

## 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

マテラ, ユラ

### 要旨

本稿はチェコの大学における日本研究専攻の学習者を対象とし、漢字学習に対する意識とストラテジーを調査し、その結果を分析考察したものである。質問紙調査の結果、学習者の意識に関しては、漢字学習に対して難しいという意識と同時に、マイナス、プラス、両方のイメージを持っていることが明らかになった。漢字学習ストラテジーに関しては「漢字を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。因子分析の結果、①「イメージ・感覚想起利用」、②「文脈・既有知識利用」、③「他者利用」ストラテジーの3つの因子が抽出された。因子得点の平均値を比較した結果、②因子は、全体的に因子得点が高く、①因子は学年による違い、③因子は大学による違いがあることが分かった。インタビュー調査の結果には、学習の進行に伴うストラテジーの変化、他者からの情報など、質問紙調査結果の要因への関連が示唆される回答があった。

[キーワード] 非漢字圏学習者、漢字学習ストラテジー、漢字学習意識、日本研究専攻

### 1. はじめに

日本語学習には、日本文化や語学への興味、仕事上日本語の知識が必要な場合など、様々な理由が考えられる。また、教育機関（語学学校、高等学校、大学等）や学習目標によって学習内容や方法が異なることも多い。筆者の母国であるチェコ共和国（以下、チェコ）の大学の日本研究専攻における日本語学習では、日本語は日本研究を行い、深めることを可能にする道具として考えられている。また、中欧における日本研究では、主に日本語で書かれた文献を直接理解することが日本文化や日本社会の研究の出発点と考えられている。従って、日本語の文章を理解する上で漢字の知識の重要性も大きい。漢字学習を考える際、どの漢字を、どのぐらい、どうやって学習するのかという点が問題になる。どの点も重要な問題であるが、本研究では、特に「どうやって漢字を学習するのか」という問題に焦点を当て、まずチェコの大学における日本研究専攻の学習者の漢字学習の方法を、「学習ストラテジー」（学習方略、学習戦略）という観点から捉え、その実態を把握することを目的とする。この問題に焦点を当てる背景については以下の2章で述べる。

### 2. 研究背景と問題意識

チェコにおける日本語教育は第二次世界大戦後、1947年プラハのカレル大学（以下CU）で始まった。その後、1952年にプラハ市言語学校で、1993年にはオロモウツ市のパラツキー大学（以下PU）でも日本語教育が開始されている。1993年の調査では、チェコにおける日本語学習者数は286名、そのうち高等教育レベルにおける日本語学習者数は80名であった（国際交流基金 1995）。その後2009年の調査では、チェコ全体では、1,109名、高等教育機関では561名の学習者が報告されている（国際交流基金 2011）。この16年間で、学習者数が、チェコ全体では約4倍、中でも高等教育機関では約7倍と、飛躍的に増加していることが分かる。筆者の所属するブルノ市のマサリク大学（以下MU）でも、2008年から日本研究専攻が始まった。筆者の調査では、2012年9月、この3大学（CU、PU、MU）の日本研究専攻の入学人数は339名にのぼる。大学における日本語教育は、その開始当初よりチェコにおける日本語教育の中心的な役割を担ってきた。教育大学での日本語専攻が存在しない現在、前述の3大学の日本研究専攻卒業生が日本語教育に従事するケースが多く、これら高等教育機関がチェコの日本語教育の発展の面で重要な役割を担っていることは現在も変わりはない。しかし、この3大学における日本語教育は大きな転換期を迎えようとしている。前述の通り、高等教育機関における学習者数が増え、従来ある意味少数を対象としたエリート教育であったのが、近年、大人数の学習者を対象とする方向に変化してきたのである。大人数の学習者で日本語教育を行う際、効率性が問題になる。大学の日本研究専攻は、内容が従来と変わらないにも関わらず、短い時間で日本語の高いレベルに到達することを目標にしており、学習者自身がどのように学習するのか、すなわち学習ストラテジーへの注目、学習者の自律的な学習の姿勢が重要になってくるものと考えられる。

チェコに限らず、非漢字圏の学習者にとって、日本語を学習する際に漢字学習が特に困難であることは従来より指摘されている（ヴェントゥーラ 2007；ウラムバヤル 2009）。そのような場合、学習における困難を越えられるよう、様々な戦略や学習ストラテジーを適用することが提案されている（ウラムバヤル 2009）。また、大北（1995: 106）は、「学習者の学習方法に対する信念（belief）も、学習ストラテジー研究および教育に重要である」と指摘している。しかし、チェコにおいては、後述するように、学習者がどのように漢字学習を行っているのかという学習ストラテジーに関する調査はまだ行われていない。本研究では、その実態調査を行う。また大北（1995）の指摘する信念（belief）に関しては、本研究ではその包括的な調査は行わないが、漢字学習ストラテジー調査とともに、漢字学習に対する難しさへの意識と、漢字学習に対するイメージを調査し、本研究の基礎的なデータとする。この調査研究は、今後、チェコと同様に、高等教育における日本研究を中心とした日本語教育が主流で、その学習者数が増大している地域にとって参考資料となり得ると考える。

### 3. 先行研究

学習ストラテジーに関する研究は、1990年を前後して様々なところで個別に始まった(伴1999)。Oxford (1990) や O' Malley & Chamot (1990) の研究は学習ストラテジーを包括的に分類した研究である。横須賀(1999: 112) は日本語の語彙及び漢字学習ストラテジーの研究について概観し、ストラテジー研究の今後の課題として「ストラテジー選択に関わる様々な要因について、バランスのとれた調査方法によって比較検討すること。各要因下で適切な学習法が開発されれば、さらには教授法が開発が可能となるであろう」と述べている。

O' Malley & Chamot (1990: 1) は学習ストラテジーを「The special thoughts or behaviours that individuals use to help them comprehend, learn, or retain new information (筆者訳: 個人が新しい情報の理解、学習、保持を支援するために使用している特別な思考や行動)」と定義している。オックスフォード(1994: 8) は学習ストラテジーを「学習をより易しく、より早く、より楽しく、より自主的に、そして新しい状況に素早く対処するために学習者がとる具体的な行動である」と定義している。本研究では、学習ストラテジーを主に具体的な行動として捉えているので、このオックスフォードの定義を採用する。

次に、非漢字圏学習者の学習ストラテジーについての先行研究を概観する。ウラムバヤル(2009) は、非漢字圏学習者の学習ストラテジーについて、質問紙を利用した量的研究を概観した(表1参照)。ウラムバヤル(2009) は、多くの調査は、ストラテジーの分類に相違点が見られるが、オックスフォードのSILL (Strategy Inventory for Language Learning) に基づいた質問紙を使用していること、「繰り返し書く」という項目の使用頻度が高いことに共通点が見られること、成績の優秀な学習者は、メタ認知ストラテジーや「文脈の中で漢字を学習する」というストラテジーを使用している傾向があることなどを指摘している。更に、調査項目の数や種類の違いにより、これらの結果を一般化することが難しいとも指摘している。

表1 質問紙調査による漢字学習ストラテジーに関する研究 (ウラムバヤル(2009: 46))

研究	対象者数	(学習機関) 学習レベル	対象者の母語 (出身地・国数)	漢字能力別の比較の有無	調査の国	項目数	項目の内容					
							直接 ストラテジー			間接 ストラテジー		
							記憶	認知	補償	メタ認知	情意	社会
大北(1995)	84	初級	英語	無	米国(ハワイ)	30	24		3	3		
中村(1997)	17	初級	(15カ国語)	有	日本	20	10	2	2	2	1	3
加納(1997)	132	初級~中級	(28カ国語)	有	日本	9	8	1				
齊藤(2003)	242	(3年~8年)	マレー語	無	日本	43	34	2	5	2		
ウラムバヤル(2005)	135	(1年~4年)	モンゴル語	有	モンゴル	29	20	2	2	4		1
中鉢(2006)	25	中級	英語	有	米国	33	33	22	2	1	8	
ヴェントゥーラ(2007)	209	様々	フィリピン語	無	フィリピン	26	23		1	2		

表1で取り上げられている研究以降も、非漢字圏学習者を対象とした漢字学習に対する意識やストラテジーに関する研究は行われている。ソムチャイ(2008)は初級後半以上のタイ人日本語学習者197名に質問紙調査を行い、結果をヴェントゥーラ(2007)のフィリピン人日本語学習者に対する調査と比較した。漢字を覚えるために何度も繰り返して書いたり、漢字の違いを観察したり、漢字の書き順を暗記したりするストラテジーを使用する等、「認知学習」を一番多く使用していること、「既習漢字を音読みでグループに分ける」「ストーリーを作る」「フラッシュカードを利用する」「新しく習った漢字とその熟語をリストアップする」などはあまり使用していないこと等が、この2つの研究に共通する結果であるとしている。こうした共通点がある一方で、タイ人学習者は「文脈学習」を多く使用しているが、フィリピン人学習者は「連想学習」を多く使用している。また、タイ人学習者が知らない漢字を辞書で調べているのに対して、フィリピン人学習者はあまり辞書を利用しない等の相違点があることも指摘している。

Lussy(2011)は初級のインドネシア人日本語学習者48名を対象にし、漢字学習に対しての意識や学習方法について質問紙調査を行った。結果として、インドネシア人学習者は漢字学習に興味を持っており、その要因に関する選択方式の質問の結果、特に「分かれると日本の本が読める」「形が面白い」等というプラスの意識があることが分かった。また、逆に「覚えても、使わないとすぐ忘れる」というマイナスの意識に対して92%の回答者が「当てはまる」と述べた。漢字学習方法に関して、「繰り返し書く」(92%)、「漢字の書き順に注意する」(90%)、「辞書を引く」(88%)というストラテジーは「よくする/時々する」という回答が多かったと述べている。Lussyは学習者の内面的な意識や理解状況に関しては、フォローアップインタビューを行う等の別の調査方法も考える必要があると指摘している。

これらの先行研究からいくつかの点が明らかになった。まず、学習者が使用しているストラテジーには、共通のパターンが見られる。例えば、非漢字圏の学習者では、国籍を問わず、「繰り返し書く」というストラテジーが頻繁に使用されているということが分かった。しかし一方で、国や対象者が異なると使われるストラテジーも異なることが示唆されている。また、研究によって質問項目の数や種類が異なり、比較をすることが難しいことも分かった。

