

行動中心の考え方とは何か？

山田美樹

はじめに

2001年に発表された *Cadre européen commun de référence pour les langues* (以下CECR) は、今日の外国語教育における重要な理念を多岐にわたって提唱し、ヨーロッパ域内だけでなく域外の外国語教育にも多大な影響を与えた。このCECRの基本理念の一つが「行動中心の考え方 (*perspective actionnelle*)¹⁾」である。フランスでは、CECRの提唱直後から行動中心の考え方に関する論文や著書が相次いで出版され、2006年頃からはフランスで制作された多くの教科書の前書きに行動中心の考え方に関する記述が見られるようになった (小松, 2012: 52)。今日に至るまで、フランスでは行動中心の考え方に関する多くの研究や実践が積み重ねられ、フランスにおいてこの考え方は外国語教育/学習の重要な基盤を成している (Bento, 2020: 2)。

フランスにおける研究状況とは対比的に、日本におけるCECRの受容は「共通参照レベル」と「例示的能力記述文」、またCECRの基本理念の一つである「複言語/複文化主義」に集中しており、日本ではCECRのもう一つの重要理念である行動中心の考え方に関する研究は十分に進められていない (Komatsu, 2011: 211)。しかしながら、茂木 (2018: 279-284) が指摘しているように、近年多くの教育機関でCECRのA1-C2の6段階の共通参照レベルが教育の到達目標として導入されていることを踏まえると、CECRに基づくカリキュラムの構築や授業実践に関しても議論を進める必要がある。さらに、日本のフランス語教育では、行動中心の考え方の授業を実践した一部の研究者たちによってこの考え方の有効性が指摘されている。例えば、Komatsu (2016: 45-46) は日本における行動中心の考え方の実践事例として、テレビ会議による韓国の大学との交流型授業、インターネット上のタスクを中心とした授業実践および *Mission internet* (Komatsu & Delmaire, 2008) という行動中心の考え方に基づく教

材の開発を報告している²⁾。Komatsu (2016:46) は、行動中心の考え方に基づく授業では、学習者が他者との協働を学び、自身のニーズを明確化するとともに、学びに対するモチベーションを向上させることや達成感を得ることができると述べている。また、行動中心の考え方に基づく教科書を授業で用いた飯田・鶴澤 (2018:22) も学習者の授業への能動的な参加とモチベーションの向上など、行動中心の考え方に基づく授業の有効性を指摘している。これらの先行研究を踏まえると、日本においても行動中心の考え方に関する研究を進め、その実践を検討することは重要である。そこで、本稿ではヨーロッパにおける行動中心の考え方に関する研究をもとに、CECR の行動中心の考え方の理論的および方法論的特徴を検討することを目指す。

1. ヨーロッパ共通言語参照枠 (CECR)

本章では、まず行動中心の考え方が提唱された CECR 作成の背景とその基本的な理念を概観する。

CECR は 1949 年にフランスのストラスブールに設立された国際機関である欧州評議会によって発表された。欧州評議会はヨーロッパにおける人権の擁護、民主主義の促進、法の支配の実現を主な目的とし、ヨーロッパの言語文化的多様性の尊重と推進のために、言語文化政策に積極的に取り組んできた (大谷他, 2010:1)。欧州評議会の言語教育の関する代表的な活動としては 1976 年の *Un niveau seuil* (敷居レベル) の発表が挙げられる。*Un niveau seuil* とは、1967 年のヨーロッパ共同体の形成により多様な言語や文化を持つ人々の交流機会が増加したヨーロッパの文脈を背景に、ヨーロッパの成人が互いに意思疎通をするためには少なくとも何ができれば良いかという最低限のレベルを提示したものであり、70年代から80年代にかけて普及したコミュニケーション・アプローチのもととなった (古石・茂木, 2016:72)。その後、ヨーロッパでは 1989 年のベルリンの壁の崩壊、続く冷戦終結、さらに 1992 年に調印されたマーストリヒト条約による 1993 年の欧州連合の誕生など、社会・政治的な大きな変化が起こった。これに伴い、ヨーロッパ域内における経済や社会に大きな流動性が生まれ、労働市場の発達に伴う移民の増加や人的交流が活性化し、個人や社会における言語が果たす役割とその重要性が認識されるようになったのである (Piccardo, 2014:6)。このような社会経済的变化を背景に、欧州評議会は *Un niveau seuil* の研究成果をさらに発展させ、「ヨーロッパにおける現代語プログラム、ガイドライン、試験、教科書など

の開発のために共通の基盤を提供する（Conseil de l'Europe, 2001：9）」ことを目的に、2001年にCECRを発表した³⁾。

CECRは理念として、個人の中での複数の言語の共存に着目した「複言語主義(plurilinguisme)」を掲げている。また、生涯にわたる言語学習を行うための自律した学習者の考え方、A1～C2の6段階の「共通参照レベル(niveau commun de référence)」と、各レベルの内容を「～ができる」と肯定的に記述した「例示的能力記述文(descriptor illustratifs)」、そして言語教育/学習のあり方として「行動中心の考え方(perspective actionnelle)」など、今日の言語教育/学習において重要な理念を提唱している。これまで、日本を含む多くの国や地域でCECRの導入についての議論が行われているが、CECRを参照する際に留意しなければならないのは、CECRは読者に何か特定の言語教育/学習の方法を推奨する、あるいは具体的な指導方法を示すものではないということである。したがって、本稿で論じていく行動中心の考え方も、言語教育/学習の「あり方」を示したものであり、明確で規定的なアプローチや教授法ではない。つまり、CECRに基づく授業実践では、現場の教師たちはCECRを参照しながら、教育が行われる状況や学習者のニーズなどに合わせて自ら授業実践を考える必要があり、細川(2019：64)が述べているように、同じ考え方に基づいていたとしても、必ずしも同じ実践方法をとるとは限らないのである。

