



ユニバーサル・デザインの観点からcan-do能力記述 文を再検討する

その他のタイトル	Reconsidering Can-do Statements from the Viewpoint of Universal Design
著者	山崎 直樹
雑誌名	関西大学外国語学部紀要 = Journal of foreign language studies
巻	22
ページ	79-92
発行年	2020-03
URL	http://hdl.handle.net/10112/00020117

ユニバーサル・デザインの観点から can-do 能力記述文を再検討する

Reconsidering Can-do Statements from the Viewpoint of Universal Design

山崎 直樹
Naoki Yamazaki

The purpose of this paper is to examine the descriptions of can-do statements in standards for foreign language education used in Japan, from the viewpoint of universal design, and to show how they are described by the viewpoint of the majority.

The *majority* here are foreign language learners who are generally assumed to be *typical*, that is, learners who hardly ever feel physical, sensory, cognitive, psychological or language barriers in classrooms.

キーワード

Universal design, Can-do statements, Standards for language education, Majority viewpoints, Language learning strategies

0. はじめに

0.1 この文章の目的

この文章の目的は、言語教育（おもに、外国語教育／第二言語教育）によく使われている standards（この用語は「標準」「能力標準」「能力尺度」という日本語に置き換えられることが多いが、誤解や先入観を避けるため、以下では、「スタンダード」と表現する）を、ユニバーサル・デザイン（universal design, 以下、UD）の観点から検討し、よく使われているスタンダードの能力記述が、いかに多数派の視点で記述されているものであるかを示すことである。加えて、そうになってしまう理由についても考察する。

具体的に検討するのは、能力標準に含まれる個々の can-do 能力記述文の内容である。検討の対象とするのは、『外国語学習のめやす』（国際文化フォーラム、2012）で示された能力記述文である。

0.2 この文章の構成

まず、最初に、can-do 能力記述文、言語教育のスタンダードズ、「外国語学習のめやす」などについて概説をする。

次に、個々の能力記述文を、UD の観点から検討し、そこに含まれる多数派の観点を指摘する。そのあとで、なぜこのような問題が起こるのかについて、簡単に考察をする。

1. can-do 能力記述文について

can-do 能力記述文 (can-do statement) とは、「～できる」という形式を用い、何かの能力の到達目標を記述した文のことである。この形式は「学習の到達目標は観察可能な学習者の行動で示すべきである」という考えかたに基づいて用いられている。

この形式で言語運用能力を記述することは広くおこなわれている。たとえば、次のような記述である (国際文化フォーラム, 2012)。

- 購入する意思の有無を、口頭で伝えることができる。
- バスや電車でどんな種類があるか、説明できる。
- 相手の年齢や立場を配慮して、手紙を書くことができる。
- 国際社会で生きていくために何が必要かについて、意見交換できる。

2. 言語教育のスタンダードズ

2.1 スタンダードズとは

言語には、さまざまな使用の領域 (=場面やトピックなど) がある。広くそれらでの言語使用を想定し、さらに、いろいろなレベルでの言語使用を想定した can-do 能力記述文を多数集めると、「言語教育のスタンダードズ standards」ができあがる。

あらかじめ定めたスタンダードズを基にする教育上のアプローチは standards-based approach と呼ばれる。これにも種類があり、「学習すべき内容」を定めた「内容標準」と「獲得すべき能力」を定めた「能力標準」の種別は重要である。can-do 能力記述文を集積したスタンダードズは後者である。

CEFR (CoE, 2001) に至る欧州の言語教育政策の発展が注目されて以来、can-do 能力記述文によるスタンダードズは、各所で、いろいろな目的で編纂されてきた。日本では、「JF 日本語教育スタンダード」¹⁾「外国語学習のめやす」などがよく知られている。

2.2 スタンダードズというものの性格

1つ注意しておきたいのは、前掲の「JF 日本語教育スタンダード」にしる、「外国語学習の

めやす」にしろ、強制力や拘束力をもつ規定ではないということである（CEFR もそうである）。「標準」という翻訳をあててしまうと誤解を招きやすいが、むしろ、「ガイドライン」と呼ぶべき性格のものであり、これらのスタンダードでは、can-do 能力記述文は「参照のための指標」というべき性格の能力描写として扱われている。

