

外国につながる生徒の自己ポジショニングと 他者からのポジショニングの相違に関する一考察 —S5の事例を中心に—

A Study on the Disagreement between Reflexive Positioning of a Foreign student and Interactive Positioning from Others : Focusing on the case of S5

孫 美那(济州文化町研究所・千葉大学人文社会科学研究科修了生)
Mina SON (Jeju Culture Village Institute, Graduate of Chiba University,
Graduate School of Humanities and Social Sciences)

Abstract

This short note aims to consider the disagreement between reflexive positioning of a foreign student and interactive positioning from others in the Japanese classroom. With the data from my fieldwork in a Japanese classroom, I provide one focal student's examples, S5's. For the analysis, I applied positioning theory of Davies & Harré(1990). For S5's case, he positions himself as a person who can speak Japanese well, but the teacher positions S5 as a person who thinks he can speak Japanese well. Also, some students position S5 as a spokesman when they need to speak Japanese. The disagreement between S5 and the teacher's positioning imply that S5 has independence and he acquires how to negotiate his position which he insists. Also, the institutional environment around foreign students in Japan needs to be reconsidered in order to respect students' individuality.

1. はじめに

地域日本語教室に参加している外国につながる生徒が自らポジショニング行うことについて孫(2018)や孫(2019)で報告された。しかし、生徒の自発的発話から見られるポジショニングという視点から考え、他者からのポジショニングについては詳しく述べなかった。そこで、ここでは自己ポジショニングと他者からのポジショニング(以下、他者ポジショニングとする)という視点から二つが異なる場合の事例を述べる。本稿は研究ノートとして、授業で自分が付与する自己ポジショニングと教師から付与される他者ポジショニングが異なる中国出身の生徒S5の事例を中心に、その相違から今後の研究へ何が示唆されるか考察することを目的とする。

2. 先行研究

2.1 外国につながる子どもに関する研究

日本に移住する外国につながる子どもは移住する大人ほどの注目を浴びられなかった。小島(2016)では2003年4月から2005年3月まで岐阜県可児市で「就学調査」を実施した結果、不就学外国人児童の存在を報告した。調査によると、外国人児童は学習困難、経済的理由、家庭内の問題、情報不足から不就学になっている。しかし、同研究によると就学児童も学習困難による意欲の低下を理由として中退する場合が多い現状であった。このように学習に困難を感じる就学児童にも、教育の機会を受けられていない不就学児童にも支援を行える存在であるのが地域日本語教室である。学校での日本語教育が生徒の不適應の原因となり、またアイデンティティの危機を感じさせることもあるという指摘(太田 2002)もある。その反面、近年の地域日本語教室に関する研究を見ると、学習時間や学習内容に当事者の意見を反映する教室(末藤 2011)や、日本語母語話者側がボランティアに参加することで「自己成長」を経験する(小島 2014)こともあるように地域日本語教室も発展してきた。

最近の外国につながる子どもに対する教育の研究では、子どもの主体的学びの重要性が注目され、川上(2013)では、「子どもが複数言語環境の中で他者との関係性を意識しつつ、社会状況の中に自己を戦略的に位置づけるという意味で主観的で、可変的で、状況依存的な主体の在り方」として移動する子どもの「主体的な動き」を説明している。

そこで、外国につながる子どもへの理解を深め、子どもが主体的に学べる方法を考えていくためには、彼らが日本という新しい環境の中でどのように自己を戦略的に位置づけているか現状を把握することが大事であると考えられる。

2.2 ポジショニングに関する研究

ポジショニング(Davies and Harré 1990) は、ある場面の中で各会話参加者が、自分の役割に与えられた権利と義務(Rights and duties)をどのように果たすかによって談話の中で位置づけられることである。本稿ではポジショニングを「参加者が相互作用をする間、お互いの権利と義務を分配・再分配する過程で現れる、参加者の間の一時的関係性」(孫 2021)と考える。さらにDavies and Harré(1990)は、談話の中で自己を位置づけることを「Reflexive Positioning」と、一人の話者が他の話者を位置づけることを「Interactive Positioning」と説明した。Langenhove and Harré(1999)では、自己と他者のポジショニングについて、自己へのポジショニングを行う時はそれが誰に対するポジショニングなのか暗示されており、他者へのポジショニングを行う時は自己へのポジショニングが暗示されると説明している。つまり、自己へのポジショニングと他者へのポジショニングは同時に行われることを意味する。本稿では生徒のポジショニングを考察するために、生徒が自らポジションを付与することを自己ポジショニングとし、他者からポジションを付与されることを他者ポジショニングとして考える。

