

小学校2年生の外国語活動における パフォーマンス課題を中核とした単元設計に関する検討

——単元「体を動かそう」の実践に焦点を合わせて——

大貫 守・原田 雪乃

1. はじめに

本稿では、小学校の外国語活動におけるパフォーマンス課題を中核とした単元設計の在り方について、A県B市立C小学校（以下、C小学校）の原田雪乃教諭と筆者との取り組みを中心に論じる。

2019年に中央教育審議会初等中等教育分科会教育課程部会より「児童生徒の学習評価の在り方について（報告）」が公表され、指導要録改訂等の方針が示された。同報告では、2017年改訂の学習指導要領で示された主体的・対話的で深い学びを通じた資質・能力の育成という方針を受け、資質・能力の3つの柱に即した観点を設定し、評価することが提言された（中央教育審議会、2019）。

加えて、同報告では、この資質・能力の3つの柱をバランスよく評価するために児童の学習成果を多面的・多角的に評価することが提案された。具体的には、客観式の設問を中心とした筆記テストだけでなく、論説文やレポートの作成、スピーチといった多様な活動とそれに基づく評価（パフォーマンス評価）の実施が推奨された（中央教育審議会、2019；石井、2019）。このような提案からは、単なる知識の獲得だけではなく、その知識を生活において活用する力など幅広い学力を児童に養うことが求められていることが伺える。

2017年改訂の学習指導要領では、小学校3・4年生で外国語活動が導入され、教科と同様に「知

識・技能」「思考・判断・表現」「主体的に学習に取り組む態度」の3つの柱に即した観点が設定された。文部科学省が2017年に発行した『小学校外国語活動・外国語研修ガイドブック』では、これらの観点を評価について、「筆記テストのみならず、インタビュー（面接）、スピーチ、簡単な語句や文を書くこと等のパフォーマンス評価や活動の観察等、多様な評価方法から、その場面における児童の学習状況を的確に評価できる方法を選択して評価することが重要である」（p. 27）と記されている。これは、先の指導要録で提案された評価の考え方と同様のものと捉えられる。

小学校の外国語活動では、これまでも聞くことや話すことが中心に置かれ、それを通して体験的に外国語に慣れ親しみ、思考力など高次の学力を養うことが重視されてきた。例えば、小学校の外国語活動の副読本では、自分の目的や相手を意識して作成したランチメニューを紹介しあうなど、単元末に児童に真正で有意義なコミュニケーション活動がパフォーマンス課題に設定され、論文や書籍等で紹介されてきた（喜多・林、2016；赤沢、2017；赤沢・福嶋、2019；岩下、2018など）。

しかし、これらの取り組みは、外国語活動もしくは外国語科の時間が設定されている小学校中学年以上の実践が紹介されるに留まり、小学校低学年段階でパフォーマンス課題を用いた実践は管見の限りない。また、小学校中学年以上では、外国語活動の副読本や外国語科の教科書があり、教育内容が単元として整理され、学習活動が提案され

ている。だが低学年段階では、教育内容や学習活動の選択・配列を含む単元構成が手探りであり(中村、2019 など)¹⁾、パフォーマンス課題の開発や単元への位置づけ方も明らかにされていない。

本稿で取り上げるC小学校は、A県B市にある公立小学校である。B市では小学校の全ての学年で外国語活動の時間を設定し、外国語教育に取り組んでいる。本稿では、筆者と共同研究をしている原田先生が2020年にC小学校の2年生を対象に実施した単元「体を動かそう」のパフォーマンス課題を中核とした単元設計とそれに基づく実践を分析し、小学校低学年の外国語活動の単元構成の在り方を考察することを目的とする。

本稿では実践検討の前に、本実践で用いている「逆向き設計 (backward design)」論と外国語活動におけるパフォーマンス課題の理論について概観する。次に、単元「体を動かそう」の教育課程上の位置づけを確認し、同単元の目標を整理する。その上で、原田先生の実践に即して、小学校低学年の外国語活動におけるパフォーマンス課題を中核に据えた単元設計の方策について検討する。

