

漢字指導の新しい方法—記憶・意味・教授法  
INNOVATIVE WAYS OF TEACHING KANJI—MEMORY, MEANING AND  
METHOD

川口義一

Yoshikazu Kawaguchi

早稲田大学

Waseda University, Tokyo, Japan

0. はじめに

漢字教育は、さまざまな側面を持っている。まずは、漢字の「形」を教えなければならず、次に、一字一字の漢字の読み方と意味、あるいは漢字が複合して特定の意味を表すときの読み方も教えなければならない。このようにさまざまな側面を教える場合には、そのどの部分を教えるかによって異なる指導法が必要となってくる。そこで、本稿では、漢字の新しい教授法のいくつかについて紹介し、その意義を検討する。まず、第1章では、書き方の指導法、つまり字形を学習者の記憶にとどめるための有効な方法を取り上げる。ここでは、漢字構成要素の空間認識を学習者に把握させる教授法について述べる。次に、第2章では、意味の指導を扱い、漢字や漢語の意味を教えるときの「文脈化」という概念を紹介する。これは、学習者の特定のニーズに従って漢字語彙の適切な使用コンテキストを示すという考え方である。この章では、「文脈化」の観点から見た、漢字教材の選定と作成について触れ、最新の漢字教材のいくつかを紹介する。最後に、第3章において、「文脈化」の考え方は、漢字の「個人化」指導を促すということ、および指導の「個人化」によって、学習者に自律的・主体的な学習を身につけさせることができるということを述べる。このような自律的・主体的学習を促す教授法として、「漢字概念マップ」の作成活動を紹介し、その具体例を示す。

ところで、読者諸賢には、すでにお気づきのことと思うが、本稿の副題「記憶・意味・教授法」は、アール・W・ステヴィック(Earl W. Stevick)の古典的名著、*Memory, Meaning and Method*<sup>1</sup>を日本語に訳したもので、本論が「漢字の形と意味を記憶させるための教授法」についての論考であることを、ステヴィックへのオマージュとして示したものである。

なお、本稿は2010年5月8日・9日にプリンストン大学(米国ニュージャージー州)でおこなわれた、PJPF(Princeton Japanese Pedagogy Forum)の第一日目において、筆者が主催者の招待によって行ったパワーポイント発表のスライドの内容と同様である。ただし、論文としてより詳細な記述とより多くの情報を載せることが可能であるところについては、紙幅の許す限りそのように処理した。

---

<sup>1</sup> Stevick(1976:Newbury House)のこと。邦訳として『新しい外国語教育 サイレントウェイのすすめ』(石田敏子訳・1981・日本ブリタニカ)が出ている。

## 1. 書き方の指導：字形の認識

### 1-1. 漢字構成要素の細分化

漢字は、形そのものが複雑であるため、学習者は字形を正しく表記することだけでも大きな心理的負担を感じざるを得ない。部首の形や相互の位置が不正確で字の形が正しくなければ、漢字学習は成功したとは言えないが、漢字は形以上に意味や用法の学習が重要であり、そちらにできるかぎり多くの時間を割く必要があるため、字形の学習にはあまり時間をかけずに済む方法があれば、それに越したことはない。さいわい、漢字の字形は、偏や旁に代表される有限数の構成要素で成り立っているため、その構成要素の形と相互の位置関係の把握をすばやく行うことができれば、字形の学習は短時間で終わり、ただちに意味や用法の学習に移ることができる。そこで、本節では、まず学習者に漢字の構成要素の形を意識化させるために、漢字を要素別に細分化させる指導法について述べる。

たとえば、漢字の「花」<sup>2</sup>の構成要素を考える際には、「草冠に化ケルのカ、すなわち人偏にサジ」というような伝統的な部首の名称にこだわらず、「カタカナのサ・イ・ヒ」のように分解させる。すなわち、既習の仮名の知識などを使って自由に細分化させるのである。さらには、アルファベットの形を比喩的に使ったり学習者の独創による形の取り出し方と命名を行ったりすることを奨励する。クラス全員でアイデアを出し、多くの学生が分かりやすいと判断したものを「このクラスの覚え方」として共有してもよい。以下は、筆者が1988年ころから試みているこのような指導法で、学習者が考え出した漢字構成要素の細分化の具体例である。

- ◇語：左は、ドット(点)と漢字の「三」の逆立ちと「ロ」。右は、アルファベットの大文字の「T」と「ユ」と「ロ」
- ◇機：左は、「木」。右は、「く+ム」の組み合わせが二つ、それに、漢字の「一」と「人」、そして「メ」の鏡像と点
- ◇鬱<sup>3</sup>：「木」が二つ、「ノ」「ニ」と漢字の「山」。続いて、「ワ」。それから、×印に点が四つついているものを入れた箱と「ヒ」。「ミ」の鏡像。

### 1-2. 細分化した要素の形態的特徴

前節に示したような構成要素の細分化を行わせたあとで、それぞれの要素の特徴、すなわちその大きさや長さ、ハネ・トメ・ハライなどの漢字としての運筆のありかたも意識化させる必要がある。これは、表記の形を漢字らしくするためと、

---

<sup>2</sup> 字形の指導を行う場合は、手書き文字にもっとも形の近い「教科書体」をモデル表記のフォントとして使用すべきである。本章では、字形学習の例として挙げる漢字をすべて「HG教科書体」で示してある。

<sup>3</sup> 筆者は、漢字の細分化についての印象を強く残すため、最初の練習の際に「花」のような簡単な字形の漢字とともに、「鬱」のような複雑な字形のものも紹介し、全体が複雑でも個々の構成要素はきわめて単純な形であることを意識させることをよく行っている。

