文法運用能力を育てる英語科指導法
ーフォーカス・オン・フォームによる文法指導を通してー

教科指導重点コース　言語・社会科学系
畔柳　一佳

Ⅰ　主題設定の理由

1　英語科における今日的課題

文部科学省(2017)「中学校学習指導要領(平成 29 年告示)解説　外国語編」(以下、「解説」とする)には、グローバル化が急速に進展する中で、外国語によるコミュニケーション能力が生涯にわたる様々な場面で必要とされること、そしてその能力の向上が課題となっていることが記されている。また、生徒の英語力の面では、習得した知識や経験を生かし、コミュニケーションを行う目的や場面、状況等に応じて自分の考えや気持ちなどを適切に表現することに課題があるとしている。

以上のような課題を踏まえ、「解説」では、「知識及び技能」「思考力，判断力，表現力等」「学びに向かう力，人間性等」の 3 つの資質・能力を明確にした上で、「外国語を使って何ができるようになるか」を明確にするという観点から外国語教育の改善・充実が図られている。また、外国語の学習においては「語彙や文法等の個別の知識がどれだけ身に付いたかに主眼が置かれるのではなく，児童生徒の学びの過程全体を通じて，知識・技能が，実際のコミュニケーションにおいて活用され，思考・判断・表現することを繰り返すことを通じて獲得され，学習内容の理解が深まるなど，資質・能力が相互に関係し合いながら育成されることが必要である」と記されている。

これらを踏まえて、本研究実践では 3 つの資質・能力のうち、「知識及び技能」と「思考力，判断力，表現力等」に注目をし、この 2 つの資質・能力を一体的に育成することを目指す。そのためには、生徒が授業で習得した英文法(知識・技能)をコミュニケーションにおいて実際に活用すること(思考・判断・表現)ができるようにするための手立てが必要であると考える。

2　英語科の授業における生徒の実態

生徒は主に英語を用いて行われる授業の内容を概ね理解しており、学習活動に取り組むことができている。また、英語で発言することに対する抵抗は少なく、教師からの英語での問いかけに対しても積極的に反応している生徒の姿が見られる。授業では、新出文法の定着を目的としたパターンプラクティスが行われ、多くの生徒はその練習の中で新出文法を使用することができている。しかし、目的や場面、状況等に応じて、学習した英文法を活用してみようとする生徒の姿はあまり見られない。以下は、本研究実践以前の Small Talk で見られた生徒の会話である。

［例 1］内容を伝えるために単語を並べて話す生徒

生徒 Y: Where do you want to live in the future? (教師提示表現)
生徒 Z: I want to live in Chiba.
生徒 Y: Why do you think so? (教師提示表現)
生徒 Z: Because I want to go every day Disneyland.
生徒 Y: Oh, nice! Many funny. Disneyland, Disney Sea go.
生徒 Z: Yes. Go.

［例 2］文を作って話をしているが、小学校で学習した簡単な文ばかりで、既習の接続詞や不定詞が使えていない生徒

生徒 W: Where do you want to live in the future? (教師提示表現)
生徒 X: I want to live in Osaka.
生徒 W: Why do you think so? (教師提示表現)
生徒 X: I want to eat Takoyaki.
生徒 W: Oh, do you like Takoyaki?
生徒 X: Yes.
※接続詞や不定詞を活用した応答例
生徒 W: Why do you think so? (教師提示表現)
生徒 X: Because I want to go to Dotonbori to eat Takoyaki.

3　目指す生徒像

英語科における今日的課題及び英語科の授業における生徒の実態を踏まえ、本研究実践では目指す生徒像を以下のように設定する。

学習する英文法の使用方法や使用場面を理解し、その英文法をコミュニケーションにおいて活用することができる生徒

Ⅱ　先行研究の概要

1　フォーカス・オン・フォームの定義

フォーカス・オン・フォーム(以下、FonF とする)とは、言語活動を通して文法指導を行うという考え方であり、文法指導が文脈や言語活動から独立して行われるフォーカス・オン・フォームズ(FonFs)とは異なる。FonFs では、文脈から独立した形で言語形式とその意味を暗記し、その後準備された練習で英語を使用する。一方、FonF では、文脈の中で「言葉を使う目的や伝えたい気持ちを伴った本当の意味でのコミュニケーションを行うときに，言語形式に意識を向ける」(髙島，2011)ようにさせる。そして、言語の形式・意味・機能の結び付きを理解させることで、言語習得を促そうとする。

髙島(2011)によると、Long(1991)や Long & Robinson(1998)は、FonF では、文法等の形式の指導ではなくコミュニケーションを行っているときに、教師や他の生徒が言ったことを聞いて理解できなかったり、自分が伝えたい内容を話したり書いたりしていて、どう表現していいかわからなかったり、相手にわかってもらえなかったりするという問題が起こった場合に、言語形式に学習者の注意が向けられると述べている。つまり、コミュニケーション上何か問題があった場合に、そ

れに対応する形で起こるFonFが想定されている。

後に、Williams (2005) が、コミュニケーション上の問題が起こったわけではないが、学習者がコミュニケーションに必要な言語形式を自らに問う形で、その言語形式に注意を向けるというFonFを考案している。そして、FonFを「計画的なもの」と「随時的なもの」の2種類に分け、それらを、学習者の誤りに対してフィードバックを行う「反応型」と学習者が使用するときに困難を感じるであろう言語項目をあらかじめ予測して何かしらの手段を講じる「先行・先制型」にそれぞれ分類している。さらに、「反応型」と「先行・先制型」を、それぞれ特定の言語形式に絞ってフィードバックを行う「集中型」と学習者の誤り全般に対してフィードバックを行う「広範囲型」に分類している。

２　FonFに関する先行実践

効果的な文法指導とコミュニケーション能力を育成するための手立てとして、FonFによる先行実践及び先行研究が見られる。

（１）FonFの実践方法

髙島（2011）はLong（1991）の唱えるFonFの考え方を参考にし、日本のようなEFL環境において、目標文法項目の3要素（形式・意味・機能）の習得を目指すものとして、「フォーカス・オン・ フォーム」アプローチを提案している。図1は「フォーカス・オン・フォーム」アプローチをイメージ化したものである。左側のパンは、「文法説明」と「プラクティス」のような言語形式をより重視した指導を意味する。サンドイッチの具は、より実際のコミュニケーションに近いFonF活動である。この具がなければ、味気ない活動に留まってしまい、実際に英語を使うことのできるコミュニケーション能力を育てることは難しいとしている。そして、右側のパンがFonF活動で生じた誤りの修正や、フィードバックとしての文法説明(必要であればプラクティス)を意味している。

