

日本語における漢字の存在とその教え方の考察

富沢定利

ボールステート大学

要旨

日本語学習の中で「読み」「書き」能力を増進するには漢字習得が必須であり、さまざまな漢字教授法が論じられてきている。どのような漢字教授法を履行しようと、漢字学習には各漢字の持つ「書き順」「発音」「意味」の三つを教えることは必須である。しかし、この三つだけを教えることが漢字学習の目的だとする考えは、漢字学習をたった 26 文字のアルファベット使用の英語単語学習と同様だという見方に相当する。そうすると、必須部首数でさえ二百を超え、その組み合わせにより出来上がっている常用漢字 2,136 の習得には膨大な時間と努力が必要となり、たとえその数が達成出来得ても、その結果得た漢字知識の価値は「読み」「書き」能力を増進する目的には不十分ではないかと考える。筆者は漢字学習の目的は、前述した三点に加え、各部首・偏旁等の持つ意味と由来、そしてその組み合わせから成る各漢字が持つ歴史的・文化的背景を学ぶことにありと主張する。この立場は言語はその文化の表れだと一般的に言われている主張と同じである。こうした文化的側面を無視し、単に丸暗記や記憶法的方法で学習した漢字能力は本来の漢字習得目的の観点からすると意義が少ないのではないかと考える。この主張を念頭に、筆者は日本語における漢字が基としている中国語語源と日本文化の影響を踏まえた漢字学過程材（「げんき」シリーズのⅠとⅡ用）を作成し、過去数年間用いてきた。その結果、本教材は学習者にとって漢字が覚え易いだけでは無く、日本語における漢字の存在価値と文化背景が理解出来、漢字学習意欲と楽しさが増すことが分かった。本稿では、本教材の作成理念と過程及びそれから学べる意義を論じるものである。

キーワード：漢字導入方、漢字源、部首・偏旁、歴史・文化知識、イメージ

1. はじめに

日本語での読み書きには最低限でも常用漢字 2,136 字の漢字能力が必須であることは日本語学習者や我々教師も十分に理解している。その為に日本の小中学校では国語の授業だけでなく、全ての教科において概念を学ぶのと並行して、それを表す漢字も学ぶことに多くの努力が払われている。その結果、日本人の読み書き能力は世界先進国中でもトップレベルであることは非漢字圏の我々の学習者にとっては驚きである（CIA World Factbook 2008）。そこで、「日本語にはどうして漢字など存在するのか。」「仮名があるのだから、それを使用すれば十分ではないか。」といった質問をよく学生から受けるが、受けた先生は下記の様な理由を挙げる：

- (1) 漢字が入った文は平仮名書きだけのより短い。
- (2) 漢字は概念を表すため文を読む速さが増す。
- (3) 漢字は概念を表すため文の理解度が非常に速くなる。
- (4) 動詞と形容詞と意味も含めて、漢字は概念を表すため語と語の間に英語の様に語間を置かなくても瞬時に文構造及び意味が取れる。

これ等の理由は尤もであるが、忘れてはならないのはこうした理由が通じるのは既に漢字を習得し、漢字を使用した日本語で機能している人達の意見である。つまり、日本人から見た漢字感なのである。さらに、我々の学習者の漢字学習には、英語の場合とは異なり、新しい語彙そのものの音符・声符を覚えるのと同時にそれを表す漢字字形をも覚えなければならぬ二重の重荷がある。しかし日本における日本人の小学生の場合（米国における漢字のレベルでは初級の学習者に当たる）、音符・声符としての語彙は既に習得しているので、それを表す漢字のみを学ぶ必要があるだけである。例えば、「春の花」は音符・声符として「はるのはな」としてすでに学んであるのであり、それを表す漢字である「春」と「花」を学習することだけでよいのである。以上、上記に挙げた二視点からの漢字に対する考察の意味で漢字学習法を考察する場合、我々教師はもっと学習者の立場に立って考える必要がある（海保 2002）と先ず主張しておきたい。換言するならば、日本での小学生が漢字を学ぶための導入法では、我々の学習者には

漢字の習得が難しいだけでなく、絶望感さえ与えてしまう可能性があるのである(浅岡 2010; Douglas 2001)。

2. 漢字の難しさと一般的な導入方

前述した通り、非漢字圏の日本語学習者にとって漢字の習得は我々日本語教師が想像する以上に大変なことである。インターネットに「漢字」と「難しさ」の二語を入れ検索すると、「漢字の難しさ」と言う句を論題とした記事や論文の数は膨大にある (Sunflowers 2013, Vincent 2012)。そんな検索語に「混乱」や「絶望感」を加えてもかなりの量の検索結果が出てくる (Mansaray 2012, Nukemarine 2008)。こうした論文ブログには、何故日本語には漢字がなければならないのかを問うようなものさえもある (He 2003, Seeroi 2012)。非漢字圏の日本語学習者には、前述した通り、アルファベットに似た仮名だけで十分ではないかと主張するものもある (Yufina 2008)。いずれにせよ、日本語における漢字の存在は中国語の場合と同様、その学習者にとって難点かつ障害物にさえなっている。こうした問題を扱った学術論文も、その数に限りが無い。例えば、由木 (2009) は非漢字圏の学習者にとって以下に漢字が難しいか論じ、漢字の持つ難しさとその記憶法の例をいくつか挙げ、結論として学習者の暗記のし易さにより、どの様な方法でも良いと主張している。しかし、学習者は漢字そのものには興味を持っていることも事実である。こうした漢字の存在に対する注目すべき事実は、漢字を「否定的」に感じているのは学習者だけでは無く、それを教えている教師も少なからぬということである (Shimizu & Green 2002, Wang & Thomas 1992)。確かに、限られた数のアルファベット 26 文字で全ての語が表せる英語の表記と比べると、漢字はその数では少なくとも常用漢字だと 2,136 字(2010 年文部科学省文化審議会)であり、そしてその音訓読みは 4,388 (2,352 音・2,036 訓)あり、それに加えて字形そのものの複雑ささえ加わる。こうした難点をかंगाえると、漢字の持つ膨大な数だけに囚われた教師や学習者が先ず考えるのは、どの様にしたら漢字が覚え易くなるかである。それを踏まえた研究や論文が後を絶たない (村島 2011, Mori & Shimizu 2007)。覚え易くする習得法にはさまざまな方法があるが、主なものは二つで (1) 何度も書いてする暗記方と (2) 漢字構成要素 (部首) を用いて脳に強く印象付けができるような記憶術的な方法である (西田 2013)。前者は日本で日本語を母国語として漢字学習をしている小・中学生の場合に一般的に使用されている方法であり、漢字の筆順、音訓での読み、意味、そしてその使用法を示す熟語や短文を教えている。西田 (2013) はこれ等を以下の様に示している：

