

[外国語]

Small Talk活動後の省察が児童の発話パフォーマンスに与える効果 - 振り返りの視点を取り入れた実践を通して -

今井 洋太*

1 研究の背景

2020年度から小学校で全面実施されている新学習指導要領では、全ての教科等の目標及び内容において資質・能力の3つの柱が示された。そして、これまで以上に児童が何を、どのように学び、何ができるようになったのか等、自身の学びの過程や変容を自覚できる場面である振り返りを重視し、授業改善を進めることが求められている。田村（2017）は、「新しい学習指導要領において期待される学び」において、振り返りの視点として「本時に学んだ事実について」「本時で自分自身が成長したことについて」及び「既習事項との関連について」を示している。新学習指導要領が目指す資質・能力を育むためには、学習目標の達成を目指した授業を展開することに加え、これらの視点に沿った振り返り活動の充実が必須である。

振り返りについては、2011年度に小学校外国語活動が導入されて以降、様々な研究が行われてきている。泉他（2014）は、評価基準を具体的に記述したCan-Do形式の振り返りシートを作成し、公立・私立小学校で実践を行った。振り返りシートの質的分析やインタビューの結果から、Can-Do形式の振り返りシートを活用することにより、児童にとって授業のめあてがより明確になることが示唆されている。板垣他（2016）は、小学生の毎回の振り返りをテキストマイニングで分析することで、授業スタイルによる児童の反応や授業の効果を客観的に捉えられると述べている。一方で、田山（2019）は、小学校外国語活動における振り返りについて、「がんばったこと」や「楽しかったこと」などの主観的で情意的な記述に終始してしまう面があるとして、指導者による適切な視点の提示の必要性を指摘している。こうした課題を受け、西川・町（2021）は、児童が自己の学びを省察する振り返り場面にメタ認知的モニタリングとコントロールを用いた振り返り方略を取り入れ、振り返りの質や遂行場面におけるやり取りにどのような効果が表れるのかを調査した。その結果、児童が設定された振り返りの視点に基づいて振り返ったり、自らの学びを改善しようとしたりする等、学びに対する自己調整を行おうとする姿に変容が見られたことが報告されている。また、省察段階に焦点を当てて継続的に指導を行うことにより、そこで培った力が実際のやり取りの場面にも転用されるという可能性も示された。

これらの先行研究から、言語活動後の振り返り場面において児童に適切な視点を示すことで、記述内容の変化や質の向上が見られることが明らかになった。しかしながら、このような視点に基づいた振り返りが、実際の英語による発話パフォーマンスにどのような効果を与えるのかに関する調査はほとんど行われていない。そこで、本研究では、言語活動としてのSmall Talkに焦点を当て、その活動に対する振り返りの視点を明確にした省察が、児童の英語による発話パフォーマンスの向上に有効であるのかを明らかにする。

2 研究の目的

本研究では、言語活動としてのSmall Talkの活動後に、振り返りの視点を取り入れた省察を行うことが、児童の英語による発話パフォーマンスにどのような効果をもたらすのかを明らかにする。その際、以下の3点に基づいて調査する。

- (1) チェックリストに基づく振り返りカードの分析
- (2) 抽出児童による実践前後の発話パフォーマンスの比較
- (3) 抽出児童によるSmall Talkの発話記録と振り返りの記述内容の分析

*柏崎市立柏崎小学校

3 研究の方法

(1) 調査の実施期間 2021年6月～7月

(2) 調査の対象 新潟県内の公立小学校第6学年2学級(計62名)

(3) 対象児童の実態

調査対象の児童は、教科化初年度となった5年生から教科書を用いて年間70時間の外国語学習を経験し、中学年までの聞く・話す活動に加え、簡単な英単語やアルファベットを読んだり書いたりする活動に取り組んでいる。6年生では、一人一台のタブレット端末が使用できる環境が整い、個別のリスニングや発表資料の作成等、積極的な活用を進めている。しかし、タブレット

