

コミュニケーションのための日本語教育 ——活動に参加して学ぶ、体験を通して学ぶ——

品田潤子

1. はじめに

日本語教育の多くは、日本語でコミュニケーションができるようになることを目指している。文法・文型の学習を重視した教科書でも、日本語を使う場面や話題を工夫して取り上げている。しかし、それらは文法・文型を学習するために現実から切り取られた場面や話題である。それらを学習しただけでは、すぐに実際にコミュニケーションができるようにはならない。私たちが遭遇するコミュニケーションは、多様な状況で展開する。教科書で学習した例文があらゆる状況で使えるとは限らない。また、文法・文型の学習を重視すると、コミュニケーションを成立させる要素のうち、言語以外の要素の学習がおろそかになりがちである。

コミュニケーションができるようになることを目指すなら、その目的にふさわしい方法をとるべきである。コミュニケーションは社会的な活動である。その能力をつけるなら、社会的な活動への参加、体験を通して学ぶべきであろう。品田(2013)は、このような観点から、コミュニケーションのための日本語教育の方法を提案し、その推進のために必要な研究について述べた。本稿では、その方法を「参加・体験型」と呼び、具体例と共に紹介する。はじめに、4つの基本的な手法を紹介する。次に「参加・体験型」の段階性について述べ、最後に授業で行うタスクを紹介する。

2. 参加・体験型の授業のための4つの手法

はじめに、参加・体験型の日本語教育に有効だと考えられる基本的な手法を4つ紹介する。これらの有効性は、筆者が、仕事や生活をするために日本語を学ぶ社会人学習者を対象とした日本語教育の経験から得たものである。

2.1 本物を使う

参加・体験型の日本語教育で最も重要なことは、本物の状況による活動を行うことである。本物の状況で学べば、学習者が実際に社会的な活動に参加する機会を得たとき、教室で学習したことが、そのまま実践につながる。

日本語の教科書の第1課のテーマは自己紹介が定番である。学習したばかりの簡単な日本語を使って自己紹介する。このような方法は、一見本物の状況に見える。しかし、そこで扱われる内容は第1課の文法や語彙の範囲内に制限される。学習者にとっては本物の自己紹介の一部にすぎず、本物の自己紹介ではない。なぜ制限されるのか。それは、コミュニケーションではなく、文

法・文型を学ぶことが目的だからである。

文法・文型の学習を重視した場合、通常授業は次のような手順をとる。

- (1) 文型を導入する。(自己紹介に必要な文法・文型・語彙を学習する)
- (2) 会話を練習する。(自己紹介のモデル会話を学習する)
- (3) 応用練習。(自分の自己紹介をする)

応用練習が「本物」にあたるわけだが、導入と練習で扱った内容の応用にとどまる。そして、学習者は、学習した文法・文型を正確に使うことが求められる。また、自己紹介をする状況は学習するために設定される。これは、自分の名前を言うことは本物であっても、未知の人と知り合いになるという本物の活動としての自己紹介ではない。

一方、参加・体験型の場合は、次のような手順をとる。

- (1) 自分について話すための語彙・表現を学習する。(自分が使いたい語彙・表現を調べる)
- (2) 初めて会う人と知り合いになるために自己紹介をする。
- (3) 使った日本語を振り返り、整理したり、仕組みを学習したりする。

この手順では、自分が相手に伝えたいこと、すなわち本物の自己紹介をするための材料を集めることから始める。それを使って本物の自己紹介を試み、最後にそれを修正し、文法・文型の学習につなげる。この活動は、仲間と知り合うために自分のことを伝えるという本物の社会的な活動である。学習者は、社会的な活動に参加し、そのためのコミュニケーションを体験したと行うことができる。

海外の教育現場のように、既によく知っている同級生同士で日本語を学習する場合は、自己紹介が必ずしも最初の授業である必要はない。日本人のゲストを招いて活動するといった、日本語で自己紹介をする本物の機会を待ってもよいのではないだろうか。本物の状況とは、その活動全体が本物であることを言う。参加・体験型では、このような観点から、授業で取り上げる状況を選ぶことが大切である。

