

論文(Article)

中国語入門クラスにおける コミュニケーション活動の導入

——“地図作り”の実践——

Introduction of Communicative Activities to
Beginner's Chinese Class

寺西 光輝
Teranishi Mitsuteru*

キーワード：コミュニケーション活動，社会的構成主義，協働学習

Key words: communicative activities, social constructivism, collaborative learning

1. はじめに

外国語教育において，コミュニケーション能力の育成に重点を置いたコミュニケーション型言語教授法（Communicative Language Teaching：CLT）が注目を浴びるようになって久しい。教室においては教師主導から「学習者中心」あるいは「学習者主体」の立場への転換が説かれるようになり，わが国の外国語／第二言語教育の場でも，タスクやロールプレイなどのコミュニケーション活動を活用した取り組みが広がっている（岡崎・岡崎 1990，高島 2000，2005，2011，三浦他 2006，和泉 2009 など）。

また，わが国の中国語教育においても，胡（2009）が，語彙や文法知識の習得を目指した「わかる」中国語教育から，コミュニケーション能力の育成を目指した「できる」中国語教育への転換を主張し，タスクやロールプレイを活用した取り組みを論じている。とはいえ，入門・初級レベルの中国語の授業の多くが，文法シラバスによって構成された教科書を用いて，伝統的な教授法を行っているのが現状だろう。ではこうした状況のもと，大学で初めて学ぶ学生を対象とした中国語クラスにおいては，コミュニケーション活動はどのような形で授業に取り入れることが可能であり，また学習にとってどのような効果があるのだろうか。こうした問題についての探求は，まだ手探りの状態であると言える。そこで本稿では中国語の入門クラスにおいて，文法シラバスに基づく教科書を使用しつつ，コミュニケーション活動を実施し，アンケート調査の結果をもとに，それが学生達にとってどのような意味をもつのかを考察した。

2. コミュニカティブな活動を通しての外国語／第二言語の学習

コミュニケーション能力の育成を目指し，タスク等の活動を用いるコミュニケーション型言語教授法であるが，それには，強いバージョンと弱いバージョンがあるとされる

(Howatt 1984, 和泉 2009 : 52-54)。

強いバージョンとして近年注目されているのが、「タスク中心教授法」(Task-Based Language Teaching : TBLT)である。ここでは、意味の伝達が重視され、まず文法説明やドリルで知識体系を頭に入れてからそれに沿って言語を用いるのではなく、あくまでもタスクを完成させることを目標として、学習者が実際に言語を使用していく中で学んでいくという方法がとられている。

一方でコミュニカティブ言語教授法の弱いバージョンでは、伝統的な教授法による文法説明やドリルなどをも排除せず、それらとタスクを組み合わせたスタイルをとる。なお、タスクを補助的に用いる方法は、TBLT に対して、Task-Supported Language Teaching (TSLT) とも呼ばれている (Ellis 2003)。また、Presentation (提示)、Practice (練習)、Production (産出) という段階をとる伝統的な教授スタイルは PPP と呼ばれており、わが国ではこの PPP の最後の段階 (Production) で、コミュニケーション活動が導入されることが多いようである (和泉 2009, 高島 2011)。

高島 (2005) は、わが国の学校教育における英語科目について、「日本のように授業時間数が少なく、さらに、教室外でインプット (英語の入力) やインターアクション (言語を使つての相互作用) も充分期待されない場合には、言語活動のすべてをタスクによって構成するのではなく、通常行われている教科書を中心とした授業に加えてタスクの力も借りるという、TSLT の考え方がより現実的である」(高島 2005 : 6-7) と述べ、さらに、目標とするコミュニケーションを起点とした、「コミュニケーション志向の文法指導」が大切であると論じている (高島 2005 : 14-15)。

一方で、伝統的な PPP の教授スタイルにおいてなされるコミュニケーション活動については、和泉 (2009 : 53) が、「生徒が『この文型を使えばいいのだ』と意識してしまっている限り、本当の意味でのコミュニケーションは成り立たない」と述べているように、結局は従来の文型重視の授業と変わらなくなってしまうという問題が指摘されている。そこで、近年では、PPP 教授法や従来のタスク中心教授法の問題点を克服する新たな教授法として、意味のある交渉をしながらも言語形式にも注意を向ける「フォーカス・オン・フォーム」(Focus on Form : FonF) が注目されるようになってきた (Doughty & Williams 1998, 和泉 2009)。

