

A Study on Teaching English Vocabulary at Junior High School: Theoretical and Practical Considerations for Systematized Instructions in Classroom Settings

高知県立大学大学院人間生活学研究科
高知市立春野中学校

指導教員 五百藏 高浩
教諭 森田 佐枝

【研究の概要】

本研究は、中学校1年生段階の外国語科（英語）における語彙指導の方法とその効果を、英語授業の実践的観点から検証することを目的とする。Rod Ellis (1994)の第二言語習得理論のモデルを仮定し、体系化した3つのインプット練習—インプットのためのインプット練習1 (IPI-1)、インプットのためのインプット練習2 (IPI-2)、アウトプットのためのインプット練習 (IPO) を考案した。各インプット練習の効果検証のため、高知市の公立中学校1年生25名が実験授業に参加した。実験授業では事前テスト、指導介入、事後テスト、アンケート調査を実施した。事前事後テストは3種類のタスク（リスニング、リーディング、ライティング）で構成し、生徒の語彙の知識面（量的側面）と使用面（質的側面）での効果を測定した。各タスクの分析の結果、IPI-1は話された形式での語の受容的知識に一定の効果をもたらした。IPI-2は書かれた形式での語の受容的知識に効果をもたらした。また、IPI-2は受容的知識の保持にも効果をもたらすことを示唆した。IPOは一定の受容的知識を得ている生徒に限り、産出的知識に効果をもたらした。また、指導介入を通して生徒の心理的变化を見るため、アンケート調査を実施した。調査の結果、教師による4つの手立て1)学習目標の提示、2)目標達成のための方略の明示的な提示、3)生徒の失敗や間違いに対する肯定的なフィードバック、4)成功体験の積み重ねをさせることが、生徒が前向きに学習する姿勢（成長マインドセット）を伸ばすことができることが示唆された。

【キーワード】

3つのインプット練習 (IPI-1、IPI-2、IPO) 受容的知識 産出的知識 マインドセット

1 はじめに

語彙力は、コミュニケーション能力 (communicative competence) のすべての側面に関わる重要な基盤である (Wilkinson 1974; Canale & Swain 1980; Meara 1996)。新学習指導要領（文部科学省、2018）の施行に伴い、外国語科（英語）の検定教科書で扱われる語数は、小学校の既習語を含めると、約2200語から2500語となり、旧学習指導要領の約2倍に増加した。年間140時間に満たない授業時数の制約及び学習環境の現状と、語彙を扱うために必要とされる知識技能というインプットの面での大きな課題を抱える本県の中学生の現状を踏まえ、中学生の英語の語の受容的知識と産出的知識を向上させるための指導を構築していく必要があると考えた。

2 研究の目的

本研究は、中学校1年生段階の外国語科（英語）における語彙指導の方法とその効果を、英語授業の実践的観点から検証することを目的とする。

2.1 理論的考察

まず、先行文献をもとに学習者の目標言語の習得過程について考察し、Ellis (1994)第二言語習

得理論のモデルを本研究の基本的枠組みとした。そして、語の受容的知識と産出的知識の習得のために必要とされるインプットの要素について、先行文献をもとに考察した。考察の結果、語に触れる「量」と、4技能を運用して語に触れる「質」の両方を確保したインプット指導を考案する必要があることが分かった。

2.2 リサーチクエスチョン

理論的考察をした上で、以下の3点を本研究のリサーチクエスチョンとして設定した。

- RQ1 新しい言語項目に着目させるために準備すべきインプットは何か
- RQ2 インプットの量を確保するために反復性のある練習活動 (practice) をどのように構成すればよいか
- RQ3 新学習指導要領で定める4技能5領域（「聞くこと」、「読むこと」、「話すこと [発表] [やりとり]」、「書くこと」と言語材料を意味づける活動はどのように構成すればよいか

