

埼玉大学大学院文化科学研究科博士後期課程

学位論文

漢字教育の実践と学習の方法論

——長期記憶によるつながりを踏まえて——

濱川 祐紀代

2016 年 9 月

<目次>

1. 論文概要	7
2. 世界の漢字教育	10
2-1. はじめに	11
2-2. 国別漢字指導法①	11
2-2-1. インドネシア	12
2-2-2. ウクライナ	12
2-2-3. エジプト	12
2-2-4. スリランカ（3機関）	12
2-2-5. マレーシア	13
2-2-6. メキシコ	13
2-2-7. 国別漢字指導法①のまとめ	13
2-3. 国別漢字指導法②	14
2-3-1. インド	14
2-3-2. カンボジア	15
2-3-3. ベトナム	15
2-3-4. ポーランド	15
2-3-5. ミャンマー	15
2-3-6. リトアニア	16
2-3-7. 国別漢字指導法②のまとめ	16
2-4. 2章のまとめ	17
3. 学習者が漢字科目に求めること	19
3-1. はじめに	20
3-2. 学部留学生の漢字学習の意識	20
3-3. P A C分析とは	21
3-4. 大学院留学生の漢字学習に関する意識調査	22
3-5. 漢字を専門とする留学生の「漢字学習」に関する意識	28
3-6. 3章のまとめ	36

4. 漢字学習への意識（意識調査）	37
4－1. はじめに	38
4－2. 漢字学習意識に関する調査の質問紙項目	38
4－3. 非漢字系若手 NNT の漢字学習に関する意識	40
4－4. 4章のまとめ	43
5. 漢字学習の方法（ストラテジー）	47
5－1. はじめに	48
5－2. 漢字学習方法に関する先行研究	48
5－3. 漢字学習方法に関する調査の質問紙項目	49
5－4. 非漢字系若手 NNT の使用する漢字学習方法とその特徴	51
5－5. 覚えなければならない状況下での漢字学習方法	55
5－6. 5章のまとめ	58
6. 記憶された漢字とその特徴（自由放出法）	63
6－1. はじめに	64
6－2. 自由放出法とは（定義）	64
6－3. 日本語教育における自由放出法を用いた先行研究	65
6－4. 自由放出法の調査概要と分析観点	67
6－4－1. 調査概要	67
6－4－2. 分析観点	67
6－4－3. 分析方針	68
6－5. インドネシア人日本語教師の漢字表出の傾向	70
6－5－1. 調査協力者	70
6－5－2. 自由放出法の結果	71
6－5－2－1. IDN-A 氏の結果	71
6－5－2－2. IDN-B 氏の結果	72
6－5－2－3. IDN-C 氏の結果	72
6－5－2－4. まとめ	72
6－5－3. 先行研究との相違	73
6－5－4. おわりに	74

6-6. タイ人日本語教師の漢字表出の傾向	76
6-6-1. 調査協力者	76
6-6-2. 自由放出法の結果	77
6-6-2-1. THA-A 氏の結果	79
6-6-2-2. THA-B 氏の結果	79
6-6-2-3. THA-C 氏の結果	80
6-6-2-4. まとめ	80
6-6-3. おわりに	80
6-7. インド・ベトナム・マレーシア人日本語教師の漢字表出の傾向	92
6-7-1. 調査協力者	92
6-7-2. 自由放出法の結果	93
6-7-2-1. インド人教師の結果	94
6-7-2-2. ベトナム人教師の結果	94
6-7-2-3. マレーシア人教師の結果	95
6-7-2-4. 3か国のまとめ	95
6-7-3. おわりに	95
6-8. 日本人大学生の漢字表出の傾向	100
6-8-1. 調査協力者	100
6-8-2. 調査方法	100
6-8-3. 自由放出法の結果	100
6-9. まとめ：非漢字系若手 NNT の放出漢字の特徴と考察	103
6-10. 漢字による自由放出法と構成的意味論による考察	106
6-10-1. 自由放出法の結果の確認	106
6-10-2. 文意味の構成性	108
6-10-2-1. 統語構造に基づく文意味	109
6-10-2-2. 放出された漢字列の意味論的構成性	110
6-10-2-3. 漢字の部分的形態素性	111
6-10-2-4. 非母語話者の放出漢字例	111
6-10-2-5. 母語話者の放出漢字例	112
6-10-3. 構成性原理を応用した考察	113
6-11. 6章のまとめ	114

7. 漢字学習ストラテジー教育	116
7-1. 本研究の漢字教育への応用	117
7-2. 漢字学習ストラテジー教育	117
7-3. 漢字学習ストラテジー教育の実践報告	118
7-3-1. シラバス・授業内容	118
7-3-2. 項目・活動の流れ	121
7-3-3. 反応と満足度	128
7-3-4. 実践報告のまとめ	129
7-4. 長期記憶によるつながりをふまえた実践にむけて	130
8. おわりに	133
9. 参考文献	136
巻末資料	142
謝辞	176

＜表目次＞

表1. 国別漢字指導法①（6か国9機関）の指導内容	14
表2. 国別漢字指導法②（6か国）の指導内容	16
表3. 国別漢字指導法①②の指導内容（12か国15機関のまとめ）	17
表4. はなさんのPAC分析の結果	29
表5. 漢字学習意識調査 調査A	38
表6. 漢字学習意識調査 調査B	39
表7. 長期研修の研修概要	41
表8. 漢字学習意識上位5位7項目（60名）	42
表9. 漢字学習意識下位5位（60名）	42
表10. 漢字学習意識下位5位の「4+5」の内訳	43
表11. 漢字学習方法に関する調査：質問項目	50
表12. 「いつも使う」学習ストラテジー（上位15位）（60名）	53

表 13. 上位グループ (35 名) の「いつも使う」学習ストラテジー	54
表 14. 下位グループ (25 名) の「いつも使う」学習ストラテジー	54
表 15. アンケートとインタビューの回答の違い	56
表 16. 漢字学習方法 (ワークシートへの回答)	57
表 17. 分析に使用したカテゴリー・分析項目	68
表 18. 漢字学習へのイメージ (インドネシア 3 名)	70
表 19. 表出漢字数 (インドネシア 3 名)	71
表 20. 自由放出法のカテゴリーごとの割合 (インドネシア 3 名)	71
表 21. 漢字学習へのイメージ (タイ 3 名)	76
表 22. 表出漢字数 (タイ 3 名)	78
表 23. 自由放出法のカテゴリーごとの割合 (タイ 3 名)	78
表 24. 表出漢字の漢字級の割合 (タイ 3 名)	79
表 25. 漢字学習へのイメージ (インド・ベトナム・マレーシア 6 名)	92
表 26. 表出漢字数 (インド・ベトナム・マレーシア 6 名)	93
表 27. 自由放出法のカテゴリーごとの割合 (インド・ベトナム・マレーシア 6 名)	94
表 28. 自由放出法のカテゴリーごとの割合 (日本人大学生 2 名)	100
表 29. 表出漢字の漢字級の割合 (日本人大学生 2 名)	101
表 30. 非漢字系若手 NNT の放出結果 (カテゴリー別)	107
表 31. 句構造規則	109
表 32. 漢字科目で扱う項目や活動	119
表 33. 大学の中級漢字クラスのシラバス	120
表 34. 非漢字系若手 NNT のための初級漢字クラスのシラバス	121
表 35. 非漢字系若手 NNT のための中級漢字クラスのシラバス	121
表 36. 「漢字探し」の流れ (A コース)	126
表 37. 「場面漢字」の流れ (B コース)	127
表 38. 中級漢字クラスのシラバス案	132

＜図目次＞

図 1. 部分木	109
図 2. 部首のグルーピングの例	123
図 3. 動詞のグルーピングの例	124
図 4. 熟語の分解練習の説明シート	124
図 5. わたしの漢字の例（アリファ氏作）	125
図 6. 場面漢字の説明資料（一部）	126

＜資料目次＞

資料 1. 漢字指導法ワークシート	18
資料 2. Aさんの PAC 分析の結果	27
資料 3. 漢字学習意識・調査票（日本語）	45
資料 4. 漢字学習方法・調査票（日本語）	60
資料 5. 漢字学習方法のワークシート	62
資料 6. インドネシア人教師の自由放出法の表出結果	75
資料 7. タイ人教師の自由放出法の表出結果	82
資料 8. THA-A 氏のインタビュー文字化データ	83
資料 9. THA-C 氏のインタビュー文字化データ	87
資料 10. 表出漢字の漢字級の割合	97
(インド・ベトナム・マレーシア 6 名)	
資料 11. インド人 NNT・ベトナム人 NNT の自由放出法の表出結果	98
資料 12. マレーシア人 NNT の自由放出法の表出結果	99
資料 13. 日本人大学生の自由放出法の表出結果	102

＜巻末資料目次＞

・ 巻末資料 1－7：漢字学習意識・調査票	143
(英語・インドネシア語・タイ語・ベトナム語・マレー語・ミャンマー語・ロシア語)	
・ 巻末資料 8－14：漢字学習方法・調査票	160
(英語・インドネシア語・タイ語・ベトナム語・マレー語・ミャンマー語・ロシア語)	

1. 論文概要

1. 論文概要

本研究では、非漢字系若手日本語非母語話者教師（以下、非漢字系若手 NNT；NNT は non-native teacher の略称）を対象とし、彼らの日本語学習の中でも漢字学習に焦点をあて、次の2点を明らかにすることを目的とする。まず、①非漢字系若手 NNT の漢字学習の実態（意識や方法）を明らかにすること。そして、②漢字学習の結果、どのようなつながりをもって長期記憶として格納されているのかを明らかにすること。さらに、教育への還元として、漢字教育（指導）に目を向け、①②を踏まえた実践がどのようなものであるのか、筆者が行った実践を報告する。

日本語教育分野では、日本語学習者にとって漢字は難しいものだという定説がある。そして、国内外を問わず、漢字の困難点についての論考がなされてきた。日本語教育の現場に立ち、目の前の学習者の声に耳を傾けてみると、やはり、「漢字がたくさんあるから好きではない、1つの漢字に複数の読み方があるから嫌だ、学習方法がわからないから困る」といった訴えを受けることが多かった。では、海外の日本語教育の現場では、漢字をどのように教えているのだろうか（2章）。世界12か国15機関の非漢字系若手 NNT に尋ねたところ、漢字指導の時間に、筆順を教え、音読みと訓読みを同時に教え、さらに教科書などを使った読み書き練習をさせているということがわかった。そして、学習者は教師が黒板に書いた情報をノートなどに書き写すという。

このような授業における教師の役割は何だろうか。そもそも漢字は独習を前提にする教育現場も多いと聞くが、独習で漢字力が身に付くのであれば、漢字学習に教師の役割はあるのだろうか。学習者は教師に期待することがあるのだろうか（3章）。上級レベルの留学生にインタビューをし、教師に期待することを尋ねてみたところ、「漢字学習の方法を提示し、学習者が自ら選ぶことのできる環境を作ってほしい」「学習ツールやリソースを紹介してほしい」「見通しを立てて学べるようにしてほしい」といった意見が出された。これらの要望は、筆者が現場で耳にしてきたこととも重なる。

それでは、非漢字系若手 NNT は漢字学習についてどのような思いを抱き（4章）、どのような方法で学んでいるのだろうか（5章）。非漢字系若手 NNT は漢字学習について難しさや困難点を感じるものの、全体としてはプラスイメージで捉えており、漢字は面白く、役に立つものだと考えていることがわかった。彼らの感じる難しさや困難点としては、学習方法がわからない、覚えても忘れてしまうなどがあげられた。ここでもまた学習方法がわからないという声が上がっているが、では実際どのような学習方法を用いているのだろうか（5章）。アンケート調査の結果、非漢字系若手 NNT の学習方法は非常にオーソドックスな方法で、何度も書き、何度も読むことで知識を

積み上げてきたことがわかった。その他には、「辞書で調べる」「ことばで覚える」といった意味・用法に着目した方法も使うことがわかった。

次に、覚えても忘れてしまうという声が上がっているが、どのような漢字知識が記憶に残っており、その漢字知識はどのようなつながりをもっているのだろうか(6章)。非漢字系若手 NNT が行った自由放出法の結果から、長期記憶としてどのような漢字知識がつながりを持って残っているのかを確認してみると、表出漢字は初級レベルのものが多かった。連想関係は意味連想による表出が多く、その次に形態連想による表出となった。連想はそれほど長く続かないこと、漢字力が上がるとランダムな(連想関係のない)表出が減ること、音韻連想による表出はなされないことがわかった。

非漢字系若手 NNT は形または読みに着目した学習方法を用いている(5章)と言い、本人の意識下では読む練習もたくさんしているにもかかわらず、長期記憶の結果として表出されるもの(6章)には、意味連想によるものが多かった。漢字力に関わらずその知識がつながりを持たず、点在した状態にあると推察される。

第二言語習得研究における中間言語体系の考え方によると、学習者は常に独自の中間言語体系を構築し続けており、習得が進むにしたがって、その中間言語体系が母語話者のもつ言語体系に近づいていくという。非漢字系若手 NNT の知識が、母語話者のような「つながりをもった知識」を目指すとすれば、非漢字系若手 NNT 本人の形や意味のつながり(体系・構造体)を活かした方法なら、無理なく受け入れられ、拡張していけるのではないだろうか。現状としては、形や意味の体系は出来つつあるものの、ペアができたところで止まってしまい、自力では再構築し続けることができていない。そこで強化・支援するということは教師の役割として重要なのではないかと考える。

そして、最後に、漢字教育(指導)に目を向け、これまで触れてきた観点を取り入れた漢字教育の例(筆者がこれまでにしてきたグルーピング・ネットワーク強化を目的とした実践)を報告し、教育への還元としたい。

2. 世界の漢字教育

2. 世界の漢字教育

2-1. はじめに

世界の日本語教師を見渡してみると、日本語教育の現場において指導的立場に立つのは一般的に日本語非母語話者教師(国際交流基金 2011)である。濱川(2014a, 2015a)は、日本語非母語話者教師(インドネシア・ウクライナ・エジプト・スリランカ・マレーシア・メキシコ)が、自国でどのように漢字を指導しているのかについて整理しており、次節 2-2 節で述べる。また、2-3 節では筆者が担当の漢字科目で行った活動の中から 6 か国の指導法について取り上げる。(ただし、いずれもその国を代表する指導法という意図は含まれておらず、現職教師のとっている方法を国別に整理したものである。)

2-2. 国別漢字指導法①

2009 年調査^{注1}(国際交流基金 2011)によると、世界全体の日本語教師数は 49,803 人であり、そのうち、日本語母語話者教師は 14,022 人(28.2%)であるという。また、日本語母語話者教師の割合は、2006 年調査の結果よりも減少しているという。この調査からも、世界の日本語教師を見渡してみると、一般的には海外における日本語教育の現場において、指導的立場に立つのは日本語非母語話者教師であることが容易に想像できる。

国際交流基金日本語国際センター^{注2}で海外日本語教師研修長期研修^{注3}に参加している日本語非母語話者教師が、現地(インドネシア・ウクライナ・エジプト・スリランカ・マレーシア・メキシコ)でどのように漢字を指導しているのかについて、ポスター発表(第 48 回 JSL 漢字学習研究会)を行った。コーディネータとして携わった筆者がポスター発表の内容を整理して 2-2-1 節から 2-2-6 節に報告する(濱川 2014a, 2015a)。

2-2-1. インドネシア

漢字の練習シートを用い、①書き方を教える、②言葉を探す、③文章を書くなどの流れで授業を行う。漢字カードを作る活動を行うこともある。学習者の多くが「漢字が好きだが覚えられない」「言葉をたくさん書いて覚える」という。また、学習者の中には、ケータイのフォントを日本語にしている人やドラマを見たり、漫画を読んだ

注1 『海外の日本語教育の現状 日本語教育機関調査・2009 年 概要』(国際交流基金 2011)
https://www.jpf.go.jp/j/project/japanese/survey/result/dl/survey_2009/gaiyo2009.pdf (2016. 04. 29 現在)

注2 <https://www.jpf.go.jp/j/urawa/index.html> (2016. 04. 29 現在)

注3 http://www.jpf.go.jp/j/urawa/trnng_t/trnng_t.html (2016. 04. 29 現在)

りしている人もいることがわかった。

2-2-2. ウクライナ

総合日本語科目の一部で漢字を指導している。黒板で漢字を導入し、意味を説明した後、読み・書き練習、それから、教科書にあるゲームなどを行う。多くの学習者が「漢字は難しいからあまり好きではない」「漢字は忘れやすい」「教室外で漢字に接する機会がない」などのようなマイナスイメージを抱いているものの、中には「漢字は絵のようできれいだ」と思う学習者もいるという。また、学習者に聞いてみたところ、多くの学習者が「漢字は自主的に勉強し、書いて覚えているが、それでは時間がかかりすぎるため、(次第に) 見て覚える方法に変わっていく」ことが分かったという。

2-2-3. エジプト

初級を中心に上級までのクラスがある。新出漢字の文字カードを見せたり、その新出漢字を文章の中に入れて聞かせたりしながら導入し、次に、既習漢字や既知部品を思い出させながら、書き順を教える。そのあと、空書したり、読み書き練習をしたりしているという。学習者の多くは「アニメ・漫画・ドラマ」など日本のポップカルチャーに興味がある。

2-2-4. スリランカ（3機関）

- ①中学生対象の高校入学試験に向けた指導：まず、黒板で書き順を教え、空書活動をし、ノートに書いて練習。音訓同時に教え、語彙も教える。それから、生徒に短文作成をさせ、発表もさせる。新出漢字を用いたゲーム（練習）をし、宿題を出す。学習者は漢字学習に対して好意的な態度で臨んでいる。
- ②高校生対象の大学入学試験に向けた指導：まず、復習として黒板に漢字を書かせたり、小テストをしたりする。それから、書き順・音訓読みを教え、宿題を出す。学習者は漢字学習について否定的な意識をもっているようである。
- ③文系大学生対象の指導：復習として小テストを行ったあと、書き順・音訓読みを教える。次に、教科書にある言葉の意味と読み方を説明する。もし教科書に載っていないがよく使うものがあれば、それも紹介する。学習者は、漢字は面白いが、覚えにくくて難しいと思っており、何回も書いたり、音訓・熟語を暗記したりする方法をとっている。

2-2-5. マレーシア

日本語授業が1週間に20コマあり、そのうち4コマで漢字を指導している。メイ

ンテキスト（教科書）の漢字用副教材や自作教材を用いる。まず、復習・小テスト・宿題（予習）の確認などを行う。次に、新出語彙の読み、新出漢字の字形の練習、フラッシュカードを用いた読みの確認と続く。学習者の多くが漢字を好意的に捉えており、学習方法として「たくさん書いて覚える」「漢字を大きく書いて壁に貼る」「音訓読みをセットで覚える」「部首を把握して意味を覚える」「アプリを使って練習する」などを挙げている。また、日本語のドラマ/漫画に興味がある人がいるだけでなく、ケータイを日本語にセットする人もいるという。

2-2-6. メキシコ

16歳以上であれば受講可能な大学の公開講座で、総合日本語科目の一部で漢字を指導している。公益財団法人日本漢字能力検定協会が実施する日本漢字能力検定（漢検）の級別リストに準じ、漢字を教えており、漢検の辞書や練習帳なども使用している。授業では、単漢字の読み・書き練習をしたあと、穴埋め形式の問題で単漢字が書けるようにする。学習者の中には、漢字をあまり好きでない人もいるが、漢字の起源や成り立ちに興味を持つ人が多く、授業にも漢字の起源や成り立ちを取り入れている。

2-2-7. 国別漢字指導法①のまとめ

ポスター発表を行った先生方は、自分が教室で行っていることを他者と共有するという経験がなかったため、発表前に「わたしたちの方法は特別なものではないから、どのように受け止められるか不安だ」と口にしていた。しかし、実際、発表が終わった後、どの先生も参加者との交流の中で、自身の指導方法について客観的に見つめ、特徴をとらえられるようになったという。

2-2-1 節から 2-2-6 節に記述した 6 か国（9 機関）の指導法を整理すると次のようになる。

表 1：国別漢字指導法①（6か国9機関）の指導内容

	指導内容	機関数	指導目的
1 位	書き方／書き順／筆順を教える	6	字形
2 位	書き練習をさせる	4	字形
3 位	読み練習をさせる	3	読み
	音読み・訓読みを教える	3	読み
	小テストをする	3	字形・読み
6 位	空書活動をする	2	字形
	教科書に出ている言葉の読み方を教える	2	読み
	文を書かせる	2	語彙
	漢字カードによるフラッシュカードで練習する	2	読み
	教科書の練習問題を解かせる	2	字形・読み
	宿題を出す	2	不明
12 位	既知部品を想起させる，意味を教える，言葉を探させる，語彙を教える，教科書に出ている言葉の意味を教える，教科書に出ていないが有用だと思ふ言葉を教える，例文を提示する，漢字カードを作る，黒板に漢字を書く，新出漢字を用いたゲーム（練習）	各 1	

2－3．国別漢字指導法②

訪日教師研修（2-1 節とは別の年度の長期研修）の日本語科目（選択）「漢字学習法」において，自身の漢字学習や漢字指導を振り返る教室活動を行った。その際に使用したワークシートは章末に添付した資料 1（p. 18）を参照のこと。回収したワークシートのうち，自分自身の指導経験を記述しており，調査研究に使用してもよいと許可が得られたものを取り上げ，情報を整理して 2-3-1～2-3-6 節に転記し，報告する。

2－3－1．インド

①方法

①前回の授業で勉強した漢字を復習する。②漢字の読み方と意味を説明する。③漢字の書き順と音読みと訓読みを教える。④熟語を説明する。⑤その漢字を使った例文を紹介する。

②宿題

学習した漢字を使って，文を作る。

2-3-2. カンボジア

①方法

最初は漢字を黒板に書いて、書き順や注意点（はね・とめ・はらい）を確認する。読み方や意味などを見せる。次に全員で空書活動をする。（空書活動とは、空中に指や腕全体を使って大きくその文字を書くことを指し、空書きとも呼ぶ。）学生が各自持つ小さいホワイトボードに書いてもらう。最後に、文字カードを使って復習する。クラス全員でコーラスで読ませるか、時間があれば、ひとりひとり読ませる。

②宿題

教科書に書いてある言葉をそのままノートに書き写す。

2-3-3. ベトナム

①方法

①今日学ぶ新出漢字を伝える。②教える漢字に共通点があれば紹介する。（曜日とか動詞といったグループでまとめられれば共通点として紹介する。）③漢字の意味を母語などで説明し、書き順と部首を教える。④音読み・訓読みとその漢字を使った言葉を説明する。⑤読み方を復習する。

②宿題

その日学習した漢字を使ってできる言葉を調べさせる。教科書の練習問題もさせる。

2-3-4. ポーランド

①方法

①ホワイトボードに大きく漢字を書く。②書いた漢字の意味を教える。③音読み・訓読み、そのあと、筆順と画数を教える。④学習者は筆順に注意しながら大きく漢字を書く。⑤基本的な熟語の例を教える。⑥教科書にある練習をさせる。⑦漢字フラッシュカードで覚えたかどうか確認する。

②宿題

教師自作の練習問題やミニテスト（漢字を空欄補充するもの、読み方を書くもの）。

2-3-5. ミャンマー

①方法

まずホワイトボードに 10 字の漢字を大きく書く。その漢字の下に、音読み・訓読み・意味（英語）を書く。学生はそれを写す。全員書き終わったら、10 字の漢字の書き順と意味とその漢字を使った熟語を説明する。意味を説明するために絵を使う

こともある。書き順を覚えるため3回ぐらい全員で一緒に書く（空書活動）。その後1人で確認しながら書く。黒板の読み方や意味を消して、学生に漢字の意味を説明させる。

②宿題

漢字をA4用紙の4分の1くらい書かせる。

2-3-6. リトアニア

①方法

1回の授業で10字程度教える。①前回の授業で勉強した漢字のテストをする。②黒板に新出漢字を書く。③書き順通りの正しい書き方を教える。④訓読みをひらがなで、音読みをカタカナで黒板に書く。学習者にそれらを読ませる。⑤漢字の意味とその漢字が使われる熟語を黒板に書く。熟語の意味も書く。学習者に読ませる。

②宿題

教科書の練習問題に答えを書く。

2-3-7. 国別漢字指導法②のまとめ

2-3-1節から2-3-6節に記述した6か国の指導法を整理すると次のようになる。

表2：国別漢字指導法②（6か国）の指導内容

	指導内容	機関数	指導目的
1位	書き方／書き順／筆順を教える	6	字形
2位	音読み・訓読みを教える	5	読み
	意味を教える	5	意味
4位	語彙を教える	4	語彙
	教科書または教師自作の練習問題を解かせる	4	字形・読み
6位	書き練習をさせる	3	字形
7位	空書活動をする	2	字形
	漢字の読み方を教える	2	読み
	読み練習をさせる	2	読み
10位	復習，画数，部首，例文を提示する，文を書かせる，漢字カードによるフラッシュカードで練習する，新出漢字の共通点，言葉を探させる，黒板に書いてあることを写す，意味を言う，小テスト	各1	

2-4. 2章のまとめ

2章では、各節において、海外12か国（15機関）で行われている漢字指導の実態を述べてきた。表3は表1と表2を1つにまとめたものである。上位項目を改めて確認してみると、漢字の字形と読みを目的とした指導方法が取られていることがわかる。

表3：国別漢字指導法①②の指導内容（12か国15機関のまとめ）

	指導内容	機関数	指導目的
1位	書き方／書き順／筆順を教える	12	字形
2位	音読み・訓読みを教える	8	読み
3位	書き練習をさせる	7	字形
4位	意味を教える	6	意味
	教科書または教師自作の練習問題を解かせる	6	字形・読み
6位	読み練習をさせる	5	読み
	語彙を教える	5	語彙

ワークシートを提出した受講生に、記述内容の確認をしてみると、多くの場合、黒板を利用しており、教師が黒板に漢字やそのほかの情報を書き、それを学習者が見たり、書き写したりしながら授業を進めていることもわかった。漢字指導においては、読み・書き練習に割く時間が多く、読みなら音訓両方を紹介する、書きならノートやワークシートに複数回書かせるといった方法が多い。また、教師自身が学生だったとき、教室で新出漢字の説明を聞いてノートに書く、一人で読み書き練習や暗記による学習をこつこつ続けるという方法で学んでいたため、どのように指導したらいいかわからず、学習経験をそのまま指導に反映させたのではないだろうか。しかし、手元に複数の漢字用教材がある日本語非母語話者教師は、その教材にある穴埋め問題やゲーム性のある問題を使うなど指導方法に工夫を加えており、教材に関する情報の有無も重要な観点になりうることが示唆された。

資料 1 : 漢字指導法ワークシート

国 : _____ 番号 : _____ 名前 : _____

質問 あなたは漢字を教えたことがありますか？

☐ はい → 「あなた」の漢字指導法を書いてください。

☐ いいえ → 「あなたの先生」または「あなたの同僚」の漢字指導法を書いてください。

_____の漢字指導法

1 週間に 1 回、漢字の授業があります。1 回の授業で、漢字の教科書 1 課分教えます。1 課に、新しい漢字が 10 字くらいあります。あなた（あなたの先生／あなたの同僚）は、どのように教えますか？ 何を使って、どんな順番で、どのように漢字を指導しますか？ 宿題を出しますか？ 授業の内容や流れがわかるように、具体的な例を出しながら、書いてください。

①使用するもの：漢字指導のために、何を使いますか？

②方法・順番：どのように教えますか？ 例を書きながら、順番に書いてください。

③宿題：宿題がありますか？どんな宿題ですか？

3. 学習者が漢字科目に求めること

3. 学習者が漢字科目に求めること

3-1. はじめに

漢字学習というと「教師が黒板を使って説明し、学習者は自宅で一人で読み書き練習や暗記による学習をこつこつ続けるものである」といったイメージが強く、「どうせ覚えるしかないのだから、学習者が努力するしかない／学習者が自律的に学習を進めるべきだ」という声も聞かれる。しかし、学習者がどのように学ぶべきなのか・漢字を自律的に学習するために必要なことが何なのかについて明らかにした先行研究は管見の限り見られない。すなわち、教師は自律学習の名のもとに学習者任せにし、漢字学習の具体的な方法に関しても、習得の道筋に関しても、十分な情報を与えていないのが現状ではないだろうか。

まず、本章の目的に近い先行研究として、下瀬川（1984）を引用し、学部留学生の漢字学習についての意識と方法を概観し、教師の役割についてどのように述べているか確認する。次に、濱川（2009a, 2009b, 2010b）を引用し、上級レベルにまで上達した学習者が、漢字学習についてどのような思いを抱いているのか、漢字科目に求めていることは何か、教師に求めていることは何かについて述べる。

3-2. 学部留学生の漢字学習の意識

下瀬川（1984）は、学部3・4年生の非漢字系学生14名を対象に、漢字学習の方法と現在の漢字意識を知るため、アンケート調査と座談会を行っている。その結果は次の通りであった。

- 1: 漢字は書いたり、繰り返し読んだりして覚える。字形の細かな違いが、漢字を覚えるのを助けている。漢字を部首で分類して覚えることは肯定的に捉えられていない。
- 2: 難しさの第一の原因として読みの多様さを挙げた者が多い。他の読み物に手を出す余裕はないという予測に反し、教科書以外の本を読む者が多い。
- 3: 漢字学習にテレビを見ることや、広告や道路標識を見ることが役立つという者は少なかった。人名、地名は例外が多いので、覚えても意味がないという発言もあった。
- 4: 漢字が読めないとき、辞書で調べる者が多かった。1つの問題は、漢字学習が「字」から「漢字語彙-漢語」へと移行しているのに、英語の語彙が貧しいため「最新漢英辞典」を使いきれない。今後は、日本語で専門科目を学ぶことになるため、母語で書かれた専門の本と対応させられないという問題が起きる可能性がある。
- 5: 14名中10名が大学入学以前に自分なりの漢字学習方法を身につけており、入

学後2年で漢字への不安が解消されている。読めない漢字を辞書で調べ、覚えるための努力をし、専門用語に慣れ、専門科目の教科書などが読めるようになる。

- 6: 漢字学習は学習者自身の自律心に依存する。「読めなくても意味が分かる」ほどに漢字を身につけるためには、理解のための分析的な手続きと手に覚えこませるための自己訓練が必要である。それに必要な時間を短縮するための手助けは、私たち教師の仕事なのではないだろうか。

3-3. PAC分析とは

本章の調査では、調査協力者が漢字学習についてどのような思いを抱いているのか、漢字科目に求めていたことは何か、教師に求めていたことは何かについて知るため、調査方法として、質的な分析手法である PAC 分析 (Personal Attitude Construct: 個人別態度構造分析) を用いることにした。

PAC 分析とは、内藤 (2006) が開発した分析方法で、分析者の理論的視点や主観が関与しやすい従来の事例研究法の欠点を補うべく開発された方法である。自由連想・多変量解析 (クラスター分析)・現象学的データ解釈技法を組み合わせたことに最大の特徴があるという。自由連想は、調査者のスキーマではなく調査協力者自身のスキーマに沿った変数を取り出すことを可能とする。クラスター分析は、統計データを見慣れていない調査協力者にとって項目群から喚起されるイメージやまとまった理由を探索しやすく、調査者にとってクラスター間の関係についての解釈を得やすくする。現象学的データ解釈技法により、調査者と調査協力者が協働して調査協力者の世界を解釈できる。(調査協力者の独自性が反映された連想項目やクラスター構造に関して、調査協力者とともに解釈していく。) 本調査で用いる「態度」とは社会心理学の定義「事物、人間、集団、あるいは社会事象に対して一定の仕方で反応させる内的傾向」、つまり態度とは主観的に認知されるものであり、人によって異なるものである。本稿では、態度を「行動」とその行動をもたらす「内的傾向」(認知や感情)を指すものとし、一般的に意識と呼ばれるものと同義に扱う。

筆者が行った PAC 分析の具体的な調査手順は以下の通りである。

- 1: 刺激語「上級の漢字学習方法」から連想される語・文をカードに書く。
- 2: 連想項目の書かれたカードを重要な順に並べる。
- 3: 7段階の評定尺度に基づいて類似度を評定する。
- 4: 調査者がクラスター分析 (ウォード法) によりデンドログラムを作成する。
(HALBAU7 を使用)
- 5: デンドログラムを見ながらインタビューを行う。(各項目のイメージやクラスターのまとまった理由、クラスター間の比較、全体のイメージなどに

について質問する)

3-4. 大学院留学生の漢字学習に関する意識調査

濱川 (2009a, 2009b) は上級レベル以上の日本の大学院で日本語教育を専攻とする留学生を対象とし、実際にどのような学習活動を実践し、どのように漢字・漢字語彙を身につけているのか、またどのような意識 (感情) が伴っているのかについて、PAC 分析を用いて調査を行った。A さん (仮名; 非漢字系・博士後期課程・日本語教師経験有) の事例では、A さんが楽しみながら、自分なりの学習方法を確認させ、知識を増やしてきたということがわかった。また、自分なりの学習方法の 1 つとして、学習ツールの存在は大きかったという。そこから、教師が学習方法を提示し選べる環境を与えること、学習ツール・リソースを紹介し体験させることが必要だと思われる。

本節 3-4 節では、濱川 (2009a, 2009b) ^{注4} を修正したものを再掲し、A さんの事例について説明を加える。

3-4-1. 調査方法と目的

漢字学習に関する意識調査を概観すると、初中級の学習者を対象にしたもの、教室場面に焦点を当てたものが多く、上級学習者を対象にしたものや日本で生活をしている留学生の教室外の様子や意識について扱っている論文はあまり見られない。また意識調査には、困難点・面白さなど、1・2 点に絞って調査したものが多い。そこで、本研究は、上級レベル以上の日本の大学院で日本語教育を専攻とする留学生を対象とし、実際にどのように漢字学習を実践し、どのように漢字・漢字語彙を身につけているのか、またどのような意識 (感情) が伴っているのかについて、PAC 分析 (3-3 節) を用いて調査を行った。調査目的は上級以上の日本語学習者が漢字学習についてどのような態度構造をもっているのかを明らかにすることとした。本発表は事例研究であるが、調査の結果から、今後の漢字教育への示唆を得ようとするものである。

3-4-2. 調査協力者

1	F 氏 (仮名)	漢字系	博士後期課程	中国語教師経験有
2	金 (仮名)	漢字系	博士前期課程	教師経験なし
3	葉子 (仮名)	日本人	博士前期課程	日本語教師経験有
4	A (仮名)	非漢字系	博士後期課程	日本語教師経験有

(* 名前は調査協力者本人が希望した仮名を用いる)

^{注4} 濱川 (2009a, 2009b) は、日本語学習者 2 名を対象にした事例研究を行っているが、1 名は漢字系日本語学習者であり、本研究の対象者とは異なることから、本稿では除外し、扱わないこととする。

日本の大学院で日本語教育を専攻する留学生3名と日本人1名の協力を得た。全員、漢字教育・習得に興味のある大学院生である。本節では、前述のとおり、博士後期課程の非漢字系学習者であり外国語教育の経験のある[Aさん]のデータを取り上げる。

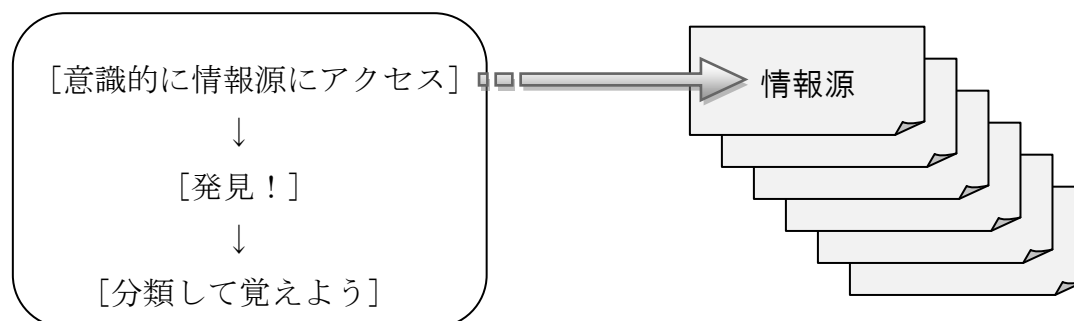
なお、筆者が調査者を務めた。調査協力者とは教師・学生の関係ではなく、知人関係であった。

3-4-3. Aさんの事例

Aさんは漢字学習について以下のような態度であることが分かった(資料2, p. 27)。

- ・あらゆるものが情報源になる
- ・自ら情報源にアクセスしようとしている
- ・情報源の漢字や漢字語彙に注目している
- ・情報源の漢字の字形・読み・意味・フォントすべてが気になる
- ・漢字や漢字語彙の意味を推測している
- ・漢字や漢字語彙を使ってみる
- ・漢字を音符や部首で分類してみる
- ・漢字や漢字語彙を使用場面と共に覚える
- ・漢字学習方法を無理なく変えてきた

Aさんは、日常生活の中で意識的に漢字語彙に注目するようにしており、知らない漢字語彙があると発見の喜びを感じている。さらにその漢字・漢字語彙を自分なりの分類方法を使って、覚えようとしている。



3-4-4. Aさんの事例（補足データ）

PAC 分析による態度構造とは直接関係しないが、インタビューデータの中から、調査者が重要だと思った点について取り上げる。

- ・Aさんは漢字学習について「漢字数が多くて難しい面もあるが、短い文で充実した内容を表現できる、また、造語できる面がとても面白いと感じられます」とまとめた。つまり、Aさんにとって漢字学習とは、情報源と繋がっているものであり、思いを表現する手段であり、面白いものである。
- ・Aさんは決して1人でコツコツ暗記を繰り返しているわけではないが、インタビューの中で自発的に人的リソースについて述べる場面はなかった。それは誰かに漢字や漢字語彙について確認するレベルではないからだと言う。前後の文脈から推測できる、推測できなくても調べる手だてがあるというだけでなく、人的リソースに頼りたいとは思わなくなったとも言っている。変化があったのは、大学卒業後、日本語教師になった時だと言う。大学生だった時にはクラスメートや先生に確認していたが、教師になってからは自分で何とかしなければと思うようになったと言う。
- ・面白いと感じながら学習できるようになったきっかけとして、環境の変化を挙げた。母国で日本語を学んだあと、日本に来て学んだが、それは昼と夜のような差があり、刺激になったと言う。例えば、駅の名前の表示を見たとき、漢字がなくてはならないような環境であることに驚き、また実感したと言う。
- ・Aさんは、漢字学習には教師の役割が大きいとした。漢字に対する考え方は学習者によって異なるが、教師が漢字を知ることの利点を伝えれば、学習意欲を高めたり、動機付けしたりできると考えている。また漢字を自分で勉強したり習得したりしていく姿勢を教えていくのも教師の役割であるとした。

学習者のレベルや環境またはその学習者のスタイルに応じた学習支援が必要になることはもちろんであるが、教師が教室でできること、つまり教師の役割についても見られた。それは、教師が学習者に漢字の記憶を促すだけではなく、「どうして」「どのように」覚えるのかについて、学習者に伝えていくことが必要だということである。Aさんはこのような動機付けを試みることにより、学習者が自ら学び続けていく姿勢を身につけられると考えている。

3-4-5. まとめ

本調査の結果、大学院留学生は漢字学習そのものを楽しんでいることが分かった。さらに、自分なりの学習方法を確立させながら、学習を続け知識を増やしていることも分かった。

自分なりの学習方法の1つとして、学習ツールの存在は大きい。電子辞書やコンピュータなど、自分1人で解決させ次に進んでいけるような道具が必要である。またそ

れらツールの使い方をしっかりと把握していることも必要である。つまり、「知らない漢字語彙」に接した際、総画数索引・部首索引を使って調べるだけでなく、その漢字の別の読み方を利用した検索の方法など、様々な方法を知っている必要がある。このような学習ツールの使用方法を身につけさせるのは、教師の役割の1つではないだろうか。

それでは、辞書の使用方法を身につけるためには、何が必要であろうか。3種類の索引があることから分かるように、画数が数えられること、漢字を分解し部首を取り出せること、漢字の読み方を知っていることは必須である。求めている語彙が見つからなかった場合どうするのかなど、さらに具体的な対応策をも伝えていくことが大切ではないだろうか。また、辞書の使用方法としてではなく、普段から漢字を指導する際に画数や部首、単漢字の中心義（基本的な意味）などに触れていくことも有益だろう。

とりわけ漢字学習というと、個別学習のイメージが浮かぶことが多く、自律的な学習を進めるべきだという声も聞かれる。しかし漢字を自律的に学習するために必要なことについて明らかにした先行研究はあまり見られない。実際、学習者の個別性・多様性に対応しようと、目の前にいる学習者が今読みたがっている分奏を読ませることで対応したケースも見聞きする。自律学習の名のもとに学習者任せにし、漢字学習の具体的な方法に関しても、習得の道筋に関しても、十分な情報を与えないままにしているのが現状ではないだろうか。本研究は事例研究ではあるが、上級以上の留学生の声を明らかにすることで、教師が学習者を観察するだけでは得られない情報に触れることができ、参考になる部分があるのではないかと考える。

3-4-6. 今後の課題

漢字学習・習得に関する意識調査に関する先行研究において、入門期から超上級にわたって全体を把握するような先行研究がほとんど見られなかった。特に、上級・超上級、生活者を対象にした先行研究はほとんど見られない。上級・超上級・生活者らの声に耳を傾けることは、彼らの態度構造を明らかにするだけでなく、他レベルの漢字学習を考えるうえでの参考にもなる。

濱川（2009a, b）のPAC分析を用いた調査結果を見ると、学習方法・ストラテジーという面で、予測できないような方法は出てこなかった。しかし、「気持ち」の側面では、調査前に予測できないものも多かった。したがって、今後は、「気持ち」に焦点を当て、掘り下げていけるような研究が必要だと考える。

また近年、自律学習に向けた先行研究は見られるが、必要となるスキルについてはまだ解明されていない。今後は自律学習に向けた必須スキルがあるのか、またあるとすれば何か、さらにどの時期にそのスキルを身につけなければならないのかについて

も考察を深めていく必要があるだろう。

資料 2 : A さんの PAC 分析の結果

重要度	連想項目	グループ名 1	グループ名 2	グループ名 YH
1	漢字運用能力を高めるために使用頻度を増やす, あるいは接触する機会を増やすことが大事である	①漢字・漢字語彙に注目する	[A]漢字の使用を増やす	意識的に, 漢字に接し, 分類して覚えよう。
2	できるだけ漢字を書く, 読む機会を増やす			
3	話すとき, 書くときにできるだけ熟語を使うようにしている			
12	PC で文章を作成するとき, 同音漢字をよく見て覚える			
17	今でも何回も書いて覚えて覚えるときがある	②反復する		
4	単漢字より熟語で覚える	③意味と形で分類する	(意味と形で分類する)	
10	部首など漢字の音符, 意符を使って覚える			
11	自分の関心がある分野から漢字をまとめて覚える			
13	漢字で書くことがあまりないとすぐに漢字が再生できない	④漢字を書くことに心掛ける	(漢字を書くことに心掛ける)	漢字が書けない...
5	日本語の文や文章などを読む(新聞など)	⑤日常生活の中で漢字を使う	[B]日常生活で出てくる漢字に注目する	情報源の漢字や漢字語彙に注目
8	文献などを読む時, 分からない漢字が出てきたら, 前後の漢字(言葉)から意味を推測する			
7	漢字を何かの情報と関連させて覚えると定着しやすい			
14	日本にいる場合, 町中の看板やちらしなどを見るようにしている			
6	人名を聞くより漢字を見た方が覚えやすい			
15	テレビの字幕をよく見ている			
9	分からないことばに出会った場合, その文脈から意味を推測できる	⑥内容と関連させて覚える		
16	日本人の話, 会話から分らなかったことばをメモしておいて後で調べる, あるいはその時に音から漢字を推測しようとする			

3-5. 漢字を専門とする留学生の「漢字学習」に関する意識

多くの場合、初級には文字・語彙単独の科目が設置されているものの、中級になると漢字学習は自主的に学ぶよう求められることが多く、学習者は学習方法を知らないまま、自助努力、つまり独習（自習）を続けることが多い。教師の役割、教師が介入できる場面はどこにあるのか。はなさん（仮名；中央ヨーロッパ出身、博士前期課程に在籍）は<①文脈の中で学びたい、②使い方を学びたい、③見通しを立てたい、④学習方法の情報がほしい、⑤好きな方法で学びたい>という学習意識をもっていた。これらの希望に応えるのは教師ではないだろうか。本 3-5 節では、濱川（2010b）^{注5}を修正したものを再掲し、はなさんの事例について報告する。

3-5-1. 研究背景

漢字学習は自律学習で進めるように指導することが多いが、自律学習について学習者に説明し、合意の上で進められることは多くないように思う。本節で扱う自律学習とは「学習者が自分で自分の学習の理由あるいは目的と内容、方法に関して選択を行い、その選択に基づいた計画を実行し、結果を評価できる能力」（青木 2005）であり、学習者の独学を推奨しているものではなく、教師や他の学習者の助けを借りながら学ぶことを否定しないものである（Benson 2001）。しかし漢字学習が難しいと思っても、説明もないままに、独学を進めざるを得ない状況に追い込まれることも多い。

漢字学習に関する意識調査を概観すると、初中級の学習者を対象にしたもの、教室場面に焦点を当てたものが多く、上級を対象にしたものや日本で生活をしている留学生の教室外の様子や意識について扱っている論文はあまり見られない。また「意識調査」には、困難点・面白さなど、1・2点に絞ったうえで確認するような調査が多い。また、濱川（2009a, b）は日本語教育を専攻する大学院留学生が漢字学習そのものを楽しんでおり、その人なりの学習方法を確立させながら学習を続け、知識を増やしているとし、さらに学習ツールとしての電子辞書やコンピュータの存在が大きく、教師の役割の1つとして、それらの紹介・使用方法の導入が挙げられるのではないかと示唆した。しかしながら、学習ツールを使いこなし、楽しく学習し続けていると言うだけで、自律的に漢字学習を進められたり、上達するわけではないだろう。

このような環境を変えることは容易ではないが、留学生が漢字学習をどうとらえているのかという意識調査を通して、改善への手掛かりや漢字指導のヒントを探りたい。

^{注5} 濱川（2010b）は、日本語学習者2名を対象にした事例研究を行っているが、1名は韓国出身の日本語学習者であり、本研究の対象者とは異なることから、本稿では除外し、扱わないこととする。

