

日本語の漢字語彙教育における文脈化指導の方法

方 的 中

【要旨】 漢字語彙の学習が進むにつれ、多様な文脈に対応できるような漢字語彙運用力がますます必要となる。本稿は、筆者が筑波大学留学生センターで担当した初級漢字後期「漢字4」クラスでの教育実践を紹介し、コミュニカティブ・アプローチの文脈化指導理念に基づいた指導方法を分類し、分析するものである。具体的には、1) エピソード記憶を活かす、2) 大量の例文を呈示する、3) やさしい日本語で説明する、4) 類義語と比較する、5) 媒介語を利用する、という5つにまとめられる。最後に、「文脈化指導」の捉え方、説明方法の適性と今後の教室指導に対する示唆について論じる。

【キーワード】 日本語教育 漢字語彙教育 文脈化指導 コミュニカティブ・アプローチ

1. はじめに

漢字を想起する時、初級の学習者は形態手がかりに頼っているが、漢字能力の向上に伴って意味手がかりを多く用いるようになるという報告がある（伊藤・和田 1999）。学習が進むにつれ、多様な文脈においてインプット・アウトプットの機会が増えてくるため、文脈における漢字語彙指導がますます求められるようになる。

本稿は、筆者が筑波大学留学生センターの「漢字4」クラスにおいて行った見学と教壇実習を通じて、文脈化指導理念に基づいた漢字語彙の具体的な指導方法について論じるものである。2節では文脈化指導の先行研究をまとめる。3節では、「漢字4」クラスの教育実習における指導例を紹介し、文脈化指導の具体的な方法を考察していく。また、4節では、今回実習の反省点と今後の課題について分析する。

2. 文脈化

川口（1993,1995, 2010）は、コミュニカティブ・アプローチ（以下 CA）の理念に基づき、実生活のオーセンティックな教材を利用した漢字の「文脈化指導」を提案した。川口（2010）は漢字語彙教育における「文脈化」を以下のように定義した。

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を「文脈化」というのである。 川口（2010: 4-5）

川口の定義には、2つの問題がある。まずは、文脈の捉え方である。漢字語彙の理解を促進する文章や談話の構成や内容を文脈としているが、漢字語彙のストーリー性や抽象度により、必ずしも文脈提示のために適切な文章や談話が与えられるとは限らない。たとえば、「卒業」のような学校生活の終結を描いている語彙は、ストーリー性が高く、適切な「文章や談話の構成」を与えることが可能だが、「電話」のような実物を指す語彙の場合は、実際の電話を見せたほうが学習者にとってよほど理解しやすいかもしれない。また、「必要」や「最新」のような抽象概念を表す語彙は、如何に「適切

な文章や談話の構成」を与えうるのか、またそれで本当に学習者の意味用法に対する把握を促進できるか、まだ議論する必要がある。

2つ目は、漢字語彙教育にオーセンティックな教材を取り入れる妥当性の問題である。オーセンティックな教材を利用するのがこの「文脈化指導」の一つの大きな特徴であるが、それ以外の指導方法は紹介されていない。新聞やチラシなどのオーセンティックな教材を積極的に漢字語彙教育に導入することは評価すべき点であるが、このような教材が学習者にとって「理解可能なインプット」（Krashen, 1985）になるかどうか、まだ検討する余地がある。例えば、数字の漢字を教えるために新聞記事を使うのは、逆に情報量が多すぎて、学習者にとって負担になる恐れがあると考えられる。

以上を踏まえ、「文脈化指導」を行う際には、学習者の理解を促進するために、オーセンティックな教材を提供する以外にも、語彙の意味の性質によって、より具体的な指導方法について更なる検討が必要となろう。本稿では、黒沢（1996）の概観を参照し、文脈をより広く捉え、百科事典的知識からの推論を許す立場を取る。

3. 初級漢字後期「漢字4」クラスの実習報告

3. 1 授業の概要および実習の内容

教壇実習を行った授業の概要と実習の詳細な内容に関しては、他稿（本論文集の「日本語初級漢字後期「漢字4」における実習報告」）に譲ることにするが、以下に「漢字4」クラスの授業の流れの概要を示す。

