

日本語教育における漢字指導 —最新のアプローチ—

早川 杏子

一橋大学国際教育交流センター

准教授

自己紹介

【学位】

- お茶の水女子大学
大学院（修士）
- 名古屋大学大学院
（博士）

【職歴】

台湾→東京→名古屋→
関西→東京
（一橋大学・現職）



日本語の表記としての漢字

日本語では、ひらがな・カタカナ・漢字という3つの文字が表記として使用されている。

一つの言語の中で、このように複数の文字表記が用いられる言語はめずらしい。それだけでなく、日本語では表記特性が異なる文字が併用して使われていることも、多くの研究者の関心を集めてきた。

文字の表記特性

(1) 表音文字 (phonographs)

- ・ アルファベット文字 (alphabets) : ヨーロッパ言語, 英語

書記／文字素(grapheme)が一音素(phoneme)に対応するため、
文字数が少なくて済むのに対し、一語の表記は長くなる特徴

- ・ 音節文字 (syllabaries) : 日本語のかな文字
一音節が一文字に対応

(2) 表語文字 (ideograph)

- ・ 漢字 : 中国語, 日本語

原則として一文字が一語に対応。音（読み）の透明性が低い

日本語の文字表記

(1) 表音文字
(phonographs)

ひらがな
カタカナ

(2) 表語文字
(ideograph)

漢字

日本語の語彙が複数の語種（和語・漢語・外来語・混種語）から成ることが日本語の表記使用の複雑さに関係している。

例：「超薄型パソコン」 【漢語＋和語＋外来語】

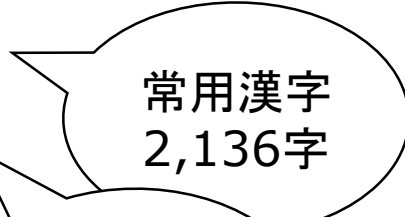
日本語における漢字学習の困難さ

非漢字圏学習者にとっての日本語の漢字の困難さ

a. 覚えなければならない字数が多い。

b. 読み方が一意的ではない。

c. 漢字語における意味の合成性
(compositionality) が低い。



常用漢字
2,136字



教育漢字
1,026字

庵(2016), 庵・早川(2020)

日本語における漢字学習の困難さ

トリーニ (1992)

アルファベット：一次元的な線条性の性格を持つ

漢字：最小単位に分解しにくい単位から構成され、
二次元的な空間性を持つ

アルファベットに比べて、漢字は集約性が高いため、
ささいな誤りや見落としが多く、ある文字を別の文字と
見間違しやすい

→ 「字形の複雑さ」と「文字としての数の多さ」が、
非漢字圏日本語学習者の漢字学習への認知的・心理的
負担を大きくしている

非漢字圏学習者に対する漢字字形指導

- 日本語教師の漢字指導のストラテジー調査

Shimizu & Green (2002)

日本語教師は「漢字を繰り返し書かせる」「漢字の練習問題をよく出す」など、暗記学習方略を他のどの方略よりも頻繁に使用

多くの研究者が、丸暗記は意味のある学習を強化も促進もしないと考えていることを考えると、この結果は驚くべきこと (pp.238)

非漢字圏学習者に対する漢字字形指導

- JSL (Japanese as a Second Language) の子どもに対する字形学習指導

武蔵 (2006)

学校の宿題として出された漢字ドリルを、機械的に書き写すだけという漢字学習の傾向が見られた。

漢字指導に対する学校現場の戸惑い・焦りが感じられる

：「JSLの子どもたちにどのように漢字を教えればよいのか」，

：「日本語を母語とする子どもと同じだけの漢字をJSLの子どもにもなるべく早く覚えさせなければならない」

→「漢字ドリルを機械的に書き写す」ことが、漢字字形や字音の定着のための練習にはなっても、漢字の習得を通じてことばが持つ抽象的な概念を理解したり物事を推測したりする力を育成することにはつながっていないと指摘

問題の背景と出発点

- JSL児童を取り巻く状況

教科学習と並行して、1,000以上もある文字学習を同時に進めていかねばならない

→字形学習の効率性を真剣に考えるべき時に来ている

多くの日本語学習者も、同時に文法や四技能の学習や技能など身につけなければならないことが多く、問題の根は共通しているように思われる。

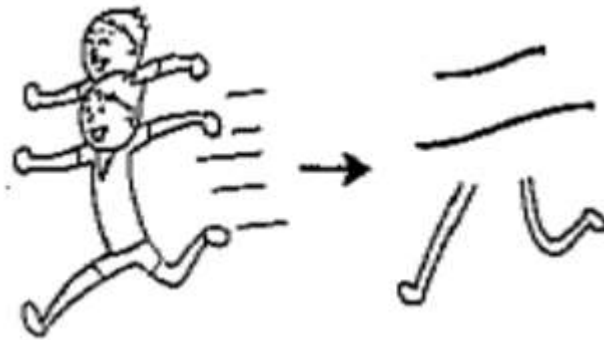
日本語教育における漢字字形指導

- 従来の字形学習

成人日本語学習者向けの漢字学習の場合

⊖イメージ法：イメージと意味・字形の連合

元
Origin / げん



IF TWO(二) PEOPLE RUN TOGETHER, THEY WILL BE MORE GENKI.

『KANJI LOOK AND LEARN』 (The Japan Times) より一部転載

→ 音との連合関係が低く、思い出しにくい
イメージと意味が結び付けづらい漢字には適用できない（例：濟）

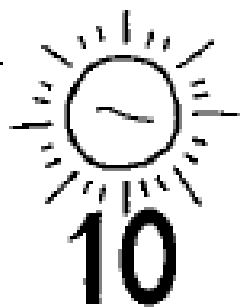
日本語教育における漢字字形指導

- 従来の字形学習

成人日本語学習者向けの漢字学習の場合

⊖ キーワード法：母語の音と字形の連合

早
Early /はや (い)



IT IS TOO **EARLY** TO
GET UP AT **TEN**
(十) On **SUNDAYS**
(日)

『KANJI LOOK AND LEARN』 (The Japan Times) より一部転載

→ 音と字形が結びつけられるものとそうでないものがある
結びつけるのにかける時間コストが高い

日本語教育における漢字字形指導

- 従来の字形学習

成人日本語学習者向けの漢字学習の場合

⊖漢字用テキスト順：字形のシンプルさ重視

➡ 日本語のメインテキストの語彙順との関連性が低い
字形パターンが必ずしも体系的というわけではない

(＝画数は調整されても形態特徴別には整理されていないことがある)

⊖各メインテキストの語彙順：必要性重視

➡ 字形の複雑さに対する優先度が低くなる
(＝画数の多さに関係なく提示される)

例：6画
回／考

日本語教育における漢字字形指導

- 従来の字形学習

JSL児童生徒向けの漢字学習用教科書の場合

- ⊖ 学年配当順：字形のシンプルさ重視

- 当該学年分を学習するまでに時間がかかりすぎる

- 字形パターンが必ずしも体系的というわけではない

- (＝画数は調整されても形態特徴別には整理されていない)

- ⊖ 各教科の重要語彙順：必要性重視

- 字形の複雑さに対する優先度が低くなる

- (＝画数の多さに関係なく提示される)