ポジショニング分析は教室における参加者間の関係性を考察する研究や第二言語学習者の教室参加に関する研究で一つの方法として用いられている。Clarke(2006)では、5年生

のグループディスカッションの場面で、女子生徒が男子生徒へのポジショニングを通して力を獲得することを説明している。同研究では、女子生徒が学校の外では影響力を持たないが、学校の活動で男子生徒に攻撃的なポジショニングを行うことで、本人たちが力を獲得する方法を見つけていると考えられた。しかし、相手になる男子生徒以外の生徒のインタビューから「Talking too much」「annoying」という批判も受けていることがわかった。Duff(2002)は高校でのエスノグラフィー調査を通して移民の生徒のポジショニングについて述べているが、中国から移住した生徒はカナダの社会の授業で教師に応答しないことで、教師が自分たちを「アジアの文化的伝統をよく知っている人」として位置づけることに抵抗していた。孫(2021)では地域日本語教室に参加している外国につながる生徒の授業中の冗談発話から、授業中現れる生徒のポジショニングを分析し、生徒が自らポジショニングを行うことで自主的に授業に参加していることを明らかにした。

本研究ノートでは自己ポジショニングと他者からのポジショニングが異なる事例を考察し、今後の研究に繋げていきたい。

3. 調査方法

3.1 調査フィールドと調査対象者について

3.1.1 調査フィールド

調査を行ったフィールドは外国につながる生徒に教育を提供するNPO教室である。この教室は地域のボランティア活動としての日本語教室から派生し、講師としては元高校教師や日本語教師の資格を持つ市民などが参加している。そのため、本研究ではこの教室を地域日本語教室として位置づける。教育を受けているのは外国から日本に移住した15歳から17歳の生徒で、多くが来日したばかりで文字から勉強する状況である。また、生徒の殆どは日本の高校に進学することを目標としている。週4日の時間割で午前と午後各2時間ずつ授業がある。調査当時のクラスは二つで、クラス1の生徒が9名、クラス2の生徒が8名であった。しかし、クラス2の8名の中の2名は欠席が多く、主に6名の生徒が授業を聞いていた。

3.1.2 調査対象者のS5

S5は日本で生まれ、小学校三年生まで日本に居住していたが、その後中国に移住し、中学校まで学業を終えた。17歳になる年に来日し、高校に入学するために地域日本語教室に参加して勉強している。しかし、誠実に授業に参加しているとは言えず、遅刻する、授業中眠る、宿題をしてこないなどの理由でしばしば教師に指摘される。S5は目が悪いが、めがねを持っていないため、教師にいつも一番前の席に座るように言われている。S5本人の許可を得ていないため家庭の事情は詳しく記述できないが、めがねを買えないのは母が自分のお小遣いで買うように言ったためであり、自由にお小遣いがもらえる環境ではないと推測される。S5は日本語教室の授業が終わった後に知り合いのお店でアルバイトを

しているようで、教室でもお店の社長と携帯でメッセージを送るなど、連絡を取ることがあった。

3.2 調査方法及び調査概要

調査方法としてはフィールドワークを実施した。具体的には、参与観察、フィールドノートの記録、聞き取り調査を行った。また、教師と生徒の許可を得て、調査期間中一部の授業の録音と録画を行った。録音はICレコーダーを、録画はビデオカメラを利用した。録音と録画が全て終わってから、教師3名と生徒2名に個別インタビューを行った。インタビューで教師には教室に参加したきっかけや教室と生徒に対する意識などを質問した。生徒には来日前後の生活全般、言語使用、日本語教室に参加して考えていることなどを質問した。

