



Title	同根語の漢字を媒介とする中国語から日本語への言語間転移：北京・台北・香港の漢字圏年少継承日本語話者に対する調査より
Author(s)	柳瀬, 千恵美
Citation	母語・継承語・バイリンガル教育（MHB）研究. 2020, 16, p. 46-66
Version Type	VoR
URL	https://hdl.handle.net/11094/81824
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≫

同根語の漢字を媒介とする中国語から日本語への言語間転移

—北京・台北・香港の漢字圏年少継承日本語話者に対する調査より—

柳瀬 千恵美 (九州大学)

chinta1959@yahoo.co.jp

Linguistic Transfer from Chinese to Japanese through Kanji Cognates:

A Study on Young JHL Speakers in Beijing, Taipei, and Hong Kong

YANASE Chiemi

要 旨

漢字圏の継承日本語（JHL）話者の日本語習得は、漢字が中国語と日本語で共通しているため、非漢字圏とは異なる枠組みが必要である。本稿は漢字を両言語を繋ぐ言語資源と捉え、漢字圏に居住する JHL 話者の子どもたちを対象に、漢字を媒介とする中国語から日本語への転移の有無を明らかにすることを目的とする。調査は、漢字圏の中でも字体や教育環境が異なる 3 つの都市（北京・台北・香港）で実施し、現地校小学一年生相当の児童 43 名の漢字読み上げタスクのデータをもとに分析を行った。その結果、日中同根語の漢字によって中国語から日本語への言語間転移メカニズムが漢字圏に共通して働くことが検証され、3 都市比較を通して、認知の発達、中国語の読み書き、居住地での日本語環境の違いが言語間転移に影響することが示唆された。つまり、漢字の意味概念を通して日本語日常会話の語彙を当てる漢字転移メカニズムは、漢字圏 JHL 話者に共通するのである。

Abstract

Acquiring Japanese as a heritage language (JHL) in areas where Chinese characters (Kanji) are in use in society requires a different framework from JHL acquisition that takes place elsewhere, because Kanji is used in both Chinese and Japanese. Consequently, this paper aims to examine the linguistic transfer through Kanji cognates from Chinese to Japanese for young JHL speakers, regarding Kanji as one of the cross-linguistic resources. The research was conducted in Beijing, Taipei, and Hong Kong, all

of which use different Chinese character orthographies or have different educational environments. 43 school children aged 6-8 were given Kanji reading tasks. The results of the data analysis show the mechanism of transfer through Kanji cognates across the three cities. Through the comparison, it is also implied that the cognitive development, Chinese literacy, and difference of the Japanese environment among these three cities might affect cross-linguistic transfer. To conclude, JHL speakers share a common transfer mechanism in which they guess the meanings of vocabulary in the daily conversation in Japanese through the understanding of the semantic concepts in the Chinese characters across these various locations where Kanji is used in society.

キーワード：漢字、同根語、言語間転移、漢字圏、年少継承日本語話者

1. はじめに

グローバル化に伴う人の移動の活発化は、多言語環境で育つ子どもを急増させ、日本語は既に母語或いは外国語として捉えることはもちろんのこと、継承語（JHL）や第二言語（JSL）という枠組みだけで捉えることが難しくなっている。子どもたちの言語習得の背景となる条件、具体的には言語の組み合わせや居住地、教育環境、家庭環境が多様化し、習得言語の枠組みの再検討が求められている。例えば、継承日本語話者である子どもが漢字圏に居住している場合、漢字が中国語と日本語で共通しているため、非漢字圏とは異なる枠組みが必要ではないだろうか。そこで本稿では、日本語と中国語に共有される漢字を両言語を繋ぐ言語資源と捉え、漢字圏に居住する継承日本語話者の子どもたちを対象に、漢字を媒介とする中国語から日本語への転移の有無を明らかにすることを目的とする。その際、漢字圏と言っても、字体や教育環境などが一様でないため、3つの調査地（北京・台北・香港）を対象に調査を行う。

2. 先行研究

2.1 漢字の特殊性

漢字は、アルファベットや仮名のような音を表す表音文字に対して、意味を表す表意文字とされるが、漢字の語彙的機能を重視する立場からは、表語文字とも言わ

れる。門田（2006）は、漢字のような表語文字は「表示単位は単語なので、1つの文字と1語全体の音が対応する形になり、そのために音韻符号化は、その語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が決まるという二者択一（all-or-nothing）方式になる」（門田，2006, p.40）と指摘する。つまり、その漢字をどのように読むかを知らなければ、読めないということになる。しかしながら、漢字が表語文字として音韻情報とともに意味情報も備えていることに注目すると、その漢字の読み方を知らなくても、漢字の意味情報から読み方を推測できると考えられる。

実際、視覚的に提示された語が表音文字である場合、形態処理、音韻処理、意味処理の順で語彙処理が行われるのに対し、漢字表記語は形態処理の後、音韻処理を経ずして直接意味処理が行われるとする直接アクセス説や、音韻処理と意味処理を同時に行う二重アクセス説が有力である（海保・野村，1983；門田，2006）。換言すると、漢字を音読する場合、意味を理解しながら読むと考えられるのである。したがって、中国語を先行学習する日中バイリンガル児童が、日本語の漢字を中国語の知識で意味理解して、知らない日本語の漢字の読みを推測することは十分可能と言える。

また、日本語と中国語の関係では、日本語は長い歴史の中で、中国語由来の漢字を言語体系に取り込み融合させて発展してきた。そのため、日本語と中国語は言語系統が異なる互いに異質の言語であるが、「同根語」と呼ばれる語を多く持っている。同根語の定義は、研究者によって違いはあるものの、本稿では「二言語間で形式と意味を共有する書字的に同定できる語」（Brenders et al., 2011; Sheng et al., 2016）という心理言語学で一般的な定義を用いる。つまり、漢字は日本語と中国語の間で形と意味が共有されているため、同じ字（語）であると認識できる日中同根語が多い。例を挙げると、「漢字」は日本語と中国語の繁体字の間では、形も意味も共有され同定できる語である。一方、中国語の簡体字「汉字」とは字体は異なるが意味を同じくし、「汉」が「漢」の簡略された異体字だと分かれば同定可能である。

