

芦屋大学論叢 第73号
(令和2年9月16日)抜刷

「今週の漢字」

—楽しく漢字を学ぶために—

本 土 勝 巳

「今週の漢字」

—楽しく漢字を学ぶために—

本 土 勝 巳

1. はじめに

漢字学習というと、教師が音訓読み、意味、成り立ち、関連語彙などを教え、学習者は何回も書いて覚えるという行為が行われていることが日本語教師に対するアンケート¹⁾の結果わかった。また様々な先行研究からは、ストラテジー指導が学習者の漢字語彙の理解だけでなく、日本語能力全般にも波及効果があることが明らかになっている（ペニンソン、2011；ウラムバヤル、2012；江原、他、2013 など）。さらに、非漢字系学習者²⁾に対するインタビュー調査³⁾から、学習者は読み方や意味の説明だけではなく様々な練習方法を求めていることが明らかになった。漢字は一人で宿題として何度も書いて覚えるということにも十分に意味はあるが、①教室に集まっている他の学習者と共に楽しく学べる活動があったほうがよいという考えと、②教師は漢字の読み方、筆順、関連語彙だけを教えるのではなく、漢字をどのように勉強すればよいのか、自分に合う学習方法は何かということを経験者が学び取り、自律学習につなげていけるように、漢字学習ストラテジーの指導を行う必要があるということ、③教科書で学ぶ漢字と学習者が生活の中で目にする漢字は必ずしも一致するとは限らないのではないかという筆者の思いから、生活と教室とを繋ぐ教室活動として「今週の漢字」という活動（関 2010, 2013, 2018）を取り入れてみることにした。

2. 「今週の漢字」

2.1 「今週の漢字」について

「今週の漢字」という活動は、関（2010）が津田塾大学の交換留学生を対象とした漢字クラスで行っている活動で、それぞれの学習者が生活の中で見つけた言葉をクラスに持ち寄って発表するものである。発表を通じて、個々人の生活のさまとともに、生活の中のどのようなものを学習のリソースとし、どのように学んでいるかも学習者同士で情報交換することができる。

「今週の漢字」の活動手順は以下の通りである（関 2018）。

- ①学習者は周辺の環境から見聞きし、自分の印象に残った漢字あるいは漢字を含む言葉（以下、漢字語）を一つ見つけ出す。
- ②教室では①で見つけた漢字語を漢字マップとして描く。漢字マップの描き方は、ブザン・ブザン（2005）のマインドマップの描き方をもとにし、中心に漢字語を書き、3つのブランチを伸ばし、それぞれ読み、意味、いつどこでその言葉を見つけたかというエピソードを書く。それ以外に、1つか2つのブランチに、その言葉に関わる情報を自由に書き加える。マインドマップを基本としているが、描き方は自由としているため、初めのうちはマインドマップのルールに従って描いていた学習者も、徐々に自

1) 大阪府下および兵庫県下の日本語学校（77%）、専門学校（13%）、技術研修機関（4%）、大学及び別科（6%）などで授業を担当している日本語教師45名にアンケート調査を依頼した。
 2) 正確に言えば、韓国、ベトナムも漢字文化圏に属するが、韓国とベトナムでは現在、漢字教育がほとんど行われていないため、本研究では、中国・台湾を「漢字圏」とし、それ以外の国・地域は「非漢字系」とする。
 3) 調査協力者は、筆者の教え子である性別、国籍（韓国、インド、スリランカ、ベトナム、モンゴル）、年齢（23歳～37歳）、日本語学習経験などが異なる非漢字系日本語学習者7名である。日本語能力は日本語能力試験N2以上のレベルで、日本語によるインタビューにある程度流暢に回答できる者を選定した。

分のやり方で個性的なマップを描くようになっていく。

- ③漢字マップを書き終えたら、一人ずつ発表する。漢字マップに書いた情報などについて説明し、質疑応答をする。
- ④全員が発表し終えた後、発表された言葉を使って、一つのストーリーを作り上げる。ストーリーは、全員で作る場合、数人のグループで作る場合、あるいは一人一語ずつ、リレー形式で作る場合もある。
- ⑤④までの活動が終わったところで、漢字マップを回収し、教師からのコメントを個別に書いた付箋を貼り付け、翌週返却する。①から⑤までの一連の活動を「今週の漢字」と呼んでいる。

2.2 「今週の漢字」活動の概要

筆者が芦屋大学の2018年度前期「日本語口頭表現」という授業で行った「今週の漢字」の活動手順は以下の通りである。

- ①発表に備え、日常生活で見聞きした言葉の中から発表する言葉を1つ選ぶ。街中で見た広告の言葉、読んでいる本や雑誌に出てきた言葉、友人との会話やメッセージに出てきた言葉、テレビで見聞きした言葉など、リソースは問わない。
- ②選んだ言葉の読み方、意味を調べる。また、漢字や漢字語の覚え方を書く。さらにその言葉にまつわるエピソード（いつ、どこで、どのような状況でその言葉に出会ったか、なぜその言葉を選んだか）を書く。

芦屋大学の「日本語口頭表現」という授業では、宿題として上記①②の手順で漢字シートを作成し、授業内で発表する形を最初の3回は取っていたが、当初は65名と履修者も多く、「漢字クラス」ではなく、「日本語口頭表現」という会話能力の向上を目指した学生が集まるクラスであったこと、また、互いを尊重できる環境がクラスの中にできあがっていなかったことから、発表を聞かない学生もおり、発表は最初の3回で取りやめ、宿題のみを提出させることにした。