- (1) 字形：漢字の形そのもの
- (2) 音符・声符：発音 (音・訓読み)
- (3) 義符・意符：意味

これ等の漢字が有する側面のみを教えようとするよい例は日本漢字能力検定協会発行の受験参考書「2年生の漢字学習：初9級」(1996)や Millen(1993)の Kanji Power や O'Neill (1981) の Essential Kanji が挙げられる。Shimizu & Green (2002) が ATJ のメンバー 251 人に行ったアンケート研究の結果によると、こうした教え方で興味深い事実は、海外で日本語を教えている日本人教師もその様に学習した学生であり、教師自身の記憶に基づきまったく同様に漢字の導入をしているのである (浅岡 2010)。その結果ひたすら漢字を何回も書くことにより覚える学習者が主流を占めることになる (由木 2009)。この導入方では教師の役目は漢字の書き順と発音と意味を教えることだけになる。そしてその後は学習者が、何度も繰り返し書いたり、フラッシュカードのようなものを作り記憶するのである。

こうした三点のみを教える漢字学習目標に加えて、漢字の構成要素を基にしてする教え方がある。この方法は基本的に漢字構成要素 (部首) を用いての導入法であり、単なる漢字の字形を暗記させる前者より次元高い教え方であると思われる。この次元の高さを基本的に応用した教材は沢山ある。例えば、古いものでは Dykstra (1987) の The Kanji ABC や Heisig(2001, 2005) の Remembering the Kanji Vol. 1 and 2 である。由木 (2009) はこうした部首を基本とした構成要素とした学習はそうでないやり方より効果的であると主張している。(これ等の参考書のもつ価値は後ほどの 3. 有意義かつ効果的な漢字漢字導入法の部分で詳しく論じる。) これらの二つの漢字の導入法の目的は基本的には単に各漢字の持つ字形、音符、そして義符を教えることにある。それらを教えるのが必須であることは否定しないが、筆者は漢字の学習とは、それらに加えて各漢字が持つ歴史的・文化的な側面を教えることにあるべきと主張したい。それであってこそ、外国語教育の分野で一般に言われている「言語はその文化を表すもの。」と言

えるのである (Whorf & Carroll, 1956)。そして今日では言語と文化は切り離せないものとする主張は幅広く受け入れられている (Lange & Paige 2003, 牧野 2003, Omaggio 2001, ACTFL 1996)。漢字が持つ歴史的・文化的な意味を研究するのは一般的に「語源学」と呼ばれ、その概念を基とした参考資料は沢山ある。例えば、中国の甲骨文字にまで遡って常用漢字の全ての漢字の由来を説明した白川 (2012) 「常用字解」がある。この辞典は中国で漢字が出来た時の文化及び生活様式に基づくため、現代日本語が持つ意味とはかなりかけ離れた説明が中心であるが、間接的には現代日本語が持つ意味にも当てはまるものや、歴史を知るといふ側面では大変役立つものであると考える。角川書店の「漢和中辞典」(1973) や学習研究社の「漢字源」(1992) における字源の説明は「常用字解」より現代中国語における語源的な説明が多い様である。いずれにせよ、これらの辞典は漢字の持つ歴史・文化を説明している非常に役立つ参考資料であり、その重要性を述べる必要も無い。筆者が理解できないことは、こうした書籍が一般の日本語使用者のために広く日本国内で使用されているにもかかわらず、漢字を外国語として教える場合、一般的に言って、何故漢字が持つ歴史や文化を漢字導入の中に含まれていないのかということである。そこで次にこうした語源を基とした漢字導入の利点を次に述べる。

3. 有意義かつ効果的な漢字漢字導入法

漢字習得上において学習者が感じる難しさは以下の二種類が存在するようである。

- (1) 漢字が覚えにくい
- (2) 漢字を覚えても直ぐ忘れてしまう

既に述べたように前者の問題は学習者から直接きいたり、その研究も多々ある。しかし後者の問題は前者と比べてあまり研究されていないようである。その意味で入戸野 (2010) の研究は注目に値する。入戸野の漢字学習上の難点を調べるアンケート調査結果によると、学習者が持つ一番の難点は「覚えても直ぐ忘れる。」で回答者の 88% であった (p.27)。換言するならば、試験のために漢字の勉強をし、良い成績を取っても、その漢字知識が残らず、学習の本来の目的である習得には成っていないという事実である (由木 2009, 豊田 1995)。「覚えても忘れる」と言う現象は教育心理学で一般的に言われている言われる、記憶すべき情報が短期記憶 (Short-term memory: STM) から長期記憶 (Long-term memory: LTM) に変化していかないのである (浅岡 2010, Craik & Lockhart 1972)。自宅の電話番号や子供の頃の親友の名前の様に、一旦長期記憶に成ったものは半永久的なものであると同時に無意識で使用できる知識である。このような知識が外国語で一般に言われている「習得: Acquisition」である (Krashen & Terrell 1983)。習った知識が習得化するには色々な方法や過程が含まれる。その一つは何度も繰り返しを長期間に渡り行う暗記である。実際、日本の子供達はこの様にして、漢字を何年もかけて、色々な科目と通して学ぶのである。しかし、限られた時間しかない外国語学習には、よほど良い効果的な暗記法をしないと長期記憶化するのは難しい。そうでないと、単なる試験のための短期記憶の連続学習になりかねない。

Richardson (1998) は単に丸暗記したものはいずれは忘れてしまったり、新しい似たような情報を学ぼうとする場合混乱さえ起こすと言っている。そこで筆者は単なる暗記方から次元高いと考えられる漢字導入法を提案したい。それは学習する漢字を学習者にとってできるだけ有意義なものにして導入する方法である。例えば、歴史の授業で「戦争」と言う概念を教える場合、授業で教師がその持つ意味を分かりやすく十分に学生に説明する。筆者はその説明の方法 (導入法) の良し悪しが先生の良し悪しと関係があると考え。漢字導入も同じであると主張したい。漢字を導入する場合、漢字の字形 (書き順) のみに重きを置き、漢字構成要素 (部首や偏旁) が持つ意味やその組み合わせから出てくる漢字の歴史的・文化的意味の説明がされていないのは不十分である (西田 2010)。漢字の字形 (書き順) にのみ重きを置いた教え方では、例えば、「春」を「=」と教えようと「#」と教えようと何の違いも無いのである。漢字は形は単なる線や箱のようなものを組み合わせた任意の表意文字ではないのである (由木 2009)。そこで、筆者が主張する有意義さを盛り込んだ導入法を「春」を用いて、この漢字の歴史と文化に遡り、導入する例を次に紹介する。その際、部首の意味は武部 (1993, 1989) を参考にした。

日本や中国の様な東洋の国では宗教上の影響もあって、人間は季節の変化と共に生きる
のである。冬は寒く、夏は暑い。そして、人間はそれに耐えなければならない。しかし、

冬は寒さが厳しく、誰もが暖かい春を待ち焦がれているのである。そこで、「春」と言う漢字は冬が去り、暖かい季節の到来を歓迎する気持ちを表したものである。「春」は「人」と「日」の二つの部首と「三」を縦に組重ねて出来上がっている。そしてその意味は三人の老人がお日様に向かい日向ぼっこをしている様を表したものである。

