

# 「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—

伴野 崇生

社会情報大学院大学 実務教育研究科 准教授

## 要 旨

本研究の目的は、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／言語学習支援者の育成に参考となるモデルを提示することの2点である。まず、複線径路等至性モデリング (TEM: Trajectory Equifinality Modeling) と呼ばれる研究手法を筆者自身に適用してTEM図を作成した (Auto-TEM)。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した。また、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、人材育成や振り返りに活用できるモデル生成を試みた。

キーワード：難民日本語教育、オートエスノグラフィー、TEM（複線径路等至性モデリング：Trajectory Equifinality Modeling）、Auto-TEM、人材育成モデル

## 1. 研究目的

本研究の目的は、難民を対象とした日本語教育（以下、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育成の際に参照可能なモデルを示すことである。

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く行われてきた（西尾1988, 1990, 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る（川上2002, 国際日本語普及協会1993, 日本国際社会事業団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、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・対応が可能な人材育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、人材育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育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。

人材育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、それ自体が人材育成のための教材としても活用することができるだろう。そこで、本研究では、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。なお、筆者自身を対象とするのは、2,3で示すように民間における難民日本語教育分野において様々な形態・関わり方で長年実践を行ってきたこと、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ことの2点の理由からである。

## 2. 研究背景

### 2.1 日本に逃れてきている難民を取り巻く状況

1951年の難民の地位に関する条約の定義によれば、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。

UNHCRのWebサイトにある「日本の難民認定手続きについて」を参考に、日本に逃れて来ている難民を取り巻く状況の概略を表1に示す。

### 2.2 難民を対象とした日本語教育

表1が示しているように、難民と認定された人には、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（以下、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。

また、難民事業本部は、プログラムが実施されるセンターへの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いる。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いる。また、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いる。また、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的指導を行っている。（難民事業本部Webサイト「日本語教育」）

だが、このような公的な日本語教育・日本語学習プログラムを受講できるのは、難民として認定された人々（条約難民）やその家族、第三国定住難民として来日した人々に限定される。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中、難民申請中の人々はそれでも日本で生活していかなければならない。また、収容については申請期間がさらに長期化することが問題となっているが、収容中に日本語教育を受けることはできない（収容される人はそもそも難民で

表1 日本に逃れて来ている難民を取り巻く状況（概略）

インドシナ難民について	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。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2006年までに、約11,000人の受け入れが行われた。
難民認定手続きについて	日本が難民条約に加入したのは1981年であり、翌82年に出入国管理及び難民認定法が整備された。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し、入国審査官による審査などを経て条約難民として認定される。不認定の場合には、異議申立てをしたり、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。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、当人の在留資格、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。
難民認定申請者について	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ぬ。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（難民条約上の難民）について	条約難民として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、日本政府によって難民認定を受けた場合、更新可能な1～3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。
第三国定住難民について	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、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場合「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。
人道的配慮による在留特別許可について	法務省からは難民の地位の他に、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ことがある。

はないというわけではなく、収容された経験がある人が後に難民として認定されることもある)。さらに、難民としては認められず人道的配慮による在留特別許可が与えられた場合にも公的な日本語教育を受けることはできない。

公的な支援が受けられる人々に関しても、無制限に日本語教育を受けることができるわけではない。難民事業本部のセンターで提供されているのは、572授業時間（1授業時間＝45分）の日本語教育と120授業時間（1授業時間＝45分）の生活ガイダンスの計692授業時間のコースで、条約難民とその家族のコースは半年コースか1年コースを選ぶことができ、第三国定住難民コースは、月～金9：30～15：50の半年コースである。（難民事業本部Webサイト「RHQ支援センターで学ぶ難民」）

このように、公的な日本語教育は無制限に展開されているものではないが、本研究は、公的な日本語教育を批判する立場ではない。むしろ公的なものと民間のものとの相補的であることを目指す立場を取る。本研究が民間の日本語教育の実践者である筆者自身に注目するのは、民間による日本語教育実践の質向上への貢献を目指すことで、そのような相補性をより確かなものとしたいと考えるためである。

