

# 知的障害児に対する英語教育の実践課題

——CEFR-Jを用いた英語能力の評価を中心に——

## An Evaluation Method by CEFR-J on English Teaching for Students with Intellectual Disabilities

佐々木 愛

Mana SASAKI

(和歌山大学大学院教育学研究科)

江田 裕介

Yusuke EDA

(和歌山大学教育学部)

2014年9月30日受理

### Abstract

The practice studies of English teaching in special education can be classified into 3 types: studies for hearing disability, for visual disability, and for intellectual disability (ID). The research on English teaching for students with ID is behind in Japan. The major factor in causing the lack is that the evaluation method of English ability for students with ID hasn't been released yet. This study inspected the effectiveness of CEFR-J, a new evaluation method of English ability, to apply it to students with ID. CEFR-J was based on Common European Framework of Reference for Languages (CEFR) developed in Council of Europe, and was adjusted to English education in Japan. CEFR-J divide English ability into 5 skills: "listening", "reading", "Spoken Interaction", "Spoken production", and "writing". As a result, this study has inspected English ability of students with ID, and revealed skills that they had their awareness which they were not good at in 5 skills.

**Keywords** : 知的障害、英語教育、CEFR-J、評価方法

### I. 問題

#### 1. 教育の国際化

日本の政治・経済の国際化が進展し、日常生活の中で外国人と出会う機会が増えると共に、外国語を理解し、表現する能力の必要性が高まっている。また社会のグローバル化に伴い、国際的な英語の共通利用が進んでいることから、特に英語によるコミュニケーション能力の育成が学校教育における早急の課題である。このことは特別支援学校の児童生徒にとっても例外ではない。障害の有無に関わらず、日常生活で異文化圏の人々とも関わり、共生していく力が求められる。

2008年3月に学習指導要領が改訂され、小学校第5学年及び6学年において外国語活動が新設された。特別支援学校(知的障害を除く)小学部においては2011年4月から外国語活動が必修化された(文科省, 2008a, 2008b)。また中学部では、教科として「外国語科」が取り入れられ、目標として「外国語に親しみ、簡単な表現を通して、外国語や外国への関心を育てる」ことが挙げられている。これまでも特別支援学校の生徒を対象とした多様な英語の授業研究が行われ、英語の学習活動を通じて生徒の学ぶ喜びや意欲を引き出すことができ、その結果、言語や文化への関心が高まること

や、コミュニケーション能力の向上に繋がることが示されている(熊谷ら, 2010; 進ら, 1999; 高畑ら, 2001; 瀧ら, 2001)。近年、特別支援学校における英語教育も重要性を増しているといえる。

#### 2. 特別支援学校における英語教育の実践研究

特別支援学校における英語授業の実践研究を概観すると、障害の種類に応じて「聴覚障害」「視覚障害」「知的障害」の三分野から報告がみられる。論文検索サイト「CiNii」により、「特別支援」と「英語教育」の二つのキーワードにより文献を検索すると、聴覚障害児の英語教育に関する研究論文は22本が検出された。また、視覚障害児に対する英語教育の研究論文は11本が検出された。これに対して知的障害児に対する英語教育の研究文献は3本であった。

聴覚障害児に対する英語教育は、「聞く」「話す」という言語の技能の基盤に明らかな困難があるため、指導法を専門的に研究されることが多いといえる。一方、視覚障害児は、語学教育において「聞く」「話す」の両技能には影響が少ない。また「読む」「書く」ことに生じる問題は、点字の利用やコンピュータソフトウェアの導入などにより補うことが可能であり、視覚障害児

は外国語の学習に比較的良好に適應できる。そのため視覚障害児の英語教育に関する研究論文は、聴覚障害児教育の分野と比べて半数程度である。しかし、これらの分野に対して知的障害児の英語教育に関する専攻研究は明らかに少ない。

### 3. 知的障害児に対する英語教育

知的障害児に対する英語の授業研究の一例として、小林(2008)は、小学校特別支援学級において英語活動の実践を1年間に渡って行い、英語活動が児童にどのように影響を及ぼすかを示した。その結果、児童にとって英語が身近に感じられるようになり、日々の生活や人とのコミュニケーションがより豊かになったと述べている。その他の知的障害児に対する英語教育の実践においても、指導の目標は、外国語や外国への関心を深めることや、表情や動きを大きく伴う挨拶など英語による日常的なコミュニケーション能力の育成を中心としている(田島, 2012; 瀧, 2001)。

