

日本語初級クラスにおける学習者の漢字自立学習を促す活動実践

—漢字を学習項目として扱わないクラスのケースで—

Practical Research for Encouraging Independent Kanji Learning in Japanese Beginners Class:
A Case Study of a Class in Which Kanji Study Is Not Included in the Syllabus

江原美恵子・安田励子・井口翔子（早稲田大学）

EBARA Mieko, YASUDA Reiko, INOKUCHI Shoko (Waseda University)

要 旨

本実践は、漢字が学習項目にない留学生の総合型日本語クラスにおいて、漢字学習のきっかけをどのように提示しクラスに位置づけられるかを問い、自立学習の意味と可能性を検討するものである。学習者が身の回りの漢字環境を学習に活かす方略として行った「漢字ハンター」活動の結果から、学習者自身で開拓する漢字との出会いと、孤立しない漢字学習を保障する場が、漢字の自立学習への「とびら」を開く可能性をもつことを提示する。

This practical report examines the meaning and possibility of independent learning, investigating how kanji learning opportunities are provided in a class for international university students in which kanji study is not included in the syllabus. In this class we proposed an activity “Kanji Hunter” as a way to encourage the learners to use their surroundings full of kanji. The result of this activity shows that “the door” for independent kanji learning could be opened by both the encounter with kanji found by learners themselves and a place allowing non-isolated kanji learning.

【キーワード】 総合型日本語クラス, 自立学習, 「漢字ハンター」, 自己表現, 共有

1. 本実践の目的と背景

本活動実践の目的は、シラバスに漢字学習を含まない総合型日本語クラスにおいて、漢字学習のきっかけをどのように提示できるか、それがどのようにクラスで位置づけられるかを問い、自立学習の意味と可能性について検討するものである。

限りある時間で文法シラバスの教科書を使って日本語授業を進めていく場合、特に初級クラスにおいては文型導入やクラス授業の利点を活かしたコミュニケーション活動が優先されがちである。また、漢字圏・非漢字圏の学習者が混在する総合型日本語クラスにおいては、両者の漢字学習の困難点が異なることもあり（加納 2010）、一斉授業において全ての学習者が同じように漢字学習に取り組めるとは言えない。結果として、漢字学習は個々の学習者の自主的な取り組みが重要な要素となる。

筆者らが担当した大学留学生対象の総合型日本語初級クラスにおいては、学習項目としてシラバスに組み込まれていないため、漢字学習は学習者の自主性に任せられている。したがって、授業で漢字を扱わないことにより漢字学習の意味を認識する機会が減少すれば、動機づけが希薄になり、自主的に学ぶ必要性も意識することがないのではないかと懸念された。また、より複雑な内容や専門分野で日本語を使おうとすると、漢字は語彙の面でも重要性が増していく。そのため、日本語でまとまった考えや意見を伝え合う段階になると、途端に漢字語彙の壁が立ちはだかることに気づく学習者も少なくない。これらのことから、

担当者としては、漢字学習の必要性に気づくことによって、学習者の将来の学習の発展につなげたいという思いがあった。

問題は、たとえ日本に住み日常の中で変化に富んだ漢字に出会う機会がふんだんに与えられているとしても、漢字が学習者にとって自分の社会生活の中で自己に直結するようなものとして認識されていない限り、その漢字の意味性に気づくこともないという点であろう。そこで、担当者らは、留学先の豊かな言語環境を見過ごすことなく、日々の生活の中で自分に意味のあるものとして漢字が認識できるような方策を提示することを目指した。それは、漢字が学習項目にないクラスであっても、漢字学習のきっかけを提示することは可能だと考えたからである。

このような問題意識のもと、当該活動「漢字ハンター」を授業に取り入れることを学習者に提案し、賛同を得て実施することとした。「漢字ハンター」とは、学習者が自由に探索してきた漢字を選択理由とともに教室で紹介し共有する活動である。活動に対する担当者の目的意識は、学習者が漢字を自分自身に結びつける、あるいは意識化することで、単なる知識や暗記ではない漢字の自立学習の可能性を開くことにある。学習者に漢字を見つけさせる活動は広く行われており、主なものに関(2010)がある。関は「身近な生活の中の漢字を意識し、「リソースを探すストラテジーを身に付ける」ことを目的とした大学留学生対象のクラス(初～上級)において、教科書を用いた「自習学習」、「漢字プロジェクト」と並行し、「今週の漢字」として実施している。しかし、この活動は他のほとんどの実践同様、「漢字クラス」で行われている。本実践は、漢字を学習項目に含まない総合型日本語クラスで行った点において、「漢字クラス」で行われた他の実践とは性格が異なるものである。本稿では、その意味がどこにあったのかを考察し、漢字の学びに対する一つの視点を提示する。