2. CECRにおける行動中心の考え方の定義

行動中心の考え方はCECRの第2章で以下のように定義されている。

ここで採用された考え方は、ごく一般的な意味で、行動中心主義である。つまり、この考え方では言語使用者と学習者はまず社会的行為者と見なされ、彼らは一定の与えられた条件、特定の環境、また特定の行動領域の中で、(言語行動に限定されない)タスクを遂行する必要がある。発話行為は、言語活動の中で行われるが、言語活動はそれ自身が社会的文脈における行動の一部であり、社会的文脈での行動だけが言語活動に十分な意味を与える。一人(または複数の)主体によって、一定の結果を出すために、個人のもつ能力を方略的に使って行動が行われる場合に「タスク」が成立する。したがって、行動中心の考え方は、社会的行為者が所有し、使用する認知的、情意的、意志的資質とあらゆる能力を考慮する(Conseil de l'Europe, 2001：15)。

上記の定義で示されるように、行動中心の考え方では、言語学習者は言語使用者であると同時に「社会的行為者」と見なされる。このように、言語学習者を「教室で言語を学ぶ人」ではなく、「社会的文脈で行動する存在」であるとみなすことは従来の言語教育からの大きな変化であり、Puren (2017: 123) は、「学習者は学習を行う空間と時間における学習者としての活動において、初めて社会的行為者とみなされる」と述べている。また、CECRにおいて、社会的行為者はある特定の社会的領域で「言語行動に限定されない」タスクの遂行を要求される存在と考えられている。CECRが提示するタスクの概念については本稿第5章で詳しく述べるが、CECRでは社会的文脈でのタスクの遂行には、言語能力のみならず、個人が持つあらゆる資質や能力が重要な役割を果たすと考えられており、これによってCECRでは「社会的行為者が持ち、使用する認知的、情意的、意志的資質と同様に、あらゆる能力を考慮する」ことになると明記している。

このようなCECRが示す行動中心の考え方の特徴は私たちが社会生活で行う活動の特性を取り入れたものと考えられることができる。Piccardo (2014: 18) が述べているように、私たちが社会生活で取り組む活動において、言語使用はそれ自体が目的ではなく、何らかの活動の遂行するための手段の一つである。また、日常生活において、私たちは言語に関する能力だけでなく、過去の経験や既得の知識などに基づいて様々な行動をとり、必要に応じて言語を使用しながら活動を遂行している。そのため、Piccardo (*Ibid.*:52) が、行動中心の考え方は「教室の壁を取り払い、言語を本来あるべき場所、個人の生活の中に戻すことを意味する」と述べているように、CECRは社会的文脈での活動を中心に据えた言語教育/学習の新たな方向性を提示している。

3. コミュニカティブ・アプローチから行動中心の考え方へ

前章で確認したように、CECRはこれまでの教授法とは異なる言語教育/学習観を提唱しているものの、行動中心の考え方は従来のコミュニケーション・アプローチの特徴を引き継いでいるとも考えられており、CECR発表後、ヨーロッパでは行動中心の考え方とコミュニケーション・アプローチのつながりや差異について数多くの議論が展開された。本章では、これらの議論をもとに、コミュニケーション・アプローチと行動中心の考え方を比較することによって、CECRが提示する言語教育/学習のあり方がどのような特質を有するのか検討したい。

3.1. コミュニカティブ・アプローチ

コミュニカティブ・アプローチとは構造主義言語学や行動主義心理学に基づく教授法への批判として誕生した言語教授法である。このアプローチでは「言語運用能力」の育成を主眼とし、学習者のニーズや言語が使用される状況を取り入れた教育を行うことが目指された。

コミュニカティブ・アプローチは1970年代のヨーロッパ域内における人々の自由な移動を促進するという政治的プロジェクトの一貫として生まれたとされている (Puren, 2014:4)。このような政治政策により、70年代のヨーロッパでは観光旅行など、一時的な外国への滞在で外国語を使用する機会が増加した。そのため、このアプローチで参照される言語使用の状況は主に短期的な人との出会いであり、参照される行動は言語を用いた相互行為、つまり「他者と話すこと (parler avec l'autre)」であった (Ibid.: 4)。