平高（2006：6）によれば、言語教育におけるスタンダードとは、「当該言語の普及や教育に関する一定の目的や理念とともに、その言語の教育の環境をデザインするのに必要なある種の枠組みないしは目安を提供するもの」ということになるが、上述の2つのスタンダードはこの概念規定によくあてはまる。

簡単にいうと、誰もこれらを絶対的なものだと思っていないし、これらの使える部分を実情に応じて修正して使えばよいと考えているし、じっさいにそのように使っているということである。よって、これらのスタンダードに含まれる能力記述文に何らかの不都合な点があったとしても、実害は少ないかもしれない。

では、本研究は何を訴えたいのかという点と、われわれがごくふつうの能力記述として受けとめている「言語教育のスタンダード」が、いかに多数派の視点で作られているかという点である。スタンダードが何かの弊害をもたらしているという事実を指摘したいのではなく、スタンダードのなかに含まれる「多数派の視点」の存在を指摘したい。

3. どのスタンダードを検討するか

以下で、『外国語学習のめやす』（国際文化フォーラム、2012）に示された can-do 能力記述文（「めやす」では「コミュニケーション能力指標」と呼ぶ）を検討していきたい。

なお、「めやす」については、筆者もその作成プロジェクトの構成員の1人であり、「めやす」中の can-do 能力記述文についても、起草者ではないが、原案に目を通してしている。しかし、筆者は、当時、本研究の第4節で示すような観点をもち合わせておらず、「めやす」の作成に関与するにあたって、この観点を生かすことができなかった。その反省もこめて、以下の検証をおこないたい。

「めやす」のコミュニケーション指標は、15の話題領域に分けられて設定されている。ここでいう「話題」は、日常用語の「話題」というより、シラバスの分類でいうところの（＝「話題シラバス topic syllabus」）の「話題」という概念に近い。たとえば、「食」という領域では、レストランで食事をするときに必要なコミュニケーション能力指標もあれば、自分の社会での行事食について紹介したり、彼我の食文化の相違を話し合ったりするときに必要なコミュニケーション能力指標もある。これらの指標は、各領域のなかで、その難易度に応じて、レベル1からレベル4に分けられ、ぜんぶで400に近い項目がある。

15の「話題領域」は以下のとおりである。

自分と身近な人々／学校生活／日常生活／食／衣とファッション／住まい／からだと健康
／趣味と遊び／買い物／交通と旅行／人とのつきあい／行事／地域社会と世界／自然環境
／ことば

たとえば、「自分と身近な人々」の指標は以下のように構成されている。

レベル1

- 1-a. 名前(姓名)や属性(高校生、学年、年齢、誕生日など)を、言ったり尋ねたりできる。
- 1-b. 家族構成(何人家族で誰がいるか)について、会話したり、書いて説明したりできる。
- 1-c. 簡単な自己紹介(姓名、学校、学年、年齢、誕生日、干支、住んでいる所、好きなこと、趣味など)を、口頭でまたは書いてすることができる。
- 1-d. 携帯番号やメールアドレスを、口頭で伝えあうことができる。
- 1-e. (自分やクラスメート、先生などの)名前を、ハングルで書いたり読んだりできる。
(韓)

レベル2

- 2-a. 家族の職業(会社員、学生など)やペット(名前、種類、飼いはじめた時期など)について、口頭でまたは書いて紹介しあうことができる。
- 2-b. 自分や身近な人の外見(背が高い、髪が長いなど)について、口頭で描写しあうことができる。
- 2-c. 卒業後の進路(進学する、就職する、留学するなど)および将来就きたい職業や働きたい場所について、話しあうことができる。
- 2-d. 相手の国に親戚や知り合いが住んでいるかどうかについて、口頭でやりとりできる。

