

複数の所属と新しいことば — 言語教師の文化間仲介 (Intercultural mediation)

姫田 麻利子

Awareness of plural identities and new positioning. Language teachers' intercultural mediation.

HIMETA Mariko

Abstract

In this paper, we consider what mediation means in the field of language teaching/learning. An expanded definition and Japanese terms used in translation will be reviewed, and related research methodology will be discussed. In the latter part of the paper, we specifically analyze the concept of intercultural mediation in light of the experiences of those involved in foreign language education and study abroad support.

キーワード：文化間仲介 移動 留学 言語教育 教師

本稿では、言語教育／学習の分野で mediation とは何かについて考える。拡張された定義と訳語の確認をした後、この概念の理解を共有するための研究方法を検討する。後半では、とくに文化間仲介 intercultural mediation について、外国語教育と留学支援にたずさわるひと達の経験に照らして分析する。

1. 言語教育における mediation 概念の拡張

CEFR (2001) は、コミュニケーション言語活動を産出 (productive activities)、受容 (receptive activities)、相互行為 (interactive activities)、仲介 (mediating activities) の4形態に分け、仲介については、お互いを直接に理解できない対話者間の仲介役として行動すること (to act as an intermediary between interlocutors who are unable to understand each other directly)、通訳や翻訳、要約や言い換えと定義した (p.87; 下線筆者)。CEFR

(2001) には、このコミュニケーション言語活動の仲介のほかに、異文化間技能とノウハウ (Intercultural skill and know-how) の例示として「自分自身の文化と外国文化との仲介役を務めることができる力量と、異文化間の誤解や対立に対して効果的な解決ができること (the capacity to fulfil the role of cultural intermediary between one's own culture and the foreign culture and to deal effectively with intercultural misunderstanding and conflict situations) (Ibid:105; 下線筆者)」という記述があった。いずれもレベル別能力記述文の提案はなかった。

2018年に刊行された CEFR, *Companion Volume with New Descriptors* (補遺版) は、mediation のレベル別能力記述文を示した。社会内の言語文化多様性が増すなかで高まる mediation の重要性とそのレベル別能力記述文の需要に応えたとして (p.22)、mediation の定義を3つの側面に拡張している。

- テキストの mediation (特定の情報の伝達、図を含むデータの説明、テキスト作成、通訳翻訳、ノートテイク、文学等創作に対する個人的見解の表現や分析・批評)

- 概念形成の mediation (グループでの協働、協働的やりとりの促進、意味構築のための協働；グループワークを主導、やりとりの管理、概念的話し合いの促進)

- コミュニケーションの mediation (複文化空間の形成、インフォーマルな状況における仲介役、意見の相違があり緊張した場のコミュニケーション促進)

補遺版は、複言語複文化能力に関して複文化レパトリーの構築、複言語の理解、複言語レパトリーの構築という3項目のレベル別能力記述文も備えているが、文化間仲介者 (cultural mediator, p.122; intercultural mediator, pp.157-8) はそのなかではなく、コミュニケーションの mediation のなかの複文化空間の形成 (Facilitating pluricultural space) という項目の一部に統合されている。

増補版著者の North & Picardo によれば、mediation 概念はつぎのような考えで拡張に至った (2016: 8-11)。ある言語から別の言語への移行はある文化から別の文化への移行を伴う、そうした文化的感受性はひとつの社会内にある複数の言語文化にも向かうだろう、育った社会のなかでも他者の価値観にぶつかり「仲裁」「調停」「訴訟外紛争解決」としての mediation に至る場合もあれば、自ら出身集団の価値観を手放し「仲介」に努める場合もある¹⁾、さらに文化的感受性とは教育全体の目標である批判的思考 (critical