毛筆や筆ペンで筆記練習をするときなどに、自然な筆運びを生成させるためである。前述の四つの漢字について言うと、それぞれ次の点に注目させることになる。

- ◇花：「サ」は、左右の足が極端に短い。「ヒ」は、鋭いカギ付き。
- ◇語：左の「ロ」は小さく、右の「ロ」は大きい。「T」は縦棒が左方向に少し斜めになってもよい。
- ◇機：左の「木」はやせていて左足が極端に短い。右の「人」も左足が短い。「メ」の鏡像は、鋭いカギ付き。
- ◇鬱：「ワ」は、横に長くて左足が極端に短い。「ヒ」は、鋭いカギ付き。「ミ」の鏡像は、「ワ」の下部の半分の大きさ。

### 1-3. 細分化した要素間の空間的關係性

以上のように、構成要素を細分化して、それぞれの形の特徴を確認したら、構成要素同士が相互に「積み上げ・並列・交差・加點・囲い込み」のような空間的關係で全体を形づくっていることを確認させる。再び、前述の四つの漢字について言うと、それぞれ次の点を確認させることになる。

- ◇花：「サ」の下部で「イ」と「ヒ」が空間を折半している。
- ◇語：左も右も要素群は、積み重ねで並んでいる。左の要素群は、右のそれよりも細い空間に収まっている。
- ◇機：左の「木」は右よりもずっと細い空間に収まっている。「メ」の鏡像は、二つの「く+ム」と下の「一」を貫通している。
- ◇鬱：「ワ」の上下に他の要素が、上は横一列に、下は左右半々の空間を占めて並んでいる。したがって、「ミ」の鏡像は、非常に大きい。

### 1-4. 要素の特徴と空間的關係性確認の教授法

ここまで、構成要素の形と相互の空間的關係を認識させたら、いよいよ文字の筆記練習を行う段階になる。これは、以下の3段階に分けて行うとよい<sup>4</sup>。

- (1) 各要素につけた名称を唱えながら、空間に筆記させる<sup>5</sup>。いわゆる、「空書(クウショ/そらがき)」である。このとき、教師がクラスに向かって鏡文字で空書すると、学習者はその動きをそのままなぞることができるし、教師も学習者の運筆のぐあいを確認できるので、便利である。
- (2) 学習者各自でしばらく空書作業をさせたところで、次は同じ漢字を学習者個々人の手のひらに書かせる。これは、空書で大きく認識した字の形を、小さく認識しなおす作業である。手のひらに書くのは、手のひらがものをつかむ感覚を持つ箇所であるため、字形のイメージを記憶に取り入れやすいからである。このあと、クラスの他の学習者とペアになって、相手の背中に指で大きく漢字を書いていく。背中というのは、手の平と違ってもの

<sup>4</sup> 川口(1989)pp.45-49、川口他(1995)pp.268-272 参照。

<sup>5</sup> この際、一つの構成要素について一画ごとに呼吸をしながら指を動かす(たとえば、「一」は書き出しと書き終わりそれぞれ短く「フッ」と息を吐く。「人」では、ハライの部分で「フー」と息を吐いていく)と、毛筆書道のような感覚が味わえ、かつハネ・トメ・ハライなどに関する筆記具の動きが把握しやすくなる。(注4)と同じ文献の同じ箇所参照。

の形の認識の感覚が鋭くないところであるため、何の漢字か知らされずに背中に書かれると、書かれた文字を言い当てることはなかなか難しいと言われている。この練習は、書いている学習者よりも書かれている学習者に、普段は行うことのない背中への意識集中を強いるためのものである。したがって、教師は書かれているほうの学習者が書いているほうに書き方についてコメントするように指示する。ノートに漢字を書いてみるような練習は、これらの練習のあとに行う。

- (3) 以上の練習で、漢字全体の形がつかめてきたら、一度作業を止めて、構成要素間の空間的關係性をイメージさせる。学習者に目をつぶらせ、教師が構成要素の名称と位置を唱えるのを聞かせて<sup>6</sup>、要素がそれぞれ「積み上げ・並列・交差・加点・囲い込み」のどのイメージで全体を構成しているかを確認する。これを、2回ほどやったところで、学習者を指名して、その漢字を黒板に書かせるが、この際目をつぶって書かせることが重要である。というのは、漢字の形がしっかりとイメージできている学習者は目をつぶって書いても、開けて書いても、字の形にあまり大きな異なりが見られないからである<sup>7</sup>。見ないで書いた字形がきれいであれば、次は目を開けて書かせ、見て書いた字と見ないで書いた字がよく似ていて、よいイメージができていることを評価してやる。目をつぶってかいたときに形がきれいでなかった学習者には、もう一度構成要素間の空間的關係性を復習させ、ふたたびトライさせる。少しでもよくなったら、目を開けて書かせ、よりよい形にするためにアドバイスする。

以上のような練習を積み重ねていけば、練習の回数が増えれば増えるほど、学習者が漢字の形を、構成要素の空間的關係性として捕らえるのが早くなり、筆記の練習が少なくて済むようになる。一部の学習者は、画数の多い漢字でも初見ですぐに目をつぶって書けるようになり、書く練習は一切必要なくなるのである。書くことの練習を減らして空いた時間は、次章以降の意味や用法の練習にむけることができ、漢字の学習がよりクリエイティブなものになっていくため、学習者の学習意欲が高いまま維持できるのである。

