

非漢字圏学習者に対する日本語指導法

—「学ぶこと・教えること」の抜本的な見直し—

Teaching Method of Japanese Language for the

Students from Non-Kanji Backgrounds:

Fundamental Review of Learning & Teaching

一般社団法人アクラス日本語教育研究所代表理事 **嶋田 和子**

SHIMADA Kazuko

(Representative Director, Acras Japanese Language Education Institute)

キーワード：Can-do-statement、キャリア・デザイン、自律的な学び、外国人留学生支援

1. はじめに

近年、大学や日本語学校で学ぶ学習者の出身国・地域が大きく変化したことを受け、日本語教育現場ではさまざまな問題が生じている。現在、現場が抱える課題は多様であり、生活面、学習面、進路指導面など多岐にわたる。特に、日本語学校においては、ベトナムやネパール出身の学習者数が急増し、韓国の学習者が激減するという事態に直面し、「いったいどのように指導したらいいのか途方に暮れている」といった声も多く聞かれる。

しかし、こうした問題が生じているのは、学習者の出身国・地域が変わり、非漢字圏学習者が多くなったことが原因なのだろうか。実は、この現象の背景には日本語教育における大きな課題が隠されており、非漢字圏学習者の急増といった事態が、その課題を炙り出してくれたと言える。旧態依然とした日本語教授法、受け身の学習態度を生み出す教師の姿勢……さまざまな課題が浮き彫りにされ、教師、学習機関、日本語教育全体に内省を求めているのだ。たとえば、漢字学習について考えてみると、非漢字圏学習者の急増によって「非漢字圏学習者に具体的にどのような学習指導法があるのか。漢字の指導はどうすればいいのか」といった課題がクローズアップされてきている。しかし、実は、「これまでの漢字圏学習者に対する指導そのものは適切であったのか」という根本的な振り返りが求められているのである。それぞれの出身国・地域特有の学習スタイル、文化などを考慮し、さらに漢

字圏・非漢字圏の混合クラスにおいても十分に指導できる資質・能力が日本語教師に求められていると言える。それは、教師の言語教育観そのものを見直すことから始まる。

そこで、本稿では、学習者の出身国・地域に関する近年の変化を概観したうえで、非漢字圏学習者の急増によって、教育現場でいかなる問題が起こっているかについて述べる。さらに、それを解決するにはどのように教師が学習者と対峙し、自らの教育実践を考えていけばよいのかについて論じる。

2. 出身国・地域別学習者数の変化

独立行政法人日本学生支援機構（以下、JASSO と称する）および日本語教育振興協会（以下、日振協と称する）によるデータをもとに学習者の出身国・地域の変化について見ていくが、まずは「日本語教育機関」「日本語学校」といった言葉について説明を加えておきたい。それは、ある意味曖昧な使われ方がされているからである。

日振協のホームページには、「当協会は、外国人学生が安心して日本語を学習できるよう、日本語教育機関（日本語学校）の質的向上を図るため、1989年（平成元）年に設立され、1990年（平成2）に日本国の文部科学省、法務省及び外務省各大臣の設立許可を受けた団体」とし、「日本語教育機関（日本語学校）」とカッコ付きで表記している。しかし、日本語教育機関とは多様な教育機関を含むことから、本稿では「日本語学校」を使うこととする。

また、後述する JASSO の調査では日本語学校に在籍する学習者を除いた留学生数と、含んだ留学生数とを提示しているが、本稿では前者のデータを使用する。また、前者のデータにおいても準備教育課程を設置する教育機関などは含まれており、JASSO と日振協の両方の調査で対象となっているなど、結果に若干ダブリがあることを付け加えておく。以下に、JASSO による「外国人留学生在籍状況調査」に記載されている注の中から、関係の深い「注2」「注3」を記す。

注2) この調査でいう「留学生」とは、「出入国管理及び難民認定法」別表第1に定める「留学」の在留資格（いわゆる「留学ビザ」）により、我が国の大学（大学院を含む。）、短期大学、高等専門学校、専修学校（専門課程）及び我が国の大学に入学するための準備教育課程を設置する教育施設において教育を受ける外国人学生をいう。

注3) 「出入国管理及び難民認定法」の改正（平成21年7月15日公布）により、平成22年7月1日付けで在留資格「留学」「就学」が一本化されたことに伴い、日本語教育機関に在籍の外国人留学生（旧在留資格「就学」）も調査対象としているが、便宜上別集計とし、その結果を参考資料として公表する。

表1は日本語学校を除く留学生数であるが、5年間の留学生数の推移を見ると、ベトナムが2倍以

上に伸びていることがわかる。2013年に3,188人となったネパールは、5年前には1,476人（10位）であり、同様に倍増という結果となっている。

表1 出身国（地域）別留学生数 上位5位（2008年&2013年）

2008年5月1日現在			2013年5月1日現在		
1	中国	72,766	1	中国	81,884
2	韓国	18,862	2	韓国	15,304
3	台湾	5,082	3	ベトナム	6,290
4	ベトナム	2,873	4	台湾	4,719
5	マレーシア	2,271	5	ネパール	3,188
	計	123,829		計	135,519

