

継承日本語学習者の漢字力分析

ダグラス昌子

カリフォルニア州立大学ロングビーチ校

mdouglas@CSULB.edu

Analysis of kanji ability of heritage learners of Japanese

Masako O. Douglas

California State University Long Beach

Abstract

This study examines kanji ability of learners of Japanese as a heritage language (JHL). Forty six JHL students enrolled in JHL courses in two American universities took the Kanji Diagnosis Test and a cloze test, and completed a language background questionnaire. Results indicated that there was a statistically significant correlation among 12 types of kanji knowledge, but acquisition rate of the knowledge varied among the types. The results also showed that knowledge of kanji sound(s) was better acquired than that of writing kanji; there was no significant difference in knowledge of *kun* and *on* sounds of kanji, but a significant difference was observed in writing single kanji with *kun* sounds and writing compound kanji with *on* sounds, which scored lowest in the kanji test. Kanji ability was significantly different between low and high levels of reading ability, and acquisition rate of 12 types of kanji knowledge varied within each level as well. The results suggest that multifaceted kanji knowledge is interrelated to each other, but acquisition rate varies among the types of kanji knowledge and between reading ability levels; language background is not a variable that influences acquisition rate of kanji recognition and production, and knowledge of internal components of kanji.

要旨

本稿では、米国の4年制大学の継承日本語コースの学習者46人に実施した漢字力と、日本語力と漢字力の関係の調査結果を報告する。本研究より、漢字力を構成する項目間が相関すること、その項目間及び読みの力の違いで習得率に差があること、また漢字力の中で、読みの力と書きの力の習得と、漢字の内部構造の知識の習得に関しては、継承日本語、母語、外国語としての日本語という言語背景に関係なく共通していることがわかった。

投稿カテゴリー : Research

外国語としての日本語学習において、漢字学習は、学習者の第一言語が漢字圏か非漢字圏かで学習の困難点が異なることは既存の研究で指摘され、漢字の構成要素に関する知識、漢字学習のストラテジー、漢字の知識と文脈情報の利用などの研究をもとに、非漢字圏の学習者にとって有効な漢字指導方法が提唱されてきた（石田 1984, 1986, 1989; 海保 2002; Kaiho & Saito 1989; 加納 1995 ; Douglas 2004; Bourke 1996; Mori , Sato, & Shimizu 2007）。

外国語としての日本語を学ぶ非漢字圏の学習者が感じる漢字学習の困難点は、アメリカで日本語を継承語として習得している学習者にも共通する問題である。継承語としての日本語の学習者は、日常の話し言葉の力と読み・書きの力の差が著しく、話し言葉で使われる語彙が、書き言葉になるとすべてひらがなで書かれたり、漢字が使用されてもその量が極端に少ないということが観察される。また、漢字の読み・書きの力は、個々の学習者間の差が大きいことが報告されている (Douglas 2008)。

しかしながら、継承日本語教育における漢字と漢字学習の研究、及び研究結果に基づく教育実践というのは、筆者の知る限りでは非常に限られている。本研究は、継承日本語学習者の漢字力の測定と分析に焦点を当てたものである。本稿は（1）先行研究のまとめ、（2）研究課題、（3）データ収集と分析、（4）結果、（5）結果考察、及び今後の研究と継承日本語話者のための漢字教育実践への提言からなる。

1. 先行研究のまとめ

1.1. 漢字力

1.1.1. 日本語母語話者の漢字力

日本語を母語として学ぶ日本の公立小学校の児童の漢字力を調べた研究では、全学年を通して、漢字の読みと書きの習得率にはかなりの差があり、読みは、学年があがっても平均習得率に変化が無いのに対し、書きは学年が上がるにつれ低下するため、読みと書きの差が開いていくと報告されている（日本教育技術学会基礎学力調査委員会 2007; 日本教材文化研究財団 1998）。また、小学生の漢字を書く力の調査では、1年生から学年があがるにつれ、正答率が下がることと、各学年を通して、同音異字の間違い（例 「従来」の「従」に「住」を書く）が誤答のトップをしめる（ただし1年生は2位となっている）と報告されている（Benesse 2007）。

1.1.2. 外国語としての日本語学習者・継承日本語学習者の漢字力

石田（1984, 1986, 1989）は、日本に滞在し、外国語としての日本語を学習する漢字600字既習の非漢字圏学習者に漢字に関するアンケートを実施した。漢字学習で一番むずかしいのは何かという問いへの回答は、書き方（46%）、読み方（41%）の2項目が他に大きく差をつけ上位2位をしめた。この結果は、漢字圏の学習者が漢字の読み方を最も難しいと感じ（73%）、書き方にはそれほど困難を感じていない（27%）のと対照的である。その他は、漢字の意味（18%）、覚え方（10%）、組み合わせ（8%）、筆順（3%）と続く。非漢字圏学習者の漢字学習には、漢字の書き方と読み方の両方の困難がついてまわるわけであるが、同時に非漢字圏学習者は漢字構成要素の意味（54%）や字源（38%）に興味を持っているとも報告されている。

