

「読み書き特別教育」コース報告

小川 貴士
江崎 裕子
駒井 利江
小澤 伊久美
丸山 千歌

キーワード：学習者の多様化 教育漢字 大テストと小テスト

Comprehensive Test の成績との相関 字数の削減とクラス構成

〔要旨〕 日本語学習者の多様化に伴い、漢字の教育を重点的に行うべき学習者群が現われてきた。この学習者群に対応するため、一学期（10週間）で教育漢字（1006字）+3字を学習するコースを企画した。教材には『ICU 初級日本語・漢字』（400字）と分野別熟語集（609字）を用い、週8時間の漢字熟語のクラスと週2時間の読解のクラスという構成で進めた。

学期終了後の考察で、秋のプレースメントテストのComprehensiveTestの成績が高いものほど漢字の定着度が高いという傾向が見られ、次年度にはプレースメントテストの文法と聴解の成績が中級後半以上の者に対象を絞ることが検討されている。また、漢字の字数を減らして読みと作文の時間を増やししながら、漢字の運用面にも気を配っていく必要性も指摘できる。

0 はじめに

この報告では「読み書き特別教育」コースの以下の点について順次論じる。

1. コースの目的
2. 教材
3. 授業の進め方
4. 読解のクラス
5. 「読み書き特別教育」コースについてのアンケート調査結果から
6. 学習効果とその課題
7. おわりに

1 コースの目的

ICUの日本語教育プログラムは、大学生としての日本語で生活し、日本語で出される一般の講義にも参加し、講義理解、レポート作成、討論などが日本語でできることを目標にしている。そのため、「話す」「聞く」「読む」「書く」の四技能を総合的に伸ばすカリキュラムを用いている。

しかしながら、近年の日本語学習者の多様化に伴い、入学時に、会話・聴解では上級の技能を持ちながらも、読み書きに関して初級の技能しか養っていない（またはゼロの）学習者のグループが現れてきている。このグループの学習者は、四技能を平均的に伸ばす従来型のコースには合わないため、特別なコースを設定する必要が出てきた。

九月のプレースメント・テストにおいて会話・聴解と読み書きの間にこのような進度の差を示した学習者を、12月の冬学期から上級日本語（800字～1000字の漢字レベル）に進めるため、教育漢字（1006字）の習得と新聞記事レベルの読みの訓練を到達目標にしてコースをデザインした。

2 教材

教育漢字の扱いについては、小学校教育での提示順とは関係なく、まず『ICU 初級教科書』分冊の『漢字』（400字、これらは全て教育漢字に含まれている）を導入し、残りの606字は分野別に熟語を作りながら導入するという方法をとった。当然のことながら、熟語を全て新出漢字で作ることはできず、単独で（動詞や形容詞などの形で）提示されるものもあり、また、既出の漢字との熟語で提示されるものもあった。例えば、〈歴史〉という範疇では、以下の熟語が導入された。

戦争 軍隊 兵隊 陸軍 適 天皇 皇后 陛下 王位 昭和 貴族 武士 幕府
城 日本刀 発展 栄光 革命 新旧交代 昔 続く

後述するが、漢字は一字ずつ教員によって説明がされ、当該漢字を含む頻出の熟語は上記の熟語以外にも紹介（或いは、学習者の頭の中に音声としてある熟語が視覚的に確認）される。しかし、十週間で1006字を消化すること自体がかなりの学習量を要求するものであるという配慮から、テスト範囲としては提示の際に用いられる熟語に限定することとした。

