

上級学習者に対する映像作品視聴を通じた漢字語彙授業実践報告 —漢字と音声の結びつきを強化する漢字語彙学習—

石田 ゆり子

A Report on the Kanji Vocabulary Class Using Audio-visual
Materials for Advanced Level Japanese Language Learners:
Learning Kanji Vocabulary to Match Kanji Sounds and characters.

ISHIDA Yuriko

Abstract

This paper reports on Kanji vocabulary classes with using Audio-visual Materials (such as watching movies and TV shows) for advanced level Japanese language learners. The purpose of this class was to match kanji characters to its designated kanji sounds. I assumed that guessing Kanji or assuming its vocabulary meaning in a certain context together with imagining the appearance of a Kanji character and listening to its pronunciation can improve the understanding of the Kanji vocabulary. However, as the result of interview to the students, it has found that recalling Kanji characters' appearance is not necessary if students can already understand the meaning of Kanji vocabulary in a certain context. It is suggested that recalling Kanji characters is not a primary step, but only to reconfirm their understanding of the meaning, even so, it is less likely to promote learning Kanji vocabulary.

1 背景・目的

日本語学習において、漢字学習は語彙学習の一部であり、日本語習得には欠かせないものであるが、漢字学習は日本語学習者に大きな困難をもたらしている。非漢字圏学習者は、「知らない漢字や読み方がわからない漢字があると、意味が調べられなくて困る」、漢字圏学習者は「母語の漢語との意味、運用の違い」「固有名詞の読み方」等を困難点として挙げており（坪根・鈴木・

阪本・神谷：2001)、両者に共通して、特に漢字の「読み」が学習の負担になっていることがわかる。中国語を母語とする学習者は、母語の漢字音の干渉から日本式の「読み」が正確に覚えられず、視覚的文字情報（漢字語彙）に頼って意味理解をする傾向があるため、音声情報に対する処理能力の発達が十分促進されていない可能性が指摘されている（魏娜2015）。また、非漢字圏学習者は漢字語彙を音声情報として処理する能力には優れているが、複雑な字形を処理する漢字識別能力が十分ではなく、それによって漢字語彙の意味を正確に理解することが困難であるとされている。どちらにおいても、漢字が正しく読めないことにより、漢字を音声情報として処理することが難しく、それによって漢字語彙の理解を困難にしている。漢字の読み方をきちんと学習し、漢字と音声の結びつきを強めることができれば、漢字の語彙力強化につながると考えられる。本稿では、音声情報を活かした漢字語彙学習を実践授業として行い、インタビュー調査によって、その学習効果の検証を行う。

2 先行研究

2.1 外国語学習の漢字語彙処理過程

漢字は字形・読み・意味の3つの要素を合わせ持ち、多くの情報が複雑に処理され理解に至る。日本語学習者の漢字語彙処理は学習者の第1言語（L1）の単語認知過程によっても異なると考えられる。

L1の単語認知研究では、表音文字で構成された単語を読む際は、形態表象から音韻表象を介して意味表象へアクセスする音韻媒介ルートを通るとされている。だが、表意文字である漢字（日本語）で構成された語彙に関しては、音韻処理を経ず形態表象から直接心内辞書に意味アクセスするという見解と、音声媒介アクセスと形態表象からの直接アクセスが同時に存在し、両者が競合しながら意味アクセスをするという見解があり、後者の方が有力視されている。

外国人日本語学習者の漢字語彙処理についての研究では、漢字圏・非漢字圏それぞれの立場から研究が行われている。Flaherty (1991) はアルファベットを使用している外国人学習者においては、認知実験の結果、漢字字形から音声コードと意味コード両方にアクセスするとしているが、アンケートの結果では、音声情報よりも意味情報を重視するという回答が多く、学習者の認識が実際の言語運用と必ずしも同じではないことを指摘している。

邱 (2002a) は、意味判断課題を用いて、韓国人日本語学習者・非漢字圏日

本語学習者の漢字熟語の処理経路におけるL1の影響を調べた。その結果、非漢字圏日本語学習者は音韻処理を媒介して意味アクセスする可能性が大きいのに対し、漢字圏である韓国人日本語学習者は形態情報に依存する意味アクセスの可能性が大きいことを示唆した。また、邱（2010）では、漢字圏学習者が日本語の文章を読む際は、漢字語彙、特に同根語についてはL1の音韻処理が半ば自動的に行われるため、必ずしも日本語音に変換して理解するとは限らないが、非同根語は中国語では非単語であり、L1の音韻処理が難しく、中国語音による語彙アクセスの可能性が低いと指摘し、邱（2012）では、同根語は非同根語より日本語の音韻習得の定着が遅いことが示唆された。

2.2 音声を利用した漢字学習

現行の外国人日本語学習者に対する漢字（語彙）教育は、初級段階では、主に単漢字の字形・意味・読みを確認する活動が中心で、中級以降は読解・作文活動の中で読み書きを中心に行われることが多い。しかし、日本語母語話者の実生活では、漢字を聞いて同音語の意味を確認する等、聴解活動でも漢字の知識が必要とされる場面があるため、読み書き中心の指導では学習者の漢字能力を十分に高めることができるとは言い難い。

