

セルビアにおける漢字学習に関して

リリャナ・マルコヴィッチ (ベオグラード大学)
ディヴナ・トリチコヴィッチ (ベオグラード大学)
divna.trickovic@gmail.com

【要約】

本論では従来の漢字学習法を改良できないか新たな視点から考察した。漢字のせいで日本語の学習意欲を失ってしまう生徒は決して珍しくないだろう。それ故、どうすればこの状態が克服できるか、生徒と協力しながら考え、その結果を『漢字』という本で確かめた。また、本論では「新たな教授法の実験」として、この本の特徴を紹介する。2016年にアンケートを実施し、実験の成果を図ってみた。その結果は本稿で報告する。

1. はじめに

本論では題名の通り、セルビアにおける漢字学習に関して考察する。その目的は二つある。まず、セルビアは小さな開発途上国だが、そのわりに日本語学習が発展しつつある。従って、学習者・環境それぞれの特徴を踏まえた上でセルビア語を使った日本語教材を作成していく必要がある。二つ目は、非漢字圏学習者にとって漢字の習得は最も困難な分野の一つである、ということだ。漢字という課題にぶつかり日本語を諦めてしまう人も少なくないだろう。せつかく年々増えつつある学習者の数を維持するために、既存の教授法を工夫すべきだと思う。

本論の流れは次の通りである。まず、セルビアにおける漢字学習法の現状を取り上げる。続いて、その課題を定義する。そして、課題の克服に向けた工夫として実施した「新たな教授法の実験」を紹介する。最後にその実験結果を検証する目的で行ったアンケートについて述べる。アンケートの結果を踏まえ、結論として共有する。

2. セルビアにおける漢字学習法の現状

セルビアでは2013年から選択科目としての日本語教育が広まり、各地の小学校や高等学校に導入された。日本の文化、アニメや漫画は、セルビアの若者にとって日本語を学ぶ動機付けとなっているようだ。2016年に著者が実施したアンケートによれば、ビジネスや就職に優位だからという理由で日本語を学ぶ人は少なかった。むしろ、「アニメを字幕なしで見られるようになりたい」等の理由で日本語を選択する人が多いようだ。また、セルビアで日本語を選択科目として受講してる学生にとっては、国の経済状況を見てもわかることだが、日本へ行く機会など減多にない。もしくは「遠い将来旅行で行ければ」という感覚の持ち主が多い。一方、今回は研究対象外とするが、日本語が必修科目の人は目標が異なっていることが多く、日本での就職、または、日系企業で働くことを望んでいるようだ。

多くの学生は日本語学習を通じて世界感や考え方が変わってきた等、意外にも間接的なメリットを挙げている。それにも関わらず、約半年から一年の間に日本語を諦めてしまう傾向が世界でも強いようだ。そ

の理由の一つとして挙げられるのが、漢字が難しく日本語が流暢に読めるようにならないから、ということである。

セルビアでは通常、一週間に 45 分(大学においては 90 分)の講義が二コマしかない生徒に対しては、一年目に日本語の会話と平行してひらがなとカタカナを集中的に教える。むやみに読み書きを早く覚えさせても抵抗感が生まれるだけだ。そのため、2 か月程ゆっくり時間をかけて、まずはカナ文字を習得させてから、漢字を導入する。それでも、漢字を導入したと同時に日本語学習の脱落者が増加するので、やはり漢字が原因の一つだと言える。

漢字の教授法に関しては、恐らく多くの国が似た方法を採用しているだろう。書き順、音読み・訓読みを教えるから、適当な単語や例文を取り上げてそれぞれの使い分けを紹介する。

しかし、これだけでは課題の解決に辿りつけないので工夫が必要である。そのため、手順としては、改善すべき点を見つけ出してから課題解決の手段を導き出すことになる。

3. 問題の定義 - 位置づけ

おおまかに分ければ、身近な漢字学習法は二通りしかないように思える。一つ目は、教材セットに含まれている漢字練習帳に沿って授業を行う方法。もう一つは、漢字のみを扱っている教科書を使用する方法だ。無論、それぞれに短所と長所の両方があるが、今回は漢字の教授法を工夫することが目的なので短所を重視する。以下、実際にベオグラード大学で取ってみたアプローチを紹介していく。

