

言語教育に内在する二元論的前提を問い直す —— CEFR-CV と超言語・超文化的実践 ——

佐藤 智照

1. はじめに

本研究では、言語教育実践に内在する二元論的前提と、その前提に基づいた言語や文化の「間 (inter)」に焦点を当てた教育実践の限界を指摘するとともに、「超 (trans)」に焦点を当てた超言語・超文化的実践 (translingual and transcultural practices) への理論的転回を試みる。

具体的には、CEFR Companion Volume 2020 (以下、CEFR-CV 2020) に基づく言語教育実践を「超言語・超文化的実践」と再定位し、それが従来の「間 (inter)」に焦点を当てた言語教育実践とどのように異なるのかを明らかにする。また、行動中心アプローチに基づく言語教育実践が、いかにして学習者の二元論に基づいた自世界の問い直しと二元論を超えた非階層的な関係性の構築に寄与するのかについて論じる。

2. 二元論に対する批判

二元論は、近代西洋において生まれた思考法であり、「either or」、すなわち「A か B か」という二者択一の論理に基づいている (竹中, 2024)。この二元論は、近代西洋において世界を理解し、形づくるうえで重要な役割を果たした。二元論によって、人々は対象を明確に区分し、複雑な世界を単純化して把握できるようになった。とりわけ自然科学において、二元論による対象の分析、評価、体系化は成功を収めた。こうした自然科学における成功を背景に、二元論は、政治、経済といった制度設計にも導入されるようになり、そこでも大きな成果を挙げた。人々は、二元論に基づいて世界をデザインしたのである。

しかし、人間は世界をデザインし、世界は人間をデザインし返す (エスコバル, 2024)。これは二元論に基づいて形づくられた社会で生きる私たちが、二元論に基づく思考や認識を持った存在、二元論者として存在していることから明白である。自己と他者 (自国民と外国人、自文化と他文化など)、主体と客体、中心と周縁、全てとは言わないまでも、私たちは日々の多くの場面で二元論、すなわち「either or」の論理に基づいて物事を理解し、行動している。自然科学では、他と切り離して確立された自我という存在が重要な条件であり、このような自我をもって初めて外界を客観的に観察できるとされている。一方で、対象と自身を切り離して得られた外界の認識は、自身と切り離されているがゆえに個々の人間と直接関係しないものとなる (河合, 2023)。このような二元論に基づいた近代的思考の様式は、本来は分離して語ることでできない世界のつながりを断ち、物と人や人と人とのあいだに成立していた関係性を喪失させた。人々は、自然と人間、自己と他者などのつながりを分断した結果、自然から多くを奪い、他者からも多くを奪った。現代を生きる私たちは、環境破壊、国家間・文化間の対立、格差社会など多くの社会的課題を抱えている。

いま従来の二元論に基づいた世界のデザインを問い直し、リデザインしようとする動きが活発となっている。二元論に対する批判は、学术界だけでなく多くの知的領域や活動家からも生じている（エスコバル, 2024）。彼らが対象とする領域は、政治、経済、環境問題など多岐にわたるが、そこに共通してあるのは、一つの真実、一つの世界を求め、それを究極の境地とする二元論への批判である。いま二元論は批判の対象であり、超えるべき対象となっている。

二元論への批判は、主に分類そのものよりも、分類された対象を階層的に区別する点に向けられている。二元論は、近代の形態に適合しない知識や存在の形態を支配的に抑圧し、切り捨て、従属させ、さらには破壊してきた（エスコバル, 2024）。これは、現代における宗教と科学、自然と人間などの関係をみれば明白である。本来は二項対立に収まりきらない対象に、二元論を当てはめるようになったとき、二元論は分断や排除を強化する要因として作用しはじめた。二元論は、批判的文脈においては「排除のデザイン」とされている。

このような背景のもと、二元論の「either or」の論理そのものを問い直し、「neither nor」の論理へと接近する動きが見られる（竹中, 2024）。ここでいう「neither nor」とは、「AでもBでもない」または「AもBも」という論理である。二元論の「either or」の論理では、境界上に生じる曖昧さや重なり、さらには複数の言語や文化にまたがる実践を捉えることは難しく、限界がある。とりわけ、人の移動や複数のコミュニティへの所属が常態化した現代社会において、「either or」の論理に基づく分類そのものが、実際の言語実践や社会的経験と乖離しつつある。ヨーロッパの国民国家は「一国家・一民族・一言語」を基本とするモデルに基づいて構想されてきた。しかし、1990年代のグローバリゼーション以降、移民や外国人労働者が恒常的に生活するようになるにつれ、この国民国家像が、文化的・歴史的想像力と創造力によって支えられた一種の虚構であることが明らかになった（福島, 2015）。このことは、言語や文化を固定的な単位として捉える認識の限界を示している。

このような状況において求められるのは、二元論に基づいた分類と階層的な区別を超えた新たな思考の様式である。「neither nor」の論理は第三の選択肢を提示するだけでなく、そもそも「AかBか」という区分を成立させてきた二元論自体の問い直しを求める論理形式として機能する。この論理に立つとき、物事は固定的な単位として存在するのではなく、具体的な実践の中で動的に立ち現れ、再編成が求められるものとして捉え直される。このような認識の転回は、どのように世界を理解するかといった認識論的次元にとどまらず、自己、他者、社会がどのような存在としてあるのかといった存在論的次元を切り開く。