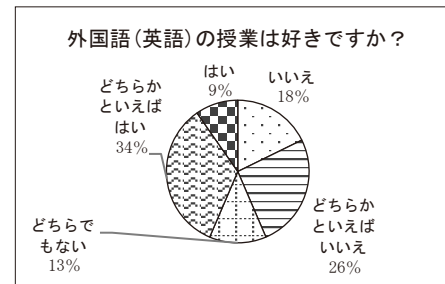


図1 外国語(英語)授業に対する意識調査

端末は英語の意味や発音を手軽に調べられる一方で、その便利さに依存するあまり、英語が知識として定着しないという課題もある。そのため、やり取りの活動が一問一答になることが多く、既習表現を活用して即興的に英語で会話する活動の経験はほとんどない。また、実践前の外国語(英語)の授業に関する意識調査では、「外国語(英語)の授業は好きですか」という問いに、「はい」「どちらかといえばはい」(肯定的評価)が43%、「いいえ」「どちらかといえばいいえ」(否定的評価)が44%となり、児童の英語への捉えが二分化していることが明らかになった(図1参照)。

振り返りは、通常授業の終末5分程度で行っており、5年生から継続して自由記述形式のカードを使っている。数値による自己評価等は行われておらず、記述内容や分量は児童によって個人差がある。授業での学びや気づきを書くよう促しているが、実際は学習内容の羅列や短文の感想等、自己の学びの改善に生かされないものが多い。

(4) 授業設計

本研究では、NEW HORIZON Elementary 第6学年(東京書籍, 2019)のUnit 2 How is your school life?(友達に自分の宝物や普段の生活のことを話そう)とUnit 3 Let's go to Italy.(自分の行きたい国やその理由について伝え合う)の2単元において実践を行った。これらは小学校外国語科における5領域のうち、「話すこと〔やり取り〕」と「話すこと〔発表〕」を中心に扱う単元であったが、本研究では、「話すこと〔やり取り〕」におけるSmall Talkを帯活動に位置付けて重点的に取り扱い、新潟県教育センター(2018)によるバックワードデザインで単元を再構成した。

① Small Talk

Small Talkとは、高学年で設定されている対話的な言語活動であり、その意図は既習表現や対話を続けるための基本的な表現の定着を図ることである。2時間に1回程度、帯活動で、あるテーマのもと、指導者のまとまった話を聞いたり、ペアで自分の考えや気持ちを伝え合ったりすることとされ、5年生は指導者の話を聞くことを中心に、6年生はペアで伝え合うことを中心に行うことが推奨されている。また、やり取りの継続のためには、相手が言ったことを繰り返したり、応答したり、質問したりすることができるようになるための指導も必要とされている(文部科学省, 2017)。Canale(1983)は、コミュニケーション能力の4つの構成要素のうち、このような会話の維持や促進のための知識や技能を方略的能力と位置付けており、そのために用いられる方略をコミュニケーション方略としている。さらに、泉(2017)は、小学生のコミュニケーション活動においても方略的能力(コミュニケーション方略)を育成していくことの重要性を論じている。

しかし、実践前の意識調査(図1参照)からも明らかになったように、外国語(英語)の授業への捉えが二分化している児童にとって、Small Talkへの取組はその傾向により拍車をかけることにつながりかねないだろう。そこで、本研究では、児童の不安感を軽減し、少しでも「英語が話せた」と実感できるよう、Small Talkの前に自作のチャ



図2 チャッツに使用したスライド例

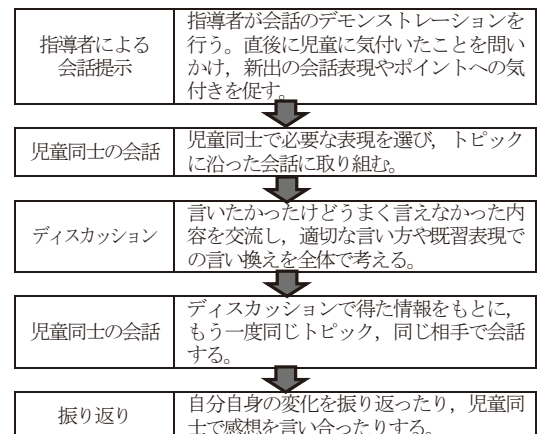


図3 実施したSmall Talkの流れ

ンツを取り入れ、話型の提示と習熟を図ることができるようにした。チャッツとは、音楽やリズムに合わせて英単語や英文を繰り返し唱える練習法、またはその練習法で使用される教材の総称として認識されている。文部科学省(2017)

では、その効果として (1) 児童の興味・関心を高めることができること、(2) 外国語の音声やリズムに慣れ親しむことができることが挙げられており、慣れ親しんだ自然な英語の表現が実際のコミュニケーションの場で生かされることが望まれている。指導は図2で示したように、話型を毎時間リズム入りのスライドで提示していき、授業者が続いて児童が発話するようにした。また、質問に対する答えの部分はバリエーションを変えて何度も練習できるようにした。

