

理論と実践の架け橋としての授業設計

Designing of instruction as a meeting point between theory and practice

磯田 貴道

広島大学外国語教育研究センター

Abstract

This paper explores one of the possible directions which EFL research should take in order to bring theory and practice together. A wide gap remains between the two, causing a dilemma both to teachers, who feel frustrated about research yielding no concrete measures for better teaching, and to researchers, who feel that teachers' expectations for "effective" teaching techniques are not reasonable. With the view to bridging the two parties, this paper suggests that, instead of aiming to endorse particular teaching techniques, research aim to provide such information as to support and facilitate teachers' instructional decisions. To achieve the goal, two lines of effort are necessary. One is to study the process of teachers' decision making about instruction, by which it is made explicit what teachers need to consider and what kind of information they need to know in planning instruction. The other line is to modify the way research findings are presented to teachers so that their relevance to teachers' decision making is clear. Implications are derived from instructional design, a field in educational technology. Of particular relevance is its ways to set instructional objectives.

キーワード: 研究, 実践, 授業設計, インストラクショナル・デザイン

1. はじめに

英語教育研究の目的とは何か考えると、もっとも大切なことは、研究成果が実践に生きるという点であろう。だが現状では、その目的が十分に果たされているとは言い難い。研究と実践、または理論と実践ということばの組み合わせが用いられるとき、両者が対立的

な意味合いで用いられ、両者の間にはギャップが存在することを、教師との雑談の中で感じることがある。そのような状況に対し、英語教育研究の目的を果たすためには研究と実践のギャップを埋め、実践に生きる研究を行う必要がある。では実践に役立つ研究とはどのようなものであろうか。そのあり方は様々な形があると思われるが、本稿はそのひとつの方向性として、教師が授業を設計するために役立つ研究という面について述べる。

2. なぜ授業なのか

ここで、なぜ本稿では授業を設計するという面に注目するのか述べたい。一口に教育上の実践といっても、誰にとっての実践であるかと考えると、いろいろなレベルがあることに気づく。例えば、一人の教師が行う実践としては、授業が中心であろう。しかし、学校を運営する管理職の実践としては、教員の研修や教育の質の管理など、授業を越えたレベルでの実践が求められる。さらに大きなレベルとしては、行政のレベルでの実践もある。このように、一口に実践と言ってもそのレベルは様々で、それぞれのレベルで求められる実践の質は異なる。したがって、英語教育研究が対象とする実践のレベルも様々である。

そのような中で、本稿が授業というレベル、すなわち一人の教師が行う実践のレベルに注目するのは、どのような教育改革の試みも、結局は教師ひとりひとりが学習者を前にして実践する教授活動となって現れない限りはその効果が生まれえないという点から、教師個人の実践が重要と考えるからである。そのため本稿では、研究が教師の実践に資するためには、研究の知見と教師個人が行う教授活動との関連性が、教師にとって分かりやすい形で見えなければならないという視点に立ち、研究と実践の融合について述べる。

3. ジレンマ

研究者は教育実践に役立つことを目的として研究を行ってきた。教師は日々の実践を向上させるために研究に知見を求めてきた。両者は一見すると同じところを見ているようであるが、実際は溝があり、お互いにジレンマを感じている印象がある。そこで、まず研究を行う研究者と実践を行う教師との間にはどのような溝があるか、両者が抱えるジレンマについて考え、接点はどこにあるか考えてみたい。

3.1 教師のジレンマ

実践を行う主体である教師からは、研究は実践に役立たないという、研究に対しての不満を聞くことがある。この場合、教師が研究に求めているものは、どのように教えたらよ

いかという具体的な教授方法であることが多いように見受けられる。例えば学習意欲を高めるにはどのようにしたらよいかというように、教え方が目に見えて分かるような形で提示されることを望んでいる。このような希望を持っている教師は少なくないであろうが、研究から具体的な答えが得られないことに不満を感じている。

3.2 研究者のジレンマ

一方で研究者もジレンマを抱えている。研究者側は、教授効果は学習者の要因や環境要因など、無数の要因が絡んで生まれるものなので、ある教え方が成功したからといって、別の学習者や別の場面に適用しても、必ずしも成功するとは限らないということを前提として研究している。したがって、具体的な教授方法を求める教師の要望を知りつつも、特定の教授方法のみを推奨することは研究者としては行えないことであり、教え方は現場の教師の選択に任せられることになる。

