

中学生のライティング活動中における過去形の正確性を高めるための修正フィードバックの効果と学習者の習熟度との関係について

西尾直美*・猪井新一**

(2012年9月15日受理)

Effects of Corrective Feedback and Learners' Proficiency Levels on Japanese Junior High School Students' Accuracy in the Use of English Past Tense Forms

Naomi NISHIO and Shin'ichi INOI

キーワード: 修正フィードバック, 過去形, 習熟度

本論の目的は、日本の英語科学習指導における英作文の活動を通して、生徒の過去形の間違ひに対する教師の口頭による修正フィードバックの効果が、生徒の学習習熟度の違いによって異なるかを検証することである。本調査から、メタ言語フィードバックは、習熟度が上位に位置する生徒に、リキャストは中位の生徒に効果があるのではないかと結果がもたらされた。下位の生徒にとって、アウトプット活動は難易度が高く、教師の言語的なフィードバックは理解が困難だったことから効果は期待できないことが分かった。生徒の学習習熟度の違いで、効果的な修正フィードバックタイプが異なることから、生徒の習熟度と効果的な修正フィードバックのさらなる調査研究が必要であると思われる。

はじめに

平成 24 年度から本施行された中学校での新学習指導要領・外国語編における最たる改定点は、言語をつかさどる「4 技能の総合的な指導」を教師が実践していく重要性を明示化したことであろう。旧学習指導要領では、コミュニケーション能力の育成に重点を置き、「聞くこと」「話すこと」を中心とした音声による言語活動についての実践研究が積極的に発表されてきた。小学校外国語活動の導入も伴い、中学校の英語科学習においては、今まで軽視されがちであった「読むこと」「書くこと」による言語活動の実践研究を、今後はより充実させることが求められていると解釈することができる。本調査では、日本の中学生が英語を「書くこと」を主眼とした学習活動に焦点を充てた実験と分析を試みることにした。

*茨城県守谷市立御所ヶ丘中学校 **茨城大学教育学部

近年の研究では、意味伝達を中心とした外国語教授法（コミュニケーション教授法）の中で、必要に応じて学習者の注意を言語形式に向けさせることの重要性が、教室内の第2言語習得(SLA)研究によって明らかにされている(Doughty & Williams, 1988)。このような教授法はフォーカス・オン・フォーム(Focus on Form – FonF)と呼ばれ、同じコミュニケーション教授法の1つである、意味理解を重視するフォーカス・オン・ミーニング(Focus on Meaning – FonM)とは区別される。FonFでは、学習者が産出する言語的な間違い（以下、「エラー」と表記）に対して、教師や他の学習者が与えるさまざまな修正フィードバックにより、学習者の言語形式使用の正確性を高める指導方法が報告されている(Doughty & Varela, 1998)。これらの多くは、SLAの学習環境における研究実践が多く報告され、一方、日本の公教育のような英語を外国語として学ぶ(EFL)学習環境での事例は圧倒的に少ない。また本調査は、日常の授業内における実践研究を目的としているため、「書く」活動において生徒が産出したエラーに対して、教師の口頭による修正フィードバック(Corrective Feedback –FB)を生徒に与えることにした。どのタイプのFBが、またどのような生徒に対して最も効果があるのかを本稿では検証する。

研究の方法

1. 目的

日本の英語科学習指導における英作文の活動を通して、生徒の過去形のエラーに対する教師の口頭による修正フィードバックタイプの効果の違い、また、その効果と生徒の英語科学習における習熟度の関係について研究調査をする。

2. 調査の方法

1) 被験者

調査の対象となるのは、茨城県内の公立中学校第3学年に属する生徒95人（男子50人、女子45人）である。3つの学級を抽出し、それぞれの学級は30～33人で構成されている。生徒数と英語科学習における習熟度の内訳は、表1と表2の通りである。

表1 学級ごとの被験者数

学級	FBの内容	被験者数	習熟度別人数	
1	実験群 I リキャスト	32	上位	10
			中位	13
			下位	9
2	実験群 II メタ言語FB	30	上位	10
			中位	13
			下位	7
3	統制群 FonM	33	上位	10
			中位	13
			下位	10

