

外国人技能実習生のキャリア形成と日本語学習の意味付け
— 日本でキャリアを継続するベトナム人技能実習生の語りから —

Career Development and the Meaning of Japanese Language
Learning for Foreign Technical Intern Trainees:
Narratives of Vietnamese Trainees Continuing Their Careers in Japan

ホアンゴック ビックチャン
HOANG, Ngoc Bich Tran

岡山大学大学院社会文化科学研究科紀要
第60号 2025年12月 拡刷
Journal of Humanities and Social Sciences
Okayama University Vol.60 2025

外国人技能実習生のキャリア形成と日本語学習の意味付け —日本でキャリアを継続するベトナム人技能実習生の語りから—

Hoang Ngoc Bich Tran *

1. 研究背景と問題の所在

本研究は、外国人技能実習生（以下、技能実習生）のキャリア形成と日本語学習の経験を明らかにし、日本語学習の意味を捉え直すことを目的とするものである。

技能実習制度に関しては、技能実習生が日本で習得した知識や技能・技術を帰国後の仕事に生かせていないこと、また技能・技術よりも日本語の方が技能実習生の帰国後のキャリアに役立つものの、日本語教育が十分に保障されていないことが問題視されている（上林2015）。令和6年に外国人技能実習制度の廃止と、同制度に代わる「育成労働制度」の創設が決定された。「育成労働制度」は人材確保と人材育成を目的とし、「特定技能¹」への移行を目指して外国人労働者を育成しようとするものである。「育成労働制度」の就労期間は最長3年であるものの、同制度で来日した者もその期間を終えた後、特定技能に移行することで、日本で仕事をより長く続けられるようになっている。また、同制度では、日本語能力や教育が活動の要件として内容に組み込まれている点が技能実習制度との大きな違いである。同制度による在留者は就労前にも、転職や特定技能への移行時にも、日本語試験又は日本語講習を通じて一定の日本語能力を証明することが求められる（出入国在留管理庁2024）。したがって、今後も日本語学習は、新制度の下で来日する外国人労働者のキャリアを左右する大きな要素になると考えられる。しかし、どのような日本語教育をどのように行うかについては、制度上まだ明確にされておらず議論が続いている。

技能実習生の実習期間終了後のキャリアを調査した先行研究では、日本語能力および日本文化の習得が実習生活の円滑化ならびに実習終了後の就職に寄与することが明らかになっている（見館ほか2022；岩下2018a；岩下2018b；岩下2022；坪田2019）。また、技能実習生の日本語学習に焦点を当てて、その様子と意義について詳述する研究もある（吹原2023；村田2023；道上2024）。これらの研究は、技能実習生にとっての日本語学習の目的を、母国における就職に資する日本語能力証明書の取得や、日本での人間関係の構築にあると指摘している。しかし、人間関係の構築に関する言

* 岡山大学大学院社会文化科学研究科博士後期課程

¹ 「特定技能」というのは、深刻な労働力不足に加え、国際的な人材獲得競争が激しくなる中で、令和元年から新たに創設された在留資格である。従来の技能実習生は実習期間を終えた後、帰国することが原則とされている。在留資格を「特定技能1号」に切り替える場合は滞在期間の上限は通算で5年となり、「特定技能2号」の場合、滞在期間の上限はなくなる。

及は、あくまで「今・ここ」における生活の文脈に限定されており、それが将来のキャリアとどのように関係しているのかについては、十分に論じられていない。このように、従来の研究は、技能実習生がキャリアを実現する上で日本語がどのように役立っているかを明らかにしている。一方、キャリアの実現以前の段階、すなわち技能実習生がキャリアをどのように思い描くのかに焦点を当てて、日本語学習の意味付けを十分に示しているとは言い難い。真嶋・道上（2021）は、日本語能力が上達した実習生であっても、自分の将来の姿を描くことは容易ではないと述べている。それは、技能実習生がその先に何を目指せばよいのかわからないからである。

日本語教育においては、日本語との関わりによって様々な人々がキャリアをいかに切り拓いていくかを論じることに注目が集まってきた。その際、キャリア形成は単に就職を決め、スキルや能力を身に付けることだけではなく、人生の生き方や自己の在り方をどのように描いていくかという点も含めて支援する必要がある（日本語教育学会2025）。技能実習生を日本で働く外国人にとどまらず、地域社会で暮らす生活者として捉えるならば、後者の視点は極めて重要である。そのため、本研究では、特に人生の生き方や自己の在り方を描く過程に注目し、技能実習生のキャリア形成における日本語学習の意味を検討する。

数年内に新たな制度の開始が予定されているが、現行の制度のもとでも、自らの努力によって困難な状況を克服し、技能実習を終えて、キャリアアップを成し遂げた技能実習生もいる。外国人技能実習生機構（2023）によると、終了後に、日本で継続して働いている技能実習生は特定技能では13.8%、技能実習生3号では8.8%にとどまっているが、いずれも前年に比べて増加傾向にある。そこで、本研究では、このように日本に戻って働いている元技能実習生が、現在に至るキャリアをどのように描いてきたのか、またその過程で日本語学習がどのように役立っていたのかを明らかにする。これらを解明することにより、技能実習生のキャリア形成を支援する日本語教育の在り方について、仮説的ではあるが、一定の提言ができるることを目指す。

2. 研究の視点

技能実習生の日本語教育について議論することは彼ら彼女らが置かれている職場や社会における差別・排除、さらにそれらを生み出す構造と無関係ではいられない（村田2023；道上2024）。本研究は、社会的構造の不均等に考慮しつつ、技能実習生の日本語学習とキャリア形成を含む内的世界を検討するために、Norton（2013）による「投資」という概念を参照する。

投資とは、学習者が目標とする言語を身に付けることで、学習する前には手に入れられなかった「文化的資本」を獲得できることを期待することである。「文化的資本」という概念は Bourdieu&Passeron（1977）による理論に依拠し、個々が持つ習慣、言葉遣い、立ち居振る舞い、知識、学歴などの集合体を指しており、階級や集団の違いを特徴づけるものである。Bourdieu（1977）によれば、言語のコミュニティにおいて、お互いに相手の話を聞く価値がある、また自分

の話すことも価値があると感じたときに、コミュニケーションが成り立つということである。聞いたり話したりする価値があるかどうかは、相手の言葉遣いや立ち位置などに基づいて判断される。つまり、言語学習者の「話す権利」(Bourdieu 1977) は社会的な力関係によって規定されるものであり、逆に力が弱い人がその権利を制限される。

Norton (2013) は言語学習が学習者のアイデンティティと深く結びついていると主張している。言語学習者が目標言語話者と話すとき、常に自分のアイデンティティを意識している。アイデンティティは「どのように人が自分と世界との関係を理解しているのか、その関係が時と空間を超えてどう構築されるのか、そして人が未来への可能性をどのように理解しているのかを意味する言葉」と定義される (ノートン 2013/2023 中山ほか訳、p.22)。すなわち、言語学習者が目標言語話者にどう見なされたいか、いわゆるどのようなアイデンティティを獲得したいかにより、言語学習への投資が変わる。また、言語学習者と目標言語話者の関係性が変われば、望むアイデンティティも変容する。