実際の読解の教材としては、新聞記事の簡単な、短いエッセイから始め、解説記事など

を適宜準備した。また、ICUの中級後期で用いている教科書・教材からも幾つか取り上げ、クラスでの講読に当てた。

3 授業の進め方

3-1. 教師、学生、時間割

a. 教師 5名

合同授業 小川、小澤

sec.A 小川、小澤、丸山

sec.B 駒井、江崎

b. 学生 14名

学生は無差別に7名ずつ sec.Aと sec.Bに分けた。

c. 時間割

月 1, 2, 3時限

火 2, 3時限

木 2, 3時限

金 1, 2, 3時限 合計10時間/週

このうち2, 3限は、sec.A,Bに分かれて集中的に漢字を学習し、

1限は合同で新聞や雑誌などの記事を読む練習とした。

3-2. 授業内容

スタート時点において、学生の日本語習得の背景、既習漢字のアンケートを書いてもらって検討した結果、全員がゼロから学んだほうが良いと判断し、2つのセクションは同じ内容を扱うこととなった。

まず、コース全体を通して3つの約束事を学生に課した。すなわち、

①新出漢字は、英語で意味を把握し、音読みと訓読みを区別して覚える。

そのために教師は音読みを片仮名で、訓読みを平仮名で書くことにする。訓読みはその意味を日本語で示唆することを確認し、表意文字の特質から、その漢字が構成する熟語は意味の類推が出来ることを知る。

②未習の漢字は『常用漢英熟語辞典』（講談社インターナショナル）を引いて調べる。基本的に、教師の手を借りずに自力で読み方や意味を知る姿勢を定着させる。

③確実に漢字を習得していくために、前日に学んだ漢字についての小テストが毎日行なわれる。2週間に1度は大テスト（全4回）があり、成績は小テスト50%、大テスト50%である。

具体的には、2,3限で行なった漢字授業はコースの前半と後半に分けることが出来る。いずれにおいても未習の漢字を1日30~40字学ぶという進度であったが、教材や漢字の難易度が異なるため、授業の進め方や学生の姿勢も自ずから違ったものとなった。そこで授業内容を1)前半、2)後半、3)1限の読解、に分けて記したい。

3-2-1. 前半

JLPの『ICU初級用教科書・漢字』を教材にして、第1課から第33課までを1日3課の進度で11日間行なった。1日約33の新出漢字の具体的な指導方法は以下の通りである。

a. 漢字の導入

その漢字を大きく板書し、英語の意味、音読み、訓読みを確認。この時、はね、止めなどの字体上のポイントや書き順について注意したり、部首の機能や漢字の成り立ち、似ている字などに適宜ふれて、学生が容易に覚えられるよう努めた。中でも部首に関しては学生側も強い関心を示し、その意味を問われることが多かった。

b. 熟語の紹介

(b-1) 教科書記載の熟語

学生が既知の場合を想定し、学生に読ませてみた後で教師が正しい読み方と英訳を述べた。この熟語を用いて出来るだけ学生に例文を作らせた。また訓読みについては、テキストに例文がほとんど書いていないことが多いため必ず例文を示した。

(例) 教科書第11課

用	ヨウ	用事
	もち (いる)	

学生または教師の作った例文

用事 *あしたは用事があります。

用いる *ペンを用いて書いてください。

(b-2) 教科書に記載のない熟語

その新出漢字が熟語を構成する上で一定の意味や機能を持つことを理解するために、出来るだけ既習の漢字を使って他の熟語も紹介した。また音読みの中で、その読み方の熟語が記されていない場合は、未習の漢字をも用いて少なくとも一つを紹介した。紹介の際は、最初に教師が読みを与えるようなことはせず、必ず学生に推測させ読ませてみてから、正しい読みを与えるようにした。

(例) 教科書第11課

不	フ、ブ	不便、不親切

熟語の紹介

*不安、不用心

これらの熟語についても、短文を例示するか品詞を明確に示して、短期間の教科書の丸暗記に終わらないようにした。そして将来の読解や作文に生かせるように応用の幅を持たせた定着を図った。

c. その他

フラッシュカードを、時間が許せば当日の授業の締め括りと、翌日の小テストの前に復習として使用した。

『ICU初級日本語教材・漢字』と並行する『漢字練習問題帳』はSec.Aでは学生の活動を重んじて授業中に適宜書かせたが、Sec.Bではその時間が取れず、全て各自が家で自主的に復習することにした。総じて前半で扱った漢字は学生の既習のものも含まれており、熟語も音と意味は既知の場合が多かったので、学生も勉強しやすく、教師側も和やかな雰囲気でも話を進めることが出来た。時間に余裕がある時は、新聞の短くて漢字が少なそうな記事を学生に読ませ、未習の漢字を辞書で引いたり、内容の類推をする練習をさせた。これは学生が、少しずつでも習得した漢字が蓄積されていくことに満足し、同時に、漢字学習継続の必要性を実感することに役立ったと思う。

