

外国人生徒の日本語教室における 多言語話者としてのアイデンティティ

Identity as a multilingual speaker of foreign students 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

This paper examines the identity as a multilingual speaker of foreign students in the Japanese classroom. Students are 16 years old, and they study for going to high school in Japan. Through fieldwork in a Japanese volunteer classroom in the Tokyo metropolitan area, I found out that English, Spanish, Persian phrases are used in the class. For the analysis, I applied positioning theory(Davies & Harré, 1990) to find out how students position themselves when they use other languages, not Japanese. Secondary, I tried to reveal the future orientation of children which affects their position from the field note data and interview data. In this paper, I provide two focal student's examples, Isabel's and Satoshi's. For Isabel's case, the experience that she could get support from other members before was the important factor to construct her identity in the class. For Satoshi's case, he constructed a different identity when he is with the class members from when he is with Filipino students because he was mocked by the Filipino students for his English language pronunciation. Moreover, he didn't use Bengali in the class, but he had been trying to use it on the internet, in order not to lose the Bengali competence. In conclusion, I claim that the experience through the interaction in and out of the class makes their future orientation change, and the changed future orientation affects their identity construction.

1. はじめに

日本に移住する外国人の増加や多様化と共に, 親に付いて移住する外国人児童も増加・多様化している. 日本の高校では, 夜間定時制高校の半分以上が昼夜授業を持つ高校に変わり, 外国人生徒数も大きく増えるような変化が見えている(角田 2012). しかし, 外国人生徒に対する指導法については, 地域によっても, 学校によっても, 意見が様々であり, まだ制度が整っていない状況である. 角田(2012)によると, 東京都や神奈川県の場合, 高校入試で合格点に満たさない児童でも, 受験生の数が定員以下の場合, 合格させなければならないが, 埼玉県や千葉県は受験生の数が定員以下でも, 児童の日本語能力が足りないと判断される場合は不合格になる. つまり, 埼玉県と千葉県の外国人児童は, 高校

入試で日本語能力が十分だと認められ合格するまでは不就学児童になるが、「日本語能力が十分」という基準が存在しないため、入試の準備に難点を感じるケースも少なくない。

多様化については、単に国籍やルーツを指すだけではなく、海外移住経験、外国人児童の使用言語や言語能力のレベル、自分のルーツに対する意識に至るまで広範囲にわたり多様性が見られると言える。さらに、このような要素は固定されたものではなく、時間の流れや何かのきっかけで変化していく。例えば、中国帰国者二世としての自身の経験を述べた大橋(2011)では、成長期に日本というマジョリティ社会に適応するために自身の中の「中国」を封印していたが、中学校教師として中国帰国子女と出会う経験を通し、「中国」と向き合い、さらに「中国」を生かしたキャリアを形成した過程が述べられている。

本研究では、高校入試を準備する外国人児童が集まる地域日本語教室を対象に調査を行った。参加する児童は、様々な背景を持っており、使用言語や言語能力も多様である。本稿では、日本語教室での生徒の使用言語に注目し、外国人生徒の多言語使用が自分と他の参加者をどのように位置づけているかを明らかにすることにより、多言語使用をめぐる生徒のアイデンティティはどのようなものがあるか考察する。

2. 先行研究

2.1 教室における多言語使用

村岡(1999)は、第二言語教室の「接触場面としての教室」の側面を述べ、Fan(1992, 1994)の分類に沿って次の三つを説明している。第一に、帰国子女に日本語教育をするような「共通言語接触場面としての教室」である。教師と生徒が両方日本語を話す、生徒の日本語能力またはコミュニケーション規則や社会文化的知識が不足している場合であると説明されている。第二に、「相手言語接触場面としての教室」である。例として、日本語教室で生徒が教師の母語である日本語を使用する場合や教師が媒介語として生徒の母語を使用する場合が挙げられている。第三に、学習者の母語が多様である場合、誰の母語でもない媒介語を選択する「第三者言語接触場面としての教室」である。

本稿の調査対象になる教室は、参加者全員の母語が異なり、言葉の意味が通じない時に英語を使用する等、「第三者言語接触場面としての教室」の特徴が現れる。さらに、生徒が教師の母語である日本語を話す、教師がある生徒の母語であるスペイン語を話す等の「相手言語接触場面としての教室」の特徴も見られ、多様な言語が行き交う多言語・多文化教室であると言える。

高(2016)は、JSL高校生放課後支援の場での複数言語使用について調査した。同研究では、JSL高校生が場面や目的によって言語を選択・使用していることを明らかにし、複数言語使用が日本語学習だけでなく、日本語学習に積極的に挑む姿勢にも貢献すると、その意義を述べた。山下(2016)は、ウルドゥー語、日本語、さらにスピーチスタイルの切り替えを視野に入れ、在日パキスタン児童のモスク教室で見られるコードスイッチングを考察した。その結果、ウルドゥー語の選択が民族意識とつながるアイデンティティを意味す

るというより、むしろコミュニティ内の成人を指標するような社会関係の認識と関わっていることが明らかになった。

「教室」という場での多言語使用は、Rampton(1995)が明らかにしたように、民族性を越えて参加者の間の力関係や社会的関係とも関わっている。そのため、外国人生徒が参加する第二言語教室での多言語使用を考察する際には、教室で行われる談話をミクロな視点から見る必要があると考えられる。

2.2 教室の中のポジショニング

Kayi-Aydar(2014)はアカデミックなESL教室での二人の生徒のケーススタディから、生徒のポジショニングが英語学習とどのような影響関係にあるのかについて述べた。同じようにおしゃべりな二人の生徒でも、参加行動やコミュニケーション・ストラテジーにより、異なるポジショニングが行われる。また、同研究で行ったインタビュー調査から、ある生徒の言葉や行動に対する教師の反応が、当生徒や他の生徒に影響を与え、ポジショニングにまで影響したことが明らかになった。さらに、そのポジショニングの繰り返しにより、二人の生徒の教室の中で異なる位置的アイデンティティ(Positional Identity)が構築されていた。

