



Integreiddio Modelau Caffael iaith

Achos Argyhoeddiadol o Fodelau Dysgu Ail iaith Japan

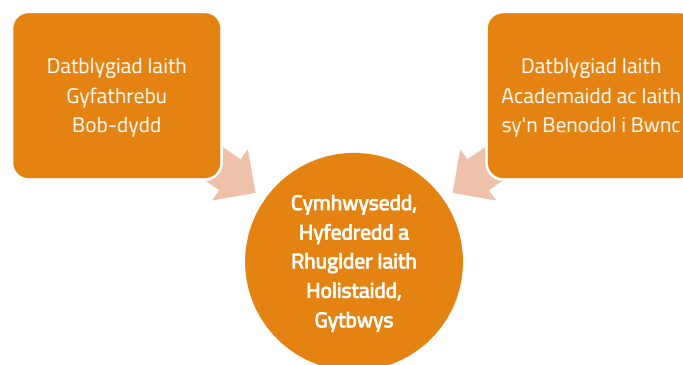
Prosiect Tokyo Astudiaeth Achos 6

Williamson-Dicken, M., Blackmore, R., Childs, D., Phillips, N., Powles, A., Soper, C. a Stokes, M. (2025)

Nid yw caffael iaith a chymhwysedd ieithyddol yn un capasiti neu set sgiliau yn unig. Mae nodau, genres a dulliau cyfathrebu gwahanol yn creu portffolio gwahanadwy sy'n defnyddio adnoddau gwybyddol a chynrychioliadol penodol (Cummins, 2000; Schleppegrell, 2004). Iaith cyfathrebu bob-dydd yw'r portffolio a ddefnyddir ar gyfer cyfnewidiadau rhyngweithiol cyflym; iaith academiaidd neu iaith sy'n benodol i bwnc yw'r portffolio a ddefnyddir ar gyfer gwneud sylwadau am gynnwys disgyblaethol, rhesymu amdano a'i gyfleu. Er bod y portffolios hyn yn tynnu ar yr un ramadeg a geirfa sylfaenol, maen nhw'n amrywio o ran sut mae eitemau a chystrawennau'n cael eu cynrychioli, sut maen nhw'n cael eu prosesu mewn amser real, a sut maen nhw'n cael eu caffael a'u hatgyfnerthu. Yn ganlyniad, gallwn ddysgu llawer o'r llwyddiannau a'r heriau a brofwyd yn Japan wrth addysgu Saesneg fel iaith darged nad yw'n iaith frodorol (Taguchi, 2020; Cyngor Ewrop, 2020).

Yn hanesyddol, mae addysgu ieithoedd tramor yn Japan wedi blaenoriaethu sgiliau llythrennedd ffurfiol, gyda rhaglenni ystafell ddosbarth a chyfundrefnau asesu wedi'u hanelu'n bennaf at ddarllen ac ysgrifennu yn yr iaith darged. Yn ganlyniad, mae llawer o ddysgwyr Japaneidd yn datblygu gwybodaeth gymharol gadarn am eirfa academiaidd a geirfa sy'n benodol i bwnc, a ffurfiau ysgrifenedig, tra'n arddangos rhwyddineb cymharol gyfyngedig wrth ryngweithio ar lafar mewn amser real. Yn benodol, mae dysgwyr yn aml yn ei chael hi'n anodd mapio gwybodaeth orthograffig ar gynrychioliadau ffonolegol, ac mae hyn yn atal datgodi clywedol iaith lafar gysylltiedig yn gyflym ac yn cyfyngu ar ruglder lafar ac ynganiad cywir mewn sgwrs ddigymell (Nation, 2001; Best a Tyler, 2007).