3-2-2. 後半

後半は小川の著したテーマ別漢字教材を用い、1日～3日で1テーマ(芸術、政治、経済等)を扱い、20日間行なった。毎日の新出漢字数は日によって一定ではなく、字数が少ない場合は紹介する熟語を増やしたり、復習を重ねたりした。

教師側はこの教科書の他に『新出漢字の意味・熟語集』を作成し、これを使用して授業を進め、Sec.A,Bの授業内容を統一した。学生にはこの意味・熟語集は渡さず、授業中に自分で白紙ノートに漢字、意味、熟語、例文等を書くよう指示した。

具体的な授業の進め方は前半とほぼ同様である。

ここでは教科書第49課「日常生活」の中の「冷蔵庫」という言葉を例にとって記したい。この3字中「蔵」は第36課で、「庫」は第42課で既習なので「冷」だけを新出漢字として取り扱う。新出漢字については前日に学生に割り当てて英語の意味、音読み、訓読みを調

べて来るよう指示しておき、それらは当人に板書してもらった。

この場合、教科書には〔冷蔵庫〕という熟語しか記載されておらず、テストでもこの語しか出題しないのだが、「冷」(レイ、cool)が構成する様々な熟語を2,3紹介し、「冷」の持つ意味を印象付けた。またこれらの熟語紹介は、出来るだけ既習漢字を使ったものに限ったので、読み方の復習も兼ねた。訓読みにも短文を示し、使い方の違いを述べた。

(例) 「冷」において紹介した熟語や短文

レイ *冷蔵庫、冷害、冷戦

つめ(たい) *冷たい風

さ(める) *熱が冷める

ひ(える) *今夜は冷える

さ(ます)、ひ(やす)

後半では、学生にとっては初めてで難しい漢字ばかりだったので、新出漢字の予習の段階で、「矢」を 'arrow', 「昨」を 'make' と調べてくるなど細部や部首の間違えが目立ってきた。また授業中は実に神経を集中して積極的に例文づくりなどに参加しても、翌日の小テストが終わってしまうと多くが記憶から消えてしまうという状態も見受けられ、学生が習得していく漢字の量とペースは大変だったようだ。

最後の一週間に大テスト4に備えて、フラッシュカードを用いる読み方の復習だけでなく、ディクテーションをして書き方の復習を繰り返したが、これをもっと早く始めて漢字の書きの定着に力を入れれば、より効果的な授業が出来たであろう。

4 読解の時間

クラスで導入した漢字熟語を実際の読みで使えるようにするため、一週間に二時間、読解の時間を設けた。教材は、新聞や雑誌からの記事を中心に、中級教科書からの文章も使用した。読み方としては、各自家に持ち帰り精読してくる読み物や速読としてクラス内で読ませる物など、読みのストラテジーを考慮しながら読み分けてみた。また、分からない漢字熟語も、扁や旁などを基に読み方や意味の推測をさせるように心掛けた。

