RESEARCH ONLINE

University of Wollongong
Research Online

Faculty of Arts - Papers (Archive)

Faculty of Law, Humanities and the Arts

2006

Perceptions of kanji learning by non-native learners of Japanese as a foreign language: Data from Sri Lankan learners

G. Haththotuwa Gamage
University of Wollongong, gayathri@uow.edu.au

Publication Details

Haththotuwa-Gamage, G, Perceptions of kanji learning by non-native learners of Japanese as a foreign language: Data from Sri Lankan learners, Japanese Linguistics, 20, September 2006, 67-78.

Research Online is the open access institutional repository for the University of Wollongong. For further information contact the UOW Library: research-pubs@uow.edu.au

RESEARCH ONLINE

『日本語科学』20(2006年10月) 00-00　　［調査報告］

非漢字圏日本語学習者の漢字学習意識に関する研究
―― スリランカの学習者を対象として ――

ガヤトゥリ　ハットトワ-ガマゲ
（ウーロンゴン大学）

キーワード
非漢字圏学習者，漢字学習意識，情意的側面，困難点

要　旨

本稿では，海外での漢字学習状況を代表する一例としてスリランカを取り上げ，スリランカの日本語学習者の漢字学習に対する態度や困難点を問う意識調査の結果を報告する。意識調査はスリランカの学習者にみられる全体的な傾向と教育機関別の漢字学習意識の差異という二つの点から分析した。分析からは，スリランカの学習者は一般的に漢字学習に対して楽観的な態度を持ち，漢字を学習するのは面白いと認識しているが，自立的な学習意識が欠けていることが明らかになった。また一般教育機関での学習者が，高等教育機関や中等教育機関の学習者より肯定的な態度を持つことや，既習漢字数が増えるにつれて漢字学習の難しさを感じ，積極的な意識が欠落する傾向が見られた。今後，この調査結果を認知心理学的観点から検討するとともに，どうすれば漢字学習環境を豊かにできるかについて考えていきたい。

1. はじめに

ひらがな，カタカナ，ローマ字，漢字を混用している日本語の文字体系を学習することは，特に非漢字圏の日本語学習者にとって大きな障害といえる。海外で日本語を教えている外国人日本語教師に対して行ったアンケート調査（飯田他 1991）でも，4技能のうち「読むこと」と「書くこと」が「話すこと」と「聞くこと」よりも弱いと答えた割合は，漢字圏に比べて非漢字圏のほうが圧倒的に多かった。したがって，非漢字圏の外国人日本語教師には 「読み書き」に苦手意識を持つものが多いことがうかがえる。この要因としては漢字が考えられる。

日本語学習者の増加及び多様化が進む中で，「学習者中心」の日本語教育が注目され，学習者の文化的背景，個性，学習スタイルなどいくつかの要因を考慮して，効果的な学習方法や支援の方法が探究されている（倉八 1992)。海外で日本語を外国語として学習する者の立場は，日本国内で必要に迫られて日本語を学ぶ学習者の立場とは異なるだろう。特に，教科書以外に漢字を目にする機会のない日本語学習者は，周辺の漢字学習環境に恵まれている学習者とは違い，漢字を文字として認識するのにさえ非常に時間がかかるだろう。その意識の差については，筆者自身が，母国のスリランカで「漢字はできる」という信念を持っていたにもかかわらず，来日してから非漢字圏学習者としてのハンディキャップをはじめて感じるという体験をした。

また，非漢字圏学習者の漢字学習に関する従来の研究を調べると，日本国内の漢字学習者の意識やストラテジーについての研究は増える一方であるが，海外での漢字学習状況を把握しようとする研究はほんのわずかである。海外での非漢字圏学習者を対象とした研究の中でも，ローマ字アルファベット以外の文字を使っている国の漢字学習状況を調べた研究はいまだに少ない。そこで，本研究では海外での漢字学習状況，特にローマ字アルファベットの文字以外の国での日本語学習者の漢字学習状況を検討する一例としてスリランカを取り上げ，学習者の漢字学習とその困難点に対する意識調査を検討することにした。

