

外国につながる生徒の自発的発話に見る教室参加と
アイデンティティ —地域日本語教室の場合—
**Participation and Identity of Children with Foreign Backgrounds
by the Analysis of Their Voluntary Utterance
: A Case Study in the Japanese Classroom**

孫 美那(千葉大学, 人文社会科学研究科)

Mina SON (Chiba University,

Graduate School of Humanities and Social Sciences)

Abstract

In this article I will examine the identity of children of foreign backgrounds who participated in Japanese classroom, and in participation practiced using voluntary utterance. For this study, I undertook field work in a local Japanese classes during half a year, and interviewed two students and three teachers. Furthermore, I recorded conversations in the class on camera and also using a voice recorder. For the analysis, I applied positioning theory(Davies & Harré, 1990) to find out how students position themselves in their voluntary utterances. The findings show that children with a foreign background will often position themselves as either a model student, a class clown, or someone who can influence the general mood or atmosphere of the classroom. However, each students participation is different depending on how they assert themselves. For example, one student position himself as an active participant, while another student position himself as a passive and indirect participant in the classroom. In considering the interview data, I could see patterns between the educational environment that a student had experienced in their native country, their expectations in coming to Japan, and how their ideals for a future could affect their position as well as identity in a Japanese classroom.

1. はじめに

文部科学省の平成28年度「学校基本調査」によると、平成28年5月1日現在日本の公立学校に在籍している外国人児童生徒数は80,119名である。さらに、文部科学省の平成28年度「日本語指導が必要な児童生徒の受入状況等に関する調査」によると、公立学校に在籍している生徒の中、日本語指導が必要な外国籍の児童生徒は34,335名であり、全体の約43%に達する外国人生徒が日本語指導を必要としていると言える。しかし、後者の調査の「日本語指導が必要な児童生徒」が、実際どのような生徒を現しているかについては、明確ではない所がある。文部科学省の報告では、「日本語で日常会話が十分にできない児童生徒」及び「日常会話ができて、学年相当の学習言語が不足し、学習活動への参加に支

障が生じており，日本語指導が必要な児童生徒」と定義している．しかし，「日本語で日常生活が十分にできない」，「学習活動への参加に支障が生じる」状態がどのような状態なのかについては，説明されていない．また，「学習活動への参加に支障が生じる」原因は「学習言語の不足」以外にも考えられるため，「学習言語の不足」が原因となり「学習活動への参加に支障」が生じたと判断した基準も知りたい所である．

「学習活動への参加に支障」が生じる原因を知るためには，統計調査のみでは限界があると考えられる．ここには，生徒の背景や生徒を巡る環境，学習活動への参加に対する生徒の位置づけや意識など，様々な要因が関わっているためである．中学校における外国人児童の教育を研究した埋橋(2004)は，同世代との交流が大事な思春期の生徒たちが，さらに異文化の中に置かれ，アイデンティティの危機の問題にさらされやすいと述べている．つまり，外国人生徒にとって「学校生活」は，学習の以前に，日本の授業文化や背景が異なる生徒たちとの関係に適応しなければならないものである．学校生活に適応していく中で，生徒は常に自分自身の位置づけを試みながら参加していると予想される．

さらに，このような外国人生徒を対象に日本語指導を行う際にも，まずは生徒への理解が先行しなければならない．本稿は，外国人生徒に対する日本語教育に関しては論じないが，それを考えるための前段階として，日本語教室における外国人生徒の自発的発話を分析し，自身をどのように位置づけて日本語教室に参加しているか，生徒の参加の様子を明らかにすることが目的である．

外国人児童を称する用語は，NPOや関連団体で広く用いられている「外国につながる子供たち」，「外国にルーツを持つ子供たち」の他に，「移動する子どもたち」(川上，2007)，CLD児(カミンズ，2011)等様々であるが，本稿では，以下「外国につながる生徒」と呼ぶこととする．これは，「外国につながる」という表現が調査対象者の多様な背景や言語を含められると思った上に，「授業」への参加者としての立場を表す「生徒」を加えたものである．なお，個人情報保護のため，本稿に登場する人名は全て仮名であることを予め述べておく．

2. 先行研究

2.1 第二言語学習者のアイデンティティ

第二言語習得研究では，1960年代後半から第二言語学習に影響を与える個人差に関連する様々な要因が挙げられてきた．しかし，これらの研究は，学習者の個人差を考慮した教授法の発達には寄与したが，学習者の視点から行われた研究とは言いにくい．

学習者の視点からアプローチした研究としては Norton(2000)がある．同研究では，カナダへ移った5名を対象に，質問紙調査，ダイアリー調査，インタビューを行い，移民の経験がホスト社会における権力関係と関わっており，第二言語学習やアイデンティティの構築に影響することを指摘した．Norton(2000)はアイデンティティを，「人が世界との関係性をどのように理解しているか，その関係性が時間と空間を渡ってどのように構築される

のか、その人が未来への可能性をどのように理解しているかを示すもの」として定義している。

Hawkins(2005)は、幼稚園でのエスノグラフィー研究を通して、子供の教室内の地位とアカデミック・リテラシーへのアプローチとの関係を分析した。事例から、ウィリアムは学校で望ましいとされる言語と行動に関する知識を持って幼稚園に入ったが、自分が優位になれない場合は、学習者としてのアイデンティティを構築する機会を拒否した。その反面、アントンは自分より社会的地位が高い子供と関わりながらアカデミック・リテラシーへアプローチし、他の子どもから科学プロジェクトを一緒に進めたい人として選ばれた。つまり、社会での文化的資本(Bourdieu 1986)が教室でも必ず同じように作用するのではなく、教室内ディスコースへアプローチする機会がアカデミック・リテラシーへのアプローチへつながることがわかった。従って、子供への教育や支援において、生徒が教室内ディスコースにアプローチできるようにし、学習者としてのアイデンティティが構築できるようにすることの重要性が明らかになった。

中山(2016)は、アイデンティティを「ライフストーリーの中で語られるネットワーク内(の出来事)の中で負わされ、また引き受ける形で(再)構築される研究協力者の特徴的な位置」(2016:56)と定義し、韓国人留学生5名のライフストーリーから、各留学生の日本語のネットワークの中での「自分らしさ」に注目した。各留学生のケースから、ネットワークの中で彼らが持っていた文化的資本が再解釈され、彼らは自分をどのように提示するかというアイデンティティの構築・交渉の場面に置かれていたとわかった。

教室参加に関しては、Lave&Wenger(1991)が、「学習」を実践共同体のメンバーになっていくプロセスとして考える「正統的周辺参加論」を主張した。この考え方は、「学習」を学習者が一方的に受け入れるものではなく、自ら参加していくものとして捉えたことに意義があると言える。ただし、高木(1999)は、Lave&Wenger(1991)が個人史を無視しており、学習者が参加する共同体が複数であることを考慮していないと指摘した。

本研究では、当事者の視点からのアプローチを試みるために、外国につながる生徒の教室参加のあり方を、授業内外の参与観察や、生徒が所属する他のコミュニティ、来日前の様子、教室参加に対する意識に関するインタビューなども参考にし、授業における自発的発話の文脈を分析する。

2.2 相互行為における参加者の位置づけ

相互行為における参加者の位置づけに関する概念としては、Goffman(1981)のFooting, Davies & Harré(1990)のPositioning等の研究がある。

Goffman(1981)はFootingを、「人が自分や他の人々に対して取る自己の位置づけ(alignment)であり、人が発話の生成あるいは受容を管理するやり方において表現されるもの」(Goffman 1981:18)(訳村岡 2008a)であり、参加者のAlignment(位置づけ), Set(セット), Stance(スタンス), Posture(姿勢), Projected self(提示された自分)が関わっている概念である(Goffman 1981:128)と述べた。Footingの変化にはコードスイッチング、スピーチレベルのような言語的なマーカーや視線、姿勢などの非言語的なマーカーが用いられる。