レベル3

- 3-a. 自分や身近な人の特徴(得意なことや不得意なこと、長所・短所、性格など)について、口頭でまたは書いて紹介しあうことができる。
- 3-b. 好きなことやもの・人について、その理由を含めて、口頭でまたは書いて紹介しあうことができる。
- 3-c. 自分の経験(うれしかったこと、つらかったこと、感動したことなど)について、語りあったり、書いて伝えたりできる。
- 3-d. 人生設計(何歳ごろ何をしたいか、その理由など)について、書いて伝えたり、語りあったりできる。
- 3-e. 自分の人生の目標やモットーについて、口頭でまたは書いて紹介できる。
- 3-f. 家族について簡単に紹介した文を読んで概要を理解したり、それを参考に自分の家族について書いたりできる。

3-g. 将来の夢や希望について、語りあうことができる。

レベル 4

4-a. 自分の生い立ちや思い出について、文章にまとめることができる。

4-b. ライフストーリーや手記を読んで、概要を理解できる。

4-c. 家族（親子関係や家族の役割など）について書かれた文章（評論、小説など）を読んで、家族のあり方について意見交換できる。

4-d. 友だちづきあいについて書かれた文章（日本や相手の国の高校生の事例など）を、読んで比較することができる。

一読しておわかりいただけると思うが、ごくふつうの第二言語学習において、コミュニケーション能力の目標として、とくに奇異な描写は無い。「ごくふつうの、常識的な」到達目標である（と考えられていた）。

4. どのような観点で検証するか

第5節以降では、この「ごくふつうの、常識的な」スタンダードに収められた能力指標が、以下の条件を設定した場合、はたして有効に機能するかどうかを検討してみたい。

条件：もし、外国語を教える教室のなかに、次のような人々がいたら？

- 目や耳の不自由な人
- 肢体の不自由な人
- その他の障害（※）のある人

※「その他の障害」として、難読症などの学習障害を含む発達障害、あるいは精神障害などを想定している。

5. 能力記述文の問題点

5.1 移動の保障

まず、簡単な例（問題の所在がわかりやすい例）を見てみたい。以下で、「めやす」の can-do 能力記述文を引用するときは、（領域， レベル）という形式で出所を示す。

まず、次のような指標がある。

（1）学校のなかを、設備の配置などを説明しながら案内することができる。（学校生活, Level 3）

何気なく見過ごしてしまいそうなありふれた記述であるが、この指標は、「誰でも学校のなかを自由に移動できる」ことを前提としている。日本の中学校～高校で、移動に関して完全にバリアフリーである施設（松葉杖、車椅子、ベッド……での移動、あるいは点字や音声ガイドによるナビゲーションによる移動の問題がない施設）はどれほどあるであろうか。

筆者はここで粗探しをしたいのではない。また、この指標を作成した関係者の見識を貶めたいのでもない。ただ、われわれは、とくに注意を喚起されないかぎり、無意識にこのように（＝生徒が校内を移動すること自体には何の障壁もないと）考えてしまいがちである。そこに、「多数派の視点がデフォルトになっている」問題が見てとれる。

さらに、「めやす」の「交通と旅行」領域では、移動に関わる情報の取得や提供に関するさまざまな能力が記述されている（以下のとおり）が、ここでは移動のバリアフリーに関する情報について言及がない。

(2) バスや電車にどんな種類があるか、説明できる。(交通と旅行, Level 2)

(3) 目的地までのアクセス方法（交通手段、道順、所要時間や費用など）を尋ねたり、説明したりできる。(交通と旅行, Level 3)

明らかに、われわれは、「運賃、所要時間、経路」などに関する情報ほどには、バリアフリーに関する情報を重視していない（行動に障害がある人、またはそのような人とともに行動をした人は、外出先のバリアフリー情報の事前入手に努めることは、よく知られた事実であるにもかかわらず）。これが多数派の視点である。

5.2 情報の経路を限定することについて

5.2.1 情報の経路とは

次のいくつかの指標は、「口頭でまたは書いて」と複数の情報伝達の経路 channel を指定している。

(4) お祝いの気持ち（おめでとう、頑張ったねなど）を、口頭でまたは書いて伝えることができる。(人とのつきあい, Level 1)

