

# 小学校外国語科における認知意味論の知見を応用した多義語指導の実践 —意味カテゴリーの気づきに焦点を当てて—

田中佑樹 (TANAKA Yuki)

鳴門教育大学大学院

## 要約

本研究は、日本語を母語とする小学6年生の学習者を対象に英語の基本動詞 **have** を指導する際、語の多義性や、意味カテゴリー（「所有」）に対する気づきを促進する上で、コア・ミーニングという認知意味論的アプローチが有効であるのかどうかについて検証することを目的とするものである。その方法論として、コア・ミーニングの手法を採用した「HAVE 空間（田中・川出，1989；田中・佐藤，2009）」を用い、入門期の学習者の認知能力を踏まえた視覚的な **have** のコア図を学習者に提示する。本研究では、入門期における語彙学習・指導法の在り方を論究した上で、その有効性・必要性を実証し、小学校の英語教育への示唆を提示する。

（キーワード：認知意味論，コア・ミーニング，多義語指導）

## 1. 研究課題の背景・目的

### 1. 1 研究の背景

認知言語学の知見を応用した第二言語習得研究の活発化に伴い、言語教育においてその注目度は依然高まりを見せている。認知言語学では、言語の文法を言語自体が持つ客観的規則として捉えるのではなく、言語主体となる人間の主体的解釈という認知の仕方から捉えて説明を与えようとする（Lakoff, 1987；Langacker, 1987）。上記の考え方に立脚すれば、言語を構成する上での規範や法則など、形式面を重視した従来の学校英文法では説明することが困難であった文法現象に対して、人間による幾多の言語使用や認知の在り方から十分な説明力を持たせることを可能にする。従って、認知言語学は英語教育との親和性の深さから、その応用可能性が非常に高い。ここで小学校学習指導要領の外国語科編によれば、学習単語数として600～700語程度の習得目標、英語4技能の育成、並びに、コミュニケーションを図る基礎となる資質・能力の育成といった方針（文部科学省，2018）を掲げている。このような展望に大きく寄与することができる学習項目の一つとして語彙学習が挙げられることが多い。これまで、英語学習者を対象とした語彙学習において、認知意味論の知見を応用した研究は数多く報告されてきた。その中でも、動詞の多義語学習において、コア・ミーニングの理論を応用した研究は肯定的な研究成果（Verspoor & Lowie, 2003）

が得られてきた。しかし、2020年より開始された小学校外国語科の授業において、コア・ミーニングを援用した多義語指導に関する研究例は管見の限り見つかっておらず、当理論の小学校外国語教育への応用可能性を検証するのは自然の流れであると言える。本研究を契機として、入門期における語彙学習・指導法の在り方や、その有効性・必要性を実証する上での議論がより一層深まることが望まれる。

## 1. 2 研究の目的

本研究の目的は、日本語を母語とする小学6年生の学習者を対象に英語の基本動詞 **have** を指導する際、語の多義性や、意味カテゴリー（「所有」）に対する気づきを促進する上で、コア・ミーニングという認知意味論的アプローチが有効であるのかどうかについて検証を試みることである。

## 2. 先行研究

### 2. 1 have のコア・ミーニング

コア・ミーニング（コア）とは、文脈に依存しない状態における用例の最大公約数的な意味であり、かつ語の意味範囲の全体を捉える概念である。コアの考え方として、ひとつの語にはひとつの全体を包括するような **meaning**（意味）があり、複数の語義を統率するような全体的な意味があるという **Bolinger**（1977）の主張に補強されている。つまり、「ひとつの形にはひとつの意味」と

