

小学校英語活動における自律性と動機づけを高める Can-do 評価の実践

The Implementation of Can-do Assessment to Enhance Autonomy and Motivation in the Elementary School English Activity

長沼君主

Naoyuki NAGANUMA

東京外国語大学

Tokyo University of Foreign Studies

Abstract

This paper reports an attempt to introduce an assessment system based on can-do statements as autonomously supportive motivational empowerment tools in English activities at Koyamadai primary school in Shinagawa. Self-evaluating can-do scales to assess graded performance of each English activity were developed and implemented at all grades from 1st grade through 6th grade. The students' self-reflection in this attempt reveals that they are gradually able to make more critical comments on their learning. These scales are not only useful in enhancing students' autonomy and motivation but at the same time in promoting teachers' autonomy.

Keywords

Can-do Statements, Learner Autonomy, Language Learning Motivation

1. はじめに

言語を使って何ができるかを記述した Can-do Statements に基づいた言語能力発達段階の指標であるヨーロッパ言語共通参照枠(Common European Framework of Reference for Languages, CEFR)を利用した試みが世界各地で広まっている。CEFR には、具体的な教育・学習支援の道具として、ヨーロッパ言語ポートフォリオ(European Language Portfolio, ELP)が整備されており、自律的学習の促進がその理念として掲げられている。また、ELP では児童版も開発されるなど、子どもから大人までの生涯学習の視点からの言語学習が推進されている。こうした動きはヨーロッパ域内に限られず、アメリカでも ELP を参考としつつ、ACTFL Proficiency Guidelines の能力指標に基づいた LinguaFolio が、バージニア州などの5州で試験的に運用されつつあり、児童版の LinguaFolio, Jr. も開発されている(長沼, 2008)。

本論文では、このような自律的学習者支援のための Can-do 評価の導入を小学校英語活動において行った実践例をもとに、自律性と動機づけの育成との関わりについて論じる。まずはじめに小学校英語活動における動機づけを考える際に、Can-do 評価を取り入れる

ことがどのように機能するか、有能性、自律性、関係性(Ryan & Deci, 2000)などの動機づけの諸概念との関わりとともに述べる。その後、品川区立小山台小学校における実践結果を踏まえて、小学校英語活動へのCan-do評価導入の意義について述べる。

2. 小学校英語活動におけるCan-do評価と動機づけ

2.1 動機づけの3つの源泉：楽しさ、興味、有能感

小学校での英語活動を考える際に、動機づけの源泉として、まず考えられるのは、「楽しい」といった感情であろう。ゲームが楽しいから、歌が楽しいから、こうした誰から強制されたのでもなく、内面から沸き起こる喜びからの行動は、内発的に動機づけられており、行動することそのものが褒美となり、楽しいから行う以外の理由なしに行動を始発する。

自己決定理論(Deci & Ryan, 1985, 2002)では、このような、それ以外の目的を必要としない内発的動機づけ(intrinsic motivation)と、外発的動機づけ(extrinsic motivation)を区別する。宿題を終わらせたならゲームを行ってもよいからとか、塾に行かないと怒られるから行う行動は外発的に動機づけられた行動で、報酬や罰に条件づけられている。テストのために勉強するのも同様で、テストがなくなれば勉強もしくなくなり、短期的には効果があっても、長期的には続かない。もともと動機づけが高かったところに褒美をあげる行為は、アンダーマイニング(undermining)と呼ばれ、かえって外発的に条件つけてしまい、内発的動機づけを低下させることにつながる。

こうした「楽しさ」を源泉とした内発的な動機づけは、低学年においては有効だが、学年が進み、とりわけ高学年になると、なかなかゲームや歌の楽しさだけでは動機づけるのが難しくなってくるだろう。高学年に対しては知的好奇心、すなわち「興味」が有効となり、英語という知らない言葉そのものへの興味でも、英語圏やその他の異文化の世界や人々への興味でも、興味をかきたてる教材や活動を用意できるかどうかによって、内発的動機づけは影響される。

ただし、こうしてかきたてられたせつかくの興味を「状況的な」その場限りの興味(situational interest)としてしまうことなく、より成熟した「個人的な」興味(well-developed individual interest)へとどう育て、長期的な興味へとつなげていくかが問題となる(Hidi & Renninger, 2006)。知的好奇心の高い子どものうちから種を蒔き、少しずつ興味を持たせていくには手間も時間もかかる。

