日本語学習者の漢字学習に寄り添う取り組み
―漢字への興味を深める―
Supporting Kanji Learning for Learners of Japanese: Fostering Deeper Interest in Kanji

加山裕子, マニトバ大学
Yuhko Kayama, University of Manitoba

1. はじめに

近年のデジタルテクノロジーの発達により、筆記具で文字を書く機会が急速に減少してきている。これは日本語学習者・日本語教員の両者にも当てはまる傾向だと言える。佐々木（2025）によると、日本語教員の中で漢字学習や作文をさせる際、手書き指導を行わない教員がいるほか、手書き文字の正確性を評価しないという教員も一定数存在するという。確かにデジタル機器が発達した現在では、鉛筆やペンを使って紙に何かを書くことは必ずしも必要ではなくなってきているかもしれない。しかし、手書きをすることで得られる利点もある。手で書くことによって認知機能を高める・記憶力をあげる、という研究はこれまで数多くなされている。例えば Umejima et al.（2021）は、被験者を「タブレット」「スマホ」「ノート（に手書き）」の三つのグループに分け、記憶の呼び起こしのテストを行った。作業は日常的なスケジュールを記録するものであったが、スマホなどのデジタル機器を使ったグループよりも、ノートに手書きをしたグループのほうがより正確に記憶を呼び起こすことができるとわかった。また、ノートを使ったグループのほうがデジタル機器のグループよりも、記憶の呼び起こしの際の脳の活動が活発であることも報告している。Otsuka & Murai（2021）は、日本人の大学生を対象に、漢字能力・認知能力・高次言語能力などを計り、漢字の能力が高次言語能力の発達に貢献すると示した。具体的には、漢字の読みの正確さ、書きの正確さ、漢字の意味理解の三つを漢字能力として測定し、認知スキルや獲得された知識（計算力・語彙力・一般知識）と一緒に評価した。その結果、漢字能力と認知スキル・獲得された知識に相互関係が見られた。さらに、漢字の書きの正確さが、獲得された知識を介して高次の文章作成能力に影響することが分かった。Otsuka & Murai は手書きによる習得が成人期以降の言語能力の発達に重要な意味を持つと示唆している。また、下地（2022）は、手書きでメモを取り自らの考えを文字化・見える化することで思考を明らかにし、情報処理能力・思考力・気づく力を養うことができると論じている。

上にも述べたように、デジタル化のため学習者においても授業中にノートパソコンを使ってノートを取る者が多くなってきている。しかし日本語の漢字学習（特に漢字産出の学習）においては、筆記具を使って手で書く作業が不可欠になるため、学習者の手書きの習慣を促進していくことが重要になる。本研究では、いかにして手書きをする機会を増やし、より興味を持って漢字を学ばせることができるかを模索・実践した。

2. 先行研究

漢字習得の難しさ、特に非漢字圏の学習者にとっての漢字の難しさは以前から多くの研究者によって論じられている。例えば、海保・野村（1983）や野崎・市川（1997）は、漢字の字数の多さ、漢字の字体の複雑さ、構成する要素の多さ、形態と読みの対応がないことなどは漢字学習の困難さの要因であり、そのため非漢字圏出身の学習者には、漢字学習が日本語学習の中で大きな負担となっていると指摘する。漢字を一字覚えるにしても、その意味、読み、正しい形、その字の構成要素、書き順、単語内での意味や読み方、文法的な機能、典型的な使い方、非典型的な使い方などを学ばなくてはならない（Mori 2014）。金（2001）は、初めは学習動機をしっかり持っていても、漢字の数に圧倒されて途中であきらめてしまう学習者の精神的負担を指摘し、漢字が学習困難なものであるという先入観を学習者から取り除く必要を説いている。

Chikamatsu（2005）は、漢字の意味や読みは分かるけれど、いざ書こうとすると漢字の形が思い浮かばない「TOP 現象（tip-of-the-pen phenomenon）」という日本語学習者の心理過程を研究調査した。それによると日本語の母語話者に比べ、学習者は漢字を思い起こして書く正確さが母語話者に比べて低いことが分かった。また、漢字を認識することは漢字を産出するよりも簡単であるが、学習者においてはその二つの差が大きいという。特に、実際には書けないけれど「知っている」という自らの漢字知識への過信や誤った判断が学習者には多いのではないかとChikamatsu は論じる。学習者が漢字の産出を習得することの困難さを踏まえ、漢字指導への提案として、Chikamatsu は漢字の構成要素に焦点を当てた指導、部首・構成要素への分解能力の重視、象形文字から複雑な文字へと段階的な導入、文脈に基づく読み書きの練習、漢字の認識能力と産出能力両方の重視、などをあげている。