2. 実践内容

2-1. 教室概要

本実践は、大学留学生を対象としたクラスで行ったものである。レベルは初級後半で、文法シラバスの教科書を用いた総合型クラスであり、授業は2012年9月～2013年1月の期間に週3回15週、計45回行われた。学習者は表1の通り計8名であり、漢字圏の学習者が4名、非漢字圏の学習者が4名である。

表1 教室概要

対象クラス	大学留学生のための「総合日本語」2レベル(初級後半) 主要教科書:スリーエーネットワーク『みんなの日本語初級Ⅱ』
実施期間	2012年9月～2013年1月(2012年度秋学期) 計45回(週3回(90分2コマ×週2回,1コマ×週1回)×15週)
参加者	学習者 8名(中国・台湾3,アメリカ2,インドネシア1,カナダ1,韓国1※) 教師 3名

※学習者のうち韓国からの1名は研究協力の意思未確認のため、本実践の分析の対象としない。

授業シラバスは教科書に沿った文法項目を中心に設定されており、各回複数の文法項目を扱う。所属機関では同レベルの18クラスが同じシラバスのもとに運営されている。漢字

は評価対象の学習項目として含まれていない。シラバスにのっとった授業運営のため、担当教師、学生とも「漢字ハンター」活動では、準備や実施の時間的、量的な負担を強いなことを前提とした。また、教師主導で漢字を提示することによって学習者が受け身になり、漢字が単なる知識として捉えられてしまうことを避けるため、漢字を探索する範囲はあくまでも自由とし、自分をとりまく環境の中から漢字を見つけてほしいと考えた。そのため、学習者にとってこの活動は到達目標が設定されているわけではなく、活動に参加し漢字に触れることそのものが活動の意味であった。同様に担当者3人は活動にあたり、漢字を教えることはしない、シラバス内で扱える時間があれば扱う、紹介の時間や方法は自由、学習として強制しない、という認識を共有した。

2-2. 「漢字ハンター」活動

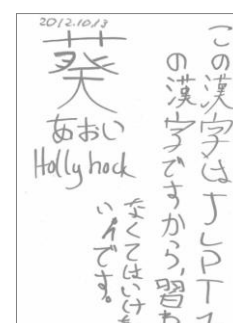
授業回数45回中、23回において漢字を扱った。そのうち、中心となる「漢字ハンター」活動は16回実施し、学習者が漢字を自由に探索してきて教室で発表したり、提示されたテーマに関する漢字を見つけたりした。その他、「漢字ハンター」活動を軸として、学習者の反応を見ながら随時漢字を扱った。具体的には、活動参加の意思確認をした回が1回、「漢字ハンター」を話題にして活動を促した回が4回、教科書の学習項目に関連させて漢字に触れた回が2回、ゲームやパズル等の漢字クイズの回が4回である。

表2 活動の内容と流れ

回	実施日	活動内容	回	実施日	活動内容
1	2012/9/29	漢字学習の意志確認	13	2012/11/24	漢字ハンター7※
2	2012/10/2	声かけ1	14	2012/12/1	漢字ハンター8※、漢字活動
3	2012/10/5	声かけ2	15	2012/12/8	漢字ハンター9※、漢字クイズ4
4	2012/10/6	漢字ハンター1※	16	2012/12/11	教科書関連2
5	2012/10/9	声かけ3	17	2012/12/15	漢字ハンター10「今年の漢字」※
6	2012/10/12	声かけ4	18	2012/12/22	漢字ハンター11「体の部分」※
7	2012/10/13	漢字ハンター2※	19	2013/1/8	漢字ハンター12「初」
8	2012/10/20	漢字ハンター3※	20	2013/1/11	漢字ハンター13「新」
9	2012/10/27	漢字ハンター4※、漢字クイズ1	21	2013/1/12	漢字ハンター14 絵から連想※
10	2012/10/30	教科書関連1	22	2013/1/26	漢字ハンター15「最後の漢字」※
11	2012/11/10	漢字ハンター5※、漢字クイズ2	23	2013/1/29	漢字ハンター16「クラスメートの漢字」
12	2012/11/17	漢字ハンター6※、漢字クイズ3			※分析で使用した漢字