小学校英語活動において、「楽しさ」や「興味」に訴えかける方法は確かに有効であるが、それだけが内発的に動機づける方法ではない。内発的動機づけの源泉にはもうひとつ有能感(competence)がある(長沼, 2004)。有能感は活動などに設けられた目標や課題に対して、効力感や達成感を積み上げる中で少しずつ培うことができる。課題への「できた感」を感じさせることで、次の課題もできるに違いない、やってみようという「できる感」へと変わる。こうした感覚を自己効力(self-efficacy)と呼ぶが、「できる感」を高めていくことが、有能感の認知を高め、内発的に動機づける有効な方策となる。

2.2 Can-do評価と動機づけ：有能性、自律性、関係性

こうした有能感を高める方法として、英語で何ができるかを具体的に記述した能力記述

(can-do statements)に基づいた代替的評価は有効な手立てとなる。評価とは言っても、点数を出して、序列をつけるのではなく、自己評価による目標達成確認やテスト結果のフィードバックとして用いられる(長沼, 2008)。例えば、英検では、ある級に合格したらどんなことができるようになるのかの Can-do リストが公開されている(図1)。ある級に合格したから勉強をするという気持ちは、外発的に動機づけられており、合格したとたんに満足感とともに消えてしまうかも知れない。また、合格した結果、結局、何ができるようになったことを意味するのか具体的にはわからない。Can-do リストがあることで、何を目標せばよいのかが明確になり、自分にもできるかも知れないとやる気と自信を与えることにつながる。

英検 Can-do リスト	
4 級 Can-do リスト	
英検合格者の実際の英語使用に対する自信の度合い	
読 む	簡単な文章や表示・指示を理解することができる。
	• 短い手紙 (Eメール) を理解することができる。(家族の紹介、旅行の思い出など)
	• イラストや写真のついた簡単な物語を理解することができる。(子供向けの絵本など)
	• 日常生活の身近なことを表す文を理解することができる。(例: Ken went to the park and played soccer with his friends.)
	• 公共の施設などにある簡単な表示・指示を理解することができる。(例: No Smoking / Closed / No Dogs)
聞 く	簡単な英語のメニューを理解することができる。(ファーストフード・レストランにあるメニューなど)
	• パーティーなどの招待状の内容を理解することができる。(日時、場所など)
	簡単な文や指示を理解することができる。
	• 簡単な自己紹介を聞いて、その内容を理解することができる。(名前、住んでいるところ、家族など)
	• 簡単な文を聞いて、その内容を理解することができる。(例: I like dogs, but she likes cats.)
• 簡単な指示を聞いて、その意味を理解することができる。(例: Open your textbook. / Close the door, please.)	
• 人や物の位置を聞いて、理解することができる。(例: The book is on the TV.)	
簡単な文を使って話したり、質問をすることができる。	

図1 英検 Can-do リスト(4級)

こうした Can-do 評価は世界中で様々に用いられているが、中でもヨーロッパ評議会の作成した「ヨーロッパ言語共通参照枠」(CEFR)が特に有名である。CEFR ではレベルが A1-C2の6つの段階に区切られており、それぞれのレベルでできるようになることが、自己評価するための Can-do チェックリストの形にまとめられている(長沼, 2008)。自己評価チェックリストは「ヨーロッパ言語ポートフォリオ」(ELP)の一部であり、学習の過程で実際に作成したものや読んだものの切り抜きなども、自分ができることの例としてポートフォリオに含めながら、チェックリスト等に基づいて現在のレベルを判断し、言語パスポート(language passport)に記す。言語パスポートは、EU 共通の電子履歴書であるユーロパス(Europass)を構成するものでもあり、ヨーロッパ圏内での労働力の流動性を高め、生涯にわたっての教育の継続性を保つ役割を果たす。背後には、お互いの言語や文化を尊重し合う複言語複文化的価値観があり、自律的学習(autonomous learning)の促進も理念として掲げられている(Little, 2002, 2009)。

ヨーロッパ言語ポートフォリオは各国で異なるものが作成されており、児童版の言語ポートフォリオも開発されている。イギリスの CILT で作成された言語ポートフォリオ(CILT, The National Centre for Languages, 2006)には、インタラクションも含めた5技能に加えて、異文化理解に関する Can-do 記述もあり(図2)、できるようになったことを、色で塗りつぶしていくことで、視覚的に達成感を得ることができるような工夫がされている。異文化理解

