

小学校の事例報告—北陸学院小学校における事例—

米田 佐紀子
北陸学院大学

(スライド) こちらに示しましたように、私自身は、北陸学院大学の社会学科の所属ですが、同時に同じキャンパス内にある北陸学院小学校の英語スーパーバイザーを兼務しております。そして、6年生を担当しております。この研究は、大学の研究としても行っておりましてここに表記されております研究助成金等を頂いて実施しております。また、昨年度からは「ポートフォリオに基づく一貫した目標設定による日本人学習者の英語力に関する研究」として、この Can-do リストを取り込んだ形で教育を行っております。

本日の発表の概要です。まず北陸学院小学校について皆様はご存知ないかもしれませんので、まず沿革と英語教育についてお話させていただき、CEFR、Can-do との出会い、それから日頃の評価と Can-do リスト、5 つ目実践例ということで授業と国際交流、それから、Can-do リストについて—これは私たちもまだ模索中ですので、児童の感想としてどのように子どもたちは捉えているのか、ということもお話させていただきます。最後にまとめとして、Can-do を用いる長所と課題についてお話させていただきます。もし時間があれば小中学校の連携の部分、あるいはケンブリッジ英検を用いた小学校から高校までの長期的な調査の結果についてもお話しできればと思います。

まず、はじめに、北陸学院小学校の沿革です。1886年にアメリカのキリスト教宣教師が「英知小学校」として創設しましたが、その後、閉校。それが1961年に再開されました。都市部の人に言うと驚かれるのですが、北陸3県の中で唯一の私立小学校です。1学年1学級しかありません。在籍者数120人という小規模校です。「人に学ぶ・自然に学ぶ・世界に学ぶ」ということをモットーに掲げております。英語教育ですけれども、再興されて3年目の1964年より「教科」としてネイティブの教師が指導してまいりました。私ども大学は2003年より企画・運営をしております。今でも位置づけは「教科」であり『外国語活動』ではありません。「英語科のねらい」ですが、「異文化・英語に対する積極的な姿勢の育成」と同時に、「4技能に根差したコミュニケーション能力の育成」をねらいとしております。『外国語活動』と特に違うのは読み書きを入れている所だと思います。時間数ですが、1・2年生は毎週1時間、3年生以上は毎週2時間、そして指導者は、ネイティブスピーカーと私のような日本人英語教師または担任の教員が入り、チームティーチングで行っております。教科書はオックスフォード大学出版の『English Time』というシリーズを使っております。国際交流をオーストラリア姉妹校と実施しております。

先程、大藪先生のほうからCEFRのお話もありましたが、私共がこれに出会ったのは2006

年のことです。実は 2003 年から学内テストをしていたのですが、学内でやっている到達度評価だけでは、「一体どれぐらいの学力なのだろう？」と分かりません。みなさんご存知のように 2003 年の頃はまだ『外国語活動』ですらなく、英語はやってもやらなくてもいいし、テストに至っては「え、テスト出来るの？」と言われていた時代ですので、どうやってテストを実施していったらいいのか、どのレベルまでいけるのか、ということが課題でした。そこで、もともと私たちが持っていた「4 技能」と「国際的な評価」をキーワードに外部テストを探しました。それにマッチしたものがケンブリッジ・ヤング・ラーナーズ・イングリッシュ・テストというものでした。このテストは、「何が出来るか (Can-do)」で評価をすること、そして、日本の子どもたちを世界の子どもたちの結果を比較できるという特徴があります。これを取り入れたことによって、世界的評価で自分たちの教育を見直すことにもなりましたし、先程大藪先生おっしゃいましたが、外国で作られたものをそのまま日本に当てはめて日本の子どもたちに「あなたたちまだここまでしか出来ないの?」というふうに言えるのかということなど、日本人児童に期待出来ることと出来ないことを知る大きなきっかけになりました。

ケンブリッジ英検というのは、イギリスのケンブリッジ大学の ESOL という機関が作っているもので、(スライドの) 左の方にありますこの Common European Framework of Reference というものとレベルが対応しているものです。ここの「A1 で出来る (Can-do)」をこなすためには、これだけのポイント、これだけの文型が必要です」ということを明確にリストにしており、言語表現と Can-do とが切り離せない関係であるということが良く分かります。