3-5-2. 調査方法と目的

日本語教育における漢字を専門とする留学生を対象とし、漢字学習に関してどのような意識（感情）を持っているのかについて、PAC 分析を用いて調査を行った。調査目的は日本語教育における漢字を専門とする留学生が、漢字学習についてどのような態度構造をもっているのかを明らかにすることとした。本調査は事例研究であるが、調査の結果から、今後の漢字教育への示唆を得ようとするものである。

3-5-3. 調査協力者

日本の大学院で日本語教育を専攻し、漢字を専門とする留学生の協力を得た。本稿では、調査協力者本人が希望した仮名「はなさん」を用いる。

なお、筆者が調査者を務めた。調査協力者とは教師・学生の関係ではなく、知人関係であった。

3-5-4. はなさんの事例

はなさんは中央ヨーロッパ出身で、博士前期課程に在籍。はなさんの連想項目などは表 4 の通り。（項目名・グループ名は本人が記入した表記のまま転記した。）以下、インタビューデータをまとめながら、考察を進めていきたい。

表 4：はなさんの PAC 分析の結果

重要 順位	±	項目名	グループ名	グループ名	グループ名
01	0	本当に勉強したかな？	熟語の学習 関係		納得できる 方法を探し たい (楽しくて面白くて興味 のある)
03	－	語彙			
09	－	使い分けが難しい			
07	＋	テスト／練習			
04	＋	用法／つかい方			
05	－	類義語			
06	0	コンテキスト			
10	－	難しい			
02	＋	構生素素を考えると楽しい	構成要素の 記憶術	逃げ道(改善 方法)	
08	－	暗記	いやだ		

3-5-5. はなさんの漢字学習に関する願望・希望

はなさんの出身大学(母国)での学習方法は、単漢字のリストにある音訓読み、その単漢字を用いた熟語を暗記すること、さらに小テストでリストの内容をそのまま書くことであった。適語選択などはなかったと言う。

{大学のテストでは} 読み方全部書いてください、と、あと熟語を3つ以上書いてくださいとか(はな 054) あまりにも関係ない熟語が、いくつか置いてあって、その中のいくつかを覚えればいいっていう暗記だった。文章に入れて、それで覚えましょうってのがなくて、これ覚えてくださいって(はな 068) 【暗記】したものをそのまま文字を、文字にうつす。そういう練習(はな 125)

*枠内の記号:{ } は筆者が補足したもの, 【 】 は連想項目, () 内は発話者名, YH は調査者を指す。

しかし、丸暗記という方法に納得できないうえ、面倒くさく、暗記しても忘れてしまう。はなさんは自分を怠け者なのかもしれないと振り返った。また丸暗記した友人を偉いと思い、友人は自分と比べて、その暗記したものが身についているとも思っている。

楽しいことはたくさんやった。それで、自然に身についた。丸暗記とか、つらいことはなんか、う～ん(はな 093) 避けてきた? (YH094) そう。そう(はな 094) わたしはたくさん書いてるだけで、あるいは丸暗記は、すごく、納得できない。あるいは、面倒くさいから。あの、怠け者か、なんかわかんない。たぶんだからこそもっと楽しい教授法を考えたい、と思ったんですね、自分が。はあ～っていうのが嫌いだから(はな 095) それ {暗記} がすごく苦手で。{暗記量が少ないから} わたしはものすごく簡単な言葉しか使えなくて、彼女 {暗記を続けた友だち} は、5年前、暗記したあのカードの言葉、「ああ、これやったね。あったね」ってどんどん出てきますね(はな 097) わたしはそれ、はあ～、えらいなあ～って思う(はな 098)

熟語を暗記することはいつか役に立つのかもしれないが、使う機会がなければ忘れてしまうため、できるだけ暗記をしたくなかったと言う。

暗記しても忘れちゃう。日本に来て、たくさんこういう【コンテキスト】に出会うと、例えば「そこまで頭が回らなかった」とか、そういう表現は、授業であって、近いうちに使う機会があると、自然に身につくんですね（はな 102）テストで出合っても、何回も出会うと、自然に身につくんですね。忘れない。だけど、このカードだけ渡されて、になると、本当に忘れちゃうんですね（はな 103）暗記は、そのテストのためにはしたんですね（はな 124）使う機会がないから忘れちゃうんですね（はな 125）はあ、なんか、罪悪感（はな 418）本当は【暗記】したはずなのに（はな 443）してない {暗記できていない} のが、罪悪感でマイナスなのね（はな 444）

はなさんは図書館の教材を見て、たまたま自分が楽しいと思える学習方法に出合った。そして、構成要素のストーリーを含めたカード作りを始めた。

漢字 1 つ {単漢字} の、については、図書館でいろいろ借りて、楽しく漢字を覚えましょうというのを参考にしながら、やっぱりこれはわたしに合うっていうか。あの、そういう本がたくさん出ているんですね（はな 270）漢字の丸暗記がすごい大変で、もう嫌で嫌で。そのとき【構成要素】のやつを思いついたときに、楽しくなったんですね、そのぶんが（はな 052）その勉強するとき。あの一番最初はみんなカード作るから真似してカード作ってたんですね（はな 056）ここに漢字があって、わたしが耳だけでなく目で、色で覚えるのが好きで（はな 057）緑は、全部の訓読みで、紫が先ね、音読み。だから、めい、みょう。で、こっちにあって、こっちは緑でぎって書いてあって（はな 059）その下に、熟語とその意味。漢字と、そのすべてのものが、ざっとここにあるんですね（はな 060）そのときは、テストに {漢字の意味} 書いてくださいというんだったら、そのときは耳じゃなくて、カードが見えてきて、その紫色の、みょうとか（はな 061）色が好きだから、それが楽しかったんだけど、熟語になると {勉強の仕方が分からなかった}（はな 067）で、するのが {この学習方法が} 楽しかった（はな 517）自分の別の方法を見つけたから（はな 532）だから、書かなくてもよくなった（はな 533）で、わたしは、たまたま、一番下に、ストーリー？（はな 534）書いてたの。それを続けたんですね（はな 535）わたしあんまり書かなくても {書いて覚えようとしなくても} もうそのストーリーで、しかもちょっとふざけてある、おもしろいストーリーで、韻を踏んだストーリーでだったら、もう、問題なかったんですね（はな 300）すごいおもしろかった。なんか、いろんな人の説を読んで、自分が、あの、おもしろいと思うことを、覚えるのと、少し置いといて、自分で

こう、考え直す？だから難しい形でも、その【構成要素を考えると楽しい】（はな 313）つまり、覚えるのに役に立つ、ね（はな 332）

国で自由に見られる学習用教材には限りがある。日本語能力試験 1 級（当時）の試験対策の勉強を自分でする中で、類義語の使い方や使い分けを求められる形式に初めて出合った。試験対策で偶然出合うまでどういう学習方法があるのか知ることはできなかった。語彙の使い方や使い分けはテストなどを通して自分で習得してきた。つまり、求められるものが変わっていく中で、学習方法が変わってきたという。またそれは自然に身につく学習方法の発見となったようである。

1 級の勉強で、暗記のも嫌だったから、もう、たくさんのテストした結果、そのテストで出そうなかぎりの【語彙】は、なんとか身についたんですね。だけど、授業でやってなくて、だからそれは自分で、やっぱり勉強しなきゃいけないって部分はあるんですけど。そのような本とか、すべての国あるわけじゃないですね。つまり、日本語勉強したいけど（はな 140）{図書館に 1 冊しかないから} 借りられない（はな 141）

文部省の試験とか（はな 570）あの、1 級の試験とか、のテストの中で、熟語を、使い分ける必要が出てくるから（はな 571）その熟語を勉強する必要が出てくる（はな 572）その前は、なんか、テストにも出てこないから（はな 573）それまでは、そういう勉強、方法自体が存在しなかったわけです（はな 575）中上級または上級ぐらいから（YH581）求められるものが変わって（YH582）て（はな 577）自分もやり方を変えなきゃいけなくなったんだ（YH583）うん。そう（はな 578）それまでは、テスト全然聞かれてないし、勉強しなくてもいいっていうの（はな 579）

いろんなことやりながら、自然に身につけてたのが、その【テストとか練習】。たくさんやってたら、なんか、意識してないんだけど、あ、なんかできていましたっていうので（はな 035）ものすごいたくさん {回数} 【テスト】とかやって、それで、ああまた出てきた、っていうことで、なんか、自然に覚えますね（はな 039）

日本に来るまで、どういう文脈や場面でそれらの語彙を使うのか考えたこともなかった。来日してからは自然な文脈の中で身につけているが、こういうことも教師から習いたかった。

文脈、つまり【使い方と用法】という言葉。例えば、使う、と、利用という。トイレに入って考えてたんですね。いつもきれいに使っていただきありがとうございます（はな 249）書いてあるんですけど、だいたいいつも、きれいにご利用いただきまして？（はな 250）それを考えた。だから、利用？（はな 251）という言葉が出たときに、漢字の授業の先生は、説明するんですね。つまり、日本語 {和語} もあるんだけど、中国語 {漢語} があると、もっと、フォーマル？（はな 252）それは、もうだいたいわかりますけど、そうじゃなくて（はな 253） {漢語の中で} 似たような言葉があると、文脈によって、なぜか、ここではこれを使う。あ、使用と利用（はな 254）まあ、微妙にわかるんですけどね。でも、だれかが利用する、だけど、物を使用するんだけど、でも、いつもきれいにご利用いただきまして？どうして、ご使用いただきまして、じゃないんですかって。トイレは、無関係かもしれないんですけど（はな 255）日本に来て、たくさん使われてるのを聞きなれないと、わかんないんですね。テストしか {知ら} ないから（はな 256）なんか勉強が足りなかった印象。大学のせいにしないで、自分でやれば {よかったのだけど} 最初からやり方教えてもらったら、嬉しかったな（はな 269）

また、大学で学習方法についての情報が全く与えられなかったこと、教師が学習方法を教えてくれなかったことで、自分に合った学習方法が見つかるまでの間、時間もかかったし、苦勞もした。だから、その時間を損したと思っている。

初めて短期留学先で、IKB {教科書名} って、はあ～こういうやり方あったのって。革命的で。ああ、なんか損した気分だったんですね（はな 072） {出身大学では} 先生たちが、わたしたちも苦勞したんだからっていう、態度ですね（はな 183）すごい、時間の問題で損したなっていうのがあるんですね（はな 189）

そして初級のとときに教師に勉強のしかたを提示してほしかったと思っている。自分のやり方が万人にとって良い方法だとは思っていない。いろんな方法の中から自分に合うもの、その人の納得できるものを見つけ出す必要がある。一斉授業で、漢字の基礎的な知識として筆順や成り立ち・構成要素は時間の限られた中で教えたほうがいいと思うが、学習者が手探りや誰かのマネではなく、教師の役割として学習方法の紹介の時間があるのは大切なことだと思う。ある程度数を紹介して、学習者が自分なりに選んだりアレンジしたりすることが大切なんじゃないかと思っている。そして学習者が楽しむことが大切で、自分1人でも学習できるような学習方法を紹介し身につけさせることが大切だとした。

最初から自分がやり方教えてもらったら、嬉しかったな。【暗記】だけ、という方法があったんですね（はな 269）納得できないまま勉強するのがすごくつらいですね（はな 393）一般的には {＝一般化は} 無理で、個人個人の『納得できる方法を、探したい』な（はな 394） {納得できる方法が見つかるまで時間がかかりすぎたので} 時間の問題で損したなっていうのがあるんですね（はな 189）できる範囲で、その人が納得できるような、方法を紹介して。あ、つまり、強制…？（はな 191）するんじゃないくて、筆順とか、まあ、成り立ちはもう、時間のある範囲で（はな 192）あとは【構成要素】を[沈黙]基礎的な範囲で、もちろん紹介しますけど、そのあとは、これだけの勉強方法ありますよって。たくさんの人が今まで勉強したというのは {してきたのに}、だいたい今までだれも勉強方法を教えてくれなかったんですね。例えばこう、手探り？（はな 193）か、だれかの真似とか。だから、先生の役割も大事。こういう方法もありますよ、どうですか。いろいろやってみて、自分に合ったような方法で、勉強して、っていうのを {いいと思う}。でも、その、提供？が、必要だと思うんですね。全部もちろんじゃなくていいんだけど、ある程度の数があれば、その学生が、自分の中で、これはまた変えていく、と思うんですね（はな 194）一番いいのは、クラスで出来ることとうちで出来ることは違うので、うちでは、好きな方法でやってね、っていうのが、紹介して、クラスで、筆順とか、そういう基本的なことで。熟語になりますと、そのテストの、見比べて、なんか質問に答えるとか、そういうその… {語彙の使い分けなどが必要}（はな 195）最初 {1年生} は（はな 199）漢字の由来の話をしたい（はな 200）おもしろいですよって。だから、一般の話をしたい。本当は難しく見えるんだけど、いろんなグループに分けられて、キーポイント？（はな 201）役に立つポイントになるっていうのがあって、これだけ覚えてたら、もうだいたい、全部覚えられますよ、できるだけポジティブイメージを、アピール[笑]（はな 202）のが、すごく {大切}。おもしろい、もっと勉強したい、もっと知りたいっていう気持ちを、伝えさせてから、部首とか {教えたらい}。それぞれのクラスの雰囲気とか、なにを求めているか見ながら、観察が必要ですね（はな 204）

3-5-6. おわりに

本調査の結果は大きく 5 点にまとめられる。

- ①文脈の中で学びたい：リストを見て、丸暗記するのではなく、どのような使い方をするのかを知ることが必要である。学習者が場面を想像するのは難しい。
- ②使い方／使い分けを学びたい：語彙の使い方や使い分けがきちんとできるようになりたいと思い、また間違いがあれば指摘・説明してほしいと思っている。教師から

の指摘や説明，練習がなければ，そのような学習方法の発見にはつながらない。

- ③見通しを立てたい：永遠に終わらないという気持ちにならないためにも，学習ゴールを知ることが必要である。
- ④学習方法の情報がほしい：自力で自分に合う方法を発見するには，時間も労力もかかる。
- ⑤好きな方法で学びたい：自分の興味ある内容のものを，自分の好きな方法で学びたい。

本調査は事例研究であるが，清水（2009）が行った漢字学習ストラテジー・学習者の意識に関する量的調査の結果と，合わせてみたい。清水（2009）は，教師の漢字指導に工夫がないと，学習者は丸暗記に依存してしまう／教師も学習者も機械的暗記が最も有効だと考えていると述べている。本調査でも，機械的な暗記や書字に頼る学習方法を用い，漢字学習を進めていくことができなくなった。しかし最初はそれ以外の学習方法についての情報もなく，手探りを続けるしかなかった。さらに，教師が機械的な暗記を強いることで，学習者が効率よくメタ認知ストラテジーを身につけられる状況にないこともわかった。また清水（2009）は「様々な学習法の中で，語構造分析が漢字に対する認識と関連が最も深い」とも言っている。これは漢字を分解する学習方法を取る学習者は漢字学習を前向きにとらえているということであるが，はなさんも漢字を分解・分析しながら漢字を理解し，学習を進める方法を発見した。偶然発見した学習方法が自分に合うものだった。そして最終的には大学院生になるほど日本語学習に成功している。他に，清水（2009）は漢字学習を楽しいと感じること，語構造分析を学習に取り入れていること，多様な学習方法を知っていることの間に，関係が認められるとも指摘している。学習方法が分からずもがいている状況は前向きに日本語学習に取り組んでいる状況にはつながりにくい。そこで，学習者が偶然学習方法に出合ったり，偶然漢字を分解・分析できるようになったりすることを待つのではなく，教師が多様な学習方法を紹介し，漢字に対しての前向きな意識を養っていくことが必要なのではないだろうか。また自律学習の観点からも，教師が学習の内容や方法・手段などに関する情報を提示し，学習者が選択できる環境を作る必要があると考える。そのため，学習者が教師からどのようなサポートを必要としているのか，教師は学習者にどのような情報を提示しなければならないのかについても整理していくことが必要である。

漢字学習というと，個別学習のイメージが浮かぶことが多く，「自律的な学習」を進めるべきだという声も聞かれる。しかし漢字学習の具体的な方法に関しても，習得の道筋に関しても，十分な情報を与えないまま，学習者任せになっているのが現状ではないだろうか。はなさんは，偶然自分に合う学習方法に出合ったため，続けてこら

れたが、そのような偶然を待ち続けているだけでは、漢字学習を楽しむ余裕は生まれず、はなさんのように「損した気分」にさせてしまうこともあるだろう。また、漢字や漢字語彙の指導について、さまざまな学習方法を紹介できる日本語教師が多いとは考えにくい。今後は日本語教師向けの漢字指導書や、日本語学習者向けのストラテジー習得を兼ねた漢字学習用教材の開発が必要ではないだろうか。

3-6. 3章のまとめ

3章では、上級レベルにまで上達した学習者を対象にインタビューを行い、その結果から、漢字学習についてどのような思いを抱いているのか、漢字科目に求めていることは何か、教師に求められていたことは何かなどについて見てきた。

3-4節では、Aさんの事例から、Aさんが楽しみながら、自分なりの学習方法を確立させ、知識を増やしてきたということが分かった。また、自分なりの学習方法の1つとして、学習ツールの存在は大きかったという。そこから、教師が学習方法を提示し選べる環境を与えること、学習ツール・リソースを紹介し体験させることが必要だと思われる。

3-5節のはなさんの事例では、はなさんが5つの学習意識を持っていることがわかった。①文脈の中で学びたい、②使い方を学びたい、③見通しを立てたい、④学習方法の情報がほしい、⑤好きな方法で学びたいというものであった。

清水（2009）は、教師の漢字指導に工夫がないと、学習者は丸暗記に依存してしまうこと、様々な学習法の中で語構造分析が漢字に対する認識（前向きな態度かどうか）と関連が最も深いことを明らかにしてきているが、本研究でも2章でみてきた通り、読み書き指導に偏っているのが現状である。Aさん・はなさんのいずれの事例も、自分なりに努力を行い、自分に合った学習方法や学習ツールを見出したことで、学習を継続させることができた事例である。しかし、この2人のように継続し上達し続けてこられる学習者ばかりでないことは想像に難くない。独習や、同じレベルのクラスメートとの協働学習では解決しないことも多いだろう。

自律学習の観点から考えても、教師が学習の内容や方法・手段などに関する情報を提示し、学習者が選択できる環境を作る必要がある。そのため、学習者が教師からどのようなサポートを必要としているのか、学習者にどのような情報を提示しなければならないのかについても整理していくことが必要である。そこで、筆者は、学習者が自律的に漢字学習を進めていくために必要なこととして、[漢字学習の方法][漢字・語彙知識の整理の仕方][人的リソースの活用方法]などについて体験を通して学ぶこと、教師が「漢字力が上がるとどのような長所・利点があるかを伝えること」が大切だと考える。ただ、教育環境を大きく変えることは容易ではないため、7章に実践事例として示すことで、指導者への提言としたい。

4. 漢字学習への意識（意識調査）

4. 漢字学習への意識（意識調査）

4-1. はじめに

3章においても触れられていた漢字学習への意識について、改めてここで取り上げることとし、本章では、対象者を学習者ではなく、非漢字系若手日本語非母語話者教師（NNT）とする。非漢字系若手 NNT は教師であるものの漢字力はさまざまであり、一般的な成人学習者と考えることもできよう。また、学習者にとっては身近な先輩であり、世界の日本語教育の現場で漢字指導を担う可能性の高い人たちであり、学習者に直接影響を与える立場にある人たちともいえるだろう。世界の日本語教育を考えた場合に重要な位置を占める非漢字系若手 NNT を対象に、漢字学習への意識を調査し、その結果を述べたい。

4章では、非漢字系若手 NNT が漢字学習をどのようなイメージで捉えているかを見る。次節 4-2 節では漢字学習意識の調査のための質問項目を紹介し（濱川 2016c）、4-3 節では、濱川（2015b）に加筆・修正したものを再掲し、漢字学習意識調査の結果を見ていくことにする。

4-2. 漢字学習意識に関する調査の質問項目

漢字学習方法（ストラテジー）調査や漢字学習に対する意識調査では、現場の知見をもとに作成された調査票が用いられてきた。それは調査協力者の出した結果に応じて柔軟に対応していくことができるという点で、必要な手順だったのだろうと思われる。濱川（2015b, 2016c）は漢字学習意識に関する調査の質問項目を検討するにあたって、先行研究として、大北（1995）、ヴェントゥーラ（2007）、ルッシー（2011）などを参照し、調査票を作成した。

濱川（2015b, 2016c）が作成した漢字学習意識に関する調査の質問項目は2種類あり、調査Aは1問のみ、調査Bは39項目（6つのカテゴリー）であった。調査Bは「1. 強く賛成する」から「5. 全然賛成しない」までの5段階評定で行い、調査A・Bいずれも、各項目の平均値を求めることとした。

表5：漢字学習意識調査 調査A

KLB040	あなたは、今、漢字学習についてどう思っていますか？ プラス [] % + マイナス [] % = 100%
--------	--

表 6 : 漢字学習意識調査 調査 B

	意識（ビリーフ、信念、態度、認識）	分類
KLB001	日本文化を理解するために、漢字をたくさん知る必要がある	漢字の伝統・ 文化的な価値
KLB002	大人にとって、漢字学習は困難だ	適性
KLB003	漢字を学習するための特別な能力を持っている人がいる	
KLB004	日本語能力を高めるために、漢字を勉強する必要がある	漢字の 有効性
KLB005	漢字のことばの意味が想像できると、日本語の文章がもっと分かりやすくなる	
KLB006	漢字の読み書きができると、周りの人に尊敬される	
KLB007	漢字がわかれば、様々なもの（小説・まんが・新聞等）が読めるようになる	
KLB008	漢字かな交じり文で書いてある文章は、ひらがなだけの文章に比べて読みやすい	
KLB009	漢字がわかると、日本・日本社会で生活しやすくなる	
KLB010	パソコンでタイプするので、漢字を勉強する必要はあまりない	
KLB011	漢字をきれいに書かなければならない	漢字学習法
KLB012	漢字を書き順のとおりにならなければならない	
KLB013	間違えそうなら、漢字を使わないほうがいい	
KLB014	漢字を書く能力より、漢字を読む能力の方が大切だ	
KLB015	努力すれば、だれでも漢字学習は成功する	
KLB016	漢字の数がたくさんあるから困る	漢字の 難しさ
KLB017	漢字の形が複雑だから難しい	
KLB018	形の似ている漢字があるから難しい	
KLB019	漢字の書き方や書き順がわからないから困る	
KLB020	1つの漢字に読み方がたくさんあるから難しい	
KLB021	読み方の似ている漢字が多いから難しい	
KLB022	漢字の読み方がわからないから困る	
KLB023	漢字の意味がわからないから困る	
KLB024	1つの漢字を複数のことばで使うから難しい	
KLB025	漢字を覚えても、使い方がわからないから困る	
KLB026	努力しても、漢字が覚えられないからいやだ	
KLB027	覚えたのに、忘れてしまうからいやだ	
KLB028	漢字の学習方法がわからないからいやだ	
KLB029	漢字を暗記して覚える学習方法が好きだ	
KLB030	いつまでも漢字学習が終わらない気がして、いやだ	

KLB031	漢字の書き方を勉強するのが楽しい	情意面
KLB032	漢字がきれいに書けると嬉しい	
KLB033	漢字の形が絵のように見えて、おもしろい	
KLB034	漢字の読み方を勉強するのが楽しい	
KLB035	音符がわかると、音読みがわかるから、おもしろい	
KLB036	部首に意味があるから、おもしろい	
KLB037	漢語（漢字のことば）を知っていたら、長く説明しなくてもいいから楽だ	
KLB038	漢字は文字なのに、読み方も意味も表わすからおもしろい	
KLB039	難しいことにチャレンジするのが好きだ	

また、使用言語は日本語（ルビ付き）のほか、英語・インドネシア語・タイ語・ベトナム語・マレー語・ミャンマー語、ロシア語の7か国語で用意した。翻訳は、筆者の漢字関連科目の授業を受けたことのある元研修参加者（非漢字系若手 NNT）に依頼した。実際に調査に使用した調査票は、日本語版は章末の資料3（p. 45）を、各国語版は巻末資料1－7（pp. 143-159）を参照のこと。

本質問項目を用いた調査票の作成経緯については濱川（2016c）で、調査結果は濱川（2015b）で発表されており、加筆・修正したものを次節に再掲し見ていくこととする。

4－3．非漢字系若手 NNT の漢字学習に関する意識

非漢字系日本語学習者にとって、漢字学習は日本語学習の中でも難しいとされ、先行研究において漢字学習の困難点として、漢字自体の特徴を含む「字形・意味・読み・数」などにまつわる難しさが挙げられてきた。さらに、近年では、漢字学習ストラテジーやビリーフに関する研究も行われるようになってきた。しかし、学習者に影響を与えるであろう日本語教師を対象にした研究はほとんど行われていない。国際交流基金（2013）によると、世界全体の日本語教師数 63,805 人のうち、日本語母語話者教師は 14,819 人（23.2%）であるという。つまり、日本語母語話者教師に比べ、日本語非母語話者教師（NNT）のほうが多く、一般的には学習者は NNT から教わることが多いと思われる。本節では、教師かつ学習者という2つの側面をもつ NNT を対象に、漢字の学習意識を探る。

4-3-1. 調査対象者

本調査は、教師研修のために来日した現職の NNT を対象とする。表7は、その教師研修と NNT について整理したものである。なお、調査者は筆者が務め、当該研修の担

当者でもあった。

表 7：長期研修の研修概要

実施機関	国際交流基金日本語国際センター
研修名	2013 年度海外日本語教師長期研修
研修期間	約 6 か月間（2013 年 9 月～翌年 3 月）
研修内容	日本語・基礎的な日本語教授法及び日本事情の研修を行う。
研修目的	本研修は、教授経験の短い若手外国人日本語教師の知識と技能を向上させることにより、各地域・各機関の日本語教育の質的改善・充実につなげ、日本語教育の継続と学習者増を促すことを目的とする。
研修参加者	<ul style="list-style-type: none">・申請時、教授歴 5 年未満・35 歳未満の日本語非母語話者教師。・当該年度の研修参加者は非漢字系 33 か国 60 名。日本語力は初級から上級まで。プレースメントテストの結果、日本語能力試験 N2 レベルを基準に A コース（N2 未満）26 名と B コース（N2 以上）34 名の 2 コースに分かれた。

4-3-2. 調査目的と方法

非漢字系若手 NNT が、漢字学習についてどのようなイメージをもっているのか、それは具体的にどのような意識（認識・態度・ビリーフ）であるのかについて知ることを目的とする。質問紙調査は、研修開始時に一斉に実施した。

4-3-3. 調査結果＜調査 A：非漢字系若手 NNT の漢字学習のイメージ＞

「漢字学習についてどう思いますか。プラスイメージ・マイナスイメージをそれぞれ％で表し、合計 100％にしてください。」という問いであった。回答（％）を平均した結果、プラスイメージ 78.1％、マイナスイメージ 21.9％となり、非漢字系若手 NNT は漢字学習に対してマイナスイメージも多少あるものの、概ね好意的なイメージをもっていることがわかった。

4-3-4. 調査結果＜調査 B：非漢字系若手 NNT の漢字学習の意識＞

回答（60 名）の平均値を昇順に並べ、「賛成する」と答えた人が多い項目（上位 5 位 7 項目）を表 8 に、「賛成する」と答えた人が少ない項目（下位 5 位）を表 9 とした。

表 8 : 漢字学習意識上位 5 位 7 項目 (60 名) 注6

順位	質問項目	分類	回答	1+2
1	漢字がわかれば、様々なもの（小説・まんが・新聞等）が読めるようになる	漢字の有効性	1. 3	57
1	日本語能力を高めるために、漢字を勉強する必要がある	漢字の有効性	1. 3	56
3	努力すれば、だれでも漢字学習は成功する	漢字学習法	1. 4	58
4	漢字は文字なのに、読み方も意味も表すからおもしろい	情意面	1. 5	54
5	漢字のことばの意味が想像できると、日本語の文章がもっと分かりやすくなる	漢字の有効性	1. 6	54
5	漢字がわかると、日本・日本社会で生活しやすくなる	漢字の有効性	1. 6	51
5	漢字がきれいに書けると嬉しい	情意面	1. 6	49

表 9 : 漢字学習意識下位 5 位 (60 名) 注7

順位	質問項目	分類	回答	4+5
39	パソコンでタイプするので、漢字を勉強する必要はあまりない	漢字の有効性	4	45
38a	大人にとって、漢字学習は困難だ	適性	3. 4	26
38b	努力しても、漢字が覚えられないからいやだ	漢字の難しさ	3. 3	26
38c	いつまでも漢字学習が終わらない気がして、いやだ	漢字の難しさ	3. 2	26
35	漢字の学習方法がわからないからいやだ	漢字の難しさ	3. 1	24

上位 5 位の項目には 49 名（回答者全体の 82%）の人が「賛成する」と答えており、レベルに関係なく同意できる項目だと考えられる。分類を見てみると、漢字の有効性に関する項目が上位に挙がっており、対象者が「努力すれば漢字学習は成功し、漢字がわかれば役に立つことが多い」というイメージをもっていることが推測できる。

最下位 39 位の項目には 45 名（回答者全体の 75%）が「賛成しない」と答えており、多くの人がパソコンでタイプできて漢字の勉強は必要だと認識しているのではないと思われる。

注 6 「1+2」列は、「1. 強く賛成する」「2. だいたい賛成する」と回答した人数の合計

注 7 「4+5」列は、「4. あまり賛成しない」「5. 全然賛成しない」と回答した人数の合計

表 10：漢字学習意識下位 5 位の「4+5」の内訳^{注8}

順位	A コース	B コース	4+5
39	19 (73%)	26 (76%)	45 (75%)
38a	9 (34%)	17 (50%)	26 (43%)
38b	6 (23%)	20 (58%)	26 (43%)
38c	6 (23%)	20 (58%)	26 (43%)
35	6 (23%)	18 (53%)	24 (40%)

さらに、表 10 で下位項目がコース（日本語力）によって異なるかを見てみると、39 位の項目はコース（日本語力）に関係なく多くの人が選択しているが、その他の項目は B コース（日本語力上位グループ）のほうがより強く「賛成しない」と思っていることが分かる。

4-3-5. おわりに

これまでなされてきた先行研究には漢字学習の困難点を挙げるものが多いが、本調査の結果、非漢字系若手 NNT は漢字学習に関して概ね好意的なイメージをもっていることがわかった。非漢字系若手 NNT は、「漢字学習の方法がわからない」「漢字学習が終わらない気がする」「漢字が覚えられない」といった難しさ感じており、日本語力上位グループのほうがより強くその難しさを感じていることがわかった。しかし、漢字の難しさゆえに漢字学習をネガティブに捉えるのではなく、「努力すれば漢字学習は成功し、漢字がわかれば役に立つことが多い」「パソコンでタイプできても漢字の勉強は必要だ」などのように前向きに捉えていることもわかった。

4-4. 4章のまとめ

4 章では、まず、非漢字系若手 NNT は漢字学習をどのようなイメージで捉えているか、プラス・マイナスイメージの割合によって傾向を示した。その結果、プラスイメージ 78.1%、マイナスイメージ 21.9%と、マイナスイメージがないわけではないが、概ね好意的なイメージをもっていることがわかった。半数以上の非漢字系若手 NNT は、「漢字学習の方法がわからない」「漢字学習が終わらない気がする」「漢字が覚えられない」といった難しさを感じている。しかし、漢字の難しさゆえに漢字学習をネガティブに捉えるのではなく、「努力すれば漢字学習は成功し、漢字がわかれば役に立つ

^{注8} ()の左は回答者数、()内はコース別に産出した割合。

「4+5」列は、「4. あまり賛成しない」「5. 全然賛成しない」と回答した人。

ことが多い」「パソコンでタイプできても漢字の勉強は必要だ」などのように前向きに捉えていることもわかった。

非漢字系若手 NNT は教師であるものの漢字力はさまざまであり、一般的な成人学習者と考えることもできよう。また、学習者にとっては身近な先輩であり、世界の日本語教育の現場で漢字指導を担う可能性の高い人たちであり、学習者に直接影響を与える立場にある人たちともいえるだろう。世界の日本語教育を考えた場合に重要な位置を占める非漢字系若手 NNT が示した困難点（マイナスイメージの項目）は改善できないだろうか。「漢字が覚えられない」「漢字学習の方法がわからない」という声が上がっているが、では実際どのような学習方法を用いているのだろうか。5 章では、非漢字系若手 NNT の漢字学習法について見ていくことにしよう。

資料3：漢字学習意識・調査票（日本語）

A. あなたは、漢字学習についてどのようなイメージを持っていますか。

プラスイメージ（楽しい・おもしろい・明るい、など）がありますか？

マイナスイメージ（苦しい・つらい・暗い、など）がありますか？

□の中に数字を入れて、100%にしてください。

プラスイメージ % + マイナスイメージ % = 100%

B. あなたは漢字学習について、どう思っていますか。

項目1～39をよく読んで、「1. 強く賛成する, 2. だいたい賛成する, 3. どちらともいえない, 4. あまり賛成しない, 5. 全然賛成しない」の中から適当なものを1つだけ選び、○をつけてください。

強く賛成する ⇔ 全然賛成しない

01. 漢字を書く能力より、漢字を読む能力のほうが大切だ	1	2	3	4	5
02. 1つの漢字に読み方がたくさんあるから難しい	1	2	3	4	5
03. 音符がわかると、音読みがわかるから、おもしろい	1	2	3	4	5
04. 大人にとって、漢字学習は困難だ	1	2	3	4	5
05. 覚えたのに、忘れてしまうからいやだ	1	2	3	4	5
06. 1つの漢字を複数のことばで使うから難しい	1	2	3	4	5
07. 形の似ている漢字があるから難しい	1	2	3	4	5
08. 漢語（漢字のことば）を知っていたら、長く説明しなくてもいいから楽だ	1	2	3	4	5
09. いつまでも漢字学習が終わらない気がして、いやだ	1	2	3	4	5
10. 漢字がきれいに書けると嬉しい	1	2	3	4	5
11. 漢字の学習方法がわからないからいやだ	1	2	3	4	5
12. 漢字がわかると、日本・日本社会で生活しやすくなる	1	2	3	4	5
13. 漢字の意味がわからないから困る	1	2	3	4	5
14. 読み方の似ている漢字が多いから難しい	1	2	3	4	5
15. 漢字の書き方を勉強するのが楽しい	1	2	3	4	5
16. 漢字がわかれば、様々なもの（小説・まんが・新聞等）が読めるようになる	1	2	3	4	5
17. 漢字の数がたくさんあるから困る	1	2	3	4	5
18. 漢字の形が絵のように見えて、おもしろい	1	2	3	4	5

19. 難しいことにチャレンジするのが好きだ	1	2	3	4	5
20. 漢字の書き方や書き順がわからないから困る	1	2	3	4	5
21. パソコンでタイプするので、漢字を勉強する必要はあまりない	1	2	3	4	5
22. 漢字の形が複雑だから難しい	1	2	3	4	5
23. 漢字の読み書きができると、周りの人に尊敬される	1	2	3	4	5
24. 努力しても、漢字が覚えられないからいやだ	1	2	3	4	5
25. 漢字のことばの意味が想像できると、日本語の文章がもっとわかりやすくなる	1	2	3	4	5
26. 漢字の読み方がわからないから困る	1	2	3	4	5
27. 日本語能力を高めるために、漢字を勉強する必要がある	1	2	3	4	5
28. 漢字は文字なのに、読み方も意味も表すからおもしろい	1	2	3	4	5
29. 漢字を暗記して覚える学習方法が好きだ	1	2	3	4	5
30. 日本文化を理解するために、漢字をたくさん知る必要がある	1	2	3	4	5
31. 漢字を覚えても、使い方がわからないから困る	1	2	3	4	5
32. 漢字の読み方を勉強するのが楽しい	1	2	3	4	5
33. 部首に意味があるから、おもしろい	1	2	3	4	5
34. 漢字を書き順のとおりにならなければならない	1	2	3	4	5
35. 漢字かな交じり文で書いてある文章は、ひらがなだけの文章に比べて読みやすい	1	2	3	4	5
36. 漢字を学習するための特別な能力を持っている人がある	1	2	3	4	5
37. 漢字をきれいに書かなければならない	1	2	3	4	5
38. 努力すれば、だれでも漢字学習は成功する	1	2	3	4	5
39. 間違えそうなら、漢字を使わないほうがいい	1	2	3	4	5

* 実際の調査票には総ルビが施されている

5. 漢字学習の方法（ストラテジー）

5. 漢字学習の方法（ストラテジー）

5-1. はじめに

前章では、非漢字系若手 NNT が漢字学習について概ね好意的なイメージをもっていることがわかった。マイナスイメージの要因としては、「漢字学習の方法がわからない」「漢字学習が終わらない気がする」「漢字が覚えられない」といった難しさがあげられた。

では、一般的に、日本語学習者はどのように漢字を学んでいるのであろうか。5章では漢字学習方法（ストラテジー）を見ていくこととする。まず、次節 5-2 節にて、日本語学習者を対象にした先行研究からどのような漢字学習方法を用いて学んでいるのかを概観し、5-3 節で漢字学習方法の調査ための質問項目を整理する。5-4 節では、その質問項目を用いた調査について濱川（2014b）に加筆・修正したものを再掲し、調査結果を見ていく。

5-2. 漢字学習方法に関する先行研究

非漢字系日本語学習者にとって、漢字学習は日本語学習の中でも難しいとされ、これまでも漢字学習の困難点を探る研究は数多くなされているが、いずれも漢字自体の特徴を含む「字形・意味・読み・数」などにまつわる難しさが挙げられてきた。さらに、近年は漢字学習の方法（漢字学習ストラテジー）に関しても取り上げられるようになってきた。

非漢字系学習者は、漢字系学習者に比べ、多くの学習方法を使う傾向にあり、「何回も手で書いて覚える」「何回も読んで覚える」「知らない漢字があったら辞書をひいて覚える」などの方法を使っているという（加納 1997）。モンゴル人学習者（大学生 136 名）は「同じ間違いをしないようにする」「書き順に注意する」「漢字がわからない時、教師や周りの人に聞く」「繰り返し書く」「文章を書く時、漢字を使うようにする」（ウラムバヤル 2005）を、フィリピン人学習者（209 名）は「新しく習った漢字を繰り返し書いて書く」「新しく習った漢字の形を目で覚える」「似ている漢字の違いを観察する」「新しく習った漢字の書き順を暗記する」「新しく習った漢字を既習仮名や漢字と関連付ける」（ヴェントゥーラ 2007）という方法を使っているという。

近年は様々な特徴をもった学習用教材が出版されているものの、学習者の漢字学習に関する意識や困難点について変化は論じられていない。教師用指導書が出版されているが、教師からは「漢字指導に時間は割けない」「結果的に漢字クイズを行うだけだ」などの声をよく聞く。つまり、教材や指導書の開発だけでは困難点を理解し、解決することにつながっていないということである。

海外の現場では日本語非母語話者教師（以下、NNT）から日本語を学ぶケースが多いということは容易に想像でき、NNT は日本語学習者の身近な“先輩”である。濱川

(2013)はNNTに対する意識調査^{注9}で、NNTは漢字学習に対してプラスイメージ73.9%、マイナスイメージ26.1%と概ね好意的なイメージをもっており、プラスイメージの理由として「漢字を見れば意味がわかる・漢字が意味を表す」という意味に関する理由が多く挙げられ、マイナスイメージの理由として「漢字の数が多い、読み方が複数ある、字形が複雑」などが挙げられている。さらに、調査対象者の20%弱が「丸暗記が好きではない」、20%強が「学習方法がわからない」とも記述している。NNTの中には学習方法に関する苦手意識を持っている人がおり、日本語学習者だけでなく日本語教師を対象にした研究も進められるべきだと考えるが、NNTを対象とした研究はまだ少ない。ヴェントゥーラ(2007)は、フィリピン人日本語教師25名(FNNT)とフィリピン人日本語学習者209名を対象に、漢字学習に対するビリーフとストラテジーなどについて質問紙調査を行った。FNNTは「知らない漢字はすぐ辞書で調べる」「書き順を暗記する」「繰り返して書く」をよく使っており、学習者との共通性が見られるとした。一方で、FNNTと学習者の学習ストラテジーには違いも認められ、学習者は形を覚えるストラテジーを使用するが、FNNTは形・音を覚えるストラテジーのどちらも使用すること、学習者は辞書をあまり使用しないがFNNTは使用していることを挙げている。

次に、使用する学習ストラテジー数はどうであろうか。漢字圏の学習者も含む多国籍グループを対象にした調査によると、漢字能力の下位レベルの学習者の方が一人あたりの使用ストラテジー数が多いという(加納1997)。一方、モンゴル人学習者の場合、漢字能力の高い学習者の方が漢字能力の低い学習者より使用するストラテジーの数が多く(ウラムバヤル2005)、加納(1997)とは異なる結果となった。また、ウラムバヤル(2005)は、成績上位者が「文章を書くときに漢字を使うようにする」「文脈の中で使う」というストラテジーを選択する傾向にあるとも報告している。

5-3. 漢字学習方法に関する調査の質問項目

漢字学習方法(ストラテジー)調査や漢字学習に対する意識調査では、現場の知見をもとに作成された調査票が用いられてきた。それは調査協力者の出した結果に応じて柔軟に対応していくことができるという点で、必要な手順だったのだろうと思われる。具体的には、大北(1995)、中村(1997)、Shimizu(1999)、ヴェントゥーラ(2007)などが挙げられる。さらに、Bourkeら(2007)はSILL(Strategy Inventory for Language Learning; Oxford1990)をもとに調査項目を検討し、質問紙調査票を作成した。それ

^{注9} 6か月間の教師研修(2009・2010・2012年度)に参加した研修参加者のうち上位クラス(日本語能力試験N2レベル相当かそれ以上)に在籍した84名。非漢字系・多国籍グループ。意識調査の中で、「漢字学習についてどう思いますか。プラスイメージ・マイナスイメージをそれぞれ%で表し、合計100%にしてください。理由があれば、それを記述してください」という問いを設けた。

以降は各研究者が Bourke ら（2007）の調査票を修正しながら実施されるようになってきた。濱川（2014）は、Bourke ら（2007）の調査票をもとにし、大北（1995）、中村（1997）、Shimizu（1999）、ツェツェグドラム（2005）、ヴェントゥーラ（2007）、チャイヤケッタナン（2008）、Lussy（2011）などの調査項目と過去に教室で実施してきたアンケート調査の結果なども踏まえて、新しく調査票を開発し、その結果を発表した（2014b, 2015a, 2015c, 2016c）。その漢字学習方法に関する調査の質問項目は43項目（11カテゴリー）で、「1.強く賛成する」から「5.全然賛成しない」までの5段階評定で行い、各項目の平均値を求めることとした。

表 11：漢字学習方法に関する調査：質問項目

	ストラテジー	分類
KLS001	新出漢字と日本語の文字（かなや簡単な漢字）を結びつけて連想する	字形
KLS002	新出漢字と記号を結びつけて連想する	
KLS003	形の似ている漢字を比較しながら覚える	
KLS005	何度も書いて、漢字を覚える	
KLS006	何度も見て、漢字を覚える	
KLS007	書き順に注意して練習する	
KLS008	同じ読み方の漢字をグループに分けて覚える。（例：カイ「会、回、海」）	読み
KLS009	同じ音符をもつ漢字をグループに分けて覚える（例：コウ「校、郊、効」）	
KLS010	漢字の訓読みと音読みを同時に覚える	
KLS011	漢字の読み方/振り仮名を書く	
KLS012	日本語の文章を声を出しながら読んで、練習する	
KLS013	漢字のストーリーを自分で考えて、覚える	意味
KLS014	教科書のストーリーや教師に教えてもらったストーリーを使って、覚える	
KLS015	漢字の部首を見て、漢字の意味を想像する	
KLS016	同じ部首をもつ漢字をグループに分けて覚える（例：にんべん「伝・作・住」）	
KLS017	似た意味や反対の意味の漢字を、ペアやグループにして練習する	
KLS018	意味のグループを作って覚える（例：曜日「月・火・水・木・金・土・日」）	
KLS019	新出漢字とアルファベット/母語の文字の形を結びつけて連想する	母語
KLS020	漢字の読み方と母語のことばの意味を結びつけて連想する	
KLS021	漢字の意味と母語のことばの読み方を結びつけて連想する	
KLS022	漢字だけでなく、ことば・熟語で覚える	用法
KLS023	漢字がわからない時、文脈から意味を想像する	
KLS024	教科書の例文を、何度も読んで覚える	

KLS025	将来その漢字が必要になる場面を想像しながら，練習する	運用
KLS026	できるだけ漢字を使う（例：授業中のメモ，宿題など）	
KLS027	文を作って新出漢字を覚える	
KLS028	日本語のテレビ・本・雑誌・歌などを使って，漢字を練習する	
KLS029	漢字がわからない時，辞書で調べる	検索
KLS030	漢字を初めて見たところ（ページ）を記憶する	
KLS031	漢字がわからない時，教師や友達に聞く	他者
KLS032	漢字の学習方法を，教師や友達に聞く	
KLS033	他の人と一緒に，漢字を勉強したり練習したりする	
KLS034	どのくらい漢字を学びたいかという長期的な目標について考える	計画
KLS035	毎日/毎週決まった時間に，漢字を練習する	
KLS036	自分の漢字の学習方法について考える	
KLS037	既習漢字を分かっているか確認するために，定期的に，自分でテストする	評価
KLS038	覚えていない/自信がない漢字を，もう一度練習する	
KLS039	漢字学習用の教材を，個人的に買ったり，図書館で借りたりする	教材
KLS040	パソコンやケータイ/スマホのプログラム/ソフトを使って，漢字を練習する	
KLS041	単語カードやフラッシュカードを使って，何度も練習する	
KLS042	新しく習った漢字やことば・熟語を書いて，リストにする	
KLS043	覚えられない漢字を書いて，リストにする	