3. 言語実践をとおして自世界を問い直し、組み直す

本章では、これまでの二元論への批判を踏まえ、外国語教育、異文化理解教育に内在する二元論的前提とその前提に基づいた教育実践の限界を明らかにする。そして、それを超えた言語教育実践として、新たに超言語・超文化的実践（translanguagual and transcultural practices）という概念を導入する。

外国語教育において、異文化理解は重要な教育目標の一つとされている（パイラム,

2015)。学習者が異なる言語や文化に向き合い、それらを理解し尊重する態度を育むことは、異文化理解において不可欠であることは言うまでもない。問題となるのは、このような目標設定自体が、二元論的前提の上に成り立っており、この二元論による区分が分断や排除を強化する要因として働きうるということについて、十分に共有されてこなかったことである。

外国語教育、異文化理解教育においても、二元論の「either or」の論理が組み込まれており、「母語と外国語」「自己と他者」「自文化と異文化」といった固定的な区分が前提とされている。「言語間 (interlanguage)」「文化間 (intercultural)」に焦点を置いた教育は、異なる文化や言語をあらかじめ独立した存在として想定しており、その「間 (inter)」をいかに理解し、尊重するかに主眼が置かれている。しかし、こうした教育実践は、社会の対立や分断の解消にどこまで寄与できるのだろうか。教育実践において差異への理解や尊重が強調される過程で、「母語と外国語」「自文化と他文化」「自己と他者」といった二つの極への分類が強化されはしないだろうか。異文化を理解しようとする営みが、その差異に基づく対立、分断、排除の再生産につながっていないだろうか。このように考えると、外国語教育、異文化理解教育においても、そこに内在する二元論的思考は批判の対象となり、超えるべき対象となる。外国語教育、異文化理解教育は、他者との関わりや共生のあり方をどう変えうるのだろうか。変えうるとすれば、その言語教育実践を、どのように理論化できるのだろうか。

本研究でいう「二元論的思考を超える」とは、二元論の否定ではない。二元論によって形成された境界や価値判断を超えて、世界を再編成することである。河合 (2023) は、ニューエイジ科学運動における「超個人 (transpersonal)」という概念は、個の否定を意味するものではないとしている。「超個人 (transpersonal)」は、個人ということを超えて、人間は根本的な基層において共通なものを有しているという認識の上に成り立つものであり、いままで自明のこととして存在してきた多くの境界を超えて考え、論じることを推し進めるものであるとしている。本研究も、これと同様の立場をとる。本研究の対象が言語と文化であることから、この立場は、超言語 (translingual)、超文化 (transcultural) であり、その実践は超言語・超文化的実践 (translingual and transcultural practices) と言える。

超言語・超文化的実践は、「間 (inter)」から「超 (trans)」への実践の転回である。ここでいう「間 (inter)」は、異なる言語や文化の間に立ち、その差異を理解、媒介することに焦点を当てた実践を指す。この「間 (inter)」に焦点を当てた言語教育実践は、対立概念を成立させている思考の前提、すなわち、二元論的思考について問い直す機会を十分に提供してきたとは言い難い。一方、「超 (trans)」は、差異の理解、媒介にとどまらず、二元論に基づいた境界そのものを問い直し、自世界や関係性を再編成することに焦点を置く実践を指す。超言語・超文化的実践において、学習者が「間 (inter)」に立つことは出発点にすぎない。そこでは、「間 (inter)」に立って対立概念を所与のものとして受け取るのではなく、対立概念を成立させている思考の前提そのものを問い直すことが求められる。そして、「超 (trans)」、すなわち、もう一段上の次元から物事を捉え、対立概念を超えた先の真の理

解や解決を求めるのである。

超言語・超文化的実践は、言語や文化を固定化せず動的に捉える点で、CEFR（2001）の複文化主義（pluriculturalism）、複言語主義（plurilingualism）と共通している。しかし、その教育実践の目的と学習者の位置づけは大きく異なる。複言語・複文化主義に基づく教育実践は、異なる言語や文化の差異を理解し媒介することを主目的とし、使用する言語や文化を状況に応じて切り替えるなどの柔軟な運用に焦点が当てられている。この場合、学習者は異なる言語や文化を使い分け、媒介する主体として位置づけられる。一方、本研究の超言語・超文化的実践は、対立概念を超えた先に真の理解や解決を求めることを主目的とし、自世界を問い直し、関係性を再編成することに焦点を置く。超言語・超文化的実践では、学習者は言語間、文化間の境界を超え、協働的に新たな意味や関係性を創造する主体として位置づけられる。

本研究が志向する超言語・超文化的実践は、学習者が二元論を超えて、自世界を問い直し、関係性を再編成する実践であるとした。ここでいう「自世界」とは、個人が言語や文化、他者との関係の中で形成してきた世界に対する認識を指す。また、関係性とは、物事がどのような価値基準や力関係のもとで配置されているかということである。そして、関係性を再編成するとは、主体と客体、中心と周縁といった階層的な関係にある対象を、非階層的な視点から組み直し、再編成することである。その際、対象の関係性を固定的なものとして捉えるのではなく、具体的な実践の中で立ち上がり、変容していくものとして捉えることが求められる。このような認識の転回は、異なる他者との共生への道を切り拓く態度や価値観につながるものである。

