特集　社会統合（Integration）

論文

「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

伴野崇生　関西大学国際教育センター（日本語教育、異文化間コミュニケーション）

key words
難民日本語教育、居場所、社会統合、〈言語＝行為〉観、〈教室＝社会〉観 / Japanese language education/pedagogy for refugees, place(s) for refugees to be, social integration, <Gengo=Kōi(Language=Action)> theory, Perspective on <classroom=society>

はじめに

本稿は、研究・実践の一領域として「難民日本語教育」を提唱し、その可能性と課題について述べたものである。

本稿を書き始めるにあたって、本稿の「立ち位置」について先に述べておきたい。

難民日本語教育は、まず何よりも実践の場から立ち上がってきた／立ち上げていくべき領域である。例えば大学等の教師養成のプログラムが基礎科目、応用科目、そして教育実践へと進んでいくことからも分かるように、従来型の教育研究、教育実践研究あるいは教育実践は、基礎的な理論から様々な「理論」を積み上げていくことで「実践」に至ろうとする傾向がある。だが、筆者が提唱する難民日本語教育では、何か先に理論的枠組みがあってそこから難民日本語教育を派生させる、理論の応用として実践を考えるという立場は取らない。

もちろんこれまで様々な分野で行われてきた知見の積み重ねを無視するということではない。だが、ドナルド・A・ショーン（Donald A. Schön）1が指摘するように、「実践の現場は本来不安定」であり、「プロフェッショナルは、学んだことのない仕事や、『教えられたことや教科書の枠にはもはや当てはまらない隙間』の仕事を要求されている」。また、「複雑で不安定、不確実な状況は、明確に定義された仕事に専門的知識をあてはめてみたところで取り除くことはできないし、解決もされない」。そのような認識に立ち、難民日本語教育はあくまでも生身の人間としての「難民」、不安定で不確実な「現場」から立ち上がってくる課題から出発したい。さらに難民日本語教育は、省察（せいさつ）の手がかりの一つとして理論を参照しつつ、その上でさらに実践を推し進め、また理論に返る／戻すという「実践と理論との往還」あるいは「実践と理論の統合」を目指していきたいと考える。

一人ひとりの難民を「難民」という語で括ることで個別具体の事情は捨象されてしまう、つまり論文の形で語ることに限界があるとしても、そのような姿勢について表明しておくことは極めて重要である。難民を対象とした日本語教育はこれまで、日本語教師養成講座で教えられる理論、教科書の課の並び、あるいは日本語能力試験といった「枠ありき」で語られることがあまりにも多かったからである。

以上のような観点から、以下、難民日本語教育の可能性と課題について論じていく。

1. 本稿で用いる術語

(1) 難民日本語教育とは

難民日本語教育は筆者による造語である。本稿ではこれを「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」と定義しておきたい[2]。

難民日本語教育は定義から、まず、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。その意味で難民日本語教育は、日本語教育の一領域ということになる。また同時に、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。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[3]。

以上の性質から、難民日本語教育は学・実践の両面で必然的に、学際的で分野横断的なものとなる。

(2) 難民日本語教育における「難民」とは

1951年の「難民の地位に関する条約」によれば、難民とは「人種、宗教、国籍若しくは特定の社会的集団の構成員であること又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」人々のことであるが、難民認定申請前、難民認定申請中、あるいは認定されなかった人々についてはどう考えればよいだろうか。当然、法的な地位が安定している者だけを対象とするのでは十分ではない。

石井[4]によれば、日本国内における難民支援においては「難民」を実務上以下の7つに分けて考えるのがよいと言う。

[1]庇護希望者（申請前）
[2]難民申請者（裁判中含む）
[3]条約難民
[4]人道配慮
[5]Failed Asylum Seeker（申請手続き終了後）

[6]インドシナ難民

[7]第三国定住難民

このうち[5]以外が難民日本語教育の対象となり得ることに異論はないだろう。彼／彼女らはみな日本で生活を行っていく必要があるからである。日本語学習を必要としているのは誰かという視点で考えれば、法的な意味でのステータスは問題とするべきではない。