加納（2006）は、初級前半（既習漢字150～200字程度）の学習者を対象にウェブベースの漢字処理能力診断テストにより漢字力を測定した。この研究の中で、加納は漢

字圏、非漢字圏を問わず既習漢字語の読み・書きは8割〜9割できていても、漢字1字の音読み、文中での用法を処理する問題が難しいようだという結果を報告している。

Douglas (2008) は、継承日本語学習者である大学生12名を対象に大学の外国語としての日本語の中級レベル用のプレースメントテストを使って、聞き取りと文法、読み、漢字の読み、漢字の書きの力を測定した。その結果、聞き取りの力と文法力に続いて読みの力、漢字の読みの力、漢字の書きの力の順にスコアが下がっていることと、聞き取りの力と文法力は得点の分布が狭い範囲に集中しているが、漢字の読みの力と書きの力の得点は広範囲に分布していると報告している（各テスト得点の分布は90点〜100点、80点〜99点、45点〜82点、0点〜98点、0点〜65点）。この結果から、漢字の読みと書きの力は、個人差が著しいことがわかる。同じく Douglas (2008) は、大学生の継承日本語学習者8名の OPI (oral proficiency interview) の結果と読みの力を比較し、OPI は8名中5名は超級、2名は上級に達していたが、読みの力の測定では、外国語としての日本語の中級学習者の読みの力をはるかに下回る結果であったと報告している。この結果から、継承日本語学習者の会話力と読みの力に明らかに差があることがわかる。

1.2. 漢字の内部構造の認識と漢字の認知処理力

漢字には、単漢字で構成されるものと、複数の漢字を組み合わせて作られたものがある。単漢字の漢字には、象形文字（例 山、川、木）と指示文字（例 上、下、右）があり、漢字全体の約10%を占めている。一方複数の漢字を組み合わせて作った漢字には、漢字の意味の組み合わせによる会意文字（例 森、明）と、意味を表す漢字（「意符」）と音を表す漢字（「音符」）の組み合わせである形声文字（例 河、議）とがあり、これらが漢字全体の90%を占める。

会意文字や形声文字の漢字の内部構造の知識が漢字の認知処理に関係することが既存の研究から明らかにされている。Koda (2001) は、漢字の内部構造の知識が語彙の知識の発達の基礎であるとしている。さらに Koda は、この漢字内部構造の知識は、該当の漢字を構成要素に分ける力と、各要素を分析して漢字や漢語の意味にアクセスする力からなるとし、前者はリテラシーの発達の初期段階に必須不可欠であり、後者は書かれたものを読む経験を積んでいく過程で次第に発達する高度な力であるとしている。

漢字の内部構造を意識する力は、Dwyer (1997) が日本語初級学習者に行った研究で、漢字の知識の発達の初期にすでに見られるという結果がでている (Koda 2001 より)。また Ke (1998) は、中国語初級コースの終わりに継承中国語話者 (中国語と英語のバイリンガル) と英語母語話者の学習者に漢字の読みと書きのテストを実施し、その結果この2つのグループ間に言語背景による有意差はなく、両者とも漢字の読みのスコアが書きのスコアより有意さをもって高かったと報告している。漢字力が言語背景と無関係なことに関して、Ke は、継承語話者であっても外国語としての中国語学習者であっても漢字を習得する順は同じだからではないかという推測をし、漢字力の発達に関して次の3段階を提唱している: (1) 漢字に慣れて、情報を蓄積する時期、(2) 過渡期、(3) 漢字の内部構成要素を処理できる時期。

Koda (2001) は、形声文字の構成要素である、漢字の意味を示す「意符」(部首) と音を表す「音符」に関して、前者は使われる位置が固定されているため、比較的安定した知覚単位であるとしている。これは海保(2002) がスリランカの高校生に行った漢字の構成要素への分割の実験でも実証されている。また、形声漢字の音符について、

Koda は、漢字を認知する際には漢字全体の情報を活用するとともに、音へアクセスする場合にこの音符のもつ情報が活用されると述べている。

部首を構成要素として知覚することは漢字学習の初期に可能になるとはいうものの、これは常に簡単なタスクであるとはいえない。というのも、同一の部首をもつすべての漢字がその部首の意味と関係しているわけではなく、部首の意味と漢字の意味が関係しない場合（例 水に関係するサンズイと漢字「法」「済」、糸に関係するイトヘンと漢字「緯」「紀」、以上の例は玉岡（2005）より）があるからである。従って漢字処理に際して、部首と漢字全体の意味が直接関連する場合は部首の情報を使い、関連しない場合は部首に頼らず漢字全体から意味を推測することが有効であるという判断が必要となる（玉岡 2005）が、この判断力は学習者の漢字力によって異なる（Koda 2001）。

Mori ら（2007）は、中級から上級に入る前の日本語学習者の漢字ストラテジー、漢字に対する印象、漢字力の関係を調べた研究結果の一つとして、漢字の部首の知識（文脈の中で適切な漢字を部首の意味から選択する知識）とメタ認知力（漢字学習に際しての漢字学習ストラテジー使用の柔軟さ）の相関に有意差があったと報告している。つまり必要に応じて漢字のストラテジーを使い分けることができる学習者は、そうではない者より、漢字の構造分析をより適切に行うことができるということである。また、同じ研究の中で、個々の漢字には、意味、音、字形、筆順、内部構成、品詞、文脈での適切性などいくつかの情報があり、これらの知識は漢字との接触を繰り返す中で徐々に発達するものであり時間がかかる領域であるとしている。そのため漢字の知識だけに頼るのではなく、文脈からの助けを借りて漢字を認知するというストラテジーも必要であると述べている。