読み教材についての試験は行わなかった。

5 「読み書き特別教育」コースについてのアンケート調査結果から

コース終了時に履修者14名を対象に無記名でアンケート調査を行った。

まず、コースの目標は、コース開始時に書面及び口頭で提示したことから、学生のほとんどが明確に認識しており、その目標に向かって、彼らなりの方法で漢字学習を進めてい

る。多くの者は漢字や熟語を繰り返し書いて練習し、意味や読みを確認していく。単に漢字を見るだけでなく、実際に手を動かす作業を重視する傾向が強い。

1学期間に1006字を学習するというクラスのペースについては、「速すぎる」という者と「ちょうどいい」という者に分かれた。プレースメント・テストの結果から、コース履修前の学生の漢字力にかなり差があることが分かっている。日本語学習歴はさほど違わなくても、知識量が少ない者には未知の漢字が1日30～40字導入されるのは負担になるであろうし、ある程度の漢字の知識がある者は同じ速度でも適切だと感じるのであろう。それでも、速すぎると答えた者の内4名、上級クラスに入るにはこの速度でも仕方がない、と答えているのは、漢字学習の重要性を認識していると言える。

次に、学生は、新しい漢字が提示された場合、どのような手段でその意味を理解しようとするか、コース履修の前後を比較してみよう。履修前を見ると「文脈から類推する」者が多いが、履修後はそれが減って、「知っている形の組み合わせとしてとらえる」者が増えている。漢字を文の一要素としてその意味を探ることから、漢字それ自体が構成要素の集まりであるとしてとらえてその意味を推量していく、といった変化が見られる。また、以前は分からない漢字は無視していた者が、履修後、無視することなく、既知の形の組み合わせ、あるいは文脈からの意味の類推をしている。漢字に対する拒絶感が減ったと解することが出来よう。

学習漢字の習得率については、低く見積もっている者が多い。学生達は多量の漢字の「形・音・義」及び熟語を覚えるための練習に忙しく、実際にその漢字がどのように使われるのかまでは至らず、それゆえ、自信を持って「これだけの漢字を習得した」と言い切れないと思われる。また、学習漢字数を減らして欲しい、という声が6名からあがった。どの程度の字数が適切かとの質問に対しては、5名が今回の総漢字数の7割～9割と答えており、極端な字数削減を望んではいない。

コースの進め方については、「意味や書き方を予習として、クラス内では漢字の使い方を練習する」「クラスでもっと話す時間を作る」「クラスでもっと書く時間を作る」といったことを望む者が多い。すなわち、クラスで学生自身が能動的に活動することを求めている。今回のコースでは、新しい漢字、熟語の導入に多くの時間が費やされ、教師からの一方通行の説明になりがちであった。実際にそれらがどのように使われるのか、発話や作文などによって十分に練習できなかったため、学生は物足りなさを感じたと考えられる。学生達に自習できる範囲はまかせ、予習復習を確実にこなすことを前提とするならば、クラスでは応用練習を中心とする方がより効率的な学習となりうる。今後、漢字コースを行う上で、考慮されるべき点であろう。

6 学習効果とその課題

6-1 プレースメント・テストの結果と学習効果

このコースでは、コース開始前と終了後にプレースメント・テストを行った。ここではその結果を比較検討し、本コースがどのタイプの学習者に効果的で、またどのタイプの学習者に不適當であるかを考察し、今後のクラス編成の参考としたい。

以下の表1は、学習者が9月の時点でクラス分けの基準となるプレースメント・テストで判定された各能力のレベルを表したものである。

表1：コース開始前の学習者の能力

学習者	RWV	COMP	AURAL	
A	J3	J3	J6	*RWV =Reading, Writing and Vocabulary
B	J3	J4	A1	
C	J3	J5	J5	COMP =Comprehensive
D	J3	J5	J5	AURAL=Aural comprehension
E	J3	J5	J6	**J=JAPANESE
F	J3	J5	A1	A=ADVANCED JAPANESE
G	J3	A1	A2	(上級日本語)
H	J4	J6	J6	
I	J4	J6	J6	
J	J4	J6	J6	
K	J4	J6	A1	
L	J4	A2	A2	
M	(A2終了後、テストを受けずに本コースを受講)			
N	(A2終了後、テストを受けずに本コースを受講)			

