

【研究論文】避難民への日本語学習支援に携わる実践者の意識変容

—困難への対応を通して—

島田 めぐみ¹, 上林 彰仁², 江崎 由利子³, 遠藤 さくら⁴, 真保 知子⁵,
羽野 美佳⁶, 牧 久美子⁷, 松尾 恵理沙⁸, 山下 志織⁹, 保坂 敏子¹⁰

¹ 日本大学大学院総合社会情報研究科, ² ザグレブ大学, ³ シアトル・シティ大学,

⁴ 日本大学, ⁵ 長岡技術科学大学, ⁶ 一般社団法人 SDActions ひた,

⁷ 名古屋大学日本法教育研究センター (モンゴル), ⁸ 筑波大学大学院博士後期課程,

⁹ 日本大学大学院総合社会情報研究科博士後期課程, ¹⁰ 日本大学通信教育部通信教育研究所

Changes in Awareness among Practitioners Providing Japanese Language Support to Displaced People

—Through Responding to Challenges—

SHIMADA Megumi¹, UEBAYASHI Akihito², ESAKI Yuriko³, ENDO Sakura⁴, SHIMBO Tomoko⁵
HANO Mika⁶, MAKI Kumiko⁷, MATSUO Erisa⁸, YAMASHITA Shiori⁹, and HOSAKA Toshiko¹⁰

¹Nihon University, Graduate School of Social and Cultural Studies, ²University of Zagreb,

³City University of Seattle, ⁴Nihon University, ⁵Nagaoka University of Technology,

⁶General Incorporated Association SDActions Hita,

⁷Nagoya University, Research and Education Center for Japanese Law in Mongolia,

⁸Graduate Student at the University of Tsukuba,

⁹Graduate Student at the Graduate School of Social and Cultural Studies, Nihon University,

¹⁰Nihon University, Research Institute of Continuing Education Distance Learning Division

To clarify the challenges faced by Japanese teaching practitioners while providing Japanese language learning support to Ukrainian refugees and understand changes in their perspectives, we conducted semi-structured interviews with seven practitioners. During the interviews, the practitioners shared their challenges and coping strategies with one another, and the data were analyzed using Ueno's qualitative analysis method. The results showed that, before beginning the support, the practitioners were concerned about unintentionally hurting the learners. Once the support began, however, their concerns centered on protecting the learners' well-being and carefully selecting discussion topics. Insufficient information provided before beginning the support and difficulties coordinating with relevant organizations were also identified as challenges. Nevertheless, the findings indicated that the practitioners addressed these challenges by collaborating with other practitioners and relevant organizations, developing innovative teaching methods, and prioritizing the development of trusting relationships. Based on these findings, the essential qualities and competencies for Japanese language teachers working with refugees should include knowledge and understanding of learners' social and cultural backgrounds, linguistic adaptability, psychological sensitivity and responsiveness, pedagogical adaptability, and management skills.

1. 背景

2022年2月に始まったロシアによるウクライナ侵攻を受け、2022年3月に日本政府はウクライナ避難民対策調整会議を立ち上げ、ウクライナ避難民の受け入れを開始した。2026年5月現在、日本では、2,894人のウクライナ避難民が入国している¹⁾。本研究グループの2名のコーディネーターは、日本語教育の専門家としてウクライナ避難民等の日本語学習を支援しようと、2022年3月に支援団体を立ち上げた。メンバーは全員日本語教師で、2023年の本研究調査時点は7名のメンバーが年少者・成人合わせて7名の学習者を支援していた。急遽開始したこの支援においては、伴野(2022)が難民に対する教育について一般的な日本語教育の訓練だけでは対応が難しいと述べているように、当初はさまざまな葛藤があった。そのため、本研究グループが経験した困難、意識の変容を記録することが重要であると考え、本研究を行うこととした。

2. 先行研究と本研究の目的

2.1 先行研究

難民に対する日本語教育に関する研究は、実践や研修の報告は見られるが、研究としては、管見の限り自身の自己形成・成長過程を分析する伴野の一連の研究が見られるのみである。伴野(2022)では、難民に対する日本語教育は、一般的な日本語教育の訓練だけでは対応が難しい場面も少なくないが、難民を対象とした実践に関わる者の成長や自己形成について論じたものがないとのことから、伴野自身が難民日本語教育の実践者としてどのように自己を形成し、成長してきたかをAuto-TEMの手法で分析している。さらに、伴野(2023)では、伴野(2022)の結果に、対話的自己による分析・考察を加えることで、難民日本語教育の「『専門家』としての自分」(p. 107)を見出し、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る。