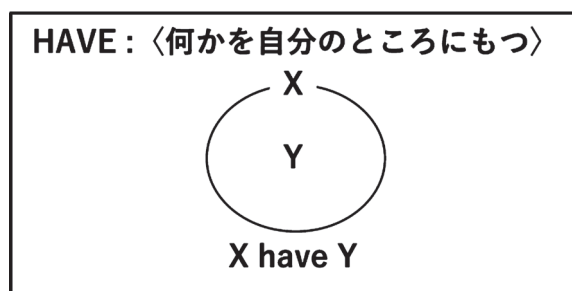


図1 HAVE空間（田中・川出，1989：57）

いう言語普遍的な事象として捉え、このような語の唯一の全体的な意味をコアとした（田中，1990）。本研究の多義語動詞の指導において取り扱うのは基本動詞の **have** である。田中・川出（1989）と田中・佐藤（2009）は、**have** のコア・ミーニングを〈何かを自分のところにもつ〉と捉えている。図1における「自分のところ」とは、「何か」に相当する対象を自らが確保できる範囲であり、自分のなわばりのような領域を指す。さらに「もつ」とは、具体的な何か物を手にもつことのみならず、自らの考えや出来事など抽象的な事物までをもつことも含む。その結果、**have** の基本イメージを「所有」「経験」といった状況までカバーすることができ、その **have** のコアからイメージされる領域を「HAVE空間（図1）」とした。このようにHAVE空間のイメージから、幅広い **have** の意味や用法について説明力を持たせることが可能になる。

### 2. 2 多義語学習

英語等の外国語学習の根幹を成す語彙知識は、英語4技能を総合的に運用する上での基礎事項になり、英語4技能がコミュニケーションを行う上での土台となることから、その果たす役割は非常に大きい（Nation，2001；Schmitt，2000）。このように語彙学習の重要性は自明のことではあるが、必ずしも豊富な語彙の獲得といった語彙の広さ（**vocabulary**

breadth) だけでなく、質的観点から多義語の学習と関連付けられることが多い。Meara (1996) は、語彙能力 (lexical competence) について、単に語彙の総数といった知識量ではなく、単語の意味や用法を中心に関連づけられた語彙のネットワークとして捉えた。さらに、Littlemore (2009) は、語彙学習において身につけるべき語彙知識として、語が複数の意味を持つことを指す vocabulary depth (語彙の深さ) と、語彙や語義の意味間を繋ぐものを指す network (意味間のネットワーク) の2つを挙げ、多義語など、語に存在する複数の意味の中から類似性や関連性を見出すことが語彙習得に大きく貢献するとした。

しかし、Laufer (1997) は、多義語が一つの言語形式に複数の意味が内在することや、文脈に呼応して様々な意味に変化するという多義語の振る舞いを捉えて (Bensoussan & Laufer, 1984)、語の多義性が語彙の学習難易度に影響を与える要因の一つとして挙げている。さらに母語と対象言語との間に存在する言語系統的な差異として、今井 (1993) は、英語の多義語動詞 wear に対する意味カテゴリーにおいて、日本人英語学習者と英語母語話者の表象が異なることを示している。今井は、外国語教育において、語の意味はカテゴリーとして理解されるべきであり、辞書の語彙の定義と等しいか否かに関わらず、母国語 X と外国語 Y のカテゴリーの範囲や内的構造の違いに注意し、具体的な例を用いて明らかにすべきであると結論づけている。

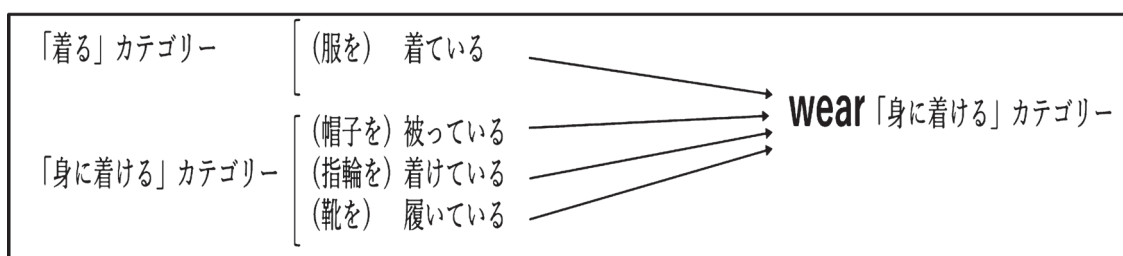


図2 wear の意味カテゴリー (今井, 1993 を参考に著者作成)

