

博士論文

「難民等」への日本語教育人材養成の現状と課題

——モードの往還による知識生産

(Current Situation and Challenges in Training Human
Resources for Japanese Language Education for
Refugees, etc. : Knowledge Production through
Mode I and Mode II back and forth)

2024年3月

立命館大学大学院人間科学研究科

人間科学専攻博士課程後期課程

伴野 崇生

立命館大学審査博士論文
「難民等」への日本語教育人材養成の現状と課題
——モードの往還による知識生産
(Current Situation and Challenges in Training Human
Resources for Japanese Language Education for
Refugees, etc. : Knowledge Production through
Mode I and Mode II back and forth)

2024年3月
March 2024

立命館大学大学院人間科学研究科
人間科学専攻博士課程後期課程

Doctoral Program in Human Sciences
Graduate school of Human Sciences
Ritsumeikan University

伴野 崇生
TOMONO Takao

研究指導教員:サトウ タツヤ 教授
Supervisor: Professor SATO Tatsuya

目次

序.....	9
第1章 はじめに.....	11
1.1 研究の背景	11
1.1.1 難民発生・流出に関する歴史.....	12
【1950年代～60年代：ハンガリー動乱、アジア・アフリカにおける難民発生・流出】	12
【1970年代：世界各地に広がる難民問題、インドシナ難民の発生・流出】	12
【1980年代：冷戦の深刻化から冷戦終結へ】	13
【1990年代：ソビエト連邦の崩壊・冷戦終結から地球規模の紛争の時代へ】	13
【2000年代：新たな世紀の難民問題】	14
【2010年～2019年：さらに増大する難民流出】	14
【2020年～2021年：新型コロナウイルス感染症の流行と難民】	14
【2022年：世界における「難民」を取り巻く現状】	14
1.1.2 日本における「難民」受け入れ政策の歴史と現状.....	16
1.2 研究の目的、研究設問、本論文の構成	20
第2章 難民日本語教育の現状と課題.....	22
2.1 日本が受け入れてきた多様な難民.....	22
2.1.1 インドシナ難民	22
2.1.2 難民認定申請・条約難民・人道配慮による在留特別許可	23
2.1.3 第三国定住難民	24
2.1.4 シリア難民の留学生としての受け入れ	25
2.1.5 本国情勢を踏まえた在留許可.....	26
2.1.6 ウクライナ難民／ウクライナ避難民	27
2.1.7 子どもの難民.....	28
2.1.8 高齢者の難民.....	28
2.1.9 日本における難民受け入れの類型に関するまとめ.....	28
2.2 難民支援としての公的な日本語教育と民間による日本語教育	30
2.2.1 公的支援としての日本語教育.....	30
2.2.2 NPO等民間による難民日本語教育.....	31
2.2.3 難民支援としての公的な日本語教育と民間による日本語教育に関するまとめ	32
2.3 難民日本語教育に関する先行研究.....	33
2.3.1 難民研究に見られる日本語・日本語教育.....	33
【インドシナ難民に関する研究における日本語・日本語教育への言及】	33
【難民申請中の人々(asylum seekers)に関する研究における日本語教育への言及】	34

【第三国定住難民を対象とした研究における日本語教育への言及】	35
2.3.2 日本語教育研究における難民に関する言及.....	36
2.3.3 日本語教育人材養成に関する先行研究	38
2.3.4 海外における難民等に対する言語教育に関する先行研究	41
2.3.5 先行研究から導き出される研究上の課題.....	44
【課題1: 難民日本語教育における俯瞰的・統合的視点の不在】	44
【課題2: 狭義の難民日本語教育の質の向上】	45
【課題3: 広義の難民日本語教育の質の向上】	45
【課題4: 難民日本語教育人材の養成】	46
【本論文における研究上の課題】	46
2.4 第2章の小括.....	47
第3章 「難民日本語教育」 ——その必要性和特殊性.....	49
3.1 難民日本語教育という領域をなぜ立ち上げる必要があるのか	49
3.1.1 はじめに ——難民日本語教育の特殊性.....	49
3.1.2 理念型としての難民を通じて考える難民性への配慮.....	51
3.1.3 難民日本語教育における難民性への配慮に関する考察	52
【同国人とつながる可能性／危険性がある場としての地域の日本語教室】	52
【帰国という選択肢が限られていること】	54
【法的地位が不安定であること】	54
【来日前に十分な教育を受けることができなかった可能性】	55
【精神的に不安定な状態にある可能性】	56
【難民日本語教育の現場と他との連携・協働の必要性】	56
3.1.4 まとめ	58
3.2 学融領域としての「難民日本語教育」の提唱	59
3.2.1 はじめに.....	59
3.2.2 知見はなぜ十分に共有されてこなかったのか.....	60
3.2.3 なぜ俯瞰的・統合的視座が必要なのか.....	61
3.2.4 多様なアクターが関わる領域としての「難民支援」「難民日本語教育」	62
3.2.5 学融領域としての「難民日本語教育」の必要性	64
3.2.6 ギボンズのモード論 ——モードIとモードII.....	65
3.2.7 モードIIあるいは学融領域としての難民日本語教育	68
3.2.8 モードI /研究領域としての難民日本語教育とモードII /学融領域としての難民日本語教育の往還.....	69
3.2.9 アクター間の葛藤・軋轢あるいは協働・連携の契機としての現場	71
3.2.10 学融領域としてのモードIIから「北極星の展望」を持つためのモードIへ.....	72

3.2.11 信念・価値観のない／信念・価値観が意識されない教育実践の危険性	76
3.3 第3章の小括.....	77
第4章 「難民日本語教育」人材になっていく過程を支えるには何が必要か ——AUTO-TEM と対話的自己による検討	79
4.1 はじめに ——AUTO-TEM による「難民日本語教育」人材の成長過程の検討.....	81
4.1.1 目的	81
4.1.2 背景	82
4.1.3 実践者としての自己を研究者として省察的に分析する試み	82
4.1.4 方法	84
【Auto-TEM：TEM を用いたオートエスノグラフィー】	84
4.1.5 対象	87
【Auto-TEM 図作成の手順】	87
4.1.6 Auto-TEM 分析およびオートエスノグラフィーの記述.....	90
【時期区分および記述方法】	90
【Ⅰ期：日本語教師としてのキャリアの準備段階】	96
【Ⅱ期：日本語教師キャリア開始期】	96
【Ⅲ期：難民日本語教育の実践開始期】	97
【Ⅳ期：難民日本語教育の専門家としてのキャリア開始期】	97
【Ⅴ期：難民日本語教育の専門家としての武者修行期】	98
【Ⅵ期：武者修行結実期】	99
【Ⅶ期：「専門家」として自信を持った継続へ】	100
4.1.7 考察 ——モデルの生成	100
4.1.8 Auto-TEM 分析のまとめ	102
4.2 「難民日本語教育」人材の成長過程における自己内対話.....	103
4.2.1 目的	103
4.2.2 対象	104
4.2.3 対話的的自己による分析・考察.....	105
【Ⅰ期：日本語教師としてのキャリアの準備段階】	105
【Ⅱ期：日本語教師キャリア開始期】	106
【Ⅲ期：難民日本語教育の実践開始期】	108
【Ⅳ期：難民日本語教育の専門家としてのキャリア開始期】	109
【Ⅴ期：難民日本語教育の専門家としての武者修行期】	111
【Ⅵ期「武者修行結実期」からⅦ期「「専門家」として自信を持った継続へ】	113
4.2.4 対話的自己分析のまとめ	114
4.3 難民日本語教育人材になっていく過程を支えるには何が必要か	115

4.4 第4章の小括.....	116
第5章「難民日本語教育」人材養成プログラムの開発・実施・評価.....	117
5.1 はじめに.....	117
5.1.1 背景と目的.....	117
5.1.2 対象.....	118
5.1.3 方法.....	120
5.2 「難民日本語教育」人材養成プログラムの開発・実施・評価.....	121
5.2.1 「難民日本語教育」人材養成プログラムの社会的インパクト.....	121
5.2.2 「難民日本語教育」人材養成プログラムの逆向き設計論によるデザイン.....	124
【文化庁(2019)が提唱する難民等に対する日本語教育人材 【初任】 求められる資質・能力】.....	124
【文化庁(2019)による難民等に対する日本語教育人材 【初任】 のための研修の教育内容】.....	124
【①背景理解と配慮】.....	128
【②共感的理解とQOL向上への貢献】.....	129
【③可能性と限界の理解と連携・協力、広い視野からの対応】.....	131
【④実際の条件・環境を出発点とした授業やコースの組み立てと修正・調整】.....	132
5.2.3 アンドラゴジーに基づく難民日本語教育人材養成プログラムの開発・実施.....	133
5.2.4 実施した「難民日本語教育」人材養成プログラムの評価.....	138
5.3 第5章の小括.....	143
第6章 本論文の結論と残された課題.....	145
6.1 難民日本語教育という領域をなぜ立ち上げる必要があるのか。また、それほどのような領域であるのか.....	145
6.2 難民日本語教育人材になっていく過程を支えるには何が必要か.....	145
6.3 難民日本語教育人材は研修プログラムで養成可能か、可能であるとすれば研修プログラムを通じて受講者はどのような資質・能力を得ることができるか.....	147
6.4 難民日本語教育人材養成はいかにして可能となるか.....	148
6.5 残された課題.....	149
巻末資料.....	152
資料1：伴野(2013)における「私は難民日本語教育で何を指すか」に関する記述.....	152
【なぜ「難民日本語教育」で「相互尊重と自己表現」を指すのか】.....	152
【なぜ「難民日本語教育」で「居場所」を指すのか】.....	153
【なぜ「難民日本語教育」で「エンパワーメントと社会統合」を指すのか】.....	155
【なぜ「難民日本語教育」で「難民と周囲のコミュニケーション」を指すのか】.....	155
資料2：19年研修の研修全体のシラバス.....	157
【概要】.....	157

【到達目標(目指す人物像)】	157
【方法】	158
[think-pair-share、グループディスカッションなど].....	158
[当事者へのヒアリング、ブレインストーミング、ワークショップの企画・実施・振り返り].....	158
[ケースメソッド].....	158
【実施スケジュール】	158
参考文献・参考 URL.....	164
【A-D】	164
【E-G】	165
【H-I】	166
【J-L】	167
【M】	168
【N】	169
【O-R】	170
【S】	170
【T】	172
【U】	172
【V-Z】	173
謝辞.....	174

図表目次

図 1	ベトナムから逃れるボート・ピープル	12
図 2	第三国定住のイメージ	24
図 3	条約難民及び第三国定住難民に対する日本語教育事業	30
図 4	最小単位の TEM 図(実線は実際の径路、点線はあり得た径路を示す)	86
図 5	Auto-TEM 図(I 期～II 期)	92
図 6	Auto-TEM 図(III 期～IV 期)	93
図 7	Auto-TEM 図(V 期)	94
図 8	Auto-TEM 図(VI 期～VII 期)	95
図 9	難民日本語教育の人材養成のための自己形成と成長のモデル	102
図 10	内部ポジション・外部ポジションと外界、ポジション同士の対話関係	104
図 11	対話的自己(I 期)	106
図 12	対話的自己(II 期)	107
図 13	対話的自己(III 期)	108
図 14	対話的自己(IV 期)	110
図 15	対話的自己(V 期)	112
図 16	対話的自己(VI-VII 期)	114
図 17	19 年度研修における社会的インパクト評価のためのロジックモデル	123
図 18	「逆向き設計」の 3 段階	127
図 19	「誰かに助言を求められたら」どう答えるか —— 質的統合法による図解化	140
図 20	条約難民及び第三国定住難民等に対する日本語教育	150
表 1	最近 10 年間における主な難民発生国	16
表 2	日本における難民庇護の状況	19
表 3	過去 10 年間の難民申請・難民認定・人道配慮による在留特別許可(在特)の数	24
表 4	第三国定住難民の来日時期・人数(世帯数)・当初の定住先	25
表 5	モード I とモード II の違い	67
表 6	葛藤・軋轢あるいは連携・協働の契機としての記号の発生	73
表 7	葛藤・軋轢あるいは連携・協働の契機としての記号の発生と方針・学融・北極星の展望としての第 3 層における三つのレイヤー	75
表 8	難民日本語教育について筆者が関わってきた主な活動(個人的な関わりは除く)	82
表 9	TEM で用いる概念と実践的意味(サトウ・安田編 2017 などを元に作成)	86
表 10	【難民日本語教育の専門家としての自分を見出す】に至った当時の対象者=筆者	87
表 11	Auto-TEM 図作成の手順	88
表 12	TEM の概念と本論文における位置づけ	89

表 13	【難民日本語教育の専門家としての自分を見出す】に至った当時の対象者＝筆者.....	105
表 14	難民等に対する日本語教師【初任】研修の教育内容.....	125
表 15	2019年度の研修日程・カリキュラム.....	128
表 16	【講義9】難民等の異文化受容・適応で扱ったケース教材(一部).....	136
表 17	「誰かに助言を求められたら」どう答えるか ——図解化にもとづく文章化.....	141

序

本論文は、難民等を対象とした日本語教育、難民支援としての日本語教育(難民日本語教育：伴野 2013、2023)人材の養成はなぜ必要か、またそれはいかにして可能となるかについて論じるものである。

1951年の難民の地位に関する条約の第1条A(2)¹によれば、難民とは、「人種、宗教、国籍もしくは特定の社会的集団の構成員であることまたは政治的意見を理由に迫害を受けるおそれがあるという十分に理由のある恐怖を有するために、国籍国の外にいる者であって、その国籍国の保護を受けることができない者またはそのような恐怖を有するためにその国籍国の保護を受けることを望まない者」のことである。

日本は1951年の難民条約および1967年に採択された難民の地位に関する議定書に1981年に加入、翌1982年に発効しており、難民条約および議定書に基づいて日本の難民認定制度は整備されることとなった。

日本は難民条約加盟国であり、日本にも毎年多くの難民が逃れてきている。だが、後で詳しく論じるように、難民は必ずしも日本を目指して逃れてきているわけではない。そのため、日本語学習を含む日本で生活するための準備を十分することができないまま、場合によっては全く準備のないままに日本に逃れ、日本での生活が始まるということが非常に多い。そのような難民の中には、例えば英語が堪能で、英語で仕事をし、英語を使って日本での生活を立ち上げていくことのできる、環境を整えられる人も全くいないわけではない。だが、大多数は日本で、日本語を使って生活を作り上げていく必要がある。特に条約難民として認定されることを目指す庇護希望者(asylum seekers)は、難民認定を申請している間は滞在の身分(在留資格)が不安定であり、また、在留資格の不安定さゆえに公的な支援を受けることが難しい。そのような不安定な状態において日本語学習を進めていく必要があるという困難に直面することとなる。

第2章で詳しく見ていくように、難民日本語教育に関する研究には難民もしくは難民的背景を有する一部の人々に注目したものか、日本語教育以外の専門領域から日本語／日本語教育／日本語学習の重要性を指摘したものがほとんどである。だが、難民日本語教育全体を俯瞰し、難民日本語教育全体の状況を改善し、日本に暮らす難民を対象とした日本語教育・学習支援の質向上を行っていくことを企図した研究は、管見の限り現時点では存在しない。

もちろん、それぞれの現場で、その都度立ち上がる問題に対処しながら、それぞれに努力を重ねることは重要である。だが、難民という個人情報の保護が非常に重視される個々の現場に

¹ 同条約には、無国籍者に関しても「常居所を有していた国の外にいる無国籍者であって、当該常居所を有していた国に帰ることができない者またはそのような恐怖を有するために当該常居所を有していた国に帰ることを望まない者」とある。日本で難民について議論したり、難民についてNPO等が説明を行ったりする際には「人種、宗教、国籍もしくは特定の社会的集団の構成員であることまたは政治的意見を理由に迫害を受けるおそれがあるという十分に理由のある恐怖を有するために、国籍国の外にいる者」までが引用されることが多い。

おける実践の積み重ねや経験則を含めた様々な知見は十分に共有されることなく、暗黙知(tacit knowledge：ポランニー1966/2003)となって個人や一部の組織に、場合によってはそれが知識であることすら認識されないままに散在している状況が長く続いている。また、研究においても難民もしくは難民的背景を有する一部の人々にのみ焦点化しているばかりでは、個人や一部の組織に散在化した知識はそのまま散在化したままとなり、共通の基盤を持つことに貢献できない。これに関連して文化庁(2019)は、「日本は、1970年代から中国帰国者や難民など、初等教育を受けることができなかつた高齢者から子供までの者を含む日本語学習者に対する定住支援策として日本語教育を行ってきた。しかし、その教育を担ってきた日本語教師の資質・能力や教育内容等の知見が十分に共有されていないとの指摘がある」と述べている。そこで、本論文では、暗黙知となっている日本語教師の資質・能力や教育内容等の知見について分析・考察を行いまとめることを通じて、共有可能なものとして知識生産(knowledge production：ギボンズ1994/1997、小林1996、1997、1999、サトウ2001、2012、伊勢田2010)を行っていく。

なお、文化庁(2019)は「難民等の『等』には、インドシナ難民、条約難民、第三国定住難民の家族のほか、在留資格にかかわらず難民という背景を持つ方を含め、幅広く捉えるものとする」としている。本論文では単に「難民」といった場合にも、難民条約が規定する難民のみならず、難民的背景を持つ様々な人々を指すこととするが、文化庁(2019)について言及する際には引用元にならない「難民等」と表記する。両者は文脈上明らかな場合を除き、本論文では同じ意味で用いられる。すなわち、単に難民といった場合にも本論文では在留資格や法的地位に関わらず難民的背景を持つ人々全般を指すと理解されたい。また、難民の日本語学習者としての側面を強調する場合には難民=学習者と表記する。

難民に関する情勢は日々動いている。執筆時点(2023年10月までの期間)において可能な範囲で扱ってはいるが、ロシアによるウクライナ侵攻以降の最新の詳細な状況については稿を改めて論じたい。

第1章 はじめに

1.1 研究の背景

世界では毎年多くの人々が故郷を追われ、難民となっている。

2023年6月に国連難民高等弁務官事務所(The Office of the United Nations High Commissioner for Refugees : UNHCR)によって出されたGlobal Trends 2022によれば、2022年末時点において、紛争や迫害によって故郷を追われた人²は1億840万人であったという(UNHCR 2023)。また、2023年に入ってからも4月にスーダンでの紛争が勃発し、新たな難民の流出の引き金となるなど、5月末時点で世界の強制移動の数は1億1,000万人に達したと推計されている(UNHCR Japan 2023)。2022年末時点における日本の総人口は1億2,486万1千人である(総務省統計局サイト)。すなわち、日本の総人口に迫るほど多くの人々が住み慣れた故郷を追われ、避難を余儀なくされているということになる。

難民の地位に関する条約(Convention Relating to the Status of Refugees)がスイスのジュネーブで採択されたのは、1951年7月28日の難民および無国籍者の地位に関する国際連合全権委員会会議においてであった³。序章ですで見たとおり、この条約において難民は「人種、宗教、国籍もしくは特定の社会的集団の構成員であることまたは政治的意見を理由に迫害を受けるおそれがあるという十分に理由のある恐怖を有するために、国籍国の外にいる者であって、その国籍国の保護を受けることができない者またはそのような恐怖を有するためにその国籍国の保護を受けることを望まない者」と定義されているが、実はこの定義の前には時限制限が加えられている。具体的には「1951年1月1日前に生じた事件の結果として、かつ、⁴」とあるのであるが、これは1951年のこの条約は、もともと第二次世界大戦後に発生した大量の難民を保護する目的で制定されたものであったことによる⁵。

だが、1951年以降も地球規模で多くの難民が発生している。UNHCRの設立は1950年であるが、「設立当初、同機関の活動の対象になった難民は、第2次大戦の直後、住む所のなかった人々で、その数は40万人ほどであった」(UNHCR 2021)が、歴史を紐解けば第二次世界大戦以降も難民の発生・流出は常に続いてきたと言っても過言ではない。

² このうち、安全を求めて国外に出た難民は約3,530万人、国内避難民(Internally Displaced Person : IDP)と呼ばれる故郷を逃れ自国内で避難している人々が6,250万人、庇護希望者(asylum seekers)は540万人、その他の国際保護を必要としている人は520万人にいとされる(UNHCR 2023)。

³ 条約の効力発生は、1954年4月22日。

⁴ 英語の原文には”As a result of events occurring before 1 January 1951 and”とある。

⁵ 第二次世界大戦以前にも難民は発生していた。例えば、ロシア革命(1917年)やオスマン帝国の崩壊(1922年)は政治的・社会的な構造を大きく変化させることになったが、新たな体制になじみず難民として外国へ逃れた人々がいた(外務省サイト a)。

1.1.1 難民発生・流出に関する歴史

難民に限らず何かを論じる際、現在を知り未来に向けた提言を行っていくためには過去の歴史について整理しておく必要がある。そこで以下、まずは1951年以降1990年代までについては主にUNHCR(2021)を参照しながら、2001年以降についてはUNHCRが毎年公開している『グローバル・トレンドズ・レポート(Global Trends report)』をもとに難民発生・流出の歴史についてまとめていく。

【1950年代～60年代：ハンガリー動乱、アジア・アフリカにおける難民発生・流出】

1950年代～60年代の難民の発生・流出については1956年のハンガリー動乱によるハンガリー難民の国外への流出、同時期における数十万の中国難民の香港への流出、チベット難民のインドへの流出、1954年に始まったアルジェリアの独立戦争(1954-1962)によるモロッコおよびチュニジアへの難民の流出などが挙げられる(UNHCR 2021)。

1951年の難民の地位に関する条約は、第二次世界大戦期のヨーロッパにおける難民の発生が想定されたものであるが、1950年代、60年代には既にアジアやアフリカ地域に広がっていることがわかる。

【1970年代：世界各地に広がる難民問題、インドシナ難民の発生・流出】

1970年代に入ると、1971年のバングラデシュ独立戦争による難民のインドへの流出、1972年のアジア系住民のウガンダからの追放が起きた。また、1973年には民主的な選挙で選ばれた政権がクーデターで倒されたチリで、1974年には軍政が敷かれたアルゼンチンで、それぞれ多くの難民が発生した(UNHCR 2021)。

ベトナム戦争(1960⁶-1975)は、ベトナム民主共和国(北ベトナム)とベトナム共和国(南ベトナム)の間で勃発した戦争である。北ベトナムの共産党政権が南ベトナムに影響することを警戒したアメリカは、1965年に本格的に軍事介入を開始したが、1968年には後退、1973年には撤退した。1975年には南ベトナムの首都であったサイゴン(現ホーチミン市)が陥落した(UNHCR 2021)。

1975年にベトナム・ラオス・カンボジアのインドシナ三国において政治体制が社会主義体制へと急激に変化し、多くの人々が難民(インドシナ難民)として流出した。この際に、小型船などで直接国外に逃れたり、漂流中にタンカーや貨物船などに救助されたりした人々(ボート・ピープル)や陸路隣国に逃れた人々(ランド・ピープル)もいた(UNHCR 2021)。

ボート・ピープルは日本にもたどり着く。1975年4月のサイゴン陥落により流出したベトナム



図1 ベトナムから逃れるボート・ピープル

⁶ ベトナム戦争の開始時期については諸説ある。

ム難民がアメリカ船籍の船に救助されて5月に日本に降り立った。難民条約未加盟だった日本では水難者としての水難上陸許可および一時庇護が与えられた。その後、日本政府は上陸許可者の急増、また国際世論を受けて1978年にはベトナム難民の定住許可が閣議了解され、さらに1979年にはインドシナ三国から留学生や研修生の資格で来日し帰国できなくなった人々やアジア諸国の難民キャンプ等に一時滞在していたインドシナ難民⁷についても、日本への定住を許可することが閣議了解された(川上 2007)。

【1980年代：冷戦の深刻化から冷戦終結へ】

1980年代には、冷戦が深刻化する中で、超大国の介入によって世界各地の内戦が解決の困難な代理戦争と化す中で、アフリカの角(Horn of Africa)と呼ばれるアフリカ大陸東部、アジア、中央アメリカなどで難民・避難民が多く発生した(UNHCR 2021)。1989年のマルタ会談でブッシュ(アメリカ大統領)とゴルバチョフ(ソ連最高会議議長兼党書記長)によって冷戦終結が宣言された(和田 2010)が、冷戦が集結しても難民について楽観視できる状況になったわけではない。

【1990年代：ソビエト連邦の崩壊・冷戦終結から地球規模の紛争の時代へ】

実際、1991年のソビエト連邦の崩壊後に起こった大規模な人口移動、南コーカサスや中央アジアにおける民族間や分離独立の武力紛争、1990年代後半におけるチェチェン紛争など多くの難民・避難民を生むこととなった(UNHCR 2021)。

また同じころ、1990年8月2日イラクによるクウェート侵攻を発端とした湾岸戦争(1990-1991)が勃発した。戦争末期には「国をもたない最大の民族」とも呼ばれるクルド人による反乱がイラク国内で起きたが、これに対するイラク政府による弾圧に端を発したクルド難民の大脱出(1991)があった。

バルカン地域においても難民危機が発生する。1991年に始まったユーゴスラヴィア社会主義共和国連邦の解体が、第二次世界大戦以来のヨーロッパにおける最大の難民危機をもたらした(UNHCR 2021)。ユーゴスラヴィアは、スロヴェニア、クロアチア、ボスニア＝ヘルツェゴヴィナ、セルビア、モンテネグロ、マケドニアの六つの共和国からなる連邦国家であったが、独立と統一の指導者であったティト大統領の死去(1980年)以降、箍がはずれたように分裂へと進む。分離独立が進む中、内戦、民族浄化へと突き進んでいき、多くの難民が発生した。

1990年代はアフリカにおいても難民危機が発生した時代である。ツチ系とフツ系とされる人々との間でルワンダ内戦が1990年に勃発した。1994年4月6日にフツ系のジュベナール・ハビヤリマナ大統領が暗殺されると民族的対立による大量虐殺が発生した。その結果、200万人以上のルワンダ難民が、ザイール(現在のコンゴ民主共和国)、タンザニア、ブルンジ、ウガンダへと流出することとなった。

また、アフリカの角でソマリア内戦が本格化・泥沼化したのも1990年代である。1988年に

⁷ 対象はベトナム難民だけでなく、ラオス難民、カンボジア難民にも拡大した。

本格化したこの内戦により多くの人々が難民・避難民となり、大規模な人々の移動と国外離散の原因となった。

1999年にはバルカン南部でも難民危機が発生する。コソボのアルバニア系住民がアルバニア、マケドニア、旧ユーゴスラビア共和国へと流出した。

【2000年代：新たな世紀の難民問題】

2000年代初め、2003年にスーダンのダルフル地方で始まったダルフル紛争、コンゴ民主共和国の内戦などにより多くの人々が難民となって国を逃れていた。また、2001年のアフガニスタンのタリバン政権打倒、2003年のイラク戦争なども多くの人々が難民化するきっかけとなった。2000年代後半には各国における内戦の一時的な改善から難民の数は一時的に減少したが、その後再び増加に転じた。難民の増加に伴い、受け入れ国における対応が追いつかない状況が、顕著に見られるようになったのもこの時期である。特に、難民発生国の近隣国には多くの難民が流入し、社会的・経済的な負担が増大した。

【2010年～2019年：さらに増大する難民流出】

2010年代にはシリア危機、南スーダン、ミャンマーなどでの紛争や迫害が大きな要因となり、世界で難民の数が急増する。2010年にチュニジアで起こったジャスミン革命を発端とした「アラブの春」と呼ばれる民主化運動が始まる。その影響を受けたシリアでは、政治的・宗教的・民族的背景が複雑に絡み合い、2011年以降、現在も続く内戦状態となり、その結果、多くのシリア人が国を逃れて難民となった。この時期にはアフリカからの難民も多く発生し、ヨーロッパに多くの難民が流入する「ヨーロッパ難民危機」と呼ばれる事態へと発展した。

ロヒンギャ問題もまた、この時期に深刻化する。ロヒンギャとは、ミャンマーのラカイン州で暮らしてきたイスラーム教徒たちのことである。長年にわたる抑圧・迫害から逃れるために、多くの人々が隣国のバングラディシュなどに逃れていたが、2017年に起きたロヒンギャの武装勢力による警察施設襲撃の報復としてミャンマー国軍が掃討作戦を行ったことから、自体はさらに大きく悪化することとなる。

【2020年～2021年：新型コロナウイルス感染症の流行と難民】

2020年からは、それまでの状況に加え、新型コロナウイルス感染症の世界的流行が難民や難民支援機関、NPO/NGOなどに甚大な影響をもたらした。世界中の人々が、とりわけ難民を含む社会的に脆弱性の高い人々への影響は深刻なものであった。感染症拡大防止のために国境が封鎖されたり入国制限が強化されたりした結果、難民が目的地にたどり着くことが困難となった。第三国定住プログラムも一時停止され、第三国への再定住が困難となった。感染リスクにさらされただけでなく、非正規雇用が多い中、経済的困難に直面する難民が増加した。

【2022年：世界における「難民」を取り巻く現状】

UNHCR(2023)によれば、2022年末時点で、紛争、迫害、暴力、人権侵害等により故郷から追

われ、避難を余儀なくされた人の数は1億840万人であった。また、2022年は一年間での増加が1,910万人と過去最大となっている。総数のうち、安全を求めて国境を越えた難民は3,530万人、また、全体の58%に当たる6,250万人が国内での避難を強いられている。

背景には、ウクライナにおける戦争、世界各地での紛争、気候変動の影響があるとされている。ウクライナでの戦争は、2022年の強制移動の数を引き上げた最大の要因である。ウクライナからの難民の数は、2021年末時点では2万7,300人であったが、2022年末時点においては570万人にまで達している(UNHCR 2023)。

アフガニスタンから避難した難民の数もまた、増加している。近年では日本の報道はウクライナ難民／避難民⁸に関するものをよく目にするが、アフガニスタンから逃れた難民もウクライナと同程度の570万人に達している(UNHCR 2023)。なお、UNHCR(2014)によれば、2013年末までは、33年間連続でアフガニスタンが難民発生数最多の国であった。2014年以降も2番目もしくは3番目に多い国となっている。

シリア難民についても、今なお多く発生している。2011年のチュニジアにおけるジャスミン革命の影響が中東諸国に波及したいわゆる「アラブの春」と呼ばれる民主化運動は、2011年3月にシリアにも及んだ。その結果、シリアは内戦状態となり、10年以上経った今も続いている。2022年はシリア難民の数は650万人であり、シリアは2014年以降9年連続で世界最大の難民発生国となっている。

故郷から追われ、避難を余儀なくされた人々を受け入れているのは、経済面、人口比のどちらの面から見ても低中所得国とされる国が多い。GDP(国内総生産)の合計が世界全体の1.3%に満たない46の開発途上国が、全難民の20%以上を受け入れている(UNHCR 2023)。

⁸ 政府のWebサイト等ではウクライナ避難民という用語が用いられているが、紛争地域から逃れてきた人々も難民として認定する国があること、避難民と呼ばれている人々のうち難民認定される人が出てくる可能性もあること、日本政府も当初ウクライナ難民と呼んでいたこと等、様々な理由から本論文では文脈上どちらかが適切であるという場合を除いて、ウクライナ難民／避難民と併記することとする。

表 1 最近 10 年間における主な難民発生国

出所：UNHCR(2014-2023)をもとに筆者作成⁹

2013 年末	アフガニスタン 256 万人、シリア 247 万人、ソマリア 112 万人
2014 年末	シリア 388 万人、アフガニスタン 259 万人、ソマリア 111 万人
2015 年末	シリア 490 万人、アフガニスタン 270 万人、ソマリア 110 万人
2017 年末	シリア 630 万人、アフガニスタン 260 万人、南スーダン 240 万人
2018 年末	シリア 670 万人、アフガニスタン 270 万人、南スーダン 230 万人、 ミャンマー110 万人、ソマリア 90 万人
2019 年末	シリア 660 万人、ベネズエラ 370 万人、アフガニスタン 270 万人、 南スーダン 220 万人、ミャンマー 110 万人
2020 年末	シリア 670 万人、ベネズエラ 400 万人、アフガニスタン 260 万人、 南スーダン 220 万人、ミャンマー110 万人
2021 年末	シリア 680 万人、ベネズエラ 460 万人、アフガニスタン 270 万人、 南スーダン 240 万人、ミャンマー 120 万人
2022 年末	シリア 650 万人、ウクライナ 570 万人、アフガニスタン 570 万人

1.1.2 日本における「難民」受け入れ政策の歴史と現状

日本における難民受け入れの契機は、1970 年代後半のインドシナ難民の大量流出であった。1978 年に社会主義体制に移行したベトナム、カンボジア、ラオス(インドシナ三国)から多くのインドシナ難民が国外に避難し、日本にも多くの難民が逃れた。

1975 年 4 月の旧南ベトナム政権崩壊以降、ボート・ピープルの流出が激化し、5 月には日本へも初めてボート・ピープルが到着した。ボート・ピープルは、1975 年には 9 隻 126 人、1976 年には 11 隻 247 人、1977 年には 25 隻 833 人へと急増した。1979 年から 1982 年の四年間は毎年 1,000 人台を記録した。日本では、ボート・ピープルに対し、当初一時的な滞在のみを認めることとしたが、インドシナ難民の流出が続く中、国内外の要請に応えるため、1968 年 4 月 28 日に閣議了解がなされ、ベトナム難民の定住を認める方針が決定された。定住許可の条件は、当初設定されていた定住枠の撤廃、ラオス難民、カンボジア難民への対象の拡大など順次緩和されていった。日本政府によるインドシナ難民の受け入れ事業が終了した 2005 年までに、11,319 人の受け入れが行われた(外務省サイト a、RHQ サイト a、RHQ2012)。

日本が難民条約に加入したのは 1981 年である。翌 1982 年に出入国管理及び難民認定法が整備された(外務省サイト a)。日本で難民申請を希望する者は、法務省入国管理局に登録、審査な

⁹ 年度によって 3 カ国であったり 5 カ国であったりするが出典のまま表記。ただし、この数値には UNHCR の支援対象ではないパレスチナ難民は含まれていない点に注意が必要。パレスチナ難民については、国連パレスチナ難民救済事業機関(United Nations Relief and Works Agency for Palestine Refugees in the Near East : UNRWA)が支援を担当している。

どを経て条約難民として認定される。不認定の場合には、審査請求¹⁰をしたり、異議の審査後に不認定の場合には裁判所による見直しを求めたりすることが可能である。

難民申請手続きは短くても数か月、また再申請や裁判所での審査を含めると何年もかかることもある。また、収容の問題もある。収容の有無は、本人の在留資格、難民申請する前の日本での在留期間、逃亡の恐れや保証人等の有無などが問題となるが、収容された場合、申請期間がさらに長期化することが問題となっている。

難民申請の結果を待つ間、申請者の一部は適法に働くことができず、一部は生活・住居費など政府による支援を受けざるを得ない。病気の際、まず医療費を自費でまかない、後日、支援機関による払い戻しを待たなければならない。また、日本語学習プログラムの多くは難民認定された人のみを対象としていることなどから、難民申請者の日本語を学習する機会は限られている。

条約難民、つまり難民条約上の難民として日本政府から認定されると在留資格と法令の範囲内で権利と公共サービスの利用が認められる。難民申請の結果、難民認定を受けた場合には更新可能な一年から三年の定住者としての在留資格が与えられる。また、国民健康保険加入を申請することができ、必要があれば市・区役所など通じて福祉支援を受けることができる。また、政府の委託を受けた財団法人アジア福祉教育財団難民事業本部が、難民と認められた方が日本で安定した生活ができるよう、日本語教育・日本での生活オリエンテーション、職業斡旋を含む定住支援プログラムを提供している。

難民の地位の他に、法務省から人道配慮による在留特別許可を付与されることがある。戦争や国内紛争など難民と同様にやむを得ない理由で出身国に帰ることができない者に与えられる場合が見られる。

また、2010年度からアジア初となる第三国定住プログラムが開始された。「第三国定住」とは、本国への帰還が難しく、最初に逃れた国(一次庇護国)が難民条約に加盟していないなど難民申請が行えない場合には、第三国に再定住することが難民にとって、唯一の安全かつ実行可能な解決策となることがある。難民の問題の恒久的解決策には、「第三国定住」は、長期化する難民の状況に対する「恒久的解決策」の一つとなっている(RHQ 2012)。

近年、日本における難民受け入れは非常に大きな転換期を迎えている。

2021年2月、ミャンマーにおいて国軍によるクーデターが発生した。ミャンマー国内の情勢が不安定化・不透明化したのを受け、出入国在留管理庁は「難民認定申請者については、審査を迅速に行い、難民該当性が認められる場合には適切に難民認定し、難民該当性が認められない場合でも、上記と同様に緊急避難措置として、在留や就労を認める」と発表した(出入国在留管理庁サイト g)。

¹⁰ 2015年度までは「異議申立て」と呼ばれる制度が運用されていた。難民不認定等に対して不服がある場合、難民調査官が審理手続を担い、その際、3人の難民審査参与員が口頭意見陳述・審尋に参加できた。「審査請求」制度では、3人の難民審査参与員が審理手続を行い、難民調査官はその補助として位置づけられる。(出入国在留管理庁サイト b)

2022年2月にはロシアによるウクライナ侵攻が始まった。日本へも多くのウクライナ人が難民／避難民として逃れて来ている。また、5月には難民不認定となっていたトルコ国籍のクルド人男性について、国の処分を取り消す判断が札幌高等裁判所によって行われた。これを受けて札幌出入国在留管理局は難民不認定処分を取り消し、男性を難民として認定した。トルコ国籍のクルド人が日本で初めて難民として認定された事例である。さらに、8月には98人のアフガニスタン人が条約難民として認定された。2021年の政権崩壊で日本に避難してきていた人々であり、2022年の1年間で合計147人のアフガニスタン人が難民認定された。2022年の1年間における難民認定者数はそれまでの過去最多の202人であったが、全体の7割に当たる実に147人がアフガン人であった。それでも世界的には認定数が少ないという批判は可能であるが、それでもいわゆる条約難民の認定は2021年における74人がそれまでにおける最多の認定数だったことを考えれば、この数字は注目に値する。

2023年に入ってから、政策的にも大きな動きがあった。3月には出入国在留管理庁が策定した「難民該当性判断の手引」が公開された。これは近年の急速な変化を受けて出されたということではなく、難民認定制度に関する専門部会(2014)が取りまとめた「難民認定制度の見直しの方向性に関する検討結果(報告)」の指摘に対応したものである。手引は「難民認定制度の透明性を高め、制度への信頼性を向上させるために、実務上の先例や裁判例等を踏まえて、難民該当性の判断に当たって考慮すべきポイントについて整理したもの」であり、齋藤健法務大臣は2023年3月24日の閣議後記者会見で判断の基準そのものではないが、難民該当性を判断する際に考慮すべきポイントを明らかにすることで、透明性が高まって信頼性も向上していくと説明している。

2023年6月には、様々な批判が巻き起こる中、改正入管法(出入国管理及び難民認定法)が成立した。この改正により、難民に関しては主に以下の二点が大きく関わっている。まず、難民認定の申請中であっても3回目以降の申請者は「相当な理由」を示さなければ本国への送還が可能となった。また、改正入管法第2条3の2は「難民以外の者であつて、難民条約の適用を受ける難民の要件のうち迫害を受けるおそれがある理由が難民条約第一条A(2)に規定する理由であること以外の要件を満たすもの」を「補完的保護対象者」と定義しており、紛争などから逃れてきた人々を補完的保護の枠組みで受け入れることが可能となった。この補完的保護の制度は2023年12月から運用が開始される。

表 2 日本における難民庇護の状況¹¹

出所：出入国管理庁の資料¹²をもとに一部見やすさを考慮し修正

西暦(年)	難民認定申請者 (人)	インドシナ難民 (人)	第三国定住難民 (人)	条約難民(人)	(不服申立ての結果認定された数)	その他の庇護(人)	合計(人)
1978	—	3	—	—	—		3
1979	—	94	—	—	—		94
1980	—	396	—	—	—		396
1981	—	1,203	—	—	—		1,203
1982	530	456	—	67			523
1983	44	675	—	63			738
1984	62	979	—	31			1,010
1985	29	730	—	10			740
1986	54	306	—	3			309
1987	48	579	—	6			585
1988	47	500	—	12			512
1989	50	461	—	2			463
1990	32	734	—	2			736
1991	42	780	—	1		7	788
1992	68	792	—	3		2	797
1993	50	558	—	6		3	567
1994	73	456	—	1		9	466
1995	52	231	—	2	1	3	236
1996	147	151	—	1		3	155
1997	242	157	—	1		3	161
1998	133	132	—	16	1	42	190
1999	260	158	—	16	3	44	218
2000	216	135	—	22		36	193
2001	353	131	—	26	2	67	224
2002	250	144	—	14		40	198
2003	336	146	—	10	4	16	172
2004	426	144	—	15	6	9	168
2005	384	88	—	46	15	97	231
2006	954	—	—	34	12	53	87
2007	816	—	—	41	4	88	129
2008	1,599	—	—	57	17	360	417
2009	1,388	—	—	30	8	501	531
2010	1,202	—	27	39	13	363	429
2011	1,867	—	18	21	14	248	287
2012	2,545	—	0	18	13	112	130
2013	3,260	—	18	6	3	151	175
2014	5,000	—	23	11	5	110	144
2015	7,586	—	19	27	8	79	125
2016	10,901	—	18	28	2	97	143
2017	19,629	—	29	20	1	45	94
2018	10,493	—	22	42	4	40	104
2019	10,375	—	20	44	1	37	101
2020	3,936	—	0	47	1	44	91
2021	2,413	—	0	74	9	580	654
2022	3,772	—	35	202	15	1,760	1,997
合計	91,664	11,319	229	1,117	162	5,049	17714

¹¹ シリア難民の留学生としての受け入れについても人数が発表されている。2017年28人、2018年29人、2019年22人、2020年16人、2021年20人、2022年6人で、2022年までに合計121人が来日している。本論文2.2.4留学生としての受け入れも参照。

¹² 我が国における難民庇護の状況等<<https://www.moj.go.jp/isa/content/001393014.pdf>>

1.2 研究の目的、研究設問、本論文の構成

1.1 で見てきたように、難民の地位に関する条約が成立した際(1951 年)の想定とは大きく異なり、第二次世界大戦以降難民の数は減るどころかむしろ大幅に増えている。現代においても非常に多くの人々が故郷や住み慣れたところを離れ避難を余儀なくされているのである。世界でそのような状況が続く中、日本に逃れてくる難民も少なくない¹³。

また、近年のアフガニスタン難民やウクライナ難民／避難民の場合のように、難民日本語教育の需要はあるときに急激に高まることがある。2021 年 8 月のアフガニスタンにおける Taliban による実権掌握、2022 年 2 月のロシアによるウクライナ侵攻とそれに伴う多くのウクライナ難民／避難民の発生・流出を事前に把握することは不可能である。

難民日本語教育の質は、日本に逃れ、日本で生活をする難民の QOL(生活の質・人生の質・生命の質：Quality of life)に大きく影響を与える。もちろん、日本語ができるようになれば全てが解決するようなことはない。だが、日本語が事実上の公用語¹⁴として機能し、日本語話者が大多数を占める日本において生きていくには、日本語によるコミュニケーション能力を身につけることはほとんど必須のものとなっている。こうした近年の需要の高まりに対応するための難民日本語教育の人材の養成はまさに急務のものとなっている。

そこで本論文では、難民日本語教育人材となっていく成長過程やその過程における葛藤、難民日本語教育の資質・能力について整理した上で、難民日本語教育人材養成のためのプログラムの開発・実施・評価を行うことを通じて、難民日本語教育の人材の養成のための知識生産(ギボンズ編著 1994/1997)を行うことを目的とする。またその際、難民日本語教育の人材の養成が可能な拠点を将来的に増やしていくことができるような知識生産を行っていく。そのために、本論文では本論文全体を貫く研究設問(Research Question：以下 RQ)として、「難民日本語教育人材養成はいかにして可能となるか」(RQ0)を置いた上で、以下の三つの RQ を設定する。

- RQ1： 難民日本語教育という領域をなぜ立ち上げる必要があるのか。
また、それはどのような領域であるのか。(第 3 章)
- RQ2： 難民日本語教育人材になっていく過程を支えるには何が必要か。(第 4 章)
- RQ3： 難民日本語教育人材は研修プログラムで養成可能か。可能であるとすれば研修プログラムを通じて受講者はどのような資質・能力を得ることができるか。(第 5 章)

これらの RQ にこたえていくため、本論文では以下の形で議論を進める。

まず、序章で本論文全体の概要を述べた上で、第 1 章(本章)において研究の背景、目的、方法などについて述べる。

次に第 2 章において難民日本語教育の現状と課題について確認する。具体的には、まず、日本が受け入れてきた多様な難民、難民支援としての公的な日本語教育と民間による日本語教育、

¹³ 具体的な数値は前節表 2 参照。

¹⁴ 日本は法令によって公用語を規定していない。

先行研究についてそれぞれ確認を行う。その上で、現状と課題について概観することを通じて、未解決の課題が何であるか、何について検討する必要があるのか確認を行う。

第3章では難民日本語教育の特殊性と難民性(refugeehood)への配慮について考察した上で、ギボンズのモード論(1994/1997)を引きながら、学融領域としての「難民日本語教育」を立ち上げることがなぜ必要なのかについて検討していく。また、それを通じて難民日本語教育という領域をなぜ立ち上げる必要があるのか、それはどのような領域であるのか(RQ1)について考察を行う。

第4章では、筆者自身を対象に難民日本語教育人材に関する検討を行う。Auto-TEM(土元2020)および対話的自己(ハーマンス・ケンペン 1993/2006)を用い、筆者自身の成長過程や自己内対話について検討することを通じて、難民日本語教育人材になっていく過程を支えるには何が必要か(RQ2)について考察する。

第5章では、文化庁(2019)をベースに開発した難民日本語教育人材養成プログラムを実際に実施した2019年度の人材養成研修を取り上げ、その開発・実施・評価について検討することで、難民日本語教育人材は研修プログラムで養成可能か、可能であるとすれば研修プログラムを通じて受講者はどのような資質・能力を得ることができるか(RQ3)について考察する。

第6章の総合考察では、第5章までの議論を踏まえて、難民日本語教育人材養成はいかにして可能となるか(RQ0)について考察し、全体のまとめと残された課題の提示を行う。

なお、本論文において日本語教師ではなく、日本語教育人材という用語を採用しているのは、本論文で繰り返し引用される文化庁(2019)が「日本語教育人材」を用いていること、難民日本語教育に関わる人材が日本語教師としての専門性を有していたとしても必ずしも職業としての日本語教師であるとは限らないことの二点による。文脈によっては「日本語教師」を用いている箇所もあるが、両者は本論文においてはほぼ同義である。

第2章 難民日本語教育の現状と課題

2章では難民日本語教育の現状と課題について整理する。まず、日本が受け入れてきた多様な難民(2.1)および難民支援としての公的な日本語教育と民間による日本語教育(2.2)についてそれぞれ概観する。2.1、2.2 はこれまでの日本における難民受け入れについてその歴史を記述していくというだけでなく、以降に用いられることばやカテゴリーの説明にもなっている。さらに、2.3において先行研究についてまとめ、検討を行うことで、難民日本語教育全体を統合するような視点はこれまでほとんど示されてこなかったことを指摘し、先行研究から導き出される研究上の課題について整理する。

2.1 日本が受け入れてきた多様な難民

日本における難民受け入れについてはその認定率の低さ、受け入れ人数の少なさ、収容所への長期収容等がメディアでも多く取り上げられ、また、国内外から多くの批判がなされているが、その一方で日本がこれまで全く難民を受け入れてこなかったわけではない。本節では、日本がこれまで受け入れてきた多様な難民について概観する。

序論で述べたように、難民条約第1条A(2)によれば、難民とは「人種、宗教、国籍もしくは特定の社会的集団の構成員であることまたは政治的意見を理由に迫害を受けるおそれがあるという十分に理由のある恐怖を有するために、国籍国の外にいる者であって、その国籍国の保護を受けることができない者またはそのような恐怖を有するためにその国籍国の保護を受けることを望まない者」のことである。日本は1970年代後半に社会主義国化したベトナム・ラオス・カンボジア(インドシナ3国)から多くの難民が日本にも逃れてくる中で、難民との関わりを急速に深め、1981年に難民条約に加入したとされる(外務省サイト a)。翌1982年に難民認定制度が導入され、条約難民(難民条約に定義された難民の要件に該当すると判断された難民)の受け入れも開始された。2010年からは、第三国定住難民の受け入れが開始された。

以下では、インドシナ難民、難民認定申請・条約難民・人道配慮による在留特別許可、第三国定住難民について概観した上で、留学生としての受け入れ、本国情勢を踏まえた在留許可、ウクライナ難民／避難民について概観する。また別の角度として、子どもの難民、高齢者の難民についても概観し、2.2以降の議論につなげる。

2.1.1 インドシナ難民

1970年代半ば以降、ベトナム・ラオス・カンボジア(インドシナ3国)の社会主義体制への移行に伴い、大量のインドシナ難民が発生・流出した。日本が難民について強く意識することになったのは、この時期である。インドシナ難民政策は来日時に「定住者」の法的地位が付与されるというものであり、1978年から2005年まで実施された。こうした扱いは次に述べる条約難民とは大きくことなるものであった。

RHQ サイト a によれば、当初は一時的な滞在のみが認められていたが、インドシナ難民の流

出が続く中、1978年の閣議了解を受け1979年からベトナム難民の政策的な受け入れが開始された。その後定住許可の基準や対象が緩和され、ラオス難民、カンボジア難民も受け入れの対象となった。まず、1975年にベトナム・ラオス・カンボジア(インドシナ3国)は社会主義体制に移行したが、新しい体制の下で迫害を受けるおそれのある人々や新体制になじめない人々がボートで海上へ逃れたり(ボート・ピープル)、陸路隣国へ逃れたり(ランド・ピープル)した。ボート・ピープルとして逃れた人々の中には日本にたどり着いた人もいた。

日本へのボート・ピープルの到着は、1975年は9隻126人、1976年は11隻247人、1977年は25隻833人、1979年から82年の四年間は1980年の32隻1,278人をピークに毎年1,000人台を記録した。その後は漸減したが、1987年以降再び増加し、1989年には10隻694人が到着して第2のピークを示したという。また、1978年から2005年の事業終了までに、日本が受け入れたインドシナ難民は、11,319人であり、出身国別の内訳はベトナム人8,656人、カンボジア人1,357人、ラオス人1,306人であった(RHQサイトa)。

2.1.2 難民認定申請・条約難民・人道配慮による在留特別許可

難民条約および議定書の1982年の発効後、それらの規定に基づき日本でも難民認定制度が整備され、この制度による難民(条約難民)の受け入れも行われるようになった。

難民認定のための審査は自動的に開始されるものではない。認定は申請者が提出した資料に基づいて行われる。申請者は難民であることを自ら立証しなければならないが、難民条約にある「人種、宗教、国籍もしくは特定の社会的集団の構成員であることまたは政治的意見を理由に迫害を受けるおそれがあるという十分に理由のある恐怖を有する」ことを立証するような証拠を十分に持って国外に逃れることのできるケースばかりではないこと、たとえ十分な書類等が揃ったとしてもそれをもとに自らが難民であることを立証することは容易ではない。日本では、認定NPO法人難民支援協会(Japan Association for Refugees:JAR)などのNPOが難民申請者に対する法的な支援を行っている。

また、難民認定申請は必ず認定されるという性質のものではない。審査の結果、不認定となった場合には改めて審査請求を行ったり裁判を行ったりする場合もある。さらに、難民申請前や難民認定申請中の人で何らかの理由で在留期限が切れてしまった場合、日本での難民認定申請を行う以前にそもそも入国が認められなかった場合、難民不認定となった場合などには収容施設に収容¹⁵されることもある。

¹⁵ 出入国在留管理庁サイトeは収容について、以下のように説明している。「違反」「容疑者」といったことが用いられている点に注意が必要である。

違反調査の結果、容疑者が退去強制事由に該当すると疑う相当の理由があれば、地方出入国在留管理局の主任審査官が発付する収容令書により容疑者を収容することとなります。ただし、容疑者が出国命令対象者に該当すると認めるに足りる相当の理由があるときを除きます。

条約難民として認定されなかった場合に、人道配慮による在留特別許可が出されることがある。1991年に7人に対して認められて以降、2022年末までに合計5,049人に対して人道配慮による在留特別許可が出されている。

条約難民の権利としては「永住許可要件の緩和、難民旅行証明書の発行、難民条約にある各種権利の享受があげられ」、「実務上は定住者3年の在留資格が付与されることが多い」。就労も可能であり、また国民健康保険の加入、生活保護の準用もされる。一方、人道配慮による在留許可の場合には、在留資格は活動に制限のない特定活動一年が付与されることが多いという。また、成人であれば就労、国民健康保険の加入は可能であるが、生活保護の準用はされないこともある(石川2014)。

表 3 過去10年間の難民申請・難民認定・人道配慮による在留特別許可(在特)の数

出所：出入国在留管理庁サイトに公開されているデータから筆者が作成

年	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022
申請	3,260	5,000	7,586	10,901	19,629	10,493	10,375	3,936	2,143	3,772
認定	6	11	27	28	40	42	44	47	74	202
在特	151	110	79	97	45	40	37	44	580	1,760

2.1.3 第三国定住難民

2010年からは第三国定住による難民(第三国定住難民)の受け入れがパイロットケースとして開始され、2015年からは正式に第三国定住難民の受け入れが行われてきている。第三国定住とは、避難先の国においても庇護を受けることが難しい場合に、第三国が難民として受け入れを行うものである。日本は開始当初はタイの難民キャンプからミャンマー難民を受け入れ、その後マレーシアから同じくミャンマー難民を受け入れてきた。

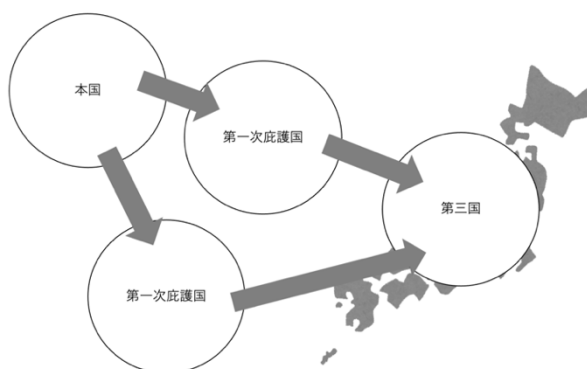


図 2 第三国定住のイメージ

出所：筆者作成

UNHCRによれば、第三国定住には三つの機能があるという。すなわち、「1.第三国定住は、国際保護を提供し、避難国で生命、自由、安全、健康その他の基本的権利が脅かされている難民の特別なニーズに応えるための手段のひとつ」であり、「2.第三国定住は、自主帰還および庇護国社会への統合といった他の方法と並んで、恒久的解決策のひとつ」である。また、「3.第三国定住は、国際連帯が目に見える形で表れたものであり、諸国がおたがいの責任を共有するのに役立ち、一次庇護国に影響を及ぼす問題を少なくすることにつながる」という三つである。つまり、難民が本国(国籍国)に帰還したり、最初に逃れた先(一次庇護国)の社会に統合したりす

ることが難しい場合にも、複数の国が国際的な責任を共有し、第三国が受け入れることで、難民の特別なニーズに応えることができる仕組みが第三国定住なのである。(UNHCR サイト b) 日本は 2023 年度末までに 90 世帯 250 人を受け入れており、定住先としては三重、千葉、埼玉、広島、神奈川、兵庫、愛知といった地域となっている。なお、今後はマレーシアに限らずアジア地域に一時滞在する難民の受け入れを行うとの閣議了解がなされている(内閣府 2019)。

表 4 第三国定住難民の来日時期・人数(世帯数)・当初の定住先

出所：Web サイト上に公開されている関連省庁の資料をもとに筆者が整理・作成

来日時期	人数(世帯数)	当初の定住先
第 1 陣 2010 年	27 人(5 世帯)	三重県鈴鹿市(3 世帯) 千葉県東金市(2 世帯)
第 2 陣 2011 年	18 人(4 世帯)	埼玉県三郷市
第 3 陣 2012 年	0 人(辞退)	—
第 4 陣 2013 年	18 人(4 世帯)	埼玉県春日部市
第 5 陣 2014 年	23 人(5 世帯)	千葉県千葉市
第 6 陣 2015 年	19 人(6 世帯)	千葉県千葉市
第 7 陣 2016 年	18 人(7 世帯)	千葉県千葉市
第 8 陣 2017 年	29 人(8 世帯)	広島県呉市(5 世帯) 神奈川県藤沢市(3 世帯)
第 9 陣 2018 年	22 人(5 世帯)	兵庫県神戸市
第 10 陣 2019 年	20 人(6 世帯)	愛知県名古屋市(4 世帯) 愛知県春日井市(2 世帯)
第 11 陣 2021 年	6 人(4 世帯)	神奈川県横浜市(2 世帯) 神奈川県藤沢市(2 世帯)
第 12 陣 2022 年	29 人(16 世帯)	埼玉県草加市 (11 世帯) 千葉県千葉市 (5 世帯)
第 13 陣 2023 年	21 人(20 世帯)	(2023 年 10 月現在、調整中のため不明)

2.1.4 シリア難民の留学生としての受け入れ

難民背景を持つ人々を難民としてではなく、留学生として受け入れる事業も行われている。これには「シリア平和への架け橋・人材育成プログラム(Japanese Initiative for the future of Syrian Refugees : JISR¹⁶)」のように政策的・公的なもの¹⁷もあれば、教育機関や財団、NPO などが連携

¹⁶ JISR はジスルと読み、アラビア語で「架け橋」の意味である。

¹⁷ これ以外にも国連難民高等弁務官事務所(UNHCR)との連携により、留学生として受け入れられた人、文部科学省が実施する国費留学生制度において、国費留学生として受け入れられた人もいる。