2. 従来の研究と本研究の位置付け

漢字学習意識に対する調査は，主に海外と国内の二つに分けられる。国内での学習者を対象として行った最近の調査として，石田(1984)，豊田(1995)，加納(1997a, b)，新矢(1998)などがあげられる。石田の調査では，非漢字圏の学習者にとって，多様な読み方とともに書き方の難しさも問題点として上げられた。加納(1997b)の調査では，外国人の学習者が漢字学習にあたって，一般的に「辞書で調べる」,「熟語や例文の形で繰り返し，手で書く・読む」などの比較的オーソドックスな方法を用いていることが明らかになった。学習の初段階では多種多様な学習法を使っているが，漢字習得度が上がるにつれてそれらが収束されていく傾向も明らかになった。豊田の意識調査では，117名の非漢字圏学習者の中で，漢字は自学自習できるという回答が約半割を占めていた。自学自習できるという意識は漢字の学習レベルの上昇に応じて徐々に減っていくわけではなく，初級よりも中級の学習者の方が自学自習に対して不安を抱いており，適切なガイドラインの必要性を感じているようである。漢字学習の困難点に関する質問では，漢字の字形よりも読み方，読み方よりも記憶保持が難しいとする回答が得られた。非漢字圏の初級学習者における漢字学習意識や態度，および学習開始後一ヶ月後の変容について調べた新矢(1998)によると，漢字学習に関する意識は一般的に良好であり，プラス方向へ変化していることが示された。

海外での調査としては大北（1995，1997）が上げられる。漢字学習ストラテジーと学習信念を調べる目的で行ったこれらの調査では,「書写」など漢字の図形を覚えるストラテジーの方が，音を覚えるストラテジーより頻繁に使われていることが明らかになった。大部分の学生は部首が漢字学習に有効であると考えており，日本語の文字の早期導入に賛成している。また，学習者の「漢字の学習度合いを自己評価する」,「間違いを探し見直す」といったストラテジーは漢字学習成果との相関を示し，学習者が自らの学習法または問題解決方法について考察することが重要であることが確認された。

以上の研究は，非漢字圏の学習者を対象とした主要な意識調査であるが，学習環境が学習者の意識に関わる重要な要因であると想定されるにもかかわらず，普段教室の場面でしか漢字を目にしない海外の日本語学習者の漢字に対する意識は，今までの研究の対象とされていないといえる。また，教育機関による指導法の違い，学年による漢字の意識や態度の違いに関する研究もなされておらず，学習成果と漢字学習意識の関係に関する研究もほとんど見かけない。そこで本研究では，日本語教育が発展の一途をたどりつつあるスリランカの学習者を取り上げ，漢字学習意

識について検討を行った。

3. 研究方法

3.1. 被調査者：

被調査者はスリランカの中等教育機関としてウィシャーカ女子学校（35名），高等教育機関としてケラニヤ大学（57名）及び一般人を対象とする民間の教育機関（以下，一般教育機関とする）であるササカワ日本語教育センターと日本教育文化センター（合計24名）の４つの教育機関における日本語学習者，合計116名である。被調査者の約 94%が女性であり，平均年齢は 22.5歳である。被調査者は全員，スリランカの国籍を持ちシンハラ語[1]を母語とする。被調査者の漢字学習歴は以下の通りである。

表１　被調査者の漢字学習歴（調査時現在）

教育機関	学習者数	既習漢字数（読みと書き）	既習漢字数（読みのみ）
ウィシャーカ女子学校	12年生－23名 13年生－12名	22字 約200字	0字 16字
ケラニヤ大学	１年生－27名 ２年生－23名 ３年生－13名	約700字 約850字 約1350字	約10字 約10字 約25字
ササカワ日本語教育センター	７名	約1200字	約30字
日本教育文化センター	17名	約1000字	約25字

