

語彙教育および読解における推測能力の養成  
 CONTEXTUAL GUESSING SKILL IN KANJI VOCABULARY TEACHING AND  
 READING COMPREHENSION

印道緑, 北九州市立大学  
 Midori Indoh, University of Kitakyushu

## 1. はじめに

本発表の目的は、漢字語彙の自律学習のために開発した E-learning 教材、「漢字道場」の開発構想を漢字語彙教育はもとより読解教育にも応用し、特に、推測能力の養成を促す教育方法について考察することである。まず、「漢字道場」開発の意図と目的、つまり開発構想について説明し、次にそれをどのように漢字語彙教育および読解教育における推測能力の養成に応用できるかを、具体的な教材例や学習者の解答例をあげて提示する。

## 2. 「漢字道場」の開発構想に至る経緯

筆者は北九州地域在住外国人のための初級日本語コース（会話、読み書きの 2 コース）において、学習者がどのような点に苦手意識を持っているかをアンケートならびにインタビュー調査で継続的に調査してきた。それによると、「日本語の読み書きは、話す、聴くより難しく、学習しにくい」という苦手意識を持っており、一般的な地域在住者においては必要に迫られるまで読み書き学習を回避する傾向があることが指摘できた。この調査の詳細は論文（印道 2007）にまとめ、漢字語彙の運用力を養成するための教材を作成するに当たり、次の 2 点を指摘した。

- ① 学習者の認知過程の観点から、1つの単漢字が形成する漢字語彙群の意味を中心としてネットワーク化を図るとともに、それらの漢字語彙を適切な文脈（この教材の場合は例文）の中で提示する。
- ② 苦手意識を考慮し、易から難へと学習できるように、1つの単漢字から形成する漢字語彙群の階層化（易から難の 3 つのレベル +  $\alpha$  のレベル分け）を図る。

また、読み書きコース運営上の留意点として、学習者が漢字の読み書きに関して持っている苦手意識を克服するためには次の 2 点を挙げた。

- ① コース終了後にも自律的に読み書きを学習する能力、特に漢字を含む語彙を増やす運用能力を身に着けさせること。
- ② コースでは漢字の基礎を体系的に学習できるように、内容や教育方法を工夫し、特に例文や文章の文脈を意識させるようにすること。

これらの留意点は、学習者がコース中に身に着けた読み書き学習の方法を使って、既習の漢字やその漢字が形成する語彙群から未習の漢字語彙を推測し、文章全体の理解を深める助けになるものと思われる。

以上のような経緯から、漢字語彙の自律学習ができる E-learning 教材、「漢字道場」開発のためのプロジェクトを立ち上げることになり、現在に至っている。

### 3. 「漢字道場」の開発構想

#### 3-1. 漢字語彙の運用力養成と文脈化

藤井（1997）は漢字教育が目指す方向の1つとして「トータルな言語活動として漢字を適切に使える力、つまり漢字の運用力を身につける」ことをあげ、漢字語彙教育の重要性を指摘している。漢字運用力養成のための指導法については武田（1993）、清水（1998）、川口（1993）らの指摘が示唆を与えてくれる。武田らは機能からみた基本漢字の分析に基づき、述語として使用される頻度が高い漢字に焦点をあてた学習法を提案した。清水らは1年半にわたり運営してきた漢字・作文コースの蓄積を基に、語彙数の拡充、語彙の運用力増強の観点から、各レベルの学習者の問題をふまえた指導法を提案した。清水らは、特に作文の指導との関連で運用力をつけることをめざしている上級レベルのクラスで「作文に関わる漢字語彙の運用力増強は語彙がいかに関わり合っているかをどのようにして学習者に意識させるかにかかっている」点を指摘した。また、川口（1993）は漢字教育にコミュニカティブアプローチを応用し、雑誌の記事、新聞の見出しなどオーセンティックな教材を使用することで自然な文脈を保證することの有用性を指摘した。さらに、川口はこのようなオーセンティックな教材による文脈の中で、いくつかの単漢字を提出し、その単漢字の組み合わせによって相互に意味的につながりのある語彙群を形成し、学習者中から字と語彙の意味を理解させるという指導法を提案した。

