

アウトプットから始めるスピーキング指導  
- タスクによる授業の導入 -

高等学校

## 1 研究の背景と目的

「オーラル・コミュニケーション」の授業において、私はこれまで、モデル・センテンスやモデル・ダイアログの説明、リスニング等による語彙を増やす練習を経て、ペアワークやグループワークによってインプットした語彙や表現を繰り返し練習する、といった指導方法をとっていた。しかしこの指導では、習得したと思っていた表現であっても、ALTとの簡単な会話の中で生徒がうまくそれらを運用できないという場面をしばしば見かけることがあり、インテイク（内在化）される量は教師が期待するほど多くないのではないか、という疑問を抱かざるを得なくなった。

覚えたはずの英語表現がコミュニケーションの場面で出てこない生徒を観察してみると、とりわけ英語を苦手とする生徒の中に、モデル・センテンスを機械的に再生することに終始している傾向が見られた。この理由として考えられることは、第一に、言語形式の崩れがどこまで許容範囲なのかが予想できないため、モデル・センテンスと少しでも違うと意味が通じないのではないかと誤解していること、第二に、機械的に覚える方が文法事項などを理解するよりも楽だと感じていることなどがあげられる。

こうした状況を打破する方策として、インプットに際して、生徒が自ら考えて話す場面を設定することによって自分が言えることと言えないことが分かれば、「気づき」の機能によってより効果的に知識や情報を摂取でき、インテイクにつながりやすいのではないかと考えた。

## 2 研究仮説

高島（2000）によると、「学習者は、（中略）input 中の特定の語や文法規則に気が付くこと（noticing）が必要とされる。（中略）思うように意思伝達が出来なかった場面に出会うことによって、自らの言語表現の誤りや不十分さに気が付くのである」という。

そこで、単元のはじめにタスクによるアウトプットを試みた後、ALTとのインタラクションを経験すれば、そのやりとりの中で課題を発見したり、フィードバックを得たりすることができ、自分のアウトプットと比較しながら、より印象深いインプットを得ることができるのではないかと考える。

また、英語を苦手とする生徒たちにとっては、モデル・センテンスと同じでなくても意思の疎通ができるという経験をすることによって、より積極的にコミュニケーションを図ろうとする姿勢を身につけることが期待できると考え、以下の2つを本研究の仮説とする。

### 2.1 研究仮説 1

アウトプットを試みるタスクで授業の導入を行うことにより、その後のインプットが効果的になり、ターゲットとする表現の保持率が向上するであろう。

### 2.2 研究仮説 2

情報伝達に重点を置いたタスクを行うことにより、自分の言いたいことが伝わったという達成感を持つことができれば、コミュニケーションに対する積極的な態度が身につくであろう。

### 3 研究方法・内容

#### 3.1 文献研究

- ・タスク・ベースト・ラーニングの有効性
- ・タスクのデザインの仕方

#### 3.2 授業実践 1

研究仮説 1「効果的なインプットを与える授業」として、以下の手順による授業を実践する。

タスクによる授業の導入を行い、生徒が自ら考えて話そうとする場面を作る。

生徒が、ALTやJTEとのインタラクションの中でタスク遂行を試みる。

ALT及びJTEは、のインタラクションにおいて、生徒に気づきを促すために次のような方略を用いる。

ア 明確化要求：相手の発話が理解困難な際、相手の発話の明確化を求める方略

イ 確認要求：相手の発話を自分が理解したとおりに復元し、正しく理解しているかどうか確認する方略

ウ 理解チェック：自分の発話を相手が理解したかどうか確認する方略

生徒がタスク遂行のためのアウトプットを行った直後に、モデル・センテンスのインプットを行う。

#### 3.3 授業実践 2

研究仮説 2「生徒に達成感を与える授業」として、以下の授業を実践する。

生徒のコミュニケーションに対するモチベーションを高めるため、情報伝達に重きを置いたタスクをデザインする。

生徒が自信を持てるようにするため、グループワークでの協同作業をとおしてタスクを遂行するように準備をする。

生徒がより積極的にコミュニケーションを図るようにするため、ALTやJTEとのインタラクションをとおしてタスクを遂行することによって、発話の内容が容易に理解してもらえるようにする。