共通する問題 まとめ

従来の字形学習指導における問題点

- 字形パターンの提示が体系的でない
- 語彙と漢字の学習優先度が考慮されていない

字形の複雑さに対し、画数や形態特徴別の特性を考慮して整理されていない

その結果...学習者にとって学習優先度が高く、字形認識が容易であるという学習順序条件が満たされていない

学習者にとって合理的な漢字シラバスの不在

デジタル時代の漢字学習のあり方

振り返ってみよう

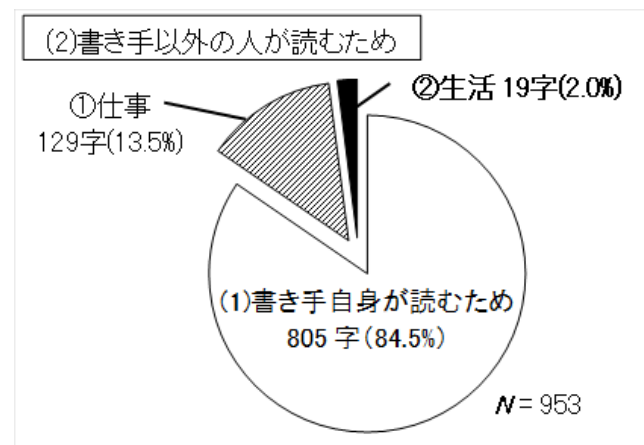
現代の私たちは1週間あたり，手でどのくらい漢字を書いているだろうか？

延べ 953字

(1) 自分用のメモ 805字 (84.5%)

(2) ①仕事 129字 (13.5%)

②生活 19字 (2.0%)



早川・本多 (2025 in press)

図1 手書きの漢字数(延べ)

デジタル時代の漢字学習のあり方

デジタル化が進み，成人の日常生活において手で漢字を書くことを求められる機会は減ってきている。

手で漢字を書くことよりも情報端末に語の読みをひらがなやローマ字で入力し，変換候補の中から適切な表記を選ぶことのほうが圧倒的に多い。

このような社会の状況を踏まえた漢字教育の目標，その目標を達成するために必要な知識やスキルを具体的に考えてみることが重要である。

デジタル時代の漢字学習のあり方

振り返ってみよう

学習者がひたすら「手で漢字を書いて覚える」のはなぜか。

もしその考えが「すべての漢字は手で正確に書けなければならない」という教師の考えの影響によるものならば、
「手で書く」ことに対し、学習者の目標やニーズに合っているのかをきちんと検討する余地があるのではないか。

Main Idea

- 漢字学習の初期段階は手で書くことを第一義とせず，漢字の形態的な認識力（視認性）を高めることを重視する。
 - 非漢字圏の日本語学習者は母語の文字表記体系と異なり，そもそも漢字の形を認識することが難しいことがある。漢字の形態的な認識力（視認性）を高めるためには，視認が容易な単位にする必要がある。
- ➡ 日本語母語話者が認識する漢字の形態的単位（部首や旁など）では大きすぎる可能性

目的

- 字数の多さ／字形の複雑さによる記憶への負担を軽減する
＝より少ない努力でより多くの漢字を認識できるようになる
- 漢字＝個々の形態要素の組み合わせから成る文字特性
 - 本研究では，形態要素のカバー率（頻度）に着目する。
形態的な優先度をつける。
 - 形態のパターン抽出能力を養成する。

方法

- 教育漢字（小学6年までに学ぶ漢字）1,026字の字形を小単位に分解
- どう分解するか？

これまでも様々な研究者が分解を試みている

Halpern (1990) 字型式検示法 (System of Kanji Indexing Patterns; SKIP)

ヴォロビヨフ (2014)	セマンティック・コード：構成要素の意味を表す シンボル・コード：部首を表すシンボル・コード アルファベットコード：筆画と筆順を表す
---------------	---

齋藤・川上・増田・山崎・柳瀬（2003）認知心理学の観点から再帰性を勘案し分解

Halpern (1990)

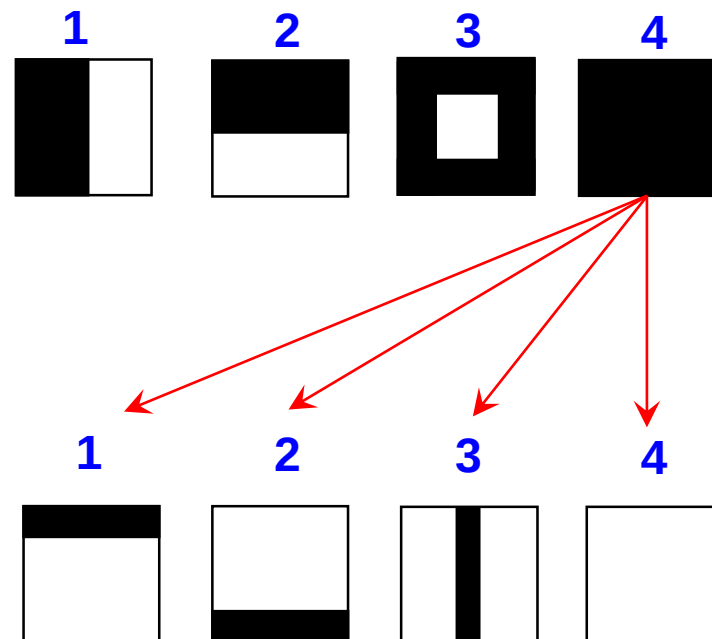
字型式検示法

(System of Kanji Indexing Patterns; SKIP)

ステップ1	パターンの同定 4つの外形パターンに分類	
ステップ2	1, 2, 3の場合 → 分割 「相=木+目」	4の場合 → step3へ
ステップ3	黒の部分の画数を数える 「相=木」 4	総画数を数える
ステップ4	白の部分の画数を数える 「相=目」 5	下位の形態パターンを同定

「相」=1-4-5

[パターン1, 偏の画数, 旁の画数]



「下」=4-3-1

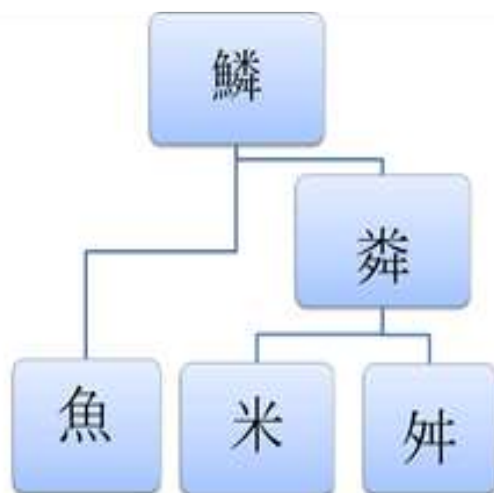
[パターン4, 総画数, 下位の形態パターン]

ヴォロビヨワ (2014)

セマンティック・コード：構成要素の意味を表す

シンボル・コード：部首を表すシンボル・コード

アルファベット・コード：筆画と筆順を表す



セマンティック・コード：fish & rice

シンボル・コード：195/119/136

アルファベット・コード：

PYBHBAALQQQQLABPOPYQABAB

公式 「鱗＝魚＋𩺰（米＋舛）」

シンボルコード

[魚の部首番号, 米の部首番号, 舛の部首番号]

