



Title	外国人受け入れ制度下における日本語学習への投資 : あるEPA介護福祉士のライフストーリーから見る日本語能力試験と国家試験の学習
Author(s)	藤原, 京佳
Citation	多文化社会と留学生交流 : 大阪大学国際教育交流センター研究論集. 2025, 29, p. 9-19
Version Type	VoR
URL	https://doi.org/10.18910/100591
rights	
Note	

The University of Osaka Institutional Knowledge Archive : OUKA

<https://ir.library.osaka-u.ac.jp/>

The University of Osaka

外国人受け入れ制度下における日本語学習への投資

— ある EPA 介護福祉士のライフストーリーから見る 日本語能力試験と国家試験の学習 —

藤原 京佳*

要 旨

本研究はEPA介護福祉士AさんのJLPTと国家試験の学習をライフストーリーを通して「投資」の観点から考察した。具体的には「権威的なことば」と「内的説得力のあることば」がAさんの望むアイデンティティの構築にどうかかわっているかを探った。Aさんは、N3の学習において試験で点数化される日本語を文化資本に、「日本で暮らすわたし」というアイデンティティの獲得を望んだが、それは制度が要請する「N3が理解できる人」と同義であり、権威的なことばが求めるものに置き換えられるものだった。一方、国家試験の学習過程ではN3の学習で権威的だったことばを内的説得力のあることばに組み替え、「仲間とともにあるわたし」というアイデンティティを構築していた。また、国家試験の学習で学んだ介護に関することばは現場の実践と結びついた内的説得力のあることばになり、「利用者にありがたいと思われる介護を実現するわたし」というアイデンティティの構築につながっていた。結論として制度に支配されないアイデンティティを構築することが言語教育において重要であることを指摘した。

【キーワード】 日本語能力試験、投資、アイデンティティ、権威的なことば、内的説得力をもつことば

1 研究背景

外国人受け入れの諸制度において、近年日本語能力試験（以下、JLPT）への合格が日本語要件として定められるようになってきている。例えば、技能実習制度における介護職種¹⁾、特定技能²⁾等があり、技能実習制度に代わり新設される育成就労制度でもJLPTへの合格が要件として予定されている³⁾。また、経済連携協定（以下、EPA）による看護師・介護福祉士候補者の受け入れ制度では、2014年に開始されたベトナムに関しては来日要件にN3への合格が規定されている⁴⁾。新たに追加または創設された制度・職種ではJLPTへの合格が日本語要件になる傾向があり、これはある意味で日本語の必要性が政策立案者をはじめとする日本語教育外の人々にも認知され

るようになった結果だと言える。一方で、日本語学習は必要かという問いが日本語教育関係者（村田・神吉，2024）の中から出ていることは皮肉である。村田・神吉（2024）がそのような問いを発した背景には、日本の経済力の低下等を要因とする日本語学習の意味や価値の揺らぎがある。日本語を学ぶメリットは薄れており、国際的な労働移動が進む中、日本が選ばれる国でいられるかどうかは不透明だというのである。

上述した諸制度においてJLPTは在留資格認定のためのふるいとして機能しており、試験の価値は制度に組み込まれることで保障されている。言い換えれば、「選ぶ」側からの意味づけ、さらに言えば権威づけがなされていると言えよう。一方で、日本は「選ばれる」側でもあり、そうした観点から見た試験の

* 大阪大学国際教育交流センター特任講師（常勤）

意味は必ずしも自明ではない。制度を利用する外国人が JLPT をどのように捉え学んでいるのかを知ることは、日本をこうした立場から見ることにつながり、選ぶ側から一方的に付与された意味を再構築する可能性を開くのではないか。

就労者と JLPT に関しては、技能実習生を対象とする研究の中に JLPT の学習や受験について論じるものが見られる（栄, 2022; 道上, 2022）。しかし、栄（2022）では JLPT への合格が制度上求められる介護職の技能実習生が対象となっておらず、JLPT の学習はあくまで自分の意志にもとづくものであった。また、道上（2022）では対象者 16 名のうち 1 名が介護職にあったが、M-GTA によって分析されているため、その個別性や特異性は捨象されている。つまり、いずれの研究も上述したような制度上必要となる JLPT の学習に当事者がどう関わったかは探求されていないと言える。

以上のような状況を踏まえ、本研究では日・ベトナム EPA に基づく介護福祉士候補者（以下、候補者）の受け入れ制度を利用した女性の事例を取り上げ、彼女がどのように制度上求められる日本語学習を進めていたのかを探っていく。上述のとおり、EPA 制度で JLPT N3 への合格が来日要件となっているのはベトナムのみで、先行して受け入れが開始されたインドネシアとフィリピンにおいては、試験への合格が必要とされていない。そのため、従来の EPA 候補者の日本語学習に関する研究は国家試験の学習を対象にするものが多かった。しかしながら、ベトナムに関しては国家試験に加え JLPT N3 の学習も必要となり、本研究では来日時に求められる JLPT と、来日後 4 年目に求められる国家試験の双方の学習に着目し、論じていく。

2 言語学習への投資という視座

本研究ではノートン（2023）の「投資」の理論を用いる。ノートン（2023）はカナダの移民女性を対象とした研究において、言語学習がよい仕事や成績を得るためだけでなく、自分が望み想像するアイデンティティを実現させるために行われていることを指摘し、個人の歴史や欲望が映し出される、そうした営為を投資によって理解しようとした。その際、依拠したのがブルデューである。

