

小学校英語指導者のための教職課程履修者用 「自己評価ポートフォリオ」試案 —先行研究から示唆される課題と展望—

金 澤 延 美 伊 東 弥 香
(東海大学)

Creating Assessment Portfolios for Prospective EFL Teachers of Elementary School in Japan: Some Previous Studies on Elementary School English

Nobumi KANAZAWA Mika ITO
(Tokai University)

学習指導要領の改訂にともない、日本においても公立小学校における外国語活動（英語）の必修化が告知されたが、政府による教員研修の明確かつ具体的な指針がないまま、平成23年度（2011年）に5・6年生を対象として導入された。教科ではないため、原則的に教員養成は行われず、英語活動は英語科教員免許を持たない小学校教員の手に委ねられることになった。このような状況の中、小学校教員が「英語教授力」、とくに英語力に不安を抱いているであろうということは想像に難くない。

本稿では、筆者らの先行調査・研究の論点を整理し、教職課程履修者用「自己評価ポートフォリオ」試案作成のための課題と展望を「教育内容」と「教師教育」の視点からまとめる。教育内容については、小・中・高一貫の英語教育推進の点から、筆者らが英語活動の必修化に先立ち平成16年度から平成19年度（2005～2008年）の4年間に実施した国内・外の調査とCD教材の試作開発研究について報告する。これらの調査研究の中心となったのが「Phonemic Awareness（音素の気づき）」という日本ではまだ馴染みのない概念である。教師教育については、欧州評議会とカリフォルニア州の事例との比較から、教員の資質能力・専門性の基準化の欠如という、日本の教員免許制度が抱える根本的な問題について考える。

キーワード：小学校英語, Phonemic Awareness, 教員養成・研修, ポートフォリオ

1. はじめに

平成23年度からの学習指導要領の実施にともない、日本の公立小学校の第5学年、第6学年を対象に「外国語活動（原則的に英語）」が必修化された。韓国や台湾の事例からも分かるように、小学校段階での英語の教科化はアジア圏においても時代の趨勢であるが、必修化にこぎつけた日本の小学校英語教育は大幅な遅れを取ったスタートとなった。しかも、教科ではなく必修領域としての導入は、(1)「教育内容」と(2)「教育内容に連動した教師教育（養成と研修）」において大きな課題を呈している。

2. 研究の目的と背景

本研究の目的は、(1)教育内容、(2)教育内容に連動した教師教育（養成と研修）という2つの視点から、日本の英語教育が抱える問題点を明らかにし、現職小学校教員が必要と考える英語力を備えた教員養成の一助とするために、教職課程履修者用「自己評価ポートフォリオ」試案を完成させることである¹。ひいては、この試案の検証を通し、義務教育の最も基礎的な部分を担う小学校教員の英語教授力の向上および教職に必要な資質能力・専門性を身につけた教員の継続的な成長を促すための基準化の具体的な提案につなげたい。

(1) 教育内容上のつながりをどのように整えるの

か（小・中・高一貫の英語教育）

- ・ 小学校の英語教育が教育課程上に位置づけられていない現状と比較すると、平成 23 年度からの外国語活動導入後は小・中・高間の教育内容に整合性が生まれるように見えるが、教科化でないため、内容上のつながりが整えられるということではない。
- ・ 小学校における外国語活動の必修化を中学・高校の既存の英語教育自体を見直す好機として捉え、小学校段階から始める一貫性英語教育の実現を目指すための長期的・連続的なカリキュラムと到達目標の設定が不可欠である。
- ・ 日本と同様に英語を外国語として学ぶ EFL 環境のもと、韓国、台湾ではそれぞれ 1997 年、2001 年に小学校に英語を教科として導入し、一貫性英語教育を推進している。

（2）教育内容に連動した教師教育の目標設定をどのように行うのか（教員の資質能力・専門性の基準化）

- ・ 教育内容の精査とともに、その内容を教えることができる教員の資質能力とは何かを考え、資質能力向上のための教師教育（養成と研修）について検討することが大きな課題である。とくに、日本の英語活動において指導の中心となるのが「英語を教えるための専門教育を受けていない小学校教員」であるという現状を直視しなければならない。
- ・ 教員養成と教師教育の基準化を目指す動きに関する調査研究は英米や欧州評議会などで積極的に進められている。

以上をふまえ、本稿では筆者らが過去に行った先行調査・研究の論点を次の5項目で整理し、本研究の目的達成のための課題と展望をまとめる。

（1）小・中・高一貫の英語教育

- ①一貫性教育に位置づけるための小学校英語
- ②小学校英語指導者のための視聴覚教材開発研究

（2）教員の資質能力・専門性の基準化

- ③欧州評議会
- ④米国カリフォルニア州
- ⑤評価

3. 小・中・高一貫の英語教育①

金澤・伊東（2006）の調査研究の目的は現行の小学校英語活動に見られる音声重視傾向に改善を加えるという視点に立ち、「仮説：リーディングによる読解力重視のカリキュラムは、音声重視よりも英語保持能力を高め、長期的展望に基づく英語教育の重要な基礎となる」の検証を行うことであった。このため2年間にわたり以下の調査研究を行った。

- 1) 日本の帰国子女の言語保持・喪失に関するデータ収集と分析
- 2) 米国および英国の英語プログラムの視察調査と資料収集

調査研究の結果、帰国子女の調査から①音声重視から文字への段階的な指導の必要性、英米の英語プログラムから② Phonemic Awareness（音素の気づき）育成の重要性が浮き彫りになり、日本の小学校英語カリキュラム開発と英語指導者養成プログラム作成のための具体的な資料と知見を得ることができた。日本の英語教育の現場においても、英米で行われている Phonemic Awareness 育成のための活動の応用は充分可能であり、長期展望に基づく一貫性英語教育にとって音声活動と相乗効果を生む文字指導が英語活動の大きな鍵となる。

3.1. 日本の帰国子女の言語保持・喪失に関するデータ収集と分析

小学校英語の必修化・教科化の究極の課題を「中学校の教科としての英語」との連携と考え、小学校段階での効果的な指導の在り方のためには英語の効果的な習得方法の探究だけでなく、習得したものをいかに喪失せずに保持していくかという視点の重要性・必要性についての検討が重要である。しかし、小学校英語が正式に導入されていない日本では実証研究のための対象者がいない。そこで、帰国子女の第2言語習得、保持・喪失の研究を有用な参照資料の1つと捉え、日本における帰国子女の英語（外国語）保持に関する実証研究を行うため、2004年6月、帰国子女を被験者とした調査を実施し、小学校英語カリキュラム開発への応用の糸口とすることにした。具体的には、財団法人・海外子女教育振興財団（Japan Overseas Educational Services, 以下 JOES）の「海外帰国子女のための外国語保持教室（英語コース）」の児童・生徒を被験者としたテスト調査を行った。さらに、

同教室の講師および保護者を対象に「帰国子女の外国語保持」に関する意識調査も実施した²。

3.1.1. 海外帰国子女の英語保持に関するテスト調査

帰国子女が習得した英語力については、海外での英語習得過程、滞在国、滞在年数、帰国時の年齢、帰国後の言語環境、帰国後の年数、英語保持に対する本人の意欲の度合いや、保護者の考えなどのさまざまな要因があると考えられるため、帰国子女の帰国時と、帰国後の英語力を測定するテストを実施し、その結果を比較・検討することで習得と保持の要因を探ることを調査の目的とした(金澤・伊東 2006: 85-213)。

・調査方法:JOES では、「外国語保持教室（英語コース）」の入室希望者対象にプレイメント・テスト

トを実施し、英語のみでの授業に支障がないかどうかを含めた上で可否を判定している。JOES の協力を得て JOES プレイメント・テスト (Pre-test) を成果判断テスト (Post-test) として再実施し、帰国子女の英語力の「伸び」を測った。

・調査項目: Pre-test と Post-test を実施し、次の 2 項目を調査した。Post-test は保持教室の全 5 校舎にて各々実施した。

- a. 英国と米国からの帰国子女の帰国時の英語力および、保持力の調査
- b. 帰国子女の帰国時の英語力（習得）と帰国後の英語力（保持）を性差、滞在期間、帰国後の年数、年齢の観点からの調査

テスト調査の概略は以下の通りである。（表 1, 表 2）

表 1. Pre-test (金澤・伊東 2006: 163)

テスト名	分析用テスト名	実施年度	対象学年	被験者数
Test 1 2003	Test 1	2003 年度	1～2 年生	210 人
Test 1 2004	Test 2	2004 年度	2 年生	90 人
Test A 2003	Test 3	2003 年度, 2004 年度	3～4 年生	101 人
Test B 2003	Test 4	2003 年度, 2004 年度	5～6 年生	113 人
Test C 2003	Test 5	2003 年度, 2004 年度	中学生	69 人
計				583 人

表 2. Post-test (金澤・伊東 2006: 163)

テスト名	分析用テスト名	実施年度	対象学年	被験者数
Test 1 2004	Test 2	2004 年 10 月	2 年生	125 人
Test 2 2004	Test 3	2004 年 10 月	3～4 年生	413 人
Test 3 2004	Test 4	2004 年 10 月	5～6 年生	109 人
Test 4 2004	Test 5	2004 年 10 月	中学生	88 人
計				735 人

- ・Pre-test と Post-test: 当時不定期に行われていたプレイメント・テストの実施回数は 2003 年度, 2004 年度ともに年 8 回だったため「Test/2004 (テスト名)」の Pre-test から Post-test 実施までの期間は約 2 ヶ月～7 ヶ月であった。他の 3 テスト「Test A 2003」「Test B 2003」「Test C 2003」は、2003 年 2 月の Pre-test 受験者から 2004 年 8 月 24 日までのプレイメント・テスト受験者が対象であり、Post-test までの経過時間は最長の場合で 1 年 8 ヶ月、最短の場合で 2 ヶ月であった。
- ・分析作業と方法: データ解析にあたっては WINSTEPS (Linacre, 2005) 及び SPSS11.0 for Mac を使用、被験者の能力と項目難易度を同一の

