

内容重視の漢字指導の試み

武蔵 祐子

0. はじめに

ある時「これ、20。これ、一番。」と言ってAが「競」という漢字を書いてくれた。何が20なのかわからず、Aにたずねると、「1・2・3・・・20」と数えながら「競」という漢字をもう一度書いてくれた。それは、「競」が20画の漢字で、(彼が知っている漢字の中で)画数が一番多い漢字だということを言いたかったのだ。

Aは小学校3年生の「日本語を第一言語としない児童」(以下JSL児童)で、来日して一年と少しになる児童である。沈黙期が長く続き、現在もAから積極的に発話することは少なく、そのため、まだ日常会話にも不自由している様子が伺える。また、在籍学級で課せられる感想文や観察日記などもいつも白紙で提出しているようであった。しかし、Aの中で理解できる日本語は着実に増えていて、こちらがゆっくりと指示を与えたり、ことばをやさしく言い換えたりするだけで、指示の大まかな内容を理解し、状況に応じ、期待される行動をとることができた。教科学習においても、理科や算数など具体物や実験・観察をもとに考えるような教科では、概念的な理解はできているようであった。

このようなAの学校生活の現状を踏まえると、今Aに必要な日本語の能力は、具体物に頼れないような場面で、書かれているものや話されていることから内容を理解する力である。特に書かれているものを読んで内容を理解することは漢字の問題もあり、ずいぶんと苦労しているようである。

Aは漢字学習において、漢字の形を認識や、漢字の画数の数え方の基本などは理解しており、Aの日本語指導を始めた時点で、漢字に関する初歩的な知識を身につけていた。これは、在籍学級で積み重ねてきた漢字の書き取り練習の成果だと言える。しかし、最初の話に戻るが、Aは「競」という漢字を書くことができ、それが20画の漢字であることを知ってはいたにもかかわらず、その漢字の読みや意味まで理解していたかと言うとそうではなかった。他にも音楽の話をしていたときに、「楽」という漢字を突然書いたことがあった。これは音楽の「楽」の字から「楽」という字を連想したのだが、やはり読みも意味も理解していなかった。日本語を母語とする児童に対しては、「くすり」という読みを与えれば、「楽」という漢字に「くすり」という読み、そして意味が簡単に結び付く。それは、既に「くすり」ということばを知っていて、そのことばに漢字を当てはめることができるから

である。しかし、JSL 児童ではそうはいかない。知らないことばに関する漢字を教える際は、形も読みも意味も全てを教えなければならない。JSL 児童の場合、既知の語彙が少ないため、漢字指導をする際、漢字の形を認識させる以前に、読みと意味がしっかりと結びついているかを確認する必要がある。

少なくとも、Aは漢字の形を認識することはできており、日本語の産出は少ないまでも、語彙が増え、日常的な日本語は理解できるようになってきているので、そのことばの基礎をもとに、どのようにことばを豊かにしていくかを考える時期に来ていると感じる。本稿では、ことばを豊かにしていく日本語支援として、学習する内容に焦点をあてながら、語彙指導と漢字指導を並行して進める内容重視の漢字指導の実践を取り上げ、子どもの認知発達に応じた語彙指導、漢字指導を検討したい。

1. Aに対する日本語支援の経過

1.1 日本語支援を始めた経緯

Aはタガログ語を母語とするJSL 児童で、2003年4月に来日した(当時2年生)。4月に学校が始まってから7月までは有償の日本語指導員が適応指導および日本語指導をおこなっていた。しかし、その後も日本語の指導が必要だと学級担任が判断し、ボランティアの派遣要請がなされ、筆者が2003年9月から週一回4時間の日本語支援を行うこととなった。

1-2 2003年度の日本語支援について

はじめてAに会ったとき、大変おとなしい印象を受けた。遊びやゲームをふんだんに取り入れた活動において笑うことはあっても、ほとんどことばを発しない状態であった。その後、日本語支援を重ね、Aとの間にラポールが形成されると、ぼつりぼつりとことばを発するようになった。日本語支援を始めた初期の段階では、Aの日本語は、得意な絵やジェスチャーに頼った、一語文、二語文といった感じであった。身近なものの名前など、比較的名詞語彙は豊かであったが、動作を表すことば(動詞)や様子を表すことば(形容詞)が絶対的に不足していて、かつ、活用して使うということができなかった。そこで、初期の活動では動詞の活用を意識して話したり、書いたりすることを主に行った。

