

英語圏の学校との連携による英語教育について (2)*

To Practice the English Teaching in Collaboration with the Schools in English-speaking Countries (2)

木野村 淳 子†

Kinomura, Junko

廣 田 則 夫‡

Hirota, Norio

0. はじめに

インターネット等の通信手段の進歩によって、個人が様々な情報を瞬時に手に入れると同時に、不特定多数の世界に向けて情報を発信することも可能になった。そのためのコミュニケーションツールとして、英語の果たす役割は益々大きくなってきている。

と同時に、英語教育に対する社会の期待は高まるばかりである。現に、小学校教育にも「英語活動」が導入され、担任の教員とALTとのティームティーチングが始まっている。しかし一方では、「なぜ学校で（最低）6年間も英語を学んできたのに、日本人は英語が使えないのか。」という、批判もある。日本の英語教育には、次のような問題がある。

まず第一に、一言で「6年間の英語教育」とは言っても、学校で行われる授業時間は、限られている。6年間も学んできたというのは、6年間の学校生活の中の、ほんの限られた時間に過ぎない。

第二に、高校や大学に入学するための入学試験の影響である。こういった試験では、読むこと・書くことや文法の知識を確かめる点に重きがおかれ、話す力を直接的に確かめる場合は、まだまだ少ない。したがって、授業もその試験を意識した指導に重点が置かれることになる。

第三に、教授法である。これまで行われてきた伝統的な「訳読式」の授業においては、英語でコミュニケーションをするという活動が行われてこなかった。その結果、多くの生徒は、自ら進んで自由に英語を使うことに慣れていない。また、人前で間違えることを極度に避けたがる国民性も、原因の一つと言えるだろう。ただし、総合的な力をつけるためには、伝統的な教授法の良さと、コミュニケーション能力を高めるための教授法を組み合わせ、バランスのとれたカリキュラムのもと、授業をおこなっていくべきであることを忘れてはならない。

そして最後に、日本がEFLの環境であるという点である。つまり、生徒達にとって、学校で学んだ英語を生き抜くための手段として使う場合は、実生活において非常に限られている。英語を学ぶ時間が少ないだけでなく、実際にそれを使って英語力を定着させるための、絶対時間数が圧倒的に少ない。一方、米国、カナダやオーストラリアなどESLの環境では、移り住んだその国での生活を無理なく送るために、人々は英語を学んでいる。テレビのスイッチを入れれば英語が流れ、町に出かければ英語でコミュニケーションをせざるを得ない環境である。ESLとEFLの環境は、英語を学ぶという点では同じであるが、実生活での必要性および使用頻度、すなわち英語に触れる量において大きな違いが見られる。

以前に比べ、インターネットの発達により、英語に触れる機会は格段に増えた今でも、生徒たちにはまだ、実際に英語を積極的に使用する機会は欠けたままである。もし、生徒達に英語を使う現実の

* この研究は、平成20年度教職員等海外派遣研修・英語教育コース（6ヶ月）による研修の報告書に大幅な加筆修正を加えたものである。

† 山県市立高富中学校

‡ 岐阜大学教育学部英語教育講座

機会が十分に与えられ、「活きた英語を学んでいる」という実感が伴えば、「英語をもっと学びたい」という動機も高まるはずである。そして、その動機が高まっていけば、自ら学び続けたり、進んでコミュニケーションをはかったりすることに、喜びが感じられる、いわゆる“生涯学習者”につながっていくであろう。

数年前、「英語を使う」機会を与えるために、他の国とのペンパルプログラムを始めた(木野村・廣田, 2007)。しかし、そこではいくつかの問題点が明らかになった。1) 例えば、ペンパルプログラムにおいては、返事を待つ間、長い時間がかかる。そのため、高まったモチベーションを持続させることが難しくなってくる。また、2) 学校では、通常、生徒のクラスは1年で変わるため、同じ相手と継続して3年間の文通を成立させることが難しい。さらに、3) 全校の、あるいは全学年の生徒に、授業の中でこのプログラムを遂行させるには、カリキュラム上も無理がある。

制度上・カリキュラム上の問題点を回避するための手段として、課外時間を活用した「英語クラブ」のプログラムが望ましいと考え、初級者用にはある程度のレスポンスタイムが保証される「ペンパルプログラム」を残した上で、比較的即座の対応が期待されるE-mailを使った「Key-palプログラム」を取り入れた「英語活動」の在り方について、具体例を提案する。

