

学習ストラテジーと韓国人日本語学習者要因との関係

朴 一 美

1. 序論

1.1. 研究の目的

最近までの語学教育では一般的に教師の監督が強調され、語学教育の成果は教師によるところが大きいという考え方が一般的であったが、現在では反対に学習者の積極的な役割が認められるようになり、学習者ストラテジー理論の出発点になった。

日本語教育においては、1990年を前後して、学習者中心の教育に目が向けられるようになり、学習ストラテジーの研究が行われ始めた。その際には、海外の英語教育における学習ストラテジー研究の影響を受けたが、その中でも、「学習ストラテジー」の理論を構築した Wenden and Rubin (1987) と Oxford (1990、日本語訳は 1994) の影響は大きい。特に、後者での学習ストラテジーの分類と、体系や言語学習ストラテジー調査法 SILL (Strategy Inventory for Language Learning) の開発は、日本語教育における学習ストラテジーの研究者にとって欠かせないものとなっており、伊東・楠本(1992)、石橋(1993)、桜井(1996)、村野(1996)などのように、日本語学習者に対して SILL を採用した研究が多くされている。

しかし、ネウストプニー (1995) は Oxford のストラテジーについて、日本語教育の場合、学習者ストラテジーの取り扱いにいくつかの修正が必要だと指摘した。

著者(1997)¹も、Oxford の SILL の項目に修正を加えるなどして、韓国での日本語専攻学生の学習ストラテジー調査を行った。調査の結果から、自己評価による日本語能力では日本語能力が高ければ高いほど学習ストラテジーを使用しており、来日経験や日本語学院（いわゆる日本語学校）での学習が学習ストラテジーの使用に影響があることから、教える側は学習者に対し、早期の学習ストラテジー使用を促す指導の必要性を提案した。自己評価の主観的日本語能力差からの結果である点は、客観性に乏しいといえる。

さらに、先ず教える側が学習者のストラテジー使用の重要性を認識して指導しなければ、学習者の自律学習において使用される学習ストラテジーの概念²も確立されないし、学習者の日本語習得過程における有効的な学習ストラテジーの指導は望めないのである。

¹ 詳しい内容は第2章（2-3「学習ストラテジーに関する記述研究」）にある。

² ネウストプニーは「学習者ストラテジーと同時に教師ストラテジーという概念をしっかりと確立させる必要がある」（1995、266）と述べた。

そこで、本研究では、韓国人日本語専攻学習者が日本語を習得する過程で使用している学習ストラテジーの構造を分析することによって、どのような学習者要因がどんな学習ストラテジー使用に影響を与えているのか、具体的に明らかにしていく。さらに学習ストラテジー使用の有効性を示し、教師・学習者それぞれにストラテジーの重要性を知らせ、日本語教育の指導や学習者の自律学習をめざした日本語習得の過程に応用することを目的としている。

1.2. 学習ストラテジー研究の必要性と意義

日本語と韓国語は非常に似ている。その代表的なものは語順である。角田（1991）は130の言語の語順を調べ、「語順の表」を作成した。19項目の語順の中で、日本語と韓国語は18項目の語順が同じであり、17番目の「否定の印」が1つ違っているだけである。資料をより広くとれば、詳細な点で違う例文が見つかる可能性もあると付け加えている。角田が示した語順の表は概略ではあるが、日本語と韓国語の語順はほとんど同じであると言っても過言ではないと思う。

ここで、筆者は類型論を述べるのではなく日本語と韓国語の構造が似ており、以上のような理由により、日本語教育の観点からみると、韓国語母語話者の日本語学習者は他の母語話者の日本語学習者より、容易に、早く、習得できるのではないかと考えてみた。しかし現実には、韓国語母語話者は個人の差はあるにしろ、日本語学習の初期の段階では簡単であるという学習者が多いが、中級、上級に進むにつれて、習得に困難度が増してくると言われている。

韓国は、世界で日本語学習者の最も多い国として知られており、日本語国際センターの報告³によると、82万人を超え、全世界における日本語学習者の50%を占めている。このうち83%にあたる68万余りは高校の授業で第2・3外国語として日本語を選択している高校生で、11万8千人は日本語関連学科で日本語を専門としている大学生である（朴1996、李1999）。韓国の日本語教育の環境は必ずしも満足のできるものではないが、最近、日本語学科のある大学をはじめ、日本語学院（いわゆる日本語学校）等の日本語を教授する機関では日本語母語話者や日本語教育学専攻出身の教師を採用したり、教材は日本で出版されたものなどを使用したり、施設の面でも外国語学習には欠かせないLL教室（視聴覚室）の設置、マスメディアを利用した指導など多方面からの改善の傾向が見られる（朴1996）。また、李（1999）は最近の韓国の日本語教育界における顕著な変化の特徴を3つの方向にまとめ、1つ目はコミュニケーション媒体の技術的進歩に従いマルチメディアやインターネットを利用した教育への変化であり、2つ目は国際化の影響下において従来のような受験中心の学習を反省し、実用化教育が実現されるようになったこと、3つ目は学習者の科目の選択を増加したことにより、科目や教師間の競走心を高めると共に、一方では学生中心の自律学習を積極的に進めることを挙げている。そしてこのような急激な変化の時代を迎え、韓国の日本語教師にもそれにふさわしい変化が要求されざるを得ないことに言及している。