尺度で表す事ができる 1 - パラミターモデルを用い、Pre-test と Post-test において測定された能力をロジット・スコアで表し分析した。

成果判断テストの結果、滞在年数が長かった被験者のほうが帰国時の英語力が高く、帰国後も英語伸長の傾向があり、特に 2 年生グループに強く見られた。このことから、小中連携に関して、小学校英語も 1 年生から楽しく英語に親しみながらスタートし、6 年間英語力を伸長しながら中学校英語につないでいくことが鍵であると考えられた。また、男女差に関する指導上の考慮は必要ないことが示唆された。

3.1.2. 帰国子女の英語保持に関するアンケート調査

1) 保護者対象

帰国子女の外国滞在中および帰国後における英語学習環境を明らかにし、英語保持に関する保護者の意識を調べるためのアンケート調査を実施した。

- ・調査対象：「JOES 外国語保持教室（英語コース）」児童・生徒の保護者 352 名
- ・調査日：2004 年 8 ～ 9 月
- ・調査方法：郵送法（633 世帯）複数の子どもが対象となる家庭には子どもの人数分の調査票を郵送（有効回答数 352、回収率 55.6%）
- ・調査項目と形式：在外中および帰国後の言語環境に関する設問（全 11 項目・選択式）、および 12 項目として自由記述欄を設けた。
（回答者の）①続柄 ②年齢 ③性別 ④帰国後の年数 ⑤現在の学年 ⑥現在の在籍校 ⑦言語 ⑧外国滞在中の個人教授経験 ⑨英語力の保持と日本語力の回復 ⑩英語保持滞在国内の学校と教育 ⑪英語保持に関するコメント
- ・分析方法：①単純集計、②クロス集計

2) 講師対象

英語保持・伸長指導への具体的な考え方、及び保持の要因を探るため、講師の学力観をアンケート調査し、収集したデータを単純集計により分析、考察し、小学校英語カリキュラム開発への応用を試みた。

- ・調査対象：「JOES 外国語保持教室（英語クラス）」講師 20 名
- ・調査日：2004 年 6 月 5 日
- ・調査方法：講師会議において調査票を直接配布し、記入後その場で回収（有効回答数 20、回収率 100%）
- ・調査項目と形式
アンケートは 2 つのパート全 16 質問項目で構成され、全 17 項目として自由記述欄を設けた。
Part I：回答者の属性に関する質問（全 11 項目・選択式）
Part II：帰国子女の英語保持・喪失に関する質問（全 6 項目・選択式）
①英語を教えるときの教育理念 ②英語を教えるときの目標 ③教える英語の領域 ④英語保

持の要因(1) ⑤英語保持の要因(2) ⑥英語保持に関するコメント

- ・分析方法：サンプル数 20 のため単純集計のみを行った。

上記 2 つの調査結果からは、日常生活において英語使用環境にない日本の小学校に英語教育を導入し、効果的な指導をするには、長期的な展望を持って習得と保持の両面からの研究と実践が不可欠であることが明らかになった。

講師対象の調査結果において、「帰国子女の英語力の保持要因」について、「他者とのかかわりの大切さ」「文法より意味重視」「正確さの追及より流暢さの重視」「リーディングの重要性」が明らかになっている。このことから、小学校英語においても、互いに学びあいながら、細かい文法にこだわらず相手の話をよく聞き、自分から意味のある内容を発信しようとする能力の育成が重要であるとともに音声重視のみにとどまらず、リーディング、ライティングへの移行をふまえた指導で、中学校英語につなげなければならない。

保護者対象の調査結果からは、英語のコミュニケーション力保持に関して、意味・意義を感じていること、とくに英語の音声活動にとどまらず、リーディング、ライティングを重要な領域と捉えていることがうかがわれた。帰国子女の英語の習得および保持のためには本人および親の積極的な努力が不可欠であり、「英語力の保持のためにここがけていること」については、「書く」「読む」「聞く」「話す」の優先順であった。このことは、帰国子女枠のある学校における保持クラスや保持教室に通学する児童・生徒対象の帰国子女の英語保持についての調査研究（JOES 1989）において「読む」ことが英語力の保持のために奨励されていた点とも共通していた。

3.2. 米国および英国の英語プログラムの視察調査と資料収集

金澤・伊東（2006）において米国と英国における英語プログラムの視察調査を行った結果、日本の中学校英語で多く見られる「文字→音」という指導順序ではなく、音声指導を段階的・発展的に行いながら、英語の音に十分に慣れ親しんだ小学校の段階で「音声→文字」の順序で取り入れることが重要であるという見解に至った。とくに、日本語とは異なる英語特有の「音（音素）」さらに、「音声変化」「プロソディ」を理解できるよ

うに、Phonemic Awareness 育成に焦点をあてることが、小学校英語と中学校英語の「連携」の鍵であることが明らかになった。

3.2.1. 米国の英語プログラムの視察調査と資料収集

前述の帰国子女における英語保持・喪失の研究結果を手がかりとし、米国カリフォルニア州の公立小学校における英語プログラムの視察調査を実施した（2005 年 8 月 23 日～2005 年 9 月 8 日）（金澤・伊東 2006：1-18）。米国を選択した理由は、JOES 英語コース受講者（932 人、2003 年 12 月当時）の約 60%が米国からの帰国生だったことによる。英語を外国語として学ぶ EFL 国・日本と、日常生活に英語が存在し、第 1 言語あるいは第 2 言語として英語を学ぶアメリカの ENL・ESL という言語習得環境は大きく異なる。しかし、多くの移民を抱え、英語を母語としない生徒のための英語プログラムを開発している実状から、日本が学ぶことは決して少なくない。とくに、段階的に発展させる指導内容や方法は日本の英語カリキュラムにも十分に応用ができるものであり、日本においても、小学校段階で BICS（Basic Interpersonal Communication Skills）を育て、中学校で CALP（Cognitive Academic Language Skills）へと発展させることにつながるものである。

この移行への鍵となるのが Phonemic Awareness である。Phonemic Awareness とは「どのように言語が働くかについての知識（the knowledge of how language works）」（Fitzpatrick, 1997: 4）への気づき、言い換えると、発話される単語（spoken words）が小さな音のつながり（chains of smaller sounds）、つまり音節と音素（the syllables and phonemes）のつなが

りであることへの気づきである。Phonemic Awareness 育成では、単語の構造を分析・理解・解釈すること（decoding）によって、単語の綴りに関する創造力・類推力（inventive spelling）を容易に身につけさせ、リーディング能力の育成につなげるようにする（金澤・伊東 2006: 13-14）。Phonemic Awareness 育成では、まず「アルファベット文字には名前と音がある」ことを理解させることからスタートする。

本視察訪問先である「ロスアンゼルス統一学区（LAUSD）」では、かつては「限られた英語力しか持たない LEP（Limited English Proficient）」生徒のためにバイリンガル教育が導入されていたが、① ELD（English Language Development）指導と② ELA（English Language Arts）指導が行われていた（2005 年時点）。ELD 指導プログラムでは、英語を第 2 言語として学ぶ児童・生徒のために、英語の読み書き能力の基礎作りを目的とし、普通プログラム（mainstream English program）へうまく移行できることを目指している。4 技能のうち、とくに「聞く」「話す」が中心となるが、それは「読む」「書く」領域にしっかりと根ざしたものでなければならない。つまり、英語による読み書き能力（識字）（English language literacy）の基礎を作り、第 2 言語習得（English Language Acquisition）過程から、国語教育としての英語カリキュラムへの橋渡し役を担っている³。一方、ELA 指導プログラムでは、統一リーディング教材を使用しながら、学区内の小学校で統一カリキュラムを推進している。学区内であれば、いつ、どの学校へ転校しても、同一内容の指導を受けることを可能にするためである。

表 3. Connection between ELD Instruction and English-Language Arts Instruction
(Partially taken from Los Angeles Unified School District, 1999: 1.7)（金澤・伊東 2006: 7）

LISTENING AND SPEAKING	READING AND WRITING
Second-Language Acquisition: <ul style="list-style-type: none"> •Expanding vocabulary. •Motivating language production. •Simulating language use in a variety of social and academic contexts and functions. •Using language to learn about something else. •Communicating understanding orally. 	Second-Language Literacy: Learning about sounds and their symbols. <ul style="list-style-type: none"> •Learning about letters, words, phrases, and sentences. •Understanding books. •Comprehending text. •Thinking critically about text. •Communicating understanding through reading and writing. •Understanding the connection between symbols and sounds.

