

初級漢字クラスの問題点

—漢字圏学習者を中心に—

清水 百合

要 旨

初級レベルにおける漢字圏学習者を対象にした漢字の指導は、非漢字圏学習者を対象にした漢字の指導に比べて問題が少ないと言われる。しかし漢字クラスの学習者としてはどうだろうか。

本稿では、まず漢字クラスのクラス分けの問題点について述べる。

次に初級レベルの漢字圏学習者の問題点を分析し、母国語の漢字知識を生かした指導の流れを工夫する。学習者の自立学習 (learner autonomy) を可能にする漢字力習得の流れのあり方について考察した結果、効率のよい漢字クラスのためには、教師による修正型理解インプット (retrieving type comprehension input) が不可欠であることが分かった。

〔キーワード〕 レベル別、タイプ別、修正型理解インプット、自立学習

1. はじめに

1. 1 漢字クラスの分け方について

日本語学習者のクラスの分けをする場合、ある一つの能力基準で分けても他の能力基準が必ずしもそれに準じるとは限らないということがよくある。

例えば、筑波大学留学生センターでは、各学期の初めにプレースメント・テストを行い、クラス分けをしている。テストは、「語彙」「聴解」「文法」「読解」「文字」の五つ (各30点) に分けられており、日本語コースのレベル分けはその総合点を基本にしてそれに修正を加えたものでなされる。

漢字クラスの場合、プレースメント・テスト⁽¹⁾の総合点を基本にして、加えて「文字」の取得点をもみる。それでも同じ漢字クラスに来ている学習者には、プレースメント・テストの「文字」で取得総合点の30% (60点中18点) を取得している学習者もいれば、17% (60点中11点) という学習者もいる。この二人は、総合点では2点の差であるが、同じ漢字クラスの学習者としては、かなり差がある。このような差は、漢字クラスにおいては特に顕著であり、また多岐に渡る。

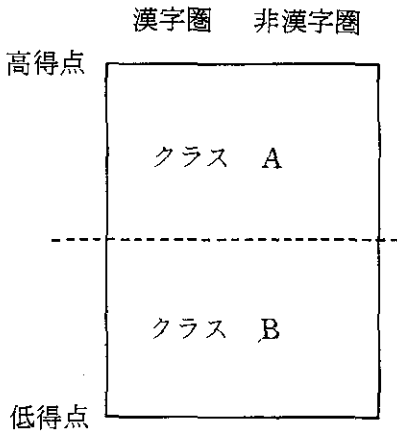
1. 2 レベル別とタイプ別

漢字クラスの分け方としては、下図のような「レベル別」と「タイプ別」が考えられる（図1・2参照）。取得点によって学習者をクラス分けすると「レベル別」になる。

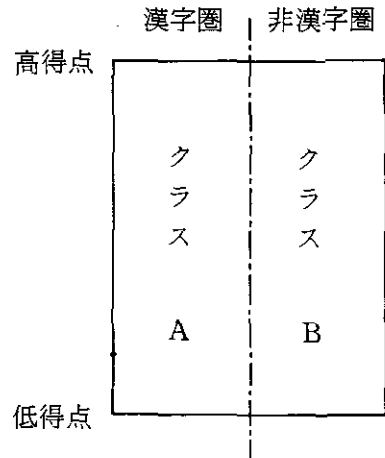
また同じレベルの学習者を漢字を母国語としている者（漢字圏学習者）と漢字を母国語としていない者（非漢字圏学習者）とで別にクラスに分けると「タイプ別」になる。

ブレースメント・テストの「文字」の取得点が同じ12点でも、漢字圏学習者と非漢字圏学習者では、できる問題の種類が異なる。例えば、読みの問題でいえば漢字圏学習者には音読みが、非漢字圏学習者には訓読みがやさしい傾向にある。タイプ別クラスは、その差異に着目した分け方である。

〈図1〉レベル別クラス分け



〈図2〉タイプ別クラス分け



特に漢字クラスの場合、どのように分けたにせよこのレベルの問題、タイプの問題が大なり小なり学習の効率に影響する。

レベル別で分けたクラス（漢字圏学習者と非漢字圏学習者の合同クラス）では、タイプ別に起因する問題がより多く起こりやすい。漢字圏学習者と非漢字圏学習者では、必要としている学習領域が異なるからである。初級レベルの漢字クラスを例に挙げるなら、漢字圏学習者にとっては漢字の正しい読み方が学習したい項目であるのに対し、非漢字圏学習者には漢字の正しい書き方のほうがより学習したい項目である。