Mewn ymateb i'r anghydbwysedd hanesyddol hwn, mae diwygiadau olynol gan lywodraeth Japan wedi ceisio cryfhau cymhwysedd llafar o'r lefel gynradd i fyny. Mae mesurau polisi yn cynnwys mabwysiadu'r Fframwaith Cyfeirio Cyffredin Ewropeidd ar gyfer ieithoedd (CEFR) fel safon gyfeirio a thargedau penodol ar gyfer dilyniant trwy fandiau rhuglder, gyda'r nod fod cyfran sylweddol o ddisgyblion yn cyrraedd trothwyon cyfathrebu sylfaenol ar lafar erbyn diwedd addysg orfodol. Mae'r newidiadau polisi hyn yn tynnu sylw at wahaniaeth dadansoddol pwysig: 'iaith gyfathrebu bob-dydd' sy'n wahanol o ran strwythur a llwybr caffaeliad i 'iaith academiaidd ac iaith sy'n benodol i bwnc' (North, 2007; Green, 2012).



Rhoddodd prosiect blwyddyn o hyd a oedd yn cysylltu Cymru a Tokyo fewnwelediad i sut y gall Cymru, fel cenedl, sicrhau cydbwysedd a chynllunio effeithiol ar gyfer gwireddu nod 'Cymraeg 2025' o filiwn o siaradwyr Cymraeg a bwriad Deddf y Gymraeg ac Addysg (Cymru) 2025 i'r CEFR fod yn fesur hyfedredd iaith gydol-oes ac yn offeryn addysgu a dysgu (Llywodraeth Cymru, 2017; Llywodraeth Cymru, 2025).

Dangosodd cyfarfodydd ag ymchwilwyr ar lefel prifysgol, adrannau'r llywodraeth ac arsylwadau ar draws ystafelloedd dosbarth, dro ar ôl tro, fod angen cydbwysedd rhwng addysgu caffael iaith ar gyfer iaith gyfathrebu bob-dydd ac iaith academiaidd sy'n benodol i bwnc (DarlingHammond et al., 2017; Taguchi, 2020).

Diffinio iaith Gyfathrebu Bob-dydd

Mae iaith gyfathrebu bob-dydd yn cyfeirio at y set o adnoddau ieithyddol y mae siaradwyr yn eu defnyddio wrth ryngweithio mewn ffordd gyflym, ar lafar yn bennaf, i gynnal cyfnewidiadau cymdeithasol, cyflawni nodau cyfathrebu sydyn a chydlyn ymddygiad rhyngpersonol. Mae'r repertoire hwn yn cynnwys geirfa a ddefnyddir yn aml a dilyniannau fformiwlaid â nifer o eiriau, repertoire o drefnau pragmatig er mwyn agor, cynnal a chau troeon, a phatrymau prosodig a ffonolegol sy'n nodwedd o leferydd digymell. Nid un priodwedd ramadegol sengl sy'n nodi'r cywair hwn yn ddadansoddol, ond yn hytrach clwstwr o nodweddion amserol, pragmatig a chynrychioliadol: prosesu amserol cyflym, dibyniaeth ar gliwiau cyd-destunol a sefyllfaol, a defnydd beunyddiol o batrymau ieithyddol arferol sy'n lleihau'r ymdrech i gyfansoddi (Wray, 2002; Biber a Conrad, 2009).

Dangosir cymhwysedd mewn iaith gyfathrebu bob-dydd yn bennaf trwy alluoedd rhyngweithiol yn hytrach na thrwy gynhyrchu brawddegau'n ynysig. Elfennau allweddol yw'r gallu i adnabod lleferydd wedi'i fynegi mewn amser real, i gychwyn a rheoli dilyniannau trwsio pan fydd y cyfathrebu'n torri i lawr, i ddefnyddio ymatebion yn briodol, ac i gynllunio troeon byr, a rhoi sylw i sgwrs a dderbynnir ar yr un pryd. Mae'r sgiliau hyn yn addasol ac yn amodol: mae rhyng-gysylltwyr yn manteisio ar sgriptiau a rennir, ac ymdeimlad o allu i ragweld er mwyn cefnogi dehongliad ac i rag-actifadu parhad tebygol, a thrwy hynny'n eu galluogi i ddeall yn gyflym a chynllunio ymateb bron ar yr un pryd (Schegloff, 2007; Markee, 2000).

