

自律を念頭においた「見守り」漢字学習に関する一
考察：

漢字練習アプリを併用した授業外学習と授業内学習
との連携方法をめぐって

メタデータ	言語: jpn 出版者: 公開日: 2017-05-29 キーワード (Ja): キーワード (En): 作成者: 中尾, 桂子 メールアドレス: 所属:
URL	https://otsuma.repo.nii.ac.jp/records/6472

This work is licensed under a Creative Commons
Attribution-NonCommercial-ShareAlike 3.0
International License.



自律を念頭においた「見守り」 漢字学習に関する一考察

—漢字練習アプリを併用した授業外学習と
授業内学習との連携方法をめぐって—

中 尾 桂 子

概要：

外国語としての日本語学習の継続をも左右する漢字学習において、また、日本
人大学生のリメディアル教育としての漢字学習において、昨今、その学習自体
の継続が課題となっている。本研究は、単調になりがちで、そのせいで学習目
的や意欲を見失うことの多い漢字学習において、反復練習を効果的に継続させ
るための、授業内外での漢字学習や、教師の支援の効果的なあり方として、一
案を提げるものである。

キーワード：

漢字学習 継続 学習支援 協働 アプリ

1. はじめに

1. 1. 日本語における漢字の機能とその学習

日本語における漢字学習の「費用対効果」は大きい。漢字は、日本語の高級
語を担い、語自体の概念が文章・談話のテーマに直接結び付く。4種の文字を
使い分ける日本語の書き言葉において情報量が最も高い文字である。

ただし、漢字の利点を駆使するためには3つの課題を乗り越えなければならない。まず、同音異義語、つまり、音と概念の関連性の問題である。視覚的な識別力が音声上の識別に影響するため、談話の文脈の中で形を思い浮かべられなければ、正確なことばの理解につながりにくい。また、量と時間の問題もある。理解語彙量拡張には、多くの漢字同士のコンビネーションと使い分けの知識が不可欠であるが、学習内容の量が多いために、漢字の形態的な類似性と不完全な法則性のおおよそを理解して弁別的に記憶するのに時間がかかる。さらに、字形と読み方の問題がある。字形だけではなく、音訓の複数の読み方と、各読みに応じた使い方、使用分野の差も理解しておかねばならない。日本語における漢字そのものの性質が、母語、非母語に関わらず、日本語の学習者に大きくのしかかる。

また、漢字習得は、漢字そのものの性質である表意性に根ざした用法を、イメージとともに習得する必要があることから、一つずつを各自の文脈にとり込む形で記憶する以外に方法はなく、また、使いこなせるようになるという意味での習得は、現在、結局のところ、単純に、馴じむまで利用するという反復的な練習や理解以外に方法はない。そして、漢字認識という体験を反復することによる習得は、個人の語彙力の問題とも結び付くため、個人のペースで行なう以外にはなく、母語話者も、非母語話者も、大なり小なり、習得と反復練習の継続に苦勞するという課題が無視できない。

むろん、日本語を題材として言語を指導する教師は、学習の継続に何かしらの支援を行なうのだが、暫定的な対応や教師の個人的な経験に根ざす示唆の範囲を出ないことも多く、結局、いつも、教師も学習者も、反復練習が継続できるような効率的な支援のあり方を模索するということになってしまう。

1. 2. 外国語としての日本語学習と漢字学習を巡る問題

- 2 日本語教育でも漢字学習のはじめには、クラス単位で学習が進められる。その内容は、一般に、母語話者同様、漢字の成り立ち、構成と法則、字形、使用方法である。だが、漢字の学習にある程度慣れてくる頃になると、使用上の注意点を確認する程度で終わられるようになっていく。特に、高校生以上の成人