またタイプ別で分けたクラスでは、レベル別に起因する問題がより多く起こる。上のレベルの学習者に易しすぎず、下のレベルの学習者に難しすぎない適当なレベルの教材を与えて効率的な

習得をさせるのは困難だからである。

これらクラス分けの問題が、自立学習を漢字学習に積極的に取り入れたい理由の一つである。

1. 3 筑波大学留学生センターの試み

筑波大学留学生センターでは、過去6年漢字クラスにおいて、この「レベル別」と「タイプ別」を交互に採用し、それぞれの分け方の問題点を分析した結果、91年後期よりプレースメント・テストと学習者の自己登録制を併用した「ふくらみを持たせたレベル別」を採用している（図3参照）。

この分け方では、基本的にプレースメント・テストによるレベル別を採用する。まず学習者を総合取得点によって、四つのコース（中級入門・中級1、中級2、上級）に分ける。これは、学習者の文型・文法コースのレベル分けになる。

文型・文法コースのレベル分け基準

150点満点	上級	100点以上
	中II	80点以上
	中I	60点以上
	中入門	40点以上

そしてそれとは別立てで技能別クラスがある。技能別クラスは、五つ（聴解、会話、読解、作文、漢字）ありそれぞれが三つのレベルに分かれている。これらの技能別クラスには、上記の総合点に次のような点を加味した。

聴解クラス・会話クラス	→総合点に「聴解」の結果を加えて修正
読解クラス・作文クラス	→総合点に「文法」「読解」「語彙」の結果を加えて修正
漢字クラス	→総合点に「文字」の結果を加えて修正

学習者は、コースに応じた文型・文法クラスと技能別クラスをとることになる。

漢字クラスについては、三つのレベルに分けられており、「漢字I」は、中級入門と中級Iの学習者が、「漢字II」は中級IIの学習者が、「漢字III」は、上級の学習者が登録できる。加えて、その自分のレベルより下の漢字クラスにも登録できるようにした。これは、例えば総合点と同じ112点でも、他の学習者が「文字」で24点取得しているのに、ある学習者が16点である場合、この学習者はテストで分けられた「漢字III」のクラスとともにその下のレベルである「漢字II」も取ることができ、弱い「文字」を「漢字II」と「漢字III」で強化できるということである。

〈図3〉 文型・文法コースのレベルと漢字クラスのレベルの関係

	漢字Ⅰ	漢字Ⅱ	漢字Ⅲ
中級入門			
中級Ⅰ			
中級Ⅱ			
上級			

92年度前期のコース分けで、それぞれのコースから漢字Ⅰ、漢字Ⅱ、漢字Ⅲに登録している学生は、次のような配分になっている。一つ以上の漢字クラスに登録している学生は、非漢字圏学習者と韓国語を母国語としている学習者である。韓国語を母国語としている学習者を漢字圏学習者に含めるのは妥当でないこともあるので、ここでは韓国と別記した。というのは韓国では現在漢字語もほとんどハングルで表記でき、漢字を使う必要がなくなっており、学生は漢字を見てあるていど読めても、書くのは得意ではないからである。