では、わが国の大学における中国語教育においては、コミュニケーション活動はどのような形で授業に取り入れることがふさわしいのであろうか。少なくとも入門・初級レベルの教育では、タスクを授業の中心に据えるのは無理があるだろう。特に授業時間が限られ、また文法シラバスによって構成された教科書が多くを占める現状においては、タスク等のコミュニケーション活動は、補助的に用いるというのがより現実的であろう。本稿の取り組みも、文法シラバスによって構成された教科書を用いつつ、コミュニケーション活動がどのような役割を果たせるのかを探ったものである。

3. 社会的構成主義の学習観と、協働学習の展開

また近年では、学習を、個人の頭の中での知識の蓄積としてではなく、周囲との社会的な相互作用のなかで知識を構成していくものと捉える社会的構成主義的教育観・学習観が注目されるようになってきた(佐伯他 1995, 佐藤 1996, 久保田 2000 など)。

その背景には、旧ソビエトの心理学者ヴィゴツキーの理論がある。ヴィゴツキー(1962: 88-95)は、子どもの発達水準について、「自主的に解答する問題によって決定される現下の発達水準と、子どもが非自主的に共同のなかで問題を解くばあいには到達する水準とのあいだの相違」を「発達の最近接領域」(Zone of Proximal Development: ZPD)と呼び、「共同のなか、指導のもとでは、助けがあれば、子どもはつねに自分一人でするときよりも多くの問題を、困難な問題を解くことができる」ことや、子どもが「今日共同でできることは、明日には独立でできるようになる」ことなどを挙げ、「教育学は、子どもの発達の昨日にではなく明日に目を向けなければならない」(傍点原著者)と主張している。とりわけこの「発達の最近接領域」の理論は、佐藤(1996)が「個人の理解や知識の獲得は自分以外の他者との相互の支え合い、社会的相互作用の結果として得られるものであること、学習というのは本来的に社会的な過程であるということを端的に述べた概念」と評しているように、社会的構成主義的教育観・学習観に大きな影響を与えた。さらに Wood, Bruner ら(1976)が説く教師や大人による「スキヤフォールディング」(足場作り)や、学習を社会的実践とみる「状況的学習論」(レイヴ・ウェンガー 1993)などが注目されるなかで、教育の現場において、協働学習の実践や「学びの共同体」(佐藤 2006)作りへの取り組みが広がっている。

例えば池田・館岡(2007)は、日本語教育における協働学習として「ピア・ラーニング」を提案している。そのなかで館岡は、グループのメンバーがそれぞれ異なったテキストを読んで、自分が得た情報を持ち寄り統合する「ジグソー・リーディング」として、グループのメンバーに配られた短い文章が書かれたカードの情報をもとに、地図を作り上げる活動を報告している(池田・館岡 2007: 111-123)。

これまで教師による知識の伝達やドリル、パターン・プラクティスを中心となってきた入門・初級レベルの中国語教育において、こうした社会的相互作用や協働という観点をどのように授業に取り入れていくかは、今後の大きな課題であろう。そこで筆者は、中国語の入門クラスにおいて、情報を統合して地図を作り上げるコミュニケーション活動を実施し、それが学生にどのように受け止められるかを調査した。

4. “地図作り”の実践

4.1 学習者

大学2年生の第二外国語科目である、中国語2(後期15回)の受講学生を対象と

した（前期に中国語1を履修済み）。学生数は、1限（以下「クラス1」）25名、3限（以下「クラス2」）31名の、計56名であった。

4.2 方法および進行

教科書には、薛鳴・王武雲・張小鋼著『一目瞭然中国語入門』（白帝社、2006）を用いた。まずは3回の授業で「人／物＋在＋場所」（12課）、「場所＋有＋人／物」および方位詞（13課）等の文法や課文を学び、ドリルを済ませたうえで、その後さらに1回の授業をつかって以下の手順でコミュニケーション活動を実施した。