#### 3.4 評価

- ・定着度を測るスピーキング・テスト

ターゲットとする表現の定着度を測る。概ね導入時のタスクと同じ内容で行う。評価項目として「明確さ」、「流暢さ」、「アティチュード」を設定する。

- ・保持率を測るポスト・テスト

上のスピーキング・テストと同じ内容のテストを数ヶ月後に行い、表現の保持率を測る。

- ・アティチュードを測るインタビュー・テスト

実用英語技能検定 3 級二次面接試験の問題を用い、「アティチュード」について測る。あらかじめ準備していない質問に対しても、何とか答えようと積極的に取り組めるかを観察する。

- ・アティチュードを測る自由発話テスト

身近な話題、例えば趣味や好きな芸能人について生徒が自由に話をし、その発話語数によって、どれだけ積極的にコミュニケーションを図ろうとしているかを測る。聞かれたことについてどれだけ話そうとするか、また、伝えることが難しいと感じても、伝えようと努力するかを見る。生徒にあらかじめ伝えておくことは、「Please tell me about ~」で始まる質問をするということ、話し終わったら「That's all.」と言うことの 2 点にとどめる。

## 4 研究計画

### 4.1 対象生徒

平成 20 年度	2 年生 3 クラス ( 1 クラス 2 分割での少人数授業 )
平成 21 年度	2 年生 3 クラス ( 1 クラス 2 分割での少人数授業 )

### 4.2 指導科目・教材

年度	科目	単位数	教科書
平成 20 年度	オーラル・コミュニケーション	2	SELECT Oral Communication (三省堂)
平成 21 年度	オーラル・コミュニケーション	2	ORAL COMMUNICATION EXPRESSWAYS Standard Edition (開隆堂)

### 4.3 指導計画

平成 20 年 6 月 ~ 8 月	先行研究・文献の調査研究
平成 20 年 9 月 ~ 平成 21 年 3 月	授業実践および検証 情報伝達に重点を置いたタスクによる授業の導入を半年間継続して行い、課ごとのスピーキング・テスト、インタビュー・テスト及びポスト・テストにより、表現の定着率・保持率及びコミュニケーションに対する態度の変化を検証する。 スピーキング・テスト ( 3 課 ) インタビュー・テスト ( 3 回 ) ポスト・テスト ( 3 課中 2 課 )
平成 21 年 4 月 ~ 11 月	授業実践および検証 前年度同様、情報伝達に重点を置いたタスクによる授業の導入を 4 月から半年間継続して行い、英語でのコミュニケーションにおける積極的な態度の変化を測る。 5 月 自由発話テスト 9 月 自由発話テスト 10 月 自由発話テスト

## 5 研究実践

本研究におけるタスクとは、実際に起こりうる状況を設定し、その状況の中で指示された内容を相手に伝えるというものであり、生徒は、ターゲットとする英語表現についての予備知識を与えられないままこれを遂行する。その際教師が留意することは、どうすれば相手に自分の言いたいことが伝えられるのかを生徒が自分で考えるようにすること、なんとか言いたいことが伝わったという、ある程度の達成感を生徒が持てるようにすることである。したがって、唐突なタスク遂行によって、まったくどうしていいかわからず、自信を喪失してしまつては逆効果であるため、プレ・タスク及びグループワークでの準備を行うこととした。

また、このようなタスク・ベースト・ラーニングに関しては、情報伝達に意識を置くため、

言語形式への意識がおろそかになる可能性があると言われている。少しばかり間違った表現でも意図することが伝えられることもあることから、文法的に間違った表現を習得することのないよう、言語形式に注意を向けさせるポスト・タスクの指導も取り入れることとした。

### 5.1 プレ・タスク

タスクを開始する前の準備を行う。タスクのトピックを説明したり、ブレーストーミングやリスニング等によって、そのタスクで必要になる単語やフレーズを生徒が思い出す手助けをする。ただし、プレ・タスクを過度に行うことによって、その後のタスクが簡単になり過ぎないように注意する必要がある。

#### < プレ・タスクの例 >

路線図を見ながらバスや電車を使って目的地への行き方を説明する単元で、ALTとJTEが生徒の前で行った会話である。

JTE: How do you come to school?  
 ALT: I usually take the Chiyoda line, then change to the Nagareyama-dentetsu line.  
 JTE: Where do you change?  
 ALT: I change at Shin-matsudo station.  
 JTE: Oh, OK. Where do you get off?  
 ALT: I get off at Heiwadai station.  
 JTE: How many stops is it from Shin-matsudo station?  
 ALT: It's the third station.

