The University of Osaka
Institutional Knowledge Archive

Title	中国における継承日本語学習者の漢字習得 : 同根語による言語間転移に着目して
Author(s)	柳瀬, 千恵美
Citation	母語・継承語・バイリンガル教育（MHB）研究. 2017, 13, p. 70-91
Version Type	VoR
URL	https://hdl.handle.net/11094/69353
rights	
Note	

The University of Osaka Institutional Knowledge Archive : OUKA

https://ir.library.osaka-u.ac.jp/

The University of Osaka

≪研究論文≫

中国における継承日本語学習者の漢字習得
－同根語による言語間転移に着目して－

柳瀬　千恵美（九州大学大学院博士課程、日本学術振興会特別研究員DC）
chinta1959@yahoo.co.jp

Heritage Language Learners' Acquisition of Kanji in China
Focusing on Cross-Linguistic Transfer Through Cognate Vocabulary

Chiemi Yanase

要　旨

本研究は、中国で日本語を継承する子どもの漢字習得において、先行学習した中国語の漢字がどのように影響を与えるのかを明らかにし、言語間転移の観点からその習得過程を記述することを目的とする。Cumminsの2言語相互依存仮説（Interdependent hypothesis）による言語間転移を理論的根拠とし、北京在住日中国際結婚家庭の現地校小学一年生児童10名と日本人学校児童2名の協力を得て漢字読み実験を実施、併せて実験後の回顧的インタビューと保護者への言語背景質問票調査を行った。その結果、同根語（cognate）である漢字が日本語の漢字の読みに意味概念を通じて転移することが確認された。そして日本の漢字をどう認識するのか、未習の漢字をどう読むのか、なぜそう読むのかを、言語間転移による習得メカニズムについての考察の手がかりとした。また、転移を促す条件として、小学一年生の段階では、会話を基礎とした日本語語彙力、平仮名の習得・習熟、認知の発達が大きく関わることが示された。

Abstract

This study aims to examine how young heritage Japanese language learners growing up in China acquire Japanese, focusing on the possible impact of their earlier experience of learning Chinese Hanzi on their Kanji acquisition process, based on Cummins' Interdependent hypothesis. Participants of this study were ten K-1 students studying at public Chinese schools and two students from a Japanese school. Each participant was from Chinese-Japanese intermarried family residing in Beijing. Triangulation was used to examine the learners' Kanji acquisition process; namely, Kanji-reading task, a

retrospective interview, and a written questionnaire through which their parents describe the children's language competence and daily linguistic resources. The results indicated that the Japanese and Chinese character cognates effectively contributed to the learners' recognition of Kanji. Then the data sources were analyzed, focusing on how they recognize Kanji, how they read unlearned Kanji, and why they read in the way they do, in order to describe the process of linguistic transfer. They further demonstrated that three factors play a key role in promoting linguistic transfer through cognates for students who are at least ages six and seven: their vocabulary size developed through oral conversation experiences, their acquisition level of Hiragana, and their overall cognitive development.

キーワード：漢字圏、継承日本語、漢字習得、言語間転移、同根語

1．はじめに

近年のグローバル化は、言語文化の境界を越えた人の移動を活発化させ、海外在住邦人は年々増加、それに伴い親に帯同されて海外に住む日本にルーツを持つ子どもたちも増加の一途を辿っている。このような背景の下、継承日本語教育はその拡大と多様化を求められている。継承日本語教育の多様化には、現地の日本語資源の多寡や日本との地理的・心理的距離などの他に、現地の主流言語と日本語の関係が大きく影響すると思われる。

中国語と日本語は言語系統的には異なる言語であるが、漢字という共通の表記媒体を持つことで、特殊な関係にあると言える。すなわち、漢字圏での日本語の継承は、非漢字圏とは大きく異なることが予想される。本研究では、中国語と日本語をつなぐ漢字に着目し、中国語の漢字を先行学習することで日本語の漢字習得が促進されるのではないかという仮説に基づき、言語間転移の観点からその習得過程を明らかにすることを目的とする。

とりわけ非英語圏では、グローバル化による英語重視から英語を加えた複数言語の習得が求められる中で、子どもの負担を軽減し且つ効率的に日本語習得を促進させる学習方法の探索が望まれる。本研究は、漢字を通して子どもの日本語習得を効果的に促進することで、自律的な日本語学習へ導くことができるのではないかとの考えに立っている。

２．先行研究と研究課題

転移は、第二言語習得分野では主に言語形式上の転移を研究対象として焦点化することが多いが、バイリンガリズム分野では、Cummins によるバイリンガリズムの「2言語共有基底モデル」(Common underlying proficiency model) [1] をもとにした「相互依存仮説」(Interdependent hypothesis) [2] が背景理論となり、「言語形式上の転移に留まらず、言語深層面、特に『認知面の転移』がその中核をなす」(中島, 2010, p.229) とされる。すなわち、「バイリンガル言語能力のリテラシーと関連の深い部分は、言語の枠を超えて共通或いは相互依存」(cummins, 1986, p.82) するために起こる転移である。また、言語間転移について、Cummins は、社会言語的状況に応じて起こり得る可能性のある転移５タイプ [3] を挙げている (Cummins, 2008, p.69)。ベーカー (1996) は、第二言語習得の立場から、二言語間で「語彙や文法は違っていても、規則化して文字を判読する技術や読解のストラテジーなどが、第一言語の読み書き能力から第二言語の読み書き能力へ転移する」(ベーカー, 1996, p.244) と、Cummins の考え方を支持している。

第二言語習得分野では、認知心理学や認知言語学の成果を採り入れ、心的語彙であるレキシコンの研究が進展している。言語間転移に関連して、複数言語のレキシコンが別々の記憶システムを持つのか、共通の貯蔵・システムなのかが論争となってきた。しかし実験データから、「母語・第二言語の語彙項目自体は、確かに別個の独立した記憶システムに入っているが、それらの意味的・概念的表象は、共通の保持・処理システムがあること」(門田, 2006, p.59) が示唆され、いくつかのバイリンガル語彙・概念モデルが構築されている (Kroll and Tokowicz, 2001; 門田, 2006; 蔡・松見, 2009等)。この分野でのバイリンガル研究は主として成人学習者を対象とするため、既に習得している母語のレキシコンと、第二言語レキシコンがどのような関係にあるかという研究であり、本稿の研究対象である子どもの継承語話者とは条件が異なるが、言語間転移を考える際に有用な枠組みとなる。

