

漢文と漢字学習から見えるもの

—外国につながる子どもたちの目線—

藤本 陽子

キーワード：外国につながる子ども、日本語能力、漢文、漢字、就学期間

【要 旨】 日本国内において、外国につながる子どもの数は年々増加している。その状況にあって文部科学省によって明らかとされているのは、日本語支援が必要な子どもの多くが非漢字圏の子どものことであることである。本稿では、そのように増加する非漢字圏につながる子どもたちが、漢字だけで成り立っている漢文についてどのような意識を持っているのか、また漢字の得手不得手が影響するのか等、外国につながる中学生および高校生に調査を行い、筆者の別稿で明らかとなった日本人大学生に実施した調査結果と比較した。

その結果、漢文への意識の主流は日本人大学生と変わらず「好きでも嫌いでもない」が最も多いことが明らかになった。日本人大学生には漢文への好悪に関わらず回答の多かった「ストーリーや内容の面白さ」は今回の調査ではあまり多くなかったが、詳細を見ると高校生からは挙げられたが中学生からは挙げられなかったことから、日本人大学生と外国につながる生徒による回答の違いよりは寧ろ、高校の教材が面白くなっている可能性が考えられる。

一方、子どもの日本語以外の言語知識が中国古典を読む際の助けになっているような様子は見られなかった。また、同じ外国につながる子どもでも、日本での就学期間の長短が、漢文および漢字習得、特に漢字の読みへの得手不得手に影響していることが明らかとなった。教科学習に必要な言語能力の習得には5年～7年かかると言われており、小学校高学年から日本で就学している子どもはその言語能力を習得する前に漢文学習が始まる。今回の調査では、来日4年目の子どもが国語の授業が分からない状況にあり、漢文学習以前の日本語能力の問題が明らかとなったことで、日本語支援の期間の見直しの必要性を含め、その教育体制を改めて問うことになった。

1. はじめに

海外から日本に来た親世代の子どもが日本で生まれ日本で学校に通う、海外から親が子どもを伴って来日し子どもが日本の学校に通う、すでに日本で生活を始めた親が祖国に住む子どもを呼び寄せその子どもが日本の学校に通う、日本における国際結婚による子どもが学校に通うなど、様々な経緯をもつ外国につながる子どもたちが学校の教室にいることが珍しくなくなった。

文部科学省の「学校基本調査平成27年度」によると、日本全国にある小学校の総数が20,601校で小学校に通う外国人児童数は45,721人、中学校総数が10,484校で、外国人児童生徒数は22,281人となっており、地域によって大きく差はあるが単純計算で1校に2人強は外国人児童生徒がいることになる。また高等学校（全日制・定時制）は総数が4,939校で外国人児童生徒の数は12,979人となっており、小・中学校同様地域による差は大きくあるものの、単純計算で1校あたり3人弱ほどになっている。ちなみに年度別に見ると、概して小・中・高とも学校総数は減っているが、

外国人児童生徒数は増加している。

地域で見ると、たとえば東京、大阪に次いで在留外国人が多い愛知県⁽¹⁾では平成27年5月1日現在外国人児童数が6,676人で、県内小学校数980校で割ると一つの学校に7人弱、中学は外国人生徒数2,906人を県内中学校数443校で割ると一校あたり6.5人強となる⁽²⁾。また、愛知県に次いで在留外国人が多い神奈川県によると、神奈川県内の外国人児童数は4,599人で、学校数889校で割ると単純計算で5人強が通学していることになる。中学の場合は外国人生徒数が2,218人で、学校数476校で割ると5人弱となる⁽³⁾。愛知県や神奈川県は外国人児童生徒数が多いが学校数も多いので、学校あたりで見るとそれほど多く見えないかもしれない。しかし、この2県ほど学校数の多くない静岡県浜松市には、静岡県内の外国人児童数全体の半数弱となる1,094人がおり、浜松市内の分校を含めた小学校数102校で割ると一校あたり10人強が通っていることになる⁽⁴⁾。同様に浜松市内の外国人中学生は478人で、中学校総数58校で割ると一校あたり8人、つまり一学年に2～3人はいることになる。なお、ここで言う外国人児童生徒の定義は、文部科学省学校基本調査の用語説明によると「日本国籍を持っていない者。二重国籍者は日本人として計上。」となっており、帰国子女を含めた日本国籍を持った外国につながる子どもは含まれていないことから、外国につながる子どもの数はこの数字以上であることは容易に想像することができる。

一方「日本語指導が必要な児童生徒の受入状況に関する調査（平成26年度）」によれば、平成26年5月1日現在、公立の小学校から高等学校、中等教育学校及び特別支援学校に在籍する日本語指導が必要な外国人児童生徒数は29,198人となり、前回調査より増加していることが明らかになっている。児童生徒の母語別で見ると、ポルトガル語8,340人を筆頭に、中国語6,410人、フィリピン語5,153人、スペイン語3,576人、ベトナム語1,215人、そして英語、韓国・朝鮮語、その他の順になっており非漢字圏の児童生徒の数が圧倒的に多いことが分かる。