「漢字ハンター」の活動は、週3回のうち1回程度、授業冒頭の約10分を充当して実施した。授業までに学習者が自由に漢字を探索してきて、教室でA4用紙にクレヨンで選んだ漢字と選択理由を書いた後、お互いに見せ合って共有した。また、活動に慣れた後半では、「今年の漢字」や「最後の漢字」等のテーマを教師が提示し、学習者はテーマに関連する漢字を自由に書いて共有した。図1は「漢字ハンター」活動の成果物の一例であり、左上に

図1 成果物の例



学習者が選んだ漢字と読みや意味、右側に選んだ理由が書かれている。毎回の成果物は教師が保管し、期末には各自が集めた漢字を「漢字ハンター」と名付けた冊子にして配付した。

3. 結果と分析

学習者が発表した漢字と選択理由、期末に行ったアンケートの結果を示し、分析する。

3-1. 学習者の発表から

学習者が「漢字ハンター」活動の中で取りあげた漢字を表3に示す。学習者には漢字を選んだ理由を示すことのみを指示し、活動前半では漢字の探索範囲について全く指定しなかった。そのため、学習者が選んだ漢字は、日本語能力に合うかどうか、日常生活に必要なかどうかといった枠にとらわれることがなく、ときには中国の漢字も取りあげられることがあった。

表3 学習者による発表漢字（一部省略）

実施日	テーマ	A	B	C	D	E	F	G
		非漢字圏	漢字圏	漢字圏	非漢字圏	非漢字圏	非漢字圏	漢字圏
2012/10/6	(自由)	—	椿	※	*	子育地蔵	—	潤, 活躍
2012/10/13	(自由)	葵	棗	海賊王	薔薇	家康…	葱井	※
2012/10/20	(自由)	芋	昂	天国へ…	鳥山	職場…	—	銀…
2012/10/27	(自由)	鬮	要	青春…	灰色	怒声	整骨院	桜 櫻
2012/11/10	(自由)	制	蓮	瀟	秘密	月極…	もつ鍋	熊
2012/11/17	(自由)	迷迭香	曹操	金閣寺…	無線	不機嫌	大歓迎	餃子
2012/11/24	(自由)	本音	魔法	未名湖…	喧嘩	臨機応変	輸送費	証明写真
2012/12/1	(自由)	蒜	※	—	納豆	囁く	—	歌謡祭
2012/12/8	(自由)	旗幟鮮明	諏訪部	我楽苦多	天使	爽快	金沢	中華
2012/12/15	今年の漢字	日	—	忙	旅	変化	—	楽
2012/12/22	体の部分	脳	—	—	耳	目, 首	脳	髪
2013/1/12	絵から連想	高い…	連絡…	高い…	習…	便利…	便利…	電気…
2013/1/26	最後の漢字	楽しい	—	試験合格	終	溜め息	人工多能	友達以上

※自分の名前から漢字一字を選んだもの。*56画の中国の漢字。

これらの漢字の選択理由にも目を向けてみると、一つひとつの漢字がそれぞれの学習者の文脈で選ばれていることが見えてくる。また、一人ひとりの着眼点も常に一定のものではなく、それぞれの学習者はその時々で変化している。多様な漢字選択理由の中にもいくつかの共通する着眼点が見られたため、ここでは主な選択理由を以下の3つのカテゴリーに分け、それぞれ具体例をもとに分析する。

(1) 漢字そのものに対する好奇心から選ばれた漢字

学習者は知的好奇心の赴くままに、漢字そのものの面白さとしての字形や画数、意味との結びつきなどに着目した。たとえば、A（非漢字圏）は「難しくて面白い」という理由で「鬮（くじ）」を、D（非漢字圏）は画数が多くて面白いという理由で56画ある中国の

漢字を紹介し、表記の難しさに好奇心を示した。E（非漢字圏）は「囁く」を挙げて「三つの耳と口の漢字がどうして小さい声でに（ママ）なりますか。とてもおもしろい」とし、漢字の構成要素から意味を類推する際の疑問を提示した。C（漢字圏）は雑誌で見た店の名前「我楽苦多（がらくた）」を挙げ、自分の知っている漢字が全く別の意味、読み方で用いられていることに興味を向けた。

