

# 語彙の意味理解と記憶を促す視覚教材としての映画の利用

## Using movies to enhance understanding and memory of vocabulary meaning

湯舟英一  
東洋大学

### Abstract

Movies in reading classes have been used primarily for presenting the context before reading. However, there are few examples of classroom practice in which movies are used for presenting the direct meaning of the text being taught. It is also often the case that the teachers only explain the meaning of the text verbally. Interpretation through words, however, basically cannot escape from the abstract comprehension of a word or sentence, and consequently, the degree of the comprehension of the text varies from one learner to another. On the contrary, the direct presentation of the image representing a particular word or sentence impedes the learner in the analytic and explanatory strategy of text understanding. In this essay, I wish to introduce part of my classroom syllabus for a university-level reading comprehension class to try to suggest an effective teaching method by which learners may more fully understand the meaning of the words used in the text being taught, and therefore more easily and effectively acquire the full benefit of the reading process.

キーワード：語彙、意味理解、記憶、視覚教材、映画

### 1. はじめに

伝統的に行われていた「訳読授業」では、単語の意味を並べ、それを統語規則に則ってボトムアップし意味の通る日本語にすることで、学生は一応の満足を得た。しかしここでは、イメージ不在の英語から日本語への記号処理が行われるだけで、その英文やそこに使われる個々の語彙の実際のイメージ（脳内で投影される画像的表象）とは切り離された学習を余儀なくされた。それでも、訳読授業は「入試に和訳問題がでる」、「訳をせず、英語だけで授業をしてみても学生がついてこない」、「訳読に取って変わる有効な教授法がわからない」、「教師の力量に左右されない」、「多人数教室に対処できる」（安藤, 1991）、さらに「学習者にとって予習および学習の方法が明確」、「教員にとって簡便で、学生の訳を通

して適切な指導を与えやすい」(酒井, 1990)などの社会的理由や授業運営上の利点があるとされ広く行われてきた。しかしながら、いずれの理由も、英文の意味をイメージし長期記憶定着(すなわち学習)させることや、認知的に語彙習得を促進するという観点から演繹されるものではない。

一方、これまで訳読授業に対する批判は学習効率やコミュニカティブな観点から多く行われてきた。主な理由としては「訳しても内容がつかめない(英文和訳力と英文理解力は異なる)」、「直読直解を妨げる」、「訳が習慣となる」、「授業が単調になる」(土屋, 1983)などが挙げられる。これらのうち、本論で議論する読解授業の問題点に最も関わるのは、「訳しても内容がつかめない(英文和訳力と英文理解力は異なる)」という指摘である。これは、言い換えれば以下のような問題点を意味する:

- ・ 文法・語法・和訳術を強調 → 意味に注意が向けられない
- ・ 英文和訳調の日本語 → 表面的(辞書的)な意味理解しか得られない
- ・ 訳による解釈 → 「意味の抽象性」を払拭できない

本論では、以上の問題点を解決する糸口として、以下の3つの議論に沿って考え、自らの授業実践をヒントに一つの答えを模索してみたい:

- ・ 「内容(意味)理解に集中したリーディング学習」とは?
- ・ 「より深い意味理解」とは?
- ・ 「リーディング授業において抽象的な和訳に頼らない意味理解」とは?

## 2. リーディング学習における意味理解

リーディング授業において、英文の意味理解を促すには、学習者がテキストの意味を積極的に理解しようとするのが重要であり、当然ながら意味に焦点を当てた活動が必要となる。ところが、活動の目に見えた目的が和訳をつくることであれば、綺麗な日本語を作ろうとするあまり、英文の右部から左部へ向かって理解しようとしたり、日本語の出来そのものに注意のリソースを分配することになり、学習者の注意あるいはワーキングメモリの配分に支障をきたすことは容易に想像できる。さらに、リーディング活動とは、読み手が意味を構築する過程(Silberstein, 1994; 津田塾大学言語文化研究所読解研究グループ, 1992)であり、学習者が積極的に意味にアクセスする能動的な活動である。よって、訳読のような表層的で記号操作的な認知作用を誘発する活動によって、(イメージとしての)意