以上、漢字の内部構造の認識と漢字の認知処理についての先行研究の結果をまとめると、漢字を内部の構成要素を分けるだけの力は漢字学習の初期にすでに獲得されるが、内部構成要素についての知識（例えば、部首の持つ意味や音符の知識から漢字全体の音や意味にアクセスする知識）の適用が漢字の認知に有効であるときにのみ使用する、あるいは、漢字の知識が足りない所を文脈からの情報で補うなどの力は、漢字との接触の機会の増加や漢字学習が進むにつれ養われるものであり、時間がかかるということがいえる。また、この漢字力の獲得の過程は継承語学習者でも外国語学習者でも違いがないことも示唆されている。

2. 研究課題

既存の研究（Douglas 2008）で継承日本語話者は、会話力に比べ漢字力には学習者間の差が著しいこと、さらに、漢字力の中でも特に書く力が他の力に比べて低いことが報告されているが、一概に漢字が弱い書く力が弱いといっても、教育上の支援をするためには、どこがどのように弱いのか、それは日本語力が違うと違ってくるのかという更に踏み込んだ調査が必要となる。従って、本研究では次の2つを研究課題とした。

① 継承日本語学習者の漢字力を、漢字の読みと書きの力の2項目ではなく、より細かい項目に従って、分析的に測定した場合、その項目間にどのような違いがみられるのか。

② 日本語力の違いと漢字力にどのような関係があるのか。

3. データ収集と分析方法

3.1. 調査協力者

本研究の協力者はアメリカの西海岸にある 2 つの 4 年制大学の継承日本語コースにブレースメントテストで入り、大学では初めて日本語のコースをとる継承日本語話者 46 人（男性 20 人、女性 26 人）である¹。継承語コースはアメリカの大学では、数が極端に限られており、コース自体も日本語のプログラムに一つあればいいという状態である。本研究のデータ採集を行った両大学でも一年に一度コースが一つだけしか出されないため、コースには日本語力のレベル、とくにリテラシーのレベルにかなりの差のある学生がいる。そのため、コースはマルチレベルで、各学生のレベルを考慮して学習活動が個別にデザインされるコースになっている。コース開始時に集めた学習者に関する情報を表 1 に示す。

表 1 学習者に関する情報 (n=46)

カテゴリー	レベル	数	パーセント
性別	女性	26	57
	男性	20	43
最初に読み書きを習った言語	英語	30	65
	日本語	13	28
	英語と日本語	1	2
	その他	2	4
過去に日本語を学習した教育機関*	補習校	20	
	継承語学校 ²	18	
	中学・高校	6	
	短大	6	
	4 年制大学	3	
	公文	2	
	インターナショナルスクール(日本)	2	
	家庭教師	1	
	学校に行かなかった	3	

注 *過去に日本語を学習した教育機関別人数は、延べ数を示す。また、上記の教育機関は、インターナショナルスクール以外は米国にある教育機関である。

3.2. 漢字力・日本語力測定ツール

3.2.1. 漢字力測定ツール

漢字能力測定のツールとして、加納ら（1996）の「漢字力診断テスト」を使用した。このテストは初級終了レベルの学習者の漢字力診断用に作られたものである。漢字のテストというと、漢字の読みと書きの力の測定が普通であるが、「漢字力診断テスト」は、この2項目以外の漢字力も分析的に測定ができるようになっている（「漢字力診断テスト」の12項目の例は附録1を参照されたい）。質問数は総計140問、回答方法は、質問により異なるが、選択式と書き込み式の2種がある。採点は正解を一つ一点と数えた。漢字の読み仮名を書く問題や漢字を書く問題では、ひらがな、漢字のスペルミスは正解数には入れなかった。

3.2.2. 日本語力の測定ツール

国立国語研究所（1951）が行った、雑誌の1ページあたりの漢字含有率の調査によると、専門雑誌、総合雑誌、文芸雑誌、大衆雑誌、児童雑誌はそれぞれ、47.5%、39.5%、35.8%、32.6%、19.9%であった。このうち専門雑誌と児童雑誌を除いた一般雑誌の漢字含有率は平均で36.0%となり、漢字力の有無がテキストの理解度、つまり読みの力と相関する。従って、本研究では、漢字力と日本語力の関係を調べるため、学習者の読みの力を日本語力として測定した。

読みの力を測定するツールとして、クローズテストを使用した。クローズテストとは、テキストの中の語を一定の数ごとに取り除いて空白にし、学習者が読みながら、空白部に語を入れるという方法である。本研究で使った日本語のクローズテストは、次に挙げる Douglas（1994）の日本語クローズテストの construct validity の研究結果をもとに作

成した：①膠着言語である日本語では、国語文法の文節（自立語と付属語をあわせて一つのユニットにしたもの）よりも、一つの形態素を「一語」と数えて作成したクローズのほうが他の日本語力との間に有意差のある相関がある、②一定の数ごとに語を削除して作ったクローズは、一文内の情報だけ処理する力、文を超えた段落レベルの情報を処理する力、およびテキスト外の社会文化に関する知識を均等に測ることができる、③解答が削除された語と全く同じものである場合のみを正解とするよりも、テキストの内容を変えるものでない限り、もとの語と同じものではなくても正解とする採点方法のほうが、他の日本語力との相関に有意差が出る。

本研究で使ったクローズは、新聞に投稿されたポーランドでの生活についての記事を使用し、最初の文はそのままにして、2番目の文から6語ごとに1語を削除したクローズを作成した。採点は、テキストの内容に合っていて、意味がとおるものは正解とし、漢字やひらがなのスペルミスは、意味がとおる限り正解とし1問1点とし、全問正解で24点となった。

