

学生中心の日本語学習指導の研究

— 学習者の心理学的考察を中心として —

追田 久美子
(広島大学)

I はじめに

学生達が日本語を外国語として学ぶ場合、コミュニケーションの手段としての運用能力を習得する為には言語材料である日本語の構造理解だけでなく、教師の側がどの様に教えるかという教授法も重要となってくる。

外国語教授法の新しい流れとして、トータル・フィジカル・レスポンス (Total Physical Response 以下 TPR と略)、サイレント・ウェイ (Silent Way)、コミュニティ・ランゲージ・ラーニング (Community Language Learning 以下 CLL と略) 等が登場して日本語指導における試みも色々為されている。又、最近ではサジェストペディア (Suggestopedia)、ノショナル・シラバス (Notional Syllabus 以下 NS と略) やスーパー・ラーニング (Super Learning) といった指導法が注目を浴びている。

これらの新しい教授法は理念及び具体的な指導法においてそれぞれの特徴を掲げているが、学習者に焦点を置いた教え方であるという点で共通するものを内在させている。例えば、TPR では学習者の演示参加という能動的な動きを尊重し、体験的学習を展開している。サイレント・ウェイでは沈黙を主たる指導技術として教師の不必要な過干渉を避け、学習者同士の学習プロセスから学びとるように授業が進められる。相談心理学と社会集団力学の考え方を応用した CLL や伝達能力の養成を重視した NS は、共に学習者の話したい内容を指導の中心に置いている。又、サジェストペディアやスーパーラーニングでは学習者の精神的な面を重視し、リラックスした状態で学習効果をあげようと、様々な工夫が試みられている。

外国語の授業にも教師と生徒の人間の交流の重要性を説くモスコヴィッツ (Moscowitz, G.) による人間性教育の理念の中にも、学習者を重視する考え方が提唱されている (①)。

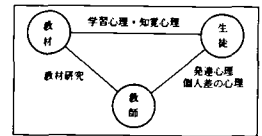
そこで、本稿は、これらの新しい外国語教授法が先に述べたように、学習者を中心においた指導法である点に注目し、日本語学習指導法への一提言として学習者の内面を心理学的にとらえながら、具体的な学習活

動を考察するものである。

II 学習者の心理学的状況

人間性教育の原点として学習者自身をとりまく心理学的要因を考えてみる。図1は外国語学習とそれぞれに関わる心理学の関係である。そこで、

〈図1〉



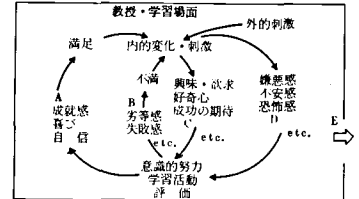
(②-22)

成人対象である場合の日本語学習を前提として、発達心理学、学習心理学の中で学習に影響の大きい要因である1) 動機づけ、2) 興味、3) 学習者のニーズ (要求・欲求) について考察する。

1) 動機づけ

心理学辞典の定義によると、動機づけは「行動を一定の方向に向けて発動させ、推進し、持続させる過程ないしはそれに関わる機能の全般をおおまかに示す用語」とある (③)。動機づけの種類は考え方によって、道具的動機づけ、統合的動機づけという分け方と内発的動機づけ・外発的動機づけという分類がある。言語学習に功利的な価値をもたせて学習する場合を道具的動機づけ、対象としている言語の文化、社会についてより多く学習したいと考える場合を統合的動機づけと言う (④)。内発的・外発的動機づけという考え方は、前者が外的な報酬を期待せず、学習活動そのものが目標となる場合で、後者は外からの刺激、働きかけによって動機づけさせ学習させていく場合で、辰野氏 (⑤) は内発的・外発的動機づけの各々の必要性を説いている。

〈図2〉



(⑥-132)

学習態度と内発的動機づけが形成されるプロセスが図2である。学習活動で最も望ましいサイクルはA-Cで、B-D

の環境をくり返していると、学習者は学習活動から逃避 (E) してしまう。そこで生徒の認知と情意面の統合された教育として、学習に「できるだけ感情的次元のものを取り入れて、個人的な関わりのあるものにす