これらの実践的研究の事例をふまえて、漢字語彙の E-learning 教材作成にあたって以下の3つの特徴を取り入れた。①できるだけ学習者のニーズ領域内の漢字語彙を抽出し、それを形作る単漢字を基本漢字の中から選定した。②できるだけニーズ場面を考慮に入れ漢字語彙のネットワーク形成を促進するよう文脈化を工夫した。③できるだけニーズ調査によって収集したオーセンティックな資料の中から教材化できるものを取り上げた。④抽出した漢字語彙にはすべて用例文をつけることで、自然な文脈を付加した。用例文作成にあたっては文法との関わりがわかるように、共起する助詞、述語部分のアスペクトとヴォイスの適切さ、漢語と和語あるいは話し言葉と書き言葉の違い等を考慮にいった。

#### 3-2. 漢字語彙群のネットワーク化

「学習者が読み書き学習に関して持っている苦手意識をどう克服できるのか」という問題を解決する方法として、認知言語学的なアプローチを利用する方法がある。認知的アプローチでは言語学習を「多様な認知能力に支えられた概念の習得である」とするとらえ方がある。ある学習者の認知方法は、その学習者固有の経験や身体感覚に基づいて形作られたものであるというとらえ方である。このような認知の仕組みを、実際の言語学習場面に臨床的に応用して、学習場面における言語変化をみていくという研究も現在数多くなされている。松本（2004）は英作文指導において、「学習者にあるテーマにそった作文を書かせ、次に、そのテーマから連想されるさまざまな語（ノード）を書き広げることで語のネットワーク化を図らせ、認知図を作成させる。そのネットワーク化された認知図を参照

させながら、再度作文を書かせる」という方法により、学習者の語彙や表現の多様化が増強されたという結果を得た。松本は「認知図による概念形成がもたらす学習者の経験や知識の活性化と、学習者主体の活動と学習、および学習者の環境世界との有機的連結」に焦点をあてている。

この試みは漢字語彙学習にもあてはめることができよう。特に「学習者自身が持っている経験・知識」と「学習者がおかれている環境世界」を「学習者主体の学習活動」で有機的に連結するというとらえ方は、「読み書きはむずかしい」とする苦手意識を打破するのに有効であると思われる。上の3つの要素を漢字語彙学習法の観点で言い換えると、「学習者の自律的学習」によって「単漢字とその単漢字が形成する漢字語彙群の意味」を「学習者がおかれている環境世界のニーズ場面」の文脈で理解し、「自身の経験・知識」により語彙群のネットワーク化を図ることで語彙を拡充していくという方法になるだろうか。ここでの語彙群のネットワーク化はほぼ前章で述べた文脈化と同義である。

