

小学校英語活動 児童と先生の評価の比較 Comparison of Evaluation between children and a Teacher

福智 佳代子

1. はじめに

2013年5月に出された教育再生委員会の答申内容「これからの大学教育等の在り方について」[1]の中で、小学校英語教育に関して、「国は、小学校の英語学習の抜本的拡充（実施学年の早期化、指導時間増、教科化、専任教員配置等）（下線福智）や中学校における英語による英語授業の実施、初等中等教育を通じた系統的な英語教育について、学習指導要領の改訂も視野に入れ、諸外国の英語教育の事例も参考にしながら検討する。」とされており、これをマス・メディアが、「小学校英語教科化」の内容に焦点を当てニュースを流した。日本では、2011年度に、小学校で英語活動が義務教育として実施された。しかしながら、「ヨーロッパ言語年」“The European Year of Languages 2001”（2001年）として、外国語教育が政策として確立されているEU諸国(2004年25ヶ国)や、1997年度から英語教育に取り組んでいる韓国などのアジア諸国に比べ、日本の外国語(英語)「教育」が後れを取っていることは事実である。遅ればせではあるが、日本の小学校英語「活動」は活動し始めている。

2. 研究の背景

2010年には、文部科学省において、「児童生徒の学習評価の在り方について」の「報告」がとりまとめられているが、この中で、小学校英語活動が音声面を中心とするものであり、「数値による評価」ではなく、「文章の記述による評価を行うこと」(文部科学省, 2010) [2]とされている。「ふりかえりカード」が示す児童の自己評価力に関する調査結果(福智,

2010[3], 2011 [4])は、自己評価がいかに重要で妥当であるかを示している。

教育再生委員会の第三次提言「小学校英語学習実施学年の早期化、指導時間増、教科化」(教育再生委員会, 2013) [1]が実現すれば、小学校英語が、領域扱いの英語「活動」ではなく、小学校英語「教育」という正式な教科として取り入れられる。この場合、算数・国語など、他の正式教科と同様、数値による評価が行われることになる可能性がある。児童の到達度や理解度を一斉に測ることのできる診断テストなどの手段は、公平かつ客観的な方法であるとも考えられる。

筆者は、これまで、文部科学省外国語活動拠点校として英語活動を行ってきた姫路市立広畑小学校の協力の下に、指導目標・年間計画及び授業案の作成、評価などの実践報告、PCプルダウン機能(福智, 2012) [5]を用いた教師による簡単で公平な評価の提案を行っている。児童一人一人の変容を文言で伝える評価を、将来的に実施されるかもしれない数値評価と合わせて、「学習評価を通じて、学習指導の在り方を見直し個に応じた指導の充実」を図り(新学習指導要領, 2010)[2], 児童自身の発達過程を辿るためにも、本稿では、新学習指導要領に示された3項目の指導目標、すなわち、A. 国際理解、B. コミュニケーションを図ろうとする力、そしてC. コミュニケーション能力の素地に関して、授業内容に合わせた評価項目を設定し、1授業時間内に、学級担任一人がPCプルダウン機能で児童全員を評価した結果と、児童が授業後にふりかえりカードで自己評価した結果の比較が示唆するものを考察する。

3. 研究目的

児童自身が自己評価をするとき、彼らは自身を他者と比較はせず自身の達成度をふりかえり、自身の変容を評価していると考えられるが、自分自身に厳しい評価をする児童、反対に甘い評価をする児童など、評価者自体の評価基準が一定しているわけではない。しかしながら、振り返りカードに関する調査(福智, 2010, 2011) [2][3]では、児童が客観的に自分自身を評価している様子も窺えた。教師は、もちろん児童自身の変容を絶対的に評価するが、他者と相対的に比較していないとは言いきれない。児童は、自分自身を振り返り、自身のみ自己評価を行うだけであるが、学級担任は、あらかじめ、各授業に合わせた評価項目及び、評価規準・評価基準を決め、一人、あるいは、ALT と 2 人で児童の学習過程を観察し、「文章の記述による評価」を行い、それを通知票に記載していく。従って、1 授業時間内に、1 クラス最大 40 人もの児童を、指導目標に焦点を当て、児童自身の変容の絶対的評価を、「文言」で、公平に、かつ、客観的に見取るには、多大な努力を要する。本調査では、2007 年度より文部科学省外国語活動拠点校に指定され、以来英語活動を行ってきた姫路市立広畑小学校 5 年生 31 人と学級担任山本みのり氏の協力の下に、2011 年 6 月に、児童の評価と先生の評価について

