

初級教科書の漢字学習ストラテジー使用及び 漢字学習信念に与える影響

大北 葉子*

キーワード: 初級教科書, 漢字学習ストラテジー, 信念

要 旨

三つの初級教科書, 全てローマ字書きの *Japanese: The Spoken Language (JSL)* (ハワイ大), 漢字かな交じり文を最初から使う *Situational Functional Japanese (SFJ)* (ハワイ大) と *Yookoso!* (テキサス大) を使用した時の学生の漢字学習ストラテジー使用頻度と漢字学習信念を比較した。学習ストラテジーでは伝統的な「書写」は教科書間の差はなかった。「絵と連想」「文書を読む」「テレビ等を見る」の三つで *JSL* の方が *SFJ* 及び *Yookoso!* に比べて使用頻度が高く、「かなと連想」で *JSL* の方が *SFJ* 及び *Yookoso!* に比べて使用頻度が低かった。この差は *JSL* では漢字・かなに接する機会が少ないため漢字を文字としてではなく絵として扱い、また学生が文字と接する機会を積極的に探していたのに起因すると考えられる。*JSL* で漢字・かなを文字として扱う能力を養えないことは書き言葉の学習にも悪影響を及ぼしている可能性がある。信念では話し言葉優先にのみ差が見られた。*JSL* と *SFJ* での差はなく、*JSL* と *Yookoso!* 及び *SFJ* と *Yookoso!* の間では差が見られた。この結果話し言葉優先の信念は教科書の与える影響もあるが、それ以上に学習環境が与える影響が大きいと考えられる。今後様々な地域での漢字学習メカニズムを解明して学習環境に合った漢字教授法の開発が必要である。

1. 背 景

1-1. はじめに

この研究では初級教科書及び学校が変わることによって非漢字圏の日本語学習者の漢字学習ストラテジー使用頻度と漢字学習に対する信念が変わるかどうかを調べた。Ellis (1994) の個人差による語学学習モデルによると図1のように個人差(学習環境[目的, 性別, 学習スタイル, 年齢, 信念等], 学習ストラテジー(頻度, 種類), 学習成果(レベル, 上達の速さ)の三つは互いに影響しあっている。

* OKITA Yoko: テキサス大学オースティン校アジア学部講師。

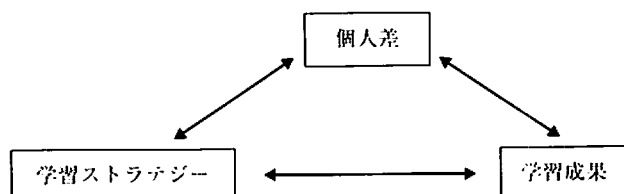


図 1 語学学習モデル (Ellis 1994: 473)

これら三つの要素の関係は非常に複雑で、よりよい学習成果をあげるためには三つの相互関係の一つ一つ明らかにしていくことが必要である。例えば、学習環境が変わると学習者の語学学習に対する信念が変わることが知られている。Elbaum (1993) らはアメリカの大学生を対象にした調査で、過去に学校で語学教育を受けた学生は文法中心の体系化された学習方法を好み、一方語学キャンプで学習したり、移民として独学で学習した学生はコミュニケーション中心の学習方法を好むことを報告している。現在日本語は様々な環境の中で学習されるようになってきたが日本語学習では学習環境が学習戦略使用や語学学習信念に、さらには学習成果にどのような影響を与えているかはまだあまり研究されていない。

アメリカ合衆国ではいつひらがな、かたかな、漢字を教えるかで意見が大きく二つに分かれている。一つは第二言語学習も第一言語と同じように話し言葉を習得してから書き言葉の学習をするべきだという説に基づいてローマ字で話し言葉を学習した後で書き言葉の学習をするという考えで、もう一つはローマ字文は生教材とは言えないので日本語学習の始めから文字学習をするという考え方である。前者の考えに基づく代表的な教科書が *Japanese: The Spoken Language* Vols. 1-3 (Jorden and Noda 1987-1989) (*JSL*) で後者の考え方に基づく代表的な教科書が *Yookoso!* Vols. 1-2 (Tohsaku 1994) である。初級教科書の正書法(ローマ字文か漢字・かな混じり文か)が日本語学習に与える影響については言語学の理論的側面からは議論されているが、第二言語学習理論に基づく実証的な研究は少ない。本研究は Ellis (1994: 473) の語学学習モデルを基に初級教科書の正書法が漢字学習過程にどのような影響を与えているのかを調べるのが目的である。