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。

### 2.3 【実践者としての自分】と【広義の「実務家教員」としての自分】

2.3では本研究を取り巻く背景についてまた違った側面から考えてみたい。

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。また、その経験を活かし、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で、2019年度および2020年度に文化庁から受託した「日本語教育人材養成・研修カリキュラム等開発事業」の「難民等に対する日本語教師【初任】研修」の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育成を担当した。

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同じではない。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）と実践者として、「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3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——と言えるだろう。

筆者らがどのような知の体系を提示し、教育実践を行ったか、その成果はどうだったのかなどについては別稿で改めて論じるが、ここで主張したいのは、筆者自身の自己形成、成長について描き、分析・考察を行うことは、筆者自身のふりかえりというローカルな視点を超えて、（広義の）「実務家教員」の自己形成、成長の具体的なケースを示すこと、さらには、実務家教員の多様性を提示することにもつながると考えられるということである。その意味で、本研究の意義は、難民日本語教育に限定されるものではない。

## 3. 研究方法

### 3.1 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、本研究では、【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育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、体系的な社会学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。

本研究では、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,J（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事はそれ以前に、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2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）

沖潮（2013）はオートエスノグラフィー（沖潮（2013）では「自己エスノグラフィー」と呼称）への批判として、様々な先行研究を参照しながら以下の4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

表2 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。本研究は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なかつより詳細な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）

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) だと思ってしまい、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。

本研究では、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」として用い、「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2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1は最小単位のTEM図を描いたものである。

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、本研究の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。

### 3.2 研究対象

本研究の対象は筆者自身である。表3は本研究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】に至った当時からすでに5年以上が経過している。本Auto-TEM図は、当時から本研究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。

### 3.3 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4に示す。表4に示すAからIの手順は、実際には行った

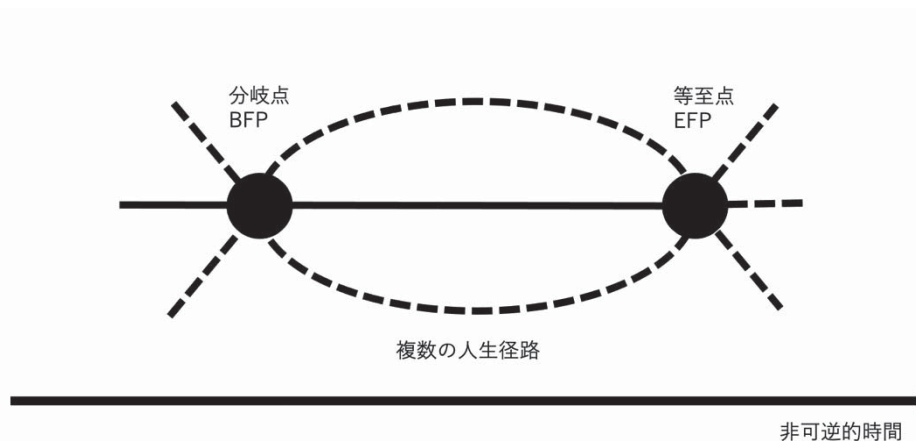


図1 最小単位のTEM図 (実線は実際の径路, 点線はあり得た径路を示す)

表3 【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)

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、本研究で示す最終的な形へと整えていった。

また、表5は、表2で示したTEMの概念の本研究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4 Auto-TEM図作成の手順（土元2020を参考に作成）

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、最終的に「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、単なる捕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、関わるのをやめる」とした。 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。

