



思考力・判断力の視点からの国内外の小学校英語教科書・教材における活動分析

メタデータ	言語: jpn 出版者: 公開日: 2018-10-19 キーワード (Ja): キーワード (En): 作成者: 平川, 晴菜, 萬谷, 隆一 メールアドレス: 所属:
URL	https://doi.org/10.32150/00006697

思考力・判断力の視点からの国内外の小学校 英語教科書・教材における活動分析

平川 晴菜・萬谷 隆一

北海道教育大学札幌校英語教育学研究室

An Analysis of Activities in English Textbooks for Primary School Students in Terms of Levels of Thinking Skills

HIRAKAWA Haruna and YOROZUYA Ryuichi

Department of English Language Education, Sapporo campus,

Hokkaido University of Education

概 要

本稿は2020年度から施行される小学校における外国語活動および英語の新学習指導要領内で重視されている、思考力・判断力・表現力に注目し、日本と韓国の教科書・教材（*We Can!*, 2017・*ENGLISH*, 2009）の活動を対象に、思考を要する活動がどれだけ含まれているかを分析し、比較するものである。クロス集計を用いた分析の結果、日本と韓国の教科書・教材の両方に思考力を必要としない活動が多い傾向がみられた。また、思考のサブカテゴリー（記憶・理解・応用・分析・評価・創造）ごとの分析の結果から、韓国の教科書は日本の教科書より機械的な活動が多いが、*We Can!* 2は創造の思考レベルを要する活動が少ない傾向が見られた。

1. はじめに

グローバル化が進む今日において、英語教育はより重要性・重要性を増している。文部科学省（2017）は、グローバル化に対応するべく、「グローバル化に対応した英語教育改革実施計画」を2020年から実行する。これに伴い、小学校高学年の外国語活動は教科としての「外国語」となり、一週間当たりの時間数も現在の二倍の70時間に増加され、学習指導要領2020年から新しいものに改

定される。特にこの新指導要領内で重視されているのが、思考力・判断力・表現力の育成と、他教科との関連付けである。この2つの視点を英語教育において重視するために、どのような方策が可能かを考える必要がある。その際に有用となってくるのが、ヨーロッパで主に取り入れられている、Content and Language Integrated Learning（CLIL）である。CLILはカリキュラムで取り扱われる教科を目標言語で学ぶ、内容学習と言語学習の統合を図った教授法である。さらにこのアプ

ローチにおいては、学習内容に思考力を育成する項目を取り入れることが推奨されている。

英語教育にとって、思考力・判断力・表現力の視点は、今後極めて重要になる。その理由は、新指導要領において、英語の学習にあたって、単語や表現を記憶することだけにとどまらず、意味のやり取りを含む言語活動を通して習得する方向性が示されているためである（文部科学省 2017）。そうした言語活動において重要となることは、表現内容を思考しながら表現することである。伝える内容を考えない言葉のやり取りに終始するのではなく、英語習得のどこかで、自分の意見や考えを英語で表現したり、あるいは英語を理解するなかで自ら、何らかの解釈、分析や評価などをする活動が含まれていることが必要である。

本稿では、新学習指導要領で重視されている思考・判断・表現を伴う言語活動を促進するための条件整備にかかわる基礎的な資料を得るために、英語「教科書・教材」に思考を必要とする活動がどれだけ含まれているかを分析し、国際比較した。分析対象は、日本の小学校英語教材として、文部科学省による *We Can! 1, 2* を、海外の小学校の英語教科書として韓国の DAEKYO 出版による *Englisih5, 6* を選択した。本研究は、主に CLIL の思考性の視点を援用し、これらの 4 教科書を分析・比較し、その特徴をとらえ、検証した。

2. 先行研究

2.1 CLIL の背景知識

CLIL はフィンランド等主にヨーロッパ諸国で主流となっている教授法である。この教授法の特徴は、学習者は内容学習と言語学習を関連付けながら学習することができることである。CLIL の授業をする際には、4 つの C (Content・Communication・Cognition・Community/Culture) と呼ばれる、フレームワークに沿って授業を計画しなければならない。Content は内容を表し、取り扱うカリキュラムの教科を表す。社会科や音楽、図工などがこれに当たる。

