

日本留学志望のマレーシア人学習者の 漢字学習ストラテジー

ー学習期間にともなう変化と成績による使用傾向の特徴ー

谷口美穂

〔キーワード〕 SILK、予備教育、質問紙調査、漢字習得、非漢字系

〔要 旨〕

本研究では、予備教育課程で学ぶマレーシア人日本語学習者100名に、漢字学習ストラテジーに関する質問紙調査を入学後4ヶ月と1年の2回実施し、学習期間が長くなることによるストラテジーの使用状況の変化と成績上位者の使用するストラテジーの特徴について分析した。その結果、1) 学習期間が長くなるにつれて、漢字の知識を整理するためのストラテジーの使用頻度が高くなるが、その傾向が成績上位群において強いこと、2) 学習期間が長くなるにつれて、「覚えるまで何度も書く」というストラテジーの使用頻度が下がり、その他の記憶ストラテジーや補償ストラテジーの使用頻度が上がること、3) 成績上位群は「できるだけ漢字を使用する」というストラテジーを継続的に高頻度で使用していることが明らかになった。また、授業で扱われる漢字を整理するための知識が、学習者の漢字学習ストラテジーの選択に影響を与えている可能性が示唆された。

1. 研究の背景と目的

1.1 マラヤ大学予備教育部における漢字学習の現状

マレーシアのマラヤ大学予備教育部日本留学特別コース(Ambang Asuhan Jepun、以下、AAJ)では、マレーシア政府から奨学金を受けた学生に対し、日本の大学に留学するための予備教育を行っている。AAJの学生は入学時点では日本語学習経験がほとんど無く、最初の数ヶ月間は日本語のみを集中的に学習する。AAJの学生はアルファベットを使用するマレー語を母語とする、非漢字系日本語学習者である。大北(1995)や加納(2004)が指摘するように、字形、読み、意味などの多くの情報を一度に処理する必要があるため、彼らにとって漢字習得は日本語の様々な要素の中でも最も大きな壁の一つであるといえる。さらに、入学後6ヶ月目からは、数学、物理、化学といった理系科目の授業が並行して行われるようになり、それらの科目は全て日本人教員により日本語で行われる。したがって入学後6ヶ月で、学生は日本の高等学校の教科書で使用されているレベルの漢字や語彙を理解しなければならない。さらに2年次の後半

には日本留学試験を受験するが、前述の理系科目の全てを日本語で受験しなければならないため、学生は高等教育を受けられるレベルの日本語を2年間で習得することが要求される。特に漢字に関しては、教科の内容のほとんどが漢字語彙で形成されているため、漢字語彙力が教科の成績に大きく影響すると言っても過言ではない。

また、マレーシアでは英語が広く使われ、幼い頃から自然に英語に触れてきた学生が多いためか、未知の言語をゼロから勉強するという経験がない学生も多く、ひらがな、カタカナ、漢字の3種の文字を使う日本語をどのように学んでいけば良いのかと戸惑う学生も少なくない。さらに、AAJでは、月曜から金曜まで朝8時から夕方6時まで授業が行われ、多くの宿題、クイズ、テストなどが課されており、学習者は常に時間に追われているというのが実情である。そのような状況の中で、入学当初は漢字練習のために多くの時間を費やさなければならないことや、費やした労力に値するだけの結果が得られないことに対して不安を感じ、効率のよい漢字学習方法について教師に助言を求める学生も少なくない。現実には、1年生を担当している筆者のところにも、「どのように漢字を勉強すれば良いか」「効率よく漢字を覚える方法はないか」と漢字の成績がなかなか上がらない学生が質問に訪れることがしばしばあったが、適切なアドバイスができず苦慮した経験が少なくない。

このような背景から、学習者が短期間で効率よく漢字を習得できるようにするためにも、AAJの学生がどのように漢字を学習しているのかを調査し、効果的な漢字学習の方法を検討する必要があると考える。

1.2 本研究の目的

本研究では、非漢字系日本語学習者であるAAJの学生がどのように漢字を学習しているかを学習ストラテジーの観点から調査し、1) 学習期間が長くなることによって学習者が使用するストラテジーの傾向は変化するか、2) 漢字の試験で成績が上位であった学習者が使用している学習ストラテジーにはどのような特徴があるか、という2点を明らかにすることを目的とする。

1.3 AAJにおける漢字授業

AAJにおける漢字の授業は1学年の全学生が受けるレクチャーと20人程度のクラスで行われるチュートリアルがある。レクチャーは主にマレーシア人教師によって、1日1コマ程度(1コマあたり50分)行われる。教科書は『新装版1日15分の漢字練習 初級～初中級(上)』(アルク)、『同(下)』、『1日15分の漢字練習 中級(上)』、『同(下)』が使用され、授業における導入漢字数は『初級～初中級』を使用中は1コマ6字、『中級』を使用中は1コマ10字程度である。これらの教科書を用いて漢字学習を行う期間は約1年間で、学習漢字は単漢字で合

計1055字になる。

レクチャーでは、パワーポイントのスライドを用いて漢字を1字ずつ導入し、①漢字の筆順を動画で提示、②字形の注意点の確認、③読み方の確認、④教科書の例文を音読させ、意味を確認、⑤漢字と読み方を複数回書かせる、という流れで行われる。

さらに、毎日のレクチャーに加え、学習漢字が一定数増える毎に「漢字復習」というチュートリアルが設けられている。この授業では、漢字が持つ複数の読み、漢字の画数、部首、同音漢字、同訓漢字、対義語や類義語、意味による分類や熟語作りなど毎回テーマが設定され、それぞれのテーマに基づいたワークシートを用いてグループ活動が行われる。『初級～初中級』の期間中は、単漢字の画数、読み、意味、部首の形に注目したテーマが取り上げられ、『中級』に入ると漢字熟語に関する知識や、形成文字に見られる音符などが取り上げられる。この授業の目的は、日々蓄積されていく漢字知識を、字形構造、読み、意味などの様々な切り口から分類、整理するための知識を学習者に提示することで、漢字や漢字語彙の記憶、定着を促そうというものである。