担当者らは、「漢字ハンター」活動の中では漢字を学習として強制しないという認識で一致していたため、漢字の仕組みや特徴を事前に教えることはしなかった。しかし、学習者が漢字の「面白さ」を紹介した際にはそれを受け止め、共有できるようコメントした。敢えて教えず、学習者の知的好奇心に任せたことによって、結果的に学習者自らが漢字の仕組みに気づく機会を与えることにつながったのではないか。

(2) 自分に関わりの深い漢字、興味・関心のある分野の漢字

学習者の半数は自分の名前を取りあげている(表3※)。漢字圏の学習者は名前の漢字の意味を紹介し、非漢字圏の学習者は名前を漢字で表記するために、音と意味を考えることに興味を持った。さらに、「自分の好きな〇〇(食べ物、色、花、映画…)」というように、自分自身に関わりの深い漢字や語彙に目を向けた選択も多く見られた。

また、特定の分野に関心を向ける学習者は、その分野から選んだ漢字を取りあげることでも多かった。Dは日本での食生活に関心を持ち、日本語の料理本の中の漢字を取りあげた。Gは来日前から好きだった日本のアイドルの名前「潤」を、Bはアニメやゲームのキャラクターの名前「椿、棗、昴…」を、Cは映画や漫画のタイトル・人物、観光地に関する漢字を多く取りあげた。

いわば得意分野の漢字を取りあげることが、当初、学習者にとって手っ取り早いことだったのかもしれない。しかし、得意な分野、興味・関心のある分野から取りあげられた漢字とその理由からは、一人ひとりの「らしさ」を見ることができる。実際にクラス内でも、活動を重ねるごとに学習者一人ひとりの個性が際立つようになり、親しみをもって受け入れられている様子が見られた。

(3) 日常の経験の中で出会った漢字

学習者の生活環境や日常の経験の中で出会った漢字も多く取りあげられた。ともに非漢字圏のFとEは最も多くこのような漢字を取りあげた。Fはケガをして行った「整骨院」、インターネットで本棚を買おうとしたときの「運送費」、「沢」を「駅」と読み間違えたために通じなかった「金沢」などを挙げている。Eは、雑誌記事の中で目を引いた「職場実践編」や、大学への道沿いにあった「子育て蔵」「月極」などを取りあげている。

日常の経験の中で出会った漢字を紹介するためには、漢字と自分自身とを結びつけた経験を振り返り、自らの責任でその経験を説明する必要がある。取りあげられた漢字のみに着目すれば、生活の中の漢字という点では一般に言われている「生活漢字」と重なる部分があるかもしれない。しかし、学習者一人ひとりが自分とのつながりの中で見つけ出した漢字という点で、他者によって用意された「生活漢字」とは全く意味が異なるものになったと言える。

また、Eはルームメイトが朝から文句を言っているのを見て、日本語では何というのか気になる、「怒声」を辞書で調べて紹介した。「不機嫌」も同様の方法で探し出している。Eのように、自分を取り巻く環境を積極的に学習に繋げていこうとする学習者にとっては、

「漢字ハンター」活動が、学習成果を発表する場を提供していたとも言える。

3-2. 授業後のアンケート結果から

最終授業日に、当該活動について学習者に対しアンケートを行った。アンケートの項目は、①漢字学習の経験、②活動の感想、③活動による変化、④漢字を共有することに対する感想、⑤今後の漢字学習の5項目である。以下、表4に結果の詳細を示す。アンケート結果から、「漢字ハンター」活動は概ね肯定的に受けとめられていたと考えられる。