2. 「逆向き設計」論とパフォーマンス課題

(1) 「逆向き設計」論

「逆向き設計」論は、米国で提唱されているカリキュラムや単元を設計するための理論である。これは、図1に示される3つの段階からなる。まず①求められる結果を明確にする段階、次に②承認できる証拠を決定する段階、最後に③学習経験と指導を計画する段階の3段階である(ウィギンズ&マクタイ、2005 = 2012)。

①の段階では、単元のゴールとなる目標を明確にする。目標を明確にする際には、目標として想定される子どもの姿が読み手によって分かるような記述は避ける。例えば、「複文構造を理解している」という目標は、複文構造という言葉を知っていることなのか、それを文章執筆の際に応用できることなのかということが判然としない。

目標を明確にする手段としては、主に2つの方

法がある。まず1つ目の方法は、「英語の文構造を把握できる」という形で、学習を終えた子どもたちに期待されるパフォーマンスを「(教育内容)×(能力)」の形で表す方法である。

もう1つの方法は、学習を終えた子どもたちの理解の中身を明文化する方法である。具体的には、「英語で自己表現するには日本語とは異なる文構造と重要な語彙を理解することが必要である」という形で子どもたちが獲得する単元の中核に位置する概念や手続きに関する理解の中身を文章の形で具体化する。

②の段階では、評価方法を明確にする。①で設定した目標への子どもの到達の有無を判断するために必要な証拠を特定する。例えば、先の①の目標に対応する評価方法として、「『私が紹介したい人』というテーマで、英語で発表する」というパフォーマンス課題が想定される(田中、2017)。

③の段階では、指導過程や教材を設定する。①の目標に至るために必要な知識や技能は何か、それを得るために活動はどのようなものか、最適な題材や指導方法、授業の配列は何が明らかにする。先の他己紹介であれば、語彙を得ることはもちろん、日本語の文を英語の文構造に組み替える力をつけることが求められるだろう(西岡、2017)。

このように「逆向き設計」は、通常、指導終了時に構想されがちな評価方法を指導の前に明確にし、到達点(単元末)から遡って教育を構想するものである(西岡、2016)。これにより、目標と評価と指導を三位一体として捉え、それらの一貫性を担保し、先生が見通しをもち計画的かつ連続的に単元やカリキュラムを組織することができる。

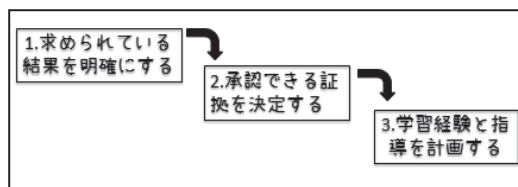


図1 「逆向き設計」論に基づくカリキュラム設計
(ウィギンズ&マクタイ、2005 = 2012, p. 22)

(2) 外国語活動におけるパフォーマンス課題

文部科学省の外国語活動の副読本は、図2のように単元末に向けて新しく出会った語彙や表現に慣れ親しむように段階的に構成されている。具体的に、文部科学省の副読本『Let's Try!』の数字を学習する単元を例に見ていこう。

まず単元の冒頭では、じゃんけんの勝敗数を英語で表現する。ここでは、数字や個数の尋ね方という新しい表現に出会う。次に、諸外国の数え方を学んだり、おはじきを用いたゲームをしたりする中で、数字を表す表現を聞くことに慣れる。ここまでは、主に教師—児童のやりとりである。

3・4時間目には児童同士の応答を含め、やりとりにより慣れる活動が行われる。例えば、副読本に書かれた林檎に色を塗り、友達に“*How many*”と尋ね、同じ数の林檎に色を塗った友達を探す。単元末には、好きな漢字をワークシートに記入し、画数を尋ねたりして漢字を当てるゲームが行われる。このように、友達とやりとりをし、課題を達成するコミュニケーション活動が組まれている。