1) North & Picardo (2016: 9-10) が、複数言語文化共生社会における mediation を考える上で参照したのは、Zarate (2003a) によるつぎの言及である：Mediation とはパートナーと関係をつくり、発見する空間のこと。新しく来た人に文化的・言語的文脈をわかりやすく教える人のこと；言語や文化的参照が排除や社会的暴力を引き起こすような場合の紛争や緊張状態における mediation は、紛争の対象を明らかにし、それが解決につながるかわからなくても何らかの取組みを導入するプロセス。修復 (remediation) の状況は一樣ではない；言語的・文化的な対立に代わる第三の空間に特有の動きを吹き込む mediation。この多元的な空間では、差異が名付けられ、交渉され、再調整される (Zarate 2003a: 99)。

thinking) と隣接するもので質問力や概念形成を含むが、ならば北米の第二言語習得研究社会文化理論に導入されたヴィゴツキーやワーチの発達心理学で言う mediation 「媒介」概念²⁾まで含める必要がある。この順で拡張したという³⁾。増補版では、複数文化の対立をめぐるものは主にコミュニケーションの mediation の能力として、ヴィゴツキー由来の「媒介」に関しては概念形成の mediation の能力として記述されている。

2. 訳語について

前章では、CEFR (2001) の mediating activities と intermediary に「仲介」をあてながら、増補版の mediation には訳語をつけなかった。前者の日本語版はすでに普及しており、その定義も限定的なので「仲介」を使うが、増補版にまだ定訳はなく、定義の拡張した mediation に「仲介」をあてるのはためらう。増補版の著者らもこの概念のノマド（非定住）性を指摘してつぎのように言う。「この概念は幅広い次元と含意をもち、さまざまな分野でいろいろに解釈されている。国際紛争解決、商事仲裁を指す mediation という用語は、古典的世界から現代まで時代を超えて使われており、最近ではもっと広く、職業的仲裁、支援やカウンセリング活動のことも指すようになってきている。そもそも我々が mediation の性質を考える時に土台にあったのは、哲学、とくに観念論とドイツ弁証法的唯物論の「媒介」だった (Ibid: 12; 下線筆者)。」

Mediation の日本語訳は、すぐ上で下線を引いたように、分野により異なっておりそれぞれ定着している。「紛争解決」「仲裁」「調停」「支援」「媒介」のほかに「オンブズマン」もある。近年は片仮名の「メディエーション」も、病院と患者間の紛争回避の対話推進（医療メディエーション）や、学校の生徒間の仲直りの支援（ピア・メディエーション）の技法を指して使われるようになってきている。「裁判所における『調停』と混同されるのを嫌って」メディエーションが使われる場合もある⁴⁾。片仮名の「メディエー

-
- 2) ワーチはヴィゴツキーの「媒介」をふたつに分けることを提案している。第一に思考に関与する（暗示的媒介）言語活動、第二に最近接領域（ZPD）における親や教師、仲間の援助（明示的媒介）である。第二言語習得研究では、第一の側面では L1 が思考を支えていること（support = mediation）に関する実験等、第二の側面では協調学習の観察等がおこなわれている（Lantolf & Poehner 2008: 7-25）。ヴィゴツキーの「媒介」を踏まえて使用する mediation は「支援」「援助」という訳語の方がふさわしいように思う。
 - 3) フランスの言語文化教育研究分野の mediation 概念の拡張については Huver 2018 参照。
 - 4) 稲葉 (2004: 46) によれば、「Mediation は、通常『調停』と訳されるが、我々は裁判所における『調停』と混同されるのを嫌って、Mediation（メディエーションないしミディエーション）と呼んでいる。Mediation とは、一言でいえば、『様々な理由から紛争を起こしている当事者に対して、トレーニングを受けた公平な第三者が介在し、当事者をエンパワーし、当事者が対話により紛争を解決することのお手伝いをする』というシステムをいうが、これは、専門的には、ADR（Alternative Dispute Resolution、裁判外紛争解決）の一つである。つまり、裁判や裁判所で解決するのではなく、専ら、当事者間の対話と中核として解決していく、そこに第三者がお手伝いするという、いわば市民の『自助的』システムである。」

ション」は、不和から和解をみちびくプロセスとコミュニケーションの要領という共通点がある。

多義性を内包した概念を言語教育の領域に持ち込むことで生まれる新たな問題意識があるはずで、その先に別の訳語が見つかるかもしれない。拡張した定義を参考に文化間仲介者の役割を再考することもできるだろうが、「仲介」という訳語を前提にすることで思考が制限されないようにしたい。