この様な説明には二つの次元が用いられている。一つ目の次元は、部首の持つ意味の説明であり、その説明も漢字の字源も基づいているということである。「人」はどんな漢字に用いられても「人間」を表し、「日」は「太陽」を表すのである。例えば、「休」の偏である「亻」は「人」を変形したもので、「休む」とは人が木のしたに腰を下ろしてすることである。同様に、「晴」は空に太陽「日」が見え、「青」い空があれば、それは「晴れ」の天気である。二つ目の次元は複数の漢字要素から成る漢字の部首と偏旁等がどのような歴史的・文化的な論理でその与えられた意味を持つかを語源的に説明している点である。例えば、「親」と言う漢字は以下の様に説明ができる。

子に対する親の役目は色々あるが、その中の一つは子の安全を確認し見守ることである。そこで、「親」と言う漢字は「立」と「木」を偏とし、「見」を旁として成り立っている漢字であり、その意味は「木の上に立って回りの様子を見渡し、子供の安全を確認するのが親の役目である。」となる。

この漢字を単に「立」と「木」と「見」の組み合わせとして教えるのは、たとえこれ等の三つの構成要素は既に学習済みで、各々“to stand up,” “tree,” そして“to see/look”と言う意味で教えても「親」という漢字として教えるには何の「有意義さ」が無いのである。しかし、前述したようにすれば「有意義さ」があり、その理解と記憶の大きな助けになるのであると主張したい。この説明で大切なことは、それが必ず語源学に基づいているということであり、単なる暗記のための記憶術では無いという点である。記憶術には覚え易くするという利点はあっても、言語の持つ歴史や文化の側面は学べない。その点で、部首と偏旁の基づく漢字構成要素の説明法での漢字導入法は、単なる暗記法よりはるかに効果的であると主張したい。

次に、この様な漢字源（部首及び偏旁と字形構成要素の歴史的・文化的説明）に基づく漢字導入方が持つ有効性を人間が行う知覚、理解、記憶、思考、学習、そして推理等を扱う認識心理学的観点、つまり、Cognitive Psychology から論じてみる。

(1) グループ化：Chunking

漢字のように数が多いものを覚える場合に役立つ方法の一つに「グループ化」Chunking と言われている記憶法がある。これは人間が記憶出来る量には制限があるが、それをいくつかの固まりとすれば、記憶力が増すという理論である。この理論は教育心理学や認識心理学の分野では十分に立証されたものであり、第二言語教育の分野でも注目を集めている。その中で Ellis (1996) の論文は非常に多く引用されている。例えば、ある電話番号の通し番号 9683751429 をそのまま覚えようとする、非常にむずかしいが、(968)-375-1429 (Chunking) として理解し記憶するのは困難ではない。次に、この事実を漢字学習の場合で考えてみる。中国語の漢字字典である康熙字典の日本語版（講談社 1977）には漢字を構成する 214 の部首が記されているが、常用漢字 2,136 はこれ等の部首といくつかの偏や旁により出来上がっている。これを基に単純計算をすると、常用漢字全てを覚えるにはその構成要素をグループ化したたったの十分の一の数になる。換言するならば、常用漢字は約 200 の構成要素を習得すれば全ての漢字の字形が習得できることになる。例えば、「案」と言う漢字は十ストロークの字形として学ぶのでは無く、ウ冠と「女」と「木」の三つの要素の漢字として学ぶことである。「案」を 10 か 3 で理解する差は非常に大きい。この事実を比喩的に言うと、The American Heritage College Dictionary (2000) に収録されている英語の語彙は三十五万語であるが、それらがたった 26 文字のアルファベットで出来上がっているに過ぎないのであると理解すれば、その習得意志に何らの絶望感はありえない。同様に、非漢字圏の学習者が感じる漢字の数の多さも、限られた漢字構成要素の数と考えれば習得意志が燃える筈である。ただし、アルファベットと漢字構成

要素の違いは、前者のアルファベット自体には何の固有の意味が無いのに対して、後者には意味が存在すると言う事実があり、これは漢字学習者にとって難点と言うより有利点と言えるのである。

(2) 有意義化：Meaningfulness/Semantic Elaboration

覚えなければならないものが一見何の意味も無いものでも、それに何らかの意味あるいは有意義さを加えるとその理解と記憶力が増すという理論がある (Wessells 1982)。この理論も Chunking の場合と同様にその議論がはじまってからかなりの年月が経っている。例えば、**Craik & Lockhart** の論文は 1972 年に出版され、それ以来広く論議され今日に至っている。この理論によると、前述した「春」がそのいい例である。音符の「はる」そのものには何の意味も無いが、字形での「春」にはその漢字に固有の文化的意味があるのである。英語での **Spring** を丸ごと九ストロークの漢字として覚えるのと、三つの固有の意味を持つ要素から成る「春」として覚えるのとは次元さえ異なるのであり、学習者の理解と記憶に大きく貢献するのである。

これ等の二つの次元（漢字構成要素数は有限であり、その構成要素は固有の意味を持っているという事実）を考慮した漢字導入法で学んだ学習者の漢字理解と記憶は、そうではない方法で学んだ学習者と比較が出来ないほど優れていると主張したい。この様に学ぶ対象の次元を増やすと学ぶ効果が非常に増すと教育心理学では言われている (Gentile 1984)。さらに、これに加えて構成要素から成り立った字形の意味（例えば、「春」）がその歴史的・文化的説明によりより有意義な情報として学べれば、その理解と記憶にさらに大きく貢献できる (川口 2010、1995、糸山 2007)。この後者の主張点を次に述べたい。

4. 漢字が持つ歴史的・文化的な意味の重要性

文化人類学及び言語学の中に言語的相対論 (Theory of linguistic relativity) と言われる学説がある。これはベンジャミン・ウォーフが唱えた仮説であり、個人が使用する言語はその個人の思考に影響するとするものである (Whorf & Carroll 1956)。これは別名言語的相対性原理 (Principle of linguistic relativity) とも言われている。筆者はこの仮説を強く信じており、この仮説を漢字にも当てはめられると主張したい。文字として使用できる漢字は約 3,300 年ほど前に中国で出来たと言う事実は広く知られている (白川 2012)。その場合、漢字はその時代に存在していた中国人の自然をも含めた生活世界観、つまり“World view”及び生活価値観を基に作られたと一般的に理解されている。そうであるが故に、漢字字典には個々の漢字が持つ歴史的・文化的説明が必ずある。これらの漢字も持つ側面を白川 (2012) は古代の人々の生活史や精神史・思考名理解まで及ぶとしている。この立場と同様なことを角川書店の「漢和辞典」が述べている。さらに漢字の生い立ちを字源学的立場から書かれた書籍もある。そのいい例には学習研究社の「漢字源」と平凡社の「常用字解」が挙げられる。こうして出来上がった漢字が日本に伝わったのは 3 世紀頃で、それが日本語の中に入れられ使用され始めたのは 7 世紀頃と言われている (小社刊・小林芳規著『図説 日本の漢字』1998)。その後漢字は日本社会の中でその歴史と文化と共に使われてきた。その間中国で出来た頃の意味とは変わってしまった漢字語彙もあるが、基本的には本来の意味と日本語としての意味が混ざったのが現在使用されている日本語としての漢字である。例えば、張 (2004) は下記のような日本語での意味を中国語での意味と比較している：