表2 習熟度ごとの被験者数

習熟度別人数	
上位	30
中位	39
下位	26

上記の生徒数は、本調査に関わるすべてのテストと実験授業を受けた生徒の数である。これらいずれかの1つでも記録がない生徒は除外してある。生徒の英語科学習における習熟度は、本調査実

施前に行った高校入試のための実力テストの英語の点数をデータとして、上位・中位・下位の3つに分類した。

2) 調査の手順

本調査は、実験群としての2学級と統制群として1学級、計3学級を対象とし、過去形の言語使用の正確さを測る3回のテスト結果（事前、タスク終了直後、遅延）から、修正フィードバックの効果と生徒の英語科学習における習熟度の関係性を検証した。事前テストと事後テストの間には、3つの学級において同様のタスク（ディクトグロス）が週1回、計4回に渡って実験授業の中で生徒に与えられた。

調査スケジュールは、表3に示される通りである。

表3 調査スケジュール

内 容	週	時間	実験群 I (リキャスト)	実験群 II (メタ言語FB)	統制群 (FonM)
事前テスト	第1週	20分	英作文テストA 「大学時代の出来事」について		
実験授業 1	第2週	50分	ディクトグロス 「星野道夫①」とそれぞれのFB		
実験授業 2	第3週	50分	ディクトグロス 「星野道夫②」とそれぞれのFB		
実験授業 3	第4週	50分	ディクトグロス 「大きな古時計①」とそれぞれのFB		
実験授業 4	第5週	50分	ディクトグロス 「大きな古時計②」とそれぞれのFB		
直後テスト	第6週	20分	英作文テストB 「修学旅行の思い出」について		
遅延テスト	第14週	20分	英作文テストA：事前テストと同じテストを実施		

3) リキャストとメタ言語フィードバック

2つの実験群の学級では、内容中心授業を行う中で生徒が産出した過去形という言語形式のエラーに対して、教師がそれぞれ異なる修正フィードバックを施した。実験群Iではリキャスト(recast)、実験群IIではメタ言語フィードバック (metalinguistic feedback) を教師が集中的に与えた。リキャストとは、学習者のエラーを正しく言い直してあげる明示的な修正方法であり、一方、メタ言語フィードバックは、学習者のエラーに対して正しい形式を明示せず、言語的なコメントや情報、質問を与えて修正を促す暗示的修正法である(Lightbown & Spada, 1999)。

本調査中でのリキャストを与えている教師と生徒とのやり取りの例を、以下に抜粋する。

[例1]

教師：ここ、kept。I kept taking photographs. [リキャスト]

生徒：(エラーを消す) ケプト？

教師：k-e-p-t. Kept. [リキャスト]

生徒：('kept' と書く)

教師：いいよ。

教師が生徒のエラーを示し、教師の方から正確な過去形を生徒に伝えることで、生徒に過去形の言語形式に注目させ、正確な過去形の形式をインプットさせるやり取りである。

以下のようにメタ言語フィードバックを与えた場合は、教師の言語的な情報や質問から、生徒が自ら正確な過去形を模索しアウトプットするやり取りが展開される。

[例 2]

教師：ねえ、‘keep’ の過去形って知ってる？ ‘keeped’ じゃないよ。 [メタ言語 FB]

生徒：(エラーを消す)

教師：‘keep’ っていう動詞はさ、不規則動詞だよ。 [メタ言語 FB]

生徒：キープト。

教師：おいしい。もうちょっと短く言ってごらん。4文字。 [メタ言語 FB]

生徒：キープト、キプト。

教師：ちがう。過去形だって。「イ」を「エ」に変えてごらんよ。 [メタ言語 FB]

生徒：kept

教師：よし、できた。

2つの実験群とも、生徒は、教師から意味内容と過去形のエラーに対する異なるフィードバックが個別に与えられ、授業の終末段階では、教師による生徒全体に同様のフィードバックが再度与えられた。

