A《文字のみ》のほうがB《文字 + 字源》より学習効果がある。

TW は、A《文字のみ》のほうがB《文字 + 字源》とD《文字 + 字源 + 書き》より学習効果がある。

CN は、A《文字のみ》とD《文字 + 字源 + 書き》の平均値が高い。

TW は、A《文字のみ》の平均値が高い。

#### 《「認識」と「読み」の比較》

どちらも導入方法による学習効果に差がある。

どちらもA《文字のみ》のほうがB《文字 + 字源》より学習効果がある。

CN は、認識テストのみD《文字 + 字源 + 書き》のほうがB《文字 + 字源》より学習効果がある。

TW は、読みテストのみA《文字のみ》のほうがD《文字 + 字源 + 書き》より学習効果がある。

CN は、A《文字のみ》とD《文字 + 字源 + 書き》の平均値が高い。

TW は、A《文字のみ》の平均値が高い。

「読み」は、CN・TW とも認識テストとほぼ同様の結果となった。ともに、導入方法によって学習効果に差があり、その差は、「文字のみ」で導入したグループと「文字に字源を併記した」グループとにみられた。字源の使用が、ひらがな文字を記憶することの障害となったようである。字源の有無による差は、TW のほうが明確に表れており、字源の影響をより受けていたと考えられる。CN の認識テストにおいてみられた字源を用いた2つのグループの差は、5 で述べたように、書き方指導が加わったことによる字源が及ぼす障害の軽減によるものと考えられるが、「読み」においては、この差はみられなかった。TW は、「読み」および「認識」どちらにもこの差はみられなかった。

全体としては、CN・TW とも「読み」および「認識」テストの結果、導入方法別によるひらがな文字の記憶の程度は同様であった。しかし、CN・TW のそれぞれの平均値をみると、全体的に「読み」が低くなっている。特に、TW のB・C・Dグループの「読み」平均値が「認識」テストに比べ、低くなっており、提示された文字を読むことのほうが聞いた文字を選択するよりも難しいことを表している。

CN と TW の導入方法別学習効果については、CN に比べ、TW のほうが、読みテストと認識テストの平均値の差が大きいなどの差はみられたが、全体的には、ほぼ同様の結果となり、簡体字と繁体字の影響による違いはみられなかった。

本研究では、ほとんど報告されていない中国語母語話者のひらがな学習に注目して調査し、導入方法による学習効果の実際を明らかにすることができた。今回は、調査に際し、学習効果を正確に測定するため、調査の時間外、家などで調査対象者が各自復習しないよう要請したが、導入直後の認識テストの結果に比べ、翌日または調査 5 日目の結果のほうがよくなったグループがあることから、時間外で復習をしていた可能性は捨てきれない。今回明らかとなったひらがな学習に対する学習効果の差は、導入方法の差ではなく、グループに分けた調査対象者による差という可能性も十分考えられるが、中国と台湾で同様の調査をおこない、その結果、ある程度共通の結果を得ていることから、学習効果の差は導入方法によるものと考えるのが妥当であろう。

今回の調査で明らかになった中国語母語話者に対する導入方法別の学習効果が、そのまますぐに現場へ応用できるというわけではない。森田 (1973) や木村 (1982) は、日本語教育においては、学習者の条件や目的も様々で、それに応じた指導方法が必要だとしており、今後は、中国語母語話者のひらがな学習に対し、ひらがなの字源の有用性だけでなく、どのような書き方指導がひらがなの学習に効果的かなど、効果的なひらがな学習の研究を進めていきたい。

#### 注

- 1) この字源については、佐藤 (1989)、築島 (1981) による。
- 2) 分析には、分析ソフト SPSS11.0J for windows を用い、データの平均の差が、偶然の差であるか否かを判定するため、*t* 検定と分散分析をおこなった。データから計算した *t* 値および *p* 値の偶然による出現確率が 5% (= 20 分の 1 の確率) 未満、1% (= 100 分の 1 の確率) 未満の場合、有意である (偶然に生じた差ではない) とし、それぞれ  $p < .05$ 、 $p < .01$  と表現した。また、出現確率が 10% 未満の場合、有意になる可能性があることを表しており、 $p < .10$  と表現し、有意傾向であるとした。
- 3) 国際交流基金 (1978) 『日本語かな入門』付表 1 を参考にした。