表5 TEMの概念と本研究における位置づけ

等至点 (EFP)	難民日本語教育の専門家としての自分を見出す →難民日本語教育の専門家としての自分を（再度）見出す
両極化した等至点 (P-EFP)	難民日本語教育の専門家としての自分を見出さない →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
分岐点 (BFP)	BFP① 日本語教師という職業を知り、興味を持ち始める BFP② (難民以外対象の一般的な) 日本語教師のキャリア開始 BFP③ 難民日本語教育の実践開始 BFP④ 「専門家」としての役割を担い始める BFP⑤ 難民日本語教育の実践者としての「武者修行」の開始 BFP⑥ 教育実践のより広い文脈における捉え直しの開始

社会的方向づけ (SD) = 阻害要因	SD① 実践を欠いた理論のみの学習 SD② まだまだ若手・経験不足 SD③ NPO①での賞賛と批判 (= SG⑦) SD④ 難民の日本語力に対する周囲からの低い評価 (= SG⑨) SD⑤ 関連シンポジウムや勉強会への参加 (= SG⑩) SD⑥ 地域日本語教育に関する信念 SD⑦ 日本語教育の質に関する信念 SD⑧ 時間は有限・仕事は大量・同僚や社会の眼 (= SD⑨) SD⑨ 時間は有限・仕事は大量・同僚や社会の眼 (= SD⑧)
社会的ガイダンス (SG) = 促進要因	SG① 学部の恩師の評価・勧め SG② 母校での採用機会 SG③ 社会的視点をもった日本語教師の増加 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 (= SG⑬) SG⑫ 「支援」の社会的意義と要請 (= SG⑭) 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 上司のサポート的な態度 SG⑯ 難民=学習者および周囲の期待 (= SG⑪) 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. Auto-TEM分析およびオートエスノグラフィーの記述

##### 4.1 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6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7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、作成したAuto-TEM図(図2～5)をもとにそれぞれの時期について記述していく。その際、Auto-TEMの説明であると同時に、単体でもオートエスノグラフィーとして読むことができるような記述を目指す。また、実際には3.3に示した手順で書かれたAuto-TEMをもとにしていくが、以下ではインタビュー形式に再構成し、「私」を主語にです・ます体で読者に語りかけるように各時期について説明していくこととする。インタビュー形式で語りかけるようにするのは、沖潮(2013)が指摘していた「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」をできる限り避けたいという思いからである。

なお、Auto-TEMの図について、筆者自身のことであるがために、ありとあらゆることを図に盛り込もうと思えば可能ではあったのだが、それでは非常に見づらいものになってしまうことから図の中に含めていない要素もある。