1) 提示

- ・事前説明：その日に行う活動内容を説明（約2分）
- ・復習：習った文法事項および表現の確認。（約10分）

2) 活動のための事前練習

- ・単語の暗記：活動に関わる単語を覚える。（約7分）
- ・言い当て練習：ペアになって、一人が発音した単語の意味を、もう一人が何も見ずに答える。（約6分）
- ・作文練習：図に描いた場所の位置関係を，“在”と“有”を使って表す。（約10分）
- ・聞き取り：教師の中国語を聞いて、「大学」「公園」「书店」「邮局」の位置関係を図に表して、質問に答える。（約6分）

3) 活動

- ・コミュニケーション活動：4人編成の小グループを作り、位置関係を図示したプリント（A～D）の情報を中国語で伝え合い、大学を中心とした地図を完成させ、そのうえで「大学西边儿有什么？」などの質問に答える。最後に、グループで1枚絵と答えを提出する。（約30分）

4) 振り返り

- ・答え合わせと、アンケートの記入（約10分）

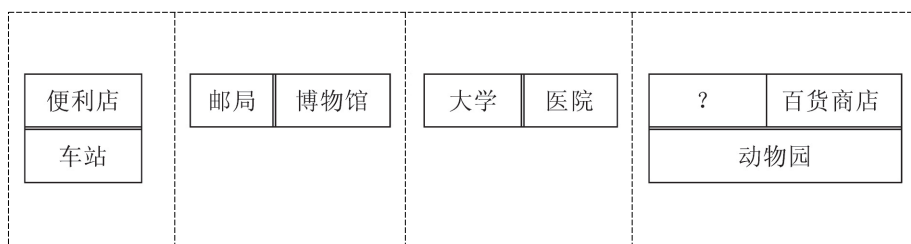


図1 位置情報の例

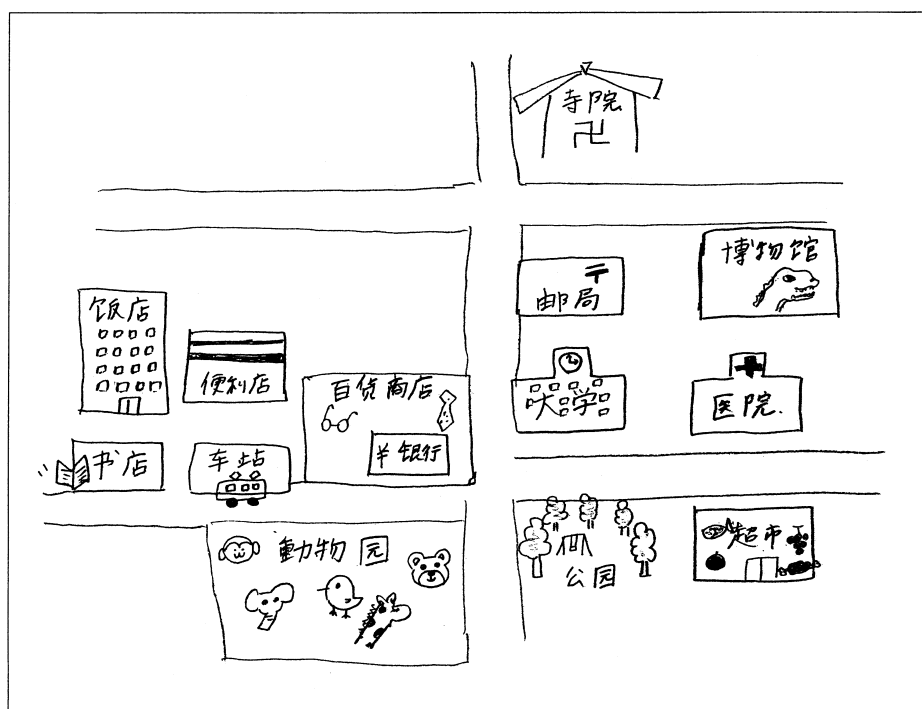


図2 学生が描いた地図の例

5. 結果と考察

活動終了後にアンケート調査を実施し、各項目について5段階評価をしてもらうとともに、自由記述により感想を求めた。

5.1 活動に対する評価

まず、「コミュニケーション活動をする授業と、コミュニケーション活動無しの授業のどちらが好きですか」との問いでは、次のような結果となった。

表1 活動有りの授業と活動無しの授業のどちらが好きか

| 活動有り | どちらかと言えば活動有り | 変わらない | どちらかと言えば活動無し | 活動無し | 無回答 |
|------|--------------|-------|--------------|------|-----|
| 26名 | 27名 | 1名 | 0名 | 0名 | 2名 |