3. 慣れない概念を理解するために

ところで、この補遺版刊行に先立つ2017年5月にフランスの言語教育関連3学会は、レベル別能力記述文を補完する目的の補遺版刊行に反対し、討論の呼びかけを配信した⁵⁾。CEFRの正典化とその影響による教育・研究の画一化について、(1997年のパイロット版から数えれば)20年の間に多くの批判がなされたことを踏まえずに補遺版が刊行されることに抗議している。CEFRの評価基準はすでに移民流入の規制に利用されている。補遺版の新しい能力記述文によって、こんどは移民のmediation能力や文化的適切性が測定され、同化の証明として、あるいは在留許可や国籍取得の前提条件として利用される可能性を危惧している。この文書にはつぎの指摘もあった。「Mediation, plurilingualism, interculturalityなどの概念は、主に個人の物語、想像力、特異な経験や状況の可変性に関わるものである以上、例示的能力記述文、レベル、スキル、タスク、認知的操作に還元はできない。定義上、レベル表の格子のなかに固定できるものではない。技術的にコントロールしようとするれば、これら概念のもつ多様性と異質性(heterogeneity)はすべて枯渇してしまう⁶⁾。」

言語教育／学習の領域でmediation, plurilingualism, interculturalityは、個人の経験と、その軌跡を反映して個人が心に描く表象の特異性や固有性に注意を向けるための概念である。その特異性や固有性を描き伝えること・知ること、概念の理解の深化や実践の創意の刺激が連鎖しておこる。こうしたアプローチは、社会学者が生活史について述べたつぎの文章を想起させる。

エスノグラファーたちは、ある特定の歴史的時点で、ある特定の場所で、ある特定の状況で、人びとがこのようにして生きていたのだ、ということを書く。私たちがそれを書くとき、当人たちのその場の理解や解釈をただ記述しているのではない。私たちは、私たち固有の権利において書く。そのことによって世界を制作するのだ。

5) ACEDLE, ASDIFLE, Transit-Lingua ; 討論会は2019年6月におこなわれた。参照 <http://transitlingua.org/debat-participatif-de-juin-2019.html#deb-2> (最終閲覧日2021年10月26日)

6) <https://acedle.org/debats-autour-des-langues/> (最終閲覧日2021年10月26日)

ここで書かれているのは、ある種の「人間の行為に関する理論」である。

まず、それは世界につながっている。その意味でそれらはすべて、実在しているのである。ディテールが事実であるということは、そういう意味である。そして、それらはこの世界がどうなっているか、人間の行為や相互行為というものがどういうものであるかについての、かなり一般的な知識をもたらしてくれる。[...]

ディテールをなぜ書かなければならないのか。それはしばしば、ケースの特殊性、固有性、一回性を際立たせるためだと言われる。そういうものをたくさん描いて、私たちはケースを「ケースとして」理解し、一般化してはならないと言われる。しかし、あるケースを理解するということは、その特殊性や固有性を、一般性や普遍性のもとで理解する、ということである。（「固有でしかないもの」をそもそも私たちはどのように理解できるのだろうか）。

ここで描かれているディテールはどれも、「何かについて自分たちも何かを言いたくなる」瞬間に現れているのだ。それは、私たちが現場で出会ったディテールを通じて、なにか一般的なもの、普遍的なもの、実在するものに触れた瞬間である。エスノグラファーたちはこの瞬間を描くことで、読者とのあいだで理解を再現しようとする。（岸2018: 166-167; 下線筆者）

Mediationという概念も、抽象的な用語のうちに理解されるものというより、文脈も視野もさまざまなケーススタディに対する相互作用として、自分自身の経験や表象を述べることで意味が作られていく概念だと考える。Zarate (2003b) も、文化の仲介 (Cultural mediation) に関する研究アプローチの確立をめざすなかで、心理学、社会言語学、文化人類学、社会学を利用する方法の解説と質的研究方法論の後に、5つのケーススタディを紹介していた。