先程も説明がありましたが、CEFR とは何かということですが、それぞれたとえば TOEFL だったり STEP 英検だったり、それぞれの国で実施されていてバラバラだったものが、「何が出来るか」ということを中心に国や地域を越えて一つの尺度で見ようとするものです。このスライドの表は、各検定および CEFR、文科省の数値目標を——対応させるのは難しいのですが——さまざまな資料に基づいて私たちが作ったものです。CEFR が左、ケンブリッジ英検には子ども用と大人用がありますが、これがケンブリッジ英検、そして TOEIC、そして STEP 英検。ここに「中・高」と書いてあるのが、文科省が出している「中学校卒業する時が 3 級程度、高校卒業する時には準 2 級～2 級程度になろうね」というものが、CEFR ではだいたいどのレベルに当たるのかということを示しています。本学では小学校 6 年生で、一番下にあります Pre-A1 に当たる Starters を実施しております。だいたい語彙数は見出し語で 500 語程度で、現在形のみを使っており、テーマは身近なことです。「どこに住んでるの?」とか「朝は何を食べるの?」とか、そんな風な感じです。

次に、評価と Can-do についてお話させていただきます。Can-do の位置づけですが、この「英語で何が出来る」というそのコミュニケーションといったときに、今やメールであったり手紙であったりすることから、読んだり書いたりすることも含めて会話だけではなく「何が英語で出来るんだろう」という視点をまず教師側が持つ。その視点で授業を

組み立て評価と一体化させるものだと考えております。それからもうひとつは、学習者による自己評価としての役割です。先行研究の中で「長期的目標と短期的な目標を持たせることは学習を促進させる」というものがあります。そこで、先程もお話がありましたけれども、教師が「こういう目標だ」というだけではなく、子どもたちが「将来はこうなりたい。だから今はこれができて、次はこれができるようになりたい。」というふうに考えていくための自己評価としての役割を果たします。

こちら(資料)が **CEFR** を土台として作成した **Can-do** リストです。本来の **Can-do** には **A1** からしかありませんでした。そうしますと、英検 **3** 級くらいでとても小学生には太刀打ちできないことから、もうひとつ前の **Pre-A1** というところも手を入れました。**Pre-A1** レベルですが、ケンブリッジ英検でも **1** 個しかなく、「小学校で習った英語が読める・書ける」のみだったので、そうすると **6** 年間で **1** 個しかマルが付かない、あるいは昨年度の実践では「先生、僕はここまで出来ていない。バツつけていいですか?」と。ちょっとこれは改善が必要ではないかということで、もっと **Pre-A1** を膨らませようということになり、小学校の方で実践をされている複数の有識者からご意見を伺って、このように他のレベルと合わせて **3** 段階に変えました。ただ、この、やはりそれでも **6** 年間で **3** 段階ですから、**2** 年間で **1** 段階上がるということになりますね、単純計算で。そうすると、児童が自己評価をするにはあまりにも発達段階から考えて使い勝手が悪いということから、後期からはこちらのユニットごとのものを追加しました。『**English Time**』というのは、**1** つのユニットが会話を中心とした **Conversation Time**、そして単語を中心とした **Word Time**、文型を中心とした **Practice Time**、そして **Phonics Time** というように、四つのセクションから成り立っています。たとえば、「迷子になった時に助けを求められる」というテーマの **Conversation Time** の場合、その時に必要な文、“**I can't find my mom! She is tall and thin.**” というようなことが「読んで分かる、書ける、発音出来る」など、**CEFR** の切り込みと同じにし、各セクションが終わる毎に子どもたちに自己評価を○×△でつけてもらって、ユニットが終わったら保護者のところに持って行って、聞いてもらってサインをもらってくるというような仕組みにしてみました。これがその **Can-do** リストの実際の指導画面です。(動画) この児童の場合、いま **Phonics Time** をしておりますので、**Conversation Time** は、まあ、ちょっとこの辺、一重丸なんだけど、**Word Time** はなかなか自信があると思っているのだと思います。二重丸で…というような、こんな風なかたちで実践をしております。