2.3 学習者が取り上げた漢字

芦屋大学の「日本語口頭表現」全15回の授業のうち、最初のオリエンテーションを除いた全14回分の学習者が提出した漢字シートを非漢字系学習者と漢字圏学習者とに分けてまとめた。

芦屋大学の留学生の中には中国と韓国からの交換留学生も含まれていた。中国の交換留学生は2名、韓国の交換留学生は6名で、そのうち韓国人交換留学生の一人だけが1年滞在する学生で、それ以外の5名は前期のみの半期留学の学生であった。それ以外は学部生であり、主に1年生が対象であったが、中には3年生、4年生も履修していた。出身国は、中国、韓国、ベトナム、ネパールであった。日本語学習歴はさまざまで、日本語のレベルは初級前半から上級にかけて幅広く混在しており、漢字力についても同様であった。履修者の数は、履修登録時は65名であったが、履修登録だけして一度も出席しない学生、途中から来なくなった学生などもいたため、学習者が提出した漢字シートのデータは59名分を対象とする。

表2-1は、「今週の漢字」の宿題として提出された漢字を学習者ごとにまとめたものである。非漢字系学習者に焦点を当てるため、漢字圏学習者は割愛した。表2-1を見てわかるように、学習者が取り上げた漢字の中には2字以上の漢字語も含まれていたが、集計では単漢字のみを対象とした。レベルの判定には日本語読解学習支援システムである「リーディング チュウ太」(language.tiu.ac.jp/)のレベル判定漢字を利用した。N2とN3が同一カテゴリーに入っているのはそのためである。

表2-1 「今週の漢字」非漢字系学習者が取り上げた漢字一覧
(V=ベトナム, K=韓国, N=ネパール)

| | 級外 | N 1 | N 2/3 | N 4 | N 5 | | | | | | | | | | | |
|------|------|------|-------|-----|------|------|------|-----|------|------|------|-----|------|------|------|--|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | 12 | 13 | 14 | 提出率 | |
| | 4/17 | 4/24 | 5/1 | 5/8 | 5/15 | 5/22 | 5/29 | 6/5 | 6/12 | 6/19 | 6/26 | 7/3 | 7/10 | 7/17 | | |
| V 1 | 花火 | お菓子 | 電話 | 梅田 | 机 | 眼鏡 | 門松 | 金庫 | 宝 | 学 | 島 | 森 | 家 | 虫 | 100% | |
| V 2 | 橋 | 霜 | 涙 | 転 | 足 | 軽 | 婦 | 蛙 | 鯉 | 雀 | 鷹 | 蛇 | 鶴 | 虎 | 100% | |
| V 3 | 愛 | 虹 | 家 | 星 | 学 | 育 | 壳 | 机 | 幸 | 提 | 麦 | 窓 | 費 | 割 | 100% | |
| V 4 | 忍 | 元気 | 虹 | 貴 | 酒 | 詫 | 安 | 宴 | 忠 | 地震 | 保 | 焼 | 洪水 | 品 | 100% | |
| V 5 | 強 | 休 | 学 | 笑 | 青 | 青 | 定 | 関 | 目 | 品 | 背 | 情 | 説 | 和 | 100% | |
| V 6 | 巾着 | 笑 | 夢 | 今 | 恥 | 泣 | 焼 | 今 | 外 | 時 | 黒 | 森 | 科 | 茶 | 100% | |
| V 7 | 裂 | 概 | 薄 | 勘 | 拌 | 但 | 什 | 淡 | 戚 | 紐 | 圈 | 覇 | 癖 | 拘 | 100% | |
| V 8 | 絶 | 女 | 査 | 乗 | 朝 | 止 | | 学 | 家 | 屋 | 両 | 仙 | 矢 | 老 | 93% | |
| V 9 | 間 | 来 | 男 | 早 | 古 | 幸 | 信 | 齒 | | 思 | 念 | 心 | 黒 | 仕 | 93% | |
| V 10 | 髪 | 堂 | | 和 | 花瓶 | 貝 | 桜 | 泣 | 命 | 茶 | 用 | 電気 | 急 | 学 | 93% | |
| V 11 | 子 | 貝 | 倍 | 語 | 休 | 島 | 書 | 豆 | 曜 | | 学 | 夜 | 昼 | 古 | 93% | |
| V 12 | 学 | 両 | 馬 | 赤 | 生 | 矢 | 飛 | 見 | 読 | 待 | | 病 | 夏 | | 86% | |
| V 13 | 古 | 新 | 貝 | 百 | 目 | 今 | 引 | | 光 | 低 | 品 | | 中 | 出 | 86% | |
| V 14 | | | 安 | 生 | 内 | 心 | 南 | 知 | 森 | 方 | 安 | 竹 | 物 | | 79% | |
| V 15 | | 親 | 運 | 転 | 駐 | 引 | 謝 | | 落 | | 製 | 趣 | 翻 | 踏 | 79% | |
| V 16 | | 感 | 思 | 休 | 室 | 忍 | 止 | 畑 | 車 | 東 | | | 魚 | 月 | 79% | |
| V 17 | | | 光 | 協力 | 愛 | 識 | 心 | 場 | | 坂 | 新 | 時 | 高 | 貝 | 79% | |
| V 18 | 筆 | 当 | 服 | 関 | 晚 | | | 失 | 注 | | 取 | | 園 | 忍 | 71% | |
| V 19 | 道 | 理 | | 森川 | 停電 | | | | 合 | 引 | | 羽 | | | 50% | |
| V 20 | 金 | | | | | 雪 | | 朝 | 羽 | | 将 | 牛 | 反 | | 50% | |
| V 21 | | 談 | | 湯 | 確 | 課 | | | 美 | | 優 | | 赤 | | 50% | |
| V 22 | | 光 | 本 | 水 | 電 | 空 | | 手 | | | | | | | 43% | |
| V 23 | | | | | 阮 | 海 | 木 | 鳥 | | | | 酒 | 回 | | 43% | |
| V 24 | | | 刀 | 冬 | 活 | | | | | | | | | | 21% | |
| K 1 | 島 | 蛭 | 魔 | 霧 | 鍵 | 濁 | 燃 | 血 | 販 | 揺 | 酸 | 虐 | 戒 | 亀 | 100% | |
| K 2 | 天気予報 | 隣 | 柔 | 机 | 葉 | 葉 | 景 | 決 | 甘 | 能 | 家 | 鯨 | 競 | 化 | 100% | |
| K 3 | 犬 | 車 | 出 | 営 | 最 | 社 | 彩 | 被 | 峠 | 引 | | 躰 | 申 | 宮 | 93% | |
| K 4 | | 労 | 含 | 温 | 苦 | 働 | 粉 | 宿 | 昔 | 勤 | 暗 | 新 | 整 | | 86% | |
| K 5 | 帯 | 解 | 柱 | 喜 | 大 | 恋 | 機 | 酸 | | 震 | | 細 | 凌 | 休 | 86% | |
| K 6 | 現 | 授 | 稀 | 勉 | 後 | | 合 | 見 | 選 | 震 | | 浄 | 空 | | 79% | |

