

〈論文〉

非漢字圏学習者の負担を軽減する 漢字指導の試み

中 村 かおり

要 旨

非漢字圏学習者にとって、漢字の習得は大きな壁となっている。特に、字形認識の複雑さ、数が多いための記憶の難しさ、それらの負担による学習意欲の低下などが課題として挙げられる。本研究では、それらの課題に対し、学習者の負担を軽減し、達成感を与え、学習習慣を形成するために、(1)字形認識を促すための基本要素の単純化、(2)語彙先習学習および学習段階に合わせた漢字ストラテジーの提示、(3)自律的学習の促進を目指した個別学習課題による実践を行った。その結果、語彙先習による漢字学習の効果が確認でき、かつ自律的学習による取り組みが学習意欲の向上につながることが示唆された。

キーワード：基本要素の単純化、語彙先習、段階的学習、個別課題、学習意欲の向上

1. 研究の背景と目的

近年、日本に来る外国人留学生は増加傾向にあり、2017年度の調査⁽¹⁾では26万人を超えたが、そのうち、ベトナムやネパールなどのいわゆる非漢字圏の学習者が半数以上を占めるようになった。そのため、彼らに対

して漢字教育をどのように行うかということが重要な課題となっている。しかし、非漢字圏の学習者にとって、漢字学習には多くの困難が伴う。中でも、字形が複雑で認識が難しいことや、単漢字および漢字語彙数の多さによる記憶の難しさについては、依然として多くの課題が指摘されており、それによる学習意欲の低下も問題視されている。そこで、本稿では、(1)字形習得に関わる「基本要素の単純化」、(2)記憶の負担軽減のための学習段階に応じた「段階的学習」、(3)学習者主体の「自律的学習の促進」の3点に重きを置いた指導法を実践し、その結果の分析から、今後の漢字指導に役立つ提案を試みたい。

2. 先行研究

非漢字圏の学習者にとっての漢字学習と一口に言っても、様々な側面がある。従来の漢字教材では単漢字を中心とした下記①～⑦の情報と、単漢字の学習前後に⑧が示されており、相互に関連しあっている。

①字形認識

②単漢字の中心義理解

③漢字語彙の意味理解

④単漢字の音訓読み

⑤漢字語彙の読み

⑥単漢字の表記

⑦漢字語彙の表記（送り仮名も含む）

⑧体系的理解（音訓、部首、形声文字、使い方などの捉え方）

学習者にとっては、これらそれぞれの段階において適切な指導が必要であるが、その課題も指摘されている。先行研究からその課題について整理する。

2.1 基本要素の単純化の必要性について

漢字学習を困難にしている要因として漢字の字形認識の難しさが指摘されており、様々な提言がなされてきた。海保他（2001）では、漢字の字形の学習には、弁別（複数の形を違ったものとして知覚すること）と、識別（一つのまとまった形として認識すること）があるとしている。そして、弁別あるいは識別するために、「有効な漢字形の基本要素単位を同定」し、それを基盤に漢字形に慣れていくことが必要であるが、日本人には有効な部首であっても、初学者にとっては必ずしも有効とは言えないと述べている。つまり、非漢字圏学習者にとっては、部首よりもさらに簡素化された「基本要素単位」が求められていると考えられる。

それに関連し、文字・語彙認識研究では、ボトムアップ・アプローチの必要性が言われており、カイザー（2000）は、特に文字体系・言語間距離が大きい場合には、学習者を見慣れない文字・語彙に慣れさせ、ボトムアップ処理ができるようにするためのトレーニングが必要だと指摘している。そのトレーニングを支えるものとして、漢字の字体を構造分解し、書記素（画）として示すという方法がある。これまで示されてきた書記素の種類は様々で、16種類のものから41種類のものまである。ヴォロビヨワ（2011）は、字形認識を手助けするための書記素は24種類で必要十分だとし、A「一」B「丨」のように各書記素にアルファベット・コードを付し、データ化している（表1）。それにより、例えば「三」という漢字であれば、書記素「一」（アルファベット・コードA）が三本あるため、「AAA」という表記が可能になり、このアルファベット・コードをもとに辞書編集を試みている。

表1 漢字の24種類の書記素とそのアルファベット・コード

A	B	C	D	E	F
一	丨	乚	丿	㇇	→
G	H	J	K	L	M
フ	㇇	丿	㇇	ノ	㇇
N	O	P	Q	R	S
㇇	㇇	ノ	、	㇇	ノ
T	U	V	W	Y	Z
㇇	㇇	ノ	乙	フ	㇇

(ヴォロビヨワ 2011)

これは、学習順序の決定に関わる漢字の複雑さの判定基準を指数として示したという点で意味のある研究である。しかしながら、例えば「新」という漢字のアルファベット・コードが「SAQLAABPOPPAB」であることを見ても、学習者が書記素を覚え、それらを字形認識に役立てるには複雑すぎ、学習者の漢字識別に直接つながるものではない。したがって、学習者の字形認識につなげるためには、これらの書記素を学習者が理解可能なものになるよう、より単純なコードとして示し、ボトムアップ処理を支援する必要があると考えられる。