Davies&Harré(1990)は、GoffmanのFootingの説明が曖昧で、役割理論から離れられないところがあると指摘し、Positioning Theoryを主張した。同研究では、Positioning Theoryは会話の構造をSocial force of, Storyline, Positionの三つの視点から捉え、役割にこだわらない様々な位置づけが分析できると説明している。Harré&Langenhove(2010)では、Positioning theoryの三つの要素をActions/Acts, Storyline, Positionと用語を変えて述べた。Linehan&McCarthy(2000)がPositioning theoryを「実践共同体における複数の関係の変化を柔軟に説明する分析のツール」と述べたように、本研究では授業場面における生徒の位置づけの変化を説明できるツールとして考えた。そこで、本研究では、外国につながる生徒の自発的発話を、Actions/Acts, Storyline, Positionの三つの視点から分析し、生徒の教室内位置づけを明らかにする。

2.3 自発的発話

野原(1999)は、自発的発話を「発話をするように個人的に直接求められたり強制されたりしていない時に、学習者が進んで応答したり、自ら質問や発言をすること」と定義した。武田(2001)は、野原(1999)を参考にし、自発的発話を「発話をするように直接求められたり強制されていない時に、学習者が自らの意志によって行う発話」と定義した。本研究では、自発的発話の抽出において武田(2001)の定義に従った。

また、野原(1999)は自発的発話を「積極的な自発的発話」と「消極的な自発的発話」に分類した。前者は、「学習者が直面している問題を克服するために、質問や依頼という形で自ら話を切り出す発話」、後者は「学習者が、発話することを避けようと思えば避けられる状況で、自ら考え、進んで行う発話」である。そのほかに、文野(2005)は、自発的発話を「問題解決を目的としたタイプ」、「個人的なコメントを提示する情報提供タイプ」に分類した。武田(2001)は、「問題解決の発話」、「問題解決支援の発話」と分類した。本研究では、野原(1999)の「消極的な自発的発話」も考慮に入れ、生徒全体に対する先生の質問などに答える発話も自発的発話として扱った。また、自発的発話の自由度やタイプは特に分類せず、発話行為別に分類した。それについては、4.3で詳しく述べる。

3. 調査対象となった教室の文脈

3.1 調査対象になった教室

本研究の調査対象になった教室は、関東地方にあるNPO地域日本語教室である。元々地域のボランティア活動として日本語教室が行われていたが、その中でも進学を目標とする子どもを集めて指導する必要性を感じた石川先生や他の先生が、外国につながる子どものための教室を始めた。そこで、15歳から17歳くらいの外国につながる子どもが、日本の高校に進学することを目標とし、勉強する教室となった。授業は週4日、午前1回と午後1回の授業があり、1回の授業は約2時間である。授業内容は、週1回の数学の授業、週1回の英語の授業以外は全て日本語の授業である。また、週1日の補講日があり、この日は苦手な科目の補講、アクティビティ、作文の練習などが行われる。日本語の授業を担当する教師

は、全員日本語教師の資格を持つが、それに値する420時間の研修を修了した人である。また、いつもではないが、授業補助の教師が授業に入り、授業に付いていけない生徒を手伝うこともある。調査当時、クラスは二つに分かれ、クラス1の生徒が9名、クラス2の生徒が8名で、合計17名の生徒が教室に通っていた。最初はレベルや参加時期によりクラスを分けたが、後では生徒の個人差もあり、クラスはレベルよりも教科書の進度だけが違いと言えた。この教室に通う生徒の多くは、来日後殆ど日本語ができない状態で参加するため、日本語の授業が中心となっている。さらに、数学や英語はクラス単位ではなく、個人やグループで行われているため、本研究では、日本語の授業に焦点を当て、この教室を外国につながる子どもが参加する地域日本語教室と位置づける。

3.2 調査方法及び概要

調査は、フィールドワークと個別インタビューを行った。フィールドワークでは、参与観察と発話データ収集を実施した。フィールドワークにより、第一に、地域日本語教室と外国につながる生徒の現状を把握すること、第二に、生徒の発話が現れた文脈やその場の雰囲気把握すること、第三に、インタビューの前に生徒との信頼関係を構築することができると思われたためである。

まず、参与観察は、2016年9月7日から2017年1月31日にかけて行った。調査者は、授業補助の役割として週2回教室に参加することとなり、クラス1とクラス2にそれぞれ1回ずつ参加し、生徒の日常を観察した。

また、2016年11月末から12月にかけては、発話データ収集のため、クラス2の授業6回をビデオカメラで録画し、ICレコーダーで録音した。6回の授業の中で、4回が井上先生の授業、2回が平野先生の授業であった。クラス2を対象にしたのは、運営担当の石川先生や井上先生と相談し、クラス1よりクラス2の方が自発的発話が多く、調査を受け入れやすい雰囲気だと判断したためであった。クラス2の生徒は8名であったが、その中、2名は6回の調査中5回欠席したので分析対象外にし、最終的に6名の生徒を対象にした。参与観察では、授業に参加している生徒の態度のみならず、休憩時間や昼休みの過ごし方、生徒の間でのグループ形成、教師との関係など、生徒の日常を記録した。

それから、2017年1月から2月にかけて、教師3名と生徒2名に個別にインタビューを実施した。インタビューした教師は、主に運営を担当している石川先生、授業担当の井上先生、運営と授業補助の佐々木先生で、インタビューした生徒はマリア、アビッドであった。1月と2月は高校入試で教師も生徒も忙しい時期であったため、生徒の事情などを考慮し、マリア、アビッド、モハンにインタビューを依頼したが、モハンとはその後連絡が取れず、インタビューができなかった。生徒へのインタビューでは、日本語教室の外で生徒が所属しているコミュニティ、来日前の日常生活及び学校生活、母国・家庭内・日本語教室での使用言語、日本語教室や参加者に対する意識などを質問した。言語は日本語と英語を使用した。教師へのインタビューでは、日本語教室に参加したきっかけ、生徒の様子や学習レ

ベルに対する評価、生徒と接する時や授業での意識などを質問した。

調査のため、事前に、石川先生や授業に参加する先生、クラス2の生徒に調査の内容や方法を説明し、許可を得た。授業前後で生徒が少しカメラを覗いたりすることはあったが、カメラを意識し普段と違う行動をするような雰囲気は調査者には感じられなかった。

以下の表は、調査対象者のクラス2の生徒6名について現したものである。

表1：調査対象者

名前	性別	年齢	出身	来日時期（教室参加時期）
モハン	男	15	ネパール	2016年4月（同年5月）
マリア	女	17	フィリピン	2016年6月（同年7月、クラスには10月）
アビッド	男	17	インドネシア	2016年6月（同年6月）
ショウ	男	16	中国	2016年3月（同年4月）
スズキ	男	17	中国	出生～小3まで、2016年6月（同年9月）
ポール	男	17	フィリピン	2016年？月（同年6月）

生徒は全員2016年に来日し、同年日本語教室に参加した。マリアは7月に日本語教室に参加し、別枠で勉強していたが、10月からクラスに合流した。スズキは、日本で生まれ、小学校3年生まで日本に住んでいたが、その後中国に行き、2016年に来日した。