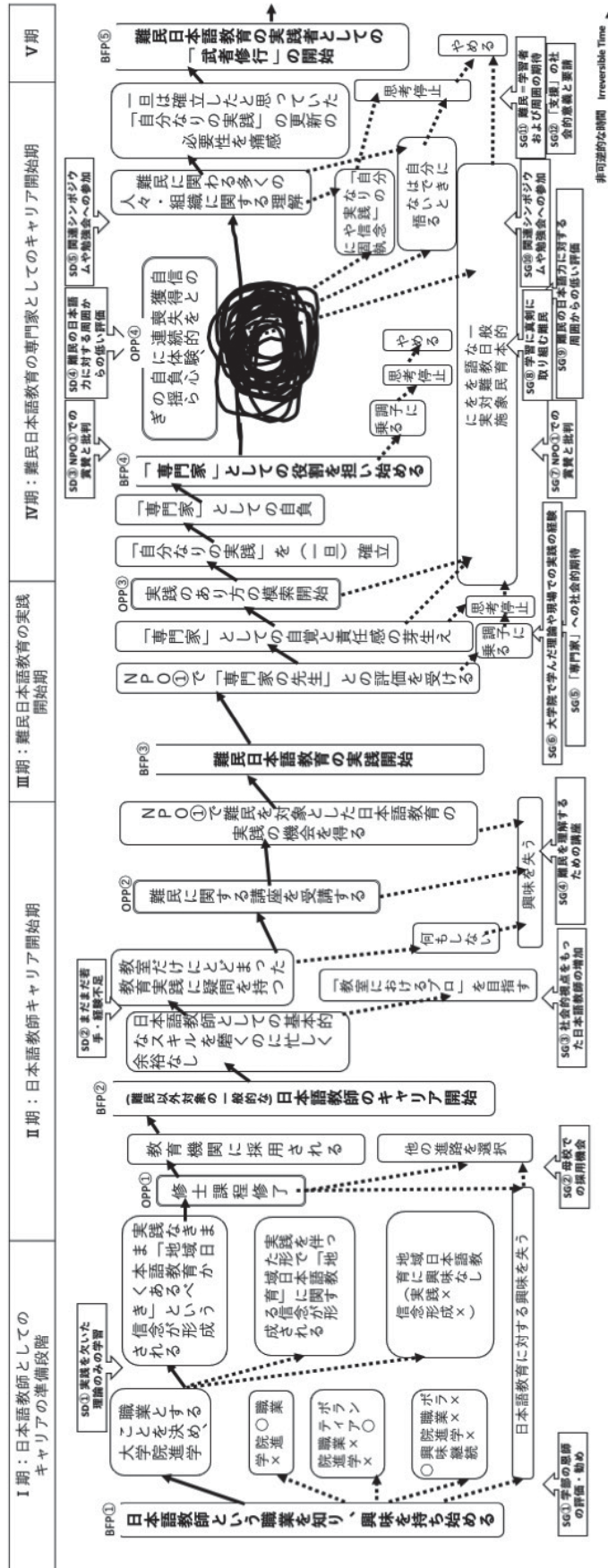


図2 Auto-TEM図 (I期～IV期)