2. 先行研究

2.1 漢字学習ストラテジー

言語学習における学習ストラテジーの研究はオックスフォード（1990）などに代表されるが、その他にも1990年代以降さまざまな研究者によって行われてきた。オックスフォード（1990）は「学習ストラテジー」を「学習をよりやさしく、より早く、より楽しくより自主的に、より効果的にし、かつ新しい状況に素早く対応するために学習者がとる具体的な行動」とであると定義し、「言語学習のためのストラテジー一覧表」（以下、SILL）を開発した。SILLは日本語教育における学習ストラテジーの研究においても広く採用されており、学習者の実態を把握し、自律学習を促す上でも重要な役割を担っている。

日本語教育における漢字学習の分野では、非漢字系日本語学習者を対象とした研究がなされてきているが、その多くがオックスフォードのSILLに基づいて、項目の選択を行い、漢字学習に関連する要素を加えたものである（大北1995；中村1997；加納1997；齊藤2003；マテラ2013など）。

大北（1995）はハワイ大学の日本語初級クラスに在籍した学習期間が異なる84名（1年目29名、2年目35名、3年目20名）の学生に対してストラテジー使用に関する質問紙調査を行った。調査対象者は英語母語話者及び母語において漢字学習経験がない中国語及び韓国語母語話者であり、そのうち62名は大学入学前に1年から5年の日本語学習経験があったが、日本語力に関してはひらがなが読める程度の能力であった。調査の結果、最も多く使用されているストラテジーが「繰り返し書く」であること、学習歴が長い学習者のほうが「辞書を使う」頻度が高い

ことなどを報告している。

中村 (1997) は、北海道大学留学生センターで初級日本語を学習していた非漢字系の国費留学生17名 (内5名は既習者であったが、プレースメント・テストの結果、初級クラスに振り分けられたものである) に対して、漢字を学習する際に使用するストラテジー20項目について質問紙調査を行い、成績上位群と下位群の使用頻度の比較を行っている。その結果から、全体の傾向として、記憶ストラテジーの使用頻度が高いこと、上位群の認知ストラテジーとメタ認知ストラテジーのモニター方略の使用頻度が下位群より高いことなどを報告している。ただし、中村自身も指摘している通り調査対象者が17名と少数であったという点で限界があることは否めない。

また、加納 (1997) は既習漢字数の平均がそれぞれ395字、667字、955字という3つのレベルの漢字系学習者78名 (中国語母語話者34名と韓国語母語話者44名) と非漢字系学習者54名、計132名に対し、漢字学習ストラテジー⁽¹⁾について調査を行なっている。その結果から、既習漢字数が増える (レベルが上がる) につれて、「辞書を引いて覚える」が多用されること、「書いて覚える」から「読んで覚える」に移行することなどを報告している。

2.2 マレーシア人学習者の漢字習得に関する研究

齊藤 (2003) は、日本留学中の学習歴が異なるマレーシア人学習者の漢字習得に関する調査を行っている⁽²⁾。齊藤はマレーシア政府が日本に派遣した学習期間が3年から8年の留学生273名に対して、漢字学習ストラテジーに関する質問紙調査を行い、学習期間による学習ストラテジー使用の変化を因子分析により分析している。その結果から、学習期間に関わらず、「反復すること」と「物的リソースを使用すること」の2つのストラテジーが多く使用されていること、学習期間が長くなるにつれて、基本的なストラテジーから、より「複合化・個別化した」ストラテジーへと変化することを指摘している。

2.3 Strategy Inventory for Learning Kanji (SILK) について

Bourke (1996) は、非漢字系学習者の漢字学習に特化した「Strategy Inventory for Learning Kanji」 (以下、SILK) を開発した。SILK はオックスフォード (1990) のSILLをもとに、オーストラリアの学習者が漢字をどのように覚えているのかを発話思考法を用いたインタビューによって調査し、さらに日本語母語話者の児童の漢字学習を観察することによって作成されたものである (Bourke1996)。SILK では56項目のストラテジーを「漢字学習ストラテジー (Strategies for learning Kanji)」と「学習管理ストラテジー (Strategies for managing learning)」の2つのグループに分類している。「漢字学習ストラテジー」には連想、ストーリー、部首、頻度、経験、視覚化、自己モニター、補償、連続／文脈、肉体／感情の反応、音声、筆順の12のカテゴリー

が含まれ、「学習管理ストラテジー」には、学習の計画、学習の評価、他者との協力という3つのカテゴリーが含まれる（カテゴリーの日本語訳はパーク・秋山（2013）を参考に一部筆者が訳を変えた⁽³⁾）。表1は Bourke（1996：199-200）をもとに、SILKのカテゴリーと SILL の分類との対応を示したものである。先行研究の多数が、SILL に基づいており、本研究でもこれらの先行研究を引用するため、両者の対応をここで示す。しかしながら、Bourke（1996）では、SILK の開発過程において SILL の分類との対応を試みているものの、カテゴリーによっては重複する項目が出るなど、矛盾が生じたため、最終的には、SILL とは異なった分類を行っている。

表1 SILK のカテゴリーと SILL の項目との対応

SILK		対応すると考えられる SILL の項目 (Bourke1996：199-200)
グループ	カテゴリー	
漢字学習ストラテジー	連想	記憶ストラテジー
	ストーリー	記憶ストラテジー
	部首	記憶ストラテジー
	頻度	記憶ストラテジー／認知ストラテジー
	経験	記憶ストラテジー
	視覚化	記憶ストラテジー
	自己モニター	メタ認知ストラテジー
	補償	補償ストラテジー
	連続／文脈	記憶ストラテジー
	肉体／感情の反応	記憶ストラテジー
	音声	記憶ストラテジー
	筆順	記憶ストラテジー
学習管理ストラテジー	学習の計画	メタ認知ストラテジー
	学習の評価	メタ認知ストラテジー
	他者との協力	社会ストラテジー