韓国の日本語教育は、1999年度前後から教育改革案による学部制の導入が始まり、教師中心から学生中心へ、学生の自律を重視する日本語教育の方向に、韓国の語学教育を監督する側の方針が変

³ 国際交流基金日本語国際センター（1995）『海外の日本語教育の現状』、東京：国際交流基金日本語国際センター、pp. 27-39（李徳奉（1999）『韓国の日本語教育界における新しい動きについて』より抜粋）

わった。その影響を受け、大学によっては自律専攻（学部制）と入学時点で専攻を決める学科制の二つの方式を取り入れる動きがみられたが、最近ではほとんどの大学が元の学科制に戻っている。このような状況において、教える側と学習する側の戸惑いが教授法や学習法に多々影響を与えたことは否定できないが、どちらの教育体制にせよ学生にとっては日本語習得の目的は変わらないのである。よって、学生は自律学習の成功のために、語学学習に無意識に使用している学習ストラテジーを意識的に効率よく使用することが必要である。

では、一体、教える側と学習する側は何をすべきであろうか。必然的に、教師は教師ストラテジー（ネウストプニー1995）を、学生は学習者ストラテジーの必要性を認識することだと提案したい。この機会に学習者は自律学習の成功のためには学習ストラテジーを新たに認識する必要がある。つまり、語学学習に無意識に使用していた学習ストラテジーを再認識し、それについてのはっきりとした概念を形成し、効率よく使用することである。

ネウストプニー(1995)は、学習者が伝統的な教室で説明されたことをどう覚えていくかは教師の監督外のプロセスなので、教師の力はさほどのものでなく、学習者は授業の外で、つまり教師の監督外のところで知識を習得するので、学習ストラテジーの意味は大きいと述べている。したがって、学習ストラテジーの概念の確立は学習者の自律学習には不可欠な要素であることはまちがいない。

しかし、韓国の日本語学習者は学習ストラテジーを言語習得の基本的な概念の1つだと認識するまでに至っていない。その理由は、著者(1997)が1回目の韓国人の学習ストラテジーについての質問紙調査を行った際、ほとんどの学生が学習ストラテジーという言葉は初めて聞き、どういうものなのか知らなかったことから分かる。もちろん、学習者が学習ストラテジーを認識してもしなくても、語学学習の過程で無意識的になんらかの具体的な学習行動をとっているのは確かであるのは間違いない。例えば、朴(1996)の日本語専攻学生の課外学習の実態調査では、大学の授業だけで日本語習得は不十分であると答えた学生は134名中125名(約90%)で、課外学習(主に日本語学院)の経験者は約78%もあった。これは、大学での学習の不足を補うために、課外学習をするという一種のストラテジー使用と考えられる。したがって、韓国人母語話者が日本語を習得する過程は、学習者が自分で監督(ネウストプニー1997)する学習ストラテジーの大切さを認識し、有効なストラテジーを多く使用することが自律学習を成功させることにつながっていくと考えられる。さらに、学習環境が韓国という目標言語の国でない環境での日本語習得においてはなおさら、学習ストラテジーを積極的に使用する自律学習の意義と必要性が問われるのは当然である。

以上のことから、韓国の日本語教育の新しい方向である「学習者の自律学習」に向けて、韓国語母語話者の日本語学習者への学習ストラテジー教育は重大で必須なものといえ、その中で、韓国人学習者の日本語習得過程において使用している学習ストラテジーの構造を分析する本研究は、韓国人学習者の日本語教育および、学習ストラテジーの研究に必要とされ意義のあるものである。

2. 学習ストラテジー研究

2.1. 学習ストラテジーの定義

学習ストラテジーの研究のながれをみていく前提として、学習ストラテジーとは何かを知るために、まず、定義をいくつか挙げる。

1) Brown 他(1983)／Rubin (1987)らによる定義

「学習ストラテジーは、情報を獲得し、記憶し、そして記憶を呼び起こして使用することを容易にするために使用される操作、手順、計画及び習慣化された段取り routines のセットである。そしてまたそれは学習者が学習するためにすること全て、及び学習の過程をコントロールするために行う全てである」(岡崎 1990a、221 より抜粋)

2) Oxford(1990)の定義

「学習をより易しく、より早く、より楽しく、より自主的に、より効果的に、そして新しい状況に素早く対処するために学習者がとる具体的な行動である」

(Oxford 1990、8 (宍戸・伴訳) より抜粋)

3) 伴(1992)／岡崎・岡崎(1990)の定義

「学習者が知識を効果的に構築しようとする際に用いる方策・手段及び、自らの学習能力を促進させる操作」

4) 伊東・楠本(1992)の定義

「学習をより効果的に、また楽しく行えるようにするための学習者自らの創意・工夫」

その他にも学習ストラテジーの定義はあると考えられるが、本研究では、Oxford(1990)の定義と伴(1992)／岡崎ら(1990)の定義を採用し、研究を進めていく。

2.2. 学習ストラテジーに関する記述研究

学習ストラテジーの研究は、外国語教育のために海外において70年代から行われた。ここでは紙面の関係上、詳しい学習ストラテジーの研究の推移については触れず、本研究に関連のある日本語学習ストラテジーの記述研究をいくつか述べることにする。

最初に、日本語学習者がどのような学習ストラテジーを使用しているのかを調査し、その実態を記述したのは、伴(1989)の留学生の初級日本語学習者を対象にしたアンケート調査である。次に、オックスフォードの調査票を使用した調査研究に伊東・楠本(1992)、石橋(1993)などがある。