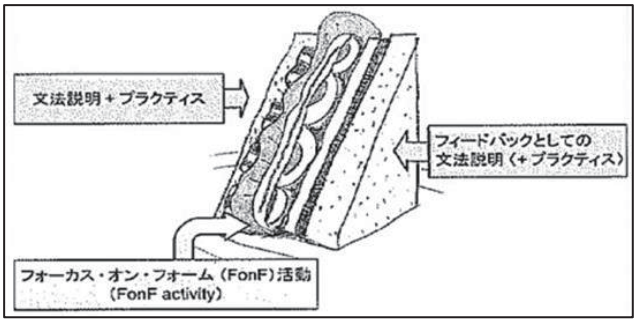

図1「フォーカス・オン・フォーム」アプローチのイメージ図(髙島，2011，p.11)

髙島（2011）では、「文法説明」について、文法項目を実際の運用場面で使用するためには、文法項目の言語形式と意味の結びつきに加え、どのような場面にそれが使用されるのかを理解する必要があるとし、文脈が示されたイラストの内容について教師と生徒間で対話をしながら、生徒に形式、意味、場面について考えさせたり気づきを与えたりする指導を紹介している。また、「プラクティス」では、文法説明と連動させ、イラストを用いて生徒が文法項目のポイントを視覚的に捉えて理解を深めることができるようにした口頭練習を紹介している。これらは、従来の言語形式とその意味のみを示すような明示的指導とは異なる。従来との違いは、明示的知識を示すだけでなく、具体的場面を提示したり、意味を視覚的に捉えて理解を深めさせたりするなど、コミュニケーションにつながる指導をしている点に見られる。

渡邊（2017）は私立中学1年生を対象に不定詞名詞用法の導入においてFonFを活用している。そこでは、図2のような教師と生徒間の意味を重視したやりとりを通して、不定詞名詞用法の導入を行った。その中で、生徒が不定詞を未習なために表現できないことへの気づき（noticing a hole)、自分が発した英語との違いへの気づき（noticing the gap)、不定詞の形式への気づき（noticing a form）の3つの気づきを得られるように工夫されている。

教師: Did you watch the soccer game on Tuesday night? It was exciting!
I am glad that Japan will play in the Olympic games this year.
(クラスに向かって) Who watched the game on TV?
クラス：(該当者挙手)
教師： Do you play soccer?
（サッカー部ではない生徒Aに返答を求める）
生徒A：No.
教師：Then why did you watch the game?
生徒A：①I like… watch soccer. 【noticing a hole】【仮説形成】
教師： Oh, ②you like to watch soccer games on TV, but you don't like to play soccer. 【noticing the gap】【noticing a form】
生徒A：Yes.
教師：Who doesn't like to play soccer, but likes to watch games on TV?
クラス：(該当者挙手)
教師： I like to play soccer, and I like to watch soccer games on TV, too.

図2　FonFによる指導手順・内容(渡邊，2017)

（２）FonFの効果

渡邊（2017）では、実験群でFonFを活用し、実験群と統制群に会話文を完成させるテストを、指導直後と7週間後の計2回実施した。そして、7週間後に実施したテストにおいて、実験群の方が指導効果が持続することを明らかにした。

上原（2019）は、White（2011）や渡邊（2017）の実践研究を踏まえ、私立大学に通う1年生を対象にOral introductionの後に従来の明示的指導とFonF活動を組み合わせて関係代名詞を指導し、関係代名詞を正しく用いて名詞句の意味を特定できるようになるか和文英訳テストを実施した。そして、明示的指導とフォーカス・オン・フォームを組み合わせることで効果的に関係代名詞を指導することができたとしている。

（３）FonFの実践方法の課題

渡邊（2017）は、形式・意味・機能の結びつきが、学習者にとって意味のあるやりとりの中で気づきやすいものかどうかは言語形式によって異なるとし、中学や高校で扱われる主要な文法項目の指導効果を検証し、それぞれの言語項目に適した効果的なFonFの指導法を探る必要があるとしている。

上原（2019）は、参加者が大学生であったことから、

初めて関係代名詞に触れる中学生や発達段階にある高校生ではどのように結果が異なるのか調査する必要があるとしている。また、和文英訳テストを用いて指導法の効果を検証していたが、それに加えてよりコミュニカティブな側面を測定することができるテストを用いる必要があると示唆している。

Ⅲ　研究構想

1　研究目標

中学校英語科において、学習する英文法の使用方法や使用場面を理解し、その英文法をコミュニケーションにおいて活用することができる生徒を育むために、FonF を活用することの有効性を明らかにする。

2　研究仮説

先行実践で見られた FonF を組み合わせて、工夫した FonF による文法指導を行えば、新出文法の使用方法や使用場面を理解し、生徒はその英文法をコミュニケーションにおいて活用することができるだろう。

本研究実践では、英文法をコミュニケーションにおいて活用することができるようになるまでには、英文法を理解した後にコミュニケーションで使ってみようとする意識を持ち、それを実際に活用するという段階があると考えている。そのため、仮説の検証では意識の変化と実際の言語使用の観点で調査を行うこととする。

先行実践で見られた FonF を組み合わせた工夫した FonF による文法指導に関しては、Ⅲ4 で詳細を述べる。

3　実践研究の構想

目指す生徒像の実現に向けて、図 3 の研究構想を元に実践を進めていく。

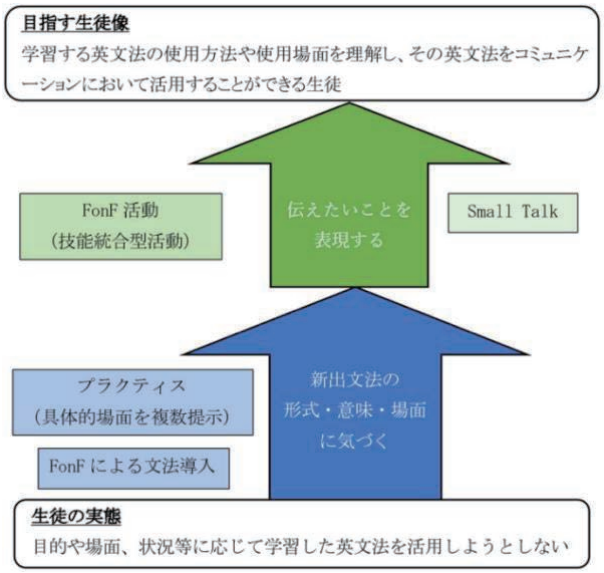

図 3　研究構想図

4　研究の手立て

本研究実践では、以下の手立て 1 を補助的に、手立て 2～4 を軸に実践を行うこととする。以下にそれぞれの活動のねらいと内容等を示す。

手立て 1：Small Talk

①　ねらい

生徒が、新出文法をコミュニケーションにおいて活用することができる機会とする。

②　内容

前時で学習した新出文法を活用できるようなテーマを教師が提示し、ペアで活動させる。このとき、新出文法を用いなくても答えることができるが、新出文法を用いた方がより適切に表現することができる問いを与える。