ブルデュー（1988）は、思考やふるまい、価値判

断のしかたは社会的に獲得されるとし、そうして獲得・形成された性向を「ハビトゥス」と呼んでいる。また、社会の中で正統と認識されたハビトゥスは力を持ち、文化資本として機能するという。言語はハビトゥスの一つであり、言語学習における目標言語は文化資本になりうる。人はことばを学び文化資本を得ることで何者かになろうとしており、ノートン（2023）は言語学習におけるこうしたアイデンティティと資本の関係を投資として考えた。また、何を正統とするかは交渉され、それを「闘争の場」と位置づけている。言い換えれば、言語学習は、各々のハビトゥスが持ち込まれた、何者であるかをめぐる闘争の場であり、そこには自ずと力関係が生じるのである。投資を再概念化した Darvin & Norton（2015）では、規範となる考え方の総体としてのイデオロギーを投資の理論に加え、力関係をより強調する立場をとっている。言語学習が埋め込まれる、より大きな支配構造を射程に入れようとしたのである。

一方、Menard-Warwick（2005）はことばの多元性という視点からノートンの理論を補完している。日本語や英語という言語そのものが様々なことばが交錯する闘争の場だというバフチン（1979）に依拠し、闘争の場としてのアイデンティティを、ことばを獲得する志向として捉え直した。バフチン（1979）はこれについて二つのことばを示している。一つは「権威的なことば」で、もう一つは「内的説得力のあることば」である。権威的なことばとは、意味が完結し政治権力や制度等の権威と一体となっていることばである。そのため、このことばは自己に対して距離を置き、無条件の是認か無条件の拒否のどちらかを要求する。一方、内的説得力のあることばとは、意味が開かれ創造的な生産を促すことばである。自己との緊張した相互作用を繰り返しながら対話関係を結び、自由に敷衍される。Menard-Warwick（2005）は後者のことばに着目し、ことばを選択的に獲得し自ら編成していくことが新しいアイデンティティを構築する契機になると考えたのである。一方で、権威的なことばは規範や権威への従属を要求し、自己を介在させることは困難になる。つまり、ことばは自己と分離してモノ化され、アイデンティティは権威的なことばが求めるものに置き換えられることになる。

では、バフチンのいうことばとは何か。バフチンは文や語ではなくコミュニケーションの具体的状況

で語られる発話をことばの単位とし、「発話のテーマ・構成・スタイルの、相対的に安定した一定の類型」(バフチン, 1988, pp.122-123)を「ジャンル」と呼んでいる。つまり、ことばとはジャンルを指すが、バフチンのジャンルはブルデューの言語的ハビトゥスが具現化されたものとされている(Burkitt, 1998; Hanks, 1996)。言い換えれば、性向としてのハビトゥスは言語実践においてジャンルとして立ち現れるのである。

したがって、先述した二つのことばはジャンル間の関係性を表すものとなる。例えば、矢守・舟木(2008)は教師が導入した科学的概念を生徒がテレビ等で使われることばによって再解釈していたことを挙げ、両者のジャンルは対話関係にあり、教師が導入した科学的概念は生徒にとって内的説得力のあることばになっていたとしている。田島(2019)はこうした対話関係を「内的ダイアログ」と呼び、個人の意識内におけるやりとりとしている。逆に内的ダイアログが生じない場合は権威的なことばとも言えよう。このように権威的か内的説得力をもつかは、そのことばに付随する性質ではなく、内的ダイアログが生じる対話関係を切り結べるかどうかによる。また、田島(2019)は両者のことばは二項対立的なものではなく、学習過程を経る中でかつて権威的だったことばが内的説得力のあることばに組み替えられることもあると指摘している。

以上を踏まえ、本研究では協力者のJLPTおよび国家試験の学習を投資の観点から探る。具体的には、バフチンの言語観に依拠し、協力者にとって文化資本としてのことばがどのようなものであるか、またそれが協力者のどのようなアイデンティティの構築に関わっているのかを考察する。

3 研究方法

本研究ではライフストーリー研究を行う。ライフストーリーとは生活史における個人の経験の語りを指し、桜井(2005)は語りを通して自己概念や自己と社会とのあり方が表されると述べている。投資の研究でも語りは個人の歴史や想像するアイデンティティが言い表されたものとされ、方法論上重視されている(Dervin & Norton, 2023)。研究上の語りの意義についてPolkinghorne(1995)は、法則化が可能な物質と異なる人間への理解には、語りを通した、

その人の個別的な真実に迫ることが必要だとしている。そのためには語り手が出来事に付与する意味を探索していくが必要になるが、出来事の意味は他の出来事と結びつけられることで生じる(やまだ, 2009)。したがって、それらの結びつき、すなわちプロットを見いだしストーリーを作ることが本研究が目指すものとなる。

3-1 調査・分析方法

協力者はベトナム出身のAさん⁵⁾である。Aさんは日・ベトナムEPAを利用して1年間の訪日前日本語研修を受けJLPT N3に合格後、候補者として来日した。そして、2か月半の訪日後研修を受けたあと特別養護老人ホームで働きながら4年目に介護福祉士国家試験(以下、国家試験)に合格した。その後転職を経験し調査時まで都市部の介護施設で働いていた。調査者である筆者は紹介によってAさんと知り合った。以前、調査協力を得たEPA介護福祉士の方に別のEPA介護福祉士の紹介を依頼したところ、ベトナム出身の方を紹介していただいた。しかし、その方はすでに帰国しており協力は難しいとのことで、その方が日本にいる友達として紹介して下さったのがAさんであった。