Small Talkの活動は、児童同士が既習表現を用いて会話を継続させられるよう、山口・巽 (2020) を参考に、図3のような流れで毎授業の終末に10分程度行った。ペアは座席の近い児童同士で編成し、一定期間が経つと相手を変えて誰とでも会話を続けられることを目指した。トピックは学習している単元に沿った内容とし (表1参照)、コミュニケーション方略を「会話テクニック」として提示した (表2参照)。そして、それらを指導者によるデモンストレーションの中に少しずつ取り入れて児童に気付きを促すとともに、会話の中で活用できるようにした。指導者や指導内容、手順は2学級とも同一であった。

② 振り返り

Small Talkの活動直後 (毎授業の終末) に、振り返りの時間を5分程度設定し、自分の学びを振り返りカードに記入するようにした (図4参照)。これまでの課題であった記述内容や分量による個人差を解消し、新学習指導要領が目指す振り返り活動を具現化していくためには、学習到達度の基準を示すことと児童に振り返りの方法を指導することが必要であると考えた。そこで、本研究では、西川・町 (2021) による「振り返り方略」を参考に、振り返りの視点として、4段階で構成されたループリックを提示し (表3参照)、毎授業後、自分の状況に合う数値に丸を付けるようにした。項目は、既習事項や会話テクニックの使用に関する「表現」、自力での会話継続や流暢さに関する「会話」、及び相手意識や伝わりやすさに関する「姿勢」の3観点とし、評価基準は児童が自己評価しやすいよう具体的な表現で示した。また、Unit 2直前の授業においてSmall Talkの取組方を説明するとともに、ループリックを用いた振り返り方法についても指導し、児童の振り返りを量的・質的に高めていけるようにした。さらに、毎授業の導入において、児童が振り返りカードに記述した内容から3観点に基づいてSmall Talkの様子を振り返り、学習状況や具体的改善策等が記述されているものをクラス全体に良いモデルとして紹介した。友達の良い振り返りをモデルとして取り上げることで、児童の振り返りの質の段階的向上を図った。

③ チャレンジタイム

チャレンジタイムとは、実践の効果を測るためのパフォーマンステストであり、Unit 2の前とUnit 3の後に設定した。授業とは別の教室でALTと児童が一对一で2分程度行い、実践前・実践後とも同一のトピックで対話を行った (表1参照)。トピックは事前に児童に知らせず直前に提示し、会話は児童の実態を考慮してALTから話題を提示することとした。また、会話の様子は毎回ビデオカメラ及びICレコーダーで録画・録音した。

表1 Small Talkトピック一覧

回	単元	トピック	質問表現
チャレンジタイム		好きなものは何?	What do you like?
1	2	どこに住んでいるの?	Where do you live?
2		どこに行くの?	Where do you go?
3		普段何をするの?	What do you usually do?
4	3	宝物は何?	What's your treasure?
5		宝物は何?	What's your treasure?
6	3	行きたい国はどこ?	Where do you want to go?
7		行きたい国と場所	Where do you want to go?
8		行きたい国と理由	Where do you want to go?
9		行きたい国とおすすめのポイント	Where do you want to go?
チャレンジタイム		好きなものは何?	What do you like?

表2 児童に提示した会話テクニック

質問	反応	感想
What do you mean?	Uh-huh.	Good.
Tell me more.	I see.	Cool.
For example?	I get it.	Nice.
How was it?	Really?	Great.
Why?	Right.	Wonderful.
When?	Sorry? / Pardon?	Sounds fun.
With who?	Me too.	It's exciting.