だが、[5]Failed Asylum Seekerも対象から全く外してしまうというわけにはいかない。特に、[1]庇護希望者や[2]難民申請者から[5]Failed Asylum Seekerとなった難民に対しどう接し、どう関わるか、また「教室」の形で学習の場を提供している場合には誰かのステータスが[5]になることが他の人たちにどのような心理的影響を与えるかは非常に重要な問題である。

以上のことから、難民日本語教育はあらゆるステータスの「難民」について考えていく必要があると言える。すなわち、支援の現場で「難民」と呼ばれる人々すべてが難民日本語教育の対象となるのである。

（3）日本語担当者・難民・学習支援

以下、本稿には「日本語担当者」ということばが出てくることになるが、これは「教師」という言い方を避け、難民を対象とした日本語教育／学習支援に直接関わる者全てを指すものである。また、日本語教育の論文では教師と対比される存在を「学習者」と呼ぶことが多いが、本稿では「学習者主体」のように術語としてすでに定着しているもの、引用中のものなど特別な理由がある場合以外にはその使用を極力避けている。それは、学習をする人としての側面以外を無視しないようにという意識からであるである。本稿では難民を学習者と呼ぶことはさけ、できる限り「難民」と呼ぶこととする。

さらに、学習支援ということばも本稿では多用されるが、これは「教育」の主体が教師または日本語担当者であるのに対して、「学習」の主体は難民であって（学習者主体）[5]、日本語担当者はあくまでそれを支援・サポートする立場であるという認識に基づく。

3. 難民日本語教育は必要か

（1）想定される疑問・批判

3では、そもそも難民日本語教育を他と区別して提唱し、研究・実践していく必要があるのか、すなわち「そもそも難民日本語教育は必要か」について考えていきたい。

「難民日本語教育は必要か」と言った際、そこには少なくとも2つの意味が含まれるだろう。まず、「難民についても従来の日本語教育の枠組みの中で考えれば十分なのではないか」というものである。例えば、「わざわざ難民日本語教育などと言わなくても、難民に対する日本語教育はこれまでも行われてきた。従来の日本語教育の枠組みの中で難民を対象とした実践を行えばよいのではないか」などといった疑問あるいは批判である。難民を対象とした日本語教育などという必要はないのか、従来の日本語教育の枠組みの中で難民についても考えれば十分なのかなどについて議論する必要がある。

また、「難民の特殊性への配慮そのものが不要だ」という意見もあるだろう。例えば、「難民の特殊性を考慮する必要などない。現実社会においては難民性が考慮されることなどほとんどないのだから、日本語教育に限らず、現実の厳しさを支援の現場にもそのまま導入すべきだ。さもなくば、難民はいつまでも自立できない」といった指摘である。この指摘は、日本語教育というよりは難民の支援全体に関わる批判だと言える。

これらの疑問・批判はこれまでに筆者自身が実際に受けてきたものであり、今後も同様の疑問・批判が聞かれると予想される。2つは重なり合っているため同一のものとして議論していくことも可能であるが、日本語教育に関する議論か難民支援全体に関する議論かという違いを含んでいることを考慮し、分けて考察を行っていきたい。

(2) 従来の日本語教育の枠組みで十分か

「難民を対象とした日本語教育は従来の枠組みでは全く不可能であろうか」と言えば、それはもちろん否である。実際これまでにも、RHQ支援センターによる公的支援、民間のボランティア教室、NPOが運営する日本語教室など様々な形態によって難民を対象とした日本語教育の実践は行われてきており、その成果を過小評価するべきではない。だが、「難民に対する日本語教育は現状において十分に整備されているか」という問いに対してもまた否と答えざるを得ない。そのことは例えば、『難民研究ジャーナル』第1号、第2号で難民の日本語教育の必要性、重要性が繰り返し指摘されていることからも明らかである。

『難民研究ジャーナル』第1号の特集テーマは第三国定住、第2号は難民の「保護」であり、本稿のように日本語教育を直接的に扱った論文は一つも掲載されていない。にも関わらず、この2冊には難民の日本語学習／難民に対する日本語教育の必要性、あるいは難民の日本語学習環境の現状における不十分さに直接的／間接的に関わる記述が繰り返し登場する。

まず、難民研究フォーラム編集委員会[6]は、東日本大震災直後、難民は「日本語の問題で情報から疎外されている脆弱性」などによって幾重にも周辺化されているため、「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」ことを指摘している。