自己評価だけでなく、やはりどの程度客観的に出来たのかというテストもしております。これがリスニングのテスト例です。(資料) “**Listen and tick the box**”と書いてあります。なぜ **check** って言わないのかというとケンブリッジ英検を意識しているからです。ケンブリッジ英検では、**tick the box** って言うんですね。ケンブリッジ英検の時だけ **tick** と言われると子どもたちがかわいそうかなと思って、日頃でも **tick the box** って言うようにしています。たとえば、“**Which pets does Mr. Smith have?**”と言った時に、私とネイティブスピーカーで、たとえば、“**What's wrong, Mr. Smith?**” / “**Oh, I can't find my pet.**” / “**What does he look like?**” / “**It has a tail. It's black and white.**” / “**What is it?**” / “**It's a...**” ということで、

puppy のところにチェックを入れる形式です。それなら普通のリスニングテストと一緒にやらない、と思われるかもしれませんが、そのようなリスニングテストをしています。また、こちらはリーディングとライティングの例です。ここには例文がありませんが、先に例文が必ずあって、その下に“Read and write the answer in the sentence.”となっています。ここでのポイントは“I want a ____ / She wants a ____.”ですので、“What does Miss Tanabe want?”というのに対して、“She wants a pet. It has wings. It can fly. It doesn’t swim. It sings well.”というヒントを読み、その下のヒントボックスから 単語を選んで答えの文を完成するという内容です。では、その実際に書いているシーンをご覧ください。(動画)はい、“She wants a bird.”という文が書けました。4 技能ですので、先ほどのペーパーテストもしますが、授業の半分にペーパーテストをしたら、次の半分 20 分くらいは面接テストを、ネイティブスピーカーと私の 2 グループに分かれて行います。会話であったり、発音して読めるのかどうか、ということも確認します。こちらは、その時に使用するピクチャーカードです。この絵は教科書からそのままとっています。テストは 2 人の教員でやりますので、面接評価がぶれては困るので、たとえば、(スライド)先ほどの 1 番でしたら、ここのところを指さして“What’s does he look like? といったら、“He is tall and thin.”というように、ポイントの文がその文脈で使えるかを確認するものですが、“What does he look like?” はなかなか難しかったようです。あと、この 2 番では、カードを伏せて、“I want a lizard. What pets do you want?” と子どもたちに聞いたら、子どもたちはここで、“I want a puppy.”とか“I want a bird.”とか、この部分は子どもが自由に自分たちの意見を言えるようにしています。一方、たいていの子どもは“puppy”とだけ言います。ということは、コミュニケーションとしては出来ているので、その場合 5 点満点中 3 点になります。でも全文が言えるかどうかは本来のねらいですから、“Make a sentence.”と教師が促して、きちんと文が出来たら 5 点というようにしています。

5 番目として、実践例をお話したいと思います。ねらいは先ほど申し上げた通り、「4 技能に基づいたコミュニケーションの育成」ということですが、指導方針と指導法は、Can-do に繋がる指導ということで、グラマーシラバス、場面シラバスなどのありとあらゆるシラバスに沿って、コミュニケーションな指導、そして 4 技能ということを中心に実践をしています。また、この『English Time』シリーズ自体が、multiple intelligences という、「知能というのは、ペーパーテストだけで測られるものだけではなく 8 つのいろんな知能が補い合っているものなのだ」という考え方とか、learning strategy つまり、分からなくなったら人に聞いたり、なにかあった時に絵から推測するとかそういうストラテジーが子どもによって違うというようなことも配慮してつくられた教科書であり、私たちもそういうことに気を付けながら指導しております。

ネイティブスピーカーがいるというのは、やはり Can-do を体験するすごく重要な機会だと捉えておりますので、Talking Sheet という既習事項を、簡単な One Sentence ごとの Q&A タイプにして、15 個くらいのシートにして、1 分半ずつ子どもたちがペアを組んでやるようにしています。子どもたちだけだと、もうそのうち、「やればいいよ。ともかくチェ

ックをたくさんつければいいんだよ。」というような機械的作業になってしまうので、ネイティブスピーカーが、今日 1 番の児童とやったら次は 2 番の児童、次は 3 番の児童。というふうにして、個々の児童とじっくり関わる機会がとれるようにしております。その例をご覧ください。(動画) ここから分かるように、必ず空欄があって、“Blue is my favorite color.” でしたら blue が空欄になっています。先生も自分の好きな色を入れて会話をします。“I’m talking.” のところも talking が空欄になっていて、何をしているか実際の場面に即した文でやり取りします。実際にあった噛み合わない会話の例を挙げると、“Kawasaki Frontale (川崎フロンターレ) is my favorite team. How about you?” に対して、“Blue is my favorite color.” と答えたという、噛み合っていないやりとりがありました。また、授業中の課題に取り組んでいる際に出てきた質問も日本人の教員に聞くのではなく、できるだけ既習事項を使って外国人の先生に聞くように促しております。こちらが実例です。(動画) ご覧のように、途中から日本語がかなり混ざってございましたけれども、ワークブックに描かれている男の子が抱えているのが fish か turtle かわからないと。そこで、女子児童が「先生、この fish は turtle? 」と言ったのですが、ネイティブの先生には伝わらず、男子児童がそれを見て、“Does he have a turtle? Does he have a fish?” と聞いて、“No no. It’s a turtle!” とネイティブ教師が答えると、「え、先生うそや」と、ここから先は英語で言えないので日本語で押し切っているという場面です。