英語を習得するにあたって必要な能力は、「読む」「書く」「聞く」「話す」の四つとされている。その中で少なくとも2つ以上の能力を習得することで、将来社会に出て実践的に英語を使用し、生活に役立てることができる。聴覚障害児については、「聞く」「話す」の能力の習得は困難であるが、「読む」「書く」能力を高めることで、大学への進学や、職業選択の幅を広げることが可能になる。実際、聴覚障害者が実用英語技能検定を受験する際には、強音放送の実施や、リスニング問題をディスプレイに表示されるテロップの読み取りに代替するなどの特例措置が明確化されている(日本英語検定協会, 2011)。この特別措置により英検の受験は、聴覚障害者の英語学習の明確な動機付けとなっている。視覚障害児については、「読む」「書く」ことの困難に対して、英検や大学の入学試験では試験時間の延長が行われる他、点字や拡大文字での受験や、設問中のイラストを説明文に置き換えるなどの対応が定められている。通常の学級における教育に準じて英語教育の保障が図られているといえる。

それに比べて知的障害児の教育においては、英語を学ぶにあたって学力の障害があるため、目標の設定が興味・関心や日常的なコミュニケーション能力の育成といった一般的、抽象的な表現にとどまっている。特別支援学校学習指導要領では、知的障害以外の特別支援学校小学部では外国語活動が必修化された。しかし知的障害児を教育対象とした特別支援学校では中学部においても、「外国語科については、学校や生徒の実態を考慮し、必要に応じて設けることができる」とされ(文科省, 2009)、知的障害児に対する外国語教育だけが必修化されていない。知的障害児に対する英語教育の実践報告も少なく、他の障害と比べて学力の問題から英語を教えることが困難と考えられがちで、英語教

育の優先順位が低く設定されている。

### 4. 英語能力の評価方法と目標設定

知的障害児に対する英語教育の実践研究が少ない理由の一つとして、英語教育の研究において必要不可欠である英語能力の評価方法が確立されておらず、知的障害児の英語能力の実態が明らかにされていないことも影響していると考えられる。

ここ30年ほどで、中学校学習指導要領の「外国語」の目標は大きく変化した。1980年施行の指導要領では、「外国語を理解し、外国語で表現する基礎的な能力を養うとともに、言語に対する関心を深め、外国の人々の生活やものの見方などについて基礎的な理解を得させる(文科省, 1977)」ことが目標であった。しかし2012年施行の指導要領では、「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育成を養う(文科省, 2008)」とされ、興味・関心・理解が中心の目標から、英語の4技能習得を中心とした「実践的な英語力の向上」の目標へと変化している。

知的障害を有する児童生徒であっても、国際社会に生きる日本人としての自覚を身につけ、現代社会における基礎的な生きる力として外国語(英語)を学習することが、重要な意義をもつといえる。実践的な英語力の育成へと教育目標をシフトし、あわせて有効な支援の方法を明らかにしなければならない。そのためには、まず知的障害児の英語能力の実態を明らかにするとともに、英語能力を評価する方法を確立していくことが必要と考えられる。

### 5. 実践的な英語能力の評価

「英語力」の評価方法について長谷川(2013)は、英語を学ぶ目的が「英語についての知識の獲得」から「英語を使う能力」へとシフトする中で、最も重要でありながら、英語教育に携わる専門家の間でも、国際的な指標の観点からも、未だ一致した見解が見出されていないのが英語力の判定方法であると述べている。受験英語といわれる知識獲得を主な目標としていた時代には、「使用頻度の低い語彙」「英文和訳」「和文英訳」など、客観的に正解さを提示できる能力や技術によって判定されてきた。そうした知識には、高度で抽象的な言語活動において有用な能力の基盤となるものも豊富に含まれているが、場に応じたコミュニケーションの観点からは、必ずしも必要度や利用率が高くないものも含まれていると指摘されている。

そこで本研究では、知的障害児には適用が困難な筆記試験による「能力や技術」の評価ではなく、言語コミュニケーション能力を判定することを目的し、「ヨーロッパ言語共通参照枠(CEFR)」を英語能力の評価方

法として導入する。CEFRは、外国語(第二言語)の能力を「使う」観点から判定する指標として、近年、国際的に注目され、採用されるようになってきている。

## 6. 第2言語としての英語能力の評価

(1)「外国語の学習、教授、評価のためのヨーロッパ言語共通参照枠(CEFR)」(Trim, 2002)

Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment (CEFR)は、多言語使用環境で複言語主義(Plurilingualism)を掲げる欧州評議会言語政策部門の専門家チームによって30年以上の研究を基に開発された。CEFRでは、行動指向アプローチをとり、言語使用者が社会的文脈において成し遂げたい目標達成のために必要となる言語コミュニケーション能力と、一般的な能力が用いられることを明らかにし、社会的な存在として持つべき言語能力育成のための包括的で一貫性のある共通参照枠を提供している。その際、言語に関する知識だけを切り離して教育するのではなく、より自然な言語使用の活動を通して、各自の言語コミュニケーション能力の育成を目指すことが大切にされている。

(2)日本語版共通参照枠(CEFR-J)(投野, 2013)

CEFRは、複数の言語に共通して適応可能なように、表現できる内容やタスクの記述により、レベルが定義づけられている。各レベルは「～ができる」という肯定的な記述になっており、大きく[A][B][C]の三段階をそれぞれ[1][2]の2つに分けた計6段階のレベル(A1, A2, B1, B2, C1, C2)に分化されている。

CEFR-Jは、このCEFRに準拠しつつも、日本の教育環境における英語に関する枠組みに特化して開発されたものである。そのため、CEFR-JはCEFRとは異なり、日本の英語教育にあわせ、12段階のレベル(Pre-A1, A1.1~A1.3, A2.1~A2.2, B1.1~B1.2, B2.1~B2.2, C1, C2)に分化されている。日本人の英語学習者向けに基礎レベルをより詳細に枝分かれさせた参照枠である(Table 1)。各レベルの概要は以下の通りである。

A：基礎段階の言語使用者

Pre-A1

日常的な挨拶や決まり文句などを理解でき、使うことができる。ごく簡単な質問を理解でき、自分の名前や年齢などを伝えることができる。簡単な単語を聞いて、それが何を指すのかがわかる。アルファベットの大文字・小文字を識別し、音読できる。

A1

具体的な欲求を満足させるための、よく使われる日

常的表現と基本的な言い回しは理解し、用いることもできる。自分や他人を紹介することができ、どこに住んでいるか、誰と知り合いか、持ち物などの個人的情報について、質問したり、答えたりできる。もし、相手がゆっくり、はっきりと話して、助け船を出してくれるなら簡単なやり取りをすることができる。

A2

ごく基本的な個人情報や家族情報、買い物、近所、仕事など、直接的関係がある領域に関する、よく使われる文や表現が理解できる。簡単で日常的な範囲なら、身近で日常の事柄についての情報交換に応ずることができる。自分の背景や身の回りの状況や、直接的な必要性のある領域の事柄を簡単な言葉で説明できる。

B：自立した言語使用者

B1 B2

C：熟達した言語使用者

C1 C2

※CEFR-Jでは、A1に至る前の段階としてPre-A1を設定し、特に最も初期の英語導入段階への対応を試みている。

## 7. CEFR-Jを使用した知的障害児に対する英語教育の目標

従来の知的障害児に対する英語教育の目標設定は、CEFR-Jのレベルでいう「Pre-A1」に相当するものといえる。しかし、現代社会における基礎的な生きる力として外国語(英語)を学ぶことを考えたとき、「Pre-A1」レベルの英語力の目標では不十分である。したがって、知的障害児に対する英語教育も「A1」レベルの英語力を目標とした指導の検討が必要になっている。

## II. 目的

本研究では、知的障害児の英語能力の評価にCEFR-Jの指標を導入し、英語能力の実態把握を試みるとともに、評価方法としての有用性を検討する。具体的には、特別支援学校高等部に在籍する知的障害を有する生徒を対象として、CEFR-JのPre-A1及びA1レベルの枠組に基づく学生自己評価アンケート及び同じ質問項目を用いた教師による評価アンケートによる調査を実施する。その結果の分析を通じて、知的障害児の英語能力やその自己評価における特徴を明らかにし、支援の方法を検討するための資料とすることを研究の目的とする。併せて知的障害児の英語教育における指標としてCEFR-Jがどのような可能性を有するかを考察する。