LAUSD では、児童一人ひとりの英語力や英語使用環境を調べるために、入学時に家庭言語調査を行い、この調査結果にもとづき、ELD 児童の指導過程を5レベル（ELD1～5）に分類し、それぞれの言語発達過程にふさわしい指導を行える工夫がされていた。とくに、教師が一人ひとりの言語発達過程をフォルダー型ポートフォリオに記録し、評価項目の記述、児童のスコア、提出させたプリント類も保管し、活動記録を形として残していることは大変興味深く、日本の英語教育にとって示唆的で

あった。ポートフォリオは学年別および ELD レベル別になっているので、Grades K～2 共通用 ELD 1～5 レベル（5 種類）と、Grades 3～5 共通用 ELD 1～5 レベル（5 種類）、全 10 種類ある。（表 4）フォルダー型になっているため、児童に関する資料を挟んで保管できるようにになっているので、担当教師が変更する場合には、ポートフォリオごと渡せば児童の言語発達の記録がそのまま引き継がれることになる。

表 4. ポートフォリオ記録システム（金澤・伊東 2006: 9）

ELD 1	Beginning level	Grades K-2 (K, 1 st , 2 nd) / Grades 3-5 (3 rd , 4 th , 5 th)
ELD 2	Early Intermediate level	Grades K-2 (K, 1 st , 2 nd) / Grades 3-5 (3 rd , 4 th , 5 th)
ELD 3	Intermediate level	Grades K-2 (K, 1 st , 2 nd) / Grades 3-5 (3 rd , 4 th , 5 th)
ELD 4	Early Advanced level	Grades K-2 (K, 1 st , 2 nd) / Grades 3-5 (3 rd , 4 th , 5 th)
ELD 5	Advanced level	Grades K-2 (K, 1 st , 2 nd) / Grades 3-5 (3 rd , 4 th , 5 th)

評価項目は以下の 7 領域から成り、それぞれの領域における言語活動に対してスコア 1 からスコア 4（1: Limited Progress, 2: Partial Progress, 3: Average Progress, 4: Advanced Progress）の 4 段階評価を用いて評価を行うシステムになっている。

- ① Listening and Speaking: Strategies and Application (LS)
- ② Reading: Word Analysis (RW)
- ③ Reading: Fluency and Systematic Vocabulary Development (RF)
- ④ Reading: Comprehension (RC)

- ⑤ Reading: Literacy Response and Analysis (RL)
- ⑥ Writing: Strategies and Applications (WS)
- ⑦ Writing: Conventions (WC)

実際にポートフォリオを見てみると、同じ ELD レベルであっても、学年が異なると、必ずしも同じ言語活動を評価するわけではなく、年齢に応じた到達目標が設定されていることが分かる。上記の評価項目①、②、④、⑥を例として、ELD 1 レベル（Beginning level）で行われる言語活動について、Grades K～2 用 と、Grades 3～5 用を比較したものが表 5 である。

表 5. ポートフォリオにおける評価項目（ELD 1 レベルの例）

Adapted from ELD 1 Grades K-2 (2001) and ELD 1 Grades 3-5 (2001)（金澤・伊東 2006: 9-11）^(注 3)

① Listening and Speaking: Strategies and Application			
	Kindergarten	First Grade	Second Grade
LS 1	Beginning to speak with a few words or sentences, using some English phonemes and rudimentary English grammatical forms (e.g., single words or phrases) .		
LS 2	Independently use common social greetings and simple repetitive phrases (e.g., "Thank you.", "You're welcome.") .		
LS 3	Respond to simple directions and questions using physical actions and other means of non-verbal communication (e.g., matching objects, pointing to an answer, drawing pictures) .		
LS 4	Answer simple questions with one-to two-word responses.		
	Third Grade	Fourth Grade	Fifth Grade
LS 1	Begin to speak with a few words or sentences, using some English phonemes and rudimentary English grammatical forms (e.g., single words or phrases) .		
LS 2	Answer simple questions with one- to two-word responses.		
LS 3	Retell familiar stories and participate in short conversations by using appropriate gestures, expressions, and illustrative objects.		

LS 4	Independently use common social greetings and simple repetitive phrases (e.g., “May I go and play?”) .		
② Reading: Word Analysis			
	Kindergarten	First Grade	Second Grade
RW 1	Repeat spoken English words.	Repeat simple spoken English phrases.	Repeat simple spoken English sentences.
RW 2	Recognize English phonemes that correspond to phonemes students already hear and produce.	Recognize English phonemes that correspond to phonemes students already hear and produce.	Recognize English phonemes that correspond to phonemes students already hear and produce.
RW 3		Identify words that begin with the same sound.	
	Third Grade	Fourth Grade	Fifth Grade
RW 1	Recognize English phonemes that correspond to phonemes students already hear and produce while reading aloud.		
RW 2	Recognize sounds/symbol relationships in own writing.		
④ Reading: Comprehension			
	Kindergarten	First Grade	Second Grade
RC 1	Respond orally to stories read to them, using physical actions and other means of non-verbal communication (e.g., matching objects, pointing to an answer, drawing pictures) .		
RC 2	Respond orally to stories read to them by answering factual comprehension questions using one- or two- word responses.		
RC 3	Draw pictures from student’s own experience related to a story or topic (e.g., community in social studies) .		
RC 4	Understand and follow simple one-step directions for classroom or work-related activities.		
RC 5	Identify the basic sequence of events in stories read to them, using key words or pictures.		
	Third Grade	Fourth Grade	Fifth Grade
RC 1	Respond orally to stories read to them by answering factual comprehension questions using one- or two- word responses (e.g., “brown bear”) .		
RC 2	Orally identify relationship between simple text read to them and their own experience using key words and/or phrases.		
RC 3	Understand and follow simple one-step directions for classroom or work- related activities.		
RC 4	Identify the basic sequences of events in stories read to them, using key words or pictures.		
RC 5	Identify the main idea in a story read aloud using key words and/or phrases.		
RC 6	Point out text features such as title, table of contents and chapter headings.		
⑥ Writing: Strategies and Applications			
	Kindergarten	First Grade	Second Grade
WS 1	Copy the English alphabet legibly.		
WS 2	Copy words posted and commonly used in the classroom.		
WS 3	Write a few words or phrases about an event or character from a story read by the teacher.		
WS 4	Write a phrase or simple sentence about an experience generated from a group story.		
	Third Grade	Fourth Grade	Fifth Grade
WS 1	Copy the English alphabet legibly.		
WS 2	Label key parts of common objects.		
WS 3	Create simple sentences or phrases with some assistance.		
WS 4	Use models to write short narratives.		
WS 5	During group writing activities, write brief narratives and stories using a few standard grammatical forms.		

筆者らは LAUSD 内の 6 つの小学校を訪問したが、授業見学、担当者らとのインタビューから、ELD 指導プログラムおよび普通プログラムに共通する重要な概念が Phonemic Awareness であることが明らかになった。ELD 1 レベルであっても、「聞く」「話す」「読む」の分野で、「音素への気づき」のための言語活動が取り入れられており、「書く」分野では、アルファベット文字の認識・識別のための活動が入っている。つまり、Phonemic Awareness は Phonics（フォニックス：米国で開発されたリーディング指導のためにアルファベットの音と文字を関連づける指導法）への導入段階として用いられるものであり、第 2 言語としての英語学習のためだけではなく、(国語としての) 英語力発達のための不可欠な要素と考えられているのである。

3.2.2. 英国の英語プログラムの視察調査と資料収集

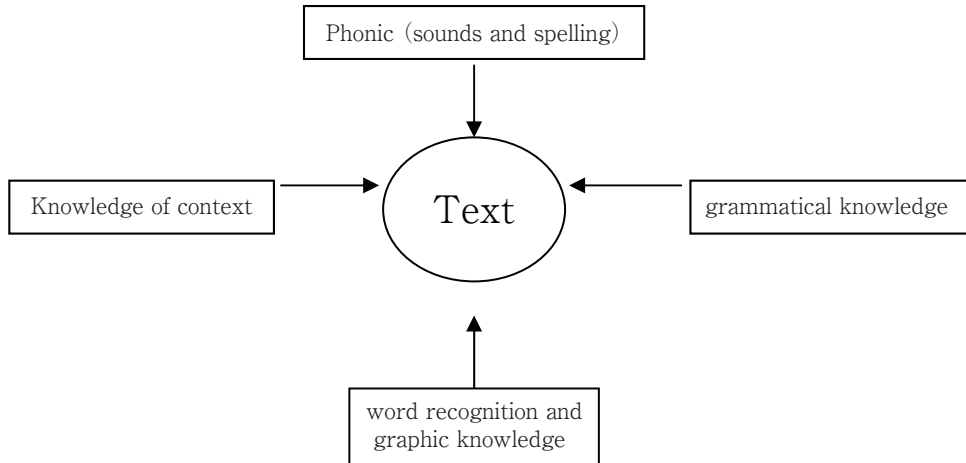
初年度（2005 年）の米国訪問において、日本の小学校英語カリキュラムへの応用の鍵は Phonics への発展をふまえた Phonemic Awareness であるという知見を得て、米国同様、移民の問題を抱えた英国における Phonemic Awareness に対する考えと実践について次年度に視察調査を試みた（金澤・伊東 2006: 35-50）。本視察調査では、英国内の 2 州（ミドルセックス州とウェストサセックス州）において、2 つの公立小学校で授業見学を行い、英語プログラムに関するインタビュー等を通じて情報を得ることができた。この結果、英語の指導については、リーディング指導、とくに Phonics 指導の強化を体系的に行い、Phonemic Awareness 育成に着目していることを確認できた。

英国における英語プログラムの指針は The National Curriculum に準じた The National Literacy Strategy (The NLS)（ナショナル・リテラシー・ストラテジー）であり、読み書き能力 (literacy) が学校の水準を上げるための推進力の中核をなすと考えられている。また、英国の英語プログラムにおいて Phonics 指導およびスペリング指導を徹底しようとする動きが顕著であったことは特筆すべき点であった。The NLS は、長年にわたる国内外の調査研究や、小学校における実践報告からの示唆などを反映し、それらを授業に活かすことを目的として作成されており、過去の研究結果から、主に次のような点において Phonics 指導法の有効性が明らかになっている (Department for Education and Employment, 2000: 3)。