本コースを構想した時点では Aural Comprehension Test (以下 AURALと略) の成績が Advanced Japanese 1 (以下 Advanced Japaneseコースは Advと略) 以上、Reading, Writing and Vocabulary Test (以下 RWVと略) の成績が Japanese 5 (以下 Japanese コースは Jと略) 程度の学習者を対象とする予定であった。Comprehensive Test (以下 COMP と略) の成績はクラス編成に際しては考慮しなかった。というのは、コース前のプレースメント・テストの際には認識できる漢字数の少なさが問題を読み取るのに障害となっており、本来の能力が現れないという可能性が考えられていたからである。問題を読み取るのに障害がなければ COMP の成績も Adv1 に達するような学習者が本コースの対象となる予定であった。しかし、以上のような構想に反して、実際には上記の表に見るように RWVが J3、つまり300字程度の漢字を習得しただけの者も対象とす

ることになった。

次に示す表2は、コース終了後に受けたプレースメント・テストによって判定された学習者の能力を示したものである。

表2：コース終了後の学習者の能力

学習者	RWV	COMP	AURAL
A	J5	J5	J6
B	J4	J5	A1
C	J4	J6	J6
D	J6	A1	A1
E	J6	J6	A1
F	J5	J5	A1
G	J5	A2	A2
H	J5	J6	A1
I	J4	J6	J6
J	J5	A1	J6
K	J5	A1	A1
L	J6	Exempt	A2
M	(本コース終了後、テストは受けず)		
N	(本コース終了後、テストは受けず)		

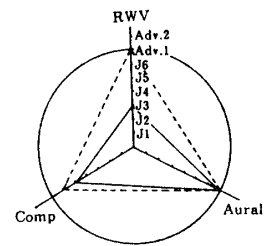
本コース開始前に学習効果として期待されていたのはRWVの成績の向上であった。というのは、音としては既知である漢字語彙を視覚的に認識し再生することが出来るようになることを本コースの目標としていたからだ。一方、COMPの成績もある程度の向上が予想されていた。それは、前述のようにコース前には認識できる漢字数の少なさがプレースメント・テストの問題を読み取る際の障害となっている場合には、本コースを受講することでその障害が取り除かれて本来の能力のレベルまで点数があがるのではないかと予想されたからである。

これらの2度のプレースメント・テストの結果を学習者別に右のような図で表してみる。この図例で言えば、本コースの目標は、コース前には能力が偏っていびつな三角形を描いていた状態であったのが、コース終了時には円に3点が接する正三角形を描くように能力の偏りが修正されることであった。

偏りがどのように修正されたかを分類すると次のタイプに分けることができる。
(学習者M,Nは除く)

図例

—— コース開始前のPTの結果
----- コース終了後のPTの結果



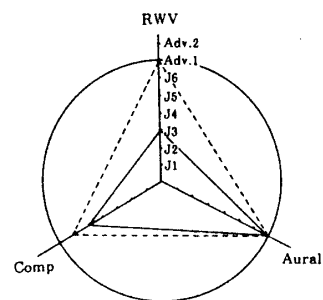
A 偏りが修正された例

図例のようにコース開始前とコース終了後でプレースメントテストの成績に伸びがみられ、能力の偏りが修正された学生で、彼らはさらにRWVの到達度から次の3グループに分けることができる。

A-1 RWVがAdv1に達した学習者

本コースはコース終了後学習者が図1のように能力の偏りを修正し、かつRWVがAdv1のレベルに達することを目標としていたが、ここに該当する学生はいなかった。

図1



A-2 RWVがJ6に達した学習者

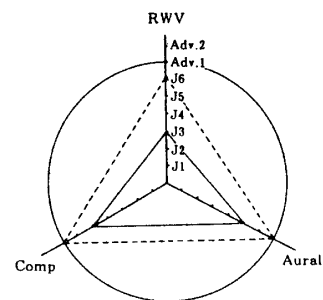
図2のように、コース終了後のRWVの成績がJ6以上に達した学生。

学習者D, E, Lの計3人が該当した。

彼らのコース開始前のプレースメントテストの成績はAURALとCOMPがJ5-Adv2、RWVがJ3-4でRWVの能力のみが欠落していたが、コースを履修することによって能力のバランスがとれたと言えよう。