一つ目の例は、教材セットの一貫として漢字を学習する方法(例：『みんなの日本語』)である。このような教材は、基本的にひらがなとかたかなが習得済みであることを前提としているが、前述したようにセルビアでは会話や文法と同時にカナ文字から教えなければならないため、そこに更に漢字をも導入する余裕がない。

無事、漢字を導入する段階まで来ても、また教科書通りに教えれば生徒の不満が生まれる。なぜなら、基本的に漢字の教材は、日本語母語話者である子供が読み書きを覚える時のロジックを元にして成り立っているからだ。しかし、まだ日本語が少ししか話せない外国人に同じ方法で漢字を教えようとしても上手く行くわけにはいかない。また、それは漢字の選択にも関係している。例えば、日本の子供には「米」、「力」、「貝」、「田」など日本人が日常会話で頻繁に使う漢字を序盤で導入しても、概念的には何の問題もないのだが、日本語が話せない初心者レベルの外国人にこのような漢字を教えてもそもそも使える文脈が限られている。一方で、ベオグラード大学の学生は、例えば「日よう日」の「よう」という漢字だけがいつまで経っても現れない、ということに不満に思っている。¹よって、セルビアの文化習慣やメンタリティに合った漢字を先に教える必要があるのだ。

二つ目の例は『漢字マスター Vol.1』 4 級漢字 100 (100 Kanji in 10 Days, The Easy Way) のように漢字だけを扱っている教材だ。このような教科書には、以下のような欠点がある。

1. 必ずしも学生が学びたいと思う漢字が含まれていない (例：曜、転など)
2. 使い方(コンテキスト)の分からない漢字が多々含まれる (例：岩、畑、竹、米)
3. 例文にまだ習っていない単語が含まれていることが多い

¹ 『みんなの日本語』では第 29 課でようやく日曜日の「曜」が登場するが、選択科目コースは第 25 課までしかカバーしていない。

4. 漢字の習得にこだわりすぎていて、単語の共起関係が考慮されていない（例えば、例の本では第9ユニット「動詞の漢字」のみで動詞を扱っている。第4ユニットの例文に登場する「立つ」「分ける」、それから、第8ユニットの「入る」「出る」を除けば第9課まで名詞を表す漢字しか登場しない。）この傾向は他の教科書でも見られる。

しかも、文法や単語など、漢字以外のことも同時に教えなければならない。すなわち技能別日本語科目がない場合、指示通りに行っても、本来10日間で習得すべき100の漢字を教えるのに、実質二か月はかかるということが分かる。

上記の考え方に基づいて、課題を絞り込むことができた。セルビアにおける漢字学習に関する課題点は、学習すべき漢字の選択と漢字の導入順である。次に、これらの課題解決に近づくために我々が考察した方法を説明する。

4. 新たな教授法の実験²

上記の事実を踏まえ、「いっそ、セルビアの学生のニーズに合った漢字の教材を作成してしまおう。」という話になった。そのために、David Littleの自律学習論を採用し、生徒と積極的に意見交換をするようにもなった³。その結果が『漢字』(Markovic et al 2013)という本だ。この本は、初めてセルビア語で書かれた日本語の教材である。実験の一貫で作成したものだが、好評により2014年には第二版が出版された。

この本には、学生の意見を最大限に取り入れたが、その中でも特に重要な共著者として Simon Maric と Marina Erdeljan の二人を挙げたい。生徒とのディスカッションを通して、いくつか貴重な意見を得ることができた。その中には予想外の意見もあったのだが、まず、学習者にとって漢字が覚えられない理由の一つが、連想できるアイデアと文脈がないから。そして、漢字の難易度（書き順の数）と記憶のし易さに関わっていないらしい。それだけでなく、学習者はできるだけ早い段階で漢字を使って文章が書けるようになりたいらしい。このような意見を考慮した上で漢字を教えていければ、学生の学習意欲も高まるだろう、と期待して、本書の作成を進めていった。