### 2.3 コア・ミーニングを応用した多義語学習

このような多義語学習の問題点を克服する上で、認知意味論の知見を応用した研究は数多く報告されてきた。Vespoor & Lowie (2003) は、大学レベルのオランダ母語話者の英語学習者を対象に、多義語学習において未知の比喩的な意味を理解させる際、語の中核的な意味としてコア・ミーニングを教示する場合の方が、他のより周辺的な意味を教示する場合よりも、意味推測に効果的な影響を与え、長期的な記憶保持にも繋がることを明示した。この結果から、多義語学習において中核的な意味のコア・ミーニングを教示することにより、語の離散的であった複数の意味がまとまった意味カテゴリーとして精緻化され、意味の理解に繋がったと考えられる。Vespoor & Lowie は、語彙学習では単語の中核的な意味となるコア・ミーニングを起点として、学習者の習熟度に応じて、語が持つ複数の意味の関連性を教示することを重要視している。

本研究実践では、入門期の小学生6年生を研究対象とするため、Vespoor & Lowie の研究において提示された指導法や検証方法とは異なるものになるが、同研究は、コア・ミーニングによる語彙学習が、一対一対応の訳語では表れない語の本質的な意味を理解する上で非常に有効な学習手段であると示唆している。以上の先行研究に基づいて、have の意

味カテゴリーとなる「所有」を教示する際に、入門期の学習者の認知能力も踏まえ、「HAVE 空間」(田中・川出, 1989)を、haveのコア図として視覚的に提示し、多義性、意味カテゴリーといった語の意味構造について豊富な気づきや理解が児童に促されるような指導方法を検討する。

### 3. 方法及び分析

#### 3. 1 研究概要

本研究では、第1章で述べた研究の目的や背景、第2章の先行研究の調査と分析を基に、多義語の学習において入門期である小学6年生が、語の多義性や、意味カテゴリーに対する気づきを促進する上でコア・ミーニングという認知意味論的アプローチがどのように影響するかを検証する。検証方法については、授業実践において取り組まれる多義語学習に関するリフレクションシートの内容並びに、多義語動詞の意味推測や記憶保持への影響を測るテストの結果を基に分析を行う。

#### 3. 2 研究対象

徳島市内の公立小学校 6年生 24名

#### 3. 3 授業実践

授業実践における内容は、45分の授業の中、冒頭15分を教科書の単元学習を、その後20分間をhaveの多義性やコア・ミーニングに関する指導及び、5分間の意味推測ワーク(本論では省略)並びに、5分間のリフレクションシートの記入に充てた。

本授業実践において扱った題材は、教科書『Junior Sunshine 6(開隆堂)』の「See the world 世界の衣食住を知ろう。(pp.42 - 43)」である。単元目標については、世界の衣食住

について知り、他国との共通点や相違点を尊重した上で、自国のよさや文化について発信することである。また言語材料については、「We have ~ in...」, 「First, we have ~. Second, we have ~. Third, we have ~.」, 「You can see [eat / have]」が挙げられる。このように本単元においては、基本動詞haveに関する新出表現が豊富に盛り込まれた内容になっており、既出表現(「~持っている」, 「食べる」, 「~(の授業)がある」, 「~がある」)を織り交ぜながら指導を行うことで、本研究の目的に沿った指導を行う余地が十分にあった。授業実践では、haveの既習表現や新出表現から、haveが様々な名詞を目的語にとることを図と共に視覚的に教示し、haveの多義性に気づかせる指導を行った。さらに、その複数の意味を網羅するhaveのコア・ミーニング(図3)を視覚的に教示し、haveには「所有」という意味カテゴリーが存在することを気づかせる指導を行った。