- (1) 同一項目に対して、児童の自己評価と先生の評価に相関があるかどうか、すなわち同一項目では、先生自身の項目に対するとらえ方と児童自身の項目に対するとらえ方に違いがあるのかどうか
- (2) 評価項目間に対する児童のとらえ方の相関と、評価項目間に対する先生のとらえ方の相関は、それぞれ、似たものであるのか、あるいは違ったものであるのかどうか

を明らかにするために、先生に PC のプルダウンを使った方法で評価を行ってもらい、児童の振り返りカードによる自己評価との比較をした。

4. 方法及びその内容

小学校英語活動の評価の在り方については、上記 A, B, C 3 項目の学習指導要領の目標、及び、具体的な活動等に沿って評価の観点を設定し、「数値による評価」ではなく、文章の記述による評価を行うこと(文部科学省, 2010) [2]とされている。本調査(2011 年 6 月実施)に参加した元文部科学省外国語活動拠点校では、年間計画、授業案、指導目標及び評価目標・評価規準を作成、英語活動を行ってきた。評価は、指導目標及び評価基準(表 1)に基づき、年間指導計画に従って作成されている振り返りカードの評価項目に従って行われている。児童は授業後に振り返りカードで自己評価を行い、先生は、授業中、児童がプレゼンテーションを行ったとき、PC に入力しておいた文章表記による評価規準 3 項目の評価基準をプルダウン(表 2)でクリックし、その結果を比較した。

比較する項目は、A.異文化理解、B. 他者と積極的にコミュニケーションをしようとする意欲と態度、C. コミュニケーション力の素地、すなわち、スキルであるが、児童は、授業後に自身の活動を"**Can-Do Statement**"として振り返りカードに◎、○、×の 3 段階で自己評価し、先生は、PC プルダウンファイルで、児童の活動の様子を、文言による 3 段階の評価項目をクリックして評価した。児童が記した 3 項目(A1, B1, C1)の自己評価の 3 段階評価(◎、○、×)、及び、先生の文言による 3 項目(A2, B2, C2)の文言による 3 段階評価は、それぞれ、◎:3、○:2、×:1 と換算し分析した(表 3)。出席番号 7 番の児童に対して先生は表 2 の通りの評価をして

いるが、児童は振り返りカードの◎○×の部分は無記入であったため、関連のデータとしては除外している。児童が振り返りカードを積極的に書かなかったことと、児童の活動の様子に対する先生の評価は、活動そのものに関しては一貫している。しかしながら、この児童は自由記述欄には、「英語活動は楽しかった」と記している。これも、児童の内面でのとらえ方と行動にはズレがあるが、外面の活動自体は双方共に同一の評価をしていることが分かる。同時に、自由記述欄があること、その記述欄に「自由に」記述できる学級運営が大切であることを示唆している。

5. 結果と考察

3項目に関して、児童の評価と先生の評価の2者の項目間の相関、児童及び先生の項目間のとらえ方に関する相関を集計した結果(表4)、(1)(2)について、以下のことが明らかになった。同一項目に関する児童と先生の比較においては仮説通りの結果が得られたが、3項目内でそれぞれの項目間の相関に関しては、児童と先生のとらえ方に関して、予期していない結果が得られた。

5.1 同一項目間の児童と先生の比較

評価3項目の同一項目で、振り返りカードでの児童の自己評価の結果と、プルダウンでの先生の授業時の観察による評価の比較を行った。すなわち、異文化理解に関する児童(A1)と先生(A2)のとらえ方(A1:A2)、積極的にコミュニケーションを図ることができたかどうかを自己評価する児童(B1)と積極的に活動に取り組みコミュニケーションを図ろうとしている児童の態度を評価する先生(B2)のとらえ方(B1:B2)、コミュニケーション能力の素地、スキルに関しては、実際になりきり自己紹介表現を使って自分の情報を伝えることができたかどうかを自己評価する児童(C1)と、その

表現を使おうとしている児童の達成度を評価する先生(C2)のとらえ方(C1:C2)、これら3項目の比較を行った。

5.1.1 異文化理解に関するとらえ方(A1:A2)

異文化理解に関する児童(A1)と先生(A2)のとらえ方(A1:A2)に関しては、相関($r=0.11$)は見られない。児童側が異文化理解に興味・関心を持っているかどうかを内面から考えている程度と、先生側が、児童が異文化理解に興味を持って取り組んでいるかを外面から判断した基準とは必ずしも一致していないのではないかと考えられる。3段階評価の平均値を比べた場合、児童の平均値は2.8(93.8%)で、先生の平均値2.7(90.1%)よりわずかに高いが、有意差($p=.16$)は出ていない。