以下は、1回目の授業が行われた教室の様子を現した図である。

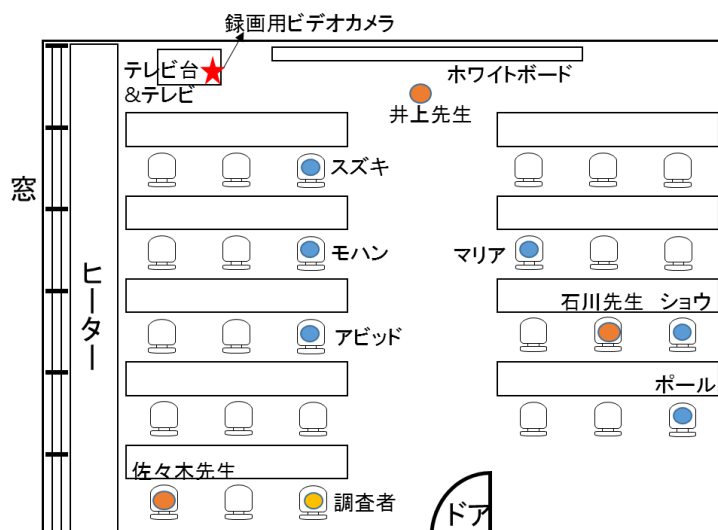


図1：1回目の授業の教室の様子

教室は部屋の空き状況により変わるため、決まったものではない。席は特に決まって

いないが、いつも一つの机に一人が座るように、先生が指示している。スズキの場合、視力が悪いのにめがねを持っていないため、一番前の席に座るように先生が指示した。この日授業補助として参加した佐々木先生と石川先生は、移動しながら生徒を手伝っていたが、主にショウとポールに付いていた。石川先生が授業の途中で教室を出てからは、佐々木先生がショウの隣に座っていた。

4. 教室授業データの分析

4.1 分析の枠組み

本稿では、Davies&Harré(1990)のPositioning theoryを用いて、生徒の自発的発話を分析する。Harré&Langenhove(2010)で述べられたPositioning theoryの三つの要素であるActions/Acts, Storyline, Positionをそれぞれ分析する。

まず、Actions/Actsの分析では「発話行為(Speech Act)」(Searle 1979)の概念を採用し、各自発的発話を発話行為の項目別に分類する。また、それがどのようにしてその働きを考えると考えられるかについて説明する。Langenhove&Harré(1999)でも、StorylineやPositionにより、発話の「発話内効力」や「発話媒介効力」(Austin 1961)が異なることを言及している。

次に、Storylineの分析ではMehan(1979)のIRE連鎖モデルを用いる。IRE連鎖モデルは、授業場面での教師と生徒の発話連鎖を表すものであり、開始(Initiation, 以下I), 応答(Response, 以下R), 評価(Evaluation, 以下E)で構成される。生徒の自発的発話が構造の中でどこに、どのように現れているかを見ることで、授業場面で表れうるStorylineの分析ができると判断されるためである。例えば、「冗談」の発話が、教師の開始があり応答として現れる場合と、生徒の開始として現れる場合は、解釈も異なると予想できる。

また、Positionについては、StorylineやActions/Actsに基づいてPositionを分析し、さらに根拠として授業内外で行った参与観察から見られる生徒の様子、生徒や教師のインタビュー・データを挙げる。発話行為が話者の意図を前提として考える(山岡 2007)概念だとしたら、そこには当事者の声を考慮する必要があると考えたためである。例えば、ある「冗談」の発話が、単に友達と遊ぶために行われたものか、授業に貢献するためのものかというのは、発話が現れたStorylineが授業の内容と関連しているかどうか、または話者と発話の相手がどのような関係にあるかなどを考慮し、話者のPositionを分析する。

Davies&Harré(1990)は、あるPositionに位置づけられることはそれに値する権利(Rights)や義務(Duties, Obligations)を伴うと述べている。Barnes(2004)は、二人の学生のペアワークの例を挙げ、この概念を説明している。例えば、二人の学生がペアワークをしていて、ある学生が「教師」のPositionに、他の学生が「生徒」のPositionに置かれたとする。「教師」のPositionに置かれた学生は、学習内容を説明する義務や、指示する権利、答えを評価する権利等を持つ。もし「生徒」のPositionに置かれた学生がこのPositionを受け入れれば、指示に従い、質問に答えることで、相手の権利や義務を認める。この場合、二人の学生は「教師が生徒を手伝う」のようなStorylineを構成することになる。しかし、もし「生

徒」のPositionの学生がこのPositionを受け入れなければ、説明の内容について議論を始めるか、相手に直接抵抗するかもしれない。つまり、Storylineを変えることで、権利と義務に関係するPositionを変化させる。このように、あるPositionを受け入れ、またPositionが相手に受け入れられる過程の中で、権利と義務は中心になる概念であるというのが、Positioning theoryの考え方である。

本研究では、分析において、話者の権利と義務を検討しながら分析を進める。また、Positioning theoryを採用することにより、生徒が自発的発話を通して教室内相互行為の中でどのようなPositionを作り上げ、またどのようなPositionに置かれるかという所や、あるPositionを受け入れたり、抵抗したり、変化させる様子が分析できると予想される。

4.2 自発的発話の量的分析

音声・映像データを収集した6回の授業中、本稿で分析の対象にしたのは1回目の授業である。1回の授業は約2時間で、間に約10分間の休憩時間がある。今回のデータは休憩時間を除き、1時間41分48秒間のデータである。

生徒6名の自発的発話数を数えた結果は以下のようである。

表2：生徒の自発的発話の数と比率

名前	モハン	マリア	アビッド	ショウ	スズキ	ポール	合計
自発的発話数	139	132	91	21	21	13	417
各自発的発話数/ 合計数	33%	32%	22%	5%	5%	3%	100%

6名の生徒の中、最も自発的発話の数が多かったのはモハン(139回)、次にマリア(132回)、アビッド(91回)の順であった。その反面、ショウ(21回)、スズキ(21回)、ポール(13回)は自発的発話の数が比較的少なかった。

4.3 自発的発話の発話行為の分類

本稿のデータから、生徒の自発的発話は「応答」、「自己確認」、「支援」、「情報提供」、「質問」、「雑談」、「冗談」、「理解表明」、「意見表明」、「要請」、「挨拶」、「不明」の12の項目に分類された。各分類の詳細は以下のようである。

表3：分類項目と内容

応答	自分が個人的に指名されていない時の教師の質問に自ら答える発話
自己確認	教師の発話を繰り返す、独り言を言うなど、自分の理解を確認するような発話
支援	他の生徒が答えられなかったり、間違えた時に、理解を助ける発話
情報提供	教師や他の生徒がわからない情報を提供する発話
質問	わからないことを聞く発話

雑談	生徒同士で授業内容とは関連のない話をする発話
冗談	自分/他人の笑いを目的とする発話
理解表明	自分が理解したことを表す発話
意見表明	自分の意見を表す発話
要請	何かを要請する発話
挨拶	人に会う時や別れる時の慣用的に用いられる発話
不明	重なりや声の大きさなどの理由により、聞き取れない発話

次の表は、アビッドとショウの自発的発話の分類ごとの数を現したものである。

表4：生徒の自発的発話の発話行為別の数

生徒 分類	モハン		マリア		アビッド		ショウ		スズキ		ポール		分類別合計	
	回数	割合	回数	割合	回数	割合	回数	割合	回数	割合	回数	割合	回数	割合
応答	92	66.7	61	46.2	44	48.4	8	38.1	7	33.3	5	38.5	217	52.0
冗談	7	5.1	1	0.8	13	14.3	1	4.8	1	4.8	6	46.2	29	7.0
支援	5	3.6	13	9.8	10	11.0	2	9.5	1	4.8	0	0.0	31	7.4
自己確認	19	13.8	24	18.2	9	9.9	0	0.0	2	9.5	0	0.0	54	12.9
質問	3	2.2	8	6.1	5	5.5	6	28.6	0	0.0	1	7.7	23	5.5
雑談	3	2.2	2	1.5	5	5.5	1	4.8	6	28.6	0	0.0	17	4.1
挨拶	0	0.0	0	0.0	2	2.2	0	0.0	0	0.0	0	0.0	2	0.5
理解表明	2	1.4	5	3.8	2	2.2	0	0.0	0	0.0	0	0.0	9	2.2
情報提供	5	3.6	6	4.5	1	1.1	0	0.0	0	0.0	0	0.0	12	2.9
意見表明	1	0.7	9	6.8	0	0.0	1	4.8	3	14.3	0	0.0	14	3.4
要請	0	0.0	0	0.0	0	0.0	1	4.8	0	0.0	0	0.0	1	0.2
不明	1	0.7	3	2.3	0	0.0	1	4.8	1	4.8	1	7.7	7	1.7
合計	138	100	132	100	91	100	21	100	21	100	13	100	417	100