して行う民間主導のものもある。

JISR は、JICA 主導のシリア難民に対する人材育成事業であり、「シリア危機により就学機会を奪われたシリア人の若者に教育の機会を提供するもの」である。「技術協力の枠組みの中で、ヨルダン、レバノンに難民として逃れているシリア人の若者を対象に受け入れ」を行ってきたもので、「JICA として初めて、難民を留学生として受け入れる事業で、難民支援に知見を持つ国連難民高等弁務官事務所(UHCHR)の協力を得ながら実施」している(JICA サイト)。

民間主導のものとして、まずは日本国際基督教大学財団(JICUF)が国際基督教大学、JAR と立ち上げた「シリア人学生イニシアチブ(SSI)」がある。SSI ではトルコに逃れたシリア人の若者に国際基督教大学で四年間の学部教育を受ける機会を提供している。また、JAR が日本語学校と連携して行っている日本語学校への留学生としてのシリア難民受け入れも、民間主導の例として挙げられる(JICUF サイト、JAR 2018)。

2.1.5 本国情勢を踏まえた在留許可

難民認定申請や第三国定住による受け入れ、留学生としての受け入れなどとは性質が大きく異なるが、日本に在留しているミャンマー人・アフガニスタン人・スーダン人については本国情勢を踏まえた在留資格の付与が行われる決定がなされている。「情勢が改善されていないと認められる場合には、在留期間更新許可申請を経て許可を受けて在留を継続することが可能」とされており、逆に言えば、情勢が改善されたと判断されれば在留を継続することができなくなる可能性が示されている点で難民として認定されることとは異なる。だが、帰国困難な本国情勢を踏まえている点は共通している。

まず、2021年2月1日にミャンマーで発生した国軍によるクーデター以降、ミャンマー国内は不安定化している。「各地で抗議デモが活発化」する中、「国軍・警察の発砲等による一般市民の死亡・負傷事案が発生し、デモに参加していない住民に対する暴力等も報告されており、情勢は引き続き不透明な状況」にあることから、「ミャンマーにおける情勢不安を理由に本邦への在留を希望するミャンマー人については、緊急避難措置として、在留や就労を認める」決定がなされ、2021年5月から運用が始まった。また、「難民認定申請者については、審査を迅速に行い、難民該当性が認められる場合には適切に難民認定し、難民該当性が認められない場合でも、上記と同様に緊急避難措置として、在留や就労を認める」という(出入国在留管理庁サイト g)。

また、2021年8月15日にアフガニスタンで「タリバンが首都カブールを制圧し、大統領が国外へ出国するなど、不透明な情勢」が発生したのを受け、「帰国に不安を抱く在留アフガニスタン人の方々について、引き続き日本国内に留まることができるよう、在留許可の判断を適切に行ってい」くこと、退去強制令書が発付されている場合も本人の意思に反する送還はしないことが示され、2022年2月から運用が始まった(出入国在留管理庁サイト h)。

さらに、2023年4月15日にはスーダン国軍と準軍事組織である即応支援部隊との間で衝突が発生した。「現在も事態の改善に向けた動きが見られない状況」を受け、「出入国在留管理庁

においては、一定期間本邦に在留しており、スーダンにおける情勢不安を理由に引き続き本邦での在留を希望するスーダン国籍を有する方又はスーダンに常居所を有する外国籍の方々への緊急避難措置として、個別の事情を踏まえつつ就労可能な『特定活動』の在留資格を許可し、在留を認める」決定がなされ、退去強制令書が発付されている場合も本人の意思に反する送還はしないことが示された。スーダンについては2023年7月から運用が始まっている(出入国在留管理庁サイト i)。

2.1.6 ウクライナ難民／ウクライナ避難民

2022年2月24日にロシアによるウクライナへの侵攻が本格化して以降、近隣各国だけでなく、日本にも多くの人々が避難してきている。2022年3月2日には、岸田首相はウクライナからの避難民の日本への受け入れを進める方針を示し、記者団に対して「ウクライナ情勢、緊迫していますし、毎日毎日、大量の難民が発生しているわけですから、我が国としましても、こうした状況に対応するべく、できるだけ早く実務の手続を進めていきたい」と表明している(首相官邸 2022)。この際、岸田首相は「難民」ということばを使っていることに注意が必要である。

現在¹⁸、日本政府は「ウクライナ避難民」ということばを使っている。出入国管理庁がウェブサイト毎週更新しながら発表しているのは「ウクライナ避難民に関する情報」であり、外務省のウェブサイトには「ウクライナからの避難民に対する支援の提供を検討されているの方々へ」とある。他の省庁も同様に「避難民」を用いている。

これに関連して、葉梨康弘法相(当時)は2022年8月31日に、「紛争地から逃れた人を『準難民』として日本で受け入れる出入国管理法改正に意欲を示した。難民条約上の『難民』に該当しない避難民らを『補完的保護対象者』として入国を認める。『法案を速やかに提出したい』と説明した」という(日本経済新聞 2022)。この発言には難民条約における定義、「人種、宗教、国籍もしくは特定の社会的集団の構成員であることまたは政治的意見を理由に」の中に直接的に戦争や紛争という文言が含まれていない点が関わってくる。

「準難民」を巡る法案には批判も多く、2022年には制度化はされなかったが、条約上の狭義の難民には直接該当しないとされる紛争などから逃れて来た人を「補完的保護」の対象者として保護する体制が整備されることになった。これは2023年6月に改正入管法(出入国管理及び難民認定法)が成立したことによるものである。

2023年6月改正の出入国管理及び難民認定法第2条3の2は「難民以外の者であつて、難民条約の適用を受ける難民の要件のうち迫害を受けるおそれがある理由が難民条約第一条A(2)に規定する理由であること以外の要件を満たすもの」を「補完的保護対象者」と定義している。2023年12月には同法が施行され、紛争等による避難民は補完的保護対象者としての認定を受けることができるようになる。ウクライナ難民／避難民らが補完的保護対象者として認定され

¹⁸ 2023年10月の本稿執筆時点による。

れば、日本語教育については条約難民と同等の権利を得ることとなる¹⁹。

2.1.7 子どもの難民

2.1.7 では、2.1.6 までとは少し違った視点から考えたい。それは「子どもの難民」という視点である。現在、世界各地で故郷を追われた人は1億人を越えたとされているが、その約4割は18歳未満の子どもだと言われる(UNHCR 2022)。

日本に逃れて来ている難民と呼ばれる人々の中にも多くの子どもが含まれる。子どもと言った際に、家族による呼び寄せのみをイメージする人も少なくないようであるが、筆者の経験では、それ以外にも様々なケースがある。

条約難民や人道配慮による在留特別許可を得た人々だけを見ても、家族で来日するケース、日本で子どもができて出産するケース、庇護を求めて逃れる過程で望まない妊娠をするケース、生活の基盤は自国にあったにも関わらず両親を訪ねて日本に来ている間に状況が急変し帰国できなくなったケースなど実に様々な形が見られる。インドシナ難民については、ボートピープルの中にはたまたまその船に居合わせたがためにただ漁に出ただけのつもりでそのまま意図せず出国させられてしまったケースもあったという。第三国定住難民に関して近年は単身者の来日もあるが、これまでは家族単位で来日したケースが圧倒的に多い。ウクライナから逃れている人々の中にも子どもは少なからず含まれている。出入国管理庁サイトの2023年9月20日における速報値によれば、2,243人のうち18歳未満が431人いるという。

あらゆるケースに列挙していくことはできないが、難民日本語教育の対象には多くの子どもが含まれるということを強調しておきたい。難民日本語教育は年少者日本語教育の知見や経験を参照しつつ、年少者日本語教育の実践者と協働し、その知見を活かしていく必要がある。なお、陳(2022)が指摘するように、「難民たちは本国政府との接触を避けるため、本国側には子どもの出生を登録しないままであることが多い」と、「日本に生まれた難民の子どもたちは無国籍状態となることがあることにも注意が必要である。

2.1.8 高齢者の難民

難民日本語教育の現場では、高齢者に出会うことも少なくない。その中には家族からの呼び寄せで来日している人もいれば、高齢になってから国を逃れざるを得なくなった人もいる。また、難民認定申請の結果を待っている間に高齢になった人もいる。さらには、本国から様々な国を経て日本に逃れてくるまでの間に年齢を重ねたという人に出会うこともある。

2.1.9 日本における難民受け入れの類型に関するまとめ

以上、日本における難民受け入れの類型について概観した。上に述べた以外にも、難民認定

¹⁹ 補完的保護対象者は現時点ではウクライナ難民／避難民がわかりやすい例として挙げられるが、この制度自体はウクライナ難民／避難民に限定されたものではない。

申請中に「技術・人文知識・国際業務」の在留資格を得る等、筆者が個人的に知るだけでも様々なケースが見られる。ありとあらゆる可能性を本論文で列挙することは難しいが、難民受け入れには様々なものがあること、難民日本語教育の対象には子どもや高齢者が含まれることについてここで強調しておきたい。

なお、本節の冒頭で述べたように、日本における難民受け入れについてはその認定率の低さ、受け入れ人数の少なさ、収容所への長期収容等がメディアでも多く取り上げられ、また、国内外から多くの批判がなされている。これらは日本に逃れて来た難民の法的地位に大きく関わる問題であるが、難民が受けられる日本語教育にも関わる問題である。難民の法的な地位が公的な支援へのアクセスの可否に大きく影響するためである。難民日本語教育の実践者が、難民に関わる制度やそもそも難民というのほどのような背景を持った人々なのかといったことに関する理解が求められる理由の一つはそこにある。人材養成に関して詳しくは第5章で扱う。

2.2 難民支援としての公的な日本語教育と民間による日本語教育

2.2.1 公的支援としての日本語教育

公的支援は、外務省・文化庁・厚生労働省から委託を受けて日本で自立定住を支援する難民事業本部(Refugee assistance headquarters：RHQ)によって主に実施されている。「条約難民及び第三国定住難民に対する日本語教育事業」では、「条約難民及び第三国定住難民の日本への定住の促進及び円滑化を図ることを目的として当該難民に対する日本語教育」が実施され、「条約難民に対する日本語教育事業」では、[1]定住支援施設における日本語教育、[2]日本語学習教材の提供、[3]日本語教育相談員による指導・助言が、「第三国定住難民に対する日本語教育事業」では、[1]定住支援施設における日本語教育、[2]日本語学習教材の提供、[3]日本語教育相談員による指導・助言、[4]日本語教育の効果についての調査・検証、[5]定住後の日本語学習支援体制の構築がそれぞれ行われている。条約難民の場合には夜間開講の一年コースもあるが、いずれの場合にも合計572時間の日本語教育プログラムが提供され、それを持って自立・定住へと向かっていくことが期待されている(文化庁サイト a)。

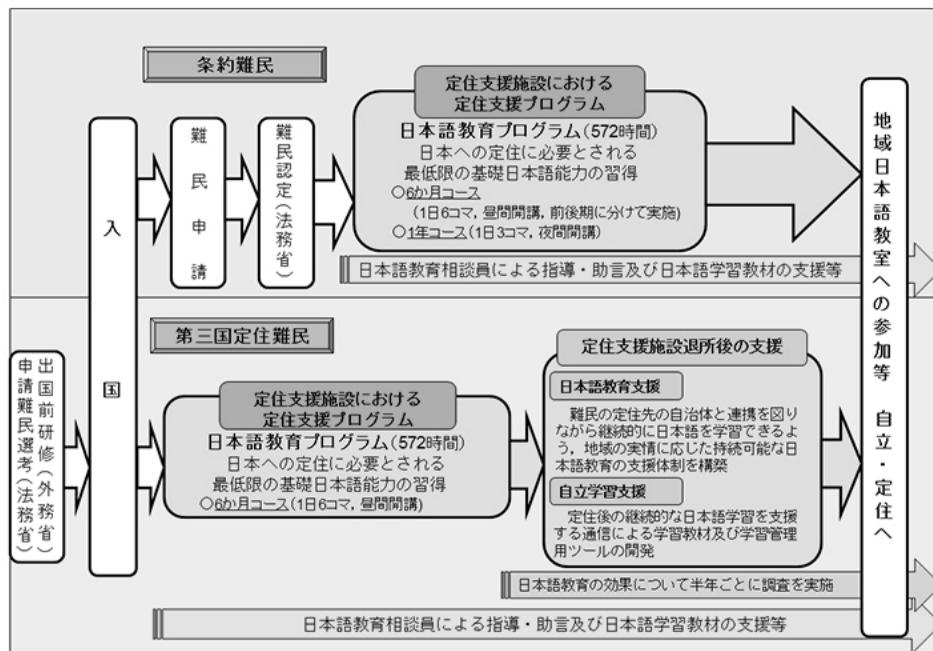


図 3 条約難民及び第三国定住難民に対する日本語教育事業

出所：文化庁サイト a

インドシナ難民・条約難民及びその家族、第三国定住難民と、これらの難民等に対する日本語学習支援団体等には、日本語学習教材の提供も行われている。また、日本語教育相談事業として、「RHQ センター入所者の日本語教材や進学等の相談に対応し、センター修了後も継続して日本語を学べるよう、地域の日本語ボランティアや地方自治体と連携し、フォローアップを

行って」おり、「特に第三国定住難民については、定住する地域において日本語コーディネーターを置き、継続した日本語教育支援を行って」る。さらに、「RHQ 支援センターと関西支部に、それぞれ日本語教育相談員を配置し、日本語の学習法や教材などの紹介や、日本語学習の相談に応じて」おり、「日本語ボランティアをはじめ、学校や地方公共団体、事業所等からの問い合わせや相談にも応じ、必要な日本語学習の情報提供や専門を行って」るという(RHQ サイト b、c)。

ところで、1.1.2 でも触れたように 2023 年 6 月の改正入管法により、「補完的保護」という制度が新たに創設された。これを受け、2023 年 12 月の施行から順次「補完的保護対象者」が認定され、条約難民と同等の支援を行うこととされた。条約難民と異なり、数千人の規模が対象となることが想定され、全国各地に所在していることから、オンライン等を活用した日本語教育支援を行うこととなっている(文部科学省総合教育政策局 2023)。

2.2.2 NPO 等民間による難民日本語教育

NPO 等民間による難民日本語教育は重要である。公的支援の重要性は言うまでもないが、それでも公的支援は対象が限定されていること、対象であっても条約難民の場合には認定されたころにはクラスへの参加が難しくなってしまうたり日本語を学ぶ意欲が減退してしまったりするケースが見られること、公的支援は期間が限定されていることからその前後の期間に日本語を学ぶ体制が整えられる必要があることなどから、公的支援だけでは限界があるためである。民間による支援は、より多様な対象、ニーズ、エリアなどに対応可能な点に特徴がある。以下、民間による難民日本語教育の実施例について、関連団体による自主事業や難民支援 NPO による実践等を中心にいくつか挙げていきたい。

公益社団法人国際日本語普及協会(Association for Japanese-Language Teaching : AJALT)は、1980 年 2 月にアジア福祉教育財団難民事業本部の運営の下でインドシナ難民を対象とした日本語教育を開始して以降、インドシナ難民、条約難民、第三国定住難民に対する公的支援としての日本語教育に関わってきた団体である。そのような専門家集団が、2013 年から文化庁委託事業として、2020 年 4 月からは自主事業として難民を中心とする定住者に対する「生活日本語教室」を運営開始している。「お寺の教室」と呼ばれるもので、AJALT の近くのお寺の一室で運営されてきた(AJALT サイト)。

JAR は、ダイキ日本語学院という日本語学校とのコラボレーションの形で難民認定申請中の人々を対象に就労に向けた集中日本語教室を実施している。難民支援としての就労前日本語準備コースは、「日本に暮らす難民が日本で就職し、自立した生活ができるよう、就労の日本語学習を通じて日本社会に受け入れられる人材育成を目指す」ことを目的とし、年間 6 コース開講されている。1 日 3 時間×60 日間の計 180 時間で、2021 年 5 月現在、除籍者含む受講者総数は約 300 名、修了者総数は約 170 名だという。また、修了者の就職率は約 60%だという(ダイキ日本語学院東京サイト)。

社会福祉法人さぼうとにじゅういち(以下、さぼうと 21)は、日本に定住するインドシナ難

民、条約難民、中国帰国者、日系定住者及びその子弟などの自立を支援する団体である。主に土曜日の午前 10 時から午後 6 時の間の決められた時間に、日本語(全レベル)、学校教科(小学校～高校)、その他、一人ひとりの受講者のおかれた環境やそれぞれの目標に応じて、学習の仕方や教材を決めています。基本的に受講者一人ボランティア一人の固定ペアによる個別学習形式である。また、「受講者の自立に必要と思われる科目はできる限り対応しており、CAD や簿記、大学の専門科目の補習なども行ったことがあ」という(さぽうと 2 1 サイト)。

社会福祉法人日本国際社会事業団(International Social Service Japan : ISSJ)は UNHCR のパートナー団体であり、2017 年から主にイスラム女性を対象とした日本語教育を行ってきた。ISSJ は、「コミュニティ支援の一環として、数年前より群馬県に集住するロヒンギャ難民との対話を続け」、「最初は男性のみと、やがて女性や子どもたちとも話せるようになる」中で、「ロヒンギャを含め、イスラムの女性は文化的・宗教的背景から社会との接点が少なくなり、社会の中で孤立しがちな中、「女性たちの希望は、移動の自由の確保と日本語の習得である」ことを踏まえ、「自身も日本語を習得し、子どもや家族をサポートしたいと強く願う女性たちの声を大切にしたいと考え」、日本語教育に関わるようになった(ISSJ サイト)。

これら以外にも、NPO 法人難民自立支援ネットワーク(Refugee Empowerment Network : REN)は日本語教室を食料支援やヨガの活動とともに実施している。Villa Education Center(VEC)は、ミャンマー(ビルマ)出身者を対象に当事者主体の教室を高田馬場で開催している。また、NPO 法人 PEACE はミャンマーカチン出身の当事者が代表で、当事者の都合に合わせて日曜日の夜という時間帯に日本語教育を行っている点が特徴的である。さらに、Living in peace(LIP)は、団体が直接関わる形での日本語教育は行っていないが、日本語教育の受講費用の負担をする形で日本語教育に関わっている。

また近年では、NPO 法人青少年自立援助センターが運営する YSC グローバル・スクールや NPO 法人メタノイアなど、難民支援や日本語教育以外にも様々な活動を行っている団体、新たに立ち上がった団体による実践も増えてきている。

2.2.3 難民支援としての公的な日本語教育と民間による日本語教育に関するまとめ

以上、難民支援としての公的な日本語教育と民間による日本語教育について概観してきた。公的支援においても民間による日本語教育についても様々なアクターがいること、公的支援だけでは不十分な側面に関して民間による支援が補っていること、逆に公的支援だからできることがあることについて確認してきた。難民支援の文脈では、政府・公的支援の不十分さは常に批判の対象になるが、一方で同時に、改善の余地は双方ともにありつつも、公的支援と民間による支援は相補的な関係にあることをここで強調しておきたい。

2.3 難民日本語教育に関する先行研究

2.3 では難民日本語教育に関する先行研究を概観する。まず 2.3.1 において難民研究において日本語・日本語教育に関する言及の見られるものについて概観する。難民研究は、政治学、国際関係論、法学、経済学、社会学、社会福祉学、心理学、人類学、開発研究等の様々な分野を横断する学際的な性格を帯びており、日本語・日本語教育に言及している難民研究も様々な学範(ディシプリン：サトウ 2001、2012)にわたっている。本論文では便宜上、日本語教育(学)以外で難民を主な対象として扱っているものを学範によらず全て難民研究としてまとめて扱う。その上で 2.3.2 では日本語教育研究における難民への言及について概観し、先行研究で指摘されてきたこと、明らかになっていることについて整理する。さらに、2.3.3 では日本語教育人材の養成に関する先行研究について整理することで、難民日本語教育領域において人材養成に関する研究はまだないことを指摘する。なお、難民を対象とした言語教育は日本以外でも当然行われている。2.3.4 では、海外における難民等への言語教育について、英語教育に関する先行研究に絞って概観する。

2.3.1 難民研究に見られる日本語・日本語教育

【インドシナ難民に関する研究における日本語・日本語教育への言及】

インドシナ難民に関する各種調査・研究は、インドシナ難民が日本語、経済、就労、住居等、生活の基盤に関わる事柄について問題を抱えてきたことを指摘してきた(ISSJ 1981、1983、1985、吹浦 1995、内閣官房インドシナ難民対策連絡調整会議事務局 1997、原口 2001、川上 2007、ヴァー2007)。

ヴァー(2007)は「母国の過酷な体制を脱出し、自己実現の夢を見て日本にやってきた難民の誰もが教育や専門的スキル習得の機会を得て、人生を切り開いていきたいと願っているにもかかわらず、3~4 か月²⁰の日本語プログラムは決定的に短く、簡単な労働作業に対応するのがやっとで、勉強やその後の可能性を主眼としたものではない」と指摘する。これに関連して、吹浦(1995)は「社会生活に適応可能な最低限の日本語を修得したことになるが、その段階で直ちに日本語を多用する職種や学校の授業についていけるかとなるとこれは、ごく少数のきわめて能力のある者以外にはできないことだった」とし、就労についても単純労働に限定された結果、日本語能力の伸長につながらなかったと指摘する。

川上(2007)は、インドシナ難民の子どもたちについて母語の維持と同様に、子どもの言語能

²⁰ これはインドシナ難民を対象とした定住促進センターにおける当時の期間を指している。現在 RHQ が提供している定住支援プログラムは半年もしくは一年のプログラムであるが、期間が短く十分ではないという指摘は同様に当てはまる。

力を育成するには日本語指導も重要であり、加算的バイリンガリズム²¹の立場から母語を維持しつつ日本語能力の向上をめざす教育行政的支援が必要であると指摘する。難民として入国した家族で日本生まれの子どもも増加する中、「それらの子どもが小学校入学前に保育園などで日本語に浸かり、日本語による生活言語能力を有している場合があるが、そのような場合でも小学校入学後に顕著になるのが、日本語による学習言語能力が育成されていないための、教科学習の遅れ」であるという。また、「言語能力がなければ、その後の社会貢献や自己実現の可能性も狭められる」ため、「難民の受け入れには、子どもの教育問題、特に母語を含む言語教育、日本語教育の課題が極めて重要である」。

同じくインドシナ難民の子どもたちについてヴー(2007)は「両親のことはもちろん大好きだが、ぎこちない日本語を話し、見た目も『ガイジン』そのままの両親を友達の前に出したくないと思う子どもも少なくない」と指摘する。子どもと両親との関係においては問題なくとも、それが友達の視線を意識することで、両親の日本語能力と外見が子どもたちの心情に複雑な思いをもたらしているのである。また、「義務教育の年齢が過ぎている高校・大学生にあたる人」について「勉強を続ける選択肢がほとんど与えられておらず、就職せざるを得なかった」と指摘する。また関連して日本政府の対応について「3~4か月という短い期間の一例からも分かるように、難民には最低限の支援をすれば良いという、その時限りの考え方であり、難民を人材として取り入れるという考え方を政府が全く持っていなかった」と批判している。

【難民申請中の人々(asylum seekers)に関する研究における日本語教育への言及】

古藤(2012)は難民認定申請者について、在留資格の有無に関係なく、親族や知人がいない／少ない、日本語能力が低い、日本文化に慣れていない、そのうえ社会的に難民への理解が低いなどの理由で、難民申請者は貧困状態に陥りやすいと指摘している。

森谷(2011)は難民認定申請中の人々について、申請者の中には、一定の条件のもとで就労が許可される者もいるが、就労が許可されることと就職ができることは別であり、許可があっても経済状況の影響を受けて就職先が見つからない、日本語の習得が不十分なことを理由に不採用になるなど、実際に働いて生活に必要な収入を得ることができる申請者はごく一部に限られている、日本語を学ぶ機会や就労などによる日本人との交流も少ないことから日本語でのコミュニケーションに不安を抱えているという。特に、迫害や暴力をうけた経験をできるだけ話したくないと感じる者も多く、周囲に心情を理解されにくいと指摘する。

さらに、森谷(2012)は、民間支援団体による実践、関連する民間団体による、食料支援や日本語教育、シェルターなどの存在を取り上げる。例えば、インタビュー対象者の1人は、自治体が無料で行う日本語教室に通っていたが、その教室には英語を母語とする者が多く、講師と受講生が英語で会話をすることが頻繁にあり、自分についていけないと感じて受講を中断してい

²¹ 加算的バイリンガリズム(additive bilingualism)とは、母語発達や学力等を阻害することなく母語に加えて有用な外国語や第二言語が習得されることである。加算的バイリンガリズムについては原(2002)などを参照。

ると事例を紹介した上で、より適切で有効な支援を行うためには、こうした状況をより詳しく把握し、その効果を評価することが不可欠であると指摘する。また、日本語でコミュニケーションできる、逆に日本語があまり上手でないにもかかわらず仕事を探ることができるといった個々人の持つストレングスに注目した援助は、日本での不安定な生活によって失われがちなアサイラム・シーカーズの自尊心や自己効力感を高めることにもつながるといえる。さらに、日本では、必要な支援が不十分な上に難民認定審査期間が長いために、困難な状態が長期にわたる。結果的に難民として認定されたり人道的な観点から日本に滞在することが認められたりしても、自ら能力を発揮して、自立した生活を送るための日本語、就労する技能といった日本社会に適応する能力が低下あるいは獲得されないことにもなりかねないと指摘する。

難民研究フォーラム編集委員会(2011)は東日本大震災において難民が直面した状況を振り返り、「情報にアクセスできたとしても、日本語ができないため英語やフランス語の情報源に頼らざるを得ず、外国メディアがセンセーショナルに書き立てるニュースを読んで過剰な不安やパニックに陥っている人々も多かった」と指摘する。一方で、「被災者のために何かしたい。自分にも何かできないか」という難民からの声をきっかけに難民をボランティアとして被災地に派遣するプロジェクトが実施されたことを報告している。また、「難民は、外国人という社会的マイノリティ、日本語の問題で情報から疎外されている脆弱性、『帰れない』という難民特有の事情ゆえの困難、と幾重にも周辺化されてしまいがちな存在である。一方で、難民たちは、決して『弱い』存在ではなく、社会に対する潜在的な力を持った人々でもある」とも指摘している。

【第三国定住難民を対象とした研究における日本語教育への言及】

第三国定住難民の受け入れに関連して、石川(2011)は、アジア福祉教育財団難民事業本部²²や内閣官房²³が行ったアンケート調査を引用しながら、「インドシナ難民への日本語教育プログラム内容について、十分ではなく、改善すべき点があったと言える。このような指摘が、今回発表されている第三国定住難民への日本語教育研修に活かされた形跡はない」、「過去に受け入れたインドシナ難民への定住支援政策からは多くの経験を有しているはずだが、今回の制度設計に際して、そこから学んだことが反映された形跡はない」と批判する。

小池(2011)は日本語教育に関わる懸念として「日本語教育や職業訓練などの定住支援が半年では不十分ではないかという懸念」を挙げている。小池(2011)はまた、「第三国定住難民と、従

²² 現在の日本語力については、「約半数の人は日本人と接する場面において日本語の理解に何らかの問題があるものと思われる」、話す力については、「不正確だが何とか答えられる人が43.5%、その他の人(19.7%)は日本での生活上相当に困難があると思われる」、書く力は「住所、氏名、生年月日等を記入することで測った結果、約半数の人は漢字を使って正しく住所を書くことができなかった」とされ、「(356名のうち)21名は氏名もなにも全く書けなかった」。

²³ 「現在困っていること」で最も多い項目として挙げたのは「日本語能力の問題」43.4%(複数回答)であり、「困っている内容」は、「仕事をするときや役所や学校での読み書きや会話」といった日常生活の中でもとりわけ重要かつ不可欠な項目であったこと、また、「政府に望むこと」として「日本語教育を希望する」33.4%(複数回答)が一番のニーズとして挙げられていると指摘している。

来から日本に存在する自ら日本にたどり着いた難民という二つのカテゴリーが生じることになるところ、日本政府の対応に格差が生じないかという懸念」を挙げているが、その後の対応に実際差が出ていることから考えると示唆的である。

松岡(2011)もまた第三国定住難民の受け入れに関して「日本語という特殊言語の問題がある」とした上で、難民キャンプにおける調査を踏まえて、英語圏に移住することに関してはあまり負担を感じないという人でも日本語という特殊言語を一から学習することに対しては不安の声が多かったと指摘している。また、日本政府の準備する支援・研修が足りないのではないかという不安にも言及している。特に日本語については、果たして6ヶ月の研修・支援だけで充分なのだろうかという不安が多く聞かれたという。

2.3.2 日本語教育研究における難民に関する言及

日本語教育研究における難民に関する言及は、難民研究における日本語・日本語教育に比べると相対的に少ない。また、そのほとんどがインドシナ難民に関するものである。

西尾(1988)は、姫路・大和定住促進センターおよび国際救援センターにおけるインドシナ難民に対する日本事情教育について、生活指導、社会生活適応訓練、体験学習といった具体的方法の紹介を交えて論じている。また、西尾(1990)は、日本での難民と帰国者向けの日本語教育は、多くの研究や開発が関係者によって行われてきたが、教育の実施は行政の多様な枠組みの中で行われるため、理想的な状況での実施は難しく、教育効果を最大化することができないことがあることを指摘し、行政と教育現場の協力と相互の信頼関係の構築が必要であると述べている。また、日本社会は、外国人が日本語を習得するプロセスを理解し、異文化に対する寛容性を育む必要がある。日本の国際化の中で、異なる価値観を持つ難民や帰国者は、日本社会に新しい課題を提起している。さらに、西尾(1991)は、西尾(1988、1990)などでも触れられているインドシナ難民に対する日本語教育について概観した上で、具体的な問題点として、クラス編成、媒介語のないことと教材の関係、対訳のできない語彙の問題、対照言語学の視点、受け入れ方法に伴う問題点、一般社会の反応の六つを挙げている。例えば、クラス編成については「クラス定員が10名であるため、常にこの数字に近いサイズでクラスを運営しなければならないため、既習者でも未習者と同じクラスに入り、実質的には異なるレベルの授業を一つの教室の中で同時に進行させていかなければならない」、「一つのクラスにいろいろな年齢や学歴の人がいた場合、進度に格差が生じる」、「文字指導の点でも、母国での学校体験のない人がいた場合、まず鉛筆を持つ指導から行わなければならない」、一般の成人教育では予測していない事柄に時間がかかることがある」、「中間の試験の折にその結果によってクラスの再編成を行い、多少なりともレベルの統一をはかる努力をするが、家族が一つのクラスにまとまることにより弊害が起こったり、一つの国の中に一人だけ別の国の人が入って、教育環境に問題が起こることもしばしばある」といった問題に直面していたことが具体的に述べられている。インドシナ難民に対する日本語教育の現場で関係者や日本語教師がさまざまな困難に対応しながら実施されていたことが理解できる。

福留・山元(1993)は、国際救援センターで行われた日本語教育を受けたインドシナ難民についてセンター退所後の日本語習得の実体を一年間追跡し、言語使用環境、言語使用場面、困難場面、成功場面を録音によるプロトコル分析、観察法、インタビューおよびアンケートによって調査する予定である²⁴と述べている。また、福留・山元(1994)は、インドシナ難民2名に対するインタビューを行い、以下の四点を結論として見出している。すなわち、①日常的によく耳にし聞き慣れた言語表現については習得しやすい。②日頃、対応を迫られ、実体験している生活場面に関してはその内容説明の伝達性が高く、表現の正確さもある。③月曜日から土曜日まで職場で過ごす時間は長いが、作業は単純でありそこにまつわる言語使用量は極めて少ない。④日常生活においては行動範囲が非常に限定されているので言語的な問題は特に感じられていない。しかし、職場では材料の名前がわからない、日本人同士がする会話の内容がわからない等の問題を感じている。

福留・山元(1993)で発表された研究計画の一部は、福留・増井(1997)で実施されている。福留・増井(1997)では国際救援センターでの日本語教育及び社会生活指導を終えてから一年のベトナム難民9名を対象にプロトコル分析およびインタビュー調査を実施している。その結果から、研究協力者らの日本語によるコミュニケーション力がセンターの課程修了後一年の時点ではまだ不十分であること、その原因には、習得語彙の不足及び語彙の不正確な記憶や、統語のための文法知識完全な記憶によるものが大きいことの二点を指摘している。実社会に住むことになった定住難民たちは実際には膨大な日本語の量を聞いているわけでもなく、また、理解できるインプットが与えられる環境にもいないことを示した上で、「異文化の中で生活する人々が内側に抱えている問題を言語学習だけで解決することは不可能であるが、せめて難民が日本社会に溶け込んで生きようとするとき、欠かすことが日本語学習の機会が身近な場所で与えられるようになる」ことへの希望を述べる形で論を閉じている。

岩見・樋口・鈴木(2006)は、インドシナ難民に対する日本語教育の目的について、「難民が日本で中・長期的に暮らし、自立し社会生活を送るために必要な基礎的な日本語と、社会生活を送る上で必要な日本の文化、および社会生活習慣を学ぶ」ことであったと指摘する。また、難民研究における日本語教育に関する言及し、「日常生活や職場生活で日本人との意思の疎通を図り、基本的な読み書き能力をつけるためには、理想的には6ヶ月から1年かけるのが望ましい」と述べている。またさらに、「母語並みの日本語力をつけることが最終的な目標であり²⁵、その長い過程の初期基礎指導」と位置づけられ、退所後における日本語学習の継続の必要性が指摘されている。また、岩見・樋口・吉田(2009)は、日本が難民を受け入れた経緯と政府の受け入れ政策、定住支援政策の成果と課題について論じている。「難民は長期間または、生涯日本に居住するため、職を得て自立した生活を営む必要がある」ため、「個人としてのアイデンティティ

²⁴ 福留・山元(1993)はその成果を教育のデザインに活かすとしているが、教育のデザインについて研究として発表された形跡は管見の限りではないようである。

²⁵ 「母語並みの日本語力をつけることが最終的な目標」という考え方には議論の余地があるが、本論文ではこの議論には踏み込まない。

ィを確立し、日本人と同等に生きていくことができなければならない」とした上で、「日本語力を獲得し、向上させる力が必要」と指摘している。「インドシナ難民に対する日本語教育は言葉の教育としての日本語教育と日本の生活習慣や社会習慣を組み込んだ生活指導という二本の柱が相俟って初めてその目的が達せられる」(RHQ 2000)という考え方は、現在の RHQ 支援センターにおける日本語教育にも引き続き発展的に受け継がれているという。

一般的な日本語教育研究について、難民を対象者として行っている研究も見られる。例えば、上條(1989)は、ベトナム難民を対象にベトナム語話者の誤用分析を行っている。また、吉本(2001)は定住ベトナム難民を対象に相づち習得の状況を出現状況や談話展開の観点から検討している。これらは対象がベトナム難民ではあるが、特に難民性を考慮した研究ではない。

日本国外にいる難民背景を持つ日本語学習者に関する研究もある。市嶋(2017)は、難民としてスウェーデンに渡ったシリア出身の日本語学習者の紛争前から現在までの日本語に関する意識の動態、シティズンシップの内実についてインタビューデータから考察し、外国語(この場合、日本語)が、個人の人生に深く関わり、シティズンシップ生成に寄与する媒体になりうると主張している。

第三国定住難民に関する先行研究は以下の二つがある。小松(2013)は第三国定住難民について、異文化コミュニケーション分野の研究が難民受入制度のデザインや定住の困難度を考えるときに役立つ可能性について言及し、他の国々で実施されている難民支援を参考にする場合、ホフステードが挙げた文化の次元²⁶を考慮することが日本では有効に機能しないシステムを採用しないようにするための助けになると指摘している。岩下・小西(2017)は、2015年9月に国際交流基金クアラルンプール日本文化センターが実施した第三国定住難民に対する渡日前日本語研修の内容とその成果について報告を行っている。研修の目標として「日本語の音と文字に慣れる」「訪日直後に必要なコミュニケーション能力を身につける」「場面に応じた簡単なあいさつができるようになる」「日本の生活習慣、文化習慣を学び、母国との違いに気づく」「教室学習に慣れ、学ぶ喜びに触れる」「日本語は難しくないというイメージを形成する」「訪日後の日本での生活、研修に適応できるようにする」「研修を通じて、訪日後の日本語学習に対する積極性、安心感を養う」「日本と日本語に対する好意的なイメージを形成し、今後日本社会の一員として生活していくための心構えを養う」が設定され、渡日後の定住支援プログラム²⁷につながるように内容や教材が決められ、実施されたことが報告されている。

2.3.3 日本語教育人材養成に関する先行研究

日本語教育人材あるいは日本語教師の養成に関する先行研究は非常に多く存在しているが、管見の限りでは難民等への日本語教育人材の養成について直接扱っている先行研究はなく、人

²⁶ 社会心理学者のホフステードは、「権力格差」「個人主義/集団主義」「男性性 / 女性性」「不確実性の回避度」「長期志向 / 短期志向」「人生の楽しみ方」の六つの次元から各国の文化を捉えている(Hofstede et al. 2010)。

²⁷ 2.2.1「公的支援としての日本語教育」を参照。

材育成の目安や指針を示した文化庁(2019)と、文化庁(2019)に基づいて行われた研修の記録(AJALT 2021a, 2021b, 2021c, さぼうと 2021)があるのみである。以下、日本語教育人材養成に関する先行研究を概観する。

1970年代から90年代頃においては日本語教師像や教師に求められる要件に関する言及が見られる。水谷(1974)は、理想的な日本語教師像に関する観点として「学習させることばをきめる」「学習のさせ方をきめる」「実際に学習させる」「学習させたことについて評価をする」の四点を挙げている。小出(1987)は、国際基督教大学の開学当初(1953年)から行われていた教員養成において理想とされた教師像について「教師は、学生が早く日本語を習得するよう、協力すべき」であり、「よい教師とは、学生により早く、より正確に日本語を習得させること。能率をたえず心掛け、そのために使えるものはすべて利用する」ものであったことを指摘している。田中(1990)は教師養成の最大の課題は、教授能力をどう養成するかであり、知識だけでなく実践力や観察力も必要であること、教育実習の方法や教授技術の向上が求められていることを指摘している。

2000年代以降は、日本語教師像や教師に求められる要件に加えて、問題解決能力や自己教育力、自己成長に関する言及が多くなっていく。金田(2009)は、日本語教師には新たな困難や課題に直面し、それを解決する能力が求められるという。教室は大きな文脈や制約の中で存在し改革は困難だが、教室の小さな改革が大きな変革をもたらす可能性もあり、成長の過程での新しい試みや困難、そしてそれを乗り越える経験は、教師の能力向上に寄与すると指摘すると指摘する。さらに、従来の「成長を促す方法」が成長段階や発達課題の複雑さを十分に意識したものでなかったことを指摘し、今後はさらに、成長というものが継続的かつ生涯にわたるものであることや、教師の成長は職務等の複雑化や、教室内外の関連性などと切り離して考えることはできないことを意識する必要があると主張している。

また河野(2009)は、教師研修モデルは時代の流れ、要請によって、見習い型からトレーニング型、そして、自己研修型に変化しており、実習のあり方にも大きな変化が求められていると指摘した上で、日本語教師養成課程、養成講座では、一人前の教師としての資質の基礎を養成することが大きな目的であり、教育実習がその大きな位置を占めることから、横浜国立大学の教育実習について紹介しながらその意義について検討し、実習は教師養成の集大成であるが、実際の教師としては入口に立ったにすぎないこと、教師に必要な自己教育力を実習で完全に養成できるという考えは適切ではないことを指摘している。

縫部(2010)は、日本語教師は基本的に、あるいは共通して、どのような力量や専門性を備えているべきかについて学習者と教師を対象とした日本語教師の行動特性に関する一連の国際調査を紹介、分析を行っている。その結果、目標達成機能(言語知識・言語技能・運用能力、文化・世界に関する知識、授業の実践能力)と集団維持機能(教室経営、人間関係、フィードバック行動、カウンセリング・マインド)を総合的に身につけることが必要であり、カウンセリング・マインドを備えた日本語教師の育成が今後の課題であることを指摘している。

さらに文野(2010)は、教師自らがあべき姿に向けて変化し続けることを教師の成長と捉え

た上で、授業分析の効果を検討している。その結果、「システムや枠組みを利用することによって、より焦点化された体系的な観察が可能になる」、「授業分析では、得られたデータを検討するプロセスが重要」、「データの検討過程では、さまざまな視点から解釈を試みる作業が有効」、データの検討は「授業についてより深い理解をもたらすだけでなく、教師を思い込みから解放し、教師に自由と自信を与える可能性が高く」、「自己研修型の教師としての学びが期待できる」こと、「授業分析や考察の作業は仲間との対話を通じて行うことでより効果的になる」ことを指摘している。

地域日本語教育における人材育成に関する論考もある。米勢(2010)は、「生活者としての外国人」を対象とした地域日本語教育において必要とされる人材の育成について、地域日本語教育を担う者は誰か、その人材育成がどのような枠組みで行われるかについて考察を行っている。「生活者としての外国人」の日本語習得には生活のさまざまな場面で接触するすべての日本人がかかわることができることを指摘し、地域日本語教室はそこに集う外国人住民と日本語でコミュニケーション活動を担う会話パートナーとして育成する場であるとした上で、それを担うコーディネータには、地域日本語教育の専門性と有償のポジションが必要であると主張している。

また、御館(2019)は、地域日本語教育は社会参加のための言語保障と地域社会の変革を目指して実施される相互学習とを包含したシステムとして位置づけられ、そのシステムを機能させるための専門職を配置し体制を整備することが不可欠であると指摘する。地域日本語教育に関わる人材は専門職としてのシステム・コーディネーター、地域日本語コーディネーター、地域日本語教育専門家の3者と、日本語ボランティアとに分けられ、それぞれの役割に応じて求められる資質・能力と育成内容は異なるが、育成方法としては現場主義、振り返り、共有と協働、継続性といった点が共通して重視されると主張する。さらに、地域日本語教育において指摘される参加者間の非対称性の問題を人材育成の観点から打開する視点として、外国人等人材の育成と、実践の振り返りの徹底の必要性を指摘している。

教育工学の側面からの検討も行われている。池田(2003)は日本語教師養成課程におけるコンピュータを利用した教育実習の効果について実際のCALL授業を経験した学生教師がCALLの有効性を認識し、将来コンピュータを活用した授業を行いたいという態度を持ち、将来コンピュータのような新しいメディアを使いこなせる教員を育成するために有効であることを示している。

また、鈴木(2016)は、日本語教師養成課程や職業準備教育の段階での教育の重要性とその実践的な応用に焦点を当てている。日本語教育には多くの変数に関わるため、教師がすべての種類の知識や能力を身につけることは非現実的であるが、効果的な学習支援を提供するためには、教育者や支援者が基礎的な知識や実践技能を有し、さらには客観的な分析、情報収集、他者との協働や問いかけ、そして経験の共有などの能力を身につけることが重要であると指摘している。また、異なる教育環境やプロジェクトをにおけるこれらのスキルや知識の必要性について強調している。

教員養成よりもさらに前の段階として日本語アシスタントについて扱った研究も行われている。古別府(2009)は、大学日本語教員養成における二人の海外日本語アシスタントの成長について良き日本語教師観の変容という視点を中心に PAC 分析を用いて検討している。その結果、一人は渡航前・帰国後の良き日本語教師観は、知識強調傾向から教師の人間性に傾向が変わり、もう一人は抽象的理想像から現実のニーズを反映した具体性のある教師観への移行が見られたこと、アシスタントとしての不安定な立場と能力不足の認識の段階から教師の影響を受けながら自信がつき責任を担おうとする段階、帰国後のさらなる意欲と繋がる段階が共通のプロセスとして挙げられること、ホームステイ等アシスタント以外の体験が成長と関わっていることを示している。

日本語教師の認証や国家資格化²⁸を意識した論考も出てきている。西原(2019)は日本語教師の認証について検討し、「教育人材の認証に関わる組織・機構の設立が必要であること」、「日本語教師の職業的成長を評価する公的認証のためには、教育内容に関する知識・技能・態度だけでなく、実践現場を取り巻く環境への対応、社会的責任のあり方など、複眼的要因による総合的評価基準の策定が必要であること」を提案している。本廣ほか(2022)は、日本語教師の国家資格化の意義について述べた上で、検討すべき課題として、日本語教師の能力開発の視点で教師の成長を支える仕組み、専門性の定義とそれに対する教育方法で具体的な教育目標やカリキュラムの比較研究、日本語教師へのインセンティブの検討の必要性が指摘されている。

その他にも、資格試験との関わり(徳川 1995)、児童生徒に対する教員養成(伊東 1999)、海外における日本語教育人材養成(トムソン木下・福井 2019)、日本語非母語話者を対象とした日本語教育人材養成(阿部・八田 2010)、大学評価との関わりから日本語教育人材養成に提言を行っているもの(石田 2007)など、人材養成に関しては非常に多くの知見が積み重ねられてきている。

2.3.4 海外における難民等に対する言語教育に関する先行研究

海外における難民等に対する言語教育に関する先行研究には、心理的な側面と言語教育との関わりに注目したものが多く存在する。例えば、Capstick & Delaney(2016)は、難民は受け入れ先²⁹では出身国とは異なる言語が使用されていることが多く、自分たちの言語的・文化的遺産(linguistic and cultural heritage)との断絶を感じる人が多いと指摘する。また、難民背景を持つ学習者の中には、学校教育をほとんど受けていないか、中断している者もあり(Finn 2010)、迫害の経験は、PTSD(心的外傷後ストレス障害)だけでなく、集中力の欠如や記憶力の低下につながる(Hauksson 2003)。このような理由から、難民等を対象とした言語教育場面においては、特

²⁸ 「登録日本語教員」という日本語教師の国家資格化への動きが進んでおり、2023年5月には「日本語教育の適正かつ確実な実施を図るための日本語教育機関の認定等に関する法律(令和五年法律第四十一号)」が参議院本会議で可決・成立した。「登録日本語教員」制度は2024年4月から始まる。

²⁹ 本論文では、引用部分以外は「受け入れ」と表記する。文化庁(2019)等、引用元が「受入れ」となっているものはそれに従う。

別な配慮が必要とされるのである。

では、どのように対応すればよいのだろうか。総論的な指摘としてまず、McBrien (2005)は、難民の社会的・精神的な癒しを回復するためには、教育が極めて重要であると主張している。教育は基本的人権であるだけでなく、難民とその子どもたちのリハビリテーションに不可欠な要素であるというのである。また、Strategic Social Policy Group (2008)が指摘するように、受け入れ国の言語で読み書きができるようになることは、自国のコミュニティ以外の友人を作り、雇用を見つけ、維持し、社会的・心理的な幸福を維持するために不可欠である。

より各論的・具体的な対応については、特定の人々を対象とした言語教育プログラムに注目した研究において検討されてきている。例えば、Windle & Miller(2012)は、カナダのビクトリア州の中等教育機関における中等教育における識字能力の低い難民背景を持つ生徒への教育的アプローチについて調査を行っている。多くの難民の若者は、母語の識字能力が低く、指導言語の習熟度も低い状態で中等学校に入学するが、教師がこの課題にどのように対応しているかについてはほとんど知られていなかったためである。調査結果は、ほとんどの教師が、言語と読み書きを発達させるための少なくともいくつかの方略を日常的に用いていることを示唆するものであったが、学習者の自律性を高めることに必ずしも取り組んでいない可能性があること、自律的な学習への関心の欠如は、資源と時間の不足によって説明される部分もあることが示されている。

Dunn et al. (2012)は、新たに到着した難民の子どもたちの回復力を育てることを目的としたテクノロジーによってサポートされたドラマベースのプロジェクトにおいて、レジリエンスの重要な側面としての言語の役割に焦点を当てて考察を行っている。分析の結果、ドラマ作品内で使用されるテクノロジーは、言語の発達、情報の提供、物語の発達、役割やキャラクターの識別、雰囲気づくりといった機能を果たしていることが見出された。また、テクノロジーの利用によって子どもたちが自らの学習に主体性を持ち、クラスメートや教師と共有する経験を生み出す機会を生み出したことも指摘されている。

Khatri (2016)はカナダにおける第三国定住プログラムの追加的英語プログラムに注目し、言語教師が難民背景を持つ学習者の状況を認識して学習者が歓迎され安全だと感じられるような状況を作ること、学習者自身とその家族に前向きな未来が見えるようにしなければならないこと、言語教育は学習者が徐々に自立と自活に向かわせられること、言語の教師は学習者の長所とニーズを把握し、それに応じた指導や難民の経験や学習者が経験するかもしれない文化への適応過程を考慮することの重要性を主張している。

Mohd et al.(2020)は、ロヒンギャの若い成人した難民に注目し、機能的識字能力が受入コミュニティで社会生活を営むための最大の障壁であると指摘する。ここで言う機能的識字能力とは、「あらゆる個人が成人生活に対処するために必要な、聞く、話す、読む、書くの技能レベル」のことである。また、生存のための社会的適応が問題になるのは、言葉の壁だけでなく、受け入れ国で遭遇する想像(希望)と予想外(困難)の境界線において内的葛藤があるからだとして指摘している。また、言語能力の習得に強い関心を持っているにもかかわらず、異なる文字体系が問

題となっていることを明らかにした。さらに、他の難民仲間と強い同胞意識を示し、援助を惜しまず、宗教が強力な絆を育んでいることから、リーダーシップとイスラムの精神的・心理的要素を組み込んだ言語問題に対処するための機能的読み書きコースを開発している。

このように様々な工夫や配慮がなされているが、言語教育に関わる実践が常に適切に行われてきているかと言えば必ずしもそうではない。例えば、Li & Pramod(2019)は、移民言語政策とプログラムの現状と範囲について国際比較を行い、政治的言説がしばしば現場の現実と矛盾していることを指摘する。移民や難民がますます多元化しているにもかかわらず、現代の言語政策は同化主義的で単一言語的な市民権を強制しているというのである。また、高度なスキルを持つ労働力を惹きつけようとする近年における政策転換にもかかわらず、言語プログラムは依然として、低賃金労働市場での迅速な雇用のための基礎スキル訓練に重点を置いており、教育レベル、雇用経験、個人的ニーズにおいて異質なニューカマー集団に対応できていない。さらに、現在のプログラムにおける言語教育は、教室の外での言語に関連する人種、ジェンダー、その他の不平等とはほとんど関連性のない、一連の非政治的なスキルを教えることに重点を置いていることが多いとも指摘する。これらの矛盾は、世界中の移民・難民の言語政策と実践におけるイデオロギーと実践の断絶に対処する緊急の必要性を示唆しており、ギャップを認識することによって、移民・難民の公平な統合を成功させ、これらの空間における権力構造を変革する可能性を提供すると指摘している。

また、Atkinson(2014)は、成人向け ESL(第二言語としての英語)の文脈において、多くの教師が自分自身のリテラシー(読み書きの能力)に関する信念が、イデオロギー的な意味合いを持ったより広い言説の一部をなしていること、信念が学習者による学習や機関内の教育環境に与える影響、さらには、教師がリテラシーの支配的なパラダイムの正しさを当然視し、他の理解が存在する可能性に気づいていないことがあると指摘している。またその結果、政府が資金提供する大人向け ESL プログラムでは、機能主義的なリテラシー観に従い、リテラシーを職場や広いコミュニティ内で機能するために必要なスキルを習得する手助けをする機能的スキルとして捉えており、その結果、社会的不平等を職業リテラシーの単純な欠如に還元しているという。このようなアプローチは成人学習者にとっての学習の複雑さを見落とす可能性があり、これは特に、母語での識字能力が低い、またはほとんどない難民的背景を持つ英語初学者にとって当てはまるだろうと指摘している。

では、このような問題にどのように対応することが可能だろうか。上述の Atkinson(2014)によれば、言語学習における意味のある参加(meaningful participation)は、識字能力の獲得、社会的帰属感、文化的知識の発展といった、相補的な要因の組み合わせから生じる。また、これらの要因は緊張関係にあり、学習者がより広い社会への参加を求め、自己のアイデンティティを表現する際に、新たなアイデンティティの感覚を生み出すという。市民社会との関わりを通じて構築される新しい自己理解と、以前の文化的な知識のバランスを取るプロセスによって、成人向け ESL プログラムを機能的なものから、より社会的に包括的なイデオロギーへと再構築することが適切であり、これにより文化的周縁部にいる人々が広いコミュニティの理解と、主流社会

における彼らの潜在的な役割を開発することが可能になるというのである。

Capstick & Ateek(2021)は、トラウマが外国語としての英語環境における難民への教育に及ぼす影響について調査し、難民、国内避難民、ホストコミュニティの学習者が実践しているトランスランゲージング³⁰の実践を紹介している。Capstick & Ateek(2021)は、まず、言語的・文化的遺産との断絶は、トラウマをさらに悪化させ、学習の妨げになる可能性があり(Capstick & Delaney 2016)、言語学習環境はストレスの多いものではなく安全なものである必要があるという立場に立つ。その上で、難民である学習者の言語レパートリーをどのように英語教育に全面的に関与させたかを明らかにしようとした結果、トランスランゲージングな場が、肯定的なアイデンティティと有意義な関わりと相互作用を確保する機会を提供していることを見出している。ただし、Capstick & Ateek(2021)が観察したものは、教師によってコントロールされることの多い、無計画なトランスランゲージングの実践の結果であったことから、ジェスチャーのような記号論的リソースの活用や英語学習における不安の軽減など、安全な空間としてのトランスランゲージングな場には、より大きな可能性があるとは指摘している。

2.3.5 先行研究から導き出される研究上の課題

以上、本論文に関わる先行研究について概観してきた。先行研究から導き出される研究上の課題として、大きく以下の四点を挙げることができるだろう。これらは全て研究上の課題であると同時に、実践上の課題でもある。

【課題 1: 難民日本語教育における俯瞰的・統合的視点の不在】

第一に、難民日本語教育の研究が俯瞰的・統合的なものになっていないという課題が挙げられる。インドシナ難民に関する研究、第三国定住難民に関する研究といった対象を絞った研究にももちろん価値がある。だが、従来の研究においては難民日本語教育全体を俯瞰的・統合的に捉える視点は十分ではない。

2.3.1 で見てきたように、難民研究においてはインドシナ難民、難民申請中の人々、第三国定住難民それぞれを対象とした研究が行われている。石川(2011)がインドシナ難民への日本語教育プログラムについて言及しながら「第三国定住難民への日本語教育研修に活かされた形跡はない」「制度設計に際して、そこから学んだことが反映された形跡はない」と批判したり、小池(2011)が「第三国定住難民と、従来から日本に存在する自ら日本にたどり着いた難民という二つのカテゴリーが生じることになるどころ、日本政府の対応に格差が生じないかという懸念」を挙げたりしている点にカテゴリーを跨いだ視点が見られるが、俯瞰的・統合的視点を持った

³⁰ トランスランゲージングでは、多言語話者の言語能力について、言語間の境界線を超越した、第一言語(L1)でも第二言語(L2)でもない、ひとつの独自の言語システムから成るものと想定し、話者は必要に応じて自分の持ち備えた言語システム全てを駆使して言語活動にあたりとされる。ひとつの繋がった言語システムの存在を前提とするトランスランゲージングは、L1とL2を行き来すると考えるコードスイッチングと一線を画す立場を取る(猿橋・坂本 2020)。

ものとは言えない。また、2.3.2 で概観したように、日本語教育研究における難民に関する言及は、難民研究における日本語・日本語教育に比べると相対的に少ない。また、そのほとんどがインドシナ難民に関するものであり、ここでも俯瞰的・統合的視点は不在である。だが、広く難民的背景を持つ人々すなわち難民等に対する日本語教育の人材を養成しようとする際、難民日本語教育全体を俯瞰的・統合的に捉える視点は欠かせず、そのような視点を導入することのできる研究が求められていることが指摘できる。

【課題 2: 狭義の難民日本語教育の質の向上】

第二に、狭義の難民日本語教育の質の向上という課題が挙げられる。ここで言う「狭義の」というのは、日本語を教えるという実践や実践の場に直接関わるという意味である。狭義の難民日本語教育は、言い換えれば、難民を対象とした日本語教育、日本語教育(学)の一領域としての難民日本語教育のことである。先行研究からは日本語教育プログラムの改善、長期的継続的な日本語学習を行える環境の整備、クラス編成の最適化、教材開発、教育効果の検証といった課題を見て取ることができる。

ただし、これらの課題は単体として存在しているのではなく、相互に関連しあったものと捉えるべきだろう。日本語教育プログラムの改善は教育効果の検証抜きには考えられず、クラス編成を最適化した際にはそれにあつた教材の開発が必要となる。また、公的支援について言えば、行政との連携や信頼構築といった広義の日本語教育(後述)における課題があつてこそ教育プログラムの改善が行えるといったように、広義の難民日本語教育の課題と狭義のそれとは相互に関連しあったものだと考えることができる。

【課題 3: 広義の難民日本語教育の質の向上】

第三に、広義の難民日本語教育の質の向上という課題が挙げられる。ここで言う「広義の」というのは、日本語を教えるという実践や実践の場そのものではないが、(狭義の)難民日本語の実践に深く関わる領域における実践や実践の場に関わるという意味である。広義の難民日本語教育は、言い換えれば、難民支援としての日本語教育、難民支援の一領域としての日本語教育(学)である。先行研究からは、行政との連携や信頼構築、言語政策と教育実践のギャップ、社会的・心理的支援の充実といった課題を挙げることができる。

なお、狭義／広義というのは相対的なものであり、グラデーションの中にそれぞれ位置づけられるものである。例えば、日本語教育と難民等の社会生活との連動、難民等の社会的包摂と自律支援といった課題は、教えるという実践そのものではないかもしれないがその効果や結果であると捉えることができることから、広義のものとも狭義のものとも捉えることができる。あるいはその中間的なものだと位置づけることができる³¹。また、2.3.4 で概観した海外にお