表4 授業後アンケート結果

		A	B	C	D	E	F	G
1 経験	これまで漢字を学習したことがあるか	○	○	○	○	○	×	○
	どのくらい学習したか	200字以上	200字以上	100字	200字以上	200字以上	-	200字以上
	今どのくらい漢字ができるか	300字以上	200-300字	200字	300字以上	300字以上	50字	300字以上
2 感想	楽しかった	○	○	○	○	○	○	○
	面白かった	○	○	○	○	○	○	○
	少し役に立った	○		○				
	頭の刺激になった	○			○	○	○	○
	連想力が少し良くなった	○		○		○	○	○
	興味がわいた	○						
3 変化	街の漢字に興味を持つようになった	4	3	4	5	5	4	4
	辞書をよく使うようになった	5	3	3	5	4	5	3
	漢字を知っている人と話すようになった	5	4	3	4	4	5	4
	なにも変わらない	0	0	0	0	0	0	0
4 共有	他の人が書いた漢字を見て面白かった	5	4	5	5	5	4	4
	自分と違う漢字が出てきてよかった	3	4	4	4	5	3	5
	シェアする意味はない	1	2	2	1	1	3	1
	自分の漢字だけでいい	3	3	3	3	5	4	4
5	今後も漢字を学習したいか	○	○	○	○	○	○	○

※「2. 感想」では、以下の項目で回答0:「つまらなかった」、「いやだった」、「面倒だった」、「難しかった」、「時間の無駄」、「役に立たなかった」、「普通の授業だけがよかった」。 ※他、自由回答項目の記述については後述する

また、上の選択式回答以外に設けた自由回答欄からは、選んだ漢字と学習者がそれぞれの文脈で向き合う様子が読み取れる。以下の二者からは漢字との触れ合いから自分にとっての漢字学習の意味とその方法を見出していく様子がうかがわれた。

(1) 学習基準の捉え直し

当初、Aの漢字選びの基準は、「JLPT1⁽¹⁾の漢字だから習わなくてはいけません」と、日本語能力試験の出題範囲だった(図1参照、2012年10月13日の漢字「葵」選択理由)。しかし、活動を通して他の学習者の多様な発表に触れるなかで、より広い範囲の漢字を探索するようになり、「自分はJLPT1の漢字を学習していたが、実際には役に立たない⁽²⁾と気づく。また、活動に支持的な回答をする一方、「基本漢字や生活漢字がもう少しあってもよかった。授業で見た漢字よりもかなり基礎的な漢字だが、漢字初心者には役に立つと思う」と、定められた範囲や順序を基準にした学習スタイルにも肯定的だった。つまり、Aは「JLPT1」合格に必要な漢字知識という一つの基準で漢字を捉えていたが、「漢字ハンター」活動を経て漢字を捉える複数の視点を見出したと言えよう。

(2) 自分の学習スタイルへの自信

Dは授業開始当初、発言も多くなると言えれば受身的な学習態度で目立たない存在だったが、授業後半からは活動以外でも積極的な参加がしばしば見られるようになった。不得意気味であった文法その他の学習にも目覚ましい伸びが見られるようになった。その要因の一つとして挙げられるのは「漢字ハンター」活動であったことがDの記述からうかがい知ることができる。

Dは、「毎週、シェアするための漢字を探して書くのが気に入った。普段の授業において、よいバリエーションだった」と書いて、この活動に毎週の楽しみを見出した。自分に必要な漢字や興味のある漢字は必ずしも教科書の順番で登場しないが、今後の学習方法については「本で見つけた漢字を、単語カードで学習します」と自分の関心の範囲から学習を進めようとした。Dにとっては探索した漢字が興味を持って受け止められたことは自己が肯定されたことにつながったのだろう。クラスでの自分の立ち位置を確立し、学習スタイルにも自信を持てたことが分かる。

以上が授業後のアンケート結果から見えてきたことである。自分とは異なる意識で漢字を探索する他者の発表は、漢字学習の視点を豊かにすることにつながった。また、「漢字ハンター」活動を経て、クラスの中で学習者が自らの「立ち位置」を意識し、確立していく様子がわかった。教科書にない漢字でも興味を持って聞いてくれる相手がいることは楽しみとなり、活動が自分を紹介し自身が認められていくプロセスとなったのである。

4. 考察

ここでは、「漢字ハンター」活動の意味について考察する。シラバスに漢字学習を含まない総合型日本語クラスにおいてどのように漢字学習のきっかけを提示できるか、それがどのようにクラスで位置づけられるかを問い、自立学習の意味と可能性について検討する。

4-1. 自分から見つける漢字との出会い

「漢字ハンター」活動においては、学習者が自由に探索してきた漢字をその選択理由を加えてクラスで紹介し、共有した。学習者が自ら漢字を探索し選びとる行為は、自分と周囲にある漢字との間に主観的なつながりを見出し、そのつながりが自分にとってどのような意味をもつのかを問うものとなった。そして、学習者の知的好奇心に任せた自由な探索の結果、漢字との出会いは一人ひとりに固有のものとなり、漢字をとらえる視点も多様なものとなって教室で共有された。