増補版のコミュニケーションの mediation のうち、たとえば、複文化空間の形成 (Facilitating pluricultural space) の C1 レベルに、「文化間交流では、仲介者として、曖昧さを管理したり、アドバイスやサポートを提供したり、誤解を回避することで、コミュニケーション文化の共有に貢献できる (Can act as mediator in intercultural encounters, contributing to a shared communication culture by managing ambiguity offering advice and support, and heading off misunderstandings)」という記述があるが、じっさい、抽象度が高い記述は目標や評価基準に利用しやすいとしても、概念をめぐる考察の発展や実践のひらめきを制限していないだろうか⁷⁾。

多様な言語文化の共生が進んでいることへの対応としてひとを測る基準を設ける

7) Byram (2014) は、文化間に関する能力は21世紀の初めから教育目標として採用されやすい一方、教育/学習実践の描写が少ないと述べている (p.303)。

という思考には逆らい、格子のなかの例示的能力記述文にからめとられないように、「個人の物語、想像力、特異な経験」の描写と考察から mediation, plurilingualism, interculturality 概念にアプローチしたいと思う。

以下では、言語教師3名の経験のディテールから、とくに文化間仲介 intercultural mediation の要素を探る。大学生が留学中に経験するアイデンティティの緊張や言語文化レパトリー表象の変化に関する研究 (Himeta 2017, 姫田 2015) の一環で、そうした学生の他者経験を、留学支援と外国語教育にたずさわるひと達はどのように見ているかという問いにもとづきおこなったインタビュー調査の一部である。

4. ケーススタディ

4.1. C 一再解釈に誘う

C は日本の大学でフランス語を教えている。フランスから日本に移り住んだのは、30年以上前になる。彼女は、日本とフランスという複数の所属を日常的に意識している。2つの世界に住んでいてどちらにも完全にはいないと言い、「間」にいる感情が当たり前のことになっている。2つの世界を行き来することは難しいことだと言う。

C は、フランスから来る大学生の受入担当者である。その学生達は、C の大学のフランス語科目で1年間ティーチングアシスタント (TA) を務める。近年は、すでに1年以上の日本留学経験があるフランス人を受け入れることが多いので、彼らから日本の生活上の困難を聞くことはない。しかし彼らに TA の経験はないので、その新しい役割のなかで「他者」にぶつかることがある。

TA のひとりがC に、日本の大学生は失礼だと言いに来たことがあった。大学で TA を見かけても学生達があいさつをしないという不満だった。この時C はつぎのように対応している。

学生達は少し失礼だと Marion (仮名) が言ってきたことがありました。学生達を一般化できるのかわからないのだけれど... それで Marion に言ったのは「そうね、(日本の) 学生達がフランスに行くなら向こうの社会のきまりを少しはわかっていないとね。」その時私は礼儀の話にはしなかった。「フランスでは知らない人にでも bonjour と言う、お店に入ったら bonjour、出る時には au revoir と言う、そうなんだと学生達も知っておかないといけないわね。文化が違うから」と言った。Marion はよくわかってくれました。それから彼女はそういったことをずいぶん教えていました。とてもいいことだと言って彼女をはげましました。言語だけではないと。

Marion は、日本の大学生達があいさつをしないという現象を、自分にとって自明のコ

コミュニケーションスキーマに照らして失礼と解釈した。その時Cは、このTAの観察結果にふたつの方向から光を当て、再解釈に誘っている。ひとつは日仏の文化の違い、もうひとつは文化の違いに対する言語教師の役割である。Marionは、日本からフランスへの地理的移動だけでなく、学生から教師へ立場の移動もあった（Coste & Cavalli 2015: 15-16）。Cは、礼儀の感覚は社会と状況によって異なると直接的に指摘はしていない。TAの感情面の受け入れがたさを否定はせずに問題は文化の違いにあると説明し、TAにはそれを日本の学生達に説明する役割があるという認識に向かわせている。Cが問題を脱中心化し、TAの意識になかった役割を思い起こさせたことにより、TAは日本の学生達に向けるべき新しいことばを得られた。Cは、TAにとって日仏の文化の違いを説明する経験は、将来日本で仕事をするための足がかりになると言った。

