

日本語学習者のゼロからはじめるくずし字学習 —メタ認知を促す学習支援と評価分析—

串 田 紀代美

【要旨】

非母語話者の日本語学習者、特に研究者養成を主眼とする大学院に在籍する大学院生が学術分野に関わる外国語を習得する目的でくずし字を学ぶ際、自身の研究との両立を考慮し心理的負担を軽減した学習を実施する必要がある。そこで本稿は、メタ認知的観点からのくずし字読解学習の際の、学習方略を中心とした指導と実践および学習者からの評価について論じた。具体的には自己モニタリング (self-monitoring) に着目し、まずくずし字初学者にとってくずし字読解に必要な手続き的知識と、「何が分かり、何が分からないのか」といったメタ認知的観点からの学習方略を教師が主導的に教示した。次にくずし字読解過程における理解促進のため、学習者に自己モニタリング方略を意識して使用するよう促した。その結果、自己モニタリング機能の活発化が読解内容の理解の深化・内在化を促し、その際に批判的思考力との関連性も示唆された。またこの過程では、教師が支援的に介入することにより読解過程を同時に経験しそれを共有する「相互モデリング」¹を取り入れた。授業後の学習者から得た評価の分析では、学習の自律的かつ継続的学習には学習者の将来像と密接に関連した学習観が明らかとなった。

【キーワード】

メタ認知、学習方略、自己モニタリング、批判的思考、自己調整学習（自己制御学習）

1 はじめに

中上級日本語教育の中でも、特に日本研究の専門家をめざす大学院生にとって、研究分野や研究対象によっては古文書を読み解く必要がある。しかしながらこれは従来の日本語教育では扱われてこなかった部分であり、その研究成果は限られている。古文書を読み解くためには、くずし字という変体仮名や草書体などの文字学習の負担の上に、さらに文語文法の知識や歴史的な背景知識も必要だからであろう。専門別日本語教育の分野では、古典文法や漢文読解を体系的に扱った授業シラバスや教授法に関するいくつかの研究例があるものの、未だまとまった成果が得られていない。文語文²で記述された資料読解のニーズを持った大学院生は確実に存在しているにもかかわらず、実際日本語教育の授業で扱われることはなく、彼らは日本語教育と日本研究のはざまに置かれ苦しんでいる。

こうした背景には、文語文読解を必要とする中上級レベルの日本語学習者数が初級レベ

ルのそれと比較して非常に少ない状況がある。と同時に、これらの特殊なニーズを持つ学習者の指導を引き受ける第二言語習得に関する知識を持った教員の少なさも大きな理由の一つであると考えられる。

本稿は、従来の日本語教育の盲点ともいえるくずし字読解学習に焦点を当て、将来日本研究者をめざす人文系の大学院生に対するくずし字の継続的学習とそれを支える体系的なシラバス構築や教材開発を視野に入れながら、実験的に行ったくずし字の個別指導の実践報告である。長期的な展望としては、くずし字学習未経験者の大学院生に対して実施した「江戸のくずし字読解入門」と文語文法の導入学習を通して得られた、くずし字読解授業のための教材開発やシラバス構築に対する今後の可能性を探る意図があった。中でも最も着目したのは、非日本語母語話者にとって変体仮名を覚え、類似した文字を区別し、判読した文字を語、句、節、文という構造の理解へと繋げ、さらに文語文法の規則に従い文章を理解していく複雑な情報処理過程は、日本語能力が高いレベルの学習者のみならず、日本語母語話者でさえ困難を強いられる作業だという点である。くずし字学習の初学者には、こうした複雑な情報処理の負担感を軽減し、自信や達成感を得ながら継続的かつ自律的な学習をデザインする必要があるだろう。そこで、効率のよい学習方略と動機づけを高めるための方略を自らが経験することで身につけ、自己調整学習の能力を高める指導を行った。

第二言語としての日本語教授を実践する教師が、ある日学習者からくずし字で記述された古文書や書簡、漢文訓読体で記された公文書などの一次資料を読み解きたいとの切実な相談を受けた際、どのような支援がどの程度まで可能なのか。これを手探りで行った個別指導「江戸のくずし字読解入門」の記録である。一方、古文書読解が専門ではない教師が教えた、メタ認知の観点からのくずし字や文語文法の指導実践に対する学習者側からの評価を分析した。こうした授業後の自由記述式アンケートからの評価分析では、日本語母語話者にとっても学習が困難なくずし字や文語文法を日本語非母語話者である学習者が、第二言語習得の観点からどのように学び、なおかつ高い動機づけを維持し主体的で充実感をともなった学習が円滑に進むためにはどのような工夫が必要かを考察した。

2 実践の背景

実践の詳細を報告する前に、まずは文語教育やくずし字教育のニーズの背景を考慮しながら、先行研究から文語教育実践の状況を探り、学術分野に関わる外国語の習得を目的とする大学院生のくずし字指導の重要性をみていきたい。

2-1 IUC での文語教育の変遷

アメリカ・カナダ大学連合日本研究センター（以下、IUC）は1964年の設立以来、一貫して日本研究者や専門職従事者に対する中上級レベルの日本語集中教育を実施してきた。

在籍する大学院生は、米国の大学院で東アジア研究、特に日本文学、歴史学、美術史学などの分野を専攻している。そのうち、日本研究者をめざす大学院生は、くずし字に限らず文語文で記述された資料の読解を必要としている日本語学習者が少なくない。

IUCでは、日本語非母語話者への文語教育の必要性を十分認識してきた。IUCにおける文語教育の歴史は比較的長く、特に文語文法入門の授業は1960年代から実施されてきた(立松2000)。当初は学習者および担当教員の母語である英語による授業であった。その後、日本語母語話者による日本語での授業実践が現在まで継続している。こうした一斉授業以外の個別指導による文語文法や文語文読解の教育実践を考えると、日本研究者をめざす学習者の多様なニーズに早期から応えてきたことがわかる。その後の文語文法入門の授業実践報告は金山(2004, 2010)が詳しい。

一方、くずし字の指導は、2003年1月に「古筆クラブ」としてスタートした。1994年よりIUCで書道クラブを指導している書家の小林紘子氏のもとで、書道の授業後約60分間学習する。実施期間はプログラム後半の1～6月の約15週間である。受講者は、主に書道クラブに参加している学生の有志である。「万葉集」「古今和歌集」「源氏物語絵巻」「伴大納言絵詞」などを教材として使用し、書道教育の観点からくずし字で書かれた文章を読み草書や変体仮名などに慣れることを目標としている。この教授方法は、日本国内の古文書読解授業を有する教育機関での教育実践、つまり日本語母語話者に対するくずし字教育とほぼ同様である。つまり古筆クラブでは、日本語を第一言語とする学習者と同様の方法でくずし字を学んでいる。

IUCではこのほかにも漢文訓読体で書かれた文語文読解授業のニーズに応じ、2009年1月よりレギュラープログラム(3・4学期)で漢文クラスを開設、またサマープログラムの一環として3週間の「漢文夏期集中コース」を2013年に開始した。

また既に日本研究者など専門職従事者のための個々の特別な要望に対して、レギュラーコース以外に個別指導「プロフェッショナル・コース」を設けており、日本語学習者の専門分野、目的、期間など各々のニーズに合わせて柔軟に対応している。

2-2 専門分野におけるくずし字読解のニーズ

日本研究の専門家をめざす上級日本語学習者の中でも、特に人文系の学問分野を専攻する大学院生の研究対象は昨今ますます広がりを見せている。その背景には、欧米における日本研究機関の学際的な教育研究体制の環境が整備されたことや従来の日本研究の中心であった文献学の伝統的な研究アプローチから、より総合的・学際的な研究アプローチへのパラダイム・シフトといった要因が挙げられよう。特にIUCに在籍する学生の研究テーマに目を移せば、美術史学³、歴史学、文学、宗教学、哲学などに限ってみても、学際的な傾向がさらに強まっているといえる。

こうした専門研究では学際的な研究手法が重要とはいえ、従来の日本研究を牽引してき

た文献読解重視の伝統的研究アプローチを避けて通ることは不可能であり、IUCでも多く研究対象となる近世・近代などやや時代を遡る文献を読み解くには、文語を判読するための文語リテラシー⁴、つまり文語体で書かれた古文書文献を読み解く力が当然必要となる。では変体仮名やくずし字文字だけが判読できれば事足りるのであろうか。