### 5.2 タスク

	生徒の活動	意 図	留 意 点
1	ブレーストーミング ：グループワーク タスクに必要な表現について話し合う。	・あらかじめ適切な表現を考えることによってタスクに取り組みやすくする。 ・メンバーとの協働によって未知の表現を知る。	ターゲットの表現について予備知識なしにタスクに取り組むようにする。
2	タスクの遂行 ：インタラクション 全員がALT・JTEに対して行う。	・自分の表現が適切かどうかを確認する。 ・モデル・センテンスを発見する。 ・他の生徒を観察し、自分のタスク遂行に工夫を加える。	ALT・JTEは、生徒の発話に対し、できるだけ実際の場面に近い自然な反応を心がける。 教師による意味の確認の中にモデル・センテンスが含まれるようにする。
3	タスクの評価 ：リスニング ：チェックング	・言えたことと言ったこととのギャップを認識する。 ・何とか通じた場合でも、自分の表現の足りない部分を認識する。	JTEは生徒が行った発話を例に取り上げながら、ポイントとなる表現、間違えやすい点などを補足説明する。

### < タスクの例 >

ねらい：携帯電話での会話に用いる表現を，それぞれのタスクで身につける。

【シチュエーション１】 オニール先生(Mr. O'Neill)に携帯で電話をします。 指示 「自分の名前を言って，今話しても大丈夫かどうか聞いてください。」	
インタラクショ例 S=student T=teacher	期待される生徒の気づき
S: Hello, Mr. O'Neill. T: Hello. Who's calling, please? S: My name is . T: Oh, ! S: Now speak OK? T: Sure. No problem.	My name is ~. でも意味は通じるが，This is ~. という表現が適切であることを学ぶ。 また，Can I ~? 等の表現が許可を求めるときによく使われることを学ぶ。

【シチュエーション２】 オニール先生との待ち合わせ場所に来ています。 指示 「オニール先生に電話して，今どこにいるのか，時間通り来られるのかを尋ねてください。」	
インタラクショ例	期待される生徒の気づき
S: Where ? T: You mean where I am now? I'm at Kashiwa station. S: Time OK? T: Time OK? What do you mean by that?	Where? だけでも状況によっては理解可能だが，この場合，are you now という表現をきちんと付け加えることにより，相手にとってわかりやすい言い方になることを学ぶ。 また，time だけでは何が言いたいのかわかりづらいが，on time という表現が有効であることを学ぶ。
指示 「オニール先生の携帯にメールを送ったことを伝えてください。」	
インタラクショ例	期待される生徒の気づき
S: I sent mail. T: Oh, did you send me an e-mail?	mail は e-mail のことだと想像はつくが，両者は本来別のものであることを学ぶ。
指示 「そのメールを読んだかどうか尋ねてください。」	
インタラクショ例	期待される生徒の気づき
S: Did you read mail? T: Yes, I already have.	現在完了形を使用すべきであることを学ぶ。