ハワイ大学マノア校では 1994 年に初級教科書を *JSL* から *Situational Functional Japanese* Vols. 1-3 (Tsukuba Language Group 1992) (*SFJ*) に切り替えた。*SFJ* は日本での留学生が主な対象になって制作されたので *Yookoso!* と同じく漢字・かなは最初から使われている。テキサス大学オースティン校では 1995 年から *Yookoso!* が使われはじめた。本研究ではこれらの機会を利用して *JSL* (ハワイ大学マノア校で 1994 年調査)、*SFJ* (ハワイ大学マノア校で 1995-96 年調

¹ Unger ら (1993) は話し言葉はビデオ又は録音テープ(すなわち聞くことによって)学習されるべきで、ローマ字文は記憶の補助として使うべきだと主張しているが、現実には学生はローマ字文を読んで会話を学習していることが多い。

査), *Yookoso!* (テキサス大学オースティン校で 1996 年調査) の三つの初級日本語教科書及び学校の違いによって漢字学習ストラテジー使用頻度, 漢字学習に対する学生の信念に差がでるかどうかを調べた。

1-2. 三つの教科書の差

JSL は 1 巻から 3 巻まですべての日本語(会話及び例文)はローマ字で書かれている。1994 年当時はひらがな, カタカナ, 漢字は別冊のプリント教材で教えられ, 会話の学習とは全く切り離して行なわれた。授業の大半は文法や会話練習に使われ, 読み書きは全体の三分の一から四分の一の割合であった。プリントでは漢字一個一個について書き順, 音読み訓読み, 意味, 及び熟語と短い例文が紹介され, 手紙文, 日記などが読み物として使用されているが, プリント教材の印刷は非常に質が悪く字体は見にくかった。ハワイ大学では会話本文の漢字・かな混じり文を見やすいように大きくきれいなフォントで印刷したものを補助教材として開発し, 学生に買わせていた。しかし, 普段学生が持ち歩いているものは教科書で, 補助教材は実際には学生にはあまり使われていなかった。従って学生が漢字・かなに接する機会は非常に少なかった。カタカナ, ひらがなは一学期目に教えられ, 漢字は二学期目から教え始められた。漢字の練習は一個一個の漢字を書くよりは新出漢字を含んだ文段を書くことによってなされることが多かった。漢字の練習は各教師の工夫で漢字を書いたり, 読みを書いたりする宿題が出されていたが, 統一されたものはなかった。

SFJ は最初の入門 Introduction 部分ではローマ字が使われているが, 日本語会話文及び例文は第一課から漢字・かな混じり文である。難しい漢字にはふりがながついている。*SFJ* は各巻ともノートとドリルの二冊でノートは文法, 会話の説明及び読み物, ドリルは聞き取り, 文法, 会話の練習があり, ノート, ドリルともに漢字・かな混じり文である。カタカナ, ひらがなは一学期目に教えられ, 漢字は一学期目に読めればよい漢字(東京, 学生, 先生など)が教科書の中から 38 個が選ばれ, 書くことは二学期目から要求された。読み物は第一課から各課の要旨として各課の最後につけられている。ハワイ大学では補助教材として教科書にもとづいた読み及び作文(手紙, 日記の形式が多い)の練習帳を作り主に宿題として使用していた。漢字のカードも作られ販売されている。カードの購買は強制ではなく随意であった。漢字の練習は一個一個の漢字の練習と新出漢字を含んだ文章を書いたり, 文型練習でも漢字をなるべく使わせることによってなされていた。

Yookoso! も最初の入門 Introduction 部分ではローマ字が使われているが, 日本語会話文及び例文は第一章から漢字・かな混じり文である。難しい漢字にはふりがながついている。覚える(書くことと読むこと両方)漢字は Reading and Writing で紹介されていて, 別冊の練習帳に漢字一個一個について音読み訓読み及び熟語と短い例文が紹介されている。練習帳には漢字を書い

表 1 JSL (ハワイ), SFJ (ハワイ), Yookoso! (テキサス) での漢字学習目標数

	JSL	SFJ	Yookoso!
一学期(一年目)	0	*38	75
二学期(一年目)	73	140	174
三学期(二年目)	183	300	247
四学期(二年目)	325	500	366

*読むだけ。

たり読みを書く練習, 英語の訳を選択する練習, 字体の似た漢字の識別練習がある。また文法練習, 作文でも漢字を使うように工夫されている。読む教材として, 広告, 時刻表, 交通標識などの生教材が教科書及び練習帳に使われている。練習帳はテキサス大学では主に宿題として使っている。