3.3. データー採集の手順

コースの初めに継承日本語のクラスで担当のインストラクターが質問票を配布し、調査協力者の継承日本語学習者に言語背景や過去に日本語を学習した機関の情報を記入してもらった。質問票回収後に、漢字診断テストとクローズテストを実施し、インストラクターが回収した。所要時間はそれぞれ30分までとしたが、全員この時間内にテストを終了した。

4. 結果

4.1. 漢字力

漢字診断テストの 12 項目において、項目間の出題数が異なるため、回答の正解数を質問数で割りパーセントに変換し（以後「点」で示す）、46 人の学習者のスコアの平均を産出した。表 2 と図 1 は漢字力の項目の平均値の高いものから低いものへと並べたものである。

表 2 漢字力 12 項目のスコアの平均値と標準偏差

漢字力の項目	平均値(点)	標準偏差
文脈の中にある漢字の読み	72	31
部首	71	20
意味	69	24
読み（単漢字：訓読み）	68	32
読み（熟語：音読み）	67	36
活用語尾	60	32
語構成	60	34
形声文字（同音異義の漢字）	58	31
書き（単漢字）	49	34
品詞	47	29
文脈からの漢字選択	38	38
書き（熟語）	30	28

図 1 漢字力 12 項目のスコアの平均値

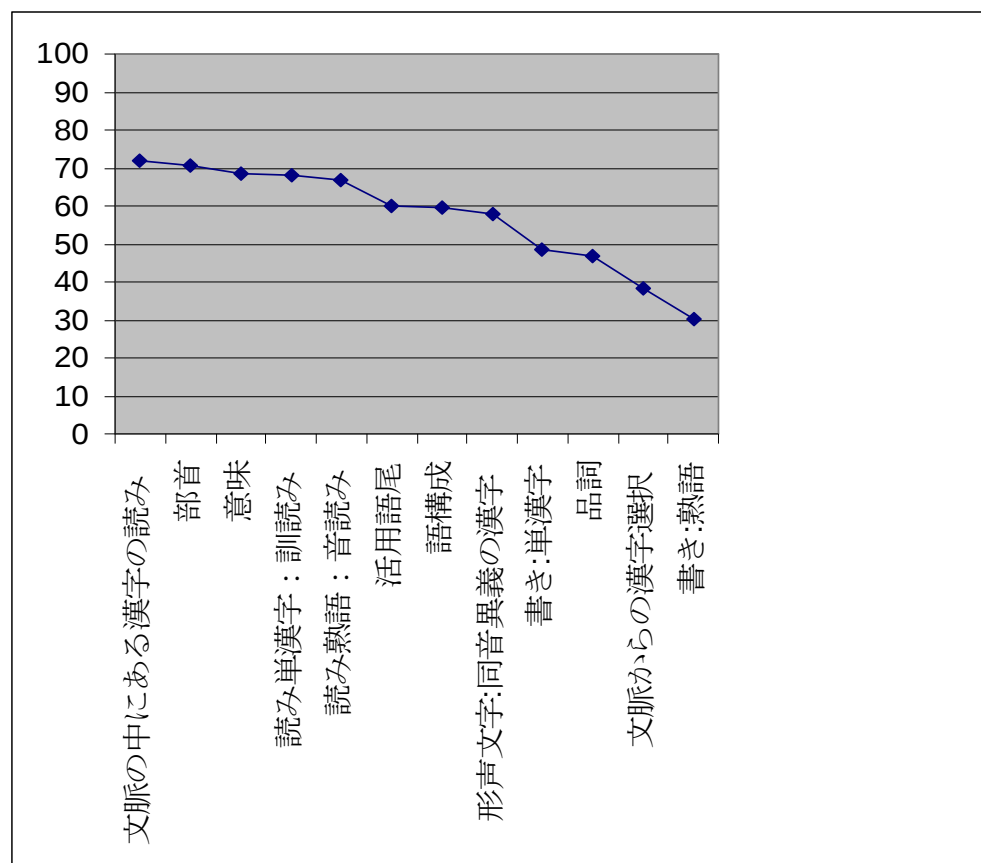


表 2 と図 1 が示すように、漢字力の各項目の平均値には違いがあり、スコアの最も高い項目（文脈の中にある漢字を読む力 72 点）と最も低い項目（熟語漢字を書く力 30 点）との差は、42 点であった。この結果から、漢字力は均等に発達するのではなく、かなりばらつきがあることがわかる。

次にこの 12 の項目間に相関があるかどうかを調べるために、correlation 分析をおこなった。結果は、12 項目すべてがそれぞれに有意差をもって相関しあっていることがわかった ($p < .05$)。このことから、漢字力というのは、相互に関係しあう力であるといえる。ただし、部首と他の項目の相関の強さは、部首以外の項目間の相関ほど強くないこ

とがわかった（部首とそのほかの項目間の相関： $r=0.38$ から $r=0.60$ 、部首以外の項目間の相関： $r=0.71$ から $r=0.88$ ）。

次に、12 項目間の平均値に有意差があるかどうかを調べるために、one-way ANOVA 分析（repeated measure）を行った。Greenhouse-Geisser テストの結果、漢字項目間に有意差があることがわかった($F(6, 277)=33.64$)。つまり漢字力は項目別に違いがあるということの意味する。さらにどの項目間に違いがあるかを調べるために PostHoc を実施した。Pairwise Comparison の結果、各項目に有意さがある項目数がでた。表 3 に示す。