## III. 方法

### 1. 調査対象

和歌山県A特別支援学校高等部1年生5名(男子3名、女子2名)の知的障害(軽度)を有する生徒を調査の対象とする。学校での英語教育の現状は、毎週月曜日

Table 1 CEFR-J 日本語版 (Version 1.1) ※Pre-A1およびA1レベルのみ抜粋して示す

レベル	Pre-A1	A1.1	A1.2	A1.3		A1.1	A1.2	A1.3	
理解すること	聞くこと	当人に向かって、ゆっくりはつきりと話されれば、「立て」「静か」「止まれ」といった短い指示を理解することができる。	興味やスポーツ、部活動などの身近なトピックに関する短い話を、ゆっくりはつきりと話されれば、理解することができる。	ゆっくりはつきりと話されれば、自分自身や自分の家族・学校・地域などの身の回りの事柄に関連した句や表現を理解することができる。	やりとり	家族、日課、趣味などの個人的なトピックについて、(必ずしも正確ではないうが) なじみのある表現や基礎的な文法を使って、質問したり、質問に答えたりすることができる。	スポーツや食べ物などの好き嫌いなどのもなじみのあるトピックに関して、はっきり話されれば、簡単なレパートリーを使って、簡単な意見交換をすることができる。	基本的な語や言い回しを使って、人を誘ったり、誘いを受けたり、断ったりすることができる。	
	読むこと	アルファベットの大きな文字・小文字を識別し、音読できる。	日常生活に必要な重要な情報(数字、品物の値段、日付、曜日など)を、ゆっくりはつきりと話されれば、聞きとることができる。	(買い物や外食などで)簡単な用をたすのに必要な指示や説明を、ゆっくりはつきりと話されれば、理解することができる。	発表	基礎的な語句、定型表現を用いて、限られた個人情報(家族や趣味など)を伝えることができる。	前もって発話することを意識した上で、限られた身近なトピックについて、簡単な語や基礎的な句を限られた構文を用い、複数の文で意見を言うことができる。	前もって発話することを意識した上で、限られた身近なトピックについて、簡単な語や基礎的な句を限られた構文を用い、複数の文で意見を言うことができる。	
話しこと	やり取り	「お静か」などの自分の要求を伝えることができる。また、必要があれば欲しいものを指さしながら自分の意思を伝えることができる。	簡単な指示や招待状等の日常生活で使われる非常に短い簡単な文章を読み、理解することができる。	簡単な語を用いて書かれた、スポーツ、音楽、旅行など個人的な興味のあるトピックに関する文章を、イラストや写真も参考にしながら理解することができる。	発表	基礎的な語句、定型表現を用いて、簡単な情報(時間や時、場所など)を伝えることができる。	前もって発話することを意識した上で、日常生活の物事を、簡単な語や基礎的な句を限られた構文を用い、簡単に描写することができる。	前もって発話することを意識した上で、日常生活の物事を、簡単な語や基礎的な句を限られた構文を用い、複数の文で描写できる。	
	表現	前もって話すことを用意した上で、基礎的な語句、定型表現を用いて、人前で物などを見せながらその物を説明することができる。	ファーストフード・レストランの、絵や写真がついたメニューを理解し、選ぶことができる。	身近な人からの物販メールなどによる、旅の思い出が書かれた非常に短い簡単な近況報告を理解することができる。	書くこと	住所・氏名・職業などの項目がある表を埋めることができる。	前もって発話することを意識した上で、日常生活の物事を、簡単な語や基礎的な句を限られた構文を用い、簡単に描写することができる。	自分の経験について、辞書を用いて、短い文章を書くことができる。	
書くこと	やりとり	なじみのある定型表現を使って、時間・日にち・場所について質問したり、質問に答えたりすることができる。	基本的な語や言い回しを使って日常のやりとり(何ができるかや好きな食べ物について)のやりとりなど、個別のやりとり(例えば、質問に答えたり)に関する詳細な回答をすることができる。	趣味、部活動などのあるトピックに関して、はっきりと話されれば、簡単な質疑応答をすることができる。	書くこと	自分について基本的な情報(名前、住所、家族など)を辞書を使って短い句または文で書くことができる。	簡単な語や基礎的な表現を用いて、メッセージカード(誕生日カードなど)や身近な事柄についての短いメモなどを書ける。	趣味や好き嫌いについて複数の文を用いて、簡単な語や基礎的な表現を使って書くことができる。	

※ CAN-DO リスト作成・活用 英語到達度指標 CEFR-J ガイドブック (2013) より引用

に設定されている教科学習の授業で、月に1回～2回程度(1時間)不定期に行われている。

また同校高等部の5名の担当教員に教師用評価アンケートに協力してもらった。

## 2. 調査内容

(1)事前能力評価「学生自己評価アンケート(Can-doアンケート)」の実施

「学生自己評価アンケート」とは、CEFR-Jが提案した、英語を使って「できること」を総合的に診断するアンケート調査である(投野, 2013)。英語能力を「聞くこと」「読むこと」「やりとり」「発表」「書くこと」の5技能に分け、各能力に沿った質問項目に「Can-do(できる)」かどうかで回答し、生徒自身が自己評価を行う。また各生徒の能力の他者評価を教師などが行うことで、授業実践前に能力判定を行うアンケートである。