質問紙による調査、すなわち量的な研究には様々な限界があると考えられる。量的な調査と質的な調査を組み合わせた研究によって、学習ストラテジーの実態をより明らかにする必要がある。また、様々な国、レベル、成績、様々な機関の学習者に関する学習ストラテジー調査が行われている中、チェコにおいてはこのような調査は行われていない。

#### 4. 研究の目的、課題

以上の先行研究の結果を踏まえながら、本研究では、以下の2つの研究課題を設定する。

① チェコの大学における日本研究専攻の日本語学習者は漢字学習に対してどのような

意識を持っているか

- ② チェコの大学における日本研究専攻の日本語学習者はどのような漢字学習ストラテジーを使用しているか

これら2つの課題の調査結果を基に、今後のチェコの大学における日本研究専攻の漢字教育を考えるための示唆を得ることを目的とする。

## 5. 日本研究専攻における漢字授業

具体的な調査について述べる前に、日本研究専攻における漢字授業についてその概要を説明する。MUとPUでは、日本研究が単専攻と複専攻で行われており、CUでは単専攻のみである。それぞれの大学における日本研究は、専門科目（日本研究に関する科目）と日本語の科目に分けられる。漢字の授業はその日本語の科目に属する。日本語教育は日本語母語話者教師と非母語話者教師の協力で行われている。漢字授業に関する情報を表2にまとめる。

表2 日本研究専攻における漢字授業の概観<sup>1</sup>

	カレル大学 (CU)	マサリク大学 (MU)	パラツキー大学 (PU)
授業名	漢字演習	日本語の表記	漢字演習
担当教員	チェコ語母語話者	スロバキア語母語話者	日本語母語話者
授業の媒介語	チェコ語	スロバキア語 <sup>2</sup>	チェコ語
教材	みんなの日本語 I・II 漢字練習帳 (スリーエーネットワーク)	Basic Kanji Book (凡人社), Intermediate Kanji Book (凡人社)	自作教材
他の日本語科目の教材との関連性	有	無 <sup>3</sup>	有
対象学年と学習漢字数	1年生 300字	1年生 300字 2年生 840字	1年生 300字
1学期当たり授業時間 <sup>4</sup>	週1回 90分×12 (平均)	週1回 90分×12 (平均)	週1回 90分×12 (平均)

教師の意識や教え方は学習者の意識や学習ストラテジーに影響を与える可能性がある。MU、及びPUにおける漢字授業の担当教師、各1名にインタビューを行った（添付資料1を参照のこと）。MUの漢字授業担当教師は、「読む」技能より「書く」技能の方に焦点を当てていること、授業時間の制約があるため、教室外によるドリルを重視し、文や文章の書き写し、教科書における練習を宿題にすることが多いと語ってくれた。PUの漢字授業担当者は、どの訓読み、音読み、意味を取り上げるかは、日本語ネイティブである教師自身が、漢字の実際の運用で、どの訓読み、音読みの出現頻度が高いかを考えた上で判断して決めていると説明してくれた。また、漢字授業の教材は文法授業の教材との関連性で作られているため、文脈における漢字の運用、すなわち、単漢字レベルを超える運用は、漢字の授業ではなく、文法の授業で扱うことになっていると述べた。

次に、教師自身が漢字を学習した時、どのようなストラテジーを使用していたかについてたずねた。MUの教師は、スロバキア人の教師であり、自らの学習経験として、「手で繰り返

して書いて勉強しました」と回答し、さらに辞書をよく利用したと述べている。また、この教師は各漢字を導入する際、同時に分析的な情報（部首、音読み、訓読み、意味等）を学習者に提供していると述べている。そして、自らが辞書を利用して学習した経験がそうしたことに反映されていると自覚していた。学習者に対しても漢字の辞書的な知識や文脈での使用を重視している。「漢字学習ストラテジーや漢字教授ストラテジーについて聞いたことがありますか。」という質問に、「残念ながら、ありません。」と答えた。

PUの教師は、日本人教師であるが、自らが母語としての漢字を覚えるときに、「死ぬほど書いて勉強しました。一番書いたのは中学校の時でした。」と話した。漢字学習ストラテジーや漢字教授ストラテジーの知識に関する質問に対しては、「漢字学習ストラテジーという言葉を聞くと、ありそうだなと思うけれども、自分でどこかで見たこととか聞いたことはあまりありません。」と答えている。

MUの教師とPUの教師の共通点として言えることは、学習ストラテジーを授業で特別に取り立てて導入している訳ではないが、教師が自分で漢字を勉強してきたストラテジーをある程度はつきり自覚していることである。

## 6. 調査対象と調査方法

### 6.1 調査対象

チェコでは、日本研究専攻は3大学（CU、MU、PU）のみで行われており、本研究の対象者は、この3大学の日本研究専攻（学士課程）の学生である。対象者とした学習者は、「漢字演習」科目（CU1年、PU1年）、及び「日本語の表記」科目（MU1年、2年）を受講している学習者である。調査方法としては質問紙調査とインタビュー調査を採用した。質問紙調査はCUとPUの1年生、MUの1年生と2年生に行い、インタビュー調査は、ボランティアでの調査協力を申し出たMUの25名の学習者とPUの2名の学習者（日本研究と中国研究を複専攻制度で学んでいる学習者）に行った。調査対象者の大学別、学年別人数は表3を参照のこと。

表3 調査対象者の人数

	質問紙調査				インタビュー調査	
	意識調査		ストラテジー調査		1年生	2年生
	1年生	2年生	1年生	2年生		
カレル大学 (CU)	4		4			
マサリック大学 (MU)	28	14	28	14	11	14
パラツキー大学 (PU)	69		67		2	
合計	115		113		27	

### 6.2 調査方法

データ収集期間は2013年4月2日から4月19日である。質問紙調査のためにPUの授業で2回、MUの授業で1回時間を割いてもらった。CUでは質問紙調査の質問紙を配り、1週間

後に回収した。その間、MUで質問紙調査やインタビュー調査を行った。質問紙調査もインタビューもチェコ語で実施した。インタビューは全て質問紙調査の後で行った。

### 6.2.1 漢字学習に対しての意識に関する質問紙調査

<意識調査① 漢字の難しさに関する意識>

5つの要素「文法」「漢字（表記）」「単語」「発音」「言語と文化（社会）の関係」に1～5の番号を付けることとし（1は最も易しく、5は最も難しい）、複数の項目に同じ順位をつけないこととした<sup>5</sup>。

<意識調査② 漢字学習に対するイメージ>

「私にとって漢字学習は\_\_\_\_\_です。」という文の下線部に漢字学習に対する自分のイメージを表すことばを自由に記入する調査である。回答用紙には、上記の穴埋め文が3つ用意されており、回答者は最大3つまで回答することができるようにした。

### 6.2.2 漢字学習ストラテジーの使用頻度に関する質問紙調査

ストラテジー調査項目（45項目）に関して、4肢選択（3.よく使う、2.時々使う、1.あまり使わない、0.全く使わない）の使用頻度を回答させた。更に、各項目に関してそのストラテジーの知識（知っているか知らないか、また知っているとしたらその情報源はどこか）を選択させた。ストラテジー調査質問項目リストは、主に Bourke (1996) の SILK (Strategy Inventory for Learning Kanji) を参考にし<sup>6</sup>、全部で45項目を作成し、ランダムな順番でまとめた（質問紙調査はチェコ語で作成したが、その日本語訳は添付資料2を参照のこと）。終わりに、ストラテジー質問調査項目になかったストラテジーを使用する場合、そのストラテジーを自由記述で書いてもらった。調査対象者の情報は以下の通りである。

表4 ストラテジーに関する質問紙調査対象者の属性別人数

		CU1 年生	MU1 年生	MU2 年生	PU1 年生	合計
性別	男性	3	5	5	24	37
	女性	1	23	9	43	76
母語	チェコ語	4	24	13	49	90
	スロバキア語		3	1	15	19
	ポーランド語				3	3
	ベトナム語		1			1
専攻	単専攻（日本研究）	4	19	10	28	61
	複専攻		9	4	39	52

### 6.2.3 漢字学習に関するインタビュー調査

質問紙調査の後、インタビュー調査を行った。表3の通り MU2 年生の14名全員、1年生の11名、さらにPUの2名の日本研究・中国研究複専攻の学習者に対して実施した。チェコの大学の日本研究専攻の学習者には、複専攻制度で日本研究を中国研究と同時に勉強している場合がある。中国語における漢字学習の日本語における漢字学習への影響を調べるため、

この複専攻の2名にもインタビューを実施した。MU1年のインタビュー対象者に日本研究・中国研究複専攻の学習者が1名含まれているが、この2名を足して日本研究・中国研究複専攻は3名になる。インタビューは予め決めておいた質問項目に沿って実施する半構造化インタビューで行った。質問項目は、漢字学習の目的、学習の開始時期と現在、更に学期中と試験期間における漢字学習時間と使用するストラテジーの実態と相違に関すること等をたずねた。更に既に記入したストラテジー調査の質問紙を見ながら、「他の知識源」の具体的な内容について説明を求めた。学習者へのインタビュー項目の詳細（日本語訳）は添付資料3を参照のこと。インタビューの時間は1名あたり、最短で10分、最長で27分であった。

27名全員のインタビューの内容をICレコーダーで録音し、文字化した。その中から、分析の対象者として、MUの1年生の11名の中から4名、2年生の14名の中から4名、PUの1年生2名を選んだ（詳細は8.2で述べる）。MUの分析対象者の選択は、MUの教師の判断を参考にし、直前の試験に上位で合格した学習者が半数、それ以下の学習者が半数であるようにした。

## 7. 漢字学習への意識に関する調査結果と考察

### 7.1 漢字学習の難しさに関する意識調査の結果と分析

チェコの日本語学習者にとって、日本語を学習する際に漢字が最も難しいと言われる。これは、一般的に「常識」としてよく言われてきていることであり、筆者も同様の「常識」を持って日本語を教えてきた。ただし、チェコの大学における日本研究専攻の場合、この「常識」がどの程度まで現実に即しているかは、これまで明らかにされていない。その点を質問①として行った。前述の通り、日本語教育における漢字（表記）、文法、単語、言語と文化（社会）の関係、発音の5つの要素の中でどの要素が最も難しいと感じるかという質問である。