このような漢字の特殊性から、漢字圏で中国語学習を行う継承日本語話者の漢字習得については、非漢字圏とは異なる枠組みが必要である。

2.2 同根語による言語間転移

認知心理学では、バイリンガルの語彙処理メカニズムを解明するために、形態的類似性を持つ語彙を使った実験が数多く行われている。その中で同根語を使った実

験は、同根語は非同根語より読みの反応時間が明らかに速く、多くの場合正確な理解をもたらすことを示し、同根語による言語間転移¹⁾が語彙の理解を助けることを明らかにしている (Singleton, 2016; Sunderman & Fancher, 2013 他)。このような同根語による語彙の理解促進を「同根語プライミング効果 (cognate priming effect)」或いは「同根語効果 (cognate effects)」と呼ぶ。

一方、言語間転移に関連して、近年の社会の多言語化や個人の複数言語化の流れを受けて、複言語主義の観点から、応用言語学の分野では、同根語を言語習得に役立てようという考え方が顕著になりつつある (Otwinska, 2016)。バイリンガル教育分野でも、Cummins (2008) が二言語間転移促進のために同根語の利用を推奨している。年少者に対する実証的な研究では、スペイン語と英語のバイリンガルを対象とした研究が多い。Nagy et al. (1993) は、両言語の読み書きができる小学生を対象に両言語間の同根語を含む英文テキストの読解力を測った結果、両言語間の同根語に気付く能力との関連が明らかとなった。また、Jiménez et al. (1996) では、英語の読解力が高いメキシコ系バイリンガル児童が英語の文章を読む際にどのようなストラテジーを駆使しているのかを、読解プロセスを発話で明らかにする発話思考法 (Think-aloud)²⁾ を使って調べた結果、上手な読み手は「翻訳」と「同根語探し」のストラテジーを使っていることが分かった。つまり、両言語間の同根語は同根語効果により語彙理解を促し、読解力を向上させることができると言える。

日本語教育分野では、漢字について「同根語」という言葉は使用していないが、文化庁 (1978) が、中国語を母語とする日本語学習者は漢字についての既習知識を利用すべきであるとする根拠を以下の2点にまとめている。「その一つは、漢字というものに親しみを感じているため、それを文字として目にとらえる訓練がすでに終わっているということである。もう一つは、それぞれの漢字が意味を持っているため、漢字で書かれている日本語を見て、その意味を知ることができるということである」(文化庁, 1978, p.5)。さらに松下 (2002, 2005) は、「中国語の知識は日本語漢字語彙習得の面で転移する。そして語彙面での転移は、日本語習得の全体に影響する」(松下, 2002, p.50) という積極的な立場を採る。

2.3 漢字圏在住年少継承日本語話者にとっての漢字

漢字圏での継承日本語教育研究において、漢字及び漢字習得を直接研究したものは極めて少ない。日本語能力を測る中で漢字に言及したものに服部 (2014) があり、日本語の未習の漢字を含む語彙に対する認識を調査した柳瀬 (2017) がある。

服部 (2014) は、台湾の台北に住む日台国際児の現地小学校高学年児童 5 名に対して、日本語の会話力と読みの力を測定した。その中で音読タスクについて、会話力が高い 4 名は初見のテキストを流暢に読み、仮名や漢字の読み間違いがあれば自ら気づき訂正しているが、会話力が低い 1 名には漢字の読み間違いが目立ったことを報告している。例として、「水そう (水槽)」を「みずそう」、「つかみ上げました」を「つかみうえました」、「入れて」を「はいれて」、「思い出しました」を「おもいでしました」、「かくれ家」を「かくれいえ」と読んだ誤りが挙げられている。そして「日本語の本が抵抗なく読めるのは、対象者たちの教科学習言語である中国語の漢字が大きな助けになっている。しかし、漢字の語彙が入った音読が正確にできるためには、その語彙知識が必要である」(服部, 2014, p.156) と分析する。

一方、柳瀬 (2017) は、中国の北京で育つ日中国際結婚家庭の現地校小学一年生 10 名と日本人学校児童 2 名を対象に、現地校で学習した中国語の漢字知識がどのように日本語の漢字認識に影響するのかを探るための漢字読み調査を行った。その結果、現地校児童は同根語の漢字の意味概念を通して、家庭での会話で培った日本語語彙を音声として当てて読むことが明らかとなった。調査のタスク中の対話及びタスク後の回顧的インタビューにより、中国語の漢字の意味概念を通して日本語の漢字への言語間転移が実証され、Cummins の 2 言語相互依存仮説³⁾ (Cummins, 1986) を裏付けたものと言える。しかしながら、タスクに用いた漢字は現地の小学一年生前期に学習するものに限られ、調査地は北京のみで調査対象人数も少なく、質的量的にまだ不十分と言える。

2.4 研究課題

以上の先行研究から、中国語と日本語の間における漢字の同根語効果が、漢字圏の継承日本語話者に共通して言語間転移をもたらすのかが次の焦点となる。柳瀬 (2017) で明らかになった漢字による中国語から日本語への言語間転移は、地域、調査人数、調査対象の漢字も極めて限られた中での結果であり、十分な説得力に欠けると思われる。本稿は、「北京以外の漢字圏で育つ年少継承日本語話者にも、同根語の漢字を媒介とする中国語から日本語への言語間転移が見られるのか」を仮説とし、その仮説検証を研究課題とする。そこで、北京とは異なる言語的特徴を持つ台北と香港を加え、これら 3 都市を漢字圏を代表する都市として同様の調査を行い、3 都市比較を分析観点として仮説検証を行う。

