

# 小学校外国語科における思考力・判断力・表現力の指導について

濱崎孔一廊 [鹿児島大学教育学系 (英語教育)]

石原知英 [鹿児島大学教育学系 (英語教育)]

高味 淳 [鹿児島大学教育学系 (教職大学院)]

金崎英俊 [鹿児島大学教育学部附属小学校]

福森一真 [鹿児島大学教育学部附属小学校]

To foster the ability to think, make decisions, and express oneself in elementary school English classes

HAMASAKI Ko-ichiro, ISHIHARA Tomohide, TAKAMI Jun, KANESAKI Hidetoshi and FUKUMORI

Kazuma

キーワード：小学校外国語科、新学習指導要領、コミュニケーション能力、思考力・判断力・表現力

## 1. はじめに

2020年度から完全実施となる新しい学習指導要領のもとでは、従来小学校高学年で行われていた外国語活動を中学年でやることとし、高学年では科目として外国語が入ってくる。従来から行われてきた外国語活動については、実施学年に違いはあるものの、その指導内容や指導法についてはある程度の蓄積もある。しかし、外国語は新たに科目として入ってきたために、その具体的な指導の在り方については、まだまだ検討の余地があろう。新学習指導要領においては、次の3つの事項が偏りなく実現できるようにということが掲げられている。

- (1) (a) 知識及び技能が習得されるようにすること。
- (b) 思考力、判断力、表現力等を育成すること。
- (c) 学びに向かう力、人間性等を涵養すること。

(文部科学省 (2018a: 18))

この中の「思考力・判断力・表現力等」の内容については、中学年の外国語活動や中・高等学校における学習内容との接続の観点も踏まえ、次のように設定されている。

- (2) 「思考力・判断力・表現力等」については、具体的な課題等を設定し、コミュニケーションを行う目的や場面、状況などに応じて、情報や考えなどを表現することを通して、身近で簡単な事柄について、外国語で聞いたり話したりするとともに、音声で十分に慣れ親しんだ外国語の簡単な語句や基本的な表現を推測しながら読んだり、語順を意識したりしながら書いたりして、自分の考えや気持ちなどを伝え合うことができるよう指導することとした。

(文部科学省 (2018b: 65))

では、これを教育の実践において具体的にどのように行えば良いのだろうか。これは、実際に教育にあたる全ての教師にとって、必要とされることと思われる。そこで、本稿では、応用言語学や言語学の知見に基づき、「思考力・判断力・表現力等」がどのように捉えられるのかを提示するとともに、小学校における具体的な実践例から、どのような支援が可能であるかについて考察する。

## 2. 外国語学習における「思考力・判断力・表現力」

### 2.1. 思考力・判断力・表現力の位置づけ

新しい学習指導要領で示される資質・能力の3つの柱（知識・技能、思考力・判断力・表現力等、学びに向かう力・人間性等）については、各教科の特質に鑑みて捉え直し、実践の中で位置づけていく必要がある。本節では、それらの中でも、思考力・判断力・表現力の位置づけについて、公益財団法人日本教材文化研究財団（2014）や中井（2013）、Saida, Stebbins, and Kameyama（2014）などを参考に整理する。

この概念を理解するためには、まず、英語科で従来からある四技能（reading, listening, writing, speaking）という用語と、「知識・技能」における「技能」という用語について、その関係を適切に理解する必要がある。これは、「知識・技能」における「技能」が、外国語の四技能と完全に整合するわけではないためである。英語科でいうところの四技能は、「内容のまとまり」や「領域」という言葉で説明されるように、知識・技能レベルから思考・判断・表現レベルまでを広くカバーしている。例えば「聞くこと」においては、音素の聞き分けや聞こえた単語の意味を認知したり、聞きとれた表現や文などを正確に認知・理解したりするような「知識・技能」レベルの事柄と、まとまりのある発言（例えば自己紹介や道案内など）を聞いて、必要な情報を取捨選択したり、あるいは聞いたことを踏まえてさらに質問したりするなどの「思考・判断・表現」のレベルの事柄が含まれる。そういう意味では、従来の四技能という用語は、「知識・技能」と「思考・判断・表現」が合わさった形で一つの領域を構成しており、そのモード（理解と産出）と使用言語（書記言語と音声言語）によって四つ（四技能）に分割されていると見るのがよい。