にはレベルは設定されていないが¹⁾、話すことや聴くことなどの技能は最初の3つのレベル(A1-B1)がさらに3つずつのステップに分かれており、ラダー(はしご)によって図示されている²⁾。できるようになった段をひとつずつチェックしていくことで、児童は次のステップに足をかけながら、自分が少しずつ成長していている発達感を得ることができる。

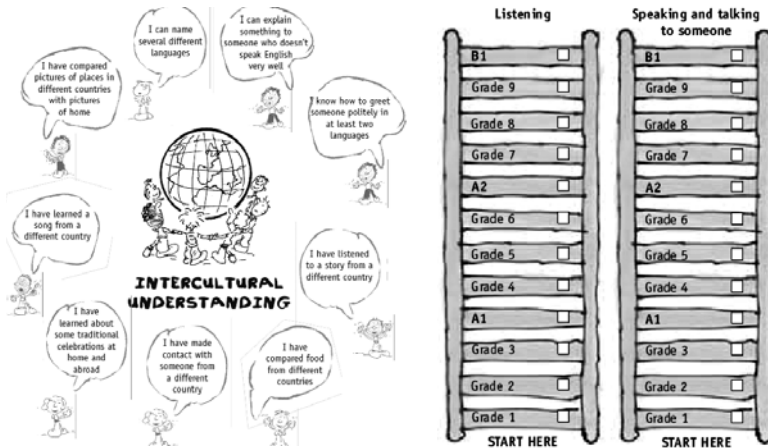


図2 「異文化理解 Can-doスピーチバブル」と「言語ラダー (Languages Ladder)」

チェックリストは自己評価のための道具だけでなく、学習の指針ともなり、目標とするCan-doをチェックできるようにもなっている。教師と相談しながら、自分で目標を選択し、学習の進捗をモニターするといった自律的学習の道具となる。教室では学習する課題は教師が設定することとなり、外から与えられた目標となりがちであるが、そうした目標にいかに関値を見出し、自分にとって重要なものだと感じられるかで、「べき感」から行う外発的な動機づけが、自ら進んで行う自律的な動機づけとなるかが左右される(Ryan & Deci, 2000)。

自律的に動機づけるにあたり、ひとつには行っていることの価値を伝える教師との関係性(relatedness)が影響する。同じことを伝えても、児童との関係性により、受け取られ方は異なり、信頼関係を築いてこそ、自律性が育まれる。これは英語の活動に限ったことではなく、ひいては教師の普段のクラス経営力が問われることになる。また、常にできないことを経験しているとCan-doリストもCannot-doリストとなり、無力感をもたらすだけになって、逆効果になりかねない。適度な「できた感」をいかに与えるかが、自律性を支え、学習を継続させる鍵となる。有能性、自律性、関係性への欲求は人間の基本的欲求とされており(Ryan & Deci, 2000)、これらの欲求が充足していることが、内発的動機づけの基盤となる。

3. 小学校英語活動における Can-do 評価の導入

3.1 4段階 Can-do 指標による Can-do 評価

Can-do 評価は量的な成績評価のための手段ではなく、学習者を動機づけるための質的な評価方法であり、小学校英語活動において、①教室で行っている活動に対して「できた感」を感じさせ、次にまたやってみようという自信をつけさせる、②自分が何ができるようになってきているのかをモニターさせ、学習の指針を与えることで、「できるようになりたい」といっ

た自律的な取り組みを促す，③肯定的なフィードバックを与えることで、「できるようになるんだ」といった児童と教師の間の信頼感や関係性を築き，学んでいることの価値を伝えるための助けとなることが期待される。

しかしながら，英検 Can-do リストなどの，誰にとっても参考となるように一般向けに記述されたリストを参照しても，教室で行っている活動とのつながりはなかなか見えて来ないことが多い。授業で行っていることを Can-do 評価として取り入れるには，「〇〇ができる」といった記述を教員自らが作る必要がある。実際にどのように Can-do 評価を授業に組み入れていくか，品川区立小山台小学校で取り組んだ実践例をもとにみていく。