### (例)自己評価アンケートの例

なじみのある定型表現を使って、時間・日にち・場所について尋ねたり、答えたりすることができる。

1. 全くできない 2. できない 3. できる 4. よくできる

アンケートの質問項目は、Table1に示したCEFR-J表のCan-do項目と同じ内容のものとなっている。これらの「できること」の質問項目に、「1. 全くできない」「2. できない」「3. できる」「4. よくできる」の4件法の評定尺度を用いた回答欄に○を記入し、生徒各自が自己評価を行う。また教師にも同じアンケートを行い、教師(他者)から見た客観的な生徒の能力評価を行う。

本研究では、知的障害児が習得すべき「実践的な英語力」を「A1レベルの英語力」と定義し、Pre-A1及びA1レベルの学生自己評価アンケートを対象児と、その担任教師に実施することで、英語能力の評価を行った。

## 3. 実施方法

(1)実施時間：「自立活動」の授業時間

(2)回答方法：5名が全員同じ授業時間内に回答する。

(3)生徒への指示：回答時間の制限は設けない。実施前に他人の回答を見ないように注意を与え、アンケートの結果は授業の成績評価には影響しないことを伝える。また自己評価は直感的に(自分で感じたこと、考えたレベルを率直に)回答するように伝えた。

(4)実施上の配慮事項

事前に回答方法への理解を促し、慣れてもらうため、次に例示するような身近な話題による簡単な質問のアンケートを配布し、回答の練習を行った。

### (例)練習用簡易アンケートの質問例

私は食べ物をよくかんでたべることができる。

1. 全くできない 2. できない 3. できる 4. よくできる

次の例に示すように、質問項目はCEFR-Jの小学生向けアンケートの内容を参考に質問項目の表現の編集を行った。またすべての質問項目に例文を追加することで質問の意図を示した。

ただし教師用アンケートはすべて元の表現をそのまま使用した。

### (例)知的障害児用自己評価アンケート質問項目

簡単な単語を使って、自分の名前、年齢を相手に伝えることができる。例. My name is Taro Yamada. I am 12 years old.

1. 全くできない 2. できない 3. できる 4. よくできる

## IV. 結果

### 1. 基本集計

生徒の自己評価アンケート及び教師用評価アンケートの回答は、「全くできない」を1点、「できない」を2点、「できる」を3点、「よくできる」を4点とし、得点化した。

Table2-1は、Pre-A1レベルにおける生徒の自己評価の回答を5技能に区分して集計し、5名の生徒の平均値と標準偏差を示したものである。生徒の自己評価の平均値は、「聞くこと」3.00(SD=1.14)、「読むこと」3.40(SD=1.20)、「やりとり」2.70(SD=1.08)、「発表」3.60(SD=0.49)、「書くこと」3.80(SD=0.40)であった。

Table2-2は、Pre-A1レベルにおける5名の教師の評価を示したものである。教師の評価の平均値は、「聞くこと」2.90(SD=0.37)、「読むこと」2.70(SD=0.24)、「やりとり」1.70(SD=0.24)、「発表」1.90(SD=0.37)、「書くこと」2.70(SD=0.69)という結果であった。

Table3-1は、A1レベルにおける生徒の自己評価を示したものである。平均値は、「聞くこと」2.66(SD=0.83)、「読むこと」2.00(SD=0.83)、「やりとり」2.58(SD=0.64)、「発表」2.08(SD=0.86)、「書くこと」1.94(SD=0.52)であった。

Table3-2は、A1レベルにおける教師評価の得点を示したものである。平均値は、「聞くこと」2.16(SD=0.20)、「読むこと」1.94(SD=0.23)、「やりとり」2.02(SD=0.46)、「発表」1.54(SD=0.39)、「書くこと」1.52(SD=0.48)であった。

Table 2-1 Pre-A1レベルにおける生徒の自己評価

	自己評価				
	聞く	読む	やりとり	発表	書く
N	5	5	5	5	5
M	3.00	3.40	2.70	3.60	3.80
S.D.	1.14	1.20	1.08	0.49	0.40