このように、1時間ごとに異なるゲームが提案されることで、児童の興味や意欲を引き出すことができる。しかし、そのような活動が取り入れられても、児童が目的や状況、相手が意識されなければ、学びの広がりや深まりが担保できず、活動主義の授業に陥る危険性がある。つまり、児童に思考の必然性を与え、知識や技能を使いこなすような目的や相手を意識したパフォーマンス課題が設定される必要があると赤沢はいう（赤沢、2016）。

ここで、パフォーマンス評価とは、発音のテストなどの実技テストを含む、知識や技能を実際に使うことを求めるような評価である。その中でも、ここでとりあげるパフォーマンス課題とは、思考する必然性のある場面で児童に様々な知識や技能を総合して使いこなすことを求める複雑な課題への取り組みの質を判断することで児童の理解を評価する方法を指す（西岡、2016；石井、2017）。

赤沢は、このパフォーマンス課題の理論と、「逆向き設計」の考えとを組み合わせ、外国語活動の単元を構成する方法を提唱する。具体的には、まず図2の④にどのような児童の姿を想定し、どのような活動を設定するのかということを始めに考える。次に④に向けて①から③の活動を位置づける。特に、赤沢は④の単元末に位置づけられることの多い、発表やコミュニケーション活動を目的や相手を伴ったパフォーマンス課題として設定する方法を提案している（赤沢、2019）。

これらを踏まえれば、外国語活動の単元設計においてパフォーマンス課題を位置づける上では、次の3点に留意する必要がある。まず①児童が達成すべき、単元で扱われる表現について使えるレベルのゴールを明確にし、次に②目的や相手を意識したコミュニケーションを伴うパフォーマンス課題を単元末に位置づけ、最後に③②の課題の解決に向けて、求められる英語の語彙や表現（知識・技能）を習得・活用できるような指導過程を構成することが求められている。

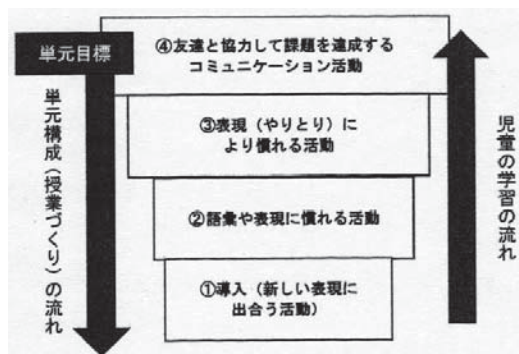


図2 外国語活動の単元構成（赤沢、2020、p. 130）

3. 単元「体を動かそう」の教育課程上の位置

B市は、2017年の学習指導要領改訂に先んじて、2000年から市内の小学校において全ての学年で外国語の授業を位置づけてきた。例えば、表1はC小学校における外国語に関する授業の時間数である。小学校高学年では外国語の教科の時間を、中学年では外国語活動の時間を、低学年では学校裁量の時間を、それぞれ活用して外国に関する学習の時間を設けている。低学年に外国語が設定されていることから、中学年・高学年の学習に向

表1 C小学校の外国語に関する授業時間数

学年	時間数	科目の位置づけ
6年生	70	外国語科
5年生	70	外国語科
4年生	35	外国語活動
3年生	35	外国語活動
2年生	20	学校裁量の時間
1年生	20	学校裁量の時間

表2 使用される語彙と表現

語彙	基本フレーズ
eye (s), nose, mouth, ear (s), head, leg (s), arm (s), knee (s), shoulder (s), toe (s) など	Touch you～ Simon says, ～ Up. Down. Right. Left.