「鱗」の漢字の階層構造分解

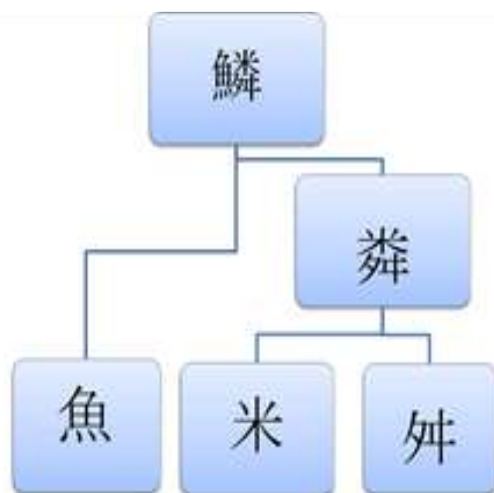
ヴォロビヨワ (2014:44)

ヴォロビヨワ (2014)

セマンティック・コード：構成要素の意味を表す

シンボル・コード：部首を表すシンボル・コード

アルファベット・コード：筆画と筆順を表す



セマンティック・コード：fish & rice

シンボル・コード：195/119/136

アルファベット・コード：

PYBHBAALQQQQQLABPOPYQABAB

公式 「鱗＝魚＋𩺰（米＋舛）」

シンボルコード

[魚の部首番号, 米の部首番号, 舛の部首番号]

「鱗」の漢字の階層構造分解

ヴォロビヨワ (2014:44)

表 1 アルファベット・コードの順序で並べた片仮名文字
(ヴォロビヨワ 2014:161)

AA	ニ	ni
AAA	ミ	mi
AAB	キ	ki
AAE	モ	mo
AAP	ヲ	o
AAP	テ	te
ABA	エ	e
ABP	サ	sa
AJLQ	ホ	ho
AJP	オ	o
AP	ナ	na
AY	ラ	ra
BHA	ロ	ro
BP	リ	ri
BQ	ト	to
FB	ヤ	ya

FE	セ	se
FP	ア	a
FQ	マ	ma
GP	カ	ka
HA	コ	ko
HA	ユ	yu
HAA	ヨ	yo
LE	ヒ	hi
P	ノ	no
PAP	チ	chi
PAP	ケ	ke
PB	イ	i
PO	ハ	ha
PO	メ	me
PT	ル	ru
PY	ク	ku

PYQ	タ	ta
QP	ソ	so
QQP	ツ	tsu
QQV	シ	shi
QV	ン	n
QYBQ	ネ	ne
SSY	ウ	u
SY	ワ	wa
T	レ	re
UQ	ム	mu
X	ヘ	he
Y	フ	fu
Y0	ヌ	nu
Y0	ス	su

表 2 常用漢字2,136字に含まれる220種類の準部首

(ヴォロビヨフ 2014:100)

七丁巧与ナユ川与×九乃叫了マ丰于万入在丈少也刃白千毛巾勺及△丸凡久孔亡之丰丰夫井丰中
五不尤太区円内中孔巴尸引弔尺尹央少幻壬夭升代屯丹勿今乏印必兴宄予丰未末井世世可本朮札凸北
圭巨旧业出冊冊且呂央史以司弗弔氷失乍戊丰勾斥乎卯切主永凹戌承戔戔束両再吏宙夹旦曲白州韦朱
成印争兴亥亦产立共甫束更亜求呂呉串那我虫系余帛卯芦迷声声良幸表其丽東事擇奄垂無禹貪免夜承
甚衷隅段局果卑乘卸重复爰岳為単兪発袁葦莖華専挿島兼雀惧雀商敢寮衆喬象敝電震辟僅袞憂慶薦

方法

Halpern (1990) SKIP...? 種

ヴォロビヨワ (2014) (部首202+準部首220) =422種 シンボル・コード

齋藤・川上・増田・山崎・柳瀬 (2003) 449種

いずれも非常に多い

表記形態への忠実
さ、正確さを重視
しているため



- (1) 漢字を母語の文字としない日本語学習者にとって識別しやすいかどうか
- (2) 覚えるべき形態要素をできるだけ少なくする

方法

(1) 漢字を母語の文字としない日本語学習者にとって識別しやすいかどうか

⊖線分数や外形が単純で、人間に元来備わっている形態認知能力で十分に対応可能な形であること

例) 「山」等の象形文字、図形

⊖学習者がこれまでの学習経験を通じて身に着けた既存の表記形態であること

例) 仮名、アルファベット

(2) 覚えるべき構成要素をできるだけ少なくする

部首や筆順にとらわれすぎず、視認のしやすさを優先

看 = 手 + 目

建 = コ + 十 + キ + 廴

方法

早川・本多・庵（2019），早川・本多（2024）

非漢字圏出身の日本語学習者に対して漢字指導経験のある日本語教師
2名が上記の分解規則をもとに，個々に分解した結果をすり合わせ、
一致しない部分に関しては，協議の上，最終的な構成要素を決定した。

注：早川・本多・庵（2019）では，小学校で習う漢字1,006字を対象にして
いたが，2017（平成29）年告示の小学校学習指導要領によって20字追加さ
れた（2020年より施行）ことから，2024年度の改訂では，1,026字に対象
を拡大した。

方法

<分解規則>

イ) イメージしやすい象形文字（雨）や指事文字（上、下）は分解しない。

ロ) 画数が少なく、頻度の高い部首はそれ以上分解しない。 例：シ、え

ハ) ひらがな・カタカナと同形の部首や形態要素は、優先的に仮名とみなす。

例：穴→ウ＋ハ

ニ) 書き順には必ずしも従わない。 例：出→山＋山

ホ) 全体の外形的印象を損なわない微細な部分（ハネ、線分の長さ、傾き等）は 軽微な誤差として容認する。

例：ハネ 「比」→「ヒ、ヒ」

線分の長さ 「方」→「ㄣ、ク」

傾き 「近」→「厶、T」

ただし、外形が似ていたとしても、「人」や「へ」のように識別が必要になると考えられるものは区別する。

例：「以」→「レ、へ、人」／「会」→「へ、ニ、ム」

方法：分解基準 細則

早川・本多・庵（2019）の分解規則a～gに準拠
各規則に下位ルールを設定

b. 画数が少なく，頻度の高い部首はそれ以上分解しない。
（細則）

・画数の多寡

「少ない」とする基準を画数5以下とする。

6画以上の部首は分解する 例：隹＝ノ＋ノ＋匚＋キ

ただし，対称性が高いものはこれに限るものではない。

対称性が高いものは，そうでない漢字よりも再生の完成度が高い
（谷口，2017）という報告もあることから，認識が容易であるとする

例：臣→臨，覽，蔵

分解基準 細則

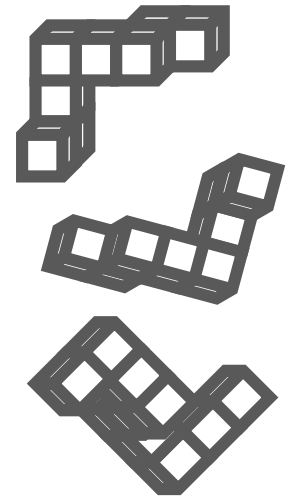
- 「頻度の高低」

「高い」とする基準を頻度5以上とする。

ただし、対称性が高いものはこれに限るものではない。

- 線分数や辺の角度が同じ形の構成要素

回転させるなど空間位置の変形は同一の形の認定に認知的な負荷がかかる（心的回転, Shepard & Metzler, 1971）と考えられることから、同じ形であっても別個の構成要素として分解する