また、伴野(2023)では、難民支援の特殊性として、「(1) 難民性への留意の必要性、(2) 難民の多様性、(3) 難民の数の少なさ、さらにはウクライナ難

民の場合に典型的に見られるように、(4) 支援のニーズが急激に高まることがあること等」(p. 97)をあげている。そのため、難民支援の現場では、模索しながら個別対応をすることも多く、難民支援の経験知は蓄積や共有が難しいということが指摘されている(p. 97)。そのような背景のもと、伴野(2024)では、難民支援全般において、実践知の可視化・共有化が必要であり、そのための具体的な方法としてパターン・ランゲージが有効であると主張している。本研究も、実践の中で起きたことを記録することが重要だとの考えから行うものである。

ウクライナ避難民に対する日本語教育は2022年に開始されたが、その実践を報告したものに、小野他(2023)と平畑(2023)がある。前者は、筑波大学における支援について紹介するものであり、授業実践者は、日本語教育の経験のある大学院生などの学生である。当初懸念していたことは、ウクライナ人学生は勉学に集中できるのかということで、戦争経験のないメンバーにはこの点が最大の心配事であり、担当した大学院生にとって、苦勞、工夫はかなりのものがあっただろうと推測している。

平畑(2023)によると、2022年3月に東洋大学ではウクライナ支援緊急プロジェクトを立ち上げ、ウクライナの3大学と協定を締結した上で正規交換留学生としてのウクライナ人学生を5月に受け入れている。専門の異なるウクライナ人学生が全員履修する「日本語と日本社会」では、文学部日本語教員養成プログラムに所属する学生がボランティアとしてマンツーマンでウクライナ人学生をサポートしている。このサポートシステムに関し、精神的側面、言語的側面での課題があったことがあげられている。精神的側面としては、家族を残して母国を離れた学生たちの中には不安になる者もあり、日本人学生も、「戦争の被害者」に接し、戦争の話の生々しさに泣き出すこともあったと言う。言語的側面としては、ウクライナ人学生は日本語能力に大きなばらつきがある上、日本語学習への意欲も一様ではなく、また、サポートをする学生の中には英語が堪能ではない者もあり、意思疎通がうまくいかないこともあったとのことである。このように、ウクライナ避難民に対

して、急遽日本語の学習支援を行うことになった場合、困難点があったことが報告されているが、その具体的な様相は明らかになっていない。

2.2 本研究の目的

これらの先行研究から、ウクライナ避難民に対する支援者が心理的な課題を抱えていることが推測される。しかし、ウクライナ避難民に対する支援者を対象にした調査研究は管見の限り、見当たらない。

そこで、本研究では、日本語教師の経験のある実践者がウクライナ避難民を対象に日本語学習支援を行う際、どのような困難を経験し、それにどのように対応し、その過程でどのような意識変容が生じたのかを明らかにする。今回は探索的に各種要因を検討することを目的とするため、既存の理論的枠組みを用いるのではなく、実践の中から理論を立ち上げていくこととする。本研究は、今後の難民・避難民を対象とした日本語教育の支援に対して、貴重な資料を提供できると考えられる。

3. 調査について

3.1 調査の対象者

調査対象者は、日本各地に在住するウクライナ避難民に対し、オンラインで日本語学習支援を行う 7 名の実践者である。以下、調査対象者を「実践者」と呼ぶ。実践者は全員が日本語教師として活動中の専

門家であるが、日本在住の難民・避難民への教育経験は 2022 年以前にはない。実践者らに関するその他情報は表 1 の通りである。

3.2 本実践について

本研究グループは、2022 年 3 月に支援団体を創設したコーディネーター 2 名と日本語教師である実践者 8 名からなる。うち 7 名の実践者は、避難民である学習者 A から D の 4 名に対し日本語学習支援を行った。学習者のうち成人の A、C、D は、出入国在留管理庁を通して支援依頼があり、児童 B については、ある地方自治体より学習支援の依頼を受けた。まず、コーディネーターが学習者や受け入れ団体と面談し、ニーズやレディネス、学習希望時間・回数などを確認した。A との面談では、日本在住歴の長い A の娘に、C と D の面談では、ロシア語話者である実践者 1 に、それぞれ通訳を依頼した。得られた情報を基に、実践者とともに具体的な教材や進め方を決定し、支援を開始した。いずれも緊急に避難してきた者だったため、滞在がどの程度になるかは確定しておらず、学習の最終目的は把握できなかった。

本研究の実践者は、2 名から 3 名のチームで、各チーム 1 名あるいは 2 名の避難民に対し学習支援を行った。成人 C、D は母娘であるため、2 名一緒に授業を行ったが、成人 A と児童 B は個別指導であった。各実践者は週に 1 回 45 分から 60 分の授業を、Zoom あるいは Google Meet を用いてオンラインで行った。児童 B は、職員室の一角などに準備されたパソコンを用いて、取り出し授業の形で授業を受けた。成人 C、D は 2023 年 3 月まで 3 名の実践者が担当していたため週に 3 回であったが、それ以降は 2 名の実践者による週 2 回の授業体制となった。