分類別合計をみると、最も多く表れたものは「応答」(217回, 52.0%)である。各生徒の回数を見ても、ポール以外5名は「応答」が最も多いことがわかる。本稿での「応答」には、教室全体に向けた教師の質問に対する答えや、他の生徒を指名した教師の質問に対する答えが属する。IRE連鎖モデルから考えると、教師の開始(I)に対する応答(R)に当たるものであり、授業場面での「応答」は授業に参加する学生としての義務でもあると言える。

その次に多い割合を占めているのは「自己確認」(54回, 12.9%)である。これは、マリアの回数が最も多く(24回)、次にモハン(19回)とアビッド(9回)の順で、ショウとポールは0回であった。ここでは自発的発話が多い3名の生徒と、自発的発話が少ない3名の生徒の差がみられた。

3番目に多い割合を占めているのは、「支援」である。「支援」はマリアが最も多く(13回)、次にアビッド(10回)、モハン(5回)の順であった。ポール以外5名の生徒は「支援」の発話があり、お互い問題解決のために助けようとしていると考えられる。

次は、「冗談」(31回, 7.4%), 「質問」(23回, 5.5%)の順で多い割合を占めていた。ここからは、自発的発話が多い生徒3名と少ない生徒3名のグループ別の差は見られなかった。まず、自発的発話の合計が多いマリアの「冗談」(1回)よりも自発的発話が少ないポールの「冗談」(6回)が多かった。また、自発的発話の合計が多いアビッドの「質問」(5回)とモハンの「質問」(3回)よりも、自発的発話が少ないショウの「質問」(6回)が多かった。

それでは、以下、自発的発話が多かった3名の中、アビッドの事例や、自発的発話が少ない3名の中、ショウの事例を詳しく述べたい。アビッドも、ショウも、授業の中で対照的なPositionが両方現れ、特徴的な位置づけが見られたためである。文字化資料は村岡(2008b)、宇佐美(2011)を参考にし、修正を加えて作成した。

4.4 アビッドの事例

アビッドの場合、自発的発話の発話行為別数を見ると、「応答」が44回(48.4%)と最も多く、その次に「冗談」が13回(14.3%), 「支援」が10回(11.0%), 「自己確認」が9回(9.9%), 「質問」と「雑談」がそれぞれ5回(5.5%)の順であった。ここでは、上位二つの「応答」、「冗談」の発話例を挙げながら、アビッドのPositionを分析する。該当する発話は、ライン番号に四角で表示した。

4.4.1 アビッドの「応答」

アビッドの「応答」は、アビッドの自発的発話の48.4%を占めており、全て教師の質問や指示に対して答えるものであった。また、全て教室全体に向けた教師の質問に対する答えであり、他の生徒が指名された時の応答は見られなかった。応答のタイミングに関しても、全てIRE連鎖の応答(R)の所に現れた。これは、教師の説明中に応答するなど応答のタイミングから逸脱が見られたモハンや、4.5で述べるが、応答が授業のある所に集中しているショウなどと比べ、授業の談話構造に合致していると言える。つまり、アビッドは、授業の流れを理解していると同時に、応答するタイミングを理解し、それに参加していると考えられる。下にアビッドの「応答」の発話例を挙げる。

例1)アビッドの「応答」の発話例<ショウを立たせます>

No.	井上先生	モハン	マリア	アビッド	スズキ
206	はいじゃあ、これで言ってください				
207	先生はショウを↑				
208			{ショウ}	{ショウ}を	

209				た, た::せませす	
210		たたせませす			
211	%NVB: 板書しながら 先生は↑				
中略					
221		ショウ君{を}	{を}	ショウ君{を}	
222		立たせませす	立たせませす	立たせませす	
223					° 立たせませす°
224	は::い				
225	立たせませました				

(1) Storyline

この例は、前回の授業で勉強した使役形を復習している状況である。ライン番号206, 207では、井上先生が文章を使役形と言うように生徒に指示する開始(I)が行われている。その後、ライン番号208から210にかけ、モハン、マリア、アビッドの応答(R)が現れる。ここでは、先生の評価(E)がすぐは行われず、先生の板書と共にもう一度開始(I)が行われる。中略の所では、もう一度生徒の応答(R)と、助詞に関する会話が行われる。その後、ライン番号221から最終的にモハン、マリア、アビッドの正しい応答(R)が現れ、直後スズキの応答(R)も現れ、ライン番号224, 225で井上先生の評価(E)が行われる。アビッドの発話に注目して言うと、「先生の開始(I)ーアビッドの応答(R)ー板書のための先生の再開始(I)ーアビッドの応答(R)ー先生の評価(E)」である。つまり、教師が主導し、生徒が学習する授業場面のStorylineを形成している。

(2) Actions/Acts

ライン番号206で教師は生徒に応答を指示しており、207と211では語尾の音が上がる形で、具体的に教師が応答を期待する所を現している。つまり、その次に現れるアビッドの発話は、「ショウが立つ」という動作を使役形にし、先生の指示に対する「応答」をしたとわかる。アビッドの他にモハンやマリアが同じ内容の発話をしていることも、アビッドの発話が「応答」である裏付けになる。

(3) Position

ここで個人が指名されていない時の「応答」を自発的発話と分類したとは言え、授業で教師の質問や指示に対して答えることは、生徒の義務でもある。言い換えると、アビッドは「応答」発話により、自分に与えられた義務を果たし、授業への参加を現している。つまり、アビッドの「応答」というActions/Actsがこの授業場面のStorylineの中で行われることにより、アビッドの「授業に参加する生徒」というPositionがわかる。

4.4.2 アビッドの「冗談」

アビッドの自発的発話の中、2番目に多い割合を占めたのは「冗談」(14.3%)であった。さらに、この「冗談」は生徒6名の中で最も多い数を表し、他の生徒と区別されるアビッドの特徴でもあった。アビッドの「冗談」は全て、誰か個別の聴者が決まっているとは言えず、参加者全体が聴者になっていると考えられた。しかし、「冗談」の素材になる対象は、ポール(5回)、ショウ(5回)、井上先生(2回)、スズキ(1回)に限定された。主に、ポールやショウを「冗談」の対象にしているとわかった。また、「冗談」の形としては、アビッドが井上先生になったかのように発話したものが7回、ポールやショウになったかのように発話したものが3回、生徒の立場として発話したものが2回、石川先生の発話を強化したものが1回であった。つまり、アビッドの「冗談」は、他の人物になって発話をする形でデザインされたものが多かった。例2は、アビッドがポールの答えを素材にし、ポールになって発話した「冗談」の発話である。例2の前では、親になったら子供を遊ばせるか、子供に本を読ませるかと聞く質問に、ポールが子供を遊ばせない、本を読ませないと答えた。

例2)アビッドの「冗談」の発話例<何もさせません>

No.	井上先生	マリア	アビッド	スズキ	ポール
820	ちょっとポールの子供、かわいそうね				
821		うん			
822	うん				
823		こわい			
824	ね、こわいね、お父さん				
825	ポール、何をさせますか子供に				
826	{遊ばせません}		{何もさせません}		
827		hhh			
828				%NVB: ポールを見ながら ポール、ポールピアノピアノ	
829					ピアノを
830	うん				
831					習わ、せませ