濱川（2014b, 2015a, 2015c, 2016c）は開発した調査票の使用言語を日本語（ルビ付き）のほか，英語・インドネシア語・タイ語・ベトナム語・マレー語・ミャンマー語，ロシア語の7か国語で用意した。翻訳は，筆者の漢字関連科目の授業を受けたことのある元研修参加者（非漢字系若手 NNT）に依頼した。日本語版は章末の資料4（p. 60）を，各国語版はの資料8－14（pp. 160-175）を参照のこと。

本質問項目を用いた調査票の作成経緯については濱川（2016c）で，調査結果は濱川（2014b, 2015a, 2015c）などで発表されており，加筆・修正したものを次節に再掲し見ていくことにする。

5－4. 非漢字系若手 NNT の使用する漢字学習方法とその特徴

5-4-1. 調査概要

調査対象者は6か月間の教師研修に参加した研修参加者 60 名。研修参加者は非漢字系かつ多国籍（33 か国）の若手日本語教師（申請時 35 歳未満，日本語教師歴 5 年未満）で，漢字力は初級前半～N1 と全レベルに渡る。本節では，プレースメントテス

トの文字語彙（日本語能力試験 N2 レベル相当）の得点 70%を基準に 2 つのグループに分け、得点が 70%以上のグループ（以下、上位グループ）は 35 名（21 か国）、70%未満のグループ（以下、下位グループ）は 25 名（20 か国）となった。調査目的は、非漢字系若手日本語非母語教師（非漢字系若手 NNT）がどのように漢字を学んでいるのか、また一人一人の使用する学習ストラテジー数ほどのくらいなのか、それらは学習者と異なるのかを知ることであり、研修開始時に質問紙調査を一斉に行った。質問紙は、Strategy Inventory for Learning Kanji（バークら 2007）等を参考にし 42 項目、5 段階評定（1 全然使わない⇔5 いつも使う）で実施した。

5-4-2. 調査結果：使用する漢字学習ストラテジーの数

調査対象者（60 名・全体）が「いつも使う」とした漢字学習ストラテジーは平均 8.1 項目で、上位グループが「いつも使う」とした漢字学習ストラテジーは平均 9.7 項目、下位グループが「いつも使う」とした漢字学習ストラテジーは平均 5.7 項目であった。

5-4-3. 調査結果：漢字学習ストラテジーの順位（項目）

調査対象者（60 名・全体）が「いつも使う」学習ストラテジーは表 12 のとおりである。「いつも使う」ストラテジーとして上位に挙げられている学習ストラテジーは、「辞書で調べる」「ことばで覚える」「もう一度練習する」「何度も見る」「読み方を書く」「何度も書く」「音読みと訓読みを覚える」で、非常にオーソドックスな方法であった。ここから、非漢字系若手 NNT が、辞書で調べ、何度も書き、何度も読むことで知識を積み上げてきた様子が目に浮かぶ。そして、分類の列を見ると、字形や読みだけでなく多様な観点から学習に取り組んできたことがわかる。

表 12 : 「いつも使う」学習ストラテジー（上位 15 位）（60 名）

順位	項目 番号	ストラテジー	分類	人数	%	平均 値
1	10	漢字がわからない時，辞書で調べる	検索	45	75%	3.6
2	11	漢字だけでなく，ことば・熟語で覚える	用法	27	45%	3.0
3	4	覚えていない/自信がない漢字を，もう一度練習する	評価	26	43%	3.2
4	31	何度も見て，漢字を覚える	字形	25	42%	2.9
5	40	漢字の読み方/振り仮名を書く	読み	23	38%	3.0
6	29	何度も書いて，漢字を覚える	字形	22	37%	3.0
7	14	漢字の訓読みと音読みを同時に覚える	読み	21	35%	2.7
8	15	漢字がわからない時，文脈から意味を想像する	用法	20	33%	3.2
9	5	書き順に注意して練習する	字形	18	30%	2.9
10	27	できるだけ漢字を使う（例：授業中のメモ，宿題など）	運用	17	28%	2.8
11	17	漢字の部首を見て，漢字の意味を想像する	意味	14	23%	2.6
12	39	漢字がわからない時，教師や友達に聞く	他者	13	22%	2.5
12	23	自分の漢字の学習方法について考える	計画	13	22%	2.4
12	6	形の似ている漢字を比較しながら覚える	字形	13	22%	2.4
12	33	日本語のテレビ・本・雑誌・歌などを使って，漢字を練習する	運用	13	22%	2.3
12	9	漢字学習用の教材を，個人的に買ったり，図書館で借りたりする	教材	13	22%	2.4
12	22	教科書の例文を，何度も読んで覚える	用法	13	22%	2.3
12	12	漢字の意味と母語の読み方を結びつけて連想する	母語	13	22%	2.0

次に，上位グループと下位グループで使用する学習ストラテジーに違いがあるだろうか。各グループの「いつも使う」学習ストラテジーを表 13・14 に示す。

表 13：上位グループ（35 名）の「いつも使う」学習ストラテジー

順位	質問項目	ストラテジー	分類	人数	%
1	10	漢字がわからない時，辞書で調べる	検索	28	80%
2	11	漢字だけでなく，ことば・熟語で覚える	用法	21	60%
3	4	覚えていない/自信がない漢字を，もう一度練習する	評価	18	51%
4	15	漢字がわからない時，文脈から意味を想像する	用法	17	49%
4	31	何度も見て，漢字を覚える	字形	17	49%

表 14：下位グループ（25 名）の「いつも使う」学習ストラテジー

順位	質問項目	ストラテジー	分類	人数	%
1	10	漢字がわからない時，辞書で調べる	検索	17	68%
2	29	何度も書いて，漢字を覚える	字形	9	36%
3	4	覚えていない/自信がない漢字を，もう一度練習する	評価	8	32%
3	40	漢字の読み方/振り仮名を書く	読み	8	32%
3	31	何度も見て，漢字を覚える	字形	8	32%

各グループの「いつも使う」学習ストラテジーを比較してみると、「漢字がわからない時，辞書で調べる」がいずれも 1 位であった。上位グループには「ことば・熟語で覚える」「文脈から意味を想像する」といった用法に関する学習ストラテジーが挙げられているが，下位グループにはない。一方，下位グループには「書いて覚える」「読み方を書く」といった字形・読みに関する学習ストラテジーが挙げられているが，上位グループにはない。下位グループの中には初級前半の漢字力の人もあり，基本的な読み・書きが必要なのかもしれない。上位グループの場合，論文などが読めるレベルの人もあり，必要に応じて学習ストラテジーが変化してきた可能性もある。

5-4-4. 考察

漢字学習ストラテジー数を見てみると，下位グループが「いつも使う」学習ストラテジーは平均 5.7 項目，上位グループは平均 9.7 項目であり，「漢字能力の高い学習者の方が漢字能力の低い学習者より使用するストラテジーの数が多い」（ウラムバヤル 2005）を支持する結果となった。研修期間中に上位グループの調査対象者^{注10}に理

^{注10} 研修参加者 10 数名と漢字学習法について話をする機会があり，その際に，座談会形式で漢字学習の方法が変化したか，その理由が何だと思うかについて聞いた。

由を尋ねてみると、「初級や中級前半のときには教科書に出てくる漢字や語彙を暗記し続けることにエネルギーを注いでおり、授業で扱わない漢字や語彙に興味を持てなかった。繰り返し書いたり読んだりしながら丸暗記する以外の方法があると思ひもしなかった」という。レベルが上がるに従って、または、長い期間にわたって学習を進めていく中で、漢字学習の内容や方法について選択肢が増えていった可能性はある。次に、非漢字系日本語学習者の用いる漢字学習ストラテジーについて、ウラムバヤル（2005）・ヴェントゥーラ（2007）と本調査の結果（全体）を比べてみると、「何度も書いて覚える」「書き順に注意して練習する」が共通しているが、NNT のほうが多様な学習ストラテジーを用いる傾向がある。最後に、FNNT の使用する漢字学習ストラテジー上位 5 位（ヴェントゥーラ 2007）のうち 4 項目は本調査でも「いつも使う」項目に挙げられており、また、多くの学習方法を用いていることも共通しており、ヴェントゥーラ（2007）の報告は多国籍 NNT の結果と似た傾向があると言えよう。

5-4-5. 今後の課題

本節では、非漢字系若手 NNT を対象に漢字学習方法（ストラテジー）の調査を行った。非漢字系若手 NNT は非常にオーソドックスな方法を使う傾向があるものの、多種多様な学習ストラテジーを用いていることもわかった。また、フィリピン人日本語教師を対象にした先行研究と共通した傾向が見られたものの、学習者を対象にした調査結果とは異なる部分があった。本調査には残された課題は多いが、今後の課題として次の 1 点を記しておきたい。学習ストラテジーの変化についてである。漢字学習に関する意識調査やストラテジー調査は、ほとんどの場合、単発で行われており、縦断研究は管見の限り見当たらない。レベルによる学習ストラテジーの変化だけでなく、(学習) 経験による学習ストラテジーの変化があるのかなど、調査を実施する必要があるだろう。

5-5. 覚えなければならない状況下での漢字学習方法

5-4-2 節では、非漢字系若手 NNT（60 名・全体）が「いつも使う」とした漢字学習ストラテジーは平均 8.1 項目、成績上位グループは平均 9.7 項目、成績下位グループは平均 5.7 項目であり、多くの学習方法を組み合わせながら学習を続けてきたことが分かった。しかしながら、4 章で見てきたように、漢字学習は概ねプラスイメージであるものの、「覚えても忘れてしまう」「学習方法がわからない」「読めても書けない」という難しさや困難点を抱えていることがわかっている。この矛盾はどこにあるのだろうか。

前節とは別の年度の訪日教師研修（長期研修）の日本語科目（選択科目）「漢字／

漢字学習法」^{注11}の授業において、自身の漢字学習や漢字指導を振り返る教室活動を行った。その活動の終わりに、教師（筆者）から「研修参加者と個別に話をすると、漢字学習の方法はいたってシンプルで、読み書きに終始しているのに、アンケートを行うとあれもこれも使っているという回答になる。それはどうしてなのか」という質問をした。グループ（1グループ4名程度；全8グループ）に分かれて話し合った結果、さまざまな意見が出された。回答を整理した結果、同じ意見を持つグループの多い順に並べると、次のようになった。

表 15：アンケートとインタビューの回答の違い

グループワークで出た意見	グループ数
① インタビューやおしゃべりをしているときは、一番よく使う方法から思い浮かんでくる。そして思い浮かんだ順に話す。	8
② アンケートの時に答えた学習方法は、今現在だけでなく、過去に使ったことがあれば「よく使う」と答えた。	7
③ インタビューのときは、「例えば能力試験のために」とか「例えば漢字試験のために」と決めて話すことができるから、現実的に即した回答が可能。	6
④ アンケートは、インタビューのときには思い出さないような細かい方法まで書いてあるため、数回でも使ったことがある方法は「よく使う」と答えてしまう。	6
⑤ アンケートに答えているときには、その方法を使う順番や頻度や優先順位などについて考えることはない。	3

上記のように、アンケートに回答する際には漢字学習の目的などが明確でなかったことから、回答に迷いやズレが生じてしまった可能性がある。では、学生として「漢字力をつけたい、漢字を覚えたい」と思ったとき、どういう方法で学ぶのだろうか。学生にとって「漢字を覚えなければならない」場面はどのような場面なのだろうか。

先ほどのグループワークに続いて、「漢字を覚えようと思うのはどういうときか」についてグループで話し合う時間を設けた。その結果、迷うことなくすべてのグループで「授業で漢字テストがあるとき」「日本語の定期テストがあるとき」「日本語能力試験を受験しようと思っているとき」という回答が出された。

^{注11} 「漢字」「漢字学習法」は科目名で、「漢字」はAコース（日本語力下位グループ）、「漢字学習法」はBコース（日本語力上位グループ）で開講した。科目名は異なるが、授業内容はほとんど同じ。参加者は「漢字」が11か国13名、「漢字学習法」が13か国13名であった。

表 16：漢字学習方法（ワークシートへの回答）

国	学習方法とその順番
アメリカ	①ノートや教科書を見ながら、漢字を何回も書く。
	②書きながら頭の中で、音読み・訓読み・意味を繰り返して言う。
	③覚えているかどうか復習を繰り返す。
インド	①新出漢字を1字ずつ、書き順に気を付けながら書く。
	②何も見ずに書けるようになるまで、ずっと同じ字を書き続ける。
	*読み方や意味の特別な勉強方法はない。
タイ	①コピー用紙などに、横にできるだけたくさんの漢字を書き連ねる。
	②コピー用紙などに、漢字と読みのリストを作る。縦に漢字を書き連ねていき、その横に音読みをカタカナで、訓読みをひらがなで書く。
	③漢字と読みのリストを見ながら、何度も練習する。
	④小さい漢字カードを作る。表に漢字、裏に音読みと訓読みを書く。
	⑤漢字カードを使って、何度も練習する。
	⑥コピー用紙などに、漢字の言葉と読みと意味のリストを作る。
	⑦語彙のリストの読みを見ながら、15-20回くらいずつ書く。
	⑧小さい言葉のカードを作る。何度も書いて練習する。
	⑨教科書を使って、読み書きの練習をする。
ポーランド	①新出漢字の形を覚えるように、何回も書き順通りに書く。
	②漢字の意味と音読み・訓読みを勉強する。
	③暗記できているか確認するため、別の紙に読み方と一緒に漢字を書く。
	④その漢字を使った基本的な熟語を勉強する。
	⑤教科書にある読み練習と書き練習をする。
	*翌日復習してみて、覚えていなければもう一度勉強しなおす。
ミャンマー	①テスト範囲をざっと確認して、わからないことがあれば辞書で調べる。
	②漢字のリストと漢字の読み方のリストを作って、読み方や書き方を覚えているかどうか何度も練習する。
	③例文を書いて、友達に見せる。
	④何度も復習の時間を持ち、読み書き練習を繰り返す。

そこで、章末に添付した資料5（p.62）を宿題にし、各自の漢字学習方法を記述してくることとした。宿題のワークシートには、「漢字クイズの前に、どのように漢字を勉強しますか。具体的に書いてください。」という指示が書かれており、自由記述の形式で回答するものであった。回収したワークシートのうち、調査研究に使用して

もよいと許可の得られた5名の回答を取り上げ、情報を整理し転記して、報告する。

表16 (p. 57) の回答から、研修参加者は漢字を覚えなければならない状況になったとき、「何度も書く(7)」「音訓読みを一緒に覚える(3)」「何度も復習する(3)」「書き順通りに書く(2)」「何度も読む(2)」「教科書の読み書き練習問題をする(2)」「意味を覚える(2)」「漢字と読みのリストを作る(2)」などの方法を用いて勉強していることがわかった(括弧内の数字は表16での表出数)。

したがって、非漢字系若手 NNT は漢字を覚えなければならない状況になったとき、「何度も書く」「音訓読みを一緒に覚える」「意味を覚える」などの方法を用いて勉強し、全体としては読み書きを中心とした学習方法を使うこと、さらに読み書きを中心とした復習を繰り返していることがわかった。

ここから想像できるのは、ほかの漢字や既習漢字などと比べたり、類似点や相違点を探したり、グループやネットワークを作ったりすることなく、丸暗記学習を繰り返していること、目の前にある学習すべき文字語彙をそのまま目に焼き付けながら学習を進めている学習場面である。

5-6. 5章のまとめ

4章で、非漢字系若手 NNT が漢字学習について抱くマイナスイメージの要因に、「漢字学習の方法がわからない」「漢字学習が終わらない気がする」「漢字が覚えられない」といった難しさがあげられていたため、本章では非漢字系若手 NNT がどのように漢字を学んでいるのかについて見てきた。

まず、非漢字系若手 NNT が「いつも使う」とした漢字学習ストラテジーは平均 8.1 項目、成績上位グループは平均 9.7 項目、成績下位グループは平均 5.7 項目であり、多くの学習方法を組み合わせながら漢字学習を続けてきたことがわかった。さらに、その学習方法は非常にオーソドックスな方法で、何度も書き、何度も読むことで知識を積み上げてきており、さらに字形や読みだけでなく多様な観点から学習に取り組んできたことがわかる。また、上位に「漢字がわからない時、辞書で調べる」「漢字だけでなく、ことば・熟語で覚える」があり、単漢字の読み書きだけでなく、意味・用法に着目した方法を使っているとした。

しかしながら、4章で見てきたように、「学習方法がわからない」といった困難点を抱えていることもわかっている。この矛盾はどこにあるのだろうか。そこで、筆者が担当する授業の中で、非漢字系若手 NNT に確認してみると、アンケートは漢字学習の目的などが明確でなかったことから、回答に迷いやズレが生じてしまった可能性があることがわかった。例えば、過去に数回したことのある学習方法もカウントされている可能性があることになる。

そこで、各人の漢字学習方法を具体的に確認するため、「漢字を覚えなければなら

ないときに、どのように漢字を覚えるのか」という宿題を課した。その結果、非漢字系若手 NNT は漢字を覚えなければならない状況になったとき、「何度も書く」「音訓読みを一緒に覚える」などの方法を用いて勉強し、全体としては読み書きを中心とした学習方法を使うこと、さらに読み書きを中心とした復習を繰り返していることがわかった。

言い換えると、非漢字系若手 NNT は、漢字学習方法に多様な観点があることを知りながらも使い段階にはなっておらず、実際には非常にオーソドックスな読み書き中心の学習方法を用いてきたことが明らかになった。

それでは一体、このような学習方法を続けてきた非漢字系若手 NNT の頭の中には、どのような漢字が記憶に残っており、どのような漢字が書けるのだろうか。次章の 6 章では、自由放出法を用い、長期記憶としてどのような漢字知識が残っているのかを確認していく。

資料4：漢字学習方法・調査票（日本語）

＜漢字の学習方法＞

あなたは漢字を勉強するとき、どのような方法を使っていますか。

項目1から42をよく読んで、「1. いつも使う, 2. だいたい使う, 3. どちらともいえない, 4. あまり使わない, 5. 全然使わない」の中から適当なものを1つだけ選び、○をつけてください。項目1から42を読んでも、どのような方法か想像できないなら、「5. 全然使わない」に○をつけてください。

いつも使う⇔全然使わない

01. 新しく習った漢字やことば・熟語を書いて、リストにする	1	2	3	4	5
02. 意味のグループを作って覚える（例：曜日「月・火・水・木・金・土・日」）	1	2	3	4	5
03. 同じ音符をもつ漢字をグループに分けて覚える（例：コウ「校, 郊, 効」）	1	2	3	4	5
04. 覚えていない/自信がない漢字を、もう一度練習する	1	2	3	4	5
05. 書き順に注意して練習する	1	2	3	4	5
06. 形の似ている漢字を比較しながら覚える	1	2	3	4	5
07. 同じ部首をもつ漢字をグループに分けて覚える（例：にんべん「伝・作・住」）	1	2	3	4	5
08. 漢字の学習方法を、教師や友達に聞く	1	2	3	4	5
09. 漢字学習用の教材を、個人的に買ったり、図書館で借りたりする	1	2	3	4	5
10. 漢字がわからないとき、辞書で調べる	1	2	3	4	5
11. 漢字だけでなく、ことば・熟語で覚える	1	2	3	4	5
12. 漢字の意味と母語のことばの読み方を結びつけて連想する	1	2	3	4	5
13. 同じ読み方の漢字をグループに分けて覚える。（例：カイ「会, 回, 海」）	1	2	3	4	5
14. 漢字の訓読みと音読みを同時に覚える	1	2	3	4	5
15. 漢字がわからないとき、文脈から意味を想像する	1	2	3	4	5
16. 漢字のストーリーを自分で考えて、覚える	1	2	3	4	5
17. 漢字の部首を見て、漢字の意味を想像する	1	2	3	4	5
18. 漢字の読み方と母語のことばの意味を結びつけて連想する	1	2	3	4	5
19. 漢字を初めて見たところ（ページ）を記憶する	1	2	3	4	5

20. 既習漢字をわかっているか確認するために、定期的に、自分でテストする	1	2	3	4	5
21. 教科書のストーリーや教師に教えてもらったストーリーを使って、覚える	1	2	3	4	5
22. 教科書の例文を、何度も読んで覚える	1	2	3	4	5
23. 自分の漢字の学習方法について考える	1	2	3	4	5
24. 将来その漢字が必要になる場面を想像しながら、練習する	1	2	3	4	5
25. 新出漢字とアルファベット/母語の文字の形を結びつけて連想する	1	2	3	4	5
26. 単語カードやフラッシュカードを使って、何度も練習する	1	2	3	4	5
27. できるだけ漢字を使う（例：授業中のメモ、宿題など）	1	2	3	4	5
28. どのくらい漢字を学びたいかという長期的な目標について考える	1	2	3	4	5
29. 何度も書いて、漢字を覚える	1	2	3	4	5
30. 新出漢字と日本語の文字（かなや簡単な漢字）を結びつけて連想する	1	2	3	4	5
31. 何度も見て、漢字を覚える	1	2	3	4	5
32. 似た意味や反対の意味の漢字を、ペアやグループにして練習する	1	2	3	4	5
33. 日本語のテレビ・本・雑誌・歌などを使って、漢字を練習する	1	2	3	4	5
34. 新出漢字と記号を結びつけて連想する	1	2	3	4	5
35. パソコンやケータイ/スマホのプログラム/ソフトを使って、漢字を練習する	1	2	3	4	5
36. 文を作って新出漢字を覚える	1	2	3	4	5
37. 毎日/毎週決まった時間に、漢字を練習する	1	2	3	4	5
38. 覚えられない漢字を書いて、リストにする	1	2	3	4	5
39. 漢字がわからないとき、教師や友達に聞く	1	2	3	4	5
40. 漢字の読み方/振り仮名を書く	1	2	3	4	5
41. 他の人と一緒に、漢字を勉強したり練習したりする	1	2	3	4	5
42. 日本語の文章を声を出しながら読んで、練習する	1	2	3	4	5

* 実際の調査票には総ルビが施されている

資料5：漢字学習方法のワークシート

わたし_____の学習法

あなたが自国で漢字を勉強しているときのことを思い出してください。

1週間後に漢字クイズがあります。漢字の教科書5課分を復習することが目的です。漢字クイズの形式は、①漢字の読み方、②漢字の書き方、③漢字を使って、短い文を書く（文を自分で考えて書く）の3つです。

漢字クイズの前に、どこで、何を使って、どのくらい、どのように漢字を勉強しますか？ 毎日勉強しますか？ 1日だけ勉強しますか？ 具体的に書いてください。

漢字クイズ 11月2日(金) 名前: _____

① 漢字の読み方をひらがなで書きなさい。

1. 講師 () 2. 紹介 ()

3. 確認 () 4. 診断 ()

5. (全部で10こ)

② 漢字を書きなさい。

1. かっぴう () 2. ひょうが ()

3. はみん () 4. じょうほう ()

5. ... (全部で10こ)

③ 次の漢字を使って、文を作りなさい。

1. 順 → _____

2. 要 → _____

3. 験 → _____

①使用するもの：漢字クイズの勉強のために、何を使いますか？

②場所：どこで勉強しますか？

③時間：1週間で何日（何回）くらい勉強しますか？何分くらい勉強しますか？

④方法：どのように勉強しますか？例を書きながら（具体的に）順番に書いてください。

6. 記憶された漢字とその特徴 (自由放出法)

6. 記憶された漢字とその特徴（自由放出法）

6-1. はじめに

4章・5章を通して、非漢字系若手 NNT は、漢字学習方法に数種類の学習方法があることを知りつつも、実際には非常にオーソドックスな読み書き中心の学習方法を用い、何度も繰り返すことで知識を増やし、漢字力を上げてきたことが分かった。

それでは、そのインプットされた知識は定着しているのでしょうか。一体、どのような漢字が記憶に残っており、どのような漢字がアウトプットできる知識として保持されているのだろうか。本章では、自由放出法を用い、長期記憶としてどのような漢字知識がどのようなつながりをもって格納されているのか確認していく。

以前より、非漢字系日本語学習者にとって漢字学習は大きな負担となることが指摘されている。筆者が日本語を教えてきた経験においても「漢字を読むことはできても、書くことはできない」「漢字を覚えたはずなのに忘れてしまう」といった声を何度も聞いてきた。近年、漢字学習のための教材開発や学習法、指導法などに関する実践報告がなされるようになってきたが、外国人にとっての効果的かつ効率のよい漢字学習の在り方を考える上では、外国人の漢字の記憶構造や記憶方略の特性を把握することが必要であると思われる。漢字の記憶構造の中でも、漢字の知識がどのように表象されているかを検討する手法の1つに自由放出法がある。表象とは、知覚対象を記憶に保ち、再び心のうちに表れた内的な対象を表す。したがって、漢字の知識をどのように記憶し（方略・ストラテジー）、どのように記憶に留めているかが対象となる。漢字学習の方略に関しては、学習者本人が自覚している部分も多く、質問紙調査による検討も可能であるが、どのように記憶し、どのように記憶に留めているか、どのような漢字なら表出できるのかは自覚しているものではなく、本人からの回答は得にくい。そこで、本章では、知識がどのように格納されているか、さらには、その知識に関する検索方法はどうか、といった心理学的な研究上の問題を吟味するための1つの方法として、自由放出法（free emission method）を採用することとした。

6-2. 自由放出法とは（定義）

自由放出法は長期記憶の検索過程を解明するために、1940年代から盛んに用いられてきた検査法である（Bousfield and Sedgewick 1944）。この方法は自由連想法の一つであり、被験者に対して、比較的大きな一つの意味的カテゴリーに属する項目、通常は語を、一定時間内にできるだけ多く思い出す（想起し放出する）ように求め、放出された項目間の関連性などを分析する方法である。この研究方法によれば、被験者のもっている自然の長期記憶の構造に従った検索が吟味でき、長期記憶からの安定的な出力が期待できる。長所として①入力時の記銘リストの影響をまったく受けなくて

済む、②自然に形成されて非常に安定した記憶の研究が可能である、③各被験者に固有の検索ストラテジーの研究をすることが容易にできる、などが考えられ、想起および検索メカニズムを解明する有効な研究方法となりうるはずである(弓野 1977, 1980)。すなわち、直前にインプットした情報に左右されることなく、長期記憶に留まっている知識にアクセスすることができることから、どのように記憶に留めているかをうかがい知ることが可能な方法だといえる。

6-3. 日本語教育における自由放出法を用いた先行研究

自由放出法は漢字語彙習得研究の調査方法として、第二言語習得研究のパラダイムにおいて確実に認知され(谷内 2002)、かつ漢字認知研究で同定され評価されている(小林 2004)。

弓野の日本語母語話者による自由放出法を外国人の漢字学習調査に応用したのは、まず、加納他(1989)、ついで高木(1993)、渡辺・豊田(1994)らであった。加納他(1989)では、自由放出の対象の概念範囲を、大きく括った一意味概念ではなく、自分が知っている漢字であればよいことに緩め、その放出を求めた。そして、その漢字の連想に用いられた連想を調べた。

しかし、これまで行われた外国人の漢字の記憶に関する研究(加納他 1989, 高木 1993, 渡辺・豊田 1994)では、漢字能力が初級レベルの学習者に限ったものが多く、中級以上の漢字の記憶については、管見の限り伊藤他(1999)がある程度である。

自由放出法は、日本語学習者を対象とした漢字の記憶表象に関する調査法としても適している。思い出した漢字を自由に書いてもらう自由放出法は、正誤判定のある試験に比べてプレッシャーが少なく、日常の筆記行為に比較的近く、学習者にとって負担なく取り組める課題だと考えられるからである。

先行研究からは次のことがわかっている。

①全体的傾向

- ・平均総放出数は、レベルが上がるにしたがって増えるが、中級と上級の放出数には差がない(伊藤他 1999)。初級学習者の場合、回数を追うに従って漢字数が多くなる。これは漢字学習が順調に進んでいることを示している(加納他 1989)。
- ・初級の学習者は漢字を連想する際に意味的な手がかりよりも形態的な手がかりを多く用いているが、上級の学習者や日本人は形態的な手がかりよりも意味的な手がかりを多く用いている(伊藤他 1999, 加納他 1989, 高木 1993, 武蔵 2004)。
- ・上級学習者が日本人と同様に意味の連想に沿った漢字の検索が多く行われた。これは第二言語である日本語の漢字の語彙と概念の結びつきが確立されているためであると推察される。一方、漢字の語彙と概念の結びつきが十分に確立されていない

と思われる初級学習者の意味的検索は、漢字の語彙－概念経路間に第一言語が介在するために、非効率的になることが予想される。初級学習者は、連想効率の悪い意味手がかりを用いた連想をあまり行わず、第一言語が介在しない形態的連想が相対的に多くなったと考えられる（川上 1994, 伊藤他 1999）。

②形態カテゴリー

- ・形態的連想は学習漢字数が多くなるにつれて増加し、「全体的類似の連想対」の出現率に変化はないが、「部首」による連想は確実に増えていく（加納他 1989）。高木（1993）も「形態的連想」では「部首」による連想が多く、認識できる分解要素の一つとして顕著だとした。また、伊藤他（1999）も、「非文字」「非部品」よりも「文字」「部品」が漢字の記憶検索において有効な手がかりとなっているとした。

③意味カテゴリー

- ・意味カテゴリーでは、「曜日」「象形文字」「熟語」が多いとされ、連想の半数が「熟語」である（高木 1993, 加納他 1989）。
- ・「高安・少小」のように反対語や類似語の対で出力されるものが多いが、初めは多く出力されていても次第に減っていく（加納他 1989）。

④音韻カテゴリー

- ・外国人の漢字の記憶検索に、音韻手がかりはほとんど用いられていない。外国人の漢字の音韻的表象同士の結びつきは、形態的表象の場合と比較して未発達である可能性がある。（加納他 1989, 伊藤他 1999）

以上の先行研究から、初級日本語学習者は形態的な手がかりを、上級になると意味的な手がかりをもとに漢字を連想していること、レベルが上がると総放出数が増えることがわかった。しかし、多くの先行研究が分析項目や分類基準について詳述していない。各調査協力者の用いる手がかりがいくつあるのか、調査協力者によって用いる手がかりに偏りがあるのかも明らかになっていない。また、前述のようにこれまで行われた外国人の漢字の記憶に関する研究（加納他 1989, 高木 1993, 渡辺・豊田 1994）では、漢字能力が初級レベルの学習者に限ったものが多い。さらに、ほとんどの先行研究において日本の大学に在籍している留学生を対象としており、海外で学ぶ日本語学習者や社会人学習者、日本語非母語話者教師を対象にしたものはない。

そこで、本章では、分析項目とその手順を明らかにしたうえで分析を進め、調査協力者のレベルや学習環境が先行研究と異なっているにもかかわらず、同様の傾向が示されるのかを確認する。

6-4. 自由放出法の調査概要と分析観点

非漢字系若手 NNT が漢字知識をどのように記憶にとどめ、どのような手がかりをもとに漢字を思い出しているのか知ることが目的とし、自由放出法を実施した。

6-4-1. 調査概要

自由放出法は 2013 年度・2014 年度の訪日教師研修（長期研修）日本語科目（選択科目）「漢字／漢字学習法」の教室活動の一環として実施した。そのため、時間的制約により教示から終了までを 15 分程度で実施する必要があった。具体的には教示（説明）のあと、1 回目は練習として 1～5 分間、2 回目と 3 回目は各 3 分行った。各回の間の休憩は約 10 秒だった。放出の開始から終了までの時間は、授業担当者である筆者がストップウォッチで計測し、連想の開始と終了の合図は口頭で行った。実施直後にペアで想起理由を話し合う活動を行ったが、メモや記録は残していない。教示内容は以下の通りで、受講生の日本語レベルに合わせて易しい日本語で指示を伝えた。

＜教示内容＞

これから始める自由放出法は、漢字のテストではありません。みなさんの頭の中に、漢字がどのように蓄積されているのかを知るために行うものです。みなさんは思いつくままにできるだけ多くの漢字を書いてください。漢字を思い浮かんだ順に左から右に書き連ねていってください。前に書いた漢字を見ないでください。同じ漢字を何度も書かないでください。漢字の正しさを気にする必要はありません。丁寧に書く必要もありません。教師はどの漢字が書いてあるかを確認します。自由放出法は 3 回行います。1 回目は 1 分（または 5 分）、2 回目と 3 回目は 3 分ずつ行います。

6-4-2. 分析観点

自由放出法の想起・放出では、調査協力者は単にランダムな形で長期記憶内を探索しているのではなく、検索に有効と思われる主観的検索手がかりを自らの内に発生させ、それに依拠した探索を続けるが、どうしても有効な手がかりが利用できない場合には、かなりランダムな形の探索が行われると推察される（弓野 1980）。本稿では、その想起手がかりを「分析項目」と呼び、その分析項目のまとまりとして「形態・意味・音韻・用法」というカテゴリーを定める。

自由放出法を用いた先行研究では、分析項目が明らかにされていないものもあるため、まず、結果や考察などから分析項目を洗い出す作業を行った。先行研究で用いられてきた分析項目を踏まえ、表 17 のように 5 カテゴリー 17 項目で分析することとし

た。

また、表出された漢字の級（旧日本語能力試験の級）や親密度も確認し、表出された漢字の特徴の有無をみた^{注12}。

表 17：分析に使用したカテゴリー・分析項目

カテゴリー	分析項目
形態	形が似ている字が並んで出力された漢字対 ①全体的な形の類似（例：木本，日月など），②同じ部首，③部品（漢字の一部）が同じ／類似，④非部品が同じ／類似 ＊部首：同じ部首の漢字（飲館）だけでなく，片方の漢字が「部首そのもの」と認められるもの（食飲）の場合もある。 ＊全体的類似：木本，日月など
音韻	読み方が同じ・類似している漢字対 ⑤同訓，⑥同音，⑦類似読み，⑧音符が同じもの
意味	意味が同じ・類似・関連・対立している漢字対 ⑨反意語，⑩類義語，⑪熟語（2字／3字の漢語），⑫同一カテゴリー内の事例（生活，場面，個人，数字，曜日，固有名詞など）
用法	品詞（⑬名詞，⑭形容詞，⑮動詞），⑯共起する漢字対（例：水飲など）やストーリー・エピソード
その他	⑰不明（連想関係が不明のもの）

6－4－3．分析方針

分析方針は以下の通りである。

- ①自由放出法は3回連続で行っているが，1回目のデータは直前の授業内容などに左右される可能性が高いと考えられるため，分析対象から外す。
- ②各回の1字目は連想元が不明のため「x」と記入しカウントしない。
- ③同じ漢字を連続／1字飛ばして再度書いた場合は「w」としてカウントしない。
- ④放出された漢字を分析項目に分類するさい，該当漢字対（2文字）だけでは

^{注12} 漢字級はリーディングチュウ太<<http://language.tiu.ac.jp/>>を使用し，親密度はチュウ太のレベルチェッカー<<http://basil.is.konan-u.ac.jp/chuta/level/>>を使用した。親密度は，本来，単語による分析（検索）をするものである。そのため，本研究では，分析項目の中で，どのような語彙を連想に用いているか調査者が想像し，検索を行っている。URLはいずれも2016年5月1日現在。

判断のつかないことがある。例えば「食飲」はこの2文字だけであれば「形態（部首）」「用法（動詞）」の両方の可能性がある。この2文字の前後に「読走」などがあれば「用法（動詞）」にカウントする。この2文字だけで他に動詞と考えられる漢字がなければ「形態（部首）」「用法（動詞）」の両方にカウントする。

⑤該当漢字対（2文字）を見ても分析項目①～⑩（表17）に分類できない場合、該当漢字の3字前まで見て、検討する。それでも決められなければ⑪とする。

実際の分析においては、本節に記述した手順で調査者（筆者）が分析を行ったほか、日本語教育を専門とする有識者（日本語母語話者）2名に分析を依頼した。3名で行った分析結果のほとんどが一致しているが、相違がある場合は多数の意見を選択した。

このような手順で実施した自由放出法の結果から、出力された漢字数、その内容、漢字間の連想のタイプなどを見ていき、調査協力者の記憶の中に漢字知識がどのように格納されているのか、またそれらをどのようにして検索し、どのような表出がなされるのかを探る。

自由放出法は、調査協力者の長期記憶の格納状態を探るため、大きく括った意味概念の範囲内で想起してもらった調査方法であったが、本研究の非漢字系若手 NNT を対象にした自由放出法では、漢字であれば想起したものを自由に書き出すことが許されている。連続して放出された漢字の2文字（あるいは3文字）の列の解釈において、言語的な意味では捉えることの出来ない連想関係になっている場合と、言語としての有意味な漢字列（同義的な、あるいは、類義的な漢字の反復による何らかの意味を強調する表現、対照的な意味を持つ対義表現、修飾・被修飾関係をもつ表現、主述関係を表す表現、動詞とその目的語を表す表現など）になっている場合とがありうる。解釈においては、後者の場合のほうが多い。これは語が線状に並ぶことで文意味を構成する過程の中間段階を成していると解釈でき、統語・意味的な分析も部分的に適用可能となる。

次節 6-5 節では、濱川（2016a, 2016b, 2016d）を修正したものを再掲し、非漢字系若手 NNT（インドネシア・タイ・インド・ベトナム・マレーシアの計5か国）の自由放出法の結果を報告する。報告のあと、6-6 節において第二言語習得研究の知見を援用した考察を行い、6-7 節において構成的意味論による考察を加え、自由放出法の結果に統語・意味的分析が適用可能であることを論じる。なお、本章では、5か国の非漢字系若手 NNT の結果を示すが、その国を代表するものという意図は含まれておらず、一事例として取り上げることとする。

6-5. インドネシア人日本語教師の漢字表出の傾向

6-5-1. 調査協力者

6か月の教師研修を受けるために来日した非漢字系若手 NNT を対象とする。当該研修は多国籍グループの研修であり、2013 年度・2014 年度の研修参加者数は全体で 117 名（42 か国）であった。研修参加者は当該研修の応募条件により申請時 35 歳未満、教授歴 5 年未満であった。本節では、研修参加者数の一番多い国（インドネシア；17 名）を対象とする。そして、研修開始時と研修終了時に行われる漢字テスト（100 点満点で全レベルの漢字語彙が入っているもの）の結果から、開始時・終了時ともに得点の低かった 1 名（35 点以下、IDN-A 氏）、開始時・終了時ともに得点の高かった 1 名（70 点以上、IDN-C 氏）、開始時・終了時の得点差が大きかった 1 名（26 点差、IDN-B 氏）の 3 名を選出した^{注13}。いずれの 3 名も、筆者が担当した漢字学習法に関する科目を受講している。当該科目については後述の 8 章などに詳述されている。

4 章で述べた漢字学習への意識調査を 3 名とも行っており、漢字学習へのイメージについて次のように述べている。

表 18：漢字学習へのイメージ（インドネシア 3 名）

	あなたは今、漢字学習について どう思っていますか？ プラス〔 〕%+マイナス〔 〕%=100%		あなたにとって、漢字学習は何ですか？（答えを 2 つ書きなさい。） A: 私にとって漢字学習は_____です。	
	プラス	マイナス	1 つめ	2 つめ
IDN-A 氏	98	2	おもしろいです	大切な学習です
IDN-B 氏	90	10	おもしろかった	くわしいです
IDN-C 氏	85	15	役に立つ	—

漢字学習に対するイメージについて調査協力者 3 名を比べてみると、開始時・終了時の試験の得点が低い者（IDN-A 氏）ほどプラスイメージが高く、得点が高くなるとマイナスイメージも高くなっていく様子がわかる。また、自由記述の問いに対しても、IDN-A 氏・IDN-B 氏が「面白い」と情意面に関する記述をしたのに比べて、IDN-C 氏は「役に立つ」と漢字を道具として見ていることが推測される。いずれにしても、調査協力者 3 名は、漢字力に関わらず、漢字に対してプラスイメージを抱いていることがわかった。

^{注13} 調査対象者名の IDN はインドネシアを指す。末尾の A は漢字力が低いこと、C は漢字力が高いこと、B は開始時と終了時の得点差が大きいことを示す。

6-5-2. 自由放出法の結果

自由放出法の結果，表出された漢字は資料 6（p. 75）に示す。また，分析結果のカテゴリごとの割合を表 19・表 20 に示す。

表 19 の 2 回目と 3 回目の表出漢字数をみると，2 回目よりも 3 回目のほうが多いことがわかる。また，この 3 名の表出漢字数を見てみると，漢字力が上がると，表出漢字数が増えることがわかる。

表 19：表出漢字数（インドネシア 3 名）

		字数
IDN-A 氏	2 回目	18
	3 回目	19
IDN-B 氏	2 回目	20
	3 回目	19
IDN-C 氏	2 回目	21
	3 回目	29

表 20：自由放出法のカテゴリごとの割合（インドネシア 3 名）

		形態	音韻	意味	用法	その他
IDN-A 氏	数	2	0	17	1	14
	割合	5.9%	0%	50.0%	2.9%	41.2%
IDN-B 氏	数	1	0	9	11	16
	割合	2.7%	0%	24.3%	29.7%	43.2%
IDN-C 氏	数	9	0	22	7	11
	割合	18.4%	0%	44.9%	14.3%	22.4%
平均	平均字数	4	0	16	6.3	13.7
	割合	10%	0%	40%	15.8%	34.2%

6-5-2-1. IDN-A 氏の結果

研修開始時・終了時の漢字テストの得点が共に低かった IDN-A 氏の自由放出法の結果を見てみると（資料 6，表 19・20），放出された漢字数は 37 字あり，カテゴリ（形態・音韻・意味・用法・その他）の内，意味カテゴリの連想（曜日や位置関係の連想）が 50%と多かった。次にその他カテゴリが 41.2%であり，「意味」と「その他」で 90%を超えた。その他カテゴリは，連想関係が不明なものであり，ランダムな表出が繰り返されたと推測できる。つまり，IDN-A 氏の記憶している漢字は意味でつな

がろうとしているものの、多くはつながりをもてず、頭の中に点在していることが示唆される。

6-5-2-2. IDN-B 氏の結果

研修開始時・終了時の漢字クイズの得点の差が大きかった IDN-B 氏の自由放出法の結果を見ると、放出された漢字数は 39 字あり、カテゴリーの内、用法カテゴリーの連想（動詞の連想）が 29.7%、意味カテゴリーの連想（熟語や曜日の連想）が 24.3%であった。また、その他カテゴリーは IDN-A 氏と同程度の 43.2%であり、ランダムな表出が繰り返されたと推測できる。つまり、IDN-B 氏の記憶している漢字は意味や用法によるつながりをもとうとしているものの、つながりをもてず、頭の中に点在していることが示唆される。しかし、IDN-A 氏が意味カテゴリーの連想が多かったことに比べると、IDN-B 氏は「意味」や「用法」の連想へとカテゴリーが広がっていることがわかる。したがって、開始時から終了時への得点が大きく伸びた IDN-B 氏はいまだランダムな表出があるものの、漢字のつながりや分類（知識の整理）が進んできていることが推測できる。

6-5-2-3. IDN-C 氏の結果

研修開始時・終了時の漢字クイズの得点が共に高かった IDN-C 氏の自由放出法の結果を見ると、放出された漢字数は 51 字あり、使用した連想の種類も一番多かった。カテゴリーの内、意味カテゴリーの連想（数字や熟語の連想）が 44.9%と一番多かった。その他カテゴリーは IDN-A 氏・IDN-B 氏の半分程度の 22.4%であり、形態カテゴリーが 18.4%、用法カテゴリーが 14.3%と、連想が各カテゴリーに分散していることがわかった。つまり、IDN-A 氏・IDN-B 氏に比べるとランダムな表出が減り、各カテゴリーの連想が増えたといえる。したがって、IDN-C 氏の記憶している漢字はカテゴリーごとのつながりをもっていることが示唆される。

6-5-2-4. まとめ

一般的に、非漢字系日本語学習者は漢字を繰り返し書いたり、繰り返し見たりしながら練習し、定着を図るといわれているが、自由放出法の結果を見てみると、漢字テストの得点の高い IDN-C 氏は形態カテゴリーによる連想があるものの、IDN-A 氏・IDN-B 氏はさほど表出されていない。また、3 名とも音韻カテゴリーによる連想がまったく表出されなかった。つまり、自由放出法の結果は学習法を示唆するものではなく、どのように記憶にとどめているのかを示唆するものだということが確認できる。さらに、意味カテゴリーでも、数字や曜日といったある程度まとまりのあるものの連想はしやすい一方で、2 字（2 語）で 1 対となる反意語の連想は 1 件のみで、類義語

の連想はなかった。反意語や類義語といった 2 文字の塊は塊ごとに格納されており、それぞれにつながりをもたないことから連想に出てこなかった可能性もある。また、連想がどのくらい続くのかを見てみると、目立つのは⑰だろう。⑰(連想関係が不明)が多く、また連続して表出することが多い。次に⑫(同一カテゴリーの事例)、そして⑮(動詞)となるが、数個続く程度で、長く続くわけではない。

6-5-3. 先行研究との相違

次に、3 章で見てきた先行研究における結果・考察を、本稿のデータに照らし合わせ、どのような異同があるか見ていく。

①出力漢字数

レベルが上がるに従って、IDN-A 氏 37 字、IDN-B 氏 39 字、IDN-C 氏 50 字と増えた。また、回数を重ねたとき、IDN-B 氏は 1 字減ったものの、IDN-A 氏は 1 字、IDN-C 氏は 8 字増えた。概ね先行研究の知見に近い結果となった。

②形態カテゴリー

形態カテゴリーの連想は IDN-A 氏・IDN-B 氏ともにほとんど表出されていないが、IDN-C 氏は 9 字 (18.4%) の表出があった。しかし、その多くが「部首」による連想ではなく、部品または非部品(部品の一部)による連想であった。これは、加納他(1989)や高木(1993)の主張と異なる。

③意味カテゴリー

意味カテゴリーでは、IDN-A 氏<IDN-B 氏<IDN-C 氏と「熟語」が増える傾向はあるが、「熟語」よりも「数字や曜日」といったある程度まとまりのあるものの連想のほうが多かった。したがって、高木(1993)・加納他(1989)らの意味カテゴリーの連想の半数が「熟語」という分析結果とは異なる。また、反意語や類義語による連想はほとんど見られず、加納他(1989)などの分析結果と異なる。はっきりした意味の対照をなす組み合わせの場合、そこから連想を広げていくことは難しいと思われるが、そもそも組み合わせで引き出せる状態になっていない可能性もある。

④音韻カテゴリー

音韻カテゴリーの連想はまったく表出されなかった。加納他(1989)・伊藤他(1999)が言っているように、形態カテゴリーと比較して未発達である可能性が考えられる。