独立行政法人日本学生支援機構「外国人留学生在籍状況調査結果」より作表

表2 日本語学校における出身国（地域）別留学生数 上位6位（2008年&2013年）

2008年7月1日現在			2013年7月1日現在		
1	中国	17,968	1	中国	18,250
2	韓国	10,528	2	ベトナム	8,436
3	台湾	2,228	3	ネパール	3,095
4	ベトナム	607	4	韓国	2,386
5	タイ	597	5	台湾	1,425
6	ネパール	511	6	タイ	660
	計	34,937		計	37,918

一般社団法人日本語教育振興協会 「日本語教育機関の概況」より作表

一方、表2に記されている日本語学校の留学生数を見ると、ベトナムに関しては14倍弱の増加、ネパールに関しては6倍の伸びを示している。また、韓国からの学習者は5年間で4分の1となり、その分非漢字圏のベトナム、ネパールからの学習者が増えていることから、現場での混乱がさらに大きなものになったと考えられる。韓国では漢字使用は限られているという点では非漢字圏と同じような漢字学習の難しさはあるものの、日本語との言語間距離の近さなどから習得のスピードは速い。こう

したことから、昨今の学習者の出身国・地域の変化が大きな混乱の1つの要因であると考えられている。

ここで、学習者数の変化に関して表1と表2における差異について触れておく。ベトナム、ネパールからの学習者に関して、日本語学校のほうが急激な増加を示しているのは、日本語学校における変化が何年か経ってから大学等に現れるからである。留学ビザで日本語学校に在籍できるのは最長2年であり、最近ではいったん専門学校に入学し、さらに日本語を学んだ後大学に挑戦するというケースも増えてきている。こうしたことから、非漢字圏学習者の伸び率は、今後大学等にも波及すると考えられる。最近、ある専門学校の留学生担当者から「オープンキャンパスや説明会参加者リストが大きく変わりました。うちの学校の場合、漢字の名前が8、9割だったのですが、今年はカタカナの名前の方が8割と逆転現象が起きました。2015年4月の入学を考えると……」といった話を聞いたが、こうした現象が広がっているのが現状である。

これまでに例を見ない非漢字圏学習者の増加という現象は、現場において混乱を引き起こすことにはなったが、同時にさまざまな形で日本語教育のあり方を根本から見直す良い機会ともなっている。では、まず実際にどんな課題が出ているのかを見ていくこととする。

3. 非漢字圏学習者の急増によって生じた現場の課題

学習者の学習動機、学習歴、学習目的、学習スタイル……学習者の日本語学習を考える際には、出身国・地域による特性の理解とともに、一人ひとりの学習者の特徴などさまざまな点を見ていく必要がある。そして、教育実践を行うには、しっかりとした教育理念が求められるのだが、今現場ではベトナムやネパールからの学習者の急激な増加に直面し、いわゆる“日本語教え屋”になってしまっている感がある。ここ数年、大学、日本語学校、地域日本語教室等、さまざまな日本語教育現場を回って研修や講演をする中で、見聞きしてきた「現場の教師の声」のいくつかを記す。

○とにかく日本語の習得が遅く、初級を何回も繰り返し勉強する学生が増えてきました。しかも、初級が終わっても、会話ができない学生が多く、どう指導したらいいのか悩んでいます。

○漢字に対して苦手意識を持つ学生が多く、どう指導したらいいのか分からず悪戦苦闘の毎日です。文字への抵抗感も強く、中級になると挫折する学生が多くて、困っています。

○学習意欲が低い上、受け身の姿勢の学生が多いんです。そもそも目的意識が低い学習者が多く、進路相談で苦労しています。

こうした現場教師の切実な声に対して、次のような質問を投げかけたい。それは、これまでの日本語教育における諸問題に向き合うことが、より良い実践を可能にする道につながるからである。

- 1) これまでの日本語の指導法は、はたして学習者にとって適切なものだったのだろうか？使えない学習者を生み出してきたのは、教師のやり方に問題があったのではないだろうか？
- 2) 漢字に対して苦手意識を持たせているのは、教師の「漢字指導に対する力不足」から来ているのではないか？「漢字は大変、面白くない」という刷り込みをしていないだろうか？
- 3) 学習意欲や目的意識の低さは、教師自身あるいは教材に問題があるのではないか？学習者を責める前に、教師自身が自分自身の言語教育観を問い直しているだろうか？

現場の混乱を学習者の責任にし、辻褄を合わせるような教育現場は、教師にとっても学習者にとっても幸せなことではない。昨今の「疲弊し、〈心が折れそう〉と訴える教師／非漢字圏学習者の指導は困難と思ひ込む教師」「出席率のためにだけ通学している学習者／脱力感の漂う学習者」……こうした教師や学習者を少しでもなくすことは喫緊の課題である。「ことばを学ぶこと・教えること」の本来の意義を問い直し、〈わくわく授業〉をめざすための解決策を提示することが、本稿の大きな目的である。ここでは、特に非漢字圏学習者急増という状況にある日本語学校における現場を中心に論を進める。