| | | | | | | | | | | | | | | | |
|-----|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|------|
| N 1 | 北 | 品 | 凍 | 赤 | 酒 | 車 | 閉 | 愛 | 秋 | 船 | 泊 | 位 | 味 | 營 | 100% |
| N 2 | 術 | 時 | | 川 | 米 | 天 | 拡 | 晶 | 目 | 学 | 燥 | 花 | 砂 | 車 | 93% |
| N 3 | 王 | 魚 | 衆 | 桜 | | | 機 | 町 | | 春 | | 校 | 夕 | | 64% |
| N 4 | 肝 | | | 力 | | 弁 | | 汁 | 王 | 笑 | 生 | | 必 | 立 | 64% |
| N 5 | | | 招 | 電 | | 休 | | 分 | 友 | | 聞 | 書 | 夕 | 何 | 64% |
| N 6 | | | 片 | 新 | | | | | | | | | | | 14% |

全体の提出率は69%であった。非漢字系学習者の提出率は79%、漢字圏学習者の提出率は54%と低かった。非漢字系学習者の中では、韓国90%、ベトナム79%、ネパール67%であった。

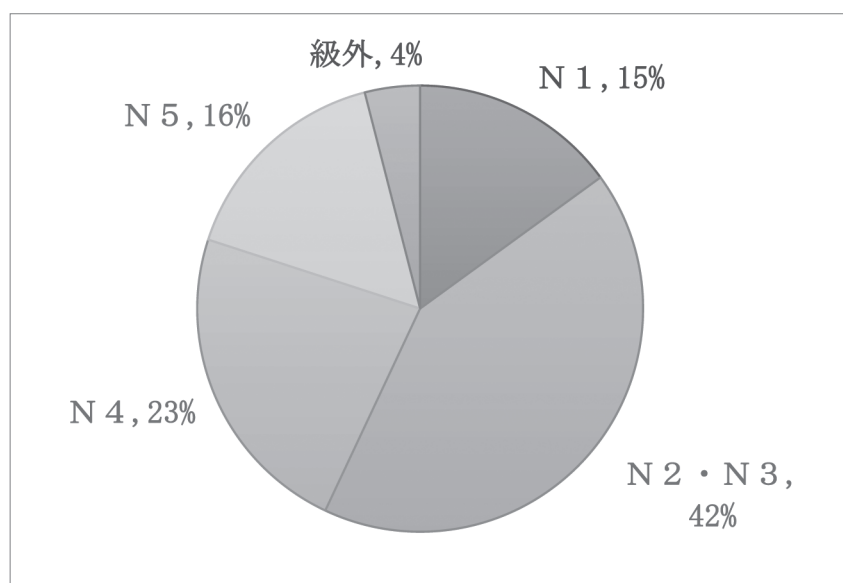


図2-1 非漢字系学習者が取り上げた漢字のレベル

図2-1は、非漢字系学習者が取り上げた漢字を日本語能力試験のレベル別に分けたものの割合を示したものである。いわゆる初級と呼ばれるN 5の割合は16%と少なく、学習者が日常生活で目にする漢字は初級では少なく、むしろ中級と呼ばれるN 2・N 3 (42%) に多いことがわかった。学習者が日常生活で目にする漢字は人為的に決められた漢字レベルに関係ないことがわかる。

