

# 日本人学習者による イタリア語の名詞と冠詞の習得に関する考察

齊藤智栄子

Chieko SAITO

はじめに

本研究は、学習意欲の乏しい大学で教授されるイタリア語において、入門レベルの学習者が最初に学習する名詞と冠詞について、慣例的に行われている提示順を変えることで習得効果がないかを実験したものである。

イタリア語の名詞には男性名詞と女性名詞があり、それぞれに不定冠詞と定冠詞が付く。冠詞は、名詞の語頭音によって数種の形があり、不定冠詞は男性が *un* と *uno*、女性は *una* と *un'*、定冠詞は男性が *il*, *l'*, *lo*、女性は *la* と *l'*である。また、複数名詞につく定冠詞も語頭音によって数種あり、男性は *i* と *gli*、女性は *le* となる。数えると不定冠詞が 4 個、定冠詞は単複 8 個、合計 12 個の冠詞が存在する。また、名詞の単数・複数の形式的違いは、語尾変化によって示される。例外もあるが、一般的に男性単数マーカ―は語尾 *o* または *e* で、女性単数マーカ―は *a* または *e* である。これらの語尾は、*o* と *e* は *i* に、*a* は *e* にすることで複数示される。このように、英語と比較すると複雑なイタリア語の名詞と冠詞の習得は、入門レベルの学習者にとって最初に遭遇する壁と言える。

大学で教鞭を取っていると、多くの学生がイタリア語の名詞に正しい冠詞をつけることができない、もしくは正しい複数名詞を作ることができない状況を頻繁に観察する。この誤りは、中級レベルで正しい動詞の活用ができる学生においてもしばしば観察される。誤りの内容を分析すると、名詞の性と冠詞の形式的組み合わせが完全に習得されていないことに起因する。こうした習得上の困難が生まれる理由は様々あると考えられるが、まず第一に、日本では実質的なゆとり教育が施行された 2002 年以降、英語の基礎知識が充分でない学生が増加していることが一つの理由として考えられる。従来からある第二外国語の教授は英語の知識を基本に展開される。英語を得意としない学習者であれば尚更、イタリア語の最初の壁を乗り越えることは難しい。英語の基礎知識に因らないイタリア語の教授が求められている現状がある。本研究は、新しいイタリア語の教授として冠詞と名詞の形式習得を焦点としたものである。

これまでのイタリア語の名詞と冠詞の慣例的教授を見てみると、男性名詞と女性名詞を同時に提示し、単数の語尾が説明され、それぞれの不定冠詞と定冠詞が提示される。その後、名詞の複数形が説明され、その定冠詞が提示される。この提示順に問題があると仮定すると、最初に男性名詞と女性名詞が同時に扱われることにあるのではないか。こうした問いから、第二言語習得の語彙習得理論をイタリア語に応

用し、従来の提示と新たな提示による分別教授を2組に行ない、習得効果を比較した。

## 1. 先行研究

第二言語習得における語彙習得研究では、どのように語彙を学習者に提示するかが問われ、研究初期には lexical items (semantic sets) による提示が主流であった (McCarthy, 1984)。この提示では、語彙は何らかの関係にまとめて教授される。例えば、英語の形容詞 small と big, good と bad のような意味的相対関係にある語彙を反意語として、あるいは、surprise, astonish, amaze を同義語として同時に提示する。これは学習者の脳内にあると仮定される“語彙の木”を構築させ、習得効果があるとされた (Chanel, 1981)。Gairns and Redman (1986) は、語彙を類義語、上位語、反意語、他のタイプの関係に分けた提示は、時間の限られた教育現場で有効だとしている。