Morita(2004)は、カナダの大学院で勉強する日本人英語学習者6名を対象に、アカデミックコミュニティへの参加とメンバーシップの交渉を考察した。日本人英語学習者は、コミュニティでメンバーシップを獲得するためにコースの選択や教師へ支援を要請する等多様なストラテジーを用いた。さらに、コミュニティの中で自分が下位に位置づけられていると感じる時は、抵抗する努力をし、アイデンティティの交渉を行っていた。

Davies&Harré(1990)では、談話の中で参加者が自己や他人によって位置づけられることをPositioningの概念で説明するポジショニング理論が紹介された。この理論では、Position, Actions/acts, Storylineの三要素が相互に影響し合うと説明する(Harré&Langenhove 2010)。Positionは発話の瞬間に現れる位置づけを、Actions/actsは発話を、Storylineは発話が現れた文脈として理解できる。ある発話は、どのストーリーラインで現れるかによって発話を持つ社会的意味も変わってくる。Langenhove&Harré(1999)の例を用いると、ある発話や行動が教育的ストーリーライン(pedagogical storyline)で行われることで、学生に対する義務が含まれるため、指示や修正や叱責などの意味を持つ。さらに、教師と学生の間である種の発話をする権利は構造的に分配されており、これは「教師」と「学生」というポジショニングから理解できる。このようにある形でポジショニングされることは、言葉と行動における権利、義務、期待を伴うので、Positioningは会話の中で参加者の権利と義務が分配され、交渉されるプロセスとしても捉えられる(Harré 2012)。本稿では、日本語教室における外国人児童のアイデンティティを考察する前に、談話から現れる生徒の位置づけを明らかにするために、Davies&Harré(1990)のポジショニング理論(Positioning theory)を採用した。

3. 調査方法及び概要

3.1 フィールドの日本語教室

本研究では、まず関東地方にある地域日本語教室1カ所に調査の許可を得た。ここは、15歳から17歳までの外国人生徒が、日本の高校に進学するために勉強する教室であり、授業は週4日、午前2時間と午後2時間行われる。週1日は補講日で参加が割と自由であった。教室に参加する教師は、運営や授業補助を担当する教師や日本語の授業を担当する教師、週1回ある英語と数学の授業を担当する各科目の教師がおり、事前に決められた時間割通り授業が行われる形であった。教師は元高校教師や現日本語教師で、日本語教師の場合、全員資格を持つか、420時間の研修を修了した人であった。

調査当時、クラス1の生徒が7名、クラス2の生徒が3名、クラスが決まった後に入会した生徒が3名で、合計13名の生徒が参加していた。調査計画の段階で、人数の多いクラス1を対象にすることを検討したが、クラス1には日本の中学校に適応できず日本語教室に参加した生徒がおり、調査が生徒に影響する恐れがあったため、断念した。そこで、クラス2を調査対象とした。本稿で登場する人名は全て仮名である。

3.2 調査方法及びクラス2の概要

調査方法は、フィールドワークを採用し、その後個別インタビューを行った。まず、参与観察を始め、ある程度生徒との信頼関係が構築されたと思われた時に、ビデオ録画とICレコーダーによる録音を行い、発話データを収集した。参与観察の期間は、2017年9月から2018年1月まで、週1回の頻度で行った。調査者は前から日本語教師としてクラス2に参加していたため、調査者の授業での出来事を、合間の時間にメモするか、メモしたい内容を自分の声でレコーダーに録音し、後で聞きながらフィールドノートを作成した。データ収集は、2017年11月中、クラスの授業9回(約18時間分)を録画・録音したが、その中3回は日本語の授業を担当する木村先生の授業、6回は調査者の授業であった。木村先生とクラス2の生徒3名は、録画・録音を快く許可してくれた。生徒は時々ビデオカメラに向かって笑いながら手を振ったり、ある生徒が寝ている時に他の生徒が「全部録画されているよ」と冗談を言うことはあったが、普段の様子と大きく変わらないと感じた。それから、2018年12月から1月にかけて、木村先生や生徒3名を対象に個別インタビューを行った。個別インタビューでは、日本に来る前の生活、来日後の日本語教室の外での生活、母国・家庭内・日本語教室での使用言語、さらにこれらに関する意識等を質問した。事前にインタビューの目的を説明し、録音の許可を得た。インタビューの緊張感や教師—生徒という関係からくる力関係をできるだけ最小化するために、日本語教室がある建物の静かな廊下のベンチに座り、飲み物を飲みながらおしゃべりするような形でインタビューを進めた。使用言語は日本語と英語を混ぜながら話し、どちらか生徒が話しやすい言語で良いと伝えた。次の表1に調査対象になったクラス2の生徒について現す。

表1：調査対象者—クラス2の生徒

名前	性別	年齢	出身	使用言語	来日時期 (教室参加時期)
イサベル	女	16	ペルー	スペイン語	2016年9月 (2017年5月)
カリール	男	16	アフガニスタン	ダリ語(ペルシア語) 英語可能	2017年4月 (同 年5月)
サトシ	男	16	フィリピン (バングラデシュに 10年居住)	ベンガル語 タガログ語理解可能 英語可能	2017年1月 (同 年6月)

イサベルは、スペイン語母語話者で、英語の簡単な単語は知っているが、文章が作れる程ではない。カリールは、自分の母語はダリ語だが、ダリ語と言っても日本人には珍しい言語で皆が知らないので、ペルシア語と紹介すると言っていた。日常会話が可能であるくらいの英語能力を持っている。サトシは父が日本人で、父の性と日本の名前を持っている。フィリピンではフィリピンの名前を使用するが、日本では日本の名前を使用するので、日本語教室では「サトシ」と呼ばれている。フィリピン出身だが、バングラデシュで居住した期間の方が長いため、母語はベンガル語と言っており、タガログ語は理解可能だと言う。英語での会話も可能である。来日時期はイサベルが少し早く、日本語教室に参加するまでは他のボランティアクラスに通っていたという。日本語のレベルは文字と簡単な挨拶がわかるくらいであった。カリールは日本語教室に参加するまで全く日本語を勉強したことがなく、ひらがなを覚える所から学習を始めた。サトシは既に独学で漢字の本を勉強している程、3名の中では日本語のレベルが高かったが、日本語で会話ができるレベルではなかった。以下は、木村先生の授業があったある日の教室の様子を現した図である。