コミュニカティブ・アプローチでは、教室は学習者が社会での言語使用に向けた準備をする場と考えられ、学習者は実際に言語が使用される社会的状況にできる限り近い環境下でコミュニケーションをとることが重視された。教室活動では学習者が主体となり、ペアワークでのシミュレーション (simulation)、ロールプレイ (jeux de rôle) が多く用いられた (Rosen, 2009: 8)。また、本物の資料 (document authentique) の使用が推奨され、実際の言語使用を教室に取り込むように授業が行われた。しかしながら、Puren (2014: 6) によると、ここでのコミュニケーションではいつも新たな会話が始まり、その場限りでやりとりが終了するという特徴が見られ、以前行った会話とのつながりや、以前話した内容を再び取り上げることなど、日常生活での対話にみられる特徴が考慮されることはなかった。また、コミュニケーションの練習には学習者間で情報が交換されるとすぐに終了するという傾向が見られ、「学習者はコミュニケーションを通して受け取った情報で何ができるか、また共有された情報で一緒に何をするかを考えることはなかった (Puren, 2006: 40)」。したがって、コミュニカティブ・アプローチでは実際の場面での言語運用能力の育成を目指しながらも、日常生活でのコミュニケーションがどのように、何のために行われるのかという、社会での言語使用のあり方に迫ることはなく、コミュニケーションの先にある活動は想定外であったと言える。

3.2. 行動中心の考え方

行動中心の考え方は、CECR が出版された背景にあるように、ヨーロッパ統合に伴い、人の移動がさらに活発になったヨーロッパの文脈を背景に生まれた。このような変化に伴って、人々は観光旅行における外国人とのその場限りの交流ではなく、さまざまな言語や文化をもつ人々と長期的に生活し、行動するための準備をすることが求められるようになった (Puren, 2014 : 7)。そのため、行動中心の考え方では「他者と話すこと (parler avec l'autre)」だけでなく「他者と行動すること (agir avec l'autre)」が目指される (Robert, *et al.*, 2012:94)。Bourguignon (2006:64) が述べているように、ここでの「行動」とは他者の存在を前提とした社会的かつ集団的な行動である。Puren (2014 : 8) はこのような行動を、コミュニケーション・アプローチにおける言語を用いた相互行為と区別し、行動の社会的、集団的側面を強調するために「協働 (co-action)」と呼ぶことを提案する。

行動中心の考え方では、教室は少なくとも2つの言語と文化、すなわち学習者の母語と母文化、目標言語と文化が存在する「小さな社会」であると考えられる (*Ibid.* : 9)。この考え方では、タスク型学習 (pédagogie par tâches) やプロジェクト型学習 (pédagogie par projets) を用いたグループでの学びが重要視され (Rosen, 2009 : 8-9)、協働によるタスクやプロジェクトの遂行が目指される。Puren (2019 : 8) は行動中心の考え方とコミュニケーション・アプローチの大きな違いとして、両者におけるコミュニケーションの役割を挙げている。彼は、従来のアプローチにおいてコミュニケーションは目的であると同時に手段であったのに対し、行動中心の考え方ではコミュニケーションは他者との協働のための手段の一つとして考えられるべきであると述べている。Puren (2017 : 128) はこのような差異によって、行動中心の考え方では「言語運用能力」から「情報処理能力 (compétence informationnelle)」が重視されるようになったと述べている。情報処理能力とは、「社会的行為者として、情報に基づいて、情報によって行動するための能力 (Puren, 2008 : 1)」と定義される。この情報処理能力には、だれに、どのような情報を、いつ提示するかというコミュニケーション前に発揮される能力と、相手の反応から提供した情報の正しさを判断し、必要に応じて修正するというコミュニケーション後の能力が含まれる (Puren, 2017 : 129)。とくに、Puren (*Ibid.* : 130) は、後者の能力には、「将来のために情報を保管し、収集し、再利用し、記録、アーカイブ化する能力」、「不要になった情報を廃棄する方法と必要な情報を保護す

る能力」など、情報を「持続的」に扱うという特徴が見られ、これは従来のアプローチでは考慮されなかった要素である述べている。すでに述べたように、コミュニケーション・アプローチでは「コミュニケーションは手段であると同時に目的とされていたため、この目的が達成されると情報処理は自然と停止されていた (*Ibid.* : 130)」のである。

以上のように、コミュニケーション・アプローチと行動中心の考え方では、個人間でのコミュニケーションから集団での行動へと教育/学習目標が移り変わり、これによって教育活動はロールプレイやシミュレーションからタスクやプロジェクトへ、コミュニケーションの役割は情報交換から協働を助ける手段へと変化しており、両者には大きな違いがあることがわかる。当然のことながら、行動中心の考え方において目指される協働にはコミュニケーションをとることが必要不可欠であるため、これらの差異は両者が目指す方向性の違いを示しているのではない。Puren (2014 : 4) がコミュニケーション・アプローチと行動中心の考え方は相反するものであると同時に相互補完的な関係にあると述べているように、行動中心の考え方はコミュニケーションの後にある活動とその集団的および社会的側面に焦点を当てることで、従来のアプローチの欠点を補い、さらに豊かにしたものであると考えることができる。

4. 行動中心の考え方において目指される能力

本章では、従来の言語教育における能力観を概観した上で、CECR が提示した「コミュニケーション言語能力」と「一般的能力」を取り上げ、行動中心の考え方において主眼とされる能力の特質を検討したい。