SILK については SILL との相違点などを巡って、さまざまな議論がある（加納2005など）が、学習者へのインタビューや学習過程の観察から漢字学習の実際を調査し、ストラテジー項目を抽出した研究は少なく、非常に重要な枠組みであるといえる。

SILK を参考にして行われた研究は概観したところ、それほど多くは見られなかったが、Gamage（2003）やマテラ（2013）が例として挙げられる。Gamage（2003）は SILK をもとに、自身の経験等を踏まえて、20項目の質問紙を作成し、オーストラリアの大学2年生116名（既習漢字が約120字程度）に対して調査を行っている。Gamage（2003）は漢字系学習者と非漢字系学習者のストラテジーの違いを調べ、非漢字系学習者は視覚に関連するストラテジーをより

多く使用していること、どちらの学習者も「繰り返し書く」というストラテジーが有効であると考えているということを報告している。マテラ (2013) は SILK に基づいて45項目の調査項目を選定し、チェコの日本研究専攻 (学士課程) の学生113名に対し質問紙調査を行い、全体として「繰り返し書いて記憶する」というストラテジーの使用頻度が最も高かったと報告している。また因子分析から「イメージ・感覚想起利用」、「文脈・既知知識利用」、「他者利用」の3つの因子が抽出されたが、「文脈・既知知識利用」の因子得点が最も高く、チェコの大学の日本研究専攻の学習者が単漢字レベルをこえ漢字を体系的に捉えるストラテジーを使用する傾向があると結論付けている。

上記のように、先行研究では非漢字系学習者の漢字学習ストラテジーに関する研究は行われているものの、単一の母語で学習歴がほぼ同じである学習者が使用する学習ストラテジーの変化を通時的に分析した研究はほとんど見られないため、これらの点を明らかにすることが本研究の意義であると考えられる。

3. 調査概要

3.1 調査対象者

調査対象者はAAJに2014年5月に入学した学生100名である (男子70名、女子30名)。全員母語をマレー語とするマレー系マレーシア人で、主にアルファベットを日常的に使用している。日本語学習歴については、100名中76名はAAJ入学時にひらがな、カタカナ、漢字に会い、ゼロから日本語を勉強し始めた者であったが、24名は、AAJ入学前に中等教育機関等において、最長で5年程度の学習歴があった。しかし、これらの学習者は入学時のインタビューでひらがな、カタカナの読み書きはできるが、漢字に関してはほとんど学習経験がないということであったため、今回の調査では他の調査対象者と同様に扱うことにした。

3.2 調査時期

第1回の調査は2014年9月4日 (入学から約4ヶ月) に質問紙を配付し9月9日を提出締め切りとして回収した。調査時点での既習漢字は312字である。

第2回の調査は2015年4月16日 (入学から約1年) に質問紙を配付し4月21日を提出締め切りとして回収した。調査時点での既習漢字は1045字である。

3.3 調査手続き

質問紙はSILK (Bourke2006) を参考に、一部質問の内容を調査対象者の状況に合わせたものに差し替え、SILK と同数の56項目⁽⁴⁾の質問用紙を作成した。本調査におけるカテゴリーの内訳は、「漢字学習ストラテジー」に含まれるものが、「連想」9項目、「ストーリー」4項

目、「部首」3項目、「頻度」2項目、「経験」2項目、「視覚化」2項目、「自己モニター」3項目、「補償」4項目、「連続／文脈」2項目、「肉体／感情の反応」3項目、「音声」3項目、「筆順」3項目の計40項目であり、「学習管理ストラテジー」に含まれるものが、「学習の計画」11項目、「学習の評価」2項目、「他者との協力」3項目の計16項目である。なお、本稿では質問項目は日本語表記のものを用いるが、調査対象者に配付した質問紙はSILKの原文に倣って、英語で書かれたものを使用した。これは調査対象者が幼少期から英語による教育を受けており、英語の質問文を抵抗なく理解できると判断したからである。回答は各ストラテジーの使用頻度を1－NEVER（ぜんぜんしない）、2－ALMOST NEVER（ほとんどしない）、3－SOMETIMES（ときどきする）、4－QUITE OFTEN（よくする）、5－VERY OFTEN（とてもよくする）という5段階から選択して、マークシートに記入してもらう形をとった。なお、調査対象者の負担を考慮し、質問紙は持ち帰ってもらい、回答用紙を後日回収するという手順をとった。

回収後、各ストラテジーの使用頻度を得点化し、データとしてまとめた。統計的処理については、第1回と第2回の調査の平均値の差ならびに、上位群と下位群の平均値の差の有意性を見るために、項目ごとにF検定を用いて分散を調べ、その結果に応じてt検定を行った。

4. 結果と考察

質問紙調査で得られたデータをもとに、4.1で全体の漢字学習ストラテジーの使用傾向を概観した上で、4.2では研究目的1の学習期間が長くなることによるストラテジー使用状況の変化についての結果と考察を述べ、4.3では研究目的2の成績上位者のストラテジー使用の傾向についての結果と考察を述べる。

4.1 漢字学習ストラテジーの使用傾向

第1回、第2回のそれぞれの調査の結果から、全体として使用頻度の高い上位10項目のストラテジーを次ページの表2-1、2-2に示した。

第1回の調査の上位10項目（表2-1）は、SILLの分類で分析すると（表1参照）、記憶ストラテジーが7項目（「頻度」2項目、「視覚化」2項目、「肉体／感情の反応」2項目、「連想」1項目）、補償ストラテジーが2項目、メタ認知ストラテジーが1項目（「学習の計画」となる。