5.1.2 コミュニケーションを図ろうとする意欲に関するとらえ方(B1:B2)

いろんな友達と積極的に「コミュニケーションを図ろうとする意欲」に関して、児童の自己評価の達成感(B1)と、児童の取り組む姿勢を見取ろうとする先生の評価(B2)の比較(B1:B2)について、低い相関($r=0.23$)が見られる。3段階評価の平均値を比べた場合、児童の平均値は2.6(86.4%)、先生の平均値2.6(87.7%)ではほぼ変わらず、有意差($p=.39$)は出ていない。

5.1.3 コミュニケーション能力の素地(スキル)に関するとらえ方(C1:C2)

なりきり自己紹介に必要な表現を使って名刺交換の場面の対話を行う活動に関しては、児童が自身の情報を伝えることができたと考える主観的な達成度の評価(C1)と、児童が自身の情報を伝えようとしている活動の様子に対する先生の客観的な評価(C2)の間(C1:C2)には、低い相関($r=0.33$)が見られた。3段

階評価の平均値を比べた場合、児童の平均値は2.8(92.5%)で、先生の平均値2.7(88.9%)よりわずかに高いが、有意差($p=0.16$)は出ていない。

同一項目間の児童と先生のとらえ方の相関については、異文化理解に関する児童(A1)と先生(A2)のとらえ方(A1 : A2)、積極的にコミュニケーションを図ることに関する児童(B1)先生(B2)のとらえ方(B1 : B2)、自分の情報を伝えるスキルに関する児童 (C1)と先生(C2)のとらえ方(C1 : C2)に関して、これら3項目中1項目はほとんど相関が見られなかったこと、2項目には低い相関が見られたことは、児童個人の自分自身の内面に対する主観的な基準と、児童個人を客観的に見ている先生の客観的な基準を、単純に比較はできないことを示している。特に、積極的にコミュニケーションを図ろうとする態度に関する評価を比較する場合、活動が活発に行われているかどうかの外面的な態度の評価と、児童自身の内面の充足感を単純には比較できないことを示している。

同一項目間の児童と先生の評価の平均値に関しては、3項目中2項目、すなわち、A.異文化理解とC.スキルに関しては、児童は先生よりわずかではあるが高く評価している。異文化を自分なりに理解したと考えていること、情報を伝えられたという達成感、知識に関する評価であることから、児童は先生より肯定的にとらえていたのではないかと考えられる。これに対して、他者とコミュニケーションを図るという態度に関しては、児童は主観的に自身の態度を評価し、先生は児童の活動の様子を客観的に評価したと考えられるが、結果的に心情のわずかなズレがあるとしても、平均値にはほとんど差は見られない。

5.2. 各項目間の児童と先生の比較

児童はABC各項目間(A1 : B1), (B1 : C1), (A1 : C1)の関係をどのように捉えているか、あるいは先生は各項目(A2 : B2), (B2 : C2), (A2 : C2)の関係をどのように捉えているか、これら活動間の相関を求め、それぞれ、異文化理解とコミュニケーションを図ろうとする態度との相関(A1 : B1)Vs(A2 : B2)、コミュニケーションを図ろうとする態度とスキルの相関(B1 : C1)Vs(B2 : C2)、異文化理解とスキルの相関(A1 : C1)Vs(A2 : C2)を求め、児童と先生の活動内容に対する意識の比較を行った。

5.2.1. 異文化理解とコミュニケーションを図ろうとする態度(A1 : B1)Vs(A2 : B2)

児童の異文化理解(A1)とコミュニケーションを図ろうとする態度(B1)のとらえ方(A1 : B1)について、相関($r = 0.16$)は見られなかったが、先生の異文化理解(A2)とコミュニケーションを図ろうとする態度(B2)のとらえ方(A2 : B2)には、高い相関($r = 0.74$)があった。これは、先生側が児童の様子を日ごろの態度などからも判断して、異文化に柔軟になじもうとする態度が、他者とのコミュニケーションを積極的に図ろうとする態度につながっていると考えているのではないかと思われる。これに対して、児童の方は、異文化理解とコミュニケーションを図ろうとする態度の関連を意識していない可能性がある。

5.2.2. コミュニケーションを図ろうとする態度とスキルの相関(B1 : C1)Vs(B2 : C2)