(5) 目的地までの交通機関、ルート（乗降駅、乗換駅など）、所要時間や料金について、尋ねたり、口頭でまたは書いて教えたりできる。(交通と旅行, Level 2)

(6) 家族の職業（会社員、学生など）やペット（名前、種類、飼いはじめた時期など）について、口頭でまたは書いて紹介しあうことができる。(自分と身近なひとびと, Level 2)

これはどのような意味をもつのだろうか。筆者は、かつて、これを「経路にかかわらず、情報を伝えることができればよい」という柔軟な能力指標であると考えていた（山崎, 2019: 26-7）。しかし、これは誤りである。経路を限定しないのであれば、最初から経路に言及しなければよいのである（手話言語を除く音声言語で情報を伝えるのは、ふつう口頭か書記かのどちらかの手段によるのであるから）。

（上の指標から想像される状況に即して考えれば）現代では、友人にお祝いのことばを贈るにせよ、自分のことを紹介するにせよ、対面でおこなう場合もあれば、SNSなどを利用して文字情報として伝える場合もある。これらを想定し、上述の指標は、「口頭で／書記で」の2とおりの経路を使用してこのコミュニケーションをおこなう能力を要求していると考えerのほうが自然

である。つまり、「口頭で（も）できなければいけない」と主張しているのである。

さらに、経路を、「口頭で」1種類に限定した指標もある。

(7) 携帯番号やメールアドレスを、口頭で伝えあうことができる。（自分と身近なひとびと、Level 1）

(8) 学校のこと（制服、給食、宿題、体育館・図書室ほかの設備の有無など）について、口頭でやりとりできる。（学校生活、Level 1）

(9) 支払いの仕方（割り勘、ご馳走になる／する）について、口頭でやりとりできる。（食、Level 2）

次節では、このような、「口頭で」と経路を限定した指標のもつ問題点について考えてみたい。

5.2.2 問題点 1

次のような疑問がまず浮かぶ。

i) 「口頭で」という経路の指定があるが、音声言語を使用しない学習者はどうすればよいのか？

ii) 「口頭で」という経路の指定は、これらの目標において本質的に必要な条件なのか？

iii) 多数派がデフォルトでは使わないオルタナティブな経路を使う知識・スキルを、多数派に対し、誰がどう指導するのか？

i) についての補足と筆者の見解：耳が聞こえない人、また先天的に耳が聞こえず、日本手話のような手話言語を第一言語として習得し、口頭で使われる日本語のような音声言語を習得していない人にとって、口頭での情報のやりとりの能力記述は意味をもたない。要求すること自体が無意味である。

ii) についての補足と筆者の見解：上述のように、「口頭で」という条件が、ある種の学習者にとって無意味であるので、「口頭で」という経路の指定は、これらの目標において本質的な条件ではないのではないかと、われわれは疑わざるを得ない。

iii) についての補足と筆者の見解：一方が「口頭で」という経路をデフォルトで使用し（おそらくこちらが多数派）、もう一方がそうではないばあい（こちらは少数派である）、両者間のコミュニケーションはどのようにおこなえばよいのかを少数派は常に意識をせざるを得ない。では、多数派はどうすればよいのか、多数派にそれを意識させ、そのようなコミュニケーションをおこなう知識とスキルを、どう身につけさせればよいのか、これらの「言語教育のスタンダードズ」はそこまで考えているだろうか。

多数派のデフォルトのコミュニケーション経路が機能しないばあいの調整を、慣れているからといって、少数派だけに任せてはもちろんいけない。少数派だけが常にそのような調整のコストを払わねばないのは不公正である。

5.2.3 原因について—なぜ、このような問題発生するのか

原因の1つは、スタンダーズを作る側のイメージーションの問題であろう。もちろん上述の少数派の状況を知らない人はいないだろうが、意識のなかでそれが常にアクティブになっていないことが問題なのである。それはやはり、われわれが、ふだん、少数派と常に接していないことからくる、イメージーションの欠如の問題だと考えざるを得ない。