けた土台づくりという意図が伺える。

B市の外国語活動の授業づくりにおいて中心的な役割を果たしてきたものが、市内統一の年間指導計画・指導案集である。これは、各学校の実践を基に作成され、低学年から児童が段階的に英語に慣れ親しみ、コミュニケーション能力の素地を養うことや、小中学校での継続した外国語学習を行うための基礎を築くことが目指されている。

この基礎の段階的な積み上げという発想は単元の学習内容が相互に関連する形で積み上げられていることから読み取れる。例えば、小学校1年生の数字の学習では、“How much?”という表現を使って、お店の人に注文をするという学習活動を行う。同様に買い物を通して金額を尋ねる場面が、小学校2年生の3学期の「買物しよう」を中心に様々な学習場面で随所に設けられている。このように新たな表現や語彙と既習の表現を組み合わせる機会を設けることで、様々な場面で活用できる力を育成する意図が推察される。

単元内では、各時間のねらいに沿ったゲームを軸に言語活動が設定される。小学校2年生の1学期の「好きな果物はなあに？」の単元を例にみれば、果物の名前を用いたビンゴを通して新しい表現に出会い、フルーツバスケット、果物伝言ゲームで表現をやりとりすることに慣れ、クラスで最

も人気のある果物を調査する中で仲間とのやりとりを通して課題を達成する構造になっている。このような言語活動を通してやりとりを交わす中で、図2の副読本の言語活動と同様に段階的に新しい表現に慣れ親しむことが企図されているといえる。

本稿で取り上げる単元「体を動かそう」は、小学校2年生の2学期に設定されている4時間の単元である。単元全体を通して習得が望まれる語彙と基本フレーズは表2の通りで、顔や体の部位の名前に慣れ親しみ、自他の体を用いてコミュニケーションを図るといった意図が読み取れる。

単元では、顔や体の部位を表す語に親しむために、先述の通り、様々な言語活動が組まれている。例えば、2時間目に取り組みされるSimon saysは、ナチュラル・アプローチ（全身反応教授法）の考え方に基づくものであり、“Simon says～”という表現を伴った指示を教師がしたときだけ命令に合わせて、指示された体の部位を児童が触るゲームである。ここでは、自然なコミュニケーションを通じたインプットを介して教師による英語の説明を聞きとり、適切に反応する力を児童に育てていく。

このようなやりとりは教師—児童だけでなく、児童同士の間でもなされる。3時間目は、英語を用いて福笑いを行う。そこでは、児童が目隠しをされ、体の部位カードが渡される。児童は、“What’s this?”と尋ねて、自分のカードを把握し、それを適切な位置に置こうとする。周りの児童はそれを見て、方向を表す語を用いて、適切な位置へと誘導する。活動を通して、一方的に指示を聞いたり、伝えたりするだけでなく、言語使用の必要性のあるタスクを用いて双方向に応答する力を養うことが志向されていることが伺える。

ここで習得された顔や体を表す語彙は、小学校3年生の「Who are you?」の単元にも活用される。この単元は文部科学省が作成した『秋の森で (in the Autumn Forest)』（文部科学省、2018：作成は2016年）という絵本を副読本に学習する。ここでは、秋の森でかくれんぼをしている動物を主人公の犬（オニ）が探しに行く。その中で、絵本の