日本語学習者のクラスでは、学習の継続や習得自体も学習者に任されることが多い。もちろん、折に触れて漢字テストを行う等の「奨励」は行なわれるが、音声上での語彙理解に問題がなければ、漢字の字体や読みの理解と運用といった習得そのものは、個々の学生の裁量に委ねられるようになる。漢字学習が個々に任される頃になると、日本語学習者の多くは、漢字の習得に長い時間がかかることに気付く。終わりのない単調な反復練習を思い、疲労感を覚え、教師に漢字学習に対する支援を求めるようになってくる。しかしながら、漢字学習は、結局は反復練習の継続の問題である。個人の好みに合う反復練習法を探すように指示されるが、個々の学生に応じた学習方法がアドバイスされることは少ない⁽¹⁾。そして、このような状態を踏まえてさまざまな漢字学習法の提案、多くの漢字学習教材の出版を経て、また、インターネット上の情報や便利な学習支援ツールが次々開発されている現在でも、なお、学習方法や教師の対応はさほど変わりが無い。

漢字学習に関する自分にあった効率的な方法等の情報自体も学習者が個人で探さなければならないことや、また、学習の終点が見えにくい単調な作業の繰り返しによる負担感や疲弊が、日本語学習自体の継続を左右する⁽²⁾。昨今、日本のサブカルチャーの影響で日本語学習を始める者が増加してはいるとはよく聞かれるものの、上級まで続ける日本語学習者の数は日本語ブーム以前からさほど増加していない⁽²⁾。漢字学習の自律的な継続の力の有無がその一因であることは、日本語を教える日本語教師の声としてよく聞かれることである。

1. 3. リメディアル教育における漢字学習を巡る問題

一方の日本語母語話者においても、電子媒体を介した言語生活が主流となりつつある中で、漢字学習の継続が、その動機において揺らいでいて、初等教育から漢字学習に馴染んできたはずの日本語母語話者においても、漢字学習は社会生活上の語彙力の拡張、文体上の位相差を維持する上で大きな課題となっている。昨今の高等教育機関では2千字強の常用漢字ののうち、その大半の読み書きにも困る学生が増加傾向にあり、漢字・語彙力の希薄な学生が多くなっている。漢字語彙の理解力は、記述力、読解力に影響する基礎力だが、日本語の

基礎を支える力が弱いことが、レポートにおける文献調査での情報理解、要約のスピード、就職活動にまで波及している。

脆弱な言語能力の問題が日本語母語話者にも散見されるが、その状況は深刻で、もはや読書を通して自然に学ぶという漢字語彙学習では間に合わない人も多い。言語のリメディアル教育として、高等教育機関においても初等教育の期間に習得するはずであった漢字や語彙の学習を積極的に進めなければならなくなっているのだが、にもかかわらず、漢字の反復練習を継続すること自体が困難な学生が多い。日本語母語話者にとっても、終わりの見えない単純反復練習を継続させられる動機が昨今では保てなくなっている。

1. 4. 先行研究の多さに関わらず残る問題：学習継続を阻む要因

日本語教育でも、母語教育としての漢字学習支援においても、漢字学習の意義の高さとその学習の負担を鑑みて、数多くの提案がなされてきた。母国語における漢字学習への提言、提案は枚挙に暇がないが、おおむね日本語教育の場合と傾向としての差はない。どちらの立場の漢字学習でも、記憶方法の有効性という観点からの提案が多く、漢字の表意性を把握させるもの⁽³⁾、表意性を言い換えて（対訳を含む）把握させるもの⁽⁴⁾、漢字の構成要素を基本に漢字を覚えるもの⁽⁵⁾の3つ程に集約される。

外国語としての日本語教育における漢字学習は、一般に言語教育の主流とは考えられていない。その意識は、出版されている漢字教材にも見られ、漢字練習を目的とした教材のほとんどが副教材として作られており、漢字検定や日本語能力検定試験の級別に漢字学習を積み上げる形で、クラス活動と離れた内容で学習を進めていくものが多いことからもうかがえる。