「教養」：日本語では文化・芸術・学問等の分野での広い知識を身につけた人間としての心の広さを表すが、中国語では日本語での「しつけ」の意味である。

「勉強」：日本語では学校の教科を一生懸命にすることであるが、中国語では無理をして何かをするの意味。例えば、現在でも日本語で商売で値切って売るのを「勉強します。」と言う。

(張 麟声先生が著書「日中ことばの漢ちがい」(くろしお出版刊 2004))

これ等の例が示す大切なことは、日本語と中国語の意味の違いが存在している場合の漢字でも、その基本の意味は現代の日本人にも理解できるという事実と漢字が持つ本来の歴史的・文化的意味も現代日本語にも適応するという点である。その意味で現代日本語は「中国生まれの日本育ち」とでも言うのが妥当かもしれない。しかし、張が示すように「馬鹿」は中国語では馬のような鹿のことであり、日本語としての意味とはまったくかけ離れたものもあるという事実も断っておきたい。この様な意味で、漢字をそれがもつ歴史・文化と共に導入するのは必須であり、そうして得た漢字知識は漢字そのものを覚え

るのに役立つだけでなく、日本語学習が日本文化をも学ぶことにもなると主張する理由である。こうした漢字導入法は単なる記憶術としての方法よりはるかに高い価値があると筆者は考えている。その意味で、Heisig (2001 & 2005) の漢字学習法は各部首の持つ歴史的・文化的な意味を踏まえた上で、学習者が自由に連想力を用いて字形を学ぶとするものであるが、「言語（漢字）は文化の一部。」とする見地から見ると記憶のためには助けになるが、そうして得た漢字の知識そのものは有意義なものとは言えないのではと思える。Heisig の提唱する漢字学習法は記憶だけの観点では有効である (Norman, L., et al., 2007)。一方で、字形を丸覚え（暗記）で習得するのではなく、字形をその構成要素に分けて学ぶのが効果的とする考えに基づいての漢字導入の仕方を西田 (2013) は「何らかのイメージと文字の組み合わせ」(p.151) とし、以下の三種類を挙げている：

- (1) 伝統的な字源（成り立ち）に基づくもの
- (2) 字源の通説に従わない独自の説明によるもの（作り話）
- (3) 伝統的な字源と作り話が混じっているもの (P.151)

これ等のアプローチの良否は筆者も西田と同様、どのやり方でも漢字を覚えるという目的のためであるなら基本的に良いと思うが、(1) の方法の方が文化学習と言う側面では、理想的であると考えている。以前は(2) が主流であった。そのよい例は Murray & Wong (1987) の Noodle Words である。これは部首の意味が漢字源に沿っているものがあるが、説明の多くは筆者達の独自の説明である。例えば、「煙」の編は「火」と説明しているが、旁はダイナマイトを点火する箱のイメージだとしている。漢字が作られた頃はダイナマイトは存在していなかった筈である。一方で、最近では(3) が多く見られる。「イメージで覚える [げんき] な漢字 512」(坂野, et al.2009)、Kanji Power (Millen 1993)、漢字は難しくない(武部 1993)、250 Essential Kanji (University of Tokyo 1998)、The Kanji ABC (Dykstra 1987) などが挙げられる。そこで問題となるのは、(1) の方法でもその字源説明があまりに古く、学問としての語源学としては参考になるが、我々の学生達にはそのままでは使用できない説明が多々あるという事実である(西田 2013)。白川 (2012) の「常用字解」がその言い例である。筆者は基本的には(1) のアプローチを執り、それが何らかの理由で適当でない場合は(3) のアプローチを執るのが最適と主張したい。こうした理念に基筆者はこの主張に基づき漢字導入のための補助教材を作成した。以下にその教材がどの様にして作成されたかを紹介する。

5. イメージと文字の組み合わせによる漢字教材の作成理念、過程、と紹介

ボールステート大学では現在日本語教材として、「げんき I」「げんき II」をそれぞれ 1・2 年生用テキストとして用いている。「げんき」には漢字が合計 317 導入されていて、筆者はそれら全ての漢字を「イメージと文字の組み合わせ」により導入する目的での教材を作成し、過去 2 年間使用してきた。「げんき」シリーズはそれらの漢字の説明をイラストを用いて説明した「イメージで覚える [げんき] な漢字 512」を補足教材として発行している。筆者がこの教材の使用をしない最大の理由は漢字の説明が本来の字源とはかけ離れたものが数多くあるからである。例えば、「西」はその冠である上部はひな鳥二羽を示し、脚である下部の「口」はその巣を表し、夕方鳥が群を作り自分の巣に帰るのが「西」方向であったとする字源の説明ではなく、漢字の「四」を用いて、「四つの方角の一つが西です。」としている (p.18)。「駅」の場合は編である「馬」の説明は字源的に正しいが、旁の「尺」は字源での「計る」の意味ではなく、「人」が荷物「口」を肩に背負っている姿とし、「駅には、馬や、荷物を持った人がいます。」としている。字源では「馬が荷物を一度に運べる距離（計る）に、休憩のための駅を作った。」とある。これ等の例で明らかのように、漢字を記憶術のような方法で教えるのは学習者にとって面白く、楽しめそうであるが、筆者は字源に沿った漢字の説明では漢字の持つ歴史・文化が正しく学べ、記憶を高め、有意義な漢字学習及び習得が可能になると主張したい。この意味では「イメージで覚える [げんき] な漢字 512」と同様に、「ストーリーで覚える漢字 300 (くろしお出版 2007) も同じ漢字学習法に基づいた教材であると言える。次のセクションでは、本教材作成をどの様なアプローチでしたのかを述べ、それに纏わる教授法を以下で論ずる。

5.1. 基本理念

先ず、本教材を作成する際に掲げた四つの基本理念を述べておきたい：

- (1) どんな漢字でもその字形の構成要素である部首一つ、あるいは複数の部首あるいは部首とそれ以外の偏旁等との組み合わせにより字形として出来上がっている。それらの要素は全て個々特有の意味をもち、決して無意味な線の集まりではない。

例：部首一つだけ：「山」
部首二つで「田」と「力」：「男」
部首一つ「山」と冠「上」そして脚「下」：「峠」
部首二つの「言」と「口」そして冠「五」：「語」

注：1. 「上」「下」「五」は部首では無い。
2. 偏旁の呼び方は厳密なものではなく、中国語では現在使用されていない。

- (2) 漢字構成要素には個別の歴史的・文化的意味があり、その意味はどの漢字の要素として用いられても変わることは無い。

例：言葉で何かを述べるとする基本的意味を持つ部首「言」はその意味をそのまま下記

の漢字にも用いられている：

語、読、試、計、信、説、調 (げんきⅠとⅡに出典されている例)

注：「言」は上部が「心」を変形したもので、それに「口」を下に加え、「ものを述べるとは心の奥にある大切なものを口から表す」との意味である。それが故に、日本ではアメリカを含めた西洋社会と異なり、沢山もの言い過ぎる人は、奥行きがなく信用出来ないと言われている。また「鶴の一声」ということわざも存在する。

- (3) 漢字が一つ以上の漢字構成要素から成り立っている字形の場合は、その漢字の持つ意味がどのように付けられたのかを示す歴史的・文化的な説明が必要である。

例：飲食物等の「味」の字形はそれを感じる「口」があり、右側の旁は「木」にもう一本横線を加え、葉が沢山ある木の枝を示す。葉がある柔らかい木の部分の方が他の硬い部分より「味」がいいとする意味。穀物だけではなく、木のような植物さえ食べていた昔の中国人や日本人の食生活が窺える。