2.2 観察する

教科書のモデル会話やロールプレイは、日本語を使う状況が既に設定されている。しかし、現実のコミュニケーションは、その状況を自ら作り出す、あるいは他の人が既に始めている活動に途中から参加することが多い。それができなければ、コミュニケーションは始まらない。さまざまな状況のコミュニケーションをどう始めるのか、あるいは終えるのか、どう参加するのか、こういったことは教科書で学ぶのは難しい。

コミュニケーションの背景にある社会文化について学んだり、さまざまな活動の展開の型のようなものを知識として学ぶことはできるだろう。しかし、現実の社会的な活動は、そこに学習者がどう参加するのか、そして、その活動は型通りに進んでいるのか。おそらく、それぞれが千差万別であろう。例えば世界的にチェーン店を展開しているコーヒーショップであっても、国によ

ってコミュニケーションの仕方は違う。例えば、あるコーヒーショップチェーンの日本の店では、コーヒーを注文すると、店員が注文した客にコーヒーを受け取る場所を示して待つように必ず言う。しかし、ほかの国ではそのようなことは言われなかった。

このように様々に展開する活動に参加するには、現実に行われているコミュニケーションを観察して学んでいくしかない。授業ですべきことは、コミュニケーションをするために活動を観察する視点を養うことである。

「飲食店で注文する」という場面は日本語の教科書でよく取り上げられる。その場合、授業では、次のような手順で学習する。

- (1) 注文するために使う文型や表現を学習する。
- (2) 教室で飲食店の状況を作り、学習した文型を使って、注文する練習をする。
- (3) 機会があれば、実際に飲食店に行って、注文を試みる。

実際の飲食店に行くのは最後の段階である。あるいは、いつか行く場合に備えての学習に終わり、実際に行かない場合も多いだろう。このような場面は、2.1 で述べた教科書による自己紹介と同様に本物ではない。そして、本物の状況を観察するという局面は授業の中に含まれない。

一方、参加・体験型では、現場で観察することから授業に入る。次のような手順である。

- (1) 学習者が利用する可能性のある飲食店に実際に行き、そこでの人々の様子を観察する。
- (2) 観察結果を話し合う。
- (3) そこで使われている言語を拾い集めて学習する。

現場へ行くことができない場合は、次のような手順もある。

- (1) 学習者が利用する可能性のある飲食店の情報をインターネット等で収集する。
- (2) そこで自分がしたい活動に必要な日本語を調べる。
- (3) 調べた日本語の仕組みを学び、使えるように練習する。

参加・体験型では、現場で観察し、先に活動に注目し、そこで使われている言語を拾い集める。すると学習者は、実際の活動がどのように展開するかということと、そこでの意味と結びついた言語形式を学ぶことができる。

授業で活動を観察、あるいは調査する経験をする、自分一人でも参加の第一歩として観察をするということが身についていく。コミュニケーションのための言語学習では、このようなステップを組み込む必要がある。

2.3 共同作業をする

ここで言う共同作業とは、複数の人が具体的な課題を達成するために協力して行う活動を指す。共同作業には高度な語学力を要する言語依存性の高い作業もあるが、そうでないものもある。会場設営のような作業、料理、スポーツなどは比較的言語依存性が低い。身体の動きや道具によって高度な語学力がなくても参加できる作業も多い。参加・体験型では、このような共同作業を早

い段階から取り入れることが有効である。

共同作業には次のような利点がある。まず、「指示を聞いてその通りに作業する」「かけ声をかけて協力して作業する」といった作業を通して身体の動きと共にことばを使う体験ができる。このような体験を通して身につけたことばはそのまま忘れないことが多い。また、このような作業は、学習者が自分で話すことができなくても、そのまま活動に参加し続けることができる。つまり、活動の中に身を置いて学び続けることができるのである。

コミュニケーションを学ぶために共同作業をする時、教師が留意すべきことがある。それは、母語話者だけで作業をする場合より故意にことばの使用を増やすことである。例えば、会場設営をする時、「その机をこちらに運んでください」というような指示を何度か繰り返す。母語話者だけであれば、指示が通じたと判断すれば、ことばは発せず作業を見守る。しかし、ことばを学ぶことが目的である場合は、作業を見守りながら「そうそう、その机です。こちらに、そう、こちらに運んでください。こちらに運んでください。はい、こちらです。」というように声をかけ続ける。そうすると、このような日本語を初めて聞く学習者の耳にも「こちら」「運んで」などが残る可能性が高くなる。TPRのように「教師の指示を聞いて身体を動かす」教授法もある。共同作業でこのような工夫をすると、同様の効果が期待できる。