3.3 接点

このように、実践を行う教師と研究を行う研究者の間にはギャップが存在しており、このギャップが埋められなければ研究と実践の結びつきは得られない。両者のギャップを埋め、接点を求めるには、両者が現在のスタンスからお互いに歩み寄る必要があるだろう。現状では、研究者は最適な教授方法を現場の教師の判断に委ね、一方で教師は、判断を飛び越えて、具体的な教授方法を教えてくれることを求めている。そこで、両者の接点として、教師の「判断」に着目することが考えられる。教師は、具体的な教授方法を求めるのではなく、適切な「判断」を行えるような意識を持つことを目指し、研究者の側は、教師がよりよい「判断」を行えるような知見を供することを目指すことが求められる。

そこで、教師の「判断」を支援するために研究者の側が何を提供しなければならないのか考えると、大きく二つのことが挙げられる。ひとつは、判断する際に何に着目し、どのようなことを考えると良いか、といった判断そのものの過程、そしてもうひとつは、判断するために必要な判断材料であろう。

4. 判断を支援する研究

4.1 判断の過程について

授業を設計するためには、多様な判断が求められる。例えば、授業を通して使う教科書の選択、年間指導計画の作成、学期ごとにどれくらいの範囲をカバーするか、授業数に鑑みての時間配分、など多岐にわたる。したがって、研究が教師の判断を支援するためには、

それらの判断を組織的に研究する枠組み、かつ、判断の過程を教師に効果的に説明できる枠組みが必要になる。

これまでの英語教育研究の中でも、判断の過程が無視されていたわけではない。シラバスやカリキュラムといった、コース全体のレベルでの判断について、Dubin and Olshtain (1986) や Richards (2001) 等により詳細な説明がなされている。特に Hedge (2000) はコースデザインの過程を図1のようにまとめている。

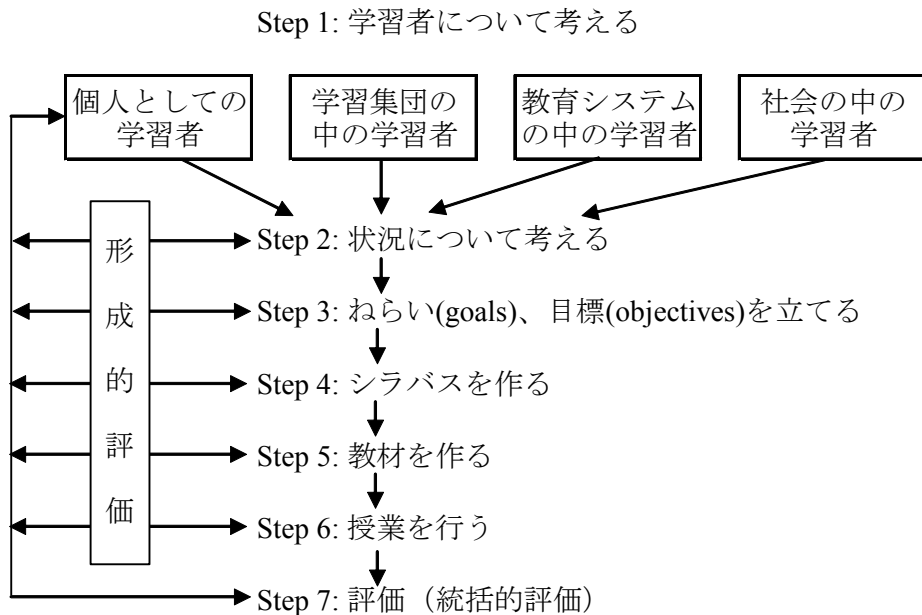


図1 コースデザインの過程 (Hedge, 2000, p.342 を翻訳)

図1のように、コースレベルの判断では、シラバスを作り、教授内容の選択と配列を行う。どのような視点で教授内容を選択し配列すればよいか、そのガイドとなるシラバスの種類は複数あり、例えば文法項目による配列、場面による配列、機能による配列、などがある。どのタイプのシラバスを採用するのかは、学習者と状況を考慮したうえで適切なタイプを選ぶことが求められる。そして、時間数などを考慮し、学期、単元、一時限の授業で盛り込まれる分量が決められる。