もちろん、さまざまな工夫が凝らされており、現在では「書き」を強調しない方法で使用場面を優先して漢字を学ぶという趣旨の教科書も多くなっている⁽⁶⁾が、日本語学習者のための漢字学習教材は、おおむね、副教材であることに変わりない。つまり、漢字学習自体が日本学学習の文脈の中では主流にはされておらず、個別の教材の中で完結されたままだということである。個々人が継続中のそのそものクラス学習や学習目的という個人の文脈から切り離された形で

練習するものであり、それは「新しい」教材においても同じで、あいかわらず、漢字学習のスタイルや位置づけに根本的な変化はない。

1. 5. 授業内外学習による学習支援

第2言語教育において、漢字学習を継続するには、個々の学習者の動機として、L2 Motivation Self System (L2MSS) の観点から、第2言語を話す自己に対する理想像を持つこと、義務を感じることで、学習経験を経験知にすること、教室外の必然性といった社会的要因の4つの観点が学習環境の中に関係づけられることが影響すると指摘されている⁽⁷⁾。これは第2言語教育だけのことではなく、動機が希薄な母語話者の、リメディアル教育においても同様の問題として考えられる観点である。日常生活で目にすることが多くても「使う」必然性が低ければ、母語話者も学習を継続しないからである。

漢字学習は主に個人の動機に支えられる学習であることからすると、学習は4観点の関係性が保たれることで、継続的な自律学習につながる可能性が考えられる。この4観点を関係づけた学習環境に配慮する方法としてはさまざまなものが考えられるが、本研究では、日本語学習全般の一つの流れの中での語彙、文法、読解などの主流の学習とのつながりを明確にした漢字学習と捉える。漢字の知識を授業参加のための予習とすることが、学習効果となり、また、その力をクラスで発揮することを教師やクラスメイトに見せられることや、何らかの必然的な使用状況があることで達成感が生まれると考えられることによる。

また、予習復習の結果を授業で生かせるような仕組みを授業担当の教師が作り、教師が認める中で漢字の重要性を意識させることが、自律的継続への動機になると考えれば、意欲を削ぐことなく自律的な学習を継続するために、語彙、文法、読解などの主流の学習と漢字学習とのつながりを明確にし、授業内外での学習において、漢字知識の効果と達成感を意識させることが重要である。

学習環境を整える形での学習支援として、授業内外の漢字学習支援の方法を
5
実行するためには、授業内での学習活動と授業外での学習活動が、学習者の学習の継続性、満足度、成績、漢字に対する意識に影響するかを調べておきたい。それには、①授業で日本語学習に必要な語彙を予習、復習し、その状況を観察

するために、②授業内外での物理的な支援方法の有効性を検討すること、さらに、これと並行して、③授業中の学習として協働学習（ピア・ラーニングを応用した授業内の学習環境づくり）による心理的な支援の両面の有効性を検討するといった分析が必要だと考えられる。実際の調査では、漢字学習の継続への影響要因に特化して検討するために、日常的に漢字を目にする機会のない国での日本語学習環境におけるの検証が期待される。それは、日常生活では日本語に触れない環境の学習者は、漢字の日常生活内での必要性とは異なる理由が、漢字学習の継続と自律性に関する意見として伺えると予想するからである。

本調査の前に、今回、①予習・復習と②授業内外での物理的な支援方法を検討するにあたり、まず、漢字学習を授業外で行う体制として簡便さを優先したアプリの管理法を検討する目的で、携帯用漢字練習アプリを作成するシステムの開発をはじめた。本調査の場としては授業内外の漢字学習の状況をモニタリングできる機関を探し、どちらもスペインの2機関の協力が得られる運びとなった。一つはサラマンカ大学日西文化センター日本語初中級～中上級クラスで、もう一つはサンティアゴ・デ・コンポステラ大学日本語初級～中上級クラスである。