学習者LはAdv1に進み、DとEはJ6に進んだ。

図2



A-3 RWVがJ6に達しなかった学習者

コース終了後のRWVの成績がJ6に達しなかった学生。

彼らはコース終了時のCOMPの成績がどの程度向上したかによってさらに二つのグループに分けることができる。

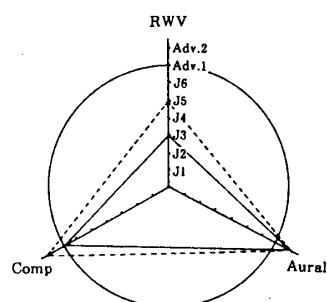
A-3-1 図3のようにCOMPの成績がAdv1に到達した学習者

学習者G, J, Kの計3人が該当した。

彼らのコース開始前のプレースメントテストの成績はAURALとCOMPが同程度でRWVのみがJ3-4のレベルであった。コース終了後はRWVがJ5に達し、COMPがAdv1のレベルに達した。

学習者KはIntensive 3 (J5後半からJ6に相当) に、G, JはJ6に進んだ。

図3



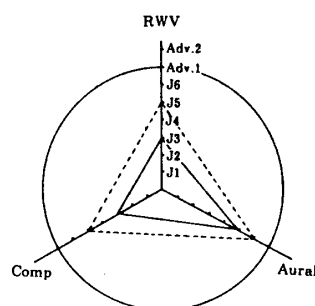
A-3-2 図4のようにCOMPの成績がAdv1に到達しなかった学習者。

学期始めのプレースメントテストでAURALのみが突出して出来ている学習者で、COMPの能力はJ3-5と低い。

これに該当するのは学習者A, B, F, Hの計4人であった。

そのうち、J5に進んだのは学習者A, B, Fの3名で、学習者HはJ6にすすんだ。

図4



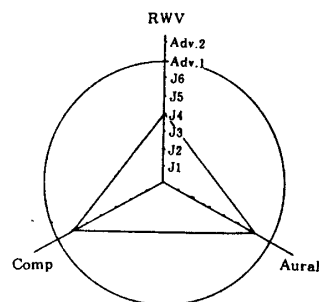
B 偏りが修正されなかった例

図5のようにコース開始前とコース終了後のプレースメントテストの結果ほぼ一致し、能力の伸びがみられず、偏りも修正されなかった学生。

学習者C, Iの計2名が該当した。

冬学期は2名ともJ5のクラスを受講している。

図5



以上を総合すると、表3のような結果となる。

表3：コース終了後のプレースメント・テストの成績に見る能力修正のタイプ

タイプ			学生	計
A修正された	1 RWVがAdv1に達した		なし	0
	2 RWVがJ6に達した		DEL	3
	3 RWVが J6に達し ない	1 COMPがAdv1に達した	GJK	3
		2 COMPがAdv1に達しない	ABFH	4
B修正されなかった			CI	2

表3のように、今回考察の対象となった学生12名のうち、成功例と思われるタイプA-1、A-2に該当する学生が3名、やや成功したと思われるタイプA-3-1に該当する学生が3名、不成功であったと思われるタイプA-3-2、Bに該当した学生は6名であった。つまり本コースの目標に対して学習効果が上がったと肯定的に評価されるのが6名、不成功であったと評価されるのが6名であったということになる。

6-2 クラス編成に際しての今後の課題

全体としては、学習目標を達成した成功例はA-1とA-2であり、やや達成したと考えられる例がA-3-1、不成功の例がA-3-2とBである。そこで、このA-3-2とBのタイプの学習者を本コースの対象とすべきであったかどうかについて検討する。

まず、Bの学習者は非常に欠席率が高く、本人の学習動機が低いことが学習効果が上がらなかった主な原因となっていると考えられるため、クラス編成時の判断が不適切であったとは言えない。