後期になると少しずつ文単位で発話ができるようになり、対話をしながらことばを引き出したりことばを補ったりすることで、文単位で書くことができるようになってきた。そこで、在籍学級での教科学習に参加するために欠くことのできない漢字学習を日本語支援の場で取り入れることにした。漢字学習は在籍学級で一斉に行われ、漢字ドリルを使った宿題が毎回出されていた。そのため、漢字の形の認識や書き順などの基本的な部分は理解していた。そこで、漢字を実際の場面で使用していくために、Aが書いたり話したりできる範囲の日本語で、その中で漢字にできる部分を探すという活動を取り入れた。つまり、漢字の「義(意味)」と「音」がわかっていることばに漢字の「形」を与えようというものであった。その方法として、自分が書いた文をもとに、その中に「書けなくてもいいから

漢字があるもの、または、知らないけれど漢字があるかもしれないと思うもの」に線を引き、その部分を一緒に漢字に直していくという方法をとった。これは海保（1983）で扱われている「漢字存在感覚」を意識した取り組みである。

「漢字存在感覚」とは文字通り書けても書けなくても漢字が存在するだろうと感ずる感覚で、日本語を母語とするものが、日本語を使って生活し、学習する過程で身に着けていく感覚である。海保（1983）によると「いずれの学年にもこの感覚は存在し、実際に書くことのできる漢字数に依存している」ということだ。日本語を母語とするものがこの感覚を有しているならば、JSL 児童が漢字を学習する過程でも身に着けていく感覚であると筆者は考え、このことを意識することは、漢字仮名混じり文の中で、漢字の担っている役割に気づいたり、新しい漢字を覚える動機付けとして利用できるのではないかと考えた。実際に、この方法を用いたことで、Aは自分が知っている日本語の中にも漢字で書ける部分があるということに気づき、それはAが日本語を学習する上で大きな自信につながったようだ。また、知っていることばの漢字を探す姿勢が見られるようになり、漢字学習においてもよい動機付けになった。

しかし、この方法は、Aが持っている語彙や日本語の力を利用した漢字学習の取り組みとしては評価できても、Aの日本語の語彙や概念を広げ、ことばを豊かにしていくための日本語支援としては機能していない。そこで、漢字指導とことばを豊かにしていくための日本語支援を考えるため、以下の章では、まず、漢字がどのように記憶されているのか、どのように記憶することで効果的に思い出すことができるのかについて探る。そして、それを踏まえ、効果的な漢字の記憶の仕方および、語彙や概念を広げ、ことばを豊かにしていくための日本語支援について探り、その一つの試みとして内容重視の漢字指導の実践を取り上げ、検討したい。

2. 漢字はどのように記憶されているのか

日本語学習者が日本語を学習する上で、困難な学習項目の一つとされているのが、漢字学習である（海保他：2001）。特に非漢字圏の日本語学習者にとって漢字学習は多くの困難がある。非漢字圏の日本語学習者のこれらの困難を解決するために様々な提案がされてきた（石井：1989 武部：1989 吉村：1989 など）。近年では、漢字がどのように記憶され、どのように漢字を思い出すのかといった、認知心理学的アプローチによる漢字の記憶に関する研究が多くなされている（伊藤他：1999 海保：1990 海保他：2001 加納他：1989 高木：1993 片野：2004 など）。これらの研究は効果的かつ効率的な漢字学習のあり方を考える上で重要だと考えられている（伊藤他：1999）。

漢字の記憶に関する研究のなかに、自由放出法を用いた漢字の記憶に関する研究がある。自由放出法を用いた日本語学習者の漢字の記憶に関する研究（伊藤他：1999 加納他：1989 高木：1993 片野：2004）の多くは非漢字圏の日本語学習者に対してなされたもので、その方法は、一定時間内に漢字をできるだけ多く書き出させるというものである。そして、書き出された漢字をもとに、漢字と漢字の間の関係进行分析することでどのように漢字が記