4. 学習者の主体的な学びを重視した日本語教授法

1980年代に入り「コミュニケーション重視の日本語教育」が注目を浴び、現場でも「教科書を教えるのではなく、教科書で教える」ことの重要性が叫ばれてきた。しかし、日本語学校では「学習時間の制約／日本語能力試験や進学というハードル」などを理由に、旧態依然とした知識注入型教育が行われてきた。応用としての会話練習や活動を入れてはいるものの、ただ教科書に沿って、言語的知識を重視した教育がなされてきたのである。もちろん、日本留学試験の開始(2002年)や日本語能力試験の改訂(2010年)などによって、教師の意識に変化が出てきているのも事実である。しかし、不十分な改善で留まっていることが、近年の非漢字圏学習者の急増に直面し問題を大きくしてきたのではないだろうか。そこで、学習者の主体的な学びを重視した日本語教授法を取り上げ、現在起こっている課題解決の道につなげたい。

4-1 「場面・文脈化の重視」で生きた日本語を学ぶ―〈はじめに文型ありき〉を捨てる！

現場での教育実践を見ると、〈はじめに文型ありき〉であり、場面・文脈化が軽視されていることが多い。それは、教科書そのものが「文型提示／例文提示／形の練習」などをしたあとに、応用練習として会話に入るという構成になっていることも一因である。たとえば、ある課で、「テ形」が出てくると、まずはその形の練習に入り、次にそれを使った文型「～てください」「～ています」「～てもいいです」「～てから」と、次々に「テ形」を使った文型の学習が続く。活用および文型が導入されたあ

とは会話練習となるが、そこには場面も文脈もなく、ただ会話練習が繰り返されることが多い。これでは、実際の場面で使えるような日本語は習得できず、日本語の学習に対して「実際に使えない／面白くない」といった印象を与えてしまうことになる。言語的知識を学ぶにあたって、それを使う場面・状況を明示し、そこで必要な語彙や文法を習得することが重要なのである。

次の「残念・後悔」を表す「～てしまいました」を使った会話例は、よく教科書などに出されるものだが、いつ、どんな文脈で、どんな関係性で使われるかが示されていない。

A：どうしたんですか。

B：財布を忘れてしまったんです。

こうしたことから、日本語能力試験N1 合格者であっても、場面・文脈を無視した不適切な使い方をしてしまうといった状況が生じてくるのである。では、どうすればいいのだろうか？例えば次のような場面・文脈で、「あれっ／えっ」なども使用し、生きたやり取りをする中で導入することで、長期記憶につながる強いインパクトを感じ、実際に使える日本語を身につけることができるのではないだろうか。

パク： あれっ？

ダニエル： パクさん。どうしたんですか。

パク： 財布が……。

ダニエル： えっ？

パク： 財布をなくしてしまいました。

ダニエル： えっ？本当？

パク： どうしよう。



駅でかばんの中を見たとき、財布がありませんでした。



(『できる日本語 初中級』p. 68)

4-2 学習目標を明確にする—Can-do-statement の活用で達成感アップ

2010年に改訂された日本語能力試験では、出題基準として各レベルで求められる漢字数・語彙数などを提示するのではなく、「認定の目安」として Can-do-statement (能力記述文) で提示されるよう

になった。

表3 日本語能力試験「認定の目安」例

N1レベル	幅広い場面で使われる日本語を理解することができる。	
	読む	<ul style="list-style-type: none"> ・幅広い話題について書かれた新聞の論説、評論など、論理的にやや複雑な文章や抽象度の高い文章などを読んで、文章の構成や内容を理解することができる。 ・さまざまな話題の内容に深みのある読み物を読んで、話の流れや詳細な表現意図を理解することができる。
	聞く	<ul style="list-style-type: none"> ・幅広い場面において自然なスピードの、まとまりのある会話やニュース、講義を聞いて、話の流れや内容、登場人物の関係や内容の論理構成などを詳細に理解したり、要旨を把握したりすることができる。

ヨーロッパにおいても「ヨーロッパ言語共通参照枠」(CEFR: Common European Framework of Reference for Languages)が2001年に公開され、A1, A2, B1, B2, C1, C2の6段階で言語能力を表し、それを明確なCan-do-statementで示している。こうした動きはヨーロッパにとどまらず、さらに古くからアメリカのACTFL¹ (The American Council on the Teaching of Foreign Languages)でも同様の動きを示している。

こうした影響を受け、日本語教育の現場においても学習目標を明確にし、その授業を受けることで「何が、どのようにできるようになるのか」といったことを学習者に明確にすることの必要性が論じられるようになってきた。つまり、その課が終わったら、何ができるようになったのかを明示することである。「○課が終わった。タ形を覚えました。『～たことがあります』が使えるようになった」ではなく、「友達の経験から自分が知りたい情報を得たり、自分の経験を友達に話したりすることができる」ために必要な文型として「～たことがあります」を学ぶということである。