3. 調査概要

3.1 調査地

北京、台北及び香港の3都市を漢字圏を代表する調査地としたのは、3都市がそれぞれ漢字圏での言語的特徴をそなえているからである。

北京と台北は同様に中国語を使用するが、漢字書字が簡体字と繁体字という相異がある。香港は中国語の一方言とされる広東語が使用され、また100年近くイギリスの植民地であったという歴史的経緯から、公用語として中国語と英語が併用されるという北京や台北とは異なる特殊な事情がある。なお、香港の漢字書字は繁体字である。

また、教育制度についてもそれぞれ特徴がある。3都市ともに六三三制を採り9月を学年の始まりとするが、北京と台北の現地小学校では日本と同じく6歳入学である一方で、香港は入学年齢の規定が異なり6歳未満での入学も少なくない。さらに他の2都市に比べ香港で就学率が高い国際校は、入学年齢がより下がる。学校のエデュケーションやカリキュラムも香港では学校による自由度が高く、広東語のみ/広東語と英語の2言語/英語のみなど多様な教育言語の選択が可能で、一つの学校内でも言語配分の比率やレベルが異なるカリキュラムが用意されている。

言語に関する香港のもう一つの大きな特徴は、家庭言語における英語の比重の大きさである。社会における英語重視を反映して、中華系、非中華系に拘わらず夫婦間で英語を共通語とする国際結婚家庭が多いこと、子どもの英語力向上のために家庭内で英語を使用する傾向があること、さらに、多くの家庭で英語をコミュニケーション言語とする家政婦を雇っていることから、家庭言語が3言語以上の家庭も少なくない。

3.2 調査協力者

調査協力者は、北京・台北・香港に在住し、日本語を家庭言語の一つとする現地校小学一年生修了或いはそれに相当する年齢のJHL話者51名である。小学一年生を調査対象としたのは次の2つの理由による。まず、本調査対象者は日本の学制では一、二年生に当たり、日本の漢字学習や自然習得の言語経験もまだ多くなく、未習漢字をどのように認識するのかを明らかにできる。次に、漢字に対する認識が十分発達していない年齢であることから、漢字を学習し始めた子どもが中国語や日本語の漢字をどのように認識するかを明らかにし、漢字習得促進のための手がかりを

得ることができると考えた。

その一方で、先行学習した中国語の漢字知識を利用できるという条件が必須である。そこで、中国語を学習しない或いは学校での中国語の授業が週一時間程度⁴⁾の児童をデータから除外して 43 名のデータを分析に使用する。表 1 は調査協力児童の属性である。

表1 調査協力者の属性（数字は人数、年齢は年:月）

調査地	人数	性別	年齢	学校種 / 教育言語 注1		家庭言語注2	家庭文化注3	出生地注4
北京	15	男 9 女 6	6:10 ~ 7:10	現地校	中国語 9	中日 15	日本文化 0 複文化 15	現地 9 日本 5 その他 1
					中・英 6			
台北	14	男 5 女 9	7:05 ~ 8:07	現地校	中国語 13	日本語 2 中日 9 中日英 3	日本文化 2 複文化 12	現地 7 日本 6 その他 1
					中・英 1			
香港	14	男 9 女 5	6:06 ~ 7:09	現地校	広東語 6	日本語 1 広日英 8 広日英中 2 英日 3	日本文化 3 複文化 11	現地 9 日本 5
					広・英 3			
					英語 3			
				外国系	英語 2			

注1：香港では教育言語が英語である国際校は、現地校と外国系の2つに分けられる。

注2：家庭の複数言語間の比重は多様であり、表記の順番とは限らない。

注3：日本文化とは両親とも日本語母語話者の家庭であり、複文化とは所謂国際結婚家庭を指す。

注4：日本生まれでも生後まもなく現地へ移動した児童も多く、少なくとも3才までには現地に移動している。例外は台北の1名の5才7か月である。

3.3 調査方法

柳瀬（2017）の調査手順に従い、2016年から2017年にかけて、漢字を含む日本語テキスト読み上げ調査を、筆者と対話式で個別に行った。対話式を採用したのは以下の2つの理由による。一つは、発話思考法（Think-aloud）が読み手の認識作業を表出するために有効な手法であるが、調査対象児童の年齢では困難であると判断し、筆者との対話で児童の認識プロセスを引き出す方法を採用することにした。もう一つは、対話の特徴とする『外国人児童生徒のためのJSL対話型アセスメントDLA』の「紙筆テストでは決して現れることのない、潜在的な力」（文部科学省，2014, p.6）を引き出す方法を参考にして、スキヤフォールディング⁵⁾を行うために対話式を採用した。

表2は調査のタスクの手順、表3は分析のもととなる漢字読み上げのテキストの

内容である。

表2 タスクの手順

	タスク内容	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】手を一つたたき、手を二つたたき、手を三つたたき、四つ、五つ～十	動作でゲーム感覚、日本語語彙力の目安 「手」配点1点
5	カード文字の読み上げ【お話】	配点 34 点

表3 漢字読みタスク手順5（カード1～19）テキストの内容

	読みの本文	出題語彙
1	今日は ゆうえんちに あそびに 行く 日 です。	今日、行く、日
2	でも 天気が しんばい です。	天気
3	あさ 早く 起きて、そと を 見ると、そと は くもりぞら でした。	早く、起きて、見る
4	雨が ふったら いや だなあ。	雨
5	風さん、どんより雲 を ぴゅーっと 吹き飛ばしてよ。	風、雲、吹き、飛ばして
6	家を 出る 時には、そらは すこし 明るく なって いました。	家、出る、時、明るく
7	パパが うんてんする 車で、さあ、出発です。	車、出発
8	車の中で ねむっている 間に ゆうえんち に ついて いました。	中、間
9	そして、そら は もっと 明るく なって いました。	
10	ゆうえんち には たくさんの のりものが あります。	
11	一ばんは やっぱり ぐるりと 一かいてん する ジェットコースター です。	一ばん、一かいてん
12	ママは キャーキャー、パパは わははは、いもうとは うえ～ん。	
13	ぼくも 心の中で うえ～んと ないた けど、へいき な かおを して がんばりました。	心
14	すると、パパが えらいな と いって、笑いました。	笑い
15	ボートに のる ところで、友だち 二人に あいました。	友だち、二人
16	一人は 同じ クラスの 女の子、	一人、同じ、女の子
17	もう一人は 別の クラスの 男の子 です。	別 男の子