Communication は言語で、学習者に習得させたい言語と言語による相互伝達に関連する。Cognition は思考を表し、学習内容に思考させる内容を取り込むことが推奨されている。CLIL では、Bloom によって提唱され Anderson et al. (2001) によって改訂された Bloom's Taxonomy を用いて、授業を構成する。Bloom は人間の思考レベルをそれぞれ記憶・理解・応用・分析・評価・創造の 6 段階に分類した (図 1)。図 1 のように、思考のレベルはピラミッドの上に昇るほど複雑で難しくなる。思考のレベルは、記憶・理解・分析を低次的思考 (Lower Order Thinking Skills: LOTS)、分析・評価・創造を高次的思考 (Higher Order Thinking Skills: HOTS) に区別されている (渡部・池田・和泉 2011)。

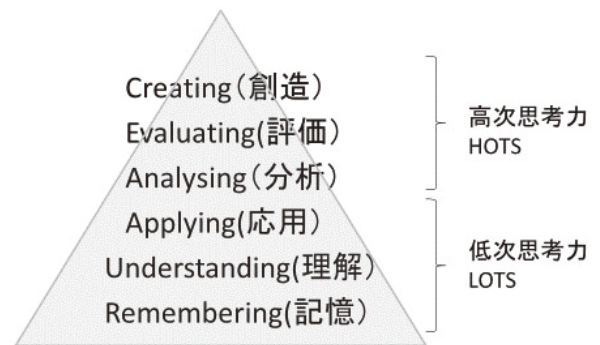


図 1 Bloom の Taxonomy (改訂版)

山野 (2014) も、教師は CLIL の授業をする際には適切なレベルの思考を要する活動を取り入れるべきであると述べている。4C の要素を勘案しつつ、教師は思考のレベルを意識して授業をデザインしなければならない。

4C に加え、CLIL の授業でもう一つ重要な要素として、足場掛けの概念がある。この考えは Vygotsky (1978) が最初に提唱したもので、建設中の建物の周りに足場掛けをし、完成した後に取り除くように、学習者の負担を軽減させ、学習者が一人で考え、問題に取り組むことができるようになるためのサポートのことである。足場掛けについては諸説様々な考えがあるが、他者の支援の組み込みや概念の平易化を含め、学習をサポート

トする絵や図が活動に付随しているかどうか、活動に取り組みさせるための地ならし的な活動が付随しているか等がある。CLILにおける足場掛けは、内容学習と言語学習の両方でサポートするが、特に高い思考力を要する活動において、この足場掛けは重要となる。そこで本研究では、日本と外国の小学校英語教科書の思考の観点の分析に加え、足場掛けの観点からも分析を行う。

2. 2 先行研究

本研究と同じ視点での小学校向けの英語教材・教科書を対象とした教科書分析は見当たらなかったが、他教科の教科書を対象にした研究や、関連した基準での分析を行っている先行研究は見受けられた。

平井（2010）は日本の小学校高学年の国語教科書にはCognitive Academic Language Proficiency (CALP) を育成する活動がどれだけ含まれているかを検証した。その結果、教科書の対象学年が進むにつれ、CALPを育成する活動は増えていくが、比較・評価・判断する力を育成する活動がほとんどで、予想・仮定する力を育成する活動がないことが分かった。

峯島・茅野（2013）は、日本・韓国・フィンランドの高校の英語教科書に批判的思考を要する問題がどれくらい含まれているかを分析した。彼らは、問題の種類を批判的思考を要するタイプ、要さないタイプを含んだ7タイプに分けて分析を行った。結果は、日本の教科書が13.4%、韓国の教科書が25.2%、フィンランドの教科書が44.8%の批判的思考プロセスを要する問題が含まれていることが分かった。

Tarman and Kuran（2014）はトルコの中等学校の6・7年生用の社会科教科書の問題にどれくらい高次の思考を要するものが含まれているかをBloomのTaxonomyを用いて分析し、低次の思考を含む活動の方が多いという結果であった。

平川（2016）は日本の中学校英語教科書と外国のEFL教科書をCLIL的要素が含まれているかという観点で分析を行った。その結果、日本の中学

校英語教科書のうちSunshineと外国のESL教科書のExplore Our Worldの4・5・6が他の教科書よりも、高次的な思考を含んでいることが分かった。