2.4 実際例

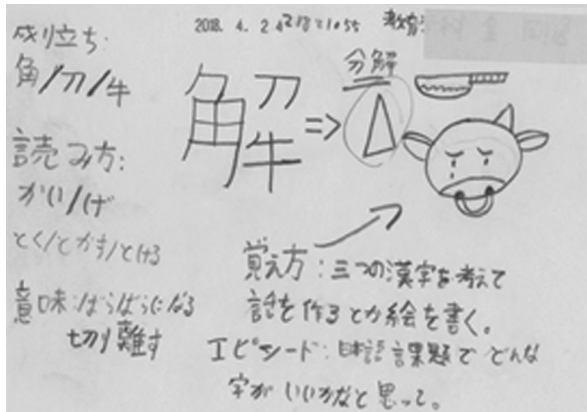


図2-2 漢字シート1<K5>



図2-3 漢字シート2<V15>

漢字シート1, 2を見ると、漢字をパーツに分けて認識していることがよくわかる。覚え方を見ても、漢字シート1は「三つの漢字を考えて話を作るとか絵を書く」と書いており、漢字シートには絵が描いてあって、「牛の角を刀で切る」というストーリーがすぐにわかる。また漢字シート2は、「親」という漢字を枠で「立」、「木」、「見」という漢字に分けており、覚え方も「母、父親は木の上の立って、子供たちを見ている」と書いていて、非常にわかりやすい。

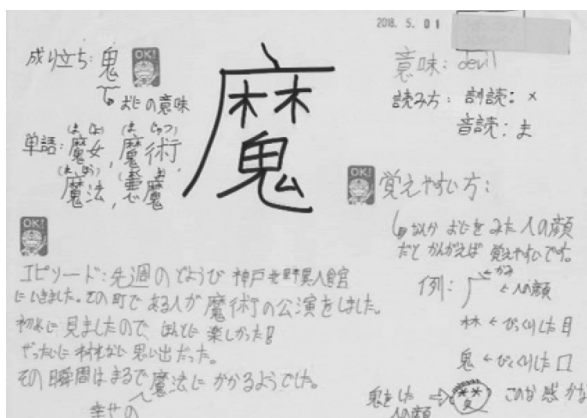


図2-4 漢字シート3<K1>



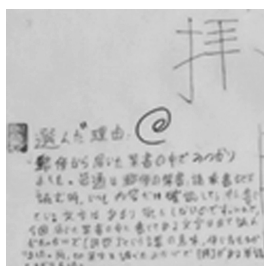
図2-5 漢字シート4<V1>

<K1>は韓国からの短期留学生であったが、週末など時間がある時は、できるだけ日本のいろいろなところへ行ってみたいと語っていた。実際にいろいろな所へ出かけて、そこで見つけた漢字を取り上げている。<V1>は毎回絵を書き、いろいろな色を使って漢字シートを作成し提出した。<V1>の場合、全14回のうち、単漢字が7回、語彙（お菓子、梅田駅など）が7回と他の学習者と比べて語彙を取り上げることが多かった。

2.5 考察

一般に、市販されている漢字学習教材の多くは、日本語能力試験出題基準などをもとに作成されているため、難易度や画数などによって配列されている。そのために、それらの教材の漢字に興味を持つことが難しいと考える学習者もいるであろうが、自分の知りたいと思う漢字、自分に関係がある漢字を自ら選ぶことが、学習の動機づけとなり、「今週の漢字」の活動の大事な点である（関 2018）。

初級学習者の中には、留学中は生活できればよしとし、文字表記から目をそらしたまま生活する者も少なくない。そのため、学習者が「今週の漢字」の活動により、これまでの漢字授業では軽視されてきた文脈（生活）の中での漢字語彙の使い方を意識するようになり、新たな学習ストラテジーを身につけることが必要であると考えられる。



【エピソード】（原文のまま）

郵便から届いた葉書の中でみつけました。普通は郵便の葉書、請求書などを読む時、内容だけ確認して、中に書いている文字はあまり気にしないのです。けれど今回届いた葉書の中に書いてある文字は全て読んだきっかけで「拝啓」という言葉の意味、使い方もわかりました。尚、その漢字を調べたおかげで「拜」がある単語もわかりました。

図2-6 漢字シート5<V7>（漢字シートから一部抜粋）

漢字シート5の<V7>は、これまで家に届く郵便物などはざっと内容を確認するだけだったが、「今週の漢字」という活動をきっかけに、内容だけではなく、それぞれの文字や漢字に意識が向くようになり、自分で漢字や関連語彙を調べることで新たな発見があったと述べている。

学習活動として身の回りの漢字に注目すると、漢字の便利さや必要性を発見することもある。エピソードを通じて自分で選んだ言葉を辞書で探す作業は、教師に与えられたタスクに答えるのとは異なり、好奇心がかきたてられ、また印象に残り、記憶されやすい。漢字シートに自身が選んできた漢字をどのように表現するかを考え作成する段階で創造性が発揮される。再文脈化（漢字語と出会ったときとは違う新たな文脈がシート上に創造される）によって、漢字学習が創造的な活動になっているのである。このようにして出来上がったシートは、頭の中のネットワークを可視化したもので、それを俯瞰することで漢字語にまつわる知識を意識化することができる。また、エピソードから普段の教室活動などからは窺い知ることが難しい学習者の教室外での生活を垣間見ることができる（関 2018）。

結果的に、学習者が見つけてきた漢字は、一般に漢字テキストで難易度順で紹介される漢字や、教師が日本語学習者が生活の中でよく目にする漢字はこんなものだろうと選んだ漢字とは違うものであった。

バフチン（1989）は、「言語とは、話し手たちの社会的な言語的相互作用によって実現される生成過程であるとし、言語的相互作用こそが言語の基本的現実なのである」と述べている。つまり言語は社会的相互行為の中で成立するものであり、漢字を日常生活の中から探し出すという行為は、社会的な存在である自分と漢字との「対話」である（江原、他 2013）。