1. コミュニカティブ・アプローチ

1.1. CLTと TBLT

コミュニカティブ・ランゲージ・ティーチング (CLT) は、ここ20年から30年の間、英語教授法において、主たる教授法として世界中で注目を集めてきた。簡単に言えば、CLTは、コミュニケーションの諸側面に焦点を当てながら、生徒のコミュニケーション能力養成を特に強調した言語教育である。高橋(1995)が指摘しているように、「Communicativeの意味が定まった評価を受けていない」(p. 243)ということが問題なのである。「時には、Notional/Functional Approachと同義に解釈され、時にはロールプレイやペアワークなどの言語活動を取り入れた教授法のことだとされ、。。。」(高橋(1995) p. 244.)、CLT自体、非常に広義な解釈を受けてきている。さらに、Nunan(2003)は、TBLT (Task-Based Language Teaching)について、次のように述べ、

“the broad approach known as CLT has been realized methodologically by task-based language teaching” (TBLT, sometimes referred to as task-based instruction, or TBI) (p. 7).

TBLTはCLTの考え方を具現化したものとして位置づけ、これらCLTおよびTBLTを別々のアプローチとして捉えるのではなく、英語教育におけるコミュニカティブ・アプローチの「理念」と「具現化の一つ」と捉えている。本稿でも、そのような解釈で論を進めていくことにする。

コミュニカティブ・アプローチには、次のような特徴がある。第一に、生徒が学びの主体となること。第二に、教材にはよりオーセンティックで現実的なものが使われること。第三に、コミュニケーションをする必然性のある活動が仕組まれるということ。第四に、生徒には多量の英語に触れる機会が与えられ、またそれと同時に、英語で自己表現をする場が多く用意されるということ。最後に、英語だけでなく、英語を学ぶ過程そのものに、重きが置かれた教授法であるということである。

また、コミュニカティブ・アプローチにおいて、教師は、生徒の間違いを当たり前で自然な事と捉える。生徒同士の自由な対話が促されるため、文法上、表現上、あるいは発音上の間違いが多く起こりうる。しかしながら、この事実だけで、「コミュニカティブ・アプローチでは正確さを犠牲にして、流暢さばかりを求める教授法である」と批難するわけにはいかない。例えば、Belchamber, Rebecca (2007) は、

“CLT can imply that accuracy practice can be a bridge to a fluency activity.”

と述べ、正確さを与えるためのプラクティスの重要性も指摘している。つまり、生徒は、コミュニケーション戦略を身につけるために、流暢さに重きを置いたタスクに取り組む一方で、同時に、実のある対話をするために必要な語彙や構文を獲得しなければならない。したがって教師は、英語を流暢で正確に使える力を高めるための活動を、様々なステージで、「バランスよく」組み入れていく。生徒の間違いについても、そのまま放っておくのではなく、生徒がインプットした英語をアウトプットする際に生まれた間違いを、適切なタイミングで指摘しフィードバックすることが大切である。そういった学習を続けているうちに、生徒は、言語を学ぶ過程においては、「間違えることから学ぶ」ということが認識できるようになっていく。

1.2. TBLTの授業への組み込み

CLTの理念に基づくTBLTは、EFLの環境に置かれ、英語学習に対するモチベーションが決して高いとはいえない日本人学習者の問題を、どのように解決していこうか。

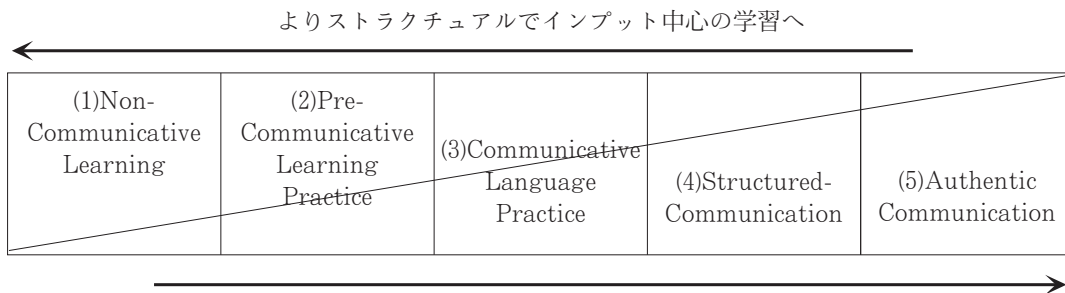
まず始めに、こういった教授法は、タスクを遂行するために英語を使う機会が多く与えられるので、楽しいということである。第二に、間違いをすることは自然なことであるという認識のもとに授業が進んでいくので、生徒は、自由に話したり自発的にコミュニケーションをすることが許される。第三に、個々の生徒が、教師からだけでなく仲間から学ぶことができる。コミュニケーション・アプローチにおける教師の役割は、生徒の活動を客観的に観察し、適切な場・適切なタイミングで生徒へフィードバックを与えることである。