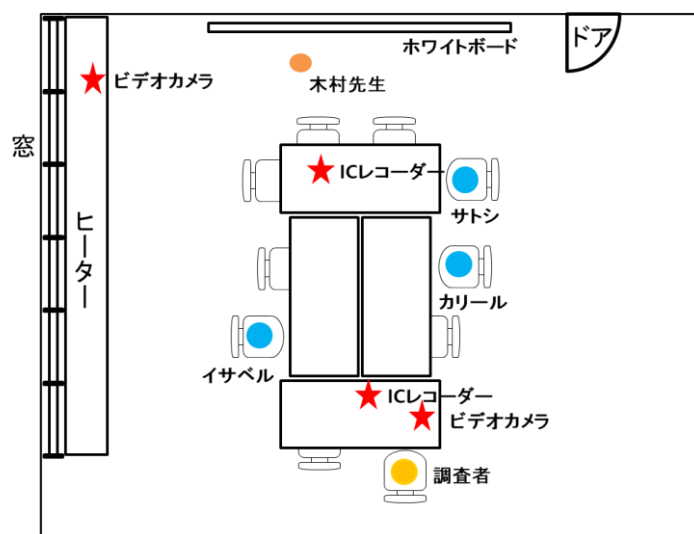


図1：教室の様子

教室は授業のたびに変わることが多く、教室によって机の配置なども異なっていた。しかし、殆どの場合、カリールとサトシが隣席に座り、少し距離を置いてイサベルが座るような形で生徒は席を決めていた。調査者は後の席に座り、ビデオカメラとICレコーダーを二台ずつ用意し、教室の前と後ろにセッティングしておき、教室の様子を観察していた。

3.3 分析の枠組

本研究では、以下のような分析の手順で分析を行った。

(1) ポジショニング分析

2.2で述べたポジショニング理論を用い、収集した会話データから、生徒のポジショニング分析を行う。ポジショニング分析の手順は、Kayi-Aydar(2018:108-114)のケーススタディの分析例に従い、以下のように行う。

- ・ステップ1：ストーリーラインの組織・構築
- ・ステップ2：予備分析・コーディング
- ・ステップ3：ストーリーラインの(再)構築・分析の語り
- ・ステップ4：反映

まず、授業の流れの中で、参加者の言語使用を中心に各ストーリーラインを組織・構築する。それから、ストーリーラインの中でどの言語が使用され、どのような機能をするか考慮に入れながら参加者のポジショニングを考える。その後、繰り返し見られるポジショニングを考慮に入れ、発話がどのような文脈で現れたかを考えながら、ストーリーラインを再構築する。最後は、ポジショニングが生徒の教室での参加にどのように反映されているか考える。

(2) ポジショニングに対する志向性の分析

次に、生徒があるポジショニングを行うに当たっての志向性を、フィールドノートとインタビュー・データから分析する。ここでの「志向性」とは、生徒がこれまでの経験もしくは各状況で試したストラテジーにより、あるポジショニングを行うようになった要因を意味する。

(3) アイデンティティの考察

次に、生徒のポジショニングと志向性から、生徒が日本語教室で構築しているアイデンティティを考察する。本稿ではアイデンティティを、日本語教室で繰り返し現れるポジショニングを通して生徒が現している位置的アイデンティティ(Positional Identity : Kayi-Aydar, 2014)と考える。つまり、生徒のあるポジショニングが繰り返し現れる場合、生徒がそのポジショニングによって日本語教室で構築する自分のイメージを意味する。

4. 生徒の使用言語とポジショニング分析

4.1 生徒の使用言語

音声・映像データを収集した中、本稿で分析の対象にしたのは1回目の授業の47分31秒間のデータである。授業では、日本語、英語、スペイン語、ペルシア語が使用された。ここでは、学習の目標となる日本語以外の言語に注目したい。

授業で日本語以外の言語が使用された発話を抽出すると、生徒合計43件、教師17件で全体合計60件の発話が現れた。以下は参加者別使用言語の数である。

表2：生徒の使用言語別発話数

参加者 使用言語	イサベル	カリール	サトシ	教師	合計
英語	4	13	9	7	33
スペイン語	11	0	3	10	24
ペルシア語	2	1	0	0	3
合計	17	14	12	17	60

まず、使用言語の中の英語の場合、教師と生徒が意味交渉において英語を使用するため、合計が最も多く現れている(33回)。カリールとサトシは、日本語の単語の意味がわからない時、英語で教師に意味を確認する。教師も生徒の理解を確認するために、英語の単語を言うか、生徒に言わせることがある。そのため、カリールとサトシの個人別の回数でも英語が最も多い回数を示す。イサベルはスペイン語母語話者で英語があまりできないが、教師はスペイン語ができるため、授業でイサベルと教師は意味交渉において時々スペイン語を使用する。そこで、イサベルと教師の個人別使用言語の中、スペイン語の回数が多く現れる。サトシは、イサベルや教師が使用するスペイン語の単語を聞いて、覚えたフレーズを使用している。ペルシア語は、イサベルがカリールにある単語をペルシア語では何というか質問する時に使用された。

本稿では、母語のスペイン語が最も多く現れたイサベルのポジショニングと、母語と言えるベンガル語も出身国の言語であるタガログ語も全く現れなかったサトシのポジショニングに注目し、以下例を挙げながら述べていく。本稿での文字化資料は、村岡編(2008)を参考にして作成している。