たとえば日本美術史学の分野を例に挙げてみよう。特に近世の錦絵や見立絵^{みたてえ}においては、絵と文字が一体となり、作品世界を構築することが多く、絵とくずし字から得た情報を読み解いてこそ、そこに隠された真の意味やパロディなどが理解出来るようになることも少なくない。また絵草紙や絵本には、挿絵も文字テキストと同様あるいはそれ以上に物語を読み解く重要な手がかりとなる。特に錦絵では、画面の隅にしたためられた僅かなくくずし字がヒントとなり、絵に隠された見立^{みたて}の趣向が浮き彫りになることもしばしばである。ただ残念なことに、こうした古文書資料の数は膨大であり、特に近世文書の専門家が不足しているため、膨大な古文書資料を読み解くための作業がその量に追いついていない。またくずし字や異体字を含む古文書全般に関する知識が必要な上に、背景知識やさまざまな種類の古文書読解の経験知、言い換えれば実際の読解技術とそれを身につける際に蓄積された暗黙知の双方が必要となり、そのため古文書を読みこなせるまでには長期にわたる訓練を要する。こうした状況を反映し、古文書のデジタル化に関する研究も日々進展してはいるが、紙質や字形の多様性が壁となり翻刻作業の効率を上げるまでには到っていないのが現状である⁵。しかしこうした未翻刻の古文書の文字資料には未知なる情報が大量に存在しており、いわば知の宝庫ともいえよう。くずし字を読み解き古文書を判読することは、即ち新たな研究対象の世界を探求することであり、日本研究者をめざす大学院生にとっての古文書の読解作業は知識の深化・内在化をもたらすものと思われる。

重要なことは、実際の研究で読み解かなければならない一次資料から単に書かれた文字を判読するだけにとどまらず、批判的思考力により意味の多重性やメタファーなどのレトリカルな表現や文化的背景知識までも繊細に読み取る必要があるという点である。よって本稿における文語リテラシーとは、文語資料読解の成果を専門研究に文脈化させ、テキストの内容理解をより深化させるために必要な読解能力であるとひとまず定義しておきたい。これらを踏まえた上で、日本研究者をめざす大学院生には、古文書文献を読み解くための高度な文語リテラシーが要求されることをまずここで確認しておく。

2-3 日本語非母語話者に対する文語教育の先行研究

日本語学習者に対する文語教育全般に目を移せば、文語文法や古典文学の実践に関する先行研究はいくつか報告が存在する。たとえば日本語学習者に対して古典文学を教材として用いた授業実践に関する論考は、森 (1998)、佐藤 (2003, 2014)、高橋・林 (2005) などがあり、中国における日本語古典教育を論じた楊 (2003) がある。また文語文法導入時のシラバスや教授法の工夫に焦点を当てた論考では、白石 (1997)、立松 (2000)、副島 (2003)、

金山 (2004)、深澤 (2013, 2014a, 2014b) などが挙げられる。

中でも井上 (1997) は、文章を品詞分解し指導する学校文法と異なる視点の (たとえば学校文法の助動詞を用言のテンス・ムード・ボイス・アスペクトと捉え直した) 教材の必要性を強調する。井上 (1997)、白石 (1997) も同様の視点で論理的・体系的な教材の必要性に言及している。これらの論拠となるのが鈴木 (1986, 1995) である。

鈴木 (1986) は、中でも日本の学術文化が研究対象の学習者ニーズへの対応や文語教育の状況を憂慮している。たとえば留学生に対する古文・漢文教育は主に大学院生に任せられ、指導では日本人向け参考書などにある学校文法が使用され、結果として学習者は文法教材の現代語訳の解釈で「古典を読解した」と勘違する場合が多いなどの問題点を指摘している。その上で日本語非母語話者による教材作成をはじめ、真の文語文読解力の育成、習熟度に応じたローマ字表記や分かち書きの導入を考慮した、論理的・体系的な教材開発の急務を挙げている。

一方、鈴木 (1986) の古典語教育実践を経験した外国人学習者の立場から、非母語話者にとって合理的で心理的負担の少ない古典文法学習を提案する尹 (1986) がある。

現在の文語教育を取り巻く環境に目を移せば、残念ながら鈴木 (1986) 等が憂慮した当時と比べさほど大きな変化は見られない⁶。研究者養成を主眼とする大学院在籍中の日本語学習者に対する文語教育に関する論考も数が限られており、そもそも研究対象になること自体が稀である。その中で坂内 (2004) は、東京大学大学院人文社会系研究科に在籍する大学院生の中でも特に研究者養成を主眼とする大学院修士・博士課程に在籍する日本語学習者の多数が文語文読解を必要としていると指摘する。金山 (2010) もこれと同様の視点から、北米の大学院に在籍する文語教育が必要な大学院生の専門分野などについて調査している。また串田 (2000) は、漢文訓読体で書かれた近代の候文に見られる使役・受身・尊敬・謙譲を表す文や慣用表現を「古文書慣用表現」として抽出し、マーカーになる文字をパターン認識化しスキミングする方略を示唆したが、文法事項などにまだ検討の余地がある。

以上概観したように、日本語学習者の文語教育の中でも特に古文書や近世文学、公文書、書簡などに用いられるくずし字読解の指導に関する成果はほとんど入手不可能である。一方、文語文法指導に関する研究成果を見ても、日本語非母語話者にとって理解しやすくかつ文語文の理解の深化を意図した教育実践はわずかな例しかない。そして、特にメタ認知の観点から考察した文語教育に関する論文や実践報告は皆無に等しい⁷。

2-4 非母語話者のくずし字学習の問題点

坂内 (2004) は、専門分野の研究過程で出会う書簡、日記、公文書などの文献は、学習者がそれまで習得した日本語学習の知識では対処できない類のものであり、従来の日本語教育の授業でも扱われることが少ないため、文語文読解力育成は学術分野に関わる日本語

の習得を目的とする大学院生にとって極めて切実な問題であることを示唆している。こうしたニーズを受け、前述のように古文・漢文の文語教育はいくつかの教育実践があり、それに関する研究報告もなされている。しかしながらこれ以外の文語教育、中でも非常に特殊なニーズであるくずし字は正規の授業として成立しにくく、シラバスや教材開発ひいては教授法研究などの成果が構築されにくい。

現に IUC で筆者が担当している専門分野別授業「美術史学」においても、近代以前のくずし字で書かれた何らかの資料の読解を必要とする大学院生はほぼ毎年在籍する。ただ、自身の研究活動や日々の日本語学習に加え、さらにくずし字の学習となると学習者への負担感が相当なものになる。くずし字判読や古文書読解がある程度「わかる」「できる」というレベルに到達するまでには、日本語母語話者でさえ長い時間と労力を要するのである。

そこで日本研究者をめざす日本語学習者に対し、心理的な負担を軽減し、興味を持ちながら自律学習が継続できることを目標とした、文語文法およびくずし字の個別指導「江戸のくずし字読解入門」を実施した。特に、くずし字学習初心者にとって、「一文字はどこまでか」「変体仮名はどんな方法で覚えたらいいか」「類似文字はなぜ分かりにくいのか」といったくずし字判読に関する基礎知識と同時に、「問題点は何か」「自分は何が分かり、何が分からないのか」といった問題解決の過程に教師が介入支援し、不安感や負担感を軽減するような学習方略を、学習者とともに探ることにした。

3 実践報告

1対1の個別授業「江戸のくずし字読解入門」は、2013-14年度 IUC 最終学期のプロジェクト・ワークの中で実施した。

ここで機関について触れておきたい。IUC は 10 ヶ月にわたる中上級レベルの日本語集中教育機関で、日本研究者をめざす北米の大学院に所属する大学院生や日本関係の専門職従事者、実務家をめざす日本語学習者が学んでいる。コース前半では総合的な日本語能力の向上を目指し、後半では選択制の専門分野別授業や個々の研究を発展させるプロジェクト・ワーク、卒業発表会等があり、専門性を高める授業構成となっている。

以下、IUC でのくずし字初学者に対する個別指導の詳細を報告する。

3-1 プロジェクト・ワークの概要

これはレギュラーコース全 4 学期のうちの最終学期に実施されるもので、個々の研究テーマに応じた学習者主体の授業形態をとる。教師と学習者が 1対1 の場合、週 1 回 50 分の授業を行う。学習者数が増加すれば、授業時間も増える。

今回のくずし字個別指導は初めての試みであり、授業を進める上で授業時間の厳守よりも学習者のニーズおよび学習の課題遂行を優先し、実験的な取り組みとして授業実践を行

った。まずプロジェクト・ワークの授業枠（1コマ）で研究分野である近世の錦絵に関する論文読解を行い、さらに1コマ分の授業枠を確保し、近世浮世絵版画や諺などを通して、くずし字の「いろは」習得を目指した。文語文法や論文読解も同時に進めたが、ここでは主にくずし字の導入教育を取り上げていることをあらかじめ断っておきたい。