調査はコロナ禍と重なった時期があり、オンライン・インタビューを計3回行った。1回目は2時間12分、2回目は1時間27分、3回目は53分であった。インタビューはAさんの許可を得た上ですべて録音した。分析はAさんの語りからプロットを見いだしストーリーを作成することで行った。まず、1回目のインタビューのあとトランスクリプトから出来事を時系列に並べ、現在のAさんを終点とした仮のストーリーを作成した。その段階で出来事は一通り並べられたものの、なぜそうなったのかという結びつきがわからない箇所が複数あり、2回目のインタビューではその部分を中心に語ってもらった。2回目終了後、再度ストーリーを作成したが、一部結びつきが不明瞭なところがあり、それらを確認するため3回目のインタビューを実施した。その後、改めてストーリーを作成し、Aさんに見てもらった。Aさんからは特に修正すべきことはないという返答を得、これを最終的なストーリーとした。

3-2 研究者のリフレキシビティ

研究者が調査に与えた影響を省察することはリフ

レキシビティ（八木・中山, 2021）と呼ばれており、ライフストーリーをはじめとする質的研究では重要なものとして認識されている。本研究ではリフレキシビティに関してAさんと筆者のやりとりを分析することではなく、瀬尾（2024）が述べるような、研究者の枠組みや研究過程を開示する方法をとる。

まず研究者に関して、筆者は調査時は大学で教員をしていたが、EPA 候補者の訪日日本語研修の講師をしていた時期があった。調査時はその職から離れてかなり年月が経っている状態だったが、Aさんに調査を依頼した際は筆者の職歴について話していた。Aさんはインタビュー中、筆者のことを苗字で「藤原さん」と呼んでいた。次に、研究過程、特にストーリーの作成過程については、複数回のインタビューを実施することに加え、ストーリーではプロットが維持できる範囲でAさんが使ったことばをできるだけ用いた。また、インタビューのやりとりがわかるよう抜粋も取り入れた。さらに、上述のようにストーリーをAさんに確認してもらうことも行った。しかし、こうしたことが実際に研究全体にどのような影響を与えたかはわからない。Pillow（2003）はわからないという居心地の悪さを認めることもリフレキシビティの実践とし、影響の記述とは異なるリフレキシビティのあり方を示している。本研究では、影響があることを研究者が自覚することとしてPillow（2003）の主張を捉え、本研究の限界であることを記しておく。

4 Aさんのストーリー⁶⁾

Aさんはベトナムのある村に生まれ、大学に行くまでそこで暮らしていた。子供の頃日本のアニメや漫画を見て、日本は「きれいな国」で、「みんなまじめに働いて」「いいとこ」だと思った。日本製品は「長い時間使えるし、安心」できるイメージがあり「いつか行ってみよう」と思っていた。大学は看護大学を選んだ。子供の頃病院に行くとき看護師はよく「世話」してくれ、「この仕事いいな」、「人のために」になにかやってあげたい」と思ったからだった。そして「もう一つ理由」があった。Aさんにとって大学に入るのは「夢」だった。Aさんが住んでいた所は「ほとんどみんな農業の仕事」をしていて、親も農家だった。農業は「大変」だが、そんなに「稼げない」。Aさんは「こんな生活にたくない」、大学に行かな

いと「いい仕事を見つけられない」と思った。子供の頃はいい仕事とは「給料のいい仕事」で、誰もができるわけではない仕事のことだったが、「自分に合うかどうか」も大切だと思うようになった。「ITの仕事」は「給料がいい」が、自分には「合わない」と思った。しかし、看護師は「給料の面はそうでもない」が「自分に合う」と思った。ベトナムでは大学に入れるのは「優秀な人」だけで「みんな」「がんばって勉強」する。Aさんも勉強自体は「そんなに好きではない」が、「やりたいことがあったら」「最後まで頑張りたい」と思い、「高校生のときはよく勉強」した。

看護大学に合格し、Aさんは実家を離れ寮で暮らした。そして、4年が過ぎ卒業を迎えた。就職しようと「ネットの情報」を見ているとき「ちょうど」EPA制度の情報を目にした。それを見て「もともと日本に行ってみよう」と思っていたので「これはいいチャンス」だと思った。「すぐに日本に行きたい」と思ったので、実務経験が必要な看護ではなく、介護に応募した。そして、書類選考や面接を経て、1年間の訪日前日本語研修が始まった。研修は「厳しい」ものだった。毎日「8時間学校で勉強して、そのあと夜に宿題」もあった。研修中は「勉強集中のために」「外も自由に出られない」。外出は土日の休みに2週間に1回許可された。また、毎週のテストで80点以下は「再試」があり、Aさんも一度受けたことがあった。ベトナム語には漢字がなく「新しいこと」を勉強するのは難しかった。「自分に合う【勉強の】やり方」がわからず、「いろんなことをやって」みた。自分に合うやり方が見つかるようになると、テストでも「だんだん」いい点数が取れるようになってきた。しかし、「日本に行きたい」という気持ちの中「N3の試験【に】合格しないと日本に来【ら】れない」ことにAさんは「プレッシャー」を感じていた。大学受験のときもそうだったが、「落ちたら」「今までの努力が無駄になる」と思っていた。

【抜粋1】3回目のインタビュー

筆：そのプレッシャーというのは、その、具体的にどんな感じだったんですかね

A：えーっと、うーん、N3が取れないといけなから、あの一、落ちると、今までの、うーん、頑張っていることは無駄になるじゃないですか、そんなプレッシャーもあって、えーっと、