4.2. N — 学生達の複数所属に対する意識

Nには、1990年代に韓国の大学で日本語教師をしていた時の経験を聞いた。7年間勤めた後、日本に帰国している。韓国では1998年から日本の大衆文化が解禁されたが、彼女が働きはじめたのはそれより前で、オーセンティック生教材を闇市で探した。現在では韓国にも日本出身の日本語教師は多くいるが、当時はその大学の日本語教員のなかで日本人はNひとりだった。日本は好きではないけれど経済競争に勝つために日本語を学んでいる学生は少数ではないと、彼女は感じていた。日本語の教科書を持っているだけで親戚から非難を受けたと言う学生もいた。学生達にとって自分は、韓国人の先生には言えない相談ができる相手だったと感じている。日韓の領土問題や、日本の植民地支配の賠償に関するニュースが流れた翌日には、複数の学生が日本の立場の解説を求めて彼女のところに来た。日本の代表者と見なされていると感じた。自分は単なる日本人のひとりで、自分の知る日本が日本のすべてではないとよく伝えた。Nの理解では、韓国の学生達の行動には日本嫌いの感情の表現という側面もあったけれど、日本語日本文化に好意的でない周囲に対する弁明の言葉を探していた側面があった。

[学生達は] 自分も説明しなきゃいけない立場なんですよ、親戚の人達に言われて、なんで日本語を勉強してるんだ、教科書を持ってるだけでなんでなんで？みたいと言われるので、説明するための答えがほしいみたいな、そういう側面もあったと思います。なので私も勉強しましたし、どうしてこうなのかということと一緒に考えたり、勉強会という形で週に2～3回、別のグループの学生達とも話し合っただけ勉強しようとか。そういう時間は持ちましたね、授業外の時間で。[...] 日本の文化解放について是非を問うようなディスカッションをすると大盛り上がりで、低俗な日本の文化なんか入れたらどうなると思ってんだ！とか、そういう意見が出たり [...] と

でも複雑な気持ちでいたと思いますね。程度の差はあるかもしれませんが、昔は日本の方が先進国って言われてきていたので、日本は好きじゃないけど技術を学んで勝つためには仕方がないんだっていうスタンスで日本語を勉強している人達は少なくなかったと思います。

Nは、学生達の二つの所属を意識している。日本を知ろうとする集団と、その行為に反対するコミュニティという二つの所属である。日本文化の解禁に関して、学生達は韓国の新聞記事を持ち寄り、Nがインターネットで手に入る日本の新聞記事を用意して、それらを付き合わせ学生同士で話し合う場合は、緊張した立場にいる彼らが自分を説明するための新しいことばを獲得するのを支援する。新しいことばによって、学生達は自分の内にあった日本嫌いコミュニティ由来の固定的な表象から移動するから、象徴的な移動の支援とも言える。

4.3. Y —よそ者の特権

Yはフランスの大学で日本語を教えている。フランスで生活するようになって15年以上が過ぎた。日本に留学する学生の出発支援も担当するが、出発後は、自立的に困難を乗り越えるようにうながしている。留学経験は「すごく個人的なことのような気がして、(自分なら) そっとしておいてほしいと思う」からだ。とはいえ、帰国後の学生達が留学先で経験したネガティブな感情についてYには話してくれないことに敏感である。フランスにおける自分の日本人性に敏感とも言える。

[自分には] 日本でちょっと嫌な思いをしたこととかあんまり言いたくないってところもちょっと見受けられる。先生は日本人だし、日本人の前でこういうこと言わない方がいいのかなって。もっと言いたいんだろうけども。フランス人の先生だったとか友達フランス人と話してるより、なんかこう、私に対して言ってくることは少し柔らかな表現にしていたり、遠慮がちょっと見える。

帰国後の学生が沈んだようすだったから「どうだった？楽しかった？」と声をかけたところ、「日本人はやっぱり外国人のこと好きじゃないんですかね？」と、たずねられたことがある。

自分を見て誰も電車の隣に座らないとか。そういうのを感じ取って自分は受け入れられてないんだと [その学生は思った] ... あなたが悪いわけじゃないんだと、考えられる理由をいろいろ話したんだけど、最終的にその子が言ったのは、誰も隣に座らないとか、質問に答えてくれないとかはきつと、フランスの大学に来てる留学