もう1つは、上述のような能力記述文で描写される能力が目標にするタスク (target task) は何か、そのタスクが使用される目標状況 (target situation) は何かを明確に規定していないことが原因として考えられる (ここでの target task, target situation という用語は、Ellis (2003) の意味で使っている。この2つの概念の理解には松村編 (2017) が便利である)。この2つの目標が不明確であるゆえに、われわれは「情報伝達の経路を指定することが、いったい本質的な問題か否か」に対する考察をじゅうぶんにおこなえなかったと考えられる。要するに、「その能力が要求されるのはどのような状況か、その状況でほんとうに達成しなければならない目標は何か、それはどのような経路を使って達成したらよいものなのか」を、きちんと考えるのに必要な条件を、能力記述文だけを頼りにしては設定できないということである。

5.3 情報を受け取る経路と情報量の保障

5.3.1 レアリアの使用

ここで提起したいのは、「教育の場で使われる情報にすべての学習者がアクセスできることを、われわれは保障しているか」という問題である。

たとえば、言語を教える教師は、レアリア (生教材) を好んで用いるが、その情報にアクセスできない学習者もいる。

次のような能力記述文がある。

- (10) お店の看板 (レストラン、食堂、ファストフードなど) を、見て理解できる。(食, Level 1)
- (11) 広告やカタログなどを見て、買いたいもののリストを作ることができる。(買い物, Level 1)
- (12) 施設 (駅、空港、店など) の案内表示 (〇〇行き、切符売り場、入り口、入国検査など) や街中の標識 (交通標識、立ち入り禁止、出入り口など) を、見て理解できる。(交通と旅行, Level 1)
- (13) 食品のラベルにある主な情報 (商品名、食材、食べ方、賞味期限、カロリーなど) を、見て理解できる。(食, Level 2)

現実の社会で見かけるさまざまな大量の文字情報を短時間で概観し、自分に必要な情報だけを取捨選択する能力は、言語教育において極めて重要なものだと考えられている。教室内でも、現実に使われている生の素材 (レアリア) を利用し、この訓練をおこなう機会が多い (これは、

言語を教える教師の大好きな課題でもある)。

5.3.2 問題点 2

しかし、レアリアを使用した授業には、とうぜんながら次のような問題点がある。

- 現実に使われているそれらの文字情報は、つねに代替経路が用意されているとは限らない。つまり、教材として使うレアリアが、点字による転書、音声によるナビゲーション等（視覚に障害がある人がすべて点字を解読できるわけではないし、解読できてもそれが得意なわけでもない）で同等の情報を提供されているとは限らない。
- 多数派が視覚による情報のスキミングとスキヤニングを訓練しているあいだ、それが不可能な少数派は何をしていけばよいのか。
- 視覚に感覚的障害がなくても、発達障害等の原因により視覚情報の処理に問題がある（例：難読症）ばあい、視覚に頼る素材が他の学習者と同じレイアウトで提供されると、同じ時間内で同じ精度で情報を処理できるとは限らない。
- 自分が容易にアクセスできる情報に対し、それにアクセスすることが困難な人がその場にいたばあい、アクセスできる側は何をすべきかまで、これらの能力記述は考えているか。上掲の能力記述文が要求している能力が必要になるタスクの「本質的なゴール」はどのようなものなのか、それを達成するための情報経路が閉ざされているばあい、言語学習者はどのように行動するべきかという視点が、ここには欠けている。

5.4 学習者相互のインタラクションの前提となること

5.4.1 情報の経路の共有

「めやす」の能力指標のなかには、次のように、学習者相互で「話しあう」「語りあう」ことを前提にしている能力指標がある。

(14) 卒業後の進路（進学する、就職する、留学するなど）および将来就きたい職業や働きたい場所について、話しあうことができる。（自分と身近なひとびと、Level 2）

(15) 将来の夢や希望について、語りあうことができる。（自分と身近なひとびと、Level 3）

もちろん、「学習者同士の協働作業」はたいへん重要である。現代の言語教育学は、非母語話者である学習者同士が学習目標言語を使用してコミュニケーションをおこなうことには、母語話者とのコミュニケーションとは異なる利点があることを示している。