3.2. 調査方法

３部構成の質問紙調査 （表２，表3，表４を参照） を行った。これらはそれぞれ「漢字や漢字学習に対する意識 （以下，漢字学習情意的側面とする）」，「読みにおける困難点」及び「書きにおける困難点」に関する設問項目である。質問紙の項目は全てシンハラ語で記述した。また，被調査者の個人データを含めて教育機関における日本語環境や漢字学習状況について記述形式で回答してもらった。この調査を実施する前に，学習者に対する予備調査，教師に対する質問紙調査，教師に対するフォローアップインタビューを行った。

なお，「漢字学習情意的側面」の項目は５段階評定による８項目と自由記述の１項目からなり，書き方と読み方における困難点は一般的な誤用例を検討してそれぞれ10項目と９項目を設定した。 書き方と読み方における困難点の項目は「はい」，「時々」，「いいえ」という３つの選択肢を設け，「頻度」を聞くよりも「強弱」を聞くことを中心に設定した。項目の作成にあたっては，予備調査および先行研究における意識調査を参考にした。

3.3. 分析

以下の２つの点について分析を行う。

(1) 全体的な傾向：「漢字学習情意的側面」の各項目ごとに平均値を算出する。「書き方と読み方における困難点」の項目は被調査者の回答割合を分析する。

(2) 教育機関別の傾向：中等教育，高等教育，一般教育機関に分類し，「漢字学習情意的側面」は分散分析により，「書き方と読み方における困難点」はカイ自乗検定と回答人数により検討する。

4. 結果と考察

4.1. 分析１：全体的な傾向

被調査者の全体的な傾向を表２に示す。全般的な傾向として最初に指摘しておかなければならないのは，「A.日本語を習うために漢字は必要である」，「E.漢字を学習するのは好きだ」，「D.漢字は体系的に学べる」，「G.今までの成績で満足できる」のいずれの領域においても，学習者の意識がかなり積極的であったことである。しかし，「C.漢字を学習するのは難しい」，「F.漢字を学習するには時間がかかる」という意識も強いことが示された。また，漢字の自学自習に関しては，平均値が低く学習者が全般的に「H.漢字は自分で学習できる」という意識が欠けていることが明らかになった（ただし，ここで標準偏差が大きいので，個人差が大きいとも言えるだろう）。なお，「D.漢字は体系的に学べる」と感じている被調査者の大部分が漢字の自学自習はできないと答えている。体系的に学習できると思う学習者がなぜ自学自習できないと感じているのだろうか。「体系的に学べる」という言葉を被調査者がどうとらえていたかという問題もある。教師の指導における，漢字の構成要素の説明，音・訓読みの同時導入，意味説明，用法の説明などを体系的な導入と考え，そのために教師の指導を受けたほうが学習しやすいとしているのかもしれない。ここで，学習者のいう「体系的学習」というのは必ずしも自学自習の意識につながるわけではないことが分かった。

表２　漢字学習情意的側面の全体的な傾向

設問項目	平均値	標準偏差	回答者数
A.日本語を習うために漢字は必要である	4.31	0.95	115
B.漢字を学習するのは面白い	3.35	1.24	116
C.漢字を学習するのは難しい	3.5	1.02	113
D.漢字は体系的に学べる	3.68	1.15	114
E.漢字を学習するのは好きだ	3.69	1.11	115
F.漢字を学習するには時間がかかる	4.07	0.82	110
G.今までの成績で満足できる	3.58	1.18	92
H.漢字は自分で学習できる	2.56	1.40	115

回答は５段階評定で，1「全然そう思わない」から５「いつもそう思う」までであり，満点は５である。

質問紙の「書き方における困難点」への回答を表　3に示す。学習者にとってもっとも難しいとされたのは「1. 線がたくさんあって複雑である」(「はい」+「時々」の割合が98.25%) ついで「3. 同じような形の字を書く」(「はい」+「時々」の割合が93.00%) である。両方とも漢字の形に関連したものである。一方,「5. 意味から類推して間違って書く」や「6. 一部分だけ覚えて他は書けない」はともに，それほど難しくないと学習者が認識していることが分かる。