⑤全体的傾向・レベルによる違い

形態カテゴリーと意味カテゴリー以外の連想は少ない（伊藤 1999, 高木 1993）とされているが，本データでも音韻カテゴリーはまったく使われていなかった。用法カテゴリーは IDN-A 氏 1 字(2.9%), IDN-B 氏 11 字(29.7%), IDN-C 氏 7 字(14.3%)であり，IDN-B 氏・IDN-C 氏はある程度使っていることがわかった。また，下位レベルは形態カテゴリーが，上位レベルは意味カテゴリーが多いといわれているが，本稿の調査協力者の場合，形態カテゴリーの連想による表出が多かったのは IDN-C 氏であり，そうとは言えない。

⑥その他（誤字に関して）

6-4-1 節の教示内容に記述したように，正しさを求めなかったものの，調査協力者 3 名は正確に書字しており，ほとんど誤字は見られなかった。したがって，先行研究の記述「自己モニターシステム・メタ認知機能が完成していない」とは言い難い。

6-5-4. おわりに

外国人にとっての効果的かつ効率のよい漢字学習の在り方を考える上では，外国人の漢字の記憶構造や記憶方略の特性を把握することが必要であると思われる。しかし，どのように記憶し，どのように記憶にとどめているかは本人が自覚しているものではなく，回答は難しい。そこで，自由放出法を用い，調査協力者の記憶の中に漢字知識がどのように格納されているのか，どのような表出がなされるのかを見た。

その結果，まず，調査協力者であるインドネシア人の非漢字系若手 NNT（3 名）は，漢字テストの得点に関わらず，漢字に対してプラスイメージを抱いていることがわかった。ポジティブな意識をもった 3 名が表出した漢字を見ていくと，3 名に共通した点としては，①レベルが上がるにしたがって漢字数が増える，②音韻カテゴリーの連想はない，③ほとんど誤字は見られない，などが挙げられる。また，④IDN-A 氏と IDN-B 氏は連想関係が不明なランダムな表出が多いこと，⑤IDN-B 氏と IDN-C 氏は連想が各カテゴリーに分散していること，⑥IDN-C 氏が一番分析項目数が多かったことなどから，レベルが上がるに従って，ランダムな表出からつながりのある表出・まとまりのある表出に変化していくことが示唆された。一方で，日本語学習者を対象にした自由放出法の結果と異なる箇所も散見された。例えば，「初級は形態の，上級は意味の連想が多い」とされているが，本稿のデータからは「レベルにかかわらず意味の連想が行われる」といえる。

資料6：インドネシア人教師の自由放出法の表出結果

<IDN-A氏>		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19
2回目	漢字	前	日	月	水	火	金	土	足	手	日	曜	日	山	田	行	売	学	生	
	分析項目	×	11	12	12	12	12	12	17	12	17	12	w	17	12	17	15	17	11	
3回目	漢字	上	下	中	外	車	京	書	名	番	号	本	国	教	歌	飲	紙	一	二	四
	分析項目	×	12	12	12	17	17	17	17	12	12	17	17	17	4	2	17	17	12	12

<IDN-B氏>		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
2回目	漢字	場	相	木	土	曜	日	号	矢	勉	強	話	読	書	開	閉	買	見	家	族	父
	分析項目	×	17	2	12	12	12	17	17	17	11	15	15	15	15	15	15	15	17	12	12
3回目	漢字	時	間	覚	帰	手	肉	牛	門	中	休	雨	毎	日	大	少	困	魚	目	持	
	分析項目	×	11	17	15	17	17	11	17	17	17	17	16	16	17	9	17	17	16	17	

<IDN-C氏>		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	
2回目	漢字	私	長	新	名	有	近	君	達	友	左	右	親	石	君	親	両	語	日	本	読	言									
	分析項目	×	17	14	17	11	14	4	11	11	3	3	17	1	4	17	11	17	11	11	16	15									
3回目	漢字	長	期	基	分	万	千	円	一	二	三	四	五	六	七	八	九	十	肌	負	勝	力	入	覚	忙	忘	意	味	新	通	
	分析項目	×	11	3	17	12	12	12	12	12	12	12	12	12	12	12	12	12	17	17	11	3	16	15	17	2	2	16	4	17	

6-6. タイ人日本語教師の漢字表出の傾向

6-6-1. 調査協力者

6-5 節と同様、6 か月の教師研修を受けるために来日した非漢字系若手 NNT のうちタイ人教師を対象とする。研修開始時と研修終了時に行われる漢字テスト（100 点満点で全レベルの漢字語彙が入っているもの）の結果から、開始時・終了時ともに得点の低かった 1 名（40 点以下、THA-A 氏）、開始時・終了時ともに得点の高かった 1 名（70 点以上、THA-C 氏）、開始時・終了時の得点差が大きかった 1 名（THA-B 氏）の 3 名を選出した。いずれの 3 名も、筆者が担当した漢字学習法に関する科目を受講している。当該科目については後述の 8 章などに詳述されている。

4 章で述べた漢字学習への意識調査を 3 名とも行っており、漢字学習へのイメージについて次のように述べている。

表 21：漢字学習へのイメージ（タイ 3 名）

	あなたは今、漢字学習について どう思っていますか？ プラス〔 〕%+マイナス〔 〕%=100%		あなたにとって、漢字学習は何ですか？ （答えを 2 つ書きなさい。） A：私にとって漢字学習は_____です。	
	プラス	マイナス	1 つめ	2 つめ
THA-A 氏	65	35	面白いです	楽しいです
THA-B 氏	90	10	必要ですが、 難しいです	難しいですが、 面白いです
THA-C 氏	80	20	大切だと思いま す。できないと 勉強できません	できないと本を 読む時時間がか かると思います
平均	78.3	21.7	—	—

表 21 の平均を見ると、漢字力に関わらず、概ね好意的なイメージを持っていることがわかる。THA-A 氏の結果を見ると、マイナスイメージが多少強い様子が見られるが、自由記述の回答を見ると、面白い・楽しいと記述している。また、THA-C 氏の自由記述に「できないと」という記述があった。この 2 名の真意を確認したいと思い、筆者は、研修終盤に、THA-A 氏と THA-C 氏に表 21 の結果を確認してもらい、その真意を聞く機会を持った^{注12}。

^{注12} インタビューは 30 分程度。インタビューデータのうち、該当部分を章末の資料 8・9 に添付した。次のページにある枠内の表現はインタビューの発言をまとめたものである。

THA-A 氏は、漢字学習の初期段階は楽だったが、だんだん難しくなり、努力はしているがすべて忘れてしまうと述べている。THA-A 氏は、漢字学習は決して嫌いではない、自分の納得のいく方法で漢字学習を進めているものの、覚えたはずのことを忘れてしまうということからマイナスイメージが高くなってしまったということがわかった。

大人になってから、高校生のための『あきこと友達』（教科書名）を使って、日本語を学んだ。漢字の成り立ちをイラスト化したものを使った。漢字の成り立ちを学ぶのは楽しい。N5 の漢字全部学んだ。最初は画数が少ないから楽、ただ、だんだん難しくなってきた大変になった。教科書だと重いけど、単語カードなら小さいからどこに行くときも持って行って練習できるから、ノートや単語カードを作って勉強した。漢字と意味と読み方を書いた。自分で考えた方法で、テストのためにした。紙にもたくさん書いたけど、覚えられなかった。漢字クイズは、読み書きだけで、意味はなかった。テストに合格はしたが、全部忘れた。

THA-C 氏は、もともと本を読むことが好きであり、意味が分かり、読み進められればそれでいいと思っていると述べている。その読みが弱点であり、マイナスポイントがついているが、すべてを高めることよりも必要なことをインプットしたいという姿勢が見て取れた。

大学の専攻で日本語を学び始めた。漢字科目はなく、文法科目の中で漢字クイズをした。皆と同じように書いて暗記する方法を使った。1・2年生は大丈夫だった。でも3年生になったら、何回やっても覚えられない感じでいっぱいになった。だから、他の方法を探した。もともと本を読むのが好きで、意味が分かればいいと思うところがあった。そのころ、漢字の辞書を使い始めて、部首を覚えたら漢字を速く探せることがわかった。部首は大事だと思う。そしてたくさん読んで、意味ばかり注目するようになって、読み方は覚えなくなってしまった。もちろん、読み方が弱点だと思ったけど、意味が分かって、読み進められればいい。タイで勉強してるときは、話したいというより、読みたかった。

6-6-2. 自由放出法の結果

自由放出法の結果、表出された漢字は資料7 (p. 82) に示す。また、分析結果のカテゴリごとの割合を表22・表23・表24に示す。

表 22 の表出漢字数をみると、2 回目と 3 回目の表出漢字数には規則性が見られない。しかし、この 3 名の表出漢字数を見てみると、漢字力が上がると、表出漢字数が増えることがわかる。

表 22：表出漢字数（タイ 3 名）

		字数
THA-A 氏	2 回目	20
	3 回目	21
THA-B 氏	2 回目	11
	3 回目	38
THA-C 氏	2 回目	44
	3 回目	36

表 23：自由放出法のカテゴリーごとの割合（タイ 3 名）

		形態	音韻	意味	用法	その他
THA-A 氏	数	8	0	12	0	19
	割合	19.5%	0%	29.3%	0%	46.3%
THA-B 氏	数	5	0	26	0	15
	割合	10.2%	0%	53.1%	0%	30.6%
THA-C 氏	数	28	0	23	10	17
	割合	40.0%	0%	32.9%	14.3%	24.3%
平均	平均字数	13.7	0	20.3	3.3	17
	割合	25.2%	0%	37.4%	6.1%	31.3%

表 24：表出漢字の漢字級の割合（タイ 3 名）

		THA-A 氏		THA-B 氏		THA-C 氏	
		字数	割合	字数	割合	字数	割合
漢字級	4	17	41.5%	21	42.9%	20	25.0%
	3	13	31.7%	13	26.5%	26	32.5%
	2	10	24.4%	10	20.4%	28	35.0%
	1	1	2.4%	3	6.1%	6	7.5%
	級外	0	0.0%	2	4.1%	0	0.0%
	合計	41	100.0%	49	100.0%	80	100.0%
親密度	4	15	36.6%	22	44.9%	43	53.8%
	3	19	46.3%	7	14.3%	19	23.8%
	2	4	9.8%	11	22.4%	11	13.8%
	1	1	2.4%	6	12.2%	3	3.8%
	その他	2	4.9%	3	6.1%	4	5.0%
	合計	41	100.0%	49	100.0%	80	100.0%

6-6-2-1. THA-A 氏の結果

研修開始時・終了時の漢字テストの得点が共に低かった THA-A 氏の自由放出法の結果を見てみると、放出された漢字数は 41 字あり、カテゴリー（形態・音韻・意味・用法・その他）の内、その他カテゴリーが 46.3%と多く、次に意味カテゴリーの連想が 29.3%と多かった。その他カテゴリーは、連想関係が不明なものであり、ランダムな表出が繰り返されたと推測できる。つまり、THA-A 氏の記憶している漢字は意味でつながろうとしているものの、多くはつながりをもてず、頭の中に点在していることが示唆される。なお、形態カテゴリーも 2 割弱表出しており、IDN-A 氏に比べると、形態カテゴリーの割合が多い。

6-6-2-2. THA-B 氏の結果

研修開始時・終了時の漢字クイズの得点の差が大きかった THA-B 氏の自由放出法の結果を見ると、放出された漢字数は 49 字あり、カテゴリーの内、意味カテゴリーの連想が 53.1%と過半数を占め、次に、その他カテゴリーが 30.6%となった。その他カテゴリーが 3 割占めているということは、ランダムな表出が繰り返されたと推測できる。つまり、THA-B 氏の記憶している漢字は意味によるつながりをもとうとしているものの、つながりをもてず、頭の中に点在していることが示唆される。しかし、THA-A 氏と比べると、その他カテゴリーの割合が少なく、意味カテゴリーの連想が多い。つ

まり、つながりの持てなかった漢字群が意味による連想によってつながりを持てるようになった可能性があり、漢字のつながりや分類（知識の整理）が進んできていることが推測できる。

6-6-2-3. THA-C 氏の結果

研修開始時・終了時の漢字テストの得点が共に高かった THA-C 氏の自由放出法の結果を見ると、放出された漢字数は 80 字あり、カテゴリーの内、形態カテゴリーの連想が 40%、意味カテゴリーの連想が 32.9%であった。また、その他カテゴリーは THA-A 氏、THA-B 氏に比べて低く、24.3%であった。漢字のつながりや分類（知識の整理）が進んできていることが推測できる。また、6-6-1 節で述べたように、THA-C 氏は部首が大事であり、意味に着目した学習方法を用いており、その結果が自由放出法にもそのまま表れている。

6-6-2-4. まとめ

6-3 節の先行研究の結果を観点に分析してみると、次のことがわかった。①漢字力が高いほうが表出した漢字数が多い、②漢字力が高いほうが「部首」による連想が多い、③漢字力に関わらず、音韻による連想はない、④意味カテゴリーの半数が熟語とは言えない、⑤類義語・反意語の割合は漢字力と関係ない、⑥漢字力が低いと形態、高いと意味による連想が多いとは言えない、⑦漢字力が高いほうが、その他が少ない。先行研究の結果とは異なるところも多いものの、漢字力の上昇によって、ランダムな表出からつながりのある表出に変化していくこと、そのつながりに音韻は関与していないことが示唆された。さらに、漢字級は旧日本語能力試験 3-4 級、親密度は高いものが多いことが確認された。また、連想がどのくらい続くのかを見てみると、目立つのは⑩だろう。⑩（連想関係が不明）が多く、また連続して表出することが多い。次に⑪（同一カテゴリーの事例）となるが、数個続く程度で、長く続くわけではない。

前節のインドネシア人教師の結果と比べてみると、①音韻による連想が見られないこと、②意味による連想や形態による連想が多いこと、③連想はあまり長く続かない、という点が共通している。一方で、インドネシア人教師は用法の連想が見られるものの、タイ人教師には用法による連想が 1 人しか見られない。

6-6-3. おわりに

漢字力の上昇によって、ランダムな表出からつながりのある表出に変化していくこと、そのつながりに音韻は関与していないことが示唆された。インドネシア人教師の結果と比べても、概ね類似した傾向が見られるが、インドネシア人教師は用法の連想が見られるものの、タイ人教師には用法による連想が 1 人しか見られないという点に

において違いが見られた。さらに、漢字級は旧日本語能力試験 3-4 級、親密度は高いものが多いことも併せて確認された。

これらの結果は、自由放出法によってどのような漢字が表出されるかがわかったに過ぎない。しかし、この結果は、一度インプットした知識のうち、アウトプット可能な状態になっているものが何かを示唆しているのではないだろうか。もしそうであるならば、漢字学習に困難を感じていたり新しい学習方法を求めている学習者に対して、漢字知識のネットワークづくりを提案することで、マンネリ化しがちな漢字学習に刺激を与えたり、知識拡充や知っている知識を使える知識に変化させたりできるのではないだろうか。

資料7：タイ人教師の自由放出法の表出結果

<THA-A氏>		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21
2回目	漢字	時	間	寺	問	合	初	切	通	話	語	日	本	金	車	波	食	物	荷	物	理	
	分類	x	11	3	3	3	17	2	17	17	2	11	11	17	17	17	17	11	17	11	17	
3回目	漢字	上	地	水	永	目	刀	育	習	勉	強	田	入	学	屋	宿	題	員	中	火	生	分
	分類	x	4	17	2	17	17	17	12	12	12	17	12	12	17	12	12	3	3	17	17	17

<THA-B氏>		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25
2回目	漢字	食	館	七	長	期	形	井*	修	国	私	回														
	分類	x	2	17	17	11	17	3	17	17	17	3														
3回目	漢字	目	耳	口	指	足	心	面	飲	人	一	二	三	四	五	六	七	八	九	十	百	午	方	友	達	新
	分類	x	12	12	12	12	12	17	17	3	11	12	12	12	12	12	12	12	12	12	12	17	17	4	11	17

		26	27	28	29	30	31	32	33	34	35	36	37	38
2回目	漢字													
	分類													
3回目	漢字	古	幸	其*	凹	能	日	本	語	能	力	試	驗	冒
	分類	9	17	x	17	17	17	11	11	11	11	11	11	11

<THA-C氏>		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25
2回目	漢字	受	付	足	手	書	読	耳	心	恥	忙	亡	泣	立	人	位	行	帰	無	上	下	中	外	入	出	車
	分類	x	11	17	12	16	15	17	2	2	2	3	16	2	17	2	3	9	17	17	12	12	12	12	12	16
3回目	漢字	悪	食	飲	飯	楽	薬	花	化	元	現	玉	曲	歌	可	能	猫	犬	魚	熊	虫	笑	私	秋	休	体
	分類	x	17	2	2	17	3	2	3	4	3	2	17	16	3	11	12	12	12	12	12	17	17	2	3	2

		26	27	28	29	30	31	32	33	34	35	36	37	38	39	40	41	42	43	44
2回目	漢字	較	比	的	母	父	妹	姉	男	由	田	力	長	豆	頭	表	発	明	月	晶
	分類	2	11	11	17	12	12	12	12	3	3	2	17	17	2	17	11	11	2	2
3回目	漢字	本	作	題	丸	結	彼	予	定	来	英									
	分類	3	2	17	17	17	16	16	16	16	16	12								

資料 8 : THA-A 氏のインタビュー文字化データ

- 調査者 001 : はい, じゃ, THA-A さんのインタビューを始めます。じゃあ, THA-A さんは, 日本語能力試験を受けましたか? JLPT。
- THA-A001 : 不合格 (5 秒笑)
- 調査者 002 : (笑いながら) 不合格。何級でしたか?
- THA-A002 : N3。
- 調査者 003 : N3?
- THA-A003 : はい〜。
- 調査者 004 : 何が理由でだめでしたか?
- THA-A004 : おー漢字。あー本当先生できない, 先生, あー, 漢字言葉, 文字語彙はすごく難しい。
- 調査者 005 : 漢字がダメだった。文字語彙ダメだった。
- THA-A005 : だから, もう 1 回 12, もう 1 回頑張らないと。
- 調査者 006 : そうですか。そう? 前から文字語彙は苦手ですか?
- THA-A006 : うーん, N4 があまり, あー, 難しくない, でも N3, あー, 難しい (笑)
- 調査者 007 : 難しかったかー。文法や読解やあと何, 聴解はどうでしたか?
- THA-A007 : 聴解? 読解も (笑いながら) 難しい。聴解も, N4, N4, N5 は OK です。でも, N3 は難しいです。
- 調査者 008 : ははは, とても難しいかあ。
- THA-A008 : でも, 一番難しいのは漢字です。
- 調査者 009 : (笑) あっ, そうか。ああ, どうしたらいいのかなあ? (笑いながら) あー, そうですか。そう, じゃあ, 困ったね。(笑) THA-A さんは何年から日本語を勉強していますか。
- THA-A009 : うん, 何年, 十〜。あ, 2011。
- 調査者 010 : あ! 2011?
- THA-A010 : はい。
- 調査者 011 : まだ 2 年?
- THA-A011 : はい。
- 調査者 012 : 日本語の勉強? 日本語の先生?
- THA-A012 : はい, 日本語の先生。でも, ジェ, 私は Japan Foundation で勉強。十か月だけ新規。新規。(ぼかむ?) 【←JF の教師養成のコース】
- 調査者 013 : そうか。
- THA-A013 : はい。
- 調査者 014 : じゃ, 2011 年に勉強始めて
- THA-A014 : はい。
- 調査者 015 : すぐ教えはじめたのね?
- THA-A015 : はい。だから, (笑いながら) あんまりわかんない。
- 調査者 016 : そうですか。まだ, じゃ 2 年ぐらいなのね。じゃ, 2011 年にだいたい 1 年ぐらい勉強したということだね。
- THA-A016 : はい。
- 調査者 016 : あ〜なるほどね。じゃ Janpan Foundation の勉強の時は, どんな勉強をしましたか?
- THA-A016 : うん, 同じ。
- 調査者 017 : ここと同じ?
- THA-A017 : はい。
- 調査者 018 : たとえば?

THA-A018：でも私はこれ本を使います。「あきこと友達」

調査者 019：あ！「あきこと友達」

THA-A019：高校生，これは，高校生のためだから。

調査者 020：そうだね。で，教えるんだよね。そうだ，THA-A さん，高校の先生だっけ。(笑)そう
だね。じゃ，漢字の授業ってありましたか？

THA-A020：あります。

調査者 021：うんうん。じゃ，その時は，どうやって，どんな授業でしたか？

THA-A021：あ〜，写真を見て，後で，意味。写真の漢字の意味がある，覚えます。

調査者 022：ええ？写真を使っただけ？

THA-A022：たとえば，日？日は，(テキストを指しながら)こっち日，先生は，「日」，太陽？太陽
の写真使って勉強，「日」。

調査者 023：なるほど。漢字の歴史みたいな？ことね。

THA-A023：はいはい。

調査者 024：ああ，そうですか。その，漢字の歴史の勉強は楽しいですか？それとも？

THA-A024：楽しいです。

調査者 025：楽しいんだ。

THA-A025：そして，ストーリー，ストーリー作ります。

調査者 026：ええ？！たくさん漢字勉強しましたか？

THA-A026：ああ，その時は，N5 の漢字，全部勉強しました。

調査者 027：ええ，短い時間で，(笑)大変だったんじゃない？

THA-A027：はい，本当。でも，最初は少しだけ，線は少しだけ，大丈夫，でもだんだん難しい。
ちょっと大変。

調査者 028：字の形が難しくなるよね。そうですか。漢字のクラスではテストも受かりましたか？

THA-A028：あります。

調査者 029：どんなテストですか？

THA-A029：うん，同じぐらい先生の月曜日のテスト。【←訪日研修の漢字クイズ】

調査者 030：ああ，そうですか。

THA-A030：読み方と書き方，テスト。

調査者 031：意味のテストってありましたか？

THA-A031：点がもらいます。意味が無い。

調査者 032：意味はない。

THA-A032：読み方とか書き方だけ。

調査者 033：ええ？そうなんだ，じゃテストも無いのに，THA-A さんはどうやって勉強しましたか？

THA-A033：あ，(ノートを指しながら) こうやって。

調査者 034：ああ，いっぱい持っている。ああ，単語帳，自分でフラッシュカードみたいな。

THA-A034：はい，これが使います。

調査者 035：漢字と，後ろ何を書いているの？

THA-A035：意味と。

調査者 036：意味と。

THA-A036：読み方全部。

調査者 037：読み方ね，(単語帳を 3 秒見て) それを，まず，じゃ，家で？作りましたか？

THA-A037：はい。書き，書きも。

調査者 038：じゃ，何か紙にたくさん書きましたか。

THA-A038：はい，でも頭悪いから，あんまり覚ええない。

調査者 039：テストは合格した？

THA-A039：合格，でも。テストあとで，なんで忘れちゃった。わからない。

調査者 040：あ，難しいよね。難しいと思う。じゃ，ええと，じゃ，単語帳をその，このノートね，このノートを作るのは学校で？JF で買う，作りましたか？それとも，家で作りましたか？

THA-A040：家作りました。

調査者 041：家で作った。じゃ，ええと，これを作りなさいっていう宿題がありましたか？それとも，自分で考えて。

THA-A041：自分で考えます。

調査者 042：どうして？

THA-A042：試験の為。

調査者 043：(笑いながら) 試験の為。

THA-A043：これは，どこ，どこへ行くとき，練習できるだから。簡単，たぶん本は重いだから。

調査者 044：(笑) そう，重いよね。タイの人，カバン小さいですからね。

THA-A044：(笑いながら) はい。

調査者 045：そうですか。THA-A さんは，JF で勉強しているときは，近くに住んでいましたか。それとも，バスとか？

THA-A045：はい，地下鉄？

調査者 046：うんうん，じゃ，電車の中で，地下鉄の中で，勉強もしましたか？

THA-A046：これ，してます。

調査者 047：単語帳を使ってね，勉強しました。そうですか。じゃ，友達，そのクラスメートも同じ方法だった？

THA-A047：あ，それはわからない。

調査者 048：あ，そうなんだね，自分だけ？自分だけじゃない？

THA-A048：そして，これを使いませんし。例えば。

調査者 049：すごいノートだね。

THA-A049：普段（ノートをみながら）家で使わない。あ，これ，日。

調査者 050：あ，（ノートみながら）すごい。

THA-A050：でも，あー，この本，Japan Foundation の本は英語，意味は英語だから。（本をみながら）これはタイ語で。

調査者 051：自分でタイ語に書いたの？漢字と読み方と意味ね。

THA-A051：はい，意味。

調査者 052：ええ？，でも，漢字も言葉はたくさんあるんですね。

THA-A052：はいー，だから大変，読めない。

調査者 053：(大笑い) そうですか。ノートも作ったりしたんですね。そうか。でも，他の文法の授業もあったり，会話の授業もあったりしましたよね。漢字の為に，1 週間に何分ぐらい勉強したの？

THA-A053：1 週間は，あー，3 時間ぐらい。

調査者 054：3 時間ぐらい？そう，漢字の授業は 1 週間 1 回？

THA-A054：Japan Foundation でね？あー，1 週間 1 時間だけ。

調査者 055：そうですか，じゃ，たくさん勉強しないとほかの授業もあるからね，勉強する時間難しいね。宿題もたくさんありましたか。

THA-A055：(笑いながら) はい，宿題と発表が，たくさん。そして，その時私は，先生も日本語は全然できない。だから，大変。

調査者 056：大変だね，そうだね，なんで？なんで日本語始めたの？(大笑い)

THA-A056：好きだから，先生。

調査者 057：先生？好きだったの？

THA-A057：日本の文化が好き。話すときもかわいいだから、好きです。

調査者 058：ええ！そうなんだ、そう、でも、JF の勉強の前は全然しなかったの？

THA-A058：はい。

調査者 059：うん、そうか、偉いなあ。

THA-A059：いいえ。

調査者 060：大人になってから勉強するって大変だね。

THA-A060：だから、頭が悪い。

調査者 061：違う違う。

THA-A061：若い人はすぐ覚えます。でも、私は、あー、覚えない。だから。

調査者 062：ああ、そうか。でも、最初、じゃ、2011 年の勉強の前は、何を教えていましたか？

THA-A062：英語。

調査者 063：英語ね。でも、じゃ、外国語学習が上手だということだね。

THA-A063：いえいえ。

調査者 064：そうですか？わかりました。じゃあ、JF で勉強始めて、日本に初めて来たのはいつですか。

THA-A064：ああ、20、2012、4 月、大阪関西センター、3 週間ぐらい。

調査者 065：ああ、関西センター？この時も勉強？旅行？

THA-A065：はい、勉強。でも、少しだけ。

調査者 066：短いよね。そうですか。じゃ、JF の同じクラスの人とみんなで来ました？

THA-A066：みんな、みんな。みんなは 13 人。来たは 11 人。一緒に行きます。みんなはタイ人、だからいつもタイ語で(笑)。

調査者 067：それはそうだね。仕方がないね。タイの人もおしゃべりが大好きですから。そう、じゃ、関西の、まあ、研修が終わって、また教え始めた。

THA-A067：はい。

調査者 068：じゃ、今は、今はっていうか、教え始めた時は、英語も日本語も教えてたの？

THA-A068：英語は 3 時間だけ、全部は日本語、でも、簡単だけ、漢字は教えないだから。

調査者 069：そう、初級だけ、初級の最初だけね。

THA-A069：平仮名とカタカナだけ。簡単なあいさつの言葉。

調査者 070：THA-A さん、そのせいで忘れちゃうんでしょう？

THA-A070：だからあんまり本当最初は勉強は覚えます。でも、教えるときは使いません。だから全然覚えない。

調査者 071：それは残念だなあ。そうですか。じゃ、教え始めたら、もう忙しくなりましたね。

THA-A071：はい。

調査者 072：日本語の勉強の時間は？

THA-A072：ない。でも、帰るとき頑張ります。N3 のため。

調査者 073：そうだね。次は受かりたいね。タイは 2 回あるよね。1 年 2 回ね。

THA-A073：はい。日本は 1 回ですか。

調査者 074：日本も 2 回あります。でも他の国は 1 年に 1、2 で、2 回のところもありますね。

THA-A074：日本は、試験の値段は高い。だから、タイ。

調査者 075：慣れている場所のほうがいいと思いますよ。

<以下省略>

資料 9 : THA-C 氏のインタビュー文字化データ

< 前略 >

調査者 015 : THA-C さん最初に日本語を勉強したのはいつ？

THA-C015 : え？

調査者 016 : (笑) 何歳の時？

THA-C016 : じゅー, 18 歳, 大学で勉強はじめ

調査者 017 : あ, 大学でね。

THA-C017 : そうです。

調査者 018 : 専門は日本語なの？

THA-C018 : そう, 今は, え?! 29, お! 11 年を, お! お! (驚)

調査者 019 : (笑)

THA-C019 : そんなに長いんだ。

調査者 020 : もう 10 年以上日本語に関係しているのね (笑)

THA-C020 : そう。ちょっと, 心が痛くなります。

調査者 021 : なんで～

THA-C021 : なんで～

調査者 022 : 日本語が専門ね。

THA-C022 : そう, そうです, そうです。

調査者 023 : はい, で, 4 年間だよ, 大学って

THA-C023 : そうです。

調査者 024 : 卒業の時に, 論文を書いたり, レポートを書いたり？

THA-C024 : 大学生はなかったんですけど, (?...) ありました。

調査者 025 : あ, ある? この後マスターに行きましたか？

THA-C025 : まだ, あの, 4 年卒業した後, 2 年ぐらい仕事をやりました。でも, あの, 仕事は日本語はちょっと関係が浅かったかなあと感じがありました。だから, まあ, 自分の日本語はま, 大丈夫じゃなさそうなので, やめて, 大学院に行きました。

調査者 026 : えーマスターの専門はなん, 専門とか, テーマは

THA-C026 : え, 3 年です。

調査者 027 : あ, マスター, 何が 3 年? マスターが 3 年?

THA-C027 : そう, なんか, タイでは, 論文はなかなか (笑)

調査者 028 : あ, そうなの? 難しいんだ。

THA-C028 : なんか, タイのルールはいっぱい, こっちこっち, なんか。

調査者 029 : あ, 見せるところがいっぱいある?

THA-C029 : うん。

調査者 030 : えー大変だね (笑)

THA-C030 : 日本のほうがいいのかも (笑)

調査者 031 : あ, そう。マスターのテーマは何でしたか?

THA-C031 : 外来語です。

調査者 032 : 外来語?

THA-C032 : なんか, 外来語のビリーフ, なんですけれど, 学習者と, えーど, 教師と, 働いている人は違うかなあ, という調査でした。

調査者 033 : えー面白そうだね。

THA-C033 : ま, あらまあ (笑)

調査者 034：やる人は大変なのね、きっとこれ。

THA-C034：実はできた論文のも誰も読みたくないぐらい。

調査者 035：ははは、忘れたいことになってる？

THA-C035：忘れたい。

調査者 036：はははは

THA-C036：でも無事に卒業して、よかった。

調査者 037：そうだね（笑）。そう、で、マスターが終わって、1年か2年か働いた？

THA-C037：まあ、3年です。3年ですね、今卒業して、すぐ教師になりました。ずっと

調査者 038：うん、そうですか。

THA-C038：そうですね！もっと1年、わー（笑）

調査者 039：（笑）ははは

THA-C039：そうですね、いよいよ。

調査者 040：あ、そう。じゃ、まず最初に、この大学生の時の、えーと勉強について聞きますけど、大学に入った時って、漢字の授業がありましたか？

THA-C040：特別の時はなかったんです。

調査者 041：あ、そう！

THA-C041：でも読書とか、えーど、なんか、文法？文法の授業ではやっぱり、えーど漢字のクイズがありましたけど、えーなんか、その時、皆がやって覚える方法はやっぱり書いて、暗記したんでしょ。1年、2年生私はまあ、大丈夫でした、そのやり方。でも、3年生になると、ちょっと、あらまあ、いやだ。

調査者 042：あーはは、いやだと思ったんだ。

THA-C042：そうなんか、何回もやっても自分の覚えないところがいっぱい漢字があったと思います。だから、新しい工夫をかけて、やっています。だから、私なんか、えーど、漢字の辞書がありました、一番好きなのは、えーど、これこれなんというなんという、え、え…

調査者 043：なにになに？

THA-C043：漢字のパーツ、なんかなんか

調査者 044：部首？

THA-C044：部首！部首が、なんか、部首が覚えたら、辞書を引く時は速くなるかなと思います。

調査者 045：うんうん、じゃ、1,2年生の時は、漢字のクイズがあるから、そのためにたくさん書いて、漢字の字の形を覚えたり、後読み方？も覚えた…

THA-C045：読み方その時、以前に先生はちゃんとやったんですけど、3年生4年生はまだ、読書がいっぱい出てきて、私のちょっと悪い学生だったかな、なんか、意味ばかりどんどん頭に入っちゃったけど、読み方、特に読み方は覚えなくなってしまった。どっちが、点々入れるか、入れなかったほうがいいか、全然分かりませんでした。また、なんか、読み方は本当に弱い。意味が分かっても、え？これはどう、読んだらいいかわからなかった。

調査者 046：うんーでも意味覚えられたんだね。

THA-C046：そうですね、うん。

調査者 047：面白いね。

THA-C047：ちょっちょ、ここはよくない、何で？でも意味ちゃんと分かった。

調査者 048：うん～そうか、じゃ1,2年生調査者、暗記？暗記をした、で、3年生、4年生になった時は自分でちょっと変えようと思って、変えようと思ったのか？

THA-C048：変えようかな。怠け者で、ここをかけて、やったんだけど

調査者 049：（笑）うんうん、まあ、たくさん書くのがいやだなあと思ったのかもしれないね。

THA-C049：うん、そう、だから、まずは、全部、自分が好きなので、部首を全部、意味が、なんか、研究し、研究かな？ちょっと（？ソート）して、あ、これこれこれこれ、一応覚えて、

次は意味としてできるだけ意味関連性を考えて、例えば「花」はまず草、冠でしょ、次は「化」、やっぱりなんか、「花」は草から（笑）、なんか

調査者 050：開くとか、変わるってことね。

THA-C050：そう、変わるところなんです。

調査者 051：うん～

THA-C051：そういう感じ。でも、そういう工夫で癖になりました。あの、卒業して、なんか、漫画の翻訳者としてやった、それは読み方はいらなかったんでしょ。意味ばかり、ははは、だから、もっと、なんか、よくない。

調査者 052：ははは、そうか、まあ、よくなかったっていうか、あんまり読み方が必要にならなかったってことかな

THA-C052：そうです。ずっと、なにか、えーど、そうですね。

調査者 053：うん（笑）

THA-C053：なんで

調査者 054：なんでかな

THA-C054：自分もあのなんか弱いところが知ったのに、直す力はやだ（笑）分かりませんでした。

調査者 055：えーなんでだろうね。例えば、えーど、本を読んだりするのがもともと好きですか？

THA-C055：好きですね。でも、短気なので、意味が分かたらまあいい。つぎつぎつぎつぎとか

調査者 056：うんうんそうか。じゃ、日本語を使って、話したいというより、読みたいというほうが強いですか？

THA-C056：うん（考えながら）その時読みたい、でも最近話したい。

調査者 057：分かる分かる（笑）その時は、そうね。じゃ、大学生のときは、まあ読み方が必要ってあんまり思わなくて

THA-C057：そう（笑）

調査者 058：でも、その、文の意味は知りたい。言葉の意味や文の意味は知りたい。

THA-C058：そうですね。

<中略>

調査者 064：ははは、そうなのね、分かりました。じゃ、勉強する、その漢字の勉強する時とかはどんな場所でやりました？

THA-C064：家。

調査者 065：家に帰ってやったんだ。そうか、でも漢字のクラスまったくなかったの？

THA-C065：全然。

調査者 066：どうやって勉強した？なんか、すごいじゃん、すごいよ

THA-C066：いや、いや

調査者 067：天才？（笑）

THA-C067：いや、でも、なんか、やっぱり特別なかったけど、結構厳しいです、先生。なんか、クイズはずっとありました。

調査者 068：あ、じゃ、合格しなかったら、もう一回やれっていう？

THA-C068：いや、なんか、成績まで関係ありますので、Aとか、Bとか、ちょっと関係あります。だから皆どんどん勉強して、クイズやりました。

調査者 069：あ、すごいなあ。テストのパワーはすごい（笑）

THA-C069：うん、そうですね。または皆やりますので、私やらなかったら、なんか気持ちが悪い。

調査者 070：あー、確かにね。まあ、他の人と比べることもあるよね。

THA-C070：そうですね。

調査者 071：そうか、じゃ、まあ、そうね。1年生から、1,2年頑張って暗記して、3かと4は自分で努力したっていうことですね。

THA-C071：うん。

調査者 072：部首で覚える方法を見つけたのはどうしてだと思う？あの、つまり、自分で見つけた？それとも他の人に教えてもらった？

THA-C072：自分かな

調査者 073：おー、自分で考えたんだね。

THA-C073：私は、ね、言ったらちょっとよくないけど、でも、自分は強いところは関連そうなんです。これ、あ、見たところがあって、これ、あつまた出たとか。

調査者 074：うん、なるほどなるほど。あ、じゃ、前勉強したこととか、前見たことを思い出しながらやってた。

THA-C074：うん、なんか、漢字がいやにならないように、好きにしましょう、頑張りました。なんか、あ、これはなんか絵みたい漢字が頑張って覚えたんですけれど。

調査者 075：うん、なるほど。じゃ、漢字の、そのクイズは何年生までありましたか？

THA-C075：（考えながら）うん、3年生までかなあ

調査者 076：あーそうなんだ。クイズは3年生までか。

THA-C076：そう、4年生になると、全部専門の授業だったから。

<中略>

調査者 191：なるほどね、まあいろんな人がいるなと思って、私はこれ面白かったんですけど。

もう1つは、えーど、聞きたいなあと思ったのは、えーど、9月にやったアンケートであの漢字学習でどんなイメージですか？で、ポジティブ80%、ネガティブ…

THA-C191：はい、20%

調査者 192：20%でした。この20%はどうして？

THA-C192：読み方は面倒くさいです。

調査者 193：あ、読み方が面倒くさいか。なるほどね。じゃ、他には理由がなさそう？

THA-C193：（考えながら）うんーないですね。実はポジティブのほうはなんか、見てすぐ意味が分かる。ネガティブは覚えられない、読み方覚えられない。訓読み、音読み、訓読みの1番目、訓読みの2番目、音読み1番目、2番目、3番目とか。

調査者 194：うんーまあ、たくさんあるからね。

THA-C194：直後になると、読み方も、あつ変わった。

調査者 195：変わっちゃうね。（笑）そうか、じゃ読み方が、まあなんとか、複数ある、たくさんあるっていうところも面倒くさいところだし、まず覚えられないのね。

THA-C195：そうですね（笑）

調査者 196：ははは、分かった。で、最後の1つは、私にとって漢字学習は大切だと思います。できないと勉強できません。

THA-C196：そうですね。

調査者 197：漢字ができないと、まあ日本語ができないっていうこと？

THA-C197：そうですね。

調査者 198：うん、なるほどね。あ、読みたいんだものね。読めないと困るね。

THA-C198：うん。

調査者 199：はい、私にとって、漢字学習はできないと、本を読むとき、時間がかかる。

THA-C199：そう。

調査者 200：あーさっきも言っていた通りだね。

THA-C200：そう。強いですね。強いビリーフ。

<中略>

調査者 204：（笑）そうか、この80%、20%っていうのは今も変わらないですか？

THA-C204：ちょっとだけ変わったかも。

調査者 205：今は何パーセント？

THA-C205：90，10。

調査者 206：おー90，10。ポジティブが増えたんだね。

THA-C206：なぜかというと，最近は読み方はよくなった。

調査者 207：あーそう。どうして？

THA-C207：分かりません（笑）なんか，4ヶ月ずっと漢字を教わったり，読んだり，いろいろな
ところ活動で，頭で新しいネットワークを作るかもしれない。

調査者 208：あーなるほどね。じゃ，それがまた減らないようにしなくちゃ。

THA-C208：ははは，頑張ります。

<以下省略>

6-7. インド・ベトナム・マレーシア人日本語教師の漢字表出の傾向

6-7-1. 調査協力者

表 25：漢字学習へのイメージ（インド・ベトナム・マレーシア 6 名）

	あなたは今、漢字学習について どう思っていますか？ プラス〔 〕%+マイナス〔 〕%=100%		あなたにとって、漢字学習は何です か？（答えを2つ書きなさい。） A: 私にとって漢字学習は_____です。	
	プラス	マイナス	1 つめ	2 つめ
IND-A 氏	80	20	日本語学習をよりやさしくするものです（筆者訳）	難しいけど必要なものです（筆者訳）
IND-C 氏	80	20	漢字は酸素のようものです。だから漢字がなければ日本語ではありません（筆者訳）	日本語学習の最も難しくて面白いところです（筆者訳）
VNM-A 氏	60	40	好きです	でも練習が必要
VNM-C 氏	80	20	難しいですが面白いです	日本語教師として漢字知識は大切だと思います
MYS-A 氏	80	20	とても難しですが、面白いです	日本語能力にプラスになります
MYS-C 氏	80	20	日本語学習です	日本文化の学習です

6-5-1 節・6-6-1 節と同様、6 か月の教師研修を受けるために来日した非漢字系若手 NNT を対象とする。本節では、インド・ベトナム・マレーシア^{注13}の3か国の研修参加者を取り上げ、研修開始時と研修終了時に行われる漢字テスト（100 点満点で全レベルの漢字語彙が入っているもの）の結果から、開始時・終了時ともに得点の低かった各国1名（45 点以下、IND-A 氏、VNM-A 氏、MYS-A 氏）、開始時・終了時ともに得点の高かった各国1名（75 点以上、IND-C 氏、VNM-C 氏、MYS-C 氏）の計6名を選出

^{注13} インドを IND、ベトナムを VNM、マレーシアを MYS と略した記号で表記する。

した。いずれの6名も、筆者が担当した漢字学習法に関する科目を受講している。当該科目については後述の8章などに詳述されている。

4章で述べた漢字学習への意識調査を6名とも行っており、漢字学習へのイメージについて上(表25)のように述べている。表25の平均を見ると、漢字力に関わらず、概ね好意的なイメージを持っていることがわかる。VNM-A氏の結果を見ると、マイナスイメージが多少強い様子が見られ、自由記述の回答を見ると、練習しなければならないという現実の苦心も見えるが、好きだという好意的な表現の方が先に記述されている。

6-7-2. 自由放出法の結果

自由放出法の結果、表出された漢字は資料11・12(pp.98-99)に示す。また、分析結果のカテゴリごとの割合を表26・表27に示す。

表26の2回目と3回目の表出漢字数をみると、2回目よりも3回目のほうが多いことがわかる。また、この3名の表出漢字数を見てみると、漢字力が上がると、表出漢字数が増えることもわかる。

表26：表出漢字数（インド・ベトナム・マレーシア6名）

		字数			字数
IND-A氏	2回目	23	IND-C氏	2回目	20
	3回目	30		3回目	36
VNM-A氏	2回目	20	VNM-C氏	2回目	17
	3回目	32		3回目	45
MYS-A氏	2回目	24	MYS-C氏	2回目	42
	3回目	26		3回目	45

表 2 7 : 自由放出法のカテゴリーごとの割合 (インド・ベトナム・マレーシア 6 名)

		形態	音韻	意味	用法	その他
IND-A 氏	字数	20	0	14	1	15
	割合	37.7%	0%	26.4%	1.9%	28.3%
IND-C 氏	字数	21	0	19	2	12
	割合	37.5%	0%	33.9%	3.6%	21.4%
VNM-A 氏	字数	1	0	24	1	23
	割合	1.9%	0%	46.2%	1.9%	44.2%
VNM-C 氏	字数	11	1	18	18	12
	割合	17.7%	1.6%	29.0%	29.0%	19.4%
MYS-A 氏	字数	8	1	9	7	23
	割合	16.0%	2.0%	18.0%	14.0%	46.0%
MYS-C 氏	字数	10	1	41	11	22
	割合	11.5%	1.1%	47.1%	12.6%	25.3%
平均	平均字数	11.8	0.5	20.8	6.7	17.8
	割合	20.5%	0.9%	36.1%	11.2%	30.9%

6-7-2-1. インド人教師の結果

IND-A 氏も IND-C 氏も似たような傾向を示しており、表出漢字数の多い順に、形態カテゴリー>意味カテゴリー>その他カテゴリー>用法カテゴリーとなった。音韻カテゴリーには表出がなされていない。他国の自由放出法の結果と比べても、類似した傾向がみられるのは THA-C 氏のみである。また、漢字力の差が表れない国はインドのみであった。

6-7-2-2. ベトナム人教師の結果

VNM-A 氏の結果を見ると、意味カテゴリー・その他カテゴリーの割合がそれぞれ 45% 前後と拮抗している。それ以外の連想による表出は 1 組ずつしかなく、偶発的なものだと考えられる。同じようにカテゴリーの割合が拮抗しているのは IDN-A 氏のみで、IDN-A 氏の場合、意味カテゴリーが 50%、その他カテゴリーが 41.2%、それ以外の連想による表出は 1 組または 2 組であった。

VNM-C 氏の結果を見ると、意味カテゴリーと用法カテゴリーが同じ割合、次にその他カテゴリーと形態カテゴリーがほぼ同じ割合であった。このような傾向を示したのは VNM-C 氏のみであり、他にはいなかった。また、その他カテゴリーが 20% 弱と少なく、いまだランダムな表出があるものの、漢字のつながりや分類（知識の整理）が進

んできていることが推測できる。

6-7-2-3. マレーシア人教師の結果

MYS-A 氏の結果を見ると、その他カテゴリーの割合が 50%弱を占めており、残りの割合は、形態カテゴリー・意味カテゴリー・用法カテゴリーで拮抗している。音韻連想による表出は 1 組しかなく、偶発的なものだと考えられる。また、同じような傾向を示した調査協力者は他になく、稀有な結果ととれる。

MYS-C 氏の結果を見ると、意味カテゴリー>その他カテゴリー、その次に形態カテゴリーと用法カテゴリーが同じ程度で表出されている。また、IDN-C 氏も同じような傾向を示している。その他カテゴリーは 25%程度となっていることから、ランダムな表出は未だ残っているものの、漢字のつながりや分類（知識の整理）が進んできていることが推測できる。