4. 二元論批判としての CEFR

本研究では、超言語・超文化的実践を理論的に支える枠組みとして CEFR を取り上げる。CEFR は、欧州評議会（Council of Europe）によって作成された外国語の学習・教授・評価のための枠組みである。ヨーロッパ統合という歴史的・思想的文脈のもとで作成された CEFR は、二元論への根源的な疑問を内包した教育プロジェクトとして位置づけることができる。

欧州評議会は、1949 年に設立された機関である。その設立の背景には、第二次世界大戦終結直後の 1946 年に行われたチャーチル元首相によるチューリッヒ演説がある。チャーチルは、二度にわたる大戦を引き起こした国民国家間の対立を克服するため、ヨーロッパ統合の必要性を訴え、欧州合衆国（United States of Europe）の創設と、その第一歩としての欧州評議会の設立を提唱した（川崎, 2004）。ここで構想されたのは、国民国家の枠組みを超えた超国家的組織である。この構想に至った背景には、国民国家、母語と外国語、自文化と他文化といった二元論による認識がヨーロッパにおける分断と対立を生み出してきたという強い反省があると考えられる。

その後、ヨーロッパ統合の動きは、徐々に戦後からの復興に欠かせない経済的動機へと移行し、1952 年の欧州石炭鉄鋼共同体、1958 年の欧州経済共同体および欧州原子力共同体

の創設を経て、1967年には欧州共同体が成立し、1993年には欧州連合（EU）が創設された。欧州連合（EU）が主として政治的・経済的統合に焦点を当ててきたのに対し、欧州評議会は一貫して文化的側面に焦点を当ててきた。欧州評議会は、1) 人権、議会制民主主義、法の支配を擁護すること、2) 社会的・法的慣行の統一に向けて参加国の共通理解を確立すること、3) 共通の価値観を踏まえ、文化間の違いを超えたヨーロッパとしてのアイデンティティの認識を促進することを目的としている（キース・モロウ編, 2013）。

CEFR は、この欧州評議会の文化的使命を基盤として構築された枠組みである。特に、上記の3) 共通の価値観を踏まえ、文化間の違いを越えたヨーロッパとしてのアイデンティティの認識を促進することと密接に関わっている。欧州評議会は、他国の文化を理解し、価値を認識することを可能にするのは言語であり、外国語学習の本質は異文化認識の育成にあると考えたのである（キース・モロウ編, 2013）。超国家的組織を構想する過程で、二元論そのものを問い直す新たな思考の様式が必要とされるようになり、言語教育が単なるコミュニケーション技能の育成を超え、人と人とを結び直す社会的実践として位置づけられるようになったと考えられる。

CEFR（2001）では、複文化主義（pluriculturalism）、複言語主義（plurilingualism）、部分的能力（partial competence）という概念が導入されている。これらの概念は、個人の内にある文化、言語、言語能力の境界を想定しない。これらは動的であり、固定的ではない。このことから、CEFR が二元論に否定的であることがうかがえる。

複文化主義では、個人の内にある複数の文化能力を分けることはしない。個々人が接した種々の文化は、ただ単に並列的に存在するのではなく、比較、対比され、活発に作用し合い、豊かな統合された複文化能力（pluricultural competence）を作り上げるとされている。複言語能力（plurilingual competence）も、その一部分として位置づけられ、他の要素と相互に作用しあうとされている。Coste et al.（2011）は、複言語・複文化能力は一度に全体として決まった安定、均衡を見せるものではないとし、社会的行為主体の経歴により、その形は進化し、新たな要素により充実し、ある部分は補完され、ある部分は衰退していくという動的な認識の立場をとっている。複文化主義では、このような能力観のもと、文化的知識や態度を状況や相手に応じて切り替えるといった柔軟な運用に基づいたコミュニケーションが想定されている。

また、複言語主義は、「能力としての複言語主義」と「価値としての複言語主義」に分けられるが、どちらも二元論的見方を避けている。「能力としての複言語主義」では、複言語能力を2つ以上の言語を用いたり、学んだりする能力とし、言語教育実践の目的は、この能力を成長させることであるとしている（ヨーロッパ言語教育政策策定ガイド, 2016）。CEFR では、個々人が身につけた言語は、家庭内の言語であれ社会全般の言語であれ、個人のなかで全てが相互の関係を築き、作用し合っており、同じ一人の人物が言語を異とする他者と対話をする際に、その能力の中から一定の部分を取り出すなど、状況に応じて言語を切り替え、使い分けながら、手持ちの言語知識、装備を総動員して何らかのコミュニケーションをとることができるとしている（吉島・大橋他, 2014）。また、「価値としての複

言語主義」では、複言語主義は言語に対する寛容性を養い、多様性を積極的に容認する基礎となるとし、複言語の話者が自らのその能力を意識することは自分自身あるいは他者が使用する言語変種がそれぞれ同等の価値を持つことへの同意に結びつくとしている。