成人 A と C、D には『日本語 20 時間ロシア語版』（スリーエーネットワーク）、『いろどり生活の日本語』（国際交流基金）などの教材を使用し、実践者ごとに「会話」「文法」などの担当分野を決めた。児童 B の授業については、2 名の実践者が在籍学級の学習内容にあわせて教材を作成し、「読むこと」の領域と「書くこと」の領域をそれぞれ担当した。授業の内容や連絡事項は、Google スプレッドシートを用いて進捗状況や感想などを共有した。いずれの学習者

表 1 実践者情報

実践者	実践者居住地	支援対象避難民	学習支援期間 (インタビュー実施時点)
1	日本	成人 A	1 年 3 か月 (2022 年 6 月から)
2	日本	成人 A	1 年 3 か月 (2022 年 6 月から)
3	日本→海外	成人 A	9 か月 (2022 年 6 月から)
4	日本	児童 B	1 年 4 か月 (2022 年 6 月から)
5	日本	児童 B	1 年 6 か月 (2022 年 6 月から)
6	日本→海外	成人 C、 D	1 年 2 か月 (2022 年 9 月から)
7	海外	成人 C、 D	1 年 2 か月 (2022 年 9 月から)

も、開始時はゼロ初級の日本語レベルであった。成人 C、D と児童 B は英語の使用が可能であったが、成人 A は英語話者ではなかったため、ロシア語を話す実践者 1 とロシア滞在歴のある実践者 2 が授業を担当した。これらの情報をまとめたものが表 2 である。

表 2 各学習者と支援体制

学習者	実践者	開始時レベル	学習者が使用できる言語	レッスン回数/週
成人 A	1、2、3	初級	ウクライナ語、ロシア語	3 回
児童 B	4、5	初級	ウクライナ語、英語、ロシア語	2 回
成人 C、D	6、7	初級	ウクライナ語、英語、ロシア語	3 回→2 回

3.3 調査の方法

2023 年 8 月から 11 月にかけて、本稿の筆者である実践者らが、それぞれが経験した困難点やその対応などについて互いに半構造化インタビューを実施した。具体的には、1 名の実践者に対し、3 名の研究メンバーがインタビューを行った。1 名が質問者としてインタビューを進行し、1 名が後述する情報ユニットの元となる内容を記録し、1 名が質問者の補助として追加質問を行うなどの役割を担った。一人あたりのインタビューの所要時間は 1 時間から 1 時間半であった。インタビューの質問項目は表 3 に示す通りである。

3.4 分析の方法

分析には、KJ 法（川喜田 1967）の発展形であるうえの式質的分析法（上野 2018）を援用した。うえの式質的分析法では、KJ 法にあたる実践者ごとのケース分析ののち、ケースの比較を行うために、全実践者の結果を比較検討するコード分析を行う。ケース分析は、ケースごとの事例の文脈における分析となるが、コード分析を行うことにより、複数のケースに共通する事項と事例のユニークネスを明らかにすることができる（上野 2018）。本稿では、コード分析の結果を取り上げ、実践者の多くに共通する事項

と個別の事項を明らかにする。

表 3 インタビューの質問項目

項目	質問内容
1	支援の内容（対象者のレベル、職業、性別、年齢、いつから教えているか）
2	なぜ支援しようと思ったか
3	支援する前に心配だったことはあるか
4	その心配は解決されたか
5	支援を始めて困難なことはあったか
6	その困難をどう乗り越えたか
7	困難なことは、支援をしているうちに変化したか
8	変化をしたなら、どのように変化したか
9	日本語教授の際、ウクライナ避難民だという理由から気にかけていることはあるか
10	これからも続けたいか、どうしてそう思うか
11	避難民への指導に必要なことはどのようなことだと思うか
12	指導を始める前に知っておいた方がいい情報はるか

分析においては、まず、各実践者の発話内容に基づき、言説 1 つからなる情報ユニットを作成した。各実践者の情報ユニット数は 66 から 328 であり、一人あたりの平均は 138 であった。コード分析では、質問項目のうち困難や意識に関わる質問 3、5、6、8、9、11、12 の回答結果を取り上げた。それらの質問項目ごとに、情報ユニットに関しアフターコーディングを行った。すなわち、質問項目ごとに、内容が似通った、全ケースの情報ユニットを集めコード化した。これを小コードとし、この小コードについて類似性の高いものをまとめた結果、各質問に対する回答は 3 から 6 の大コードに分類できた。ケース間の比較を行うために、縦軸は実践者 1 から 7 までのケース、横軸はコードからなるマトリックス表を作成した。本稿では、紙幅の関係からケースと大コードからなるマトリックス表を示し、小コードは文章中に適宜示していく。

4. 結果

情報ユニットを分析した結果、複数のカテゴリーが浮かび上がった。それらのうち、実践者の意識と関連する、「心配・困難点」「避難民であることによる配慮」「避難民への日本語学習支援に必要な要素」