言語教育における能力の概念は 1960 年代に応用言語学者のノーム・チョムスキー (Noam Chomsky, 1928-) によってもたらされたと考えられている (Piccardo, 2014 : 21)。彼は能力 (competence) とパフォーマンス (performance) という二つの概念を提唱し、能力は普遍的で変化のない知識であり、パフォーマンスは外的要因や社会的要因により変化する不安定な要素であるとした (長澤, 1988 : 48-49)。つまり、彼にとって能力があるということは、実践の言語使用と切り離れた言語知識を有していることであつたといえる。その後、1970 年代に、社会言語学者のデル・ハイムズ (Dell Hymes, 1927-2009) は言語能力には言語に関する知識だけでなく、実際の言語使用をも含めるべきであると主張した。ハイムズは言語とは社会的、文化的文脈の中で用いられるものであるため、言語能力もこのようなコミュニケーションが行われる

状況との関連から捉えることが適切であると考えたのである (Ibid. : 50-51)。ハイムズはこのような主張をもとに、言語知識とその実際的使用を合わせた「言語運用能力 (compétence de communication)」を提唱した。1980年代から1990年代には応用言語学においてさまざまな言語運用能力のモデルが提唱されたものの、いずれのモデルも言語運用能力を「言語能力」、「語用論的能力/談話能力」、「社会言語能力/社会言語能力」、そして「参照能力/方略能力」などに分類する傾向がある (Piccardo & North, 2019 : 31-33)。この言語運用能力は、文法的な正しさから実際の場面での言語使用に焦点を当てた外国語教育/学習法への転換を促し、3.1節で述べたコミュニカティブ・アプローチの発展に大きく貢献した。

CECRでは、行動中心の考え方の定義との関連から「コミュニケーション言語能力 (compétences communicatives langagières)」と「一般的能力 (compétences générales)」という2つの能力が提唱されている。CECRにおいて、コミュニケーション言語能力には、語彙や文法などの言語に関する知識を含む「言語能力 (compétences linguistiques)」、ある社会や文化的な文脈で適切に言語を使用できることを含む「社会言語能力 (compétence sociolinguistique)」、そしてまとまりのある一貫した発話を行うことなどの「言語運用能力 (compétence pragmatique)」が含まれるとされている (Conseil de l'Europe, 2001 : 86-101)。Rosen & Reinhard (2010 : 38) が指摘しているように、言語に関わる知識や技能を包括した、このコミュニケーション言語能力は従来の言語教育において重視された「言語運用能力」に一致するものと考えることができ、CECRはこれまでの言語教育における能力を引き継いでいるとも言えよう。しかしながら、CECRが提示した能力の新しさは「一般的能力」において確認することができる。この「一般的能力」には、これまでに学んだ、あるいは経験から得た世界に関する知識や社会文化的知識、異文化に対する認識などを含む「叙述的能力 (savoir)」、社会的慣習や特定の領域において必要な行動をこなすことができる力としての「技能 (aptitudes) とノウ・ハウ (savoir-faire)」、個人の態度、動機、性格的要因などを含む「実存的能力 (savoir-être)」、そして新たな経験を観察し、自身の知識に取り入れていくことや新たな課題に自ら取り組むことを可能にする「学習能力 (savoir-apprendre)」が含まれている (Conseil de l'Europe, 2001 : 82-86)。CECRにおいて「人間の全ての能力は、学習者がコミュニケーションを行う力に何らかの形で寄与するものであり、あらゆる能力はコミュニケーションをとるため

の能力の一部であると考えられることができる (*Ibid.* : 82)」と明記されているように、この一般的能力には個人の性格、既得の知識や経験などの言語学習者 / 使用者が持つあらゆる能力が包括されている。また、CECR では、コミュニケーション言語能力と一般的能力は個人の中に分かれて存在するのではなく、一般的能力がコミュニケーション言語能力を包摂する関係にあると考えられている。Piccardo (2014 : 23) は、このように言語に関わる能力を学習者 / 使用者の経験や性格などと結びつけた横断的な能力を提唱していることが従来の言語教育 / 学習からの大きな変化であると述べ、CECR が提示した能力の特質を強調している。

このような全人的かつ複合的な CECR の能力は、経済や教育の分野で今日重視されている「コンピテンシー」の概念との関連性を指摘されている (Richer, 2014 : 34 ; Piccardo & North, 2019 : 26)。コンピテンシーとは 1980 年代後半に職業世界において誕生した概念であり、1990 年代後半から OECD (経済協力開発機構) が開始した DeSeCo (Definition and Selection of Competence) プロジェクトにおいてその概念的な精緻化が試みられた (松尾, 2017 : 12)。このコンピテンシーは今日の変化の激しい知識基盤社会において求められる能力として重要視され、コンピテンシーの育成を目指した教育改革が世界各国で推進されている (*Ibid.* : 13)。Richer (2014 : 35-36) によると、コンピテンシーの誕生背景には 1980 年代の度重なる金融危機、技術的革新、グローバル化の進展など社会・経済的变化がある。このような絶え間なく変化する社会では、個人は既存の知識を有していること、技術を使用することだけではもはや不十分となり、一般化できない様々な問題のある状況に対してそれらの知識や技術を適切かつ効果的に活用できる能力として「コンピテンシー」が求められるようになったのである (*Ibid.* : 35-36)。不足の事態や課題に直面した際には既得の知識だけでなく、個人の思考力や判断力の発揮が求められるように、Richer (*Ibid.* : 38-40) はコンピテンシーの概念には、知識やノウ・ハウだけでなく、個人の資質や態度、自発性や省察性などが含まれると述べている。上述の CECR が提示する能力からもわかるように、CECR では学習者 / 使用者の言語知識や言語を使用する社会的文脈だけでなく、そうした状況を解釈し行動を決定する個人の内的特性にも焦点を当てており、知識や能力を個人の資質と結びつけて捉えているという点で、コンピテンシーと CECR が提示した能力には重なるところがある。そのため、Piccardo & North (2019 : 26) が述べているように、CECR はハイム