第2回の調査（表2-2）では、10項目のうち5項目がSILLの分類による記憶ストラテジーであった。前述の第1回の調査より記憶ストラテジーの数が2項目減っていることになる。具体的には、「頭の中で漢字をイメージし、そのイメージを紙に写す」「漢字を習ったときに本にどう書いてあったかを思い出す」（いずれも「視覚化」）の2項目が10位圏外になり、代わ

りに「漢字がわからないときインターネットで調べる」(「補償」)と「漢字の練習のためにスマートフォンやタブレットを使う」(「学習の計画」)が入った。記憶ストラテジーの2項目に代わって、補償ストラテジーとメタ認知ストラテジーが入ったことになる。

表2-1 第1回調査時のストラテジー使用頻度 上位10項目 (全体)

順位	ストラテジー	カテゴリー	頻度値(平均)
1	よく使う漢字を覚える	頻度	4.44
2	わからない漢字はタブレットやスマートフォンで調べる	補償	4.40
3	覚えるまで何度も書く	頻度	4.17
4	その漢字が好きなので記憶している	肉体／感情の反応	4.13
5	漢字をはっきり覚えていないときわかる人に聞く	補償	4.07
6	頭の中で漢字をイメージし、そのイメージを紙に写す	視覚化	3.96
7	その漢字が特に難しいので記憶している	肉体／感情の反応	3.88
8	できるだけ漢字を使用する(授業中のノートや宿題)	学習の計画	3.87
9	漢字を習ったとき本にどう書いてあったかを思い出す	視覚化	3.72
10	新出漢字と既習漢字を結びつけて連想する	連想	3.65

表2-2 第2回調査時のストラテジー使用頻度 上位10項目 (全体)

順位	ストラテジー	カテゴリー	頻度値(平均)
1	わからない漢字はタブレットやスマートフォンで調べる	補償	4.66
2	よく使う漢字を覚える	頻度	4.42
3	その漢字が好きなので記憶している	肉体／感情の反応	4.16
4	その漢字が特に難しいので記憶している	肉体／感情の反応	4.04
5	漢字をはっきり覚えていないときわかる人に聞く	補償	3.91
6	できるだけ漢字を使用する(授業中のノートや宿題)	学習の計画	3.89
7	漢字がわからないときインターネットで調べる	補償	3.86
8	新出漢字と既習漢字を結びつけて連想する	連想	3.85
9	覚えるまで何度も書く	頻度	3.83
10	漢字の練習のためにスマートフォンやタブレットを使う	学習の計画	3.76

前述の通り、第1回、第2回の両調査で入れ替わったのは2項目のみであり、残る8項目は両調査で10位以内に入っている。したがって、これらはAAJにおいて、継続的に使われているストラテジーと言える。両調査で10位以内に入っている項目のうち「できるだけ漢字を使用する(授業中のノートや宿題)」は唯一のメタ認知ストラテジーである。AAJでは、日本語学習開始後1週間という非常に初期の段階から、日本語表記のみによる授業が行われている。ノートをとる際に漢字を使用したり、宿題の答えを漢字で書いたりすることは時間と労力がかかるが、努めて漢字を書くことで漢字習得が促進されることを学習者は認識しているのではないかと考える。

第1回、第2回両調査で10位以内であるほかの項目に関しては、4.2で、ストラテジーの使

用状況の変化とともに考察する。

4.2 学習期間が長くなることによるストラテジー使用状況の変化

次に、漢字学習の期間が長くなることによる漢字学習ストラテジーの使用状況の変化を見るために、第1回と第2回の調査で得られた使用頻度の平均値を比較しt検定を行なった。その結果、有意差（有意水準 $\alpha=0.05>p$ ）が認められた項目を表3-1、表3-2に示した。

表3-1 第1回調査と第2回調査の比較①（使用頻度が上昇したストラテジー）

ストラテジー	カテゴリー	第1回 頻度値 (平均)	第2回 頻度値 (平均)	差	p 値
わからない漢字はタブレットやスマートフォンで調べる	補償	4.40	4.66	0.26	0.021
漢字がわからないときインターネットで調べる	補償	3.48	3.86	0.38	0.010
形は同じだが読みが違う漢字を結びつける	連想	3.22	3.52	0.30	0.014
新出漢字と読みが共通の別の漢字を結びつける	連想	3.04	3.51	0.47	0.000
その漢字が嫌いなので記憶している	肉体／感情の反応	2.68	3.29	0.61	0.000
意味がよく似ている漢字をグループ化する	連想	2.96	3.21	0.25	0.040
漢字の筆法や要素に名前をつけて唱える	音声	2.64	2.94	0.30	0.041
同じ部首をもつ漢字をグループ化する	部首	2.40	2.84	0.44	0.000
漢字の情報を整理するために蛍光ペンを使う	学習の計画	2.26	2.59	0.33	0.027

表3-2 第1回調査と第2回調査の比較②（使用頻度が低下したストラテジー）

ストラテジー	カテゴリー	第1回 頻度値 (平均)	第2回 頻度値 (平均)	差	p 値
覚えるまで何度も書く	頻度	4.17	3.83	-0.34	0.003
頭の中で漢字をイメージし、そのイメージを紙に写す	視覚化	3.96	3.70	-0.26	0.031
漢字を学んだり練習したりするとき、他の人で行う	他者との協力	3.30	2.98	-0.32	0.025
習った漢字を覚えているか定期的にテストする	学習の評価	3.26	2.91	-0.35	0.004
一週間の漢字達成目標を設定する	学習の計画	3.14	2.87	-0.27	0.028
毎日、毎週漢字を学習する時間を設ける	学習の計画	3.21	2.75	-0.46	0.000
漢字をいくつ覚えたいか長期的な目標を設定する	学習の計画	3.37	2.69	-0.68	0.000
知っている漢字をリストにしておく	学習の評価	2.86	2.57	-0.29	0.043