例：□, □, □

分解基準 細則

c. ひらがな・カタカナと同形の部首や構成要素は、優先的に仮名とみなす。

この基準に細則は設けなかったが、かなと類形であったにもかかわらず、漢字部品として分類されていたものは、cの基準に照らして漢字部品から除外

例：シ→シ, ㇿ→サ

分解基準 細則

f. 書き順には必ずしも従わない。

(細則)

・空間的な切れ目が見出しにくい部分を分解する際は、1つのブロックを、上から下に配置するイメージで、再構成が容易になるようにする

例：「重→千+田+土」，「検→木+ハ+T+田+人」

・線の重なりはある程度許容するが1箇所にとどめ、2, 3箇所の線の重なりはできるだけ避ける

例：査→木+目+一

・他の部品の線との交差は許容するが、前景と後景(認識の容易さ)を重視

例：「再→T+冂+土」，「属→尸+ノ+虫+冂」

重 検

査

再 属

分解基準 細則

g. 全体の外形的印象を損なわない微細な部分（ハネ，線分の長さ，傾き等）は軽微な誤差として容認する。

（細則）

・ 外形が類似しており，線分のわずかな差異によって漢字全体の認識に問題が生じる場合の部品は，区別する

例：「土」，「士」

例：「未」＝土＋↑

「末」＝土＋↑

分解規則の細則を定めた上で，著者ら2名が各自で分解作業を行った後，統合作業を行い，意見が分かれた場合は，協議の上決定

結果（改訂版）

早川・本多（2024）

漢字部品と非漢字部品の2タイプに分類

- 漢字部品：漢字に帰属する形態を持つ構成要素

90種

漢字の一部として学習者が新規に覚えることを目標にする
形態

- 非漢字部品：学習者が既知の知識を援用して形態
認知が可能となる、意味の付随した文字記号

58種

既知の知識を援用して形態認知が可能となるため、特別に
覚える

努力を要さずとも良い形態

結果（改訂版）

- 漢字部品：漢字に帰属する形態を持つ構成要素90種
 - ⊖ 象形文字、指事文字など
 - ⊖ 「形が単純（作業者が認識しやすいとみなした）」で、頻度の高い形態
 - *1 ⊖はカタカナ相当のものはカタカナ優先の規則により、非漢字部品に
 - *2 ⊖⊖は重なるものもある。（日、土...象形文字でもあり、部首でもある）
 - ⊗ その要素が漢字に帰属し構成要素の一つとして機能するもので、非漢字部品の条件に該当しないもの

例



漢字部品・非漢字部品

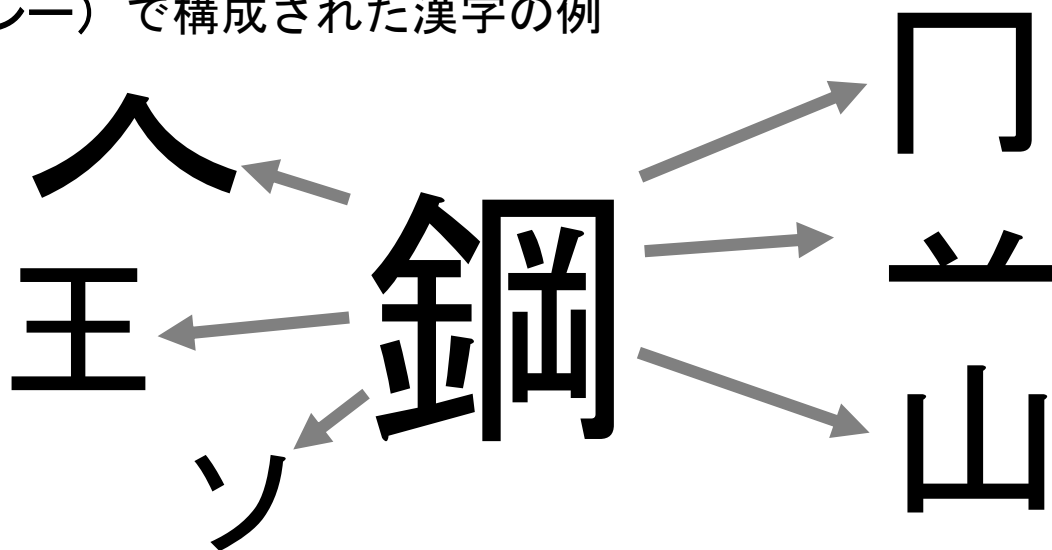
早川・本多・庵 (2019)

■ 漢字部品

漢字の構成要素（部首とは限らない）

漢字の一部としてJSL児童生徒／学習者が新規に覚えることを目標にする部品

- ・ 漢字部品（グレー）で構成された漢字の例



結果

- 非漢字部品：学習者が既知の知識を援用して形態認知が可能となる、意味の付随した文字記号58種
 - ⊖ 表音文字（ひらがな・カタカナ・アルファベット）
 - ⊖ 数字・記号
 - ⊗ 形が単純な（作業者が認識しやすいとみなした）図形

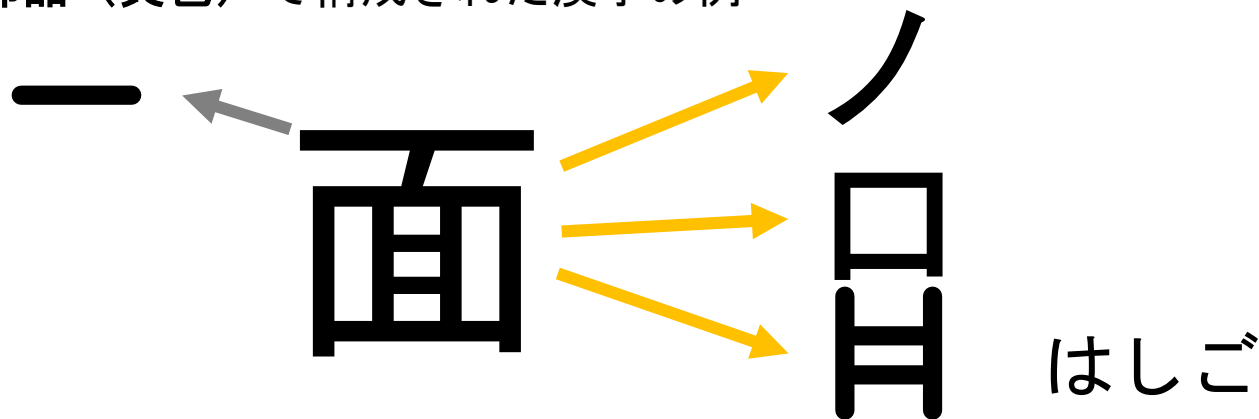
漢字部品・非漢字部品

早川・本多・庵 (2019)