言語学習の動機、不安、自信などの情緒的な要因についての研究は、これまでにも多くある (栄 2019; 鍋島 2023)。しかし、「投資」は、それらのものとは異なり、言語学習者を社会的空間と歴史的時間を超えて、変容し続けることで多様な欲望を持つ存在として考えている。「投資」の概念を用いることで、言語学習者は、自らの行動を強力に統制するある一定の制度の下に置かれていたとしても、それによって押し付けられているアイデンティティを自らの意思で変えて、なりたい自分を目指す存在と解釈される。以上の考察をふまえると、Norton の論じた言語学習への「投資」は、技能実習生の日本語学習とキャリア形成を考察する上で有効な理論であると言える。

3. 研究方法

3. 1. 複線径路等至性アプローチ (TEA) 研究法

本研究の方法として、複線径路等至性アプローチ (TEA) を用いる。TEAとは、人生径路を、構造ではなく時間経過にそったプロセスとして理解しようとするアプローチである。TEAでは、「複線径路等至性モデル」(TEM)、「歴史的構造化ご招待」(HSI)、「発生の三層モデル」(TMLG) を用いて分析する (安田ほか 2015a)。以下にそれぞれについて説明する。

TEMとは、個人の選択や意思決定を踏まえて等至点 (EFP) に至るまでの複数の径路を、持続する時間 (非可逆的時間) と共に図化して捉えるための方法である。TEAにおいては、EFPの設定は重要である。EFPとは研究の目の付け所であり、研究テーマを明確にしてくれるものである。EFPという概念は「ひとつのゴール・目標に対して複数の異なる径路を想定しうる」(安田ほか 2015a, p.5) ということを表している。また、安田ほか (2015b, p.4) によると、HSIは「対象者選定のための枠組みであり、等至点を経験した人を調査にお招きすること」である。研究者がHSIを行い、調査対象者の語りをTEM図で表す。TEMには「その人を等至点へと導くうえで何らかの

迷いや複線性が生じる点」(安田ほか 2015b) を分岐点 (BFP) として描かれる。また、等至点へ向かうことに影響を与えた文化的・社会的な諸力も表示され、その中で、進行を阻害する要因は社会的方向づけ (SD)、後押しとなる力は社会的助勢 (SG) と呼ばれる。SD と SG のせめぎあうポイント、特に分岐点に焦点を当てて発生の三層モデル (TMLG) により個人の内的変容を詳述することができる。このように、等至点に至る人の行動や発達だけではなく、選択や認識の変容を過程として捉え、歴史的・文化的・社会的文脈と時間の中で描き出すことがTEAの特徴である。本研究においてTEAを用いることで、技能実習生のキャリア形成のプロセスを時間軸で可視化し、社会的文脈の中で日本語学習の意味付けやキャリアに対する価値観の変容を解明することができると考えられる。

3. 2. 調査概要と調査対象者

本研究では、技能実習生が実習後日本でキャリアを形成している様子に調査者自身が関心を持ったことから、EFPを〈日本でのキャリア形成を継続する〉と設定した。その上で、等至点 (EFP) に対する論理的な補集合として両極化した等至点 (P-EFP) を〈母国でキャリアを築く〉とした。また、EFPに至った技能実習生にとっての日本語学習の意味付けを明らかにする研究の目的も踏まえて、対象者の選定にあたって以下の条件を考慮した。

- ① 技能実習期間を終え、日本で1年以上再就職している元ベトナム人技能実習生
- ② 実習開始以降、現在まで継続的に日本語学習を行っていること
- ③ 日本語能力試験N4レベル、または国際交流基金日本語基礎テスト (JFT-Basic) A2以上を取得していること

③を条件に加えた理由は、技能実習期間終了後に「特定技能」又はそれ以外の在留資格として就職する際に、この水準の日本語能力が最低限必要とされているためである。HSIにより、調査者はその経験をした調査対象者にインタビューを依頼した。協力者の属性は以下の表1にまとめている。安田ほか (2015a) が提案する1/4/9の法則では、「ひとりの話を聞いて分析すれば深みが出る、4名の話を分析すれば多様性が見える、そして9名の話を分析すれば経路の類型ができる」とされている。このように、本研究では複数名の経路をモデルとして示すことによって、キャリアを描くことが困難な技能実習生に多様な選択肢の可能性を伝えられることを期待する。

表1 調査協力者概要 (現職業は調査時のもの)

ID	性別	年齢	実習期間	実習職種	現職業	日本語能力	学歴
A	男	20代	2018年1月～2021年2月	機械製造	日系企業の事務職	N2	大学中退
B	女	20代	2016年4月～2019年4月	プラスチック成形	特定技能 (プラスチック成形)	N3	高校卒業
C	女	20代	2016年10月～2019年10月	食品製造	NPO職員	N2	高校卒業
D	女	20代	2016年12月～2019年11月 2020年3月～2022年1月	織維	特定技能 (介護)	N3	大学中退

本研究は所属大学の倫理審査を受け、調査を行った。インタビューを依頼する際に口頭や書面で調査概要や個人情報の取り扱い、さらに、調査が始まても自分の意思でいつでも中止できる旨などを説明した。インタビューはインターネット上でZoomを使用して、通訳を介さずに、ベトナム語で実施した。承諾を得られた対象者に対して、1回目のインタビューでは、日本での実習のことと日本語学習の経験、実習後のキャリア等について語りを引き出した。その後、筆者はベトナム語で文字起こしをしたranscriptを日本語に翻訳し、ベトナム語版と日本語翻訳版のranscriptの内容を対象者と確認した²。承認を得られたデータからTEM図を作成し、2回目のインタビューでは作成したTEM図を協力者に説明し、内容の確認を依頼した。3回目のインタビューでは修正したTEM図を協力者と確認し、再度修正した。

3. 3. 分析手順

本研究ではインタビューで得られた音声データをもとに、日本語に翻訳したテキストデータを作成し、そのデータを主な分析対象とした。その他、SNSで補足的に聞いた内容も分析対象とした。インタビューから得た対象者の語りを主題ごとに切片化し、ラベルをつけ、時系列に並べ替えた。その上で、切片化したデータをTEM図の用語に当てはめた。最後に語られた径路の線を引いて、それぞれTEM図を作成した。4人それぞれのTEM図の、類似性が高いところを共通径路にし、それぞれ異なって見えるところを相違径路にし、4人の統合TEM図を作った。共通径路からOPP、相違径路からBFPを設置し、相違径路に各協力者のIDと併記している。TEM図に用いられる用語と定義は以下の表2に示した。

表2 本研究におけるTEM図の用語と定義

用語	本研究の定義
等至点 (EFP)	日本でのキャリア形成を継続する
両極化した等至点 (P-EFP)	母国でキャリアを築く
必須通過点 (OPP)	日本でのキャリアを形成するために通過しなければならない点
分岐点 (BFP)	キャリアに選択や葛藤が生じた点
社会的助成 (SG)	等至点に向かう行動や選択を促進する社会的要因
社会的方向づけ (SD)	等至点に向かう行動や選択を阻害する社会的要因

その後、TMLGに基づいて、分析を行った。TMLGは分岐点における人が状況から発生した情報を選択的に取り入れる際の内的変容を詳述するモデルであり、3つの層から構成される。第1層(個別行動レベル)は個々が生活や仕事で行った行為や出来事を、第2層(記号レベル)は第1層から発生した状況を意味づける記号を、第3層(価値観・信念レベル)はキャリアに対する価値観を表す。

