

基本語の「理解」を促進し「習熟（定着）」を図る教育的工夫

— have の説明記述を中心に —

水野 邦太郎

Explorations of pedagogical devices for the explanations of basic words
in English-Japanese dictionaries

— Focusing on the description of “have” as an example

MIZUNO Kunitaro

1. 本論の背景と目的 — 新学習指導要領における学習語彙数の増加と語彙学習の課題

令和2年（2020年）に小学校で、令和3年（2021年）に中学校で、新学習指導要領が全面実施された。高等学校では、令和4年（2022年）から年次進行で新学習指導要領が実施されている。改訂のポイントの一つに、「外国語編 英語編」における学習単語数の増加がある。小学校で600語～700語程度、中学校で1,600語～1,800語程度、高等学校で1,800語～2,500語程度を新出単語として学習する。小学校から高校まで合計で「4,000～5,000語」を検定教科書を通して学習することになる。平成20年（中学校・2008年）、21年（高校・2009年）公示の学習指導要領では、中学校で1,200語、高等学校で1,800語で合計「3,000語」であったことから、新学習指導要領においては語彙力が「量」の観点から強化された。

一方、語彙力を「質」の観点から見ると、小・中学校では「基本語」と呼ばれる1,000語程度の語彙を学習する。基本語は使用頻度が高く意味・用法が多様であることから、中型の英和辞典では1,000語の執筆で約半分の紙面を使う（田中，2008）¹。そして、1,000語の中に、英会話の「約7割」を占める100語が存在することを、投野（2015）² はコーパス言語学の成果を踏まえて指摘し、次のような図によって表している。

図1 「幹」と「枝葉」：語彙力は立体構造（投野，2015：16）

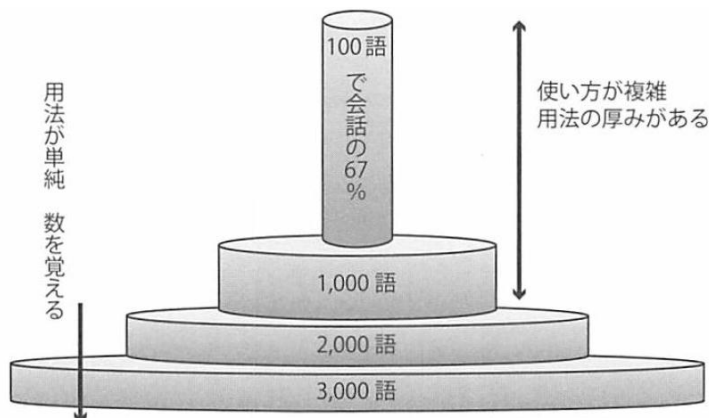


図1で投野は、英語の語彙を「幹」となる100語とそれ以外の「枝葉」の語彙に分けて捉えている。そして、100語の内訳は「動詞」が20%と「機能語」が70%であり、「この100語の単語は繰り返し現れ、文の基本的「部分」として文を組み立ててくれます。これらの100語をしっかりと使いこなせるかどうか、英語力の土台を決めるのです」と述べている(投野, 2015: 10)。

したがって、小学校から高校までの語彙指導は「量」を増やしてだけでなく、学習者が英語力の基盤となる100語に繰り返し出会うなかで、その意味と使い方について「理解」を深めながら「習熟(定着)」していけるように教育的工夫を施す必要がある。

しかし、そのような「基本語力」(田中, 2008)を身につけるための授業実践が、新学習指導要領が求める語彙増加とそれともなう教科書の英文の難しさにより困難であることが、『新英語教育』2022年7月号の特集「小中高 新学習指導要領と現場の声」において報告されている。例えば、ある中学校教師は次のように述べる。

教科書1パートで扱う新出語句の数が非常に多く、生徒にそれらを身に付けさせることがとても難しいと感じている。(中略) 定着が不十分な状態で次のパートに進み、そこでもまた多くの新出語句と出会うことになる。生徒は単語習得が曖昧なまま学習を進めていかなければならず、困り感は否めない。

また、小学校で600~700語が既習とみなされているが、実際に身に付いていると思われる単語はそこまで多くはなく、そのほとんどは受容語彙として理解している程度で、発信語彙にまでは至っていないため、これらの単語を補う学習も必要である。

