

# 非漢字圏日本語学習者に対する効果的な漢字学習についての 認知心理学からの提言

筑波大学心理学系 海保 博之

筑波大学大学院(博)心理学研究科 Haththotuwa Gamage Gayathri Geethanjalie

Cognitive considerations for effective methods of learning Kanji for non-native learners of Japanese

Hiroyuki Kaiho and Haththotuwa Gamage Gayathri Geethanjalie (*Institute of Psychology, University of Tsukuba, Tsukuba 305-8572, Japan*)

The learning of Chinese characters (Kanji) is one of the most difficult problems for learners from non-Kanji backgrounds. In this study, the difficulties are examined from a cognitive perspective and several promising proposals for learning Kanji are offered with respect to (1) problems originating in the Kanji characters themselves, and (2) problems associated with learning environments.

**Key words:** learners of non-Kanji, learning of chinese characters, cognitive considerations

## はじめに

日本語学習者でもとりわけ非漢字圏の学習者にとって、漢字の学習は困難を極める。表音文字が持つ形態的特性や表記特性が漢字のそれとまったく異なるからである。本稿では、まず、日本語学習者を、母語(L1)と日本語(L2)との異同からタイプ分けを行なうことで非漢字圏学習者の特徴を明確にしてみる。次いでそれを踏まえた上で、漢字に由来する問題、学習環境に由来する問題の2つに分けて、認知心理学的な観点から非漢字圏L2の漢字学習上の問題点を抽出し、その克服のための方策について論じてみる。

## 第1 日本語学習者のタイプ分け

漢字学習を想定して日本語学習者を母語の性質からタイプ分けしてみると、次の4つになる。

タイプ1；表音文字使用者

表音文字をL1としている日本語学習者である。

これはさらに、音節文字を用いている学習者と単音文字を用いている学習者とに分けられる。音節文字とは、1文字が1音節あるいは拍(モーラ)に対応している文字で、例えば、かな文字やカナダのクリー文字がその例である。このタイプの日本語学習者は非常に少ない。単音文字とは、1文字あるいは複数文字が1音節に対応する文字で、アルファベット文字がその典型である。このタイプの日本語学習者の数は多い。なお、アルファベット文字の範疇には入れられているが、実態は音節文字の機能も果たしているスリランカのシンハラ文字や東インドのデヴァンガリ文字など(Prakash & Joshi, 1995)を母語とする日本語学習者も存在する。当然のことながら、音節文字を母語とする学習者は、日本語の仮名学習には有利となるが漢字学習に関しては、両者には大きな差がないと考えられる。

タイプ2；類縁語彙使用者

L1がベトナム語の日本語学習者である。ベトナム文字はローマ字アルファベットを使っているのでタイプ1の表音文字使用者と同じである。しかし、

多くの語彙、とりわけ越語の発音が漢字の音読みに近似しており、意味や用法にも類縁性が見られるので語彙習得には有利である。例えば、「大きい」,「学ぶ」を意味する言葉がそれぞれ越語では「ダイ」と「ホク」と発音され、「大学」は「ダイホク」となる。日本語の熟語構成に似ているので漢字習得には有利である。

#### タイプ3；表意・表音併用使用者

ハンゲル文字と漢字を併用する、または最近まで漢字を併用していた韓国や北朝鮮の日本語学習者である。韓国語における漢字語は、音読みの単語表記にのみ用いられ、語彙体系の中で重要な役割を果たす。漢字の意味用法や字種の類似から日本語の語彙および漢字をもっとも習得しやすい学習者である。志部(1988)によると、韓国では「漢文教育用基礎漢字」(1972年8月、文教部制定)に従って、中学校で900字、高等学校で900字が配当され、週一時間の漢文科目の中で教えられている。

#### タイプ4；表意文字使用者

表記手段として漢字のみを用いている中国、台湾、香港の日本語学習者である。中国では簡体字、香港や台湾では繁体字が用いられているが、いずれも日本語における漢字形と類似しており、漢字語彙の意味上または音声上も類似している文字が多い。このタイプの学習者は母語における漢字語に影響され、日本語の漢字学習にも負の転移をもたらす可能性が高い。しかし、少なくとも漢字の「形」への慣れという点では圧倒的に有利である。