(1) Storyline

ライン番号820は、例2の前で行われたポールの応答(R)に対し、井上先生が評価(E)している所である。井上先生がポールの子どもがかわいそうだと言うと、その次にマリアが同調し、「こわい」とコメントしている。次に、井上先生もマリアの意見に同調している。ここで評価(E)の段階が終わり、ライン番号825で井上先生はポールに質問を変え、開始(I)を行っている。その後、ポールの応答(R)が期待されるターンにアビッドが入り込み、ライン番号826のように「何もさせません」と答えている。つまり、ライン番号825からみると、「井上先生の開始(I)ーポールの応答(R)」の間に、「ポールの応答(R)の代わりにアビッドの冗談ーアビッドの冗談に対するマリアの評価(E)ースズキの開始(I)」が挿入されているような構造である。これを図にすると、以下のように表せる。

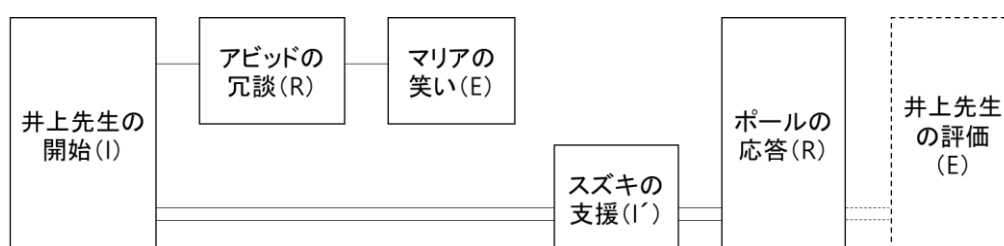


図2：例2の連鎖の構造

上記の図から、例2では二つのStorylineが形成されているとわかる。一つは、「井上先生の開始(I)ーアビッドの冗談(R)ーマリアの笑い(E)」で構成されるStoryline、もう一つは、「井上先生の開始(I)ースズキの支援(I')ーポールの応答(R)ー井上先生の評価(E)」で構成されるStorylineである。最後の井上先生の評価(E)は、例2の後に現れ、ここでは述べなかったため、点線で表記した。

(2) Actions/Acts

ここで、アビッドの発話は、先生の質問に単に「応答」したのではなく、ポールの代わりに期待されていない答えを言うことでわざと逸脱を作り、笑いを取ろうとした「冗談」として解釈される。アビッドの発話を聞いたマリアの笑いが現れていることから、この発話が「冗談」であるとわかる。また、その後の流れを見ると、ポールに対するスズキの「支援」があり、ポールが応答(R)し、例2では現れていないが、次に井上先生の評価(E)が現れる。もしアビッドの「何もさせません」という発話が「冗談」ではなく「応答」である場合、その後アビッドの対する井上先生の評価(E)が行われるか、アビッドに対する他の生徒の「支援」が行われたかもしれない。しかし、アビッドの発話に対する承認としては、マリアの笑いのみが見られ、その後は再度ポールの応答(R)が期待される状況に戻ったことから、アビッドの発話は「応答」ではなく「冗談」として他の参加者に解釈されたと考えられる。

(3) Position

ここで、アビッドの発話に含まれた権利と義務について考えてみたい。まず、授業中に他の生徒が質問された時に「冗談」を言うことは、生徒として権利でも義務でもない。しかし、先生の質問が「ポール」に向けていたため、アビッドには冗談を言う権利が獲得されたと考えられる。既に述べたように、最も多くアビッドの「冗談」の対象になったのはポールとショウであった。参与観察から、アビッドは休み時間をよくポールと過ごしていることがわかった。また、アビッドのインタビューで、クラスでよく一緒に遊ぶ友達を聞くと、ポールとショウを挙げた。つまり、アビッドの「冗談」には、「ポール」と「ショウ」に対して「冗談を交わせる友達」としてのPositionが現れていると考えられる。

次に、アビッドが井上先生になって発話した「冗談」の例を挙げる。

例3) アビッドの「冗談」の発話例<すごいじゃない>

No.	井上先生	モハン	マリア	アビッド
1278	よく考えて			
1279	せん{せいは}	{せいは}	{せいは}	{せいは}
1280		{学生に}	{学生に}	
1281		{昼ご飯を}	{昼ご飯を}	{昼ご飯を}
1282		{食べさせました}	{食べさせました}	{食べさせました}
1283	すごいじゃないの::			
1284				”すごいじゃな::い”
1285		%NVB: ノートに書いている	hhh	hhh
1286	すごいじゃな::い, すごいじゃな::い			
1287	絶対, ミスがあると 思ったら::			

(1) Storyline

例3では、井上先生が3番の問題に入ると言い、この問題が間違えやすいため、よく考えるように伝えている。そこで、ライン番号1278, 1279が生徒に答えを指示する開始(I)になっている。次に、モハン, マリア, アビッドが同時に応答(R)し、それは正解であった。先生は、ライン番号1283のように「すごいじゃないの::」と生徒をほめた(E)。それを聞いたアビッドは、「すごいじゃな::い」と、先生の声とイントネーションを真似した。その後、ノートに筆記していたモハンは笑わなかったが、マリアとアビッドは笑った。次に、井上先生はもう一度評価(E)を行うが、これはアビッドの発話の繰り返しであり、言い換えると、アビッドの発話に対する承認を現しているものでもある。先生の真似をしたアビ

ッドの発話は、連鎖の構造から見ると、先生の評価(E)の段階に入り込み、自分の応答(R)に対して自己評価を行ったものである。しかし、先生の真似をして発話することで、発話を滑稽にし、笑いを誘発するような「冗談」になっている。つまり、例3の連鎖の構造は、「井上先生の開始(I)ーモハン、マリア、アビッドの応答(R)ー井上先生の評価(E)ーアビッドによる井上先生の評価(E)の真似(E')ー井上先生の再評価(E'')」として考えられる。ここでは、例2のように別のStorylineを形成するのではなく、授業場面のStorylineに含まれる形になっている。

(2) Actions/Acts

アビッドの発話が「冗談」として解釈できるのは、まず、発話の直後マリアの笑いや、話者であるアビッドの笑いが現れたためである。アビッドが井上先生の声とイントネーションを真似したため、生徒は笑っている。また、普段から、生徒の間では、「いいね::」「すごいね::」のように、教師が生徒を評価する時の言葉を言うのが一つの遊びになっている。ここでも、井上先生が生徒をほめているので、ライン番号1283の発話は遊びの言葉としての資格を持つと言える。もう一つの可能性としては、ほめられた時の反応として、照れくさい気持ちを克服するためのストラテジーとして「冗談」を用いたとも考えられる。

(3) Position

例2でも述べたように、授業中「冗談」を言うことは、生徒の権利でも義務でもないし、さらに先生の真似をすることは、場合によっては先生に不快に思われる可能性もある。しかし、例3でアビッドの発話は、他の生徒の笑いや先生の再評価を引き出した。ここでは、アビッドが先生の真似という手段を利用して「冗談」を言うことが許されるPositionであること、つまり、「授業の雰囲気盛り上げる人」としてのPositionが現れていると考えられる。

まとめると、アビッドは「冗談」を通して、授業場面とは別のStorylineを形成し、「冗談を交わせる友達」のようにプライベートなPositionを現すこともある反面、授業場面のStorylineに沿って「授業の雰囲気盛り上げる人」のように公的なPositionを現すこともあるとわかった。

4.5 ショウの事例

ショウの自発的発話の発話行為別数をみると、「応答」が8回(38.1%)と最も多く、次に「質問」が6回(28.6%)、「支援」が2回(9.5%)であった。その他、「冗談」、「雑談」、「意見表明」、「要請」、「不明」が1回(4.8%)ずつ現れた。この中、上位二つの「応答」と「質問」の例を挙げて詳しく述べる。