ここまでは、コースレベルの判断であり、一時限の授業を作る判断ではない。一時限の授業は、コースレベルの判断をより具体化、詳細化し、実際に教室で何をやるのかという形で設計することが求められる。一時限の授業レベルの判断については、TESOLのテキストや教師向けの書籍に Lesson Planning として解説が載せられている (例えば Jensen,

2001; Harmer, 1991; Ur, 1991; Farrell, 2002)。しかし、それらの Lesson Planning の解説は、指導案の書き方や、良い指導案はどのようなものであるかといった記述的解説が主であり、どのようなことを考えて指導案を作るのかといった、指導案を作る過程にはあまり焦点が当てられておらず、仮にその過程について触れてはいても、詳細な説明はなされていない。そのため、カリキュラムやシラバスといったコースレベルの判断と一時限の授業の設計とのつながりが不明確な場合が多く、図 1 のような流れが反映されていない感があることは否めない。

4.2 インストラクショナル・デザイン

ここで一旦英語教育を離れ、関連する他の分野として教育学に目を向けてみる。教育学は、教育におけるメディア利用だけでなく、教員研修や生涯学習といった、現実の教育課題を解決することを目的とする分野であるが、教育方法の改善を研究する分野も含まれる(赤堀, 2002)。その中で特にインストラクショナル・デザインと呼ばれる領域がある。この領域は学校教育のみならず企業の人材育成などにも応用されるが、教育の方法をシステムティックに構築するためのプロセスの原理である。

インストラクショナル・デザインには様々なモデルが存在するが、まず概観として小川(2000)を紹介する。これによると、インストラクショナル・デザインの過程は、大きく次のような段階に分けられる。

「定義 (definition)」の段階

この段階は、教育によって解決すべき問題を分析して明らかにする段階である。その分析の対象として、ニーズ、学習者、タスクが挙げられる。ニーズ分析(ニーズ・アナリシス)は、学習者の置かれている環境で何が求められているか分析することである。学習者分析は、対象となる学習者は何ができてどのようなレベルにあるか分析することである。タスク分析とは、求められている問題を解決するには、どのような知識やスキルが求められ、どのようなことができるようになることが求められているか分析することを指す。

「設計 (design)」の段階

この段階は、前の定義の段階での分析を受けて、どのような指導を行うか決定する段階である。そのためには、まず達成すべき教育目標を立てる必要がある。その他に、目標に達したかどうか測定するためのテストを設計すること、教育を実施するために教育順序を定めること、教授方略を決めること、メディアを選択すること、が含まれる。

「開発 (development)」の段階

この段階は、設計の段階で決定された計画を基に、教材などを作成する段階である。また、指導の効果を測定し、問題があれば教材等に修正を加える。

「実施 (delivery)」の段階

これは、これまでの段階で作られた計画を実施に移す段階である。

これらの段階を踏まえて、より詳細なプロセスを紹介したい。Gagné, Briggs, and Wager (1992) はインストラクショナル・デザインの過程を 9 段階に分けているが、各段階の役割は、1) 教授結果を明確化する、2) 授業を設計する、3) 授業の効果を測る、のいずれかにあたるとしている。この 3 つの分類は、小川 (2000) の挙げる 4 段階と符合する。やや異なる点としては、小川 (2000) では開発の段階に Gagné, Briggs, and Wager (1992) の 3) 「授業の効果を測る」が入っている点であるが、しかし分類の差異こそあれ、基本的なプロセスは同じである。

Gagné, Briggs, and Wager (1992) の 9 段階と小川 (2000) の段階と照合すると、定義の段階には第 1～第 2 段階、設計の段階には第 3～第 6 段階、開発の段階には第 7～第 9 段階が相当すると考えられる。以下、Gagné, Briggs, and Wager (1992) の各段階について概説する。