上のような漢字学習・漢字指導への提言に応えて、これまで漢字学習を支える多くの実践・研究がなされ、様々な教材も生み出されている。例えばボイクマン（2015）はボイクマン他（2007）などを教材として使用し、「読み書き」よりも「意味と字形」を先に教える提案をした。ボイクマン他（2007）には漢字のもととなる象形文字や漢字を覚えるためのストーリーが紹介され、それらがどのようにより複雑な漢字へと展開・組み合されていくかを図解している。矢吹ソウ・犬塚（2020）では、学習者主体になされる漢字学習に関して、自律学習の教材開発をおこなった。具体的には、市販の日本語の教科書で導入される漢字の順番や種類が実際に学習者が自己表現をする際に使用できるものとも限らないことから、学習者が習得を必要とする漢字をより多く導入した独自のオンライン教材を作成したのである。

教室内での活動を用いた研究では、鈴木（2010）が日本国内の短期留学生を対象に個々の関心に合わせた漢字語彙学習を実践している。自律的な学びにつなげるため、学習者自身が自分にとって重要な漢字語彙を選択していくという形で、漢字語彙の定着を図ったのである。学習者は日常的に出会う漢字（日用品・商品名・メニュー等）を調べ、各々が留学生のための漢字テキストを作成した。他にも、俵木（2024）は韓国人の日本語学習者を対象に、漢字の授業にチーム活動を

取り入れ、「漢字は難しい」という漢字に対する否定的な先入観を取り除く試みを行った。授業では市販の教材を使用しながら、字源からアプローチして漢字を学習させた。学習者はチーム活動の中で自分で調べた漢字や熟語パズルをチームで共有したり、チームで字源について話しあったりストーリーを作ったりした。俵木によると、対象の学習者のうち 9 割が「漢字はおもしろい・興味深い」という漢字への肯定的な気持ちに変わり、漢字に対して興味や親近感を抱くようになったという。

また清水・鹿目（2019）は、将来の目標・学習目的がはっきりしているなどの学習意欲は、漢字学習への動機づけに影響がある（Buasaengtham・義永 2015）という研究結果に対して、将来の目的に日本語が直結していない学習者や学習意欲が高くない学習者を対象にアンケート調査を行い、漢字学習を通して学習意欲を高める授業活動を考案した。自分の状況や感情を表す漢字語彙を使って作文を書いたり好きな漢字語彙の由来を調べてクラスで紹介したりするなど、グループ活動や発表によって学習不安を軽減して自律性を高め、「難しい」とされる漢字学習を肯定的にとらえてもらうための活動案を紹介している。

上のような多くの漢字学習の実践・授業案を参考にしながら、漢字指導のためだけに多くの時間を割けない日本語の授業の中で、いかにして学習者の漢字学習に寄り添っていけるかを模索したのが、今回の研究である。

3. 本研究

本研究では、初級日本語を学ぶ学生を対象に、手書きを通して漢字に親しんでもらう・「漢字は難しい」という考えを根付かせない、という目的で、普段の授業での漢字の指導に加えて、漢字への興味を深め学習者主体の漢字学習を支えるような取り組みを行った。

3.1 対象者

対象となったのは、カナダの大学で初めて日本語を学ぶ学生 11 名である。学生はカナダ生まれの者が大半であったが、漢字圏出身の学生は一人だけであった。対象のコースは「初級日本語」、9 月から 4 月までの通年のコースで、使用した教科書は「初級とびら I」であった。

コースを始めるにあたって、学習者の手書きに関する意識を知るために短いアンケート調査を行った。「普段手書きで何か書くことがあるか」という質問に対して「毎日書く」と答えた学習者が 3 名、「よく書く」と答えた学習者が 5 名いた。そして「滅多に書かない」という学習者が 2 名いた。「手で書くことは重要だと思うか」という問いに対しては、9 名が「とても重要だ」、1 名が「重要だ」と答え、「どちらでもない」が 1 名いた。手書きが重要と考える理由については「記憶しやすくなる」「学習の役に立つ」「手書きの文字に人柄が現れる」という意見が多かった。反対に「どちらでもない」と考える理由には「（手書きしなくても）日常生活に何ら支障がない」という意見があった。しかしそう答えた学習者も「手書きをしなくてはならないときに単語が思い出せなくて調べなきゃいけなくて恥ずかしい」とも書いていた。つまり日常的に手書きはあまりしていな