本稿では、非漢字圏の日本語学習者としてタイプ1とタイプ2を想定して、漢字学習にかかわる諸問題とその克服のための方策について、認知心理学的観点から考えてみる。

## 第2 漢字に由来する困難

### 2.1. 形が多彩

5万余の漢字を形として区別できるようにするための工夫として、「要素の数を増やす」「要素の種類を増やす」「要素の組合せの型を増やす」の3つが暗黙に採用されてきた。しかし、それぞれが野放図に増やされたわけではなく、一定の限界内におさめられている。たとえば、常用漢字で言うなら、画数を要素単位とすればその最大は25画まで、要素の種類も線分を単位とすれば、その長さは多彩であるが縦横斜め成分だけ、あるいは、部首を単位とすれば、およそ240種、さらに、要素の組合せ型については、斎藤ら(1997)によると、部品を要素の単位としてと

れば、9つの基本的な組合せ規則型で十分との提案さえある。

漢字形に慣れ親しむことで、こうした制約を暗黙のうちに学習する漢字圏学習者に対して、非漢字圏学習者の漢字学習の初期段階での知覚的な不利ははかりしれないものがある。

#### 2.1.1. 漢字形の知覚学習に関して

形の知覚学習には、弁別と識別とがある。弁別とは複数の形を違ったものとして知覚すること、識別とは一つのまとまった形として認識することである。たとえば、「大―犬―太」の三つの漢字形の違いがわかるのが弁別、それぞれの漢字形をそれぞれとして認識できるのが識別である。なお、この例のように、「、」は弁別に必須ということで、これを弁別特性と呼び、「大」を漢字形のまとまりの知覚に必須ということで識別特性と呼んでおく。漢字ではもっぱら、一点一画が弁別特性、部首が識別特性として機能している。

弁別特性、識別特性がある程度学習できれば、漢字の形に対する心理的な複雑性は低下するが、非漢字圏学習者にとって、弁別特性はもとより識別特性の知覚学習も困難を極めるはずである。既習の表音文字形の弁別特性・識別特性の知覚学習からの転移はほとんど期待できないからである。これを克服するための方策としては、次のようなことが考えられる。

一つは、ともかく漢字形に慣れ親しむようにすることである。意図的な学習以前の段階で、どれほどその学習対象に慣れ親しんでいたか、換言するならば、どれほどの無意図的で暗黙の学習をしていたかは、後の意図的で明示的な学習の速度も質も規定する。とりわけ、知覚学習のような基盤的な(アーキテクチャ的な)認知モジュールが関与するところでは、その規定の程度が強い。

二つは、初期学習者にとって有効な漢字形の基本要素単位を同定し、それを形の知覚学習の基礎に据えることである。日本人にとっては、あるいは、一定の学習レベルに到達したL2学習者にとっては、部首が基本要素単位として機能するが、非漢字圏学習者の初期段階では、必ずしも有効とは言えないかもしれない。たとえば、外国人用漢字辞書として308個の漢字「原子」という独特の象形ベースの分類方式を提唱しているハルベン(1987)の試みや、白石(1977)による漢字の字形の基本形(307個)の提案が参考になる。

#### 2.1.2. 漢字形の記憶に関して

漢字の形の多彩さには、前述したように、それを整理統合する基本要素形がある。これが記憶の体制

化に強力な支援になる。さらに、形だけの記憶ではなく、後述するような音韻的、意味的な手がかりも記憶に使える。それでも、漢字形の複雑さと数の多さは、膨大な記憶負荷を課すことになることは言うまでもない。

そこで、当然のことながら、記憶すべき数を取りあえず制限することが一つの方策となる。日本人のためにも各種の使用漢字制限が設定されているのは周知の通りである。また、L2初級では400字程度が設定されている。問題は、数だけではない。この中に、400字以外の漢字の記憶にも転移可能な「基本的な」漢字が含まれているかどうかである。たとえば、「大-犬-太」の3つの漢字が含まれていれば、「玉-王」の記憶学習にも転移する。こうした観点からの基本漢字の見直しや新たな設定もあってよい。