また小池[7]は、第三国定住政策に関して新聞社説などで示された懸念の一つとして「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。同じく第三国定住に関して松岡[8]は、メラキャンプでのインタビュー調査を踏まえ「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。キャンプでの1カ月の事前研修と、日本での6カ月の研修だけでは充分ではないのではないか、という不安が多く聞かれた」と報告している。

石川[9]は、第三国定住に関する論点を示す文脈で、インドシナ難民に対してアジア福祉教育財団難民事業本部が行ったアンケートを引用し「日本語能力の低さや課題が明確に現れている」と指摘する。また、内閣官房が行ったアンケート調査を引用しながら、「『現在困っていること』で最も多い項目として挙がったのは『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。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がっている」と指摘している。

古藤[10]は、「母国等での迫害から逃れて日本に移り住んでいる難民は、新しい環境に身を置き暮らしていくなかでさまざまな困難に直面し、ストレスを抱えることがある。そのなかで貧困状態に陥る難民もいる」、「難民のなかで社会的にもっとも弱い立場に位置するのが難民認定申請者」だと指摘した上で、そのような難民申請者が貧困に陥りやすい理由として「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、日本文化になれていない、そのうえ社会的に難民への理解が低いなど」を挙げている。

森谷[11]は、「許可があっても近年の不況で就職先がみつからない、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」、「申請者は社会とのつながりが弱く、日常生活をおくるうえで居場所がないことがストレスとなる。また、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」と指摘する。さらには、4人の難民の声を引用しながら「難民として認定されたら、あるいは申請中であっても教育をうけたいと日本語の習得や大学（院）への進学に興味をもっている者もいる」ことにも言及している。森谷はさらに別の論文[12]で、「特に日本では、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、困難な状況が長期にわたる。結果的に難民認定あるいは人道的な観点から日本に滞在することが認められても、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。（中略）アサイラム・シーカーズの生活支援は、アサイラム・シーカーズである期間の生活維持だけではなく、彼らの未来を保障する支援でもあるのだ」と主張する。

以上のような指摘から、難民にとって日本語学習の機会を得ることが重要であること、難民に対する日本語教育を行うことに一定の意義があること、さらには難民を対象とした従来の日本語教育のあり方では未だ不十分であることは明らかである。現状十分に環境が整備されているのであれば、2011年、2012年刊行のものにこれほど多くの指摘が繰り返し現れることはないだろう。

残念ながら、難民を対象とした日本語教育／学習支援は、あらゆる側面において不十分である。本稿でより個別具体的な問題に踏み込むことはできないが、これは決して量、つまり学習支援／学習の時間や機会を増やせばよいというものでも、単純に質を高めればよいというものでもない。難民を対象とした日本語教育全体を変えていかなければならないのである。

だが、ここで一つの疑問が浮かび上がる。それは、難民が日本語を学ぶこと、そのための支援や環境整備が必要だとしても、従来の日本語教育のあり方を改善、修正、拡張することで対応可能なのではないか、という疑問である。この問題についてさらに議論するためには、もう一つの問題、すなわち「難民性を考慮すべきかどうか」について考える必要がある。（3）以降、難民の特殊性への配慮の必要性について検討しながら、第一の問題、すなわち「従来の日本語教育の枠組みで十分か」についても引き続き議論していきたい。

（3）難民の特殊性を考慮する必要はあるか

難民の特殊性を考慮し、それに配慮する必要があるかどうか。この問題について、難民支援に関わるボランティアや難民支援に関心のある学生などの間で時に話題となることがある。難民支援を専門とするNGO・NPOの専任スタッフ間、難民（支援）の研究者の間では難民の特殊性への配慮は当然視されているようであるが、そこから一歩引いた存在にとってそれは必ずしも自明のことではない。

難民の特殊性について、石井[13]は「難民支援に携わる場合、難民の特徴についていくつか理解しておかなければならない点」として、「1．取り返しがつかない」「2．弱い立場に置かれている」「3．心理的リスク要因が高い」「4．煩雑な手続きを経ながら、自立していかなければならない」の4つを挙げている。