4.2 イサベルのポジショニング

データから現れたイサベルの使用言語に関するポジショニングは、「英語が不得意な者」、「スペイン語母語話者」、「ペルシア語学習者」があった。本稿では、数が最も少なかったペルシア語の発話と関連するポジショニングを除き、イサベルの英語とスペイン語に関するポジショニングについて詳しく述べる。

参与観察から、イサベルは授業中教師または他の生徒から英語の単語が出ると、意味

がわからずスペイン語で意味を確認することが多々見られた。イサベルが自ら英語を使用するのは、わからない英単語を質問するか、皆を笑わせるためにわざと簡単な英語を言うことで英語ができると主張する時であった。また、教師も、イサベルが英語の勉強をがんばっていると他の生徒に話したり、他の生徒もイサベルの英語を話題に冗談を言うことがあった。そこで、3.3で述べたポジショニング分析の手順に従い、まずステップ1として、授業中英語の使用とイサベルの発話を中心にストーリーラインを組織した。次に、ステップ2として、ストーリーライン中の発話をコーディングした。

以下、例を挙げて詳しく述べる。文字化資料は村岡編(2008)を参考に作成しており、本稿の最後に文字化記号を載せた。文字化資料のS1はイサベルを、S2はカリールを、S3はサトシを現す。例1は、イサベルの「英語が得意な者」のポジショニングに関するものである。木村先生は、教科書にある「調査します」という単語の意味を生徒に聞いている。

<例1>

発話 番号	TEA:木村	Sx/SS/ALL/OTH/RES	S1:イサベル
3512	なに? %add:S3		
3513		S3: Detective %add:TEA, %act:TEAを見る	
3514	そう %add:TEA, %act:笑顔で左手でS3を指しながらS1の方に振り向く		
3515			Detective? %add:TEA, %act:笑顔がなくなり、ほおづえをついていた手を下げる, %exp:英語
3516	うん %add:S1 %act:S1を見ながら頷く		

サトシは、「調査します」という意味を木村先生に伝えようと、英語で「Detective」と言った。サトシの応答を聞いた先生は、発話番号3514のように「そう」と答えているが、次にイサベルはサトシが言った単語をそのまま聞き返している。それまで笑顔でほおづえをついて先生を見ていたイサベルが、顔から笑顔がなくなり、手を下げているような非言語行動から、イサベルは単語の意味がわからなかったため聞き返していることが類推できる。ステップ3として分析を語る。イサベルは、「Detective?」と英単語の意味を聞き返し

ている。しかし、その意味が関係しているとはいえ、本来この会話の目的は「調査します」の意味を知ることなので、イサベルは「調査します」の意味を聞くこともできた。もし、イサベルが英単語をわからないことを現したくなかったのであれば、日本語で説明してくれることを要求することもできただろう。イサベルの「Detective?」からは、イサベルの「英単語がわからない」ことが明らかになっている。このようなポジショニングが繰り返されることにより、イサベルの「英語が不得意な者」のポジショニングが考えられる。ステップ4として、イサベルは授業で使われる英語がわからない時に「英語が不得意な者」として自分をポジショニングしながら授業に参加していると言える。

次の例2は、例1の会話の続きであり、イサベルの「スペイン語母語話者」のポジショニングが現れる所である。ここでは、まずステップ1として授業中イサベルのスペイン語の使用を中心にストーリーラインを構築した。次に、ステップ2としてストーリーライン中の発話をコーディングした。

例1の会話で先生はイサベルに「うん」と言うだけで、イサベルの疑問は解消されなかった。そこで、今度はイサベルがスペイン語で単語の意味を確認している。

<例2>

発話 番号	TEA:木村	Sx/SS/ALL/OTH/RES	S1:イサベル
3517			ヴェ? %add:TEA, %act:TEAを見る
3518	うん? %add:S1, %act:S1の方に上体を傾ける		
3519			<S>Detective? %add:TEA, %act:TEAを見る, %exp:スペイン語
3520	そうそうそう %add:S1, %act:S1を指す		
3521			0 %act:筆記する
3522	捜査しますはい %add:S1, %act:教科書を見る		

イサベルの「ヴェ?」という発話は、「Detective」のスペイン語の発音である「デテックテヴェ」から、最後の「ヴェ」を言ったものである。言い換えると、英語で「ヴ」で終わる発音を、イサベルはスペイン語の発音の「ヴェ」に変え、スペイン語の単語で意味を確認している。しかし、木村先生にはそれが理解できなかったようで、「うん?」とイサ

ベルに聞き返しており、イサベルはもう一度スペイン語の単語で「Detective?」と聞いている。先生はイサベルを指しながら「そうそうそう」と答え、イサベルは「調査します」の意味をスペイン語で確認することができたため、プリントに筆記している。最後の先生の発話からも、先生と生徒の間に「調査します」の単語の意味が確認できたことがわかる。ステップ3として分析を語ると、イサベルは木村先生がスペイン語ができることやスペイン語を使用して良いことを知っており、自分の母語であるスペイン語に切り替えて単語の意味を確認した。さらに、イサベルにスペイン語は最も理解できる言語である。イサベルが母語を利用して知らない英単語の意味を確認する所から、イサベルが自分を「スペイン語母語話者」としてポジショニングしていることが考えられる。次に、ステップ4として、他の生徒はスペイン語がわからないが、英語ができることを含めて考えると、イサベルは英語が使用される時、英語は不得意であるが生徒の中で唯一スペイン語ができるという側面から「スペイン語母語話者」としてポジショニングを行いながら授業に参加しているとも考えられる。