第 1 段階 ねらい (goal) を立てる

この段階では、教育の結果どのような成果をもたらしたいか、学習者にどのようなようになってほしいか、というような教育のねらい、または最終目標を決定する。この段階で立てられたねらいは、例えば「仕事で英語を使えるようになってほしい」といった、抽象度の高い目標である。そのような抽象度の高い目標、あるいは最終的な目標を英語では goal という語を使って表している。これに対して、objectives という似たことばが第 4 段階で使われるが、このことばは goal に到達するための下位目標を指し、より具体的な目標である。

第 2 段階 課題分析 (タスク分析)

この段階では、前段階で立てられた目標を達するためにはどのような知識やスキルが求められるのか分析する段階である。この分析を行うための具体的な手法がいくつか提案されている。

第3段階 前提行動 (entry behaviors) を決める

この段階では、前段階の分析を基に、求められる知識やスキルの中でどの部分を指導するか決定する。そのために、学習者が指導の前の段階で、求められる知識やスキルのうちの程度まで習得しているか分析し、指導の前提となるレベルを決定する。そのため、この段階は、前段階の課題分析と平行して行われる。

第4段階 遂行目標 (performance objectives) を立てる

前提となる行動が決まったら、指導の結果どのような成果をもたらしたいか、目標を決定する。この時、目標は教育内容の形ではなく、観察、測定が可能な行動の形で記述される。

第5段階 基準に準拠した評価項目を考える

遂行目標が決まったら、その目標が達せられたかどうか測定するための評価項目を作成する。

第6段階 教授方略を選ぶ

この段階では、目標を達するための教授方略を決定する。

第7段階 教材設計・選択

この段階は、これまでの段階で立てられた目標や教授方略に基づいて、教材を設計、または選択する段階である。

第8段階 形成的評価

この段階は、指導の内容や教授方略について振り返るためのデータを集める段階である。このデータを基に、必要があれば指導に修正を加える。

第9段階 総括的評価

指導のシステムを全体的に評価する段階である。

4.3 インストラクショナル・デザインの示唆

インストラクショナル・デザインの過程を見ると、判断のプロセスは、図1のようなTESOLで言われていることとそれほど変わらない。しかし、主に2つの点で異なる。一点目は、具体的な目標である objectives は教育内容の配列ではなく、教えた結果何ができ

るようになるかという行動の変化を挙げることである。したがって目標の記述は、「〇〇を教える」や「〇〇を理解する」ではなく、「〇〇ができるようになる」という表現が多い。言い換えれば、指導の成果を記述するわけである。このような形で目標設定するということは、教授内容は目標を達するための下位技能としての位置にあり、教授内容そのものは目標ではないことを意味する。このように遂行目標を立てることで、指導により何をを目指すのかが明確になり、また、指導と評価の一体化が容易になる。

二点目は、各段階でどのようなことを考えて判断すると良いか、具体的な方法が考案されていることである。その中で特に重要と思われる目標設定に関しては、目標の構造を分析し、必要とされる知識やスキルを明確にして、何をどのような順番で教えると良いか判断するためのタスク分析の手法が考案されている。また、このタスク分析の手法は、コースレベルの判断に適用できるのみならず、一時限の授業レベルでの判断にも適用でき(Gagné, Briggs, & Wager, 1992, p. 146)、様々なレベルで適用が可能である。

タスク分析は、目標を達するためにどのような下位技能や知識が必要か明らかにするものであるが、目標の種類によって分析のタイプが異なる。目標の種類は一般に、言語情報、運動技能、知的技能、態度に分けられ(Dick, Carey, & Carey, 2001)、それぞれのタイプにあった分析の方法が提案されている。鈴木(2002)を参考に、以下に概略を述べる。

言語情報に関する目標には、「クラスター分析」と呼ばれる、覚えるべき項目の関連性をもとにグルーピングをする方法により、項目間のつながりを明確にする手法が用いられる。運動技能には、行うべき動作の手順を、順を追って記述する「手順分析」が用いられる。知的技能は、運動技能と同じように手順を踏んで行うものであるが、次の手順に進むためには前の段階の手順を行う能力があることが前提となっている。そのため、前提となる知識や技能を明らかにするために、手順を階層的に示す「階層的分析」が用いられる。態度は他の3つの目標と異なり、手順や階層で示すことはできない。そのため、態度を表すためにはどのような言語情報、知的技能、運動技能が必要か分析することが求められる。したがって態度の分析については、クラスター分析、手順分析、階層分析が複合的に用いられる。

