

「教える」から「寄り添う」へ
— 難民日本語教育のパターン・ランゲージから主体性支援を再考する —

From “Teaching” to “Being Alongside”:
Reconsidering Support for Learner Agency through a Pattern Language
of Refugee Japanese Language Education

伴野崇生, 慶應義塾大学
Takao Tomono, Keio University

1. はじめに

日本語教育において学習者に「寄り添う」とは、具体的に何をする事なのだろうか。気持ちを理解し希望を尊重することは重要であるが、それだけでは、学習内容、活動の中断、教室外との接続、関わりとの距離を教師が何に基づいて判断するのかは明らかにならない。「寄り添う」を単なる善意や共感的態度に帰せば、実践を検討し修正するためのことばを得ることも難しくなる。

CAJLE2026 年次大会のテーマ「『教える』から『寄り添う』指導へ：主体性を支える日本語教育」は、教師の役割と学習者の主体性との関係を問い直す契機となるものである。だが、その際問われるのは、単に日本語教師の専門的な判断や働きかけを手放すことではないだろう。そのような観点から、本稿では、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（以下、難民日本語教育：伴野，2023）の実践知を記述した 15 の「パターン」を主体性支援の観点から再構成し、難民日本語教育の実践知という視座から、学習者の主体性を支える「寄り添う」実践をどのように捉え直せるかを問う。難民背景を持つ学習者の来日経緯、在留状況、生活基盤、学習歴、将来展望等は多様である。難民日本語教育の実践を、特殊な対象への教育としてではなく、学習の順序、教師の役割、学習者との距離、教室と社会との境界を問い直す手がかりとして検討する。

2. 難民日本語教育の実践知の記述としてのパターン・ランゲージ

2.1 難民日本語教育を手がかりにする理由

難民日本語教育の主な関心は、難民を同質的な学習者集団として特徴づけることではなく、カテゴリーだけでは捉えられない一人ひとりの生活と学びに日本語教育がどう関わるかにある。難民であることを過度に前景化すれば個人をカテゴリーに還元する危険がある一方、難民化の経験や在留状況など、学習者が取り得る選択可能性を制約する条件を見ないことも問題である。また、学習者が現在必要としていることと、教師が中長期的に必要なだと考えることは必ずしも一致せず、学習継続の条件や将来の見通しも変化し得る。教材を進める、話を聴く、そ

の場で内容を組み替える、他者につなぐ。こういった様々な判断を、学習者との関係の中で対話的に確認をしつつ、必要に応じて変更できるかが重要になる¹。

2.2 パターン・ランゲージとは

パターン・ランゲージは、ある状況で繰り返し生じる問題と、それに対応する実践の要点を、他者と共有できる形式で記述する方法である。「パターン」は状況（Context）・問題（Problem）・解決（Solution）といった枠組み（以下、CPS）で捉えられ、経験のなかで培われた判断を、他者が自らの状況に引きつけて考えるためのことばとなる。その際、「パターン」は同じ手順を守れば同じ結果が得られるマニュアルではなく、状況に応じて具体化・組み合わせ・修正する余地を残したものとして記述される（井庭編著，2013）。

紙幅が限られているため、本稿では15の「パターン」自体の紹介や検討ではなく、そこに記述された実践知を「寄り添う」と主体性支援という問いから捉え直すことを目指す。

3. 資料と方法

3.1 15のパターンと今回の分析対象

本研究の基礎となる15の「パターン」は、難民背景の学習者に対する日本語教育に継続的に関わってきた教師6名への半構造化インタビューをもとに作成した。対象者は難民支援団体等に所属し、インタビューは1名90～120分程度であった。逐語録を意味単位ごとに切片化し、類似する語りを統合して実践の構造を抽出し、状況・問題・解決のCPS形式で記述した。15のパターン名を図1（次ページ）に示す。

15の「パターン」は、難民背景の理解、関係づくり、学習の組み立て、周囲との連携、関わりの継続など複数の側面を扱う。たとえば「中長期的仮デザイン」「つながり理解」「追わずつながる」は、それぞれ学習の暫定的な構想、関係機関との連携、支援の継続／終了を二者択一にしない関係調整を扱っている。

なお、今回の直接の分析対象はインタビュー逐語録ではなく15のパターン記述そのものである。これらはすでに匿名化されたものであり、個人を特定し得る情報は分析対象には含まれない。また、インタビュー協力者の情報の詳細については、該当する日本語教師の数の相対的な少なさから、個人の特定につながる可能性に配慮し、上記の説明以上のものを本稿で提示することは控えることとする。