4.3 サトシのポジショニング

データから現れたサトシの使用言語に関するポジショニングは、「英語使用者」, 「スペイン語学習者」があった。

参与観察から、サトシは、授業で日本語の意味がわからない時など、教師に英語で意味を確認することが多々見られた。また、教師やカリールは日本語の意味を英語で確認する時や英語の単語がわからない時、サトシに質問する。このように、教室ではサトシの「英語使用者」としてのポジショニングが繰り返し行われた。ここでも、3.3で述べた分析の手順に従い、まずステップ1として英語の使用を中心にストーリーラインを組織した。その後、ステップ2としてストーリーライン中の発話をコーディングした。

以下の例3は、木村先生が「しかります」という単語の意味を生徒に聞いている所である。例の前の所で、カリールが一度答えたが、間違えたものであったため、先生はカリールを見てもう一度聞いている。

<例3>

発話番号	TEA:木村	Sx/SS/ALL/OTH/RES	S3:サトシ
816	それ英語で何ですか? %add:S2, %act:S2を見る		
817	[//]しかるって何ですか %add:S3, %act:S3を見る		
818		S2: えい[/]ごで %add:TEA, %act:天井を見る	

819	サトシ君, 英語で %add:S3, %act:S3を見る		
820			英語で? %add:TEA, %act:TEAを見て から机を見る
821	うん %add:S3		
822		S2: (1)Become angry? %act:S3を見る	
— 中略 —			
870			あ, Scold, scold %add:TEA, %act:TEAを見る
871	そうそうそう %add:S3, %act:頷く		
872			Scold %act:教科書を見る

カリールに聞いた後、先生はすぐサトシを見て、「しかるって何ですか」と質問する。その後、カリールが「英語で?」と言いながら天井を見て考えているが、先生は発話番号819のように「サトシ君, 英語で」と、サトシを指名して指示している。サトシは「英語で?」と言いながら机を見て考えているが、次にカリールも「Become angry?」と言いながらサトシを見る。つまり、カリールも自分の答えが正しいかどうかをサトシに確認している。中略の所では、カリールとサトシがすぐ答えがわからず、先生と少しやりとりが続くが、結局サトシは英語の単語を思い出し、発話番号870のように答えている。ステップ3として分析を語ると、ここでは木村先生とカリールのサトシに対するポジショニングや、サトシ自身のポジショニングの両方が行われていると言える。まず、カリールが考えているにも関わらず、先生がサトシに英語で言うように聞いている所から、先生はカリールよりサトシに答えを求めていると考えられる。英語を聞く質問に、サトシが答えることを期待している点から、先生がサトシを「英語使用者」としてポジショニングしているとわかる。その後カリールの発話も、先生の質問に答えているにも関わらずサトシに答えを確認している。カリールもサトシが英語の単語を知っており、教えてくれるという期待を持っていることから、サトシを「英語使用者」としてポジショニングしている。サトシも、英語で言うようにという先生の指示を受け入れ、わからないと答えず熱心に英単語を思い出して答えている。つまり、自分への期待に応じようとしており、自身を「英語使用者」としてポジショニングしていると考えられる。ステップ4の段階で考えると、教室の参加者はサトシに英語がわかることを期待し、サトシを「英語使用者」とポジショニングしている。サトシは、期待に応じて自身を「英語使用者」とポジショニングしながら授業に貢

献している．

次に，サトシの「スペイン語学習者」のポジショニングの例である．ここでも、ステップ1としてサトシのスペイン語使用を中心にストーリーラインを組織し、ステップ2として発話をコーディングした。例4で木村先生はプリントにある問題の答えを生徒に言わせていた．しかし，カリールはプリントに筆記をしていたため，先生はカリールに筆記をやめるように指摘している．

<例4>

発話 番号	TEA:木村	Sx/SS/ALL/OTH/RES	S3:サトシ
596	ちょっと今カリール %add:S2 %act:S2の方に左手を上げて振る		
597	書かずに見る見るはい %add:S2 %act:S2の方に左手を上げて振る		
598			< S> Mira mira %add:S2 %act:微笑みながらS2を見る
599	見て見てはい %add:S2 %act:プリントを見る		
600		S1: < S> Mira mira %add:S2 %act:S2を見る	
601	田中さん %add:S2 %act:S2を見る		
602	< S> Mira mira %add:S2 %act:プリントを見る		
603		S2: 田中さんは %add:TEA %act:プリントを見る	

木村先生はカリールの名前を呼び、発話番号597のように、書かないで見るように言っている。「見る見る」の発音から思いついたか、意味から思いついたか確実ではないが、次にサトシは「Mira mira」とスペイン語でカリールに話している。「Mira mira」は、

「見て見て」という意味のスペイン語であり、教室の中でその意味が共有され、木村先生及び生徒全員が知っている表現である。例4以外の所でも、教師や生徒によって「Mira mira」という発話が現れ、「Favorite phrase」(菊岡 2004)になっていると言える。サトシの発話の後、先生も「Mira mira」の意味である「見て見て」を日本語で話しており、イサベルももう一度スペイン語で「Mira mira」と言っている。先生は一瞬カリールに答えを言わせようとするが、また発話番号602のように「Mira mira」と言っている。ステップ3として分析を語ると、サトシは自分が教室で共有される表現として学習したスペイン語のフレーズを、先生がカリールに「見て見て」と言う場面のように意味が合う状況で使用した。そこで、自分がスペイン語のフレーズを覚えていて、意味を理解していて、適切に使えることが明らかになるように、自分を「スペイン語学習者」としてポジショニングしている。さらに、サトシの発話の後に現れた先生とイサベルのスペイン語は意味としてはカリールにプリントを見るように指示するものであるが、サトシのスペイン語の後にスペイン語で発話されたことから、スペイン語ができる先生とイサベルがサトシのスペイン語を確認することにより、サトシの「スペイン語学習者」のポジショニングを承認しているとも考えられる。ステップ4として考えると、サトシは英語においても「英語使用者」とポジショニングされるように能力を認められているが、スペイン語においても自ら「スペイン語学習者」として能力を現しながら授業に参加していると言える。

5. 生徒の志向性

ここでは、生徒の志向性について述べる。各生徒の様子を観察したフィールドノートやインタビュー・データから、生徒は言語の使用に関する経験を通し、自分なりの志向性を持っていると考えられた。