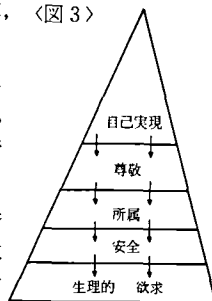
る」事を目的とする合流教育が注目されている (㉑)。

2) 興味

羽鳥氏 (㉒) によると、興味の要素には1「身近」2「音声」3「わかる」4「使える」があると述べている。1の「身近」については、外国語学習の必要性を感じさせ、学習者の身近な内容を授業に活かす工夫を積極的に行なう事が考えられる。日本語学習の場合では多くの外国の地名や母語等を例にあげて、「『こんにちは。』はタイ語で何と言いますか。」等の会話で親近感を持たせる工夫も可能である。2の「音声」については、視聴覚機器の活用により、生き生きとした音声を学習にとり入れることが必要と考える。学習者にとって数名の教師の音声によって学習が行なわれるわけであるから、テープやビデオ等の活用により、より多くの現実性のある会話場面を体験する事は興味を喚起する。3の「わかる」は、達成感、成就感とも言われ、これを活用した学習は色々な教授法に見られる。学習者自身が類推能力を働かせて、発見の中で学習が行なわれるというような場合である。オーラル・アプローチ (Oral Approach) や GDM (Graded Direct Method) 等のコントラストによる新教材導入方法はこの発見学習の理念に従っている。ブルナー (Bruner, J. S.) や理数科系のカリキュラム改革論者達も発見学習の利点を強調している (㉓)。4の「使える」という要素は、外国語は受身的に学習させるだけでは効果はうすい。使って伝達するという言語の本質的な活動を通し、コミュニケーションが出来て改めて興味の増加へとつながるのである。

3) 学習者のニーズ (要求・欲求)

学習者のニーズを考える際に、〈図3〉学習者一人一人の内面における人間としての欲求について考えてみる。マズロー (Maslow, A. H.) による種々の欲求の階層では、最も高い次元の欲求として自己実現がある。(図3参照) 従って基礎的な下位の欲求が満たされないと自己実現の高次元への学習活動が困難となる。



(10)-274

羽鳥氏の知能と記憶の研究 (㉔) によると、知能に関して動作知能は10代後半でピークに達し、その後は下がるのに対して、言語知能はピークに達するのは20代であり、その後もさほど下がらないようである。又、記憶に関しては、意味あるものの記憶の年齢変化を調べると、20代前半に最高があり、機械的記憶よりもかなり遅れて意味的記憶が最盛期に達するようである。

学習者の具体的なニーズとして、学習者がどの様な

点に不満を感じ、どの様な事を学習したいかを明らかにしたものとして大関氏 (㉕) は次の様に整理している。

※ 学習者のニーズ (学習者の声より)

(1) 学習ストラテジ

- 独立達成傾向…強制的ではなく、自主的に学びたい。
 - 経験を通して…具体的・直接的な把握をしたい。
 - 指導内容の構造化…学習事項の全体的な関連性を知りたい。
 - 学習ベースの柔軟さ…教材や生徒の理解に合わせて変化させてほしい。
 - 目的・目標の明確化…何の為に、何をを目指すのかを明示してほしい。
- ### (2) 情意領域について
- 教材内容の再検討…感動できる教材がほしい。
 - 人間性教育を求めて…温かい人間関係の中で学びたい。
 - 達成基準に基づく評価…テストによるランクづけを止めてほしい。

III 学習指導における基本理念

IIで扱った心理学的な要因をふまえ、より具体的な学習活動へ展開させる為の基本的な考え方を整理してみる。

1) 場面・状況 (Situation) の重視

日本における日本語指導の場合、母語による不必要な言語干渉を避け、学習者を混乱させない配慮から多くの場合直接法がとられている傾向がある。直接法をとり入れようとするとは必然的に学習者に理解を促す為、場面、状況、演示等の重要性が認識されてくる。例えばグアン法 (Gouin Method) では、人間の心理の動きにそった観念連合の学習や動作と外国語を直接結びつけるようにする心的具象化の学習の中に、ベルリッツ法 (Berlitz Method) では、生徒の理解できるものからできにくいものへと連想が自然に働くように与えられる演示の中に、場面、状況重視の考え方が表われている。パーマー (Palmer, H. E.) のオーラル・メソッド (Oral Method) にも演示や劇化の手法をとり入れた指導法があり、GDMでは、Sen-Sit (Sense and Situation) の一致を根本原理として演示が授業の中心となって進められていく。これらの直接法では、一切の説明もなく、学習者の類推能力で学習が行なわれるので、学習者は一種の不安定な感じを抱くと同時に強い関心を持ち、適度な緊張感のもとで学習項目を理解するや否や深い達成感の喜びを味わうのである。