伊東・楠本(1992)の両者は、初級段階の日本語学習において、日本語の未習者と既習者との間の学習ストラテジーの特性を探るために、OxfordのSILLを使用し調査分析を行った。被調査者は東京外国語大学留学生日本語センターに在学する留学生のうち、留学前の日本語学習歴の有無の学習者各10名を任意抽出し、方法はSILLとフェイスシート用紙を配布し、データを収集した。調査分析から、既習者の学習ストラテジーに着目して考察を行い、補償ストラテジーと情意ストラテジーは未習者より既習者が低かったことを、既習者の場合は現在の学習内容が過去のそれと重なり合い

未知の情報に対して推測に頼ることが少なくなり、情意的要素もコントロールされるために低くなると解釈した。また、既習者の認知使用度が高いのは、過去の学習経験が、インプットされた情報の認知的な処理を促進しているからだとし、「異なった学習環境の経験が学習者のパターン化された積極的な学習ストラテジーの選択を促すが、1つの学習環境のもとでは、学習者の学習ストラテジーの自発的形成は阻害されると推測する」という結論を出し、日本語を教える際、学習者の学習ストラテジー使用傾向を把握し、学習者に各学習ストラテジーを効果的に使用させるような方向もっていかなくてはならないと述べた。この研究は、留学生の出身別について言及していないため文化的背景からの考察が少ない。

石橋(1993)は、学習ストラテジーは学習者の言語運用能力習得に深く関与しており、学習者のストラテジーへの意識化および教育は、学習者の自立的学習を促進させるということを前提に置き、大学への予備教育の学習者を対象に、日本語の成績が上位のグループと下位グループでの学習ストラテジー使用にどのような違いがあるかを SILL を用い調査を行った。成績上位者は国別に韓国 8 名と中国 5 名で、成績下位者の方は韓国 3 名、台湾 2 名、中国 1 名の 6 名で、計 19 名であった。結果はストラテジーのタイプ別および成績によるストラテジー使用に有意差は認められず、ただ、ストラテジー使用順位から、成績上位では認知ストラテジーと社会的ストラテジーが、成績下位では社会的ストラテジーとメタ認知ストラテジーの使用が多いということから、石橋は成績上位者と下位者のとるストラテジーの違いが明らかになったと報告した。この調査の方法において、より正確なデータを得るためには、調査票の言語の問題（被調査者の日本語能力の考慮）や被調査数と出身国別の問題、アンケート調査のフォローアップなどに検討の余地があると考えられる。

桜井(1996)は、韓国人学習者の学習ストラテジーの実態を把握するため、韓国の数ヶ所の大学の日本語専攻者および非専攻者合わせて 300 名に対し、オックスフォードの SILL を若干修正した質問紙調査を行った。予備調査および面接から得られた暫定的結論によると、① 日本に行ったことのある人は総じて高いスコアがでている。② よくできる人ほど高いスコアがでた、③ 認知ストラテジーの中で演繹的推論では低いスコアがでた、④ 話すことができると答えた学生は読むことができると答えた学生より社会的ストラテジーのスコアが高いなどがある。桜井の研究は日本語のレベルを学習歴で分けているため、日本語能力と学習ストラテジー使用の関係の結果は客観性に乏しい。また、質問紙の言語が、韓国語か日本語かによっても回答に影響があると考えられる。さらに、認知ストラテジーの中の演繹的に推論する、表現を分析する、言語を対照分析する、訳す、転移するなどが過剰なほど使われているという予想とは逆に低いスコアがでたことに対し、韓国語と日本語の類似性から、これらを効果的に使えば有効であると改善策を提案しているが、低いスコアの理由についてはもう少し考察が必要と思われる。

自律学習のための学習ストラテジー研究として、村野(1996)がある。この研究は、日本の高校に留学している多国籍の外国人高校生 88 名を対象に 5 段階評価による質問紙調査⁴と自由記述調査を行った。その結果、留学生は Oxford の認知ストラテジーと補償ストラテジーを多く使用している

⁴ 「外国語を学習する英語話者のためのストラテジー項目リスト」全 80 項目 (5.1cR.Oxford, 1989) の中から 19 項目を選んでいる。

こと、日本語能力の低い集団と既習者集団はストラテジーの使用が低いこと、さらに留学生がメタ認知ストラテジーと社会的ストラテジーに属するストラテジーの有効性を評価していることが明らかになったと報告した。また、自律学習と学習ストラテジーについては学習スタイルや個性、環境の違いを考慮に入れることと、留学生が自分に適した学習ストラテジーを選べるよう多種類のストラテジーを段階的に提示する必要性を強調し、学習支援と自律学習のための学習ストラテジーを①学習環境の整備とネットワークづくり、②学習の計画と評価およびリソース活用、③記憶・運用・練習の三つの枠組みで考えることを提案した。村野が質問紙に使用した学習ストラテジーは19項目であったが、全80項目からどのように選出したか、またその19項目で十分に留学生の学習使用が反映されたかは明らかではない。