6-7-2-4. 3か国のまとめ

インド人教師の場合、漢字力に違いがあっても 2 名とも似たような表出傾向が見られ、形態カテゴリーの表出漢字数が一番多いという特徴が見られた。また、3 か国をまとめた結果として次のことがわかった。①漢字力が高いほうが表出した漢字数が多い、②漢字力が高いほうが「部首」による連想が多い、③漢字力に関わらず、「音韻」による連想で表出される漢字はほとんどない、④意味カテゴリーの半数が「熟語」による連想ということはない、⑤類義語・反意語の割合は漢字力と関係がない、⑥意味／形態カテゴリーによる表出漢字数は漢字力との関係が見られない、⑦漢字力が高いほうが「その他」が少ない。これらの結果から、漢字力の上昇によって、ランダムな表出からつながりのある表出・まとまりのある表出に変化していくこと、そのつながり・まとまりに形態や意味が関与しており、音韻は関与していないことが示唆された。

さらに、表出された漢字は旧日本語能力試験 3・4 級程度の親密度の高いものに集中していたことも確認され、漢字力と表出された漢字の級・親密度には関係性が見られないことがわかった（資料 10 参照, p. 97）。

また、連想がどのくらい続くのかを見てみると、目立つのは⑩だろう。⑩（連想関係が不明）が多く、また連続して表出することが多い。次に⑪（同一カテゴリーの事例）、そして⑫（熟語）となるが、数個続く程度で、長く続くわけではない。

6-7-3. おわりに

上述の結果は、自由放出法という調査方法を用いた場合に、どのような漢字が表出されるかがわかったに過ぎない。しかし、この結果は、一度インプットした知識のうち、アウトプット可能な状態になっているものが何かを示唆しているのではないだろ

うか。もしそうであるならば、漢字学習に困難を感じている学習者や新しい学習方法を求めている学習者に対して、グルーピング活動・場面シラバス・トピックシラバスによる漢字知識のネットワークづくりを提案することにより、マンネリ化しがちな漢字学習に刺激を与えたり、知識拡充が図れたり、知っている知識を使える知識に変化させたりできるのではないかと考える。先行研究との違いが見られたため、今後は対象者を変えて調査を行い、再度考察を行い、その違いの根本にある原因を明らかにする必要があるだろう。

資料 10：表出漢字の漢字級の割合（インド・ベトナム・マレーシア 6 名）

	IND-A 氏		IND-C 氏		VNM-A 氏		VNM-C 氏		MYS-A 氏		MYS-C 氏		
	字数	割合 (%)	字数	割合 (%)	字数	割合 (%)	字数	割合 (%)	字数	割合 (%)	字数	割合 (%)	
漢字級	4	22	41.5	33	58.9	20	38.5	19	30.6	14	28.0	12	13.8
	3	15	28.3	15	26.8	23	44.2	18	29.0	18	36.0	31	35.6
	2	13	24.5	8	14.3	7	13.5	19	30.6	12	24.0	43	49.4
	1	2	3.8	0	0.0	1	1.9	4	6.5	1	2.0	1	1.1
	級外	1	1.9	0	0.0	1	1.9	2	3.2	5	10.0	0	0.0
	合計	53	100.0%	56	100.0%	52	100.0%	62	100.0%	50	100.0%	87	100.0%
親密度	4	33	62.3	24	42.9	27	51.9	25	40.3	26	52.0	30	34.5
	3	12	22.6	17	30.4	14	26.9	20	32.3	13	26.0	23	26.4
	2	3	5.7	9	16.1	6	11.5	8	12.9	4	8.0	21	24.1
	1	2	3.8	5	8.9	0	0.0	4	6.5	1	2.0	5	5.7
	その他	3	5.7	1	1.8	5	9.6	5	8.0	6	12.0	8	9.2
	合計	53	100.0%	56	100.0%	52	100.0%	62	100.0%	50	100.0%	87	100.0%

資料 11：インド人 NNT・ベトナム人 NNT の自由放出法の表出結果

<IND-A氏>																																	
2回目	漢字	山	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	
	分類	x	12	12	4	4	2	3	2	3	17	9	17	9	17	16	9	3	11	4	17	17	12	12	3	17	17	17	17	17	17	17	
3回目	漢字	長	x	4	2	3	2	17	4	17	17	17	9	11	3	3	11	3	9	17	17	17	11	17	x	3	17	17	11	3	3	17	17
	分類	x	4	2	3	2	17	4	17	17	17	17	9	11	3	3	11	3	9	17	17	17	11	17	x	3	17	17	11	3	3	17	17

<IND-C氏>																																
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	
2回目	漢字	百	万	白	日	目	寺	時	門	問	間	聞	関	開	閉	話	話	説	白	黒	茶											
	分類	x	12	2	1	1	17	3	17	3	3	3	3	2	2	17	2	2	17	12	12	12										
3回目	漢字	金	月	火	水	木	土	日	時	物	場	合	毎	海	母	父	地	他	上	下	外	国	本	中	後	前	昼	朝	例	晩		
	分類	x	12	12	12	12	12	12	2	3	2	3	11	17	3	3	9	17	3	17	12	12	11	17	12	12	12	17	12	17	12	

2回目	漢字	31	32	33	34	35	36
分類	x	17	17	17	17	17	17
3回目	漢字	31	32	33	34	35	36
分類	x	17	17	17	17	17	17

<VNM-A氏>																																			
2回目	漢字	花	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32	
	分類	x	17	11	17	11	17	11	17	11	17	11	17	11	17	11	17	11	17	11	17	11	17	11	17	11	17	11	17	11	17	11	17	11	
3回目	漢字	生	x	11	17	11	17	11	17	11	17	11	17	11	17	11	3	17	12	17	12	12	12	17	15	17	17	11	17	17	11	17	11	17	w
	分類	x	11	17	11	17	11	17	11	17	11	17	11	17	11	17	11	3	17	12	17	12	12	12	17	15	17	17	11	17	17	11	17	11	w

<VNM-C氏>																															
2回目		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30
漢字		問	x	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
分類		x	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
3回目		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30
漢字		刀	x	4	2	17	11	2	15	15	15	15	15	15	15	2	11	11	15	15	15	15	17	2	3	11	9	17	11	15	15
分類		x	4	2	17	11	2	15	15	15	15	15	15	15	15	2	11	11	15	15	15	15	17	2	3	11	9	17	11	15	15

2回目	漢字	31	32	33	34	35	36	37	38	39	40	41	42	43	44	45
分類	x	17	17	17	17	17	17	17	17	17	17	17	17	17	17	17
3回目	漢字	步	15	16	7	17	17	10	17	12	12	12	12	17	11	17
分類	15	16	7	17	17	10	17	12	12	12	12	12	12	17	11	17

資料 12 : マレーシア人 NNT の自由放出法の表出結果

<MYS-A氏>		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26
2回目	漢字分類	x	今	会	話	和	痺*	痛	亡	先	生	学	校	行	安	花	葉	樂	花	酒	マ	田	山	中	上	下	／
3回目	漢字分類	x	刀	方	春	新	古	尸	暑*	糸	夜	教	士	長	短	冬	容	乘	車	駅	本	晴	味	説	明	服	水
																											キ

<MYS-C氏>		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30
2回目	漢字分類	x	草	木	森	林	本	富	土	山	台	県	市	町	区	切	貸	新	絵	教	材	豊	由	来	油	田	建	物	特	待	快
3回目	漢字分類	x	板	机	紙	枚	大	会	訪	交	流	菜	道	生	花	楽	簡	単	純	水	池	山	魚	肉	材	村	識	常	明	月	陽

<MYS-D氏>		31	32	33	34	35	36	37	38	39	40	41	42	43	44	45
2回目	漢字分類	速	電	車	自	転	運	逃	忘	亡	無	問	題	／	／	／
3回目	漢字分類	11	11	11	11	11	11	15	15	15	15	15	11	化	教	管

6－8．日本人大学生の漢字表出の傾向

6－8－1．調査協力者

日本の大学（文系）で日本語教育関連科目を履修している日本人の学部生を対象とする。履修登録を行った日本人学部生は3名で、そのうち、調査研究への使用が許可された2名のデータを分析対象とする。

6－8－2．調査方法

教室には履修登録を行った日本人学部生3名を含む9名が在席しており、授業の活動の一環として自由放出法を行った^{注14}。自由放出法の手順や指示などは、6-4 節と同様に行った。しかし、活動後にどのような連想を行ったのかについてクラスメートと共有し、さらにメモをするように指示を加えた。

6－8－3．自由放出法の結果

自由放出法の結果、表出された漢字は資料 13（p. 102）に、分析結果のカテゴリごとの割合を表 28 に、漢字級の割合を表 29 に示す。

まず、日本人大学生の表出漢字数は JAP-01 氏が 134 字、JAP-03 氏が 60 字であった。両者の漢字数には大きな差があるが、大学入試に合格して入学しているという点で、漢字力の差は考えられない。また、2 回目のほうが漢字数が多く、3 回目のほうが漢字数が少なかった。

表 28：自由放出法のカテゴリごとの割合（日本人大学生 2 名）

	JAP-01 氏		JAP-03 氏	
	字数	割合	字数	割合
形	1	0.8%	0	0.0%
読み	0	0.0%	0	0.0%
意味	121	91.7%	0	0.0%
用法	1	0.8%	58	100.0%
その他	9	6.8%	0	0.0%

次に、日本人大学生の連想には、カテゴリに大きな偏りがあることがわかった。JAP-01 氏は表出漢字のほとんどが意味カテゴリに属しており、JAP-03 氏はすべてが用法カテゴリであった。JAP-01 氏の 2 回目のデータは地名が列挙されており、3

^{注14} 当該科目は学部生向けに開講された科目であったが、受講生の中には学部生のほか研究生・大学院生も在席していた。また、受講生の中には数名の留学生もいる。

回目のデータには学校やその周辺の場面から連想されたもの続いている。したがって、意味カテゴリーの中でも⑫同一カテゴリーの事例に分類された。資料 13 を見ると、⑫が並んでいることが確認できるが、すべてが同じ連想元ではなく、1つの連想元からある程度書き進めると、また次の連想元となるものが浮かび、そこから再スタートするといったやり方で進めていったようである。JAP-03 氏は昔話「桃太郎」などを思い浮かべ、そのストーリーの言葉を書き連ねていったと言う。したがって、2回目の場合、1つの連想元となる「桃太郎」が思い浮かび、最初から最後まで書き続けていったということである。また、JAP-01 氏はその他カテゴリーの割合が少なく、JAP-03 氏は1字もなかった。したがって、多くの漢字知識がつながりを持っており、連想が長く続くということはつながりがペアレベルではなくグループでなされていることが想像できる。

表 29：表出漢字の漢字級の割合（日本人大学生 2 名）

		JAP-01 氏		JAP-03 氏	
		字数	割合	字数	割合
漢字級	4	38	28.4	16	26.7
	3	28	21.0	11	18.3
	2	42	31.3	24	40.0
	1	13	9.7	7	11.7
	級外	13	9.7	2	3.3
親密度	4	41	30.6	21	35.0
	3	13	9.7	14	23.3
	2	10	7.5	18	30.0
	1	1	0.7	3	5.0
	その他	69	51.5	4	6.7

表 29 を見てみると、表出漢字の漢字級は下位級に偏ることなく分散している。また、JAP-03 氏の親密度も親密度の高いものに偏ることなく分散しているが、JAP-01 氏の場合、地名が続いていたため、親密度が判定できず「その他」となっている。

資料 13：日本人大学生の自由放出法の表出結果

<JAP-01>																																			
2回目	漢字	北	海	道	青	森	岩	手	秋	田	宮	城	山	形	栃	木	茨	群	馬	新	潟	千	葉	神	奈	川	東	京	埼	玉	長	野	富	山	石
	分類	x	⑫	⑫	⑫	⑫	⑫	⑫	⑫	⑫	⑫	⑫	⑫	⑫	⑫	⑫	⑫	⑫	⑫	⑫	⑫	⑫	⑫	⑫	⑫	⑫	⑫	⑫	⑫	⑫	⑫	⑫	⑫	⑫	⑫
3回目	漢字	和	田	東	西	南	北	小	中	高	校	本	函	書	館	給	食	公	園	桜	椿	葉	森	水	川	風	空	太	陽	月	日	翔	走	排	球
	分類	x	⑫	④	⑫	⑫	⑫	⑫	⑫	⑫	⑫	⑫	⑫	⑫	⑫	⑫	⑫	⑫	⑫	⑫	⑫	⑫	⑫	⑫	⑫	⑫	⑫	⑫	⑫	⑫	⑫	⑫	⑫	⑫	⑫

2回目	漢字	川	福	井	愛	知	静	岡	三	重	滋	賀	大	阪	京	都	奈	良	和	歌	山	愛	媛	鳥	取	島	根	岡	広	口	九	州	熊	本	鹿	児
	分類	⑫	⑫	⑫	⑫	⑫	⑫	⑫	⑫	⑫	⑫	⑫	⑫	⑫	⑫	⑫	⑫	⑫	⑫	⑫	⑫	⑫	⑫	⑫	⑫	⑫	⑫	⑫	⑫	⑫	⑫	⑫	⑫	⑫	⑫	⑫

3回目	漢字	気	電	車	時	間	分	秒	楽	悲	嬉	思	惹	美	可	女	男	泣	話	別	会	期	追	離	近	遠	距	幅	狭	捉	音					
	分類	⑫	⑫	⑫	⑫	⑫	⑫	⑫	⑫	⑫	⑫	⑫	⑫	⑫	⑫	⑫	⑫	⑫	⑫	⑫	⑫	⑫	⑫	⑫	⑫	⑫	⑫	⑫	⑫	⑫	⑫	⑫	⑫	⑫	⑫	⑫

<JAP-03>																																				
2回目	漢字	昔	所	居	山	芝	川	洗	桃	流	持	帰	切	中	男	生	育	鬼	退	治	団	子	犬	猿	雉	船	島	倒	金	銀	財	宝	幸	暮	終	
	分類	x	⑫	⑫	⑫	⑫	⑫	⑫	⑫	⑫	⑫	⑫	⑫	⑫	⑫	⑫	⑫	⑫	⑫	⑫	⑫	⑫	⑫	⑫	⑫	⑫	⑫	⑫	⑫	⑫	⑫	⑫	⑫	⑫	⑫	⑫
3回目	漢字	光	竹	割	小	女	翁	育	美	姫	求	婚	断	帝	愛	不	忘	月	見	泣	私	戻	迎	車	強	明	去									
	分類	x	⑫	⑫	⑫	⑫	⑫	⑫	⑫	⑫	⑫	⑫	⑫	⑫	⑫	⑫	⑫	⑫	⑫	⑫	⑫	⑫	⑫	⑫	⑫	⑫	⑫	⑫	⑫	⑫	⑫	⑫	⑫	⑫	⑫	⑫

6-9. まとめ：非漢字系若手 NNT の放出漢字の特徴と考察

まず、調査協力者である非漢字系若手 NNT は、漢字テストの得点に関わらず、漢字学習に対してプラスイメージを抱いていることがわかった。次に、非漢字系若手 NNT のうち、訪日研修において「漢字／漢字学習法」を履修した受講生を対象に自由放出法を行い、その結果を明らかにした。さらに、日本人大学生を対象に自由放出法を行い、その結果を示した。本節では、日本語学習者における先行研究の結果との差異に触れ、さらに 6-5 節・6-6 節・6-7 節で得られた知見を教育への還元のために整理し、考察を続けたい。

●非漢字系若手日本語非母語話者教師

<全体>

漢字力が上がると表出漢字数が増えるものの、表出された漢字は、旧日本語能力試験 3-4 級のものが多く、親密度も高いものが多かった。また、漢字級や親密度に関しては漢字力との関係性は見られない。

<連想関係なし>

漢字力が上がると、その他カテゴリー（連想関係なし）のものが減る。言い換えると、漢字力の上昇によって、ランダムな表出からつながりのある表出・まとまりのある表出に変化していく。

<形態カテゴリー&意味カテゴリー>

漢字力に関わらず、形態による連想も意味による連想も行われており、形態による連想には個人差もあるが、意味による連想は全員使用している。

<意味カテゴリー>

意味による連想の場合、「熟語」よりも「数字や曜日」といったある程度まとまりのあるものの連想のほうが多く、「反意語」「類義語」による連想はほとんど見られない。また、その連想項目は漢字力とも関係ない。

<用法カテゴリー>

用法による連想はレベルに関わらず使われているが、個人差が認められ、中には用法による連想をしない人もいる。

<音韻カテゴリー>

漢字力に関わらず、音韻による連想で表出される漢字はほとんどない。

<1つの連想からの長さ>

⑰（連想関係が不明）が多く、また連続して表出することが多い。次に⑫（同一カテゴリーの事例）となるが、数個続く程度で、長く続くわけではない。

●日本人大学生

<全体>

日本人大学生の表出漢字数には大きな差があった。また、2回目のほうが漢字数が多く、3回目のほうが漢字数が少なかった。

<連想関係なし>

その他カテゴリー（連想関係なし）のものはほとんどない。

<連想関係あり>

日本人大学生の連想には、カテゴリーに大きな偏りがあることがわかった。

1つの連想元からある程度長く／続けて書き連ねることができるため、制限時間内で連想元が変わらないこともあった。

<漢字の特徴>

全体としては漢字級や親密度には偏りがなかったが、表出漢字に固有名詞が多かったせいか、級外の漢字や親密度の判定が不能なものもあった。

まず、非漢字系若手 NNT が漢字学習をしているところを想像してみよう。非漢字系若手 NNT は読み書き練習・繰り返し学習を好む。読み書き練習・繰り返し学習の努力によって、漢字知識は（教科書の）單元ごとにインプットされ、格納されていく。

その漢字知識は無秩序にまたはインプットされたまま一時保管されるが、点在した状態が続く。何らかの刺激が加わることにより、漢字知識同士が手をつなぎ、つながりを持てるようになる。基本的には、形態カテゴリーや意味カテゴリーといった連想のつながりを持ち、多くの場合、形態カテゴリーよりも意味カテゴリーのつながりのほうが強い。これは漢字レベルが初級であろうと中級・上級であろうと関係ない。

非漢字系若手 NNT は教師であるものの学習者でもあるため、漢字学習そのものは意図的に終わらせない限り続くものである。したがって、インプットされた漢字知識が他の既知情報と手をつなぎ、つながりを持ち始めたころ、また新たな漢字知識のインプットが行われ、無秩序な状態で頭に入っていく。非漢字系若手 NNT が学習を継続している限り、つながりを持たない漢字知識、つまり連想関係が構築されていない漢字知識が一定数残ることになる。

6-3 節で述べた先行研究と本研究のデータを比較すると、次の点において差異が見られる。

＜先行研究＞

初級学習者は意味的な手がかりよりも形態的な手がかりを多く用いる。

上級学習者や日本人は形態的な手がかりよりも意味的な手がかりを多く用いる。

＜本研究＞

漢字力に関わらず意味的な手がかりを多く用いる。

非漢字系若手 NNT の場合、一般的な日本語学習者と比べ、第二言語である日本語の漢字の語彙と概念の結びつきが確立されていることが推測される。これは、調査対象者の職業に強く影響されているのではないだろうか。日本語教師の場合、学習者と比べ「説明する機会」が多い。つまり、アウトプットの機会が多いという特徴があげられる。白畑（2012）は、第二言語習得研究におけるアウトプットの役割について、いくつかの先行研究を引用し、次のようにまとめている。

- ・アウトプットの機会が多いと仮説検証を行ったり、意味と形式を意識的に考えることができる
- ・言葉を統語的に処理する能力が伸びる
- ・アウトプットすることは第二言語習得の様々な認知プロセスに影響を与え、記憶やそのつながりの仕方にも影響を与えていると考えられる

日本語教師の場合、学習者とはアウトプットの質も量も異なるため、漢字力がそれほど高くなくても漢字の意味と形式を意識的にとらえ、言葉として認識している可能性も高い。非漢字系若手 NNT の結果が学習者と異なるのはそのためだと考えられる。

一方で、日本人大学生のデータでは、1つの連想項目が見つかりと3分間ずっとそれをキーにして連想を続けていくことができるが、非漢字系若手 NNT の場合、1つの連想で2～3字続く程度で次の連想に移っていくといふことが多い。これは、多くの漢字知識を持ち合わせているにもかかわらず、その知識がつながりをもっていないといふこと、つまり、頭の中で知識のネットワークが構築できていないといふことになるのではないだろうか。

では、漢字教育の現場で、何ができるのだろうか。何から始めたらいいのだろうか。

漢字学習の大きな目的のひとつは「日本語のまとまった文章を読んで情報を得る」こと（小林 2007）だと言われている。6-6-1 節で THA-C 氏が述べていたように、漢字は本を読むときに必要になる。筆者も漢字学習の主な目的は「文字を媒介にしたコミュニケーションができること」であり、漢字学習において意味理解が重要だと考える。通常、何かを読むとき、理解することが優先される。つまり、意味が重要なのだ。一

方、文を書くときにおいても、意味を伝えることが目的であり、漢字の意味を考えて漢字の形を選ぶというルートを通る。また、音読を指示されるなど特殊な状況でない限り、読み方は必要にならない。分析的に読むことを指示される状況でなければ、コロケーションを拾いながら読むこともしない。したがって、意味が最重要と考えられ、次に形が必要になる。

では、読み方と用法（コロケーションなど）ではどちらが優先されるだろうか。何かを読むとき、理解するときには、その漢字がどのような言葉で使われているのか、どのような文章の中で使われているのかといった用法が必要になる。漢字の意味を伝えるためにはどのようにその漢字を用いるのか、品詞は何か、何と一緒に使うのかが必要になる。一方で、読み方はどうであろうか。必要とされるのは、理解よりも産出の場面になるだろうか。このようにして検討してみると、読み方と用法では、用法が優先されると考えてもよいだろう。

非漢字系若手 NNT の漢字学習法に戻ると、漢字の読み方に関しては、音読みも訓読みも同時に覚える方法を使っている人が多く、他の漢字の読み方とのつながり・共通性・相違点を考えるようなことはしていない。また、非漢字系若手 NNT の自由放出法の結果では音韻による連想がほとんど見られなかった。非漢字系若手 NNT の用法カテゴリーを見てみると、12 名中 5 名の表出漢字数が 0 ～ 2 字であり、12 名中 2 名が表出漢字全体の 29% 以上となり、個人差が大きく出るカテゴリーであった。しかし、対象者は日本語学習者であるものの成人の学習者であり、さらに日本語教師でもあることから、言語を客観的に・分析的に学ぶ姿勢を持っていると考えられる。この点を考慮しても、教育の段階で読み方よりも用法を優先することに問題はないだろう。

これまでの議論を踏まえると、優先度は意味＞形態＞用法＞音韻という順であり、さらに漢字知識同士のつながりを持たせるような活動を行うことによって中間言語体系の再構築につながっていくと考える。

次節で構成的意味論の観点から考察を加えたうえで、7 章・8 章では具体的な教育事例を見ていき、よりよい実践へのヒントを得たい。

6－10．漢字による自由放出法と構成的意味論による考察

6－10－1．自由放出法の結果の確認

前節までに、一通り自由放出法による結果やその特徴を見てきたが、それらを再度取り上げ、別の観点から考察を加えてみたい。

基本的にこの自由放出法は母語話者の語彙で調査されており、外国語学習者のために、また単漢字の習得研究のために開発されたものではない。母語話者を対象にした先行研究（弓野 1977, 1980）における自由放出法の実験では、連想によって放出される語が（あるテーマをもった）名詞に限られていた。一方で、外国人日本語学習者を

対象にした先行研究では、弓野らの研究手法や知見を援用し、漢字一文字を語と仮定したうえで、品詞への統制を与えずに調査を行ってきた。これは、筆者の推測に過ぎないが、統制を緩めたのは、日本語学習者の場合、そもそも文字語彙の知識に品詞のタグ付けがどの程度なされているかを確認することができないこと、統制を加えることで放出漢字数・放出語彙数が極端に減少する恐れがあることが理由ではないかと思われる。

しかし、統制の度合いが異なるものの、自由放出法はその手法の特徴から長期記憶に格納されている知識を窺い知ることができると考え、筆者も日本語学習者を対象にした自由放出法の先行研究に倣い、漢字の品詞に統制は与えずに調査（活動）を行った。その結果は前述のとおりであるが、再度整理して重要な部分のみ下述する。

＜非漢字系若手日本語非母語話者教師（NNT）の結果＞

①漢字力が上がると、表出漢字数が増える。

②放出された漢字は数文字単位でしかつながっていない。

日本人大学生の場合 1 つの連想から 3 分間続けて漢字を書き続けることもできる。

非漢字系若手 NNT は、日本人大学生に比べると、いまだ途上にあると言える。

③表出漢字は日本語能力試験の 3-4 級（初級）で親密度の高いもの（初級）が多い。

日本人大学生の場合、表出した漢字のレベルにも親密度にも偏りがなかった。

非漢字系若手 NNT の場合、受容（理解）レベルとは異なり、自由に産出できるものには偏りが見られ、初級レベルにとどまってしまっている可能性がある。

④漢字力によるカテゴリー別の割合は次の表のとおり。初めは「連想関係なし（つながりが認められないもの）」「意味連想」が多い。学習が進むにつれてその連想関係には変化が生じる。人によって、気づきの種類や規則性を見つけるカテゴリー（形による連想または用法による連想）が異なる。

表 30：非漢字系若手 NNT の放出結果（カテゴリー別）

漢字力	連想関係あり				連想関係なし
	形	音	意味	用法	
A（低）	16.2%	0.4%	34.0%	4.1%	41.2%
Λ	Λ	∥	∥	Λ	∨
C（高）	25.0%	0.5%	37.6%	14.8%	22.6%

（小数点第 2 位を四捨五入）

非漢字系若手 NNT は読み書きの繰り返し学習が中心であり、特に漢字学習の初期段

階では、それはミクロな学習の繰り返しであり、1画ずつ1字ずつに注目した学習なのではないかと推察される。そして、漢字同士の関係性や違いに着目するところには至らなかったのであろう。字数が増えることにより、客観的に／俯瞰して見られるようになり、比較したりまとめたり整理したりしながら、意味のまとまりや形の異同が見られるようになってくる。また比較や整理を続けることで「単発の気づき」にとどまらず、「規則性を発見」することにつながっていく可能性も高い。しかし、そのタイミングは教育環境によって異なることが考えられる。（どのような漢字教育を受けてきたかによって早い人もいると思われる）。

6-10-2. 文意味の構成性

自由放出法で得られた非漢字系若手 NNT の結果を、構成原理を緩和した原理を適用して考察を試みたい。まず、構成性の原理とは形式意味論の大前提の一つで、ドイツの言語哲学者ゴットリープ・フレーゲが提唱したことから「フレーゲの原理」とも呼ばれる。この原理は、たとえどのような文法（統語論）を元にして、文全体の意味を計算するにしても、それが必ず守らなければならない、意味計算のための根本原理として広く言語学では知られている。

(1) 構成性原理 (Principle of Compositionality : PC)

「複雑な表現の解釈は、その部分の解釈の関数である。」

これを理論言語学で言い直せば、「言語の標準的な表現体系（音声や文字による言語）においては、形式が意味に先行する。つまり、どんな形式にするかが決まらなないと、意味を決めることはできない」となる。つまり、どのような表現をどのような順序で並べるかを決めないと意味は決まらない。そして、個々の意味が合成されていくことにより、文全体の意味が決まるのである。このことを、構成性原理では関数と呼んでいる。このような約束に基づいて作られた意味論は構成的意味論と呼ばれる。この原理は、代表的な意味論のテキスト (Chierchia et al. 1990, Cann 1993) などにも記述されており、意味論構築のための大前提と捉えられている。これは、文意味を計算するのには、まずその文の組み立て法が必要である、ということである。この構成原理の最大単位を文に特化する (Frege 1892, 吉本 2016) と、次の (2) のように言える。

(2) 文の構成性原理 (Principle of Compositionality for Clause : PCC)

「文全体の意味は、その部分を成す句（複数）の意味の関数である。さらに、それら句の個々の句の意味は、それを構成する語（複数）の意味の関数である。」

6－10－2－1．統語構造に基づく文意味

この構成原理を文構造の例で説明する。例えば，以下の（3）句構造規則を仮定してみよう。まず，規則（3a）によって部分木（4h）を導出する。このとき，句構造規則（3a）の左辺の記号 S（文）を書き，その下に記号列 NP（名詞句），VP（動詞句）を横に並べ，それらに S から線分を引き，S と NP，S と VP をそれぞれに結ぶ。次の導出に移ろう。（4）の部分木の NP・VP は，句構造規則（3）の（3b）・（3c）に該当する。句構造規則（3b）から見ることにしよう。（3b）左辺の記号 NP はその右辺の Det（決定詞：冠詞の上位品詞）と N（名詞）となり，Det と N を部分木（4h）の下段の NP（4j）の下に書き，それぞれの記号を線で NP に結ぶ。次に句構造規則（3c）も同様に見ていこう。その左辺の記号 VP はその右辺の V（動詞）と ADV（副詞）となり，V と ADV を部分木（4h）の下段の VP（4k）の下に書き，それぞれの記号を線で VP に結ぶ。このようにして（3d）から（3g）までの規則を適用していくと，部分木（4）の最下段のように語の順序が構成される。

（3） 句構造規則

表 31：句構造規則

句構造規則番号	左辺	→	右辺
3a	S	→	NP VP
3b	NP	→	Det N
3c	VP	→	V ADV
3d	Det	→	the
3e	N	→	boy
3f	V	→	walks
3g	ADV	→	fast

（4） 部分木

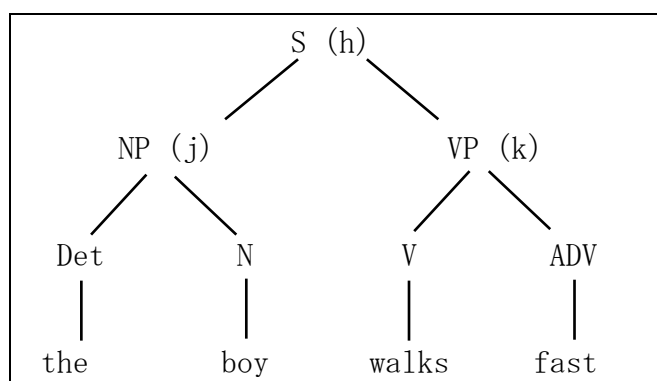


図 1：部分木

なお、この部分木で表した構造は、ラベル付き括弧区分を使って書くこともできる。

(5) ラベル付き区分 $[_{NP} [_{Det} \text{the}] [_N \text{boy}]] [_{VP} [_V \text{walks}] [_{ADV} \text{fast}]]$

この語列を背負った木構造を構成素構造 (constituent structure) と呼び、生成文法の統語論入門の記述によく表れるものである。(4) の木構造は boy は the と更に大きな意味構成の単位をなし、walk は fast と更に大きな意味構成の単位をなし、両者が合流して全体の文 (S) の意味を構成することが (5) からも見えて取れる。(ここでは主語と動詞の性・数などの一致をどのように実現しているかには言及しない。) フレーゲの構成的意味論とは、生成統語論の解釈においては、この木や括弧付き表示区分において、各語の意味が次第に大きく纏まりながら文全体の意味に達する、それを木構造において下段から最上節点の S に向かってこの構成素構造に従って計算して行くということに相当する。具体的には、walk が fast と結合し「歩き方」が「速く」により狭く限定される。確定記述の意味を持つ the が boy が結合することで、その指示性の唯一性が決まる。先述した自動詞である walks fast がこの the boy を主語にとり、文意味の計算が意味論においては終了する。このようにして、それぞれの文法(理論)が要請している統語論を元に構成的に文意味は計算されるのである。

6-10-2-2. 放出された漢字列の意味論的構成性

漢字1字を1語と仮定すると、1字めの漢字をもとに放出される次の漢字と列を成し、漢字列(連語)となる。それは例えば、同類の反復、修飾被修飾、主語述語、動詞他動詞などが考えられる。つまり、この漢字列は文構造の階層(語、句、文)の中の句という中間層を構成しているといえるだろう。

自由放出法で放出された漢字列を想起してみると、漢字(語、他品詞に属する語)の連続が見られるというだけでなく、連想で結ばれた表現(句)を構成していると解釈できる。そう考えれば、自由放出法の分析において、上述の文の構成原理の一部が適用可能であるように見える。厳密な文の構成原理からすれば部分的な解釈ではあるが、これを句の構成性原理(PCP)として再定義してみよう。

(6) 句の構成性原理 (Principle of Compositionality for Phrase : PCP)

「句全体の意味は、その句を成す語列における個々の語の意味の関数である。」

ただし、ここで得られる語と語が構成する句全体の意味総体は、文の意味のような

主語と述語からなり、時制によって真理値が繫留された命題的意味のような確定的・独立的なものではない。自由放出法が創り出す句全体の意味総体とは、母語話者の解釈では、対立、比較、類似、文法関係の一部（主語と動詞、他動詞と目的語など）のようなものであり、随時可變的で、推移的であり、文の解釈に比べると部分的な意味関係に留まるものである。

6-10-2-3 漢字の部分的形態素性

漢字は中国語においてのみならず日本語においても、文中において語として存在する。例えば、名詞範疇の漢字（子供、学生、教師、店、学校、銀行など）のように、漢字のみで独立した語を形成する。これに対して、イ形容詞（美しい、高い）、ナ形容詞（立派な、豊かな）、動詞（進む、歩く、運動する、読書する）の場合は、漢字に仮名を送ることによって語を形成したり（例：美しい、立派な、進む）、語内の語幹（語中において構成する単位で、活用しない部分）を成したりする（例：運動＋する、読書＋する）。このように、漢字は、程度の差はあるものの、文における部分的な形態素性を保持している。さらに、漢字そのものの特性として、漢字内部でも偏や旁などによって漢字全体の意味を構築するという形態素性も併せ持つ。

自由放出法で放出される漢字列は連想で関係づけられているが、その連想には、文における部分的な形態素性や漢字内部の形態素性の両面から生じるなんらかの構成素（それらを形成する部品）が寄与していると思われる。その点について、次節において、日本語非母語話者（非漢字系若手 NNT）と母語話者（日本人大学生）の放出した漢字を観察していく。

6-10-2-4 非母語話者の放出漢字例

本節では、日本語非母語話者（非漢字系若手 NNT）の放出漢字を例に分析を進めていく。漢字を1語と考え、1漢字を w と書くと、以下のようになり、途中で連想テーマが見いだされれば、ある程度それが持続する（網掛部）。この部分は連想している本人にとってだけでなく、観察している第三者にとっても有意味な句（語の連続）を表す。ここではそれを語列、語連鎖と呼び、(6) 句の構成性原理を自由放出法で放出された漢字に適用してみたい。

$$(7) \quad w_1, w_2, \dots, (w_i, w_{i+j}), \dots w_n$$

THA-B 氏 3 回目の例： …，刀，(育，習，勉，強)，田，…

実際に放出された漢字を分析してみると、この網掛部が一つの連続の中に何度も現

れる場合もある。有意味な句が網掛部ごとに独立していることに注意されたい。ここでは、まず、「育」から「習」へと強い意味関連の連想でつながり、次に「習」から「勉」へと類義漢字が連想され、括弧内最終部では、「勉強」と二字漢字熟語を形成している。

$$(8) \quad w_1, \dots (w_i, w_{i+j}), \dots, (w_k, w_{k+1}), \dots w_n$$

THA-B 氏 3 回目の例： …, 刀, (育, 習, 勉, 強), 田, (入, 学, 屋, 宿, 題), 員, 中…

(8) の二番目の括弧部では、「入」を「学」で受けることで二字漢字熟語を形成し、次は「屋」と建物に連想が飛び、次には「屋」から類義語である「宿」が導き出され、最後は「題」をつないで「宿題」と熟語を形成している。このように、多くの漢字列（この例の場合は二字の漢字）において、類義漢字、熟語などと、句レベルの統語的（ここでは語順）構成が現れ、それらがまとまって意味を形成していることが重要である。

6-10-2-5. 母語話者の放出漢字例

本節では、母語話者（日本人大学生）の放出漢字を例に分析を進めていく。筆者の調査によると母語話者の場合には、連想テーマが見つかり、その連想が長く続く例もあった。連想テーマが変わることもあるが、3 分間ずっと続くこともある。日本人大学生の例（資料 13）には、①県名を列挙するような放出例と②説話「桃太郎」のあらすじの説明に用いられる漢字を列挙するような例があった^{注15}。①は同一の意味範疇（県名）からの放出、②は漢字仮名交じり文の談話からの時系列的な漢字放出である。これらはすべて「部分の意味が全体をつくる」という意味論的構成性を遵守している。①は県名という意味範疇内に留まり、その具体例を順々に放出した例であり、②はそれとは異なり、長大で大きな情報量で意味を持つ談話から、時系列に沿って漢字概念のみを取り出した例である。この 2 例を前述の表記を用いれば以下ようになる。

$$(9) \quad (w_1, \dots w_n)$$

^{注15} 資料 13 には掲載の許可が得られた日本人大学生 2 名の放出漢字が掲載されているが、6-8-1 節で述べたように、この 2 名の他に 1 名分のデータがある。そのデータを観察してみると、県名が列挙されており、JAP-01 氏と同様の連想カテゴリーであった。

この(9)は②を関数で表示したものである。一つの連想から全体がつながりを持ち、3分間の放出の全体がつながっていることを示している。このことは形式がある程度十全になると、つまりは少なくとも、線形的な前後関係が正しいものになれば、当該漢字がその(語としての)意味をきっかけとして連続的に漢字を連想し放出していくことができるということを示しているのではないだろうか。言い換えると、母語話者の場合、(6)句の構成性原理にしたがって、意味による漢字連想が非常に長い区間にわたって持続するということである。なぜ、このように連続した放出が可能になるのだろうか。これは、放出された漢字・語彙が母語話者としての日本語能力に支えられており、言語知識の量が非常に豊富で尽きることがないということを示していると思われる。

6-10-3. 構成性原理を応用した考察

文においては一次元上で語順に縛られながら、語が句を構成し、句(語よりは大きく、文よりは小さい構成単位)を構成する。本稿では漢字に焦点を当てているため、ここでは文ではなく、漢字に特化して話を進めていく。名詞範疇では単漢字(漢字1文字)が1語を形成することが多い。さらに、イ形容詞、ナ形容詞、動詞に用いられる漢字は、形態素論的観点からは語内の語幹に相当することが多い。

さらに個々の漢字においては、その偏や旁が語内の接頭辞、語幹、接尾辞などに相当する漢字単位の形態素性も有する。文においては語順に縛られるが、漢字においては部品の組み合わせであり、筆順はあるものの書き終わって得られた「完成形」が最重要であり、その過程である順序(筆順)は必須ではない。つまり、漢字は、線状の順序をもたずに、偏や旁は二次元空間での相対的位置によって漢字全体の意味を構成する。また、部品同士(偏と旁など)の関係が常に意味観点から構成的であるのではなく、意味すら消滅していることも、強調のために余剰的であったりすることもある。しかし、これらの問題は単漢字内での形態論に関わる話である。本節では、自由放出法で放出される各漢字は語として放出されていると考え、放出された漢字と次に放出された漢字との間にどのような関係が考えられるのかという視点で漢字列を見ていく。漢字列には線形順序が生じるため、順序づけられた語列が生じる。この順序(原初的な構造)に従って、意味計算の可能性が高まり、意味計算が可能な場合には句の意味が生まれることがある。

前述の意味カテゴリーの項でみた、「最初は多かった反対の語(漢字)や類字の語(漢字)が減り、連想の半分は熟語であった」という結果を考察してみる。この反対語、類字語とは、1漢字を1語に対応させて考えれば、形態論内での変化であって、元の字とは反意的(上下など)、類義的(小、少など)な列を成すが、まだそれらの

列（上→下という語連鎖，小→少という語連鎖）は，直前の字に対して意味の反対な，あるいは類似した別の漢字を産出したに過ぎず，二字をもって句と呼べるような意味のかたまりを形成してはいない。前後の字はそれぞれ内心的な意味をもち，閉じた関係ともいえる。それらが減ってゆき，熟語になっていくという。これは何を意味するのか。例えば出力結果が，連想関係を表す山→川，氷→凍などとなれば，この二字の間に意味関係が外心的で開かれており，さらに他に同じ連想テーマをもつ漢字を呼び込む可能性がある。つまり，複数の漢字で句の意味をもつ可能性がある。ここにも出力結果の1漢字を1語と仮定し，それが構成原理に従って，まず語から句へと，句から文へと，意味を形成する過程の片鱗がうかがえると考えることができる。

基本的な漢字を筆順や部品といった形とともに覚えると，その形（筆順や部品）に関する知識を用いて次の漢字を学ぶ。その際，形のつながりはあるものの，形を誇張するのではなく，むしろ共通性が形を曖昧にさせ，漢字（語）の意味に重点が置かれる。こういった考えは生成文法に従った第二言語（第一外国語）習得理論とも矛盾しない。

特に顕著なのは前述の非漢字系若手 NNT の放出漢字を見てみると，漢字力が低いグループに比べて高いグループでは用法の顕著な増大が見られる。用法の内容は名詞，形容詞，動詞の3品詞と，漢字間の共起関係である。用法の増大が示すのは文法性の増大，つまり文法への習熟である。これは学習者の日本語能力が連想に反映されていくことを示す。用法には主語を構成する可能性を持つ名詞以外に動詞，形容詞が含まれるが，これらは述語を形成することが可能である。連続する漢字が外心的な意味関係ももつ句から文へと飛躍する手がかりを示している。

6-11. 6章のまとめ

外国語教育に場面を移すと，日本語学習の初期段階（初級）では耳から覚えさせることも多く，基本的な文型を用いた短いやりとりを聴いてリピートしながら学ぶことが多い。そのため，初期の段階では意味と音構造（読みかたや発音）に注目が向かう。次に大量の言葉を覚えるようになり，その時になると何度も書くようになる。（文字学習は書き始めたときから始まる。）そして，文が長くなり複雑になるにしたがって，文字を媒介にした学習が中心となる。つまり，外国語学習において，①重点が音→形→意味へと移る：最初は音構造への注目が強いものの次第に緩むこと，②意味への注目が高いことは確かだが，何度も書いて覚えるため（何度も書いていることから）形への注目はなくなりほしないこと，などが推察できる。

本節の最初に書いた非漢字系若手 NNT の結果を思い出したい。漢字力に関わらず意味連想に重きが置かれていることがわかる。また，漢字力が高くなると，意味連想だけでなく「形」または「用法」へとバリエーションが広がる。漢字学習の大半は読み

書きの繰り返し学習が中心であり、特に漢字学習の初期段階では、それはミクロな学習の繰り返しであり、1画ずつ1字ずつに注目する時期でもあり、漢字同士の関係性や違いに着目しないまま過ごしていく人もいるだろう。しかし、字数が増えることにより、客観的に／俯瞰して見られるようになり、比較したり、まとめたり、整理したりしながら、意味のまとまりや形の異同が見られるようになってくる。つまり、当初は漢字内のみを見ており、その漢字内同士の差異に着目していると考えられる。新出漢字も既習漢字との差分が把握できるだけである。学習が進むにつれて漢字間の相対性に関心を払うに十分な字数が蓄積され、外心的な関係が生まれ、主語、目的語といった文法関係が生まれてくる。どのような漢字教育を受けてきたかによって、気づきや発見のタイミングは異なると思われるが、また比較や整理を続けることで「単発の気づき」ととどまらず、「規則性を発見」することにつながり文法を発見してゆく可能性も高い。

また、日本人大学生の結果（連想が非常に長い区間にわたって持続していること）に比べると、非漢字系若手 NNT の結果は数文字単位でしかつながりをもてていない。漢字力が高くても同様であることから、非漢字系若手 NNT の漢字に関する知識が頭の中で個のまま点在しており、包括されていないことが推察される。つまり、日本人大学生と比べると非漢字系若手 NNT の漢字知識は個別性が強く、点在しているが、学習を続けるにしたがって、少しずつ相対的に捉えられるようになり、ネットワーク化されていくことがわかった。しかし、漢字力の高い非漢字系若手 NNT であっても、母語話者に比べると連続放出漢字数は少なく、関連性の強い数個単位であることも分かった。そのつながりに寄与するのは、第1に意味連想であること、そして、習得漢字数が増え、俯瞰して見られるようになれば形連想も増えることが分かった。

これまでの議論を踏まえると、つながりの強さは、意味＞形態＞用法＞音韻という順であり、さらに漢字知識同士のつながりがもてないでいることがわかった。そこで、漢字教育の場でさまざまな観点から教室活動を行い、漢字知識に刺激を与えることによって、日本人大学生の結果に近づけ、また中間言語体系の再構築につながるのではないかと考える。次に、よりよい実践へのヒントを得るため、具体的な教育事例を見ていくこととする。

7. 漢字学習ストラテジー教育

7. 漢字学習ストラテジー教育

7-1. 本研究の漢字教育への応用

本研究では、さまざまな角度から非漢字系若手 NNT の漢字学習方法と記憶について見てきた。まず、非漢字系若手 NNT の漢字学習意識の調査の結果、概ね好意的なイメージは持っているものの、学習方法がわからないといった問題点を抱えていることがわかった。そこで、非漢字系若手 NNT の漢字学習方法を調べてみると、漢字の読み書き練習や繰り返し学習によって漢字学習を進めてきており、書き方に関しては筆順に拘り、正しく何度も書くことによって覚えてきた。読み方に関しては音読みと訓読みを同時に覚えることを良しとしてきた。

非漢字系若手 NNT の学習方法は非常にオーソドックスなものであるため、その他の方法を提案することは容易い。しかし、外国人にとっての効果的かつ効率のよい漢字学習の在り方を考える上では、外国人の漢字の記憶構造や記憶方略の特性を把握することが必要であると思われる。しかし、どのように記憶し、どのように記憶にとどめているかは本人が自覚しているものではないため回答は難しい。そこで、自由放出法を用い、非漢字系若手 NNT の記憶の中に漢字知識がどのように格納されているのか、どのような表出がなされるのかを見た。

自由放出法の結果、非漢字系若手 NNT は 1 つの連想から多くの漢字を連続して書き出すことができないこと、無秩序な表出（連想関係が不明な表出）が多いが漢字力が上がると減っていくこと、音韻による連想はほとんどないこと、意味による連想は全員が行っており、形態による連想も多いことなどがわかった。