3 研究内容

3.1 3つのタイプのインプット練習の考案

本研究では、上記の3つのリサーチクエスチョンに対し、3つのタイプのインプット練習を考案した。そして、Ellis(1994, p. 349)の第二言語習得理論のモデル上にそれぞれのインプット練習を図1のように位置付けた。

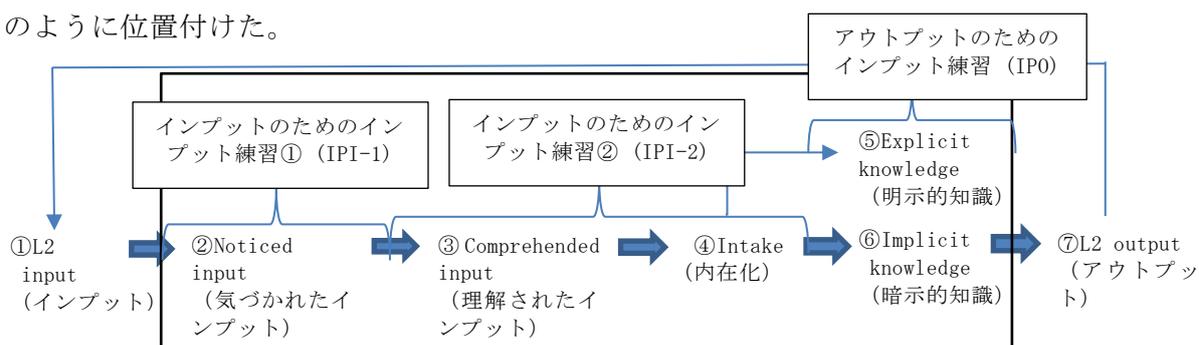


図1 考案した3つのタイプのインプット練習とEllis (1994)のSLAモデル上での位置づけ

(1)インプットのためのインプット練習① (IPI-1)

IPI-1は、目標の言語項目が持つ特徴に焦点化したインプット処理活動である。言語項目の特徴を生徒に気づかせることにより、話された形式での受容的知識を伸ばすことを目的としている。Gass(1988)によると、学習者に気づかせるためには、新しい言語項目を使用する頻度と、その新しい言語項目が既習の言語項目と何らかの関連性があることが必要である。IPI-1は、Lee and VanPatten (2003)の *Processing Instruction* の理論に基づき、新しい言語項目に関するインプットを集中的に与えて聞かせる活動を中心とした。検証授業での三人称単数現在形平叙文の導入の際に使用したワークシートを図2に示す¹。

図2に示すワークシートを使用し、以下に示す①から④のインプットを生徒に与えた。

- ①教師によって話される英文（既習の言語項目を用いた英文）聞きながら空欄を埋める
- ②教師の質問（新しい言語項目を用いた英文）に対して簡単に応答する
- ③教師の質問（新しい言語項目を用いた英文）に対して応答、繰り返す

名前	居住地	通学手段	朝食	週末すること

図2 IPI-1で使用したワークシート

¹ イラスト *New Horizon English Course 1* 指導書 CD-ROM(東京書籍, 2021)から抜粋

④教師の質問に対して指名された生徒が、新しい言語項目を使用した英文で答える

聞く活動の後、西垣ほか(2020)の「小学生のためのデータ駆動型英語学習支援」の考え方にに基づき、文字でのインプットを与え、既習の言語項目と新しい言語項目との特徴にどのような違いがあるかを見つけさせた。

(2)インプットのためのインプット練習② (IPI-2)