一方、これらの修正フィードバックに対して統制群で与えられるフィードバックは、以下のような意味内容に注目した教師と生徒のやり取りが展開される。

[例 3]

教師：え？星野さんは大学時代にアラスカに行ったの？ほんと？ [FonM]

生徒：そう聞こえた。

教師：大学生では行ってないよ。でも、大学時代にアラスカへ

行くために何かしたんだよね。 [FonM]

生徒：手紙。手紙書いた。

教師：そうそうそう。

統制群では、タスクの内容理解におけるフィードバックが集中的に与えられ(FonM)、目標言語形式である過去形の生徒のエラーに対する教師のフィードバックは与えないように努めた。あくまでも、タスクの内容理解を促すフィードバックを個別、終末の全体指導でも行った。教師が生徒に与えるフィードバックタイプは異なるが、教師と生徒あるいは生徒同士が口頭によるインタラクションを通して、生徒が産出したエラーに修正が行われていることは、すべてのグループの共通点である。

4) 実験授業のタスク：ディクトグロス(dictogloss)

事前テストとその後の2回の事後テストの間に実施された実験授業では、ディクトグロスというタスクが用いられた。

ディクトグロスとは、アウトプット活動の1つとして言語学習に取り入れられている学習活動である。学習者は、具体的に次のような順序で学習を進める。まず学習者は、ある程度の長さの文章を聞きメモをとる。その後、そのメモを持ち寄り、他の学習者と協働で聞いた文章を再生する。その間に教師や他の生徒とのやり取りを通して、算出した文章を加筆、修正しながら完成させる。活動の終わりには、教師から意味内容や言語形式についてのフィードバックが与えられる。

この学習活動を通して、学習者は文章の内容について予想し、かつある目標言語形式に気づくことも可能となる。さらに学習者は、表現する内容に戸惑うことなくアウトプット活動に取り組むことができると考えられている(Swain, 1998)。

本調査では、生徒に過去形の言語形式に注目させるために、そして、自然に英語を書く活動へ生徒を促すために、2つのストーリーから成る4つのディクトグロスタスクを用意した。日本の有名な写真家の一生を描いた物語 'A Photographer, Michio Hoshino' と、「大きな古時計」の歌が生まれた実話 'A Story of an Old Clock' を採用した。これらの2つの物語は、日本の中学生に親しみやすい教材として教科書でも採用されている物語であり、内容も想像しやすいことが期待できる。また、それぞれのタスクには、5から8個の規則動詞及び不規則動詞の過去形を用いることが、生徒に課せられるタスクとなっている。また、生徒の内容理解の一助となるように、読み聞かせによる内容提示だけでなく、黒板にその物語の内容に関する挿絵を貼る工夫を施した。このようなタスクを生徒に課すことで、どの教室においても、教師は本調査のねらいに応じたフィードバックを与える頻度を自然と高めることが可能となった。

教師のフィードバックによる生徒とのやり取りが伴うこれら4つの授業実験の様子はビデオに録画し、その後活字化し調査結果の分析資料とした。

5) 英作文テスト (事前、直後、遅延テスト)

この3つのテストを実施した目的は、過去形という言語形式に注目した教師による修正フィードバックが、生徒が過去形を正確に書けるようになることに貢献しているかどうか、その変容を確かめるためである。よりその効果の是非を確かめるために、実験授業の事前テストと授業終了後8週間後に行った遅延テストは、同じ内容のテストを実施した。

それぞれのテストには、規則動詞と不規則動詞の過去形を算出しなければならない場面が母語(日本語)で生徒に与えられた。事前と遅延テストに用いられたテストは、筆者が大学時代に起きた出来事 'A Happening in College' について、そして直後のテストは、修学旅行の思い出 'Memory of School Excursion' という内容での出題にした。どちらも生徒にとっても身近な内容となっている。また、母語で与えられた場面説明とともに、生徒が動詞の過去形という言語形式に注目しながらテストの取り組むことができるように、生徒に書いてほしい動詞は、紙面上に原形を列挙した。