すなわち、まず難民は、誤った判断により本国に送り返されれば、本国での迫害など、重大な結果が生じるため失敗が許されず、失敗すれば「取り返しがつかない」。また、難民は在留資格が安定せず、出身国政府の関係機関（大使館や領事館）の保護を受けることができず、同国人コミュニティ等のレストラン・食料品店等も行きづらいと感じている者もいる。そして、異なる文化・伝統・宗教・習慣の中に置かれているため、日本で生活するうえでさまざまな困難に直面しているなど、「弱い立場に置かれている」。

さらに、母国における拷問経験等によって、肉体的または精神的にも傷を負っている場合があり、自分だけが逃げてきたことで罪悪感を持っていたり、脱出時の飢えや渇き、恐怖の経験や日本での生活に先が見えなかったりすることから、実際にトラウマ等に苦しむ人たちも少なくなく、「心理的リスク要因が高い」。にも関わらず、日本での難民認定申請手続きは、複数回にわたり申請者に対するインタビューが行われ、審査の結果が出るまでに半年から数年間はかかる。その間に申請者はなぜ本国に帰ることができないのかを証明するための陳述書や、客観的な証拠となる出身国情報を自ら提出しなくてはならない。またその間、地域社会の中で住居を確保し、仕事をしながら自立していかなくてはならず、「煩雑な手続きを経ながら、自立していかなければならない」状況におかれている。

このような特徴が真に「難民支援に携わる場合、理解しておかなければならない点」であるならば、難民日本語教育が難民支援の一領域であることから、難民日本語教育に携わる者も当然理解しておかなければならないことだと言える。

（4）難民の特殊性は現状では考慮され、配慮されているか

では、そのような難民の特殊性は現場では現状、十分に考慮され、配慮されているかと言えば必ずしもそうではない。筆者が知る限りでさえ、難民に特化しているとうたっていながら配慮が十分とは言い難い現場が存在する。例えば、日本語学校や大学で行われている日本語教育をそのまま導入している日本語教室などである。

日本語教育機関の、専門的で蓄積のあるカリキュラムや方法論を導入することは一見するとよいことに思われる。だが、日本語学校や大学などの日本語教育は当然難民の特徴、特性を意識して設計されてはいない。

一例を挙げる。多くの日本語教育機関では、インフォメーションギャップが生じやすくかつ学習者自身

がよく知っていて語りやすいといった理由で、「（……について、）あなたの国ではどうですか」といった質問がよくなされる。同様の理由で「お国はどちらですか」「いつ国へ帰りますか」「あなたの国について説明してください」「国へ帰ったら何がしたいですか」「家族は今どこにいますか。何をしていますか」「どうして日本に来たのですか」なども、あらゆるレベルのあらゆる現場で頻繁に聞かれる質問である。

もちろん、これらの質問を難民にしてはいけないとは必ずしも言えない。また、これらの質問がすべての難民にとって過去の苦しい経験を思い出させるものであるとも限らない。だが、櫻井[14]が指摘するように「多くの難民は、入管での複数回ならびに長時間にわたるインタビューで、本国での拷問や迫害経験、『なぜ日本に来たのか』等、何度も聞かれている。また、その迫害経験から精神的なリスクも非常に高いといえる」。そのため、「生活支援の現場では、本国での経験に関する質問はなるべく最小限にとどめるよう心がけている」という。この事情は日本語教育／学習支援に関しても同様だろう。

この問題に関連して、森谷[15]が紹介している難民の声は示唆的である。

> 「仲間が銃で殺された。自分はスキをみて逃げたが、両親や兄弟はどうなったかわからない。今でもそのことを思い出して、眠れない日が続く。日本語の勉強をしていても、やつら（敵対する部族）への怒りがこみ上げてきて、復讐することばかり考えてしまう」（アフリカ出身・男性・30歳代）。

（5）難民日本語教育の「教室」の持つ可能性

さらに森谷[16]は「現行の公的な難民支援施策では、認定された難民だけしか日本語や生活習慣の公的な学習支援を受けることができない」ことを指摘した上で、以下のように指摘している。かなり長くなるが、難民に特化した日本語教育の必要性を的確に指摘している部分であるので、直接関係のある部分をすべて引用する。