表 3 漢字力テストの平均値間に有意差があった項目

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
1						x	x	x	x	x	x	x
2									x	x	x	x
3								x	x	x	x	x
4								x	x	x	x	x
5									x	x	x	x
6	x									x	x	x
7	x									x	x	x
8	x		x	x						x	x	x
9	x	x	x	x	x							x
10	x	x	x	x	x	x	x	x				x
11	x	x	x	x	x	x	x	x				
12	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x		

注 1. 表中の番号は、それぞれ漢字項目を表す

1: 文中の漢字の読み、2: 部首、3:漢字の意味、4.漢字の読み(訓)

5. 漢字の読み（音）、6. 活用語尾、7.字の区切れ、8. 文脈から漢字を選択する（同音異義語、似た字形の漢字）、9.書き（単漢字）、10.品詞、

11. 形声漢字、12.書き（熟語）

注 2. 有意差の判定は $p < .05$ で行った

表 3 の平均値の有意差のある項目をみると、漢字の読みに関する 3 項目、つまり漢字の読み（#1）、訓読み（#4）、音読み（#5）と、書きに関する 2 項目、つまり単漢字を書く（#9）と熟語漢字を書く（#12）とを比べると、読みに関する項目が統計的に有意

差をもって平均値が高いことがわかる。読みに関する 3 項目間には、有意差が見られなかった。一方漢字を書く項目では、単漢字を書く（#9）と熟語漢字を書く（#12）の項目には有意差がみられた。また、活用語尾（#6）、字の区切れ（#7）、文脈から漢字選択（#8）の 3 項目は品詞（#10）、形成漢字（#11）および熟語漢字を書く（#12）との間に有意差があった。しかし、平均値が最も低い熟語を書く（#12）とその次の形声漢字（#11）の間には、有意差が無かった。

4.2. 漢字力と読みの力の関係

読みの力の測定として使ったクローズテストの結果は、正解数を全問題数の 24 問で割りパーセントを出した（以後「点」で表示する）。スコアは、最低点が 10 点から最高点は 100 点に分布していた。これを 3 つのグループ（レベル 1：0 点から 33 点、レベル 2：34 点から 66 点、レベル 3：67 点から 100 点）に分け、各レベルの得点の平均値を示した（表 4）。

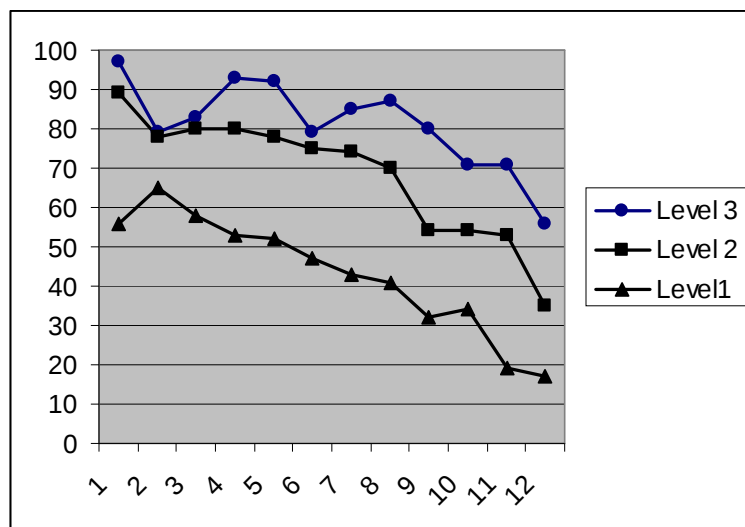
表 4 クローズテストの結果

レベル	n=46	平均値	標準偏差値
1	26	15	13
2	8	50	9
3	12	84	10

各レベルの平均値間の違いを比較するため、ANOVA 分析を行った。その結果は各レベルの平均値に統計上有意差がある（ $F(2, 43)=159, p < .05$ ）と出たため、さらに Post Hoc (Dunnett T3)を実施して、どのレベル間に差があるのかを調べた。結果はレベル 1 と 2、2 と 3、及び 1 と 3 の各レベル間に有意差が出、読みの力が各レベルで異なっていることがわかった。

次に、クローズテストのスコアを使って読みの力と漢字力の関係を調べるために、one-way ANOVA 分析（repeated measure）を行った。Greenhouse-Geisser テストの結果、クローズテストの平均値と漢字の各項目の平均値のインターアクションに有意差があることがわかった（ $F=(13, 286)2.2, p<.05$ ）。つまり、図2が示すように、漢字力の項目別の異なり方（図の折れ線が右下にむかって下りていくパターン）がクローズのレベル別で異なるということを意味する。

図2 漢字力とクローズのレベル別比較



注 図中の番号は、それぞれ漢字項目を表す

- 1: 文中の漢字の読み、2: 部首、3: 漢字の意味、4: 漢字の読み(訓)
- 5: 漢字の読み(音)、6: 活用語尾、7: 字の区切れ、8: 文脈から漢字を選択する(同音異義語、似た字形の漢字)、9: 書き(単漢字)、10: 品詞、
- 11: 形声漢字、12: 書き(熟語)

さらに、ANOVAの結果で出た有意差がクローズの3つのレベルのどこにあるかを調べるために、Post Hoc (Dunnett T3)を実施した。その結果、レベル1と3に違いがあることがわかった。図2からもその差が読み取れるが、さらにレベル1と3の平均値の違いを図3でわかりやすく示した。