インストラクショナル・デザインは、目標の捉え方が異なる点と、その構造の分析のための手法が提案されている点が、TESOLにおいてこれまで述べられていることと異なる。インストラクショナル・デザインの視点や手法が、英語(または外国語)という分野にも即応できるかどうかは今後検討すべき課題であるが、教師に求められる授業設計の判断過程を明確にする上で、インストラクショナル・デザインから得られる示唆は大きいと思われる。

4.4 判断材料

判断を行うには判断の材料となる知識が必要である。研究の知見を判断に生かせるようにするためには、それが判断にどのように生きるのか、教師に分かりやすい形で提示する必要がある。例えば第 2 言語習得研究の知見は、英語教育に有益な知見を与えてくれる可能性がある。しかし、第 2 言語習得研究そのものが目指すものは、英語教育への貢献ではなく、習得過程そのものの解明である。たとえ英語教育に有効な知見であっても、それが即判断に生かされる形で提示されてはいない。ただし、そのような形に研究結果を変換するのは第 2 言語習得の研究者の責務ではなく、英語教育の研究者の責務である。

研究者が研究の知見を教師の判断に役立つように記述するためには、まずは教師の判断の過程を明確にすることが先決である。判断の過程が明確でなければ、どのような知識が判断に必要なのか不明確であり、また、研究の知見が判断のどの部分に有益なのか不明確なままである。

5. 授業設計支援のための研究の展開

ここまで述べたように、英語教育研究が現場の教師の判断を支援するためには、判断過程の明確化と合わせて、研究成果を判断に利用しやすい形に変えることを行う必要があるが、そのような研究を実行するにあたって、特に重要である課題を以下に挙げる。

目標の整理

TESOL 関連の書籍を眺めると、教授内容として音声、語彙、文法を挙げて、言語項目を「学ぶ」ための授業例を挙げる章と、4 技能を中心とした言語を「使う」授業の例を挙げる章に分かれた構成がなされていることが多い (e.g., Ur, 1991; Harmer, 1991; Hedge, 2000; Celce-Murcia, 2001; Allen & Valette, 1972/1994)。このように英語教育の中では、授業の目標が英語を「学ぶ」という方向性と「使う」という方向性があるが、この二つの方向性は相対するところがある。

この二つの方向性の対立は、応用言語学研究の中での様々な議論に現れている。例を挙げると、コミュニケーション中心の教授法での accuracy と fluency についての議論 (e.g., Brumfit, 1984; 馬場, 1997), SLA 研究における意識についての議論 (e.g., Krashen, 1981; Schmidt, 1990; Swain, 1985), 形式教授の役割と方法の議論 (e.g., Doughty & Williams, 1998; Ellis, 1997; VanPatten, 2004; 山岡, 1997), コミュニケーションストラテジーが言語学習に寄与する役割についての議論 (e.g., Cohen, 1998; Skehan, 1998; Yule & Tarone, 1997) がある。これらの議論は全て、言語を「使う」活動と言語を「学ぶ」活動の性質の

違いや、両者をいかに融合させるかという議論が、異なる研究分野において表面化したものであると言える。

授業設計の観点からこの問題を考えると、両者をどのように結びつけるとよいのかということが苦心する点になるだろう。この問題を解決するためには、言語を使うことと言語を学ぶという二つの方向性は互いに対立するものと考えるよりは、相補的な関係にあると考えると良いのではないかと思われる。つまり、言語を使うことと言語を学ぶことのいずれが重要であるかという問いではなく、一方を行うことで何が身に付くのか、または何ができるようになるのか、あるいは、それを行うだけでは身に付けることが難しいものは何か、という問いや、身に付かないものを補うためには何を行えばよいのか、という問いとして考えると、より授業設計で求められる判断に近くなるだろう。

そのためには、インストラクショナル・デザインでの「ができるようになるか」という成果に注目した目標設定は、言語を使うことと学ぶことの相補的な関係を、より具体的に示す手段となり、研究成果を授業設計に生かす有効な方法のひとつであると考えられる。