そこで、漢字教育の指導者の立場から、漢字学習に困難を感じている学習者や新しい学習方法を求めている学習者に対して、グルーピング活動・場面シラバス・トピックシラバスによる漢字知識のネットワークづくりを提案することにより、マンネリ化しがちな漢字学習に刺激を与え、知識拡充が図れ、知識同士の結びつきが增強されたり、知っている知識を使える知識に変化させたりできるのではないかと考える。

7-2. 漢字学習ストラテジー教育

ここまでに非漢字系若手 NNT の場合「形や読みに注目した繰り返し学習をしていること」「意味連想や形態連想が見られるものの、多くは知識がつながりを持たず点にしている状態であること」「表出漢字の多くが初級や親密度が高いものに偏っていること」、日本人大学生の場合「意味連想や形態連想が見られ、知識がつながりを持っていること」「表出漢字の難易度や親密度は分散していること」がわかった。

第二言語習得研究の中間言語体系の考え方によると、学習者は常に独自の中間言語体系を構築し続けており、習得が進むにしたがって、その中間言語体系が母語話者のもつ言語体系に近づいていくという。ここで、漢字学習から教育（指導）に目を向け

てみたい。非漢字系若手 NNT の知識が、母語話者のような「つながりをもった知識」となるよう教育することは可能だろうか。4 章でみてきたように漢字学習法（ストラテジー）には非常に多くの方法が考えられる。読み書きを繰り返す方法は本人がすでに身に付けているため、改めて教室で扱う必要はないと考えられる。それ以外の学習法の中でも形や意味による連想は本人の長期記憶にもその構造体があり、非漢字系若手 NNT にとって自然な流れで、本人からの拒否感なく受け入れられる方法だと考えられる。形や意味の体系（つながり）は出来つつあるものの、そこで止まっているのであって、自力では再構築し続けることができていない。だからこそ、そこを強化する・助長するということは教師の役割としてありうるのではないだろうか。

そこで、具体的な事例を用い、筆者が過去に実施した漢字関連科目の実践の中に、グルーピング・ネットワーク強化・運用に関わる活動を取り入れた実践など漢字知識のつながりを目指したものがある。8 章では具体的な活動例とともにその実践を報告する。

7－3．漢字学習ストラテジー教育の実践報告

筆者はこれまで私立大学の短期留学生を対象にした漢字関連科目（初級・中級）や現職の日本語教師を対象にした訪日教師研修の漢字関連科目（初級・中級）において、自律的な漢字学習のための漢字学習方法を提供し、受講生が体験を通してその学習方法の長所・短所を見極めたり選択したりできるようにするための授業を行ってきた

（濱川 2009・2015a・2015c）。本節ではその内容とそこでの受講生の反応などを振り返り、大学の留学生にも NNT にも拒絶感を感じさせることなく提供できる内容であるか確認していく。

7－3－1．シラバス・授業内容

これまで行ってきた実践を振り返ると、表 32 のような項目や活動を扱っており、対象者のレベルや授業回数によって組み合わせを変えるなどの多少の違いはあるものの大筋としては同じような目標・内容であった。

表 32：漢字科目で扱う項目や活動^{注16}

カテゴリー	項目・活動
① 形態	a パターン b 部首 c 音符（*） d 筆順 e 画数 f わたしの漢字（*） g 一人一画ゲーム
② 音韻	h 音符（*） i 同音漢字 j 同訓漢字
③ 意味	k 熟語の構成 f わたしの漢字（*） l 名前の漢字 m 場面漢字（*） n 無理やり会話（*） o 水習字（*）
④ 用法	p 動詞 q 形容詞 m 場面漢字（*） n 無理やり会話（*） o 水習字（*）
⑤ 自己モニター	r 漢字力診断テスト s 自由放出法 t 自己評価

大学の漢字クラスのシラバスには、科目目標として＜1:日本語学習を続けていくための漢字・語彙の整理の方法を習得する。2:日本語学習を続けていくために必要な自律的な学習スキルを習得する。＞の2点が記述されている。初級・中級ともに類似した内容であったが、中級では表 33 のようなシラバスをたて、授業を進めた。初級クラスの場合、漢字辞書の使い方を授業に組み込む、熟語を取り止める、活動にかかる時間を長く設定しておくなどの調整を行った。

^{注16} 表中の*印は、別のカテゴリーにも重複して記されていることを示す

表 33：大学の中級漢字クラスのシラバス（濱川 2009）

回	授業内容
1	オリエンテーション・漢字のパターン・表記感覚・フォント
2	小テスト 1・漢字のパターン・画数・音符・基本漢字
3	小テスト 2・漢字のパターン・部首・生活漢字
4	小テスト 3・画数・部首・動詞
5	小テスト 4・部首・形容詞・表記感覚
6	中間試験（筆記）
7	書道
8	発表・音符・動詞・生活漢字
9	小テスト 5・音符・形容詞・基本漢字
10	小テスト 6・部首・動詞・同音異義
11	小テスト 7・音符・形容詞・熟語
12	小テスト 8・同訓異義・熟語・基本漢字
13	期末試験（筆記・発表）

教師研修の漢字クラス（初級・中級）のシラバスには，科目目標として＜①漢字学習に必要な基礎的な知識を理解する，②複数の漢字学習方法を知り，学習方法を選ぶことができるようになる，③自律的な漢字学習のために，辞書などの学習ツールが使えるようになる＞の３点が記述されている。各クラスのシラバスは表 34・35 を参照。初級クラスの場合，新出漢字のインプットを入れる（教科書『漢字たまご』使用），熟語を取り止める，活動にかかる時間を長く設定しておくなどの調整を行った。

表 34：非漢字系若手 NNT のための初級漢字クラスのシラバス（濱川 2015a）

回	授業内容
1	オリエンテーション, 漢字力診断, 「わたしの漢字」, 漢字学習方法の共有 宿題「わたしの漢字」
2	「わたしの漢字」(発表), 漢字学習ストラテジー<筆順・画数・パターン> 『漢字たまご』L 2, 宿題「漢字探し」
3	漢字探し(共有), 名前の漢字, 漢字学習ストラテジー<パターン・部首> 宿題「わたしの漢字」
4	「わたしの漢字」(発表), 漢字学習ストラテジー<部首・音符> 『漢字たまご』L 5, 宿題「漢字探し」
5	「漢字探し」(共有), 漢字学習ストラテジー<音符・動詞> 宿題「わたしの漢字」
6	「わたしの漢字」(発表), 漢字学習ストラテジー<動詞・会話作成> 『漢字たまご』L 6, 宿題「漢字探し」
7	「漢字探し」(共有), 漢字学習ストラテジー<形容詞・会話作成> 『漢字たまご』L 7
8	漢字学習ストラテジー(試験), 「わたしの漢字」(作成・発表), 水習字 宿題「漢字探し」
9	「漢字探し」(共有), 漢字力診断, 漢字学習方法の共有

表 35：非漢字系若手 NNT のための中級漢字クラスのシラバス（濱川 2015a）

回	授業内容
1	漢字力診断, 自己評価, わたしの漢字(作成・発表), 場面漢字, 宿題「わたしの漢字」
2	わたしの漢字(発表), パターン, 筆画, 名前の漢字, 宿題「場面漢字」
3	場面漢字(発表), 部首, 音符, 宿題「わたしの漢字」
4	わたしの漢字(発表), 部首, 音符, 宿題「場面漢字」
5	場面漢字(発表), 動詞, 形容詞, 無理やり会話, 宿題「わたしの漢字」
6	わたしの漢字(発表), 熟語, 無理やり会話, 水習字, 宿題「場面漢字」
7	場面漢字(発表), 漢字力診断, 自己評価

7-3-2. 項目・活動の流れ

表 32 に記した項目・活動について, 説明を加えたい。

<パターン>

漢字を適切に分解できるようになるため、まず、漢字をパターンに分ける活動を行った。漢字を適切に2分割するもので、左右・上下・囲み・全体の4分類がある。提示された漢字に線を引いて2つに分割するか、提示された漢字のそばに各分類の名称を記入するなどの方法がある。分類基準としては、『新装版 講談社漢英学習字典』（春遍雀來編 2001）のSKIPを採用した。

「パターン」に関して、受講生は最初「なぜこの活動をするのか分からない」という人も少なくなかったが、部首や音符に進んだ際に「パターンをやっておいてよかった」「漢字学習にもステップがあることがわかった」など高評価が得られた。

<筆順・画数・一人一画ゲーム>

漢字を適切に分解できるようになるため、筆順や画数を導入した後、「一人一画ゲーム」、水習字を行った。筆順や画数の導入は得てしてつまらない時間になるため、教師からの指導は省き、魔法陣^{注17}を応用しゲーム感覚で行うことにした。魔法陣をクリアするためには、画数を正確に数えられる必要がある。「一人一画ゲーム」はA4サイズの白紙と筆ペンを準備し、グループの人と1人1画ずつ交代しながら漢字を書く活動である。本活動は各回の授業のウォーミングアップのように実施し、教師が書き方などを指導しなくても、受講生同士で指摘し合い、正しくバランスのよい字が書けるようになっていく。筆順や「一人一画ゲーム」などの活動を通して、漢字を適切なパターン・筆画で捉えられるようになり、次の学習、部首や音符にスムーズに入ることができる。「水習字」は専用の紙^{注18}と書道用の筆を準備し、1人・数文字ずつ割り当て、それをつなげると文章（メッセージ）になるように工夫した。1枚に1文字を大きく書き、写真を撮り、後日その写真をスライドショーにして鑑賞した。

「一人一画ゲーム」「水習字」に関しては非常に関心が高かった。漢字学習をクラスメートと一緒に協力しながら進めるという新しい形態に驚く人も少なくなく、「1回で終わらせたくない／来週もやりたい」といった声が自然とあがった。

<部首・音符>

部首や音符のグルーピングを通じて、新出漢字を学んだり、漢字の既有知識を整理したりした。部首のワークシートは図2を参照。音符とは、音読みを表す部品を指し、例を挙げると「校効郊」の「交（コウ）」のような共通した部分のことである。活動

^{注17} 「魔方陣」とは正方形の方陣に数字を配置し、縦・横・斜めのいずれの列についても、その列の数字の合計が同じになるもののことである。

^{注18} 水習字用の用紙には呉竹「水でお習字・半紙」などがある。

<http://www.craftduo.co.jp/KWSC/GoodsInfo.aspx?ShoCd=2213037010> (2015.01.05 現在)

では、図2（部首）と同じ形式のワークシートを使用した。受講生の中には「部首によって漢字の成り立ちを想像することができる」というイメージをもつ人がいる一方で、「部首は漢字テストのために覚えさせられるもの」というイメージをもつ人も多かった。本活動においては、部首の名前や意味（起源）などを覚えなくても良く、適切に同じ部首をもつ漢字をグループに分けられれば良かったため、どのようなイメージをもつ受講生においても負担感の少ない活動であったようである。しかし、部首も音符も同じ形式で行ったため、「漢字をグルーピングすることができても、その共通部分が部首なのか音符なのか分からない」といった指摘をする受講生も少なくなかった。グルーピングしたあと、どう他の活動につなげるかを検討しなければならないだろう。

部首グループを作ろう！

笑	教	薬	箱	数	第	答	柱
花	桜	救	机	梅	草	放	茶

部首

部首

図2： 部首のグルーピングの例

<動詞・形容詞>

動詞・形容詞ともに、送り仮名を使用したグルーピングを通じて、新出漢字を学んだり、漢字の既有知識を整理したりした。動詞のワークシートは図3を参照。形容詞は図2と同じ形式のワークシートを使用した。「漢字は量が多いから語彙として覚えたい」という受講生は多いが、その場合、語彙リストを作ったり、漢字・語彙のフラッシュカードを作ったりする方法を思い浮かべることも多いようである。本活動を行った後、「この活動は辞書がないとできない」「送り仮名が何文字だったか忘れてしまうから難しい」といったコメントもあったが、その一方で「なぞなぞをしているような面白さがある」「語彙リストの暗記以外にも、このようなグルーピング活動があると分かって良かった」といった感想もあった。確かに「送り仮名から漢字のことばを想起する」というのは現実の言語生活の中にはなく、“頭の体操”のような感覚があるのかもしれないが、送り仮名も含めて漢字の言葉だと認識する一歩になるのではないだろうか。

動詞グループを作ろう！

通　通　買　言　直
 思　消　追　返　話

□+ う グループ _____

□+ す グループ _____

図 3：動詞のグルーピングの例

<熟語>

二字漢字語彙を，漢字の意味を考えながら語彙の理解しようという活動で「熟語」は学期終盤に1度だけ実施した。動詞・形容詞のグルーピングをした後，熟語の分解練習を行ったため，比較的スムーズに導入できたと思われる。中級レベルの受講生は目の前に大量に現れる漢字語彙の理解に苦心しており，本活動への関心が高かった。「もっと練習したかった」「N2・N1レベルの熟語を例にしてほしかった」など，物足りなさのコメントが多く寄せられた。熟語の構成や意味理解のための時間を確保したシラバス改訂も必要だと思われるが，学習者のレベルがある程度揃っている中級レベル以上のクラスであれば，漢字科目ではない授業時間でも実施できるのではないだろうか。

熟語を分解！

ルールA	〔左の漢字〕＝〔右の漢字〕	例：上昇
ルールB	〔左の漢字〕⇔〔右の漢字〕	例：上下
ルールC	〔左の漢字〕→〔右の漢字〕	例：笑顔
ルールD	〔左の漢字〕←〔右の漢字〕	例：乗車

図 4：熟語の分解練習の説明シート

<わたしの漢字>

「わたしの漢字」とは，指定されたテーマから想起される漢字を1文字，漢字シートに記入する活動である。テーマは「わたしの性格」「わたしの気持ち」「わたしの気持ちの色」などとした。漢字シートには，①大きく漢字を1文字書く，②その漢字を選んだ理由，③その漢字の読み方・意味，④その漢字を使った重要なことばを書くよ

う指示した。漢字シートへの記入は宿題とし、教室では自分の漢字シートをクラスメートに（同じグループの人に）説明して共有した。提出されたシートを見てみると、選ばれた漢字のイメージに合う色や飾りを施したり、その時の状況や気持ちがありありと伝わってくるような説明文が記されており、単なる漢字シートではなく、そこから語彙学習や自己表現へとつながるきっかけになったと思われる。

「わたしの漢字」を初回授業で説明した際には、研修参加者は“宿題だから仕方がない”という感想が大半であったが、実際にクラスメートと共有した際には、「クラスメートの気持ちに触れることができた」「友達の書いた漢字／語彙がステキだと思った」などの声があがり、しっかりとやりとりできていたようである。

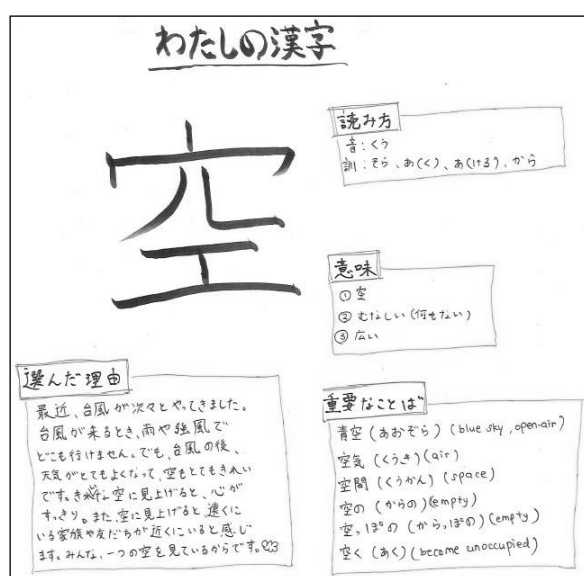


図5：わたしの漢字の例（アリファ氏作）

＜名前の漢字＞

「名前の漢字」は、受講生が自分のニックネームの漢字表記を考える活動である。漢字の読み方と意味に注目して漢字を選ぶように指示し、できた人から、出身国の国名の漢字表記をインターネットや辞書で調べた。最後に、A4サイズの紙に筆ペンなどを使って、大きく名前と国名を書いて、提出した。

漢字選出の様子を観察してみると、3割程度の受講生は何らかの問題を抱え、漢字検索に向かない辞書を使っている人、漢字検索機能の存在に気付かず／漢字検索機能の使い方がわからずに対訳辞典のみを使い続ける人など、辞書や辞書の使い方の問題が見受けられた。そのため、問題のあった受講生は、漢字の意味を考える以前の、名前の漢字の候補をあげるまでに時間がかかってしまった。しかし、早く終わった受講生が周りの人の様子を見、アイデアを出したりするなど、活動が協働的に進められ、全員が提出して授業を終えることができた。単発のイベントとして終わらせず、

本授業の提出物には漢字名を用いるよう指示した。受講生にはこの活動を楽しみに待っていた人も多く、授業後には「漢字の意味をこんなに考えたことはなかった」「おもしろかった」「自分の学生の名前も同じように考えてみたい」「電子辞書に便利な機能があることを知った」などの感想が寄せられた。

＜場面漢字／漢字探し＞

日常生活の中にある漢字表記に目を向けるための活動を、「場面漢字」または「漢字探し」として行った。「漢字探し」「場面漢字」は図6のような説明資料を提示しながら伝え、表36・37のように進めた。受講生の多くが生活場面における文字表記に注目したことがなく、活動を通じて「日本にはこんなにもたくさん標示があったのか」と驚き、「漢字がわかると便利なことも多い」と実感できたようである。

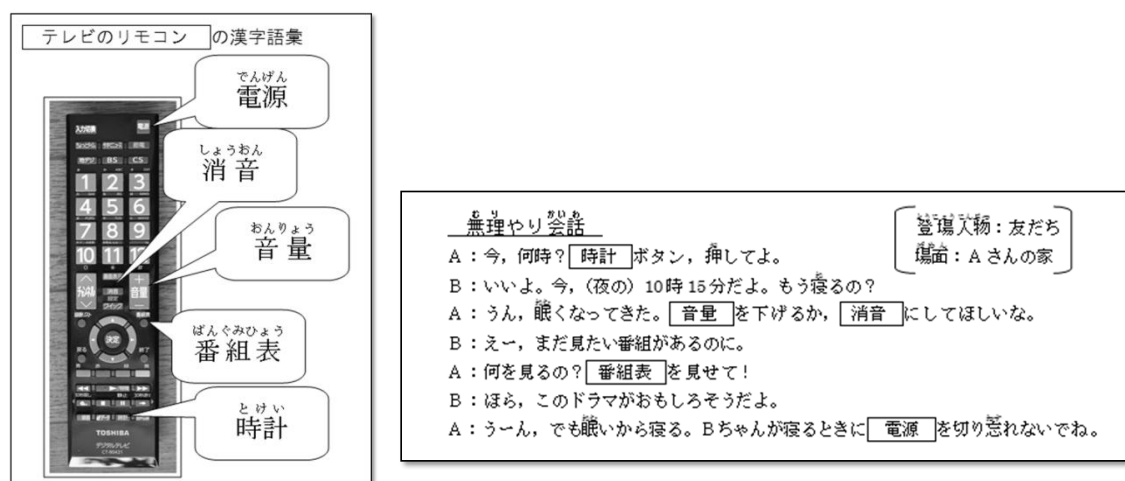


図6：場面漢字の説明資料（一部）

表36：「漢字探し」の流れ（Aコース）

事前課題（宿題） ＜漢字シートの作成＞	<p>①教師の指定したテーマに合う写真やパンフレット・チラシを準備する。（＊写真やパンフレットには漢字表記のことばが入っている必要があると指示）</p> <p>②写真やパンフを A4 サイズの紙に貼り，そこに書かれている漢字語彙を5つピックアップする</p> <p>③選んだ漢字語彙の読み方を調べて書く</p>
教室内の活動	<p>①同じグループの人に，場面と語彙を紹介する</p> <p>②自分にとって重要度が高いと考えられる漢字語彙を1つ選ぶ</p>

表 37 : 「場面漢字」の流れ (B コース)

<p>事前課題 (宿題)</p> <p>＜漢字シートの作成＞</p>	<p>①教師の指定したテーマに合う写真を準備する。(＊写真に漢字表記のことばが入っている必要があると指示)</p> <p>②写真を A4 サイズの紙に貼り，そこに書かれている漢字語彙を 5 つピックアップする</p> <p>③選んだ漢字語彙の読み方を調べて書く</p> <p>④選んだ漢字語彙を用いて，会話を作成する (→「無理やり会話」)</p>
<p>教室内の活動</p>	<p>①同じグループの人に，場面や語彙を紹介する</p> <p>②作成した会話を紹介し，内容や場面を想像しながら楽しむ</p>

＜会話作成・無理やり会話＞

シラバスに「会話作成」「無理やり会話」を入れているが，実際には，授業時間が 10 分以上余裕があるとわかったときに行った。基本的にペアやグループで行い，その日の授業で提示された漢字をできるだけ多く使って，会話を作るように指示した。その日の授業で提示された漢字であれば，どのような語彙であっても良く，文法の間違いなどを気にする必要がないことも加えて指示した。テーマ・トピックは自由としたが，なかなか会話を作り始められない場合には「厳しい先生と怠け者の学生」や「アルバイトと上司」のような設定を提案した。

受講生は最初，文字語彙学習はインプット中心の学習というイメージが強かったようであるが，本活動を体験して，アウトプットの学習方法があることに気付いたようである。教室活動に使用した漢字であるため，会話が無理な展開になることもあるが，クラスメートと「この語彙はどのような場面でどのような関係の人と使えるか」と考えたことは，語彙のネットワーク作りにもつながるきっかけになったのではないだろうか。受講生は，最初，拒否反応を見せる人も多かったが，回を重ねるごとに，場面設定ややりとりを楽しんで考えるようになり，積極的に取り組むようになっていった。会話作成活動中，より漢字を使ってみたいという雰囲気や，漢字を楽しく学ぼうという姿勢，情報交流などが見られた。活動から離れてペアで漢字学習方法や漢字の書き方に関する情報交換をする姿も多く見られた。漢字をどう使うのか考えながら学ぶこと，誰かと知識を補いながら学ぶ方法，漢字や漢字語彙の学習方法が丸暗記だけでないことなどを発見したようである。

＜漢字力診断＞

学期開始時と終了時の2回「自由放出法」を、学期終了時に「漢字力診断テスト」を実施した。「漢字力診断テスト」は筑波日本語テスト集 (<http://ttbj.jp/index.html>) または『Intermediate Kanji Book』VOL.1に掲載されているものを利用した。実施後、客観的に漢字力のバランスが把握でき、好評であった。いずれも回収し、教師からのフィードバックコメント(主に、漢字学習方法に関する助言)を付けて返却した。

＜自己評価＞

中級クラスの受講生を対象に、学期開始時と終了時の2回、授業で扱う項目がどの程度できるか(自信があるか)について自己評価する機会を設け、自分の学習方法を振り返る機会を設けた。

自己評価を見てみると、全体的に伸びており、特に「部首・音符」が大きく、「場面漢字」「パターン」と続いた。また、「音符を知らなかった」「音符を知っていると便利」という感想も見られた。さらに、「場面漢字」を体験して初めて、漢字と場面の繋がりを意識したという受講生も多く、気づきの多い活動だったようである。

7-3-3. 反応と満足度

大学の短期留学生も非漢字系若手 NNT も「日本語学習を続けていくうえで必要なストラテジーが身に付いた」「システムティックな学び方を知ることができて良かった」とポジティブな反応がみられ、漢字学習ストラテジーに焦点を当てた授業は受け入れられ、必要とされていることがわかった。

「この授業のおかげで、学習方法も漢字への考え方も変わってきた」(インド)「今まで学習者に覚えさせるだけの授業だったから、面白い教え方を知って良かった」(インドネシア)「漢字は読み方を教えるだけでなく、語彙を増やすことも必要だとわかった」(カンボジア)「漢字を教師から学んだことが無く、学習方法も分からないし、上手にならなくて困っていたが、これからは1人で勉強できると思う」(バングラデシュ)「生活の漢字に目が行くようになり、読み方がわかるようになって、面白かった」(ベトナム)「漢字の量が増えただけでなく、漢字のネットワークが強くなった」(ベトナム)「先生のおかげでやっと漢字が怖くないと思うようになった」(ブラジル)「漢字学習に様々な方法があるということを知ることができた」(マレーシア)

特に、非漢字系若手 NNT は、授業アンケートによると、A コース受講生の満足度（4 段階評定）は 11 名全員が 4（とても満足した）と回答し、B コースも 13 名中 12 名が 4（とても満足した）、1 名が 3（満足した）と評価が高かった。

上記の枠内に書かれているのが主な理由である。また、訪日研修の授業の中で、漢字学習の方法にバリエーションがあるということを体験しながら学んだ結果、それを肯定的に受け止め、帰国後に自分の学習者にも漢字を楽しく学ぶこのような方法を体験させたいとメッセージを残してくれた受講生が何人かいた。実際、彼らが日本語教師として復職したあと、「わたしの漢字」「場面漢字」「無理やり会話」などを授業に取り入れたという。その中の 1 人は、実践を重ねており、現地の教師会でポスター発表を行ったという報告があった。つまり、日本語非母語話者教師であっても、海外の教育現場であっても、取り入れ可能なシラバス（活動）であることが推測される。

一方で、一部要望も出ており、「回数が少ない」「（他にもあるなら）もっと練習や活動の方法を知りたい」「熟語の練習が足りなかった」という意見があった。受講生からの要望だけでなく、様々な学習法の中で、語構造分析が漢字に対する認識（前向きな態度かどうか）と最も深い関係にある（清水 2009）とも言われており、語構造分析つまり熟語理解をより大切に扱う必要がある。したがって、シラバスを改訂するとすれば、まず「熟語」を扱う回数を増やすことから始める必要があるだろう。

7-3-4. 実践報告のまとめ

学習者の多様化が背景となり、学習者の自律性を重視した教育が必要だと言われるようになって久しい。自律学習とは、「学習者が自分で自分の学習の理由あるいは目的と内容、方法に関して選択を行い、その選択に基づいた計画を実行し、結果を評価できる能力」（青木 2005）^{注19}である。ただし、独学を推奨するものではなく、教師や仲間の助けを借りながら学ぶことを否定しない（Benson2001）。また、衣川（2010）は、自律学習を支える下位能力^{注20}があり、単なるニーズ分析では適切な内省が進まないことを示唆、田中・斎藤（1993）は、学習過程において体験しながら明確化・意識化していくのがよいことを示唆している。

しかし、成人学習者であっても日本語学習について内省し、日本語学習の「理由」

注19 青木（2005）は「自律学習」という語が誤解を招きやすいことから「学習者オートノミー」という語を用いている。

注20 衣川（2010）は、自律学習を支える下位能力として以下の4つの能力を挙げている。

1) 学習者が学習経験や学習環境、自身の言語能力や学習ニーズなど学習にかかわる様々な要因を客観的な視点から意識化する能力、2) 意識化によって得られた情報をもとに具体的に実現可能な形で到達目標と学習計画を立案する能力、3) 学習計画を遂行し、その遂行状況を第三者的な視点でモニターする能力、4) 学習結果の評価を行い、その評価結果に基づいて到達目標や学習計画をより効果的で実行可能なものに変えていく能力

「目的」「内容」「方法」を選択し、「計画」をたて、「実行」し、「評価」することは難しい。筆者も、受講生（日本語非母語話者教師）から「漢字や語彙をどのように勉強したらいいか（学習方法）」「漢字や語彙をいくつ覚えたらいいか（学習ゴール）」と相談されたり、「漢字や語彙は覚えるしかないと思うんです（学習理由／目的）」などの声を聞くことが多い。その背景には、そもそも漢字学習の方法にバリエーションがあると考えたこともなく、ただ繰り返し練習を続けてきた受講生が多いことも一因に挙げられるであろう。漢字学習の内容や目的に関しても同様で、与えられた漢字を覚えるしかないと思っている研修参加者は多い。このような中で、自力で／仲間と考えながら明確化していくことは難しいと思われる。そのため訪日研修において次の3点、①漢字の学習方法を体験しながらそのバリエーションを増やすこと、②その体験を仲間と共有することで、自身の漢字学習を客観的に捉えるための視点を養うこと、③訪日研修で学んだことを今後の漢字学習や漢字指導に活かせるようになること、を科目目標にしできた。

実践の結果、概ね高い評価を得ており、大きな問題点は指摘されていないが、一部要望があげられた。「回数が少ない」「熟語の練習が足りなかった」という意見であった。清水（2009）においても語構造分析と漢字に対する認識（前向きな態度かどうか）は深い関係にあると言われており、シラバス改訂をする場合には、語構造分析つまり熟語理解をより大切に扱う必要があると考える。

7-4. 長期記憶によるつながりをふまえた実践にむけて

これまでの調査・実践をふり返り、今後の実践にむけてシラバスの改善を検討したい。

3章・4章の結果から、非漢字系学習者も非漢字系若手 NNT も漢字の学習方法を知りたがっていることがわかった。さまざまな方法があることを説明するだけでなく、体験を通して学ぶことで、各自の学習スタイルに合うかどうかを判断することができる。また、1回だけでなく、2回・3回と体験することで、その判断が正しいかどうか検討する機会が得られる。したがって、漢字学習方法について学ぶさいには、複数回体験することが望ましいと考える。それから、8-1-3 節で見てきたように、筆者の実践した漢字学習ストラテジー教育において、その実践内容や方法に問題はほとんど出なかったものの、熟語の扱いを増やしてほしいという要望が聞かれた。また、よりよい実践に結びつけるために、シラバスで挙げられてきた項目の提出順序も考えてみたい。6章で見てきたように、自由放出法において意味連想による表出が強く、形態連想、用法連想の順に続いていること、意味連想や形態連想による体系が構築され始めたその段階で知識が定着化しており、知識のつながりが広がりを見せることはほとんどないことがわかった。

これまでの議論を踏まえ、表 32 に示した項目や活動を並べ替え、今後に向けたシラバスを作成するとするならば、学期前半は意味を中心とした活動を、半ばに形態を中心とした活動を、そして後半には用法や音韻の活動を配置するとよいだろう。そうすることで、ネットワーク構築が無理なく始められ、取り入れやすくなるものと思われる。また、連想関係がペアでとどまらず、できるだけ連想が広がるよう、刺激を与える。具体的にはマインドマップを応用した活動などを取り入れることにより、漢字や語彙の連想関係を考えるようになる連想が拡充するのではないかと考えられる。

最後に、中級漢字クラスを例に、本節で述べてきたことをシラバスとして記述し、提案したい。表 34・35 にあるように、非漢字系若手 NNT を対象にした日本語科目の場合、1 学期の授業回数が 7～9 回であることが多いため、本稿では授業 8 回分のシラバスを検討することとした（表 38, p. 132）。授業で取り上げる項目は、8-1 節で述べた各項目の方法を踏襲するが、連想関係の強化・拡充のため、「場面漢字」「わたしの漢字」の活動において、マインドマップ活動を取り入れることにする。マップの活用により、漢字や語彙をひとつひとつインプットしていくのではなく、漢字同士・語彙同士を互いに関連づけをさせながら記憶していくことになる。マップを書いているときだけでなく、マップを見返した時にも、意味のまとまりを視覚的にとらえることができることから、覚えやすく記憶に残りやすくなることも期待されている。そこで、本シラバスでは、「場面漢字」では「特定の（指定された）場面に関連する漢字や語彙」を書きだし、「わたしの漢字」では「特定のテーマやトピックに関する自身のことを表す漢字や語彙」（例：留学中の気持ち、日本への想い、など）を書きだすといったマインドマップ活動を加えることにする。

表 38 : 中級漢字クラスのシラバス案

回	①意味	②形態	③用法	④音韻	⑤その他
1	名前の漢字, わたしの漢字				漢字力診断・自由放出法・自己評価
2	わたしの漢字, 場面漢字 (マインドマップ含む)	パターン			学習方法のふり返り
3	場面漢字 (マインドマップ含む)	パターン, 部首, 筆順・画数			
4	わたしの漢字 (マインドマップ含む)	部首, 筆順・画数, 一人一画ゲーム			
5	場面漢字 (①③), 水習字 (①③)	筆順・画数, 一人一画ゲーム	場面漢字 (①③), 水習字 (①③)		
6	わたしの漢字, 無理やり会話 (①③), 熟語の構成	音符 (②④)	動詞, 無理やり会話 (①③)	音符 (②④)	
7	熟語の構成	音符 (②④)	動詞, 形容詞	同音漢字, 音符 (②④)	
8	熟語の構成, 無理やり会話 (①③)	音符 (②④)	形容詞, 無理やり会話 (①③)	同訓漢字, 音符 (②④)	

8. おわりに

8. おわりに

本研究では、非漢字系若手日本語非母語話者教師（非漢字系若手 NNT）を対象とし、彼らの日本語学習における漢字に焦点をあて、次の2点を明らかにすることを目的とした。まず、①非漢字系若手 NNT の漢字学習の実態（意識や方法）を明らかにすること。そして、②漢字学習の結果、どのようなつながりをもって長期記憶として格納されているのかを明らかにすること。さらに、教育への還元として、漢字教育（指導）に目を向け、①②を踏まえた実践がどのようなものであるのか、筆者が行った実践を報告した。

日本語教育分野では、日本語学習者にとって漢字は難しいものだという定説がある。そして、国内外を問わず、漢字の困難点についての論考がなされてきた。日本語教育の現場に立ち、目の前の学習者の声に耳を傾けてみると、やはり、「漢字がたくさんあるから好きではない、1つの漢字に複数の読み方があるから嫌だ、学習方法がわからないから困る」といった訴えを受けることが多かった。では、海外の日本語教育の現場では、漢字をどのように教えているのだろうか（2章）。世界12か国15機関の非漢字系若手 NNT に尋ねたところ、漢字指導の時間に、筆順を教え、音読みと訓読みを同時に教え、さらに教科書などを使った読み書き練習をさせているということがわかった。そして、学習者は教師が黒板に書いた情報をノートなどに書き写すという。

このような授業における教師の役割は何だろうか。そもそも漢字は独習を前提にする教育現場も多いと聞くが、独習で漢字力が身に付くのであれば、漢字学習に教師の役割はあるのだろうか。学習者は教師に期待することがあるのだろうか（3章）。上級レベルの留学生にインタビューをし、教師に期待することを尋ねてみたところ、「漢字学習の方法を提示し、学習者が自ら選ぶことのできる環境を作ってほしい」「学習ツールやリソースを紹介してほしい」「見通しを立てて学べるようにしてほしい」といった意見が出された。これらの要望は、筆者が現場で耳にしてきたことと重なる。

それでは、非漢字系若手 NNT は漢字学習についてどのような思いを抱き（4章）、どのような方法で学んでいるのだろうか（5章）。非漢字系若手 NNT は漢字学習について難しさや困難点を感じるものの、全体としてはプラスイメージでとらえており、漢字は面白く、役に立つものだと考えていることがわかった。彼らの感じる難しさや困難点には、学習方法がわからない、覚えても忘れてしまうなどがあげられた。ここでもまた学習方法がわからないという声が上がっているが、では実際どのような学習方法を用いているのだろうか（5章）。アンケート調査の結果によると、非漢字系若手 NNT の学習方法は非常にオーソドックスな方法で、何度も書き、何度も読むこ

とで知識を積み上げてきたことがわかった。また、「辞書で調べる」「ことばで覚える」といった意味・用法に着目した方法を使っていることがわかった。

次に、覚えても忘れてしまうという声が上がっているが、どのような漢字知識が記憶に残っており、その漢字知識はどのようなつながりをもっているのだろうか(6章)。非漢字系若手 NNT が行った自由放出法の結果から、長期記憶としてどのような漢字知識がつながりを持って残っているのかを確認してみると、表出漢字は初級レベルのものが多く、連想関係は意味連想による表出が多く、その次に形態連想による表出となった。連想はそれほど長く続かないこと、漢字力が上がるとランダムな(連想関係のない)表出が減ること、音韻連想による表出はなされないことがわかった。

非漢字系若手 NNT は形または読みに着目した学習方法を用いている(5章)と言い、本人の意識下では読む練習もたくさんしているにもかかわらず、長期記憶の結果として表出されるもの(6章)には、意味連想によるものが多かった。漢字力に関わらずその知識がつながりを持たず、点在した状態にあると推察される。

第二言語習得研究における中間言語体系の考え方によると、学習者は常に独自の中間言語体系を構築し続けており、習得が進むにしたがって、その中間言語体系が母語話者のもつ言語体系に近づいていくという。非漢字系若手 NNT の知識が、母語話者のような「つながりをもった知識」を目指すとするれば、非漢字系若手 NNT 本人の形や意味のつながり(体系／構造体)を活かせば、無理なく受け入れられ、拡張していけるのではないだろうか。現状としては、形や意味の体系は出来つつあるものの、ペアができたところで止まってしまい、自力では再構築し続けることができていない。そこで強化・支援するということは教師の役割として重要なのではないだろうか。

そして、最後に、漢字教育(指導)に目を向け、筆者がこれまでにしてきた実践(漢字学習ストラテジー教育)を報告した。その実践では19種類の項目・活動を組み合わせながらシラバスを作成してきた。受講生からの反応はよく、もっと続けたかったというフィードバックがあるほどであった。

自由放出法では、意味連想や形態連想による体系が構築され始めた段階で定着化しており、そこからまだ広がりを見せていないことがわかった。その体系をもちいることでスムーズな導入が可能だと推測し、この実践を改訂するとすれば、学期前半は意味を中心とした活動を、半ばに形態を中心とした活動を、そして後半には用法や音韻の活動を配置することを提案する。そうすることで、ネットワーク構築が無理なく始められ、取り入れやすくなるのではないかと考えたからである。以上により、本研究の成果の教育への還元としたい。

9. 参考文献

9. 参考文献

1. 青木直子(2005)『新版日本語教育事典』日本語教育学会, pp. 773-775
2. アメリカ・カナダ大学連合日本研究センター(編著)(1994)『Kanji in Context Workbook Vol.1』
3. 伊藤寛子・和田裕一(1999)「外国人の漢字の記憶検索における手がかりー自由放出法を用いた検討ー」『教育心理学研究』47(3), pp. 346-353.
4. 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生が使用している漢字学習ストラテジーー漢字シラバスの作成に向けてー」『日本言語文化研究会論集』創刊号, pp. 201-228
5. 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, pp. 105-124
6. 加納千恵子(1997)「非漢字圏学習者の漢字力と習得過程」『日本語教育論文集ー小出詞子先生退職記念ー』凡人社, pp. 257-269
7. 加納千恵子・清水百合・竹中弘子・阿久津智・石井恵理子・海保博之・出口毅(1989)「自由放出法による外国人の漢字知識の分析」『筑波大学留学生教育センター日本語教育論集』4, pp. 65-91.
8. 加納千恵子・清水百合・竹中弘子・石井恵理子(2009)『BASIC KANJI BOOK 基本漢字 500』VOL. 2
9. 加納千恵子・清水百合・竹中(谷部)弘子・石井恵理子・阿久津智(2011)『INTERMEDIATE KANJI BOOK』VOL. 1 改訂第3版
10. 川上綾子(1994)「語彙ー概念関係における第二言語の習得度の影響」『心理学研究』64, pp. 426-433.
11. 衣川隆生(2010)「自律学習能力の育成を図る教室活動ーモニタリングと自己評価の基準確立を目指してーワークショップ1」2010年度第2回日本語教育巡回研修会 配付資料
[http://www.koryu.or.jp/taipei/ez3_contents.nsf/15aef977a6d6761f49256de4002084ae/d6adae25e970b458492579df0029e9a6/\\$FILE/20100824-23_workshop01.pdf](http://www.koryu.or.jp/taipei/ez3_contents.nsf/15aef977a6d6761f49256de4002084ae/d6adae25e970b458492579df0029e9a6/$FILE/20100824-23_workshop01.pdf) (2015.01.05 現在)
12. 久米公(2008)『学習指導要領準拠 漢字指導の手引き 第六版』
13. 呉竹「水でお習字・半紙」
<http://www.craftduo.co.jp/KWSC/GoodsInfo.aspx?ShoCd=2213037010>
(2015.01.05 現在)
14. 国際交流基金(2011)『海外の日本語教育の現状 日本語教育機関調査・2009年』

15. 国際交流基金（2013）『海外の日本語教育の現状 2012 年度 日本語教育機関調査より』くろしお出版
16. 国際交流基金日本語国際センター「海外日本語教師の養成・研修」
http://www.jpf.go.jp/j/urawa/trnng_t/trnng_t.html（2015.01.05 現在）
17. 小林由子（2004）「『漢字認知研究』は『漢字学習支援』といかに連携しうるか」『北海道大学留学生センター紀要』第7号，pp.69-77
18. 小林由子（2007）「内容重視型漢字学習素材の開発」『CASTEL-J in Hawaii 2007 Proceedings』，Poster 10
<http://castelj.kshinagawa.com/proceedings/files/Poster10%20Kobayashi.pdf>
（2016.05.01 現在）
19. 嶋田和子（監修）・有山優樹・落合知春・立原雅子・林英子・山口知才子（著）（2012）『漢字たまご 初級』凡人社
20. 清水秀子（2009）「米国における日本語学習者の漢字に対する認識と漢字学習に対する考え方及び未学習漢字の学習能力との関係」『JSL 漢字学習研究会誌』第1号，pp.5-6
21. 下瀬川慧子（1984）「学部留学生の漢字学習についての意識と方法-アンケート調査と座談会から」『東海大学留学生教育センター-紀要』第5号 pp.33-51
22. 鈴木孝明・白畑知彦（2012）『ことばの習得-母語獲得と第二言語習得』くろしお出版
23. 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修士論文
24. 高木裕子（1993）「非漢字系日本語学習者の漢字学習に関する実証的研究（1）-自由放出法による初級レベルでの検証-」『研究論集』57，pp.169-185.
25. 田中望・斎藤里美（1993）『日本語教育の理論と実際-学習支援システムの開発』大修館
26. チュウ太のレベルチェッカー
<http://basil.is.konan-u.ac.jp/chuta/level/>（2016.05.01 現在）
27. 筑波日本語テスト集 <http://ttbj.jp/index.html>（2016.05.01 現在）
28. 内藤哲雄（2002）『PAC 分析実施法入門 [改訂版] 一個を科学する新技法への招待-』ナカニシヤ出版
29. 中村重徳（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，pp.107-121
30. 濱川祐紀代（2008a）『初級の漢字』桜美林大学日本語プログラム（学内発行）
31. 濱川祐紀代（2008b）『中級の漢字』桜美林大学日本語プログラム（学内発行）

32. 濱川祐紀代 (2009a) 「大学院留学生の漢字学習に関する意識調査－PAC 分析による事例研究－」第 19 回 JSL 漢字学習研究会, 口頭発表 (配付資料)
33. 濱川祐紀代 (2009b) 「大学院留学生の漢字学習に関する意識調査－PAC 分析による事例研究－」『JSL 漢字学習研究会誌』第 1 号, pp. 7-8
34. 濱川祐紀代 (2009c) 「中級漢字クラスの実践報告」『JSL 漢字学習研究会誌』1 号, pp. 23-24
35. 濱川祐紀代 (2010a) 「漢字知識の整理と会話作成タスク－中級レベルを対象にした自律学習への架け橋－」『日本語教師のための実践・漢字指導』pp. 156 -170
36. 濱川祐紀代 (2010b) 「漢字を専門とする留学生の「漢字学習」に関する意識」『JSL 漢字学習研究会誌』第 2 号, pp. 38-45
37. 濱川祐紀代編著 (2010c) 『日本語教師のための実践・漢字指導』くろしお出版
38. 濱川祐紀代 (2011) 「ノンネイティブ日本語教師を対象とした自律学習「漢字」の試み－実践とアンケート結果の報告－」『JSL 漢字学習研究会誌』第 3 号, pp. 28-33
39. 濱川祐紀代 (2013) 「ワークショップ: 漢字指導のための教室活動を考える－Basic Kanji Book vol.2 を使って－」第 44 回 JSL 漢字学習研究会, 口頭発表 (配付資料)
40. 濱川祐紀代 (2014a) 「日本語非母語話者教師の漢字指導法－インドネシア・ウクライナ・エジプト・スリランカ・マレーシア・メキシコの事例報告－」『JSL 漢字学習研究会誌』第 6 号, pp. 105-108
41. 濱川祐紀代 (2014b) 『日本語非母語話者教師の使用する漢字学習方法とその特徴－非漢字系若手教師への質問紙調査からわかること－』2014 年度第 8 回日本語教育学会研究集会東北地区 (岩手), 口頭発表 (予稿集)
42. 濱川祐紀代 (2015a) 「日本語非母語話者教師を対象にした漢字学習ストラテジー指導の試み」『日本語学 2015 年 4 月臨時増刊号』34(5), 明治書院, pp. 116-125.
43. 濱川祐紀代 (2015b) 「日本語非母語話者教師の漢字学習に関する意識－非漢字系若手教師への質問紙調査より－」『日本語教育方法研究会誌』Vol. 22, No. 1, pp. 18-19
44. 濱川祐紀代 (2015c) 『日本語非母語話者教師を対象にした漢字科目の実践報告－漢字学習ストラテジーに焦点を当てて－』『JSL 漢字学習研究会誌』第 7 号, pp. 11-18
45. 濱川祐紀代 (2016a) 「インドネシア人日本語教師の漢字表出の傾向－自由放出法を用いて－」『小出慶一教授退職記念論集 ことばの本質を求めて』, pp. 170-181
46. 濱川祐紀代 (2016b) 「タイ人日本語教師の漢字表出の傾向－自由放出法を用いて－」タイ国日本語教育研究会第 28 回年次セミナー, 口頭発表 (予稿集)

47. 濱川祐紀代 (2016c) 「非漢字系日本語学習者を対象にした漢字学習の方法と意識に関する質問紙調査－調査の手順と調査票の共有－」第60回 JSL 漢字学習研究会, 口頭発表 (配付資料)
48. 濱川祐紀代 (2016d) 「非漢字系日本語非母語話者教師の漢字表出の傾向－自由放出法を用いて－」沖縄県日本語教育研究会第13回研究会 (予稿集・発表資料)
49. 春遍雀來編 (2001) 『新装版 講談社漢英学習字典』
50. 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－漢字教育の改善のために－」『日本言語文化研究会論集』3, pp. 141-168
51. バーバラ バーク・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号, pp. 36-40
52. 武蔵祐子 (2004) 「内容重視の漢字指導の試み」『早稲田大学日本語教育実践研究』1, pp. 17-25.
53. 谷内美智子 (2002) 「第二言語としての語彙習得研究の概観－学習形態・方略の観点から－」『言語文化と日本語教育 2002 年 5 月特集号 第二言語習得・研究の最前線－あすの日本語教育の道しるべ－』日本言語文化学会研究会, pp. 155-169
54. 弓野憲一 (1977) 「自由放出法による長期記憶検索過程の分析」『心理学研究』48(1), pp. 7-13.
55. 弓野憲一 (1980) 「自由放出項目の再任」『静岡大学教育学部研究報告. 自然科学篇』31, pp. 131-138.
56. 吉本啓・中村裕昭 (2016) 『現代意味論入門』くろしお出版
57. リーディングチュウ太 <http://language.tiu.ac.jp/> (2016.05.01 現在)
58. 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』第3号, pp. 1-7
59. 渡辺裕司・豊田悦子 (1994) 「漢字の字形知覚, 認知, 短期記憶に関する実証的研究 I」『東京外国語大学留学生日本語教育センター論集』20, pp. 63-75.
60. Benson, P. (2001) Teaching and Researching Autonomy in Language Learning. Essex: Person Education.
61. Bourke, B. (1996) Maximising efficiency in the kanji learning task. Doctoral Dissertation. University of Queensland
62. Barbara Bourke and Susan Anderson (2007) 「SILK (Strategy Inventory for Learning Kanji): a tool for the promotion of autonomous kanji learners and for raising the consciousness of available kanji learning strategies in teachers」第15回 JSL 漢字学習研究会口頭発表・配付資料

63. Bousfield, W.A., & Sedgewick, C.H.W. (1944) An analysis of sequences of restricted associative responses. *Journal of General Psychology*, 30, pp.149-165
64. Cann, Ronnie (1993) *Formal Semantics: An Introduction*. Cambridge University Press
65. Chierchia, Gennaro and Sally McConnell-Genet (1990) *Meaning and Grammar: An Introduction to Semantics*. MIT Press
66. Frege, Gottlob. (1892) "Über Sinn und Bedeutung" . *Zeitschrift für Philosophie und philosophische Kritik*, pp.22-50. English translation in P. Geach and M. Black, eds., *Translations from the Philosophical Writings of Gottlob Frege* (Oxford: Blackwell, 1980)
67. Hideko Shimizu (1999) *Language Teachers Attitudes Towards Teaching Kanji in the Japanese Language Curriculum*. Doctoral Dissertation. University of Denver.
68. Holec, H. (1981) *Autonomy in Foreign Language Learning*. Pergamon. Oxford
69. Mori, Y., & Shimizu, H. (2007) Japanese Language Students' Attitudes toward Kanji and their Perceptions on Kanji Learning Strategies. *Foreign Language Annals*. Vol. 40, No.3 Fall 2007; pp.472-490
70. Mori, Y., Sato, K., & Shimizu, H. (2007) Japanese language students' perceptions on kanji learning and their relationship to novel kanji word learning ability. *Language Learning*. 57:1. March 2007; pp.57-85
71. Shimizu, H. and Green, K. (2002) Japanese Language Educators' Strategies for and Attitudes Toward Teaching kanji. *Modern Language Journal*. Vol. 86 summer

卷末資料

卷末資料 1 : 漢字学習意識・調査票 (英語)

A. What kind of an image do you have about studying kanji?

Do you have a positive image (enjoyable/interesting/lively, etc.)? Do you have a negative image (difficult/tough/dull, etc.)? Please insert a number in the square boxes below, so that they add up to 100%.