IPI-2は、形式と意味とを関連づけるための反復性のある練習である。IPI-1で生徒によって気づかれた新しい言語項目の特徴を、知識として頭の中に取り込ませることにより、書かれた形式での語の受容的知識を伸ばすことを目的としている。英語と日本語は言語的特徴が大きく異なっている。加えて、日本人の英語学習の環境は限定的である。これらのことを考慮すると、繰り返しや模倣のようなドリルは「学習初心者には特に必要なもの」(Paulston, 1970, p. 189)であり、「形式と意味とを関連づけをするのに重要な役割を果たしている認知的なタイプの練習」(Yamaoka, 2006, p. 1)である。IPI-2は、1988年の東京芸術大学付属竹早中学校における伊藤雄二教諭(当時)の授業実践の理論(ジャパンライム, 1988)に基づき、教科書本文の口頭反復練習(読む活動)を中心とした。絵と文字を提示しながら、単語から句、句から文へと繰り返し音読し、生徒の頭の中に形式と意味とのつながりを作る活動を行った。例えば、*Takuya goes to school on weekdays.* (東京書籍, 2021, p. 59)の文を1)go to school → 2)goes → 3) Takuya goes to school → 4) on weekdays → 5)Takuya goes to school on weekdays.の順に指導を行った。また、「全体での繰り返し→個人による繰り返し→全体での繰り返し」のパターンで1)から5)の練習を行なった。

(3)アウトプットのためのインプット練習 (IPO)

学習者は頭の中に取り込んだ知識にアクセスし、使う試みが必要である(Lee & VanPatten, 2003)。IPOは、取り込んだ言語項目の知識を使って4技能5領域と言語材料を意味づける活動とした。IPI-2で取り込んだ知識を実際に扱う練習を通して、語の産出的知識を伸ばすことを目的とした、アウトプットの前段階の練習である。コミュニケーションをする上で重要な役割を果たす語文法(動詞+名詞、形容詞+名詞などの単語の小さなまとまり)の理論と、伊東(2019)の文型パターン指導の理論に基づき、教科書本文を使って話したり書いたりする活動を行った。具体的な指導内容は次の①から⑤に示している。

①英文を提示し、口頭練習させる *Takeshi enjoys scuba diving on weekends.*

②下線部に入る語を考えさせ、発話させる _____ enjoys _____ on weekends.

③下線部に入る語を考えさせ、発話させる _____ sometimes enjoys _____ .

④下線部に入る語を考えさせ、発話させる

_____ enjoys _____ on weekends, but he/she sometimes enjoys _____.

⑤発話練習後、発話した内容をノート等にかかせる。

(4)成長マインドセット

成長マインドセットとは、学習上のつまずきに対して、肯定的な考えをもち、努力をしようとする非認知的スキルのことを指し(Dweck & Yeager, 2021)、英語学習に高い動機付けを持続させるのに重要な役割を果たしている(Sato, 2019)。Rattanほか(2015)の先行文献をもとに、実験授業では、生徒の成長マインドセットを伸ばすために、1)生徒への学習目標の提示、2)学習目標を達成するための方略の提示、3)生徒の失敗や間違いに対する肯定的な指導、4)生徒に成功体験を積みませ、学習目標を達成させることの4点を継続的に行なった。

3.2 授業実践

上記の考案した3つのタイプのインプット練習の効果を検証するため、実験授業を2回の期間で実施した。まず、事前授業を6月に約4週間、15時間行い、指導介入やテストの内容を再検討、修正した上で、検証授業を9月から約5週間、15時間行った。実験授業には、高知市内の公立中学校の1年生約25名が参加した。生徒に研究の趣旨、個人情報の取扱い等について口頭と紙面による説明を行い、協力を得た。実験授業は筆者が行った。検証の手順は図3に示す流れで実施した。検証授業は、図3の「指導介入」の部分である。