### 3-3. 漢字語彙群の階層化

「学習者自身が持っている経験」と「学習者がおかれている環境世界」の2要素を有機的に連結する教材としては、ニーズ調査によって収集した資料から抽出したオーセンティックな語彙がある。ただ、そのオーセンティックな特質として「単漢字の組み合わせとしての漢字語彙の中に未習の単漢字あるいは漢字語彙が出現せざるを得ない」ケースが出てくる。たとえば、ニーズ場面のアンケート調査で1位となった公的機関、区役所等で出現する「外国人登録証」という語彙は外国、人、登録、証という4つの語に分けられるが、初級レベルの基本漢字には「登」「録」「証」という漢字は普通含まれていない。このような場合の語彙教材の取り扱いにはいくつかの方法がある。1つはこのような漢字を含む語彙はニーズは高くても初級レベルの教材に入れないという選択肢。2つ目は初級段階では「外国人」まで入れておき、後に「登」、「録」あるいは「証」の漢字が提出された際に、残りの「登録証」を導入するという選択肢。3つ目は、初級の段階で「外」、「国」あるいは「人」が提出されたときに「外国人」を使用頻度の高い第一レベルに入れ、「外国人登録証」を第四(+ $\alpha$ )レベルの「読めて理解できればいい語彙」に位置づけるやり方である。「登録証」のような語彙は地域在住の学習者のニーズとしては高い部類にカテゴライズされるが、「読めて理解できる漢字語彙」と位置づけることも一つの方法だろう。「理解語彙」と「使用語彙」の区別を行うわけだが、単に区別するのが目的ではなく、+ $\alpha$ の漢字語彙として学習項目に位置づけることが重要である。あるいは、難度が高くても、ニーズがかなり高いと判断した場合は、第三レベルに例文とともに入れるという判断もあろう。

難度の高い漢字を初級で入れる場合、初級レベルの学習者にとって漢字の字形認識の問題が一般的に指摘されるが、先の認知的アプローチでいうと、「学習者自身が持っている経験」と「学習者がおかれている環境世界」をもってすれば、「登録証」という漢字語彙は地域在住の学習者が比較的頻繁に目にするものであ

り、ちょうどコンピューターが字形を画像で認識するように目に焼き付けることがある程度可能だと推測される。

このように、1つの単漢字が形成する漢字語彙群には難易度の低いものから高いものまで様々なレベルのものがある。漢字語彙を学習しやすくするために、それらをいくつかのレベルに分け、階層化するという方法が考えられる。「漢字道場」の開発に当たっては、それらの語彙群を3つのレベル+ $\alpha$ レベルの4レベルに分け、「登録証」のタイプの語彙は $\alpha$ レベルの理解語彙グループにカテゴリライズするという方法を提案する。学習者の認知過程を考慮し、学習をより容易にするための装置として、提出された漢字語彙群の階層化を図るのである。第一レベルには、その単漢字の用法の中でできるだけ文法との関わりがわかるような基本的かつ日常生活において使用頻度が高いと思われる語彙を選ぶ。訓読みを提示する目的で、基本的な和語などもこのレベルに入れる。第二レベルには、やはり日常的に使われる語彙ではあるが、造語機能を持ち、語彙のネットワーク形成を促進する可能性のある漢語を中心に選ぶ。慣用的に用いられる漢字語彙やあまり日常的には使われない熟字訓などは第三レベルに入れる。これらの3レベルの語彙の用例文にはできるだけ、共起する助詞や、述語部分のアスペクトとヴォイスの適切さ等が示せるよう配慮する。第四(+ $\alpha$ )レベルには難易度の高い語彙や、接頭辞、接尾辞など造語機能を持つ語とともに形作られた語彙をまとめて提示する。

この階層化により、自分の漢字力、文型力に自信のない学習者はまず、第一レベルの語彙グループの用例だけをみて基本となる用法の部分进行学习し、次に第2、第3へと自分のペースで語彙の拡充を行うことができ、各々の学習者が自分のレベルや学習時間の制約などの学習環境に応じて学習することが可能となる。読み書きの学習は難しく、時間がかかるという固定観念もこれである程度払拭できるのではないだろうか。

## 4. E-learning 教材の実際

### 4-1. メニューの構成

メニューとしては以下のようなボックスやボタンを用意し、学習者の意向に沿って学習行程を選択できるようにした。

- 1) 漢字選択用リストボックス：漢字リストの中から一つの単漢字を選択する。
- 2) 学習レベル指定用チェックボックス：レベル1～レベル4の4つ。例えば、漢字が苦手な学習者の場合はレベル1のみチェックして学習し、レベル1を終了したらレベル2に進む。続けてレベル3、レベル4へと順次進んでいくことができる。また、複数を同時選択することもできる。レベル1と2、レベル2と3、レベル3と4、レベル1～3、すべてのレベル(1～4)を同時に選択できる。
- 3) 教材選択用ボタン：テキスト、読みドリル、書きドリル、シャッフルの4つ。選択された教材が、レベル指定に応じて表示される。漢字が苦手な学習者はレベル1のテキスト(本文)のみを表示して学習した後、レベル1の読みドリル、レベル1の書きドリルへと進むことができる。その後、レベル2のテ