³¹ もちろん、社会生活との連動、難民等の社会的包摂と自律支援といった課題こそが日本語教育(学)が取り組むべきものだという立場を取るのであれば、それらは狭義の難民日本語教育に関わる

る難民等に対する言語教育に関する先行研究において示された、意味のある参加(Atkinson 2014)やトランスランゲージング(Capstick & Ateek 2021)の実践など、先進的であるが狭義の言語教育の枠に必ずしも収まらない実践やそれに関わる研究についても同様のことが言えるだろう。

いずれにせよ、難民日本語教育が上で示したような意味での狭義の日本語教育、すなわち日本語を教える実践や実践の場に関する課題に留まらないものであることは、この領域の特徴の一つである。以上のことから狭義／広義という軸におけるグラデーションの中に位置づけられる様々な課題があることが指摘できるだろう³²。

【課題 4: 難民日本語教育人材の養成】

第四に、難民日本語教育人材の養成という課題が挙げられる。2.3.3 で見てきたように、日本語教育人材の養成については多くの蓄積がある。だが、既に述べたように難民日本語教育人材の養成に関しては目安や指針を示した文化庁(2019)や報告書(AJALT 2021a, 2021b, 2021c, さぼろと 2021)があるのみで、難民日本語教育人材養成の研究としては進んでいない。もちろん、2.3.3 に挙げた研究は狭義の難民日本語教育の人材養成、すなわち日本語を教える実践を行うことのできる人材の養成という側面においては、難民日本語教育の人材育成にも応用可能なものである。例えば、目標達成機能と集団維持機能を総合的に身につけることが必要(縫部 2010)であり、また、教師自らがあるべき姿に向けて変化し続けることを教師の成長と捉える視点が必要である(文野 2010)といった視点は、難民日本語教育を含む、あらゆる領域に関わる日本語教師の養成について同様に有効であるだろう。だが、狭義／広義という軸におけるグラデーションの中に位置づけられる様々な課題がある難民日本語教育という領域の実践を担う人材を養成するには、それだけでは十分ではない。広義の難民日本語教育について幅広く理解し、よりよい教育実践を行うことのできる人材の養成が必要である。

【本論文における研究上の課題】

本論文では、上記の四つの研究課題を同等に扱うことはしない。1.2 で述べたように、本論文では本論文全体を貫く研究設問(RQ)として、「難民日本語教育人材養成はいかにして可能とな

ものとも言うことができるが、議論が煩雑になるためここではそのような見方もあり得ることを指摘するだけに留める。

³² 日本語教育を狭義の言語教育としてではなく、例えば全人的な人間の教育だと捉える立場からは全ての日本語教育について同様のことが指摘できるが、難民日本語教育においては捉え方の問題というよりは所与の課題として上記のようなグラデーションが存在する、すなわち狭義の日本語教育に留まらないものであるという点において、他の領域とは異なるものだと捉えられるだろう。ただし、地域日本語教育や年少者日本語教育といった領域は学習者に関わるアクターが多く、言語コミュニケーション教育そのものに限定されない実践が必要になる点で難民日本語教育と共通する側面もあると考えられる。日本語教育における各領域の重なりや共通性、あるいは差異や特殊性については別稿で改めて論じる。

るか」(RQ0)を置いた。本論文における研究上の課題に引き付けて先行研究から導かれる研究上の課題について再度整理するのであれば、本論文では、難民日本語教育における俯瞰的・統合的視点(課題1)、難民日本語教育人材の養成(課題4)については直接的に扱うが、課題2、課題3については直接は扱わない。難民日本語教育人材の養成プログラムの開発(第5章)において、講義や演習として設定される科目の中に間接的に課題2、課題3に関わる課題が出てくるに留まる。RQについて言えば、課題1に対応するのがRQ1「難民日本語教育という領域をなぜ立ち上げる必要があるのか。また、それはどのような領域であるのか」であり、課題4に対応するのが、RQ2「難民日本語教育人材になっていく過程を支えるには何が必要か」およびRQ3「難民日本語教育人材は研修プログラムで養成可能か。可能であるとすれば研修プログラムを通じて受講者はどのような資質・能力を得ることができるか」の二つである。課題2「狭義の難民日本語教育の質の向上」、課題3「広義の難民日本語教育の質の向上」はともに非常に重要な研究課題であるが、これらについては稿を改めて論じることとしたい。

2.4 第2章の小括

以上、第2章では、日本が受け入れてきた多様な難民(2.1)、難民支援としての公的な日本語教育と民間による日本語教育(2.2)についてまとめた上で、難民研究に見られる日本語・日本語教育と日本語教育研究における難民に関する言及について概観することで先行研究についても確認を行った。

2.1からは、日本は難民を受け入れに積極的ではない、難民認定率が低いといったことがメディア等でもよく取り上げられているが、積極的・肯定的に現状を捉え直すのであれば、すでに多様な難民を受け入れてきている実績があると指摘することができるだろう。受け入れの多様性をもって現状の難民受け入れやその制度的不備、認定率の低さといった問題を肯定できるわけではないが、他方で日本が今後より多くの難民を受け入れていくための素地はすでにある程度用意されていると捉えることもできる。また2.2で見えてきたように、難民に対する公的支援としての日本語教育、民間における日本語教育についても不十分な部分はあるにせよ、相補的に働いている。そのことから、今後さらに知見——それぞれの現場や個人に散在・偏在している暗黙知——を整理し、難民日本語教育の領域について俯瞰的・統合的に考えていくことのための土台もある程度あると指摘することは可能だろう。

ところで、2019年6月に公布・施行された「日本語教育の推進に関する法律(令和元年法律第四十八号)」の第3条には「日本語教育を受けることを希望する外国人等に対し、その希望、置かれている状況及び能力に応じた日本語教育を受ける機会が最大限に確保されるよう行わなければならない」とあり、第21条では「国は、日本語教育に従事する者の能力及び資質の向上並びに処遇の改善が図られるよう、日本語教育に従事する者の養成及び研修体制の整備、国内における日本語教師(中略)の資格に関する仕組みの整備、日本語教師の養成に必要な高度かつ専門的な知識及び技能を有する者の養成その他の必要な施策を講ずるものとする」とある。また、第15条には、「出入国管理及び難民認定法第六十一条の二第一項に規定する難民の認定

を受けている外国人及びその家族並びに外国において一時的に庇護されていた外国人であって政府の方針により国際的動向を踏まえ我が国に受け入れたものが国内における定住のために必要とされる基礎的な日本語を習得することができるよう、学習の機会の提供その他の必要な施策を講ずるものとする」とある。法的に難民に対する日本語学習機会の保障が謳われているわけだが、その一方で、2.3 で見てきたように、難民日本語教育そのものの研究は進んでおらず、俯瞰的・統合的な視野を提供できる研究も不在であり、難民日本語教育を担う人材の養成についても研究としては十分に検討されてきてはいない。

そこで、第 3 章では、難民日本語教育という領域をなぜ立ち上げる必要があるのか、また、それはどのような領域であるのか(RQ1)について具体的に検討する。またそれにより、先行研究では解決されていない課題(課題 1「難民日本語教育における俯瞰的・統合的視点の不在」)について解決するための基盤としての「難民日本語教育」のあり方について考えていきたい。

第3章 「難民日本語教育」 ——その必要性と特殊性

第3章では、難民日本語教育という領域をなぜ立ち上げる必要があるのか、また、それはどのような領域であるのかについて考えていきたい。これは1.2で設定した研究設問の1(RQ1)にあたる。まず、3.1では、難民日本語教育という領域をなぜ立ち上げる必要があるのかについて、難民日本語教育の対象者たる難民=学習者の特殊性について検討を行う。その上で、3.2では難民日本語教育がどのような領域であるのかモード論(ギボンズ編著 1994/1997)を補助線に考察を進める。

3.1 難民日本語教育という領域をなぜ立ち上げる必要があるのか

3.1.1 はじめに ——難民日本語教育の特殊性

難民日本語教育という領域をなぜ立ち上げる必要があるのか。この問いについて、結論を先に述べれば、難民=学習者の特殊性、難民性への配慮の必要性があるからに他ならない。そこで見られる特殊性、必要とされる配慮を考慮すれば、日本語教育の従来の枠組みや考え方の延長としてではなく、新たな実践領域として難民日本語教育という領域を立ち上げる必要があるのである。文化庁(2019)は、日本語教育人材の養成・研修の在り方について論じ、その目安を示したものである。文化庁(2019)は、難民日本語教育の特殊性と難民性への配慮に関連して「難民として庇護を求めて来日する者の中には、初等教育を受けられなかった者が一定数いることが報告されて」いることから、「国籍国等をやむなく離れることになったショックや、迫害などの体験による極度のストレス状態など、精神的に不安定な状態にある者もあり、日本語指導に当たってはこれまでの教育環境や学習履歴にかかわらず特別な配慮を要する」と指摘している。

難民受け入れはただ単に入国や在留に関する許可があれば成立するというものではない。難民自身と受け入れ社会の双方による社会統合(Social Integration)に向けた長期間にわたる努力が求められる。

UNHCRによれば、受け入れ国における社会統合は複合的かつ段階的なプロセスであり、難民自身と受け入れ社会双方からの相当な貢献が必要とされる。庇護国における社会統合の前提として「正式な難民認定を受けていることと、難民が自立して庇護国社会に定住し生活を営んでいけるための支援があること」が求められる。庇護国における社会統合が実行可能な解決策となるためには、i) 受け入れ国の合意、ii) 難民が持ち込んだ資源に立脚した統合を可能にする環境という条件が必要とされる。また、UNHCRは庇護国における社会統合は、法的側面、経済的側面、社会文化的側面という三つの相互に関係しあった側面で進められる漸進的経過と捉えるべきだと主張する。法的側面とは「最終的な永住権や特定の状況では帰化につながるような、より幅広い(国民が享受している権利とほぼ同じ)権利を段階的に与えられる」こと、経済的側面とは「庇護国からの支援または人道的支援への依存度を徐々に減らし、より自立した生活を送り、地域社会に貢献していく」こと、最後に社会文化的側面

とは「難民と地域社会との交流により、難民が新しい国での社会生活において差別や敵意への恐怖をもつことなく、また自身の文化を捨てることなく、参加していくことができる」ことを指している。UNHCR はさらに、「総じていえば、庇護国社会への民族・文化・言語的つながりが、統合の成功を高めることができる」とも指摘している(UNHCR Japan サイト d)。

難民の社会統合に向けた努力は、受け入れ社会側においては難民への支援という形で具体化される。UNHCR Japan サイト d のことばで言えば「難民が自立して庇護国社会に定住生活を営んでいけるための支援」である。難民支援について考える際、注意しなければならないのは、一つは難民支援に関わるアクターが多様であること、もう一つは多様なアクターがそれぞれに役割を分担するというだけでなく、協働する必要がある場面があることである。さらに言えば、そのような協働は意図して生じる場合だけでなく、意図せず結果的に協働せざるを得なくなったり役割が重なったりすることも起こり得ることである。協働はうまくいけば難民の社会統合に大きく貢献する。また、難民自身の QOL の維持・向上にもつながっていくだろう。だが、協働は必ずしも支障なく進むものばかりではない。現場における葛藤や軋轢をも生じさせ得る。

筆者が難民日本語教育のフィールドに参入したのは、2010 年のことである。ある NPO(以下、NPO①)において第三国定住第一陣として来日した A さんに対する日本語教育に従事したのが始まりである。それ以来、四つの難民支援団体と関わりながら 1 対 1 からクラス単位まで、対面・オンライン両方の形態で、難民に対する日本語教育に関わってきた。その中には無償のボランティアとしての関わりもあれば仕事としてのものもあった。また 2022 年度からは公的支援としての日本語教育にも携わりながら、難民日本語教育の現場に関わってきた。

難民日本語教育の現場では文化庁(2019)が出るよりも前から「特別な配慮」が必要なことは指摘されてきていたが、何をどのように配慮すればよいのかについては明確には議論されてきていない。

難民日本語教育の現場では常に感じることであるが、難民=学習者の特殊性、いわゆる難民性は常に意識しなければならないものではない。また、難民的背景を持つ人々にはいつでも誰に対しても配慮が必要ということでもない。さらに人によってもあるいは同じ人であっても置かれている状況やライフステージなどによっても大きく異なってくる。だが、難しいのはだからと言って、難民=学習者の特殊性について考える必要性はない、「特別な配慮」は必要ないというわけではないという点である。場合によっては、あるときに急に難民的背景を持つことの特異性とそこへの配慮の必要性が立ち現れてくるように感じられることもあるというのが、筆者を含む現場に関わる人々の実感であろう。

「難民という名前の人はいない」。これは難民支援の現場にいれば何度となく耳にするフレーズである。このようなことが言われる背景には少なくとも次の二点関わっている。まず、難民と一言で言っても実際には非常に多様な人々がいるにも関わらず、難民というカテゴリーで捉えることで個々の事情や特性、置かれている環境などが見えづらくなってしまおうという点で

ある。もう一点は、難民ということばが、あるいは難民というカテゴリーによる理解やそれにより生起する「まなざし」がある種のスティグマを含んだものであり得るためである。カテゴリーによる理解が個を見えにくくさせてしまったり、カテゴリーがスティグマにつながったりするという点においては「外国人」「障がい者」などにも共通する問題がここにはある。だが、その一方で「難民」というカテゴリーを単に避けるだけでは「難民」に関わる問題そのものを不可視化することになる。

そもそも「難民」というカテゴリーを打ち立てることをしないのであれば、難民認定そのものが成立しない。難民的背景を持つ人々が庇護を求める権利を持つためには「難民」というカテゴリーが必要である。また、そのような人々が庇護を受けられるように法的に支援したり、難民申請前、難民申請中といったステータスや法的地位に関わらず生活をしていくための支援を行ったりする際にも「難民」というカテゴリーは必要である。なぜならば、支援を行う際には——特に NPO 等民間の団体が支援を行う際には必ず——支援対象を定める必要があるためである。支援対象を定める、支援の対象範囲を設定するということは、すなわち支援しない対象を定めるということである。そこには何らかのカテゴリーによる理解や名づけが必要になる。「難民という名前の人はいない」からこそ、難民というカテゴリーが必要である。また同時に、難民というカテゴリーが必要であるにも関わらず「難民という名前の人はいない」と繰り返し言及する必要がある。この矛盾こそが難民支援としての日本語教育たる難民日本語教育の特徴であるとするならば、難民日本語教育における難民とはどのような人たちであるのか、またその人たちが抱えるとされる難民性とはどのようなものなのかについて検討することは重要である。より具体的には、難民日本語教育の現場において考慮すべき難民=学習者の特殊性、難民性への配慮の必要性とはどのようなものだろうか。

3.1.2 理念型としての難民を通じて考える難民性への配慮

一人ひとりの難民は多様であり、「難民という名前の人はいない」。社会学者のヴェーバー(1904/1998)が指摘するように「かぎりなく豊かな現象のかぎりある部分だけに意義がある、という前提に立って初めて、個性的な現象の認識という思想が、およそ論理的に意味をもつ」。「実在からごく微細な断片を取り出すとしても、それを叙述することからしてすでに、遺漏なく完遂できるとはとうてい考えられない」のである³³。そこで、ヴェーバー(1904/1998)は理念型(Idealtypus)という考え方を提示する。

理念型とは、複雑多様な現象の中から本質的特徴を抽出した上で理論的に組み合わせることで見出されるモデルのことである。理念型は現実そのものではないが、現実にあてはめることで現実を理解し、説明することが可能となる。理念型は目的ではなく、また規範という意味でもない、あくまでも理論的な手段である点に注意が必要である(ヴェーバー1904/1998)。

³³ 難民の文脈で言えば、個々の実在としての難民は「かぎりなく豊か」に個々のライフを生きており、だからこそそれを完全に記述しきるということは不可能である。

個々のライフの多様性や複線性を覆い隠すのでもスティグマを強調するのでもない形で、あるいはそれを常に低減しようという努力を前提としなければならないが、理念型としての難民および難民性への配慮について記述しておくことが、難民日本語教育の現場で出会う一人ひとりの難民の理解に必要である。

一人ひとりの難民は非常に多様である。またその難民性は非可逆的時間の中で不可視化されたり急に可視化されたりするものであるため、個々人にアンケートやインタビューしてそれを分析・考察するというだけではかえってそれが見えづらくなることが考えられる。また、そのような調査は、難民が難民的背景を持つに至った、トラウマを伴い得る体験を聞く必要があり、誰にでも聞けることではなく、倫理的課題を含むものであるとも言えることができる。

そこで、以下では、難民条約上の難民の定義および文化庁(2019)の上記の指摘を出発点として、そこから理論的に導き出し得る難民日本語教育の現場において考慮すべき難民=学習者の特殊性、難民性への配慮の必要性について具体的に検討しながら理念型としての記述を行っていく。その際、単に理論的に考察を進めるだけでなく、筆者自身が直接関わった事例と結びつけながら記述していく。

3.1.3 難民日本語教育における難民性への配慮に関する考察

難民条約によれば、難民とは「人種、宗教、国籍もしくは特定の社会的集団の構成員であることまたは政治的意見を理由に迫害を受けるおそれがあるという十分に理由のある恐怖を有するために、国籍国の外にいる者であって、その国籍国の保護を受けることができない者またはそのような恐怖を有するためにその国籍国の保護を受けることを望まない者」である。これを要素に分ければ、

- (A) 人種、宗教、国籍もしくは特定の社会的集団の構成員であることまたは政治的意見を理由に
- (B) 迫害を受けるおそれがあるという十分に理由のある恐怖を有するために、
- (C) 国籍国の外にいる者であって、
- (D) その国籍国の保護を受けることができない者またはそのような恐怖を有するためにその国籍国の保護を受けることを望まない

となる。また、文化庁は難民等に対する日本語教育の特殊性と難民性への配慮について以下の二点を指摘している。「一定数いる」「者もいる」とあるように、二点とも難民的背景を持つ人々全員が当てはまるものではないことに注意が必要である。

- (E) 初等教育を受けられなかった者が一定数いる
- (F) 国籍国等をやむなく離れることになったショックや、迫害などの体験による極度のストレス状態など、精神的に不安定な状態にある者もいる

【同国人とつながる可能性／危険性がある場としての地域の日本語教室】

まず(A)、(B)について考えたい。様々な理由によって本国を逃れて来ている難民にとって、

同国人との不用意な遭遇は大きなリスクとなりかねない。例えば、難民が日本語を学ぶ場の候補の一つとしてそれぞれの地域で行われているボランティアによる日本語教室(以下、地域日本語教室)があるが、(A)や(B)を考慮した際、地域日本語教室は必ずしも難民にとって日本語を学ぶのに適した場とはならない可能性さえある。

地域日本語教室はその性質上、不特定多数が集まる場である。また毎回参加するメンバーが同じとは限らない。もちろん、地域の教室は安全安心な居場所を提供したり国籍や社会言語文化的背景の異なる他者が同じ地域の住民として出会い、関わっていく中でネットワークを広げたりすることも目指して実施されている場合が多いが、難民の人たちにとってそのように機能するとは限らない。

(B)「迫害を受けるおそれがあるという十分に理由のある恐怖を有する」自分が、そもそも日本に在るということを知られることは生命の危険にさらされかねず、また、国に家族や友人がいれば今度は家族や友人が迫害の対象となってしまうかもしれない。さらに、難民として逃れてきている自分と接触したことで、同国出身者である相手に思わぬ形で不利益を被るのではないかと危惧していて、そのような場を避けるケースも見られる。いずれにしても、いわゆる地域の日本語教室が難民にとって日本語を学ぶ場として必ずしも適しているとは言えないのである。

もちろん、難民であれば全員が地域の日本語教室を嫌がるというわけではない。第三国定住難民や子どもの場合であれば気にならないという人が比較的多いだろうと予想される。また、難民認定申請中の人で地域の日本語教室に参加している人がいないというわけでもない³⁴。さらには、難民当事者ではない同国人コミュニティが難民支援を実施している例もないわけではない。このように様々な可能性があり、一概には言えない一方で、難民日本語教育の実践者やこれからそれに関わろうとしている人は、同国人とつながることが持つ意味や可能性について知り、普段から意識しておく必要があるだろう。

難民日本語教育の実践者が「私の知り合いに同じ国出身の人がいますから今度連れてきますね」といったことが当然のようによいことだと考えることは危険である。また、「詳しくお話を聞きたいので日本語が得意な同じ国の人を通訳としてお願いしておきました」といった配慮が却ってコミュニケーションを阻害したり本人にとって不利益となったりする可能性に思いを馳せる必要がある。そもそも難民自身、自分が難民であるということを相手にわかる形で説明することは決して容易ではない。そもそも、難民であることを周囲に言いたい、あるいは言える状況にあるとも限らない。

なお、地域の日本語教室で毎回異なるボランティアに「どこから来ましたか」「どうして日本に来たんですか」と毎回尋ねられて止めてしまったといった話もよく聞かれる。ボランティア

³⁴ 筆者自身、今日は東京のあの教室、明日は近隣の別の教室というふうにくつがの教室を渡り歩き、それぞれの教室で使われているテキストやおおよその進度を把握して自分なりに全体として一つのコースになるように設計している難民に出会ったこともある。だが、これはかなりレアなケースだと思われる。このようなケースは筆者の経験においては1名を知るのみである。

の側からすれば基本的な日常会話であり相手に興味があることを示すためのものであったとしても、難民にとってはそうではないのである。

【帰国という選択肢が限られていること】

(D)国籍国の保護を受けることができない、国籍国の保護を受けることを望まないという状態で(C)国籍国の外にいる³⁵難民にとって、帰国という選択肢はない、あるいはほとんどない。またその結果、多くの場合、日本で生きていく覚悟をしなければならないという状況に置かれるわけではあるが、それが日本語学習への動機を高める場合もある一方で、日本で生きていくこと自体を受け入れがたいというケースも見られる。

(B)「迫害を受けるおそれがあるという十分に理由のある恐怖を有するために」、(C)国籍国の外へと逃れるわけだが、その際日本を目指していたとは限らない。たまたまビザを取得できたのが日本であったという場合も少なくない³⁶。また、もともと目指していた国で何らかの理由で難民申請をすることができず、たまたま経由地であった日本に引き返して日本で難民申請をせざるを得なかった例も聞く。

難民支援の現場ではよく指摘されることであるが、日本に逃れて来た難民が必ずしも日本での難民認定を目指していたとは限らず、また、日本での生活に向けた準備が精神的にも物質的・経済的にも整っていないケースが多く見られる。それは難民認定申請前あるいは申請中の人々に特に顕著なことのようと思われる。もちろん、今は日本にいるのだから日本語学習は必須であると考えを切り替えられる——少なくともそのように見える——難民=学習者もいるが、「なぜ日本にいるのか」「なぜ日本語を学ばなければならないのか」という問いに対して一定の答えをもつことができず、適応していくことそのものに困難を抱える難民も少なくない。

【法的地位が不安定であること】

特に難民認定申請前・難民認定申請中の人々(asylum seekers)に典型的に言えることであるが、法的地位が不安定であることの意味も考慮する必要がある。庇護を求める asylum seekers は(D)国籍国の保護を受けることができない、国籍国の保護を受けることを望まないという状態で(C)国籍国の外にいる状態で、難民認定申請手続きを行い、その結果を待たなければならない。つまり、それはどこの国の保護あるいは庇護も受けられない極めて不安定な状況に置かれるということである。またその結果が望ましいものでなければ再申請を行ったり裁判で争ったりすることになる。仮放免状態³⁷の人々であれば、法的な地位はさらに脆弱なものとなる。

³⁵ 本論文においては日本にいることが想定される。

³⁶ テレビなどを通じて得たイメージから日本を目指して逃れてきたという難民認定申請者も全くいないわけではない。以前に在日本大使館で働いていた等来日経験や日本滞在経験がある者以外では、筆者の経験ではこれまでに1人だけ日本を最初から目指して出国したという難民(asylum seeker)に会ったことがある。

³⁷ 出入国在留管理庁サイト f によれば、「仮放免」は「退去強制手続は、身柄の収容を前提として

難民申請の結果が出るまでには平均三年、長い場合には十年以上かかると言われている。長期間待っても不認定となる可能性に不安を感じながらも生活をしていかなければならない。その期間を日本語の学習や日本での進学・就労に向けた効果的な準備の期間として当てることができれば、理想的かもしれない。だが、難民であることの立証責任が自らに課されている中、法的地位が安定せず生活も安定しない中、日本語の学習を計画的・継続的に行っていくことのできる人ばかりではないことにも留意する必要がある。

とは言え、難民日本語教育に関わる際に、学習に向けた環境が整わない、学習への動機が低いという状態に単に寄り添い続けるというのが適切ともまた限らない。本人のためを思っているようでいて却って社会参加や就労や進学のを奪ってしまうことにもなりかねないからである。日本語が必要だから学ぶ必要があると諭したり説得したりするのでもなく、ただ教え込むのでもなく、ただ寄り添うのでもない、それでいて少しずつでも日本で生きていくことを支える力としての日本語を学ぶことのできるように支える・支援することが求められる。だが、当然のことながらそれは容易なことではない。

【来日前に十分な教育を受けることができなかつた可能性】

(D)国籍国の保護を受けることができない、国籍国の保護を受けることを望まないという状態は、日本に来てから始まるものではない。むしろそれは逆であり、そのような状態にあるから(C)国籍国の外へと逃れ、難民となることも多い。国籍国や出身国において十分な教育を受けられず、その結果、母語や第一言語についても文字学習の経験がなかったり、いわゆるクラス形態での授業に慣れていなかったりする学習者が見られる。

難民日本語教育に関わっていると、そのような他の背景の学習者の場合とは異なる、あるいは相対的に少ないと思われる特性や傾向を有した人々と出会うことが少なくない。難民キャンプで生まれ育った人々、内戦などのために学校が機能していなかった、あるいはなかったなどの理由で十分な教育を受けることができなかつた人々が一定数いる。この点が文化庁(2019)の指摘する「(E)初等教育を受けられなかつた者が一定数いる」につながる。いわゆる「非識字」状態で文字学習の経験のない学習者は、文字学習に慣れていないという側面がある一方で、あらゆる言語の中で日本語において初めて自分の名前を文字で書くことができたという体験をする難民=学習者もいる。そしてそれは時として非常に感動的なこととして体験されることとなる。だが、もちろん、そのような体験によってその後の文字学習が支障なく進むということではない。そのような体験の現場に居合わせつつ、一方で難民日本語教育に関わる人材はその後の文字学習を含む日本語学習を支えていくことが必要である。

行われるところ、収容されている者について、病気その他やむを得ない事情がある場合、一時的に収容を停止し、一定の条件を付して、例外的に身柄の拘束を解く」ものである。つまり、在留資格がなく収容施設に収容されていた人が一時的に釈放されて出てくることを指して仮放免と呼ぶ。仮放免の状態では就労が禁止され、住民登録ができないため健康保険に入ることができず、また、許可がなければ都道府県をまたぐ移動ができないなどの制限がある。

【精神的に不安定な状態にある可能性】

(D)国籍国の保護を受けることができない、国籍国の保護を受けることを望まないという状態で、(C)国籍国の外へと逃れ、難民となる。その際、(B)「迫害を受けるおそれがあるという十分に理由のある恐怖を有する」ことから、文化庁(2019)が指摘するように、(F)「国籍国等をやむなく離れることになったショックや、迫害などの体験による極度のストレス状態など、精神的に不安定な状態にある者もいる」。また、そのような迫害などの体験から日本語学習に集中できなかったり、精神的に不安定になったりする人も見られる。

Canadian Task Force on Mental Health Issues Affecting Immigrants and Refugees(1988)は、国際人口移動とメンタルヘルスの関係について、以下の七つをメンタルヘルス上の危険因子として挙げている。すなわち、①個人の社会的・経済的地位が移住に伴って低下すること、②移住先の国の言葉が話せないこと、③家族との離別、④受け入れる国の人々の友好的でない態度、⑤同じ民族あるいは文化背景をもつ人たちとの関わりがないこと、⑥移住前のトラウマを生じる体験もしくは長期にわたるストレス体験、⑦思春期あるいは高齢期に移住すること、の七つである。

(B)「迫害を受けるおそれがあるという十分に理由のある恐怖」としての⑥「移住前のトラウマを生じる体験もしくは長期にわたるストレス体験」を経て日本へと逃れてきた難民は、②「移住先の国の言葉が話せない」中、また多くの場合①個人の社会的・経済的地位が移住に伴って低下すること、③家族との離別を同時に経験することになる。さらに、【同国人とつながる可能性／危険性がある場としての地域の日本語教室】で既に検討したように、(D)「国籍国の保護を受けることができない」「国籍国の保護を受けることを望まない」ことから、⑤「同じ民族あるいは文化背景をもつ人たちとの関わり」を意識的に避けるように過ごすことが多くなることから、難民、特に難民認定申請中の人たちはメンタルヘルス上の危険に晒されているといえることができる。

もちろん、「難民は皆、常に精神的に不安定になりやすい」という単純な因果関係はそこにはない。だが、難民日本語教育に関わる際には、そのような可能性への想像力を持つ必要がある。例えば、落ち着いて学習しているように見えても、教室の近くの工事現場から聞こえてくる音から爆撃音を想起し、強いストレスを感じているといったことも起こりうる。そういった可能性を先回りして全て排除したり整えたりする必要はないが、観点として持つておくことはその都度よく考え、対話し、より適切な対応を行っていくことにつながると言える。

【難民日本語教育の現場と他との連携・協働の必要性】

以上のように、難民条約上の定義や文化庁(2019)の二つの指摘から出発して考察していくだけでも、難民に関する特殊性と配慮に関するいくつかの観点を得ることができる。だが、気をつけなければならないのは、難民日本語教育に関わるものがその全てを受け止めなければならないわけではないという点である。難民性への配慮を意識しすぎるあまり日本語教師が全てを抱え込もうとする必要はない。

だがここで同時に、もう一つ考えなければならないのは、難民=学習者にとって、難民日本語

教育に関わる日本語教師は最も身近な相談者であり、理解者の一人であると認識される可能性が高いということである。「(B)迫害を受けるおそれがあるという十分に理由のある恐怖を有するために」「(C)国籍国の外にいる」難民=学習者にとって、特に来日からの期間が短い中には——あるいは何年経っても——日本においてコミュニケーションを取ることでできる相手に限られることは少なくない。その結果として、難民=学習者にとって定期的に関わり、コミュニケーションを取ることでできる存在が、場合によっては日本語教師だけということもままあることである。

もちろん、教科書に出てくる架空の人物についてのみ扱い、教科書に載っている練習問題のみを扱い、教科書の内容からの逸脱しないように括弧や下線部に適切なことばを入れたり言い換えたりするだけでも授業として成立しないわけではない。だが、そのような働きかけは、日本語学習者に架空の誰かになることや抽象的な文法知識ばかりを学習させることにつながり、リアルなコミュニケーションの可能性を奪っていく。最終的には自分自身を語ることばを奪うことになり、結果として、学習者を沈黙させる方向に導くことになる³⁸。

ことばの機能が本来的にリアルなコミュニケーションにあるとするならば、難民日本語教育においても目指すべきはリアルな相互作用としてのやりとりと自己表現である。リアルなコミュニケーションを通じて正面から難民=学習者と向き合った際、例えば自分自身が日本語教育の担当者であったとしても、彼/女らの不安や窮状や怒りや悲しみが自分に向けられることはあり得る。少なくとも一旦は受け止めなければならない、あるいは受け止める覚悟をしなければならないということは指摘できるだろう。その上で、場合によっては他の支援者や団体・機関につなげることが必要になってくる。

筆者自身の経験でも、日本語教室に通ってきていた人がある日突然収容されてしまう、強制送還されてしまう、本来的には筆者に対するものではないはずの怒りをぶつけられる、日本語教室で突然泣き始める、金銭的に困窮した難民から借金の相談をされるといった経験は一度ではない。だが、そのようなことが生じるのは、難民が生身の人間であり、教科書中の誰かや抽象的な人物像ではなく、難民=学習者が自分自身としてコミュニケーションに参加するからには当然のことである。それらも含めて難民自身であり、彼/女らの生活だからである。

難民日本語教育に関わる日本語教師は、難民にとって日常的に接する人となり、最も信頼をおいてくれる存在ともなり得る。だが、難民のすべてを日本語担当者だけで受け入れ、対処す

³⁸ あらゆる日本語教育の現場において同様であるが、誰が実施しても変わらないようなパターンプラクティスやロールプレイを行うだけに留め、リアルなコミュニケーションを排除するということは、日本語教育の効果・効率・魅力を考えれば当然避けなければならない。日本語を生きたことばとして自分のものとしていくためには、互いについて語り、相互に理解していく中で自己表現と相互理解というコミュニケーションの基本を日本語において行っていく必要がある。なお、パターンプラクティスとは、文法・句型を正確に使うことができるようになることを目指して、同じパターンを繰り返し練習して覚える練習方法のことであり、ロールプレイとは、複数の学習者にそれぞれ内容の異なる指示文(ロールカード)を渡し、そこに書かれている役割や指示に沿って会話練習を行う方法のことである。

ることはできない。そのため、関連の団体・機関についてもよく理解し、どこに／誰に、どのような状態の人を、どのように、どのタイミングでつなげたらいいのか予め考えておかなければならない。そのような連携を具体的にどのように形成し、維持、発展させていくかは難民日本語教育に携わる者にとって大きな課題である。

3.1.4 まとめ

以上、3.1 では難民日本語教育という領域をなぜ立ち上げる必要があるのかについて考えるために、難民=学習者の特殊性、難民性への配慮の必要性がどのようなものであるかについて、難民条約上の定義および文化庁(2019)の記述を出発点として、筆者が関わってきた事例を提示しつつ議論を行ってきた。その結果、【同国人とつながる可能性／危険性がある場としての地域の日本語教室】、【帰国という選択肢が限られていること】、【法的地位が不安定であること】、【来日前に十分な教育を受けることができなかつた可能性】、【精神的に不安定な状態にある可能性】、【難民日本語教育の現場と他との連携・協働の必要性】という六つの観点を得ることができた。このような特殊性、難民性への配慮が必要であることが難民日本語教育という領域を、他とは異なる一つの領域として立ち上げていく必要性の根拠となるわけであるが、ここで気をつけなければならないのは、難民日本語教育において共通で教えるべき特別な内容があったり、特殊な教授法があったりするわけではないという点である。では、このような領域を立ち上げるとして、それはどのような性質を帯びるものとなるのだろうか。3.2 ではモード論(ギボンズ 1994/1997)を補助線に考察を進めていく。

3.2 学融領域としての「難民日本語教育」の提唱

3.2.1 はじめに

3.2 では、学融領域としての難民日本語教育の提唱を行う。

難民・避難民に対する日本語教育の社会的ニーズが急速に高まる中、従来の日本語教育の枠組みや考え方の延長あるいは応用ではなく、難民日本語教育という領域を立ち上げる必要があるのは難民日本語教育の特殊性はもとより、難民性への配慮の必要性があるからに他ならない。文化庁(2019)によれば、「難民として庇護を求めて来日する者の中には、初等教育を受けられなかった者が一定数いることが報告されており、また、「国籍国等をやむなく離れることになったショックや、迫害などの体験による極度のストレス状態など、精神的に不安定な状態にある者もあり、日本語指導に当たってはこれまでの教育環境や学習履歴にかかわらず特別な配慮を要する」。またこのことから、「難民等に対する日本語教師には、他の活動分野とは異なる資質・能力が求められることから、別の研修プログラムが必要」とされている。

文化庁(2019)の指摘は難民等を対象とした日本語教育／難民支援としての日本語教育の実践および難民等に対する日本語教師の研修プログラムに関する指摘であるが、このことは研究³⁹についても同様のことが言える。日本語教育の実践として質が異なり、また、教師に求められる資質・能力が他の活動分野とは異なるのであれば、従来の日本語教育の枠組みやその延長では捉えきれないものが生じてくるためである。

「日本は、1970年代から中国帰国者や難民など、初等教育を受けることができなかった高齢者から子供までの者を含む日本語学習者に対する定住支援策として日本語教育を行ってきた」が、「その教育を担ってきた日本語教師の資質・能力や教育内容等の知見が十分に共有されていないとの指摘がある」(文化庁 2019)⁴⁰。もちろん、それぞれの現場で、その都度立ち上がる問題に対処しながら、実践者がそれぞれに努力を重ねてきたことは想像に難しくなく、そのような実践の積み上げが重要であることは論を俟たない。だが、この領域における知見が暗黙知(ポランニー1966/2003)となって個人や一部の組織に、場合によってはそれが知識であることすら認識されないままに散在している状況が長く続いていることは大きな課題である。

そこで、本論文では、十分に共有されてこなかった「教師の資質・能力や教育内容等の知見」を学術的に俯瞰すること、全体を統合的する視点から共有可能かつ参照可能な知識を生

³⁹ 正確には、知識生産(knowledge production)と呼ぶべきである。詳しくは後述。

⁴⁰ 文化庁(2019)は、さらに「難民等に対する日本語教師には、難民支援に関わる地方公共団体の職員や教員、難民支援団体等の担当者をはじめとする日本語教育の専門家以外の関係者に対して、日本語教育の必要性や、日本語学習の効果や学習者の背景及び異文化受容・適応の度合いなどを分かりやすく説明するコミュニケーション能力と支援関係者と連携、協力して支援に当たる姿勢が必要とされる」とも指摘している。

産していくことの重要性について議論する。またその上で、この領域において従来の日本語教育の枠組みや考え方の延長あるいは応用ではない領域を新たに立ち上げていく必要性について論じる。さらに、その領域を「難民日本語教育」と呼ぶことを提案した上で、難民日本語教育が日本語教育の一領域であり隣接領域との学際領域(モードⅠ：サトウ 2001、2012)であると同時に、難民／難民支援に関わる他の領域との学融領域(モードⅡ：サトウ 2001、2012)であること、さらにはそのように捉えることの有用性についてギボンズ(Gibbons, M.)らのモード論(1994/1997)を補助線に主張していく。

3.2.2 知見はなぜ十分に共有されてこなかったのか

難民日本語教育の実践に関する知見が十分に共有されず、暗黙知となっている背景としてまず考えられるのは、難民支援そのものの特殊性がある。難民条約における難民の定義⁴¹が示しているように、難民は「迫害を受けるおそれがあるという十分に理由のある恐怖を有する」ため、日本語教育に限らず難民支援の現場では個人情報の保護が非常に重視されることになる。そのため、日本語教育の文脈で言えば、例えば、学習者情報の引き継ぎや共有が団体間で十分に行われないなどの問題が生じやすい。個人情報が高度に守られるべき難民に関わる「日本語教師の資質・能力や教育内容等の知見」についても可視化、共有がされにくい環境的条件がこの領域にはそもそも存在するのだと言える。

これまで難民日本語教育の知見が十分に共有されてこなかった背景にはまた、それぞれの実践現場において関わる「難民」の背景が異なっていたり、関わることのできるケースや人数に限りがあったりすることも関係している。難民に関わる組織や団体には様々なものがあるが、それぞれの主な支援対象は異なっている。例えば、公的支援として難民に対する日本語教育を提供している RHQ 支援センター⁴²は、条約難民とその家族および第三国定住難民を対象としている。NPO／NGO など民間の組織・団体についても、難民認定申請前や申請中の人々を主な対象としている場合もあれば、法的な地位が比較的安定している人々を対象としている場合もある。また、出身国や地域(例えば、ウクライナ難民／避難民)、エスニック集団(例えば、クルド難民)、宗教的背景などを基準としたり、外国人や無国籍者といった枠組みの中で難民支援を行っていたりするなど、それぞれの組織・団体がそれぞれの専門性や強みを活かして難民と関わっている。その結果として、たとえ情報や状況、事例などの共有が可能

⁴¹ 「難民の地位に関する 1951 年の条約」「難民の地位に関する 1967 年の議定書」を総称して難民条約と呼ぶ。1951 年の条約の第 1 条(A)によれば、難民とは「人種、宗教、国籍もしくは特定の社会的集団の構成員であることまたは政治的意見を理由に迫害を受けるおそれがあるという十分に理由のある恐怖を有するために、国籍国の外にいる者であって、その国籍国の保護を受けられない者またはそのような恐怖を有するためにその国籍国の保護を受けることを望まない者」のことである。

⁴² RHQ 支援センターは、条約難民とその家族および第三国定住難民を対象にした定住支援施設で、2006 年 4 月に東京都内に開設された。RHQ は Refugee Assistance Headquarters(難民事業本部)の略。

であったとしても、難民を対象とした日本語教育／難民支援としての日本語教育の実践を、俯瞰的・統合的に捉えて共有可能な知識の生産へとつなげていくことは容易ではない。さらに言えば、それぞれの組織や団体またそれらに関わる個人が直接関わっている難民や実践からは俯瞰的・統合的な視点は得られにくく、それぞれの実践や経験から共有し相互に参照することのできる知識生産を行っていくことは容易ではない。

もちろんこれまでも全く知見が共有されてこなかったわけではない。文化庁(2019)によれば、「インドシナ難民、条約難民、第三国定住難民等に対する日本語教育に携わる日本語教育人材の研修は、公益社団法人国際日本語普及協会 (AJALT)のほか一部支援団体等が担っており、その一部は、地域における難民等を含む日本語学習支援に関わる関係者に共有が図られてきた」。だが、「一部支援団体等」によって、「その一部」が「日本語学習支援に関わる関係者に共有が図られ」るだけでは十分とは言えないのである。

3.2.3 なぜ俯瞰的・統合的視座が必要なのか

では、なぜ俯瞰的・統合的視座を持ってこの領域を捉えていく必要があるのか。それはこの領域が一つのまとまったものとして捉えられる、あるいは捉えるべきであり、その全体感を持って知識生産をしていくことが必要であるためだと考えられる。以下、もう少し具体的に考えていきたい。

まず、難民は来日の背景が特殊であるという点で共通しており、難民性(refugeehood)に対する何らかの配慮を必要としていることが想定されるため、一つの領域として俯瞰的・統合的に捉えることには実践的な意義がある。上述のように、文化庁(2019)は「難民として庇護を求めて来日する者の中には、初等教育を受けられなかった者が一定数いること」「国籍国等をやむなく離れることになったショックや、迫害などの体験による極度のストレス状態など、精神的に不安定な状態にある者も」いることを挙げている。これらは難民性の具体的な側面のうちの二つについて、日本語教育の文脈において特に顕在化しやすく、かつ「他の活動領域」に関わる日本語教師からは見えにくいものを明示しているのだと言える。

また、すでにこの領域を一つのまとまりとして捉えることが政策的に示されている点も重要である。文化庁(2019)が「難民等に対する日本語教師には、他の活動分野とは異なる資質・能力が求められる」と述べる際、そこで前提とされているのは、難民等に対する日本語教育／難民支援としての日本語教育が、「他の活動分野」と並べて捉えることのできる、あるいは捉えるべき、一つのまとまった活動分野であるということである⁴³。それだけではない。同じく2019年には「日本語教育の推進に関する法律(令和元年法律第四十八号)」が成立しているが、その第15条(難民に対する日本語教育)には、「国は、出入国管理及び難民認定法第六十一

⁴³ 実際、文化庁(2019)は活動分野として生活者としての外国人、留学生、児童生徒等、就労者、難民等、海外をあげている。

条の二第一項に規定する難民の認定を受けている外国人⁴⁴及びその家族並びに外国において一時的に庇護されていた外国人であって政府の方針により国際的動向を踏まえ我が国に受け入れたもの⁴⁵が国内における定住のために必要とされる基礎的な日本語を習得することができるよう、学習の機会の提供その他の必要な施策を講ずるものとする」とある。これは国の施策について定めたものであるが、文化庁(2019)が民間においてこの領域で活躍することのできる日本語教師の養成を含んでいることと合わせて考えれば、この領域は法律や政策に裏打ちされた一領域を既に形成しつつあると考えることも可能である。また、国の施策は連携・協働を行う主体としてのNPO/NGOなど、民間組織・団体にも強く影響するものであることを考慮すれば、官民間問わず、この領域は既に一領域を成していると捉えるのが妥当である。

さらに、難民については上記のような性質があるにも関わらず、これを「活動分野」あるいは領域として立ち上げていかなければ、その性質が見えづらくなりやすいことが指摘できる。文化庁(2019)が挙げている「他の活動分野」は、生活者としての外国人、留学生、児童生徒等、就労者、海外である。難民は日本に暮らす「生活者としての外国人」でもあり、また、難民は官民ともに「留学生」としての受け入れも行っている。難民の中には子どもも多く、また、難民の家族の中に子どもがいることも多いことから「児童生徒等」という側面も持ち合わせている。さらに、難民も日本で生活していくために働くことが必要であり、また期待されていることから「就労者」である難民あるいは就労を目指す難民も多い。「海外」については他の活動分野よりは想定しづらいが、例えば第三国定住難民の出国前研修⁴⁶は海外で行われるものである。このように考えれば、難民の日本語教育の問題は既存の「他の活動分野」で十分カバー可能なようにも思えてくる。

しかし、難民その根底に難民性があり、そのうえで様々なカテゴリー派生するのである。難民に対する日本語教育/難民支援としての日本語教育はそれを一つの領域として立ち上げていく努力をしなければ、難民性の存在しない「他の活動分野」に分散して回収されてしまいかねない。難民固有の特殊性があるにも関わらず、その本質がすぐに不可視化・曖昧化され、それが実践に大きな妨げになることさえも予想される。逆に、難民固有の特殊性に基づく日本語教育の意義を可視化・明確化していくためには一つの領域として積極的に提唱していく必要があるのである。また、そのような可視化・明確化を目指した提唱は、その特殊性が知識として共有されやすく、また、知識の生産や十全な実践活動がされやすい環境整備にもつながるものである。

3.2.4 多様なアクターが関わる領域としての「難民支援」「難民日本語教育」

難民支援は多様なアクターの関わる領域である。ここではそれが最もわかりやすい条約難

⁴⁴ 具体的には、条約難民が想定される。

⁴⁵ 具体的には、第三国定住難民が想定される。

⁴⁶ 「出国前研修の内容は、我が国における基本的な生活習慣に関するガイダンス及び日本語教育等とする」(難民対策連絡調整会議 2014)。

民として認定されることを目指す場合について考えたい。

難民認定申請をして条約難民として認定されることを目指す際には法律や行政手続きの専門家が必要であり、そこで求められるのはまずは法学や法律に関する実践的な知識であるが、それだけではない。難民認定申請では自らが難民であることの立証責任は申請者自身に求められるため、その支援の際には国際情勢者や出身国情報に通じている、あるいは少なくともそれらを調べてまとめることができる能力を持った人材が必要である。もちろん、その際にはそれらの情報にアクセスするための言語能力があることも重要である。さらに、難民認定申請書自体は多くの言語⁴⁷に対応しているが、自らが難民であることを示す根拠資料は日本語で提出することが求められるため、他言語から日本語への翻訳のための専門知識と能力のある人材が必要である。

難民として認定されるまでの間にも(もちろんその後も)、日本で生活をしていかなければならないことを考えれば、ソーシャルワークの専門性を持った人材が必要である。なぜなら、難民として日本に逃れてきた人々が単に生命の危険から逃れたというだけでなく、日本で生活をしていく、人生を立て直すというを行っていくためには環境的な調整が必要であるためである。日本ソーシャルワーカー連盟(JFSW)は、ソーシャルワーク専門職のグローバル定義の日本語訳を以下のように示している。

ソーシャルワークは、社会変革と社会開発、社会的結束、および人々のエンパワメントと解放を促進する、実践に基づいた専門職であり学問である。

社会正義、人権、集団的責任、および多様性尊重の諸原理は、ソーシャルワークの中核をなす。

ソーシャルワークの理論、社会科学、人文学、および地域・民族固有の知を基盤として、ソーシャルワークは、生活課題に取り組みウェルビーイングを高めるよう、人々やさまざまな構造に働きかける。

この定義は、各国および世界の各地域で展開してもよい。

(JFSW サイト)

「社会正義、人権、集団的責任、および多様性尊重の諸原理」に基づき、「生活課題に取り組みウェルビーイングを高めるよう、人々やさまざまな構造に働きかける」ことのできるソーシャルワークという営みは難民のライフ(生命・生活・人生)を整え、回復していくことに直接

⁴⁷ 具体的には、英語、アムハラ語、アラビア語、インドネシア語、ウルドゥ語、カンボジア語、シンハラ語、スペイン語、スワヒリ語、タイ語、タガログ語、タミル語、ダリ語、トルコ語、ネパール語、パシュトゥ語、パンジャブ語、ヒンディ語、フランス語、ベトナム語、ペルシャ語、ベンガル語、ポルトガル語、ミャンマー語、モンゴル語、ロシア語、韓国語、中国語(簡体字)。これらは初回申請時の書類として用意されているものであるが、再申請用の書類の場合には、香港、マカオ、台湾など主に使われている中国語(繁体字)版もある。

貢献可能である。

多様な人材が求められる現場において、それがNPO/NGOとして運営されているものであれば、一般的に組織に求められる能力——例えば事務能力、経営マネジメント能力——を持った人材、資金調達(ファンドレイジング)を行うことのできる人材、広報・認知啓発活動を行える人材も必要である。小さな組織であれば、そのような人材が直接難民に関わることもあれば、そもそも直接的に難民と関わる業務と兼務していることも増えてくる。さらには、他の団体や組織とつながり、必要に応じた連携や協働を行える人材も必要である。

もちろん難民が社会参加し、人々とつながりながら、日本で生活をしていく、人生を立て直すという意味で日本語教育人材も重要である。さらに、難民化の過程であったり日本での生活であったりにおいて、トラウマ体験があったり過度のストレスに晒されたりしやすい環境にあることから臨床心理の立場からの専門的なサポートも求められる場合がある。

以上のことから、難民に直接関わる人々だけでも多様な背景や専門性を持った人々がいること、さらにそのような人材を支え、活躍を促すことのできる組織やさらにその組織を支える人々も多く必要であることがわかる。難民支援は人のライフ(生命・生活・人生)に大きく関わる、複雑で長期的な対人支援の過程なのである。

難民日本語教育は難民支援としての一面を有するため、そこにおいても多くのアクターが存在し、関わることとなる。

3.2.5 学融領域としての「難民日本語教育」の必要性

難民に対する日本語教育／難民支援としての日本語教育は一領域として立ち上げ、提唱していく必要がある。だが、「難民に対する日本語教育」「難民支援としての日本語教育」、あるいは文化庁(2019)にあるように「難民等に対する日本語教育人材」「活動領域：難民等」のような説明的な表現では、領域として広く社会に認知されるようになることは容易ではない。児童生徒等に対する日本語教育が「年少者日本語教育」と呼ばれるように、難民に対する日本語教育／難民支援としての日本語教育にもそれに相応しい名づけ(naming)が必要である。そこで、難民に対する日本語教育／難民支援としての日本語教育を「難民日本語教育」と呼ぶことを提案したい。

実は、筆者は伴野(2013)においてすでに「難民日本語教育」という術語を用いてこの領域を表現する試みを行っている。そこでは、難民日本語教育を「難民とその周囲の人たちによる相互尊重と自己表現、エンパワーメントと自己実現および難民の社会統合を目指して実施される、難民支援としての日本語教育および日本語学習支援全般」と定義し、新たな領域として提唱した。またその定義から難民日本語教育が、「地域日本語教育、年少者日本語教育、就労のための日本語教育、生活者のための日本語教育といった、関連する日本語教育の領域を念頭に置きつつも、その対象たる難民の特殊性について考慮し配慮する日本語教育実践・研究領域」であることを指摘した上で、難民日本語教育が日本語教育の一領域であることについて述べた。また、「難民日本語教育は難民支援の実践・研究の一領域でもあるため、その意

味では、多文化ソーシャルワーク、国際社会福祉、NGO・NPO 論、多文化間精神医学、移民・難民政策、ひいては法律や政治、社会といった、難民支援に関係するあらゆる領域が隣接・関連領域として挙げられる」とも指摘した。だが、以下で議論するように、伴野(2013)から10年経ち、筆者自身様々な実践に関わる中で、このような捉え方だけでは、あるいはこのような記述では難民日本語教育のリアリティを十分に捉えることは十分にできないと感じるようになった。難民日本語教育や難民支援に関係する様々なアクター——難民的背景を持つ人々自身を当然含む——が同様に共有・参照可能なような形で再定義を行い、そのうえで必要な知識生産がなされ、十全な実践活動がなされるような領域として新しく生み出していく必要がある。

以下ではモード論(ギボンズ編著 1994/1997)を補助線に、学融領域としての難民日本語教育を改めて提唱する。

3.2.6 ギボンズのモード論 ——モードⅠとモードⅡ

伴野(2013)は難民日本語教育が日本語教育の一領域であること、難民支援に関係するあらゆる領域が隣接・関連領域としてあると述べているが、これはモード論で言えば、その実践性を強調しているにも関わらず、学粹的視点・モードⅠ的側面に囚われていたと解釈することができる。学問として領域を成立させ認知させることが重要だという思いが強かったからである。したがって、本論文では、そうした考えを脱却する必要がある。しかしそのことについて詳しく論じていく前に、以下ではまずモード論自体について確認していきたい。

モード論ではモードⅠ、モードⅡの二つの様式を措定し、学範(学問的規範、discipline: ディシプリン)を超えて知的な生産活動全体を規定するモードが存在していると考えられる。モードとは様式のことであり、モード論における様式とは知識生産の様式である(小林 1996、サトウ 2001、2012)。また、モードという語を使うことによって、基礎・応用というような価値づけされた言葉を用いないという含意もある。

モードⅡの特色は、現実の社会に起きた課題の解決に向けて、様々な学範的知識が利活用されることにある。これはモードⅡの学融性(tansdisciplinarity: トランスディシプリナリティ)による。学融(tansdiscipline)とよく似ていることばに学際(interdiscipline: インターディシプリン)があるが、小林(1999)によれば、学際は「既存のディシプリンの体系の隙間に、新しいディシプリンを樹立することを指し、ディシプリンの細分化の一形態とみなすことができる。つまり、インターディシプリンはディシプリンの一種である」のに対し、学融は「ディシプリンの形成を目指さない。問題領域として統合されているとしても、完結した知識の体系として統合されているのではない」。また、「さまざまな基盤的ディシプリンの知識体系と開放的な関連を持ち、また新しく別のディシプリンの知識を利用するようになる可能性もある」。小林(1999)はさらに、モードⅡに共通な特徴として「さまざまなディシプリンの知識体系と関連を持ち続けること」を挙げている。

モードⅠと呼ぶべき伝統的知識が、学範の本来認知的なコンテクストのなかで生み出される

ことと対照的に、モードⅡの知識は、より広いコンテキスト、学融的(transdisciplinary：トランスディシプリナリー)な社会的、経済的コンテキストのなかで生み出される。モードⅡは広い社会的、認知的圧力の結果として出現した知識生産のモードである。新しいモードの出現は、学範内の問題解決のモードに機能不全や衰弱があることの結果である(ギボンズ編著 1994/1997、サトウ 2001、2012)。

モードⅡは単なる「応用」を意味しない。従来のな基礎-応用の考えでは基礎は研究であっても、応用は研究と呼ぶにふさわしいとは思われないようなところがあった。だが、モード論においてはモードⅠ的な知識生産とモードⅡ的な知識生産があるということであり、序列関係にあるとは考えない(サトウ 2012)。

また、モードⅡにおいては、それが知識生産の特定の形態だというためには、認知的実践、社会的実践としてなにが適切かという合意があり、その合意によって研究が先導されている必要がある。行動のフレームワークのなかに異なる技能を統合することで、潜在的な解が決まる。モードⅡにおいては、最終的な解の姿は、それに寄与するどの個別の学範の解をも超越したものになる。モードⅡは、社会的に解決が必要な問題について、社会の側、現場の側から要請があること、その要請に対して一つあるいは複数の学範がコラボレーションを行うことに力点がおかれる(ギボンズ編著 1994/1997、サトウ 2012)。

モード論は、学問領域のみならず実務家や市民の参加も視野に入れている。また、さまざまな形態の「知」が集まり、個々の学範に依拠しない、独自の理論構造、研究方法、研究スタイルを生み出す。問題の解決にあたっては、普遍的な解決を目指すよりとりあえず現実直面する課題が解決されればよいという立場をとる。そのため、成果が個々の参加者の出身学範に貢献するとは限らない。また、存在するのは問題のフィールドであって、新しい学範が生成されるわけでもない(サトウ 2012)。

伊勢田(2010)は、モードⅡの定義ともいえる特徴として、応用の文脈(context of application)⁴⁸で行われる知識生産を挙げる。これに対し、モードⅠは学術的な探求の文脈(context of academic inquiry)で行われるという。さらに、伊勢田(2010)によれば、モードⅡの他の特徴として列挙されるものも、基本的にはこの応用の文脈に由来するという。例えば、モードⅡの知識生産は学融的⁴⁹であり、どの伝統的領域にも属さないような知識生産がしばしば行われる。問題解決の枠組みは事前にそれぞれの分野に存在する枠組みではなく、応用の文脈で形成されるのである。また、モードⅡは異種混合性(heterogeneity)ないし多様性(diversity)を持つ。大学以外の機関、政府機関や企業の研究所、シンクタンク、コンサルティング会社などで行われ、「場どうしの関係も多様である」。さらに、モードⅡの知識生産は解決志向の営みであり、社会的な説明責任を負う必要があるという。また、モードⅡでは自分の知識生