結果的に、学習者が見つけてきた漢字は、教科書で頻出順や難易度順で紹介される漢字や、筆者らが教師目線やある思い込みで捉えていた「生活漢字」とは違うものであった。しかし、他の誰でもないそれぞれの自己の生活に直結するという意味では「個の生活漢字」とは言える。

4-2. 孤立しない学びの環境を保障する場

では、「漢字ハンター」活動において教室で学習者が自由に探索してきた漢字を共有したことにはどのような意味があったのだろうか。

自由な漢字探索から選んだ漢字を提示することは、自分と漢字との関係を説明すること、

すなわち自己の開示であると言えるだろう。対象クラスではこの活動を通して、クラスメートや教師という他者が、自分の行為や発言に興味をもって聞いてくれる存在となっていた。そのプロセスの中で学習者それぞれの個性的な漢字は受容され、自分自身が認められる場が保障されていった。とかく自主性に任せられている漢字学習は孤立しやすく、また固定化してしまう懸念があるが、このクラスの活動では、漢字の学びを他者と共有できたことで、孤立しない学びの場が生まれたと言える。

4-3. 制約のない活動から生まれた「自己表現」の機会

漢字が学習項目に含まれないクラスで敢えて「漢字ハンター」活動を行ったことには、どのような意味があったのだろうか。

もし、漢字クラスのように学習者に必要とされる「基本漢字」を扱う時間が与えられていれば、学習者が授業で接する漢字数は増えたかもしれない。しかし、本活動は必ずしも漢字の習得を目指したものではなく、学習者が漢字を自分自身に結びつけて意識化し、単なる知識や暗記ではない漢字の自立学習の可能性を開くことに目的があった。漢字が覚えるべき対象であったり、教えることが責務であったりした場合、「クラスで共有すべき漢字」などといった制約ができてしまっただろう。

本実践においては、学習者は上のような制約から逃れて自分と漢字とのつながりを自分の言葉で語り、その積み重ねが他者に対して自己を開示する表現活動になった。その意味でこの活動は「自己表現」の機会でもあったと言えよう。結果として、クラスでの関係性が構築された。活動による自己表現・他者理解で構築された関係性はクラスの他の活動にも好影響を与えることになった。これは、漢字を教えることを中心に据えない本実践だからこそ得られた価値ある結果であると考えても良いのではないだろうか。

4-4. まとめ —自立学習の意味と可能性—

バフチン(1989)は「言語とは、話し手たちの社会的な言語的相互作用によって実現される絶え間なき生成過程である」(p. 151)「言語的相互作用こそが言語の基本的現実なのである」(p. 145)と述べている。また、対話については、対話を広く解して、「書物、印刷されたことば行為も言語的交通の一要素である」(p. 145)と言及している。つまり言語は社会的相互行為の中で成立するものである。そうであれば、その学習も社会的相互行為の文脈で為されるのが自然だろう。漢字を探索するという行為もまた、社会に溢れている膨大な漢字の中から、社会的な存在である自分にとっての意味性を直感する漢字との「対話」のスタートである。

グリーンバーグ(2010)は、「『学び』とはその個人に発し、その個人とその個人を包む世界の間で行われる相互作用の全体を指す総称である」とし、人間は「自身の『現実モデル』をかたちづくり世界に働きかけながら生きていく」ことができるとする。そして「学び」のプロセスは「周囲の環境とどう相互作用したらいいかを探り出す作業の一部」としている(p. 434)。なぜその漢字を選んできたのか、という問いを自身で立て、対話をしていく際に学びは起こると言えるのではないか。学びはその個人にとって意味があるときに起こるため、選び出された漢字は社会的自己に直結していくのである。もし「必要漢字」として他者に与えられた漢字を覚えるという受け身的な学習をしていたのでは漢字は単な

る知識という存在だけとなり、その個人を語る「ことば」にはならないだろう。社会的相互行為から切り離されたものは「ことば」ではない。だとすれば孤立学習に陥る危険性を持つ漢字学習は苦痛な作業にもなりかねない。