> ……難民認定申請期間が平均で2年、長い場合は8年近くにも及んでいることを考えると、NGOなどによる難民認定申請者への日本語教室は不可欠な支援といえる。地方自治体などが在日外国人向けに日本語教室を開講している場合もあるが、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。特に、エスニック・コミュニティをもたない、あるいはあっても所属を好まない難民への支援はきわめて重要である。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は、日本での社会生活適応のためのさまざまな援助を提供する基盤が脆弱であることを意味し、メンタル・ヘルス上の危険因子は高いものとなる。

以下で再度議論するが、一般的な地域の日本語教室では難民に対応できるとは限らず、逆に、難民に特化した日本語教室の存在は、人的ネットワークの形成や不安の共有、安心できる「居場所」の提供といった可能性を持っているのである。

（6）3のまとめ

以上のことから、（2）で積み残した課題、すなわち、難民の特殊性への配慮が必要であるとすれば、「従来の日本語教育のあり方を改善、修正、拡張することで対応可能なのではないか」という疑問・批判も解決されるだろう。

3での議論をまとめれば以下のようになる。すなわち、難民の特殊性は支援の現場では配慮されるべきであり、現状では日本語教育／学習支援の現場において十分に配慮されているとは言い難い。難民の特殊性に配慮するためには、従来の日本語教育のあり方を改善、修正、拡張することでは対応できず、難民に特化した日本語教育／学習支援が必要である。さらに、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」。あらゆる難民について社会的に包摂していくことを目指すのであれば、あるいは誰かを切り捨てることをよしとしないのであれば、難民の特殊性への配慮は当然必要になる。

「現実社会においては難民性が考慮されることなどほとんどないのだから、日本語教育としても考慮する必要はない」といったロジックは、現実社会において難民が社会的に排除をされることがあってもそれをそのまま受け入れろというのに等しい。そのような立場を取る人は「支援によって難民を甘やかすな」「行き過ぎた支援は難民から生きる力を奪う」と警鐘を鳴らしているのだろう。だが、そのような批判を考慮しつつも、あらゆる難民について社会的に排除され、あるいは周辺に追いやられて身動きの取れない状態になってしまうことの無いよう、配慮していくことが必要だと言えるだろう。

4. 「難民日本語教育」は何を目指すか

（1）理念なき教育実践の危険性

難民日本語教育は何を目指すか、なぜ「難民日本語教育」を実施するのか。この問いに対してもちろん単に、「日本語を教えること」「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。だが、実際には問題はそれほど単純ではない。理念なき教育／学習支援の実践は、往々にして独善に陥りやすいものとなる。

詳しくは別稿に譲るが、例えば、筆者が現在行っているインタビュー調査で語られた事例によれば、難民のみを対象とした日本語教室において「プロ」の日本語教師が、「日本語教育はかくあるべき」と、一般の日本語学校で行われている、あるいは420時間の日本語教師養成講座において目指されている日本語教育をそのまま導入している場合もある。また、それよって教室が破たんしてしまったことさえあったという。

あるいは、何を目指し日本語教室を実施するのか、日本語教育／学習支援をなぜ行うのかを考えないままに、「この人たちは初級レベルだから『みんなの日本語初級1・2』を使おう」「『みんなの日本語初級1・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」などと教科書や資格試験の枠組みから考えてしまうこともある。難民一人ひとりの個性や特性、置かれている立場を見ることも、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、難民に枠を押し付ける現場も存在するのである。

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、教科書を使ってはいけないということもない。難民が日本語能力試験を受けることも場合によっては必要だろう。就職やビザ更新、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からだ。だが、理念なき教育実践は、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ば、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こしたり、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のである。

（2）私は「難民日本語教育」で何を目指すか

以下では、筆者自身が難民日本語教育で何を目指しているのか、なぜ難民日本語教育なのかについて議論していきたい。もちろん、筆者の考えるものが模範解答ということではなく、あくまでも参照・参考のための一例、一たたき台を示していければと考える。

以下、論を進めていくに当たっていくつか先に断っておきたいことがある。それは、1で述べた省察のための手がかりの一つとして、筆者が待遇コミュニケーション17の枠組みを援用しているということである。

だが、それは待遇コミュニケーションについて理解しなければ、難民日本語教育が成り立たず、実践できないということを意味しない。また、筆者自身の位置づけとしては、難民日本語教育は、日本語教育の一領域であると同時に、待遇コミュニケーション研究／教育の一領域ということになるが、本稿はそのような捉え方を読者に強要するものではない。