一方、言語間転移に関連して、近年社会や個人の複数言語化の流れを受けて、マルチリンガリズムの観点から、同根語 (cognate) に関する研究が進展してきている。従来、同根語とは、同じ祖先語から派生した、類似の意味、綴りや形式をもつ語であり、第二言語を習得する際に有利であるとされた。従って言語系統的に近い言語間に見られるものと考えられていた。しかし、最近の研究では、言語接触によって生じた言語間の影響により、言語系統的距離が遠くても同根語が少なくなく、その類似性が複数言

語習得に有利に働くことを示している（Otwinowska, 2016)。

この観点に立てば、日本語と中国語は言語系統的には遠いが、歴史的に言語文化の長く深い交流があり、とりわけ漢字という表記媒体の共通性が2言語間に多量の同根語を生み出し、2言語の習得に有利に働くということになる。これまでも、その有利性は認識されてはいたが、漢字圏の日本語学習者の漢字学習では、母語の負の転移の方が強調されることが多かった。

邱（2010）によれば、中国語母語話者の日本語の漢字語彙の形態・音韻・意味処理において、母語の漢字知識が大きく関与し、2言語間の類似性は処理を促進するものもあれば、逆に干渉をもたらすものもある。しかし、このような促進効果や干渉効果は、「日本語習熟度の向上に伴って消失する傾向も示されて」おり、「漢字語彙の処理経験は、単語の形態・音韻・意味の結びつきを強化できるため、心内辞書で新しく構築された日本語の語彙表象が処理経験の積み重ねによって定着していくと考えられる」と指摘している（邱, 2010, p.57)。一方で、逆に同根語による負の影響を不安視する立場からは、同根語の扱いを慎重にすべきであるという意見もある（蔡・松見, 2009)。以上は、成人の学習者に関する研究結果であるが、子どもの場合、それも継承語話者の場合はどうなのであろうか。

本研究の対象である漢字は、表語文字として1文字で意味と音を表す。漢字の「音韻符号化は、その発音を知っているかいないかによって音韻化ができるかできないかという二者択一方式になると考えられる」（門田, 2006, p.40)。しかし、これは外国語として日本語の漢字学習を行う場合である。他方、継承語話者の場合、家庭で培った日本語の力をもとに、漢字の持つ日中共通の意味概念を共有することによって、日本語の漢字の読みを導き出すことができると考えるのである。

漢字圏に住む日本にルーツを持つ子どもたちは、多くの場合、家庭で日本語を使用する環境があり、言語形式上別々に発達した日中2言語の音声言語を獲得していると考えられる。認知発達途上のこうした子どもが、漢字を通して日本語と中国語をつなぎ、効率的に日本語を習得するには、どのような教育実践或いはスキャフォールディングを行えばいいのかについて、先行研究に多くの示唆はあるが、回答は示されていない（松下, 2005; 西山, 2015等)。

本研究では、中国の学校教育で中国の漢字を先行学習することによって、日本の漢字をどのように認識し、未習の漢字をどう読むのか、なぜそう読むのかという点を中心に、中国語から日本語への「転移」がどのようにして起こるのかを明らかにし、また、漢字を通して中国語から日本語への転移を促進するにはどのような条件が必要なのかを

考察する。

3．調査方法と調査対象

3.1 調査方法

本研究では、子どもがどのように日本の漢字を認識していくのかを探ることを目的とするため、現地の小学校で漢字学習を始めて間もない小学一年生の児童を対象に、日本語の漢字の読み実験を行った。実験に用いる漢字を選ぶに当たっては、以下のような手順を踏んだ。

まず、小学校で使用する小学一年生前期の「語文」教科書の中から、小学一年生で学習する漢字を取り出す[4)]。北京市では、少数の例外を除く大半の小学校で2種類の教科書のうちのいずれかを用いているため、この2種類の教科書に共通する学習漢字を抽出した。教科書には、「わかる（読める）漢字」と「書ける漢字」の2種の学習漢字があるが、児童の漢字の定着度を考慮し、「書ける漢字」のみを抽出対象とすることにした。実験用漢字抽出に用いた教科書と学習漢字について、表1に示す。

表1　実験用漢字の抽出に用いた教科書2種

教科書	出版社	頁数	わかる漢字	書ける漢字
語文一年級上冊	人民教育出版社	148	400字	100字
	北京師範大学出版社	109	334字	138字

次に、抽出された漢字の中から、同根語として実験に用いる漢字を絞る一連の作業を行った。最初に日本の常用漢字に含まれない漢字3字（「禾」「巴」「也」）を除いた。その結果、2種類の教科書に共通の「書ける漢字」で、日本の常用漢字に対応する漢字は62字であった。それに、2種のうち一方の教科書の「書ける漢字」には配当されていないが、明らかに認識できる漢字として、漢数字の「四」「六」「七」「九」を加え、実験用漢字の候補を全部で66字とした。次に、日本の常用漢字と字体を大きく異にする漢字を除外する作業を行った。例えば、「头（頭）」「无（無）」「个（個）」である。一方で、「马（馬）」「门（門）」のように、字体は異なるが同じ字種として認識できる可能性のある漢字は残した。さらに、教科書で用いられている意味用法が、日本の常用漢字とは明らかに対応しない漢字を除外した。例えば、「走（歩く）」「里（中に）」「牙（歯）」である。

このようにして実験用となった漢字を用いて、小学一年生の児童に親密性のある語彙を読みの対象として実験案を作成した。語彙は、漢字のみのものと漢字と平仮名で構成されるものから成り、従って、実験は漢字を含む語彙の読み実験である。

また、年少者に行う実験であることに留意し、文部科学省（2014）の『外国人児童生徒のためのJSL対話型アセスメントDLA』を参考にして、実験方法と手順を考案した。「DLA」で参考にした点は以下の通りである。

(1)「DLA」の特徴である「対話型」を基本とする。「これまでの画一的なテストでは、子どもたちの本来の力を引き出すには限界が」あることから、「紙筆テストでは決して表れることのない、潜在的な力を引き出す」（文部科学省, 2014, p.6）ことを重視するからである。

(2) 本調査は日本語の語彙を読む実験であるため、「DLA」実施の第一段階である「DLA〈はじめの一歩〉」の手順を取り入れた。実施上の留意点である「流れを重視する」、「雰囲気作り」、「対話中は採点しない」、「ほめておわる」に沿って行った。