JSL ではローマ字が主体で, 文法及び会話と読み書きは別々の教材を使って教えられ, 文法及び会話で漢字が使われることはあまりなかった。一方 SFJ 及び Yookoso! では文法, 会話, 読み書きとすべての部分で漢字が使われ, 学生が漢字・かなに接する機会は JSL に比べて格段に多い。ハワイ大学でもテキサス大学でも学期途中に漢字のクイズ(書き取り, 読み, 意味)は各課ごとに行なわれていた。SFJ と Yookoso! の場合覚えなければならない漢字の総数である。Yookoso! の場合実際に教科書で使われている漢字はさらに多い。ハワイ大学, テキサス大学ともに一年二学期制で各学期は 15-16 週間である。ハワイ大学では授業は 1 年から 2 年まで一日 50 分, 週 5 日である。テキサス大学では 1 年は一週五日間の内一日 50 分授業が三日(ドリル)一日 75 分授業が二日(講義)で, 2 年は一日 50 分週 5 日授業である。表 1 にハワイ大学及びテキサス大学で各段階で学習目標とされている漢字の総数を示す。

1-3. 研究課題

学習ストラテジーには Oxford (1990) の分類では古典的な認知ストラテジー(暗記する)の他, メタ認知ストラテジー(学習成果について自己評価する), 社会的ストラテジー(友人等に聞く), 感情調節ストラテジー(不安感を減らす)があるが, 本研究では各教科書の差を見るため, 教科書の影響が大きいと思われる認知ストラテジーに限り, 漢字学習ストラテジーは Okita (1996) で因子分析によって三つの因子にきれいに分離でき, 構成概念妥当性 (construct validity) が確認できたもののみを採用した。また漢字学習信念は教科書が基盤としている文字学習理論との関係を調査するため, 伝統的に日米で推奨されているもの及び各教科書の理論背景を反映しているものに限定した。本研究では次の六つの漢字学習ストラテジー使用頻度と五つの信念について教科書及び学校によって差がでるかどうかを調べた。

漢字学習ストラテジー

1. 漢字を覚える時、絵などとの連想をする
2. 筆順に注意する
3. テレビ、映画、アニメ等を見る
4. 漢字を覚える時、簡単な漢字及びかなとの連想をする
5. 文章を何度も読む
6. 漢字を何度も書く
7. 街頭の看板など教室以外で目にする漢字を読む

信念

1. 日本語教師は漢字学習についての情報を与えるべきだ
2. 私は漢字の学習方法を知っている
3. ひらがな、カタカナ、漢字は日本語学習の最初から導入されるべきだ
4. ひらがな、カタカナ、漢字は会話習得後に勉強したい
5. 部首は漢字の勉強に役に立つ

使用頻度について「よく使う」から「ほとんど使わない」までの五段階評価で、五つの信念について「強く賛成」から「強く反対」までの五段階評価で行った。

2. 方 法

2-1. 被 験 者

被験者は1994年にハワイ大学マノア校に在籍した日本語初級クラス197人(平均年齢21.2歳)で、使用されていた教科書は *Japanese: The Spoken Language Vols. 1-2* (Jordan and Noda 1987)、そして1995年秋学期と1996年春学期にハワイ大学マノア校に在籍した日本語初級クラス143人(平均年齢20.5歳)で使用されていた教科書は *Situational Functional Japanese Vols. 1-2* (Tsukuba Language Group 1992)、さらに1996年秋学期にテキサス大学オースティン校に在籍した日本語初級クラス112人(平均年齢20.6歳)で使用された教科書は *Yookoso! Vols. 1-2* (Tohsaku 1994) の合計452人であった。表2に性別による被験者の内訳を示す。いずれの場合も男女の割合はほぼ均等に近い。表3に第一言語別の被験者の内訳を示す。被験者はすべて第一言語で漢字を学習していない。中国語及び韓国語話者は家庭での話し言葉が中国語又は韓国語で学校教育は英語で受けていた。ハワイでもテキサスでも大部分の被験者(約90%)の第一言語は英語であった。表4に人種別の被験者の内訳を示す。ハワイでは過半数が日系人だがテキサスでは過半数は白人である。ハワイにハナクテテキサスにいるグループは黒人とヒスパニックである。表5にハワイ大学及びテキサス大学入学以前の日本語学習経験の有無の割合を示す。ハワイ大学では大部分の被験者(85%以上)が大学以前の日本語学習経験があるが、テキサス大学では

表 2 性別による被験者の人数構成

	<i>JSL</i>	<i>SFJ</i>	<i>Yookoso!</i>
男 性	93 (47.2%)	64 (44.8%)	62 (55.4%)
女 性	104 (52.8%)	79 (55.2%)	50 (44.6%)
合 計	197 (100%)	143 (100%)	112 (100%)

表 3 第一言語別の被験者の人数構成

	<i>JSL</i> ハワイ	<i>SFJ</i> ハワイ	<i>Yookoso!</i> テキサス
英 語	173 (87.8%)	130 (90.9%)	108 (96.4%)
英語+他	20 (10.2%)	8 (5.6%)	2 (1.8%)
中国語	2 (1.0%)	0 (0%)	2 (1.8%)
韓国語	1 (0.5%)	4 (2.8%)	0 (0%)
その他	1 (0.5%)	1 (0.7%)	0 (0%)
合 計	197 (100%)	143 (100%)	112 (100%)