さらに、以下で述べることは主に理念（なぜ）についてであり、それを実現させるための内容（何を）や方法（どのように）について十分に議論する紙幅はない。内容や方法論については別稿に譲りたい。

さて、筆者が「難民日本語教育」で何を目指しているかをCan-doの形で示すならば、主に以下の4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」「エンパワーメントと社会統合」「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3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。

（3）私はなぜ「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」[18]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（図1、図2参照）。

図1　コミュニケーション主体と「5つの要素」の連動（イメージ）

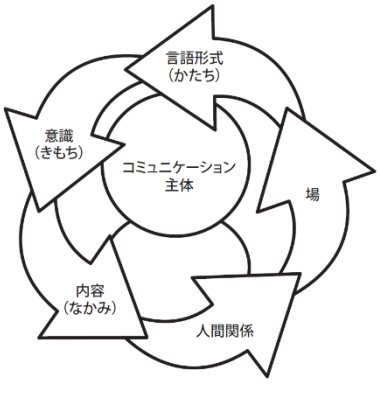
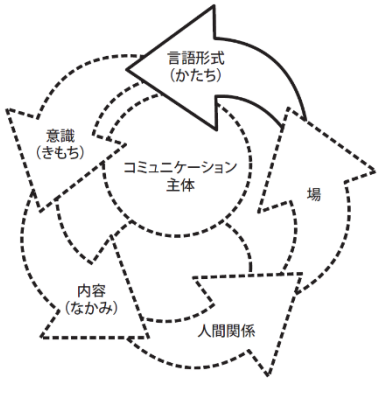


図2　言語形式偏重による「5つの要素」の連動の失敗（イメージ）



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」だけのものと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」と結び付け、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。

（4）私はなぜ「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[19]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」という疑念から解き放たれることになる。「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はじまっている」のであって、「あるかどうかもわからない、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、本稿では、〈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るが、難民については特に２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[20]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[21]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」[22]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。

(5) 私はなぜ「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[23]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3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、日本語コミュン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。

（6）私はなぜ「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乗せされるため、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、それ以外にも様々考えられるが――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」[24]ものであるのだ。

5.　「難民日本語教育」の課題

5では、難民日本語教育が直面している課題について、筆者自身の経験から述べる。

難民日本語教育の課題は、筆者がすぐに思いつくだけでも、支援者の難民および難民認定制度に対する知識の不足・欠如、日本語教室の場所の確保、日本語教室の継続的運営、日本語学習に参加する難民の募集、難民とのラポール形成、難民－支援者間における言語学習に関する信念（belief(s)）のずれ、支援者間の信念の調整、日本語「教室」と他との連携など、枚挙に暇がない。ここでは、難民日本語教育に特に特徴的と思われる最後の2つ、すなわち「支援者間の信念の調整に伴う困難」、「日本語「教室」と他との連携に伴う困難」について取り上げたい。

（1）支援者間の信念の調整

信念（belief(s)）[25]に関する研究は1980年代から盛んになり、日本語教育におけるビリーフ概念は遅くとも1990年代には定着している。ここでは学習者（難民）のビリーフではなく、支援者（「教師」）側のものについて考えていきたい。

「教師」のビリーフとは「教師個人、あるいはその教師を取り巻く教師文化がどのような授業、教師役割が望ましいと考えるかという教授観、教材観、指導観」[26]のことであるが、難民日本語教育に関してはこれに「言語観、言語学習観」さらには「難民観、難民支援観」まで入ってくることになる。

ところで、4では筆者自身が難民日本語教育をどう考えているかについて示してきたが、それもまた筆者のビリーフによるところが大きい。これまでの議論からも明らかなように、日本語担当者間でもビリーフの違いは大きく、その調整は容易ではない。だからこそ、筆者は4において筆者の考えが一例、一たたき台に過ぎないことを予め示したのである。

ここでやっかいなのは、日本語担当者が自分自身のビリーフに対して無自覚な場合が少なくないということである。「日本語教育は当然文法文型積み上げ式でやるべき」「日本語教育は教科書を前から順にやるべき」「日本語教室は教室なのだから毎回必ず出席するべき」「日本語教室は日本語の教室なのだから