## 2. 意味の指導：漢字使用の「文脈化」

### 2-1. 漢字の「文脈化」提示

漢字の形に関する学習が終わったところで、それぞれの漢字および漢字で表記される和語や漢語(本論では、便宜上、これをまとめて「漢字語」と呼ぶ)の意味の学習に移る。このためには、漢字の「文脈化」が必要である。これは、特定の漢字語が使われる文章や談話(を筆記したもの)を、その意味や用法の学習のために提示することであるが、ただその漢字語が載っているというだけでなく、その

<sup>6</sup>たとえば、「花」ならば、「はい、上に足の短いワ、その下の左にイ、右にヒ。このヒは、かぎつき-HI with a hook. OK?」というぐあいである。

<sup>7</sup>学習者の書字の例として、川口(1989)p.52の「図10」、川口他(1995)pp285-288の「図15」～「図23」、およびそれぞれについての解説を参照されたい。

文章・談話が当該漢字語の意味や用法を理解するのに適切な構成や内容を持っていることが重要で、そのような学習に最適な文章・談話の全体を教材として示すこと、あるいはそのような文章・談話が生じるように練習をデザインすること「文脈化」というのである<sup>8</sup>。以下に、いくつかの「文脈化」された教材や練習の例を挙げる。いずれも、筆者が国内外の漢字クラスで実践したものである。

漢字学習のどの課程でも、最初のほうに必ず漢数字が登場する。漢数字は、縦書きの文章で多く使われるものであるため、漢数字を教えたからといって、学習者の誕生日を左横書きで漢数字を使って書かせるのは、それこそ「文脈化」されていない練習になってしまう。日常でもっとも縦書きの漢数字を目にするのは、やはり新聞・雑誌の記事であろう。そこで、漢数字の導入を「文脈化」するために、何か画期的な出来事を報じた新聞・雑誌記事を使うのがよい。筆者が1988年9月から1989年5月までの間、米国ミネソタ州セント・オラフ大学(St. Olaf College)で教えたとき、昭和天皇の崩御が報じられた新聞記事をそのままコピーして教材にしてみた<sup>9</sup>ところ、そこには10種の漢数字がのべ28回登場した。もちろん、記事の他の部分は読めるはずもなかったが、「国王のような国家元首級の人の死亡を報じる記事に数字が出ていたら、それはどんな情報だろう」と問いかけてみた<sup>10</sup>ところ、「死亡年月日」「死亡時刻」「死亡時の年齢」「在位の年数」などという答えが出たため、それがそれぞれ記事のどの部分であるかクラス全員で推測した。この時点で「年」「月」「日」は既習で、「時」「分」「歳」「第～代」などの漢字は未習であったため、「死亡時刻」「享年」「在位期間」などの情報は、みんなで意見を出し合いながら特定していった。

「山」「川」「木」「田」「石」などの自然系の事物を示す象形文字も、漢字教育課程のはじめのほうに出てくることが多い。しかし、これらの漢字が表す名詞のいくつかは、初級課程の早い段階では出てこないものである。そこで、漢字の成り立ちの学習のために必要なこれらの漢字と初級の進度との調整を図るため、これらの漢字をよくある人名を構成する漢字と位置づけてやれば、教科書に登場する「山田」「田中」などの人物名とも関連させられるので、これらの漢字の学習を「文脈化」することができる。さらに、このコンテキストで「村」「野」などの漢字も無理なく追加導入することもできれば、「上～かみ」「下～しも」「田～だ」「川～がわ」などの読みの多様性も示すことも可能である。オーセンティックな教材としては、「名簿」や「手紙」が利用できるが、これらの教材を参考にしつつ、さらに、提示した漢字を使って日本人の人名を作ってみて、その読み方が正しく、実在する名前であれば得点できるというゲームの活動をすれば、創造的な「文化学習」ができるのである。

生産性の高い漢字を早めに導入しておくというのも、「文脈化」理念を生かした指導であると言える。「人」「語」「市」などの漢字は、「～人」「～語」「～市」という形で、カタカナさえ知っていれば、世界中のほとんどの民族名・

<sup>8</sup> 「文脈化」の概念については、2009年度のPJPF Proceedings 所載の拙稿、「日本語教育における「演じること」の意味―「文脈化」で学ぶ文法―」の第2章を参照されたい。

<sup>9</sup> この記事から作った教材は、川口他(1995) p.291の「図24」参照。

<sup>10</sup> このような問いを發すること自体も、指導を「文脈化」する作業の一部である。

言語名・都市名を表記することができる。「国勢一覧」や「観光ガイド」などの資料を使えば、これらの漢字の生産性の高さがオーセンティックな資料で確認できる。これらの漢字はまた、単語ではなく複合語や句レベルのことばの表記も可能にする。たとえば、「人」「日」「本」「男」「女」を導入しておけば、「日本人の男の人」という表記が可能になる。このような考えから、第1課～第2課あたりから積極的にこのような漢字を提示している教材としては、岡野他(1994)・川口他(1995) pp.258-259・佐藤[尚]他(2009)などがある。

あるまとまった事象を表す文章・談話に登場することばを書くことができる漢字をまとめて導入することも、「文脈化」の理念にかなう<sup>11</sup>。「見」「食」「乗」「始」などの動作・作用を表す漢字をまとめて学習すれば、個人の行動描写ができる。「観光ガイド」の「食べる」「買う」などの見出しでまとめられたコーナーや「乗り方」や「歩き方」の説明、デパートやレストランの企画もののチラシなどは、オーセンティックな資料として利用できる。漢字教材でも、これらの動作・作用を表す漢字は、まとめて紹介されている。岡野他(1994)・川口他(1995)p.262・佐藤[尚]他(2008)・佐藤[保]他(2009)など、本稿の参考文献に挙げた教材には、みなこの意識が見られる。なお、これらの動作動詞は、「送り仮名」という日本語表記の非常にユニークな表記技術<sup>12</sup>を学習させるきっかけにもなるので、早いうちの導入が必要である。