フィールドワークを実施した期間は2016年9月7日から2017年1月31日であり、録音と録画は11月末から12月の間に行った。本稿で分析対象にしたのは3回分の授業の4時間34分30秒間のデータである。インタビューは1月から2月の間に行った。しかし、本稿で事例を紹介しているS5にはインタビューを実施しなかった。当時は発話が多い生徒の中で許可が得られた生徒にインタビューを実施したが、S5は授業中の発話が少ない方の生徒であったためである。

4. 分析方法

本稿では分析方法としてDavies and Harré(1990)のポジショニングの概念を用いて分析を行う。Harré and Langenhove(2010)では、ポジショニングの三つの要素をActions/acts, Storyline, Positionと述べており、本稿ではこの三つの要素から分析を行った。つまり、ある発話がどのような文脈の中で行われ、参加者の位置付けがどのように現れるかを分析するのである。また、それを判断する根拠になるのは、教室という場の中で各参加者が持っている権利と義務がどのようなもので、それをどのように果たしているかということである。

そのために、まず音声・映像データを文字化した。文字化は村岡(2008)を参考にして行った。本稿では紙面の関係上、T1とS5の発話の列を中心にし、他の参加者の発話はSx/SS/ALLの欄に載せた。文字化記号は本稿の最後に掲載する。次に、S5の発話またはS5に向けた発話が現れる前後の会話から、ストーリーラインを構築した。ストーリーラインは話題、話者、発話の連続性などを考慮して構築した。その後、ストーリーラインの中で話者が発話を通して何をしているか、権利と義務をどのように果たしているか考慮し、S5のポジションを判断した。会話データの分析を裏付ける根拠としてインタビュー・データの内容も参考にした。

5. S5の教室でのポジショニング

ここではS5が教室で行う自己ポジショニング，教師がS5に付与する他者ポジショニング，他の生徒がS5に付与する他者ポジショニングの三つの視点からS5のポジショニングを分析する．

5.1 S5が自ら付与する自己ポジショニング

まず，S5本人が自分に付与する自己ポジショニングについて述べる．S5は，繰り返し自分に「日本語ができる人」としてのポジションを付与していた．また，このポジションに関連して，「支援者」のポジション，「日本の情報に詳しい人」のポジションも現れていた．

5.1.1 「日本語ができる人」のポジション

ここではS5が談話の中で「日本語ができる人」のポジションをどのように現わしているか，事例を挙げて説明する．

例1では，授業で漢字を勉強している時に，S4が漢字をノートに書いていないと教師が指摘する．その後，教師はS5もノートに書いていないと言い，大丈夫かと聞く．

例1

発話番号	T1	S5
0408	S4, 大丈夫かな %add:S4	
0409	あなたノートに書いてないんだけど %add:S4	
— 中略 —		
0412	S5君も，ノートに書いてないけど，大丈夫↑ %add:S5	
0413		はい %add:T1
0414	パス，あの::合格してくださいよ:: %add:S5	
0415		はい %add:T1
0416	がんばってね:: %add:S5	
0417	は::い %add:ALL	
0418	その次は，し %add:ALL	

発話0412はT1がS5に質問をしているような形式になっている。しかし、教師がS4とS5にノートに書いていないことを取返して言っていることから、漢字を勉強する時はノートに書くことが教師の期待に添う行動であり、教師はS4とS5を指摘するために発話をしていることが明らかになる。参与観察からも、漢字の時間に生徒は教科書やノートに書く練習をしており、教師も書く時間を与えていた。しかし、S5は教師の発話に対して「はい」と答え、ノートに書こうとしなかった。そうすると教師はS5にノートに書くように再度言う代わりに、漢字テストに合格することを要求している。教室では毎週漢字テストがあり、一週間勉強した漢字をテストするが、合格点を取れない場合は個別に再テストを行う。つまり、教師はノートに書くことを直接指示はしなかったが、漢字テストに合格するために勉強することを指示している。その発話に対してS5はもう一度「はい」と答えた。S5の答えを聞いた教師はS5に「がんばってね::」と言い、授業を再開している。