児童のコミュニケーションを図ろうとする態度(B1)とスキル(C1)のとらえ方(B1 : C1)については、相関($r = 0.56$)が認められたが、先生のコミュニケーションを図ろうとする態度(B2)とスキル(C2)のとらえ方(B2 : C2)にも、高い相関($r = 0.70$)が認められた。児童は、スキルと積極的に他者とかわろうとする態度

に相関が高いと考えているが、それ以上に先生もスキルとコミュニケーションを図ろうとする態度には相関が高いと考えていることが分かる。

5.2.3.異文化理解とスキルの相関 (A1 : C1)Vs(A2 : C2)

児童の異文化理解(A1)とスキル(C1)のとらえ方(A1 : C1)については、相関($r=0.66$)が認められたが、先生の異文化理解(A2)とスキル(C2)のとらえ方(A2 : C2)についても、同程度の相関($r=0.65$)が認められた。異文化理解と、楽しそうに活動ができた、あるいは、表現を使おうとしていることに対する受け止め方は、先生も児童自身もおなじである。現在は、英語活動であり、教科ではないため、A、Bの項目に主眼が置かれ、Cスキルに関しては、コミュニケーション力の素地を養うという表現にとどまっている。しかしながらこの結果は、児童も先生も、異言語で他者と話せること、すなわち、スキルが異文化理解につながるととらえていることを示している。

6. まとめと今後の課題

3項目に関する児童と先生の評価の項目間の相関を集計した結果(表4)、(1)(2)について、以下のことが明らかになった。まず、各項目間(A1:A2, B1:B2, C1:C2)に対する児童の自己評価と先生評価は、3項目中2項目に弱い相関が見られた。すなわち、A.異文化理解に関する活動に関しては、児童と先生間にはほとんど相関は見られない(A1:A2, $r=0.11$)が、B.コミュニケーションを図ろうとする意欲(B1:B2 $r=0.23$)、及び、C.スキルに対するとらえ方(C1:C2 $r=0.33$)に関しては、それぞれ弱い相関が見られた。これは、児童の評価と先生の評価は、相対立するものではないが、評価がまるでかけ離れたものでもないことを示している。

次に、評価項目そのものに対して、その項目間に、児童と先生の間にとらえ方の違いがあるかどうかについて、興味のある結果が明らかになった。すなわち、スキルと異文化理解の相関、及び、スキルと他者とのコミュニケーションを図ろうとする意欲に対して、児童(A1:C1 $r=0.66$) (B1:C1 $r=0.56$)と、先生(A2:C2, $r=0.65$) (B2:C2 $r=0.70$)ともに、高い相関が認められた。この結果は、世界の挨拶・国名と自己紹介だけであるとはいえ、その表現を使うことができること、すなわち、英語のスキルを身につけることが異文化理解につながるのではないかということを示している。さらに英語が話せることが、他者とコミュニケーションをはかろうとする意欲につながるのではないかと感じていることを示している。この部分に関して、本調査の結果は、児童と先生の英語活動そのものに対するとらえ方が一致していることを示している。これは、小学校英語活動が英語教育としてさらに充実させていく方向を、児童も先生も求めているのではないとも考えられる。本調査は、拠点校として活動を始めた当初から年間計画、授業案、指導目標及び評価目標・評価規準を作成、英語活動・評価を行い、その結果を次年度にフィードバックするPDCAサイクルを実施してきた拠点校の児童と先生の意識を調査した一事例であり、一般化できるものではない。しかしながら、活動そのものに対する2者の評価の結果は今後の英語教育のあり方を示唆するものである。

さらに、今回、先生は、1授業時間内に、一人で授業を行いながら、PCプルダウンで評価を行っている。プルダウンによる方法で、画一的ではあるが、評価の観点に対する揺らぎは平準化され、児童自身の自己評価、児童に対する先生の評価の比較対象も行うことができた。このプルダウンによる評価の「手間」について、この評価に参加した先生からは、

非常に簡単に操作でき何の支障もなかったという報告があった。しかしながら、これは、すでに指導目標・年間計画・年間指導目標・評価の観点が確立されたいわゆる拠点校での取り組みである。実際、他の小学校で実行する以上、この部分が確立される必要がある。必修化され2年間が経過したばかりであるという状況から鑑みて、すべての学校がすぐに取り組めないかもしれないが、一度プルダウンテンプレートを作成すれば、その月の指導目標の文言を変えるだけで使用可能である。今後は、PDCAサイクルとして活用するために、より簡便かつ一般化できるものを模索する。さらに、児童が、「多種多様な子どもたちの言語学習や異文化体験を記録し、それを公的な形で認める仕組みである」ヨーロッパ共通参照枠 CEFR[6]のポートフォリオ: ELP (European Language Portfolio)同様に、自身の学習記録を自身で作成し、自立学習、自立自己評価ができるツールとしての日本型ポートフォリオ作成を模索したい。