(小森, 2022: 14)³

そこで、本稿においては、このような困難な状況に対峙する中学校教師と中学生を念頭に、「初級・中級」の英語学習者の学習を援助するために三省堂から出版された『ヴィスタ英和辞典』(若林編, 1997)⁴(以下『ヴィスタ』)を改めて読み直す。残念ながら、絶版になってしまったが、この辞書が基本語の「理解」を促進し「習熟(定着)」を図るためにどのような教育的工夫を施しているかについて考察し、再評価を試みる。そして生徒一人ひとりが教科書と英和辞典を使いながら基本語の「主体的・対話的で深い学び」を実践するには、英和辞典の基本語の記述はどうあるべきかを論考する。以下、基本語の中の基本語ともいえるhaveを例に具体的に見ていきたい。『ヴィスタ』における基本語の記述の特徴をより明確に浮彫りにするため、同じく「初級・中級」向けに執筆された『エースクラウン英和辞典 第3版(以降『エースクラウン』)』(投野, 2019)⁵のhaveの記述と比較していく。

2. 『ヴィスタ英和辞典』における基本語 have の説明の特徴

『ヴィスタ』は、haveをはじめ多くの基本語の意味と使い方を次のような「表」で示す。この表に「初級・中級」の英語学習者がhaveの意味と使い方を学ぶために、どのような教育的工夫が施されているかについて考察する。

表 1 have の表(若林, 1997: 644), 筆者が一部, 加筆・修正を加えている

意味の中心	何があるか	Y の形	考え方	日本語では	例文
X(主語)の身近なところに, Yがある(いる)	もの 人 動作 状態	have + 名詞 代名詞	Y がどのような様子で身近に「ある(いる)」かは, 常識で判断する	いる ある	①
	【未来】 これから 行うこと これから 起こると	have + 《to + 原形》			②
	【過去】 すでに 行ったこと すでに 起こったこと	have + 過去分詞形			③

2. 1. have の説明記述(表1)の教育的価値

「表1」は左から右へ読んでいく。まず左端で, have の「意味の中心 (have の意味の広がり of the core meaning)」を「(主語の) 身近なところに ~ がある (いる)」と説明する (表の X と Y は, 第4章でこの表を考察するために筆者が加筆したものである)。一方, 『エースクラウン』においては, have の「意味の中心」に相当する「have の共通イメージ」を「自分の手に持っている状態」と説明し, 次のようなイラストを描いている。

図 2 have の共通イメージ(投野, 2019: 635)



他の多くの英和辞典も、『エースクラウン』と同じく have に「持っている」という日本語訳を当てている。have の表(表1)の「(主語の) 身近なところに ~ がある(いる)」という日本語訳は、他に類を見ない。表1においては、なぜ「初級・中級」の英語学習者に対し have に「持っている」という従来の日本語訳を対応させていないのだろうか。理由は、『ヴィスタ』の「使いやすい英和辞典をめざして—この辞書で工夫したこと」を参照すると、次のように説明できる。

have に「持っている」という日本語訳を与えても、例えば、I have a dog「犬を飼っている」、I have a headache「頭が痛い」、I have a class「授業がある」という日本語訳をみると、「持っている」が現れない。このようなことは「入門期にある学習者にとってみれば不可解なことで受け止められるのである」(若林, 1997: 6)。さらに、学習者は have という一つの単語に「持っている」だけでなく、「飼っている」「病気になる」「~がある」・・・といった様々な日本語訳を次々と覚えていかなくてはならなくなる。

その解決策として、表1において have の「意味の中心」は「(主語の) 身近なところに ~ がある(いる)」と捉える。この捉え方が、have が使われる様々な用例の意味を理解するうえで役に立つことを、have の全ての例文に対して、次のように「矢印(←)」と「下線」を使って具体的に示す⁹。例えば、Mr. and Mrs. Jones have a dog. ジョーンズ夫妻は、イヌを1匹飼っている(← ジョーンズ夫妻の身近なところに、イヌが1匹いる)。この「矢印(←)」と「下線」を使った have の例文に対する説明方法については、第5章で詳細に取り上げる。一方、『エースクラウン』においては、図2のように「自分の手に持っている」という「共通イメージ」を示すにとどまっておき、学習者が「共通イメージ」をどのように have の一つひとつの例文に投射するかについて、工夫を施していない。また、なぜその例文はそのような日本語訳になるのかについても説明を加えていない。