Positive image % + Negative Image % = 100%

B. How do you feel about studying kanji?

Please read the items 1 through 39 and circle the most applicable choice from the following:

1 = Strongly agree, 2 = Somewhat agree, 3 = Neither, 4 = Somewhat disagree, 5 = Strongly disagree

Strongly agree ⇔ Strongly disagree

01. The ability to read kanji is more important than the ability to write kanji	1	2	3	4	5
02. It is difficult because one kanji can be read in multiple ways	1	2	3	4	5
03. It is interesting because you can tell its on-yomi (Chinese reading) once you identify the part representing the sound	1	2	3	4	5
04. Learning kanji is difficult for adults	1	2	3	4	5
05. It is annoying because you forget kanji that you memorized	1	2	3	4	5
06. It is difficult because one kanji is used in multiple words	1	2	3	4	5
07. It is difficult because there are similarly shaped kanji	1	2	3	4	5
08. It is convenient to know kango (kanji vocabulary) as it eliminates the need for extensive explanation	1	2	3	4	5
09. It is annoying because you feel you will never finish studying kanji	1	2	3	4	5
10. It is nice to be able to write kanji neatly	1	2	3	4	5
11. It is annoying because you do not know good strategies for studying kanji	1	2	3	4	5
12. It makes life in Japan and Japanese society easier if you understand kanji	1	2	3	4	5
13. Not knowing the meaning of the kanji stumps you	1	2	3	4	5
14. It is difficult because there are many kanji with similar pronunciation	1	2	3	4	5
15. It is enjoyable to study how to write kanji	1	2	3	4	5
16. Knowing kanji will enable you to read different materials (novels, manga, newspapers, etc.)	1	2	3	4	5
17. It is hard because there are a large number of kanji	1	2	3	4	5
18. It is interesting because the shape of kanji looks like a drawing	1	2	3	4	5
19. It is fun to take on a difficult challenge	1	2	3	4	5
20. Not knowing how to write the kanji or its stroke order stumps you	1	2	3	4	5
21. It is not so necessary to study kanji because you use a computer to type	1	2	3	4	5

Japanese					
22. It is difficult because the shape and structure of kanji are complicated	1	2	3	4	5
23. Others respect you when you have the ability to read and write kanji	1	2	3	4	5
24. It is annoying because you cannot remember kanji despite your efforts	1	2	3	4	5
25. It becomes easier to understand Japanese texts when you can guess what the kanji means	1	2	3	4	5
26. Not knowing the pronunciation of the kanji stumps you	1	2	3	4	5
27. It is necessary to study kanji in order to improve Japanese language proficiency	1	2	3	4	5
28. It is interesting because a kanji represents both the meaning and sound even though it is just a character	1	2	3	4	5
29. It is fun to use the rote memorization strategy to remember kanji	1	2	3	4	5
30. It is necessary to know many kanji in order to grasp Japanese culture	1	2	3	4	5
31. It is hard because you are not sure how to use kanji even when you memorize them	1	2	3	4	5
32. It is enjoyable to study the pronunciation of kanji	1	2	3	4	5
33. It is interesting because the radicals have a meaning	1	2	3	4	5
34. Kanji must be written using the correct stroke order	1	2	3	4	5
35. It is easier to read a text written in both kanji and hiragana compared to one that is written only in hiragana	1	2	3	4	5
36. Some individuals are gifted with the abilities to learn kanji	1	2	3	4	5
37. Kanji must be written neatly	1	2	3	4	5
38. Anyone can successfully learn kanji with an effort	1	2	3	4	5
39. It is better not to use kanji if you might make a mistake	1	2	3	4	5

卷末資料 2 : 漢字学習意識・調査票 (インドネシア語)

A. Apa kesan anda mengenai pembelajaran kanji?

Apakah di dalam pikiran anda pembelajaran kanji memiliki kesan positif (menyenangkan, menarik, cerah, dll)? Apakah di dalam pikiran anda pembelajaran kanji memiliki kesan negatif (sulit, suram, sukar, dll)? Isilah angka di dalam kotak dan jumlahkan sehingga hasilnya mencapai 100%

kesan positif % + kesan negatif % = 100%

B. Apa yang anda pikirkan mengenai pembelajaran kanji?

Bacalah pernyataan 1-39 dan berilah lingkaran pada nomor yang menurut anda paling tepat. 1. Sangat setuju 2. Lumayan setuju 3. Biasa saja 4. Tidak terlalu setuju 5. Sama sekali tidak setuju

Sangat setuju ⇔ Sama sekali tidak setuju

01. Lebih penting kemampuan membaca kanji daripada kemampuan menulis kanji	1	2	3	4	5
02. Kanji itu sulit karena dalam satu kanji memiliki bermacam-macam cara baca	1	2	3	4	5
03. Kanji itu menarik karena jika kita tahu simbol fonetiknya, maka kita akan tahu cara baca "on" dari kanji tersebut	1	2	3	4	5
04. Bagi orang dewasa, belajar kanji itu hal yang sulit	1	2	3	4	5
05. Saya kesal karena selalu lupa kanji-kanji yang baru saja dihafalkan	1	2	3	4	5
06. Kanji itu sulit karena dalam satu kanji bisa digunakan dalam kata-kata yang beragam	1	2	3	4	5
07. Kanji itu sulit karena ada kanji yang memiliki bentuk yang mirip	1	2	3	4	5
08. Adalah hal yang menyenangkan apabila kita menguasai 漢語 (kosakata serapan dari China yang ditulis dalam bentuk aslinya namun sudah disesuaikan dengan pengucapan dalam bahasa Jepang), karena kita tidak perlu menjelaskan kata-kata tersebut secara panjang lebar	1	2	3	4	5
09. Saya kesal karena merasa pembelajaran kanji sampai kapanpun tidak akan selesai	1	2	3	4	5
10. Saya senang karena dapat menulis kanji dengan indah	1	2	3	4	5
11. Saya kesal karena tidak mengetahui strategi pembelajaran kanji yang tepat	1	2	3	4	5
12. Kalau memahami kanji, maka akan mempermudah pemahaman mengenai kehidupan bermasyarakat di Jepang	1	2	3	4	5
13. Saya merasa kesulitan karena tidak mengetahui arti dari kanji (yang sudah saya pelajari)	1	2	3	4	5
14. Kanji itu sulit karena ada banyak kanji dengan cara baca yang mirip	1	2	3	4	5
15. Mempelajari cara menulis kanji itu menyenangkan	1	2	3	4	5
16. Kalau menguasai kanji, maka dapat membaca bermacam-macam media cetak	1	2	3	4	5

(novel, komik, surat kabar)					
17. Saya merasa kesulitan karena terdapat banyak sekali huruf kanji	1	2	3	4	5
18. Kanji itu menarik karena bentuknya seperti gambar	1	2	3	4	5
19. Saya suka menantang diri saya untuk hal-hal yang sulit (dalam hal mempelajari kanji)	1	2	3	4	5
20. Saya merasa kesulitan karena tidak mengetahui cara menulis kanji dan urutan penulisan kanji yang tepat	1	2	3	4	5
21. Belajar kanji tidak terlalu dibutuhkan karena kanji tersebut dapat diketik di komputer	1	2	3	4	5
22. Kanji itu sulit karena bentuknya rumit	1	2	3	4	5
23. Kalau saya dapat membaca dan menulis kanji, maka saya akan dihormati oleh orang-orang di sekeliling saya	1	2	3	4	5
24. Saya kesal karena tidak dapat menghafal kanji walaupun saya telah berusaha keras untuk menghafalkannya	1	2	3	4	5
25. Kalau bisa membayangkan arti dari kata yang terkandung dalam kanji tersebut, maka akan lebih mudah memahami kalimat dalam bahasa Jepang	1	2	3	4	5
26. Saya merasa kesulitan karena tidak menguasai cara membaca kanji	1	2	3	4	5
27. Untuk meningkatkan kemampuan dalam berbahasa Jepang, maka perlu untuk mempelajari kanji	1	2	3	4	5
28. Kanji itu menarik karena walaupun hanya berupa huruf tetapi dapat menunjukkan cara baca dan arti dari kanji itu sendiri	1	2	3	4	5
29. Saya suka cara belajar kanji dengan menghafalnya di luar kepala	1	2	3	4	5
30. Untuk memahami budaya Jepang, maka perlu untuk menguasai banyak kanji	1	2	3	4	5
31. Saya merasa kesulitan karena walaupun sudah menghafal kanji, tetapi tidak mengetahui kapan menggunakan kanji tersebut di dalam kalimat	1	2	3	4	5
32. Belajar cara membaca kanji adalah hal yang menyenangkan	1	2	3	4	5
33. Kanji itu menarik karena terdapat arti pada <i>bushu</i> (radical)	1	2	3	4	5
34. Kanji itu harus ditulis sesuai dengan urutan penulisannya	1	2	3	4	5
35. Kalimat yang terdiri dari gabungan huruf kanji dan kana (hiragana dan katakana) lebih mudah dibaca daripada kalimat yang hanya terdiri dari huruf hiragana dan katakana	1	2	3	4	5
36. Ada orang yang memiliki <i>skill</i> /kemampuan khusus dalam mempelajari kanji	1	2	3	4	5
37. Kanji harus ditulis dengan indah	1	2	3	4	5
38. Kalau mau berusaha, siapapun pasti akan berhasil mempelajari kanji	1	2	3	4	5

39.	Kalau merasa sepertinya akan salah, maka sebaiknya jangan menggunakan kanji dalam kalimat	1	2	3	4	5
-----	---	---	---	---	---	---

A. คุณมีภาพลักษณ์เกี่ยวกับการเรียนอักษรคันจิอย่างไรบ้าง ?

มีภาพลักษณ์เชิงบวก (สนุกสนาน น่าสนใจ ร่าเริง และอื่นๆ) ไหม ?

มีภาพลักษณ์เชิงลบ (อึดอัด รู้สึกแย่ ท้อแท้ และอื่นๆ) ไหม ?

กรุณากรอกตัวเลขลงใน □ โดยที่ได้ผลรวม 100 %

มีแนวความคิดในเชิงบวก % + แนวความคิดในเชิงลบ % = 100 %

B. คุณมีความเห็นต่อการเรียนอักษรคันจิอย่างไร

กรุณาอ่านข้อ 1 ถึง 39 แล้ว ◦ เพียงคำตอบเดียวที่คุณคิดว่าเหมาะสมที่สุดจาก 5 ตัวเลือก "1. เห็นด้วยอย่างมาก, 2.ค่อนข้างเห็นด้วย, 3.ไม่รู้, 4.ไม่ค่อยเห็นด้วย, 5. ไม่เห็นด้วยอย่างมาก"

เห็นด้วยอย่างมาก ⇔ ไม่เห็นด้วยอย่างมาก

01.	ความสามารถในการอ่านตัวอักษรคันจิสำคัญกว่าความสามารถในการเขียนตัวอักษรคันจิ	1	2	3	4	5
02.	อักษรคันจิยากเพราะอักษรคันจิ 1 ตัวสามารถอ่านได้หลายแบบ	1	2	3	4	5
03.	เมื่อรู้เสียงอ่านที่เหมือนกันของอักษรคันจิ จะทำให้รู้วิธีการอ่านแบบจีน จึงรู้สึกสนุก	1	2	3	4	5
04.	การเรียนอักษรคันจิเป็นเรื่องลำบากสำหรับผู้ใหญ่	1	2	3	4	5
05.	รู้สึกไม่ชอบเพราะลืมทุกอย่างที่เคยจำได้แล้ว	1	2	3	4	5
06.	รู้สึกยากเพราะตัวอักษรคันจิ 1 ตัวสามารถนำมาทำเป็นคำศัพท์ได้หลายคำ	1	2	3	4	5
07.	รู้สึกยากเพราะตัวอักษรคันจิมียุคที่ลักษณะคล้ายกัน	1	2	3	4	5
08.	สะดวก ไม่ต้องอธิบายยาวๆ ถ้าหากรู้คำศัพท์ที่มาจากภาษาจีน	1	2	3	4	5
09.	ไม่ชอบเพราะรู้สึกว่าเรียนอักษรคันจิไม่มีวันสิ้นสุด	1	2	3	4	5
10.	รู้สึกดีใจเมื่อเขียนอักษรคันจิได้สวย	1	2	3	4	5
11.	ไม่ชอบเพราะไม่รู้วิธีการเรียนอักษรคันจิ	1	2	3	4	5
12.	เมื่อรู้อักษรคันจิจะทำให้การใช้ชีวิตในสังคมญี่ปุ่น หรือประเทศญี่ปุ่นง่ายขึ้น	1	2	3	4	5
13.	รู้สึกลำบากเพราะไม่เข้าใจความหมายของอักษรคันจิ	1	2	3	4	5
14.	รู้สึกยากเพราะมีอักษรคันจิที่วิธีการอ่านคล้ายกันจำนวนมาก	1	2	3	4	5
15.	รู้สึกสนุกกับการเรียนวิธีเขียนอักษรคันจิ	1	2	3	4	5
16.	ถ้ารู้อักษรคันจิจะสามารถอ่านได้หลายอย่าง เช่น นวนิยาย, การ์ตูน, หนังสือพิมพ์ ฯลฯ	1	2	3	4	5

17.	รู้สึกลำบากเพราะอักษรคันจิมีจำนวนมาก	1	2	3	4	5
18.	รู้สึกสนุก เพราะอักษรคันจิมีลักษณะเหมือนรูปภาพ	1	2	3	4	5
19.	ชอบลองทำในสิ่งที่ยาก	1	2	3	4	5
20.	ลำบากเพราะไม่รู้วิธีการเขียน หรือลำดับการเขียนอักษรคันจิ	1	2	3	4	5
21.	การเรียนรู้อักษรคันจิไม่ค่อยจำเป็นเพราะใช้คอมพิวเตอร์ในการพิมพ์	1	2	3	4	5
22.	รู้สึกยากเพราะลักษณะของอักษรคันจิมีความซับซ้อน	1	2	3	4	5
23.	ถ้าสามารถอ่านและเขียนอักษรคันจิได้ จะได้รับการยกย่องจากคนรอบข้าง	1	2	3	4	5
24.	รู้สึกไม่ชอบเพราะ ไม่ว่าจะพยายามสักเท่าไรก็จำอักษรคันจิไม่ได้	1	2	3	4	5
25.	หากเดาความหมายของคำศัพท์อักษรคันจิได้ จะทำให้เข้าใจประโยคภาษาญี่ปุ่นได้ง่ายขึ้น	1	2	3	4	5
26.	ลำบากเพราะไม่รู้วิธีอ่านอักษรคันจิ	1	2	3	4	5
27.	จำเป็นต้องเรียนอักษรคันจิ เพื่อยกระดับความสามารถด้านภาษาญี่ปุ่น	1	2	3	4	5
28.	รู้สึกสนุกเพราะแม้อักษรคันจิจะเป็นเพียงแค่ตัวอักษร แต่ก็แสดงวิธีการอ่าน รวมทั้งความหมายได้ด้วย	1	2	3	4	5
29.	ชอบวิธีการเรียนอักษรคันจิด้วยการท่องจำ	1	2	3	4	5
30.	จำเป็นต้องรู้อักษรคันจิจำนวนมาก เพื่อให้เข้าใจวัฒนธรรมญี่ปุ่น	1	2	3	4	5
31.	มีปัญหาเพราะ แม้จะจำอักษรคันจิได้แต่ก็ไม่รู้วิธีการนำไปใช้	1	2	3	4	5
32.	รู้สึกสนุกในการเรียนรู้วิธีการอ่านอักษรคันจิ	1	2	3	4	5
33.	รู้สึกสนุกที่รากของอักษรคันจิมีความหมายแฝงอยู่ด้วย	1	2	3	4	5
34.	ต้องเขียนอักษรคันจิตามลำดับการเขียนเท่านั้น	1	2	3	4	5
35.	ประโยคที่มีอักษรคันจิ, อักษรฮิรางานะ, อักษรคาตากานะปนอยู่ด้วยจะอ่านง่ายกว่าประโยคที่มีแต่อักษรฮิรางานะ อย่างเดียว	1	2	3	4	5
36.	มีคนที่มีความสามารถพิเศษในการเรียนตัวอักษรคันจิ	1	2	3	4	5
37.	อักษรคันจิจะต้องเขียนให้สวย	1	2	3	4	5
38.	หากพยายาม ไม่ว่าจะใครก็ประสบความสำเร็จในการเรียนอักษรคันจิได้	1	2	3	4	5
39.	ไม่ควรใช้อักษรคันจิหากคิดว่าน่าจะเขียนผิด	1	2	3	4	5

卷末資料 4 : 漢字学習意識・調査票 (ベトナム語)

A. Ấn tượng của bạn về việc học Hán tự như thế nào?

Bạn có ấn tượng tốt (Thú vị, Vui, tích cực...)?

Bạn có ấn tượng xấu (Khó, học rất cực, tiêu cực...)?

☐ Bạn hãy điền con số tỷ lệ sao cho cộng lại hai yếu tố =100%

Ấn tượng tốt % + Ấn tượng xấu % = 100%

B. Bạn nghĩ như thế nào về việc học Hán tự?

Bạn hãy đọc kỹ từ câu hỏi số 1 đến câu hỏi số 39, sau đó khoanh tròn (O) câu trả lời bạn thấy đúng với trường hợp của mình nhất). (1. Hoàn toàn đồng ý, 2. Đồng ý, 3. Bình thường, 4. Không đồng ý, 5. Hoàn toàn phản đối).

Hoàn toàn đồng ý ⇔ Hoàn toàn phản đối

01. Khả năng đọc Hán tự quan trọng hơn khả năng viết Hán tự.	1	2	3	4	5
02. Mỗi chữ Hán tự có quá nhiều cách đọc nên khó nhớ.	1	2	3	4	5
03. Hán tự rất thú vị vì chỉ cần biết được <small>おんぶ</small> 音符 (Bộ thủ ký âm) là đọc được Hán tự.	1	2	3	4	5
04. Người lớn học Hán tự rất khó.	1	2	3	4	5
05. Nhớ thì không quá khó, nhưng lại rất mau quên.	1	2	3	4	5
06. Mỗi Hán tự được sử dụng trong qua nhiều từ vựng nên khó nhớ.	1	2	3	4	5
07. Nhiều Hán tự có hình dạng hơi giống nhau nên khó nhớ.	1	2	3	4	5
08. Chỉ cần biết nhiều Hán tự (Từ vựng có sử dụng Hán tự) là hiểu ngay vấn đề một cách nhanh chóng mà không cần giải thích nhiều nên rất tiện.	1	2	3	4	5
09. Việc học Hán tự không bao giờ có điểm dừng nên nản.	1	2	3	4	5
10. Rất vui khi viết được Hán tự đẹp.	1	2	3	4	5
11. Không biết phương pháp học Hán tự nên rất nản.	1	2	3	4	5
12. Khi học nhiều Hán tự sẽ dễ dàng sống trong đất nước/ xã hội Nhật.	1	2	3	4	5
13. Không nắm vững Hán tự sẽ gặp rất nhiều khó khăn.	1	2	3	4	5
14. Có nhiều Hán tự có cùng âm đọc nên rất rối rắm.	1	2	3	4	5
15. Học cách viết Hán tự rất thú vị.	1	2	3	4	5
16. Nếu biết nhiều Kanji sẽ đọc được nhiều thể loại khác nhau (Truyện chữ, truyện tranh, báo...)	1	2	3	4	5
17. Có quá nhiều Hán tự nên khó nhớ.	1	2	3	4	5
18. Hình dạng Hán tự như tranh vẽ nên khi học rất thú vị.	1	2	3	4	5

19. Thích thử thách với cái khó.	1	2	3	4	5
20. Không biết cách viết và trình tự viết Hán tự nên gặp rất nhiều khó khăn.	1	2	3	4	5
21. Có thể dùng máy vi tính đánh máy Hán tự nên không cần học.	1	2	3	4	5
22. Hình dạng Hán tự quá phức tạp nên khó nhớ.	1	2	3	4	5
23. Khi đọc được Hán tự thì mọi người xung quanh rất ngưỡng mộ.	1	2	3	4	5
24. Đã cố gắng mọi cách mà vẫn không học được Hán tự nên rất nản.	1	2	3	4	5
25. Khi đoán được nghĩa của Hán tự thì sẽ đọc đoạn văn bằng tiếng Nhật dễ dàng hơn.	1	2	3	4	5
26. Không biết cách đọc Hán tự nên gặp rất nhiều khó khăn.	1	2	3	4	5
27. Muốn nâng cao trình độ tiếng Nhật thì phải luyện nhiều Hán tự.	1	2	3	4	5
28. Hán tự tuy là chữ cái, nhưng lại có thể vừa thể hiện được cách đọc lẫn ý nghĩa nên rất thú vị.	1	2	3	4	5
29. Tôi thích phương pháp học Hán tự bằng cách thuộc lòng.	1	2	3	4	5
30. Muốn hiểu văn hóa Nhật thì cần phải biết nhiều Hán tự.	1	2	3	4	5
31. Tuy nhớ Hán tự nhưng lại không biết cách sử dụng.	1	2	3	4	5
32. Rất thích học cách đọc của Hán tự.	1	2	3	4	5
33. Bản thân các Bộ thủ hình thành nên Hán tự cũng có ý nghĩa nên rất thú vị.	1	2	3	4	5
34. Phải viết Hán tự theo đúng trình tự các nét.	1	2	3	4	5
35. Các đoạn văn có sử dụng nhiều Hán tự sẽ dễ hiểu hơn đoạn văn toàn Kana.	1	2	3	4	5
36. Một số người có khả năng đặc biệt trong việc học Hán tự.	1	2	3	4	5
37. Phải viết Hán tự sạch và đẹp.	1	2	3	4	5
38. Chỉ cần cố gắng thì ai cũng có thể học tốt Hán tự.	1	2	3	4	5
39. Nếu cảm thấy mình nhớ không chính xác thì tốt nhất đừng sử dụng chữ Hán tự đó.	1	2	3	4	5

卷末資料 5 : 漢字学習意識・調査票 (マレー語)

A. Apakah imej anda terhadap pembelajaran Kanji?

Adakah anda mempunyai imej positif seperti mudah, seronok, gembira atau lain-lain?

Adakah anda mempunyai imej negatif seperti susah, sukar, sulit atau lain-lain?

Tulis nombor di dalam kotak di bawah supaya hasil tambah menjadi 100%

Imej positif % + imej negatif % = 100%

B. Apa yang anda fikirkan mengenai pembelajaran Kanji?

Baca pernyataan 1 hingga 39 di bawah dan bulatkan pada skala yang bersesuaian.

1. Sangat setuju 2. Setuju. 3. Kurang pasti 4. Kurang setuju 5. Langsung tidak setuju.

Sangat setuju ⇔ Langsung tidak setuju

01. Kemampuan membaca kanji adalah lebih penting daripada kemampuan menulis Kanji	1	2	3	4	5
02. Mempelajari kanji adalah sukar kerana setiap kanji mempunyai cara bacaan yang pelbagai	1	2	3	4	5
03. Mempelajari kanji adalah menarik kerana saya boleh mengetahui on-yomi (cara bacaan Cina) sekiranya saya mengetahui onpu (bahagian/symbol yang mempunyai bunyi fonetik yang sama)	1	2	3	4	5
04. Mempelajari kanji adalah sukar bagi orang dewasa	1	2	3	4	5
05. Mempelajari kanji adalah menyusahkan kerana saya mudah lupa kanji yang telah dipelajari	1	2	3	4	5
06. Mempelajari kanji adalah sukar kerana satu kanji boleh digunakan dalam pelbagai perkataan	1	2	3	4	5
07. Mempelajari kanji adalah sukar kerana banyak kanji yang mempunyai bentuk yang hampir sama	1	2	3	4	5
08. Mempelajari kanji akan memudahkan saya mengetahui <i>kango</i> (perkataan bahasa Jepun yang ditulis berdasarkan bacaan dalam bahasa Cina) kerana tidak perlu menjelaskan maksud perkataan tersebut dengan panjang lebar	1	2	3	4	5
09. Mempelajari kanji adalah menyusahkan kerana bagi saya pembelajaran kanji tidak akan berakhir sampai bila-bila	1	2	3	4	5
10. Saya berasa gembira apabila saya dapat menulis kanji dengan kemas dan cantik	1	2	3	4	5
11. Mempelajari kanji adalah menyusahkan kerana saya tidak tahu cara mempelajari kanji yang tepat	1	2	3	4	5
12. Kehidupan di Jepun dan dalam masyarakat Jepun akan menjadi mudah sekiranya memahami kanji	1	2	3	4	5

13. Saya mengalami kesulitan kerana tidak mengetahui makna kanji	1	2	3	4	5
14. Mempelajari kanji adalah sukar kerana ada banyak kanji yang mempunyai cara bacaan hampir sama	1	2	3	4	5
15. Saya seronok mempelajari cara menulis kanji	1	2	3	4	5
16. Dengan memahami kanji, saya boleh membaca pelbagai media cetak (novel, Manga, surat khabar, dll.)	1	2	3	4	5
17. Saya mengalami kesulitan kerana bilangan kanji adalah sangat banyak	1	2	3	4	5
18. Mempelajari kanji adalah menarik kerana bentuk kanji kelihatan seperti sebuah lukisan	1	2	3	4	5
19. Saya suka mencabar diri sendiri melakukan sesuatu yang sukar	1	2	3	4	5
20. Saya mengalami kesukaran kerana tidak mengetahui cara menulis dan urutan menulis kanji yang tepat	1	2	3	4	5
21. Tidak perlu belajar kanji kerana saya menaip di komputer	1	2	3	4	5
22. Mempelajari Kanji adalah sukar kerana mempunyai bentuk yang rumit	1	2	3	4	5
23. Orang di sekeliling saya akan memandang tinggi kepada saya apabila saya boleh membaca dan menulis kanji	1	2	3	4	5
24. Mempelajari kanji adalah menyusahkan kerana saya tidak ingat walaupun berusaha keras	1	2	3	4	5
25. Artikel berbahasa Jepun lebih mudah difahami apabila boleh meneka maksud kanji	1	2	3	4	5
26. Saya mengalami kesukaran kerana tidak tahu cara membaca kanji	1	2	3	4	5
27. Pembelajaran kanji adalah perlu untuk meningkat penguasaan berbahasa Jepun	1	2	3	4	5
28. Mempelajari kanji adalah menarik kerana walaupun kanji adalah sebuah huruf tetapi ia dapat menunjukkan cara bacaan dan makna	1	2	3	4	5
29. Cara kesukaan saya untuk mengingat kanji adalah dengan menghafal	1	2	3	4	5
30. Perlu mengetahui banyak kanji untuk memahami budaya Jepun	1	2	3	4	5
31. Saya mengalami kesukaran kerana walaupun saya telah mengingat sesuatu kanji, tetapi saya tidak mengetahui penggunaannya	1	2	3	4	5
32. Saya seronok mempelajari cara membaca kanji	1	2	3	4	5
33. K Kanji adalah menarik kerana terdapat maksud pada setiap radikal	1	2	3	4	5
34. Kanji mesti ditulis mengikut urutan yang betul	1	2	3	4	5
35. Adalah lebih mudah membaca teks yang terdiri dari gabungan kanji dan <i>kana</i> (Hiragana/Katakana) berbanding teks yang ditulis menggunakan <i>kana</i> sahaja	1	2	3	4	5
36. Ada orang yang memiliki skil istimewa dalam mempelajari kanji	1	2	3	4	5
37. Kanji mesti ditulis dengan cantik dan kemas	1	2	3	4	5

38. Sesiapa pun akan berjaya dalam mempelajari kanji jika berusaha	1	2	3	4	5
39. Lebih baik tidak menggunakan kanji jika berasa akan melakukan kesilapan	1	2	3	4	5

A. သင်သည်ခန်းဂျီလေ့လာမှုနှင့်ပတ်သက်၍မည်သို့ထင်မြင်ယူဆပါသနည်း။

အကောင်းမြင် (ပျော်စရာကောင်းသည်၊ စိတ်ဝင်စားစရာကောင်းသည်၊ စိတ်လန်းဆန်းတက်ကြွသည် စသဖြင့်) ရှိပါသလား။

အဆိုးမြင်(ပင်ပန်းသည်၊ မလွယ်ကူပါ၊ စိတ်ဆင်းရဲစရာကောင်းသည် စသဖြင့်) ရှိပါသလား။

သင်၏အမြင်အား ရာခိုင်နှုန်းဖြင့်ပြမည်ဆိုပါက ကောင်းသောအမြင်နှင့် မကောင်းသောအမြင် မည်မျှရှိသည်ကို အကွက်အတွင်းရေးသွင်းပါ။

အကောင်းမြင် % + အဆိုးမြင် % = 100%

B. သင်သည်ခန်းဂျီလေ့လာမှုနှင့်ပတ်သက်၍မည်သို့ထင်မြင်ယူဆပါသနည်း။

အောက်တွင်ဖော်ပြထားသော အမှတ်စဉ်(၁)မှ(၃၉)အထိအား ဖတ်ရှုပြီးသည့်နောက် (၁။ လုံးဝသဘောတူသည် ၂။သဘောတူသည် ၃။မည်သည့်ဘက်မှမဟုတ်ပါ ၄။သဘောမတူပါ ၅။လုံးဝသဘောမတူပါ)ဟူသည့်အခြေခံအရအမှတ်မှ မိမိနှင့်ကိုက်ညီသော အဖြေတစ်ခုအား အပိုင်းပိုင်း ရှုချက်ချယ်ပေးပါ။

	လုံးဝသဘောတူသည်			လုံးဝသဘောမတူပါ		
	1	2	3	4	5	
01. ခန်းဂျီတွင်အရေးစွမ်းရည်ထက်အဖတ်စွမ်းရည်ကပိုအရေးကြီးသည်။						
02. ခန်းဂျီစကားလုံးတစ်လုံးတွင်အသံထွက်များစွာရှိသဖြင့်လေ့လာရသည်မှာခက်ခဲသည်။						
03. အသံထွက်ကိုဖော်ပြသော အစိတ်အပိုင်းအားသိပါက၊ တရုတ်အသံထွက်(အွန်းယောမိ) ကိုသိသဖြင့်လေ့လာရသည်မှာစိတ်ဝင်စားစရာကောင်းသည်။						
04. လူကြီးတစ်ယောက်အတွက် ခန်းဂျီလေ့လာခြင်းသည်ခက်ခဲလှသည်။						
05. မှတ်ထားပါလျက် မေ့လျော့တတ်သည့်အတွက် မနှစ်မြို့ပါ။						
06. ခန်းဂျီတစ်လုံးတည်းအား အမျိုးမျိုးသော စကားလုံးများတွင်အသုံးပြုပါသဖြင့် ခက်ခဲသည်။						
07. ပုံသဏ္ဌာန်ချင်းဆင်တူသောခန်းဂျီများရှိသည့်အတွက်ခက်ခဲသည်။						
08. ခန်းဂျီစကားလုံးတွဲများကိုသိရှိပါက အချိန်ကြာကြာ ရှင်းပြရန်မလိုသည့်အတွက် အဆင်ပြေသည်။						
09. ခန်းဂျီလေ့လာမှုသည်အဆုံးမရှိဟုခံစားမိ၍မနှစ်မြို့ပါ။						
10. ခန်းဂျီအားသေသေသပ်သပ်လှလှပပရေးနိုင်ပါကဝမ်းသာသည်။						
11. ခန်းဂျီအားမည်သို့လေ့လာရမည်ကိုနားမလည်သဖြင့် မနှစ်မြို့ပါ။						
12. ခန်းဂျီနားလည်ပါက ဂျပန်နိုင်ငံနှင့် ဂျပန်လူအဖွဲ့အစည်းတွင် ရှင်သန်နေထိုင်ရန် လွယ်ကူသည်။						
13. ခန်းဂျီ၏အဓိပ္ပာယ်အားနားမလည်သဖြင့် အခက်တွေ့သည်။						
14. အသံထွက်ဆင်တူသောခန်းဂျီအရေအတွက်များပြားလှသဖြင့် လေ့လာရခက်ခဲသည်။						
15. ခန်းဂျီရေးပုံရေးနည်းအားလေ့လာသင်ယူရသည်မှာပျော်စရာကောင်းသည်။						
16. ခန်းဂျီ နားလည်ပါက အမျိုးမျိုးသောဖတ်စရာ(ဝတ္ထု၊ ကာတွန်း၊ သတင်းစာ စသည်) တို့ကိုဖတ်နိုင်လာမည်။						
17. ခန်းဂျီအရေအတွက်များပြားလွန်းသည့်အတွက် ခက်ခဲသည်။						
18. ခန်းဂျီ၏ပုံသဏ္ဌာန်မှာ ပန်းချီပုံကဲ့သို့ မြင်ရသဖြင့် စိတ်ဝင်စားစရာကောင်းသည်။						
19. ခက်ခဲသောအရာအား စိန်ခေါ်ရသည်ကိုသဘောကျသည်။						
20. ခန်းဂျီ၏ရေးပုံရေးနည်း၊ရေးနည်းအဆင့်ဆင့်အားနားမလည်သဖြင့်ဒုက္ခရောက်သည်။						
21. ကွန်ပျူတာဖြင့်စာရိုက်သည့်အတွက် ခန်းဂျီကိုလေ့လာရန်မလိုအပ်ပါ။						
22. ခန်းဂျီ၏ပုံသဏ္ဌာန်တည်ဆောက်ပုံသည် ရှုပ်ထွေးလှသဖြင့် ခက်ခဲသည်။						

23.	ခန်းဂျီအားရေးနိုင်၊ ဖတ်နိုင်ပါက ပတ်ဝန်းကျင်၏ အထင်ကြီးခြင်းခံရသည်။	1	2	3	4	5
24.	အားစိုက်ထုတ်ကြိုးစားပါသော်လည်းခန်းဂျီကိုမမှတ်မိပါသဖြင့်မနှစ်မြို့ပါ။	1	2	3	4	5
25.	ခန်းဂျီစကားလုံးများကိုအဓိပ္ပာယ်မှန်းဆနိုင်ပါက ဂျပန်ဘာသာဖြင့်ရေးသားထားသော စာကြောင်းများကို ပို၍သဘောပေါက်လွယ်လာမည်။	1	2	3	4	5
26.	ခန်းဂျီ၏အသံထွက်ကိုနားမလည်၍အခက်တွေ့သည်။	1	2	3	4	5
27.	ဂျပန်ဘာသာစွမ်းရည်တိုးတက်ရန်အတွက်ခန်းဂျီလေ့လာရန်လိုအပ်သည်။	1	2	3	4	5
28.	ခန်းဂျီသည်အကွရာစာလုံးဖြစ်သော်လည်း အသံထွက်ရော အဓိပ္ပာယ်ပါ ဖော်ပြသဖြင့် စိတ်ဝင်စားစရာကောင်းသည်။	1	2	3	4	5
29.	ခန်းဂျီအား အလွတ်ကျက်ရသည်ကို သဘောကျသည်။	1	2	3	4	5
30.	ဂျပန်ယဉ်ကျေးမှုကို နားလည်သဘောပေါက်ရန် ခန်းဂျီကိုလေ့လာရန်လိုအပ်သည်။	1	2	3	4	5
31.	ခန်းဂျီကိုမှတ်မိပါသော်လည်း မသုံးတတ်၍ ဒုက္ခရောက်သည်။	1	2	3	4	5
32.	ခန်းဂျီ၏အသံထွက်ကိုလေ့လာမှတ်သားရသည်မှာ ပျော်စရာကောင်းသည်။	1	2	3	4	5
33.	ခန်းဂျီတွင် ဘုရု ဟုခေါ်သောအစိတ်အပိုင်းများတွင် အဓိပ္ပာယ်များပါဝင်နေသည့် အတွက် စိတ်ဝင်စားစရာကောင်းသည်။	1	2	3	4	5
34.	ခန်းဂျီကိုရေးသားရာတွင် ရေးနည်းအဆင့်လိုက်အတိုင်း မရေး၍မရပါ။	1	2	3	4	5
35.	ခန်းဂျီ ထည့်သွင်း ရေးသားထားသော စာကြောင်းသည် ဟီရဂန် သက်သက်ဖြင့် ရေးသားထားသောစာကြောင်းနှင့်နှိုင်းယှဉ်ပါက ပို၍ဖတ်လွယ်ပါသည်။	1	2	3	4	5
36.	ခန်းဂျီကိုလေ့လာရန် ပါရမီပါသောသူများရှိသည်။	1	2	3	4	5
37.	ခန်းဂျီကိုလှလှပပ သပ်သပ်ရပ်ရပ် မရေး၍မရပါ။	1	2	3	4	5
38.	အားထုတ်ကြိုးစားပါက ခန်းဂျီလေ့လာခြင်းသည် အောင်မြင်နိုင်ပါသည်။	1	2	3	4	5
39.	မှားမည်ဟုထင်ပါက ခန်းဂျီကို မသုံးသင့်ပါ။	1	2	3	4	5

卷末資料 7 : 漢字学習意識・調査票 (ロシア語)

A. Как Вам представляется изучение иероглифики?

В позитивном свете (приятно/интересно/весело и т.д.)?

В негативном свете (сложно/трудно/скучно и т.д.)?

В поля, расположенные ниже, впишите числа так, чтобы их сумма составила 100%.

Позитивное впечатление % + Негативное впечатление % = 100%

B. Какие стратегии Вы применяете при изучении иероглифики?

Внимательно прочитайте пункты от 1 до 39 и обведите наиболее уместный ответ из представленных: 1 = Абсолютно согласен, 2 = Скорее согласен, 3 = Ни то, ни другое, 4 = Скорее не согласен, 5 = Совершенно не согласен.

Абсолютно согласен ⇔ Совершенно не согласен

01. Умение читать иероглифы важнее, чем умение писать иероглифы	1	2	3	4	5
02. Учить иероглифы сложно, т.к. у одного иероглифа может быть много чтений	1	2	3	4	5
03. Учить иероглифы интересно, т.к. по фонетику можно определить он-ёми (китайское чтение)	1	2	3	4	5
04. Взрослым сложно изучать иероглифику	1	2	3	4	5
05. Мне надоедает то, что я забываю иероглифы, которые уже изучал	1	2	3	4	5
06. Учить иероглифы сложно, т.к. один иероглиф используется во многих словах	1	2	3	4	5
07. Учить иероглифы сложно, т.к. есть много иероглифов схожих по начертанию	1	2	3	4	5
08. Знать канго (иероглифические сочетания) очень удобно, т.к. отпадает необходимость многословных объяснений	1	2	3	4	5
09. Мне обидно, поскольку я чувствую, что никогда не перестану учить иероглифы	1	2	3	4	5
10. Мне нравится писать иероглифы правильно и аккуратно	1	2	3	4	5
11. Мне не нравится то, что я не знаю эффективных стратегий по изучению иероглифики	1	2	3	4	5
12. Знание иероглифики значительно упрощает жизнь в Японии	1	2	3	4	5
13. Я испытываю затруднение, когда встречаю незнакомые иероглифы	1	2	3	4	5
14. Изучать иероглифы трудно, т.к. есть много иероглифов с одинаковым	1	2	3	4	5

звучанием					
15. Мне нравится запоминать правильное написание иероглифов	1	2	3	4	5
16. Знание иероглифики позволяет читать материалы разных жанров (романы, манга, газеты и пр.)	1	2	3	4	5
17. Изучать иероглифику трудно, т.к. иероглифов очень много	1	2	3	4	5
18. Изучать иероглифику интересно, т.к. иероглифы напоминают рисунки	1	2	3	4	5
19. Изучать иероглифику трудно, но мне нравятся трудные задачи.	1	2	3	4	5
20. Я испытываю затруднение, если не знаю, как написать иероглиф или не помню правильный порядок черт	1	2	3	4	5
21. Изучать иероглифику не так уж и важно, т.к. для написания иероглифов я все равно пользуюсь компьютером	1	2	3	4	5
22. Изучать иероглифику трудно, т.к. иероглифы обладают сложной формой и структурой	1	2	3	4	5
23. Окружающие уважают меня, если я знаю, как пишутся или читаются иероглифы	1	2	3	4	5
24. Мне надоедает то, что иногда я не могу запомнить иероглиф несмотря на все старания	1	2	3	4	5
25. Понимать тексты на японском языке становится проще, если я могу угадать значение незнакомых иероглифов	1	2	3	4	5
26. Я испытываю затруднение, когда не знаю, как читается иероглиф	1	2	3	4	5
27. Иероглифику необходимо изучать, чтобы повысить уровень владения японским языком	1	2	3	4	5
28. Изучать иероглифику интересно, т.к. иероглиф обозначает одновременно и значение, и чтение слова	1	2	3	4	5
29. Мне нравится запоминать иероглифы методом многократного повторения	1	2	3	4	5
30. Чтобы уловить суть японской культуры, необходимо знать иероглифы	1	2	3	4	5
31. Изучать иероглифы трудно, т.к. даже запомнив иероглиф, я не знаю, когда уместно его употреблять	1	2	3	4	5
32. Мне нравится запоминать чтение иероглифов	1	2	3	4	5
33. Изучать иероглифы интересно, т.к. даже у ключей есть значения	1	2	3	4	5
34. При написании иероглифа следует соблюдать правильный порядок черт	1	2	3	4	5
35. Текст, записанный иероглифами и хираганой, читать легче, чем текст, записанный только хираганой	1	2	3	4	5
36. Некоторым иероглифы даются проще, чем остальным.	1	2	3	4	5

37. Иероглифы следует писать аккуратно	1	2	3	4	5
38. Любому под силу выучить иероглифы при должном усердии	1	2	3	4	5
39. Если знаешь, что можешь допустить ошибку, то иероглиф лучше не писать	1	2	3	4	5

卷末資料 8 : 漢字学習方法・調査票（英語）

What kinds of strategies do you use when studying kanji?

Please read the items 1 through 42 carefully and circle the most applicable choice from the following:

1 = Always use it, 2 = Generally use it, 3 = It varies, 4 = Rarely use it, 5 = Never use it.

If you cannot understand what kind of strategy it is by reading the items 1 through 42, please circle 5 for “Never use it.”