- ① 前の課のクイズを実施する
- ② 教師が実施したクイズをフィードバックする
- ③ 教師が新しい課の要点を説明する
- ④ 新しい課の内容を練習する：練習シートによる練習、書き練習Ⅱの単語を使った文作り練習
- ⑤ 文作りを終えた学生に、自分の作った文をホワイトボードに書かせる
- ⑥ 読み練習Ⅱの文、およびホワイトボードに書かれた学習者の作った文を学習者に読ませる
- ⑦ ペアで読み練習シートを使った練習
- ⑧ 時間があれば、学習者に教科書のユニット3の読み物を読ませる
- ⑨ 学習者に宿題用紙を配り、次回の授業で提出させる

3. 2 以下では、毎週の授業観察と一回の教壇実習を通じて行われた、「文脈化指導」の方針に基づいた具体的な指導方法を取り上げ、分析考察する。

3. 2 「文脈化指導」の方針に基づいた実習の取り組み

本節では、「漢字4」クラスにおいて、「文脈化指導」の方針に基づいて実施した具体的な取り組みからまとめた指導方法を分析する。「文脈化指導」の方針とは、主に、1) エピソード記憶を活かす、2) 大量の例文を呈示する、3) やさしい日本語で説明する、4) 類義語と比較する、5) 媒介語を利用する、という5つである。

3. 2. 1 エピソード記憶を活かす

心理学では「エピソード記憶」という概念があり（cf. Turving 1972）、過去の自分の経験や出来事に関する記憶である。漢字語彙の文脈化指導の一つの方法として、エピソード記憶を生かして、実生活体験の記憶を喚起させることが挙げられる。漢字語彙の使われる実際の文脈と合わせて記憶することで、頭の中で漢字の字形、意味用法と使用文脈という三者間の対応ができるようにさせることである。

筆者は、実習で第 42 課「大学の生活」を教えた時、3. 1 に示した「授業の流れ」の③「要点の説明」において、学習者の大学生活を振り返りながら、新出漢字語彙を導入した。

「卒業」、「調査」などの語彙は、意味のストーリー性が高く、学習者も実生活で関連の体験がある。こういった語彙は、エピソード記憶を活かして意味を説明することで、意味用法に対する記憶を強める効果があるだけでなく、語彙の使われる文脈も実感でき、関連場面の常用語彙に対する心構えも育てられ、実際場面における言語使用にも繋がると考えられる。以下は実習におけるその説明例である。

(1) エピソード記憶を活かす説明例 (下線の単語は新出語彙である) :

……外国の大学で 3 年目はまた専門科目を勉強して、4 年目に入るといよいよ卒業論文ですね。短く言うと「卒論」と言うこともありますね。で、卒業の「業」は、真ん中に三本の線が入っている。これはちょっと気をつけてください。

論文のデータを取るためには皆さんそれぞれの専攻によって、実験だったり、experiments ですね、この「実」の真ん中にも三本の線が入っていますが、または野外調査、field work、つまり外に出て色んな所に行って調査したりすることが必要ですね。

それから、教育系の学生は教育実習があります。例えば今、私がやっていることですね。教育の実際場面での練習、それは教育実習といいます。……

3. 2. 2 大量の例文を呈示する

「漢字 4」クラスにおける漢字語彙指導は、(2) に示したように、多様な形で学習者に正しい例文と接触する機会を与えている。例文提示は、有力な指導法として普通の教室指導でよく用いられている。しかし、ここで強調したいのは、文脈構築のためには、例文の呈示が大量でなければならないことである。文脈構築のプロセスは、ボトムアップで、用法基盤 (usage-based) という特性を持っている。大量の例文呈示という取り組みは、大量インプットの効果をもたらし、学習者の頭の中で文脈構築を加速させることが期待できると考える。

(2) 「漢字 4」クラスの漢字語彙指導における例文呈示方法

「授業の流れ」③の要点説明で、教師が例文を示しながら、語彙の用法を説明する

「授業の流れ」④と⑥の書き練習で学習者に文を作らせ、教師が直したものを学習者に
読ませる

「授業の流れ」⑥の読み練習で学習者に教科書の例文を読ませる

「授業の流れ」⑦のペア練習で学習者に 15 文程度の例文を提供し、読ませる

「授業の流れ」②のクイズや⑨の宿題で、漢字語彙の書き方、読み方、使い方は全て文を
呈示しながら出題される

中間テストと期末テストの前に、学習者が宿題で作った良い文を学習目標語彙ごとに

リストアップしたものを復習材料として学習者に配って、読ませる

また、(2a) (2b) と (2e) では、教師が学習者の誤用を修正し、正しい用法を示すことによって、学習者が文脈の中で語彙の意味をより正確に把握できるようになる。以下は、第 38 課のクイズの結果を学習者にフィードバックする時に行った「心強い」という語彙に対する説明である。