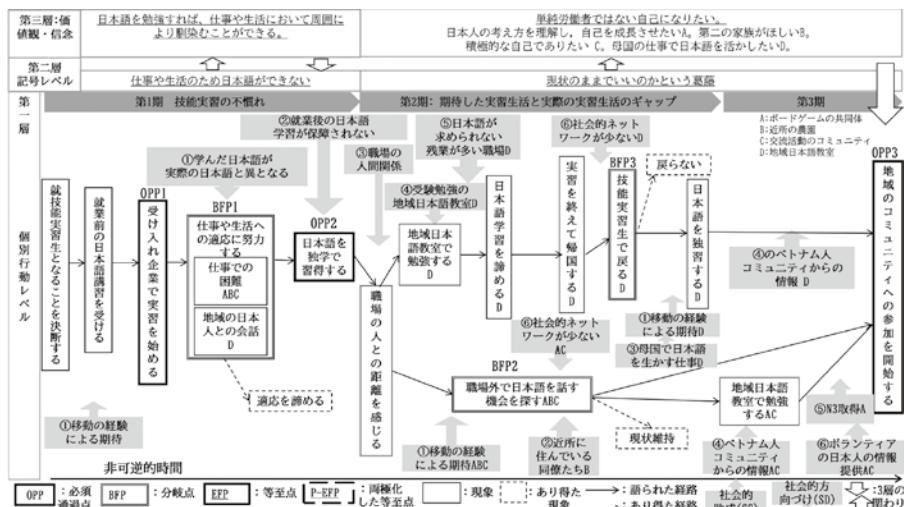
² 研究者が通訳、翻訳、調査を自ら行うことで、データに対する深い理解ができ、調査参加者がメンバーとして翻訳を確認することで、調査参加者の文化を尊重しつつ、意味の喪失を避けることができる (Uswatun2023)。

分岐点が生じるところでは関連情報の意味づけが第2層に到達し、促進的記号³が発生する。促進的記号が生じることで、新しい価値観が形成され、第3層で描かれる。また、その新たな価値観が第1層と第2層に外在化する。このように3つの層の関わりを分析することで、個人内の価値観変容を理解することができる。

4. 結果と分析

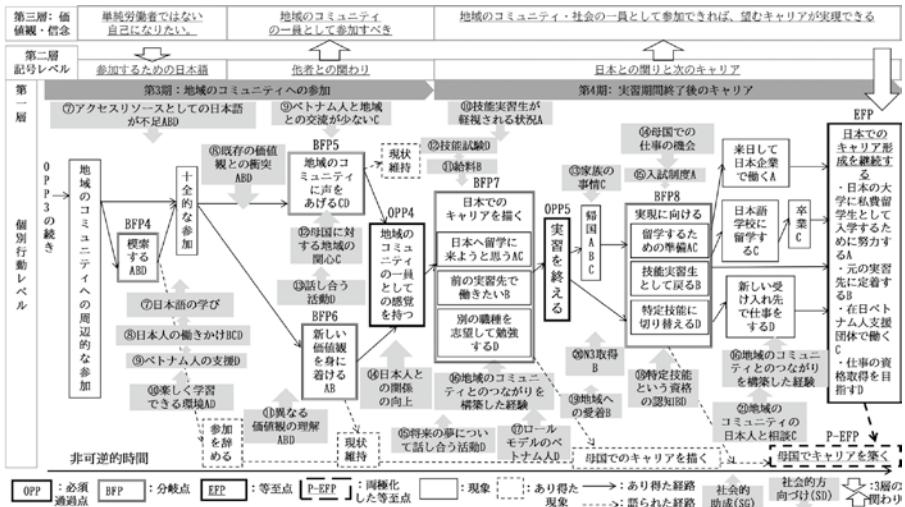
分析と結果は統合TEM図（図1、図2）の人生経路に沿って説明する。特に、OPP、BFPというキャリア形成の転換点と、SG、SDというキャリア形成に影響を及ぼす社会的・制度的な要因、TMLGで現れたキャリア形成における価値観の変容に着目して結果を述べる。TEMの概念である必須通過点、分岐点、社会的助成、社会的方向づけ、等至点はそれぞれ文中に（OPP）、（BFP）、（SG）、（SD）、（EFP）として表し、TMLGにおける記号と価値観を〈 〉で示す。本研究では、分岐点（BFP）と等至点（EFP）に基づいて、4つに区分している。以下はそれぞれの区分について詳細に述べていく。

図1 調査協力者の統合TEM図（OPP1～OPP3）



³ 促進的記号は記号の中で人を動かすものとして説明される。促進的記号の発生が人を新しい選択肢へ誘うのである（安田ほか 2015a）。

図2 調査協力者の統合TEM図 (BFP4~EFP)



4. 1. 第1期—技能実習の不慣れ

技能実習生として来日するきっかけは、それぞれのキャリア形成と関わっていたものの、必ずしも明確な職業目標や将来の仕事に対する具体的な志望を持っていたわけではない。4名はいずれも、日本への移動によって新たな経験や機会を得られるという期待 (SG1) を抱き、技能実習生になることを選択していた。具体的には、Aはベトナムの大学に興味のある専攻がなく、未知の環境での挑戦を望んだのに対し、BとDは収入確保と家族の経済的支援を第一の動機としつつ、技能習得にも意欲を示していた。Cは将来の留学を見据えた資金の確保、多様な体験を得る手段として技能実習を選んでいた。このように、動機には経済的理由と自己成長の志向が複合的に絡み合っていることが明らかになった。

調査協力者の4名は、ベトナムの斡旋企業を通して日本企業との面接に応募し、受け入れ企業が決定されるまでの6ヶ月から1年の間、日本語の講習を受けた。修了までに全員『みんなの日本語』の第30~37課まで学んでいた。日本語の講習が終わった後、協力者全員が受け入れ企業で実習を始める (OPP1) ことにより、職場という共同体に3年ほど参加し、日本で生活することが規制されることになった。しかし、講習で学んだ日本語が、日本人が実際に使う日本語と異なっていたことで (SD1)、仕事上のミスを起こし (協力者A、B、C)、生活上のコミュニケーションの困難に直面していた (協力者D)。協力者の4名が、日本での仕事や生活に適応するために努力する中で (BFP1)、共通言語としての日本語能力の不十分さを実感し、〈仕事や生活のための日本語ができるない〉という記号が生じることになった。この記号の発生により、〈日本語を勉強すれば、仕事や生活において周囲により馴染むことができる〉という価値観を抱くようになった。4名は就業後の日本語学習が保障されていなかったものの (SD2)、仕事や生活に馴染むために日本語を独学で習

得することにした (OPP2)。それは、〈日本語を勉強すれば、仕事や生活において周囲により馴染むことができる〉という価値観を維持したからであると推察される。

4. 2. 第2期—期待した実習生活と実際の実習生活のギャップ

第2期において、4名はいずれも職場の人間関係がうまくいかず (SD3)、日本人同僚との距離を感じていた。日本語で話す機会は限られ、自分たちはただの労働力とみなされていると感じていた。

AとCは不平等な扱いを受けたと感じていた。Aは日本語能力への自信のなさと仕事でのミスに対する罰則を契機に、日本人同僚との接触を避けるようになった。Cは日本人同僚から辱められた経験を持ち、日本語で自己弁護できず危機的状況に陥った。以下、Cの語りである。