3. 研究課題

上記の先行研究をもとに、本研究では以下の研究課題を設定した。

仮説1 (RQ1). 日本と韓国の小学校高学年の英語教科書にはそれぞれどれくらいの割合でHOTSとLOTSが含まれているか。

仮説2 (RQ2). 日本と韓国の小学校高学年の英語教科書間で、思考のサブカテゴリー（記憶・理解・応用・分析・評価・創造）ごとに差は見られるか。

仮説3 (RQ3). 日本と韓国の小学校高学年の英語教科書間で足場掛けの観点で分析した際、差は見られるか。

4. 研究方法

4. 1 研究対象

本研究では、日本の小学校の英語教科書と外国の小学校の英語教科書が思考力を育成する活動がどれだけ含まれているかを分析、国際比較するために、日本の小学校高学年用の教材の中から『We Can! 1, 2』（文部科学省, 2017）と、韓国の小学校高学年用の教科書『Korean English 5, 6』（DAEKYO, 2013）を選択し、分析対象とした。表1は各教科書のレッスンと活動の総数を示している。『We Can! 1, 2』は文部科学省から出版された小学校5・6年生用の新教材である。2020年の学習指導要領の編成に伴い、施行される新カリキュラムへのスムーズな移行を行うための、つなぎの期間に全国の小学校で使用される予定である。『Korean English 5, 6』は韓国の指導要領の

改訂にあわせた2009年に出版された小学校5・6年生用の教科書である。両教科書を分析対象に選択した理由として、一つ目にどちらの教科書も小学校高学年用の教材であること、二つ目にどちらのシリーズも最新のもので、特に『*We Can! 1, 2*』は新指導要領の目標を達成することを目指して構成されていること、そして三つ目にこの二種類の教科書の分析結果から、これからの日本の小学校英語のために、より思考力を取り入れた授業のデザインに役立つ手がかりを得られるということが挙げられる。また、韓国の教科書を選択した理由としては、韓国が日本と同じアジアの国の中では先進的に英語教育や英語教育教材の開発に取り組んでおり、アジアにおける英語教育のモデルとされているため、日本の教材と分析・比較し、考察するのに最適と考えたからである。

以上の理由から、本研究は先述した2シリーズ、4冊の教科書を、分析対象とした。

表1 各教科書のレッスンと活動の総数

教科書名	レッスン数	活動数
<i>We Can! 1</i>	9	112
<i>We Can! 2</i>	9	114
<i>Korean English 5</i>	12	459
<i>Korean English 6</i>	12	456

4. 2 評価基準

各教科書内の活動が思考を要するかどうかを評価するために本研究では、第2章で挙げたBloomの改訂版Taxonomyと、Stanny (2016)による思考レベル別の動詞リストを用いて分析を行った。Anderson et al. (2001)による思考レベル別の詳しい定義は次項の表2の通りである。足場掛けの分析については、1) 絵・図が活動の近くにあるか、2) 単語やフレーズが活動の近くにあるか、そして3) 事前に単語や表現などの練習として地ならしとなる活動が設定されているかどうかという三点に絞り、分析した。この地ならしの概念は河合他 (2002) のタスク性の分析の基準から引用した。

表2 Anderson et al. (2001)による思考プロセスの定義

1. Remember (記憶)	関連した情報を長期記憶の中から取り出す。
2. Understand (理解)	口頭表現・ライティング・コミュニケーション活動を含め、教わった事から意味のある要素を構成する。
3. Apply (応用)	与えられた条件の中で、一つの手順を行う。
4. Analyze (分析)	構成要素を分解し、他の関連要素とどのような関係にあるのかを考える。
5. Evaluate (評価)	ある一定の評価基準に基づき判断する。
6. Create (創造)	知識を一貫した1つのものにまとめる。新たなパターンや構成を構成要素の中で認識する。

4. 3 研究方法

教材・教科書の中の活動は、エクセルの表を用いて分類、評価した。低次的思考・高次的思考の分析には、2段階の評価法、バイナリーレイティングを行った。高次的思考を含む場合は2、低次的思考を含む場合は1で評価した。バイナリーレイティングは5段階の評価方法とは違い、単独でも分析を行うことができるため、分析は研究者一人で行った。また、HADソフトを用いたクロス集計で4教科書間の差を出した。

5. 結果

5. 1 仮説1 (RQ1)