英語科において「知識・技能」と「思考力・判断力・表現力」が不可分に結びついているのは、必然的に思考・判断・表現を伴う言語活動を中心に授業を展開するためである。もちろん知識・技能について、特定の単語や文法事項を場面から独立した言語運用として捉え、指導したり評価したりすることは可能であろう。しかし、コミュニケーション能力の育成を中心的な目標として捉えるならば、例えば音素の聞き分けや一文の正確な筆記、特定の文法事項を正しく使うことができるか等の知識・技能については、コミュニケーションの目的、状況、場面、相手などに応じて適切に使えるかどうかという観点を含めて捉えなおす必要がある。

大塚（2016）は、英語科における思考力・判断力・表現力を、「根拠から主張を導出し、説得性の高い Discourse を作る力や、Discourse の中にある根拠と主張による論証を分析する能力」（p.47）というように捉えている。これは、他者が構築した因果（主張、根拠等）や反意（対比、

譲歩等)などの論理構造を正確に分析・理解したり、あるいはその妥当性を評価したり、自ら妥当性の高い談話を構築する力であると見ることができる。もちろん小学校においては、その基盤となる外国語の言語材料等(文法や語彙等の知識)が十分ではなく、主に話すことと聞くことを中心に取り扱うため、論理的な文章を書いたり批判的に文章を読みとったりすることだけを思考力・判断力・表現力として捉えることには注意を要する。しかし、中学校以降の外国語学習において、「コミュニケーションを行う目的や場面、状況などに応じて、情報を整理しながら考えなどを形成し、これらを論理的に表現すること」(文部科学省, 2018c)を指導していくためには、小学校段階においても、馴染みのある定型表現等を使いながら「伝えようとする内容を整理した上で、簡単な語句や基本的な表現を用いて、自分の考えや気持ちを伝えあうこと」(文部科学省, 2018a)など、身の回りのことなどについて質問したり答えたりするなどの中で、相手の発言の意図を推論したり、自らの発言のまとまりや構成などを工夫したりすることに注意を向けさせていくことが大切である。

## 2.2. 母語の役割

小学校段階から外国語教育を通して思考力・判断力・表現力を養っていくためには、学習者の母語に配慮する必要がある。Cook (1992, 2016)は **multi-competence** という概念を提唱し、母語と外国語の言語体系が独立に存在するのではなく、両者は学習者の中に共存する統合的な言語能力の2つの側面である **と考えている**。これは、目標言語の文法体系が独立して育っていく(英語母語話者のそれに近づいていく)のではなく、学習者の母語と中間言語(**interlanguage**)が共存しながら相補的に発達していくという言語能力観である。

とりわけ小学校段階では、学習者の中間言語が未成熟であるため、**その外国語(英語)使用は母語である日本語の影響を強く受ける**。小学校の実践の中で児童の思考力・判断力・表現力を養うためには、この点に配慮する必要がある。すなわち、授業を言語形式の練習の場ではなくコミュニケーションの場面として捉え、児童らが何を表現するのか、誰に向けて表現するのか、どのように表現するのか、という点を、母語とのかかわりの中で意識させるということである。たとえば自己紹介などの言語活動を考えてみても、同じクラスになって数カ月が過ぎた友だちに、改めて自分の名前や年齢、あるいは通っている小学校などを伝えることは、コミュニケーションとしての価値がほとんどない。それは、お互いに既知の情報であるため、意味のやりとりが生じないからである。言語活動として意味のあるやりとりをさせるためには、例えば相手の知らない事柄を述べる時には、どのような順で説明していくと分かりやすいのか、あるいは相手の発話の意図を推察し、適切に答えるためにはどこに注意すればよいのかなどに配慮する必要がある。ここに、**思考力・判断力・表現力が発揮される可能性がある**。もちろん外国語では、語彙や文法事項などの言語材料としてある程度の制限が課せられる。つまり、話したいことをすべて外国語で実現することは叶わないが、その限られた言語材料を使って、考えを整理し、効果的に理解したり相手に伝えたりする活動を行う必要があるだろう。