表 4 人種別の被験者の人数構成

	<i>JSL</i> ハワイ	<i>SFJ</i> ハワイ	<i>Yookoso!</i> テキサス
日系人	101 (51.3%)	84 (58.7%)	1 (0.9%)
日系混血	36 (18.3%)	18 (12.6%)	7 (6.3%)
白 人	16 (8.1%)	10 (7.0%)	57 (50.9%)
黒 人	0 (0%)	0 (0%)	6 (5.4%)
中国人	16 (8.1%)	15 (10.5%)	12 (10.7%)
韓国人	8 (4.1%)	6 (4.2%)	9 (8.0%)
他のアジア系	15 (7.6%)	10 (7.0%)	6 (5.4%)
ヒスパニック	0 (0%)	0 (0%)	5 (4.4%)
その他	5 (2.5%)	0 (0%)	9 (8.0%)
合 計	197 (100%)	143 (100%)	112 (100%)

表 5 大学以前の日本語学習経験の有無による被験者の人数構成

	<i>JSL</i> ハワイ	<i>SFJ</i> ハワイ	<i>Yookoso!</i> テキサス
学習経験 有	167 (84.8%)	136 (95.1%)	24 (21.4%)
学習経験 無	30 (15.2%)	7 (4.9%)	88 (78.6%)
合 計	197 (100%)	143 (100%)	112 (100%)

表 6 日本人との接触の有無による被験者の人数構成

	<i>JSL</i> ハワイ	<i>SFJ</i> ハワイ	<i>Yookoso!</i> テキサス
接触 有	136 (69.0%)	97 (67.8%)	52 (46.4%)
接触 無	59 (31.0%)	46 (32.2%)	60 (53.6%)
合 計	197 (100%)	143 (100%)	112 (100%)

二割しか経験者がいない。表 6 に日本人との接触の割合を示す。ハワイでは 70% の被験者が、テキサスでも約半数 (46%) が日本人との接触を持っていた。

2-2. アンケート

漢字学習ストラテジー使用頻度及び信念はアンケート形式で被験者に回答してもらった。回答はすべて強制ではなく自発的意志が尊重された。アンケート形式では被験者の回答の真偽について問題があるが、被験者には成績に影響しない旨インフォームドコンセントが取られており、被験者総数も 452 人と多数なのでアンケート結果の信頼性は高いと思われる。実際の質問は本論の最後に付録した。

2-3. 統計分析

漢字学習ストラテジーについては教科書別の分散分析 (GLM プロシンジヤ) で、信念については教科書別にカイ 2 乗 (χ^2) SAS (6.12) を用いて行った。信念についてはデータ収集時は 5 段階評価であったが統計分析では 3 段階 (反対, どちらでもない, 賛成) にした。統計分析の有意基準は 5% にした。

3. 結果と考察

3-1. 漢字学習ストラテジー

表 7 に漢字学習ストラテジー使用頻度についての教科書別の平均値と分散分析結果を示す。括弧内の数字は分散を示す。

伝統的なストラテジー「書いて覚える」と「筆順に注意する」は三つの教科書間で差がみられず、また「書いて覚える」は最も頻繁に使われていた。四つのストラテジー、#1 (絵と連想する) は $F(2,449)=18.96, p<0.0001$; #3 (テレビ等を見る) は $F(2,449)=57.57, p<0.0001$; #4 (かなと連想する) は $F(2,449)=3.84, p<0.05$; #5 (文章を読む) は $F(2,449)=15.33, p<0.001$ で、教科書別の平均値に有意な差があったので Tukey 方法で多重比較を行った。その結果、#1 (絵と連想する)、#3 (テレビ等を見る) と #5 (文章を読む) では *JSL* が *SFJ* 及び *Yookoso!*

表 7 教科書別による漢字学習ストラテジー使用頻度の平均値と分散分析結果

	<i>JSL</i>	<i>SFJ</i>	<i>Yookoso!</i>	F 値	p
年	94 年	95-96 年	96 年		
場所	ハワイ	ハワイ	テキサス		
人数	197 人	143 人	112 人		
ストラテジー					
#1 絵と連想	#3.40 (1.20)	2.65 (1.15)	2.85 (1.12)	***18.96	0.0001
#2 筆順に注意	3.67 (1.12)	3.59 (1.11)	3.50 (1.15)	0.74	0.479
#3 テレビ等を見る	#3.09 (1.26)	1.83 (1.08)	1.96 (1.14)	***57.76	0.0001
#4 かなと連想	@3.20 (1.20)	3.49 (0.98)	3.50 (1.13)	*3.84	0.022
#5 文章を読む	#2.80 (1.21)	2.11 (1.00)	2.45 (1.15)	***15.33	0.0001
#6 書く	4.34 (0.89)	4.19 (0.97)	4.09 (0.95)	2.57	0.078
#7 看板等を読む	3.90 (1.21)	3.82 (1.02)	4.08 (1.15)	1.61	0.201

*: $p < 0.05$, ***: $p < 0.0001$.