2.2 段階的学習の必要性について

2.2.1 単漢字を中心とした並列モデル学習の難しさ

従来は、漢字学習の取り組み方として、単漢字1字に対し、多くの読み方や漢字語彙をまとめて練習させる単漢字ベースの学習スタイルが主流であった。例えば、「学生」という語彙が出てきた段階で、親字「学」を用いた語彙である「学校、大学、大学生、留学生、小学生、中学生、科学者、数学」などと、「生」を用いた語彙である「先生、大学生、留学生、誕生日、小学生、生活、一生懸命、生で食べる」などを同時に示し、各語の読み方や例文なども与えるという方法である。しかしこれでは、①字形

認識, ②単漢字の中心義理解, ③漢字語彙の意味理解, ④単漢字の音訓読み, ⑤漢字語彙の読み, ⑥単漢字の表記, ⑦漢字語彙の表記（送り仮名も含む）の7つの項目を同時に学習させることになり, 学習者の負担は少ない。1度の授業でいくつもの漢字についてこのような形での指導を行うことは, 学習者に焦燥感や不安を感じさせる要因となっており（ボイクマン 2015）, 日本語学習そのものに対する意欲低下にもつながりかねない。

また, 語彙の導入に合わせ, 漢字読み取り能力と漢字書き取り能力を並行して伸ばす学習方法は「並列モデル」と呼ばれ, 従来型の教材において主に取り入れられてきた。読める漢字は書けなければならないという了解のもとに, 読み漢字として提出されたものをすべて書かせる指導が行われてきたが, これには, 情報量の多さから学習目標がわかりにくくなり, かつ学習者の負担が重く, 習得につながりにくいという点で問題がある。

そして, この並列モデルには, 別の側面での問題もある。並列モデルを意識して作られた教科書等では, 通常, 漢字で書かれるべき語彙でも, 未習漢字を含むものはすべてひらがなで書かれることがある。例えば「雑誌」や「授業」など, 初級の学習者にとってなじみ深い言葉に使用されている漢字であっても, 画数が多く, あまり多くの語彙に使用されていなければ提出順が遅い。その結果, 本来は漢字語彙であるにもかかわらず, ひらがなで提示され続けることになる。西口（2015）は, 日本語能力試験のシラバスでは, N 4 語彙 1409 語を表記するのに累計 284 字の N 4 漢字では足りず, 語を知っているのに漢字を知らないという状況があることを指摘している。このように当該漢字を学習するまでひらがな表記を続けると, 漢字表記に触れる機会が少なくなり, 書き漢字として学習する段階になって, 急に「読み」と「書き」双方が同時に提示されることになる。これは文字の認識と正確な表記を同時に行わなければならないという点で学習者の負担になろう。日本語母語話者にしても, 読める漢字がすべて書けるわけではない。学習負担を考えれば, 「読み」と「書き」を段階的に提

示することや、読むだけで書かない漢字を設けるなどといった選別の工夫があってもよいのではないだろうか。

2.2.2 語彙先習の意義とその効果

文字習得を進めるために、カイザー（2000）は、文字ではなく語彙のまとまりとして提示し、「学習のかなり速い（ママ）段階から徹底した読み練習を行う必要がある」と述べている。その根拠として、初級段階の外国人学習者は、漢字のみならずカタカナやひらがなにおいても、語彙をまとまりとして理解するのではなく、仮名に一字ずつ音を与えることによって読んでいることを挙げている。この読み方ではまとまった量の文章読解に時間がかかるだけでなく、長い文章を読む際の情報の記憶と整理が難しくなる。したがって、単漢字を1音ずつ音韻に変換しながら読むのではなく、まとまった単語として視覚処理を行うという自動化へ向けての段階的学習が必要である。

このように、語彙をまとまりとして読む練習を行い、それから書かせる方法は「逐次モデル」とされる。「語彙先習」学習とも呼ばれ、語彙知識が漢字読み取り能力に影響し、それを介して漢字書き取り能力に影響を与えるとされる。宮岡他（2009）では、語彙知識と漢字の書き取り能力に関連があることが示されているが、大和他（2017）でも両者に関連があることを確認した上で、漢字の書き取りには、前もって漢字語彙の音韻的表象群の形成が不可欠であると指摘している。つまり、これまでのように単漢字から読み書きを並列的に提示するのではなく、語彙を先取りして学習し、意味や音韻が十分身についた上で書き取りを行うのである。

この効果について、虫明・菅原（2010a）では、語彙先習の方が漢字の定着率が高く、かつ学習意欲が保持できるため、結果的に学生間の習得のばらつきが少なくなる傾向があると述べている。これは、学習すべき語彙リストを作成し、それを教師・学習者間で共有することで、「漢字学習の

目標が具体的かつ段階的に設定された」ことに起因するとしている。本研究はそれに賛同する立場に立ち、教科書で学習済みのすでに知っている漢字語彙を塊として示し、読みと意味理解が同時に起こるような練習を進めていくという方法を採用することとする。その際、虫明・菅原（2010b）による、学習意欲の保持のために、語彙を精選し、学習目標を絞ることが有効だという指摘に従い、語彙の精選も行う。