O safbwynt cynrychioliadol, mae iaith gyfathrebu bob-dydd yn dueddol o gael ei hamgodio yn y cof fel unedau gweithdrefnol a thempledi ffonolegol wedi'u pennu mewn ffordd gyfoethog. Mae cynrychioliadau ffonolegol yn y cywair hwn yn gwarchod y ffurfiau amrywiol a glywir yn gyffredin mewn sgwrs; mae cynrychioliadau o'r fath yn cefnogi adnabyddiaeth gadarn o dan amodau swmlyd, cyflym ond yn dibynnu ar diwnio canfyddiadol helaeth i enghreifftiau a siaradwyr amrywiol (Ullman, 2001; Kuhl, 2004).

O ganlyniad, er mwyn caffael ar iaith gyfathrebu bob-dydd dilyni'r llwybr sy'n cael ei yrru gan y defnydd o'r iaith ac sy'n dibynnu ar brofiad. Mae dod i gysylltiad aml â siaradwyr a chyd-destunau amrywiol, ynghyd â chyfleoedd i ryngweithio mewn ffordd bwrpasol ac i gael adborth ar unwaith, yn dangos ein bod yn ffafrio darnau mawr o leferydd, patrymau sy'n rhannol awtomatig a mireinio ffonolegol. Gan fod y cywair hwn yn gosod gofynion trwm ar brosesu mewn ffordd sy'n rhagweld a chof gweithiol, er mwyn deall a chynhyrchu ar yr un pryd, mae dysgwyr sydd ddim yn cael profiadau rhyngweithiol dwys yn dueddol o ddangos oedi wrth gaffael, neu gaffaeliad anghyflawn. Efallai y bydd ganddynt wybodaeth ddatganiadol am eitemau geiriol (er enghraifft, trwy ddarllen) ond eto nid ydynt yn gallu adnabod neu gynhyrchu'r eitemau hynny'n rhugl mewn cyd-destunau sgwrsio (Bybee, 2010; Hulstijn, 2001).

Diffinio iaith Academiaidd ac iaith sy'n Benodol i Bwnc

Mae iaith academiaidd ac iaith sy'n benodol i bwnc yn dynodi'r adnoddau cyweiriol y mae eu hangen i gael mynediad at wybodaeth ddisgyblaethol, ei hadeiladu a'i chyfleu ar draws cwricwlwm yr ysgol ac mewn meysydd arbenigol. Mae'n cynnwys ensemble nodedig o eirfa a chyfuniadau arbenigol, strategaethau cystrawennol sy'n rhoi gwybodaeth i'r siaradwr a'r gwrandaer, a chonfensiynau disgwrs sy'n rhoi trefn ar esboniadau, dadleuon a gweithdrefnau yn unol â disgwyliadau epistemig a rhethregol disgyblaethau penodol. Mae'r cywair hwn fel arfer â llai o gyd-destun nag iaith ryngweithiol bob-dydd: mae ystyr yn llai adferadwy ac yn llai cofiadwy o gliwiau sefyllfaol ac yn fwy dibynnu ar sgemâu cysyniadol, perthnasoedd diffiniadol a chonfensiynau rhyngdestunol (Schleppegrell, 2004; Hyland, 2004).

Yn ganlyniad, mae caffael ar iaith academiaidd ac iaith sy'n benodol i bwnc yn dilyn trywydd gwahanol i gaffael arferion rhyngweithiol bob-dydd. Caiff ei feithrin yn dda trwy ailymweld â gwybodaeth neu brofiadau dro ar ôl tro (megis chwarae ac arbofi), gan dasgau sy'n gofyn am drin cysyniadau'n ddadansoddol, a thrwy gyfarwyddyd penodol mewn diffiniadau geiriol, teuluoedd morffolegol a chonfensiynau sy'n benodol i genres fel iaith papurau newydd, llythyrau ffurfiol, llythyrau personol, ac adroddiadau anghronolegol (Beck, McKeown a Kucan, 2013; Nagy a Townsend, 2012).