しかし、そうした研究以前から、反意語と類義語を同時に提示することは習得に混乱を生じさせるとの報告があった (Higa 1963)。Crowder (1976)の記憶干渉に関する研究を元に、Hunt and Mitchell (1982)は、語彙をジャンルとカテゴリーの組み合わせによる4グループに分けて提示する実験を行い、ジャンルとカテゴリーが無関係の語彙群で最も習得効果があったとした。また、Tinkham (1993, 1997) は、人工語や日本語による意味的関係にある語彙群と意味的関係のない語彙群の習得実験を行ない、意味的関係のない語彙群の方が習得率が高いという結果を得た。これを受け Warning (1997)も実験を試み、その結果から semantic sets は習得上の障害を与え、学習初期には特に悪影響があるとし、Tinkham を支持した。

また、意味的・形式的関係のない語彙群は、脳内の中間記憶で混乱を招かないために記憶が容易であるとされ (Nation, 2000; Erten and Tekin, 2008)、現在の語彙教授法を方向付けた。中には Papathanasiou (2009)のように、これらの教授法が全てのレベルに適するとは言えず、また、英語を中心とした語彙習得理論は他言語の第二言語習得には適さない、とする研究もある。しかし、少なくとも入門レベルでは形式的関係のない語彙群での提示は効果的なようである。

イタリア語の冠詞と名詞における一般的教授を見てみると、男性名詞と女性名詞は同時に扱われ、名詞の単数形を提示する際、語尾-o は男性、語尾-a は女性と、語尾の対比から説明される。学習者にとって名詞の性における相対関係は形式的で、数の単複関係よりも記憶しづらい。また、ある種の名詞は性が意味上の相対関係にあり、いわば lexical sets と捉えることができる。

そこで、理解しやすい数の対比を先に提示した後に、文法に関与した性の提示をすることで効果的学習が促されると仮定し、比較実験を行なった。語彙習得の実験においては、伝統的に同じレベルの2つのクラス A と B を用意し、A と B で異なる教授をした後にテストで習得率を判定するという方法が用いられるが、本研究もその手法を使った。すなわち、A には慣例的提示を、B には新たな試みの提示で教授した。その後、小テストと学期末の定期試験で両組の習得率を統計分析により比較した。

## 2. 実験準備

### 2.1. 実験対象と実験計画

実験対象は、大学のイタリア語未修者で編成される 32 人の A 組と 8 人の B 組である。各組の編成は、A 組は一年生 25 人、二年生 4 人、三年生 1 人、四年生 2 人で、B 組は一年生 4 人、二年生 1 人、三年生 1 人、四年生 2 人で、無作為に組み分けされたグループである。

実験計画は次の通りである。2010 年度に開講されたイタリア語入門レベルが 2 組あり、両組とも 2 時間目に 1 コマ、3 時間目にもう 1 コマという時間割である。そこで、講義 1 回目にガイダンス、2 回目にプレイズメント・テストとアンケートを実施する。その結果から相対的に外国語が得意と見られる組に慣例的提示で、不得意と見られる組に新たな提示で教授する。各回、次の講義で小テストを実施し、さらに三ヶ月後の期末試験でも同様の内容を出題し、習得を観察する。両組のテスト結果から不定冠詞と定冠詞、名詞についてそれぞれ性別・数別に平均点を求め、統計的分析を行う。

### 2.3. プレイズメント・テスト

両組がどのような集団であるかを調べるため、高校入試レベルの英語と国語の試験を実施した。このテストで高校入試レベルの問題を扱うことが妥当な選択かは疑問の余地はあるが、当該校の入試では学生の学力で合否を決めることはほとんどないという現状のため、基礎的学力を見るためにこの方法を採用した。英語は高校入試用問題集を、国語はインターネットの高校入試の過去問題を参考に、それぞれ 10 問ずつ出題した。A 組は 2010 年 4 月 23 日に、B 組は 2010 年 4 月 27 日に実施した。

結果は、平均点が A 組は英語 4.81、国語 7.27、計 12.08、B 組は英語 4.75、国語 6.50、計 9.67 であった。統計的有意差はないものの A 組の方が全体的に平均点が高く、基礎的学力は若干高い傾向にあると判断した。