さらに言語能力において部分的能力という概念が導入されており、ここでも二元論の見方が避けられている。部分的能力とは、外国語の熟達度を、ある時点では不完全であったとしても、複言語能力を豊かにする構成要素として位置づけるものである（吉島・大橋他, 2014）。CEFR では、「何ができるか」という肯定的表現（positiveness）を用いた能力記述文（descriptors）が導入されており、言語能力評価においても、欠陥の否定的な認定ではなく、むしろできることを肯定的に評価することが推奨されている（吉島・大橋他, 2014）。このように、言語能力についても、従来の「できる」「できない」という二元論の見方が避けられている。

このように CEFR（2001）では、複文化主義、複言語主義、部分的能力という概念を導入し、文化、言語、言語能力を動的に捉え、二元論の見方を避けている。このことから、CEFR が二元論への根源的な疑問を内包した教育プロジェクトであることがうかがえる。

CEFR（2001）で導入された複言語・複文化主義と関わりがあるモデルの一つにバイラム（2015）の相互文化的能力（Intercultural Communicative Competence：ICC）がある。ICC は、態度（自己の相対化、他者の評価）、知識（自己と他者、相互交流、個人や社会に関する知識）、スキル（解釈と関連づけ、発見と相互交流）、クリティカルな文化意識から構成され、学習者が文化的差異に対して主体的かつ批判的に関与することを目指す枠組みである。

ICC の中核概念の一つが「脱中心化」である。脱中心化とは、自己の文化的立場や価値観から距離を取り、複数の視点をとること、客観的な思考、自律的行動をとることなどができるようになることを指す。バイラム（2015）は、この脱中心化を通して、学習者が自文化中心主義を乗り越え、他者との対話に開かれた存在となることを重視した。脱中心化は、異なる文化的立場の存在を認め、それぞれの意味体系を理解しようとする認知的・態度的変容として、異文化間コミュニケーションを可能にする重要な契機となる。

バイラム（2015）は、相互文化的に行動するということは、2つの文化に関係性をもたらすことであるとしている。また、外国語教育は、異なる文化同士はどのように関連し合っているかを把握する能力、異なる文化の中で社会化されている人々の間を仲介（mediation）する能力を発展させるものでなければならないとしている。さらに自己と他者を「仲介する」ことには、外部からの視点を自己に対して向けることや、自己の行動様式やその根底にある価値観や信条を分析し、必要があれば作り変えることも含まれるとしている。この点において、ICC は、本研究の超言語・超文化的実践と一定の理論的接点を持っている。

しかしながら、CEFR（2001）において「仲介」は、主として言語活動の一種として位置づけられ、第三者が理解できない内容を要約、報告、翻訳などによって理解可能な形にする言語的操作を指していた。仲介は意味伝達を目的とする補助的活動にとどまっていたのである。

これに対し、CEFR-CV 2020 では、複言語・複文化能力および仲介が中核概念として前

景化され、言語や文化を分離された体系としてではなく、個人の中に統合された動的レパートリーとして捉える視点が明確に示されている。Coste et al. (2011) では、言語整備、言語政策において、言語と文化の複数性は基本となっているが、言語習得研究、心理学アプローチ、言語教育では、二元論に基づくモデルが優位であるとしている。その上で「二 (bi)」と「複 (pluri)」、「間 (inter)」の概念について言及している。そこでは、「二 (bi)」が言語や文化を二項対立で分離させる二元論的アプローチであること、「複 (pluri)」は二以上 (交差、相互浸透、干渉など) を意味するが、多くの場合、管理制御できない複雑さと認識され、結果的に「一 (uni)」、すなわち統一言語や主要言語への回帰を正当化する理論として働くことが指摘されている。また、「間 (inter)」は、「二 (bi)」と「複 (pluri)」の両側面を含み、その内実は一貫していないとしている。これらは、従来の言語教育の枠組みに内在する二元論的前提への批判と捉えることができる。特に注目すべき点は、「複 (pluri)」、「間 (inter)」であっても、「一 (uni)」、「二 (bi)」といった概念にとどまる場合があることを示している点である。

CEFR-CV 2020 は、この問題に正面から取り組んでいる。CEFR-CV 2020 の仲介では、「テキストの仲介」に加えて、グループでの意味の構築のための協働、思考・概念に関する話し合いのリードといった「概念・想念・思考の仲介」、複文化的空間の構築の促進、微妙な状況と非合意の場でのコミュニケーションの円滑化といった「コミュニケーションの仲介」が導入され、「仲介」の幅が広がられている。CEFR-CV 2020 における「仲介」は、既存の意味を言語を用いて単に媒介する行為ではなく、言語実践を通して意味や関係性そのものを再構成する行為であり、学習者は、境界を横断する言語実践を通して、対立概念を超えた先に新たな意味や関係性を他者と共に再構築していく存在として捉えられる。そこでは、固定化された言語、文化の認識を超えた、超言語的かつ超文化的なコミュニケーションが求められる。そこで本研究では、CEFR-CV 2020 に基づいた言語教育実践を「超言語・超文化的実践」と再定位する。

次章では、超言語・超文化的実践の手段として行動中心アプローチを取り上げ、行動中心アプローチと超言語・超文化的実践との接点について論じる。

5. 行動中心アプローチの分類— 強い行動中心アプローチと弱い行動中心アプローチ

行動中心アプローチ (AoA: Action-oriented Approach) は、学習者を「社会的行為主体 (social agent)」として位置づけた言語教育実践の枠組みである。このアプローチでは、言語は知識として習得される対象ではなく、社会的課題を遂行するための資源として捉えられる。