めあてはどのくらいクリアできましたか。			
表現レベル	会話	姿勢	合計
1	2	3	4
1	2	3	4
1	2	3	4
どうしてそう思ったか、これからどうしていきたいかを書きましょう。			

図4 振り返りカードの例 (Unit 2 第1時)

表3 Small Talkの振り返りにおけるループリック

	表現	会話	姿勢
4	習った表現や会話テクニックを3つ以上使った。	スラスラとたずねたり、答えたりすることができている。	相手の目を見る、聞き取りやすい声、ジェスチャーの全部ができている。
3	習った表現や会話テクニックを2つ使った。	つかえることがあっても、自分の力でたずねたり、答えたりすることができている。	相手の目を見る、聞き取りやすい声、ジェスチャーのうち、2つができている。
2	習った表現や会話テクニックを1つ使った。	友達や先生にヒントをもらって、たずねたり答えたりすることができている。	相手の目を見る、聞き取りやすい声、ジェスチャーのうち、1つができている。
1	習った表現や会話テクニックを1つも使えない。	友達や先生にヒントをもらっても、たずねたり答えたりできない。	相手の目を見る、聞き取りやすい声、ジェスチャーができていない。

(5) 分析

① 振り返りカード

児童が毎授業のSmall Talk後に自己の活動をどのように振り返ったかを、質的に検証するため、西川・町 (2021) による「振り返りの3つの視点」を参考にしたチェックリストを作成し (表4参照)、条件を満たした項目数を調査した。対象は、都合により振り返りの時間が設定できなかった第9回を除く8回分の振り返りカードの記述とした。無記入であっても、授業に参加した児童は分析対象としたが、文章からSmall Talkに関する内容か判別できないものや「楽しかった」「がんばった」等の情意的な感想、「難しかった」「簡単だった」等の難易度のみ記述は対象から除外した。

表4 振り返りチェックリスト

観点	記述内容	児童の記述の具体例
①ループリックに対する自己評価	ループリックをもとに、数値を選択している。	1, 2, 3あるいは4
②自己の学習状況	本時のSmall Talkにおける自己の学習状況を記述している。	感想を言うことができた。 うまく話すことができなかった。
③学習状況に対する根拠	本時のSmall Talkにおける自己の学習状況に対する根拠を記述している。	たくさん練習したからだと思います。 少しだけ止まったりしたので、…。
④学習状況改善の方策	本時のSmall Talkにおける自己の学習状況改善に向けためあてや方策を記述している。	次回は反応をがんばります。 分からない言葉は調べて使えるようにします。
⑤以前の学習との比較	Small Talkについて、本時と前時までの取組を比較したり、本時における1回目と2回目の取組を比較したりしてその変容を記述している。	前回よりもスムーズに会話できました。 1回目よりも2回目の方が、…。

② 発話パフォーマンス

8回全ての授業に参加した児童 (55名) を対象に、前述の振り返りチェックリストで条件を満たした項目数の平均値を求め、それらが児童の発話パフォーマンスにどのような効果を与えるのかを検証した。また、後述の図6より、上位群 (3以上4未満) と下位群 (2未満) から2名ずつ、計4名を抽出し、実践前後に実施した2回のチャレンジタイムの会話を書き起こして発話内容を分析した。分析は、児童の発話総語数、会話テクニックの使用回数 (以下、方略使用数)、ALTからの質問に対して適切に答えた回数 (以下、適切な回答数) 及び日本語使用数を比較した。分析対象とする会話は冒頭の挨拶終了後、ALTがチャレンジタイムのトピックである「好きなもの」を尋ねる “What do you like?” に対する回答から、終わりの “Thank you.” や “See you.” 直前までの内容とし、総語数の計算は表5の通り行った。さらに、振り返りの記述内容とパフォーマンスの関係を分析するために、毎回のSmall Talkの会話を書き起こした。そして、その発話内容と振り返りの関係を考察していくこととした。

表5 総語数の加算方法

総語数に加算したもの	総語数に加算しなかったもの
・人名や固有名詞 (日本語でも)	・英単語として聞き取れないもの
・日本語の会話中での英語表現	・分析者が聞き取った英単語であるが、意図して発言しているか判断できないもの
・“Oh”や“Ah”など日本語の発音との区別が難しいもので、相手の発言に対して反応しているもの	・“Oh”や“Ah”など日本語の発音との区別が難しいもので次の発話を考えていると判断できるもの

4 結果と考察

(1) 振り返りカード

図5はチェックリストの各項目に対して、全参加児童の何%が条件を満たしたかを示している。欠席等により授業毎に参加児童数が異なっていたため、〔項目記述人数〕÷〔参加児童数〕で計算し、項目記述率とした。