図3 クローズのレベル（1と3）の漢字力の違い

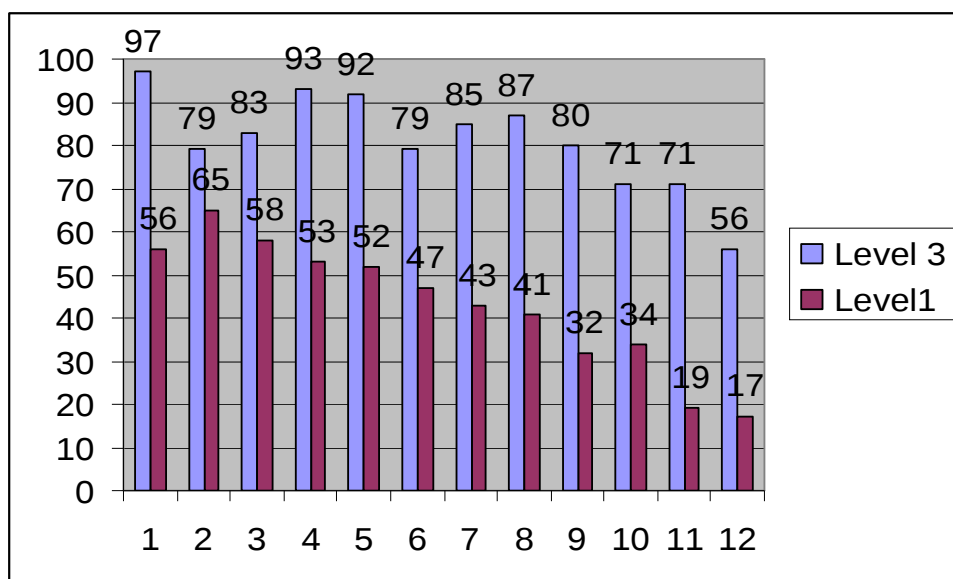


図3より、例えば部首のように2つのレベル間の平均値の差が14点のものから、形声漢字のように52点にわたるものまで広く分布していることがわかる。しかし、読みに関する漢字力（#1、#4、#5）の平均値をみると、クローズのレベル1と3の差は非常に似た結果となっている（各、41点、40点、40点）。

5. 結果考察と今後の研究と継承日本語における漢字教育実践への示唆

本研究の課題は、継承日本語学習者の漢字力の測定と分析、及び日本語力（読みの力）と漢字力の関係を調べることであった。そのために、まず、漢字力を12項目に分けてそれぞれの項目の力を測定した。その結果、12項目の漢字力の相関に統計的に有意差が見られた。つまり、一つの項目のスコアが高い学習者は、他の項目のスコアも高く、また逆に、一つの項目のスコアが低い場合は、他の項目のスコアも低くなっていた。しかし、この12項目にわたる漢字力はスコアがかなり高いものから、低いものまで広範囲に分布していることがわかった。この結果から、12項目の漢字力は、お互いに相関しながら発達するが、その習得率は項目ごとに異なるといえる。

また、12 項目間の違いの程度を分析した ANOVA と Post Hoc テストの結果から、この 12 項目は、以下の 3 つのグループに大きく分けることができる: ①有意差のない読みに関する 3 項目 (文中の漢字の読み、訓読み、音読み) と、有意差のある書きに関する項目 (単漢字、熟語漢字) のグループ、②有意差がない活用語尾、字の区切れ、文脈からの同音異字または同意異字の選択の 3 項目と、有意差がある品詞、③有意差がない形声漢字と漢字熟語の書きの項目。

まず、①のグループに関しては、漢字の読みの力は書く力と比べて、スコアが有意差をもって高いという結果が出た。これは、既存の研究の結果と一致しており、日本語が母語か、外国語か、継承語かを問わず、漢字の読みの力は書きの力に比べ、習得率が高いといえる。Ke (1998) は、漢字の内部構造の知識の習得の過程は言語背景にかかわらず共通であると結論付けているが、読みと書きの習得の順も言語背景にかかわらず共通であるといえよう。

さらに、当研究では、読みの力を漢字の「訓」と「音」に分け、また書く力を単漢字を書く力と、熟語を書く力に分けて測定した結果、読みの力に関しては、「訓」「音」による有意差は無かったが、書く場合は単漢字と熟語には、有意差があった。この原因は、単漢字は訓読みの漢字の産出であるのに対して、熟語漢字は音読みの漢字の組み合わせで産出することが必要となる場所にあると考えられる。つまり、訓読み漢字 (漢字テストに出題された例 「あたま、うた、えき」 など) は、数ある同音異字から一つの漢字を選択する必要はない。一方熟語漢字を書くためには、例えば「しゃしん」という語の漢字を書く際、数ある同音異字漢字 (例 「しゃしん」の「しゃ」は同音異字漢字「写、斜、射」など、「しん」は同音異字漢字「新、真、心」など) から意味を考え

ながら適切な漢字を選択することが必要となるため適切な漢字の選択が困難になると思われる。これは、日本の小学生の漢字の書きのテストで、同音異字の漢字の誤選択が誤答の一番の原因であったことと同じではないかと思われる。しかしながら、今回のデータでは、熟語漢字の産出の過程を観察していないため、これはあくまで推察の域を出ない。産出時に **Think-out-loud** をして産出のプロセスを観察するなどの踏み込んだ調査を実施する必要がある。