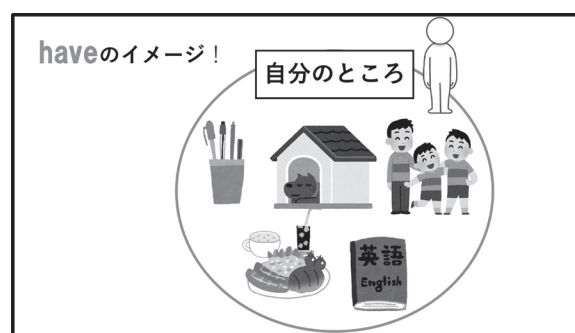


図3 haveのコア図(著者作成)



### 3. 4 リフレクションシート

コア・ミーニングの手法を取り入れた指導実践が、基本動詞 **have** の多義性や意味カテゴリーに対する気づきや理解を促進する上で有効であるかについて、児童のリフレクションシートによる記述を基に分析を行なった。リフレクションシートは「英語の **have** を学習して」と題し、択一式と自由記述に分け、次のような設問とした。

1. **have** には色々な意味があることが分かった (択一式)
2. **have** の意味をまとめて、『何かを自分のところに持っている』と表されることが理解できた (同上)
3. **have** の絵や図による説明は分かりやすかった (同上)
4. **have** を使っているいろいろな表現ができそうだ (同上)
5. **have** を学習して、気づいたことや考えたことを教えてください (自由記述)

1～4の設問に対する回答としては、「とてもそう思う」、「そう思う」、「そう思わない」、「まったくそう思わない」の四択の評価を設定した。授業欠席者を除く 21 名分の回答は下記のとおりである (表 1)。

表 1 リフレクションシート (設問 1～4) の結果

	とてもそう思う	そう思う	そう思わない	まったくそう思わない
1	19	2	0	0
2	17	4	0	0
3	20	1	0	0
4	13	8	0	0

リフレクションシートの択一式の設問 (1～4) 全てにおいて、肯定的な評価である「とてもそう思う」と「そう思う」が 100% (21 名 / 21 名) を占める結果となった。設問 4 については肯定的な評価が得られているものの、「とてもそう思う」が 61.9% (13 名 / 21 名) となり、「とてもそう思う」が 80% を超えている他の設問と比べると相対的には低い結果となった。この結果について、児童は多義語としての **have** を受容的に学習し、ある程度の気づきが得られ理解が深まったものの、それらを言語表現として産出するいわばアウトプットを行うことには、僅かながら心理的な抵抗や困難さが生じた結果としての差ではないかと思料される。本授業実践では、コア・ミーニングの手法を用いて、**have** の様々な意味や用法、意味カテゴリーの存在を教示したに過ぎず、目的・場面・状況を設定したアウトプット型の学習が行われていなかったことがその要因であると考えられる。しかし全体的に、**have** の多義性や意味カテゴリーに対する気づきや理解が児童全体に促され、コア・ミーニングによる指導方法も肯定的に受け止められたことを示すものと思料される。

さらに、リフレクションシートの自由記述欄の設問(5)についても、全体として肯定的な記述が見受けられた。そこで当該記述を、「**have** の多義性」、「**have** の意味カテゴリー」、「コア・ミーニングによる指導」、「**have** を使った表現の使用」に分け、観点別に記述内容やその人数を分析した。

まず、「have の多義性」についての記述として、

- ・「have には色々な意味があるんだなと思った」
- ・「もっと have には意味がありそうだなって思いました」
- ・「日本語も一つの単語で色々な意味があるものがあるから、似ていると思った」

などが挙げられ、計 18 名が多義性やそれに関連する気づきや理解、感想を記述した。これらの記述から、児童がメタ言語的に have の多義的な性質を十分に捉えられていることが分かり、今後の語彙学習において多義語に対する抵抗感なく取り組んでいけることが期待される。さらに、母語である日本語の多義語との対照関係を参考に、それと比較したりする中で、英語の多義性への気づきもたらされる可能性も示唆された。

次に、「have の意味カテゴリー」についての記述として、

- ・「have のイメージとして自分が持っているというイメージを持っていけばどんどん推測できるから、どの単語もイメージを持って覚えるのが大切」
- ・「have には『～います』、『～あります』などに使われるけれども全体を通してまとめると『持っています』ということになっている」