味へのアクセスが阻害されるばかりか、深い理解に到達しないため記憶の定着（すなわち学習）が起こらないと考えられる。

では、より深い意味理解とはどのような理解状態と考えられるであろうか（なお、本論では主として英語教育というマクロ的な視点で考察をおこなうものとする）。金谷（1995）によれば、「より深い意味理解とは文脈に即した最適な意味にアクセスすることである」とされる。言い換えれば、言語で表される意味に読み手の知識や推論が加わった理解が重要であるとされる。また、田近（1997）は、「より深い意味理解とは語や文の意味を自分の言葉で表現できる状態である」とし、学習者は辞書の意味は抽象的な記号の意味であることを認識することが重要であると指摘する。つまり、ここでは抽象的な日本語訳に頼らない意味理解が必要であると言える。

以上のことから、リーディング学習における意味理解のプロセスとアクセスされた意味の定着には、文脈に即した深い理解が関与し、それは表層的な言語表象ではなく、実際のイメージとして想起されることが重要であると考えられる。

### 3. 英文素材と理解度

授業で扱う英文の難易度の違いによって理解度はどのように異なるのであろうか。ここでは、教材に用いられる語彙と統語構造の難易度、および学習者の興味や精通度に関わる内容・トピックについて幾つか例を挙げて考えてみたい。過去の実験結果では、一般にテキストの理解度は文法構造の複雑さよりも語彙の難易度や精通度に相関することが示唆されている。例えば、「文構造の複雑さは内容理解度には有意な影響を与えない」（Floyd & Carrell, 1987）、「文章構造の精通度より文化的背景知識の方が理解度との相関が高い」（Carrell, 1987）、「統語的複雑さは理解度には影響を与えず、語彙がより重要な要因である」（Strother & Ulijin, 1987）などの実験結果は興味深い。

一方、「興味」はテキストの背景知識や文脈を想起させやすいという利点があり、さらにモチベーションは学習活動自体への注意と集中力をもたらすものとして、理解度の向上が期待できる。実際、活動していて楽しいと感じる時は脳内の海馬内で  $\theta$ （シータ）波が検出され、記憶の定着において生理学的にも効果があることが実証されている（池谷, 2001, 2002, 他）。

また、今回紹介する私の授業ではディズニー映画を用いているが、物語性とエンターテインメント性を持ち、学生のモチベーションの高揚には利点があると考えられる。過去の調査でも同様の傾向が見られる：「物語、伝記、ユーモアなど筋のある題材を好む」（上智大学英語教員研究会研究部, 1987）、「物語、伝記、スポーツ、映画などをより好む」（桂,

1993)、「小説、物語を好む」(英語教育実態調査研究会, 1993)。

以上のことから、英文の内容理解、すなわち意味理解においては、語彙とりわけ内容語の深い意味理解が重要であり、内容理解と意味習得を目指す授業においては、英文の意味をいかに学習者がイメージしそれを記憶に定着させるかが重要な課題となる。さらに、英文の難易度の大きな部分が語彙によって決定されることから、その意味を授業内でしっかりイメージできれば、結果としてそのテキストを易しいと感じるのではないだろうか。逆に、語彙や文の意味をつかめないまま毎週の授業が過ぎて行くことで、学生の不安感は募り、学習へのモチベーションは落ちてゆくと考えられる。さらに訳読の授業では、学習者は(ときに教師も)初めから和訳の出来にこだわり、訳せない理由を文法に求めようとする。これでは、学習の目的が文法にすり替わってしまい、いつになってもテキストの意味理解が進まない。

#### 4. 学習から習得へ

Ellis (1994)、Gass (1988) らによれば、L2 学習者の言語知識の体系(中間言語)は明示的知識と暗示的知識とに分類され、前者はメタ言語知識と深く関連し、後者は L1 知識のように直感的で内在化された知識であるとした。また、遡って Bialystock (1978) は、暗示的知識は実際の言語使用に触れることで習得されると主張し、さらに Krashen (1981, 1982) は「習得」される知識とは常に暗示的知識であって、文法規則の教示は「学習」を進めるだけで L1 知識のような習得には結びつかないと説明する。よって彼らのような、人間の記憶や学習に関わる認知的知見を下敷きにした第二言語習得理論家たちの言う「習得」とは、共通して「規則の教示に依らない、暗示的、意味直結型の学習」を意味する。