2.4 やり直しの練習をする

現実のコミュニケーションのやりとりは、教科書のモデル会話のように整ってはいない。ほかの会話に割り込んだり、話の途中で言いよんだりさまざまな現象が起こる。現実のコミュニケーションの目的は、お互いの意思を伝え合うことだからである。伝え合うことは、母語話者同士であってもそう簡単なことではない。さまざまな方法で補いながら、コミュニケーションを進めていく。

参加・体験型では、このような現象に対応するための学習も重視する。特に初心者の学習者程やりとりにつまずくことが多いのだから、それを修復する力を身につけておく必要がある。

文法・文型重視の教科書によく見られる会話は、例えば次のような会話である。

A：きのうコンサートに行きました。

B：どうでしたか。

A：とてもよかったです。

これに対して、現実的な会話は、例えば次のように始まる。

A：きのう、ストーンズのコンサートに行ってきた。

この発話を聞いたBは、すぐに「へえ、どうだった？」と問い返す場合もあるだろうが、Aの発話に理解できない部分があれば、その程度によってさまざまな形で問い返す。

全文理解できなかった時

B：えっ？

一部（「きのう」）理解できた時

B：きのう、何？

一部(「ストーンズの」)理解できなかった時 B:きのう、何のコンサートに行ったの?

このような問い返しは母語話者の会話ではよく使われるが、文法・文型重視の授業では、このような練習はあまりなされていない。このような会話をするためには、そのために文法を操作する力が求められる。そこで、次のような会話を練習することを提案する。

A:いやあ、よかったです。

B:何が?何がよかったんですか?

A:コンサートです。

B:コンサート?何のコンサートですか。

Aは教師や日本語母語話者が担当し、Bは学習者が担当する。Aは故意に相手にわかりやすく話さない。また情報も小出しにする。そして、Bが自分の力で情報を得ていくのである。

このような問い返しの方法を学び、練習しておかないと、現実のコミュニケーションでもそれができず、やりとりが破綻してしまうことになる。逆に、相手が言ったことを聞き直したり、自分が言ったことを言い直したりすることに慣れていくと、現実の活動でコミュニケーションに参加することに恐れを感じなくなる。また、うまく伝え合えないという状況が生じても切り抜けていける。まさに、参加と体験を保つために必要な練習である。

3. 参加・体験型の段階性

2.では、参加・体験型の授業をするための基本的な手法を紹介した。ここでは、参加・体験型で段階的に学んでいくための枠組みについて述べる。

文法・文型重視の日本語教育では、言語構造の難易に基づいて段階的に学んでいくシステムが確立している。教師にとっては教えやすく、学習者にとっては学びやすいシステムである。参加・体験型にも段階的に学んでいける枠組みが必要である。場面や話題に基づく日本語教育は広く行われているが、段階性については、文法・文型を積み上げるシステムに準拠してきた。そのため、その状況でコミュニケーションのために必要な語彙・表現よりも、文法・文型の学習の順序を守ることが優先されてきた。

そのような中で、参加・体験型を段階的に進めていくための枠組みを提供してくれたのが、欧州で開発されたCEFRである。CEFRが提唱する行動中心主義では、学習者を「社会的に行動する者・社会的存在」と捉えており、日本語版である欧州協議会(2004)では、「言語の使用者と学習者を、まず基本的に「社会的に行動する者・社会的存在」つまり一定の与えられた条件、特定の環境、また特殊な行動領域の中で、言語行動とは限定されない課題(タスク)を遂行・完成することを要求されている社会の成員と見なす。」と説明している。

CEFRは、この行動中心主義に基づいて、「言語学習と言語教授のための共通参照レベル」として、基礎段階(A1、A2)、自立段階(B1、B2)、熟達段階(C1、C2)の6段階を示している。こ