しかしながら、行動中心アプローチの解釈や、その運用のされ方には幅がある。大きく分けると、学習者を「社会的行為主体：社会的文脈の中で行動する存在」として捉える立場と、「将来の社会的行為主体：将来、社会的文脈の中で行動する存在」として捉える立場がある。この学習者をどのような存在として位置づけるのかという存在論的前提の違いは、言語教育実践の性質に本質的な違いをもたらす。

North (2023) は、行動中心アプローチの受容のされ方が教育文化によって異なることを

指摘している。具体的には、フランス語教育の文脈においては、学習者を社会的行為主体として捉え、言語教育において実際の社会的課題に参加させ、遂行させる実践が重視される傾向があるのに対し、英語教育の文脈においては、将来の社会的行為主体として捉え、将来の行動に備えるための準備、練習のための実践が重視されると述べている。

姫田（2005）は、CEFRの社会的行為主体の英語訳である「social agent」とフランス語訳である「acteur social」の違いについて、社会学理論の観点から論じている。姫田（2005）は、社会学理論の古典的な争点の一つとして個人と社会の関係を挙げている。そして、そこには個人行為を規定するものとしての社会構造という視野と、社会構造を創造するものとしての個人の行為という視野の対立があるとし、フランス語の「agent」は前者、社会構造によってその行為を規定される個人、課された条件に従って行動する個人を指し、「acteur」は後者、自由な意思決定を許された個人、自らの意思、動機づけに従って行動する個人に対応する用語であるとしている。North（2023）が指摘する行動中心アプローチの解釈や運用のされ方の違いには、このような存在論的前提の違いがあると考えられる。

そこで本研究では、North（2023）、姫田（2005）を踏まえ、行動中心アプローチに基づく言語教育実践を捉える概念として、新たに「弱い行動中心アプローチ（weak form of AoA）」と「強い行動中心アプローチ（strong form of AoA）」を導入する。これは、行動中心アプローチの優劣を示すものではなく、学習者をどのような存在として想定し、どの段階で社会的課題に参加させるかという存在論的前提の違いを明確にするための概念である。

弱い行動中心アプローチとは、学習者が将来、実際の社会的文脈において求められる社会的課題を想定し、そのための準備や練習としてタスクを取り扱うアプローチである。ここでは学習者を「将来の社会的行為主体」として位置づけ、言語教育実践は現実の社会的課題の遂行の模擬演習として設計される。弱い行動中心アプローチにおいて、能力記述文はコミュニケーション・アプローチのカリキュラムに厳密さを与えるツールとして利用される。

これに対して、強い行動中心アプローチとは、学習者を「社会的行為主体」として位置づけ、実際の、あるいはそれに準ずる社会的文脈において意味のある言語課題、行動中心のタスクを遂行させるアプローチである。強い行動中心アプローチでは、学習者は単に既存の意味や立場を再現、練習するのではなく、現実社会に関わる当事者として差異や対立を含む状況に参加し、他者との相互行為を通して、意味や関係そのものを再構成していく存在として想定される。この点において、強い行動中心アプローチは、超言語・超文化的実践の方法論的基盤となりうる。強い行動中心アプローチは、行動中心のタスクの遂行を目標とするが、従来の言語教育で行われてきた教育活動を排除するものではない（山田, 2024）。強い行動中心アプローチにおいても、行動中心のタスクの遂行に至る過程で、必要に応じて言語知識に焦点を当てた練習や言語運用能力に焦点を当てた練習などが行われることが想定されている。

強い行動中心アプローチに基づいた言語教育実践を構想するにあたり、Hunter et al.（2019）が示した行動中心のタスクの要素はタスク設計の指標となる。

表 1. 行動中心のタスクの要素 (Hunter et al.,2019) ※日本語は筆者訳

1) Learners are “social agents” in an authentic social context. (学習者は社会的文脈の中で行動する「社会的行為主体」である)
2) Action is purposeful with real-world applications. (行動に現実世界を反映した明確な目的がある)
3) There is a clearly communicated goal to be accomplished that results in a product or outcome. (達成すべき明確な目標があり、成果物やアウトカムにつながる)
4) Learning is supported by authentic, real-life texts and experiences. (学習において実際の生活で使用されるテキストや経験を処理する)
5) There are conditions and constraints that promote critical and creative thinking. (批判的かつ創造的な思考を促進する条件や制約がある)
6) Learners draw upon their existing and newly developed competences. (既存または新たに獲得した能力を活用する)
7) Learners make choices and think and act strategically. (意思決定を行い、戦略的に考え、行動する)

表1に示したように、Hunter et al. (2019) は、行動中心のタスクを構成する要素として、7つを挙げている。これらの要素を取り入れたタスクを設計することによって、学習者は実際の社会的課題に参加し、他者との相互作用を通して意味や関係性を構築する超言語・超文化的実践に従事することになる。

本研究は、このような強い行動中心アプローチに基づいて、超言語・超文化的実践を試みた。次章では、本章で提示した項目一覧に基づき設計・実施した大学日本語教育における教育実践について紹介する。