- ①従来の Phonics 指導法（アルファベットの音と文字、音と文字の組み合わせを教える）では不十分、最も有効な Phonics 指導法では、最初に、子どもに話し言葉の中の音素を識別させ、次にこれらの音素がどのような文字や文字の組み合わせ（書記素-綴り字の体系における最小単位）(graphemes) によって表されるのかを理解させる。
- ②「文字と音の対応に関する知識 (knowledge of the letter-sound correspondences)」とともに、「音素を分解・ブレンドする力 (phonemic awareness)」はリーディングとスペリングにおける成功のために最も重要な鍵となる。
- ③ Phonics は、適切かつ動機づけになるような方法で子どもに教えることが可能であり、子どもは楽しく、効果的な活動を通じて Phonics を学ぶことが出来る。
- ④子どもは早くから、例えば 1 年生 (Year 1) の終了までに Phonics を学ぶことが出来る。このことは、早い時期からのリーディングやライティングへの自信を促すという利点を生むことになる。

The NSL では、文字と音の対応に関する知識や、正しい文字の形 (correct letter formation) とともに、Phonemic Awareness 育成を強調している。まず音素を学び、その音素を表すのに用いられる文字を学ぶという手順こそが、アルファベット・コードを習得するための論理的アプローチであると考えられる。ただ単にルールを教え込むのではなく、子どもの学習意欲を高め、楽しく、効果的な活動を通じて Phonics を学ぶことが出来るという考えが The NSL Framework にはある。

上記の読み書き能力の目標に加え、児童に対して、「単語レベルのストラテジー (word level strategies)」を指導することが重要であり、ただ単純に本に触れるだけでは、単語の異なる音 (the different sounds of words) を習得することができないため、適切な指導が必要であると指摘されている。リーディング能力の習得については、児童は出来るだけ多くのストラテジーを使うべきであるとし、ストラテジーの多用を提唱するために、テキストを照らす 4 本のサーチライト (searchlight) に例えた “The reading searchlights model” を提唱している（金澤・伊東 2006: 41）。(図 1)



(Department for Education and Employment, 1998: 4)

図 1. The reading searchlights model (The NSL)

4. 小・中・高一貫の英語教育②

2 年間の本研究（金澤・伊東 2008a; 2008b）の目的は、平成 16-17 年度の研究成果をふまえ、日本における小学校英語の指導体制の実情に鑑み、音声活動と相乗効果を生むような文字導入方法を検討し、小学校英語指導者研修用音声教材と指導者マニュアルを試作し、提供することであった。目的達成のため、小学校英語が教科導入されている韓国と台湾における小・中連携の英語プログラムを参照しながら、Phonemic Awareness 育成という、日本では新しい概念に立脚した指導法と教材について、多角的な視野のもと、以下の調査研究を行った。

- 1) 韓国（ソウル市）の英語プログラムの視察調査、教員養成、英語教材に関する現状調査と資料収集：小学校、出版社、民間英語教育機関への視察訪問、小学校英語関係者への聞き取り調査、資料収集
- 2) 台湾（台北市）の英語プログラムの視察調査、教員養成、英語教材に関する現状調査と資料収集：小学校、出版社、民間英語教育機関への視察訪問、小学校英語関係者への聞き取り調査、資料収集
- 3) 現職の公立小学校教員を対象とした「小学校英語指導者の資質と研修に関する意識調査」の実施
- 4) CD 試作教材の開発および指導者用マニュアルの試作
- 5) CD 試作教材に関するアンケート調査

4.1. 韓国の英語プログラムの視察調査

筆者らは 2006 年 9 月、韓国・ソウル市を訪問し、公立校での初等英語の現状を知るために、韓国の英語教育の関係者達からの聞き取り調査を行うとともに、教材や、民間の英語プログラムでの指導内容や方法から、英米の視察結果から浮上した Phonemic Awareness に関連して、韓国における音声と文字の指導について視察調査することにした（金澤・伊東 2008b: 1-26）。

民間英語教育機関への訪問、民間塾への訪問、さらに英語教育関係者との面談を通して、韓国の初等英語について以下のような知見を得た。

- ①公立校では、担任を中心とした授業を行っている。
- ②民間の英語教育が非常に盛んであり、公立校での実践に先んじて英語塾でのビジネスが展開されている。
- ③公立校では、民間との協力で English Village などの英語プログラムが進んでいる。

教材については、民間英語塾で使用されていた "Trinity TRIPL" シリーズ（The LAB Education Research Center 2006a; 2006b; 2006c）と一般に入手可能な "JP Phonics Kids" シリーズ（Liu and Hsieh 2004a; 2004b; 2004c）（台湾製の市販教材）の比較から、韓国で使われている英語教材には次のような共通点があることが分かった。

- ①アルファベット文字を見て発音すること、正確に大文字、小文字を書けること、アルファベットには文字と音があること、絵を使って単語の意味を理解すること、音を聞いて

て言えることを、目的に作成されている。

②音素の認識・識別だけでなく、音読練習を通して音素を足していくことによって単語になることを自然に学べるように工夫されている。

③楽しんで学べるよう、視覚的には絵の利用、音声的にはチャンツの利用、ゲーム的要素としてマッチングやクロスワードの利用などの工夫が見られる。

視察調査を行った韓国の民間英語塾の実践においては、低学年において音声重視の指導を行いながら、音声のみにとどまらず、リーディング、ライティングに移行するための Phonemic Awareness を取り入れたカリキュラムが採用されていた。英語習得には音声だけでなく、読み・書き能力育成への移行、そして、ライティング活動において、自分の考えをきちんと表現することが必要であるという考えがうかがわれた。

韓国の民間英語プログラムは、公立小学校での実践のさらに先を行くものであるが、Phonemic Awareness を核にした音声重視の指導から、音素→文字→単語→文へと段階的、発展的な指導は、日本の小学校英語のカリキュラム開発研究にとって大いに参考になると思われる。

4.2. 台湾の英語プログラムの視察調査

筆者らは、2007 年 3 月に台北市を訪問し、「国民中小学 9 年一貫課程綱要」（暫定綱要、2001 年；正式綱要、2003 年；修正版、2004 年～）を特徴とする台湾の初等英語教育の現状調査を行った（金澤・伊東 2008b: 1-26）⁴。台北市の国民小学 3 校と民間英語塾 2 校の授業見学、国民小学校長との面談、英語教材出版社と民間教員養成機関への訪問を行い、授業見学からは公立の英語教育では、小学 1 年生から Phonemic Awareness 育成の指導、6 年生では Phonics を意識した授業が英語だけで行われている様子を見学することができた。

1993 年の小学校の課程標準改訂によって、台湾では団体活動（ホームルーム、朝礼）などの時間を利用して英語活動を行っても良いことが示されたが、全国レベルでの実施に先駆けて、台北市では 1998 年に小学校 3 年生を対象に英語が正規科目として導入された。台湾および台北市のガイドラインにも示されているとおり、本視察調査においても、小学 1 年生の段階から音声活動を土台にした文字（音と文字の関係）の指導が行われ、1 年生用の使用教科書でも、音声と文字の関係を学ぶ内容を扱っているということが明らかになった。見学した 1

年生クラスの授業の流れは、「文字→文字」ではなく、「音→文字」であり、リスニングをしながら文字活動をするという、まさに Phonemic Awareness 育成の取り組みとも言える指導内容であった。小学 6 年生の授業では、音声と文字の関係を学ぶことから Phonics に発展させるような指導内容によって活発な授業が展開されており、国民小学 6 年間に於いて、音声と文字の関係をスパイラルに教えていることがうかがわれた。台北市が、公教育の英語プログラムにおいて Phonemic Awareness 育成に取り組んでいることは、日本の小学校英語のカリキュラム開発研究や、教材開発にとって示唆的であった。

小学校英語の先行例として台北市の実践から日本が学ぶべきことは、「英語を使える」ようにするための一貫性に位置づけたカリキュラムと指導内容を検討し、現場に即した実践を行うことである。今後、日本でも、台湾や台北市のように、指導者の養成・研修（指導者の英語教授力）や、指導内容に関する具体策を講じることが急務であり、とくに、文字の扱いは、小・中連携を視野に入れた指導内容を検討する上で、大きな課題と思われた。

4.3. 現職の公立小学校教員を対象とした「小学校英語指導者の資質と研修に関する意識調査」

2002 年 4 月（平成 18 年度）から日本で始まった公立小学校における英語活動は「総合的な学習の時間」における「国際理解の一環としての外国語（英語）会話」という枠組みの中で行われ、指導の中心は小学校教員がであった。しかし、小学校教員の「英語教授力」に懸念を抱く声とともに、教員自身が英語活動に対して大きな不安を持っていることを指摘する先行研究が数多くあった。筆者らはこのような状況をふまえ、小学校英語指導者の「資質」と「研修」に関する意識調査（予備調査および本調査）を 2 回実施した（金澤・伊東 2008b: 54-108）。

4.3.1 予備調査

- ・ 目的： ①小学校英語活動の指導者に求められる資質、②小学校英語活動のための指導者研修についての意識を明らかにする。
- ・ 調査項目： 全 56 項目
- ・ 調査時期： 2006 年 2 月～3 月
- ・ 回答者： 2006 年 1 月に、同年 4 月（平成 18 年度）から区内の全小学校全学年での英語活動の実施を

決定した東京都1区（小学校全55校、総児童数21,625人、教員数1,124人）の教員

- ・実施方法：①「I区教員対象の講演会」会場でアンケート用紙を直接配付し、記入後、その場で回収（有効回答数87）、②「I区地区校長会」でアンケート用紙を配付、各小学校で教員への配付を依頼し、郵送回収（有効回答数113）。
- ・有効回答数：200