表3 漢字読みタスク手順5（カード1～19）テキストの内容（続き）

18	三人で かお を 見あわせて うふふと 笑いました。	三人
19	一日 たっぷり あそんで、かえる 時には そらに 星が きらきらしていました。	一日、星

注：初出のみ太字で示している。カード読みの漢字を含む出題語彙は全部で34。これにタスク手順4の「手」を加えて、タスクの得点化は35点満点となる。

テキストに含まれるタスク用の漢字は、北京の現地校小学一年生既習漢字を基準とし、日本の常用漢字に対応する213字からテキストの内容に応じて選んだ同根語である。また、現地校で既習であることを保証するために、調査は小学一年生の課程修了直前からそれ以降の時期に実施した。表4は、漢字読み上げタスクに用いた漢字を、日本の漢字学習配当学年別に分類したものである。

表4 漢字読み上げタスク用漢字の配当学年及びその語彙（テキスト出現順）

学年	漢字	計	語彙	計
1年	手 日 天 気 早 見 雨 出 車 中 一 二 人 女 子 男 三	17	手 日 天気 早く 見る 雨 出る 出（発） 車 中 一ばん 一かいてん 二人 一人 女の子 男の子 三人 一 日	18
2年	今 行 風 雲 家 時 明 間 心 友 同 星	12	今（日） 行きました 風さん 雲 家 時 明るく 間 心 友だち 同じ 星	12
3年	起 発	2	起きる（出）発	2
4年	飛 笑 別	3	飛ばして 笑いました 別	3
中学	吹	1	吹き	1
計	35 字		35 語（「出発」が重複）	

表4に示した通り、調査協力児童が家庭内外で当該学年に沿って日本語の漢字を学習しているとしても、タスク用の漢字は日本語では未習と思われる漢字を含んでいる。筆者との対話は日本語が基本であるが、児童が未習の漢字をどのように認識するかを明らかにするために、適宜スキファールディングを実施し、状況に応じて中国語或いは英語も使用した。タスク終了後、漢字をどのように認識したか、読めた漢字は何故読めたのか等を問うインタビューを行い、タスク全過程を録音して文字起こしを行った。また、保護者には言語背景についての質問紙⁶⁾に記入してもらい、適宜聞き取りを行った。

4. 結果と分析

4.1 漢字読み上げタスクのスコア

北京・台北・香港の都市別のタスクの結果を、表5に示す。35点満点のスコアは正答以外に、分析のために正答に近い誤答を準正答とした。なお、スキヤフオールディングによって得られた正答或いは準正答は別にカウントする。

表5 北京・台北・香港の漢字読み上げタスクの結果（35点満点，小数点第二位四捨五入）

調査地	人数	平均正答数	標準偏差	平均準正答数	スキヤフオールディング 平均正答・準正答数
北京	15	19.4	9.7	3.6	3.0
台北	14	28.8	5.1	1.9	2.0
香港	14	21.9	7.7	3.9	2.5

表5から明らかなように、台北が最も正答の平均点が高く、児童間のスコアのばらつきも小さい。一方、北京が最も平均点が低く、児童間スコアのばらつきが大きく、香港はその中間である。準正答というのは、漢字をほぼ正しく認識し意味も理解しながら正しい読みができなかったもので、香港、北京、台北の順に多い。筆者のスキヤフオールディングにより正答或いは準正答が得られた数は、北京、香港、台北の順に多い。次の節では、タスクのデータをもとに北京・台北・香港の共通点及び相違点を分析する。

4.2 北京・台北・香港の共通点

4.2.1 正答しやすさ・しにくさの共通点

調査協力児童のそれぞれの言語背景は異なり、個人差も存在すると思われるが、ほぼ小学一年生修了時の年齢であること、家庭言語の一つが日本語であること、学校で中国語の読み書き学習を行っていることは共通する。つまり、認知発達程度、音韻言語としての日本語、書字言語としての中国語を共通項として、タスク漢字の正答数の多寡にどのような共通の傾向があるかを、表6にまとめる。

表6 北京・台北・香港の正答数ランキング上位下位

	北京	台北	香港	共通語彙
正答が比較的多い	手 笑いました 三人 雨 今日 星 行く 女の子 一ばん 男の子 (上位 10)	手 雨 星 見る 行く 笑いました 一ばん 二人 三人 女の子 男の子 (上位 11)	雨 女の子 手 見る 行く 車 出る 一かいてん 三人 今日 (上位 10)	手 雨 行く 三人 女の子 (5 語)
正答が比較的小さい	出発 間 別 雲 時 飛ばして 心 同じ 車 明るく 一日 (下位 11)	心 家 間 同じ 時 出発 別 明るく (下位 8)	間 心 別 明るく 吹き 同じ 出発 家 (下位 8)	心 間 別 明るく 同じ 出発 (6 語)

表6が示すように、3都市に共通する正答数が多い語彙は「手」「雨」「行く」「三人」「女の子」の5語であり、「行く」以外は全て一年生配当漢字である。一方、正答数が共通して少ない語彙は「心」「間」「別」「同じ」「明るく」「出発」の6語で、いずれも二年生以上の配当漢字である。漢字の配当学年の違いは、家庭内外で日本語の学習を行っている場合を想定すると正答数の傾向は納得がいくものとなる一方で、二年生配当漢字である「行く」の正答数が多い理由は別に考える必要がある。

また、3都市では共通しないが、2都市で共通する正答しやすい傾向として、北京・台北の「笑いました」「星」「一ばん」「男の子」、北京・香港の「今日」、台北・香港の「見る」が挙げられる。この中で、4年生の配当漢字である「笑いました」、2年生と1年生の配当漢字の組み合わせで読みが難しいと思われる「今日」についても、日本語の漢字学習によって多くの児童が読めたというのでは説明がつかない。