表3は高次的思考と低次的思考を含む活動の教科書別の数を表している。『*We Can! 1*』については、低次的思考を含む活動は17個、高次的思考を含む活動は95個であった。『*We Can! 2*』に関しては、低次的思考を含む活動は103個、高次的思考を含む活動は11個であった。『*Korean English 5*』については、低次的思考を含む活動は388個、高次的思考を含む活動は71個であった。『*Korean English 6*』については、低次的思考を含む活動は392個、高次的思考を含む活動は64個であった。

図2はそれぞれの教科書の低次的思考と高次的思考を含む活動の割合を示している。『We Can! 2』は『We Can! 1』と『Korean English 5, 6』に比べて低次的思考を含む活動が多く、高次的思考を含む活動が少ない。

表3 高次的思考と低次的思考を含む活動の教科書別の数

	高次的思考を含む活動	低次的思考を含む活動
WC1	17	95
WC2	11	103
KE5	71	388
KE6	64	392

WC1 = *We Can! 1*, WC2 = *We Can! 2*,
KE5 = *English 5* (韓国), KE6 = *English 6* (韓国)

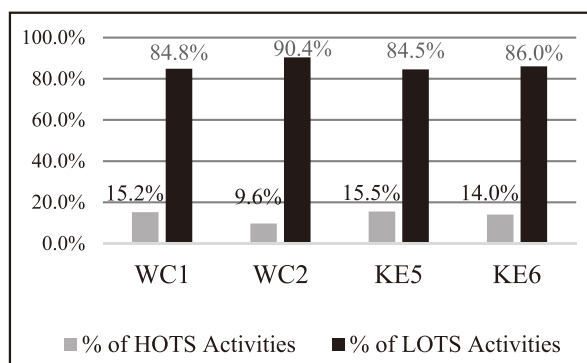


図2 低次的思考と高次的思考を含む活動の割合

WC1 = *We Can! 1*, WC2 = *We Can! 2*,
KE5 = *English 5* (韓国), KE6 = *English 6* (韓国)

RQ1に関しては、四つの教科書間の高次的思考を含む活動の数について統計的な差はなかった。

($p = .45$)

5.2 仮説2 (RQ2)

RQ2に関しては、クロス集計分析の結果、四つの教科書間の低次的思考を含む活動の数において有意差が見られた。表5から表7がその結果を示している。

記憶に関しては表5が示すように、『Korean English 5, 6』が『We Can! 1, 2』より、記憶の思考レベルを要する活動が多いという結果になっ

表4 高次的思考を含む活動の数

教科書	思考無	思考有
WC1	95	17
WC2	103	11
KE5	388	71
KE6	395	64

WC1 = *We Can! 1*, WC2 = *We Can! 2*,
KE5 = *English 5* (韓国), KE6 = *English 6* (韓国)

た。($p = .00$).

理解に関しては、表6が示すように、『We Can! 1, 2』と『Korean English 5』の間に有意差がみられ、『We Can! 1, 2』が『Korean English 5』よりも理解の思考レベルを含む活動が多いことが分かった。($p = .00$).

応用に関しては、表7が示すように、『We Can! 1, 2』の応用の思考レベルを含む活動が有意に多いという結果であった。($p = .002$).

それに対して、表8から表10は4教科書間の高次的思考を含む活動の数には統計的な差はないことを示している。しかしながら、創造の思考レベルを含む活動に関しては、『We Can! 2』が少ないという傾向が見られた。($p = .078$).

表5 記憶の思考レベルを要する活動の数

Textbooks	Negative	Positive
WC1	△ 85	▼ 27
WC2	△ 82	▼ 32
KE5	▼ 229	△ 230
KE6	▼ 229	△ 230

WC1 = *We Can! 1*, WC2 = *We Can! 2*,
KE5 = *English 5* (韓国), KE6 = *English 6* (韓国)

表6 理解の思考レベルを要する活動の数

Textbooks	Negative	Positive
WC1	▼ 58	△ 54
WC2	▼ 55	△ 59
KE5	△ 323	▼ 136
KE6	316	143

WC1 = *We Can! 1*, WC2 = *We Can! 2*,
KE5 = *English 5* (韓国), KE6 = *English 6* (韓国)