さらに、学習目標をCan-do-statementで提示することで、学習者が達成感を持つことができるということをあげておく。例えば、次のように同じような話題に関しても、レベルが上がるにつれ「できること」もより複雑になり、自らの日本語力の向上が実感できることになる。

たとえば、「自己紹介」というタスク(課題)に関しても、レベルが上がるにつれてCan-do-statementも次第に難しいものになり、それを学んでいくことで「できるようになった！」という達成感を味わうことができる。

¹ ACTFLでは、OPI (Oral Proficiency Interview) という口頭能力試験を開発し、多くの言語で試験が実施されている。このOPIでは、can-do-statementで明確に判定基準が記されており、教育実践にも大きな影響を与えてきた。

表4 「自己紹介」に関する各レベルにおける「できること」

	自己紹介
初級	簡単に自分のこと（名前・国・趣味など）を話したり相手のことを聞いたりすることができる。
初中級	初めて会った人に丁寧に自己紹介したり、印象よく問い合わせたりすることができる。
中級	新しい環境に自分から挑戦して、その環境で印象的に自己紹介することができる。

（『できる日本語』各1課より）

次に国際交流基金における「JFスタンダード」について触れることとする。こうした動きが、国内および海外においてさまざまな形で動き出していることを伝えたいからである。

JF日本語教育スタンダード2010
JFスタンダードの木

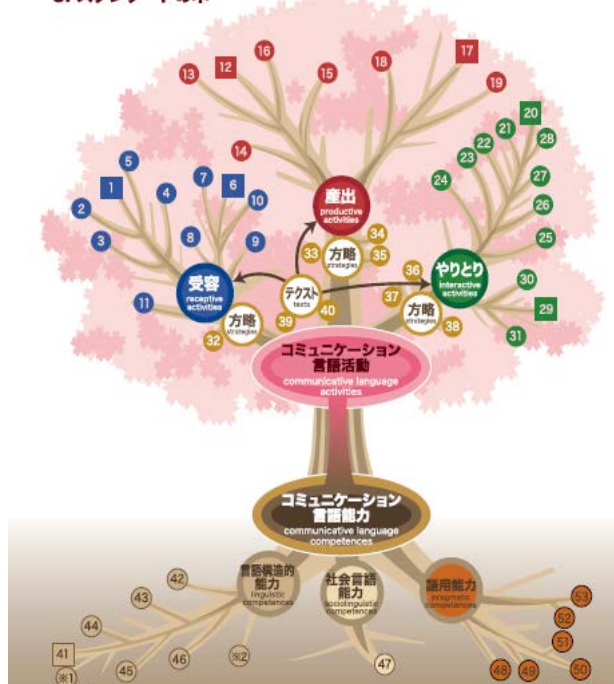


図1 国際交流基金「JFスタンダードの木」

国際交流基金では、「JFスタンダード」を開発し、図1のような「JFスタンダードの木」を提示し、さらに、Can-do-statementを6つのレベルに分け、記述している。場面・文脈化を軽視した言語知識偏重教育は、図1の根っこの部分の「言語構造的な能力」をひたすら磨いているにすぎず、「コミュニケーション言語活動」が疎かになることにつながる。

「言語的知識漬け」から抜け出し、「できること」を重視した日本語教育へと舵を切ること、非漢字圏学習者はもちろんのこと、多くの学習者が楽しく、効果的に日本語学習を進めることができるのである。それは以前から教育現場における大きな課題の1つでもあった。

4-3 キャリア・デザインとして日本語学習を考える—「なぜ日本語を学ぶのか」という問い

「非漢字圏学習者が増えたことで、進路指導が難しくなった」といった日本語教師からの相談が増えている。しかし、これは、非漢字圏学習者急増が原因なのではなく、そもそも現場において進路指導のあり方にいくつもの問題があったからなのである。

多くの場合「進路指導」として、中級レベルになると担任教師や進学担当教師によって、「どこの大学・専門学校をめざすのか」「どういう仕事に就きたいのか」といったカウンセリングが始まる。こう

した取り組みも良いが、より重要なことは、初級スタート時点から授業の中で「自らの進路を見据えた日本語学習」を意識させることである。キャリア・デザインという考え方を「まだ日本語が初級だからストップ」というのは妥当ではない。

まずは、プレースメント実施時に（場合によっては母語による）日本語学習の目的調査、さらにクラスが始まってからは、折に触れ、担任教師とのインタビューが実施され、次第に「キャリア・デザインとしての日本語学習」に目を向けていくことが重要である。多くの学習者は、明確な目的をもって日本に留学してくるが、中には「お金を稼ぎながら、進学もできると聞いたので、留学を決心した」「2年間いるうちに、先のことは考えれば良いと思って日本語学校に入学した」「したいことが決められないので、とりあえず日本語を勉強しようと思った」などと消極的、受け身的な学習者も見られる。

日本語教師は、こうした学習者が増え、しかも非漢字圏学習者が増えていることから、「最近では進路指導が難しい」「卒業間際になって、進学の相談をしてくる学習者が増えた。それは、非漢字圏が増えたから」などと口を揃えて現状の大変さを訴えるようになった。しかし、これは大きな「勘違い」であり、実は、教師の「力量不足」が問題なのである。