(3)「DLA〈はじめの一歩〉」は「導入会話」と「語彙力チェック」で構成され、「語彙力チェック」の部分を漢字を含む語彙読みのための実験に再構成した。はがき大のカードに文字を書き、一枚一枚提示、子どもの興味や関心を高められるような効果を図った。

(4) 上記（2）の留意点のうち、「流れを重視する」の具体的項目の1つでは、「『語彙力チェック』で、子どもが答えに詰まったり間違えたりしても、正解を教えたり訂正したりせずに、さっさと次のカードへ移ります」とされているが、本実験では異なる方針を採った。それは、本実験が子どもの言語能力を評価するものではなく、子どもの潜在能力を引き出すことを優先するため、暗示によるスキャフォールディングを行うからである。また、実験中のお話の部分では、コンテクストを理解する必要と教育的配慮から、スキャフォールディングによっても正答が導き出せない場合は、筆者が正答を示した。

実験手順は、次頁表2に示す。

実験の手順は、まず手順1で、中国の「語文」教科書から、子どもに一番好きな部分を選んで読んでもらい、中国語を読むことで緊張感を解くと同時に、中国語の読みの流暢さを確認する。次に手順2と3ではカードを使い、一から十までの漢数字を中国語

表２　実験手順

	実 験 内 容	備考
1	「語文」教科書から好きな部分を朗読する	中国語の読みチェック
2	カード文字の読み上げ【中国語漢数字】一、二、三～十	カード読みの慣らし、親密性
3	カード文字の読み上げ【日本語漢数字】一、二、三～十	カード読みの慣らし、親密性
4	カード文字の読み上げ【漢数字の語彙】手を一つたたく、手を二つたたく、手を三つたたく、四つ、五つ～十	「手」配点1点、動作でゲーム感覚、日本語語彙力の目安
5	カード文字の読み上げ【お話】一～四年生学年配当漢字使用	配点29点
6	カード文字の読み上げ【特別課題】「自己」	参考

で読み上げ、その後、同じ漢数字を今度は日本語で読み上げる。その次の手順4では、日本語の漢数字の語彙「一つ」から「十」までを使った動作を指示するカードを読み上げ、動作も一緒に行う。実験に対する不安感を取り除き、ラポールを築く作用を期待する。手順5は筆者が作成したお話で、カード14枚から構成される。最後の手順6では、一枚特別な課題を行って終了する。このような一連のタスクの後に「読んだ時にどう考えたのか」を問う回顧的インタビューを行い、実験中の対話と併せて、「日本の漢字をどう認識したのか、なぜそう読んだのか」のデータとした。これらはすべて録音し、文字起こしを行った。また、子どもが実験に参加している間、保護者には言語背景質問票に回答を記入してもらった。実験は2016年4月～5月北京で実施、手順1から6までの平均所要時間は10分～15分であった。なお、実験手順の5の内容について、表3に掲げる。

3.2　調査対象

実験は、中国語を学校言語とする現地校在籍児童10名に加え、比較のため日本人学校在籍児童（小学二年生）2名に協力してもらった。日本人学校の児童には、実験手順1の「語文」教科書の読みの代わりに、日本の「こくご」教科書を読むタスクに替えた。調査協力者全員、日中国際結婚家庭の子どもであり、中国の学制で小学一年生に相当する2008年9月～2009年8月生まれである。保護者に記入してもらった言語背景質問票の回答によると、程度の差はあるが、どの家庭も家庭内で日本語を使用している。また、読み書きについては、現地校在籍児童は中国語が日本語より、日本人学校在籍児童は日本語が中国語より勝っているという回答であった。

表３　漢字読み実験手順５（カード1～14）の内容

	読みの本文	出題語彙
1	**日よう日**、**山**に　あそびに　いきました。	日よう日、山
2	とちゅう、**小さな**　かわが　ありました。	小さな
3	かわには、**魚**が　いました。	魚
4	よく**見る**と、**二ひき**の　**大きな**魚が　小さな魚を　つれて　およいで　います。	見る、二ひき、大きな
5	おとうさん、おかあさんと　**子ども**たち　かなと　おもいました。	子ども
6	のどが　かわいたので、**水**を　のみました。	水
7	**風**が　ふいて　きもちが　いいです。	風
8	**目**を　とじて　**鳥**のこえを　ききました。ピッ、ピッ、ピッ。	目、鳥
9	それから　しばらく　あるくと、ひろばが　ありました。たくさんの**人**が　います。	人
10	一**人**の　おじさんが　大きな鳥かごを　もって　いました。	一人
11	おじさんが　鳥かごの　**入り口**を　**開ける**と、**中**の　**小鳥**が**飛び出し**ました。	入り口、開ける、中、小鳥、飛ぶ、出す
12	その　小鳥は　**天**たかく　飛んだ　あと、　もどって　**来**て、おじさんの　手に　とまりました。	天、来て
13	よる、**月**が　**出**ました。**白い**　まるい　お月さまが　きれいでした。	月、出る、白い
14	山の　**上**から　**下**を　見ると、まちの　あかりが　きれいでした。	上、下、

注：出題語彙は初出のみ太字で表示し、備考欄に示した。

4．調査の結果

途中で実験中止した1名を除いた11名のデータから、上記の実験手順4の「手」と5の読みの結果を分析のために点数化したものが次頁の図1である。左側が正答の得点、右に正解に近いが誤りがあるもの（準正答）、筆者のスキャフォールディングによって正答を得たものをそれぞれ加算した得点である。スキャフォールディングは、子どもの反応を観察しながら、漢字の同形・字体類似、共起語、手順5のお話のコンテクストに注目させる方法で行った。児童2は、筆者が子どものタスクに対する能力をきちんと把握できずスキャフォールディングを誤り、子どもが嫌がったため、「DLA」の指針に基づき実験中止とした。