表3-1を見ると、「わからない漢字はタブレットやスマートフォンで調べる」「漢字がわからないときインターネットで調べる」という「補償」の使用頻度が高くなっている。先行研究で述べた大北（1995）は、辞書使用が3年目から急増すると報告しており、その理由として、1、2年では教科書に辞書と同様の情報が載っている、教科書の漢字以外の漢字を勉強する必要がない、部首などの知識がなく辞書が使えない、などを挙げている。つまり、学習が進むに

つれて、辞書の必要性が高まり、同時に使用のための知識も身につくので、辞書の使用が増えるということである。本研究でも同様のことが言えるのではないと思われるが、「わからない漢字はタブレットやスマートフォンで調べる」の項目は、4.1の表2-1、2-2で示したとおり、第1回、第2回の両調査で上位10位以内に入っているため、既に学習初期の段階から、ある程度使われていたと考えられる。紙媒体のものと異なり、タブレットやスマートフォンの辞書機能の多くは、手書き入力などが可能で、部首などの知識がなくても使用することができる。従って、学習初期の段階から使用が可能である。さらに、学習のレベルが上がり、教科書（文法や読解など）にふり仮名が少なくなり、読み方などを調べる機会が多くなったため、より一層使うようになったのではないだろうか。入学後6ヶ月目からは日本語による理系科目の授業も始まり、そこで使用される教科書等でも未知の漢字に触れる機会が多くなる。インターネットも含めて、これらの媒体の辞書機能を用いる必要性がますます高まったものとする。

また、「形は同じだが読みが違う漢字を結びつける」「新出漢字と読みが共通の別の漢字を結びつける」「意味がよく似ている漢字をグループ化する」という「連想」、「漢字の筆法や要素に名前をつけて唱える」という「音声」、「同じ部首をもつ漢字をグループ化する」という「部首」などの使用頻度が第2回の調査で有意に上昇している。また、「漢字の情報を整理するために蛍光ペンを使う」という「学習の計画」も使用頻度が上がっている。これは、学習期間が長くなり既習漢字が増えるに従って、覚えた漢字を整理するためのストラテジーの使用が増えていると考えられる。その要因としては、1.2で述べた「漢字復習」の授業が影響しているのではないかと推察される。学習者は「漢字復習」の授業で取り上げられた、漢字の複数の読み、同音異義語、形成文字における音符、対義語や類義語などの知識を利用して漢字を整理することで、より効率良く記憶しようとしているのではないかと考えられる。

「その漢字が嫌いなので記憶している」という「肉体／感情の反応」も第2回の調査で使用頻度が上昇している。4.1の表2-1、2-2に示したように、「その漢字が好きなので記憶している」は、第1回、第2回の両調査で上位10位以内に入った継続的に用いられているストラテジーである。その一方で、学習期間が長くなるにつれて、画数が多く字形が複雑な漢字や、意味が抽象的で意味的透明性が低い漢字、読み方が多様な漢字などが多くなり、学習者がその漢字を「嫌い」と感じることも多くなっていることが考えられる。無論、学習者は「嫌い」であってもその漢字を覚えなければならず、意識することで記憶における負荷が大きくなり、記憶に残りやすくなるということに、学習者も気がついているのではないかと推察される。

次に、第2回の調査で使用頻度が有意に低下している項目について考察する。表3-2を見ると「覚えるまで何度も書く」という項目が挙げられている。この項目は、4.1の表2-1、2-2に示したように、第1回、第2回ともに上位10位以内に入っているため、比較的継続的に用いられてはいるが、第2回に減少の傾向を示していると言える。AAJの学習者は毎日習った

漢字を何回も書くことが課せられているが、それにもかかわらず、第2回の調査で「覚えるまで何度も書く」の使用頻度が低くなっている理由としては、学習期間が長くなるにつれて、単に繰り返し書くというストラテジーから他のストラテジーに移行していることが考えられる。先行研究でも述べたとおり、加納（1997）は既習漢字数の異なる3つのグループのストラテジー使用について調査した結果、既習漢字数が増えるにつれ「書いて覚える」から「読んで覚える」へとストラテジーが移行すると述べている。本研究においても、調査対象者は漢字学習開始当初は、漢字の形を正確に再生するために慎重にノートに写し、覚えるまで繰り返し練習するが、学習期間が長くなるにつれて、字形の認識や再生が容易になり、漢字熟語の読み方や意味へと意識が向くようになったのではないかと推察される。また、多数の先行研究において、「何度も書く」というストラテジーが最も頻度が高いと報告されているが（大北1995；中村1997；坂野・池田2009；マテラ2013など）、いずれの調査も同一の学習者を縦断的に見ているわけではない。今回の縦断的な調査によって、「何度も書く」というストラテジーが確かに頻度の高いストラテジーではあるが、学習段階によって変化する可能性をもっていることが明らかになったものと考ええる。

また SILK の分類では「学習管理ストラテジー」と呼ばれている「他者との協力」「学習の評価」「学習の計画」の項目も使用頻度が低下しているものがある。この結果については、AAJ のコースの特徴が大きく影響しているのではないかと考える。AAJ では、約2年という短期間で日本語学習歴がほぼゼロの学習者を日本の国立大学の工学部入学レベルまでに育成するために綿密なスケジュールが組まれている。漢字クイズやテストも頻繁に行われるため、学習者は学習の評価や学習計画を自主的に行う必要性をほとんど感じなくなるのではないだろうか。さらに、一般にマレーシアの学習者はグループでの勉強を好むが、漢字学習に関しては「他者との協力」のストラテジーの使用頻度が低下している。この理由としては、学習者が漢字学習に慣れ、自律学習が可能になったと考えられなくも無いが、それよりも AAJ における中級以降のカリキュラムの影響のほうが大きいように思われる。AAJ では日本語による理系科目の授業の開始に伴い学習者の勉強量は激増する。学習者を観察したところ、日本語や理系科目の勉強にかかる時間は個人によって異なるが、全体的に漢字学習自体にかけられる時間が短くなり、グループで勉強を行なう時間も取りにくくなっているのではないかと推察される。