これをリーディングの授業に当てはめて考えれば、「書かれた言葉の意味が、説明されることなしに、目の前で具現化する」ことが効果的であり、このような機会を与えることで、学習者はより暗示的に意味の「習得」が可能になるのではないだろうか。また、多くの第二言語習得理論で主張されるように、言葉の習得には「理解」が必要条件であり(その前提としての選択的注意を含めて)、理解の存在しない「習得」は考えられない。なにもここで言う理解とは文法規則に留まらず、語彙の意味習得においても同様に適応されるべき概念であると考えられる。

本論では、これら「メタ言語的な説明によらない、言語の意味に焦点をあてた活動」をリーディング授業の中で実践し、文字言語を通して言葉の意味を習得する環境を作り出す試みを紹介したい。

## 5. 授業実践

### 5.1 目的

リーディング教材のなかの語彙やセンテンスの意味理解に焦点を当て、日本語やその他のメタ言語で説明するのではなく、その語彙や文に相当する箇所の映画の場面や実際のセリフをダイレクトに提示することで、語の意味や英文理解に具体性を持たせ、まさに「言葉の意味が目の前で具現化する」状況をつくり、説明によらない内容理解と意味構築の場を作り出すことが目的である。

一方、ことばの真意を映像という実際性と具体性を持った形で提示することで、説明的・分析的学習から回避でき、また各学生間の理解の質と量を一様化できるだけでなく、すべての学生に「意味がわかった」という満足感と安心感を与えることが期待できる。さらに、ディズニーというエンターテインメント性の高い映画を利用することは、学生の授業に対する意欲とモチベーションを高めることにもつながると思われる。

### 5.2 使用教材と対象学生

授業では、John Grant. (1993). *Encyclopedia of Walt Disney's Animated Characters — from Mickey Mouse to Aladdin*. HYPERION. をリーディング教材として使用した。これは、Walt Disney スタジオが製作した全短編・長編アニメーション映画の解説書である。この本には各映画について、Credits、The Movie、The Story、The Characters の各項目について詳細な解説が載っているが、授業ではこの中の The Story の部分をそのまま使用した。英文のスタイルや語彙はおおよそ *Newsweek* の記事と同等で、オーセンチックなリーディング教材と言える。教材の一例として、*Cinderella* (1950) の一部を紹介したい：

*.... These borrowed trimmings are Cinderella's downfall, for as soon as she appears in her magnificent dress the stepmother spots where they have come from and the Ugly Sisters use this as an excuse to shred the dress. Weeping, Cinderella rushes out into the garden and, as the rest of the family depart for the ball, she tells her animal friends that she no longer has any faith in dreams of better times to come. But...but what is this? A mysterious light appears, and from it materializes a dumpy, scatterbrained woman who announces that she is Cinderella's Fairy Godmother. With a wave of her magic wand and the singing of a magic spell, she transforms a nearby pumpkin into a coach, the mice into horses, ....*

授業は関東近県の4年制大学の1年次の学生（非英語専攻）を対象に通年で行なった。一クラスの人数は34名、うち女子が8割を占める。なお、学生はこの教材の他に映画の原作の英語版が渡され、ストーリーの要所で原作と比較し、その違いについて個人的論評を加える。この過程で、Walt Disney 本人やディズニー・スタジオのスタッフ達のイメージの傾向や作品に込めたメッセージを読み取る作業を行う。このことは、学生に読解のための読解ではなく、確固とした目的を持った活動を行うための手段としての読解をさせることができ、日常の読解の姿である偶発学習（Incidental Learning）にもつながると思われる。