もう一つの方策は、漢字形の記憶課題を個別の形の記憶一事例ベース記憶—としてではなく、漢字形を構成しているさまざまな規則の記憶—規則ベース記憶—として提出することである。これによって、記憶情報の転移性を高めることが期待できるからである。

さらに、漢字を形の記憶としてだけではなく、語彙と直結したものとして認識させることで、語彙記憶の課題として位置づけてやることである。語彙の記憶課題なら仮に400個あったとしてもそれを負担に感ずる度合いはずっと低下する。しかも、漢字形には意符や音符として意味や読みの手がかりがあるので記憶には有利である。この点は、2.2.でも類似の方策を提案することになる。

### 2.1.3. 漢字の書字に関して

文字は読めるだけではなく書けなくてはならない。文字を書くという点で、漢字は、日本人にとっても決して楽な作業ではない。現実には、読めるが書けない漢字がかなりの数にのぼっている。ワープロの普及がこの隘路からの脱出を支援してくれるようになってきたので、日本人にとってのこの課題は、むしろ、第3で述べる表記感覚のほうに移ってきた。

しかしながら、非漢字圏日本語学習者に限らないが、漢字学習にあたって、書くことによって学ぶことは非常に大切な学び方の一つであることは間違いないし、事実、「繰り返し書く」方法が非漢字圏学習者にもっともよく使われているとの報告もある(加納ら, 1989)。知覚学習も見て学ぶと同時に書いて学ぶことが大切なことは、たとえば、日本人に特異のみられる空書行動(佐々木・渡辺, 1984)からもわかる。

ただ、日本人と同じ長期間にわたる書写や書き取り練習はL2学習者にとっては現実的な方策ではない。書いて覚える別な効率的な練習方法を考えなければならない。そのためには、ここでも規則ベースの学習から入ることである。「運筆」と「画」の規則学習である。そして、それを、基本要素形を意識させるにふさわしい漢字形の書き取り練習を通して行なうことである。

さらに、文字「形」を書くこと(書道)が、日本の一つの伝統文化として定着していることを認識させ、芸術活動として漢字形を描かせることも、間接的ではあるが、効果があるかもしれない。

## 2.2. 形音義の関連が複雑

表音文字を使う言語体系では、音義一体で、文字は付属的な役割しか果たさないが、表意文字を使う言語体系では、形音義一体である。文字形の中に意味も音も表示されている。非漢字圏L2学習者にとって、文字についてのこの構造的な違いは、多くの戸惑いと学習上の困難をもたらす。

### 2.2.1. 多様な読み方に関して

音読み/訓読み、音読みでも複数の読みの存在、さらに熟語によって異なる読みがある。漢字の読みのこうした多様性は、日本人の漢字学習でもかなり面倒である。

この面倒さをまともに非漢字圏L2の初期学習の段階で「見せる」ことは、何が何やらわけがわからない不安を高めてしまい、動機づけの点で好ましくない。音節文字であるかな文字の使用の中で自然に漢字に置き換えていく方式から入っていくことになる。その際でも、具体名詞のみの漢字への置き換えに限定することで、読みの問題としてよりも、漢字が形音義一体の表記システムであることを理解させる素材として使うことであろう。この段階では、読みの多様性は、むしろ「隠しておく」ほうが好ましい。

いつの段階で、どのようにして、この読みの多様性を学習カリキュラムの中に入れていくのが最適なのであろうか。一つの提案としては、日本語語彙がある程度の豊富になってきた段階で、漢字の読みの問題としてではなく、語彙の表記の問題として提出することが考えられる。「うごく」を漢字では「動く」と書くという形の提出の仕方である。「波」は「なみ」とも読み、「は」とも読むという提出の仕方は、記憶の混乱をもたらすだけである。「一つの語彙に一つの漢字表記」の連合学習の積み重ねをするほうが、記憶の効率ははるかに高まるし、学習の複雑感を払拭できる。