の3つの観点から結果を分析していく。その際、大コードを指す場合は< >、小コードを指す場合は{ }、情報ユニットを指す場合は「 」を用いる。

4.1 心配・困難点

4.1.1 支援開始前

支援を開始する前に、どのような心配があったか尋ねたところ、回答は、6つの大コードに分類できた。表4は、大コードの出現の有無をケースごとに示すマトリックス表である。マトリックス表内の「+」は、各実践者に該当コードが観察されたことを示し、空欄は、そのコードが観察されなかったことを示す。

表4 「支援開始前の心配事項」のマトリックス表

実践者	心理面	情報不足	意思疎通	オンライン授業	教授面	関係機関との連携
1	+					
2	+		+			
3		+	+	+	+	
4	+	+		+		
5	+			+		+
6	+					
7			+			

ウクライナ避難民が対象であるがための特有の内容として、5名から<心理面>に関することがあげられた。このうち4名は学習者が{日本語学習に前向きに取り組めるか}{恐怖体験がないか}{学習者の心理状況がわからない}と考えていた。また、実践者自身が日本語の指導中に学習者の{戦争経験に触れてしまわないか}{教材内容で傷つけてしまわないか}懸念していた。以上は実践者2、4、5、6によるものであり、実践者1は、{自分がロシア語話者であることがどう思われるか}不安を持っていた。

<情報不足>に起因する心配事項も、ウクライナ避難民を対象としていたため、あがったものである。実践者3は{相手のことがわからないので心配}だったと憂慮していたが、今まで教授してきた学習者

と異なり、さらに避難民だったため情報が少ないという背景があった。また、実践者4は支援する児童Bの{日本語能力がわからない}ため不安で、かつ「小学校から、支援でどんなゴールが求められているのか不明だった」と支援上の{目的が不確定だった}と感じていた。

必ずしも避難民特有のものではない心配事項もあった。学習者の言語を解さないため、学習者と{言葉が通じない}<意思疎通>の問題もあった(実践者2、3、7)。さらに、<オンライン授業>における心配として、実践者3と4は自分に{オンライン指導ができるか}と述べている。また、児童Bの支援を担当した実践者5は、{小学1年生へのオンライン授業は工夫しないと難しい}と振り返った。<教授面>の心配としては、実践者3は普段自分が教師として指導対象としている{X国以外の人に教えることができるか}という悩みを抱えていた。<関係機関との連携>としては、実践者5が児童の日本語の学習支援は{学校の支援体制がないと難しい}と考えていた。

4.1.2 支援開始後

支援を始めてから、どのようなことに困難点を感じたか尋ねたところ、回答は5つの大コードに分類できた(表5)。

表5 「支援開始後の困難点」のマトリックス表

実践者	心理面	情報不足	関係機関との連携	学習状況	負担
1	+				
2				+	
3					+
4			+	+	
5		+	+		
6	+				
7	+			+	

避難民対象の場合に特有点として<心理面>が

あげられた。2名が「私的なことを聞けない」ことをあげた。実践者7は家族のことには触れない方がいいと考え「家族について教えるとき、現実の家族について扱わなかった」。別の実践者2名は、学習者が「喋らず静かだったので悩んだ」「心理状態がわからなかった」と感じていた。このように心理状況が心配だということは、避難民が対象でなくてもあり得ることだが、避難民であるが故になおさら気を遣っていたと言える。また、1名は「情報不足」で学習者の「背景がわからず目標設定などが難しい」と述べた。これは、先述の通り避難民である学習者から詳細な背景等の情報を得られなかったことに起因する。

その他、1名は媒介語が使えなかったことで「資料準備に毎回3時間ぐらいかかった」（実践者3）と述べ、時間的・体力的な負担を困難点と感じていた。

支援開始前と比較すると、「心理面」については、より具体的な事象、すなわち「私的なことを聞けない」などの小コードが生じていることがわかる。

4.1.3 困難点の克服の方法

困難点をどう乗り越えたかについては、3つの大コードに分類できた（表6）。4名が「連携」をあげているが、連携相手によって2種類の連携があることがわかった。実践者1、3、6は、チームメンバーとの「連携」をあげ、「他実践者との交流・相談」により困難を乗り越えている。当初、学習者に私的なことを聞きづらいという悩みがあった実践者1は、「2名の教師の流れに、私もものってプライベートな話をしていこうかと思うようになった」と述べ、「連携」により悩みを克服している。一方、関係機関との「連携」に困難を感じていた実践者5は、「学校との会議」「学校関係者との情報共有」など、児童Bの所属学校や学校関係者との「連携」をあげている。

また、4名が「教授方法」として「ロシア語を使用した」「集中させるための工夫をした」「（あまり話をしない）娘に話す時間を与えた」などの工夫を行っていた。支援開始後の困難点として「（学習者が）喋らず静かだったので悩んだ」と語った実践者6は、「信頼関係の構築」により、「ざっくばらんに」なることができ、対象者に話す機会を与えることに成功