朴(1997)は、韓国での日本語専攻学習者の学習ストラテジーの使用に関する実態調査を行った。韓国人にとって、日本語の習得は他の外国人学習者よりは容易であると言われているにも関わらず、上級に進むにつれ学習困難になったり、学習を放棄する学習者が多くなっている。これにはいろいろな原因が考えられるが、この調査ではその1つとして学習者側に視点をおき、学習者が使用している学習ストラテジー使用の実態を調査し、学習者の環境要因との関係を明らかにし、学習者の日本語習得過程の改善に有効性を示すことを試みた。被調査者は韓国の二つの大学の日本語専攻学習者198名で、質問紙調査を行った。調査に使用したストラテジー項目はOxfordの調査法を一部修正し、予備調査による記述式質問の回答と先行研究の中から、韓国人にとって、言語学習ストラテジーとして適切なものを採用した。その理由は、Oxfordの調査法は言語教育と言う観点からは共通性はあるものの、あくまで英語学習者のために作成されたものであり、英語と言語体系を異にする日本語の学習者のために作成されたものでないこと、また学習環境の条件によって学習ストラテジーがその環境の学習者に相応しくないものがあると考えたからである。こうして採用した50項目の学習ストラテジー質問紙の回答を得点化した集計結果から、G-P分析を行い、20項目からなる学習ストラテジー尺度(JaLeSS: Japanese Learning Strategy Scale)を作成した。その尺度と環境要因との関係では、「①来日の経験のある学習者が、ない学習者より有意に多く学習ストラテジーを使用し、同じように日本語学院での学習経験のある学習者の方が、ない学習者より有意にそれを多く使用している、②さらに、自己評価による日本語能力別においては、日本語能力が高い学習者ほど学習ストラテジーを使用していることから、日本語能力と学習ストラテジーの使用は比例的な関係にある、③学年別において、4年生が学年の中で一番幅広い学習ストラテジーを多く使用し、1年生は反対に種類の少ない学習ストラテジーを少し使用している」等の結果を得た。この結果から、韓国での日本語専攻の学習者の日本語習得過程において、来日の経験および日本語学院での学習が非常に影響している可能性や、教える側からは学習者に早期の学習ストラテジー使用を促す指導の必要性が示唆されている。ここで、学習者に学習ストラテジーの使用を促すことも有効的な指導ではあるが、具体的にどのストラテジーをどのようにどの段階で指導すべきかについては、朴(1997)の結果からは十分ではない。さらに、学習者の日本語能力を「自己評価」によって分析している点において客観性に乏しいと思われる。

以下に朴が1999年に韓国で、韓国人日本語学習者を対象に示し、その結果を分析し考察してみた

い。

3. 調査方法

3.1. 学習ストラテジー質問紙の構成

本調査の質問紙は朴(1997)を一部修正して、作成した。その構成は学習ストラテジー調査についての50項目(6段階評価)とフェイスシートおよび自由記述からなる。50項目の学習ストラテジーを以下に示す。

学習ストラテジー50項目

1. 日本語の単語を記憶しやすいように文章や会話の中に入れて覚える。
2. 漢字のカードや表を作成する。
3. 新しい単語は体で表現して覚える。
4. 壁などに単語や文章などのカードや表を貼って覚える。
5. 新しい単語を覚えるために、その単語の音とイメージを連結させる。
6. 日本語の歌の中から日本語を覚える
7. 授業の復習をする。
8. 新しい単語や文章を韓国語と照らし合わせて覚える。
9. 覚えやすいように、教材にアンダーラインを引いたりマーカーなどで塗る。
10. 教科書に先生の説明を自分なりに書き込む。
11. 単語や文章を繰り返し書いてみる。
12. 単語や文章を繰り返し言ってみる。
13. 日本人の話し方をできるだけまねしてみる。
14. 日本語の発音の練習をする。
15. 知っている日本語をいろいろな文脈で使う。
16. 積極的に日本語で会話をはじめめる。
17. NHK衛星放送やビデオなどで日本語の映画をみる。
18. 日本語の会話テープなどを聞く。
19. 日本語の単語と似ている言葉(音声・語彙・文法)を韓国語に探す。
20. 日本語の表現を韓国語に翻訳して理解する。
21. 授業中、要点だけをノートに要約して書く。
22. 日本語の長い文章を読んだり話を聞いて、日本語で要約したり重要な点をチェックする。
23. 日本語の文章を逐語訳はしないようにする。
24. 日本語の文章を先にざっと読んでから、また最初から注意深く読む。
25. 辞書を利用する。

26. 日本語の単語を覚えるとき、漢字と連結して覚える。
27. 日本語の会話中に適切な単語が思い出せないとき、ジェスチャーをする。
28. 日本語の単語が思い出せないとき、同じイメージをもつ他の単語や句を使う。
29. 日本人同士が話をするときは注意して聞く。
30. 教科書以外に参考書を使って、日本語を勉強する。
31. 授業の予習をする。
32. いろいろな機会を探して日本語を使おうとする。
33. 自分の使った日本語が間違った時、二度とまちがわないように努力して勉強する。
34. 他の人が日本語で話をする時、集中して聞く。
35. 日本語に関連した講習会、集まりに積極的に参加する。
36. できるだけ日本語を読む機会を探す。
37. 日本語で日記を書く。
38. 毎日一定時間、日本語の勉強をする。
39. 日本語で話をする時に、自信がなくなったり、ストレスを感じた時、リラックスする。
40. 宿題・レポートはする。
41. 試験勉強する時、重要だと思うところだけ勉強する。
42. 日本語学習について先生や友人に相談する。
43. 間違いを恐れずに日本語を使う。
44. 日本語で話しかけることのできる人を探す。
45. 日本のマンガ・雑誌などをよく読む。
46. 日本語がよく聞き取れない時、「少しゆっくり話してください。」とか「もう一度言ってください。」とお願いする。
47. 日本語を話す時、ネイティブスピーカーに間違ったところを直してもらう。
48. 友人と又は、グループをつくって日本語を勉強する。
49. 先生に日本語で質問する。
50. 授業以外に日本語の文学作品を読む。