C：日本人にすごく叱られた。「無用の人間。子供のようなあなたが仕事ができるの？なんでここにきたの。国へ帰れ。」と。夜も寝られず、ずっと泣いていた。日本語が上手になったら、日本人に説明できるのに。私は仕事ができるはずだが、もう少し時間をくださいと言いたかった。日本語が話せないから、我慢して「すみません」としか言えなかった。(1.167)⁴

一方、BとDは同僚が自分のことを気にかけていないことを経験していた。Bは日本人同僚と仲良くなりたかったが、仕事に集中する同僚とは話す機会がなかった。Dは困った時にはベトナム人先輩に頼り、日本人同僚とはほとんど関わらなかった。さらに、Dの同僚たちも自分の作業に専念し、休憩時間にも他者と関わろうとしなかったという。

その後、4名はいずれも日本語を独学で学んでいたが、望むような交流や学習環境を得られず、不本意な状況が続いていた。

Aは独学の難しさ、仕事と日本語学習だけの単調な日々に退屈を感じていた。Bは同僚の日本人と話した時に何回もわからないと答えるのが恥ずかしかった。Bは同僚の日本人と話したいが、話したい内容が伝わるかどうか、日本人に誤解されることを恐れたため、日本人に話しかけるのに躊躇していた。Cは言葉と文法を自分で勉強していたが、日本人と話す力と聞く力を身に付けることが必要であるため、日本人と日本語を学ぶことができる教室を探そうとした。AとBとCは、職場外において日本語で他者と交流する場を求めて、日本語を話す機会を探した (BFP2)。しかし、AとCは二人とも社会的ネットワークが少なかったため (SD6)、日本語を話す機会を探すのに困っていた。出会った日本人は、スーパーに買い物に行ったときに出会う人と会社の人だけであり、日本人が集まる公立図書館にも行ってみたものの、その場にいる人が静かに読書をしていたため、他人に話しかけることができなかつたとAが述べた。同僚が近所に住んでいたため (SG2)、Bは独学で習得した言葉を使って日本人に話しかける機会が増えた。

一方、Dは独学の方法が分からず、地域日本語教室が受験勉強型であったこと (SD4) や、日本

⁴ 前の数字はインタビューの回数、後ろの数字は発話の順番を示す。

語使用の少ない職場環境に加え残業の多さ (SD5) から日本語学習を断念し、仕事に専念するようになった。その結果、孤独な生活を送り、実習を終えて一度帰国し、日本には戻りたくないと考えていた。Dは、日本に戻る気持ちがなくなったことは、「仕事をするだけで、生活をいつも一人で過ごすのが寂しい」(3.388) と言っていた。Dの語りは社会的ネットワークが少ないと象徴である (SD6)。しかし、ベトナムでの新型コロナ感染拡大に伴う就職困難の状況下、日本語ができれば日系企業での就職機会が得られるという要因 (SG3) が再入国の動機となった。Dは経済的理由だけでなく、日本語能力の向上も期待し (SG1)、再び技能実習生として来日した (BFP3)。しかし再来日後も学習方法が分からず、日本語独習には再び苦労していた。

ここで、BFP2とBFP3へ向かう行動のもとになった調査協力者の心理的な状態をTMLGから見てみると、〈現状のままではいいのかという葛藤〉という記号として表れている。

Aは「肉体労働の仕事が大変すぎる。これでは帰国しても（技能実習生としてのキャリアが）評価されないから、せっかく3年間日本にいるのであれば、何か学んだほうがいい（カッコ内は筆者補足）」(2.192) と思った。彼が求めた学びは日本語だけではなく、日本人の考え方を理解することであった。それは仕事で罰を受けたことによって、日本人の考え方を理解できなかつたためである。Bの場合、会社の同僚にとって単に一緒に働く人という関係ではなく、同僚と家族のような関係を築きたいと考えた。Cの場合は仕事で「無用の人間」と見なされる状態から脱して、「以前、明るかった自分と比べて、なぜ日本に来てこのような自分になったのかと思った。せっかく日本にきたのだから、頑張らなければならない」(1.258) と自分を励ました。Cは母国でのボランティアに参加した積極的な自分を取り戻し、来日した機会を無駄にしたくないと考えるようになった。つまり、A、B、Cにとって、単純労働者という位置づけは移動による期待 (SG1) に反していた。〈現状のままではいいのかという葛藤〉という記号の発生により、〈単純労働者ではない自己になりたい〉という価値観が形成された。A、B、Cは〈単純労働者ではない自己になりたい〉という価値観を実現するために、現状を変えたいと考え、職場外へのアクセスを望み、職場外で日本語を話す機会を探す (BFP2) という新しい行動を起こしたのである。

Dの場合も、〈現状のままではいいのかという葛藤〉が形成される過程は共通していたが、その経路は異なっていた。Dは、他の工場では、日本語学習を推奨しており、日本人が積極的に技能実習生と話したりすることもあると聞いていたが、自分が働いているところでは管理者に「仕事が上手くできるだけでいい」(2.161) と言われたとき、自分が単なる労働力と見なされていることを痛感した。実習終了後に帰国した際、母国で日本語を生かす仕事の求人 (SG3) はあったものの、日本語能力不足で希望する職に就けず、日本語を学ばなかつた自分を反省し、将来の仕事で日本語を活かしたいと思うようになった。これらの要因と、自身のキャリアとして〈現状のままではいいのかという葛藤〉が合わさり、Dに〈単純労働者ではない自己になりたい〉という価値観が生じた。そして、新しい価値観に、移動による期待 (SG1) が後押しとなり、Dは出稼ぎだけではなく、日

本語学習も志向し、技能実習生として日本に戻ることを決定した (BFP3)。

4. 3. 第3期—地域のコミュニティへの参加

第3期では、社会的ネットワークが少ない状況 (SD6) で、特に、4名はベトナム人コミュニティからの情報 (SG4) や地域日本語教室に参加したことをきっかけに、地域のコミュニティへ参加し始めるようになった (OPP3)。それまで〈単純労働者ではない自己になりたい〉という価値観を抱き続けた。

Aは別の会社で働くベトナム人の先輩に、Cはベトナム人の僧侶に地域日本語教室の情報を教えてもらい (SG4)、2名とも地域日本語教室でボランティアの日本人から日本語を学んだ。ここで、AとCはボランティアの日本人に、地域のコミュニティに参加するための情報を提供してもらった (SG6)。地域日本語教室で勉強して6ヵ月後、AはN3が取得できたこともあり (SG5)、さらに日本人と直接関わり、その考え方を理解したいと思い、ボードゲームのコミュニティに参加することにした。Cは日本でもボランティア活動に参加したいという気持ちをボランティアの日本人に打ち明け、国際交流ボランティアの活動を紹介してもらい、市役所で参加申し込みをした。

自ら話してみようとするBは同僚に褒められたことをきっかけに (SG2)、徐々に話すことに自信を持てるようになった。同僚たちがその近所にある農園で週末に栽培活動をしており、Bも同僚たちと仲良くなりたいと思い、農園での栽培に参加した。

DはSNSのベトナム人コミュニティから情報を得て (SG4)、自分が望む日本語教室に出会い、参加することにした。この教室⁵では、日本語を学ぶだけではなく、色々なテーマについて日本人と話す活動も行われていた。