- (4) 説明文に加えて視覚を通して得た情報は理解し易く記憶に残り易い
上記(3)の様な説明でも漢字の成り立ちが理解できるが、それにその説明を単純に表すイメージ(線画)を加えるとより効果的で、特に視覚的学習者には役立つ。ものを学ぶ上で視覚的なインプットの有効性の研究や立証も **Chunking** や **Meaningfulness** と同様長期に渡り論議されてきている(Lijia Lin 2011; Ayano & Hardison (2005)。上記した参考資料も全てこの様なイメージを採用している。さらに、イメージそのものも学習者の年齢に相応しいものにするようにできるだけ試みた。子供っぽいイラストは大人の学習者には違和感があるからである(西田 2013)。

例は図1、2、3、4を見よ。

5.2. 教材のフォーマット

本教材は各課ごとに、その課で教えられる漢字すべてをパワーポイントとしてできている。それに加え、部首・偏旁等の説明ファイル(ワードドキュメント)と「げんきⅠとⅡ内での漢字出典順に、各漢字の歴史的・文化的意味を説明したファイル(ワードドキュメント)があり、合計三つのファイルから成っている。(本論文では部首・偏旁等の説明ファイルと各漢字の歴史的・文化的意味を説明し

たファイルの発表はコピーライトの関係上割愛させていただく。) パワーポイントでの漢字の説明は各漢字ごとに一枚のスライドで、説明画面は以下の三つの項目から成り立っている：

- (1) 漢字、発音(ひらがな)、意味(英語)を一直線で示し、例が必要な場合は付ける。
- (2) その下の左側に部首と偏旁を現すイメージファイルを漢字の字形と同じ組み立てで示す。
- (3) 字形イメージの右側に漢字の成り立ちの説明文をつける。

例は図5と6参照

5.3. 部首と偏旁の意味と字形構成のサーチ

上記の三つの異なるコンピューターファイル作成には以下に示した二つのサーチが必要であった：

- (1) 漢字構成要素である部首と偏旁の持つ意味
このサーチは漢字構成要素である部首と偏旁の持つ意味を調べることを目的としており、そのために角川書店発行の「漢和中辞典」に載っている合計245の部首の内、常用漢字で使用されている225と、部首以外の偏旁で「げんき」シリーズで用いられている27を加え、合計252の意味を調べ、一つのコンピューターファイルとした。その為に用いた参考資料は既に紹介した平凡社の「常用字解」、学習研究社の「漢字源」、と角川書店の「漢和中辞典」である。研究対象としてこの三つの資料を選んだ理由はこれらの資料は漢字を教えるために書かれたものではなく、漢字の歴史的・文化的な意味を調べるための辞典・参考書であるからである。これらの資料の筆者の意図が漢字の持つ歴史的・文化的な意味に重点がおかれているという点が重要と考えたからである。調べる対象の部首や偏旁一つ一つをこの三つの資料を照らし合わせて調べた。その結果二つのことが出てきた：

- 1) 殆どの部首・偏旁の意味が三者とも基本的に共通しているが、共通していないものも存在しているという事実。尚、「課」の「果」のように音符でも発音だけでなく意味を持つものもある。
- 2) その違いは筆者達の研究対象とした資料(例えば、白川の甲骨文字)と漢字が作られた時代設定の違い等によることが分かった。

これから分かったことは、語源学研究にはバイブル(立った一冊)のようなものは存在しないし、その必要もないということである(西田2013)。実際、白川(2012)の漢字源の説明の仕方「——らしい」「——ようだった」などの表現を使っている場合が多々見つかった。

そこで、三者で共通の意味を持たない部首・偏旁は筆者が日本の歴史・文化を教えるためにより有意義と判断した説明を採った。その例を挙げてみる：

「魚」や「鳥」などのイメージは三者共同

「手」は説明文に多少の違いはあるが、基本的には同じ意味である。

漢和中辞典では五本の指を広げたさまを表し、

漢字源では五本の指のある手首を表し、

常用字解では手首から先の五本の指を広げた形としている。

「雪」に用いられている「ヨ」は漢字源ではススキで出来たほうきとしているが、常用字解では雪片や羽毛の形とし、漢和中辞典では雪の意味が雨に変わりそれを音符とする形成字となったとしている。筆者は漢字源を採用した。その解釈により、「筆」の中の「ヨ」も説明がつくからである。

「朝」の「月」は漢字源では「水」と意味とし、朝は海の潮が満ちてくる時としているが、漢和中辞典では「舟」とし、常用字解では「月」はそのまま地球の衛星の

意味としている。筆者は「期」の場合の「月がめぐる期間を示す」の意味にもあてはまるので、常用字解の解釈を採用した。

これ等の資料に加え、本学の中国語科で使用している教科書 Integrated Chinese Level 1 Part 1 (2009) に示されている部首の意味も参考にした。その結果、ほんの数例を除き、現代中国語としての部首の意味が日本語で用いられている意味と殆ど同じであることが分かった。と同時に、筆者の「漢字は中国語でも日本語で同様な歴史的・文化的な意味を持っている。」とする主張を裏付けるものとなった。例えば以下の例を見てみよう：

日・中で同じ意味を持つもの

「人」：中国語でも日本語でも”person”の意味

「女」：中国語でも日本語でも”woman”の意味

「水」：中国語でも日本語でも”water”の意味

日・中で多少意味が異なるもの

「子」：日本語では”child”であるが中国語では”son”の意味

「田」：日本語では”rice field”であるが中国語では”field”の意味

「糸」：日本語では”thread”であるが中国語では”fine silk”の意味

(p.13-14)

- (2) 各漢字の持つ構成要素の分析とそれらの合成から生まれる意味の説明文作成
このリサーチは「げんき I」「げんき II」に出典されている全ての漢字 312 の構成要素である部首や偏旁の分析とその合成による歴史的・文化的な説明文の作成である。例えば、「話」は「言」「千」「口」の三つの要素から成っていると分析し、その意味は「話す」とは「口」を用いて沢山のこと「千」を他の人に述べる「言う」ことであると説明することである。各漢字字形の構成要素に分析する作業はその明らかな部首と偏旁等に分けることなので、比較的簡単であった。しかし、漢字の持つ意味の説明文作成は二つの大きな困難に直面した。

- 1) 多くの漢字の成り立ちの説明が上記の三つの資料間に統一性がないということ。特に、平凡社の「常用字解」は甲骨文字に基づいた説明なので、他の二冊とは異なる漢字が多々あった。その一例挙げる：

「研」：常用字解では旁は一種の櫛で象牙や銀製でありそれを「石」で磨くとし、漢和中辞典では「石」を平らにする旁で「磨く」の意味で、漢字源では「石」を磨き、その表面がより明らかにするとしている。「磨く」の意味は三社共通しているが、旁の解釈が異なり、筆者は磨くところにより、ものを明らかにするとする漢字源を採用した。