ズの言語運用能力とコンピテンシーの概念を統合していると考えることができ、従来の言語教育において理論的基盤を成した社会言語学的な観点にとどまらず、言語使用をさらに大きな枠組みから捉えていると考えられる。そのため、Piccardo & North (*Ibid.* : 52) が示しているように、CECR が提示したこのような能力に基づく行動中心の考え方ではあらゆる要素が複雑に関連し合う「統合的で全人的な視点」が取り入れられているといえる。

5. CECR におけるタスクの概念

CECR が提唱する行動中心の考え方は現場の教師がすぐに実践で使えるような、具体的なアプローチではないということはすでに述べたが、Richer (2017 : 15) は「方法論的な側面が参照枠に全くないわけではなく、それはタスクの概念を通じて示されており、このタスクは行動中心の考え方を実現するための方法論的ツールである」と述べている。本章では、CECR が示すタスクの概念を通して行動中心の考え方の方法論的特徴を検討する。

5.1. 行動中心のタスクとは何か

言語教育において、タスクとは CECR 提唱以前から存在していた概念であり、これは 1980 年代初めに英語圏で誕生したタスク中心教授法 (Task-based Language Teaching : TBLT) によってもたらされたとされている。TBLT はコミュニケーション・アプローチの特徴を取り入れ、強化したものと考えられており (Piccardo & North, 2019 : 132)、この教授法におけるタスクとは、「目標言語で理解、使用、産出、または対話を行うための教室活動の一部であり、学習者が意味を伝えるために文法の知識を動員することに焦点を当て、言語形式ではなく意味を伝えることを目的としたもの (Nunan, 2004 : 4)」と定義される。そのため、ここでのタスクとは学習者が目標言語を使用するための教育活動であり、コミュニケーションを目的であると同時にその遂行のための唯一の手段とした「コミュニケーションタスク」であると考えられる。

CECR が示すタスクはこのような従来のタスクとは異なる概念として考える必要がある。まず、CECR のタスクの特徴として強調されるのは実生活とのつながりである。Piccardo (2014 : 26-27) によると、CECR のタスクとはある特定の状況に関連した、特定の目的を持つものであり、社会的行為者が行うことであるとされている。従来のコミュニケーションタスクでは、日常生活をシミュレーションしたものを本物らしさと考えていたのに対し

(Springer, 2009 : 29)、CECR のタスクは「私的、公的、教育的、職業的な領域における日常的な事柄の一つである (Conseil de l'Europe, 2001 : 121)」と考えられており、社会生活と強いつながりがある。

Coste (2009 : 15) が、社会的文脈では言語使用を伴う活動もあれば、非言語的な活動が行われることもあると述べているように、実生活に焦点を当てたタスクでは非言語的な活動をも考慮に入れることになる。そのため、CECR では、「タスクの性質は非常に多様で、言語的活動と関わる度合いにも差がある (Conseil de l'Europe, 2001 : 121)」、「タスクは、言語活動を伴い、個人のコミュニケーション能力を必要とするが、単に言語的なタスクだけではない (Ibid. : 19)」と明記されている。したがって、太治 (2007 : 65) は、CECR のタスクには言語使用によって遂行されるもの、言語使用がタスク遂行の一部であるもの、言語使用を伴わないものがあると述べており、従来のタスクの遂行において重要視されてきたコミュニケーションは CECR のタスクの遂行において必ずしも必要なものではない。

言語使用を前提としない CECR のタスクでは、その遂行のための手段はコミュニケーションに限定されない多様なものになる。そのため、従来のタスクとは異なり、CECR のタスクでは学習者 / 使用者は達成すべき目的に応じて、その遂行の手順や方法を自ら選択し、自身の持つ既得の知識や経験を活用し、あらゆる能力を効果的に発揮すること、つまり方略的な行動が求められる。このことは CECR においても確認することができ、「個人によるタスクの遂行とは、ある特定の能力を方略的に使用することであり、その目的は当該領域で明確な目的や特定の成果物を伴う一連の目的をもった行動を行うことである (Conseil de l'Europe, 2001 : 121)」と明記されており、CECR のタスクの遂行において方略が重要な役割を果たすことが示されている。そのため、CECR のタスクの成功のために学習者 / 使用者自身は主体的に行動する必要があり、タスクとは「道筋は明確にしめされておらず、正確な結果も予測することができない、そしてタスクをどのように遂行するかは事前に決められていない (Piccardo & North, 2019 : 191)」のである。また、このような CECR のタスク遂行の過程では学習者は一人ではなく、他者との協働が求められる (Piccardo, 2014 : 18)。日常生活における活動には一人でやるものだけでなく複数人で遂行するものがあるように、CECR ではタスクの集団的側面が考慮され、タスクの遂行に向けて、学習者 / 使用者は他者と意見を交わし、情報を集め、共に行動する必要がある。こうしたタスクの特徴を