都道府県別に見ると、愛知県が突出して多く6,373人で、次いで神奈川県(3,228人)、静岡県(2,413人)、東京都(2,303人)、大阪府(1,913人)となっている。この「日本語指導が必要な児童生徒の受入状況に関する調査」では、日本国籍を持つ日本語指導が必要な児童生徒数も明らかにしている。都道府県別に見ると、やはり愛知県が突出して多く1,438人、次いで神奈川県(1,073人)、東京都(1,017人)、大阪府(631人)、埼玉県(421人)となっている。このように、外国籍、日本国籍を持った外国につながる子どもたちが学校に通い日本語を習得しながら、所謂日本で両親が日本人の家庭で生まれ、育ったマジョリティと一緒に机を並べて学習しているのである。

筆者は別稿⁽⁵⁾において、平成17年度国立教育政策研究所教育課程研究センターの調査⁽⁶⁾で明らかになった漢文嫌いの原因が漢字に対する意識に相関するのかが、当時の学習指導要領下で学習した日本大学生を対象に行った。その結果から、漢字に対する負の意識が漢文嫌いに影響していることを示唆した。そこで、本稿では非漢字圏の外国につながる子どもたち（帰国子女を除く）に焦点を当てたい。それは、国立教育政策研究所の調査は就学児童生徒を包括的に行った調査であり、上述のように日本語修得に支援の必要がある外国につながる子どもたちも含まれていると考えられるからである。また、非漢字圏の外国につながる子どもたちの漢字に対する意識が、日本大学生と異なるのかも明らかにしたい。

本稿では、

- 1) 漢文に対する意識に日本人大学生と違いがあるのか。
- 2) 文字が3種類あり、特に漢字の修得には日本人でも時間がかかる（就学期間では終わらない）日本語の特質により、漢字学習で困難を抱えることが漢文に対する意識に影響するのか。
- 3) 日本語と異なる語順である漢文は、むしろ彼らにとって学習しやすいものなのか。
- 4) 外国につながる子どもたちは、漢文および漢字学習で問題を抱えているのか、もしあればどのような問題を抱えているのか。
- 5) 第一言語や日本での就学期間で違いがあるのか、に焦点をあてる。

2. 調査概要

日本国内（東京、埼玉、神奈川県内の中学、全日制、あるいは定時制高等学校に通学）

調査協力者8名：調査当時（2013年～2016年）中学2年生～高校3年生

第一言語：日本語4名、タガログ語（フィリピン語）2名、ビサヤ語1名、インドネシア語1名

第二言語：タガログ語3名、日本語2名、英語2名、韓国語1名

第三言語：英語4名、日本語2名、タガログ語（フィリピン語）1名

日本での就学期間：小学校1年生から4名、小学校5年生から1名、小学校6年生から2名、不明1名

但し、現在両親が外国人、片親が外国人、親の婚姻歴が単純でないケース、呼び寄せなどあり、家庭での言語環境を単純化することのできない子どももいるため、本稿では本人が得意とする言語から順に挙げてもらい、あくまで本人の使用言語に絞った。

3. 調査対象詳細

子どもA：高校3年生女子

第一言語：インドネシア語、第二言語：日本語、第三言語：英語

日本での就学期：小学校1年生

好きな国語の内容として、現代文、古文、漢文を挙げている。

漢文については小学校2年生頃学校で知り、それ以来ずっと好きだと答えている。漢文に対して、「ストーリーや内容が面白かった」、「ストーリーや内容に感動した」、「ためになった」、「なるほどと思った」、「言葉づかいが面白かった」、「漢文の読み方が面白かった」、「漢文が好きになった」、「内容が面白くなかった」、「読むのが苦痛だった」、「漢文独特の読み方が難しかった」、「古文が苦手なので、古文のような仮名遣いがよく分からなかった」、「漢字が現在使われている漢字と違って面白かった」、「漢字が現在使っている漢字と違って読むのが難しかった」、「漢字が現在使っている漢字と違って書くのが難しかった」、「文体が面白かった」、「文法が難しかった」という感想を持っている。

教材そのものの魅力と、漢文独特の表現方法、文字に対して一方で面白いという肯定的な感想を持ちつつ、一方でその困難さという否定的な感想を併せ持っている。

内容は「あまり分からなかった」と本人は自己評価をしており、分からなかったものとして「書き下し文」、「漢文訓読」、「返り点」、「漢字」と上記感想に述べられているものを挙げている。

難しいことがありあまり分からないが、面白くて好きということのようだ。

漢字については、書くのがあまり得意ではなく、同音異義語リストから選ぶ自信がない。漢字を読むことや読みを覚えること、また漢字の形を覚えることは比較的得意と答えている。漢字は本を買って覚えるといい、知らない漢字があっても何もしないということで、何らかの努力よりは環境から覚えていると言える。

子どもB：高校3年生女子

第一言語：日本語、第二言語：韓国語、第三言語：英語

日本での就学期：不明

国語のなかで好きなものは現代文を挙げている。

漢文とは学校で出会わずと嫌いでいる。感想等それ以上の回答が得られなかった。

知らない漢字は、知っていそうな人に聞く、あるいはインターネットを利用すると答えている。

子どもC：高校3年生女子

第一言語：ビサヤ語、第二言語：タガログ語、第三言語：日本語、英語

日本での就学期：小学校6年生

中学校1年生時に学校で漢文と出会った。(来日して1年後である)