4名の調査協力者は最初に地域のコミュニティへの周辺的な参加から始まり、参加のためのリソースと古参者からの働きかけを得て、十全的な参加に至った⁶。その中、A、B、Dはコミュニティにおいて、アクセリソースとしての日本語が不足していたため (SD7)、周辺的な立ち位置に留まり、アクセスが制限されていた。コミュニティに参加することを模索する中で、日本語を学ぶとともに、他の参加者の振る舞いを真似するようになっていた。以下、4名が他の参加者と交流する様子を記述する。

⁵ Dが参加した地域日本語教室の特徴は、AとCが参加した地域日本語教室と異なっている。AとCの地域日本語教室は日本語を教えるところであり、つまり教師／生徒の関係性を構築する。一方、Dの地域日本語教室には地域の住民と話し合う場があり、教師／生徒の関係性を超えて、地域で暮らす人々の集まりであるから、地域のコミュニティとして位置づけられる。

⁶ ここでいう「周辺的な参加」と「十全的な参加」は「正統的周辺的な参加」という理論に参照されるものである (Lave&Wenger1991)。本研究において、「周辺的な参加」は新しい参加者がコミュニティの実践において簡単で責任の少ない活動から始めることと定義し、「十全的な参加」はコミュニティの他の参加者との関わりを持ち、徐々に言葉、技能、振る舞い等の資源へのアクセスを増やし、コミュニティにおける立ち位置や考え方の変化に伴い、コミュニティの一員に近づくことを意味とする。

Aは、初めて参加したボードゲームで漢字が読めずルールが理解できなかつたため、見学するだけであった。その後、子供向けの簡単なゲームに参加し、説明中に分からぬ言葉があればすぐ調べて覚えるよう努めた。同じゲームを新しく入ってきた人と再び行う際には、説明を聞き直すことで理解が深まり、徐々に難しいゲームにも参加できるようになった。さらに、日本人と話したいAは自宅で日本のテレビ番組を視聴し、日常的な会話表現を学習した。N2を取得するとともに難しい日本語も理解できるようになり、複雑なゲームへの参加も楽しめるようになった (SG7、SG10)。

Bは農園で日本人の作業を観察し、そのやり方を真似した。作業説明で農業に関する言葉が分からぬときは、日本人に身振り手振りで説明してもらい (SG8)、その際に使われた日本語を覚えることで (SG7)、徐々に作業に慣れていった。

Cは日本語能力が不足して、地域のコミュニティにアクセスすることに困難があったわけではないが、活動に必要な日本語を身に付け (SG7)、中心的な活動に加わるようになった。参加したボランティア活動では、日本人の子供に簡単な日本語で絵本を読み聞かせ、ベトナムの文化を紹介した。市役所の職員に熱心な姿勢を評価され、N3を取得してから、交流イベントの企画やベトナム語絵本のカタログ作成に携わる機会を得た (SG8)。新たな作業に関して、日本語とやり方が分からなかつたとき、国際交流委員の日本人に教えてもらいながら、作業を進めた (SG8)。

Dは地域日本語教室で初めて日本人と話した際、相手の言葉が理解できなかつた。そこで、その場にいたベトナム人の友達の会話を観察して真似し、日本人との会話を試みた。困ったときはベトナム人の支援を受け (SG9)、日本人も身振り手振りを交えて伝え、忍耐強く話を聞いてくれた (SG8)。また、日本語の授業に真剣に参加し、自宅で独学も行い、日本語の聞き取りや会話力が徐々に向上したという (SG7)。その結果、自分が知りたいと思った地域の祭りや名所について日本人に質問できるようになり、話し合い活動にも楽しんで参加するようになった (SG10)。

このように、地域のコミュニティにおいて当初は周辺的な立ち位置に留まつていた4名が、参加を辞める選択をしなかつた背景には、〈参加するための日本語〉という新たな記号の発生があつた。この記号は〈単純労働者ではない自己になりたい〉という価値観を持続させるものとして働いていた。4名にとって、〈参加するための日本語〉は単に日本語を能力として習得するものではなかつた。4名は地域のコミュニティへの参加を通して、日本語の学び (SG7)、日本人の働きかけ (SG8)、楽しく学習できる環境 (SG10)、つまり、職場においてなかなか得られないリソースを獲得することができると考えたのである。地域のコミュニティへの参加は、〈単純労働者ではない自己になりたい〉という価値観を満たすのである。この価値観のもと、A、B、Dはアクセスリソースとしての日本語が不足していたにも関わらず (SD7)、コミュニティに参観することを辞めることなく、参加の仕方を模索し (BFP4)、十全的な参加へと近づいた。

十全的な参加に達すると、A、Bは自分と日本人の間の価値観の違いが生じ (SD9)、相手の異なる価値観を理解し (SG11)、身に付けるようになった (BFP6)。一方、CとDはコミュニティへの

十全的な参加ができるようになるにつれて、地域のコミュニティに声を上げるようになった(BFP5)。

Aはボードゲームに参加する際に、勝敗を重視していたが、日本人の参加者が「和」を保つために勝利を譲ることに気づき、自らもその価値観を取り入れた。Bは、自作のベトナム野菜を日本人に贈った際、婉曲的な断り方をされた。その理由を後に知ることで、日本人の配慮を理解し、以後は日本人との会話で婉曲的な言い方を用いるようになったが、同胞との会話ではそれが誠実な対応ではないと考えて使わないようになっていた。Cはベトナム人と地域との交流が少ないという状況において(SD9)、Cはベトナム人と地域を繋ぐ役割を果たしながら、活動の場を広げるようになっていた。Cは文化交流のイベントの運営に何度も参加し、ベトナム人の後輩や他の友達も誘って、アオザイを着て参加した。それらのイベントは新聞にも掲載され、イベントを通して、日本人はベトナム人について「ベトナム人は気さくな人たちだ」(1.390)という印象を持つようになったとCは感じていた(SG12)。また、彼女は日本に来る後輩が増えて、住んでいる所に日本語クラスを作るよう市役所の日本人に提案し、日本語クラスを開いてもらった。Dは、以前は、日本人は冷たいという印象を持っていたが、地域日本語教室で様々なテーマについて日本人と話し合い(SG13)、自分の考えを日本人に対して発言し、その後、お互いが持っている価値観の違いに気付き、日本人に対するイメージが変化したということである。Dは以下のように語っている。

D：以前の職場では日本人は仕事に対して責任感を持っているが、仕事以外のことはあまり関心を持っていないと感じていた。他の日本人も電車の事故が起つたりしたとき自分と関係ないことならあまり関心を持っていなかったので、日本人が冷たい人だと思っていた。しかし、クラスに参加して、出会った日本人はベトナムに関する活動でも私たちに対して優しく話しかけたり、日本の色々な事を教えてくれたりした。また、ある日、日本人に自分が疑問に思っていたことを尋ねたら、日本人は周りの人の行動を見て行動するという文化を持っているということを教えてくれた。(2.253)