115名の回答の内、13名の回答は回答上の指示が守られていなかったため、分析からは外すこととした（PUは11、MUは2）。有効回答102の順位付の平均値を算出した結果が、表5である。

表5 大学別の難しさの順位付

要素	CJ(4)	MU1年生(27)	MU2年生(13)	PU(58)	全体(102)
漢字（表記）	4.50	4.41	4.46	4.21	4.30
文法	2.50	4.07	3.31	4.03	3.89
単語	4.50	3.19	3.23	3.16	3.23
言語と文化（社会）の関係	2.00	2.00	2.31	2.31	2.22
発音	1.50	1.33	1.69	1.29	1.36

（ ）内数値は有効回答数

前述の通り、順位が1番のものには5点が与えられる。表5からチェコの大学における日



本研究専攻の学習者にとって、漢字が最も難しい学習の要素だと思われることが明らかである。すなわち、本調査によって学習者が漢字を難しいと感じているという通説は証明できたと言えよう。MU1年生とMU2年生を比較すると、MU1年生は漢字（表記）に関するポイントが4.41で、2年生は4.46という数値となり、ほぼ同じポイントとなった。1年生も2年生も同様に、他の要素に比べて「漢字は難しい」という意識を持っていると言える。

## 7.2 漢字学習に対するイメージに関する調査の結果と分析

前述の通り、質問③では、「私にとって漢字学習は\_\_\_\_\_です。」という文の下線部を自由記述させた。分析のため、得られた自由記述の表現をまず「プラス」「マイナス」「中立」の3つのカテゴリーに分類した。分類の客観性を保持するため、筆者の他に2名のチェコ語母語話者（漢字学習の経験がある人）に分類の協力をしてもらった。表現の85.8%に関して、3名ともカテゴリー化の意見が一致していた。残りの14.2%に関しては、3名のうち2名の意見が一致するものにカテゴリーを決定した。更に、各カテゴリーにおける表現を意味的に近いグループに分類した。表現のグループは、＜面白い＞系（「面白い」「鼓舞する」「新しい」等）、＜楽しい＞系（「楽しい」「遊び」等）、＜美＞系（「美しい」「魅力的」等）、＜挑戦＞系、＜有意＞系（「充実」「役に立つもの」等）、＜簡単＞系（「覚えやすい」「緩和」等）、＜必要＞系（「言語の一部」「義務」等）、＜大量＞系（「多数」「複雑」等）、＜大変＞系（「難しい」「大変」「手間」等）、＜時間がかかる＞系、＜鬱＞系（「憂鬱」「ストレス」等）、＜破壊＞系（「髪の毛の引き裂き」「脳のレイプ」等）の12グループになった。各カテゴリーとそれぞれにおける意味的なグループの表現の発生率を算出した。回答者が同じグループの表現を2つ以上述べた場合、1件として扱った。合計280件の自由記述の表現を分析した。（学習者が書いた具体的な自由記述の表現は添付資料5を参照のこと）。

表6 学習者の漢字学習のイメージ

イメージ	CU1年生	MU1年生	MU2年生	PU1年生	全体
プラス	42.9% (3件)	56.3% (40件)	42.9% (15件)	42.5% (71件)	46.1% (129件)
マイナス	57.1% (4件)	36.6% (26件)	42.9% (15件)	45.5% (76件)	43.2% (121件)
中立	0.0% (0件)	7.1% (5件)	14.2% (5件)	12.0% (20件)	10.7% (30件)

表6は大学別及び全体の表現（イメージ）の割合である。表6（全体）から明らかなように、漢字学習に対する表現（イメージ）は、カテゴリー化すると、マイナス、プラスがそれぞれ40%台を占め、中立的な表現は10%台である。個人個人の表現（イメージ）の傾向を見ると、プラスの表現だけで自由記述した学習者は16名（MUは7名、PUは9名）、マイナスの表現だけで自由記述した学習者は13名（CUは1名、MUは2名、PUは10名）、全回答者115名中86名はプラス、マイナスの両方を記述しており、全体として、プラスのイメージを持つ学習者とマイナスのイメージを持つ学習者に分かれるのではなく、一人ひとりがその両方のイメージを持っていることが分かる。

表7 マイナスカテゴリーの意味的グループ別表現件数

意味的なグループ	CU1 年生 (4 人)	MU1 年生 (28 人)	MU2 年生 (14 人)	PU1 年生 (69 人)
<大量>系	2 (50%)	1 (4%)	3 (21%)	8 (12%)
<大変>系	1 (25%)	12 (43%)	9 (64%)	39 (57%)
<時間がかかる>系	1 (25%)	13 (46%)	2 (14%)	18 (26%)
<鬱>系			1 (7%)	8 (12%)
<破壊>系				3 (4%)
全体	4	26	15	76

%はそのイメージを持っている回答者の割合を示す

表7は、マイナスのカテゴリーを取り上げ、意味的なグループ別の割合を示したものである。表7から分かる通り、<大変>系のイメージに関しては、MU1年生、MU2年生、PU1年生、いずれも40%以上であり、このイメージの表現が多くの学習者から出たことが分かる。一方、<時間がかかる>系の記述は、MU1年生は、28名中13名(46%)、MU2年生は、14名中2名(14%)、PU1年生は、69名中18名(26%)と、MU1年生のみが40%を超えている。すなわち、MU1年生の特徴として、<漢字学習は時間がかかる>というイメージを持っている学習者が多くいることが分かった。なお、CUのデータに関しては、4人と対象人数が少ないため、ここでは参考情報として扱う。

### 7.3 意識調査結果のまとめと考察

チェコの大学における日本研究専攻の学習者は、今回の調査からプラス、マイナス、両方のイメージも持っていることが分かった。今回の調査は、漢字学習に対するイメージを、直接学習者一人ひとりに書いてもらうという方法をとった。Lussy (2011)でも漢字学習意識に関するプラス要因とマイナス要因について調べている。Lussy (2011)では漢字への興味の有無に関わる要因としてプラス、マイナスの要因を複数提示し、それぞれに対する評定をさせる方法を用いていた。本研究では、自由記述という手法を通してより幅広いイメージを直接把握することができたと考える。

また、MUの1年生の中には漢字学習は時間がかかるというマイナスのイメージを持っている人が多いことが明らかになった。1つの要因として本研究のデータから考えられるのは、使用教材である。MUでは、CU、PUと違って、文法授業と漢字授業で異なる主教材が使用されている。教材における内容のトピックや場面が異なり、文法授業の準備と漢字授業の準備が二重になり時間の負担と感じられる可能性がある。一方、PUでは両科目の教材の関連性があるので、学習者にとって漢字学習は時間がかかるというイメージがMUに比べて強くない可能性がある。

## 8. 漢字学習ストラテジーに関する質問紙調査結果と考察

まず、漢字学習ストラテジーの使用頻度に関する全体的な傾向を概観し、次にその潜在的な要素を探るべく因子分析を行った結果について述べる。

## 8.1 漢字学習ストラテジーの使用頻度に関する全体的な傾向

質問紙における各漢字学習ストラテジーの使用頻度（良く使う＝3、時々使う＝2、あまり使わない＝1、全く使わない＝0）の平均値を計算し、順位付を行った。上位10項目は表8の通りである（分類は Bourke 1996 の用語をそのまま用いた。\*の項目は SILK にない項目であり、筆者が独自に加えたものである）。全項目の結果（全体）に関しては添付資料6を参照のこと。

表8 チェコの大学における日本研究専攻の学習者の漢字学習に対するストラテジー（上位10項目）

順位	ストラテジー	分類	平均値				
			全体 (113)	CJ (4)	MJ1 (28)	MJ2 (14)	PU (67)
1	2 漢字を繰り返し書いて記憶する	頻度	2.42	2.50	2.50	2.36	2.39
2	7 知らない漢字の意味を辞書で調べる	補償	2.19	2.50	1.93	2.50	2.22
3	8 知らない漢字の読みを辞書で調べる	補償	2.12	2.00	1.71	2.50	2.21
4	4 知っている漢字をリストにしておく	学習の評価	1.89	1.75	1.14	2.29	2.14
5	34 学習した漢字を知っているか定期的に自分でテストをする	学習の評価	1.83	2.25	1.79	1.86	1.82
6	43 自己テストをし、分らなかった漢字を再び学ぶ	自己モニター	1.81	2.00	1.89	1.43	1.84
7	15 混乱しやすい漢字を十分に練習する	自己モニター	1.78	2.00	1.75	1.57	1.82
8	42 漢字を覚えるとき、空・掌に書き順通りに書く*	書き順	1.77	2.25	2.04	2.00	1.58
9	6 できるだけ漢字を使用する（授業中のメモ、宿題）	学習の計画	1.71	2.75	1.82	1.93	1.55
10	27 混乱しないように形が似ている漢字を比較する	連想	1.69	1.75	1.57	1.71	1.73

( )内数値は回答者数

本研究では、まず、全体の平均値が2.00を超えたストラテジー（上位3項目）に注目する。「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く、その結果は先行研究（ヴェントゥーラ 2007; ソムチャイ 2008; 加納 1997; Lussy 2011）と類似の結果となった。MUの1年生の結果は、項目2と42の平均値のみが2ポイントを上回った。MUの1年生と2年生の平均値を比較したところ、上位10項目のうち7、8、4の項目で有意差があり、2年生の方が平均値が高かった（項目7 ( $t(40)=-2.389$ ,  $p<.05$ )、項目8 ( $t(40)=-3.151$ ,  $p<.01$ )、項目4 ( $t(40)=-3.045$ ,  $p<.01$ )）。すなわち、MUの2年生の辞書を利用する補償ストラテジー使用頻度はMUの1年生の平均値より高いという結果が出た。

質問紙調査では、それぞれのストラテジーの知識源についてもたずねた。上位10項目のうち、最も頻度の高かった「繰り返し書いて記憶する」に関しては、授業で知ったという回答が43.4%あったが、他の9項目に関しては、30%に満たなかった。また、自分で考えたという回答は、10項目いずれも割合が高く、全て50%を超えている（添付資料4を参照のこと）。

## 8.2 漢字学習ストラテジーの使用傾向（因子分析の結果）

漢字学習ストラテジーの使用傾向を分析するために 45 の質問項目を用いて因子分析（主因子法・プロマックス回転）を行った。統計ソフトウェアとして IBM SPSS Statistics 21 を用いた。スクリープロットにより 3 因子と判断した。因子負荷量の低い項目（0.35 以下）を除外し、主因子法・プロマックス回転を 2 回繰り返した（3 因子の累積寄与率は 35.66%）。その結果を表 9 に示す。