試験とかテストとかも多いの、毎週テストがあるので、そこも勉強しないといけないのがあります、80点取れなかったら、また再試みたいのあるので、とか、2、3カ月1回の大きな試験があつて、そこは、えーっと、点数によってクラスまた分ける。うん、それもプレッシャーがあるかなと思ってる

(中略)

筆：なるほど、まあ、そうですね、なるほど、わかりました、そうですね、じゃあ、その一、こないだいろいろお話聞いていたら、その一、まあ、大学入学するとき、高校生のときもAさんは、あの一、けっこう勉強頑張ったと言っていましたよね

A：ああ、はい、はい、そんな感じですよ、あの一、落ちるなら、何か、今までの努力が無駄になるのと思っているので、はい

12月にJLPTを受け、翌年1月に結果が発表された。自信はあつたが、インターネットで結果を見るときは「落ちたらどうしようと思って」「どきどき」した。合格したときは本当に「うれしかった」。日本に行くのは6月なので、その間少し「実家」に帰って日本に行くための書類の準備をした。

6月に来日し、Aさんは2か月半訪日後研修を受けることになった。研修はベトナムのときより「楽」だった。1日の勉強時間はベトナムの訪日前研修と「同じくらい」だが、N3のときのような「プレッシャーがないから気楽に」できた。研修では日本語のほかに「移動介助とか排泄介助」のやり方、「場面によってどんな声かけするか」を学んだ。そして、2か月半の研修を終え、ある特別養護老人ホームで働き始めた。

Aさんたちベトナムの候補者は8月から働き始めたが、12月になると、フィリピンやインドネシアの候補者が加わり、施設の候補者は計10人になった。実際に働き始めると「介護の仕事はこんなだね」とわかるようになった。研修でも介護について学んでいたが、自分でやるとその「大変さ」を「実感」した。最初は「方言」がわからず「言葉の壁」もあつたが、「最初のときだけ」でその後「だんだん」わかるようになった。

国家試験の勉強は1年目は日本語の先生が来て、「JICWELS⁷⁾」の「本に沿って勉強」した。2年目

は「自習する形」になり1回4時間を2回、週8時間するようになった。JICWELSの本を使って自分で「計画」を立てて勉強し、施設が決めた自習以外にも「早番のときとか休みのとき」も自分で勉強した。試験の「半年前」からは施設がコピーしてくれた「過去問題集」で勉強し、施設長が「解説」してくれた。国家試験までの3年間は仕事と勉強が続き「大変なとき」もあつたが、日本に来る前の「最初」の研修のほうが大変だった。

【抜粋2】1回目のインタビュー

筆：ふーん、その3年間は、どうですか、どうでしたか

A：うーん、hhh、大変のときがありますけど、楽しいときもあります

筆：あー、そうですね

A：そんなにプレッシャー、あ、日本に来る前の、日本語の研修みたいにプ、プレッシャーがないです、はい

筆：そうですね

A：はい

筆：hhh

A：はい、最初のほうが、大変です

この期間は「ベトナム人、インドネシア人、フィリピン人」が「一緒」で、「学生みたい」な感じでむしろ「楽しい」ものだった。大学時代のように寮と一緒に住んでいたのが、「インドネシア料理」や「フィリピン料理」を食べたり、インドネシアの人が1日に何回か「お祈り」をすることを知ったりし、「他の国の文化」の勉強になった。他の候補者とは「仕事の話」や「生活の話」をよくしていた。訪日前の研修で行ったN3の勉強は「仕事のためだけでなく生活のためにも役に立つ」ものだった。国家試験の勉強では夜に一緒に宿題をして「わからないところがあつたら話し合い」をすることもあつた。仕事から一緒に寮に帰る途中でふいに「勉強のしかた」が「テーマ」になり、「勉強する方法の共有」もした。「自分の覚え方」を話すと、相手も話してくれた。訪日前研修のN3学習のときは「自分で勉強したほうがいい」、「みんなのやり方は自分に合わないかもしれない」と思っていた。あの頃は「プレッシャー {と} の付き合い」方がわからなかったが、「そんなに心配しなくてもいい」と「時間がたつたらわ

かるように」なった。

国家試験の勉強は「知識」、現場の仕事は「知識よりやり方のほうが優先」され、「いろいろ違うところ」がある。しかし、国家試験の勉強をすることで現場でやっていることの「根拠」がわかるようになった。例えば、認知症の利用者には「帰宅願望」があることや「最近のことは覚えて {い} ないけど、昔のことはよく覚えている」ことだ。そういう知識は「利用者さんのいうことは否定せず」「受け入れ」て「対応」することにつながる。逆に現場の経験が国家試験の勉強につながることもあった。Aさんが利用者にやってあげたいと思ってやってみると、「いいですよ」と「断られる」ことがあった。その時「ああ、利用者さんの意見に合わせて尊重してやったほうがいい」と思った。これは国家試験の勉強でいう「残存機能を生かせる」ことにつながる。介護する側がいいと思ってやっても利用者が「違う」と感じれば、その利用者は「満足できない」。介護では「利用者さんのニーズに合わせる」ことが「大切」なのだ。「もともと人の世話 {を} する」仕事でしたかったAさんにとって介護は「やりがいがある」仕事だと感じている。日本の「介護福祉」を勉強して「日本はいい国」だと思っている。ベトナムでは介護は「ほとんど家族」がするので「子供がいない人」は「大変」だ。しかし、日本では「施設」で「ほかの人」が「ちゃんとやってくれる」。自分が年を取ったとき、助けてくれる人がいればありがたいと感じると思うが、立場を逆にして考えたとき、自分が今している仕事は人にありがたいと思ってもらえる仕事だと思ふのだ。