Can-do 評価の導入は，2009年度より1年生から6年生までの全児童を対象として行われた。小山台小学校では，目標として「わかった，話せた，進んでできた」を掲げており，そのうち，「わかった」と「話せた」についてどのようなことができるようになることを目標とするか，毎回の授業案に Can-do 評価を盛り込み，自己評価カードを作成した。そして，授業の最後に児童がその時間に取り組んだことを振り返り，自らの学びについて考える時間を設けて，自律性を高めていくように工夫した。

Can-do 評価のための指標は，「清泉アカデミック Can-Do 尺度」(長沼・宮嶋，2006)を参考にし，質的な4段階の記述で作成された。授業内の活動をリストにして「だいたいできた」，「あまりできなかった」のように，自信の程度を抽象的に答えさせるものではなく，「できた度合い」を具体的に4段階で記述したものである。以下，3年生の公開授業で実際に行われた活動(図3)をもとに指標を見ていく。

テーマ：「欲しいおやつ」

ねらい：自分のことを伝え合う活動を通して，食べ物言い方や「欲しい」という表現に親しむとともに，コミュニケーションを楽しむ。

授業の流れ：

1. あいさつ・歌「Coconut Song」〈3分〉
2. HRTとALTによるロールプレイ〈5分〉
What sweets do you want?
I want candy.
3. ウォームアップ〈5分〉：リズムに合わせてながらチャンツで単語を覚える
4. ペア練習〈5分〉
5. チャレンジ・タイム〈20分〉：(AとBから自分が挑戦したいものを選ぶ)
A: 先生に自分が欲しいおやつを伝える
B: 友だちや先生に欲しいおやつを聞く
6. あいさつ・歌「Good-bye Song」〈2分〉
7. 今日の学習の振り返り〈5分〉：評価基準の説明を聞き，自己評価カードを記入する

図3 3年生における公開授業の流れ

Can-do 評価は中心的に行っている活動や事前の練習の中での取り組みに対して行った。振り返りの評価にあたっては、1段階ずつ、具体的にどの場面のどの行動についての評価なのかを示し、口頭で説明をしながらチェックをさせた。以下に「わかった」と「話せた」のそれぞれの Can-do 評価段階を示す(図4)。「わかった」はペア練習、「話せた」はチャレンジ・タイムでの活動をもとに主に評価を行った。なお、4段階目は発展的な活動とし、チャレンジ・タイムにおいて、質問に答えて欲しいものを伝える側(A)ではなく、相手の欲しいものを質問する側(B)に挑戦した時に、達成できる段階とした。

「わかった」(ペア練習)

1. 欲しいものを聞かれても、何を聞かれたのかわからなかった。
2. 欲しいものを聞かれて、何を聞かれたのか友だちや先生の助けを借りてわかった。
3. 欲しいものを聞かれて、何を聞かれたのか自分ひとりでわかった。
4. 欲しいものを聞いて、相手の欲しいものがわかった。

「話せた」(チャレンジ・タイム)

1. 欲しいものを言うことができなかった。
2. 友だちや先生の助けを借りて、欲しいものを言うことができた。
3. 自分ひとりで欲しいものを言うことができた。
4. 自分の欲しいものを言うだけでなく、誰か他の人の欲しいものを聞くことができた。

図4 「わかった」・「話せた」の4段階 Can-do 指標

この授業ではインタラクティブな活動が対象となるため、2つの Can-do 評価のそれぞれの段階は裏表の関係になっている。ただし、いつでもこのように対応しているわけではなく、例えば、同じ公開授業の4年生の別の教室では「わかった」は北斗七星に関する話の読み聞かせについて、「話せた」は自己紹介(All about me)のスピーチについて作成している。また、1年生では発達段階的に自己評価そのものが難しいため、2つの評価を1つに合わせて、最初の2段階で「わかった」、後ろの2段階で「話せた」を聞くなどの工夫もした。例えば、公開授業では、歩き回って同じカードを持っている友だちを探す動物カードゲームと、動物の鳴き声が出てくる話を聞いて鳴き声から動物をあてる読み聞かせの2つの活動を1つに合わせて、Can-do 評価を行った。

4段階評価の基準の1段階目は、「まだ、自信をもってできない段階」である。まずは、この段階のまったく自信を持つことができていない児童をなくすことが最初の目標となる。2段階目は、「自信があまりない学習者でも何らかの手助けなどがあればできる段階」である。こうした「部分的にでもできる」(partial competence)ことを積極的に認めてあげることで、少しずつ「できる感」を育てていくことを意図している³⁾。