56名中、ほとんどの学生が「活動有り」あるいは「どちらかと言えば活動有り」を選んでおり、活動を導入することに対して肯定的に受け止められている結果がでた。

また、活動に対する評価として、以下の項目について、「大変そう思う(5)」から「全然そうは思わない(1)」の5段階評価を求めた。

表2 活動全般に対する学生の評価

| | | | | | | |
|--------|------------|--------|---------|-----------|------------|--------|
| 楽しかった。 | やり方が理解できた。 | 役に立った。 | 意欲が湧いた。 | やりがいがあった。 | 時間は充分にあった。 | 難しかった。 |
| 4.48 | 4.36 | 4.33 | 4.14 | 4.14 | 4.14 | 3.43 |

最も高かったのが、「楽しかった」であり、「役に立った」との項目についても高い結果となった。「意欲」や「やりがい」については、肯定的な評価が多くを占めたものの、前者と比べやや低い傾向にある点については、地図を描くという課題が学生の興味や生活に適合する活動になっていたかを再検討する必要があるだろう。なお、難易度については、5から1までさまざまな評価が出たが、平均値からは適度なものであったことが窺われる。また、次の項目について自己評価を求めた。

表3 学生の自己評価

| | | |
|--------------------|------------------|----------------|
| 自分の情報をうまく相手に伝えられた。 | 相手の情報をちゃんと聞き取れた。 | うまく地図を完成させられた。 |
| 4.05 | 4.07 | 4.43 |

課題の達成という点は高評価となっているが、情報の伝達と聞き取りに関する自己評価は、それと比べ若干低くなっている。これは活動中に、日本語での相談等も介在しているためと思われる。

5.2 学習効果

ここでは、自由記述における「良かった点」への回答をもとに、今回のコミュニケーション活動の学習効果を分析していく。

1) 楽しさ・面白さ

自由記述で最も多くの学生が記していたのが「楽しかった」との感想である。以下にその代表的な意見を取りあげる。

- ・一人一人持っている情報が違うのでとても楽しく活動できた！
- ・1人1人情報がちがうので中国語を話す機会も多いし、楽しく学ぶことができました。
- ・どんな地図になるのかワクワクしながら作ることができたところ！楽しかった。
- ・友達と楽しく学習することができたのでよかった。楽しくやっているうちに、中国語を覚えることができ、難しいと思っていたが、少し解消された。
- ・1人1人プリントの情報内容が違っていたので、ゲーム感覚で楽しめました。また活動について面白かったとの意見も出た。
- ・パズルみたいで考えるのがおもしろかった。

- ・ みんなの情報を集めないと完成しないので、1人ずつの情報からどんどんつながっていったおもしろかった。

このように、情報差のあるコミュニケーション活動を導入することは、語学の学習を楽しいものと感じさせ、また学生の探求心をわき立たせ、中国語を用いて課題を達成していくことによる喜びを感じさせるのに大きな効果があることが分かる。

2) クラスメートとのつながり

情報を統合し、皆で何かを作り上げる活動において、中国語を通してクラスメートとの協力関係や、交流が生まれたことについても多くの感想が見られた。

- ・ みんなが知っている内容を言い合う事で地図が完成できたのがよかったです。なぜなら、だれか一人が欠けたらできあがらないからです。
- ・ みんなで協力できたこと。
- ・ 一人一人が異なった情報を持っているので、班の全員とコミュニケーションがとれる。
- ・ グループになっての活動でいつもと違うメンバーで新鮮な気持ちで授業をうけることができました。
- ・ とにかく楽しくみんなと協力して活動できた点がよかったと思います。
- ・ 友だちとコミュニケーションがとれてよかった。