4.3 漢字試験の成績上位者が使用しているストラテジー

次に、成績上位者と下位者のストラテジー使用の違いを見るために、第2回の調査の直前に行われた試験の結果を用いて、調査対象者を上位群（27%）、中位群（46%）、下位群（27%）の3群⁽⁵⁾に分けた。使用した試験結果は2015年3月に行われた定期試験における「文字語彙2（漢字）」の得点である。試験問題はセメスターⅡ（2014年9月下旬から2015年3月上旬）に学

習した漢字に関する形成的テストで、漢字語彙の読み方を問う問題60問と漢字語彙の表記を問う問題30問、計90問の記述式の試験である。

なお、本研究では入学から1年が終了した時点で、漢字の成績上位群にいる学習者が、第1回（入学から約4ヶ月）の時点でどのようなストラテジーを使用していたのか、第2回（入学から約1年）においてどのように変わったのか、それは成績下位群と比較してどのように異なるのかを見ることを目的とする。従って、表4-1、4-2の上位群、下位群は、第1回、第2回、それぞれの時点での上位群、下位群ではなく、どちらも第2回の調査直前の試験結果において上位、下位であった学習者を指すものであり、それぞれ同一の学習者である。

表4-1 上位群と下位群のストラテジー使用頻度比較（第1回）

ストラテジー	カテゴリー	上位群 頻度値 (平均)	下位群 頻度値 (平均)	差	p 値
よく使う漢字を覚える	頻度	4.85	4.19	0.67	0.005
できるだけ漢字を使用する（授業中のノートや宿題）	学習の計画	4.33	3.74	0.59	0.013
その漢字が特に難しいので記憶している	肉体／感情の反応	4.11	3.48	0.63	0.035
書き順を暗記したのでその漢字を記憶している	筆順	3.89	3.15	0.74	0.002
漢字の1画目を思い出せば他の部分も自然に想起できる	筆順	3.81	3.19	0.63	0.009
最初に部首を覚えてから全体を覚える	部首	3.70	2.85	0.85	0.002
漢字の筆法や要素に名前をつけて唱える	音声	3.22	2.30	0.93	0.008

表4-2 上位群と下位群のストラテジー使用頻度比較（第2回）

ストラテジー	カテゴリー	上位群 頻度値 (平均)	下位群 頻度値 (平均)	差	p 値
書き順を暗記したのでその漢字を記憶している	筆順	4.67	4.26	0.41	0.042
できるだけ漢字を使用する（授業中のノートや宿題）	学習の計画	4.26	3.70	0.56	0.005
新出漢字と既習漢字を結びつけて連想する	連想	4.22	3.67	0.56	0.025
混乱しないように形が似ている漢字を比較する	連想	4.00	3.19	0.81	0.000
混乱しやすい漢字を十分に練習する	自己モニター	4.00	3.26	0.74	0.003
漢字を習ったとき本にどう書いてあったかを思い出す	視覚化	3.89	2.93	0.96	0.002
その漢字が特に難しいので記憶している	肉体／感情の反応	3.81	3.19	0.63	0.033
部首の意味と漢字を結びつける	部首	3.56	2.70	0.85	0.004
よく使う漢字を覚える	頻度	2.96	2.67	0.30	0.045
日本語の読みと英語の言葉を結びつける	音声	2.63	3.33	-0.70	0.020
漢字がわからないとき辞書で調べる	補償	1.67	2.56	-0.89	0.005

表4-1は第1回、表4-2は第2回の調査データの使用頻度平均値について、t検定を行い、有意差（有意水準 $\alpha=0.05>p$ ）が認められた項目をまとめたものである。表4-1より、第1

回の調査において、成績上位群は、「よく使う漢字を覚える」という「頻度」、「できるだけ漢字を使用する（授業中のノートや宿題）」という「学習の計画」のストラテジーを下位群よりもより高い頻度で使用していることが明らかになった。

他に、第1回の調査時に上位群がより高い頻度で使用しているストラテジーとしては、筆順や部首に注目したものが多い。筆順については、レクチャーで画像が提示され、筆順を唱えながら空書するというも行われている。また、部首など漢字の要素に関する知識の使用については4.2で考察した「漢字復習」の授業の影響が考えられるが、上位群の学習者は、授業中に教師から与えられた情報を積極的に自己の漢字学習に取り入れて漢字を覚えているのではないかと考えられる。

次に、第2回の調査（表4-2）から、上位群と下位群の差が有意に認められた項目が11項目あった。そのうち9項目に関しては上位群のほうが使用頻度が高かったが、2項目については下位群のほうが使用頻度が高いという結果となった。上位群のほうが使用頻度が高かった項目について、第1回の結果と共通しているものは、「書き順を暗記したのでその漢字を記憶している」、「できるだけ漢字を使用する（授業中のノートや宿題）」、「よく使う漢字を覚える」、「その漢字が特に難しいので記憶している」の4項目であった。これらのストラテジーは上位群が継続して高頻度で使用しているストラテジーであり、学習効果の高いものであると言える。「できるだけ漢字を使用する（授業中のノートや宿題）」というストラテジーについては既に4.1で考察した通り、AAJでは学習初期の段階から日本語表記のみによる授業が行われており、そのことが影響しているのではないかと考えられる。実際、このストラテジーの使用頻度は、成績下位群も3.7以上であり、決して低くはない。しかし、特に成績上位群がこのストラテジーを学習初期の段階から一貫してより高い頻度で使用しているということは、努めて漢字を使って書くことが漢字習得と関連があるということを示唆しているのではないかと考えられる。漢字は単漢字だけでは実用性が低く、漢字を含む語を文脈の中で適切に使用することが最終的な目標となる（徳弘2010）との観点から、漢字学習を語彙学習として捉える視点がある（徳弘2013；加納ほか2010など）。語彙習得の観点から、Laufer & Hulstijn（2001）は、語彙習得が起きるのはそれぞれの言語項目を学習者が深く処理したときであり、その語との関わりを深めることが習得の度合いを決定すると述べている。習った漢字をすぐに使うということが習慣化されている学習者は、漢字を使うたびに、文脈に合った漢字を記憶の中から呼び起こして産出し、適切かどうか判断するという深い処理が行われるため、その漢字との関わりが深まり、習得が促されているのではないかと考えられる。