加納（2018）は漢字学習を、音声を使った語彙学習と結びつけることにより、漢字力と語彙力の双方から記憶の増強の可能性を示唆している。そして、「字形」「読み」「意味」「用法」という漢字の4要素に「音声」を加えた漢字学習法を提案し、新しい漢字力を評価するためのテストとして「漢字SPOT」と「漢字力診断テスト」を開発した（加納・酒井2003, 加納2009, 村上他2013, 酒井・加納・小林2014）。また、加納（2017）では、一つの漢字語彙に原則として読みは1つしか存在しないため、漢字語彙の読みを音声で与えて漢字表記と結びつけさせるような学習方法をとることは、学習者の心理的な負担を軽減する方法にもなり得るとし、漢字の音声と表記を結び付ける活動を紹介した。初級段階では「音声を聞いて漢字を選択する」「易しい漢字の書き取り」「漢字カルタとり」等、中上級では「漢字語彙の言い換え」「ペア読み練習」等を提案している。

その他、音声を取り入れた漢字学習として、ボラシム（2019）は、初期の漢字学習においては、字形と意味の連合より、字形と音声の連合の方が重要であり、漢字を正しく読むことができれば同時に言葉の意味が分かるとし、「音の認識」に重点を当てた漢字学習を実践した。漢字を正しく読めることによって学習者は意味を覚える負担が軽減され、また、それによって学生は安心し、

満足感や自信を得ることができるとしている。これらの活動は、学習者の漢字学習の負担を軽減する方法としては有用であるが、単語・文レベルの学習であり、連続的な文章の聞き取りでは実践されていない。

宮城・中村（2007）では、中級学習者を対象に内容理解を中心とした聴解活動を基本授業に行い、授業の事前・事後テストにより漢字語彙の読みが促進されたかを調査した。また、主に内容理解に焦点を当てた授業と、気づきを促進し、「精密化リハーサル」等、記憶保持を促進する活動を盛り込んだ授業を比較し、指導法の違いによる漢字読みの習得度を比較した。その結果、内容中心の聴解活動でコンテキストを重視し、認知処理を深める指導が漢字語彙の習得、特に漢字語を読む力の向上に効果的であることが示唆された。

これらの研究結果を踏まえ、本研究では、「音声と漢字（また、読み方と漢字）をマッチングさせること」「コンテキストの中で漢字語彙を想起し理解すること」を目的とし、映像作品の視聴を通じた漢字語彙学習を取り入れた実践授業を行った。映像作品の視聴は、状況把握が素早くでき、文脈から語彙を推測しやすだけでなく、映像作品の真正性の高さから、生きた学習のリソースという魅力を付与し、学習者の学習意欲を高めるのにも一役買っている（保坂・Gehertz三隅・門脇2012）。また、耳で聞いたり話したりすることを得意とする非漢字圏学習者と、漢字形態知識の豊富な漢字圏学習者が、お互いの強みを生かし、インターアクションを起こすことで、語彙学習が更に促進されるものと考え、授業は、学習者の自主学習と学習者同士の話し合いを主な活動として進めていった。本稿では、映像作品を視聴し、クラス内でのインターアクションを通して漢字語彙学習を行う実践授業を報告し、その後のインタビュー調査によって、映像作品の視聴を通じた漢字語彙学習の効果を検証する。

3 授業概要

授業は2019年9月～2020年1月にわたる1学期計14回（1回100分）の「日本語5 漢字・語彙」授業の中で行った。「日本語5」クラスは、日本語総学習時間約900時間、学習漢字2000字、学習語彙1万語以上を基準とし、日本語能力試験N1－N2レベルの学生を対象としたクラスで、交換留学生、外国人学部生が履修可能である。今回の履修登録者は3名で、交換留学生1名（台湾・男性）、外国人学部生2名（パキスタン・女性、ベトナム・女性）であった。映像資料は映画「グッドモーニングショー」（©東宝）を使用した。この

映画は、ニュースキャスターである主人公が、生放送中に起きた「人質立てこもり事件」の犯人から直接交渉人として指名され、現場に向かうところから始まるコメディ劇である。この映画は、わかりやすいストーリー展開でありながら、ニュースを伝える場面では、高度な漢字語彙が多く使用されることから、文脈から漢字語彙の推測、また聴き取りが可能ではないかと判断し、この映画を使用することにした。全授業の内容は表1のとおりである。

表1. 1学期の授業内容

第1回	オリエンテーション、漢字テスト、漢字学習についてのアンケート
第2-9回	映画「グッドモーニングショー」視聴（計8回）、発表、確認
第10回	映画「グッドモーニングショー」のあらすじを使用し、語彙復習 映画の内容を日本語でまとめる（作文練習）
第11回	ワイドショー視聴「ZIP」（日本テレビ）2019年11月28日放送、発表、確認
第12回	ワイドショー視聴「ワイドナショー」（フジテレビ）2019年12月1日放送、発表、確認
第13回	前週の続き／特別授業
第14回	最終試験

