

## 内容重視の漢字指導の試み

武蔵 祐子

### 【キーワード】

内容重視の漢字指導・JSL 児童に対する日本語支援・漢字存在感覚・自由放手法

### 0 はじめに

あるとき音楽の話をしていたときに、Aが「菓」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「菓」という字を連想したのだが、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」と言う読みを与えれば、「菓」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、もともと「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 児童にとってはそうはいかない。漢字の形も読みも意味も全てを学ばなければならず、そのどれか一つを知っているだけでは漢字で書かれたものを読んだり、漢字を使って文を作ったりするのは難しい。

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ていく「内容重視の漢字指導」の実践を検討したい。

### 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

2003年度のAの日本語支援では、沈黙期から一語文、二語文段階における基本的な語彙指導を中心にした前期と、文単位のまとまった発話ができるようになってからの後期の指導とに分けることができる。ここでは、後期の指導について特に述べたい。

後期の指導では、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。在籍学級での漢字指導は一斉に行われ、漢字ドリルを使った宿題が毎回出されていた。そのため、Aは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、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からはじめた。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だった。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じる感覚で、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、その一つの試みである内容重視の漢字指導の実践を検討したい。

## 2 漢字はどのように記憶されているのか

日本語を母語としないものに対する漢字指教育については様々な報告がされている。近年では、認知心理学的アプローチによる研究が盛んである。その中には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を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A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ことができるのか判断できない。

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れ、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、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）。

池上や齋藤が JSL 児童生徒に行った内容重視のアプローチによる実践は、「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（池上：1999 齋藤 1998・1999 など）、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。しかし、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いるとも言え、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。

そこで、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繋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など、着実に概念と語彙が定着しているといえる（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のが伺える。『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るのかということ質問するなど、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。これらのことから、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。

(ムサシ ヌウコ・修士課程2年)

#### <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.
- 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
- 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.



資料1：自由放法を用いた漢字の記述

木 本 林 森 山 出 石 岩 火 効 谷 車 東 木 様 主 生 星 水 氷 国 語 算 数  
 新 報 登 岩 砂 兄 下 上 正 止 光 司 京 育

資料2：『森を育てる漁師の話』リライト版 一部抜粋

北海道の冬はとても寒いです。そこで、冬になると、入りをあたためるために薪をよまなければなりません。薪の木は、薪にするために心と心切りたおされてしまいました。森の木が少なくなったとき、たくさんハツタが森にやっけて来て、この森の葉や草を食べてしまいました。

薪にはかれた木がのこりました。しかし、のこったかれ木や根っこは、人びとによってほりおこされました。入りをあたためたりする薪にするためです。森にはなにもなくなっていました。

木のなくなった森はどうなってしまうか。

強い風がくると、土や砂がとばされます。空を飛んでいても、入りの中に砂が入って来ます。雨がふると山から土や砂が川にながれだします。そして、その土や砂は川から海にながれだします。海は土や砂で赤茶色になってしまいました。

これでは、魚はすめません。漁にでて魚はぜんぜんとれません。人びとは、ここに住めなくなってしまうました。

資料3：『森を育てる漁師の話』小テスト

森を育てる漁師の話

つぎの問題に答えましょう。

- 一 森を育てる漁師はどこにいますか。
- 二 人びとは、なぜ森の木を切ったのでしょうか。
- 三 木がなくなった森は、どうなりましたが。
- 四 海をきれいにするために、なにをしましたか。
- 五 どんな木をうえましたか。
- 六 木をうえたら、どうなりましたが。

海は川がきれいにまりました。新しい魚が釣れはじめました。

山から土や砂が川にながれだしました。川が海にながれだしました。

海をきれいにするために、土や砂を削ることにしました。

木をうえたら、どうなりましたが。

森を育てる漁師は、北海道にいます。

人びとは、薪を切ったので、森の木を切ったのです。

木がなくなった森は、土や砂がとばされ、空を飛んで入りに入って来たり、雨がふると山から土や砂が川にながれだしたり、川から海にながれだしたりしました。

海をきれいにするために、土や砂を削ることにしました。

木をうえたら、どうなりましたが。