上記の目標を達成するためには、漢字をロジックでグループ分けするのではなく、よりコンテキスト(脈略)を重視してグループ分けする必要がある、ということがわかった。脈略が分かれば、文章も自然に作れるからだ。それ故、第1課から漢字は日常の様々な場面を通じて紹介され、イラストと漫画を媒介として脈略を伝えることにした。学習者は、イラストを見ることによって独自の結論(覚え方)に至ることができるのと同時に、その課で扱われている主題の背景も伝わる。しかし、イラストは漢字によっては効果的だが、そもそもあまり馴染みのない意味を持つ漢字を把握するには充分だと言えない(アンケートの質問①の結果がそれを証明している)。

各課における漢字の導入だが、一般的な漢字学習教材と同様、漢字は一つずつ個別に教える。初めに音読みと訓読み、基礎的な意味、何種類かのフォントを紹介し、辞書に掲載されているような情報を取り上げる。それから、熟語を教え、最後に、学習者のレベルに合った文章に漢字を当てはめる。

² このテーマについては、今年(2016年)行われたベネチアシンポジウムで更に詳しく説明し、査読中のためまだ未発表の論文にも書いてあります(Marković & Tričković 2016)。

³ 自律学習者のパラダイムは、2002年からベオグラード大学文学部で実施している教育制度改革の基礎となっている概念である。詳しくは、Markovic & Trickovic 2014a (ref. Little 2007, 2009a, 2009b)を参照。

導入する漢字は、各漢字1ページ使用していて、全ての字に説明欄がついている。そこには語源に基づいた解字もあるが、語源の説明が返って分かり難くする場合もあるので、それだけに頼ることはできない。その際に、「記憶力を促すための工夫」として思いついた戦略が、地元の文化と結び付けることだった。例えば、「六」という漢字のページにテントウムシのイラストを併載し、虫には足が六本あるからこの字がテントウムシに見えてくるのではないかと説明した。また、数字「九」の場合、ヨーロッパでは、猫には九つの命がある、という伝説がよく知られているので、それを連想させ、記憶の手助けとした。



1. 「月」の説明欄にあるイラスト (Markovic et al 2014: 24) —語源に基づいている



2. 「六」の説明欄にあるイラスト (Markovic et al 2014: 7) —想像力に基づいている



3. 「九」の説明欄にあるイラスト (Markovic et al 2014: 10) —地元の文化の連想に基づいている

「すぐに使える」を目標として、漢字の選択を行った。まず、一般的な教科書において登場頻度の高い漢字をリストアップし⁴、その中から「あまり使えない」漢字を生徒と相談しながら取り除いた。例えば、「田」という語彙はセルビアの日常生活で使われることはほぼないので、簡単な漢字に見えても外国人にとっては初心者レベルでその漢字を使った文章を作ることが難しい。「貝」や「力」などに関しても同じことが言えるだろう。しかし、部首としては大事な漢字なので、他の漢字の説明欄（例えば、「男」や「買」のページに「田」、「力」、「貝」の説明書きを加えた）で紹介している。アンケートでもこのメソッドが案外効果的だと示された。学生にとって部首は判じ絵やパズルを連想させるので、漢字を理解し覚えるのに役立つ。

⁴ 漢字を選択するにあたって、国際交流基金・日本国際教育協会が2004年に発行した日本語能力試出題基準【改訂版】(Japanese Language Proficiency Test: Test Content Specifications (Revised Edition)の4級および3級の一部を基礎としたが、他にも様々な教材を参考にした。

更に、この本には「～曜日」の「曜」や「自転車」の「転」など、学生が希望する漢字も含めた。学生が初級で必要だと思う漢字を自ら選択し、そのニーズを満たしてあげることで学習効果を高めるだけでなく、次世代の学習意欲の向上にも繋がる。また、自分達で独自のプログラムを創造したことによって、学習に対する責任感を実感し、自律的学習者であることをより強く認識したようだ。