## 2-2. 「文脈化」しやすい概念(Notion)<sup>13</sup>の整理

前節の最後に書いたように、特定の概念を述べるときに使う漢字を集めて、まとめて教えることは、指導を「文脈化」しやすくすることになる。このような概念のまとめかたには、「学習項目」によるもの、「生活語彙」によるもの、「使用頻度」によるものなどがある。

「学習項目」によるものというのは、たとえば「い形容詞」という概念名で「大―小」「長―短」「強―弱」「明―暗」などを、「な形容詞と漢語動詞」という概念名で「便利」「有名」「研究」「旅行」などを導入することである。佐藤[尚]他(2009)は、形容詞の部分だけこの方法をとっているが、あとはどちらかと言うと次の「生活語彙」タイプの概念のまとめかたをとっている。

「生活語彙」による概念のまとめかたで徹底しているのが、佐藤[保]他(2008)である。この教材は、「日常生活編」と「学校生活編」の2巻からなり、前者には「位置」「体」「家族」「趣味」、後者には「授業」「心理」「発表」「研究」

<sup>11</sup> 基調講演では触れなかったが、西口(2007)は、一人の留学生を主人公とした24のストーリーを示して、その中に巧妙に日能検3級漢字284字と3級語彙508語を配置している。漢字語使用文脈をひとまとまりの文章・談話で示す「文脈化」教材として優れている。

<sup>12</sup> 韓国語では、固有語の動詞・形容詞の概念部分を漢字書きし、活用語尾の部分をハングル書きするという発想はついに生まれなかったため、送り仮名を送るというのは、日本語のみに発達した表記法である。なお、漢字のテストのときに、たとえば「食べる」の読み方を問う場合、「食」の部分に下線をして、正解を「た」とするのはよくない。「食べる」全体に下線を施し、正解を「たべる」と書かせるべきである。「食」は、意味が「たべる」なのであり、「べる」は文法上の便宜のため外に出しているにすぎないものだからである。

<sup>13</sup> コミュニカティブ・アプローチでいう、function & notion の notion の意味で使用。

などの、また両者に共通するものとして「状態」(1~4)・「行動」(1~4)・「コミュニケーション」(1~3)などの概念で漢字がまとめられている、極めて notional な教科書であると言える。所属漢字を調べてみると、たとえば「心理(2)」(第40課「学校生活編」pp.104-106)には「感」「情」「泣」「笑」「驚」「喜」「苦」「恥」「欲」があり、一字を訓読み・音読みで動詞として学ぶほか、「感覚」「愛情」「苦痛」「食欲」など関連語彙がまとめて学習できるようになっている。

特定の漢字が通常どの程度使われているのかという「使用頻度」の観点から新聞記事の漢字2100字を使用頻度順に配列したのが、徳弘(2008)である。これを見ると、新聞記事における頻度のトップテンは「日・一・大・年・中・会・人・本・月・長」であり、「大・中」があつて「小」が入っておらず、「長」があつて「短」がないなど、頻度で見ると概念で見るとは異なる漢字の用法が見えてくる。この教材は、付属のCD-ROMによって漢字語の使用頻度も調べられるので、概念でまとめた漢字語のうちどれを重要と考えるかを使用頻度の視点でチェックすることもできるのがたいへん便利である。

### 2-3. 単漢字の意味の学習

一つの漢字からはいろいろな意味の派生が起り、さまざまな漢字語が形成されることがあるため、その漢字の典型的な意味を覚えておくことも漢字の意味学習では、有効なことである。このために、伝統的な部首の意味を踏まえた指導法も、また、漢字の構成要素に独自の意味を与え、ストーリー仕立てにして意味を覚えさせる指導法も、それぞれ生まれている。

伝統的部首を利用したものとして、非常にユニークなのは、山田(2008)である<sup>14</sup>。この新しいE-Learning 教授法では、まず「原子学習」を行う。「原子」とは、1945字の常用漢字を基盤コーパスとして抽出し、12の意味的領域に分けて分類した、280の漢字の構成要素<sup>15</sup>のことであり、おおむね伝統的な部首を基礎に考えられている。この280の「原子」の意味を覚えることによって、漢字の基本的構成要素の形態と意味のみを全部頭に置いて、漢字のパーツは全部知っているという脳内状態にする。このとき、読み方や送り仮名などの学習はしないため、漢字を見たときに読むことはできないが、その漢字を構成する「原子」の理解からどういう意味であるかは判断できるのである<sup>16</sup>。続いて、既習漢字原子に新しい「原子」を足していき、意味を持つ「分子」として認識する「増分・追加・漸進的学習」を進めて、より構成の複雑な漢字や漢字の組み合わせによる漢字語を学習していく<sup>17</sup>。あとは、会話学習や読解学習を通して学んだことばをこの漢字知識と結び付けて、音のあることばとして再学習するということになる。

<sup>14</sup> E-learning 教材であるため、【参考文献】(②教材・参考資料)に記した URL からアクセスする。ここでは、教材のデモ映像が見られ、学習課程の全体が鳥瞰できる。