S5は「授業で漢字を勉強する」という生徒の義務を果たしていなかったため、教師がS5にその逸脱を指摘することで教師とS5の間のストーリーラインは始まった。このストーリーラインの中で、教師が直接的にS5に行動することを指示する発話はないが、教師の発話は全てS5に「授業で漢字を勉強する」という生徒の義務を果たすように言っているのである。ここでS5のポジションは、表面的には教師に対して応答する「生徒」になっている。しかし、発話の内容からみると、教師が付与した「勉強しない生徒」というポジションに対して、「ノートに書かなくてもテストに合格できる自分」を主張することで、「日本語(漢字)のできる人」というポジションを自分に付与していると考えられる。

この解釈の根拠として、T1に対するインタビューの抜粋を紹介する。インタビューでT1から次のような内容が聞けた。

<抜粋1>(T1のインタビューから)

RES：結構、他の先生からも、S5の問題は自分が日本語できると思っているから、だという話を聞いたんですね

T1：うんうん

RES：でもそれは、S5自身がそう言ったり、行動したりしてるんですか？

T1：えっとね、うんあの::ノート書きましようっていう問題、ノートにこの問題書きましようっていう時に、わかるからいいっていうことが結構ありましたね。

他の教師から聞いたことに関してT1に質問すると、T1はS5が「わかるからいい」という理由でノートに筆記しないことを話した。ここでS5が「自分が日本語できると思っている」ことが「問題」になっているのは、S5は他の生徒より会話はできるが、語彙や文法に弱く、テストでは良い成績を得られないからである。そこで、教師はノートに筆記することを要求するが、S5は書こうとしない。つまり、例1でS5の発話は単に反抗しているのではなく、テストに合格できると自信満々な態度で発話していると考えられる。

以上のように、S5は教室で自分に「日本語ができる人」のポジションを付与している。

5.1.2 「支援者」のポジション

次に、S5は他の生徒に対して自分に「支援者」のポジションを付与することがあった。次の例は授業中教師の質問に応答できないS4にS5が支援を行う場面である。S4とS5は中国出身である。そこで、S5は中国語でS4に支援を行う。

例2

発話番号	T1	S5	Sx/SS/ALL
0407	この時は「に」が正しいです %add:S4		
0408	なぜですか↑ %add:S4		
0409	昨日勉強しましたね %add:S4		
0410	S4, 説明してください %add:S4		
0411			S2: こっち自動詞 %add:T1
0412		<C>CCC %add:S4	
0413			S4: 自動詞 %add:T1

教師はある文章の中で助詞が「に」になる理由を説明するように、S4に指示した。それに対してS2が教師に回答しているが、教師はS4の答えを待っていたため、特にS2に反応しなかった。その後もS4が回答しないので、S5は中国語でS4に何かを言い、S4は「自動詞」と正しい答えを出している。中国語で何を言ったかは明らかに聞けていないが、その次にS4の回答が出たことから、S5の発話は回答または回答に対するヒントを与える内容であったと推測される。

ここで主なストーリーラインは教師とS4の間の「質問—応答」であり、教師に回答する権利と義務はS4にあった。しかし、その権利と義務を持たないS2が回答したため、教師はそれに対するフィードバックをしなかった。その後も「質問—応答」のストーリーラインでS4の回答が行われなかったため、S5が介入し、S4の回答を手伝うことで自分に自ら「支援者」のポジションを付与した。また、S5のポジションはS4が正しい答えをすることでS4に受け入れられたと考えられる。

このように、S5は教師の質問に応答できない生徒を支援する「支援者」のポジションを

自分に与えていた。

5.1.3 「日本の情報に詳しい人」のポジション

S5は、授業で日本の情報が話題になると積極的に参加していた。特に、S5は自分が日本に関する情報を知っていることを自らアピールし、「日本の情報に詳しい人」としてのポジションを自分に付与していた。一つの事例を挙げて詳しく説明する。

次の例は「～したことがありますか」という表現を練習するために教師が生徒に作文をさせている状況で、教師はS5を指名した。そうすると、S5は「牛角」という日本のお店の名前を入れて作文をした。

