

教室内インタラクションを通して学習される英語

English Learned through Classroom Interaction

藤井里美

Satomi FUJII

上智大学大学院外国語学研究科博士後期課程

Sophia University

Graduate School of Foreign Studies

Doctoral Program in Linguistics

Abstract

Interaction in a second/foreign language class is constructed with two types of talk – talk that is “explicitly task-focused” and “talk less focused on language learning tasks” (Hellermann, 2009, p.119). Previous research shows that this less-task-focused talk has a strong impact on students’ learning (Slimani, 1992; Fujii, 2008). Also, it is claimed that the features of less-task-focused talk are closer to natural interaction than task-focused talk (Mori, 2002). In this research, I analyzed EFL classroom interaction in Japan to investigate how less-task-focused talk emerges in class. The findings show that less-task-focused talk is qualitatively different from task-focused talk – the former being more natural and authentic. Further research on less-task-focused talk will enable teachers to provide learners with more natural and effective input.

Keywords

Classroom Interaction, Task-focused Talk, Less-task-focused Talk

1. はじめに

外国語授業のインタラクションに含まれている文・単語などのうち、学習者にとってインパクトの強いものにはどのような特徴があるのだろうか。私は、米国の高校でスペイン語を習った経験があるのだが、その際、スペイン語教師が英語で以下のように話してくれたことが非常に印象に残っている(以下、*jugo de naranja* とは、スペイン語でオレンジジュースという意味である)。

It makes me want to dance when I say *jugo de naranja*. *Jugo de naranja!*
Jugo de naranja!

(*Jugo de naranja* って言うと、踊り出したくなるのよ。 *Jugo de naranja!* *Jugo de naranja!*)

こう笑顔で話しながら、全身を大きく使って踊って見せてくれた。もう十年以上も前の出来事だが、その時に触れた声のトーン・リズム・自分の感情などは今でも忘れられずにいる。教師が授業内容・タスク中に組み込んだ、それまでのインタラクションとは異質な発話だったのだが、振り返ると重要なインプットだったと感じる。当然、普段の授業内容も身についたと感じるが、*jugo de naranja* という単語に触れる度に、未だに私が体験するフラッシュバックのようなものは、他の記憶とは異なり何か特別なものである。このように、学習者・教師による授業中の学習・指導的でないインタラクション中にも、学習者にとってインパクトの強いインタラクションが起こり得ると言える。

2. 外国語授業でみられるインタラクション

外国語授業は、幾つか性質の異なるインタラクションが組み合わさって構成されている。本論文では、Hellermann(2009)が論じている次の2種類のインタラクションに着目する。(1)教師・学習者が授業タスクにフォーカスしている時の「タスク・フォーカスト・トーク」(task-focused talk。以下、TFトーク)と、(2)そこに混入する「レス・タスク・フォーカスト・トーク」(less-task-focused talk。以下、LTFトーク)である。これに近いコンセプトを紹介している先行研究が幾つかあるが、研究者によってこの2種類のインタラクションの称呼・定義が多少異なる。Hellermann(2009)は、上述の称呼の他に、学習者が言語学習用のタスクに取り組んでいる時の発話と取り組んでいない時の発話、という表現も用いている。Markee and Seo(2009)は、指導・学習時にみられる教育的発話と日常会話的発話としている。Markee(2005)は、オン・タスク・トークとオフ・タスク・トーク、という呼び方をしている。Slimani(1989, 1992)や Fujii(2008)は、教師によって計画され、その計画に沿って進行するインタラクションと、計画されておらず偶発的に進行していくインタラクションの2種類について述べている。

外国語授業中にみられる「TFトーク」と「LTFトーク」とは、どのようなものなのか。本論文では、Hellermann(2009, p.119)の定義を採用する。Hellermann(2009)によると、「TFトーク」とは、学習者が、教師や他の学習者と共に、授業タスクに取り組んでいる時の発話である。そして、この時、学習者は、そのタスクを通じて自分が言語を学習できるよう、適切な方法でタスクを遂行しようとする姿勢を示す。一方、「LTFトーク」では、学習者は、話し相手の発話に意識を向け、その人の話を聞くこと、理解すること、対応することが可能だという様子を示す。「TFトーク」の時のような学ぶ姿勢とは少し異なり、「LTFトーク」では、クラスメートとの対人関係や、クラスルーム・コミュニティーの慣例に従うことが重視される。例えば、Hellermann(2009)では、「TFトーク」の例として、ある学習者がライティング・タスクに取り組み、クラスメートの分も手伝っている時の発話を紹介している。例えば、「“Do you like your job?”の答えは、“Yes, I do.”と書かなくてはだめだよ」という発話である。タスクを通じて言語を学習すること、適切な言葉を記入することに学習者らの意識が向いている。「LTFトーク」の例としては、ある学習者がタスク終了直後に、タスクで練習した表現である“Are you ___?”を使って、ペアワークの相手と冗談を言い合う発話を紹介している。“Are you intelligent?”という質問に対し、“No, I’m not.”や“Yes, I am.”と答えたり、笑いが多く起こる発話である。学習者は、ペアとの対人関係、対話を楽しんでいる。