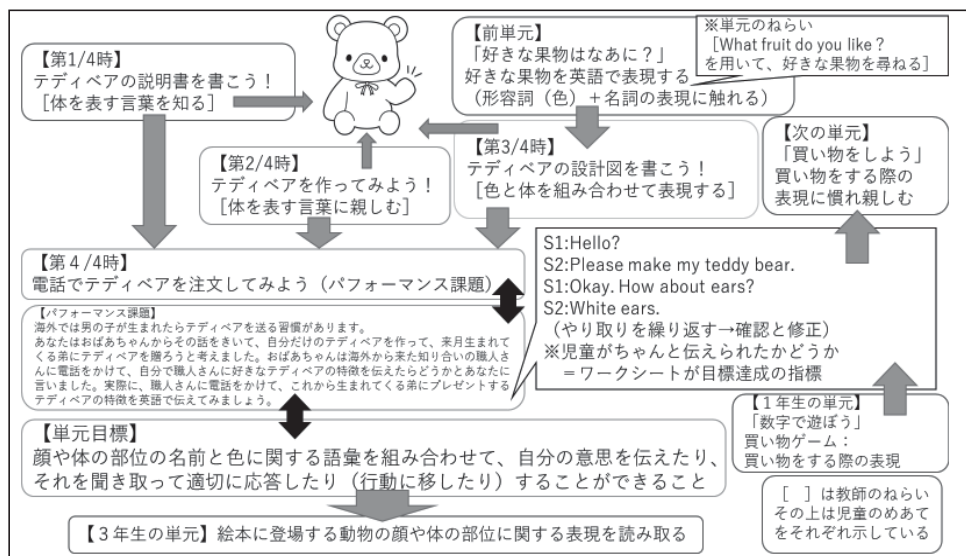


図3 単元構造とパフォーマンス課題（筆者作成）

挿絵として描かれる様々な動物の体の一部分を見て（例えば、うさぎであれば白い耳を、猿は黒い目が見えている）、隠れている動物を推測し、“Are you a…?”といいながら動物を発見する。

ここで、絵本の読み聞かせから必要な情報を聞き取り、推論し、応答する学習が展開するためには、低学年で学んだ色や体の部分に関する表現が確実に習得されている必要がある。その点において、後の学習の1つの基礎となる単元であろう。

4. 単元「体を動かそう」の単元構想と実践

(1) 「逆引き設計」を生かした単元構想

まず、本単元の目標に着目する。C市の年間指導計画では「顔や体の部位の名前に慣れ親しみ、積極的にコミュニケーションを図ろうとする態度を養う」という単元目標が記されている。

原田先生は、低学年の外国語活動において重視されている聞くこと・話すこと（やりとり）の領域に関して、児童が目的や場面、状況を自ら判断してコミュニケーションを取ろうとする力が十分に育っていないと、これまでの学習から捉えていた。そこで、単元目標を児童に合わせて具現化した。具体的には、「顔や体の部位の名前と色に関

する語彙を組み合わせて、自分の意思を伝えたり、それを聞き取って適切に応答したり（行動に移したり）することができること」をゴールとしてのパフォーマンスとして特定し、目的や状況に応じた振る舞いができるようになることを目指す姿とした。

これに対応させて、テディベアを注文するというパフォーマンス課題を設定した。児童は、単元末に設定されたテディベアを電話で注文するという目的に向け、①本単元で学習した語彙や表現を用いて、自分の欲しいテディベアの特徴を相手に伝えること、②それを聞き取って実際にテディベアを作成すること、③完成したテディベアについて適切に注文できているか友達同士でやりとりをすることが求められる。このような聞くことや話すこと（やりとり）に関する力が総合される場面を生み出すために課題が単元末に位置づけられた。

この点について、原田先生の学級では、これまでの外国語活動の授業で行われたゲーム性の強い活動の中で、1時間のゲームを達成するためだけのコミュニケーション（お互い単語でやりとりするのみなど）に終始していた状況があった。特に、ゲームの実施だけでは、導入で魅力的であっても思考をする必然性やリアリティが児童にないので

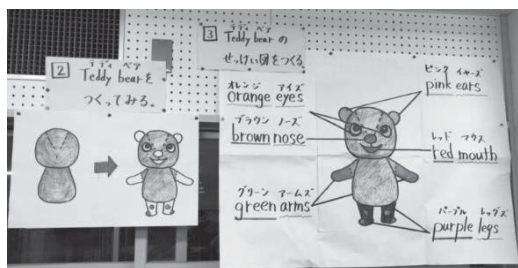
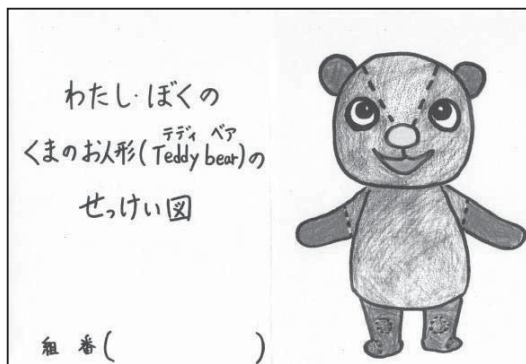


図4 第2時・第3時の側面掲示(原田先生提供)