生にもあると思うから、だから、最近はフランスに来てる留学生のお世話っていうか、いろいろやってあげたいと思うようになったと言っていてうれしかった。

ここでYも再解釈に誘おうとしているが、その学生が、留学先でよそ者と見なされた事象の再解釈に至らなくても、その留学の経験を通してフランスに来ている外国人留学生に対する新しい視線を得たことを、Yはよろこんでいる。じつはYにとって、自分がよそ者であることを認めることはひとつの成長、発展である。Y自身の複数所属についてつぎのように語っている。

もう自分は外国人なんだよどうせって、そこまでは行ったんですけど、今度それ[その意識]を維持して、さらに発展させるところでまたつまづいてる[...] [フランスで]うまく伝わらないとき、私は日本人だからこういう考え方するの、しょうがないでしょ日本人なんだからと言う。だけど日本に帰ると海外に住んでる日本人の状態。合間をずっと生きてるような気がして。[...] どちらにも存在してなくて、どちらにもなれるのが私なんだなと思って、時々すごい孤独になるんですよ。

Byram & Zarate (1997) は、言語学習者は目標文化を外側から観察できるという特権に注目し、その立場を文化間仲介者 (intermédiaire culturel) と呼んで言語教育の目標に導入することを提案した⁸⁾。これがCEFR (2001) の文化間仲介者の原型である。Yは、外国人の視点を活用してフランス的価値観の輪郭をとらえ、それに照らし浮かび上がる日本の価値観をフランス人学生に教えている。それが彼女の職業的な役割で、よそ者性は彼女の資本でもある。Yは学生に明示しなかったかもしれないが、Anquetil (2006 : 100) によれば、ホスト社会に溶けこむことを留学の成功とするありきたりの言説に反し、留学生の疎外感は克服すべきものではなく文化間仲介者の特権である⁹⁾。

目標文化を外側から観察できる特権の先で仲介者は、「出身集団に自分をつなぎとめる同族的連帯を放棄する」こともできれば、「交流先社会のコミュニケーション規範に対する支持や愛着から一線を画す」こともある (Zarate 2003a : 100)¹⁰⁾。ジンメルを描く

8) ネイティブ話者モデルの言語教育から脱却することの提案でもある。Byram & Golubeva (2020) は、言語教育は伝統的にネイティブ話者を理想とするが、ネイティブ話者並の言語能力があっても仲介者になれるとは限らず、ネイティブ話者並の言語能力がなくても優れた仲介者になれると述べている (p.74)。

9) 一方Murphy-Lejeune (2003) は、留学生が「内側」にいると感じられるようにホスト社会について説明する情報提供者を文化間仲介者 (médiateur interculturel) と定義している (p.156)。

10) この表現は『複言語複文化能力とは何か』のなかで複文化資本について書かれたつぎの文とも類似している。「社会集団は自分達の価値観への参加と認知に根づいたイメージを正統と認めるが、複言語話者は、他の文化共同体と関係を作る能力こそ正統、あるいは上位のイメージとしていく。そして、異なる価値観に対して開かれた、または閉ざした市場として機能する様々な共同体に接触していく。」(Coste, Moore & Zarate 2009: 22)

よそ者の「集団に内在し、その構成員としての地位を保つと同時に、集団の外側に立ち、集団に立ち向かう（ジンメル 1999: 249）」という位置付けとも重なる。

5. 移動の支援ということ

CやYのケースは、同じような経験を思い出す人も少なくないような日常の些細なできごとだと思う。Nの実践はありふれたものではないとしても、緊張度の高い言語文化間で教育にたずさわる人達にとっては珍しくないかもしれない。それでも、拡張した概念を参考に緊張や葛藤のあるエピソードに着目をして、実践を支える意識の要素を明らかにすることで、自明の目標と従来の実践を変えていく学びがある。上の3事例とも、学生は、参入しようとする空間で受け入れ難い何かに直面した。Marionはあいさつしない日本人学生、韓国の学生達にとっては日本から見る日韓関係、Yの学生の場合は自分自身のよそ者性である。教師達は、複数の所属のあいだの行き来は容易ではないとわかっていて、学生達の複数の所属を見つめている。CとYは自分自身の感覚としても2つの所属の間の行き来は難しいと知っている。それでも複数のアイデンティティに通用する新しいことばと役割に気づかせ（Yの場合は学生がすでに気づいていることに安心し）、その結果、学生達自身がその複数のアイデンティティを支えとして文化間仲介者になる可能性を開く。文化間仲介とは、文化的な事象を別の文化に照らして解釈することに限定されない。