タスク遂行の目的意識から解き放たれ、適切な言葉を慎重に選ぶ様子を見せていない。

この2種類のインタラクションを定義づける際、「タスク」の定義も重要になってくると言える。前述の通り、多くの場合、定義中に「タスク」という語が用いられるためである。和泉(2009)は、タスクを「特定の目的を達成するために行う活動のこと」(p. 90)と定義づけている。また、「伝統的教授法に慣れた教師や生徒は、タスクとエクササイズ(exercise)をよく混同してしまうことがあるが、両者は全く別のものである」(p. 91)とも述べている。この指摘は、インタラクションの研究者にも当てはまると言える。例えば、Hellermann(2009)は、「タスク」という語を多用しているが、「エクササイズ」のことを「タスク」と呼んでいることがある。和泉(2009)は、「タスク」を以下のように説明している。

エクササイズのように、決められた言語形式を使わなければならないといった制約はタスクには存在せず、課題達成にどのような言語形式が使われるかは、学習者に委ねられることになる(p. 92)

Hellermann(2009)で紹介されているインタラクションを見ると、学習者らは、決められた言語形式を使い、やりとりをしているケースがある。つまり、研究者も同様に、タスクとエクササイズを混同してしまうことがあり、注意が必要である。本論文では、「タスク」の定義を次のように調整した。

- ・ 学習者が、言語を学ぶという目的を達成するために行う活動のこと
- ・ 適切な言葉を慎重に発しようとする態度を学習者から引き出す活動のこと(そのため、自然でオーセンティックな発話を引き出せない活動となり得る)
- ・ 課題達成にどのような言語形式が使われるかは、学習者に委ねられたり、委ねられなかったりする場合があり、「エクササイズ」の要素も含むことのある活動のこと

Hellermann(2009)の例に立ち返ると、“Do you like your job?”のタスクは、上述の定義通りである。更に、その際のインタラクションは、タスクにフォーカスしているため、「TFトーク」だと言える。一方、“Are you intelligent?”のタスクは、学習者の目的が「言語を学ぶこと」から「クラスメートとの対人関係」にシフトしており、タスクへのフォーカスが薄れている。そのため、「LTFトーク」だと言える。

3. 授業中に混入する「LTFトーク」

当セクションでは、授業中に混入する「LTFトーク」について更に詳しく紹介する。まず、授業中に「LTFトーク」が組み込まれる場面について述べ、次に、このようなインタラクションが持つ教育的価値についてまとめる。

まず、授業中、「LTFトーク」は、どのような場面で組み込まれるのだろうか。タスク前、タスク中、タスク後、休憩中、などが考えられる。本論文では、「LTFトーク」の挿入場面

がよりイメージし易くなるよう、J. Willis(1996; Willis & Willis, 2007)より、以下の「タスク中心授業の流れ」を借用する(和訳は、和泉(2009)によるものである)。

- ・ タスク前：教師がその日のトピックとタスクを導入する。
- ・ タスク・サイクル：
 - タスク：生徒がタスクを遂行する。
 - プランニング：生徒がタスクの成果を発表する準備をする。
 - レポート：生徒がクラス全体へタスクの成果を発表する。
- ・ タスク後：振り返りとして、分析活動や練習活動を行う。

例えば、詳細は後述するが、Mori(2002)では、レポート中に「TFトーク」が見られ、プランニング中に「LTFトーク」が見られたと述べている。また、後に紹介する筆者のデータでは、レポート中に「TFトーク」と「LTFトーク」両者が見られる。前述、Hellermann(2009)の“Are you intelligent?”の例ならば、タスク・サイクルのタスク直後に「LTFトーク」が組み込まれたということになる。このように、「LTFトーク」が組み込まれる場面は、様々である。