5.1 イサベルの志向性

ここでは、フィールドワークから得られたフィールドノート・データやインタビュー・データから、4節で述べたイサベルのポジショニングと関連があると考えられる所を抽出し、イサベルの志向性を考察する。

(1) わからない英語については支援を求める

4.2ではイサベルの「英語が不得意な者」のポジショニングについて述べ、イサベルがスペイン語から英語の意味を類推して木村先生に確認する例を挙げた。次のフィールドノート・データ1は、イサベルが、スペイン語ができない人にわからない英語を質問した時のことを記録したものである。

フィールドノート・データ 1

イサベルは英語がわからないため、「OO, 何先生」と質問することが多い。そうすると、

私が動作や状況で説明するか、伊藤先生が携帯の辞書でスペイン語を探してイサベルに見せる。イサベルはそれを見ると「わかりました先生」「ありがとうございます」と言う。

イサベルは、わからない単語を他の生徒ではなく、教師に質問する。スペイン語ができる木村先生の場合は、スペイン語で意味を教えるが、スペイン語ができない調査者や伊藤先生は、日本語で説明するか、スペイン語を調べて対応する。ここで重要なのは、イサベルは「英語が不得意な者」のポジショニングすることによって支援を受けられるということである。

同じクラスの生徒の場合、英語がわからないイサベルのために授業の外で支援をしていることがわかった。次はカリールのインタビュー・データである。カリールは、日本語教室での使用言語について述べる中で、イサベルには英語を使用しないことを述べた。()の中は調査者の発話である。

インタビュー・データ1 <カリール>

(イサベルとはいつも日本語で?)うん。イサベルは英語できないから。...中略... ダリ話したら、イサベルさんとサトシさんの気持ち悪くなります。何言いました、私わからなかった... 日本語でがんばります。

カリールは、サトシとは日本語と英語を混ぜて話すが、イサベルとは日本語だけで話すと言った。また、母語のダリ語を話したらイサベルとサトシが理解できず、「気持ち悪く」なると思うので、日本語を使用すると言う。つまり、カリールは相手が理解できない言語を使わないようにしており、英語ができないイサベルには意識的に英語の使用を避けているとわかる。このように、イサベルが「英語がわからない」ことを他の生徒も知っていることにより、イサベルは他の生徒からも支援を受けているとわかった。このように、支援を受けられた経験から、イサベルは英語がわからないことを現すことができたと考えられる。

(2) 中国語・タガログ語がわからない時は、その場から離れる。

イサベルは、昼休みに教師や他のクラスの生徒が集まる所で家から持ってきたお弁当を食べる。同じクラスのカリールとサトシはムスリムで、外に行って昼ご飯を食べる。そこで、イサベルは他のクラスの生徒と同じテーブルに座ってご飯を食べるが、そこには大体中国人生徒とフィリピン人生徒が集まっており、母語で話している。最初イサベルは、中国語がわからない、フィリピン語がわからないことを伝えながら、話に入ろうとしたが、中国人生徒とフィリピン人生徒はイサベルが声をかけても時々微笑むだけで答えなかった。結局、イサベルは一人で空いている教室で携帯を見るようになった。

インタビュー・データ2 <イサベル>

ここで昼休み食べます。あの、カリールとサトシ、外行きます。レストラン行きま::す。私はお弁当持ってます。(うんうん)でも、フィリピン人と中国人、母語話します。...中略...そして早く食べます。そしてここに来ます。携帯見ます。ちょっとあの、なんだか、ちょっと寂しい。

イサベルのインタビューでは、イサベルがフィリピン人生徒と中国人生徒と話せず、昼ご飯を早く食べて「ここ」(=空いている教室)で携帯を見るが、寂しいと感じていることが語られている。つまり、イサベルは中国語やタガログ語に関しては、「中国語やタガログ語が不得意な者」とポジショニングしても、支援が受けられず、その場から離れるようになった。

5.2 サトシの志向性

サトシの場合、英語に関する志向性以外に、授業で使用していなかったベンガル語やタガログ語に関する志向性もインタビューから明らかになった。

(1) フィリピン人生徒とは英語で話さないが、クラスでは英語を使用する。

サトシはインタビューから、日本語教室のフィリピン人生徒に自分の英語を笑われたことがあると報告した。次のインタビュー・データは、サトシが英語を勉強した時の話から、フィリピンに行って英語の発音を笑われたと報告している所である。バングラデシュで習った英語とフィリピンで使われる英語の発音が異ったという。

インタビュー・データ3 <サトシ>

フィリピンで英語話すとみんな笑う。...中略...何言ってるわかるけど、そして、その、冗談にして、笑って。(サトシの英語おかしいよ::って?)おかしいじゃなくて、はははみたいな。で、そして、言った、間違い。それをもう一回言って、それで::。たまに[人名5]たちもする。(する?)たまに。見た。なんか笑いすぎ、いつも。みんなじゃなくて、たまに。

サトシによると、バングラデシュからフィリピンに行った時、フィリピン人は自分の英語の意味がわかるが、発音を冗談にして笑ったという。それから、サトシが言った間違いを同じようにもう一度言ってサトシをからかった。その次に、サトシは日本語教室のフィリピン人生徒について言い出した。[人名5]は、違うクラスのフィリピン人生徒の名前である。フィリピン人生徒たちは、サトシの英語を聞いて笑いすぎるという。しかし、同じクラスのカリールと英語を使うことについては、次のように報告した。

インタビュー・データ4 <サトシ>

(でもカリエールと話すときは時々英語使うでしょう?)英語使うけど、私たちわかる。あの、英語がわからないから、間違えても大丈夫。なんか、mixにhhhして話す。

サトシは、カリエールとは英語を使うが、カリエールも自分も英語のレベルが高くないため、間違えても大丈夫だと思っていた。また、英語のみを話すのでもなく、英語と日本語を混ぜて話していると言っていた。つまり、サトシはフィリピン人生徒には英語を笑われた経験によって英語を使用しないが、カリエールとは英語を間違えても大丈夫だと思っており、英語と日本語を混ぜて話すように、お互い母語が異なるカリエールとコミュニケーションする方法を見つけていた。

