



教育、移動、他者性

学校のメディエーション機能

ダニエル・コスト

マリザ・カヴァリ

欧州評議会, 2015

Education, mobilité, altérité
Les fonctions de médiation de l'école

Daniel Coste
Marisa Cavalli

Traduction en japonais : Mariko Himeta
日本語訳：姫田麻利子（大東文化大学語学教育研究所，2019）

英語版
Education, mobility, otherness
The mediation function of schools

Daniel Coste, Marisa Cavalli. *Education, mobilité, altérité. Les fonctions de médiation de l'école*

英語版 *Education, mobility, otherness. The mediation function of schools*

Unité des Politiques linguistiques / Language Policy Unit

Division des politiques éducatives / Education Policy Division

Service de l'éducation / Education Department

Direction de la citoyenneté démocratique et de la participation /

Directorate of Democratic Citizenship and Participation

DGII – Direction générale de la démocratie / Directorate General of Democracy

© Council of Europe, 2015 French and English publications

教育、移動、他者性—学校のメディエーション機能

著者：ダニエル・コスト、マリザ・カヴァリ

訳者：姫田麻利子（大東文化大学語学教育研究所）

© Institute for Research and Education of Language, Daito Bunka University, March 2019

Japanese translation

本書の見解に関する責任は原文著者にあり、欧州評議会の公式政策と必ずしも一致するものではない。

欧州評議会刊行の原著を欧州評議会の許可と協力のもと日本語に翻訳したもののだが、日本語訳の文責は訳者にある。

目次

序	7
第 1 部 全体構想：移動、他者性、社会集団、ネットワーク間の メデイエーション	11
1. 先行プロジェクト	12
1.1. CEFR 基本モデルの確認	12
1.2. 社会化機関の動態性（ダイナミクス）	13
1.3. 包摂概念モデルに向けて	15
1.4. さまざまな統合の形	15
2. 移動、他者性、社会集団、ネットワーク：全体的構想のための主な概念	17
2.1. 社会的行為者の移動	18
2.1.1. 移動のさまざまな形態	18
2.1.2. 移動の要因・移動を促進する場としての学校	20
2.1.3. 移動を支援する	21
2.2. 他者性という広くかつ相対主義的な概念	21
2.2.1. 概念の延長と相対化	21
2.2.2. 他者性と他者的関係	22
2.2.3. 移動と他者性感覚	23
2.2.4. 教育文脈にある他者性	23
2.3. 経験・学習の社会空間としての集団	24
2.3.1. 行為者と集団	24
2.3.2. 集団間関係	25
2.3.3. 実践共同体	26
2.3.4. 複合的所属と個人の位置づけ	27
2.3.5. 社会、制度、共同体	27
2.3.6. 学校と共同体	28
2.4. 状況ごとの特殊性と横断性	29
2.5. ネットワーク	30
3. メデイエーション、能力、文化	31
3.1. メデイエーション概念の拡張	32
3.1.1. 距離の縮小としてのメデイエーション	32

3.1.2.	関係的メディアーションと認知的メディアーション	32
3.1.3.	メディアーションと集団	34
3.1.4.	行為者の多様性とメディアーション方法の多様性	34
3.1.5.	メディアーションと変化 (altération)	35
3.2.	能力と文化	35
3.2.1.	文化内能力と文化間能力?	35
3.2.2.	能力の活用と移動の形態	37
第2部 学校とメディアーション 学校の現実から考える移動、他者性、 社会集団とネットワーク		39
4.	学業経路とメディアーション	40
4.1.	移動とメディアーション	40
4.2.	他者性とメディアーション	41
4.3.	集団とメディアーション	42
4.4.	教育課程	42
4.5.	教育の各段階：国際標準教育分類レベル0 (就学前教育)	44
4.5.1.	移動：学校での正式な学習に向かう途	44
4.5.2.	他者性：新しい環境、新しい出会い、新しい知識、新しい態度	45
4.5.3.	クラス、グループ：他の人と暮らし勉強することを学ぶ	48
4.6.	国際標準教育分類レベル1 (小学校)	49
4.6.1.	移動：基礎知識、学校教科との出会いのほうへ	49
4.6.2.	他者性：基礎知識と新しい分野の教科	51
4.6.3.	クラス、グループ：自律的であることを学ぶ、他の人と学ぶ	55
4.7.	国際標準教育分類レベル2 (前期中等教育)	56
4.7.1.	移動：より専門化した教科と言葉の知識へ	56
4.7.2.	他者性：複数の知識、複数の言葉	59
4.7.3.	実践共同体のほうへ：他の人と一緒に、専門化した複数の アイデンティティを引き受ける	61
4.8.	国際標準教育課程レベル3 (後期中等教育)	63
4.8.1.	移動：成人として生きる戸口	64
4.8.2.	他者性：将来のために得る知識	65
4.8.3.	実践共同体と言説共同体：協力して社会生活の準備をする	69
	結	71
	主要参考文献	76

序

本書には二重のねらいがある。ひとつは、社会的行為者の移動を重視する言語教育政策の選択肢を考えるための簡略かつ包括的なモデルを示すという、認知的なねらいである。もうひとつは制度的政治的ねらいだ。ここで示すモデルと例証は学校文脈のものだが、教育的・言語的側面に限定しない。21世紀に入り、他者性と社会集団に関する取組みが重要性を増している。それにつれ、さまざまな形のメディアーションが決定的な役割を担う。本書のねらいは、メディアーションが決定的な役割を担っていく教育計画にかかわるものである。

想起しておきたいこと

1990年代初め、ベルリンの壁崩壊と比較的好調な経済成長のなかで、ヨーロッパは新しい門出をした。長い間断絶、あるいは制限されていた人と物の流れが回復し、局地的な紛争の気配はあったとはいえ、将来的な見通しが示された。新たな加盟国を迎える欧州評議会が後ろ盾となり、「言語のための欧州共通参照枠」計画が生まれた。収束と共有の場として考案されたものだ。

『言語のための欧州共通参照枠』（CEFR）は、こうして2001年に言語政策部門から刊行された。現代語教育の領域に、以来もっとも大きな影響を与えたツールのひとつと言える。ヨーロッパ内外の教育現場において、無視できない参考資料になった。CEFR提案のなかでもレベル別のコミュニケーション能力記述文は、国際的な反響を呼び、社会のさまざまな範囲、能力証明や、成人語学学習市場、移民受入れや帰化の言語的条件に浸透していった。しかし、とりわけCEFRに注目したのは、学校教育現場にかかわる制度責任者、カリキュラム考案者、教員養成者、試験や教科書の作者達だった。

学校教育でCEFRが重視されたことで、欧州評議会の教育に関する任務や優先事項の重要性が増した。すべての人が教育を受ける権利、教育の入口の平等性、社会的包摂と社会的結束における教育の役割に関することだ。

CEFR刊行から数年、現在は言語政策班となっている部署の名義で企画された仕事が、とくに言語教育政策や、言語教育政策の国別地域別特性、複言語異文化間教育、教育における・教育のための言語の多様性を主題としたのは、偶然ではない。その結果、教育言語（成人移住者にとっては参入と定住のための言語）について、以前よりはわかりやすく配慮されるようになり、また目に見える形で、移住者の言語と、社会的行為者（教育を受けている生徒たちも含む）の言語レパートリーが認知されるようになった。

この視野の広がりにより、当然、それまでは主題化されてこなかった社会的、政治的、倫理的な要因が注目されるようになった。社会集団、移住者、社会文化的に恵まれない環境、外国人包摂の障害あるいは学校での成功の障害について検討すること、教育の質と公平性を結びつけることに目が向いた。外国語だけに集中していた頃からは、重要な方向転

換があった。もちろん、外国語教育に関する取組みは、言葉の考察のなかで現在でも続いている。

新しい環境

1990年初め、CEFRの推敲が行われている頃から、大きな変化がいくつかあった。言語政策の考え方に重大な影響を与えた変化だ。それから何十年か、紛争の火種の絶えることのない世界的状況で、いくつかの危機があった。ヨーロッパ大陸でも、同一性に自閉し他者を拒絶するような新たな分断があらわれ、国家間には緊張が生まれた。国際組織の勧める価値観は、各地で揺らいでいる。欧州内の移住よりも、他所からの移住者や難民、欧州の扉をたたく人々の行方が新聞1面のニュースとなっている。

人々の移動や、交流の国際化、グローバル化現象（と、そのうちのある側面に対する抵抗）により、言語的文化的複数性はしだいに顕著となり、それは教育制度にも影響している。しかし、影響は、かつてないほど否定的で非寛容な論調と形態であらわれている。

本稿は、そのように急激に変化する環境で書かれている。CEFRの考え方と提案の延長として、とくにメディエーションの概念とメディエーションの言葉の活動を検討するために、2013年に開始された計画のひとつの帰着である。その発意の位置づけをふり返っておこう。

全体的構想

CEFRは成功を見たが、議論や批判的検討が行われなかったわけではない。とくに、能力レベル記述の使用法や、これまでと非常に異なるヨーロッパの教育文脈でこのツールに頼る正当性が問われた（批判は、ツールに対してというより、特定の目的での使用条件に関する適切な理解の欠如に対して行われた）。とはいえ、このツールの使用が時に問われるほど、CEFRのモデル自体、その基盤である概念装置は、非常に広く受け入れられているということだ。CEFRの概念装置は、本研究の冒頭で思い出すが、行動モデルでコミュニケーションと学習を考えるものである。

つまり、CEFRの到達点を延長すると言っても、CEFRが推し進めた提案の依拠する概念的枠組を問い直すことでは全くない。そうではなく、ひとつは、CEFRの記述文全体を今日に合わせて発展することであり、もうひとつは、社会的行為者の学習・教育の行程や、成長の道筋を、より包括的に構想しながら、その中に最初のモデルを位置づけ直すことである。計画の第1段階として、Brian Northのチームによる作業が行われ、第2段階として本研究が行われた。

本研究は、CEFRの使用と、メディエーション（学習と教育の理論ではすでに長い歴史を持つ概念である）の言葉の活動をめぐる重要な「再発見」のほうに、反省的に回帰することへの内在的関心から出発したと言っていい。しかし、いま述べたように、移住者との関わり、他者・新参者の受入れ、社会集団間の不平等といった問題が、今日のアジェンダ

となるような動向にある欧州において、欧州評議会言語政策班の介入領域が延長しているという背景もある。だから、全体的構想、概念モデルについて、ある形が求められている。それは、特別に独創性のあるものではないかもしれないが、移住、職業、教育等、さまざまな次元の文脈と、それぞれの人生経路にいるさまざまな種類の社会的行為者に役立つだろう。

本研究のモデルを練るために着目するのは教育、とくに学校の文脈である。学校教育には横断的関心が集まっている。すべての若者は、学校で知識と能力を得て、その得たものにより、基礎的な価値観を「実際に」考えることになる。基礎的な価値観とは、人権、多様性の尊重、他者の誇りの尊重、都市生活への民主的な責任ある参加である。

社会的行為者の移動

本研究が提案するのは、動態性を見る言語政策、とりわけ言語教育政策である。そこで二つの概念を導入する。移動とメディアーションである。社会的行為者は、移動により、社会集団（または共同体）に参加し、集団（または共同体）間を行き来する。参加や行き来のなかで、学びと自己変容の機会、目的、体験を得るが、そこでまず感じるのは他者性や距離である。メディアーション行為とは、さまざまな機関が担当し、主に言葉の活動を通してなされるもので、移行のさまざまな側面の実現を容易にするねらいがある。移動に寄り添い、移動をスムーズにし、他者性に近づき、他者性を軽減し、他者性に慣れ、共同体に入り、参加し、場合によっては社会的ネットワークの力を借りることの実現に向けたものである。機関とは、社会的行為者自身から制度までを指して言っているが、こうしたプロセスにおいて、メディアーション的な作業の特徴をそなえた実践練習の責任を担う。

このように広い概念の枠組は、さまざまなタイプの社会的行為者の道程を描写するために考えたとはいえ、特定の文脈や特定の人々の範囲で検証するしかない。移住者の移動のケースを扱うとしても、注目するのは子供と思春期の若者の学校生活である。これは、ヨーロッパの国々の言語政策における大きな新しい問題である。本稿の着眼点は、それ自体とくべつ新しいものではないが、言語政策の新たな視野を開くことができるかもしれない。

学校にできること

このように教育制度と教育共同体における生徒の学業経路を考察するとは、つまり内的・外的移動による新しい共同体の発見にともなう他者性の感覚の観点から、学業経路を考えるということだ。ありうる障害と、むずかしい移行を特定するということだ。出発点の条件の社会的不平等であっても、だれも「落ちこぼれる」ことのないように、皆が十全に機会を生かせるように、メディアーション行為者、メディアーションツール、メディアーション装置により支援する場の性質を見きわめるということだ。

ここで問題とする学校は、本質的に、19、20世紀の遺産としての学校の形を保つ学校である。壁に囲まれ、教師がいて、特有のカリキュラム、内部組織、勉強の進行、学習支援、

教育様式を保つ学校である。たしかに、もっと未来的で理想的なねらいを示すこともできただろう。デジタル化やビッグ・データ、独学やオンライン学習が広く標準化されることをあてにすることもできただろうし、教育の商品化や民営化、知識習得を共同で支援する非公式のネットワークの拡張を確信して述べることもできただろう。だが、今後の発展を理想化できるとしても、私たちが考えたかったのは、ヨーロッパの国々で、伝統はそれぞれにしる、変わらないままの多くの学校の現実的な（実現しうる）発展である。もちろん、21世紀の初めという技術革新の節目にあって、技術が学習と教育の方法を顕著に変えつつあることは無視しないつもりである。

他のプロジェクトとの関係

本研究を、欧州評議会言語政策班の先行研究の延長と考えている。先行研究というのは、CEFRだけでなく、2007年と2010年に刊行された二つのガイド（*Guide for the development of language education policies in Europe*, 2007 ; *Guide for the development and implementation of curricula for plurilingual and intercultural education*, 2010, 増補改訂版は2015）と、*The place of languages of schooling in the curricula* (2015) に収められた研究のことを指している。これらはもっと実用的なもので、本研究は競合するつもりはない。本研究は、メディアーション概念にあらためて取り組むこと、メディアーション概念を移動と教育の動態的關係全体に組み込むことを意図している。

その意味では、本研究は、最終的な目標もアプローチも異なるとはいえ、Brian Northのチームが同時期に推敲していた具体的な提案と両立するものであり、また補完するものになっている。そちらでは、さまざまなメディアーションの形式について、CEFRの6つのレベルに合わせた記述文の承認をめざしていた。他方、本研究は、*Competences for Democratic Culture* プロジェクトの枠で Barret らにより提案されたモデルとも関連させていく。これらさまざまなプロジェクトは、目的は異なるが、それぞれに、欧州評議会における教育分野、言語分野の近年の発展を継ぐものである。

本書の以前の版は、欧州評議会の活動に参加しない人を含め、多くの研究者や専門家の査読とコメントを受けた。コメントはしばしば対照的だった。その貴重な意見を踏まえたのが本稿である。ただし、月並みな言い方になるが、本内容について査読者の責任はない。

第 1 部

全体的構想

移動、他者性、社会集団、
ネットワーク間のメディエーション

1. 先行プロジェクト

本研究を、欧州評議会言語政策部門のもとで行われてきた研究の継続・進展として位置づけるために、先行段階を簡単にふり返っておこう¹。まず、2001年の刊行まで推敲されたCEFRの全体的な考え方のしくみ(1.1)と、近年の言語政策班による企画や研究の貢献(1.2)を、思い出したい。次に、本研究の示すモデル全体の骨子をおおまかに紹介する(1.3)。そのあとで、例をあげながらこのモデルを詳しく説明していく。

本稿は、ここでふり返る文章や企画の延長線上にある。その意味で、ふり返ることが重要になる。CEFRは、その刊行以来生じたかすかすの著しい変化の出発点だ。ここでは、CEFRの概念的な構造を再び問題にすることはしない。本稿の視点はそれを内包しており、それを直接的あるいは間接的に用いる。とはいえ、本稿の視点はもっと広く、社会的行為者の移動の軌跡に関する社会的側面と教育的側面、またその経歴の言語文化的側面まで及ぶ。より広く、より包括的な考え方を前提としている。

1.1. CEFR 基本モデルの確認

CEFRは、言語の学習にもコミュニケーションにも通用する一般的なモデルを提案した。そのモデルはおおよそ次のように要約できる。

- コミュニケーションと学習は、**個人々々異なる総合的能力を持つ社会的行為者の行為の結果**である。一般的能力は、**知識、技能やノウハウ、実存的能力**（のちに「**態度や気質**」という語で再定義されたもの）、**学習能力**（より一般的には「**新しいものに取り組む力**」と考えられるもの）からなる。
- こうした能力は、とくに**言葉を使って意思疎通を行なう能力**の一環である。言葉を使って意思疎通を行なう能力は、**言語的要素、社会言語的要素、言説（ディスコース）／言語運用に関する要素**を含む。
- 能力は、文脈により、**言葉の産出、受容、やり取り、メディアーションの活動**を通してあらわれる。
- 能力があらわれるのは、社会的領域である。社会的領域には、大きく分けて**公的領域、私的領域、職業領域、教育領域**がある。
- 能力は、**文（産出、理解、解釈等すべき、書かれた文と口頭のもの）に関する課題（タスク）**を実行するなかで、社会的行為者が課題の実行のために選び出し改良を重ねる**戦略**に支えられ、あらわれる。
- 意思疎通を行なう能力は、複数の言語文化リソースを動員するという意味で、潜在的に**複言語・複文化能力**と定義される。その能力は変化し続けるが、その人固有の経験と、固有のさまざまな言葉のレパートリーしだいで、不均等に使われる。

¹ この言語政策部門（Language Policy Division）は2011年に、教育部（Education Department）に属する言語政策班（Language Policy Unit）となった。本稿以下ではUPL（英LPU）と略記する。

- それらリソースを、さまざまな社会的文脈において、新しい経験の機会に動員し使用することによって、その人は意思疎通を行なう自分の能力を高め、発展させ、学ぶ機会を得る。

CEFR は、まず外国語の学習に関して着想され利用されたが、CEFR の示したこのモデルは、言葉のコミュニケーションのあらゆる形にも同じく有効である。ということは、本研究がめざす広い社会的教育的照準モデルにも、そのまま取り入れることができる。

1.2. 社会化機関の動態性（ダイナミクス）

2001 年の CEFR 刊行以来、『ヨーロッパ言語教育政策策定ガイド』や『複言語・異文化間教育のカリキュラム開発と実践のためのガイド』²のほかにも、欧州評議会言語政策班の研究には進展があった。重要な貢献はいくつもあるが、なかでもマイケル・バイラムが発展させた異文化間の概念と、諸教科で知識の構築を媒介・牽引する教授言語（「他科目の言語」³）に関する発展の貢献は大きい。

社会化と学校教育の結びつきに関して本研究の採用する選択肢は、そうしたさまざまな要素の相乗効果の延長にある。また別の文脈で発表された論文の反映でもある⁴。この段階は二重の意味で重要である。第一に、社会的行為者がごく幼少期から辿りはじめる道について、動的視野で考えられるようになったこと、第二に、言語文化の複数性を、その道の到達点としてではなく、元からすでにある状態と見るようになったことである。その考え方の全体的枠組は、次のように言える。

a) 子どもの社会化は、子どもがいろいろな**社会化機関**に混ざり、参加し、成長した結果である。社会化機関とは、家族や友だちグループ、身近な社会環境（都会か田舎か等）、ほかの所属グループ（宗教やスポーツ）、メディア、バーチャル技術で簡単につながるネットワーク、移動（地理的な移動でも旅行か移住か、現実の移動かバーチャルか）、そして何より、学校である。

b) こうした社会化機関はそれぞれ、同質性が高かったり、あるいは異質性が高かったりす

² *From linguistic diversity to plurilingual education - Guide for the Development of Language Education Policies in Europe* (2007) (『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』山本冴里訳、くろしお出版、2016.)、*Guide for the development and implementation of curricula for plurilingual and intercultural education* (2010; 2015 年の新版 *Platform of resources and references for plurilingual and intercultural education* は以下を参照。www.coe.int/en/web/language-policy/home -> Resources

³ *The language dimension of all school subjects. Handbook for curriculum development and teacher training* (2015) (全教科の言語的側面・カリキュラムの考案と教員養成のためのガイド)；*The place of the languages of schooling in the curricula* (カリキュラムにおける教授言語の位置づけ) は、Jean-Claude Beacco, Daniel Coste, Helmut Vollmer, Irene Pieper, Helmut Linneweber-Lammerskitte and Piet-Hein van de Ven による研究。2010 年には別々のリーフレットとして出版され、2015 年に一冊にまとめられた。前掲 URL にある。

⁴ このアプローチはまず、*A European reference document for languages of education ?* (Coste, D. 編, 2007) のなかで示している。もちろんこの考え方について私たちの独創性を主張しているわけではない。多くの社会学の研究に見つかるものである。

る。それぞれ互いに入れ子の場合もある（たとえば家族は、さまざまなレベルで、場合により、メディアの影響や、学校との関係、職業生活の反映、宗教的实践を含む）。また、相対的に異質性が高い機関、多様な人々がいる機関なら、それぞれの機関のなかに（たとえば、家族、学校、テレビ、地区、インターネットのなかに）複数の価値体系、イメージ、実践規範が共存することもある（そこで矛盾や葛藤に会う子どももいる）。

c) そうした内的多様性がどうあれ、それぞれの機関には、固有の価値観があり、あるイメージが普及していて、参入時の規範がある。ふるまい、利用、やり取りの規範、固有の社会言語的また社会文化的特徴とコミュニケーション形式がある。たとえば、家族のなかの言葉づかいが、異質性の高いもので、場合により文脈により変化しやすいものであったとしても、子どもや若者が友だち同士で使う言葉づかいや、メディアによるチャットやショートメッセージの言葉づかいとは違うものだ。

d) そうした特徴により、社会化機関は文化的単位と見なされる。文化とは、規範、イメージ、リソース、価値観の総体であるとすれば、そうなる。入会の条件や、規範等を新入りに伝える方法もそこに含まれる。その総体は、他の機関のものとは相容れない。必ずしも全員が共有し受け入れているとは言えないとしても、その特徴は、その文化の成員が自分のものであると（はっきりとはしないにしろ）認めるものである。反対するとしても、承認を想定するからこそ異議を示すのだ。

e) 社会化にともなうアイデンティティ形成や帰属意識の過程で、子どもは受け身ではない。子どもは、複数の社会集団で、多少とも活動するメンバーとなる。集団には、社会化機関に従属するものもあれば、機関と連携するものもある。子どもは、新しい集団に入ったり、集団間を行き来することにより、一人前の社会的行為者になるのである。

f) 出身地や、民族的宗教的な出自を「共同体／コミュニティ」という語で（この語の狭く直截な受け取り方だが）括るとしても、社会化機関は多数あり、複合的な所属があり、誰もが複数のアイデンティティを持つので、**人々は、あらゆる社会が多文化であり、あらゆる社会的行為者は複文化だとわかるようになる**。学校に入る時、子どもはすでに、意識しているかいないかわからないが、言語的文化的多様性の実践経験がある。就学中の児童生徒は、複言語複文化レパトリーを持つ、進化中の社会的行為者ということだ。

g) 学校も、同じ動態にあるが、その動態性は二重構造になっている。まず、そしてとりわけ学校には、入る時の規範や、ふるまいや言葉づかい等の規範があり、それが学校文化の特徴になっている（文脈により変わる）。他方、教科ごとに、特有の言葉の規範や使用法があり、生徒たちを特有の文化、つまり数学の文化、歴史の文化、文学研究の文化といったものに招き入れて、その手ほどきをする。

h) 学校でも社会全体でも、**個人のことだけでなく、特定の分類にいる人たちを考慮すべきである**。弱者の集団、外国出身の子ども達、とくに移住者の子ども達、成人の移民、「社会経済的に恵まれない環境」の若者達、そういう環境になくても自分の言語運用や文化的ふるまいに劣等感を抱いていたり、それを機関の規範によって、あるいは友だちから烙印扱

いされる子ども達のことを。

1.3. 包摂概念モデルに向けて

本研究のめざす包摂モデルの提案は、ここまで示してきた動向の延長にある。大まかな構成に限定すれば、次のような方向性である。

- 学習する主体である**社会的行為者**は、**さまざまな次元**（学校、職業、社会等）の**移動プロセス**を通して、学び、自分を構築し、また変わっていく。
- 社会的行為者は、移動の中で、さまざまな形態の**他者感覚**（よそ者のな違和感あるふるまい、理解不能に見える学問知識）を経験し、それを減らそう減らさなければ、それに慣れよう慣れなければと感じる。
- こうした移動は、**社会集団や共同体**⁵内でも行われる。新しい共同体に案内され、そこに参加することである。社会的行為者と社会集団は、さまざまなレベルの**社会組織や制度**と関わりあっている。
- 移動自体、つまり他者性を感じるものとの出会い、それとの順応、新しいコミュニティへの入門や参加というのは、文化的言語的適応能力をあらかじめ想定している。そこでは、言語文化次元の部分的に新しい**能力や知識**の発展が求められ、発展が促される。
- 文化や言語の適応は当たり前のことではない。さまざまな形式の**メデイエーション**で、社会的行為者の移動と他者性の理解、コミュニティでの包摂を助けることが重要である。いずれの場合も、メデイエーション行為は、この語のもっとも広い意味において、離れているか緊張状態にある二つの極の距離の縮小をめざすものだ。
- どのような形式であれ、メデイエーションは、情報や知識への到達と能力の構築を目標とするもの（**認知的メデイエーション**）、あるいは対話、意見交換の質、争いの解決に貢献するもの（**関係的メデイエーション**）と考えられる。
- 認知的、関係的という二つの形態は、相入れないものではなく、組合せもよくある。いずれも、本質的に、社会的文脈の内側の**メデイエーションの言葉の活動**により成される（その言葉の活動自体は、CEFR もかなり広い意味ではあったが定義していた）。
- しだいに、社会的行為者は（お互いに）つながりを持ち**ネットワーク**を構成するようになる。そのつながりの活性化により、移動は容易になり、他者感覚は減少し、所属集団が強固になったり、新しい集団に入る準備ができる。
- メデイエーション行為は、何よりも社会的行為者の人生行路に影響する。メデイエーション行為の責任は他の社会的行為者、社会集団、社会制度、また本人にある。