これまでなされてきたコミュニケーション・アプローチに対する批判は、先に述べたように、CLTは時として、コミュニケーションの「流暢さ」を求める余りに、文法を明示的に説明することがないがしろにされ、結果として「正確さ」が犠牲にされる傾向にあるということである。Harmer (2007) は、CLTについて、次のように述べている。

“eroded the explicit teaching of grammar with a consequent loss among students of accuracy in the pursuit of fluency” (p. 71).

また、生徒がいったんコミュニケーションをお互いに始めたら、教室中が騒がしくなるので、クラスをコントロールするのが難しくなる。さらに、Littlewood (2007, p. 244) は、特に英語力の低い生徒にとっては、グループでの活動をする際に、グループでのタスクを成し遂げるために、実際には英語ではなく母語を使って活動することを指摘している。その上、大学入試や高等学校入試においては、「話すこと」に比べて、「読むこと」や「書くこと」に重きが置かれ、生徒の中には、「試験に合格できるような」教授法(「指導法」?)を望む者も多い。

コミュニケーション・アプローチを、基本的にEFLの環境である日本の教育現場で取り入れる際に、大切になってくるのは、ESLの環境で行っている指導法をそのまま取り入れるのではなく、必要な要素を取捨選択していくことである。Littlewood (2007) は東アジアで教鞭をとる英語教師に向けて、CLTのステージを5つのカテゴリーに分ける枠組みを提案している。それは、(1) Non-Communicative Learning, (2) Pre-Communicative Learning Practice, (3) Communicative Language Practice, (4) Structured-Communication そして (5) Authentic Communication.の5つである。



(図1：ファイブカテゴリーフレームワーク)

図1において、左に行けば行くほど、語彙や文法の習得 (form) に重きを置いた明示的な説明を意図した活動が仕組まれ、右方向へ進めば、よりコミュニケーションの達成を重視する (meaning-oriented) 活動が行われる。このステージは、個々が独立したものではなく、それぞれが連続体をなして構成している。したがって、日本の英語教育においても、どちらか一方に偏ることなく、この枠組みの考え方を利用し、それぞれの目標設定のレベルや単元の進み具合に応じてステージを選択し、正確さと流暢さを兼ね備えた英語を使う生徒の育成を目指していく必要がある。

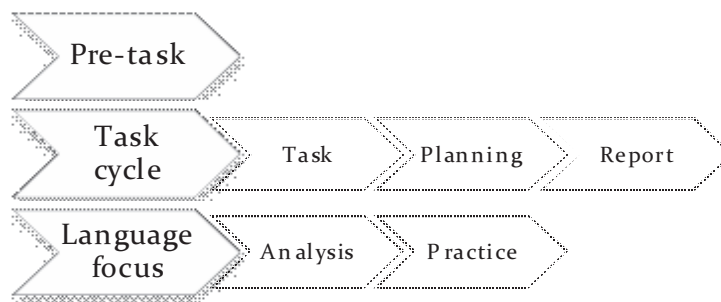
どんな生徒やどんな教師にとっても、誰にでも通用する万能の教授法などない。したがって、コミュニケーション・アプローチを、日本の教育現場で実践する際に大切なのは、ノンコミュニケーション・アプローチとのバランスを取りながら、実践に移していくということである。

このファイブカテゴリーフレームワークを、いわば英語の授業における枠組みとすれば、これから提案する課外時間を利用しての「英語クラブ」での活動は、このフレームワーク(3)(4)(5)の授業の補完、あるいは授業の延長として位置づけることができる。

2. タスクベースによるKey-palプログラム

2.1. タスクベースによる教授法の枠組み

ここで、具体的な「Key-palプログラム」を提案する前に、タスクベースの枠組みを見ていく。Willis (1996) は、TBLTをプレタスクステージ、タスクサイクルステージ、およびランゲージフォーカスステージの3つの段階で構成している。