している。

表6 「困難点を乗り越えた方法」のマトリックス表

実践者	連携	教授方法	信頼関係の構築
1	+		
2		+	
3	+		
4		+	
5	+		
6	+	+	+
7		+	

4.1.4 困難点の変化

支援中、困難点がどのように変化したか尋ねたところ、回答は4つの大コードに分類できた（表7）。先述の通り、2名の実践者が「私的なことを聞けない」ことを困難点として考えていたが、4名が支援開始時と比べ「私的な会話」ができるようになり、困難点が解決された様子が見える。実践者1は学習者と「ウクライナの話ができる」関係性へと変わっていった過程について、「お互いの信頼関係ができたから、ウクライナの話が聞けるようになった」と、「信頼関係の確立」があったことを説明している。また、母娘2名を支援している実践者6は、当初は母の方が話す場面が多かったが、学習方法を工夫することで次第に「娘が話すようになった」と述べている。「自分に対して娘が話してもいいんだという安心感を与えられたのではないかと」「信頼関係の確立」も要因になっていると考えている。実践者2は、学習者の「日本語能力の向上」により「私的な会話」ができるようになったと述べている。

児童Bを指導した実践者4は、支援当初に比べて学習者が「積極的・主体的に授業に参加するようになった」と感じた。また、日本語学習が進むほど「日本語への興味が広がってきている」とし、その興味が「学習への意欲」につながったと考えられる。

表7 「困難点の変化」のマトリックス表

実践者	私的な会話	信頼関係の確立	日本語能力の向上	学習への意欲
1	+	+		
2	+		+	
3	+			
4				+
5				
6	+	+		
7				

4.2 避難民であることによる配慮

避難民という理由から気にかけていることとして、表8の通り5つの大コードが観察された。成人を対象とする5名全員が＜話題の制御＞を行っている。そのうち4名が{私的なことは聞かない}のようにしている。実践者2は「ウクライナの状況、家族のことなどプライベートにはあえて触れなかった」。また、侵攻の相手国を想起させないようにという気遣いから、{自分がロシアに住んでいたということを言わない}のようにした。実践者7は、授業中の練習以外でも、「自分の世間話をするときも男性や家族の話題は気をつけている」と述べている。

表8 「気にかけていること」のマトリックス表

実践者	話題の制御	教材内容の配慮	使用言語	傾聴	ウクライナ文化の尊重
1	+				
2	+		+		
3	+	+			
4		+			
5				+	+
6	+	+			
7	+			+	

また、＜教材内容の配慮＞をする実践者が3名いた。{ロシアの例を使わない}{見せない方がいいものを確認する}という気遣いを行う実践者や、児童の精神的な傷を心配し、自作教材に明るい色彩を用いるなど{教材は和むものを使用する}実践者がいた。実践者2は、教材に記載する＜使用言語＞を{ロシア語の使用からウクライナ語の使用に切り替え}た。これら＜話題の制御＞＜教材内容の配慮＞＜使用言語＞は、いずれも学習者の心理状況をおもなにかつてのことだと言える。

一方で、学習者が{ウクライナの話をし始めたら聞く}のようにしていると、＜傾聴＞の姿勢をあげる実践者が2名いた。さらに＜ウクライナ文化の尊重＞の立場から、児童への日本語教授中に{ウクライナ語について尋ねる}実践者もあり、ウクライナについての話題を積極的に取り入れている姿も見られた。

4.3 避難民への日本語学習支援に必要な要素

4.3.1 避難民への指導に必要なこと

避難民への指導に必要なこととして、6つの大コードが観察された(表9)。5名の実践者が＜接し方＞に関する意見を述べた。実践中、学習者の心理状況に不安や戸惑いを感じた経験から、{メンタル面でのレディネスの理解}や{カウンセリング的な知識や対応の仕方}がわかるといいという考えや、さらに進んで、「指導にあたる側は、自分も含めてもっと勉強が必要」(実践者4)という思いから、難民・避難民に対する指導上の注意を学べる{研修}の機会が必要だと述べる実践者もいた。一方で、{笑顔}で支援を行うこと、{普通に接する}ことのように、日常性を大切にして接するべきだとの考えも聞かれた。また、＜日本語指導の姿勢＞には、2名の実践者が{生活に直結する日本語を教える}{楽しいと思う機会にする}などと述べていた。ほかにも、ウクライナに関する＜背景知識＞や＜言語知識＞があげられた。＜背景知識＞については、実践者6は、自らの実践の中での気づきとして「なるべく普通の状態のウクライナの様子を知っておくことが大事だと思う」と述べている。また、児童Bを支援した実践者4と5は細かい＜指導計画＞や外部機関との＜連携＞が

必要だと考えるに至っている。

表 9 「日本語学習支援に必要なこと」のマトリックス表

実践者	接し方	日本語指導の姿勢	背景知識	言語知識	指導計画	連携
1	+		+			
2	+	+				
3	+			+		
4	+				+	+
5		+				+
6	+		+			
7						