憶されているのかを探る。これらの研究から、初級の日本語学習者は漢字を連想する際に意味的な手がかりよりも形態的な手がかりを多く用いていること、上級の学習者や日本人では、形態的な手がかりよりも意味的な手がかりを多く用いていることが明らかになった。

この調査結果に対する考察として伊藤他（1999）は初級の日本語学習者は概念と語彙の結びつきが十分に確立していないため、意味的検索は、漢字の語彙 概念経路間に第一言語が介在するために非効率になり、上級の日本語学習者では日本語の漢字と概念の結びつきが確立されているため、日本人同様、意味の連想に沿った漢字の検索が多くおこなわれたのだろうと述べている。

これらは成人の非漢字圏の日本語学習者に対する調査であるため、年少者ではどのような傾向があるのかは明らかではないが、第一言語においても語彙や概念を獲得途上であるJSL 児童では形態的な手がかりが多く用いられると予想される。実際、筆者がK に対して自由放出法を用いてその漢字の連想を観察した結果、形態的な手がかりをもとにした連想を多くしていることが伺えた（資料 1）。ただし、日本語母語児童がどのように漢字を連想するのかといった調査がないため、A の特徴を日本語学習初期の漢字記憶連想の特徴としてみることができるのか、それとも、認知発達の過程にある年少者としての特徴としてみるのか判断しがたい。

これら自由放出法を用いた研究から、日本語学習者が漢字を思い出す際にどのような手がかりをもとに漢字を連想しているのかが明らかになり、意味的な手がかりが漢字の記憶に有効に働いている様子が伺えた。しかし、一番肝心な、どのように漢字を記憶することが効果的で効率的な記憶方法であるのかという問題はほとんど議論されていない。そこで、次章では効果的で効率的な記憶に関する調査を取り上げたい。

3. 効果的で効率的な記憶とは

小林（1998；p.96）は Eysenck による記憶のプロセスは符号化 貯蔵 検索という連続した 3 つの処理過程であるという近年の理論をもとに、効果的な記憶について以下のように述べている。

効果的に記憶をするためには、学習時に、概念的・意味的な「深い処理」を行い、その知識を実際に使うときと同じような手がかりで検索をすることが必要となるのである。

漢字学習に置きかえて考えると、新しい漢字の知識を記憶し、その知識を効果的に利用するためには、記憶時に「形」「音」の知覚レベルだけでなく概念的・意味的な「深い処理」を行うこと、使用場面で漢字の知識を使う（検索する）ことを容易にするような手がかりのもとに知識の検索の道筋をつけることが重要になる。

学習時に概念的・意味的な「深い処理」を行った漢字指導（の研究）に徳弘（2003）がある。徳弘は相互結合型ネットワークのアイデアを基にした連想法による実験を行った。これは日本語学習者が既に心内に持っている意味概念の表象と日本語とをつなぐ方法とし

てニューラルネットワークの相互結合型ネットワークを利用しようという試みである。その具体的な例えとして以下を引用したい。

例えば「山」からイメージを広げた時に、日本語学習者の場合、日本語とは違ってイメージがすぐに言葉とはつながらないであろう。しかし、イメージ自体は活性化された状態になっている。そのときに、そのイメージに日本語をうまく当てはめていければ、語彙連結だけではなく概念連結が起こり、言葉だけで覚えるよりも、深い記憶へのつながりができると考えられる。相互連結というアイデアは、言葉をネットワークで広くつなげると同時に、深く内部表象へとつなぐのにも役立つものである。このネットワークを使った学習は、漢字を含む語の習得と記憶と再生に効果的に働くことが予想される。(徳弘：2003；p.155)

徳弘はこの実験結果を「個人差はあるが全体としては学習者がこの相互結合型ネットワークを基にした連想法の実験により、各自の日本語の語彙および漢字を増やし、日本語の語彙を自分のネットワークで定着させていることがわかる。このことから概念のネットワークが語彙習得に有効に働いている」と結論づけている。