しかし、上掲の能力記述文の「気軽な」書きぶりは、次のような経路の共有についての問題点の存在を示唆している。

- このような指標は、学習者が1つの情報伝達経路を障壁なく共有しているという前提を感じさせないだろうか。
- 「めやす」は、日本の高校～大学の外国語教育を想定して作られた。たしかに、そのような

場では、上記の「共有」を前提にできる確率は非常に高い。しかし、それは多数派の視点である。

- このような能力記述の難易度は「話しあう」「語りあう」という言語行動に使用する言語運用能力の難易度で決まると考えられているが、「話しあう」「語りあう」という行為自体に参画することの難易度も、人によって異なるのではないか。一例を挙げれば、ある種の精神障害により他者との交流が困難な学習者、場面緘黙症により発話が困難な学習者、吃音等により発話を忌避する学習者、その他、いわゆる「明るく外向的で自己開示を好む理想的な言語学習者像」とは反対の性向をもつ学習者のことを考えると、「話しあう」「語りあう」自体にもさまざまな難易度が考えられる。
- 多数派のデフォルトの経路を共有できないばあい、どのようにしたら共有できる経路を見出せるかという課題を解決するため、多数派はどう行動すべきかという知識・スキルを学ぶことまでを、射程に入れているか？

5.4.2 当事者の声—「参加の保障」という観点から

§ 5.4.1 で述べたことは、筆者の想像によるものではない。

例えば、「第15回日本聴覚障害学生高等教育支援シンポジウム」²⁾でのパネル討論「聴覚障害学生の『参加』を支える支援：話し合い場面から考える」では、聴覚障害がある学生が、授業におけるグループ活動時の情報保障支援への満足度にはあるていど高い評価をしていますが、自分が話し合いに参加できているかという〈参加度〉についてはさほど高い評価をしていないという趣旨の報告がなされた。同時に、その討論で、「〈情報保障〉とは何を保障するのか……それは〈参加の保障〉である」というテーゼも主張された。また、「グループでの話し合い」というありふれた活動であっても、聴覚に問題がある参加者がそこにいるばあい、他の参加者は、何に留意し、どう行動すべきかという指針も紹介された（筆者は、このばあいの「他の参加者は何に留意しどう行動すべきか」も、やはり、コミュニケーションに関する知識・スキル・態度の問題だと考える）。

以上を考え合わせると、§ 5.4.1 で提起した問題は、すでに我々につきつけられた現実の課題であるといえる。

なお、当事者は何を感じ、何を求めているかを考えるアプローチは、設計の過程において重要な当事者が参画することを必須とする「インクルーシブ・デザイン inclusive design」という方法論（カセム他編著，2014）につながるアプローチである。本研究で述べたこととインクルーシブ・デザインとの関係については、植村・中川・山崎（2020）を参照されたい。

5.4.3 教室において学習の媒介となる言語の共有

「外国語学習のめやす」の学習目標は「総合的コミュニケーション能力の獲得」である。その

「総合的コミュニケーション能力」とは何かを説明する具体的な構成概念が、「キーコンセプト」としてまとめられている。そしてそのなかにこのような記述がある。

(16) 学習対象言語や母語を使って、主体的かつ積極的に他者と対話をして、相互作用しながら共に関係をつくり上げていくことができる。

第二言語の学習のなかで母語を使って作業することの価値は、すでに多くの第二言語教育の研究者・従事者が認めるところである。学習内容に対する理解を深め、本質的な討論をおこなうためには、初級の学習者は母語を使ったほうが効率がよいし、言語の構造や運用に対する気づき・メタ認知の促進に対しても、母語を使った活動が効果があることも知られている。