踏まえて、Coste (2009:16) はCECRにおけるタスクとは社会的、集団的側面、さらに協働での作業が重要な位置を占めるものであるとともに、学習者の既得の知識や経験をないがしろにせず、他の社会的行為者との仲介が頻繁に行われるものであると述べている。

以上のように、CECRのタスクは、学習者が学ぶべき文法項目やコミュニケーションを行う状況をもとに設計された従来の教育活動とは大きく異なる性質をもつ。CECRのタスクは社会的活動と強い関連性があり、実生活での活動と同様に、学習者/使用者はタスクを成功させるための効果的な方法や手段を検討し決定することが求められる。このようなタスクの遂行を通じて、学習者/使用者は自らがもつあらゆる能力を方略的に使用し、必要に応じて言語活動を行う、「社会的行為者」としての行動を取ることができるのである。

5.2. タスクの分類と行動中心のタスクにもとづく授業構成

上述のような実生活に基づくタスクに加え、CECRでは「学習者が『同意の上での演技』をして、活動の中で目標言語を使うゲームをする (Conseil de l'Europe, 2001:121)」というタスク中心教授法において用いられたコミュニケーションタスクについても記述がある。そのため、CECRではタスクを社会的活動に基づくものと教育的な性質を含むものという二つのカテゴリーに分類していると考えられている。また、Rosen (2009:7) は「実生活に基づくタスク」と「コミュニケーションタスク」に加えて、「文脈を考慮しない言語形式に焦点をあてた練習で構成される教育的プレコミュニケーションタスク」という3番目のカテゴリーの存在を指摘している。この3番目の分類に関しては、Coste (2009:17) のようにあらゆる教育的活動をタスクとして定義する者がいる一方で、言語形式の習得や使用に焦点をあてた活動はタスクではなく「練習問題」とであると主張する者もおり (Médioni, 2008:8)、タスクと練習問題の区別は研究者によって異なる。しかしながら、多くの研究者間で一致がみられるのは、行動中心のタスクの遂行には練習問題 (プレコミュニケーションタスク) やコミュニケーションタスクが必要とされるということである (Denyer, 2017:151)。Janowska (2015:91) は学習者/使用者が効果的に行動することができるように多様な形式をとる練習問題は不可欠であると述べている。また、Rosen (2009:7) は教育的プレコミュニケーションタスクやコミュニケーションタスクによって、言語学習者/使用者は実生

活のタスクに取り組むための準備をすることができ、「学習者が学習者として教室で取り組むタスクと言語使用者として（『実生活』で）遂行することが求められるタスクの間に連続性を持たせることができる」と述べている。

このように、行動中心の考え方では、従来の言語教育で行われてきた教育活動は排除されるのではなく、行動中心のタスクの遂行に必要な活動として用いられることになる。そのため、行動中心の考え方では、いくつかのコミュニケーションタスクを重ねた上で、最終的な活動として行動中心のタスクが実施されることが多い（小松, 2012: 52）。例えば、行動中心の考え方に基づく代表的な教科書の一つである *Nouveau Rond-Point 1* (Maison des langues, 2011) の第7課では、「ストレスを軽減するためのアドバイスをまとめた記事を作成する」という最終タスクに向け、頻度や量の副詞、命令法と比較級などの文法項目を学ぶための練習問題や、これらの言語知識を実践的な場面で使用し体系化することを目的としたコミュニケーションタスクが数多く取り入れられており、学習者/使用者がこれまでに学んだ知識を総動員することでタスクの遂行が可能となるような構成が用いられている（山田, 2022: 142-143）。このように、社会的タスクの遂行を目指して言語知識の学習が行われことによって、教室での言語学習は社会での言語使用へと自然と結びつくように授業が展開され、学習者が「社会的行為者」として行動するためのプロセスが確立されるのである。

おわりに

CECR では、言語学習者と使用者、目標言語の学習と使用を結びつけ、コミュニケーションから協働へ、言語運用能力から個人のあらゆる能力を含む複合的かつ全人的な能力の育成へと、従来の言語教育のさらにその先へと向かう言語教育/学習のあり方が提示されている。Bourguignon (2006:63) は、このような行動中心の考え方の特徴を踏まえ、知識に基づく単純なパラダイムから、あらゆる要素が相互に関連しあう能力に基づく複雑なパラダイムへと言語教育/学習の方向性が大きく変化していると述べている。こうした言語教育/学習のあり方はCECRが提示するタスクの概念を通じて実現することができ、社会的タスクの遂行を通して、学習者は目的の達成に向けてさまざまな知識や能力を発揮した方略的行動をとること、異なる他者と協働することを学んでいくのである。