意味のある内容をやりとりすることは、言語習得の理論とも整合性がある。これまでの言語習得

研究の大まかな流れは、インプットの重視 (Krashen, 1982, 1985)、アウトプット (Swain, 1985) やインタラクション (Long, 1981, 1983) の重視、気づきの重視 (Schmidt, 1990) という三段階で理解することができる。言語習得において、理解可能なインプット (**comprehensible input**) は必要不可欠であるが、それだけでは十分ではなく、インプットが理解可能となるための対話者同士の意味の交渉 (**negotiation of meaning**) や言語の表出による中間言語の実現と検証の過程が必要であると考えられている。また、膨大なインプットの中から特定の言語事項を習得する際には、意味のやり取りの中でその言語形式に気づく (**noticing**) 必要がある。これは、現代の英語教育における **focus on form** の考え方の背景となる理論であるが、まずは教室にコミュニケーションの場面を作りだし、そこで意味のあるやりとりを行わせること、またその際に教師が何らかの手立てによって言語事項への気づきを促すことが必要となる。

### 2.3. 実践における手だて

上記を踏まえると、小学校における外国語教育実践において思考力・判断力・表現力を育成するためには、教室をコミュニケーションの場とし、外国語を使った意味のある言語活動を行うことが必要である。とりわけ小学校では、聞いたり話したりする活動を中心とすることから、場面や相手、目的などが明確で現実的な具体的な課題を設定した上で、児童の意欲や関心に応じて、「伝える内容」や「伝える方法」を工夫させたりすることが求められる。

### 2.4. 言語と思考の関係

外国語の能力が未熟なうちは、どうしても母語にたよった不完全な言語能力でコミュニケーションを図らざるを得ない。したがって、小学生のような英語学習の初心者にとって、産出される音声や文字、語形態、文構造といった形式的な側面は不完全なものとなるのは当然のことである。しかし、中学年において身につけてきたコミュニケーション能力の中の方略的能力<sup>1</sup>を利用して、意図していること（自分の考えや気持ちなど）を伝えることができていると期待される。すなわち、形式は未熟であろうと意味はなんとか通じさせる能力が身につけていると考えられる。

では、意味とはそもそもどのようなものであろうか。Lakoff (1987)、Jackendoff (1976, 1990, 2002, 2012, 2015)、Langacker (1987, 1991, 1999, 2002, 2008, 2009) 等では、意味は概念 (**conception**) と密接に結びついたものとして捉えられている。概念とは、簡潔にいうと、人が知覚 (**cognition**) を通して脳内に主観的に取り込んだ意味内容のことである。つまり、思考の内容は、意味概念構造としてモデル化することができる。たとえば、鳩をみると日本を含め多くの地域では、単なる鳥の一種とみるだけではなく、平和の象徴というような主観的で付随的な観念と結び付けて捉えるが、ある文化ではこれを食材として認識することもある。客観的には同じ事物であっても、文化によってそ

<sup>1</sup> 方略的能力 (**strategic competence**) は、Canale and Swain (1980) に示されているコミュニケーション能力 (**communicative competence**) の中のひとつの下位能力である。コミュニケーション能力については、Hymes (1972) も参照のこと。

ここに付随する付帯的な意味は異なるのである。母語と外国語は、当然異なる地理的、歴史的、文化的環境で生まれたものであるから、含意される内容にも違いが出てくる。それでは、頭の中で考えた意味内容・概念は、どのようにして言語表現とされるのであろうか。