が挙げられ、計 2 名が記述した。have の全体的なイメージや意味のまとまりを捉え、「所有」の意味カテゴリーに気づいたとする記述が観察されたが、「have の多義性」よりも記述が少ない結果となった。意味カテゴリーが未知語の意味推測に有効的な影響を与えることから、今後は多義性と意味カテゴリーの繋がりをより明示した指導へと改善を試みる必要がある。

さらに、「コア・ミーニングによる指導」についての記述として、

- ・「have には、色々な意味があって、分かりにくそうだなと思ったけど、絵や最初に文があると分かりやすかった」

が挙げられ、計 1 名が記述した。これは、コア・ミーニングの手法の一つであるコア図を指しており、語の多義性や意味カテゴリーを説明する上では、視覚的な教材としての図やイメージに頼る必要があることが分かった。

最後に、「have を使った表現の使用」についての記述として、

- ・「自分のことを紹介したりする時には、have を使ったりするんだなと思いました」
- ・「もし外国の人と話す時、have を知っておくと便利だと思うからこれからも覚えて使おうかなと思いました」

が挙げられ、計 2 名が記述した。これは、児童が have の様々な意味や用法に触れ、その利便性や汎用性に気づいたことを示し、今後の多くの場面で have を用いた言語使用が期待される記述となった。本授業実践では、have を様々な場面や状況に落とし込んだアウ

トプット型の学習を行っていないが、さらに同様の学習を取り入れることで文脈に応じた多義語を実用的に使える知識として内在化を図る指導も必要となる。

### 3. 5 事後テスト

本研究実践では、コア・ミーニングの手法が、語の意味記憶保持及び意味推測に効果的な影響をもたらすかどうかについて、授業実践から19日後に実施した事後テストの結果を基に分析を行った。事後テストの受験者数は22名であるが、実践授業欠席者2名を除く20名分の回答を分析したものである。事後テストは、「次の文を訳してください。」と指示し、次のような設問とした。ただし設問によっては、「～を持っています。」との訳語を解答として用いても文意が通るが、多義語学習の目標や研究目的に鑑みて、「～を持っています。」の訳語は用いないようテスト前に指示を行った。

- |                              |                   |
|------------------------------|-------------------|
| 1. I have brothers.          | 私は（ 兄弟がいます ）。     |
| 2. I have a cat in my house. | 私は（ 家で猫を飼っています ）。 |
| 3. I have coffee.            | 私は（ コーヒーを飲みます ）。  |
| 4. I have a cigarette.       | 私は（ たばこを吸います ）。   |

まず設問1, 2については、コア・ミーニングが語の意味記憶保持に効果的な影響があるかどうかを測るテストとなっており、目的語や文脈に応じたhaveの適切な訳語を問う形式となっている。特に、設問2については、「(猫)がいます」という訳がなされたとしても文意は通るが、記憶保持の観点から、実践授業のワークにおいて用いた「(猫)を飼っています」という訳語を正答とした。さらに、訳語の屈折形（「(猫)を飼っています」及び「(猫)を飼っている」）の違いについては、テストの正否には関わらないものとした上で、文全体の和訳においては、日本語表現として適切かつ自然な文の訳出を正答とした。設問1, 2のテスト結果は下記のとおりである（表2）。

表2 意味記憶保持テストの結果

	設問1	設問2
正答率 (正答人数/受験者数)	100% (20 / 20)	85% (17 / 20)

正答率は、設問1では100%、設問2では85%となっており、haveの多義的な意味を19日間に渡り記憶保持し、さらに適切な日本語の文として訳語に反映させることができたという肯定的な結果が得られた。

設問1については、授業実践時の意味推測ワークと全く同じ問題を使用したことを踏まえ、児童が自信を持って回答し、全員の正答へと繋がったのではないかと考えられる。設問2については、意味推測ワークで提示した目的語と異なり、学習した訳語をそのまま記憶したとしても正答することはできないことから、相対的に正答率が下がったと考えられる。しかし、3名の誤答を分析すると、英文全体の訳し方や文法的な誤りがあったのみで、「猫を飼う」という意味の訳語は表出されていた。このような結果から総じて、haveの多