ロジックよりコンテキストを優先し、従来の単語の品詞分けや論理的なグループ分けとあえて被らないようにした。よって、通常であれば一緒に習う単語類、例えば、家族を現す漢字は必ずしも一つの課でまとめていない。単語習得論の上でも意味の近い語彙（例えば、東西南北）を同時に導入することが実は記憶を妨げると述べられている(Nation 2001)。また、初期の段階で動詞を使った文章が書けるように、その動詞と共起関係にある名詞も同時に導入することにした。

つまり、似た論理且つ意味論上で近い漢字を教える際、例えば、「父」が登場する課では、同時に「母」や「弟」は教えないのだが、代わりに、それぞれの説明欄には参照を足しておくことで、学生たち自らが他の家族を表す漢字を知りたくなり、調べていくそうだ。学生自身が論理的な繋がりを開拓し、学習意欲が高まった。この「ロジック分け」は各課終盤の練習、復習問題でも利用した。このように、ロジックが動機づけになることがわかった。

また、一般的には易しい漢字から徐々に難しい漢字(書き順が多い漢字)になっていくが、我々の生徒はほとんどが日本語 L2 ないし、L3 学習者なので、必ずしもその方法で漢字を教える必要はないと結論した。従来の漢字難易度順(易しいものから難しいもの)ではなく、無差別に漢字が出てくることを学生はいわゆる「サプライズ」と感じるようで、漢字学習の負担が減ったそうだ。

5. アンケートとその結果

今回試みた漢字教授法が果たして良かったのかどうか疑問を抱いていたのだが、学生たちの反響からは好評だったことが伺える。実験感覚で作成した本だったのにも関わらず、無事1年で完売を達成した。しかし、本の効果に関する統計的なデータがなかったため、これから説明するアンケートを考案した。アンケートには、日本語の事前知識に関する質問とは別に、4種類の質問が含まれていた。回答用紙を配布する前に、対象者を二つにグループ分けし(AとB)、それぞれ違う資料に目を通してもらった。

対象者は、①日本語を学習していない44名、②ベオグラード大学文学部の選択科目として日本語を学習している14名、そして、③ベオグラードの高校で日本語を学習している5名として、2016年の春(3月から5月にかけて)にアンケートを実施した。ここでは、人数が一番多いという理由で日本語を学習していない44名の結果(2016年5月27日に実施)だけ紹介するが、残りのデータも同じ結果を示している。

第一問の場合、Aグループには漢字リストのみを与え、三つの選択肢から一つの意味を漢字の外観にだけ基づいて選んでもらった。Bグループには同じくマルチプルチョイス形式の質問に加え、教材ユニットの初めに登場するイラストも見せた。

次の質問(②-④)は記憶力や論理的推移に焦点を当てた。アンケート実施前に回答付きの異なる資料を短時間見てもらった。Aグループにはどの教材にもあるような辞書タイプの漢字の情報(音読み、訓読み、意味など)、単語の例および例文、そして、その訳を与えた。一方、Bグループには全く同じ辞書の情報(単語と例文を除く)に加え事前に述べた我々が工夫して作成した説明欄の文を与えた。

調査を施した結果が次の通りである：

質問①は対象者がそれぞれの連想機能を使う必要があったが、グループ A (漢字を見て意味を推測するタスク) に対しグループ B (イラストと漢字を見て、漢字の意味を推測するタスク) の回答成功率は、A : B で 5 : 7 とあり、B グループが少し上回った。

質問②は、「次のうち天候に関係している漢字はどれか(三択)」というもので、主に B グループが正しい漢字(雪、雷、雲)を選択した。B グループに対しては、事前には、資料の中で一言で「雨」という漢字は部首として天候の意味を含む、という説明がしてあった。⁵