2.2. 言語習得の観点からみた『ヴィスタ』の「意味の中心」の説明

表1は、have が使われる様々な用例を俯瞰し、have という単語が「(主語の) 身近なところに ~ がある(いる)」という「認識の枠組み」を差し出すことを「明示的」に説明する。このような「抽象化」された「一般性のある言語知識」を、認知言語学では「スキーマ」と呼ぶ。スキーマを身に付けることが、母語と外国語習得の両方において極めて重要な役割を果たすことは、近年、認知言語学や応用認知言語学の分野で指摘されている(Langacker, 2008⁷; Masuda, 2018⁸; Tomasello, 2003⁹; Tyler et al., 2018¹⁰)。そして、スキーマを「身に付ける」とはどのようなことを意味するのか、今井(2020)¹¹は次のように述べる。

スキーマは「知識のシステム」ともいうべきものだが、多くの場合、もっていることを意識することがない。母語についても持っている知識もスキーマの一つで、ほとんどが意識されない。意識にのぼらずに、言語を使うときに勝手にアクセスし、使ってしまう。(中略)これは、自転車に乗れても、脳にどのような情報が記憶されているから自転車に乗れるのか私たちに説明できないのと同じことだ(今井, 2020: 27)。

今井が強調するように「母語」に関するスキーマは「無意識」に使用される。一方、日本語を母語にする日本の生徒にとって、英語は「外国語 (English as a Foreign Language: EFL)」である。EFL である「学校英語」では、英語を母語とする子どもが日常生活の中でスキーマを作り上げ、無意識に使えるようになるだけの大量の英語に触れられる環境を創出するのは難しい。したがって、「学校英語」ではスキーマの「明示的指導」とスキーマを身に付ける（自動化する）ための「有意義な意図的練習」が必要不可欠となる（佐藤・笠原, 2022¹²; 水野, 2020¹³）。このような言語習得観に基づいて、「初級・中級」の英語学習者に基本語のスキーマの「明示的指導」を実現したのが表1であるといえる。

3. 英語学の知見からみた have の「場所の主語」

表1がhaveの「意味の中心」を「所有」ではなく「所在」として捉えていることは、決して奇をてらった考え方ではないことを英語学の観点から考察する。

Quirk et al. (1985)¹⁴ は30年以上も前に出版された英文法書ではあるが、そこに記されている英語の「主語」の「意味役割」に関する考察は (Quirk et al, 1985: 740-749), 『ヴィスタ』のhaveの「(主語の) 身近なところに」という捉え方を考察するうえで非常に有益である。

Quirk et al. (1985) によると、英語では主語に置かれる名詞の意味は、大きく6つに分類できる: 行為者の主語 (agentive subject), 受動者の主語 (recipient subject), 場所の主語 (locative subject), 道具の主語 (instrumental subject), 時間の主語 (temporal subject), 出来事の主語 (eventive subject)。

これら6種類の主語の意味役割の中で、「場所の主語」の例文として、以下の例があげられている。イタリア体は原文のまま、下線は筆者による。

Los Angeles is foggy. [⇒ It' s foggy in Los Angels.]

My tent sleeps four people. [⇒ Four people can sleep in my tent.]

This path is swarming with ants. [⇒ Ants are swarming all over this path.]

This jar contains coffee. [⇒ There' s coffee in this jar.]

(Quirk et al., 1985: 747)

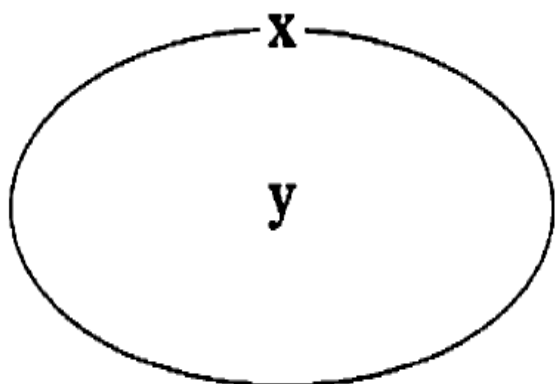
イタリア体で示されている主語が「場所」を意味することは、[]にある書き換えの文をみると明確にわかる。下線を引いた「場所」を意味する前置詞の後に、イタリア体の名詞がきている。