義的な意味に対して記憶保持が十分に働いていたことや、have の意味カテゴリーである所有関係のイメージを十分に把握できていたことが示唆され、コア・ミーニングの手法による多義語指導が一定の効果があったのではないかと考えられる。

次に、設問 3, 4 については、語の意味推測に効果的な影響があるかどうかを測るテストとなっており、ここでの have の意味は児童にとって未知であり、当該意味を推測して訳語を表出する形式となっている。また have の目的語が未修語であるため、英文の右部に訳語を提示している。しかし、小学 6 年生では、過去形や進行形といった時制 (tense) や相 (aspect) の文法項目については未修であることを考慮する必要がある。そのため、設問 3 の回答では、「(コーヒー) を飲みます」の訳語が本来の適切な解答になるが、「(コーヒー) を飲んでいます」や「(コーヒー) を飲みました」という訳語であれば、「飲みます」という動作を目的語や文脈から推測できているものと見做し正答とした。設問 4 も同様である。設問 3, 4 のテスト結果は下記のとおりである (表 3)。

表 3 意味推測テストの結果

	設問 3	設問 4
正答率 (正答人数/受験者数)	75% (15 / 20)	70% (14 / 20)

正答率は、設問 3 では 75%、設問 4 では 70% となっており、70% 以上の児童が have の未知の意味を推測し、適切な日本語の文として訳語に反映させることができた。また、両問題の正答率に大きな差が見られなかったことも、have の意味カテゴリー (「所有」) が少なからず児童に定着していることが窺える。

ここで、設問 3 の誤答を分析すると、1 名を除き、have の意味カテゴリー (「所有」) から目的語に応じた文脈調整を行うことができなかった。また、5 名の誤答の内 3 名が「～を持っています」という訳語を、テストの条件に反しているにも関わらず用いていることから、「have = ～を持っています」という一対一対応の逐語訳が固定化されていたと考えられる。同様に、設問 4 の誤答も分析すると、ここでもテストの条件に反し、6 名全員が上記と同様の逐語訳「～を持っています」に頼り、文脈に応じた未知の意味を推測することができなかった。以上の誤答分析から、多義語学習を含む語彙学習においては、一対一対応の訳語に頼ることなく、文脈に合わせた訳出や意味推測ができるような柔軟さやしなやかさを育む指導の必要性が示唆され、ますますコア・ミーニングの手法を応用した多義語指導を実施していくことが求められる。

しかし、意味推測テストの正答率が 70% 以上という結果から、コア・ミーニングの手法が多義語における未知の意味を推測する上で、一定の効果が見出されたのではないかと考えられる。また参考データとして、授業実践欠席者 2 名が本テストを受験したところ、設問 3 は 1 名が正答、設問 4 は 0 名が正答という結果となった。ここでも誤答に「～を持っています」が訳語として 2 回使用されていることや、設問 4 の正答率が 0% であることに鑑みると、コア・ミーニングの手法を用いることで、語を意味カテゴリーとして捉えるという認知的作用の活性化や働きに少なからず影響が及ぼされるのではないかと推察される。よって本研究において、ここまでの多義語学習に関するワークやリフレクションシートの



内容並びに、多義語動詞の意味推測や記憶保持を測るテストの結果から、コア・ミーニングという認知意味論的アプローチが語の多義性や意味カテゴリーへの気づきをもたらす上で一定の有効性があったと結論づけられる。

#### 4. 成果及び課題

本研究では、日本語を母語とする小学6年生の児童を対象に、英語の基本動詞 **have** の実践的指導を行い、語の多義性や、意味カテゴリー（「所有」）に対する気づきを促進する上で、コア・ミーニングという認知意味論的アプローチが有効であるのかどうかについて検証を試みた。実践授業では、先行研究の知見を参考に、**have** のコア・ミーニング（「何かを自分のところにもつ」）の手法を用いて、コア図（「HAVE 空間」）を提示し、視覚的に **have** の意味カテゴリー（「所有」）を教示することを主眼に置いた。その結果、児童によるリフレクションシートによる記述や、事後テストの結果の分析から、基本動詞 **have** の多義語指導においてコア・ミーニングの手法が奏功し、一定の有効性があったことが認められた。研究の具体的な成果として下記のとおり記す。