6) テストの採点方法

生徒が産出した動詞の過去形の点数化は、3・1・0点という3種類で分類した。主語と動詞が文法的に呼応していること(文として成立している)を採点上の前提とした。以下に、具体例とともに採点基準を説明する。

3点として採点した文例は、動詞の過去形が正確に書かれていることである(A-1)。主語と動詞が

文法的に呼応していることという前提条件と動詞の過去形が正確に書かれていれば、他の文法的エラーに関しては採点に影響させないことにした(A-2)。1点として解釈した文例は、過去形が不正確ではあるが、正確な過去形により近い形式で、意味を表現しようとしていると判断された例である(B)。和泉(2009)は、学習者がすぐに完璧な正確さを身につけることが稀であるという発達過程を考え、習得の多少のエラーも考慮して採点をする中間言語採点法(interlanguage scoring)の重要性を述べているが、本調査では、動詞の過去形を学習しはじめて1年以上も経過している生徒たちであるため、中間言語採点法ではエラーとみなさない文例も、あえて1点の配点として分析を試みた。最後に、(C)の例のように動詞が過去形として書かれていない表現を、0点として捉え、点数化した。

- (A-1) I understood a lot of Japanese cultures in Kyoto.
- (A-2) *I went to book shope.
- (B) *I payed 2,000 yen.
*I was drived a car yesterday.
*I keepped to talk with my friends for a long time.
- (C) *My brother help me.

結果と考察

上記の方法により生徒が書いた過去形を点数化した数値は、さらにZ値(z-score)として変換された。Z値とは、調査に用いられた複数のテストにおいて、問題数や配点等、条件が一致しないとき、もとの点数を標準化した数値のことを意味する。したがってZ値を用いることで、条件の異なるテストも比較分析することができるようになる。本調査で用いられた2種類のテストも、問題数が異なっていたため、3回のテストの点数を、すべてこの標準化されたZ値を用いて統計処理(SPSS ver.8)を行った。

1) メタ言語フィードバックが過去形産出の正確性を高める可能性

表4は、実験授業を実施した教室ごとの、事前、(実験授業)直後、そして実験授業から8週間後の遅延テストの平均点と標準偏差をまとめたものであり、図1のようにグラフ化することができる。この記述統計から、過去形という言語形式に対するリキャストとメタ言語フィードバックを生徒に与えた2つのグループ(実験群)が、意味内容に関するフィードバックに重点をおいた統制群よりも、事後テストの点数の伸びが大きいことが視覚的にも分かる。

表4 FBタイプの違いによるテストの平均点と標準偏差

FBタイプ	事前テスト		直後テスト		遅延テスト	
	M	SD	M	SD	M	SD
リキャスト(n=32)	-.35	.95	-.06	1.03	.19	1.09
メタ言語FB (n=30)	-.05	.90	.31	1.04	.59	.95
実験群：FonM (n=33)	-.32	.83	-.22	.88	-.01	1.03

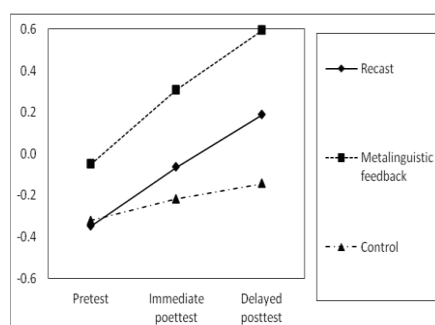


図1 FBの違いによるテストの平均点

その後の反復測定による分散分析(ANOVA)による統計解析の結果(表5)より、グループ(2つの実験群と統制群)の主効果が5%水準で有意であった $F(2, 86) = .02, p < .05$ 。また、テストを行った時間の経過とグループにおける交互作用も同水準で有意であった $F(2, 86) = 4.28, p = .05$ 。