<sup>15</sup> たとえば、「領域1」は「顔(Gesicht)」で、原子は「口・目・鼻・耳・而」である。

<sup>16</sup> 山田は、これを、学習者の脳(欧州脳)を「漢字圏化」と呼んでいる。

<sup>17</sup> 一例を挙げると、「一(eins)」と「木(Baum)」の「原子」で「本(das Eigentliche:根本的なもの)」という「分子」ができ、さらにそこに「人(Mensch)」という「原子」が加わって「体(Koerper)」ができる。これを、「人にとって根本的なものは体である」と覚える。

必ずしも伝統的部首に依拠せず、教材独自の構成要素の形や意味を考え出し、そこからストーリーを作って意味をおぼえていく指導法には、教授者がこのストーリーを準備するものと、学習者に創作を促して、学習者独自のストーリーで覚えるように勧めているものがある。前者の例として、川口他(1995 p.69)で紹介されている、東京外国語大学の酒井順子考案の「無」を見てみよう。これは、「煙突」(第1画目の「ノ」の形)がついた「家」が床下からの「火」(一番下の部首「れっか」は「火」の意味)で火事になり、全焼して「無」に帰するというイメージを、三つのイラスト(左端の具象的な絵→少し抽象化した絵→右端が漢字)で示したものである。同じ「無」を、ボイクマン他(2008 p.134)では、やはり三つのイラストで示しているが、ここでは酒井のイラストで「家」だったものは「牢屋」になっており、第1画目の「ノ」の形は牢屋についての「旗」である。また、「れっか」の部分は「火」ではなく、牢獄で労働させられる囚人の「汗」のしずくとなっている。英語・韓国語・ポルトガル語・スペイン語で書かれたストーリーは、どれも「旗を掲げた牢獄があり、その中では汗を流して働くしか無い」という意味に仕上げられている。二つを比べると、酒井のほうは伝統的な部首の「れっか」を使っているように見えるが、じつは「無」は「舞」(木の枝を持って舞う人の姿の抽象化)と発音が同じで同源だというのが『説文解字』の字源の解説であり、日本語学習者にこのまま説明することは難しいため、「燃える家」は酒井が考案した独自の解釈である。「れっか」は、あくまでもストーリー構築のために利用したにすぎないのである。

学習者にストーリーを作らせた例としては、(川口他 1995 p.86)に酒井が学習者に「前」のストーリーを作るように促したものが載っている。この学習者は「前」の「かんむり」を「帽子」、部首の「りっとう」を「ナイフ」と考えて、帽子を被った男が月夜にナイフを持って家の「前」にいるというストーリーを作っている。2008年に筆者の担当した初級クラスでも、学習者に創作ストーリーを勧め、自分のストーリーで一つの漢字をクラスみんなに説明するタスクを与えたが、もっともクラスの人気を得たものの一つにスペイン人大学院生の「町」がある。この学習者は、「田」の部分を「たんぼ」ではなく、四つの四角いビルに、「丁」の上の「一」を「大通り」に、そしてその下の部分を大通りの下を流れる川ととらえて、「四つのビルと大きな通りと川がある私の町」と説明して、その分かりやすさにクラスの喝采を浴びた。なお、この学習者は3ヶ月の学期を通して、常に文法のテストが最下位だった者なので、思わぬ頭の冴えにクラス中が驚き、かつ感服したというのが大好評の別の理由でもあった。人間の創造性というのは、左脳偏重のテストでは量れないものだという教訓でもあろうか。

### 3. 語彙学習の指導：概念世界の「個人化」

#### 3-1. 漢字学習の「個人化」指導

全章までで、漢字学習における形と意味の教授法について議論してきた。このようにさまざまな教授法によって効果的に学習が進んだとしても、漢字と漢字語は膨大な数があり、そのすべてを学ぶことは不可能であり、また不必要である。



学習者個人にとっては、自分が必要とし、覚えて「意味のある(meaningful)」漢字を覚えればいいのであって、漢字クラスに20人の学習者がいたとしても、かれらがまったく同じ漢字を等しく同じ重さを持って学ぶ必要はない。また、そのクラスでは提示されなかった漢字や漢字語の中に、特定の学習者には知っているべきものがあつたかもしれない。すなわち、学習が進めば進むほど、学習者は自分に「意味のある漢字・漢字語」を求めて、自律的に学習せざるを得なくなっていくのである。これを、筆者は学習の「個人化」と呼びたいと思う。では、学習者を自律的な漢字ボキャブラリー・ビルダーに育てるには、どのような「個人化」指導をこころがければよいのかについて考えてみよう。

学習者に「意味のある」漢字を与えようとするれば、まず彼らの学習ニーズに沿ったものを与えるのがよいのは言うまでもない。ニーズよる「個人化」は、大学などの高等教育機関では、初級のうちはある程度の類型化が可能である。そこに、佐藤[保]他(2008)の「学校生活編」の示す「研究」のような概念での漢字の提示がある。同書 pp.170-173 の「研究(1)」には「研」「究」「実」「験」「結」「果」「増」「減」「加」「原」「因」があり、同(2)には「準」「備」「失」「成」「集」「得」「議」「資」「器」「功」「敗」「技」があつて、確かにさまざまな専門で共通して使われる漢字語を表すために必要な漢字がそろえてある。しかし、これでもまだ専門によっては、なおかつ必要な漢字があるかもしれず、教授者は、このように特定の概念でまとめて漢字を教えるときでも、提示した漢字のほかに必要なもの、学びたいものはないかをつねに学習者に確認すべきであろう。