■ 非漢字部品 数字・かな・アルファベット・記号

JSL児童生徒の時間的制約や学習負担を考慮して、JSL児童生徒の認知能力や経験を通して得た知識で認識が可能となる部品

・ 非漢字部品（黄色）で構成された漢字の例



漢字部品・非漢字部品

早川・本多・庵 (2019)

非漢字部品57＋漢字部品上位30の組み合わせ

→教育漢字1,006字のうち47.3%の漢字が視認できるようになる可能性

漢字部品上位30														
1	一	6	目	11	月	16	又	21	刀	26	ㄣ	ウ	キ	リ
2	日	7	丨	12	へ	17	冂	22	厂	27	王	く	も	ろ
3	木	8	小	13	人	18	艹	23	大	28	ㄣ	E	L	T
4	十	9	丿	14	彡	19	立	24	弋	29	久	¥	Π	〒
5	土	10	ㄣ	15	田	20	心	25	艹	30	ㄣ	日	巾	ㄣ

改訂版への着手

⊖：2017（平成29）年告示の小学校学習指導要領
20字追加され教育漢字は1,006字→1,026字に（施行：
2020年度～）

→教育現場の漢字数に満たない

⊖：分解の基準はあるが、どのように分割するか定則が示
されておらず、やや一貫性に欠ける

「線分の長さや結合点の分割が曖昧で、「未」や「末」などの識別を 困難にさせる」（タハ、
2022）

→類似した漢字を識別する上では不十分な課題がある

追加された漢字すべて

学年	配当学年が変更された漢字		学習漢字数	告示までの漢字数 (増減)
小4	新規追加	茨 媛 岡 潟 岐 熊 香 佐 埼 崎 滋 鹿 縄 井 沖 栃 奈 梨 阪 阜	202	200(+2)
	小5から移動	賀 群 徳 富		
	小6から移動	城		
小5	小4から移動	困 紀 喜 救 型 航 告 殺 士 史 象 賞 貯 停 堂 得 毒 費 粉 脈 歴	193	185(+8)
小6	小4から移動	胃 腸	191	181(+10)
	小5から移動	恩 券 承 舌 銭 退 敵 俵 預		
全体(小1～小6)			1,026	1,006 (+20)

注：小1 - 80字，小2 - 160字，小3 - 200字は変更なしのため省略

結果（改訂版）

部品総数148（漢字部品90＋非漢字部品58）（前比－10）

非漢字部品に「开」を追加

30位に同列があったため，漢字部品上位は計34

漢字部品上位34																
1	一	6	木	11	三	16	王	21	心	26	弋	31	女	口	キ	リ
2	土	7	丨	12	月	17	貝	22	艹	27	夕	32	四	く	も	ろ
3	日	8	人	13	田	18	目	23	ノ	28	一	33	冫	E	L	T
4	十	9	小	14	一	19	人	24	辶	29	扌	34	圭	¥	II	〒
5	丶	10	厂	15	冂	20	立	25	大	30	广			开	𠂇	𠂈

結果（改訂版）

表3 漢字部品一覧

漢字部品 (N=90)		
分類	部品	部品を含む漢字
象形・指事 文字	日月山川雨火水木石土田人女子小中大士 目手心弓刀牛虫干車門井由臣曲 <u>米</u> <u>貝</u> <u>矢</u> 一 三五六七九十百千万円上下天入立王	看，切，理
構成要素	丨丶乚乚乚乚乚乚乚乚乚乚乚乚乚乚乚乚乚 𠂇𠂇𠂇𠂇𠂇𠂇𠂇𠂇𠂇𠂇𠂇𠂇𠂇𠂇𠂇𠂇𠂇 𠂇𠂇𠂇𠂇𠂇𠂇𠂇𠂇𠂇𠂇𠂇𠂇𠂇𠂇𠂇𠂇	平，無 率，北

注1：最右列は、それぞれの部品が含まれた例を示す。

注2：下線が引いてあるものは、早川・本多(2019) から追加されたものを示す。

結果（改訂版）

表4 非漢字部品一覧

非漢字部品 (N=58)			
表音文字	ひらがな	くし <u>せ</u> てもろ	災、毛
	カタカナ	アイウエオカキクケコサ <u>シ</u> ソタ <u>チ</u> ツトナニヌネノハヒ フホママメヤユヨラリルレ ロワン	営，空 公，祝
	アルファベット	E L T	長，直，近
数字・記号	数字	11	悪
	記号	↑↓×¥〒	当，南
図形	<u>H</u> (はしご) 巾 (フオーク)		面，央
	㊤ (渦巻) 卍 (鳥居)		危，開

注1：最右列は，それぞれの部品が含まれた例を示す。

注2：下線が引いてあるものは，早川・本多(2019) から追加されたものを示す。

より少ない努力で より多くの漢字を認識する

形態のカバー率（個々の出現頻度／全体の出現頻度）を算定
漢字部品 上位30（34個） ＋ 全非漢字部品58 の組み合わせ
で認識できる漢字の数

587字/1,026字（57.2%）

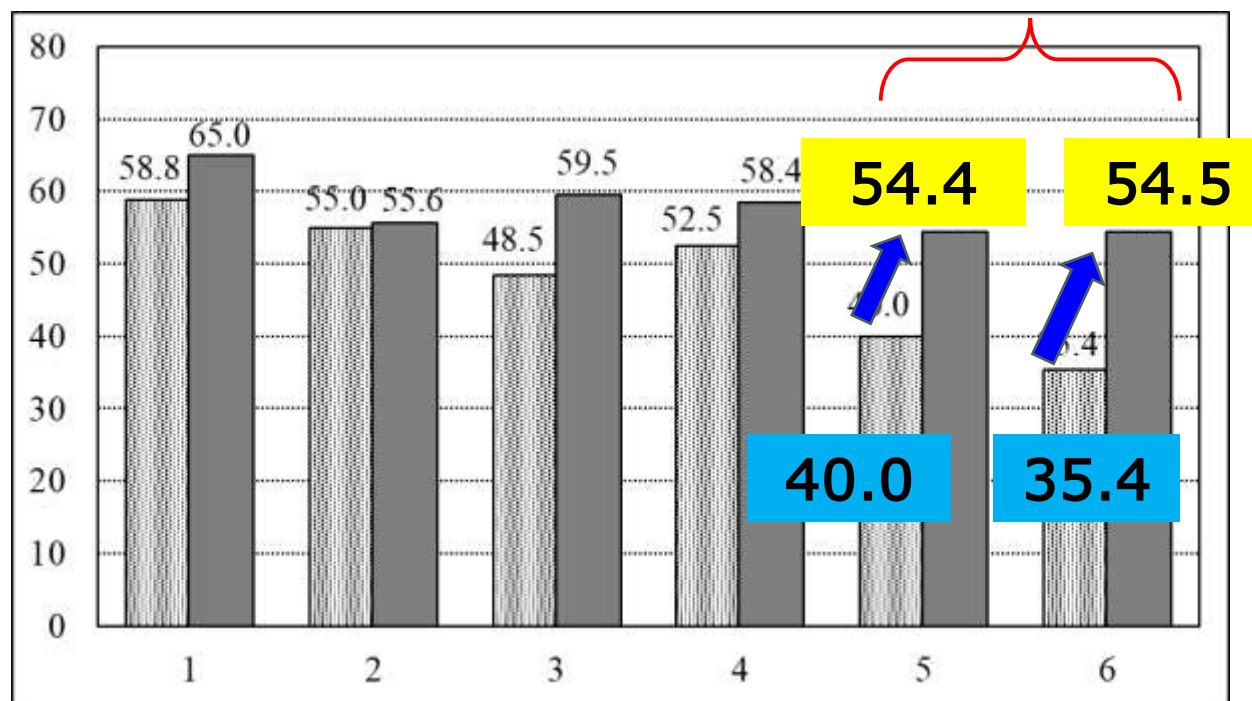
※非漢字部品は、既存の知識を援用できるものなので、
実質的には34のパーツを覚えれば教育漢字の6割弱を
カバーできることになる