グリーンバーグ（2010）は、学びのプロセスは周囲の環境とどう関わればいいのかを探り出す作業の一部としている。つまり、なぜその漢字を選んできたのか、という問いを自身で立て、漢字シートに表現していく際に、学びは起こると言えるのではないだろうか。「学びはその個人にとって意味があるときに起こるため、選び出された漢字は社会的自己に直結していくのである。もし「必要漢字」として他者に与えられた漢字を覚えるという受け身の学習をしていたのでは漢字は単なる知識という存在だけとなり、その個人を語る「ことば」にはならないだろう。社会的相互作用から切り離されたものは「ことば」ではない」（江原、他

2013) というように、他者から与えられた漢字を学習するというプロセスだけでは「学び」は起こらないため、記憶の定着にも結び付かない。自分自身に関係のある漢字と「対話」することで「学び」が起こり、他の学習者との情報交換により、様々な漢字学習ストラテジーを身につけることができる。それが記憶の定着にも結び付き、個人を語る「ことば」となる。

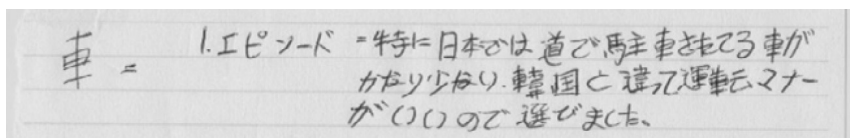


図2-7 漢字シート6 <K3> (漢字シートから一部抜粋)

学習者はただ単に漢字を選んでいるだけではない。例えば、漢字シート6にあるように、「車」という一つの漢字から学習者は「特に日本では道で駐車されてる車がかつ少なり。韓国と違って運転マナーがいいので選びました」というエピソードを書き、車がどのように駐車されているのかという日本社会の現状を考え、さらに母国の現状との比較まで行っている。これは個人とその個人を取り巻く世界の間で行われる相互作用であり、グリーンバーグ (2010) が述べた「学び」が「今週の漢字」という活動を通して具現化されていると言えるだろう。

表2-1からわかるように、学生自身が選んできた漢字のレベルと学習者のレベルには、統計処理を施していないため、相関関係があるとは言えないが、ある程度の関連が見られる。提出率100%の学習者だけを見たところ、例えば、<V3> (N3取得者) は全14回のうち9回はN2・N3レベルの漢字を取り上げている。また、<K1> (N2取得者) は9回N1の漢字を取り上げ、それ以外は級外あるいはN2・N3であり、N4、N5の漢字を取り上げることはなかった。<K2> (N3取得者) に関しても、10回N2・N3を取り上げている。<N1> (N2取得者) は8回N2・N3の漢字を取り上げている。<V5> (N3取得者)、<V6> (N3取得者) とともに50%はN2・N3レベルの漢字を取り上げている。

また、回を重ねるごとに漢字のレベルがあがったと見られる学習者もいた。例えば、<V2> (N3取得者) は第7回までは、第2回を除きN2～N4の漢字を取り上げていたが、第8回以降は、級外の漢字がほとんどであった。これは、これまで日本語のテキストや漢字テキストだけしか目にする事がなかったが、「今週の漢字」の活動により、日常生活の中にある漢字にも目が向くようになり、「自分自身にとって必要な漢字とは何か」というように漢字を自分自身に結び付けて意識できるようになった結果であると考えられる。つまり、これはグリーンバーグ (2010) が述べた「社会的相互行為」であり、そこに「学び」が存在すると言えるだろう。

「今週の漢字」の活動を続ける中で、一つの漢字や漢字語について読み方、意味、覚え方、成り立ち、エピソードなどを考えるようになり、絵などのイメージにより記憶の定着に結びついたり、漢字シートを作成することに楽しさを感じ、漢字学習に意欲的に取り組めるようになったなどの意識の変化が見られた。「今週の漢字」という活動が、漢字学習において、楽しさや面白さを喚起し、記憶の負担の軽減につながり、たくさんの漢字や漢字語を記憶できることが学習者自身の自信につながり、それが自律学習につながっていくという可能性を広げるものであると言えるのではないだろうか。

3. 評価アンケート

「今週の漢字」についての学習者の評価を得るため、学期の最後にアンケートを行った。

3.1 調査協力者

調査協力者は、芦屋大学の留学生で、「日本語口頭表現」を履修していた学生である。履修者の数は、履修登録時は65名であったが、最終的には53名となった。

3.2 データの収集法

「今週の漢字」の評価について学期の最後に実施した学習者へのアンケート述べて53名分のデータである。アンケートは、「今週の漢字」についての感想を自由に記述させた。感想を記入する欄を設けたが、学習者によっては感想ではなく、漢字について述べている者もいたため、分析の際には感想のみを分析対象とした。

3.3 学生のコメント（一部抜粋）

以下は、学習者のコメントからの抜粋（原文のまま）である。

| |
|---|
| 非漢字系学習者 |
| <ul style="list-style-type: none"> ● 「今週の漢字」という宿題がとてもおもしろいと思います。日本語学校で2年をすごしましたが、こんな利益がある宿題は初めてあいました。一つ字で読み方や覚え方や成り立ちや意味など全部探して記入しなければならないことです。また絵を描ける人は、イメージできて、ずっと覚えることもできるし、簡単に漢字も書けるし、かなり役に立つと思います。 ● 自分の好きな漢字を探して、自分の覚え方を考えたり意味も理解したりするこの勉強法はとても意味があります。 ● やはりエピソードを書かなければならないので、なんかそれが記憶に残せて書いた漢字を忘れられないようにしてそれもいいでした。 |
| 漢字圏学習者 |
| <ul style="list-style-type: none"> ● 「今週の漢字」の宿題は漢字だけではなく、漢字の由来や成り立ちなど漢字に関わっているすべてのことを自然に勉強ができることで意味があり、発想を豊かにする勉強法だと思う。 ● 漢字の成り立ち、読み方、意味、覚え方とその漢字に関するエピソードを紹介して、私はいろいろなことを勉強できた。 ● 毎週漢字を書くのは必要だと思います。日本の漢字と中国の漢字が書き方は少し違いますから、漢字を調べたら、漢字の書き方や読み方、そして意味の違いもわかるようになれます。 |