### 5.3 ポスト・タスク

タスクにおいて「なんとか情報伝達をしよう」とした意識から，「より分かりやすく伝えよう」として意識が言語形式に向くようにすることを目的としたポスト・タスクを行う。

#### ・発表

クラス全体の前で，グループで行ったタスクを再度行う。多くの生徒の前で発表することにより，より言語形式に意識を向けるようにすることができる。

・リスニング

A L T や J T E が行うモデル・タスク活動を聞いたり，C D でモデル・センテンスやモデル・ダイアローグを繰り返し聞いたりする。

・同じタスクへの取組

自分が行った表現の問題点を認識した後で再度同じタスクを行うことにより，生徒はより適切な表現をしようと努力する。

#### 5.4 評価

実験群は3クラス，統制群は他の教員が担当する4クラスとし，同じテストを行った。

統制群は，タスクによる授業の導入をせず，反復練習によってモデル・センテンスの定着を図った。

##### 5.4.1 定着度を測るスピーキング・テスト

地図に4カ所のスタート地点を設け，A L T が，任意のスタート地点から目的地への行き方をたずねた。

##### < 評価基準 >

###### 「明確さ」

評点	評価基準
5	目的地までの行き方が正確に説明できている。
4	目的地までの行き方は理解できるが，言語形式に不備がある。
3	何とか目的地までたどり着けるが，説明にわかりづらい部分がある。
2	言語形式にかなりの不備があり，目的地までたどり着くのが難しい。
1	目的地までたどり着ける説明ができていない。

###### 「流暢さ」

評点	評価基準
5	スムーズに自然な速さで説明できている。
4	話す速さは十分ではないが，何とかスムーズに説明できている。
3	沈黙はないが，言い直しが多く，スムーズに説明できているとは言えない。
2	沈黙が多く，発話の流れが途切れてスムーズに説明できていない。
1	ほとんど発話ができず，最後まで説明できない。

###### 「アティチュード」

評点	評価基準
5	補足説明を詳しく追加し，相手が間違えないよう気配りできている。
4	補足説明を少し追加しながら，積極的に説明を続けようとしている。
3	最小限の説明ではあるが，理解してもらおうとする態度がある。
2	説明はできているが，理解してもらおうとする態度がない。
1	発話が乏しく，理解してもらおうとする態度がない。

##### < 結果（5点満点の平均点） >

	明確さ	流暢さ	アティチュード
統制群平均	3.42	3.44	3.71
実験群平均	3.94	3.85	4.13

教科書にある京都の路線図を用いて，A L T が，京都駅から任意の目的地への行き方を尋ねた。

この課では，take，get off at，change to，change at 等の表現を正しく言えることを重視し，「正確さ」の項目を別に設けた。情報が不足している場合にはA L T からさらに尋ねる形にしたので，「アティチュード」の項目は設けなかった。

< 結果（5点満点の平均点）>

	明確さ	流暢さ	正確さ
統制群平均	4.17	4.07	4.23
実験群平均	3.96	4.00	3.99

カードを引いて，そのカードに書かれてある衣服，色，サイズを条件に買い物をするというテストを行った。

< 結果（5点満点の平均点）>

	明確さ	流暢さ	アティチュード
統制群平均	3.87	3.90	4.01
実験群平均	4.09	4.00	4.13

#### 5.4.2 アティチュードを測るインタビュー・テスト

実用英語技能検定3級の二次試験の問題を用いたが，時間の関係上，No. 1の設問は省略した。アティチュードの評価基準は以下のように設けた。

評点	評価基準
5	積極的に相手に理解してもらおうとし，自然な態度の発話である。
4	積極性には欠けるが，ほぼ自然な態度の発話ができている。
3	積極的とは言えないが，何とか発話ができている。
2	相手に理解してもらおうとする姿勢があまり感じられない。
1	相手に理解してもらおうという姿勢が全く感じられない。

第1回（5点満点の平均点 平成20年9月実施）

設問番号	No. 2	No. 3	No. 4	No. 5	アティチュード
統制群平均	2.17	1.40	1.20	1.89	1.66
実験群平均	1.49	1.57	1.43	1.94	2.00

第2回（5点満点の平均点 平成20年12月実施）

設問番号	No. 2	No. 3	No. 4	No. 5	アティチュード
統制群平均	2.38	1.62	1.38	1.72	1.76
実験群平均	1.92	1.55	1.76	1.92	1.88

第3回（5点満点の平均点 平成21年2月実施）

設問番号	No. 2	No. 3	No. 4	No. 5	アティチュード
統制群平均	2.20	1.89	1.60	1.86	1.74
実験群平均	2.23	2.34	1.59	2.16	1.95

#### 5.4.3 保持率を測るポスト・テスト

ターゲットとする表現の保持率を測るために、5.4.1の と について、予告なしで同じ形式のテストを再度行った。表現の保持率に関係する評価項目は、 は「明確さ」と「アティチュード」、 は「正確さ」とした。最初のテストから、 については4ヶ月、 については3ヶ月が経過している。