以上の計画の上、事前に簡単な確認を行ったが、本稿では、事前調査の際の開発中のアプリの検証、ならびに簡単な使用感調査を行った結果について報告する。以下、2章で携帯用アプリについて述べ、次いで、3章で研究協力校の一つ、スペイン、サラマンカ大学日西文化センター教員と、国内の定住外国人のための初級クラスの受講生に尋ねた使用感について述べる。

2. 携帯用漢字練習アプリ作成支援システムの開発

授業外学習を進めるにあたって教師を支援する目的で、教師が学習を管理するための支援システムの開発を試みた。⁽⁸⁾ここで言う教師の支援とは、次のクラスでの教科書やクラス活動に出てくる課ごとの漢字を、いつでも、どこでも、手軽に何度も予習すること、かつ、その学習が、授業と関連した形で評価される環境を整えることである。支援システムとは、教師支援の流れを支えるため

に、携帯用漢字学習アプリを管理、運営するためのものである。

システムを利用すると、授業の前後に、教科書や授業内に扱う既習漢字を自習するアプリを、担当教師が、アプリ作成の知識がなくても簡単に作成することができる。システムを利用する授業担当者が指定した漢字をシステムに挿入することにより、モバイル端末上で、漢字の字形識別、読み、使い方（用例での読み）を確認、練習するアプリを準備するというものである。

想定するアプリの使用の流れは次頁（1）～（4）の通りで、準備するリストの例と構造は図1、2の通りである。システム内では、利用者の教師が準備したリストに基づいて、①単漢字の字形識別問題、②読み問題を作成する。アプリ内での練習問題は他にも準備しているが、以下、内部でどのような処理のもと、練習問題が用意されるかについて、2種類の練習問題を例に説明する。

教師が準備するリストは、テキストファイルでの作成を想定し、リスト内の情報はそれぞれ半角コロン“:”で区切られる、改行までの一行を一単位としてにしているが、一単位内の第1項目が単漢字、第2項目が読み、第3項目が語句、第4項目が用例となっている。システムに予習させたい漢字の数だけ行数のあるテキストファイルがアップロードされたら、まず、第1項目の単漢字を内部に取り込み、システム内部に〈単漢字リスト〉を作成してから、①字形識別練習アプリを作成する。

また、挿入されたリストの第2項目は漢字の読みであるが、この第2項目に合わせた熟語が語句の形で第3項目に挙げられているので、この第2の第3項目を利用して②読み問題1（語句レベル）を作成し、同様に第4項目を用いて②読み問題2（文単位）を作成する。

なお、システムに教師がリストを挿入する時に、第2項目の読みを平仮名にするか、ローマ字にするか、また両方を用意するかで、読み問題1の平仮名バージョンとローマ字バージョンを用意することができる。図3は、ローマ字で読みを第2項目に入れた場合の一例である。読みの選択肢候補も、内部の漢字リストから、第1項目をキーとして引いている。図4は、平仮名と同じ読みをする漢字を選ぶ問題例である。

以上の作業を繰り返し、①字形識別練習、②読み問題1（語句レベル）、③

単漢字A：読み1：語句例1, 語句例2, …,
 語句例n：例文1, 例文2., …., 例文n.
 単漢字A：読み2：語句例1…語句例n：
 例文1, …, 例文n
 単漢字A：読み3, …：語句例1…語句例n：
 例文1, …, 例文n
 単漢字B：読み1：語句例1…., 語句例n：
 例文1, 例文2, 例n
 単漢字C：読み1：語句例1…語句例n：
 例文1, 例文2, 例n
 単漢字D：読み1：語句例1…語句例n：
 例文1, 例文2, 例n

図1：挿入するリスト内のデータ構造

日：にち：日曜日, まい日：2016年12月
 11日, 25日に日本へきました., きょう
 はなん日ですか.
 日：ひ：日にち：あしたは母の日です.,
 たまごを買うときは日づけを見ます.
 日：び：月曜日, 日曜日, てい休日, た
 んじょう日：あしたはなん曜日ですか.
 日：じつ：休日：先日はありがとうございました.
 日：ぴ：生年月日：生年月日は11月15日
 です.
 日：に：日本, 日本語, 日本人：せんしゅ
 う日本にきました.
 休：やす：お休み, 休む：たなかさん
 はお休みです., かえって休んでください.,
 休むときはでんわして.
 休：きゅう：休日, 定休日：つぎの休
 日に山へ行きます., あのみせは, きょう,
 定休日です.