- 2) 字源の説明があまりに古い中国の歴史に基づいているため、現代日本語の意味には合わせるのが難しいものがあつた。その一例の「午」を示す。

「午」常用字解では宗教の行事に使う物の形でそれが後「午」と成ったとし、漢和中辞典では穀物を臼にいれてつく木製の道具とし、漢字源では十二支の七番目の「うま」であり現在の正午頃を表すとしている。三社とも「うま」を表すとするが、漢字源がより簡単で分かり易いので、それを採用した。

そこで、このような例に面した場合、筆者は次のような基準を作り説明文作成をおこなった：

- 1) 三つの内二つが同様な説明をしている場合、それを採用する。
- 2) 三つの説明が全て異なる場合、現代日本語を理解するために一番役立ちそうなものを採用する。
- 3) 三つの説明が全て異なり、どれも現代日本語に合わない場合は、筆者が三つの資料の字源の意味と部首が持つ本来の意味を考慮し、独自の説明文を作成する。この場合気を付けた点は説明文が歴史・文化を表さない記憶術的なものに成らないようにした。その際、武部(1993, 1989)を参考にする。武部の参考資は漢字の持つ歴史的・文化的意味を踏まえ、かつ現代日本文化にも当てはまる説明が付けられている例が沢山あると考えられる。
- 4) 字源の説明文は漢字が出来た時代の価値観や生活様式等により論理的に出来ているが、筆者の学習者が理解し難いものと判断したものは、説明文を書き換える。
- 5) どの様な説明文に成るにせよ、筆者の学生達にとって理解し易い英語表現にする。この場合筆者は英語を母国語として話す人と校訂する。
- 6) 説明上必要な情報が分り易くさえ書けていれば、短い程良いが、原則的にその長さに制限を付けない。

5.4. 部首と偏旁の意味を上記の(1)を基にしてイメージで表す線画の作成

イメージはあくまで部首や偏旁等が持つ意味を線画にて表すものなので、それをそれをより明確かつ分かり易くする為、コンピューターグラフィックデザインの知識と技能を持った学生を雇って行った。そのために、先ず筆者が部首や偏旁の持つ意味を計画に表せるような線画を手書き、そうした図案を説明付で描き、雇った学生と直接会って学生の理解を確かめた。この学生が筆者の説明とその図案を基に、部首と偏旁の合計 252 のコンピューターイメージを作成した。その場合線画の骨の部分に部首や偏旁の形であり緑色で示した。本稿では色では表せないが、グレースケールなので十分に理解してもらえらると思う。線画は黒線である。この学生は漢字を習った経験がなかったので、漢字の書き方の基本である筆画(横画、縦画、はね、はらい、点など)の指導をした。各イメージは修正可能なオリジナルと JPEG と PDF の三つのファイルで作成した。以下にその例をいくつか示す。

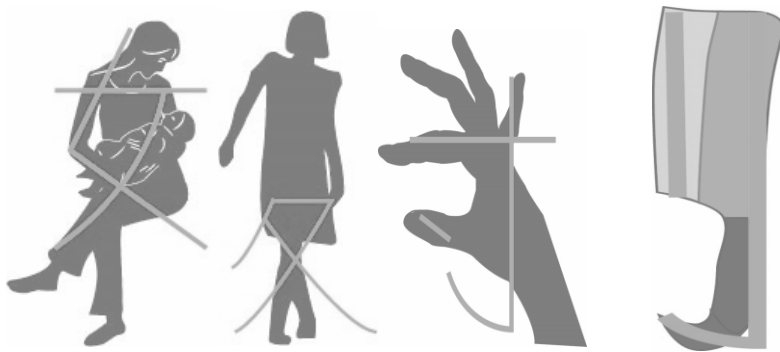


図 1.

図 2.

図 3.

図 4.

図 1: 母親「女」が乳児を抱いて母乳をあげている姿

図 2: 女性が歩いている「足」で、人間の足での動きを表す。

図 3: 右手とその手首を表し、その機能を表す。親指と人差し指の間を表す「一寸」。

図 4: 出刃包丁で、ものを切る動作を表す。「切」の旁の部分。

5.5. 各漢字を説明する最終ファイル画面

どの漢字でもその説明画面は以下の三つの項目から成り立っている：

- (1) 漢字、発音(ひらがな)、意味(英語)を一直線で
- (2) その下の左側に部首と偏旁を現すイメージファイルを漢字も字形と同じ組み立てで示す。
- (3) 字形イメージの右側に漢字の成り立ちの説明文をつける。

現時点ではこの様な画面で漢字 312 全てを PowerPoint として各課ごとに Blackboard に載せてある。その Blackboard には学習者の参考のために、前述した部首・偏旁のファイルと各漢字説明文ファイルも載せてある。

例として 5 と 6 参照。

料:りよう:stuff 例:料理"cooking" 食料"food"



The left is a modified form of rice (米), and the right is a dipper (斗): to MEASURE an amount of rice by a dipper/STUFF/INGREDIENTS for cooking.