映画の視聴時間は1回10分前後とし、視聴時間内の台詞の多さや展開によって時間を調節した結果、全104分の映画を8回に分けての視聴となった。映画のテーマが「ワイドショー」であったため、映画視聴終了後は、実際のワイドショー番組を視聴し、映画視聴の際と同様に、漢字語彙の聴き取りを行った。ワイドショーはテロップでの情報提供が多いため、初めは映像をできるだけ見ず、音声の聴き取りに集中するよう指示し、その後、発表の際に、実際に映像を見ながら漢字語彙を確認した。各回の授業の進め方は表2のとおりである。

表2. 各回の授業の流れ

1. 漢字クイズ（10分）
2. クラス全体で映画（ワイドショー）の視聴（約10-15分）
3. クラス全体で内容確認（約5分）
4. 各自（個人）で視聴。（25-30分） ¹ 聞き取れない語彙は、前後の台詞と共にメモをしておく。
5. 聞き取れなかった語彙・台詞を一人ずつ発表する。（30分） クラス全体で台詞（文脈）、語彙の意味、読み方等を確認する。
6. その漢字の関連語彙も合わせて確認する。（10分） （教師は5.6で学生から上がった語彙・例文をリストにし、クラス全体に見せる）
7. 6の語彙リストから次週の漢字クイズを出題

今回、授業を行うにあたり、谷口他（2014）の映像作品を用いた語彙学習プロセスを参考にした。谷口他（2014）では、無音の映像作品を視聴し、それを描写する作文活動を通して、どのような過程を経て語彙学習が促進されたかを「関与負荷仮説 Laufer & Hulstijn（2001）」を用いて分析している。その結果、教師による明示的な語彙知識の教示が起点となり、学習者間で語彙知識の広がりや深まりの促進につながるようなインターアクションが段階的に起こっていることが明らかになった。また、クラス内で学習者が同じ映像を視聴することによって映像に基づく情報が共有され、学習者間でその情報と解釈のギャップを利用し、主体的にインターアクションを起こすことで、より効果的な語彙学習が行われることを示唆した。これらの結果は、映像作品を用いた聴解活動においても、同様の効果が期待できると考える。本章では、学習過程を大きく3つに分け、その過程を「関与負荷仮説」を参照し、授業記録を基に授業内でどのようなインターアクションが行われたかを確認しながら、授業の様子（表2「各回の授業の流れ」5.6）を概観する。

①映像を視聴し、聞き取れなかった語彙の意味と漢字表記を確認

初めに、学習者が聞き取れなかった語彙（そのシーン）を各自発表してもらい、全体でその部分を聞き直した。まず、学習者は聞き取れなかった言葉に対し、前後の文脈から適当であろうと思われる語彙を選択している（表3-番号2）。これは「関与負荷仮説」における「検索」であり、未知のL2の語の意味や概念を文脈に照らし見つけようとする心理的な働きである。その後、教師の問いかけからその状況を描写するに相応しい漢字語彙を考えている。これは、教師の問いかけや、その場の状況から自主的にタスクを成し遂げる必要性を感じる過程で、「関与負荷仮説」における「必要」過程にあたる。また、教師は学習者の反応を見て、必要であれば、語彙の言い換えや説明、例を挙げ、ここでは、教師の発言をきっかけに学習者が正解だと思う語彙を発表している。これは「関与負荷仮説」の「評価」にあたり、文脈から最も適切な語彙を選び出したり、他の単語との連結関係等の統語的な知識を用いて結びつきを考えたりする心理的な働きが行われている。その際、学習者は語彙の音声情報だけでなく、漢字の字形（形態情報）も説明をし（表3-番号8）、教師の聞き返

1 4番の映像は当日視聴する場面のみ複製し学生にファイルを渡した。ファイルは、授業終了後その都度回収し削除した。

しによって、文脈に相応しい漢字を選び直している（表3 - 番号10）。これは、教師の発話から学習者が適切な語彙を検索し評価する過程（「必要」→「検索」→「評価」）が学習者間のインターアクションを通して行われ、表面的な語彙理解に留まらない深い学びが行われていると言える。

表3. 語彙の確認

番号	発話者	発話内容	コード
1	台詞	「みんな待っています。事件を <u>ケンショウ</u> するインタビューを撮りたいって」	
2	S 2	「ケイショウ」もしくは「ケンショウ」。そこはよくわかんなかった。 二人のアナウンサーが…（話している）。	検索
3	T	（全員でそのシーンを視聴し確認）どんなインタビューだと思いますか？	
4	S 2	事件のことについて聞く	
5	T	「聞く」だけですか？	必要
6	S 2	インタビューする、質問する。	
7	T	ですね。でも事件だから、いろいろ調べて、確かめて、実際のことと辻褄が合うように…	
8	S 2	あ！「ケンショウ」「ケンショウ」。実験の「験」と、証明の「証」	評価
9	T	実験の「験」ですか？	必要
10	S 3	「検討」の「検」	評価
11	S 2	そうそう、それぞれ。頭にイメージは湧いているけど…。ちゃんとこの「検」を思い付いていたけど、exampleを間違えてしまいました。	