表7 応用の思考レベルを含む活動の数

Textbooks	Negative	Positive
WC1	▼ 98	△ 14
WC2	▼ 102	△ 12
KE5	437	22
KE6	437	22

WC1 = *We Can! 1*, WC2 = *We Can! 2*,
KE5 = *English 5* (韓国), KE6 = *English 6* (韓国)

表8 分析の思考レベルを含む活動の数(クロス集計)

Textbooks	Negative	Positive
WC1	100	12
WC2	107	7
KE5	424	35
KE6	435	24

WC1 = *We Can! 1*, WC2 = *We Can! 2*,
KE5 = *English 5* (韓国), KE6 = *English 6* (韓国)

表9 評価の思考レベルを含む活動の数(クロス集計)

Textbooks	Negative	Positive
WC1	109	3
WC2	112	2
KE5	449	10
KE6	444	15

WC1 = *We Can! 1*, WC2 = *We Can! 2*,
KE5 = *English 5* (韓国), KE6 = *English 6* (韓国)

表10 創造の思考レベルを含む活動の数(クロス集計)

Textbooks	Negative	Positive
WC1	110	2
WC2	112	2 ▼ †
KE5	430	29
KE6	433	26

WC1 = *We Can! 1*, WC2 = *We Can! 2*,
KE5 = *English 5* (韓国), KE6 = *English 6* (韓国)

5.3 仮説3 (RQ3)

RQ3に関しては、図11から図13が示すように、絵・図、単語・フレーズ・地ならしの三つの足場掛けに関して、低次的思考と高次的思考の両方を

含む活動全体の4教科書間で差が見られた。

絵・図の足場掛けに関しては、表11が示すように、『*Korean English 5, 6*』が『*We Can! 1, 2*』よりも多いという有意差が見られた。 $(p=.000)$

単語・フレーズの足場掛けに関しては、表12が示すように、『*We Can! 1, 2*』が『*Korean English 5, 6*』よりも多いという有意差が見られた。 $(p=.000)$

地ならしの足場掛けに関しては、『*We Can! 2*』が『*Korean English 6*』よりも多いという有意差がみられた。 $(p=.021)$ 。

今回の分析では、学習者の負担がより大きい、高次的思考を含む活動と足場掛けの兼ね合いをみるため、高次的思考を含む活動のみに絞っての、分析も行った。

その結果、表14が示すように、『*We Can! 2*』

表11 低次的・高次的思考を含む活動全体の絵・図の足場掛け(クロス集計)

Textbooks	Negative	Positive
WC1	△ 15	▼ 97
WC2	△ 10	▼ 104
KE5	▼ 0	△ 459
KE6	▼ 2	△ 455

表12 低次的・高次的思考を含む活動全体の単語・フレーズの足場掛け(クロス集計)

Textbooks	Negative	Positive
WC1	▼ 77	△ 35
WC2	▼ 65	△ 49
KE5	△ 437	▼ 22
KE6	△ 437	▼ 20

表13 低次的・高次的思考を含む活動全体の地ならしの足場掛け(クロス集計)

Textbooks	Negative	Positive
WC1	96	16
WC2	▼ 93	△ 21
KE5	403	56
KE6	△ 417	▼ 40

の絵・図の足場掛けが有意に少ないという結果が出た。また、表15と表16が示すように、高次の思考を含む活動では単語・フレーズと地ならしの足場掛けに関しては、有意な差は見られなかった。

表14 高次の思考を含む活動の絵・図の足場掛け (クロス集計)

Textbooks	Negative	Positive
WC1	1	16
WC2	△ 2	▼ 9
KE5	0	71
KE6	0	64

表15 高次の思考を含む活動の単語・フレーズの足場掛け (クロス集計)

Textbooks	Negative	Positive
WC1	11	6
WC2	9	2
KE5	49	22
KE6	44	20

表16 高次の思考を含む活動の地ならしの足場掛け (クロス集計)

Textbooks	Negative	Positive
WC1	7	10
WC2	4	7
KE5	26	45
KE6	29	35

6. 考 察

6. 1 RQ1

RQ1に関しては、4つの教科書とも低次の思考を含む活動が高次の思考を含む活動よりも多いという結果が得られた。これは、先行研究と同様の傾向である。We Can! 1, 2は特に高次の思考を含む活動の数が少ない。これは、おそらく小学校における英語教育では初歩的なことに重きが置かれ、基本的な知識やスキルの習得を目標としているからであろう。しかしながら、小学校の高学年