日本語以外は話してはいけない」「日本語を学ぶには日本の伝統行事を学ぶことが必要」など、それらが信念として凝り固まっていることに気づかず、あたかも所与のもののように捉えている日本語担当者は少なくない。「それらの信念は間違っている」と批判しているのではない。無自覚に、理念も、議論することもないことを批判しているのである。

また、難民支援はそれ自体が分野横断的であるため、一人の難民に関わる支援者が一人だけということも、全員が日本語担当者ということも考えにくい。そのため、まずは日本語担当者以外との間の信念の違いが問題となってくる。だが、問題はもちろんそれだけではない。難民日本語教育が、日本語教育の一領域であるだけでなく、難民支援の一領域であることを忘れ、非日本語担当者に対し、日本語に関しては自分たちの方が「プロ」であるという態度を取ることは当然避けなければならない。さらに、そのような非日本語担当者との対比の中で自らを「プロ」と位置付けることで、難民支援としての一面を削ぎ落してしまうことのないよう自らの実践のあり方を不断に省察する必要がある。

(2) 日本語「教室」と他との連携

「教室」に「リアルな場と人間関係」をつくり出していくことは、難民の困難や苦しみを直接的に投げかけられる可能性を高めることにもつながる。

上述のように、「バーチャルリアリティとしての仮想現実の学習」[27]を行っているだけであれば、難民からリアルな思いを投げかけられる可能性が低くなる。そのような学習は、教科書の内容からの「逸脱」の可能性を奪い、難民を「黙らせる」方向に働くからである。逆に、リアルなコミュニケーションによって、正面から難民と向き合った支援者は、例え自分自身が「日本語担当」であったとしても、その不安や窮状や怒りや悲しみを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。その上で、場合によっては他の支援者や団体・機関につなげる必要がある。その意味でも難民日本語教育は分野横断的・学際的だと言える。

日本語教室に来ていた誰かが突然収容されてしまう。最悪、強制送還されてしまう。あるいは本来的には日本語担当者に対するものではない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。そのようなことは、難民が難民自身であり、教科書中の誰かや抽象的な人物像ではなく、自分自身としてコミュニケーションを行う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／彼女らの生活だからである。

日本語担当者は難民が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。とは言え、難民のすべてを日本語担当者だけで受け入れ、対処することはできない。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。

学校における日本語教育はチームティーチングで行われることが多いが、難民支援の一領域である難民日本語教育は、一人ひとりの難民を介してゆるやかにつながったチームなのである。

6. まとめと今後の課題

本稿では、研究・実践の一領域として難民日本語教育を提唱した。「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」という定義から、難民日本語教育は単に難民支援の一部としての日本語教育でもなく、また単に日本語教育の一部としての難民支援でもない、2つが重なり合う部分、いわば複合領域として捉えられる。本稿では、そのことから生じてくる可能性と課題についても論じてきた。

今後は、さらに難民を対象とした実践を重ね、他の日本語担当者と議論し、共有し、筆者自身の言語学習観／教育観を鍛え上げながら、難民日本語教育をさらに理論化していくことと同時に、多くの人が参照（共有とは限らない）可能な教材や学習支援法の開発も行っていきたい。また現在筆者が直接関わっている「難民の就労のための日本語」のような、目的が明確な分野についても実践・研究を進め、質を高めていくことで、難民日本語教育をより難民と難民の生きる社会に貢献できる研究実践領域にしていきたいと考えている。

1　Donald A. Schön, The Reflective Practitioner: How professionals think in action., Temple Smith, 1983（柳沢昌一・三輪健二訳『省察的実践とは何か――プロフェッショナルの行為と思考』鳳書房、2007年）. なお、基礎（科目・学問・研究）、応用、実践という積み上げ方に対する筆者の態度もショーンからの影響が大きい。

2　日本語教育では「社会統合」「統合」という術語が使われることはまれで、同じような文脈において「多文化共生」という術語を用いることが多い。そのためか、日本語教育関係者の中には「統合」ということばに同化主義的なニュアンスを感じ取る人が少なからずいるようである。本稿を執筆するにあたり、筆者は機会を見つけては日本語教師や日本語教育研究者、地域の国際交流担当者などに「社会統合」や「統合」ということばの印象について尋ねたが、肯定的な評価をした人は一人もいなかった。もちろん「社会統合」「統合」と「多文化共生」は異なる概念であり別途議論が必要な部分ではあるが、「社会統合」「統合」という語に負の意味合いを感じる人がいるのであれば、この定義における「難民の社会統合」は「難民を含んだ地域における多文化共生」としても当面差し支えない。