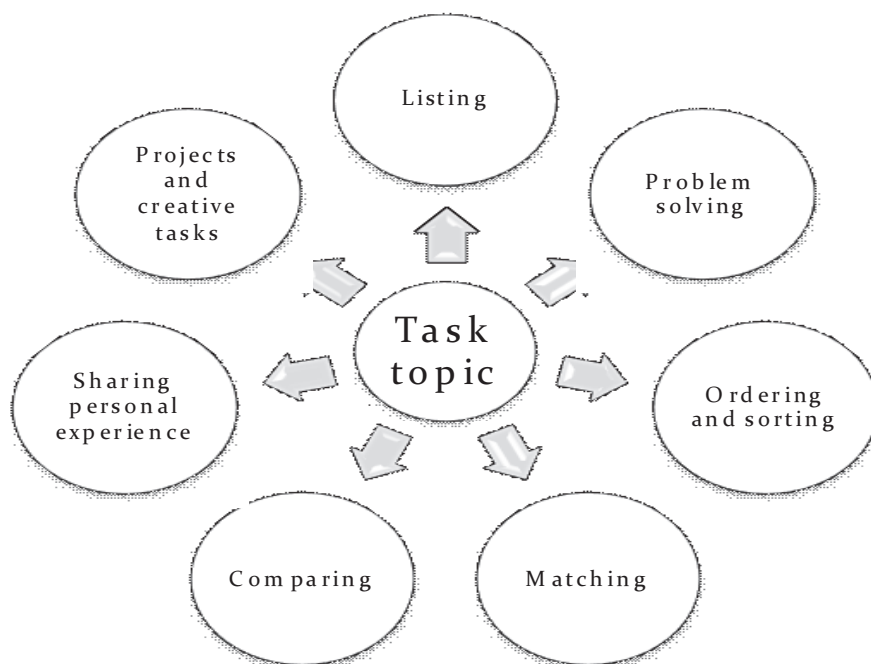


(図2：タスクベースティーチングの枠組み)

プレタスクステージにおいて、教師は『クラスに今日のトピックを導入し、役立つ表現に目を向けさせる。そして、生徒がタスクの指示を正しく理解し、それに向けての準備にすみやかに取り組めるよう手助けを行う。』“explores the topic with the class, highlights useful words and phrases, helps students understand task instructions and prepare” (p. 38). その際に教師は、テキスト、

絵、ビデオクリップなどを使って、トピックを導入したり定義したりする。また、ブレインストーミング等を利用して、生徒のスキーマを活性化させ、学びに必要な語彙・表現などを学ぶ。同時に教師は、生徒が本時に取り組むべきタスクを正しく理解しているかどうかを、確認していく。(Willis, 1996, p. 155).

次のタスクサイクルステージは、タスク、プランニングおよびレポートの3つの段階で構成される。Willis and Willis (2007, p. 108) は、タスクの種類を次の7つに分類している。



(図3：タスクトピックの分類)

- 列挙 “Listing” - brainstorming, fact finding;
- 問題解決 “Problem solving” - puzzles, logic problems, predication;
- 分類 “Ordering and sorting” - sequencing, ranking, classifying;
- マッチング “Matching” - words and phrases to pictures, directions to street map;
- 比較対照 “Comparing” - finding differences or similarities;
- 経験の共有 “Sharing personal experience” - story-telling, anecdotes, reminiscences;
- プロジェクト “Projects and creative tasks” - class newspaper, poster, survey, fantasy, etc.

このタスクステージでは、生徒はペアや少人数グループでタスクに取り組む。一方、教師は“モニター”として振る舞い、生徒の活動を励ましていく。テキストを読んだり聞いたりする活動は、この段階に行われる。

続くプランニングステージでは、生徒達はクラスに向けて発表するレポートの準備をしたり、そのリハーサルをしたりする。考えられる活動としては、レポート作り、ロールプレイの練習、ディベートにおける提案作り、アンケート作りなどがある。その後のレポート・ステージでは、それぞれのグループが、口頭での発表を行ったり、書かれたレポートを回覧したり、あるいはそのレポートの掲示をして、みんなで見て回ったりする。この場における教師の役割は、クラスの前で、生徒達がタスクを円滑に遂行させることができているかを判断する“チェアパーソン”である。グループの発表終了後、教師はそれぞれの生徒のレポートに関して、内容と形式の点から、簡潔なフィードバックを与える。