3.4 データの分析法

自由記述で得た回答の内容を意味のまとまりで文章化してコメントを単位とし、次に内容の類似した単位同士をグループ化してラベル付けを行った。

3.5 結果

53名分の記述内容を、意味内容で文節化したコメントの総数は96であった。さらに、類似するコメントを単位ごと、共通点のある単位ごとにグルーピングし、グループのラベル付けを行った。例えば、「面白い」

「楽しい」「いい」などは「肯定的感情」というラベルにまとめ、「役に立つ」「もっとわかってきた」「書けるようになった」「読めるようになった」などは「勉強になる」というラベルにまとめた。こうしてまとめたラベル7種類とその出現回数（コメント数）をグラフにしたものが図4-1である。

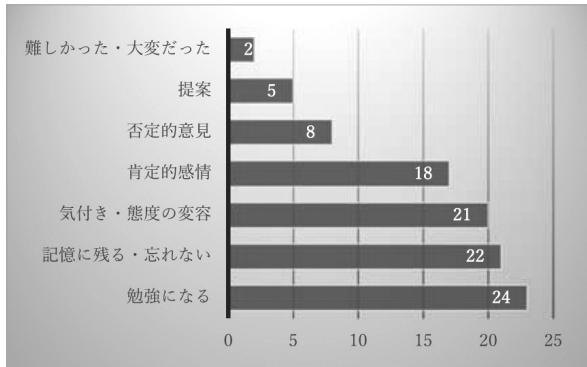


図4-1

「今週の漢字」についての学習者の自由記述の分析

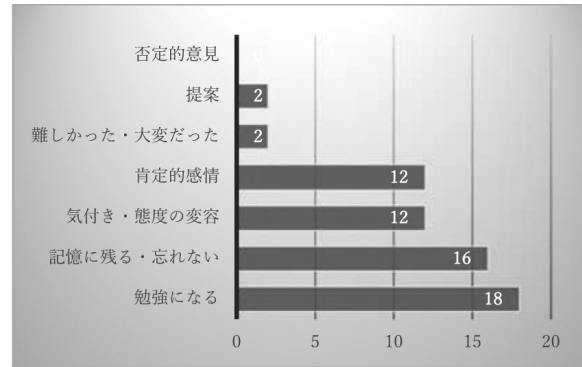


図4-2

「今週の漢字」についての学習者の自由記述の分析
(非漢字系日本語学習者のみ)

図4-1から、「今週の漢字」の活動に対して、役に立つ・もっとわかってきた・書けるようになった・読めるようになったといった「勉強になる」(24%)について記述した者が非常に多くいることがわかる。「記憶に残る・わすれない」(22%)、「気づき・態度の変容」(21%)、「肯定的感情」(18%)について記述した者も多いことがわかる。「勉強になる」、「記憶に残る・わすれない」、「気づき・態度の変容」、「肯定的感情」は「肯定的意見」としてまとめられ、85%となった。

図4-1はアンケートに回答した53名のデータをまとめたものであるため、当然ながら漢字圏学習者が含まれている。

非漢字系日本語学習者のみのデータを見るため、53名から漢字圏学習者31名を除いたものを図4-2として提示する。なお総コメント数は62であった。

非漢字系日本語学習者のみのデータから、「否定的意見」は0となり、全員が「今週の漢字」という活動をほぼ肯定的にとらえていたということが明らかになった。「難しかった・大変だった」と「提案」を除いた「勉強になる(役立つ・意味のある活動)」「記憶に残る・忘れない」「気づき・態度の変容」「肯定的感情」を合わせた「肯定的意見(楽しい・面白い・いい)」は、全体の94%を占めた。

自由記述には、肯定的意見と否定的意見、そのどちらにも分類できない意見があった。図4-1、図4-2からは、肯定的意見を述べた学習者が非常に多いことがわかる。中でも「新しい視点で漢字が勉強できました」(漢字圏学習者)「毎週毎週漢字の宿題があってその宿題を意識しながら日本の生活をしたので勉強になりました」(非漢字系学習者)など、これまでとは違った漢字の捉え方、新しい漢字学習ストラテジーなどを勉強できたという「勉強になる(役立つ・意味のある活動)」という意見が最も多かった。

次に「ずっとその漢字を覚えていられる自信が湧いてる」(漢字圏学習者)「宿題で漢字の覚え方とか絵を描いたり意味も読んだりしてすぐ覚えられるようになった」(非漢字系学習者)などの「記憶に残る・忘れない」が続き、「知らない漢字や面白い漢字を見たら、その漢字をメモしたり覚えたりします」(漢字圏学習者)「漢字の見方が変わりました。漢字を覚える時に漢字がどこからきたか、作られたかについて思うようになりました」(非漢字系学習者)など「気づき・態度の変容」という意見が多かった。