「心強い」

(3) 「心強い」を説明する時の例文提示方法：

……ええ、難しいのは4番の「心強い」。これは、「あの人は心強いです」という使い方はしませんので。「心強い」というのは常に話している人、自分の気持ちが大丈夫という意味で、なぜ心強いかというと、「友達がいるから心強い」……

3. 2. 3 やさしい日本語で説明する

(4)のように、抽象度の高い漢字語彙を教える時、やさしい日本語を用いて説明することも有効な方法である。

(4) 漢字語彙をやさしい日本語に置き換える例：

必要 → 必ず要る
最新 → もっとも新しい
住民 → 住んでいる人々
所得 → 働いて得たお金

やさしい日本語で説明することは、漢字語彙の造語性の指導、既知言語知識の利用、より理解しやすい文脈への変換という3つの側面から捉えることができる。

まず、加納(1994)が指摘したように、漢字語彙は造語性があり、それにより、漢字語彙の語構成のルールを教えることが必要である。漢字語彙をやさしい日本語に置き換えるプロセスは、語彙の意味成分を分解することに相当し、またそれぞれの意味成分の裏にある文脈も同時に活性化できる。それによって、学習者に「漢語の語構成は非恣意的だ」という印象を与えることもでき、漢字学習の動機付けにもなる。ただし、ここで注意すべきなのは、語構成のルールは学習者がアウトプットする時、自ら語彙を生産的に造るためのものではなく、学習やインプットの時、生産的に新出語彙を理解し、意味のネットワークを構築していくための手助けであるということである。例えば、「住民」という高度に集約された意味情報を「住んでいる」と「人々」に分解することによって、「だれが何をすると」という文脈情報がより明示的に呈示されることになる。

また、既存の言語知識を利用するという捉え方としては、やさしい日本語に置き換えることによって、学習者が既に持っている知識を活性化し、新しい語彙の意味を理解するための道具にすることである。Krashenのインプット仮説(Krashen1985)によれば、「i」を既存の言語能力や知識とすると、既存レベルより僅かに高い「i+1」は理解可能なインプットとなり、それを理解することによって、習得が進む。

最後は、語彙が使われる文脈の複雑性の観点からの捉え方である。(5c)、(5d)の「住民」、「所得」のような漢字語彙は、意味が高度に集約され、その意味に潜んでいる文脈情報も多くなり、抽象的かつ複雑になる。それらを「住んでいる人々」や「働いて得たお金」のようなやさしい日本語に変換することは、抽象的な文脈から物理的に感じられる具体的な文脈に置き換えることを意味する。それで、学習者が現実の体験を媒介にし、抽象的な概念を理解することができる。例えば「所得」のような漢字語彙は、抽象度が高く、特に非漢字圏の学習者にとっては発音と字形以外に、意味用法に関する情報は把握しにくい。しかし、それを「働いて得たお金」にデコードすると、「誰が何をして、何がどうなった」というやさしい文脈の中で捉えることができるようになるのである。

3. 2. 4 類義語と比較する

加納(1997)は、外国人学習者を対象に漢字学習法について調査し、漢字をイメージ化して覚え

るため、類義語や反義語、関連語などの連想が用いられることが分かる述べている。本稿は類義語のある特定の文脈において言い換えできる語として捉えているが、着目したいのは、意味の関連性や言い換えできる文脈より、むしろ置換できない文脈のほうである。意味の重なっていないところを学習者に見せることによって、新出語彙の使われる文脈の「境界」をもっとはっきりさせることができる。以下は「漢字4」クラスの授業で類義語を用いて学習者に説明した例である。