③　手順

第 2、4、6、8 時に以下の手順で行う。

1.　教師が生徒に英語で問いを提示する 2.　その問いについてペアで 1 分間会話をさせる 3.　教師は生徒を指名し、新出文法を用いた答え方を学級全体で確認する 4.　ペアを変更し、もう一度会話を行う

手立て 2：FonF による文法導入

①　ねらい　※渡邊（2017）を参考とする。

文法導入時に新出文法を使用する具体的場面に直面させることで、新出文法の必要性を感じ、その形式に注目させる。

②　内容

教師と生徒間の意味を重視したやりとりの中で、生徒が新出文法を未習なために表現できないことへの気づき、自分が発した英語との違いへの気づき、新出文法の形式への気づきの 3 つの気づきを得られるようにする。

③　手順

第 1、3、5、7 時に以下の手順で行う。

1.　教師は生徒に新出文法を用いて答えることができる問いを英語で与える 2.　教師は生徒を指名し、その生徒は英語で答える 3.　教師は生徒の答えを、新出文法を用いて言い直す 4.　生徒はそれを真似る ※以下、これを繰り返す。

生徒は新出文法による表現を知らないため、2 で答えに悩む。しかし、悩みつつも単語のみで答えたり既習表現を駆使して答えようとしたりする。その後、3 で教師の新出文法による言い直しを聞き、3 つの気づきを得られるようにする。

手立て 3：プラクティス

①　ねらい　※髙島（2011）を参考とする。

新出文法の形式、意味、新出文法を使用する具体的場面を理解し、定着させる。

②　内容

スライドを用いて、イラストとイラストが示す内容の英文をいくつか提示し、繰り返し練習する。

③　手順

第 1、3、5、7 時では、手立て 2 の後に以下の手順で行う。

1.　教師はイラストを示し、その場面や状況を確認するための簡単な問いを生徒に英語で与える 2.　生徒は英語で答える 3.　教師は新出文法を用いた例文を言い、スライドにその例文を示す 4.　生徒は教師の後に続いて例文を真似る ※以下、これを繰り返す。

第 2、4、6、8 時の授業では、新出文法の復習として

以下の手順で行う。

1. 教師はイラストを示し、その場面や状況を英語で簡単に説明した後、生徒に例文を言わせるためのCUEを与える
2. 教師のCUEの後に続いて、生徒は前時の内容を思い出しながら、各々例文を呟く
3. 学級全体で例文を確認し、生徒は教師の後に続いて真似る

※以下、これを繰り返す。

手立て4：FonF活動

① ねらい ※ 髙島（2011）を参考とする。

新出文法を用いて、自分の伝えたいことを表現したり、それを用いてコミュニケーションができるようにしたりする。

② 内容

生徒が自分ごととして捉え、新出文法を使う必要性のある表現活動をさせる。ここでは「書くこと」と「話すこと」を関連させた技能統合型の活動を行わせる。

③ 手順

第1、3、5、7時に以下の手順で行う。

1. 手立て2と同じ内容の問いを生徒に与え、配布したプリントに自分のことについて英語で書かせる
2. 自席を離れて生徒同士が自由に活動を行う時間を数分設ける
3. 自席に戻り、他の生徒から聞いた内容をもとにクラスメイトについての英文を2文程度作りプリントに書かせる

5 検証計画

（1）事前・事後アンケート

本研究実践の前後に、コミュニケーションと文法意識に関するアンケートを実施し、その結果を比較することで、学習した英文法を用いてコミュニケーションをとることへの意識の変化を測ることとする。また、本研究実践の前に、自由記述により生徒の考えるコミュニケーション能力とはどのようなものかを探ることとする。選択式アンケート（5件法）の質問項目は以下のものとし、事前事後共に同じ質問項目を用いる。

(1)以下の項目について自分が当てはまる段階の数字を丸で囲んでください。

5「非常に当てはまる(非常に思う)」4「やや当てはまる(やや思う)」
3「どちらでもない」2「あまり当てはまらない(あまり思わない)」
1「全く当てはまらない(全く思わない)」

①授業中、先生や友達が話す英語を集中して聞いている
②授業でクラスメイトと英語を使ってコミュニケーションをとることは楽しい
③英語の学習ではたくさんの単語を覚えることが大切である
④英語の学習では文法項目を覚えることが大切である
⑤英語の学習ではコミュニケーション能力を身に付けることが大切である
⑥問題集で文法の練習をすると英文の理解ができるようになるため、教科書本文の内容理解にも役立つ
⑦授業で新しい文法を学習したとき、それを使って先生や友達と話したいと思う
⑧授業中のSmall Talkで英語を話すとき、話の流れや内容に集中している
⑨授業中のSmall Talkで英語を話すとき、文法を意識している
⑩授業中のSmall Talkで友達の英語を聞くとき、話の流れや内容に集中している
⑪授業中のSmall Talkで友達の英語を聞くとき、文法を意識している
⑫授業中のSmall Talk以外(インタビューなどのプリントを使うアクティビティ)で英語を話すとき、話の流れや内容に集中している
⑬授業中のSmall Talk以外(インタビューなどのプリントを使うアクティビティ)で英語を話すとき、文法を意識している
⑭授業中のSmall Talk以外(インタビューなどのプリントを使うアクティビティ)で英語を聞くとき、話の流れや内容に集中している
⑮授業中のSmall Talk以外(インタビューなどのプリントを使うアクティビティ)で英語を聞くとき、文法を意識している
⑯先生や友達と英語で話すとき、授業で新しく学習した文法を使ってみたいと思う
⑰先生や友達と英語で話すとき、授業で新しく学習した文法を実際に使っている
⑱文法を理解することで、コミュニケーションの幅が広がると思う

(2)あなたが考える「コミュニケーション能力」とは何だと思いますか？自由に書いてください。

（2）Unit Activityにおける生徒の文法使用

単元末のUnit Activityにおいて英語の原稿を書かせることで、生徒がコミュニケーションにおいて本単元で学んだ新出文法を活用することができているかどうかを探ることとする。

具体的には、本研究実践の第9時に行うUnit Activityで、テーマを与え生徒に英語で原稿を書かせる。その際、使用する単語や文法の指定はせず、生徒が自由に表現することができるようにする。そして、どの程度の生徒が、本単元で学んだ新出文法を、適切な使用場面において、意味、形式ともに正確に使用しているかを調査する。