図5 児童が作成した設計図(原田先生提供)
(実際には冊子体のものを筆者が見開きにした)

はないかと感じていた。そこで、パフォーマンス課題を単元末に位置づけるだけでなく、それが児童に切実で英語の使用が必要になるように丁寧に学習の文脈を作ることにした。

その一環として、原田先生が用いたのが、単元内の目標とそれに応じた学習活動を構成することで、逆向きに単元を設計するという発想であった。具体的には、図3の形で、テディベアを注文するために必要なことを整理し、なぜそれに取り組みなければならないのかという活動の意味が児童にも伝わるように単元の学習活動をパフォーマンス課題の文脈から逆向きに組み立てた。

具体的には、1時間目にはパフォーマンス課題の提示とともに、店員になって説明書を作る活動に取り組み、テディベアの部位と体を表す語を結びつけ、体を表す言葉を知る。レッグウォーマーやショルダーバックのように日本語の中で外来語として使われている用語も存在する。学習では、それと関連づける一方で、言語教育として音声の

表3 児童の会話のやりとり

- B: Hello.
 A: Please make my Teddy bear.
 B: Okay. How about ears?
 A: White ears.
 (中略)
 B: Your Teddy bear is finished. Please Check.
 A: Okay./No. (必要に応じて修正のやりとり)
 A: Thank you.
 B: You're welcome.

違いにも目を向け、知識・技能を養う。

2時間目には、当初予定されていた福笑いをテディベアの製造という文脈にのせて行った。児童は店員となりテディベアを製造する活動を通して、体を表す言葉のやりとりに親しみ、知識・技能に習熟していく。このような学習の足跡は、学習活動の後に側面掲示として収められ、教室に残されていく(図4)。

3時間目には、4時間目の注文に向けてテディベアの設計図を書く(図5)。そこで、小学1年生の単元「好きな色はなあに？」で学んだ色についての語彙や直前の単元の「好きな果物はなあに？」で獲得した **green grapes** (緑の葡萄: マスカット) などの2つの単語で表現する方法を想起して、テディベアの伝え方について考えた。加えて、先述の“Simon says~”のように必要な知識のインプットもなされていた。このような単元での学習活動を経て、どんなパフォーマンス課題の解決が行われたのか。次に見てみよう。

(2) パフォーマンス課題の実践場面

第4時は、パフォーマンス課題の解決の場面である。原田先生は側面掲示などを参照し、課題解決に児童の意識を向けていった。その上で、「ミッションどおりのくまのお人形をちゅうもんしよう」という授業のめあてを確認したところ、児童からは「やっとなれる！」という声が溢れた。

原田先生は児童とめあてを共有することを重視している。原田先生は、より具体的に児童がその日の授業でのゴールの姿をイメージできるように、めあてに到達した姿を児童と授業の中で出し