例3

発話番号	T1	S5	Sx/SS/ALL
0966		牛角という焼き肉を 食べたことがありますか %add:TEA	
0967	待って、牛角は %add:S5		
0968		牛角という店の %add:TEA	
0969	そう[/]そうそう %add:S5		
0970			T2:[/]そうそうそうそう %add:S5
0971	そうそう %add:S5		
0972	おいしいね %add:S5		
0973	牛角という店↑ %add:S5		
0974		の %add:TEA	
0975	の↑ %add:S5		
0976		焼き肉を食べたこと がありますか %add:TEA	

0977			すごいね %add:S5
0978	すごいね, S5君 %add:S5		
0979	はい, 牛角という店を知っている人いますか %add:ALL		

S5は教師の指示に対して「牛角という焼き肉を食べたことがありますか」と作文した。そこで教師が「牛角」はお店の名前であることを指摘しようとする、S5は自ら文章を正しく修正した。それを聞いたT1とT2はS5の修正文が正しいというフィードバックをしている。その後、T1は発話0972のようにS5の作文をほめ、もう一度完全な文章を言うように応答を誘導している。S5が完全な文章を言った後、T2とT1はS5をもう一度ほめた。ここで教師とS5の間のストーリーラインは終わり、教師は他の生徒に「牛角」を知っているか聞いている。例には出ていないが、教師の質問に対してS1, S2, S6が知らないと答える。教室に参加している生徒の殆どは来日したばかりで、日本に関する情報をあまり持っていない。このように他の生徒には知らない情報であるが、S5は「牛角」を話題にし、自分が日本の事情に詳しいことを現わしている。

この例で見られるストーリーラインは教師とS5の間の「指示—応答」のストーリーラインであり、S5は生徒として教師の指示に応答する義務を果たしている。さらに、S5は他の生徒は知らない可能性が高い「牛角」という日本の情報を作文に利用することで、「教師に応答する生徒」のポジションと同時に「日本の情報に詳しい人」というポジションを自分に付与していると考えられる。しかし、S5が言った最初の文章に間違いがあり、S5は間違えた情報を持っているような状況になった。しかし、S5は教師にそれを指摘される前に自ら文章を正しく修正し、自分が正しく理解していることを見せた。そこで、「日本の情報に詳しい人」というポジションを守ることができ、教師のT1とT2からほめられることでポジションを承認された。

この例の他にも授業で日本の映画の名前や日本人の有名人などの話題が出ると、S5は積極的に会話に参加し、「日本の情報に詳しい人」のポジションを自分に付与していた。

5.2 教師がS5に付与する他者ポジショニング

参与観察の結果、S5は普段授業で眠ってしまうか、勉強しないで他のことをすることが多く、教師に何度もしかられていた。教師がS5の行動や態度を指摘する度に、S5に対する教師の他者ポジショニングが行われる。

例4は教師が授業中寝ているS5をしかっている場面である。この日の授業でS5は授業に参加せずぼおっとしているか寝ている時間が長く、教師が何度もS5を起こし、S5に声を

かけていた。しかし、文型練習中にS5がまた寝ていたので、それに気付いたT1がS5をし
かっている。

例4

発話番号	T1	S5	Sx/SS/ALL
1515	みんなで行きますよ %add:ALL		
1516			S1 : は::い %add:T1
中略			
1522	S5 !		
1523	お前宿題はやってこ ない授業中は寝てる声は 出さない %add : S5 %act : S5の肩に手を置 き, S5の上体を揺らし ながら		
1524	宿題やってこない, 授 業中寝ている, 声を出 さない %add : S5 %act : 右手を持ち上げ て指を一つずつ折りな がら		
1525	こういうの日本で三拍 子と言うんだけどhhh %add : ALL	0 %act : 机の上に頬杖を ついて下を向く	
1526			T2 : T1を見て頷く
1527			S2 : 苦笑いして手でたた くジェスチャー
1528	三拍子そろえちゃだめ だよ:: %add : S5		
1529	いい↑ %add : S5		
1530		0 %act : 下を向いたまま	