ランゲージフォーカスステージは、“分析”と“練習”の段階に分かれる。まず“分析”ステージでは、教師はクラス全体に生徒の行った活動について分析する。続いて、生徒にとって必要と思われる語彙や、表現、文法事項について新しく教える。最後の“練習”ステージでは、新しく習った文法や語彙を定着させるための活動を行う。

この枠組みを、英語クラブの活動に取り入れれば、生徒はKey-palからだけでなく、ほかのクラブのメンバーからも英語を学ぶことができる。おそらくTBLTになじむまでには多少の時間がかかるかも知れないが、英語で自己表現することの楽しさに慣れ、ペアでタスクに取り組むことに喜びを感じられるようになるだろう。加えて、TBLTでの学習は、生徒達が英語の授業で学んできたことを補足する役割を担うことにもなる。

2.2. Key-pal プログラム

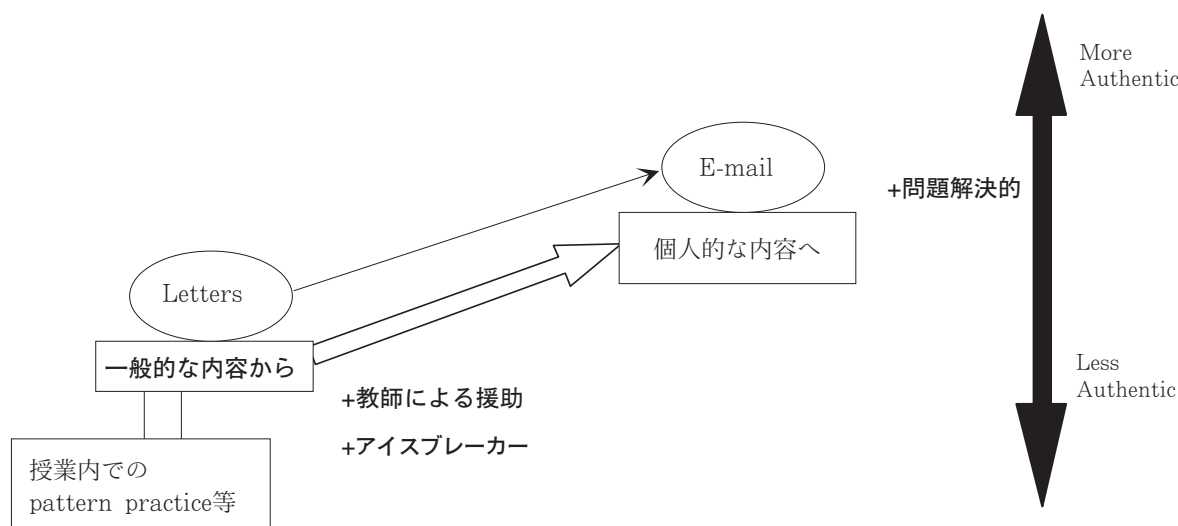
Key-palプログラムには次のような利点がある。第一に、生徒が英語でコミュニケーションをする必然性が与えられる。架空の誰かに対して英語で手紙を書くのではなく、書かれた手紙は顔の見える相手へと届けられる。これによって、生徒の英語を書くことに対するモチベーションを高めることができる。第二に、他国との交流をすることによって、生徒が直接的にその国の文化について学ぶ機会が与えられる。このことは、ひいては自国について学ぶことにも大いに関わってくる。つまり、日本とは異なる国の人々と交流をしようと思えば、生徒達は、日本の文化や、言語や、日本人の考え方についても理解していなければならない。それをお互いに交流することが、大きな楽しみの一つにもなる。第三に、Eメールは、手軽で特別な費用もかからず、なによりも瞬時に情報を送り、受け取ることができるからである。これは、ペンパルプログラムにはない良さである。

ただし、当然のことながら、Key-palプログラムにも問題点はある。Kung (2002) は、コンピューターメディアを使った外国語の交流に関して、4つの障害を指摘している。それは、『返信の欠如、交流目的の欠如、生徒の英語力の低さ、設備上の問題』“lack of response, lack of purpose, low linguistic level and logistical difficulties” (Para. 9). である。