質問③の場合もグループ A と B で先ほどと同様な異なる情報を与えた。それに基づいて、今度はロジックに基づいて漢字をグループ分けさせ、「朝昼晩夜」「春夏秋冬」「東西北南」、つまり似た意味を持つ漢字の記憶力をテストした。クリエイティブな説明書きを事前に読んでいた B グループの方が記憶力が高いという結果になった。

質問④では、漢字の説明欄に含まれている追加情報に関する記憶力をテストし、ここでもグループ B が回答率の高さを見せ付けた。

ここまでで、漢字の説明に一工夫加えることで回答率が上がるということが分った。

6. 結論

今回実施したアンケートでは確認しなかったことをすべて見極めることはできなかったが、少なくともベオグラード大学の学生にとってはこの漢字教授方が有意義だということが証明できたと思われる。学習者の想像力を促す教授法を取ったことで、記憶力や認知能力が強化されただけでなく、好奇心が高く保たれ論理的にカテゴリー化する能力も伸ばすことができた。また、教員も学生から多くのことを学んでいるのだと再確認した。

参考文献

1. 田中よね他 (2001) 『みんなの日本語初級 1 - 初級 I 翻訳・文法解説、英語版』 スリーエーネットワーク
2. 田中よね他 (2001) 『みんなの日本語初級 1 - 初級 I 本冊』 スリーエーネットワーク
3. 新矢麻紀子他 (2000) 『みんなの日本語初級 I 漢字 英語版』 スリーエーネットワーク
4. 『漢字マスター Vol.1』 4 級漢字 100 (100 Kanji in 10 Days, The Easy Way) ((2006) アークアカデミー教材作成委員会 (編) 専門教育出版)
5. 日本語能力試験出題基準 【改訂版】 *Japanese Language Proficiency Test: Test Content Specifications (Revised Edition)*. (2004). Created and edited by The Japan Foundation and Association of International Education, Japan. Tokyo: Bojinsha.
6. Little, D. (2007) Language Learners Autonomy: Some Fundamental Considerations Revisited. *Innovation in language learning and teaching* 1 (1): pp.14-28.
7. Little, D. (2009a) *Developing and Implementing a Holistic Approach to Language Teaching and Learning at University*. A Seminar on Language Teaching. March 25th - 27th, The Faculty of Philology of the University of Belgrade.

⁵ 面白いことに、セルビアの学生にとっては、「物や家」も天候を連想させる。恐らく、セルビアの文化では斜めの平行線が風を現しているからだろう。

8. Little, D. (2009b) *The European Language Portfolio – Where Pedagogy and Assessment Meet*. 8th International Seminar on the European Language Portfolio, September 29th – October 1st, Graz. Document 4. Language Policy Division.
9. Markovic Lj., Trièkovic D., Erdeljan M. & Maric S. (2013) *Kanđi*. Filološki fakultet & Kokoro: Beograd.
10. Markovic Lj., Trièkovic D., Erdeljan M. & Maric S. (2014) *Kanđi* (第二版). Filološki fakultet & Kokoro: Beograd.
11. Markovic, Lj. & Trièkovic, D. (2014a) Collection of Student Articles as a Case-study for the Acquisition of Discourse: Competence and Written Production in the Field of Japanese Language and Culture. In *The Proceedings of the 18th Japanese Language Symposium in Europe 28-30 August, 2014*. Japanese Language Education in Europe (203-208)
12. Markovic, Lj. & Trièkovic, D. (2016) Students for Students: The Development of a New Pedagogy Exemplified in *Kanji* Acquisition. *Japanese Language Education for Welfare (well-being)*. The 2016 Symposium on Japanese Language Education; *The 20th Japanese Language Education Symposium in Europe (AJE)*; *The 5th Conference on Japanese Linguistics and Language Teaching (AIDLG)* (co-organised by: The Italian Association for Japanese Language Teaching (AIDLG); The Association of Japanese Language Teachers in Europe (AJE)). 7-9.juli 2016 Ca Foscari Universtity of Venice (Italy). [<http://www.eaje.eu/symposium/31>] (54)
13. Nation, I.S.P. (2001) *Learning Vocabulary in Another Language*. Cambridge University Press.