### 2.4. アンケート

プレイズメント・テスト終了後、すぐにアンケート調査を行い、外国語に対する先入観やこれまで学校で学んだ英語と国語に対する自己評価等を尋ねた。

結果は、両組の学習動機の高さや高校までの語学学習イメージ等ほぼ同じであったが、単位習得に関して A 組の方が 79% の学生が関心を持っていたのに対し、B 組は 66% で結果に若干の開きがあった。また、日常生活の中で小説を読む、という質問項目では A 組の方が高かった。

以上を考察すると、若干の差であるが B 組は語学学習に不得手、且つ母国語でも普段から活字に接しない傾向があり、そのため外国語学習に消極的で、単位や資格の取得について動機が低い。これらを総

合的に鑑みて、A組へは慣例的提示を、B組には新たな提示を採用した(Table 1)。

Table 1. 実験計画<sup>1)</sup>

講義	A組			B組			小テスト		
1	4/23	プレイスメント・テスト, アンケート			4/27	プレイスメント・テスト, アンケート			-
2		アルファベート				アルファベート			-
3	4/30	m.n., g1, sg.	f.n., g1, sg.	ai., a.d.	5/11	m.n., g1, sg.	m.n., g2, sg.	ai., a.d.	no.1
4		m.n. g1, pl.	f.n., g1, pl.	a.d.		m.n., g1, pl.	m.n., g2, pl.	a.d.	-
5	5/7	m.n. g2, sg.	f.n., g2, sg.	ai., a.d.	5/18	f.n., g1, sg.	f.n., g2, sg.	ai., a.d.	no.2
6		m.n. g2, pl.	f.n., g2, pl.	a.d.		f.n., g1, pl.	f.n., g2, pl.	a.d.	-
7	5/14	主語人称代名詞			5/25	主語人称代名詞			no.3
8		essere 直説法現在				essere 直説法現在			-
...									
30	7/29	定期試験			7/28	定期試験			-

## 2.5. 語彙

語彙は男性名詞と女性名詞、それに付く不定冠詞と定冠詞の単数形・複数形を両組共に 20 語ずつ教授した。イタリア語の名詞は性・数と語頭音によって冠詞の形が異なるため、男性名詞は 1 群には比較的難易度が低いと思われるものを 10 語、2 群には語頭音が母音のものを 5 語、語頭音が s+子音のものを 4 語、語頭音が z のものを 1 語にした。女性名詞は 1 群に比較的難易度が低いと思われるものを 10 語、2 群に語頭音が母音のものを 10 語にした (Table 2)。

イタリア語では不定冠詞の複数部分は部分冠詞であるが、この時点では教授しなかった。選んだ語彙には、イタリア語の例外的な名詞 (例: foto のように単数で男性と同じ語尾を o 持つ女性名詞, cinema のように単数で女性と同じ語尾 a を持つ男性名詞, 等) を含めず、基本的な語彙に絞った。また分別講義中は、動詞の活用や文型学習は教授せず、指定された文を用いた単語入れ替えによる単純な会話練習に留め、語彙習得のみに重点を置いた。

## 2.6. 実験内容

実験に用いる語彙は両組とも共通である (Table 2)。語彙は名詞の概念を表す図を五段四列の表にして一枚のプリントで示し、各図の下に日本語の意味を書かせ、さらにその下へイタリア語の名詞を板書したものを書き写させた。

A組では、左の縦二列が男性名詞、右の縦二列が女性名詞に分別されており、左右に分別される理由を学生に意見交換を通じて考察させ、その後、名詞の性の概念を説明した。そして、各名詞に対応する冠詞を書かせ、発音練習・スペルの確認・会話練習を行った。