平均を見ると、第4回と第5回は他の時間に比べて振り返りの時間が短くなったことによる低下が見られるが、それ以外の時間は50%前後でチェックリストの条件を満たしている。観点①「ループリックに対する自己評価」が90%台で推移している要因として、評価のしやすさがあると推察される。数値による選択形式にしたことや評価基準を児童に分かりやすい具体的な表現にしたことが取り組みやすさにつながったと考える。観点②「自己の学習状況」は中盤以降微増傾向に転じている。その背景には、児童の記述内容の質的向上が考えられる。回を追うごとに自己内目標に対する評価や会話中の気付き等を記述する児童が多くなり、そこから次時へのめあてや学習状況改善の方策を見出すようになった。毎時間の導入時に前時の振り返りからよいモデルを学級全体に紹介してきたことが記述内容の質の段階的向上につながったと推察される。それ以外の観点については、各回で数値の増減はあるものの、全体としての

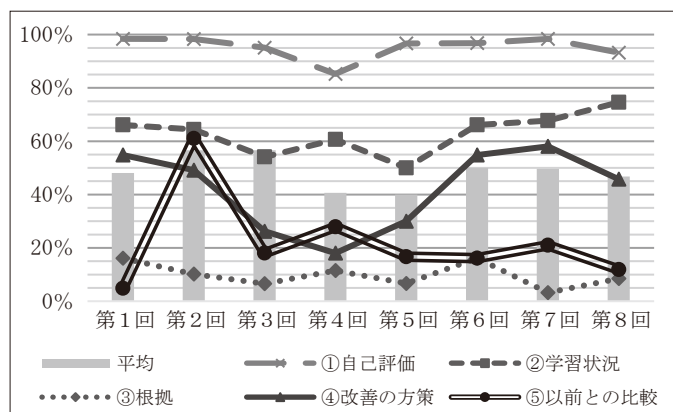


図5 振り返りチェックリストの項目記述率

平均を見ると、第4回と第5回は他の時間に比べて振り返りの時間が短くなったことによる低下が見られるが、それ以外の時間は50%前後でチェックリストの条件を満たしている。観点①「ループリックに対する自己評価」が90%台で推移している要因として、評価のしやすさがあると推察される。数値による選択形式にしたことや評価基準を児童に分かりやすい具体的な表現にしたことが取り組みやすさにつながったと考える。観点②「自己の学習状況」は中盤以降微増傾向に転じている。その背景には、児童の記述内容の質的向上が考えられる。回を追うごとに自己内目標に対する評価や会話中の気付き等を記述する児童が多くなり、そこから次時へのめあてや学習状況改善の方策を見出すようになった。毎時間の導入時に前時の振り返りからよいモデルを学級全体に紹介してきたことが記述内容の質の段階的向上につながったと推察される。それ以外の観点については、各回で数値の増減はあるものの、全体としての

向上は認められなかった。特に、観点③「学習状況に対する根拠」が10%前後で推移しているのは、児童に自己内省の力が十分育っていないことが要因の一つとして考えられる。

(2) 発話パフォーマンス

図6は8回全ての授業に参加した児童(55名)を対象にチェックリストで条件を満たした項目数の平均値を求め、その人数分布を示したグラフである。表6は図6における上位群(3以上4未満)及び下位群(2未満)より2名ずつ抽出した計4名の児童の1回目(実践前)と2回目(実践後)における発話パフォーマンスの分析結果である。上位群の児童(A, B)は実践前後で日本語の使用はなく、それ以外の項目で数値の増加が見られた。下位群の児童(C, D)はどちらも日本語使用数が多く、適切な回答数にも実践前後で大きな変化は見られなかった。

表7は児童Aと児童Dの2回目(実践後)の発話パフォーマンス記録の抜粋である。児童Aは、実践前後で適切な回答数に変化は見られなかったが、沈黙やfillerの減少が即興的な回答につながり、スムーズに会話が展開していく様子が伺える。そして、その結果が総語数の増加につながったと考えられる。児童Dは「What do you like?」に対して下線(1)のように聞かれた内容が理解できていない。再度質問され、数秒悩んだ後に下線(2)のように答えるが、直前(第8回)のSmall Talkのトピック「行きたい国とおすすめのポイント」の内容を伝えている。実践前と比較すると、日本語使用数が減少し総語数は増加しているが、下線(2)後も一方的に前時の内容を伝えており、質問の意図や状況を捉えて発話するところまでは至っていない。

再度質問され、数秒悩んだ後に下線(2)のように答えるが、直前(第8回)のSmall Talkのトピック「行きたい国とおすすめのポイント」の内容を伝えている。実践前と比較すると、日本語使用数が減少し総語数は増加しているが、下線(2)後も一方的に前時の内容を伝えており、質問の意図や状況を捉えて発話するところまでは至っていない。