¹ もちろん、これは難民日本語教育だけの問題ではない。留学生、生活者、就労者、児童生徒等を対象とする日本語教育にも通じる問いである。

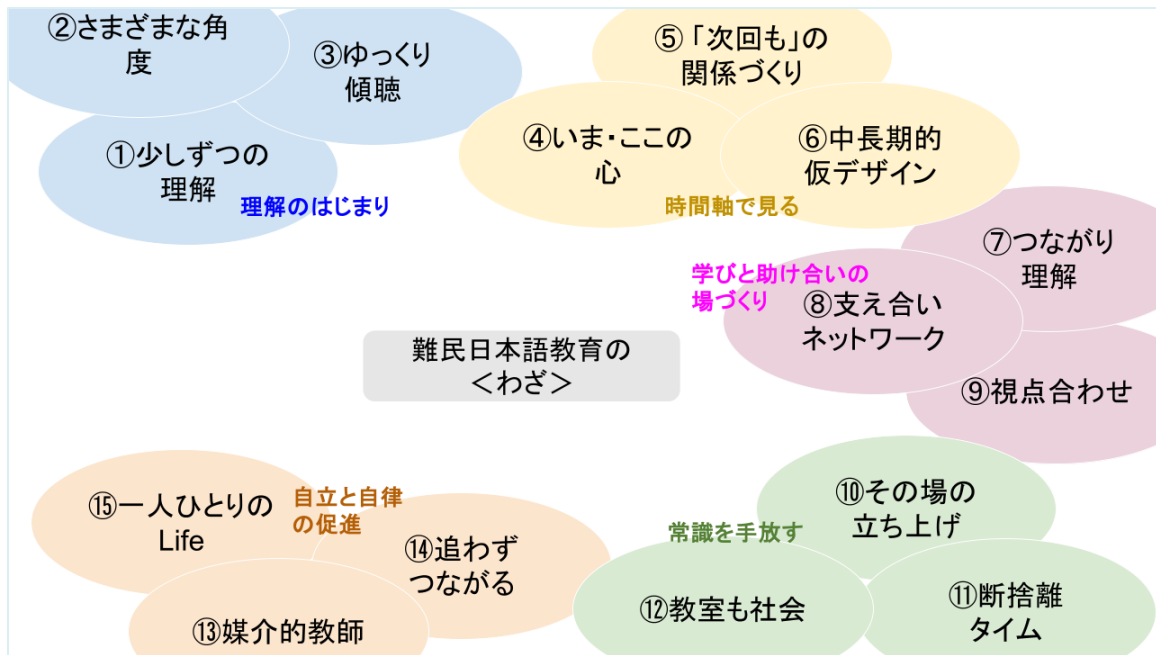


図1 パターン・ランゲージの全体イメージ²（筆者作成）

3.2 再構成の手順と結果の位置づけ

第二段階では、質的統合法（山浦，2012）の図式化・叙述化の考え方をを用いた。15のパターン記述を意味内容ごとに切片化し、「寄り添うとは何をするとか」という問いに照らして類似性と関係性を検討しながら統合した。統合内容にラベルを付し、関係を叙述化することで、次節に示す七つの観点を得た³。

4. 結果 ——「寄り添う」を構成する七つの観点

4.1 決めつけずに理解し続ける

第一は、学習者についての理解を確定せず更新し続けることである。パターン名「少しずつの理解」「さまざまな角度」「ゆっくり傾聴」「一人ひとりのLife」等に表れる。「難民」について学ぶことは必要だが、それを個人に当てはめれば理解できるわけではなく、逆に背景を見ないことも理解を狭める。相手のことばと自らの反応に注意し、「分かった」と理解を閉じることなく、自分自身の見方を修正し続けていく。

² 現在開発中のものであり、今後加筆修正や追加が行われる可能性がある。パターン・ランゲージそのものについては別稿で改めて論じる。

³ 新たな「パターン」、相互排他的な分類、順に実行する段階などではない。実践では相互に重なり得る。

4.2 学びをともにつくっていく

第二は、教師が望ましい将来や学習目標を先に決めず、必要な学びをともにつくっていくことである。パターン名「中長期的仮デザイン」「『次回も』の関係づくり」が示すように、現在の必要や希望を確かめながら当面と中長期の学習を暫定的に組み立て、状況に応じてつくり直す。同時に、「また話したい」「また一緒に学びたい」と思える現在の関係も学習継続の条件となる。

4.3 教室と社会をつなぐ

第三は、教師と学習者を一対一の関係に閉じず、周囲とのつながりのなかで学びと生活を支えることである。パターン名「つながり理解」「支え合いネットワーク」「教室も社会」「媒介的教師」等が示すように、必要な人や機関との役割を調整し、教室を現実のコミュニケーションが生まれる小さな社会として捉える。学習者の経験や力を外部にも理解可能な形で表し、必要なつながりが生まれる条件を整えることも含まれる。