6. 強い行動中心アプローチに基づいた超言語・超文化的実践の試み

本実践は、大学の日本語科目「日本語上級C」で実施した。「日本語上級C」は、口頭産出と聴解に焦点を当てた授業であり、主な活動はグループディスカッションであった。本授業の受講者は、学部留学生と交換留学生で、22名であった。国籍は、中国、韓国、インドネシア、マレーシア、ミャンマーと多様であった。本実践は、日本語という共通言語を置きながら、異なる言語、文化的背景を持つ他者との対話、協働を通じた超言語・超文化的実践を試みた。ここでは具体的には、学習者が自身の二元論的思考を超えて、自世界を問い直し、関係性を再編成することを目的とした。

本授業の行動中心のタスクは、「他者とのグループディスカッションを通して、社会における平等、公平、公正について考察し、よりよい社会の在り方を構想すること」であった。

授業では、CEFR-CV 2020における「仲介」、特に「概念・想念・思考の仲介」および「コミュニケーションの仲介」に関する言語能力記述文に基づいたルーブリック表を配布し、学習目標と評価基準を共有した。あわせて、グループディスカッションにおいて必要となる日本語の表現や論証の基本的なパターンについての確認を行った。その後、本授業の行動中心のタスクである「他者とのグループディスカッションを通して、社会における平等、

公平、公正について考察し、よりよい社会の在り方を構想すること」を導入した。まず、平等、公平、公正の定義を共有した。その後、「非正規雇用制度」「子どもの権利」「動植物の権利」「アフーマティブ・アクション」など複数の社会的テーマを提示し、各テーマについて4人から5人のグループでのグループディスカッションを実施した。グループディスカッションでは、毎回、くじを用いてリーダーを決め、リーダーとなった受講者には、CEFR-CV 2020の「仲介」に関する言語能力記述文を意識しながら進行するよう促した。

本研究では、「非正規雇用制度：雇用における功利主義の是非。優先すべきは会社か個人の幸せか。」というテーマで実施した活動の様子を紹介する。功利主義は、人は最大多数の人々にとって最大量の善を生み出す行動をとるべきだという主張である。他の行為と比べて、多くの「善」を生み出すのであれば、功利主義の中ではどのような行為も正当化される。受講者には、現在の日本の非正規雇用について雇用者である企業と被雇用者である非正規労働者の両方の立場から考え、優先すべきは「会社」か「個人の幸せ」かについて議論するよう求めた。

本実践は、2つの段階に分けて実施した。一つ目の段階は、二項対立にある極、それぞれの立場に立って考える段階である。具体的には、まず個人、すなわち、非正規労働者の視点から日本の非正規雇用についてグループで考えさせた。次に会社、すなわち、雇用者の視点から日本の非正規雇用についてグループで考えさせた。二つ目の段階は、これまでのグループディスカッションの内容を踏まえて、個人の考えをまとめる過程である。最終的な結論は、個人の判断に委ねられており、必ずしも他者の意見に合わせる必要はないと指示をした。

また、本実践では、毎回、ポートフォリオの記入を求めた。観点は、1) グループディスカッションをとおして考えたことや気づいたこと、2) グループディスカッションへの自身の関わり方についての評価（言いたいことを伝えられたか、相手の考えを理解できたか、協働への貢献度など）、3) より良いグループディスカッションにするにはどうしたらよいか（良かった点、改善点など）であった。

6.1 授業中のやりとりとポートフォリオの記述

ここでは、ポートフォリオの記述から、受講者の超言語・超文化的実践の様子を分析する。

まず、超言語的实践、すなわち、言語に対する認識を超える体験について分析する。「グループディスカッションをとおして考えたことや気づいたこと」の記述には、言語に関する気づきが観察された。

【超言語的实践の側面】

- ▶ 僕の言葉には理解しにくい言葉が多く含まれているようだ。(学部留学生)
- ▶ グループで話すとき、簡単な言葉で意見を伝えた。(交換留学生)
- ▶ できる限り簡単な言葉を使うこと。それしか使えない場合は事前にその言葉を説明す

ること。説明するとき、難しい言葉を使ってしまうこともあったが、その言葉を説明したら、みんなが理解できるようになった。(学部留学生)

- ◆ もし具体的なデータなどの事例を交えて議論できれば、さらに理解が得られると思った。(交換留学生)

これらのポートフォリオの記述から、受講者は異なる言語・文化的背景を持つ他者との対話や協働を通じて、自身の言葉遣いやコミュニケーションの課題に気づき、従来の「母語話者を基準とした正誤判断」といった二元論的な価値判断を相対化し、言語を意味を協働的に構築するための道具として再編成していることがうかがえる。これらの行為は超言語的实践として位置づけられる。また、手持ちの言語知識を総動員してコミュニケーションを行う行為は、まさに複言語主義の概念に当てはまるものである。

次に超文化的実践、すなわち、文化に対する認識を超える体験について分析する。本実践のテーマを受講者に伝えた際、受講者からは自身の国の非正規雇用制度の課題についての発言が多く聞かれ、非正規雇用に否定的な意見を持つものが多かった。当初、固定的で偏った認識を持っていた受講者たちは、雇用者である会社の立場、被雇用者である非正規労働者の立場の両方から非正規雇用制度について他者と協働で考える活動をとおして、自世界の問い直しと関係性の再編成に取り組んだ。以下にポートフォリオの「グループディスカッションをとおして考えたことや気づいたこと」の記述を紹介する。