⁴⁸ context of application の日本語訳は「応用の文脈」では不適切であると筆者は考える。これについてはこのすぐ後に議論する。

⁴⁹ 伊勢田(2010)では「超領域的」と訳されている。

産がどのような意味を持つのかについて自分自身で考えることが求められる(反射性：reflexivity)という(伊勢田 2010)。

表 5 モード I とモード II の違い

出所：筆者作成

	モード I	モード II
モードの特徴(知識生産のあり方)	研究の価値がその学問体系への貢献によって決定される。学範が明確な知識生産の様式。学範内好奇心駆動型の「研究」。学範性(サトウ 2012)。	社会に開放された、社会関心駆動型の「知識生産」。学融性(サトウ 2012)。
評価	研究者内部のピアレビュー(同業者評価)によって行われる(サトウ 2012)。	問題解決への貢献、迅速な取り組みが評価の基準(小林 1999)。論文の審査では審査者の構成においてもより広範囲な審査が必要(伊勢田 2010)。
成果の公表と普及	学術雑誌などの制度化したメディアに掲載されるものが重要(サトウ 2012)。	問題解決活動を通じてそれに参加する者間で共有され、参加者が多様なモード II の活動への参加をくり返す過程で普及(小林 1999)。
テーマ設定	研究テーマの設定から専門職への就職までが学範によって規定(サトウ 2012)。	取り組むべきテーマは現実の社会に起きた解決すべき課題として現れる。課題の設定ならびに解決は社会の要請 ⁵⁰ が規定(サトウ 2012)。
共同・協働のあり方	学問分野が一つのコミュニティ(共同体)をなす(サトウ 2012)。	複数の学問領域にまたがる多彩な人びとのコラボレーション(協働作業)が行われやすい。研究者同士、研究者と実務家や行政官とのコラボレーションも(サトウ 2012)。異種混合性(heterogeneity)ないし多様性(diversity)、場どうしの関係も多様(伊勢田 2010)。

ところで、原語の context of application は伊勢田(2010)では「応用の文脈」、ギボンズ編著(1994/1997)では「アプリケーションのコンテキスト」と訳されている。本論文ではサトウ(2012)が指摘する「モード II は単なる『応用』を意味しない」「従来のな基礎-応用」における

⁵⁰ なお、「課題が現実社会の要請に基づくことは直接的に経済的利益を生むことを意味しているわけではない」(サトウ 2012)ことに留意が必要である。

「応用」との混乱を避けるため、以下、「利活用の文脈」と訳す⁵¹こととする。

さて、小林(1999)は、モード I として示されている「研究活動は、ある学問領域(ディシプリン)の中で行われる。たとえば、問題設定は特定のディシプリンの論理にしたがう。勝手に問題設定しても、それはそのディシプリンの取り組むべき問題だとは認められない」という。また、「たとえば、企業における研究は大学の研究の亜流であり、かつての中央研究所⁵²の運営においては、大学をモデルとすることが少なくなかった」とした上で、「ギボンズらは、これらの『亜流』を、それ自体固有の様式ではないかと考えた。しかも、多様な『亜流』をたった一つの様式に還元した」と指摘し、その還元された様式こそがモード II であると述べている。小林(1999)はさらに、「解決すべき問題が先に定義され、そのために知識を利用する形で研究活動が進められる研究の様式」がモード II であること、モード II は「知識を利用するという動機で始まっている点は共通である」ことを指摘する。さらに、「知識の利用といっても、既存の知識をそのまま適用できることはあまりない。むしろ、問題に適用するためには、新しい知識を追加的に生み出さなくてはならない場合がほとんどである」と指摘している。

小林(1999)の言う「知識を利用するという動機」は、context of application、すなわち知識の「利活用の文脈」を規定すると考えられる。知識の利活用への動機があり、既存の知識をそのまま適用できないが、現実の社会に起きた解決すべき課題があり、課題の設定ならびに解決は社会の要請によって規定される状況、それこそがまさに利活用の文脈(context of application)であると考えられる。その際、「新しい知識を追加的に生み出さなくてはならなくなり、実際に追加的に生み出される知識こそがモード II における知識生産であると考えられる。社会に開放された、社会関心駆動型の知識生産(サトウ 2012)を行っていくことになるが、小林(1999)によれば、その知識は問題解決活動を通じてそれに参加する者の間で共有され、参加者が多様なモード II の活動への参加をくり返す過程で普及していくこととなる。

3.2.7 モード II あるいは学融領域としての難民日本語教育

難民日本語教育は、第一義的には難民に対する日本語教育のことであるが、単にそれにとどまらず、難民とその周囲の人々の QOL 向上を目指して行われる。その意味で難民日本語教

⁵¹ ロングマン英英辞典< <https://www.ldoceonline.com/dictionary/>>などで application を調べると”the practical purpose for which a machine, idea etc. can be used, or a situation when this is used”(機械やアイデアなどが使われる実際的な目的、あるいはそれが使われる状況)、application の動詞の形である apply を調べると”to use something such as a method, idea, or law in a particular situation, activity, or process”(特定の状況、活動、プロセスにおいて、方法、アイデア、法律などの何かを使用すること)や”to have an effect on or to concern a particular person, group, or situation”(特定の人、グループ、または状況に影響を及ぼす、または関係すること)などと記述されている。これらからわかるように application/apply は使う(こと)、またそれにより影響を及ぼす(こと)が中核的意味であり、日本語の「応用」と必ずしも合致しない。

⁵² 本社直轄の研究所のこと。

育は伴野(2013)において、あるいはそのような名づけと提唱以前から、既に極めてモードⅡ的な領域であったと言える。

難民日本語教育は、「難民とその周囲の人たちによる相互尊重と自己表現、エンパワーメントと自己実現および難民の社会統合を目指して実施される、難民支援としての日本語教育および日本語学習支援全般」(伴野 2013)である。このような領域を立ち上げ、提唱しようというのは裏を返せば、相互尊重と自己表現、エンパワーメントと自己実現および難民の社会統合は自然に——意図的な介入なく——達成されるものではなく、また、従来型の日本語教育の延長あるいは応用では達成することが難しいという認識が前提としてある。その意味で、難民日本語教育は伴野(2013)の名づけ時点においても「取り組むべきテーマは現実の社会に起きた解決すべき課題」であり、「課題の設定ならびに解決は社会の要請」が規定するものであるというモードⅡ的な観点が内包されていた。相互尊重と自己表現、エンパワーメントと自己実現、社会統合は究極的には、難民とその周囲の人々との相互作用の結果、QOLが向上し、互いに人間らしくいられる状況を目指していこうというものである。そこにはもちろん、生命の危険の回避、安定した生活の確保、さらには自分らしい人生の追求などが含まれる。

以上のことから、難民日本語教育は理念や目的の次元において、あるいは価値観・信念の層において、社会関心駆動型(サトウ 2012)であり、当初から課題解決を志向し、難民とその周囲の人々との相互作用を通じたQOLの向上をその出発点としてそれが全体に枠組みを与えている点において、そもそもモードⅡ的な側面を有していたと言える。

だが一方で、既に述べたように伴野(2013)は、難民日本語教育を日本語教育の一領域と捉え、難民支援に関係するあらゆる領域が隣接・関連領域としてあることを強調している。これは日本語教育(学)という学範内に難民日本語教育を位置づけ、難民支援に関係するあらゆる領域を隣接・関連領域として捉えるという学際性への焦点化を行っていたと解釈できるだろう。その意味で、伴野(2013)は具体的な方法の次元、行動のレベルにおいては、モードⅠ的側面が強調されていたのだと言える。

3.2.8 モードⅠ／研究領域としての難民日本語教育とモードⅡ／学融領域としての難民日本語教育の往還

では、伴野(2013)の主張がモードⅠ的であったからといって、そこからモードⅠ的な要素や側面を排除すればよいという議論になるのかと言えば必ずしもそうではないだろう。それぞれの現場で、その都度立ち上がる問題に対処しながら、実践者がそれぞれに努力を重ねることは重要であるが、難民日本語教育領域における知見が暗黙知(ポランニー1966/2003)のまま個人や一部の組織に、場合によってはそれが知識であることすら認識されないままに散在している状況は解決される必要がある。

モードⅡの知識生産の成果は、問題解決活動を通じてそれに参加する者の間で共有され、参加者が多様なモードⅡの活動への参加をくり返す過程で普及していく(小林 1999)。難民日本語教育に限らず、公的支援も含め、難民支援団体はそれぞれの対象と強みを持って活動を

行っている。それはそれぞれの強みを活かした役割分担(あるいは負担や責任の分担)という実践的意義のあることであるが、小林(1997)が指摘するように、「参加者たちのあいだで学習的に知識が普及する。参加者の範囲は広い。大学研究者のみならず、産業界、政府の専門家、さらには市民も、必要に応じて参加するし、参加する必然性がある」ため、「その結果、知識生産の拠点は分散する」。難民支援に関わる組織・団体、あるいは個人は、個別のケースにあたりながらも広い意味では「利活用の文脈」を共有している。そのため、難民に知識生産の拠点が分散しているだけで、生み出された知識が組織・団体・個人を超えて十分に共有されるのであれば問題はないのであるが、利活用の文脈を共有しつつも生産された知識の共有は、本論文で繰り返し述べてきたように十分には行えてきていないのが現状である。そうであるとすれば、モードⅠとしての研究的視点をそこに持ち込み、俯瞰的・統合的視点で散在・偏在している暗黙知を、共有・相互参照可能な実践知として整理し、新たな知として示していくことは重要である。もちろんその際、モードⅠ的知識生産(サトウ 2012)、つまり従来の研究として発表されたものが絶対視され、それに従わなければならないような知識となることは避けなければならない。知識に従うという姿勢や従わなければならない知識の生産は、モード論が丁寧に避けてきたはずの基礎-応用という序列(サトウ 2012)の復権につながるからである。

難民日本語教育において、それが可視化され蓄積され共有可能な知識となっていたかどうかは別として、モードⅡ的な知識生産は既にそれぞれの現場で日々行われていると考えられる。それらを可視化し蓄積可能かつ共有可能な知識としていくためには俯瞰的・統合的視点からモードⅠ的知識生産(研究)を行っていくことこそが必要である。その際、従うべき知見・応用につなげるべき基礎としてではなく、この領域に関わる多くの人が共有・参照可能で、利活用可能な知識生産を行っていくことが肝要である。

では、どのようにすればそれが可能となるだろうか。一つはモデル生成、モデリングという知識生産の方法が考えられる。モデルは参照枠組みや参考資料を提供するが、あくまでモデルであることを強調することで「従うべき理屈や理論」「実践に応用すべき基礎」「現場に適用すべきルール」となることを避けることが可能となる。もちろん、生成されたモデルを絶対視して「従うべきもの」として扱われないように不断に注意することが必要である。

もう一つヒントとなるのが、オープンシステムという考え方だろう。モードⅡにおいては社会に開放された知識生産が行われる、あるいは求められる。社会に開放され、修正・変更が可能なモジュールとしての知識体系の生産は、共有・参照可能で、利活用可能なものでありつつも、その修正・変更可能性から絶対的なものとなることを回避することが可能となる。難民日本語教育人材の養成・育成を例に考えるのであれば、例えば、難民日本語教育人材の成長・変容過程に関するモデルの生成(第4章)、人材養成のためのカリキュラムの開発(第5章)などはこれに該当する。

3.2.9 アクター間の葛藤・軋轢あるいは協働・連携の契機としての現場

難民日本語教育には難民支援としての側面(モードⅡ的側面)がある。そのことは実務においては多様な領域の多様なアクターの存在、そしてその関わりにおける複雑さを意味する。日本語教育というモード(モードⅠ)で関わっているだけのつもりであっても、一人ひとりの難民=学習者には多くの人や団体が関わっていることへの想像力を持つこと、あるいはそのように認識しておくことは重要である。それは、ある瞬間に急にモードⅡ的側面が立ち現れるような場面、難民日本語教育に関わっていると遭遇することがあるためである。

筆者自身が直接関わった事例を紹介したい。難民日本語教育の実践に関わり始めたばかりのころ、ある難民の方から「子どもの学校のプリントを読めるようになりたい」という要望を受けたことがあった。そこで、学校からの配布物をいっしょに読みながら、冒頭の部分は季節の挨拶だから読み飛ばしても問題ないこと、学校からのプリントによく出てくるキーワードを拾いながら内容について大まかに理解するというワークを行ったのであるが、その結果、その難民の方に関わっていたある難民支援 NPO の職員から非常に強い注意を受けることとなってしまった。その内容を要約すれば、「学校との連絡はソーシャルワーカーが通訳を交えて行っている。学校からのプリントを中途半端に読めるようになってしまうと混乱が起きるから止めて欲しい」というものであった。また、ことばには直接現れていなかったが、日本語教師なのだから日本語だけを教えて欲しい、つまりは生活支援やソーシャルワークと呼ばれるような領域に関わることは慎んで欲しいというニュアンスがそこにはあったように記憶している。では、ここで異なる領域の専門家同士がそれぞれの重視するものを巡って争うことが必要なのだろうか。筆者の答えは否である。

「日本語教師なのだから日本語だけを教える」という発想は、日本語=日本語の言語形式、日本語教育=日本語の言語形式に関する教育という捉え方につながり、日本語教育の意義や役割を矮小化させることになる。難民日本語教育が言語教育でありコミュニケーションの教育であるとすれば、コミュニケーション主体の思いや伝えたい内容、生きている文脈等を見無視しては成り立たない。また上の「子どもの学校のプリントを読めるようになりたい」と自ら希望を述べた例に見られるように、学習者=難民にはよりよく生きようという主体性があり、解決したい生活上の課題がある。その解決を日本語教育という関わり方でサポートできるのが難民日本語教育の実践である。

だが、そのことを優先させることによって、一人ひとりの難民の QOL を却って下げるような働きかけをしてしまえば本末転倒である。難民支援の現場において、価値葛藤や軋轢は、実務の現場では常に生じ得るものである。ここで強調しておきたいのは、学融性(サトウ 2001、2012)や一人の難民に関わる人や団体の多さ・複雑さは、葛藤を引き起こし得るものだとしたこと、だが同時に、協働への契機でもあり得ることである。上のような例に直面した際には、投げかけられたことばを文字通りに理解するだけでなく、それを一人ひとりの難民に関わる人や団体の多さ・複雑さが顕在化した瞬間として捉え、調整や協働のために今何ができるか考えな

がら意味づけを行っていく。それが価値葛藤や軋轢にまつわる自らの感情を一旦括弧に入れ、判断を留保することにつながるのである。その上で、一人ひとりの難民の QOL という観点から自分自身は何ができるのか／できないのか、他とどのような協働が可能か、難民自身のエンパワーメントにつながる関わりとはどのようなものか、場合によってはそもそも支援という関わり方自体が難民の生きる力を奪うことになってはいないかといった観点から、実践を振り返る。常に迷いながらも対話を続けつつ教育実践を行っていく。そうしたプロセスや関わり合いこそが重要なのだと考えられる。

3.2.10 学融領域としてのモード II から「北極星的展望」を持つためのモード I へ

以上のような視点に立った際、様々なアクターが関わる難民日本語教育においては、まずは難民のライフ(生命・生活・人生)について、生命の危機を回避し安全を確保すること、生活を立て直し安定した生活を確保していくこと、人生を立て直して自分らしい人生を追求できるようエンパワーメントしていくことが重視されることとなる。そのような場面で求められるのは、社会の要請として規定される課題の設定ならびに解決であり、モード II としての知識生産であり実践である(サトウ 2012)。だが、モード II の知識生産は「参加者たちのあいだで学習的に知識が普及する。参加者の範囲は広い。大学研究者のみならず、産業界、政府の専門家、さらには市民も、必要に応じて参加するし、参加する必然性がある」ため、「その結果、知識生産の拠点は分散する」(小林 1997)。そして、知識は不可視化し、暗黙知となって散在あるいは偏在することとなる。

実践の現場でモード II 的知識生産が日々行われているとすれば、学範に閉じる方向ではなくむしろ全体を俯瞰し、統合する視点からモード I 的知識生産(研究)を行っていくことは、多様なアクターが単に共有可能なだけでなく、共通理解や議論の基盤を得ることで「北極星的展望」(サトウ 2016、2023)を共有することにつながる。なぜなら、知識生産の拠点が分散(小林 1997)し、知識が不可視化し、暗黙知となって散在あるいは偏在するの任せるのではなく、モード II による知識生産を可視化し、共有化することができれば、それは多様なアクターにとっての共通の基盤となり得ると考えられるからである。

北極星的展望とは、自分が目指す価値(サトウ 2023)であり、また、より遠い目標(サトウ 2016)のことである。サトウ(2016)は、「私たちは、ややもすると手段と目的を間違えてしま」うことを指摘し、例として「例えば、良い高校に行くなど、それは何かの手段でしかないのに、我が子に『良い高校へ行け!』などと、それを目標にしてけしかけてしまう」、「会社に行くこと」についても「出世したいとか給料を沢山もらいたいということも、手段であるはずなのに、それらを目標にしてしまう」ことがあり、「手段が目標になっていて視野狭窄を起こしている」ことが多いと指摘する。その上で、「目標を到達するための道と言うのは、様々な道があり、手段の一つがダメになったからといっても、他にもあるということを考えること」の重要性を指摘する。

このことは異なるアクター間、多様な専門性を持った人々との協働・連携でも同じことが言

える。上述の筆者自身が関わった、「子どもの学校のプリントを読めるようになりたい」という要望を受けた事例についてここで再度考えてみたい。この事例について考えるために、文化心理学における発生の三層モデル(Three Layers Model of Genesis : TLMG)を参照する。

TLMG とは、「自己を 3 つの層からなるものと概念化したうえで層間の動的な記号の働きをとらえることで、個人の自己変容や行動変容を記述するモデル」である。外界から入手した情報が記号として働き、自己に内化し外化する(しない)過程を 3 層に区別して記述する。第 1 層は、アクティビティが発生する個別活動レベル、第 2 層は、サインの発生する記号レベル、第 3 層はビリーフが発生する信念・価値観レベルである(福田 2022)。

この際、サイン・記号とは「選択肢の幅を広げ、複数の径路を出現させる」もの(福田 2022)であり、また、「人びとにとっての未来を志向する時間を拡張し、ありうる未来を構築するガイドとして機能するもの」(Valsiner 2007)のことである。

「学校からのプリントを中途半端に読めるようになってしまうと混乱が起きるから止めて欲しい」と言った-言われたという事例において、TLMG の三層で考えると各層は表 6 のようにまとめられるだろう。

表 6 葛藤・軋轢あるいは連携・協働の契機としての記号の発生

出所：筆者作成

	ある日本語教師(筆者)	あるソーシャルワーカー(NPO 職員)
第 3 層：信念・価値観	QOL の向上を目指す	
第 2 層：記号	学校からのプリント (「学校からのプリントを中途半端に読めるようになってしまうと混乱が起きるから止めて欲しい」と言う-言われる)	
第 1 層：個別活動	学校から配布された子どものプリントを読むことができるように授業で扱う	学校との連絡について通訳を交えて実施し、必要な情報を整理して伝達・共有している

この事例について言えば、「学校からのプリントを中途半端に読めるようになってしまうと混乱が起きるから止めて欲しい」と言う-言われるということは単に第 1 層の個別活動レベルのものではない。難民支援に関わっているのみならず、個別具体的文脈において同じ難民に関わっているある日本語教師(筆者)とあるソーシャルワーカー(NPO 職員)とが非可逆的時間の中で「未来を志向する時間を拡張し」、「選択肢の幅を広げ、複数の径路を出現させる」記号、より具体的には第 3 層における共通部分である「QOL の向上を目指す」という共通点を持って連携・協働を深められるか、それぞれの専門性の枠に囚われて単に葛藤・軋轢が生じたと捉えて関係を悪化させるか、あるいは妥協的選択肢としてどちらかが相手に従うか、あるいは発生した記号としての葛藤・軋轢を無視するか。いずれにしてもこの葛藤・軋轢の発生が未来への選択肢を拡張しているという点で、このできごとはまさに記号の発生だと捉えることができるだ

ろう。

この際、それぞれのアクターが自身の専門性に閉じてしまい、一方は「学校から配布された子どものプリントを読むことができるように授業で扱う」ことが重要であると主張し、他方は「学校との連絡について通訳を交えて実施し、必要な情報を整理して伝達・共有」することが重要であると、互いに第1層レベルで争えば、「手段が目標になっていて視野狭窄を起こす」(サトウ 2022)ことになる。では、視野狭窄になることなく、葛藤・軋轢を連携・協働の契機としての記号として意味づけていくにはどうすればよいただろうか。そのために必要なのが北極星的展望を描くための、あるいはそれを描く共通の基盤を築くためのモード I 的知識生産(研究)である。これは学範に閉じたモード I 的知識生産とは異なり、モード II 的知識生産を一過性のものとしないうちのモードとしてのモード I である。モード II は広い社会的、認知的圧力の結果として出現した知識生産のモードであり、新しいモードの出現は、学範内の問題解決のモードに機能不全や衰弱があることの結果である(ギボンズ編著 1994/1997、サトウ 2001、2012)が、モード II における知識生産は、問題解決活動を通じてそれに参加する者の中で共有され、参加者が多様なモード II の活動への参加をくり返す過程で普及されるものであるため(小林 1999)、ローカルな知に留まりやすい。それを俯瞰的・統合的に捉えられる学範——例えば「難民支援学」のようなもの——へと返していくことで、それが多様なアクターの共通の北極星的展望を持つことへとつながっていくと考えられる。

これに関連して哲学者の河野(2019)は、「人と人とが繋がるためには何かが共有されていなければならない」ことを指摘した上で、「人々は衣食住といった生活に関わることについて共通の関心を寄せているが、そうした事柄についてかならずしも利害が一致するとは限らない」ため、「人々を結びつける北極星のような極が、社会をひとつのものとするには必要であろう」と指摘している。河野(2019)は社会について述べているが、これは難民支援という領域についても同様のことが言えるだろう。また、サトウ(2022)は「目の前に何か障害物があるとき、遠い目標を持っていれば他の道がかならず見つかる」と指摘し、さらに「目標をもっていれば、戻ることもできるが、「目標を見失うと、ちょっとしたことで道に迷ってしまう」ことを指摘し、「遠い展望」つまり「北極星的展望」を持つことによって「複線的な径路を想定」することの重要性を指摘している。「学校からのプリント」という記号の発生もまた、「目の前に何か障害物があるとき」であると考えられるが、「かならずしも利害が一致するとは限らない」中、「人々を結びつける北極星のような極」としての「北極星的展望」を持つことと、非可逆的時間とともにある人間としての自覚を持つことによって、「複線的な径路を想定」を想定できるようになる。そうすることでまた、長期的に難民とも他のアクターとも関わっていくことができるようになるだろう。以上をまとめたのが表7である。

表7では、TLMGの第三層をさらに三つの次元に分けて考えている。TLMGをなす三つの層は「段」や「階」ではなく厚みの想定される「層」であるがゆえに、その層にもグラデーションがあると考えられる。つまり第3層の中でもより第2層や第1層に近い層、第3層の中でもより高次の層といったことが想定される。ここでは、より記号に近い層を「方針とし

での信念・価値観」、最高次の層を「北極星的展望としての信念・価値観」とした上で、その間に想定されるものを「学融としての信念・価値観」とする。

また、難民支援、あるいは難民日本語教育の現場には、実際にはより多くの学範が関わるがここでは二つ(学範 A、学範 B)の領域のみを示す。第3層の「方針としての信念・価値観」における「学範 A/B で共通理解が得られているアプローチによって難民の QOL の向上を目指す、またそのための知識生産(研究)を行う(モード I)」は、学校のプリントの事例で言えば、「日本語教育を通じた日本語コミュニケーション能力の向上の結果としての QOL の向上を目指す」あるいは「ソーシャルワークを通じた、情報や人間関係、環境の調整の結果としての QOL の向上を目指す」が該当する。

表 7 葛藤・軋轢あるいは連携・協働の契機としての記号の発生と方針・学融・北極星的展望としての第3層における三つのレイヤー

出所：筆者作成

	学範 A	学範 B
第3層：北極星的展望としての信念・価値観	学融的知識生産の成果を俯瞰的・統合的に捉え、共通の理念、共有可能な知識やモデルを <u>知識生産(研究)</u> として描くことを目指す(モード I)	
第3層：学融としての信念・価値観	多様なアクター間の連携・協働としての学融的アプローチによる <u>難民の QOL の向上、またそのための知識生産(モード II)</u>	
第3層：方針としての信念・価値観	学範 A で共通理解が得られているアプローチによる <u>難民の QOL の向上、またそのための知識生産(研究)(モード I)</u>	学範 B で共通理解が得られているアプローチによる <u>難民の QOL の向上、またそのための知識生産(研究)(モード I)</u>
第2層：記号	それぞれの学範における個別活動・実践において学範的背景の違いによって生じる葛藤・軋轢	
第1層：個別活動	学範 A における個別活動	学範 B における個別活動

第4章以降において主に扱うのは、表7における第3層における三つの下位層のうち「学融としての信念・価値観」「方針としての信念・価値観」に関わるものである。

第4章以降においては「学融としての信念・価値観」はモード II であり、多様なアクター間の連携・協働としての学融的アプローチによって難民の QOL の向上を目指す、またそのための知識生産を行う。また、「方針としての信念・価値観」は、ある学範において「共通理解が得られているアプローチによって難民の QOL の向上を目指す、またそのための知識生産(研究)を行う」ものである。

「北極星的展望としての信念・価値観」は「難民支援学」のような全体を包含するような

学範領域(モード I)として想定可能であるが、本論文は「難民支援学」のような全体を包含するものではなく、あくまで日本語教育の専門性を持って難民支援に関わる立場から「難民日本語教育」を提唱するものである。このことは筆者が日本語教師であり、日本語教育の discipline(訓練・しつけとも訳される)を受けてきたことが関わっている。これはサトウ(2012)が指摘する「モードのパラドックス」によるところが大きい。

「モードのパラドックス」とはすなわち、「モード II 的研究を行うには、自分が訓練を受けたモード I によって生産された知識に通じているということが実は大事」であり、「モード II 的になろうとすればするほどモード I 的にもなっていく」ことである。筆者を例に挙げれば、筆者自身難民に関わる法律について学んだり、キャリア支援について研究したり、多文化間精神医学会認定資格である多文化間精神保健専門アドバイザーを取得したりすることで難民に関わる多様な領域や実践を理解しようと努めてきた。だが一方で同時に、そのようにして関わる領域や人々が増えていけばいくほど、日本語教育の人としての発言が必要になったり、日本語教育の専門性が求められたりする機会も増えていった。そのような経験から、筆者は難民支援のオールラウンダーになることを目指すのではなく、日本語教育の専門性を持ってこの領域に関わろうとすることがむしろ重要であると自覚するようになっていった。また、本論文第 5 章で扱うように、本論文の成果を通じて今後も養成をしていきたいと考えるのは、日本語教育人材である。そのような点からも本論文における知識生産は「難民日本語教育」という領域のものであると宣言しておくことは重要だと考える。

だが、それはモード I に留まることを意味しない。モード II であろうとすることでモード I を自覚するし、モード I であることがモード I に留まるのでは解決できない事象や問題の存在を意識化させモード II へと向かわせる。そのような往還の必要性への自覚が「モードのパラドックス」と表裏一体のものとしてあるのである。

3.2.11 信念・価値観のない／信念・価値観が意識されない教育実践の危険性

TLMG の第 3 層にあたる信念・価値観については、難民日本語教育だけを考えた場合、つまりはモード I・学範としての難民日本語教育について考える際にも重要である。

難民日本語教育は何を目指すか。この問いに対してももちろん単に、「難民に日本語を教えること」「難民に日本語を学ぶ機会を提供すること」「難民の日本語コミュニケーション力の向上」などと答えることも可能だろうが、これまで議論してきたようにリアルな難民日本語教育の現場はそれほど単純ではない。

信念・価値観なき教育は、時として独善に陥る。何のために何を目指して日本語教育を実施するのか、日本語教室を開くのか、日本語教育をなぜ行うのかを考えないままに教科書や資格試験の枠組みから考えてしまう実践の現場も少なからず存在している。例えば、「この人たちは初級レベルだから『みんなの日本語初級』を使おう」「『みんなの日本語初級』の 1 と 2 が終わったから今度は中級教材を使おう」「中級になったしそろそろ日本語能力試験を目指してもらおうか」といった具合である。また、難民一人ひとりの個性や特性、置かれている状況や立場

を見ることも、難民にとって何が必要なのか、支援者たちが教室をどのようにしたいのかを考えることもなく、難民に杵を押し付ける現場も存在する。

もちろん、教育機関での日本語教育の経験が無駄ということはなく、また、ある特定の教科書を使ってはいけないということでもない。難民=学習者が日本語能力試験のような資格試験を受けることが QOL の向上に結びつくのであれば、それももちろん必要になってくる。就職や在留資格の更新、家族呼び寄せの際に資格を持っていることがプラスに働くこともあり得る。だが、信念・価値観なき、あるいはそれが考慮されない教育実践は、配慮なき支援、理由も悪意さえもない独善、難民一人ひとりを見ることのない押し付けとなりかねない。

誤解の無いよう急いで付け加えるのなら、このことは何も、内容(何を)や方法論(どのように)、あるいは目的(何のために)から議論してはならない、ということではない。理念(なぜ)から話を始めるのが難しかったり、抽象的な議論から始めるとかえって一人ひとりの難民の姿を思い浮かべるのが難しかったりする現場においては、内容、方法、目的などから議論を起したり、教室のデザインを考えていったりすることも有効である。だが、最終的には「何を・どのように・何のために・なぜ」難民日本語教育を実施するのか、それらすべてを連動させた上で、理解し、意識しなければならないと考えられる。

3.3 第3章の小括

以上、第3章では、難民日本語教育という領域をなぜ立ち上げる必要があるのか、また、それはどのような領域であるのかという研究設問(RQ1)について、難民日本語教育という領域をなぜ立ち上げる必要があるのか(3.1)、難民日本語教育がどのような領域であるのか(3.2)の二つの観点から検討を行ってきた。難民日本語教育のモード I 的側面、モード II 的側面的モードの両側面とその往還について文化心理学における TLMG および北極星の展望についても言及しながら議論を進めてきた。

ところで、日本語教育の一領域としての難民日本語教育はモード I 的であり、多様なアクター間の連携・協働としての学融的アプローチとしての難民日本語教育はモード II 的である。難民日本語教育の実践において、今どちらのモードにあるのかということを常に意識するようなことはないだろう。だが、モード論を理解することで異なる学範的背景の他者との連携・協働を行う際に実践者はどちらのモードから現実にアプローチしようとしているかを意識することが可能となるし、軋轢や価値葛藤が表面化し意識化される際にはモードについても意識せざるを得ない状況、すなわち「記号」が発生するのである。

難民日本語教育の領域としての必要性と特性について議論を行った上で、難民日本語教育の実践のあり方に進むことも可能であるが、本論文を貫く研究設問(RQ)は、「難民日本語教育人材養成はいかにして可能となるか」である。そこで、第4章では難民日本語教育人材になっていく過程を支えるには何が必要か(RQ2)について検討を行うことで、第5章の人材養成の議論へとつないでいく。

なお、第3章ではモード論における術語に従い、モード I 的知識生産を研究と呼び、モード

Ⅱ 的知識生産と分けて考えてきた。だが、例えば、研究対象を知識生産対象といった際に何を指しているのかが分かりにくいといった問題が生じることを考慮し、第 3 章以外では、特に必要がない限り、研究という語でモードⅠ 的知識生産、モードⅡ 的知識生産の両方を代表させることとするが、第 3 章で議論してきたことは本論文全体を貫く知識生産上の態度であると理解されたい。

第4章 「難民日本語教育」人材になっていく過程を支える

には何が必要か ――Auto-TEM と対話的自己による検討

第4章では、難民日本語教育人材になっていく過程を支えるには何が必要かという研究設問(RQ2)について検討を行う。そのために本論文では筆者自身の経験を対象に Auto-TEM(土元2020)および対話的自己(ハーマンス・ケンペン 1993/2006)によって分析を行う。それにより、難民日本語教育人材になっていくプロセスにおける促進要因と阻害要因、プロセスを支える社会的諸力について考えていきたい。

本章において筆者自身を対象とするのは、以下の三つの理由からである。

一点目は、倫理的な観点である。難民日本語教育の領域においては個人情報の保護が高度に求められる。迫害から逃れてきた難民に関する個人情報の保護は言うまでもなく、時として誰が誰に関わったか、誰がどのようなプログラムでクラスを担当したかを含む、支援者、日本語教育人材側の情報も開示しないことが強く求められる。筆者自身を対象とすることで、個人情報について論文において何をどこまで開示するかの微妙な調整やコントロールが可能となる。他の領域で活動している人からは分かりにくい点だと思われるが、筆者が関わった／筆者に関わった人々の情報も含めて守秘義務を遵守すること、不用意な情報発信をしないことがこの領域においては ――少なくとも本稿を執筆している時点(2023年10月現在)においては―― 強く求められる。

二点目は、筆者自身を対象とすることで筆者自身だからこそ理解し得る心理的な変化を記述することが可能だと考えられる点である。もちろん筆者自身が対象であることで生じるバイアス等も考えられるが、研究手法を用いることによって、また、口頭発表や論文投稿の形で他者も交えて対話的に検討することによってその影響を最小限に抑えながら、筆者自身が対象だからこそ描くことのできる詳細な変容過程を明らかにすることができると考えられる。

三点目は、筆者の特異性である。より具体的には、筆者が今後この領域に関わる人々が経験し得ることを先んじて経験しているという点である⁵³。筆者は、10年以上に渡って個人としても民間における複数の NPO のメンバーとしても公的支援にも関わるものとしても難民日本語教育に関わってきた日本語教育人材である。また、これまでに見てきたあらゆる種類の難民=学習者に関わり、かつ難民日本語教育の実践者でもあり研究者でもあるという立場でもあるという点も特徴的である。さらに、第3章で検討してきた学範と学融、モード I とモード II の間における軋轢や葛藤などもおそらくは他者に先んじて経験してきたと思われる。筆者のような存在が唯一かどうかは証明のできないことであるが、様々な現場において、様々な対象に対して、公的か民間かを問わず難民日本語教育の領域に関わろうとする人々にとって参照可能な知識生産を行う際の研究対象として筆者は適切であると思われる。

⁵³ その意味で、ここで言う特異性は他者に開かれたものであり筆者の唯一性を意味しない。

その際、筆者自身を対象にするということは、単に筆者個人を記述したり分析・考察したりするというを超えて、筆者と筆者が関わってきた、この領域における人々やその実践の文化を描くことにつながるということも重要である。もちろん、難民日本語教育の個別具体的な実践において、インドシナ難民だけ、第三国定住難民だけ、あるいは友人である A さんだけといった形で対象を限定し、特定の組織だけと関わりながら(あるいは個人として難民 A さんと関わりながら)実践を行っていくということも非常に重要である。だが、第 3 章で述べてきたように、二つのモードを往還しながら俯瞰的・統合的視点から難民日本語教育のモデル生成や人材養成のためのカリキュラムデザインや研修実施をしていこうとするのであれば、筆者のようなやや特異な経験をしている個人を対象にそこから他者と共有、他者が参照可能な知識生産(ギボンズ編著 1994/1997)をしていくことには一定の意義がある。

筆者が今後必要となる人材の先行事例であると捉えられること、そのことから筆者の経験や人生径路を分析することを通じて、難民日本語教育人材になっていく過程を支えるには何が必要かという研究設問(RQ2)に関するモデルの生成や参考となるような知識生産を行うことは可能であると考えられる。

以上のような立場から、以下では、まず Auto-TEM によって「難民日本語教育」人材の成長過程について筆者を対象に検討を行う(4.1)。その上で Auto-TEM によって得られた人生径路およびオートエスノグラフィーの記述を対話的自己によって分析することで、筆者が経験した自己内対話について考察を行う(4.2)。さらに、それらを俯瞰的・統合的にまとめることで、難民日本語教育人材になっていく過程を支えるには何が必要か(RQ2)という問いに答えていく。

4.1 はじめに ——Auto-TEM による「難民日本語教育」人材の成長

過程の検討

4.1 の目的は、難民の日本語教育の実践者である筆者の軌跡を描くこと、NPO や個人などの民間セクターにおける難民の日本語教師／言語学習支援者の養成に参考となるモデルを提示することの二点である。まず、複線径路等至性モデリング(TEM :Trajectory Equifinality Modeling)を筆者自身に適用して TEM 図を作成する(Auto-TEM)。次に、その図をもとに、「専門家として日々の成長を実感しつつ、難民を対象とした日本語教育の実践を、自信を持って続けていくことができる」ようになるまでの過程をオートエスノグラフィーとして記述する。最後に、Auto-TEM とオートエスノグラフィーの記述をもとに筆者自身の自己形成と成長の軌跡を可視化した後、それらを応用して、難民日本語教育の人材養成や難民日本語教育に関わる個人が振り返りに活用できるモデル生成を試みる。

4.1.1 目的

4.1 では、難民日本語教育の専門家としての自己形成および成長がどのような人生径路を経て実現されたのかを描くことで、NPO や個人による民間における難民日本語教育の人材養成の際に参照可能なモデルを描いていく。

この分野における研究としてはこれまで、インドシナ難民、第三国定住難民等を対象とした日本語教育の実践報告や研究が多かった(西尾 1988、1990、1991、小松 2013 など)。また、多文化共生等、日本における政策と日本語教育との関連で難民が扱われた論考や難民に関する各種実態の調査の中で日本語や日本語教育との関連が触れられることもあった(川上 2002、AJALT 1993、ISSJ 1985、1990 など)。だが、難民を対象とした日本語教育の実践に関わる人の成長や自己形成について論じたものは管見の限りでは見当たらない。

日本は難民認定率が低いことで知られているが、その日本にも毎年少なからず難民が逃れてきている。そのため、難民日本語教育の実施・対応が可能な人材養成が求められているが、難民日本語教育の実践は他の日本語教育とは性質が異なる(文化庁 2019)ため、人材養成のあり方も一般的な日本語教師養成とは性質が異なる部分がある。また、NPO やボランティアの努力に過度に依存している現状があり、その結果、特に公的な日本語教育以外の場面では人材養成のための環境が現状十分には整備されているとは言い難い。

人材養成のための環境を整備するためにしなければならないことの一つとして考えられるのは、すでに経験を蓄積してきている実践者の自己形成や成長の過程を描き、考察を行うことである。また考察をもとに、難民日本語教育の実践の中で経験や知見を蓄積してきた者が、その過程で何をどのように学び(直し)、自己形成・成長してきたのかをモデル化することができれば、実践者の成長過程の一端が明らかになるだけでなく、それ自体が人材養成のための教材ともなり得るからである。そこで、本論文では、民間における難民日本語教育の実践者として、

筆者自身がどのように自己を形成し、成長をしてきたかについて記述していく。

4.1.2 背景

文化庁(2019)が指摘しているように、「難民として庇護を求めて来日する者の中には、初等教育を受けられなかった者が一定数いる。また、国籍国等をやむなく離れることになったショックや、迫害などの体験による極度のストレス状態など、精神的に不安定な状態にある者もおり、日本語指導に当たってはこれまでの教育環境や学習履歴にかかわらず特別な配慮を要する」。また、そのような理由から、「難民等に対する日本語教師には、他の活動分野とは異なる資質・能力が求められることから、別の研修プログラムが必要とされる」ことも指摘されている。このように、難民日本語教育は一般的な日本語教育とは異なる特徴があり、一般的な日本語教育の訓練を受けただけでは対応が難しい場面も少なくない。また、難民の立場から見れば、様々な現実的な制約の中で日本語教育を受ける機会が得られなかったり、十分な質や量のものを受けられなかったりという課題もある。さらに、民間における日本語教育の場合、それを担っているのはNPOや個人によるボランティアであることが多く、その質は必ずしも一定ではない。

4.1.3 実践者としての自己を研究者として省察的に分析する試み

筆者はこれまで10年以上に渡り、日本に逃れてきている難民とその家族を対象とした日本語教育や教科学習の支援、生活支援等に携わってきた。筆者の本務は大学教員であるが、難民支援の実践者としての側面もあり、無償/有償、個人として/NPOに属する者/公的支援者として、支援者として/友人として/協働のパートナーとしてといった様々な形で多くの難民、難民支援者らと関わってきた。以下に、その主な活動についてまとめる。

表 8 難民日本語教育について筆者が関わってきた主な活動(個人的な関わりは除く)

2010	● NPO①において第三国定住難民第一陣 A 氏に対する日本語教育(～2015 年)
2013	● 笹川平和財団主催第三国定住難民に関する円卓会議委員(～2014 年) ● NPO②において難民を対象とした日本語ボランティア開始(～2017 年) ● NPO③において難民を対象とした日本語ボランティア開始(～現在) ● 難民研究フォーラム(クローズドな研究会)にメンバーとして参加(～現在)
2015	● 明治学院大学・柳井正財団 ⁵⁴ ・社会福祉法人さぽうと 2 1 ⁵⁵ 共催の難民子弟を対象とした夏季・春季集中学習支援教室で講師を務める(～現在)
2016	● 多文化間メンタルヘルス研究所主催シンポジウム「難民は日本に定住したか？」

⁵⁴ ユニクロ創業者である柳井正が理事長を務める財団。現在は同じく柳井正が理事長を務めるファーストリテーリング財団事業として継続。

⁵⁵ 日本で生活するインドシナ難民・条約難民・中国帰国者・日系定住者とその子弟の定住と自立に向けた支援を行う団体。

	—日本語教育、生活支援に焦点をあてて振り返る」司会兼シンポジストとして登壇(11月19日)
2017	<ul style="list-style-type: none"> さぼうと21において日本語学習動画「目的の場所に行く」などを開発 <https://www.youtube.com/watch?app=desktop&v=nalkTXIxJIU> 他
2019	<ul style="list-style-type: none"> 多文化共生社会における日本語教育研究会の代表幹事として「第16回研究会 多文化共生と外国人へのこころの支援 -移住者と難民のメンタルヘルス-」を主催(9月21日) 文化庁日本語教育人材養成・研修カリキュラム等開発事業「難民等に対する日本語教育に携わる人材養成のための研修開発事業」(対面)中核コーディネーター兼講師
2020	<ul style="list-style-type: none"> JICA JISR プログラムシリア難民留学生の配偶者のための日本語クラス(8月) 文化庁日本語教育人材養成・研修カリキュラム等開発事業「難民等に対する日本語教育に携わる人材養成のための研修開発事業」(オンライン)中核コーディネーター兼講師
2022	<ul style="list-style-type: none"> さぼうと21 アフガニスタン難民子弟のための日本語集中クラス(8月) 難民対象日本語クラス(クラス担任) (公的支援) 「さぼうと21【緊急連続講座】 特別編 ウクライナ避難民への日本語学習支援者 情報共有の会」ナビゲーター(12月18日)
2023	<ul style="list-style-type: none"> 文化庁現職日本語教師研修プログラム普及事業「難民等に対する日本語教師【初任】研修」(オンライン・一部対面)中核コーディネーター兼講師 難民対象日本語クラス(クラス担任) (公的支援)

ところで、表8にあるように、筆者は現場での経験を活かし、社会福祉法人さぼうと21で、2019年度および2020年度に文化庁から受託した文化庁日本語教育人材養成・研修カリキュラム等開発事業「難民等に対する日本語教師【初任】研修」中核コーディネーター兼講師として、プログラム開発および人材養成を担当した。本論文を執筆している2023年にも同様の研修の中核コーディネーター兼講師を担っている。

筆者がこのプログラムの開発・実施で担ったことは広い意味での実務家教員のそれであると言える。実務家教員とは「豊富な実務経験と高度な実務能力を持ち、それらを体系化して効果的に普及・伝達していく能力を併せ持つ教員」のことであり、「法令上、高等教育機関のうち、特に各領域のプロフェッショナルを育成する『専門職大学院』では概ね3割以上、各領域の職業人を育成する『専門職大学』では概ね4割以上の教員が実務家教員」である必要がある(伴野・正井・阿部2023)。

このプログラムは高等教育機関におけるものではなく、筆者が担ったことは一般的な意味での実務家教員と全く同じというわけではない。だが、実務経験・実務能力、教育指導力、そして研究能力が求められている点、また、実務経験の中で「集積された暗黙知を形式知化して継

承することや、さらには、これらを理論化・体系化」(川山 2021)して教育実践を行う点では共通している。実際、上述のプログラムの開発および実施を行う際、筆者は「どのような知識やスキルがある実践の現場で必要となるのかという点を経験的に知っている」(川山 2021)実践者として、「知識の有用性を考えるときに必要な素養」(川山 2021)としての実務経験や実務能力を持ってプログラム開発に携わり、プログラムを実装することで知識生産(ギボンズ編著 1994/1997)とその普及をはかった。その意味で、実務経験・実務能力、教育指導力、研究能力の三つを連動・発揮することで従来とは異なる知の体系を提示した — カリキュラムや授業内容、講師依頼の際の講師の選定などの形で具現化された — と言える。この点については詳しくは第 5 章で改めて議論していく。

4.1.4 方法

【Auto-TEM : TEM を用いたオートエスノグラフィー】

以上のような問題意識から、以下では、【難民日本語教育の専門家としての自分を見出す】に至るまでのオートエスノグラフィーを描くことで、筆者自身の難民日本語教育の実践者としての自己形成および成長の過程の理解を試み、難民日本語教育の人材養成の資料足りうるモデルの生成を目指す。

オートエスノグラフィーとは、自分の経験を主たる(もしくは唯一の)研究対象として扱い、自己の感情を振り返り、呼び起こす内省的な行為であり、自己の経験や立場を自己再帰的に考察する手法である(井本 2013)。定義として多く引用されるのは、エリス・ボクナー (2006)による「自分自身の生を重視するの。自分の身体感覚や思考や感情に注意を払うわけ。自分の生きられた経験を理解するために、体系的な社会的内省と感情的想起と私が呼ぶものを使いながらね。最後は、物語として自分の経験を記述する。個別的な生の探求によって(中略)生活様式を理解をめざすのよ」という定義だろう。この定義の文体(正確には翻訳文における文体)が象徴的に示しているように、オートエスノグラフィーは硬い論文の文体で書く必要はなく、むしろ、「短編小説、詩、種々の創作、長編小説、フォト・エッセイ、随筆、日誌、アンソロジー、社会科学的散文」(エリス・ボクナー 2006)など、多様な形で実施されている。

本論文では、オートエスノグラフィーを描くための方法として、複線径路等至性モデリング (Trajectory Equifinality Modeling: TEM)を用い、それを文章化する形でオートエスノグラフィーを描く。以下、オートエスノグラフィーを描くための方法としての TEM を Auto-TEM(土元 2020)と呼ぶ。

TEM は文化心理学の質的研究手法である。等至性 (Equifinality)の概念を発達の・文化的事象に関する心理学的研究に組み込もうと考えた Valsiner(2001)の創案にもとづき、人間の発達や人生径路の複線性・多様性をとらえるべく開発されたものである。TEM においては、「等至点」(Equifinality Point: EFP) として焦点化された行動・選択に複数の径路が収斂していく。等至点に複数の径路が収斂するということはそれ以前に、径路がいくつかに分岐するポイント(「分岐点」、

Bifurcation Point: BFP)があることと不可分である。TEMにおいて行動や選択は、決して後戻りすることのない非可逆的な時間の流れのなかで実現するものとして焦点化され、描かれる。TEMには、他にも表9に示すように、行動・選択にいたるうえで必ず通ると考えられるポイントである「必須通過点」(Obligatory Passage Point: OPP)、阻害要因である「社会的方向づけ」(Social Direction: SD)、促進要因である「社会的助勢」(Social Guidance: SG)といった概念があり、これらを用いることで人生径路の複線性・多様性が図として描かれる(サトウ・安田編 2017)。

ところで、沖潮(2013)はオートエスノグラフィー⁵⁶への批判として、様々な先行研究を参照しながら以下の四つを挙げている。

- データ収集の側面において、データそのものが記憶に頼りすぎている点から信頼性の問題がある。また、自己語りを妥当化するプロセスが組み込まれておらず、反証可能性もない。
- 文学性が十分に確保されていない。自己エスノグラフィーが一種の物語であると捉えた時、文学が持つ特徴とされる親しみやすさ、読みやすさ、わかりやすさというものに欠け、読みにくく味気ない記述が多いことがある。
- 自己物語の記述の側面において、自伝的テキストの文化的な解釈や分析よりも、物語を語ることに過度に依存してしまう場合がある。好きなことをただエッセイ的に書いているだけに見え、解釈や分析が含まれていない。
- 自己物語の内容に対して、自己に焦点が絞られすぎて他者そのものや他者との関わりが切り離されているようにみえる。自身が研究者、情報提供者、論文の書き手という多面的な役割を一手に担うことで、自分を物語の特権的な筆者(author)だと思ってしまう、自分をつくる他者の存在がないがしろにされ、物語の中に入り込んでいない。

本論文では、Auto-TEMを用いることでこれらの批判を乗り越えることを目指す。Auto-TEMを「自己語りを妥当化するプロセス」として使い、「データそのものが記憶に頼りすぎ」ずに様々なデータの収集・解釈とAuto-TEM図作成とを行き来することで、「文化的な解釈や分析」が可能となる。また、TEMでは「必須通過点」「社会的方向づけ」「社会的助勢」が概念化されており、これらを用いることで、「他者そのものや他者との関わり」を図の中で描くことができる。さらに、Auto-TEMをもとにさらにオートエスノグラフィーを文章として記述しなおす際には、後述するように「文学が持つ特徴とされる親しみやすさ、読みやすさ、わかりやすさというものに欠け、読みにくく味気ない記述」とならないように心がける。

表9はTEMを用いる概念と実践的意味をまとめたものであり、図4は最小単位のTEM図を描いたものである。

⁵⁶ 沖潮(2013)では「自己エスノグラフィー」と呼称。

表 9 TEM で用いる概念と実践的意味(サトウ・安田編 2017 などを元に作成)

非可逆的時間： Irreversible Time	決して後戻りできない時間。計測可能な時間を意図しているのではなく、視覚上の工夫としての持続的な時間。
等至点：Equifinality Point(EFP)	様々な経験を通して、人生径路(ライフストーリー)において、研究者が関心を持つに至っている現象。
両極化した等至点： Polarized EFP(P-EFP)	等至点と対称的な意味を持つ状況を指し、研究者自身の関心の相対化した状況。
分岐点：Bifurcation Point(BFP)	複数の径路が発生・分岐する有り様を示す概念。持続する非可逆的時間において実現する行動・選択肢として焦点化されたポイント。
社会的方向づけ：Social Direction(SD)	意思決定や行動に影響を与えた社会(他者)からの諸力で、等至点(EFP)に向かう個人の行動や選択に制約的・阻害的な影響を及ぼす社会的な力。阻害要因。
社会的ガイダンス： Social Guidance(SG)	意思決定や行動に影響を与えた社会(他者)からの諸力で、等至点(EFP)に向かう個人の行動や選択を促したり助けたりする社会的な力。促進要因。
必須通過点：Obligator Passage Point (OPP)	行動・選択にいたるうえで必ず通るポイント。文化的・社会的諸力の影響を受けた行動や選択。
第二の等至点： (Second Equifinality Point :2nd EFP)	研究者が関心を持つに至っている現象である EFP に対して、本人の視点からみた EFP のこと。本論文は Auto-TEM であり研究者=本人であるため、TEM 図作成の過程で見出された新たでかつより詳細な EFP を 2nd EFP とする。P-EFP についても同様。 2nd EFP/2nd P-EFP が見出されることが TEM における「理論的飽和」とみなされる。(TEM 的飽和)

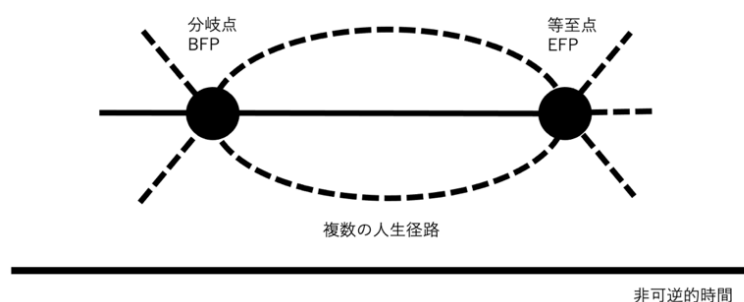


図 4 最小単位の TEM 図(実線は実際の径路、点線はあり得た径路を示す)

荒川・安田・サトウ(2012)は、TEM の研究対象者数について、1・4・9 の法則を提唱している。すなわち、1 人を分析すれば個人の経験の深みをさぐることができ、4 人では経験の多様

性を描くことができ、9人では径路の類型を把握することができるという。そこで、本論文のAuto-TEMにおいては、EFPを仮に【難民日本語教育の専門家としての自分を見出す】とし、それに至る個人としての筆者自身の経験の深みをさぐることを目指す。

4.1.5 対象

4.1における対象は筆者自身である。表10は対象者である筆者自身の基本情報である。なお、【難民日本語教育の専門家としての自分を見出す】に至った当時からすでに五年以上が経過している。本Auto-TEM図は、当時から本節の執筆に至るまでの間に継続的に整理・更新されてきたものである。

表10 【難民日本語教育の専門家としての自分を見出す】に至った当時の対象者＝筆者

年齢・性別	30代・男性
職業	大学教員
母語	日本語
日本語教育関連資格	日本語教育関連修士号取得 日本語教育能力検定試験合格
日本語教育歴(日本語学校、大学等)	8年
難民を対象とした日本語教育歴 (主にNPOで)	5年 (仕事としてのものとボランティアとしてのものをあわせた期間)

【Auto-TEM図作成の手順】

Auto-TEM図を描く際には、内省や記憶のみに頼るのではなく、過去のメールでのやりとり、実践に関する記録、参加した研究会・勉強会等のメモや資料等、参考となり得るあらゆるものを用いて、それらの関係性を考慮しながら時系列に並べて描いた。Auto-TEM図作成の手順の詳細を表11に示す。表11に示すAからIの手順は、実際には行ったり来たりしながら全体を整えていった。

Auto-TEM図で示された人生の径路の分岐点となるポイントごとに時期区分を行い、それぞれの時期(I期からVII期)について、Auto-TEM図を参考にしながら自己形成と成長のオートエスノグラフィーとして自己物語を語る(書く)こととした。その際、読者を聴き手と仮定して、読者にインタビューされている状況でそれに答えているようなつもりで語る(書く)こととした。Auto-TEM図や一旦書き上げたオートエスノグラフィーを、別の日に自分自身が読者となって読み返してみたり、自己心理学や文化心理学に関するクローズドな勉強会や研究会の場等で発表を行うことでフィードバックを受けたりしながら、本論文で示す最終的な形へと整えていった。

表 11 Auto-TEM 図作成の手順

出所：土元(2020)を参考に筆者作成

A. 等至点(EFP)・両極化した等至点(P-EFP)の設定	【難民日本語教育の専門家としての自分を見出す】を EFP として設定し、【難民日本語教育の専門家としての自分を見出さない】を P-EFP として仮に設定。
B. 文章記録を通じた重要な出来事のラベル化(単位化)	文章として記録に残っているもの(関連の講座受講時に提出したレポート、難民支援 NPO とのメールのやりとり等) から、重要なできごと(自身の変容や他者との関わり)を単位として、ラベルを作成した。
C. ラベルの時系列化	ラベルを時系列に並べた。
D. 省察を通じた重要な出来事のラベル化(単位化)	文章化されていないことや重要な出来事のあいだの過程を補うために、省察を通じて細部の出来事をラベル化した。また、それらについて実際にあったことかどうかの事実確認を行った。
E. 分岐点(BFP)、必須通過点(OPP)および理論的にあり得た径路の分析	理論的にあり得た径路を分析し、BFP や OPP として捉えられるものの候補を挙げた。
F. 社会的方向づけ(SD)、社会的助勢(SG)の分析	SD、SG について分析し、②④の単位を SD や SG として捉え直したり、省察を通じて新たな SD や SG を描き入れたりした。
G. 分岐点(BFP)や必須通過点(OPP)の確定、時期区分の設定	BFP や OPP を確定し、BFP と EFP を境として質的に異なる時期を区別した。
H. 等至点(EFP)・両極化した等至点(P-EFP)の捉え直し	EFP の意味を検討し、「難民日本語教育の専門家としての自分を(再度)見出す」とした。また、単なる補集合として設定していた P-EFP についても P-EFP も「P-EFP① ある方法や価値観にとらわれたまま実践を続ける」 「P-EFP② 信念や方法が相対化されただけで今後に向けた指針が得られない」とした。
I. 第二の等至点(2nd EFP)・両極化した第二の等至点(2nd P-EFP)の設定	2nd EFP、2nd P-EFP をそれぞれ「専門家として日々の成長を実感しつつ、難民を対象とした日本語教育の実践を、自信を持って続けていくことができる」「難民を対象とした日本語教育への興味や自信を失ったり、思考停止に陥ったりして、関わるのを

	<p>やめる」とした。</p> <p>モデリング(TEM 図作成)を通じて見出された、研究者の新たな視点を 2nd EFP として設定することができたことで TEM 的に飽和したと捉え、図の作成を終了した。</p>
--	---

また、表 12 は、表 11 で示した TEM の概念の本論文における位置づけを示したものである。表中の記号は Auto-TEM 図内のものと対応している。

表 12 TEM の概念と本論文における位置づけ

出所：土元(2020)を参考に筆者作成

等至点(EFP)	<p>難民日本語教育の専門家としての自分を見出す</p> <p>→難民日本語教育の専門家としての自分を(再度)見出す</p>
両極化した等至点(P-EFP)	<p>難民日本語教育の専門家としての自分を見出さない</p> <p>→P-EFP① ある方法や価値観にとらわれたまま実践を続ける</p> <p>P-EFP② 信念や方法が相対化されただけで今後に向けた指針が得られない</p>
分岐点(BFP)	<p>BFP① 日本語教師という職業を知り、興味を持ち始める</p> <p>BFP② (難民以外対象の一般的な) 日本語教師のキャリア開始</p> <p>BFP③ 難民日本語教育の実践開始</p> <p>BFP④ 「専門家」としての役割を担い始める</p> <p>BFP⑤ 難民日本語教育の実践者としての「武者修行」の開始</p> <p>BFP⑥ 教育実践のより広い文脈における捉え直しの開始</p>
社会的方向づけ(SD)=阻害要因	<p>SD① 実践を欠いた理論のみの学習</p> <p>SD② まだまだ若手・経験不足</p> <p>SD③ NPO①での賞賛と批判(=SG⑦)</p> <p>SD④ 難民の日本語力に対する周囲からの低い評価(=SG⑨)</p> <p>SD⑤ 関連シンポジウムや勉強会への参加(=SG⑩)</p> <p>SD⑥ 地域日本語教育に関する信念</p> <p>SD⑦ 日本語教育の質に関する信念</p> <p>SD⑧ 時間は有限・仕事は大量・同僚や社会の眼(=SD⑨)</p> <p>SD⑨ 時間は有限・仕事は大量・同僚や社会の眼(=SD⑧)</p>
社会的ガイダンス(SG)=促進要因	<p>SG① 学部の恩師の評価・勧め</p> <p>SG② 母校での採用機会</p> <p>SG③ 社会的視点をもった日本語教師の増加</p>