表5 分散分析表

変動要因	df	F	p
被験者内			
時間 (T)	1	113.51	.00
時間 × グループ (T x G)	2	4.28	.02*
時間 × 習熟度 (T x P)	2	11.85	.00*
時間 × グループ × 習熟度 (T x G x P)	4	.72	.58
残差	86		
被験者間			
切片	1		
グループ (G)	2	6.08	.00*
習熟度 (P)	2	123.46	.00*
残差	86		

注) 時間: 事前、直後、事後テスト
 グループ: リキャスト、メタ言語FB (実験群)、FonM (統制群)
 習熟度: 上位、中位、下位

さらに、Tukey法を用いた事後比較により、グループの主効果では、メタ言語フィードバックがリキャストグループや統制群に対して統計的に有意に高いことが分かった。時間とグループによる交互作用の分析のために多重比較を行った結果から、メタ言語フィードバックは、実験授業直後のテストと遅延テストと両時期において有意差が認められた。これらのことから、メタ言語フィードバックの効果は、実験後ずっと維持されていたと考えることができる。

しかし、ではなぜメタ言語フィードバックの効果が、他のグループより有意に維持されたのだろうか。日本の公立中学校では、さまざまな学習能力をもった生徒が、同じ空間で同様の学習活動に取り組んでいる。特に、日本の中学生にとって、英語科学習は得手不得手をはっきりとしており、その習熟度の差も大きいであろうと考えられる教科のひとつである (Benesse 教育研究開発センター, 2007)。英語学習に対する意識や能力に大きな差がある学習者が存在する教室内のすべての生徒に、メタ言語フィードバックが有効であると支持することができるのだろうか。以上のことから、本調査において、修正フィードバックの効果と生徒の英語科学習における習熟度との関係性を検証

してみることは、非常に興味深いと考える。したがって、次の項でそれを検証しメタ言語フィードバックの効果の原因とともに考察することにする。

2) 英語科学習における習熟度と修正フィードバックの効果

表6の習熟度に関する記述統計からも、時間を追うごとにテストの平均点を上昇させているのは、習熟度が高いもしくは中位に属している生徒であることが分かる。そのことは、図2が視覚的にも明確に表している。実験授業を行った事後の2回のテストの点数の伸びが、下位に属する生徒たちはほぼ横ばいであることが一目瞭然である。

表6 習熟度の違いによるテストの平均点と標準偏差

習熟度	事前テスト		直後テスト		遅延テスト	
	M	SD	M	SD	M	SD
高 (n=30)	.59	.55	.94	.71	1.09	.37
中 (n=39)	-.21	.65	.03	.67	.48	.80
低 (n=26)	-1.26	.36	-1.14	.27	-1.08	.43

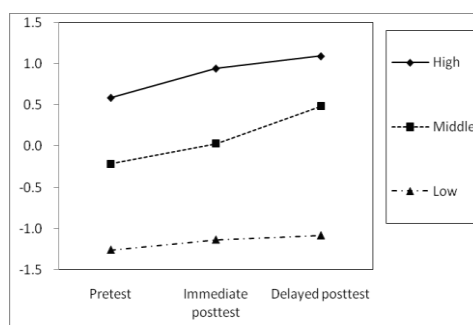


図2 習熟度の違いによるテストの平均点

前述した表5に、再度目を向けることにする。この統計結果から、生徒の英語科学習の習熟度に着眼すると、その主効果もグループと同様に5%水準で有意であったことが分かる、 $F(2, 86)=123.46, p < .05$ 。そして、時間と習熟度の相互作用も同水準で有意であった、 $F(2, 86)=11.85, p < .05$ 。相互作用を及ぼしている条件は、Tukey法による事後比較から、生徒の上位、中位、そして下位というすべての習熟度において有意な差が見られた。つまり、本調査前から、英語科学習における習熟度が高い生徒ほど、動詞の過去形を正確に書くことができるために、修正フィードバックの効果があったのだろうと推論することができる。

3) 教師と生徒とのインタラクション

英語科学習の習熟度が下位に属する生徒と教師のやりとりの記録を検証していると、教師との口頭によるインタラクションが成立していないことが多いことに気づく。以下の、教師と習熟度が下位の生徒とのやり取りがその典型である。