（3）Unit Activity後の記述とインタビュー

Unit Activity後に振り返りの記述やインタビューを行うことで、生徒が新出文法を使用する際にどのようなことを考えていたかを探ることとする。

Unit Activityでは、英語の原稿を書く際、使用する表現や内容についてグループで考える時間を設けるが、そこで得た学びや使用する文法で意識したことについて、Unit Activity後に、生徒に記述させる。また、記述内容についてより詳細に調査したい場合には、個別にインタビューを行う。

6 単元計画

時	新出文法・場面	内容
1	have to don’t have to	新出文法の学習
2		新出文法復習・教科書本文
3	must must not	新出文法の学習
4		新出文法復習・教科書本文
5	動名詞 （目的語）	新出文法の学習
6		新出文法復習・教科書本文
7	動名詞 （主語）	新出文法の学習
8		新出文法復習・教科書本文
9	Unit Activity	ビデオメッセージ作成・発表

Ⅳ 実践の実際

1 対象校及び生徒

A市立B中学校 第2学年C組（36名）

2 実践期間

令和4年度（令和4年9月～令和4年10月）

3 実践単元

東京書籍 NEW HORIZON 2 Unit 4 Homestay in the

United States

4　授業の実際

（1）第1・2時（Unit 4 Scene 1）

【授業の流れ】

第1時

①　have to の導入（手立て2）
②　have to の理解と定着（手立て3）
③　have to を用いた FonF 活動（手立て4）
④　教科書 Preview 動画視聴

第2時

⑤　Small Talk（手立て1）　※本時では実施できず。
⑥　have to の復習（手立て3）
⑦　教科書を用いた活動

【授業の実際と生徒の様子】

ここでは、have to に関する学習を行なった。

①の場面では、「家族のルール」をテーマとして、FonF の考えに則って have to/don’t have to を導入した。教師は生徒に have to の形式、意味、それを用いる具体的場面を意識させることを意図した。以下のような会話が行われた。

T: What do you usually do at home?
S1: (悩みながら)Clean room.
T: Oh, you have to clean your room.
S1: (教師を真似て)You have to clean your room.
S2: I じゃない？
S1: (慌てた様子で)I have to clean // my room.
T: Good! Everyone, do you have to clean your room?
(挙手を促して)Yes.
Ss: (Yes の生徒が挙手をする)
T: Yes の人、Repeat after me. I have to clean my room.
Ss: (Yes の生徒のみ教師に続いて)I have to clean my room.
T: (挙手を促して)No.
Ss: (No の生徒が挙手をする)
T: No の人、Repeat after me. I don’t have to clean my room.
Ss: (No の生徒のみ教師に続いて)I don’t have to clean my room.
以下、2人目、3人目と続いた。

生徒たちは初め、2行目 S1 の応答に対して、3行目のように教師が have to を用いた文で返すことに戸惑いながらも、教師を真似ていた。3 人目の生徒は自ら have to を用いて発話をした。

②の場面では、①で生徒に意識させた have to の形式、意味、それを用いる具体的場面について、より多くの例を提示することで理解を深め定着させることを意図して、have to を用いる7つの具体的場面をイラストを用いて提示した。以下のような会話が行われた。

T: (勉強している様子を示して)What is he doing?
Ss: (各々呟く)勉強。Study. Studying.等
T: Yes. He is studying because (テストを示して) he has a test tomorrow.
Ss: (頷きながら)あ～
T: (吹き出しを示して)He says “I have to study hard.”
Repeat after me. I have to study hard.
Ss: (教師に続いて)I have to study hard.
T: I have to study hard.
Ss: (教師に続いて)I have to study hard.
以下、これを繰り返した。

最初に教師が場面を捉える問いを与えると，生徒は積極的に日本語や英語で各々呟いた。また、①では have to の音のみを聞いていたのに対し、プラクティスでは文字も見たことで、「こう書くんだ」と呟く生徒もいた。

図4　提示したスライドの例

③の場面では、①と同じテーマで“What do you have to do at home?”と問い、自分の答えを英文で書かせた。その後、インタビュー活動をさせ、クラスメイトの回答を英文で書かせた。

生徒の英文には、“I have to go to cram school.”や“I have to go back home by 8 p.m.”のように have to を適切に使用して自分の生活について書かれているものが多かった。

⑤の場面の Small Talk については、第2時が短縮授業であったため実施しなかった。

⑥の場面では、前時で学習した have to の形式、意味、それを用いる具体的場面を思い出し、復習することを意図して、第1時で使用したものと同じスライドを使用した。以下のような会話が行われた。

T: (スライドを提示して) He is studying because he has a test tomorrow. He says…
Ss: (吹き出しに入る英文を各々呟く)
T: Please tell me. He says…
Ss: I have to study hard.
T: That’s right. Repeat after me. I have to study hard.
Ss: (教師に続いて)I have to study hard.
以下、これを繰り返した。

教師がスライドを提示してイラストが示す場面や状況を簡単に説明すると、生徒は前時を思い出し、have to を用いた英文を言おうとしていた。初め、正しい英文を言えていない生徒もいたが、周りの声を聞いて「have to の後は ing じゃなかった」と呟き、その後は適切に have to を用いた文を言うことができていた。

（2）第3・4時（Unit 4 Scene 2）

【授業の流れ】

第3時

①　must の導入（手立て2）
②　must の理解と定着（手立て3）
③　must を用いた FonF 活動（手立て4）

第4時

④　Small Talk（手立て1）
⑤　must の復習（手立て3）
⑥　教科書を用いた活動

【授業の実際と生徒の様子】

ここでは、must に関する学習を行なった。

①の場面では、「公共のルール」をテーマとして、FonF の考えに則って must/must not を導入した。導入で、教師は生徒に must の形式、意味、それを用いる具体的場

面を意識させることを意図した。以下のような会話が行われた。

T: Yesterday, I took a bus and found this.(スライドで標識を示して)Do you know what it means?
Ss:(各々呟く)No smoking. Don't smoke.等
T: Yes. It means "We must not smoke here."
Repeat after me. We must not smoke here.
Ss:(教師に続いて)We must not smoke here.
以下、2つの標識を提示して繰り返した。

生徒は初め、教師を真似て must を含む文を言っていたが、2 つ目の標識を見せると自ら must を用いようとする生徒の声も聞こえた。

②の場面では、導入で生徒に意識させた must の形式、意味、それを用いる具体的場面について、より多くの例を提示することで理解を深め定着させようとした。そこで、must を用いる 7 つの具体的場面を提示した。以下のような会話が行われた。