その経験を通して4名は地域の日本人との関係を深め(SG14)、地域のコミュニティの一員としての感覚を持つようになった(OPP4)。Aは日本人に生活や仕事のことで話しかけられ、関係がより親密になった。Bは「栽培に参加しなければ、同僚の日本人と生活のことまで話せないと思う。栽培活動に参加するから、ただ雇用者と働く者という関係ではなく、生活上の仲間になった」(2.140)と感じていた。Cは「日本人と外国人のつながりが強まっている」(2.195)と実感し、地域のベトナムへの関心の高まり(SG12)にも影響を受け、危機的な状態から回復して主体的に地域に関わるようになった。Dも日本人に対する従来の印象を見直し、より積極的に交流するようになった。

十全的な参加になった段階において、4名の新しい行動を促したのは〈他者との関わり〉という記号が生じたためである。この記号の発生は〈地域のコミュニティの一員として参加すべき〉という価値観を形成した。Aは自分の参加の仕方に子供っぽいところがあると反省し、日本人の参加者

が抱いている価値観、いわゆる「和」を大切にする考え方を身に付ければ、コミュニティの一員として受け入れられると考えた。Bは、同僚にとって働く人ではなく、ともに生活する仲間として受け入れられることを望み、同僚と円滑にコミュニケーションをとるために婉曲的な表現を身に付けた。Cは地域社会への貢献やベトナム人の同胞のための日本語教室の開設を提案することを通して、ベトナム人の存在が周囲に認められることを望んでいた。Dはそれまで、「日本人が冷たい」というステレオタイプを持っていましたが、それが職場の状況によって強化されていた。Dは職場で日本人と話す機会がなく、言葉の習得も期待されていなかったことから、「日本人は仕事のことだけを考え、他のことに関心を持っていない」と思っていた。しかし、地域日本語教室で、出会った日本人がDの話に関心を持ち、耳を傾けてくれた。Dにとって、ステレオタイプについての疑問を発言することが日本人に対するステレオタイプを見直す機会となり、日本人と外国人の境界を乗り越え、地域のコミュニティの一員として関わりたいと考えるようになったのである。〈地域のコミュニティの一員として参加すべき〉という価値観を形成することで、4名とも地域のコミュニティの一員としての感覚を持つようになった (OPP4)。

4. 4. 第4期—実習期間終了後のキャリア形成

第4期では、4名は実習を終えるまでコミュニティの活動に参加し続け、実習を終える (OPP5) 前に、日本でのキャリアを描き始めた (BFP7)。AとCは日本への留学を憧れるようになった。Bは特定技能として元の実習先に戻りたいと考え、Dは特定技能の介護に切り替えることを目指した。

4名が母国でのキャリアを描くという行動を選択しなかった原動力となっていたのは、〈日本との関わりと次のキャリア〉という記号であると考えられる。この記号は〈地域のコミュニティ・社会の一員として参加できれば、望むキャリアが実現できる〉という価値観を形成した。以下、4名の選択にあった背景を説明する。

Aは自分自身を地域のコミュニティの一員と考えていた。しかし、技能実習生の犯罪報道や、自分が属しているコミュニティの外にいる日本人から技能実習生であることを理由に警戒される経験を通じて、日本社会全体から見れば、技能実習生が軽視されている (SD10) と感じた。そのため、技能実習生の身分ではいつまでたっても社会的に対等な立場として受け入れられないと考えた。彼は大学の留学生という身分を目指し、より高い学歴を獲得することで、社会の一員として受け入れられると思った。

Bはより高い収入を得られる職の選択肢もあった (SD11) が、地域のコミュニティへの参加を通して、居場所 (SG19) や近所に住む同僚との関係が構築できた (SG16) ため、収入よりも住みやすさと成長の機会を重視した。地域の日本人とのつながりを構築した経験に対する自信 (SG16) により、Cは「生活や仕事にストレスがなくなって、日本で長く生活したくなり、留学する夢を実現するためにもっと頑張りたい」(2.211) と思うようになった。

Dは将来の夢について話し合う活動（SG15）に参加し、他の人と同様に自分も夢を持ち、やりたいことを考える必要があると感じた。その中で、介護の仕事に興味を持ったのは、同活動に参加したベトナム人の友人から、特定技能に切り替えて介護の仕事をした経験（SG17、SG18）を聞いたことがきっかけであった。また、地域日本語教室で年配の日本人と交流し多くの学んだ経験（SG16）からも、介護なら日本語で年配の人と話す機会が得られると考えた。介護は彼女にとって新しい職種であり、特定技能の介護に切り替えるためには技能試験を受けることが必要であったが（SD12）、その準備を諦めることはなかった。

このように、地域のコミュニティとのつながりを構築できた経験（SG16）が、キャリア形成にプラスに作用した。また、そのつながりが実習後のキャリア形成のために日本社会との関わりを維持する方向へと導いたことは4名の共通しているところである。阻害要因や価値観によって異なる形でキャリア選択に至ったが、4名にとって、日本でキャリアを継続することは〈地域のコミュニティ・社会の一員として参加できれば、望むキャリアが実現できる〉という価値観を満たすものであった。

4名は実習を終えた後、それぞれが描いたキャリアを実現することを目指すようになった（BFP8）。

Aは帰国後、留学を計画していたが、新型コロナ感染症の拡大によって、その計画が保留となった。日本語環境を失えば能力が低下すると考え、日系企業に就職し、まずベトナムで勤務し、1年後に来日して本社で働くようになった。地域のコミュニティで日本人と交流し、他者への配慮や落ち着いた行動が身についた経験（SG16）は、職場への円滑な適応を助けたという。しかし、国費留学生試験では高等学校までの学力不足により不合格となるなど（SD15）、学歴向上の道は容易ではなかった。インタビューのときは、Aは安定した職に就いているが、私費留学による大学進学という夢を諦めず、日本語学習と日本留学試験の勉強を続けている。

Bは、実習期間が終わり、ベトナムに帰国したとき、日本語を独学で勉強し続け、N3に合格した（SG20）。ベトナムで日本語を教える仕事に就くよう勧誘されたが（SD14）、自分の日本語能力はまだ十分ではないと思い、断った。実習期間が終わっても、Bは特定技能にビザを変更し（SG18）、今の会社で働き続けたいと思っている。

Cは実習を終えて、帰国後、母の病気により（SD13）、1年間母の世話をしながら、日本語教師として働いていた（SD14）。その間も地域のコミュニティにいる日本人と連絡を取り合い、日本への留学準備を相談していた（SG21）。母の病気が回復すると日本語学校に留学し、2年間学びながら地域交流を継続した。卒業後は、地域とのつながりを活かし（SG16）、在日ベトナム人支援団体で勤務し、ベトナムと日本の架け橋となる道を歩んでいる。

Dは実習終了後に帰国せず、特定技能制度の下で介護職に転職した（SG18）。Dは将来、介護の国家資格を習得し、ベトナムで介護の仕事について、日本で学んだ介護の知識や日本語を多くのベ

トナム人に教えたいくらいと思っている。

このように〈地域のコミュニティ・社会の一員として参加できれば、望むキャリアが実現できる〉という価値観のもと、実現に向かっていくことにより、〈日本との関わりと次のキャリア〉という記号も維持される。そして、この価値観は地域のコミュニティとのつながりを構築した経験(SG16)への自信を持つことで維持・強化された。家族の事情 (SD13)、入試制度 (SD14)、母国での仕事の機会 (SD15) があったものの、4名のそれぞれは自分が決めたキャリアを実現し、日本でのキャリア形成を継続する (EFP) という選択に踏み切ることになった。