さらに「自分の身に起こったエピソードを書くことによって日本語の勉強が面白くなってきたと思う」(漢字圏学習者)「この宿題も自習をする方法の一つです。いい宿題だと思います。」(非漢字系学習者)など

の「肯定的感情（楽しい・面白い・いい）」が続いた。これら肯定的意見はコメント数全体の85%を占めた。否定的意見について述べられた数は全部で7であり、全体のコメント数の7%と非常に少なかった。またその全てが漢字圏学習者からのものであった。その中で多かったのは、漢字圏学習者にとってこのような漢字学習はあまり役立たないというものであった。

「難しかった・大変だった」というコメントが2あった。これらはいずれも非漢字系日本語学習者からのものであった。「今週の漢字の宿題は初めてはちょっとめんどくさかった」、「いい漢字を探すのは大変だった」であった。

また、「提案」は5で、そのうち漢字圏学習者が3、非漢字系学習者が2であった。「中国人が生まれてからずっと漢字と接触してるので漢字やらなくてもわかる。その代わりにカタカナをやる。なぜなら、中国人にとってカタカナが覚えにくいからだ。」、「もしできれば、みんな調べた漢字を整理して、次の授業の練習問題になるとか、小テストになっても大丈夫と思います。それなら、みんなの力で、多くの漢字知識を身につけられるようになれる。」、「よく書くのほうじゃ覚えやすいと思います。例えば、一つの漢字が50回書く練習して、頭の中に深い印象があります。」というものがあつた。

非漢字系学習者のコメントは、「漢字に興味を持てば、漢字はそんなに難しくないと思います。」、「今週漢字を一つはちょっと少しじゃないかと思ひます。3つでもいいと思ひます。」であった。

3.6 評価アンケートに関する考察

「提案」の中で「よく書くのほうじゃ覚えやすいと思ひます。例えば、一つの漢字が50回書く練習して、頭の中に深い印象があります。」（漢字圏学習者）というように自分自身の学習経験から何度も書くことによって覚えられたという成功体験があるため、新たな方法に効果が見いだせず、エピソードや覚え方を共有するよりもやはり何度も書くことが記憶の定着にいいのではないかというものがあつた。654名（59か国）のノンネイティブ日本語教師を対象に学習経験やビリーフの調査を行った久保田（2007）は、東アジア、東南アジア、東欧・ロシア地域の日本語学習者の中に「文法・訳読・暗記型」の学習経験を強く持つ者が多いことを報告している。つまり、オーディオ・リンガル・メソッド（Audio-Lingual Method）のようなパターン・プラクティス（pattern practice）などにより何度も繰り返すことによって暗記するという学習法に慣れているため、どのように漢字シートを描くか、どう表現するかを考え作成するような創造性を用いた活動には馴染めなかつたということが原因として考えられる。

非漢字系学習者のコメントは、「漢字に興味を持てば、漢字はそんなに難しくないと思ひます。」というように、自分自身の動機付け次第で、一見難しそうに見える漢字も興味を持って頑張つて勉強しているうちにできるようになるというものがあつた。

自分が漢字語を選ぶためには、常に身の回りの漢字を意識することが必要である。それは学習者の言葉からも読み取れる。「毎週毎週漢字の宿題があつてその宿題を意識しながら日本の生活をしたので勉強になりました。TVを見る時、ただ道を歩く時今週の漢字宿題は何を決めるかなあと考えていたので、それでほんとに勉強になりました。やはりエピソードを書かなければならぬので、なんかそれが記憶に残せて書いた漢字を忘れられないようにしてそれもいいでした。」「今週の漢字」という活動を通して、常に身の回りにある漢字に意識が向くようになり、漢字マップとしてまとめ、俯瞰的に見ることによって、覚え方を考え、エピソードを想起することがより強く記憶と結びつくと思ひた学習者が増えた。初めは新たなやり方で戸惑う学習者も多かったが、活動を通じて、漢字に興味・関心を持つようになった。多くの教育機関では、音訓読み、関連語彙、書き順などオーソドックスな指導法が行われているが、「今週の漢字」という活動は、学習者が漢字学習に対して肯定的感情を抱き、楽しみながら漢字を学習し、漢字のあらゆる側面に気付き、自ら

態度を変容させることができたという点で評価はできるであろう。波多野（1980）は自己学習能力育成のための条件として、①楽しさ（遊び、知的好奇心）、②効力感（自分が有能であるという感じ、自己への信頼）、③メタ認知（自らの思考・知識の状態についてわかること）が必要であるとしているが、「今週の漢字」は自己学習能力を育成し、自律学習へつなげる一つの活動と言えるのではないだろうか。

4. まとめ

2節の結果から「今週の漢字」の活動によって、身の回りにある漢字に注意が向くようになり、またその漢字を自分自身で調べることによって新たな発見をし、自身と見つけた漢字との関係性を深く考え、絵や色などを使って漢字シートを作成することに楽しさや喜びを感じる学習者がいることがわかった。また、筆者は漢字シートからその学習者が日本社会の中でどのような生活をしているのか、そしてそこからどのような漢字を必要としているのか窺い知ることができた。