T: (0 点のテストを示して)What's this?
Ss:(各々呟く) Zero.Bad test.等
T: Yes.(勉強している様子を示して)He had a test. He got a zero point.
Ss:(各々呟く)わー。かわいそう。等
T: (吹き出しを示して)He says "I must study."
Repeat after me. I must study.
Ss:(教師に続いて)I must study.
T: I must study.
Ss:(教師に続いて)I must study.
以下、これを繰り返した。

教師が場面を捉える問いを与えると，生徒は積極的に英語で各々呟いた。また、導入では must の音のみを聞いていたのに対し、プラクティスでは must や mustn't を文字で見たことで、must not の短縮形に気づく生徒もいた。さらに、導入では標識を扱ったのに対し、ここでは標識以外のイラストも提示したことで、「マーク (標識) だけじゃないんだ」と話す生徒もいた。

③の場面では、①と同じテーマで生徒に標識を描かせ、それが示す意味の英文も書かせた。その後、英文を隠し、標識だけをクラスメイトに見せ、標識の意味を推測し合う活動をさせた。最後にクラスメイトの描いた標識の意味を表す英文を書かせた。オリジナルの標識も認めたことで、"We must wear room shoes at school." "We must go to the music room when we have a music class." のように must を適切に使用して学校のルールについて書く生徒が増えた。

④の場面では、生徒が学習した新出文法をコミュニケーションにおいて活用する機会とすることを意図して、"What do you have to do after school today?" と問いを与え、1 分間ペアで会話をさせた。その際、使用する単語や文法の指定はしなかった。1 分間の会話が終了した後、生徒に上記の質問をしたところ、"I have to go to cram school." と have to を適切に使用して答えた。その後、ペアを変えてもう一度会話をさせた。指名した生徒以外にも "I have to walk my dog." や "I must do my homework." のように have to や must を適切に用いて答えることができている生徒の様子が見られた。また、"I study math." と答えた生徒に対し、「この前やったルールと同じやつ使えると思う」と have to を使用して言うことを提案している生徒の様子も見られた。

⑤の場面では、前時で学習した must の形式、意味、それを用いる具体的場面を思い出し、復習することを意図して第 3 時で使用したものと同じスライドを使用した。以下のような会話が行われた。

T: (スライドを提示して)He had a test. He got a zero point.
He says…
Ss: (吹き出しに入る英文を各々呟く)
T: Please tell me. He says…
Ss: I must study.
T: That's right. Repeat after me. I must study.
Ss:(教師に続いて)I must study.
以下、これを繰り返した。

教師がスライドを提示してイラストが示す場面や状況を簡単に説明すると、生徒は前時を思い出し、must を用いた英文を言おうとしていた。初め、must の発音を間違える生徒もいたが、周りの声を聞いて言い直すことができていた。

（3）第5・6時 (Unit 4 Read and Think 1)

【授業の流れ】

第5時

① 動名詞(目的語)の導入（手立て2)
② 動名詞(目的語)の理解と定着（手立て3)
③ 動名詞(目的語)を用いたFonF活動（手立て4)

第6時

④ Small Talk（手立て1) ※本時では実施できず。
⑤ 動名詞(目的語)の復習（手立て3)
⑥ 教科書を用いた活動

【授業の実際と生徒の様子】

ここでは、動名詞 (目的語) に関する学習を行なった。

①の場面では、「趣味」をテーマとして、FonF の考えに則って、動名詞（目的語）を導入した。当初、"When you are free, what do you enjoy?" と問い、すぐに導入に入る予定だったが、動名詞（目的語）の形式をより意識させることを意図して、問いを与えた後、30 秒間ペアで会話をさせた。その後、配布されたプリントに、問いに対する自分の答えを書かせた。机間指導で生徒の記述を確認し、その後文法導入を行なった。以下のような会話が行われた。

T: When you are free, what do you enjoy?
S1: I enjoy play games.
T: Oh, you enjoy playing games.
S: I enjoy playing games.
T: Good! Everyone, do you enjoy playing games?
(挙手を促して)Yes.
Ss: (Yes の生徒が挙手をする)
T: Yes の人、Repeat after me. I enjoy playing games.
Ss: (Yes の生徒のみ教師に続いて)I enjoy playing games.
T: (挙手を促して)No.
Ss: (No の生徒が挙手をする)
T: No の人、Repeat after me. I don't enjoy playing games.
Ss: (No の生徒のみ教師に続いて)I don't enjoy playing games.
以下、2 人目、3 人目と続いた。

生徒たちは指名された生徒の発言を注意深く聞き、自分の書いた答えと照らし合わせていた。教師を真似て自分の答えを言う場面で、生徒は動名詞（目的語）に気づき、自分の書いた文を書き直す生徒もいた。

②の場面では、動名詞（目的語）の形式、意味、それを用いる具体的場面について理解を深め定着させようとした。①で与えた問いの答えとなる動名詞を用いた例文 3 文とその他の具体的場面 7 つを提示した。その他の具体的場面を示した例文では、以下のような会話が行われた。教師が場面を捉える問いを与えると，生徒は積極的に英語で各々呟いた。

T: (晴れている様子を示して)How is the weather?
Ss: (各々呟く)Sunny.
T: Tow hours later…(雨が降っている様子を示す)
Ss: (各々呟く)Rainy.
T: Yes.(吹き出しを示して)He says, “It started raining.”
Repeat after me. It stared raining.
Ss: (教師に続いて)It tarted raining.
T: It started raining.
Ss: (教師に続いて)It tarted raining.
以下、これを繰り返した。

③の場面では、①と同じ問いを与え、自分の答えを英文で書かせた。その後、インタビュー活動をさせ、クラスメイトの回答を英文で書かせた。文法導入前に生徒に英文を書かせていたことから、初めに自分が書いた英文と比べて動名詞（目的語）を意識して英文を書く生徒が多かった。多くの生徒は“I enjoy watching TikTok.”“I enjoy playing with my dog.”のように動名詞（目的語）を適切に使用して自分のことについて英文で書いていた。

④の場面では、第 5 時で学習した新出文法をコミュニケーションにおいて活用させるための Small Talk を行う予定でいた。しかし、より多くの動名詞を用いた表現を練習させるためのジェスチャーゲームに代替した。

⑤の場面では、前時で学習した動名詞（目的語）の形式、意味、それを用いる具体的場面を思い出し、復習することを意図して第 5 時で使用したものと同じスライドを使用した。以下のような会話が行われた。