同じような傾向の見えやすい学習ニーズによる動機づけだけでなく、より学習者の個別の動機や欲求に働きかけて、学習者に「個人化」を促す方法もある。その一つに、テストや宿題に工夫することが挙げられる。川口(1989 pp.41-45)でも説明したが、筆者はテストのときに、一般の問題とは別に、テスト用紙の下のほうに学習者が自分で勉強して、あるいは遭遇して記憶に残って覚えている漢字を書く欄を作つた。この欄に、自分だけ独自に覚えたその漢字の形と読み方と意味の説明(そのクラスでは英語で)を正しく書けたら、一つにつき1点与えるというしくみである。この自由書記欄は五つあるので、ここの欄すべてで正解すると、20点満点で5点失点しても満点に戻すことができる。もちろん、既習の漢字は使わないとか同じ漢字は二度使わないなどのルールは設けなければならないが、このおかげでどんどん新しい漢字を勉強する学習者が何人か現れてきて、彼らがクラスに自分の知識を還元したりして協同的に学習する様子が見られたのはうれしいことである。前章2-3節で述べた、創作ストーリーで字義の説明を学習者に促すような活動も、学習の「個人化」を促進する。

さらには、教材選定を学習者に任せて、自分のためを考えた教材を選んでこさせたり、クラスみんなのための教材を、責任をもって探してきいたりするように指示すれば、「個人化」はなおいっそう促進される。筆者の担当する初級クラスでは、ショート・スピーチの際の新出語彙表を発表者が作り、聴衆に配布したり、黒板に書いたりすることを徹底させているが、これも「個人化」に向けての意識醸成のためである。テストを学習者に作成させ、自分で評価させる(ただし、や

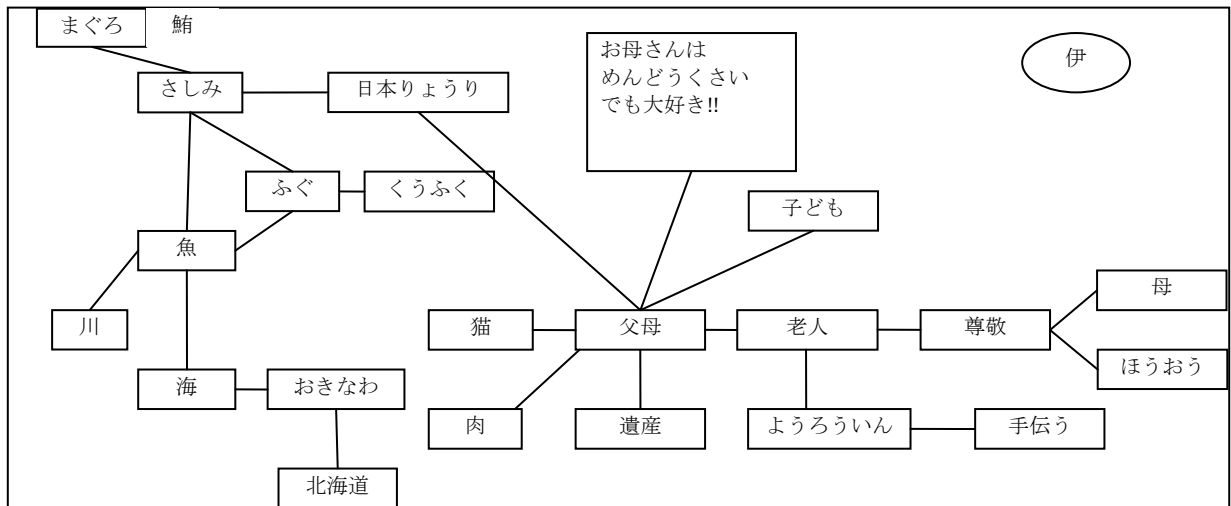
さしすぎる問題を作らないように監督・指導する)ことも自律的な学習者を育てるのに大きな効果がある。

### 3-2. 「漢字概念マップ」の作成

以上のように漢字指導の「個人化」につながる活動はいくつかあるが、本節ではその一つとして「漢字概念マップ」という教室活動を紹介します。この「マップ」は、教師が与えた漢字から連想して次々に出てきた漢字語を「枝分かれ図」に仕上げ、そこからさらに「作文」への展開する活動である。その作成の手順を、以下に箇条書きで示す。

1. 真ん中に漢字語を書いた白い用紙を配布する
2. そのことばから連想できる別のことばを漢字で(可能なら)書く
3. はじめの漢字とその漢字を枝でつなぐ
4. その先に、また連想による別の漢字を書く
5. 二番目の漢字とその漢字を枝でつなぐ
6. 連想が続かなくなったら、別の連想のことばを書く
7. ここからまた同様にして枝を伸ばしていく

このように、この活動では、学習者は、真ん中の漢字語から連想される別のことばを書き、それと最初のことばを線でつなぐように指示される。その次には、二番目のことばからの連想で別のことばを考え出し、その二つも線でつなぐよう求められる。その後、その枝の先に連想でことばが出てこなくなるまで同じ作業を続ける。学習者があることばを漢字で書くことができなければ、教師はその学習者のニーズに合った漢字を見つけ出せるように導く。教師が一定時間いろいろな連想によって枝を伸ばしていく活動を学習者に続けさせれば、出来上がった枝分かれ図は、個々の学習者の世界認識を表すものとなり、それは同時に教師にも学習者本人にも作文、ショート・スピーチ、ディスカッションなど、他のいろいろな表現活動のリソースを提供することにもなるのである。このようにしてできた「漢字概念マップ」の一例を「図1」に示す。これは、2005年に早稲田大学の初級クラスのイタリア人学生が書いたものである。真ん中の「父母」が与えられた漢字語である。



(図1)