4.2.2 日本語の未習漢字を読めた理由

次の表7は、正答数が比較的多い理由がはっきりしない「行く」「笑いました」「今日」と小学校配当漢字に含まれない「吹き」について、何故読めたのかという問いに対する主たる回答をまとめたものである。読めた理由が3都市でほぼ一致しており、日本語で未習の漢字は中国語の意味から日本語に転換していることが分かる。但し、何故読めたのか、その理由の分からない児童が比較的多いことも明らかとなった。

表7 日本語未習漢字を読めた理由

語彙	北京	台北	香港
行く	2: 漢字があるから読めた 5: 中国語の漢字を翻訳 12: “行人” (歩行者)	8: 日本の漢字は習ってないけど読めた 11: 翻訳した 12: 台湾の意味知ってるから	1: 学校で中文 (中国語) を習ってるけど、日本と香港 (広東語) と同じ意味 4: 中国語の意味を日本語で
笑いました	1: 中国語で「わらう」 8: 中国語と同じ意味 10: 中国語で“笑”は「わらう」だから	7: だってコレ“笑”で、「わらう」意味だから 13: 台湾で習った 14: 一年生の (上) で習った	3: 中国語習ってるんで、同じ漢字だから 4: (中国語の) 公文で
今日	6: 中国語でも「きょう」 9: 漢字で読めた、“今日”	5: 中国語で読んでもるから 13: 台湾だと“今天”	10: “今天”、“今日”だから
吹き	5: “吹”だから 11: 一年生で習った	1: 台湾では一年生で習う 6: 中国語は“吹”だから	5: 広東語で意味が分かった 9: “吹”って書くから

注：表中の番号はそれぞれの都市の児童 ID で、引用符“ ”は中国語の発話である。

4.2.3 準正答の共通点

漢字読み上げタスク結果分析において、正答に近いが読みを誤ったものを準正答として分類した。3都市における準正答を次頁の表8にまとめた。

表8より、3都市で共通して非常に多い準正答は、太字で示した「家」であり、台北と香港では児童の半数が「おうち」と読んでいる。北京と台北で多い「別」は、文中では「別の」という形で出ているため、読む際「ちがうの」では合わないという違和感を抱きながら読む様子が見られた。「家」も「別」も意味を理解した上で、その意味に当たる自分の知っている日本語の語彙を当てはめていることが分かる。台北と香港で多い「時」、香港で多い「間」も同じ理由であると考えられる。つまり、音声言語としての日本語は、「おうち」や「ちがう」「ほか」「じかん」は多用されるが、「いえ」「べつ」「とき」「あいだ」は比較的使用頻度が低いのではないかとと思われる。

一方、使用頻度は高いと思われるのに正確に読めなかった語彙として、北京の「一人」、北京と香港の「二人」が挙げられる。漢字の意味は理解していても読み間違えるのは、音声言語の語彙と意味の結び付きがまだ弱いことが理由として考えられる。

表8 北京・台北・香港の準正答傾向

北京		台北		香港	
語彙	読み	語彙	読み	語彙	読み
家 (6)	おうち	家 (7)	おうち	間 (8)	じかん
一かいてん (5)	いちかいてん	時 (6)	じかん	家 (7)	おうち
別 (5)	ちがう、ほか	別 (4)	ちがう、ほか	中 (4)	まんなか
一人 (4)	いちひと、いちにん			時 (4)	じかん
二人 (4)	にひと、ににん			二人 (4)	にひと、ににん

注：括弧内は準正答人数、3人以下のものは省略した。

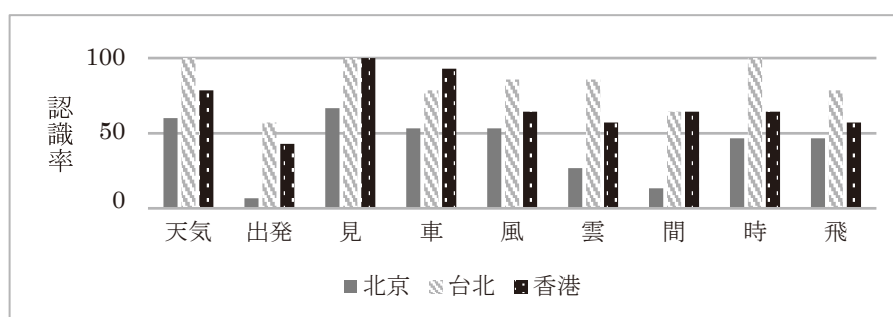
4.3 北京・台北・香港の相違点

4.3.1 簡体字と繁体字の字体の相違

前項の表6の正答しやすさ・しにくさの傾向において、香港で正答が多い「車」が北京では正答が少ないことが示されている。この理由は、香港と台北で用いられる繁体字と北京での簡体字の字体の相違による日本語の漢字の同定の難易にあると考えられる。

タスクに用いた日本語の漢字のうち、簡体字・繁体字ともに異体である漢字は「気(气・氣)」と「発(发・發)」の2字であり、簡体字のみ異体である漢字は「見(見)」「車(车)」「風(风)」「雲(云)」「間(间)」「時(时)」「飛(飞)」の7字である。3都市におけるこれら9字について、自力で正しく読んだ正答と、漢字の意味は理解しているものの読みが正確でなかった準正答を合わせたものを、日本語の漢字を正しく認識したものとして、その数の全体に占める比率を3都市別に次頁の図1に示す。

タスクはテキストのお話の文脈の中で日本の漢字を認識するため、単独に示された異体字を認識できるかどうかとは次元が異なるが、北京の正答率がどれも台北・香港より低いことは明らかである。「気」「見」「車」の3字は小学一年生配当漢字であるため、日本の漢字として認識した児童がいる可能性もあるが、図1より、異体字でも認識しやすいものと認識しにくいものがあることが示唆される。



注：「氣」・「発」以外は、繁体字と日本の漢字は同形である。

図1 異体字に関する北京・台北・香港の日本語の漢字認識率 (%)