どのような教授方法がどのような目標に適切か

英語教育研究では、教授方法の比較を扱った研究は多い。しかし、その研究の目的は、どちらの方法がより優れているか明らかにすることであるが、この目的はややもすると危険である。そもそも教授方法は、何らかの目標があって選択されるものであるが、比較実験ではその目標が明確にならないまま議論が行われることが多い。良し悪しの議論が「どちらが良いか」ということに偏り、一方のみを支持しもう一方を排除する方向に行きがちであるが、どのような方法であれ、長所と短所がある。それを整理するためには、どのような方法がどのような目標を達するのに向くのかというように、方法と目標との関連で議論することが求められる。

熟達の段階と目標の選択

英語（外国語）の場合、あることがらを教えたからすぐに使えるようになるとは限らない。例えば冠詞の使い方を教えてもすぐに使えるわけではなく、また単語ひとつをとっても、熟達するのに何ヶ月、何年もかかることは珍しくない。英語学習にはそのような熟達に時間がかかる学習事項が多いわけであるが、授業を行う際の目標設定では、学習者の熟達の段階に応じて適切なレベルの目標が選ばれる必要がある。例えば、何らかの文法構造について教える場合、聴いて（読んで）意味を理解することができるレベルを目指すのか、穴埋めなどのセンテンスの中で産出することを目指すのか、自由英作文や会話の中で産出することを目指すのか、というように様々な目標が考えられるが、対象となる学習者の熟達度

によって求める目標が異なるだろう。

実際にそのような判断を行うためには、学習者の特徴を知ることでもあるが、外国語の知識がどのように発達するかという知識も必要である。その知識に照らし合わせて、現在の学習者の熟達段階ではどのあたりを目指すのが適切か判断することが求められる。

学習者の処理方略のレベルでのタスクや目標の分析

以上のようなことを行うためには、目標の性質を知らなければならない。インストラクショナル・デザインでのタスク分析のように、目標達成に求められる知識やスキルを明確にできることが求められる。そこで、タスクや目標を学習者に求められる知識や処理の仕方 で記述することも必要になるだろう。

教科書の生かし方

中学や高校での英語の授業では、授業で使用するための教材を、既成の書籍から選ぶことが多い。この教科書の選択は、理想的には図 1 のような設計の段階にのっとり行われることが望ましいが、実際は、コースレベルの設計（特にシラバス作成までの段階）が教科書選択に置き換わり、既成の教科書の内容を教えることが暗黙のうちにシラバスになっているケースが多いと思われる。また、全ての教員がコース全体に関わる判断を行える立場にあるわけではなく、意に反しつつも決められた教科書に従って授業をしなければならないという状況も見受けられる。教科書に従うことには良い面も悪い面もあるだろうが、効果的な指導を行うためには、教科書を生かす工夫が一層求められる。よく、教科書「を」教えるのか、教科書「で」教えるのかということばが使われるが、教科書の使い方を工夫し、教科書「で」教えるとはどのようなことを意味するのか、より明確に示す必要がある。そのためには教科書だけを論じるのではなく、授業設計の中での教科書の役割を論じる必要があるだろう。

メディア

英語教育では LL 教室や CALL 教室といった専用の教室があり、そのためメディア利用に関する研究も多い。そのせいか、専用の教室での授業は、普通教室での授業と別個のものとしてとらえられることもしばしばで、LL 教室や CALL 教室を使うことが普通教室での授業よりも有効かどうかという問題でメディア利用がとらえられていることもあるように感じる。

ただ、そのような「メディアは有効か」という議論には、何を目標としてメディアを使うのかという視点が欠けているように思われる。本来ならば、LL 教室であろうと CALL

教室であろうと、ある目標があって選択されるものであり、黒板やノートと変わらない位置にあるはずである。したがって、メディアの利用についての議論では、どのような目標を達成するためにはどのようなメディアをどのように使うことができるのか、という視点が欲しいところである。

個人差に応じた授業

学習者の特徴は一様ではなく、ひとつのクラスの中にも個人差が存在する。そのため個に応じた教育の必要性は誰もが認めるところであろうが、では「個に応じる」とは何に応じることであろうか。英語教育研究の中でも学習者に関する研究は増えているが、個人差要因の働きに関する研究がほとんどで、授業設計の視点に結びつくものは少ない。教師の判断に結びつくためには、教え方のどの部分が個人差に影響するのか、という観点で教授方法を分解することで、授業設計がしやすくなるだろう。