漢文は「ストーリーや内容が面白かった」、「なるほどと思った」、「文体が面白かった」という肯定的な感想と「漢字を書くのが難しかった」という感想を持っており、好きでも嫌いでもない。

内容は「あまりよく分からなかった」と自己評価しており、分からなかったものとして漢字を挙げた。

漢字は得意ではないけれど好きである。書くのはあまり得意ではないが同音異義語の判別はできる自信を持っている。漢字の読みもその読みを覚えることもあまり得意ではないが、漢字の形そのものを覚えるのは比較的得意だと言う。覚え方は何度も書く、あるいは環境から覚えている。

分からない漢字については、知っていそうな人に聞くか何もしないと答えた。

子どもD：中学3年生男子

第一言語：日本語、第二言語：英語、第三言語：フィリピン語

日本での就学期：小学校1年生

中学校1年生の時に学校で漢文と出会った。

漢文は「面白くなかった」が、好きでも嫌いでもない。理解は「まあよく分かった」と自己評価している。

漢字はまあ好きである。書くのは比較的得意、漢字の読みは得意、漢字の読みを覚えることと漢字の形を覚えることは比較的得意と答えている。覚え方は子どもC同様何度も書く、あるいは環境から覚えている。

子どもE：高校2年生女子

第一言語：日本語、第二言語：タガログ語、第三言語：英語

日本での就学期：小学校1年生

漢文に出会ったのは中学3年生で学校の授業だった。

漢文に「ためになった」、「言葉づかいが面白かった」という感想を持ち、「漢文が好き」だと言う。内容について「よく分かった」と自己評価している。

漢字はあまり好きではなく、書くのはあまり得意ではないと言う。漢字の読み、漢字の読みを覚えること、漢字の形を覚えることは比較的得意だと答えている。覚え方は、漢字をパーツに分ける方法と、旁で音を覚えて応用する方法を採っているという。

子どもF：中学3年生女子

第一言語：日本語、第二言語：タガログ語（本人によれば、話している内容は分かるが、話すことはできない）

日本での就学期：小学校1年生

国語のなかで好きなものは、現代文と古文と答えたが、漢文もずっと好きだと答える。そうは言うものの、はじめ漢文と古文の区別がつかず、筆者が教材として取り上げられたであろうものをいくつか言ってから中2で漢文を勉強したことを思い出した。

「ためになった」、「漢文が好きになった」、「読みにくいと思った」、「先生の授業が面白かった」という感想を挙げ、内容は「まあよく分かった」と自己評価している。

漢字は現在は得意で好き（昔は嫌いだった）だという。その理由として日本人の父親と競争して漢字が得意になり好きになったと話している。漢字の読み、読みを覚えること、形を覚えることはすべて得意だと言い、覚え方は何度も書くことである。

分らない漢字は、辞書（紙媒体）、インターネット、アプリの利用と知っていそうな人に聞くという方法を採っている。

子どもG：中学2年生男子

第一言語：フィリピン語、第二言語：日本語、第三言語：英語

日本での就学期：小学校5年生

国語のなかで好きなものはないと答える。また、国語自体よく分からないので授業を聞いていないと話した。そのため、はじめは漢文を学習したことはないと答えたが、子どもFの時と同様教材として取り上げられたであろうものをいくつか言うと、「先生の授業が面白かった」という感想を挙げた。しかしいつ学習したか、内容を理解したかどうかも覚えていないと言う。

来日してまだ3年だが、漢字は昔は好きだったという。同音異義語の判別はできるが書くことは得意ではなく、漢字の読み、読みを覚えることはあまり得意ではないが、漢字の形を覚えることは得意だと答える。覚え方は、漢字をパーツに分ける方法を採っている。

未知の漢字は電子辞書、インターネット、アプリで調べるといってすべて電子媒体で行っている。

子どもH：中学3年生女子

第一言語：タガログ語、第二言語：英語、第三言語：日本語

日本での就学期：小学校6年生

子どもG同様国語のなかで好きなものはないと答える。漢文については勉強したことがないと答えたが、中学3年生で学習していないことはないと思われたので追って質問したところ、学校で学習したことをかすかに思い出した程度だった。

漢字は得意ではないけれど好きで、書くことは比較的得意であり、同音異義語の判別もできる自信がある。漢字の読みはあまり得意ではないが、漢字の読みを覚えたり形を覚えたりすることは比較的得意だと答えている。何度も書くことによって、あるいは自然に覚えている。

知らない漢字はインターネットで調べている。

外国につながる子どもたち概観

第一言語別に見ると、日本語を第一言語としている子どもはB、D、E、Fの4名で、第一言語が日本語でない子どもは、A、C、G、Hの4名であった。小学校1年生から日本で就学しているのが明らかになっているのは、A、D、E、Fの4名である。概して小学校1年生から日本で就学している子どもの第一言語は親の第一言語に関わらず日本語となっているが、Aのようにそうではない子どももいる。また、小学校高学年から日本で就学している子ども（C、G、H）にとっては、日本での就学期間の長短はあっても日本語が第一言語ではない。