アッシャー (Asher, J. J.) のTPRの中にも言語心理学に支えられた演示、劇化の効用を利用した教え方を見る事が出来る。又、徹底的に「劇」という場面を作り上げて外国語を学ばせようとした方法としては、Richard Viaの English through Drama Approachがある。

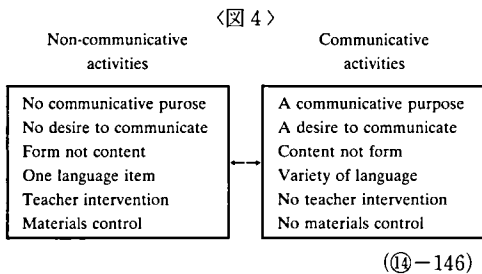
以上、指導の際の状況、場面の提示から演示や劇化の手法が様々な教授法の中で生かされている面をみてきた。学習者の側の視点においても、これらの場面重

視、演示等の応用は重要であると考える。次に掲げるのは、デール (Dale, E), キャロル (Carroll, J. B.) 達等の意見から河野氏がまとめた演示・劇化の意義である (13)。

- i) 言葉だけで教えるという高い抽象のレベルだけでの授業の欠陥を補うことができる。
- ii) 生徒の興味をひきつけ、楽しく学習させるだけでなく、生徒の柔軟な発想を促して、創造力を養いながら英語 (外国語) を学ばせる事が出来る。
- iii) 実際の場面の中で、英語 (外国語) の発音、抑揚、語法等の言葉の諸相を教え得るだけでなく言葉の社会的意義を体得させる事が出来る。
- iv) 能力差のある生徒をそれぞれの能力に従って同時に学習させる事が出来る。
- v) 言葉の学習以外の分野でも、協力、協調の精神を養い、文化を理解させる事が出来る。

2) コミュニカティブネス (Communicativeness)

図4はハーマー (Harmer, J.) によるコミュニカティブネスの条件である。言語の本質、つまり言葉はコミュニケーションの手段であるという視点から見ても、学習者が学ぶ言語活動が何らかの意味を有し、伝達能力を養わせようとする考え方は重要である。



単に文型の口頭練習としての言語使用でなく、自らの意志を持って伝達させようとする試みは学習効果が高いと言えよう。NSの教授法を母体としたコミュニカティブ・アプローチ (Communicative Approach) はこれらの考え方を基礎に4技能を網羅した様々な学習活動を展開し、生き生きとした授業を目指して研究が進められている。

コミュニカティブ・アプローチとシチュエーション・アプローチ (Situational Approach) の相違を見ると、後者は言語材料を教室内の状況、教師と生徒の動作、絵等に合わせて提示するだけで、コミュニケーションの本質である新しい情報を何ら伝えるに至らないのである。次に挙げるのは、モロウ (Morrow, K.) によるコミュニカティブ・アプローチの5原則である (15)。

- i) 自分が何をしているかを知るべし。

- ii) 全体は部分の集合体だけではない。
- iii) 伝達過程も言語形式と同様に重要である。
- iv) 学ぶ為にやってみること。
- v) 誤りは必ずしも誤りではない。

この中でモロウは、コミュニカティブな練習に必要な欠くべからざる要素としてインフォメーション・ギャップ (Information gap) を挙げ、学習者同士の情報交換が為されないと完全な話がわからないという "Jig-Saw Listening" 等の学習活動を展開している。

CLLの教授法でも、円形に座った学習者グループがひとつのコミュニティーの中で仲間と教え合ったり、教師である助言者の助けを借りて、自らの伝えたい内容を中心に言語活動を進めていく点では、コミュニカティブネスを重視した教え方と言える。

3) マルチセンサリー (Multi-sensory)

マルチセンサリーは「多感覚の」という意味で 'multiplesense appeal' という語を略したものと、「多感覚に訴える」の意を含んでいる。主には、「見る」「聞く」「触る」「味をみる」「においを嗅ぐ」といった五感が手がかりに学ぶという事で、外国語学習では「見る」「聞く」の感覚に訴える場合が最も多いと言われる。4技能についての感覚の機能をみると、パーマーは言語伝達を第一次の「話し・聞く」と第二次の「書き・読む」に分け、それぞれに聴覚像が表われると述べている (16)。図5を参照。