2.2.3 学習ストラテジーの段階的提示

学習者が使用するストラテジーは、常に一様であるわけではなく、学習段階によって変化していく。谷口（2016）は、その変化について、学習期間が長くなるにつれて、「連想」や「部首」といった漢字の知識を関連付けたり、分類したりして整理するストラテジーの使用頻度が高くなるとしている。確かに、部首や形声文字の知識は、ある程度の数の漢字や語彙を知らなければ、実感を伴って納得することは難しいであろう。従来は、象形文字や会意文字については漢字の導入部分で示し、形声文字については触れない教材も多かった。しかし、漢字の8割以上は形声文字であると言われており、形声文字に関する知識は漢字学習において不可欠である。そこで、本実践では、漢字学習において、体系化に関わる学習ストラテジーについての情報を一度に示すのではなく、形声文字も含め、学習段階に合わせて段階的に示す方法を採用することとする。

2.3 自律的学習について

漢字の読み書きは、授業時間内だけでの習得は困難で、学習者の自律的な学習が欠かせない。日本語学習の中でもとりわけ漢字は、自律的かつ継続的な取り組みによって、初めて身につくものだと考えられる。OECD教育研究革新センター（2013）はこれからの学習環境を考える中で、学習を促進する7つの原理を挙げている。

- (i) 学習者中心で「自己調整的な学習者」としての発達を促す
- (ii) 共同学習による学習の社会化
- (iii) 動機づけや達成感
- (iv) 個人差の認識
- (v) すべての学習者を伸ばす
- (vi) アセスメントの活用（目標および意義の明確化とフィードバック）
- (vii) 階層化した知識内の多くの基本的要素を組織化し、複雑な知識構造を組み立てる

この7つの原理は、漢字学習においても大変示唆に富むものである。漢字学習は個人差が大きい、すべての学習者がそれぞれのペースで伸びていくことを目指すものである。そのために、目標と意義の明確化を行い、学習者自身が中心となって、クラスメートと協力し合い、自己調整を行いながら進めていくことが必要である。そのような環境を整えるために、教師は漢字知識の基本的要素について学習者が組み立て可能なものとして組織化して提示し、それぞれの意義を示した上で、適切なフィードバックを行わなければならない。以上の環境が整えば、学習者の自律的学習の促進につながると考えられる。本研究ではこの原理をできるだけ具体化できる方法を実践し、自律的な学習習慣の形成を目指す。

3. 実践概要

本研究では、先行研究で課題だと考えられた、(1)基本要素の単純化、(2)段階的学習の導入、(3)自律的学習の促進を目指して実践と検証を行った。対象と期間は以下の通りである。

- ・実践対象：拓殖大学別科日本語教育課程「入門漢字クラス」の非漢字圏学習者（ベトナム人、インドネシア人、ネパール人計17名）
- ・実践期間：2018年4月～2018年7月（週2回×90分×14回）

以下、実践の具体的な方法について述べる。

3.1 字形認識のための基本要素の単純化；「タハ式」の採用

本実践では、字形認識のために、タハ・イマーン・モヒーによって提唱された（以下、「タハ式」と略述）漢字字形の認識法（タハ2015）を採用した。タハ式は、6種類の線とそのオプション形からなる、極力単純化された基本要素を用いて、漢字の字形認識を促す指導法である。タハ式では、漢字の構成要素として、6種類の線形と、2種類のオプション（サイズ・オプション、ハネ・オプション）から構成されている⁽²⁾。

6種類の線は、線の入り方と出方、止めか払い、直線か曲線かという観点から分類されており、これまで初学者に意識させることが難しかった、止め、払いなどの運筆や、線の曲がり方などを自然に習得させることができるようになっている。

また、それぞれの要素に、アルファベット・コードが充てられている。サイズ、ハネの両オプションもアルファベットで示される。これにより、学習者は基本要素6種類とそのバリエーションを意識すればよく、字形認識の負担が大幅に軽減される。また、アルファベット・コードがそれぞれの要素のイメージに近いので、アルファベット・コードとの結びつきもスムーズで、学習者が異なる字形を書いたときの指摘と意識化に役立つと考えられる。

例えば、「了」と「丁」は、明朝体では字形の違いが分かりにくく、学習者にとっては書き分けるための意識化が難しい。しかし、タハ式であれば、アルファベット・コードを使って、「了」の2画目が曲線の跳ねた「J」であることと、「丁」の2画目が直線の「I」であることを理解させることが可能である。この「J」と「I」の弁別は、「子、字、学（中央下画J）」と「丁、町、利（最終画I）」など、多くの漢字において、識別と書き分けが必要である。それを6種類という非常に限定された要素に

よって、画の入り方、払いか止めか、直線か曲線か、またその角度について理解させることができる点で、このタハ式は非常に優れた字形認識手段だと言える。そのため、本実践の字形認識の方法として取り入れることとした。