### 5.3 授業の手順と映画の役割

学生に英文教材を提示する前に一度映画の全編（英語クローズド・キャプション付き）を通して観賞させる。ディズニー映画はほとんどが90分以内で完結するので、一回の授業時間内に見せることができる。この段階では、映像は英文理解のためのコンテキストとして、トップダウン的情報を提供する。学生は次週の授業までに教材を読み、割り当てられたパラグラフの日本語訳と語句の意味を書いたノートを提出する。それをもとに学生が英文の意味を説明する。その際に教員が映画の相当箇所を見せ、各語句や文の真の意味を映像や登場人物の実際のセリフ（キャプション）を提示しながら確認していく。ここで、学生は辞書等で調べた語句の意味や自分なりに解釈した文の意味が表面的な理解であったと気付くことが多い。一つの作品を終えるには約3回の授業を要する。

Figure 1 は予習における学習者の意味理解のプロセスを表している。当然ながら、英文テキストの著者は伝えたい内容を文字情報として提示する（実際は文字＝記号に置き換えた時点で情報の質は格段に劣化するが、図では単純化するために同じ大きさで示してある）。ところが、学習者が予習する際に、著者から発信された意味は辞書的かつ抽象的な意味の不連続体と化し、図で示されるように、その情報量は格段に少なくなってしまう（各ブロックの大きさが意味情報の大きさ、あるいは深さを表している）。学習者はそれら抽象的な分断化された意味を素材としながら、既存の文法知識と事前に見た映画の記憶というトップダウン情報を手がかりに、各センテンスの意味をボトムアップに構築する。しかしながら、この段階では、意味の抽象性を払拭できず、意味の劣化したイメージ不在の和訳が作られることが多い。

一方、Figure 2 は授業内での意味理解プロセスを表している。図が示すように、この段階ではテキストの各語彙の意味は随時映像を通してモニタリングされることで意味の劣化は少なくて済む。さらに、センテンス単位の意味を示す映像も提示されモニタリングされることで、センテンスレベルでのイメージをそのまま得ることができるので、意味の劣化

の少ないセンテンス単位の意味がトップダウン情報となり、その文で使われている語彙の意味理解はさらに深いものとなる。このようにして、英文テキストはセンテンスごとに深い理解を得られることから、最終的に和訳する際も、理解という段階を経て、自分の言葉で表出できることが可能となる。

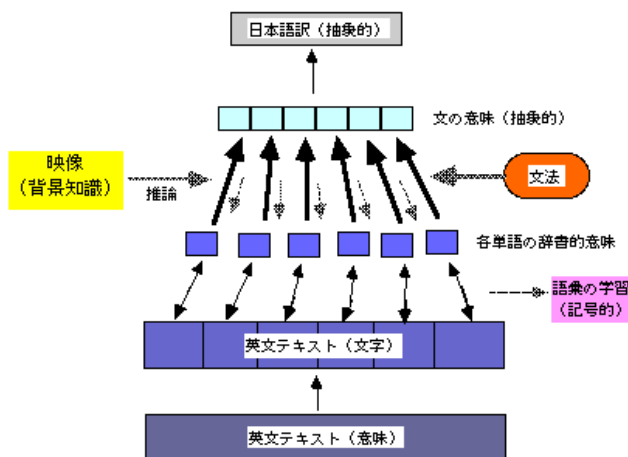


FIGURE 1 : STAGE I (予習までのプロセス)

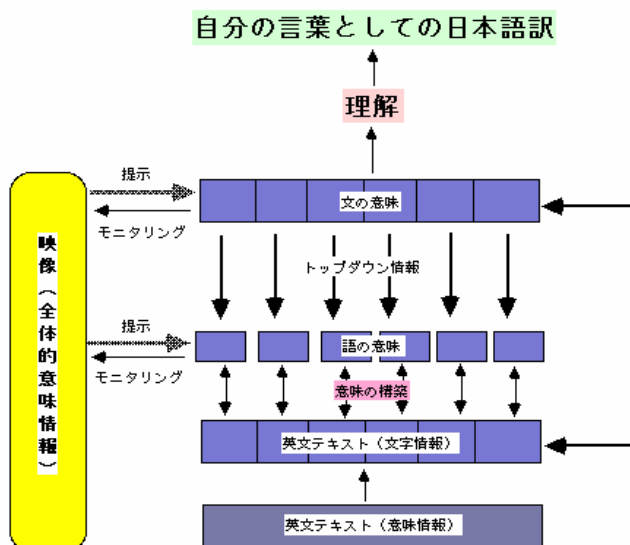


FIGURE 2 : STAGE II (授業のプロセス)