3節の評価アンケートの結果は、肯定的意見がほとんどであったが、否定的意見を述べた学生もいた。国籍はすべて中国（漢字圏）であった。そのため、諸般の事情により漢字圏と非漢字系にクラスを分けることができない以上、オリエンテーション時に「今週の漢字」の意義をきちんと説明してから、活動させることが必要であることがわかった。中には「最初は、この宿題をやる意味がないと思いましたが、何回もやったら、この宿題のいいところが分かりました。」などのコメントもあったが、「私は「今週の漢字」（宿題）について中国人とほかの国の人分けてやったほうがいいと思う。中国人が生まれてからずっと漢字と接触しているので漢字やらなくてもわかる。その代わりにカタカナをやる。なぜなら、中国人にとってカタカナが覚えにくいからだ。」、「「今週の漢字」は学生日常生活中見ましたの漢字を解釈することです。これがいいことだと思います。でも、日常生活中そんなに複雑な漢字があまり見えません。宿題の紙に漢字の出处が書かなければならない、これがちょっと理解することができません。」などのコメントがあったことから、特に漢字圏学習者には日本語と中国語の漢字の差異、例えば、音読み、訓読み、関連語彙、使い方などを初めに認識させてから活動させるなどの工夫が必要である。

また、今回は多くの「今週の漢字」の宿題には、学習者が選んだ漢字語とその読み方や意味、関連語彙、字源、成り立ちを書くものが多かったものの、ただ宿題（評価）のために調べて書いていただけと思われる漢字シートが多かった。また、絵や色もなかったため、それらの漢字シートは印象に残りにくく、記憶されにくいものであったと言える。漢字語の覚え方やエピソードを書かなかった学習者も少なくなかった。今後は再度マインドマップの書き方、効果などを強調するためにオリエンテーション時に十分に時間を取り、絵や色を使って好奇心がかきたてられ、印象や記憶に残りやすい漢字シートが書けるように指導していく必要がある。

漢字や漢字語の覚え方について熟考する過程で、漢字の構造を分解して考えたり、既習の知識と関連づけて考えたりというような様々な学習ストラテジーを使うであろう。そして知識が精緻化される。また、「エピソード記憶は漢字を思い出すきっかけになる」（関 2018）ので、漢字語の覚え方とエピソードのブランチは必ず書くように指示を徹底していきたいところである。

江原、他（2013）は、学習者が自由に探索してきた漢字を選択理由とともに教室で紹介し共有する活動である「漢字ハンター」の意味について、「自分から見つける漢字との出会い」、「孤立しない学びの環境を保障する場」、「制約のない活動から生まれた自己表現の機会」の3点を挙げ、それらが自立学習を支える要素として大きな意味を持つとしている。自己の開示（自由な漢字探索から選んだ漢字を他者に提示し、自分と

漢字の関係を説明すること)により他者と対話していくことで自分自身が認められる環境, 孤立しない学びの環境を保障する場を作り上げていくことに自律学習の意味と可能性があると言えるだろう。

第2節2項でも述べたように, 今回の「日本語口頭表現」では諸般の事情から発表は取りやめ, 宿題のみを提出させることにしてしまったのだが, 関(2010)が実践しているように, 漢字マップを描いた後, 発表やその後の質疑応答を通して, 「学習者同士が互いをよく知るようになり, 学習者間の関係性も深まってくるのが, この活動の楽しさのひとつであるかもしれない」。佐伯(1995)が「ひとは常に他者とともに学ぶ存在である」と述べているように, 受け止めてくれる他者の存在がある教室活動にこそ意味がある。そのためにもいかにしてクラス内に「学び合い」と「支持的風土 (supportive climate)」(川口2010)を醸成するのは, 今後の課題としたい。

参考文献

- ウラムバヤル ツェツェグドラム (2012) 「漢字語彙学習における意味推測ストラテジー指導の効果—モンゴルの日本語学習者を対象に—」『日本言語文化研究会論集』8, 国際交流基金日本語国際センター・国立国語研究所・政策研究大学院大学, pp.187-189.
- 江原美恵子・安田励子・井口翔子 (2013) 「日本語初級クラスにおける学習者の漢字自立学習を促す活動実践—漢字を学習項目として扱わないクラスのケースで—」『WEB版日本語教育実践研究フォーラム報告』.
- 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.
- 久保田美子 (2017) 「ノンネイティブ日本語教師のビリーフと学習経験—2004・2005年度と2014・2015年度の量的調査結果の比較—」『国際交流基金日本語教育紀要』第13号, pp.7-22.
- 佐伯胖 (1995) 『子どもと教育「学ぶ」ということの意味』岩波書店.
- 関麻由美 (2010) 「生活の中から学んだ漢字を共有する「今週の漢字」実践報告」『JSL 漢字学習研究会誌』2号, pp.27-32.
- 関麻由美 (2013) 「楽しい自律学習「漢字プロジェクト」」『JSL 漢字学習研究会誌』第5号, pp 120-128.
- 関麻由美 (2018) 「楽しく漢字を学ぶには～ワークショップ「漢字マップ」～」『第2回キルギス日本学・日本語教育国際教育大会プログラム・予稿集』第2回キルギス日本学・日本語教育国際教育大会実行委員.
- ダニエル・グリーンバーグ (2010) 大沼安史 (訳) 『自由な学びとは—サドベリーの教育哲学』緑風出版.
- 波多野誼余夫 (編) (1980) 『自己学習能力を育てる』東京大学出版会.
- ブザン, トニー. ブザン, ハリー (2005) 『ザ・マインドマップ』神田昌典 (訳) ダイアモンド社.
- ペニンントン 和雅子 (2011) 「自律した学習者育成に向けた学習ストラテジー指導プログラムの効果—アクションリサーチの結果報告—」『西南学院大学言語教育センター紀要』1, 西南学院大学言語教育センター, pp.12-27.
- ミハイル・バフチン (1989) 桑野隆 (訳) 『マルクス主義と言語哲学』改訳版, 未来社.