表 9 3 因子の質問項目と因子パターン

因子	ストラテジー項目	因子パターン		
		1 ( $\alpha=0.768$ )	2 ( $\alpha=0.755$ )	3 ( $\alpha=0.661$ )
第一因子 イメージ・感覚想起利用	13 漢字の読みに音声の上で似ているチェコ語の単語と結びつける	.740	.159	-.074
	37 新漢字と片仮名を結びつける	.688	-.124	.062
	40 日本語の音声に似ているチェコ語の単語の意味と結びつける	.675	.046	-.004
	44 新漢字と別の記号を結びつける	.669	-.158	-.011
	18 漢字の構成要素を使ってストーリーを作る	.508	-.158	.162
第二因子 文脈・既有知識利用	41 既知漢字と新漢字を結びつけ連想する	.107	.636	-.067
	38 形が同じだが、読みが異なる漢字を結びつける	.263	.590	-.052
	27 混乱しないように形が似ている漢字を比較する	.082	.586	.102
	15 混乱しやすい漢字を十分に練習する	.144	.513	.082
	43 自己テストをし、分らなかった漢字を再び学ぶ	-.115	.495	.089
	26 新漢字で文を作って、文脈の中で覚える	-.304	.495	.183
	20 同じ読みを持つが形が異なる漢字から連想する	.107	.494	-.135
	34 学習した漢字を知っているか定期的に自分でテストをする	-.127	.456	-.049
06 できるだけ漢字を使用する（授業中のメモ、宿題）	-.346	.437	-.046	
第三因子 他者利用	11 漢字を学んだり練習したりする際は他の人で行う	.024	-.128	.816
	10 他の人と漢字学習タスクについて話し合う	.045	.033	.604
	12 自分の学んだ漢字をテストするように他の人に頼む	.072	.219	.439

第 1 因子の項目は、単漢字レベルで漢字の要素を、ある視覚や聴覚のイメージと結び付け、感覚を想起する項目からなるため、「イメージ・感覚想起利用」と命名した。

第 2 因子の項目は、単漢字レベルを超え、漢字の情報を文脈や既に持っている知識を利用し、整理するストラテジー、漢字を体系として意識する項目からなるため、「文脈・既有知識

利用」と命名した。

第3因子の項目は、他の人との協力を利用する項目からなるため、「他者利用」と命名した。

更に、それぞれの因子に含まれる項目の単純加算平均値を算出し、各学習者の因子得点とした<sup>7</sup>。MUとPUの因子得点の2大学（MU、PU）間の比較が図1、MU内の1年生と2年生の比較が図2である。

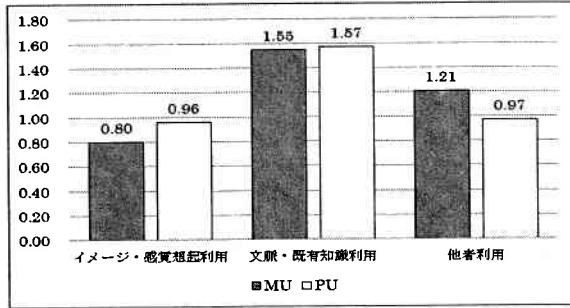


図1 MUとPUの因子得点平均値

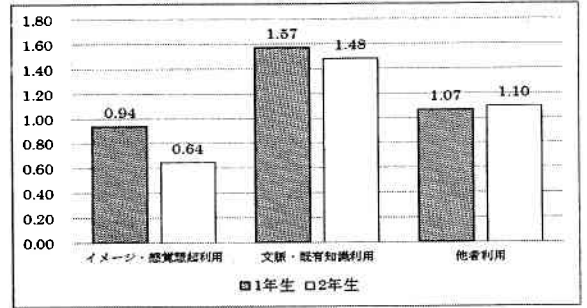


図2 MU学年別の因子得点平均値

図1から、全体として、チェコの大学における日本研究専攻の学習者は、3つの因子では、「文脈・既有知識利用」のストラテジーの因子得点が最も高く、MUもPUも1.5を超える値であることが分かる。MU、PU大学間の平均値の差の検定を行った結果、因子1「イメージ・感覚想起利用」因子2「文脈・既有知識利用」に関しては、平均値間に有意差はなかったが、因子3「他者利用」に関しては、両大学の間5%水準で有意差が見られ( $t(107)=2.012, p<.05$ )、MUの方が平均値が高かった。MUの学習者の方が、PUの学習者より「他者利用」ストラテジーを利用する傾向が強いと言える。

MU内の学年間の比較（図2参照）では、「イメージ・感覚想起利用」のストラテジーに関してのみ、5%水準で有意差が見られ( $t(107)=2.102, p<.05$ )、1年生の方が平均値が高かった。MUにおいて、1年生は「イメージ・感覚想起利用」のストラテジー因子を2年生より強く持っている傾向がある。

### 8.3 漢字学習ストラテジーに関する質問紙調査結果のまとめと考察

本節では、漢字学習ストラテジーに関する質問紙調査の結果と分析を以下にまとめ、考察を行う。

①全体として「漢字を繰り返して書いて記憶する」ストラテジーの使用頻度が最も高かった(2.42ポイント)。

「繰り返して書く」ストラテジーの使用頻度が高いという結果は先行研究の結果とも一致するという点は前述した通りである。この結果は漢字学習の方法として一般的な方法とも言える。更に、5章で述べた通り、インタビュー調査に回答してくれた漢字授業を担当している教師2名も、漢字を繰り返し書いて覚えたという学習方法を自らが行ってきたことを自覚していることから、そうした学習方法への教師の姿勢が影響している可能性も否定できない。

②辞書を利用することに関するストラテジーの使用頻度が全体として2番目(2.19ポイント)、3番目(2.12ポイント)に高かった。しかし、MUの1年生の使用頻度は2ポイントを下回り、MU内の1年生、2年生の比較では、2年生の方が有意に使用頻度が高かった(いずれも2.50ポイント)。

③因子分析の結果、「イメージ・感覚想起利用」「文脈・既有知識利用」「他者利用」の3つの因子が抽出された。各学習者の3つの因子に対する因子得点を産出し、PU、MUの大学間、MU内の1年生と2年生で、その平均値を比較した結果、次の点が明らかになった。

③-1 大学別にも、学年別にも、3つの因子の中で「文脈・既有知識利用」因子の因子得点平均値が最も高く、全ての平均値が1.5ポイントを超えていた。「文脈・既有知識利用」の因子得点が全体的に高かったことから、チェコの大学における日本研究専攻の学習者は、単漢字レベルを超え、文脈や既に持っている知識を利用し、漢字の情報を整理するストラテジー、漢字を体系として意識するストラテジーを持つ傾向がある。

③-2 PU、MU間の比較の結果、「他者利用」因子において、有意な差があり、MUの方が有意に高かった。他の2つの因子に関しては有意な差はなかった。MUの学習者の方が「他者利用」の傾向が強いと言える。

③-3 MU内の1年生、2年生で比較した結果、「イメージ・感覚想起利用」因子において有意な差があり、1年生の方が有意に高かった。他の2つの因子に関しては有意な差はなかった。この学年による違いは、使用するストラテジーが学年が上がるにつれて変化する可能性があることを示唆していると考えられる。

これら因子分析の結果に関しては、現時点で得られたデータから考察を行うことは難しいが、次章で述べるインタビュー調査では、関連すると思われる回答を得ているため、この点については次章で考察を加える。

## 9. インタビュー調査の結果と考察

「6.2.3 調査方法」で述べた通り、インタビューの分析対象として以下の10名を選んだ。

表10 質的分析の対象者の概観

学習者	大学	学年	成績	備考
MU1年A	MU	1年生	上位合格	
MU1年B	MU	1年生	合格	
MU1年C	MU	1年生	上位合格	
MU1年D	MU	1年生	合格	日本研究・中国研究複専攻
MU2年E	MU	2年生	上位合格	
MU2年F	MU	2年生	合格	
MU2年G	MU	2年生	上位合格	
MU2年H	MU	2年生	合格	
PU1年I	PU	1年生	上位合格	日本研究・中国研究複専攻
PU1年J	PU	1年生	上位合格	日本研究・中国研究複専攻

質問項目は、6.2.3で述べた通りであり、具体的な項目は、添付資料3の通りである。本節では、まず、インタビュー調査の回答から前述の質問紙調査の結果に直接関係するものと

して、「使用する漢字学習ストラテジーの変化」「漢字学習ストラテジーの知識源」を取り上げ、その回答を整理し、前述の調査結果との関係性について考察する。次に、質問紙調査結果との関連とは別に、インタビュー調査の回答から、特にチェコの大学における日本研究専攻の日本語学習者の実態を把握する上で重要であると考えられる内容について取り上げる。具体的には、「日常環境における漢字への気付き」「漢字学習の目的」「日本語と中国語における漢字学習の相違」を取り上げて述べる。

## 9.1 使用する漢字学習ストラテジーの変化

前述の通り、質問紙調査の結果を因子分析したところ、3つの因子が抽出され、「イメージ・感覚想起利用」の因子に関してはMU内で1年生の方が有意に得点が高いという結果が出たインタビュー調査では、学習者に対して、学習の始め（1年生の場合は前期、2年生の場合は1年目）と現在（1年生の場合は後期、2年生の場合は2年目の後期）の学習ストラテジーを比較するようにたずねた。その回答の中に前述の因子分析の結果と関連があると思われるものがあつた。

具体的には、次のような例である。MU1年Cは「始めのころは、見て覚えるという方法を使っていた」と述べ、MU2年Fは「視覚化のストラテジーを最初に使っていたが、今は使わない」と述べていたが、この2名の回答から、1年生のうちは、視覚を利用したストラテジーを用いていたことが分かる。そして、学習が進むにつれて、使用する学習ストラテジーが変化していることも注目すべき点であろう。これらの回答は、1年生のうちは「イメージ・感覚想起利用」の因子に対する得点が2年生よりも有意に高かったことをある程度裏付けるものと考えられる。