4.3.2. 本調査

- ・目的：①小学校英語活動の指導者に求められる資質、②小学校英語活動のための指導者研修、③小学校英語活動の経験者と未経験者の意識の差を明らかにする。
- ・調査項目：全56項目（予備調査に同じ）
- ・時期：2006年2月～3月、2007年2月
- ・回答者：①東京都I区、②埼玉県N市、③東京A区、④東京都I市の小学校教員
- ・実施方法：①「I区教員対象の講演会」会場でアンケート用紙を直接配付し、記入後、その場で回収（有効回答数253）、②教育委員会を通じて、各小学校で教員への配付を依頼し、郵送回収（有効回答数347）。
- ・有効回答数：600

4.3.3. 調査項目と形式

- ・Part I（全9項目、選択式）：
〔回答者の属性〕①性別、②年齢、③所属、④教員歴、⑤英語活動の経験
〔勤務校の英語活動状況〕①実施の有無、②指導状況、③対象学年、④指導者
- ・Part II（全5項目－下位26項目、5件法と選択式）：
小学校「英語活動」の指導者に求められる：①資質、②授業場面で必要な資質・能力、③英語教授に関する知識、④英語圏文化の背景知識の有無、⑤英語力
- ・Part III（全4項目－下位21項目、5件法と選択式）：
小学校の「英語活動」のための「指導者研修」：
①（回答者にとっての）指導者研修、②参加してみたい研修の内容、③興味ある「自己研修」の方法・媒体、④参加してみたい「指導技術・方法」を目的とした研修内容
- ・Part IV（自由記述）「小学校の英語活動についての意見」

- ・Part V（自由記述）「小学校の英語活動のための指導者研修についての意見」

4.3.4. 調査結果と考察

予備調査では平成18年度からの英語活動の正式導入を直前に控えた東京のI校区の教員達を被験者としたが、調査結果からは教員達が小学校英語について具体的なイメージを持っておらず、指導者研修に対しても消極的であることが示唆された。児童の興味関心を引くことが指導者の役割であると考え、指導者は授業で役立つ知識や技術は必要であるが、英語教授に関する知識や、英語力が必須であるとは思っていない。一方、自分自身の英語力向上は望んでおり、「教え方がわからない」「自分の英語力への不安感」が垣間見えた。

続く本調査では、小学校英語活動の実施経験の違いによる意識の差を明らかにして、教員が考える指導者の資質と指導者研修の在り方を探ったが、調査結果からは、英語活動経験者にとっては「英語活動の指導者」と「他教科の指導者」の区別はなく、「教員としての質と能力」が重要であると感じていること、小学校教員が英語活動の指導者として十分に活躍できる可能性があることが示唆された。しかし、経験者の「英語力への不安感」や、小学校教員とALTとの役割分担などの対策の必要性も浮き彫りになった。研修については、「ゲームなどの指導技術・方法」「英語力の向上」「発音練習」の必要性を認識している教員が多く、勤務外の研修の実施の困難さもアンケートの記述部分からうかがえた。

今後の小学校英語の必修化・教科化に向けての第一歩のためには、英語活動の経験のない教員に対して、英語活動による負担を軽減し、日々の業務の中でうまく実施していける可能性があるということを実証し、教員達の不安を和らげていくことが課題と考えられる。また、経験の有無に関わらず、必修化に向けては、多忙な教員たちが空き時間を利用できる、CDやビデオなどの音声視聴覚教材の開発が指導体制確立に有用であるということ、小学校英語で有用性の高い「歌、チャンツ、ゲーム・アクティビティ」、発音練習、文字指導のための自己研修用教材開発の必要性が高いことも明らかになった。

4.4. CD 試作教材の開発および指導者用マニュアルの試作

上記の予備・本調査の結果や、2006年と2007年に実施した韓国への視察調査および台湾への視察調査

から、筆者らは日々忙しい小学校教員達が勤務時間内・外の空き時間を利用できるような参加型 CD 教材が望ましいという結論に達し、試作開発に着手することにした(金澤・伊東 2008a; 2008b 109-127)。試作開発にあたっては、次の 3 点を基本理念とした。

①長期展望に立った一貫性に位置づけるための小学校英語プログラム

②音声活動から文字への段階指導における Phonemic Awareness 育成

③小学校英語指導者の「英語教授力」育成

CD 教材「歌って学ぼう アルファベットの音と文字－英語の音への気づき－」は、日本人の苦手な音を念頭に置きながら、全 10 曲の英語の歌やチャンツを収めた。選曲に関しての留意点は、①母音をきっかけに音を認識する傾向にあるため日本人にとって英語の子音の区別がとくに難しいことから、子音を中心に学べるもの、②英語の音声的特徴を身につけることができる伝承唄やチャンツ、童謡、③アクティビティに発展できるものとした。全 10 曲と、焦点をあてた音は次の通りである。

① Ten Fat Sausages (/b/ /p/)

② Teddy Bear (/t/ /d/)

③ Hichory Dickory Dock (/h/)

④ Sally Go Round the Sun (/s/ /z/)

⑤ Two Little Blackbirds (/j/)

⑥ Rain Rain Go Away (ライミング)

⑦ Mary Had A Little Lamb (/l/ /m/)

⑧ Row Row Row Your Boat (/r/)

⑨ Five Little Fishes (/f/)

⑩ Phonics Alphabet Song (アルファベット 26 文字と音)

CD 解説書には、CD 収録内容(全 10 曲、収録時間－約 70 分)を台本の形でそのまま収め、イラストによる説明を加えて、利用者の理解を促す工夫をした(全 64 ページ)。各曲は 6 ページ構成にし、次の内容を収めた。

・歌詞(英語、日本語訳、イラストつき)

・歌とアルファベットの音の解説

・アルファベットの音の練習(イラストつき)

・聞き取り練習

・教室英語

・早口言葉・ことわざ

・アクティビティ

4.5. CD 試作教材に関するアンケート調査

小学校教員の声をさらに反映させた教材開発および

教員養成の課題に取り組むことを目的とし、CD 教材と CD 解説書の試作後、前述の予備調査と本調査の協力者 22 名を中心に試作品を提供し、使用後のアンケート調査を実施した(金澤・伊東 2009)。

4.5.1. 概要

・目的：今後の音声教材開発研究の参考資料とするために、小学校英語指導者のために試作した CD 教材 CD 解説書「歌って学ぼう アルファベットの音と文字－英語の音への気づき」を小学校教員達に提供し、アンケート調査によるフィードバックを集計・分析する。

・期間：平成 20 年 3 月～11 月

・方法：

[アンケートの依頼方法] CD 教材および解説書の郵送時に、アンケート調査一式を同封し、「現職公立小学校教員の意識調査」の回答を依頼した。アンケート調査の一式は、①調査票、②依頼文、③返信用ファックス送り状、④返信用封筒(切手貼付)。

[アンケートの回収方法] 回答者がファクス、郵送のいずれかの方法を選び、調査票を返送する。

・対象：予備調査および本調査の協力校(27 校)と、協力校以外に所属する小学校教員(筆者らの関わった教員研修と学会に参加した 23 名)に郵送。

・回数枚数：計 22 名(回収率 44.0%)

4.5.2. 調査項目と形式

・(Part I)(全 9 項目、選択式)

[回答者の属性] ①性別、②年齢、③担任、④教員歴、⑤英語活動の経験

[勤務校の英語活動状況] ①実施年数、②年間実施数、③対象学年、④指導者

・(Part II)(全 9 項目－下位 36 項目、選択式)

CD 教材「歌って学ぼう アルファベットの音と文字」：① CD の使用、② CD 教材と CD 解説書、③「歌とアルファベットの音の解説」、④「アルファベットの音の練習」、⑤「聞き取り練習」、⑥「教室英語」、⑦「早口言葉・ことわざ」、⑧「アクティビティ」、⑨ CD 教材と CD 解説書

・(Part III)(全 2 項目－下位 11 項目、選択式)

小学校指導者用「自己研修教材」：①自己研修教材、②自己研修教材の内容

・(Part V)(自由記述)「『小学校英語必修化』についての意見」

なお、Part II、Part IIIには下位項目を設けそれぞれに対し、5段階評価で回答してもらい、コメント欄も設けた。

4.5.3 調査結果と概要

アンケート調査の結果、CDの使用場所が「勤務先」が約60%と最も多く、多忙な勤務時間の合間にも利用できる教員の自己研修教材としてのCDの有用性が考えられた。CD教材の構成内容に対しては、「英語の音と文字」の理解に役立ったとの回答が半数を上回り、教員の「音声活動」への意識の高さがうかがえた。とくに「ネイティブ・スピーカーの発音」への意識は高く、「アルファベットの音の練習」の中で「ネイティブ・スピーカーの英語」を有用とした回答が77.3%であったことは特筆すべき点であり、ネイティブ・スピーカーとのチーム・ティーチング(TT)を想定した回答とも考えられた。

「教室英語」については、現場でのニーズの高さが示唆される結果を得た。録音時間の制限から、「早口言葉・ことわざ」「アクティビティ」については、ネイティブ・スピーカーの吹き込みが出来なかったが、回答結果から音源に対する要望が少なくないことがうかがわれた。「アクティビティ」に関するコメントなどから実際に「英語活動」で実践してみたいとの希望が読み取れるものがいくつか見られ、教員達の英語活動に対するモチベーションを高め、教員が自己研修で学んだことを教育現場で実践するためには、机上の知識から実践に導くような教材を提供することが重要であることが示唆された。

5. 教員の資質能力・専門性の基準化

日本の教員免許制度は、課程認可大学などで所定教育を受けた教職履修者に対して都道府県教育委員会が免許状を与える「開放型教員免許制度」である。開放型教員免許制度のもと、教職課程カリキュラムやシラバスなどは各大学に任されており、担当教員は教員に求められる資質能力・専門性に関する共通理解や指標がないままに学生指導にあたっている。このような現状の背景には、国・行政が定める教員の資質能力・専門性に関する「基準(standards)」がなく、教員免許状取得のための必須要件、ひいては教員採用試験に合格するための判定・評価が明文化されていないという日本が取り組むべき問題がある。例えば、中等科英語教員の英語力についても、試験による数値で測る「英検準1級、TOEFL550、TOEIC730」が「『英語ができる日本人』育成のための行動計画」(文部科学省 2003)におい