問題は、この能力記述は「母語の共有」を前提としていることである。§ 5.4.1の「経路の共有についての問題点」は次のように書き換えられる。

- このような能力記述は、学習者が共通の情報伝達経路を共有し、母語を共有しているという前提を感じさせないだろうか。
- 母語が、日本語の音声言語ではなく、日本手話であったら？あるいは、日本以外の国にルーツがあり、母語が日本語ではなかったら？
- 「めやす」は、日本の高校～大学の外国語教育を想定して作られた。たしかに、そのような場では、上記の「共有」を前提にできる確率は非常に高い。しかし、それは多数派の視点である。
- 多数派のデフォルトの経路を共有できないばあい、どのようにしたら共有できる経路を見出せるかについて、多数派はどう行動するべきかという知識・スキルを学ぶことまでを、射程に入れているか？

5.5 問題点のまとめ

これまで述べてきた問題点は以下のようにまとめられる。

A. バリアーを感じない多数派の視点の採用

- 物理的な移動に際して何ら問題がない多数派の感覚にもとづいて、記述をしている。
- 視覚からは情報が得られない、聴覚からは情報が得られないなどの少数派に配慮していない記述をしている。
- 同じこと（例：与えられた文字列から情報を得る／他の学習者と話し合う……）をするのでも、さまざまな障害や性向から他者とは異なる困難を感じる少数派に配慮していない記述をしている。

B. 学習者が同じ情報の経路を共有していることを前提としている。

- 学習者が母語を共有していることを前提としている。
- 学習者がすべて音声言語を共有できることを前提としている。
- 学習者が同じ文字（視覚に頼る文字）を共有できることを前提としている。

C. 多様な経路で情報のやりとりをするためのリテラシーに対する視点の欠如

- 多数派と少数派のあいだで情報経路の共有ができないばあい、多数派はどうするべきかという知識やスキルに対する視点が欠けている。

5.6 「本質的なゴール」再考

上述の問題点を解決しようとするとき、われわれは次のような反省を迫られる。それは、われわれが言語教育の目標としてあげる学習項目（知識やスキルなど）のうち、いったいどれが、万人にとって不可欠な「本質的な」目標なのかということである。

例えば、下記のような能力が要求されるタスクでは、多数派は、たまたま口頭でそのやりとりをし、視覚でその情報を得るといっただけである。

(17) 支払いの仕方（割り勘、ご馳走になる／する）について、口頭でやりとりできる。（食、Level 2）

(18) 食品のラベルにある主な情報（商品名、食材、食べ方、賞味期限、カロリーなど）を見て理解できる。（食、Level 2）

その経路を使うことが本質的なゴールと関係がないことは容易に理解されるであろう。

さらに、すべての人にとって「本質的に不可欠な」言語学習のゴールについて考えるとき、われわれは、われわれがこれまで重要な学習項目と信じてきた項目もその重要性を疑って見なければならぬ。

たとえば、日本語話者に対する中国語の教育において、音声教育は大きな比重を占めるという考えかたは広く支持されている（日本語と中国語では、音韻体系がかなり異なるので）。しかし、音声言語を使わない学習者にとって、音声教育は強制されるべきものではない。

また、中国語の学習においては、どのように、文字の学習も重要視される。しかし、台湾の点字も中国の点字も、基本的には表音文字であり、漢字を表すものではない。つまり、点字を通して中国語を理解している人々は、漢字を媒介として理解していない。中国語という言語と漢字という文字体系を密接に結びつけたものと信じて疑わない中国語教師は、漢字の学習は中国語の学習において本質的なものかどうか、再考してみなければならぬ。

6. なぜこのような問題が起こるのか

6.1 多数派に偏った視点はなぜ生まれるか

上述の問題点をもつ can-do 能力記述文を設定した人々が、これまでに言及した少数派に対する認識を欠いているとは考えにくい。しかし、その認識は能力記述を考えるさいの意識のなかでアクティブにはなっていなかった。「知ってはいるけれどアクティブになっていない」理由として考えられるのは、やはり、われわれは、ふだんそのような少数派に接していない（＝その

ような学習者が教室に常にいるわけではない）ことであろう。

そして、なぜ「教室に常にいるわけではない」といえば、その理由の1つとして、われわれの言語教育が、そのような少数派を排除するデザインになっているという可能性を指摘できる。つまりは、負の循環というわけである。