Beth Mae'n Ei Olygu i Gaffael ar Gywair Ieithyddol?

Mae caffael ar gywair yn golygu ffurfio olion cof integredig sy'n cysylltu ffurf, ystyr, defnydd a chyd-destun fel y gellir adalw eitemau a chystrawennau, a'u defnyddio, o dan gyfyngiadau amser a modd tasgau perthnasol. Ar gyfer iaith gyfathrebu bob-dydd, mae caffael yn creu unedau gweithdrefnol, fel templedi ffonolegol, dilyniannau geiriau ac arferion, sy'n caniatáu canfyddiad a chynhyrchu cyflym wrth ryngweithio. Ar gyfer iaith academiaidd, mae caffael yn cynhyrchu rhwydweithiau semantig ac orthograffig datganiadol (megis diffiniadau, cydleoadau a sgemâu genre) sy'n cefnogi cyfeirio, dadansoddi a chyfansoddiad estynedig manwl gywir. Yn ganlyniad, mae caffael felly yn

dibynnu ar natur a lefel y mewnbwn ac ar amodau atgyfnerthu. Dyma lle mae'r CEFR yn dod i'r amlwg gan ei fod yn caniatáu archwilio a dysgu iaith gyfathrebu bob-dydd ac iaith academiaidd sy'n benodol i bwnc, ar lefelau diffiniedig (lefelau A1 i C2) ar yr un pryd (Ullman, 2001; Tomasello, 2003; Cyngor Ewrop, 2020).

Mae'r ffordd y mae Llywodraeth Fetropolitan Tokyo yn ymdrin â'r CEFR yn dangos na ddylid ei ddefnyddio fel rhestr wirio sengl ond fel sgaffald trefnu deul sy'n sicrhau bod modd diffinio a mesur y ddau gywair rhyngweithiol. Mae Bwrdd Addysg Llywodraeth Fetropolitan Tokyo yn canolbwyntio ar sicrhau bod gan eu dysgwyr sgiliau llafaredd, darllen ac ysgrifennu y gellir eu mesur yn erbyn lefel A2 erbyn diwedd addysg orfodol (Green, 2012; Figueras, Little ac O'Sullivan, 2022).

Egwyddorion Dylunio'r Cwricwlwm

Mae Adran Hyfforddi Athrawon Llywodraeth Fetropolitan Tokyo wedi bod yn allweddol wrth ddatblygu'r ddealltwriaeth fod yn rhaid alinio pob elfen o'r cwricwlwm ar gyfer yr ail iaith darged ac, felly, mae dogfennaeth y cwricwlwm, matricesau a deilliannau disgwylidiedig i gyd yn defnyddio'r un ffon fesur fel sylfaen. Mae Japan wedi dysgu'n glir iawn, trwy ei dull hanesyddol o orbwysleisio darllen ac ysgrifennu a diffyg pwyslais ar lafaredd, nad yw polisi caffaeliad iaith yn gweithio'n effeithiol os nad oes un edau gyffredin sy'n seiliedig ar ymchwil sy'n sefydlu disgwyliadau'r genedl ar gyfer model caffael iaith. Yn yr un modd, mae Japan wedi dysgu y dylid nodi caffaeliad iaith fel nodau pâr hyfedredd ieithyddol o ran iaith gyfathrebu bob-dydd ac iaith academiaidd sy'n benodol i bwnc. Er mwyn sicrhau cydbwysedd yn seiliedig ar ymchwil, mae llywodraeth Japan wedi gweithredu'r CEFR fel ei dull gweithredu ar draws ei holl weithgarwch addysgu Saesneg. Mae hyn wedi arwain (ac yn dal i arwain) at newid sylweddol yn y meddylfryd a'r newid sy'n datblygu ar draws systemau addysgol yn Japan (Butler a lino, 2005; Taguchi, 2020).