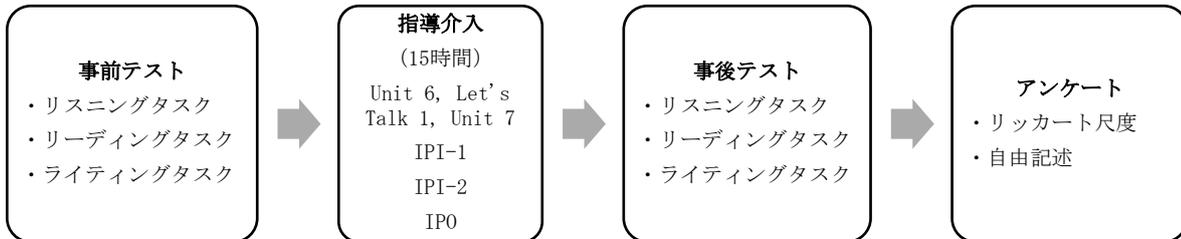


図3 検証の手順

指導介入では、検定教科書 New Horizon English Course 1 (東京書籍, 2021) を使用した。また、Unit 6 と 7 の単元目標を他者紹介のスピーチをすることとした。

事前テスト及び事後テストとして、リスニングタスクのセット、リーディングタスクのセット、ライティングタスクを準備した。リスニングタスクは IPI-1、リーディングタスクは IPI-2、ライティングタスクは IPO の効果を検証するために行った。リスニングタスク (各 15 題) のタスク 1 は、聞いた英文に合うイラストを選ぶ形式とし、タスク 2 は動詞に着目させ、聞いた英文に合うイラストを選ぶ形式とした。主に小学校の既習語を中心に作成した。音声は 2 回繰り返した。リーディングタスク (各 15 題) は、与えられた英文中の空欄に入る語を、4 つの選択肢から選ぶ形式とした。タスク 1 には小学校での既習語を選定し、タスク 2 は中学校の新出語を選定した。ライティングタスクは、*This is my friend* [友だちの名前]. に続いて、*He/She is* から始まる文と、*He/She* [一般動詞] から始まる文を 2 文ずつ書かせた。これらの 3 種類のタスクの出題内容は一定にした。ただし、リスニングタスクとリーディングタスクは、質問項目の出題順と選択肢の並びを変更して出題した。さらに、生徒の心理的変化を検証するため、指導介入後にアンケート調査を実施した。指導介入 (IPI-1、IPI-2、IPO) に関する質問と、自由記述を用意した。

3.3 検証授業で実施した事前テスト及び事後テストの分析

まず、リスニングタスク (タスク 1 とタスク 2) の結果を見ていく。表 1 は、各タスクの平均正答率と標準偏差を示している。

タスク 1 とタスク 2 とも、事前テストと事後テストの平均正答率の差に統計学的有意差は見られなかった²。ただし、標準偏差がタスク 1 で

表 1 リスニングタスク全体の記述統計量 (N = 23)

リスニングタスク	事前テスト(B)		事後テスト(A)		差(A)-(B)		t (14)	p	d	
	平均正答率(%)	SD	平均正答率(%)	SD	平均正答率(%)	SD				
タスク 1	72.8	21.9	74.2	19.0	1.4	-2.9	0.60	.555	0.07	n.s.
タスク 2	66.4	16.7	72.2	15.5	5.8	-1.2	1.38	.188	0.35	n.s.

n.s. 有意差なし

2.9 ポイント、タスク 2 で 1.2 ポイント減少し、正答率の個人差が小さくなった。また、各質問項

²統計解析ソフト JSTAT ver16.1 (佐藤, 2013) を使用

目についても解析を行った。解析の結果、タスク1では統計学的有意差のある項目は確認できなかったが、15項目中、7項目の正答率が4.3%から17.4%の範囲で上昇した。タスク2では、1項目が5%水準で有意な差が確認できた。また、他14項目中、8項目の正答率が4.3%から26.1%の範囲で上昇した。このことから、IPI-1が話された形式での語の受容的知識に一定の効果をもたらしたことが考えられる。

次に、リーディングタスク（タスク1とタスク2）の結果を見ていく。表2は、各タスクの平均正答率と標準偏差を示している。

タスク1では、事前テストと事後テストの平均正答率の差に統計学的有意差が見られなかった。ただし、標準偏差が0.4ポイント減少

表2 リーディングタスク全体の記述統計量 (N = 23)