		三回頷く	
--	--	------	--

寝ているS5を見た教師はまずS5の名前を呼んだ。その後、この日の授業で見られたS5の三つの行動について指摘した。発話1523のように教師は最初S5を起こしながら発話し、次に自分の指を折りながらS5の三つの行動をもう一度言った。その後T1は教室全体に向けてS5の三つの行動を「三拍子と言う」と言って笑っているが、この発話は雰囲気あまり重くならないようにするための発話だと推測される。T1のこの発話にはS5の行動に対する批判の意味が含まれていたため、S5は何も言わずに下を向いている。それを聞いたT2とS2はT1に対する応答として同調するようなジェスチャーを見せ、T1はS5に対する指摘の発話に戻る。何も言わないS5にT1が発話1529のように応答を要求すると、S5は頷くジェスチャーでT1に応答した。

例4はT1がS5をしかるストーリーラインであり、T1はS5が生徒として「宿題をする」、「授業に参加する」、「声を出す」という義務を果たしていないことを指摘している。T1は各行動を具体的に言うことでS5に「宿題をしない生徒」、「授業に参加しない生徒」、「声を出さない生徒」というポジションを付与しているが、最後に「三拍子」の話で「授業でやるべき三つの行動をしない生徒」というより強いポジションを付与している。S5は発話はしていないが、ジェスチャーを通して自分に付与されたポジションを維持しない意志を現わした。

このように授業中教師の期待に添えない行動を見せるS5の行動について、T1がどのように考えているかを聞くために、インタビューでT1に以下のように質問した。

<抜粋2>(T1のインタビューから)

RES：他になんかS5::の行動，で，先生が気になってることとかはないですか？授業中とか

T1：うん::。あの::ちよつとこう，説明してるラインから，外れた所の質問するような場面ってありませんでしたか？

—中略—

T1：S5は(1)俺は知ってる，違う表現とかかなんか，そういうのをこう知ってるんだぞ::みたいなんじゃないですけど，なんかそういうふうに↑

RES：はい

T1：あの::感じるところが私はあって．だから，そこが，その::，俺が日本語，俺は日本語知ってるじゃないけどわかってるみたいな感じの↑

RES：はいはい

T1：を感じる，それをちよつとこう，周りに，私だけじゃなく周りの子にちよつとこう，やる::そういうところがまあ一回か二回かあったような。

調査者の質問に対して、T1は「説明してるラインから、外れた所の質問するような場面」がなかったかと調査者に聞いた。その後T1は、S5が自ら日本語をわかっているとアピールする印象を受けたと述べている。つまり、S5が教室で自分の日本語能力をアピールするために授業の内容と関係ない質問をすると、T1は考えていると言える。これは、本稿の5.1.1で述べたようにS5が「日本語ができる人」のポジションを自分に付与していることが、T1に理解されていることを意味する。しかし、T1はS5の「日本語ができる人」というポジションを受け入れず、インタビューからT1に「日本語ができと思っている人」というポジションを与えていると考えられる。言い換えると、S5が主張しているポジションはその意図がT1に理解されているにも関わらず、受け入れられてはいないのである。その代わりにT1はS5の授業中の行動や態度に対して「授業でやるべき三つの行動をしない生徒」のようなポジションを与えている。

5.3 他の生徒がS5に付与する他者ポジショニング

S5は小学校三年生まで日本に居住していたため、教室に参加している他の生徒より日本語の会話ができることを既に述べた。そこで、S5は日本語を話す場面で他の生徒に頼られ、「代弁人」になることがあった。ここではフィールドノートのデータから、S5が他の生徒の「代弁人」になっている事例を紹介する。

<抜粋3>(フィールドノートのFN160920から)

教室に移動する準備をしていると、S5とS4、S6が私のところに来た。S4とS6はS5の少し後ろに立っていて、S5が私に、「先生、先生は何歳ですか」と質問した。私が笑いながら当ててみるように言うと、S5は「二十一？二十二？」と言った。私が歳を言うと、S5は「へ:。」と言い、S4はS5に中国語で何か言った。私の答えを中国語で確認しているように見えた。

朝の授業が始まる前に集まって話していた三人の生徒は、おそらく調査者の年齢を直接質問してみようという話題になり、調査者のところに来たようであった。しかし、S1とS2は会話に参加しようとせずS5の後ろに立っていて、S5が調査者と会話をした。つまり、日本語で会話する場面ではS5が日本語を話す役割を担っていると考えられる。