図 5

安い:やすい :Inexpensive/cheap/peaceful

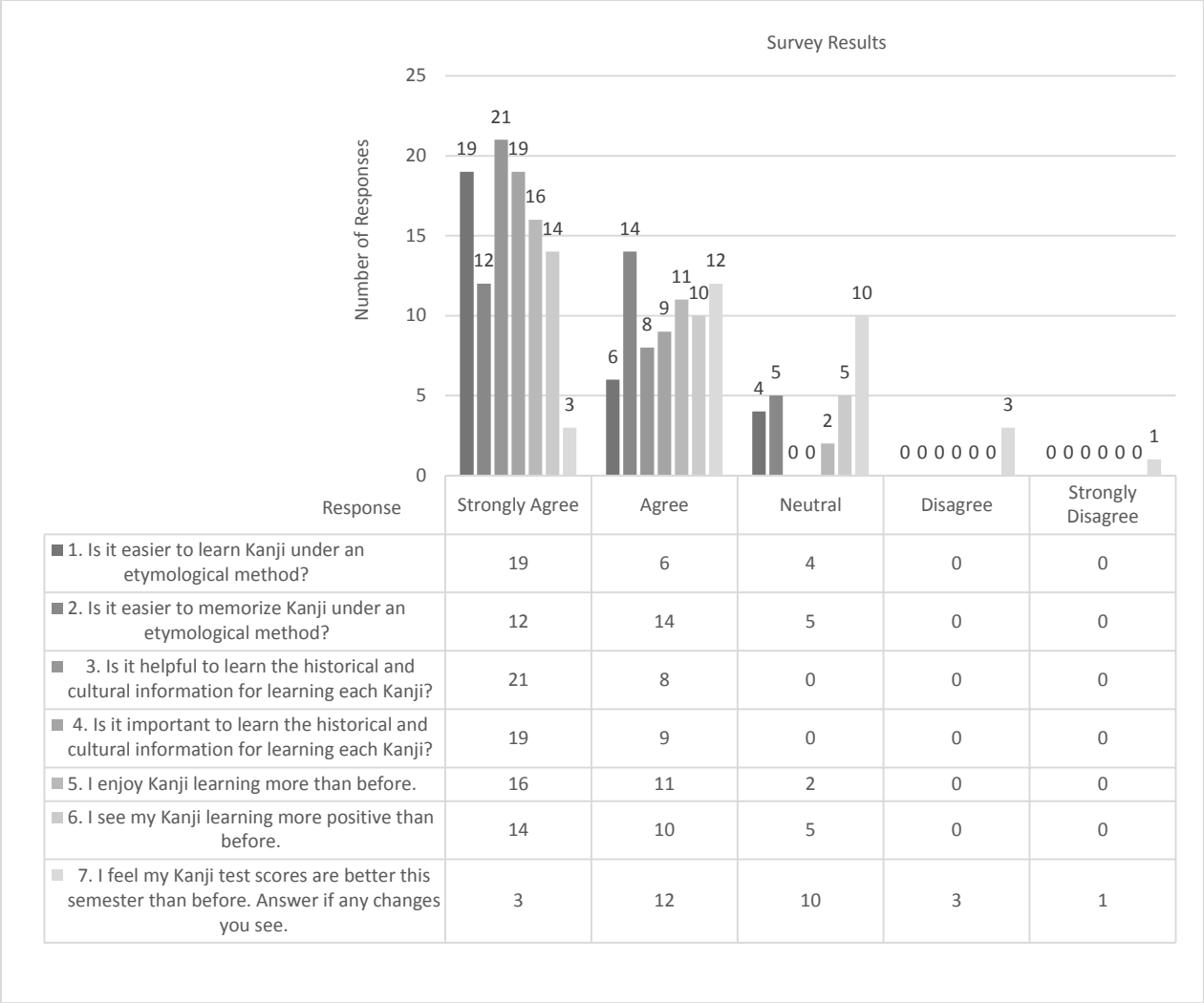


The top is a house (宀), and the bottom is a woman (女): It does not cost any if a woman can do various house chores: CHEAP/EASE.

図 6

6. 学習者の反応

本教材の有効性を調べるために、ごく簡単な調査を行ったので、ここで紹介したい。対象とした学生は 2012 年の秋学期に本教材を用いて漢字学習をした、2 年生レベルの学生中筆者が担当した 29 名であった。調査はアンケート形式で、最後に一ヶ月以前に既に学習した漢字「朝」の意味を問うものを付けた。次にその結果を示す：



このリサーチ結果から言えることは、本教材は非常に有効性が高いことが分かった。さらに、既に習った漢字の記憶を調べるために、アンケートの最後に「朝」の意味を書かせた結果、この漢字を初めて習ってから一ヶ月以上経過しているにもかかわらず、殆どの学生（83%）が覚えていたという結果であった。本研究は非常に簡単なアンケート方式の調査であり、本教材の有効性を統計的に立証するものではないが、学生からかなり高い肯定的な回答が得られたのは事実である。今後、本教材の有効性をより正式なリサーチである必要があると考えている。さらに、常用漢字数は確かに 2316 であるが、その基本は一般的に言われている基本漢字 500 であり、その頻度は日本における新聞・雑誌に現れる頻度の 80% 以上である (Tomizawa 2006, 吉村 1989)。この数の漢字を本教材 (317 字ではあるが) が扱っているという事実は、それを補足教材として使う学習者にとってその利点があるだけでなく、中・上級レベルの漢字を学ぶ際の大きな助けになると思う (西田 2010)。

7. 今後の予定

本教材はあくまで漢字導入の為の補足として教室内での説明に用いられるものであり、それ自体学習者の自習用に作成されたものではない。基本的に教室内での教師の説明の補助として使用する資料であり、会議におけるパワーポイントと野様なものと理解していただきたい。漢字の説明は全てダウンロードが出来るコンピューターファイルとして本学の Blackboard という情報ファイルに載せてある。各漢字に必ずイメージが語源的説明の補足として付けられているため、コンピューターファイルでのフォーマットは非常に便利かつ有効である。さらに、ファイルが全て Blackboard にあるために、そのアクセスが出来るコンピュータ装置があれば、ファイルを学習者が教室以外でも何時でも何処でも自由に利用出来る様になっている。漢字は各課ごとに纏めて載せてあるので、復習や参考の為に非常に便利である。但し、Blackboard の情報はコースごとに載せてあるため、そのコースを取っている学生と教師だけしか利用できない様にセッティングしてある。将来的には本学の学生以外の人にも利用出来るようにする予定である。

最後に、現在本教材を他機能を含んだ CALL に換える作業をしているところである。その機能は以下である：

- (1) 学習者が調べたい漢字を電子辞書で出来るような機能を持つものにする。その場合の検索は（教科書の課ごと；画数ごと；部首ごと；声符ごとの四つの方法で）出来る。
- (2) 漢字の例（語句、節、あるいは短文で）を音訓読みで聞けるオーディオファイルを作る。

以上の機能をもつものを Blackboard に載せるか、サーバーを使用するかは現在検討中であるが、DVD に入れる可能性もある。

参考文献

浅岡信義（2010）「書道と組み合わせて漢字のストラテジーの導入の試み」 Proceeding in the 17th Princeton Japanese Pedagogy Forum, 38-51.

糸山泰造（2007）『12歳までに「絶対学力」を育てる学習法—すべての教科に役立つ万能の思考力を伸ばす』草思社

貝塚茂樹・藤野岩友・小野忍（1973）『漢和中辞典』角川書店

海保博之・柏崎秀子 編著『日本語教育のための心理学』新曜社 2002年

川口義一（2010）「漢字指導の新しい方法—記憶・意味。教授法」 Proceeding in the 17th Princeton Japanese Pedagogy Forum, 1-14.

川口義一・加納千恵子・酒井順子（1995）『日本語教師のための漢字指導アイデアブック』創拓社

小林芳規(1998)『図説 日本の漢字』大修館書店

坂野永理・池田庸子・大野裕・品川恭子・渡嘉敷恭子（2010）『イメージで覚える{げんき}な漢字 512』The Japan Times, Ltd.

坂野永理・池田庸子・大野裕・品川恭子・渡嘉敷恭子（2011）『げんき I』 {第2版} The Japan Times, Ltd.