Peryglon System Iaith Anintegredig yng Nghymru

Mae profiad hanesyddol Japan yn dangos sut y gall diffyg alinio systemig rhwng amcanion y cwricwlwm, ymarfer llythrennedd a fframweithiau hyfedredd achosi niwed rhagweladwy y gellir ei osgoi. Mae'r newidiadau systemig sy'n cael eu gwneud yn Japan yn cefnogi system addysg fwy cydlynol.

Mae'r peryglon canlynol yn tynnu'n uniongyrchol ar batrwm hanesyddol Japan y maen nhw, fel cenedl, yn gweithio'n ddiwyd i'w newid. Maent yn disgrifio beth all ddigwydd yng Nghymru os na chaiff y Cwricwlwm i Gymru, fframweithiau llythrennedd a'r CEFR eu tynnu at ei gilydd mewn ffordd fwriadol i greu deilliannau cyflenwol, addysgeg gydlynol ac asesu diagnostig.

1. Os bydd y Cwricwlwm i Gymru, fframweithiau llythrennedd a'r CEFR yn parhau i fod heb eu hintegreiddio, bydd ysgolion yn cael signalau cymysg ac weithiau gwrthgyferbyniol ynghylch yr hyn y dylai dysgwyr ei gyflawni. Mae system ddarniog o'r fath yn arwain at gynllunio anghyson a llwybrau dysgu dryslyd, felly mae disgyblion yn profi dilyniant anwastad yn hytrach na llwybr cydlynol tuag at ganlyniadau llafar ac academiaidd sy'n ategu at ei gilydd.
2. Mae systemau ar wahân yn gwahodd cyfundrefnau asesu sy'n mesur yr hyn sydd fwyaf hawdd ei fesur, yn hytrach na'r hyn sydd ei angen mewn gwirionedd ar ddysgwyr, gan greu bylchau cudd mewn atebolrwydd. Gellir gorbwysleisio cyrhaeddiad ysgrifenedig sy'n hawdd ei gofnodi, ar draul sgiliau rhyngweithiol llafar, gan greu data am berfformiad sy'n rhoi camargraff o gymhwysedd cyfathrebu go iawn disgyblion ac yn anffurfio blaenoriaethau'r ysgol.
3. Bydd capasiti anghyfartal i ddod â fframweithiau lluosog ynghyd yn ehangu anghydraddoldeb o ran addysgeg. Gall ysgolion a lleoliadau sydd â digon o adnoddau a staff arbenigol ddylunio rhaglenni deul cydlynol sy'n sicrhau bod dysgwyr yn datblygu sgiliau iaith gyfathrebu bob-dydd yn ogystal â sgiliau iaith academiaidd, sy'n benodol i bwnc. Gall ysgolion a lleoliadau eraill syrthio ar ei hôl hi gan arwain at amrywiad cynyddol o ran y ddarpariaeth a chanlyniadau sy'n llai cysylltiedig ag anghenion dysgwyr ac yn fwy at y manteision i'r sefydliad.
4. Mae dysgwyr mewn perygl o gwblhau addysg orfodol gyda datblygiad anghyfartal yn eu gwybodaeth o ran iaith academiaidd heb gyd-destun ac o ran yr iaith sydd ei hangen arnynt ar gyfer rhyngweithiadau cymdeithasol neu yn y gweithle a'r gymuned bob-dydd.
5. Os caiff arferion rhyngweithiol bob-dydd a genres disgyblaethol eu haddysgu ar eu pen eu hunain heb bontio'n benodol, mae dysgwyr yn ei chael hi'n anodd trosglwyddo geirfa, ymadroddion a phatrymau prosodig rhwng cyweiriau.
6. Mae nodau cenedlaethol strategol fel Cymraeg 2025 a hyfedredd gydol-oes sy'n seiliedig ar CEFR yn dod yn anoddach eu gwireddu pan nad yw'r fframweithiau wedi'u halinio. Mae anghysondeb gweithredol yn arafu cynnydd systemig, yn cymhlethu'r monitro a'r gwerthuso, ac yn peryglu tanseilio hyder gwleidyddol a phroffesiynol mewn mentrau diwygio.
7. Yn olaf, mae athrawon yn wynebu llwyth gwaith cynyddol a dryswch pan gaiff fframweithiau sy'n gorgyffwrdd yn rhannol eu gweithredu ar wahân. Yna, mae datblygiad proffesiynol yn rhannu'n flaenoriaethau sy'n cystadlu. Mae morâl athrawon a'r gallu i gadw athrawon yn y proffesiwn yn debygol o ddioddef wrth i ymarferwyr ei chael hi'n anodd gwybod pa ddulliau i'w blaenoriaethu mewn amser cyfyngedig yn yr ystafell ddosbarth.