#: Tukey 多重比較の結果, 他よりも高い平均値.

@: Tukey 多重比較の結果, 他よりも低い平均値.

に比べて平均値が有意に高かった。#4 (かなと連想) では *JSL* が *SFJ* 及び *Yookoso!* に比べて平均値が有意に低かった。

SFJ と *Yookoso!* の間には漢字学習ストラテジー使用頻度に差がなく, *JSL* と *SFJ* 及び *Yookoso!* の間に差が見られた。従って教科書の中での日本語の文字の扱い方が漢字学習ストラテジー使用に影響を与えていると考えられる。*JSL* が *SFJ* と *Yookoso!* に比べて #1 (絵と連想) で高く, #4 (かなと連想) で低かったことは *JSL* では漢字・かなに接する機会が少なく日本語の文字に親しみが無いいため新出漢字をかなや簡単な漢字ではなく絵と結び付けていると思われる。漢字はもともと象形文字から出発したが, 現在では洗練されてかなり抽象的な図形になっている。認知心理学の研究では漢字は部首や頻繁に出現している部分に分解されて認知されていることが知られている。例えば Flores d'Arcais and Saito (1993) は「口」の先行提示が「石」の意味判断を阻害することを報告している。Kashiwagi and Kashiwagi (1989) は「立」及び「日」の音読ができて「音」の音読ができない脳内出血患者の例を報告している。Fang and Wu (1989) は中国人を対象に漢字三つからなる漢字の組合わせを使って漢字認知における幻視(阻害)を調べ, 同じ構成要素が二つ以上ある漢字の組合わせで一番多く幻視を起こることを報告してい

る。例えば「没」の認知の前に composite (波 役 彼), neutral (波 役 吸), control (投 彼 吸), identical (没 彼 吸) が先行表示された時, composite (波 役 彼) で間違いが一番多かった。従って日本人や中国人の漢字認知は最初図形的分解が行なわれ, その後パーツをまとめることによってなされていると考えられている。またテキサス大学での調査では漢字学習成績と #4 (かなと連想) とは相関関係があるが, #1 (絵と連想) とは相関関係がないことが報告されている (大北 1997)。従って漢字の図形的分解は漢字学習には必須の重要なスキルだと考えられる。JSL で SFJ 及び Yookoso! に比べて漢字学習が困難になっているかどうかは断定できないが, JSL では漢字・かなに接する機会が少ないことから漢字を文字として認知する能力, 例えば漢字の図形的分析能力を養えず, ひいては書き言葉の学習に悪影響を与えている可能性がある。今後, 漢字・かなに接する機会が少ないことが実際に漢字の図形的認知能力の獲得を阻害しているのかなど, ローマ字書きの教科書が日本語の書き言葉の学習に与える影響を認知科学的に研究する必要がある。

また, #5 (文章を読む) で JSL が SFJ と Yookoso! に比べて高かったのも, 七つのストラテジーの中で #5 が一番使用頻度が低かったことを合わせて考慮すると学生が JSL の基盤思想である「文章を読むことによって漢字を覚える」に従っているというよりも普段漢字・かなに接する機会が少ないため文章を読むことによって日本語の文字に接していると思われる。#3 (テレビ等を見る) はケーブルテレビで英語の字幕付きの日本のテレビ番組が見られるハワイでの平均値がたまに放映される日本映画が衛星放送での NHK の放送 (英語の字幕なし) しか見られないテキサスよりも高いのは当然であるが, ハワイで JSL の平均値が SFJ に比べてかなり高いのは不思議である。漢字・かなに接する機会が少ないため JSL でかえって日本語環境に接しようとする意欲が大きくなっていたのかもしれない。#7 (看板等を読む) は教科書間, 地域間で差がなかった。テキサス (オースチン) で寿司屋や日本の食料品, 雑貨を扱う店があるので教室以外でも学生が日本語の文字を目にする機会はある。テキサスでもハワイでも学生は身近に接することができる日本語の文字は積極的に利用していると考えられる。

3-2. 信 念

信念については信念 4 (会話習得が優先) のみ教科書別の有意差が得られた。表 8 に信念 1 (漢字学習情報がほしい) についての意見分布とカイ 2 乗分析結果を示す。 $\chi^2=7.53$, $df=4$, $p>0.1$ で教科書別に有意差は得られなかった。約 70% の学生が教師から漢字学習方法についての情報を得たがっていた。