表3　書き方における困難点ー回答者数とその割合 (%)

設問項目	はい	時々	いいえ	合計 (人)
1. 線がたくさんあって複雑である	48 (42.11)	64 (56.14)	2 (1.75)	114
2. 書くとき筆順を忘れる	27 (23.48)	69 (60.00)	19 (16.52)	115
3. 同じような形の字を書く	51 (51.00)	42 (42.00)	7 (7.00)	100
4. 同音の字を書く	49 (50.00)	36 (36.73)	13 (13.27)	98
5. 意味から類推して間違って書く	14 (14.29)	49 (50.00)	35 (35.71)	98
6. 一部分だけ覚えて他は書けない	15 (15.31)	48 (48.98)	35 (35.71)	98
7. 熟語の字の順序を取り違えて書く	13 (13.13)	47 (47.47)	39 (39.39)	99
8. 書いた漢字が正しいか自信がない	21 (21.00)	62 (62.00)	17 (17.00)	100
9. ひらがなだけで書く	54 (55.10)	36 (36.73)	8 (8.16)	98
10. 急いで書くとき母語で書く	0 (0.00)	5 (5.10)	93 (94.90)	98

回答は3段階評定で,「はい」,「時々」,「いいえ」である。

表3の「4. 同音の字を書く」と「5. 意味から類推して間違って書く」を比べてみると，前者のほうが難しいとしている者が多く，漢字の書き方における間違いの原因は漢字の「意味」よりも「音」に関連していることがうかがわれる。これまでの非漢字圏学習者に関する研究では，漢字の音よりも意味を重視した学習法の必要性が主張されてきたが，スリランカの学習者にとっては音も困難点であることが今回の調査で明らかになった。

表4　読み方における困難点ー回答者数とその割合 (%)

設問項目	はい	時々	いいえ	合計 (人)
1. 読み方が多くて複雑である	78 (67.83)	36 (31.30)	1 (0.87)	115
2. 音読みは覚えていても訓読みは忘れる	33 (28.45)	69 (59.48)	14 (12.07)	116
3. 訓読みは覚えていても音読みは忘れる	22 (18.97)	81 (69.83)	13 (11.21)	116
4. 形が似ている漢字と間違えて読む	16 (13.79)	74 (63.79)	26 (22.41)	116
5. 特別な読み方は知らないので困る	31 (31.00)	63 (63.00)	6 (6.00)	100
6. 文脈の中で類推して読み間違える	19 (19.19)	60 (60.61)	20 (20.20)	99
7. 発音を不確かなままに読む	19 (16.38)	76 (65.52)	21 (18.10)	116
8. ふりがなを付けた文だけ読む	18 (15.52)	64 (55.17)	34 (29.31)	116
9. 長文が読めなくて途中であきらめる	21 (18.10)	63 (54.31)	32 (27.59)	116

回答は3段階評定で,「はい」,「時々」,「いいえ」である。

表４は読み方における困難点の回答を示す。学習者にとって他を圧倒して難しいと感じるのは，「1．読み方が多くて複雑である」という項目である。阿久津他(1992)では，非漢字圏の学習者にとって音読みは訓読みより難しいと考えられているが，本調査の結果から，スリランカの学習者の場合は音読み・訓読みに関する回答（2．音読みは覚えていても訓読みは忘れる・3．訓読みは覚えていても音読みは忘れる）の間には大差が見られず，両方とも難しいと感じているということが明らかになった。