< 結果（5点満点の平均点）>

	明確さ		アティチュード	
	評点の平均	低下率	評点の平均	低下率
統制群	3.14	- 8 %	2.48	- 33 %
実験群	3.69	- 6 %	3.02	- 27 %

< 結果（5点満点の平均点）>

	正確さ	
	評点の平均	低下率
統制群	1.86	- 56 %
実験群	3.14	- 21 %

#### 5.4.4 アティチュードを測る自由発話テスト

自由発話テストのテーマは回ごとに変えたため、生徒にとって話しやすい内容かどうかが多少異なることが予想された。したがって、単純に発話語数を比較するのではなく、その偏差値を求めて、実験群、統制群における偏差値の平均を比較することとした。

第1回（5月）

	偏差値
統制群平均	51.03
実験群平均	49.37

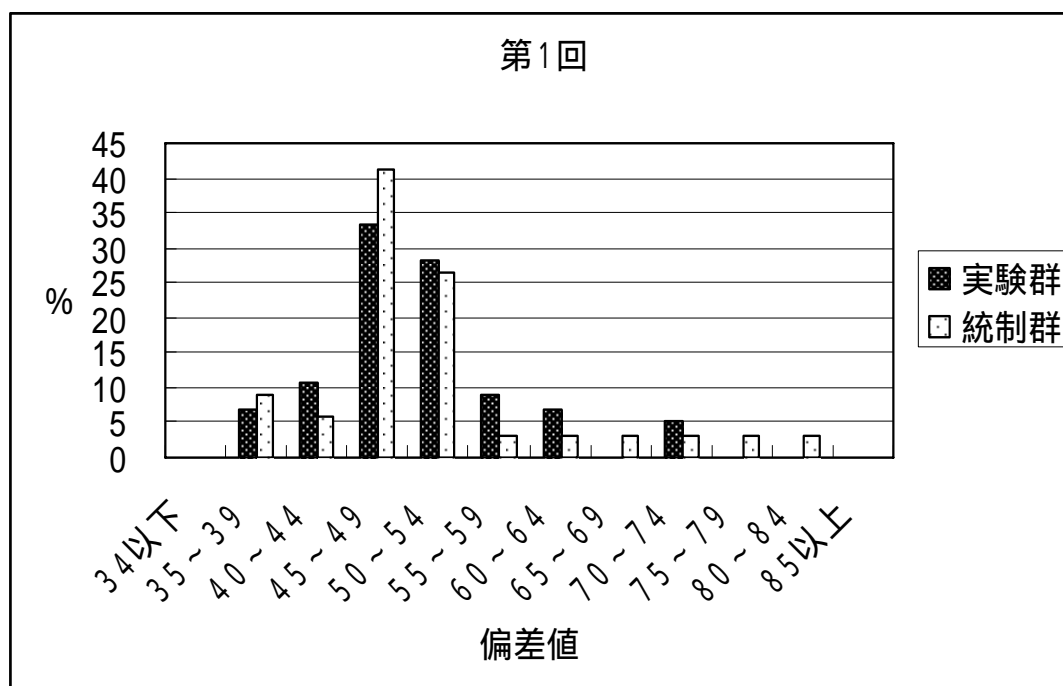


図 1