1.4. さまざまな統合の形

上のモデルを「包摂的」と呼んだが、このような形容詞の使用には、短い解説が必要だ

⁵ こうした語彙（社会集団、共同体・コミュニティ、集団）の選択が提起する問題については2.3.1で扱う。

ろう。この形容詞は、過度な多義の危険をはらむが、ここでは、統合のさまざまなレベル、次元を見ている。

- 上のモデルは、CEFR が採用した言語コミュニケーションモデルをそのまま内包している⁶。
- 動員される概念は、社会的行為者に関係し影響するさまざまな次元の進化を理解しようとするひとつの同じしくみの中にあり、互いに関連している。
- 三種類のアクターを分けて考える。すなわち、**社会的行為者**（CEFR に導入された意味で、社会的文脈で行動しうる自律性と責任ある個人）、**社会集団**（個人により構成されるが、グループとして行動しうる）、**社会制度**（ここでは社会空間において定められ承認された機能をもつ持続的な構造や組織のこと）⁷。
- このすべてのアクター（社会的行為者、社会集団、社会制度）は、それらの持つ、あるいは獲得する能力により、また負う**責任**に応じて、行動し（お互いに）働きかけるものとする。メディアーションに関する能力、責任も含む⁸。

このように広い見取り図モデルにしているのは、見かけ上さまざまな形となるケースを網羅したいという意図による。さまざまな社会的行為者に価値あるものとなるはずだ。とくに、

- 家族や友達グループ、スポーツや宗教のグループ、メディア接触により、最初の社会化途上にある子ども。
- 就学期間にあり、いろいろな教科と出会い、平行して学校の外では別の形で社会化と学び（これについては第二部で見るが）を行っている若者。
- 出発準備中から、移動中の不測の事態を経て、ホスト社会におけるさまざまな制度や集団（行政的、職業的）への定着の途上、あるいは定着困難にある労働移民、難民、難民申請者。

これだけでなく、

- 旅行者、企業の外国駐在管理職。
 - バーチャル世界や、芸術的「越境」、フィクション愛好者⁹。
- 等。

もちろん、これらすべてのケースについて述べていくつもりはないし、全体的モデルが

⁶ メディアーションの概念以外に、本研究の構想のしくみと CEFR の間の包摂関係は、社会的行為者の概念にもある。自律的で責任と複数のコミュニケーション能力を持ち、言語的文化的複数性の経験がある社会的行為者である。

⁷ 制度の概念と、行為者、集団、制度の関係については 2.3.5 で述べる。

⁸ 責任の概念は、本稿で展開する概念全体でとくに重要である。社会的行為者は、権利と同時に義務と責任をもつ者と想定する。集団と制度も同じだが、第二部で述べるように、就学期間には、公正で質の保証された教育に関する生徒の権利と、この教育を保証する社会制度、さらには社会の責任が、対極を成すことがある。

⁹ CEFR モデルも横断的範囲のものと思なすべきで、CEFR も社会的行為者について子どもからバーチャル世界愛好者まで例を挙げていたことを指摘しておきたい。

どのようにこれらのケースを説明しうるか示すこともない(目的の範囲で行う)。しかし次のような例をあげておこう。いつもそうとは当然言えないが、遠い国の責任あるポストに向かう企業の管理職が必ず受けるサポートも、労働移民や難民の移住の途上では、残酷なまでに不足していることがほとんどだ。まさに、このように状況による差を(これほど明らかでないケースでなくても)明らかにすることで、批判的比較や(レ)メディアエーションを考える論法の価値がわかるだろう。

ここからは二部に分けて整理していく。はじめに、本モデルで扱う概念を順番に検討し、概念間の関係を明らかにする。その概念群のほとんどは、各語のもっとも流通している普通の意味を延長し歪曲したものだから、検討が必要だ。第一部であげる例でも、社会的文脈の多様性に言及する。

第二部では直接的に、学校文脈と、学び成長する生徒という独特な社会的行為者の道程を中心に据える。小学校入学前の段階から義務教育の終わりまでのプロセスについて、ここで提案するモデルでどのように読み解くか示す。学校は、原則として、その内部での移動と未来の移動を手ほどきし、うながす制度として機能している。生徒を他者性にさらし、それに慣れるように支える。学校は、生徒を新しい共同体に招き、生徒の社会的統合と市民的参加に貢献する。教育に含まれる複合的な社会的取組みとは別に、学校は、本論で採用する視野では、メディアエーションの主要な機関である。言葉の機能と表出は多様であることを前提として、広く言葉に拠って立つメディアエーションの機関だ。

2. 移動、他者性、社会集団、ネットワーク: 全体的構想のための主な概念

移動、他者性、集団という三語の登場順は、偶然でも無関心のせいでもない。この順は1.3で簡単に紹介したようなモデルの展開の動態性に対応しているだけでなく、CEFRを構成する考え方との違いを明らかにするためである。CEFRには、移動の描写はほとんどないし、集団もあらわれない。他者性については記されているが、明確でない。別の観点から言うと、移動、他者性、集団の概念は今でこそふつうに言及され、よく使われるわりにあいまいな場合も多いのだが、CEFR 推敲当時 1990 年代には言語や教育の分野で、表舞台に登場することは少なかった概念である¹⁰。

すでにあげている四番めの語を、移動、集団、他者性を扱うしくみに加えなくてはならない。ネットワークである。社会的行為者同士のさまざまな形態のつながり方のことで、移動、集団、他者の関係とともに検討すべき用語である。ネットワークは、今日の具体的状況の特徴であっても、前の三語とは同じ次元に置いてはいけなように思う。少し離して考えることにする。

三あるいは四語の概念群を、言語文化の多様性のある教育、そして言語文化の多様性に

¹⁰ 欧州評議会の初期の研究を除く。少なくともその一部は、成人の移動欲求に応える形で成人の言語学習を支援するために考案された。

よる教育全体の構想の骨格として想定している。全体的構想とは、欧州評議会言語政策班がおよそ20年前から関わってきたさまざまな取組みや考察に調和する枠組ということだ。移動、集団、他者性は、その範囲を特定するなら、教育の領域（教育における言語の領域と知識の構築において）と、とりわけ言語的・文化的次元の移住の分野にふさわしい組立ての軸となるだろう（後者の分野については、本稿では付随的にしか述べない）。

この三つの軸に関連して（ネットワークに関するものを加えればもうひとつ増えるが）、別のキー概念を思い出し、再検討することになるだろう。評価の概念を扱うことになる。移動を容易にするしくみとして、また妨げ、罰するしくみとして検討する。そして何よりも、メディアーションの概念が、決定的に重要になるだろう。本研究が推敲する考え方のしくみの重心として登場することになる。

進め方の上では、欧州評議会が勧める価値観との完全一致に努める。ことに、民主的市民性と民主的参加に関する（現実的積極的考慮を伴う批判精神を含み、またこれを前提とする）価値観と、社会的包摂と社会的結束に関する概念のことである。

2.1 社会的行為者の移動

2.1.1. 移動のさまざまな形態

移動の概念は、今日的考察において強く求められる概念群のひとつである。とくにグローバル化、物や文化財、個人や集団、知識や思想の流通を考える場合に、使われる¹¹。さまざまな形態の移動が考えられるし、この語とともに使われる形容詞は多種である。しかも同質の形容詞ばかりではない。いくつかあげるとすれば、**物理的移動**、**地理的移動**、**移民の移動**（個人の実際の身体的動きに関するもの）、**職業的移動**、**学校的移動**、**教育的移動**（職場、業務、組織、進路の変化）、**社会的移動**（社会の中の位置づけ、地位の変化、世代を跨ぐものを含む）がある。また、**バーチャルな移動**（コミュニケーション技術によるもの）、さらには**想像上の移動**、**幻想のなかの移動**（たとえばフィクション作品に触れて起こるもの）もある。広い意味では、社会的行為者あるいは社会集団が、別の空間、別の世界へ移ることである（「空間」「世界」も広い意味で言っている）¹²。

言語教育分野や言語政策に関する領域では、移動の概念は、近年、とくに留学や移民の現象を通して取り上げられ、研究されてきた。多くの場合、他者性をめぐる考察である¹³。

¹¹ 米国の社会学でとくに研究されているのは、職業的社会的次元の（とりわけ世代を跨ぐ）移動である。米国、英国の著者による教育社会学研究については Forquin (1997) が参考になる。

¹² 本研究の移動に関する広い視野に関して、以下の二つの文を引用しておく。Bourdin (2004) は移動を次のように定義している「現実またはバーチャルな空間で、物理的、社会的、価値的、文化的、情緒的、認知的な位置を変えること」。そして、今日の移動の増加と個人化の今日的関係を説明している。Park (の Fol, 2009 による引用) によれば、「移動は、本質的に不安定性の危険があるが、個人的経験の充実と多様化の両面の要因である」。

¹³ とくに Murphy-Lejeune, 2004 ; Gohard-Radenkovic, 2007 ; Yanaprasart, 2009 ; Zarate, Lévy & Kramersch, 2008.

移動は、(2001年版の)CEFRにはほとんど登場しなかったが、1997年の複言語・複文化能力に関するCEFR準備研究¹⁴は、移動を大きく取り上げていたことは指摘しておく。

本研究のモデルにおける移動の概念に対する視点と、その使用法の範囲を特定するのは、次のような横断的な思考である¹⁵。

- 移動という語は言外に負の意味を想起させるかもしれない。たとえば、経済危機状況では、職業的地理的移動は、雇用の安定を損なう恐れや破壊的自由経済の指標のひとつと捉えられることも多い。別の枠組であれば、反対に、移動は新しい経験を可能にし、保守主義を健全にうち払うものとして高く評価される。移動は、誰にとっても同じ意味にはならない。

- 移動は、境界や障壁、フィルターを越えること¹⁶、また監視、入場権、固有の入場条件をとともうものかもしれない。これらは移動の文脈により大きく異なる。労働移民なら、パスポート、ビザ、事前の言語学習。進学する生徒なら、学校の証明書、教師の所見、試験合格等である¹⁷。したがって移動は、失敗すれば差別、挫折、中退の要因となり、成功すれば満足や進歩の要因となりうる。

- 完全に「異なる」と感じる環境への移行というもつとも動きのある移動では、問題や挫折がなければ、新しい目標を見つけたり、新しいネットワークができたり、新しい集団への入会を許されたりをとともう。

- 移動は文化的移動でもある。環境(身体的環境、バーチャルやフィクションの環境、学校的、制度的環境)の変化があるだけでなく、環境に特有の規範やイメージの体系、ふるまい、他の社会空間への開放度の変更もとともう。

- このように定義される枠組だとすれば、言語文化能力が問題になる。あらゆる次元の移動は、ある言語的文化的資本を持つ人には非常に易しいものになる。移動自体が、やがて「移動資本」と呼べるもの、たとえば職業的道程において評価されうるものとなる。

- であれば、ある種の移動の妨げ(「社会階層の上昇」の困難、女性のキャリアにおける「ガラスの天井」等)を、自明のものと受け止めることはもうできない。解決すべき社会問題と考える。

以上の点は、移動と学校の関係に特有のケースにももちろんあてはまる。

¹⁴ *Plurilingual and pluricultural competence* (Coste, Moore & Zarate, 1997) . この中で、移動を検討した部分は Geneviève Zarate による。

¹⁵ 概念へのこうしたアプローチは、学術的に正統とは言えない。本研究では、導入する概念の定義を提案するが、例証や概略により進める(メディアーションについても同様である)。提案モデルの要素にあそびの部分や柔軟性を残しておくことが、適用性の条件だろう。具体的な状況の中でこのしくみを実践することで、安定した形になっていく。

¹⁶ 今日のヨーロッパでも、物理的移動の計画は、海難に会わずとも、物理的な壁や有刺鉄線に阻まれることがある。

¹⁷ ここから、意図的に学校文脈に限って述べている。どの文脈にもありうる。学校文脈は第二部で、主要三概念それぞれをメディアーションに関連して検討するときの対象となる。

2.1.2. 移動の要因・移動を促進する場としての学校

教育と育成の場である学校は、人の移動に作用し、社会の変化に貢献するとみなされた社会制度である¹⁸。学校は、優れた教育の権利という民主主義の考え方において、個人の昇進（第一の意味で。進ませること、前に出すこと）と集団の進歩（前に歩むこと）による変化を請け負うものである。生徒に身に付けてもらう知識と技能により、生徒が社会空間で進化し行動できるように準備することに責任がある。カリキュラムや教育方法の実行では、社会の未来のニーズを予測する責任がある¹⁹。価値観を伝授することにより、人生に備えさせ、民主主義をとともに作る。こうした目標は、移動の機関、移動の場としての学校というイメージを前提としたものだ。

教育制度のねらいに関する習慣的な公式声明を、言葉どおりに受け取ってはいけない。たとえば、学校が変わる時、進路、コースの選択において「機会均等」という公の原則は、現実の人の道程で必ずしも真ではない。じつは学校は、社会的再生産²⁰や不平等の悪化の形を約束するもの、ある生徒の道を有利にし、別の生徒の道を不利に、さらには妨げることがある。

教育制度において、またその後の生徒それぞれの固有の移動の機会に関して、家族と生徒自身が抱いているイメージが、学歴に影響する。個人の計画と期待の視野は、文脈、社会環境、また家族が持っている学校や既存の課程、可能な就職口に関する知識で変わってくる。こうした将来予測には社会的文化的差異があること、今いるところからねらえる所に希望や野心のほうを合わせてしまうことは、すでに分析され論証されている。とはいえ、当然ながら、それが当たり前で不可抗力と考えるべきではない。

だが学校自体、成績や能力に関するイメージを生徒自身に植え付け、進学や進路の移動の計画を、高めあるいは低めに見直すようにうながすこともある。評価形式、採点方法、口頭課題あるいは筆記課題の評価、留年等は、移動の観点で、前進するモチベーション、学ぶ機会を考えるモチベーションの維持あるいは放棄に重要な役割を負う。

同じように、あるいはもっと直接的に、教育制度上の課程のあり方、多少とも延長する、評価の高い、卒業後の将来的職業選択肢の広がるプログラムに向かう分岐点のあり方が、学校のしくみにおいて、生徒の実際の移動に確実に影響する。また、進路の多様化が、早い段階で後に変更できないように行われているなら、その制度の社会的移動への影響はかなり大きくなる²¹。

¹⁸ 構築した体制を維持しようとする団体において、たとえば、女子の入学が禁止されたり権力者の家族のみ入学が許可されても不思議ではない。そのようにして、学校は地位や職の分配をめぐる既存の階級を再生産する場として機能する。

¹⁹ ニーズの変化は速く、人のキャリアにおいて新しい職への適応が不可欠とされることを理解するなら、適応準備、継続的な研修、早計でないある特定の職業に向けた養成が重要であることがわかるだろう。

²⁰ とくに Bourdieu & Passeron (1970) を参照。

²¹ これらの問題は多くの統計的研究、質的研究が扱ったし、何度も教育社会学分野で議論されている。本稿では繰り返さない。以下を参照 :Bourdieu & Passeron (1970) , Dubet (2010, 2014) , Forquin (1997) , Boudon (2011, 1973) .

2.1.3. 移動を支援する

就学中の生徒は、人として発達中であり、社会的行為者となる途上にある。さまざまな次元の移動を含む複雑なプロセスにあり、この行程をやり遂げるために複合的な能力、ことに言語的な能力を獲得し、また活用する必要がある。付け加えるなら、この行程があるからこそ、学びが行われる。新しい分野の教科、新しい学習法との接触、新しい環境への移行が行われるところに、学びの潜在性がある。

生徒の移動スイッチを入れ、寄り添い、助ける責任のある制度的しくみとして、学校は次のような働きをもたなければならない。

- 教科における知識の構築と能力の育成
- 教科領域の実践共同体（cf. 2.3.3）との接触
- さらに、職、職業進路、個人的選択について開かれていること

もちろん、教育が保証する価値観の伝達と、よりよい共生と参加民主主義の市民性に向けた準備も、学校の持つ小さくはない機能である。

文脈を問わず、教育のしくみが機会均等の保証より、むしろ社会的不平等をあらわにし、さらに深刻化するような場合には、学校内の移動の妨げや壁は取り除くと同時に、対策をほどこすことが重要である。本研究第二部では、その対策としてさまざまな機関（教師、生徒、グループ、制度）のメディアーション行為が、どのように作用しうるか具体的に検討したい。

教育を受ける期間のさまざまな移動を最善に保証するために、メディアーション行為により移動を支えることがたしかに重要な範囲、時期を明らかにしたいと思う。メディアーションのために、主な行為者である教師と学習者は、固有の能力を身につけ、それを強化しなければならない。制度的機関（校長、調査官、カリキュラム制作者等）や団体（家族、協力組織、コミュニティのグループ等）も、果たすべき役割と示すべき能力がある。あらゆる次元の移動と移動を助けるメディアーションの形態は、本質的に、言葉にかかわる方法の多様性を拠りどころとする。ふだん蔑ろにされているが、このことに注目すべきだ。

2.2. 他者性という広くかつ相対主義的な概念

2.2.1. 概念の延長と相対化

他者性の概念も、近年、多くの研究が取り上げた。少なくともフランス語によるものは多かった²²。とはいえ明確になったわけではない。一般的には、別のもの、新しいもの、外国のもの、慣れないもの、違ったものを指す。

「別のものである特性」という意味を採用しよう。だが次の二点を明確にしておきたい。

²² とくに、Aden (2009) , Chini & Goutéraux (2011) , Coste (2009) , Ferréol & Jucquois (2005) , Goi, Razafimandimbimanana & Huver (2014) , Groux & Porcher (2003) .

- 「別の」は人間の「他者」に限らない。
- しかしながらこの「別のもの」は、いつも誰かにとってそうということだ。誰かの感覚、視点、ある社会的行為者（か社会集団）のイメージの中で「別のもの」であることを想定する。つまり他者性は状況によって、そして（あるいは）人の心理的プロセスによって、何らかの違いが感じられ、その違いがきわ立つ時に、心理的に作られるものである。

ということは、

- CEFRの言う「別のもの、違うもの、新しいものに接することができる」において（「学習能力」は例外として）、その新しいもの、違うと感じられるものは、人や集団、文化の場合もあるが、身につけるべき知識や見出すべき課題も含む。

- 「別のもの」と見なされるものの違いとは、かならずしも本質的な違いではなく、その他者的視野において、私にとって、あるいは我々にとっての違いであり、そう感じる、そう考える、そうだとして行動する人と比べた違いである。私が私にとっての他者性のさまざまな形態に出会うのは、私のイメージのなか、会話や行為のなかである。他者性は、個人間、文化間、言語間、教科間²³、職業間等にある。関係を表す「間（inter）」を強調したい。感じられる違いとは、文化的次元かもしれないし、認知的、審美的、社会的等の次元のものかもしれない。言い換えるなら、境界を作るのは人であり、ある人にとっての境目も、同じ文化集団の別の人にとっては境目ではないかもしれない。

2.2.2. 他者性と他者的関係

他者性という概念を延長し相対化した後で、次のような補足的指摘をしたい（移動や集団の概念との関係については、まだ述べない）。

- 他者性と感じるものとの関係は、意図して選択されたものかもしれないし、不測のもの、意図しないもの、強制されたものかもしれない。
- 他者性感覚は、（たしかに異なるものの均質なあつまりを他者と想定する）本質主義的なものもあれば、（他者は、さまざまなレベルで部分的に私と異なるという）相対主義的なものもある。
- 他者性との関係には、平等に感じるものもあれば、（あらゆる意味の）支配・被支配型の関係もある。
- 他者性との関係は、非常にさまざまな反応を引き起こし、非常にさまざまな態度につながる。関心、好奇心、契約、敵意、無関心、拒絶等。
- 他者性との関係は、その結果によりさまざまな方法で検討しうる。結果をあげるとすれば、変質、変形、不変、適応、同化、無理解等。

以上は、個人との関係にも、集団、知識、実践との関係にもあてはまる。また、学校文

²³ 「教科の（仏 *disciplinaire*, 英 *disciplinary*）」という形容詞や「教科間（仏 *interdisciplinaire*, 英 *interdisciplinary*）」という語を、ここでは、学術的科目、学校の科目の意味の「教科（仏英とも *discipline*）」の派生語として使っている。

脈、職業文脈、移民の状況にも同じように関係する。

2.2.3. 移動と他者性感覚

この観点では、移動する行為者が他者性との関係をどう感じるかによって、移動は次のようにさまざまな形をとる。

- とくに他者性を感じない慣れた空間（あるいは慣れていると見なされる空間）のなかでの移動や行き来の場合、習慣的なふるまい、言葉、文化で済む。
- (比較的) 新しいものへの接触でも、すでに持っている知識、能力、文化の動員と実践でよい移動もある。らくに文脈に合わせる能力の活性化に掛っている。
- 他者性を強く感じる移動なら、既存のリソース、知識、能力を使えるかどうか、推測とトライアンドエラーを繰り返しながら、調整が求められる。調整と言っても、行動、言語、認知、文化等いろいろな側面がある。
- さらに予想を超え、圧倒的な他者性との接触に見舞われる移動なら、もっと根源的な見直し、動揺、衝突を引き起こす。

他者との関係においてスムーズな移動とぎくしゃくした移動の間に、こうした濃淡がある。

2.2.4. 教育文脈にある他者性

教育文脈について述べるなら、学びはいつも、はじめに「別のもの」と感じられるもの、奇妙な、あるいは、よそものと感じるものに対して行われる。あらゆる学びがある種の移動のプロセスとすれば、あらゆる学びは、他者性との出会いと他者性を減らし、そこに近づき、ついには慣れるという作業を想定している。移動中の行為者が直面する他者性の感覚は、まず抵抗（困難、障壁、あるいは魅力、挑戦）としてあらわれる。そして、まさにそこで、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として、メディアーションが行われる。

順番に検討する他の概念と同様に、他者性概念においても、学校を平和的に見ることはできない。学校は、その機能ゆえ、他者性を感じるものの集中する場である。教育制度の責任は、当然ながら、別の知識、別の技能、別の態度を身につけさせることにある（認知的他者性の形態）。また、生徒たちは異質性を構成する。教育制度は、異質性を成す生徒を迎えるはずである（関係的他者性の形態）。

そこで社会的出自の違いが重くのしかかる。ある生徒、あるグループは、恵まれた家族環境、社会文化環境のために、ある教科内容やある審美基準にほとんど他者性を感じないでいられるが、労働者階層の環境²⁴から来ている別の生徒、別のグループは、それらが自

²⁴ 「労働者階層」（英 working-classes; 仏 populaire）という語は慎重に扱わなければならないだろう。「労働者階層」環境を特徴づけるものとして、次の基準と解説をあげておく。Olivier Schwartz (2011) からの借用だが、本研究の視野によく合う。Schwartz によれば、「労働者階層」の環境とは、「次の三つの特徴を示す

分たちの経験とは根本的につながりのないものを感じる。このように、学校の学術的な様式と言説（ディスコース）に対する遠い関係、近い関係、相対的に親しい関係も、社会的要因で決まる。

文脈によっては、他者性感覚に直面しても、それが生徒の学習の刺激や、発見と訓練の機会とならない場合もある。生徒が他者性を、拒絶すべきもの、非難すべきもの、自分には合わないもの、合わせることもできないものとみなすことがある。拒絶の対象や形態もいろいろである。ある科目を拒絶するのに、天賦の才がないことを理由にしたり（「続けても無駄、外国語の才能がないんだ」「数学はさっぱりわからない、数学はからっきしだめなんだ」）、カリキュラム内容が、宗教や思想上の理由²⁵で受け入れ難いとみなされることがある。学校や教室のなかでは、まさに出自や宗教、障がいや推定される性的指向によって、生徒達、またはそのグループが、別の生徒達からいじめや嫌がらせに遭うこともある。本研究の第二部でこの現象を扱う。とくに都市部で、移動と、文化的、民族的、宗教的超多様性（スーパーダイバーシティ）の加速により、こうした現象が広がっている。

2.3. 経験・学習の社会空間としての集団

2.3.1. 行為者と集団

CEFR モデルに社会的行為者の概念（と、あらゆる学習者・生徒を社会的行為者と考えること）が導入され、コミュニケーションと学習のイメージが著しく変わったのは評価できるが²⁶、他方、行為者の社会集団への所属と参加、他の集団との関係はほとんど検討されてこなかった。

社会的行為者個人を社会集団に位置づける必要性が主張されるまで、時間がかかった。地域的、民族的、宗教的少数派から、移民の人々、社会化機関、科目の集合にまで、注意が向くようになった。あらゆる社会的行為者が、固有の軌跡において発展させる言語文化能力を理解するためである。これらさまざまな社会的（社会言語的、社会文化的）集まりを、「集団（グループ）」という語、概念のもとに考察していく。

ある社会、または、より広い社会的総体の内部で、何らかの事（共通の関心や特徴、目標等）により他の集団との区別を感じる、または他の集団から区別されている社会的な

人々の大きな括りである。職業的社会的地位の低さ、経済的リソースの狭さ（必ずしも不安定ということではない）、文化資本とりわけ学校に対する距離（今日では相対的なものでしかないが）の大きさである。しかし次のように補足されている。この点も重要である。1980年代から、社会的降下のリスクが増していることを想起しながら、Schwartzは、次のように指摘している。「社会階級下位のカテゴリーにおいても、学校文化の受容、メディアにより広く流通している文化の浸透、サービス産業の職業における顧客とのさまざまな接触の経験（労働者カテゴリー成員の多くが今日サービス部門で働いている）といったことが、たしかに広がっている。このカテゴリーの人々の環境を開発し、開放し、外の世界の成員との関係を強化するように導くプロセスによって、彼らの生活世界は影響を受けているということだ。」(Schwartz, 2011)