本調査では，漢字の書き方と読み方における困難点を別々に取り扱ったが，読み方における困難点と書き方に関する困難点の設問項目では，重なる部分が見られる。例えば，書き方の「3．同じような形の字を書く」と読み方の「4．形が似ている漢字と間違えて読む」は，ともに字形の類似による間違いである。ところが，「3．同じような形の字を書く」の設問に「はい」と答えた回答者の割合（51.00%）を，「4．形が似ている漢字と間違えて読む」に「はい」と答えた被調査者数割合（13.79%）に比べてみると，前者のほうが非常に多い。すなわち，類似形の問題の場合は，被調査者が漢字を認識するときよりも，再生するときに難しさを感じているということであろうか。これに二つの理由が考えられよう。一つは，類似形の間違いは，漢字熟語を文脈から離れて読む場合に比べ，文脈の中で読む場合には起きにくいといえることである。特に中級レベル以上では，レベルが上がるにつれて，文脈の中で読むことが多くなるので，文脈中での読みを頭に浮かべるのは当然であるだろう。故に，漢字の読みにおける類似形の間違いが書きにおける間違いに比べて少なくなっているといえるだろう。二つ目は，文章を読む上で次に何が書いてあるかをある程度予測しながら読むため，部首の間違いなどによる誤りは起こらないということである。

4.2．分析２：教育機関別の傾向

学習者の情意的側面に関する，教育機関別の平均値を図１に示す。

項目ごとに教育機関を要因とする一要因分散分析を行った結果，「A．日本語を習うために漢字は必要である」（$F(2, 115)=5.33$, $p<.01$），「D．漢字は体系的に学べる」（$F(2, 113)=3.85$, $p<.05$），「E．漢字を学習するのは好きだ」（$F(2, 114)=3.07$, $p<.05$），「G．今までの成績で満足できる」（$F(2, 91)=12.9$, $p<.001$），「H．漢字は自分で学習できる」（$F(2, 114)=17.01$, $p<.001$）において有意な差があった。LSD 法による多重比較を行った結果，「B．漢字を学習するのは面白い」，「G．今までの成績で満足できる」と「H．漢字は自分で学習できる」という項目に関しては，一般教育機関の学習者が中等教育機関および高等教育機関の学習者よりも平均値が高く，「D．漢字は体系的に学べる」・「E．漢字を学習するのは好きだ」に関しても，一般教育機関が中等教育機関より平均値が高く有意差が出た。

すなわち，中等教育機関→高等教育機関→一般教育機関の順で，漢字学習の情意的側面に対する平均値が上昇していることから，一般教育機関の学習者は漢字学習に対してもっとも意欲的で，楽観的な態度を持っており，「H．漢字は自分で学習できる」という意識が強いことが明確になった。基本的にスリランカの日本語学習者は，12年生と13年生の中等教育で２年日本語を勉