行動中心の考え方において目指されタスクの遂行を通して育成されるこの

ような統合的な能力は、本稿第4章でも示したように、「コンピテンシー」の概念に基づくものであると考えられている。絶え間なく変化する知識基盤社会の到来に伴い、近年では日本においてもコンピテンシーの概念は重要視されており、2020年から開始された文部科学省の新たな学習指導要領では知識や技能の習得にとどまらないコンピテンシーの育成を目指した教育方針が示されている⁴⁾。このような新たな教育の方向性に合わせて、日本の外国語教育も言語知識や技能の習得のみならず、コンピテンシーの育成をも視野にいれた教育へと転換していくことはきわめて重要であろう。これについては小松他（2023：82）も同様に、行動中心の考え方とコンピテンシーの関連性を指摘し、日本の文脈にあわせた行動中心の考え方の実践方法を検討する必要性を強調している。日本の外国語教育における行動中心の考え方の導入に向け、今後は、この考え方との関連性が指摘されている学習理論および教授法に関する研究をもとに行動中心の考え方が持つ特質を詳細に検討していくこと、日本の現場の教師たちの語りをもとにヨーロッパで誕生した教育理念を日本で実践する際の障害を明らかにしていくことが求められるだろう。そして、これらの研究を踏まえ、日本の教育環境に合わせた行動中心の考え方の実践方法を提案することを今後の課題としたい。

注

- 1) フランス語では *perspective actionnelle* または *approche actionnelle* という表現や、英語では *action-oriented approach* という用語が使用されている。日本語では「行動主義の考え方」、「行動中心アプローチ」、「アクション・アプローチ」などのさまざまな訳語がある。本稿ではCECRが「行動中心の考え方」を具体的教授法やアプローチではなく「理念」として提唱していることを踏まえて、「アプローチ」という表現を避け、「行動中心の考え方」という用語を使用する。
- 2) テレビ会議による交流型授業については小松・高橋（2012）、インターネットを活用した授業については小松・デルメール（2008）およびKomatsu, S. & Delmaire, G.（2010）で詳細な実践報告がされている。
- 3) 日本では2004年にその翻訳として『外国語の学習、教授、評価のためのヨーロッパ共通参照枠』が出版されている。
- 4) 文部科学省（2019）。「生きる力、学びのその先へ」<https://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/_icsFiles/afieldfile/2019/02/14/1413516_001_1.pdf>.

参考文献

- Bento, M. (2020). La notion de tâche dans l'enseignement des langues étrangères en France. Publié en ligne <<https://hal.science/hal-03168517/document>>.
- Bourguignon, C. (2006). De l'approche communicative à l'approche communicative actionnelle : une rupture épistémologique en didactique des langues-cultures. *Synergie Europe*, 1, 58-73.
- Coste, D. (2009). Tâche, progression, curriculum. In Rosen, É. (éd.), *Le français dans le monde - Recherche et applications*, 45, 15-24. Paris : CLE international.
- Denyer, M. (2017). La perspective actionnelle du cadre européen commun de référence et ses répercussions dans l'enseignement des langues. In Lacan, L. et Liria, P. (éd.), *L'approche actionnelle dans l'apprentissage des langues*, 141-155. Paris : Maison des langues.
- Flumian, C., Labascoule, J., Lause, C. et Royer, C. (2011). *Nouveau Rond-Point 1 Méthode de français basée sur l'apprentissage par les tâches*. Paris : Maison des langues.
- Janowska, I. (2015). Tâche-un concept-clé de la perspective actionnelle. In Sowa, M. (éd.), *Enseignement/apprentissage du français face aux défis de demain*, 83-94. Lublin : Wersset.
- Komatsu, S. (2011). Cadre européen commun de référence pour les langues et perspective actionnelle au Japon : quelle réception, quel avenir ? *The geibun-kenkyu : Journal of arts and letters* 『藝文研究』, 101, 211-227.
- (2016). Revaloriser l'enseignement du français au Japon. In Graziani, J-F. (éd.), *Le Japon, acteur de la Francophonie - enjeux intérieurs, enjeux extérieurs*, 41-47. Paris : Éditions des archives contemporaines.
- Komatsu, S. & Delmaire, G. (2008). *Missions Internet*. Tokyo : Éditions Surugadai.
- (2010). Manuel pour l'enseignement du français avec Internet basé sur la perspective actionnelle. *Dialogues et cultures* (Fédération internationale des professeurs de français), 55, 989-996.
- Médioni, M.-A. (2008). L'enseignement-apprentissage des langues : un agir ensemble qui s'affirme. Publié en ligne <<https://ma-medioni.fr/article/enseignement-apprentissage-langues-agir-ensemble-qui-s-affirme>>.
- Piccardo, E. (2014). *Du communicatif à l'actionnel : un changement de recherche*. Service des programmes d'études Canada. <https://www.researchgate.net/publication/267038584_PiccardoE2014Du_communicatif_a_l'actionnel_un_cheminement_de_recherche>.
- Puren, C. (2006). De l'approche communicative à la perspective actionnelle. *Le Français dans le Monde*, 347. 37-40.
- (2008). La perspective de l'agir social sur les contenus de connaissance en classe de langue : de compétence communicative à la compétence informationnelle. *Rencontre FLE*, 1-3.
- (2014). Approche communicative et perspective actionnelle, deux organismes méthodologiques génétiquement opposés... et complémentaires. Publié en ligne <<https://>