3段階目は、「多くの児童が活動を通して自然とできるようになることが期待される段階」である。この段階をうまく見極めて、能動的に活動に取り組めば「できるようになる」といった効力感を与えることが、次の活動への参加を動機づける。3段階目が達成できずに、2段

階目の評価だった場合に、自分にとって難しかったのか、それとも参加が不十分だったのかといった内省の機会を設けることも、こうした Can-do 評価の目的となる。

4段階目は、「自信のある学習者を飽きさせないような挑戦的な取り組みの段階」である。全員ができるようになることが目標ではないが、発展的な段階も設けることにより、「さらにできるようになりたい」といった自己実現の気持ちを育てることにつながる。

ただし、段階の設定の難易度の加減が重要であり、あまりに高すぎる段階を設けると、前の時間にできた児童は上の段階に挑戦できるけれども、そうでなかった児童は逆に次第に「できない感」を募らせることになる危険性もある。毎回きちんと使う単語や表現の導入を行い、その時間の活動に十分に参加しさえすれば、無理なく3段階以上に到達できるように基準を設定することが、「できる感」を育てるために重要となるであろう。

こうした Can-do 評価を毎回の活動に合わせて作成していくのは手間も時間もかかるが、記述自体はある程度一般性をもたせた記述とし、評価にあたり口頭説明で具体的な文脈を補完することで、他の活動にも適用し、負担を軽減することができる。例えば、「欲しいおやつ」の Can-do 評価は、以前に行った別の公開授業での、ファーストフード店のメニューから自分が欲しいものを選んで注文する活動で作成したものを、再度、活用している。

ファーストフード店での注文といった設定場面がはっきりしているため、“What food do you want?”ではなく、“What do you want?”と、より簡単な表現を用いている以外は、基本的な活動の流れは同じである。4段階目の発展的な段階の設定として、チャレンジ・タイムで公開授業の場に来ている先生に注文を尋ねる課題が設けられているが、注文を聞いて品物カードを渡すやりとりにおいて、現実のコミュニケーション場面に近い課題解決能力を問う設定となっている。

児童が実際にどの程度「できた感」を感じることができていたか、上記のファーストフード店の授業における評価の集計を行った結果、「わかった」では、「1」が0%、「2」が24%、「3」が21%、「4」が55%と、7割以上の児童がひとりで「できた感」を感じ、そうでない児童も、助けをもとに「できた感」を感じられていた。「話せた」では、「1」が0%、「2」が28%、「3」が38%、「4」が34%と、注文を尋ねることができた児童が3割程度おり、7割以上の児童が欲しいものをひとりで頼めたと「できた感」を感じていた。また、「できなかった感」を感じた児童は0%で、全員が何らかの形で通じたという達成を実感できていた。

小山台小学校ではそれまでも自己評価は行っていたが、主観的に4段階評価をさせていたため、いつも同じ評価をする児童が多かった。そこで、このように4段階の目安を提示し、具体的な Can-do 記述による自己評価を行うようにし、毎回の授業で自分が何をできるようになったのかを確認する機会を設け、自分ができるようになったことを実感できるようにした。児童にとっては、このような到達段階の設定により、目指すことが明確になり、自己効力を得ることができることで、動機づけとスキルの両面から学習の伸びが期待できる(長沼・小川, 2010参照)。また、教師にとっても、個々の児童の見取りと自己の指導方法や指導内容の改善を図る点の両面で活用することができる。

3.2 自己評価カードによる内省評価

自己評価カードでは「わかった」と「話せた」の自己評価の他に、楽しく活動できたかをス

マイルマークの4段階で尋ねた。また、毎回の記入の際に、コメント欄を設け、わかったことや感想を書かせて、自己の学習の内省(reflection)をさせることも行った。数字で評価するだけでなく、言葉で振り返りのコメントを書くことで、自分と向き合い、自律的に活動に取り組む態度が育つことが期待される。

Can-do 評価は、中高学年にならないとできないものではなく、低学年の段階から実施することが可能であることがこの実践からわかった。1年生ではまだコメントを書ける児童は少ないが、英語活動で印象に残った場面を絵で表現していた(図5)。まだ内省力が高くないため、自分の取り組みにかかわらず、ほとんどの児童が「4」をチェックしていたが、Can-do 評価においては、評価の信頼性よりも、まずは「できた感」を感じさせることが大事であろう。