まず、簡体字・繁体字ともに異体である2字のうち、「氣」は正答率が高く、「発」は低い。「天氣」と「出發」という語彙の使用頻度の違いを考慮しても、台北の認識率は高く、北京が最も低い。その理由は、「上が似てるから分かった」という多くの児童の発言から推察できる。「氣」は簡体字「气」も繁体字「氣」も部首「きがまえ」が共通しており、「発」も繁体字「發」とは部首「はつがしら」が共通するが、簡体字「发」の部首は共通する形を持たない。

このように部首の共通性が日本語の漢字の同定を助けることに注目すると、簡体字と異体の「車」(「车」)「雲」(「云」)「間」(「间」)は部首の手がかりがないため認識しにくく、部首を一部共有している「飛」(「飞」)の方がまだ認識しやすいと分析できる。但し、「車」(「车」)は一年生配当漢字であるため、同定できなかったのは日本の漢字未学習の7名である。こうした類似性を認識する認知力は成長にしたがって発達すると考えられ、部首が簡略化された簡体字を学ぶ北京の児童は、部首が簡略化されていない繁体字を学ぶ台北・香港の児童より、日本の漢字を同定するためには認知力の発達を必要とすると思われる。

4.3.2 スキャフォールディングの相違

表5より、スキャフォールディングによって正答或いは準正答を得た平均は北京・香港・台北の順に多かったが、その内容は3都市で大きく異なる。

表9 3都市別スキヤフォールディング成功語彙（3人未満は除く。括弧内は実施人数）

調査地	スキヤフォールディングにより正答・準正答を得た語彙
北京	雲（9）風（5）飛ばして（5）車（5）吹き（4）見る（3）
台北	心（9）飛ばして（3）
香港	雲（5）吹き（4）飛ばして（4）明るく（3）

表9から明らかなように、北京では異体字の同定にスキヤフォールディングの大半が費やされている。そして、台北と香港では配当学年が二年生以上の漢字に対してスキヤフォールディングが行われたことが分かる。だが、台北で突出して多い「心」については特別な理由がある。タスクのカードに書かれている筆者の手書きの文字「心」が、台北の9名は「心」だと認識できなかったのである。そこで筆者が中国語で既習漢字だというヒントや中国語の発音で支援を行った結果、この9名は手書きの「心」が自分の知っている「心」であると同定し正答した。漢字に多くある異形字や手書きの字を認識する力も、認知力の発達を要すると言える。一方、北京・香港でも同様の支援をしたが、正答・準正答へ至った数は北京の1名のみである。

3都市で共通する「飛ばして」について見ると、北京ではまず日本の漢字と中国の簡体字の類似性に気付かせ、同定後、日本語だとどう読むのかを促す支援を行った。一方、台北と香港の支援を必要とした児童は、「日本語で『飛』を読んだことがないから読めない」という躓きであり、中国語の意味を確認した上で日本語に転換することを促す支援を行った。このような支援は、北京でも漢字同定後の支援として行われた。

5. 考察

5.1 仮説検証

以上の分析の結果に基づき、本稿の仮説「北京以外の漢字圏で育つ年少継承日本語話者にも、同根語の漢字を媒介とする中国語から日本語への言語間転移が見られるのか」について検証する。

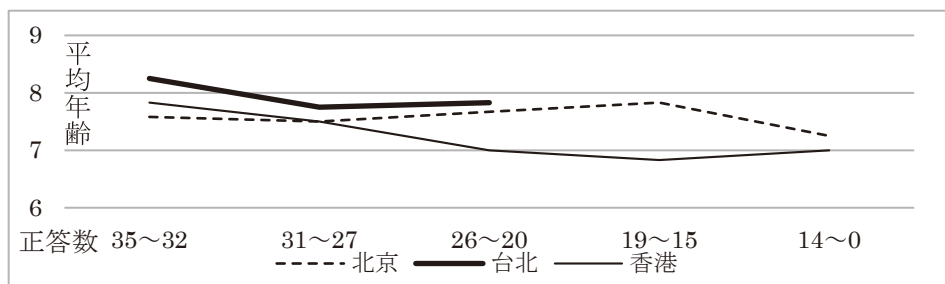
まず、日本語の未習漢字を読めた理由が3都市で共通して「中国語の漢字の意味と同じだから」であったことから、中国語の漢字の意味を通して日本語への言語間転移メカニズムが働いていることは明らかである。したがって、漢字圏で中国語を先行学習する年少継承日本語話者には共通して、日本語の未習漢字に対して中国語から日本語への言語間転移が見られると結論づけられる。

そして、漢字読みの正答しやすさ・しにくさという正答傾向と、読み誤る準正答傾向に共通点が見られた。これは、漢字の意味概念を共通基底とする中国語から日本語への言語間転移メカニズムが漢字圏で育つ年少継承日本語話者に共通することと、そのメカニズムの特徴を示している。

柳瀬（2017）では、このような言語間転移を促進する条件として、会話を通して育まれる日本語語彙力以外に、平仮名の習得・習熟及び認知の発達を指摘している。本稿の3都市比較では、調査時の年齢が上がっているため平仮名の習得・習熟度による違いは明らかにはならなかったが、その代わり、中国語のカリキュラムによる違いが明らかとなった。そこで、3都市の相違をもたらすものとして、認知の発達に関連する年齢要因及び認知的要因、言語に関連する中国語要因及び日本語環境要因に分けて、以下考察を行う。

5.2 年齢要因

表5の北京・台北・香港のスコア比較結果は、年齢から説明がある程度可能である。同時期に調査を行うことは実際には難しく、調査時の年齢は台北が突出して高い。さらに、香港は就学時期が早い傾向があるため調査時年齢が低い。図2は、タスクの正答数で3都市の児童全体を5グループに分け、都市ごとの平均年齢を示したものである。



注：グループは平均点と標準偏差をもとに5つに分けている。n=43、平均点 23.3、標準偏差 8.7（小数点第二位四捨五入）。台北は20点未満の児童がいなかった。