参考文献

- [1]教育再生委員会, 2013「これからの大学教育等の在り方について」(第三次提言)
(<http://www.kantei.go.jp/jp/singi/kyouiku/saisei/teigen.html>)
- [2]文部科学省, 2010 「新学習指導要領」
(http://www.mext.go.jp/b_menu/hakusho/nc/attach/1292901.htm)
- [3]福智佳代子(2010), 「ふりかえりカードが示す児童の自己評価力」JES No.10, 7-12
- [4]福智佳代子(2011) 「児童が評価する英語活動のあり方—ふりかえりカードの達成感と相関の分析から—」神戸海星女子学院大学紀要 No.49
- [5]K. Fukuchi, 2012"Conference Proceedings" *International Conference ICT*

for Language Learning, 5th Conference Edition, Pixel Florence, Italy

[6]外国語の学習, 教授, 評価のためのヨーロッパ共通参照枠 (Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment: CEFR) Council of Europe
http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/CADRE1_EN.asp

添付資料

表1. 指導目標とその評価

指導目標とその評価		各ユニットに、新指導要領に掲げられているA(国際理解)B(コミュニケーションを図ろうとする態度)、C(コミュニケーションスキルの素地)の視点があ		
指導目標	到達度	評価規準		評価 A,B,C から各
		CAN-DO Statement 児童側	プロセス評価 指導者側	
A 国際理解 A 自分の住んでいる地域や日本の文化、世界の文化に関心を持ち、積極的に知ろうとする意欲・態度を育む	日本と外国との生活、習慣、行事などの違いを知り、多様なものの方や考え方があることに気付く(こと)	1.他のいろんな国のことばや文化に触れることができた	1.他のいろんな国のことばや文化に興味を持ってふれようとしている	A1
		2.他の国の人やその国の生活・習慣のことを考えることができた	2.他の国の人やその国の生活・習慣のことを積極的に知ろうとしている	A2
		3.日本の国のことばや文化、生活・習慣を考えることができた	3.他言語・他文化にふれ、日本の国のことばや文化、生活・習慣すなわち自文化に目を向けようとしている	A3
B コミュニケーション B 人と人とのつながりを大事にし、積極的にコミュニケーションを図ろうとする意欲・態度を育む	異なる文化をもつ人々との交流等を体験し、文化等に対する理解を深める(こと)	1.相手の目を見て、はっきり分かる声で、あいさつやはなしかできた。	1.相手の目を見て、はっきり分かる声で、あいさつや話をしよう	B1
		2.ジェスチャアなどを使って、積極的に他者とコミュニケーションを図ることができた。	2.ジェスチャアなどを使って、他者と積極的にコミュニケーションを図ろうとしている	B2
		3.誰にでも積極的に話しかけることができた	3.誰にでも積極的に話しかけようとしている	B3
C スキル C コミュニケーション力を育む C 推測理解しようとする力、応答しようとする力、表現しようとする力の素地を育む	1)推測・理解 いろいろな体験的活動を通して、推測理解しようとする(こと) Listening & understanding 2) 応答 いろいろな体験的活動の中で、間違いをおそれず、対話しようとする(こと) Listening & responding 3) 自己表現 自分から伝えたいことを、英語や絵カード、ジェスチャアなどを使って表現しようとする(こと) Speaking	1.絵カードやジェスチャア助けを借り、知っていることばから、話の内容が理解できた	1.絵カードやジェスチャアの助けを借り、知っていることばから、話の内容を理解しようとしている	C1-1
		2.知っていることばから話の内容を推測できた	2.既習の知識を利用して全体を推測・理解しようとしている	C1-2
		3.ジェスチャアなども交え、(1語で)、尋ねたり答えたりすることができた	3.ジェスチャアなども交え、(1語で)尋ねたり答えたりしようとしている	C2-1
		4.定型表現などきわめて簡単な文を使って、尋ねたり答えたりすることができた	4.定型表現などきわめて簡単な文を使って、尋ねたり答えたりしようとしている	C2-2
		5.自分が伝えたいことを、絵カードやジェスチャアなども交え、1語~数語の英語で話すことができた。	5.自分が伝えたいことを、絵カードやジェスチャアなども交え、1語~数語の英語で話そうとしている	C3-1
		6.自分が伝えたいこと・知りたいことを、数文の簡単な英語で話すことができた。	6.自分が伝えたいことを、数文の簡単な英語で話そうとしている	C3-2
D 英語活動そのものに関する関心・意欲・態度	積極的に活動を楽しむ	英語活動はおもしろかった。(◎/○/×)	楽しんで活動に参加していた	D