6. まとめ

英語教育研究は応用言語学の一分野であるが、応用言語学の「応用」ということばが、実際の問題を解決することを目指すこの分野の実学的性格を物語っている。基礎的研究が不要ということではなく、基礎的研究の成果が応用的研究につながり、さらに実践につながるよう努力が求められる。本稿では、英語教育研究が教育実践に役立つために取るべき方向性のひとつとして、研究の知見が教師の授業設計に資することを目指すべきであるという主張を行い、それを実行するために今後求められる研究テーマについて述べた。しかし、これは端緒にすぎず、概論的な内容しか述べられていない。課題は山積であるが、まずは授業設計の判断過程を明確化し、研究成果が判断に生かせるような枠組みを作ることが求められる。

参考文献

- Allen E. D. & Valette, R. M. (1994). *Classroom techniques: Foreign languages and English as a second language*. Prospect Heights, IL: Waveland Press. (Original work published 1972)
- Brumfit, C. (1984). *Communicative methodology in language teaching: The roles of fluency and accuracy*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Celce-Murcia, M. (Ed.). (2001). *Teaching English as a second or foreign language* (3rd. Ed.). Boston: Heinle & Heinle.

- Cohen, A. D. (1998). *Strategies in learning and using a second language*. New York: Addison Wesley Longman.
- Dick, W., Carey, L. & Carey, J. O. (2001). *The systematic design of instruction* (5th. Ed.). New York: Longman.
- Doughty, C. & Williams, J. (Eds.). (1998). *Focus on form in classroom second language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dubin, F. & Olshtain, E. (1986). *Course design: Developing programs and materials for language learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ellis, R. (1997). *SLA research and language teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Farrell, T. S. C. (2002). Lesson planning. In J. C. Richards & W. A. Renandya (Eds.). *Methodology in language teaching* (pp. 30-39). Cambridge: Cambridge University Press.
- Gagné, R. M., Briggs, L. J., & Wager, W. W. (1992). *Principles of instructional design* (4th. Ed.). Belmont CA: Wadsworth/Thomson Learning.
- Harmer, J. (1991). *The practice of English language teaching*. Essex: Addison Wesley Longman.
- Hedge, T. (2000). *Teaching and learning in the language classroom*. Oxford: Oxford University Press.
- Jensen, L. (2001). Planning lessons. In M. Celce-Murcia (Ed.). *Teaching English as a second or foreign language* (3rd. Ed.) (pp. 403-413). Boston: Heinle & Heinle.
- Krashen, S. D. (1981). *Second language acquisition and second language learning*. Oxford: Pergamon Press.
- Richards, J. C. (2001). *Curriculum development in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Schmidt, R. W. (1990). The role of consciousness in second language learning. *Applied Linguistics*, 11, 129-158.
- Skehan, P. (1998). *A cognitive approach to language learning*. Oxford: Oxford 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 Publishers.

- Ur, P. (1991). *A course in language teaching: Practice and theory*. Cambridge: Cambridge University Press.
- VanPatten, B. (2004). *Processing instruction: Theory research and commentary*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Yule, G. & Tarone, E. (1997). Investigating communication strategies in L2 reference: Pros and cons. In G. Kasper & E. Kellerman (Eds.), *Communication strategies: Psycholinguistic and sociolinguistic perspectives* (pp. 17-30). New York: Addison Wesley Longman.
- 赤堀侃二 (2002) 『教育工学への招待－教育の問題解決の方法論』 ジャストシステム.
- 小川淑子 (2000) 「インストラクショナル・デザイン・プロセス」 日本教育工学会(編) 『教育工学事典』 (pp. 38-40) 実教出版.
- 鈴木克明 (2002) 『教材設計マニュアル - 独学を支援するために』 北大路書房.
- 馬場哲生 (編著) (1997) 『英語教育研究 リサーチデザインシリーズ⑥ 英語スピーキング論－話す力と評価を科学する』 河源社.
- 山岡俊比古 (1997) 『第2 言語習得研究 新装改訂版』 桐原ユニ.