Table 2-2 Pre-A1レベルにおける教師の評価

	教師評価				
	聞く	読む	やりとり	発表	書く
N	5	5	5	5	5
M	2.90	2.70	1.70	1.90	2.70
S.D.	0.37	0.24	0.24	0.37	0.69

Table 3-1 A1レベルにおける生徒の自己評価

	自己評価				
	聞く	読む	やりとり	発表	書く
N	5	5	5	5	5
M	2.66	2.00	2.58	2.08	1.94
S.D.	0.83	0.83	0.64	0.86	0.52

Table 3-2 A1における教師の評価

	教師評価				
	聞く	読む	やりとり	発表	書く
N	5	5	5	5	5
M	2.16	1.94	2.02	1.54	1.52
S.D.	0.20	0.23	0.46	0.39	0.48

## 2. 分散分析

### (1)Pre-A1レベル

分散分析の結果、Pre-A1レベルでは評価者の要因の影響が有意であり、教師の評価は生徒の自己評価よりも低かった( $F(1, 8) = 6.59, p < 0.05$ )。また5技能の区分の要因が有意であり、技能間で評価の高低に差がみられた( $F(4, 32) = 3.96, p < 0.05$ )。2要因の交互作用はみられなかった。すなわちPre-A1レベルでは、教師の評価と生徒の自己評価には差があるが、5技能に対する評価全体の傾向は一致していることが示された(Table 4-1)。5技能の得点の差を多重比較(Holm法)により検証したところ、Table 4-2に示すような結果となった。生徒の自己評価、教師の評価ともに「読むこと」「書くこと」に対する評価は比較的高く、「やりとり」の得点が有意に低いことから、Pre-A1レベルでは、対象生徒は「やりとり」に対する苦手意識が強いことが示された。Fig.1は、これらの結果を図示したものである。

Table 4-1 Pre-A1レベルの得点の分散分析

要因	平方和	df	平均平方	F	
A	10.5800	1	10.5800	6.59	*
Subj	12.8400	8	1.6050		
B	6.4200	4	1.6050	3.96	*
AxB	3.4200	4	0.8550	2.11	ns
sxB	2.9600	32	0.4050		
Total	46.2200	49			+p<.10 *p<.05 **p<.01

A 要因=評価者(自己・教師) B 要因=5技能の区分

Table 4-2 多重比較の結果

L = R	n.s.	(alpha'= 0.0500)
L = SI	n.s.	(alpha'= 0.0063)
L = SP	n.s.	(alpha'= 0.0250)
L = W	n.s.	(alpha'= 0.0125)
R > SI	*	(alpha'= 0.0056)
R = SP	n.s.	(alpha'= 0.0100)
R = W	n.s.	(alpha'= 0.0167)
SI = SP	n.s.	(alpha'= 0.0071)
SI < W	*	(alpha'= 0.0050)
SP = W	n.s.	(alpha'= 0.0083)

L=聞く (Listening) R=読む (Reading)

SI=やりとり (Spoken Interaction)

SP=発表 (Spoken Production) W=書く (Writing)

### (2)A1レベル

Table 5-1は、A1レベルの得点における分散分析の結果を示したものである。A1レベルでは評価者の要因は有意でなく、教師の評価と自己評価には差がみられなかった。5技能の区分の要因は有意であり、技能間で得点の差がみられた( $F(4, 32) = 8.46, p < 0.01$ )。しかし交互作用はみられなかった。すなわちPre-A1レベルと同じく5技能の間には評価の差があるものの、生徒と教師の評価全体の傾向は近似していた。多重比較を実施したところ、「聞くこと」に対しての自己評価は比較的高い。また「やりとり」や「発表」より「書くこと」に対する得点が低かった(Table 5-2)。Pre-A1では「書くこと」の内容がローマ字の大文字・小文字の標記といった初歩的内容であるため自己評価が高く、A1レベルでは「書くこと」への苦手意識が強くなることが示された。Fig.2にこれらの結果を図示した。

Table 5-1 A1レベルにおける得点の分散分析

要因	平方和	df	平均平方	F	
A	2.1632	1	2.1632	1.23	ns
subj	14.0640	8	1.7580		
B	3.5832	4	0.8958	8.46	**
AxB	0.4248	4	0.1062	1.00	ns
sxB	3.3880	32	0.1059		
Total	23.6232	49			+p<.10 *p<.05 **p<.01