²⁵ この場合は、生徒だけでなく、家族や共同体内集団、集団の代表者たちにより拒絶されることも多い。

²⁶ 社会的行為者という概念導入の貢献と限界に関する批判的分析は、とくにZarate (2008)を参照。

(職業の、学術の、スポーツの、宗教の、民族の) 集まりを成す個人の集合を、集団と定義しよう。

この語の選択は自明ではない。フランス語には、たとえば、集団 (groupe)、団体 (groupement)、集合 (collectif)、団体・共同社会 (collectivité)、共同体・コミュニティ (communauté) がある。本研究の推敲中、はじめは「共同体 (communauté) (英 community)」を使っていた。最終的に、原則として「(社会的) 集団」を使うことにしたのは、他の語に比べて (少なくともフランス語では) 特定の含みのない、社会学と社会心理学ですでに確立された用語だからである。とはいえ、文脈によっては (とくに実践共同体の概念に関連して) 共同体 (communauté) を使うこともあるし、団体 (collectivité) を使うこともある。その含意が適当であるか、理解を妨げることがなければ。

集団は、共通の特徴や関心を持っていると感じる個人で構成されると言っても、その集団の同質性や成員間の合意を意味しない。思春期の友だち同士のグループ、スポーツクラブの会員、クラスの生徒、ある SNS の参加者は、出自や家庭環境、宗教、言語的経験、言葉づかいに関しては異質でも、ある働きやある活動において集うことがある。

だが、ここでまた社会化機関のことを考えてほしいのだが (cf. 1.2)、あらゆる集団は、多少とも合意の一定の規則にもとづいて成り、集団に固有の、多少とも厳格で明白な規範を持っている。また特有の価値観、行動規範、部分的にでも特徴的な言葉づかいと、多くの場合役割分担がある。歴史や受けつぐ伝統を持つこともある。入団の条件もあり、それも多かれ少なかれ形式化されている。つまり、家族、友だちグループ、学校、学術団体、宗教団体、職業団体には、それぞれ固有の規範や慣習がある。言葉に関する規範、慣習もある。この観点で言うなら、あらゆる集団は、文化共同体であり、同時に言説 (ディスコース) 共同体である。

個人には、大なり小なり自由の余地があって、厳格にきまりに合わせる、完全には受容しない、明確に拒否する、さまざまなレベルがある。離反者は、境界に追いやられ、さらには排除され、その集団への所属を失う。

2.3.2. 集団間関係

あらゆる集団はまた、競争や力関係、慣習の断絶、規範の侵害、拒絶、排除の見られる空間と言える。同じく、集団同士の関係も、よい隣人関係のこともあれば、互いに無関心あるいは未認知のこともあるし、支配、不寛容、迫害、さらには虐殺の対象となることもある。そして集団は、他の同質の集団との比較や対照によって (たとえば、数学者達が物理学者達と差異化されるように) 自己規定あるいは相互規定される。時につれ、その規定が大きく変動すれば、集団間関係は変わる。ある集団がある集団を拒絶するのは、実際の接触があるからとは限らない。自律的で同質な集団が、根づよいイメージやステレオタイプによって、主義のように、よく知らない関係のない外集団を断罪したり、排除したりする例は少なくない。

もう一度ここで、社会的行為者に注意を向けよう。社会的行為者は、複数の新しい集団に入り参加する経験、すなわち移動のプロセスにより、成長し、社会化し、学び、変化すると考えるべきである。その行為者も、所属の集団に影響を及ぼし、集団の変化に貢献する。所属集団と準拠集団の区別は、完全に移動の概念に関連する。所属集団とは、社会的行為者がその一部をなす集団のことだ（社会的行為者は複数の集団の成員である）。準拠集団とは、社会的行為者が（まだ）所属していないけれども、そこに定着することを熱望、あるいは定着に向かいつつある集団のことで、それは所属集団を出る移動のきっかけとなりうる（たとえば、社会階層の上昇の軌跡に沿う移動、あるいは新しい国への定住をねらう移動）。

2.3.3. 実践共同体

実践共同体（仏 *communauté de pratique*; 英 *community of practice*）という概念²⁷は、はじめ経営学領域の文献で用いられ、定着している。本研究の目的にも合うだろう。あらゆる実践共同体は、学習が行われる参加空間であること、その学習は、そこで生じる社会的な共有と、ある共通領域に関するリソース・レパートリーの共同構築によるものと想定するとすれば、この概念を本研究に用いるのは、妥当と言える。学習の文脈と教育分野で展開されるやりとりを描写するのに、とくにふさわしい。

こうして、すでにあげたさまざまな概念をかけ合わせ、たとえば数学の授業は実践共同体だと言える。そこではある役割分担により、社会的な（とくに言葉による）やりとりが行われ、知識が構築される。状況に埋め込まれた認知作業は、単に教師主導によるものではなく、集団の活動である。そこでは、物質的技術的人工物（アーティファクト）も関与するかもしれない。つまり、ここで話しているのは、状況に埋め込まれ、分配され²⁸、共有される認知である。だから、実践共同体としての数学の授業に言うなら、生徒全員

²⁷ この概念は、Jean Lave と Etienne Wenger によるもの (Lave & Wenger, 1991 ; Wenger, 1998)。「実践共同体とは、おおよそ、あるテーマや領域で共通の関心を持つ人びとが、ある期間を通じ、考えや戦略を共有して協力し、問題を解決し、新しいものを作りだす社会的学習のプロセスと定義できる。Wenger は次のような簡単な定義を示している。「実践共同体とは、何かに対する関心事や熱意を共有し、頻繁にやりとりしながら改善方法を学ぶ人びとのグループのこと。意図的であることはありうるが、必ずしも意図的でない。学習は、こうした社会的プロセスにもなう結果と言えるし、またしばしばそうである。」
<https://www.learning-theories.com/communities-of-practice-lave-and-wenger.html>

²⁸ 分散認知に関する研究は、認知現象は個人による情報処理を越え、複数の個人（人間社会環境）と情報技術を含む物質的リソース（物質環境）の相互作用を統合することを想定している (Hollan, Hutchins et Kirsh, 2002)。

Cf. http://edutechwiki.unige.ch/fr/Cognition:_un_processus_situé_distribué_et_perceptif

実践共同体と分散認知の概念は、異分野で生まれたものだが、今日のエビステマーとしても、また学習と教育の視野とも適合すると考えるのが正統だろう。Mondada et Pekarek Doehler, 2000 も参照のこと。状況的認知の概念は、現代の技術の貢献にとくに結びつくものだが、知識の共同分散化構築という概念は、Bruner（とくに Bruner, 1990）のような書き手にも見られる。その概念で Bruner は知識の文化的性質とその習得を表した。Bruner によれば、「何かを知るということは、状況的であり分散的である」。

にとってクラスは所属共同体のひとつだが、知識の構築と教育課程内の移動の観点からは、数学者の実践共同体が準拠共同体の役を担っている。このように見れば、あらゆる学びは、実践共同体への入門と能動的包摂であり、それに続いて、また別の実践共同体への加入、行き来が起こる。

2.3.4. 複合的所属と個人の位置づけ

集団には、閉鎖的なところもあれば、どちらかと言えば開放的なところ、風通しのよいところもあるが、そこで社会的行為者に許される自治、変化、新しい学習のレベルは、その人が所属する集団の数や、参加のしかた、所属する複数の集団間に存在する接触、接点、往来あるいは緊張関係しだいで。複数の集団に所属する個人を、その個々の集団の総体として理解することはできない。個人を理解するなら、その複数の所属集団の交わりにおける、その人独自の位置づけを見なければならぬ（たとえば、ベルギー人のキリスト教徒で、家族のバックグラウンドがコンゴにある若い女性だとして、その人特有の関心があるだろうし、他の若者、他の女性、他のベルギー人、他のキリスト教徒、他のコンゴ人が求めるのとは全く違った答えを求めるかもしれない）。

2.3.5. 社会、制度、共同体

本研究では、行動する社会的存在の三者を区別してきた。行為者、集団（あるいは共同体）、制度のことだ。制度については、これまで簡単にしか説明してこなかった（cf. 1.3 et 1.4. 「社会空間において定められ承認された機能をもつ持続的な構造や組織」）。

ここでは狭義で言う。制度とは、所与の社会で、公共サービスを保証する装置、または公権力機関である装置、そして／または、その社会の成員に対し、共有の価値を尊重するように伝える、あるいは強制する装置である。学校も当然、こうした制度の一部である²⁹。

とすれば、いくつかの問題が浮かぶ。多数ある集団とひとつの社会との関係の問題、さらに、局所的で独特な集団それぞれの規範と価値観を凌駕する普遍的な規範と価値観の存在という問題である。

共同体と社会の伝統的な区別は、Tönnies 以来³⁰、たびたび検討されてきた。Tönnies によれば、共同体が包括的でおよそ有機的な総体であるのに対して、社会は、自律的な個人の総体であり、その個人個人には互いに一致しない関心事があるが、契約により共同制御の枠組に参加している。本研究の視野では、共同体と社会は対極をなすものではない。基本的に社会の特性は、共同体群を包摂し、それらを吸収したり縮小することなく、それら

²⁹ 義務教育であらゆる社会的行為者に関わる限り、学校はあらゆる集団に横断的な制度である。

³⁰ Tönnies, F. *Gemeinschaft und Gesellschaft. Abhandlung des Communismus und des Socialismus als empirischer Kulturformen*, [1887]; [1912 *Gemeinschaft und Gesellschaft. Grundbegriffe der reinen Soziologie*, Wissenschaftliche Buchgesellschaft, Darmstadt 2005]. (テンニエス, F. 『ゲマインシャフトとゲゼルシャフト - 純粋社会学の基本概念』)

と重なることにある。

社会との関係において、すべての集団が同じ位置づけにあるというのは、浅はかな歪曲だろう。評価され優遇される集団がある一方で、社会やそのさまざまな制度において、さげすまれ、迫害され、無視され、危機の時には、スケープゴートにされる可能性のある集団も多い。

もちろん、集団と個人が、公に所属する社会のなかで承認されないこともある。また、グローバルネットワークの時代なら、集団がいわば社会の裏をかいて、社会の包摂性を蝕むこともあるかもしれない。さらには、個人が（同時にそして／あるいは、人生の特定の時期に）複数の社会で承認されたり、ディアスポラの形成により、ある社会でひとつと定義される集団が多数の社会に帰属感を持っていることもある³¹。それもまた、集団と個人の関係に関わる移動の結果である。複数の所属に対し、規範や価値観の葛藤、所属のレベルや型の違いもあるだろう。

繰り返しになるが（強調する必要があるだろうか？）、教育制度のうち、中央制度のレベルでも、学校やクラスのレベルでも、こうした社会と共同体の関係の喚起する問題から少しも逃れていない。むしろ、教育制度の責任は、そこにくい込んでいる。社会の宗教的実践や文化的（食べものや着るものの）特異性に配慮する・しないという問題も、住居や居住地域の分離が教育のなかの隔離や追放につながる・つながらないという問題も、社会のあらゆる混交性を賭けた社会的な争点だが、それは学校の管轄にある。

2.3.6. 学校と共同体

社会は歴史のなかにある。その社会を構成する社会的つながりや共同の契約を世代から世代へ伝えようとする。同時に、新しい世代を育成し、将来に備え期待する。公教育の形態をもつ国家なら、学校は、包摂、結束、社会参加、市民性訓練の準備に責任を負っている。学校は、手立てのある範囲で、共有の社会的契約と、複数の集団に所属する社会的行為者の関係をあつかう中心的機関である。

ヨーロッパの多くの国で、19、20世紀の学校には、国家と政府の権限により、市民を画一的に、あるいは少なくともある程度同質に育成する使命が与えられていた。今日の学校は、社会的行為者から、さまざまな集団に属するそのアイデンティティを奪わずに、文化間参加を認め促進しながら³²、社会における共生に寄与する方法を見出さなくてはならない。

³¹ 歴史に刻まれた近代に典型的な共同体形態であるディアスポラは、(経済的・政治的に)重要性が増している現象である。新しいコミュニケーション方法により、すなわち移動やネットワークにより、進化が容易になっている。

³² 別の視野から、Dubet (2006: 635) は制度の役割と概念の変化を強調している。「学校的価値観、使命、聖域の世界が長い間、<カリキュラム>を形成してきた。そこでは、文化の普遍性に則して教科と学習形態が作り出され、学習においては、従順さが個人の自律的な将来の前提条件とされた。こうしたカリキュラムはもう機能しない。教育の大衆化とともに、学校は世界に開かれ、卒業資格と課程は<取引>となり、就学児童生徒は主体として認められ、制度的社会化の性質は変わった。」

このような視野から、言語に関して国家が取り組むべき挑戦はいくつかある。そのひとつは、学校等で、社会全体の構成集団の多様で特質性のある言語や言葉が無視されたり迫害されることのないように、「国家共同体」内のコミュニケーションと相互理解を保障するような共通のある言語（あるいは複数の言語）の承認と実践を行うことである。欧州評議会言語政策班の作業は、この方向で行われてきた。教育言語自体の多様化のほかにも、少数言語、地域言語、移民言語、外国語は、すべて教育の対象となる言語であり、学校で認められるように考えてきた。多くの加盟国、地域のために作られた言語政策プロフィール以来、複言語文化間教育の一環として、こうした方向性が試行されている。

2.4. 状況ごとの特殊性と横断性

ここまで、いくつかの概念を一般的な範囲で示し特徴を述べてきたが、それはもちろん、さまざまな状況の間にきっと存在する違いをないことにするためではない。たとえば、移動の概念なら、ひとりで仕事を探しに別の国に来る移民の経済的移動と、勤務している役所内で昇級する社会的移動、世界中の同世代とチャットする若者のバーチャルな移動、紛争地域や独裁政府を逃れてきた難民や難民申請者達の強制的な場所の移動を、同じと考える人はいないだろう。

しかし、これら例示に極端な多様性が見られるとしても、そこには一定の数の共通した特徴がある。本研究の関心はそこにある。

- これらの移動は、ある歴史、ある軌跡を辿ってきた社会的行為者の行為である。彼らは、移動の時点で、何より言葉の能力とすでに確固とした文化的経験と文化イメージを持っているということだ。
- 場所の移動が起こる時にもなうのは、「すでにある」言葉の能力・文化の能力と、新しい文脈に合わせるために求められる能力との差である。合わせるあり方としては、適応 (accomodation)、包摂 (inclusion)、統合・定着 (仏 *intégration, insertion*; 英 *integration*)、同化 (assimilation)、進行 (progression) がある。
- 新しい集団に入る時移る時の明示的な条件と隠された儀式的課題に関して、透明性が必要となる。多くの場合、透明性が要求される。
- 移動の状況では、個人または集団の知識や技能、能力 (*savoir-être*)³³ / 態度や気質の一部に負荷がかかる。試されるなかで、その部分が多少とも伸び、調整、再構成されることになる。
- 移動の失敗もありうる。その理由が移動する行為者や集団に帰することもあれば、受入れ側、あるいは出身集団によるものの場合もある。複合的な場合もある (求められる条件、通行の条件、入る時の検査や手続き等)³⁴

³³ CEFR 5章 5.1.3 *Savoir-être* (Existential competence; 実存的能力) を参照。

³⁴ こうした困難、ありうる失敗には言語的文化的要因もあるだろう。出発前に求められる語学試験、帰化の際に時々ある過剰な文化質問票、企業の出張や駐在、異動に求められる言語能力である。教育言語に

- 新しい集団に、新参者が障壁、抵抗と判断する特徴があればあるほど、プロセスを経てその集団に参入すれば、成功のチャンスが増える³⁵。

2.5. ネットワーク

先に指摘したように、社会的行為者は複数の集団の成員である。複数共同体への所属（つまり本研究の枠組では複文化所属）により、単一共同体優先の考えに引きこもる危険から逃れることができる。複合的所属が招くさまざまなゲーム、場所の移動、(不)均衡性のなかで、独特の立ち位置と動態性を身につけることができる。さらに、出自や経歴、社会経済的な条件しだいでは、かけ引きの余裕が多少とも広がり、所属の複数性の経験を享受、調整することが易しくなる。

ネットワークはすでに繰り返しあげてきた概念だが、ここで詳細に検討したほうがいいだろう。ここで言うネットワークは、ウェブ上で大きくなるソーシャルネットワークに限らない。また社会資本（「アドレス帳」）³⁶につながるものだけを指すわけではない。もっと広く、ネットワークとは**個人が直接的（実際の接触がある）あるいは間接的（直接の人脉をはさむ接触しかない）つながりを持つ行為者の集合を指している**。よく分析されるように、今日、ネットワークは、集団や社会的行為者のレベルとは区別される表現であり、社会的行為となっている。

ひとりの社会的行為者のネットワークは、集団内のものもあれば、集団をまたぐものもあり、さらには「オルタナティブ」と言えるようなものも含む。全く知らないある国に移住しようとする人のネットワークには、すでにその国に定着している家族や親戚がいるかもしれない。移動の動態性から、他者的な次元のネットワークをもつことは利点となる。それを活用するのが、メディエーション戦略である。くだけた表現で「コネをつくる」と言うが、就職や転職のために力のある人に接触することなどは、他者的次元ネットワークの使い方と言える。ネットワーク、戦略、メディエーション、移動の概念が、ここで結びつく。ネットワークを結ぶ時、サービスや優遇の交換をとまなうとしたら、そこでは言葉のやりとり、儀礼的なコミュニケーション、非公式なコミュニケーションが前提となる。

出身集団とのつながりを維持するなかで、国に残る家族や近親者たちとの関係を続け（あるいは回復し）、出身集団の言語や変種を定期的実践するために、ネットワーク（とりわけ新しいソーシャルネットワーク）は、重要な役割を果たす。衛星放送をはじめテレビ

熟達していない外国や恵まれない環境出身の生徒への進路指導で、言語の評価基準により上位校を勧めないという例は事欠かない。

³⁵ 先に指摘したことだが、他者性の感覚は、かならずしも実際の差異と一致しない。それどころか、仮定の親近性に裏切られることもある。先行研究が繰り返し強調しているように、移動の状況にある社会的行為者が、新しい共同体の機能のしかた、その人々、規範を理解するために、指標、標識を見さだめ、解釈仮説を試すことができるような態度、気質、戦略を持つことが重要である。要するに、発見する力（仏 *habiletés* ; 英 *skills*）とエスノグラファーの気質である。

³⁶ Pierre Bourdieu により特徴づけられたもの。Le sens pratique, Éditions de Minuit, 1980.

番組や、携帯電話、Eメールの利用にも重要な役割がある。こうした媒体、通信モードによって、伝達様式・方法は受信、送信、状況ごとに多様かつ、ある程度規範化されている。社会的行為者と共同体は、かつてはディアスポラで身体的には離れていれば、言語を忘れ文化から遠ざかることもあったが、バーチャルな接触・移動のメディアのおかげで、新しい可能性が生まれた³⁷。可能性はすでに非常に大きくなっている。移住者が出身言語を失っている場合には、ソーシャルネットワークと新技術が今日可能にしているつながりや関係の回復のなかで、彼らと出身集団の成員に共通の外国語が、仲介役を果たすこともある。

技術的手段のおかげで、現代のソーシャルネットワークは相当に延長し多様化している。境界は消え、ブログなど、公開日記か実践共同体の形かあいまいになり、助け合いや個人間の援助、共同学習が行われている。フォーラムの形式ならさらにそうだ。出会い系サイトには、定期利用者、一時的利用者、「機能的」利用者がいて興味深い。そこで、持続的な愛情関係が発展する場合もある。この特殊なケースを、ネットワークの検討に入れてよいかわからないが、職業的ネットワークや、共通の趣味でつながるネットワークと同様に、たしかに構成された共同体ではある。つまり技術は、速い進化をとげながら、厳密な分類をませこぜにし、再び切り分け、消し去って、景色をさらに複雑化している。

ただし、どの場合にも、**プラットフォームにより、利用者自身により、多少なりとも暗号化された言語コミュニケーションの形式がある。**管理者かネットワークメンバーが決め、定着したふるまいのおきてがある。

言うまでもないが、就学児童生徒は学校外だけでなく、同時平行的に学校のなかでもネットワークの主な利用者、行為者だし、そうになっていく。彼らのネットワーク利用は、実践の画一化だとか、所属集団の一時的解体だとか、考えるべきだろうか。いや、つねに社会的思考から逃れるものだろう。

3. メディエーション、能力、文化

メディエーションという語と概念は、ここまでの展開のなかでも繰り返し用いてきたが、実は定義してこなかった。本研究の枠組に位置づけることもしてこなかった。本研究のアプローチにおける移動、他者性、集団、ネットワークの説明は、直線的というよりは外堀を埋めるふうだったが、それらがたしかにメディエーションに関係するものであることを前提とした説明にしておいた。本研究の提案する考え方の重心に取りかかることにしよう。考え方のしくみの動態的視野は、移動の概念で明らかにした。考察の中心は、つねに社会的行為者の軌跡と、その道を容易にするための言語的文化的次元の手段、認知的関係の次元の介入である。

³⁷ すでに指摘したことだが、技術的方法があったとしても、「離れた」行為者は誰でもつながりを維持する選択をするわけではない。

3.1. メディエーション概念の拡張

CEFR では、メディエーションは言葉の活動として、「ひとりの又は複数の第三者には直接わからない言葉や文が、口頭にしろ筆記にしろ、ある時に、筆記又は口頭でわかるように言い直すこと、報告、要旨、翻訳等」と定義された。つまりメディエーションは、原文の内容を伝えるために、要約になっても、文を作ることである。この行為は、他の行為とはかなり異なる。CEFR でも、他の受動能力、産出能力、やりとりの能力のようなレベルごとの記述文はなかった³⁸。CEFR の論理では、言語コミュニケーションのメディエーションには、学習中の言語、新しい言語が介在する。学習中の言語内のメディエーションもあれば、その言語から別の言語へ、ある言語から学習中の言語へのメディエーションもある。本研究では、メディエーションの概念をもっと延長するが、CEFR 提案を完全に否定するわけではない。

3.1.1. 距離の縮小としてのメディエーション

メディエーションとは、所与の社会的文脈において、二つの（あるいは二つ以上の）他者的な極の一方に対してもう一方が緊張状態にある時に³⁹、その距離を縮小するために行われるあらゆる操作、取組み、介入をさす⁴⁰。緊張とは、一方が他方の求めるものに適応できない時、一方の他方に対する無理解、無知、葛藤がある時、他方の現象、内容、規則、規範等への親しみが無い時に起こりうる。距離や緊張の縮小は、社会のいろいろな分野で行われているさまざまなプロセスに関わる。法分野のメディエーション、ソーシャルワーカーのメディエーション、夫婦間や家族のメディエーション、世代間メディエーション、都心生活のメディエーション、外交メディエーション、経済メディエーション等である。今日、メディエーションはとくに紛争解決の枠組で考えられている概念だが⁴¹、その領域は、メディアで報道されるような劇的な場面に限らない。

文化教育学では文化（間）メディエーションという概念が、とくに（それだけではないが）国境を越える移動の現象との関わりでさかんに考察されてきた⁴²。Michael Byram と

³⁸ 知られている通り、その後、メディエーションに関する能力記述文は、とくに Brian North がコーディネーターとなった言語政策班のプロジェクトにおいて作成された。Maria Stathopoulou (Stathopoulou, 2015) の研究も、複言語の評価を視野に入れた取組みの嚆矢として参考になる。

³⁹ ここでは「緊張」は悪い意味ではまったくない。「他方へ伸びている」「他方に近づく」状態を指している。

⁴⁰ メディエーションが距離を明らかにして認めさせ、距離を縮めない場合もある。メディエーションが、ある意味で距離を広げたり、修復できないものにしたこともある（たとえば、習慣的な読解の規範とは完全に断絶した関係にある芸術作品を対象にする場合）。それは、ここで示すメディエーションの広い定義と矛盾しない。

⁴¹ 紛争解決は、ひとつの学術分野として研究者と専門家がいます。

⁴² Byram (1997) ; Zarate (1993) ; Byram et Zarate (1997) ; Zarate, Gohard-Radenkovic, Lussier & Penz (2003) ; Zarate, Lévy & Kramsch (2008, 2011) , Zarate & Lévy (2003) . これらの研究の貢献をここで網羅的に再分析することはしないが、本考察の方向を決定したものである。Garzone & Archibald (2014) も参照。

Geneviève Zarate は文化間メディエーターという概念を導入し、その役割を担うことを言語学習の目標のひとつとした。

二つの「極」とは、ここでは広い意味で次のことを想定している。

- 一方に、社会的行為者、他方に、他者性を感じる形式や型（新しい知識、異なる文化、「よそのもの」価値観）。
- あるいは、緊張または接触を求める状態にある社会的行為者、集団同士（そのいろいろな組合せ：行為者と行為者、行為者と集団、行為者と制度、集団と集団、集団と制度、制度と制度）。

いずれの場合も、二つの極の少なくとも一方が、個人か社会的機関（行為者、集団、制度）であり、その二極間の距離を縮小するメディエーションとは、いずれの場合も、行為者（学習者と新しい知識の関係なら、教師）または機関（家族と教師の衝突なら、学校の会議）の行為であり、社会的に作成される人工物（アーティファクト）（内規や説明書）をとともなう場合も、ともなわない場合もある。注意したいのは、移動と他者性の関係で言えば、メディエーションは教師／学習者の関係に限らず、教育共同体の別のレベル、別の機関の問題でもある。

教師、教科書、その他の教材、練習問題、グループ作業のメンバーの機能、つまり、学校という装置の役割は、生徒が身につけるべき、また生徒が身につけたいと思う知識、技能、気質や態度（実存的能力）に向けたメディエーションを生徒に提供することである。知識に対する緊張は、好奇心や学習欲、知識欲から来ることもある。学びは、学習者と、身につける知識要素の間の距離が徐々に近づくこと、はじめはぼんやりとだんだんと実質的に距離を縮めることである。