漢字Ⅰ 中級入門 4名（漢字圏4）
 中級Ⅰ 4名（漢字圏2、非漢字圏1、韓国1）

漢字ⅠⅡ 2名（非漢字圏1、韓国1）

漢字Ⅱ 中級Ⅰ 10名（漢字圏10）
 中級Ⅱ 9名
 上級 5名（非漢字圏3、韓国2）

漢字ⅡⅢ 6名（非漢字圏4、韓国2）

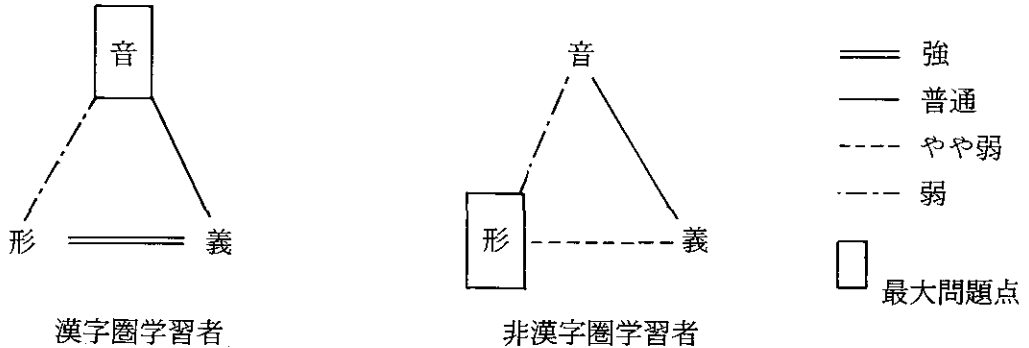
漢字Ⅲ 中級Ⅱ 5名
 上級 9名

2. 漢字圏学習者の問題点

2. 1 漢字圏学習者の非漢字圏学習者との差異

ここでは漢字を「音・形・義」の要素に分けて、これらを結びつける力を漢字力と考え、漢字圏学習者と非漢字圏学習者の問題点の差異について述べる。

〈図4〉 漢字圏学習者と非漢字圏学習者の差異



漢字圏学習者には、母国語との共通部分があり「形」「義」の結びつけは比較的容易にできるが、それに比べ「音」と「形」や「音」と「義」との結びつけは、日本語初級レベルの漢字学習ができていないと難しい。

それに対して初級レベルの非漢字圏学習者は、すでに主教材で語彙を「音」と「ひらがな表記」で覚えているためか「音」と「義」の結びつけはさして弱いと言えない。また漢字クラスで「形」と「義」の結びつけを学ぶと、やや弱いながらも結びつけができようになる。特に弱いのは、「形」の認識と再生である。

教師としては、上図（図4）を一見すると「音」と「形」の結びつけの弱さが漢字圏学習者と非漢字圏学習者に共通しているから、初級レベルではとりあえずここに主点を置くことを考える。学習者（漢字圏学習者にしても非漢字圏学習者にしても）も目の前の漢字を読めて書ければできたような気になるのは、教師側のこの指導姿勢に起因しているように思われる。

また確かに漢字圏学習者の場合、同レベルの非漢字圏学習者に比べて「形」と「義」の結びつけに問題が少ない。であるからよけい漢字圏学習者自身が「日本語の漢字は、母国語と「形」と「義」が対応する」と安易に考え、自分で「問題は「音」のみである」と結論づけているのを訂正するのは難しい。初級レベルではあまり明確に現れないが日本語力全体に係わってくる大きい問題は、漢字の「義」が日本語としての意味領域を持ち、日本語としての使い方があるという日本語語彙・文法学習に対する認識の甘さである。

2. 2 初級レベルの漢字圏学習者の問題点

2. 2. 1 漢字をひらがなで表記する

上記のように漢字圏学習者には「音」に係わるところが不正確になりがちなので、漢字をひらがなで表記するのが不得手である。以下がその具体例である。

- a. 濁音か否か……………例 九月（くかつ） 中国（ちゅうこく） 出した（たした）
- b. 長音か否か……………例 中国（ちゅごく） 九万（きゅまん）
- c. 拗音の混乱……………例 勉強（べんきゅう） 牛肉（きょにく）
- d. 音訓の混同……………例 国（こく） 牛肉（うしにく）
- e. 二つの訓の混同……………大学に通う（とおう）
- f. 自・他の混同……………例 出た（だた） 出した（でした）

このひらがな表記の問題は、聴解、会話を困難にするのみならず、コンピュータによる自習も始められない状態に学習者をとどめてしまう。ここで言うコンピュータ・プログラムとは、画面に漢字語が提示され、学習者はその読みをアルファベット入力するというものである。

上記の内、濁音、長音、拗音は、単純に聞き取れるか、表記できるかという「音」の問題である。しかし音・訓の混同は、「音」の問題に加えて語彙力の不足、自・他の混同は語彙力と文法力の不足にも起因している。

2. 2. 2 ひらがな書きを漢字かなまじりで表記する

「音」に係わるところが弱いという欠点は、ひらがなを漢字かなまじりで表記する時、内容を「音」から理解できないために漢字が書けないというところにも波及する。

- g. ひらがな書きの語を漢字で表記できない……………例 もののさきにあるくるま
- h. 送りがなが振れない……………例 たべた（食た）
- i. 活用した形の動詞・形容詞を漢字で表記できない……………例 わからなかった
たかそうな

漢字かなまじり文とは反対に、ひらがな書きから内容をとらえ漢字かなまじりに書き直すというのは、漢字圏学習者にとっては無意味であるように思える。実際にそんなことをしなければならぬ状況はないと主張する。しかし聞いた会話を理解したかどうか確認するというようなことは、やっていい練習であるし、それを確認するには漢字かなまじりで書かせるのは妥当である。いわば漢字圏学習者にとっては、問題点を明白にするための問題である。