その後、教師は当該語彙の字形、読み方、発話された台詞をスクリーンに映し出し、再度映像を視聴した。漢字語彙の音声、読み方、字形を視覚的かつ聴覚的に確認することで、字形と音声との繋がりを意識させ、また、文脈から漢字語彙の用法も確認した。

②当該語彙の音訓読みや関連語彙を確認

①の活動を通して語彙が確認できたら、その語彙（漢字）に関する付随的知識を確認した。まず、当該語彙（例：「検証」）の漢字を含んだ其他漢字語彙を確認した（表4 - 番号12-15）。これは適切な漢字が想起できているかをクラス全体で確認する作業でもあり、また、学習者同士で様々な語彙を挙げ、共

有することで語彙知識の拡大にもつながる活動である。また、複数の関連語を挙げることで、当該漢字の読みの記憶を強化させる目的もある。次に、当該漢字の他の読み方を確認した（表4 - 番号16-20）。ここでは訓読みを確認した後、その語彙の使い方を確認することで、漢字の音声知識だけでなく、その漢字本来の意味も確認でき、例文と共に確認することで適切な使用法をクラス内で共有することができている。

表4. 関連語彙の確認

番号	発話者	発話内容	コード
12	T	(この「検証」の)「検」を使った他の言葉がありますか。	必要
13	S 全員	「検定」「検討」「検査」	評価
14	T	じゃあ「証」を使って、他にありますか。	
15	S 全員	「証明」「証書」「認証」	
16	T	この「証」訓読みもありますけど、どうですか	必要
17	S 1	「あかし」	評価
18	T	いいですね。例えば何の「あかし」?	必要
19	S 1	「愛の証」(笑)	評価
20	S 2	「これが…彼が私の父親だという証です」。何かそんな感じじゃない? 「この物が、私のものである証」? そんな風にも使えますよね?	評価
21	T	はい。いいですね。	

③漢字字形の確認

非漢字圏の学習者は文脈や音声情報等から語彙の意味は理解できるが、漢字字形が思い出せないという場合も少なくない。そのような場合は、まず学習者がどのような漢字イメージを想起しているのか、ここでは「術」という漢字の中に、どのようなパーツが含まれているかを確認した（次ページ表5 - 番号57）。ここでは、教師から、また学習者間で「同じパーツを使用している漢字」（表5 - 番号58）や、「その漢字を使用した関連語彙」（表5 - 番号65）をヒントに挙げ、それをもとにS 2（非漢字圏学習者）が適切なパーツの検索、評価を行っている。結果、S 2は自身で適切な字形が想起できず、教師が行人偏（「行く」と同じ部首）と答えを提示したが、S 2はその教師の発言から、自身で「行」という漢字の間に「述」のパーツの一部（片仮名「ホ」に点）が入っていることに気付いた。教師が意図した覚え方ではないが、学習者自身で漢字の覚え方を発見できたことは、字形の記憶保持が強化できたものと考えられる。

このように、教師の問いかけや、学習者間のインターアクションを通して、他の語彙と関連させて当該漢字の字形を覚えたり、新たな字形の覚え方を発見する等、より語彙知識に「広さ」や「深さ」が生まれ、語彙記憶を強化させる学習に発展していることがわかる。

表5. 字形の確認

番号	発話者	発話内容	コード
57	T	じゃあ、まず「ジュツ」にどんなパーツがあると思いますか？ パーツはいくつ？	必要
58	S 1	「述べる」の漢字と似ている。	評価
59	T	はい、「話を述べる」などですね。	
60	S 2	それと似ている？	検索
61	T	(「術」の) 真ん中は(「述べる」の右) そのパーツですね。	
62	S 2	あー。(理解した様子)	
63	T	(「術」の) 左はどうですか？	必要
64	S 2	(書きながら) あ、なんか違う。合っているようで違う。手偏？	
65	T	手偏ではないですね。「手術」「美術」「術後」…	
66	S 2	あ、こっち側は、右側は「スン(寸)」で…違う？	評価
67	T	うーん、「寸」ではないですね。左はどうですか？	必要
68	S 2	うーん、「水」？(さんずい)	評価
69	T	「行く」ですね。「行く」の左(パーツ)に、「述べる」が来て、 そして右側が…	
70	S 2	あー。そして、「行く」の閉じる(右側)ですね。(→自身で 発見)	
71	T	「行く」の間に「述べる」(の中) が入る。(書きながら確認)	
72	S 2	あー。なるほど。「行く」の間に「述べる」。シンプルですね。	

毎週行われた漢字クイズでは、学習者は皆ほぼ満点に近い点数を取ることができていた。漢字クイズは、加納・酒井(2003)を参考に、音声に関する問題を中心に各回15問作成したが、唯一、同音字の漢字選択問題でしばし誤答が見られた。このような結果は、加納・魏(2017)でも同様に報告されている。選択肢にクラスで未習の語彙を入れたことによるものとも考えられるが、そのような結果は、特に台湾の学習者に見られたため、個々の漢字の音読みに関して、発音が似ている特殊音や母語の漢字音等、それぞれの発音の違いに意識を向けた指導をクラス内で行うことも必要であると考えられる。