I gloi, fel cenedl, gallwn elwa'n fawr ar yr hyn y mae Japan wedi ei ddysgu. Gyda phasio Deddf y Gymraeg ac Addysg (Cymru) 2025, sy'n amlinellu'r bwriad i ddefnyddio'r CEFR fel methodoleg ar gyfer caffael iaith, mae Cymru'n wynebu cyfnod tyngedfennol a all sicrhau integreiddio ac arfer cydlynol os allwn ni ddysgu o ddulliau gwledydd eraill (Llywodraeth Cymru, 2017; Llywodraeth Cymru, 2025).

Cyfeiriadau

Beck, I.L., McKeown, M.G. & Kucan, L. (2013) *Bringing Words to Life: Robust Vocabulary Instruction*. Ail argraffiad. Efrog Newydd: Guilford Press

Best, C.T. & Tyler, M.D. (2007) Nonnative and second language speech perception: Commonalities and complementarities. In: O.S. Bohn & M.J. Munro, eds. *Language Experience in Second Language Speech Learning: In Honor of James Emil Flege*. Amsterdam: John Benjamins, tt. 13–34

Biber, D. & Conrad, S. (2009) *Register, Genre and Style*. Caergrawnt: Cambridge University Press

British Council (2022) *Aligning Language Education with the CEFR: A Handbook*. Llundain: British Council

Bybee, J. (2010) *Language, Usage and Cognition*. Caergrawnt: Cambridge University Press

Butler, Y.G. & Iino, M. (2005) Current Japanese reforms and English education: The 2003 'Action Plan'. *Language Policy*, 4(1), tt. 25–45

Cummins, J. (1979) Cognitive/academic language proficiency, linguistic interdependence, the optimum age question and some other matters. *Working Papers on Bilingualism*, 19, tt. 121–129

Cummins, J. (2000) *Language, Power and Pedagogy: Bilingual Children in the Crossfire*. Clevedon: Multilingual Matters

Cyngor Ewrop (2001) *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Caergrawnt: Cambridge University Press

Cyngor Ewrop (2020) *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment — Companion Volume with New Descriptors*. Strasbourg: Cyngor Ewrop

Darling-Hammond, L., Flook, L., Cook Huffman, V., Barron, B. & Osher, D. (2017) Implications for educational practice of the science of learning and development. *Applied Developmental Science*, 24(2), tt. 97–140

Ellis, R. (2003) *Task Based Language Learning and Teaching*. Rhydychen: Oxford University Press

Figueras, N., Little, D. & O'Sullivan, B. (2022) Aligning language education with the CEFR: reflections and practical steps. *CEFR Journal*, 5(1), tt. 1–18

Ford, C.E., Fox, B.A. & Thompson, S.A. (2002) Practices in the study of interactional grammar. *Discourse Studies*, 4(4), tt. 539–556

Green, A. (2012) Japan's adoption of the CEFR and the implications for English education. *Journal of Language Policy and Education*, 5(1), tt. 45–60

Halliday, M.A.K. & Martin, J.R. (1993) *Writing Science: Literacy and Discursive Power*. Llundain: Falmer Press