非漢字圏の日本語学習者に読みの多様性の規則学習だけを孤立させて行なうのは、効率の面からいって得策とは思えない。しかも、漢字の読みのこの多様性は、規則学習の知識だけで実用場面における適切な運用を期待することはできないとは思えない。

### 2.2.2. 同音語に関して

日本語は音節構造が単純で、しかも、音節の種類が少ないため同音語が多いことは周知の事実である。複雑で豊富な音節を持つ母語使用者のL2にとっては、日本語のこの特性は、日本語の語彙学習に多大の困難をもたらすことは想像に難くない。

漢字学習においても、仮に前項で述べたような「一つの語彙に一つの表記」の連合学習をしても、その学習が豊富になってくれば、必然的に同音語を漢字で区別する困難さに直面することになる。

これを克服させるためには、逆説的になるが、やはり「一つの語彙に一つの表記」の連合学習を徹底させることであろう。「同音語を漢字表記の違いで区別する」という日本語の事情にさえ気がつかないくらい、語彙と表記の関係を強固に学習させることであろう。それには、学習の初期段階を終えたあたりから、語彙学習と漢字学習との区別をなくした素材を提供することが効果的であろう。

### 2.2.3. 漢字の象形性に関して

象形性の高い漢字10個(たとえば、山、木、川など)を、漢字を見たことのない外国人にその意味を推定させる簡単な実験を行なってみたことがある。ほぼ全員が100%の正解であった。漢字形の象形性がかかなり基盤的なものであることを示す証拠である。

この漢字形の特性は、漢字形の初期学習では大いに活用したい。象形性が明確な漢字の比率は、渡辺(1976)によると、教育漢字で11.5%程度とあまり数は多くはないので、前出のハルペンの漢字原子なども活用することになる。漢字形への興味関心を喚起するには、格好の素材であるので多めに活用すべきであろう。

### 2.3. 漢字の使い方が複雑

海保・野村(1983)は、漢字を書くまでの認知過程として、4段階からなるモデルを提案し、その妥当性や各段階での特性を分析した。この一連の過程の中で、ここでは、漢字存在感(対応する漢字があるか)と漢字表記規範感覚(漢字表記はふさわしい)とについて、非漢字圏学習者との関連で考察してみる。

語彙に対応する文字群が存在することは、いかなる文字圏の学習者でもかなり早くから学習してい

る。しかし、日本語のように、その語彙のうちどれを漢字で表記するのが妥当かまでを学習するのは、L1にとっても面倒であるし、中学生段階になってやっとその感覚が機能するようになる(海保・楠本, 1982)。ましてや、L2にとってその学習にはかなりの困難を伴うであろう。

その困難さは、ここでいみじくも「感覚」と称しているように、明示的なルールの学習ではなく、暗黙理に機能している慣習の学習に起因している。かな表記でも誤りではないが、しかし、「慣習的に」漢字表記が好ましいというような事態は、多くの学習上の困難を抱えているL2学習者には、動機づけの点でも、また、学習目標の設定の点でも好ましくない。ここでも、多様な読みへの対処として提案した「隠す」、すなわち、これを学習課題としては明示的に扱わないということが、少なくとも学習の初期段階では必要であろう。学習者自らの気づきを待ってからの学習でも十分であろう。ただ、ワープロ使用が、意外に早い時期での気づきをもたらす可能性があるのも、そのときの対応は考えておく必要はある。

## 第3 漢字学習環境に由来する困難

ワープロの普及が日本人の漢字をめぐる状況を大きく変えた。最大の変化は、漢字を書かなくともよくなったことであろう。

漢字の読みと書きは、少なくとも常用漢字の範囲までは一体で考えられていた。しかし、実際は、漢字の数が増えると、読めても書けない漢字も増えてきて、それが漢字使用の隘路になっていた。この隘路からの脱出がワープロによって成し遂げられた。