	SG④ 難民を理解するための講座 SG⑤ 「専門家」への社会的期待 SG⑥ 大学院で学んだ理論や現場での実践の経験 SG⑦ NPO①での賞賛と批判(=SD③) SG⑧ 学習に真剣に取り組む難民 SG⑨ 難民の日本語力に対する周囲からの低い評価(=SD④) SG⑩ 関連シンポジウムや勉強会への参加(=SD⑤) SG⑪ 難民=学習者および周囲の期待(=SG⑩) SG⑫ 「支援」の社会的意義と要請(=SG⑫) SG⑬ エポケー(判断留保)という発想 SG⑭ NPO③における日本語能力向上を目指す難民の存在 SG⑮ 上司のサポーターな態度 SG⑯ 難民=学習者および周囲の期待(=SG⑩) SG⑰ 実践について対話し振り返りを促進してくれる他者の存在 SG⑱ 「支援」の社会的意義と要請(=SG⑫)
必須通過点 (OPP)	OPP① 修士課程修了 OPP② 難民に関する講座を受講する OPP③ 実践のあり方の模索開始 OPP④ 自信の獲得と喪失を連続的に体験、自負心の揺らぎ OPP⑤ 自分の信念が更新されたという実感 OPP⑥ 信念や方法を相対化し、視点を整理
第二の等至点(2nd EFP)	専門家として日々の成長を実感しつつ、難民を対象とした日本語教育の実践を、自信を持って続けていくことができる
両極化した第二の等至点(2nd P-EFP)	難民を対象とした日本語教育への興味や自信を失ったり、思考停止に陥ったりして、関わるのをやめる

4.1.6 Auto-TEM 分析およびオートエスノグラフィーの記述

【時期区分および記述方法】

Auto-TEM 作成の結果、表 5 に示したように六つの BFP が見出された。BFP および EFP から、実践者としての自己形成と成長の過程を以下の七つの時期に分けることができた。

- I 期 : 日本語教師としてのキャリアの準備段階
- II 期 : 日本語教師キャリア開始期
- III 期 : 難民日本語教育の実践開始期
- IV 期 : 難民日本語教育の専門家としてのキャリア開始期
- V 期 : 難民日本語教育の専門家としての武者修行期

Ⅵ期 : 武者修行結実期

Ⅶ期 : 「専門家」として自信を持った継続へ

以下ではまず、四つの図を示し、それぞれの時期区分にそって文章で記述していく。上述のように、エリス・ボクナー(2006)は「最後は、物語として自分の経験を記述する」としているが、その記述は多様な形で実施されている。例えば、土元(2020)はそのオートエスノグラフィーを聴衆を仮定した自己紹介(自己語り)の形式で始めている。そこで、以下では親しみやすさ、読みやすさ、わかりやすさを考慮し、Auto-TEM で描かれた人生径路を架空のインタビュー形式で記述することで、それらの問題を解消しつつオートエスのグラフィーとして人生径路を改めて描くことを試みる。こうしたことで、「オートエスノグラフィーは、親しみやすさ、読みやすさ、わかりやすさというものに欠け、読みにくく味気ない記述が多いことがある」という批判(沖潮)の克服をめざす。

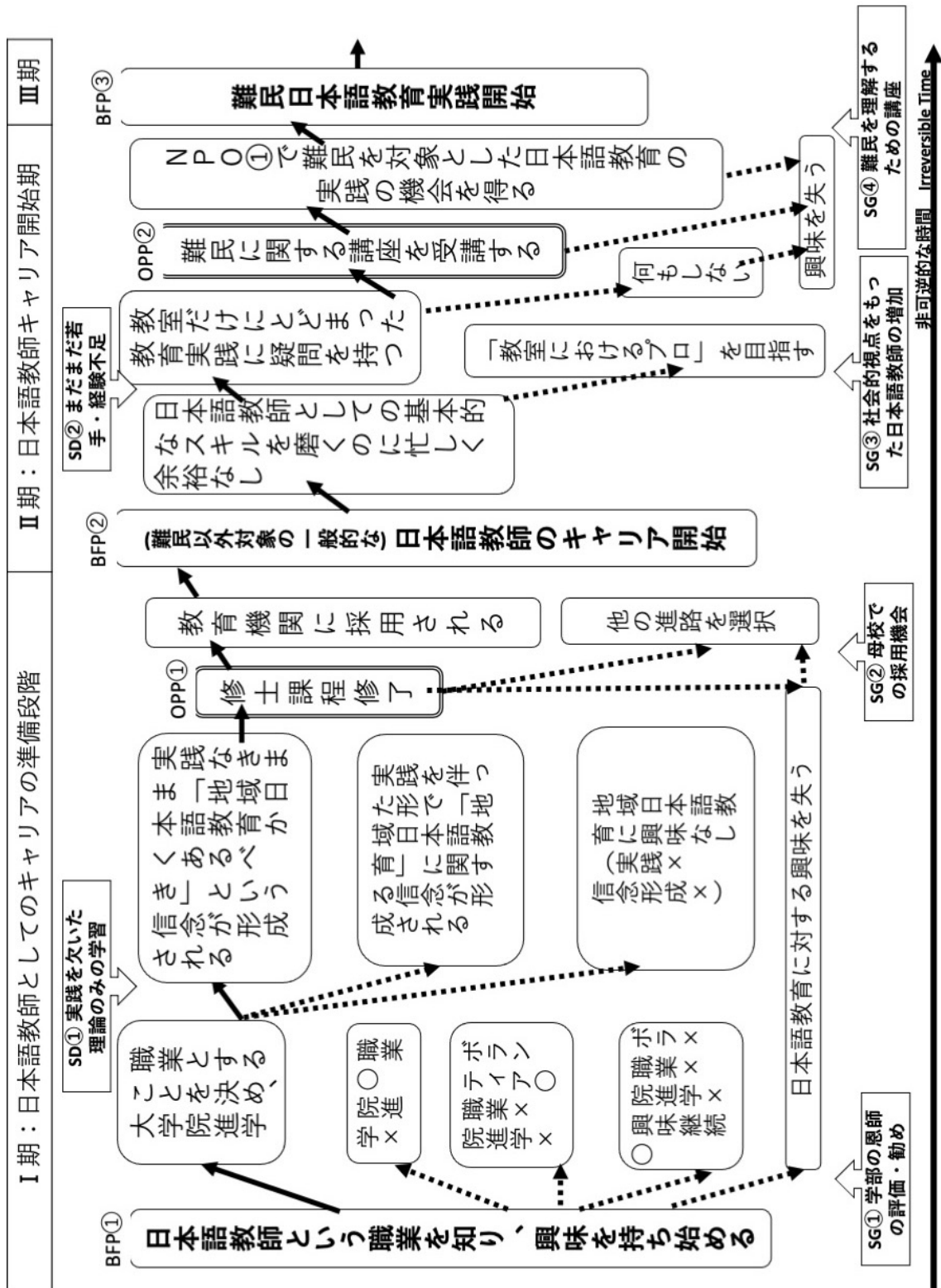


図 5 Auto-TEM 図(I期～II期)

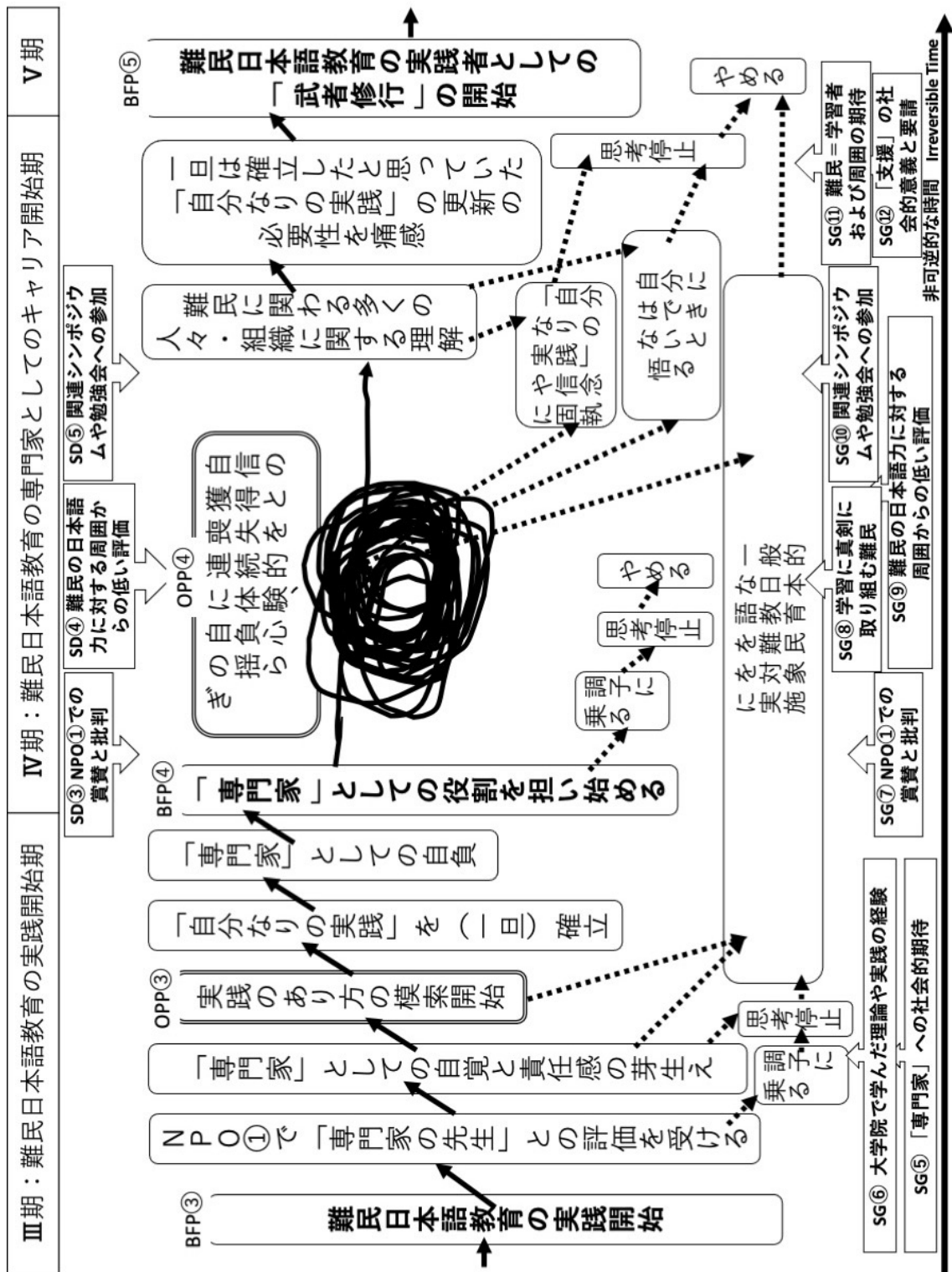


図 6 Auto-TEM図(III期～IV期)

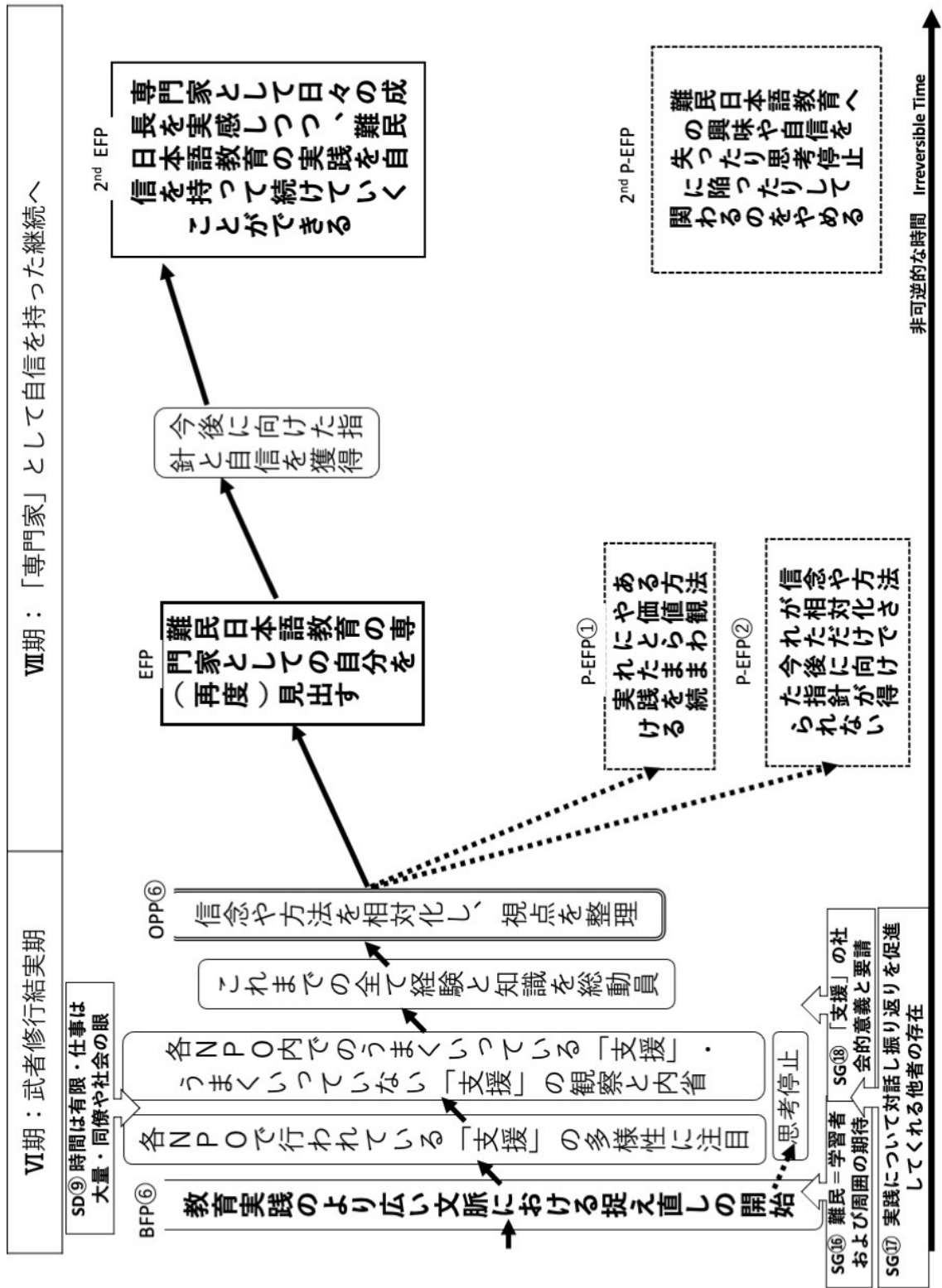


図 8 Auto-TEM 図(VI期～VII期)

【Ⅰ期：日本語教師としてのキャリアの準備段階】

——日本語教師になったきっかけを教えてください。

学部入学以前は日本語教師という職業についてよく知らなかったのですが、大学の事務室に置かれていた日本語教育に関する論集をたまたま手に取ったことがきっかけで日本語教師という職業を知り、興味を持ち始めました(BFP①)。学部の恩師は私の日本語教師としての可能性を高く評価してくださり、その先生の勧めもあって(SG①)、他大学の日本語教育を専門とする大学院の修士課程に進学しました。大学院での理論の学習は私がその後、難民を対象とした日本語教育に関わる際にも大きな助けとなったのですが、地域での日本語教育について実践の場を得ることのないまま理論を学習したこと(SD①)で、「地域日本語教育かくあるべき」という信念だけが形成されてしまいました。例えば、地域の生活者を対象とした日本語教育では同じ地域の生活者としてともに生きる存在だから学習支援者を「先生」と呼ばせるべきではない、といった感じです。それが、後に難民を対象とした日本語教育に関わった際に違和感を覚える原因となるのですが、もちろんそのときにはまだそんなことは考えてもいませんでした。

——その後、修士課程を修了して(OPP①)すぐに日本語教師になったのですか。

ええ。すぐに修士課程を修了した大学の日本語のセンターで採用してもらえたおかげで(SG②)、他の進路について考えたり迷ったりすることなく、スムーズに非常勤の日本語教師としてのキャリアを開始することができました。

【Ⅱ期：日本語教師キャリア開始期】

——実際に日本語教師として働き始めてみて(BFP②)どうでしたか。

幸運にもすぐに非常勤の日本語教師としての職を得ることができた私は、日本語教師としてのキャリアを開始することができたのですが、当初はまだまだ若手で経験も不足していたということもあり(SD②)、教室内活動とそのための準備や技術の向上に注力していました。ですが、一年ぐらい経つころには「そもそも教室の内外を分けて考えること自体どうなのだろう」といった疑問が生じ始めます。「実生活で役に立つ」「実社会で役に立つ」「教室の外で役に立つ」といったことを目指す日本語教育は、教室内は実生活・実社会ではないと言っているように感じられ、教室の中の人間関係を活かしたコミュニケーションこそ必要なのではないかと感じ始めたのです。

時代はちょうど、社会的視点をもった、社会派の日本語教師が増えているころでした。もしかしたらそれよりも前からたくさんいたのかもしれませんが、実際の数として増えていたかどうかはわからないのですが、そのように感じていました(SG③)。社会派の日本語教師の存在(に関する認識)に精神的に後押しされて、何か社会的なこと(と感じられること)を学ぼうと思い Google で検索し、たまたま見つけたのが、NPO①が主催する難民に関する講座(SG④)でした。

——講座を受講したことで(OPP②)難民のことを知ったのですね。

ええ。難民ということばは聞いたことがありましたし、インドシナ難民について学校で勉強したことがあったり、大学の先輩にインドシナ難民の方がいたり、何となく知ってはいましたが体系的に学んだのはそれが初めてでした。日本語教師として難民について何かできないかと考えた私は、NPO①にボランティア登録することにしました。講座受講の約半年後に連絡があり、難民を対象とした日本語教育の実践の機会、つまり難民の方に日本語を教える機会を得ることができました。

【Ⅲ期：難民日本語教育の実践開始期】

——実際に、難民の方に日本語を教え始めてみて(BFP③)どうでしたか。

最初のうちは1対1の個別対応でしたが、難民の方々の背景や思い、来日の経緯などを少しずつ学ぶことができ充実した時間を過ごしていました。また、そのころ修士号を持っていて大学で教えていたことも関係していたと思いますが、NPO①では「専門家の先生」という扱いを受けているのを感じました。そのように扱われることで自分は専門家なのだと自覚し始め、責任感も芽生え始めます。「専門家」への社会的期待(SG⑤)と大学院で学んだ理論や実践の経験(SG⑥)とがあいまって、難民に対する日本語教育のよりよい実践のあり方を模索し始めます(OPP③)。文化庁(2019)が後に指摘する「難民等に対する日本語教師には、他の活動分野とは異なる資質・能力が求められる」ことをなんとなく感じていたため、そのような資質・能力を身につけて、大学院で学んだ理論や実践の経験(SG⑥)を活かして「専門家」として社会的期待(SG⑤)に応えよう、そのためにはよりよい実践のあり方を考える必要があると思ったのです。

模索していく中で、「自分なりの実践」のあり方を一旦確立します。一旦と言ったのは、後でそれではだめだと思えることになるからです。「自分なりの実践」というのは簡単に言えば、教科書等で前から順番に教えるというのではなく、難民の方の語りの中から即興でその日そのときの学習項目や目的・目標を考えて教えるというものです⁵⁷。そのような中で「専門家」としての自負を抱くようになっていきました。

【Ⅳ期：難民日本語教育の専門家としてのキャリア開始期】

——「専門家」であることを自覚するだけでなく自負するようになったのですね。

自信とか誇りのようなものを感じていたのだと思います。そのころから論文の執筆を依頼されたり、シンポジウムやクロードな集まりに呼ばれるようになったりと、実質的に「専門家」

⁵⁷ ここで言う自分なりの実践のあり方というのは、おおよそ以下の流れによるものである。まず①雑談から始まり、雑談を通じて②新規学習項目を日本語教師／支援者の頭の中で決定し、③雑談内容の文章化しながら、④文章化された学習者のことばの中から学習項目の焦点化を行う。その上で、その文章を⑤学習者自身が修正し、⑥音読していく。⑦質問の時間を取った上で、⑧Q&A形式で新規項目を使いながら意味用法の提示・確認を行う。⑨新規学習項目についての例文作成し、⑩新規項目の練習を行い、⑪自由会話(必要に応じて①の雑談内容の繰り返し)、⑫まとめと展開させていく。詳しくは伴野(2014)を参照されたい。

としての役割を担うようになっていきました(BFP④)。ただ、そのころからNPO①の人々から単に「専門家」として扱われ感謝されるというだけでなく、褒められもするけれども批判もされるようになりました(SD③=SG⑦)。先程言った「自分なりの実践」が何をしているのか分かりにくかったということがあったのかもしれませんが。教科書であれば何ページ進んだとか、漢字であれば何字書けるようになったとか、日本語能力試験対策であれば試験の合否や点数でわかりやすく示すことが可能である一方、私の考えた実践はそのあたりが見えづらいものだったと今となれば考えられます。また、自分が日本語を教えていた難民の方の就労先の上司など、難民=学習者の周囲の方に会う機会も増え、その中で「日本で暮らしているのだからもっとできるようになっていてもいいのに」と言った声が聞かれるようにもなりました(SD④=SG⑧)。日本語学習歴の短さを考えると十分すぎるほどできているように思われましたし、日本語学習に真剣に取り組んでいる様子(SG⑦)を実際に見ている私にとってそのような反応は意外で、解せないという思いもあったのですが、なんとなく自分が責められているような気もして、自信を得たり失ったりを繰り返す中で自負心の揺らぎを経験しました(OPP④)。

———自信を得たり失ったりを繰り返す中で自負心が揺らぐのは、精神的にも大変ですね。

そうですね。でも迷ったり苦しんだりしながらも、難民関連のシンポジウムや勉強会への参加は続けていました(SD⑤=SG⑩)。その結果、難民に関わる多くの人々・組織について理解をすることができ、それまでの自分が関わり理解していた世界が狭いものだったことを意識する中で、一旦は確立したと思っていた「自分なりの実践」を更新する必要があることを痛感するに至りました。NPO①からの賞賛と批判(SD③=SG⑦)、難民の日本語力に対する周囲からの低い評価(SD④=SG⑧)、関連のシンポジウムや勉強会への参加(SD⑤=SG⑩)は、学び直したり考え続けたりする動機につながるものでもありつつ、教えることもそもそも考えることもやめてしまいたくなる、ある意味でつらい状況でもあったのですが、そこで得た自信の獲得と喪失を連続的に体験して自負心が揺らぐ(OPP④)という感覚が、自分にとって大きな契機であったことは間違いありません。

【V期：難民日本語教育の専門家としての武者修行期】

———それで、その後どうしたんですか。

自分の世界を広げるために、NPO①以外にも実践の場を求めようになりました。武者修行の始まりです(BFP⑤)。Google検索で見つけたNPO②とNPO③に連絡をとり、それぞれで難民を対象とした日本語教育に関わらせてもらうことにしました。

NPO②とNPO③に関わらせてもらい始めてすぐ、NPO②・③ともに「支援者」を「先生」と呼ばせていることに気づき、違和感を覚えます。実践を欠いた理論のみの学習(SD①)の結果得た「地域日本語教育かくあるべき」という信念(SD⑥)があったためです。ただ、ここで自分の違和感を直接ぶつけるようなことはせず、NPO②・③両方で様子を見ることにし

ました。エポケー(判断留保)という発想(SG⑬)とその重要性を修士時代に学んでいてそれを思い出したからです。

どこのNPOかわかってしまうので詳細は控えますが、判断を留保して観察したことでNPO②・③それぞれで、対象者に「先生」と呼ばせる意味と意義があるのだと自分なりに納得することができました。その結果「地域日本語教育かくあるべき」という信念(SD⑥)が、自分の中で更新された、「べき」だけでは語れないものがあると実感すること(OPP⑤)ができました。

「先生」と呼ばせていることに納得したのも束の間、今度は質の低い実践を行うNPO③に苛立つようになっていました。その背景には、質が高いとか低いとか感じたり判断したりする日本語教育の質に関する信念(SD⑦)がありました。ただ、このときにはすでにエポケー(判断留保)という発想(SG⑬)とその重要性について単なる知識としてではなく体験的にも理解できていたこともあって、NPO③を批判するのではなく、NPO②とNPO③の間になぜ質の差を感じるのか、自分のモノサシを内省するという方向に向かいました。

どのような差が実際にあったかもどのNPOかわかってしまうので詳細は控えますが、NPO③にも日本語能力向上を目指す難民の存在(SG⑭)がいたことが自分自身を振り返る動機づけになりました。その頃は仕事も大量に抱えていて、同僚や社会の眼も気になる状況に身を置いていました(SD⑧)。ですが、上司のサポータティブな態度(SG⑮)があって、自分の信念や一旦は確立したと感じていた「自分なりの実践」について、もう一度よく考えることができました。その中で「自分なりの実践」はそれなりにいいところまで行っていたと再評価するに至ったのです。

【VI期：武者修行結実期】

——「自分なりの実践」の再評価というのは具体的には？

先程お伝えしたように、「自分なりの実践」というのは簡単に言えば、教科書等で前から順番に教えるというのではなく、難民の方の語りの中から即興でその日そのときの学習項目や目的・目標を考えて教えるというものですが、もともとは日本語教師である私と学習者である難民の方についてしか視野に入っていませんでした。ですが、難民日本語教育の場合には、一人ひとりの難民に関わる人が多いこともあって、二者間関係だけでなく、様々な関係者・支援者らにとっても分かりやすい教育実践・価値提供という視点が必要だと思い直し、より広い文脈で教育実践を捉え直すことにした(BFP⑥)のです。

限られた時間の中で仕事は大量にありました。非常勤講師として複数の大学で日本語教育のクラス担当だけでなく、複数のNPOや個人的なつながりの中で難民に対する日本語教育に関わっていました。その中には自宅や勤務先から2時間程度かかる現場もありました。こうした状況において同僚や社会の眼も気になる中にある(SD⑨)のは変わらなかったのですが、難民＝学習者および周囲の期待(SG⑯)、「支援」の社会的意義と要請(SG⑱)について実感していたこと、そして何よりも、実践について対話し振り返りを促進してくれる他者、特にNPO

のコーディネーターや他の日本語教師や学習支援者の存在(SG⑰)に助けられて、各NPOで行われている支援の多様性に注目し、各NPO内でのうまくいっている支援とうまくいっていない支援について観察と内省を行う中で、これまでの全て経験と知識を総動員しながら、信念や方法を相対化し、視点を整理(OPP⑥)することができました。その中で、当事者である難民の方々や日本語教師や学習支援者のみならず、難民の方々が生きる文脈や難民支援全体を環境、システムとして捉えることで、難民日本語教育をより広い支援の枠組み全体の中に位置づけ直すことができたのです。

【Ⅶ期：「専門家」として自信を持った継続へ】

——そのようにして「専門家」として再び自信を獲得していった？

そうですね。支援の枠組み全体の中に難民日本語教育を位置づけ直すことで、難民日本語教育の専門家としての自分を(再度)見出すこと(EFP)ができました。そうなってなければ、ある方法や価値観にとらわれたまま実践を続けたり(P-EFP①)、信念や方法が相対化されただけで今後に向けた指針が得られないままになったり(P-EFP②)していたかもしれません。実際、難民日本語教育への興味や自信を失ったり思考停止に陥ったりして関わるのをやめていた(2nd P-EFP)かもしれない瞬間は、実践開始(BFP③)以降、常にあったように思います。ですが、今後に向けた指針と自信を獲得することができた私は、専門家として日々の成長を実感しつつ、難民日本語教育の実践を自信を持って続けていくことができる(2nd EFP)自分を見出すに至ることができたと思っています。

4.1.7 考察 ——モデルの生成

以上、Auto-TEMの作成とそれをもとにしたオートエスノグラフィーの記述を行った。最終的に見出された第二の等至点(2nd EFP)は「専門家として日々の成長を実感しつつ、難民日本語教育の実践を自信を持って続けていくことができる」であった。

以下では社会的方向づけ(阻害要因、SD)と社会的助勢(促進要因、SG)、必須通過点(OPP)に注目して本論文から導き出せる範囲でモデルを生成する。SD、SG、OPPに注目するのは、これらは筆者の個人的な経験を越えたものと捉えられるからである。これらと第二の等至点(2nd EFP)、両極化した第二の等至点(2nd P-EFP)をあわせることで人材養成の際に参照可能なモデルとして知識生産(ギボンズ編著 1994/1999)を行っていきたい。

まず、SD、SGについて考えたい。Auto-TEMおよびそれをもとにしたオートエスノグラフィーの記述から、筆者が専門家として日々の成長を実感しつつ、難民日本語教育の実践を自信を持って続けていくことができる(2nd EFP)自分を見出すに至るまでに、様々なSD、SGがあったことが示された。それぞれ大まかに分類すると、SDについては知識や理解、スキルや経験の不足(SD①、SD②)、過去の学習・経験から得た凝り固まった信念(SD⑥、SD⑦)、本務での多忙(感)や周囲の目(SD⑧=SD⑨)、SGについては精神的な支えとなり行動選択を後押ししてくれる他者(SG①、SG③、SG⑮)、日本語教師となることの促進要因(SG②)、難民

を知る促進要因(SG④)、日本語教師の養成課程や現場での学びや経験(SG②、SG⑥、SG⑬)、社会的な期待や要請(SG⑤、SG⑫、SG⑱)、難民=学習者やその周囲の姿勢や期待(SG⑧、SG⑪、SG⑭、SG⑯)、実践について対話し振り返りを促進してくれる他者(SG⑰)がそれぞれあったと考えられる。また、批判と賞賛(SD③=SG⑦)、難民の日本語力に対する周囲からの低い評価(SD④=SG⑨)、難民日本語教育に関するより広い文脈を理解する機会(SD⑤=SG⑩)はSDとしてもSGとしても働いていたため、自信の獲得と喪失を連続的に体験、自負心の揺らぎ(OPP④)を経験することとなったが、オートエスノグラフィーの記述にあるようにこれは筆者にとって大きな契機であった。

OPPについては、それぞれ「修士課程修了(OPP①)」は「日本語教師になる」、「難民に関する講座を受講する」(OPP②)は「難民を知る」、「自信の獲得と喪失を連続的に体験、自負心の揺らぎ(OPP④)」は「迷い・戸惑い」、「自分の信念が更新されたという実感(OPP⑤)」は「信念や方法が更新された実感」とすることで他者と共有可能な汎用性が高い記述とすることが可能である(OPP③、⑤はそのまま)。上記のSD、SGとあわせてモデル生成を行うことができるだろう。これらと第二の等至点(2nd EFP)、両極化した第二の等至点(2nd P-EFP)をあわせることで人材養成に利活用可能なモデルとするが、その際、全ての人が専門家となる必要はないため「専門家」ということばは使わないこととする。

このようにして生成したのが図9である。これは筆者一人を対象に行ったAuto-TEM分析とオートエスノグラフィーの記述がもととなっており、一般化を目指したものではない。そうではなく、日々の実践の振り返りを行うワークショップを行ったり、個々人が今後の自己形成と成長を考えたりする際の参照モデルとして機能することを目指したものである。すなわち、このモデルの通りに成長したかどうかを確認するというのではなく、このモデルをどのように考えるのか、このモデルを見て自分自身の状況をどのように意味づけ、解釈するかを考えるための材料になりうるということである。また、このモデルから考えられる阻害要因・促進要因について人材養成のデザインに反映するための検討素材となるだろう。

図9において、最も重要なのは上から下に向かう矢印で表される阻害要因と逆向きの矢印である促進要因に挟まれた「迷い・戸惑い」である。これがどのような質のものになるかは、どのような阻害要因・促進要因がその際に強く働くかによって変わってくると思われる。また、これらの要因はそれぞれ一つずつ働くということではないだろうし、時にはある種の阻害要因・促進要因に自分自身でも気づいていないがその力を受けて「迷い・戸惑い」が生じる可能性もあるだろう。その意味でこの「迷い・戸惑い」が何に関するものなのかは多様なものが想定されるが、その矢印の先にあるものが「信念や方法が更新された実感」であることを考えれば、この「迷い・戸惑い」は「難民日本語教育に関わる信念や方法に関する迷い・戸惑い」であると大きくまとめることができるだろう。なお、長くなるため、以下、単に「迷い・戸惑い」と言った場合にも「難民日本語教育に関わる信念や方法に関する迷い・戸惑い」を指すこととする。

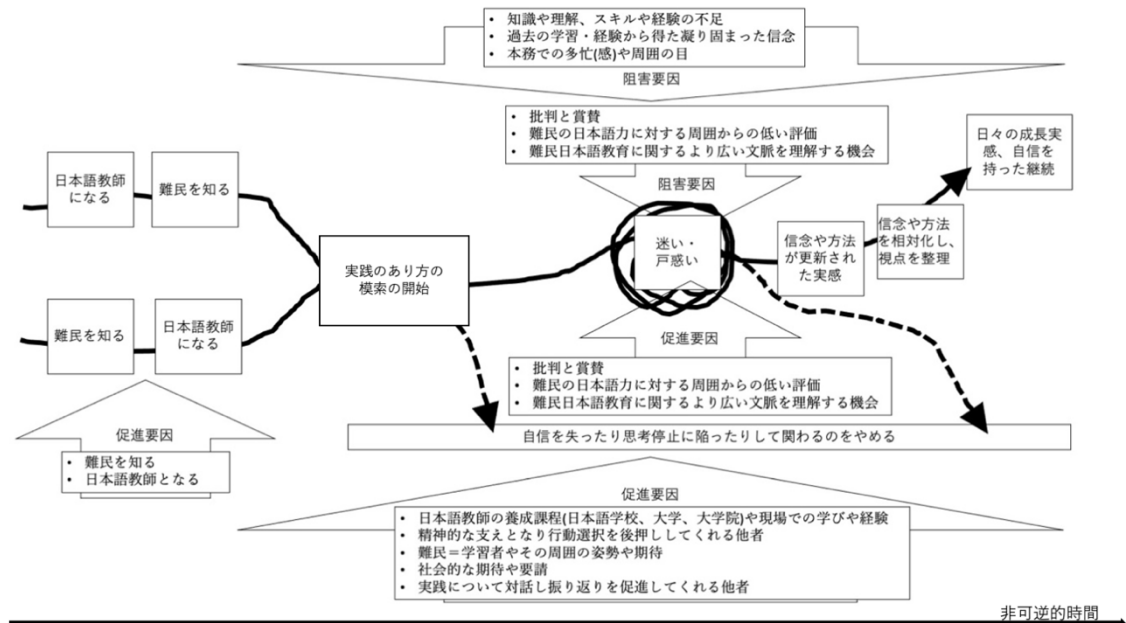


図 9 難民日本語教育の人材養成のための自己形成と成長のモデル

出所：筆者作成

4.1.8 Auto-TEM 分析のまとめ

以上、4.1 では「難民日本語教育」の実践者として、筆者自身がどのように自己形成、成長をしてきたかについて、Auto-TEM をもとにオートエスノグラフィーを作成した。これにより、筆者自身が「難民日本語教育」の実践者が専門家となっていく、専門家としての自己を確立していくその形成と成長について描くことができたと考えられる。また、Auto-TEM およびオートエスノグラフィーの記述をもとに、難民日本語教育の人材養成のための自己形成と成長のモデルを作成した。

だが、Auto-TEM の分析だけでは筆者自身の内面の動きまでは十分に理解できない部分が課題として残った。そこで4.2 では、対話的自己(ハーマンス・ケンペン 1993/2006)を用いてより内面に焦点を当てて分析を行っていく。

4.2 「難民日本語教育」人材の成長過程における自己内対話

4.2 では、筆者自身の自己形成・成長過程について、特に内面の変化に焦点化して分析・考察を行う。またそれにより、難民を対象とした日本語教育の実践者の変容過程を事例としてまとめ、今後民間セクターで難民を対象とした日本語教育に関わろうとする人々の参考材料として示すことを目指す。分析手法としては「対話的自己」(ハーマンス・ケンペン 1993/2006)を用いる。七つの時期を経て、様々な外部ポジション「〇〇から見た自分」と内部ポジション「ボランティアとしての自分」「難民を対象とした教育実践者としての自分」「大学教員・研究者としての自分」との間の自己内対話を通じて、筆者自身の中の様々な声が矛盾なくまとめられていったことで「『専門家』としての自分」という統合された新たな内部ポジションを得ることができたことを確認する。

4.2.1 目的

難民支援としての日本語教育の暗黙知を言語化・体系化することで多くの人が共有・参照可能な知とし、また同時に人材養成のための環境を整備していくにはどうすればよいのか。さらに、日本語教育を含む難民支援全体の底上げをはかるにはどうすればよいだろうか。ここでは、筆者自身の自己形成・成長過程について、特に内面の変化に焦点をあて分析・考察を行う。それにより、難民を対象とした日本語教育の実践者の変容過程を事例としてまとめることで、今後、難民を対象とした日本語教育に関わろうとする人々の参考材料として示すことを目的としたい。

4.1 で既に難民日本語教育の専門家としての自己形成および成長がどのような人生径路を経て実現されたのかを Auto-TEM(土元 2020)を用いて描き、その上で NPO や個人による民間における難民日本語教育の人材養成の際に参照可能なモデルを示した。4.2 では、4.1 で示した Auto-TEM 分析の結果に、対話的自己による分析・考察を加えることで、質的研究としてさらに厚い記述(thick description)を目指す。

4.1 では、難民日本語教育の実践の中で経験や知見を蓄積してきた者として筆者自身を対象とし、その過程で何をどのように学び(直し)、自己形成・成長してきたのかについてモデル化を行った(以下、研究①)。だが、研究①はその過程における心理的变化については十分に扱いきれていない。そこで、本論文では自己内対話に注目し、筆者自身の難民日本語教育実践者としての自己形成・成長について、さらに詳細な変容過程を明らかにする。それにより、参考材料としてより意味のある、記述としてより厚いものとしていく(以下、研究②)。

4.2 で扱う研究②では、4.1 で描いた Auto-TEM 図および記述(研究①)をもとに、その過程における多様な自己同士の対話について「対話的自己」(ハーマンス・ケンペン 1993/2006)の観点から考察を行う。

対話的自己は、ハーマンスらによって提唱された比較的新しい自己論である。溝上(2008)は、対話的自己は W.ジェームズの自己論に M.バフチンの「多声性」概念を統合させてできた自己

論だと指摘する。また、「自己の世界には、無数の「私」や私に関わる他者やモノ、そして私の人生の出来事が存在している。(中略)これらの一つひとつは、独立している場合もあるが、たいいていの場合多かれ少なかれ相互に関連しあい、互いに位置を与えながら存在している」という。図 10 は対話的自己における自己世界における私(I)ポジションを示している。対話的自己では自己世界は大きく二つの円世界に分けられる。一つは「内部ポジション」と呼ばれ、そこでの点(●)は「私」だと感じられるさまざまな「I(私)ポジション」を示している。もう一つは「外部ポジション」と呼ばれるものである。他者やモノがそこに相当する。ここでの子どもや同僚は、客観的な存在としての子どもや同僚を意味しない。自己の世界に内在化された私の子どもであり私の同僚である。対話的自己論では、このようなポジション同士の関係を、声(voice)によってつなぐ対話的關係として捉える。各ポジションに声が授けられることにより、語りの場が生じるのである。なぜそういう声を発するのか、他のポジションと声を交わしたときに、そのポジションはどのような声を発するのか。そうした声同士の対話が自己物語、自己の意味を構築することになるのである(溝上 2008)。

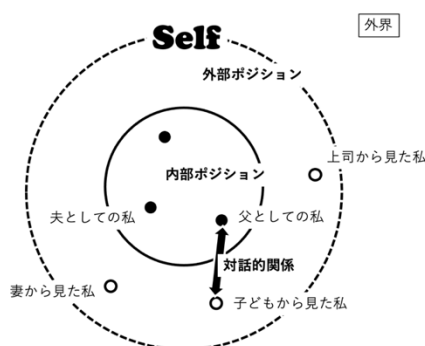


図 10 内部ポジション・外部ポジションと外界、ポジション同士の対話関係

出所：溝上(2008) pp.114 を参考に筆者作成

4.2.2 対象

研究①と同じく研究②の対象は筆者自身である。表 13 は本論文の対象者である筆者自身の基本情報である。なお、【難民日本語教育の専門家としての自分を見出す】に至った当時からはすでに五年以上が経過している。

研究②においても何度も書き直し・描き直しを行い、研究会発表、学会発表、同じ分野の研究者によるフィードバック等を経て現在のものとなった。その過程を経て、考慮可能な、あるいは考慮すべき事柄や関係性が全て出て、これ以上書き直し・描き直しは難しいというところにまで至ったという意味で、理論的飽和(フリック 2007/2011)に達したと判断した。理論的飽和とは「データ解釈は、データの統合作業と同様、『理論的飽和』に達した際に終了する。『理論的飽和』とは、これ以上コード化やカテゴリーの検討を行っても、新しい知見は出てこないと判断される段階のことをさす」(フリック 2007/2011)。

表 13 【難民日本語教育の専門家としての自分を見出す】に至った当時の対象者＝筆者

年齢・性別	30代・男性
職業	大学教員
母語	日本語
日本語教育関連資格	日本語教育関連修士号取得 日本語教育能力検定試験合格
日本語教育歴(日本語学校、大学等)	8年
難民を対象とした日本語教育歴 (主にNPOで)	5年 (仕事としてのものとボランティアとしてのものをあわせた期間)

4.2.3 対話的的自己による分析・考察

4.1の研究①におけるAuto-TEM分析が示しているように、筆者が【難民日本語教育の専門家としての自分を見出す】に至るまでの過程は七つの時期に区分可能であった。以下、このおおよその時期区分に従い、それぞれの時期において筆者自身の自己内対話がどのようになされたかについて分析を行う。おおよそ述べたのは、最後の二つの時期(VI期・VII期)に関しては一枚の図で描かれ、一つの節で記述されることになるためである。

なお、多少日本語として座りが悪くならないとしても基本的には、内部ポジションについては「●●としての自分」、外部ポジションについては「○○から見た自分」という表現で統一する。また、II期以降について、外部ポジションに関わる複数の人々を全て書き出すことで煩雑になることを避けるため、特に意図がない限り、同じカテゴリーと見なすことができる人々(例えば、同僚)については図中においても本文においても一人ずつに分けることなく示すこととする。また、4.2では考察のための節を別途立てるのではなく各項において考察も同時に進めていくこととする。その際、必要に応じて第3章で議論したモード論(ギボンズ編著1994/1997)も参照する。

【I期：日本語教師としてのキャリアの準備段階】

I期「日本語教師としてのキャリアの準備段階」は筆者自身が日本語教育学の大学院修士課程に在籍していた時期と重なる。ここで現れる内部ポジションは「大学院生としての自分」だけである。修士課程の学生として修士論文を書かなければならないことから外部ポジションとして「指導教員から見た自分」がある。この外部ポジションとの対話の中で、筆者は待遇コミュニケーション(蒲谷2003)と呼ばれる理論的枠組みを内面化する。後に(III期)執筆することになる学術論文(伴野2013)において「待遇コミュニケーション」の立場から、難民日本語教育について論じていることから、I期におけるこの自己内対話は筆者の教育観・学習観・コミュ

ニケーション観に大きく影響することとなる。

また、この時期に地域日本語教育の専門家の授業を大学院で受ける。その際、筆者は地域日本語教育の実践の現場を持たないままに、理論的な学習のみをもって「地域日本語教育かくあるべし」という信念を形成する。日本語教師としての経験もなく、未熟な存在である「大学院生としての自分」と

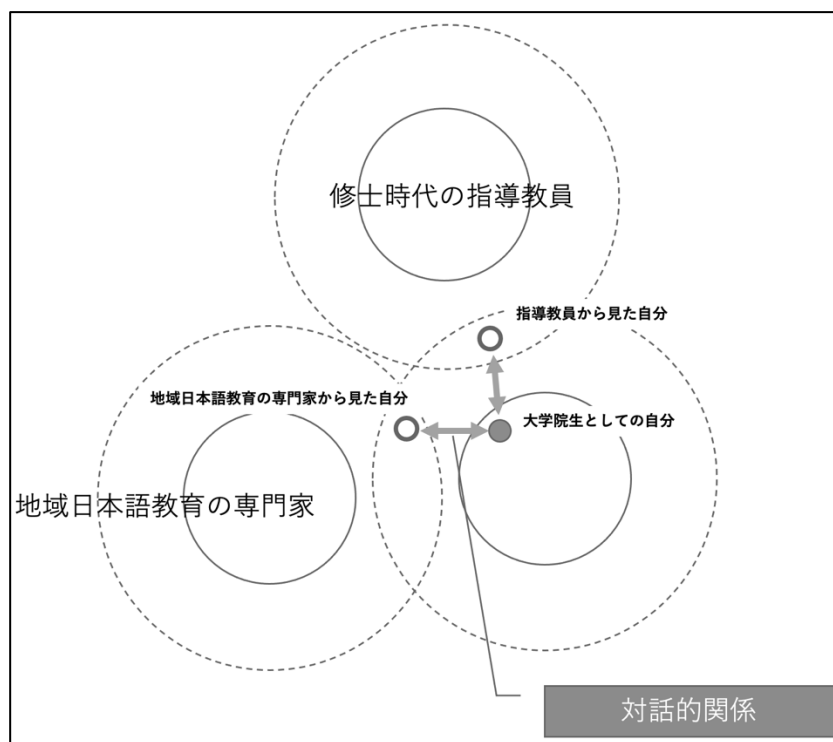


図 11 対話的自己(I期)

いう内部ポジションと、「地域日本語教育の専門家から見た自分」という外部ポジションの対話的關係が、信念や価値観のレベルにまで影響を及ぼしたのである。この信念は具体的には「地域の日本語教室は同じ地域住民が会う場であるのだから、先生という呼称を用いるべきではない」といった類のものであった。年齢的にも若く、学びの時期にあった「大学院生としての自分」という内部ポジションは、「地域日本語教育の専門家から見た自分」という外部ポジション——しかも、その専門家から評価されていると感じていた——との対話の中で、そのような信念を、まるで何かに感染したかのように内面化していったのである。

この時期にはさらに、エポケー(判断留保)(フッサール 1913/1979)の重要性や「日本語教育は人の幸せに貢献できる学問・実践領域である」といった考え方も身につけていった。I期は筆者にとって、よくも悪くも様々な学術的な価値観や考え方を内面化する時期であった。

【II期：日本語教師キャリア開始期】

II期において、筆者は日本語教師の職を得た。内部ポジションとして「駆けだし日本語教師としての自分」が現れ、まだまだ若手で経験不足ということもあり、「同僚・コーディネーターから見た自分」という外部ポジションを意識しつつ、教室活動とそのための準備や技術の向上に注力する。

実際に学期が始まり、授業を行う中で、「学生から見た自分」という外部ポジションが意識されるようになっていく。その結果、「駆けだしかどうか関係なく日本語教師としての自分」という内部ポジションが意識されるようになる。日々の授業準備、授業、授業後の業務に取り組む

中で、少しずつではあるが、自分が教師として求められていることも理解できるようになり、また、日本語教師としての基本的なスキルを十分に身につけ、学校内のシステム等も理解できてきた。そのような中で次第に「駆け出し」としての二つの内部ポジションだけでなく、「社会派でありたい存在としての自分」という内部ポジションが現れる。I 期にあたる修士時代から社会的視点をもった日本語教師の増加を感じていたが、この時期に至って「社会派日本語教師から見た自分」という外部ポジションを意識し始める。これは実際に社会派日本語教師が自分を見ていたかどうかの問題ではない。つまり、「社会派でありたい存在としての自分」という内部ポジションは、実際に誰かに見られていたかどうかではない。自意識過剰だったと言えるかもしれないが、「社会派日本語教師から見てどう見えるかを意識する自分」がそこにはあったのである。

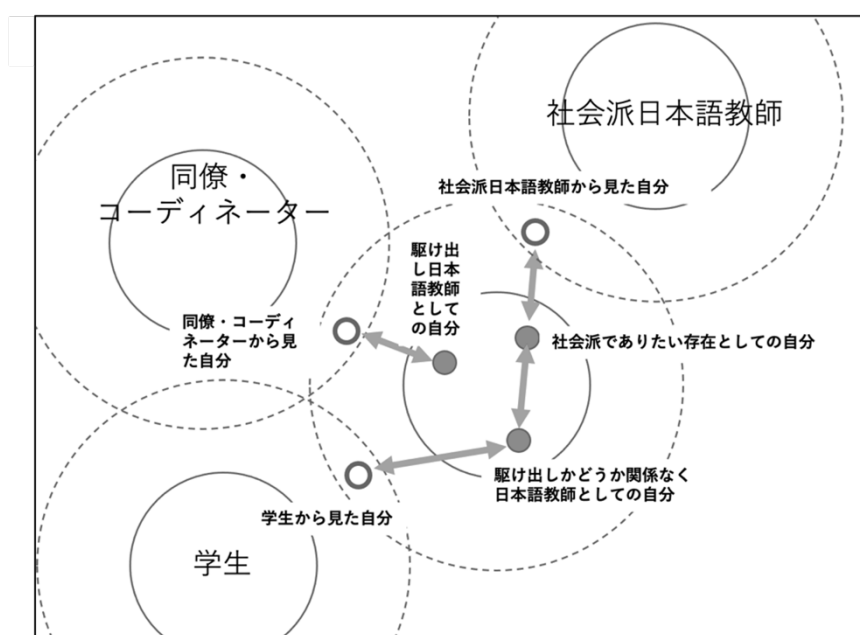


図 12 対話的自己(II期)

II 期にあたる期間中に香港での職を見つけ、専任教員として働き始めた筆者は次第に「駆け出し」ではなくなっていった。より正確には、他者から「駆け出し」とは見られなくなり、同時に、自己認識としても「駆け出し」の教員とは意識することはなくなっていった。職場で頼りにされていると実感するようなことが多くなっていったことで、「同僚・コーディネーターから見た自分」との対話の質が変化していったことも影響していたように思われる。その結果、筆者自身の中で「社会派でありたい存在としての自分」という内部ポジションがより明確になっていった。

香港で二年間働いた後、日本に帰国することに決めた。その際、何か新しいことを始めようとインターネットで検索をする中で、偶然見つけた NPO①で定期的に行われている難民支援に関する講座を受講する。「社会派でありたい」から「実際に社会派であろう」に変わっていった時期であった。講座受講時にはまだ香港在住であったが、そのためだけに一時帰国をするほどであった。

講座受講の半年後に、何気なく NPO①のサイトを見ていた際に難民を対象とした日本語教育を行える人を募集しているのを偶然見つけたことで、難民日本語教育の実践の機会を得ることとなった。後で知ったことだが、NPO①はこのとき日本語教師の協力者を外部に向けて初めて募集したということであった。NPO①がそのタイミングで募集をしたことも言ってみれば偶然のことだったと言える。

II 期はまさに偶然の連続であった。筆者は、特に難民を対象とした実践の場を求めていたわけではなかった。日本に帰国しようというタイミングで、偶然インターネット上で見つけた講座を受講した。また、それまで日本語教師の協力者を求めることのなかった NPO①が偶然そのタイミングで日本語教師を探していた。さらに、それを偶然知った筆者が応募し、機会を得たのである。それは、無償のボランティアとしての関わりであったが、III 期で示すように「社会派でありたい存在としての自分」という内部ポジションが満たされるのには十分なものであった。その意味で、II 期から III 期に移行するころには、「社会派でありたい存在としての自分」は「社会派日本語教師としての自分」に変容していたと言えるだろう。

【III期：難民日本語教育の実践開始期】

III 期において、筆者は難民日本語教育の実践を始める。その中で他の場面や対象における日本語教育と、難民を対象とした日本語教育とは大きく異なることに気づき始める。例えば、難民を対象とした日本語教育の場合、それまでどのような形で学んできて

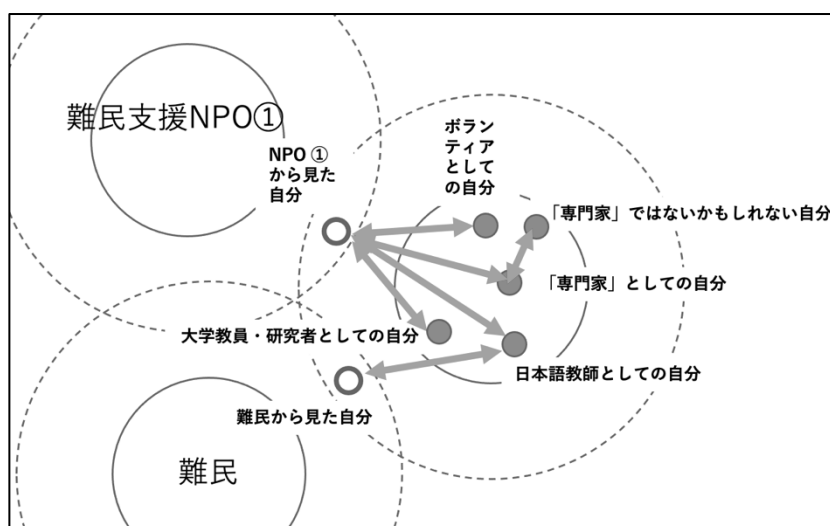


図 13 対話的自己(III 期)

いるのか、学習の履歴をたどるのが非常に難しいことということがあげられる。これまで何を学んできたのか(いないのか)がわからないのであれば臨機応変に対応⁵⁸をすればよいというだけで、特に困ったというわけでもなかったが、大学等で留学生に日本語を教えるのとは大きく違った世界であることを実感していた。

そのころ、筆者は期せずして「専門家」という評価を受けることになる。内部ポジションが

⁵⁸ この時点でモード論(ギボンズ編著 1994/1997)を知っていたわけではないが、このような在り方は極めてモード II 的である。

「専門家でありたい存在としての自分」ではなく「社会派でありたい存在としての自分」であったことから明らかなように、筆者の自己認識としてII期において「専門家」という観点はなかった。小学館のデジタル大辞泉(<https://daijisen.jp/digital/>)によれば、「社会派」とは「現実の社会問題に重きをおく傾向。また、そのような人」のことである。辞書的定義においても「社会派」ということばに専門性の有無は含まれていないし、この当時そのような意識は自分自身持ち合わせていなかった。

その意味でIII期の最初における内部ポジションは「ボランティアとしての自分」と「日本語教師としての自分」であった。難民=学習者から教師として、あるいは個人として期待されるものはあったかもしれないが、「難民から見た自分」という外部ポジションと、「日本語教師としての自分」とは特に大きな相違が意識されることはなかった。

だが、外部ポジション「NPO①から見た自分」については、そのあたりの事情は大きく異なっていた。NPO①は筆者のことを「専門家」として扱うようになったのである。「NPO①から見た自分」が「専門家」役割に関する期待を意識するようになったことで「ボランティアとしての自分」あるいは「日本語教師としての自分」との対話関係に変化が生じた。その結果、『『専門家』としての自分』という内部ポジションが立ち現れた。また、筆者が大学教員・研究者であることが「専門家」として見られるようになったことに影響したとの認識から、内部ポジション「大学教員・研究者としての自分」も同時に生じることとなった。この間、難民を対象とした日本語教育の論文執筆をNPO①のスタッフに勧められたことが、伴野(2013)の執筆につながった。

『『専門家』としての自分』が生じたことで、筆者は「専門家」という評価にふさわしい質の高い教育実践を行うことを自らに求めるようになった。よりよい教育実践を模索し始め、自分なりの実践のあり方として新たな手法を開発するに至った(伴野2014)。だが、一般的な日本語教師としての経験年数はこの時点で五年程度であり、外部からの目とは異なり自身を「専門家」と自負するには十分だとは言えなかった。そのため、『『専門家』としての自分』と対話関係を結ぶ内部ポジションとして『『専門家』ではないかもしれない自分』が生じることとなった。この時点で、何か大きな葛藤や矛盾、迷いといった感情を抱えていたわけではないが、両者の対話関係があったことで、自分自身を専門家として固定的に捉えることなくいられたことは重要であった。

【IV期：難民日本語教育の専門家としてのキャリア開始期】

IV期において、筆者はNPO①だけでなく、クローズドな研究会への参加・登壇の依頼や誘いを受けるようになり、実質的にも専門家としての役割を担うようになっていく。その過程で、NPO①以外の難民支援NPO、難民を対象とした公的支援を担当している日本語教師、就労先の上等難民=学習者の周辺にいる人々等、多くの人々と知り合っていく。NPO①と学習者としての難民だけとの関わりのなかにあったIII期に比べても、IV期は難民日本語教育の実践者としての自分自身の世界が大きく広がった時期だと言える。人間関係が広がり、世界が広がっ

たことで、外部ポジションとして意識されるものも増えていく。

このころ、外部ポジション「難民の周辺にいる人々から見た自分」を意識するようになった。また、そのことはその後のV期につながる重要な契機となる。例えば、自分が日本語を教えている難民の就労先の上司から「働き始めてもう何ヶ月も経つのに日本語が上手にならない。先生