の共通参照レベルこそ、参加・体験型の学習を段階的に進めていくための枠組みと言ってよいのではないだろうか。

表1は、筆者がCEFRの記述を参考に、A1基礎段階からB2自立段階までの各段階の特徴を簡単にまとめたものである。キーワードは、それぞれの段階で扱える話題の範囲と扱い方を説明した表現である。構造は、それぞれの段階で扱える言語構造の特徴を説明した表現である。話す力は、一般的な印象として捉えられる評価の表現である。構造の欄の楕円内には、構造面の学習で教師が支援すべきことを筆者が示した。参加・体験型の授業では、テーマや手順は教師が決めることが多いが、それぞれの活動は学習者が主体的に展開させ、教師はそこで必要となる日本語を提供する形が望ましい。そのため教師の役割を支援という表現で示した。

表1 CEFRの枠組みによる段階的な日本語学習

CEFRの枠組みによる段階的な日本語学習

	キーワード	構造	話す力
B2 自立	明確に 詳しく 自分の関心のある広範囲の話題	明確かつ体系的に展開	よく話せる
B1 自立	自分の関心のある分野 準備なしに参加 起こりそうなたいいのこと	事柄の提示は直線的	かなり話せる
A2 基礎	日常的 よく遭遇する 普通の状況に対処	簡単な字句や文を並べて	ある程度話せる
A1 基礎	短い 自分 限られたその人のまわり	単純な字句を並べて	少し話せる
			ぜんぜん話せない

文法・文型重視の学習は、文法規則が単純なものから複雑なものへと進んでいく。一方、参加・体験型の学習は、話題が学習者にとって「身近な具体的なこと」から「身近ではない抽象的なこと」へ、「学習者が頻繁に遭遇すること」から「遭遇頻度の少ないこと」へ、あるいは「自分は実際に遭遇しないこと」へと進んでいく。言語構造は、文法・文型を少しずつ増やして体系的に積み上げていくのではなく、使う言語の量、複雑さが拡大していく。

それぞれの段階での学習について、もう少し詳しく解説する。

A1基礎段階では、自分自身の情報、経験、感情を単純な字句を並べて表現することを目指す。教師は音声、文字、語彙、表現を支援する。音韻体系、文字と音の関係を把握させ、正確でなく

とも伝わる音声、表記を学ばせる。それによって、コミュニケーションのために使える語彙力がついていく。この段階では、学習者が文法規則を理解して自分で操作できるようにすることは重視しない。単語だけでもコミュニケーションは成り立つ。それではいわゆるブロークンな日本語になってしまうのではないかという声がある。しかし、次の段階の話題を扱うようになったとき、適切な支援を行えば、心配は無用である。

A2 基礎段階では、学習者が日常的に遭遇する場面、話題を扱う。少しずつ、現場依存性が低い話題も取り上げる。例えば、ある経験について時系列に述べる、眼前にない光景を描写するといった、単語の羅列だけでは伝わらない内容を扱うようにする。すると、文法を使って文を組み立てる必要が出てくる。A1 の段階で自分の日常を話すための語彙がたくさん使えるようになっていけば、A2 の段階では文法規則の学習に集中することができる。

このような学習方法では、文法を規則として抽象化して提示し、それに具体的な語彙を入れて文を作るという学習方法をとらない。文を組み立て、あるいは理解するために、必要なパーツとして、語彙も文法も対等に増やしていく。「例えば、明日どこかに行く」ということを述べるために「行きます」を学び、昨日どこかに行ったということを述べるために「行きました」を学ぶのである。そして、行き先を述べるために、例えば「学校に」を学ぶのである。

図1は参加・体験型の学習で段階が上がるにしたがって広がっていく話題の例である。人の活動は無数にある。その学習者が日本語で参加する活動はどのようなものかを考え、それらを段階的に並べてゆくことが、参加・体験型のコースデザインの方法である。