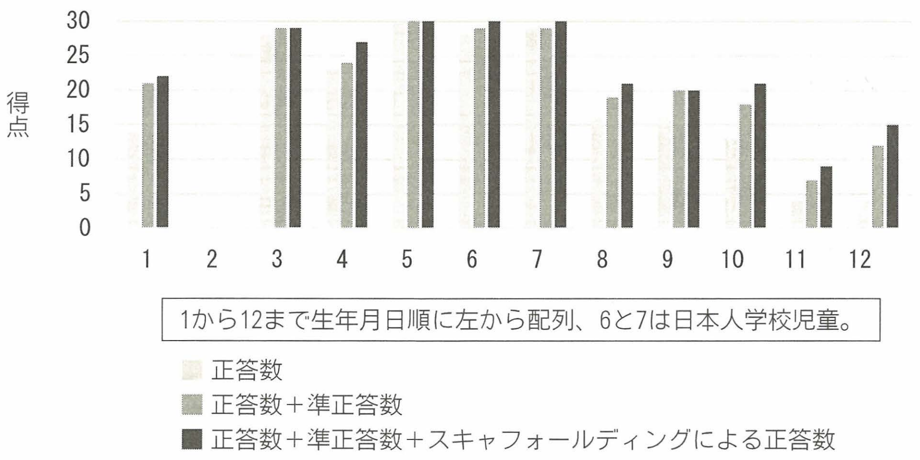

図１　漢字読み実験結果の分析のための点数化

図１の12人のデータは、途中で中止した児童２を除いて、得点の高位群（3,4,5,6,7）、中位群（1,8,9,10）、低位群（11,12）の３グループに分類できる。また、小学一年生という年齢では、認知を含む言語発達の月齢差が大きいことが、図1のグラフから示唆された。次に、出題語彙を品詞と漢字や語彙の難度で分類し、得点群別の正答平均点を出したものが以下の表４である。

表４　品詞、漢字や語彙の難度による出題語彙分類別・得点群別平均正答率（%）

分類項目	配点	分 類 内 容	出題漢字（括弧内は送り仮名）	得点群別平均正答率		
				高位	中位	低位
単漢字1	9	一年生学年配当漢字、且つ字体・用法がほぼ同じ	手、山、水、目、人、天、月、上、下	97.8	75.0	22.2
単漢字2	4	字体・用法が異なる/二年生以上配当漢字	中、魚、風、鳥	95.0	37.5	0
動　詞1	3	一年生配当漢字	見(る)、出(す)、出(る)	100.0	50.0	0
動　詞2	3	二年生以上配当漢字	来(て)、開(ける)、飛(ぶ)	86.7	50.0	0
形容詞	3	一年生配当漢字	小(さな)、大(きな)、白(い)	100.0	41.7	0
数詞	2	一年生配当漢字	二ひき、一人	100.0	62.5	50.0
二字以上の名詞	6	(日)よう日、日(よう日)、子ども、入り(口)、(入り)口、小鳥		73.3	16.7	16.7
合計	30			92.0	44.8	13.3

注：平均正答率は小数点第２位四捨五入

5．分析

5.1 得点群による分析

高・中・低位の得点による分類は、日本語の文字に対する習熟の違いとほぼ一致する。高位群の児童5名（3,4,5,6,7）は全員平仮名の習得は完了、日本語の漢字にも何らかの接触がある。中位群の児童4名（1,8,9,10）は、平仮名は学習しているが、流暢さについてはまだ十分でなく、日本語の漢字学習にはほとんど至っていないという共通の特徴がある。低得点群の児童2名（11,12）は、平仮名の習得が未習得であるか不十分である段階にあり、日本語の漢字学習は行っていない。

5.1.1 高位群

まず、高位群について見ると、現地校在籍児童3名（3,4,5）とも、平仮名の読みは非常に流暢で、日本語習得のために家庭内外でそれぞれ工夫を行っている。保護者の言語背景質問票の回答をもとに、以下の表5にその内容を示す。3名とも日本語の読み書き段階への学習が進んでいる。

表５　児童3,4,5について日本語習得のための家庭内外の工夫

3	公文の塾、母親（中国語母語話者）の日本語学習補助
4	母親（日本語母語話者）との会話、日本のテレビ、本の読み聞かせ、日記
5	母親（日本語母語話者）と置手紙のやりとり、本読み、通信教育、体験入学2週間

また、3名とも中国の「語文」教科書の読みも流暢であった。現地校（3,4,5）と日本人学校（6,7）の児童の間に大きな得点差はないが、読めない漢字に対するストラテジーに多少の違いが見られた。現地校の児童も日本人学校の児童と同様に、共起語やお話のコンテクストを利用するストラテジーを使用しつつも、未習の日本の漢字に対して既習の中国語の漢字の意味から日本語の読みを導き出すストラテジー使用が見られた。以下はその例であるが、日本人学校児童にとっても未習の漢字である。

【魚】「中国と日本の漢字は、下の部分が違うのがあるから」(児童5)〈中国語「鱼」〉
　　　「かわには『さかな』がいるから」(児童6)〈コンテクスト利用〉
【鳥】「『馬』と『马』みたいに違うから」(児童5)　〈中国語「鸟」〉

「ピッ、ピッ、ピッ（鳴き声）」(児童6)　〈コンテクスト利用〉
「お友達が『鳥』っていう字を書いているのを見たから」(児童7)
【開ける】「『門』の中を見て、分かった」(児童4,5)　〈中国語「开」〉
「『入り口を』『あける』だから」(児童6,7)　〈共起語利用〉
【飛び】「当ててみた」(児童5)　〈コンテクスト利用〉
「鳥が出たから」(児童6)　〈コンテクスト利用〉

現地校児童3名の中でも、漢字の認識に違いが見られる。児童3は読めた漢字が何故読めるのかを説明できなかったが、児童5は既に日本の漢字と中国の漢字の違いを認識し、その違いを説明できる。児童4は、最初未知の漢字に対し、あまり考える様子がなかったが、実験後半では考えて読むようになるという変化が見られた。

5.1.2 中位群

中位群（1,8,9,10）に共通する特徴は、平仮名は読めるがあまり流暢でないことと、日本の漢字を意識したことがないことである。実験前、全員「平仮名は読めるけど、日本の漢字は習ってないから読めない」と異口同音に語った。また、中国の学制では全員小学一年生であるが、日本の学制では、児童1，8，9は小学二年生、10は小学一年生という違いも考慮すべき点である。中位群児童の日本語習得のための家庭内外の工夫は、表6に示す。

表6　児童1, 8, 9, 10について日本語習得のための家庭内外の工夫

1	通信教育
8	小学校入学前まで通信教育、日本語のDVDや本、漫画
9	通信教育
10	平仮名ポスター、日本語のテレビ（一週間に一時間程度)、絵本

中位群は、当初「日本語の漢字は読めない」という認識であったが、実験手順の2，3で同じ漢数字を中国語と日本語で読み分けるタスクを遂行した後には、手順4の「手」を全員「て」と読み、読めた理由を聞くと、全員「『手』（中国語）だから」と答えた。このように、日中で字形がほぼ同じ単漢字には抵抗なく日本語での読みを示すことができるようになった。そして字体が一部異なる漢字には、漢字の形に注意を向けさせるスキャフォールディングを通じて、中国の漢字と日本の漢字の「似てるけど違う」ことを