「日本で、日本語を学ぶ」ということは、大きな意味を持つ。母文化とは異なる日本社会の中で学ぶことにより気づきも多く、自分自身を見つめる絶好の機会ともなる。にもかかわらず、教室の中で機械的な「言葉の勉強」で終わらせているのは教師の怠慢とも言える。では、ふだんの日本語学習をどのようにキャリア・デザインにつないでいけばいいのだろうか。

キャリアとは、狭義では職業や進路であるが、広く捉えると「人生の中で一つ一つ積みあげてきた経験全体」と言える。すなわちキャリア・デザインとは、常に自らが「自分自身の人生の主演となり、主体的に作っていくこと、設計していくこと」なのである。しかし、現在の日本語教育現場では、こうした視点が欠落しており、単なる「言葉の学び」になっているケースが多々見られる。教科書はキャリア・デザインという視点を取り入れて作成されていることが重要であり、日本語学習においてもこの視点を忘れてはならない。ここで、キャリア・デザインの視点を入れて作成された教科書を使って具体的な説明を加える。

『できる日本語』シリーズ²では、レベルを通して共通軸があるが、表5は「計画」という3課のCan-do-statementを示したものである。日本語学校に入学当初したスタート時点から、常に「何を学びたいのか」「どういう研究をしたいのか」「どんな仕事だと自分が活かせるのか」「自分自身はどう生きるべきなのか」といったテーマを考えながら、日本語学習をしていくことを大切に作成された。

² 『できる日本語』は、行動主義に基づき、既述のOPIの理念を軸として作成されてきた。2012年に初級が出され、副教材を入れると、現在12冊のシリーズとなっている。

表5 共通テーマ「計画」3課のタイトルと Can-do-statement

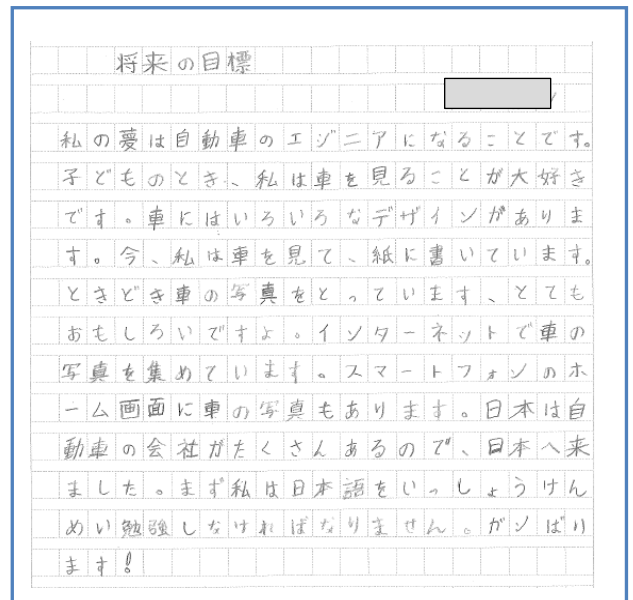
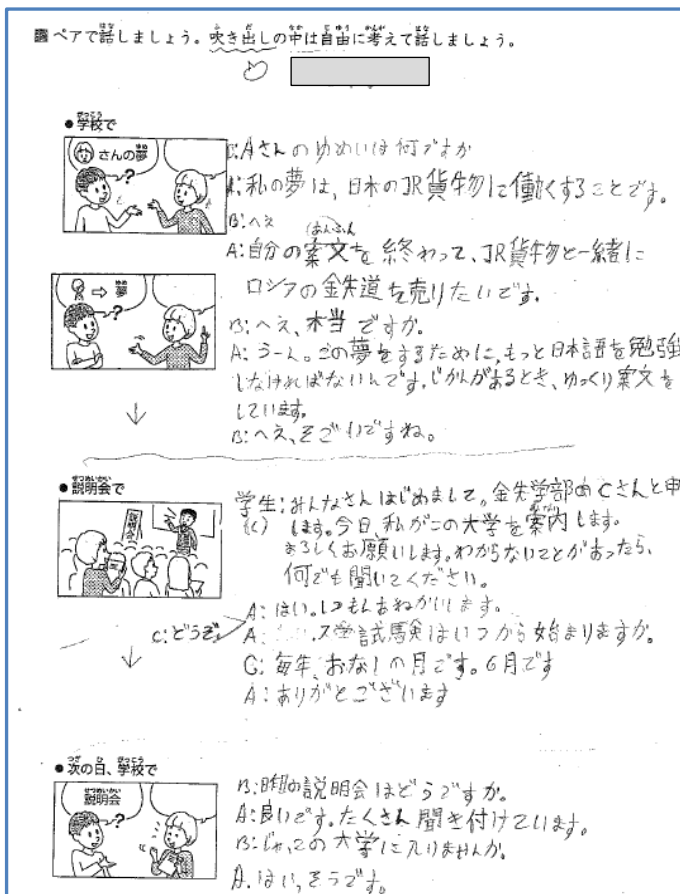
レベル	課のタイトル	Can-do-statement
初級	スケジュール	これからの生活や周りの人との関係づくりのために、予定を聞いたり身近なことを話したりすることができる。
初中級	私の目標	自分の目標や計画を話したり進路の参考のために周りの人から話を聞いたりすることができる。
中級	時間を生かす	これからの自分にとって有意義な過ごし方を考え、周りの人と生活の工夫や時間の使い方などの情報をやりとりすることができる。