ひとつの考え方として、Hengeveld and Mackenzie (2008) や Keizer (2015) 等で提案されている Functional Discourse Grammar (FDG) 理論では、思考と言語との関係を次のようにモデル化している。人間の思考を概念部門 (Conceptual Component) とし、そこからさまざまな言語表現を産出する出力部門 (Output Component) との間に文法部門 (Grammatical Component) が介在するというモデルである。しかし、文法部門は概念部門と出力部門に繋がると同時に、独自に文脈部門 (Contextual Component) とも連関している。<sup>2</sup>さらに、この文法部門は、大きく3つの下位部門に分けられる。1つ目は、語彙素 (lexeme) をもとに形成する表示レベル (Representational Level)<sup>3</sup>と、2つ目に、このレベルの情報を出力として形態統語的な言語化（すなわち、意味の最小単位である形態素を組み合わせることで語にし、語を組み合わせることで節として書記言語化する操作）を行う形態統語レベル (Morphosyntactic Level)、さらに、最後の段階として書記言語化されたものを音韻的に言語化（すなわち、音声言語化する操作）する音韻レベル (Phonological Level) である。

したがって、思考の段階では、同じような概念を抱いていたとしても、母語である日本語と外国語との間での文字体系、形態構造、文構造、音韻構造の違いに直面したときや、さらに文化的相違が関与するような事態に出くわしたときに、混乱を生じ、表現の仕方にそれらが反映されるであろう。それゆえ、表現をためらい、コミュニケーションが円滑に進まないという状況が想定される。

しかし、コミュニケーションを行う際には、FDG理論でいう文法部門での未成熟さをいかに乗り越えるよう支援するかということが指導の上で大事である。そこで、小学校での実際の実践例をもとに、どのような支援ができるかということを見ながら、小学校英語科での思考力・判断力・表現力を育成する指導が可能かを考えていく。

### 3. 実践例

#### 3.1. 単元の位置づけとねらい

鹿児島大学教育学部附属小学校における実践例<sup>4</sup>をみていく。この時期の子どもたちは、第5学年“*She can run fast. He can jump high.*”の学習で、自分のできることを伝え合う活動を通して、*He* や *She* などの三人称や法助動詞 *can* を使った表現を身につけてきている。また、第5学年“*Who is your hero?*”で、自分や友達の得意なことを紹介する際に、英語に加えて、ジェスチャーや資料等を使いながら工夫して話す力を身に付けてきている。さらに、英語を用いて他者と伝え合うよさに気づき、もっと英語で伝え合いたいと願うようになってきている。

<sup>2</sup> FDG理論モデルの詳細については、Hengeveld and Mackenzie (2008: 13)、Keizer (2015: 22) を参照されたい。

<sup>3</sup> 実際には、この段階で対人的レベル (Interpersonal Level) も関与しており、このレベルは表示レベルだけではなく、形態統語的な言語化や音韻上の言語化、さらに、文脈部門にも繋がるとされる。詳しくは、Keizer (2015: 22) を参照のこと。

<sup>4</sup> 2019年5月10日に同小学校の6年生のクラスで行われた授業である。教科書は、新学習指導要領対応の小学校外国語教材 *We Can!* 2 の Unit 3 “*He is famous. She is great.*” を使用した。全8時間のうちの5回目の授業になる。

そこで、本単元では、附属小学校に秋にやって来る台湾の実習生<sup>5</sup>との仲を深めることを目的として、友達と協働的に学び合いながら、伝える内容や方法について多角的な視点から工夫して自己紹介する学習をおこなった。こうした学習を通して、これまでに音声で十分に慣れ親しんだ好きなことやできることを表す表現を取り扱いながら、英語の語順のきまりに気付くことをねらいとしている。加えて、思考力・判断力・表現力の観点から、相手や目的に応じて伝える内容を決めたり、強弱をつけたり話す速さなどを調整することによって特に伝えたいことを強調したり、相手に分かりやすい伝え方を粘り強く工夫し続ける態度を養うこともねらいとしている。