くても、大部分の学習者は学習の手段として手書きの大切さを認識していると考えられた。

3.2　漢字に関する取り組み

初級日本語のコースでは漢字の指導をする際、「はね」や「はらい」についての注意をしながら書き順をホワイトボードに書いて見せ、また学習者が間違えやすい漢字の形を前もって指摘した。読みに関しては、各授業の終わりに紙のフラッシュカードを見せながらその課の既習の漢字の読み方を繰り返し確認させた。そうした通常の読み書きの指導のほかに、漢字を学ぶことに興味をもたせ、手書きを促進するためのイベントやプロジェクトをコースの間に行った。以下のセクションでそれらの取り組みについて説明する。

3.2.1　取り組み 1　書道ワークショップ

11 月に日本語学習者に書道を体験してもらう書道ワークショップを企画し行った。これは学科のイベントであったため、すべてのレベルの日本語学習者だけでなく、中国語・韓国語学習者、日本人学生も参加していいことになっていた。特別講師を招き、授業時間内ではなく平日の午後に行った。初級日本語学習者はまだ限られた数の漢字しか習っていない段階（「とびら」レッスン 3）ではあったが、お手本は既習の漢字とひらがなの混じったものを特別講師にあらかじめ作っておいてもらった。お手本には各文字に書き順を番号で、画の方向を矢印で記しておいた。参加者はお手本をもらって講師に指導を受けた後、各自で筆と墨汁を使って練習した。授業外のイベントだったため、残念ながら対象の学習者全員が参加できたわけではなかった（11 名のうち参加したのは 2 名のみ）が、参加者たちはそれぞれ書くことに長時間没頭していた。イベント後に参加者を対象に行ったアンケートによると、回答した日本語学習者（18 名）は「とても楽しかった」という大半の意見に加え、「漢字の書き順が筆だと自然なものだとわかった」「漢字の『とめ』や『はね』の技術が習えた」「ペンや鉛筆ではわかりにくい『はね』や『はらい』が筆で書くとわかりやすかった」「難しそうに見えても漢字を諦めないことを学んだ」などと書いていた。

3.2.2　取り組み 2　漢字 x Picture コンテスト

冬学期になり、習った漢字も少しづつ増えてきたところで（「とびら」レッスン 5 の後）、2 月の初めに漢字を絵のように見立てて描くコンテストを行った。例えば、「山」の漢字を富士山のように描き、そこを登る「人」の列を加えたもの、などである。学生はコースに付随した LMS 上に各自描いた絵をスキャンしアップロードした。コンテストという名目なので、クラスメートの絵を見てどの絵のアイディアがおもしろかったか、コメントの数で競わせた。多くの学習者は既習の漢字（木、人、田、明、町、など）を使って絵を描いていたが、中にはまだ習っていない漢字（女、森、熊、など）も使いながら描いた学習者もいて、未習の漢字を自ら調べて絵を作成していた者もいたことがうかがわれた。

3.2.3 取り組み3 Novel 漢字コンテスト

3 月の初めにさらにもう一つの漢字コンテストを行った。ここでは、習った漢字や部首を用いてオリジナルの漢字を作らせてみた。例えば、「木」の下に「白」と書いて「白樺の木（幹が白いため）」などである。「とびら」の教科書では部首について紹介され始めている時期（「とびら」レッスン 7）で、授業内でそれらを網羅したほか、学生には 7 課以降のレッスンの部首の説明を読んで参考にしてもいい、と伝えておいた。学習者は、主に既習の漢字や習った部首（門がまえ、口がまえなど）を組み合わせて独自の漢字を作成・手書きしアップロードしていた。今回もコメントの数で投票代わりにし、コンテストの優勝者を決めた。

3.3 アンケート結果

上の取り組みを行った後、コースの終わり（4 月）に対象の学習者へのアンケート調査を行い、漢字学習に関わるイベントやプロジェクトについて、さらに手書きをすることの意義についても意見を訊ねた。残念ながら、11 名の対象者のうち 6 名しか学期末のアンケートに回答してくれなかったのだが、以下にその結果を示す。

まず、コース内で行ったプロジェクトや活動の中から「日本語学習に役に立った（＝学ぶ手助けになった・学習動機を与えてくれた）と思われるもの」として該当するものをすべて選んでもらった。漢字に関する三つのイベントやプロジェクトの中で、選んだ学習者が一番多かったものは「かんじ x Picture コンテスト」で、4 名であった。「書道ワークショップ」を選んだ者は 1 名だけだった。イベントの際の参加者へのアンケートでは絶賛されていた書道ワークショップだったが、ここで選ばれなかったのは、都合が合わずにイベントに参加できなかった学習者が多かったためと考えられる。「Novel 漢字コンテスト」に関しては、選んだ者が一人もいなかった。学習者が「役に立った」と思わなかった理由として、このコースでは習う漢字や部首の数が少ないため組み合わせがしづらかったことと、さらに新奇な漢字を作り出すことに日本語学習のための意味を見出せなかったからではないかと思われる。