表7 抽出児童の2回目の発話パフォーマンス記録(一部抜粋)

話者	発話内容	話者	発話内容
ALT	What do you like?	ALT	What do you like?
児童A	I like... udon.	児童D	(1) ん?
ALT	Udon! Hmm... tell me more.	ALT	What do you like?
児童A	(沈黙)	児童D	(2) えー、あー、China is nice country.
ALT	Udon, why?	ALT	Hmm.
児童A	I... kitsune udon.	児童D	China... 水餃子! delicious.
ALT	Kitsune udon... where do you want to go?	ALT	Delicious, gyoza... I see.
児童A	I want to go to Italy.	児童D	万里の長城 is nice.
ALT	Italy! Tell me more.	ALT	Nice, Hmm.
児童A	How about you?	児童D	China is fortune cookie.
ALT	Me too. I want to go to Italy. Sota, why Italy?	ALT	Hmm.
児童A	It's pizza, delicious.	児童D	Is... thank you.
	～以下略～		～以下略～

(下線, 括弧及び数字は筆者による)

表8に示す第2回目のSmall Talkの発話記録と活動後の振り返り記述よりその要因を考察すると、上位群の児童(A, B)は毎回、前時までと本時の取組を比較した記述をしており、自分のパフォーマンスについて客観的に捉えている様子が伺える。また、その要因についても考察し、次時のめあてや今後の方策を記述している。このような視点に基づく振り返りを繰り返してきたことにより、AARサイクル(Anticipation「見通し」→Action「行動」→Reflection「振り返り」)(OECD, 2019)が確立され、毎時間のSmall Talkによって発話パフォーマンスを向上させていったと推察される。一方、下位群の児童(C, D)は情意的な感想や具体性に欠ける記述に留まることが多かった。そのため、自分のパフォーマンスについて客観的に捉えることにつながらず、改善に向けた方策を考えるまでには至らなかったと考えられる。

表8 抽出児童の第2回目のSmall Talkの発話記録と活動後の振り返り記述

話者	発話内容	振り返り記述	話者	発話内容	振り返り記述
S1	Where do you go?	6/2より内容は少し簡単だったので、6/2よりうまくできました。でも、まだ少しだけ文を見ないと会話できませんでした。次は文を見なくてもできるようにしたいです。練習したからうまくできました。	S2	Where do you go?	少しくましく話げできた。
児童A	I go to school.		児童D	Where do you... home.	
S1	Uh-huh. Tell me more.		S2	Uh-huh. Tell me more.	
児童A	I study Japanese.		児童D	A game.	
S1	I see. Thank you.		S2	I see. Thank you.	

方略使用数については、実践前後で両群間に大きな差は見られなかった。しかしながら、児童Bの振り返りには「自分も相手もスラスラ言えて、すぐ終わりました。でも、会話が長く続かなかったので、次はもう少しでいいので、長く

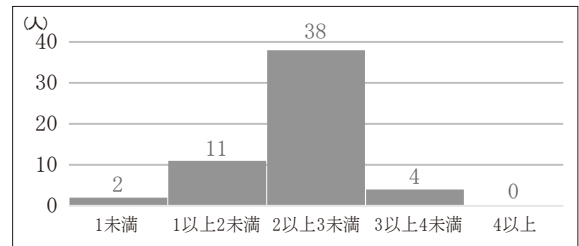


図6 振り返りチェックリスト達成平均数の分布

表6 発話パフォーマンスの分析結果

		1回目(実践前)			2回目(実践後)				
		総語数	方略使用数	適切な回答数	日本語使用数	総語数	方略使用数	適切な回答数	日本語使用数
上位群	児童A	16	0	4	0	21	1	4	0
	児童B	8	0	4	0	20	1	7	0
下位群	児童C	8	0	2	13	15	1	3	6
	児童D	5	0	2	6	18	0	1	3

続けられるように会話テクニックを使ってがんばりたいです。」等、会話テクニックに関する記述も見られた。視点に基づいた振り返りは、発話パフォーマンスの正確さに加え、会話の継続にも意識を向けることにつながったと考えられる。児童Aや児童Cにおいても、同様なことがあったのかもしれない。使用回数は僅かであったが、このようなコミュニケーション方略としての会話テクニックを今後もSmall Talkで継続的に取り入れていくことで、児童が目的・場面・状況に合った表現を選択できるようになり、質的・量的な発話パフォーマンスの向上が期待できる。