【抜粋3】2回目のインタビュー

筆：うーん、いえ、あー、なるほど。まあ、わたしはちょっと介護の仕事をやったことがないんですけども、その一、人をこう助けられる

A：はい、例えば、あの一、今の仕事をやって、人間がそんなふうになって、年取ったら、多分自分でもそんな姿になっていると思って、あの一、あ一、身の回りのことはできなくなって、誰かに、あの一、助けてくれるなら、ありがたいなと思っている。なので、逆に考える、今のは、自分が今こんな仕事をやったら、人にもありがたいの気持ちあるだねと思

っています、はい

国家試験に「合格したら帰ってもいいし、{日本に} 残るのもいい」と思っていたが、「落ちたら帰るしかない」ので「選択があったほうがいい」と思って、がんばった。無事合格できたときは「うれしかった」。合格後、もう少し日本に残りたいと思い、Aさんは施設に「希望」を出し、同じ法人の都市部にある別の施設に異動した。そして、その都市部の施設で数年働いたあと、今度は別の法人の「有料」の施設に転職した。「まずは今の仕事」を続けたいと思っている。「小さいときから」「日本に興味」があって「今の生活も慣れて」いるので、今のところ「ベトナムに帰る予定がない」。

5 考察⁸⁾

AさんのJLPTの学習経験は、それ以前の大学受験の経験と関連しており、本章ではこれらの経験を対照させながら考察を行っていく。抜粋1からわかるように、Aさんは大学受験とJLPTの学習のいずれにおいても、落ちれば「今までの努力が無駄になる」と感じていた。そこで、まずAさんにとって大学受験がどのようなものだったのかを考える。その上で、JLPTの学習および国家試験の学習を投資の観点から考察していく。

5-1 大学受験の経験

Aさんは看護大学に進学したが、看護大学は大学に行くという「夢」と、子供のころに抱いた看護師へのあこがれの両方が実現できる場所だった。農村で育ったAさんにとって、大学は「いい仕事」が見つけられる「優秀な人」が行く所だった。「いい仕事」とは、給料がよく、誰もができるわけではない仕事を指していたが、次第に「自分に合う」ことも大事だと考えるようになる。看護師は給料はそれほど高くはないが、「人のため {に} なにかやってあげたい」というAさんの思いに合い、なおかつ誰もができるわけではない「優秀な人」がする仕事だったのである。ベトナムでは大学入学者の選別は試験によって行われており（関口、2015）、関口（2023）は、ドイモイ政策のもと農業社会から産業社会への移行が進むベトナムでは、社会的地位の上昇移動に高い学歴が必要になっているが、農村部の大学等への進

学率は都市部を大きく下回り、格差が生じていることを指摘している。親のような農家になりたくないAさんにとって、学歴は強力な文化資本であり、人を助けられる優秀な人である看護師のアイデンティティを獲得するために必要なものだったと言えよう。そしてその資本を得るために、Aさんは勉強はそれほど好きではないが「高校生のときはよく勉強した」のである。

5-2 JLPTの学習経験

次に、訪日前日本語研修におけるJLPT N3の学習について考える。子供のころに見た漫画等の影響から、日本はAさんにとって「きれいな国」で「いいところ」であり「いつか行ってみよう」と思う国だった。EPA制度を知ったときも「すぐに日本に行きたい」と看護ではなく介護を選んでいった。Aさんにとって日本はあこがれの対象であり、Aさんは【日本で暮らすわたし】というアイデンティティの構築を望んでいたと言える。ベトナムと日本のEPAでは渡日にN3への合格が必要で、Aさんが望むアイデンティティを獲得する上で、日本語は制度で特権化された文化資本であった。Aさんは落ちればそれまでの努力が無駄になると語っており（抜粋1）、日本語学習の価値はN3の合格に依存していた。つまり、Aさんにとって文化資本とは、試験によって点数化される日本語だったと言える。【日本で暮らすわたし】というアイデンティティとことばの関係は点数という数値によって成り立つものだったと考えられる。

こうした関係は研修中の毎週のテストによってより強化されたのではないだろうか。80点以上は【日本で暮らすわたし】になれる可能性があるが、それ未満はなれないのである。Aさんは「再試」を受けないよう、言い換えれば【日本で暮らすわたし】に近づけるよう「いろんなことをやって」投資していた。しかし、そこで学ぶ日本語はAさんにとって正答となる日本語という規範を強要する権威的なことばとなり、テストは規範にどれだけ忠実であるかを数値化するものだったと言えよう。Aさんは自分が望むアイデンティティを数値で確認することしかできず、その数値を毎週心配しなければならない状況は「プレッシャー」がかかるものだったと解釈できる。つまり、規範への従属によって成り立つ、【日本で暮らすわたし】はEPA制度で要請される、N3が理解できる人に還元されることになり、Aさんが望

むアイデンティティは権威的なことばが求めるものに置き換えられてしまうと言えよう。

以上のように考えると、Aさんの大学受験とJLPTの学習経験には類似したものが見えてくる。Aさんにとって看護師と日本はどちらもあこがれの対象であり、いずれの夢も大学入試やJLPT N3への合格を課すEPAという制度に依存することで実現可能だった。落ちれば「今までの努力が無駄になる」という語りは、制度が求めるものを首尾よく達成することによってのみなりたい自分になれ、失敗すれば何者にもなれないことを表しているのではないか。