#### 参考文献

浅田和泉 (2002) 「漢字圏学習者への「平仮名」指導 導入方法の現状と指導に対する問

- 題点 』『佐賀大学留学生センター紀要』第2号 pp.31-46
- 飯田 透(1998)「平仮名の字形についての一考察」『東京大学留学生センター紀要』第8号 pp.89-108
- 石井恵理子(1997)「国内の日本語教育の動向と今後の課題」『日本語教育』94号日本語教育学会 pp.2-12
- 石田敏子(1996)『改訂新版日本語教授法』大修館書店
- 伊藤芳照(1986)「文字教育についての最近の傾向」『日本語教育』59号日本語教育学会 pp.38-47
- 伊藤芳照(1989)「外国人学習者に対する表記の指導」『日本語教育指導参考書14 文字・表記の教育』国立国語研究所 pp.72-145
- 伊藤芳照(1991)「日本語教育における文字習得」『日本語学』第10巻3号明治書院 pp.31-37
- 犬飼 隆(2002)『シリーズ 日本語探究法 5 文字・表記探究法』朝倉書店
- 今井靖親・森田健宏(1996)「幼児の読字学習に及ぼす提示絵と単語の熟知度の効果」『読書科学』第40巻 第1号日本読書学会 pp.1-9
- 植松 清(1991)「大学・高等専門学校入学志望者のための予備教育」『講座日本語と日本語教育16 日本語教育の現状と課題』明治書院 pp.271-297
- 王 振行(2004)『時尚日本語』萬人出版社有限公司
- 王 伸子・大島中正・鹿島 央(2004)佐治圭三・真田信治監修『改訂新版/日本語教師養成シリーズ 音声、文字・表記』凡人社
- 大坪併治(1989)「漢字書きから仮名書きへ」佐藤喜代治編『漢字講座第4巻 漢字と仮名』明治書院 pp.44-77
- 岡崎敏雄・川口義一・才田いずみ・畠 弘巳(1992)『ケーススタディ日本語教育』おうふう
- 郭 欣怡(2003)『快熟五十音』我識出版社
- カッケンブッシュ寛子・中條和光・長友和彦・多和田眞一郎(1989)「50分ひらがな導入法 『連想法』と『色つきカード法』の比較 」『日本語教育』69号日本語教育学会 pp.147-162
- 河原崎幹夫(1989)「片仮名の指導法」『講座日本語と日本語教育9 日本語の文字・表記(下)』明治書院 pp.245-289
- 木村宗男(1982)『日本語教授法 研究と実践 』凡人社
- 木村宗男・阪田雪子・窪田富雄・川本 喬(1989)『日本語教授法』おうふう