4.5.1 ショウの「応答」

ショウの「応答」は、ショウの自発的発話の中で38.1%を占めており、最も多い割合を

占めていた。しかし、モハン、マリア、アビッドに比べると少なく、授業中「応答」を求められていたところで「応答」しなかったとわかる。また、「応答」の8回の内7回は46秒の間に行われ、それは井上先生がショウの動作で例文を作った所であった。

以下例4を挙げて説明する。例4では、井上先生はショウに教室の電気を消させ、また付けさせた。その後、みんなで「先生はショウに電気を消させました」という文章を完成した。それから、井上先生は「先生はショウに電気を付けさせました」という文章を生徒に作らせようとしている。

例4)ショウの「応答」の発話例<消させました><付けさせました>

No.	井上先生	モハン	マリア	アビッド	ショウ	スズキ
271	先生はショウに					
272		{消させました}			{°消させました°}	{消させました}
273				け::させ		
274	つけてください					
275				あ、{つけさせ}		{あ、付けました}
276			つけ::			
277		{つけさせ}				{つけさせ}
278					付けさせました	
279	つ{け、さ、せ}	{つけさせ}	{つ け させ}			
280		ました				
281	ました					
282	は::いオッキー					

(1) Storyline

ライン番号271は、生徒に文章を完成させようとする井上先生の開始(I)である。それに対し、モハン、ショウ、スズキが応答(R)するが、先生はライン番号274で「つける」という動詞を使うように誘導する。そこで、アビッドとスズキが「つける」という動詞を使わなければならないことに気付き、その後マリアが答えを考える発話や、モハン、スズキの応答などが現れ、ライン番号278でショウの「付けさせました」という「応答」が現れる。その後、井上先生はゆっくりと答えを言い、生徒の答えを承認する評価(E)の段階に入る。ショウの「応答」に注目して例4の会話の連鎖を考えると、「井上先生の開始(I)ーショウと他の生徒の応答(R)ー井上先生の再開始(I)ーショウと他の生徒の応答(R)ー井上先生の評価(E)」になる。

(2) Actions/Acts

例4の前で、井上先生は生徒に「先生はショウに電気を消させました」という文章を作らせた。その後、今度は「先生はショウに電気をつけさせました」という文章を作らせようとしている所が例4である。従って、発話271は生徒に対する井上先生の指示であることがわかる。また、それに対して生徒は、その前の答えを繰り返しており、先生が期待した答えではなかったが、発話272が「応答」になっていることはわかる。その次に井上先生が「つけてください」と、違う答えを誘導すると、ショウは「つけさせました」と「つける」を使役形に直して答えている。その後現れた井上先生の承認からも、ショウの発話が「応答」として発話され、受け入れられたとわかる。

(3) Position

以上から、ショウの「応答」発話は、他の生徒の応答と共に授業場面のStorylineを形成しており、生徒として教師の質問に答える義務を果たしながら授業に参加していると解釈できる。つまり、「応答」の自発的発話に限っては「授業に参加する生徒」としてのPositionが現れている。ショウは「応答」した所に限っていうと、ショウは授業の流れや応答するタイミングを理解し、それに参加していた。

4.5.2 ショウの「質問」

ショウの場合、生徒6名の中でマリアの次に「質問」が多く、自発的発話の数が多いモハンとアビッドよりもショウの「質問」が多いことがわかった。これは、他の生徒と区別されるショウの特徴であると考えられた。しかし、この「質問」は全て授業の流れとは関係ないものであった。授業では、その日勉強した練習問題の答えをノートに書いてくることが毎回宿題となっているが、ショウは授業を聞かないでノートに答えを書いていることが多い。そこで、ノートに書く際に答えがわからないものを、隣に座っている人に聞いていた。ショウの「質問」は6回のうち、3回は石川先生に、2回は佐々木先生に、1回はポールに向けていた。それは、当日授業補助を担当した石川先生と佐々木先生がショウの隣に座っていた時にショウが聞いたためで、隣に授業補助の先生が誰も座っていない時は後ろにいるポールに聞いたのである。

例5)ショウの「質問」の発話例<先生、かえさせました>

No.	井上先生	モハン	マリア	アビッド	ショウ	佐々木先生
294			たべま、たべ::させました			
295	うん					
296	ここにね					
297		はい				

298			はい			
299	%NVB: 板書 しながら 昼ご飯{を::}				%NVB: ノート 筆記を止める {先生}	
300	%NVB: ホワイ トボードを 見たまま {うん}				%NVB: __佐々 木先生を見る (0.6){かえ}させ ました↑__	
301						かえらせまし た
302			%NVB: ショ ウと佐々木 先生を見る	%NVB: ショ ウと佐々木 先生を見る		
303	%NVB: 板書 しながら 食べ				かえさ↑	
304	させ					かえらせ
305	{ました}	{ました}				

(1) Storyline

ライン番号294は前の状況の続きとして現れたマリアの応答(R)である。それに対し井上先生はまずライン番号295と296で応答(R)に対する評価(E)を行い、さらに評価(E)の続きとしてホワイトボードに答えを書こうとしている。井上先生が板書している所に、ショウがノート筆記を止めて「先生」と呼ぶので、それを聞いた井上先生は「うん」と答えるが、実はショウは井上先生を呼んだのではなく、隣に座っている佐々木先生を呼んだのであった。そこで、井上先生の「うん」と同時に、ショウは佐々木先生に、ノートに書いていた練習問題の答えが「かえさせました」であるかどうかを聞く「質問」をした。佐々木先生は「かえらせました」と答えた。その次にマリアとアビッドは、音がする方向に振り向いてショウと佐々木先生を見る。ライン番号303でショウは、佐々木先生に「かえさ↑」と聞き返し、佐々木先生は「かえらせ」ともう一度答えた。井上先生はショウには特に反応せず、板書を続け、文章を完成した。例5の連鎖の構造を図にすると以下のように考えられる。

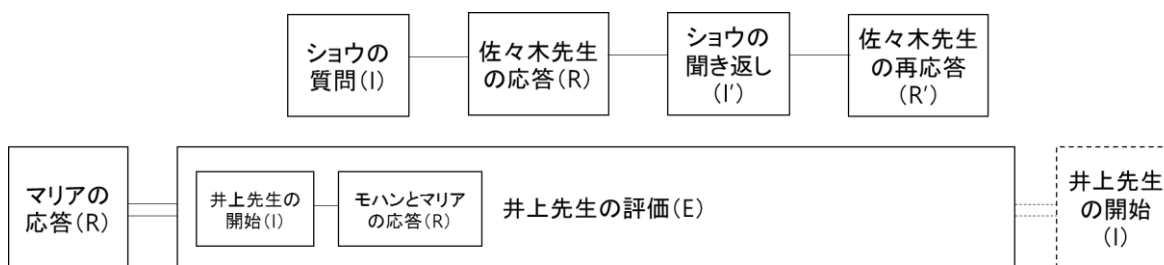


図3：例5の連鎖の構造

ここでは、ショウの質問場面のStorylineは、井上先生が進める授業場面のStorylineと全く重ならないことがわかる。言い換えると、ショウの「質問」から、ショウは井上先生が主導する授業のStorylineには参加せず、別のStorylineを形成していたことがわかった。

(2) Actions/Acts

ライン番号300のショウの発話は、まずその形から、佐々木先生を見るショウの視線や語尾のイントネーションの上昇によって「質問」であるとわかる。また、その次に佐々木先生が「かえらせました」と正しい答えを言うことから、ショウの発話が「質問」として佐々木先生に受け入れられたとわかる。

(3) Position

一般的に生徒は授業中わからないことを聞く権利を持つと考えられる。しかし、ここでショウの「質問」には二つの逸脱がある。一つ目は、授業をコントロールする井上先生に質問しなかった点である。ここでは、授業補助の佐々木先生に質問したため、先生に質問したという点からは、大きい逸脱ではないかもしれない。しかし、他の「質問」においては、常に隣にいる人に聞いており、隣に授業補助の先生がいない時は後ろに座っているポールに聞いていた。つまり、授業補助の先生に質問するというよりは、井上先生に質問をしない、と言える。二つ目は、質問の内容が授業の内容と若干ずれていることである。例5で、井上先生は練習問題3番の答えを板書している。しかし、ショウが質問している内容は練習問題2番の答えである。つまり、授業で既に答え合わせと説明が終わった内容を聞いている。以上から、ショウは井上先生が進める授業には参加していないことが明らかになる。