4.4 予定を進めることに固執せず学習者の状態を優先する

第四は、予定を進めることに固執せず、そのときの学習者の状態に応じて立ち止まることである。パターン名「いま・この心」「断捨離タイム」では、準備した内容より現在の状態ややりとりから必要なことを選ぶ。話す／話さない、続ける／休むといった選択も尊重し、予定通りの進行ばかりを成果とせず、中断・削減・変更を専門的な判断として位置づける。

4.5 実際のやりとりから関係をつくる

第五は、学習者についての知識だけでなく、具体的な相互行為を通して関係をつくることである。パターン名「見え方合わせ」「『次回も』の関係づくり」が示すように、学習の進め方や教師への期待のずれは実際のやりとりのなかで確かめ、調整する。関係づくりは授業前の準備ではなく、学習内容を扱う相互行為そのもののなかで続く。

4.6 「いま」の生活の中に学びを見出す

第六は、現在の生活で経験していることや求められていることから、必要な日本語をともに見出すことである。パターン名「その場の立ち上げ」「断捨離タイム」では、教材や学習順序を一律に当てはめず、生活上の出来事や学校・職場等での必要から、その時間に扱う内容の核を協働的に見出していく。4.2の中長期的な調整に対し、ここではその場の学びを組み立てることに焦点がある。

4.7 距離を調整しながらゆるやかにつながり続ける

第七は、学習者との距離を固定せず、関わりの強さ・頻度・教師の役割を変えながらつながることである。パターン名「追わずつながる」「一人ひとりのLife」は、常に近くにいることも、自立を理由に関係を終えることも唯一の解で

はないことを示す。学習者の選択や生活の変化に応じて近づく／離れるを調整し、必要なときに再びつながれる可能性を残す。

4.8 七つの観点を統合した理解

以上を統合すると、難民日本語教育のパターン・ランゲージから主体性支援を再考するのであれば、「寄り添う」とは、学習者のいまを理解し続け、必要に応じて立ち止まり、距離を調整しながら、関係と学びを共に作り、社会へひらき続ける実践である。調整されるのは、理解、学習の方向と内容、相互行為、教師の役割、周囲とのつながり、関係の強さや継続の仕方である。七つの観点は別々の技法ではなく相互に重なり、その中核は、教師が一度決めた理解・計画・役割・距離を確定せず、学習者の意思や状況からの応答によって修正する「調整」にある。

5. 考察 ——「寄り添う」を「調整」の実践として捉える

5.1 なぜ調整が必要なのか ——教師と学習者の非対称性

七つの観点到共通する「調整」の意味は、教師と学習者との関係が対称ではないことを考えると明確になる。教師は、何を学ぶか、何を正しいとするか、誰がいつ何を話すかを判断し、教材や評価を選び、人や制度へ接続する立場にある。Foucault (1982) は、権力を他者の行為に対する行為、すなわち他者の可能な行為の領域を構造化する作用として捉える。本稿ではこの視点から、教師-学習者間の権力関係が現れる場面を、「解釈」「教育の編成」「相互行為」「社会への接続」の四つに整理したい。「寄り添う」が必要なのは教師が権力関係の外部に立てるからではなく、むしろそれが困難であるからである。

七つの観点を教師の権力という観点から読み直すと、教師の力が働く場面は、考察上、学習者を理解し説明する「解釈」、目標・教材・進捗・評価といったことを決める「教育の編成」、話題や発言、中断をめぐる「相互行為」、情報共有や人・制度への「社会への接続」の四つに整理できる。七つの観点は、これらの領域で教師の判断を、学習者からの応答によって修正可能にする実践として理解できる。

5.2 善意や近さだけでは非対称性は解消しない

教師の善意や関係の近さは、非対称性を解消しない。「あなたのため」の提案も学習者には断りにくく、希望や拒否を上書きする可能性がある。言語学習への参加は、動機づけだけでなくアイデンティティや権力関係、その場で与えられる発言可能性と結びつく (Norton, 2013)。また、関係を深めることが経験の開示を求める圧力になる一方、「自立」を理由に急に離れれば支援への経路を閉ざし得る。パターン名「追わずつながる」が示すように、学習者が関わり方を選び、断り、必要時に再接続できる距離を調整する必要がある。

5.3 権力の放棄ではなく、応答と修正が可能な行使へ

以上は、教師が判断や働きかけをやめるべきだということではない。専門的知識や情報へのアクセスに差がある状況で判断と責任をすべて学習者に返せば、選ぶための手がかりを得られないこともある。主体性を尊重することと、判断責任を押し返すことは区別されなければならない。