4 インタビュー調査と結果

4.1 インタビュー調査概要

学期終了後、履修者2名、台湾・男性（S1）、バングラディッシュ・女性（S2）に調査協力の許可を得て、漢字学習に対する学習意識や方法、また、今学期の授業の取り組みについてインタビュー調査を行った。調査協力者の漢字学習に関する基本情報を表6にまとめる。また、調査協力者のインタビューデータをまとめながら結果を見ていく。インタビューデータ「台」は台湾男性、「バ」はバングラディッシュ女性のインタビュー記録である。

表6. 調査協力者の漢字学習に関する基本情報

	S 1 (台湾・男性)	S 2 (バングラディッシュ・女性)
日本語学習歴	2年	9年
日本滞在歴	6か月	小1-中1まで6年日本滞在 (中高バングラディッシュ滞在) 帰国後約3年経過
漢字学習歴	漢字形態は母語で習得 (日本語の漢字は母国の大学で日本語クラスを2年履修)	日本の小中学校で基本的漢字を習得以降、日本語の本や記事を読みながら独学
漢字学習の困難点	漢字の訓読み	公式書類(規約・申込書等)の読解・記入 講義のメモを取る時、漢字が思い出せない 複雑な字形が覚えられない
漢字学習の目的	(無回答)	大学の講義のレポート作成、講義資料の読解 日本での就職のため
漢字学習法	特別なストラテジーは無し。 そのまま覚え経験から読み方の共通点(ルール)を見出したり、推測・判断を繰り返しながら覚える	未知語彙に遭遇した際に辞書で調べ、何回も書く たまに複雑な字形はパーツの組み合わせを語呂合わせのように覚える

両者の学習方法について言及すると、S1は唯一、漢字の訓読みに困難を感じており、読めない漢字は辞書で調べ、その後は自身の経験に基づいて推測、判断するというアプローチを取っている。S2もS1同様、未知語彙に遭遇した場合のみ辞書で調べ、何度も書くというアプローチを取っている。字形が複雑なものに関しては、パーツの組み合わせを語呂合わせで覚える場合もあるが、全ての漢字がそのように学習できるわけではないとし、特別なストラテジーを用いて学習しようという様子は見られなかった。両者共に自身の「経験」に重きを置いて漢字を学習しており、S1は経験から読み方のルールを構築するこ

と、S2はその語彙の使用（遭遇）頻度が、その漢字の記憶を強化するものだと信じている。両者は日本語学習上級者であり、大学生活を通して漢字に触れる機会も多いため、その経験から自身の心内辞書に語彙を構築していくことが、漢字習得の自信につながっているように伺える。

（台27）だんだんこの部分の音読みの日本語がわかって、急に訓読みの言葉も何か共通点があって、段々多くのデータ（字）を見て、「あ、たぶん似ているところがある」（台58）（私の勉強の仕方）たぶん、これと違って、また辞書を見て勉強する。もし正しいなら、じゃあさっきの考え方は正しい、正しくなかったら、間違っているところはどこか、そして、ただ調べるだけ。前の自分が作ったルール、経験の法則からもう1回この字に名（読み方）をつける。

（バ49）難しい単語とかで出てきたときは、辞書で調べました。（バ90）ルールは特にないな。でも、使う機会が多いと覚えますよ（バ210）私としては、言葉は書いて覚える方がシンプルなので…やりやすいです。で、使う機会があればよかったなって感じです。英語の場合もそうです。例えば、使う機会が多い言葉は覚えて、使う機会があまりない言葉は忘れるタイプです。

4.2 映像作品を視聴した漢字学習に対する評価

次に、今学期の授業での取り組みに対する学習効果及び困難点について、インタビュー調査を行った。調査協力者の回答を表7にまとめる。まず、それぞれの回答を概観し、その後、両者の共通点について考察する。

表7. 今学期の学習に対する意見

	S1	S2
効果的な点	<ul style="list-style-type: none"> ・漢字がイメージできたら意味理解に助かる ・日本語の本来の意味に近づける（中上級向け） ・自身で理解してるつもりの部分が再確認できる ・リスニングに効果的（漢字学習はオプション） ・関連語彙は語彙が広がるので実用的（語彙の共有） 	<ul style="list-style-type: none"> ・自身のわからないところに集中できる ・関連語彙のような連想はしないが、字形の連想は別の漢字を思い出すヒントになる。 ・映像作品の視聴は言語学習には効果的
困難点	<ul style="list-style-type: none"> ・文脈から推測した漢字が正確かわからない ・音を正確に捉えることが難しい 	<ul style="list-style-type: none"> ・言葉の意味は推測できても、字形までは思い出せない ・同音異義語の漢字を思い出すと、理解が複雑になる可能性もある