しかし、注目しなければならないのは、ショウは隣の人に質問をしてまで、正しい答えを確認し、ノートに書いているという点である。言い換えると、ショウは、宿題をするという日本語教室のルールを守ろうとしているのである。ショウは、現在進行している授業の積極的な参加者ではないが、「消極的または間接的な参加者」または「日本語教室の参加者」として自分を位置付けていると考えられる。さらに、上で述べたショウの逸脱は、井上先生にも佐々木先生にも指摘されることなく、むしろ佐々木先生の答えによって、受け入れられているとわかる。

5. まとめ及び考察

以上、自発的発話から現れたPositionの分析を、アビッドとショウの事例を挙げて説明した。「応答」においては、二人とも「授業に参加する生徒」としてのPositionが現れた。しかし、ショウの場合、授業の流れの中で「応答」が現れた所が集中しており、他の所では「応答」を求められても「応答」しなかったため、全体的に「応答」の数が少なかった。生徒6名の中でアビッドに最も多く表れた「冗談」については、二つの特徴が見られた。第一は、冗談の聞き手は特定されていないが、冗談の素材になる対象は数人に限られていたこと、第二は、他の人物の役割になって発話するような形が多いことであった。さらに、後者においては、生徒に代わって発話する場合と、先生に代わって発話する場合のPositionが異なるとわかった。生徒に代わって発話する場合は、「冗談を交わせる友達」として、先生に代わって発話する場合は「授業の雰囲気盛り上げる人」としてのPositionが見られた。ショウに多く見られた「質問」については、授業場面のStorylineとは全く重ならない別のStorylineが形成されていることがわかった。

5.1 アビッドのアイデンティティ

アビッドの自発的発話の数や、多く現れた分類から、アビッドは授業に積極的に参加していることがわかった。また、授業中でも、「授業に参加する生徒」としてのPositionや「冗談が交わせる友達」としてのPositionを行き来することで、公的な教室場面のStorylineと、私的な冗談場面のStorylineを両方形成していた。しかし、アビッドの二つのStorylineは、全く関係のないものではなく、公的なStorylineから私的なStorylineが派生していく形でデザインされていた。そこで、アビッドの「冗談」に対し、他の生徒や先生の承認、反応が現れたと考えられる。

アビッドのインタビュー・データからも、日本語教室に対するアビッドの意識が聞けた。アビッドは日本語教室で自信を持って参加している、楽しんでいる、またこの教室に通うことを誇りに思っていると報告した。以下、インタビュー・データの()の中は調査者の発話である。

インタビュー・データ1

「(uh, and:: first you came to school, how did you feel about the school↑)I feel nervoushhh(nervous)because I have no friend(うん)but now I'm feel confident, and enjoy it.」

インタビュー・データ2

「(what do you think of the school class↑)cla::ss look like a international class. —中略— and::they are funny becau::se I'm:: with with a:: many people from different country and:: different culture.(うんうん)that's, I, I, I proud of it.(うん↑)I proud of it.(pr, ah::)I proud can join the school hhh」

実は、アビッドは、来日前から、この日本語教室を卒業して今は日本の高校に通っている兄から話を聞き、日本語教室に通うことをとても楽しみにしていたという。アビッドは兄のことを誇りに思っているようで、調査者に対しても自分の兄はインドネシア人として初めて日本の高校に入学した人だと自慢していた。

インタビュー・データ3

「but, my brother is a first Indonesian people who can enter high school.—中略— In:: Indonesian, he is the first people(really)he can enter Japan, yeah(now you are second↑)I hope hhh」

また、アビッドに、来日した理由を聞くと、日本で勉強したいから、日本の高校に行くために来たと答えた。それから、両親も日本の高校に進学することを望んでいるか質問すると、お父さんが日本の大学で勉強しているので一緒に日本に行かないかと聞かれたと答えた。お父さんに聞かれた時は、友達や家族と離れることを思い少し挫折したが、日本に行くことは子供の頃からの夢だったので嬉しかったという。

インタビュー・データ4

「(uh:: why did you come to Japan↑)Because I want to continue my study in Japan.—中略— I'm going here to enter high school.(so your parents want you to go to high school in Japan↑)yeah my father asked me here because he will stay here to study, in college.」

インタビュー・データ5

「(When your father told you let's go to Japan, how did you feel, what did you think) I feel:: first is frustration, becau::se I have to leave my friend, my family in Indonesia.(うんうん)but, I feel so happy too becau::se that was my dream(うん::)to go to Japan when, I was a child.」

このように、アビッドはお父さんに言われたことだけでなく、自身の目標として日本の高校に行きたいと思っていることがわかった。また、将来の夢は、在日インドネシア大使館で働くことであり、そのために日本語が完璧に話せるようになりたいし、大学にも行きたいと話した。

インタビュー・データ6

「but I have to able to speak Japanese perfectly because, my::: my, future, is to be::: diplomat.—中略— maybe:: I work, hhh in:: Indonesian eh, Indonesian embassy in, in here, in Japan. —中略— before going to embassy, I will going to college maybe.」

以上から、アビッドの将来の目標、日本に来ることへの期待などが、日本での位置づけに対する志向に影響し、また、それが、日本語教室というコミュニティでの積極的な参

加者として位置付けや、教室内アイデンティティの構築に影響したと考えられる。

5.2 ショウのアイデンティティ

ショウの場合、自発的発話の数からも、「応答」や「質問」からも、井上先生の授業場面には積極的に参加していないと見られた。しかし、ショウは全く勉強していなかったのではなく、ノートに筆記をすることで授業に参加していた。ショウのこのような参加の形がどうして容認されていたのだろうか。ショウにインタビューはできなかったが、参与観察での聞き取り調査や、教師へのインタビューから、以下のような情報がわかった。

フィールドノート・データ1

「…カメラを回収して石川先生の所に行くと、石川先生と井上先生が話していた。私は向う側の椅子に座って二人の先生の話聞いた。…中略… 石川先生がショウは中国の学校でも勉強しなかったからね、と言ったので、私はショウはどのようにして勉強しなかったかと聞いた。石川先生は、ショウが中国で後ろに放置されていたことを話してくれた。中国ではクラスの学生数が多いので、勉強できる子は前に座らせ、勉強できない子は後ろに送り、何してもいいから邪魔しないで、というような傾向があるらしい。私はその場合親は何も言わないかと聞いた。石川先生はショウのお母さんはショウが子供の頃日本に行ったことを話してくれた。私はショウがどうやって日本に来るようになったか聞いた。ショウのお母さんは、ショウに会うたびにタトゥーが増えたり、たばこを吸ったり、悪い仲間と遊ぶのを見て、日本に連れてこないといけなと思ったらしい。それで、旅行に行こうとショウをだまして、日本に連れてきたそうだ。…」

ショウが子供の頃、母が一人で来日したので、ショウは中国でずっと親戚の家に住んでいた。中学校では、教室の一番後ろの席に行かされ、授業を聞かなくても先生に何も言われない放置状態であった。中学校卒業後、母は日本へ旅行に行こうとショウにうそを言い、ショウを日本に連れてきた。ショウは日本に来てから、これから日本に住むことになるとわかった。それから、母はショウを日本語教室に行かせたので、ショウは行きたくないと、怒っていた。