したがって「場所の主語」という観点から、haveが使われる例文、例えば、*We* have a lot of rain in June. を考察すると、主語の*We*は「行為者」の主語ではなく、*We*は「私たちが住んでいる日本では」という意味で「場所の主語」とであると解釈できる。そして「日本では、6月に雨が多い(← 私たちの身近に、6月に多量の雨がある)」と解釈できる。このように have の主語が「場所の主語」を意味することから、表1がなぜ have の「意味の中心」に「(主語の) 身近なところに」という意味を付け加えているかが理解できる。

4. have の「場所の主語」のイラスト化

「初級・中級」の英語学習者には、表1の「(主語の) 身近なところに ～ がある(いる)」という捉え方がイラストで示されていると、have の使い方の理解を深めることができる。田中・佐藤・阿部 (2016)¹⁵ は、従来の「英和辞典」の have の記述の問題点を指摘し、have の主語が「場所」を意味することを図3のように表している。

図3 x have y のコア図式 (田中・佐藤・阿部, 2016: 162)



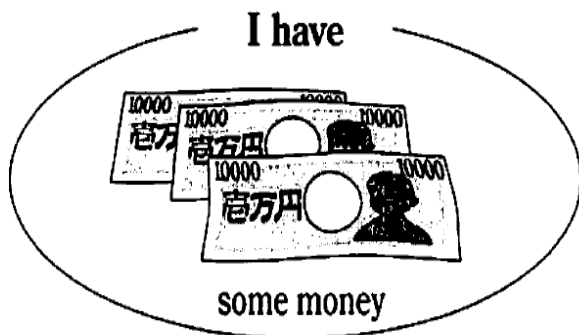
田中・佐藤・阿部 (2016) は、have の文脈に依存しない「コア」となる抽象的な意味を「コア・ミーニング」と呼ぶ。「コア・ミーニング」は、『ヴィスタ』の「意味の中心」と同じ考え方である。図3の「コア図式(イメージ)」は、have の主語を x とし目的語を y としたとき、「x が支配する場所 (x の縄張り) に y が入っている」ことを意味する。そして、y が入っている「場所」を「HAVE 空間」と呼ぶ。すなわち、「x が y を HAVE 空間に有する」ことを「x have y」は意味する。「HAVE 空間」のことを『ヴィスタ』では「主語の身近なところに」と表現する。田中・佐藤・阿部 (2016) が図3のようなイラストを描いた理由は、「have = 持つ」から脱却しないと、have の多様な用法を理解することができないからである。

以下、田中・佐藤・阿部 (2016: 162-165) が図3をもとに描いた have の例文のイラストをいくつか取り上げ、表1の「(主語の) 身近なところに ～ がある(いる)」という説明と組み合わせてその例文の意味を解釈してみたい。

(1) I have some money 「いくらかお金を持っている」

I have (私の身近なところに、ある) → 何が → some money (いくらかのお金) と解釈し、次のようなイラストによって示すことができる。

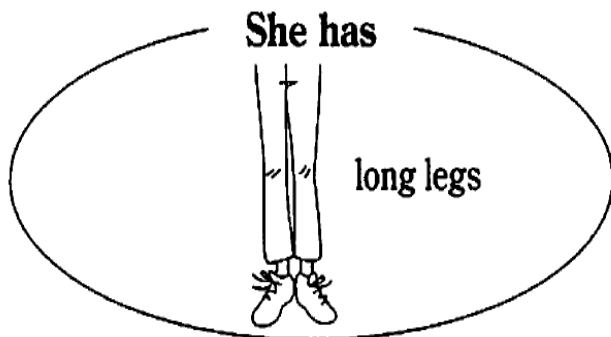
図4 I have some money. (田中・佐藤・阿部, 2016: 162)



(2) *She has long legs.* 「彼女は長い足をしている」

She has (彼女の身近なところに、ある) → 何が → long legs (長い足が)と解釈できる。長い足が「どのような様子で、彼女の身近にあるか」は、表1に書かれてあるように「常識」によって判断する。すなわち、長い足は身体にくっついた状態で身近にあると判断し、次のようなイラストで示すことができる。