キスト, 読みドリル, 書きドリル, レベル 3 のテキスト, 読みドリル, 書きドリルへと順次進むことができる。漢字学習が好きな学習者はレベル 1~3 のテキストを一度に表示し学習した後, レベル 1~3 の読みドリル, 書きドリルへと進む。シャッフル機能を使えば, 問題の順番が変わって, 何度も飽きることなく復習することができる。

4-2. 教材表示

レベル指定に対応した教材が以下のように表示される。下の図はすべてのレベルが指定 (チェック) された場合の例である。

1) テキスト

## 漢字ことば道場

北九州市立大学国際教育交流センター

漢字 本  レベル1  レベル2  レベル3  レベル4

テキスト
読みドリル
書きドリル
English
シャッフル

本	一	十	才	木	本														
いみ(意味)		くん(訓)		オン(音)		かくすう(画数)													
root, origin, true, main		もと		ホン, -ホン/ボン/ボン		5													

	1. 笨	きのう図書館で笨を借りた。
	2. 自笨語	自笨語のクラスは10時40分から始まる。
1	3. 笨店	このデパートの笨店は東京にある。
	4. 山笨さん	山笨さんに電話しなければならない。
	5. い笨	パーティーにワインをい笨持って行く。
	1. 笨当	これは笨当にあった話だ。
2	2. 笨物	この絵は笨物のピカソの絵ではない。
	3. 笨目	「笨目は休棄いたします。」
	4. 苦笨	苦笨屋でめずらしい笨を見つけた。
	1. 笨能	動物は危険を笨能的に感知する。
3	2. 笨音	笨音で話し合う。 つい笨音が出た。
	3. 基本	基本的なことをしっかり習得する。
	4. 資本	会社をつくるために資本を集める。
4	1. 笨~	笨人 笨社 笨文 笨名 笨線 笨業 笨職 笨場 笨心 笨質 笨んど 笨論
	2. ~笨	絵笨 台笨 質笨 脚笨 製笨 文庫笨 単行笨 手笨 見笨 資笨 稜笨
	3. ~本	二本 三笨 四笨 五笨 六笨 七笨 八笨 九笨 十笨/十本

## 2) 書きドリル

語彙教育、読解教育への応用に関係のある部分である「書きドリル2」と「書きドリル3」のみ抜粋した。

道場2	適切なことばを下から選んで — の上に書こう。
<p>1. これは_____にあった話だ。</p> <p>2. この絵は_____のピカソの絵ではない。</p> <p>3. 「_____は休業いたします。」</p> <p>4. _____屋でめずらしい本を見つけた。</p>	
ことば	古本 本物 本当 本日
道場3	適切なことばを下から選んで — の上に書こう。
<p>1. 動物は危険を_____的に感知する。</p> <p>2. _____で話し合う。 つい_____が出た。</p> <p>3. _____的なことをしっかり習得する。</p> <p>4. 会社をつくるために_____金を集める。</p>	
ことば	本能 基本 資本 本音

## 5. 語彙教育、読解への応用—文中の語の推測能力を養成する

ここからは、3章「漢字道場」の開発構想で述べた、漢字語彙の運用力養成のための「語彙のネットワークの中での意味理解（文脈化）」と「教材の階層化による易から難へのレベル選択」の2つの要素を語彙教育、読解教育に応用して、どうすれば学習者の語彙や表現の獲得を促進することができるのかを、練習問題を例にとって探してみたい。そこで、カギとなるのは「推測する能力」である。先行研究では未知語の意味推測において、漢字の持つ形態情報や統語情報、漢字語彙が使用される前後の文脈情報などが影響を及ぼしている可能性が指摘されている（e.g., 老平, 2013 ; 桑原, 2010 ; 松本, 2002）。