以下、本実践の詳細をまとめた。

授業期間：第4学期（計7週間）

授業時間：50分×2コマ×7週間＝700時間＋α※

α※：課題が終わらなければ授業時間を延長し優先的に課題遂行に取り組む

授業構成：近世錦絵に関する論文読解、文語文法・くずし字の導入

使用教材：以下の市販教材から必要な部分を抜粋し、適宜組み合わせ使用した

真野俊輔 (2006) 『書いておぼえる江戸のくずし字いろは入門』 柏書房

西田知己 (2012) 『江戸のくずし字学習図鑑 巻の二 基本漢字編』 東洋書店

アダム・カバット (2001) 『妖怪草紙 くずし字入門』 柏書房

時田昌瑞 (1999) 『図説 日本のことわざ-絵と図像の文化』 河出書房新書

3-2 対象学習者の背景と学習歴

本実践の対象学習者は、IUCの2013-14年度レギュラーコース在籍学生で、北米大学学部卒業生（東アジア学部日本美術史専攻）であった。IUC修了後は米国大学院修士課程（日本古典文学専攻）への進学が既に決定、研究も進んでいたため本稿では大学院生と同等に扱う。修士課程修了後は博士課程に進み近世浮世絵研究の継続する予定である。研究のためには、文語文法とくずし字読解が必要不可欠であり補習授業の実現を強く希望していた。

しかしIUCでのプロジェクト・ワークの位置づけは、プログラムの総仕上げとしての専門分野の論文読解などを行うもので、くずし字や文語文法の授業を行うだけの時間的余裕はないため、今回はプロジェクト・ワークの範囲内で専門研究を補う目的のくずし字学習を実験的に導入した。よって、授業は近世の錦絵に関する論文読解を行いながら、くずし字および文語文法の学習を並行して実施した。学習者の背景は以下のとおりである。

日本語学習歴：約5年

日本語レベル：中級後半（CEFR言語習熟度基準のB1後半～B2前半に相当）

研究対象：江戸時代の浮世絵、古典文学に登場する女性人物のイコノグラフィ みたての技法で読み解く

文語文法の学習歴：0年（初学者）ただしIUC文語文法の授業に初回より数回出席した

文語文法の必要性：有（2014年4月に大学院日本古典文学専攻への進学が決定）

くずし字の学習歴：0年（初学者）

くずし字の必要性：有（学部時代、錦絵研究を行う際、既に必要性を認識）

3-3 個別指導に至った経緯

当該学生は、プログラム後半の第3学期（1～3月）に開講された選択授業「文語文法」に登録し数回出席した。しかし履修者の中には文語学習歴2年以上の既習者が3名おり、初学者には古典文法を日本語で学ぶのが困難だと考え、初学者であるため萎縮して受講をやめてしまった。古筆クラブへの出席を勧めたが、同様の理由で一度も出席しなかった。

第4学期（3～5月）には授業が午前のみとなり、午後は個々の研究を発展させる学習者主体の授業「プロジェクト・ワーク」が始まった。この授業は開講前に学習者が担当教師と相談し、主体的に授業内容や教材等を決定する。対象学習者の場合、授業内容や今後の研究の方向性を考えると文語文法やくずし字の学習は必要であり、プロジェクト・ワークでの指導を相談された。当該学生に対する文語教育は大学院入学前の準備として最重要課題であり、近世錦絵の研究者をめざす者にとっても文語文法とくずし字学習は不可欠であった。そこで通常のプロジェクト・ワーク授業（50分）に加え、文語文法とくずし字の個別指導時間（50分+α）を設け、IUC卒業後も継続可能な自律的学習をめざし教材や授業内容、教授法を決定した。

3-4 目標・内容・教授法・遂行課題

授業の実施にあたり、以下の目標を明確化し教師と学習者の両者が共有した。

- ・ 授業目標：くずし字の字体を判読し、表記の規則を理解する
 - 一次資料のくずし字を積極的に眺め、読める部分は判読に挑戦する
 - 大学院での研究テーマ「錦絵の^{みため}見立」という趣向に対し常にアプローチする
- ・ 授業内容：文語文法（歴史的仮名遣い・踊り字・動詞の活用・形容詞・形容動詞の活用）
くずし字（くずし字と変体仮名、頻出漢字、単語や絵文字、諺、絵草紙などを読む中で文字に慣れ、字形以外にも文章の意味や文脈に注意を向ける）
- ・ 教授法：文法規則と文字の新規学習であるが、最終的に身につければいいという姿勢を双方でとりながら、基本的には教師主導型で言語形式重視したアプローチ
Focus on Form (FonF) を基本に、学習者主体で内容中心のアプローチを融合し、タスクを多く取り入れることを重視した折衷型教授法を試みた

授業開始時には、特にシラバスは決定せず、学習者の希望や習得ペースを優先させた。特に一次資料のくずし字判読の状況が未知数だったため、授業実践で見えてきた課題への取り組みを中心に、学習者と相談の上で柔軟な学習項目、教材、タスクを適宜選定した。また授業では以下の点を学習者に伝え、学習者・教師間で共有した。

- (a) できるだけ興味のある教材を一緒に選び、くずし字に目を慣らす努力をする
- (b) わかる部分とわからない部分を意識して区別する
- (c) 慣れてきたら類似した文字や語句はパターン化してまとまりでスキヤニングする

- (d) 新しく学んだくずし字の情報を使い、一次資料を積極的に読み解くことを重視する
 (e) 新出文字や類似文字は必ず書きながら声に出して発音し、身体を使って学ぶ

学習が円滑に進むための観点を教示したこうした学習方略以外に、日本語母語話者でも壁にぶつかりやすく継続が難しいため、くずし字や文語文法の学習に対して高い動機づけを維持し、心理的負担の少ない継続的な自律学習を最重要課題と位置づけた。

次の《表1》「プロジェクト・ワークの記録」の左側にある【補習】の部分のみが本実践の主な実施内容であるが、参考までに【論文読解】も併せて記述する。

《表1》個別指導「江戸のくずし字読解入門」プロジェクト・ワークの記録

回数	【補習】個別学習「江戸のくずし字読解入門」	【論文読解】
1	<p>【文法】「歴史的仮名遣い」1～2</p> <p>【文字】『妖怪草紙』「女め」「可か」「川つ」「計け」「八は」「者は」「毛も」</p> <p>【宿題】『書いて覚える』「いろはに」</p>	<p>【読解】『浮世絵ことば案内』「錦絵」「見立絵・やつし絵」</p> <p>【文字】くずし字と絵で構成された江戸の諺を読み内容を理解する</p>
2	<p>【文法】「歴史仮名遣い」3～4</p> <p>【文字】『妖怪草紙』「化物たちの街角」から間違いやすい文字「安あ」「於お」「己こ」「波は」「天て」「也や」「起き」「奴ぬ」「部へ」「以い」「比ひ」「乃の」「久く」を覚える</p> <p>※「／＼」（繰り返し符号）と「く」の違い</p> <p>【宿題】『書いて覚える』「ほへとち」</p>	<p>【読解】「錦絵」「見立絵・やつし絵」「風流」「当世」「風雅」など概念やニュアンスの違い、鈴木春信の紅摺絵と絵暦交換会を説明する</p> <p>【宿題】浮世絵の画題となった諺絵「清水の舞台から飛ぶ」「夢の浮世絵」「文字絵とことわざ」</p>
3	<p>【文法】ワークシート「踊り字」(ゝゞㇿゝ)</p> <p>【文字】『妖怪草紙』復習、「所帯道具大活躍中」「川つ」「止と」「曾そ」「爾に」「介け」「留る」のほか、「みへける」「やしよく」「どうぐ」「いろ／＼」など文中に現れた①語のまとまりをパターン化し型で判読する</p> <p>【宿題】『書いて覚える』「りぬるを」</p>	<p>【読解】『日本のことわざ』</p> <p>「親の脛かじり」「年寄りの冷水」「娘を鍋で食う」「夫婦げんかは犬も食わない」などの意味を解説した文章を読み、諺・絵の諧謔や笑いについて話し合い、くずし字（諺の部分）も読む</p>
4	<p>【文法】ワークシート「活用する語～動詞・形容詞・形容動詞の見分け方～動詞の活用：ア段＋う、ウ段＋う、エ段＋う」、「動</p>	<p>【読解】『日本のことわざ』</p> <p>「猫に小判」「鬼とも首引き」「狼に衣」などの諺の理解を中心に、</p>