この場面は授業ではない時間であり、生徒は補助教師と呼ばれている調査者にアカデミックなこと以外の質問ができる権利がある。そこで、ここでのストーリーラインはS5と調査者のプライベートな内容の「質問—応答」である。S4とS6は直接発話はしていないが、会話の参加者である。会話に参加しているS4とS6にも調査者に質問する権利はあるが、二人の生徒は「質問者」としてのポジションを自ら獲得する代わりに、S5に委任した。つまり、S5は二人の生徒から「代弁人」のポジションを付与された。さらに、二人の生徒がS5に「代弁人」のポジションを付与した理由は日本語の会話に自信がないか、

話したくないためで、S5に頼っているのだと考えられる。その根拠は二人の生徒がS5の後ろに立っていること、調査者の答えをS5に確認していることである。

このようにS5は日本語の会話ができることから、他の生徒に「代弁人」のポジションを付与されることがある。

6. まとめ及び考察

本稿では外国につながる生徒の教室でのポジショニングを自己ポジショニングと他者からのポジショニングという視点から考え、ポジショニングの相違が見られたS5の事例を中心に述べた。

S5は自分に自ら「日本語ができる人」というポジションを付与するポジショニングを行っていた。また、教室で他の生徒の応答を支援する「支援者」、日本の情報を話題にする「日本の情報に詳しい人」というポジションも見られた。他の生徒の応答を支援することも、日本の情報に詳しいことをアピールすることも、日本語能力がないとできないことであるため、これらのポジションもS5の自分の日本語能力を見せるための行動から現れたと考えられる。

教師は授業中のS5の行動に対してS5が生徒としての義務を果たしていないことを指摘し「授業でやるべき三つの行動をしない生徒」というポジションを与えていた。またT1のインタビューから、T1はS5が自ら「日本語ができる人」のポジションを主張していることを知っているが、それを受け入れずS5に「日本語ができと思っている人」のポジションを付与した。

他の生徒の場合、日本語を話す場面でS5に頼ることでS5に「代弁人」のポジションを与えていた。このポジションもS5の日本語能力を認めるからこそ付与できるポジションで、S5の自己ポジショニングを強化するものだと考えられる。

以上から、次の三つの点が考察できる。

まず、生徒は期待されるポジショニングを行うだけでないことから、主体性を持って教室に参加していると言える。生徒自身が付与するポジショニングと教師が付与するポジショニングが異なる場合、教師にとっては対応が難しい生徒であるかもしれない。しかし、生徒が他者から期待されるポジショニングを行うだけでなく、自分の意志を見せるポジショニングを行い、交渉していく主体性が現れていると考えられる。もし参加者全員の期待から外れているようなポジショニングを行う場合はその場に合っていない人になる。しかし、S5が続けて本人のポジショニングを主張できるのは、他の生徒から付与されるポジショニングがあったから可能であったと考えられる。

次に、生徒は教室で自分が主張したいポジションを交渉する方法を身に付けていくと考えられる。例1のような場合、S5は自分の「日本語ができる人」というポジションを主張するために敢えて授業に積極的に参加しないという方法を用いているように見られる。しかし、この方法は教師には成功しなかった。聞き取り調査によると、S5の母国の学校

では勉強しない生徒は教室の後ろに座席を配置させられ、授業を聞いていなくても教師が気にしないような状況で、S5も教師が気にしない生徒の中の一人であったという。このことを考えると、S5は母国の学校で授業に積極的に参加する方法を学ぶ機会が得られなかったため、授業に参加することでポジショニングを行うことよりは参加しないことでポジショニングを行うことに慣れていると言える。しかし、S5が他の生徒を支援し、日本の情報に詳しいことをアピールするような行動を見せていることから、ポジションを交渉するための自分なりの方法を試していると考えられる。