【超文化的実践の側面】

- ◆ 功利主義について私が考えたのは、会社と個人の両方をバランスよく考えたら、社会的問題を少なくすることができるということだ。(学部留学生)
- ◆ 会社の持続的な発展と個人の幸福は互いに関係しているから、会社と個人とのバランスを取る必要がある。(交換留学生)
- ◆ 私のグループでは、会社と個人の両方の幸せを選びました。でも、両方の幸せを取ることの実現性を考えたら、難しいことに気づきました。功利主義は残念だけど、仕方がない。会社と個人、どちらも助けたいけど、現実的に難しい。(交換留学生)
- ◆ 企業と個人の双方の立場を考えながら、個々の基本的な生活の質を守ることが重要だと気づいた。(交換留学生)
- ◆ 授業で功利主義について色々な意見を聞いたり、話したりした。自分は企業を優先すべきだと思ったが他のグループメンバーは、個人と企業の両方を優先すべきだと思っていて、びっくりした。(交換留学生)

これらのポートフォリオの記述から、主に企業と個人の両方のバランスを取るべきという意見と、功利主義は仕方がないという考えの2つに分かれたことがわかる。しかし、最終的な立場は表層に過ぎない。その考えの背景、理由に目を向けると、受講者それぞれが、非正規雇用をめぐる企業と個人の関係について自世界の問い直しと関係性の再編成が行わ

れたことがうかがえる。ポートフォリオの記述から、功利主義、企業の立場からすると非正規雇用という制度はある程度仕方がないという認識がうかがえる。また、非正規労働者の立場だけでなく、企業の立場からも考えることの重要性に気づいた受講者もいた。ここで、注目すべき点は異なる言語、文化的背景を持つ他者との対話、協働を通じて、「会社／個人」という二項対立が自明なものとして扱われなくなり、その関係性自体が再編成されていることである。この点において、本実践は「間 (inter)」に立って立場を調停する実践ではなく、対立構造の成立条件そのものを再考する「超 (trans)」の次元に達していると考えられる。

このような超言語・超文化的実践を可能とした要因は何であろうか。以下では、「グループディスカッションへの自身の関わり方についての評価」、「より良いグループディスカッションにするためにはどうしたらよいか」についての記述を見ていく。

【グループディスカッション】

- ▶ 相手に質問をし、その答えは自分の意見と同じか、反対かを考え、同じだったら「そうだ」といい、もし反対だったら「その考え方もあるんだ」というように思っ自分の考えを述べた。グループ内で違う意見があることが本当に良かったと思った。色々な視点から考えるチャンスとなるからだ。(学部留学生)
- ▶ 自分の意見をよく伝えた。他者の意見を認めた。リーダーとして自分の意見を伝え、他者の意見を聞いてまとめた。(交換留学生)
- ▶ 私だけ功利主義は問題ないという立場だったので、他の観点からたくさん意見を聞いたのが良かった。(交換留学生)
- ▶ みんなは全ての考えに賛成せず、自分が理解できない点やおかしいと思った点を質問した。(交換留学生)
- ▶ リーダーとして話し合いの流れを決めることができた。時間をかけて一緒に話し合うことができたので、お互いに理解し合うことができた。意見交換をすることによって、視野が広がった。(交換留学生)
- ▶ リーダーとして、話題がそれないように全体を見ながら自分の意見を話した。順番に自分の意見を言うだけでなく、他の人の意見を聞いて、それに対する意見を話すという流れで進めることができた。(学部留学生)

これらのポートフォリオの記述から、受講者はグループディスカッションにおいて他者の意見を価値あるものとして捉え、自世界の問い直しと関係性の再構築の足掛かりとしたことがうかがえる。また、このような有益な対話の実現には、リーダーによる「コミュニケーションの仲介」が関わっていることがうかがえる。この前提となる価値観や態度の醸成に、CEFR-CV 2020 の「仲介」に関する言語能力記述文に基づいたルーブリック表が寄与したものと考えられる。

7. おわりに

本研究は、外国語教育、異文化理解教育を批判的に捉え、そこに内在する二元論に基づいた前提とその教育実践の限界を指摘した。そのうえで、言語教育が他者との関わりや共生のあり方をどのように変えうるのか、変えうるとするならば、その言語教育実践をどのように理論化できるのか、という問いを立てた。この問いに対して、「超 (trans)」に焦点を当てた超言語・超文化的実践 (translingual and transcultural practices) という新たな概念を導入し、従来の二元論に基づく理論からの転回を試みた。これは、学習者個人の二元論的前提やそれに基づいて構成された自世界を問い直し、関係性を再構成する過程に着目する言語教育実践への転回である。

本研究では、この超言語・超文化的実践を支える枠組みとして CEFR に着目した。具体的には、CEFR-CV 2020 に基づく言語教育実践を超言語・超文化的実践と再定位し、従来の「言語間・文化間 (inter)」に重点を置いた言語実践とは異なり、既存の境界や区分を前提とせず、実践の中で意味や関係性が生成、変容していく過程そのものを捉える視点を提供する枠組みとして位置づけた。