5-3 国家試験の学習経験

抜粋2にあるように、Aさんは国家試験の学習について訪日前の研修のようなプレッシャーはなかったと語っていた。「合格したら帰ってもいいし、{日本に}残るのもいい」と、必ずしも日本に残ることを希望していたわけではなかった。国家試験への合格は帰国か在留という選択の自由が与えられるものに過ぎなかったと言える。このように国家試験の合格からはAさんが望むアイデンティティは見えてこず、JLPT N3の合格が【日本で暮らすわたし】というアイデンティティ獲得の成否にかかわっていたこととは対照的である。一方で、Aさんは国家試験のために2年目以降は週8時間「自習」という形で自分で計画を立てて勉強し、それ以外に早番のあとや休みの日も勉強していた。その結果、合格を手にしてしたが、Aさんにとって国家試験の学習に投資することにはどのような意味があったのだろうか。

まず、Aさんにとって国家試験の学習経験は学生時代を思い出させる「楽しい」ものだった。インドネシアやフィリピンの候補者と寮で暮らしながら仕事や生活等、様々な話をしてしたが、その際N3で学んだ日本語が役に立ったと考えていた。訪日前のN3学習のときは「みんなのやり方は自分に合わないかもしれない」と考え自分の方法を固持していたが、国家試験の学習では「勉強する方法の共有」もしていた。自分の学習を乱す存在であった他者とはともに取り組む仲間となり、日本語は試験で点数化されるものではなく、他者との対話を促すものになっていた。言い換えれば、権威的だったことばは「そんなに心配しなくてもいい」とAさんに語りかける内的説得力をもつことばになり、こうしたことばの組み換え（田島, 2019）は、【仲間とともにあるわた

し】という新たなアイデンティティを構築する契機になったのではないか。Aさんは他者との対話を促す日本語を文化資本として別のアイデンティティを構築し、それにより国家試験の学習は「プレッシャー」から解放される「楽しい」ものとして経験されたと言えよう。

次に、国家試験の学習と現場の仕事についての語りを見ていきたい。Aさんは国家試験と現場の仕事について、それぞれ「知識」と「やり方」を優先するという違いを認識しながら、両者の関連性も認識していた。国家試験の勉強で学んだ認知症に関する「帰宅願望」等の知識を、利用者を否定せず受け入れるという対応の「根拠」として理解していた。また、現場で利用者に申し出を断られた経験を国家試験という「残存機能を生かせる」ことにつなげていた。国家試験の勉強で学んだことばは現場の実践と結びつけられ、Aさん独自の解釈を生み出していた。つまり、これらはAさんの中で内的ダイアローグを生み出し、内的説得力があることばとして響いていたのではないか。

「もともと人の世話 {を} する」仕事があったAさんにとって、介護は「やりがいがある」仕事であり、その根底には子供の頃の看護師へのあこがれがあった。また、家族が介護を行うことが多いベトナムでは子供のいない人は「大変」だとし、日本の「介護福祉」を勉強して「日本はいい国」だとも語っていた。加藤（2023）は2009年に制定されたベトナムの高齢者法では高齢者扶養の義務と権利が子供や孫にあることが明記されているとしている。Aさんのいうベトナムの状況は法制化されたものであり、子供の頃の「きれいな国」や「いいところ」という日本のイメージは高齢者福祉制度に焦点化された具体的なものになっていた。このように日本で介護の仕事をするのは子供の頃のあこがれの延長線上にあるのだが、同時にAさんの介護観は深化したものになっていた。「人のため {に} なにかやってあげたい」という子供の頃に抱いた思いは、国家試験の学習や現場の実践を経験する中で「利用者さんのニーズに合わせる」ことが「大切」だという考えに至っていた。また抜粋3に見られるように、自分が年を取ったときに何を望むかを想像し、そこから利用者にありがたいと思われる仕事として介護を捉えていた。つまり、何かをやってあげたいというかつての思いは利用者の立場から捉え直されていたのである。

ここから見えるのは、子供の頃に思い描いた看護師から発展した、【利用者にありがたいと思われる介護を実践するわたし】というアイデンティティである。

上述したように、国家試験の学習で学んだことばは現場の実践と結びつき内的説得力のあることばとなっていたが、それはAさんにとって新たなアイデンティティを構築するための文化資本になっていたのではないか。つまり、国家試験の学習への投資は、【利用者にありがたいと思われる介護を実践するわたし】というアイデンティティの獲得と結びつき、それは必ずしも試験の合否に依存するものではなかったと考えられる。

以上述べたように、Aさんにとって国家試験の学習経験は、かつて権威的であったN3で学んだことばを内的説得力をもつことばに変え、【仲間とともにあるわたし】というアイデンティティを構築するものだった。また、国家試験の学習で学んだことばは現場の実践と結びつき、【利用者にありがたいと思われる介護を実践するわたし】というアイデンティティを構築するものになっていた。いずれのアイデンティティも国家試験の結果に左右されるものではなく、学習過程で仲間や利用者という他者とかかわる中で構築されたと言える。

6 Aさんのストーリーが示唆するもの

Aさんにとって訪日前研修におけるJLPTの学習で学ぶ日本語は権威的なことばであり、彼女が望んだ【日本で暮らすわたし】というアイデンティティは、正答となる日本語という規範への従属を強いられる点で、EPA制度で求められる、N3が理解できる人と同義だった。しかし、その後Aさんは国家試験の学習を進める中で内的説得力のあることばに組み替え、【仲間とともにあるわたし】という新たなアイデンティティを構築するようになっていた。Hall（1995）は言語学習の最も重要な目的は自分の声の獲得だとしているが、Aさんが規範を超えた新たなアイデンティティを構築した過程はそうした目的に合致したものだと言えるだろう。一方で、AさんがN3学習で感じていた「プレッシャー」をこの過程に必要なものだったとして理解してよいのだろうか。そうであるならば、日本語はプレッシャーに打ち勝った者のためのことばとなり、日本語教育が目指すものはそうした強者を育成することだと捉えられかねない。