2. 2. 3 漢字圏学習者の問題点

漢字クラスにおける漢字圏学習者への指導としては、まず初めの段階で「音」の問題を認識させる。例えばどのようなとき濁点がつき、どのようなとき長音になる傾向があるかを分からせる。さらに動詞、形容詞の活用や自動詞、他動詞などの用語の復習をする必要がある。

また積み重ねていく指導項目としては、文レベルの理解をのばすことによって語彙の拡大を図るとともに、漢字を日本語の中での使われ方において理解することの大切さを学ぶことがある。漢字学習は、ただ単に漢字の読み書きにのみとどまらず、語彙、文法を含め、読解、作文への自立的な応用を考えた幅広いものでなければならない。

3. 自立学習への流れ

3. 1 自立学習 (learner autonomy) とは

Joan Rubin (1987) は、学習方法 (learning strategies) についていくつかの仮説をたてており、その一つに次のようなものがある。

一度訓練されれば、学習者はどうやって学習課題に近づくかの最適な判断者になる。

日本語教育においては、既習の日本語学習者の学習歴が甚だしく異なる。これは、漢字圏学習者、非漢字圏学習者の違いとか国による違いといった大きな分け方からでも、またさらに細かく分けて同じ国の出身であっても、学歴、教育環境、個々の学習タイプで異なることからでも言えることである。

これらは学習内容、学習方法、学習時間数を考えるとその差異はさらに拡大する。どんな教科書を使ったか、どんな視聴覚教材を使ったか、四技能のうちどれに重点を置いたかなどその細分化は「学習者の数だけある」と言っても過言ではない。

また学習者の日本語学習に対するイメージも異なる。「何をもって理解したとするか」とか「何をもって運用できるようになったとするか」という定義さえも、学習者によって千差万別である。初めての試験の結果を見て、「こんなにできないはずはない」という表情を浮かべる学習者がいるのはそのためだと思われる。

もちろん、試験はその時点での教師の目から見た学習者のレベルづけであるから、普遍的なものではないし、教師もまた学習者の全てを評価し得たとも思っていないであろう。

しかし、学習者の今までの学習、これからの学習を考えれば、その時々教師の判断に加えて学習者自身が、一貫して自らの学習に対して適格な判断者となり、自らの目標に向かって学習を積み重ねていければそれにこしたことはない。教師はその学習内容、学習方法の専門家として個々の学習者の学習の手助けができればよいとするのが、「自立学習」の主旨である。

3. 2 学習の流れ

Anita Wenden (1991) によれば「学習方法 (learning strategies)」は、「選択 (select)」「理解 (comprehension)」「蓄積 (store)」「修正 (retrieve)」に分けられる。⁽²⁾

まず「選択 (select)」とは、何をどのようにどれくらい学習するかを決定することである。これは、カリキュラムとして、教師に委ねられることが多いが、自学自習では学習者が決定、管理することもある。

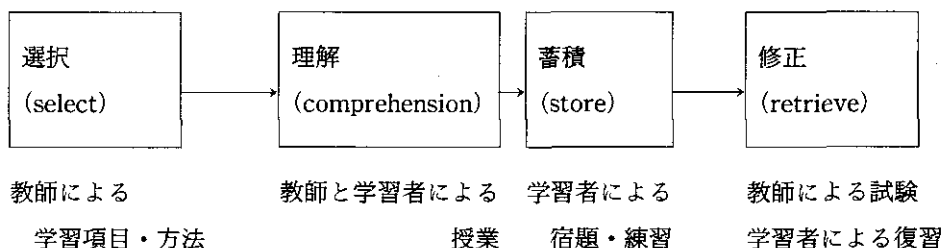
次に「理解 (comprehension)」であるが、これは学習内容を理解することで通常は教師が説明し学習者が分からないことを質問することで理解の質の向上が目指される。

「蓄積 (store)」は、学習内容を記憶し、その運用力をつけることで多く学習者の努力に任せられる。教師による運用練習は、この蓄積方法の確認であることが多い。

「修正 (retrieve)」とは、蓄積された学習内容が妥当なものであるかどうか試験などで確認し、もしそれが妥当なものでない場合、それを修正し、再び理解、蓄積の課程をふむことである。