(5) 類義語を用いた説明例

a. 「曲線」vs「カーブ」（第37課）

……「カーブで事故がありました」とか「カーブに気をつけてください」とかの場合は「曲線」は使わないので。「曲線」は本当に線が曲がってるだけなんです。でも、皆さんの作った文ですごくいいなあと思ったのは、「ボールが大きな曲線を描いて飛んでいきます」、ボールの飛び方が真っ直ぐじゃなくて、こういう（曲線を描いている）ふうに飛んでいた時に……

b. 「苦手」vs「下手」（第38課）

……「上手・下手」はスキルの問題なので、「納豆は下手です」は言えませんが、「納豆が苦手です」は言えます。「苦手」というのは、まあ、「下手」なこともあるんですけど、ちょっと「嫌い」というのが「苦手」ですね。「あの先生が苦手なんです」って分かります？まあ、いい先生ですけどちょっと合わないとか、ちょっと嫌いかもしいっていう時に「苦手」という言葉を使いますね。「嫌い！」というところとストレートで、先生が怒るかもしれませんが、まあ、「苦手」ぐらいは性格が合わないとか、うまく行かないとか、そういうことですね……

c. 「完成」vs「完了」（第39課）

……「完成」は「あるモノができた」という結果になるが、「完了」は「あるコトが終わった」という結果なので、「論文」は「完成した」を使いますが、「任務」の場合は「完了」を使います……

これらの説明例の共通点についてここでさらに論述したい。まず、どの説明も比較対象の漢字語彙と共起するコロケーションを学習者に呈示していることに注目したい。まとめてみると、以下のようになる。

(6) 同義語比較の説明におけるコロケーションの呈示

- a. 「カーブ—事故・注意」vs「曲線—描く」
- b. 「<気に入らない対象>—苦手」vs「<気に入らない対象>—嫌い」
- * 「<気に入らない対象>—下手」
- c. 「<モノ>—完成」vs「<コト>—完了」

(6) から分かるように、類義語を比較する際に、教師は常に語彙と共起しやすいコロケーションを呈示することによって、学習者への文脈提供に努めている。このような説明方法は、Fillmore (cf.1982) が提唱した「フレーム意味論」の考え方を反映していると思える。つまり、ある語彙の意味用法を理解するには、その語彙と関連する百科事典的知識にアクセスする必要がある。例えば、「買う(buy)」という単語を正しく理解するためには、買う人(buyer)、お金(money)、売り手(seller)、商品(goods)という一連の要素からなる「売買フレーム」を喚起する必要がある。類義語のコロケーション呈示は、意味フレームの中の要素の違いを呈示することに相当すると考えられる。

さらに注目すべきなのは、(5)で示した説明例のいずれも、普段は暗示的知識となっている文脈情報が教師の説明によって学習者に明示的に与えられていることである。この考え方から見れば、このような文脈化指導は、学習者に類義語の使用に関する自己モニター能力を与えているのではないかと思われる。こういった指導を受けた学習者は今後、類義語のアウトプットにおいて常に意味の境界を意識できるようになることが予想できる。

3. 2. 5 媒介語を利用する

「漢字4」は初級後半のクラスなので、日本語で教えるとはいえ、漢字語彙の意味を説明する時、外来語や英語に置き換えて説明することもよくあった。学習者も電子辞書などを調べて、自分の母国語で新出単語の理解を求める様子をよく見かけた。それはやさしい日本語を用いて説明することと同じく、既知言語知識を十分活かしたほうが、学習が効率的に進むことが考えられる。ただし、漢字圏、非漢字圏または国によって漢字語彙学習における問題点は異なる。中国の学習者は、既に高度な漢字知識を持っていることが利点であるが、逆に過度な母語知識の借用によって「負の転移」を生じる可能性もある。ここで注意すべきなのは、中国人の漢字語彙学習における「負の転移」は、意味用法の面だけでなく、字形、音韻の面においても見られることである。中国人学習者が漢字の母語知識を無意識に利用することが、日本語漢字語彙の字形、音韻、意味理解の各方面に影響を与えていることは、一連の研究によって明らかにされている（cf.松見他 2014）。一方、非漢字圏学習者は、辞書に頼っても、「平野」と「広野」のいずれも英語では「plain」で対応しているように、母国語の語彙との対応ができない場合がよくある。その場合は、3. 2. 4で紹介された類義語を比較するという説明方法を取り、それぞれの使う文脈の違いを明示し、意味用法の重ならない部分を学習者に説明する必要がある。したがって、学習者の特性によって教師の柔軟な対応が求められる。

4. おわりに

本稿では、筆者が初級後期の漢字語彙クラスの実習において行った授業観察と教壇実習からまとめた「文脈化指導」の方針に基づいた説明方法について論じた。最後に、「文脈化指導」の捉え方と漢字語彙の特性によるそれらの説明方法の適性を論じ、今後の漢字教育にどのような示唆が与えられるかを分析する。