Table 2. 語彙

	no.	a.i.	a.d.sg.	n.sg.	a.d.pl.	n.pl.
m.n.g1	1	un	il	libro	i	libri
	2	un	il	quaderno	i	quaderni
	3	un	il	panino	i	panini
	4	un	il	fratello	i	fratelli
	5	un	il	fungo	i	funghi
	6	un	il	padre	i	padri
	7	un	il	fiume	i	fiumi
	8	un	il	ristorante	i	ristoranti
	9	un	il	bar	i	bar
	10	un	il	caffè	i	caffè
m.n.g2	11	un	l'	ombrello	gli	ombrelli
	12	un	l'	albero	gli	alberi
	13	un	l'	esame	gli	esami
	14	un	l'	insegnante	gli	insegnanti
	15	un	l'	amico	gli	amici
	16	uno	lo	spaghetto	gli	spaghetti
	17	uno	lo	sciatore	gli	sciatori
	18	uno	lo	studente	gli	studenti
	19	uno	lo	sbaglio	gli	sbagli
	20	uno	lo	zaino	gli	zaini
f.n.g1	21	una	la	gomma	le	gomme
	22	una	la	penna	le	penne
	23	una	la	borsa	le	borse
	24	una	la	sorella	le	sorelle
	25	una	la	studentessa	le	studentesse
	26	una	la	madre	le	madri
	27	una	la	stazione	le	stazioni
	28	una	la	frase	le	frasi
	29	una	la	televisione	le	televisioni
	30	una	la	città	le	città
f.n.g2	31	un'	l'	ora	le	ore
	32	un'	l'	uscita	le	uscite
	33	un'	l'	opera	le	opere
	34	un'	l'	insegnante	le	insegnanti
	35	un'	l'	amica	le	amiche
	36	un'	l'	attrice	le	attrici
	37	un'	l'	immagine	le	immagini
	38	un'	l'	edicola	le	edicole
	39	un'	l'	università	le	università
	40	un'	l'	educazione	le	educazioni

一方、B組は男性名詞を学習している間は名詞の性について言及せず、名詞を板書させた後、それに対応する冠詞を書かせ、発音練習・スペルの確認・会話練習を行った。性については女性名詞の講義の際に、女性名詞の提示後、前の回までに学習した名詞とは異なることを示唆し、その理由を意見交換を通じて考察させ、その後、名詞の性を教授した。

両組とも、冠詞の提示の際には、それぞれの冠詞が何に対応しているかを考察させてから教授した。また、会話練習は、学生の一方がプリントの図と日本語を指で示し、他の学生方がそれに対応するイタリア語の名詞を冠詞付きで答えるというペアワークで行わせた。一度目の会話練習では日本語を使うが、二度目ではイタリア語の文「Che cosa è?」「È un libro。」を用いて、答えの文の語彙を入れ替えさせた。複数の名詞と冠詞の際も同様に行った。

毎回、次の講義始めに前の講義で学習した語彙の小テストを実施し、日本語に対応するイタリア語の名詞とその名詞に対応する冠詞を習得を観察した。

小テスト、定期試験ともに名詞の性の確認はしなかったが、その名詞に合わせた正しい冠詞をつけることが名詞の性を理解していると捉えた。性別が判別できない形式の冠詞を記述した場合は、名詞の性そのものが十分な記憶のレベルにないと判断したが、個別の解答分析により多様な解釈になることを注記しておく。また、名詞の性と音声の関わりを重視した研究もあるが (Bedecker, Miozzo and Zanuttini 1995; Vigliocco, Antonini and Garrett 1997)、このテストでは音声確認は行わず正書記法の方に重点を置いた。

### 3. 実験

#### 3.1. 実験1

A組は4月30日、B組は5月11日、講義始めに小テスト1で前回の講義内容のアルファベートの聞き取りと発音規則についての習得を調べた。その後、A組では男性名詞1群と女性名詞1群の単数形と不定冠詞・定冠詞を一時間目に、二時間目にそれぞれの複数形と定冠詞を扱った。B組では男性名詞1群と2群の単数形と不定冠詞・定冠詞を一時間目に、二時間目にそれぞれの複数名詞と定冠詞を扱った。