2年生になると大分コメントも書けるようになり、「いろんな先生がいっぱい来て、どきどきしたけど、だんだんなれてきて、何回か手をあげられてうれしかったです」とか、「やさいを英語でいうのはにがてですが、すごくわかったのでよかったです。それに知らないやさいも英語でいえるようになりたいです」などといった達成や目標に関するコメントがでてきた。3年生になると「いろんな物の名前がこの前にやった時よりわかりました。楽しかったです」とか、「何回も言ったから覚えられました。うれしかったです。最後のゲームが一番面白かったです」などといったように、過去の自分と対比したり、成功の理由を類推したりと、より具体的に課題への取り組みを分析できていた。

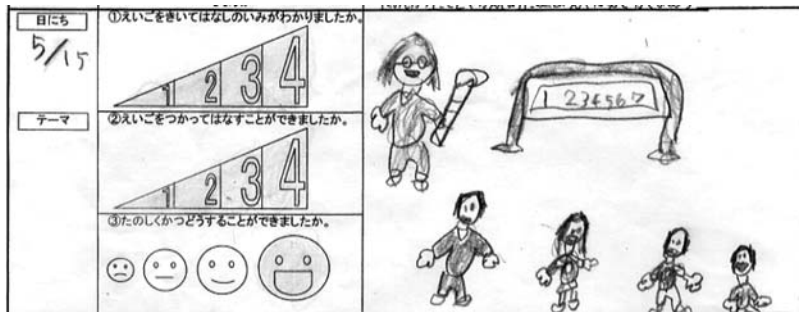


図5 「1年生の自己評価カード例」

4年生、5年生、6年生と学年が上がるに従って、さらに内省的なコメントが多くなり、「にじの事をレインボーというから、たぶん雨と関係あるんじゃないかなと思いました」(5年生)といった学習内容への気づきや、「キャンを使う所がだいたい分かった。これからはキャンを会話の中で言えるようになりたい」(5年生)といった使用場面への意識なども生まれてきた。また、「ぼくは最初ぜんぜんルールがわかりませんでした。でも、先生からヒントを聞いてわかりました」(5年生)などと、授業がわかった、わかりづらかったといったような、授業内容理解への記述も出てきた。「夏休みの思い出を英語で話すのはちょっと自信がない。でも、家族と車をいうの以外のものは多分言えると思う。金曜日までになんとか覚えたい」(6年生)などと、自己理解が深まっている様子も見られた。

こうして毎回の授業の終わりに Can-do 評価と同時に振り返りコメントを記入させることで、発達段階に合わせて記述の観点が増えていく傾向が見て取れた。3年生になると全体的な

達成感だけではなく、授業の内容の違いなどに目が向き始め、4年生からははっきりと授業内容についての記述が出てくる。高学年になると、さらに自分を客観的に見る目を持ち、自分自身を分析的に見た記述も出てくる。

自己評価カードを用いて毎回 Can-do 評価を続けていくことで「できる感」が育ち、児童が自律的に学習に取り組むことになると同時に、教師にとっても毎回の授業の「見取り」を助けてくれる手立てとなる。常に「1」や「2」をつけている児童には、早めの手当てが必要であり、また、「3」や「4」をつけた子どもが少なかったということは、そもそも目標の設定に無理があったのかも知れないし、授業がわかりづらかったのかも知れないといった気づきの材料となる。児童のコメントを読むことで、さらに具体的な授業改善へのヒントを得ることができ、教師にとっても内省の道具となり、教師自律性(teacher autonomy)を育てることもつながる。

4. まとめと今後の展望

小山台小学校における4段階の指標による Can-do 評価を取り入れた事例として、神奈川県川崎市向小学校などでの高学年における『英語ノート』を用いた実践がある(轡田他, 2010)。川崎市における実践では、毎回の振り返りカードに、中心となる英語活動以外の「はじまりのあいさつ」、「ウォームアップ・チャンツ」、「ALT の話を聞く」などのルーティン活動にも Can-do 評価を設け、中心となる活動に関する2つの評価と合わせて5つの評価を行った。導入の結果として、「活動について自己評価することにより、自分自身の今の状態を児童が客観的に確認し、これからのめあてを見つけようとする方法として有効であった」(同上, p. 12)と結論づけており、動機づけと自律性の向上に効果を持つことが観察された。