普通教師による授業主導型では、学習の流れは下図 (図5) のようになる。

〈図5〉 学習の流れ



3. 3 修正型理解インプット

漢字圏学習者の場合、初級であっても漢字の知識が多いので、漢字クラスの学習項目がすべて新出であると考えるのは説得力が無いばかりか、「教師が学習者の学力に正当な評価を下していない」という学習者の不信を招くこともある。これに対しては、学習者の知識は母国語の知識で、日本語の知識ではないという反論は多くの場合正しいが、問題の多くは音でありその運用であることを指摘する方が、学習者の意欲を損なうことなく学習を続けられると思われる。異なった使われ方がされていると考えた方がよい。

理解 (comprehension) の中には、新出学習項目の理解だけではなく既学習の学習項目の修正型理解 (retrieving type comprehension) もあるとする考え方である。

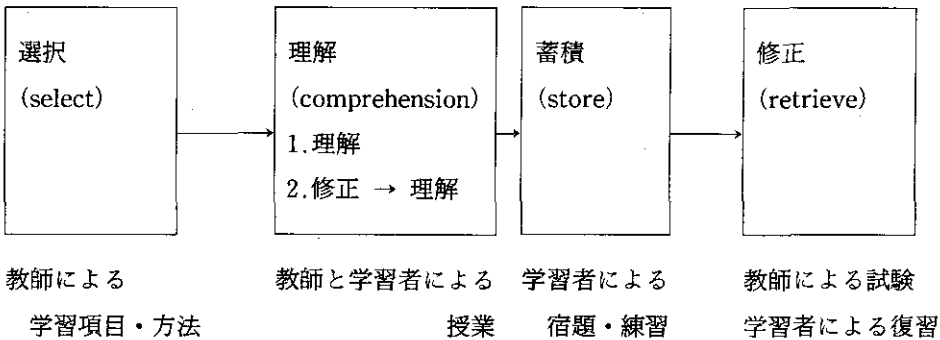
「音」の問題も規則性のあるものもあり⁽³⁾、また語彙や文法を含めた漢字学習もこの修正型理解を目指せば、習得の速度を速めることができるばかりか、自立心をもつけることができるように

なる。

具体的には、例えば「中国」の読み方を「ちゅこく」と誤った場合、濁音の傾向、長音の傾向を例を挙げて説明し、分析能力をつけてやることである。それを繰り返すことによって学習者は、次第に母国語の知識をうまく変換し、運用する技術を身につけることができるようになる。

当然漢字圏学習者のための漢字クラスでは、学習の流れが次のように少し異なる。

〈図6〉漢字圏学習者のための漢字クラスの流れ



4. おわりに

漢字圏学習者に対する漢字指導は、初め教師にとって奇異な感じがするが、実はこの奇異な感じこそが問題の出発点であると思う。漢字もその使われ方を見れば、日本語学習の一環をなすということが明かであるのに、その意識が希薄であるから奇異な感じがするからである。

初級レベルの漢字圏学習者を指導してみたと思うのは、学習者に漢字学習における問題点を分析する力がないことである。誤答を誤答としてしかとらえられない。これは、分析するための日本語の知識が足りないということにも起因するだろうが、教師側も学習に自己分析、自立管理を盛り込むことが少ないからとも思われる。

漢字学習における漢字圏学習者の自立学習には、教師が学習者の問題点を分析し、それを解決する規則性を教えることもさることながら、学習者自身にも問題点を分析する力を開発していくことも大切である。

注

- 1) 筑波大学留学生センターにおいて受講者を対象に行われる学期初めのクラス分けテスト
- 2) 参考文献の 8. P.19-P.23 参照
- 3) 参考文献の 1. 参照

参考文献

1. 阿久津 智 (1991) 「漢字系の学生に対する漢字教育について」
『筑波大学留学生教育センター日本語教育論集』 第 6 号
2. 酒井たか子 (1991) 「プレースメント・テスト 文字問題に関する一考察」
『筑波大学留学生教育センター日本語教育論集』 第 6 号
3. 清水百合・加納千恵子 (1992) 「CAIを利用した漢字学習 - 授業における漢字学習と自学自習のメカニズム」『日本語教育』 78号 日本語教育学会 投稿中
4. Anita Wenden・Joan Rubin(1987) *Learner Strategies in Language Learning*
Prentice-Hall International
5. Leslie Dickinson(1987) *Self-instruction in Language Learning*
Cambridge University Press
6. David Nunan(1988) *The Learner-centred Curriculum*
Cambridge University Press
7. J. Michael O'Malley・Anna Uhl Chamot(1990) *Learning Strategies in Second Language Acquisition* Cambridge University Press
8. Anita Wenden(1991) *Learner Strategies for Learner Autonomy*
Prentice-Hall International