次に、授業中に混入する「LTFトーク」が持つ教育的価値について紹介する。先行研究では、授業中に混入する「LTFトーク」のような、偶発的に起こるインタラクションに関して興味深い結果を報告している。教師・学習者にしてみれば、このようなインタラクションは言語習得とは別個なものであると捉えられている可能性があるだろう。しかし、先行研究では、学習者にとってインパクトがあり、強力な学習機会となると報告されている。Slimani(1992)は、ある授業に参加し終えた生徒に「自分が学習したと感じた英語(単語・文章等)」を記述させた。その結果、それらの単語や文章の多くは授業中に偶発的に起こった「LTFトーク」に含まれていた。Fujii(2008)も、日本人の英語学習者対象にSlimani(1992)と同様の方法で調査を行ったが、同じく、学習者は偶発的に起こった「LTFトーク」に含まれた単語や文章を多数学習する傾向にあった。

また、会話分析(Conversation Analysis)を用いた第二言語習得研究でも同様に、授業中に混入する「LTFトーク」の教育的価値に注目している。Mori(2002)では、教師が学習者にタスク(ゲストとしてクラスを訪れたネイティブ・スピーカーに対して話す内容をグループで考えるというタスク)を与え、その時の学習者の発話を質的に研究している。ここでわかったことは、より自然でオーセンティックな言語が表出されたのは、ネイティブ・スピーカーとの対話時ではなく、学習者同士がグループワークに取り組む際の対話時であったと述べている。つまり、タスク・サイクルのレポート時ではなく、プランニング時に「LTFトーク」が見られ、よって、ネイティブ・スピーカーのいない場で、より自然でオーセンティックな言語が使用されたというのである。Wong and Waring(2010)は、このような現象をタスク・オーセンティシティーのパラドックス(Paradox of task authenticity)と呼んでいる。教師が、語学授業用にオーセンティックなタスクを懸命に用意したとしても、時に、学習者にとってオーセンティックなタスクとは、意外な場面でのインタラクションに内在していると言うのである。語学授業中のタスクの位置づけ、本来充実させるべきインタラクションとは何かを考えさせられる研究結果である。

4. インタラクション重視型授業の難しさ

前述のような、自然でオーセンティックなインタラクションが行われる機会を増やすことは重要だと言える。また、学習者が積極的にインタラクションに参加することの重要性を説いている研究者も数多くいる(Long, 1996; Swain, 1985; Slimani, 1992; van Lier, 2008; Hardman et al., 2003; Mroz et al., 2000)。しかし、学習者の発話量を増やすことを重視した場合、幾つかの問題が生じる可能性がある。ここでは、先行研究で述べられているインタラクション重視型授業の難しさについてまとめる。

4.1 教室という特殊空間の問題

学習者の発話量を増やすことを重視した場合の困難として、どうしても教室という特殊空間では、教師の発話量が学習者のそれを上回る傾向にあるという点がある。これは、様々な学習環境(ESL環境, EFL環境)、学年(小学校, 大学等)であっても共通して見られる傾向である。「第二言語ではなく母国語で進行する授業」ならば、学習者への負担が軽減されるが、このような状況でも、教師の発話量が学習者のそれを上回る傾向が見られる。例えば、Fujii(2009)は、日本人英語学習者対象に日本語で英語の授業を行なった際の学習者の発話を研究したが、学習者の発話量は少なかったと述べている。また、English et al. (2002)は、英国人学習者に対して英語で行われた授業を観察しているが、10人中9人の発話は単語三つかそれ以下で構成されていると述べている(p.24)。

授業中の発話量を妨げる要因は何か。まず考えられるのは、授業形式、教師の指導スタイル、学習者タイプ(語学力, 学年, 性格)、教師生徒間の信頼関係等である。しかし、Waring(2009)は、発話量を妨げる要因を違った視点から指摘している。Waring(2009)は、授業中に見られる典型的な教師生徒間のインタラクションである Initiation-Response-Feedback (IRF) シークエンス(Sinclair & Coulthard, 1975)が崩れた時に学習者の発話量が増すと述べている。例えば、以下のようなやりとりが IRF シークエンスである。

[I] 教師 : Dotsってなんだ ?

[R] 生徒 : 点 ?