第 2 回（ 9 月 ）

	偏差値
統制群平均	46.90
実験群平均	52.61

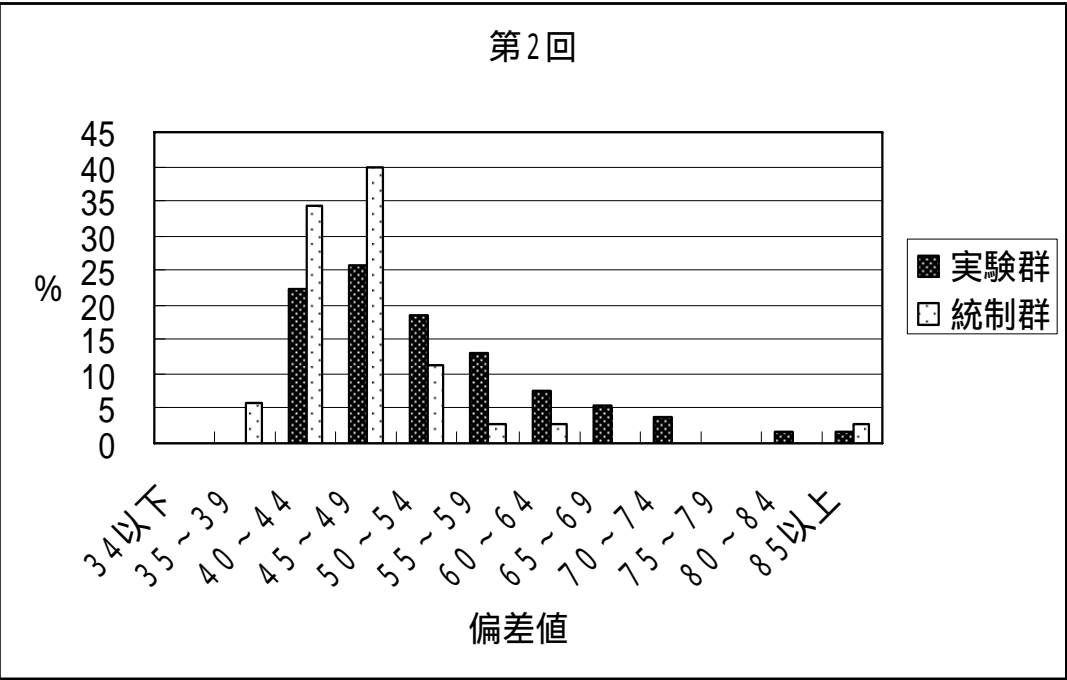


図 2

第 3 回（ 10 月 ）

	偏差値
統制群平均	43.26
実験群平均	53.87

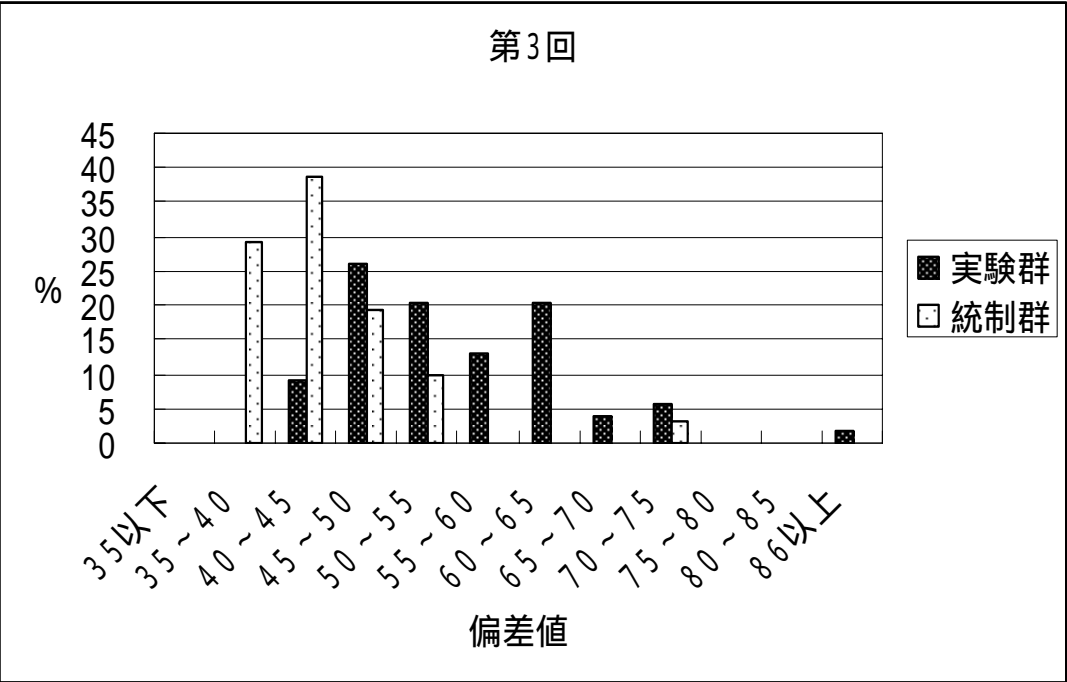


図 3

## 6 考察

### 6.1 研究仮説1「ターゲットとする表現の保持率」

スピーキング・テストの結果を見る限り、実験群と統制群の間に大きな差異は見られない。ただ、5.4.1の に関しては、実験群の方が統制群に比べて、やや高い評価になっている。これは、他のトピックに比べて、その場で臨機応変に対応しなければならない度合いが多少高かったことによるものと考えられる。実験群の生徒は、自分で考えて表現しようとしながら習得したために、とっさの対応もスムーズにできたことが考えられる。