#### 3.2. 実験2

A組は5月7日、B組は5月18日、小テスト2を行い実験1の内容について習得を調べた。その後、実験2を実施した。A組では男性名詞2群と女性名詞2群の単数形と不定冠詞・定冠詞を一時間目に、二時間目にそれぞれの複数名詞と定冠詞を教授した。B組では女性名詞1群と2群の単数形と不定冠詞・定冠詞を一時間目に、二時間目にそれぞれの複数形と定冠詞を教授した。

#### 3.3. 実験3

A組は5月14日、B組は5月25日、小テスト3を行い実験2の内容について習得を調べた。その後、両組とも同様の内容を教授した。

### 3.4. 定期試験

A組は7月29日、B組は7月28日に定期試験を行なった。その中で、小テスト2及び小テスト3で扱った語彙と同じものを出题した。

### 3.5. 結果

すべての結果について、名詞の語頭音の種類とその冠詞に分けて平均点を求め、それぞれマン・ホイットニーのU検定を行った。

小テストでは、B組が女性名詞とその冠詞で全体的にA組を上回ったが、男性名詞ではA組の方が高かった。有意水準5%のもとで両組の中央値に統計的有意差が出たのは、女性名詞1群の不定冠詞、単複定冠詞、複数名詞、女性名詞2群の不定冠詞、単複定冠詞で、表中では+で表示する。A組でB組よりも平均点が高かった部分があるが、統計的有意差はなかった(Table 3, Table 4)。

定期試験では、B組は男性名詞1群不定冠詞、単数定冠詞、男性名詞2群の複数定冠詞、女性名詞1群の不定冠詞、単複定冠詞、女性名詞2群の不定冠詞、単複定冠詞で平均点がA組よりも高く、有意水準5%のもとで両組の中央値には有意差が認められた(Table 5, Table 6)。両組の統計分析P値を含まない平均点だけをグラフにしたものは、Fig. 1及びFig. 2に示す。また、小テスト及び定期試験の総合平均点はTable 7に示す。

Table 3. 小テスト結果: 男性名詞

	m.g1					m.g2				
	ai	a.d.sg.	n.sg.	a.d.pl.	n.pl.	ai	a.d.sg.	n.sg.	a.d.pl.	n.pl.
A	94.07	90.37	80.74	71.85	71.48	76.09	66.09	73.48	58.33	69.17
B	57.50	40.00	50.00	42.50	42.50	55.00	47.50	42.50	42.50	32.50
p	-1.73	-1.54	-1.78	-0.29	-1.24	-0.67	-0.17	-1.33	0.22	-1.28
有意差	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-

Table 4. 小テスト結果: 女性名詞

	f.g1					f.g2				
	ai	a.d.sg.	n.sg.	a.d.pl.	n.pl.	ai	a.d.sg.	n.sg.	a.d.pl.	n.pl.
A	89.63	93.33	74.07	65.93	65.93	62.92	65.83	66.67	75.00	58.75
B	94.00	94.00	84.00	84.00	92.00	94.00	76.00	80.00	98.00	76.00
p	4.09	4.41	1.22	2.11	2.26	2.33	2.03	0.79	3.43	1.83
有意差	+	+	-	+	+	+	+	-	+	-

Table 5. 定期試験結果: 男性名詞

	m.g1					m.g2				
	ai	a.d.sg.	n.sg.	a.d.pl.	n.pl.	ai	a.d.sg.	n.sg.	a.d.pl.	n.pl.
A	94.78	86.52	83.04	78.26	75.65	75.65	65.22	65.22	63.91	60.43
B	100.00	94.00	80.00	60.00	76.00	70.00	60.00	68.00	78.00	72.00
p	5.36	3.04	-0.01	1.57	0.36	0.55	1.49	0.54	2.12	1.17
有意差	+	+	-	-	-	-	-	-	+	-