フェイスシートは、① 来日経験の有無（有の場合は期間）、② 日本語学院での学習経験の有無（有の場合は期間）、③ 高校時における第2または第3外国語の選択の有無、④ 日本語に対する態度（好き・嫌い）、⑤ 日本語能力の自己評価（上級・中級・初級）の質問と氏名・性別・大学名・学年等を記入するよう作成した。また、学習者が特に使用している学習方法があれば書いてもらうために自由記述の欄を設けた被調査者は全て日本語専攻の学生である。ただし、日本語を習得している途中であることから、誤解をさけるため、質問紙の言語は学習者の母語である韓国語にした。韓国語版質問紙は朴(1997)を修正し、尚且つ、修正した部分に関しては、ネイティブ・スピーカー(バイリンガル)を加え、バックトランスレーションを行い改訂したものを使用した。回答は「いつもする」「大体する」「時々する」「あまりしない」「ほとんどしない」「全然しない」の6段階で求めた。

3.2. 被調査者

本研究の目的の趣旨に相応しい韓国の日本語専攻学習者を対象とし、韓国大田廣域市にある四年制大学の四校に調査の許可を得た。被調査者は A 大学校（国立）・B 大学校（私立）・C 大学校（私立）・D 大学校（私立）の日本語関連学科の 2・3 学年の学習者 251 名であった。回答の中には他専攻の学習者や不備なものが含まれていたため、それらを除き、最終的な有効回答者数は 233 名（女子 183 名・男子 50 名）になった。各大学の被調査者となった学習者の内訳は表 3-1 に示した。

被調査者をいくつかの大学から選んだのは、大学のレベル差を考慮することにより、韓国の日本語専攻学生の日本語学習戦略使用に関する現状により近づけることができると考えたからである。また、主な被調査者を 2・3 年生にした理由は、現在、韓国のほとんどの大学では学部制を導入し始めており、被調査大学の現在 1 年生のうち、D 大学の 1 年生以外は、まだ専門科目を受講していないからである。4 年生の場合は、ほとんどが卒業できる単位を既に取得しており、専門の授業を少数の学生しか受けず、就職活動に力を入れている学生が多いので対象から外したが、調査時の授業に参加していた 4 年生は含まれた（7 名）。そうすることによって、日本語習得のプロセスにおける学習戦略使用の構造をより明確に分析できると判断した。

これらの四大学について、いつから日本語関連学科が開設されたのか、また学部制の実施時期や教師の人数について簡単にまとめたものを表 3-2 に示した。

これらの大学のうち、D 大学は 1997 年以前は二年制の専門大学（日本の短大に当たる）であったが、四年制になってからも専門大学の教育方針がとられており、日本語とコンピューター関係の学科が設置されている。他の三大学は総合大学または、総合大学に近いシステムをとっている。

調査は、各大学の先生に了解を得て、1999 年 5 月 6 日から 5 月 14 日の間に、授業担当教官の立会いのもとに 8 回実施した。

表 3-1 被調査者大学別と性別の内訳

	A 大学	B 大学	C 大学	D 大学	合計
女子学生	41	57	43	42	183
男子学生	10	10	14	16	50
計	51	67	57	58	233

表 3-2 被調査者対象大学

	A 大学	B 大学	C 大学	D 大学
学科開設年度	1987	1976	1994	1997
学部制導入年度	1999	1999	1996	1999
教官及日本語教師数	6(1)	5(1)	3(1)	5(3)

(注) () 内は日本人教師数

4. 結果と考察

4.1. 学習ストラテジー調査の結果

4.1.1. 学習ストラテジー使用の全体的傾向

ここでは、学習ストラテジー50項目についての結果を述べる。回答は「いつもする」から「全然しない」までの6段階で求め、前者に6点・後者に1点を与えて得点化した。このため項目ごとの得点は1-6点、50項目全体では50-300点に分布する。以下、この50項目の学習ストラテジーを Learning Strategy Scale for Korean Students: LeSSKo-50 と呼ぶ。

図4.1は学習ストラテジー質問紙の回答(巻末の付録参照)を得点化して、項目別の平均値と標準偏差を求めたものである。全項目の平均値は3.93で、この平均値以上の得点を示した項目は24項目あり、多種類の学習ストラテジーが使用されていることがわかる。図にみられるように、多く使用