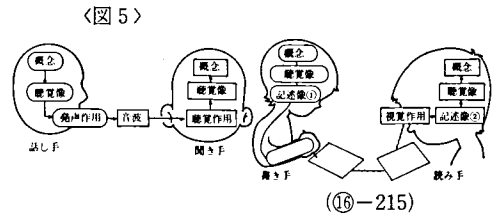


表1は、心理的にみた感覚とその受容器及び刺激の受容の型を整理したものである。言語学習では、視覚・聴覚のみならず、発音したり、書いたり、タイプライターを打ったりする場合等、口・舌・手先・筋肉を運動させて行なうので筋肉の運動感覚も使うと考える。

しかし、ここで述べようとしているのは日本語学習指導において、視覚・聴覚・口・舌先の運動感覚のみならず、できるだけ多くの感覚に訴えて言語活動を行なうことは、学習者にとって効果的な結果が得られる

<表1>
人間の九つの感覚

類別	感覚の名称	受容器	受容の型
身体外部の感覚	視覚	眼	外受容型 (身体外の刺激を感じる)
	聴覚	耳	
	嗅覚	鼻	
	味覚	舌・口腔	
	温度感覚	皮膚・粘膜	
内部の感覚	運動感覚	筋内・腱・骨膜	自体受容型 (自分自身の運動を感じる)
	平衡感覚	三半規管	内受容型 (身体内部の刺激を感じる)
	有機感覚	内臓	

(17-210)

のではないかとこの事である。目や耳に訴える方法としてのフラッシュカードや絵カード、写真等の利用、数詞等を学習する際におはじや色紙を使用することは触覚に訴えることになる。又、演示や劇化を用いたり、カルタゲームのように絵カードを利用する学習活動は、椅子に座ったままの静的学習から動的学習へと展開させる事が出来ると考える。デールの「経験の三角錐」を見ると、一番底の部分は「直接的・目的的经验」であり、一番上は「言語シンボル」であり、その間を9段階に分類している(18)。底辺に向かう程抽象度が低く、上に向かう程抽象度が高くなる。言語での経験は最も抽象的であるから、実感をつかませる為には、底にある「直接的・目的的经验」から「見学」まで(「演示」等を含む5段階)つまり体験を通して学習する過程を重要視したいと考える。

体験を通して学習することは体験学習と呼ばれるが、アッシャーのTPRの教え方はこの考え方を応用したものと考えられ、運動感覚も含め、マルチセンサリーを働かせて学習させる例と言える。

4) 具体から抽象へ

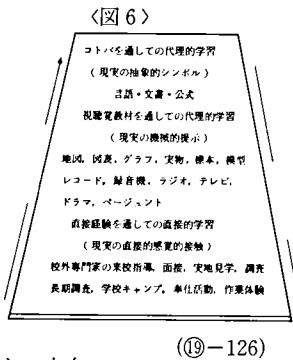
デールの分類も同様、オルセンによる視聴覚教材の体系(図6)でも言語学習は抽象度が最も高いとされ、言語学習指導において教材及び指導の具体性・抽象性を考慮する事は重要であると考えられる。

言語学習における教材論の中で、特に視聴覚教材は具体から抽象の橋渡しの役割を担っているところから注目され、その意義や使用について多く論じられている。大内氏は生徒に自主的に考えさせる

為の生きた教材を提供し、方向づけ、手助けしてやる事の必要性を説き、視聴覚教材と言語を適切に用いる事によって抽象化・概念化の能力を高めてやる事が重要である(19)。と述べている。

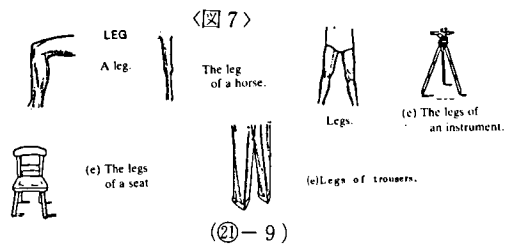
日本語指導においても、テープレコーダーやテレビやフィルム等視聴覚教材も積極的に使用され、工夫された授業内容で効果的に学習している授業例も報告されている。