3.1.2. 関係的メディエーションと認知的メディエーション

このように、知識の伝達／構築や、はじめ他者性を感じるものとの調和といった基本作業は、**認知的メディエーション**と呼べる操作の総体からなると想定できる。やりとりや衝突の調整、もっと総合的に言えば個人間の距離の縮小に関すること、接触や協力の促進、相互理解や作業に有利な雰囲気づくりは、**関係的メディエーション**と呼べるメディエーション形態である。関係的メディエーションは、とくに認知的メディエーションを要する場である学校空間でも行われる。

そして、認知的メディエーションと関係的メディエーションは、言語的意味的な言い換え、**言葉のメディエーション**、言葉や文や言説（ディスコース）の種類を工夫することで行われる⁴³。

地域的教育共同体と全体的教育制度の内部にある学校の機能として、さまざまなレベル

⁴³ 認知的メディエーションと関係的メディエーションは、メディエーションの型であり、どちらも言葉で行われるもので、別の分野でも行われる。たとえば、外交メディエーション、夫婦間メディエーション、経済（商取引、消費者等）メディエーション等。

で、またさまざまな装置に対して、学校機関には大きな責任がある。社会集団や教員組織、親の会、さまざまな共同体の代表者の組織に対してメディエーションを行うことも、想定される責任の行使である。制度的メディエーション（地域のレベルでは、学校長がその決定的役割を果たす）は、認知的メディエーション（情報を理解してもらい、改革を説明する）と関係的メディエーション（衝突を解決し、コンセンサスを探る）というたしかに言葉に関する行為を介して行われる。

3.1.3. メディエーションと集団

次のようなところでは、すでにあげたように、知識の提供や価値観の伝達ばかりでなく、競争関係、権力関係、価値観の衝突も起こる。

- ひとつの所属集団の内部
- ひとりの行為者あるいは社会的集団が所属する複数の集団の間
- ひとりの行為者あるいは社会的集団が所属する集団と、所属していない集団の間。

その手当てとして、**集団内や所属集団間、外集団との間で、ある社会的行為者（か集団）のために、メディエーションが行われる。**たとえば、実際にはそれほど単純ではないとしても、家族メディエーション、夫婦間メディエーションは、一般的には集団内メディエーションである。ソーシャルワークメディエーションは、集団内か所属集団間、外交メディエーションは集団間か「オルターグループ」メディエーションである。メディエーターが介入する状況では、このように区別ができない複雑な場合があるが、その能力や求められる言葉のリソースを記述するなら、こうした区別が役立つかもしれない。

3.1.4. 行為者の多様性とメディエーション方法の多様性

メディエーションは、行為者と方法の多様性に即して、多角的に行われる。

- **職業的メディエーターとなる人達**: 教師、裁判所の調停委員、翻訳家、(思想・知識の) 普及者、ジャーナリスト（その役割の一部）、経済移民や難民受入れのソーシャルワーカー、観光ガイド等。
- **非公式のメディエーション行為者**: (生徒の支援で) 友達、兄弟姉妹、親、新規移民を支援する定住移民の成員等。
- **メディエーションの道具**: 辞書、二言語文、契約書、証書、学校の教科書、知識普及プログラム、シミュレーションプログラム（たとえばパイロットの訓練で使用）、ロールプレイ（たとえば言語教育で）等。
- **特別なメディエーション装置**: 教育言語未習熟生徒のための受入れ・入門クラス（取り出し授業）、学習困難生徒のための特別授業・支援授業。留学前の言語研修、貿易事業管理者や交渉人のための異文化関係意識化研修等。

3.1.5. メディエーションと変化 (altération)

メディエーションは「あいだ」に働きかける。橋渡し役以上、フィルター以上だ。言語的変換や言い換え、情報や文化的助言をうまく使い、二極の位置を修正し、二重の変質とも言うべき変形プロセスによって二者を近づける。二極双方に作用する修正である。教師の担うメディエーターの役割は、とくに本稿第二部で説明する。別の例として、争いの解決の場合には、メディエーターの課題は、言い換えにより位置をずらす論証作業を行いながら、対立する二極の距離を縮め、妥協的コンセンサスの形にこぎつけることにある。

変化 (altération) という語は、「他者になる」ことを意味する語だけに、本稿の文脈では重要である。他者性の縮小は、自身の変化、変質、自身がある程度他者になることなしにはできない。生徒にとって、学びはこうして行われる。学びながら、自己を形成 (変形) する。過渡的にも学習の目的に他者性があり、その他者性がメディエーション・プロセスにより修正されるときにしか、学びは起こらないということだ。

メディエーション行為者とメディエーション装置が、外国人移民の国家共同体への統合を支援する場合、そのプロセスの最終目標や統合という語の解釈は、一様ではない。同化 (assimilation) をねらう (外国人は社会に統合しなければいけないが、社会はその参入者に合わせない) のか、変形 (社会の動的調整を前提とする社会的に新しい援助の統合) をねらうのか。ふたつの対照的なねらいがありうる。外国人がホスト社会に同化するのか、外国人と現地の集団双方を修正する統合という二重の変質か、その結果も対照的である。

形式、行為者、目的が何であれ、メディエーション・プロセスは、個人的、集团的、制度的戦略にもとづくものである。職業的メディエーターの戦略、当事者各側の戦略、教師の戦略、学習者の戦略、議論の戦略、提示の戦略、話術の戦略等がある。これら戦略の実行は、多くの場合、言語化を前提としている。さらにその過程で、形式や言説 (ディスコース) の種類を変えたり多様化したり、二者の言語実践とそのレパトリーの距離を縮める操作をしながら、メディエーションは、集団内、集団間、他集団に、豊かで濃密な言葉の調整や言葉の混用をもたらす。言語学習に至る可能性も十分ある。

3.2. 能力と文化

先にあげた 2007 年刊行の文書 (1.2. 注 4 参照) で、私たちは文化と能力の部分的内包関係について論じた。能力は、伝統的に、ある分類の行為に使われる力やリソースの潜在性であり、文化は、規範や参入条件等を含む表現のしかた、ふるまいかたである。それぞれに、知識、技能、実存的能力 (態度と気質) がある。

3.2.1. 文化内能力と文化間能力?

こうして見ると、集団と言われるものを特徴づけるのは文化で、複数の集団に参加する社会的行為者は、次のような能力を発展させた複文化の個人 (1.2. 参照) と考えられる。

- 所属する各集団内で行動し、対応できる能力

- また、さまざまな所属集団間を行き来できる能力
- 別の集団（ひとつでも複数でも）に移動する時、それが自分にとって（ひとつか複数の準拠集団にとって）新しいものなら、その能力は刺激を受ける（多少とも発展する）。

社会的行為者が発展させる能力は、したがって言うなれば、第一に文化内（ある所属集団内）のもの、第二に文化間（さまざまな所属集団の行き来の場合）のものに区別される⁴⁴。三番目は、新しい共同体との接触で、ある形の他者性に直面するケースで、造語に頼るリスクをいとわずに言えば（すでにあげた造語だが）、異文化（altercultural）能力である。

このように分別せず、流動的に解釈し、ひとつの同じ（複）文化能力が、文化内次元、文化間次元、異文化次元を含むと想定することもできる。この想定には二つ利点がある。（複）文化能力を細分化しない方がいいことと、さまざまな次元間の横断、浸透性、進化を考慮できることである。たとえば、文化内資本と文化間資本は、異文化間次元によりふくらみ、新しい集団への参入と包摂を可能にする。その新しい所属共同体での文化内のはたらしにより、原則として社会的行為者は能力の潜在性、また別の異文化関係に役立つような文化間能力を高め、リソースを増やしていく。

「原則として」と言ったのは、社会的行為者が新しい集団に融合するにつれ起こる複文化的発展を、累加的（あるいは波及的、指數的）に提示するとしても、そこには考慮すべき多くのことが、含まれるからである。閉鎖的集団、開放的集団、支配側集団、被被害側の集団、自ら選んだ所属、強制された所属があるし、集団の境界は、高い透過性が感じられるものとそうでないものがあるし、多少なりとも正当な境界と、そうでないものがある。この感覚も、社会的行為者の態度やその行為の有効性により違ってくる。社会的行為者の複文化を構成するものは、必ずしもスムーズなつながりを持たないし、幸せな組合せばかりではない。緊張や壁、権力関係もまた、社会的行為者の内的複数性の経験の一部となっている。実際には、多くの不均衡があり、不均衡にとどまるのが、当たり前の複文化性であり、「平穏な」複文化性もあれば、過酷で苦難の歴史の産物である複文化経験による複文化性もある。

あらゆる集団は、言葉の特徴を持っていることはすでに述べた。多かれ少なかれ特質性があり、多かれ少なかれ厳格で暗号化され、多かれ少なかれ他の用法との相互浸透性あるいは寛容性をもつ。言葉のバリエーションは文化に従属するが、文化を構成するものでもある。ということは、CEFR や、言語教育政策と言語教育研究により成された他の多くの参照資料に関係してたびたび指摘されてきたこととは反対に、文化の次元は、言語の次元

⁴⁴ 区別はじつは単純ではない。ひとつの同じ集団内で、文化間の次元がないことはない。成員が皆、複数の共同体に所属していたり、その複数共同体の複合のあり方がそれぞれ違っているために、複文化の者と定義できる場合はそうである。違いは、ひとつの同じ共同体内の文化間交流を育む。こうした内的複数性が、実践共同体の本質であることを思い出しおこう。内（intra）、間（inter）、異（alter）という区別はメディアーションの概念を豊かにするものだが、複文化能力に照らして、その区別には限界がある。

に従属するものでも、そこから離れて「忘れられた」ものでもない。ここでは、むしろ分析の中心となる⁴⁵。本研究のアプローチでは、言葉の能力は、いろいろな偏差により、集団に特有の所与の文化的総体の内部で、現実のものとなる。だから、複文化能力と、複言語能力の土台としての複文化能力を、操作上区別し、並行論を立てることも可能である。後者は、共同体内の次元（所与の所属共同体内で用いられる言葉の能力とリソース）と、共同体間の次元（いろいろな所属共同体間の行き来の中で用いられる言葉の能力とリソース）と、異共同体の次元（新しい共同体の理解に用いられる言葉の能力とリソース）を含む。

3.2.2. 能力の活用と移動の形態

この二つの次元の能力（複文化と複言語⁴⁶）は、社会的行為者が身を投じるいろいろな形の移動の作用により、発展、拡張する。スムーズな移動、障害のある移動、その途上ではメディエーション作業が必要になる。新しい集団への参入に成功する前提となる言葉の調整は、多かれ少なかれ複雑な大仕事になる。その前から持っている文化次元と、先行して得た言葉のリソースのポテンシャルを活用することになる。場合により、すでにある文化的なもの、言語的なものが、感覚的にも実際にも、新しい集団での包摂に貢献したりしなかったり、ふさわしかったりふさわしくなかったりする。

感覚と活用を分けることは重要である。移動する社会的行為者がすでに持っているリソースを意識的に用いるかどうかは、活用可能性を感じられるかどうかにかかっている。ただし、すでに身につけたものがふさわしいかどうかの感覚は、当の行為者だけの問題ではなく、ホスト共同体の成員にもよる。たとえば、学習者の問題だけでなく、彼らと付き合う教師にもよる。いずれにせよ、活用可能性を感じるにせよ感じないにせよ、意識的な使用が行われるにせよそうでないにせよ、前に身につけたものが、新しく求められるものの習得形式、習得レベルになんらかの影響を及ぼすことはたしかである。

繰り返しになるが、能力の発展について、社会的行為者による複文化構築の軌跡と新しい集団への移動が、累加的であろうと波及的であろうと、当たり前のことと捉えてはいけない。距離や断絶、拒絶はありうる。それは望んだことかもしれないし、移動前のことに関係するものかもしれない。移民の子どもで両親の言語を話さないケースや、成功者が出

⁴⁵ 言語と文化の強きわめて特殊な結びつきについては、ずっと以前から議論と研究、論争の的になってきた。Humboldt-Sapir-Whorfの仮説から、1990年代の「ネオウォーフ派」を経て、近年まで多くの論考、研究がある（これらの理論、研究のレビューについては、Risager, K. (2013). *Linguaculture and Transnationality - The Cultural Dimensions of Language in Jackson, Jane, éd. The Routledge Handbook of Language and Intercultural Communication*. Reprint edition. London: Routledge. を参照）。

⁴⁶ ここで提案する概念装置をCEFRのそれと比べるなら、CEFRでは複言語・複文化能力について、あまりはっきりとは言及しなかったのに対して、本稿では複言語と複文化の次元を区別する。もちろん、二つは密接に結びついている。CEFRをきっかけとした研究の発展のなかでも、複文化の側面をほとんど忘れて複言語能力ばかり注目したり、複言語能力と文化間能力を非対称な形で取り入れたりだった。ここであらためて提案するのは、ひとつには複文化と複言語の対称性と、この分類の内部にある文化間と集団間の対称性である。

自を隠し、元の環境とのつながりを絶つケース、少数派集団の成員アイデンティティを消して（その少数派が知られていない地域に移動するなどして）多数派集団に移るケースは珍しくないのだ。加算的バイリンガリズム、減算的バイリンガリズムといった区別は、学術レベルでは疑問視されていても、じっさい多くの証言がある。過渡的バイリンガリズムも同じである。第1言語が維持されていても、第2言語に慣れその使用のほうが多くなれば、第1言語を使うことがあっても何か忘れてたり、しだいにできなくなったり、失われていくこともあり、場合によってはそれが出自に対する裏切りのような罪悪感になることもある。

こうしたことは、文化能力の次元にも起こる。移民が定住のなかで、元いた所の文化がわからなくなったり、接触を失い、元の国に行っても自分が外国人のような、まるで別人になったような、昔親しかった人にとって「他者」になったような気になることがある。とても複雑で割り切れない状況や体験は、移民の文脈では特別なものではないが、それが社会的上昇、社会的クラスの変化にも影響する。学歴も、共同体内、共同体間に断絶を引き起こす性質のもので、ある生徒は特別な成功をし、また別の生徒は中退や挫折をする。フィクションの文学でも、個人のドキュメンタリーでも、そうした距離が亀裂につながることを描いたものは多い。とはいえ、共同体間のネットワークの重要性、「昔の友達」や以前の共同体の人とのゆるやかなつながりの維持、出身地への郷愁、故郷への定期的な帰還といったこともよく描かれる。そうした状況、来た道をさかのぼる時には、出身言語の「なまり」や方言の形、地域のイントネーションを取り戻し、言葉が多様になる。複言語能力の複層のうちの古いけれども生きている部分の再活性化が起こる。

第 2 部

学校とメディエーション

学校の現実から考える移動、
他者性、社会集団とネットワーク

4. 学業経路とメディアーション

就学は、制度的にひかれた道の出発点である。生徒はそこでさまざまな移動の準備をする。学校の内と外、卒業後にある移動、新しい知識との出会いや共同作業を通じた移動である。

4.1. 移動とメディアーション

組織の枠組の中のさまざまな行為者がメディアーションの仕事をすることにより、そうした移動が容易、スムーズになる。

とくにその支援を受けるのは、家族の価値観や、言説（ディスコース）的实践、文化資本が学校組織の提供するものとは相容れない、そこにギャップのある生徒たちである。彼らは、学校で多くの障壁にぶつかる可能性がある。学校全体、とくに教師が、責任をもって、すべての生徒の成功を保証する方法、工夫、手立てを講じることが求められる⁴⁷。第一部で示したメディアーションの二つの形は、学校での成功を目指したものである。

教師は、グループディスカッションを指導できる。そこでは、いろいろな視点の要点を示して検討し、可能な前進を強調できる。(DM -V17 - 2015)

関係的メディアーションは、個人間や集団間の関係にはたらくもので、潜在的にある緊張を防止するため、あるいは緊張を下げ、社会的つながりを強めるため、知識の社会的構築につながる条件をつくるために行われる。すべての生徒の発展を助ける人間

関係と教育環境をつくり出し、学習に最適な条件を提供するということだ。

認知的メディアーションは、教育的に適切な活動（知識の伝達を含む）により、能動的に知識を身につけるのを助ける（生徒個人による発表、グループ発表、教師や専門家の説明、学術的報告等）。

教師／生徒は、情報を紹介し、問題解決を試みるためにそれをどのように使えるか説明できる。(DM -V17 - 2015)

この二種のメディアーションにより、教育の根柢となる価値観、また実体験につながる倫理的、情意・情動的側面が教育的行為として具体化される。

教師と生徒は、グループのなかで自分の意見を発表し、他のメンバーのリアクションを引き出す質問ができる。(DM -V17 - 2015)

教室ではこの形のメディアーションは、教師のすることだが、状況が許せば、友達同士にしてもよい（ペア作業、グループ作業、チューター制）。

学校組織は、学校の有効な運営、制度的環境、共同体環境との関係や起きていることの有効な管理につとめるが、そこでやはり認知的・関係的メディアーションを用いる。

⁴⁷ 「最良の学校とは、貧困層の子どもをエリートに育てるところではない。貧困者の子どもが、恵まれた環境の子どもに近い成果と学歴を得られるようにするところである。」 F. Dubet (2009), “Les dimensions des inégalités scolaires”, in Montel-Dumont, O. (dir.), Inégalités économiques, inégalités sociales, Cahiers français n° 351, La documentation française ; Meyer & Benavot (2013), *Pisa Power and Policy* の“The Finland Paradox”の章も参照。

学校

関係的メディアエーション: 学校は、生徒とその家族の話す言語を掲示等でも使い、学校からのお知らせは親のために複数言語で、明確なわかりやすい言葉で表記することができる。

認知的メディアエーション: 学校は、関係者に対し、グラフィックや図を用いて進展や傾向を説明することができる。現在の展開と将来計画を説明し、またその視点の理由を明らかにすることができる。

移動の概念は、場所の移動、変化、変形の動態性を見ている。すなわち、あらゆる教育的プロセスの成功のことである。しかし、移動は複合的な形をとるので、学校が、ファシリテーター・メディアエーターの役割を担わなければ、移動は完遂されない。その役割は移動のプロセスをスタートさせることにある。移動の

プロセスは各課程でさまざまあるが、生徒たちの移動を保証すべきである。学校で、生徒たちに移動の経験の準備をさせ、移動の途中では支え励まし、移動の後で、その経験を批判的にふり返らせるのだ。さらに、その行為者たちが役割に意識的であることも重要である。いろいろな言説（ディスコース）の形式、言葉の能力、また他の科目の能力で横断的に、その役割を果たさなければならない。

あらゆるメディアエーション・プロセスは、言説（ディスコース）のなかで実現する。言語的、言説的（広げて言えば、記号的）次元の知識、実践、有効な運用を前提としている。上記（囲み）の二項目のうち、ひとつ目は学校と親の間のメディアエーション、ふたつ目は学校長と、何らかの制度的機関（教育委員会等）や団体（PTA 等）とのメディアエーションを述べている。

4.2. 他者性とメディアエーション

学校教育は段階に分かれているが、職業倫理上の責任は同じ（全生徒が可能な限り成功すること）である。直面している課題も共通だ。生徒はたえまなく発展していくが、そのすべての段階と軌跡上の挑戦に、適切な手当てと調整が求められる。

言語能力に注目するなら、共通の課題は次のようなもの、読み書きの学習と発展、文学への関心の換気、外国語学習、デジタル・リテラシーである。また、教科の知識や能力の構築もそうだ。教育言語だけでなく外国語も、言語以外の科目を学ぶ道具として求められる。全教科が関係する。この責任から逃れられる教育、教師は存在しない。なぜなら、すべての教科で、「学術的」と言われる言語の教育は行われるからだ。この学校特有の言語は、用語、言い回し、学問分野に独特の慣例的レトリック、学問分野に固有の形式的な言い方、分野ごとに多少異なる様式等に特徴がある。

共通の大きな課題を代表するのは、地域言語、少数言語、外国語、移民言語を、科目としてだけでなく、他の科目の教育

生徒

関係的メディアエーション: 文化間問題を考えるべき状況で、共同で課題を解決するときには、柔軟かつ効果的に対応することができる。公平性と適度な距離を保ちながら、グループに参加する能力を示すことができる。(DM - V 17 - 2015)

認知的メディアエーション: ある文化に固有の意見、実践、信条、価値観を解釈することができる。自分の文化と他者の文化の類似点と相違点をあげることができる。(DM - V 17 - 2015)

言語として用いるという二言語使用教育である。共通の課題で、さらに複雑と言えるのは、生徒たちの複言語レパトリーの開発だ。複言語レパトリーを考慮し、それが学習上の（ハンディキャップではなく）利益だと学校で価値を認めること、授業でも複言語レパトリーを学びの支えとして使えるように、それをうながすように、取り組むことである。

こうした共通課題はすべて、先に述べたさまざまな形のメディアーション、さまざまなメディアーションの行為者と、言葉の問題に横断的に共同であたるような学校の包括的な言語政策を必要としている。

4.3. 集団とメディアーション

人の育成という点で見れば、文化間教育と民主的市民性教育は領域横断的に、一致していま述べた課題に取り組んでいる。「批判的市民」の育成は、メディアーションに属する活動を通じた習熟、そしてハビトゥスの獲得により行われるだろう。メディアーションは、言葉の能力を土台としている。この場合の言葉の能力とは、討論、自分の視点の主張、他の人の視点への反論、丁寧な分析、書類やメディアを始めとするあらゆるソースの情報をよく考え整理すること、意見の不一致や争いの間に立って解決すること、憎しみの言説、他者への敬意ある言説について常に考えることから成る。

他方、生徒たちにとって可能な限りよい学びをめざし、人の育成の最終目標として学校がつくり上げる共生のなかで、生徒たちは、同時に複数の団体に参加しているという帰属を、批判思考でとらえ直し、他の社会集団への参入に備えるようになる。

学校組織と教師の第一の責任は、各レベルで、包摂的で安心感があって学習しやすい文脈をつくり出すこと、学校の外に学習に影響するような不平等を生むさまざまな要素があるなら、その不平等を埋める手立てを尽くすことにある。学校の責任はさらに、多様で意味のある、成長につながる学びの経験を提供することにある。学びの経験が、成長のレベルに合わせて異なる教育的視点により工夫されているところで、生徒たちは能動的な役割をもって、あらゆる学びに不可欠な言語能力、言語知識を築くことができる。学校組織と教師がそうした能力の記述文を持っていれば、生徒にもその中身を明示し、その獲得を確認することができる。

4.4. 教育課程

教育の各段階にはそれぞれ特性があり、それぞれのものを生徒の学習行程に提供する。言語学習も各段階で異なる。メディアーションに関わる経験と能力となる言語学習も、各段階で異なる。

以下では、学校組織全体、とくに教師のメディアーション行為が、記述文に示される能力と具体的に結びつくように、言葉の方法を考えていく。

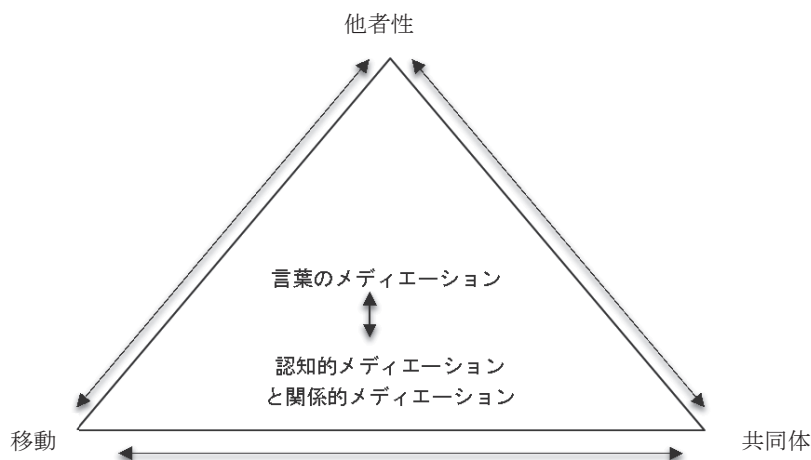
学校の課程ごとに言語学習を見るなら、検討事項は次のようになる。

- 各段階の**移動のプロセス**はどのように特徴づけられるか、各段階での移動のプロセスを

支えるメディエーション行為とは何か。

- **他者性**と感じられるものの扱い。他者性には、学習内容に関するもの、新しいものとの関係、自分以外の人との関係にかかわるものがあるが、三点目については、人間関係の緊張、争い、差別を含む。
- **グループ協調作業**の形態。教育の各段階の移動プロセスを容易にし、他者感の乗り越えと他者性に慣れることに役立つ形態はどういうものか。

図 1: 他者性、移動、集団とメディエーションの形



例示にあたり、学習活動で体験することに沿って考えていく。例は、*Guide for the development and implementation of curricula for plurilingual and intercultural education* (2015) から引いている。すべての生徒にとって重要となる体験である。学習体験ごとに、教師のメディエーション、生徒のメディエーションをひとつ以上提示する。他にいくつか記述文を示すが、それらは本稿の考えるメディエーションに関係ある興味深い教育局面をねらいとしている。本稿であげる記述文は、さまざまな資料を元にしてしている。ほとんどは、言語政策班で、メディエーションの言葉の活動に関する記述文作成のために Brian North が主導したチームの研究に負うものである⁴⁸。他に、欧州評議会教育課のプロジェクト *Competences for democratic culture project*⁴⁹ (2016; 本稿原文刊行当時未刊⁵⁰) から引いた記述文と、CELV (EMCL= 欧州現代語センター) のプロジェクトを参考にした記述文もある。後者はとくに、PLUMOBIL と CARAP である。本稿著者考案の記述文もある。

⁴⁸ 本稿では 2015 年 7 月付の第 17 版記述文を使用する。囲みと表にある DM (Descripteurs de Mediation= Mediation Descriptors = メディエーション記述文) - 2015 は、それを指す。