一方、ポスト・テストの結果を見ると、実験群の方が高い得点を示している。低下率を見ても実験群の方が少ない。特に 5.4.3 の について、低下率に大きな差が見られる。このレッスンでは、出発地点が固定されていたこと、目的地の数がそれほど多くはなかったことによって、質問に対する答えのパターンがある程度限られていた。そのため、統制群には、情報を伝えようとする意識よりも、とにかく機械的に暗記して1回目のテストに臨んだ生徒が多かったことが考えられる。したがって、単元終了直後のテストでは何とか答えられた内容についても、数カ月のインターバルをおいたポスト・テストでは、覚えたはずの英語表現が保持できていなかったものと考えられる。これに対して実験群の生徒は、アウトプットから授業を始めることによって、「気づき」機能によってより印象深いインプットができ、数カ月後もその表現を保持できていたと思われる。このことにより、情報伝達の意識を高く持ちながら学習するか否かで、保持率に有意な差が現れると言えるであろう。このことがインテイクの量の増加によるものかどうかは、今後さらに検証方法を工夫しながら確認する必要がある。しかし、保持率の上昇を見る限り、こうした指導がインテイクを容易にする効果があると結論づけることができる。

### 6.2 研究仮説2「コミュニケーションに対する積極的な態度」

スピーキング・テストにおける「アティチュード」の評価では、5.4.1の では実験群の方が少し高い評価になっているが、5.4.1の ではほぼ同じである。やはり、このことについても、機械的な暗記で対応可能であったかどうかの差が出ていると考えられる。

実用英語技能検定3級の二次試験問題をういたインタビュー・テストの結果を見ても、実験群と統制群の間に大きな差異は見られないが、「アティチュード」の項目においては常に実験群の方が高い数値を表している。また、回を追うごとに、少しではあるが実験群の方に平均点の伸びが見られる。しかしながら、全体的にどちらも平均点が非常に低く、質問の意図が理解できていない、または、何となく理解できていても、その応答の仕方がまったくわからなかったということが考えられる。つまり、コミュニケーションに対する積極的な態度を測るには、テストの難易度が高すぎて、数字上有意な差が出なかった可能性が高い。ただ、テスト中の生徒の様子を観察する限り、実験群の生徒は、統制群の生徒に比べて、どう答えていいかわからない質問に対しても、何とか答えようとする姿勢が明らかに見られた。

自由発話テストの結果を見ると、偏差値の平均値は、回を追うごとに実験群が統制群を上回ってきている。図1～図3におけるそれぞれの分布の推移を見比べてみても、明らかに実験群の生徒の成績が右寄り、つまり偏差値上位に移行してきていることがわかる。テストにおいても、実験群の生徒からは、言いたいことがうまく表現できないなりに、何とか伝えようとする姿勢を強く感じることもできた。それがこの自由発話テストの結果につながったのであり、その気持ちこそが、コミュニケーションに対する積極的な態度を育成するには極めて大きな要素になり得ると考える。

### 6.3 生徒の意識

本研究 1 年目 1 学期の実践については、実験群クラスも統制群クラスと同じように言語形式に重点をおき、モデル・センテンスをきちんと暗記するところから始め、反復練習により定着を図る授業（例文提示型）を行っていた。その後、2 学期から研究（タスク型）に入ったため、生徒は両方の授業形式を経験している。そこで、2 つの授業形式を比較し、生徒がどう感じているかをアンケートで尋ねた。