また、第1回では有意差が見られなかったが、第2回に有意差が見られた項目としては、「新出漢字と既習漢字を結びつけて連想する」（「連想」）、「混乱しないように形が似ている漢字を比較する」（「連想」）、「混乱しやすい漢字を十分に練習する」（「自己モニター」）、「部首の意

味と漢字を結びつける」(「部首」)、「漢字を習ったとき本にどう書いてあったかを思い出す」(「視覚化」)があげられる。第2回の調査時点で学習者の既習漢字は、すでに1000字を超え(1045字)、学習者は大量の漢字知識を蓄えているといえるが、上位群はその知識をさまざまなストラテジーを用いて整理し、体系的に漢字を記憶しようとしているのではないかと推察される。ここでも前述の「漢字復習」の授業の影響が表れていると考えられ、上位群は授業で提示される情報を継続してストラテジーとして取り入れて、漢字学習に役立てていると推察される。さらに、上位群は、「混乱しやすい漢字を十分に練習する」という「自己モニター」のストラテジーも使用しており、自分の間違いをモニターし、自律的に学習する習慣もできていると考えられる。

一方、「日本語の読みと英語の言葉を結びつける」、「漢字がわからないとき辞書で調べる」という2項目の使用頻度については下位群のほうが上位群より有意に高いという結果になった。「日本語の読みと英語の言葉を結びつける」というストラテジーについては、上位群はすでに媒介語の助けを借りる学習法を卒業し、可能な限り日本語を使用する学習法へと移行しているため、上位群の使用頻度が低くなっているのではないかと考えられる。また、辞書の使用に関しては4.2でも述べたが、最近では紙媒体の辞書からスマートフォンやタブレットに移行しており、全体的に使用頻度が低い。しかし、下位群と上位群の使用頻度の差に関しては今回のデータからだけでは十分な理由を取り出すことが困難であった。

5. おわりに

本研究では、日本留学のための予備教育課程で学ぶマレーシアの非漢字系学習者の漢字学習ストラテジー使用傾向を調査し、学習期間が長くなることによるストラテジーの使用状況の変化と成績上位群のストラテジー使用傾向を考察した。以下に、重要であると考える点を3点述べる。

(1) 学習期間が長くなるにつれて、「連想」や「部首」といった漢字の知識を関連付けたり、分類したりして整理するストラテジーの使用頻度が高くなる。これらのストラテジーが使用される背景には、AAJで行われている「漢字復習」の内容が影響している可能性がある。また、これらのカテゴリーは、第2回の調査において、成績上位群のほうが多く使用しているストラテジーの中にも、項目が一致するわけではないが、複数見られ、漢字習得との関係性が示唆されたカテゴリーでもあるので、今後も注目していく必要がある。

(2) 「覚えるまで何度も書く」という「頻度」のストラテジーは、多くの先行研究の結果と同様、AAJの学習者に関しても使用頻度の高い項目であるが、縦断的に見た結果、学習期間が長くなるにつれて、その使用頻度は下がり、その他の記憶ストラテジー(「連想」、「部首」など)や「補償」のストラテジーに移行する可能性が高い。

(3)「できるだけ漢字を使用する(授業中のノートや宿題)」というストラテジーは、成績上位群が、継続して成績下位群よりも高い頻度で使用していることから、漢字習得と関連があると考えられる。

6. 実践への提案と今後の課題

以上のことを踏まえて、教育現場における実践への提案を述べる。

まず、既習漢字の数に応じて、漢字を部首や意味などに基づいて整理する方法を学習者に提示することが有効であると考えられる。AAJでは「漢字復習」の授業が設けられているが、この授業の効果を最大限引き出すためには、教師がその有効性を十分に把握し、取り上げる項目の精査ならびに導入順序の検討を行わなければならないであろう。教師は有効な情報を的確に提供し、学習者が自分に合った学習ストラテジーに気づき、自律的に漢字学習を進めていけるように授業を計画する必要があると考える。

次に、成績上位群は漢字を日常的に使用することによって習得していると考えられるため、日々の授業や配付物の中で積極的に既習漢字を使用していくべきである。初級においては、漢字には振り仮名をつける教師も少なくないが、既習漢字については振り仮名の使用を避け、学習者の記憶に負荷を与えることも必要である。さらに、積極的に漢字を使用する学習者のモチベーションを維持する工夫も必要であると思われる。例えば、提出物やクイズなどに漢字を使っても、間違えた場合、減点されるとなれば学習者は安全策をとって漢字を控えるようになるであろう。漢字テストなどを除いては、軽微な漢字の間違いは許容するといった配慮も必要であると考えられる。