表 9 に信念 2 (私は漢字学習方法を知っている) についての意見分布とカイ 2 乗分析結果を示す。 $\chi^2=2.60$, $df=4$, $p>0.6$ で教科書別に有意差は得られなかった。漢字学習方法を知っているかどうか分からない学生と知らない学生の合計はどの教科書でも 60% 以上になるため, 過半数

表 8 信念 1 (漢字学習情報がほしい)についての教科書別の意見分布

	反 対	どちらでもない	賛 成	合 計
<i>JSL</i>	15 (7.6%)	36 (18.4%)	145 (74.0%)	196 (100%)
<i>SFJ</i>	7 (4.9%)	37 (25.9%)	99 (69.2%)	143 (100%)
<i>Yookoso!</i>	14 (12.5%)	21 (18.8%)	77 (68.7%)	112 (100%)

表 9 信念 2 (私は漢字学習方法を知っている)についての教科書別の意見分布

	反 対	どちらでもない	賛 成	合 計
<i>JSL</i>	30 (15.4%)	82 (42.3%)	82 (42.3%)	194 (100%)
<i>SFJ</i>	16 (11.2%)	69 (48.3%)	58 (40.5%)	143 (100%)
<i>Yookoso!</i>	19 (17.0%)	50 (44.6%)	43 (38.4%)	112 (100%)

表 10 信念 3 (文字の初期からの導入)についての教科書別の意見分布

	反 対	どちらでもない	賛 成	合 計
<i>JSL</i>	19 (9.7%)	28 (14.3%)	149 (76.0%)	196 (100%)
<i>SFJ</i>	16 (11.2%)	25 (17.5%)	102 (71.3%)	143 (100%)
<i>Yookoso!</i>	8 (7.1%)	17 (15.2%)	87 (77.7%)	112 (100%)

表 11 信念 4 (会話習得が優先)についての教科書別の意見分布

	反 対	どちらでもない	賛 成	合 計
<i>JSL</i>	93 (47.5%)	49 (25.0%)	54 (27.6%)	196 (100%)
<i>SFJ</i>	74 (51.8%)	43 (30.1%)	26 (18.2%)	143 (100%)
<i>Yookoso!</i>	76 (67.9%)	18 (16.1%)	18 (16.1%)	112 (100%)

表 12 信念 4 (会話習得が優先)についての残差分析結果

	反 対	どちらでもない	賛 成
<i>JSL</i>	有意差無し	有意差無し	+
<i>SFJ</i>	有意差無し	有意差無し	有意差無し
<i>Yookoso!</i>	有意差無し	有意差無し	有意差無し

+: 有意に多い。

表 13 信念 4 (会話習得が優先)について *JSL*×*Yookoso!* の残差分析結果

	反 対	どちらでもない	賛 成
<i>JSL</i>	有意差無し	有意差無し	+
<i>Yookoso!</i>	有意差無し	有意差無し	-

+: 有意に多い, -: 有意に少ない。

表 14 信念 4 (会話習得が優先) について $SFJ \times Yookoso!$ の残差分析結果

	反 対	どちらでもない	賛 成
SFJ	有意差無し	+	有意差無し
$Yookoso!$	有意差無し	-	有意差無し

+: 有意に多い, -: 有意に少ない.

の学生は漢字学習方法に不安があると考えられる.

表 10 に信念 3 (文字の初期からの導入) についての意見分布とカイ 2 乗分析結果を示す. $\chi^2 = 2.04$, $df=4$, $p>0.7$ で教科書別に有意差は得られなかった. 70% 以上の学生がどの教科書でも文字(ひらがな, カタカナ, 漢字)の学習初期からの導入に賛成していた.

表 11 に信念 4 (会話習得が優先) についての意見分布とカイ 2 乗分析結果を示す. $\chi^2 = 16.3$, $df=4$, $p<0.05$ で教科書別に有意差がえられたので, 残差分析を行った. 表 12 に残差分析結果を示す. 残差分析の結果, JSL の「会話習得が優先」に賛成のグループが他に比べて有意に高かった.

信念 4 について教科書の差か学校の差によるものなのかを調べるため $JSL \times SFJ$, $JSL \times Yookoso!$, $SFJ \times Yookoso!$ の三通りのカイ 2 乗分析を行った. その結果 $JSL \times SFJ$ は $\chi^2 = 4.16$, $df=2$, $p>0.1$ で有意差はみられなかったが, $JSL \times Yookoso!$ は $\chi^2 = 12.04$, $df=2$, $p<0.005$; $SFJ \times Yookoso!$ は $\chi^2 = 8.08$, $df=2$, $p<0.02$ で有意差がみられたので $JSL \times Yookoso!$ 及び $SFJ \times Yookoso!$ について残差分析を行った. 表 13 に $JSL \times Yookoso!$ の残差分析結果を示す. $JSL \times Yookoso!$ では JSL で「会話習得が優先」に賛成する学生が有意に多く, $Yookoso!$ では賛成する学生が有意に少なかった.