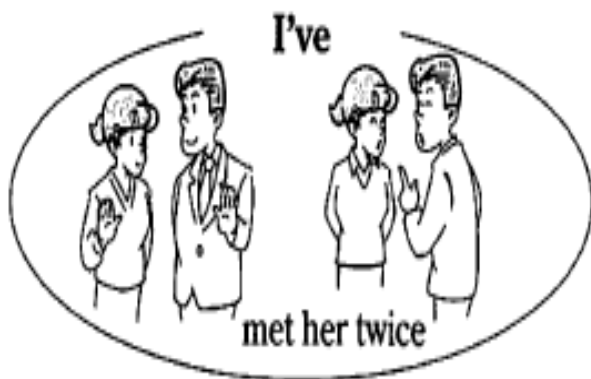
図5 *She has long legs.* (田中・佐藤・阿部, 2016: 163)



(3) *I've met her twice.* 「彼女に2回会ったことがある」

I've (私の身近なところに、ある) → 何が → *met her twice* (彼女に2回会ったことが) と解釈でき、次のようなイラストで示すことができる。

図6 *I've met her twice.* (田中・佐藤・阿部, 2016: 164)



このようにイラストがあると、「(主語の) 身近なところに ~ がある(いる)」という言葉による説明がよりわかりやすくなる。

5. *have* の説明記述表(表1)による「意味」と「形式」の対応づけ

表1においては、*have* の主語を *X* とし目的語を *Y* で表すと、「*X have Y*」は、「*X* (主語) の身近なところに、*Y* がある(いる)」という意味を表すことが示されている。そして「何がある(いる)か」という *Y* の「意味内容」を3つに分類整理し、それぞれの「意味内容」に応じて、*Y* の「形」が3つに分類整理されている。それぞれの「意味」と「形」の対応を、該当する例文①②③からいくつか取り上げながら、表1の「意味の中心」がどのように一貫して整合性があるかについて考察する。

5.1. *have* + 名詞・代名詞

Y の「意味内容」が「もの・人・動作・状態」の場合は、*have* の後ろには「名詞・代名詞」という「形」がくる。以下、例をあげる。*Y* に該当する「名詞・代名詞」に下線が引かれている。

(1). *I have only one hundred yen now.* 「私は、いまは100円しかない」。 *I have* (私の身近なところに、ある) → 何が → *only one hundred yen now* (たったの百円だけが)。

(2). *She is going to have a baby.* 「彼女は子どもを1人出産する予定です」。 *She is going to* (彼女は、向かっている) → どんなことに向かっているか → *have a baby* (彼女の身近なところに、1人の赤ちゃんがいることに)。

(3). *I'll have a try.* 「やってみましょう」。 *I'll have* (私の身近なところに、あるようにしようと思う)

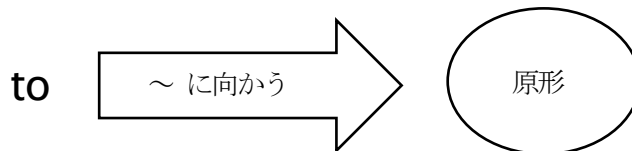
→ 何が → a try (努力することが)

(4) *I have a terrible toothache.* 「ひどく歯が痛い」。 *I have* (私の身近なところに、ある) → 何が → a terrible toothache (ひどい歯痛が)。

5.2. have + 《to + 原形》

Y の「意味内容」が「これから行うこと、これから起こること」の場合は、have の後ろには《to + 原形》という「形」がくる。to は「方向・到達」を意味し、原形は「～すること」という意味を表す。したがって、《to + 原形》という「形」の意味は、以下のようなイメージになる。

図 7 《to + 原形》が表すイメージ



「～すること」に向かう ⇒ 「これから～を行う・これから～が起こる」

以下、例をあげる。Y に該当する《to + 原形》に下線が引かれている。

(1) *I have to go now.* 「私、もう行かなければ」。 *I have* (私の身近なところに、ある) → 何が → to go now (今から、行くことが)

(2) *We have to support our handicapped sister.* 「私たちは、身体障害者の妹を養わなければならない」。 *We have* (私たちの身近なところに、ある) → 何が → to support our handicapped sister (これから、身体障害者の妹を支えていくことが)。