4.3.2 事前に知っておいた方がいい情報

指導を始める前に知っておいた方がいい情報についての回答は3つの大コードに分類できた(表 10)。まず、＜背景知識＞として、3名が「ウクライナという国について知っておいた方がいい」(実践者 6) など、{ウクライナのこと}についての背景知識が必要だと考えていた。実践者 6 は、ウクライナに「旅行に行ったことがある」という情報だけで、対象者には親近感を持ってもらえた」という経験をあげている。実践者 4 は、ウクライナの「政治・歴史状況を知らずに教育支援を続けるのは怖い」と考え、「ウクライナ避難民教育研修会に Zoom 参加」したり、「NHK の『映像の世紀』で学んだ」りしたと述べている。

＜日本語学習＞に関する情報をあげる者も 4 名おり、支援対象者の{日本語能力}{日本語学習の目的}について支援前に知っておきたいと考えていた。＜心理状況＞をあげる者も 2 名いた。児童への支援を行っていた実践者 4 は{子供の心理状況}について、「避難民教育関係者は、子供の心理状況を知っておくべき」と述べ、また、実践者 6 は、「避難民の経験やトラウマなどの経験は、指導前の参考データとしてほしかったというはある」と{トラウマなどの経験}に関する情報も必要だと考えていた。

表 10 「事前に知っておいた方がいい情報」のマトリックス表

実践者	背景知識	日本語学習	心理状況
1			
2	+		
3		+	
4	+	+	+
5		+	
6	+		+
7		+	

5. 考察

以上、本稿ではウクライナ避難民の学習支援に携わっている実践者 7 名の語りについてコード分析を行った。分析の結果、ウクライナ避難民に特有だと思われる心配や困難点、配慮すべき点などの様相が浮かび上がった。ここでは、それらを整理し、避難民に対する日本語教師に求められる資質・能力について考察する。

まず、支援開始前と開始後に共通して見られた心配や困難点は、＜心理面＞＜関係機関との連携＞＜情報不足＞である。＜心理面＞については、支援開始前には、学習者の心理状態や教師としての自分のふるまいなどに不安を抱いていた。それらは、支援が始まると、授業で喋らない学習者の様子や私的な話題は聞けないことなどといった具体的な困難点に変わる。＜心理面＞に関する不安や困難点は、学習者の戦争体験に起因するもので、ウクライナ避難民特有の問題だと言える。しかし、これらの＜心理面＞の問題は、学習支援が進み、学習者の日本語能力が向上し、教師と学習者との信頼関係が構築されることで問題解決に至っている。避難民である学習者の心理的壁を低くするには、教師と学習者の信頼関係の構築が何よりも重要だと言える。

一方、＜関係機関との連携＞や＜情報不足＞も支援前から開始後にかけて、困難点としてあげられていた。ウクライナの避難民の受け入れは、伴野(2023)で示されたように「支援のニーズが急激に高まること」(p.97)によって急遽決まったことであり、この

2つはウクライナ避難民に特有の困難点だと言える。ただし、＜連携＞は、うまく進むと困難点を乗り越える有効な方策となる（表6）。つまり、当初は関係機関との連携は難しくとも、日本語学習支援の状況や受け入れ先のニーズを共有し続けることで、連携体制が築ければ、＜情報不足＞などの困難点も解消につながる。さらに、今回の分析では、教師同士の＜連携＞により、教師が心理的壁を乗り越えるケースも見られた。教師の＜連携＞や同僚性が難民・避難民支援において重要な要素になることが窺えた。

次に、ウクライナ避難民であるために必要な特別な配慮として、＜話題の制御＞＜教材内容の配慮＞＜使用言語＞＜傾聴＞＜ウクライナ文化の尊重＞が抽出された。＜ウクライナ文化の尊重＞を「避難民学習者の背景文化の尊重」と言い換えると、これらは、他の難民・避難民にも適用されうるだろう。また、＜使用言語＞に関しても、今回教師が「ロシア語」ができるがゆえに心理的葛藤が見られた点は、ウクライナ避難民に特有の状況だと言える。なぜなら、ウクライナでは、ウクライナ語だけでなくロシア語を母語や第一言語とする者がいることから、教師のロシア語能力は学習者の心理的抵抗を生む可能性もあるが、プラスに働く場合もあるからである。