## 9.2 漢字学習ストラテジーの知識源

前述の質問紙調査の結果、「他者利用」の因子が抽出され、MUとPUの因子得点の比較の結果、MUの方がPUより有意に高かった。インタビュー調査では、ストラテジーの知識源について質問しており、その中にこの結果に関連する回答があつた。

8.1で述べた通り、質問紙調査では、それぞれのストラテジーの知識源についてたずねた。インタビュー調査ではこの知識源に関する回答で「その他」に印をつけたものについて具体的に内容をたずねた。MUの8名の回答者のうち6名が「同級生から知った」ということをその他の知識源の1つとして述べており、8.3で述べた「他者利用」因子の因子得点が高いことの要因については、今後授業内容や学習者の具体的な行動など、様々な調査が必要である。しかし、少なくとも、学習ストラテジーそのものを同級生から知ったということは、他者から情報を得ていることであり、関連性を示唆するものであると考える。

## 9.3 チェコの学習者に関するその他の情報

### 9.3.1 日常環境における漢字への気付き

非漢字圏のチェコでは、日常環境で漢字に出会うことがあまり多くないが、学習者が教科

書、教室以外の環境でどの程度漢字に気付くかという点についても質問をした。今後学習ストラテジーを意識化させ、自律的な学習に発展させる可能性を考える上で重要な要素であると考えたからである。その結果、分析対象者 10 名全員が、何らかの形で教室外で漢字に気付いていることが分かった。インターネット (Facebook 等) や映画 (日本映画、アニメ) 等、1つの場面しか挙げなかった学習者もいたが、「フェイスブック、漫画、映画、中華料理のお店等」(MU1 年 C)、「レストランの名前、T シャツ、インターネットの CM 等」(MU2 年 G) 複数の例を挙げた学習者もいた。MU1 年 A は「最近、あちこち漢字が見えてびっくりした。例えば、フィギュアスケートを見たとき、漢字が見えた (日本のスポンサーなど。)」と述べ、インターネットや映画だけでなく、意外なところでの発見の例を出した。こうした複数の例や意外なところでの気付きを述べた学習者が、成績が比較的優秀な学習者 (上位合格) であったことも特筆すべき点である。

### 9.3.2 漢字学習の目的

漢字学習の基本的な姿勢を把握するために漢字の学習目的についても質問した。回答は、大きく分けて、漢字の学習の目的がまだ具体的に絞られていない、ある意味で広範囲に漠然と持っている場合と、目的が具体的で、ある意味すでに絞られている場合の 2 つに分けられる。前者の例は、「できるだけ沢山の漢字を覚えたい。」(MU1 年 A)、「辞書を見ないで書けるようになりたい。」(MU2 年 E)、「漢字だけを考えないで、日本語の一部として考えている。一応、常用漢字を覚えたい。」(PU1 年 J) という答えがあった。後者は、「観光会社で働きたいから、ビジネスレターなど読めるようになりたい。」(MU1 年 B)、「最初は漫画が読めるようになることだったが、最近ライト・ノヴェルの方を読んでいるから、できれば翻訳できるようになりたい。」(MU2 年 F)、「特に文学の本を読みたい。日本研究の専門的な文章、文化などについても読みたい。」(MU2 年 H) という答えがあった。10 名の結果であるため、一般化することはできないが、目的が広範囲で、まだ狭く絞られていない MU1 年 A、MU2 年 E、PU1 年 J は、成績が比較的優秀 (上位合格) な学習者であった。

### 9.3.3 日本語と中国語における漢字学習の相違

日本語と中国語を複専攻とする MU1 年 D、PU1 年 I、PU1 年 J の 3 名に日本語、中国語 2 つの言語の相違について質問した。3 名とも「日本語における漢字の方が中国語における漢字より難しい」と主張した。その理由としては、日本語の漢字は読みが 1 つ以上の場合が多く、送り仮名等があるということが挙げられた。また、日本語における漢字学習と中国語における漢字学習の関連性に関して、MU1 年 D は「日本語では読みに集中し、中国語では形に集中している。形として、中国語から知っている漢字が多いから自信があるが、読みとして迷う場合がある。日本語で勉強している漢字の 7 割ぐらいは、既に中国語から知っていると思う」と答えた。



## 10. 本研究のまとめ

本研究では、チェコの大学における日本研究専攻の学習者を対象にし、質問紙調査とインタビュー調査を実施した。研究課題に対して以下のようなことが分かった。

課題①チェコの大学における日本研究専攻の日本語学習者は漢字学習に対してどのような意識を持っているか。

日本語学習において5つの要素の中では漢字を最も難しい要素だと思っていた。漢字学習のイメージに対する自由記述の分析から、漢字学習に対してプラスのイメージもマイナスのイメージも同時に持っているということが分かった。MUの1年生には漢字学習は時間がかかるというイメージを持っている学習者が、MUの2年生や他の機関より多いことも分かった。教科書の違いなど、要因として考えられることはあったが、その要因に関しては、今後、さらに調査を進める必要があることも明らかになった。

課題②チェコの大学における日本研究専攻の日本語学習者はどのような漢字学習ストラテジーを使用しているか。

「漢字を繰り返し書いて記憶する」というストラテジーや辞書を利用するストラテジーを高い頻度で使用していることが分かった。更に、因子分析を行った結果、「イメージ・感覚想起」「文脈・既有知識利用」及び「他者利用」ストラテジーの3つの因子が抽出された。全体として「文脈・既有知識利用」の因子得点が高かった。MU内学年別の傾向を比較した結果、1年生が2年生より「イメージ・感覚想起ストラテジー」因子に対する因子得点が高いことが分かった。また、MU、PU大学別の傾向を比較した結果、MUの学習者は「他者利用」のストラテジーをPUの学習者より使用する傾向が強いことも明確になった。

インタビューの結果から、学習者は学習が進むにつれて使用するストラテジーを変える場合があることが分かった。また、MUの学習者は、他者の協力をストラテジー使用の場合だけでなく、ストラテジーの知識源としても利用していた。これらのことが、前述の調査結果の要因とある程度関連がある可能性は考えられるが、さらなる調査を重ねることでより具体的に明らかにしていく必要があることも分かった。

今回の研究を通して、チェコの大学における日本研究専攻の日本語学習者の漢字学習への意識やストラテジーの実態をある程度把握することができた。また、大学による違いや学年による違いも見られた。その要因については十分考察することはできなかったが、こうした実態の把握から得た示唆は今後のチェコの日本研究における漢字教育研究の出発点となるものとする。

## 11. 漢字教育への提言

現時点で、今回の調査結果から得た示唆を基に次のようにチェコの日本研究における漢字教育に対して、以下の2つの点を提言することが可能ではないかと考える。

## ①ストラテジーの意識化

本研究は、チェコの大学における日本研究専攻の学習者の漢字学習意識と使用されている漢字学習ストラテジーを明らかにすることを目的とした。質問紙調査の実施後、学習者に質問紙調査に対しての意見をたずねると、全員から肯定的な評価が得られた。代表的な意見として「質問紙調査のおかげで、自分がどのストラテジーを使用しているか、そしてどのようなストラテジーが他に可能かということが意識できました」という意見があった。本来こうした意識やストラテジーに関する質問紙は学習者自身に意識化をうながす意味を持つ。今回の調査がデータを集めるという役割だけでなく、実際に学習者の漢字学習への意識化のために有益な効果を与える可能性を持つということがあらためて認識できた。本研究における質問紙調査で使用されたような漢字学習ストラテジーのリストを漢字授業の活動で使用することは、学習者の漢字学習ストラテジーの意識化に肯定的な効果をもたらすと考える。

## ②相互の個性の意識化と情報交換

本研究から、チェコの大学における日本研究専攻の学習者の漢字学習に対する意識や使用している漢字学習ストラテジーの全体的な要素や傾向について示唆が得られた。それと同時に、各学習者、各学年や各大学には個性があることも分かった。どうやって効果的に漢字学習を行うか、そこに焦点を当て、様々な問題や困難を解決する際、それぞれの教育機関、学年や学習者の個性をお互いに参考にして生かすことが有益な効果をもたらす可能性があると考えられる。そのため、筆者はチェコの大学における日本研究専攻の漢字教育へあらゆるレベルでの交流を深めることを提言する。例えば、MUの1年生の場合、<漢字学習は時間がかかる>というマイナスのイメージをもっていることがわかった。この点を少しでも軽減しようとするならば、比較的<漢字学習は時間がかかる>というマイナスのイメージを強くもっていなかったPUの1年生の学習状況や学習ストラテジーを知り、参考にすることもできるかもしれない。大学間の交流、それぞれの大学における教師の間の交流、又は後輩と先輩の間の交流が漢字学習に関する情報交換だけでなく、全チェコにおける日本語教育環境にも様々な貢献を与えるだろう。

## 12. 今後の課題

本研究では、いくつかの点で課題が残された。前述の通り、学習ストラテジーの使用傾向に関する学年別、大学別の違いがあることが明らかになったが、その要因に関しては今回の調査だけでは十分検討することはできなかった。今後、教師の意識や教え方等をさらに調査し、それとの関連性も分析する必要がある。また、漢字学習に対する意識や使用するストラテジーと漢字学習成功との関連性についても今後より詳細に分析する必要があると考える。更に、初級レベルだけでなく、漢字授業としての枠がカリキュラム上に特に設定されていない中・上級の学習者を対象者にして研究を行うことも今後の課題の1つとして考えられる。そ

して11章で述べたように、この研究を通して得られた示唆と提言をチェコの日本語教育の現場で広めて行きたいと考える。

## 注

- <sup>1</sup> CUの情報は国際交流基金ブダペスト日本文化センター(2011)、MUとPUの情報は教師へのインタビューを参考にした。
- <sup>2</sup> チェコ語とスロバキア語の相互理解程度は非常に高いので、チェコ人学習者にとってスロバキア語、またスロバキア人学習者にとってチェコ語は学習の負担にならない。
- <sup>3</sup> MUにおける文法授業の主教材は『Genki』(ジャパンタイムズ)であり、漢字授業の『Basic Kanji Book』(凡人社)等との関連性は薄いと言えよう。
- <sup>4</sup> 3大学における教育は2学期制で行われている。
- <sup>5</sup> 5つの要素は、筆者の考えで選んだが、それぞれの項目は、日本語教育学会編(2005)の1~6の章立てに相当する。「漢字(表記)」は「5文字・表記」、「文法」は「2文法」、「単語」は「3語彙・意味」、「発音」は「1音声・音韻」、「言語と文化(社会)の関係」は「6ことばと社会」に相当する。また、「4ことばと運用」は本調査における全項目に包括的に関わると考える。
- <sup>6</sup> Bourke(1996)のSILKに対しては評価が分かれるが(日本語教育学会編2005:442)、漢字学習ストラテジーに特化した唯一の質問票として本研究では参考にすることにした。項目の選別については添付資料2の欄外の記述を参照のこと。
- <sup>7</sup> CUはデータの量の不足のため因子分析の対象から外した。