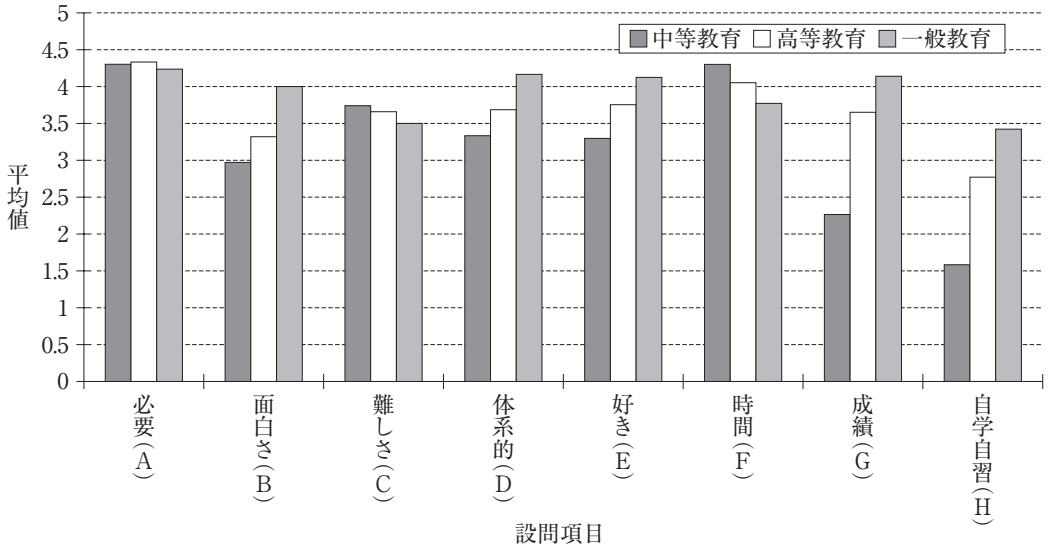

図１　教育機関別における漢字学習情意的側面

強してから，大学に入り，さらに勉強を続ける。従って，学習レベル別に考えても，高等教育機関の学習者のほうが中等教育の学習者に比べてレベルが比較的高いのは当然である。そして，本調査で対象となった一般教育機関の学習者も「上級クラス」の学習者であり，中等教育機関の学習者よりレベルが高い。ここで，それぞれの教育機関における漢字学習レベルでいうと，中級レベルの学習者（一般教育機関と高等教育機関）のほうが初級レベルの学習者（中等教育機関）に比べ，一般的に漢字学習に対してよい印象を持っていることがわかる。従って，漢字学習を続けていくにつれて，漢字学習の面白さ「B．漢字を学習するのは面白い」，学習意欲 「E．漢字を学習するのは好きだ」，体系的学習「D．漢字は体系的に学べる」や自学自習の意識「H．漢字は自分で学習できる」などの漢字学習情意的側面が高まっていくことがわかる。

書き方における困難点についてカイ自乗検定を行った結果，「2．書くとき筆順を忘れる」（$\chi^2(4)=14.99$，$p<.01$），「6．一部分だけ覚えて他は書けない」（$\chi^2(4)=14.37$，$p<.01$），及び「8．書いた漢字が正しいか自信がない」（$\chi^2(4)=14.01$，$p<.01$）において有意な偏りがみられた（表５）。項目６と項目８において有意な差が見られたのは，中等教育機関での回答者数が少ないということも考えられる。カイ自乗検定で有意な差が出た項目２について検討した結果，筆順を忘れる問題は初級レベル（中等教育機関）の問題ではなく中級レベル（高等教育機関や一般教育機関）の問題であるようだ。漢字を書くときの難しさに関する自由記述欄では，筆順の難しさに関して学習者が以下のように言及している。「筆順に注意して書こうとすると漢字の書き方が覚えられない（一般教育機関の学習者２名と高等教育機関の学習者３名）」，「複雑な漢字を書くときは筆順に注意しないで書いたほうがよい（高等教育機関の学習者５名，一般教育機関の学習者１名）」。以上のことからもわかるように，特に中級レベル（高等教育機関や一般教育機

関）においては，筆順をそれほど厳密には考えていないようである。高等教育機関での教師のインタビューでは，「週例テストで学習者がしばしば根本的な筆順の間違いを起こす。右から左，下から上へと逆方向に書く学習者も少なくない。ゆえに，形として認識できない字が多く見られる」という意見も示された。このことから，漢字学習が始まる前に漢字の視覚的処理における「漢字の形」を理解させる簡単なテストを行い，初級レベルの学習者から漢字の「見方」を教えることは重要であると思われる。

画数の多い複雑な漢字を黒板に提示し，学習者の感覚により分類させる練習や，漢字表から同

表５　教育機関別の書き方における困難点のカイ自乗検定の結果

項目＼回答人数		はい	時々	いいえ	カイ自乗	df
項目１	中等	16	17	0	8.55	4
	高等	22	35	0		
	一般	10	12	2		
項目２	中等	2	27	5	14.99*	4
	高等	16	43	7		
	一般	9	8	7		
項目３	中等	11	8	0	2.18	4
	高等	27	25	5		
	一般	13	9	2		
項目４	中等	7	10	0	6.54	4
	高等	28	20	9		
	一般	14	6	4		
項目５	中等	4	11	8	2.21	4
	高等	8	26	23		
	一般	4	12	8		
項目６	中等	7	9	1	14.38*	4
	高等	5	27	24		
	一般	3	12	10		
項目７	中等	4	8	6	1.79	4
	高等	6	27	24		
	一般	3	12	10		
項目８	中等	9	9	1	14.10*	4
	高等	11	37	9		
	一般	1	16	7		
項目９	中等	10	6	1	2.52	4
	高等	34	19	4		
	一般	10	11	3		
項目10	中等	0	0	17	3.79	4
	高等	0	5	52		
	一般	0	0	24		