4. 漢文

国立教育政策研究所教育課程研究センターの調査および筆者が行った日本人大学生に行った調査と、今回の調査対象との相違を検証するために「漢文が好きか」という質問をしたところ、「好き」と答えたのは3名、「嫌い」が1名、「どちらでもない」が3名、「勉強したことがない」（学習したが覚えていない）が1名だった。センターの調査では、「どちらかといえばそう思わない」および「そう思わない」のみで71.2%という割合と比較すると、好まれない割合はぐっと低い。一方筆者の調査では「どちらでもない」がほぼ半数で最も多く、好きと嫌いでは嫌いが好きのおよそ倍だった結果と比較しても、好まれない割合が低いことが分かった。但し、センターの調査は高校生のみ対象であり、筆者の調査では、中学までは漢文が好きだった回答者が高校生になって嫌いになったケースもあり、今回の調査で漢文が好きだと回答した中学生が、高校生になっても変わらず好きであるかどうかは分からない。

「漢文が好き」な子どもたち

「好き」と答えたのは子どもA、E、Fで、修学期間は小学校1年生からで共通している。つまり、修学期間が小学校途中からの子どもに「好き」と回答した子どもはいないのである。

子どもA、E、Fに共通するのは、「ためになった」という感想である。そのほかAは、ストーリーや内容の面白さ、感動、また漢文独特の言葉づかいや読み方、文体、旧漢字などに肯定的な感想をもつ一方で、同様にその難しさと文法の難しさも挙げている。興味深い点は、子どもAが第一

言語とするインドネシア語と漢文は語順が主語、動詞と同じであるにも関わらず、文法の難しさを挙げていることである。本人の言う文法の難しさが、第一言語と同じ語順であるという気づきなしにあったのか、あるいは語順以外の文法的要素にあったのか、具体的に何を指していたのかは不明であるが、このことは英語を第二言語以下に挙げた子どもたちも共通している。

子どもEは言葉づかいに面白さを見出し、子どもFは読みにくさと先生の授業の面白さを挙げている。

理解については、子どもAは「あまり分からなかった」、子どもEは「よく分かった」、子どもFは「まあよく分かった」と回答が分散したが、これは別稿の日本人大学生に対する調査のときと同様と言える。子どもAの否定的な感想は、「あまり分からなかった」という理解に関連していると考えられる。また「あまり分からなかった」ものとして「書き下し文」、「漢文訓読」、「返り点」、「漢字」を挙げており、漢文を読むうえでの技術的な事柄が原因となっているようである。子どもAやFのように否定的な感想もあるものの、「漢文が好き」な子どもたちは何らかの面で「面白さ」を見出していることが分かる。

「漢文が好きではない」子どもたち

「ずっと嫌い」と回答した子どもBから、その他の漢文に関する質問に対する回答が得られなかったため、ここでは「どちらでもない」と回答した子どもたちについて述べる。

子どもFも子どもGも漢文と聞いて初めは思いつくものがなく、子どもFは古文と混同していた。そこで、漢文で取り上げられたかもしれない作品をいくつか上げると思い出したことから、中学生は古文や漢文をそれぞれ古文、漢文と意識しないで学習している可能性が考えられる。

子どもCは「ストーリーや内容が面白かった」、「なるほどと思った」、「文体が面白かった」という肯定的な感想を選ぶ一方で、「漢字を書くのが難しかった」ことを挙げた。内容理解についても「あまりよく分からなかった」と答え、その理由に「漢字」を挙げている。子どもCは小学校6年生で来日してから日本語を学習し始め、中学1年生で漢文を学習したことを記憶しているが、漢字が漢文学習での障害となっていることが分かる。おそらく、漢文のみならずその他の学習でも、漢字はウェイトを占めていたであろうことが推測される。

子どもDは、「ストーリーや内容が面白くなかった」と否定的な感想のみ挙げた。別稿の大学生の調査において、漢文の好き嫌いについて「どちらでもない」という回答のなかで最もポイントの高かった肯定的な感想が、「ストーリーや内容が面白かった」であったことと対照的である。内容理解については「まあよく分かった」と回答しており、内容理解より漢文そのものの面白さ(子どもDの場合は面白くなさ)が、本人の漢文に対する意識に影響したと考えられる。

子どもGは漢文の感想として「先生の授業が面白かった」と答える一方、中学2年生でそれほど昔のことではないであろうが、漢文を初めて学習した時期や内容理解については「覚えていない」と回答している。そのため、漢文理解の障害についても特定することはできなかった。

「漢文が好き」と答えなかった子どもB、C、D、G、Hのうち、子どもDのみ就学期が小学校1年生から、不明1名をのぞき他は小学校後半に日本に来日している。

子どもG、Hの来日時期は子どもC同様小学校高学年だが、子どもCと異なり日本語を学習し

始めてからの経過年数は4年である。子どもGも子どもHも、国語全般について好きなものはないと回答し、さらに子どもGについては、国語が分からないのでほとんど聞いていないとその後話している。外国語としての日本語をいまだ学習している過程にあって、国語としての学習内容は増え、来日から4年経っても学習に困難を覚えている様子が伺える。本人の苦難と学習状況が懸念される。日常の会話はできるように見えても学習言語の修得には時間がかかることは、すでに多くの研究者によって指摘されているなか⁽⁷⁾、このような状況で現代文のみならず古文漢文の学習は可能なのか疑問を覚えた。そして今回の調査の難しさを感じた。

漢文に関するまとめ

日本人大学生と同様、漢文に対して「どちらでもない」という感情を持っている子どもが一番多く、違いは見られなかった。また、漢文が好きである子どもは、漢文の得手不得手に関係なく、漢文が好きであることも同じであった。