T: (スライドを提示して)It’s sunny now but two hours later…
(雨が降っている様子を示す)
Ss: (吹き出しに入る英文を各々呟く)
T: (呟きが少なかったので)Check with your friends.
Ss: (ペアで確認する)
T: Please tell me. He says…
Ss: It’s started raining.
T: That’s right. Repeat after me. It’s started raining.
Ss:(教師に続いて)It’s started raining.
以下、これを繰り返した。

教師がスライドを提示してイラストが示す場面や状況を簡単に説明すると、生徒は前時を思い出し、動名詞（目的語）を用いた英文を言おうとしていた。多くの生徒が動名詞を正しく用いていたが、中には-ing を使用することは分かっているものの、自信なさげに“starting raining”“starting rainy”と口にする生徒がいた。そのような生徒の中にはペアで相談することで思い出したり、周りの生徒の声を聞いて気づき、言い直したりする生徒がいた。

（4）第 7・8 時（Unit 4 Read and Think 2）

【授業の流れ】

第 7 時

① 動名詞(主語)の導入（手立て 2）
② 動名詞(主語)の理解と定着（手立て 3）
③ 動名詞(主語)を用いた FonF 活動（手立て 4）

第 8 時

④ Small Talk（手立て 1） ※本時では実施できず。
⑤ 動名詞(主語)の復習（手立て 3）
⑥ 教科書を用いた活動

【授業の実際と生徒の様子】

ここでは、動名詞（主語）に関する学習を行なった。

①の場面では、けん玉を使用して、FonF の考えに則って、動名詞（主語）を導入した。当初、“Can you play Kendama?”と問い、すぐに導入に入る予定だったが、動名詞（主語）の形式をより意識させることを意図して、指名した生徒にけん玉をさせ、教師は“Easy? Difficult?”と尋ねた。生徒は“difficult”と答えたので、教師は“How do you say けん玉をすることは難しい in English?”と学級全体に問いかけ、プリントを配布して思いつく英文を書かせた。机間指導で生徒の記述を確認し、その後文法導入を行なった。以下のような会話が行われた。

T: How do you say けん玉をすることは難しい in English?
S2: To play Kendama is difficult.
T: Nice. Unit 3, we learned “to -”. Do you have any other ideas?
S3: Play Kendama is difficult.
T: Playing Kendama is difficult.
S3:(教師を真似て)Playing Kendama is difficult. Good! Everyone, is playing Kendama difficult for you? (挙手を促して)Yes.
Ss: (Yes の生徒が挙手をする)
T: Yes の人、Repeat after me. Playing Kendama is difficult for me.
Ss: (Yes の生徒のみ教師に続いて)Playing Kendama is difficult for me.
T: (挙手を促して)No. It’s easy.
Ss: (No の生徒が挙手をする)
T: No の人、Repeat after me. Playing Kendama is easy for me.
Ss: (No の生徒のみ教師に続いて)Playing Kendama is easy for me.
以下、2 人にけん玉をさせ、自分のことについて英文を言わせた。

生徒たちは指名された生徒の発言を注意深く聞き、自分の書いた答えと照らし合わせていた。教師を真似て自分の答えを言う場面で、生徒は動名詞（主語）に気づき、導入後には多くの生徒が“Playing Kendama is very difficult.”のように動名詞（主語）を適切に使用して自分のことについて書くことができていた。

②の場面では、動名詞（主語）の形式、意味、それを用いる具体的場面について理解を深め定着させようとした。そこで、動名詞を用いる 8 文を具体的場面とともに提示した。以下のような会話が行われた。

T: (早起きしている様子を示して)What is she doing?
Ss: (各々呟く)Get up early.
T: Yes.(英文を示して)Getting up early is important.
Ss: (頷く)
T: Repeat after me. Getting up early is important.

Ss:（教師に続いて)Getting up early is important.
T: Getting up early is important.
Ss:（教師に続いて)Getting up early is important.
以下、これを繰り返した。

教師が場面を捉える問いを与えると、生徒は積極的に英語で各々呟いた。2枚目以降になると、動名詞を用いて主語の部分を呟く生徒もいた。

③の場面では、①で扱ったeasyとdifficultを含む6つの形容詞を用いて、“What is easy for you?”のような問いを与え、自分の答えを英文で書かせた。導入前に書かせた自分の英文と見比べ、動名詞（主語）を意識して英文を書く生徒が多かった。“Finishing my homework is difficult.”“Riding a roller coaster is exciting.”のように動名詞（主語）を適切に使用して自分のことについて英文を書くことができている生徒がほとんどだった。その後、書いたことに対して、クラスメイト同士でインタビューをさせ、得られた情報を英文で書かせた。

④の場面では、第6時と同様の意図から、ジェスチャーゲームをSmall Talkの替わりに行った。

⑤の場面では、前時で学習した動名詞（主語）の形式、意味、それを用いる具体的場面を思い出し、復習することを意図して第7時で使用したものと同じスライドを使用した。以下のような会話が行われた。

T:（スライドを提示して）She gets up early.
Ss:（各々呟く)Getting up early is important.
T:（呟きが少なかったので）Check with your friends.
Ss:（ペアで確認する）
T: Please tell me.
Ss: Getting up early is important.
T: That’s right. Repeat after me.Getting up early is important.
Ss:(教師に続いて)Getting up early is important.
以下、これを繰り返した。

教師がスライドを提示してイラストが示す場面や状況を簡単に説明すると、生徒は前時を思い出し、動名詞（主語）を用いた英文を言おうとしていた。第5・6時でも動名詞を学習したため、多くの生徒が動名詞を用いることを覚えているように思われたが、中には動名詞が主語になることを分かっていない生徒がいた。そのような生徒の中にはペアで相談することで思い出したり、周りの生徒の声を聞いて気づき、言い直したりする生徒が多くいた。

（5）第9時（Unit Activity）

【授業の流れ】

Unit Activityでは、姉妹都市交換留学で日本にホームステイをする予定のアメリカ人に、1分間のビデオメッセージを送ろうというテーマを設定した。内容はSelf introduction/My family rues/Japanese mannersとし、使用する単語や文法の指定はしなった。発表後は、グループで、使用する文法や内容を考えた際の学びや文法で意識したことについて自由記述をさせた。以下の流れで行なった。

① 各自でプリントに原稿を書く
② 4～5人でグループを構成し、原稿について相談
③ ペアでビデオメッセージの練習
④ ペアで助言をし合う
⑤ ペアを変えてビデオメッセージの練習
⑥ 4～5人グループを構成し直し、グループ内で発表（ビデオメッセージ撮影）
⑦ プリント記入

生徒は、初め使用する単語や文法を指定されていないことに戸惑っている様子だった。すぐに書き始める生徒もいたが、これまでの授業プリントや教科書を振り返る生徒もいた。原稿にはUnit 4で学習したhave toやmustが多く使用されていた。一方で、shouldや禁止の命令文などを使用している生徒もいた。