3.2 段階的学習の導入について

3.2.1 精選語彙・漢字リストの作成

段階的語彙学習については、精選された語彙リストが学習を助けるという先行研究の結果に基づき、本実践対象の学習者に合わせた語彙精選を行い、教材⁽³⁾を作成した。これは、拓殖大学別科初級クラスで使用されている主教材⁽⁴⁾である『日本語初級〈1〉——大地メインテキスト』（以下、『初級1』と略述）、『日本語初級〈2〉——大地メインテキスト』（同、『初級2』）での学習語彙を、日本語能力試験出題基準⁽⁵⁾の語彙および漢字リストに照らし合わせて選定した。その際、書く漢字語彙と読む漢字語彙を分け、読むだけで書かない語彙も選定することとした。

まず、書くことが求められる漢字について、旧日本語能力試験4級（現N5レベル）および3級（現N4レベル）の漢字300字をすべて取り上げ、その漢字を用いた漢字語彙を学習語彙として選定した。初級1の範囲では、4級を中心に漢字160字を選定し、初級2の範囲では残りの140字を用いた漢字語彙を選定した。そして、これらの漢字を含む漢字語彙、および読むだけの漢字語彙について、旧日本語能力試験4級および3級語彙の中から、初級1では311語、初級2では306語を学習語彙として選んだ。それから、メインテキストでの語彙提出に合わせ、1課～42課までの漢字語彙および漢字リストを作成した。これにより、各課で学習者が取り組むべき課題が以下のように絞られた。

- ①「読み練習」——各課の読み漢字語彙（13語～18語程度）
- ②「書き練習」——各課の書き漢字（8字程度）

さらに、確認のための各課の読み・書きクイズ、およびメインテキストの区切りに合わせ、およそ6課ごとのまとめの読み・書きクイズを作成し、それぞれの確認に役立てることとした。

3.2.2 学習段階に合わせたストラテジーの提示

従来は、漢字の概要、漢字の学び方などについて、漢字学習の前にまとめて説明されることもあったが、本実践では、谷口（2016）の指摘に基づき、学習段階に合わせてストラテジーを提示していく方法を採用した。学習者がある程度の漢字語彙の意味と読み方を習得したと思われる段階で、タハ式で基本線の導入および練習を行い、書き練習を始める。そして、漢字語彙の定着に合わせて、象形文字や会意文字、品詞によるグループ分けと使い方、部首、音符や形声文字などに関して段階的に示し、全学習期間を通じて体系的な理解を目指すこととした。

3.3 自律的学習の促進について

前述の自律的学習に必要な環境作りについて OECD から示された原理をここで再掲する。

- (i) 学習者中心で「自己調整的な学習者」としての発達を促す
- (ii) 共同学習による学習の社会化
- (iii) 動機づけや達成感
- (iv) 個人差の認識
- (v) すべての学習者を伸ばす
- (vi) アセスメントの活用（目標および意義の明確化とフィードバック）
- (vii) 階層化した知識内の多くの基本的要素を組織化し、複雑な知識構造を組み立てる

この7つの原理に可能な限り応える方法として、本研究では、学習者それぞれの、その日の目標に応じて、復習と各課クイズを行う個別課題（以

下、「漢字クイズマラソン」と記述)を取り入れた。これは、(i)学習者中心で、(iv)個人差を超えて取り組み、(v)すべての学習者が各々のペースで、(vi)目標を持って取り組むことで、(iii)学習動機と達成感を得られるというものになっている。

漢字クイズマラソンでは、90分授業の後半にあたる45分程度の時間、漢字語彙および書き漢字の復習と確認をしたのち、いくつかの各課クイズを受ける。基本的に1課から始め、読みクイズが終わってから、書きクイズを受ける。10点満点を取れば、個人別の得点記録表にシールを貼り、次の課のクイズに進む。満点が取れなかった場合、次の授業で、誤答部分の復習をしたのち、再度受験をする。満点が取れるまで何度も受け、満点が取れたら、各自のペースで次のクイズを受けていくという仕組みになっている。

各課クイズは1課～42課までそれぞれ10問ずつの読み・書きクイズである。クイズの出題はすべて語彙リストにある「ことば」および「書き練習」に出されている漢字語彙のみに限定しているため、該当課の13語～18語程度の語彙の読み方と、「書き練習」の8字程度の新出書き漢字を覚えれば、満点が取れるようになっている。また、当機関における漢字学習はメインテキストより遅れて始まるため、これらの語彙はすでにメインテキストで学習済みであり、意味および音韻理解の負担は少ないと考えられる。さらに、2回目以降はすでに問題がわかっているため、学習目標となることばや漢字を学習すればよい。漢字学習では覚えることが必要であるため、満点を取りたいという気持ちが学習動機につながることを期待した。