- www.christianpuren.com/mes-travaux/2014a/>.
- (2017). La nouvelle perspective actionnelle et ses implications sur la conception des manuels de langue. In Lacan, L. et Liria, P. (éd.), *L'approche actionnelle dans l'apprentissage des langues*, 119-137. Paris : Maison des langues.
- (2019). L'élaboration de la perspective actionnelle et la situation méthodologique résultante en didactique des langues-cultures. Publié en ligne <<https://www.christianpuren.com/mes-travaux/2019g/>>.
- Richer, J.-J. (2014). Conditions d'une mise en œuvre de la perspective actionnelle en didactique des langues. *Cahiers de l'APLIUT*, 33, 33-49.
- (2017). Lectures du Cadre : continuité ou rupture ? In Lacan, L. et Liria, P. (éd.), *L'approche actionnelle dans l'apprentissage des langues*, 13-48. Paris : Maison des langues.
- Robert, J.-P., Rosen, É., et Reinhardt, C. (2012). *Faire classe en FLE – une approche actionnelle et pragmatique*. Paris : Hachette.
- Rosen, É. (2009). Perspective actionnelle et approche par les tâches en classe de langue. In Rosen, É. (éd.), *Le français dans le monde - Recherche et applications*, 45, 6-24. Paris : CLE international.
- Rosen, É. & Reinhard, C. (2010). *Le point sur le Cadre européen commun de référence pour les langues*. Paris : CLE international.
- Springer, C. (2009). La dimension sociale dans le CECR : pistes pour scénariser, évaluer et valoriser l'apprentissage collaboratif. In Rosen É. (éd.), *Le français dans le monde. Recherches et applications*, 45, 25-34. Paris : CLE international.
- Nunan D. (2004). *Task-Based Language Teaching*. Cambridge : CUP.
- Piccardo, E. & North, B. (2019). *The action-oriented approach: A Dynamic Vision of Language Education*. Bristol : Multilingual Matters Ltd.
- 飯田良子, 鶴澤恵子 (2018). 「Perspective actionnelle を考える : 理論と実践」, *Études didactiques du FLE au Japon*, 27, 22-36.
- 欧州評議会 (2004). 『外国語の学習、教授、評価のためのヨーロッパ共通参照枠』, 吉島茂, 大橋理枝 (訳, 編), 東京 : 朝日出版社.
- 大谷泰照, 杉谷眞佐子, 脇田博文, 橋内武, 林桂子 (2010). 『EUの言語教育政策 – 日本の外国語教育への示唆』, 東京 : くろしお出版.
- 古石篤子, 茂木良治 (2016). 「『フランス語の学習指針』策定のために – その理論的位置づけ」, 『複言語・多言語教育研究』 4, 70-86.
- 小松祐子, デルメール・ジル (2008). 「インターネット・タスクを中心としたフランス語授業実践と教科書 *Mission Internet* の開発」, *Revue Japonaise de didactique du français*, 3(1), 203-211.
- 小松祐子 (2012). 「コミュニケーションからアクションへ – 授業活動を考える –」,

- 『第26回獨協大学フランス語教授法研究会報告書』, 50-52.
- 小松祐子, 高橋希実 (2012). 「テレビ会議による交流型フランス語授業の試み：行動中心主義にもとづく協同学習の実践として」, *Rencontres*, 26, 63-67.
- 小松祐子, 今井暉人, 大河原千鈴, 西室美波 (2023). 「教科書における行動中心タスクの分析－行動中心タスクでは何が目指されているか」, *Rencontres*, 37, 77-82.
- 太治和子 (2007). 「ヨーロッパ共通参照枠とフランス語教育－レベル設定・自己評価表・行動主義」, 『関西大学外国語教育フォーラム』 6, 53-68.
- 長澤邦紘 (1988). 『コミュニケーション・アプローチとは何か』, 東京：三友社出版.
- 細川英雄 (2019). 「ことばの活動によるコミュニケーションとその教育の意味」, 佐藤慎司 (編) 『コミュニケーションとは何か－ポスト・コミュニケーション・アプローチ』, 56-75. 東京：くろしお出版.
- 松尾知明 (2017). 「21世紀に求められるコンピテンシーと国内外の教育課程改革」, 『国立教育政策研究所紀要』 146, 9-22.
- 茂木良治 (2018). 「日本のフランス語教育へのCEFRの影響について 受容状況と今後の展開に関する一考察」, 泉水浩隆 (編) 『ことばを教える・ことばを学ぶ 複言語・複文化・ヨーロッパ共通言語参照枠 (CEFR) と言語教育』, 275-291. 東京：行路社.
- 文部科学省 (2019). 「生きる力、学びのその先へ」 <https://www.mext.go.jp/content/1413516_001_1_100002629.pdf>.
- 山田美樹 (2022). 「フランス語教育における『行動中心の考え方』に基づく教科書の教師用指導書のあり方－*Nouveau Rond-Point*の分析を通して」, 『仏語圏言語文化』 2, 137-149.

※ 本稿に挙げた URL はすべて 2024 年 2 月 14 日に最終確認した。

※ 本稿の引用文でのフランス語、英語からの日本語訳はすべて筆者によるものである。