石川先生のインタビュー・データ1

「最初来たときは本当に、そうあの、もう日本に来てどれくらいだろう。で、こちらで勉強させたいって、でも本人は帰る帰るって(うん::)その場でもね。お母さんと色々説得して、で、そしたら、なんとか勉強しに来ることになったけど一週間待ってくれと。一週間::で::心入れ替えるからみたいな。(お::)」

しかし、通っているうちに友達ができ、だんだん明るくなり、今は先生にも可愛がら

れるようになった。実際教師のインタビューからも、ショウは、社会的要領がいい、憎めない、学校が好きだ、怒られても平気だ、図太いから以外と大成するかもしれないという評価が聞けた。

石川先生のインタビュー・データ2

「そういう子たちの::なんというかな、あ、世渡り術::、みたいなね(hh)それは自然と身に付けてるんじゃないですかね。あれでね、憎まれる性格だったら誰も相手にしないんだけど(うん::)まあ憎み切れないhh(hhh)というか…」

石川先生のインタビュー・データ3

「(結構欠席も少な、少ないというか)ショウは学校好きですね。勉強きらいだけど。(遅刻もそんなに::)＜クラス1の生徒人名01＞なんかと一緒に来始めて::スズキとかそれから遅刻::それまではちゃんと来てましたね。」

佐々木先生のインタビュー・データ1

「(ショウは先生に怒られた後とかはどんな感じですか↑)もう全然平気。」

佐々木先生のインタビュー・データ2

「でも以外に、ああいう子がひょっとして大成するのかな。(うん::なんでそう思われますか↑)あの図太さ。(hhhあ::)でね、逃げることなく挫けることなく(はい)次から次へ色々な事やっていく感じじゃないかなと思ってるんだけど。」

つまり、ショウは自分の意志で日本語教室に通い始めたわけではないが、日本語教室が好きになり、欠席や遅刻もせずに通っていた。また、友達と遊んだり、教師にも肯定的評価を得る程円満な関係を維持していた。

ショウは、母国の学校では全然勉強せず、先生や親から勉強することを期待される環境でもなかった。しかし、日本語教室では、井上先生に電気を消すように、また付けるように言われるとすぐ動作を行うし、少ない数ではあるが「応答」する所も見られた。さらに、井上先生の授業場面には参加していないとはいえ、「宿題をする」という教室のルールを守ろうとする点、正しい答えを書くために授業補助の先生や他の生徒に質問する点などから、教室の「参加者」としてのアイデンティティが構築されていると考えられた。つまり、母国で「学校」というコミュニティに参加する技術を学ぶ機会が得られなかったが、日本語教室では自分の独自の参加の仕方を形成し、授業に参加する技術を学んでいく過程にあると考えられる。同時に、他の参加者にとっても、このようなショウの「参加者」としてのアイデンティティが認められたため、独特な参加の仕方が容認されていると言える。

アビッドとショウの来日に対する期待は大きく異なっていたが、日本語教室では参加者としてのアイデンティティを構築していた。但し、その形と実践には差があり、それは

母国で置かれた教育環境や将来への志向などが影響すると考えられた。

6. おわりに

外国につながる生徒の場合、殆どが親の意向で来日し、その中には、アビッドのように自身の目標を持っているケースもあれば、ショウのように自身の意向に反しても親の意向のみで来日するケースもあり、様々なケースがある。コミュニティにおける生徒の位置づけにおいては、位置づけに対する生徒自身の志向も大事であるが、同時に、生徒が「参加者」として自身のアイデンティティを構築できるような居場所作りも大事である。また、ある時点の位置づけをみるだけでは、生徒の位置づけが本当に意味することが見えないと考えられる。生徒の位置づけの繰り返しまたは回避の傾向、母国で置かれていた環境を含めた個人史などを考慮し、生徒を理解しようとする考え方が必要である。

参考文献

- Barnes, M. (2004). The use of Positioning Theory in studying student participation in collaborative learning activities. Paper presented at the AARE Annual Conference, Melbourne 2004. Retrieved from <https://www.aare.edu.au/publications-database.php/4082/the-use-of-positioning-theory-in-studying-student-participation-in-collaborative-learning-activities>.
- Bourdieu, P. (1986). The forms of capital. In J. G. Richardson (Ed.), *Handbook of theory and research for the sociology of education*. pp.241-258. Westport, CT: Greenwood.
- カミンズ, J 著・中島和子訳著(2011) 言語マイノリティを支える教育 慶応義塾大学出版会
- Davies, B., & Harré, R. (1990). Positioning : The discursive production of selves. *Journal for the Theory of Social Behaviour*(20) pp.46-63.
- 文野峯子(2005). 学習者の自発的発話が始まる発話連鎖の終了に関する質的研究—初級日本語クラスの一斉授業の場合— 世界の日本語教育(15) pp.59-74 日本国際交流基金
- Goffman, E. (1981). *Forms of Talk*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press
- Harré, R., & Van Langenhove, L. (2010). Varieties of positioning. In L. Van Langenhove (Ed.), *People and societies*. pp. 106-120. New York, NY: Routledge.
- Hawkins, M.R. (2005). Becoming a student: Identity work and academic literacies in early schooling. *TESOL Quarterly*39(1). pp. 59-82
- 川上郁雄(2007)「移動する子どもたち」と言語教育—ことば、文化、社会を視野に— 佐々木倫子ほか(編)変貌する言語教育—多言語・多文化社会のリテラシーとは何か— くろしお出版 pp.85-106
- Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated Learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge University Press.
- Linehan, C., & McCarthy, J. (2000). Positioning in practice: Understanding participation in the social world. *Journal for the Theory of Social Behaviour*(30). pp.435-453.

- Mehan,H.(1979). *Learning Lessons – Social Organization in the Classroom*. Harvard University Press.
- 村岡英裕(2008a). 接触場面における多言語使用者の footing について 村岡英裕(編)言語生成と言語管理の学際的研究—接触場面の言語管理研究 vol.6 千葉大学大学院人文社会科学研究所研究プロジェクト報告書 198 pp.113-129 千葉大学大学院人文社会科学研究所
- 村岡英裕編(2008b). 教室参加者の共同構築的情報インデックスを付した日本語授業コーパスのための調査研究 平成 16・19 年度科学研究費補助金 基盤研究(B)(2) 研究成果報告書(研究課題番号 16320065)
- 中山亜紀子(2016). 「日本語を話す私」と自分らしさ—韓国人留学生のライフストーリー— ココ出版
- 野原美和子(1999). 学習者の自発的な発話を導く教師の学習支援的言動—積極的な自発的発話の場合— 世界の日本語教育(9) pp.101-113
- Norton,B (2000). *Identity and Language Learning: Gender, ethnicity and educational change*. Harlow, UK: Pearson Education/Longman.
- 高木光太郎(1999). 正統的周辺参加論におけるアイデンティティ構築概念の拡張 — 実践共同体間移動を視野に入れた学習論のために 東京学芸大学海外子女教育センター研究紀要(10) pp.1-14
- 武田詩子(2001). 初級学習者の自発的な発話と教師の対応 *Journal of Japanese language education methods*. 8(2). pp.18-19.
- 埴橋淑子(2004). 中学校における日本語教育の枠組みと課題 大阪大学留学生センター研究論集多文化社会と留学生交流(8)
- Van Langenhove, L., & Harré, R. (1999). Introducing positioning theory. In R. Harré & L. Van Langenhove (Eds.), *Positioning theory: Moral context of intentional action*. pp.14-31. Oxford, UK: Blackwell.
- 山岡政紀(2007). 発話行為と発話機能の比較 創価大学日本語日本文学(17) A1-A21 創価大学日本語日本文学会

文字化記号

: :	音が伸びる所	° °	小さい声
{ }	発話が重なる所	hhh	笑い
(数字)	数字が表す秒数の沈黙	###	不明な所
↑	声上がる所	%NVB	非言語行動
“ ”	他人の声を真似, 引用	%NVB : _	非言語行動が行われた所に _を表記