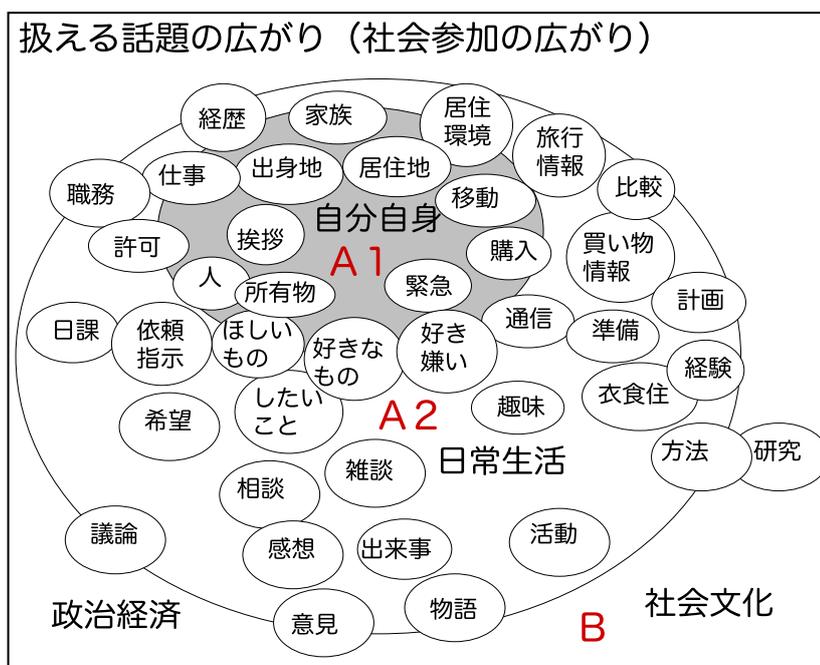


図1 扱える話題の広がり (社会参加の広がり)

図2は、A1に達していないA0からA1に至る話題の展開例をより詳細に示した話題マップである。マップの左右の四角形に示されているのは、話題を扱うために必要となる語彙である。これらの語彙は、ほとんどの初級教科書で始めに扱われるものと共通である。

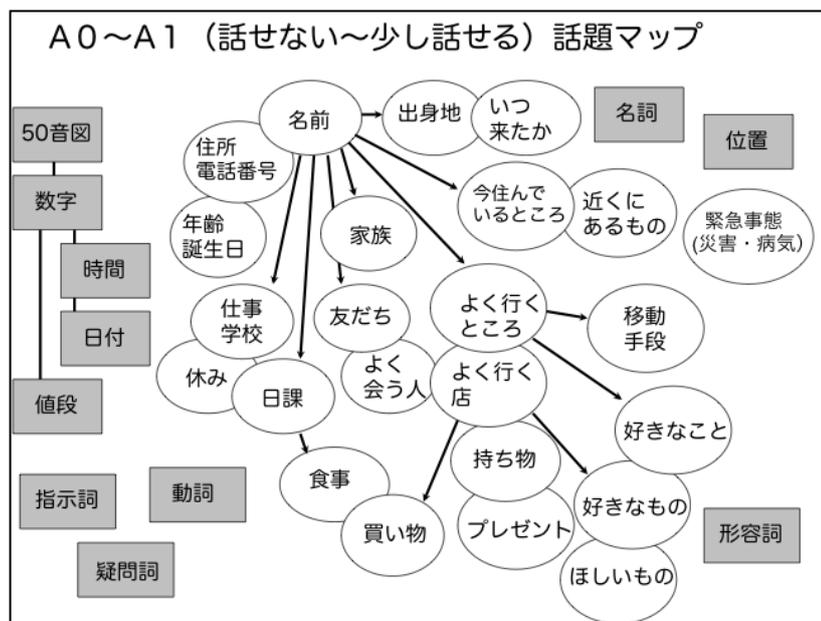


図2 A0~A1(話せない~少し話せる)話題マップ

この話題マップで学習を段階的に進めるには、先に扱った話題を話せるようになることで、後の話題が扱いやすいこと、あるいは、後の話題で先の話で学んだことを練習、復習できること、という関係になっていることが重要である。そうでなければ、学習内容を積み重ねていくことができない。例えば、次のように積み重ねて、練習していくことができる。

- ① 自分の名前を言うために日本語の音声、表記を学ぶ。
- ② 住所や電話番号など連絡先を言うために数字を学ぶ。
- ③ 年齢や誕生日を言うために数字と日付を学ぶ。
- ④ 自分の情報が言えるようになったら、ほかの人の情報を得ることで、これらの語彙を聞く。
 また、質問するために使い、答えを得るために聞く。
- ⑤ 自分の家族や友達についての情報を言うために、重ねてこれらの語彙を使い、聞く。