認識し、読めるようになった。しかし「風」（风）、「鳥」（鸟）。「飛」（飞）のように、違いが大きくなると、二つの漢字の形が一つに結びつかない様子が見られた。以下は、その例である。

【魚】「これ、繁体字で『さかな』」(児童1)
「上が同じだから」(児童8,9,10)〈中国語「鱼」〉
【鳥】【飛】「全然違うけど」(児童8)、「全然似てない」(児童10)

中位群では、日本語と中国語の漢字の繋がりがまだ弱いが、共起語、お話のコンテクストと併せて日本語の読みを導き出すストラテジーを駆使する傾向も見られた。

【子ども】「中国語の『孩子（子ども）』の『子』だから」(児童8)〈「おとうさん、おかあさん」というコンテクストと併用〉
【開ける】「『入り口を』『あける』」(児童10)〈共起語併用〉
【飛び出しました】「『飞出来（飛び出て来る）』だから」(児童9)〈コンテクストと併用〉

実験の結果から、中位群の4名の間でも児童の漢字認識の違いが明らかとなった。児童1は他の児童と異なり、簡体字と繁体字という中国語内部での異なる字体に対する認識を持っており、「繁体字では」、「繁体字だから」という漢字の字体の相対化を行っている。この児童の正答数が少ないのは、日本語接触が少なく語彙不足であることによるものと考えられる。児童8と9は、実験を通じて、字体が異なる日本語の漢字を認識し始めたことが示されたが、児童10は年齢的な影響があるのか、異なる字体の漢字認識の点では大きな変化は見られなかった。

5.1.3 低位群

得点低位群の2名に共通する特徴は、平仮名未習得或いは習熟度が低いことと日本の漢字に対する認識が全くないことであるが、実験を通じて、日中同じ字体の単漢字については日本語の読みを当てることができるようになった。この2名の日本語習得のための家庭内外での工夫は次頁表7の通りである。

これら2名の児童の読み実験の正答数は同じように少ないが、その原因はそれぞれ異なったものであることが明らかとなった。

表7 児童11, 12について日本語習得のための家庭内外の工夫

11	父親（日本語母語話者）との会話、父親が子どもの勉強を見る、日本のDVD
12	絵本の読み聞かせ、長期の休みに日記を書く

児童11については、家庭内で日本語母語話者である父親が日本語で話をするが、児童自身が日本語で発話することは少ない。また平仮名未習得であるため、読みの実験では平仮名より既知の漢字に注意がいき、その意味は理解するが、その意味を表す日本語の語彙を知らないため読めないことが明らかになった。また、筆者が平仮名を読んで解説を加えるため、お話のコンテクストは理解するが、語彙量が足りないため、共起語もコンテクストもスキャフォールディングとして利用できなかった。

児童12は、平仮名は学習しているが、一字一字読んでいくレベルで、正確さにも欠ける段階である。また実験の読みから、文字に音声を当てていく発達段階の過渡期にあることが示唆され、得点の低さは年齢或いは個別の言語能力発達の差異によるものと推察される。スキャフォールディングにより一定の正答を出すことができたが、「足場かけ」とするにはタスクの難度が大きいように思われた。

5.2 出題語彙の分類による分析

次に、実験に用いた語彙の品詞の違いや漢字や語彙の難度に分けて、漢字の読みについて分析を行う。全般的に、名詞が中心の単漢字は正答率が高く、送り仮名がつく動詞や形容詞、二字以上の名詞語彙は正答率が低い傾向があった。だが、興味深いことに、動詞は配当漢字の学年による正答率の差があまりないという結果となった。

単漢字1は、一年生学年配当漢字で、日中の漢字の字体や用法がほぼ同じものとして9字ある。どれも日中両方の教科書で取り上げられる、子どもに親密性の高い語彙である。得点高位群はほぼ全問正解に近く、中位群でも75％の正答率である。単漢字2は、日中の漢字の字体或いは用法が異なるもので、「中」以外は二年生以上の学年配当漢字である。高位群は全問正解に近い一方で、中位群ではその難度が実証された。

動詞1は一年生学年配当漢字、動詞2は二年生以上の学年配当漢字である。1では「見（见）」、2では「開（开）」、「飛（飞）」が字体を異にする。高位群では日本人学校児童2名が三年生学年配当である「開ける」をすぐには読めなかったが、現地校児童3名はいずれも正答した。中位群は1，2のどちらも半分の正答率で、漢字の配当学年による差は見られなかった。動詞は名詞に比べ、共起語やコンテクストを利用したストラテジーが有効であるためではないかと思われる。

一方、形容詞は字体も用法も同じで、読みは簡単であるという予想とは裏腹に、中位群の正答率は伸びなかった。その理由は、形容詞は日常生活の中で口語体として使用され、書き言葉への転換が行われていないことにあると思われる。例えば、「小さな」は「ちっちゃいさな」、「ちいちゃい」、「大きな」は「おおきいな」、「白い」は「『しろ』だったら分かるけど『い』が付くと分からない」という回答があった。

和語の数詞語彙である「一人」は、比較的難度が高いことが明らかとなった。手順4で行った「手を一つたたく」「二つ」・・・「十」のカード読み上げでも、意味は分かり動作も行えるが、読めないことが多い。日常会話で意識して使っていくことが望まれる。

一番難度が高かったのは二字以上の名詞語彙である。高位群も含め正答率が低かったのは、「日よう日」、「入り口」、「小鳥」である。「にちようび」、「ことり」という語彙がレキシコンに入っていないため、スキャフォールディングの効果はほとんどなかった。「入り口」については、中国語の「入口」とは用法が少し異なる上、「入り」の読み方が難しいことから、正答は4名、「口」だけ正答が2名であった。
以上の分析を踏まえて、以下考察を行う。

６．考察

6.1 日本の漢字をどう認識するのか

まず、日本語の読み書きをし、日本の読み物にどれだけ接しているかによって、日本の漢字に対する認識が異なることが明らかとなった。得点高位群では、日本語の読み書きに抵抗がないため、日本の漢字はそのまま日本語の中で捉えていると思われる。しかし、その認識の仕方には違いが見られ、児童5は中国の漢字と日本の漢字の違いに注目するが、児童3は未習であると思われる漢字を何故読めたのかは説明することができなかった。一方、中位・低位群は「日本語の漢字は習ったことがないから読めない」という発言に見られるように、日本の漢字と中国の漢字は全く別のものであるという認識であった。この点は児童の保護者も同様で、「教えてないから、漢字が読めるとは思わなかった」という実験後の反応が見られた。