⁴⁹ 本稿では、2015 年 7 月 29 日にオンライン閲覧した版を用いる。これについては、CCD (Compétences pour une Culture de la démocratie = Competences for democratic culture = 民主主義文化のための能力) - 2015 と示す。

⁵⁰ 本稿で引用した記述文が最終版では採用されていない、あるいは修正されている可能性もある。

Brian North グループの記述文は CEFR の 6 レベルで分類されているが、承認に至っていないので（本稿原文刊行当時）ここではそのレベルは示さないことにした。その他の研究由来の記述文は、教育の各段階の生徒の成長に応じ、調整が必要になる。

以下の考察の目的は、生徒に提供すべき学習体験と、教師と生徒、またはどちらかのメデイエーション行為とのつながりを例で示すことにある。

4.5. 教育の各段階：国際標準教育分類⁵¹ レベル 0（就学前教育）

国際標準教育分類のレベル 0（幼児の教育的開発⁵²と就学前教育⁵³）は、義務のところもあれば選択制のところもあるが、研究のなかでは、すべての子どもの将来と学校での成功を保証するための可能性と考えられている⁵⁴。

このレベルで行われる教育は総合的なもので、社会的・情動的適性の開発、あそびや製作活動による次のレベルへの準備、リフレキシビティ（ふり返り活動）初歩の実践を目標としている。このレベルが義務制でない文脈では、以下に考察する手続きは、次のレベルで行う。

4.5.1. 移動：学校での正式な学習に向かう途

学校外移動⁵⁵

子どもが新しい団体（学校やクラス）に入れば、そこには新しい規範やきまりがある。言葉の規範、きまりごともあり、それは子どもにとって、はじめての正式な学習の機会であり、（居住区域が分かれていて学校も別々という状況でなければ）はじめての具体的な社会的、言語的、文化的異質性との出会いである。散歩、遠足、ガイド付の見学により、子ども達は学校外の世界とつながる。

学校内移動

ある空間から別の空間（読書コーナー、お絵描きテーブル、倉庫、台所、体操室、輪になった椅子、絨毯の上）への身体的移動をしながら、さまざまな活動を行う結果、同じくらいの認知的な移動と切り替えが起こる。そしてできることが広がっていく。はじめて絵本を読んだり、絵を描いたり話をするという自己表現、ごっこ遊び、ゲーム、体操、おはなしを聞くことである。（表 1 参照）

学年が変わること、それにつれて段階を上がることで、国際標準教育分類の次のレベルに

⁵¹ ユネスコの国際標準教育分類については、以下を参照。

<http://uis.unesco.org/en/topic/international-standard-classification-education-iscled>

⁵² 0 才から 2 才。

⁵³ 3 才から初等教育入学前。

⁵⁴ 2012 年の PISA（OECD 生徒の学習到達度調査）によれば「1 年以上の（あるいはそれに相当する）就学前教育を受けたと申告した生徒は、受けなかった生徒よりも、数学で 53 ポイント高得点だった」。（PISA 2012 Results in Focus - What 15-year-olds know and what they can do with what they know, p.12）

⁵⁵ 学校外の移動とは、学校の外の環境と学校の間に関わるプロセスのことで、学校内の移動とは学校内で展開される移動のプロセスのことを言っている。

上がることに、子どもは気づく。次のレベルは、教育課程の最初の大きな関門である。

バーチャルな移動

おはなしの世界に入る、世界の音楽を聞く、さまざまなダンスの動きを学ぶ、お絵描きや工作をする、そのなかで子ども達は想像の世界を意味的に感情的に旅する。こうした活動にともない、教師の言語的認知的支えのなかで言葉を紡いでいくことでも、自分の文化と他者の文化に橋を架けることになる。

表1：表現形式の多様化

学習体験	音読リテラシー（短い詩、寸劇、おはなし）と、その他の形態のリテラシー（いろいろなタイプの本、絵本等の扱い方、見方）の初歩
教師	特定のテーマに関する語りや文の要点を、かんたんな言い換えをすることで、理解させる（DM-V17-2015）
生徒	かんたんな方法で、わからないと言える（DM-V17-2015）

学校組織の責任は、あらゆる形式の移動に寄り添うことにある。何より、家庭での教育と学校の教育が違いそうな場合、はっきり対立している場合に、両親を好意的に受け入れることも責任である。組織的メディアーションは、親が学校に対して感じているかもしれない距離を縮めること、信頼関係をつくり、学校と家庭の教育的協力を容易にすることである。家庭と学校という二つの機関の対話により、親は、たとえば家庭の文化（とくに家庭の言語）の維持について能動的な役割を引き受けるようになるだろう。だから学校は、親と会う時には、木で鼻をくくったような言い方や専門のすぎる言葉を避け、親に合わせる必要がある。学校からの通知や校内の掲示も複数言語にすれば、歓迎していることが伝わる。

評価は、他の教育課程レベルでは、複雑でむずかしいプロセスである。進路の重要な目安、その後の移動への分岐点となりうるが、レベル0には評価はない。少なくとも総合評価や認証評価はないから、否定的な評価で生徒に早すぎる烙印を押してしまう（残酷な）危険は避けられている。他方、形成的評価は、目標が達成されたか確認するため、また、生徒の問題を特定し早めに支援するために、全教育課程を通して重要である。教師のメディアーションは、子どもが自分で進歩を測れるように、学んだことに気づき、次に学ばなければならないことを見つけ、積極的に移動に参加できるように、少しずつ導くことにある。

4.5.2. 他者性：新しい環境、新しい出会い、新しい知識、新しい態度

子どもは、国際標準教育分類のレベル0でも、さまざまな要素に他者性を感じる。クラス内の多様性（関係的他者性）、他の生徒の文化と学校の文化（文化的他者性）、新しい知識（認知的他者性）がある。また、学校では、**教育言語**での発言は監視されている（声の大きさ、話す速度、発言の順番を守ること、発言と沈黙の学習）（言葉的他者性）。言葉の知識は、リテラシー入門、書き言葉の初歩、新しい言語（教育言語または外国語）の習得、

メタ言語による初歩的なリフレキシビティ（ふり返り活動）によって、多様化する（表2参照）。

表2：リフレキシビティ（ふり返り活動）

学習体験	（感情的・認知的に）身近にあるいろいろな言語、人間のコミュニケーション、文化特定に関するふり返り活動の初歩
教師	生徒が自分の考えを発展し、また自分の意見の根拠を説明、明示できるような質問とコメントを表現できる（DM-V17-2015）
生徒	<ul style="list-style-type: none"> - 何かの説明を誰かに求めるために簡単な言葉を使える（DM-V17-2015） - 考えを明確にし、説明できる（CDD-2015） - 誰かに対応する時に、適切かつ臨機応変に行動しなければいけないのは何故か、説明できる（CDD-2015） - 文脈や状況に応じて、どのように言語形式が変わるか説明できる（CDD-2015）

また、子ども達は、感覚全体を使ってさまざまな表現モードを活用するように求められる。

表3：マルチモーダル、多感覚（マルチセンサー）体験

学習体験	ある感覚で感じた内容を、別の感覚を使った表現形態で表す体験（音楽を聞いて、それについて話す、おはなしを聞いた後に絵を描く等）
教師	肯定的な雰囲気をつくり、実際的にも精神的にもサポートしながら、活動への参加を励ます（DM-V17-2015）
生徒	<ul style="list-style-type: none"> - 先生が読んだ短いおはなし、ある言語でかんたんに書かれたよく知っているおはなしを、絵に書くことができる - ボディランゲージを使う人がいたら、何を言いたいのか理解するためによく観察することができる（DM-V17-2015）

レベル0が存在する場所ならこのレベルで、そうでなければ次のレベル（国際標準教育分類レベル1）で、生徒たちの持つ言語文化の複数性、その多様性が、学校にとって第一の課題となる。そうしたリソースのレパトリーは学校の期待するものと不調和に見えるからである。学校、そしてとくに教師がはじめに行うメディエーションは、その複数性と多様性を歓迎することである。子どもが健全にアイデンティティを構築するプロセスを歩むための手段として、レパトリーを広げる大切な拠りどころとして、クラス全体が考えを深め豊かになるきっかけとして、歓迎するのだ。適切な教育活動を用いて、子ども達が自分の言語と文化の資本に気づき、それがどんなものであれ誇りを持てるように、同時に他の生徒の言語文化資本に気づき、尊重できるようにするということだ（表4参照）。しかしその反対のことがよくある。自分の出自や文化に恥の感情を抱いている子どもがいる時に⁵⁶、学校で明示的なメディエーション作業が行われなければ、その感情は強まってしまう。

⁵⁶ クラスが、ここで推奨するメディエーションの場でなければ、移民の子どもは自分の言語と文化の違い

表4：言語文化の多様性と複数性

学習体験	教師が（子ども同士でも）すべての子どもの言語、言語変種、表現を歓迎する体験
教師	グループで、いろいろな言語で参加できるような活動をする。1人がある言語で話や出来事を語り、それを別の言語で説明する（DM-V17-2015）
生徒	- 非言語ストラテジーや他の言語の表現を活用して、ヒントに反応することができる - 課題や障害に直面した時に自信を見せ、それを乗り越えることができる（CDD-2015）

子ども達は、共通言語（教育言語）を学びながら**さまざまな次元の体験**をするなかで、言語や文化の学習について最初の概念を作っていく。教師（と学校の他の職員）がつねに言葉のサポートをし、メディアーションを行えば、教育言語と世界の知識がひと続きのものとして構築される。体を動かし他の子どもと関わるグループゲームでは、言葉は関係的メディアーションと認知的メディアーションの道具となり、社会化や共生のための初歩的規則の学習に役立つ。他の子ども達と出会い、そのいろいろな経験を知る機会の数だけ、文化間考察を始める機会があるということで、外国語への関心の喚起や、外国語の学びもあれば、さらに考察の機会が増える。

移住者の生徒の場合は、教育言語に関するメディアーションは、言語文化メディアーターのような、また別の職種の人がクラスの教師と協力して担当してもよい。そういう人がいない場合は、バイリンガル・バイカルチャーの人（親や大学生、定年退職者、ボランティア）を頼んでもよい。学校に備えがないなら、生徒の問題を臨時的に対処してもらえる近隣の人材を探すのは、学校の務めである。

デジタル・リテラシーの初歩には、文脈に応じてニューテクノロジーを利用する（生徒の言ったことを先生がタイプして、現実の、または想像上の誰かにEメールを送る、家にコンピュータやタブレットがない子どもにそれを体験させる、どこかのクラスとバーチャルな交流をする）。

国際標準教育分類レベル0は、学校で必要となる知識や能力と、家庭や出身環境で与えられる知識や能力の間に存在する差を埋める役割を担う。この差はやがて深くなるので、それを防止する。たとえば、子ども達が家庭ではじめに出会うリテラシーは、家庭により非常に異なる（短い詩やおはなし、昔話、絵本の読み聞かせ、童謡等）。学習結果に関する国際研究によれば、幼少期のリテラシーの発達は、家庭の社会経済的地位が低いことによる否定的影響から逃れる要因になるというから、国際標準教育分類レベル0は、生徒間の家庭のリテラシー実践の差を埋める理想的な場と言える⁵⁷。つまり、レベル0では、ある子

を見せたいと思えないし、それを恥じ、クラスでは家庭で話している第1言語のことを認めないかもしれない。ロマの家庭では、子どもがはじめの対象にならないように、クラスでは出自を隠すように教えることがよくある。

⁵⁷ このレベルで教育言語に関して子どもが構築しうる言葉の能力の定義については、次を参照：Verhelst, M. (ed.), Branden, K. Van den, Nulft, D. Van den and Verhallen, M. (2009) : *Framework of Reference for Early Second Language Acquisition*, Strasbourg, Council of Europe Language Policy Division, under the auspices of the Nederlandse Taalunie - www.coe.int/lang-platform → Language (s) of schooling.

ども達の特定の（あるいは特殊な）ニーズを見きわめ、適切なサポートを提供できる場である。

学校での行為に加え、家庭での実践がリテラシーをうながすとしたら、家庭での実践の重要性について親に知ってもらうことも、リテラシーに関して学校のできるメディアエーションのうちである（場合により第1言語または教育言語でおはなしを読む、おはなしの主題について子どもと話し合う、子どもに意見を言わせる、複数言語移動図書館をつくるために第1言語のおはなしを学校に提供する）。

4.5.3. クラス、グループ：他の人と暮らし勉強することを学ぶ

すべてのレベルに固有の特殊性があるが、レベル0には、二つの次元で固有の特殊性がある。グループ活動の社会的編成と、グループの意識である。

グループの社会的編成は、このレベルでよく行われる教室活動によっていろいろある。役割交代制で、1人1人の課題もあるような大グループで行なう日課的活動、先生を中心に一緒に学ぶ、おはなしを聞く、感じたことを話す等のクラス全体の活動、クラスまたは小グループで行なうゲーム、個人や小グループで行なう作業やお絵描き、合唱、体操の時間、共通の休み時間や食事の時間がある。

グループの意識とは、所属のことで、特定の性格を持ったクラス（たとえば年少、年中、年長組）や、作業グループ、ゲームのチーム等がある。こうしたグループの編成は、社会化におけるいろいろな動態性に対応する（共同作業の成功のために協力する、個人的な責任と自律性、連帯感、チームで行なうゲームの時の競争意識）。

広く一般に考えられているイメージとは違い、この教育課程の教師たちの責任は、生徒の年齢が低く無防備で人間形成の入口にあるだけに大きい。教師には、多様性とひとりひとりの価値を受けとめ、意味ある学習機会を提供し、さまざまな形の移動に寄り添い、励まし、彼らの学校での成功を肯定的に期待し、生徒たちが自分にできることとできるようになることに自信を持てるようにし、穏やかで協力的で、ひとりひとりが恐れず自己表現できる安心な環境を作り出すことが求められる。

生徒たちに、可能な限り最良の条件で学業をおさめられる機会が与えられれば、彼らは、自己中心の考え方から徐々に脱する。知っているものだけの世界や他者性の実感に止まることもない。徐々に、導かれながら、知らないもののほうへ、知らない体験、知識、能力、人のほうへ歩むことができる。同時に彼らは、人々が共に作り上げた規則を学びつつ、共生には共通の規範の決定と尊重が求められることに気づいていく。他の生徒と共同作業ができ、個人作業も自律的に引き受けられるようになり、自分のものの見方を表現し、認知的言語的能力しだいで、それを確かなものにしていける。生徒の誰か、あるいはグループに対する偏見やステレオタイプ、言葉によるいじめ、仲間はずれには最大限注意し、即座に教育的介入をすることが求められる。

表5：他者性尊重の教育

学習体験	グループ内インタラクションの規範の体験（全員同時に話さない、他の人の話を聞く、聞いてもらうことができる）
教師	<ul style="list-style-type: none"> - 子どもの言葉づかいに他者への敬意があるかに気をつける（もめごとの時、否定的偏見、言葉によるいじめ、ステレオタイプ、侮辱、仲間はずれがないかに気をつける） - おはなしの登場人物が争う場面の態度や考えを取り出し、子ども達が同じような場面で示す態度や考えと比べる - もめごとの時に子ども達が示す考えや態度について、彼ら自身が気づくような共同振り返り活動を導く
生徒	<ul style="list-style-type: none"> - 他の人が言うことを注意して聞く（CDD - 2015） - 考えをあらわし、納得してもらうことができる（CDD - 2015） - 他の人に敬意を持って、また節度ある言葉で、自分の心の動揺、感情、意見を表現することができる - かつとした時の表現方法を直すことができる

教育共同体を広げ協力的なものにすることが、学校組織のメディエーションとなる。たとえば、親に学校の活動に積極的に参加してもらったり、代表者たちのメディエーションに限らず、環境にある別の機関と協力関係を結ぶことも方法だ。

4.6. 国際標準教育分類のレベル 1（小学校）

生徒の人間形成に対し、教育課程の各段階それぞれの貢献があるが、レベル0がすべての生徒の学業にとって確かな土台となり、社会文化的な不平等を埋めるところとして、教育の最大の難関はレベル1（初等教育⁵⁸）にある。はじめに説明した三概念（移動、集団、他者性）のなかで考えるなら、このレベルに最大の潜在的移動があると言っても過言ではない。とくに、学校で要求されることから外れた位置にある生徒の場合である。学校や教師がメディエーションの務めを果たせるか果たせないか、その方法しだいで、出発点の不平等が上手く埋まるかもしれないし、反対に溝が深くなるかもしれない。もしも学業の不成功がレベル2になってからあらわれたとすれば、不成功の根は深くまで伸びてしまっている。

4.6.1. 移動：基礎知識・学校教科との出会いのほうへ

国際標準教育分類レベル1に入学する生徒にとって、外的移動とはまず、新しい団体に入ることである。新しいレベル、多くの場合新しい学校、そこでは規範や要求されることも変わる。言葉も変わる。この移動は、多くの生徒が待ちに待っていた進歩、前進の体験である。大切な通過点と感じるし、またじっさい学業継続のための決定的な通過点だ。友達も変わり、レベル0の時に接したのとは別の形の異質性に会おうという移動も含まれる。さらに、近隣の環境への校外活動（近隣地区の調査、環境の勉強、遠足）や、新しい知識

⁵⁸ 5～7才から10～13才の生徒。

につながる場所への訪問（博物館、美術館、劇場、図書館、クラス交流）という形の校外活動もある。試験、考査、テストという通過儀式を経て、最終的な移動は、レベル2への入学である。

校内移動は、レベル0の時のように学年が上がる（制度によっては課程が変わる）だけでなく、教科から教科への移動（読解と筆記、地理と歴史と理科）、先生から先生への移動（教育言語の先生と外国語の先生）、場所の移動（教室、体育館、プール、グラウンド）もある。

評価の第一の機能は、身についたかどうかの検査である。学年を追ってその重要度は増す。評価は原則として生徒の移動を支えるもので、評価のおかげで、遅れが大きくなりないうちに必要な補習（リメディエーション）を行なうことができる。教師がすることを決めるために日々行なう形成的評価とは別に、成果に対する、より正式な評価がある（学校レベル、地域、国家、国際レベルの評価）。

評価の文化というのは、学校組織全体のさまざまな行為者により作られている。評価の第一の機能に関して学校組織、とくに学校長が負うメディエーションは、生徒の親に、専門用語を使わずに正しい情報を伝えることである。その重要性を相対化し、深刻な話にせず、補足的・二次的学習を強調するということだ。教育のある種の伝統のせいで、レベル1で、評価の側面（成績や順位）に集中しすぎると、それが教育共同体のさまざまな関係者のイメージに影響し、学びのプロセス自体から注意がそれてしまうことがよくある⁵⁹。学校教育法により裁量権が認められているなら、学校長には、教師間に共通の評価の文化を奨励する責任もある。教師たちのメディエーションは、生徒たちとの日々の教育的関係で行われる。総合的、組織的、認証的評価、そして将来の移動の条件に対して準備させるだけでなく、評価基準を明らかにする、評価の方法・形式を多様化する、方法・形式について考えてもらう、友達同士の相互評価や自己評価を導入する（表6参照）、こうしたことも、生徒の育成方法である。

表6：自己評価と友達同士の評価

学習体験	自己評価、友達に対する評価、友達による評価に関心を持つ；個人ポートフォリオの実践の発展（筆記、デジタル形式、マルチメディア形式）
教師	- 体系的に、自己評価、友達同士の相互評価の状況の素地を作る。討論により、協力して評価基準を作らせる。 - いろいろな状況にあったツールを作り、使用する（個人ポートフォリオ、評価基準リスト、評価基準表）
生徒	- 自分の知識の足りないところを特定できる（CDD - 2015） - グループ内の協力、グループの機能を改善するためにつねにバランスのとれたフィードバックができる（CDD - 2015）

⁵⁹ とはいえ、学校は取組みの結果を関係の（中央省庁に近い）機関に報告しなければならない。評価のデータは教育システムの指揮をする機関にとって重要である。

とはいえ、移動のプロセスにおける評価の大きな役割を決しておろそかにしてはいけない。生徒が自分の移動の力、移動の可能性やめざす目標に抱くイメージが、彼らの移動プロセスを左右する。子どもが成功していく可能性について、家族がはじめに抱くイメージや思いや、一般的に学校で学ぶと期待されるものも、子ども達自身のイメージに重くのしかかる。家族の望みが限られていると、はじめに期待される範囲を超えることも非常にむずかしい場合がある。労働者層の家庭ではとくにそういうことがある⁶⁰。大人の期待に合わせる行動は、すでにレベル1で始まる。しかし、どう行動するか、どちらに移動するかは、社会的（文化的）違いだけでは決まらない。学校が能力を高める余地、採用する評価方法を含め、学校が生徒に力を与えられるかどうかにかかっている。

4.6.2. 他者性：基礎知識と新しい分野の教科

レベル1に移る時に生徒が体験する他者性の感覚は、学校環境の変化にともなう新しい関係（仲間、先生、職員たち）と、新たに学ぶ学校文化、新しい規則にある。よく考えて新しい規則に合わせふるまうことが大切になってくる。いつも会う先生でも前より遠い関係になる。学校の活動ももっといろいろな場所で行われる。学校の運営や、職員たち（校長、教師、文化メディアーター、心理師、看護師、事務職員…）の役割も、違うふうに見える。

教科の境界は前より明確になり、かつ学ぶ範囲も広がる。発展させるべき知識や能力が違ってくるから、**各科目**の教え方もひとつの他者性として感じられる。教師の言語、生徒それぞれの言語、生徒同士の言語が何であろうと（表7参照）、教育言語がメディアーターの役割を担う。

ということは、**あらゆる学習を言葉の次元で**考えると、レベル1というのは、（あらゆる意味で）決定的なステップとなる。

教育言語は、基礎的な学びにとって大きな支えである。次のような結果が期待されている。

- 語彙の使い分けや語彙の広さを身につけ、徐々に複雑な文を作れるように、話し言葉が豊かになること
- 発言のしかたが進歩していくこと、ある程度しっかりとした一貫性のある言説（ディスコース）を組み立てられること
- 書き言葉と読解の技術を学ぶこと（識字）
- 読むものの種類を多様化し（絵本、物語、おとぎ話、ニュース、パンフレット、子ども用の本）、レベル0で読んだおはなしの世界からさらに進むこと
- さまざまな種類の文章を、はじめは導かれながら、じきに自律的に読むことによって、

⁶⁰ ここで言う労働者層とは、歴史家や社会学者が支配関係と文化的他者性によって分類する家庭文脈のことである。その特徴に由来する不平等を緩和する必要な対策をとらなければ、この階層出身の子どもの学業は不平等の影響を受ける。

徐々に（ハビトゥスとして）読者の姿勢を身につけること

- レベル0では暗示的だった言葉の詩的なはたらきについての学びを、言葉あそびや、韻（ライム）、童謡、早口言葉を通し、継続すること
- 徐々に、長い、つじつまの合った文章を書けるようになること、感情を表現することだけでなく、経験を語ること、客観的な描写ができるようになること
- このレベルの主教科の領域、たとえば数学や算数でも、多くの種類の文章を知ること（教科書）
- 情報力の入門として、子ども向けの新聞を読んだり、ラジオ番組を聞いたり、テレビ番組を見ること。

こうした言葉の学びは先に進むために決定的なものだが、自動的に行われるものはひとつもない。求められる能力や知識は、生徒のそれより前の経験とは明確に違うし、経験によりその違いの度合いはさまざまである。読み、書き、計算が中心だとしても、求められる能力や知識は、型通りの読み、書き、計算の実践に限らないのだ。

表7：読み、書きの学び／リテラシー

学習体験	学校の言説（教科書、発表、グループ内のやりとり）と学校外の言説（メディア等）の種類について、新しいテクノロジーに関係するものも含め、考える
教師	- 身近な話題に関する口頭の情報や文章の内容を、具体的に簡潔に説明するために、言い換えができる（DM - V17 - 2015） - 文章の意味が生徒たちにわかるように、言い換え、説明、スタイルやレジスターの変更をしながら、明確にすることができる（DM - V17 - 2015）
生徒	- 身近な話題でゆっくりはっきり言われれば、テレビやラジオで事件、スポーツ、事故などをあつかった簡単なニュースの要点を報告できる（DM - V17 - 2015）

教育言語は、生徒にとって第2言語かもしれないし、学校で使われる言葉の形式や種類によっては、ことに少数派⁶¹の環境や、労働者層⁶²の家庭出身の生徒にとっては、第2言語以上になじみのない言語かもしれない。この教育課程レベルで積み重なった遅れは、この後で取り戻すのはとてもむずかしくなる。学校は、すべての生徒がそれぞれのニーズに応じて教育言語をきちんと身につけられる手立てを施さなければならない。必要なら、そのためのしくみを作らなければならない。移住してきた生徒に関しては、特別な学びの時間を取るとよいが、そこに通うこと、あるいは居残りをすることで、差別につながったり他の生徒との分断を生むことのないようにしなければならない。言語メディエーターのサポートがあれば、授業に適切についていける可能性がある（言い換え、言語から言語への逐語訳、生徒の知っているいくつかの言語、学習中の言語のいずれか複数言語でかつマルチモーダルに書くこと、トランスランゲージングとマルチリテラシー）

⁶¹ 少数派の環境とは、ここでは、教育言語以外の言語（か変種）を話す環境のこと。

⁶² 注60と第1部注24を参照。

そのしくみの用意がないなら、移住者の子どものうち経験を積んだ年長の生徒にメディアエーションを頼んでもいい。親やその他出身コミュニティの人々に「非公式」「臨時」のメディアーターとして来てもらってもいい。こうした教育職員たちを介して、子ども達が**レポトリーのなかの教育言語以外のリソース**、とくに第1言語を活用できれば、そのリソースは、学習と能動的な知識構築のプロセスで、メディアエーションの道具になる。アイデンティティに関わるリソースの役目も損なわれない。移住者家庭の生徒が、学校と家庭のメディアーターとならなくてはならない時には、教育言語以外のリソースは、教育言語と同じくとても有用だ。