このスライドは、読み書きの場面です。左の 2 名の児童(写真)は“I want a ... ”という文型を練習して答え合わせをしています。右の児童(写真)は四角の中に絵を描いて吹きだしをつけて、その絵の中の子が何と言っているのか。“What do you want?” だったら“I want a pet.” また、“What does she want?” ならば、“She wants a lizard.” と、会話の内容がわかるように絵を描いてその内容を左側の吹き出し内の下線部に書き入れるという課題です。この時は宿題としてワークブックでやってきていたので、授業中にやったことではなく宿題の答え合わせです。

次に、国際交流ですが、国際交流というのは Can-do を再認識する、しかも子ども目線で確認する良いチャンスだと思います。と言うのも、いまアンケートを実施しているのですが、「あなたは外国人の人が近くに來たら嬉しいですか」という問に対して、ネイティブの教師が毎週入っているのに、「先生、外国人の人が近くに來ることはないよ。」という。「じゃあ、この先生は?」「あっ、オーストラリア人か。」と言う児童たちの発言からも分かるように、どうも子どもたちにとって「(ネイティブの)先生は外国人でない」という認識みたいです。ここから同年代の国際交流は子ども目線の交流となり、重要な意味があるなと私は思っております。左側(写真)が、2年に1回、オーストラリアの児童がこちらに來ます。3年に1回、こちらの児童が向こうに行きます。右側(写真)がクリケットをオーストラリアで習っているところです。左側(写真)が腕相撲を教えている場面です。次にお見せするのは、たったの 2 語文なんですけど自分の知っている言葉を駆使して自由に遊んでいる場面です。ご覧ください。(動画) 実は、この子どもたちが話しかけていたのは、遊具の上の方に日本人の子どもとオーストラリア人の子どもが座っていたんですね。この子たち

も一緒に誘ってあげたいと思って、「ドッジボールやる？」と言ったら通じないことが分かったので、とにかく分かる英語で“play dodgeball?”と言ったわけです。ここで自然にモードスイッチングをすることが出来るということも分かりました。

6番として、Can-do を使用することに対する児童の感想を知るためアンケートを取りましたので、その結果についてお話しします。「Can-do リストを見ると、もっと英語をがんばろうという気持ちになりますか」と質問しました。CEFR の Can-do リストが左側、ユニットごとの Can-do リストが右側です。ブルーが「はい」、赤が「いいえ」、グリーンが「どちらともいえない」というふうになっております。ご覧のように、ユニットごとの Can-do リストの方が、有効性があるという結果になりました。このそれぞれの答えを、「はい・いいえ」だけだと理由が分からないので、「なぜその答えにしたのですか」という理由も書いてもらいました。その時に、CEFR の Can-do リストがやる気になると書いた子どもの中には、「自分の数字がまだ 1.2.3 と小さいので、14 番まであるなら頑張らなきゃと思った。」、それから、「去年と比べて上がったところもあったけど、まだまだなところもあるから頑張らなきゃいけないと思った。」一方、「いいえ」と書いた子どもの理由は無記載でした。「どちらともいえない」という児童は、「見てないから」とのことで、「見るように指導したのに」と、こちらはショックでした。また、ユニットごとの Can-do リストについては、児童はマルが好きなので、「マルを目指して頑張れるから」とか、「英語を見直すことが出来る」、「どれくらい出来るかわかる」という Can-do と同時に、逆に Can't-do、つまり「出来ないことがわかる」という回答、「親に聞いてもらうから」というものもありました。中には、CEFR で自分の力が A2 とか B1 までであると思っている子どもには「簡単すぎる」というふうに言われました。これは 1 名です。「どちらともいえない」と回答した子どもは、「特になにも感じませんでした」とか、6 年生になると回答もクールですね。私は、まだ研究途上なので「Can-do リストの良い点と改善すべき点はどこ？」と聞いたところ、(スライドの表) 上の部分が CEFR です。先ほど言ったようなことが書いてありましたが、改善すべき点はやはり、レベルの幅が大きすぎて、すぐに次のレベルになかなか上がらないということが改善すべき点だというものでした。ユニットごとのリストについても、「(教科書の) ページごとにした方がいい」「1 ユニットではなくて、セクションごとにしてください。」「もっと細かくしてください。」というような回答がありました。