Hargreaves, A. (2010) *Creating a Self Improving School System*. Llundain: National College for Leadership of Schools and Children's Services

Hulstijn, J.H. (2001) Intentional and incidental vocabulary learning: A reappraisal of the frequency principle. In: P. Robinson, ed. *Cognition and Second Language Instruction*. Caergrawnt: Cambridge University Press, tt. 258–286

Hulstijn, J.H. (2007) Theoretically motivated approaches to second language vocabulary acquisition. In: J. Cummins & C.E. Davison, eds. *International Handbook of English Language Teaching*. Efrog Newydd: Springer, tt. 179–191

- Hyland, K. (2004) *Disciplinary Discourses: Social Interactions in Academic Writing*. Harlow: Pearson Education
- Kuhl, P.K. (2004) Early language acquisition: Cracking the speech code. *Nature Reviews Neuroscience*, 5(11), tt. 831–843
- Lamb, T.E. (2004) Large scale assessment and English education in Japan. *Language Testing*, 21(3), tt. 259–287
- Llywodraeth Cymru (2017) *Cymraeg 2050: Miliwn o Siaradwyr Cymraeg*. Caerdydd: Llywodraeth Cymru
- Llywodraeth Cymru (2025) *Deddf y Gymraeg ac Addysg (Cymru) 2025*. Caerdydd: Llywodraeth Cymru
- Markee, N. (2000) *Conversation Analysis*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum
- Nagy, W. a Townsend, D. (2012) Words as tools: Learning academic vocabulary as language acquisition. *Reading Research Quarterly*, 47(1), tt. 91–112
- Nation, I.S.P. (2001) *Learning Vocabulary in Another Language*. Caergrawnt: Cambridge University Press
- North, B. (2007) *The CEFR in Practice*. Strasbourg: Cyngor Ewrop
- Pickering, M.J. a Garrod, S. (2007) Do people use language production to make predictions during comprehension? *Trends in Cognitive Sciences*, 11(3), tt. 105–110
- Rau, M.A. (2015) Multimodal learning and the development of disciplinary literacy. *Educational Psychologist*, 50(3), tt. 159–171
- Scarcella, R. (2003) *Academic English: A Conceptual Framework*. University of California Linguistic Minority Research Institute
- Schegloff, E.A. (2007) *Sequence Organisation in Interaction: A Primer in Conversation Analysis*. Caergrawnt: Cambridge University Press
- Schleppegrell, M.J. (2004) *The Language of Schooling: A Functional Linguistics Perspective*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum
- Schmidt, R. (1990) The role of consciousness in second language learning. *Applied Linguistics*, 11(2), tt. 129–158
- Seedhouse, P. (2004) *The Interactional Architecture of the Language Classroom: A Conversation Analysis Perspective*. Rhydychen: Blackwell
- Snow, C.E. & Uccelli, P. (2009) The challenge of academic language. In: D.R. Olson & N. Torrance, eds. *The Cambridge Handbook of Literacy*. Caergrawnt: Cambridge University Press, pp. 112–133
- Swain, M. a Lapkin, S. (2001) Focus on form through collaborative dialogue: Exploring task effects. In: M. Bygate, P. Skehan a M. Swain, Gol. *Researching Pedagogic Tasks*. Harlow: Longman, tt. 99–118
- Taguchi, E. (2015) *Second Language Acquisition in Japanese Classrooms*. Oxford: Oxford University Press
- Taguchi, E. (2020) Classroom second language acquisition research in Japan: Recent evidence on speaking and listening development. *Applied Linguistics Review*, 11(2), pp. 123–146
- Tomasello, M. (2003) *Constructing a Language: A Usage Based Theory of Language Acquisition*. Harvard: Harvard University Press
- Ullman, M.T. (2001) The declarative/procedural model of lexicon and grammar. *Journal of Psycholinguistic Research*, 30(1), tt. 37–69
- Wray, A. (2002) *Formulaic Language and the Lexicon*. Caergrawnt: Cambridge University Press