- 工藤 浩・小林賢次・真田信治・鈴木 泰・田中穂純・土肥 哲・仁田義雄・畠 弘巳・林 史典・村木新二郎・山梨正明 (1993) 『言語学テキスト叢書 第1巻日本語要説』 ひつじ書房
- 国際交流基金 (1994) 『教師用日本語教育ハンドブック 新表記』 凡人社
- 小林夫宜子 (1980) 「入門初期のアメリカ人学生に対するひらがな指導の留意点 (報告)」  
『日本語と日本語教育』 9号慶応義塾大学国際センター pp.69-84
- 小堀郁夫 (1989) 「平仮名の指導法」 『講座日本語と日本語教育 9 日本語の文字・表記 (下)』  
明治書院 pp.213-244
- 佐藤宣男 (1989) 「草仮名・仮名の字源」 佐藤喜代治編 『漢字講座第4巻 漢字と仮名』 明治書院 pp.256-283
- 迫田久美子 (2002) 『日本語教育に生かす第二言語習得研究』 アルク
- 篠崎摂子・飯野令子・曾 麗雲 (2004) 「中国遼寧省の小学生用日本語教材制作について  
海外での日本語教材のあり方」 『日本語国際センター紀要』 第14号国際交流基金日本語国際センター pp.87-104
- 白石寿文 (2001) 「日本語教育の実践研究 中国・南開大学学生用テキスト (3)」 『佐賀大國文』 第30号佐賀大学国語国文学会 pp.100-77 (1-24)
- 清水義昭編 (2000) 『概説日本語学・日本語教育』 おうふう
- 高木裕子 (1996) 『日本語教師トレーニングマニュアル 日本語の文字・表記入門』 パベル・プレス
- 高野陽太郎編 (1995) 『認知心理学2 記憶』 東京大学出版会
- 武部良明 (1979) 『日本語の表記』 角川書店
- 武部良明 (1989) 「文字・表記の指導」 『講座日本語と日本語教育 13 日本語教育教授法 (上)』  
明治書院 pp.201-218
- 田中希代子 (1987) 「日本語の音声とひらがな表記の一致」 永保澄雄 『はじめて外国人に教える人の日本語直接教授法』 創拓社 pp.171-176
- 玉岡賀津雄 (2000) 「中国語系および英語系日本語学習者の母語の表記形態が日本語の音韻処理に及ぼす影響」 『読書科学』 第44巻第3号日本読書学会 pp.83-94
- 陳 西梅・坂西友秀 (1992) 「中国人留学生の日本語学習における困難 漢字・ひらがな・カタカナの習熟」 『埼玉大学紀要 (教育学部)』 第41巻第1号 pp.37-46
- 築島 裕 (1981) 『仮名』 中央公論社
- 富田隆行 (1981) 「外国人に対する日本語教育 文字教育について」 『亜細亜大学教養

- 学部紀要』23号 pp.37-54
- 中西家栄子・茅野直子・名柄 迪監修(1998)『日本語を考える 実践日本語教授法』パ  
ベル・プレス
- 中村榮子(1999)「字形を意識した平仮名・カタカナ指導の一案」『文化外国語専門学校日  
本語課程紀要』13号 pp.43-80
- 中村妙子(1996)「仮名の指導」『日本語学 日本語学の世界』第15巻第7号明治書院  
pp.199-207
- 姫野昌子・余 延玲(1996)「中国人日本語学習者に対する漢字語彙教育」『東京外国語大  
学留学生日本語教育センター論集』第22号 pp.125-136
- 法務省入国管理局(2005)『平成16年末現在における外国人登録者統計について』
- 真嶋潤子(1992)「かなと漢字の教育におけるCAIの実践例 ジョージア大学の場合」  
『日本語教育』78号日本語教育学会 pp.141-153
- 御園生保子(1998)「聞き取りを発音指導に利用する試み:「ひらがなディクテーション」  
を使って」『多摩留学生センター教育研究論集』第1号東京農工大学留学生センター;  
電気通信大学留学生センター pp.73-78
- 宮城幸枝(1997)「ひらがなの導入と定着への試み 「24語で五十音」と「できるまで書き  
取り」」『東海大学紀要留学生センター』第17号 pp.37-50
- 宮城幸枝・峯崎俊哉(2000)「ひらがな導入CAIの開発とその教育効果について 音声、  
絵を使った識別練習「23語で五十音」」『小出記念日本語教育研究会論文集8』  
pp.117-122
- 森田良行(1973)「入門期学習と文字教育」『日本語教育』18号日本語教育学会 pp.32-40
- 横山詔一(2004)「文字処理の認知科学」『言語』8月号第33号第8号大修館書店 pp.56-63
- Quackenbush, H. and Ohso, M (1999) *Hiragana in 48 minutes*. Curriculum Corporation.

付記：中国の調査結果に関しては、2005年度提出修士論文を加筆、修正したものである。