ここからは、学生たちが仲間と交流したいという強い欲求をもっていることが窺われる。こうした学生がもつ欲求をコミュニケーション活動がくみ取ることができれば、中国語の学習を、単に知識を頭に入れる勉強から、外国語を学ぶうえでもっとも基本的な、しかも文型中心の言語教育で忘れられがちな、他者とコミュニケーションをとり協調するためのものへと変容させることができる。また、

- ・ わからないところを教えあったところ。
- ・ グループで行うことで、お互いに分からないことを教え合える所。
- ・ 分からない言い方（発音や文の構成など）を友だちと教えあうことができた。

とあるように、仲間同士で学習を支え合うことにもつながった。よって、このような活動を多用することは、学習を個人的なものから社会的なものへと変え、クラスにおいて「学びの共同体」を形成するうえでも意義があると言えるだろう。

3) やりがい・意欲・真剣さ

先にあげた「だれか一人が欠けたらできあがらない」という感想が示すように、今回行った課題では、達成のためにはグループの全員とコミュニケーションをとる必要があった。そのことが、情意面で以下のような効果をもたらした。

- ・ ひとりひとりが分かっていることが異なり、それぞれを合わせると一つのものが完成するという点で、やりがいがありました。
- ・ 自分がチームの子に情報を伝えないといけないので、責任があるため意欲的に

取り組めた。

- ・自分も人に伝えなければいけないし、人の会話もしっかり聞きとらなければならないので、真剣に授業にとりくめた。
- ・グループの中で、みんな違うものであり、1つの地図を完成させるという最終的なものがあって楽しかった。そして意欲も湧きました。
- ・自分にしかない情報があることで、それを伝えようと頑張れるし、伝わるとうれしい。
- ・ちゃんと聞き取れないと地図が完成できないので、頑張って聞き取ろう！という気持ちになれたこと。

ここで学生に「やりがい」や「意欲」「真剣さ」をもたらしているのは、仲間と共に一つの物を作り上げるという目標であり、さらにグループという共同体のなかで個人に課せられた責任である。これは、個人による学習や、あるいは話し手と聞き手がすでに情報を知ったうえでの形だけの会話練習と異なる最大の点である。こうした社会的な関係性こそが、情意面での効果を生み出すことにつながっている。

4) 文法理解と定着

コミュニケーション活動を通して、教科書で習った文法の理解や、単語・表現の定着につながったとの意見も多く見られた。

- ・「在」と「有」の使い分けがよく理解できた。
- ・方位詞や「在・有」の使い方をよく理解できた。
- ・在と有の用法の使い方が分からずうまくできていなかったが、周りの人が教えてくれたり何度もくり返すことで理解することができた。
- ・相手に伝えようと必死で考えるので、前回まであいまいだった“有”と“在”の使い方が理解できるようになった。
- ・教科書だけではややこしくてなかなか理解しづらかったけど今回のような活動をしてよく分かった。
- ・理解があいまいだった部分が今回の活動ですぐに聞き取り、位置情報が分かるようになった。

今回の活動では、プリントにおいて位置情報を言葉ではなく図で示したことにより、「在」と「有」のどちらを使って表現するかは各学生の判断に委ねられた。よって言う側にとっては「選択権」があり、また聞き手にとっても、それを聞き分けなければ位置関係が逆になってしまうため、用法の違いの確認にもなった。また、

- ・方向など、なかなか覚えられないけれど、コミュニケーション活動で聞いたり答えたりするので理解しやすかった。
- ・同じ文法を使って何度もきいたり話すことで、文法を覚えることが、いつもよりも凄く簡単にできた点。
- ・みんなで楽しみながらでき、自然に単語を覚えることができてよかった。

- ・相手に伝えようとすることで、内容がきちんと頭に入った。
- ・全員が言って、聞くから、どちらも練習できる。

とあるように、インタラクションのなかでのインプットおよびアウトプットが、習った事項の理解を促し、定着させるという効果をもたらしたことが窺える。

5) 実践的な力

さらに、今回の活動では、実際にコミュニケーションをとる必要性を作りだしたことにより、より実践性のあるものとなった。

- ・コミュニケーションをとってみて、実際の使い方を感ずることができた。
- ・友達と話してやることで進んで中国語で話せたところ。実際に教科書をよむより応用がきく。
- ・情報を共有することによって、聞きとったり、話したりする力がついたと思う(教科書で普通に行うよりも)。
- ・中国語で話す力、聞き取る力がつく点。