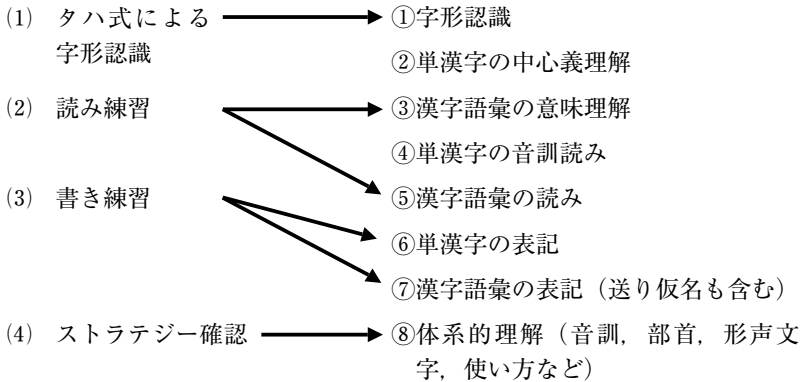
進め方は個人に委ねられており、日によっては、クイズに挑戦せず、書き練習や語彙の意味確認を行ってもよい。反対に、事前に自分で数課分の学習を進め、時間内にできるだけ多くのクイズを受け続ける回があってもよい。また、読みだけ、あるいは書きだけに挑戦するなど、すべてが学習

者自身によって設定され、進めていく方式を採用することで、自律的学習習慣の形成を促す。教師は必要に応じて相談に乗り、進まない学習者には提案を行うなど、支援者としての役割を担う。

漢字クイズマラソン以外でも、自律的な学習を促す仕掛けを作る。「漢字ストラテジー」など体系化に関わる内容については、ペアワークやグループワークなどを通じて、学習者自身で法則や特徴を発見し、お互いに学び合うアクティブ・ラーニング方式を取り入れる。これにより、OECDの原理にある、(ii)共同学習による学習の社会化と、(vi)階層化した知識内の多くの基本的要素を組織化し、複雑な知識構造を組み立てることを目指す。

以上の試みを実践すれば、単漢字を親字とする並列モデルでまとめて示されていた漢字の学習項目を、下記のように段階的に学ぶことが可能になる（図1）。

図1 本実践と漢字学習項目との関連



まず、(1)タハ式によって字形認識を行い（＝①）、(2)既習漢字語彙の意味確認の後、読みの定着を図り（＝③⑤）、(3)単漢字および漢字語彙の書き

につなげ (=⑥⑦), ある程度既習の漢字数が増えたところで, (4)体系化のためのストラテジー確認を行う (=⑧), という流れである。②単漢字の中心義理解と④単漢字の音訓読みについては, 漢字語彙の意味理解と漢字語彙の読みが定着すれば自然と身につくものであり, 個別に覚えなければいけない情報として扱った場合の負担と, 学習者に提示する意義を考え, 本実践では扱わないこととした。

4. 実践結果

4.1 漢字の学習方法と日本語力との関係

漢字に関してどのような力がついたか, またそれが日本語力の向上にどのようにつながるかを見るため, 実践対象となった17名の学習者に対し, 実践終了時に漢字復習クイズ(資料1)を行い, 2か月後の試験結果と比較した。実施時期は復習クイズが2018年7月, 日本語および漢字試験が2018年9月である。

復習クイズは目的によって下記の3種類の問題を設けた。

- (a) 語彙：文脈にあてはまる漢字語彙を4つの選択肢から選択する
[目的：①字形認識力の確認]
- (b) 読み：(a)で正答として選んだ語彙の読み方をひらがなで書く
[目的：③漢字語彙の意味理解度および⑤漢字語彙を読む力の確認]
- (c) 表記：全ひらがなの文章のうち, 漢字で書く部分に下線を引き漢字を書く
[目的：⑥単漢字の表記・⑦漢字語彙の表記(送り仮名)の正確性の確認]

これらはすべて授業内で行った漢字語彙を確認するクイズであるため, 平均すると81%以上得点しており, 記述式の漢字正答率も88%と高かった。それらの結果を, 2か月後に行われた漢字試験および日本語の試験の

表2 漢字に関する個別能力と日本語力との関係

		学習者 A	学習者 B	学習者 C	学習者 D
タイプ		全般的	語彙優先	字形認識優先	書き優先
漢字 復習 クイズ	字形認識 (100 点)	95	85	85	60
	読み (100 点)	95	100	70	55
	書き (正答数)	87 字	61 字	70 字	82 字
試験	漢字 (100 点)	82	42	60	44
	日本語 (100 点)	87	76	35	33

結果と比較してみると、個別の学習能力あるいは学習方法が日本語力の向上に関わる可能性が示唆された（表2）。全体を大まかなタイプに分け、特に特徴的な4名を以下に順に見ていく。

学習者Aは、語彙も漢字もバランス良く伸びているタイプである。漢字語彙の字形認識、漢字語彙の読み、漢字の書きすべてにおいて誤りが少なく、その2か月後の漢字試験、日本語試験でも高い得点を取っている。

学習者Bは、語彙を優先的に学習しているタイプだと言える。漢字語彙の読みでは100点を取っているが、字形の認識で間違いが見られ、85点であった。書きにおいても、正しく表記できた漢字は61字と多くない。つまり、文脈に当てはまる語彙の意味と音韻はわかっているが、字形との結びつきが曖昧であると考えられる。その後の漢字試験でもあまり伸びが見られないが、日本語試験の得点は比較的高い。これは語彙力によるものと推察される。