増補版には、コミュニケーションの mediation の能力記述文は、文化間能力を高めたと思っている教師やインストラクターにも関係すると説明されているが（Council of Europe, 2018 : 122）、言語教師の専門性における mediation とは何かを認識するためには、抽象的な用語の考察や記述文の精査だけでなく、ケーススタディの共有と議論が重要だと思う。

Coste & Cavalli (2015) は、包括的に mediation 概念を理解するための定義として、「移動する行為者と他者性の距離を縮め、接触をうながす方法 (p.19)」と言った。移動は地理的移動だけでなく、複数の所属間の移動を含むことや、他者性とは新しい知識や自分自身の新たなアイデンティティを指す場合があることを忘れないなら、概念の包括的な定義として明快である。

参考文献

- Anquetil M. (2006). *Mobilité Erasmus et communication interculturelle*. Berne : Peter Lang.
- Byram M. (2014). La compétence interculturelle. In Blanchet, P., Chardenet, P. (dir.), *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures*, 303-310. Paris : Éditions des archives contemporaines.
- Byram M. & Golubeva I. (2020). Conceptualising intercultural (communicative) competence and

- intercultural citizenship. In Jackson J. (Ed.) *The Routledge Handbook of Language and Intercultural Communication*. 70-85. London&New York: Routledge.
- Byram M. & Zarate G. (1997). Définitions, objectifs et évaluation de la compétence socioculturelle. In Byram M., Zarate G., Neuner G. *La compétence socioculturelle dans l'apprentissage et l'enseignement des langues*. 6-42. Strasbourg : Editions du Conseil de l'Europe.
- Council of Europe (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment*.
- Council of Europe (2018). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment. Companion Volume with New Descriptors*.
- Coste D. & Cavalli M. (2015). *Education, mobility, otherness The mediation functions of schools*. Strasbourg: Council of Europe.
- Coste D., Moore D. & Zarate G. (1999, RV 2009). *Plurilingual and pluricultural competence*, Strasbourg: Council of Europe.
- Himeta M. (2017). Évolution du portrait de langues après la mobilité étudiante. *Revue Japonaise de Didactique du Français* Vol.12. 169-180.
- Huver E. (2018). Penser la médiation dans une perspective diversitaire. *Recherches en didactique des langues et des cultures*. 15-2.
- Lantolf J. P. & Porphner M. E. (2008). *Sociocultural Theory and the Teaching of Second Languages*. Sheffield: Equinox Publishing.
- Murphy-Lejeune E. (2003). *L'étudiant européen voyageur. Un nouvel étranger*. Paris : Didier.
- North&Picardo (2016) *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment. Developing Illustrative Descriptors of Aspects of Mediation for the CEFR*. Strasbourg: Council of Europe.
- Zarate G. (2003a). Identités et plurilinguisme : conditions préalables à la reconnaissance des compétences interculturelles. In Byram M. (coord.). *La compétence interculturelle*. 89-123. Strasbourg : Conseil de l'Europe.
- Zarate G. (coord.) (2003b). *Cultural mediation in language learning and teaching*. Strasbourg: Council of Europe.
- 稲葉一人 (2004) 「紛争の渦中にある当事者をエンパワーする Mediation Training を考える」 鷺田清一 『臨床コミュニケーションモデルの開発と実践（科学技術振興調整費成果報告書）』 46-55. 大阪大学.
- 岸政彦 (2018). 『マンゴーと手榴弾』 勁草書房.
- ジンメル, ゲオルク (1999) 「よそ者についての補論」 『ジンメル・コレクション』 北川東子編訳 鈴木直訳. 247-259. 筑摩書房.
- 姫田麻利子 (2015). 「間を見つける力—外国語教育と異文化間能力」, 西山教行ほか編 『異文化間教育とは何か』 118-140. くろしお出版.