ここでは、推測する語を必ずしも未知語とは限らないこととする。既知語であっても文脈の中で適切な語を選択できる能力にも推測能力が関連していると考えられるからだ。例えば、次のような与えられた文中の語の3択問題において、文脈に合った最も適切な語を選択する際に発揮されるのが複数の語の中でどの語が最も適切かを推測する能力である。

(例題 1) 次の ( ) 内の語のうち最も適当なものを選んでください。

- 1) このバスの(終わり, 終点, 最終)は小倉駅です。
- 2) 子どもがゲームに(夢中, 集中, 熱中)になる。
- 3) このデザインの流行は, もう(弱火, 下火, 中火)になった。
- 4) ケーキを8つに(分解する, 分割する, 分ける)。

これらの問題では「漢字道場」のレベル別書き練習がその効果を発揮するのではないだろうか。例えば、「終わり」はレベル 1, 「終点」はレベル 2, 「最終」はレベル 3 の語である。例文(文脈)は, 「先生はいつも授業の終わりに『今日のまとめ』を書く」, 「このバスの終点は小倉です」, 「最終バスは 10 時に出ます」となっている。レベル別に例文で学習しておけば, 比較的容易に解ける問題であろう。

次の問題は, 教科書『学ぼうにほんご中上級』第 5 課の本文を読んだ後に, 理解度を確認するための穴あき問題の一部である。

(例題 2) 本文を読んで, 次の ( ) に適当な語を書いてください。

日本に留学したアメリカ人の大学生は, 日本の学生について「大学に高い授業料を払っているのに, あまり勉強しないのは(① )」と言う。筆者が, 日米の両方の大学生を教えた経験から最も大きく感じる違いは, 授業への(② )だ。日本人学生は, 授業中に自ら質問することが少なく反応も薄い印象を受ける。授業中は「知ったことや考えたことを共有しよう」という雰囲気になりやすく, 共有するための(③ )を与えてもあまりうれしそうではない。一方, アメリカ人学生は, 授業中何か発言したり, (④ )したくてしかたがない雰囲気があり, そのための予習にも積極的に(⑤ )姿勢がある。

実際に学生が書いた空欄の答えには次のように多様な語彙が見られた。

①もったいない, 浪費だ, 残念だ, ②参加姿勢, 態度, 参加態度, ③機会, 時間, 質問, 課題, 問い, ④質問, 議論, 討論, ディスカッション, ⑤する, 取り組む, 行う, 臨む, 多くの本を読む, 一生懸命する, 実行する, 準備する。

特に, ⑤は多くの語彙が提出されており, 学習者の頭の中のネットワークを垣間見ることができる。その中には不適切なものもあるが, その間違いの原因のほとんどは「予習にも」の助詞「に」を見落としていることによるものと考えられる。「漢字道場」の例文作成に当たっては, 3-1 章で述べたように, 「文法との関わりがわかるように, 共起する助詞, 述語部分のアスペクトとヴォイスの適切さ, 漢語と和語あるいは話し言葉と書き言葉の違い等を考慮にいれている」ため, 例