図2 北京・台北・香港の正答数による5グループの都市別平均年齢

図2より、上位3グループで台北の児童の平均年齢は北京・香港より高いこと、上位群ほど年齢の高いことが明らかである。香港は台北との関係ではどのグループでも平均年齢が低く、同じく下位群ほど年齢が低くなる傾向が見える。したがって、

タスクのスコアは年齢と関連があり、台北と香港のタスク正答数の差は年齢要因が関係していることが示唆される。一方、北京はどのグループの平均年齢も大きな違いは見られず、北京は別の要因を検討する必要がある。

5.3 認知的要因

北京のスコアが台北・香港と異なる傾向を見せていることは、3都市の言語的特徴のうち、書字漢字の違いが漢字認識に大きな影響を与える可能性が考えられる。3都市の小学一年生が学習する中国語の漢字のうち、日本の漢字と異体の漢字がどのくらいあるかは、日本のような学年別の配当漢字が制定されていないため明らかではない。本調査のタスク用漢字候補 213 字のうち、日本の漢字と異体の繁体字は 10 字、異体の簡体字は 45 字、繁体字も簡体字も異体のものは 13 字であった。この数から見ると、小学一年生では簡体字に異体字が多く、北京の児童が日本語の漢字を同定するにはより困難を伴うことは否めない。同定に必要な認知力の発達に大きな個人差があると仮定すれば、北京のスコアが年齢と関連せずスコアのばらつきが大きいことを説明できる。

さらに、児童の認知の心理的作用の観点から見ると、文化庁(1978)が指摘するように、漢字への親しみが日本語習得促進の心理的効果をもたらすと考えられる。日本語未習漢字に関して「知ってる」「習った」という発話から明らかなように、未習であっても既知のものであると受け止めていることが分かる。しかし一方で、同形であっても「習ってないから読めない」児童もあり、認知発達の個人差が認められる。

5.4 中国語要因

本稿の分析では、中国語を全く学習しない児童及び学校での中国語の授業が週一時間程度の児童をデータから除外して分析を行っている。つまり、週一回程度の中国語学習では、漢字を通した中国語から日本語への言語間転移は起こらないためである。次頁の表 10 に 3 都市別の中国語カリキュラムの違い、すなわち中国語を教育言語とするか、教育言語でない場合、第二言語の中国語を母語とするか非母語とするかなどの違いによる人数を示し、本調査の結果と学校種及び中国語カリキュラムの観点から考察を行う。

表10 3都市調査協力児童の在籍学校種及び中国語カリキュラム（人数）

調査地	現地校	中英バイリンガル校 ⁷⁾		現地国際校		外国系国際校	
北京	9	6		0		0	
台北	13	1		0		0	
香港	6	3	母語クラス 1	3	母語クラス 2	2	母語クラス 2
			非母語クラス 2		非母語クラス 1		非母語クラス 0

3都市でのタスクの結果から、3都市ともに中国語あるいは広東語を教育言語とする現地校児童は明らかに中国語の漢字の意味から日本語の漢字を読むことが分かった。しかし、その他の学校に在籍する児童については、北京と台北の中国語と英語を教育言語とするバイリンガル校児童はモノリンガル校児童と同様のパフォーマンスを見せたが、香港の広東語と英語を教育言語とするバイリンガル校児童にはばらつきが見られ、2つの教育言語の比率が関係していることが明らかとなった。バイリンガル校と一口で言っても、イメージョンで使用される言語比率が異なり、中国語或いは広東語の比率が低いと漢字利用が難しくなると言える。香港では、バイリンガル校でも国際校でも中国語授業が母語クラスと非母語クラス⁸⁾に分けられ、非母語クラスでは母語クラスに比べ中国語の漢字読み書きに対する要求が低く、利用できる漢字知識に限界があることが推察される。さらに、国際校でも現地系と外国系では中国語への要求に違いがあると見られ、母語クラスに在籍していても、外国系国際校児童2名のタスクでの中国語利用はわずかであった。

5.5 日本語環境要因

保護者に回答してもらった言語背景調査をもとに分析すると、次のような違いが明らかとなった。一つは家庭外で日本語学習を行う環境である。台北と香港では保護者が運営する日本語の補習授業校があり、調査協力児童の多くが毎週末通っている。香港には補習授業校以外にいくつかの日本語の塾があり、内容・時間・費用の異なる多様な日本語学習環境が整っている。一方、北京には補習授業校はなく、有志の日本人母親が読み書きを含めた日本語学習を行う活動を月に1回行っている以外は、日本人学校児童生徒のための進学・学習塾と公文があるのみである。公文は香港と台北にもあり、一部の児童が利用している。次頁の表11に調査協力児童の家庭外日本語学習の状況を示す。

表11 3都市の調査協力児童の家庭外日本語学習状況（括弧内+は併用を表す）

調査地	補習授業校	母親活動	公文	塾	通信教育	家庭のみ
北京	—	5（+通信 1）	1	0	6	4
台北	10	—	1	0	3	0
香港	8（+公文 1 + 通信 5）	—	2	1	5	4

もう一つはネットの日本語環境である。日本のアニメやバラエティなどの視聴は3都市ともに多く⁹⁾、特に台北と香港の児童は You Tube で動画を見ることを好む。一方、北京では中国政府によるネット制限から、You Tube をはじめとする日本語環境となる多くのサイトは視聴できない。こうした日本語環境の違いがタスクの結果にどのような差をもたらすのかは実証できないが、その影響の可能性は否めない。

6. おわりに

以上のように、北京・台北・香港3都市での漢字読み上げタスクの結果、日中間根語の漢字によって中国語から日本語への言語間転移メカニズムが漢字圏に共通して働くことが検証された。そして3都市比較を通して、年齢及び字体や字形の違いなどによる漢字同定の難度とスコアの関連から、認知の発達が言語間転移に関係することが明らかとなった。さらに、言語間転移は、中国語の読み書き学習の程度に影響されること、また個々の児童の日本語学習や日本語の読み経験以外に、居住地での日本語環境の違いが言語間転移に影響している可能性が示唆された。「同根語効果」が語彙理解を促進するという観点からも、中国語の漢字を先行学習する継承日本語話者にとって、同根語の漢字は読解も含め日本語習得を促進する役割を果たしていると言える。