坂野永理・池田庸子・大野裕・品川恭子・渡嘉敷恭子（2012）『げんき II』 {第2版} The Japan Times

白川静（2012）『常用字解』平凡社

武部良明（1993）『漢字はむずかしくない』アルク

- 武部良明 (1989) 『漢字の教え方』 アルク
- 張 麟声 (2004) 『日中ことばの漢ちがい』 くろしお出版刊
- 藤堂明保・松本昭・竹田晃 (編) (1992) 『漢字源』 学習研究社
- 豊田悦子 (1995) 「漢字学習に対する学習者の意識」 『日本語教育』 第 85 号,103-113.
- 西田眞由美 (2013) 「『漢字の図鑑』 : イメージ画像を用いた字源に基づく部首、おんぷ、象形文字の教え方」 *Proceeding in the 20th Princeton Japanese Pedagogy Forum*,150-168.
- 西田眞由美・ジェームス バーネット (2010) 「学習効果の高い漢字字書を目指して : 構造の意味の関連付けによるアプローチ」 *Proceeding in the 17th Princeton Japanese Pedagogy Forum*. 62-70.
- 入戸野みはる (2010) 「温故知新 : 古き漢字学習法から学ぶもの」 *Proceeding in the 17th Princeton Japanese Pedagogy Forum*, 27-37.
- ボイクマン総子・渡辺陽子・倉持和菜 著 (2007) 『ストーリーで覚える漢字 300 英語・韓国語・スペイン語・ポルトガル語訳版』 くろしお出版
- 牧野成一 (2003) 「文化能力の基準の作成は可能か」 『日本語教育』 118 号, 1-16.
- 村島千里 (2011) 「漢字習得のための所持練習とイメージング法の比較・考察」 *Proceeding in the 18th Princeton Japanese Pedagogy Forum*,176-187.
- 由木美帆 (2009) *Kanji Learning Strategies: From the Viewpoint of Learners with non-kanji Background*, 関西外国語大学留学生別科 『日本語教育論集代』 19 号,143-150.
- 吉村 弓子 (1989) 「漢字の指導」 『講座日本語と日本語教育・日本語教授法 (上)』 てらむら秀夫 (編) 明治書院
- 渡部温 (1977) 標註訂正 『康熙字典』 講談社
- American Heritage College Dictionary (3rd ed.)(2000).New York: Houghton Mifflin Company.
- Asaoka, N. (2010). Introducing Kanji Strategies through Japanese Calligraphy. *Proceeding in the 17th Princeton Japanese Pedagogy Forum*, 38-51.
- Ayano, S., & Hardison, D. (2005). The Role of Gestures and Facial Cues in Second Language Listening Comprehension. *Language Learning*, 55 (4), 661-699.
- Capaldia, E., Nawrockia, T., Millera, D., & Verrya, D. (1986). Grouping, chunking, memory, and learning. *The Quarterly Journal of Experimental Psychology Section B: Comparative and Physiological Psychology*, 38 (1). 53-80.
- CIA World Factbook (2008). List of countries by literacy rate in Wikipedia
Retrieved from http://en.wikipedia.org/wiki/List_of_countries_by_literacy_rate
- Craik, F., & Lockhart, R. (1972). Levels of Processing: A Framework for Memory Research 1. *Journal of Verbal Learning and verbal Behavior*, 11. 671-684.
- Douglas, M. (2001) . *A practical guide to learning kanji: For learners from an alphabetic background:* . New York: McGraw-Hill.
- Dykstra, A. (1987). *The Kanji ABC*. Honolulu: Kanji Press.

- Ellis, N. (1996). Phonological Memory, Chunking, and Points of Order. *Sequencing In SLA* , 18. 91-126.
- Gentile, R. (1984). *Motions, Emotions, and Commotions*. Dubuque, Iowa: Kendall/Hunt Publishing Company. Publications Trading Co. Ltd.
- He, H. (2003, April). *Why Japanese still use Kanji?* Retrieved from http://www.jref.com/forum/learning-japanese-64/why-japanese-still-use-kanji-2067/#.UsBIT_RDu6M
- Heisig, J. (2005). *Remembering the Kanji II: A complete course on how not to forget the meaning and writing of Japanese characters*. Tokyo: Japan Publications Trading Co., Ltd.
- Heisig, J. (2001). *Remembering the Kanji I: A complete course on how not to forget the meaning and writing of Japanese characters* (4th ed.). Tokyo: Japan Publications Trading Co., Ltd.
- Krashen, S. , & Terrell, T. (1983). *The natural approach: Language acquisition in the classroom*. London: Prentice Hall Europe.
- Lange, D., & Paige (eds.). (2003). *Culture as the core: Perspective on culture in second language learning*. Charlotte, NC: Information Age Publishing Inc.
- Lijia, L. (2011). *Learning with Multimedia: Are Visual Cues and Self-Explanation Prompts Effective?* (Doctoral dissatation) Retrieved from ProQest Dissertations & Theses A&I (UMI No. 3465746)
- Mansaray, D. (2012, December). *WOW This is Actually Happening*. Retrieved from <http://www.davidmansaray.com/wow-this-is-actually-happening>
- Millen, J. (1993). *Kanji Power*. Charles e. Tuttle Company. Tokyo.
- Mori, Y. & Shimizu, H.(2007). Japanese language students' attitudes toward Kanji and their reception on Kanji learning strategies. *Foreign Language Annals*, 40 (3), 472-490.
- Murray, D., & Wong, T. (1987). *Noodle Words*, Tokyo: Charles E. Tuttle company.
- Norman, L., Kajita, S., and Mase, K. (2007). Story-based CALL for Japanese Kanji Characters: A Study on Student Learning Motivation, *The JALT CALL Journal*, 3(1-2), 25-44.
- Nukemarine (2008, August). *The Discouragement Thread*. Retrieved from <http://forum.koohii.com/viewtopic.php?id=1846>
- Omaggio, A. (2001). *Teaching language in context*. (3rd ed.). Boston, MA: Heinle & Heinle Publishers.
- O'Neill, P. (1981). *Essential Kanji*, Tokyo: Weatherhill.
- Richardson, T. (1998). *James W. Heisig's system for remembering kanji: An examination of relevant theory and research—and a 1,000-character adaptation for Chinese*. (Unpublished doctoral dissertation). The University of Texas at Austin, 1998.
- Seeroi, K. (2012, April). *Why You Must Learn Kanji*. Retrieved from <http://injapan.gaijinpot.com/live/learning-japanese/2012/04/18/why-you-must-learn-kanji/>
- Shimizu, Y. & Green, K. (2002) Japanese Language Educators' strategies for and attitudes toward teaching Kanji. *The Modern Language Journal*, 86, (2), 227-241.
- Sueyoshi, S., & Hardison. D. (2005). The Role of Gestures and Facial Cues in Second Language Listening Comprehension. *Language Learning* 55 (4). 661–699.

Sunflower (2013, July). *Difficulty learning & remembering kanji? Questions about kanji?* Retrieved from <http://answers.yahoo.com/question/index?qid=20130731112225AAvCqHE>

Tokyo University. (1998). *250 Essential Kanji for Everyday Use Vol. One*. Tokyo: Tuttle Publishing.

Tomizawa, S. (2006). Some suggestions for Teaching Kanji for AP Japanese, *Oshirase (National Council of Japanese Language Teachers)*, 14 (1), 18-19.

Vincent, L. (2012, August). *Crazy Kanji: what's the highest stroke count?* Retrieved from <http://nihonshock.com/2009/10/crazy-kanji-highest-stroke-count/>

Wang, A., & Thomas, M. (1992) The effect of imaginary-based mnemonics on the long term retention of Chinese characters. *Language Learning*. 42, (3). 359-376.

Wessells, M. (1982). *Cognitive Psychology*. New York: Harper & Row, Publishers, Inc.

Whorf, B. , & Carroll, J. (1956). (ed.). *Language, thought, and reality: Selected writings of Benjamin Lee Whorf*. Boston: MIT Press.

Yuehua, L., & Tao-chunget, Y. (2009). *Integrated Chinese Level 1/Part 1*. Boston: Cehng & Tsui Company, Inc.

Yufina (2008, December). *When word is hiragana instead of kanji?* Retrieved from <http://forum.koohii.com/viewtopic.php?pid=35012>