になると基礎的な知識ばかりでは、物足りない子どもも出てくるであろう。そこで、彼らの知的好奇心を刺激し、授業に歯ごたえを持たせる意味でも、We Can! 1, 2は高次の思考を含む活動を増やすべきである。しかしながら、深く考えさせる活動ばかりでも学習者の負担も増えるので、さまざまな思考レベルの活動を偏りなく取り入れる、バランスが大切といえるだろう。

6. 2 RQ2

RQ2に関しては、4つの教科書間で低次の思考（記憶・理解・応用）を含む活動の数で有意差が見られた。記憶については、English 5, 6がWe Can! 1, 2よりも多くの記憶の思考レベルを含む活動があることが分かった。その数は、約2倍であった。この結果から、English 5, 6はWe Can! 1, 2よりもより機械的な活動を多く含むと言える。理解の思考レベルを含む活動に関しては、We Can! 1, 2がEnglish 5よりも多いことが分かった。『We Can!』の理解の思考レベルを含む活動の多くのパターンとして、絵と文字をマッチさせる問題や、音声や映像を見て分かったことを文章で書くというものが多かった。応用の思考レベルを含む活動に関しては、理系科目で多くみられる思考レベルのため、英語の活動ではあまりこのタイプの活動は見られなかった。

高次の思考を含む活動に関しては、分析・評価の思考レベルを要する活動では差は見られなかったが、創造を要する活動では『We Can! 2』が若干少ないという傾向が見られた。『Korean English』の創造の思考レベルを含む活動で『We Can!』ではあまり見られないパターンとして、ロールプレイングを行う活動がよくみられ、例えば、世界中でよく知られるキャラクターであるアラジンに電話をかけ、遊びに誘う、という活動がある。

6. 3 RQ3

足場掛けに関しては、低次の思考と高次の思考を含む活動全体の比較においては、『We Can! 1, 2』

が絵や図の足場掛けが少ないという事が分かった。これは、『We Can! 1, 2』は絵図に頼らず、より学習者に考えさせることを目標としているからであろう。また、単語・フレーズの足場掛けに関してはEnglish 5, 6が顕著に少なかった。これは、韓国の教科書は問題数が多く、より多くの練習ができるため、言語的なサポートは最小限にしているためであろう。事前の地ならし的な活動・練習が設定されているかどうかについての足場掛けに関しては、『We Can! 1, 2』が明確な手順を踏んで学習させる形式であることが分かった。

高次の思考を含む活動の比較においては、『We Can! 2』が絵・図の足場掛けが少ないことが分かった。

7. まとめと今後の課題

本研究は、日本と韓国の小学校英語教材・教科書を、思考を要する活動が含まれているかという観点で教科書分析を行った。RQ1に関しては、日本・韓国の教科書は共にLOTSを含む活動の割合が高く、先行研究と同じ傾向が見られることが分かった。RQ2に関しては、低次・高次思考レベルの各要素について、韓国教科書がより記憶を重視した活動が多く、日本の教材の方が理解を重視した活動が多いことが分かった。これらの結果は2020年から施行される新学習指導要領の目標に沿った授業の実施の手がかりとして示唆があると言える。以上の思考に関する分析の結果と考察から、山野(2014)が言うように、教材・教科書は様々な思考レベルを含む活動をバランスよく取り入れるべきであり、日本と韓国の教科書は高次の思考を含む活動を増やすべきである。

RQ3に関しては、どの教科書にも足場掛けの種類が片寄りが見られた。より学習者の負担を軽減するためにも、各教科書は片寄りなく様々な種類の足場掛けを意識して取り入れる必要がある。

本研究には、いくつかの限界がある。一つ目に、『We Can!』の活動数が少なく、結果を一般化するのが難しいという点である。二つ目に、評価者数が

一名であるため、評価規準のゆれがある可能性があったという点である。

今後の研究においては、上記のような客観性の向上を含め、思考をより活発に刺激する活動を多く含む教科書を分析対象とすることも検討したい。

おわりに、英語教育において英語学習を左右するのは、教師の授業であると思われる。しかし、それでも教材の存在は大きく、どのような活動が教材に示されているかによって授業は変わってくる。その意味で、本研究で示された研究結果は、思考・判断を伴う英語授業の促進に向けて、重要な要因となる教材の特性・状況を把握するうえで、意味のある結果を示したものである。