[例 4]

教師：(ある動詞を指さして) これちがうよ。一般動詞じゃないから。
 不規則動詞ね。 [メタ言語 FB]
 生徒：(エラーを消す)
 教師：'lose'の過去形覚えようね。'lose'ではないんだよね、
 不規則動詞だから形が変わるんだよ。 [メタ言語 FB]
 生徒：・・・・。
 教師：形が変わっちゃうんだけどな・・・・。 [メタ言語 FB]
 生徒：・・・・。

実験授業後に行ったアンケート調査で、この生徒は「自分は英語の文法が分からないから、先生が説明しても何を言っているかさっぱりわからなかった」と答えている。同様に、下位に属している生徒のテスト用紙や実験授業で使用したワークシートには、英語で書かれた表現が非常に少なかった。

本調査を通して、ある言語形式に注目しながら意味内容の理解も試みようとする FonF、あるいは、アウトプット活動により、生徒が他者とのやり取りを通してエラーを修正していく指導法は、日本の公立中学校において、英語科学習に対する習熟度が下位に属する生徒には効果的ではないことが明らかになった。FonF という教授法は、学ぼうとする言語の初期段階の学習者、つまり言語的な知識や技能がほとんど身につけていないと思われる学習者を対象とした教授法としては適しておらず、また教師による修正フィードバックも、おそらく効果は期待できないであろうと推察することができる。

4) 上位と中位の生徒に適した修正フィードバック

本調査で用いられたフィードバックグループの習熟度別に見るテスト結果は、以下の3つの図に示される。(図3、4、5)

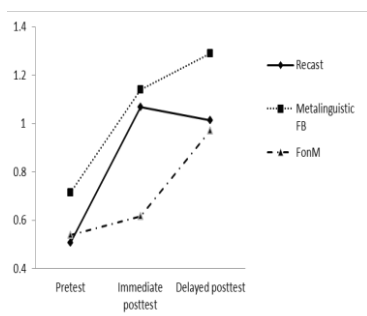


図3 上位生徒の点数推移

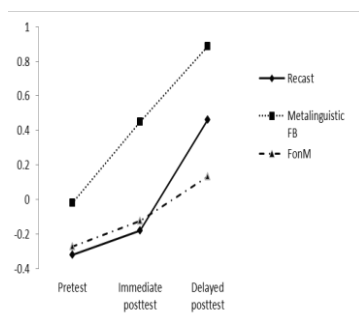


図4 中位生徒の点数推移

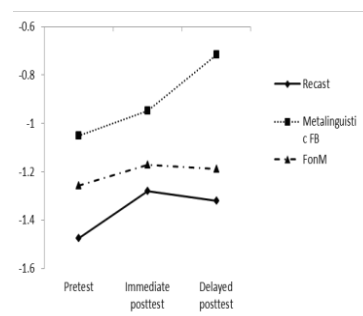


図5 下位生徒の点数推移

図3は、習熟度が上位に属する生徒のグループごとのテスト結果である。注目すべきは、リキャストグループのテスト結果が、遅延テストが下方に傾いていることである。つまり、実験授業直後のテストでの過去形の正確性を維持できていないと言える。一方、メタ言語フィードバックでは、

テスト結果は時間の経過とともに上昇を続けていることから、このフィードバックの効果は維持できていると考えてよいだろう。上位の生徒は、言語的な知識や技能も身につけている。このような生徒たちには、自ら産出した言語的なエラーに言語的な情報や質問を通して気づかせ、正しい言語形式を自ら導くメタ言語フィードバックが効果的であると考えられるのではないだろうか。

習熟度が中位に位置する生徒のテスト結果が、図4に示されている。特筆すべきは、リキャストグループの遅延テストの結果の伸びの大きさである。中位の生徒は、上位の生徒と比べると多少言語的な知識や技能が劣るといってよい。過去形に知識はもっているが、その知識をアウトプット活動で活用する能力がまだ身につけていない可能性は大いにある。このような生徒には、正しい言語形式を教師から頻繁にインプットされて習得を目指すことができるリキャストが適しているのかも知れないと推測することができる。