## 参考文献

- (1) ウラムバヤル, ツェツェグドラム(2005)「モンゴル国立科学技術大学の学習者が使用している漢字学習ストラテジー—漢字シラバスの作成に向けて—」『日本言語文化研究会論集』創刊号、国際交流基金日本語国際センター・国立国語研究所・政策研究大学院大学、201-228.
- (2) ウラムバヤル, ツェツェグドラム(2009)「漢字学習ストラテジーに関する研究の現状と課題—非漢字圏日本語学習者にとっての効果的な学習ストラテジーとは—」『日本言語文化研究会論集』5、国際交流基金日本語国際センター・国立国語研究所・政策研究大学院大学、43-52.
- (3) 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、国際交流基金日本語国際センター、105-124.
- (4) 加納千恵子(1997)「非漢字圏学習者の漢字力と習得過程」『日本語教論文集—小出詞子先生退職記念—』凡人社、257-269.
- (5) 国際交流基金日本語国際センター(1995)『海外の日本語教育の現状—日本語教育機

- (6) 国際交流基金日本語国際センター (2011) 『海外の日本語教育の現状ー日本語教育機関調査・2009年ー』
- (7) 国際交流基金ブダペスト日本文化センター (2011) 『中東欧地域の日本語教育における文字教育ー中東欧日本語教育研修会 2011 報告書ー』
- (8) 齊藤禎子 (2003) 「漢字学習ストラテジーと学習期間との関係ー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ー」『山形大学日本語教育論集』5、71-84.
- (9) ソムチャイ, チャイヤケッタナン (2008) 「タイ人日本語学習者の漢字学習に対するビリーフとストラテジー使用」チュラーロンコーン大学文学部東洋言語学科日本語講座・修士課程 修士論文
- (10) 中鉢恵一 (2006) 「漢字学習ストラテジーー漢字学習成功者と不成功者の違いについてー」『東洋大学人間科学総合研究所紀要』5、75-93.
- (11) 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、財団法人言語文化研究所、107-122.
- (12) 日本語教育学会編 (2005) 『新版日本語教育事典』大修館書店
- (13) 伴紀子 (1999) 「日本語教育における学習ストラテジー研究事始め」宮崎里司・ネウストプニー, J. V. 編『日本語教育と日本語学習ー学習ストラテジー論にむけてー』くろしお出版、23-35.
- (14) 横須賀柳子 (1999) 「語彙及び漢字学習ストラテジーの研究」宮崎里司・ネウストプニー, J. V. 編『日本語教育と日本語学習ー学習ストラテジー論にむけてー』くろしお出版、97-116.
- (15) ヴェントゥーラ, フランチェスカ (2007) 「フィリピン人日本語学習者と教師の漢字学習に対するビリーフとストラテジー使用ー漢字教育の改善のためにー」『日本言語文化研究会論集』3、国際交流基金日本語国際センター・国立国語研究所・政策研究大学院大学、141-168.
- (16) Bourke, B. (1996) *Maximising efficiency in the kanji learning task*, Unpublished doctoral Thesis, University of Queensland
- (17) Lussy Novarida Ridwan (2011) 「インドネシアの大学における初級日本語学習者の漢字意識調査」『JSL 漢字学習研究会誌』3、1-7.
- (18) O' Malley, J.M. & Chamot, A.U. (1990) *Learning strategies in second language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press
- (19) Oxford, R.L. (1990) *Language learning strategies: What every teacher should know*. Boston: Heinle. (邦訳: 宍戸通庸・伴紀子訳 (1994) 『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』凡人社) .

## 資料1 教師へのインタビューの質問項目

- ① 漢字授業の流れを簡単に紹介して下さい。
- ② 授業の目的について話して下さい。(期末テストの話もして下さい。)
- ③ 学習者に単漢字のどんな知識を期待していますか。
- ④ 学習者に漢字の運用に関してどんな知識(能力)を期待していますか。
- ⑤ あなたはどうやって漢字を勉強してきましたか。
- ⑥ 教室内の学習と教室外の学習の関係についてどう思いますか。
- ⑦ 学習者の漢字学習成功(非成功)にどんなことが影響を与えると思いますか。
- ⑧ 漢字学習ストラテジーや漢字教授ストラテジーについて聞いたことがありますか。
- ⑨ リストのストラテジーのうちでは、どんなストラテジーを積極的に(意識しながら)授業で教えていますか。
- ⑩ リストのストラテジーのうちでは、どんなストラテジーを学習者が使っているはずだと思いますか。
- ⑪ 他にどんなストラテジーを学習者が使っているはずだと思いますか。

注：⑨と⑩における「リスト」は本研究のアンケート調査におけるストラテジー項目のリストを指す。

## 資料2 漢字学習ストラテジーのアンケート

### 漢字学習ストラテジー

日本語の漢字学習における学習ストラテジーに関する研究を行っております。以下の項目の記入にご協力を宜しくお願い致します。アンケートで回答いただきました個人情報につきましては、本調査の目的以外で使用することはありません。

学年：\_\_\_\_年生                      性別：男/女                      メールアドレス：\_\_\_\_\_

母語：\_\_\_\_\_

#### 日本語学習の機関：

カレル大学                       マサリック大学                       パラツキー大学

#### 日本語の専攻課程の組み合わせ：

単専攻                       日本語・中国語専攻                       日本語・文献学(中国語以外)

日本語・非文献学                       三専攻(日本語を含めて)

単専攻・他の学部の単専攻

① 週にどのぐらいの時間を集中的に漢字の学習に使いますか。✓を入れて答えて下さい。

週に何日間		1日に何時間	
週に5日～7日間	<input type="checkbox"/>	3時間以上	<input type="checkbox"/>
週に3日～4日間	<input type="checkbox"/>	1時～3時間	<input type="checkbox"/>
週に2日間以内	<input type="checkbox"/>	1時間以下	<input type="checkbox"/>

② 以下の項目から自分の場合に最も適するものを選んで○、✓を入れて下さい。最近使っているストラテジーの項目の使用頻度を○で選んで下さい。さらに、その項目を知っているか知らないか、知っている場合、授業で教師に教わったか、自分で発見したか、どこで知ったか覚えていないか、その他(例えばインターネットで調べた、友達に紹介してもらった等)を✓で表示して下さい。このアンケートで初めて知った場合は、「未知」を表示して下さい。

	学習ストラテジー	ストラテジー項目の使用頻度				ストラテジー項目に関する知識		
		よく	時々	あまり	全く	知っている		知らない
1	漢字がどのように見えるかによって自分のストーリーを作る	3-----2-----1-----0				授業/教師 <input type="checkbox"/>	自分 <input type="checkbox"/>	未知 <input type="checkbox"/>
					覚えていない <input type="checkbox"/>	その他 <input type="checkbox"/>		
2	漢字を繰り返し書いて記憶する	3-----2-----1-----0				授業/教師 <input type="checkbox"/>	自分 <input type="checkbox"/>	未知 <input type="checkbox"/>
					覚えていない <input type="checkbox"/>	その他 <input type="checkbox"/>		
3	日本語の音声とアルファベット文字を結びつける	3-----2-----1-----0				授業/教師 <input type="checkbox"/>	自分 <input type="checkbox"/>	未知 <input type="checkbox"/>
					覚えていない <input type="checkbox"/>	その他 <input type="checkbox"/>		
4	知っている漢字をリストにしておく	3-----2-----1-----0				授業/教師 <input type="checkbox"/>	自分 <input type="checkbox"/>	未知 <input type="checkbox"/>
					覚えていない <input type="checkbox"/>	その他 <input type="checkbox"/>		
5	漢字の教科書の情報を整理するためにマーカーペンを使う	3-----2-----1-----0				授業/教師 <input type="checkbox"/>	自分 <input type="checkbox"/>	未知 <input type="checkbox"/>
					覚えていない <input type="checkbox"/>	その他 <input type="checkbox"/>		
6	できるだけ漢字を使用する(授業中のメモ、宿題)	3-----2-----1-----0				授業/教師 <input type="checkbox"/>	自分 <input type="checkbox"/>	未知 <input type="checkbox"/>
					覚えていない <input type="checkbox"/>	その他 <input type="checkbox"/>		
7	知らない漢字の意味を辞書で調べる	3-----2-----1-----0				授業/教師 <input type="checkbox"/>	自分 <input type="checkbox"/>	未知 <input type="checkbox"/>
					覚えていない <input type="checkbox"/>	その他 <input type="checkbox"/>		
8	知らない漢字の読みを辞書で調べる	3-----2-----1-----0				授業/教師 <input type="checkbox"/>	自分 <input type="checkbox"/>	未知 <input type="checkbox"/>
					覚えていない <input type="checkbox"/>	その他 <input type="checkbox"/>		
9	教師が教えたストーリーを使う	3-----2-----1-----0				授業/教師 <input type="checkbox"/>	自分 <input type="checkbox"/>	未知 <input type="checkbox"/>
					覚えていない <input type="checkbox"/>	その他 <input type="checkbox"/>		