	<p>詞1：咲く・思ふ・浮ぶ」活用の暗唱</p> <p>【文字】『妖怪草紙』「所帯道具大活躍中」の復習と質問、「化け物の花嫁、幸せになれ1」のうち、「三み」「多た」「之し」「奈な」のくずし方、「里り」「越を」「王を」「嫁」、 ②「女」「王」は漢字の一部に同型があればすべてくずし方は同じであることを補足</p> <p>【宿題】『書いて覚える』「わかよたれそ」くずし字理解には、ある程度正しい筆順を知ることが判読に役立つことを促す</p> <p>5 【文法】「動詞2：咲く・思ふ・浮く」</p> <p>【文字】『妖怪草紙』「化物の花嫁、幸せになれ2」と「化物たちの百物語」より「者は」「毛も」「安あ」「多た」「己こ」「奈な」「尔に」「三み」の文字を中心に復習した</p> <p>※「毛」「者」が含まれる「ともし火」「はなし」はなかなか読めず、③<u>書きながら覚える</u>とともに、④<u>文意を考え語句をパズルのピースのようにまるごと捉える</u>よう学習方略を助言する</p> <p>【宿題】『書いて覚える』「つねならむ」「うゐのおくやま」</p> <p>6 【文法】「動詞3：起く・過ぐ」「動詞4：捨つ・受く」</p> <p>【文字】『妖怪草紙』「化物たちの対決」 ⑤<u>翻刻なしで、くずし字だけを見ながらほぼ読めるようになり</u>、「なるほど」の「奈な」、「留る」「可か」「不ふ」「尔に」「毛も」など⑥<u>決まった文字の判断に迷うことが目立ち、自身の癖や判読傾向が見えてきた</u></p> <p>【漢字】『江戸のくずし字』「又・小・四・</p>	<p>動物のキャラクター性や表現方法について話し合い、くずし字も読む</p> <p>【読解】浅野秀剛「風流の造形、なぞらえる操作-『見立』と『やつし』とその周辺」を読み、文学と浮世絵の「見立」を比較し、その上で鈴木春信「風流うたひ見立」の「見立」「やつし」の趣向について検討した。当該作品は「景清」「東北」「羽衣」「高砂」の四枚綴りの連作であり、謡曲から取材した作品だが、浅野論文では「景清」のみ取り上げており、他の作品の詳細が得られず読解に苦慮、注釈にある論文を至急入手するよう助言する</p> <p>【読解】岩田秀行「『見立絵』に関する疑問」を読み、前回検討した『見立百花鳥』と同様の機能をもつ「見立」の諸例を概観する。特に「見立評判」と称する一連の見立絵本（『役者噂風呂』『役者』）など、役者や謡曲を取材した見立の実例にあたる。また三代歌川豊国の錦絵「見立三十六歌撰之内 在</p>
--	--	--

7	<p>五」などを含む漢字と短い原文を読む</p> <p>【宿題】『書いて覚える』「けふこへて」「あさきゆめみし」</p> <p>【文法】「動詞5：見る・切る・居る」「動詞6：蹴る」「動詞7：来・す」</p> <p>【文字】『妖怪草紙』『化物も遊び放題』を読み、前回宿題 p.82 p.92 を確認する「ゝ・ゞ」「満ま」「毛も」「春す」「久く」「奈な」「留る」「可か」「余・爾に」「里」「川」「此」など、 ⑦誤読文字がかなり定まってきたおり、⑧漢字が混じると、さらに判別が困難になる</p> <p>【漢字】『江戸のくずし字』「丸・月・用・下・出・此・御」（月と用、此と余の比較）確認</p> <p>【宿題】『書いて覚える』「ゑひもせず京」</p>	<p>原業平」を例に、芝居絵の見立の事例を検討する</p> <p>【発表会】卒業発表会の準備のため、原稿を確認し、発表練習を行った</p>
8	<p>【文法】「形容詞：よし・楽し」「形容動詞：静かなり・堂々たり」</p> <p>【発表会】卒業発表会の準備のため、くずし字学習は行わない</p>	<p>【発表会】卒業発表会の準備のため、最終原稿の確認、単語表の訂正箇所、タイトル「北国五色墨」の「五色（ごしき）」の読み方を確認する</p>

教師の視点から見て、学習方略や課題遂行に関連する箇所にはアンダーラインを引いた。

上記の表1の授業内容のうち知識の教示は、学習方略と見做すことができる。アンダーライン①～④は、学習を制御する自己モニタリング方略の使用を意図した指導箇所であり、アンダーライン⑥～⑧は教師が見た不理解箇所の状況、そしてアンダーライン⑤は課題遂行過程で問題解決がスムーズに行われた結果だと捉えることができる。

3-5 教材開発の重要性

対象学習者はくずし字学習の未経験者であったため、教材は漢字が少なく、比較的初学者に親しみやすい江戸期のくずし字からスタートすることにした。主教材として、妖怪がナビゲーターとなり物語を展開していくくずし字教本『妖怪草紙』を選んだ。

本の構成の特徴は、文字を五十音やいろは順には紹介しない点である。各章の冒頭には一つの短い物語があり、そこに登場する平仮名のくずし字が一文字ずつランダムに紹介される。最初は現代平仮名に近い字体の変体仮名の判読を中心に、それに慣れてきた頃には現代平仮名から字形が予測しにくい変体仮名を順次織り交ぜ、少しずつ難易度を上げてい

く。さらに慣れてくると一文字一文字が繋がりはじめ、挿絵の助けを借りながら、文字→意味のある語→意味のある句→短い文章と、一文章の中にいくつか意味のまとまりがある語句が見え隠れしてくる。さらにこの教材以外にも、絵と文字で構成された諺絵や、錦絵へと徐々に目を慣らしていき、最終的には絵草紙の一部を読むことを目指した。

第二言語習得の点から注意したいのは、諺の扱いである。今回は学習者側から諺を学びたいという希望があったので実践的タスクとして取り入れたが、諺の理解にはまず古典文法の知識が必要であり、慣用表現や文の省略に加え、独特の連想方法が理解を妨げ、まず学習者への負担が増す可能性が高くなると思われる。よって文語文法に精通しない学習者の場合、諺などは初期段階で避けるのが妥当であろう。

福嶋 (2014) は、日本人大学生へのくずし字教育で教材が第二言語習得理論のインプット仮説「 $i+1$ 」、つまり「既習のもの+新たに学習するもの」となる場合に効果的であるという。「1」の難易度をどこまで上げるかは学習者によって異なるが、いずれにしても「くずし字を翻刻すれば、すぐに理解可能な面白い文章が現れる」教材ならば、学習の負担も軽減され、しかも楽しみながら主体的に学習が進むことは容易に想像できる。そのため福嶋 (2014) で提示されているような、実在する歴史的資料の変体仮名を用いて現代語の文章を書き表した教材は、非母語話者にとっても有益なものとなるであろう。

さらに注目したいのは、『妖怪草紙』の著者アダム・カバット氏についてである。氏はIUC卒業生で現在は日本の大学で教鞭をとる日本研究者であるが、学習者はIUC在籍中にカバット氏の講演会に出席し、くずし字読解学習の苦労話や日本研究者になるまでの経験について直接聞く機会を得た。日本研究者をめざす学習者にとって、この著者は将来の理想的なイメージを具現化させる身近なロールモデルとなり、これが学習を継続する強い動機につながったと推測できる。

4 実践の考察

4-1 学習方略

授業では、まずくずし字で書かれた文章に慣れ親しむことを目標として掲げ、負担感や挫折感を味わわず満足感を伴い文語文読解が継続できるような学習を目指した。この個別指導の授業実践の特徴を、ここで改めて整理してみたい。

- (1) 学習の心理的負担を軽減するため、楽しめる主題を教材として選ぶ
- (2) どこまで分かってどこからわからないかを考え、その原因を言語化してみる
- (3) 文字を図形化（パターン認識化）して把握し、後で意味を結びつける工夫をする
- (4) 文字は筆ペンで模写し、声を出しながら繰り返し書くことで身体に内在化させる
- (5) 音読を繰り返し、フレーズやリズムをまるごと捉える
- (6) 浮世絵や草双紙などの一次資料にあるくずし字を積極的に読む努力をする

- (7) 類似文字の判読に困る時は、既習文字に戻り、文字を書いて特徴を思い出したり、似た文字と比較したり、意味を予測したり、知っていることに結びつけてみる
- (8) くずし字や文法の学習がうまく進むように、学習方法などを常に話し合う

学習を円滑に行うため、そして自身の学習を観察し調整するために、これらを学習方略として教師は適宜学習者に教示した。そして万が一途中で学習が滞っても、やり直しがきくというスタンスで学ぶことを重要視し、失敗に対する柔軟な態度の重要性を教示した。