川口（2010）は「文脈」を、漢字語彙の理解を促進するための「文章・談話の構成・内容」というより古典的、かつより狭い捉え方で定義している。この考え方から開発された漢字語彙の指導方法は、オーセンティックな教材の大量利用が中心となる。「ただその漢字語が載っているというだけでなく」と強調しているが、実際の指導方法は漢字語彙の「使用環境」を学習者に提供することになる。しかし、実際の「文脈化指導」の具体的な説明方法を分析してみれば、「漢字語彙の意味理解に必要な百科事典的知識を想起させる」というより広い捉え方が、心理学上より妥当なのではないかと考えられる。その定義に基づいて、実際の指導では、学習者の実生活体験と関連させたり、大量インプットにより語彙の使用文脈を正しく構築させたり、語構成を分解し理解可能なインプットに変換したり、類義語の意味フレームに含まれた要素を比較したり、学習者の既有他言語知識を活かしたりするという多様な手法が用いられる。

とはいえ、これらの説明方法を応用する際には、説明対象となる漢字語彙の特性を考慮しなければならない。意味のストーリー性が高い漢字語彙は、学習者の実体験を喚起することが求められる。それに対して、「机」、「椅子」などの物的な存在を指す漢字語彙は、その意味を説明する際に実物を見せて、字形、発音、意味と実物の関連性をストレートに示す方が効果的であろう。また、抽象度の高い概念は、媒介語と対応できる場合は媒介語を使ったほうが効率的である。そうでない場合は、大

量インプット、やさしい日本語による語構成の分解、類義語との比較など、複合的なアプローチを取り、文脈を構築させていくことが必要となる。

「文脈化指導」は、常に単一の手法を用いることではなく、複数の手法を組み合わせ、授業の様子を観察しながら指導を進めるべきである。そのためには、学習者の理解度を常に把握しなければならない。学習者によって既存の知識が異なり、理解に用いられる「材料」も異なる。教師は異なる学習者に対して、臨機応変に対応することが必要である。

また最後に、教師による指導の役割に関しても正しく認識する必要がある。言語習得のメカニズムは、ボトムアップ的とトップダウン的という二種類があるが、言語理解の段階においては、前者が常に中心的な役割を果たしている。特に意味用法の文脈構築に関しては、実際言語使用の大量インプットがなければならない。いくら教師が指導し、学習者がその場で理解したとしても、完全に応用できるまで習得させるには、大量の例文を呈示したり、オーセンティックな教材を使ったりすることが中心的な役割を果たすと思われる。教師が説明を与えることで理解を促進すると同時に、そういった言語使用の実態を学習者に提供することも重要であることを常に念頭に置くべきである。

参考文献

- 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-自由放出法を用いた検討-」日本教育心理学会編『教育心理学研究』第47巻第3号 pp. 346-353
- 加納千恵子（1994）「漢字教育のためのシラバス案」『筑波大学留学生教育センター日本語教育論集』第9号 pp. 41-50
- 加納千恵子（1997）「非漢字圏学習者の漢字力と習得過程」『日本語教育論文集-小出詞子先生退職記念-』凡人社 pp. 257-268
- 川口義一（1993）「コミュニカティブ・アプローチの漢字指導」『日本語教育』第80号 pp. 15-27
- 川口義一（1995）「コミュニカティブアプローチと認知科学に基づく漢字指導の試み」川口義一・加納千恵子・酒井順子編『漢字指導アイデアブック』創拓社 pp.250-306
- 川口義一（2010）「漢字の新しい教え方：記憶、意味、方法」In *Seventeenth Princeton Japanese Pedagogy Forum Proceedings*.
- 黒沢 学（1996）『東京大学大学院教育学研究科紀要』第36巻 pp. 257-263
- 松見法男・費曉東・蔡鳳香（2014）「中国語を母語とする日本語学習者における中国語単語の音韻処理に及ぼす日本語の影響：中日2言語間の形態・音韻類似性を操作した実験的検討」『広島大学大学院教育学研究科紀要 第二部 文化教育開発関連領域』第63巻 pp.191-198
- Fillmore, C. (1982). Frame semantics. *Linguistics in the morning calm*, pp.111-137
- Krashen, S. (1985) *The Input Hypothesis: Issues and Implications*. Torrance, CA: Laredo Publishing Company, Inc.
- Turving, E. (1972) Episodic and semantic memory. In E. Tulving & W. Donaldson (eds.), *Organization of memory*. Academic Press. pp. 382-403