(2) フィリピン人生徒とタガログ語で話さない

授業でサトシはタガログ語を使用していなかった。クラスに入ったばかりの時は、教師や他の生徒がサトシにタガログ語を聞くこともあったが、サトシはタガログ語を聞いたらわかるが、話せないと言っていた。そこで、調査者はインタビューでサトシに、以下のインタビュー・データのように、「聞いたらわかるでしょう?」と質問した。

インタビュー・データ5 <サトシ>

(えでも、タガログ語は、今は、聞いたらわかるでしょう?)聞いたらほとんどわかる。(ほとんどわかる。)話せる、話すことができるけど、自分で、あの、自信?(うん)自信がないから、間違いと思って、フィリピン人のひとに、話さない。

サトシがタガログ語が話せることは、調査者もインタビューで初めてわかったことであった。サトシがフィリピン人生徒と話すことも、タガログ語で話すことも見たことがなかったためである。インタビューから、サトシは実はタガログ語が話せるが、自信がないから、自分のタガログ語が間違いだと思い、フィリピン人の人に話さないということがわかった。

(3) ベンガル語を忘れないために、使用する機会を作る

サトシは、授業でベンガル語を使用していないし、日本語教室でベンガル語で話せる相手もない。しかし、インタビューから、サトシはSNSでグループを作り、ベンガル語を使用していることがわかった。インタビューの中の「バングラ語」はベンガル語のことである。

インタビュー・データ6 <サトシ>

バングラ語忘れないように、Facebookでグループ作りました。(hhhそれはいいね、そこでバングラ語で話す?)みんなと。よんせん、Member、います。(よんせん? hhh)自分のグループ。私はLeader。そのグループの。

サトシは、普段ベンガル語を使う機会がなく、ベンガル語を忘れないように自らインターネット上のグループを作った。サトシはこの話の後インターネットのページを見せてくれたが、ベンガル語が書いてある面白い絵やビデオがあり、各掲示物にベンガル語のコメントが付いていた。グループに参加している人は四千人くらいいるという。つまり、サトシは、自らベンガル語使用の機会を作っていることが明らかになった。

6. 生徒のアイデンティティ

ここでは、上記で分析した生徒のポジショニングと志向性から、イサベルとサトシの教室におけるアイデンティティを考察する。

6.1 イサベルのアイデンティティ

授業では、イサベルの「英語が不得意な者」のポジショニングが繰り返し現れた。さらに、イサベルは誰かによってではなく、自らそのポジショニングを行っていた。その理由としては、イサベルの志向性から、「英語が不得意な者」のポジショニングにより教師やクラスの生徒から支援を受けられることが考えられた。つまり、日本語教室ではイサベルの「英語が不得意な者」のアイデンティティが構築されていた。対照的に、中国語やタガログ語に関しては、その言語の「不得意な者」として何も支援が受けられず、その場を回避することになったので、アイデンティティが構築されていなかった。

また、イサベルはスペイン語ができる木村先生とスペイン語を使用することにより、「スペイン語母語話者」のポジショニングが繰り返し現れた。他に、スペイン語ができない教師がスペイン語辞書アプリケーションを利用してイサベルに対応することや他の生徒がスペイン語の言葉をFavorite phraseとして使用していることから、スペイン語ができない参加者でもイサベルの「スペイン語母語話者」のポジショニングを承認する様子が見られた。そこで、イサベルは日本語教室でも「スペイン語母語話者」のアイデンティティを維持することができていると考えられる。

6.2 サトシのアイデンティティ

サトシは授業で、「英語使用者」のポジショニングが繰り返し現れた。自ら英語を使用することもあるが、教師や他の生徒に英語の単語を聞かれるように「英語使用者」のポジショニングが行われることもある。しかし、インタビューから、フィリピン人生徒に英語の発音を笑われた経験があり、フィリピン人生徒とは英語を使用しないが、同じクラスの生徒とは英語を使用することがわかった。言い換えると、「英語使用者」のポジショニ

ングを認められなかったフィリピン人生徒との間では「英語使用者」のアイデンティティが構築されていないが、クラスの中では「英語使用者」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る。

また、サトシはスペイン語のFavorite phraseを授業中に言うなど、「スペイン語学習者」のポジショニングも現れた。これは、ベンガル語を忘れないために努力していることと合わせて考えると、サトシの「言語学習者」としてのアイデンティティが日本語教室で日本語以外にも現れているように考察できる。

タガログ語に関しては、サトシは幼い頃バングラデシュに移住した背景からタガログ語に自信をなくし、フィリピンの人とタガログ語で話さないようにしていた。つまり、「タガログ語使用者」のポジショニングを繰り返し回避し、逆に「タガログ語が不得意な者」のポジショニングを現すこともあった。そこで、「タガログ語使用者」としてのアイデンティティは弱まっていると考えられた。「ベンガル語母語話者」のポジショニングは教室では見られなかったが、アイデンティティが存在しないのではなく、SNS上で「ベンガル語母語話者」のアイデンティティが維持されていた。

7. 結論

以上、イサベルとサトシの二人の例を挙げ、ポジショニング分析から、地域日本語教室における生徒のアイデンティティを考察した。

イサベルの場合、授業内外でポジショニングが承認・非承認される経験を通して、ポジショニングに影響する志向性が決められ、アイデンティティが構築されたと考えられた。サトシの場合も、同じ国籍の生徒グループや同じクラスの参加者にポジショニングが承認・非承認される経験を通して、志向性が決められ、アイデンティティが構築されたと考えられた。このことから、次のことが考えられる。生徒は母国でのアイデンティティを持って来日する。日本で外国人生徒は、日本語教室の中と外での相互行為を通してポジショニングの承認・非承認を経験する。そして、経験は生徒の志向性を変化させ、アイデンティティを構築・再構築する。内容を以下の図に表す。