表5 上位30の漢字部品と非漢字部品58により認識可能になる漢字

学年	認識可能となる漢字	計(%)
1	一右王音花貝気休玉金空月犬見口校左三四糸耳十小森人青夕赤先早草足村大男竹町 田土二日年白八文木本名目立力林	52/80 (65.0)
2	園遠何夏歌回会海絵外角汽記京近兄計元言原古午工公広交光高合谷国今才細作算思 紙寺自時室社首週春書少食心新親図西晴前組走多太体台茶長朝直通店当東答頭同道 内南肉買麦半父毎明毛野友用里理	89/160 (55.6)
3	悪暗意育員院飲央温化荷界階感館起期客急級宮去業銀苦具君係血決県湖向幸港根祭 皿死指詩次持式実者主守取酒受拾住暑助消商章乗植申身神真深昔全相想息打対代題 着注柱丁調追定鉄都投豆登等童波配倍箱発反坂板皮悲美鼻筆表病品負部福返味面有 予羊洋落流礼列練	119/200 (59.5)
4	愛以衣位英栄塩億加果貨課芽賀改械害各覚完官管願器機泣給共協鏡競極郡群茎景芸 欠結固功差菜最材昨札察散氏試児治借周祝松笑唱信省清静折説戦選争倉巢側卒達単 置低底伝念敗梅博飯飛必票標不夫付府富副兵変法望未民勇養浴陸良量令冷例老劳茨 佐埼滋鹿奈阪阜	118/202 (58.4)
5	圧因営益演応可仮価河過快格額慣眼紀基寄規技旧境禁型経限現減故個効鉦興告混査 再採際在財罪殺酸賛支枝資示似識質舎謝授述序賞条状情織職責績設祖素総造増則測 損貸態団築貯停提適統堂銅導毒能判比非備複仏弁保墓脈務夢余容略領	105/193 (54.4)
6	胃異域映沿恩拡割株危机吸供郷筋系穴絹憲源厳己呼誤后皇紅降刻骨困座濟裁冊至視 射捨若収宗就衆処署諸除将障針仁垂寸聖宣洗善窓創操尊退担探段暖値著庁頂潮痛敵 討党納派拝俳班否批俵腹並陛補暮宝亡忘棒枚盟模郵優預幼欲裏朗論	104/191 (54.5)

結果 学年ごとのカバー率

それぞれ14ポイント以上上昇



※左が改訂前(2019)のカバー率, 右が改訂後(2024)のカバー率を示す。

- 非漢字部品の妥当性？

決して漢字の伝統や価値を軽んじるものではない

母語との書記体系が全く異なる非漢字圏学習者が、日本語学習のきわめて初期の段階において、漢字という複雑な形態的特徴の認知を助けるための当座の代替的道具として使用することを前提とするもの

綿密に分類すれば正確さは高まるが、詳細にすればするほど、覚えるべき形態的特徴の数が増えてしまう

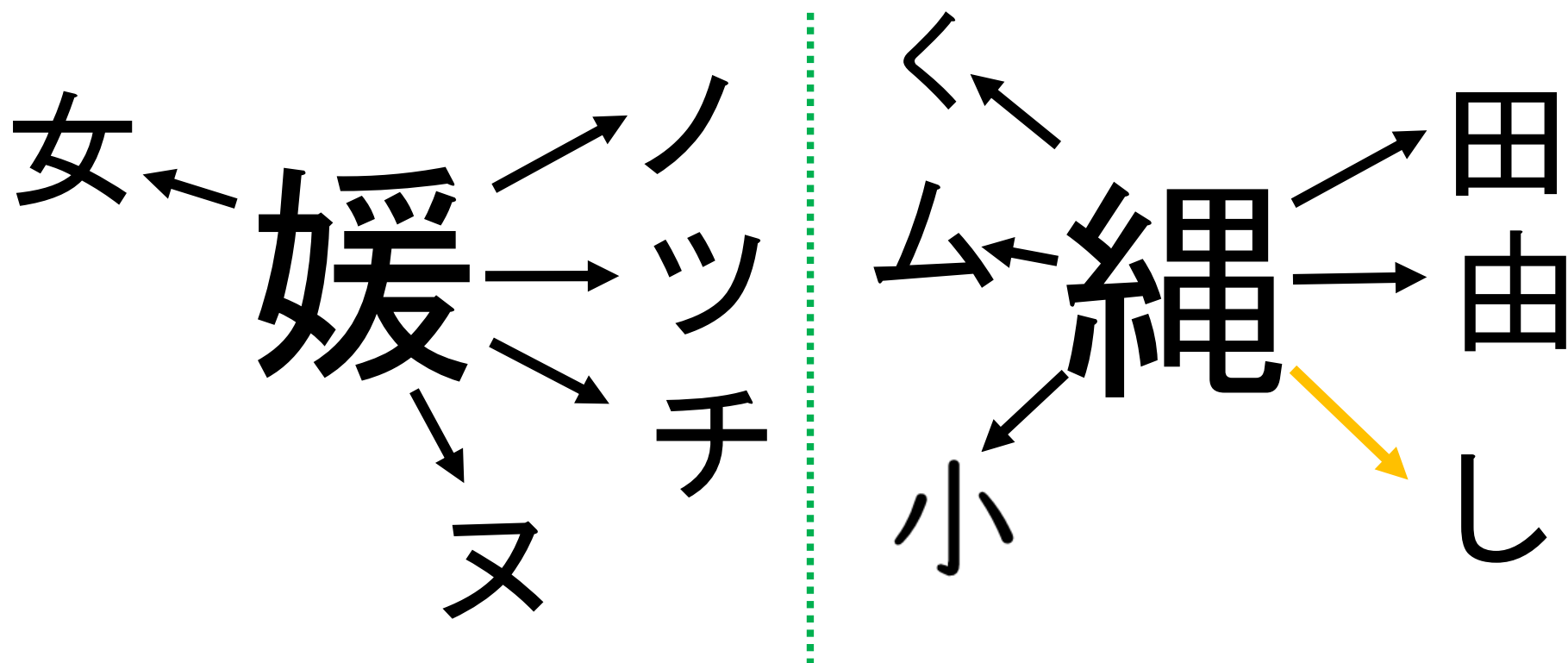
きわめて短期間のうちに覚えるべき事項が膨大にあるJSL児童生徒にとっては「知っている」形を通して新規の記憶と紐付けしていくほうが、過重な心的負担がかからないはず