しかしながら、このメカニズムのプロセスを実証するにはデータがまだ乏しく、とりわけ、このメカニズムが働くために必要な中国語力や日本語力について、さらなる研究を進める必要がある。

謝辞

本研究は JSPS 科研費 16J06052 の助成を受けたものです。

注

- 1) 言語間転移とは「目標言語と既に習得された他の言語との間の類似と相違からもたらされる影響」(Odlin, 1989, p.27: 拙訳)と定義され、「言語間影響」と同義で、単に「転移」とも言う。
- 2) タスク認知的観点から、被験者にタスク遂行中の考えをタスクを遂行しながら言葉にさせることによって、タスクの問題解決のストラテジーを評価できるものとして開発された分析手法である (Meyers, Lytle, Palladino, Devenpeck, & Green, 1990, p.113)。
- 3) Cummins の 2 言語相互依存仮説 (Interdependence Hypothesis) は、「バイリンガルの 2 言語のリテラシーに関わる部分は言語の境界を越えて相互依存する」(Cummins, 1986, p.82: 拙訳) というもので、「言語 L_x による教育が L_x 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 L_y に転移する。但し学校教育であれ周囲の環境であれ、 L_y の十分な接触があり L_y 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: 拙訳)。
- 4) 柳瀬 (2017) の小学一年生前期修了時の調査で、週一時間程度の会話中心の中国語授業では中国語の漢字の影響が全く見られなかった。
- 5) Wood et al. (1976) は、子どもが一人ではタスクができないが、助けがあればタスクを行うことができ、且つその後自分でタスクを行えるようになるような助けと定義する。
- 6) 保護者記入の言語背景質問紙には、子どもの属性、言語状況、学校や生活上の関心、本やテレビ・インターネットの利用、日本への一時帰国や体験入学などに関する質問事項がある。
- 7) バイリンガル校では中国語或いは広東語と英語のイマージョンが行われるが、その比率は学校によって異なる。北京では中国語が主、台北では半々、香港では英語が主である。
- 8) 一般的に片方の親が中国系の背景を持つ家庭の児童は母語クラスに在籍する傾向がある。
- 9) テレビやネットでの日本のアニメやバラエティの視聴は 3 都市に共通して多い。ネット動画視聴は香港が最も多く 14 名中 11 名、北京は 15 名中 7 名、台北が 14 名中 7 名である。

引用文献

- 海保博之・野村幸正 (1983)『漢字情報処理の心理学』教育出版
- 門田修平 (2006)『第二言語理解の認知メカニズム—英語の書きことばの処理と音韻の役割—』くろしお出版
- 服部美貴 (2014)「台日国際児の日本語読書力に関する事例研究」『台大日本語文研究』27, 129-160.
- 文化庁 (1978)『中国語と対応する漢語』大蔵省印刷局
- 松下達彦 (2002)「中国語を母語とする日本語学習者のための語彙学習先行モジュールの提案—第二言語習得理論、言語認知、対照分析、語彙論の成果を踏まえて—」『日語学習と研究』108, 50-54.
- 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—」『母語・継承語・バイリンガル教育 (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』https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/clarinet/003/1345413.htm
- 柳瀬千恵美 (2017)「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—」『母語・継承語・バイリンガル教育 (MHB) 研究』13, 70-91.

- Brenders, P., van Hell, J. G., & Dijkstra, T. (2011). Word recognition in child second language learners: Evidence from cognates and false friends. *Journal of Experimental Child Psychology*, 109 (4), 383-396.
- Cummins, J. (1986). Linguistic interdependence: A central principle of bilingual education. In J. Cummins, & M. Swain (Eds.), *Bilingualism in education: Aspects of theory, research and practice* (pp. 80-95). New York, USA: Longman.
- Cummins, J. (2008). Teaching for transfer: Challenging the two solitudes assumption in bilingual education. In J. Cummins, & 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.
- Jiménez, R.T., García, G. E., & Pearson, P.D. (1996). The reading strategies of bilingual Latina/o students who are successful English readers: Opportunities and obstacles. *Reading Research Quarterly*, 31 (1), 90-112.
- Meyers, J., Lytle, S., Palladino, D., Devenpeck, G., & Green, M. (1990). Think aloud protocol analysis: An investigation of reading comprehension strategies in fourth- and fifth-grade students. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 8 (2), 112-127.
- Nagy, W. E., García, G. E., Durgunoğlu, A. Y., & Hancin-Bhatt, B. (1993). Spanish-English bilingual students' use of cognates in English reading. *Journal of Reading Behavior*, 25 (3), 241-259.
- Odlin, T. (1989). *Language transfer: Cross-linguistic influence in language learning*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Otwinowska, A. (2016). *Cognate vocabulary in language acquisition and use: Attitudes, awareness, activation*. Bristol, UK: Multilingual Matters.
- Sheng, L., Lam, B. P. W., Cruz, D., & Fulton, A. (2016). A robust demonstration of the cognate facilitation effect in first-language and second-language naming. *Journal of Experimental Child Psychology*, 141, 229-238.
- Singleton, D. (2016). Cross-lexical interaction and the structure of the mental lexicon. In L. Yu, & T. Odlin (Eds.), *New perspectives on transfer in second language learning* (pp. 51-62). Bristol, UK: Multilingual Matters.
- Sunderman, G. L., & Fancher, E. (2013). Lexical access in bilinguals and second language learners. In J. W. Schwieter (Ed.), *Innovative research and practices in second language acquisition and bilingualism* (pp.267-286). Amsterdam NL: John Benjamins Publishing Company.
- Wood, D., Bruner, J. S., & Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *The Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 17 (2), 89-100.