そして、中位・低位群児童の漢字に対する認識を促進させるために、読み実験での手順2と3の手法が一定の効果を持つことが確認された。すなわち、「一」から「十」までの漢数字をまず中国語で読み、同じ漢数字を次に日本語で読むというタスクである。全員タスクを困難なく達成することができたのは、数字の概念が習得されているからで

あると言える。また、手順4のカード「手を一つたたく」に始まり十まで動作をするというタスクは、「一つ」「二つ」～「十」が読めなくても、全員積極的に動作を行ったことからも数字の概念が共有されていることが確認できたと言える。

さらに、上記のタスクにより、字体が同じ漢字は同じ意味を表すということが学習され、「手」について、スキャフォールディングを必要とした児童11を除いて、全員読むことができ、その後の出題語彙分類の単漢字1の読みでは正答数の伸びを見せた。しかし一方で、字体が部分的に異なる漢字について、同根語であるという気づきがあるかどうかは個人差が見られた。

Cummins（2008）は、二言語或いはそれ以上の言語を習得する子どもたちにとって、それらの言語の類似や相異に注目することが、「ポジティブな意味で、彼らの言語への気づきを増やすと考える。だから、彼らが言語に注目し、L1の知識をL2に関連づけるように仕向け、サポートするシステムを創るべきではないか」(Cummins, 2008, p.72)と主張する。そして、二言語のリテラシー能力を促進させるために有効なバイリンガル・ストラテジーの一つとして、「共通の言語起源を共有する言語間では、同根語に注目させること」(Cummins, 2008, p.73）を挙げる。

本研究の実験に協力してくれた児童は、認知発達途上の段階にあり、それも個人差が非常に大きいことから、このバイリンガル・ストラテジーを採り入れられるかどうかは、児童の認知発達の度合いによって調整されなければならないだろう。

6.2 未習の漢字をどう読むのか

読み実験に出題した漢字はすべて、現地校児童が学校で習った中国の漢字の同根語である。児童にとって、字体が同じ漢字は「既習」の漢字であると認識されるが、字体を一部異にする漢字や意味用法にずれがある漢字は一見「未習」と認識されることが多い。こうした「未習」の漢字に遭遇した場合どう読むかについて、実験で児童が自力でストラテジーを使う様子を観察し、使えない場合は状況に応じて、共起語、お話のコンテクスト、漢字の字体への注意をスキャフォールディングとして使い分け、そのやり取りを録音し、実験後に回顧的インタビューで質問をして補充した。児童が一見「未習」と認識した漢字をどう読むかというプロセスを、以下に例を挙げて示す。

【入り口を開ける】児童10：「入り口」が分からない様子なので、「入」に注意させる。中国語の「入」としては認識したが、日本語には結びつかないため、筆者が「いりぐち」という答を明示した。次の「開ける」も分からない様子だったが、少し考えた後「ドア？」という反応を示した。筆者は「ドアは『入り口』のことね、入り口を・・・？」

と誘い水をかけると、「あける」という答を出した。

日本語の「入り口」と中国語の「入口」の間には、用法のずれが存在する。中国語では、「建物やある場所に入るために通る門や場所」（商務印書館, 2002）という意味であり、意味概念としてはほぼ同じであるが、用法としては比較的大きな建物や場所に用いられることが多い。一方、日本語の用法はもっと広く、「そこから中へはいるように設けられた所」（三省堂, 2010）である。また日本語の用法では、正確には「入口の扉」或いは「入口のドア」とすべきところを、「扉」や「ドア」を省略して使うことが多い。

児童10は、中国語の「入」から「入る」という概念へ、「入る」の概念から「ドア」を連想し、「ドア？」という発問をしたと思われる。「ドア」は中国語では「门（門)」で、「开（開)」＋「门（門)」という共起語が思い浮かぶ。そこから「開」が中国語の「开」と対応していることに気づき、「あける」という答が導かれたのではないかと推察される。但し、児童10は自分がどう考え読んだかについては説明できなかった。一方、児童4と5は、日本語の「入り口」の概念が定着しており、字体に注目し「『門』の中を見て、分かった」と述べている。

【目】非常に身近で分かりやすい漢字であるが、日中で用法のずれがある語彙である。中国語では「目」には「眼睛」を用い、ほとんど「目」は用いない。しかし、全員が「目」を見て、「め」或いは「おめめ」という回答を出すことができた。理由を聞くと、現地校児童は「学校で先生が『目』は『め』のことだって説明してくれた」と言う。日本と同様、中国でも漢字を学習する第一段階で、漢字の成り立ちから漢字が物や概念を表すことを説明するため、中国語で得た「目」についての知識が日本語で共有されたものと考えられる。

以上の例はわずかであるが、Cumminsの2言語共有基底モデルを一定程度裏付けるものと言える。子どもの言語経験は言語によって分け隔てられることなく認知的な共通部分として蓄積されているか、或いは言語別の言語経験として存在していたとしても、それを連結するネットワークが構築されていくことが示唆される。

6.3 なぜそう読むのか

実験結果は、正答、正解に近いが誤りがあるもの（準正答）及び筆者のスキャフォールディングによって正答を得たものの3つに分けて、分析のために点数化した。本項では、準正答の読みをもとに「なぜそう読むのか」を考察し、同根語による中国語から日本語への転移のメカニズムを解く手がかりにしたい。

準正答の中で予想外に多かったのは、形容詞である。11名中3名が「大きな」を

「おおきい」、「おおきいな」と読み、11名中5名が「小さな」を「ちいさい」、「ちっちゃい」、「ちっちゃいさな」と読んだ。これらの準正答の読みから以下の３点が指摘できる。一つは、漢字の意味から家庭で使用している音声言語をそのまま読みに当てていることである。このような例は、単漢字の「手」を「おてて」、「目」を「おめめ」、「魚」を「おさかな」と読むのにも見られた。

二つ目は、漢字の持つ意味概念の強さである。送り仮名である平仮名の一字一字は音声しか表さず、平仮名がひとかたまりになって音声から意味概念へ転換されるのに対し、漢字は一字で意味概念を伝えることができる。平仮名の習熟が進んでいない段階では、送り仮名は軽視され意味概念が優先されることが示唆される。