個人にとってそれぞれその意味が認識できるような漢字の探索は、「わたしは誰であるのか」という問いに答えを出す探索となり、そこで起こる学びは「自立」していくプロセスそのものとなっていると言えるだろう。「漢字ハンター」活動は、そのような自立学習の可能性を開く活動となり得たのではないだろうか。

また、自立学習は、「自分が認められる」環境を得て初めて可能となることも本実践で判明した。学習者は、一見気儘に集めてきたような、また、基本漢字として「覚えるべき漢字」ではないような漢字を、自己責任を持って伝えた。佐伯(1995)が「ひととは常に他者ととともに学ぶ存在である」(pp. 44-45)と「学びのドーナツ論」(pp. 65-68)を展開しているように、受け止めてくれる他者の存在があった教室での活動ということに意味があったのである。

個々人の漢字探索にはそれぞれの特異性があったが、それを一定の価値基準で線引きしなかったことにより、その漢字を提出した学習者を個人そのものとして認めていくプロセスが重ねられた。これにより「一人ひとりの立ち位置」が確保され「一人ひとりが認められる場」が、創出されたのである。

「漢字ハンター」活動によって確保されたそれぞれの立ち位置は、文法・読解・会話などさまざまな授業シーンにおいても意識され、それによって一人ひとりの居場所が教室で確立されていった。言葉を変えれば、教室活動全般に参加者それぞれが個性的に貢献していく場が生成された。自立はしても孤立してはいない学習が他の授業項目への取り組みにも広がり、個々人の自信を保障していく可能性を広げていったとも考えられるのではないだろうか。

5. フォーラム当日の議論と今後の課題

フォーラム当日のポスターセッションでは、「漢字ハンター」活動を実施する際の準備や手順の他、学習者の個別性と「漢字ハンター」活動との関係に関する質問が多く寄せられた。特に、本実践が漢字の習得にどのような効果をもたらしたかという点には熱心な質問や提案をいただき、漢字指導の担当者が多様な学習者と向き合い、より効果的な指導法を模索している現状を改めて実感した。

しかし、習得に対する効果や具体的な指導法に直結する疑問の全てには応えられなかった。なぜなら、本実践においては、学習者が自由な探索を優先することができるよう、「習得」や「指導」に繋げる活動を敢えて避けたからである。本実践の意義は、むしろ漢字が学習項目にないクラスであることを活かして、漢字や漢字語彙そのものの習得を強制することなく、一人ひとりの学習者が自分と漢字とのつながりを探索する過程を丁寧に扱った点にある。実際に、漢字指導経験者からは、4章で述べた「自分から見つける漢字との出会い」、「孤立しない学びの環境を保障する場」が自立学習を支える要素として大きな意味を持つとの共感を多くいただいた。このことは、最終的には習得を目指しながらも、それに先行すべき何かがあるのではないかという、現場教師の実感の表れであると同時に、漢字を教えることはしない、学習として強制しないという担当者の姿勢が一定の評価を得ら

れたものと受け止めている。

本実践の成果を踏まえ、次のステップへと自立学習をすすめていくためには、具体的にどのような手立てが必要なのか。基本的な漢字を覚えていくことも役立つのではないかと
いう学習者からの指摘や、ポスターセッション参加者からの様々な活動案を参考に実践を
重ね、発信していくことを今後の課題としたい。

注

- (1) 原文ママ。「JLPTN1」を意味していると推測される。
- (2) 2012年1月29日アンケート自由記述、以下3-2の引用は全てアンケートから抜粋。

参考文献

- (1) 加納千恵子(2010)「漢字学習の困難点—母語や文化圏による違い—」濱川祐紀代編著『日本語教師のための実践・漢字指導』くろしお出版, 171-174
- (2) ダニエル・グリーンバーグ(2010)大沼安史(訳)『自由な学びとは—サドベリーの教育哲学』緑風出版
- (3) 佐伯胖(1995)『子どもと教育「学ぶ」ということの意味』岩波書店
- (4) 関麻由美(2010)「日常生活の中で見つけた漢字を共有するクラス活動—漢字圏と非漢字圏の学習者がともに学べる活動を目指して—」濱川祐紀代編著『日本語教師のための実践・漢字指導』くろしお出版, 45-57
- (5) ミハイル・バフチン(1989)桑野隆(訳)『マルクス主義と言語哲学』改訳版, 未来社