Table 6. 定期試験結果: 女性名詞

	f.g1					f.g2				
	a.i	a.d.sg.	n.sg.	a.d.pl.	n.pl.	a.i	a.d.sg.	n.sg.	a.d.pl.	n.pl.
A	94.78	92.61	77.83	77.39	75.22	59.13	63.04	57.83	60.00	50.43
B	100.00	80.00	78.00	80.00	80.00	78.00	60.00	66.00	78.00	58.00
p	7.58	3.71	0.50	3.46	0.79	2.33	2.16	0.78	2.24	0.73
有意差	+	+	-	+	-	+	+	-	+	-

Table 7. 名詞と冠詞の総合平均点

	小テスト	定期試験
A	73.49	72.85
B	66.23	75.80

Fig.1 小テストの平均点

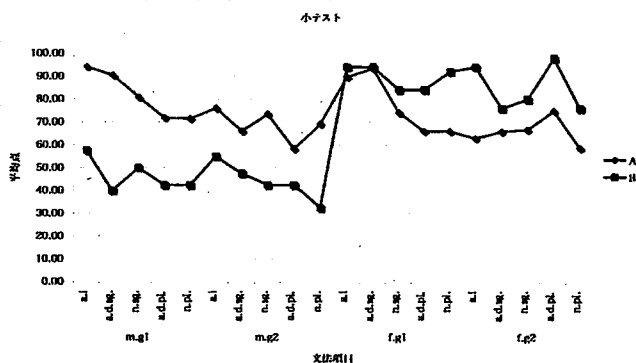
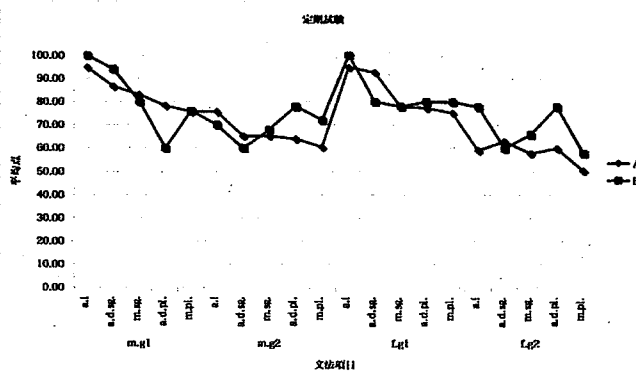


Fig.2 定期試験の平均点



#### 4. まとめ

B 組はプレイズメント・テストと小テスト 1 の結果から、A 組と比較して習得に困難が見られるはずであり、全ての結果が A 組よりも低いと予想されるグループであった。しかし、小テスト 2 及び小テス



ト 3 の結果では、女性名詞とその冠詞の習得において A 組よりも全体的に高い平均点を出し、三ヶ月後の定期試験においても A 組とほぼ同様の平均点が得られた。統計的有意差はないものの名詞と冠詞の平均点の総合では定期試験で B 組の方が高かった (Table 7)。

以上のことから、名詞と冠詞を性別に分けて提示することは、学習者にとって習得上の負担が少なく、記憶の混乱を軽減すると考えられる。また、小テストに見られる B 組の女性名詞について高い平均点を出した理由は明らかではないが、イタリア語では男性名詞と比較して女性名詞は語頭音の種類が少ないため、学習に取りかかりやすいことが予想される。女性名詞から提示することは、学習者の精神的負担を軽減させ、入門学習の最初の文法項目として入りやすい可能性が高い。

従って、学習意欲の乏しい学生が多い大学では、男性名詞と女性名詞を性別に、さらには名詞と冠詞の組み合わせ数が相対的に少ない女性名詞から提示することを本研究は提案する。