たとえば『できる日本語 初中級3課』を例にとると、週20時間以上学習時間が条件とされている日本語学校の場合では、ゼロスタートから4カ月目といったところであるが、ここですでに自分自身の目標や夢、可能性などについて知っている日本語を使って語り合ったり、書いたりすることになる。因みに、表5に示してある課全体の Can-do-statement に加え、「1. これからの計画：来日の目的や今後の目標、計画などを話すことができる／2. 夢に向かって：自分の将来のことで興味があることについて、周りの人に話したり質問したりすることができる」という2つの Can-do-statement が明示されている。

このように「単に日本語を学ぶ」のではなく、「何のために日本語を学ぶのか／自分のキャリアとどうつながっていくのか」に目を向けながら日本語学習を進めることで、よりよい習得につながれるのではないだろうか。

図2は、この課の学習において友達と話したことを書き記したものである。図3は、この課が終わった段階で作文として「将来の目標」を書き記したものである。それを教師は、彼らの進学指導の良き資料としてファイル化し、ポートフォリオとして残し、次のレベルの担当教師へと引き継いでいく。教師による協働も重要であり、それが学習者の「伸びの実感」「達成感」につながっていくと言える。

ここでは紙幅の都合上、詳しい説明は割愛するが、これまで主流となってきた「教師は教える人：学習者は学ぶ人」といった構図を捨て、「ともに考え、学び合える日本語授業」を確立することが喫緊の課題である。すなわち、単にその課の目標として「Can-do-statement」で示されていけばいいのではなく、素材、テーマ、コンテンツが、それを通して「学習者にとってキャリア・デザインを考えていけるもの」であることが重要なのである。



5. 楽しく、効果的に漢字を学ぶ—「漢字は友達！」にする工夫

前節において教師はどのように考えるべきかについて述べた。これは、非漢字圏に限らず、どの日本語学習者を対象にしても共通に言えることである。では、非漢字圏学習者にとって特に大きな課題となっている「漢字学習」をどうすればいいのか？ 次にあげる学習法は、非漢字圏のみならず漢字圏学習者にも有効であり、漢字圏・非漢字圏の区別なく楽しく漢字の授業が進められる1つの方法である。

5-1 漢字の接触場面から学ぶ—漢字の3分類法とは？

「教科書に出てきた漢字をすべて覚える」「画数の少ない漢字から覚える」などと言った考え方で、漢字学習を進めているケースが多く見られる。1つの漢字が出てきたら、「読める／書ける」ことを求め、毎日「漢字小テスト」を実施し……ということが日々行われているのではないだろうか。これでは、学ばなければならない漢字の数は多く、非漢字圏の学習者は「漢字さえなければ……」という思いに駆られてしまう。ある教育機関に通うベトナムの留学生が「先生、昨日の夢は漢字でした。〈漢字虫〉がいっぱい私の部屋の壁を歩いていました。本当に漢字は私に、問題です」と言うのを聞いたことがある。まずは、「漢字学習は楽しい！漢字を覚えると便利！」と思わせることが重要である。ここ

で、具体的な教材を例にあげて話を進める。

表6 漢字の「できること具体例」と学習漢字

課	タイトル	できること具体例	読めて書ける	読める	見て、わかる
2 課	買い物	<ul style="list-style-type: none"> ・漢数字で書いてある1～10の数字や、百、千、万円の金額がわかり、読むことができる。 ・スーパーの広告などから、肉の種別がわかり、読むことができる。 ・スーパーなどにある「〇〇産」「〇%引き」「酒」の表示から情報が取れる。 	一 二 三 四 五 六 七 八 九 十 百 千 万 円	牛肉 豚肉 鶏肉	～産 ～引き 酒

(『漢字たまご 初級』)

2課のタイトルは「買い物」であり、「できること (Can-do)」が明示されている。さらに、特徴的なこととして、漢字を「読めて書ける／読める／見て、わかる」と3つに分けて、学ぶことがあげられる。その漢字が接触場面で何が求められているかを考え、漢字3分類法を考えたのである。買い物の場面で、「一～十」の漢数字を使うことは、あまり考えられないが、これは漢字の基本³としてここで「読めて書ける漢字」にあげられている。

「豚肉」は宗教上の問題などで、食品に入っているかどうかチェックできることが求められる場合がある。そうしたことから、早い段階で「読める漢字」として選び、他の肉類も同時にあげている。

「～産／～引き／酒」は、それぞれ「～の物だ／安い、ディスカウントだ／アルコールだ」と分かればよい。書くことはもちろん読めることも求めている。こうすることで負担少なく、しかも現実の場面で有効に日本語を使いこなす力を身につけることができる。

5-2 漢字の覚え方を工夫する—パーツに注目して、“Make story!”