この「漢字概念マップ」から、さらに作文を書く作業をさせることができる。文章にすると、順次バラバラに連想されて出てきたことばが一つの意味的な統一体となり、そこに筆者である学習者の経験・感情・思想などが現れることになる。まさに、学習者自身の内面を描くことばを自らがつむぎだすという、究極の「個人化」作業になるのである。「マップ」から作文への手順を、以下に箇条書きで示す。

1. 枝の一本を選び、そのことばを使って作文する
2. 終わったら、別の一本で作文する
3. 二つの作文をまとめ直して一つにすることも可

前掲の「図1」の「マップ」を書いた学生に、上記の手順で書かせた作文が次のものである。(下線は学習すべき漢語。四角内は表記ミス。表記ミスも文法ミスも、訂正する前のものをコピーして保存した)

イタリアのかぞくにお母さんはよく肉をりょうりします。私のかぞくにも母が食事の時に肉をりょうりします。

でも母と父は日本りょうりもとても好きです。ウディネでときどきいしょうに日本りょうりのレストランへ行きます。レストランですしかさしみをみんなで食べます。

母がさしみは一番好き鮪です。私は鮪をあまり好きじゃない、でもふぐをとっても好きです。

父はみんな魚が好きです。川の魚と海の魚がなんでもいいです。

このように文章になったものを見ると、魚介類の料理が好きな仲のよさそうな家族の様子がうかがえる。この文書の筆者である学習者もスシが好物であることは、「鮪」を漢字で書いていることから明らかである。しかし、それとバランスを欠くように「家族」「料理」といった、この話に大切な概念を漢字表記できないことが明らかになった。これは、「家族の料理の嗜好」に関する文章なので、この二つが漢字になっていないことはテーマ上好ましくない。このことを理解させるのは、この文章が「個人化」されていることゆえに簡単なことであり、果たしてこの学習者は、教師のアドバイスを受け入れて「家族」「料理」の二つの漢字語をしっかりと習得したのである。もし、別の枝についても、さらに作文を続ければ、尊敬する「法皇」やボランティアに行った「養老院」なども漢字表記したくなっていたかもしれない。

「漢字概念マップ」からの作文は、学習者の経験・感情・思想を「個人化」した表現であるため、ここからペア活動・グループ活動へ展開させれば、学習者同士が自己開示と他者理解を交互に行う機会を与えるため、クラス内に「支持的風土(supportive climate)」が醸成されることが期待できる。ペアやグループの活動としては、マップを別の学習者と交換して、それぞれ自分の連想で相手の枝を伸ばし、元の学習者に戻して作文させるようなこともできる。また、二人のマップ

から相談して、ペアで作文を書くことも可能である。学習者は、場合によって自分の発想にはないことばが並んでいる状況に遭遇するため、それがどういうつながりなのか、相手に説明を求めなければならない。特に、二人で協同して作文を書く場合は、この理解の溝はしっかり埋めなければならないため、説明にも相手に理解しやすくする工夫が施される可能性が高く、「理解できるアウトプット (comprehensible output)」が起こることが期待できる。

### 3-3. 学習者の自律学習支援

学習者を自律的な学習者に育てるためには、教室活動を「個人化」するだけでなく、クラス外の生活でも積極的に学習を続けられるように学習者を支援しなければならない。そのためには、データベースやインターネットの活用を勧めるのが効果的である。

データベースによる支援としては、前章 2-2 で紹介した徳弘(2008)のデータベースを使った活動が徳弘(2007)で報告されている。これは、まず学習者に「漢字概念マップ」から作文書きへの活動をさせ、そのあと漢字語彙 DB を(徳弘 2008) 利用した教師作成のマップを見せて、それを参考に自分の専門語彙マップを作らせるものである。こうすれば、学習者個々人の専門分野の専門語を集めて、専門語彙集を作ることも可能であり、究極の「個人化」学習が達成できる。

インターネットによる支援は、川村(2009 pp.2-15) にそのアイデアが見える。これは、インターネット上で公開されている漢字学習ソフト「リーディング・チュウ太」の「辞書ツール」で読みたい文章の未習語の意味確認したあと、自動生成される「あなたの単語リスト」で復習するという方法である。リストの単語をペーストして、再び「辞書ツール」を使って集めておくと、個人辞書を作ることができる。これも、究極の「個人化」学習であるが、データベース利用のものがかなり専門語彙学習に向かっているものとすれば、こちらの「辞書ツール」活用のもものは、中級レベルで急に新しく学ぶべきことばが増えてきたあたりからも十分に利用できる。

## 4. まとめ

以上、漢字の形と意味の学習について、ここ 20 年間ほどのあいだに試みられてきた教授法や新しい教材を紹介した。全体的に見れば、「文脈化」と「個人化」の概念でくくることのできそうな大きな潮流が見えると言ってよいであろう。漢字語の使用される具体的でオーセンティックな文脈を示し、特定の notion に関する事象を表記できる漢字を集めて教える「文脈化」指導は、バラバラに一つずつ漢字を覚えていく方法では見えてこない漢字語の用法を明確に示す方向性を持っており、その定着が期待される。一方、漢字学習のための独自のストーリー考案や「漢字概念マップ」作成のような教室活動は、学習の「個人化」を促すものとして大いに注目される。このような「個人化」学習は、漢字データベースの構築の進展やインターネット教材の普及によって教室外でも十分に支援されるような環境が整ってきているのも心強い。筆者は、今後とも、「文脈化」した指導、

「個人化」を促す指導により、自律的な漢字学習者を育てるための実践を積み上げていきたいと考えるが、本論の記述が、日本語教育の漢字指導実践に携わる他の方々への参考になれば幸いである。