引用文献

- Anderson, L. W., Krathwohl, D. R., Airasian, P., Cruikshank, K., Mayer, R., Pintrich, P. & Wittrock, M. (2001). *A taxonomy for learning, teaching and assessing: A revision of Bloom's taxonomy*. New York : Longman Publishing.
- Craik, F. I., & Tulving, E. (1975). Depth of processing and the retention of words in episodic memory. *Journal of experimental Psychology: general*, 104(3), 268.
- González, Anna Vallbona, Urmeneta, C. E., Evnitskaya, N., Moore, E., & Patiño, A. (2011). Implementing CLIL in the primary classroom: Results and future challenges. *AICLE-CLIL-EMILE Educació plurilingüe: Experiències, research & polítiques*, p.151.
- Krathwohl, D. R. (2002). A revision of Bloom's taxonomy: An overview. *Theory into practice*, 41(4), 212-218.
- Laufer, B., & Hulstijn, J. (2001). Incidental vocabulary acquisition in a second language: The construct of task-induced involvement. *Applied linguistics*, 22(1), 1-26.
- Mehisto, P. (2012). Criteria for Producing CLIL Learning Material. *Online Submission*.
- Mehisto, P., Marsh, D., & Frigols, M. J. (2008). *Uncovering CLIL content and language integrated learning in bilingual and multilingual education*. Macmillan.
- Stanny, C. J. (2016). Reevaluating Bloom's Taxonomy: What Measurable Verbs Can and Cannot Say about Student Learning. *Education Sciences*, 6(4), 37.
- Tarman, B. & Kuran, B. (2015). Examination of the

- Cognitive Level of Questions in Social Studies Textbooks and the Views of Teachers Based on Bloom Taxonomy. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 15(1), 213-222. (平川 晴菜 北海道教育大学札幌校大学院生)
- Walqui, A. (2006). Scaffolding instruction for English language learners: A conceptual framework. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 9(2), 159-180. (萬谷 隆一 北海道教育大学札幌校教授)
- Yamano, Y. (2013). Exploring the Use of Content and Language Integrated Learning (CLIL) in Foreign Language Activities. *JES journal*, 13, 20-35.
- 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・島崎貴代・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—」『小学校英語教育学会学会誌』Vol.14, 228-243.
- 河合靖, 平田洋子, 新井良夫, 横山吉樹, &大場浩正. (2002). アクションリサーチのためのタスク分析. 大学英語教育学会北海道支部, 15, 43-54.
- 権五良 (編) (2006) 『小学校の英語教育10年の成果分析による小・中学校英語教育の活性化方案模索』. 大韓民国教育人的資材部. ベネッセコーポレーション (訳) (2007). 東京: ベネッセコーポレーション.
- 平井清子, 清水智子, 飯田親切, & 鈴木裕子. (2010). 日本の英語教育はCALPを育成しているか: アメリカの中等教育, 日本の初等イマージョン教育, 日本の小学校教科書の分析から. 『大学英語教育学会 (JACET) 関東甲越地区研究年報』, (6), 3-13.
- 松宮奈賀子 (2010). 小学校外国語活動における児童の不安に関する実態調査. 『広島大学教育学研究科紀要』, 第1部, 第59号, 107-114.
- 峯島道夫, & 茅野潤一郎. (2013). 「日本・韓国・フィンランドの英語教科書の設問の比較分析調査: 教科書はクリティカルシンキングをどう教えているか」『中部地区英語教育学会紀要』, (42), 91-98.
- 文部科学省 (2017) 『小学校学習指導要領 外国語編』
- 文部科学省『小・中・高等学校を通じた英語教育強化事業等』
http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/123/shiryo/_icsFiles/afieldfile/2017/05/16/1384980_010.pdf (2018.01.24)
- 萬谷隆一・泉恵美子・アレン玉井光江・長沼君主・田縁眞弓・大田亜紀・森本敦子・島崎貴代 (2013). 「外国語活動の評価方法に関する研究—発達段階を意識した評価のあり方」『小学校英語教育学会学会誌』, 13, 212-226.
- 渡部良典, 池田真, 和泉伸一. (2011). 『CLIL内容言語統合型学習上智大学外国語教育の新たなる挑戦第1巻 原理と方法.』上智大学出版.