10	他の人と漢字学習タスクについて話し合う	3-----2-----1-----0	授業/教師 <input type="checkbox"/>	自分 <input type="checkbox"/>	未知 <input type="checkbox"/>
			覚えていない <input type="checkbox"/>	その他 <input type="checkbox"/>	
11	漢字を学んだり練習したりする際は他の人と行う	3-----2-----1-----0	授業/教師 <input type="checkbox"/>	自分 <input type="checkbox"/>	未知 <input type="checkbox"/>
			覚えていない <input type="checkbox"/>	その他 <input type="checkbox"/>	
12	自分の学んだ漢字をテストするように他の人に頼む	3-----2-----1-----0	授業/教師 <input type="checkbox"/>	自分 <input type="checkbox"/>	未知 <input type="checkbox"/>
			覚えていない <input type="checkbox"/>	その他 <input type="checkbox"/>	
13	漢字の読みに音声の上で似ているチェコ語の単語と結びつける	3-----2-----1-----0	授業/教師 <input type="checkbox"/>	自分 <input type="checkbox"/>	未知 <input type="checkbox"/>
			覚えていない <input type="checkbox"/>	その他 <input type="checkbox"/>	
14	繰り返して練習するためにフラッシュカードを使う	3-----2-----1-----0	授業/教師 <input type="checkbox"/>	自分 <input type="checkbox"/>	未知 <input type="checkbox"/>
			覚えていない <input type="checkbox"/>	その他 <input type="checkbox"/>	
15	混乱しやすい漢字を十分に練習する	3-----2-----1-----0	授業/教師 <input type="checkbox"/>	自分 <input type="checkbox"/>	未知 <input type="checkbox"/>
			覚えていない <input type="checkbox"/>	その他 <input type="checkbox"/>	
16	頭の中で漢字をイメージし、そのイメージを紙に写す	3-----2-----1-----0	授業/教師 <input type="checkbox"/>	自分 <input type="checkbox"/>	未知 <input type="checkbox"/>
			覚えていない <input type="checkbox"/>	その他 <input type="checkbox"/>	
17	同じ意味を持つグループの漢字を結びつけて覚える	3-----2-----1-----0	授業/教師 <input type="checkbox"/>	自分 <input type="checkbox"/>	未知 <input type="checkbox"/>
			覚えていない <input type="checkbox"/>	その他 <input type="checkbox"/>	
18	漢字の構成要素を使ってストーリーを作る	3-----2-----1-----0	授業/教師 <input type="checkbox"/>	自分 <input type="checkbox"/>	未知 <input type="checkbox"/>
			覚えていない <input type="checkbox"/>	その他 <input type="checkbox"/>	
19	書き順を覚えるためにリズムを用いる	3-----2-----1-----0	授業/教師 <input type="checkbox"/>	自分 <input type="checkbox"/>	未知 <input type="checkbox"/>
			覚えていない <input type="checkbox"/>	その他 <input type="checkbox"/>	
20	同じ読みを持つが形が異なる漢字から連想する	3-----2-----1-----0	授業/教師 <input type="checkbox"/>	自分 <input type="checkbox"/>	未知 <input type="checkbox"/>
			覚えていない <input type="checkbox"/>	その他 <input type="checkbox"/>	
21	漢字の全体を覚えるために一目がどこで始まるかを覚える	3-----2-----1-----0	授業/教師 <input type="checkbox"/>	自分 <input type="checkbox"/>	未知 <input type="checkbox"/>
			覚えていない <input type="checkbox"/>	その他 <input type="checkbox"/>	
22	漢字練習のためにコンピュータープログラムを使う	3-----2-----1-----0	授業/教師 <input type="checkbox"/>	自分 <input type="checkbox"/>	未知 <input type="checkbox"/>
			覚えていない <input type="checkbox"/>	その他 <input type="checkbox"/>	
23	毎日、又は毎週漢字を学習する時間を設けている	3-----2-----1-----0	授業/教師 <input type="checkbox"/>	自分 <input type="checkbox"/>	未知 <input type="checkbox"/>
			覚えていない <input type="checkbox"/>	その他 <input type="checkbox"/>	
24	最初に部首を覚えてから全体を覚える	3-----2-----1-----0	授業/教師 <input type="checkbox"/>	自分 <input type="checkbox"/>	未知 <input type="checkbox"/>
			覚えていない <input type="checkbox"/>	その他 <input type="checkbox"/>	
25	コースで要求されている漢字学習のリソース以外に漢字リソースを買う	3-----2-----1-----0	授業/教師 <input type="checkbox"/>	自分 <input type="checkbox"/>	未知 <input type="checkbox"/>
			覚えていない <input type="checkbox"/>	その他 <input type="checkbox"/>	
26	新漢字で文を作って、文脈の中で覚える	3-----2-----1-----0	授業/教師 <input type="checkbox"/>	自分 <input type="checkbox"/>	未知 <input type="checkbox"/>
			覚えていない <input type="checkbox"/>	その他 <input type="checkbox"/>	

27	混乱しないように形が似ている漢字を比較する	3-----2-----1-----0	授業/教師 <input type="checkbox"/>	自分 <input type="checkbox"/>	未知 <input type="checkbox"/>
			覚えていない <input type="checkbox"/>	その他 <input type="checkbox"/>	
28	覚えられない漢字を後で簡単に参照できるよう別のものを書く	3-----2-----1-----0	授業/教師 <input type="checkbox"/>	自分 <input type="checkbox"/>	未知 <input type="checkbox"/>
			覚えていない <input type="checkbox"/>	その他 <input type="checkbox"/>	
29	図書館から漢字学習リソースを借りる	3-----2-----1-----0	授業/教師 <input type="checkbox"/>	自分 <input type="checkbox"/>	未知 <input type="checkbox"/>
			覚えていない <input type="checkbox"/>	その他 <input type="checkbox"/>	
30	漢字記憶術の本(教材等)に書いてあったストーリーを使う	3-----2-----1-----0	授業/教師 <input type="checkbox"/>	自分 <input type="checkbox"/>	未知 <input type="checkbox"/>
			覚えていない <input type="checkbox"/>	その他 <input type="checkbox"/>	
31	漢字を部首の意味と結びつける	3-----2-----1-----0	授業/教師 <input type="checkbox"/>	自分 <input type="checkbox"/>	未知 <input type="checkbox"/>
			覚えていない <input type="checkbox"/>	その他 <input type="checkbox"/>	
32	本あるいは人の話から漢字学習方法を探そうとする	3-----2-----1-----0	授業/教師 <input type="checkbox"/>	自分 <input type="checkbox"/>	未知 <input type="checkbox"/>
			覚えていない <input type="checkbox"/>	その他 <input type="checkbox"/>	
33	漢字練習のためにスマートフォンやタブレットを使う	3-----2-----1-----0	授業/教師 <input type="checkbox"/>	自分 <input type="checkbox"/>	未知 <input type="checkbox"/>
			覚えていない <input type="checkbox"/>	その他 <input type="checkbox"/>	
34	学習した漢字を知っているか定期的に自分でテストをする	3-----2-----1-----0	授業/教師 <input type="checkbox"/>	自分 <input type="checkbox"/>	未知 <input type="checkbox"/>
			覚えていない <input type="checkbox"/>	その他 <input type="checkbox"/>	
35	画数や要素に名前をつけて、手習い歌のように詠う	3-----2-----1-----0	授業/教師 <input type="checkbox"/>	自分 <input type="checkbox"/>	未知 <input type="checkbox"/>
			覚えていない <input type="checkbox"/>	その他 <input type="checkbox"/>	
36	同じ部首を持つ漢字をグループ化する	3-----2-----1-----0	授業/教師 <input type="checkbox"/>	自分 <input type="checkbox"/>	未知 <input type="checkbox"/>
			覚えていない <input type="checkbox"/>	その他 <input type="checkbox"/>	
37	新漢字と片仮名を結びつける	3-----2-----1-----0	授業/教師 <input type="checkbox"/>	自分 <input type="checkbox"/>	未知 <input type="checkbox"/>
			覚えていない <input type="checkbox"/>	その他 <input type="checkbox"/>	
38	形が同じだが、読みが異なる漢字を結びつける	3-----2-----1-----0	授業/教師 <input type="checkbox"/>	自分 <input type="checkbox"/>	未知 <input type="checkbox"/>
			覚えていない <input type="checkbox"/>	その他 <input type="checkbox"/>	
39	漢字と反対の意味を持つ漢字を結びつける	3-----2-----1-----0	授業/教師 <input type="checkbox"/>	自分 <input type="checkbox"/>	未知 <input type="checkbox"/>
			覚えていない <input type="checkbox"/>	その他 <input type="checkbox"/>	
40	日本語の音声に似ているチェコ語の単語の意味と結びつける	3-----2-----1-----0	授業/教師 <input type="checkbox"/>	自分 <input type="checkbox"/>	未知 <input type="checkbox"/>
			覚えていない <input type="checkbox"/>	その他 <input type="checkbox"/>	
41	既知漢字と新漢字を結びつけ連想する	3-----2-----1-----0	授業/教師 <input type="checkbox"/>	自分 <input type="checkbox"/>	未知 <input type="checkbox"/>
			覚えていない <input type="checkbox"/>	その他 <input type="checkbox"/>	
42	漢字を覚えるとき、空・掌に書き順通りに書く	3-----2-----1-----0	授業/教師 <input type="checkbox"/>	自分 <input type="checkbox"/>	未知 <input type="checkbox"/>
			覚えていない <input type="checkbox"/>	その他 <input type="checkbox"/>	
43	自己テストをし、分らなかった漢字を再び学ぶ	3-----2-----1-----0	授業/教師 <input type="checkbox"/>	自分 <input type="checkbox"/>	未知 <input type="checkbox"/>
			覚えていない <input type="checkbox"/>	その他 <input type="checkbox"/>	



44	新漢字と別の記号を結びつける	3-----2-----1-----0	授業/教師 <input type="checkbox"/>	自分 <input type="checkbox"/>	未知 <input type="checkbox"/>
			覚えていない <input type="checkbox"/>	その他 <input type="checkbox"/>	
45	自分の漢字学習の進み具合と感 じたことについて、言語学習ダ イアリーを書く	3-----2-----1-----0	授業/教師 <input type="checkbox"/>	自分 <input type="checkbox"/>	未知 <input type="checkbox"/>
			覚えていない <input type="checkbox"/>	その他 <input type="checkbox"/>	

③ 以上の項目にないストラテジーを使用していたら、そのストラテジーを説明して下さい。また、どこで、どうやってそのストラテジーを知ったかについても書いて下さい。(自由記述)