この実験結果は大変興味深い、「学習者が大人であれば既に意味・概念の記憶は頭の中に持っている」と徳弘が述べているように、成人の日本語学習者にとっては有効な方法であると考えられるが、それをそのまま年少者に当てはめることはできない。JSL 児童生徒に概念的・意味的「深い処理」を行う指導としては、ことばの概念や意味の理解を学習の中心にすえた内容重視の日本語教育を応用することが有効ではないかと考える。

4. 内容重視の日本語教育

内容重視とは「ことばを使って何をするか」に重点をおいた言語教育の方法で、言語と言語以外（内容）の学習を相互交流させることにより統合的学習を成立させるものであり（岡崎：1994）意味のある文脈での自然なコミュニケーションを通してこそ、意味の伝達や理解のためのコミュニケーション力が育成されるという言語習得観に基づいて提起された言語教育方法論である（齋藤：1999）。この内容重視のアプローチに基づいた実践には大学生を対象としたものでは岡崎（1994）が、年少者を対象としたものには池上や齋藤（池上：1999 齋藤：1998・1999 など）の実践がある。

池上や齋藤が行った内容重視のアプローチによる「日本語と教科の統合教育」は教える内容に「教科」を据えたもので、このアプローチへの期待として、齋藤は以下の三つの利点をあげている。「第一に、教科内容を導入することにより日本語の学習が実質的な意味を持つ活動となりモチベーションが高まる。第二に、教科の授業は自然な文脈におけるコミュニケーションの場となる。第三に、認知的社会的発達段階に応じた内容を学習することを通して認知面、学力面を支える日本語が養成できる」(齋藤：1999；p.72)。

年少者の日本語教育における内容重視のこのようなアプローチは、3章の効果的な記憶における、学習時の概念的・意味的な「深い処理」を行うプロセスと重なる部分が多いと考

えられる。ただ、3章で触れたものは、既にもっている概念知識とことばを結びつけることで、概念的・意味的な「深い処理」を行ったが、年少者の内容重視のアプローチでは、さまざまな概念を形成する過程を、日本語を用いながら行うため、概念の獲得とことばの獲得を同時に行うという負担の大きい活動となる。その上、ことばの獲得と同時に漢字を導入することはさらに言語負担を増すことが予想される。しかし、反対に、概念の獲得が行われる過程では概念スキーマが活性化されており、この状態は効果的な記憶をするために大いに利用することができるとも考えられるのではないか。

以上の考察を踏まえ、内容重視のアプローチを用い、概念や意味の獲得、ことばの獲得を目指しながら漢字を導入する「内容重視の漢字指導」を実践した。

5. 内容重視の漢字指導実践の試み

5.1 内容重視の漢字指導実践の概要

支援回数：6月2日～7月7日の計6回（1回2～3時間）

支援形態：取り出し指導による個人授業

指導内容(テーマ)：植物の成長・水の循環・体のしくみ

授業構成：1つのテーマを4～5時間(2週間から4週間)かけて学習する。

以下の項では、植物の成長の最後の3時間について特に報告したい。

5-1-1 テーマの選択について

植物の成長：在籍学級の理科の授業でハウセンカとオクラを育て、授業で観察日記をつけていたため、その延長として授業を展開させることができると考えたため。

5.2 授業の展開

植物の成長：在籍学級の理科の授業で行う、ハウセンカとオクラの観察日記を一緒に書くことから始めた。Aが描いた絵をもとに、植物の各部分の名称を確認し、それを漢字でどのように表記するのかを確認した。その後、ハウセンカとオクラについて、葉やくきなどの色、形、手触りについて話し合い観察記録をつけた。その後の授業では、ハウセンカやオクラが木とはどのように違うのか、どの点は共通しているのかを話し合い、前回までの授業での既習の語彙、漢字の確認と新出の語彙、漢字を確認し、絵とことば(漢字で書けるものは漢字)でまとめた。また、植物の各部分がどのような働きをしているのかについて話し合った。根の働きとして、水を吸収することを確認した際、Aが「うみ、あめで、ここ・・・」と、水がどこから来たのかを説明してくれた。同時進行で学習していた水の循環というテーマに植物の成長が繋がっていることに気がついたようであった。そのため、それ以降の授業では、水の循環と植物の成長を合わせ、一つの授業として展開した。