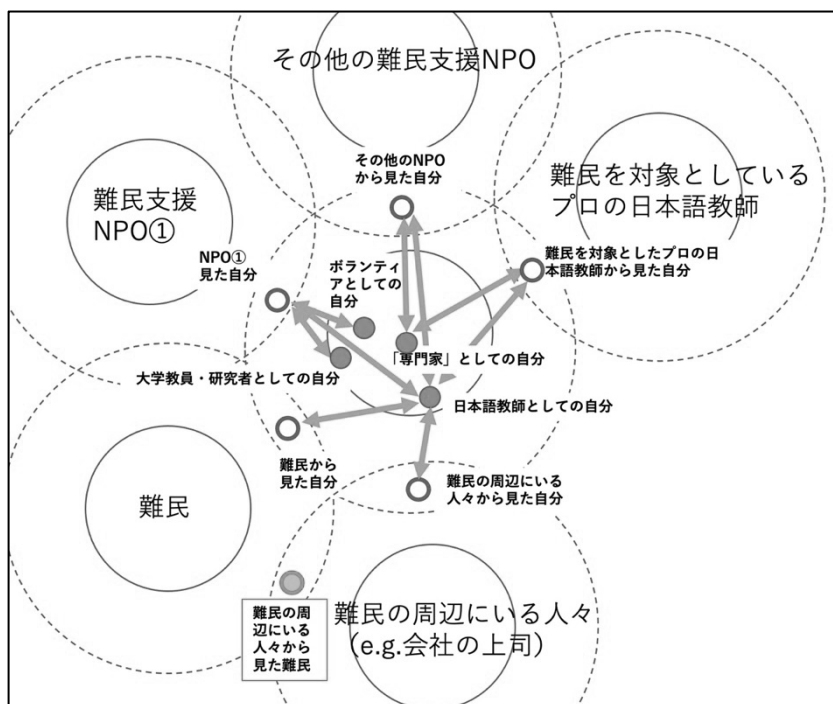


図 14 対話的自己(IV期)

(筆者のこと)はがんばってくださっているのに、本人が怠けている」といった趣旨の発言をされたことがあるのだが、その発言をきっかけに「筆者自身から見た難民」と「難民の周辺にいる人々から見た難民」の像が大きくずれている可能性を強く意識するようになった。筆者の教え方が悪いということを暗に言っていた可能性もあったが、それよりも当該の難民が「日本語が上手にならない」と評価されていたこと自体に衝撃を受けた。それは、日本語教師としての筆者自身の見立てでは、筆者がその難民と初めて会った時点で学習期間や来日からの日数を考慮すれば日本語力は十分に高いと言えし、その後についても学習期間の短さの割には日本語の能力は伸びていると考えていたためである。だが、「難民の周辺にいる人々」はそのような限定を考慮しないことも少なくない。就労先の上司からすれば、仕事に必要な日本語力があるかどうかといったこそが重要である。また、その上司や周囲からの「日本にいるのだから日本語を学ぶのは早いはずだ／簡単なはずだ」という期待に応えられているかも問題となっていたのである。

筆者はI期において「日本語教育は人の幸せに貢献できる学問・実践領域である」という考え方・価値観を身につけていた。だが、このような経験を経て難民を対象とした日本語教育の実践の意味や意義、自分自身がそこに関わることを否応なく振り返らざるを得なくなった。果たして「人の幸せに貢献できる」と言っているのか疑問を持つようになっていったのである。また、この頃、難民認定に直接関わることのできる法学(実務家としては弁護士)が難民支援に関わる学範(サトウ 2012)の中で最も尊重されており、逆に日本語教育は最も軽んじられているように感じ始める。様々なNPOで様々な学範的背景を持った支援者に会う中で、直接軽ん

じるような発言はしないまでも「日本語なら自分も教えている」あるいは「教えられる」といった趣旨の発言が日本語教育を専門としない NPO スタッフから聞かれる機会が増えていたためである。

同時期(IV 期)に、筆者の努力や実践的・学問的貢献を評価する人々にも多く出会うことができたため、難民支援に関わることをやめようとはまでは思わなかった。だが、自信を獲得したり喪失したり、評価されたりされなかったり、賞賛されたり批判されたり、といった中で、様々な外部ポジション「○○から見た自分」と、内部ポジション「●●としての自分」の間の対話は、少なからず葛藤や矛盾や迷いを含んだものとなっていたのである。

とは言え、同時に、III 期までに比べて人間関係が広がり、世界が広がったこと、自分が関わってきたよりもさらに広い世界があることを認識できたことは筆者にとって意義深いことであった。葛藤や矛盾や迷いがありつつも、難民日本語教育というフィールドが筆者自身が思っていたよりもずっと広く、奥深い世界であることを認識できたことが、V 期の「武者修行期」を準備することになったと考えられる。

【V 期：難民日本語教育の専門家としての武者修行期】

V 期において、筆者は難民支援 NPO①だけでなく、NPO②・NPO③にもボランティアとして関わることとした。「武者修行」の始まりである。ここで言う武者修行とは、これまで関わってこなかった環境に身を置き、そこに関わることで、日本語教師として成長することを目指して努力するといった意味であった。この時期において筆者自身実際に「これは武者修行なのだ」と認識していた。他流試合に出かけるというような一人前の武者としての腕試しの活動ではなく、あくまで修行——鍛錬や修練のために複数の NPO に入出入りする——として捉えていたということになる。

さて、NPO②・③は、NPO①とは異なり、筆者が関わるようになる以前にすでに難民を対象とした日本語教育を行っていた。NPO②・③に関わるようになってすぐ、どちらの NPO でも日本語教師または日本語学習支援者を「先生」と呼ばせていることに気がついた。I 期に内面化した「地域の日本語教室は同じ地域住民が出会う場であるのだから、先生という呼称を用いるべきではない」という信念を引き続き持ち続けていた内部ポジション「大学教員・研究者としての自分」は、このことに強い違和感を覚える。モード論に立ち返って言えば、日本語教育(学)に基づくモード I としての自分が違和感を覚えたのである。だが、同じく内部ポジション「ボランティアとしての自分」との対話関係において、NPO②・③で「大学教員・研究者としての自分」を出すことを抑制する必要がある、自分はこの場ではボランティアの一人であって、大学教員・研究者としての立場性を持ち出すのは適切ではないと判断するに至った。また、「大学教員・研究者としての自分」が I 期に内面化していたものには、エポケー(判断留保)(フッサー 1913/1979)もあったため、そのことが「ボランティアとしての自分」との対話において有効に働いた。立場性を持ち出すことの不適切さとエポケー(判断留保)の必要性の両面から、NPO で先生と呼ばせている現状に対して早急に判断したり自分が持っている価値観によって批判

したりすることを回避することができたのである。

判断を留保し、観察を続けながらボランティアとして、(武者修行中の)教師として関わり続ける中で、それぞれの NPO において、「先生」と呼ばせることには意味と意義があると自分なりに納得するに至った。少なくとも「先生」と呼ばせることが即上下関係や権力

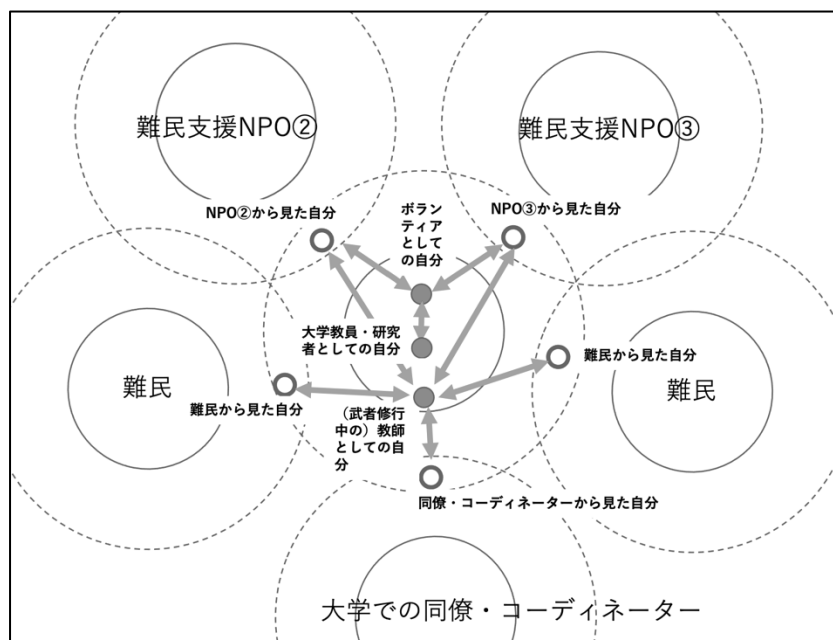


図 15 対話的自己(V期)

関係に結びつくわけではないこと、ボランティアが「先生」と呼ばれ、ボランティアに「先生」という役割があることが NPO②・③それぞれにおける活動を促進していることなどに注意がいき、納得ができるようになったのである。自分が学術的に(モード I 的に)身につけてきた価値観で判断するのではなく、それぞれの NPO の環境や文脈を考慮して総合的に判断することができるようになったことは「武者修行」の成果の一つであった。それは言い換えれば、難民日本語教育の領域におけるモード II としての振る舞いを身につけることができたということでもあった。

V 期における筆者は「武者修行」の身であり、この時期において「『専門家』としての自分」は消えてしまっている、あるいは意図的に消そうとしている状態であった。NPO②では、意図的に消そうとしなくても外部ポジション「NPO②から見た自分」は専門家であると見られると意識することはなかった。一方、外部ポジション「NPO③から見た自分」については、活動の中で「さすが大学の先生だ」等のように言われることがたびたびあったため、「『専門家』としての自分」(あるいは「『専門家』として見られる自分」)を意識させられることがあった。ここにおける「『専門家』としての自分」はモード I における「日本語教育(学)の『専門家』としての自分」である。

さて、「先生と呼ばせる問題」について整理されたことで、今度はまた別のことが気になり始めてしまった。それは NPO ②と NPO③の教育実践の質の差、端的に言えば NPO③における教育実践の質の低さが気になり始めてしまったのである。それまでも気になっていなかったと言えば嘘になるのであるが、判断を留保しようという「大学教員・研究者としての自分」の声が優勢であった。だが、「先生と呼ばせる問題」の解消とともに改めて焦点化されることになったのである。気になるだけでなく、次第に苛立ちを覚えるようにすらなっていた。

苛立ってまで続けることではないと判断して NPO③に関わるのを止めることも選択肢としてはあり得たわけだが、NPO③にも学習者としての難民がいることが意識されたことから、外部ポジション「難民から見た自分」、特に NPO③を通じてのみ関わりのある「難民から見た自分」と内部ポジション「(武者修行中の)教師としての自分」との間で対話が発生し、NPO③のような場にこそ留まり続けることに価値があるのではないかと考えるようになっていった。学範的要求からではなく課題解決のモードⅡとしての判断がそこにはあったとも考えられる。

そのような考えに至った背景には、職場として働いている大学の同僚・コーディネーターが理解のある人たちでサポートティブであったことが大きく関わっている。すなわち、外部ポジション「同僚・コーディネーターから見た自分」は、「(武者修行中の)教師としての自分」に対して「仕事にもっと時間と労力を避け」と発する代わりに、むしろ「職場も応援してくれているからがんばろう」と声をかける関係でいられたのである。

そのような中で、NPO①・②・③に同時に関わりつつ、またその中で多くの難民と関わりながら、様々な外部ポジション「○○から見た自分」と、内部ポジション「●●としての自分」の間の対話が続いていった。Ⅳ期において「少なからぬ葛藤や矛盾や迷いを含んだものとなっていった」自己内対話が、新たなことに気づかされたり、学んだり、考え直したり、価値を捉え直したりといった方向に進んでいき、Ⅵ期の「武者修行結実期」へとつながっていくこととなったのである。

【Ⅵ期「武者修行結実期」からⅦ期「『専門家』として自信を持った継続へ】

Ⅵ期に至るまでに知り合い、関わってきた多くの人々から多くの刺激を得ることができた。様々な外部ポジション「○○から見た自分」と内部ポジション「ボランティアとしての自分」「難民を対象とした教育実践者としての自分」「大学教員・研究者としての自分」との間で全方向的な対話が生じていることを示しているのが図 16 である。

様々な自己内対話、筆者自身の中の様々な声が矛盾なくまとめられていったことで、「難民を対象とした日本語教師の専門性に関する自分なりの考え(教師観・教育観・支援観)が定まった存在としての自分」すなわち、Ⅵ期において改めて見出された「『専門家』としての自分」という統合された新たな内部ポジションを得ることができた。様々な外部ポジションは、そのようにして生じた「『専門家』としての自分」は、Ⅶ期「『専門家』として自信を持った継続へ」とつながっていく。そして、図中にあるように、筆者は以上の七つの時期を経て、日々の成長を実感しつつ、難民を対象とした日本語教育の実践を、自信を持って続けていくことができるようになっていったのである。

多様なアクターの視点を内在化させることが「『専門家』としての自分」へとつながっていく様は、3.2.10における「モードのパラドックス」(サトウ 2012)の議論につながるものがある。多様なアクターとモードⅡであろうとすることでモードⅠを自覚するし、モードⅠであることがモードⅠに留まるのでは解決できない事象や問題の存在を意識化させモードⅡへと向かわせる。そのような往還の必要性への自覚が、様々な自己内対話、筆者自身の中の様々な声が矛盾

なくまとめられていくことを促進していたと考えられる。この時点で、モードII環境において多様なアクターの声をそのまま全て統合するということができたわけではない。むしろ、モードII的であろうとすることを通して、モードIとしての、すなわち日本語教育(学)の専門家としての自分を見出し

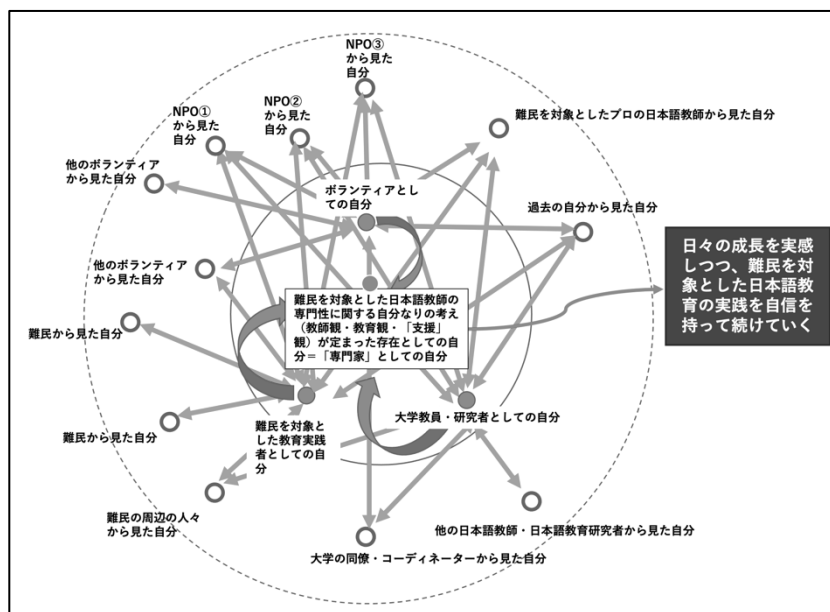


図 16 対話的自己(VI-VII期)

ていったと言える。その際、ただ単に日本語教育(学)の専門家となったのであれば、それはもともとの自分に戻ったということになる。だが、モードIIを通してモードIへと至ったことで、筆者は難民日本語教育(学)の専門家として「日々の成長を実感しつつ、難民を対象とした日本語教育の実践を自信を持って続けていく」ことができるようになっていったのである。

4.2.4 対話的自己分析のまとめ

以上、本節では Auto-TEM で見出された時期区分をもとに、「対話的自己」を用いて分析を行いながら、筆者自身が統合された内部ポジションとして、難民日本語教育の『「専門家』としての自分」を見出し、日々の成長を実感しつつ、難民を対象とした日本語教育の実践を、自信を持って続けていくことができるようになっていくまでの過程について記述していった。それにより、筆者自身だからこそ記述できる内面の変化について分析・考察を行うことができたと考えられる。

各期の図が示しているように、期が進むにつれて、すなわち、非可逆的時間の中で筆者の中で多様な自己が発生し、その間で自己内対話が進んでいったことが見て取れる。また、「専門家として日々の成長を実感しつつ、難民を対象とした日本語教育の実践を、自信を持って続けていくことができる」という EFP へと向かう過程においてそれぞれの時期にどのような自己内対話が行われてきたかを最終的に記述することができた。また、モード論を適宜参照することで、Auto-TEM 分析(4.1)では描くことが十分にできなかった内面に関する考察も行うことができたと考えられる。

4.3 難民日本語教育人材になっていく過程を支えるには何が必要か

第4章の研究設問は、難民日本語教育人材になっていく過程を支えるには何が必要かというもの(RQ2)であった。Auto-TEM と対話的自己による分析を経てどのようなことが言えるだろうか。研究①の「難民日本語教育の人材養成のための自己形成と成長のモデル」(図9)を参照しながら考えてみたい。

まず、難民日本語教育の人材養成のための自己形成と成長のモデルから言えるのは成長の契機となっているのは「迷い・戸惑い」だということである。なぜ「迷い・戸惑い」が成長の契機(成長への分岐点)となり得るのだろうか。これについては越境的学習(石山 2018)の考え方が参考になるだろう。石山(2018)は越境的学習について五つの定義を示している。それらをまとめると、越境的学習とは、異なる状況をまたぐすべての人(狭義には組織との関わりを有する働く人、働く意思のある人)が、「自らが準拠している状況」と「その他の状況」との境界を往還し境界をつなぐ、その一連のプロセス全体において、境界を往還しているという個人の認識が存在するときに成立する学習である。これに関連して経済産業省(2021)は Festinger(1957)の認知的不協和を参照しながら、新しい環境での経験は「自身の認知とは別の矛盾する認知を抱えた状態、またその時に覚える不快感を解消するために矛盾する認知の定義を変更したり、過小評価したり、自身の態度や行動を変えようとする」と指摘している。

これまでの方法ではうまくいかなかったり従来通りの自分自身の考え方や認識の枠組みでは捉えきれない事態があったりした際に「迷い・戸惑い」が生じる。その際に生じた認知的不協和が「認知の定義を変更したり、過小評価したり、自身の態度や行動を変えようとする(経済産業省 2021)」わけであるが、それが瞬間的なものであればただやり過ごすということも可能だろう。だが、難民日本語教育のフィールドに入る、あるいは難民日本語教育の現場においてこれまでの方法や考え方、認識の枠組みでは対処できない状況が続けばそれは「矛盾する認知」や「不快感」となってそれを低減させる方向に自己を変容させようとする。それが、これまでとは違う自分自身に変わる、変容・成長の契機となると考えられるわけであるが、それは同時に自信喪失や思考停止にもつながりかねないものである⁵⁹。

以上のことから考えると、このモデルを個人が活かすのであれば、まずは様々な現場に関わる中で成長へとつながるような認知的不協和の機会を得て行くことが挙げられる。またその際、単なる自信喪失や思考停止に向かうのではない、成長へとつながるような良質な葛藤を得ることが重要であると考えられる。ただし、葛藤そのものが文脈から切り離されて良質なものとすでないものがあるというよりは、周囲からの理解や後押しがあることで⁶⁰、学びのある良質なものたり得るかが変わってくると考えるべきだろう。

また、このモデルを研修プログラムなどに活かすのであれば、研修開発実施者は、適度な認

⁵⁹ 難民日本語教育の人材養成のための自己形成と成長のモデルの下へ向かう径路を参照。

⁶⁰ 難民日本語教育の人材養成のための自己形成と成長のモデルの促進要因の矢印を参照。

知的不協和が得られるような良質な葛藤の生じる体験を研修プログラムの中に組み込むことが考えられる。ただし、個人であろうと研修開発実施者であろうと、「迷い・戸惑い」が受け止めきれずに難民日本語教育という領域に関わるのをやめてしまうという人材養成上の損失を避けるためにも、促進要因と阻害要因について理解し、適切に葛藤を「良質」なものとしていく必要がある。「モヤモヤし続けなさい」というのでは、その中にあり続けることは難しい。迷いや戸惑いが成長の契機でたり得ることを理解すること、対話的自己分析の図が次第に複雑化していったように、また最後には様々な自己内対話が矛盾なくまとまっていったように、個人においては考えを深めていく中で複数の自己に折り合いが見つかる瞬間が訪れることを理解し待つこと、またそのための努力を続けるなかで、「精神的な支えとなり行動選択を後押ししてくれる他者」や「実践について対話をし振り返りを促してくれる他者」の存在が促進要因となることを理解し、実際にそのような他者の助けを得ようとするのが重要である。また、研修においては受講者にとって研修実施側がそのような他者となって支援することが重要であると考えられる。

4.4 第4章の小括

以上、第4章では、難民日本語教育人材になっていく過程を支えるには何が必要かという研究設問(RQ2)にこたえるためにまずは筆者自身を対象に Auto-TEM 分析と対話的自己分析を行った。またその成果をもとに RQ2 にこたえていった。その中で「難民日本語教育の人材養成のための自己形成と成長のモデル」の生成を行ったり、自己内対話についてモード論的に解釈を加えたりしながら、難民日本語教育というモード II 的な現場において筆者自身がどのような変容・成長してきたのかを描くことができた。

第5章では、ここまでの議論を踏まえて実際に難民日本語教育人材をどのように養成していくことができるか、難民日本語教育人材の研修の開発・実施・評価について2019年度の研修を事例として考えていく。

第5章 「難民日本語教育」 人材養成プログラムの開発・実

施・評価

第5章では、難民日本語教育人材は研修プログラムで養成可能か、可能であるとすれば研修プログラムを通じて受講者はどのような資質・能力を得ることができるかについて検討を行う。具体的には第3章、第4章での議論を踏まえながら、文化庁(2019)が示している難民等に対する日本語教育人材【初任】研修の枠組みに基づいて行われた「難民日本語教育」人材養成プログラムの開発・実施・評価について検討を行うことを通じて、人材は研修プログラムで養成可能か、受講者はどのような資質・能力を得ることができるかについて検討していく。

5.1 はじめに

5.1.1 背景と目的

第5章の目的は、難民日本語教育人材は研修プログラムで養成可能か、可能であるとすれば研修プログラムを通じて受講者はどのような資質・能力を得ることができるかを明らかにすることである。

難民日本語教育に携わることのできる人材の養成は重要である。だが、そもそも日本に難民が逃れてきていること自体が見えにくかったころにはその養成の重要性も見えづらいものであった。だが、そのような中においても文化庁(2019)が「難民等」に対する日本語教育人材の養成を一つのカテゴリーとして打ち立てたことの意義は大きい。省庁による報告書が人材養成の必要性を少なくとも日本語教育の領域において可視化したと言えるからである。

第3章ですでに議論したように、難民日本語教育はそれ以外の分野や活動領域⁶¹とは異なる性質を有している。そのため、難民日本語教育の人材養成もまた、それ以外とは異なる資質・能力の育成が求められる。また、難民日本語教育の需要はあるときに急激に高まることもあることにも注意が必要である。インドシナ難民の発生と流出そして日本への受け入れがそうであったように、あるいは近年におけるアフガニスタン難民やウクライナ難民／避難民がそうであるように、世界情勢や地域情勢、ある国の情勢が急激に変化した際に日本に逃れてくる難民が急増すれば、日本語学習のニーズを持った難民的背景を持った人々も同時に急激することになる。その結果、難民日本語教育人材への期待と社会的ニーズもあるときに急激に高まることになる。一人ひとりの難民の持っているニーズや抱え得る困難への対応の価値が変わることがないとしても、難民日本語教育人材の数が求められる状況は予測困難な形であるときに急に生じるものなのである。

⁶¹ 文化庁(2019)は難民等以外に「生活者」「留学生」「児童生徒等」「就労者」「海外」を挙げている。

以上のことから、他とは異なる性質の領域・活動分野である難民日本語教育においては、急激なニーズの高まりにも対応できるような研修を実施し、人材養成を行っていく必要があるということになる。そこで本論文では、難民日本語教育では「難民日本語教育人材は研修プログラムで養成可能である」という前提に立った上で、どのような研修プログラムが求められるかについて筆者を含むこの領域に関わってきた人々の集合知として設計することで、プログラムの開発を行う。また、その開発・実施・評価を経て、研修プログラムを通じて受講者はどのような資質・能力を得ることができるかについて考察を行う。

5.1.2 対象

本論文で対象とするのは、文化庁(2019)をもとに開発・実施された研修プログラムとその開発・実施過程およびそれらに対する評価である。具体的には、社会福祉法人さぼうと21が実施主体となって⁶²2019年度に行った研修プログラム(以下、19年度研修)の開発・実施・評価を対象に、さぼうと21(2021)を参照しながら考察を行う。

19年度研修で筆者は中核コーディネーター兼講師として研修の開発・実施・評価すべてに関わったが、本論文においてこの研修を考察の対象とするのは単に筆者自身が直接関わったという理由からだけではない。19年度研修を対象とするのは以下に述べるいくつかの理由を考慮してのことである。

まず、この研修が文化庁(2019)をもとにして開発されたプログラムであるという点が挙げられる⁶³。文化庁(2019)はこれまでの日本語教師養成については概観した上で、従来の教師養成の問題点を挙げ、それを乗り越えようとする試みとして示されたものである。その意味で現時点における養成研修プログラムの最先端を示したものであるということができる。

また、文化庁(2019)が文化庁による報告書であるために公的な性格を持ち、政府・行政による政策と現場における養成とをつなぐ視点を持ち合わせている点も重要である。文化庁(2019)が「本報告で示された教育内容に沿った教育プログラムが策定され、質の高い日本語教育人材の

⁶² 文化庁(2019)の枠組みをもとにした日本語教師【初任】研修は、すでに二つの団体により複数年度実施されている。「日本語教育人材養成・研修カリキュラム等開発事業」として2019年度と2020年度にAJALTとさぼうと21が、「日本語教育人材の研修プログラム普及事業」として2021年度にAJALTがそれぞれ文化庁委託事業という形で実施をしている。

⁶³ 19年度研修を対象とするのにはもう一つ別の側面の理由が大きく関わっている。さぼうと21が実施主体となり、かつ、筆者が中核コーディネーター兼講師として関わった研修は実際には2020年度にも行われている。そして、本来であれば2020年度は、19年度研修の反省や改善点を踏まえてよりよい形で研修実施を行う予定であったことから、当初の予定では2020年度の研修を、あるいは19年度研修と20年度のを合わせて分析・考察を行おうと考えていた。だが、実際にはその計画は実現することができなかった。その原因は、2020年度は新型コロナウイルス感染症の流行の拡大である。新型コロナの影響で2020年度の研修が19年度研修とは全く状況が変わったというだけでなく、2020年度は日々の対応に追われ十分な検討や検証が難しい中での研修実施となったためである。十分な検討や検証ができなかった点において20年度に行われた研修を対象とするのは適切ではないという理由もまた、19年度研修を対象とする背景にはある。

養成が行われるとともに、政府においても、その実現に向けた取組が行われ、日本語教育の一層の充実が図られることを望むものである」と述べているのは、政策と現場をつなぐという側面を端的に表している。

さらに、文化庁(2019)が公的な性質を持っていることから多くの団体が今後参照することが期待できる点も重要である。例えば、筆者が個人的に研修プログラムを立ち上げて実施したとしてもその社会的影響力は文化庁によって公的に示された枠組みほど大きなものとはなりにくい。だが、文化庁(2019)によってすでに示されているものに対して具体的な提言や改善点を指摘することができればそれは日本全国において今後実施される難民日本語教育の研修・人材養成に影響を与えることが可能となる。よりよい研修・人材養成が多くの組織・機関によって可能となれば、難民日本語教育によりよい形で関わることのできる日本語教師について質・量の両面からアプローチすることにつながる。優れた人材を多く養成することができれば、難民的背景を持つ人々の日本語力の向上、さらにはQOL向上につながることを期待される。

最後に、文化庁(2019)が示す枠組みが第3章で検討したモードII(ギボンズ編著 1994/1997)としての側面を強調した研修プログラムとして構成可能である点も重要である。文化庁(2019)は必要な資質・能力を身につけるための研修の主な教育内容を14挙げている(詳しく5.2.2を参照)。それらを一つの学範(サトウ 2012)に閉じたという意味でモードI(ギボンズ編著 1994/1997)的に作り上げることが全くできないというわけではない。その場合、それぞれの領域に知見のある日本語教師や日本語教育の研究者が日本語教育の学範内に位置づけなおして講義等を行うという手法を取ることになる。それにより、全てを「日本語教育」に属するものとして扱うということになるわけであるが、それではこの領域におけるリアリティを伝えることのできる研修プログラムにはなり得ない。さまざまなステークホルダーが関わることで、この研修プログラムを開発・実施すること自体がモードIIにおける知識生産(ギボンズ編著 1994/1997)となり、受講者がモードII的な態度を涵養することにもつながると考えられる。

なお、19年度研修の受講人数は12名で修了者11名であった。募集時定員は12名で、募集条件は「日本語教師有資格者で、難民等への日本語教育に関心があり、ワークショップに参加可能な方」であった。ただし、日本語教師有資格者ではないが、実際に難民等への日本語教育に携わっており、全講座受講可能な場合には、受講を認めている。また、講義部分については正規受講者以外の聴講も認めた。聴講生は18名であった(さぼうと 2021)。

【講義】は毎回「実施団体による講師紹介」「講師自己紹介」「講義」「質疑応答」「フィードバックシートへの記入」という流れで実施された。

【演習】は正規受講者のみが参加するものであり、全員が5.2.1で述べる初期アウトカム＝研修の四つの到達目標を達成することが目指された。具体的には、各6人程度の二つのグループに分かれた上で、【演習4】で聞いた当事者の話とこれまでの日本語教育に関する経験をもとに、それぞれのグループがワークショップを企画するという形で進めた。ワークショップの準備は演習コマの内外において受講協力者主導で行い、演習担当者はそれをサポートした。企画したワークショップは、それぞれ【実習1】【実習2】で実施され、振り返りも同日に行われた。

ワークショップが2単位時間(90分)、振り返りは1単位時間(45分)で行われた。【実習1】【実習2】は担当回でない受講協力者は、ワークショップの見学を行い、参加者とは異なる視点で事後の振り返りに参加した。【演習10】のテーマは、「【私にとっての】「難民等への日本語教育」の限界と可能性・全体のまとめと振り返り、今後に向けて」である。【演習10】は演習の最終回であるとともに、講義を含む研修全体の最終回であるため、講義を含む全体の振り返りと今後に向けた展望について考えることとした(さぼうと 2021)。

5.1.3 方法

本論文では、難民日本語教育人材養成のための研修の開発・実施・評価について、社会的インパクト評価(内閣府 2016、SIMI 2018)、逆向き設計論(ウィギンズ・マクタイ 2012)、アンドラゴジー(成人教育学： Knowles 1980)、の三つの観点から検討を行っていく。ノールズによればアンドラゴジーとは *the art and science of helping adults learn*(おとなの学びを支援するわざと科学)のことである⁶⁴。

まず、研修を通じてどのような価値を創造し、社会にどのような影響を与えていきたいかを社会的インパクト評価の観点から描く。その上で逆向き設計論、すなわち、最終的な結果から遡って教育を設計するという考え方を援用しながら研修を開発する。さらに、アンドラゴジー(Knowles 1980)の観点からその実施のあり方について考察しながら開発を行い、実際に実施する。実施した研修について、社会的インパクト評価の観点から描いたアウトカム(成果)の観点から、研修の評価を行う。

なお、19年度研修においてワークショップは第4章で検討した良質な葛藤(成瀬・伴野 2021)を得るための仕掛けとして導入されたものである。

⁶⁴ ここで「おとなに教える」ではなく「おとなの学びを支援する」となっていることに注意する必要がある。ノールズにおいて、主体はあくまでおとな自身であり、教師はそれを支援する立場である。

5.2 「難民日本語教育」人材養成プログラムの開発・実施・評価

5.2.1 「難民日本語教育」人材養成プログラムの社会的インパクト

社会的インパクトとは「短期、長期の変化を含め、当該事業や活動の結果として生じた社会的、環境的なアウトカム」のことである。アウトカムとは「社会的・環境的な変化、便益、学び、その他効果」(内閣府 2016) のことである。アウトカムの達成のためには、社会的インパクト・マネジメント、すなわち「事業運営により得られた事業の社会的な効果や価値に関する情報にもとづいた事業改善や意思決定を行い、社会的インパクトの向上を志向するマネジメント」を行っていく必要がある。また、社会的インパクトの向上には、事業や取り組みによって質的・量的に正のインパクトを向上させること、負のインパクトを低減させることの両方が必要である。そのような社会的インパクト・マネジメントを実践していくための評価を「社会的インパクト評価」と呼ぶ。これにより、単一または複合的な事業や取り組みの社会的な効果や価値に関する情報を可視化することができる(SIMI 2018)。

社会的インパクト評価では、インプット(資源)、活動、アウトプット(直接の結果)、アウトカム(成果)を分けて考える。インプットはいわゆるヒト・モノ・カネに代表される「事業実施するために必要な資金や人材等の資源」(社会的インパクト評価ワーキング・グループ 2017: 以下、WG2017)である。また、活動は「事業を通じて提供するサービス等生み出すための具体的な事業活動」(WG2017)を指す。インプットを受けて実施される活動を経て直接的に出てくる結果、あるいは活動の結果として自動的に出てくるものやこと、「事業を通じて提供するサービス等を指し、事業や活動の直接の結果」(WG2017)をアウトプットと呼び、アウトカム(成果)とは分けて考える。

アウトカムは「初期アウトカム」「中期アウトカム」「長期アウトカム」の三つに分けて考えることが多い。初期アウトカムとは、活動の直後に得られるアウトカムのことである。中期アウトカム、長期アウトカムはそれぞれ中期的な成果、長期的な成果を指すが、長期アウトカムについては必ずしも達成できないとしてもその方向を目指すという意味で置かれることもある。

19 年度研修の開発・実施にあたり、ロジックモデルの作成を行った。ロジックモデルとは、「事業が成果を上げるために必要な要素を体系的に図示化したもの(WG 2017)」である。本論文が対象とする 19 年度研修では難民研究を専門とする国際社会学者 1 名、難民日本語教育に十年以上かかわってきた日本語教師(筆者を含む)4 名の 5 名が中核コーディネーターとなって研修の開発・実施・評価を中心的に担った。19 年度研修においては、筆者がまず中心となってインプット、活動、アウトプット、初期アウトカム、中期アウトカム、長期アウトカムを描き、それを中核コーディネーター5 名全員で議論しながら、ロジックを整えていった。

2019 年 6 月までに、長期アウトカムを「難民等を対象とした日本語教育・学習支援の全体的な質の向上」とした。この長期アウトカムの記述は非常に曖昧なものではあるが、委員や講師

を含む全てのステークホルダーが同じ方向性を共有するためのものとして、あえてこのような記述とした。その上で、長期アウトカムに至るまでの中期アウトカムを「日本語教師が自信を持って難民に『質の高い』日本語教育を実施することができる」および「受講協力者同士⁶⁵が、経験・知恵を共有しブラッシュアップを続けられる学びのコミュニティを醸成する」とした。さらに、そのための第一歩である短期アウトカムを以下の三つを身につけることとした。すなわち、研修修了生が以下のことができるようになることを初期アウトカムとして設定した。

- ・難民等への対応についての知識、態度、方法の獲得をすることができる。
- ・自分なりに難民等を対象とした日本語教育観・マインドを確立できる。
- ・自己調整、自律的成長に必要な能力を得ることができる。

(2019年6月時点)

しかし、この記述では研修内容を策定する指針とはなりにくいこと、研修受講者に示した際に、具体的に何をし、何を身につければよいかが見えにくいという問題点があった。そこで中核コーディネーター間の議論を経て、以下のように改めた。

- ① **背景理解と配慮**：「難民等」の背景について理解し、その思いや抱えている(かもしれない)困難に想像力を働かせながら、必要な配慮について考え、実際の教育/学習支援の活動に具体的な形で取り入れることができる
- ② **共感的理解とQOL向上への貢献**：「難民等」のその時々ニーズや困りごと、置かれている状況や環境について共感的に理解しようと努め、それらに対して日本語教育/学習支援の立場から適切にアプローチをすることで、「難民等」のQOL(Quality of life)の向上に貢献できる
- ③ **可能性と限界の理解と連携・協力、広い視野からの対応**：「難民等」に関わる多くの人々や機関について理解し、日本語教育/学習支援の立場からできること/できないことを整理しつつ、関係者・関係機関と適切につながりながら、広い視野・総合的な視点から「難民等」に対応できる
- ④ **実際の条件・環境を出発点とした授業やコースの組み立てと修正・調整**：「難民等」への日本語教育/学習支援が実施されている様々な環境について理解し、実際に自分が担当者・実施者になった際に、与えられた条件・環境(場所、時間、対象、クラス形態等)の下、「難民等」のその時々ニーズや困りごと、置かれている状況や環境から出発し、授業やコースを組み立て、さらに必要に応じて修正・調整を行いながら授業を実施することができる

(2019年9月までの議論を経て修正)

⁶⁵ 19年度研修では受講者を「受講協力者」と呼んでいた。

以上を経て、19年度研修のロジックモデルは図17のように設定された。

時期	イン プ ット	活 動	ア ウ ト プ ット	初 期 ア ウ ト カ ム	中 期 ア ウ ト カ ム	長 期 ア ウ ト カ ム
2019年度	研 修 プ ロ グ ラ ム	研 修 実 施	1年目に実施したプログラム 実施回数、参加人数、開発した教材の数、修了者数	<ul style="list-style-type: none"> ■ 難民等への対応についての知識、態度、方法の獲得をすることができる ■ 自分なりに難民等を対象とした日本語教育観——マインドを確立できる ■ 自己調整、自律的成長に必要な能力を得る 	<ul style="list-style-type: none"> • 日本語教師が自信を持って難民に「質の高い」日本語教育を実施することができる • 受講者同士：経験・知恵を共有しブラッシュアップを続けられるコミュニティ 	難民等を対象とした日本語教育・学習支援の全体的な質の向上

【初期アウトカム＝研修の到達目標 2019年9月修正】

- ① 「難民等」の背景について理解し、その思いや抱えている(かもしれない)困難に想像力を働かせながら、必要な配慮について考え、実際の教育／学習支援の活動に具体的な形で取り入れることができる
- ② 「難民等」のその時々ニーズや困りごと、置かれている状況や環境について共感的に理解しようと努め、それらに対して日本語教育／学習支援の立場から適切にアプローチをすることで、「難民等」のQOL(quality of life)の向上に貢献できる
- ③ 「難民等」に関わる多くの人々や機関について理解し、日本語教育／学習支援の立場からできること／できないことを整理しつつ、関係者・関係機関と適切につながりながら、広い視野・総合的な視点から「難民等」に対応できる
- ④ 「難民等」への日本語教育／学習支援が実施されている様々な環境について理解し、実際に自分が担当者・実施者になった際に、与えられた条件・環境（場所、時間、対象、クラス形態等）の下、「難民等」のその時々ニーズや困りごと、置かれている状況や環境から出発し、授業やコースを組み立て、さらに必要に応じて修正・調整を行いながら授業を実施することができる

図 17 19年度研修における社会的インパクト評価のためのロジックモデル

出所：さぼうと 2 1 (2021) pp.15

5.2.2 「難民日本語教育」人材養成プログラムの逆引き設計論によるデザイン

【文化庁(2019)が提唱する難民等に対する日本語教育人材【初任】求められる資質・能力】

文化庁(2019)は、難民等に対する日本語教育人材【初任】に求められる資質・能力を、知識・技能・態度に分けて示している。まず、知識について難民等を取り巻く状況、日本の難民等受入れ施策、難民等に対する日本語教育の経緯や変遷、難民等が持つことが多い学習上の様々な困難、難民等が日本で生活及び学習において直面する課題や問題が生じた場合の相談先や支援団体等といった観点が示されている。また、配慮すべき事柄、難民等に対する日本語教育プログラムを効果的に実践するために必要となる教育方法、難民等の日本語能力や習得状況に応じた評価に関する知識の必要性も示されている。

また、技能については、子供から高齢者まで学習者の状況、学習者の状況やライフステージ、学習者の経験や背景、精神状態や心理、学習者の自律的な日本語学習、学習者及び支援関係者に分かりやすく学習動機にも配慮した評価といった観点が示されている。また、分析的に振り返り、改善と新たな実践のための検討、日本語学習の成果や課題を学習者やその家族等の関係者と共有し、より具体的な改善に繋げるための評価を実践する技能についても言及されている。さらには、社会と学習者をつなぎ、学習者の日本語使用や日本文化の理解、社会参加を促進するための教室活動、生涯学習としての日本語教育といった観点なども示されている。

さらに、態度については、学習者自身の課題や目的・目標を理解、学習者 QOL の向上、キャリアパス、家族や周囲の支援関係者との円滑な協働といった観点が示されている。また、学習者自身及び周囲の支援関係者を励まし、力付け、日本語学習を継続できるよう、学習者の言語やこれまでの経験に敬意を払い、個々の事情に配慮しながら、異なる社会の中で一つずつ目標を達成していけるよう支援する態度も求められる。さらには、学習者が人とつながり、ネットワークを構築する力、地域社会や多様な機関と連携・協力し、難民等が自立的に生活するためのエンパワーメントといった態度も求められる。

【文化庁(2019)による難民等に対する日本語教育人材【初任】のための研修の教育内容】

表 14 に示すように、文化庁(2019)は必要な資質・能力を身につけるための研修の教育内容として、14 項目を挙げている。なお、(11)教育・発達心理学はその下位項目が「特別支援のニーズ」「適応障害」「PTSD、トラウマ」となっており、「教育・発達心理学」とはあるが、実際には「臨床心理学」にあたる内容となっている。

表 14 難民等に対する日本語教師【初任】研修の教育内容

出典：文化庁(2019)表 17「教育内容」

	3領域	5分類	16下位領域	教育内容
コミュニケーション 教育に関わる領域	社会・文化に関わる領域	社会・文化・地域	①世界と日本	(1)世界における難民等の現状 (2)日本における難民等の現状
			②異文化接触	(3)日本の難民等受入れの経緯と基本的な受入れ方針及び受入れ体制等 ・インドシナ・条約・第三国定住難民 ・中国帰国者 ・その他、特別な背景により在留を認められた者
			③日本語教育の歴史と現状	(4)難民等に対する日本語教育 ・インドシナ・条約・第三国定住難民に対する日本語教育 ・中国帰国者に対する日本語教育
	言語と社会	言語と社会	④言語と社会の関係	(5)難民等の多様性 ・言語背景、文化的背景 ・日本での言語使用目的・環境
			⑤言語使用と社会	(6)難民等の社会参加 ・地域支援関連情報 ・エンパワーメント (7)難民等のライフステージに合わせたキャリアプランと日本語学習
			⑥異文化コミュニケーションと社会	(8)難民等の異文化受容・適応 ・異文化間トレランス
	言語と心理	言語と心理	⑦言語理解の過程	(9)学習者要因 ・学習動機と学習継続意識
			⑧言語習得・発達	(10)言語習得と言語喪失 ・バイリンガル ・学習者スタイル
			⑨異文化理解と心理	(11)教育・発達心理学 ・特別支援のニーズ ・適応障害 ・PTSD、トラウマ
	言語と		⑩言語教育法・	(12)演習

言語に関わる領域	教育	実習	<ul style="list-style-type: none"> ・対象別指導法 (初等教育未修了者に対する日本語教育、生涯学習としての日本語教育、進学・就職のための日本語教育等) ・教室活動・実習(教室活動への参加や参与観察、支援活動) ・教材作成 ・評価及びフィードバックの方法・自律学習 ・課題の共有(対支援関係者) ・経験の振り返りや議論等を通じた内省力の強化(経験や他者を通して学ぶ力の育成)
		⑪異文化間教育とコミュニケーション教育	
		⑫言語教育と情報	(13)難民等のための教材・教具のリソース ・通信、eラーニング、ICT ツール(SNS など)
	言語	⑬言語の構造一般	
		⑭日本語の構造	
		⑮言語研究	
		⑯コミュニケーション能力	(14)異文化調整能力 ・専門家以外に対する学習者の日本語能力の伸びや変化等に関する説明

文化庁(2019)に示されている資質・能力および教育内容から、それぞれの回にふさわしい講師を中核コーディネーター間で議論し、人選を行った。その際、将来的なプログラムの普及を意識し、他団体が同様のプログラムを実施しようとした際に依頼が行いやすいように、国際機関(UNHCR)や公的機関(RHQ)、公的な性格を帯びた日本語教育等の実施団体(AJALT、中国帰国者支援・交流センター)や大学に所属する教員・研究者、難民支援に関わる NGO/NPO(さぽうと21、難民支援協会(JAR)、日本国際社会事業団(ISSJ))のスタッフを中心に講師依頼をすることとした。また、そのような人々に講師依頼をすることは、研修受講者にとっては難民に関わる多様な人々を知り、実際に知り合いとなる機会となることも意識し、特定の団体に偏らないように講師候補を絞り込んでいった。さらに、日本語教育人材の研修であっても難民支援に関わる様々な学範(サトウ 2012)的背景を持った人々、具体的には日本語教育はもとより、法学、国際社会学、社会福祉学、精神社会福祉学、臨床心理学といったバックボーンを持った人々に講師依頼を行った。

19年度研修は「日本語教育人材養成・研修カリキュラム等開発事業」の一環として行われた文化庁委託事業である。そのため、さぼうと21が実施することで有効な研修プログラムであるというだけでなく、将来的には他団体が参考にできるカリキュラムデザインを目指した。文化庁(2019)で示されている枠組みでは60単位時間(1単位時間=45分)以上とされていたが、他団体が実際に実施しようとした場合に負担が大きくなりすぎないように、合計でちょうど60単位となるように調整することを決めた上で、文化庁(2019)の枠組みを参照しつつ、目的・目標、実施の背景と問題意識などを加味しながら、中核コーディネーターらでの議論を経てカリキュラムのデザインを行った。実際にそれが日程表・カリキュラムとなったものを表15に示す。表14における(1)から(11)までの内容が【講義】、(12)演習が【演習】及び【実習】、(13)難民等のための教材・教具のリソースが【演習特1】、(14)異文化調整能力が【演習特2】に、それぞれ対応している。

日程・カリキュラムの策定にあたって注意したこととしては、基本的には午前中に講義、午後に演習となるようにすることで短い期間で集中的に学べるようにしたこと、全体を俯瞰できる視点を得られるような内容を先に提示し、その後徐々に具体的な知識・技能・態度を学ぶことができるように科目を配置したことの二点が挙げられる。また、演習では二つのグループに分かれ、【演習4】で聞き取った話をもとにそれぞれ1回、ワークショップ(WS)を企画・実施した。そのような活動を通じて、授業とは形態は異なるが、文化庁(2019)の「難民等に対する日本語教師【初任】に求められる資質・能力」及び研修の到達目標を達成することを目指したのである。

では、各回の講義・演習と到達目標はどのような関係にあるだろうか。ウィギンズ・マクタイ(2012)はカリキュラムを最終的な結果から遡って教育を設計することを提案している。本論文ではこれを援用し、「第1段階：求められている結果を明確にする」「第2段階：承認できる証拠を決定する」「第3段階：学習経験と指導を計画する」という流れで考えることで、本研修における到達目標とカリキュラムの関係を示す。「第1段階：求められている結果を明確にする」は3.に示した到達目標の記述、「第2段階：承認できる証拠を決定する」は到達目標に達することができたかどうかの評価、「第3段階：学習経験と指導を計画する」がカリキュラムに相当する。「援用」と書いたのは、本研修カリキュラムは文化庁(2019)の「教育課程編成の目安」に準じているため完全なる逆向き設計というよりは、逆向き設計を意識してカリキュラムの意図や各回の意義を再定義したのだということを考慮してのことである。

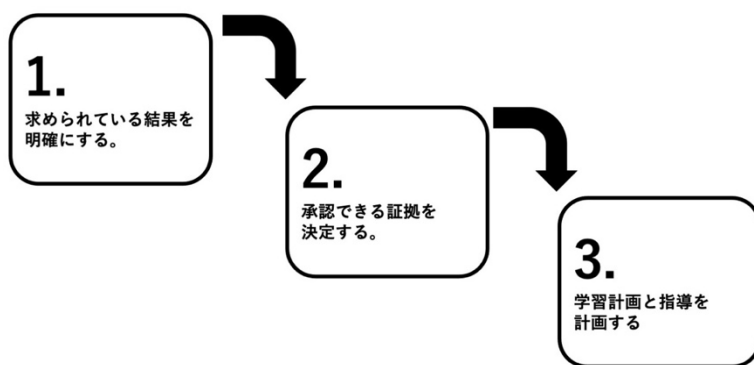


図 18 「逆向き設計」の3段階

出所：ウィギンズ・マクタイ(2012) pp.22 をもとに筆者作成

表 15 2019 年度の研修日程・カリキュラム

(出典：さぼうと 21 2021 表 2-1.を見やすさを考慮し一部修正、肩書きは全て当時のもの)

日程	回	午前① 9:30-11:00	午前 ②11:10-12:40	午後 13:30-15:00
		講義・コーディネーター 演習・コーディネーター兼講師	人見泰弘、 矢崎理恵 伴野崇生、 田中美穂子	
10/6 (日)	1	【講義 1】 世界における難民等の現状 国連難民高等弁務官事務所 UNHCR 駐日事務所副代表 川内敏月	【講義 2】 日本の難民等受入れの経緯と基本的な受入れ方針・体制等 (公財) アジア福祉教育財団難民事業本部(RHQ) 本部長 杵渕正巳	【演習 1】 演習全体のガイダンス 難民等が直面しやすい課題と日本語学習
10/13 (日)	2	【講義 3】 日本における難民等の現状 武蔵大学社会学部准教授 人見泰弘	【講義 4】 難民等に対する日本語教育 (公的な支援を中心に) (公社)国際日本語普及協会 (AJALT) 常務理事 小瀧雅子	【演習 2】 ・多様な「難民」のニーズを日本語学習につなげる 1 ・ワークショップ(WS)開催に向けた説明
10/20 (日)	3	【講義 5】 難民等に対する日本語教育(公的支援以外を中心に) (社福) さぼうと 21 矢崎理恵	【演習 3】 共感的理解をもった聴き手になる 明治学院大学社会学部教授 大瀧敦子	【演習 4】 当事者の話を聞き、WS や授業実践に 繋げる
11/3 (日)	4	【講義 6】 中国帰国者に対する日本語教育 中国帰国者支援・交流センター 小川珠子	【講義 7】 学習者要因・言語習得と言語喪失 大正大学人間学部人間学科 准教授 鶴川晃	【演習 5】 ・多様な「難民」のニーズを日本語学習につなげる 2 ・WS1 準備 1
11/10 (日)	5	【講義 8】 難民等の多様性 認定 NPO 法人難民支援協会 鶴木由美子	【講義 9】 難民等の異文化受容・適応 慶應義塾大学特任講師 伴野崇生	【演習 6】 ・難民等のための教材を知る・つくる・アレンジする ・WS1 準備 2
11/16 (土)	6	【実習 1】 ワークショップ実施 1→振り返り (3 単位)		
12/1 (日)	7	【演習特 1】 リソースの活用法 慶應義塾大学特任講師 伴野崇生	【演習特 2】 異文化調整能力等 慶應義塾大学特任講師 伴野崇生	【演習 7】 ・WS の経験を踏まえて授業案・カリキュラム案について考える、つくる ・WS2 準備 1
12/8 (日)	8	【講義 10】 教育・発達心理学 大正大学人間学部人間学科准教授 鶴川晃		【演習 8】 WS2 準備 2
12/14 (土)	9	【実習 2】 ワークショップ実施 2→振り返り (3 単位)		
1/12 (日)	10	【講義 11】 難民等の社会参加 (社福)日本国際社会事業団 常務理事 石川美絵子		【演習 9】 学習の評価とフィードバック/学習環境の整備や学習の動機づけとその維持のためのサポート
1/19 (日)	11	【講義 12】 難民等のライフステージに合わせたキャリアプランと日本語学習 慶應義塾大学特任講師 伴野崇生		【演習 10】 ・【私にとっての】「難民等への日本語教育」の限界と可能性 ・全体のまとめと振り返り、今後に向けて

【①背景理解と配慮】

まず、①背景理解と配慮について考えたい。①は具体的には、

「難民等」の背景について理解し、その思いや抱えている(かもしれない)困難に想像

力を働かせながら、必要な配慮について考え、実際の教育/学習支援の活動に具体的な形で取り入れることができる

であった。この記述が逆向き設計における第1段階「求められている結果を明確にする」に相当するわけであるが、「理解し、想像力を働かせながら、考え、具体的な形で取り入れることができる」かどうかは、パフォーマンス評価およびその省察の記述(具体的には振り返りのレポート等)に対する評価によって行われる必要があるだろう。そのようなパフォーマンスを発揮する(評価できる)場として、本研修では【演習1】【演習2】および【演習5】～【演習10】が設定された。

では、第3段階「学習経験と指導を計画する」についてはどうだろうか。学習者=難民等の背景について理解することで想像力を働かせるという関係から、ここでの背景理解には難民等に関する一般概論的な知識が必要となる。「なぜこの人たちが日本に来て自分の教室にいるのか」に関する国際情勢や歴史的な脈を理解することが、難民等に対する日本語教育ならではの想像力の発揮のしかたや配慮のあり方に大きく影響するからである。

だが、その一方で一般的概論的理解が個々の学習者=難民等を見えにくくしてしまい、場合によってはステレオタイプ的な捉え方を誘発してしまうことも考えられる。一般的概論的理解はしつつも個別性・多様性への注目、個々の学習者とのインタラクションを通じた一人ひとりの理解も必要となる。そのような理解があつてこそ、【演習】においてパフォーマンスを発揮し、「背景理解と配慮」という到達目標へと近づくことができると考えられる。

19年度研修では、一般的概論的理解のために【講義1】【講義2】【講義3】、個別性・多様性の理解のために【講義8】、さらに一人ひとりの理解のために【演習3】【演習4】がそれぞれ用意された。また、学習者=難民等に対する日本語教育一般については【講義4】【講義5】【講義6】を通じて理解をすることができるように設定した。これらを通じて得た理解をもとに【演習】、特にワークショップを実施する中で、その他の講義や演習で得た知識・技能・態度を実際に活用しながら、さらに教育実践や対話的省察を通じて、自らの理解のあり方を更新しつつ知識として定着させつつ、それらが第2段階における「承認できる証拠」として機能するようにデザインした。

【②共感的理解と QOL 向上への貢献】

次に、②共感的理解と QOL 向上への貢献について考えたい。②は具体的には、

「難民等」のその時々ニーズや困りごと、置かれている状況や環境について共感的に理解しようと努め、それらに対して日本語教育/日本語学習支援の立場から適切にアプローチをすることで、「難民等」の QOL(Quality of life)の向上に貢献できる

である。「難民等」のその時々ニーズや困りごと、置かれている状況や環境について共感的に

理解しようと努める態度とその技能は、積極的傾聴を実際に行おうとする姿勢と技能について評価することができる。また、日本語教育/日本語学習支援の立場から適切にアプローチをすることで、「難民等」の QOL(Quality of life)の向上に貢献できるかどうかは、短い研修内で直接評価することは難しいが、そのような技能や態度については、ケース検討を行う際の発言や対話を通じた発言内容の変容、およびそれらに関する省察に関する記述を通じて間接的に評価することができるだろう。また、【演習】の中でのパフォーマンスや【演習】のアドバイザーや受講者同士の対話的省察の中での受講者の成長・変容を評価することも「日本語教育/日本語学習支援の立場から」という視点からは求められるだろう。

19 年度研修では、「難民等」のその時々ニーズや困りごと、置かれている状況や環境について共感的に理解しようと努める態度と技能を養うことを目指し、【演習 3】で積極的傾聴について学ぶ機会を設定した。積極的傾聴については、共感的理解 (empathy, empathic understanding)、無条件の肯定的関心 (unconditional positive regard)、自己一致 (congruence) が重要だと言われている。これらは来談者中心療法(Client-Centered Therapy)を創始したロジャーズ(Rogers, C.R.)が提唱したものとして知られている。相手の話を、相手の立場に立って、相手の気持ちに共感しながら理解しようとする際(共感的理解)、相手の話を善悪の評価、好き嫌いの評価を入れずに、また相手の話を否定せず、なぜそのように考えるようになったのか、その背景に肯定的な関心を持って聴くこと(無条件の肯定的関心)が求められる。さらにその際、聴き手として相手に対しても、自分に対しても真摯な態度で、話が分かりにくい時は分かりにくいことを伝え、真意を確認すること(自己一致)が必要なのである(厚生労働省 2010)。

また、【講義 11】「難民等の社会参加」ではソーシャルワークの視点が導入されるが、その際、バイステックが提唱したケースワークの 7 原則(バイステック 1957/2006)が取り上げられる。バイステックの 7 原則とは、「個別化の原則」「意図的な感情表出の原則」「統制された情緒的関与の法則」「受容の原則」「非審判的態度の原則」「自己決定の原則」「秘密保持の原則」のことであり、これらは②共感的理解と QOL 向上への貢献全体に関わる内容となる。

「難民等」の QOL 向上への貢献に必要なのは、共感的理解であって同情ではない。だが、その違いは頭で分かっているにもかかわらず実際には混同されがちである。そもそも難民等に対する日本語教育に関心のある受講者が【講義】【演習】を通じて難民等の多くが経験してきたものについて理解していく中で、過度に「わかってあげてしまう」状態に陥ることはあり得ることである。またその結果、学習者=難民等の生きる力をむしろ奪ってしまうほどに過度な支援を行おうとしてしまうことも、実際にまま見られるものである。