6.2 can-do 能力記述文の技術的な問題

もう1点、上述の諸点の原因として、can-do 能力記述文をベースにした「言語教育のスタンダード」自体の技術的な問題を挙げたい。

これらの「スタンダード standards」は、「～することができる」という形式で書かれた能力記述から構成されているが、それだけである。つまり、「その能力は、誰がどんな場面で何のためにその行為をするためのものか？」というコミュニケーションの本質に関わる部分が記述されていない。本来なら、言語運用能力の記述では、その上位層において、その場面でその目的でコミュニケーションをおこなうために、誰にとっても不可欠な部分（本質的な要件を記述した抽象的な部分）を記述し、その具体化として、どのような情報伝達の経路を用いるかなどを指定した can-do 能力記述をすべきであろう。

その上位層がないため、具体例を挙げている部分が、あたかも誰かを排除しているデザインのように見えてしまうと考えられる。

7. 言語教育従事者は何をすべきか—

言語学習方略のバリエーションとして考えることの提案

これまでに述べた種々の問題提起に対し、言語教育従事者から「われわれの仕事は特別支援教育ではない」という声、「われわれは特別支援教育については何も知らないので、たいしたことはできない」という声が挙がるかもしれない（日本では、「特別支援教育」は障害をもつ学習者への教育を指すことが多い）。つまり、これらの問題に対する対応は言語教育従事者の専門的業務の範囲外であるという主張である。

しかし、次のように考えることもできる。

- 多数派を想定した学習設計において困難を感じている学習者は、多数派とは異なる言語学習方略を用いている／用いることを迫られている可能性がある。
- 言語教育従事者が、ある種の学習者が困難を覚える学習を設計してしまうのは、言語学習方略のさまざまなバリエーションに対する知識を欠いているためである。
- 学習者が使用する可能性のある言語学習方略に対する知識を深め、それを学習設計に生かすことは、言語教育従事者の専門的な業務の一部分である。

簡単にいうと、我々が考えるべき問題は言語学習方略に関する問題であって、それならば、

我々の専門的業務の一部であるということである。

注

- 1) <http://jfstandard.jp/top/ja/render.do;jsessionid=970886C3A4BDE5AB29AB23DA3A0D79F4>
(2019.11.29 確認)
- 2) <http://www.pepnet-j.org/web/modules/tinydl/index.php?id=379&tmid=471> (2019.11.29 確認)

参考文献

- Council of Europe (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment*. Cambridge: Cambridge University Press. [available at <https://rm.coe.int/1680459f97>]
- Ellis, R. (2003). *Task-based language learning and teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- 平高史也 (2006). 「言語政策としての日本語教育スタンダード」, 『日本語学』, 第25巻13号, 6-17.
- ジュリア・カセム他編著 (2014). 『インクルーシブ・デザイン：社会の課題を解決する参加型デザイン』, 京都：学芸出版社.
- 国際文化フォーラム (2012). 『外国語学習のめやす：高等学校の中国語と韓国語教育からの提言』, [http://www.tjf.or.jp/wp-content/uploads/2019/08/02meyasu2012_final.pdf で入手可能]
- 松村昌紀編 (2017). 『タスク・ベースの英語指導：TBLTの理解と実践』. 東京：大修館書店.
- 植村麻紀子・中川正臣・山崎直樹 (2020). 「なぜ当事者駆動型の学習環境設計が必要か：言語教育におけるインクルージョンの実現のために」, 『神田外語大学紀要』, 第32号, 379-400.
- 山崎直樹 (2019). 「「外国語学習のめやす」背景、理念、目標、方法論」, 田原憲和 [編著] 『他者とながらる外国語学習をめざして：「外国語学習のめやす」の導入と活用』, 東京：三修社, 6-35.

謝辞

本研究で述べたことがらのなかには、以下の諸氏との共同研究活動や討論（それらの記録は「言語教育におけるインクルージョンを考える」<http://incl4lang.html.xdomain.jp>で見られる）から得たものも多い。ここに記して感謝したい。

池谷尚美、植村麻紀子、中川正臣、古屋憲章（敬称略、アイウエオ順）