一つ目の返信の問題に関して、Kungは”4 Key-Pals”モデルを提案している。相手のネイティブスピーカー二人に対して、二人の学生がチームを組み、4人でメールのやりとりを遂行するというモデルである。日本人の学生二人が、協力しながら手紙を書くという作業で、お互いが支え合いながら活動できる。こういったモデルも、場面によっては、導入することができるだろう。二つ目の交流の目的をもたせるための手段の一つとして、手紙を書くという活動をTBLTの枠組みの中で行うこととした。後にその活動例を紹介する。最後に、4つめの設備上の問題に関しては、現在の日本の公立中学校の教育環境は充実しているため、特に問題にならないと考えられる。

2.3. コミュニケーションの媒体

Key-palプログラムには2.2.で示したような利点が見られるが、その一方で、交流の初期の段階では、電子郵便に対して届くのに時間のかかる普通郵便＝“カタツムリ郵便”が、きわめて重要な役割を果たすことを忘れてはならない。とりわけ、日本の中学生にとっては、海外の切手が貼られ、スタンプの押された葉書や手紙を受け取ることは、この上ない喜びであり、もっと英語が使えるようになりたいと願う瞬間である。したがって、関係を築き始める時には、手紙のやりとりからスタートさせるのが妥当と思われる。しばらくして、手紙からEメールへと交流の媒体を転換させていくべきだろう。この転換について、下の図4に示す。



(図4: コミュニケーション媒体の移行)

始めの段階では、生徒には教師による手助けが必要であり、その手紙の内容も、お互いがうち解けるためのアイスブレイカー的な役割を果たす。そこでこのタスクは、初期の英語学習者にとって安心して取り組めるものを用意しておく。ただし初期の英語学習者といっても、このプログラムのターゲットは、英語を習い始めたばかりの1年生ではなく、ある一定のレベルに達した段階の生徒を考えている。つまり、英語で手紙の書き方について学習する、2年生の中頃から後期にかけての生徒を想定するのが、穏当であろう。

また、この図において、いったん生徒が手紙を書くことに慣れ、相手のことがある程度まで分かってきたら、教師側の援助を次第に減らしていく。そして交流の内容は、より個人的なものになり、その目的も、自分の疑問を解決するための手段へと変わっていくだろう。

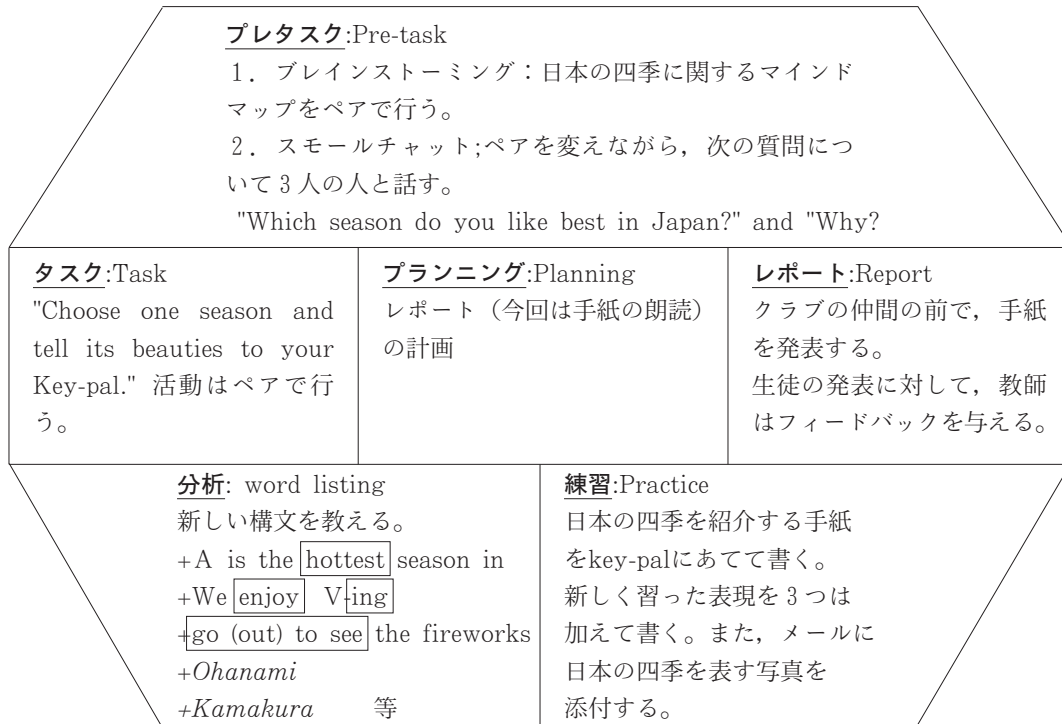
2.4. Key-palプログラムの活動例

「英語クラブ」において、TBLTの枠組みを使って「書く」という活動を位置づけたものが以下の活動例である。どちらの活動も、最終的には、「練習」ステージで学んだことを取り入れて、手紙を書く活動で締めくくられていく。