## 謝辞

研究初期に助力頂いた桑名保智氏、イタリア語について助言頂いた Marianna Cespa 氏、実験に協力頂いた札幌大学文化学部の学生諸君に深謝する。

## 注

1. n.=名詞, m.=男性, f.=女性, ai.=不定冠詞, a.d.=定冠詞, sg.=単数, pl.=複数, g1=1 群, g2=2 群

## 参考文献

- アルダ・ナンニーニ, 堤康徳 (2004<sup>2</sup>) (1999) 『話してみようイタリア語』 白水社
- 池田廉, 他編 (1999) (1983) 『伊和中辞典 <第 2 版>』 小学館
- イニャツィオ・ジョエ, フェデリカ・マッジャ, 白崎容子 (2007) 『イン・クラッセ』 朝日出版社
- 遠藤礼子, 三宅剛 (2006) (2002) 『イタリア語ひとさら (改訂版・CD 付)』 白水社
- 旺文社編 (2005) 『英検 4 級予想問題集』 旺文社
- 岡田由美子 (2004) 『練習しましょう!』 白水社
- 小林惺 (2003<sup>3</sup>) (2000) 『イタリア語 21 課』 白水社
- 坂本鉄男 (2001<sup>2</sup>) (1968) 『初級イタリア語教科書』 白水社
- 白崎容子 (2010) 『らくらくマスターイタリア語』 郁文堂
- ゾルタン・ドルニエイ著, 八島智子/竹内理 監訳 (2006) 『外国語教育のための質問紙調査入門』 松柏社
- 玉置桃子 (2005) 『童話から入るイタリア語』 朝日出版社
- 東京大学イタリア語教材委員会編 (2009) 『イタリア語のスタート 文法と練習 (CD 付)』 白水社

- 山内光哉(1998<sup>3</sup>)(1987)『心理・教育のための統計法<第2版>』サイエンス社
- Badecker, William., Miozzo, Michele and Zanuttini, Raffaella (1995) The two-stage model of lexical retrieval: evidence from case of anomia with selective preservation of grammatical gender. *Cognition* 57: 193-216.
- Channell, Joanna. (1981) Applying semantic theory to vocabulary teaching. *ELT Journal*, XXXV (2): 115-122.
- Crowder, G. Robert. (1976) *Principles of Learning and Memory*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Erten, Ismail Hakki and Tekin, Mustafa. (2008) Effects on vocabulary acquisition of presenting new words in semantic sets versus semantically unrelated sets. *System* 36: 407-422.
- Gairns, Ruth and Redman, Stuart. (1986) *Working with Words: a guide to teach and learning vocabulary*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Higa, Masanori. (1963) Interference effects of intralist word relationships in verbal learning. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 2:170-175
- Hunt, R. Reed and Mitchell, B. David. (1982) Independent effects of semantic and nonsemantic distinctiveness. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, 8 (1): 81-87.
- Kuwana, Yasutomo. (2006) Vocabulary Learning in a Beginning Japanese Class: Thematic vs. Lexical sets\*. *CULTURE AND LANGUAGE, Sapporo University, No.65*: 85-133.
- McCarthy, M.J. (1984) A New Look at Vocabulary in EFL. *Applied Linguistics*, 5 (1): 12-22
- Nation, Paul. (1990) *Teaching and Learning Vocabulary*. Massachusetts: Nerbury House.
- Nation, Paul. (2000) Learning vocabulary in lexical sets: dangers and guidelines. *TESOL Journal*. 9 (2): 6-10.
- Papathanasiou, Evangelina. (2009) An investigation of two ways of presenting vocabulary. *ELT Journal*, 63 (4): 313-322.
- Schmitt, Norbert. (2000) *Vocabulary in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Selinker, Larry. (1972) Interlanguage. *IRAL* 10 (3): 209-231.
- Tinkham, Thomas. (1993) The effects of semantic clustering on the learning of second language vocabulary. *System*, 21 (3): 371-380.
- Tinkham, Thomas. (1997) The effects of semantic and thematic clustering on the learning of second language vocabulary. *Second Language Research*, 13 (2): 138-163.
- Vigliocco, Gabriella., Antonini, Tiziana and Garrett, Merrill F. (1997) Grammatical gender is on the tip of italian tongues. *Psychological science* vol. 8 (4): 314-317.
- Warning, Robert. (1997) The negative effects of learning words in semantic sets: a replication. *System*, 25 (2): 261-274.