て示されているのみである。

一方、日本の状況とは対照的に、欧州や英米などでは教員養成・教師教育の基準化が積極的に進められている。教員が継続的に専門性を向上させることができるように養成課程から一貫した基準を設定し、養成・研修・実践と評価の一体化に取り組んでいる先進事例から日本が学ぶことは極めて意義があることである。日本では、平成23年度から公立小学校での外国語活動が必修となったが、小・中・高一貫の英語教育を推進するためには、各段階で行われる教育内容の精査とともに、指導者に求められる資質能力の構成要素を明らかにし、教員の継続的な成長を促すような養成や研修の検討が不可欠である。次に、欧州評議会と米国カリフォルニア州の事例を概観し、評価について考える。

5.1. 欧州評議会

欧州評議会(Council of Europe)は、複(数)言語主義(plurilingualism)の考えに基づき、次のような文書3点を作成している(伊東 2011a)。

- ① ヨーロッパ言語共通参照枠(Common European Framework of Reference for Languages; CEFR)(1995年)
 - ・言語教育者に学習者の一連の熟達度基準を示す文書である。
 - ・言語レベルを計6段階(A1/A2:基礎段階の言語使用者, B1/B2:自立した言語使用者, C1/C2:熟達した言語使用者)に分け、多様なコミュニケーション場面において「その言語で何ができるのか」という評価方法として‘Can-do’記述形式(Can-do statements)を採用している。
- ② ヨーロッパ言語ポートフォリオ(European Language Portfolio; ELP)(2001年)
 - ・1991年のヨーロッパ政府間シンポジウムにおいて第2言語・外国語学習者のコミュニケーション技能を向上させる方策として発案された。
 - ・学習者自らが学習過程を自己管理することにより、学習への動機付け、学習効果を高めようという考えに基づき、評価基準の共通枠(CEFR)を基盤にした、使いやすい包括的な教育手段を開発することをも目標としている。
 - ・「言語パスポート(language passport)」「言語学習記録(language biography)」「全実践記録の資料(dossier)」の3要素で構成されている。

- ③ 言語教育実習生用ヨーロッパ・ポートフォリオ (The European Portfolio for Student Teachers of Language; EPOSTL) (2007 年)
- ・教員養成担当教員から成る国際的チームによって開発された。
 - ・教員志望者が、ELP の理念を理解し、教職に必要な知識について考え、将来の教育者としての自己の成長をチェックするために用いられる。
- 「個人履歴 (personal statement)」「自己評価 (self-assessment)」「全実践記録の資料 (dossier)」の 3 要素で構成され、その中でも自己評価チェックリスト (全 197 項目、Can-do 形式) が核心となっており、リストの項目は言語教師が達成すべき中心となる専門能力として位置づけられている。

5.1.1. ELP

上記②の ELP は、生涯続く言語学習 (the lifelong learning of languages) を奨励し、学習者の能力に対する自己評価力 (the learner's ability to assess his/her own competence) を育成し、学習者の言語スキルのプロフィールを提供することによって欧州内の移動性を高め、複 (数) 言語主義と異文化間の学習を促進するものである。2000 年以来、ELP 認定委員会によって 101 以上の ELP モデルが認可された。

例えば、アイルランド共和国は欧州評議会との連携を進めながら ELP 開発に貢献してきた国の 1 つであるが、その中心を担ってきたダブリン大学トリニティ・カレッジ (Trinity College Dublin) の言語モジュール・プログラム (Language Modules Programme) では、全履修生に対して ELP と欧州評議会によるその他の言語政策関連文書を熟知するように義務付けている (伊東 2011b)。

- ・履修生は、年間を通して様々なプロジェクトに取り組む。各プロジェクトは「ミニ ELP (mini-ELP)」として ELP の前段階で行われるもので、ワークシートを使って言語能力 (individual phonology, individual fluency, individual grammatical control, individual vocabulary, overall group presentation) に関する自己評価チェックおよびプロジェクトのタスクの質に関するモニタリング活動を行う。
- ・プロジェクトの学習目標は CEFR に準じたものである。取り組むプロジェクトの数については、外国語クラスの場合、A1-A2 レベルは 2 ～ 3、B1-B2 レベルは 4

である。プロジェクト提出の際には、dossier (未完成品、完成品の両方) も提出する。

- ・このミニ ELP のほか、次の段階を見極めるために、あるいは学生の ELP を最新バージョンにしておくために ELP を使う教員もいる。これは 1 年間海外に行こうとしている学生などにとっては有用である。
- ・プロジェクトの大きな課題の 1 つは、1 つのフォルダーに dossier をまとめて管理することである。教員によって厳しさが異なるのは当然であるが、学生もきちんと個人の学習や実践の記録を残していくことの価値は理解しているようである。

5.1.2. EPOSTL

LP と同様に EPOSTL も CEFR を源泉としているが、CEFR の教育実践ツールである ELP に対し、EPOSTL は言語教育履修生と現職言語教師のためのリフレクション・ツールである。また、ELP とは異なり、2010 年時点で EPOSTL は同一内容の翻訳版が 11 カ国で出ている (JACET 教育問題研究会 2011: 5)。

ELP の核心である自己評価チェックリストは 7 領域で構成されている (JACET 教育問題研究会 2010)。

- ①教育環境 (Methodology)
- ②教授法 (Methodology)
- ③教授資料の入手先 (Resources)
- ④授業計画 (Lesson Planning)
- ⑤授業実践 (Conducting a Lesson)
- ⑥個別学習 (Independent Learning)
- ⑦評価 (Assessment of Learning)

5.2. カリフォルニア州

教員免許更新制を敷いている米国の公教育は、原則的に州の責任である。カリフォルニア州では、「カリフォルニア州免許委員会 (California Commission on Teacher Credentialing: CCTC)」の統括のもと、教員免許制度において養成課程から一貫した規定が設定され、仮免許状取得、新任研修、免許更新 (5 年毎) へとつながり、教員が継続的に専門性向上に努めるシステム作りを行っている (伊東 2009)。

5.2.1. 教員免許制度

カリフォルニア州の免許状の種類には、主に、公立小学校で教えるための「複数教科教員免許状 (The Multiple Subject Teaching Credential: MS)」と中

学・高校で教えるための「単一教科教員免許状 (Single Subject Teaching Credential: SS)」などがある。免許制度の主な流れは次のようになっている。

- ① 教員養成……「仮免許状 (Five-Year Preliminary)」を取得する。この仮免許状の取得が教員養成段階での目標である。
- ② 採用……(州内あるいは州外の)教育委員会の採用試験を経て教職に就く。
- ③ 新任研修……仮免許状取得後5年以内に「本免許状 (Clear Credential)」を取得する。仮免許状保有者が失効日までに本免許状取得のための必要条件を満たせない場合には、要件を満たし書類手続きを行わない限り、仮免許状のままカリフォルニア州の公立校で教えることはできない(私立校は教科科目の専門性重視のため教員免許不要)。
- ④ 免許更新……本免許状は終身ではなく、5年毎に更新しなければならない。

5.2.2. 教員養成基準

カリフォルニア州では、1998年のSB2042制定によって、教員採用 (recruitment)、免許状資格取得 (certification)、免許状交付 (licensing) の改革が行われることになり、CCTCがそれぞれに有機的に関わる3つの教員養成基準を設定した。(表6)

(1) 教職専門基準 (California Standards for the Teaching Profession; CSTP)

・教育実践のために達成すべきこと (6領域)

- ① Domain1: 学習する全ての生徒に関わり支援すること
- ② Domain2: 生徒の学習のために効果的な環境を創り維持すること
- ③ Domain 3: 教科内容を理解し体系化すること
- ④ Domain 4: 全ての学習に対して生徒の学習体験のための手段を講じること
- ⑤ Domain 5: 生徒を評価すること
- ⑥ Domain 6: 専門性の高い教育者として成長していくこと

(2) 教育実践指針

(Teaching Performance Expectations; TPE)

・仮免許状取得のために知っておく・身につけておくべきこと (知識、技術、能力) (6領域13項目)

- ① Domain A: 教科の内容を生徒に理解しやすくすること
 - ・TPE 1: 教科内容指導のための特定の教授技能があること

② Domain B: 生徒を評価すること

- ・TPE 2: 指導中の生徒の学習状況を把握できること
- ・TPE 3: 評価を解釈し活用すること

③ Domain C: 学習する生徒に関わり支援すること

- ・TPE 4: 教科内容に親しみを持たせること
- ・TPE 5: 生徒を学習に参加させること
- ・TPE 6: 発達段階に即した教育実践をすること
- ・TPE 7: 英語学習者 (主に移民など英語を母語としない学習者) を指導すること

④ Domain D: 指導を計画し生徒の学習体験のための手段を講じること

- ・TPE 8: 生徒について学ぶこと
- ・TPE 9: 指導を計画できること

⑤ Domain E: 生徒の学習のための効果的な環境を創り維持すること

- ・TPE 10: 適切な指導時間を設定すること
- ・TPE 11: 社会的環境を整えること

⑥ Domain F: 専門性の高い教育者として成長していくこと

- ・TPE 12: 職業上、法律上、倫理上の義務を遂行すること
- ・TPE 13: 専門性を向上させること

(3) 教育実践評価

(Teaching Performance Assessment; TPA)

- ・TPE 評価のために課せられるべきこと (4課題)
- ・形成的評価 (formative assessment) と統括的評価 (summative assessment)