2.4.1. 日本の四季紹介 Four Seasons Task,

このタスクは、Willis and Willisの分類を使えば、経験の共有タスク“Sharing personal experience”の一つである。(Willis and Willis, 2007, p. 105) プレタスクでは、日本の四季に関するマインドマップをペアで作成することにより、トピックに導入する。そして次のような質問 (“Which season do you like best in Japan?” and “Why?”) を生徒同士が質問し合う。

タスクは、「日本の四季の中から一つを選び、Key-palにその美しさを説明しなさい」というものを与え、ペアで活動をする。続くプランニングのステージでは、実際にペアで協力してKey-palにあてて手紙を書く。報告のステージでは、仲間の前で自分の書き上げた手紙を発表する。その後のランゲージフォーカスステージでは、生徒の発表に対して教師からのフィードバックを与え、新たな使える英語表現を教える。最後の“練習”の場面では、書いた手紙をもとに、新しく学んだ表現を加えて個人でKey-palに手紙を書くという活動で終わる。



2.4.2. 日本の生活文化紹介Japanese Lifestyle Task,

このタスクは，Willis and Willisの分類を使えば，「列挙タスク”listing”」の一つで，ブレインストーミングやファクトファインディングといった活動も含まれている。(Willis and Willis, 2007, p. 66) プレタスクでは，教師は生徒にカナダの典型的な生活様式を表した写真を見せることで，トピックを導入する。そして次のような質問（“If your Canadian friend stays at your house for one week, what kind of information would you like to tell him/her?”）を投げかけ，ペアで考えを交流させる。これが，タスクにあたる。続くプランニングのステージでは，3つの大切だと思う日本文化について列挙させ，それを報告する準備をする。報告は，ロールプレイで行う。一人が日本人のホストを，もう一人が，カナダからホームステイにやってきた生徒を演じる。最後に，ランゲージフォーカスステージでは，2年生で学習してきた，can, should, do not have to, must, must notなどの助動詞類に加えて，might, ought to, had better, be able toなどの表現を新たに教える。そして，“練習”の場面では，前の場面で学習した新しい表現を3つ加えてkey-palに手紙を書くという活動で締めくくる。

<p>プレタスク:Pre-task</p> <p>1. 教材の導入;カナダの一般家庭を写した写真を何枚か見せる。</p> <p>• 玄関・バスルーム・居間・キッチン・裏庭など</p> <p>2. ブレインストーミング; ペアでアイディアを交流</p> <p>"If you will go to Canada for homestay for one week, what do you worry about?"</p>		
<p>タスク:Task</p> <p>"Your friend from Canada will stay at your house for one week. Make a list of three important customs that you have to tell him/her."</p>	<p>プランニング:Planning</p> <p>レポート (今回はロールプレイで発表) の計画</p> <p>ロールプレイの練習 (一人が日本人のホスト, もう一人がカナダからやってきた友達を演じる)</p>	<p>レポート:Report</p> <p>クラブの仲間の前で, ロールプレイを発表する。</p> <p>生徒の発表に対して, 教師はフィードバックを与える。</p>
<p>分析: word listing</p> <p>新しい構文を教える。</p> <p>+You might</p> <p>+You ought to</p> <p>+You had better</p> <p>+You are able to 等</p>		<p>練習:Practice</p> <p>日本の生活習慣についての手紙をkey-palにあてて書く。</p> <p>新しく習った表現を3つは加えて書く。また, カナダの生活習慣について尋ねる。</p>

2.5. 結び

課外時間を利用した「英語クラブ」における「Key-palプログラム」のあり方について述べてきたが§, ここでは、「英語クラブ」と教科としての「授業」との繋がりに目を向けてみる。