もう一つは、中国語の漢字一字の意味に対応して読みを当てるという現象が見られることである。そのため、「小さな」を「ちっちゃい（小）さな」（児童1）と読んだと推察できる。児童1はこの他にも、「一人」を「ひとつひと」、「飛び」を「とぶ（飛）び」、「出しました」を「でて（出）しました」と読んでいる。漢字一字に対応して意味概念化してひとかたまりで読むという読みのストラテジーは、11名中4名が「小鳥」を「ちいさいとり」、「ちっちゃいとり」と読んだことからも、未知の語彙に対して広く使われるストラテジーとも考えられる。

一方、これとは全く逆といっていい現象が見られたのが児童11である。一つ一つの日本語の語彙は単独では問題ないが、漢字を読む時には「水」を「み」、「人」を「ひ」、「中」を「な」、「白い」を「し（白）い」というふうに、漢字一字につき音節一つを対応させて読んでいる。これは、中国語の漢字は一字一音節で読むということ、また児童11は平仮名学習の初期段階であるため、文字は一字一音であると理解していることが原因ではないかと推察される。

漢字一字に対応して意味概念化したひとかたまりとして読むにしろ、一音節で読むにしろ、このような現象は中国語の読みのストラテジーが転移した可能性が考えられる。そうだとすると、所謂「負の転移」とされるものであるが、ある意味、中国語で学習したことが共有され日本語の読みに使われたことを示すものと言える。とりわけ、日本語の読み物に触れることが少ない中・低位群に見られる現象であることから、日本語での読みを増やしていくことによって解消されるものであると思われる。

以上、漢字を通して中国語から日本語へ転移するメカニズムを解明するために、準正答から引き出された仮説を述べたが、データが少数であること、推論の域を出ないことから、今後の研究による解明の進展が待たれる。

6.4 漢字を通して中国語から日本語への転移を促進する条件とは

実験の結果より、得点高・中・低位群を分ける最大の要因として平仮名の習得、習熟程度であることが明らかとなった。平仮名が流暢に読めるかどうかは、日本語の読み物に触れる機会や読む態度にも大きく関わっている。得点高位群では、児童3は公文の塾という学習の形で、児童4と5は日常の生活の中で読み物に触れている。中得点群を見ると、児童1は英語や他の勉強に忙しく、日本語の読み物はほとんど読む機会がない。児童8は日本の本や漫画は好んで「見る」が、「見るのは絵、たまに字も読む」という状況である。児童9も10も日本の読み物は読んでいない。低位群の児童11は本が好きだが、すべて中国語の本である。児童12は母親が絵本の読み聞かせを行っているが、平仮名が未習熟なのは月齢による発達差か個人差かは特定できない。

平仮名が転移の促進に大きく関係する理由は、二つの面から考えられる。一つは、日本語の言語体系として、送り仮名が漢字の読みに重要な役目を果たすことである。送り仮名があることで、漢字の読みが促進されると言える。日本人学校児童6は「開ける」を読むストラテジーとして共起語を利用したが、その際「『ける』を見て」確認したことを話してくれた。また、「出しました」と「出ました」も送り仮名の助けがないと、判断が難しいであろう。もう一つは、この年齢の児童の読み物は漢字が少なく、平仮名が多いことによる。話のコンテクストを理解し利用するためには、平仮名の習得が欠かせない。

しかしながら、転移を促すために更に重要なのは、日本語の語彙量ではないかと思われる。家庭で培った日本語の語彙力がなければ、いくら漢字から中国語で意味が分かったとしても、日本語への転移は起こらない。児童11が中国語の会話も読みも流暢で、中国語の語彙量は豊富であるのに対し、日本語の語彙量が極端に少ないため、「上」や「下」などの基本的な語の読みが分からなかったことからも明らかである。ことばが音声言語を基本にしていることから、音声言語が読みの土台になることは多く指摘されている（門田, 2006等）。音声言語の習得に従って、語彙量も増えていくことを考えれば、音声言語の習得が言語間転移の必須条件となると考えられる。

語彙量の少なさは、中・低位群にほぼ共通する傾向である。児童1と9の母親はフルタイム勤務であるため、児童は中国語話者である祖父母や家政婦と過ごす時間が長いという。それでも、児童9は最近弟と一緒に「しまじろう」のビデオを観ているので、語彙量が少し増えたと母親は語っている。児童10は、母親が日本語を意識して使用しているが、学校言語の中国語に侵食されているという。児童11は日本語母語話者の父親が勉強をみたり、日本語で話しかけたりしているが、児童の日本語の発話は少ない。

一方児童8は、母親が家庭内で日本語環境をできるだけ多く整えているため、一定の語彙量はあると目されるが、実験は語彙量を測るものではないため、児童8の語彙量と読みの関係については不明である。家庭内での言語使用や日本語接触については、さまざまな要因を受けて変化が起こるものであり、今後の推移を見守ることとする。

また実験結果から、小学一年生では月齢差による発達上の差異や個人的な言語発達の差異が大きいことが示唆された。これは、認知発達に関わる分野であり、実験で児童が駆使した読みのストラテジーに影響を与えている。転移に注目して言えば、２言語をメタ的に捉える認知力、同根語に気づく認知力、コンテクストの中で同根語の類似と相異を分析する力などであろう。今後成長に伴って伸びていくであろうと思われる力であるが、Cummins の相互依存仮説に従えば、学校言語である中国語を通して身に付けていくものと思われる。

もう一つ大切な要因として考えられるのは、中国語の漢字知識であろう。しかし今回の実験は小学一年生を対象としたため、その知識を深く問われる漢字も多くなく、比較的身近で簡単なものであったため、分析考察の対象とはなり得なかった。したがって、中国語の漢字知識が転移に及ぼす影響については、年齢のより上の子どもを対象にした実験が望まれる。

７．おわりに

漢字圏で現地の学校に通い、中国語の漢字を先行学習した継承日本語話者である子どもが、日本語の漢字をどのように認識し、未習の日本語の漢字をどう読み、なぜそう読むのかを、実験を通して明らかにした。その上で中国語からの日本語への転移がどのようにして起こるのかという視点から、転移を促進する条件について考察を行った。その結果、小学一年生の段階では、会話を通して育まれる日本語語彙力、平仮名の習得・習熟、認知の発達が大きく関わることが示唆された。