このように、外国語を実際に使ってコミュニケーションをとるという経験は、中国語を単なる知識として覚えるだけでなく、中国語を運用する力やその自信をつけさせることにもつながっている。

5.3 問題点

次に、「悪かった点、改善すべき点」についての自由記述をもとに、今回の活動における問題点を分析していく。

1) 時間配分

クラス1では、グループ間の進度の差はそれほどなかったのに対して、クラス2では、早く終了したグループがある一方で、遅くまで終わらないグループがあり、早く終わったグループの学生から時間配分への不満があがった。

- ・時間がけっこう余った。
- ・最後の方は時間を持て余してしまいました。
- ・時間配分が長すぎる。
- ・時間が長すぎて余ってしまった。もう少し時間が短くてもよかった。
- ・ちょっと時間があまった。終わった人から課題を出せばいいと思う。

グループ活動においては、グループ間で、課題達成までの時間が異なることは避けられない問題である。早く終わったグループには、その時間を有効に使えるような配慮をし、単に待っているだけの時間にならないようにする必要が有るだろう。

2) 日本語の使用

中国語でのコミュニケーションであるにも関わらず、どうしても日本語で伝えようとしてしまう点についての指摘があった。

- ・うまく言えないと、たまに日本語が出てしまうことがある。
- ・日本語を少し話してしまった。
- ・どうしても日本語が出てしまう所。

入門レベルであるため、活動中にすべてを中国語にするのは現実的でなく、学生に理解不足の箇所などを相談させながら進める点では、日本語の使用を認めるのはやむを得ないが、個人の持つ情報については、決して日本語を使って伝えないよう徹底して指導する必要があるだろう。

3) 表現が事前に示されなかったものについて

タスク中心教授法では、教師は形式をすべて先に示してしまったり、間違いをすぐに訂正したりするのではなく、学習者が自律的に産出する過程を重視している。こうした観点から、4枚中2枚のプリントの位置情報に、「?」の箇所を入れた。この位置関係をどう仲間に伝えるかは活動前の練習では提示しておらず、これまでに習った表現をもとに、自分で考えなければならなかった。この点は、多くの学生が戸惑ったようである。うまく情報を統合して問題解決につなげるグループや、教師に聞いて教えてもらったヒントをもとに会話を組み立てるグループ、さらには自分なりに表現を考えて中間言語を生み出し、なんとか伝えようとする学生もいた。アンケートでも、

- ・「?」の言い方がわからなかった。分かりやすい図で、もう1, 2問増やしたら、もっと覚えられると思った。

というように、表現しやすい図に変えるべきとの意見が出る一方で、

- ・私の地図にも「?」が欲しい!

と、逆にそうした自ら考えなければならぬ箇所に興味を示す学生もいた。こうした点は、普段から、自ら考えて中国語を使う態度を養うような指導をしたり、あるいは活動後の振り返りにおいてフィードバックしたりすることなどが重要になるだろう。

4) 絵を提出したことについて

グループで一枚地図を提出したことについては、自由記述の「良かった点」において、「絵を交えてたのしくできた」「絵をかくのがたのしかったです」との感想がでており、実際に絵を描くことが得意な学生がいるグループでは、その学生を中心に、お互いにメモした地図や情報を確認しあいながら、どんな絵にするか意見を出し合っており、大いに盛り上がる様子が見られた。一方で、絵を書くことが得意あるいは好きな学生のいないグループでは、結果的にだれかがひとりで位置情報を写すこととなり、

- ・1人の子に代表として絵を書かせるというのはあまりよくないと思った。

との不満が出た。この場合には、それが興味の湧かない単純作業になってしまったようである。

5) 机の向き

「机の向き」との意見があった。今回の教室では、机の方向を変えることが難しかったため、グループの前列の学生にその場で振り返ってもらう必要があった。小グループでの活動を多用する場合には、あらかじめ学生同士が席を向かい合わせにできる教室環境を整えておく必要がある。