図2：挿入リストの一例

- (1) コース開始前に、あらかじめ、クラスの担当教師が、知っておくと便利だと考える漢字を、課等の単位や学習時間毎の単位で選定し、リスト(図1、図2)を作成する
- (2) 授業の終了時に、次の進度の予告とともに、学習者にアプリの準備がいつ整うかを案内する
- (3) 授業の終了後に、その日の進捗や理解度に合わせて、(1)で準備しておいたリストの漢字数や例文を微調整し、「漢字練習アプリ作成支援システム」に挿入してアプリをつくり、学習者に配布する
- (4) 次の授業の直前にアプリの使用状況を確認し、各自の正解度に合わせて、授業で、学習者に漢字を使用させる機会を設ける

8 読み問題2(文レベル)を順に作成していく。現段階では練習問題別にアプリを作成しているため、練習問題の種類の数だけアプリができる。

システムの内部では、学習者の漢字学習の状況が把握できるように、次の授業までの1週間分の使用時間ログを記録し、次のクラス前に教員の希望に応じ



図 3：読み問題の表示例

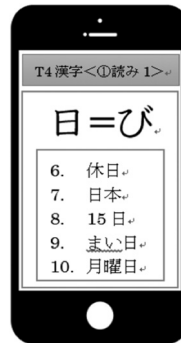


図 4：漢字選択問題の表示例

で出力する。使用時間ログとは、すなわち、①学習履歴としてアプリの使用時間、②どの学習方法にどの程度の時間を割いているか（漢字の字形識別、単漢字の読み、共起語と合わせた読み）、③学習者の正解度（既習内容の正解度と新出漢字の正解度）の3点である。

この記録は、先に述べた「使用の流れ」の(4)にある「アプリの使用状況の確認」のためのものである。この時間の記録により、教師は次の授業での漢字使用数や誰に利用させるかを考えることになるのだが、これらは主にアプリ起動時から終了時まで、選択した問題の開始時から終了時までのログの情報で見るとのみであり、目安の域を超えるものではない。

学習者に、漢字学習の努力を教師が見ていること、その時間数に応じて次の授業で漢字の問題をあてることを伝えておくことで、学習継続動機への効果があると考えられるため、利用時、利用ログが教師に伝えられるということは、学習者にもあらかじめ伝えておくことを想定している。ただし、現時点では目安程度のみで教師に報告することにしており、その利用方法は利用する教師に任せるものである。

本稿で述べる携帯用漢字練習アプリ作成支援システムは、システムに教師がリストを挿入することで、タブレットやスマホで動作する漢字練習用アプリを自動生成するものである。このアプリ生成では、Monacaの、Web上で作成し

たページをスマホのアプリに変換する機能を利用している。Monacaを利用したのは、他と比較しても、手軽さとシンプル設計を兼ね備えていることから利用しやすかったためである。

漢字の練習問題は、①字形の識別練習、②読み方の2種の練習をメインに準備している。まず漢字そのものの理解のための問題として、漢字の(1)字形の識別問題、(2)漢字の字形を見てその意味を選ぶ問題がある。さらに、読み方の問題として、(3)仮名かローマ字から漢字、反対に、(4)漢字を見て、仮名かローマ字を選択する問題がある。そして、応用練習として、(5)文章中の漢字の読みを選択する問題、(5)文章中の空欄に選択肢から適当な意味の漢字語彙を当てはめる練習を準備している。