学習者Cは、字形認識優先のタイプだと言える。字形認識では学習者Bと同じ85点だが、読みに誤りや無回答が目立ち、70点だった。その原因として、漢字語彙を音韻や意味ではなく、視覚的に捉え、選択している可能性が考えられる。その後の漢字試験では60点を取っているが、日本語の方は35点と伸びが見られない。つまり、語彙の意味理解の不足が日本語力に影響したのではないかと思われる。

学習者Dは、字形認識、漢字読みともに誤りが目立った。音韻や字形の似ている語彙との混同（使って・作って）や、同音異義語の間違い（重い・思い）などが見られ、漢字語彙の意味・音韻認識の曖昧さが観察された。一方で、漢字表記には力を入れており、正しく書けた漢字数は82字と多かったが、その後の漢字試験および日本語試験では点数が伸びなかった。したがって、限られた文脈で使う漢字や漢字語彙を正しく書くことができても、全体的に使える語彙の数が少なければ、日本語力の向上には不十分であることが示唆された。

上記4名の傾向から、漢字語彙の音韻の定着が字形認識すなわち漢字語彙読みの前提となることと、その上で書き練習を積み上げていかなければ、漢字力および日本語力の向上にはつながらないことが先行研究と同様に確認された。

以上に加えて全体的な傾向として、漢字表記については、どれが漢字語彙であるかの判断や、それらをどのように表記するかについて意識して学習している様子がうかがえた。未習語についても積極的に部首や部品を書こうとしており、「初めまして」「友達」「沢山」「夢」「将来」「皆さん」など、本実践では書き漢字としては示されておらず、授業では書く練習をしていない漢字についても、「友達」や「しょう来」など、漢字として表そうとする姿勢が見られた。これは、自律的学習の取り組みによって生まれた効果だと考えられる。このように達成感を持ちながら進める学習法によって、自律的学習が進む様子が観察された。

4.2 本実践による漢字力・日本語力の伸びの検証

本実践が、実践を受けていない他の学習者と比べ、どのような効果があるかを見るため、全体的な結果について検証を行う。ただし、対象者が少ないため、統計処理は行わず、参考資料として考えることにしたい。そして、授業で観察された様子から実践の効果についても検証する。

表3 漢字・日本語の得点（100点）と伸び率（%）の比較

	初級非漢字圏 実施群 n=11	初級漢字圏 非実施群 n=6
漢字 1 回目	6.5	46.3
漢字 2 回目	51.7	49.3
（伸び率）	（87.5%）	（6.0%）
日本語 1 回目	23.5	30.7
日本語 2 回目	48.1	33.5
（伸び率）	（51.0%）	（8.5%）

実施群として初級非漢字圏学習者 11 名（17 名の対象者のうち前後 2 回の試験を受験した者に限る）、非実施群として漢字以外ほぼ同じ日本語教育を受けている同レベルの初級漢字圏学習者 6 名を対象に、実践前の 2018 年 4 月と実践後の 9 月の試験から、漢字と日本語の平均得点およびその伸び率を比較する（表 3）。

結果を見ると、実践の対象学生である初級非漢字圏学習者は、実践開始時の日本語力が低い学習者が若干多かったため、伸び率は漢字、日本語共に高い。そして、実践後のいずれの得点も初級漢字圏学習者を上回っている。これは、漢字圏の学習者は、前述の学習者 C と同様に、語彙理解を音韻ではなく文字という視覚的な情報に頼りがちになるのに比べ、非漢字圏の学習者は漢字語彙の学習を通じて、視覚的にも音韻的にも意味が理解できるようになっていることが奏功したと推察される。ここからも、漢字語彙の学習が漢字学習および日本語力の向上に効果があることが示唆された。

一方で、非実施群の初級漢字圏の学習者の漢字および日本語に伸びがあまり見られないことから、漢字圏の学習者に対する漢字教育および語彙習

得のための自律的学習の効果的な方法の指導が必要だと思われる。今後、漢字学習だけでなく日本語の学習全体を考える際に見過ごしてはならない点で、早急に取り組むべき課題だと考えられる。

そのほか、授業内で観察された様子から、実践の効果について述べる。まず、多くの学習者に共通するのが、字形表記の正確さである。「子」の2画目と「前」の最終画の書き分け、「学」と「堂」の最初の3画の書き分けなど、画の入り方とその角度、出方（止めか払い）に間違いが少なく、非常に読みやすく書かれている。本実践に関わった5名の教員・ティーチングアシスタントから、表記の正確さおよび文字の読みやすさについて高い評価を得ているが、具体的な検証はしていないため、タハ式による画の認識と再現性については、改めて確認したい。

また、授業内の学生の反応を見てみると、漢字語彙の読みのスピードが速くなり、一字ずつではなくまとまりとして認識している様子が見られた。また、「学生、先生の生は人の意味か」「雪は雨にヨだが、ヨはどんな意味か」など、漢字語彙に共通する要素に注目し、これまで学んできた漢字の体系化を図ろうとする質問が多く出るようになった。虫明・菅原(2010b)でも、精選され、限定された漢字語彙を覚えることで、「部首や既習漢字とのつながりを発見する余裕が生まれた」ことが指摘されているが、その様子が本実践でも観察された。