リチャーズ(Richards, I. A.)はGDM教授法の中で、一般(general)から特殊(particular)へ、具体(concreat)から抽象(abstract)へと考えて教材配列を行なった。この考え方は言語のみならず、この方法による教材・教材提示の際にも生かされている。例



えば、デールやオルセンの図に従って、最初の導入時では実感を与えるような直接体験としての場面作りや演示が行なわれる。次に少し抽象度を上げるが、より現実に近い写真等を利用した導入や練習、そして写真より様々な情報部分を排除した絵の利用による練習、そして絵の具体性をシンボル化した文字カードで学習事項の確認をするという具合に教材使用が段階づけられている。又、絵についてもテキストでは、線画(stick figure)と呼ばれる、余分な情報を極力避けた、より言語シンボルに近い描写が為されている。

図7はロックハート(Lockhart, L. W.)が絵を利用して、内容の上で抽象度を上げながら言葉の意味の広がり、言葉の転用を判り易く示したものである。



日本語の学習指導において、教材のみならず教材の提示においても無作為にフラッシュカードや絵等を使用するのではなく、抽象のレベルを考慮し、実物から写真、絵カード、そして文字である言語シンボルへと抽象の度合いを少しずつ高めるような教材の提示が学習者にとって理解し易いのではないかと考える。

IV 学習活動例

一入門期・初級レベルを中心として一

学習の側面としての心理学的な要因と、それらをふまえた学習指導の要点を考察してきた。そこで、次に教室という学習の場で具体的にどのような学習活動が考えられるかを考察していきたい。ただし、これらの学習活動は日本語入門期あるいは初級クラスにおいて実践されることをふまえて考えるものである。

〔学習活動 1〕—2人組による情報交換—

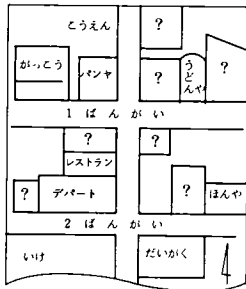
1-1 学習のねらい：店舗等の名称と位置を示す副詞句の口頭練習

用意するもの：場所は同じであるが、店舗名が異なって不明にしてある2種類の略図形式の地図A・B

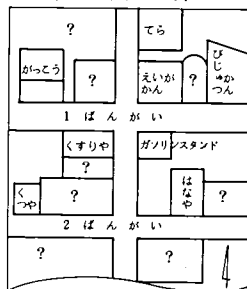
学習者は2人1組となり、各々AとBの異種の地図が与えられる。

教師は両者共に共通に名記してある場所の名称を明確にさせて、学習者同士の質問と答えによって地図内の店舗名をあて、2人の協力によって1枚の完全な地

(A)の地図の一部

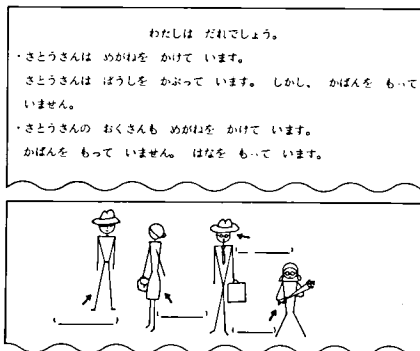


(B)の地図の一部



図に仕上げていく。その間には、学習者自身が相手の情報源となり、「～の隣には何がありますか。」という文型練習が、単に意味を解さない機械練習にならず、ある程度完成した時点では「～のむかひに…がありますか。」等の文でさらに確認の為の口頭練習ができる。単純ではあるが、名称と位置関係の練習を通して学習者同士の情報交換によって行なうコミュニケーション的な作業へと展開できるのではないだろうか。

- 1-2 学習のねらい：衣服等の着用に関する動詞と「～ています」の文型練習
用意するもの：「私はだれでしょう。」の文プリントと絵プリント



学習者2人1組として、1組に文プリントと絵プリントを1枚ずつ与える。絵プリントの方には数名の異なる種類の衣服を着用した人々が描かれているが、人物の名前が不明である。文プリントには人物の名前と各々の衣服や特徴が文で表現されている。文プリントを有する学習者が内容を読んで、絵プリントを有する学習者は聴解をしながら情報を獲得し、不明な部分である人物の名前をうめていく。聞きとりにくい場合には学習者自身が「もう一度言ってください。」と言うことで相手の学習者に発言の機会を何度も与えることになり、それは単に無意味な繰り返し練習ではなく、パートナーである相手の学習者の聴解と情報の正確な伝達を行なわなければ完成できないという有意義な作業があるからに他ならない。2人の協力で作業が終了した後は、確認の意味で絵プリントを有する学習者が「～さんは帽子をかぶっていますか。」等の質問を通