②の活用語尾、字の区切れ、同音異字または意味が似ている漢字の中から文脈の助けをかりて適切なものを選ぶという 3 項目は、いずれも動詞や形容詞の活用規則、接辞の知識や熟語の文法関係（例 「合格者数」は「合格した人の数」という文法関係がわからないと区分できない）、漢字の知識と文脈から情報を有効に使って漢字を選択するなど、漢字に内包される情報以外の文法や文脈の知識を適用する力という共通した特徴を持っている。一方、これらと有意差のあった項目「品詞」は、例えば、漢語の「元気」は形容詞「元気な」はあるが、動詞「元気する」がないなど、漢字に内包される情報ではないが、文法規則でもなく、語彙として逐一覚えていかなければならない項目であるという違いから、これら 3 項目と品詞の知識は漢字力でも別の種類のものと考えられる。

③の形声漢字と熟語漢字の 2 項目に有意差が無かったのは、両者とも漢字の音読みの知識の有無と関係する項目であるためだと思われる。形声漢字の力は、漢字に同じ字が使われているとその漢字の音読みも同じ音になる（形声漢字の 60%にこのルールが適応される）という知識とその漢字の音読みの音の知識とが関係している。漢字の熟語を書く力も漢字の音読みの知識の有無と関係する。また、この 2 項目とその前の項目「品詞」の知識は、漢字学習を始めてすぐに蓄積されるものではなく、また文法規則や文脈

情報の利用といった漢字に内包される情報以外の知識を使って処理する種類のものであり、漢字との接触を続ける中で徐々に蓄積されていく類の力であるという意味で共通しているといえよう。

次に、本研究の第二の課題の読みの力と漢字力の関係については、分析結果から、読みの力 3 レベルの中で、一番高いレベルと一番低いレベルの漢字力に有意差があること、さらには、この差は、漢字力 12 項目にわたり均一ではなく、項目別に異なることがわかった。中でも部首の平均値の差は他と比べ際立って小さい。漢字力 12 項目間の相関の分析結果をみても、全項目に相関があるものの、その相関の強さ (r^2) を比べると、部首の知識と他の項目との相関だけが、他と比べて弱くなっている。このことは、部首以外の漢字力は読みの力の上昇とともに伸びていくが、部首は必ずしもそうならないということを示している。

部首の知識は、漢字の内部構造の知識の一部であるが、先行研究からの知見でも、漢字の内部構造の知識には、漢字学習の初期に習得されるものと、漢字との接触の中で時間をかけて習得されるものがあることが指摘されている (Dwyer 1997; 海保 2002; Koda 2001)。部首の知識は、海保 (2002) が指摘するように、漢字学習の初期でも比較的安定した知覚単位であるため、漢字力や読みの力が高くななくても、習得率の高い項目となっている。一方、漢字の内部構造の知識と関係する、文脈から同音異字や同意異字の漢字を選択する力や、形声漢字の習得率は、学習者全体の 12 項目の漢字力の平均値を比べても、また、読みの力の高い学習者 (レベル 3) の 12 項目の平均値を比べても、低くなっている (それぞれ 8 位と最下位の 12 位)。これは、Koda (2001) や Mori ら (2007) が指摘するように、漢字の構成要素の知識を必要に応じて使いながら、漢

字の音さらには意味へアクセスするという力は習得に時間がかかる項目であるといえよう。

以上、大学生の継承日本語学習者の漢字力、および読みと漢字力の関係の分析結果から、母語としての日本語学習者、外国語としての日本語学習者、継承語としての日本語学習者といった言語背景に関わらず、漢字の読みの力の習得率が書きの力の習得率より高いことが確認された。また、部首の知識も習得率が高い項目であることがわかり、これも先行研究の知見とあわせて、言語背景に関わらず習得率の高い項目であるといえる。

しかし、従来の研究が、漢字力測定は「読み」か「書き」の2項目の比較によるものであったのに対して、今回の研究では、漢字力を12項目に分けて分析をおこなった。その結果、各項目（部首以外）の習得率に差がみられた。このことから、漢字力を測定するためには「読み」と「書き」の2項目に限らず、多岐にわたる項目の習得率の測定と比較が必要であると言える。また、今回の漢字力測定では、漢字を書く力において、単漢字（訓読みの漢字）と熟語漢字（音読みの漢字）を書く力の習得率に有意差が出た。一方、読みの力では有意差が出なかった。この点に関しては、今回の調査では、外国語としての日本語学習者の漢字力との比較をしなかったため、言語背景の違いが影響するか否かは不明である。今後の研究課題として、なぜ熟語を書く力の習得率が最も低いのかを調べるために、また言語背景による差があるのかを調べるために、言語背景の異なる学習者を対象に漢字産出の過程の調査を実施する必要がある。

また今回の研究結果から、漢字力には、漢字に内包される情報だけではなく、活用語尾の知識や字の区切れの知識などの文法の知識や、文脈情報を有効に使う力も関係していることが明らかになった。この多岐にわたる漢字力をつけていくためには、漢字指導

の時間を設け、その中で読み仮名を書くことと、漢字を書くことの指導だけではなく、多岐にわたる漢字力のバランスのとれた指導、及び文法指導や読みの指導の中にも漢字指導を取り入れていく必要があり、そのための学習活動のデザインと、その学習活動の効果の実証研究が待たれる。

文献

石田敏子 (1984) 「国際化の中で漢字とは」 海保博之編『漢字を科学する』東京: 有斐閣 pp. 155-190.

----- (1986) 「英語、日本語、韓国語圏別日本語学力の分析」『日本語教育』58号 pp. 162-164.