5.3. have + 過去分詞形

Y の「意味内容」が「既に行ったこと、起こったこと」の場合は、have の後ろに「過去分詞形」という動詞の「形（活用形）」がくる。過去分詞形は、「ある動作を成し終えた（完了した）状態」を意味する。以下、例をあげる。Y に該当する過去分詞形に下線が引かれている。

(1) *They have started just now.* 「彼らはたったいま出発しました」。 *They have* (彼らの身近なところに、ある) → 何が → started just now (たったいま出発したという状態が)。だから「もう手遅れだ」とか「急げば間に合う」といった気持ちがこめられている。

(2) *How long have you had pain there?* 「どのくらい、そこに痛みがありますか?」。 *How long* (どのくらいの期間) → have you (あるのか? あなたの身近なところに) → 何が → had pain there (そこに、痛みがあったという状態が)。

このように『ヴィスタ』は、特定の単語、例えば have に依拠し、have という単語の意味と使い方 (have の文法) を浮き彫りにする Word Grammar (Lewis, 1997)¹⁶ の観点から、have を使用する際に必要な言語知識 (意味と形式の対応づけ) を「表」で示す。このような表を約 300 の単語に添えている。

表 1 や、一つひとつの例文に付した「意味の中心」を反映させた日本語訳は、「初級・中級」の英語学習者が、基本語の意味と使い方を理解するのに「つまづく」ことがないように施された教育的工夫である。

6. 基本語の「主体的・対話的で深い学び」をめざして

新学習指導要領においては「英語による言語活動を行うことが授業の中心になっていけば、必要に応じて、日本語を交えて授業を行うことも考えられる」(文部科学省, 2017: 87)¹⁷ としている。そこで、日本語を使用する場面の一つとして、英和辞典を用いて「基本語」の使い方の理解を深めることが考えられる。例えば、学習者が教科書で have と出会ったときに、英和辞典の記述が表 1 のように、have の「意味の中心」と、have がとる様々な「意味と形式の対応づけ」を簡潔に分類整理して示してあれば、学習者の「辞書を読む」負担が軽減される。そして、次のような「主体的・対話的で深い基本語の学び」を実践できる。

まず、学習者は教科書の事例の have の「主語」が何であるかをおさえる。次に、その主語の身近なところに「何があるか」を考える。①②③の用例が示す 3 つのタイプの「意味と形式の対応づけ」と照らし合わせながら、どのタイプと「類似」しているかを「思考」し「判断」する。そして、類似すると判断したタイプの用例に倣って、教科書本文の have が使われた事例の意味を、具体的な文脈の中で「主体的」に意味づけする。

このように表 1 を足場にして、「表」に書かれてあることを「仮説」として捉え、仮説を「主体的」に教科書のような文脈で「吟味」し、疑ってみたり、「やっぱりそうか!」と納得してみたり、仮説との「対話(わかり直し)」を繰り返しながら基本語の「理解」を「深めていく」ことが「英語の豊かな使い手を育て」ことにつながっていくと思われる(水野, 2020)¹⁸。

表 1 の「表」のように、基本語の様々な語義が「意味の中心」からどのように派生したか、その「つながり」を、作家の井上ひさしが述べていた「むずかしいことをやさしく、やさしいことをふかく、ふかいことをおもしろく」(井上, 1989: 16-17)¹⁹説明し、教科書における基本語の「主体的・対話的で深い学び」を促進する記述が、新学習指導要領における英和辞典では求められている。

『ヴィスタ』は絶版のため、日本の生徒がこの辞書を実際に使いながら教科書で出会う基本語の意味や使い方を学んでいくことはできない。そのため、筆者は教育学科で英語教育学を研究し教員養成に携わる立場から、筆者の授業を受け将来教師になる学生たちを通じて、『ヴィスタ』の教育的価値が日本の生徒に伝わっていくよう努力していきたいと思っている。

たとえば、筆者が担当する「英語学概論Ⅱ」では、「基本語」の多義がメタファーという思考方法を通じてどのように展開し、ひとつの単語の意味世界(小宇宙)がどのように作り出されているかを学ぶ。学生は『ヴィスタ』をはじめ、様々な英和辞典や専門書の基本語の記述を比較し考察する。そして『ヴィスタ』の表 1 のような「表」や例文の意味の説明の仕方がどのような点で他の辞書よりも分かりやすいか、またどのような点を改善するとより分かりやすくなるかを吟味し「基本語のわかり直し」を授業で行っている。また「中等英語科教育法」では、小学校 5 年から中学校 3 年までの「検定教科書」の教材研究の中で、「基本語」の意味や使