UNHCR の高等弁務官を務めた緒方貞子氏が「絶望的な状況にある何百万人もの人々を保護し支援する責任を負う世界的な人道支援機関を率いるには、どのような人物像が必要か」と尋ねられた際に、A warm heart and a cool mind(温かい心と冷静な判断力)だと答えていたというのは有名な話であるが(UNHCR 1996)、A warm heart and a cool mind は日本語教師を含む全ての難民支援者に求められるものだろう。温かい心をもって一人の人としての尊厳を尊重し、また相手を信頼しながら、丁寧に傾聴を行いつつ共感的に理解し、冷静に判断していくことは

「日本語教育/日本語学習支援の立場から適切にアプローチをすることが、『難民等』の QOL(Quality of life)の向上に貢献できる」ことにつながっていく。

『難民等』の QOL(Quality of life)の向上に貢献するためには、今日の前のことに対応するというのみならず、ライフステージや社会参加といった視点も必要である。そのために【講義 11】「難民等の社会参加」や【講義 12】「ライフステージに合わせたキャリアプランと日本語教育」について学べるような講義を設定した。また、難民等の社会参加の際の調整を行うことができるように【演習特 2】「異文化調整能力等」も設定した。また、それらについて具体的にケースの検討を通じて考えることができる科目としては【講義 9】「難民等の異文化受容・適応」、実際の関わりの中で学べる科目として【実習 1】【実習 2】が設定された。

【③可能性と限界の理解と連携・協力、広い視野からの対応】

同様に、③可能性と限界の理解と連携・協力、広い視野からの対応についても考えたい。③は具体的には、

「難民等」に関わる多くの人々や機関について理解し、日本語教育/日本語学習支援の立場からできること/できないことを整理しつつ、関係者・関係機関と適切につながりながら、広い視野・総合的な視点から「難民等」に対応できる

である。「『難民等』に関わる多くの人々や機関について理解」しているかどうかについては、学校教育機関であればいわゆるペーパーテストを行うことで評価可能かもしれない。だが、さぼると 21 が実施主体として行う研修の中でペーパーテストを実施することが適切かどうかは議論の余地がある。ペーパーテストの実施は、従来の意味における学校を想起させてしまいかねない。また、ペーパーテストを実施するような環境設定は、受講者に対し、知識を網羅的に暗記することが問題解決や「難民等」の QOL 向上への貢献につながるのだという印象を与えてしまいかねないことも考慮する必要がある。そのため、ペーパーテストで「難民等」に関わる多くの人々や機関について網羅的に知識を問うよりは「実際に広い視野・総合的な視点から「難民等」に対応できる」かどうかを評価する中で「『難民等』に関わる多くの人々や機関について理解し、日本語教育/日本語学習支援の立場からできること/できないことを整理しつつ、関係者・関係機関と適切につなが」ることができているかを評価するのがよいだろう。これについても②同様、短い研修内で直接評価することは難しいため、ケース検討を行う際の発言や対話を通じた発言内容の変容、およびそれらに関する省察に関する記述を通じて間接的に評価するのが適切だと思われる。

「『難民等』に関わる多くの人々や機関について理解」し、「広い視野・総合的な視点」を持つことのできる科目として、【講義】「日本の難民等受入れの経緯と基本的な受入れ方針・体制等」や【講義】「日本における難民等の現状」、さらには、【講義】「難民等に対する日本語教育(公的な支援を中心に)」【講義】「難民等に対する日本語教育(公的な支援以外を中心に)」【講義】

「中国帰国者に対する日本語教育」がある。

このような科目を通じて身につけた、あるいは身につけつつある知識・技能・態度を持って、【講義】「難民等の異文化受容・適応」や【演習】【実習】といった科目の中でそれらを発揮しながらよりリアルな文脈で具体的に学ぶことができるカリキュラムとなっている。また、「日本語教育/日本語学習支援の立場からできること/できないことを整理」するためには積極的傾聴(【演習3】)をしながら学習者=難民等だけでなく「『難民等』に関わる多くの人々や機関」の声にも耳を傾ける必要があるし、必要に応じて異文化調整能力(【演習特2】)を発揮しながら「難民等」に関わる多くの人々や機関」との調整を行うことが求められることとなる。

【④実際の条件・環境を出発点とした授業やコースの組み立てと修正・調整】

最後に、④実際の条件・環境を出発点とした授業やコースの組み立てと修正・調整について考えたい。これは具体的には、

「難民等」への日本語教育/日本語学習支援が実施されている様々な環境について理解し、実際に自分が担当者・実施者になった際に、与えられた条件・環境(場所、時間、対象、クラス形態等)の下、「難民等」のその時々々のニーズや困りごと、置かれている状況や環境から出発し、授業やコースを組み立て、さらに必要に応じて修正・調整を行いながら授業を実施することができる

である。「『難民等』への日本語教育/日本語学習支援が実施されている様々な環境について理解」できているかどうかは③同様、ペーパーテストのような形ではなく、授業実施の中でそれらに関する理解を活用できているかどうかで評価するのがよいだろう。また、他のものと同様、【実習】の中でのパフォーマンス、実習アドバイザーや受講者同士の対話的省察の中での変容を評価することが必要だろう。

ところで、与えられた条件・環境(場所、時間、対象、クラス形態等)の下、「難民等」のその時々々のニーズや困りごと、置かれている状況や環境から出発するためには、③同様、積極的傾聴(【演習3】)をしながら学習者=難民等だけでなく「難民等」に関わる多くの人々や機関の声にも耳を傾けることが必要である。「『難民等』のその時々々のニーズや困りごと、置かれている状況や環境という現実から出発し、授業やコースを組み立て」、そのときその場における学習者=難民等との関係ややり取りの中で学びを立ち上げていく必要がある。

また、必要に応じて異文化調整能力(【演習特2】)を発揮しながら「難民等」に関わる多くの人々や機関との調整を行うことで与えられた条件・環境(場所、時間、対象、クラス形態等)そのものを調整することも必要である。ただし、そのような調整は日本語教師のビリーフ(信念)に基づいた「べき論」の押し付けであってはならない。一人ひとりの学習者=難民等に関わる多くの人や機関への想像力を発揮しながら、また必要に応じて実際に調整を行いながら「難民等」の QOL(Quality of life)の向上に貢献できることを目指す必要がある。そのための学びは

【実習】を通じて得ることができるが、「べき論」に陥らずにいるためには、日本語教師自身が、成長・変容を続ける必要がある。そのための科目として、【演習 10】「私にとって「難民等に対する日本語教育とは」「教師として学び、成長し続ける」が位置づけられるのである。

以上、5.2.2 では逆向き設計による研修デザインについて概観した。19 年度研修においては、逆向き設計論における「承認できる証拠」についてはその都度明示的に確認をしていくというよりは、講義の振り返りとして提出されたシートや雑談、【演習】や【実習】でのパフォーマンスを観察したり質問や疑問を受け付けたりフィードバックしたりする中で、問題なく研修受講を行うことができているか研修実施者側が確認を行う形で進めた。研修全体の評価のための「承認できる証拠」については 5.2.4 で詳しく扱う。

5.2.3 アンドラゴジーに基づく難民日本語教育人材養成プログラムの開発・実施

2022 年以降アフガニスタン難民やウクライナ難民／避難民に対する日本語教育の社会的ニーズが急激に高まったように、難民日本語教育のニーズはあるときに大きく変化することがある。そのことが意味するのは、少なくとも必要な日本語教師の数という側面において言えば、その社会的ニーズは一定ではないということである。非常に多くの人材が求められることもあればそうでないこともあるわけである。そのため、難民日本語教育の人材養成においては、(1) 場合によってはすぐに具体的な形で仕事につながるかどうか分からない状況においても、(2) 将来的なニーズの高まりも考慮して人材養成を行うことができる体制を整備し、(3) 実際に研修プログラムを実施し人材養成を行うことが求められる。

難民日本語教育人材養成に限らず、研修を開発・実施する際、気をつけなければならないのは、研修受講者は成人であるということである。成人の教育や学習についてはこれまで様々な知見が蓄積されてきているが、その体系化に尽力した人物として特に日本において最も広く知られているのがノールズである。ノールズは、成人学習者の特徴について以下の六つの観点から捉えた。すなわち、[1]自己概念、[2]経験、[3]学習のレディネス、[4]学習への方向づけ、[5]学習の動機づけ、[6]学習の必要性の六つである(Knowles 1980、伴野 2021)。すなわち、成人学習者は自己主導的(self-directing)な[1]自己概念を持っている。生まれたばかりの子どもは完全に依存的であるが、人は成長するにつれて自己主導的になっていくためである。また、[2]経験は成人学習者の豊かな学習のリソースであるとノールズは言う。さらに、[3]学習のレディネス、すなわち学習へと向かうための心身における準備状態は社会的役割や発達課題の中から生じることが多いという。[4]学習への方向づけについてノールズは、課題中心の志向性を持っておりすぐに応用可能なことを学ぼうとすると指摘する。[5]動機づけについては、成人学習者の場合にも外発的な動機づけもあるが、内発的な動機づけが中心であり、[6]学習の必要性については、成人学習者は学習を開始する前に、なぜその学習をするのかを知る必要があるという。もちろん、これらは子どもであっても当てはまることがあったり⁶⁶、成人であっても当てはまらない

⁶⁶ 子どもも好きなことは内発的動機に支えられて学習を行うといった例が考えられる。

場合もあつたり⁶⁷するなど、「常に成人学習者はこうである」と考えられる一般化された理論とは言えない。だが、成人学習者の特性を活かして授業や研修をデザインする際のフレームワークとして現在でもよく参照されているものである。

ノールズの指摘する成人学習者の特性を考えた際、(1)すぐに具体的な形で仕事につながるかどうか分からない状況において、(2)将来的なニーズの高まりも考慮して人材養成を行うことができる体制を整備していくことには、困難が伴うと予想される。[1]自己主導的に、[5]内発的動機づけに支えられて研修への参加を決めたとしても、[2]難民の迫害の経験を経験的に学ぶことには多くの場合困難が伴うため、さまざまに想像力を働かせる必要があるというだけではない。(1)すぐに具体的な形で仕事につながらないのであれば、研修実施側が特に何もしなければ社会的役割や発達課題の中から[3]学習のレディネスが生じる、あるいは整うということは考えにくい。また、そのような状況では[4]すぐに応用可能なことを学んだとしてもそのような場面はそもそもないかもしれない。さらに、[6]学習の必要性についても、いつか訪れるかもしれない(2)将来的なニーズの高まりのために学ぶというのでは現実味に欠ける可能性がある⁶⁸。

そこで、19年度研修においては研修において全員がワークショップを行う主体という「社会的役割」を担い、【演習】におけるワークショップデザインおよび【実習】におけるワークショップの実施という「課題」に向けて役立つ知識・技能・態度を学ぶ形とした。そうすることで「課題中心の志向性を持っておりすぐに応用可能なことを学ぼうとする」成人学習者の特性を活かす研修としてデザインした。また、そのようにすることで[6]学習の必要性についても、いつかあるかもしれない(2)将来的なニーズの高まりに向けたものではなく、課題に向けて学ぶのだという意識づけや説明がしやすい、受講者の側から見れば[6]学習の必要性に関する納得感の得られやすい環境を整えた。ワークショップのデザインおよび実施は、短期間で、グループメンバー間で日本語教育歴も大きくことなる中グループで行う必要がある。これが「難民日本語教育の人材養成のための自己形成と成長のモデル」における迷い・葛藤と同質の迷いや葛藤と言えるかどうかは検討する必要があるが、良質な葛藤(成瀬・伴野 2021)が生じることが期待できるものとして設定された。

また、[5]内発的動機づけを高めつつ[1]自己主導的に学ぶことのできる工夫として、19年度研修ではいわゆるアクティブラーニングの基本的な手法を取り入れるだけでなく、ケースメソッドを手法として採用することにした。具体的には、ビジネススクールなどで用いられるケースメソッドの手法を援用してケース教材の作成を行い、実際に研修において用いた。ケース教

⁶⁷ 成人学習者でも新しい概念(例えば、Society5.0 とは何か、シンギュラリティとはどのような状況を指すのか等)について初めて学ぶ際には経験を学習のリソースとして使うことは難しい。

⁶⁸ 5.2.3 冒頭で述べたように 2022 年以降のアフガニスタン難民やウクライナ難民／避難民に対する日本語教育の社会的ニーズが急激に高まった状況下では、このようなことはそれほど考慮する必要はないかもしれない。ただし、そのような社会情勢にあっても難民と直接関わりがないという人も少なからずいることを考えれば、実際に研修実施をする側として整えるべき条件や環境は大きく変わらないとも考えられる。

材は個人情報への配慮および「難民等」の多様性が一つのケースからであっても実感できるよう、難民的背景を持つ 30 名のライフストーリーをもとに、それぞれの人の許可を得て作成した。教材作成の際には事例を混ぜていくことで、個人情報に配慮するとともに、一つのケースの中の多様性をより豊かな、厚みのあるものになるように心がけた。できあがったケースについて、難民支援団体スタッフ等、日常的に「難民等」に接している人々が読み、不自然に感じる部分がないか、不自然な箇所がない場合にもより自然にするにはどうしたらよいかという観点からコメントを求め、修正を経て最終版とした。

ケースメソッドとは、慶應義塾大学大学院経営管理研究科(慶應義塾大学ビジネス・スクール: KBS)の Web サイトによれば、「特定の学習目標を達成するために、意図的に構成された教材を用いて、学習者同士の討議を繰り返すことで実践力を身につける教育手法」である。ケースメソッド授業では、「学生や受講者が、ケースを事前に読み込んだうえ、各人の分析結果あるいは意思決定の内容やその理由を教員のリードの下で発表し、議論する」。ケースメソッドを用いた授業では、以下のステップを経て、意思決定を行う。また、ケースは教育の素材ではあるが、一般的な教材とは異なり、記述されているのは「事実(現実通りとは限らない)」であり、学ぶべき事項(知識や理論など)は与えられず、それらは学習者自身が考えて作り出していかなければならない。

1. ケースにおいて意思決定を必要とする問題が何であるかを明らかにする
2. その問題に関連する記述・資料を関係づけ、解釈
3. その問題を解決する具体的方策を考え提案
4. その方策に対する問題と周囲の関連状況に適合するものかどうかを比較・検討
5. 最終的判断(意思決定)を下す

ケースメソッドの授業は、「事前個人研究」「グループ・ディスカッション」「クラス・ディスカッション」の三つのステップで行われる。「事前個人研究」では、「各自がケースの当事者の立場に立ってケースを分析・検討し、具体的な提案を準備する」。それを踏まえて「グループ・ディスカッション」では、「事前個人研究の成果を参加者が持ち寄り、少人数のグループで議論のウォームアップを行い、各自の問題意識を発展させる」。さらに「クラス・ディスカッション」では、「教員のリードにより、多数の参加者の意見を通して、参加者全員がディスカッションを重ねる」。ケースメソッドを導入することで、実際の対応について模擬的に経験するというだけでなく、考え方について考える・学ぶ、他者の考えを知る(他者が自分と異なる考えを持っていること自体に驚く人も少なくない)、自分自身の考え方・対応のしかたについて相対化しそれ自体について考える・振り返るといったことが可能となる(KBS サイト)。

以上を参考に、19 年度研修では以下の手順でケースメソッド授業を進めた。

- 1- 事前の読み込みではなく、研修内でケースを読み理解

- 2- ケース教材を1枚ずつ読み進める個人ワークを経て、グループワーク・ディスカッション
- 3- 全体での共有・ディスカッション

ケース教材は、一時点における「難民等」に関する理解や支援のための判断・意思決定ではなく、時間の流れの中で変化する「難民等」の状況にあわせた対応について考えられるようになることを目指した。非可逆的な時間の流れがあり場面の展開があるため、事前に全て読み込んでしまうと、将来何が起こるか分かった上で現時点での対応をするということになるため、事前に読み込むという方式は取らないこととした。

実際のケース教材の一部を表16に示す。全体で⑥まであり、①から1枚ずつ配布し、少しずつ読み進めていった。

表16【講義9】難民等の異文化受容・適応で扱ったケース教材(一部)

出所：難民的背景を持つ30名のライフストーリーをもとに筆者が作成

①

20xx年の11月29日に日本についた。27歳のことだった。赤道に近い、アフリカの国出身の私には日本の11月の成田空港は寒かったはずだが、その日はそんなことは気にならないぐらい緊張をしていた。パスポートは正規のもので、観光ビザもとっての来日であったが初めて日本を訪れたこと、そして、もう一つ別の理由からだった。

日本に来る前マレーシアに一時期いたのだが、そのときに少し中国語を学ぶ機会があったので、漢字は少しだけ理解できる。だが、周りが何を話しているかは全く分からない。私はとにかく東京に向かうことにした。時間はないのだ。

欧米の、ある国の大使館に向かう。大使館の場所は予めインターネットで調べてきてある。成田からの行き方はスマートフォンに保存し、プリントアウトもしてきた。次いつ充電できるか分からないので、スマートフォンの電源はオフのまま。ポケットの中の米ドルを半分日本円に換える。3万円と硬貨がちょっと。これから1週間生きていくのには十分だろうか。

電車に乗る前にトイレを探す。どちらが男性用だろうか。よく分からないが青い方に男は入っていくからきつとこっちなのだろうと思った。

京成線で上野に行き、そこから地下鉄に乗り換えて、大使館のある駅に向かった。大きな荷物を抱えるようにして何とか降りて向かったが、もう受付の時間は過ぎていた。午前の便なら大丈夫かと思ったが、空港から出るのにも駅に向かうのにも乗り換えるのにも時間がかかりすぎたのかもしれない。気持ちは焦るが、悪い印象も与えたくない。今日は公園でも探してそこにしよう。

公園のベンチに座ると、そこにいた子どもたちが遊ぶのをやめて帰り始めるのが気になった。私が来たからか、もう夜になるからだろうか。公園には自分以外誰もいなくなった。することも無いがお金は使いたくなかった。腹も空くが仕方がない。寝てしまえば空腹も忘れ

られるだろう。コンクリートが丸くくり抜かれたような形の遊具は雨風を避けて寝るのには便利だった。

何とか寝たと思ったところで誰かに起こされた。警察だ。何を言っているかよく分からないが、公園から出て行けと言っているようだ。夜中なのに大きな声で何か叫んでいる。大人しく次の公園を探すことにした。

他に公園はないかと思って歩くとマクドナルドがあった。24h と書かれている。ここなら何とかなるだろう。暖かい紅茶を一杯買って、砂糖を5本もらった。全部飲んでしまうと片付けられてしまうかもしれないから、半分だけ飲んで目をとじた。不思議と疲れてはいなかった。

②

次の日、服を着替えてもう一度大使館に行った。大使館の職員の人に asylum を求めると伝えると、奥から違う人が出てきていろいろ説明をされた。要するに、ここで難民の申請はできずビザも出せない、UNHCR があるからそこに行けということだった。UNHCR への行き方の地図を渡された。地図が用意されているということはこれまでも同じような人がいたということか。その人も asylum seeking の理由も聞いてもらえずに追い返されたのだろうか。

UNHCR へは地下鉄の方が早いようだが、歩いて行けない距離ではない。道を間違えないように気をつけながら向かった。途中、英語が話せそうに見える若い人に何度か「UNHCR はこっちであっているか」と聞いてみた。だが、東アジア風の人もそうでない人たちも I don't know. と言うだけだった。

UNHCR につくと、フランス語ができる人がいて丁寧に説明してくれたが、UNHCR は日本では難民申請を手伝ってはいないようだった。UNHCR の職員がある NPO に電話して予約してくれた。明日はその NPO に行ってみよう。

また次の日、その NPO に行くと、日本の難民申請の手続きについて説明してくれた。どこに行ってもどう手続きをするのか、どのぐらい時間がかかるのか、いつ就労許可がもらえるのか、住居はどうしたらいいのか、日本語の勉強をしたかったらどうすればいいのか etc. etc.

日本について4日目、難民認定の手続きをするために品川入管に行った。朝早く行ったつもりが長蛇の列で手続きができず、仕方なく次の日もう一度行って何とか書類を出すことができた。

それから数日毎日紅茶かコーヒーを一杯頼んでマクドナルドでじっとしていた。どうしてもお腹が空いたときにはハンバーガーを一つ買ってゆっくり食べた。マクドナルドには一日中いろいろな人が来たが、私の隣の席はいつも空いていた。

今日は、朝早く起きてしまった。往復チケットで来たが、今日これを使わなければこれはもうゴミになる。

午前 11 時。もう飛行機は飛び立ったはずだ。いつもと同じマクドナルドの片隅で壁の時計を見つめながら、念のため 11 時 15 分になってから破って捨てた。

1. 主人公である「難民(庇護申請者 asylum seeker)」の方の視点から世界を見るように心がけながら、気になるところに線を引きながら、また、気づいたことがあればメモも取りながら、まずは読んでください。余裕があれば、これまでの講義内容と関連付けながら内容をより深く理解するようにしてみてください。(Think)
2. グループ内で気づいたことについて話し合ってみてください。(Group)
3. 全体でシェアしながら、疑問点や気づいた点等について考えを整理してみてください。(Share)
4. 【余裕がある人向け】主人公の周りの人の視点からこの話を捉え直してみてください。
5. 【余裕がある人向け】この話の続きを考えてみてください。

5.2.4 実施した「難民日本語教育」人材養成プログラムの評価

研修の効果について知るために、研修を通じて受講者は何を学んだかを質的研究の手法を援用することで確認を行った。分析対象は 19 年度研修の修了生 11 名が【演習 10】で行ったワークにおける記述である。具体的には、11 名は当該科目において「難民等への日本語教育を実施することになった人にアドバイスを求められた際に、どのようなことを伝えるか」について言語化を行った。ワークでは A4 サイズの白紙を一人 1 枚渡され、できる限り実際に話すときと同じような語り口で、吹き出しの中を書くことが求められた。その際、【演習 10】の担当者(筆者)は、このアドバイスは他者へのアドバイスというだけではなく、将来自分自身が難民等への日本語教育に関わることになった際のための備忘録であり、未来への自分自身へのアドバイス

でもあるということを強調した。記述の結果を筆者が意味のまとまりごとに単位化(切片化)し、質的統合法(山浦 2012)を用いて図解化・文章化を行った。

質的統合法とは、KJ法に基礎をおいた、事例から論理の抽出・発見を行う質的研究手法の一つである。質的統合法の手順は、まず、インタビューや観察などの「取材」に基づき、意味のまとまりごとに単位化(切片化)することで①ラベルづくりを行う。①ラベルづくりでは、訴える内容が1つになるように素材を単位化していく。①を広げ(②ラベル広げ)、広げられたラベルを何回も読みながら、似ている内容のラベル 2~3枚でグループをつくる(③ラベル集め)。その上で、グループ内の複数のラベルの内容を一文にまとめ、新しい白紙のラベルに記す(④表札づくり)。②、③、④を繰り返しながら⑤グループ編成を行う。何段階か⑤を繰り返し、類似したラベルがなくなった時点で⑤を終える。その後、残ったグループ同士の関係を視覚化することで、⑥見取図の作成を行う。集めたラベルを模造紙に広げて⑦本図解の作成することで①から⑥までの手順が適切に行われたかを確認する。また、必要に応じて⑧シンボルモデル図と呼ばれる、⑥見取図を単純化したものを作成してもよい。それらを元に、最終的に⑨叙述化(文章化・口頭発表)を行う(山浦 2012)。

本論文では、【演習 10】で行ったワークにおける記述を得たことが取材に相当する。それを①ラベルづくりを行うことで全部で92のラベルを得た。その後、②、③、④を繰り返しながら⑤グループ編成を行い、類似したラベルがなくなったと感じた時点で、残った9つのグループの関係性を視覚化することで⑥見取図の作成を行い、⑦本図解を行うことで、①から⑥までの手順の妥当性の確認を行った。本論文では⑧は行っていない。図解化(⑥見取図)および文章化(⑨叙述化)の結果をそれぞれ図 19、表 17 に示す。

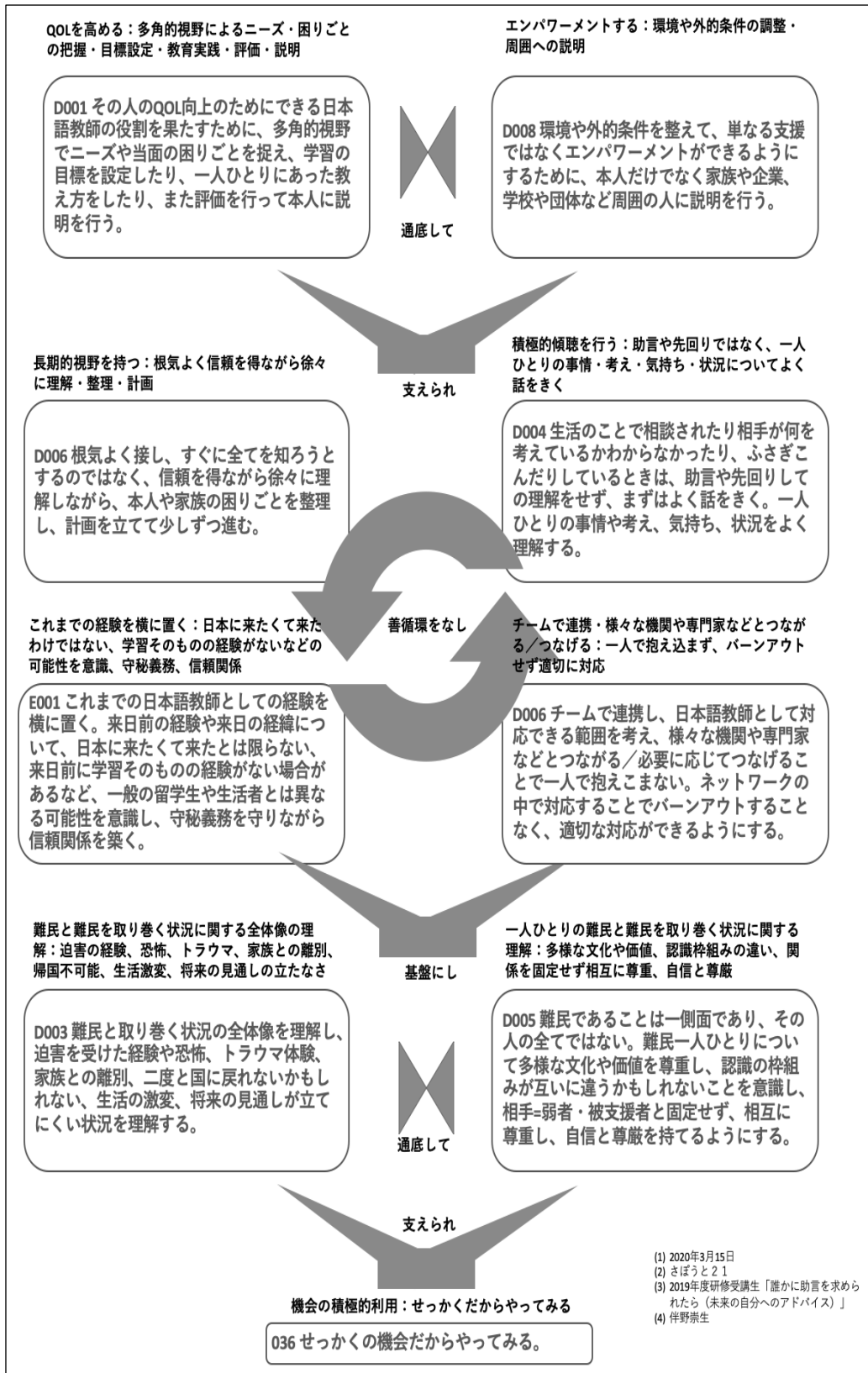


図 19 「誰かに助言を求められたら」 どう答えるか —— 質的統合法による図解化
 出所：筆者作成(=さほうと 21 (2021) pp.24)

表 17 「誰かに助言を求められたら」 どう答えるか ――図解化にもとづく文章化

出所：筆者作成

難民等への日本語教育に関わる機会があった場合には、まずせっかくだからやってみると
いう気持ちで積極的にその機会を利用することが大切である。

難民等への日本語教育に関わることになったら、難民等と難民等を取りまく状況に関する
全体像を理解することが求められる。例えば、迫害の経験、恐怖、トラウマ、家族との離別、
帰国ができないこと、生活の激変、将来の見通しの立たなさといったことである。また同時
に、一人ひとりの状況についても理解することが求められる。難民であることは一側面であ
り、その人の全てではない。難民一人ひとりについて多様な文化や価値を尊重し、認識の枠
組みが互いに違うかもしれないことを意識し、相手=弱者・被支援者と固定せず、相互に尊
重し、自信と尊厳を持てるようにすることが重要である。

そのような理解を基盤として、難民等への日本語教育に実際に関わる際には、これまでの
日本語教育の経験を一旦横に置き、例えば、一般の留学生や生活者と接するときとは異なる
形で、守秘義務を守りつつ、信頼関係を築くことが必要である。また、チームで連携し、様々
な機関や専門家などつながったり、つなげたりすることも求められる。その際、バーンア
ウトしないためにも一人で抱え込まないことが重要である。さらには、積極的傾聴を行うこ
とで、助言や先回りではなく、一人ひとりの事情・考え・気持ち・状況についてよく話をき
くことが必要であり、根気よく接し、すぐに全てを知ろうとするのではなく、信頼を得なが
ら徐々に理解しながら、本人や家族の困りごとを整理し、計画を立てて少しずつ進んでいく
ことが求められる。これらは連動しており、よい循環をなすものである。

そのような実践に支えられ、多角的視野でニーズや当面の困りごとを捉え、学習の目標を
設定したり、一人ひとりにあった教え方をしたり、また評価を行って本人に説明を行うこと、
さらには、環境や外的条件を整えて、本人だけでなく家族や企業、学校や団体など周囲の人
に説明を行うことで QOL の向上やエンパワーメントを行っていくことが重要なのである。

これらを見ると、研修実施側が設定した四つの到達目標のうち①②③、すなわち、①背景理
解と配慮、②共感的理解と QOL 向上、③可能性と限界の理解と連携・協力、広い視野からの
対応については全て直接言及されていることがわかる。また、それらが具体的な形で記述され
ているだけでなく、研修実施主体が設定した到達目標以上の観点を獲得できていること
がわかる。

まず、①背景理解と配慮については、「難民等と難民等を取りまく状況に関する全体像を理解
することが求められる。例えば、迫害の経験、恐怖、トラウマ、家族との離別、帰国ができな
いこと、生活の激変、将来の見通しの立たなさといったことである。また同時に、一人ひとり
の状況についても理解することが求められる。難民であることは一側面であり、その人の全て
ではない。難民一人ひとりについて多様な文化や価値を尊重し、認識の枠組みが互いに違うか
もしれないことを意識し、相手=弱者・被支援者と固定せず、相互に尊重し、自信と尊厳を持
てるようにすることが重要である」という部分が特に該当すると考えられる。特に「難民一人ひ

とりについて多様な文化や価値を尊重し、認識の枠組みが互いに違うかもしれないことを意識し、相手=弱者・被支援者と固定せず」という部分は、到達目標①の「その思いや抱えている(かもしれない)困難」における括弧書きの(かもしれない)という態度と重なるものだと解釈可能だろう。

また、②共感的理解と QOL 向上への貢献については、特に「積極的傾聴を行うことで、助言や先回りではなく、一人ひとりの事情・考え・気持ち・状況についてよく話をきくことが必要であり、根気よく接し、すぐに全てを知ろうとするのではなく、信頼を得ながら徐々に理解しながら、本人や家族の困りごとを整理し、計画を立てて少しずつ進んでいくことが求められる」および「QOL の向上やエンパワーメントを行っていくことが重要」という部分が該当すると考えられる。

さらに、③可能性と限界の理解と連携・協力、広い視野からの対応については、「難民等と難民等をとりまく状況に関する全体像を理解する」「チームで連携し、様々な機関や専門家などとつながったり、つなげたりすることも求められる」「バーンアウトしないためにも一人で抱え込まないことが重要」「環境や外的条件を整えて、本人だけでなく家族や企業、学校や団体など周囲の人に説明を行う」といった部分が特に該当すると考えられる。これらは難民日本語教育の現場の学融性、モード II 的側面の理解にもつながる記述であると考えられる。

最後に、④実際の条件・環境を出発点とした授業やコースの組み立てと修正・調整については「これまでの日本語教育の経験を一旦横に置き、例えば、一般の留学生や生活者と接するときとは異なる形で」という部分に多少の重なりを見ることが可能であるが、直接的な言及はない。これについては、研修内で実施ができていたかどうかという視点で言えば、【演習】および【実習】において短い期間内⁶⁹、限られた条件下⁷⁰においてワークショップを組み立て、その日その場で修正しながら実施をすることができたという点において、受講者らは到達目標④も達成することができていたといえる。だが、「難民等への日本語教育を実施することになった人にアドバイスを求められた際に、どのようなことを話すか」といった際に直接的な言及が見られなかったことを考えれば、受講者が到達目標④について十分に意識化できていなかった可能性が考えられる。

ところで、19 年度研修におけるワークショップは限定された条件・環境を出発点として実施する中で良質な葛藤(成瀬・伴野 2021)を得ることを企図して実施されたものであった。ワーク

⁶⁹ 【演習 4】で当事者の話を聞いたのは 10 月 20 日、【実習 1】の実施が 11 月 14 日であったため、【実習 1】に割り当てられた受講者は 3 週間、【実習 2】(12 月 14 日)に割り当てられた受講者も【実習 1】の観察や【実習 1】へのフィードバックを踏まえて考えることができたのは 1 ヶ月に過ぎない。

⁷⁰ 難民的背景を持つ、さぼりと 21 で普段学習をしている人々という以上の情報は十分にはない中で、グループで協力し合いながら 90 分で実施しなければならず、しかもそれが難民等の QOL の向上に結びつくように実施しなければならないという条件下での実施であった。

ショップに関しては研修後の振り返りの場⁷¹において、「やってよかった。チーム作りとかバタバタ感も含めていろいろな勉強になった」「ワークショップをやってよかった。私はこれまで難民の話を聞いたことがなかったが、お話を聞くだけでなくワークショップを考えていく中でいろいろな方のいろいろな考え方とか、自分自身も考えざるを得ない状況に追い込まれる。自分にとってよかった」「ワークショップはやってよかったと思うが、最初『何をするんだろう』というところから始まった。今までワークショップをしたことがないので雲をつかむようなところがあった。ただ、それが狙いだったのかもしれない」といった声が聞かれ、その意味では一定程度意図した形で機能していたことが窺えるがそれが、全員にとってそうであったのか、十分な形で葛藤が生じたか、その教育効果はどうであったか等については検討の余地がある。

5.3 第5章の小括

以上、本章では文化庁(2019)で示された研修のあり方や枠組み、またそれに基づいて行われた研修についてさぼうと21による2019年度の研修を例に議論を行った。もちろん、19年度研修には到達目標④の意識化が十分でなかった点などについて改善の余地があるが、難民日本語教育において必要とされる知識・技能・態度を有する人材の養成が可能であること、またそのための研修がどのように行われ得るのかの一端を示すことはできたと考えられる⁷²。

難民日本語教育人材は研修プログラムで養成可能かについては、本章の議論からは養成は可能であるとまず指摘することができる。また、研修プログラムを通じて受講者はどのような資質・能力を得ることができるかについては、本章の議論から19年度研修においては受講者は「機会を積極的に利用し、難民等への日本語教育に参加する」「難民等をとりまく全体像を理解する」「難民等一人ひとりの状況と相互尊重、自信と尊厳の必要性を理解する」「これまでの日本語教育の経験を一旦横に置く」「チームで連携する。様々な機関や専門家につながる/つなげる」「積極的傾聴を行う。よく話をきく」「根気よく接し、信頼を得ながら徐々に理解していく」「ニーズの把握、目標の設定、一人ひとりにあった教育実践、評価、それらに関する説明といった日本語教育の立場から多角的視点から難民等自身のQOLの向上を図る」「環境や外的条件を整えて、エンパワーメントを行っていく」といった資質・能力、あるいは知識・技能・態度を身につけることができたと結論づけることができる。到達目標④に関する直接的な言及が見られなかったという点はあるにせよ、全体として研修全体の四つの到達目標で記述されたよりも多くの、豊かな観点が示されていたことを考えれば、19年度研修における難民日本語教

⁷¹ 2019年度は、研修終了直後に「メタ振り返り会」と称し、受講協力者(都合により一人欠席)と中核コーディネーター5名のうち3名で研修全体の振り返りを行なった。

⁷² 2019年度の試行内容やその振り返りや反省を活かした研修の実施は、残念ながらコロナ禍のために十分にはできていない。だが、コロナ禍のもたらしたオンライン研修が当然視される現在の環境や空気感は「現状ではいつ、どこで、誰が、どのような形で難民等への日本語教育に関わるものとなるか、はっきりと示されるものではない」状況において、この領域の人材養成を充実させる促進要因となり得る。

育人材の養成は、研修開発段階で筆者ら研修実施側が想定していた以上に達成されたといったよい。

ただし、研修受講者が研修修了後に実際に難民に関わる中でこれらを発揮できるかどうかはまた別の問題である。ロジックモデルの中期アウトカムには「日本語教師が自信を持って難民に『質の高い』日本語教育を実施することができる」とある。修了者が実際にそのような人材になっていけるかどうかの検証については今後の課題としたい。また、もう一つの中期アウトカムである「受講協力者同士が、経験・知恵を共有しブラッシュアップを続けられる学びのコミュニティを醸成する」に向けて受講者を巻き込んでコミュニティとして育てていくことも長期アウトカム「難民等を対象とした日本語教育・学習支援の全体的な質の向上」達成に向けて取り組んでいく必要がある。さらに、5.2.4の最後で検討したようにワークショップの教育的効果については本論文における検討だけでは十分に明らかになっていない。今後はワークショップ以外の方法も含めて研修における演習・実習のあり方を検討する必要があるだろう。

第6章 本論文の結論と残された課題

以上、本論文では本論文全体を貫く研究設問(RQ)として、「難民日本語教育人材養成はいかにして可能となるか」(RQ0)を置いた上で、以下の三つのRQについて検討を行ってきた。

- RQ1: 難民日本語教育という領域をなぜ立ち上げる必要があるのか。
また、それはどのような領域であるのか。
- RQ2: 難民日本語教育人材になっていく過程を支えるには何が必要か。
- RQ3: 難民日本語教育人材は研修プログラムで養成可能か。可能であるとすれば研修プログラムを通じて受講者はどのような資質・能力を得ることができるか。

6.1 難民日本語教育という領域をなぜ立ち上げる必要があるのか。また、それはどのような領域であるのか

この研究設問については主に第3章で扱った。

難民日本語教育という領域をなぜ立ち上げる必要があるのは、難民=学習者の特殊性、難民性への配慮の必要性があるからである。第3章では、難民条約の難民定義及び文化庁(2019)の記述から出発することで、【同国人とつながる可能性/危険性がある場としての地域の日本語教室】、【帰国という選択肢が限られていること】、【法的地位が不安定であること】、【来日前に十分な教育を受けることができなかつた可能性】、【精神的に不安定な状態にある可能性】、【難民日本語教育の現場と他との連携・協働の必要性】といった難民=学習者の特殊性と難民性への配慮の必要性に関する観点を得た。

その上で、日本は、1970年代から中国帰国者や難民など、初等教育を受けることができなかつた高齢者から子供までの者を含む日本語学習者に対する定住支援策として日本語教育を行ってきたが、「その教育を担ってきた日本語教師の資質・能力や教育内容等の知見が十分に共有されていないとの指摘がある」という文化庁(2019)の指摘を踏まえて、この領域における知見が暗黙知(ポランニー1966/2003)となって個人や一部の組織に、場合によってはそれが知識であることすら認識されないままに散在している状況が長く続いていることの問題を指摘した。難民に対する日本語教育/難民支援としての日本語教育領域を「難民日本語教育」と呼ぶことを提案した上で、難民日本語教育が日本語教育の一領域であり隣接領域との学際領域(モードI: サトウ 2001、2012)であると同時に、難民/難民支援に関わる他の領域との学融領域(モードII: サトウ 2001、2012)であること、さらにはそのように捉えることの有用性についてギボンズ(Gibbons, M.)らのモード論(1994/1997)を補助線に主張した。

6.2 難民日本語教育人材になっていく過程を支えるには何が必要か

この研究設問については主に第4章で扱った。

第4章では、難民日本語教育人材になっていく過程を支えるには何が必要か(RQ2)について

筆者自身を対象に Auto-TEM(土元 2020)および対話的自己(ハーマンス・ケンペン 1993/2006)によって分析を行った。またそれにより、人材養成や振り返りに活用できるモデル生成を試みた。

対話的自己分析の結果、期が進むにつれて、すなわち、非可逆的時間の中で筆者の中で多様な自己が発生し、その間で自己内対話が進んでいったことが示された。また、「専門家として日々の成長を実感しつつ、難民を対象とした日本語教育の実践を、自信を持って続けていくことができる」という等至点へと向かう過程においてそれぞれの時期にどのような自己内対話が行われてきたかを最終的に記述することができた。

難民日本語教育の人材養成のための自己形成と成長のモデルから言えるのは成長の契機となっているのは「迷い・戸惑い」である。「迷い・戸惑い」が成長の契機(成長への分岐点)となり得るのは、その際に生じた認知的不協和が「認知の定義を変更したり、過小評価したり、自身の態度や行動を変えようとする」際に「矛盾する認知」や「不快感」を低減させる方向に自己を変容させようとする。それが、これまでとは違う自分自身に変わる、変容・成長の契機となると考えられるが、それは同時に自信喪失や思考停止にもつながりかねないものである⁷³。

以上のことから考えると、このモデルを個人が活かすのであれば、まずは様々な現場に関わる中で成長へとつながるような認知的不協和の機会を得て行くことが挙げられる。またその際、単なる自信喪失や思考停止に向かうのではない、成長へとつながるような「良質な葛藤」(成瀬・伴野 2022)を得ることが重要である。そしてこれを研修プログラムなどに活かすのであれば、研修開発実施者は、適度な認知的不協和が得られるような良質な葛藤の生じる体験を研修プログラムの中に組み込むことが考えられる。

個人であろうと研修開発実施者であろうと、「迷い・戸惑い」が受け止めきれずに難民日本語教育という領域に関わるのをやめてしまうという人材育成・養成上の損失を避けるのであれば、促進要因と阻害要因について理解し、適切に葛藤を「良質」なものとしていく必要がある。ただ「モヤモヤし続けなさい」というだけでは、その中にあり続けることは難しい。迷いや戸惑いが成長の契機でたり得ることを理解すること、対話的自己分析の図が次第に複雑化していったように、最後には様々な自己内対話が矛盾なくまとまっていったように、考えを深めていく中で複数の自己に折り合いがつく瞬間が訪れることを理解すること、そのための努力を続けるなかで、「精神的な支えとなり行動選択を後押ししてくれる他者」や「実践について対話をし振り返りを促してくれる他者」の存在が促進要因となることを理解し、実際にそのような他者の助けを得ようとする、研修においては受講者にとって研修実施側がそのような他者となって支援することなどが考えられると指摘した。

⁷³ 難民日本語教育の人材養成のための自己形成と成長のモデルの下へ向かう径路を参照。

6.3 難民日本語教育人材は研修プログラムで養成可能か、可能である とすれば研修プログラムを通じて受講者はどのような資質・能力を得 ることができるか

この研究設問については主に第5章で扱った。

第5章では、難民日本語教育人材は研修プログラムで養成可能か、可能であるとすれば研修プログラムを通じて受講者はどのような資質・能力を得ることができるかについて検討した。

研修では以下の四つを到達目標とし、社会的インパクト評価(内閣府 2016、SIMI 2018)、逆向き設計論(ウィギンズ・マクタイ 2012)、アンドラゴジー(Knowles 1980)をもとに研修の開発・実施・評価を行った。

- ① **背景理解と配慮**：「難民等」の背景について理解し、その思いや抱えている(かもしれない)困難に想像力を働かせながら、必要な配慮について考え、実際の教育/学習支援の活動に具体的な形で取り入れることができる
- ② **共感的理解と QOL 向上への貢献**：「難民等」のその時々ニーズや困りごと、置かれている状況や環境について共感的に理解しようと努め、それらに対して日本語教育/学習支援の立場から適切にアプローチをすることで、「難民等」の QOL(Quality of life)の向上に貢献できる
- ③ **可能性と限界の理解と連携・協力、広い視野からの対応**：「難民等」に関わる多くの人々や機関について理解し、日本語教育/学習支援の立場からできること/できないことを整理しつつ、関係者・関係機関と適切につながりながら、広い視野・総合的な視点から「難民等」に対応できる
- ④ **実際の条件・環境を出発点とした授業やコースの組み立てと修正・調整**：「難民等」への日本語教育/学習支援が実施されている様々な環境について理解し、実際に自分が担当者・実施者になった際に、与えられた条件・環境(場所、時間、対象、クラス形態等)の下、「難民等」のその時々ニーズや困りごと、置かれている状況や環境から出発し、授業やコースを組み立て、さらに必要に応じて修正・調整を行いながら授業を実施することができる

研修の効果について知るために、【演習 10】で実施した「難民等への日本語教育を実施することになった人にアドバイスを求められた際に、どのようなことを話すか」というワークを通じて言語化されたものを、質的統合法(山浦 2012)を用いて分析した。その結果、研修受講者が得ることのできた資質・能力は以下のように文章化することができた。

難民等への日本語教育に関わる機会があった場合には、まずせっかくだからやってみると
いう気持ちで積極的にその機会を利用することが大切である。

難民等への日本語教育に関わることになったら、難民等と難民等を取りまく状況に関する
全体像を理解することが求められる。例えば、迫害の経験、恐怖、トラウマ、家族との離別、

帰国ができないこと、生活の激変、将来の見通しの立たなさといったことである。また同時に、一人ひとりの状況についても理解することが求められる。難民であることは一側面であり、その人の全てではない。難民一人ひとりについて多様な文化や価値を尊重し、認識の枠組みが互いに違うかもしれないことを意識し、相手=弱者・被支援者と固定せず、相互に尊重し、自信と尊厳を持てるようにすることが重要である。

そのような理解を基盤として、難民等への日本語教育に実際に関わる際には、これまでの日本語教育の経験を一旦横に置き、例えば、一般の留学生や生活者と接するときとは異なる形で、守秘義務を守りつつ、信頼関係を築くことが必要である。また、チームで連携し、様々な機関や専門家などつながったり、つなげたりすることも求められる。さらには、積極的傾聴を行うことで、助言や先回りではなく、一人ひとりの事情・考え・気持ち・状況についてよく話をきくことが必要であり、根気よく接し、すぐに全てを知ろうとするのではなく、信頼を得ながら徐々に理解しながら、本人や家族の困りごとを整理し、計画を立てて少しずつ進んでいくことが求められる。これらは連動しており、よい循環をなすものである。

そのような実践に支えられ、多角的視野でニーズや当面の困りごとを捉え、学習の目標を設定したり、一人ひとりにあった教え方をしたり、また評価を行って本人に説明を行うこと、さらには、環境や外的条件を整えて、本人だけでなく家族や企業、学校や団体など周囲の人に説明を行うことでQOLの向上やエンパワメントを行っていくことが重要なのである。

この記述から、④実際の条件・環境を出発点とした授業やコースの組み立てと修正・調整については直接の言及はないものの、研修受講者は筆者ら研修実施側が研修受講前に設定した四つの到達目標よりも深く豊かな観点を得ることができていたことが示唆された。

もちろん、このような観点を得られたとしても実際に難民日本語教育の実践を行っていく際には様々な軋轢や葛藤状態に陥ることはあり得る。だが、修了者が今後難民日本語教育の実践のあり方を模索していくのに十分な資質・能力あるいは知識・技能・態度を身につけることができたと考えられる。軋轢や葛藤を連携・協働の契機へと変えていきつつ、難民日本語教育におけるモードⅡ的側面にも対応していくことができるだろう。「難民等への日本語教育に実際に関わる際には、これまでの日本語教育の経験を一旦横に置くのは、モードⅠとしての日本語教育(学)を留保することである。

【演習10】のこのワークは、将来自分自身が難民等への日本語教育に関わることになった際のための備忘録、未来への自分自身へのアドバイスでもある。今後修了者がこの記述を読み返し、その都度解釈をしておすことを通じて、難民日本語教育に必要な基盤を自ら築き上げていくことが期待される。

6.4 難民日本語教育人材養成はいかにして可能となるか

以上を踏まえて、「難民日本語教育人材養成はいかにして可能となるか」という本論文全体を貫く問いに本論文はどのようにこたえることができるだろうか。

これまでの議論から、難民日本語教育領域の特殊性への理解が必要であると考えられる。特殊性への理解という中には、少なくとも、難民に関する概論的な知識、難民というカテゴリーで呼ばれ得る人々における多様性、難民日本語教育という領域が日本語教育の一領域としてのモードⅠ的側面、難民支援の一領域としてのモードⅡ的側面などが含まれる。それらについて体系的に学ぶためには研修は有効であると考えられるが、研修を実施する際には、様々な学範的背景を持った人々から学べる体制を提供することも重要である。研修の講義や演習の担当者として多様な学範的背景、学範を背景とした実務領域を持った人々に登壇してもらうことを通じて、研修を受講する中で受講者一人ひとりが自らの中にモードⅡとしての難民日本語教育の体系を築いていける環境を整えるのである。また受講者が自ら知識を構築していくためには、受講者間で対話する機会を作ったり振り返りを促したりすることのできる仕掛けを研修の中に組み込んでいく必要があるだろう。

また、単に必要な知識を学ぶことのできるというだけでなく、単に難民と会って話を聴くというだけでもない、実質的な学びのある研修をデザインする必要がある。具体的には、認知的不協和(Festinger 1957)の中から良質な葛藤(成瀬・伴野 2022)を得ることで成長に向かうことのできる環境を整えることが求められる。さらに、難民日本語教育に関わる人々は成人であることが想定されることから⁷⁴、学習のレディネスや学習への方向づけが効果的になされるように工夫することが求められる(Knowles 1980)。例えば、実習として受講者が実際に難民の QOL 向上に具体的に働きかけられる場と機会を提供する。その際、単に「日本語を教えてみた」「少し関わっただけでは他の日本語学習者と特に何も変わらなかった」という経験に留まるような実習とはしてはならないだろう。実習を通じて良質な葛藤を得ることのできる環境を整える必要がある。また、葛藤が良質なものとなるようにするには、研修実施側や周囲がサポートティブな態度で接し、受講者が他者との対話や自己内対話を通じてこれまで持ってきた信念や方法について相対化し、捉えなおしを行える環境的条件を整える必要がある⁷⁵。

本論文が対象とした 2019 年度の研修においては受講者がワークショップの企画・実施・振り返りを行うことを通じてそれを実現しようとしたわけだが、その教育効果が必ずしも明確でないことを考慮すれば他の方法⁷⁶を採用することも考えられる。

6.5 残された課題

本論文では「難民日本語教育人材養成はいかにして可能となるか」について検討を行ってきたが、本論文では、研修終了時における受講者の学びがどのようなものであったかというところまでしか扱うことができていない。19 年度研修の修了者 11 名のうち 5 名に関しては難民日

⁷⁴ もちろん、高校生がボランティアで難民日本語教育に関わるといったことが妨げられるわけではない。実際、筆者自身これまでに数名そのような高校生に出会ったことがある。

⁷⁵ 難民日本語教育の人材養成のための自己形成と成長のモデルを参照。

⁷⁶ 2020 年度はコロナ禍のためワークショップに代わる活動が実施できなかったが、2023 年度は実際に難民に日本語を教える経験が実習を行っている。その教育的効果については稿を改めて

本語教育に関わり続けていることを確認しているが、それ以外の人々も含めて研修を修了した人たちが、その後のどのように活躍しているのか／活躍することができていないのか、研修の成果がどのように活かされているのか／活かされていないのかといったことについて検証することはできていない。

また、ロジックモデルの中期アウトカムには「日本語教師が自信を持って難民に『質の高い』日本語教育を実施することができる」「受講協力者同士が、経験・知恵を共有しブラッシュアップを続けられる学びのコミュニティを醸成する」とあるが、これらを今後達成していくためには、まずは19年度研修の受講修了者へのフォローアップ体制を確立していくことが必要である。もともとの計画では、それらも含めて2020年度に実施予定であったのだが、2020年以降のコロナ禍によって研修のあり方も計画も大幅に変更を余儀なくされ、十分に実施も検証も行うことができていない。これらは全て実践的にも研究的にも今後行っていかなければならない課題である。

また、19年度時点では想定していなかった課題も浮かび上がってきている。

19年度研修実施後、難民日本語教育を取り巻く環境は大きく変化をした。まず、コロナ禍によりオンラインでの教育／学習支援が日常的なものとなり、難民日本語教育人材の活躍の幅や関わり方の選択肢が増えたことが挙げられる。Zoomを通じて物理的には近くにいない難民を対象とした日本語教育の実践に関わるといったことはもはや日常的な光景となっている。オンラインでの難民日本語教育、より広く難民支援に関する知見の蓄積はまだ十分ではない。

また、すでに何度も繰り返し述べているように、2022年以降のアフガニスタン難民やウクライナ難民／避難民に対する日本語教育のニーズの増大も注目しなければならない。このことは単に数が増えた、ニーズが高まったというだけの影響に留まらない。



図 20 条約難民及び第三国定住難民等に対する日本語教育

出所：文部科学省総合教育政策局(2023) pp.35

図 20 が示しているように 2023 年 12 月以降運用される補完的保護対象者について、条約難民と同等の日本語教育の支援が行われることが決定している。補完的保護対象者として現在想定されているのはウクライナ難民／避難民であるが、2023 年 10 月 25 日現在の速報値で現在に日本には 2,530 人のウクライナ避難民がいるという⁷⁷。この人たちが一斉に補完的保護対象者として認定されることを求めるかどうかは分からない。だが、今後公的支援としての日本語教育についてもこれまでにない規模で実施されるようになることは間違いないだろう。

さらに難民とは直接関係ない事柄であるが、2.3.3 で見たように日本語教師は今認証や国家資格化といった新たな局面を迎えている。その影響を受け、今後は難民に特別興味や関心はないけれども認証や修了証を得るために難民日本語教育の研修を受講する人々が出てくることが予想される。

先行研究から導かれた二つの課題、課題 2「狭義の難民日本語教育の質の向上」、課題 3「広義の難民日本語教育の質の向上」についても本稿では扱うことができていない。筆者が関わったり調査対象としたりすることが可能な難民=学習者が誰であるかという想像力を働かせながら読めば、難民支援関係者には誰のことか想像可能であるといった理由から本論文では、倫理的な配慮から難民=学習者の声や日本語学習のリアルを直接扱うことは意図的に避けたが、難民日本語教育の質の向上を目指した研究を行うには、そのような倫理的な課題も含めて検討を行う必要がある。また、質の向上を目指して行う実践や研究においては、海外における難民等に対する言語教育に関する先行研究において示された、意味のある参加 (Atkinson2014)やトランスランゲージング(Capstick & Ateek 2021)の実践など、海外における先進的な言語教育実践を取り入れ、その教育的効果についても検討を行う必要があるだろう。

以上、2019 年度までに解決されなかったという意味での残された課題もあれば、それ以降の状況や社会情勢の変化で新たに出てきた課題のうち扱うことができていないものもある。また先行研究から導きだされた研究課題について直接本論文で扱うことができていないものもある。これら全てについて残された課題として今後取り組んでいく必要がある。

最後に、本論文ではモード I とモード II の往還については扱うことができたが、北極星的展望(サトウ 2016、2023)を描くためのモード I、TLMG における北極星的展望としての信念・価値観についてはそのようなものが想定できることを示しただけでそれについて具体的に検討するまでには至っていない。これについても引き続き検討を行っていきたい。

⁷⁷ 出入国在留管理庁サイト「ウクライナ避難民に関する情報」では毎週金曜日に数値が更新される。最終閲覧 2023 年 10 月 25 日
<https://www.moj.go.jp/isa/publications/materials/01_00234.html>

巻末資料

資料1：伴野(2013)における「私は難民日本語教育で何をを目指すか」

に関する記述

筆者が「難民日本語教育」で何をを目指しているかを Can-do の形で示すならば、主に以下の四点に要約することができる。

- ① 難民とその周囲の人たちが、相互に尊重し合い互いに自己を表現できる
- ② 難民が「居場所」を得、周囲から承認されているという感覚を持つことができる
- ③ 難民が自らの状況を安定させ、コミュニティへの参加、人的ネットワーク形成を行い、社会的、経済的な意味で自己統御感を回復することができる
- ④ 難民が周囲に働きかけを行い、周囲からの働きかけにも応えることができる

これらをキーワード的にまとめればそれぞれ、「相互尊重と自己表現」「居場所」「エンパワメントと社会統合」「難民と周囲とのコミュニケーション」と呼ぶことができるだろう。これらは相互に関連しており、特に④に関しては、他の三つすべてを包括するものである。以下、それぞれについて詳しく論じていきたい。

【なぜ「難民日本語教育」で「相互尊重と自己表現」を目指すのか】

「相互尊重と自己表現」は待遇コミュニケーションのキーワードの一つであり、文化庁の「敬語の指針」などにも登場する術語である。日本語教育の一領域であると同時に難民支援の一領域でもある難民日本語教育に、「相互尊重」という考え方を導入するのは、第一義的には、支援を一方的なものにしないこと、支援者と非支援者の関係を固定化しないことを目指してである。ホスト社会における主要言語つまり日本語の熟達した使い手である支援者と、マイノリティであり上述の特徴・特性を持つ難民とが、真に平等かつ対等な立場になることは容易ではないが、相互に立場を尊重し合うことは決して不可能ではないだろう。だがそのためには、出身国、あるいは難民認定審査中においては日本国政府からも「尊重されていない」と感じざるを得ない状態が続くことになる難民の、その状況を理解し、存在を承認し、一人の人間として接しようと不断に努力するしかない。