して口頭練習へと展開していく。

これらの「2人組による情報交換」にみられるのは、2人がお互いの情報を交換し合うその過程で、既習の言語活動が有意義に活かされるという事である。これはⅡで述べた興味の要素である「使える」を活かし、コミュニケーションの基盤に立った学習活動のひとつと考えられるのではないだろうか。

〔学習活動 2〕—情報伝達による描写—

学習のねらい：補助用言「～である」の用法とそれに結びつく動詞の練習

用意するもの：1枚の絵と学習者の人数分より1枚少ない数の白い紙

1枚の絵の方には教師があらかじめ既習事項を盛り込んだスケッチが描かれている。学習者には1枚ずつの白い紙が与えられる。学習者の1人（教師でも可能である）にスケッチの絵が与えられる。絵が与えられた学習者は他の学習者達に絵の内容を見られないようにして、既習事項をふまえて絵を見ながら文を作成していく。例えば、「部屋の中に机があります。かべに絵が掛けてあります。……」と少しずつ発表する。他の学習者達は聴解によって得た情報で絵を作成していくが、その際情報が足りない時は、「机の上に何か置いてありますか。」とか「電気はつけてありますか。」といった文が学習者から自発的に質問されることが、期待できる。絵をきれいに仕上げる事が目的ではなく、獲得した情報を正確に網羅することに視点を置いて、「書く」という作業を「描く」という作業へと発展させ、既習事項の文型練習を有意義な状態で行なうものである。

作業終了後、元の絵を学習者に見せると学習者達の描いた絵との少しずつの違いや、学習者の国籍の相違による描写の違い等も表われていて、学習者同士の文化交流の一面をのぞかせる事もある。

又、各学習者の描いた絵をもとに文字化させて作文練習への展開をしながら再び復習する事も可能である。

〔学習活動 3〕—面接・対談—

3-1 学習のねらい：自動詞・他動詞の「ます」形による習慣的動作を表わす用法、動作・作用の生起・帰結を表わす用法及び時刻を表わす言い方の練習

用意するもの：「～さんの一日」のプリント

学習者には1枚ずつプリントが与えられる。学習者は教室内で1名の面接（Interview）の相手に質問をしながら右の表を作成していく。学習者の一日の行動についての話題であり、興味の「身近」という要素も含め、実場面に近い内容を言語材料にして学習活動が

進められる。作業終了後は、時間があれば面接の結果を報告させる形式で発表させる事も出来、結果の表をもとに「～さんの一日」というタイトルで作文の練習へと導くことが出来る。

さんの一日	
しつもん	0時
1	何時におきますか。
2	何時にあさごはんを食べますか。
3	きょうは何を食べましたか。
4	何時に家を出ますか。
5	きょうは何時に学校へつきましたか。

3-2 学習のねらい：伝聞（間接的不確定判断）の「そうだ」と欲求・希望・好き・嫌いを表わす言い方や可能の意を表わす言い方の練習
用意するもの：学習者人数分の白いカード
（面接相手が記入されている）

伝聞の「そうだ」を学習した後、既習事項を考慮して幾つかのトピックを考え、配布された白いカードに面接相手に聞きたいトピックを選んで記入させる。例えば「私の国」「私の好きなスポーツ」「私の兄弟」等できるだけ既習の文法事項をふまえた内容にする。カードを与えられた学習者は空白部分に選んだ課題に関する質問を幾つか作成し記入する。この場合身近である学習者同士の質問を考えるのであるから、単なる作文練習ではなく、作成者としての真の気持ちが表示される。質問を書き終えた後、面接相手の所へ行き、質問項目を聞く。例えば「～さん、あなたはどんなスポーツが好きですか。あなたの国ではどんなスポーツがさかんですか。」等である。面接する側の学習者は答えを簡単に書きとめておく。全員の作業終了後、各学習者は先の面接で得た情報を整理して次の段階である口頭発表へと移行させる。その際「～さんは野球が好きだそうです。～の国ではサッカーが盛んだそうです。」と伝聞の用法を使って発表させる。他の学習者達は報告を聞きながら、異文化の学習をも行なう事ができ、面接という言語活動が有意味な状態で展開できる。最後にトピックに応じて「～さんの好きなスポーツ」等のタイトルで、面接結果を作文に書かせる事も可能である。