ここでまとめです。まず、長所として、先ほど action-oriented という言葉が出ておりましたが、行動主義的になることです。単に句型はこれだけ指導すればいいというのではなくて、どんな風な場面でこれが使用できるのだろう、どんな機能を持たせられるんだろう、といった視点を持った指導に繋がります。それによって、授業と評価が一致してくると思います。また、ねらいを教師と子どもが共有できると思います。4 番目として、子どもたちが「できること」について気が付かない場合があるので、「ほら、これがねらいで、これができるんだよね。」というふうに、「あー、そうなんだ。先生、こういう意義があったのか。」というふうに、出来ることに気付かせることに繋がると思います。また、CEFR のリストが有効だと回答した割合は半分だったのですが、子どもの自己評価としても有効な傾向が

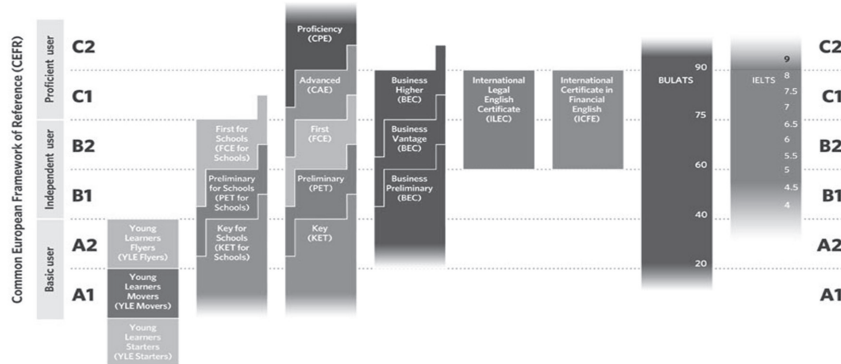
みられるのではないかと思います。CEFRのCan-doは長期的な視点として有効で、ユニットごとのCan-doは短期的な振り返りとして有効であると思います。また、子どもたちにとっては、保護者印をもらうことで、保護者から時々「英語の授業で何をしているのか分かりません。」「どんなふうに教えれば良いのか分かりません。」と言われるのですが、児童が学んでいる内容を保護者に知らせることが出来ると思います。また、それと同時に課題もあります。ユニットごとのCan-doの作成と指導にとっても時間がかかります。それから、子どもたちは、教科書にワークブックに予復習ノートにTalking SheetにCan-doリストと、とてもたくさんあるので、お互いに管理や指導が大変です。CEFRのCan-doは成人まで視野に入れているため、子どもの中には「できない」と思ってしまい、「ああ、こんなに数字が小さいんだから無理」と思ってしまい児童はおります。また、ジレンマを抱えています。細かいCan-doリストは振り返りには良いのですが、今度は項目が多くなります。分かりづらくなります。項目を今度減らしてしまうと、幅が大きくなりますので、なかなか授業との関連性が希薄になってしまうという課題があります。子どもたちが使いにくいとか、使用する意義が感じられないということもあるので、それをいかに克服するか方法を見つけたいと思います。

最後に、1つ提案をさせていただきたいと思います。Can-doを教科書の中に組み込んでしまう。それによって、「教科書に載っているんだから必要なんだよね」というメッセージを持たすことができ児童に一体感を示せると思います。今のままだと、先生が持ってきた副教材というような形になってしまっています。それによって、評価と授業がより明確に一体化し、教師と学習者がねらいを共有でき、煩雑さも減り、使いやすくなると思います。できれば、教科書に取り込むならユニットごとにして振り返りをする機能を果たせるようにするのが良いと思います。小学校、とくに6年生最終段階のCan-doを中学校に伝えることで連携につながると思います。実際に北陸学院小学校でも、進学先は公立学校を含めて6か所くらいあります。Can-doリストを用いて小学校からそれ以降を全体で見られれば、一貫した尺度で学習出来るのではないかと思います。先ほどもありましたが、Can-doをするということだけではなくて、「私は何ができて何ができなくて、どんなことをするのが好きか」というような、自分自身を自立した学習者として見ていけるような、そういう英語教育が必要だという認識を社会全体が共有することが最も必要なのではないかというように考えました。ご清聴ありがとうございました。

米田先生資料

Cambridge English

A range of exams to meet different needs



Source: <http://www.cambridgeesol.org/exams/exams-info/cefr.html>

CEFRとは?