なお、ここでの学習は、台北の実習生に鹿児島よさを伝えたり、台北のことについて聞いたりする“I like my town.”の学習に発展するものである。

### 3.2. 指導の基本的な立場

子どもたちにとって、今まで学習した英語を使って、他者とコミュニケーションを図ることは、魅力的であると考えられる。そのため、附属小学校に来る台北の実習生を相手に、英語を使ってお互いに自己紹介をしたり、自分の国の文化を伝え合ったりすることは、子どもたちの英語を用いたコミュニケーションへの意欲を喚起するものであると考えられる。また、自分のことや日本の文化を紹介するために「伝える内容」や「伝える方法」を工夫して話す力を養うことにも適している。

そこで、本単元の展開にあたっては、まず、伝え合う目的を「附属小に来る台北の実習生と仲良くなろう」と捉えさせ、台北の実習生の思いや願いに気づかせることとした。また、相手や目的に応じて、自己紹介で伝える内容を決めたり、相手に分かりやすく伝える方法を工夫したりすることへの必要感をもたせ、実際に工夫させることとした。

具体的には、まず、学習内容への意欲や必要感を喚起させるために、伝え合う相手を台北の実習生とする。その際、台北の実習生の「附属小の子どもと仲良くなったり、日本の文化のことを知りたい」という思いや願いに気づかせるために、台北の実習生からの手紙を紹介し内容を想像させたり、前年度までの台北の実習生の附属小での様子を写真で紹介したりする。また、お互いのことを英語で伝え合うために、既習の英語表現が必要であることに気づかせる。

次に、必要な英語を身につけさせるために、リズムチャンツやゲーム活動を通して、楽しみながら自己紹介で使う表現の音声に慣れさせたり、好きなことやできることを話題としたモデル文を提示し、音声と文字を一致させながら基本文や語順のきまりを捉えさせたりしていく。

さらに、伝える内容を工夫させるために、自己紹介の内容について、台北の実習生の思いや願いとモデル文が関連付いているか考えさせた上で、「自分のこと」や「日本の文化」を伝えることを捉えさせる。また、伝える方法を工夫させるために、複数のモデル文の読み方を比較させ、「強弱」を使って特に伝えたいことを強調して話す必要性に気づかせ、自分たちの自己紹介に実際に活用させていく。さらに、子どもが粘り強く取り組み、表現したことの達成感を味わったりすることがで

<sup>5</sup> 本学部附属小学校および附属中学校では、台湾の国立台北教育大学と交流協定を結び、同大学の児童英語教育専攻の学生を教育実習生として受け入れている。

きるために、既習事項を基にして、「強弱」だけでなく「話す速さ」や「ジェスチャー」などの伝えたいことを強調するための多角的な方法を、子どもたちと共有する場を設定する。

これらの学習を通して、子どもたちは、相手意識を基に、積極的に相手と工夫して伝え合おうとするようになる。また、伝え合う際に、必要な工夫について相手や目的との関わりから考えることができるようになる。このような学習を積み重ねることで、他者を尊重し、コミュニケーションを通して相手と理解し合ったり、相互の良好な関係を築いたりすることができるようになっていく。

### 3.3. 本時の目標とねらい

本時の目標は、「台北の実習生の思いや願いを捉えて、自分のことや日本の文化を分かりやすく伝えるために、自分たちの発話を振り返りながら、伝えたいことを強調して話すことができる」とした。

本時の展開に当たっては、まず、自己紹介をする際に、伝えたいことである「自分のこと」や「日本の文化」を強調することが必要なことに気づかせるために、スカイプを使った試しの自己紹介の活動を行った。前時に考えておいた自己紹介の文をもとに、スカイプを利用して、台湾の実習生と交流を行うことで、子どもたちの伝えたい内容が英語でうまく伝わらない場面に気づき、表現方法に工夫をする方策を子どもたちが見出す必要性を感じさせた。また、交流の中でコミュニケーションがうまくいかない場合には、事前に考えた文の中でも一番伝えたい部分がどこなのかを考えさせたり、強調するべき部分を意識させたりした。さらに、強調する内容や方法を考えさせるために、ALTによる文頭を強調した読み方を聞かせたり、ペアでの学び合いを設定したりした。