上記の(1)~(8)の学習方略は、問題箇所を見出し、理解できない原因を自ら検証するための自己モニタリング (self-monitoring) の方略といえよう。これは効率的かつ正確な文章読解において必要不可欠な認知機能の一つとして認められている(植木 2004)。個人指導では、将来的にはくずし字の自律的な読者になることを想定しているため、テキストベースの読解過程における問題解決を促進する知識の導入や判読のスキル指導を重視した。よって自己モニタリング方略の使用は、従来の研究対象であった説明文や物語文の読解過程におけるそれとは多少異なると思われる。

4-2 判読ストラテジーによる自己モニタリング方略の定着

学習開始時、学習者には、3-4 で触れた(a)~(d)を学習方略として授業内で教示した。しかし、将来日本研究者をめざす学習者にとって不可欠な読解技術は、単にくずし字が判読できるだけでなく、むしろ資料のくずし字を読むことで学びとった情報を統合し、自身の研究に必要な一次資料に文脈化させることである。そこで研究内容をさらに掘り下げていくために不可欠な一次資料の判読や解釈をこの個別指導で経験させることにより、持続可能な自律学習に繋げることを最重要課題と考えた。

では継続的で主体的な学習の実現には、何が必要であろうか。その鍵を握るのが、自己モニタリング方略の使用と定着、および推論方略である⁸⁾。先に触れた植木 (2004) は、英文読解における自己モニタリング方略の使用促進を検討する際、理解不十分な箇所の意味を経験や知識からトップダウン的に推論する方略(推論方略)が、自己モニタリング方略と同時に使用されていることを明らかにした。この場合、推論方略は認知的方略に、一方の自己モニタリング方略はメタ認知的方略に相当するという。とすると、メタ認知的方略は、具体的なテキストベースの問題解決スキルである認知的方略と組み合わせることにより、その機能が発揮されると考えられる。両者は、相互補完的な役割を果たすのである。

そこで、テキストベースの内容理解をボトムアップ的に行うくずし字の読解過程で学習者が理解不十分な箇所に直面した際、既存の知識や経験から推論するトップダウン的な情報処理の方略を、教師が積極的に教示した。この方略を、くずし字学習では「判読ストラテジー」と呼び、同時に知識の理解の深化・内在化を促すことを目指した。この「判読ストラテジー」は、自己モニタリングとも相互に補完しあうものである。

以上を踏まえ、「判読ストラテジー」の使用によって自己モニタリング方略を学習者・教師間で意識化させ定着させるため、課題を明確化し設定した。

課題1 学習者の知識の理解の深化・内在化と、個々の専門研究への文脈化のために、教師は自己モニタリング方略をどう促すのか

課題2 自己モニタリング方略の使用を通して、学習者は学びの過程でどのような視点や気づきを得、知識の理解の深化・内在化や研究への文脈化をどう行うのか

4-3 理解の深化・内在化と批判的思考

この課題を踏まえ、授業実践を再び振り返ってみる。最終的な目的は、一次資料としての近世浮世絵版画の表象を読み解くことだが、そのために必要な文語知識、つまりくずし字と文語文法を同時に教示した。事前にくずし字の読み方を記した一覧表を渡し、頻出文字を順に確認しながら短いくずし字文章を読み、その中で類似した文字に着目し判読の練習を行った。同時に「年・手」「有・道」「所・御」「間・聞」「国・光」「何・給」など頻出漢字でも判読を妨げる類似した字形をその都度確認した。こうした類似の字形を判別する訓練は、思考過程でさまざまな角度からの視点を作り、自身の偏りがちな見方やバイアスに気づき、いくつもの可能性を考慮しようとする作業につながる。こうした作業過程は批判的思考に繋がるものである。

楠見・道田 (2015) によれば、批判的思考は証拠に基づいて論理的に考え、自己の考え方を振り返り、立ち止まって考えること、他者の意見に耳を傾け、協働で良い決定や問題解決をすることを目的とすると定義している。批判的思考は、研究者養成を主眼とする大学院で研究する学習者にとっても不可欠であると考えられる。批判的思考は、自己調整学習方略の一つと見做されている (自己調整学習研究会 2012)。

さらに類似した形を持つ文字の判読練習の際には、前後の文字のまとまりをジグソーパズルのピースをイメージしてパターン化し、語句のまとまりで把握する方略を繰り返し教示した。また判読不能の文字がある時は、前後のまとまりを類推し、話の文脈や前後関係あるいは経験などからあらゆる可能性を推測するよう促した。これらは自己モニタリング方略の意識化のためにも有効である上に、同時に推論方略の使用も意識したタスクである。これにより学習者がどこまで理解できどこで理解が止まるのかといった学習過程の省察ができた。なおかつ、これに学習の支援的介入者である教師も加わることで、学習者・教師間での共時的で複眼的なモニタリングを行うことが可能となった。

またさらに対象学習者のくずし字への興味を専門研究へと繋げるため、絵と文字で構成された教材を極力組み合わせることで、文字情報と図像の解釈を結びつける訓練を促すなど、知識を自身の研究に文脈化するための実践力を養った。

こうしたくずし字「判読ストラテジー」の育成を通して、教師が用意した教材を離れ、

自らの興味に伴い様々な資料の文脈の中で文字を判読し解釈できるよう、知識を深化させ内在化させることを重視した理由は、プロジェクト・ワークの位置づけにある。プロジェクト・ワークはそもそも学習者の専門研究を発展させることが目的である。よって教師は、学習者が既に深い専門知識を有している存在だと見做している。本実践でも、学習者が持つ内的な知識や技能をどう高めていくかという方法論が重要となる。そのために批判的思考を用いた知識の理解の深化・内在化を促進させる学習方略および自己モニタリング方略の研究が、日本語教育の現場では今後さらに必要となることが予想される。

4-4 知識の文脈化の事例

一連のくずし字の判読作業を通して、一次資料から文章の意味を解釈しイメージを再構築する行為は、表象の新たな解釈を引き出すための創造的な装置となりうることに触れておきたい。こうした判読過程の学習方略は訓練が進むとともに身体化され、知識の深化を経て内在化されることが期待でき、やがて学習者の専門分野研究にも転移され文脈化されるのである。紙面の都合上、文脈化については短い具体例を一つだけ提示する。

個別指導の対象学生は、2回目の授業で宿題として与えた鈴木春信の錦絵「清水の舞台から飛び降りる女」の説明文と関連するいくつかの錦絵と僅かなくずし字を自分なりに読み解いた。その際、実際に清水の舞台から飛び降りた事件の詳細を清水寺の古文書から調べ上げ、その数が1694年から1864年の間に234件に上り、生存率が85.4%であったこと、その後1872年に明治政府が飛び降り禁止令を出した事実を調べた。そしてこのデータが語る「清水の舞台から飛び降りる」行為の背後にある「願掛け」や観音信仰を突き止め、さらに実景が描かれた名所絵などの浮世絵版画といわゆる美人画の錦絵を比較検討した。諺に端を発したくずし字の諺と錦絵は、その後の美術史クラスにおける「現在と当代の視覚イメージの比較：偽の類似性の危険性」と題された口頭発表の中で、傘を手に空から舞い降りる姿を描いた映画「メリー・ポピンズ」(1964)の図像と比較され、文脈の異なる図像を単純に較べる危険性が指摘された。

学習者のこうした知識の深化を支えたのは、テキストを批判的に読み取る思考活動にほかならない。文字と図像を読み解き、イメージの構築／再構築を繰り返す過程で、単に図像だけを単純に比較する危険性を指摘するため、清水の舞台から実際に飛び降りた人が実在したことが分かれば、この絵が表す意味自体が変化すると考えたのであろう。学習で得た知識を融合させ、批判的思考活動により隠れた意味や図像を立ち上がらせる美術史研究の本質を可視化させたといえる。こうした一連のことから、研究への文脈化と批判的思考の態度の関連性が示唆されよう。

この時の教師の役割といえば、使用教材を選択し課題の分量を決定すること、課題提示のタイミングなどを考慮し、学習状況を見ながらそれらを組み合わせ与えることのみであり、学習支援者という役割に徹していた。しかし教師は、常に学習者とともに自己モニタ

リングを行い、学習過程に深く介入し、学習者との対話を維持しつづけていた。

4-5 メタ認知

本実践は、メタ認知の観点からの実験的くずし字指導を行った記録ともいえる。そこで本実践で扱った学習方略の中でも特に注目した自己モニタリング方略について、メタ認知の観点から考えてみたい。