本研究では、ある一時期における成績の上位群と下位群のストラテジー使用の分析にとどまったが、今後は成績の変化とストラテジーの使用傾向の変化との関係についても明らかにする必要がある。成績が上昇した学習者、成績が振るわない学習者の使用しているストラテジーの変化について通時的に分析し、その傾向を明らかにすることで、効果的な漢字学習の手がかりを探ることができる。また、本研究では、Bourke (1996) が開発した SILK を用いて調査を行ったが、2年弱という短期間で日本語を学ぶ AAJ の学習環境は SILK が開発されたオーストラリアの学習環境とは異なっている。そのため、一部の調査項目については、対象者の漢字学習の現状に合っていないものも見られた。今後は、調査対象者の学習環境や学習スタイルの視点から、漢字学習ストラテジーの項目を分析、精査し、学習者や教育機関の現状に合うよう調査項目の修正を行う必要があると考える。

〔注〕

- ⁽¹⁾加納 (1997) では「漢字学習の方法」としている。
- ⁽²⁾齊藤 (2003) の調査対象者は、本研究の調査対象者と同じ教育機関の出身であり、齊藤は異なる学習期間の学習者を「縦断的な視点」(齊藤2003) から分析しているが、本研究では、学習期間を同じくする調査対象者に対し、漢字学習開始4ヶ月後と1年後の2回に渡って調査を行っていることから、時間の経過による変化を分析するという点で異なる。
- ⁽³⁾パーク・秋山 (2013) では、Frequencyを「度数」、Storyを「話」としているが、本稿ではよりイメージしやすい表現を検討し、それぞれ「頻度」、「ストーリー」とした。また、「学習管理ストラテジー」の3項目は体言止めの表現に変えた。
- ⁽⁴⁾SILKの項目56のうち、複数の先行研究で使用頻度が最も低かった3項目(“I remember the kanji by the way it feels to write it.”, “I associate the English sound with the meaning of the kanji”, “I write a language learning diary where I record my progress and my feelings.”)を削除し、調査対象の学習者が日本語学習でよく用いているスマートフォンやタブレット、インターネットの使用に関する項目(“If I don’t know a kanji, I look it up in a dictionary on a smartphone or tablet”, “If I don’t know a kanji, I search it on the internet”, “I use an application in a smartphone or tablet to practice kanji”)に差し替えた。なお、SILKの項目の詳細はBourke (2006) のウェブサイトを参照されたい。
- ⁽⁵⁾古典的テスト理論において弁別指数を求める際に用いられる上位群(27%)、中位群(46%)、下位群(27%) (肥田野1972)の数値を参考にして上位・中位・下位のグループ分けを行った。この試験の平均得点率は79.4%、標準偏差は12.9で、上位群の得点率は90%以上で平均得点率は94.0% (標準偏差2.8)、中位群の得点率は70%以上90%未満で平均得点率は80.7% (標準偏差5.1)、下位群の得点率は30%以上70%未満で平均得点率は61.9% (標準偏差6.7)であった。

〔参考文献〕

- 大北葉子 (1995) 「漢字学習ストラテジーと学生の漢字学習に対する信念」『世界の日本語教育』5、105-124、国際交流基金日本語国際センター
- オックスフォード、R.L. (1990) 『言語学習ストラテジー—外国語教師が知っておかなければならないこと—』(穴戸通庸・伴紀子(訳)) 凡人社
- 加納千恵子 (1997) 「非漢字圏学習者の漢字力と習得過程」『日本語教育論文集—小出詞子先生退職記念—』、257-269、凡人社
- 加納千恵子 (2005) 「5. 文字・表記」日本語教育学会編『新版 日本語教育事典』、367-447、大修館書店
- 加納千恵子・清水百合・竹中弘子・石井恵理子(2010) 『BASIC KANJI BOOK VOL.1基本漢字500』、凡人社
- 齊藤禎子 (2003) 「漢字学習ストラテジーと学習期間との関係—留学中のマレーシア政府派遣留学生を対象とした調査から—」『山形大学日本語教育論集』5、71-84、山形大学教育学部日本語教育研究室
- 徳弘康代 (2010) 「第10章概念地図を用いた漢字語彙学習」濱川祐紀代編『日本語教師のための実践・漢字指導』、129-140、くろしお出版
- 中村重穂 (1997) 「日本語学習者の漢字学習ストラテジーに関する調査と考察」『日本語教育研究』33、107-122、言語文化研究所
- パーク、バーバラ・秋山實 (2013) 「SILK 漢字学習ストラテジーテストのオンライン化」『JSL 漢字学習研究会誌』5、36-40、JSL 漢字学習研究会
- 坂野永理・池田庸子 (2009) 「漢字圏学習者の漢字学習意識とストラテジー使用」『留学生教育』14、13-21、留学生教育学会

- 肥田野直 (1972) 『心理学研究法 7 テスト 1』 東京大学出版会
- 松本順子 (2004) 「日本語学習者の漢字認識ストラテジー—英語母語話者の場合—」『神田外語大学大学院紀要言語科学研究』 10、67-85、神田外語大学
- マテラ, ユラ (2013) 「チェコの大学における日本語学習者の漢字学習に対する意識とストラテジーに関する調査」『日本言語文化研究会論集』 9、65-92、日本言語文化研究会
- Bourke, Barbara. (1996). Maximising Efficiency In the Kanji Learning Task. PhD Thesis, Dept. of Asian Languages and Studies, The University of Queensland, Brisbane, Australia.
- Bourke, Barbara (2006). STRATEGY INVENTORY FOR LEARNING KANJI (SILK) Test Instrument for Identifying Strategies in Use for Learning Kanji. Queensland University of Technology, Brisbane, Australia. <<http://kanji-silk.net/profile/index.php>> 2015年8月20日参照
- Gamage, G. H. (2003). Perceptions of kanji learning strategies : Do they differ among Chinese character and alphabetic background learners?. *Australian Review of Applied Linguistics*, 26 : 2, pp.17-31.
- Laufer, B., & Hulstijn, J. (2001). Incidental Vocabulary Acquisition in a Second Language : The Construct of Task-Induced Involvement. *Applied Linguistics*, 22, pp.1-26.