リーディング タスク	事前テスト(B)		事後テスト(A)		差(A)-(B)		t (14)	p	d	
	平均正答率(%)	SD	平均正答率(%)	SD	平均正答率(%)	SD				
タスク1	59.2	21.3	66.7	20.9	7.5	-0.4	2.12	.052	0.34	n.s.
タスク2	44.9	12.3	64.3	7.8	19.4	-4.5	5.00	.0002	1.83	**

n.s. 有意差なし *p < .05 ** p < .01

し、正答率の個人差が僅かに小さくなった。タスク2は、1%水準で有意差が確認できた。また、標準偏差が4.5ポイント減少し、正答率の個人差が小さくなった。各質問項目に関しては、タスク1では統計学的有意差のある項目は確認できなかった。ただし、15項目中、9項目の正答率が4.3%から34.8%の範囲で上昇した。タスク2では4項目が5%水準で有意差が確認できた。また、他11項目中、10項目の正答率が4.3%から26.1%の範囲で上昇した。このことから、IPI-2が書かれた形式での語の受容的知識、特に、中学校の新出語に効果があった。リーディングタスクでは、知識の保持に関する分析も行った。事前授業の事前・事後テストで出題した6つの語(when、popular、on、after、but、often)を、検証授業の事前・事後テストで英文を変えて再度出題した。図4は、4回のテストでの各語の正答率を示している。

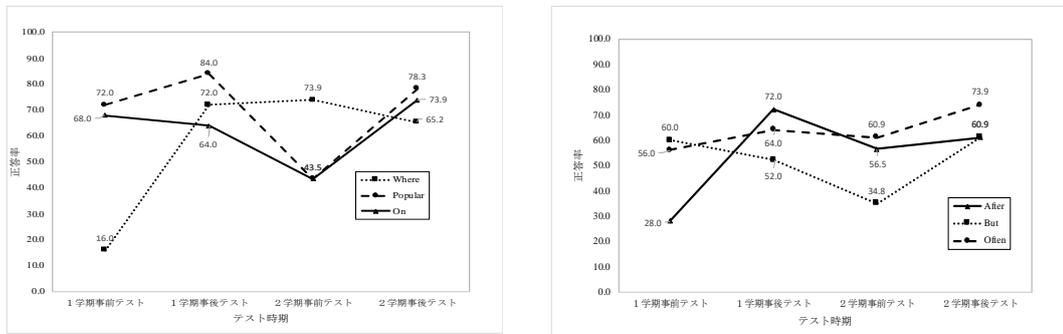


図4 4回のテストにおける6つの語(when、popular、on、after、but、often)の正答率

図4の結果は、学習した語を一定の期間をおいて再度学習することにより、受容的知識の保持を可能にすることを示唆しているように思える。よって、IPI-2は受容的知識の保持にも効果的であることも示唆した。

ライティングタスクの結果を見ていく。表3はHe/She isから始まる文(2文)の記述統計量を示している。適切な文と判断された事例は、事後テストで25となり、事前テストよりも14(+30.4%)増加した。具体的には、He is twelve years old. (事前テストではHe is twelve.)、She is very kind.、She is good at playing volleyball.、

表3 He/She is (2文)の記述統計量

He/She is	事前テスト(B)		事後テスト(A)		差(A)-(B)	
	頻度	%	頻度	%	頻度	%
適切な文	11	23.9	25	54.3	14	30.4
適切でない文	17	37.0	10	21.7	-7	-15.2
無解答	18	39.1	11	23.9	-7	-15.2
合計	46	100.0	46	100.0		

He is a karate player. のような記述が見られ、事前テストの記述と比べ、副詞や前置詞句などの修飾語を用いた表現が増加した。適切でない文と判断された事例は、事後テストで 10 となり、事前テストよりも 7(-15.2%)減少した。また、無解答は事後テストで 11 となり、事前テストよりも 7(-15.2%)減少した。