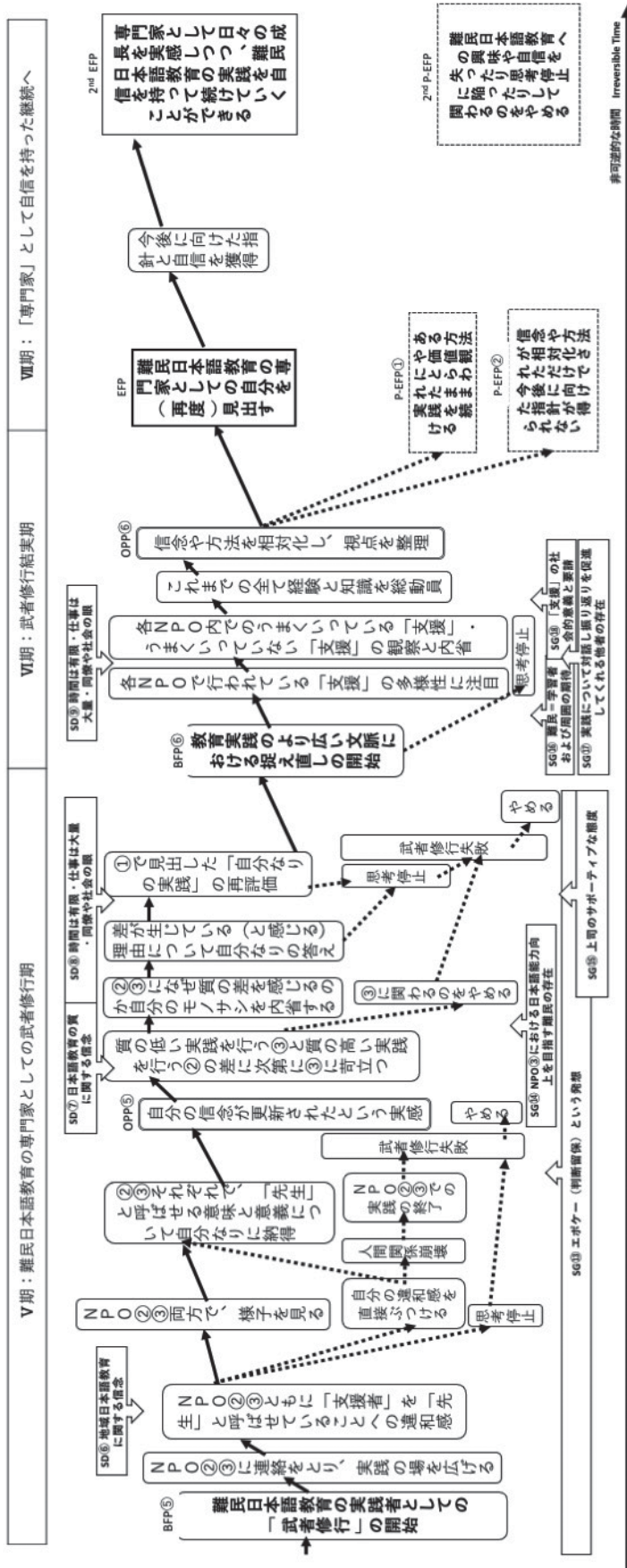


図3 Auto-TEM図 (V期～VII期)

だが、インタビュー形式で文章化するにあたって「親しみやすさ、読みやすさ、わかりやすさ」を確保するために必要だと思われる事柄については図の中にないものであっても情報を補っている箇所がある。また、途中、NPO①、NPO②、NPO③が出てくるが、これらはいずれも日本国内の難民支援NPOである。

#### 4.2 Auto-TEM図をもとにしたオートエスノグラフィーの記述

##### 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。すぐに母校での採用機会があったおかげで（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。

幸運にも母校で非常勤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、1年ぐら経つころには「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か。

ええ。難民ということばは聞いたことがありましたが、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思われ始め、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）が後に指摘するように「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ふ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。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ズ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」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。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、何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、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、NPO②③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、NPO②③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NPO②③それぞれで、「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この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）があったこと、限られた時間の中で仕事は大量にあり、同僚や社会の眼も気になる中であっても（SD⑧）、上司のサポート的な態度（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ひ直し、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、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（SG⑬）、「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。そうならないければ、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振り返ってみれば、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。

## 5. 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なった。ここ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）に注目して本研究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、これらが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（表5参照）。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育成に応用可能なモデルとしたい。

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「自分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育成に応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