最後に、漢字クイズの準備を周到に行う傾向のあった学生のうち数名は、2か月の夏季休暇の後に、急激に日本語力が伸びていた。これは自律的学習の習慣が形成されたことによる可能性が考えられる。この関連性についても今後明らかにしていきたい。

5. まとめと今後の課題

本研究では、漢字学習における学習者の負担を軽減するため、(1) 字形習得のための基本要素の単純化にタハ式を用い、(2) 語彙先習および、漢字ストラテジーの段階的学習を行い、(3) 自律的学習習慣の形成を目指し、個別課題の導入を実践した。その結果、(1) のタハ式による基本要素の単純化では、字形認識や表記において、現段階では数値化できない効果があることがうかがえた。次に、(2) 段階的学習については、漢字語彙をまとめりとして理解する語彙先習学習の効果が確認でき、それが日本語力の向上にもつながることが示された。そして、(3) 個別課題の導入により自律的な学習習慣の形成を促し、日本語力の全体的な底上げにつながる可能性が示唆された。本研究ではその効果を統計的に検証できなかったため、今後の課題としたい。

また、正しく表記することを重視してきた学習者であっても、語彙の量が少なければ、日本語力、漢字力の向上にはつながらないことがわかった。語彙習得が進まない段階での正確さを重視する表記学習は、その後の学習効果につながらないことが推察され、「自律的学習」で身につけるべき項目をどのように示し、指導するのか、課題も残った。今後は、伸びのあまり見られない学習者および漢字圏の学習者に対し、どのような学習方法が効果的かを再検討し、漢字のみならず日本語力向上につなげる方法を考えたい。

《注》

- (1) 独立行政法人日本学生支援機構（JASSO）（2018）「平成 29 年度外国人留学生在籍状況調査等について」（https://www.jasso.go.jp/about/statistics/intl_student_e/2017/_icsFiles/afieldfile/2018/02/23/data17.pdf 2018/8/27 閲覧）による。

- (2) 「タハ式」の詳細については、特許申請予定のため、別稿に譲る。
- (3) この教材は2018年9月および12月に一般向け教材として出版された。
中村かおり・伊藤江美・梅津聖子・牧野智子・森泉朋子 (2018) 『ことばでおぼえる やさしい漢字ワーク 初級1——日本語初級1大地準拠——』スリーエーネットワーク, 中村かおり・伊藤江美・梅津聖子・牧野智子・森泉朋子 (2018) 『ことばでおぼえる やさしい漢字ワーク 初級2——日本語初級2大地準拠——』スリーエーネットワーク
- (4) 山崎佳子・石井怜子・佐々木薫・高橋美和子・町田恵子 (2008) 『日本語初級〈1〉——大地メインテキスト』スリーエーネットワーク
山崎佳子・石井怜子・佐々木薫・高橋美和子・町田恵子 (2009) 『日本語初級〈2〉——大地メインテキスト』スリーエーネットワーク
- (5) 国際交流基金編 (2004) 『改訂版日本語能力試験出題基準』 凡人社

引用・参考文献

- 伊藤芳照 (1988) 「第3章外国人学習者に対する表記の指導」『国語教育指導参考書 14 文字・表記の教育』 pp. 72-145, 国立国語研究所
- ヴォロビヨワ・ガリーナ (2011) 「構造分析とコード化に基づく漢字字体情報処理システムの開発」『日本語教育』 149 (0), pp. 16-30
- ヴォロビヨワ・ガリーナ (2015) 「非漢字系学習者の文字認知特性に適合した漢字教材の開発」『JSL 漢字学習研究会誌』 7 (0), pp. 1-10
- カイザー・シュテファン (2000) 「非漢字圏日本語学習者のための漢字・語彙教育のシラバスに関する考察——認知心理学実験の知見を踏まえて」『筑波大学留学生センター日本語教育論集』 (15), 筑波大学留学生センター, pp. 25-34
- 海保博之・Haththotuwa 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』 23, 筑波大学, pp. 53-57
- 谷口美穂 (2017) 「非漢字系日本語学習者の漢字再生を困難にする諸要因」『日本語教育』 (167), 日本語教育学会, pp. 1-14
- 谷口美穂 (2016) 「日本留学志望のマレーシア人学習者の漢字学習ストラテジー——学習期間にともなう変化と成績による使用傾向の特徴——」『国際交流基金日本語教育紀要』 (12), 国際交流基金, pp. 7-23
- タハ・イマーン・モヒー (2015) 「非漢字圏日本語学習者のための字形学習法」