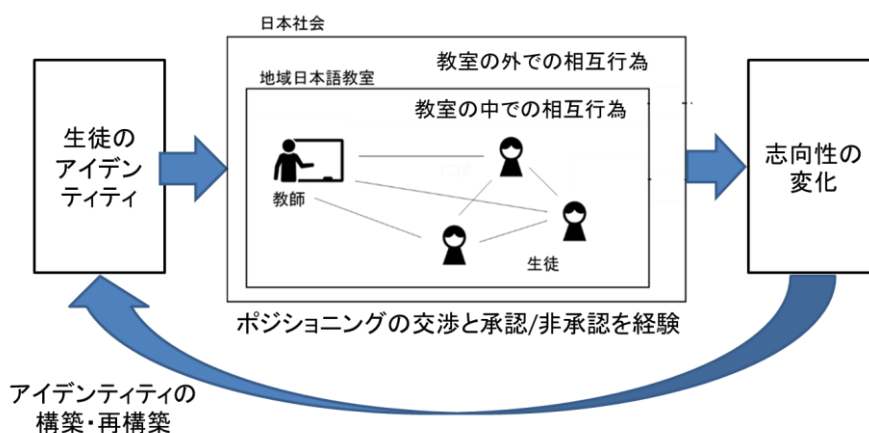


図2：地域日本語教室における生徒のアイデンティティの構築プロセス

さらに、本研究を通して、外国人生徒は多言語・多文化教室になっている日本語教室の中でその都度の場面や参加者を考慮してポジショニングを行っていることがわかった。イサベルが中国語やタガログ語を使うグループに参加できないことやサトシがフィリピン人生徒に対して英語とタガログ語の使用を回避しているように、いつでもコミュニケーションがうまくいく状況だけではない。しかし、英語がわからないイサベルのために他の生徒ががんばって日本語を使用する、ベンガル語を忘れないためにSNSを利用する等、生徒が自ら新たな言語コミュニティを作り出すようなことが見られ、アイデンティティの構築における外国人生徒の能動性が見られた。

8. おわりに

数多くの研究で指摘しているように、国を移動する子どもの場合、国籍と言語とアイデンティティが一致するわけではないことがサトシの事例からも現れていた。今後の研究でも、言語とアイデンティティを考慮する時は、子どもの背景のみならずどのような経験をしてきたかも含めて検討する必要がある。さらに、スペイン語辞書アプリケーションを利用した支援やSNSなどインターネットの利用から見るように、技術の発達による支援の方法やアイデンティティの現れ方も考慮に入れる必要がある。

*本稿は2018年12月22日言語管理研究会主催の「多言語社会と言語問題シンポジウム2018」で発表した内容に修正を加えたものである。

参考文献

- 大橋春美(2011). 文化間移動とキャリア形成—中国帰国者二世という経験から— 異文化間教育—特集：キャリア形成と異文化間教育』第 33 号 異文化間教育学会
- Kayi-aydar, H.(2014). Social Positioning, Participation, and Second Language Learning: Talkative Students in an Academic ESL Classroom. *TESOL QUARTERLY* 48(4). TESOL International Association
- Kayi-Aydar(2018). *Positioning Theory in Applied Linguistics: Research Design and Applications*. Palgrave Mcmillan
- 角田仁(2012). 多様化する夜間定時制高校—外国につながる生徒をめぐる公正さの概念の変遷— 異文化間教育—特集：異文化間教育におけるエクイティー—高等学校教育における公正さの構築 36 号 異文化間教育学会 pp.26-39
- 菊岡由夏(2004). 第二言語の教室における相互行為—“favorite phrase の使いまわし”という現象を通して— 日本語教育 122 号 pp.32-41
- 高千叶(2016). JSL 高校生にとって複数言語を使用する意義とは *Journal for Children Crossing Borders* 7 pp.24-44
- Davies,B.,& Harré,R.(1990). Positioning : The discursive production of selves. *Journal for the Theory of Social Behaviour*(20) pp.46-63.

- Harré, R., & Van Langenhove, L. (2010). Varieties of positioning. In L. Van Langenhove (Ed.), *People and societies*. pp. 106-120. New York, NY: Routledge.
- Harré, R. (2012). Positioning theory: Moral dimensions of social-cultural psychology. In J. Valsiner (Ed.), *The Oxford handbook of culture and psychology*. pp. 191-206. New York: Oxford University.
- Fan, S.K. (1992). Language Management in Contact Situations between Japanese and Chinese. Unpublished PhD dissertation. Monash University.
- Fan, S.K. (1994). Contact situations and language management. *Multilingua* 13(3). pp. 237-252.
- Hollway, W. (1984). Women's power in heterosexual sex. *Women's Studies International Forum* 7(1). pp. 63-68.
- 村岡英裕編(2008). 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)
- 村岡英裕(1999). 日本語教師の方法論—教室談話分析と教授ストラテジー— 凡人社
- Morita, N. (2004). Negotiating Participation and Identity in Second Language Academic Communities. *TESOL Quarterly: A Journal for Teachers of English to Speakers of Other Languages and of Standard English as a Second Dialect* 38(4). pp. 573-603.
- 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.
- 山下里香(2016). 在日パキスタン人児童の多言語使用—コードスイッチングとスタイルシフトの研究— ひつじ書房
- Rampton, Ben (1995). *Crossing: Language and ethnicity among adolescents*. London: Longman.

文字化記号

::	音が伸びる所	(数字)	沈黙の秒数
%add	発話が向けている人	hhh	笑い
%act	非言語行動	[/]	発話の重なり
%exp	補充説明	0	発話無し, 非言語行動のみ
<S>	スペイン語	イタリック体	本の内容を読む所