こうした教育的状況をつくり出し、生徒たちがはじめに持っていたレポトリーの開発が行われれば、それがクラス全体の充実につながる。いかなる場合でも、生徒の第1言語を、いろいろな学習、とくに外国語の学習のなかでは排除してはならない。学校は、二言語／複数言語使用や、複言語レポトリー、二言語話者の役割、あらゆる生徒がすでに二言語／複数言語使用者であることに関して、校内アクター間に流布するイメージに責任がある。

教育言語を自分のものにしていくなかで、子どもの頃に読者ハビトゥスを獲得するかどうか、読む喜びと読む意義に大きく影響する。多くの場合、どのように読むかという技術面だけではモチベーションとならない。読むという社会的実践の意義（なぜ読むか）をないがしろにしてはいけない。

教育課程のこのレベルで、**第1外国語**の勉強も予定されているケースが増えつつある。他の学習との関係で学ぶこともあるし、またクラス内の多様性に日常的に触れるなかで学ぶこともある。他者性に出会う機会が増え、文化間教育の一環となる。

ほとんどの生徒が新しいテクノロジーにすでに触れていて、レベル1ですでに、そのうちのいくつかは非常によく使えるようになっている。こうした自発的で個人的な実践、あるいはグループの実践を認めるために、生徒たちが秘密にしていることや彼らの暗号は尊重しつつ、メディアエーション作業を用意していいだろう。学校外の実践（SMSの使用、SNSへの参加、オンラインゲーム）を勉強の対象として価値を認めていくとすれば、**デジタル・リテラシー**には関係的メディアエーションが含まれる。また、そうした実践は言葉の作業だから、同時に認知的メディアエーションも必要となる。言葉を直されることも、非難されることも少ないが、創造性やあそびの面、美的価値、使用する言葉の種類といったものを考える機会となる。こうしたメディアエーション作業は、生徒間にあるデジタルリテラシーの溝を埋めるためにも役立つ。

設備面で可能なかぎり、このレベルから学校にデジタル・リソースのための場所を用意すれば、教科間プロジェクトとして、さまざまな形式のバーチャルな移動や、知識共有のためのネットワークの使用を奨励することができる。その際には、生徒の学校外の実践について事前に確認して考慮する必要がある。実践の批判的な振り返りも含む。

リフレキシビティ（振り返り活動）は、言葉の知識と能力、科目の知識と能力の能動的

な構築と直接結びつけば、さらに決定的な役割を担っていく。リフレキシビティは、技術的な学習と言説（ディスコース）的規範に意味を持たせるために、次のような現象に徐々に気づいてもらうことをめざす。

- 話し言葉と書き言葉の違いと、それぞれのはたらき
- 「自然言語」と「人工言語」（算数）、「自然言語」と他の表象記号方法（地図、写真、画像、図）の区別、補完関係
- 初歩的な社会言語的变化として、コミュニケーション状況に即したものの、第1言語ですでに身につけた能力と関連するもの、そして／あるいは、外国語の入門で身につけた能力と関連するもの。言語間の力関係、言語と変種の力関係（国際的大言語、英語の地位）（国語、公用語、地域言語、少数言語、移民言語）についても扱うこと（表8参照）
- クラスの言語的文化的多様性を通して、また先生を介し外国文化に触れるなかで伝わる他者性

表8：メタ言語・メタ文化考察

学習体験	教育言語の変動を体験する（歴史、地理、社会の科目の言葉、書き言葉、話し言葉等）；つづりの規則の歴史的相対性の意識、つづり字の規則の文法上のはたらき、コミュニケーション上のはたらき、社会的はたらきへの意識
教師	- 臨機応変に文脈を説明できる、文化間の出会いや読みもの、映画等をヒントに、文化的信条、価値観、実践のいくつかの側面について解釈することができる。 (DM - V17 - 2015)
生徒	- 他の社会集団、文化集団で使われるいろいろな話し方について、批判的思考をはたかせることができる (CCD - 2015) - 会話で使われる言語形式（あいさつ、さまざまな形式の言説、虚辞の使用等）が社会的関係によりどのように変わるか説明できる (CCD - 2015)

複雑な挑戦は、子どもの認知的情意的発達をみちびき、促進する。

つまり国際標準教育分類のレベル1の課程は密度が濃い。教師がメディエーターとして寄り添い行動することが、すべての生徒が成功するためには非常に重要なのだ。生徒による教育言語の習得、教育言語を介した新しい知識や新しい言語の習得、新しい文化に参加する居心地の悪さといった複雑でむずかしいプロセスに立ち会いながら、教師は、生徒たちがすでに得ているさまざまな分野の経験、知識、能力（第1言語、テクノロジーの能力、「ニューリテラシー」の経験等）を受けとめ、開発する責任がある。生徒のこれまでの体験、たとえば自分の二言語使用実践のことをふり返る、ネットワークに参加する、年長者の話の聞いたり絵本を読んだりして現代史の知識を組み立てる、家族の移動にしたがって地理の知識をためる、こうしたことが生徒のイメージを作っている。それは個人の財産である。それを言葉で承認し、価値を与え、共有することもメディエーションで、教師の課題のひとつである。ここを学習の出発点に、生徒たちが学校的知識を能動的に、協力して構築していけるようにする。生徒たちのありふれた経験やこれまでの考え方とはかけ離れ

た、彼らにとってふつうには信じられないような知識であっても、彼らの経験や知識から出発するのだ。

繰り返しになるが、出身環境の知識・実践と学校のそれとの間に、距離を感じ、時に苦しむ生徒がいる。学校で教えられる知識や実践の意義をあらためて考えなければ、学校はその距離を解決する方法を見つけられない。学校の文化と出身文化の断絶がジレンマとなる場合もある。家族の文化を離れるか、学校の文化を拒絶するか、二つのうちどちらかを選ぶなければいけないように感じてしまう生徒もいるのだ。

とすれば、この知識や実践の意義の問題、他者性の感覚、対立するように思える文化間の葛藤にはたらきかけるメディアーションは、学校と教師にとって、最重要責任のひとつだろう。他者性の感覚は学習の障害となるが、学校がいつもそれをわかっている、意識しているとは限らない。他者性の感覚の繊細な要素を扱うとすれば、メディアーションはいつそうむずかしくなる。そのメディアーションが最良の条件で行われるなら、学校は、すべての生徒にとって変化の場、変わる力を得る場、力を発揮する場となる。生徒たちの移動に勢いを与えるという学校の目的は、その時完全になうことになる。

4.6.3. クラス、グループ：自律的であることを学ぶ、他の人と学ぶ

グループ活動の社会的編成は、国際標準教育分類レベル0とレベル1で大きく変わる。あそびは少なくなり、学習活動では、個人で行なうものにしる小グループで行なうものにしる、全員により高い自律性が必要になり、またその時々でさまざまなグループの形を作る

発展させるべき態度

尊重と寛容性

誰か・何かに対し、固有の価値判断と内的重要性に立脚する肯定的な見方と考慮

市民精神

ある共同体、ある社会集団への帰属意識、アイデンティティ感

責任

自分の行為とありうる結果について、十分に考え遂行する選択

自己効力感

いろいろな問題を理解し、判断し、課題遂行に適切な方法を選ぶことのできる自分の能力に対する自信

ことになる。レベル1では、知識と能力の能動的な構築に関連して、クラスやグループ活動には、共同生活を学ぶためのグループづくりの方法と、共同生活から学ぶ方法が同時に求められる。この二重の学びは、共生、民主的文化、文化間関係といったねらいと、それらに結びついた価値観に関連して行われる。

生徒

グループで行った科学的体験についてクラスで口頭発表する

小グループや実験室で行った科学的体験について、準備をして、口頭で説明する

その際、仲間の書いた報告に忠実に説明する、また協力して作り上げた説明図を使う

その時の学習のためだけでなく、将来、あらゆる形の他者性に寛大な態度と気質を持つこと、協力精神や、他の人たちと共に学ぶことを学ぶのに向く態度や気質持つこともねらいである。こうした計画のもと、科目間共同でひとつの枠組を進めたり、先のレベル

の勉強や職業人生との出会いのための共同課題を、その時の課題につなげたりするといいい。

グループの意識は、作業グループやクラス、課程、学校等への所属感となってあらわれる。この意識は、共同作業や競争のある状況で、よりはっきりあらわれる。最善の場合、所属する誇らしさやグループの連帯といった形を取るが、個人間、グループ間の対立が起こることも忘れてはならない。対立も、共同生活や他者との関係の一部である。教師は、生徒たちの対立、仲間はずれや悪口の解決のため、さらには深刻ないじめの事態に介入しなければならないこともある。大人の目の届かない所、学校内あるいは近隣の特定の場所で起こることもよくあるから、特に注意が必要である。

その場合の関係的メディエーションは、言葉による暴力、あるいは身体的暴力が起きた後、調書を取ることで行われる（話を聞く、報告書を書く）。言葉のメディエーションは、即座に行なうのはむずかしいが、婉曲に映画や事件記事、フィクションの作品を通しておこなってもいい。生徒たちは、いじめを受ける登場人物の傷に直面することで、いじめられた人の立場を知ることができる。また、いじめの加害者側にある心理的メカニズムについて考えることもできる。感情、意見、考察、体験を言葉にし、理解し、いじめを客観視することがねらいである。

学校のメディエーションは、学校にほとんど来れない家族との信頼関係をつくり出すこと、そうした親の子どもの学校での成功に役立つ協力体制を実行することにある（個人レベルでの連絡、問題のある生徒のための家庭と学校の共同作業の計画、形式ばらない懇親会等）。

4.7. 国際標準教育分類のレベル 2（前期中等教育）

ここで考える国際標準教育分類のレベル 2⁶³（前期中等教育⁶⁴）は、一般の混成的（出身環境のさまざまな）生徒たちが入学する学校である。エリート主義、分離主義的構造のところではない。結果として差別や早すぎる階層化を生む課程のことではない。

4.7.1. 移動：より専門化した教科と言葉の知識へ

レベル 1 に入学した時と同じように、生徒たちは新しい学校環境に入る。先生も変わる。先生は多くなり、専門の先生も増える。友達のネットワークも新しくなる。なにより、規範と求められるレベルが変わる。新しい学校と教師の側の受入れ力、メディエーション力、学習者側の新しい教育共同体への順応力と定着力が必要になる。

心理的観点では、この教育課程レベルは、子どもから思春期へ移行する時期にあたり、生徒は認知的情緒的に成熟していくのと並行して、固有のアイデンティティをいっそう強く求めるようになる。アイデンティティ探しは、周囲の大人に対して距離を置き、さらに

⁶³ 国によっては、普通科と職業科がある。

⁶⁴ 10～13 才から 14～16 才までの生徒。

は大人を遠ざけ、友達グループに強い同一化を求めながら行われることが多い。両親も教師も、大人にとっては難局で扱いづらいが、認知的情意的成長の局面であり、大人には、適切に気を配り、よく話を聞き、寄り添う力が要求される。「包摂的」でなく寄り添うことだ。そこで教師のメディアーションは、個人間、グループ間、世代間の深刻な緊張関係、対立に対して行われる。関係能力の成熟と、衝突解決の機会をとらえなくてはならない。

この存在論的成長のための移動の他に、外国語教育との関連で、別の形の移動も経験することになる。テレビ会議でクラス交流をするバーチャルな移動、別の（授業の、そして／または勉強する外国語の）文化との比較が引き起こす違和感や居心地の悪さといったどこか別の場所への移動、別の場所の若者の暮らし方を（意見アンケートや統計データで）分析した後で、自分たちが当たり前に行っている文化実践のふり返しを行なうことだ。

外国語により推し進められる移動の特別なケースで、前には経験していないものとして、クラス交流で外国へ行くことがある（表9参照）。

表9：言語学習形態の多様化

学習体験	言語文化研修滞在の体験（準備、実行、個人日記、グループ日記、文化的データの経験的収集）と／あるいは、バーチャルな国際交流
教師	<p>滞在前</p> <ul style="list-style-type: none"> - 「欧州言語ポートフォリオ」を活用し、言語文化能力について、生徒が自己評価を学ぶように、彼らが今後の交流のなかで言語文化的発展の目標を決められるように導くことができる - 滞在中の情報や観察を保存するためのいろいろなメディアの方法を紹介することができる（メモ帳やスマートフォンでノートテイク、スマートフォンや他のツールで、写真撮影、音声保存、録画をする） <p>滞在中</p> <ul style="list-style-type: none"> - 交流相手とのコミュニケーションの場をつくり、生活の中でも非公式的なコミュニケーションの機会を持てるようにできる <p>滞在中</p> <ul style="list-style-type: none"> - 滞在中に身につけた言語文化を評価するように導くことができる
生徒	<p>以下は、CELV（EMCL= 欧州現代語センター）による PluriMobil プロジェクト（http://plurimobilecmlat/ を参照）および Egli <i>et alii</i> 参照</p> <p>滞在前</p> <ul style="list-style-type: none"> - 言語能力を評価し、その発展について今後の目標を定める - 自分の感じ方、ステレオタイプ、異なる人々、他者性について意識化する <p>滞在中</p> <ul style="list-style-type: none"> - 毎日のいろいろな状況と特別な活動で、言語能力を活用する - 観察と体験をノートに取る - 異なる文化の価値観、行動のしかた、考えかたについて観察する、解釈する、尊重する <p>滞在中</p> <ul style="list-style-type: none"> - 言語的発展、文化間コミュニケーション面での発展、個人的成長、メタ認知能力の発展を評価する

求められる移動は、科目から別の科目への文化的な移動、移行できる力である。本稿で提案してきたように、教科の数だけ実践共同体があり、そのたび生徒には新しいアイデンティティ（数学者、地理学者、歴史家等の）が求められる。ある実践共同体から他の共同体に移るのだから、学校とその職員たちには、メディエーションの役割が求められる。繊細で複雑なメディエーションである。教科間で教師が協力し、教科をまたぐ能力（言説的能力を含む）と、共同で発展させるべきストラテジー（とくに移行のストラテジー）に取り組むということだ。

国際標準教育分類レベル1で示した方法に則して評価をすることで、ある（グループの）生徒たちの移動を阻む問題を早いうちに見きわめ、適切な支援をして問題を小さくすることができる。支援には、遅れを取り戻すための個別教育や、力の違う生徒同士のチューター制、特定の支援のための一時的レベル別クラス編成やボランティアの依頼（定年退職者や大学生）等がある。生徒に困難がある場合、公式、非公式問わず学校でしくみを作ることが大切である。学校の目的は、不平等なく全員の成長を補うこと、全員が困難なく学びのプロセスを過ごすことにあるのだから。困難が学習上のものの場合にはとくに、こうしたしくみを作ることが大切になる。

その手立てがなければ、親たちの主導および出資で、授業外、学校外の補習として有料の（リ）メディエーションに頼むという戦略もある。たとえば家庭教師は、支援のマーケットを構成しつつあり、学校制度の不足を補うものではあるが、不平等を助長してしまう。だから、家族と密接に協力して生徒の認知的・関係的（二つが同時に起こることがよくある）問題状況を解決するのは、学校のメディエーション責任なのだ。

つまり学校には、生徒を移動に導く義務がある。それは具体的な移動だが、生徒が今後の人生で経験するいくつかの移動に対しても、長期的に見て、影響が大きい。このレベルを出る時、生徒たちは将来の道を選ばなくてはならない（その選択がじつは彼ら自身のものでないこともある）。普通科に進むか（そのなかでもどの分科を選ぶか）、技術系か、職業専門系かの選択である。前のレベルで、生徒たちは自分の強みや才能や希望、能力感、自信、自己保全の方法を意識化しはじめている。そこからスタートしている息の長いプロセスである。

とはいえ、前のレベルでは学校の日々の活動のなかで、また日々の活動を通してそうした意識化が行われるが、レベル2では、進路を決めるためのプロジェクトもはじまる。進路を決めるのに有効なプログラムが行われたり、自発的な行動を勧められる。後期中等教育の学校長や生徒に会う、さまざまな仕事、職業の人、会社員、経営者、芸術家、職人、商店主に話を聞く、学校を訪問する等である。教師も、教育活動を通して、生徒の人生計画の草案づくりを手伝うことができる。それが短期的な計画でも、長期的には行き詰まってしまうことがないように、さまざまな出口を見られるようにする。

そこでは、生徒と教師、親、また学校と家庭との緊密で共感的な協力関係が大切になる。生徒たちがよくわかった上で興味や希望、可能性に応じて決められるように、学校は生徒

(とその家族に)、必要な情報、十分な指導、具体的な機会を提供するのが、組織的メディアーションとなる。生徒の選択が、能力や成績でなく、親の社会経済的地位の影響を受けてしまうことがよくあるから。親が子どもの将来に期待し見ているものはさまざまである。学校では、最大数の生徒が機会と自己実現条件を平等に持てるように、組織メディアーションを行う。

4.7.2. 他者性：複数の知識、複数の言葉

国際標準教育分類レベル2では、科目は多様化し、複雑化する。専門性が高くなり、方法論の利用には厳密さが、概念の定義には最大の客観性が求められる。ある生徒たちがここで感じる主な他者性のひとつは、**教育言語**で正式な表現を求められることである。言語科目では、読解と作文の学習が複雑なものになっていく。文学への関心喚起やメタ言語的考察を行なう素材もいろいろになる。さまざまな言葉の活動が行われ、そのなかにはCEFRで示されるような言語的メディアーションも入る（表10参照）。

表10：メディアーション体験

学習体験	言語的メディアーション活動体験（口頭の議論の報告を書く、ある言語で読んだ記事のレジメを別の言語で書く、ノートを取ったことにもとづき発表する、会話が行われた言語がわからない第三者のためにその会話を訳す） 記号形式を変える（文から図へ）
教師	- 鍵となる概念群とその関係（問題-解決、比較-対照等）を理解しやすくするために情報を視覚的に表すことができる（マインドマップ、表、フローチャート等の概念図を使う） (DM - V17 - 2015)
生徒	- ある現象に関するグラフデータを文で説明する時に、明確な言葉で文章をつくり上げることができる - 文に含まれるデータをグラフに表すことができる - 第1言語または第2言語で読んだ文の要旨を、教育言語で言うことができる。その逆ができる。

言語以外の科目でも、だんだんに抽象的で理解に骨を折る種類の文が（教師や教科書の言説に）増えてくる。生徒には正式な話し方や学校的書き方が求められる。科目ごとに異なるこうした種類の文というのは、科目の内容と、各科目の知識の組み立てに則した言語形式と言説（ディスコース）ストラテジーを持っている。少なくともそういう部分がある。各教科で教師が使う**教育言語**は、身につけるべき言語能力と教科の能力のメディアーションにおいて、さまざまなはたらきを担っている。ある具体的な行為（体操や描画等）が求められる活動では管理制御のはたらき、ほかの記号的方法（数学の演算、地図、図形等）に対する補助的はたらき、概念や考え方（科学の「再生」、歴史の「衝突」のような概念）の消化と漸進的充実においては、より基盤的なはたらきをする。

さらに、教科ごとの方法論の習得や、道具や技術の利用法も、メディアーションツールとしての言語を通して、また教師や友達メディアーション行為を通して行われる。

この教育課程レベルでは必ず、**教科ごとの言語の言説的特徴に触れ、それについて考えることになる**。各教科の教師のメディアエーションがあって、生徒たちは学術言語を自分のものにすることができる。そうした作業により、専門化された学習に備えるリソースのない家庭環境から来た生徒も、他の生徒と平等に学校的知識に向き合える。

第2外国語は、生徒たちの言語レパートリーを豊かにし、複雑化する。第1外国語と同様に、生徒たちを文化的に異なる場所に招き、文化間能力を広げ、養う。**第1外国語**は、ここからは、他の教科の知識の構築に活用してもよい。

つまり、この教育課程レベルでは、**授業の言語レパートリーが豊かになる**ので(第1言語、他の科目の言語としての教育言語、第1・第2外国語)、**メタ言語的・メタ文化的な考察**が広がり、また深められる(表11参照)。

生徒

関係のメディアエーション B2: いろいろな会話コミュニケーションと、その言説プロセスに対する影響に気づく。文化間コミュニケーションを有効にするために、話し方を合わせ、話し方のきまりを交渉できる。(DM - V 17 - 2015)

認知的メディアエーション: 自分の歴史教科書と外国語で書かれた歴史教科書を比べ、同じ出来事に異なる解釈、対照的な解釈がありえると認めることができる。先生や友達の助けがあれば、その違いの歴史的文化的理由を考えることができる。(DM - V 17 - 2015)

表 11: メタ言語的・メタ文化的考察

学習体験	educazione linguistica 型の作業(教育言語はじめ言語科目群を統合したアプローチで、とくにメタ言語的、メタコミュニケーションの考察を目的としたもの)と、横断能力の発展
教師	- 態度: 言語、文化、自分の教育-学習について、壁のない開放的な見方を持っている - 生徒たちの話す言語、学校で教える言語、他の言語を比較する機会を逃さず、印刷した教材やオンライン教材を使いながら比較する機会をもつ - 教えている言語の能力と、言語間横断能力をより迅速に発達させるために、他の言語の教育を活用できる
生徒	- 言語間、文化間の類似、相違をよく見て分析し、特定できる、目印を見つけられる、関係を明らかにできる(CARAP S3.1.1.) - 少なくともひとつの他の社会集団、他の文化で行われるコミュニケーション上のいろいろな慣習を見分けられる(CDD - 2015)

デジタル・リテラシーに関しては、一般的にこの年齢の生徒は、技術の利用に他者性を感じないだろう。学校の作業にインターネット上の資料も使っている。思春期の若者グループが、学校の課題や、発表、試験の準備のサポートや協力のために、非公式、あるいは「非合法」のネットワークを作っていることがある。それで剽窃が行われることもよくある。学校の作業では、そうした裏の学校や、パッチワークでできた資料を放置してはいけない。認知的構築に関して、今後考慮すべき問題である。大人さえパッチワーク資料を使うことがあるが、それをする大人の社会学的分布には偏りがある。学校は、情報の集まる場と、知識を構築する場の間のメディアエーションができる。その二つは必ずしも相反しない。また、「悪い」ことと「よい」こととの間のメディアエーションも作りだすことができ

る。ただし、よい悪いの差、その間、間の空間について勉強することが必要になる。そこで、ばらばらに学んだことを統合して整理できるような認知的言語的活動が求められる。

若者のそうした実践と向き合うなら、学校は、他者性を逆説的に活用してもいい。他者性とは、批判精神の成長という実りをもたらす距離である。新しいテクノロジーで出回っているメッセージを取り上げ、他のソースの情報（雑誌や新聞、学術論文、批評、文学作品）と体系的に比較することで、生徒は批判的ハビトゥスを、より身につけやすくなる。批判的ハビトゥスがあれば、生徒たちは嘘の情報や人を操作しようとする企み、プロパガンダや勧誘にだまされなくなる。学校でデジタル・リテラシーの実践をすることで、ふだんそういう情報を目にするのがない生徒たちにも、デジタル・リテラシーの多様で批判的な活用可能性を知らせることができる。

このレベルなら、体系的に読者ハビトゥスを養う作業のなかで、文学作品の読解だけでなく、ニュースに対する批判的な情報能力の発展も盛り込むべきである。たとえばソースによる情報の比較は大切である。ちなみにこの能力は歴史でも文学でも有用だから、科目横断作業をしてもいい。

教科の新たな知識が複雑になり、また種類も多くなるときに、導く人もサポートもなく、安全で協力的な雰囲気もないなら、これはレベル1でも述べたことだが、学校世界に対する他者性感覚や、学校と自分の文化の対立感が強くなり、反抗的態度または拒絶となってあらわれる危険性がある。これは多くの場合、自分が不適合者と感じていることから来る反応で、自己防衛策である。そうした生徒には特別な注意と適切なサポートを施さなければならぬ。まずできることは、生徒が自分を高く評価できるようなわかりやすい教育で、評価は形成的な役割であることだ。困難のなかで孤立を、繰り返し失敗するなかで屈辱を感じ、アイデンティティの価値が認められなければ、どうしていいか全くわからなくなってしまう。学校に対する反抗を学校はなくそうとするが、反抗は不安定なアイデンティティにとって唯一の活路なのだ。

4.7.3. 実践共同体のほうへ：他の人と一緒に、専門化した複数のアイデンティティを引き受ける

国際標準教育分類レベル2のグループの社会的編成では、生徒と彼らの作業グループの自律性に最大限まかせることになる。グループ作業の課題は複雑になり、求められることも多くなる。本格的なプロジェクトのように、目に見える成果物や、協力して課題解決に向かうチームワーク、グループによる自律的な概念構築の時間があり、そこで共に学び教え合うことが、ひとつの関係的メディアーション、認知的メディアーションとなる。教師に依存しないメディアーションができる。ここで教師は自分の役割の方向性を、教育と資料、方法の提供を越えて、全面的に刷新することになる（サポート、補強、助言、評価）。たとえば、グループ活動の準備でメディアーションを行なうのは教師の役目となる。グループ内の役割分担や、道具の準備、目標や成果物に対し言葉づかい含め明快な指示、そ

ういったことをよく練って課題実現をうながし、ねらいとなる能力の達成につなげる（表12参照）。

この教育課程レベルでは、あらゆる教科がそれぞれひとつの実践共同体と考えられる。というのは、次の意味においてである。

- あらゆる学びは、所与の文脈において実現する。文脈には、文脈しだいの有利性と条件的制約がある（**状況に埋め込まれた認知**）
- 知識と能力は、人的リソース／支援（教師、友達、作業グループ、専門家）、技術的リソース／支援（辞書、地図、ウェブ上のデータ）があって、身につくものである（**分配される認知**）
- あらゆる知識の構築は、単純な手続きではなく共有を通じて分節化されながら行われる（**共有される認知**）