Common European Framework of Reference (for Languages: Learning, teaching, assessment)

"...a practical tool for setting clear standards to be attained at successive stages of learning and for evaluating outcomes in an internationally comparable manner."

– Council of Europe

http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/cadre_en.asp

各検定およびCEFR,文科省目標値対応表

Morishita (2008), Educational Testing Service (2001, 2006), University of Cambridge ESOL Examinations. Cambridge ESOL Teacher Support

| CEFR | Cambridge Examinations | | TOEIC | STEP 英検 |
|--------|------------------------|----------------|---------|---------|
| | Main Suite | Young Learners | | |
| C2 | CPE | | 970~ | 1級 |
| C1 | CAE | | 920~ | |
| B2 | FCE | | 850~ | |
| B1 | PET | | 650~ | 準1級 |
| A2 | KET | Flyers | 570 | 2級 |
| | | | 470 | 準2級 |
| A1 | Movers | | 345~390 | |
| | | | ~310 | 4級 |
| Pre-A1 | Starters | | ~280 | |
| | | | ~260 | |

CEFRを土台としたCan-Doリスト

Council of Europe, European Language Portfolio—Junior version: Revised edition. (英語および日本語版「私の言語ポートフォリオ」, English Time 1 & 2, Magic Time 1 & 2, Oxford University Press. (first edition), University of Cambridge ESOL Examinations. 2007, Cambridge Young Learners English Tests Handbook, MacGos, Meyers, Myers., 古島 大輔(2004), JACET教育同僚研究会(2011), 金沢大外外国語研究センター(2011), 慶應義塾大外外国語研究センター(2006)他