植物の成長と水の循環：二つのテーマが合わさった後『森をそだてる漁師の話』という読み物(リライトしたもの・資料2)を導入した。この話は、山の木を切ったために土が

川をつたって海に流れ込み、海が汚れ、魚が取れなくなった漁師たちが木を植えもとのきれいな海に戻したというもので、植物の成長と水の循環というテーマを含む読み物である。その後、内容と語彙、漢字を確認し、翌週に内容の確認のための小テストを行い、両テーマを終了した。

6. 実践の分析

6.1 概念・語彙の広がりと定着

本実践で、Aの概念が着実に広がってきたと実感した点は、植物の成長に関する授業の中で、根が水を吸収するということから、同時並行で行っていた水の循環に関する授業の水と植物がつながっていることに自ら気づいた点である。Aはこの授業で、植物の成長にとって水が欠かせないことを知った。そして続く『森をそだてる漁師の話』を読んだことで、植物の成長に水は欠かせないが、きれいな水を保つためには、植物、木が欠かせないことを知った。木、森、水、海など繰り返し同じことばを使いながらも、植物から見た水、水から見た植物とさまざまな角度からと学習したことで、ことば自体の定着、概念の広がりを促進することができた。それは、これらの授業から魚の暮らしに興味をもったり、海の水がなぜしょっぱいのかに疑問を抱くなどの姿からもうかがえる。

また、内容理解のための小テストでは、本文から答えを抜き出すのではなく、問いに対し、自分が本文を読んで学んだ知識をもとに自分のことばで解答することからも、着実に概念と語彙が定着していると言えるだろう（資料3：小テスト）。

6.2 概念・語彙の広がりと漢字の定着

本実践の中で繰り返し同じことば（仮名であれ漢字であれ）を書いたり、書かれたものの中で目にするうちに、音と概念が漢字と結びついてきたといえるであろう。『森をそだてる漁師の話』の音読では、「林」を「もり」、「草」を「は」、「土」を「じめん」と読み間違えたことがあったが、それぞれ概念的に近いもので、漢字と概念が結びつきつつあるためだといえる。

『森をそだてる漁師の話』の中で、漁師とはどのような職業であるかについて考えた際、「漁」に含まれる「魚」の漢字を手がかりに考えたり、「木かげ」についても、「木」と「かげ」を分けたことで、木のかげであることに気づくなど、知らないことばについても、既知の知識や漢字を利用したり、話の文脈を利用する様子が見られた。

7. 考察

本実践は、あるテーマを定めて授業を展開するが、同じ内容を繰り返し繰り返し教えるのではなく、同じテーマの中で、少しずつ角度を変えながら既習の語彙や内容は重複しながらも概念的には常に新しい部分を取り入れ、展開させた。

このことにより、同じことばが何度も繰り返し使われる中でことば自体が馴染みのある

ものになったようだ。そして、繰り返し使われることば自体は、使われる文脈や概念には常に新しい部分があり、Aは新しい概念やことばを既に自分が知っている概念やことばを利用して理解することができたように伺える。

また、自分が既にしてしていることばで新しい概念を学習できることは、Aの知的好奇心も満足させることができたようだ。海の水はなぜしょっぱいのか、魚はなぜ木陰にあつまのかということを質問するなど、Aにはもっと知りたいという欲求がどんどん生まれてきていた。認知発達の途上にある児童生徒にとって、知的好奇心を満たすということは重要なことであろう。