表12：プロジェクトワークのグループ実践

学習体験	グループで役割・責任分担をし、交渉や決定を行なうような作業。クラス日誌、文集、マルチメディア作品などのプロジェクト
教師	<ul style="list-style-type: none"> - 活動自体や参加者のニーズに応じていろいろな役割を負うことができる（リソース提供者、メディエーター、監督等）また個人的に適切な助言を与えることができる（DM - V17 - 2015） - クラス全体、グループ作業、個人作業などいろいろな活動をバランスよく、ゆるやかに切換えながら、行なうことができる（DM - V17 - 2015） - 反応に応じて、問題の形式を調整したり、グループに入って説明したりできる（DM - V17 - 2015）
生徒	<ul style="list-style-type: none"> - 自分の意見を述べて共有し、詳しく説明したり、その後にすべき行動を提案しながら、決定や共同の問題解決に貢献できる（DM - V17 - 2015） - グループ作業では、必要なら他のメンバーを助けながら、グループの目標達成に貢献する（CDD - 2015）

学校のあらゆる実践共同体では、その形成に、関係的メディエーションがはたらく。「共同体を作る」こと、そして所属の意義や「一緒にいること」「参加すること」のモチベーションの創出、その他こうしたことの前提となる気づき、気づきを促すリフレキシビティ（ふり返り）に関してだ。

関係的メディエーションの形成性に関して、教師は次のことができるように求められる。

- 共に行動するなかで他の人を尊重し受け入れることは、言葉によって行われることだと気づかせる。その人とコミュニケーションする時に使う言葉のことである。
- 共に行動することの重要性を考えさせる。その目的は、個々の成功ではなく、全員の達成である。共同体が連帯するため、メンバーが協力し合うための言葉の役割についても考えさせる。
- 生徒の責任感と、個人としてだけでなく所属するグループのメンバーに対する誠実さを養う。その連帯感に関する言葉の表現に注意する
- 競争イベント（学校間スポーツ大会、文学、芸術、音楽コンクール）では個人個人がグ

ループの成功に貢献するような健全な競争団体精神を奨励する。敵を攻撃したり侮辱することなく、チーム精神を言葉で示す方法をよく考えるように奨励する。

- 討論会、議論の機会に共生のきまりを決めるために、言葉による暴力行為、身体的暴力行為、個人間（または世代間）の衝突（価値観レベルから言語表現のレベルまで）について取り上げる。

- ジェンダー、身体的外見、所属（家族、社会、文化、民族）、推測の性的指向に対するいじめがないか気を配り、あれば即座に行動する（レベル1参照）。こうした出来事を、言語化や、態度、ふるまい、意見、体験、価値観の交流の教育機会に変える。

- 他のコミュニティに関する偏見を明らかにする。偏見は、状況や生活様式、歴史を知らずに、感じることである。偏見を明るみにだし、多面的な調査、言説化を行なう。一般に出回る言説（よくある言葉、メディアの政治的言説）を批判的に分析する。迫害、人種差別、不寛容の言葉づかいと、歓迎や共感の言葉づかいの目印を見つける。

- 次のことを通して、「共同体をつくる」ことを学ぶ状況をつくり出す

- クラスの生活、学校生活への能動的参加
- 学校の決定機関に参加するクラス代表議員を選出する可能性
- 会議での自由な論証的発言を奨励・支援する

認知面でも、実践共同体としてのクラスや教科の構成に関係的メディアーションがはたらく。実践共同体の目的は関係的なものに限らず、知識構築プロセスの認知的効力を含む。

たとえば教師は、次のことができる

- 各教科の特徴となる授業、活動、体験を、生徒同士で知識の共同構築がしやすい方法で組み立てる。さまざまなコミュニケーション形式（個人作業、二人組、小グループ、大グループ）を切換えながら、教師の話す時間を減らす。

- 授業活動に参加するための言葉による方法を提供する（他の人の視点を聞くことができる、代替解決案を提案、説得できるようになる、他の人が提案した二案があれば、適切な論拠をあげて選択できるようになる、教科の専門用語を使う

- 学校内の複数の実践共同体への帰属感と、その間を行き来する力、新しい実践共同体に参加する力を高める、新しい共同体で求められる言葉に合わせるようにする

4.8. 国際標準教育課程レベル3（後期中等教育）

レベル2は、ほとんどの場合、基礎教育であり、そして生徒全体に共通のもの、一般的には義務教育だが、レベル3（後期中等教育課程⁶⁵）に進むと、より専門化した教科の領域に出会う。多くの場合、そこはもう義務教育ではない。

このレベルの教育課程の全体的な目的は、中等教育を終えること、これから述べることに引き寄せるなら、高等教育に進むなり、仕事に就くなり準備をすることにある。

⁶⁵ 14～16才から17～18才の生徒。

この教育課程レベルは、前のレベルと違って、カリキュラムがさらに多様化する。コースや選択科目の幅がずっと広がり、科目や特定の分野の教育は、多様かつ専門化し深化する。

4.8.1. 移動：成人として生きる戸口

レベル3の課程に敷かれている道は、次のものである。

- 高等教育に進む生徒のための特定分野の専門的な普通科教育（科学、文学、言語、社会科学）
- 技術教育あるいは職業教育。短期のものと長期のものがあるが、目的は、多かれ少なかれすぐに直接、職の世界に入る生徒のための専門的養成

このレベルでは、セカンドチャンスプログラムも始まる。他の教育ではやる気を失ってしまった生徒が学業を続けるためのものである。一時的に停止していた移動のプロセスをふたたび始めるためのしくみである。

普通科教育は、生徒たちの進路変更（つまり移動）、即座の進路変更のためにも、将来の進路変更のためにも、余地を残してくれる。普通科教育には、コース間にヒエラルキーが存在し、エリート主義教育になりやすいところがある。とはいえ、時代の流れで、考え方は変化し、また職業市場との関係で、それも変わってきている。

移動の準備には、ある程度長い期間の語学留学という形もある。

職業教育は、普通科教育に比べると、課題は二重である。つまり、

- 生徒たちが、批判精神を持った責任ある成人市民の人生を送るための基礎養成を続けること
- それと同時に、仕事あるいは特定の職を持つために役立つ特別の養成を生徒たちに授けること

教師のメディアーションは、この段階ではさらに、とくに短期の職業教育に関しては、中心的な役割を果たす。国によっては、とくに労働者層の家庭や移民の家庭出身の生徒たちにとって、教育に求めるものと教育の成果に対する期待から言えば、もっとも名高い普通科コースと同じくらい大きな挑戦となる場合もあるから、その分、メディアーションは有効なものでなければならない。その若者たちに、職の世界の扉を開くと同時に、普通科に移ったり、高等教育に進む可能性も残しておくメディアーションである。このように仕切りのないしくみが、職業教育の生徒たちの移動の軌跡に好都合である。まちがった選択をして先行きの見通しを失うのを避けられる。

学校と職場、教室と工房を規則的に行き来するのは、意義深い移動の体験となる。生徒たちは、学校とは活動形態や言葉の習慣が異なる状況で、いろいろなタイプの先生を知ることができる。二つの空間のメディアーションは、次のようなメディアーターによって行われる。実習責任者の先生（実習前の準備と実習後のふり返りを担当）、実習の指導者とその職場の職員たちである。生徒たち自身に実習報告書やレポートを作成させることもメ

ディエーションである。

二種類の教育において、学校と教師の提供できるもっとも有効なディエーションは、全生徒の人生計画に役立つ（レベル2よりも発展形の）進路計画だろう。生徒が自分の人生の（個人的レベルと職業レベルの）選択を実現できるようにその努力を支えることは、関係的ディエーションと認知的ディエーションの両方に大きくかかわる。そうした進路指導を可能にするしゅみを活用できることが望ましい。他の人たちの移動体験談を紹介する目的の活動、企業家や技術者等との出会い、将来の職業に関するドキュメンタリー、労働市場の変化に関するデータ、こうした機会を設ければ、生徒たちが将来の選択を考える材料になるはずだ。そしてその体験を、クラスで教師たちと意見交換しながらふり返り、また友達同士で感じたことを比較することで、生徒たちはそれぞれ、自分に適した要素を引き出すことができるだろう。

身につける能力で考えると、こうした活動の言語的、文化的な対応相手は、たとえばクラス交流の対応相手に似ている（国際標準教育分類レベル2参照）。態度、積極性、好奇心、他人に対する共感、聞く力、対応する力、適切な問題意識、情報受容力、リスクを冒す大胆さが求められる。

このレベルを卒業する前には（レベル内で、課程から課程に移る時にもあてはまるが）、一般的に生徒は、高等教育入学や就職の許可証となる免状や証書を得るための試験を受ける。将来にとってこの最終承認は重要なので、*評冊*が優先され、学習の目的がゆがめられてしまうことがある。生徒たちは、最終試験に合格するために「学び」たいと思いかねないし、教師たちも、試験の合格の方を向いた教育をしかねない。教育・学習が、詰め込み式になってしまうことがよくある。概念や考え方を表面的に覚えてメッキをかけただけとか、教科の考え方や言説の複雑なところを過剰に単純化したまとめ教材に頼るとか、試験合格のためだけの戦略を採用するとかである。

こうした危険性を、教師のディエーションによって避けなければならない。最終試験のトレーニング機会を教育・学習プロセスに統合して提供し、教育・学習に貢献しなければならない。模擬試験は、課題の分析機会、聞く・読む対象の文・言説、話す・書く文・言説、各教科の論理に活用すべき認知ストラテジーの分析機会になりうる。

4.8.2. 他者性：将来のために得る知識

国際標準教育分類レベル3とレベル2の違いは、レベル2で分化した教科がさらに専門化し、学術的に体系的に厳密に深化していくことである。内容だけでなく、方法論、技術や道具についてもそうだから、先にレベル2で推奨されたことはすべて、どの教科でも、役に立つと言える。明らかに変わるのは、学校の課題、口頭、筆記の（聞く・読む、話す・書く）言説（ディスコース）的課題の複雑さの程度、到達目標能力に関する要求レベルである。

教育言語も、日常的なやりとりの言葉とは離れ専門化していく。メタレベル（メタ言語、

メタ言説、メタコミュニケーション)の使用が頻繁になっていく(表13)。

表13:メタ言語的・メタ文化的考察

学習体験	言語以外の教科(歴史、地理、哲学、法学など)の学びも活用しながら、社会にある言語間の重要性の違いや力関係について気づくこと。また、ひとつの社会に限らずに、言語間の政治的、経済的、文化的重要性の違いや力関係、その要因に気づくこと
教師	生徒が話す言語、勉強している言語に関するイメージやステレオタイプ、それらの言語のいろいろな領域(経済、社会、家庭、友情、学校)における重要性について考える教育的状況をつくり出す。
生徒	<ul style="list-style-type: none"> - コミュニケーションにおける権力関係の影響について批判的に考えられる(CDD - 2015) - 文法規則を守らないことがコミュニケーションにどんな影響を与えるか説明できる(CDD - 2015) - 異なる文化準拠の人々が、彼らにとって意味のある、言語的、非言語的に異なるコミュニケーション習慣を押しつけることがあるのはどうしてか説明できる(CDD - 2015)

教育のタイプや選択コース(社会学系、科学系、技術系、職業教育系、芸術系等)により比重に違いはあるとしても、**科目としての教育言語**も、専門化していく。たとえば、文学の教育では、文学作品の叙述内容を理解し、読む楽しみを第1段階まで発展させるだけでなく、文学形式に関する批判的判断や、内容と書かれた時代、他の芸術形式との関係性を明らかにしながら、読む楽しみを第2段階まで発展させることになる(表14参照)。

表14:メディアーション、解釈、評価

学習体験	<ul style="list-style-type: none"> - 解釈活動の体験(文学テキスト、あるいは他の種類のテキストに、歴史的、倫理的、社会的影響に関する注釈をつける、科学の領域で得られた結果の意義をくみ取る、グラフデータ、表データ、経済曲線の変化等に注釈をつける) - 評価活動の体験(文学テキストについて論拠を示し美的評価をする、テレビ番組や新聞・雑誌記事、政治的議論の質、芸術作品を批判的な方法で分析する)と、自己評価、友達同士の評価の体験(学校で行う個人またはグループの課題や作業について)、ひとつの現象に関するいろいろな方法の記号表象について話し合う
教師	いろいろな答えが可能な質問をして、その答えそれぞれの貢献に考慮しながら、ひとつのテーマについて関心を喚起する(DM - V17 - 2015)
生徒	<ul style="list-style-type: none"> - 文学作品について理由とともに意見を述べることができる、テーマ的、構造的、言語的特徴を考察することができる、他の人の意見や主張を参考にすることができる(DM - V17 - 2015) - 他の国のさまざまな文化的表現の例(文学作品、楽曲、歌、戯曲、映画等)を描写することができる(CDD - 2015) - 歴史に関して伝統的な出典は、文化的少数派や女性の視点を組み入れていないことから、代替情報源を得る必要性について、批判的考察ができる(CDD - 2015) - 情報を公開する前に、情報を選択し、解釈し、形にするためにメディアが行うプロセスに関して、批判的考察ができる(CDD - 2015)

教科の教師のメディアーションや、しだいに多くなる友達同士のメディアーションは、次のように多様な形で実行される。

- 言葉、身ぶりと指示の間のメディアエーション。どのように体操するか、どのように道具を持つか、どのようにキャンバスに色を塗るか

- 言葉と、ひと続きの技術的操作のメディアエーション。装置の組み立て、分解、化学実験室での実験、ケガの治療、ソフトウェアの利用等。

この教育課程レベルでは、普通科でもそうでなくても、どの教科でも、学術概念を十分に受け止めるため、日常的な概念に距離を置き、反直感的であることが必要になる。**反省的に距離を取る**ことで、教科の別の側面が見えるようになる。科目の歴史に関わること、時代とともに変わるもので、また変わらざるを得ないこと（歴史性）、科目固有の知識構築の形態とその変化（エピステモロジー・認識論）、日常生活の領域でその知識を具体的に活用する状況（参照社会实践）がわかる。どの教科であれ、どの分野であれ、教科の活動（学びとふり返り）では、**受信、発信の言説（ディスコース）能力**がとくに求められる。それもしだいに洗練されなければならない。また**特定の種類の文の習熟**も求められる。密度と抽象性と複雑性が、しだいに学術的な文に近づいていく。どの教科にも等しく言語的なむずかしさがあるが、そのむずかしさは教科の勉強の目的との関係でそれぞれに特殊である。言語が教えられなければ、教科で苦勞することになる。

教師の担うメディアエーションは、さまざまな形をとる。言葉の観点では、意味と表現形式の両面を補強すること、中間言語を使った言い換えからはじめ、徐々に簡潔に抽象的に言えるようにして、学術的基準にできるかぎり近い表現に到達できるようにすることである。教科の言説における言語的要素と構成に関する**メタ言語的リフレキシビティ**に付随するあらゆることだ。

要するに、教師の側の認知的メディアエーションは、さらに骨の折れる洗練されたものとなる。しだいに密度の濃くなる情報、しだいに抽象化、構造化されていく知識、しだいに精密かつ簡潔になる言語と言葉づかい、表現形式がより凝縮された種類の文に関して、それが求められる（表 15 参照）

表 15 : 学習形態の多様化

学習体験	- 技術的な活動や用語の支援が必要になる仕事や職業の準備と関連する文の種類、コミュニケーション形式の実践活動（設計図、デジタルシミュレーション、見積り、契約書等）。商取引でとくに文化的に予想されることの分析（契約規定等）
教師	複雑な問題の理解を助けるために、重要な点を強調する、分類する、論理的な図で紹介する、鍵となる局面を繰り返しながらメッセージを強調する（DM - V17 - 2015）
生徒	- 学術雑誌や職業専門誌の論文記事内容の重要な点を書いて伝えることができる（DM - V17 - 2015） - 多様な技術と多様な出典を頼りに有効な方法で情報を集めることができる（CDD - 2015） - 新情報を見つけるために適切な情報ツールと情報技術を有効に使う（CDD - 2015） - 学習目標到達に適切な方法と戦略を選ぶ（CDD - 2015）

一般的に、国際標準教育分類レベル 3 では、レベル 2 で勉強した二種の**外国語**の教育を

続ける。他の外国語あるいは古典語（ラテン語、ギリシャ語）が選択科目として提供されることもある。

専門化した教科の学習が、外国語を通して行われることもある（仏 EMILE = Enseignement de matières par intégration d'une langue étrangère; 英 CLIL = Content and Language integrated learning）。これは、教科の知識の構築を文化的に豊かにする質のものである。

職業教育では外国語はおろそかにされたり、選択肢が限定的であることが多いが、求職のため移動しなければならないこともあるし、市場がしだいにグローバル化することを予想するなら、外国語は重要な役割を担うはずだ。外国の企業での実習はその予備活動となる。学校にそのメディアーションの責任がある。

生徒の**複言語・複文化レパートリーの維持・発展**は、この教育課程レベルで中心的になる。教科の新しい種類の言説と新しい文化が、レパートリーを豊かにすることで、アイデンティティもより豊かで、より多様化する。

デジタル・リテラシーに関しては、レベル2であげたことに加え、ここでは、コースしだいで卒業後の勉強や仕事と関連する実践的な応用と考察を行って、充実させることができる。資料検索の機能や、情動的、コミュニケーション的、ネットワーク的機能等、ツールとしてののはたらきを深める。忘れてならないのは、前のレベルの延長として、批判精神や、技術の慎重な活用を発展させることだ。また、デジタル・リテラシーは、接続性を重視し、実践共同体を充実・拡張することにも貢献する。

今日の技術は生徒の知識の構築方法を根底から変えた。学校はそのことを考慮に入れなければならない。レベル2でも明らかにしたが、学校が行うメディアーションは、新しい学びの形態と学校が行っている学びの形態の間に橋を架けること、いろいろな認知の形態の調和的な統合をつくり出すことにある。使用する媒体（教科書、本、論文、オンラインの多種のサイト、ページ、リソース）により認知の形態は異なるが、すべて補完的に価値のあるものだ。

低所得層や移住家族出身の若者が普通科に進学した際の格差は、すでにレベル2で述べた。しかし、後期中等教育に入学したからと言って、問題から逃れたとは言えない。この教育課程レベルでは、学校での成績不良、中退、自信喪失、また、そうしたことのためにさまざまなグループから徹底的に拒絶されるといったことが珍しくない。

生徒やその家族、社会的にもコストの高い成績不良には、教育制度で求められる能力のほかにも、多くの要因がある。能力よりこちらが先とも言える。そこに学校組織の責任がないわけではない。教育の非有効性、教育の失敗、大きな問題を抱える生徒へのサポート、援助の不足、教育に配分された財政支援の不適切な使用である。社会からのドロップアウトが深刻とわかった場合、それが学校の責任なら、教育行為の倫理の問題にもなる。

4.8.3. 実践共同体と言説共同体：協力して社会生活の準備をする

国際標準教育分類レベル3の生徒の年齢（「ほぼヤングアダルト」と呼ばれる年齢）では、中間的状况に典型的な行動が見られる。大人の世界への反抗と信奉のあいだのためらい、また、ある時は反抗、ある時は信奉といった世代的な現象、政治社会運動の闘士となる高潔さと短気、あるいは、出口のない努力の感情やゲーム終了の感情、政治的無関心あるいは要求、学生グループや大人の組織への拙速な参加等である。

友達グループは、ここでも非常に重要なものである。幼なじみ、スポーツのチーム、勉強のサークル等、グループ形成の方法はさまざま、恵まれた者たちが中心となるグループもあれば、学校で優勢な規範とは断絶した、あるいは境界線上のグループもある。グループのなかでは、場合により、時により、性格により、おとなしく従う行動があったり、決意的な能動的参加、あるいは批判的な距離感が示されたりする。また、けんかや衝突、仲間はずれから、意地悪、深刻ないじめまで起こりうる。学校のグループから、学校外でつながるネットワークにつながっていくこともあるが、学校でグループができて、学校外のネットワークと関係が部分的に断たれてしまうこともある。元のグループが広がることもあるし、行動が変わっていくこともある。

ある「集団」に所属すること、その成員として受け入れられ認められること、その団体でなんらかの位置を占めること、こういったことが思春期の若者の目にはとても大切である。性的他者と関係を持てることも大切になる。他者に映る自己像をつねに気にしている。若者にとって、イメージ、ステレオタイプ、固定観念等をめぐる気がかりは、いつも大人の助けなしで脱構築できるものではない。とはいえ、他の共同体やさまざまなグループの行動規範や慣習を新しく学ぶことで、若者は自分の人生に参加していく。

さまざまな所属とアイデンティティ構築の問題意識について、教師は、文学作品（教育言語でも外国語でも）をメディアーションツールとして使うこともできる。フィクションの登場人物の人生の軌跡、自己形成の経路、通過儀礼の旅、アイデンティティのものがきに触れるのは、間接的ではあるが、生徒たちそれぞれの人生計画と、なりたい人物像を考える適切な方法になるだろう。卒業を前に、じりじりと独立欲求を感じながら、社会で自分の居場所を見つけたいと望みながら、一方で、学校での安全な「共生」から社会に出て不安を背負い「別々の道を生きる」ほうへ移行するためらいもある。独立と独立へのためらいが拮抗する。

中等教育の終わりにさしかかれば、生徒たちは認知的にも身体の発達から見ても成熟するから、教科内容の組合せや、職業前教育の一環として、共同作業を行ない、実践共同体独特のはたらきに対する生徒個人への貢献を導くことができる。国際標準教育分類レベル2で明らかにした意味に加え、実践共同体には次の三つの構成要素がある。共有される領域としての学校の教科や職業入門。専門家（教師、経験のある生徒、外部の専門家）と新人が共存し、さまざまな才能が集まるクラスという共同体。そして実践だが、各教科は教科的な実践の集合である。そのうちには、社会的実践を参照するものもある。

この段階の実践共同体は、同時に言説的共同体である。そこで生徒たちは、各教科にふさわしい言説的立場を担うように求められる。教師のメディエーションは、こうした言説的共同体をつくり出しやすくすること、そのために、生徒たちが言説的立場をとりやすく、社会的行為者として、認識的アクターとして自分を形成できるような教育的状況をつくることにある。つまり、生徒たちが、教科の内容、方法論、道具の中にある教科の文化を、教科固有の言説を通して身につけられるようにする状況をつくることである。

応用主義的な知識伝達の理想には達しないにしても、教師のメディエーションによって、生徒の自律性は強化され、実際に協力活動をうながす学習体験のなかで協力精神が養われる。協力活動が、生徒全員にとって意義深く参照社会実践とできる限り直接関係するものであれば（表 16 参照）。

表 16：グループによるプロジェクトワーク、活動、実行

学習体験	現代の問題に関する、準備され組み立てられた討論、あるいは即興の討論と、その展開、主張、必要な情報のレベル等を評価するふり返りの体験。議論と立論の文化的形態に関する考察の体験
教師	<ul style="list-style-type: none"> - 繊細でむずかしいテーマに関して、微妙な部分や言外の意味を特定しながら、話し合いを効果的に導くことができる (DM - V17 - 2015) - 話し合いを混乱させる参加者にうまく気を配ることができる。状況や文化的なむずかしさを巧みに調整しながら、注意点をあげることができる (DM - V17 - 2015)
生徒	<ul style="list-style-type: none"> - ひとつの状況に対し、人々が異なる文化的基準により異なる反応をすることに気づく (CDD - 2015) - あることに断固とした自信がある時にも、かっとなぜ穏やかに話すことができる (CDD - 2015) - 他の人たちとの会話で、意見が合致した点と不一致の点をまとめることができる (CDD - 2015) - 衝突がある時、いろいろな立場の人に、反対者の意見を注意して聞き、その反対者に自分の問題と心配を述べるようにうながすことができる (CDD - 2015)

あらゆる共同体と同じく、学校の実践共同体では、関係的なレベルでも認知的レベルでも、緊張関係や衝突から逃れられない。その成員全員があらゆる形のメディエーションを行わなければいけない場だ。とりわけ生徒も、批判的な異議や、グループ内、グループ間の衝突があった場合には、大人（教師や心理師）のサポートがあるにしろないにしろ、メディエーションの役割を負うことがある。とはいえ、過度な楽観主義はやめ、次のことを認めなければいけない。クラスが充実した実践訓練の共同体にならない雰囲気は（刷新されない多くの学校文脈には）よくあることだと。中等教育の終わりでは、試験のプレッシャーとは関係なく、教科の知識の伝達に関して、権威主義的で一方通行な、教科縦割りの考え方を守りがちで、実践共同体のどんな精神からも遠いところにあると。

結

ここまで述べてきたことの目的は、今日の社会的行為者それぞれが描く軌跡の動態性にかかわる概念の広がりの中に、CEFR を位置づけ直すことだった。多様化した個人や集団を考えるのに役立つ枠組にしたかった。それは、欧州評議会言語政策班が行った近年の仕事のほとんどに共有する考え方ではあるが、本稿では主に、学校に通う生徒たちの社会的行為者としての道程に焦点をあてた。とくに、恵まれない環境、労働者層出身の若者を取りあげた。

全体的構想

本稿では、移動、他者性、集団という三つの軸をめくり全体を整理した。この三概念を関連づけながら、行動すること、コミュニケーションすること、学ぶことについて説明した。CEFR でも、1つの解釈モデルを土台に、行動する、コミュニケーションする、学ぶは不可分だった。三軸のうち、紛れもなく動態の軸である移動は、行為者に他者性の感覚をもたらし、複数の共同体への所属と参加をうながす軸である。複数の所属を補強し、また道程を助けるのが、ネットワークである。

ここでCEFR 提案を再検討する必要はないだろう。CEFR の出発点にあった一貫性を思い出せばよい。コミュニケーション、行動、学習は、社会的行為者の行為である。社会的行為者はそこで、求められる課題を遂行するために、とくに言葉の活動（生産、受信、やりとり、さらにはメディアーション）を遂行するために、持てる知識とスキルを動員できる力量と能力、そして態度と気質にスイッチを入れる力量と能力を、戦略的に利用する。複言語・複文化能力（英 a plurilingual and pluricultural competence; 仏 une compétence pluriilingue et pluriculturelle）は、そうしたリソースや活動を調整するもので、不統一な寄せあつめのものである。社会的行為者の言語バイオグラフィしだいで、またその人の軌跡に価値ある文化的出会いしだいで、進展していく能力である。