実は、本論で紹介した *KanjiKreativ 2.0* のほかにも、非漢字圏の日本語教育の世界からは、『みんなの日本語』に準拠したパリ第7大学の自主漢字教材 *Kanji Du Manuel De Premiere /Deuxieme Annee*<sup>18</sup>、キルギス共和国日本人材開発センター刊で、「コード索引」が特徴の『漢字物語』I・II<sup>19</sup>、チェコ・日本友好協会の漢字パズル *Sudoku -Kandzi*<sup>20</sup> など、ユニークな教材がいろいろと出ているのだが、紹介する時間と紙幅がなく残念だった。ただ、世界中で漢字教育のために奮闘している多くの教師・学習者がいることを、いまさらながらだが、認識して、連帯の意思を表明したいと思うものである。

【参考文献】①理論・分析

川口義一(1989)「漢字指導の新しい試み」『講座日本語教育』第24分冊33-54

早稲田大学日本語研究教育センター

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(絶版)

徳弘康代(2003)「漢字認知能力から見た効果的漢字学習法の研究—相互結合型概念地図作成の試み—」『早稲田日本語教育研究』2号151-176 早稲田大学大学院日本語教育研究科

徳弘康代(2005)「中上級学習者のための漢字語彙の選択とその提示法の研究—学習指標値の設定と概念地図の試み—」『日本語教育』127 41-50 日本語教育学会

徳弘康代(2007)「表現能力を伸ばす漢字語彙学習」Web版『日本語教育実践フォーラム』1-10 日本語教育学会

【参考文献】②教材・参考資料

岡野喜美子・長谷川ユリ・大塚純子・塩崎紀子・松本スチュワート、アン(1994) *Total Japanese—Reading and Writing* 凡人社

川村よし子(2009)『チュウ太の虎の巻 日本語教師のためのインターネット活用術』くろしお出版

佐藤保子・三島敦子・虫明美喜・佐藤勢紀子(2008)『漢字系学習者のための漢字から学ぶ語彙1 日常生活編』アルク

佐藤保子・三島敦子・虫明美喜・佐藤勢紀子(2008)『漢字系学習者のための漢字から学ぶ語彙2 学校生活編』アルク

佐藤尚子・佐々木仁子(2008)『留学生のための漢字の教科書 中級700』国書刊行会

<sup>18</sup> 川口さち子(2010)「フランスにおける自主作成漢字教材の漢字提出の方法—パリ第7大学のKANJI DU MANUELについて—」『緑聖文化』第8号 pp.119-136 に紹介記事あり。

<sup>19</sup> ガリーナ・ウォロビヨワ(Galina N. Vorobyova)/ヴィクトル・ウォロビヨフ(Victor M. Vorobyov) 共著。Iは2005年に、IIは2007年に、それぞれ刊行。参照連絡先: galina\_krjc@elcat.kg

<sup>20</sup> 参照連絡先: Vydala Cesko-japanska Spolecnost Na Mustku 8, 110 00 Praha 1

- 佐藤尚子・佐々木仁子(2009)『留学生のための 漢字の教科書 初級 300』国書刊行会
- 徳弘康代(2008)『日本語学習のための よく使う順漢字 2100』付録 CD-ROM「漢字語彙 3万6千語ー学習指標値付き」三省堂
- 西口光一(2005)『例文で学ぶ漢字と言葉』2級編 スリーエーネットワーク
- 西口光一(2007)『例文で学ぶ漢字と言葉 イーさんと日本の友だち』3級編 スリーエーネットワーク
- ボイクマン総子・渡辺陽子・倉持和菜・高橋秀雄(監修)(2008)『ストーリーで覚える漢字 300』くろしお出版
- ボイクマン総子・渡辺陽子・倉持和菜・高橋秀雄(監修)(2010)『ストーリーで覚える漢字 301~500』くろしお出版
- 山田ボヒネック頼子(2008) *KanjiKreativ 2.0* (E-learning 教材)  
 URL:<http://www.kanjikreativ.com/demo/index.php>

追記：本稿の清書中に、次の教材が出版されたので、この欄に付け加える。この教材は、「漢字概念マップ」の考えを応用して作られているが、教材の性格としては、特定の notion でくれる漢字語を集めた語彙学習教材であり、佐藤[保]他(2008)や佐藤[尚]他(2008/2009)に近いものである。なお、本教材の「入門」「初級」「上級」編は、それぞれ未刊である。

- 徳弘康子(監修・著)・飯島美知子・山田京子・川住有希子・吉田雅子(2010)『語彙マップで覚える漢字と語彙 中級 1500』Jリサーチ出版

追記2：本稿の入稿後に、さらに次の2点の教材が出版されたので、この欄に付け加える。前者は、「4.まとめ」で紹介した「チェコ・日本友好協会」の漢字パズル *Sudoku -Kandzi* と同趣旨のもので、*Sudoku II*(2007)、*Sudoku I*(2009)に次ぐシリーズ第3冊目であるが、漢字表記例として看板などの写真をつけている点が新しい。後者は、伝統的な部首の解説にこだわり、「六書」の解説から漢字の音と意味の成り立ちを丁寧に説明した教材で、アカデミックな学習方法を好む学習者に適した教材である。

- Puster, Aya (2010) *Kanji (Lern) Sudoku III Kanji im Alltag*, 『漢字練習数独Ⅲ』  
 Aya Puster Verlag, Ludwigshafen am Rhein

- Williams, Noriko Kurosawa (2010) *The Key to Kanji - A Visual History of 1100 Kanji*, 『漢字絵解き』, Cheng & Tsui, Boston