表 14 に $SFJ \times Yookoso!$ の残差分析結果を示す. $SFJ \times Yookoso!$ では SFJ で「会話習得が優先」にどちらともいえないとする学生が有意に多く, $Yookoso!$ ではどちらともいえないとする学生が有意に少なかった.

JSL と SFJ で差がみられなかったのは, 学校(地域, 教師, 教授方法等)が同じためと思われる. 漢字の教育方針は似ている SFJ と $Yookoso!$ の差が「会話習得が優先」に賛成か反対か決められないグループでみられたのはテキサスでは学生が賛成, 反対どちらにしても確たる信念を持っていたのに対し, ハワイでは漢字学習に対して判断ができない状態にあったことを示している. ハワイ大学では JSL , SFJ どちらの教科書でも信念 3 (文字の初期導入) に賛成が 70% で裏返しの質問である信念 4 (会話習得が優先) に反対の学生が 50% と対照的な結果になっていない. 一方, テキサス大学では信念 3 に約 76% が賛成し, 信念 4 に約 67% が反対していて信念 3 と 4 に対する反応の差がハワイ大学ほど大きくなかった. ハワイでの「どちらでもない」に対する反応は信念 4 (会話習得が優先) の方が信念 3 (文字の初期導入) に比べて多いことから信念 3 (文字の初期導入) に対する反応は「建前」で信念 4 (会話習得が優先) に対しては学生ははっきりとは

表 15 信念 5 (部首は漢字学習に役に立つ) についての教科書別の意見分布

	反 対	どちらでもない	賛 成	合 計
<i>JSL</i>	33 (16.8%)	40 (20.3%)	124 (62.9%)	197 (100%)
<i>SFJ</i>	18 (12.6%)	38 (26.7%)	86 (60.7%)	142 (100%)
<i>Yookoso!</i>	13 (11.7%)	27 (24.3%)	71 (64.0%)	112 (100%)

分らないという「本音」を出しているのではないかと考えられる。それに反してテキサス大学では学生の「文字の初期導入」に賛成、「会話習得が優先」に反対の態度がはっきりしていて、学生の漢字・かな学習に積極的な態度が出ている。実際、著者が現在 Educational Testing Service (ETS) が開発中の Scholastic Aptitude Test² (SAT) の日本語科目試験の模擬試験を実施したところ、文法の試験でローマ字教科書を使った学習者を考慮して 2 種類(ヘボン式と訓令式)のローマ字文が漢字・かな文と併記されているのを見た学生に「日本人はアメリカ人に漢字が学習できないと思っているのか」と質問された。Jordan and Lambert (1991) は複雑な日本語表記の学習は非漢字圏の初級学習者には難しすぎると想定しているが、この想定がある種の学生のプライドを傷つけている結果にもなっている。ハワイでは文字学習に対して学生はやや消極的で、一方テキサスでは文字学習に対して積極的な態度だったのは日本語会話ができると就職にも有利なハワイに比べてテキサスでは日本人との接触が限られていて会話習得に対する動機が低い反面、日本文化に接する機会が少ないためかえて日本文化の特徴がよく出ている文字学習に対する動機が高くなっているのではないだろうか。教科書も学校も全く違う *JSL* と *Yookoso!* での差はそれぞれの教科書の基盤思想を反映していて、大学の差と教科書の差の相乗効果と思われる。場所が同じだと極端に異なる教科書でも信念に差がなく、場所が変わると同じような教科書でも信念が変わることは教科書よりも場所、地理的環境や教師や学生の方が教科書よりも信念に対する影響が強いことを示している。

表 15 に信念 5 (部首は漢字学習に役に立つ) についての意見分布とカイ 2 乗分析結果を示す。 $\chi^2=2.60$, $df=4$, $p>0.6$ で教科書別に有意差は得られなかった。60% 以上の学生が部首は漢字学習に役に立つと考えていた。

信念 4 (会話習得が優先) 以外で信念に対して教科書間の差がみられず、約 70% の学生が漢字学習についての情報を教師が与えることを希望し、約 70% の学生が文字の初期からの導入を望み、約 50% の学生が会話習得優先に反対し、約 60% の学生が部首は漢字学習の役に立つと考えていることは教科書のいかんにかかわらず、学生は漢字教育を望んでいることを示唆している。