このように話題を広げていくたびに少しずつ語彙を増やし、何度も繰り返し使い、そして聞きながら覚えていく。そして、扱える話題を広げていくのである。

Willis & Willis(2007)は、タスク遂行のために学習した語彙や文は、そこに現れる意味や文法規則を学ぶための貴重な資源であると述べている。そして、この資源をタスクの中で繰り返し使い、またタスク終了後にクイズなどで確認するなど、リサイクルすることの重要性を指摘している。

参加・体験型の授業は、リアルなタスクを段階的に行っていく。そして、そのプロセスで使った言語事項をリサイクルさせることで言語の学習を進めていく。現実的な話題の段階的な展開と、実際に使用することで学んだ言語事項のリサイクルという2点を組み合わせることで、段階的な学習を実現することができるのである。

4. 参加・体験型のタスク

3.では、参加・体験型の段階性について述べた。ここでは、そのプロセスをさらに具体的に提案するために、タスクの例を紹介する。タスクの例として、「ぜんぜん話せない」学習者も参加できるタスクと、「少し話せる」から「かなり話せる」学習者を対象としたタスクを紹介する。

4.1 「ぜんぜん話せない」学習者も参加できるタスク

「お互いの名前を覚える」というタスクは、その日初めて日本語に触れる学習者でも参加可能なタスクである。以下に、このタスクの目標と手順を示す。

【お互いの名前を覚える】

●活動の目標

同じグループの人の名前を覚えて呼び合えるようになる。

●活動の手順

お互いに初対面の参加者で6人以上のグループを作り、次の手順で行う。

- ① 一人ずつ自分の名前を言う。
- ② ほかの人の名前を覚えるために確認し合う。
- ③ 一人ずつ全員の名前を言う。

この活動は、お互いの名前を呼び合えるようになるという社会的な活動であり、明確な目標のある課題達成型のタスクである。このタスクの実行プロセスで、学習者は、日本人の名前が日本語でどのように発音されるのかを知る。また、その発音がどのような文字で書き表されるのかを知る。そして、複数の人々の名前について同じことを繰り返すうちに、日本語の音韻体系や表記システムの概要に触れることにもなる。

このタスクは「ぜんぜん話せない」学習者が参加できるタスクであるが、もちろんそれ以上の日本語力がある学習者にとっても意味のある活動であり、日本語力を高めることができる。日本語力のある学習者であれば、名前を言うだけでなく、「自分の名前の由来を話題にする」、あるいは「相手の名前の由来や呼び方について失礼にならないように質問する」等に内容を広げることができる。これにより、高度な語彙、文法、敬語表現などを学ぶことができる。日本語力の異なる学習者だけでなく、母語話者を交えての活動もできる。

現実の社会的な活動は、初心者から母語話者までさまざまな日本語力をもつ人が参加する可能性がある。日本語力にかかわらず、それぞれが自分ができる範囲で多くの人と同じ目的の会話を

交わし、それぞれが新しいチャレンジをして語彙や表現を学び、それをリサイクルする。そうして日本語力を高めていくことができるのである。

4.2 話題の広がるタスク

「好きなもの、好きなことは何ですか」というタスクは、より幅広い日本語力の学習者ができるタスクである。

【好きなもの、好きなことは何ですか】

●目的

お互いに好きなもの、好きなことを伝え合い、そのことについて話す。

●手順

- ① ワークシートを使って、自分が好きなこと、好きなものを書き出す。はじめは母語で書き出してもよい。その後で日本語で何と言うか調べておく。
- ② ほかの人が好きなこと、好きなものを聞き出してメモする。
- ③ ほかの人が好きなこと、好きなものを報告する。
- ④好きなこと、好きなものについて、自由に質問をしたり、コメントをしたりする。
- ⑤ うまく質問できなかったこと、答えられなかったことについて、日本語でどう言えばよかったか、検討する。
- ⑥ 関係のある語彙や文法事項を学習する。

表2はこの活動に用いたワークシートの記入例である。

表2

	私	〇〇さん	△△さん
好きな食べ物	お寿司		
好きなスポーツ	サッカー（見るだけ） 走ること		
好きな色	緑、青		
好きな音楽	クラシックやジャズ		
好きなこと	ガーデニング 旅行		
好きな本	歴史小説		