結論および考察

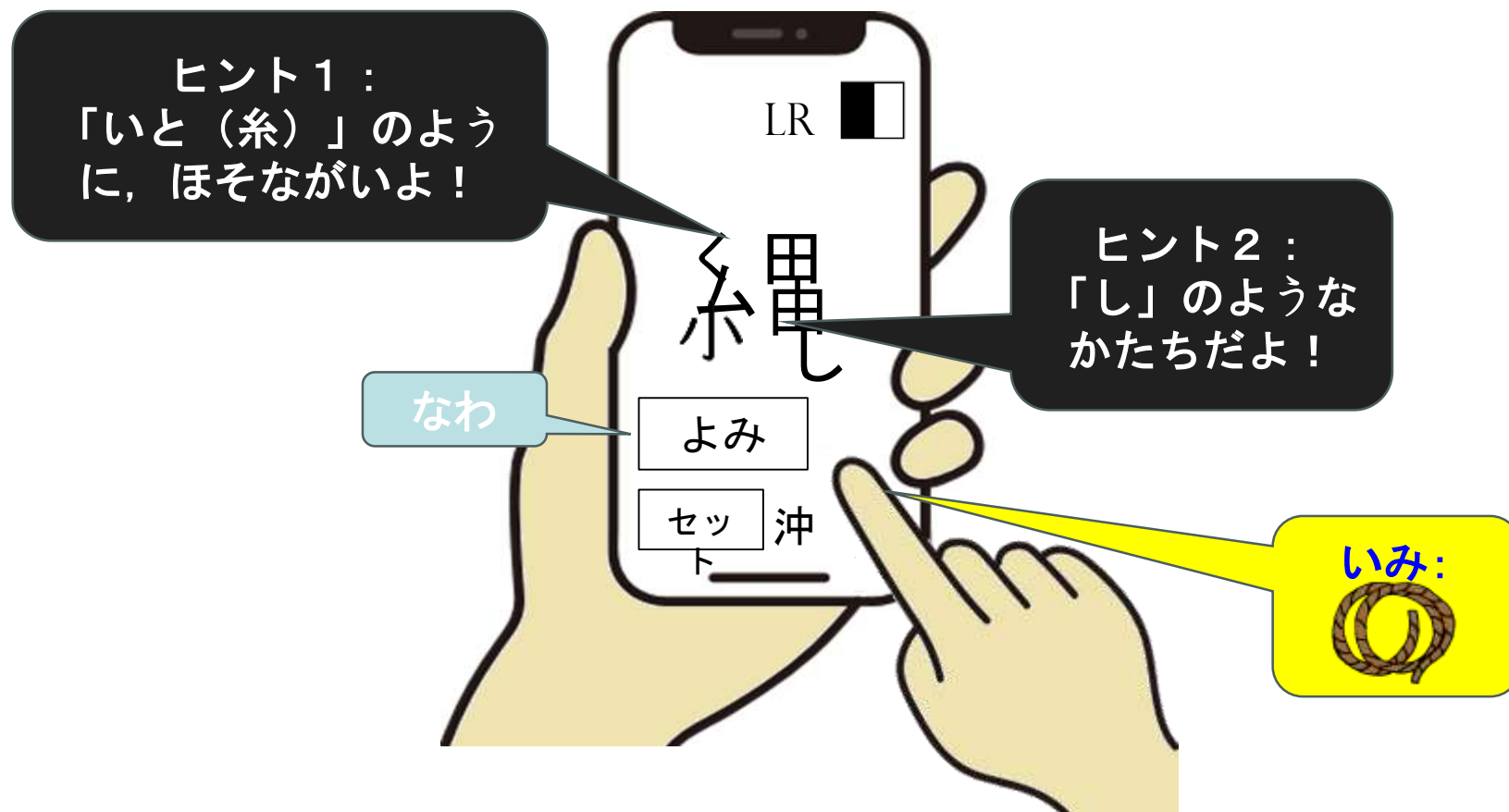
- 上位30の漢字部品(34個)と非漢字部品58の組み合わせで、587字（57.2%）の漢字をカバーでき、学年配当に関わらず、学年横断的に字形が認知しやすい可能性が示唆された。
- 非漢字部品に関しては、ごく初期の学習者にとっての認知をサポートする代用的な道具として使用すべきである。

字形の正確さに対する感受性の養成は言語学習における重要事項の一つであるため。細部への注意が払えるような分析的な処理ができる段階になったら、やがて複雑な構成を持つ漢字の識別へと段階を踏んでいくことが望ましい。