自由記述からは文法に焦点を当ててビデオメッセージを作成したかどうかは判別しづらい生徒もいた。しかし、34名中25名の生徒は使用する文法を意識してビデオメッセージを作成していた。以下はその代表的な自由記述の例である。

・mustn’tをだめなことについて使えるようにした。
・ルールのときは守ってもらえるようにmustを使った。

一方で、使用する文法を意識せずにビデオメッセージを作成したと思われる自由記述が34名中4名あった。以下はその代表的な例である。

・できるだけ日本のルールについてたくさん書きました。

Ⅴ 結果・考察

1 結果

（1）アンケート調査

本研究実践では、FonFを活用し、文法の形式、意味、それを用いる具体的場面を同時に学ぶことで、生徒が文法を知識としてだけではなく、コミュニケーションの手段として認識できるようにした。

学習した英文法を用いてコミュニケーションをとることに対する意識の変化を測るために、事前と事後に行なった選択式アンケートの平均値の差を両側検定のt検定により検討した（表1）。なお、事前と事後のアンケート両方に回答した30名を対象として分析を行った。その結果、項目5、9、14において有意な差が見られた。

また、記述式アンケートを通して生徒がコミュニケーション能力をどのように考えているかを調査したところ、以下のような記述がほとんどであった。

・自分が思ったことを伝えることができる（能力）
・自分の気持ちを伝えながら相手の気持ちを考えて話すこと
・相手のことを知る。自分のことを知ってもらい会話する能力

（2）Unit Activityにおける生徒の文法使用

第9時に授業に出席をしていた34名を対象として分析を行った。

Unit Activityの原稿における「My family rules」「Japanese manners」「Self introduction」といったそれぞれのテーマで、どの程度の生徒が、本単元で学んだ新出文法を、意味、形式ともに適切に使用していたかについては、表2のようになった。

2 考察

まず、アンケートの分析で有意な差が見られた項目

表１：事前・事後のアンケートの分析結果

項目	事前 (n=30)		事後 (n=30)		t (29)		
	平均	標準偏差	平均	標準偏差	t	p	
1	4.03	0.72	3.97	0.62	0.626	0.536	
2	3.50	0.94	3.67	0.76	-1.095	0.283	
3	4.37	0.89	4.57	0.63	-1.649	0.110	
4	4.43	0.77	4.60	0.72	-1.409	0.169	
5	4.43	0.73	4.67	0.61	-2.536	0.017	*
6	4.07	0.87	4.23	0.86	-1.306	0.202	
7	3.13	0.97	3.00	0.95	0.750	0.459	
8	3.70	0.92	3.87	0.78	-1.153	0.258	
9	3.60	0.93	3.97	0.85	-2.626	0.014	*
10	3.93	0.79	4.00	0.74	-0.494	0.625	
11	3.60	0.93	3.70	0.92	-0.722	0.476	
12	3.87	0.86	3.83	0.79	0.273	0.787	
13	3.73	0.74	3.90	0.80	-1.409	0.169	
14	4.10	0.96	3.80	0.71	2.068	0.048	*
15	3.83	0.91	3.83	0.75	0.000	1.000	
16	3.67	0.99	3.50	0.97	0.926	0.362	
17	3.40	0.97	3.27	1.17	0.660	0.514	
18	4.37	1.03	4.57	0.68	-1.235	0.227	

$^{*}p < 0.05$

表２：文法使用に関する結果

テーマ	使用された英文法（本単元での学習項目）	使用者数 (n=34)	適正さ(%) 意味	適正さ(%) 形式
My family rules	have to/don't have to/ must/mustn't	17	100	100
Japanese manners	have to/don't have to/ must/mustn't	18	94.4	88.9
Self introduction	動名詞	7	100	100

に注目をして、「Unit Activity において実際に使用された英文」と、「英文を作る際の生徒の思考（記述、インタビュー内容)」を踏まえながら、本研究実践の成果と課題を考察していく。

（１）コミュニケーション能力としての文法

5. 英語の学習ではコミュニケーション能力を身につけることが大切である。

項目 5 から、生徒はコミュニケーション能力を身に付ける必要があると考えるようになった。

事前の記述式アンケートの回答から、生徒は、コミュニケーション能力を、自分の考えや気持ちを伝えたり、相手のことを知ったりする能力であると考えていると思われる。そして、適切に伝えたり、正しく知ったりするためには、以下のような生徒の発言から、文法や表現を正しく理解して使用することが重要であると考えているように思われる。

【インタビューにおける生徒の回答】
生徒Ａ：must だと厳しすぎると思って should を使った。
生徒Ｂ：～してはいけないというルールを書きたかったから must not を使った。
生徒Ｃ：must が強いイメージだから守ってほしいことを伝えた。

生徒Ａは、原稿に“You should say hello everyone.”と書いていた。あいさつをしなければならないことを相手に伝える際に、相手にどう伝わるかを考慮して must ではなく代わりに should を使用することを選択したのだと考えられる。また、この生徒は第３時の FonF 活動の際に“We mustn’t play games more than two hours.”という英文を書き、「家で注意されることがあって、禁止というイメージがあるからこう書いた」と話していた。このことからも、must を使用する状況や場面について生徒自身で考え、使用する文法を判断したのだと考えられる。

生徒Ｂは、“We must not touch your phone when we eat.”と書いていた。食事の際の、禁止されている事柄を伝えるために、must not が適切に使用されていた。

生徒Ｃは、日本のマナーとして“When we eat something, we must say Itadakimasu and Gochisousamadesita.”と書いていた。食事をするときに「いただきます」「ごちそうさまでした」ときちんと言ってもらいたいという生徒Ｃ自身の強い思いから、have to ではなく must を使用したのだと考えられる。

Unit Activity 後の振り返りの記述から、上記のようにコミュニケーションの目的や場面に応じて文法の形式や意味を意識しながら自分の伝えたいことを相手に伝えようとした生徒が 34 名中 16 名いたことが分かった。本項目おいて有意な差が見られたということは、FonF による文法導入やプラクティスのように、文法の形式、意味、それを用いる具体的場面を意識させる指導を行なったことで、生徒はコミュニケーション能力を身に付けることが大切であり、そのためには文法表現が重要であるということを意識し、その大切さを理解したのではないかと考えられる。よって、手立て 2、3 はこのアンケート結果から有効であったと考えられる。