- ① TPA Task 1: 内容に即し成長に応じた教育の理念を持つこと
- ② TPA Task 2: 学習のために指導計画と生徒の特性を関連付けること
- ③ TPA Task 3: 学習目標の授業評価をすること
- ④ TPA Task 4: 授業計画、授業実践、授業後の省察を行うこと

表 6：カリフォルニア：CSTP / TPE / TPA（伊東 2009: 121）

TPA Task 1		TPA Task 2		TPA Task 3		TPA Task 4	
CSTP Domains	1,3,5,6	CSTP Domains	1,4	CSTP Domains	1,4,5,6	CSTP Domains	1,2,3,4,5,6
TPE Domains	A,B,C,F	TPE Domains	C,D	TPE Domains	B,C,D,F	TPE Domains	A,B,C,D,E,F
TPEs	1,3,4,6,7,12	TPEs	4,6,7,8,9,12,13	TPEs	3,6,7,8,9,12	TPEs	1,2,3,4,6,7,8,9,10,11,12,13

5.2.3. PACT

カリフォルニア州には、スタンフォード大学が中心となって州内の私立・公立大学によって設立された「Performance Assessment for California Teachers (PACT)」という大学コンソーシアムがある⁵。同州では1998年に州内の教員養成プログラムのための新基準を定めた法律（SB2042）が通過し、免許取得のための評価基準設定の必要性が決議されたことを機に、それ以前まで「CCTCによるTPA（CalTPA）」が唯一の評価として用いられていたことに対して不満を持つ大学によってPACTが設立されたのである。その後、州法SB1209（2006年）によって全ての教員養成プログラムにTPAが義務付けられ、2008年7月1日以降に仮免許状取得を目指す者はTPAに合格しなければならない。これにより、2007年10月には「PACTコンソーシアムによるTPA（PACT TPA）」がCalTPA代替として認可されるに至った。現在では教職課程を持つCCTC認可大学・機関はそれぞれの実情に応じたTPAを採用し、履修生が教員養成基準を満たすことができるように取り組んでいる。

PACTコンソーシアムの目的は、教職課程の学生達が仮免許状取得のために必要な「教科に特化した指導のための知識と技術の評価基準」を開発することである。履修生達は、各大学のPACTを修了することによって計画、実行、分析という専門的な指導過程を体験することができると同時に、PACTは各大学の教員養成プログラムの改善に寄与するものと考えられている。PACT TPAには次の2種類の評価がある。

① 指導評価（The PACT Teaching Event; TE）

- ・履修生の指導能力をTPE13項目によって評価する。
- ・教育実習時における3～5回（時間）の授業の詳細な記録のことで、学習環境（Context for Learning）、計画（Planning）、指導（Instruction）、評価（Assessment）、省察（Reflection）の5つの課題から成る。

② 必修基本評価（The PACT Embedded Signature Assessments; ESAs）

- ・各機関の教員養成プログラムが独自に開発し、特定のTPE項目を評価する。
- ・各人のケーススタディ、指導案や細案、学生の取り組みに対する分析、教育実習の観察と省察、ポートフォリオなどが含まれる。

5.2.4. PACT TE

教職履修生がTEの証拠として提出するものには、教授資料（teaching artifacts）とその解説（commentaries）の2種類がある。教授資料の例としては、授業案、ビデオクリップ、展示作品、毎日の省察（daily reflection）などである。TEの課題（Teaching Event Task）、課題の内容（What to Do）、提出物（What to submit）については、ハンドブック（Teaching Event Candidate Handbook）にPACTコンソーシアムの指針が記載されている。また、TEの5つの課題は、課題ごとのルーブリック（rubric）によって採点される。表7は国語技術教育（English-Language Arts）の「計画」のためのルーブリックの一例である。

表 7. English-Language Arts Rubrics 2009-10 (PACT Consortium 2009)（伊東 2011a: 7）

PLANNING		ESTABLISHING A BALANCED INSTRUCTIONAL FOCUS	
EL1: How do the plans support student learning of skills and strategies to comprehend and/or compose text? (TPEs 1,4,9)			
Level 1	Level 2	Level 3	Level 4
•The standards, learning objectives,	•The standards, learning objectives,	•Learning tasks or the set of assessment tasks	•Both learning tasks and the set of assessment

learning tasks, and assessments either have no central literacy focus or a one-dimensional literacy focus (e.g., solely on facts/conventions/skills or strategies for comprehending or composing text, but not both). OR •The literacy focus is on applications in another content area, but the plans do little to continue to develop students' abilities to comprehend and/or compose text.	learning tasks, and assessments have an overall literacy focus that is primarily one-dimensional (e.g., facts/conventions/skills or strategies for comprehending or composing text). •The focus includes vague connections between facts, conventions, skills, and strategies for interpreting or conveying meaning in literacy.	focus on multiple dimensions of literacy learning through clear connections among facts/conventions/skills, and strategies for comprehending and/or composing text. •A progression of learning tasks and assessments is planned to build understanding of the central literacy focus of the learning segment.	tasks focus on multiple dimensions of literacy learning through clear connections among facts/conventions/skills, and strategies for comprehending and/or composing text. •A progression of learning tasks and assessments guides students to build deep understandings of the central literacy focus of the learning segment.
--	---	--	---

5.3. 評価

広義の概念において、評価（evaluation）とは、収集した測定値をもとに意味づけ（値判断、意思決定）を行うことである。「指導目標」を設定するということは、目標達成のための「評価」について考えることであり、評価と指導目標は表裏一体をなすものである。また、英語活動の何を、どのような観点と基準で評価するかによって、「指導内容」も変わってくる。

5.3.1. ポートフォリオ評価

評価技法には色々なものがあるが、教師はどのような場面や機会に特定の評価技法を用いるかを計画し、用いる評価基準や判定基準について考えておくことが重要である。その際には、評価の妥当性と信頼性を考慮し、評価の質を保証するようにする必要がある（松浦 2011）。（表 8）。

表 8. 評価技法と観点との対応関係（松浦 2011:44）

		理解・知識	技能	思考・判断・表現	関心・意欲・態度
ペーパーテスト	客観テスト	◎	○（算数・数学）	○（多肢選択式）	○
	記述式テスト	○（多量の知識の評価には不適）		◎	
パフォーマンス評価	観察法		○（実技教科・社会・理科）	◎	◎
	作品法		○（実技教科・社会・理科）		
自己評価・相互評価		形式的評価・学習の自己コントロール力の育成			○（補助資料）
ポートフォリオ評価		学習の進歩の事例を集める			

ポートフォリオ評価は、学習者の作品等をポートフォリオと言われるファイルに保存する評価方法である。学習者の進歩や一定の到達度を示すもの（テスト、レポート、作文、作品など）をファイルに綴じ込むが、綴じ込む作品を

評価基準や判定基準に従って選択することポートフォリオ評価の核心である。全ての作品や資料を単にファイルに保存しているだけではポートフォリオ評価とは言えない。また、ポートフォリオ評価は、他の評価方法の代替えではなく、

それらと併用するべきものである。日本においては、前回の中学校学習指導要領改訂から「総合的な学習」の評価方法として注目されているが、各教科の総括的评价や指導要録作成のために、学期や年度末に評価規準および判定基準と照らし合わせて最終的な評価をする資料として用いられる。また、教師自身の評価の確認資料として用いられることもある（松浦 2011: 43-44）。

前述のカリフォルニア州 LAUSD や PACT の事例にもポートフォリオが出てきたが、土持（2009）によれば、授業の主役は学生であり、効果的な授業設計には、「ティーチング・ポートフォリオ（教員）」と生徒が学習過程を省察してまとめる「ラーニング・ポートフォリオ（学生）」の2つを上手に組み合わせることが不可欠である。ラーニング・ポートフォリオは学習実践記録のことであり、どのように学習実践したかの「省察（reflection）」が問われる。

5.3.2. 観点別評価

評価には、①同じ集団の中での相対的な位置づけする「相対評価（norm-referenced evaluation）」、②定められた到達度に照らし合わせる「絶対評価（criterion-referenced evaluation）」、③各評価の観点から評価規準を設定する「観点別評価（criterion）」がある。日本の学習指導要領について言えば、観点別評価を用い

ることになっているが、今回の改訂においても「目標に準拠した評価」を引き続き行うことになった。つまり、この場合の目標とは学習指導要領に示されている目標のことであり、目標をくだいて評価の点から言い換えたものが「評価の観点」となる。

例えば、中学校学習指導要領の「外国語科」の目標について見てみると、学年ごとではなく、中学校3年間を通した目標となっている。

[中学校外国語 目標]

外国語を通じて、言語や文化に対する理解を深め、積極的にコミュニケーションを図ろうとする態度の育成を図り、聞くこと、話すこと、読むこと、書くことなどのコミュニケーション能力の基礎を養う（文科省 2008b: 9）。

したがって、評価をする際には、目標において示された学習者が身につけるべき学力要素ごとに行うことになり、この4つの学力要素が「観点」となる。4つとは、①言語や文化についての知識・理解、②コミュニケーションへの関心・意欲・態度、③外国語理解（聞くこと、読むこと）、④外国語表現（話すこと、書くこと）と解釈することができる。（表9）

表9. 外国語科の評価の観点をその趣旨（松浦 2010: 49）

観点	趣旨
コミュニケーションへの関心・意欲・態度	コミュニケーションに関心を持ち、積極的に言語活動を行い、コミュニケーションを図ろうとする。
外国語表現の能力	外国語で話したり書いたりして、自分の考えなどを表現している。
外国語理解の能力	外国語を聞いたり読んだりして、話し手や聞き手の意向などを理解している。
言語や文化についての知識・理解	外国語の学習を通して、言語やその運用についての知識を身に付けるとともに、その背景にある文化などを理解している。