〔学習活動 4〕一写真や絵カードを使って一

学習のねらい：動作・作用の結果の存続を表わす言い方の練習

用意するもの：大きめの写真絵一枚と学習者の人数の半分の数の小さめの写真絵

教師は雑誌の切り抜き等から部屋の写真（既習事項

をふまえ、様々な文を作成し易い物）を30秒位静かに見せた後、その写真についての質問を行なう。例えば「窓はあいていましたか。」…学習者は記憶をもとに各自考えながら発言する事で無意味な文型練習を避ける。後に再び写真を見せて確認させる。次の段階として2人1組となって異なった写真絵で同様の作業を行なう。クラス全体で行なった時に比べ、口頭練習の量も増加し、質問の文も学習者自身で作成できる。

V おわりに

以上、幾つかの学習活動の例を考察してきたが、その場の状況や学習者によっては同じ教材でも様々に変化して使用する事が可能である。只し、国籍・職業・年齢・性格等を含めた学習者の背景を考慮する事を忘れてはならない。学習者を取りまく状況を考え、学習者の心理を重視し、身体に備わった様々の感覚を刺激しながら言語を体得していこうとする姿勢は、学習活動の重要なプラスの因子となると考える。

今後の課題としては、以上の学習活動が学習者にどの様にうけとめられ、学習の結果の記録を通してどの様な成果をもたらすことが可能か、又、より系統的な学習活動を展開させる為の研究が必要であると考える。

引用・参考文献

- ① Moscovitz, G. (1978) *Caring and Sharing in Foreign Language Class*. Rowley.: Mass. Newbury House Publishers. p. 18
- ② 羽鳥博愛 (1977) 「英語教育の心理学」大修館 p. 22
- ③ 藤永保誠, 他 (編) (1981) 「新版心理学辞典」平凡社 p. 621
- ④ 垣田直己 (監) (1983) 「英語学習の意欲」大修館 pp. 4-5
- ⑤ 辰野千寿 (1981) 「学習指導の心理学」大日本図書 pp. 143-150
- ⑥ 三浦省五 (1978) 「意欲を高める具体的方策」【中国地区英語教育学会研究紀要】No. 8 p. 132
- ⑦ 「英語学習の意欲」 p. 55
- ⑧ 「英語教育の心理学」 pp. 25-27
- ⑨ 羽鳥博愛 (1972) 「心理学」鈴木博 (編) 【講座英語教育学1巻：言語の教授と学習】研究社 p. 141
- ⑩ 奥田久子 (1982) 「日本語指導上の問題点」【教育学研究紀要28巻】 p. 274
- ⑪ 「心理学」【講座英語教育学1巻：言語の教授と学習】 pp. 125-127
- ⑫ 大関篤英他 (1985) 「英語科教育法」金星堂 pp. 109-110
- ⑬ 河野守夫 (1972) 「演示・劇化」金田正也 (編) 【講座英語教育学3巻：教授メディアと授業】研究社 pp. 86-87
- ⑭ 「英語学習の意欲」 p. 146
- ⑮ Johnson, K. (編) 小笠原八重 (訳) (1984) 「コミュニカティブアプローチと英語教育」桐原書店 pp. 57-68
- ⑯ 宇佐美昇三 (1979) 「四技能とマルチセンサリー」羽鳥博愛 (編) 【教育学講座9巻：外国語教育の理論と構造】学習研究社 p. 215
- ⑰ 同上書 p. 210
- ⑱ 升川潔 (1975) 「言語理論の生かし方：英語教育ライブラリー8巻」開隆堂 p. 166
- ⑲ 大内茂男 (1958) 「教材教具の心理学的意義」波多野完治 (監) 【現代教育心理学大系6巻】中山書店 p. 126
- ⑳ 同上書 p. 123
- ㉑ Lockhart, L. W., (1942) *Basic Picture Talks, The Basic English Publishing Company, Cambridge* p. 9