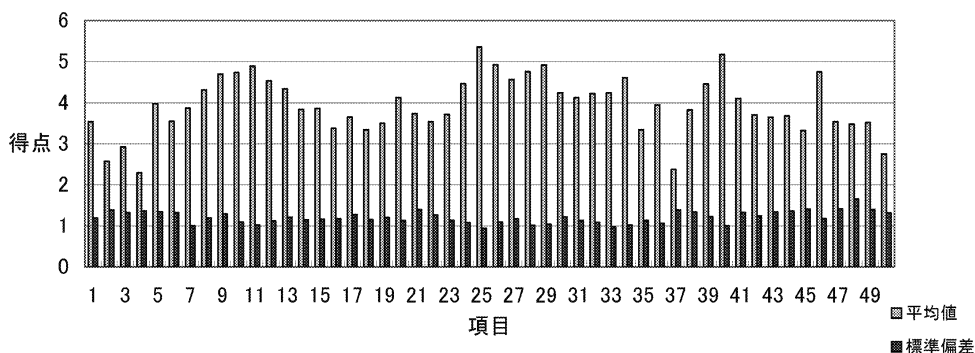


図 4.1 項目別学習ストラテジーの平均値と標準偏差

表 4-1 よく使用されている学習ストラテジー

番号	学習ストラテジー	平均値
25	辞書を利用する	5.35
40	宿題・レポートはする	5.17
26	日本語の単語を覚えるとき漢字と連結して覚える	4.93
29	日本人同士が話をする時は注意して聞く	4.92
11	単語や文章を繰り返し書いてみる	4.89
28	日本語の単語が思い出せないとき同じイメージをもつ他の単語や句を使う	4.75
46	日本語がきき取れないとき、‘少しゆっくり話して下さい’とか‘もう一度言って下さい’とお願いする	4.75
10	教科書に先生の説明を自分なりに書き込む	4.73
9	覚えやすいように教材にアンダーラインを引いたりマーカーなどで塗る	4.69
34	他の人が日本語で話をするとき集中して聞く	4.61

されている 10 項目の学習ストラテジーを平均値の高い順に表 4-1 に、また、あまり使用されていない学習ストラテジーを平均値の低い順に表 4-2 に示す。

表 4-1 の項目の傾向をみると、25・40・26・11・28・10・9 など伝統的な学習ストラテジーが使われている。また、29・46・34 などでは会話でのストラテジーが使われていて、近年の授業内容の変化がみられる。

表 4-2 の項目の傾向をみると、4・2・3 の記憶するためのストラテジーはあまり使われていない。50・45 のストラテジーは、個人の嗜好の問題もあり、また、読む学習はある程度の日本語の力がついてないと困難なため、あまり使用されないと考えられる。

また、35・16・48 をみると、積極性と話しかける人が必要なストラテジーで、韓国という学習環境では一般的には使用が難しいと考えられる。

次に、標準偏差からみると、「48. 友人と又は、グループをつくって日本語を勉強する」「45. 日本のマンガ・雑誌などを読む」「47. 日本語を話す時、ネイティブ・スピーカーに間違ったところを直してもらおう」「49. 先生に日本語で質問する」「21. 授業中、要点だけをノートに要約して書く」等では大きい。これは、前述したように、積極的に学習する態度があることや自分の誤りをモニターできることおよび日本語の能力がある程度高くないと利用出来ないストラテジーであることから、個人差が出てきていると推測できる。また、「25. 辞書を利用する」「7. 授業の復習をする」「40. 宿題・レポートはする」「28. 日本語の単語が思い出せない時、同じイメージをもつ他の単語や句を使う」「11. 単語や文章を繰り返し書いてみる」等ではそれが小さい。これらのストラテジーは、教室内の伝統的学習法であることから日本語専攻の学習者にとっては基本的なものであり、多くの学習者が使用しているということである。

表 4-2 あまり使用されていない学習ストラテジー

番号	学習ストラテジー	平均値
4	壁などに単語や文章などのカードや表を貼って覚える	2.29
37	日本語で日記を書く	2.37
2	漢字のカードや表を作成する	2.57
50	授業以外に日本語の文学作品を読む	2.74
3	新しい単語は体で表現して覚える	2.92
45	日本のマンガ・雑誌などを読む	3.31
18	日本語の会話テープなどを聞く	3.33
35	日本語に関連した講習会・集まりに積極的に参加する	3.34
16	積極的に日本語で会話をはじめ	3.38
48	友人と又は、グループをつくって日本語を勉強する	3.47

4.1.2. 関連質問の結果

関連質問 5 項目についての結果を表 4-3 に示す。

表 4-3 質問内容の回答カテゴリー別人数と比率

質問内容	選択肢	学生数(人)	比率(%)
日本語への態度	好き	212	91%
	嫌い	21	9%
来日経験	あり	40	17%
	なし	193	83%
学院学習経験	あり	129	56%
	なし	104	44%
高校の第 2・3 外国語 の日本語	選択	97	42%
	非選択	136	58%
性別	女子学生	183	79%
	男子学生	50	21%

表 4-3 から、日本語への態度において、全体の 91% の学生が日本語が好きと答えていることから、好きな学科を専攻している学生が多いということがわかる。

来日経験では、来日の経験者は全体の 17% にすぎず、来日したことがない学生は 83% でとても多い。来日の経験者が少ないということは、韓国の経済事情も手伝って、韓国での日本語専攻学生の日本人との交流機会が少ないことを反映しているといえるのではないだろうか。

学院での学習経験においては半数以上が学習経験者である。これは大学の授業だけでは不十分と思っている学生が多い(朴 1996) ことの結果の現れといえる。高校で日本語を選択した学生は、42% と半数近くおり、大学入学の時点で日本語既習者が多いことがわかる。男女別においては、女子学生が 79%、男子学生は 21% から、日本語学科は男子学生よりも女子学生に人気があるといえる。

(1) 「日本語に対する態度の比較」

表 4-4 は「日本語が好き・嫌い」の学習ストラテジー得点の平均および標準偏差を示したものである。 t 検定の結果、両条件の平均の差は有意であった。(両側検定: $t(231) = 5.65, p < .01$)。日本語が嫌いな学生より、日本語が好きな学生の方が学習ストラテジーを多く使用していると言える。