実は、このことは「自己表現」の問題とも密接に関わっている。「自己表現」といった場合、その「表現」は「自己」のものであり、決して他者から一方的に与えられるものではない。日本語が全くできない難民を対象とした場合であっても、「表現」しようとする「きもち」、「表現」したい「なかみ」は難民自身のものであり、難民自身の内にあるべき／はずのものである。そのように考えた際、教科書・教材の使用の有無によらず、難民が日本語を学ぶということは日

本語の形式、つまり文字や語彙、文法を学ぶだけでは十分ではない。そうではなくて、日本語というコミュニケーション「行為」を学ぶのだと考えた方が適切である。

待遇コミュニケーションでは、〈言語＝行為〉観、つまり言語とは言語形式ではなく言語コミュニケーション行為そのものであるという立場をとるが、これはすなわち、言語学習をコミュニケーション行為の学習だと考え、言語教育をコミュニケーション行為の教育だと考えるということである。もちろん、言語形式を学ぶ必要がないというわけではない。

待遇コミュニケーションでは、コミュニケーション行為(表現行為・理解行為)をコミュニケーション主体(表現主体・理解主体)が「場面」(「人間関係」＋「場」)の認識に基づき、「意識(きもち)」「内容(なかみ)」「形式(かたち)」を連動させたものだと考える。つまり、言語形式は連動させるべき5つの要素のうちの一つだということである。すなわち、言語の形式面について教える／学習を支援することももちろん大事であるが、それはあくまでコミュニケーションを構成する一要素にすぎないのである。

筆者はある日本語教室を見学した際、「この難民はもう何年も勉強しているけど、まだ基礎ができていないから初級の最初の方をもう一度復習しよう」と言い、毎回毎回、同じ文法・文型の練習を繰り返している現場に出くわしたことがある。そのような教育／学習支援は言語の形式の定着を目指したものであるが、言語形式だけではコミュニケーションの教育／学習とはならない。また同様に、教科書中のサントスさんやカリナさんについて書かれた、同じような文をリピートさせるだけに留まってしまったり、ひたすら穴埋め問題やドリル練習をさせたりすることも「自己」表現の能力の向上には結びつきにくい。そこには、話そうという「きもち」も、伝えたい「なかみ」も、主体として認識する「人間関係」も「場」もなく、そのような日本語教育は文字通り「かたち」だけのものになってしまうからである。

もちろん、ドリル練習やリピートなど形式を重点的に学ぶ練習は無意味などということはない。学びの入り口としては「形式」から入っても、「意識」や「内容」から入っても、あるいは「人間関係」や「場」の認識から入っても構わないのだが、それらが連動しない限りはコミュニケーション行為とはなり得ないことを、支援者は強く意識するべきである。すなわち、導入として「形式」から入ったとしても、それを難民自身の「意識」、難民自身が語りたい「内容」と結びつけ、難民自身が認識する「人間関係」や「場」と連動させていくことが必要なのである。自分ではない教科書中の誰かを演じたり、ひたすらドリル練習をしたりするだけでは、意味のあるコミュニケーションには成らないのである。

【なぜ「難民日本語教育」で「居場所」を目指すのか】

言語コミュニケーション行為が、「5つの要素」の連動によって成り立ち始めると、当然、難民と支援者との間にもリアルなコミュニケーションが成立し始める。それは、互いの「人間関係」、およびコミュニケーションの(例えば、「教室」であればそこにおける)「場」の認識を伴ったものとなるため、単発のコミュニケーションではなく、難民と支援者の間に、一回性ではない、リアルな関係性が切り結ばれていくことになる。

そのようなときに初めて、細川が指摘するような意味において、教育／学習支援が「ニセモノであって、教室から外に出ないと人間関係は成立しないのだろうか」という疑念から解放されることになる。

「学習者の社会化というのは、教室の外に出ることによっておこるのではなくて、まさに教室で「はじめまして、細川です。お名前は？」と聞いたときにもう人間関係としての社会化は始まっている」のであって、「あるかどうかはわからない、そういう実社会を想定するような、いわばバーチャルリアリティとしての仮想現実の学習」は疑うべきものとなる。すなわち、「教室そのものを一つ社会であると考え、そこでの実際の人間関係のやり取りが行われる教室活動として考えることができる」ようになるのである。

そのようにして、「教室」を一つの社会としていくことで、「場」は難民にとって、あるいは支援者にとっても「居場所」へと変化していく。

このような発想は当然、「教室では練習、外でコミュニケーション」という発想とは相容れない。待遇コミュニケーションの「5つの要素」を連動させ、表現と理解のやり取りを繰り返していくことでリアルな「人間関係」とコミュニケーションの「場」とを創出していくことができるのだ。この、教室をリアルな社会としていく、教室は一つの社会であるという考え方を、本論文では、〈教室＝社会〉観と呼ぶことにしたい。

〈教室＝社会〉観は、あらゆる日本語教育において有効であると考えているが、難民については特に二つのことを指摘しておきたい。まず、教室をリアルな社会にすることで、そこに、ただの空間ではない、リアルな「場」が成立することになる。そのような「場」は上述したように難民にとっての「居場所」となり得る。森谷が指摘するように、「難民のなかには迫害体験などから難民以外の外国人との交流を好まない場合もあるため、難民に限定した日本語教室が必要である。日本語教室は、言葉の学習にとどまらず、難民の仲間づくり、社会生活のさまざまな技能を学ぶとともに、難民の精神的な不安を共有し、安心できる場となる可能性をもっている」。また、森谷は「カナダ政府の報告でまとめられた難民や移民のメンタル・ヘルス上の危険因子」の7項目、すなわち「①個人の社会的・経済的地位が移住に伴って低下すること、②移住先の国の言葉が話せないこと、③家族との離別、④受け入れる国の人々の友好的でない態度、⑤同じ民族あるいは文化背景をもつ人たちとの関わりがないこと、⑥移住前のトラウマを生じる体験もしくは長期にわたるストレス体験、⑦思春期あるいは高齢期に移住すること」を紹介しているが、日本語の「教室」は②のみならず、④についてもプラスに貢献する可能性を持っている。リアルな「場」で、リアルな「人間関係」を結んでいく中で、支援者が「受け入れる国の友好的な態度の人々」となることが可能となるからである。細川のいう「バーチャルリアリティとしての仮想現実の学習」では、リアルなコミュニケーションとはならず、その結果、難民と支援者との関係は表層的なものに留まることになる。

このような「居場所」の提供は、[1]庇護希望者(申請前)および[2]難民申請者(裁判中含む)にとって特に大きな意味を持つだろう。もちろん、[3]条約難民や[4]人道配慮、あるいは[6]インドシナ難民、[7]第三国定住難民にとってもまた居場所は必要だが、[1]と[2]に関しては、法的にも

不安定な状態であり、将来の予定も予測も立たない状況におかれているわけであるから、多少であったとしても、心理的な危険因子を軽減できる場が存在することの意義は大きい。

【なぜ「難民日本語教育」で「エンパワーメントと社会統合」を目指すのか】

森谷はさらに、「ニュージーランド政府健康省による報告書」を引用しながらさらに3項目を提出し、移民や難民が直面しやすいメンタル・ヘルス上の危険因子として、カナダのものとあわせて10項目を挙げている。すなわち、「⑧就労できない、あるいは能力以下の仕事に従事すること、⑨子どもで、親がいないこと、あるいは適切な教育を受けられないこと、⑩女性で、母国における男女の役割が異なる文化背景をもっていること」の三つである。

10項目のうち、「①個人の社会的・経済的地位が移住に伴って低下すること」および「⑧就労できない、あるいは能力以下の仕事に従事すること」に関しては、難民日本語教育がある程度貢献することが可能な項目である。日本語の学習が進み、上で述べたような意味でのコミュニケーションの力が向上していけば、より自分に適した仕事、よりよい条件を求められるようになるかもしれない。また、「③家族との離別」に関しても、日本語コミュニケーション能力の向上、それによる就労条件や経済状態の改善によって、家族を日本に呼べるようになる可能性もある。逆に仕事がなかったり、就労の形態が不安定だったりして経済的に余裕がないという理由から、家族の呼び寄せが許可されないこともある。

ところで、日本語コミュニケーション能力の向上は、もちろんそれだけでは不十分であるが、難民自らがアクセスできる情報の質や量の改善や人的なネットワーク形成、コミュニティへの参加につながる可能性を持っている。日本には、日本語でしか得られない情報や日本語ができなければつながることのできない人間関係も多く存在しているからである。あるいは、仕事をしている難民であれば、就労先でのコミュニケーションなどは多くの場合日本語が主になるため、職場で情報を得たり指示を理解したり、人間関係をより円滑なものとしたりしようとするならば、日本語コミュニケーション能力の向上は欠かせない。

また、自らの社会的状況を改善し、安定化させ、少しずつ状況に適応していくことにも難民日本語教育は貢献できるだろう。上述したように、日本語コミュニケーション能力の向上は就労の条件や経済的な状態の改善につながり得るし、人間関係が良好になれば精神的にもプラスに働き、自らを自らが所属する社会に位置付けることもできるようになる。その中で日本社会における難民の「エンパワーメントと社会統合」も少しずつではあるが、促進されることになると考えられ、それが難民の生活の質の向上にもつながると考えられる。

【なぜ「難民日本語教育」で「難民と周囲のコミュニケーション」を目指すのか】

「難民が、周囲に働きかけを行い、周囲からの働きかけにも応えることができる」あるいは「難民と周囲のコミュニケーション」を目指すといった場合、そのコミュニケーションの内容や方法も、あるいは「周囲」の意味も様々なレベルのものが考えられる。コミュニケーションの相手は、アパートの大家、友人、職場の上司・同僚、日本語のボランティア、NGO・NPOの

スタッフ、RHQ の職員、職務質問をしてくる警察官、あるいはレストランや飲み屋でたまたま隣の席に座った人であったりするかもしれない。コミュニケーションのあり方はその都度様々なものであり得る。いずれにしても日本語でコミュニケーションできることが難民にとってプラスに働くことは言うまでもないだろう。ここでは、難民に特有なことを、具体例として一つ挙げておくだけに留めたい。

ステータスによってその内容は変わってくるが、難民は往々にして様々な不安定要因を抱えて異国の地、日本で生活している。[1]庇護希望者(申請前)、[2]難民申請者(裁判中含む)であれば、時に入国管理局によって収容されてしまう可能性もあるし、それ以外であっても多くは様々な困難を抱えて生活している。

それは一般的な「生活者としての外国人」が直面する困難に、さらに難民特有のものが上乘せられるため、時に難民個人では解決不可能なものとなる。そのため、適切なタイミングで適切な相手に対して——NPO・NGO 職員であったり市区町村の役所の職員であったり、それ以外にも色々考えられるが——支援を求める必要が出てくる場面が存在する。だが、その相手が難民の母語やその他日本語以外の言語での対応が可能とは限らない。そこで日本語によって自分のことを説明できる日本語コミュニケーション能力が必要となってくるわけである。あるいは、母語や外国語での対応が可の場合にも日本語で補足することができる。

さらに、相手の言っていることがよく分からない場合に日本語で質問することができれば、コミュニケーションはより円滑に進む。もっと言えば、通訳や翻訳を頼む場合にも、日本語がある程度でもできれば、通訳・翻訳されたものが自分の意図するところと合致しているかモニターすることが可能となる。日本語コミュニケーション能力は、まさに難民が自分自身を助け、自分の状況をコントロールすることにつながるのである。

日本語コミュニケーション能力が向上することは、日本社会において難民が自らの「声」を持つことである。その意味で、ジャーナリズムとはまた異なった意味合いにおいて、難民日本語教育は、「Giving Voice to the Voiceless 声なき人たちに声を与える」ものであるのだ。

資料 2：19 年研修の研修全体のシラバス

2019 年度の研修のシラバスは以下の通りである。「講義」にはそれぞれの回のキーワードを付記している。以下、全てさぼうと 21(2021)からの引用である。

【概要】

本研修では、難民等、何かしらの特別な事情により日本に留まり生活することとなった人々を対象とした日本語教育を実施する際に必要となる知識・技能・態度について、マクロ・ミクロ両方の視点から総合的・多面的・探究的に学んでいきます。

研修は講義と演習とで構成されています。講義では、世界・日本の難民政策、日本における難民等の現状、難民等を対象とした日本語教育、難民等の「こころ」の理解や支援、難民等の多様性、異文化受容・適応、社会参加、ライフステージにあわせたキャリアプランといったテーマについて学びます。難民等が置かれている社会的文脈やその特殊な背景、難民等の生活や現状、多様性、難民等に関わる様々な機関・団体・企業・個人の存在などについて理解していきます。

演習では、難民等を対象としたワークショップ(WS)の企画・実施・振り返りを 2 回行います。それらを通じて「一般的な日本語教育」における「常識」を相対化しながら、学習者のニーズや困りごと、学習者自身の生きている文脈そのものから出発する視点や態度やそのための具体的な方法について学び、実際に授業やカリキュラムのデザインができる力を養います。また、共感的理解を持った聴き方、リソースの活用法、異文化調整能力、学習の評価やフィードバックなどについても学び、難民等の日本語学習を総合的にサポートしていくための方法についても考えていきます。

なお、本講座の内容は『日本語教育人材の養成・研修の在り方について(報告) 改定版』の「難民等に対する日本語教師【初任】研修における教育内容・目安」に準じています。

http://www.bunka.go.jp/seisaku/bunkashingikai/kokugo/kokugo/kokugo_70/pdf/r1414272_04.pdf

【到達目標(目指す人物像)】

- ① 「難民等」の背景について理解し、その思いや抱えている(かもしれない)困難に想像力を働かせながら、必要な配慮について考え、実際の教育／学習支援の活動に具体的な形で取り入れることができる
- ② 「難民等」のその時々々のニーズや困りごと、置かれている状況や環境について共感的に理解しようと努め、それらに対して日本語教育／学習支援の立場から適切にアプローチをすることで、「難民等」の QOL の向上に貢献できる
- ③ 「難民等」に関わる多くの人々や機関について理解し、日本語教育／学習支援の立場からできること／できないことを整理しつつ、関係者・関係機関と適切につながりながら、広

い視野・総合的な視点から「難民等」に対応できる

- ④ 「難民等」への日本語教育／学習支援が実施されている様々な環境について理解し、実際に自分が担当者・実施者になった際に、与えられた条件・環境(場所、時間、対象等)の下、「難民等」のその時々ニーズや困りごと、置かれている状況や環境から出発し、授業やコースを組み立て、さらに必要に応じて修正・調整を行いながら授業を実施することができる

【方法】

講義はその名の通り、主に講義形式で行いますが、必要に応じてペアワークやグループワークなどを行うことで、理解の促進をはかります。演習では、think-pair-share、グループディスカッション、当事者へのヒアリング、ブレインストーミング、ワークショップ(WS)の企画・実施・振り返り、ケースメソッド、ポスターツアーなど、(広義の)アクティブラーニングの手法を多く用います。例えば、以下のような方法を採用します。

[think-pair-share、グループディスカッションなど]

既存の教材や一般的な日本語教育で行われている教室活動について、立ち止まってその教育的意義や「難民等」への心理的影響などについて個人、ペア・グループで考え、全体で共有しさらに議論する。これにより、これまでの考え方を振り返り、適宜修正したり「既存のもの、一般的なもの」(例えば教科書や教材など)をアレンジしたり、一部使うのをやめたり、扱いの比重を変えたりといった工夫ができる、といった視点を養う。

[当事者へのヒアリング、ブレインストーミング、ワークショップの企画・実施・振り返り]

当事者の方々のお話を聞き、さらに難民の皆さんの生活について想像力を働かせながら「こんなことに困難を感じるのではないか」「このようなことを知る機会があるとよいのではないか」という発想から出発与えられた条件・環境(場所、時間、対象等)の下、その条件・環境について理解を深め、必要に応じて調整を試みつつ、ワークショップを組み立て、実施し、フィードバックを受け、内省し、さらに次に活かすための具体的な方略について考える。

[ケースメソッド]

「難民等」の置かれた状況や心理的状态(例:日本語学習中にフラッシュバックがおきて学習に集中できないことがある学習者 etc.)などについて配慮しつつ、学習の評価とフィードバックを適切に行い、本人とのインタラクションや関係者・関係機関との連携を通じて、学習環境についても整えていくことで、日本語の学習の動機づけとその維持のためのサポートを行う方略についても事例を通じて考える。

【実施スケジュール】

第1回：10/6(日)

【講義 1】世界における難民等の現状 (UNHCR 川内敏月)

そもそも難民とはどのような人々を指すのか(難民の定義)、難民が発生する背景、国際機関や国際 NPO の活動、海外における難民受入れの現状や課題などについて概観する。

キーワード：難民条約、国連難民高等弁務官事務所(UNHCR)、国際機関、NPO/NGO、各国における現状と課題、難民危機 etc.

【講義 2】日本の難民等受入れの経緯と基本的な受入れ方針・体制等 (RHQ 杵渕正巳)

難民の受入れが日本で始まった経緯、現在・未来における基本的な受入れ方針・体制等について概観する。

キーワード：難民認定制度、難民事業本部(RHQ)、在留資格、インドシナ難民、条約難民、人道配慮による在留特別許可、第三国定住難民、難民審査参与員、出入国管理庁 etc.

【演習 1】演習全体のガイダンス・難民等が直面しやすい課題と日本語学習

演習全体について講義との関連性の確認も行いながら、研修全体について概観する。特にワークショップ(WS)を行うことにより、どのような能力を身につけようとしているのか、目指すべき教師像と関連付けながら理解する。

難民等が一般的にどのような課題に直面しやすいのか、講義 1・2 の内容から想像したり事例について検討しながら考える。

第 2 回：10/13(日)

【講義 3】日本における難民等の現状(武蔵大学 人見泰弘)

日本で生活する難民等について、いくつかの具体的な事例を見ながら概要を理解する。

キーワード：定住定着、生活者としての難民等、就労就学、コミュニティ、集住/散在、家族呼び寄せ、日本語使用、母語保持、学習支援教室、居場所と役割、宗教、NPO/NGO、衣(医)食住 etc.

【講義 4】難民等に対する日本語教育(公的な支援を中心に)(AJALT 小瀧雅子)

インドシナ難民・条約難民(とその家族)・第三国定住難民を対象とした公的支援としての日本語教育の歴史、仕組み、理念や方針、実際の教室場面で採用している具体的な教授法、教室外でのサポート等についてその概要を理解する。

キーワード：公的支援としての日本語教育、RHQ 支援センター、AJALT、非識字者、年少者、インドシナ難民、条約難民(とその家族)、第三国定住難民、教材、教授法、プロソディ etc.

【演習 2】多様な「難民」のニーズを日本語学習につなげる 1・WS 開催に向けた説明

WS 開催の意図を再確認し、その実施に向けた具体的なスケジュール・実施環境・WS に使える時間等(環境的制約)について理解する。10/20(日)に(希望者はさらに研修時間外に)実際に当事者のお話をきく(聴く・聞く・訊く)際に何をどのようにきいていくのか考える。

多様な「難民等」の多様なニーズについて事例を通じて、どのようなアプローチがあり得るか検討する。

第3回：10/20(日)

【講義5】難民等に対する日本語教育（公的支援以外を中心に）（さぼうと21 矢崎理恵）

公的支援以外の、難民等に対する日本語教育について、特に首都圏の例を中心に概観する。どのような団体が、どのような人たちを対象に、どのようなアプローチをしているのかについて理解する。また、さぼうと21を事例として、その歴史的経緯、これまで実際に行われてきた活動、目指すもの(理念・方針・目標 etc.)などについて深掘りしていく。

キーワード：日本語教育/学習支援、日本語教師、難民等の法的なステータス・教室の特色(目標・形態・学習者数・教材・頻度 etc.)、居場所、NPO/NGO、なんみんフォーラム(FRJ)、さぼうと21 etc.

【演習3】共感的理解をもった聴き手になる（明治学院大学 大瀧敦子）

共感的理解をもった聴き手とはどのような聴き手か、またどのようにすれば共感的に理解しながら聴くことができるのか、その意義や目的は何か、どのような態度でのぞめばよいのかなどについて理論と実践の両面から理解、体得する。

【演習4】当事者の話を聞き、WS や授業実践に繋げる

演習2・3の内容を踏まえて、実際に当事者のお話をききながら、当事者のニーズや困りごと等について理解を深め、WSの企画・実施や今後の授業実践に活かす。

第4回：11/3(日)

【講義6】中国帰国者に対する日本語教育（中国帰国者支援・交流センター 小川珠子）

中国帰国者とはどのような人たちか、帰国後の日本語教育/日本語学習の機会はどのように提供されてきたのか、また帰国者の方々にとって日本語を学ぶということはどういうことなのか、その際の困難とは何か等について理解する。

キーワード：中国帰国者、樺太(サハリン)帰国者、中国残留邦人、樺太(サハリン)残留邦人、中国帰国者定着促進センター(所沢センター)、中国帰国者支援・交流センター、教材、通学課程/通信課程、成人、年少者、高齢の学習者、1世代の高齢化、2世・3世、アイデンティティ etc.

【講義7】学習者要因・言語習得と言語喪失（大正大学 鶴川晃）

学習者の言語学習に関する個性・個別性について特に「こころ」の面から理解する。また、言語習得と言語喪失について、ライフステージや個別の要因からその概要を理解する。

キーワード：学習者要因、言語の学習と習得、言語喪失、母語、第二言語、外国語、アイデンティティ、トラウマ体験、非識字、生活歴、来日の経緯 etc.

【演習5】多様な「難民」のニーズを日本語学習につなげる2・WS1準備1

これまでの演習を踏まえて当事者のニーズや困りごと等を起点にWSを企画する。その際、何らかの形で日本語教育/学習の観点を盛り込むことが求められるが、一般的な日本語教育の方法論や提出順序等に引き摺られる必要はない。

WSとは何か・WSを企画・実施する際におさえておくべき基礎についても学ぶ。

第5回：11/10(日)

【講義8】 難民等の多様性 (難民支援協会 鶴木由美子)

難民等と一言と言ってもその中には非常に多様な人たちが含まれている。この講義では、特に日本に逃れ、日本で生活している様々な背景や個性を持った難民の方々に焦点を当て、その多様性について理解する。

キーワード：社会言語文化的背景、宗教、出身国・地域、母語・使用言語、日本での生活、単身者/家族、コミュニティ、法的地位、難民認定申請過程が個々人の生活に及ぼす影響 etc.

【講義9】 難民等の異文化受容・適応 (慶應義塾大学 伴野崇生)

難民等が日本でどのように「異文化」を受容し、適応してきたのか/してこなかったのか)、これまでの事例に基づいて、その過程を理解する。また、異文化受容・適応が日本語の学習や習得がどう関わっているのか/いないのかについても検討する。

キーワード：異文化受容・適応、プロセス、難民等の個別性・特殊性・個人の要因/(ある程度)の共通性・一般性 etc.

【演習6】 難民等のための教材を知る・つくる・アレンジする、WS1 準備2

これまでの演習を踏まえて当事者のニーズや困りごと等を起点に引き続きWSを企画し、次週に実行できるよう準備を行う。WSのための教材や資料を作成する中で、その作成のポイントについても検討する。

難民等のための既存の教材について理解する。既存の教材(難民等対象とは限らない)を参考にしたりそれらをアレンジする過程で、難民等を対象とした日本語教育で必要となる教材作成・編集・改変のためのポイントについても理解する。WS2についてもテーマ等の大枠はこの時点で決める。

第6回：11/16(土)

【実習1】 ワークショップ実施1→振り返り (さぼうと21 田中美穂子)

60分から90分程度のWSを実施し、振り返りを行う。WS企画時の狙いや目的・目標が達成されていたか、WSの実施運営はどうだったか、学習者の反応はどうだったか、もう一度同じ内容で行うのであればどのような点に気をつけるか等の観点から振り返り、WS2の企画・実施、今後の日本語教育実践に活かせる視点を獲得する。

第7回：12/1(日)

【演習特1】 リソースの活用法 (慶應義塾大学 伴野崇生)

スマートフォンやパソコン上で利用可能なアプリケーション、オンライン上で利用可能/公開されダウンロードして利用可能な教材、難民等への日本語教育を実施してきた団体等による出版物、音声・動画、SNS、人的なリソースなど様々なリソースについて学び、その活用法について考える。

【演習特2】 異文化調整能力等 (慶應義塾大学 伴野崇生)

難民等を対象とした日本語教育を実施する際には、単に「異文化を理解する」「異文化を尊重する」だけに留まらない、様々な調整能力が必要となってくる。学習者への働きかけ、教師自身に関する調整、学習者や教師の周りの人々への働きかけ、他との協働・連携といった観点から、「私たちにとって必要な異文化調整能力」について検討する。

【演習 7】 WS1 の経験を踏まえて授業案・カリキュラム案について考える、つくる、WS2 準備 1

WS1 の振り返りについて再度整理しつつ、WS 以外の形態での教育/学習支援場面について検討し、今後自分自身で授業やカリキュラムを組み立て、必要に応じて学習者や関係者に説明できるようになることを目指す。また、WS2 の企画・実施のための準備も行う。

第 8 回：12/8 (日)

【講義 10】 教育・発達心理学 (大正大学 鶴川晃)

難民等の「こころ」の理解と支援について考える。日本語教師だからできること/できないことについて整理しつつ、具体的な事例について検討する。また医療者・医療機関との連携や協働のあり方、医療への橋渡しについても具体的に考えていく。

キーワード：「こころ」の理解と支援、移民・難民、国境を越えた移動とメンタルヘルス、ストレッサーとストレス耐性、共感的理解・無条件の肯定的関心・自己一致、「枠」、二重関係の禁止、多文化間カウンセリング etc.

【演習 8】 WS2 準備 2

WS2 の準備を行う。ただの準備作業ではなく、なぜどのような意図を持って行う実践なのかを意識しながら、協働的に作り上げていく。

第 9 回：12/14 (土)

【実習 2】 ワークショップ実施 2→振り返り (さぼうと 2 1 田中美穂子)

60 分から 90 分程度の WS を実施し、振り返りを行う。WS1 での振り返り事項以外にも、WS1 の振り返りで挙げられた課題・改善点等についても振り返りの時間に検討を行う。

第 10 回：1/12 (日)

【講義 11】 難民等の社会参加 (ISSJ 石川美絵子)

難民等の社会参加についてソーシャルワークの観点から理解していく。社会参加というと就労のことだけをイメージするかもしれないが、社会参加の仕方にも様々な形態がある。社会参加の多様性とそれぞれのケースに合わせた支援についてその概要を理解する。

キーワード：ソーシャルワーク、ソーシャルワーカー、社会参加、就労支援、就学支援、地域・コミュニティへの参加、環境への働きかけ、人と環境との相互作用、当事者 etc.

【演習 9】 学習の評価とフィードバック/学習環境の整備や学習の動機づけとその維持のためのサポート

学習評価は、単に教育実践・学習の成果を測定するというだけでない。今後の学習の指針・学習のあり方の再検討、学習成果や能力に関する他者(例えば就労先の上司・同僚)への説明、教育/学習支援の実践のあり方の見直しなど、様々なことにつながっている。また、適切な評価とそのフィードバックは学習環境の整備や学習の動機づけとその維持のためのサポートにもつながる。ここでは具体的な事例を通じて評価とフィードバックの意義や方法、タイミングや頻度等について検討を行う。

第 11 回：1/19 (日)

【講義 12】 難民等のライフステージに合わせたキャリアプランと日本語学習(慶應義塾大学 伴野崇生)

難民等のライフステージに合わせたキャリアプランとその支援について考え、キャリアプラン実現のために学ぶべき日本語はどうようなものか、キャリアプランの明確化が日本語の学習に及ぼす影響はどのようなものなのか、キャリア支援に関して日本語教育はどのような貢献が可能なのか/可能ではないのか等について事例を用いて検討していく。

キーワード：ライフステージ、キャリアプラン、日本語学習と日本語学習支援、理想の自分・なりたい自分、 etc.

【演習 10】【私にとっての】「難民等への日本語教育」の限界と可能性、全体のまとめと振り返り、今後に向けて

研修全体を通じて、研修受講協力者である一人ひとりが何を感じ、何を学び、今後どのように何を活かしていけるのか/いけないのかについて振り返り、今後の自身のキャリアにつなげていく。

参考文献・参考 URL

(Web サイトの最終閲覧日は全て 2023 年 9 月 30 日)

【A-D】

- 阿部浩己(2023) 「『難民該当性判断の手引』：国際難民法と実務の視点から」 難民研究フォーラムクロズド研究会報告書 <https://refugeestudies.jp/wp/wp-content/uploads/2023/04/report_RSfseminar_230414.pdf>
- 阿部洋子・八田直美(2010) 「ノンネイティブ教師を対象とした現職者教師研修の現状と課題」『日本語教育』144, pp.38-48
- Atkinson, M. (2014) Reframing literacy in adult ESL programs: Making the case for the inclusion of Identity. *Literacy and Numeracy Studies*, 22(1), pp.3-20.
- AJALT (1993) 『日本に定住したインドシナ難民の母語の保持と喪失に関する調査研究・報告書』 社団法人国際日本語普及協会
- AJALT サイト「AJALT の歩み」<<https://www.ajalt.org/about/history/>>
- AJALT(2021a) 「難民のための日本語教育人材養成・研修カリキュラム開発事業報告書」<https://www.bunka.go.jp/seisaku/kokugo_nihongo/kyoiku/kyoiku_jinzaiyosei/pdf/93192201_11.pdf>
- AJALT(2021b) 『難民のための日本語教育 初任教师養成研修講座 講義集 理解編』
- AJALT(2021c) 『難民のための日本語教育 初任教师養成研修講座 講義集 実践編』
- 荒川歩・安田裕子・サトウタツヤ(2012) 「複線径路・等至性モデルの TEM 図の描き方の一例」『立命館人間科学研究』25, pp.95-107
- Biestek, F. P.(1957) *The casework relationship*, Unwin university books(=バイステック F.P.(著)、尾崎新・原田和幸・福田俊子(2006) 『ケースワークの原則[新訳改訂版]——援助関係を形成する技法』誠信書房)
- Benseman, J. (2014). *Adult refugee learners with limited literacy: Needs and effective responses*. *Refuge*, 30(1), pp.93–103
- 文化庁(2019) 『日本語教育人材の養成・研修の在り方について(報告) 改定版』文化審議会国語分科会
- 文化庁サイト a 「難民に対する日本語教育」<https://www.bunka.go.jp/seisaku/kokugo_nihongo/kyoiku/nanmin_nihongokyoiku/>
- 文化庁サイト b 「政府の難民等に対する定住支援体制」<https://www.bunka.go.jp/seisaku/kokugo_nihongo/kyoiku/taikai/r04/pdf/93855301_41.pdf>
- 文野峯子(2010) 「教師の成長と授業分析」『日本語教育』144, pp.15-25
- 陳天璽(2017) 「無国籍の子どもがなぜ生まれるのか」 荒牧重人・榎井縁・江原裕美・小

島祥美・志水宏吉・南野奈津子・宮島喬・山野良一(編著)『外国人の子ども白書 ――権利・貧困・教育・文化・国籍と共生の視点から』pp.180-182, 明石書店

- Canadian Task Force on Mental Health Issues Affecting Immigrants and Refugees (1988) *After the Door Has Been Opened. Mental Health Issues Affecting Immigrants and Refugees in Canada*, Ottawa: Health and Welfare Canada
- Capstick, T., & M. Delaney. (2016) *Language for Resilience: The Role of Language in Enhancing the Resilience of Syrian Refugees and Host Communities*. London: The British Council.
- Capstick, T., & Ateek, M. (2021) *Translanguaging spaces as safe space for psycho-social support in refugee settings in the Kurdistan region of Iraq*, Journal of Multilingual and Multicultural Development
- ダイキ日本語学院東京サイト <<https://www.dai-ki.co.jp/djlst/ja/日本語教育/>>

【E-G】

- Ellis, C., & Bochner, A. P. (2000) *Autoethnography, personal narrative, reflexivity: Research as subject*. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln. (Eds.), *Handbook of qualitative research* (2nd ed.), pp.733-768 (=エリス, C. ・ボクナー, A. P. (2006) 「自己エスノグラフィー・個人語り・再帰性―研究対象としての研究者」デンジン, N. K. ・リンカン, Y. S. (編)藤原顕(訳)『質的研究ハンドブック 3 巻』北大路書房)
- Finn, H.B. (2010) *Overcoming barriers: Adult refugee trauma survivors in a learning community*. TESOL Quarterly, 44(3), pp.586-596
- Festinger, L. (1957) *A theory of cognitive dissonance*, Stanford University Press.
- Flick, U. (2007) *Qualitative Sozialforschung*, Reinbek bei Hamburg. (=フリック, U. (2011) 『新版質的研究入門―“人間の科学”のための方法論』春秋社)
- 福留伸子・山元啓史(1993) 「インドネシア難民の日本語習得の状況とその問題点(教育編)」『日本語教育方法研究会誌』1(1), pp. 26-27
- 福留伸子・山元啓史(1994) 「日本語学習者のコミュニケーション能力習得の一考察―インドシナ難民の日本語学習環境に関するケーススタディー」『筑波大学留学生センター日本語教育論集』9, pp.185-193
- 福留伸子・増井世紀子(1997) 「インドシナ難民の日本人とのコミュニケーション：国際救援センター退所後1年未満のベトナム人の追跡調査」『筑波大学留学生センター日本語教育論集』12, pp.171-196
- 外務省サイト a 「国内における難民の受け入れ」<<https://www.mofa.go.jp/mofaj/gaiko/nanmin/main3.html>>
- 外務省サイト b 「ウクライナからの避難民に対する支援の提供を検討されている方々へ」<https://www.mofa.go.jp/mofaj/erp/c_see/ua/page4_005527.html>

- Gibbons, M., Limoges, C., Nowotny, H., Schwartzman, S., Scott, P., & Trow, M. (1994). *The new production of knowledge: The dynamics of science and research in contemporary societies*. Sage Publications, Inc.(=ギボンズ,M.編著、小林信一監訳(1997)『現代社会と知の創造 — モード論とは何か』丸善ライブラリー)

【H-I】

- 原みずほ(2002)「多言語併用教室の言語使用に関する研究：日本における加算的バイリンガリズムの実現を目指して」『言語文化と日本語教育 増刊特集号 第二言語習得・教育の研究最前線』日本言語文化学会, pp.354-367
- Hauksson, P. (2003) *Psychological evidence of torture: How to conduct an interview with a detainee to document mental health consequences of torture or ill-treatment*. Council of Europe.
- Hermans, Hubert J.M. and Kempen, Harry J.G., (1993) *The Dialogical Self: Meaning as Movement*, Academic Press.(=ハーマンス,ヒューバート,J.M&ケンペン. H(2006)『対話的自己—デカルト/ジェームズ/ミードを超えて』新曜社)
- Hofstede, G. and Hofstede, G.J. and Minkov, M (2010) *Cultures and Organizations: Software of the Mind(Third Edition)*, McGraw Hill LLC
- 法務省サイト(2023)「法務大臣閣議後記者会見の概要 2023年3月24日」
<https://www.moj.go.jp/hisho/kouhou/hisho08_00399.html>
- 古別府ひづる(2009)「大学日本語教員養成における海外日本語アシスタントの成長」『日本語教育』143, pp. 60-71
- Husserl, E. (1913)*Ideen zu einer reinen Phänomenologie und phänomenologischen Philosophie*.(=フッサール,E(1979)『イデーニ I - I 純粹現象学への全般的序論—純粹現象学と現象学的哲学のための諸構想』みすず書房)
- 池田伸子(2003)「日本語教師養成課程におけるコンピュータを利用した教育実習の効果について」『総合学術学会誌』2, pp. 21-28
- 井本由紀(2013)「オートエスノグラフィー」藤田結子・北村文『現代エスノグラフィー：新しいフィールドワークの理論と実践』新曜社, pp.104-111
- 伊勢田哲治(2010)「認識論的問題としてのモード2 科学と科学コミュニケーション」『科学哲学』43(2),pp.1-17
- 石田敏子(2007)「日本語教員養成と若手教員育成のために——大学評価から見えてくるもの」『日本語教育』135, pp.3-8
- 石川えり(2011)「日本における難民の第三国定住に関する論点」『難民研究ジャーナル』1, pp.89-100
- 石川えり(2014)「日本における難民の状況と社会統合の課題」墓田桂・杉木明子・池田丈佑・小澤藍(編著)『難民・強制移動研究のフロンティア』pp.125-143,現代人文社
- 石山恒貴(2018)『越境的学習のメカニズム——実践共同体を往還しキャリア構築するナレ

ッジ・ブローカーの実像』福村出版

- ISSJ サイト『『生活者としての外国人』のための日本語教育事業 ～ムスリム女性のための日本語教室～』<<https://www.issj.org/info/2504>>
- ISSJ(1985)『わが国におけるインドシナ難民の定住実態調査報告』
- ISSJ(1990)『日本におけるインドシナ児童の適応調査報告』
- 伊東祐郎(1999)「外国人児童生徒に対する日本語教育の現状と課題」『日本語教育』100, pp.33-44
- 岩下智美・小西広明(2017)「2015 年度第三国定住難民に対する渡日前日本語研修報告」『国際交流基金日本語教育紀要』13,pp.117-124
- 岩見宮子・樋口博・吉田依子(2009)「日本の難民受け入れ政策の成果と課題」水谷修(監修),野山広・石井恵理子(編集)『日本語教育の過去・現在・未来 第1巻 社会』pp.166-193,凡人社

【J-L】

- JAR(2016)「収容ってなんですか？ 弁護士に聞く収容問題」<https://www.refugee.or.jp/report/refugee/2016/04/detention_interview/>
- JAR(2018)「一人ひとりの未来と向き合うことー民間主導による難民受け入れの取り組み」<https://www.refugee.or.jp/report/activity/2018/04/post_458/>
- JICA サイト「シリア平和への架け橋・人材育成プログラム」<<https://www.jica.go.jp/syria/office/others/jisr/index.html>>
- JICUF サイト「シリア人学生イニシアチブ」<<https://www.jicuf.org/syrianscholarsinitiative/?lang=ja>>
- JSUS サイト「ウクライナ学生支援会」<<https://www.jsus.info/>>
- 蒲谷宏(2003)「『待遇コミュニケーション』とは何か」『早稲田大学日本語教育研究』2, pp. 55-76
- 金田智子(2009)「日本語教師の育成および成長支援のあり方ー『成長』にかかわる調査研究の推進を目指して」水谷修(監修)、河野俊之・金田智子(編著)『日本語教育の過去・現在・未来 第2巻 教師』凡人社
- 川上郁雄(2002)「日本の国際化とインドシナ難民」梶田孝道・宮島喬(編)『国際社会(1)国際化する日本社会』東京大学出版会, pp.179-20
- 川山竜二 (2021)「実践と理論の融合」実務家教員 COE プロジェクト (編)『実務家教員の理論と実践 人生 100 年時代の新しい「知」の教育』社会情報大学院大学出版部
- KBS サイト<<https://www.kbs.keio.ac.jp/about/casemethod.html>>
- 経済産業省 (2021)「効果的な越境体験の導入にむけて」経済産業省令和元年度大企業人材等新規事業創造支援事業費補助金 (中小企業新事業創出促進対策事業)< https://co-hr-innovation.jp/wpcms/wp-content/uploads/2021/06/rubric_Introduction.pdf>

- Khatri, R. (2016) *Supporting Adult Learners with Refugee Experiences through English Language Instruction*. BC TEAL Journal, 1(1), pp.82-91
- Knowles, M. S. (1980) *The modern practice of adult education: From pedagogy to andragogy*. Englewood Cliffs: Prentice Hall/Cambridge.
- 小林信一(1996) 「モード論と科学技術の脱-制度化」『現代思想』24(6),pp.254-264
- 小林信一(1997) 「転機に立つ『科学技術と社会』——日本語版の解説にかえて」 ギボンズ,M.編著、小林信一監訳(1997)『現代社会と知の創造 — モード論とは何か』丸善ライブラリー
- 小林信一(1999) 「科学技術のモード論の背景と展開」『まてりあ』38(11), 日本金属学会,pp. 830-833
- 小池克憲(2011) 「日本は変わったか —— 第三国定住制度導入に関する一考察」『難民研究ジャーナル』1
- 古藤吾郎(2012) 「滞日難民申請者の脱貧困をめぐる困難と葛藤：ソーシャルワークの現場から」『難民研究ジャーナル』2, pp.61-71
- 小松由美(2013) 「第三国定住での難民受け入れと定住支援としての研修についての一考察」『東京外国語大学留学生日本語教育センター論集』39, pp.105-112
- 河野哲也(2019) 『人は語り続けるとき、考えていない —— 対話と思考の哲学』岩波書店
- 河野俊之(2009) 「日本語教師養成のための実習—実習とほかの授業との連携」水谷修(監修)、河野俊之・金田智子(編著)『日本語教育の過去・現在・未来 第2巻 教師』凡人社
- 厚生労働省(2010) 『メンタルヘルス教育研修担当者養成研修テキスト』中央労働災害防止協会メンタルヘルス教育研修担当者養成研修テキスト検討委員会
- Li, G., & Pramod K., S., (2019) Chapter27 Immigrant and refugee language policies, programs, and practices in an era of change: Promises, contradictions, and possibilities, *International Handbook of Migration Studies*, Routledge, pp.325-338

【M】

- 松岡佳奈子(2011) 「タイ・メラキャンプにおけるビルマ出身難民の現状と第三国定住制度に関する認識調査」『難民研究ジャーナル』1, pp.77-88
- McBrien, J. L. (2005) *Educational needs and barriers for refugee students in the United States: A review of the literature*. Review of Educational Research, 75(3), pp.329-364
- 溝上慎一(2008) 『自己形成の心理学—他者の森をかけ抜けて自己になる』世界思想社
- Mohd Ali, S., Baharun, H., Abdullah, H., Baharudin, D.F., Zakaria, M.Z., Ismail, H., Mat Saad, N.S. and Behak, F.P. (2020) *Empowering Muslim Rohingya Youth Refugees: A Baseline Study of Literacy*. Abqari Journal, 22(1), pp.26-34
- 文部科学省サイト 「ウクライナから避難されている方々への支援」
<https://www.mext.go.jp/ukraine_helpdesk.html>

- 文部科学省総合教育政策局 (2023)「令和6年度予算概算要求主要事項」, pp.32-35
<https://www.mext.go.jp/content/20230828-mxt_kouhou02-000031628_4.pdf>
- 本廣田鶴子・島田めぐみ・杉田千里・藤光由子・保坂敏子・増田朋子・谷部弘子(2002)「日本語教師の国家資格化への諸課題」『日本大学大学院総合社会情報研究科紀要』22, pp.353-364
- 森谷康文(2011)「エスニック・コミュニティのない難民申請者へのグループワークによる支援」『難民研究ジャーナル』1, pp.101-110
- 森谷康文(2012)「日本における難民問題とソーシャルワーク研究の到達点：アサイラム・シーカーズを中心に」『難民研究ジャーナル』2, pp.24-36

【N】

- 内閣府(2016)「社会的インパクト評価の推進に向けて－社会的課題解決に向けた社会的インパクト評価の基本的概念と今後の対応策について－」社会的インパクト評価検討ワーキング・グループ <<https://www.npo-homepage.go.jp/uploads/socialimpact-hyouka-houkoku.pdf>>
- 内閣府(2019)「第三国定住による難民の受入れ事業の対象の拡大等に係る検討会による検討結果の取りまとめ」
<https://www.cas.go.jp/jp/seisaku/nanmin/daisangoku_kakudai_kentoukai/pdf/torimatome.pdf>
- 難民研究フォーラム編集委員会(2011)「難民と被災地をつなぐものー『難民研究』を問い直した東日本大震災」『難民研究ジャーナル』1, pp.3-8
- 難民対策連絡調整会議(2014)「第三国定住による難民の受入れに関する具体的措置について」
<https://www.bunka.go.jp/seisaku/kokugo_nihongo/kyoiku/nanmin_nihongokyoiku/pdf/nanmin_kaigi_6.pdf>
- 難民認定制度に関する専門部会(2014)『難民認定制度の見直しの方向性に関する検討結果(報告)』第6次出入国管理政策懇談会
- 成瀬岳人・伴野崇生(2022)「『越境による自己変革力学習モデル』の提唱－組織における自己変革人材の研究・教育実践に向けて－」『実務教育学研究』1, pp.1-22
- NHK 特設サイト「ウクライナ情勢 ロシアによる軍事侵攻 最新情報・解説」
<<https://www3.nhk.or.jp/news/special/ukraine/>>
- 日本経済新聞(2022)「準難民創設の入管法改正案『速やかに提出』 葉梨康弘法相」
<<https://www.nikkei.com/article/DGXZQOUA3171Z0R30C22A8000000/>> (2022年8月31日 18:13更新)
- 西尾珪子(1988)「姫路・大和定住促進センターおよび国際救援センターにおけるインドシナ難民に対する日本事情教育」『日本語教育』65, pp.95-108

- 西尾瑠子(1990)「難民・帰国者に対する日本語教育 (<特集>外国人に対する日本語教育)」『日本音響学会誌』 46: 4, pp.333-338
- 西尾瑠子「難民・定住希望者に対する日本語教育」『講座日本語と日本語教育 14 教授法』 pp.154-177, 明治書院
- 西原鈴子(2019)「国内外の日本語学習・教育と日本語教師養成・研修の課題」『日本語教育』 172, pp.62-72
- 縫部義憲(2010)「日本語教師が基本的に備えるべき力量・専門性とは何か」『日本語教育』 144, pp.4-14

【O-R】

- 沖潮(原田)満里子(2013)「対話的な自己エスノグラフィ ―語り合いを通じた新たな質的研究の試み」『質的心理学研究』 12, pp.157-175
- 御館久里恵(2019)「地域日本語教育に関わる人材の育成」『日本語教育』 172, pp.3-17
- Polanyi, M.(1966) *The Tacit Dimension*, London: Routledge & Kegan Paul(=ポランニー, M.(著)、高橋勇夫(訳)(2003)『暗黙知の次元』ちくま学芸文庫)
- RHQ(1993)『インドシナ難民の定住状況調査報告』アジア福祉教育財団
- RHQ(2000)『インドシナ難民に対する日本語教育 20 年の軌跡』アジア福祉教育財団
- RHQ(2012)『難民事業本部案内』アジア福祉教育財団
- RHQ サイト a 「インドシナ難民とは」
<<https://www.rhq.gr.jp/japanese/know/i-nanmin.htm>>
- RHQ サイト b 「日本語教育」 <<https://www.rhq.gr.jp/teaching/>>
- RHQ サイト c 「RHQ 支援センターで学ぶ難民」 <<https://www.rhq.gr.jp/rhg/>>
- Rosenbloom, R.S. & Spencer, W.J.(1996) *Engines of innovation : U.S. industrial research at the end of an era*, Harvard Business School Press; New edition(=ローゼンブルーム, R.S., スペンサー, W.J.(著) 西村吉雄(訳)(1998)『中央研究所の時代の終焉 ――研究開発の未来』日経 BP 社)

【S】

- さぽうと 2 1 (2021)「難民等に対する日本語教育に携わる人材養成のための研修開発事業-実施報告書-」
<https://www.bunka.go.jp/seisaku/kokugo_nihongo/kyoiku/kyoiku_jinzaiyosei/pdf/93795101_17.pdf>
- さぽうと 2 1 サイト 「学習支援事業」 <<https://support21.or.jp/ouractivities/learning-program/>>
- 猿橋順子・坂本光代(2020)「トランスランゲージングの遂行性――国際的なトークショーのディスコース分析を通して」『青山国際政経論集』 105, pp.25-54

- サトウタツヤ(2001)「モード論:その意義と対人援助科学領域への拡張」『立命館人間科学研究』2,立命館大学人間科学研究所,pp.3-9
- サトウタツヤ(2012)『学融とモード論の心理学—人文社会科学における学問融合をめざして』新曜社
- サトウタツヤ(2016)「対人援助学&心理学の縦横無尽(19) ——コミュニケーションの心理学 —特にリスクを巡って」『対人援助学マガジン』25,対人援助学会
- サトウタツヤ(2023)「はじめに」サトウタツヤ・安田裕子(監修)上川多恵子・宮下太陽・伊東美智子・小澤伊久美(編)『カタログ TEA(複線径路等至性アプローチ)—— 図で響きあう』新曜社
- サトウタツヤ・安田裕子編(2017)『TEM でひろがる社会実装 — ライフの充実を支援する』誠信書房
- 社会的インパクト評価ワーキング・グループ(2017)『社会的インパクト評価ツールセット実践マニュアル Vol. 2.0』GSG 国内諮問委員会
- 首相官邸(2022)「令和4年3月2日 シュタインマイヤー・ドイツ大統領及びモラヴィエツキ・ポーランド首相との電話会談等についての会見」
<https://www.kantei.go.jp/jp/101_kishida/statement/2022/0302kaiken.html>
- 出入国在留管理庁サイト a「難民認定制度」
- <https://www.moj.go.jp/isa/applications/procedures/nanmin_00001.html>
- 出入国在留管理庁サイト b「難民審査参与員制度について」
- <https://www.moj.go.jp/isa/publications/materials/nyukan_nyukan58.html>
- 出入国在留管理庁サイト c「『難民該当性判断の手引』の策定について」
- <https://www.moj.go.jp/isa/publications/press/07_00036.html>
- 出入国在留管理庁サイト d「ウクライナ避難民に関する情報」
<https://www.moj.go.jp/isa/publications/materials/01_00234.html>
- 出入国在留管理庁サイト e「収容、面会・差入れ、仮放免」
<https://www.moj.go.jp/isa/applications/procedures/tetuduki_taikyosyuuyou_00001.html>
- 出入国在留管理庁サイト f「仮放免許可判断に係る考慮事項」
<https://www.moj.go.jp/isa/applications/guide/tetuduki_taikyokhm_kouryo.html>
- 出入国在留管理庁サイト g「本国情勢を踏まえた在留ミャンマー人への緊急避難措置」
<https://www.moj.go.jp/isa/publications/materials/10_00036.html>
- 出入国在留管理庁サイト h「本国情勢を踏まえたアフガニスタンの方への対応」
<https://www.moj.go.jp/isa/publications/materials/10_00065.html>
- 出入国在留管理庁サイト i「本国情勢を踏まえたスーダン人への緊急避難措置」
<https://www.moj.go.jp/isa/publications/materials/06_00011.html>
- SIMI(2018)『社会的インパクト・マネジメント・ガイドライン Ver.1』社会的インパクト

ト評価イニシアチブ共同事務局 <<http://www.impactmeasurement.jp/wp/wpcontent/uploads/2018/11/impact-management-guideline-ver1.pdf>>

- 総務省統計局サイト「人口推計 2023 年(令和 5 年)5 月報」
< <https://www.stat.go.jp/data/jinsui/pdf/202305.pdf> >
- Strategic Social Policy Group. (2008) *Diverse communities – exploring the migrant and refugee experience in New Zealand*. Ministry of Social Development.
- Study in Japan サイト「日本の大学・日本語教育機関等によるウクライナの学生への支援策について」 <<https://www.studyinjapan.go.jp/ja/other/news/000164.html>>
- 鈴木美加(2016)「日本語教師養成と教育工学」日本教育工学会(監修)、中山実・鈴木克明(編著)『職業人養成と教育工学』ミネルヴァ書房

【T】

- 田中望(1990)「日本語教育の現状：教授法、教材、教師養成（<特集>外国人に対する日本語教育）」『日本音響学会誌』46(4), pp.339-342
- 徳川宗賢(1995)「展望・日本語教員養成と日本語教育能力検定試験」『日本語教育』86 別冊, pp.22-37
- 伴野崇生(2013)「「難民日本語教育」の可能性と課題—難民の権利・尊厳の保障のための日本語学習支援の構想」『難民研究ジャーナル』3, pp.26-43
- 伴野崇生(2014)「「難民日本語教育」の理念に基づく日本語教授法/学習支援方法の開発の試み」移民政策学会 2014 年度年次大会抄録
- 伴野崇生(2021)「成人教育学」実務家教員 COE プロジェクト(編)『実務家教員の理論と実践：人生 100 年時代の新しい「知」の教育実務家教員』社会情報大学院大学出版部, pp.188-203
- 伴野崇生(2022)「「難民日本語教育」実践者の自己形成と成長 — オートエスノグラフィーと Auto-TEM を通じて —」『社会情報研究』3(2), pp.1-15
- 伴野崇生(2023)「難民支援としての日本語教育・難民を対象とした日本語教育」『小出記念日本語教育学会論文集』31, pp. 165-191
- 伴野崇生・正井美穂・阿部有里(2023)「実務家教員のためのパターン・ランゲージ — 新しい道を切り拓いていくための 24 のことば—」『社会構想研究』5(1), pp.29-88
- トムソン木下千尋・福井なぎさ(2019)「海外での教員養成・教育実習の実践と課題」『日本語教育』172, pp. 48-61
- 土元哲平(2020)『転機におけるキャリア支援のオートエスノグラフィー』立命館大学大学院文学研究科博士論文

【U】

- UNHCR(1996) "Refugees Magazine Issue", 104

- UNHCR(2021)『世界難民白書 2000——人道行動の 50 年史』時事通信社
- UNHCR(2022) Global Trends Report 2021<<https://www.unhcr.org/62a9d1494/global-trends-report-2021>>
- UNHCR Japan サイト a 「難民の地位に関する 1951 年の条約」
<https://www.unhcr.org/jp/treaty_1951>
- UNHCR Japan サイト b 「第三国定住」 <<https://www.unhcr.org/jp/resettlement>>
- UNHCR Japan サイト c 「日本の難民認定手続きについて」
<https://www.unhcr.org/jp/j_protection>
- UNHCR Japan サイト d 「庇護国における社会統合」
<<https://www.unhcr.org/jp/localintegration>>
- UNHCR Japan (2023) 「『グローバル・トレンドズ・レポート 2022』強制移動が過去最大の数に」 <<https://www.unhcr.org/jp/53315-pr-230614.html>>

【V-Z】

- Valsiner, J. (2001). *Comparative study of human cultural development*. Madrid : Fundacion Infancia y Aprendizaje.
- 和田修一(2010)『米ソ首脳外交と冷戦の終結』芦書房
- Weber, M. (1904). *Die "Objektivität" sozialwissenschaftlicher und sozialpolitischer Erkenntnis*. In: Archiv für Sozialwissenschaft und Sozialpolitik, 19(1),pp.22-87(=ヴェーバー,M、富永祐治・立野保男 (訳)、折原 浩(補訳)(1998)『社会科学と社会政策にかかわる認識の「客観性」』岩波文庫)
- Wiggins, G.,McTighe,J.(2005) *Understanding By Design, Assn. for Supervision & Curriculum Development; 2nd Expanded edition.*(=ウイギンズ.G・マクタイ.J(著)、西岡加名恵(訳)(2012)『理解をもたらすカリキュラム設計—「逆向き設計」の理論と方法』日本標準)
- Windle, J. & Miller, J. (2012) *Approaches to teaching low literacy refugee-background students*. AJLL 35, pp.317–333
- 山浦晴男(2012)『質的統合法入門—考え方と手順』医学書房
- 米勢治子(2010)「地域日本語教育における人材育成」『日本語教育』144, pp. 61-72
- 義永美央子(2020)「日本語教師の資質・能力観の変遷と今日的課題」『社会言語科学』23(1), pp. 21-36

謝辞

「難民」というテーマに、「難民等」と呼ばれ得る背景を持った多くの方々に実際に日本語教師として関わり始めて10年以上が経ちました。多くの人に支えられてきたことで実践も研究も続けることができ、今に至っています。

本博士論文の執筆に際しても本当に多くの方々のご指導やサポートを賜りました。指導教授のサトウタツヤ先生(立命館大学)には多くのご助言、ご指導を賜りました。横浜で行われた研究会(TEA 研究会@東京、2016年7月3日開催)で何もよくわかっていないままに勢いで口頭発表をさせていただいたその日から、ずっと変わらぬ温かさで接してくださっています。先生のご指導があったからこそ、本論文の提出までこぎつくことができました。副査の安田裕子先生(立命館大学)には文化心理学や質的研究に関する研究会や学会の場を通じて、杉原由美先生(慶應義塾大学)とは日本語教育や多言語多文化共生に関する様々な議論を通じて多くのことを学ばせていただいております。深く感謝申し上げます。

サトゼミに関わる全ての皆さんにも感謝申し上げます。特に、対面で議論や交流をさせていただく機会の多かった、土元哲平さん、上川多恵子さん、宮下太陽さん、伊東美智子さん、小澤伊久美さん、卒田卓也さん、田中千尋さん、横山直子さんにはお世話になりました。皆様との議論を通じて文化心理学に関する理解も深まりましたし、様々な研究のアプローチを実例として見せていただく中で多くの刺激を受けることもできました。ゼミのみならず、研究会や学会の場で多くの方々からいただいたコメントやご質問からも多くのことを学ばせていただきました。お一人ひとりのお名前を挙げることはできませんが、厚くお礼申し上げます。

また、私が「難民日本語教育」という分野で実践を続けることができているのは、様々な難民支援NPOの皆様のお力があってのことです。特に、社会福祉法人さぽうとにじゅういちのスタッフ・ボランティアの皆様には、難民等に関わる様々な形での交流をさせていただいているのみならず、難民等に対する日本語教師【初任】研修において中核コーディネーター兼講師として関わらせていただく中で様々な刺激と学びをいただいております。

最後に、この領域の意義と難しさ、そして可能性と限界を常に具体的な形で実感させてくださっている「難民等」当事者の皆様に感謝申し上げたいと思います。私の想像を遥かに越えた様々な経験と抱えて日本へと辿り着いた皆様が、私に直接的・間接的に教えてくださったものがなければ、私はリアリティを持ってこの研究に取り組むことはできなかったでしょう。ありがとうございます。

2024年3月 伴野 崇生