*p＜.05　df＝自由度

じ漢字を識別させる方法などが，自学自習力の養成のためにも役立つと思われる。また，「6．一部分だけ覚えて他は書けない」に対する回答を考察すると，部分的な記憶の欠落が多いと感じている学習者の大部分が中等教育機関の学習者であることがわかる。初級レベル（中等教育機関）では漢字を基礎的なものに分解し，組み立てるような練習や学習後記憶されにくいパターン認識を定着させる必要があると思われる。さらに，「8．書いた漢字が正しいか自信がない」では，中等教育機関の学習者に「はい」が一番多く見られた理由もこれらの学習者の多くが，漢字という文字は習得しにくい文字だ（中等教育機関の学習者４名）という信念を持ち，初級レベルから自信を喪失してしまうためと考えられる。

読み方における困難点についてカイ自乗検定を行った結果，項目５（$\chi^2(4)=13.95$，$p<.01$）及び項目９（$\chi^2(4)=9.89$，$p<.05$）において教育機関の間の偏りが有意であった（表６）。

「5．特別な読み方は知らないので困る」に対しては，中等教育機関の学習者が一般教育機関よ

表６　教育機関別の読み方における困難点のカイ自乗検定の結果

項目＼回答人数		はい	時々	いいえ	カイ自乗	df
項目１	中等	27	7	0	9.49	4
	高等	37	20	0		
	一般	14	9	1		
項目２	中等	12	21	2	7.43	4
	高等	18	33	6		
	一般	3	15	6		
項目３	中等	10	23	2	4.10	4
	高等	9	40	8		
	一般	3	18	3		
項目４	中等	7	23	5	8.06	4
	高等	4	35	18		
	一般	5	16	3		
項目５	中等	9	7	3	13.95*	4
	高等	18	39	0		
	一般	4	17	3		
項目６	中等	6	9	3	4.24	4
	高等	11	35	11		
	一般	2	16	6		
項目７	中等	8	19	8	6.85	4
	高等	6	44	7		
	一般	5	13	6		
項目８	中等	9	20	6	7.42	4
	高等	8	29	20		
	一般	1	15	8		
項目９	中等	6	25	4	9.91*	4
	高等	12	28	17		
	一般	3	10	11		

*$p<.05$　df＝自由度

り難しさを感じていることがわかる。また，高等教育機関で「いいえ」と答えた者は一人もおらず，特別な読み方は高等教育機関での学習者にとっても難しいと認識されていることが明確になった。中等や高等教育機関では教科書以外の教材はあまり使えないと答えた教師の話などから，これらの学習者が特別な読み方がよく出てくる生教材などを読むため苦労していることがわかった。また，「9．長文が読めなくて途中であきらめる」に関して，中等教育機関の学習者は，他教育機関より「長文読み」の難しさを感じていることもわかる。中等教育機関での語彙力はまだ不充分なので，文章を読むときに新しい漢字や語彙が出てきて，読み活動が円滑に行われないのは当然である。さらに，学習者の漢字教育環境を考えると，教科書以外の日本語の教材を手に入れる機会はわずかであり，語彙の増やしようがないといえるだろう。

5. まとめと今後の課題

以上，漢字学習環境に恵まれていない海外での日本語学習者の漢字学習意識についてスリランカでの学習者を取り上げて検討した。その結果，次の4点が明らかになった。(1)豊田(1995)が国内で実施した調査と比較するとスリランカの学習者は日本の学習者とは違い，全般的に自学自習意識が欠けていることが分かる。(2)既習漢字数が増えるにつれて学習意識が良い方向に移行するよりも困難性を感じるようになるといった結果も新矢(1998)とは対照的である。(3)この調査から，教室場面のみの限定された語彙の中で漢字を習得しているスリランカの学習者にとって漢字というのは面白く，日本語を学習するにあたっての動機付けとなっていることが分かる。(4)同時に漢字学習に対して困難を感じている者も少なくないということが明らかになった。とりわけ，「漢字の字形の複雑性」及び「多様な読み方」は，学年や教育機関に関係なく，もっとも難しいとされる特性であることが明確になった。