表 4 は、*He/She* [一般動詞] から始まる文 (2 文) の記述統計量を示している。適切な文と判断された事例は、事後テストで 22 となり、事前テストよりも 11(+23.9%)増加した。具体的には、*He plays baseball well.*、*He likes games.*、*She has two dogs.*、*He goes to school by bike.* 等の記述が事後テストで見られ、事前テストの記述と比べ、副詞や前置詞句等の修飾語を用いた表現が増加した。無解答は事後テストで 10 となり、事前テストよりも 15(-32.6%)減少した。適切でない文と判断された事例は、事後テストで 14 となり、事前テストよりも 4(+8.7%)増加した。14 事例中、7 事例は *be* 動詞と一般動詞を混合 (例：*She is likes P.E.*、*He is run fast.*) して記述していた。これらは、今後の学びの中で修正可能であることが考えられる。また、他の 7 事例は、指導介入中に使用したことのある表現を書こうとしていた形跡があった。分析の結果、IPO が一定量の受容的知識を持っている生徒に限り、語の産出的知識に効果をもたらしたことを示唆した。

表 4 *He/She is* (2 文) の記述統計量

He/She [一般動詞]	事前テスト(B)		事後テスト(A)		差(A)-(B)	
	頻度	%	頻度	%	頻度	%
適切な文	11	23.9	22	47.8	11	23.9
適切でない文	10	21.7	14	30.4	4	8.7
無解答	25	54.3	10	21.7	-15	-32.6
合計	46	100.0	46	100.0		

表 4 は、*He/She* [一般動詞] から始まる文 (2 文) の記述統計量を示している。適切な文と判断された事例は、事後テストで 22 となり、事前テストよりも 11(+23.9%)増加した。具体的には、*He plays baseball well.*、*He likes games.*、*She has two dogs.*、*He goes to school by bike.* 等の記述が事後テストで見られ、事前テストの記述と比べ、副詞や前置詞句等の修飾語を用いた表現が増加した。無解答は事後テストで 10 となり、事前テストよりも 15(-32.6%)減少した。適切でない文と判断された事例は、事後テストで 14 となり、事前テストよりも 4(+8.7%)増加した。14 事例中、7 事例は *be* 動詞と一般動詞を混合 (例：*She is likes P.E.*、*He is run fast.*) して記述していた。これらは、今後の学びの中で修正可能であることが考えられる。また、他の 7 事例は、指導介入中に使用したことのある表現を書こうとしていた形跡があった。分析の結果、IPO が一定量の受容的知識を持っている生徒に限り、語の産出的知識に効果をもたらしたことを示唆した。

3.4 考案したインプット練習の体系化に関する分析

IPI-1、IPI-2、IPO のインプット練習がどのくらい体系化しているかを見るため、検証授業の事後テストでの各タスクの個人結果を散布図にし、分析を行った。図 5 はリスニングタスク (横軸) とリーディングタスク (縦軸) の正答率の散布図を示し、図 6 はライティングタスク (横軸) とリーディングタスク (縦軸) の正答率の散布図を示している。

図 5 の散布図のプロットを見てみると、それぞれのタスクの正答率が比例していることが読み取れる。このことから、

IPI-1 から IPI-2 への転換はスムーズであったことが考えられる。一方、図 6 の散布図のプロットを見てみると、ライティングタスクの正答率がリーディングタスクの正答率よりも大幅に

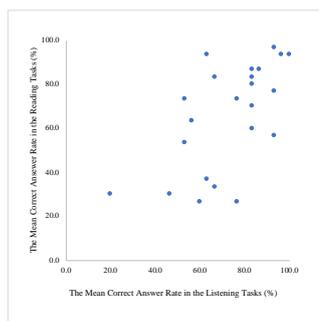


図 5 リスニングタスクとリーディングタスクの正答率の散布図

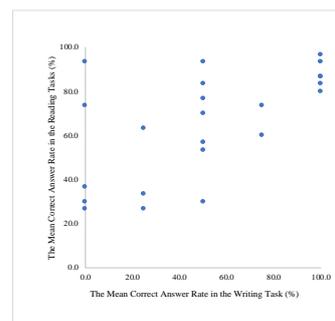


図 6 ライティングタスクとリーディングタスクの正答率の散布図

低いプロットがあることが読み取れる。これは、IPI-2 または IPO のどちらかを修正する必要があることを示唆していると思われる。例えば IPI-2 で、正確さも含めた練習量を確保することや、技能の統合的な指導を導入することなどが考えられる。