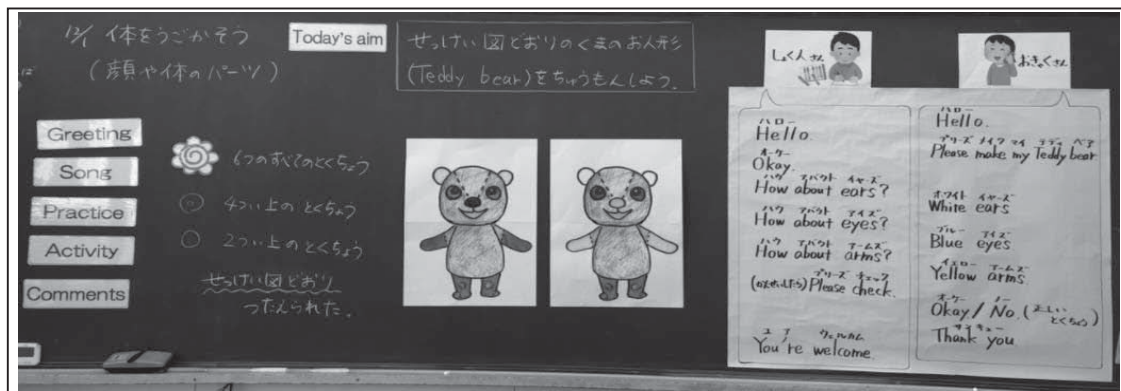


図6 当日の授業の板書（原田先生提供）



図7 児童のヒントカード（原田先生提供）

合い、授業を通して何ができるようなることを目指すのか明文化している。

今回の場合は、次のようなゴールの姿が児童と共有された。自分の注文したテディベアについて、4つの特徴を伝えられれば二重丸(◎)、全部(6つ)の特徴を伝えられれば花丸、もし2個しか伝えられなければ丸(○)という形で適切に伝えられた個数に応じてゴールが設定された。

次に、原田先生は同僚の先生とともに、電話でテディベアを注文するやりとりについてデモンストラクションを行った。実際に行った会話は表3

の通りである。ここでは、この単元で学んだ色や体を表す表現に加えて、“How about～”といったコミュニケーション・ストラテジーが用いられた。更に、普段は挨拶で用いている“Hello”が、電話でもしもしという意味で使用されるといった英語圏の文化にも児童は触れることにもなる。

実際に児童が取り組む直前に、原田先生は児童に携帯電話（実物教具）を配布した。その上で、職人さんはクーピーを、お客さんの人は電話をもつようにと声掛けをする。このように人と道具をマッチさせることで役割演技（role play）の際の役割が明確になるよう工夫している。

言語活動の場面に入ると、児童は堰を切ったように話し始める。もちろん、活動において児童は単語が頭から抜け落ちたり、言葉に詰まったりしてしまうこともある。その際には、板書にフレーズを記すとともに（図6）、1時間目に作成した説明書（ヒントカード：図7）も参照できることを伝え、全ての児童が自分の言葉できちんとやりとりができるように支援している。

また、実際に活動する中で児童の会話も変化が見られた。前時は“How about eyes?”という問いに“Blue”と色だけ答える児童や、日本語でやりとりする児童も散見された。だが本時では、実際のやりとりを交わす中で、相手を意識して“Blue eyes”ときちんと伝わるように色と体の部位を結びつけたり、“Blue eyes, okay?”という形で、アドリブをいれたりする児童もでてきた。これは、

文脈や相手がいるからこそ、見られる姿であろう。

児童のやりとりは必ずしも成功するものばかりではない。双方向に応答を伴うため、どちらかが適切に応答できなければ、ズレが生じ、テディベアが完成しなくなる。これは現実場面においてもよく遭遇することであろう。原田先生も、このようなズレが生じることを念頭に置き、対話を組み立てた。具体的には、冒頭のデモンストレーションの会話においてテディベアを双方が確認し、ズレがあった際にそれを正す場面を演示し、実際に児童もそのように振る舞っていた。このような判断が求められる状況で、小学校2年生レベルではあるが、適切に語彙を活用する力も児童は獲得していた。

授業の最後には、めあてに即して振り返りを行う。ここでは、授業の冒頭で用いた評価基準(ゴールの姿)を参照し、児童が自らの学習を振り返り、めあてに即して到達点を自分自身で確認する。これにより、自分の行動を自己調整する力を育むことを意図している。その結果、多くの児童がめあてに対して、花丸もしくは二重丸に到達していると自己評価しており、また児童の作品からも実際の場面でこれまでに学習した色や体に関する表現を使える力が育っていたことが読み取ることができた。

5. おわりに

本稿ではC小学校の原田先生による外国語活動の単元「体を動かそう」の実践を分析してきた。特に、教科書や副読本が位置づけられていない小学校低学年の外国語活動において、同様に単元を構成する方法について本稿では確認してきた。

原田先生はパフォーマンス課題を単元の中核に位置づけ、「逆向き設計」論と組み合わせ、単元の学びに物語性や連続性を付与し、児童に思考の必然性を伴うように単元を設計していた。具体的には、単元の冒頭でパフォーマンス課題を提示するとともに、その解決に向けた文脈の中で説明書や設計図の作成など単元に一貫したストーリーを与