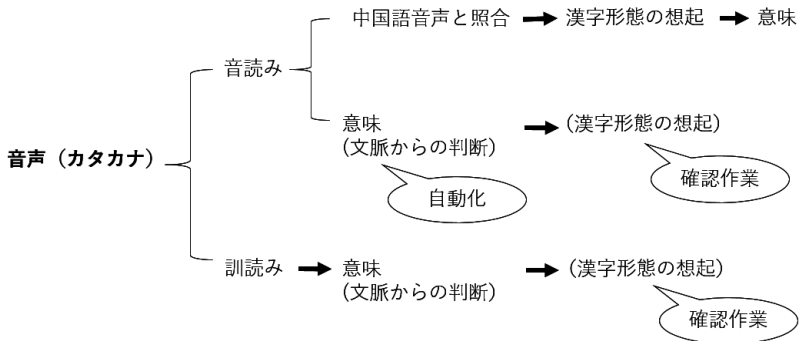
4.2.1 S1 調査結果〔台湾・男性〕

S1 は今回の取り組みの効果的な点として、リスニングを挙げている。「日本語本来の意味に近づける」「自身で理解しているつもりの部分が再確認できる」は、S1 が漢字圏学習者であるため、「字幕があると漢字に目が行き、日本語を表面的にしか理解できず、曖昧な理解は学習の妨げになる」と感じていた。だが、字幕なしで日本語を聞き、また、それを文字に起こすことで、「聴解時は完全に理解できたと感じていたことが、実は正確な理解ではなかった」ことに改めて気付くことができたとしている。また、その際に漢字が想起できれば、その理解が確実なものになるとしている。しかし、S1 によると、漢字の想起は常に行われるものではなく、音読みの語彙は自動的に漢字が想起されるが、訓読みの語彙は文脈から意味を判断し、取って漢字を想起することはないとしている。

(台124) (この話) の流れなら、絶対こんなものとか、この漢字を使うとか予測できる
 (台153) 例えば、普段話しているものを、訓読みの単語は漢字が無くても大丈夫みたいな感じ、音読みが出たら必ず漢字が出る。

そこで、S1 に漢字語彙を聞き取る際に、頭の中でどのように漢字語彙が処理されているのか、その処理過程について振り返ってもらった。その過程を以下(図1)にまとめる。

図1. S1 の漢字語彙処理過程



まず、音声として入ってきた漢字語彙は、脳内では何の情報も持たないプレーンな状態 (カタカナ) として表れ、S1 の語感覚から音読みの語彙か訓読みの語彙に判断される。音読みの語彙と判断されたが、前後の文脈から語の意味

が理解できる場合は、敢えて漢字形態の確認は行わない。それは、訓練された結果、音声から漢字形態への変換が自動化されて理解されていると考える。また、既に音声情報から意味は理解できているが、確認作業として漢字形態を想起する場合もあるという。文脈から意味が判断できない場合は、中国語の音声から似た音を検索し、その音に合う漢字を想起し、その後、意味理解に至る。つまり、音読みの語彙の場合は、音声媒介ルートと意味への直接アクセスの2つの方法が取られている。しかし、訓読みの場合は、音声情報から意味への直接アクセスのみで、こちらも確認作業として漢字形態を想起することがあるが、これは必須条件ではないとしている。このことから、S1は聴解時、主に文脈からの語彙判断を重要視しており、漢字の想起はあくまで確認作業の要素だとしていることがわかる。その意味で、今回の授業での取り組みは、漢字学習はメインの学習にはならないとしている。

(台146) たぶん、全体的に漢字はそんなに…むしろリスニングとか役に立つと思う。漢字はついでに、これ勉強するから漢字も一緒にわかる、漢字はメインじゃない。(台121) (自身は漢字と音声の) コネクトがもうできていますから、あれはあまり意識していないんだけど、でもS2さんには役に立つと思う。S2さんはちょっとだけ漢字は書けるけど(コネクトしていないから)

その他、この学習の困難点として、「文脈と音声から漢字を推測することは上達するかもしれないが、その推測が正しいかどうか判断できないこと」また、「不明な言葉が出てきても、その音を捉えることが難しいこと」を挙げている。しかし、音に集中することで、「集中力が高まり、メモを取る練習になる」とプラスの面も見出している。

(台148) たぶん役に立つと思うけど、いや、言ってもただの推測の…上達の程度がわかる(台237) (意味は) 取れるけど漢字は出てこないから。もし、わからない時に、急にぱっと(言葉が) 出ても捕まえられない。集中しないとカタカナにできない(台252) メモする前に、言葉自身がわからなくて、どうやってメモする?だから、それはいい練習。

4.2.2 S2の意見

S2は第2言語として日本語と英語を勉強しており、バングラディシュ滞在時は、日本のアニメを通じて独学で日本語を勉強したという経歴があり、「聴解練習が言語学習には最適」という信念がある。そのため、今回の映像作品を

使用した学習は自身に適した学習法だと感じている。また、クラス全体で視聴した後に、個々で聞き直す時間を与えたため、自身がわからない部分に集中して取り組めたことがよかったとしている。

(バ236) まあ、私の場合は見て聞いて覚える。日本語もそうだし、英語もそうなんですけど、映画とかアニメとか見る機会が多かったから、色々覚えれたと思うんで、そういうのはいいと思う。(中略) だから、「見る」「聞く」っていうのは言語学習で必要だと思います。漢字っていうか日本語もそうじゃないですかね。(バ158) 今学期は自分でその個人個人知ってる漢字、知らない漢字違うから、今学期のやり方の方がもっと自分の覚えたいものとかに近い、自分が知らない漢字を覚えやすかった。