1章で述べたように、現行の多くの制度がJLPTやそれに準ずる試験への合格を日本語要件としており、制度によって権威づけられた試験は特定の規範を課すものになっている。新設される育成就労制度でもJLPTを基準とする日本語要件が示される予定だが、必ずしもそのための教育・学習機会が明記されているわけではなく、日本語教育学会(2024)は、「日本語教育の機会の拡充」という日本語教育推進法の本質に十分に答えていないと批判する声もあるとしている。だが、たとえそのような機会が保障されたとしても、その内容が試験に合格できる強者を育成するものであるならば、制度によって課される規範はさらに強固になるだけではないか。ハインリッヒ(2021)は言語教育がもたらす不平等や抑圧といった社会的不利益を解消し幸福と福祉を目指す「ウェルフェア・リングイステイクス」の考えを示す中で、規範は強者と弱者が共同構築していくものであり、言語教育は強者の優勢を再生産するものであってはならないと主張している。ハインリッヒのいう強者とは母語話者等も含む支配的話を指すが、この立場に立つならば、日本語教育が目指すのは決して強者を育成することではないはずである。

では、制度が課す規範と異なる規範を構築していく言語教育はどのように実現していけるのだろうか。その手がかりになるのがAさんの国家試験における学習である。中でもAさんが国家試験のことばを現場の実践と結びつけ、【利用者にありがたいと思われる介護を実践するわたし】というアイデンティティを構築していたことに注目したい。Aさんのアイデンティティは国家試験の可否に依存するものではなかったが、一方でAさんは国家試験の受験を課すEPAという制度の当事者であった。制度下にありながら、制度が求める、国家試験に合格できる人とは異なるアイデンティティを構築し、結果的に試験にも合格していた。このような、制度に支配されない、さらに言えば、制度を逆手にとるようなアイデンティティの構築こそ重要なのではないか。制度としてJLPT等の試験への合格が要請される中でも、制度が求めるものとは異なるアイデンティティの構築を促す教育実践や教師の支援は、試験が課すものと異なる規範を創り出すと考えられる。そして、それはAさんが利用者と向き合う中で上述したアイデンティティを構築したように、学習者間または学習者と教師間等、他者との間で生み出されるはずである。

試験やテストとの間で構築されるアイデンティティは制度が課す規範の再生産にしかならないことはAさんのストーリーからも明らかだろう。

本研究ではEPA介護福祉士であるAさんのJLPTの学習と国家試験の学習を投資という観点から見てきた。今後さらに外国人材の増加が予想される中、日本語教育が強者の育成に陥らない教育を目指す上でAさんのストーリーが示唆するものは少なくないだろう。一方で、本研究ではAさんの事例から得られた知見を言語教育に生かしていく方向性を示したが、今後は具体的実践を通してその有用性を検討することが必要であろう。そのためには、筆者自身が実践を重ね検討していくことが重要であり、それは今後の課題としたい。

謝辞

本研究を行うにあたりご協力くださったAさんに心より感謝を申し上げます。

付記

本研究はJSPS科研費JP21K13043の助成を受けたものです。

注

- 1) JLPT以外にもJ.TEST実用日本語検定等JLPTとの対応関係が明確にされている日本語能力を評価する試験も認められている。
- 2) JLPT以外にも国際交流基金日本語基礎テストが認められている。
- 3) 「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」(出入国在留管理庁, 2024)では「日本語能力A1相当以上の試験(日本語能力試験N5等)」のように括弧書きでJLPTについて言及されている。
- 4) インドネシアおよびフィリピンとのEPAでは、来日時にJLPT N4程度が必要とされているが、必ずしも試験への合格を要件としていない。
- 5) 仮名である。個人情報保護のためAさんが何期の候補者であるかは明らかにしない。
- 6) 4章以降の「 」はインタビューからのAさんの引用である。文法的に不正確であっても理解に困難がないと考えたものについてはそのまま引用している。抜粋部分のAはAさん、筆は筆者を表す。引用と抜粋で使用されている記号は以下のとおりである。h: 笑い、{|}: 筆者による補足。
- 7) 国際厚生事業団のことで、EPAに基づく看護師・介護福祉士候補者の受け入れおよび支援事業を行っている。

8) インタビューからのAさんの引用による「 」と
区別するため、考察から読み取れたアイデンティ
ティには【 】でくくって表記する。

参考文献

柴苗苗 (2022) 『日本語教師読本14 就労系外国人の日
本語学習—技能実習生の事例から—』Web Japa-
nese Books

加藤敦典 (2023) 「高齢化とケア—助けあいと自立の
はざままで—」岩井美佐紀 (編著) 『現代ベトナムを
知るための63章』第3版, 明石書店, pp. 163-166.

桜井厚 (2005) 「ライフストーリー・インタビューをは
じめる」桜井厚, 小林多寿子 (編) 『ライフストーリー・
インタビュー—質的研究入門』せりか書房, pp. 11-
70.

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」[https://www.moj.go.jp/isa/
content/001412483.pdf](https://www.moj.go.jp/isa/content/001412483.pdf) 2024年11月13日閲覧

瀬尾悠希子 (2024) 「日本語教育におけるライフスト
ーリー研究の展開と今後の展望—ライフストーリー
研究は日本語教育に何をもたらすことができるか
—」『日本語教育』187, pp. 20-32.