一方、日本人大学生では漢字の好悪に関係なくストーリーの内容の面白さを挙げた者が多かったのに対し、今回の調査では漢文に対する感想としてこの点を挙げたのは高校生のみで、むしろ中学生は面白くなかったことを挙げている。漢文の内容が面白くなるのは高校生になってからということであろうか。

大学生に対して調査したときには挙げられていた、「勉強する理由が分からない」という漢文に対する負の回答がなかったのは、中学生は従順さ故、高校生は「漢文が嫌い」と回答した子どもから詳細な回答が得られなかったことによるかもしれない。また「受験のためやむなく」という回答者がなかったのは、この感想が受験を経っていないため現役の中学高校生には当てはまらないからであろう。

外国につながる子どもの第二・三言語と、漢文の文法との関係についての気づきにつながる明らかなき唆はなかった。むしろ1名は自分の持つ言語と類似するものがありながら、文法の難しさを挙げている。フィリピン語、韓国語は異なるが、先に述べたインドネシア語のほか、英語も漢文同様の語順である。漢文を国語として学習する状況で、他言語を持つ強みは残念ながら生かされていないようである。

5. 漢字

3で述べたように漢文の難しさに漢字を挙げた子どもがいたが、漢字自体をどのように子どもたちが捉えているのかをここで検証したい。

現在「漢字が好き」な子どもたち

「漢字が好き」な子どもには様々あり、学習し始めてから（小学校に入学してから）変わらず好きだと答えたのは子どもAだけだった。「まあ好き」と答えたのは子どもDで、得意で好きになった子どもはF、「得意ではないけれど好き」は子供CおよびHの2名と合計5名となり、総じて漢字に対しては負の感情はないことが分かる。好きであることと得意であることは直接の関係のない子どももいれば、子どもFのように得意になったことで好きになった子どももいる。得

意になることが好きになる一要因にはなり得ることが分かる。

「漢字が好きではない」子どもたち

漢字が好きではない（「あまり好きではない」、「昔は好きだった」）のは子供EとGだった。子どもEは書くことがあまり得意ではなく、子どもGも書くのが得意ではなく、書くことに対して2人とも得意ではないことが共通している。一方、子どもEは読みや読みを覚えることは比較的得意だが、子どもGは読みと読みを覚えることもあまり得意ではなく、この違いと書くことの不得意レベルが漢字の好きではない回答の内容に影響しているように思われる。つまり、「漢字が好き」になる要因と異なり、漢字が好きではないことには漢字の不得意さが影響すると考えられるのである。

「漢字の書き」と「漢字の形の記憶」について

漢字の「書き」について子どもFが「得意」、子どもDとHが「比較的得意」と回答し、子どもA、C、Eは「あまり得意ではない」、また子どもGは「得意ではない」と回答した。「得意」と「不得意」、「比較的得意」と「あまり得意ではない」でそれぞれ数が均衡しているが、若干不得意の方が多い。日本人大学生に行った調査では、「得意」、「比較的得意」が若干多く、外国につながる子どもと日本人大学生とにそれほど大きな違いは見られない。

漢字の形を覚えることについては、無回答の1名を除き全員が、比較的得意、あるいは得意と答えている。形を覚えるのは特に視覚的なものであるが、非漢字圏から来日した子どもたちも、表語文字としての漢字の特徴を捉えられていると考えられる。漢字に対する好悪、書くことの得手不得手、漢字の形を覚えることは、子どもたちのなかでは無関係であることが明らかとなった。漢字を書くためには「漢字の形の記憶」が必要であると考えられるが、その「漢字の形の記憶」の得手不得手が、漢字を書くことの得手不得手には影響しないという回答になったのは興味深い。

日本人大学生の調査では、漢字の形を覚えることに対する得手不得手で覚え方が異なり、「漢字の形を覚えるのが得意」の回答者は「自然に覚える」、「パーツに分ける」を最も多く用いていたが、今回の調査では、就学期間に関わらず「何度も書く」と「環境から覚える」（本を買うを含む）が最も多かった。「何度も書く」という方法は、日本人大学生では漢字の形を覚えるのが不得意と回答した者が最も多く用いる方法であり、対照的な結果となった。

「漢字の好き嫌い」と得手不得手

漢字の好き嫌い、得意不得意には日本での就学期間は関係がないようである。また、日本人大学生に行った調査では、漢字の不得手と同音異義語の選択の不得手は関連していたが、外国につながる子どもの場合は、漢字が不得手でも同音異義語の選択ができると回答しており、漢字の不得手と同音異義語の選択の不得手に関係性は見られなかった。