## 4. 考察およびまとめ

子どもたちへのアンケートによって、身につけた英語を確認してみると、正答者の数は、クラスの児童数 35 名に対して、それぞれ以下のようになった。

(3) (a) I like apples. (正答： 33 名)

(b) I can swim. (正答： 29 名)

(c) I'm good at playing soccer. (正答： 18 名)

(3a) と (3b) の表現を身につけた人数はほぼ同じであるが、明らかに (3c) の表現への正答数は少なくなっている。これは、(3a, b) のような表現に対して、I'm good at という表現を使う機会が少ないということが一番の原因と考えられる。

これを FDG 理論の観点から考えてみる。まず、(3a) は文構造の複雑さが、他の 2 つに比べて大きいということがいえる。ひとつの叙述内容を構成するのが節 (clause)<sup>6</sup>であるとする、(3b) には、good と playing という 2 つの述語<sup>7</sup>をもつ 2 つの節から成る構造と考えられる。すなわち、(3a, b) が 1 つの節から成るのに対し、(3c) は 2 つの節からなる複雑な構造をしていること、さらに、playing

<sup>6</sup> Halliday and Matthiessen (2014) の機能主義言語学の立場からみると、言語の分析対象は書き言葉に限らず、話し言葉も対象にするので、文ではなく節を叙述単位とする方が適切である。

<sup>7</sup> 述語動詞 play は名詞化されているが、これも述語と考えることができる。また、厳密にいうと、前置詞 at も述語と考えられるかもしれないが、be good at の成句の一部と考えることにする。

が動名詞化されるという文法的操作が加わっていることが学習を困難にしている要因と考えられる。したがって、I'm good at のような表現は、文字で表す前に音声だけで慣れさせることを十分に行うことが必要であると考えられる。

また、日本語で思考し判断している過程を考えてみると、学習者は、(3) の例を下の日本語と対応させて処理しているものと考えられる。

- (4) (a) [私は] [リンゴが] [好きです]  
 (b) [私は] [泳ぐことが] [できます]  
 (c) [私は] [サッカーを] [するのが] [得意です]

構成素を明示するために [ ] の中に入れてみると、(4a, b) の場合は、母語の思考で3つの構成素から成る節とまず捉え、これを中間言語としての英語の各語に対応させながら変換させるだけであるので、比較的簡単な処理で済むことになる。しかし、(4c) の場合は、母語の思考では、「私は」が I に、「サッカーを」が soccer に、「するのが」が playing に対応するものと考えたとして、残りの「得意です」が [-'m good at] に対応することになってしまう。しかも、am の部分は縮約形となって、日本語にはない形式になっているところも戸惑うところと考えられる。このように、書記言語に合わせて正確な表現をしようと考えると、うまくいかずに積極的にコミュニケーションに取り組めなくなってしまうかねない。

しかし、相手自分の考えや気持ちを伝えるとき、一番大事な新情報に焦点をあて、そこを強く発話することで、たとえ、表現としては未熟であっても十分に意図は伝わるのだということを判断できるようになるのである。

#### 参考文献

- 大塚崇史 (2016) 「英語教育における『思考力・判断力・表現力』の枠組みと育成の一考察」『教職研究』9, 43-62. (信州大学教職支援センター)
- 公益財団法人日本教材文化研究財団 (編) 松浦伸和 (著、2014) 『英語科における「思考・判断・表現」の評価に関する研究』 [Online] Retrieved from <http://www.jfecr.or.jp/cms/zaidan/publication/pub-data/chosa/chosa57.pdf>
- 中井弘一 (2013) 「英語授業における『思考力・判断力・表現力』育成の方途」『2012年度 大阪女学院大学 教職課程機関誌 : OJC 教職活動報告・研究』3, 156-166.
- 文部科学省 (2018a) 『小学校学習指導要領 (平成 29 年告示)』東洋館, 東京.
- 文部科学省 (2018b) 『小学校学習指導要領 (平成 29 年告示) 解説 : 外国語活動・外国語編』開隆堂, 東京.
- 文部科学省 (2018c) 『中学校学習指導要領 (平成 29 年告示) 解説 : 外国語活動・外国語編』開隆堂, 東京.
- Canale, Michael and Merrill Swain (1980) Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second