漢字を難しいものと考えるのではなく、「面白い！」と思えるかどうかがかギとなる。やみくもに覚えるのではなく、パーツ（部首を『漢字たまご』では、パーツと呼ぶ）に分けてストーリーを作って覚えたり、固まりとしてイメージ化して覚えるなど、さまざまな工夫が考えられる。以下に『漢字たまご 初級』から例をあげる。

³ 「左から右へ」「上から下へ」などという漢字の書き方を知ることによって、漢字の基本を学ぶことができる。

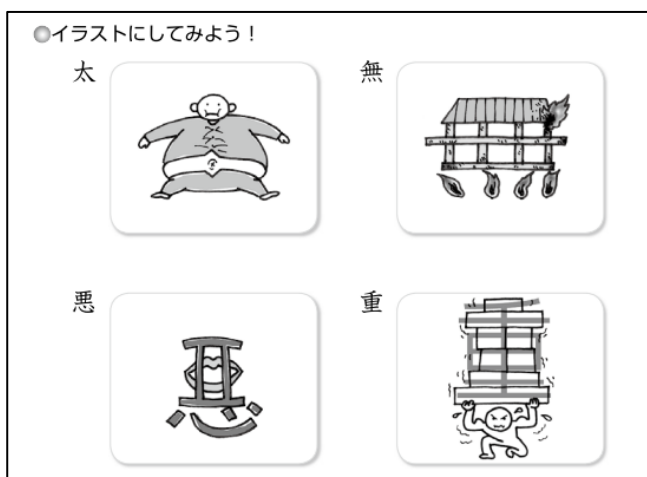


図4 イラストで覚える (p. 82)

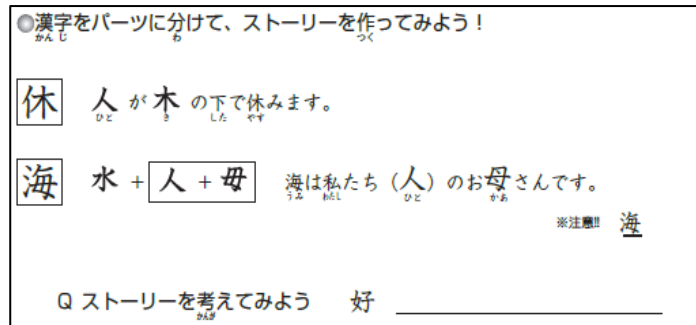


図5 ストーリーで覚える (p. 82)

スタート時点では教師が作り方やイメージなどを伝えるが、次第に学習者自身が新しい漢字をイメージ化したり、ストーリーを作ったりするようになる。これこそ「漢字の自律的な学び」であり、「これだけの漢字を覚えなければならない」「日本語は漢字がたくさんあるから嫌だ」といった思いに陥らずにすむ。いくつか学習者のアイデアを記すこととする。

「宿」＝うちで私が一枚の白い紙に宿題しま～～す！

「逃」＝「兆」はゴキブリです。道にゴキブリがいたから逃げました。

「家」＝あっ、ここ、豚です。家族といっしょに豚肉を食べます。

(※ 豚肉は、2課で読める漢字として学習済み)

上級クラスで学ぶインドネシアから来たAさんに、これから日本語を勉強し始めようという人を対象に「ひと言メッセージ」を頼んだところ、次のような答えが返ってきました。

「まず、日本語の勉強を楽しめる人になることが大切です。『漢字は友達』って感じが大切。楽しく勉強するには、漢字を分解してみるといいと思います。たとえば「語」は、「五／口／言」でしょ。それぞれ意味があるから、それを考えると楽しくなってきます。」

5-3 学習者の自律的な学びを引き出す—学習者の力を信じ、「寄り添う」ことを大切に！

日本語をただ何度も何度も書いて覚えるというのではなく、イメージ化したりストーリーを作ったりしながら学ぶ方法について述べた。すなわち最初は手ほどきをするものの、できるだけ学習者の自律学習を促すような仕掛けをするのが教師の役目である。開発教育でよく使われる言葉に、「魚を与え

るのではなく、魚の釣り方を教えよ⁴」というものがある。これを漢字学習で言えば、「漢字を500字知っている学習者より、漢字の数は100字であっても、漢字の学び方を知っている学習者のほうがよい」ということになる。人は楽しければ、目的意識を持てば、どんどん自律的に学ぼうという気持ちが芽生えてくる。昨今日本語学校でよく見られるような「知識詰め込み型漢字学習」からは決別したいものである。

ここで、今年3月にスイスで見せてもらった「ある1枚の写真」を紹介したい。日ごろ漢字を見る機会もなく、先生以外の日本人にはめったに会わないチューリッヒで教えるメルキ先生からの情報である。