[F] 教師 : 点だね。 (筆者のデータより)

Waring(2009)は、IRF シークエンスが何回も繰り返されながらインタラクションが進行する「宿題の答え合わせ」時の発話に着目し、このような状況では、学習者が自由に自分の意見・疑問を述べたり、話に割り込んだりすることが困難になると述べている。IRF シークエンスが作り出す、見えない固いチェーンが学習者の発話機会を妨げているというのである。また、Waring は、教室空間では、インタラクションに本来見られる柔軟性というものが薄れるとも述べている。私たちは日頃、他者と話をする際、特にルールを決めずとも自分が話すタイミングを自由に判断している。しかし、教室では、話す順番がスムーズに決定されにくくなるというのである。以上のように、教室空間において形成されるインタラクションには独特な傾向がみられ、これが学習者の発話機会を妨げていると言える。

4.2 授業ペースの問題

学習者の発話量を増やすことを重視した場合のもう一つの困難としては、学習者の発話機会を重視すると授業ペースが落ちるという点である。英国では、インタラク션을重視すること、そして、授業をペース良く進めることを目標に掲げた政策が打ち出されたが、これは多くの教師を悩ませた (Hardman et al., 2003)。この政策に関する教員向けアンケート調査では、以下のような回答があった。

- ・ 理想ではインタラク션을を良いと思うが、常にその時間があるわけではない
- ・ 時間的なプレッシャーのようなものがあるので、生徒からは正しい答えを求めてしまう。その方が次のページにより早く進める。いつも説明している時間があるわけではない
(2回答共に English et al. (2002, p.18)より。筆者による和訳。)

更に、当政策では、インタラクティブな授業の定義の仕方が不明瞭であったため、多くの教師が昔からの指導スタイル(教師主導型の指導スタイル)を維持していたというのである (Mroz et al., 2000)。教師が新たな教授法を試したり、新たな改革に対応したりする際、順応するのに時間がかかる、と様々な研究で報告されている (Mroz et al., 2000)。

5. LTF でありながら言語習得につながり得るインタラク션の具体例

ここまで、語学授業でみられる2種類のインタラク션、授業中に混入する「LTFトーク」の挿入場面と利点、インタラク션重視型授業を採用した際の困難、について触れた。当セクションでは、筆者のデータを提示し、これまで述べてきたこと(インタラク션の種類・挿入場面・利点・問題点)をもう一步踏み込んだ形で考察する。まず、筆者のデータを紹介し、LTF でありながら言語習得につながり得るインタラク션の具体例を提示する。次に、どのような場面でこのようなインタラク션が起こり得るかを考える。

5.1 LTF でありながら言語習得につながり得るインタラク션 – 筆者データより –

当データは、2009年1月に都内私立大学にて録音されたものである。教員は、英語母語話者で、生物学博士である(英語教授法の知識は無い)。学習者は理工学部に所属する学部生6名である。授業は、当大学理系学生対象に毎週一回90分間行われ、彼らの科学技術英語力を伸ばすことを狙いとしていた。

ここでは、各学習者が棒グラフや円グラフの情報を説明するタスクに取り組んでいた時のデータを紹介する。前述の「タスク中心型授業の流れ」であれば「レポート」場面でのインタラク션である。各学習者には、棒グラフや円グラフが印刷されたハンドアウトが配られ、比較級や、quadruple といった表現(表現のリストはハンドアウトに記載されていた)などを用いながらグラフの内容を説明してもらった。以下のインタラク션では、教員により最初に指名された学生が、“__ is twice as many as __”という比較級表現を用いてグラフを説明している。言語を学習しようとする姿勢、適切な言葉を発しようとする姿勢が顕著に見られ、「TFトーク」であると言える。(データ中の網かけについては、「注」を参照されたい。)

データ¹⁾：学習者にグラフを説明させるタスク時のインタラクション

- 01 教員： So (1.2) choose one of the (1.0) graphs (2.0) ok? (2.9) You can
02 choose an anyone. (5.5) So let's name them one two three (.)
03 ok? (2.0) One (0.5) two (0.5) three. (2.4) So (1.0) in (0.8) graph
04 (0.9) one two or three (2.1) and then tell me (0.6) the portion
05 and the () (.) Ok? (3.4) You start.
06 学生： Hm (.) three ah (.) right side?
07 教員： Three on the right side.
08 学生： The product of A:: is ah:: (1.4) hold on
09 教員： Is?
10 学生： E:: (0.5) o (.) I mean ((laughter)) that of B:: (0.5) is ah twice as
11 many as that of B²⁾.
12 教員： Yes.