「私」の欄の側に、好きなもの、好きなことのジャンルを表すことばを示す欄を設けた。ここ

に示された「好きな食べ物」「好きなスポーツ」「好きな色」「好きなこと」「好きな本」など言えるように準備しておくことは、コミュニケーションをしやすくするために重要である。これにより、初心者でも次のようなやりとりができる。

A:好きな食べ物は何か。

B:お寿司です。

これは「好きな食べ物は?」「お寿司」となってもかまわない。「好きな食べ物?」「お寿司」となってもコミュニケーションは成立する。

このようなやり取りは「○○さんは○○が好きです」という「な形容詞」の「好きな」の基本文型の学習から入るとなかなかできるようにならない。「(人)は(モノ・コト)が好きです」「(人)は(ジャンル)は(モノ・コト)が好きです」「好きな(ジャンル)」「好きな(モノ・コト)」などの文法・文型を理解し、省略も含めて自在に使いこなすのは容易なことではないからである。

このタスクは、授業で実施しても、教師養成講座で実施しても、だれもが夢中になって取り組む。その理由として考えられるのは、だれにとっても、自分が関心のあることを人に聞いてもらうことは楽しいことだということ、また、ほかの人の関心事を知り、外見からはわからない相手の人柄を知ることも楽しいことだということである。知りたい、話を続けたいという気持ちを持つことは、コミュニケーションのために外国語を学ぶ上で重要なことなのである。

このタスクも、次のような工夫によって、日本語力に差があるグループでも実行できる。

- (1) 事前準備としてワークシートに記入する段階で、本当の情報を伝えるために必要な日本語を調べておく。
 - (2) 新しい語彙や表現を使う場合は、ワークシートを見ながら伝える。
 - (3) 相手とのやりとりは一对一で行い、情報交換ができるまで、わからないことばの説明を求めたり、調べたりする時間をとる。
 - (4) 相手から得た情報をシートに記入することで、新しい語彙や表現を学ぶきっかけとする。
- さらに、リサイクルとして次のような活動もできる。

- (1) 自分が集めた情報をクラス全体に報告する。
- (2) ほかの人の報告を聞く。
- (3) 報告をもとに質疑応答をする。
- (4) 多くの情報を整理したり、分析したりする。

参加・体験型の学習は、簡単に言えば、コミュニケーションに参加し、その体験の中で日本語を繰り返し使って身につけていく方法である。授業のタスクもそのようにデザインする。しかし、タスクの流れの中で繰り返し使う機会があっても、それだけで語彙や文法規則が十分に身につくとは限らない。タスクが終了した後で、使用した語彙や文法規則を整理し、覚えるための練習をする。これらの作業も、前述のリサイクルに含まれる。

5. おわりに

本稿では、コミュニケーション能力を高めるための日本語教育の方法として、現実のコミュニケーションに参加し、体験することの重要性について述べ、参加・体験型の手法、学習の段階性、タスクの例を紹介した。

参加・体験型の学習は、日本語を使う機会の少ない海外の教育現場では、実施が難しいのではないかという声もあろう。しかし、教室内であっても、本物の、すなわち、学習者にとってリアルなテーマに基づく活動をすることは可能である。また、学習者との共通言語を自在に操れる教師が関わることで、活動の目的、手順について詳細に解説したり、異文化理解について議論したりできるというメリットがある。さらに、ITを活用することにより、さまざまな形で国を超えた活動も可能である。こういった活動を支える日本語教育の方法が今後現場でさらに開発され、普及していくことを願う。

(本稿は、2014年3月に行われた「国際交流基金バンコク日本文化センター2013年度第2回日本語教育セミナー」での講演内容をまとめたものである。)

参考文献

- 欧州協議会, 吉田茂・大島理枝(訳, 編)(2004)『外国語学習Ⅱ—外国語の学習, 教授, 評価のための共通参照枠—』朝日出版社, p.9
- 品田潤子(2012)「コミュニケーションのための日本語教育の方法」野田尚史編(2012)『日本語教育のためのコミュニケーション研究』くろしお出版
- Dave Willis & Jane Willis (2007) *Doing Task-based Teaching*, Oxford University Press