い方を研究する。授業では『ヴィスタ』の「表」が示す Word Grammar を足がかりに、認知言語学や英語学、言語習得の知見を援用して、検定教科書で説明されてきた従来の学校文法の問題点を浮き彫りにする。そして「基本語のわかり直し」を通した学校文法の再構築を試みている。このような「英語学概論Ⅱ」や「中等英語科教育法」の授業を行うために、本稿で have について表1を論考したように、『ヴィスタ』が提示する約300の基本語に関する「表」を吟味していきたい。そして、基本語の「理解」を促進し「習熟（定着）」を図るために学習英和辞典はどのような教育的工夫を図るべきか研究を進め、日本の英語教育に貢献していきたいと思っている。

註及び参考文献

- ¹ 田中茂範 (2008). 「意味記述におけるコアの有効性と英語教育における応用可能性」
日英言語文化研究会 (編) 『日英の言語・文化・教育 — 多様な視座を求めて』 (pp.159-169). 東京: 三修社.
- ² 投野由紀夫 (2015). 『発信力をつける新しい英語語彙指導』 東京: 三省堂.
- ³ 小森 静 (2022). 「語彙の増加にどう対応するか? 「楽しい♪」から「やってみよう!」へ」『新英語教育』7月号, pp.14-15.
- ⁴ 若林俊輔 (編) (1997). 『ヴィスタ英和辞典』 東京: 三省堂.
- ⁵ 投野由紀夫 (編) (2019). 『エースクラウン英和辞典 第3版』 東京: 三省堂.
- ⁶ 『ヴィスタ』は, have の例文を55個あげている。その全てに, 例で示した「← ジョーンズ夫妻の身近なところに, イスが1びきいる」のように, 「矢印 (←)」と「下線」を使って「意味の中心」を反映させた日本語訳をつけている。しかし「(主語の) 身近なところに」は省略されている。「へがある (いる)」に焦点を当てて下線をつけている。この省略は, 紙面が限られているためだと思われる。
- ⁷ Langacker, R. W. (2008). *Cognitive Grammar: A Basic Introduction*. Oxford University Press.
- ⁸ Masuda, K. (2018). *Cognitive Linguistics and Japanese Pedagogy: A Usage-based Approach to Language Learning and Instruction*. Berlin: Mouton de Gruyter.
- ⁹ Tomasello, M. (2003). *Constructing a Language: A Usage-Based Theory of Language Acquisition*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- ¹⁰ Tyler, Andrea, Lihong Huang & Hana Jan. (Eds.). (2018). *What is applied cognitive linguistics? Answers from current SLA research*. Berlin: Mouton de Gruyter.
- ¹¹ 今井むつみ (2020). 『英語独習法』 東京: 岩波書店.
- ¹² 佐藤 臨太郎・笠原 究 (編) (2022) 『効果的英語授業の設計 — 理解・練習・繰り返しを重視して—』 東京: 開拓社.
- ¹³ 水野邦太郎 (2020). 『英語教育における Graded Readers の文化的・教育的価値の考察』 東京: くろしお出版.
- ¹⁴ Quirk Randolph, Sidney Greenbaum, Geoffrey Leech & Jan Svartvik (Eds.) (1985) *A Comprehensive Grammar of the English Language*. London: Longman.
- ¹⁵ 田中茂範・阿部一・佐藤 芳明 (2016). 『英語感覚が身につく実践的指導—コアとチャンクの活用法』 東京: 大修館書店.
- ¹⁶ Lewis, M. (1993). *The Lexical Approach*. Tokyo: Cengage Learning.
- ¹⁷ 文部科学省 (2017). 『【外国語編】中学校学習指導要領 (平成29年告示) 解説』

https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/1387016.htm (閲覧日：2022年9月29日).

¹⁸ 英文を読むことを通して基本語の理解を繰り返し「わかり直す」ことの意義については、以下の参考文献の第10章から第12章で詳細に論じられている。水野邦太郎. (2020). 『英語教育における Graded Readers の文化的・教育的価値の考察』 東京: くろしお出版.

¹⁹ 井上ひさし (1989). 『The 座』 14号. 東京: こまつ座