えていた。加えて、その文脈にそって単元の序盤に知識・技能の獲得を位置づけ、実際に獲得した知識・技能を単元内で繰り返し使用するコミュニケーションの機会を設けることで、単元で扱われる表現について連続性のある学びを提供していた。

また、パフォーマンス課題を設定する上では、教育内容の系統性も視野に入れていた。既存の語彙や表現の活用に加えて、中学年や高学年での学びの基礎となるような語彙や表現の獲得も念頭に置いていた。そこから浮かび上がる教育内容を使えるレベルの目標として記述し、それと対応したパフォーマンス課題を生成することで、後の学びに繋がる課題が設定されていたといえる。これは、B市の先駆的な取り組みがあつてこそだろう。

注

- 1) この他小学校低学年の外国語活動に関わる実践には絵本を単元の中核に位置づけた上原(2010)や大里・西川(2020)の外国語活動のカリキュラム開発に関わる研究がある。田中・中村(2017)や市原(2016)は小学校の外国語活動の目標づくりパフォーマンス課題の作成に関する研究がある。

【引用・参考文献一覧】

- 赤沢真世(2016)「英語科アクティブ・ラーニング」西岡加名恵編『資質・能力を育てるパフォーマンス評価』明治図書、pp. 92-100。
- (2017)「英語科教育の変遷」田中耕治編『戦後日本教育方法論史(下)』ミネルヴァ書房、pp. 101-120。
- (2019)「外国語活動・外国語」石井英真他編『小学校 新指導要録改訂のポイント』日本標準、pp. 96-101。
- (2020)「小学校外国語活動の評価」田中耕治編『各教科等の学びと新しい学習評価』ぎょうせい、pp. 128-132。
- 赤沢真世・福嶋祐貴(2019)「外国語活動・外国語科」西岡加名恵・石井英真編『教科の「深い学び」を実現するパフォーマンス評価』日本標準、pp. 136-143。
- 石井英真(2015)『今求められる学力と学びとは』日本標準。
- (2019)「新指導要録の提起する学習評価改革」同他

- 編『小学校 新指導要録改訂のポイント』日本標準、pp. 16-23。
- 市原佐知（2016）「教科としての小学校英語指導に関する実践報告」『鳴門教育大学小学校英語教育センター紀要』7、pp. 41-50。
- 岩下温美（2018）「技能を伸ばす意欲を高める小学校外国語活動の指導」28、pp. 175-180。
- 上原明子（2010）「低学年・絵本を使った授業」樋口忠彦他編『小学校 英語教育の展開』研究社、pp. 103-107。
- 大里弘美・西川珠美（2020）「中学年に繋げる低学年における小学校外国語カリキュラム」『比治山大学・比治山大学短期大学部教職課程研究』6、pp. 231-243。
- 喜多千鶴・林裕子（2016）「表現する力を育てる小学校外国語活動の授業づくり」『佐賀大学教育実践研究』34、pp. 277-284。
- 田中真由美・中村伸哉（2017）「小学校外国語活動におけるCAN-DOリストに基づく単元と評価」『中部地区英語教育学会紀要』46、pp. 201-208。
- 田中容子（2017）「自己表現への意欲が学ぶ力に」西岡加名恵他編『パフォーマンス評価で生徒の『資質・能力』を育てる』学事出版、pp. 52-71。
- 中央教育審議会初等中等教育分科会教育課程部会（2019）『児童生徒の学習評価の在り方について（報告）』。
- 中村正雄（2019）「小学校低学年における外国語活動授業づくり」『和歌山大学教育学部附属小学校紀要』42、pp. 104-107。
- 西岡加名恵（2016）『教科と総合学習のカリキュラム設計』図書文化。
- （2017）『『資質・能力』を育てるカリキュラムづくり』同他編『パフォーマンス評価で生徒の『資質・能力』を育てる』学事出版、pp. 8-22。
- 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』。
- （2018）『In the Autumn Forest』文溪堂。