本稿では、「新しいこと、別のことに近づくことができる」ということと、メディアーションの概念を、繰り返し取り上げ、視野を広げた。この考え方のモデルの範囲を広げる助けとなったのは、社会的行為者は集団、団体（共同体）の成員であるという論証と、移動の概念の動態性である。

これらの概念を取りあげ、部分的に再定義し意味を延長したが、さまざまな次元で考えを組み立てる時に、これらの概念を用いるほかなかった。本論の分析で採用した概念の枠組が、「客観的に」中立だとは言えない。この枠組では、最終的には、社会的行為者が手続きの中心に来る。言葉と文化のリソースを持ち、ある程度高い自主性の余地と責任のある行為者が、学び、進歩することができるのは、団体への参加とその実践共同体の成員とのやりとり、新しい文化を見出す力量によってである。こうしたプロセスの全体で、成功するのは、なんらかの方法、とくに言葉の方法が延長し、複雑化し、多様化することによ

る。こうしたことが成功の大きい部分を条件付けている。行為者たちは、続いたり途切れたりする人生の軌跡において、経験をふり返る。リフレキシビティ（ふり返り）は、痛みをとまなうかもしれないし、それが決定的な要因にはならないとしても、各個人のイメージや行動に間接的に影響する。それがさらに、行為者同士のやりとりに影響し、社会的な力の進展にも及ぶのだ。

こうした全体的モデルは、独創的でも、厳密な論拠のある理論的進展でもない。ここで示した行為者の概念、社会性の概念は、欧州評議会が奨励する原則と価値観が依拠する概念に矛盾しないものだ。個人、集団、組織の概念がそこに加わる。

能力

個人の環境や道程がどんなものであろうと、次のような確証が成り立つ。

- 教育言語の（移住者のホスト国の言語を含む）能力は、どんな場合でも発展させなければならない。それは、学校での成功と、その社会への実際的な安定的参加に不可欠である。
- だが、行為の文脈はつねに、度合いはどうか多言語である。社会的行為者のレパトリーと、彼らが参加する、あるいは居合わせる言葉の実践は、さまざまな領域を含み、そこにはある程度の言語的多様性があり、ひとつの特定の言語の正式な習熟に集約できない能力が求められる。
- 移動、他者性、共同体の観点から行為者の道程を考えれば、いろいろな角度から補足的に、発展させるべき能力を検討することになる。能力は、各人の社会化や、共通の枠組の教育、新しい社会文化空間への適応と包摂に関するさまざまな歴史／ストーリーの動態性と結びついている。
- したがって、本稿のねらいは、CEFR が能力レベルの各段階を定義したねらいとは異なるものだ。CEFR の能力レベルは、学びの軌跡をどのように考えるかということに答えるものではあるが、コミュニケーションの力量という唯一ひとつの観点から、学びの軌跡を示している。しかも、学びの進行については均質的分類に従う直線的な漸進になっている（その直線上で行為者の特徴を決定できるようになっている）。ここで構想した多次元の視野は、CEFR の利用のなかでは見えにくかった次元に着目している。「ヨーロッパ言語ポートフォリオ」を受け入れた人であれば、この視野に同意する人たちがいるだろう。

メディアーション

CEFR で示されたメディアーションの定義は少し限定的で、その後ほとんど活用されていないとよく言われるが、反対に、本稿のメディアーションに関する解釈は広すぎて、とりとめがない乱用に見えるかもしれない。メディアーションの特徴を非常に広く、緊張関係にある二極間の距離を縮めるプロセスとし、学校教育をメディアーションのマクロシステムとみなしたのは、CEFR で述べられた言語的な言い換えプロセスとしてのメディアーションの概念を大きく拡張するためである。また、認知的メディアーションと関係的メディア

エーションは密接な補完関係にあり、この二つはただ個人の自発性にもとづくものではなく、学校に責任があるものと想定したが、メディアエーションは、教育にも、社会的包摂と結束にも関わるものであり、社会のはたらきのいろいろなレベルに横断的に重要である。

メディアエーションは、各人がはじめの立場を手放し、同意のための妥協点を探すことに限定されない。社会的メディアエーションの形、外交メディアエーションの形、商取引メディアエーションの形から引き出せるものは、一般化できない。たとえば、学校文脈の知識構築に寄り添うメディアエーション作業の目的は、学習者が、はじめに思い浮かべるイメージと目標知識との間で、中途半端な知識を身につけることでは当然ない。さらに言えば、メディアエーションが、緊張関係にある二極間の距離を縮めるまでに至らない、縮めるのに貢献しないことも十分ありうる。むしろお互いの対立点を解明し、明示し、結局は対立点を強調することで理解をうながす効果を持つこともある。それも無意味ではないだろう。また、芸術作品や別の文化の実践に対して感じる他者性に対してメディアエーションを行うというのは、それらに慣れさせることや他者性を消すのではなく、むしろそれらの根源的非還元的特徴の要素を強調することにあるかもしれない。

しかし、どんな場合でも、メディアエーションが言葉と言語的多様性による、そして言葉と言語的多様性についての活動の形をとることに違いない。メディアエーションするというのは、とくに言語的に、そして／あるいは記号的に、言い換えること、コード変換すること、変えることである。同じ言語で言い換えをするかもしれないし、複数の言語を交互に使うかもしれないし、口頭から筆記に、あるいは筆記から口頭に変える、言説の種類を変える、文と別の表象形態を組み合わせる、その環境にある人的リソースや技術的リソースに頼る、といった方法で行われる。メディアエーションはあらゆる手を尽くすから、たしかに言語の学習や複数の言説能力の発展に関わるものである。メディアエーションのあらゆる対象とあらゆるプロセスのもとでは、それらがどんなに多彩でも、繰り返し、適合調整、近似値の提示、「あるテーマをめぐって変化をつける」といった作業が見られる。そうした作業では、言葉のリソースが動員され、試される。やりとりのなかで新しいリソースが開発されていく。

言葉によるメディアエーション活動は、領域横断的に用いられ、移動と他者性と集団に関わるから、社会で共に生き、共に行動することに関する民主主義的訓練の場にとってもふさわしいものだ。政治参加は、現代の民主主義においては、言葉によるメディアエーションの力量を前提としている。そして、今日のように（とりわけ、その多言語構成や情報コミュニケーション技術の大きな影響力、新しいリテラシーの出現によって）複雑な社会では、言語や文化の多様性とは、別々に並存していることを指すのではない。言語文化の多様性は、人の行き来、接触、混交のなかで現実化し、複雑化する。だからそこで、民主主義的な表現ができるように、有効な表現となるように、言葉を多彩化する複合的なメディアエーション形態が必要になる。

価値観

欧州評議会が勧めるような価値観や原則（人権、法治国家、民主主義、市民権、他者の尊厳の尊重）を奨励したり擁護したりするのは、平和協調理想主義のためではない。今日でもヨーロッパは、異なるもの・人に対する不寛容に満ちた世界を生み出し続け、他所から来た人に扉を閉ざし続け、集団・共同体間是对立ばかりに見える。最良の大陸なら他者性、移動、共同体はある程度当然とは考えられないようだ。

子どもの権利、女性に対する暴力、贈収賄反対運動、ロマ族の状況等、いずれについても、勧告や憲章、規程が入念につくられただけでなく、具体的な教材や活動、実践の好例も加盟国に提案されている。言語政策班は、これに関してとりわけ多くのものを、能力や責任の範囲で生み出してきた。言語政策班が民主的市民性と参加局(Directorate of Democratic Citizenship and Participation)のなかの教育部(Education Department)に属しているのは意義深い。

CEFRの副題には「学習・教育・評価」とあり、とくに外国語を問題にしていた。それ以降、とくに『ヨーロッパ言語教育政策策定ガイド』（その前に「言語の多様性から複言語教育へ」と付いている）、『複言語・異文化間教育のカリキュラム開発と実践のためのガイド』が、「教育における言語、教育のための言語」プロジェクトに貢献した。このプロジェクトは教育全体のプロジェクトのなかで、言語政策と、言語の学習と使用について考察したものである。その教育プロジェクトは、文脈しだいでさまざまに実行可能だが、いずれの場合も、実行の際の選択と手続きは同じ原則と価値観に根ざす。

当然ながら本論も、その全体的視野を共有している。先行研究の知見は繰り返さなかったが、本論の提案全体は、CEFRが開いた道すじの内いくつか（とくに他者とメディアーション活動に関する部分）を出発点として、あらゆる人にとって質の高い教育、社会的包摂と結束、責任ある参加と民主的市民性をめざす教育の設計に属するものである。

本書は、学校で成功するための言葉に関する条件と、言語レパートリーのせいで出会う可能性のある障壁にとくに着目した。子どもや若者たちは、学校で支配的な表現形式、学校で期待される表現形式とはギャップのある言語レパートリーのせいで、壁にぶつかる場合があるし、いろいろな教科が導入されるなかで壁はどんどん高くなる。あらゆる人にとって質の高い教育には、その面の公平を保証する手立ても必要である。

社会を成す（英 Coming together as a society ; 仏 Faire société）

本書全体を通じて、個人行為者の動態性、複数の集団への所属、共同体間の移動、複数文化経験の文化内、文化間、異文化各次元を問題にしてきた。やりとりにおける複数の行為者の複数性、共同体間の接触、部分的交わり、結合、頻繁な緊張関係がある、あるいは、ない時の共同体の複数性等である。ではどうやって、社会的つながりを打ち立て、維持し、包摂と結束を保証するか。つまりどうやって「社会を成す」か。

先に、Tönniesによる共同体と社会の区別を引用した。この区別は社会学者、哲学者を

はじめ多くの作家により、繰り返され、議論され、異議も出されてきた。ここでは先に短く述べた区別以上にその議論に立ち入ることはしないが、二つの概念に根本的な対立はない。社会とは、より契約的、慣習的、制度的な次元であり、共同体は共同の関心や目的がその中心に、より明瞭にある。共同体についてはその実践が想定されるのに対し、社会は原則的なものである。

法の下に平等な個人の民主主義において、「社会を成す」とは、各人が所属する共同体に固有の価値観がどうであれ、次のことを認めることだ。すなわち、多数の平等な共同体の集合のなかで、公共のものは、そして共生は、共通のきまりごとの共有と尊重を前提とするものだ。それは市民と、まだ市民ではない人、市民になろうと希望する人にも及ぶし、若者の教育や外国人受入れの方法にも関わることである。それは、投票により公権力を代表する権威者の実践により、また何よりも、すべての責任ある社会的行為者の行為により、可能になるものだ。

Civiltas という概念は、共生の知識という意味で使われる前は、「組織化された共同体」のことだった。昔も今も、都市で共に暮らし敬意（英 civility; 仏 civilité）を保つには、他者、移動、社会集団を考えざるを得ない。今日的な複雑さは、ヨーロッパにおいては、市民参加が埋め込まれた社会的総体の一部になっていることにある。市民個人は、たとえば市町村、地方、国、国際共同体等に、代表者を送ることを通して自分の声を届けている。各レベルの組織は、その能力の範囲で、他者性、移動、共同体に関わる緊張関係や衝突を調整することになっている。規程の適用だけでは足りず、メディエーションの仕事は、共同体内でも、共同体間のレベルでも、前にもまして求められている。言語的複数性が必ずその手段となる。個人の社会的行為者にとって、市民精神と市民権の行使に関するモチベーションや忠誠心は、それを実行する空間の近さや、空間同士の連絡の密度によって違ってくる。自分と自分のあいだでさえ「社会を成すこと」は自明ではない！だからこそ、複数の価値観を参照するだけでなく、実際に複数の価値観に合わせるメディエーションが求められる。それを教育でも行うのである。

主要参考文献

注：欧州評議会言語政策班（Unité des politiques linguistiques / Language Policy Unit）刊行の文献は、すべて無料でダウンロードできる。www.coe.int/lang/fr

- Aden, J. (dir.) (2007) . *Construction identitaire et altérité en didactique des langues*, Le Manuscrit Université, Collection Langues.
- Baudelot, C., & Establet, R. (2009) . *L'élitisme républicain : L'école française à l'épreuve des comparaisons internationales* Paris : Seuil.
- Beacco, J.-C. & Byram, M. (2007) . *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe - De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue*, Version intégrale, Division des Politiques linguistiques, Conseil de l'Europe, Strasbourg.
- Beacco, J.C., Cavalli, M., Coste, D., Egli Cuenat, M., Goullier, F. et Panthier, J. (2015) . *Guide pour le développement et la mise en oeuvre de curriculums pour une éducation plurilingue et interculturelle*, Division des Politiques linguistiques, Conseil de l'Europe, Strasbourg (1ère version 2010) .
- Beacco, J.-C., Coste, D., De Ven, P.-H. Van et Vollmer, H. (2010) . *Langue et matières scolaires - Dimensions linguistiques de la construction des connaissances dans les curriculums*, Strasbourg, Division des politiques linguistiques, Conseil de l'Europe.
- Beacco, J.-C., Coste, D., Linneweber-Lammerskitte, H., Pieper, I., van de Ven, P.-H., Vollmer, H. (2015) . *La place des langues de scolarisation dans les programmes scolaires*, Strasbourg, Unité des Politiques linguistiques, Conseil de l'Europe.
- Boimare, S. (2014) . *L'enfant et la peur d'apprendre - 3e éd.* Paris : Dunod.
- Boudon, R. (2011) . *L'inégalité des chances*. Paris : Fayard/Pluriel. Édition originale : 1973.
- Bourdieu, P. (1980) . *Le sens pratique*. Paris : Éditions de Minuit,
- Bourdieu, P. & Passeron, J.-Cl. (1970) . *La Reproduction*. Paris : Éditions de Minuit.
- Bourdin, A. (2004) . « L'individualisme à l'heure de la mobilité généralisée », dans *Les sens du mouvement Modernité et mobilités dans les sociétés urbaines contemporaines*, sous la dir. de S. Allemand, F. Ascher, J. Lévy. Paris : Belin, p. 91-98.
- Bruner, J. (1990) . *Acts of Meaning*. Cambridge : Harvard University Press
- Byram, M. (1997) . *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Clevedon : Multilingual Matters.
- Byram, M. (2006) . *Langues et identités*, Etude préliminaire du Projet *Langues de l'éducation - Langues pour l'éducation*, Strasbourg : Conseil de l'Europe.
- Byram, M. (2011) . La compétence interculturelle. In : Blanchet, Ph. et Chardenet, P. (dir.) *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures*. Paris : Éditions des archives contemporaines – AUF, 253-260.
- Byram, M., Barrett, M., Ipgrave, J., Jackson R., del Carmen Méndez G. M. et al. (2009) . *L'autobiographie de rencontres interculturelles (ARI)*. Strasbourg : Conseil de l'Europe, Division des politiques linguistiques. www.coe.int/lang-autobiography/fr
- Byram, M., Gribkova, B., Starkey, H. (2002) . *Développer la dimension interculturelle dans l'enseignement des langues : une introduction pratique à l'usage des enseignants*. Strasbourg : Conseil de l'Europe, Division des politiques linguistiques.
- Byram, M. & Parmenter, L. (eds) (2012) . *The Common European Framework of Reference. The Globalisation of Language Education Policy*. Clevedon: Multilingual Matters.

- Byram, M. & Zarate, G. (1997) . Définitions, objectifs et évaluation de la compétence socioculturelle. In: Byram, M., G. Zarate & G. Neuner (eds.) , *La compétence socioculturelle dans l'apprentissage et l'enseignement des langues*. Strasbourg : Conseil de l'Europe.
- Canagarajah, S. (éd.) . (2013) . *Literacy as Translingual Practice: Between Communities and Classrooms* (1 edition) . New York: Routledge.
- Castellotti, V. et Moore, D. (2010) . *Valoriser, mobiliser et développer les répertoires plurilingues et pluriculturels pour une meilleure intégration scolaire*. Strasbourg : Conseil de l'Europe.
- Cavalli, M. (éd.), Coste, D., Crisan, A., et van de Ven, P.-H. (2009) . *L'éducation plurilingue et interculturelle comme projet*, Strasbourg : Conseil de l'Europe.
- Chini, D. & Goutéraux, P. (dir.) (2011). « Intégration de l'altérité dans l'apprentissage des langues. Formes didactiques et procédures psycholinguistiques », *Cahiers de l'Arc Atlantique*, n° 3.
- Coste, D. (2009) . « Altérité et formation des enseignants. Nouvelles perspectives. », *Médiation et altérité*, Postface, *LIDIL* 39, 163-170.
- Coste, D., Cavalli, M., Crisan, A., et van de Ven, P.-H. (2007) . *Un document européen de référence pour les langues de l'éducation ?* . Strasbourg : Conseil de l'Europe.
- Coste, D., Moore, D. et Zarate, G. (1997) , *Compétence plurilingue et pluriculturelle*, Strasbourg : Conseil de l'Europe ; Republié en 1998 in *Le français dans le monde, Recherches et applications*, numéro spécial, *Apprentissage et usage des langues dans le cadre européen*, Hachette Edicef – Editions du Conseil de l'Europe, 8-67 ; Version révisée et enrichie d'un avant-propos et d'une bibliographie complémentaire en 2009, Strasbourg : Conseil de l'Europe.
- Cummins, J. (2000) . *Language, Power and Pedagogy - Bilingual Children in the Crossfire*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Cummins, J. (2006) . Identity Texts: The Imaginative Construction of Self through Multiliteracies Pedagogy, in Garcia, O., Skutnabb-Kangas, T., & Torres-Guzman, M. E. (2006) . *Imagining Multilingual Schools: Language in Education and Globalization*. Clevedon, Buffalo: Multilingual Matters, 51-68.
- Dubet, F. (2006). Article « Institution », in Mesure, S. & Savidan, P., *Le dictionnaire des sciences humaines*. Paris : PUF.
- Dubet, F. (2009) . Les dimensions des inégalités scolaires, in Montel-Dumont, O. (dir.) , *Inégalités économiques, inégalités sociales, Cahiers français* n° 351, La documentation française. Voir aussi, dans *Pisa, Power and Policy* (Meyer & Benavot, 2013) le chapitre « The Finland Paradox ».
- Dubet F. (2010) . *Les places et les chances*. Paris : Le Seuil.
- Dubet F. (2014) . *La préférence pour l'inégalité*. Paris : Le Seuil.
- Dubet, F., Cousin, O., Macé, É. et Rui, S. (2013) . *Pourquoi moi ? L'expérience des discriminations*. Paris : Le Seuil.
- Egli Cuenat, E. et alii (2011) . *Mobilité pour une éducation plurilingue et interculturelle - Outils pour les enseignants de langues et les formateurs d'enseignants*, version provisoire. Graz : Centre Européen des Langues Vivantes.
- Eribon, D. (2013) . *La société comme verdict*. Paris : Fayard.
- Ernaux, A. (2013) . *Retour à Yvetot*. Paris : Editions du Mauconduit.
- Fairclough, N. (2001) . *Language and Power*. London : Routledge (1st ed. 1989) .
- Fairclough, N. (éd.) (1992) . *Critical Language Awareness*. Harlow: Longman.
- Ferréol, G. & Jucquois, G. (dir.) (2005) . *Dictionnaire de l'altérité et des relations interculturelles*. Paris : Armand Colin, coll. « Dictionnaire ».
- Fleming, M. (2009) : *L'usage de descripteurs dans l'apprentissage, l'enseignement et l'évaluation*, Strasbourg

- : Conseil de l'Europe.
- Fol, S. (2009) . *La mobilité des pauvres*. Paris : Belin.
- Forquin, J.-C. (1989) . *Ecole et Culture. Le point de vue des sociologues britanniques*. De Boeck, Bruxelles ; Editions universitaires, Paris.
- Forquin, J.-C. (1997) . *Les sociologues de l'éducation américains et britanniques Présentation et choix de textes*. De Boeck Université, INRP : Bruxelles, Paris.
- García, O. (2009) . *Bilingual education in the 21st century: A global perspective*. New York: Blackwell/Wiley.
- García, O. & Wei, L. (2014). *Translanguaging: Language, Bilingualism and Education*. New York: Palgrave Macmillan.
- Garzone, G. & Archibald, J. (eds) (2014) . Définir la médiation linguistique et culturelle : Un approche multidisciplinaire, *Defining Linguistic and Cultural Mediation: A Multidisciplinary Approach. Lingue Culture Mediazioni Languages Cultures Mediation*, vol 1, n ° 1-2. <http://www.ledonline.it/index.php/LCM-Journal/issue/view/53/showToc>
- Gohard-Radenkovic, A. (2007) . Comment analyser les rapports identitaires entre groupes et entre individus en situation de mobilité ? , *Igitur, Lingue / Culture / Identità, Rivista Annuale di Lingue, Letterature et Culture Moderne*, Anno VIII, Roma, Nuova Arnica Editrice, 41-56.
- Goï, C., Razafimandimbimanana, E., Huver, E. (2014) . Les inaccessibles de l'altérité et de la pluralité linguistiques et culturelles. Enjeux et perspectives pour l'éducation. *Glottopol. Revue de sociolinguistique en ligne*, 2014, pp. 2 - 8. <hal-01077597>
- Goldthorpe, J. (1987). *Social mobility and class structure in modern Britain*. Oxford: Clarendon Press. ISBN 0-19-827286-3
- Groux, D. & Porcher, L. (2003) . *L'Altérité*. Paris : L'Harmattan.
- Martin-Jones, M., Blackledge, A., & Creese, A. (eds) (2012). *The Routledge Handbook of Multilingualism* (1st edition) . Cambridge ; New York: Routledge.
- Meyer, H. D. & Benavot, A. (eds) (2013) . *PISA, Power, and Policy: the emergence of global educational governance*. Oxford Studies in Comparative Education. Symposium Books.
- Mondada, L. & Pekarek Doehler, S. (2000) . Interaction sociale et cognition située : quels modèles pour la recherche sur l'acquisition des langues ? *Aile 12*. <http://aile.revues.org/947>.
- Murphy-Lejeune, E. (2004) . *L'Etudiant européen voyageur, un nouvel étranger*. Paris : Didier-Crédif, coll. Essais.
- Park, R.-E. (1952) . *Human Communities: The City and Human Ecology*. Glencoe, Ill: Free Press.
- Porcher, L. (1979) . *L'éducation des enfants de travailleurs migrants en Europe : l'interculturalisme et la formation des enseignants*. Strasbourg : Conseil de l'Europe - Conseil de la Coopération culturelle.
- Prensky, M. (2012) . *Brain Gain: Technology and the Quest for Digital Wisdom*. New York, NY: Palgrave Macmillan Trade.
- Schleppegrell, M. J. (2004) . *The Language of Schooling: A Functional Linguistics Perspective*. Mahwah, NJ: Routledge.
- Schleppegrell, M. J., & Colombi, M. C. (eds.) (2005) . *Developing Advanced Literacy in First and Second Languages: Meaning With Power*. Routledge.
- Schwartz, O. (2011). *Peut-on parler des classes populaires ?* . *La vie des idées*, 13 septembre 2011. <http://www.laviedesidees.fr/Peut-on-parler-des-classes.html>
- Serres, M. (2012) . *Petite poucette*. Paris : Editions le Pommier.
- Stathopoulou, M. (2015) . *Cross-Language Mediation in Foreign Language Teaching and Testing*. Bristol,

- Buffalo, Toronto: Multilingual Matters.
- Van Avermaet, P. (2006) . *Élèves issus de milieux défavorisés et Langues de scolarisation*, Strasbourg : Conseil de l'Europe.
- Verhelst, M. (ed.) , Branden, K. Van den, Nulft, D. Van den et Verhallen, M. (2009) . *Cadre pour l'apprentissage précoce d'une langue seconde*, Strasbourg, Division des Politiques Linguistiques, Conseil de l'Europe, sous l'égide de la Nederlandse Taalunie (téléchargeable sur le site du Conseil de l'Europe)
- Vertovec, S. (2007) . *Superdiversity and its implications*, in *Ethnic and Racial Studies* Volume 30, Issue 6, Special Issue: 'New Directions in the Anthropology of Migration and Multiculturalism', 1024-1054.
- Yanaprasart, P. (dir.) (2009) . *Paroles d'acteurs de la mobilité. De la mobilité géographique à la mobilité intellectuelle*. Paris : L'Harmattan.
- Zarate, G. (1993) . *Représentations de l'étranger et didactique des langues*. Paris : Didier.
- Zarate, G. (2008) . « Contrepoint » dans Zarate, Lévy et Kramsch (eds) , 58-62.
- Zarate, G., Gohard-Radenkovic, A., Lussier, D. et Penz, H. (2003) . *La médiation culturelle en didactique des langues / Cultural Mediation in Language Learning and Teaching*, Centre européen des langues vivantes / Conseil de l'Europe, Graz (Autriche) .
- Zarate, G. & Gohard-Radenkovic, A. (éd.) (2004) . *La reconnaissance des compétences interculturelles : de la grille à la carte*. Sèvres : *Les Cahiers du CIEP*.
- Zarate, G. & Lévy, D. (dir.) (2003) . co-coordination du numéro de la revue *Le Français dans le Monde. Recherche et applications* intitulé *La médiation et la didactique des langues et des cultures*, Clé international / FIPF, janvier 2003.
- Zarate, G., Lévy, D. & Kramsch, C. (dir.) (2008) . *Précis du plurilinguisme et du pluriculturalisme*. Paris : Editions des Archives contemporaines. Traduit en anglais sous le titre *Handbook of Multilingualism and Multiculturalism* (Editions des archives contemporaines, 2011) . En cours d'édition en chinois.
- Zarate, G. & Liddicoat, A. (2009) . La circulation internationale des idées en didactique des langues, *Le français dans le monde, Recherches et Applications*, juillet 2009.