次に、「漢字をパソコンなどでタイプするだけでなく手書きできることは重要だと思うか」という問いに対して、全員が「とても重要だ」（3 名）「重要だ」（3 名）を選んでいた。理由としては、「書いた方が覚えやすい」という答えが一番多く、その他には「漢字は似ているものが多いので、書くことで書き順や部首などの違いを見出せる」「手書きをすると意味や読み、（漢字を）認識する手助けになる」という回答があった。

最後に「漢字を読める・認識できるだけでなく、書けることは重要だと思うか」という質問をした。学習者のうち 1 名は「とても重要だ」を選び、3 名が「重要だ」と回答した。2 名は「どちらでもない」を選んでいた。重要だと思った理由は、「覚える助けになる」が多かったが、他にも「それぞれの部首の書き方を知っていると便利」「（漢字の）書き方を知らないで読んだり認識したりはできないと思う」や「言語を学ぶ際にその言語の全ての要素を網羅しないのは敬

意に欠ける」などという意見があった。「どちらでもない」と答えた者の理由は、「読めるほうが大事だから」「日常生活で書くことが少なく、キーボードを使って日本語で話す方が多いから」と書いていた。

上のアンケート結果を総合して鑑みると、学習者は漢字を学ぶ際には書くことは記憶することを助け、有効で重要であると感じているが、一方で日常生活の中では漢字を書くことは特に必要ではなく、日本語で「話す」にしてもパソコンやスマホを使ったデジタルのコミュニケーションにとどまるらしい、ということがわかる。

アンケートはオンラインで匿名で行われたため、学習者の漢字に対する意識がコースの初めと終わりで変容していったかどうかの追跡調査はできなかった。

4. まとめと考察

この研究では、手書きから離れていく世代の日本語学習者を対象に、手書きによる漢字学習を促進し漢字に親しんでもらうための活動を行った。それぞれの取り組みの効果について以下にまとめる。

まず、書道ワークショップでは、同じ文字を時間をかけて丁寧に何度も練習するという活動ができ、その中で書き順に注意を払ったり漢字の形や全体のバランスを考えて書くという、普段の授業では決してできない練習が可能になった。毛筆を初めて手にする学習者がほとんどだったが、主催者が考えていた以上に時間を費やして書き続けている参加者が多く、「もっと書道をしたい」という声も多く聞かれた。

「漢字 x Picture コンテスト」では、漢字の字源や意味を学び考える機会になり、それを絵として表現することでストレスにならない漢字学習を促進・支える助けにはなったのではないかと考える。また、習っていない漢字を先取りして調べてみたり、漢字に親しむという点で学習不安を取り除く効果があったと言えるのではないだろうか。

「Novel 漢字コンテスト」は、アンケートの「日本語学習に効果があった」という回答には選ばれていなかったが、漢字の部首を学んで意味や形を認識するという点では意義があったのではないかと考える。上のアンケートの回答で一人の学習者が「漢字を手書きすることによって、部首に分けてみることができ、それを知っていると習っていない漢字でも意味が推測できて学ぶペースを上げてくれる」と言っている。新しい漢字を作り出すことにあまり意味がなくとも、学習者それぞれが部首を学んでその意味に合うような漢字を手で書いていくことで、漢字の構成や意味を学習する小さな手助けになったのではないだろうか。

上記三つの取り組みを通して、手書きをすること・主体的に漢字を調べたり意味を学んだりすること・それによって漢字に親しむことが、多少なりとも学習者の中で進められた。また二つのコンテストでは自分ひとりの孤独な作業というよりは、クラス全体で行われる共同作業となった。これら三つの取り組みで学生の主体性や漢字への興味が一気に向上したわけではないが、漢字に肯定的に取り組む第一歩になったと考えられるのではないか。

次にアンケート結果から考察されることについて話したい。学習者は、漢字学習においては手書きをすることによって学習が促進されると実感しており、書くことの大切さを理解している。しかし、日常生活で漢字を書く必要や機会はほとんどない。特に非日本語圏の大学では、日常的に日本語に触れる・日本語を使う機会が限られ、手書きを促進することは難しい課題になってくる。漢字に特化したコースが存在する教育機関はまだしも、日本語の四技能を総合的に教えるコースのみの大学では、漢字を手書きで練習させる時間は授業内でほとんど取れないのが現実である。そんな中で、学習者の自主的な漢字の習得に寄り添う取り組みとして、手書きを必要とする複数の活動をコースの中で行ったのが本研究であるが、手書きに関する意識をアンケートやそれぞれの活動で喚起したことも学習者の意識をシフトさせていくのに一役担ってはいないだろうか。最後のアンケートで一人の学生が「ある言語を話せても書けないというのは、中世の無学な田舎者と同じだ」と述べていたが、その言葉はまさに書けることの大切さを如実に表している。