追加された漢字20字の場合



教育現場への応用



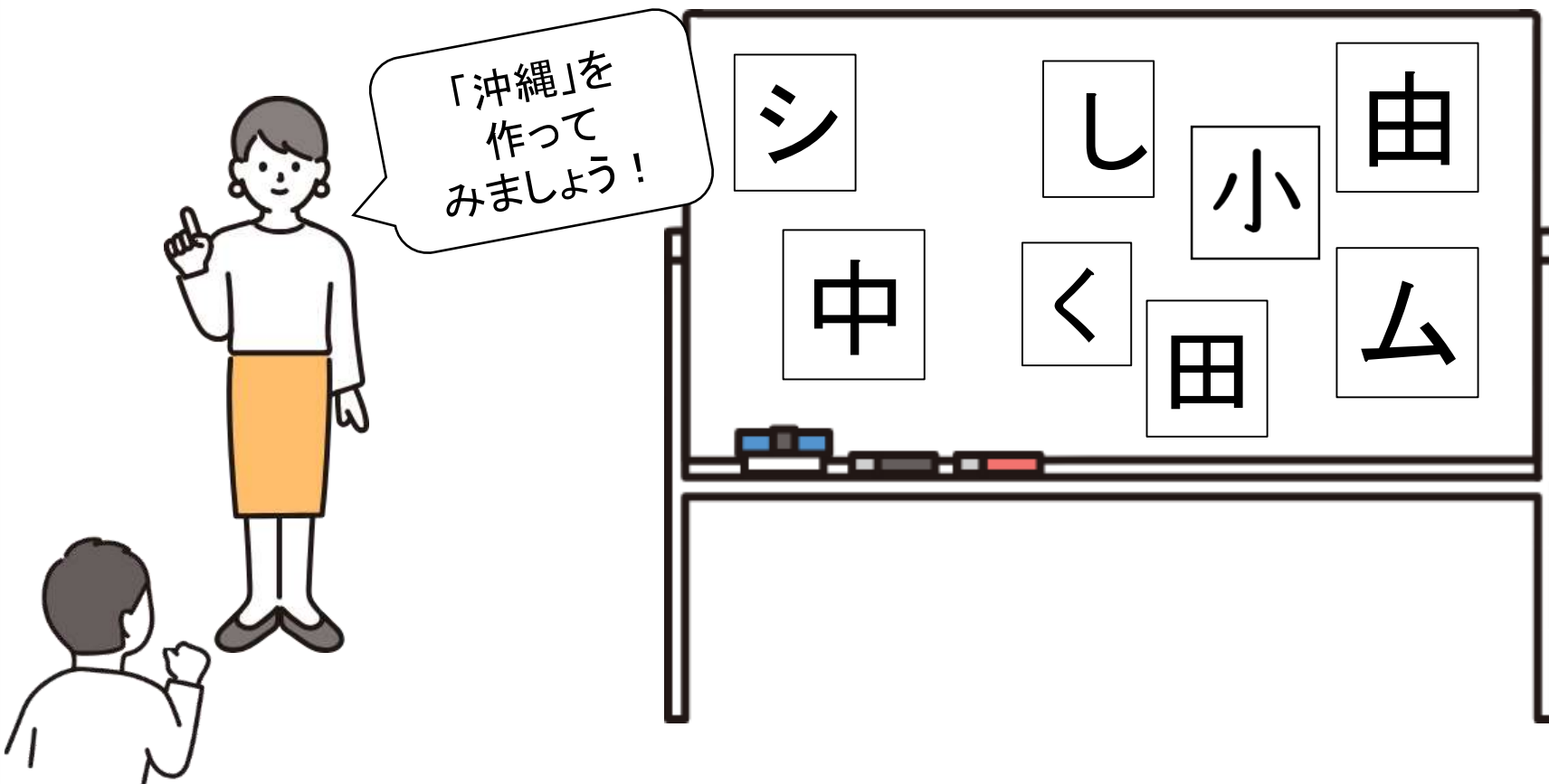
教育現場への応用



教育現場への応用



教育現場への応用



今後の課題

- 日本語教師がこれまで当たってきた非漢字圏学習者の誤りの傾向等の観察経験をもとに，“非漢字圏学習者にとっての認知のしやすさ”を仮定して分類した試み
 - 暫定的な分類
 - 非漢字圏の学習者の認知方式に接近しようとするなら、学習者に対する実証研究が不可欠
 - この分類の妥当性、難易度をどう決めるか検証が必要
- 形・音・義のすべての側面から考慮された、漢字を母語の文字としない日本語学習者にとってやさしい漢字シラバスを

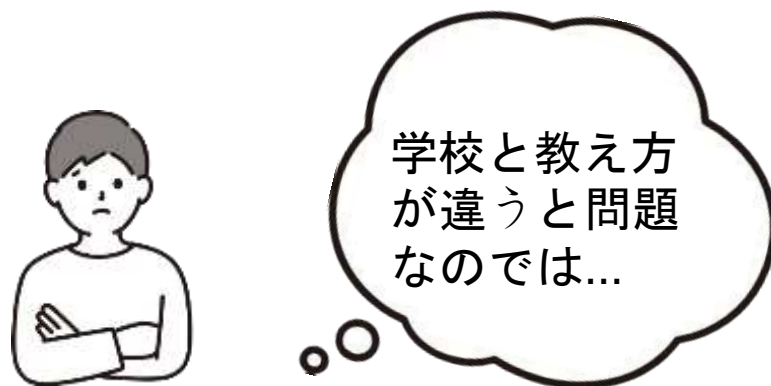
まとめ 非漢字系日本語学習者に対する漢字の字形学習方法の提案

先行研究	方法	目的	目指すこと・特徴
Halpern (1990)	SKIP	新漢英字典の字引方法 の提示	読み方がわからなくても、字形 や構成要素から字が引ける 体系的だが規則が複雑
ヴォロビヨワ・ ヴォロビヨフ (2015)	部首・準部首 への分解	高等教育機関等で日本 語を専攻とする日本語 学習者向けの漢字教育	字形が正しく認識でき、 正しく手書きできる 部首や筆順に忠実
早川・本多・庵 (2019), 早川・本多 (2024)	漢字部品・非 漢字部品への 分解	JSL児童生徒向け、 非漢字圏日本語学習者 向けの漢字教育 (日本語専攻に限定し ない)	字形の認識力を高める (手書きを前提としない) より直感的 認識力を優先させるため、部首 や筆順に必ずしもこだわらず、 出現頻度の高さを重視

おわりに

漢字部品・非漢字部品という分類方法

→ 学校で習う方法（部首，筆順など）や提出順序とは一致しない



漢字が一刻も早く認識できるようになるための速成ツール

学習初期段階においてサポートの道具として使い，漢字の基礎力がついてきたら学校での教え方にシフトしていけばいいと思います。

おわりに

- 早川・本多・庵（2019）の分解基準に細則を定めることにより，分解方法の曖昧さの解消を試みた

→分解を見直すにあたって，複数の構成要素から成る漢字は，基本的にブロックを上から下に配置するイメージで分解したため，以前に比べると，構成要素を組み立てるタスクや教具，デジタル教材の開発につなげやすい部品分類となったと思われる

- 今後は，現場で使用可能な教材の開発を目指したい

謝辞

本研究はJSPS科研費17H02350,
21H00536, 24H00088の助成を受けた
ものです。

参考文献

- アルド トリーニ（1992）「非漢字系学習者のための入門期における漢字学習指導の一考察」
『世界の日本語教育』2, 65-76.
- 庵功雄（2016）「外国人にとっての障壁としての漢字とその対策—日本語教育の立場から—」
『要約筆記問題研究』27, 特定非営利活動法人全国要約筆記問題研究会
- 齋藤洋典・川上正浩・増田尚史・山崎治・柳瀬吉伸（2003）「JIS第一水準に属する漢字
2,965字に対するN次分割による抽出「部品」の結合特性」科学研究費報告書『意味処理
における情報統合過程の解明』
- シヌーシ イマーン モヒーエルディン タハ（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」拓殖大学言語教育研究科博士論文
- 早川杏子・庵功雄（2020）「中学校教科書コーパスを用いた漢字音訓率の算定—英語教科書を
中心に」『人文・自然』14, 108-122.
- 早川杏子・本多由美子・庵功雄（2019）「漢字教育改革のための基礎的研究—漢字字形の複雑
さの定量化—」『人文・自然研究』13, 116-131. 一橋大学 全学共通教育センター
- 早川杏子・本多 由美子（2024）「JSL 児童生徒の漢字字形学習支援のための字形分解基準の
見直しと改定—教育漢字1,026 字を対象に—」『一橋大学国際教育交流センター紀要』6,
95-104.

参考文献

- 早川杏子・本多 由美子（2025 in press）「JSL児童生徒・日本語学習者に対する漢字教育指導捉え直しー日本語学習者にとってのやさしい漢字学習を考えるー」『「やさしい日本語」とその周辺』ココ出版
- 坂野永理・池田庸子・品川恭子・渡嘉敷恭子『Kanji Look and 512 Kanji with Illustrations and Mnemonic Hints イメージで覚える[げんき]な漢字512』（2009）The Japan Times
- 本多由美子（2023）「手書き漢字の使用実態一場面に注目した調査」『ことばと文字』16：pp.197-205. 日本のローマ字社
- 武蔵祐子（2006）「日本語力の伸長を視野に入れた漢字指導を目指してー内容重視の漢字指導の提案ー」第6章, 100-120. 川上郁雄（編著）『「移動する子どもたち」と日本語教育』明石書店
- 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
- Halpern, Jack（1990）*New Japanese-English Character Dictionary*. Kenkyusha.
- Shepard, R. N., & Metzler, J. (1971). Mental rotation of three-dimensional objects. *Science*, 171, 701-703.
- Shimizu, H., & Green, K. E. (2002). Japanese language educators' strategies for and attitudes toward teaching kanji. *The Modern Language Journal*, 86(2), 227-241.

ご清聴ありがとうございました