下位の生徒に関しては前項で分析した通りである。図5を見て分かる通り、直後テストのリキャストグループの伸び、そして遅延テストでのメタ言語フィードバックグループの点数の上昇が顕著に目立つ。生徒一人一人のテスト結果を見ると、リキャストやメタ言語フィードバックグループの下位に属する生徒は、配点を3点として見なした正しい過去形を書けるようにはまだ至らないが、過去形を意識して過去形に近い形で書いた動詞の数が事後テストでは増加している。遅延テストでのメタ言語フィードバックグループの著しい点数の上昇の原因は、修正フィードバックの効果というよりも、高校進学を目標と受験勉強を行っている被験者自身の学習効果が一因であると考えられる。

まとめと課題

本調査を通して、中学生のライティング活動中における過去形の正確性を高めるための修正フィードバックの効果と学習者の習熟度との関係について明らかになったことは、生徒の英語科学習の習熟度の違いによって、効果的な教授法や修正フィードバックタイプが異なるということである。

1. メタ言語フィードバックは、実験授業直後と遅延テストにおいて、リキャストや意味内容に注目したフィードバックより統計的に有意であった。ただし、その効果は、英語科学習の習熟度が高い群に属している生徒に特に効果的であると言える。言語的な知識や技能を身につけている生徒には、ある言語形式に注目しアウトプット活動を通して自ら言語的なエラーに気づき修正することができる FonF やメタ言語フィードバックが有効であろう。
2. リキャストは、正しい言語形式をインプットすることができるため、言語的な知識は身につけているが、その知識を活用する力がまだ十分に身につけていないと考えられる習熟度が中位に属する生徒により効果的と言える。
3. 習熟度が低いとされる生徒は、言語形式に注目したアウトプット活動での効果はあまり期待できない。FonF や修正フィードバックの効果を得るためには、生徒にもある程度の言語的な知識や技能が必要である。

本調査において、習熟度が低いとされる生徒に効果的な教授法や修正フィードバックタイプを導

き出すことはできなかった。また、本調査で取り上げた言語形式は過去形であったが、他の言語形式で同様の結果が得られるとは確認することはできない。これらは今後の課題として、まだ調査の余地が多く残されている。

FonF のようなある言語形式に注目させ、自分の産出したエラーに気付きと修正を促すフィードバックが生徒の言語習得に効果をもたらすためには、生徒にある程度の言語的な知識や技能が必要とされることが明らかになったことも本調査の大きな収穫である。新学習指導要領では、文法と言語活動を効果的に関連付けて指導することが強調されている（文部科学省, 2008）。本調査で用いた FonF は、まさに4技能をバランスよく高めることが可能な教授法の1つであろう。さらに具体的に中学校のどの段階で、どれだけの言語的な知識や技能が身につけている必要があるのかを、調査研究することが重要であろう。

引用文献

- Benesse 教育研究開発センター. 2007. 『第1回中学校英語に関する基本調査（生徒調査）』. ベネッセコーポレーション.
- Doughty, C. & Varela, E. 1998. "Communicative focus on form." In C. Doughty & J. Williams (Eds.), *Focus on form in classroom second language acquisition* (pp. 114-131). New York: Cambridge University Press.
- Doughty, C & Williams, J. 1988. "Issues and terminology." In C. Doughty & J. Williams (Eds.), *Focus on form in classroom second language acquisition* (pp. 1-12). New York: Cambridge University Press.
- 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.
- Lightbown, P. & Spada, N. 1999. *How language are learned*. Oxford University Press.
- 文部科学省. 2008. 『中学校学習指導要領解説 外国語編』. 開隆堂.
- Swain, M. 1998. "Focus on form through conscious reflection." In C. Doughty & J. Williams (Eds.), *Focus on form in classroom second language acquisition* (pp. 64-81). New York: Cambridge University Press.