その他、ヨーロッパ言語共通参照枠(CEFR)の評価基準を取り入れるための試みとして、高橋・柳(2007)では「聞くこと・話すこと」、高橋・柳(2008)では「文字指導」について、小学校英語活動へのあてはめを行っている。また、国内研究者により、日本版の CEFR-J を構築する試みも行われており、CEFR の下位のレベルを細分化する中で、文字指導や小学校段階での英語活動に配慮した Pre-A1レベルの記述が開発されている(根岸, 2011)。海外でもベルギーにおける Can-do プロジェクトで児童への CEFR の適応が行われるなど(Hasselgreen, 2005)、発達段階を考慮した能力記述が模索されつつある。

今後、小学校英語の教室においても、CEFR のような参照枠としての外部基準が浸透していくことが想定される中で、外部の基準を参照しながらも、内部でのよりシラバスとの整合性の高い基準の開発が望まれる。Can-do 評価の実践にあたっては、具体的な記述段階をどのように活動内に組み入れていくかが重要であり、今後さらなる検証を重ね、動機づけへの影響と自律的学習者育成の効果を探っていきたい。

注

- 1) ACTFL のガイドラインには1985年の段階では文化能力に関する発達基準の試案があったが、反故にされている(牧野, 2003)。
- 2) The Languages Ladder (http://www.cilt.org.uk/home/standards_and_qualifications/languages_ladder.aspx)を参照のこと。
- 3) CEFR における partial competence の概念については、Heyworth(2004)を参照のこと。

参考文献

- CILT, the National Centre for Languages. (2006). *European Language Portfolio—Junior version: Revised edition*. Available: http://www.primarylanguages.org.uk/resources/assessment_and_recording/european_languages_portfolio.aspx [2010, February]
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum Press.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (Eds.) (2002). *Handbook of self-determination research*. Rochester, NY: University of Rochester Press.
- Hasselgreen, A. (2005). Assessing the language of young learners. *Language Testing*, 22, 337-354.
- Heyworth, F. (2004). Why the CEF is important. In K. Morrow (Ed.) *Insights from the Common European Framework* (pp.12-21). Oxford: Oxford University Press.
- Hidi, S., & Renninger, K. A. (2006). The four-phase model of interest development. *Educational Psychologist*, 41, 111-127.
- Little, D. (2002). The European language portfolio: structure, origins, implementation and challenges. *Language Teaching*, 35, 182-189.
- Little, D. (2009). Language learner autonomy and the European language portfolio: two L2 English examples. *Language Teaching*, 42, 222-233.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55, 68-78.
- 饒田亜子・竹内茜・荻野浩明・渡邊祐子 2010.「コミュニケーション能力の素地を育てる指導——子どもの伝えようとする意欲を引き出す活動の工夫」川崎市総合教育センター小学校外国語活動研究会議.
- 高橋美由紀・柳義和 2007.「中学校英語へ繋ぐための小学校英語活動の評価——ヨーロッパ共通参照枠をもとにした評価基準の構築」『小学校英語教育学会紀要』第8号, pp. 45-52.
- 高橋美由紀・柳義和 2008.「体験的な言語学習による文字指導における統一評価基準の研究——ヨーロッパ共通参照枠(CEFR)をもとにして」『小学校英語教育学会紀要』第9号, pp. 103-110.
- 長沼君主 2004.「自律性と関係性からみた内発的動機づけ研究」『動機づけ研究の最前線』北大路書房, pp. 30-60.
- 長沼君主 2008.「Can-do 尺度はいかに英語教育を変革しうるか——Can-do 研究の方向性」『ARCLE REVIEW』No.2, pp. 50-77.
- 長沼君主・小川隆夫 2010.「小学校英語教育における Can-Do 尺度の開発とスキル指導の効果の検証——スキルと情意のバランスを求めて」『自律した学習者を育てる英語教育の探求——小中高大を接続することばの教育として』中央教育研究所研究報告 No.73, pp. 7-27.
- 長沼君主・宮嶋万里子 2006.「清泉アカデミック Can-Do フレームワーク構築の試みとその課題と展望」『清泉女子大学紀要』第54号, pp. 43-61.
- 根岸雅史 2011.「CEFR-J 開発の経緯」『ARCLE REVIEW』No.5, pp. 38-52.
- 牧野成一 2003.「文化能力基準の作成は可能か」『日本語教育』第118号, pp. 1-16.