関口洋平 (2015) 「ベトナムの大学入学者選別制度にお
ける権限配分の論理—体制移行期の制度改革を中
心に—」『京都大学大学院教育学研究科紀要』61,
pp. 369-381.

関口洋平 (2023) 「教育制度と学歴社会—進展する教
育のドイモイ—」岩井美佐紀 (編著) 『現代ベトナム
を知るための63章』第3版, 明石書店, pp. 172-
176.

田島充士 (2019) 『ダイアローグのことばとモノローグ
のことば—ヤクビンスキー論から読み解くバフチ
ンの対話理論』福村出版

日本語教育学会 (2024) 「技能実習制度及び特定技能制
度に関わる情報のお知らせ」[https://www.nkg.or.jp/
news/2024/2024_03_08.html](https://www.nkg.or.jp/news/2024/2024_03_08.html) 2024年11月13日閲覧

ノートン・ボニー (2023) 中山亜紀子, 福永淳, 米本
和弘 (訳) 『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

ハインリッヒ・パトリック (2021) 「ウェルフェア・リ
ングイステイクスとは」尾辻恵美, 熊谷由理, 佐藤
慎司 (編) 『ともに生きるために—ウェルフェア・
リングイステイクスと生態学の視点からみることば
の教育』春風社, pp. 11-35.

バフチン・ミハエル (1988) 佐々木寛 (訳) 「ことばの
ジャンル」, 新谷敬三郎, 伊藤一郎, 佐々木寛 (訳)
『ミハエル・バフチン著作集8 ことば対話テキスト』
新時代社, pp. 113-189.

バフチン・ミハエル (1979) 伊藤一郎 (訳) 『ミハエ
ル・バフチン著作集5 小説の言葉』新時代社
ブルデュー・ピエール (1988) 今村仁司, 港道隆 (訳)
『実践感覚1』みすず書房

道上史絵 (2022) 「ベトナム人技能実習生の日本語学習
への「投資」プロセス—M-GTAによるインタビュー
分析—」『社会言語学』22, pp. 23-50.

村田晶子, 神吉宇一 (2024) 「日本語学習は本当に必要
か—多様な現場の葛藤とことばの教育—」村田晶
子, 神吉宇一 (編著) 『日本語学習は本当に必要か
—多様な現場の葛藤とことばの教育』明石書店, pp.
11-28.

八木真奈美, 中山亜紀子 (2021) 「リフレキシビティ」
八木真奈美, 中山亜紀子, 中井好男 (編) 『質的言
語教育研究を考えよう—リフレキシビティに他者と自
己を理解するために』ひつじ書房, pp. 29-43.

やまだようこ (2009) 『質的心理学の方法—語りをき
く』新曜社

矢守克也, 船木伸江 (2008) 「語り部活動における語り
手と聞き手との対話的關係—震災語り部グループ
におけるアクションリサーチ—」『質的心理学研究』
7, pp. 60-77.

Burkitt, I. (1998). The death and rebirth of the author: The
Bakhtin circle and Bourdieu on individuality, language
and revolution. In M. M. Bell & M. Gardiner (Eds.),
Bakhtin and the human sciences (pp. 163-180). SAGE.

Darvin, R., & Norton, B. (2015). Identity and a model of
investment in applied linguistics. *Annual review of ap-
plied linguistics*, 35, pp. 36-56.

Darvin, R., & Norton, B. (2023). Investment and motivation
in language learning: What's the difference?. *Language
teaching*, 56(1), 29-40.

Hall, J. K. (1995). (Re) creating our worlds with words: A
sociohistorical perspective of face-to-face interaction.
Applied Linguistics, 16(2), pp. 206-232.

Hanks, W. F. (1996). *Language and communicative prac-
tices*. Westview Press.

Menard-Warwick, J. (2005). Both a fiction and an existential
fact: Theorizing identity in second language acquisition
and literacy studies. *Linguistics and education*, 16(3), pp.
253-274.

Pillow, W. (2003). Confession, catharsis, or cure?: Rethink-
ing the uses of reflexivity as methodological power in
qualitative research. *International journal of qualitative
studies in education*, 16(2), pp. 175-196.

Polkinghorne, D. E. (1995). Narrative configuration in
qualitative analysis. In J. A. Hatch & R. Wisniewski
(Eds.), *Life history and Narrative* (pp. 5-23). Falmer.

Abstract

**Investment in Japanese Language Learning
under Japan's Foreign Worker Acceptance Scheme
— Learning of the Japanese Language Proficiency Test and the National
Examination through the Life Story of an EPA Certified Care Worker —**

FUJIWARA, Kyoka

The study examines the learning process of the Japanese-Language Proficiency Test (JLPT) and the national exam of A-san, an EPA certified care worker, through the lens of “investment” in her life story. Specifically, it explores how “authoritative words” and “internally persuasive words” are involved in the construction of A-san’s desired identities. During the study for N3, she viewed the Japanese language, which is evaluated through test scores, as cultural capital and sought to acquire an identity of “myself living in Japan.” However, this identity was equated with being someone who could comprehend N3-level Japanese as required by the EPA scheme. On the other hand, in the process of studying for the national exam, she reconstructed the authoritative words from the N3 study into internally persuasive words, fostering an identity of “myself together with peers”. Furthermore, the care work-related words learned during the national exam preparation became internally persuasive through their connection with her practical on-site experiences. These words facilitated the construction of an identity as “myself who provides care work valued by care recipients”. The study highlights that it is important to construct an identity that is not dominated by the scheme in language education.