この他に、(6)として、文章中の漢字を手がかりに、文章の意味や構成を理解する練習を検討しているが、日本語学習のレベルに応じたテキストを第5項目として教師が用意するリストに挿入した場合に作成する設定にしている。また、このテキストは、主教材の文章を元に教師が考えて作成することを前提にしている。

先の図3、4は読み問題(漢字の読みをローマ字から探す練習)の一例であるが、アプリでの表示の大きさを考えれば一問一答式となるため、同漢字にまつわる5問~10問を目安として、ランダムに何度も出す形の問題を一セットに組むことにした。

3. 使用感調査と課題

プロトタイプアプリには、海外で日本語を学ぶ学習者のために開発された国際交流基金(2015)『まるごと A2/B1』⁽¹⁰⁾の1課と4課を用いた。この教材は、CEFRというヨーロッパ言語共通参照枠⁽¹¹⁾の観点を導入した教材であるが、そのために、欧州では考慮されない日本語の漢字学習の量が少ないという声が聞かれる。またA2/B1というレベルは、CEFRの初級のA2から中級B1への移行期にある学習者を想定したレベルであり、漢字学習の継続に関する問題を強く意識する時期の学習者が利用すると考えられる。

この教材を利用する日本語クラスにおいて、教師側の支援のあり方、ならびに、学習者側の漢字学習についての動機の保ち方と、本システムが作成する漢字学習用アプリの関連性について調べるため、システムの開発の際にスペイン在中の日本語教師に使用感調査の協力を依頼した。

また、実際の使用についての考えるためには、日本に定住して3年以内で、かつ、日本語を学習し始めた初級学習者4人に協力を依頼した。4人は漢字が200~300字程度識別できるようになった非母語話者である（25歳から35歳までの4人：カナダ人男性1名、コンゴ人女性1名、インド人男性1名、フィリピン人男性1名）。

教師には、実行の可能性と捜査上の使用感を、また、学習者には、自律性、継続性、動機の維持、達成感といった使用上の印象と、それに基づく漢字学習の動機や意識の変化といった内面的印象、ならびに、アプリの機会操作上の使用感についての意見を聞いた。教師からは支援と言うほどには教師の支援にならず、準備に煩雑さを感じるため、毎回の授業に折り込んでいけるかどうかは、慣れによるという意見であった。一方で、授業進度に即して簡単なリストを準備することで、ある程度の管理もできるコンセプトは興味深いため、コース開始前の準備期間にある程度の用意が済ませられるのならば、積極的に利用してみたいという意見もあった。今回の印象調査は、学期途中での依頼であったが、もう一度、事前に準備をする機会を含めた実践を行い、教師支援として活用するという観点から考察してもらう必要がある。また、改めて教師のビリーフ、すなわち、漢字指導に対する意識が導入に影響することが考えられた。

4人の学習者からは、共通して、アプリでの学習が教科書に関連する点を第一に評価する意見が出された。先行研究で指摘されているように、動機への社会的要素の影響を裏打ちする意見だと考えられる。練習問題のあり方については、4人のうち2人は、次の授業の予習として漢字を練習するからこそ、この単純さがよいと言い、他の2人は、英語の意味や語彙としての学習も同時に行えるようにイメージ画像や、筆順や、はね、はらいといったストロークの正確な書き方や順番、また、漢字の構成がどのようなストロークで成り立つかを見せる動画等を希望すると言った。後者の2人はアプリの10問の同じ字形の繰返

しや読みのランダム出現の繰返しが、単調で、少し物足りなく、漢字字体の興味を充足させるための練習を希望するものであったが、この2人は漢字がなかなか習得できない学習者であることから、アプリの練習問題の再考方向を検討する意見だと考えられた。

現時点では、イメージや筆順については、筆順を動画で見せることは、コンセプトとは直接関係がないと考えられることから導入を考えないが、ただ、練習問題の方向性における課題をさらに明確にしていくために、問題数を増やし、同テキストの別の課の漢字練習問題を作成することで、使用感調査を継続していくことは考えていきたい。