メタ認知という語は、1970年代に Flavell や Brown によって使用され急速に概念が普及し (e.g. 三宮 1996, 2008)、教育分野の心理学領域において研究が活発に進められてきた。その背景には心理学分野での学習観の変化がある。つまりメタ認知過程が学習者主体の自律学習を解明するための、重要な鍵を握ると理解されたのである。メタ認知とは、「自分の認知過程に対する認知」のことであり、自身の認知についての知識をもつこと、認知状態を把握し、認知行動をコントロールすることなどを指している (市川 1996)。たとえば学習過程において、自身の学習過程を少し離れたレベルから客観的に自己観察し、理解不十分な箇所などで「何をどう考えているか」「着眼点はいいか」「問題はどこにあるか」「どうやって問題解決をするか」などについて思考する、問題解決を円滑に遂行するための調整機能であるといえよう。佐藤 (2005) によれば、日本語教育でも特に学術分野に関わる外国語習得を対象とする場合は、メタ認知の中でも「認知プロセスや状態のモニタリングとコントロール」といったメタ認知的制御の側面に焦点を当てた、読み書きにおける自己モニタリングに関心が寄せられる傾向があるという。

日本語教育の分野では 1990 年代頃よりメタ認知に関する研究がみられるようになった (佐藤 2002)。中でも読解研究では、学習者が読解過程をモニターしコントロールして課題遂行を円滑に進めるメタ認知能力に注目が集まり、読解過程の探求をはじめ、優れた読み手の方略、学習指導の示唆に関する研究などに加え、協働学習や自己調整学習との関連性にも言及した研究成果が豊富に蓄積されてきた (e.g. 佐藤 2012, 舘岡 2005)。こうした研究の高まりは、メタ認知や学習方略の教育や訓練が可能なが判明してきたことと関係している。

4-6 メタ認知からみた自己モニタリング機能と自己調整学習

特に読解は、そのプロセスが外から見えず、なおかつ一人で行う活動であるため、理解のための自己モニタリング能力育成が必要となる。教育心理学の分野での自己モニタリングは、現在進行中の課題における理解の状況の自己診断機能だといえる。特に文章読解において必要不可欠な認知機能の一つであり、読み手が内容理解のために働かせる意志を理解のモニタリング能力 (comprehension monitoring) とよぶ (沖林・佐藤・藤木 2006)。読解テキストの内容理解は、読解方略や語彙力、統語的・意味的判断が鍵を握る。舘岡 (2005) は、この内容理解を「認知」過程とすれば「メタ認知」の過程はそれよりも高次のレベル

にあり、テキストベースの「認知」過程で形成された一時的な理解を客体化し、知識を比較、参照したり、また既有知識と統合したりする過程であると説明する。読解過程では、自分自身の理解の状況をモニターしたり、必要に応じて前に戻ったりと読み方をコントロールする機能が働く。もしもこうした自己モニタリング機能がなければ、読み終えても「分かったのか分からなかったのか」さえ、分からない状態に陥ってしまうという。教育心理学でこの機能が学習場面において意識的、自発的に活用される場合「自己モニタリング方略 (self-monitoring strategy)」とよび、主に第二言語での文章理解を対象とした研究の蓄積がなされてきたという (植木 2004)。

本実践は、一度は文語文法授業の受講をあきらめた学習者の挫折感と心理的負担を軽減するために教師の支援的介入を取り入れ、その具体策として植木 (2004) が指摘するこの自己モニタリング方略の定着を重視したが、結果的には思考の深化・内在化を促進する批判的思考の影響も示唆された。これに関しては今後さらなる研究が必要となろう。

ところで自己調整学習 (self-regulated learning)⁹あるいは自己制御学習の研究分野では、学習方略とメタ認知機能との関連性が指摘されている (e.g. Schunk & Zimmerman 1998)。自己調整学習とは、学習者自身の目的や動機に応じて学習内容や目標を設定し、期間や学習方法を自ら選択し、計画を立て、課題を遂行しながら学習過程を自ら観察し、結果を評価し、学習環境なども考慮に入れた上で計画や方略を修正し、さらに促進させるような「予見 (Forethought) → 遂行制御 (Performance or Volitional Control) → 内省 (Self-Reflection)」¹⁰の可変型学習サイクルである (植木^{ほか}, 2002, Zimmerman 1998)。学習者が主体的に学習する際、自身の思考や行動を省察し制御するメタ認知の働きは不可欠である。

本実践の学習者は自律的な学習態度で調査研究を行っていて、くずし字学習を通して育成された学習方略のなかでも、「判読ストラテジー」という自己モニタリング方略を使用し、これらを自身の研究へ文脈化しようと試みるなど自律的なかつ積極的に学習を促進させており、その点では自己学習の実践者であるといえる。今回は内発的動機づけなどの問題に触れなかったが、この課題も含めてさらに慎重に分析する必要があるだろう。

5 評価

5-1 学習評価

本実践を学習者はどのように評価したのであるだろうか。本実践が大学院での文語の授業や研究にとって効果的であったのかを見るため、約半年後に筆者の質問に応える形式で学習者から評価を得ることができた。以下にその一部を抜粋する。できる限り学習者の言葉をそのまま用いているが、分かりにくい部分は筆者が () 内に補足した。

(Q1) 文語文法の授業 (週一回の選択授業) について

- ・正直に言えば、文語に関する授業はとても難しかったと思う
- ・同級生は大体前に文語を勉強したことがあったようだが、私は初めて習った
- ・先生はうまく説明し、非常にいい先生だったが、日本語を母語としない人として、日本語で古典文法を習うのは分かりにくかった
- ・その授業は午前と午後の授業の後だったので、古典文法授業がはじまるとすでに集中力がなくなってきたので、その時、文語をちゃんと習わなかったかなと思っている

(Q2) 個人学習について

- ・とても楽しくて勉強になったのだと思う
- ・崩し字を勉強する個人学習は、私の研究したいことに直接関連があり、江戸時代の資料を見る機会だった
- ・どういうふうにも崩し字が浮世絵版面に書かれたかがはっきり分かるようになった
- ・個人学習で習った知識を、指導者付きの研究（論文読解を行ったプロジェクト・ワーク）でも利用することができた
- ・お陰でたくさん習い、積極的に資料と接触できるようになった
- ・唯一の悪い所は、外の教科課程外の授業を二つ受けていて、勉強したかった程、より勉強できなかったことだ

(Q3) 授業以外の学習について（くずし字を書いて覚える練習など）

- ・教科書として使用した崩し字の書き方を教える本の例を見ながら、何回も複製した
- ・でもよりを戻せるなら（当時に戻れるなら）さらに練習したいと思う

(Q4) 将来、江戸のくずし字や文語知識は役立つか

- ・江戸時代の美術史や文学を研究する為に、崩し字を読むのは絶対に必要だと思う
- ・特に版本の歴史、内容等に付いて興味があれば、観察と解析する為に崩し字を読むべきだと思う
- ・しかも将来研究者になりたい場合は、研究している時代の当時の日本語で、一次資料を検討できなければならないのではないかと思っている
- ・だから、崩し字も文語文法も勉強するのはさらに重要だと思う

感想の最後に、「個人学習を将来も行えば、IUCで勉強している学生にとって役に立つと思う」「個人学習で勉強でき、非常に感謝している」との言葉で締めくくられていた。

5-2 学習者の評価観点と学習観

学習者からの自由記述式の授業評価からは、学習者の評価観点を通じた学習観が垣間見える。これらを、「知識の理解の深化・内在化」を促した自己モニタリングとくずし字学習の内発的動機づけにもつながる「専門研究への知識の文脈化」の観点から考察する。

まずは学習者が途中で受講を中止した「文語文法」に関しては、レベルが混在するため

萎縮したことが学習を中断した大きな要因と思われる。当該授業は、いわゆる学校文法を適宜使用している。一方の個人学習では、鈴木 (1986, 1995) 等の観点からの教材を作成したため、前の学習経験との比較対象を得てはじめて理解不能の箇所や原因が認識でき、その結果、日本語非母語話者にとって日本人の文法体系は「分かりにくい」との印象を持ったと思われる。

評価で最も目立ったのは、日本研究者という目標を達成するための研究への文脈化に関する言及である。絵と文字が一体となりある作品世界を表象する近世の見立絵には、複数の折り重なるイメージやメッセージなど「仕掛け」としての趣向があり、この学習者にとっての文脈化とはそれを読み解くことができる状態を意味する。それらを読み解いてはじめて、そこに隠された真の意味が浮き彫りになる。くずし字学習は、そうした研究活動と直に結びつくのである。つまり、一次資料の文字や絵などの可視化された情報は、単に描かれた対象の情報を得るだけでなく、可視化されない情報こそが、研究の仮説や論証に不可欠な論拠となりえるといえるであろう。