9. 授業中の Small Talk で英語を話すとき、文法を意識している。

本研究実践では、残念ながら第４時の一度のみ Small Talk を実施した。しかし、第３時までの手立て 2、3 を通して、自分の伝えたいことを適切に伝えるためには、文法を適切に使用することが大切であると考えるようになったのではないかと思われる。文法使用を意識させるコミュニケーション場面として補助的に設定をした Small Talk ではあったが、この手立てはコミュニケーション能力としての文法の大切さを意識させるために有効であったと考えられる。

（２）理解に伴う文法への意識

14. 授業中の Small Talk 以外（インタビューなどのプリントを使うアクティビティ）で英語を聞くとき、話の流れや内容に集中している。

この項目では、平均値が下がっていた。つまり、英語を聞くときに、話の流れや内容以外にも集中しているものができたのではないかと考える。

【インタビューにおける生徒の回答】
生徒Ｄ：練習でペアの子が should を使っていて自分も使ってみた。
生徒Ｅ：have to や must を使っている人がグループにいていいなと思った。

生徒Ｄはインタビューの内容にあるように、原稿で should を使用していた。ペアで発表練習をする場面で、相手の使用している文法や単語に意識して英語を聞き、話の文脈や内容から should を使う方が適切であると考えて、自分も使用してみようと思ったのだろう。

生徒Eは、原稿ではhave toやmustを使用してはいなかった。その理由を聞くと、「ペアで練習したときに思ったけど、その後に書き換える余裕がなくて使えなかった」と答えた。しかし、発表の場面で、話の文脈や内容を見てhave toを使うことが適切であると気づき、原稿の文をhave toを用いて言い換えることができた。

上記のように、生徒は文法に意識を向けていた。しかし、項目 15 では有意な差がみられなかったことから、文法だけに意識を向けて英語を聞いている訳ではないと考えることができる。上記の生徒のように文法と文脈を合わせて考えようとする姿が見られたことから、話の流れや内容だけに集中して英語を聞くのではなく、文法にも意識が向くようになったとも考えられる。

（３）計画的かつ継続的な実践の必要性

次に、有意な差が見られなかった項目に注目をし、今後の課題について考えていくこととする。

事前・事後における個々の生徒の回答の中で、大きな変化が見られた項目に、以下の２つがある。

2. 授業でクラスメイトと英語を使ってコミュニケーションをとることは楽しい。
16. 先生や友達と英語で話すとき、授業で新しく学習した文法を使ってみたいと思う。

項目 2 に関して有意な差は見られなかったが、インタビューで「自分のことについて英語で話せるのは楽しいと思った（事前回答 3→事後回答 5)」や「自分の言いたいことが相手に伝わったときに嬉しい。相手の言っていることが分かったときも楽しい。（事前回答 2→事後回答 4)」のように、英語によるコミュニケーションに対して否定的な考えがなくなった生徒がいた。FonF 活動のように自分の伝えたいことを相手に伝えたり、相手から聞いたりする機会を設けたことで、生徒はコミュニケーションを取ることの楽しさを感じることができたのであろう。しかし、このようにコミュニケーションをとることの楽しさをさらに感じられるようにするには、FonF に基づいた自分の伝えたいことを相手に伝えるコミュニケーション活動を長期的に行い、場面設定を明らかにした上で、生徒が自分の伝えたいことを相手に伝えることができたという経験を多くさせる必要があると考える。

項目 16 に関しても有意な差は見られなかったが、インタビューで「授業で、前に習った文法を使えると思ったから、使ってみたいと思うようになった。（事前回答 2→事後回答 4)」のように否定的な考えがなくなった生徒がいた。FonF による文法導入やプラクティスのように文法の形式、意味、それを用いる具体的場面を意識した指導を行なったことで、生徒は学習した文法を使う場面を明確にイメージできるようになったように思われる。そして、Small Talk のように学習した英文法を使用することのできる機会を与えたことは、生徒が学習した文法を使用してみたいと思うことに繋がったと思われる。前時の復習としての Small Talk を、計画的にかつ十分に行うことができれば、学習した文法の使用に対する生徒の意識を高められると考えられる。

17. 先生や友達と英語で話すとき、授業で新しく学習した文法を実際に使っている。

最後に、本項目について有意な差が見られることを期待していた。しかし、実際に Unit Activity において十分な文法の使用は見られたものの、アンケートでは有意な差が見られなかった。生徒は、テーマはあるものの自由な対話が展開できる Small Talk のような活動の中で学習した文法を使うことができれば、この項目にも有意な差が見られるのではないかと思われる。また、項目 16 において、新しく学んだ文法を意図的に使用する意欲を高めた生徒が見られ、文法を、知識のみではなくコミュニケーションにおいても活用しようとする姿が見られるようになった。本研究実践は 1 単元の実践であったが、FonF による文法指導を長期的に行い、計画的、継続的に Small Talk の機会を設定することで、コミュニケーションに文法表現を活用することがより意識されるようになるのではないかと考えられる。

Ⅵ 本研究のまとめ

本研究実践では、学習する英文法の使用方法や使用場面を理解し、その英文法をコミュニケーションにおいて活用することができる生徒の育成を目指し、FonF を活用する実践を行なった。

成果と課題をまとめると以下のようになると考える。

【成果】 ・FonF を取り入れることで、コミュニケーションの中で学習した英文法を、形式、意味、使用場面を意識して活用するようになった。 ・英語を聞くときに、話の流れや内容に加えて、そこで使われる文法にも意識が向くようになった。
【課題】 ・計画的、継続的に FonF 活動や言語使用を促す Small Talk を行う必要がある。

今後は、課題の改善を考えながら、次年度以降学校現場で学習する英文法の使用方法や使用場面を理解し、その英文法をコミュニケーションにおいて活用することができる生徒を育成していきたい。

引用・参考文献

・文部科学省(2017)『中学校学習指導要領(平成29年告示)解説外国語編』開隆堂出版
・髙島英幸 (2011)『英文法導入のための「フォーカス・ オン・フォーム」アプローチ』大修館書店
・東京書籍 (2021)『NEW HORIZON English Course 2』
・上原 (2019)「日本人英語学習者に対する明示的指導と Focus on Form による関係代名詞の指導とその効果の検証」『北海道英語教育学会紀要』18, 19-33.
・渡邊万里子 (2017)「フォーカス・オン・フォームによる不定詞導入の効果-初出の文脈での言語活動を重視して-」『関東甲信越英語教育学会誌』31, 85-98.
・渡邊万里子 (2020)「フォーカス・オン・フォームに基づく文法運用能力測定結果-日本人学習者はコミュニケーションで文法知識を運用できるのか-」『教職研究』34, 97-108.
・Williams, J.(2005) Form-focused instruction. In E. Hinkel (Ed.), *Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning.* 671-691, Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.