- ・語の多義性や意味カテゴリーに対する気づき、コア・ミーニングの手法について児童全員が肯定的な評価を示した。さらに、個別の記述においても、メタ言語的、対照言語的に多義語 **have** を観察したものや、多義語学習や言語使用に向けての抱負や動機付けに関するものが見られたことから、副産物的な学習効果も得られた。
- ・事後テストの結果においては、意味記憶保持テストの正答率が85%以上、意味推測テストの正答率が70%以上、さらに誤答分析の結果を踏まえ、コア・ミーニングにより得られた語の多義性や意味カテゴリーに対する気づきが、事後テスト（意味記憶保持テスト・意味推測テスト）に還元されていることが示された。

今後、多義語学習を含む語彙学習は、一対一対応の訳語への固執から、目的・場面・状況などの文脈に呼応させた訳出の顕現へと移行させていくことが求められる。その中で、コア・ミーニングの手法と実用的な文脈を反映させたアウトプット型学習を均衡的に組み合わせることで、意味カテゴリーを中心とした文脈調整や、積極的な言語使用への促進など、互恵的かつ補完的な学習として、多義語の理解や定着に繋がっていくのではないかと思料される。今後も認知意味論的手法を応用し、多義語指導の在り方をますます深化させていき、小学校の英語教育に寄与していきたい所存である。

#### 謝辞

本研究の遂行にあたり、授業実践においてご協力して下さった小学校の学校長以下教職員の皆様方並びに児童の皆様方にも深謝の意を表します。

## 参考文献

- Bensoussan, M., & Laufer, B. (1984). Lexical guessing in context in EFL reading comprehension. *Journal of Research in Reading*, 7, 15-32.
- Bolinger, D. L. M. (1977). *Meaning and form*. Longman.
- 今井むつみ (1993). 「外国語学習者の語彙学習における問題点」『教育心理学研究』, 41, 243 - 253.
- Lakoff, George. (1987). *Women, fire and dangerous things: What categories reveal about the mind*. The university of Chicago Press.
- Langacker, Ronald W. (1987). *Foundation of cognitive grammar, Vol. 1. Theoretical prerequisites*. Stanford University Press.
- Laufer, B. (1997). What's in a word that makes it hard or easy: Some intralexical factors that affects the learning of words. In Schmitt, N. & McCarthy, M. (eds.) *Vocabulary: Description, acquisition and pedagogy*, Cambridge University Press, 140-155.
- Littlemore, J. (2009). *Applying cognitive linguistics to second language learning and teaching*. Palgrave MacMillan.
- Meara, P. (1996). The dimensions of Lexical Competence. In: Brown Gillian, Kirsten Malmkjaer and Jhon Williams (Eds.) *Performance and competence in second language acquisition*. Cambridge University Press, 35-53.
- Nation, I.S.P. (2001). *Learning vocabulary in another language*. Cambridge University Press.
- 文部科学省 (2018). 『小学校学習指導要領解説 (平成 29 年告示) 外国語活動・外国語編』 開隆堂.
- Schmitt, N. (2000). *Vocabulary in language teaching*. Cambridge University Press.
- 田中茂範 (1990). 『認知意味論—英語動詞の多義の構造』 三友社出版.
- 田中茂範・川出才記 (1989). 『動詞がわかれば英語がわかる』 The Japan Times.
- 田中茂範・佐藤芳明 (2009). 『レキシカル・グラマーへの招待 新しい英教育文法の可能性』 開拓社.
- Verspoor, M., & Lowie, W. (2003). Making sense of polysemous words. *Language Learning*, 53(3), 547-586.