Always use it ⇔ Never use it

01. Write a list of kanji, words, and phrases that you just learned	1	2	3	4	5
02. Memorize words by grouping them based on their meaning (e.g., Days of week: 「月・火・水・木・金・土・日」)	1	2	3	4	5
03. Memorize kanji by grouping them based on the same phonetic marker (parts representing the same sound) (e.g., コウ 「校, 郊, 効」)	1	2	3	4	5
04. Practice the same kanji you haven't memorized or are not sure of	1	2	3	4	5
05. Practice by paying attention to the stroke order	1	2	3	4	5
06. Memorize by comparing kanji having similar shapes	1	2	3	4	5
07. Memorize kanji by grouping them based on same radicals (e.g., にんべん 「伝・作・住」)	1	2	3	4	5
08. Ask your teachers and friends about strategies in studying kanji	1	2	3	4	5
09. Personally buy or borrow from the library the materials for studying kanji	1	2	3	4	5
10. Look up the dictionary whenever you don't understand a kanji	1	2	3	4	5
11. Memorize not just the kanji but also words or phrases that contains the kanji	1	2	3	4	5
12. Make an association by connecting the meaning and the pronunciation (sound) in your language of the kanji	1	2	3	4	5
13. Memorize kanji by grouping them based on same pronunciation (e.g., カイ 「会, 回, 海」)	1	2	3	4	5
14. Memorize the on-yomi (Chinese reading) and the kun-yomi (Japanese reading) at the same time	1	2	3	4	5
15. Guess what the kanji means based on the context when you don't understand it	1	2	3	4	5
16. Memorize kanji by creating your own stories for them	1	2	3	4	5
17. Guess what the kanji means by looking at its radical	1	2	3	4	5
18. Make an association by connecting the Japanese pronunciation (sound) of the kanji and its meaning in your language	1	2	3	4	5
19. Make a note of where you saw the kanji for the first time (page)	1	2	3	4	5
20. Test yourself on a regular basis in order to check your understanding of those	1	2	3	4	5

kanji you have studied					
21. Memorize kanji by using the stories provided in the textbook or by your teacher	1	2	3	4	5
22. Memorize example sentences in the textbook by reading them repeatedly	1	2	3	4	5
23. Assess your strategies for studying kanji	1	2	3	4	5
24. Practice kanji by envisioning a scene requiring those kanji in the future	1	2	3	4	5
25. Make an association by connecting the shapes of a new kanji and alphabets or characters from your language	1	2	3	4	5
26. Practice kanji repeatedly by using word cards or flash cards	1	2	3	4	5
27. Try to use kanji as much as possible (e.g., while taking notes during class, in your homework, etc.)	1	2	3	4	5
28. Consider your long term objective as to how many kanji you want to learn	1	2	3	4	5
29. Memorize kanji by writing them down repeatedly	1	2	3	4	5
30. Make an association by connecting a new kanji with other Japanese characters (kana or other simple kanji)	1	2	3	4	5
31. Memorize kanji by looking at them repeatedly	1	2	3	4	5
32. Practice kanji by pairing or grouping them based on same meaning or the opposite meaning	1	2	3	4	5
33. Practice kanji by using Japanese TV, books, magazines, songs, etc.	1	2	3	4	5
34. Make an association by connecting a new kanji and its symbol (or what it stands for)	1	2	3	4	5
35. Practice kanji by using programs/software/applications on your computer, mobile phone, or smart phone	1	2	3	4	5
36. Memorize new kanji by composing sentences	1	2	3	4	5
37. Practice kanji every day or every week at a set hour	1	2	3	4	5
38. Write a list of kanji you cannot memorize	1	2	3	4	5
39. Ask your teachers or friends when you don't understand a kanji	1	2	3	4	5
40. Write down the furigana (pronunciation) of kanji	1	2	3	4	5
41. Study and practice kanji with other Japanese language learners	1	2	3	4	5
42. Practice by reading Japanese sentences/paragraphs out loud	1	2	3	4	5

卷末資料 9 : 漢字学習方法・調査票 (インドネシア語)

Pada saat anda mempelajari kanji, strategi apa yang anda gunakan?

Bacalah pernyataan nomor 1-42 dan berilah lingkaran pada nomor yang menurut anda paling tepat. 1. Selalu menggunakan 2. Lumayan menggunakan 3. Biasa saja 4. Tidak terlalu menggunakan 5. Sama sekali tidak menggunakan.

Jika setelah anda membaca pernyataan nomor 1-42 dan anda berpikir tidak ada strategi pembelajaran kanji yang anda lakukan dari 42 pernyataan tersebut, silakan beri lingkaran pada pilihan nomor 5 (sama sekali tidak menggunakan)

Selalu menggunakan ⇔ Sama sekali tidak menggunakan

01.	Menulis daftar kanji, kanji gabungan dan kata-kata yang baru dipelajari	1	2	3	4	5
02.	Menghafal dengan membuat kelompok arti kanji (Mis : Hari 「月・火・水・木・金・土・日」)	1	2	3	4	5
03.	Menghafal dengan cara mengelompokkan kanji yang mempunyai simbol fonetik yang sama (Mis : コウ 「校, 郊, 効」)	1	2	3	4	5
04.	Berlatih sekali lagi kanji yang belum dapat dihafal/tidak yakin sudah dihafal	1	2	3	4	5
05.	Berlatih dengan fokus pada penulisan kanji	1	2	3	4	5
06.	Menghafal sambil membandingkan kanji-kanji yang memiliki bentuk yang mirip.	1	2	3	4	5
07.	Menghafal dengan cara mengelompokkan kanji-kanji yang memiliki <i>bushu</i> (radical) yang sama (Mis : にんべん 「伝・作・住」)	1	2	3	4	5
08.	Bertanya kepada teman atau pengajar mengenai cara pembelajaran kanji	1	2	3	4	5
09.	Meminjam di perpustakaan atau membeli sendiri materi latihan kanji	1	2	3	4	5
10.	Mencari di kamus jika ada kanji yang tidak diketahui	1	2	3	4	5
11.	Tidak hanya menghafal kanji tunggal, tetapi menghafal juga kata-kata dan kanji gabungannya.	1	2	3	4	5
12.	Menghafal kanji dengan cara mengkaitkan/menghubungkan arti kanji dengan cara baca dalam bahasa ibu	1	2	3	4	5
13.	Menghafal dengan cara mengelompokkan kanji yang memiliki cara baca yang sama (Mis : カイ 「会, 回, 海」)	1	2	3	4	5
14.	Menghafal secara bersamaan cara baca “kun” dan on”	1	2	3	4	5
15.	Menerka arti kanji yang tidak diketahui melalui konteks dalam kalimat	1	2	3	4	5
16.	Menghafal kanji dengan cara membuat cerita dari kanji tersebut	1	2	3	4	5
17.	Membayangkan arti dari kanji dengan melihat <i>bushu</i> (radical) kanji tersebut	1	2	3	4	5
18.	Menghafal kanji dengan cara mengkaitkan/menghubungkan arti kanji dengan arti	1	2	3	4	5

	dalam bahasa ibu.					
19.	Mengingat tempat (halaman pada buku) ketika pertama kali melihat huruf kanji	1	2	3	4	5
20.	Mengadakan tes untuk diri sendiri secara berkala untuk memastikan apakah sudah memahami kanji-kanji yang telah dipelajari	1	2	3	4	5
21.	Menghafal dengan menggunakan cerita kanji yang ada di buku pelajaran dan cerita kanji yang didapat oleh pengajar	1	2	3	4	5
22.	Menghafal dengan cara membaca berkali-kali kanji yang ada dalam contoh kalimat yang ada di buku pelajaran	1	2	3	4	5
23.	Memikirkan strategi pembelajaran kanji untuk diri sendiri	1	2	3	4	5
24.	Berlatih sambil membayangkan bahwa kanji tersebut suatu akan digunakan suatu saat pada situasi penting di masa depan	1	2	3	4	5
25.	Menghafal kanji dengan cara mengkaitkan/menghubungkan kanji yang baru dipelajari dengan huruf alphabet/huruf dalam bahasa ibu	1	2	3	4	5
26.	Berlatih berkali-kali dengan menggunakan <i>flash card</i> atau kartu kata-kata	1	2	3	4	5
27.	Sedapat mungkin menggunakan kanji-kanji yang telah dipelajari (Mis : membuat memo pada saat pelajaran berlangsung, menggunakan kanji pada saat mengerjakan tugas/Pekerjaan Rumah)	1	2	3	4	5
28.	Membuat target jangka panjang mengenai berapa banyak kanji-kanji yang ingin dipelajari	1	2	3	4	5
29.	Menghafal dengan cara menulis kanji berkali-kali	1	2	3	4	5
30.	Menghafal kanji dengan cara mengkaitkan/menghubungkan kanji yang baru dipelajari dengan huruf dalam bahasa Jepang (huruf kana/huruf kanji yang lebih mudah)	1	2	3	4	5
31.	Menghafal dengan melihat kanji berkali-kali	1	2	3	4	5
32.	Berlatih dengan mengelompokkan atau memasangkan kanji-kanji yang memiliki arti yang mirip atau kanji-kanji yang memiliki arti yang berlawanan	1	2	3	4	5
33.	Berlatih kanji dengan menonton program TV Jepang, membaca buku/majalah berbahasa Jepang atau menyanyikan lagu berbahasa Jepang	1	2	3	4	5
34.	Menghafal kanji dengan cara menghubungkan/mengkaitkan kanji yang baru dipelajari dengan simbol atau tanda tertentu	1	2	3	4	5
35.	Berlatih kanji dengan menggunakan <i>software</i> /program yang ada di smartphone, telepon genggam atau komputer	1	2	3	4	5
36.	Menghafal kanji yang baru dipelajari dengan membuat kalimat dengan menggunakan kanji tersebut	1	2	3	4	5

37.	Berlatih kanji setiap hari/setiap minggu dengan waktu yang telah ditetapkan sebelumnya	1	2	3	4	5
38.	Menulis daftar kanji yang tidak dapat dihafalkan	1	2	3	4	5
39.	Bertanya kepada pengajar/teman jika ada kanji yang tidak diketahui arti/cara bacanya	1	2	3	4	5
40.	Menulis cara baca kanji/ <i>furigana</i>	1	2	3	4	5
41.	Belajar/berlatih cara baca kanji bersama orang lain	1	2	3	4	5
42.	Berlatih dengan membaca kalimat dalam bahasa Jepang sambil bersuara lantang	1	2	3	4	5

卷末資料 10 : 漢字学习方法・調査票 (タイ語)

คุณใช้วิธีการเรียนแบบใดตอนเรียนอักษรคันจิ

กรุณาอ่านข้อ 1 ถึง 42 แล้ว ○ เพียงคำตอบเดียวที่คุณคิดว่าเหมาะสมที่สุดจาก 5 ตัวเลือก " 1.ใช้ประจำ, 2.ใช้ค่อนข้างบ่อย, 3.ไม่รู้, 4.ไม่ค่อยใช้, 5. ไม่ใช้เลย" เมื่ออ่านข้อ 1 ถึง 42 แล้ว แต่นึกภาพวิธีการเรียนอักษรคันจิไม่ออก ให้เลือกตอบ "5. ไม่ใช้เลย "

ใช้ประจำ ⇔ ไม่ใช้เลย

01.	จัดทำลิสต์ คันจิ, คำศัพท์, คำประสมที่เพิ่งเรียน	1	2	3	4	5
02.	จำโดยการสร้างกลุ่มความหมาย (เช่น วันในสัปดาห์「月・火・水・木・金・土・日」)	1	2	3	4	5
03.	จำโดยการแบ่งกลุ่มอักษรคันจิที่มีเสียงอ่านเหมือนกัน (เช่น : コウ「校, 郊, 効」)	1	2	3	4	5
04.	หากเป็นอักษรคันจิที่ยังจำไม่ได้หรือไม่แน่ใจ จะฝึกอีกครั้ง	1	2	3	4	5
05.	ฝึกโดยระมัดระวังเรื่องลำดับการเขียน	1	2	3	4	5
06.	จำโดยเปรียบเทียบอักษรคันจิที่มีลักษณะคล้ายกัน	1	2	3	4	5
07.	จำโดยแบ่งกลุ่มตามรากของอักษรคันจิที่เหมือนกัน(เช่น : にんべん「伝・作・住」)	1	2	3	4	5
08.	สอบถามวิธีการเรียนอักษรคันจิจากอาจารย์หรือเพื่อน	1	2	3	4	5
09.	ซื้อตำราเรียนอักษรคันจิเอง หรือยืมจากห้องสมุด	1	2	3	4	5
10.	เมื่อไม่รู้อักษรคันจิจะสืบค้นจากพจนานุกรม	1	2	3	4	5
11.	ไม่จำเฉพาะอักษรคันจิอย่างเดียว แต่จะจำเป็นคำศัพท์ หรือคำประสม	1	2	3	4	5
12.	เชื่อมโยงความหมายของอักษรคันจิกับวิธีการอ่านคำศัพท์ในภาษาไทย	1	2	3	4	5
13.	จำโดยการแบ่งกลุ่มอักษรคันจิที่อ่านออกเสียงเหมือนกัน (เช่น : カイ「会, 回, 海」)	1	2	3	4	5
14.	จำวิธีการอ่านคันจิแบบญี่ปุ่น และแบบจีนไปพร้อมๆกัน	1	2	3	4	5
15.	เมื่อไม่รู้อักษรคันจิจะใช้การเดาความหมายจากรูปประโยค	1	2	3	4	5
16.	จำโดยการสร้างเรื่องราวอักษรคันจิขึ้นเอง	1	2	3	4	5
17.	เดาความหมายอักษรคันจิจากรากของอักษรคันจิ	1	2	3	4	5
18.	เชื่อมโยงวิธีการอ่านอักษรคันจิกับความหมายของคำศัพท์ภาษาไทย	1	2	3	4	5
19.	จำ(หน้าหนังสือ)บริเวณที่เห็นอักษรคันจินั้นเป็นครั้งแรก	1	2	3	4	5
20.	ทดสอบด้วยตัวเองอย่างสม่ำเสมอเพื่อตรวจสอบว่าตนรู้อักษรคันจิที่เรียนแล้วนั้นหรือยัง	1	2	3	4	5
21.	จำโดยใช้เรื่องราวในตำราเรียน หรือที่อาจารย์เล่าให้ฟัง	1	2	3	4	5
22.	จำโดยอ่านประโยคในตำราเรียนหลาย ๆ ครั้ง	1	2	3	4	5
23.	พิจารณาวิธีการเรียนอักษรคันจิของตนเอง	1	2	3	4	5

24.	ฝึกฝนโดยนึกถึงสถานการณ์ในอนาคตที่จำเป็นต้องใช้อักษรคันจินั้น	1	2	3	4	5
25.	เชื่อมโยงอักษรคันจิที่เพิ่งเรียน กับลักษณะของตัวอักษรในภาษาไทย	1	2	3	4	5
26.	ฝึกฝนหลายๆครั้งด้วยการใช้การ์ดคำศัพท์ หรือ แฟลชการ์ด	1	2	3	4	5
27.	พยายามใช้อักษรคันจิเท่าที่จะทำได้ (เช่น : เวลาจดบันทึกในชั่วโมงเรียน, ทำการบ้านฯลฯ)	1	2	3	4	5
28.	พิจารณาเป้าหมายในระยะยาวว่าต้องการเรียนอักษรคันจิมามากแค่ไหน	1	2	3	4	5
29.	จำตัวอักษรคันจิโดยการฝึกเขียนหลาย ๆ ครั้ง	1	2	3	4	5
30.	เชื่อมโยงอักษรคันจิที่เพิ่งเรียนกับอักษรภาษาญี่ปุ่น(อักษรฮิรางานะ, คาตากานะ หรืออักษรคันจิอย่างง่าย)	1	2	3	4	5
31.	จำอักษรคันจิโดยการดูหลาย ๆ ครั้ง	1	2	3	4	5
32.	ฝึกจับกลุ่ม หรือ จับคู่อักษรคันจิที่มีความหมายคล้ายกัน หรือ ตรงข้ามกัน	1	2	3	4	5
33.	ฝึกอักษรคันจิโดยดูทีวี, อ่านหนังสือ, อ่านนิตยสาร, ฟังเพลง หรือสื่ออื่น ๆ ที่เป็นภาษาญี่ปุ่น	1	2	3	4	5
34.	เชื่อมโยงตัวอักษรคันจิที่เพิ่งเรียน กับ เครื่องหมายสัญลักษณ์	1	2	3	4	5
35.	ฝึกอักษรคันจิโดยใช้คอมพิวเตอร์ หรือ มือถือ/โปรแกรมในสมาร์ทโฟน/ซอฟต์แวร์	1	2	3	4	5
36.	จำอักษรคันจิที่เพิ่งเรียนด้วยการนำมาแต่งประโยค	1	2	3	4	5
37.	ฝึกอักษรคันจิทุกวันหรือทุกสัปดาห์ตามระยะเวลาที่กำหนดไว้	1	2	3	4	5
38.	ทำลิสต์อักษรคันจิที่ยังจำไม่ได้	1	2	3	4	5
39.	ถามเพื่อนและอาจารย์เมื่อไม่รู้อักษรคันจิ	1	2	3	4	5
40.	เขียนคำอ่านด้วยอักษรฮิรางานะกำกับไว้บนอักษรคันจิ	1	2	3	4	5
41.	ฝึกฝน, เรียนอักษรคันจิด้วยกันกับเพื่อน	1	2	3	4	5
42.	ฝึกโดยการอ่านออกเสียงประโยคภาษาญี่ปุ่น	1	2	3	4	5

卷末資料 11 : 漢字学習方法・調査票 (ベトナム語)

Bạn sử dụng phương pháp nào để học Kanji hiệu quả?

Vui lòng đọc kỹ các mục từ số 1 đến số 42, và khoanh tròn (○) số phù hợp với câu trả lời của bạn nhất. (1. Luôn luôn sử dụng, 2. Hay sử dụng, 3. Bình thường, 4. Không sử dụng nhiều, 5. Hoàn toàn không sử dụng.) Nếu đọc kỹ các mục từ 1 đến 42 dưới đây mà bạn vẫn không muốn trả lời đó là phương pháp gì thì có thể khoanh tròn (○) số 5. Hoàn toàn không sử dụng.

Luôn sử dụng ⇔ Hoàn toàn không sử dụng

01.	Viết lại các Hán tự, từ vựng, thành ngữ mới học và cập nhật vào danh mục từ mới của bạn.	1	2	3	4	5
02.	Chia các từ mới theo các nhóm có cùng ý nghĩa cho dễ nhớ (Ví dụ: Các ngày trong tuần : 「月・火・水・木・金・土・日」)	1	2	3	4	5
03.	Chia các từ mới theo nhóm có cùng Bộ thủ ký âm (Ví dụ コウ: 「校, 郊, 効」)	1	2	3	4	5
04.	Luyện tập lại chữ Hán Tự nào chưa nhớ hoặc chưa tự tin lắm.	1	2	3	4	5
05.	Luyện kỹ trình tự viết từng nét của chữ đó.	1	2	3	4	5
06.	So sánh các chữ Hán tự có cách viết gần giống nhau cho dễ nhớ.	1	2	3	4	5
07.	Chia các Hán tự mới theo Bộ thủ cho dễ nhớ (Ví dụ: にんべん 「伝・作・住」)	1	2	3	4	5
08.	Hỏi thăm bạn bè và thầy cô về phương pháp học Hán tự.	1	2	3	4	5
09.	Tự mua hoặc mượn thư viện các quyển sách hướng dẫn phương pháp học Hán tự.	1	2	3	4	5
10.	Khi không hiểu nghĩa của Hán tự thì tra từ điển.	1	2	3	4	5
11.	Không học Hán tự đơn lẻ mà nhớ nghĩa của Hán tự trong từ vựng/ thành ngữ có sử dụng Hán tự đó.	1	2	3	4	5
12.	Nhớ âm đọc Hán Việt của Hán tự kèm với ý nghĩa trong tiếng Nhật của chữ Hán tự đó.	1	2	3	4	5
13.	Chia Hán tự theo nhóm cùng âm đọc cho dễ nhớ. (Ví dụ : カイ 「会, 回, 海」).	1	2	3	4	5
14.	Ghi nhớ đồng thời âm On lẫn âm Kun của Hán tự đó.	1	2	3	4	5
15.	Khi không hiểu nghĩa của Hán tự nào đó thì đoán nghĩa trong văn cảnh.	1	2	3	4	5
16.	Tự sáng tác một câu chuyện liên quan tới Hán tự mới cho dễ nhớ.	1	2	3	4	5
17.	Nhìn các Bộ thủ cấu thành nên Hán tự đó và đoán nghĩa.	1	2	3	4	5
18.	Nhớ nghĩa Hán Việt của Hán tự đó kèm với cách đọc chữ Hán tự đó trong tiếng Nhật.	1	2	3	4	5
19.	Ghi nhớ vị trí (Hoặc trang sách) mà bạn bắt gặp Hán tự đó lần đầu tiên.	1	2	3	4	5
20.	Tự soạn bài kiểm tra định kỳ để xem mình còn nhớ các chữ Hán tự đã học rồi hay không.	1	2	3	4	5
21.	Nhớ Hán tự bằng cách sử dụng các câu chuyện/ cách giải thích trong sách giáo	1	2	3	4	5

khoa hoặc do thầy cô đã từng giảng.					
22. Nhớ bằng cách đọc đi đọc lại nhiều lần các mẫu câu có sử dụng Hán tự cần học.	1	2	3	4	5
23. Có tìm hiểu về cách học Hán tự của mình.	1	2	3	4	5
24. Luyện học Hán tự mới bằng cách tưởng tượng ra ngữ cảnh sẽ sử dụng chữ Hán tự đó trong tương lai.	1	2	3	4	5
25. Liên tưởng hình dạng chữ Hán tự mới với các ký tự trong bảng chữ cái tiếng Việt/ tiếng Anh.	1	2	3	4	5
26. Sử dụng các Thẻ từ vựng, viết từ mới lên và đọc đi đọc lại nhiều lần cho nhớ.	1	2	3	4	5
27. Cố gắng sử dụng Hán tự mới mọi lúc mọi nơi. (Viết vào sổ tay khi học tại lớp, viết trong bài tập...)	1	2	3	4	5
28. Đặt mục tiêu học một số lượng Hán tự cố định trong khoảng một thời gian cố định.	1	2	3	4	5
29. Viết thường xuyên để nhớ Hán tự.	1	2	3	4	5
30. Liên hệ Hán tự mới học với các chữ cái kana/ hoặc Hán tự đơn giản hơn.	1	2	3	4	5
31. Nhìn Hán tự thật nhiều lần cho đến khi nhớ.	1	2	3	4	5
32. Chia Hán tự thành Nhóm có nghĩa giống nhau, đồng thời chia thành từng Cặp từ trái nghĩa nhau.	1	2	3	4	5
33. Luyện Hán tự qua sách báo, tivi, tạp chí, bài hát Nhật.	1	2	3	4	5
34. Liên tưởng Hán tự mới với các ký hiệu đã biết.	1	2	3	4	5
35. Luyện Hán tự bằng các phần mềm/ trình ứng dụng trên máy vi tính/ điện thoại thông minh.	1	2	3	4	5
36. Đặt câu có sử dụng Hán tự mới.	1	2	3	4	5
37. Luyện Hán tự mỗi ngày vào một khung giờ cố định.	1	2	3	4	5
38. Viết lại các Hán tự chưa thể nhớ được thành một danh sách từ mới.	1	2	3	4	5
39. Khi không hiểu nghĩa/cách đọc Hán tự thì hỏi giáo viên hoặc bạn bè.	1	2	3	4	5
40. Viết cách đọc hoặc phiên âm của Hán tự đó.	1	2	3	4	5
41. Luyện học Hán tự chung với người khác.	1	2	3	4	5
42. Đọc to thành tiếng đoạn văn tiếng Nhật có Hán tự cần học.	1	2	3	4	5

卷末資料 12 : 漢字学習方法・調査票 (マレー語)

Apakah strategi yang anda gunakan ketika mempelajari Kanji?

Baca semua pernyataan 1 hingga 42 di bawah dan bulatkan pada skala yang bersesuaian. < 1. Selalu digunakan 2. Digunakan 3. Mengikut keadaan 4. Jarang digunakan 5. Langsung tidak digunakan > Sekiranya anda tidak memahami mana-mana pernyataan, bulatkan “5” sebagai maksud “Langsung tidak digunakan”.

Selalu digunakan ⇔ Langsung tidak digunakan

01. Saya menyenaraikan kanji dan perkataan yang baru dipelajari	1	2	3	4	5
02. Saya mengkategorikan kanji berdasarkan maksud (cth : 曜日(hari)「月・火・水・木・金・土」)	1	2	3	4	5
03. Saya mengasingkan kanji mengikut onpu (fonetik/bahagian dalam kanji yang mewakili bunyi yang sama) (cth: コウ「校, 郊, 効」)	1	2	3	4	5
04. Saya membuat latihan untuk kanji yang masih tidak dihafal atau yang tidak pasti	1	2	3	4	5
05. Saya membuat latihan dengan memberi perhatian pada urutan tulisan	1	2	3	4	5
06. Saya membandingkan kanji yang mempunyai bentuk yang hampir sama	1	2	3	4	5
07. Saya mengasingkan kanji mengikut radikal (Cth にんべん「伝・作・住」)	1	2	3	4	5
08. Saya bertanya kepada guru dan rakan cara-cara belajar kanji	1	2	3	4	5
09. Saya membeli/meminjam sendiri dari perpustakaan bahan-bahan untuk belajar kanji	1	2	3	4	5
10. Saya menggunakan kamus untuk mencari makna/cara bacaan kanji yang tidak diketahui	1	2	3	4	5
11. Saya tidak hanya mengingat sesuatu kanji sebagai satu huruf tetapi juga mengingat perkataan yang mengandungi kanji tersebut	1	2	3	4	5
12. Saya menghubungkaitkan makna sesuatu kanji dengan bunyi dari bahasa ibunda	1	2	3	4	5
13. Saya mengkategorikan kanji yang mempunyai cara bacaan yang sama (cth: カイ「会, 回, 海」)	1	2	3	4	5
14. Saya menghafal kun-yomi (cara bacaan jepun) dan on-yomi (cara bacaan cina) serentak	1	2	3	4	5
15. Jika saya tidak tahu sesuatu kanji, saya meneka maksudnya melalui konteks ayat	1	2	3	4	5
16. Saya membuat cerita saya sendiri untuk mengingat sesuatu kanji	1	2	3	4	5
17. Saya meneka maksud sesuatu kanji dengan melihat pada radikal kanji tersebut	1	2	3	4	5
18. Saya menghubungkaitkan cara bacaan kanji dengan maknanya dalam bahasa ibunda	1	2	3	4	5
19. Saya mengingat muka surat di mana kali pertama saya melihat sesuatu kanji	1	2	3	4	5

20.	Saya membuat latihan sendiri secara berkala untuk memastikan samada saya masih mengingat kanji yang telah dipelajari	1	2	3	4	5
21.	Saya menggunakan cerita yang ada di dalam buku teks atau yang diceritakan oleh guru untuk mengingat sesuatu kanji	1	2	3	4	5
22.	Saya menghafal kanji dengan membaca berulang kali contoh ayat dalam buku teks	1	2	3	4	5
23.	Saya menilai semula cara saya belajar kanji	1	2	3	4	5
24.	Saya membuat latihan sambil membayangkan situasi di mana kanji tersebut perlu digunakan pada masa hadapan	1	2	3	4	5
25.	Saya menghubungkan bentuk kanji yang baru dipelajari dengan huruf Roman	1	2	3	4	5
26.	Saya menggunakan <i>flashcard</i>	1	2	3	4	5
27.	Saya menggunakan Kanji yang telah dipelajari sebanyak mungkin (cth: ketika mengambil nota di dalam kelas, ketika menyelesaikan kerja rumah)	1	2	3	4	5
28.	Saya menetapkan target jangka masa panjang jumlah Kanji yang ingin dipelajari	1	2	3	4	5
29.	Saya mengingat kanji dengan menulisnya berulang kali	1	2	3	4	5
30.	Saya menghubungkan kanji yang baru dipelajari dengan huruf Bahasa Jepun (<i>kana</i> /kanji yang lebih mudah) yang lain	1	2	3	4	5
31.	Saya mengingat kanji dengan melihatnya berulang kali	1	2	3	4	5
32.	Saya memadankan/mengkategorikan kanji berdasarkan makna yang sama atau yang berlawanan	1	2	3	4	5
33.	Saya membuat latihan dengan menggunakan rancangan TV, buku/majalah, lagu berbahasa Jepun	1	2	3	4	5
34.	Saya menghubungkan kanji yang baru dipelajari dengan rajah-rajah /simbol-simbol	1	2	3	4	5
35.	Saya membuat latihan kanji dengan menggunakan program atau perisian dalam komputer, telefon bimbit/telefon pintar dll.	1	2	3	4	5
36.	Saya mengingat kanji yang baru dipelajari dengan membuat ayat menggunakan kanji tersebut	1	2	3	4	5
37.	Saya menetapkan waktu yang sama pada setiap hari/minggu untuk belajar kanji	1	2	3	4	5
38.	Saya menyenaraikan kanji yang sukar diingati	1	2	3	4	5
39.	Jika saya tidak mengetahui sesuatu kanji, saya bertanya pada guru atau rakan	1	2	3	4	5
40.	Saya menulis <i>furigana</i> (cara bacaan) sesuatu kanji	1	2	3	4	5
41.	Saya belajar/membuat latihan kanji bersama orang lain	1	2	3	4	5
42.	Saya membaca teks yang ditulis dalam Bahasa Jepun dengan suara yang kuat	1	2	3	4	5

သင်သည်ခန်းကျိုကိုလေ့လာကျက်မှတ်ရာတွင် မည်သို့ လေ့လာကျက်မှတ်ပါသနည်း။

အောက်ဖော်ပြပါလေ့လာနည်း အမှတ်စဉ်(၁)မှ(၄၂)အထိအားဖတ်ရှုပြီးသည့်နောက် (အဆိုပါနည်းလမ်းအား ၁။ အမြဲတမ်းအသုံးပြုပါသည် ၂။ များသောအားဖြင့်အသုံးပြုပါသည် ၃။ မည်သည့်ဘက်မှမဟုတ်ပါ ၄။ အသုံးမပြုပါ ၅။ လုံးဝအသုံးမပြုပါ) ဟူသည့်အဖြေငါးခုအနက်မှ မိမိနှင့်ကိုက်ညီသော အဖြေတစ်ခုကိုရွေးချယ်ပြီးပိုင်းပေးပါ။ မည်သည့်နည်းလမ်းဖြစ်သည်ကိုပုံဖော်မရသည့်အခါနံပါတ်(၅)လုံးဝအသုံးမပြုပါ ကိုရွေးချယ်ပေးပါ။

	အမြဲအသုံးပြုသည်			လုံးဝအသုံးမပြုပါ		
01. ခန်းကျိုစကားလုံးတွဲများအသစ်များအားချရေးကာစာရင်းပြုလုပ်သည်။	1	2	3	4	5	
02. အဓိပ္ပာယ်အရ အုပ်စုခွဲကာမှတ်သားသည်။(ဥပမာ-နေ့ရက်-တနင်္လာအင်္ဂါစသဖြင့်) (例：曜日「月・火・水・木・金・土・日」)	1	2	3	4	5	
03. အသံထွက်ကိုဖော်ပြသော အစိတ်အပိုင်း တူညီသော ခန်းကျိုများကို အုပ်စုခွဲကာမှတ်သားသည်။ (例：コウ「校，郊，効」)	1	2	3	4	5	
04. မမှတ်မိသော၊ အလွယ်တကူမရဟုထင်သော ခန်းကျိုအား ပြန်လေ့ကျင့်သည်။	1	2	3	4	5	
05. ရေးနည်းအဆင့်(စုတ်ချက်)များအား ဂရုစိုက်ကာလေ့ကျင့်သည်။	1	2	3	4	5	
06. ပုံသဏ္ဌာန်ချင်းဆင်တူသောခန်းကျိုများအားနှိုင်းယှဉ်၍မှတ်သားသည်။	1	2	3	4	5	
07. ပါဝင်သောအစိတ်အပိုင်းချင်းတူညီသောခန်းကျိုများကို အုပ်စုခွဲ၍မှတ်သားသည်။ (例：にんべん「伝・作・住」)	1	2	3	4	5	
08. ခန်းကျိုလေ့လာပုံ လေ့လာနည်းနှင့် ပတ်သက်၍ ဆရာနှင့် သူငယ်ချင်းများအား မေးမြန်းသည်။	1	2	3	4	5	
09. ခန်းကျိုလေ့လာရေးအတွက် ထုတ်ဝေထားသော ဖတ်စာအုပ်များအားဝယ်ယူခြင်း၊ စာကြည့်တိုက်မှ ငှားရမ်းခြင်းတို့ကို ပြုလုပ်သည်။	1	2	3	4	5	
10. မိမိမသိသောခန်းကျိုရှိပါကအဘိဓာန်တွင်ရှာဖွေသည်။	1	2	3	4	5	
11. ခန်းကျိုစာလုံးသက်သက်မဟုတ်ဘဲ၊ စကားလုံးတွဲများဖြင့်မှတ်သားသည်။	1	2	3	4	5	
12. ခန်းကျို၏အဓိပ္ပာယ်နှင့် မိခင်ဘာသာစကား၏ စကားလုံးအသံထွက်အား ဆက်စပ်၍မှတ်သားသည်။	1	2	3	4	5	
13. အသံထွက်တူညီသောခန်းကျိုများအားအုပ်စုခွဲ၍မှတ်သားသည်။ (例：カイ「会，回，海」)	1	2	3	4	5	
14. ခန်းကျို၏ အသံထွက်နှစ်မျိုး (အွန်းယောမိနှင့်ကွန်းယောမိ)အား တစ်ပြိုင်နက်မှတ်သားသည်။	1	2	3	4	5	
15. ခန်းကျိုမသိသောအခါစာကြောင်းမှတစ်ဆင့်အဓိပ္ပာယ်ကိုဆက်စပ်စဉ်းစားသည်။	1	2	3	4	5	
16. ခန်းကျိုပုံသဏ္ဌာန်အားမိမိကိုယ်ပိုင်ဇာတ်လမ်းဆင်၍မှတ်သားသည်။	1	2	3	4	5	

17.	ခန်းဂျီတွင်ပါဝင်သော အစိတ်အပိုင်းကိုကြည့်၍ အဆိုပါခန်းဂျီ၏ အဓိပ္ပာယ်ကို ဆက်စပ်စဉ်းစားသည်။	1	2	3	4	5
18.	ခန်းဂျီအသံထွက်နှင့် မိခင်ဘာသာစကားမှ စကားလုံးတို့၏ အဓိပ္ပာယ်ကို ဆက်စပ် စဉ်းစားသည်။	1	2	3	4	5
19.	ခန်းဂျီကိုပထမဦးဆုံးတွေ့မြင်သောနေရာ(စာမျက်နှာ)အားမှတ်မိသည်။	1	2	3	4	5
20.	ခန်းဂျီအလုံးပေါင်း မည်မျှနားလည်သည်ကို ပြန်လည်စစ်ဆေးရန် အချိန်မှန် မိမိကိုယ်မိမိ စာမေးပွဲ ပြုလုပ်သည်။	1	2	3	4	5
21.	ဖတ်စာအုပ်တွင်ပါဝင်သော(သို့မဟုတ်)ဆရာမပြောပြပေးသောခန်းဂျီပုံသဏ္ဌာန်အား မှတ်လွယ်စေရန်တီထွင်ထားသောဇာတ်လမ်းကိုအသုံးပြု၍မှတ်သားသည်။	1	2	3	4	5
22.	ဖတ်စာအုပ်တွင်ပါဝင်သောဥပမာစာကြောင်းအားအကြိမ်ကြိမ်အခါခါဖတ်၍မှတ်သားသည်။	1	2	3	4	5
23.	မိမိ၏ခန်းဂျီလေ့လာမှုအားပြန်လည်ဆန်းစစ်သည်။	1	2	3	4	5
24.	နောင်တွင် ထိုခန်းဂျီက အသုံးဝင်လာမည့် အခြေအနေကို စဉ်းစားကာ ခန်းဂျီလေ့ကျင့်မှုကို ပြုလုပ်သည်။	1	2	3	4	5
25.	အသစ်သင်သောခန်းဂျီနှင့်အင်္ဂလိပ်အက္ခရာ(သို့မဟုတ်)မြန်မာဘာသာဗျည်းအက္ခရာတို့၏ ပုံသဏ္ဌာန်နှင့်ဆက်စပ်စဉ်းစားသည်။	1	2	3	4	5

26.	ခန်းဂျီကတ်များကိုအသုံးပြု၍အခါခါလေ့လာမှတ်သားသည်။	1	2	3	4	5
27.	ခန်းဂျီကို ဖြစ်နိုင်သ၍ များများ အသုံးပြုပေးသည်။ (ဥပမာ-စာသင်ခန်းအတွင်း စာလိုက်မှတ်သားရာတွင်၊ အိမ်စာရေးရာတွင်)	1	2	3	4	5
28.	ခန်းဂျီအလုံးပေါင်းမည်မျှရရှိမည်ဟူသောရေရှည်ရည်မှန်းချက်ချမှတ်သည်။	1	2	3	4	5
29.	ခန်းဂျီစကားလုံးကိုအကြိမ်ကြိမ်အခါခါရေး၍မှတ်သားသည်။	1	2	3	4	5
30.	အသစ်သင်သောခန်းဂျီကို ဂျပန်အက္ခရာ(ဟီရဂနာ၊ကတခန)တို့၏ပုံသဏ္ဌာန်နှင့် ဆက်စပ် စဉ်းစားသည်။	1	2	3	4	5
31.	ခန်းဂျီစကားလုံးကိုအကြိမ်ကြိမ်အခါခါကြည့်၍မှတ်သားသည်။	1	2	3	4	5
32.	အဓိပ္ပာယ်ဆင်တူသော၊ (သို့မဟုတ်) ဆန့်ကျင်ဘက်ဖြစ်သော ခန်းဂျီစကားလုံးများအား နှစ်လုံးချင်းယှဉ်တွဲ၍ဖြစ်စေ၊ အုပ်စုဖွဲ့၍ဖြစ်စေလေ့ကျင့်သည်။	1	2	3	4	5
33.	ဂျပန်တီဗွီအစီအစဉ်၊ စာအုပ်၊ မဂ္ဂဇင်း၊ သီချင်း စသည်တို့ကို အသုံးပြု၍ ခန်းဂျီကို လေ့ကျင့်သည်။	1	2	3	4	5
34.	အသစ်သင်သောခန်းဂျီကို သင်္ကေတအမှတ်အသားများဖြင့်ဆက်စပ်စဉ်းစားသည်။	1	2	3	4	5
35.	ကွန်ပျူတာ၊ဖုန်းစသည်တို့ဖြင့်ဆော့ဖ်ဝဲလ်များကိုအသုံးပြု၍ခန်းဂျီအားလေ့လာသည်။	1	2	3	4	5
36.	ဝါကျဖွဲ့၍အသစ်သင်သောခန်းဂျီကိုမှတ်သားသည်။	1	2	3	4	5
37.	နေ့တိုင်း၊အပတ်တိုင်းသတ်မှတ်ထားသောအချိန်တွင်ခန်းဂျီအားကျက်မှတ်သည်။	1	2	3	4	5
38.	မမှတ်မိသောခန်းဂျီစကားလုံးများအားစာရင်းပြုလုပ်သည်။	1	2	3	4	5
39.	ခန်းဂျီအားနားမလည်ပါကဆရာ(သို့မဟုတ်)သူငယ်ချင်းများအားမေးမြန်းသည်။	1	2	3	4	5
40.	ခန်းဂျီစကားလုံးဘေးတွင်ဟီရဂနာဖြင့်အသံထွက်ကိုရေးသည်။	1	2	3	4	5
41.	အခြားသူများနှင့်အတူခန်းဂျီအားလေ့ကျင့်ခြင်း၊လေ့လာမှတ်သားခြင်းတို့ကိုပြုလုပ်သည်။	1	2	3	4	5
42.	ဂျပန်ဘာသာဖြင့်ရေးသားထားသောစာများကိုအသံထွက်ဖတ်ခြင်းဖြင့်လေ့ကျင့်သည်။	1	2	3	4	5

卷末資料 14 : 漢字学習方法・調査票 (ロシア語)

Какие стратегии Вы применяете при изучении иероглифики?

Внимательно прочитайте пункты от 1 до 42 и обведите наиболее уместный ответ из представленных: 1 = Всегда применяю, 2 = Обычно применяю, 3 = Иногда применяю, 4 = Редко применяю, 5 = Никогда не применяю. Если Вы не понимаете о какой стратегии идёт речь в каком-либо из пунктов, обведите ответ «5», т.е. «Никогда не применяю».

Всегда применяю ⇔ Никогда не применяю

01. Составляю список иероглифов, слов и фраз, которые только что изучил	1	2	3	4	5
02. Запоминаю слова, группируя их по значению (например, дни недели: 「月・火・水・木・金・土・日」)	1	2	3	4	5
03. Запоминаю слова, группируя их по общему фонетику (части иероглифов с одинаковым чтением) (например, コウ 「校, 郊, 効」)	1	2	3	4	5
04. Прописываю иероглифы, которые пока не запомнил или знаю неуверенно	1	2	3	4	5
05. Прописываю иероглиф, уделяя особое внимание порядку черт	1	2	3	4	5
06. Запоминаю, сопоставляя иероглифы схожие по форме	1	2	3	4	5
07. Запоминаю иероглифы, группируя их по общему ключу (например, にんべん 「伝・作・住」)	1	2	3	4	5
08. Прошу преподавателей и друзей порекомендовать свои стратегии по изучению иероглифов	1	2	3	4	5
09. Покупаю или беру в библиотеке материалы для изучения иероглифов	1	2	3	4	5
10. Когда встречаю незнакомый иероглиф, то сразу же ищу его в словаре	1	2	3	4	5
11. Запоминаю не только иероглиф, но также слова и фразы, в которых он содержится	1	2	3	4	5
12. Придумываю ассоциативную связь между значением иероглифа и его звучанием на русском языке	1	2	3	4	5
13. Запоминаю иероглифы, группируя их по верхнему чтению (например, カイ 「会, 回, 海」)	1	2	3	4	5
14. Запоминаю он-ёми (китайское чтение) и кун-ёми (японское чтение) одновременно	1	2	3	4	5
15. Когда встречаю незнакомый иероглиф, пытаюсь угадать его значение по контексту	1	2	3	4	5
16. Запоминаю иероглифы, сочиняя истории о них	1	2	3	4	5
17. Пытаюсь угадать значение иероглифа по его ключу	1	2	3	4	5
18. Придумываю ассоциативную связь между чтением иероглифа и его	1	2	3	4	5

	значением на русском языке					
19.	Делаю пометку на странице, когда встречаю незнакомый иероглиф впервые	1	2	3	4	5
20.	Регулярно выполняю тесты, чтобы проверить, насколько хорошо я знаю изученные иероглифы	1	2	3	4	5
21.	Запоминаю иероглифы с помощью историй, написанных в учебниках или рассказанных преподавателем	1	2	3	4	5
22.	Многократно перечитываю предложения-примеры из учебника, чтобы запомнить иероглиф	1	2	3	4	5
23.	Оцениваю эффективность своих стратегий по изучению иероглифики	1	2	3	4	5
24.	Пытаюсь представить ситуацию или контекст, в котором могу встретить иероглиф в будущем	1	2	3	4	5
25.	Придумываю ассоциативную связь между графическим начертанием иероглифа и формой букв в русском алфавите	1	2	3	4	5
26.	Запоминаю и повторяю иероглифы с помощью карточек	1	2	3	4	5
27.	Стараюсь использовать иероглифы как можно чаще (например, для заметок на лекции, в домашней работе и т.д.)	1	2	3	4	5
28.	Думаю о том, сколько иероглифов мне предстоит выучить	1	2	3	4	5
29.	Многократно прописываю иероглиф, чтобы запомнить его	1	2	3	4	5
30.	Придумываю ассоциативную связь между новым иероглифом и знаком из японской каны или другим простым иероглифом	1	2	3	4	5
31.	Часто смотрю на иероглиф, чтобы запомнить его	1	2	3	4	5
32.	Повторяю иероглифы, составляя из них пары (группы) по общему или противоположному смыслу	1	2	3	4	5
33.	Практикую чтение иероглифов с помощью японских телепередач, книг, журналов, песен и т.д.	1	2	3	4	5
34.	Придумываю ассоциативную связь между новым иероглифом и его начертанием или значением	1	2	3	4	5
35.	Для повторения иероглифов использую программы или приложения на компьютере, телефоне или смартфоне	1	2	3	4	5
36.	Запоминаю иероглифы, сочиняя предложения со словами из них	1	2	3	4	5
37.	Повторяю иероглифы ежедневно или еженедельно в одно и то же время	1	2	3	4	5
38.	Составляю списки иероглифов, которые не могу запомнить	1	2	3	4	5
39.	Когда встречаю незнакомый иероглиф, то спрашиваю о его значении у друзей или преподавателя	1	2	3	4	5

40. Записываю фуригану (чтение) иероглифа	1	2	3	4	5
41. Изучаю и повторяю иероглифы с теми, кто тоже учит японский язык	1	2	3	4	5
42. Читаю предложения и слова вслух, чтобы запомнить иероглифы	1	2	3	4	5

謝辞

本研究をまとめるにあたり、書きつくせないほどの多くの方々にご助力いただきましたことをここに記し、心より感謝申し上げます。

まず、桜美林大学日本語プログラムで、教材作成時にサポートしてくださった先生方、授業を受け適切なフィードバックをくれた学生のみなさん、桜美林での経験は本研究の出発点となりました。それから、国際交流基金日本語国際センターでは、本研究の趣旨を理解し授業の実施・調査の実施に許可を与えていただきました。研修参加者のみなさんには、授業に積極的に参加し、さまざまな角度から教材や活動に関するフィードバックを寄せていただきました。さらに、質問紙調査票作成においては、ネトラさん（英語）、フェリさん（インドネシア語）、ゴックさん（ベトナム語）、マティナーさん・ジュンさん（タイ語）、アリファさん（マレーシア語）、プープインさん（ミャンマー語）、ポリーナさん（ロシア語）に翻訳を快く引き受けていただきました。アリファさんには成果物のサンプル掲載に際し掲載許可もいただきました。お忙しい中、お時間をいただいたこと、ご協力いただいたことに心より感謝いたします。

最後に、埼玉大学に入学して以来、本研究の遂行にあたり、小出慶一先生・仁科弘之先生・川野靖子先生・武井和人先生ほか、さまざまな先生方にご指導いただきました。特に、入学当初より指導していただいた小出慶一先生、深い考察につながるよう辛抱強く指導していただいた仁科弘之先生には、指導のたびに示唆に富んだ意見や助言をいただき、そのおかげで最後まで書き進めることができました。心よりお礼申し上げます。