テキサス大学の調査(大北 1997) では文字の初期導入に賛成意見と漢字学習成果には正の相

² SAT はアメリカ合衆国の高校生が大学進学の際に受ける統一学力試験である。日本語の科目試験は 3 年間の日本語履修を前提に現在開発されている。

関関係、さらに会話習得優先に賛成の意見と漢字学習成果は低いながらも負の相関関係がみられるので、会話習得優先の思想は漢字学習に負の影響を与えている可能性がある。ただ文字導入の時期の信念に対しては教科書よりも場所の影響が強いと考えられるので、テキサスでの結果を一般論にすることはできない。会話習得優先の信念がどんな学習環境でも漢字学習に悪い影響を与えるのか、ローマ字文の初級教科書を使うことによって書き言葉の習得には悪影響があるが、話し言葉の習得には漢字・かな混じり文を使うより有利なのかなど今後様々な地域で初級教科書の正書法が日本語学習に与える影響についての研究が必要である。様々な地域での研究を重ねることによって、地域、教科書、学生、教師、学習成果がどのように影響しあっているのかが解明され、さらにそれぞれの地域、学習環境に合った教授方法の開発ができるだろう。

4. ま と め

本研究では初級教科書で使用されている正書法が漢字学習ストラテジー及び漢字学習に対する信念に影響を与えていることが示された。漢字学習ストラテジーでは伝統的な書写のストラテジー使用には教科書別に差がなかったが、ローマ字書きの *JSL* で漢字・かな書きの *SFJ* 及び *Yookoso!* に比べて「読んで漢字を覚える」と「絵と連想」のストラテジー使用頻度が高く、「かなと連想」のストラテジー使用頻度が低かった。これは *JSL* で日本語文字に接する機会が少ないため、学生がかえって日本語文字環境を求めていることと漢字・かなを絵として扱い、文字として扱う能力を習得しにくくなっていることに起因すると考えられる。ローマ字書きの教科書の乏しい日本語文字環境が漢字・かなを文字として認知すること、さらには書き言葉の習得にも悪影響を与えているのか今後実証的な研究を行う必要がある。

漢字学習に対する信念では会話学習優先以外の信念に教科書別の差はなかった。大部分の学生は漢字の指導を望んでいた。会話学習優先信念は三つの教科書の同時比較では *JSL* で *SFJ* 及び *Yookoso!* に比べて高かったが、二つずつの比較では同じ大学で使われた *JSL* と *SFJ* では信念に差がなく、大学が違う *JSL* と *Yookoso!* 及び *SFJ* と *Yookoso!* の間には差がみられた。この結果は教科書よりも学習環境が会話学習優先信念に与える影響が大きいことを示唆している。今後様々な地域での漢字学習ストラテジー使用、漢字学習信念の形成及び漢字学習成果の関係を比較して緻密に漢字学習のメカニズムを解明していけば、それぞれの地域の学習環境に合った漢字学習方法及び教授方法の開発につなげることができるだろう。

参 考 文 献

大北葉子 (1997) 「漢字学習ストラテジー使用頻度及び漢字学習信念と漢字学習成果」日本語教育学会春季大会発表.

Elbaum, B., C. Berg, and D. Dodd. 1993. Previous learning experience, strategy beliefs, and task definition in self-regulated foreign language learning. *Contemporary Educational Psychology* 18: 318-36.

Ellis, R. 1994. *The study of second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press.

Fang, S. and P. Wu. 1989. Illusory conjunctions in the perception of Chinese characters. *Journal of Experimental Psychology: Human Perception and Performance* 15 (3): 434-47.

Flores d'Arcais, G. B. and H. Saito. 1993. Lexical decomposition of complex kanji characters in Japanese readers. *Psychological Research* 55: 52-63.

Jorden, E. and R. D. Lambert. 1991. *Japanese language institution in the United States: Resources, practice, and investment strategy*. Baltimore: Johns Hopkins University: National Foreign Language Center Monograph. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 342 235)

Jorden, E. and M. Noda. 1987-1989. *Japanese: The spoken language*, vols. 1-3. New Haven: Yale University Press.

Kashiwagi, T. and Kashiwagi, A. 1989. Recovery process of a Japanese alexic without agraphia. *Aphasiology* 3 (1): 75-91.

Okita, Y. 1996. *Kanji learning strategies and verbal and visual learning style preferences*. Ph. D., University of Hawaii, Manoa.

Oxford, R. L. 1990. *Language learning strategies: What every teacher should know*. New York: Newbury House Publishers.

Tohsaku, Y-H. 1994. *Yookoso!: An invitation to contemporary Japanese*, vols. 1-2. New York: McGraw-Hill.

Tsukuba Language Group. 1992. *Situational Functional Japanese*, vols. 1-3, note and drill. Tokyo: Bonjinsha.

Unger, J. M., F. C. Lorish, M. Noda, and Y. Wada. 1993. *A framework for introductory Japanese language curricula in America high schools and colleges*. Washington D.C.: National Foreign Language Center.