#### ・結果（有効回答数 42）

設問 1 「どちらのパターンの授業がやりやすかったですか？」

例文提示型（17 名）	タスク型（25 名）
<ul style="list-style-type: none"> <li>・グループだと、相談しても他の人も全然わからないグループに入ることがあったから。</li> <li>・自分のペースで練習できたから。</li> <li>・覚えれば済むから。</li> <li>・意味などが最初からわかっているほうが楽だから。等</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・グループで相談するので理解しやすい。</li> <li>・段階的にできるのでわかりやすい。</li> <li>・ただ覚えるのは難しいから。等</li> </ul>

設問 2 「どちらのパターンの授業が英語の力がつくと思いますか？」

例文提示型（13 名）	タスク型（29 名）
<ul style="list-style-type: none"> <li>・繰り返し練習するので覚えられる。</li> <li>・覚えようとするから。等</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ただの暗記ではすぐに忘れてしまうから。</li> <li>・みんなで考えながら答えを出せるから。</li> <li>・最初から答えがわかっているわけではないので、力がつく。</li> <li>・段階的にやったほうが覚えられる。</li> <li>・理解していないまま進むことがない。</li> <li>・自分で考えて話すから。等</li> </ul>

設問 3 「タスク活動をやって、自分の言っていることが通じたとき、また通じなかったとき、どんな気持ちでしたか？」

<ul style="list-style-type: none"> <li>・通じないときは恥ずかしい。</li> <li>・通じたときはうれしかった。通じないときは「どうして？」と思った。</li> <li>・通じなかったときは努力しようと思った。</li> <li>・例文提示型の方が気が楽だし、タスク型では会話が続かないと雰囲気が重くなった。</li> <li>・通じないと不安になった。</li> <li>・通じたときは自分は英語ができるんだなと思ったけど、通じなかったときは自分の英語はまだまだだと思った。</li> <li>・通じたときはうれしくて、もっといろいろ知りたいと思った。通じなかったときは、もっと言い方を考えて、他の言い方にすべきだと思った。等</li> </ul>
--

#### ・考察

授業の導入がタスクで行われることを負担に感じている生徒や、きちんとした形の表現を覚えた方が安心できると感じている生徒もいる。「学習スタイル」の観点から考えると、タスク型

の授業でも安心して授業を受けられるように、最後にライティング活動を行うことにより、その課の復習やまとめをすることが効果的だったのかもしれない。また、急に授業のやり方が変わったことについて、多少戸惑いがあったのかもしれない。

これに対して、タスク型の授業の方が力がつくと感じている生徒は、自分で考えること、あるいはグループで他の生徒と一緒に考えることが、学習に良い効果をもたらすと考えているようである。また、自分が試した表現が通じたときは、うれしく感じたり、自信につながったりしたという回答が多く、英語での積極的なコミュニケーションへの態度を育成するための素地を作るという結果が得られた。

## 7 おわりに

平成元年の学習指導要領改訂以来、英語で積極的にコミュニケーションを図ろうとする態度の育成が強く叫ばれるようになり、平成 14 年には「『英語が使える日本人』の育成のための戦略構想」が策定された。日々の授業で、コミュニケーションへの積極的な態度の育成を目標の一つとして目指している以上、教師は、それがどの程度達成できたのかを検証する必要がある。しかしながら、その検証方法については、これまでスタンダードになり得るものが確立されていない。本研究における実践が、その役割を十分に果たすものであるとは言えないかもしれないが、少なくともそれを模索する必要性を感じることはできた。今後さらに研究を重ね、近い将来、積極的にコミュニケーションを図ろうとする態度についての評価方法の確立において、本県が指導的役割を果たせることを願っている。

## 参考文献等

- 和泉伸一 「内容重視のインプットとアウトプットを通したフォーカス・オン・フォームの指導」  
『英語教育』2009 年 2 月号 第 57 巻 第 12 号, 28-30 (2009) 大修館書店
- Nunan,D. Task-Based Language Teaching (2004) Cambridge University Press
- 高島英幸 『英語のタスク活動と文法指導』 (2000) 大修館書店
- Willis,J.(著), 青木昭六(監訳) 『タスクが開く新しい英語教育: 英語教師のための実践ハンドブック』 (2003) 開隆堂出版
- 横山紀子 「言語学習におけるインプットとアウトプットの果たす役割: 効果的な「気づき」を生じさせる教室活動を求めて」『日本語国際センター紀要』第 8 号, 37-80 (1998)