当該学習者にとってのくずし字学習とは、自身が研究したいことに直接関連し、江戸時代の資料を見る重要な機会であり、大学院生になった今も積極的に資料と接触するための方略で、近世浮世絵版画の版本の歴史や資料の内容について考察を深めるためには不可欠のものだという学習観が、この評価から明らかにされた。

研究者養成の大学院に在籍している大学院生にとって、自らの研究を深めさらに発展させるために必要な日本語学習の目的を十分理解した上での、くずし字教育が重要だということになる。

6 まとめ

以上、文語文法とくずし字学習の初学者である北米大学院入学直前の非日本語母語話者に対して実施した、個別指導「江戸のくずし字読解入門」において、くずし字学習の心理的負担と効果的な学習方略を問題として掲げ、それを解決するために教育心理学の観点から自己モニタリング方略の実践効果を考察した。

個別指導では、「類似文字の判読はなぜ難しいのか」「何が分かり、何が分からないのか」を意識化し、くずし字初学者がぶつかりやすい問題を優先的に扱った。また問題解決のための知識と学習方略を教示するとともに、意識的な自己モニタリング方略の使用を促した。その結果、自己モニタリング方略により読解過程における理解の深化・内在化を促すことが認められ、さらに批判的思考との関連性も明らかとなった。また教師と学習者の双方が自己モニタリング方略を使用する読解過程において、教師が支援的に介入し経験を共有することにより、文語学習への不安感や心理的負担を軽減し理解の深化をより促進させることが示唆された。授業後の学習者から得た評価の分析では、学習の自律的かつ継続

の学習には学習者の将来像と密接に関連した学習観が明らかとなった。

7 今後の展望

くずし字を含む文語資料読解のための文語教育は、「日本」という地域や文化圏における物事の見方、着想・連想、表象を読み解くために日本語母語話者にとってもまた不可欠である。しかし、とりわけ非日本語母語話者に対する指導では、ここで取り上げた自己モニタリング方略以外にも、知識の理解の深化・内在化と研究への文脈化のためにさまざまな要素が関わってくる。同時に、くずし字学習過程では文字の判読のみならず、さらには歴史や文化が背景に埋め込まれた文語リテラシー、あるいは読解空間をさらに発展させる創造的思考なども考慮してみなければならず、今後は日本語教育と日本研究の連携を視野に入れた研究スタンスが期待される。

その一方で、日本語教育界では日本語教育従事者が日本研究という専門研究の領域に踏み込むことに対して警鐘を鳴らす場合もある。たとえば坂内 (2004) が指摘するように、古文書などの文献読解は「日本語教育を専門とする者だけでは責任をもって背負いがたい部分」があるため、「それぞれの専門家に任せるべきだ」という立場である。多くの専門家が所属する大学や研究機関では、この意見に従うことが可能であろう。しかし日本研究者や専門職従事者の育成に携わってきた IUC の現在の教育環境では、個々の学習者が必要に応じて大学や研究機関の専門家に直接指導を受けることは難しい。従来の日本語学習で得た知識だけでは読むことができない文語資料を目の前にした学習者に対し、少しでも研究を一步先に進めるための苦肉の策として、できる範囲内で、せめて導入期だけでも日本語教育従事者が学習者を指導し、その後日本研究の専門家の指導を仰ぐという道筋をつけるための教育実践と考えたい。くずし字判読をめぐる状況は日々刻々と進歩しており¹¹、今後日本語教育と日本研究の連携を考える際には、学習者の文語資料読解のニーズを十分に考慮した上で、分野を超えた協働的实践が実現されていくであろう。

日本人母語話者の多くは、19世紀以前の日本語読解に困難を感じている。しかしこの事実、日本語が長い歴史を経て継承されてきたことの証である。同時に、言語に含まれる見えざる意味や多様な概念を「文化」として抱え込んできたことも文化研究の分野では無視することができない。文語文で記述された資料読解の学習は、特定の「日本」と呼ばれる地域や文化圏の物事の見方、着想や連想、さまざまな表象を読み解く鍵として、日本人にとってもまた必要不可欠なものといえる。そこには非日本という対立軸があつてこそ明白に見えるものがあるのだろう。こう考えれば、本実践は非日本語母語話者のみならず、日本語母語話者のくずし字学習者にとっても少なからず貢献できるのではないだろうか。

謝辞

本稿は、2015年2月28日に琉球大学留学生センターにて開催された第12回沖縄県日本語教育研究会（共同発表者金山泰子氏）の口頭発表を大幅に加筆修正したものです。本稿作成のきっかけを与えてくださった琉球大学日本語教育研究会の運営に携わられた皆様、調査の協力を快諾してくださったIUC卒業生およびご協力いただいた方々にお礼申し上げます。くずし字に関しては長島弘明先生（東京大学）、杉本和寛先生（東京藝術大学）、光延真哉先生（東京女子大学）にご指導を賜りました。重ねて深く感謝を申し上げます。

注

- 1 相互モデリングとは、教示者と学習者が互いの思考過程を観察し合うことによって正しい手続きを獲得しながら、効率的に自分の間違いのパターンを自覚・修正するための教育的介入法である（植木 2000）。本実践では、対象学習者が文語文法の授業開始直後に中止しており、くずし字の課外授業にも参加を拒んだため、心理的負担や不安感を軽減するために、授業内ではできる限りこの手法を取り入れることを心掛けた。
- 2 本稿では、「文語文」「文語資料」を文語体で書かれた文書や資料とする。そして文語体は現代日本語で使用する文体とは異なる語彙・文法体系を持つことから、これと区別して考える。本稿でいう「くずし字」とは、主に漢文に対する和文体で記述された文体のうち草書体の文字を意味し、いわゆる変体仮名と呼ばれる一種類以上の異なる字源の平仮名が含まれる漢字・平仮名混じりの文章の文字を指す。ちなみに変体仮名の名称は、明治33年「小学校令施行規則」により仮名は「あ」が「安」というように統一された頃にはじまる。しかし元来、仮名表記は一種類ではなく、この一音一字の規則からはずれた字形の仮名が、主に変体仮名と呼ばれるようになった。本稿で用いる「江戸のくずし字」は、特に江戸時代に文字と絵を1枚の板に彫る木版印刷が普及した際、いわゆる「草双紙」などの絵入版本に広く使用された続き文字を指し示す。
- 3 IUCの10ヶ月間にわたるレギュラー・プログラムでは、後半から専門分野別の授業が実施されるが、筆者は主に美術史を担当している。
- 4 中野 (2011: 7) では、17-19世紀の産物である和本を読み解くには当代に即した理解が必要であり、理解が内容に及ぶためには変体仮名や草書体漢字を読み解く重要性を示唆し、この和本を読み解くための能力を「和本リテラシー」と名付けている。
- 5 原正一郎「専門分野-画像処理・古文書文字認識」CIAS 京都大学地域研究統合情報センター, http://www.cias.kyoto-u.ac.jp/staff/hara_d.html
- 6 海外における文語教育はこの限りではなく、詳細については別稿で述べる。
- 7 メタ日本語学（メタ言語学）的な観点から、日本人大学生のくずし教材開発に関して言及している福嶋 (2014) は、非母語話者の教材開発にも応用可能で示唆に富む。また

- 古文教材として漫画を使った古文読解授業の中で「文脈効果」の応用可能性を探った舛田・工藤 (1996) の実践も、文語教育の教材開発に貢献すると考えられる。
- 8 植木 (2004) で言及されているように、自己モニタリング方略の定着は、推論方略とあわせた教示が効果的であるが、対象学習者は学術分野に関わる日本語の習得を目的とする大学院生であり、既に読解の学習方略や批判的思考の態度を有していたため、読解課程での問題解決の際に、仮説を立て、自らの経験や知識からトップダウン的に推論するなど、推論方略を重視した教授は行わなかった。
 - 9 自己制御学習や自己統制学習と訳されることもある。また *academic self-regulation* や *self-directed learning* という用語が用いられる場合もある。呼称と同様、定義も研究者の立場により多様である。本稿では自己調整学習に統一する。
 - 10 自己調整学習の理論は研究者によって多数存在するが、Pintrich (2006) による自己調整学習モデルでは「予見、モニタリング、コントロール、内省」の4段階とされている (自己調整学習研究会 2012)。いずれの理論もメタ認知プロセスを重視している。
 - 11 凸版印刷株式会社では、江戸時代以前のくずし字で記された古典籍の文字を判読し、テキストデータ化する OCE (光学文字認識) 技術を開発した。2014 年の実証実験では、くずし字で記されている書物を 80%以上の精度で OCR 処理することに成功し、効率のよいテキストデータ化が可能であることを実証したという。また奈良文化財研究所と東京大学資料編纂所が開発したデータベースの連携検索サービス『木簡画像データ・ベース』『電子くずし字事典データベース』は、IUC に在籍する学生が日常的に使用する場合も多く、こうした成果は古典籍にアクセスしやすい状況をより促進させ、日本語母語話者の文語教育にも大いに貢献しうると思われる。