文（文脈）全体を覚えていれば、⑤のような間違いは起こらないのではないかと思う。

## 6. 読解の授業とは何か一文章全体の文脈の積極的理解から発信へ

今までの考察では、一文、あるいは文章内の空欄を適切な語で埋めるという練習問題において、漢字語彙の持つ意味や統語情報、前後の文脈情報などを参考にして適切な答えを推測する過程を見てきたが、ここからは、「漢字道場」を使った語彙教育から離れて、読解文全体における推測能力について考察する。読解は主に理解（受容）の側面の教室活動だと考えられているが、本当にそうだろうか。筆者はこの数年読解の授業を担当し、読解シートを作成するなど、それなりの工夫もして、学習者に満足してもらえるような読解教育の方法を構築してきたとの自負を多少は抱いていた。しかし、その多少の自負はある学生の一言によって、完全に消え去ってしまった。「先生、読解の授業はあまり面白くない。内容を理解するだけでなく、もっとみんなの意見が聞きたい。意見を聞いて討論するための読解でしょう」、そういった主旨だったと思う。教師としては、一冊の教科書を購入させた以上、この学期に最後まで終わらせなければならない。そのためには一読解文にそれほど長い時間はかけられず、意見も1授業に1回、数名の学習者に簡単に述べてもらう程度であった。その後、いろいろと悩んだ末に、授業の中で時間を作っても、読解文の書き手の主張やテーマなどをより強く、また、印象的に学習者に受け止めさせる方法があるのではないかと思うようになった。読解シート（A4 サイズ）の改定と徹底的活用である。それまでの読解シートは、①読解文に出てくる連語の問題を自分で作成する部分、②各自選んだ読解文の要旨をまとめる部分（150字程度）、③意見をまとめる部分（150字程度）の3つのパートから成っていた。これを次のように改定した。

- 1) まず、①の連語の問題作成と②の要旨は授業で確認できるので、削除し、③の意見を最初に持ってきた。意見が最も大事である。
- 2) 次に、3、4回の授業に一回程度ボランティアの日本人学生に授業に参加してもらって、意見の発表と討論の時間を50分ほど取っていたのだが、これをより効率的に利用するため、「日本人への質問」を作る欄を新設した。学習者は選んだ読解文の内容について日本人に聞きたい質問を二つ考えておく。
- 3) そして、最後に、学習者が作った「日本人への質問」に対して、学習者自身が推測した答えを120字程度にまとめる欄を設けた。「日本人への質問」の際に、無責任に質問するだけでなく、日本人側に立って、その答えを想像した上で、実際に質問するのである。質問に責任を持つと学習者の意識が変わってきたように見えた。日本人に答えてもらった後で、質問者である学習者の考えを述べて、日本人に確認する。ここで、「そうだ、そうだ」ということもあれば、「いや、それは少し違う」ということもあり、討論へと発展することもある。また、日本人への質問を使って、自分のことや自分の国の習慣などを書いてもいいことにする。



以下に学習者が書いた読解シートの例を提示する。

**①読解文についての私の意見（150字程度）（例）**

筆者が書いた文章に賛成し、全部の人生の経験が自分を少しでも成長させ、変えると私は思う。例えば、一年生の時の私は大学でひしひしに勉強することにより、二年生になった時ですごく成長し、この三年間の間の三か国に住んだ経験が私を大人にし、文化人にしたと思う。もうすぐインターンシップに行く。どう変わるかを見るのを楽しみだ。

**②日本人への質問（例）**

1. 自分の成長に一番影響があった経験は何か。
2. 間違いがこわいと思うか。
3. 大学生の時、将来的に一番大切な経験は何か。

**③「日本人の質問」についての私の答え（150字程度）（例1）**

高校生の時、私は病気で授業にあまり参加できなく、すごく大変だったので、今でもできるだけ、いくら気持ちが悪くても授業に行くようにしている。一年前の私にとって間違いをするのは本当にこわいと思ったが、いろいろな経験によって、間違いが学ぶことのきじゅんだと習い、間違いがこわくなく、むしろ役に立つと思うようになってきた。

これは同一の学習者が書いたものであるが、③の（例1）の内容は日本人の答えを推測したものではなく、自分のことを書いている。次の③の（例2）は日本人の答えを推測したものとなっている。