## 5.4 評価と試験問題

通年で2度の定期試験によって評価する。紙面の都合でその具体的内容を提示できないが、試験問題は筆記式で語句や文の意味を尋ねたり、映画の評論そのものに関わる論述が中心となり、文法形式に関わるものは出題しない。

## 5.5 アンケート内容と結果

以下の授業アンケートを実施し、34名全員から回答を得た。結果を以下に示す：

|   |                           |    |    |    |  |    |    |
|---|---------------------------|----|----|----|--|----|----|
| 1 | 教材の語彙のレベルは？               | N  | %  | 8  | 実際の映像を見ることで、英文の意味がどれだけ理解できましたか？                            | N  | %  |
|   | 1 かなり難しい                  | 3  | 9  | 1  | ほぼ100% 理解できた   | 6  | 18 |
|   | 2 難しい                     | 18 | 53 | 2  | 80% くらい理解できた   | 17 | 50 |
|   | 3 ふつう                     | 13 | 38 | 3  | 50% くらい理解できた   | 7  | 21 |
|   | 4 やさしい                    | 0  | 0  | 4  | 30% くらい理解できた   | 4  | 12 |
|   | 5 非常にやさしい                 | 0  | 0  | 5  | それ以下   | 0  | 0  |
| 2 | テキストの語彙について               | N  | %  | 9  | 実際の場面を映像で見たときの語彙や文章の理解度を10とすると、自分で辞書で調べただけのときの理解度はどれくらいです？ | N  | %  |
|   | 1 やさしくして欲しい               | 10 | 29 | 1  | 10-9   | 0  | 0  |
|   | 2 このままでよいと思う              | 24 | 71 | 2  | 8-7  | 2  | 6  |
|   | 3 もっと難しくしてほしい             | 0  | 0  | 3  | 6-5  | 21 | 62 |
| 3 | テキストの文法のレベルは？             | N  | %  | 4  | 4-3  | 8  | 24 |
|   | 1 かなり難しい                  | 3  | 9  | 5  | 2-1  | 3  | 9  |
|   | 2 難しい                     | 10 | 29 | 10 | 授業で映像を見ながら覚えた語句や文の意味は自分のものになったと実感できますか？                    | N  | %  |
|   | 3 ふつう                     | 21 | 62 | 1  | よく実感する   | 3  | 9  |
|   | 4 やさしい                    | 0  | 0  | 2  | ときどき実感する   | 14 | 41 |
|   | 5 非常にやさしい                 | 0  | 0  | 3  | あまり実感できない  | 17 | 50 |
| 4 | テキストの文法について               | N  | %  | 11 | 授業でみる映画は次のどの形式がいいです  | N  | %  |
|   | 1 やさしくして欲しい               | 7  | 21 | 1  | 日本語字幕  | 9  | 26 |
|   | 2 このままでよいと思う              | 26 | 76 | 2  | 日本語吹き替え  | 0  | 0  |
|   | 3 もっと難しくしてほしい             | 1  | 3  | 3  | 英語キャプション   | 24 | 71 |
| 5 | 英文の内容を理解するために、授業での文法の説明は？ | N  | %  | 4  | 何もなし   | 1  | 3  |
|   | 1 詳しく説明して欲しい              | 16 | 47 | 12 | この授業を通して英文の意味を「無意識に」(母国語を覚えたように)学習できますか？                   | N  | %  |
|   | 2 必要最低限にして欲しい             | 17 | 50 | 1  | できると思う   | 8  | 24 |
|   | 3 しなくても良い                 | 1  | 3  | 2  | できないと思う  | 18 | 53 |
| 6 | テキストの長さは？                 | N  | %  | 3  | わからない・どちらとも言えない  | 8  | 24 |
|   | 1 長すぎる                    | 5  | 15 | 13 | この授業を通して、英文の意味理解に対する考え方が変わりましたか？                           | N  | %  |
|   | 2 長い                      | 9  | 26 | 1  | 変わった   | 14 | 41 |
|   | 3 ちょうど良い                  | 20 | 59 | 2  | 変わらない  | 20 | 59 |
|   | 4 短い                      | 0  | 0  | 7  | テキストの内容は？  | N  | %  |
|   | 5 短すぎる                    | 0  | 0  | 1  | 1 とても興味がある   | 9  | 28 |
| 7 | テキストの内容は？                 | N  | %  | 2  | 2 興味がある  | 19 | 56 |
|   | 1 とても興味がある                | 9  | 28 | 3  | 3 ふつう  | 2  | 6  |
|   | 2 興味がある                   | 19 | 56 | 4  | 4 つまらない  | 3  | 9  |
|   | 3 ふつう                     | 2  | 6  | 5  | 5 とてもつまらない   | 1  | 3  |
|   | 4 つまらない                   | 3  | 9  |    |  |    |    |
|   | 5 とてもつまらない                | 1  | 3  |    |  |    |    |