3.5 アンケート調査分析

まず、4 件法を用いたアンケート調査の結果を見ていく。筆者による指導介入中の指示の明確さや指導介入中に行った練習の有用性に関する 5 つの質問項目を、4 件法を用いて実施した。事前授

業と検証授業で同じ質問項目を使用した。事前授業のアンケートの記述統計量を表5に、検証授業のアンケートの記述統計量を表6に示す。

表5 事前授業で実施したアンケート調査の記述統計量(N = 25)

質問項目	強くそう思う		そう思う		そうは思わない		全くそう思わない		合計
	頻度	%	頻度	%	頻度	%	頻度	%	
教師の指示の明確さ	15	60.0	10	40.0	0	0.0	0	0.0	25
聞く練習の有用性	17	68.0	8	32.0	0	0.0	0	0.0	25
読む練習の有用性	19	76.0	6	24.0	0	0.0	0	0.0	25
話す練習の有用性	17	68.0	7	28.0	1	4.0	0	0.0	25
書く練習の有用性	18	72.0	6	24.0	1	4.0	0	0.0	25
M	17.2	68.8	7.4	29.6	0.4	1.6	0	0.0	

表6 検証授業で実施したアンケート調査の記述統計量(N = 23)

質問項目	強くそう思う		そう思う		そうは思わない		全くそう思わない		合計
	頻度	%	頻度	%	頻度	%	頻度	%	
教師の指示の明確さ	10	43.5	11	47.8	1	4.3	1	4.3	23
聞く練習の有用性	13	56.5	8	34.8	2	8.7	0	0.0	23
読む練習の有用性	10	43.5	13	56.5	0	0.0	0	0.0	23
話す練習の有用性	10	43.5	10	43.5	3	13.0	0	0.0	23
書く練習の有用性	12	54.5	9	40.9	1	4.5	0	0.0	22
M	11	48.3	10.2	44.7	1.4	6.1	0.2	0.9	

書く練習は1名無回答

表6の全体的な数値が、表5の数値と比べて「強くそう思う」から「そう思う」または「そうは思わない」へと推移している。これは、検証授業での学習内容が事前授業の学習内容よりも難しくなり、知識・技能がより多く必要となったという理由によるものと考えられる。ただし、表6の全ての質問項目において、肯定的な回答が85%以上を占めていることから、生徒が検証授業の中で、学習に対して前向きに取り組んでいたことが示唆された。

次に、自由記述の調査結果を見ていく。生徒に中学卒業時に英語でどのようなことができるようになっていくかについて記述をさせた。そして、それらの記述内容を3つのカテゴリーに分類した。分類した結果を表7に示している。

23名中、19名が肯定的な記述をし、全体の82.6%を占めた。また、肯定的な記述をした19名の生徒のうち、16名が産出的な技能(話すこと、書くこと)が中学卒業時に伸びていると回答した。具体的には、「中学校生活であった楽しい思い出を英語で話すことができている」、「聞いたり話したり(やりとり)、単語を書いたりできるようになると思う」、「自己紹介ができて、読むことが好きになっている。他者紹介ができる」等の記述が見られた。他3名は英検の資格取得に関する記述だった。分析の結果、指導介入中に継続的に行った4つの手立てが、3つのタスクの結果に関係なく、学習者が前向きに学習する姿勢(成長マインドセット)を伸ばすために効果的であったことが示唆された。