まず、教員がハンドアウトを用いながら学生がするべきタスクについて説明をしている。ハンドアウトにある3つのグラフにそれぞれ1から3の番号を付け(2から3行目)、学習者に対して回答例の出だしを提供している(3から4行目)。その後、学生に文を言うように命令し(5行目)、学生とのインタラクションを開始している。このような状況で、教師や学生らが意識的に耳を傾ける(あるいは、ノートをとる)発話は、グラフを説明している「TFトーク」(8から11行目)であると言える。しかし、6行目で、学生が自分の選んだグラフを説明している発話にも注目したい。6行目の発話は、学習者・教師によっては、学習・指導価値が認識されない発話であると言える。言語を学習しようとする姿勢は示されているが、タスク遂行のために適切な言葉を慎重に発しようとする姿勢は薄れている。そのため、5から7行目は、どちらかという「LTFトーク」に類すると言える。6行目の発話に対し、教員は、正式な英語表現を提供している(7行目)が、学生は、比較級の文章を言うことに意識が向いているため、7行目の教師からのフィードバックに対しては反応していない。教員・学生両者が、10から11行目の発話に到達することに集中しており、5から7行目のインタラクションはどこか両者が無意識的に行っているように見える。5から7行目のインタラクションを学生らが捉え、7行目のフィードバックから学生らが何かを学習した・しなかったは別として、このインタラクションは自然でオーセンティックであり、貴重なインプットとなる可能性がある。

5.2 LTF でありながら言語習得につながり得るインタラクションが起こる場面

ここでは、ディベートを授業に取り入れた際に起こり得る「LTFトーク」について検討してみる。松本他(2009)は、ディベートを通じて育成できるスキル、育成する必要のあるスキルには、例えば、以下のようなものがあると述べている。

- ・「ペラペラよどみなく話せる学習者を育てることよりも、しっかりと聴いて、分析できる学習者を育てる」(p.14)
- ・「仮定の状況において議論させる」(p.15)

このようなスキルに関しては、教師は、学習者に対して授業中にストレートに伝えて指導する可能性があると考えられる。学習者自身も、例えば、「しっかりと聴いて、分析しよう」と意識するようになる可能性も考えられる。このような状況で、LTFでありながら言語習得につながり得るインタラクションとはどのような場面で生み出されるだろうか。幾つかの場面と、予想される教師生徒間の発話を以下に示す。

表1 LTFでありながら言語習得につながり得る場面

場面	発話
1) ディベート用に机の配置を変更する	教師： Let's move these desks to the back. 学生： Back? 教師： To the back. Over there.
2) ネイティブ・スピーカーがディベートをしている映像(DVDなど)を観せる	教師： Can all of you hear? 学生： No. Volume up? 教師： Okay, let's turn up the volume.

ディベートを開始する前に机の配置を移動する(場面1)、ディベートのスキルが上がるよう参考にネイティブ・スピーカーのディベートを観る(場面2)、といった行為を例として挙げた。予想される例は、どちらも「言語を学ぶこと」から「教師との対人関係」に意識が向いている。このような状況で行われるインタラクションも言語習得につながり得ることが予想される。例えば、場面2のように学習者が「テレビの音量を上げてください」と依頼をする場合、“Volume up?”のような不完全な英文を述べたとしたら、直後に教師は、“Okay, let's turn up the volume.”と正確な英文を提供するだろう。このような「LTFトーク」は、明示的指導・学習となっていないため、学習者にとっては自然な形で英語を吸収する機会となると考えられる。

6. まとめ

本論文では、授業中に見られる2種類のインタラクションのうち、特に、「LTFトーク」のもつ特徴や教育的価値について説くことを試みた。セクション3では、このようなインタラクションのもつ価値について触れたが、ここで注意しなくてはならないのは、「TFトーク」をやめ、「LTFトーク」をたくさんすれば良いと安易に結論づけてはならない点である。計画的でタスク・フォーカスなインタラクションにも、当然ながら、学習者に重要な学習機会を与える(Fujii, 2008)。本論文では、教室空間で起こる「LTFトーク」というものを認識し、時に授業プランの進行を妨げる可能性のある、このようなインタラクションを無駄なものとして捉えず、本気でコミュニケーションする重要なものとして捉える必要があるということを主張したい。「LTFトーク」中は、学習者が英語を学習するというミッションを忘れる瞬間だとも考えられるので、自然でオーセンティックな単語・文がスムーズに吸収され易くなり、彼らの言語習得を促進できる時間にすることができると言える。