## 5.6 考察

使用した教材の語彙レベルは、学習者の半数以上が「難しい」と答えているが、それにもかかわらず7割以上の学生が「このままでよい」と答えている。このことは、始めに提示された時点では難しいと感じたものの、授業を通してそれらの意味が映像を通してイメージとして習得できることを実感し、結果として感覚的難易度を下げていることを示唆するものだと考える。これは、語彙の難しさとはその意味を具体的にイメージできないもどかしさと辞書の抽象的意味のまま覚えなければならないという一種の不安感に負うところが大きいのではないかと想像する。

文法の難易度は、学習者の約4割が「難しい」または「とても難しい」と答える一方で、7割以上の学生が「このままでよい」と答えている。一つには、難しい文法も敢えて学習したいという前向きなモチベーションから生じる部分も考えられるが、もう一方で、難しいと感じても映像を通して文としての意味を具体的にイメージできたことで、理解のプロセスにおいては文法構造の複雑さは克服できるという自信を得た結果ではないかとも考えられる。もちろん、テキスト内で難しいと感じられた文法構造がすぐさま学習者の後の言語表出に現れることは期待できないが、少なくとも理解活動においてはさほど重要でないことを悟っており、上で紹介した先行研究の結果と合致する。ただし、質問5の回答に見られるように、知識として文法の説明もして欲しいと望む学生も多いことから、学習者に安心感を持たせ、かつ意味理解を阻害しない範囲で、構文理解に不可欠な文法事項には注意を促す必要があると思われる。

使用した教材の内容に関しては、8割以上の学生が「興味がある」または「とても興味がある」と答えていることから、学習そのものを根底から推進するモチベーションが高く、楽しみながら意味理解の学習が行われたと考えられ、当然、学習意欲の低い状態での実施に比べて記憶の定着深度と時間的スパンも長いものと期待できる。

英文テキストの理解度に関しては、「実際の映像を見ることで、英文の意味がどれだけ理解できたか」という問いに対して、半数が「8割以上理解できた」、2割近くが「ほぼ100%理解できた」と感じている。100%理解できたということは、言い換えれば、筆者の伝えようとしたメッセージを100%受取ったと感じることであり、これは言葉による説明ではどんなに分かりやすく丁寧に説明しても到達できる数字ではない。映像というダイレクトな意味提示方法だからこそ学生にそう感じさせることができるとと思われる。さらに、6割以上の学生が、事前に辞書で調べたときの理解度は映像で意味を理解した時の約半分であったと答えている。このことは多くの学生が、辞書の意味が抽象的な意味に過ぎず、イメージを伴う実際の意味理解とは異なると実感したと考えられる。このように、自分の学習に対してメタ認知できたことで、今後の彼らの学習ストラテジーがより認知的に深い理