未知の漢字

本調査でも、回答者が知らないであろう漢字「澗」（カン……山の間の川）および「ゝ」（チュ……

「燈火のじっととまって燃えたった姿を描いた象形文字」の読みと意味について質問をした。

「潤」の読みについては、「分からない」あるいは無回答（間違った回答はしたくないので回答しないと話した子どもあり）が半数を越え、回答には「ささい」、「じゅん」という回答があった。「潤」と回答した子どもは「まつじゅん（アイドルの松本潤）のじゅん」と回答し、隣の違いは気にしていないようであった。それは別の子どもでやはり読みを「じゅん」と回答した子どもが、字義について「潤と近いので」と回答することからも推測される。「ささい」と回答した子どもも、字義については「つくろう」と回答したにも関わらず、その理由を「松本潤のイメージで」と回答しており、アイドルの名前にある漢字の形の類似性から離れられないでいる。一方、読み方が分からないと回答した子どもはGとHで、日本での就学期間は3年である。子どもHが、字義を「あいだ」、またその理由を「間」だからと回答しており、偏には注意を払っていないが旁をヒントにし、さらに「潤」とは違うことに気づいている様子が伺える。但しこの子どもは、漢字をパーツにして覚えるとは回答しなかった子どもで、覚えるときには偏と旁に分けて覚えることはしなくても、読む時にはその方法を利用する技術を身につけているようである。

「ゝ」は音を表す部分もなく、手がかりがない漢字である。読みについては「てん」が3名、「いてへん」1名という回答があった。興味深いのは「潤」には「分からない」と回答した子どもが「てん」と回答していることである。「てん」と回答した子どもたちは点以外に考えつくものはないと回答しているが、字義は分からない、あるいは点だと主張している。一方「いてへん」と回答した子どもはその読みは本能によるもので理由は特になく、意味は「ノリ」、その理由として「左だから」と答え、どうやらゝを偏と認識したようである。

以上のような未知の漢字に遭遇した際子どもたちはどう対応するのかを質問したところ、日本人大学生同様「知っていそうな人に聞く」は少なからずあり、また日本人大学生でも最も多かったインターネット利用が半数となった。アプリの利用もある。一方日本人大学生には最も多かった電子辞書の利用がほとんどなく、これは若年層のスマートフォン普及の影響が大きいと考えられる。

就学期間途中から来日した子どもと漢字

就学期間途中から来日した子どもC、GおよびHは共通して、漢字の読みが「あまり得意ではない」と回答している。これは、小学校1年生から日本で学習してきている子どもたちには見られない回答であった。日本人大学生に行った調査では、漢字を読むのが「あまり得意ではない」と「得意ではない」が89人中7人しかいなかったこと、また今回の調査で、日本で小学校1年生から学んでいる外国につながる他の子どもたちがすべて「得意」あるいは「比較的得意」と回答していることから考えると、通常漢字学習で「漢字の読み」は「書き」に比べて容易なことと考えられるが、この就学期間途中に来日した子どもたちにとっては、「漢字の読み」も難しいことが特徴的であると言えるであろう⁽⁸⁾。

6. 漢文と漢字の相関

以上、漢文と漢字を分けて見てきたが、漢文と漢字を総合的に改めて見なおしてすることにす

る。漢文と漢字両方について回答した子どもだけを取り上げるので、子どもBとHは省き簡潔にまとめたものが次の表である。また、日本での就学期間が小学校1年生から、あるいは途中からで順番を入れ替えた。下段2名が小学校高学年に來日した2名である。

表

子ども	漢文	漢文の難解さと漢字	漢字	書き	漢字の形を覚える	読み	読みを覚える
A	ずっと好き	あり	ずっと好き	△	○	○	○
D	どちらでもない		まあ好き	○	○	◎	○
E	好き		あまり好きではない	△	○	○	○
F	ずっと好き		得意で好き (好きになった)	◎	◎	◎	◎
C	どちらでもない	あり	得意ではない けれど好き	△	○	△	△
G	どちらでもない		昔は好きだった	×	◎	△	△

表の見方：

漢字（書き） ◎得意（辞書をひいたり人に聞いたりしなくても思うように書ける）、○比較的得意、△あまり得意ではない、×得意ではない

漢字（読み） ◎得意（辞書をひいたり人に聞いたりしなくても思うように読める）、○比較的得意、△あまり得意ではない（できれば読みたくない、できれば飛ばして読みたい）、×得意ではない

読みを覚える ◎得意（すぐ覚える）、○比較的得意、△あまり得意ではない（時間をかければ覚える）、×得意ではない

形を覚える ◎得意（すぐ覚える）、○比較的得意、△あまり得意ではない（時間をかければ覚える）、×得意ではない

左から3列目の「漢文の難解さと漢字の関係」とは、漢文で難しかった点として漢字を挙げているかどうかということである。

この表で改めて確認されるのは、漢文が好きであることに漢字が好きであったり得意であったりすることが必須の条件ではないということである。また、小学校1年生から日本で就学している子どもたちと小学校高学年から日本で学習し始めた子どもたちとは、好悪と得手不得手が異なることである。両親が外国人であるかどうか、本人の第一言語が日本語であるかどうかは関係がなく、就学期によって異なるのである。

小学校高学年で來日した2名は漢文が好きでも嫌いでもなく、漢字の書き、読み、読みを覚えることに困難を感じている。漢字の形は、偏と旁に注目して覚える方法や、目で見て環境から覚える方法が役に立っているようだが、これはあくまで文字（形）として記憶するということである。読みはその言葉を知っているかという語彙量とも関連する。語彙がある子どもは自分の知っている言葉がどのように文字になるかを記憶すればよいが、日本語の語彙の少ない時期は言葉の意味と音と文字を同時に覚えていくことになるため、時間がかかると考えられる。