今回対象となった学習者は、ほとんどが将来日本に行きたい・住みたい・日本で働きたいと言っており、その際には手書きをしなくてはならない状況に置かれるかもしれない。また、今回の取り組みの一つであった書道は、手書きだからこそ可能な活動であるし、書くことに喜びを見いだす芸術形体である。手書きを取り除いてしまえば失われるものがあるが、手書きをすることによって得られることのほうが多いのではないか。

日本語教育において一般的に漢字学習は学習者一人一人に委ねられるものだが、学習過程で手書きの重要性を強調しなければ、学習者はパソコンやスマホなどのデジタル機器に頼ってしまう恐れがある。昨今デジタル機器の使用に傾くことで日本語母語話者の漢字能力が低下してきていることが危惧されている（Otsuka & Murai, 2020）が、同じことが日本語学習者にも起こる可能性は疑いの余地がない。手書きの利点が見過ごされ漢字学習が軽んじられれば、日本語の効率的な学習方法も失われてしまうのではないか。日本語教員が学習者に手書きの大切さを伝え、何らかの形で手書きがおこなわれるよう彼らの学習習慣を支えていくことがこれからの日本語教育において不可欠であろう。

参考文献

海保博之・野村幸正（1983）『漢字情報処理の心理学』東京：教育出版

金珍実（2001）日本語教育における漢字教育『広島大学日本文化研究生研修レポート』第 15 号, 43-52.

佐々木真実（2025）「読むだけ」でいいの？書かない時代の書く力を考える　手書きに関するアンケート調査報告　CAJLE2025 年次大会で口頭発表

下地寛也（2022）『考える人のメモの技術　手を動かして答えを出す「万能の問題解決術」』ダイヤモンド社

清水慶子・鹿目葉子（2019）学習意欲の維持と促進に向けた漢字学習の活動案『言語教育研究』9, 25-32.

鈴木理子（2010）学習者の個別の関心に基づく漢字学習に向けて：自律的な学びにつなげる教室活動の試み（II. 基盤教育院における実践）『Obirin Today: 教育の現場から』10, 65-80.
俵木はるみ（2024）字源とチーム活動を取り入れた漢字学習の効果　―学習者へのアンケート調査をもとにしてー　『日本語文學』第 104 輯
野崎浩成・市川伸一（1997）漢字学習支援システムの開発―漢字の構造理解と筋運動感覚の獲得―『日本教育工学会論文誌/ 日本教育工学雑誌』21(1): 25‐35.
Buasaengtham Arnon・義永美央子（2015）「ライフストーリーから見られた非漢字圏日本語学習者の漢字学習への動機づけ―L2 Motivational Self System の観点から―」『大阪大学国際教育交流センター研究論集』19，13-34.
ボイクマン総子（2015）非漢字圏学習者に対する漢字導入方法の一提案　－「意味と字形」を「読み書き」に先行させ推察力を高める指導法－　『日本語学』Vol. 34-5 明治書院
ボイクマン総子・渡辺陽子・倉持若菜（2007）『ストーリーで覚える漢字 300』くろしお出版
矢吹ソウ典子・犬塚久美子（2020）大学日本語コース用漢字教材の開発実践報告－より効果的な自律学習の促進のために－ *Journal CAJLE, Vol.21*
Chikamatsu, N. (2005). L2 Japanese kanji memory and retrieval: An experiment on the tip-of-the-pen (TOP) phenomenon. *Second Language Writing Systems*, ed. by V. Cook & B. Bassetti, 71-96. Clevedon, U.K.: Multilingual Matters.
Mori, Y. (2014). Review of recent research on kanji processing, learning, and instruction. *Japanese Language & Literature, 48* (2), 405–432.
Otsuka, S. & Murai, T. (2020). The multidimensionality of Japanese kanji abilities. *Scientific Reports 10*, 3039.
Otsuka, S. & Murai, T. (2021). Cognitive underpinnings of multidimensional Japanese literacy and its impact on higher-level language skills. *Scientific Reports 11*, 2190.
Umejima, K., Ibaraki, T., Yamazaki, T., & Sakai, K. (2021). Paper notebooks vs. mobile devices: Brain activation differences during memory retrieval. *Behavioral Neuroscience 15*, 1-11.