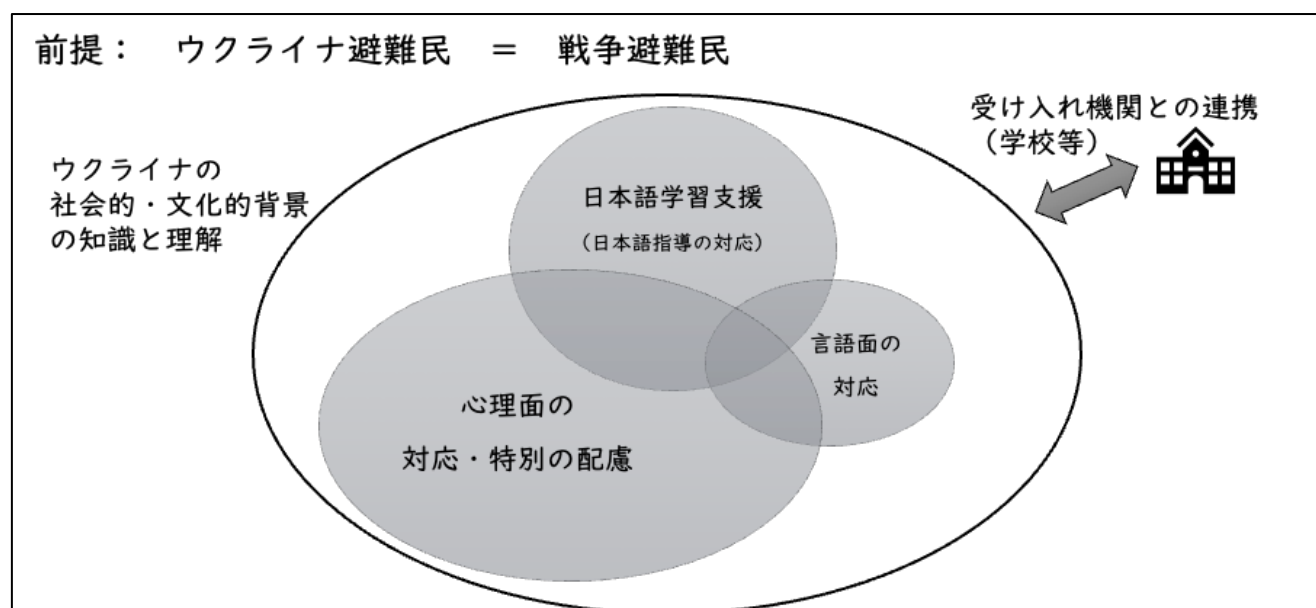
しかし、このような複雑な言語使用の状況は、ウクライナ避難民に限ったことではないだろう。＜使用言語＞について適切な配慮を行うためには、対象となる難民・避難民の社会文化的背景に関する知識や理解が不可欠だと言える。

以上のような困難への対応と実践経験を通して、実践者の日本語教師としての見方や考え方には変化が見られた。特に、支援開始当初は「どのように教えるか」という教育技術への関心を中心であったが、実践を重ねる中で、「どのように接するか」「どのような背景を理解するか」「どのように関係機関と連携するか」といった視点へと関心が広がっていったことがわかった。

こうした意識の変容を踏まえ、実践者が避難民への日本語学習支援に必要な要素を整理すると図1のようになる。

今回の大前提は、ウクライナ避難民は戦争を体験した戦争避難民だということである。そのような場合、まず必要なのは、戦争避難民を生み出した社会的・文化的背景の知識と理解であろう。その知識は日本語学習支援や心理的、言語的対応を考える際の指針となる。その上で、日本語学習支援について

図1 意識変容を通して再構成された避難民支援に必要な要素



出所：筆者作成

心理面の対応や特別な配慮、言語面の対応との三つ巴で考える必要がある。戦争避難民の場合、戦争に起因する心理状況には特別な対応と配慮が必要な点が一般的な日本語教育との最も大きな相違点と言える。ウクライナの場合、母語を配慮した言語面での対応が必要になる。さらに、避難民が子どもの場合、受け入れ機関である学校との連携が不可欠となる。図 1 に示したこれらの要素は、そのままウクライナ避難民のために必要な日本語教師の資質・能力を示していると言える。中心の三つ巴は日本語教育面の対応力、心理面の配慮と対応力、言語面の対応力となる。社会的・文化的背景の知識と理解は教師に必要な「市民性」を、受け入れ機関との連携はマネージメント能力を示すと言える。

『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 2019, p. 29、以下「報告」とする）に難民等の日本語教師【初任】に求められる資質・能力が掲載されている。最後に、本研究で示されたウクライナ避難民への支援に必要な要素と「報告」の内容を比較検討する。表 6、8、9、10 で見出された各コードが「報告」のどの項目と関係があるかを示したものが表 11 である。部分的に関連が見出された項目については、「(知識 1(1))」のように()内に記載した。「教育面の対応力」「言語面の対応力」は概ね「報告」でも取り上げられている。「社会的・文化的背景の知識と理解」の＜背景知識＞については、「報告」に照らし合わせると、知識 1(1)（世界の難民等の状況や国内の難民等を取り巻く状況について基礎的な知識を持っている）に該当すると思われるが、本研究では、より具体的に、避難民の出身国の状況や日常の様子についての知識の重要性があげられており、それが心理面での配慮や信頼関係にもつながることが明らかになった。「心理面の配慮と対応力」に含まれる＜話題の制御＞＜教材内容の配慮＞＜接し方＞については、「報告」の知識 2(6)（難民等に対する教育実践を行う上で、配慮すべき事柄に対する専門知識を持っている）が該当するが、本研究からは、知識だけではなく、配慮する技能や態度も求められることがわかった。また、＜信頼関係の構築＞については該当する項目が「報告」