一方、聴解学習が必ずしも漢字学習とは結び付かないことも指摘している。S2の場合は聴解能力に優れているため、音声聞き取れれば文脈から語彙を判断することが可能であり、わざわざ漢字を想起する必要はないという。また、文脈から語彙が推測できたとしても、漢字形態まで推測できるわけではなく、また、漢字を想起した場合、同音異義語が出てくる可能性もあり、文脈と照らし合わせた際に理解がより複雑になると、必ずしも漢字形態の想起が語彙理解の助けになるわけではないことを示唆している。

(バ158) 私の場合は音声を聞いて、(中略) 意味は推測できても、漢字が推測できるとは限らないと思う。(バ160) ワイドショーで「桜を見る会」で「進退」っていう言葉。「シintai」って聞いて体(身体)のことだと思っていたんですけど、実際は何か「進む」か「やめる」かみたいな意味があった。(バ174) 何かドラマ見たら、ただ音声の流れ込んでくるだけだから、ドラマ見ながら漢字をイメージするっていうのはしない。ただ見て、内容を理解しているだけだから。

しかし、S2はこれまで漢字学習に関して、積極的にストラテジーを使用していなかったが、今回のインタビューを通して、「漢字想起」のストラテジーに気づき、また、字形に関しても「パーツの組み合わせ」や「他の漢字語彙と関連付けて覚える」ことが記憶の助けになることに気付いた。自身にとって効果的な学習法が見出せれば、学習に対する負担も軽減され、自律学習が更に促進されるものと考えられる。

(バ180) (友達に) 漢字(の字形)は聞かない。その時「それどういう意味？」って言葉の意味だけ聞いて、そういう発想(漢字を確認すること)なかったです(笑) 確かにその手もありますよね。(バ164) はい、「供述」はこんな漢字?(書いて見せる)「道

偏」に「ホ」に「点」。おお！当たった！（パ206）あ、でもたまに、「あ、記述の述か」って思い出したり、「あ、あれのこれか」って思い出したり、たまにあるかもしれないです。（パ271）（「術」を）書くときに、「あ、先生これ「行（く）」の間に挟まってるって言ってたな」って思い出しながら書いたりします。

5 考察

今回、音声情報から漢字形態を想起することは、語彙の理解と記憶を強化するという仮説のもと、映像作品の視聴を通じて漢字語彙を学習する授業を行った。漢字圏学習者と非漢字圏学習者は学習背景が異なるため、本来漢字学習に対する意識や取り組みが異なるものと思われるが、今回の調査を通して、両学習者に共通する意識が見られた。

1つ目は、聴解時（または会話時）に、文脈から語彙の意味が理解できれば、漢字形態の想起は必須条件ではないということである。漢字圏学習者には、漢字想起は必須で、語彙の意味理解や記憶を促進するものと思われたが、上級者になれば、文脈から語彙の推測が可能であり、漢字の想起は、推測した語彙が適切かを判断する確認作業であり、必須ではない可能性が示唆された。しかし、音読みの語彙に関しては、脳内で漢字が想起されているものの、学習が進むにつれ、音声から漢字形態への変換が自動化され、学習者自身、漢字を想起しているという意識が伴っていない可能性もある。また、非漢字圏学習者にとっては、音声から語彙の意味が理解できれば漢字想起は必須なものではなく、また、語彙が理解できて、必ずしも適切な漢字の想起につながるわけではないことがわかった。寧ろ、適切な字形が思い出せず、同音異義語によって文脈の理解を複雑にするという難点も示唆された。

また、両者ともに、自身がきちんと語彙習得ができているか確認するために、学習した語彙に触れる「経験」を重視していることがわかった。上級者になればなるほど、インプットの機会が増え、それが学習の助けになり得るが、1回きりの使用で終わらせず、ストラテジーを駆使し、記憶を強化させる学習が必要である。授業で学習、共有した語彙を再度映像の中で確認したり、作文で使用する等、学習者とその漢字に触れる機会を増やし、繰り返し学習する仕組みを授業内に取り入れていくことが大切である。

その他、今回、語彙知識を広げるために、その漢字を使用した関連語彙を学習者が発表していく活動を行ったが、調査協力者2名ともこの活動を有効だと

感じていた。自身では出てこない語彙や例文も、他の学習者の発表を通して新たな使い方が確認でき、学習者間で共有することで知識に広がり生まれ、また、お互いの弱点を補う活動にもなった。学習者にとって有効な気づきと学びが得られるという点で、クラス内で個々での作業時間と協同で学ぶ時間を設けることが学習促進に効果的であると考える。