求められるのは、教師の専門性と責任を保ちながら、判断を応答・修正可能にすることである。提案の理由や別の選択肢、後から変更できることを共有し、学習の暫定的なデザイン、中断・変更、離脱後の再接続を可能にする。社会への接続でも、誰に何を伝えるのかを本人が知り、修正や拒否を示せることが重要である。「寄り添う」を権力の調整として捉えるとは、誰が何を決め、その決定を誰が問い直せるのかを可視化することである。

5.4 主体性を、関係のなかで可能になるものとして捉える

Ahearn (2001) は agency を社会文化的に媒介された、行為をするための力 (socioculturally mediated capacity to act) と暫定的に定義し、Biesta and Tedder (2007) は、agency を個人が所有する属性ではなく、行為の文脈との関わりのなかで達成されるものと論じる。その意味で、主体性支援とは教師が「主体的な学習者」を作ることではなく、学習者が複数の選択可能性を持ち、その選択によって学びや関係を変えられる条件を整えることだと考えられる。

主体性は、発言や目標設定、自律的学習だけに現れるわけではない。沈黙する、提案を断る、計画を変える、関係から離れる、再び戻るといったことも重要である。もちろん、沈黙や離脱を主体的選択と常にイコールであると解釈することはできない。Norton (2013) が示すように、言語学習への関与は、アイデンティティや権力関係、学習者が置かれた社会的条件と切り離せないものである。難民日本語教育においては、たとえば在留状況、生活基盤、家族関係、支援制度なども、学習者が取り得る選択肢そのものに関わる。問われるのは、複数のあり方が実際に可能で、本人の意思表示によって判断や関係が変更され得るかである。

5.5 難民日本語教育から日本語教育一般を問い直す

以上は難民背景の学習者に固有の指導法を示すものではない。将来像の不確かさ、教室外の生活との結びつき、複数の制度や支援者との関係は、教師の判断を可視化し、日本語教育の前提を問い直す。15の「パターン」や七つの観点は他領域へそのまま移植可能な「標準モデル」ではもちろんない。だが、教師研修やケース検討の際に「誰が目標を決めたか」「学習者は断れる状況にあるか」「予定は変更可能か」「関係性を調整することは可能か。具体的には、その場や関係から離れたり戻ったりすることができるか」といったことを問い、実践者自身の判断を対話のなかで見直す観点として用いることはできるのではないだろうか。

6. まとめと今後の課題

本稿では、難民日本語教育の15の「パターン」を主体性支援の観点から再構成し、「寄り添う」を、学習者についての理解、学びの方向と内容、相互行為、教師の役割、周囲とのつながり、関係の距離を、その時々状況と学習者の意思に応じて調整し続ける実践として捉えた。教師と学習者の非対称性を踏まえれば、必要なのは専門性や責任の放棄ではなく、教師の判断を学習者が問い直し、異議・拒否・変更を示し、離脱や再接続も選べることにある。本稿の貢献は、「寄り添う」を「何を調整するのか」「その調整を誰が問い直せるのか」という実践上の問いとして提示した点にある。

ただし、分析対象は実践知として編集されたパターン記述であり、パターン作成と今回の再構成の双方に研究者の解釈が介在する。七つの観点の妥当性や網羅性、学習者にとっての意味、主体性への効果は本稿だけでは確定できない。

今後は、学習者自身の経験と相互行為データから、拒否・沈黙・変更・離脱・再接続がどのように扱われるかを検討するとともに、在留、教育、評価、福祉等の制度や資源配分が双方の選択肢をどう制約・可能化するかを分析する必要がある。また、七つの観点を教師研修やケース検討で用い、「寄り添っている／いない」を判定するチェックリストではなく、実践者同士が判断の前提と影響を問い直す共通言語としての有効性と限界を検証したい。

付記

本研究の一部は JSPS 科研費 23K01947 の助成を受けたものである。

参考文献

- 井庭崇（編著）（2013）『パターン・ランゲージ——創造的な未来をつくるための言語』慶應義塾大学出版会
- 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, 165–191
- 山浦晴男（2012）『質的統合法入門——考え方と手順』医学書院
- Ahearn, Laura M. (2001) “Language and Agency.” *Annual Review of Anthropology*, 30, 109–137.
- Biesta, Gert and Michael Tedder (2007) “Agency and Learning in the Lifecourse: Towards an Ecological Perspective.” *Studies in the Education of Adults*, 39(2), 132–149.
- Foucault, Michel (1982) “The Subject and Power.” *Critical Inquiry*, 8(4), 777–795.
- Norton, Bonny (2013) *Identity and Language Learning: Extending the Conversation* (2nd ed.). Multilingual Matters.