解を求めるように変化していくことが期待できる。

最後に、この授業の目的を一言で言えば、「メタ言語を用いた説明によらない、直接体験的かつ暗示的意味理解および定着」であった。これは、第2言語習得の理論家たちの多くが提唱する「言語習得」のための重要な条件であった。この点において、2割以上の学生が「無意識に（自分が母国語を覚えたように）学習できる」と答えている。勿論その真意を測定することは困難だが、少なくとも大学でのリーディング授業を通してそう感じる学生がいたことは特筆に値すると思われる。また、4割以上の学生が、「この授業を通して、英文の意味理解に対する考えが変わった」と答えていることは、この授業実践が一応の目的を達成したと捉えていいのではないかと考える。

## 6. おわりに

今回の実践報告では、授業を通じた学生の習熟度を客観的データとして提示するには及ばなかったが、このことは今後の課題としたい。さらに、本来、語彙の意味は実際の言語使用に触れる中で、増大的にも消去法的にも習得されることから（ある語の新たな意味を発見しそれまで習得された意味に付け足す作業と意味領域を徐々に絞り込む作業のこと）、今回の授業も一度の意味提示だけでは不十分であり、同様の活動を通しての継続学習が重要なことは言うまでもない。最後に、従来のビデオ・映画教材の多くはリスニング・スピーキングを目的としたものが多いことから、今後、本実践報告のような、リーディング・テキストの意味提示を目的とした教材が増えることを期待したい。

**注記** 本著は、著者が第101回語学ラボラトリー学会関東支部研究大会に於いて行なった実践報告を基に加筆修正を施したものである。

## 参考文献

- Bialystock, E. (1978). A theoretical model of second language learning. *Language Learning*, 28, 69-84.
- Carrell, P.L. (1987). Content and formal schemata in ESL reading. *TESOL Quarterly*, 21, 461-481.
- Ellis, R. (1994). *The study of second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Gass, S. (1988). Integrating research areas: a framework for second language studies. *Applied Linguistics*, 9, 198-217.

- Grant, J. (1993). *Encyclopedia of Walt Disney's animated characters — from Mickey Mouse to Aladdin*. HYPERION. New York.
- Krashen, S. (1981). *Second language acquisition and second language learning*. Oxford: Pergamon.
- Krashen, S. (1982). *Principles and practice in second language acquisition*. Oxford: Pergamon.
- Silberstein, S. (1994). *Techniques and resources in teaching reading*. New York: Oxford University Press.
- Strother, J.B. & Ulijin, J.M. (1987). Does syntactic rewriting affect English for science and technology text comprehension? In J. Devine, P.L. Carrell., & D.E. Eskey (Eds.), *Research in reading in English as a second language* (pp.89-103). Societies and Associations.
- 安藤昭一 (1991)『英語教育現代キーワード事典』増進堂.
- 池谷裕二 (2001)『記憶力を強くする』講談社.
- 池谷裕二 (2002)『最新脳科学が教える高校生の勉強法』東進ブックス.
- 英語教育実態調査研究会 (1993)『『英語教育』別冊 21世紀に向けての英語教育』大修館.
- 桂 邦彦 (1993)「リーディングの教科書に望む」『英教』2月増刊号.
- 金谷 憲 (1995)『英語リーディング論』桐原書店.
- 小菅和也 (1991)「訳読式の授業をどう越える」『現代英語教育』4月号, 16-17.
- 酒井志延 (1990)「Task-Based lesson に関する実証的研究 — 訳読式授業を越える「読み」の指導」『関東甲信越英語教育学会紀要』第5号, 11-18.
- 上智大学英語教員研究会研究部 (1987)「生徒はどのような内容のテキストを好むか: 英語 I、英語 II、英語 IIB の教科書を分析して」『英教』9月号.
- 田近裕子 (1997)「読解力の本質とその育て方」『英語教育辞典』アルク.
- 土屋澄男 (1983)『英語指導の基礎技術』大修館.
- 津田塾大学言語文化研究所読解研究グループ (1992)『学習者中心の英語読解指導』大修館.