漢文は漢字の並んだ文を読む。漢文の場合、知っていた漢字でもさらに別の読み方をするものも登場する。小学校1年生から学習してきた他の生徒たちが持っている漢字量に來日してから学

習して追いつくことは容易ではなく、まして新たな漢字の学習もある状況で、漢文学習に苦勞することは想像に難くない。以前筆者が別に調査した際、日本で生まれ一時母親の国であるフィリピンに行き、小学校2年生で再び日本に戻って学校に通い始めた小学校6年生が、当初漢字ができないことでいじめられたが、負けず嫌いな性格から一生懸命勉強して以後漢字で満点を取っているという話を聞いたことがあった。小学校1年生から就学したわけではなかったが、漢字が得意となったのは、小学校2年生という他の児童も漢字の学習を始めて間もない時期に、日本で学習し始めたことと本人の性格が幸いしたと考えられるが、今回調査した非漢字圏の子どもが小学校高学年から（あるいはそれ以降から）漢字を学習するのは相当なプレッシャーであろうと想像される。子どもCは来日して7年目でこの状況であり、来日4年目の子どもGは本人の発言のように、日本語や国語自体がまだよく分からない状況である。漢文学習を始めるにあたって、漢文のみならず漢字、日本語習得に対する何らかの支援が必要であろう。

7. 総括と課題

以上漢文、漢字とそれぞれ検証してきたが、1で挙げた5つの点について改めてここでまとめたい。

1) 漢文に対する意識に日本人大学生と違いがあるのか

一般的に漢文に対する好悪意識は日本人大学生と異ならず、概して漢文が好きでも嫌いでもない傾向にある。また、別稿でも言及したが、教員が子どもに漢文が面白いと思わせるインパクトが少なからずあることが明らかになった。

一方、日本人大学生には多かった、ストーリーや内容の魅力を感じるまで踏み込んだ感想を持つのは高校生になってからのようであった。概して内容より知識を得る教材として学ぶことが多かったようである。

2) 文字が3種類あり特に漢字の修得には日本人でも時間がかかる（就学期間では終わらない）

日本語の特質により、漢字学習で困難を抱えることが漢文に対する意識に影響するのか

漢文学習への意識に、漢字の得手不得手は少なからず影響することが明らかとなった。また特に就学期途中に来日している子どもは漢字学習に困難を覚えており、漢文に対する意識に負の影響を与えていることが明らかとなった。

3) 日本語と異なる語順である漢文はむしろ彼らにとって学習しやすいものなのか

教育現場で、漢文が中国古典であり外国文学であることが意識的に教えられているのかどうか分からないが、今回の調査対象である子どもたち側からそのような示唆はなく、むしろ文法が難しかったという回答もあり、学習しやすいものではないようである。

4) 外国につながる子どもたちは漢文および漢字学習で問題を抱えているのか、もしあればどのような問題を抱えているのか

外国につながる子どもたちのなかでも、就学期間途中に日本に来日した子どもたちは漢文学習

に問題を抱えていることが分かった。漢字そのものに問題がある場合では、就学期が小学校1年生からの子どもも苦手とする「漢字の書き」のほか、「漢字の読み」も苦手であることが明らかになった。また、日本語能力の問題で、国語自体が理解できていない場合もあることが明らかになった。

5) 第一言語や日本での就学期間で違いがあるのか

外国につながりがある子どもたちのなかで、第一言語の違いによる学習状況の違いは明らかにならなかった。しかし、第一言語が何かに関わらず、小学校1年生から日本で就学している子どもと、小学校の途中で来日した子どもとでは回答内容に差が見られた。先に少し言及したが、教科学習に必要な認知・教科学習言語能力（CALP）の習得には5～7年かかることを考慮すると、来日して4年目の子どもGの国語が分からないという発言は当然のことで、同様に来日して4年目の子どもHが国語に好きなものはないと回答するのも当然であり、7年目を迎えた子どもCが漢文や漢字の読みに困難を覚えると回答するのも当然と言えよう。

学校での日本語指導の状況としては、たとえば文部科学省の「外国人児童生徒受入れの手引き」にある指導計画の作成には2年間継続できる場合の例が挙げられているが、実際の教育現場で2年間行われているのか、行われていたとして小学校6年生で来日した子どもが引き続き中学校1年生になっても日本語指導が受けられているのか、そもそもCALPの習得に必要な年数と比較すると2年は短いのではないかなど問題をはらんでいる。あるいは、来日直後の子どもの母語で対応する日本語指導は自治体で臨時に募集していることがあるが、その期間は3ヶ月程度で、実際に指導員をしている人からは3ヶ月では足りないという話も聞いている。足りない分はボランティアが補っている場面も多い。佐久間（2011）はこのような現状に対して、学校教育に日本語教育が制度化されていない問題を指摘している。

日本人にもポジティブには好まれてはいない傾向にある漢文教育において、日本語能力が要因となって漢文学習に困難を覚えている子どもたちへの対応は検討されるべきであろう。それが学習支援という教室外での活動か現場の教え方の検討になるのか、いずれにせよ、外国につながる子どもたちだけでなく日本で小学校1年生から学習している子どもたちにも還元されるものになるであろうし、また、現在の教育現場においても、教員養成現場においても考慮されるべきであろうと考える。