注

- 1) データの発話を記述する際、会話分析で用いられている記号を幾つか利用した。トランスクリプト中の記号の意味は以下に示す通りである(Schegloff, 2007; 西阪, 2008を参考にした。最後の網かけは、筆者独自の記号である)。

.	(ピリオド) 語尾が下がる
?	(疑問符) 語尾が上がる
::	(コロン) 直前の音が伸ばされている
(0.4)	(括弧内に数字) 音声括弧内の秒数途絶えている
(.)	(括弧内にピリオド) 0.2秒以内の間合いがある
()	(括弧内に空白) 発話内容が聞き取り不可能である
((laughter))	(二重括弧) その他の注記
■	(網かけ) 授業中に混入する「レス・タスク・ファークラスト・トーク」

- 2) 文中、B が二度用いられているが、これは学生が述べた通りの発話である。

参考文献

- English, E., Hargreaves, L., & Hislam, J. (2002). Pedagogical dilemmas in the National Literacy Strategy: Primary teachers' perceptions, reflections and classroom behaviour. *Cambridge Journal of Education*, 32 (1), 9-26.
- Fujii, S. (2008). *Factors Affecting Japanese EFL High School Students' Awareness in Classroom Settings*. Unpublished master's thesis, Tokyo: Sophia University.
- Fujii, S. (2009). Analyzing classroom discourse of Japanese-medium EFL lessons: Discourse patterns in vocabulary teaching/learning. *SOPHIA LINGUISTICA*, 57, 391-414.
- Hardman, F., Smith, F., & Wall, K. (2003). 'Interactive whole class teaching' in the National Literacy Strategy. *Cambridge Journal of Education*, 33 (2), 197-215.
- Hellermann, J. (2009) Practices for dispreferred responses using *no* by a learner of English. *International Review of Applied Linguistics in Teaching*, 47 (1), 95-126.
- Long, M. H. (1996). The role of the linguistic environment in second language acquisition. In W. C. Ritchie & T. K. Bhatia (Eds.), *The Handbook of Second Language Acquisition* (pp. 413-468). San Diego, CA: Academic Press.
- Markee, N. (2005). The organization of off-task classroom talk in second language classrooms. In K. Richards & P. Seedhouse (Eds.), *Applying Conversation Analysis* (pp. 197-213). Basingstoke, UK: Palgrave Macmillan.
- Markee, N., & Seo, M. (2009). Learning talk analysis. *International Review of Applied Linguistics in Teaching*, 47 (1), 37-63.
- Mori, J. (2002). Task design, plan, and development of talk-in-interaction: An analysis of a small group activity in a Japanese language classroom. *Applied Linguistics*, 23 (3), 323-347.

- Mroz, M., Smith, F., & Hardman, F. (2000). The discourse of the literacy hour. *Cambridge Journal of Education*, 30 (3), 379-390.
- Schegloff, E. A. (2007). *Sequence Organization in Interaction: A Primer in Conversation Analysis*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Sinclair, J. M., & Coulthard, M. (1975). *Towards an Analysis of Discourse: The English Used by Teachers and Pupils*. London: Oxford University Press.
- Slimani, A. (1989). The role of topicalization in classroom language learning. *System*, 17 (2), 223-234.
- Slimani, A. (1992). Evaluation of classroom interaction. In J. C. Alderson & A. Beretta (Eds.), *Evaluating Second Language Education* (pp. 197-221). Cambridge: Cambridge University Press.
- Swain, M. (1985). Communicative competence: Some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development. In S. M. Gass & C. G. Madden (Eds.), *Input in Second Language Acquisition* (pp. 235-253). Rowley, MA: Newbury House.
- van Lier, L. (2008). Agency in the classroom. In J. Lantolf & M. E. Poehner (Eds.), *Sociocultural Theory and the Teaching of Second Languages* (pp. 163-186). London: Equinox.
- Waring, H. Z. (2009). Moving out of IRF (Initiation-Response-Feedback): A single case analysis. *Language Learning*, 59 (4), 796-824.
- Willis, J. (1996). *A Framework for Task-based Learning*. Harlow, UK: Longman.
- Willis, D. & Willis, J. (2007). *Doing Task-based Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Wong, J., & Waring, H. Z. (2010). *Conversation Analysis and Second Language Pedagogy: A Guide for ESL/EFL Teachers*. New York: Routledge.
- 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.
- 西阪仰 2008.『分散する身体——エスノメソドロジー的相互行為分析の展開』勁草書房.
- 松本茂・鈴木健・青沼智 2009.『英語ディベート 理論と実践』多摩川大学出版.