表 4-4 日本語の好き嫌い別の得点の平均値 (LeSSKo-50)

	好き	嫌い
人 数	212	21
平均値	200.04	164.95
標準偏差	27.01	28.59

(2) 「来日経験の有無の比較」

表 4-5 は「来日の経験のある学生 40 名」と「来日経験のない学生 193 名」との学習ストラテジーの得点の平均および標準偏差を示したものである。 t 検定の結果、両条件の平均の差は有意であった（両側検定： $t(231)=2.23, p<.05$ ）。来日経験の有る学生の方が経験のない学生よりストラテジーを多く使用しているといえる。

表 4-5 来日経験の有無による得点の平均値 (LeSSKo-50)

	経験有	経験無
人 数	40	193
平均値	206.08	194.97
標準偏差	28.93	28.60

(3) 「学院での学習経験の有無の比較」

表 4-6 は学院での学習経験のある学生と経験の無い学生の学習ストラテジーの得点の平均および標準偏差を示したものである。 t 検定の結果、両条件の平均の差は有意でなかった（両側検定： $t(231)=1.24, p>.10$ ）。したがって、全体的に見た場合は学院での日本語学習経験の有無においての学習ストラテジー使用頻度には差がないといえる。

表 4-6 学院での学習経験の有無による得点の平均値 (LeSSKo-50)

	経験有	経験無
人 数	129	104
平均値	198.98	194.26
標準偏差	28.73	29.04

(4) 「高校での日本語選択・非選択の比較」

韓国の高校では第 2 外国語あるいは第 3 外国語の選択科目として日本語があるが、高校の時、日本語を選択した学生は 97 名で、選択しなかった学生は 136 名である。

表 4-7 は、高校での日本語の選択した学生と選択しなかった学生の学習ストラテジー得点の平均および標準偏差を示したものである。 t 検定の結果、両条件の平均の差は有意傾向にあった（両側検

表 4-7 高校での日本語選択・非選択による得点の平均値 (LeSSKo-50)

	選択	非選択
人 数	97	136
平均値	200.93	193.99
標準偏値	29.36	28.32

表 4-4～7 の「平均値」の数値は最大 300 点（50 項目×6 点）である。

定: $t(231) = 1.82, .10 < p > .05$ 。したがって、高校で日本語を選択した学生の方が選択しなかった学生より、ストラテジーの使用が多いといえる。

(5) 「性別の比較」

表 4-8 は男子学生と女子学生の学習ストラテジー得点の平均および標準偏差を示したものである。 t 検定の結果、両条件の平均の差は有意でなかった(両側検定: $t(231) = .32, p > .10$)。したがって、男子学生と女子学生の間において、学習ストラテジーの使用に差がないといえる。

表 4-8 男女別による得点の平均値 (LeSSKo-50)

	女子学生	男子学生
人数	183	40
平均値	196.56	198.02
標準偏差	28.56	30.38

5. まとめ

5.1. 本研究のまとめ

韓国人日本語専攻学習者の学習ストラテジーを検討するために、50 項目の質問紙 (LeSSKo-50) を用いた調査を行った。その LeSSKo-50 と学習者要因との関係の分析結果は次の通りである。

- 1) 「日本語好き」群が「嫌い」群より LeSSKo-50 の得点が高い。
- 2) 「来日経験あり」群が「なし」群より有意に LeSSKo-50 の得点が高い。
- 3) 「高校での日本語選択」群が「なし」群より有意傾向で LeSSKo-50 の得点が高い。
- 4) 「学院での学習経験の有無」、「男女別」には差が見られなかった。

上記の結果から、学習者の「日本語が好きである態度」と「来日の経験」が、学習ストラテジー使用に重要な働きをしていることが窺える。

本研究は韓国人日本語専攻学生の使用する学習ストラテジーの傾向と学習者要因などとの関わり等を明らかにすることができた。この方法はマクロ的に捉えたことで、韓国語母語話者の学習ストラテジーの使用の実態を全体的に把握できたのではないかと考えられる。

5.2. 日本語教育への応用

学習者要因も学習者ストラテジー指導をする際に不可欠な情報である。LeSSKo-50 調査といっしょに、フェイスシートに記入してもらおう。質問項目は教師が必要と思われるものを聞けばよいと思うが、本研究で学習者の環境要因が日本語学習に影響があったものとして、日本語への態度があるが、日本語学習が好きかどうか、または、日本語を専攻した理由、動機等が考えられる。来日の経験、学院での学習経験などもチェックをして参考にすべきである。

教師が、学習者の学習ストラテジーの調査を行い、学習者の環境要因も考慮しながら、学習者の

日本語の習得段階に応じた学習ストラテジーの使用のアドバイスをすべきであると思う。そして、学習者は自分に適切で有効的なストラテジーを見つけることが、学習ストラテジーの認識を高めることになってくる。より積極的に学習ストラテジーを使うことになり、日本語習得がより易しく、より効果的で、よりスピーディーにされ、韓国人日本語専攻学習者の自律学習へとつながっていくのではないかと信じ、著者は以上のことを提案する。

さらに、学習ストラテジーの意識化の問題で、田中(1993)は、はじめから学習ストラテジーを意識化させるのではなく、先ず学習環境を意識化させ、それにどう関わっているか、つまりどうインターアクションしているかを意識化させることを述べ、その方法として、学習者の1週間の活動表を作成させることを提案している。また、自発的に新しいストラテジーを身につけるようになることが理想であり、教師はできるだけ新しいストラテジーを教えるようなかたちはとるべきではないとしている。