この事情は日本語学習者にとっても同じであろう。複雑な漢字形を書かなくともすむ状況の出現は、認知負荷の低減になる。とりわけ、音声ベースの母語を持つタイプ1とタイプ2の日本語学習者にとっては、その低減効果ははかりしれないものがある。

問題は2.1.3.でも指摘したように、「書くことによって学ぶ」漢字学習の王道とどのように折り合いをつけるかである。空書現象にも見られるように、漢字書字は長期間にわたる書字練習によって形成された手続き的知識に支えられている(佐々木・渡辺, 1984)。この知識なしで果たして十全な漢字学習となるかどうかである。

しかしながら、漢字を書かなくともよい状況の出現を知った日本語学習に、長期間にわたる反復練習を強いるのは動機づけの点で適切とは言えない。学

習負荷を低下させるための方策が必須となってくる。考えられる方策は2つある。

一つは、書ける漢字数と漢字種の限定である。数の限定も、読めて書ける漢字数というような決め方では不十分である。それらの漢字を書けることが、どんな漢字もかけることに転移するという観点からの厳選が必要と思われる。その際には、2. 1. 1で述べた漢字の弁別・識別特徴に関する知見(部首あたりが現実的な考えどころになるであろう)が有効となる。

二つは、効率的かつ楽しい書字練習の仕掛けを開発することである。日本の小学生レベルで一般的な単純な反復練習ではあまり効果を期待できない。たとえば、書字パッドを利用した漢字学習CAI(清水ら、1992)などは一つの効果的な仕掛けであろう。

### おわりに

非漢字圏L2学習者をもっぱら想定して、漢字学習にかかわる問題を大きく2つに分けて、認知心理学的な観点から論じてみた。しかしながら、研究の対象者の母集団が量的にも質的にもまだ不十分なこともあって、非漢字圏L2学習者を対象とした漢字の認知心理学的な研究の数は極めて少ない。そのことが、本稿での「論」の多くを実証的な裏づけのないものにした。今後、実証ベースでの吟味にかけてみる必要がある。

その際、研究の目的付け所として、次の3点を挙げておく。

1. 漢字「形」を研究の中核に据える。ただし、漢字は形音義が「癒着している」点に特徴があることには十分に留意する必要がある。
2. 知覚レベルから感性レベル、意識レベルまで、包括的な研究計画のもとで知見を積み上げることによって、漢字学習への適用可能性を高める。
3. パターン認識のアーキテクチャ的な特性と学習

的な特性を知る格好の素材である。応用研究としての有用性だけでなく、基礎研究的な関心を満たす研究も立案してみることも無駄ではない。

### 引用文献

- ハルペン・ジャック 1987 漢字の再発見 祥伝社。
- 海保博之・楠本景子 1982 漢字表記感覚の発達の変化 第46回日本心理学会大発表抄録集。
- 海保博之・野村幸正 1983 漢字情報処理の心理学 教育出版。
- 加納千恵子・清水白合・竹内弘子・石井恵理子・阿久津智・海保博之・出口 毅 1989 自由放法による外国人の漢字知識の分析 筑波大学留学生教育センター論集。
- Prakash, P. & Joshi, R.M. 1995 Orthography and reading in Canada: A Dravidian language. *Scripts and literacy, reading and learning to read Alphabets Syllaberies and Characters*. Kulwer Academic Publishers, 95-107.
- 斎藤洋典・川上正浩・増田尚史 1997 上下分離漢字における部品(部首)の出現頻度Ⅱ 情報文化研究 第6号 名古屋大学情報文化学部・人間情報学研究所 115-130。
- 佐々木正人・渡辺 章 1984 「空書」行動の文化的起源, 漢字圏・非漢字圏との比較 教育心理学研究 32, 5, 182-190。
- 志部昭平 1988 漢字の用い方(韓国語との対照) 講座日本語と日本語教育9 明治書院 169-193。
- 清水白合・加納千恵子 1992 CAIを利用した漢字学習 日本語教育78 日本語教育学会。
- 白石光邦 1977 要素形的漢字学習指導法 桜楓社。
- 渡辺 茂 1976 漢字と図形 NHK ブックス。
- 2000. 9. 29 受稿—