| レベル | 項目 | 関心ごと | 関心ごと | 関心ごと | 関心ごと | 関心ごと | 関心ごと | 関心ごと | 関心ごと |
|-----|----|----------------------|----------------------|----------------------|----------------------|----------------------|----------------------|----------------------|----------------------|
| A1 | 聴 | 簡単な音声の聞き取りが出来ることである。 | 簡単な音声の聞き取りが出来ることである。 | 簡単な音声の聞き取りが出来ることである。 | 簡単な音声の聞き取りが出来ることである。 | 簡単な音声の聞き取りが出来ることである。 | 簡単な音声の聞き取りが出来ることである。 | 簡単な音声の聞き取りが出来ることである。 | 簡単な音声の聞き取りが出来ることである。 |
| | | 簡単な音声の聞き取りが出来ることである。 | 簡単な音声の聞き取りが出来ることである。 | 簡単な音声の聞き取りが出来ることである。 | 簡単な音声の聞き取りが出来ることである。 | 簡単な音声の聞き取りが出来ることである。 | 簡単な音声の聞き取りが出来ることである。 | 簡単な音声の聞き取りが出来ることである。 | 簡単な音声の聞き取りが出来ることである。 |
| A1 | 読 | 簡単な文の読み取りが出来ることである。 | 簡単な文の読み取りが出来ることである。 | 簡単な文の読み取りが出来ることである。 | 簡単な文の読み取りが出来ることである。 | 簡単な文の読み取りが出来ることである。 | 簡単な文の読み取りが出来ることである。 | 簡単な文の読み取りが出来ることである。 | 簡単な文の読み取りが出来ることである。 |
| | | 簡単な文の読み取りが出来ることである。 | 簡単な文の読み取りが出来ることである。 | 簡単な文の読み取りが出来ることである。 | 簡単な文の読み取りが出来ることである。 | 簡単な文の読み取りが出来ることである。 | 簡単な文の読み取りが出来ることである。 | 簡単な文の読み取りが出来ることである。 | 簡単な文の読み取りが出来ることである。 |
| A1 | 書 | 簡単な文の書き取りが出来ることである。 | 簡単な文の書き取りが出来ることである。 | 簡単な文の書き取りが出来ることである。 | 簡単な文の書き取りが出来ることである。 | 簡単な文の書き取りが出来ることである。 | 簡単な文の書き取りが出来ることである。 | 簡単な文の書き取りが出来ることである。 | 簡単な文の書き取りが出来ることである。 |
| | | 簡単な文の書き取りが出来ることである。 | 簡単な文の書き取りが出来ることである。 | 簡単な文の書き取りが出来ることである。 | 簡単な文の書き取りが出来ることである。 | 簡単な文の書き取りが出来ることである。 | 簡単な文の書き取りが出来ることである。 | 簡単な文の書き取りが出来ることである。 | 簡単な文の書き取りが出来ることである。 |
| A1 | 発 | 簡単な文の発音ができることである。 | 簡単な文の発音ができることである。 | 簡単な文の発音ができることである。 | 簡単な文の発音ができることである。 | 簡単な文の発音ができることである。 | 簡単な文の発音ができることである。 | 簡単な文の発音ができることである。 | 簡単な文の発音ができることである。 |
| | | 簡単な文の発音ができることである。 | 簡単な文の発音ができることである。 | 簡単な文の発音ができることである。 | 簡単な文の発音ができることである。 | 簡単な文の発音ができることである。 | 簡単な文の発音ができることである。 | 簡単な文の発音ができることである。 | 簡単な文の発音ができることである。 |
| A1 | 聞 | 簡単な文の聞き取りが出来ることである。 | 簡単な文の聞き取りが出来ることである。 | 簡単な文の聞き取りが出来ることである。 | 簡単な文の聞き取りが出来ることである。 | 簡単な文の聞き取りが出来ることである。 | 簡単な文の聞き取りが出来ることである。 | 簡単な文の聞き取りが出来ることである。 | 簡単な文の聞き取りが出来ることである。 |
| | | 簡単な文の聞き取りが出来ることである。 | 簡単な文の聞き取りが出来ることである。 | 簡単な文の聞き取りが出来ることである。 | 簡単な文の聞き取りが出来ることである。 | 簡単な文の聞き取りが出来ることである。 | 簡単な文の聞き取りが出来ることである。 | 簡単な文の聞き取りが出来ることである。 | 簡単な文の聞き取りが出来ることである。 |
| A1 | 余 | 簡単な文の聞き取りが出来ることである。 | 簡単な文の聞き取りが出来ることである。 | 簡単な文の聞き取りが出来ることである。 | 簡単な文の聞き取りが出来ることである。 | 簡単な文の聞き取りが出来ることである。 | 簡単な文の聞き取りが出来ることである。 | 簡単な文の聞き取りが出来ることである。 | 簡単な文の聞き取りが出来ることである。 |
| | | 簡単な文の聞き取りが出来ることである。 | 簡単な文の聞き取りが出来ることである。 | 簡単な文の聞き取りが出来ることである。 | 簡単な文の聞き取りが出来ることである。 | 簡単な文の聞き取りが出来ることである。 | 簡単な文の聞き取りが出来ることである。 | 簡単な文の聞き取りが出来ることである。 | 簡単な文の聞き取りが出来ることである。 |

English Time 3 Unit 1 このユニットのねらいがどこまで出来るようになったか振り返ってみよう。

Grade ___ No. ___ Name _____ 保護者確認サイン _____

◎: 完璧、○: できる、△: 練習が必要、×: 意味が分からないから先生に確かめる

| 各セクションのねらい | 読んで分かる | 書ける | 発音できる | 聞いて分かる | 余話で使える |
|--|--------|-----|-------|--------|--------|
| Conversation Time (textbook, workbook p. 1) | | | | | |
| 迷子になった時に助けを求められる。I can't find my mom. She is tall and thin. など。 | ○ | ○ | △ | ◎ | ◎ |
| Word Time (textbook, workbook p. 2) | | | | | |
| 動物の単語: kitten, puppy, rabbit, mouse, fish, turtle, lizard, bird | ◎ | ○ | ◎ | ◎ | ◎ |
| Practice Time (textbook, workbook p. 3) | | | | | |
| ほしい(ほしくない)ものが言える。 I want/don't want a rabbit. He wants/doesn't want a rabbit. | △ | △ | △ | ○ | ○ |
| Phonics Time (textbook, workbook p. 4) | | | | | |
| Short u: bug, run, up; Long u: blue, glue, tune | ○ | ○ | ◎ | ◎ | ◎ |