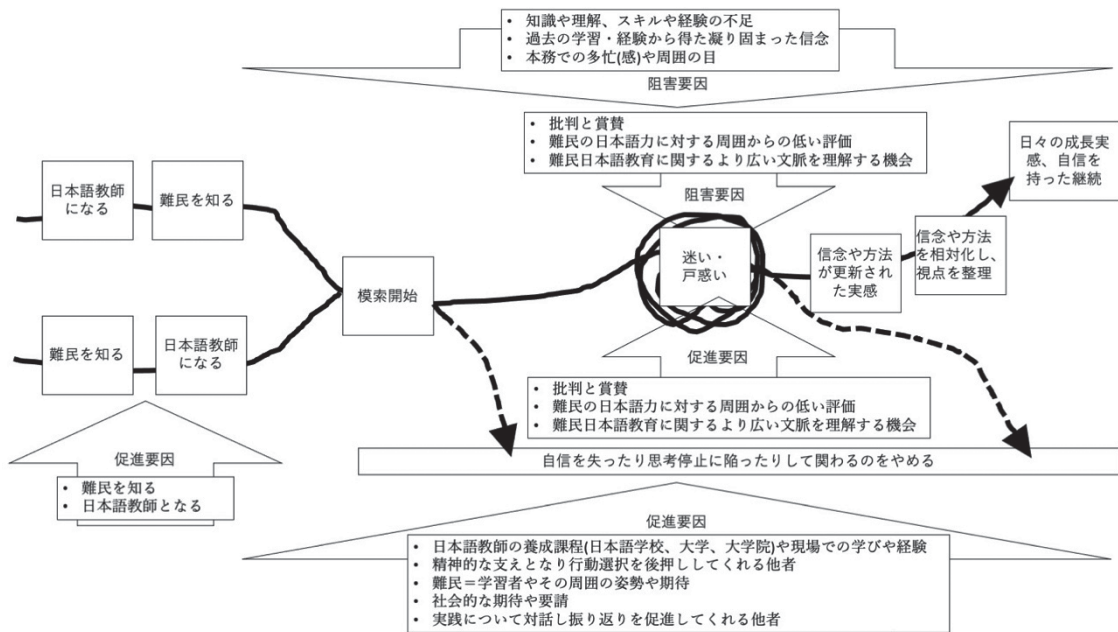


図4 難民日本語教育の人材育成のための自己形成と成長のモデル

とばは使わないこととする。また、筆者の場合には日本語教師になる方が先であったが、難民を知る方が先になることも当然考えられるため、そのような径路もモデルには描き入れることとした。

このようにして生成したのが図4である。これは筆者一人を対象に行なった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いるため、一般化することはできない。だが、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は十分に機能すると考えられる。

6. まとめと今後の課題

以上、本研究では「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育成のための自己形成と成長のモデルを作成した。筆者自身のみを対象としているため一般化することはできないが、振り返りや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は機能すると考えられる。

今後の課題は、本研究の考察結果をさらに発展させ、また自分以外についても同じように対象とし、その結果を統合することで「難民日本語教育」の実践者の自己形成および成長についてより汎用的なモデルに高めていくことが挙

げられる。また、本研究が採った方法は難民日本語教育以外の場面の研究にも適用可能なものだと考えられるため、同様の方法で異なる分野の人々の自己形成と成長について考察することも今後試みていきたい。

参考文献

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  
 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  
 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) 藤原頭 (訳)『質的研究ハンドブック3巻』北大路書房  
 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  
 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. 185  
 川山竜二 (2021)「第1章 実務家教員とは何か」実務家教員COEプロジェクト編『実務家教員の理論と実践』社会情報大学院大学出版部  
 国際日本語普及協会 (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』  
 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  
 難民事業本部 (1993)『インドシナ難民の定住状況調査報告』  
 難民事業本部「日本語教育」<<https://www.rhq.gr.jp/teaching/>>  
 難民事業本部「RHQ支援センターで学ぶ難民」<<https://www.rhq.gr.jp/rhg/>>  
 日本国際社会事業団 (1985)『わが国におけるインドシナ難民の定住実態調査報告』  
 日本国際社会事業団 (1990)『日本におけるインドシナ児童の適応調査報告』  
 西尾圭子 (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
- 西尾珪子 (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
- 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
- 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
- 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
- UNHCR Japan 「日本の難民認定手続きについて」 <[https://www.unhcr.org/jp/j\\_protection](https://www.unhcr.org/jp/j_protection)>
- Valsiner, J. (2001). *Comparative study of human cultural development*. Madrid: Fundacion Infancia y Aprendizaje.

## Self-formation and Development as a Practitioner of Japanese Language Education for Refugees: Based on Autoethnography and Auto-TEM (Auto-Trajectory Equifinality Modeling)

Takao Tomono

### Abstract

The purpose of this study is to describe the trajectory of the author as a practitioner of Japanese language education for refugees and to present a model that can be used as a reference to train Japanese language teachers/language learning supporters for refugees in the private sector such as NPOs and independent individuals. Firstly, the author applied the research method of Trajectory Equifinality Modeling (TEM) to himself to create a diagram called Auto-TEM. Then, based on this diagram, the author described an autoethnography about the process of how he was able to continue to confidently practice Japanese language education for refugees while experiencing daily growth as a professional. After visualizing of the trajectory of the author's own self-formation and growth through Auto-TEM and the description of autoethnography, he applied them to generate a model that can be used for training teachers and/or supporters as a tool of self-reflection.

Keywords: Japanese language education for refugees, Autoethnography, Trajectory Equifinality Modeling (TEM), Auto-TEM, Human resources development model