6. 今後の課題と展望

本稿の目的は、(1) 教育内容（小・中・高一貫英語教育）、(2) 教育内容に連動した教師教育（養成と研修）（教員の資質能力・専門性の基準化）という2つの視点から、日本の英語教育が抱える問題に鑑み、筆者らによる先行調査・研究の論点を整理することであった。今後は、義務教育の最も基礎的な部分を担う小学校教員の英語教授力の向上および教職に必要な資質能力・専門性を身につけた教員の継続的な成長を促すための基準化についての研究を続けながら、教職課程履修者用

「自己評価ポートフォリオ」試案を作成する予定である。

(1) 教育内容と教師教育の基準化に関する実態調査

①韓国

・小・中・高一貫英語教育推進のための教育課程編成の考え方・原理を整理し、確かな学力育成のための取り組みの特徴と方法を解明することによって、教育効果と問題点（学習者の英語力の育成と公教育改善・充実）との関連性を明らかにする。

②カリフォルニア州

・教師教育の基準化の考え方・原理を整理し、「教員

養成基準」を満たす教員を養成するための大学教職課程プログラムの理念と実践を調査する。

- ・ PACT 加盟校のカリフォルニア州立大学ノースリッジ校 (CSUN) の教職課程プログラムで行われている PACT の実践を調査する。

(2) 小学校英語指導者のための自己評価ポートフォリオの開発

- ・ 前述の中学校学習指導要領 (外国語科) で求められている評価の観点および評価の対象を整理し、小・中連携の視点から、小学校外国語活動の評価について考える。
- ・ JACET (大学英と教育学会) 教育問題研究会は、教職課程履修者の到達目標を記述した EPOSTL の「自己評価チェックリスト」(Can-do 形式) (全 197 項目) を翻訳・修正し、日本の中等科英語教員のための日本版を作成する先進的な試みを行っている (JACET 教育問題研究会 2009 ほか)。本 EPOSTL 日本版との整合性を図りながら、小学校英語指導者の資質能力育成の一助となるような「自己評価ポートフォリオ」の試作開発を行う。本開発には、小・中・高校の教育内容に連動した小学校教員の到達目標の設定が不可欠である。

文部科学省は、平成 24 年度 (2012 年) 以降の小学校外国語活動で使用する新たな外国語活動教材、“Hi, friends!” を作成し、希望する小学校等に平成 24 年 3 月中に無料配付することを発表した (平成 24 年 1 月 12 日)。外国語活動は教科ではないため、現行の「英語ノート」と同様に、“Hi, friends!” は教科書ではなく、使うかどうかは各学校の判断に委ねられる。5, 6 年児童に 1 人 1 冊ずつ、教師用指導書とデジタル教材は各学校の必要に応じて配られる。また、年間指導計画、指導案、ワークシートは平成 24 年 1 月～3 月にかけて文部科学省ホームページに順次掲載予定である。^(注5) 文部科学省によれば、これは小学校外国語活動の一層の充実を図るためのものであるとのことであるが、このような新学年度開始直前の動きには教育現場からの懸念や不安の声があがっている。一過性ではない、長期的な視野のもと、小学校の英語教育の指導体制の確立が急がれる。

注釈

(注 1) 「小中高一貫英語推進のための教員養成・教師教育の基準化に関する統合的研究」(平成 23 年

度 基盤研究 (C) 課題番号: 23520704 / 研究代表者・東海大学 伊東弥香)

(注 2) 「JOES 外国語保持教室」は、1971 年に外務省および文部省 (現本科学省) の許可のもと、海外で経済活動などを展開している企業・団体によって設立された公益法人、財団法人・海外子女教育振興財団 (Japan Overseas Educational Service) が主宰しており、児童・生徒たちが海外生活で身につけた語学力の保持を目的として、1974 年に開設された。現在の通学目的は多様化している。現在、首都圏・関西あわせて 1,100 名以上の小学生・中学生が学んでいる。(2004 年当時)

(注 3) ELD 1 Grades K-2 (2001) - Commodity Code #9668600100 / ELD 1 Grades 3-5 (2001) - Commodity Code #9668600125

(注 4) 台湾教育部: <http://www.edu.tw/>

台北市政府教育局: <http://www.edunet.tp.edu.tw/>

(注 5) PACT コンソーシアムには 2010 年 12 月時点で州内 32 校、州外 2 校が加盟であった。

HYPERLINK "http://www.pacttpa.org/_main/hub.php?pageName=Home (2011 年 5 月 27 日 " http://www.pacttpa.org/_main/hub.php?pageName=Home (2011 年 5 月 27 日引用)

(注 6) 文部科学省: HYPERLINK "http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/24/01/1314922.htm (平成 24 年 2 月 12 日引用)

引用文献

Department for Education and Employment (1998). "The National Literacy Strategy: Framework for teaching." London: Department for Education and Employment.

Department for Education and Employment (2000). "The National Literacy Strategy: Phonics (with CD ROM)." London: Department for Education and Employment.

Fitzpatrick, J. (1997). Phonemic Awareness: Playing with Sounds to Strengthen Beginning Reading Skills. Cypress, CA: Creative Teaching Press, Inc.

伊東弥香 (2009). 「日本の英語教員のための養成・

- 研修の基準化－米国カリフォルニア州の免許制度からの一考察－, 『教育研究 第53号』, 青山学院大学教育学会, pp.113-138.
- 伊東弥香 (2011a) 「日本の英語教員のための資質能力・専門性の基準化を目指して－米国の教員養成の実態調査をふまえて－」, 『東海大学外国語教育センター所報 第31輯』, 東海大学, pp.3-12.
- 伊東弥香 (2011b) 『第2部 海外調査－アイルランドの言語政策と「ヨーロッパ言語ポートフォリオ」』, JACET 教育問題研究会 (編) 「英語教師の成長に関わる枠組みの総合的研究」(平成21年度科学研究費補助金基盤研究(B) 研究成果報告書 課題番号 22320112 / 早稲田大学 代表・神保尚武), pp. 73-87 (2011年3月発行), pp.1-210.
- JACET 教育問題研究会 (編) (2009) 「英語教員の質的水準の向上を目指した養成・研修・評価・免許制度に関する統合的研究」(平成20年度科学研究費補助金基盤研究(B) 研究成果報告書 課題番号 19320086 / 研究代表者・早稲田大学 神保尚武) pp.1-139.
- JACET 教育問題研究会 (編) (2010) 「英語教員の質的水準の向上を目指した養成・研修・評価・免許制度に関する統合的研究」(平成21年度科学研究費補助金基盤研究(B) 研究成果報告書 課題番号 19320086 / 研究代表者・早稲田大学 神保尚武) pp.1-108.
- JACET 教育問題研究会 (編) (2011) 「英語教師の成長に関わる枠組みに総合的研究」(平成22年度科学研究費補助金基盤研究(B) 研究成果報告書 課題番号 22320112 / 研究代表者・早稲田大学 神保尚武) pp.1-210.
- JOES (海外子女教育振興財団・吉田研作・八代京子・中沢保生) 「帰国子女の外国語保持に関する調査報告書」, 東京: (財) 海外子女教育振興財 pp.1-168.
- 金澤延美・伊東弥香 (2006) 「一貫性教育に位置づけるための小学校英語: 英語習得と保持能力向上の調査研究」(平成16～17年度科学研究費補助金基盤研究(C) 研究成果報告書 研究課題番号 16520368 / 研究代表者・駒沢女子短期大学 金澤延美)
- 金澤延美・伊東弥香 (2008a) 「音から文字へ: 小学校英語指導者のための視聴覚教材開発研究(第1分冊)」(平成18～19年度科学研究費補助金基盤研究(C) 研究成果報告書 研究課題番号 18520472 / 研究代表者・駒沢女子短期大学 金澤延美)
- 金澤延美・伊東弥香 (2008b) 「音から文字へ: 小学校英語指導者のための視聴覚教材開発研究(第1分冊)」(平成18～19年度科学研究費補助金基盤研究(C) 研究成果報告書 研究課題番号 18520472 / 研究代表者・駒沢女子短期大学 金澤延美)
- 金澤延美・伊東弥香 (2009) 「小学校英語指導者のための Phonemic Awareness 育成を目指す音声教材開発－現職小学校教員を対象とした意識調査に基づいて－」, 『研究紀要 第42号』, 駒沢女子短期大学, pp.1-20.
- Lin, Su-o and Jing-hui Hsieh (2004a) JY Phonics Kids 1 The Alphabet. Taiwan: JY books.
- Lin, Su-o and Jing-hui Hsieh (2004b) JY Phonics Kids 2 The Consonant. Taiwan: JY books.
- Lin, Su-o and Jing-hui Hsieh (2004c) JY Phonics Kids 3 The Short Vowels. Taiwan: JY books.
- 松浦伸和 (教科編集) (2011) 「観点別学習状況の評価規準と判定基準 [中学校外国語]」東京: 図書文化社.
- 文部科学省 (2002) . 「『英語が使える日本人』の育成のための戦略構想」
http://www.mext.go.jp/a_menu/hyouka/kekka/020908/008.pdf (2010年12月1日引用)
- THE LAB Education Research Center (2006a) . Trinity TRIPLE 1 Book. Phonics.. (Seoul:TRINITY English Academy)
- THE LAB Education Research Center (2006b) . Trinity TRIPLE 2 Book Phonics. (Seoul:TRINITY English Academy)
- THE LAB Education Research Center (2006c) . Trinity TRIPLE 3 Book Reading and Writing. (Seoul:TRINITY English Academy)
- 土持ゲーリー法一 (2009) 「ラーニング・ポートフォリオ－学習改善の秘訣」, 東京: 東信堂.