5. 授業外学習と授業内学習の連携から始める漢字の自律学習法の構築にむけて

漢字学習を取り巻く現状、個々人に委ねられる学習の限界といった漢字学習の継続上の問題における動機付け向上を目指し、本稿では漢字学習教材作成のための教師支援用システムを開発してそのプロトタイプを用いた漢字学習について意見をもらった。その目的は、授業内外の漢字学習の連携を土台として、個人の学習の自律化へつなぐ方法を模索することであった。

ごく簡単なプロトタイプでの調査にはなったが、漢字学習者の社会的学習動機に配慮する形で漢字学習環境の整備を検討する可能性について考察するために、使用感について意見を求めたところ、このような考え方の教材に賛同するという声が聞かれた。練習問題自体には新規性が感じられず、単調であるという指摘や、教師側の負担が大きく、教師の支援の方法を検討してほしいという声もあり、また、練習問題やそのストックのあり方については、別途、再検討を重ね、問題をより適切な方向に向上させる必要があるが、一方で、「今ある漢字の学習をもう少し支援する方向」という観点や、「自律的な学習をほめて継続期間をのばそうとする漢字アプリの活用」に対する賛同の声があったことから、コンセプトの方向性はそのまま検討していき、利用者の使用目的や使用感に適切な折り合いのつけ方があるかについて、より深く調査を重ねる必要性が考えられた。

開発したシステムは、学習者に委ねられることの多い孤独な漢字学習を社会的文脈の中で意義付けていくことをコンセプトとしているが、これを利用することで、教師のデザインの元、授業進度に合わせて、学習者に学習させたい漢字を選定すること、さらに、自動的に携帯用漢字練習アプリを作成すること、また、学習時の利用時間の記録で学習の様子を見守ることが可能となると考えられる。授業内外の漢字学習の連携による「見守り」活動で安心感を持たせ、そこから、習得を目指す自律的な学習へとつなぐ方法として、この「見守り」漢字学習を形にしていきたい。

参考文献

- (1) 渋谷博子・清水由貴子 (2016) 「教室外学習支援の方法を探る—教師対象アンケートから見えてくるもの—」第47回日本語教育方法研究会予稿集、pp30-31
- (2) 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
- (3) 伊藤寛子・和田裕一 (1999) 「外国人の漢字記憶検索における手がかり—自由放法を用いた検討—」教育心理学研究47、pp346-353
- (4) 桑原陽子 (2000) 「非漢字圏日本語学習者の漢字学習におけるイメージ媒介方略の有効性—漢字と英語単語の対連合学習課題による検討—」教育心理学研究48、pp 389-399
- (5) 豊田悦子・渡辺裕司 (2000) 「漢字の形態要素を強調して提示することの効果について」日本語教育方法研究会誌 Vo1'1-No2、pp4-5
- (6) 嶋田和子監修 (2012) 『漢字たまご』初中級、凡人社
- (7) Buasaengtham Arnon・義永美央子 (2015) 「ライフストーリーから見られた非漢字圏日本学習者の漢字学習への動機づけ:L2 Motivation Self Sytemの観点から」多文化社会と留学生交流:大阪大学国際教育交流センター研究論集19、pp13-34
- (8) 中尾桂子・森下淳也 「日本語学習者のための副教材用漢字練習アプリ作成キットの開発」じんもんこん2016ポスター発表 (2016.12.10: 於 国立国語研究所)
- (10) 濱川祐紀代 「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、pp18-19 (2014).
- (11) monaca: <<https://ja.monaca.io/>> (参照2016-09-1)
- (12) 国際交流基金 『まるごと (A2/B1)』2015
- (13) Council of Europe (ヨーロッパ言語共通参照枠) <<http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/>> (参照2016-09-1)