Aは、内容重視の漢字指導実践を行う前は、教科書の読み物など、文章を読むのを嫌がったり、文章を読んでいる途中で集中力がなくなったりする様子が見られた。その理由は、その読み物に知らないことばや漢字が多すぎ、思うように読み進めることができなかつたり、字面を追っているだけで内容の理解まで及ばなかつたりしたためだと考えられる。今回の実践で、あるテーマを定め、そこから概念を広げながらことばを導入するという形をとったことで、新しく学んだことばと既に知っていることばにつながりができ、そのため既にあった概念と新たに学んだ概念もつながり、そこに自然にことばと漢字が入っていたように感じる。漢字の読みに関しては、読みがわからない漢字があったときに、内容の前後関係からどんなことばが入るのか、既習の知識から推測する様子については、先に「漁」や「木かげ」の例を示したとおりである。以上の考察より、内容重視のアプローチの漢字の指導への応用の可能性を示すことができたのではないかと考える。

8. おわりに

この内容重視の実践で一番初めに取り上げたテーマは、理科の教科と関連した植物の成長であった。これは、授業の観察日記を毎回白紙で出していることを知り、Aにとって身近で必要に迫られているテーマから始めようと思いついて始めたことだった。この実践のなかでAが筆者と一緒に観察日記を書いたのは一度だけであったが、担任教員の話によると次の週、はじめて一人で観察日記を書いて提出したとのことだった。『森をそだてる漁師の話』の小テストを行った際に、本文から抜き出す形で答えるのではなく、Aが自分のことばで答えを書こうという姿勢が見られたことから、内容重視のアプローチで得た概念やことばはその場だけのものではなく、指導者から離れたときに既習の概念を応用していく力もつけるのではないかと考える。

これから実践を重ねるなかで、内容重視のアプローチの漢字指導と語彙や概念の広がりや定着、そして漢字の習得の成果を、具体例を示し明らかにしていく必要があるだろう。

参考文献

- 池上摩希子(1999)「実践報告 センター小学生低学年クラスにおける算数プログラムの設計」『中国帰国者定着促進センター紀要』7.
- 石井恵理子(1998)「非母語話者に対する漢字教育」『日本語学』17-5.

- 石田敏子 (1989) 「漢字の指導法 (非漢字系)」『日本語の文字・表記(下)』(講座日本語と日本語教育 9)サイエンス社 .
- 伊藤寛子・和田裕一(1999)「外国人の漢字の記憶検索における手がかり - 自由放出法を用いた検討 - 」『教育心理学研究』47-3 .
- 岡崎眸 (1994)「内容重視の日本語教育 大学の場合 」『東京外国語大学論集』49 .
- 海保博之・Haththoyuwa Gamage Gayathri Geethanjali (2001)「非漢字圏日本語学習者に対する効果的な漢字学習についての認知心理学からの提言」『筑波大学心理学研究』.
- 海保博之・野村幸正(1983)『漢字情報処理の心理学』教育出版 .
- 加納千恵子・清水百合・竹中弘子・阿久津智・石井恵理子・海保博之・出口毅(1989)「自由放出法による外国人の漢字知識の分析」『筑波大学留学生センター日本語教育論集』4 .
- 小林由子 (1998)「漢字授業における学習活動 - 認知心理学的モデルによる検討 - 」『北海道大学留学センター紀要』2 .
- 齋藤ひろみ(1998)「内容重視の日本語教育の試み 小学校中高学年の子どもクラスにおける実践報告 」『中国帰国者定着促進センター紀要』6 .
- (1999)「教科と日本語の統合教育の可能性 内容重視のアプローチを年少者日本語教育へどのように応用するか 」『中国帰国者定着促進センター紀要』7 .
- 高木裕子 (1993)「非漢字系日本語学習者の漢字学習者に関する実証的研究(1) - 自由放出法による初級レベルでの検証 - 」『研究論集』57 関西外国語大学短期大学部 .
- 武部良明 (1989)『漢字の教え方 日本語を学ぶ非漢字系外国人のために』アルク .
- 徳弘康代 (2003)「漢字認知処理からみた効果的漢字習得法の研究 - 相互結合型概念地図作成の試み - 」『早稲田大学日本語教育研究』2 .
- 野坂勇作 (1996)「森を育てる漁師の話」『月刊たくさんのふしぎ』132 福音館書店 .
- 吉村弓子 (1989)「漢字の指導」『日本語教授法(上)』(講座日本語と日本語教育 13)サイエンス社 .