図1で示したファイブカテゴリーフレームワークは, 個々の授業・単元・学期・学年を通して英語のカリキュラム全体に適宜適用されるものである。一方, 図4において, 授業で学んだことを基礎として, ペンパルプログラムを通しての交流活動が始まる。始めは, 現実のコミュニケーションの場としては不自然な(すなわち, オーセンティック度の低い)場面から, 次第によりオーセンティック度が高く, より個人的内容を含むコミュニケーション活動へと移行していく。そして, 将来的には「現実の場で英語を使うこと(本当の意味でのオーセンティック・コミュニケーション)」のできるようになるのが望ましい。

参考文献

- Belchamber, R. (2007). The advantages of communicative language teaching. *The Internet TESL Journal*, 13(2). Retrieved from <http://iteslj.org/Articles/Belchamber-CLT.html>
- Brown, H. D. (2001). *Teaching by principles An interactive approach to language pedagogy* (2nd ed.). New York: Addison Wesley Longman.
- Dogget, G. (1998). Eight approaches to language teaching. In Mollica, A. (Ed.). *Teaching and learning languages*. Welland, Ontario: Editions Soleil, 185-196.

§ 2.4.で提案した二つの活動例は, あくまで日本からの発信という形をとっている。平成20年度教職員等海外派遣研修・英語教育コース(6ヶ月, カナダ・オンタリオ州)の研修の際に, このプロジェクトに参画してくれることになったオタワ市のLisgar Collegiate Instituteの生徒達からの返信メールが, 日本の生徒達の興味をどう引き起こしていくのか, 生徒達の次の活動がどのように発展していくかを観る必要がある。

- Fedderholdt, K. (2001). An email exchange project between non-native speakers of English. *ELT Journal Volume 55*(3), 273-280.
- Galloway, A. (1993). Communicative language teaching: An introduction and sample activities. *Center for Applied Linguistics Digest*. Retrieved from <http://www.cal.org/resources/digest/gallow01.html>
- Harmer, J. (2001). *The Practice of English Language Teaching* (3rd ed). Essex: Pearson Education Limited.
- Harmer, J. (2007). *The practice of English language teaching* (4th ed.). Edinburgh: Pearson Education Limited.
- Kung, S. C. (2002). A framework for successful key-pal programs in language learning. *CALL-EJ Online*, 3(2). Retrieved August, 7, 2009 from <http://www.tell.is.ritsumei.ac.jp/callejonline/journal/3-2/sckung.html>
- Liaw, M. L., & Johnson, R. (2001). E-mail writing as a cross-cultural learning experience. *System* 29, 235-251
- Lindsay, C. (2006). *Learning and teaching English: A course for teachers*. Oxford: Oxford University Press.
- Littlewood, W. (2007). Communicative and task-based language teaching in East Asian classrooms. *Language Teaching*, 40, 243-249
- Ministry of Education, Culture, Sports, Science, and Technology. (2003). Regarding the establishment of an action plan to cultivate “Japanese with English Abilities” . Retrieved August 7, 2009 from <http://www.mext.go.jp/english/topics/03072801.htm>
- Nunan, D. (ed) (2003). *Practical English Language Teaching*. New York: McGrawHill.
- Richards, J. C. (2005). Communicative language teaching today. *RELC Portfolio Series*, 13. Singapore: SEAMEO Regional Language Centre.
- Rooney, K. (2000). Redesigning non-task-based materials to fit a task-based framework. *The Internet TESL Journal*, 6(12). Retrieved from <http://iteslj.org/Techniques/Rooney-Task-Based.html>
- Swan, M. (2005). Legislation by hypothesis: the case of task-based instruction. *Applied Linguistics*, 26 (3), 376-401
- Thompson, G. (1996). Some misconceptions about communicative language teaching. *ELT Journal Volume 50*(1), 9-15.
- Wikipedia. (2009). Communicative language teaching. Retrieved August 7, 2009, from http://en.wikipedia.org/wiki/Communicative_language_teaching
- Willis, J. (1996). *A Framework for Task-based Learning*. Harlow: Longman Pearson Education.
- Wills, D. and J. Willis. (2007). *Doing Task-based Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- 木野村淳子・廣田則夫 (2007). 「英語圏の学校との連携による英語教育について (1)」, 『岐阜大学教育学部研究報告(教育実践研究) 9』 pp. 119-129
- 高橋 貞雄 (1995). 「Communicative Language Teaching (CLT) (コミュニカティブ・ティーチング)」, 田崎清忠 (編) (1995) 『現代英語教授法総覧』 大修館書店 pp. 244-263