しかし、学習者にはいろいろなタイプがあり、学習環境によって、その方法がよい学習者もいれば、よくない学習者もいる。学習者の自発性を待っていて、学習者が自分に適切な学習ストラテジーを見つけられないまま、学習を放棄してしまうことがあったら、誰のための学習ストラテジーの意識化なのだろうか。教師はこのようなストラテジーがあることを教え、使用のアドバイスをすべきであると思う。アドバイスされた学習者はそのストラテジーを使って見るなりして、自分に適切であるかないかは判断できるのではないだろうか。新しいストラテジーの提示や教授の仕方の良し悪しは、教師ストラテジーにかかっているとイえるのではないだろうか。

5.3. 今後の課題

今回は学習者要因として5種類だけ採用したが、学習者に有効的なより適切なストラテジーの指導ができるようになるためには、学習者の内面の問題である学習者のタイプや学習スタイル等との関係も考慮に入れた総合的な調査と研究が必要であると思う。また、日本語能力と学習ストラテジーの関係も明らかにしなければならない。

さらに、学習者と教師のインターアクション行動の中で、今、まさに使われているストラテジーを観察し捉えることができれば、実際の習得過程におけるストラテジーの実態をミクロの視点から明らかにできるのではないかと思う。そのためには観察法を中心としたデータの収集法に細かい配慮が必要と考えられる。

今回の調査で、記述式回答の中に、「インターネットを利用して、日本語学習をしている」という学習者が数名いた。このようなコンピューターを利用した学習者が増えてきている。韓国の言語教育改革案の一つにマルチメディア教育があげられるが、このタイプの教育を進めるには、マルチメディア用学習ストラテジーの開発と研究が必要でないかと思われる。

付記：本稿は、朴(1999)の一部を修正し、加筆したものである。

【参考文献】

- 石橋玲子 (1993) 「日本語学習者の学習ストラテジー調査の分析」『平成5年度日本語教育学会秋季大会予稿集』、135-140
- 伊東祐郎・楠本徹也他 (1992) 「学習ストラテジーそのパターン化現象のある一例」『平成4年度日本語教育学会秋季大会予稿集』、121-126
- 伊東祐郎 (1993) 「学習スタイルと学習ストラテジー」『平成5年度日本語教育学会秋季大会予稿集』、123-128
- 伊東祐郎 (1993) 「日本語学習者の学習ストラテジー選択」『留学生日本語教育センター論集』19号、77-92、東京外国語大学
- 李 徳奉 (1999) 「韓国の日本語教育界における新しい動きについて」『日本語教育事情報告編 世界の日本語教育』5号、1-12、国際交流基金 日本語国際センター
- 白杵美由紀 (1997) 「自律とは何か—非漢字圏学習者の視点をもとに—」『JALT 日本語教育論集』2号、98-110、全国語学教育学会 日本語教育研究部会
- 岡崎敏夫 (1990) 「日本語教育における学習者ストラテジーの研究に向けて」『広島大学教育学部紀要』第2部38号、217-225、広島大学教育学部
- 海保博之 (1993) 『心理・教育データの解析法10講』(応用編) 福村出版
- 坂根庸子 (1997) 「上級学習者の学習ストラテジー」『関西外国語大学留学生別科 日本語論集』7号
- 桜井恵子 (1996) 「韓国の大学生の日本語学習ストラテジーに関する研究」『平成5年度日本語教育学会春季大会予稿集』、111-116
- 角田太作 (1997) 『世界の言語と日本語』くろしお出版
- ネウストブニー, J.V. (1995) 『新しい日本語教育のために』大修館書店
- ネウストブニー, J.V. (1997) 「プロセスとしての習得の研究」『阪大日本語研究』9号、1-15、大阪大学文学部日本語学大講座
- 朴 一美 (1996) 「日本語専攻学生の課外学習の実態調査」韓南大学文科大学
- (1997) 「韓国日本語学習者の学習ストラテジーに関する研究」東北大学研究生論文 (未公開)
- (1999) 「韓国日本語専攻学生の学習ストラテジーの構造分析」東北大学文学研究科修士論文
- 伴 紀子 (1992) 「言語学習のための学習ストラテジー」カッケンブッシュ寛子他編『日本語研究と日本語教育』、213-223、名古屋大学出版会
- 宮崎里司・ネウストブニー (1999) 『日本語教育と日本語学習』くろしお出版
- 村野良子 (1996) 「高校留学生の自律的学習と学習ストラテジー」『日本語教育』91号、120-131
- Ellis (1997) *Second Language Acquisition*. Oxford University Press.
- Oxford, R.L. and Anderson, N.J. (1995) A crosscultural view learning styles. *Language teaching*, 201-215
- Oxford, R.L. (1990) *Language Learning Strategies: what every teacher should know*. New York: Newbury House. (宍戸通康/伴紀子(1994)『言語学習ストラテジー』凡人社)
- Rubin, J. (1996) using multimedia for learner strategies instruction. In R.L. Oxford (ed.) *Language Learning Strategies around the World: Cross-cultural Perspectives*, (Technical report 13). Second Language Teaching and Curriculum Center. University of Hawaii, Honolulu. 151-156
- Wenden, A. and Rubin, J. (1987) *Learner Strategies in Language Learning*. London: Prentice/Hall International.