最後に、外国につながる生徒が置かれた制度的環境について再考してみる必要がある。教師がS5のポジションを受け入れられなかったのは、この教室は生徒の高校進学を支えており、生徒は入試に備えて勉強するからである。教師はS5が入試に合格できるように、会話だけでなく語彙や漢字や文法なども勉強させなければならなかった。そのため、T1はまだ語彙や漢字テストでの点数が良くないS5を「日本語ができる人」と認めることはできなかったと考えられる。しかし、教室の教師たちも言っていたが、来日して1年もならない生徒が入試に合格して高校に入ることは容易なことではない。入試制度や学校側の受け入れ制度を再考し、外国につながる生徒が「できる」ことを認められる機会があれば、もう少し彼らの個別性が尊重されると考えられる。

7. おわりに

外国につながる子どもは今後ホスト社会である日本社会で生きていだろう。そのためには他人から期待されるポジショニングを行うことも重要であるが、それと同時に自分が自ら主張したいポジショニングを行うために交渉することも重要である。今後の研究では、生徒の自己ポジショニングと他者からのポジショニングが異なる場合にどのような交渉のプロセスが行われるか、より多くの研究対象者のデータから精密に分析していきたい。本研究ノートはそのための前段階として、S5という生徒の自己ポジショニングと教師からの他者ポジショニングに相違が現れる事例を考察した。さらに、本稿では分析において当事者であるS5の意識を考慮できなかったが、今後は生徒の意識も調査し、当事者の視点を分析に適用していきたい。

謝辞：調査にご協力いただいた地域日本語教室の教師と生徒の皆様に深く感謝致します。

<文字化記号>

記号	意味	記号	意味
Sx/SS/ALL	特定できない生徒/複数の生徒/全員	[/]	発話が重なるところ
hh	笑い	%add	発話が向ける相手
：：	音が伸びるところ	%act	非言語行動
↑	音が上がる場所	<C>CCC	中国語の発話

0	発話は無く、ジェスチャーのみのところ
---	--------------------

参考文献

- Davies, B. and Harré, R. (1990). Positioning: The discursive production of selves. *Journal for the Theory of Social Behaviour*. 20. pp.46-63.
- Clarke, L.W. (2006). Power through voicing others: Girls' positioning of boys in literature circle discussions. *Journal of Literacy Research*. 38(1). pp.53-79.
- Duff, P.A. (2002). The discursive Co-construction of knowledge, identity, and difference: An ethnography of Communication in the high school mainstream. *Applied Linguistics* 23(3). pp.289-322.
- Harré, R., & Van Langenhove, L. (2010). Varieties of positioning. In L. Van Langenhove (Ed.), *People and societies*. pp.106-120. New York, NY: Routledge.
- 川上郁雄(2013).「移動する子ども」という記憶とカーことばとアイデンティティ— くらしお出版
- 小島佳子(2014). 日本語母語話者が地域日本語教室に参加する意義—日本語ボランティアの活動参加継続につながる動機付け— 神奈川県立国際言語文化アカデミア紀要3 pp.101-110 神奈川県立国際言語文化アカデミア
- 小島祥美(2016). 外国人の就学と不就学—社会で「見えない」子どもたち— 大阪大学出版会
- Langenhove, L.V. and Harré, R. (1999). Introducing positioning theory. In Harré R. & L. Langenhove, L.V. (Eds.), *Positioning theory: Moral context of intentional action*. pp.14-31. Oxford, UK: Blackwell.
- 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)
- 太田晴雄(2002). 教育達成における日本語と母語—日本語至上主義の批判的検討— 国際社会②変容する日本社会と文化 宮島喬(編) pp.93-118 東京大学出版会
- 孫美那(2018). 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— 移動する人々のアイデンティティと言語使用—接触場面の言語管理研究 vol.15— 人文公共学府プロジェクト報告書第334集 村岡英裕(編) 千葉大学大学院人文公共学府
- 孫美那(2019). 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 アイデンティティと社会的参加—接触場面の言語管理研究 vol.16— 人文公共学府プロジェクト報告書第344集 村岡英裕(編) 千葉大学大学院人文公共学府
- 孫美那(2021). 外国につながる生徒の地域日本語教室におけるポジショニング—生徒の冗

談発話を中心にー 異文化間教育 第54号 異文化間教育学会
未藤美津子(2011). 外国につながる子どもたちへの教育支援ー多文化共生社会の構築をめ
ざしてー 東京未来大学研究紀要 4 pp.9-16 東京未来大学