----- (1989) 「漢字の指導法（非漢字系）」『日本語文字表記』講座日本語と日本語教育 9、東京: 明治書院 pp. 290-312.

海保博之 (2002) 「漢字の指導」海保博之・柏崎秀子（編）『日本語教育のための心理学』東京: 新曜社 pp. 111-121.

加納千恵子 (1995) 「筑波大学留学生センターにおける初・中級漢字指導」川口儀一・加納千恵子・酒井順子編著『日本語教師のための漢字指導アイデアブック』東京: 創拓社

----- (2006) 「漢字処理能力診断テストに基づく漢字の指導法」『日本語教育国際研究大会 ICJLE』New York

加納千恵子・清水百合・竹中弘子・石井恵理子・阿久津智 (1996) 「漢字力診断テスト」『Intermediate Kanji Book』vol.1, 凡人社

国立国語研究所 (1951) 「読みやすさの基礎的研究」『昭和26年度国立国語研究所年報』3, p.98

玉岡賀津雄 (2005) 「サンズイとイトヘンはどのくらい漢字の意味に影響するか」『広島大学留学生センター紀要』15号, pp. 11-24

日本教育技術学会基礎学力調査委員会 (2007) 『小学校学習漢字習得状況の調査報告』
<http://www.ts-ss.net/kanji.pdf>. 2010年4月26日参照.

日本教材文化研究財団 (1998) 『生きる力が育つ漢字の学習-小学校学年別配当漢字の習得状況に関する調査研究』 <http://www.jfecr.or.jp/kanji/>. 2010 年 4 月 26 日参照.

Benesse (2007) 『小学生の漢字力に関する実態調査』
<http://benesse.jp/berd/center/open/report/kanji/2007/index.html>. 2010 年 4 月 26 日参照.

Bourke, B. (1996). *Maximizing Efficiency in the Kanji Learning Task*. Dissertation, University of Queensland, Brisbane, Australia.

Douglas, M. (1994). Japanese cloze tests: Toward their construction. *Japanese Language Education around the Globe*, Vol.4, 117-131.

----- . (2004). Learning and teaching kanji: For students from an alphabetic background. Sensei Online Forum, 40. Downloaded from <http://listerv.utk.edu/cgi-bin/wa?A2=ind0401&L=nihongo&T=0&O=D&F=P&P=65>. 2010 年 4 月 26 日参照.

-----, (2008). A profile of Japanese heritage learners, individualized curriculum and its effectiveness. In D. M. Brinton, O. Kagan, and S. Bauckus (Eds.), *Heritage Language Acquisition: A New Field Emerging* (pp. 215-228). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

Dwyer E, S. (1997). *Getting Started the Right Way: An Investigation into the Introduction of Kanji Study to Neophyte Japanese Learners*. Dissertation. University of Texas (cited in Koda 2001).

Kaiho, H., & Saito, H. (1989). Measuring various aspects of kanji and its psychological implications. In S. Mizutani (Ed.) *Japanese Quantitative Linguistics* 39 (pp.151-163).

Ke, C. (1998). Effects of language background on the learning of Chinese characters among foreign language students. *Foreign Language Annals*, 31, 91-101.

Koda, K. (2001). Development of Kanji knowledge among adult JFL learners. In H. Nara (Ed.), *Pathways to Advanced Skills, vol. II* (pp. 1-29). Columbus, Ohio: National East Asian Languages Resource Center.

Mori, Y., Sato, K., & Shimizu, H. (2007). Japanese Language Students' Perceptions on Kanji Learning and Their Relationship to Novel Kanji Word Learning Ability. *Language Learning* 57(1), 57-85.

Valdés, G. (1995). The Teaching of Minority Languages as Academic Subject: Pedagogical and Theoretical Challenges. *The Modern Language Journal* 79(3), 299-328.

註

1. 継承語話者の定義は「英語以外の言語が話される家庭に育ち、その言語を少なくとも聞いてわかる、あるいは話すことができ、英語とその言語がある程度バイリンガルである話者」(Valdés 1995)とした。

2. 継承語学校は、日本からの移住者の子弟の日本語維持のために戦前に設立された学校で、2世の世代の教育が目標であったころは、日本語の読み書き教育を目標としていた。しかしながら、世代が3世、4世となった現在では、家庭に日本語がなくなり、継承語としての日本語ではなく、むしろ外国語としての日本語教育が必要な学習者がほとんどとなっている。

附録1 漢字診断テストの12項目とその例

1. 意味 (例 反意語探し 上：中 下 右 左) <15問>
2. 語構成 (例 語の単位に区切る 図書館員：図/書館/員、図書/館/員、図/書/館員) <10問>
3. 部首 (例 部首索引 線：糸・白・水・泉) <15問>
4. 書き (単漢字) (例 漢字を書く：おんな) <10問>
5. 書き (熟語) (例 漢字を書く：かぞく) <10問>
6. 文脈から漢字選択 (例 家の前に黒い車が：泊・留・止・戸まった。) <10問>
7. 用法 (品詞) (例 該当するものを選ぶ：練習な・練習する・練習) <15問>
8. 活用語尾 (例 該当する漢字を書く：__めない・__めます・__める・__めれば・__めよう) <10問>
9. 文脈からの読み (例 日本で一番高い山を知っていますか。) <10問>
10. 読み (単漢字：訓) (例 弟) <10問>
11. 読み (熟語：音) (例 時間) <10問>
12. 音読み (同音・形声) (例 同じ種類を選び、音を書く 有効：動・校・号・強) <15問>