本研究が、漢字を学習し始めたばかりの小学一年生を研究対象としたのは、日本語と中国語の同根語に対する認識の変化のプロセスに注目し、今後の変化を見るための出発点としたためである。認識の変化をつぶさに明らかにすることができれば、それをもとに継承日本語教育、さらには日本で生活する漢字圏のJSL児童の日本語指導に大きな貢献ができるものと考える。

注

1) ２言語共有基底モデルとは、「人が使用している言語の種類にかかわらず、話すこと、読むこと、書くこと、聞くことをともなう思考は同じ中央装置から発していて、人が2つ以上の言語を所有する場合、統合的な思考の源がひとつ存在する」（ベーカー, 1996, p.164）という考え方に基づくモデルである。
2) 相互依存仮説は、「言語Lxによる教育が Lx の言語能力を獲得するのに効果的であるならば、その効果の程度によって、この獲得された言語能力はLyに転移する。但し、学校教育であれ周囲の環境であれ、Ly の十分な接触があり、Ly を学ぼうという十分なモチベーションがあることを条件とする」（Cummins, 2008, p.68）という仮説である。
3) 概念要素の転移、メタ認知・メタ言語的ストラテジーの転移、言語の実際使用スキルや情意の転移、特定の言語要素の転移、音韻的気づきの転移の5つのタイプが提示されている。
4) 中国の「語文（こくご）」には、日本のような学年別配当漢字の制度はない。現在、『国家中長期教育改革・発展計画綱要（2010-2020）』に基づき、2011年教育部が公布した『義務教育各学科課程標準（2011年版）』が、日本の学習指導要領に当たる。この文書によると、小学6年間のカリキュラムは低・中・高学年児童の発達段階を考慮して、学習する漢字の量の目安は定めているが、具体的な漢字の指定はない。6年間の学習漢字は、読める漢字3000字前後、書ける漢字はそのうちの2500字としている。（2016年12月21日閲覧　中国教育部ホームページ
http://www.moe.gov.cn/publicfiles/business/htmlfiles/moe/s8001/201404/xxgk_167340.html）

引用文献

門田修平（2006）『第二言語理解の認知メカニズム―英語書きことばの処理と音韻の役割―』くろしお出版
邱學瑾（2010）「日本語学習者の日本語漢字語彙処理のメカニズム―異言語間の形態・音韻・意味の類似性をめぐって―」『日本語教育』146, 60.
コリン・ベーカー（1996）、岡秀夫（訳）『バイリンガル教育と第二言語習得』大修館書店
蔡鳳香・松見法男（2009）「中国語を母語とする上級日本語学習者における日本語漢字単語の処理過程―同根語と非同根語を用いた言語間プライミング法による検討―」『日本語教育』141, 14-24.
中島和子（2010）『マルチリンガル教育への招待』ひつじ書房
西山日佐子（2015）「JSL児童の読解に影響を及ぼす漢字と留意点―国語科読解活動を行うための漢字スキャフォールディング―」『一橋日本語教育研究』3, 85-96
松下達彦（2005）「語彙学習先行モジュールの日中バイリンガル児童・生徒への応用―母語の漢字知識を活かす―」『MHB研究』1, 84-95
文部科学省（2014）『外国人児童生徒のためのJSL対話型アセスメントDLA』
http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/clarinet/003/1345413.htm　より取得
山田忠雄・柴田武・酒井憲二・倉持保男・山田明雄（編）『新明解国語辞典』（2010）三省堂
Cummins, J. (2008). Teaching for transfer: Challenging the two solitudes assumption in bilingual education. In J. Cummins. and N. H. Hornberger (Eds.), *Encyclopedia of language and education (2nd ed.), Volume 5: Bilingual education* (pp. 65-76).

New York, USA: Springer Science + Business Media, LLC.
Cummins, J. and Swain, M. (1986). *Bilingualism in education: Aspects of theory, research and practice.* New York, USA: Longman.
Kroll, J. F. and Tocowicz, N. (2001). The development of conceptual representation for words in a second language. In J. L. Nicol (Eds.), *One mind, two languages: Bilingual language processing* (pp.49-71). Oxford, UK: Blackwell Publishers.
Otwinowska, A. (2016). *Cognate vocabulary in language acquisition and use: Attitudes, awareness, activation.* Bristol, UK: Multilingual Matters.
課程教材研究所・小学語文課程教材研究開発中心（編）(2001)『語文　小学一年級上冊』人民教育出版社
中国社会科学院語言研究所詞典編集室（編）(2002)『現代漢語詞典』商務印書館
張洪玲・康莉蓉（編）(2006)『語文　小学一年級上冊』北京師範大学出版社

付記　付録　言語背景質問票の質問項目

1. お子様のお名前（複数ある場合は複数お書きください）とふりがな
2. お子様の性別　（　男　・　女　）
3. お子様の誕生日　（　　　　年　　　月　　　日生まれ）
4. お子様の在籍学校と学年（　北京市　　　　区　　　　小学　）（　　　）年生
5. お子様の出生地及びこれまでの居住地移動
6. お子様の言語優勢順位と習得状況

	言語	習得状況			
		聞く	話す	読む	書く
①					
②					
③					
④					

7. お子様の得意教科と苦手教科
8. お子様の好きな教科と嫌いな教科
9. 家族構成
10. ご家庭の中での言語使用状況

発話	言語使用状況	発話	言語使用状況
父→母		母→父	
父→子		子→父	
母→子		子→母	
兄弟姉妹間の会話			
他の同居者との会話			
訪問者との会話			

11. お子様の勉強を見るのはどなたですか？
12. お子様と一緒にいる時間が長いのはどなたですか？
13. お子様と一緒に遊ぶのはどなたですか？
14. お子様が好きな遊びは何ですか？
15. お子様は何か習い事をしていますか？
16. お子様が好きな本は何ですか？
17. お子様に本（絵本）の読み聞かせをなさいます（ました）か？なさる（なさった）としたら、どのような本（絵本）の読み聞かせですか？
18. お子様はテレビを見ますか？見るとしたら、どんな番組を見ますか？
19. お子様はインターネットを利用しますか？利用するとしたら、どのように利用していますか？
20. お子様の日本語（中国語）習得のために、ご家庭の内外で何かなさっていますか？
21. お子様の日本への一時帰国について、頻度と期間を教えてください。

謝辞：本研究はJSPS科研費JP16J06052の助成を受けたものです。