A 要因=評価者(自己・教師) B 要因=5技能の区分

Table 5-2 多重比較の結果

L > R	*	(alpha'= 0.0083)
L = SI	n.s.	(alpha'= 0.0250)
L > SP	*	(alpha'= 0.0056)
L > W	*	(alpha'= 0.0050)
R = SI	n.s.	(alpha'= 0.0100)
R = SP	n.s.	(alpha'= 0.0167)
R = W	n.s.	(alpha'= 0.0125)
SI > SP	*	(alpha'= 0.0071)
SI > W	*	(alpha'= 0.0063)
SP = W	n.s.	(alpha'= 0.0500)

L=聞く (Listening) R=読む (Reading)

SI=やりとり (Spoken Interaction)

SP=発表 (Spoken Production) W=書く (Writing)

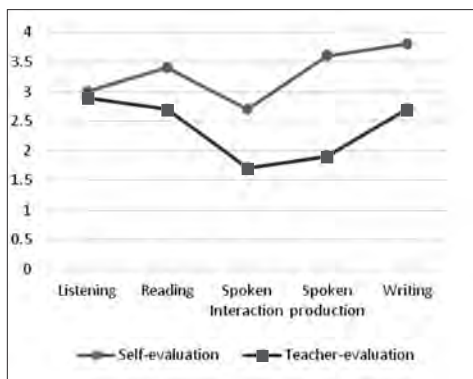


Fig.1 Pre-A1レベルにおける5技能の得点

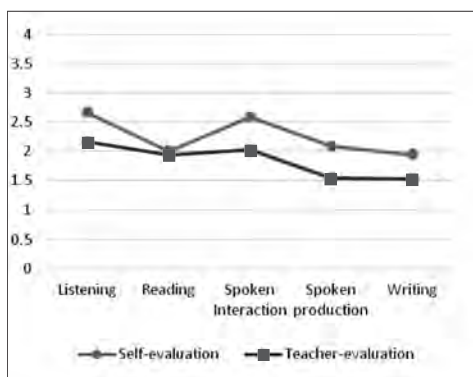


Fig.2 A1レベルにおける5技能の得点

## V. 考察

CEFR-Jによる生徒の自己評価アンケートの結果から、生徒が苦手意識を有する技能を明らかにすることができた。Pre-A1レベルでは「やりとり」に対して苦手意識が強く、A1レベルになると「発表」と「書くこと」に対しての苦手意識が強い。つまり、知的障害を有する生徒は、5技能の内、話したり書いたりする自己表現に対しての苦手意識が強いといえる。東京都教育委員会(2013)は、高等学校の生徒808名を対象として「生徒の英語に対する意識調査」を行っている。その結果、「読むこと」「聞くこと」「書くこと」「話すこと」の4技能の内、「読むこと」「聞くこと」は自己評価が高かったのに対して、「書くこと」「話すこと」に関する自己評価が低かった。本研究の結果と比較すると、通常の学級の生徒も知的障害を有する生徒も、英語による表現活動に対する自己評価が低くなる傾向は共通していると考えられる。

また本研究では、Pre-A1レベルでは生徒の自己評価に対して教師の評価は有意に低く、英語の入門レベルでは知的障害を有する生徒も英語活動への自信や意欲は教師が考えているよりも高いことが示唆された。しかしA1では生徒の自己評価は全般に低下し、教師の評価と差がみられなくなった。また5技能の区分では、生徒の自己評価と教師の評価の傾向が一致していたことから、2種類の評価アンケートを実施することで、生徒の英語能力を効果的にとらえることができると思われる。

自己評価アンケートの利点について、入江(2014)は、よくある文法テストなどの客観テストは、「わからなかったらどうしよう」とか、「悪い点を取りたくない」といった意識がはたらき、プレッシャーを感じる学習者が多く、得意不得意に関わらず、テストそのものに不安を感じる学習者がいることを指摘している。これに比べて自己評価では、評価者が自分自身であるため、負担やプレッシャーは軽減されると考えられる。また、自分ができること、できないことを意識化できることによって、自分の現在の能力とこれからの目標を意識化できると述べている。

従来の英語能力の評価方法は、客観的に「正解さ」が提示できる試験問題などにより能力や技術が判定されてきた。しかし知的障害児には英語の理解や表現における問題だけでなく、日本語の設問における意図の把握や、試験に不安や戸惑いを感じやすいといった条件面での困難をとまなうことが予測される。そこで英語能力を「~できる」という「使う」観点から判定するCEFRを導入することは評価方法として効果的であると考えられる。