3　難民日本語教育はその定義から「難民言語教育」の一領域でもあると言える。本稿は1で述べた立場を取るため、「難民に対する海外における進んだ事例」から日本もこうあるべきという論の進め方はあえて避けるが、将来的には参照し、参考にできる部分は実際に実践に取り入れたり、あるいは政策提言のための資料としたりしていく必要があるだろう。

4　「難民アシスタント養成講座・上級編 8期（2013年1月14日〔月〕・19日〔土〕・20日〔日〕実施）」のテキストによる。

5　「学習者主体（Learner-Agency）」と「学習者中心（Learner-Centredness）」は根本的に異なる概念である。詳しくは、牲川波都季「学習者主体とは何か」細川英雄編『ことばと文化を結ぶ日本語教育』2002年、11～30頁；牛窪隆太「日本語教育における学習者主体――日本語話者としての主体性に注目して」『リテラシーズ』1号、2005年、87～94頁；牲川波都季「同化主義としての『学習者中心』」『早稲田大学日本語研究教育センター紀要』15号、2002年、163～177頁などを参照されたい。

6　難民研究フォーラム編集委員会「難民と被災地をつなぐもの――「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号、2011年、3～8頁。

7　小池克憲「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号、2011年、48～64頁。

8　松岡佳奈子「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号、2011年、77～88頁。

9　石川えり「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号、2011年、89～101頁。

10　古藤吾郎「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号、2012年、61～71頁。

11　森谷康文「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号、2011年、101～119頁。

12　森谷康文「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号、2012年、24～36頁。

13　石井宏明「難民支援――日本の現場を中心に」森恭子監修、難民支援協会編『外国人をめぐる生活と医療――難民たちが地域で健康に暮らすために』現代人文社、2010年、9～10頁。

14　櫻井美香「難民の生活支援とは――社会資源を中心に」森恭子監修、難民支援協会編・前掲注13書、30頁。

15　森谷康文「難民のメンタル・ヘルス」森恭子監修、難民支援協会編・前掲注13書、30頁。

16　森谷・前掲注15、39～40頁。

17　「待遇コミュニケーション」は早稲田大学大学院日本語教育研究科教授の蒲谷宏氏による造語である。本稿に直接関わる部分は本文中で適宜述べていくが、より詳しくは、蒲谷宏「『待遇コミュニケーション』における『場面』『意識』『内容』『形式』の連動について」『早稲田大学日本語教育研究センター紀要』19号、2006年、1～12頁などを参照されたい。

18　文化庁『敬語の指針』文化審議会答申、2007年。

19　細川英雄「ことばと文化の切り結ぶ地平――実践と研究を通して見えてくるもの」『早稲田大学日本語教育研究』6号、2005年、113～123頁。

20　森谷・前掲注15、39～40頁。

21　森谷・前掲注15、28頁。

22　細川・前掲注19、114頁。

23　森谷・前掲注15、29頁。

24　林香里「Giving Voice to the Voiceless声なき人たちに声を与える――ケアの倫理から考えるマスメディア・ジャーナリズムの『正義』」内藤正典・岡野八代編『グローバル・ジャスティス――新たな正義論への招待』2013年、60～82頁。

25　日本語教育における教師ビリーフの研究に関しては、岡崎智己「母語話者教師と非母語話者教師のBELIEFS比較――日本と中国の日本語教師の場合」『日本語教育』110号、2001年、110～119頁；久保田美子「ノンネイティブ日本語教師のビリーフ調査――指導内容、指導方法を中心とした分析」『明海大学大学院応用言語学研究科紀要』7号、2005年、163～176頁；呉禧受「韓国における日本語教師のビリーフの特徴――日本人教師と韓国人教師のビリーフの比較を通して」『ことばの科学』19号、2006年、5～22頁などを参照されたい。

26　秋田喜代美「教師の信念［Teacher's belief］」日本教育工学会編『教育工学辞典』実教出版、2000年、194～197頁。

27　細川・前掲注19、114頁。