- Language Teaching and Testing. *Applied Linguistics*, 1, 1-47.
- Cook, Vivian (1992) Evidence for multi-competence. *Language Learning*, 42, 557-591.
- Halliday, Michael A. K. and Christian Matthiessen (2014) *Halliday's introduction to Functional Grammar*. 4th edition. London: Routledge.
- Hengeveld, Kees and J. Lachlan Mackenzie (2008) *Functional Discourse Grammar: A typologically-based theory of language structure*. Oxford: Oxford University Press.
- Hymes, Dell H. (1972) On communicative competence. In J. B. Pride and Janet Holmes (eds.) *Sociolinguistics* (pp. 269-293). Harmondsworth: Penguin Education.
- Jackendoff, Ray (1976) *Semantics and cognition*. Cambridge, Massachusetts: MIT Press.
- Jackendoff, Ray (1990) *Semantic structures*. Cambridge, Massachusetts: MIT Press.
- Jackendoff, Ray (2002) *Foundations of language: brain, meaning, grammar, evolution*. Oxford: Oxford University Press.
- Jackendoff, Ray (2012) *A user's guide to thought and meaning*. Oxford: Oxford University Press.
- Keizer, Evelien (2015) *A Functional Discourse Grammar for English*. Oxford: Oxford University Press.
- Krashen, Stephen D. (1982) *Principles and practice in second language acquisition*. Oxford: Pergamon.
- Krashen, Stephen D. (1985) *The input hypothesis: Issues and implications*. London: Longman.
- Lakoff, George (1987) *Women, fire, and dangerous things: What categories reveal about the mind*. Chicago: University of Chicago Press.
- Langacker, Ronald W. (1987) *Foundations of Cognitive Grammar: Theoretical prerequisites*. Volume I. Stanford: Stanford University Press.
- Langacker, Ronald W. (1991) *Foundations of Cognitive Grammar: Descriptive application*. Volume II. Stanford: Stanford University Press.
- Langacker, Ronald W. (1999) *Grammar and Conceptualization*. Berlin: Mouton de Gruyter.
- Langacker, Ronald W. (2002) *Concept, image, and symbol: The cognitive basis of grammar*. 2nd edition. Berlin: Mouton de Gruyter.
- Langacker, Ronald W. (2008) *Cognitive Grammar. A basic introduction*. Oxford: Oxford University Press.
- Langacker, Ronald W. (2009) *Investigations in Cognitive Grammar*. Berlin: Mouton de Gruyter.
- Long, Michael H. (1981) Input, interaction and second language acquisition. *Annals of the New York Academy of Science*, 379, 259-278.
- Long, Michael H. (1983) Native speaker/non-native speaker conversation and the negotiation of comprehensible input. *Applied Linguistics*, 4, 126-141.
- Keizer, Evelien (2015) *A Functional Discourse Grammar for English*. Oxford: Oxford University Press.
- Saida, Chisato, Antoine Stebbins and Kameyama, Kojiro (2014) Practical report of instruction methods for developing self-expression and critical thinking skills in junior high school English classes. (思考力・判断力・表現力を育成するための中学校英語科における授業実践)『横浜国立大学教育

人間科学部紀要1『教育科学』16, 51-62.

Schmidt, Richard W. (1990) The role of consciousness in second language learning. *Applied Linguistics*, 11, 129-258.

Swain, Merrill (1985) Communicative competence: Some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development. In S. M. Gass & C. Madden (Eds.), *Input in second language acquisition* (pp. 235-256). Rowley, MA: Newbury House.