また、行動中心アプローチについては、「弱い行動中心アプローチ (weak form of AoA)」と「強い行動中心アプローチ (strong form of AoA)」という2つの概念を導入し、学習者を将来の社会的行為主体とした実践と社会的行為主体として意味構築に参加させる実践とを理論的に区別した。この区別は、行動中心アプローチを単なる教授法やタスク設計の枠組みとしてではなく、学習者の存在論的前提を含む教育実践として再考する視点を提供するものである。

これらの議論を踏まえて実施した言語教育実践では、学習者が異なる言語的・文化的背景をもつ他者との超言語・超文化的実践を通して、自世界を問い直し、関係性を再構築していく様子が確認された。ポートフォリオの記述から、他者との対話や協働の過程において、自身の言語使用やコミュニケーション上の課題に気づき、それらをどのように乗り越えるべきかを主体的に考える姿勢が窺えた。また、他者との関わりを通して、これまで自明視してきた価値判断や枠組みを相対化し、関係性を再編成していく過程も窺えた。特に注目すべき点は、受講者が二元論的対立を所与のものとして受け取るのではなく、その関係性自体を問い直すという態度を示したことである。このことから、本実践は「間 (inter)」にとどまるのではなく、「超 (trans)」の次元から対立概念を捉え直す実践として機能していたと考えられる。

また、このような実践を支えた要因として、強い行動中心アプローチに基づくタスク設計と、CEFR-CV 2020 の「仲介 (mediation)」に関する言語能力記述文を参照して作成したルーブリック表の存在が挙げられる。とりわけルーブリック表は、他者の意見を価値あるものとして捉え、意味構築に協働的に関与しようとする態度や価値観の醸成に寄与したと考えられる。

最後に、本研究が志向する超言語・超文化的実践は、学習者が自世界を問い直し、関係性を再編成する言語教育実践であり、対立概念を超えた先に真の理解と解決を求める態度

の育成に寄与するものである。この態度は、異なる他者と共に生きる道を切り拓くために必要不可欠である。ここで示した理論的枠組みによって、言語教育実践が「間 (inter)」に立つ理解や媒介を目標としたものから、個人および社会における意味や関係性の再編成に関与する社会的実践として捉え直される契機となることを願う。

参考文献

- アルトゥーロ, エスコバル (2024). 『多元世界に向けたデザイン—ラディカルな相互依存性、自治と自律、そして複数の世界をつくること—』 (増井エドワードほか訳). ビー・エヌ・エヌ.
- 欧州評議会言語政策局 (2016). 『言語の多様性から複言語教育へ—ヨーロッパ言語教育政策策定ガイド—』. くろしお出版.
- 欧州評議会 (2020). 『言語の学習、教授、評価のためのヨーロッパ共通参照枠 (CEFR) 補遺版』. 朝日出版社.
- 河合隼雄 (2021). 『宗教と科学の接点』. 岩波書店.
- 川崎晴朗 (2004). 「『チューリッヒ演説』の一解釈—チャーチルと戦後の欧州統合運動—」『外務省調査月報』.
- キース, モロウ (2013). 『ヨーロッパ言語共通参照枠 (CEFR) から学ぶ英語教育』. 東京: 研究社.
- 竹中均 (2024). 『柳宗悦と民藝』. 関西学院大学出版会.
- 姫田麻利子 (2006). 「『欧州共通参照枠』における agent / acteur の概念について」『リテラシーズ』第2号, 99–111.
- 福島青史 (2010). 「『共に生きる』社会形成とその教育—欧州評議会の活動を例として—」西山教行・細川英雄・大木充 (編著) 『異文化間教育とは何か—グローバル人材育成のために—』. くろしお出版.
- バイラム, マイケル (2015). 『相互文化的能力を育む外国語教育—グローバル時代の市民性形成をめざして—』. 大修館書店.
- 山田美樹 (2024). 「行動中心の考え方とは何か?」『仏語圏言語文化』第4号, 29–45.
- 吉島茂・大橋理枝・奥総一郎・松山明子 (2014). 『外国語の学習, 教授, 評価のためのヨーロッパ共通参照枠』. 朝日出版社.
- Coste, D., Moor, D., & Zarate, G. (1997). *Compétence Plurilingue et pluriculturelle.*, Retrieved from http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/SourcePublications/CompetencePlurilingue09web_FR.pdf [ダニエル・コスト、ダニエル・ムーア、ジュヌヴィエーヴ・ザラト著 姫田麻利子訳 (2011). 「複言語複文化能力とは何か」『大東文化大学紀要 (人文科学編)』第49号, pp.249-268. http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/SourcePublications/CompetencePlurilingue97_jap.pdf]
- Council of Europe. (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment.* Cambridge: Cambridge University Press.

Council of Europe. (2020). CEFR Companion Volume. Strasbourg: Council of Europe Publishing.

Hunter, D., Cousineau, D., Collins, G., & Hook, G. (2019). *Action-Oriented Approach Handbook*.

Ottawa: Canadian Association of Second Language Teachers.

North, B. (2023). The CEFR Companion Volume and the action-oriented approach. *Italiano LinguaDue*, 14(2), 1–23. <https://doi.org/10.54103/2037-3597/19566>