表2 プルダウン処理後の評価文言例

出席番号	評価表(プルダウン)	3段階換算	評価文言例
1	とても興味を持って知ろうとしていた	3	とても積極的に興味を持って話そうとしていましたね。楽しそうに名刺交換ゲームをしていましたよ
	とても積極的に話そうとしていた	3	
	楽しそうに名刺交換ゲームをしていた	2	
2	とても興味を持って知ろうとしていた	3	世界の国やあいさつのことを、とても積極的に興味を持って話そうとしていましたね。とても楽しそうに名刺交換ゲームをしていましたよ。
	とても積極的に話そうとしていた	3	
	とても楽しそうに名刺交換ゲームをしていた	3	
3	興味を持って知ろうとしていた	2	世界の国やあいさつに興味を持って積極的に話そうとしていましたね。とても楽しそうに名刺交換ゲームをしていましたよ。
	積極的に話そうとしていた	2	
	とても楽しそうに名刺交換ゲームをしていた	3	
4	興味を持って知ろうとしていた	2	世界の国やあいさつすることに興味を持って積極的に話そうとしていましたね。楽しそうに名刺交換ゲームをしていましたよ。
	積極的に話そうとしていた	2	
	楽しそうに名刺交換ゲームをしていた	2	
7	興味を持って知ろうとしていた	2	名刺交換ゲームは楽しんでなかったようだけれど、自分から話すのは○○君は苦手かな?でも興味があるよだから頑張ってるね。
	あまり話そうとはしていなかった	1	
	あまり楽しそうに名刺交換ゲームをしようとはして	1	

表3 児童と先生の評価結果

5年(1)組 (31名)		2011年6月実施					
評価項目	児童自己評価			先生評価			
	1. 世界の国の名前やあいさつが分かった。	2. いろいろな友だちと積極的に(◎○×)話すことができた	3. 世界のいろいろな国の人になって、名刺交換ゲームができた。	1. 世界の国の名前や挨拶に興味を持って(◎○×)知ろうとしていた。	2. いろいろな友だちと積極的に(◎○×)話そうとしていた。	3. 世界のいろいろな国の人になって、名刺交換ゲームで、楽しそうに(◎○×)自分を表現していた。	
出席番号	児童氏名	A1	B1	C1	A2	B2	C2
1		3	2	3	3	3	2
2		3	2	3	3	3	3
3		3	3	3	2	2	3
4		3	3	3	2	2	2
5		3	1	2	2	2	2
	平均値	2.8	2.6	2.8	2.7	2.6	2.7
	%	93.8	86.4	92.6	90.1	87.7	88.9

表4 児童 vs. 先生 3項目の相関

	A1. 児童 世界の国の名前やあいさつが分かった。	B1. 児童 いろいろな友だちと積極的に(◎○×)話すことができた	C1. 児童 世界のいろいろな国の人になって、名刺交換ゲームができた	A2. 先生 世界の国の名前や挨拶に興味を持って(◎○×)知ろうとしていた。	B2. 先生 いろいろな友だちと積極的に(◎○×)話そうとしていた。	C2. 先生 世界のいろいろな国の人になって、名刺交換ゲームで、楽しそうに(◎○×)自分を表現していた。
A1. 児童 世界の国の名前やあいさつが分かった。	1.00					
B1. 児童 いろいろな友だちと積極的に(◎○×)話すことができた	0.16	1.00				
C1. 児童 世界のいろいろな国の人になって、名刺交換ゲームができた	0.66	0.56	1.00			
A2. 先生 世界の国の名前や挨拶に興味を持って(◎○×)知ろうとしていた。	0.11	0.25	0.24	1.00		
B2. 先生 いろいろな友だちと積極的に(◎○×)話そうとしていた。	0.54	0.23	0.45	0.74	1.00	
C2. 先生 世界のいろいろな国の人になって、名刺交換ゲームで、楽しそうに(◎○×)自分を表現していた。	0.23	0.40	0.33	0.65	0.70	1.00