5. 考察

5. 1. 技能実習生のキャリア形成における日本語学習の意味

分析の結果を踏まえて、4名の技能実習生のキャリア形成における日本語学習の意味は彼ら彼女の地域のコミュニティへの参加を支えるということが明らかになった。4名の技能実習生は職場における単純労働者という位置づけに抵抗し、単純労働者ではない自己になりたいと思い、職場を超えて、地域のコミュニティに参加した。地域のコミュニティへの参加を通して、彼ら彼女たちは地域のコミュニティの一員としての感覚を持つと同時に、自分が単純労働者であるという気持ちも解消することができた。さらに、地域のコミュニティの一員として参加すべきという価値観を実現しようとすることや、その気持ちを持ち続けることが彼ら彼女たの実習後のキャリア選択と密接に関係しているのである。以下、この点について詳細に記述する。

4名とも職場において、権力の不均衡の影響により「話す権利」(Bourdieu1977) が保障されない状況に置かれ、自分が単純労働者であると認識し、独学で日本語を習得しようとしても、周辺的な参加に留まっていた。地域のコミュニティへの参加を促したのは、現状のままでいいのかという葛藤が記号として生じたからである。この促進的記号の発生の要因としては、4名の移動による期待が重要な要因であったと考えられる。4名の移動による期待は、彼ら彼女たが望むアイデンティティの獲得を含んでいた。それが単純労働者という位置づけと合わないため、単純労働者ではない自己になりたいと考えるようになり、別のアイデンティティを求めるようになった。このことは4名の日本語学習への投資も変容させた。4名の日本語学習の意義は個人の日本語学習から自ら望むアイデンティティを獲得できる地域のコミュニティに参加することへの投資に変わった。

地域のコミュニティにおいて、参加するための日本語という記号が生じることにより、4名の日本語学習に対する意味付けも変わった。第1期では、日本語を個人の能力として習得すれば、生活や仕事に馴染むことができると考えていた。一方、第3期では、4名は地域のコミュニティへの参加を通して、実践に埋め込まれた言葉を身に付け、さらに周りの人との関係性を構築することを学びと捉えるようになった。見館ほか (2022) は、技能実習生の日本語能力が人間関係の構築や技能習得に影響を及ぼすことを指摘している。本研究でも、調査協力者4名の日本語能力が、職場や地域

のコミュニティにおける人間関係の構築に影響していることが確認された。ただし、ここでいう影響は日本語習得がでてから初めてコミュニティに参加できるという一方向的な因果関係を意味しない。4名は地域のコミュニティにおいて、日本語がアクセスリソースとして不十分でも、排除されることはなく、周囲のサポートにより日本語を身につけながら、参加できた。すなわち、日本語能力は人間関係の構築において重要な要素である一方、他者との関りや「話す権利」が保障される環境も不可欠であることが示された。さらに、従来の研究では技能実習生の日本語学習の意味が職場への参加と関連付けて議論されてきた（吹原2023；村田2023）。本研究における技能実習生の語りからは、職場への十全な参加が難しい場合、彼ら彼女らを受け入れる地域に開かれた学びの場の必要性が示唆されている。

地域のコミュニティは4名の成長を支えただけでなく、参加を通じて彼ら彼女らの「文化的資本」（Bourdieu & Passeron1977）も高まり、望ましいアイデンティティの獲得とともに単純労働者という位置づけを乗り越える契機となった。さらに、コミュニティの一員として受け入れられるという感覚が醸成され、地域のコミュニティの一員として参加すべきという価値観が形成されることで、次のキャリア形成へつながった。Norton（2013）の理論によっても、文化的資本の価値が高まるにつれて、学習者の自分が何者であるのかという自己の感覚や将来に対する欲望も再評価される。Nortonのこの指摘は4名のキャリア形成と日本語学習の意義は裏付けられる。

5. 2. 技能実習生のキャリア形成につながる日本語教育

では、実習期間終了後に日本で再就職する元技能実習生のキャリア形成支援について、日本語教育がどのようにアプローチできるのかを述べていきたい。

本研究に協力した4名については、彼ら彼女らが参加したいと思うコミュニティとのつながりの機会や、キャリアに関する情報が、キャリア形成を後押しすることが明らかになった。A、C、Dの語りに示されているように、彼ら彼女らが参加を希望する地域のコミュニティやキャリアのロールモデルを知る契機となったのは、日本語教師やボランティア、同じベトナム人参加者との対話の場であった。したがって、一つの提言として、キャリア形成の初期段階において、技能実習生が自ら望むアイデンティティについて多様な人々と話し合う場を設けることが重要である。それによって、それぞれが望むアイデンティティを理解し、その獲得を支援することが可能になると考えられる。

本研究の分析結果から、調査協力者が単純労働者にとどまらないアイデンティティの獲得を求めていることが明らかになった。そのアイデンティティが「移動による期待」と技能実習生が置かれている状況の社会的力関係に影響されることが明らかになった。Norton（2013）が述べているように、アイデンティティが自分と他者や世界の関係を空間と時間の中で捉えられる概念である。そのため、彼ら彼女らの職場における経験だけではなく、日本で地域の人と関わる経験、母国との社会

的文脈、母国で構築されたアイデンティティについて話す機会も必要である。

4名が参加したい地域のコミュニティは、日本語教室外でA、B、Cが参加した地域のコミュニティの場合もあれば、Dのように日本語教室内で形成されたコミュニティの場合もある。彼ら彼女らは、さまざまな社会的相互作用を通じ、自ら望むアイデンティティの獲得を目指すようになり、それが実現可能なコミュニティへの参加を決定した。三代（2009）が指摘するように、学習者にはそれぞれ参加したい、あるいは参加しなければならない共同体があり、そこでの個別の実践やコミュニケーションを通して日本語を学んでいる。そのため、日本語教室は「日本語を学ぶ」など共通目的を持つ場であるため、技能実習生が望むアイデンティティを必ずしも実現できるとは限らない。ゆえに、日本語教室が地域の多様な場とつながることは、技能実習生に豊かな人生経験をもたらす可能性があると考えられる。日本語教室は日本語を勉強する場所だけでなく、多様な他者と関わって話し合う場所でもあり、その関りを通して参加したいと感じるコミュニティと繋がる契機となる。

地域のコミュニティに参加した後、4名は地域のコミュニティ・社会の一員として参加できれば、望むキャリアが実現できるという価値観を持ち続け、その結果、日本での再就職（EFP）へと進むことができた。4名の語りからは、地域日本語教室を含む地域のコミュニティにおいて、技能実習生が言語理解の有無にかかわらず参加できる仕組みを備えることが、きわめて重要であることが示唆される。たとえば、AとBが参加していたような、ゲームや栽培を媒介とする活動がその一例である。また、周囲からのサポートを受けながら参加できる環境であれば、技能実習生もより参加しやすくなるであろう。技能実習生を単なる単純労働者としてではなく、地域に暮らす同じ人間として包摂するためには、もう一つ重要な要素がある。それは、Bourdieu（1977）が述べた「話す権利」を保障することである。この点はC、Dの語りによっても、裏付けられる。CとDが参加していたコミュニティでは、日本語とベトナム語の両方による表現活動が活発であった。その結果、CとDの「話す権利」がより保障され、彼ら自身が声を上げ、コミュニティに変革をもたらしていく。