にはないが、非常に重要な要素であると言える。「マネージメント能力」の＜連携＞は、態度 3(7)（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、エンパワメントとしての日本語教育を実践しようとする）が該当するが、本研究では、関連機関と連携するためのマネージメント能力が求められており、この点に該当する項目はない。しかし、特に年少者が対象の場合は非常に重要であることがわかった。実践からこれら具体的な項目が明らかになったことは本研究の成果と言える。今回のような実践研究を積み上げることにより、「報告」のような資質・能力リストを、より具体的に、より豊かにすることができるものと思われる。

表 11 避難民の日本語学習支援に必要な要素と「報告」との比較

本研究	「報告」
社会的・文化的背景の知識と理解（市民性） 背景知識	(知識 1(1))
教育面の対応力 教授方法 日本語指導の姿勢 指導計画	知識 2(7) 技能 3(8) 技能 1(1)
心理面の配慮と対応力 話題の制御、教材内容の配慮、接し方 傾聴、ウクライナ文化の尊重 信頼関係の構築	(知識 2(6)) 態度 2(5) なし
言語面の対応力 使用言語・言語知識	知識 2(6)
マネージメント能力 連携	(態度 3(7))

本研究では、ウクライナ避難民への日本語学習支援に携わった実践者の語りを分析することにより、実践者が支援の過程で直面した困難、それに対する対応、そしてその経験を通して生じた意識の変容が浮かび上がった。さらに、その意識変容を踏まえることで、避難民への日本語学習支援において実践者に求められる知識・対応力・連携のあり方が明らかになった。本研究は、避難民支援に携わる日本語教師の実践知を可視化した点に意義がある。ウクライナ避難民への支援のような事例は、本来であれば繰

り返されることのない社会であることが望ましい。
しかし、国際情勢の変化や紛争・災害等により、今
後も同様の緊急的な日本語学習支援が求められる可
能性は否定できない。その意味で、本研究が今回の
実践を記録し、そこから得られた知見を共有するこ
とは、今後の避難民支援に向けた基礎資料として意
義を持つ。また、実践者が困難に対応する過程で形
成される専門性の一端を示したことは、日本語教師
養成や研修にも示唆を与えるものとする。

注

1. 出入国在留管理庁ホームページによる。
https://www.moj.go.jp/isa/support/fresc/01_00234.html
(2026 年 7 月 1 日閲覧)

引用文献

- 上野千鶴子 (2018)『情報生産者になる』筑摩書房
小野正樹・加藤由紀子・日暮康晴・薛安捷・陳雨詩・
Dadayeva Maysa・成清萌花・Nguyen Xuan・Nguyen
Hanh・Jin Jin・Dadayev Esenmyrat・崔智恩・
Vanbaelen Ruth (2023)「ウクライナ支援のための
2022 年度夏季集中日本語教育報告—外国語教育
の可能性—」『筑波大学グローバルコミュニケー
ション教育センター日本語教育論集』38、41-55
川喜田二郎 (1967)『発想法』中央公論新社
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)、1-15
伴野崇生 (2023)「難民を対象とした日本語教育実践
者の自己形成・成長過程における自己内対話—
Auto-TEM 分析結果を基にした『対話的自己』に
よる考察—」『東京医科歯科大学教養部研究紀要』
53、95-112
伴野崇生 (2024)「難民支援体制の整備・充実のため
のパターン・ランゲージの作成に向けた構想—
ギボンズらのモード論 (1994/1997) を手がかり
に—」『社会構想研究』5(2)、119-128
平畑奈美 (2023)「ウクライナにおける日本語教育の
展開と侵攻後の課題—東洋大学のウクライナ人
学生受け入れとの関連から—」『国際文化コミュ
ニケーション研究』6、45-66

文化審議会国語分科会 (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』
[https://www.bunka.go.jp/seisaku/bunkashingikai/ko
kugo/hokoku/pdf/r1393555_03.pdf](https://www.bunka.go.jp/seisaku/bunkashingikai/ko
kugo/hokoku/pdf/r1393555_03.pdf) (2026 年 7 月 1
日閲覧)

附記

本研究は、JSPS 科学研究費 (23K17510) の助成を
受けて行われました。

また、インタビュー調査の実施にあたり、日本大
学総合社会情報研究科倫理審査委員会の承認を得ま
した (承認番号: HP23S004 (承認日: 2023 年 8 月 8
日)、HP23S007 (承認日: 2023 年 10 月 20 日))。

(Received: August 18, 2026)

(Issued in internet Edition: September 1, 2026)