ストラテジーの記述	ストラテジーの知識の由来

ご協力ありがとうございました。

注：SILK の以下の項目をアンケートから外した：

- 「漢字とアルファベット文字を結びつける」(連想)
- 「よく使用する漢字を覚える」(頻度)
- 「その漢字を思い出すような個人的な経験と結び付けて覚える」(経験)
- 「将来必要になると思ったらその漢字を覚える」(経験)
- 「漢字を学習したページで漢字を覚える」(視覚化)
- 「正確に知らない漢字を知っている誰かに聞く」(補償)
- 「最初に学習した漢字と他の漢字を結び付けて覚える」(順序付け)
- 「書くときに感じる方法によって漢字を覚える」(身体的・情緒的反応)
- 「好きではないから漢字を覚える」(身体的・情緒的反応)
- 「特に難しい漢字ですから覚える」(身体的・情緒的反応)
- 「好きだから覚える」(身体的・情緒的反応) (書き順)
- 「書き順通りにその漢字を覚える」(書き順)
- 「毎週何が達成できるか自分の目標や目的を作る」(学習の計画)。
- 「漢字をいくつか学習したいか長期的な目標を作る」(学習の計画)。

筆者がさらに「知らない漢字を辞書で調べる」というストラテジーを2つに分け(「知らない漢字の意味を辞書で調べる」「知らない漢字の読みを辞書で調べる)、「漢字練習のためにスマートフォンやタブレットを使う」、「漢字を部首の意味と結び付ける」及び「漢字を覚えるとき、空・掌に書き順通りに書く」を加えた。

### 資料3 学習者へのインタビューの質問項目

- ① あなたにとって漢字学習の目的は何ですか。
- ② 試験のための漢字学習とそれ以外の漢字学習は異なりますか。
- ③ 漢字科目の期末試験についてどう思いましたか。
- ④ 漢字科目の期末試験の自分の結果についてどう思いますか。
- ⑤ 自分の漢字学習時間は十分だと思いますか。不十分であれば、その理由について話して下さい。
- ⑥ 今までどんな外国語を勉強しましたか。その言語の単語の学習と漢字学習と、同じところ、異なるところについて話して下さい。
- ⑦ アンケートの自由記述のストラテジーについて話して下さい。
- ⑧ アンケートのストラテジーの知識についてもう少し細かく話して下さい（どこで、どうやって知りましたか）。
- ⑨ アンケートの「未知」のストラテジーについてどう思いますか。
- ⑩ 日本語の漢字学習と中国語の漢字学習の相違について話して下さい。
- ⑪ 勉強し始めた時と現在の漢字学習時間の相違について話して下さい。
- ⑫ 勉強し始めた時には使っていたが、今は使っていないストラテジーはどれですか。いつ頃使うのを止めましたか。
- ⑬ 勉強し始めた時には使わなかったが、最近は使っているストラテジーはどれですか。いつ頃から使っていますか。
- ⑭ 学校以外の日常環境のどこで漢字に出会いますか。
- ⑮ チェコ人の漢字学習者として理想的な漢字の覚え方／学習ストラテジーを教えてください。

### 資料4 使用頻度ストラテジーの上位10項目の知識源

順位	ストラテジー	平均値	知識源 (%)			未知
			授業	自分	その他	
1	2 漢字を繰り返し書いて記憶する	2.42	43.4	53.1	3.5	0.0
2	7 知らない漢字の意味を辞書で調べる	2.19	28.6	59.8	10.7	0.9
3	8 知らない漢字の読みを辞書で調べる	2.12	26.8	61.6	10.7	0.9
4	4 知っている漢字をリストにしておく	1.89	15.3	60.4	3.5	20.8
5	34 学習した漢字を知っているか定期的に自分でテストをする	1.83	11.7	84.7	1.8	1.8
6	43 自己テストをし、分らなかった漢字を再び学ぶ	1.81	11.8	71.8	7.3	9.1
7	15 混乱しやすい漢字を十分に練習する	1.78	21.6	57.7	12.6	8.1
8	42 漢字を覚えるとき、空・掌に書き順通りに書く*	1.77	0.9	74.8	15.3	9.0
9	6 できるだけ漢字を使用する（授業中のメモ、宿題）	1.71	29.7	55.0	9.9	5.4
10	27 混乱しないように形が似ている漢字を比較する	1.69	22.3	51.8	12.5	13.4

注：「その他」は、「覚えていない」と「その他」の回答に対する割合を示している。

資料5 漢字学習のイメージに関する自由記述

カテゴリー	意味的に近いグループ	チェコ語	日本語
プラス	<面白い>	zajímavé, obohacující, přínosné, fascinující, inspirující, zvláštní, rozvíjející fantazii, poučné, nové	面白い、実りあり、有益、魅惑的、鼓舞する、特別、想像力を開発するもの、新しい
	<楽しい>	zábavné, radost, hravé, zábava, vtipné	楽しい、喜び、ふざけた、遊び、可笑しい
	<美>	krásné, atraktivní, grafické vyjádření	美しい、魅力的、図形的な表現
	<挑戦>	výzva, překonávání sebe sama	挑戦、自己克服
	<有意>	užitečné, uspokojující, naplňující, užitečná spotřeba času, možnost číst a psát, důležité, zásadní	役に立つもの、満足させるもの、充実、良い充填時間、読書の可能性、重要、不可欠
	<簡単>	rychlé k zapamatování, pohoda, snadné, relax, nezatěžující	覚えやすい、簡単、緩和、負担しないもの
マイナス	<大量>	početné, dlouhé, dlouhodobý proces, složité, zdouhavé, moc papíru, komplikované, matoucí, každodenní rutina, stereotyp	多数、長い、長期的過程、複雑、紙の大枚数、紛らわしい、日課、ステレオタイプ
	<大変>	náročné, náročnější, obtížné, pracné, unavující, únavné, vyčerpávající, nesnadné, těžké, těžká práce, nezáživné, náročné na paměť	難しい、大変、手間、退屈、重労働、記憶力に大変
	<時間がかかる>	časově náročné, žrout času	時間がかかる
	<鬱>	deprimující, stresující, důvod depresí, velmi nervní, utrpení, noční můra, bolest hlavy	憂鬱、ストレス、鬱病の原因、神経質なもの、苦勞、悪夢、頭痛
	<破壊>	boj, nutné zlo, boříč studijních výsledků, trhání vlasů, znásilňování mozku, cesta k alkoholismu	戦い、必要悪、学習の結果を崩すもの、髪の毛の引き裂き、脳のレイプ、アル中への道
中立	<必要>	nutnost, jedna z priorit při studiu japonštiny, předpoklad k vlastnímu výzkumu, nevyhnutelné, povinnost, potřebné, součást jazyka, zhodnocené úsilí	必要、日本語学習の一つの優先、自分の研究の条件、避けられない、義務、言語の一部、高く評価された努力

注：「私にとって漢字学習は\_\_\_\_\_です。」

資料6 漢字学習ストラテジーの使用頻度による順位付

順位	ストラテジー	分類	平均値 (全体)
1	2 漢字を繰り返し書いて記憶する	頻度	2.42
2	7 知らない漢字の意味を辞書で調べる	精査	2.19
3	8 知らない漢字の読みを辞書で調べる	精査	2.12
4	4 知っている漢字をリストにしておく	学習の評価	1.89
5	34 学習した漢字を知っているか定期的に自分でテストをする	学習の評価	1.83
6	43 自己テストをし、分らなかった漢字を再び学ぶ	自己モニター	1.81
7	15 混乱しやすい漢字を十分に練習する	自己モニター	1.78
8	42 漢字を覚えるとき、空・筆に書き順通りに書く*	書き順	1.77
9	6 できるだけ漢字を使用する(授業中のメモ、宿題)	学習の計画	1.71
10	27 混乱しないように形が似ている漢字を比較する	連想	1.69
11	16 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	1.59
12	41 既知漢字と新漢字を結びつけ連想する	連想	1.58
13	17 同じ意味を持つグループの漢字を結びつけて覚える	連想	1.49
14	10 他の人と漢字学習タスクについて話し合う	他人と協力	1.42
15	14 繰り返し練習するためにフラッシュカードを使う	学習の計画	1.39
16	1 漢字がどのように見えるかによって自分のストーリーを作る	ストーリー	1.36
17	9 教師が教えたストーリーを使う	ストーリー	1.35
18	39 漢字と反対の意味を持つ漢字を結びつける	連想	1.35
19	22 漢字練習のためにコンピュータプログラムを使う	学習の計画	1.32
20	18 漢字の構成要素を使ってストーリーを作る	ストーリー	1.32
21	38 形が同じだが、読みが異なる漢字を結びつける	連想	1.31
22	23 毎日、又は毎週漢字を学習する時間を設けている	学習の計画	1.30
23	31 漢字を部首の意味と結びつける*	部首	1.29
24	26 新漢字で文を作って、文脈の中で覚える	順序付け	1.27
25	20 同じ読みを持つ形が異なる漢字から連想する	連想	1.14
26	33 漢字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	1.02
27	32 本あるいは人の話から漢字学習方法を探そうとする	学習の計画	0.97
28	11 漢字を学んだり練習したりする際は他の人を行う	他人と協力	0.96
29	44 新漢字と別の部首を結びつける	連想	0.94
30	40 日本語の音声に似ているチェコ語の単語の意味と結びつける	音声	0.88
31	13 漢字の読みと音声の上で似ているチェコ語の単語と結びつける	音声	0.86
32	21 漢字の全体を覚えるために一面目がどこで始まるかを覚える。	書き順	0.84

33	12 自分の学んだ漢字をテストするように他の人に頼む	他人と協力	0.79
34	28 覚えられない漢字を後で簡単に参考できるように別のものに書く	自己モニター	0.75
35	5 漢字の教科書の情報を整理するためにマーカー・ペンを使う	学習の計画	0.73
36	30 漢字記憶術の本(教材等)に書いてあったストーリーを使う	ストーリー	0.69
37	36 同じ部首を持つ漢字をグループ化する	部首	0.67
38	24 最初に部首を覚えてから全体を覚える	部首	0.62
39	19 書き順を覚えるためにリズムを用いる	書き順	0.61
40	37 新漢字と片仮名を結びつける	連想	0.57
41	25 コースで要求されている漢字学習のリソース以外に漢字リソースを買う	学習の計画	0.52
42	35 国歌や歌謡に名前をつけて、季習い歌のように歌う	音声	0.50
43	29 四書語から漢字学習リソースを借りる	学習の計画	0.31
44	3 日本語の音声とアルファベット文字を結びつける	音声	0.30
45	45 自分の漢字学習の進み具合と感じたことについて、言語学習ダイアリーを書く	学習の評価	0.10

注: 良く使う=3、時々使う=2、あまり使わない=1、全く使わない=0

\*の項目はSILKにない項目であり、筆者が独自に加えたものである。