5 結論

本研究では、振り返りの視点を取り入れたSmall Talkの実践が、児童の発話パフォーマンスにどのような効果を与えるのかを検証した。チェックリストに基づく振り返りカードの分析及びSmall Talkと2回のチャレンジタイムによる発話内容の分析の結果、振り返りにおけるルーブリックやモデルの提示は上位群の児童において記述内容の質的向上につながり、西川・町（2021）を支持する結果となった。さらに、質の高い振り返りを行う児童にはパフォーマンスとの間にAARサイクル（OECD, 2019）が生まれ、それに伴って発話パフォーマンスも向上することや、Small Talkにコミュニケーション・ストラテジーとしての会話テクニックを継続的に取り入れていくことで実際のコミュニケーション場面で少しずつ活用できるようになっていくことが示唆された。児童の振り返り記述には「最初よりたくさんの英語を話せるようになった」「前よりもいろんな表現の仕方が分かったし、振り返りを書くのがうまくなった」等の記述も見られ、本研究を通して、児童は自己の成長を実感することができたと考えられる。

一方で、課題は、(1) 振り返りにおける記述内容の質的向上は一部の児童に留まり、全体としての向上が認められなかったこと、(2) 上位群と下位群のみを対象としたため分析数が少なく、振り返りの記述内容と発話パフォーマンスとの関係について質的分析が十分でないこと、及び(3) 実践期間が短く、授業内で提示できる表現や会話方略の数が限られていたことが挙げられる。児童の振り返りや発話パフォーマンスは長期間にわたって緩やかに向上していくと考えられる。今後は毎時間の振り返りが次時の発話パフォーマンスにどのように結びつくのか、より長期的に分析数を増やして検証していきたい。

引用・参考文献

- Canale, M. (1983). From communicative competence to communicative language pedagogy. In J. C. Richards & R.W. Schmidt (Eds.) *Language and communication*. (pp.2-27) London: Longman.
- OECD (2019). OECD Future of Education and Skills 2030 Conceptual learning framework, https://www.oecd.org/education/2030-project/teaching-and-learning/learning/aar-cycle/AAR_Cycle_concept_note.pdf (情報取得日：2022年2月16日)
- アレン玉井光江・阿野幸一・浜中紀子 他 (2019). 『NEW HORIZON Elementary English Course 6』東京書籍.
- 泉恵美子 (2017). 「小学校英語における児童の方略的能力育成を目指した指導」『教育実践研究紀要Journal of educational research』17, 23～33.
- 泉恵美子・萬谷隆一・アレン玉井光江・長沼君主・田縁眞弓・大田亜紀・島崎貴子・森本敦子 (2014). 「小学校外国語活動における評価のあり方－児童の学びの支援に関する研究－」『JES Journal』14, 228～243.
- 板垣信哉・鈴木 渉・リースエイドリアン・栄利滋人・千葉和江 (2016). 「英語活動における『振り返り』の実証的研究－第二言語習得研究の観点に基づいて－」『小学校英語教育学会誌』16巻01号, 212～227.
- 田村 学 (2017). 「新しい学習指導要領において期待される学び」『独立行政法人教員支援機構校内研修シリーズ動画 No.4』<https://www.nits.go.jp/materials/intramural/004.html> (情報取得日：2022年2月16日)
- 田山享子 (2019). 「小学校高学年「教科」外国語に向けた自己評価改善の試み－新学習指導要領が育成を目指す資質・能力に基づいて－」『共栄大学研究論集』18, 185～199.
- 新潟県教育センター英語教育推進チーム (2018). 『小学校外国語科CAN-DOリストを活用したバックワードデザインによる授業づくりパンフレット』
- 西川知晃・町 岳 (2021). 「小学校外国語科における児童の振り返りを促進する方略の効果：省察場面でのモニタリングとコントロールに焦点を当てて」『静岡大学教育実践総合センター紀要』31, 258～266.
- 文部科学省 (2017). 『小学校外国語活動・外国語研修ガイドブック』旺文社
- 山口美穂・巽 徹 (2020). 「Small Talkの継続的な実施による児童生徒の発話パフォーマンスの変化」『小学校英語教育学会誌』20, 84～99.