スリランカの学習者の漢字学習に対する意識が積極的であることから学習レディネスはできていると思われる。しかし，漢字の読み・書き学習に困難をかなり感じていることから，その文字体系に由来する負担は大きいと思われる。筆者は，非漢字圏の学習者の多くが使用している表音文字の処理過程が表語文字である漢字とは違うことが負担を大きくする主な理由であると考える。今後，この調査結果を認知心理学観点から検討するとともに，どうすれば漢字学習環境を豊かにできるかについて工夫していかなければならないと考える。

注

1　スリランカのシンハラ民族（総人口に占める割合74%）が話す言語。公用語の中の一つ。シンハラ語の文字は16字の母音字と24字の子音字の計40字。

参考文献

阿久津智・清水百合・加納千恵子・谷部弘子・石井恵理子(1992)「中級漢字指導法―漢字圏・非漢字圏学生に対する指導の違いを中心に―」『平成4年度日本語教育学会秋季大会予稿集』7-12，日本語教育学会

飯田恵己子・平塚潔・前田綱紀・百瀬侑子(1991)「日本語教師ネットワーク作りへの提言―1989年度海外日本語教師短期研修の反省と考察を通して」『日本語国際センター紀要』1，1-5，国際交流基金
石田敏子(1984)「国際化のなかで漢字とは」海保博之編『漢字を科学する』155-190，有斐閣
大北葉子(1995)「漢字学習ストラテジーと学生の漢字学習に対する信念」『世界の日本語教育』5，105-124，国際交流基金
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」『平成9年度日本語教育学会春季大会予稿集』219-224，日本語教育学会
加納千恵子(1997a)「初中級学習者に対する漢字指導の一試案―補講漢字クラスにおける授業報告」『筑波大学留学生センター日本語教育論集』12，139-153，筑波大学留学生教育センター
加納千恵子(1997b)「非漢字圏学習者の漢字力と学習過程」『日本語教育論文集―小出詞子先生退職記念』257-268，凡人社
倉八順子(1992)「日本語学習者の動機に関する調査―動機と文化的背景の関連」『日本語教育』77，129-141，日本語教育学会
新矢麻紀子(1998)「学習者の情意的側面と入門期の漢字教育」『平成10年度日本語教育学会秋季大会予稿集』153-158，日本語教育学会
豊田悦子(1995)「漢字学習に対する学習者の意識」『日本語教育』85，101-113，日本語教育学会

（投稿受理日：2005年11月7日）
（最終原稿受理日：2006年3月16日）

ガヤトゥリ　ハットトワ-ガマゲ
ウーロンゴン大学人文学部専任講師
Wollongong, NSW, 2522, AUSTRALIA
gayathri@uow.edu.au

Perceptions of kanji learning by non-native learners of Japanese as a foreign language:

Data from Sri Lankan learners

Gayathri HATHTHOTUWA-GAMAGE
University of Wollongong, Australia

Keywords
Learners from Non-kanji backgrounds, kanji learning attitudes, affective factors, difficulties

Abstract

The present study examines the attitudes of learning *kanji* outside Japan based on the data from Sri Lankan learners of Japanese. This study also provides empirical evidence concerning perceived difficulties of reading and writing *kanji* by these learners. This was examined by a questionnaire, which was analyzed in terms of learners and Institution. The questionnaire revealed that the majority of learners had positive attitudes for learning *kanji*. However, they lacked the motivation for independent, self-directed learning. Learners in private institutions were significantly more enthusiastic in learning *kanji* than learners of secondary or tertiary institutions. The results also revealed that positive attitudes towards *kanji* gradually reduced with the increase in number of *kanji* being learnt. Differences in attitudes towards learning *kanji* outside Japan were identified suggesting that there are important cognitive aspects to learning *kanji* among non-native learners of Japanese.