**③「日本人の質問」についての私の答え（120字程度）（例2）**

「日本人が中国語を勉強する時、一番難しいことは何か」という質問について。

日本人も漢字を使うから、中国語を勉強する時には他の国の人より便利だと思う。しかし、日本の漢字と中国の漢字はちょっと違うところがあるので、私が日本語の勉強で感じる問題と中国語を勉強している日本人が感じる問題はたぶん似ているだろう。

このように読解シートを改定した理由の一つは、学習者に読解文を強く受け止めさせたからには、強く発信させるという活動が必要なのではないかと思ったからだ。受動的だと思われる読解の授業を積極的に発信するための準備の授業に変えたいと思った。発信する内容を決める際には、読解文の筆者の意図を理解することはもちろん、読解文全体の文脈を理解している必要がある。人が興味を持つ部分は様々だ。そこで、読解文全体の文脈における思考レベルの推測能力が必要

となる。また、発信（質問）する際には、相手がどのような反応をとるか、推測しておく必要もある。日本人から逆に質問を受けることもあるからだ。討論の際には、常に推測能力を鋭敏にして、相手の考えや態度を理解しようとする姿勢を整えておかなければならない。このように、発信と受容を繰り返して討論が成り立つのだが、その間に常に介在しているのが推測の技術であるといえるだろう。

## 7. 結論

前半では、E-learning 教材、「漢字道場」の開発構想について説明し、「語彙のネットワークの中での意味理解（文脈化）」と「教材の階層化」の重要性を指摘した。後半ではそれらをどのように漢字語彙教育および読解教育に応用できるかを、具体的な教材例を提示しながら探ってきたが、その過程で「推測する能力」が意味・内容の理解に大きな役割を果たしていることが明らかになってきた。さらに、「推測能力」には文中の語彙レベルのものと文章全体の文脈における思考レベルのもの2種類があることを指摘した。

これらの推測能力は語彙教育と読解教育を効果的に行うために養成すべき技術であると考えられる。この推測の技術を活用して、受容中心の授業だというイメージが強かった読解の授業を、積極的に発信し、討論するための前段階の授業であると位置づけることで、読解の授業をより活性化することができるのではないかと提案をした。今後はより詳細に先行研究を分析すると同時に、推測能力の働きやメカニズムを授業を観察する中で探っていきたいと思う。

## 参考文献

- 印道緑, 田吹ともみ, 應地弥生 (2007) 「日本語入門講座におけるコース運営上の留意点—学習者の苦手意識をめぐって—」『北九州市立大学国際論集』5, 63-72. 北九州市立大学国際教育交流センター
- 老平実加 (2013) 「未知語の意味類推に漢字語彙の意味的透明性を与える影響」2013 CAJLE Annual Conference Proceedings. 210-218.
- 川口義一 (1993) 「コミュニカティブアプローチの漢字指導」『日本語教育』80, 15-27. 日本語教育学会
- 桑原陽子 (2010) 「漢字圏学習者の漢字未知語の意味推測における統語情報の利用—中上級学習者のケーススタディーより—」『福井大学留学生センター紀要』5, 1-9. 福井大学留学生センター
- 清水百合, 永守彰子, 花田敦子, 岡野美恵, 松崎定子, 岩元由紀子 (1998) 「漢字語彙の運用力をつける指導について」『九州大学留学生センター紀要』9, 95-104. 九州大学留学生センター
- 藤井涼子 (1997) 「漢字教育」『日本語教育』94, 85-90. 日本語教育学会
- 松本順子 (2002) 「日本語学習者の漢字理解に文脈支持が与える影響—英語母語話者の場合—」『日本語教育』115, 71-80. 日本語教育学会
- Matsumoto, K. (2004). Tayoona ninchi nooroku-ni sasaereta gainen shuutoku-no sokumen-kara-no gengo kyooiku. Paper presented at JCLA (The Japanese Cognitive Linguistics Association) Conference, Kansai University.