表7 自由記述のカテゴリー別分類(N = 23)

カテゴリー	頻度	%
肯定的	19	82.6
否定的	1	4.3
記載なし	3	13.0
合計	23	100.0

4 まとめ

(1)RQ1 について 仮説「目標の言語項目が持つ特徴に焦点化したインプット処理活動(IPI-1)を授業の導入部分で継続的に行えば、話された形式での語の受容的知識を高めることができる。」は部分的に支持された。学習者の受容的知識を伸ばすことことができる可能性が示唆された。

(2)RQ2 について 仮説「形式と意味とを関連づけるための反復性のある練習(IPI-2)を段階的に構成すれば、書かれた形式での語の受容的知識を高めることができる。」は支持された。特に、新出語の受容的知識を伸ばすことができた。また、語の知識の保持にも有効であることが示唆された。

(3)RQ3 について 仮説「IPI-2 で取り込んだ言語項目の知識を使って、4技能5領域と言語材料を意味づける活動(IP0)を継続的に行えば、語の産出的知識を高めることができる。」は、ある程度支持された。IPI-2 の練習量を十分に確保することや、読むことに加えて書くことなど、技能の統合的な使用を促す活動を導入していくことで、産出的知識をさらに伸ばすことができるものとする。

(4)非認知的側面 教師による学習目標の具体的な提示、目標を達成するための方略の明示的な提示、生徒の学習過程に対する肯定的なフィードバック、成功体験の積み重ねをさせることで、生徒の前向きに学習する姿勢の伸長が期待できる。

(5)課題点 1) IPI-2 の内容を再検討、改善し、IP0 へのスムーズな接続のあり方。2) 被験者グループを増やし、グループ間での指導の効果の検証。3) 指導介入で得られた語の受容的産出的知識の持続性についての遅延テストによる検証。4) 他の教師が行うことでもインプット練習の効果が見られるか(指導体系の汎用性)の検証。

<参考文献>

- Dweck, C. S. & Yeager, D. S. (2021) A growth mindset about intelligence. In G. M. Walton & A. J. Crum (Eds.), *Handbook of wise interventions* (pp. 9-35). New York: The Guilford Press.
- Ellis, R. (1994). *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford; Oxford University Press.
- Gass, S. M. (1988). *Integration Research Areas: A Framework for Second Language Studies*. *Applied Linguistics*, 9(2), 198-217.
- Lee, J. F. & VanPatten, B. (2003). *Making Communicative Language Teaching Happen*. New York; McGraw-Hill.
- Paulston, C. B. (1970). Structural pattern drills: A classification. *Foreign language annals / American Council on the Teaching of Foreign Languages*, 4(2), 187-193.
- Sato, R. (2019). Cultivating a growth mindset in Japanese EFL learners with a Presentation-Practice-Production-based approach. *Bulletin of Nara University of Education. Cultural and Social Science*, 68(1), 195-202. <http://doi.org/10.20636/00013288>
- Yamaoka, T. (2006) On the importance of imitation and repetition in foreign language learning. *Annual Review of English Language Education in Japan*, 17, 1-10 https://doi.org/10.20581/arele.17.0_1
- 伊東治己. (2019). 「入門期からの英語文型指導チャック文型論のすすめ」. 研究社.
- ジャパンライム. (1988). 「(財) 語学教育研究所大会公開模範授業シリーズ 1 巻 1988 年度公開授業 東京学芸大学附属竹早中学校 1 年生伊藤雄二教諭」.
- 東京書籍. (2021). 「New Horizon English Course 1」.
- 西垣知佳子、星野由子、安倍朋世、神谷昇、小山義徳、石井雄隆. (2020). 「小学生のためのデータ駆動型英語学習支援サイトの開発と公開」. 小学校英語教育学会誌. 20 巻 1 号、367-382.
- 文部科学省(2018). 「中学校学習指導要領(平成 29 年告示)解説外国語編」. 開隆堂.