一方で、4名が日本での再就職（EFP）へと進む過程においては、当初の地域とのつながりの希薄さや、技能実習生が単純労働者として位置づけられる社会的状況が妨げとして作用した。例えばAは、地域のコミュニティへの参加や日本語学習に投資しても、技能実習生という身分のままだと、社会の一員と受け入れられないと考えた。社会の一員として受け入れられるためにAは大学の留学試験の準備に向けた努力を積み重ねていたのである。ここには、制度や社会構造に起因する課題を、技能実習生個人の努力に委ねてしまうことの妥当性が問われている。実際、地域参加の機会を十分に保障せず、単なる労働力として扱う現行の制度のもとでは、今回の対象者のようにキャリアアップにつなげられる者は少数にとどまっている。むしろ地域から孤立したり、途中で地域社会から離脱したりする技能実習生が多く生じているのが現状である。したがって、この制度を根本的に見直す必要があることは言うまでもないが、当事者の声が十分に社会に届いていない現状では、それは

容易ではない。道上（2024）が指摘するように、これまでの日本語教育は現行の外国人労働者受け入れ制度の枠内に、無批判に議論を展開してきた。しかし、本研究で述べてきた、地域のコミュニティへの参加を支える日本語教育は、制度の問題について技能実習生の声を顕在化させながら、どのような支援が可能か技能実習生と共に検討するものである。それは、彼ら彼女らを取り巻く社会を変革する契機となり、結果的に技能実習生自身のキャリア形成にもつながると考えられる。

6. おわりに

本研究は、日本でキャリアを継続するベトナム人元技能実習生にとっての日本語学習の意味を再検討し、以下の2点を明らかにした。

①調査協力者である元技能実習生は単純労働者と見なされることに抵抗し、望むアイデンティティを獲得するために、地域のコミュニティに参加し、その過程で日本語を身に付けていた。

②地域のコミュニティへの参加を通して、コミュニティや社会の一員としてのアイデンティティの獲得を目指すことが、キャリア形成に繋がることが示された。

この結果を踏まえて、技能実習生のキャリア形成を支える日本語教育は単に日本語能力を習得させるだけではなく、地域のコミュニティへの参加を通して、自らが望むアイデンティティを獲得するための支援でもあると提起した。地域とのつながりを持つことが困難な技能実習生に対しては、そのような機会を制度として保障することが求められる。しかし、現行の制度では、この点が十分に考慮されていないのが実情である。今後は、地域社会との連携を通じて、学習支援体制をいかに整備していくかを検討していく必要がある。

本研究では、調査協力者が成功例に偏っており、数や国籍も限られていた。ここまで述べてきた結果を技能実習生全体に一般化することはできないかもしれない。しかし、キャリアを描くことが困難な技能実習生が多い状況から、日本でキャリアを築く複数の技能実習生のキャリア形成プロセスを可視化することによって、彼ら彼女らのロールモデルとなるものや実習終了後のキャリア選択の多様性を示した。技能実習生の語りをさらに収集し、より多様なキャリア形成の在り方について考察を深めていくことも今後の課題としたい。

＜参考文献＞

- 岩下康子（2018a）「技能実習生の帰国後キャリアの考察—ベトナム人帰国技能実習生の聞き取り調査を通して」『広島文教女子大学紀要』53、33-43.
- 岩下康子（2018b）「外国人技能実習制度が実習生に与えた影響—帰国したインドネシア人技能実習生たちの聞き取り調査から—」『多文化関係学』15、69-77.
- 岩下康子（2022）「人材育成に基づく技能実習制度の在り方—帰国後ベトナム人技能実習生の調査を通して—」『移民政策研究』14、126-141.

- 栄苗苗 (2019) 「中国人技能実習生の日本語学習アプローチ—日本語能力試験のN1、N2に合格していない人に焦点を当てる」『阪大日本語研究』31、49-72.
- 上林千恵子 (2015) 『外国人労働者受け入れと日本社会—技能実習制度の展開とジレンマ—』東京大学出版会.
- 外国人技能実習生機構 (2023) 『令和5年度「帰国後技能実習生に対する支援実態調査」(概要)』
<https://www.otit.go.jp/system/research/followup/2023/index.html> (2025年6月22日)
- 出入国在留管理庁 (2024) 『技能実習制度及び特定技能制度の在り方に関する有識者会議最終報告書を踏まえた政府の対応について (本文)』<https://www.moj.go.jp/isa/content/001412483.pdf> (2025年6月16日)
- 坪田珠里 (2019) 「ベトナム人帰国技能実習生の職業生活に関する一考察—「転ばぬ先の杖」としての日本語の役割—」『国際言語文化学会 日本学研究』4、25-44.
- 鍋島有希 (2023) 「技能実習生の日本語学習動機づけの研究動向と展望」『桜美林大学研究紀要 人文学研究』3、271-280.
- 日本語教育学会 (2025) 『2025年度日本語教育学会春季大会一般公開プログラム開催報告』https://www.nkg.or.jp/event/.assets/2025spring_ippankoukai_houkoku.pdf (2025年6月16日)
- ノートン・ボニー [中山亜紀子、福永淳、米本和弘 (訳)] (2023) 『アイデンティティと言語学習—ジェンダー・エスニシティ・教育をめぐって広がる地平—』明石書店.
- 吹原豊 (2023) 「生活者としての外国人のキャリア形成—インドネシア人移住労働者コミュニティの事例—」『日本語教育』184、49-64.
- 真嶋潤子、道上史絵 (2021) 「技能実習生の日本語口頭能力アセスメント試論」真嶋潤子 (編) 『日本語教育と技能実習生』第13章、大阪大学出版会、331-389.
- 見館好隆、河合晋、竹内治彦 (2022) 「技能実習生のキャリア形成モデルの提案—阻害要因の解決を視座にしたM-GTA分析を通して—」『ビジネス実務論集』40、11-22.
- 道上史絵 (2024) 『技能実習生と日本語のリアル—これからの外国人労働者受け入れ制度と日本語教育のために—』大阪大学出版会.
- 三代純平 (2009) 「留学生活を支えるための日本語教育とその研究課題：社会構成主義からの示唆」『言語文化教育研究』7 (8)、65-99.
- 村田竜樹 (2023) 「ベトナム人元技能実習生のライフストーリーから見る技能実習と日本語の価値」『日本オーラル・ヒストリー研究』19、130-149.
- 安田裕子、滑田明暢、福田茉莉、サトウタツヤ (編) (2015a) 『TEA理論編 複線径路等至性アプローチの基礎を学ぶ』新曜社.
- 安田裕子、滑田明暢、福田茉莉、サトウタツヤ (編) (2015b) 『TEA実践編 複線径路等至性アプローチの基礎を学ぶ』新曜社.

- Bourdieu, P. (1977) *The economics of linguistic exchange*. Social Science Information, 16, 645-668.
- Bourdieu, P. & Passeron, J.-C. (1977) *Reproduction in education, society, and culture*. Beverly Hills, CA: Sage.
- Lave, J. & Wenger, E. (1991) *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Norton, B. (2013) *Identity and language learning: Extending the conversation* (2nd ed.). Bristol, England: Multilingual Matters.
- Uswatun, Q.(2023) "Handling translation of data for qualitative research". *Forum for Linguistic Studies*, 5 (11), 1-12.