今後の課題として、就学期途中から来日した子どもたちに対してどのような漢文学習支援、あるいは教育をすることが有効なのかを検証する必要がある。

本稿では、外国につながる子どもとそうではない者との比較を行うために、同じ内容で調査を行う予定であった。しかし、調査で使用する日本語や回答方法を易しくし問題を簡素化した方がいいという現場の教員からのアドバイスを受けて改訂した。完全には同じ調査ができず比較ができなかったところもある⁽⁹⁾。

最後に調査にご協力いただいた学校、教員、子どもたちに謝辞を述べたい。

注

- (1) 愛知県は、文部科学省『「日本語指導が必要な外国人児童生徒の受入状況等に関する調査（平成26年度）」の結果について』によると、日本語指導が必要な外国人児童生徒数が最も多くなっている。
- (2) 愛知県多文化共生推進室発表の資料と文部科学省「学校基本調査」（どちらも平成27年5月1日現在）から筆者が算出
- (3) 神奈川県資料と文部科学省「学校基本調査」（どちらも平成27年度）を基に筆者が算出
- (4) 静岡県資料と文部科学省「学校基本調査」（どちらも平成27年度）を基に筆者が算出
- (5) 漢文と漢字に対する意識の相関関係および漢字学習ストラテジー. 早稲田教育総論, 30(1), 79-95
- (6) 国立教育政策研究所教育家庭研究センターによる平成17年度高等学校教育課程実施状況調査のこと
- (7) 先駆者であるジム・カミンズは、2年ほどで習得されるコミュニケーションの力（Basic Interpersonal Communicative Skills）と、少なくとも5～7年はかかる教科学習に必要な認知・教科学習言語能力（Cognitive Academic Language Proficiency）とに分けている。
- (8) 吉川は（2004）、小学校4年生に行った調査で来日3年を経過した子どもが教科学習で読みに多くの困難を抱えていることを示唆している。
- (9) 今回、調査先の学校では外国につながる子どもにかぎらず調査用紙を150部用意し調査を実施、49の回答を得た。外国につながる子どもと認定でき、なおかつそれなりの回答がされているもののみ今回の調査で抽出したため本稿で取り上げた数は少ない。

参考文献

- 文部科学省. (2015年12月25日). 学校基本調査平成27年度.
参照先：www.e-stat.go.jp/SG1/estat/List.do?bid=000001066161&cycocode=0
- 法務省. (2015年12月末). 在留外国人統計.
参照先：<http://www.e-stat.go.jp/SG1/estat/List.do?lid=000001150236>
- 愛知県. (2016年8月15日). 平成27年度外国人児童生徒数（平成27年5月1日現在）.
参照先：<http://www.pref.aichi.jp/uploaded/attachment/219833.pdf>
- 神奈川県. (2016年4月13日). 平成27年度 数値による神奈川県の国際教育.
参照先：<http://www.pref.kanagawa.jp/cnt/f300139/p813081.html>
- 静岡県. (2016年1月4日). 平成27年度静岡県学校基本統計（学校基本調査報告書）.
参照先：http://toukei.pref.shizuoka.jp/jinkoushugyohan/data/18-010/h27_gakkoukihon-houkoku.html
- 文部科学省. (平成21年以前). 学校基本調査一用語の解説.
参照先：http://www.mext.go.jp/b_menu/toukei/chousa01/kihon/yougo/1288105.htm
- 文部科学省. (2016年4月24日). 「日本語指導が必要な児童生徒の受入状況等に関する調査（平成26年度）」の結果について.
参照先：http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/27/04/_icsFiles/afieldfile/2015/06/26/1357044_01_1.pdf
- 藤本陽子. (2016). 漢文と漢字に対する意識の相関関係および漢字学習ストラテジー. 早稲田教育総論, 30(1), 79-95
- 国立教育政策研究所教育課程研究センター. (2007). 平成17年度教育課程実施状況調査（高等学校）ペーパーテスト調査集計結果及び質問紙調査集計結果.
参照先：http://www.nier.go.jp/kaihatsu/katei_h17_h/h17_h/05001000040007004.pdf

- 降幡正志. (2014). インドネシア語のしくみ 新版. 白水社.
- 森口恒一. (1986). ピリピノ語基礎1500語. 大学書林
- 藤堂明保 (編). (1991). 学研漢和辞典. 学習研究社
- ジム・カミンズ著 中島和子訳著. (2011). 言語マイノリティを支える教育. 慶應大学義塾出版会
- 藤本陽子. (2015). 家庭内での使用言語と子どもの日本語会話能力—フィリピンにつながる子どもたち—. 至誠館大学
- 文部科学省. (2013). 日本語指導が必要な児童生徒に対する指導の在り方について(審議のまとめ(案))
参照先: http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/_icsFiles/afieldfile/2013/05/16/1334902_01.pdf
- 吉川陽子. (2004). 非漢字圏児童の自立的漢字・漢字語彙習得支援—学習ストラテジー—育成の観点から—南山大学修士特定研究.
参照先: <http://www.kikokusha-center.or.jp/resource/ronbun/kakuron/29/html/main.html#1shou> (2016.9.21アクセス)
- 佐久間孝正. (2011). 外国人の子どもの教育問題 政府内懇談会における提言. 勁草書房

本論文は2014年度－2015年度、古典漢文の教材と指導の研究部会の研究成果である。