6) その他

その他に、地図の大きさ、人数やグループ調整の進行等に関する意見が出た。

- ・個人的に、もっと大きな地図の方が、やりがいがあると思った。
- ・プリントの配布、グループ調整に時間がかかったこと。
- ・人数が合わない、できない子がでてきてしまうと思う。
- ・人数を少し増やす。

特に、活動の規模や、グループの人数、さらにはその調整をどう進めるかは、コミュニケーション活動を進めるにあたって教師の重大な責務となるだろう。

6. まとめと今後の課題

今回行った活動に対しては、ほとんどの学生が好意的に受け止めており、自由記述における「その他」の欄においても、「またやりたい」「このような活動をたくさんしたい」「こういう活動をどんどん増やして欲しい」などの要望があがった。

なお今回の調査結果から、情報差を埋め、何らかの課題を達成するようなコミュニケーション活動は、以下の点で、文法シラバスによる教科書を用いた入門レベルのクラスにおいても意義が有ると言える。

- ①中国語を単なる知識として覚えるのではなく、実際にコミュニケーションに必要な道具として用いるという体験をさせる。
- ②そのなかでクラスに楽しく、かつ真剣な雰囲気を作り出す。
- ③他者と協調したり、学習を支え合ったりするといった社会的な学習環境を生み出す。
- ④インタラクションを通して中国語の理解や定着を促す。

もっとも、それが従来の文型重視の教育に比べてどれほど有効なのか、またどのような形で取り入れるのが効果的なのかについては、今後より詳細な検証をしていく必要がある。なお、今回の実践では、協働的な学びは成立しているとはいえ、活動中には、プリントの事前練習の箇所を、いちいち見ながら発音したり聞いたりしている学生も見られた。これでは、結局は形式的な会話練習や機械的なドリルとなら変わらないということにもなりかねない。こうした点をどのように変え、また学生が主体的に取り組んでいくような授業形態にしていけるかについては、今後の課題としたい。

謝辞

本調査にご協力くださいました学生の皆様に深く感謝申し上げます。

■参考文献

- 池田玲子・館岡洋子 2007. 『ピア・ラーニング入門—創造的な学びのデザインのために』 ひつじ書房
- 和泉伸一 2009. 『「フォーカス・オン・フォーム」を取り入れた新しい英語教育』 大修館書店
- 胡玉華 2009. 『中国語教育とコミュニケーション能力の育成』 東方書店
- 久保田賢一 2000. 『構成主義パラダイムと学習環境デザイン』 関西大学出版部
- レイヴ, J.・ウェンガー, E. 著, 佐伯胖訳 1993. 『状況に埋め込まれた学習—正統的周辺参加』 産業図書
- 三浦孝・中嶋洋一・池岡慎 2006. 『ヒューマンな英語授業がしたい!—かかわる, つながるコミュニケーション活動をデザインする』 研究社
- 岡崎敏雄・岡崎眸 1990. 『日本語教育におけるコミュニケーション・アプローチ』 凡人社
- 佐伯胖・藤田英典・佐藤学編 1995. 『学びへの誘い』 東京大学出版会
- 佐藤公治 1996. 『認知心理学からみた読みの世界—対話と協同的学習をめざして』 北大路書房
- 佐藤学 2006. 『学校の挑戦—学びの共同体を創る』 小学館
- 高島英幸(編著) 2000. 『実践的コミュニケーション能力のための英語のタスク活動と文法指導』 大修館書店
- 高島英幸(編著) 2005. 『英語のタスク活動とタスク-34の実践と評価』 大修館書店
- 高島英幸(編著) 2011. 『英文法導入のための「フォーカス・オン・フォーム」アプローチ』 大修館書店
- ヴィゴツキー, L.S 著, 柴田義松訳 1962. 『思考と言語 (下)』 明治図書出版
- Doughty, C. & Williams, J. (eds) 1998. *Focus on Form in Classroom Second Language Acquisition*. Cambridge University Press.
- Ellis, R. 2003. *Task-based Language Learning and Teaching*. Oxford University Press.
- Howatt, A.P.R. 1984. *A History of English Language Teaching*. Oxford University Press.
- Wood, D., Bruner, J.S. and Ross, G. 1976. The Role of Tutoring in Problem Solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*. 17.89-100.