- 『2015年度日本語教育学会実践研究フォーラム予稿集』国際交流基金日本語国際センター, p.47
- 西口光一 (2015) 「日本語教育における漢字指導のデザインと実践」『日本語学』 vol. 34-5, 明治書院, p.111
- ボイクマン聡子 (2015) 「非漢字圏学習者に対する漢字導入方法の一提案」『日本語学』 vol. 34-5, 明治書院, p.139
- 宮岡弥生・玉岡賀津雄・林炫情・池映任 (2009) 「韓国語を母語とする日本語学習者による漢字の書き取りに関する研究 学習者の語彙力と漢字が含まれる単語の使用頻度の影響」『日本語科学』 (25), 国立国語研究所, pp.119-130
- 虫明美喜・菅原和夫 (2010a) 「漢字学習における『語彙先習』の再検証」『日本語教育方法研究会誌』 16 (2), pp.40-41
- 虫明美喜・菅原和夫 (2010b) 「語彙精選は漢字学習にどのような影響をあたえるか——東北大学日本語研修コースの場合——」『日本語教育方法研究会誌』 17 (1), pp.68-69
- 大和祐子・玉岡賀津雄・熊可欣・金志宣 (2017) 「韓国人日本語学習者の語彙知識と漢字の読み書き能力との因果関係の検討」『ことばの科学』 (31), 名古屋大学, pp.39-58
- OECD 教育研究革新センター (2013) 『学習の本質——研究の活用から実践へ』 明石書店, pp.396-399

(原稿受付 2019年1月8日)

資料1 復習クイズ

ふくしゅうクイズ

/40

クラス：_____ 名前：_____

①いいものに ○を つけます。

() に よみかたを かきます。

① わたしの _____ はリンです。よろしく。

- 1 午前 ② 名前 3 有名 4 各前
() (なまえ) () ()

② あ、 _____ が来ましたよ。これに乗りましょう。

- 1 電話 2 電気 3 電車 4 雷雨
() () () ()

③ この _____ 花は 何ですか。

- 1 石い 2 白い 3 近い 4 固い
() () () ()

④ あの高い _____ は 東京スカイツリーです。

- 1 動物 2 運動 3 建物 4 健康
() () () ()

⑤ あしたは7月26日で、 _____ ですね。

- 1 木曜日 2 洗濯 3 来週 4 教室
() () () ()

⑥ タンさん、 _____ ですか。ちょっと顔が赤いですよ。

- 1 病院 2 天気 3 暑気 4 元気
() () () ()

⑦ 今年の _____ は とてもあついです。

- 1 冬 2 夏 3 秋 4 度
() () () ()

⑧ A：すみません、消しゴムを _____ ください。 B：はい、どうぞ。

- 1 貸して 2 話して 3 借りて 4 貸して
() () () ()

⑨ わあ、このかばんは _____ ですね。何が入っているんですか。

- 1 重い 2 思い 3 動い 4
() () () ()

⑩ A：あの、パソコンを _____ もいいですか。 B：ええ、いいですよ。

- 1 作っても 2 洗っても 3 使っても 4 使っても
() () () ()

- 10 きのうち、かみを_____、みじかくしました。
 1 来て 2 会って 3 刀って 4 切って
 () () () ()
- 11 この_____は からくて、食べられません。
 1 料理 2 理科 3 料金 4 洋服
 () () () ()
- 12 東京の_____は 1300万人ぐらいです。
 1 北口 2 入口 3 人間 4 人口
 () () () ()
- 13 この_____は あたまでが いたいときに のんでください。
 1 楽 2 薬 3 病 4 英
 () () () ()
- 14 日本語の_____は 読めませんが、インターネットでニュースを読みます。
 1 親切 2 新聞 3 新刊 4 見聞
 () () () ()
- 15 この試験の_____は 難しくてよくわかりません。
 1 出題 2 連絡 3 問題 4 宿題
 () () () ()
- 16 一人で外国へ行くのは はじめてなので、ちょっと_____です。
 1 調子 2 中止 3 忘年 4 心配
 () () () ()
- 17 わたしの_____に ベッドとつくえがあります。
 1 部屋 2 部室 3 家族 4 場合
 () () () ()
- 18 キャベツやにんじんは、_____売り場にありません。
 1 野菜 2 肉 3 魚 4 野球
 () () () ()
- 19 父は、あの会社で、車をつくる_____をしています。
 1 土産 2 事故 3 用事 4 仕事
 () () () ()
- 20 チームのみんなと、新しいゲームを_____しています。
 1 質問 2 開発 3 開店 4 習慣
 () () () ()

①かんじで かく ことばに せん をかいて、したに かんじを かきます。

はじめまして。わたしはリンです。たくしょくだいがくのがくせいです。ことしのさんがつにほんへ
(れい) 拓殖
きました。いま、ひとりですんでいます。そして、でんしゃでがっこうへかよっています。わたしのうち
は、ちかてつのえきからちかいです。とうきょうはとてもべんりですが、ものがとてもたかいです。

にほんごのべんきょうはおもしろいですが、たいへんです。とくに、かんじのべんきょうはむずかしい
です。かんじのことばはたくさんあるので、よみかたもかきかたも、まいにちれんしゅうしなければなり
ません。こんしゅう、しけんがあるので、いま、じゅんびしています。

わたしのしゅみはりょうりをつくることと、うんどうすることです。りょうりは、なんでもつくりま
す。いま、ともだちにはほんりょうりをならっています。それから、うんどうもすきです。やすみのひは、
こうえんをはしったり、プールでおよいだりしています。

らいねん、だいがくにはいって、けいざいをべんきょうしたいです。なつやすみは、そのおかねをため
るために、アルバイトをはじめようとおもっています。わたしのゆめは、しょうらい、じぶんのみせ
をもつことです。みなさん、いっしょにがんばりましょう。