参考文献

- 浅野秀剛 (2005) 「風流の造形、なぞらえる操作—『見立』と『やつし』とその周辺」佐藤康宏編『講座日本美術史 3 図像の意味』東京大学出版会 pp.205-236
- アダム・カバット (2001) 『妖怪草紙 くずし字入門』シリーズ日本人の手習い 柏書房
- 市川伸一 (1996) 「心理学における思考研究」市川伸一編『認知心理学 4 思考』東京大学出版会 pp.3-13
- 井上慶子 (1997) 「外国人への古典指導」『国文学解釈と鑑賞』62(7), 至文堂 pp.176-180
- 岩田秀行 (1993) 「『見立絵』に関する疑問」神保五弥編『新典社研究叢書 60 江戸文学研究』新典社
- 植木理恵 (2000) 「学習障害児に対する動機づけ介入と計算スキルの教授—相互モデリングによる個別学習指導を通して—」『教育心理研究』48(4), 日本教育心理学会 pp.491-500

- 植木理恵・清河幸子・岩男卓実・市川伸一 (2002)「テーマ学習における自己制御的活動の支援—地域における実践活動から—」『教育心理学研究』50(1), 日本教育心理学会 pp.92-102
- 植木理恵 (2002)「高校生の学習観の構造」『教育心理学研究』50(3), 日本教育心理学会 pp.301-310
- 植木理恵 (2004)「自己モニタリング方略の定着にはどのような指導が必要か—学習観と方略知識に着目して—」『教育心理学研究』52(3), 日本教育心理学会 pp.277-286
- 沖林洋平・佐藤礼子・藤木大介 (2006)「大学、大学院での演習授業を通じた読解指導方法の検討—理解のモニタリング能力育成の観点から—」『読書科学』50(2), 日本読書学会 pp.73-81
- 金山泰子 (2004)「上級学習者のための文語文法入門—実践報告と今後の課題」『アメリカ・カナダ大学連合日本研究センター紀要』27, アメリカ・カナダ大学連合日本研究センター pp.41-62
- 金山泰子 (2010)「中・上級学習者のための文語教育—2002年度-2009年度受講者のアンケートから探る今後の課題」『アメリカ・カナダ大学連合日本研究センター紀要』33, アメリカ・カナダ大学連合日本研究センター pp.112-126
- 串田紀代美 (2000)「専門分野（風俗史）における読解のケーススタディ」『アメリカ・カナダ大学連合日本研究センター紀要』23, アメリカ・カナダ大学連合日本研究センター pp.51-69
- 楠見孝・道田康司編 (2015)『批判的思考—21世紀を生き抜くリテラシーの基盤』新曜社
- 佐藤勢紀子 (2003)「多文化クラスで読む『源氏物語』—古典を用いた多文化教育の試み」『インターカルチュラル』1, 日本国際文化学会 pp.160-169
- 佐藤勢紀子 (2014)「留学生を対象とする古典入門の授業—日本語学習者のための文語文読解教材の開発を目指して—」『東北大学高等教育開発推進センター紀要』9, 東北大学高等教育開発推進センター pp.99-113
- 佐藤礼子 (2002)「第二言語（日本語）の読みにおけるメタ認知に関する一考察」『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』51, 広島大学 pp.275-281
- 佐藤礼子 (2005)「第二言語の読解におけるメタ認知研究の史的発展と課題」『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』54, 広島大学 pp.213-220
- 佐藤礼子 (2012)「日本語教育における自己調整学習」自己調整学習研究会『自己調整学習—理論と実践の新たな展開へ』北大路書房 pp.225-239
- 三宮真智子 (1996)「思考におけるメタ認知と注意」市川伸一編『認知心理学4 思考』東京大学出版会 pp.157-180
- 三宮真智子編 (2008)『メタ認知—学習力を支える高次認知機能』北大路書房

- 自己調整学習研究会編 (2012) 『自己調整学習-理論と実践の新たな展開へ』 北大路書房
 白石恭子 (1997) 「外国人への古典文法の指導」 『国文学解釈と鑑賞』 62(7), 至文堂
 pp.181-185
- 菅野俊輔 (2006) 『書いて覚える江戸のくずし字いろは入門』 柏書房
- 鈴木康之 (1986) 「古典語の動詞の語形の体系-テンス・ムードからボイス・アスペクトまで-」 『国文学解釈と鑑賞』 51(8), 至文堂 pp.29-45
- 鈴木康之 (1995) 「古典語と日本語教育」 『国文学解釈と鑑賞』 7, 至文堂 pp.139-144
- 副島昭夫 (2003) 「留学生のための文語文入門試案」 『東京大学留学生センター紀要』 13,
 pp.51-115
- 高橋久子・林明子 (2005) 「留学生対象科目としての古典の位置付けと実践例-東京学生大学における日本語教育の場合」 『国際教育論集』 2, 東京学芸大学国際教育センター
 pp.49-58
- 高橋修 (2014) 「小学生だから読める古文書講座-事業の実践:新しい博物館教育論と資料論の構築を目指して(フィールドリポート2)」 『地域・大学・文化:神戸大学大学院人文学研究科地域連携センター年報』 6, 神戸大学大学院人文学研究科地域連携センター 民明書房 pp.98-105
- 館岡洋子 (2005) 『ひとりで読むことからピア・リーディングへ-日本語学習者の読解過程と対話的協働学習』 東海大学出版会
- 立松喜久子 (2000) 「文語文法を教える 外国人上級学習者のための古典入門授業」 『アメリカ・カナダ大学連合日本研究センター紀要』 23, アメリカ・カナダ大学連合日本研究センター pp.1-24
- 田中慶子 (2008) 「外国人への日本語教育」 『函館大学論究』 39, 函館大学 pp.81-110
- 田辺昌子 (2005) 『浮世絵のことば案内』 小学館
- 時田昌瑞 (1999) 『図説 日本のことわざ-絵と図像の文化』 河出書房新書
- 中野三敏 (2011) 『和本のすすめ』 岩波新書
- 西田知巳 (2012) 『江戸のくずし字学習図鑑 巻の二』 東洋書店
- 坂内泰子 (2004) 「留学生と文語文読解の必要性」 『神奈川県立外語短期大学紀要総合編』 27, 神奈川県立外語短期大学 pp.59-74
- 深澤愛 (2013) 「外国人留学生の文語文法・古語学習について考える(1) 一文語助動詞の場合」 『文学・芸術・文化:近畿大学文芸学部論集』 25(1), 近畿大学 pp.128-114
- 深澤愛 (2014a) 「外国人留学生の文語文法・古語学習について考える(2) 一文語動詞の場合」 『文学・芸術・文化:近畿大学文芸学部論集』 25(2), 近畿大学 pp.92-77
- 深澤愛 (2014b) 「外国人留学生の文語文法・古語学習について考える(3) 一文語形容詞の場合」 『文学・芸術・文化:近畿大学文芸学部論集』 26(1), 近畿大学 pp.123-155
- 福嶋健伸 (2014) 「くずし字を楽しく学ぶための教材の開発-第二言語習得理論を参考に

- 『定家本 ○○』を作成する一 『実践國文學』 86, 実践国文学会 pp.75-84
- 舛田弘子・工藤与志文 (1996) 「初学者に対する『文脈効果』を応用した読解指導の有用性について—古文教材を用いて—」 『教育心理学研究』 44(2), 日本教育心理学会 pp.445-453
- 森真理子 (1998) 「日本文学教授の方法について—『源氏物語』現代語訳及び翻訳を素材とした授業の一例」 『研究報告』 3, メディア教育開発センター pp.146-155
- 尹淑姫 (1986) 「外国人の見た古典語文法」 『国文学解釈と鑑賞』 51(8), 至文堂 pp.99-105
- 楊金萍 (2003) 「中国における日本語古典教育の現状と将来」 『国文学解釈と鑑賞』 68(7), 至文堂 pp.86-93
- Zimmerman, B. J. (1998) Developing self-fulfilling cycles of academic regulation: An analysis of exemplary instructional models. In D. H. Schunk & B. J. Zimmerman (Eds.), *Self-regulated learning: From teaching to self-reflective Practice*. New York: The Guilford Press. pp.1-19