一方、A-3-2の学習者は全体としては本人達も非常に良く努力し、結果的にはバランスが良い方向に修正されたにも拘らず、コースの目標を達成できなかった。また、本人も目標としていたAdv1から2レベル下のコースにプレースされたことで学習努力が報われなかったというマイナス印象を持ってしまった。ゆえに、クラス編成時の判断が不適切であった可能性が考えられる。そこでこのタイプに該当した学習者の一人一人について見ていくことにする。

まず、学習者A, BはRWVがJ3であり、そもそもクラス編成時に考えていた条件を満たしてはいなかった。しかしAURALはJ6,Adv1と高かったため、前述のように漢字認識力が貧困なために、本来の能力が現れなかったと推察されていたので本コースの対象となった。しかし、実際にはこの二人のCOMPの成績はそれほどの伸びを見せなかった。また、クラスの中でも当然既知と予想されていた単語（例えば「議論」）の意味が認識出来ていなかったため、意味と字形との両方を学習しなくてはならず、他の学習者よりも負担が大きかったようだ。このことからこの二人の学習者は、既知の漢字の量もCOMPの能力も他の学習者に比べかなり低かったのではないかと考えられる。学習者Fについても程度の違いはあれ、やはりコース終了後にもCOMPの成績がAdv1からほど遠いこと、クラス中にも意味が認識できなかった単語が多かったことが学習者A, Bと共通しており、それが同様の結果をもたらしたのだと考えられる。

学習者Hについては、コースの途中で本人の希望により別のコースへ移動し、また戻ってくるということがあった。一日に学習する漢字数が多かった本コースを2週間以上にわたって欠席したことが主なマイナス要因であったと考えられる。

よって、このタイプの学習者のうち、学習者Hを除いては本コースにプレースすべきであったかどうか再考する必要があると思われる。しかし、能力の偏りが大きいことを考慮すると、本コースのような主旨のコースをとることが望ましく、但しその場合はもう少し低い目標を設定する必要があるだろう。

以上のように考えた場合、このコースが対象とするべき学生は、クラス開始時のプレースメントテストにおいてAURALとCOMPが同程度で且つ上級に近い（J5以上）能力を持ち、RWVがJ3もしくはJ4以上の能力を持つ必要がある。A-3-2に該当する学習者はこのコースの対象としないで、別のもっと低い目標を設定したコースにプレースする必要があるだろう。

この報告は漢字コース終了時に受けたプレースメント・テストの結果をもとにした報告であるが、プレースされた各コースでの授業について行くためにはこのテストでは測られない要素も多々あり、今後、実際にプレースされたコースでの様子をふまえた追跡調査の必要があると思われる。また、今回考察した母集団が非常に小さいので、今後さらに調査を続けて一般性を高める必要がある。

7 おわりに

概観すると、前半は学習者が既に知っている熟語の音の上にシンボルとしての漢字を載せてゆく作業であり、後半は新しい単語を導入しながら同時に漢字も入れてゆくという作業であった。その二つの作業を一つのコースの中でスムーズに行うことは漢字教育という

分野での新しい挑戦であると考えている。

「読み書き特別教育」は今回が初めての試みであり、以上に論じてきたように、期待された効果があったケースも十分な伸びが見られなかったケースもあった。今後は、この結果を踏まえつつ、以下の点を考慮してコースデザインをしたいと思う。

- 1) 九月のプレースメント・テストで AURALが上級、かつ COMP が J5 に達していない学生はこのコースに入れない。即ち、漢字熟語が音としてかなり入っている学習者のみを対象にする。
- 2) 文章読解、作文の時間を増やし、全体の時間数の半分くらいにする。
- 3) 導入する漢字の字数を1,000字から800字位にする。

こうした軌道修正を繰り返しながら、漢字集中コースの理想的な姿に近づき、また、シンボルの認知という視点から、読みのメカニズムの解明に一步でも近づけたらと考えている。

〈参考文献〉

『ICU初級日本語 漢字試用版 Ver.3』

『ICU初級日本語 漢字練習問題 試用版 Ver.3』