図6 漢字クッキー

ノエミさんという20代後半のスイス人女生徒が、クッキーを焼いて持ってきてくれました。箱を開くと、その中には漢字がぎっしり！なんと彼女は既習漢字200字をチョコのアイシングで1文字1文字、焼き上げたクッキーに書いていたのです。「漢字の練習も兼ねて、作ってみました」と彼女。もちろんクラスにいた他の5人の生徒も大感動です。即コーヒーとおいしい紅茶をいれてお茶の時間。私は漢字クッキーを見て、「漢字クイズ」のアイデアが出てきました。本当に楽しい、忘れられない時間でした！

このように教師も常に工夫をし、＜その場、その時＞に起こっていることに目を向けながら漢字指導をしていく姿勢が重要である。＜教師は教える人、学習者は学ぶ人＞という固定化された構図を捨て、＜自律的な学びを大切に、共に学ぶこと＞を心がけたいものである。

日本で日本語を学んでいる学習者にとっては、どこにでも漢字学習のためのリソースは転がっている。家の周り、バスの中、教室の中、いや、持ち物の中にも漢字が山ほど使われている。それを単なる「関係ないもの」「背景でしかないもの」と決めつけるのではなく、興味を持って眺める習慣を持つだけでも、漢字学習は効果的で、楽しいものになるはずである。学びは教室の中、教科書の中だけに

⁴ これは老子の「授人以魚、不如授人以漁」からきているとも、東南アジアの諺とも言われている。<Give a man a fish and you feed him for a day. Teach him how to fish and you feed him for a lifetime.>

あるのではない。もっと広い視野で考え、見ていくことが重要である、

6 まとめと今後の課題

非漢字圏学習者の急増現象により、「非漢字圏学習者に対する日本語指導法」に関する研修会があちらこちらで開かれるようになった。それでもなお、現場の戸惑いや諦めの声は減ることはなく、むしろ以前より多くなっている。そこで、本稿では「これは、かならずしも学習者の出身国・地域の変化によって生じた問題ではない。そもそもの日本語指導法が適切ではなかったからなのだ」というスタンスで、教師の言語教育観の見直しを軸にして、論を進めた。数多くの改善すべき点の中から、「場面・文脈化の重視」「学習目標の明確化」「キャリア・デザインとしての日本語学習」という3つのキーワードをあげて話を進めた。

さらに「非漢字圏学習者にとって漢字を学ぶことは困難なことである」という考えが横行していることから、「効果的で、楽しい漢字学習法」について例を挙げながら述べた。「接触場面を重視し、覚え方を工夫しながら、自律的に学ぶ」ことによって漢字を覚えることは苦しいことではなく、「楽しい友達」になるということを教師自身が知ってもらいたいと考えた。

とはいえ、出身国・地域によって学習上の課題は異なり、「非漢字圏学習者の課題」と一括りにはできない難しさがある。しかし、それは漢字圏学習者にとっても同じことであり、それぞれに強み、欠点があり、学習スタイルや言語間距離の違いがある。よって、こうしたことに対して細かい配慮をすることが重要であり、そのためにはさまざまな教師の協働が求められる。今後は、より良い日本語教育の実践にむけて、教師間のネットワークの構築、小手先のスキルを伝えるのではなく「何のために日本語指導をするのか」といった根本的なことを見つめ直すような研修会の実施に向けて、さらなる努力が必要である。

【参考文献】

一般社団法人 日本語教育振興協会 「日本語教育機関の概況」(2014. 10. 25 検索)

<http://www.nisshinkyō.org/article/pdf/20140401s.gaikyo.pdf>

国際交流基金 & 日本国際教育支援協会 「日本語能力試験(JLPT)」(2014. 10. 25 検索)

<http://www.jlpt.jp/about/levelsummary.html>

国際交流基金 「JF スタンド」(2014. 11. 1 検索)

<https://jfstandard.jp/top/ja/render.do;jsessionid=6A4AF325ED05EE6B9B2B71C30F831FCB>

できる日本語教材開発プロジェクト・嶋田和子監修(2011)『できる日本語 初級』アルク

できる日本語教材開発プロジェクト・嶋田和子監修(2012)『できる日本語 初中級』アルク

- できる日本語教材開発プロジェクト・嶋田和子監修(2013)『できる日本語 中級』アルク
- 有山優樹他・嶋田和子監修(2013)『漢字たまご 初級』凡人社
- 独立行政法人日本学生支援機構「外国人留学生在籍状況調査結果」(2014. 10. 25 検索)
- 2008年 http://www.jasso.go.jp/statistics/intl_student/data08.html
- 2013年 http://www.jasso.go.jp/statistics/intl_student/data13.html
- Council of Europe(2001) *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment (CEFR)*, Cambridge University Press. 吉島茂・大橋理枝(訳・編)(2004)『外国語教育Ⅱ 外国語の学習・教授・評価のためのヨーロッパ共通参照枠』朝日出版
- Elvia Swender, ed (1998) *ACTFL Oral Proficiency Interview Tester Training Manual*, The American Council on the Teaching of Foreign Languages (ACTFL). 牧野成一監修(1998)『ACTFL-OPI 試験管養成用マニュアル』アルク