またCEFRは、知的障害児の英語指導における指標にあてはめることができる。知的障害児の指導の重要事項として、牟田(1998)は次の四つを挙げている。「児

児童生の性格やそのこどものいる環境の把握」や、「必要な指導目標を考慮」すること、「その目標に応じた指導方法の選択」、「評価方法の決定」の四つとなっている。一つ目の「児童生の性格やそのこどものいる環境の把握」は、学校生活の中で担任が把握することが可能である。二つ目の「必要な指導目標を考慮」することは、CEFR-Jの評価アンケートの結果から、生徒の能力や意識の強弱を判断し、生徒の能力に合わせた指導の計画が可能になる。さらに個々の生徒の状況に適したコミュニケーションの目標設定がしやすいという利点がある。三つ目の「目標に応じた指導方法の選択」は、CEFR-Jが提唱する各レベルにあった指導方法を適応することで、「〇〇ができるようになる」といった、具体的な指導方法を計画しやすくなる。そして四つ目の「評価方法の決定」は、自己評価アンケートを指導前と指導後に再度行うことで、生徒の英語能力とその変化を評価することが可能になる。

このようにCEFR-Jは英語能力の評価方法としてだけでなく、知的障害児の英語教育の指標としても使用することができると考えられる。今後の課題として、CEFR-Jに準拠した知的障害児への英語の教育課程や指導方法を開発し、授業研究や指導モデルに関する実践的検討を行い、その成果を蓄積していくことが必要と考えられる。

#### 引用参考文献

- 文部科学省 (2008a) 小学校学習指導要領解説, 外国語活動編.  
 文部科学省 (2008b) 特別支援学校学習指導要領解説, 総則等編(幼稚園・小学部・中学部).  
 熊谷哲孝・小田山隆信 (2010) 特別支援学校での外国語教育における課題把握と問題解決への展望—第一報—知的障害児のある生徒に対して—. 富士大学紀要, 42(2), 77-84.  
 進輝代・馬場典博・伊藤元二・辻之智二 (1991) 知的障害養護学校における英語教育の試行的実践. 熊本大学教育実践研究, 16, 119-126.

- 高畑庄蔵・高畑佳江・広安敏美・藤井美紀・安達勇作 (2001) 知的障害養護学校における新設教科「外国語」の実践に関する一考察: 教育課程審議会答申(平成10年7月)の視座から. 富士大学教育実践総合センター紀要, 2, 67-81.  
 瀧ひろ子・谷口紘八・古田弘子・辻之智二 (2001) 知的障害養護学校中学部における英語教育の試み. 熊本大学教育実践研究, 18, 87-97.  
 小林省三 (2008) 自閉症児にコミュニケーション能力を育む英語活動—小学校・特別支援学級での実践から—. アジア文化研究「アジア文化研究」編集委員会編, 16, 13-23.  
 田島翠 (2008) 中学校特別支援学級に在籍する知的障害生徒を対象とした英語学習における動機づけに関する実践的研究. 発達支援研究, Vol.16, 7-9.  
 日本英語検定協会 (2011) 障害者に対する審査方法特別措置要綱. STEP英検—日本英語検定協会, <http://www.eiken.or.jp/apply/measure.html>  
 文部科学省 (2009) 特別支援学校小学部・中学部学習指導要領.  
 文部科学省 (1977) 中学校学習指導要領.  
 文部科学省 (2008) 中学校学習指導要領.  
 文部科学省 (1997) 学習指導要領解説, 外国語活動編.  
 長谷川信子 (2013) 日本の英語教育の可能性—日本人の英語とのかきあい方—これまで、そして、これから—. 神田外国語大学・外国語能力開発センター, 研究エッセイ, 1-23.  
 John Trim, Brian North, Daniel Coste (2002) Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment. 3<sup>rd</sup> printing 2002. Cambridge University Press. Steering Committee for Education Language Policy Division Council of Europe/Strasbourg.  
 投野由紀夫 (2013) CAN-DOリスト作成・活用 英語到達度指標CEFR-Jガイドブック. 大修館書店.  
 東京都教育委員会 (2013) 平成25年度 教育員研究報告書 高等学校・外国語. 東京都教育庁指導部指導企画課. 昭商事株式会社.  
 入江友里 (2014) Can-do statements を用いた自己評価における質問項目要因と個人差要因の影響—韓国・中国JFL 学習者の「聞く」技能を対象として—. 名古屋大学大学院, 博士学位論文, 1-11.  
 牟田悦子・林邦雄・日本LD学会 (1998) LDと学校教育 わかるLDシリーズ. 日本文化科学社.