6 まとめと課題

今回、映像作品の視聴を通じて、「音声を利用した漢字語彙習得」を目的とした授業を行ったが、学習者には「漢字語彙学習」ではなく、「聴解を通じた語彙学習」という認識が強かったようである。実際に、漢字圏学習者は語彙を拾って文字を起こすことに困難を感じており、その多くはカタカナ語彙であった。漢字語彙に集中した学習とはならなかったが、学習者は映像作品を視聴した語彙学習は有意義だと感じていた。今後、作品を視聴しながらも漢字語彙に集中した学習にするためには、漢字圏学習者には、字幕の漢字（例：ニューステロップ等）を見ながら、音を聞き取って平仮名で文字起こしをさせたり、非漢字圏学習者には、選択肢として漢字形態を提示し、適切な漢字語彙を選ばせる等、音声と漢字形態がより繋がりがやすい学習になるよう工夫が必要である。

今回の調査は、履修者が少なかつたため、学習効果の検証としては不十分であるが、今後は授業法を改善し、事前事後テストを行う等して、「音声を利用した漢字語彙学習法」の効果を統計的に検証し、また、それに伴い、効果的な指導法も検討していきたい。

参考文献

- 1) Mary Flaherty (1991) 「Do Second Language Learners of Japanese Process Kanji in the Same Way as Japanese Children?」『世界の日本語教育=日本語教育論集』（1）、183-200、1991-03-25 国際交流基金日本語センター
- 2) 加納千恵子・酒井たか子（2003）「漢字処理能力測定テストの開発」『筑波大学留学生センター日本語教育論集』（18）、59-80、2003 筑波大学留学生センター
- 3) 加納千恵子・魏娜（2017）「〈報告〉中上級学習者のための音声を利用した漢字語彙テストの試み：上級漢字力診断テストの開発に向けて」筑波大学グローバルコミュニケーション教育センター日本語教育論集（32）、47-64、2017-03-23
- 4) 加納千恵子（2017）「漢字圏学習者と非漢字圏学習者のための漢字学習と評価の方法：音声と表記を結びつける活動の試み」『JSL漢字学習研究会誌』9（0）、1-10、2017 JSL漢字学習研究会

- 5) 加納千恵子 (2018) 「日本語の漢字力評価の方法—テストによる評価と自己評価—」『JSL漢字学習研究会誌』(10), 1-8, 2018-03 JSL漢字学習研究会
- 6) 加納千恵子 (2009) 「漢字語彙の音声処理能力を探る—漢字SPOTの開発と課題—」『筑波大学留学生センター日本語教育論集』(24), 1-17, 2009-02-20 筑波大学留学生センター
- 7) 魏娜 (2015) 「中国語系学習者による日本語の漢字語彙の音声情報の利用について 上級・中級・初級の比較」『国際日本研究』(7), 229-240, 2015-03-02 筑波大学人文社会科学研究所国際日本研究専攻
- 8) 邱學瑾 (2002a) 「漢字圏・非漢字圏日本語学習者における漢字熟語の処理過程—意味判断課題を用いた形態・音韻処理の検討」『教育心理学研究』50(4), 412-420, 2002-12 日本教育心理学会
- 9) 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(0), 49-60, 2010 公益社団法人日本語教育学会
- 10) 邱學瑾 (2012) 「漢字圏日本語学習者における日本語単語の意味処理に及ぼす母語の影響：一聴覚呈示の翻訳判断課題による検討—」『教育心理学研究』60(1), 82-91, 2012 一般社団法人日本教育心理学会
- 11) 酒井たか子・加納千恵子・小林典子 (2014) 「第5章 TTBJ (Tsukuba Test-Battery of Japanese)」／李在鎬 編『日本語教育のための言語テストガイドブック』86-109 くろしお出版
- 12) 谷口美穂・ローズ平田昌子・岩下智彦 (2014) 「映像を用いた実践における語彙学習プロセス：関与負荷仮説の枠組みによる教室内インターアクションの分析」『言語教育研究』(4), 1-8, 2014 桜美林大学大学院言語教育研究科
- 13) 坪根・鈴木・阪本・神谷 (2001) 「学習者から見た効果的な語彙の指導法・学習法—アンケート結果より(第9回小出記念日本語教育研究会より)」『小出記念日本語教育研究会論文集』(9), 107-130, 2001-02-22 小出記念日本語教育研究会
- 14) 保坂敏子・Gehrtz三隅友子・門脇薫 (2012) 「映像作品を利用した日本語教育の体系化に向けて：海外における利用実態と教師の意識から」『徳島大学国際センター紀要・年報』, 47-59, 2012 徳島大学
- 15) ボラシンハ有紀子 (2019) 「音の認識を通して学ぶ漢字の初期学習」『JSL漢字学習研究会誌』(11), 88-93, 2019-03 JSL漢字学習研究会
- 16) 松見法男・福田倫子 (2003) 「日本語の文章聴解における漢字想起教示の効果」『広島大学大学院教育学研究科紀要 第二部 文化教育開発関連領域』(52), 153-158, 2003 広島大学大学院教育学研究科
- 17) 宮城幸枝・中村フサ子 (2007) 「聴解指導を通して促進される漢字語彙の習得」『東海大学紀要 留学生教育センター』(27), 31-42, 2007 東海大学
- 18) 村上京子・加納千恵子・衣川隆生・小林典子・酒井たか子／関正昭・平高史也 編 (2013) 『日本語教育叢書「つくる」テストを作る』スリーエーネットワーク

