

研究論文

アイデンティティについて語るためのことば

— 外国語学習環境の日本語学習者によるディスカッションの考察 —

Discourses for Talking about Identities: Examining Discussions by Learners of Japanese in a Foreign Language Learning Setting

嶋津百代
Momoyo Shimazu

This study investigates where potentialities for research on identities lie in a foreign language learning setting in which learner identity has not been well explored. The present paper examines how foreign language learners see and understand their own identities, using data from online-discussions on identity by learners of Japanese at a Korean university. These online-discussions were conducted as a part of classroom activities that aim to let learners increase awareness of other perspectives on the discussion topic through interactions with their classmates. The process through which learners exchange opinions with peers online is examined, and the discourses they select for talking about identities are focused on. Qualitative analysis of the data reveals that learners first conceptualize the term “identity” on their own, and then begin to show their own senses of self about “who they are” through interactions with peers. From the analysis of extracts of their descriptions about identities, we find that learners come to see the connection between Japanese learning and their identities. We also find that even in a foreign language learning setting, if given opportunities to talk about their identities, this in itself offers learners a discursive environment in which they can further construct their identities.

キーワード

Foreign language learning, Learner identity, Sense of self, Peer discussion, Discourses

1. はじめに

欧米の第二言語習得の分野では、1990年代後半以降、言語学習と学習者のアイデンティティの関連性が注目されるようになり、これまで30年近くにわたって、第二言語学習者のアイデンティティ研究が蓄積されてきた。その背景には、90年代以前の第二言語習得研究が学習者個人の言語習得や学習過程における認知的な側面だけを解明してきたことが批判され、様々な学習環境が言語学習に与える影響に着目する必要性が唱えられるようになったことが挙げられる (Firth & Wagner, 1997)。そして、学習者にとって重要な学習環境である目標言語の社会において、学習者が自分自身をどのように位置づけているか、あるいは他者からどのような存在として捉えられているかが、第二言語学習の成功・不成功を決定づける要因として研究されるようになったのである (Norton, 1995, 2000)。このようにして、現在、学習者のアイデンティティは、第二言語学習と深く関わる研究対象の1つとして扱われている。

欧米の第二言語習得分野におけるアイデンティティ研究の知見を得て、昨今の日本語教育研究でも、日本語学習との関連において学習者のアイデンティティが取り上げられるようになった (細川, 2011)。しかし、これまでの欧米の第二言語習得研究においても、日本語教育研究においても、第二言語として目標言語を学ぶ環境¹⁾における学習者のアイデンティティ研究が中心であり、外国語としてある言語の習得を目指す学習者のアイデンティティに関する研究は、管見の限り数少ない。その理由の1つとして、Block (2007) が指摘しているように、外国語学習環境の場合、限られた時間でフォーマルな学校教育の場においてのみ目標言語に触れる学習者が多く、目標言語の母語話者との接触も少なく、言語学習によって学習者のアイデンティティが大きく変化したり、学習者のアイデンティティが言語学習に影響を与えたりすることは少ないと考えられてきたことが挙げられる。

本稿は、そのような外国語学習環境における学習者のアイデンティティ研究の可能性がどこに潜在しているかを探るものである。そうするために、韓国の大学の日本語学習者によるオンライン・ディスカッションの投稿記述を取り上げ、日本語でのディスカッションを通して学習者自身がアイデンティティをどのように定義づけ、また「自分は何者か」という感覚や意識をどのようなことばで表現しているかを提示し、その内容を考察する。

以下では、まず、これまでの第二言語習得や第二言語教育の分野における学習者のアイデンティティ研究が、アイデンティティをどう定義し、アイデンティティと言語学習の関連をどのように捉えてきたかを説明する。次に、外国語学習環境にある韓国の大学の日本語学習者によるオンライン・ディスカッションからアイデンティティに関する記述を取り出し、それらを参照しながら、外国語学習環境における学習者がアイデンティティについて語ることばを検討していく。

2. 第二言語学習者のアイデンティティ研究の背景

2.1 アイデンティティの定義

学問分野や研究内容の違いによって、アイデンティティの定義は多岐に渡る。アイデンティティは通常、国籍・人種・民族・階級・性別・世代・職業などの分類をもとに「個人を識別するもの」として捉えられている（Woodword, 2002）。言語学の分野では、このようなカテゴリーに基づいたアイデンティティ研究が、従来、主に社会言語学の枠組みにおいて行われ、ある言語形式やことば遣いが社会における話者の「立ち位置」を示しているということを前提に、アイデンティティと言語の関係を追究してきた（Edwards, 2009; Okamoto & Shibamoto Smith, 2004）。

近年のアイデンティティ研究は、社会構築主義やポスト構造主義の影響により、アイデンティティを相対的で可変的なものと見なしているものが多い。また、アイデンティティは、対人関係、場面や状況、話題などに応じて交渉されるものであり、言語を通して構築される多面的なものであるとしている。昨今の第二言語教育研究でも同様に、アイデンティティは固定化された単一のものではなく、他者との相互行為において複合的に立ち現れるものとして捉える傾向がある（マリイ, 2011）。

例えば、Norton（1995）は、第二言語学習の過程にある学習者のアイデンティティを「個人の意識的な、あるいは無意識的な思考と感情、自分自身に対する感覚、そして自分と世界との関係を理解する方法」（p.15, 筆者訳）と解釈している。さらに、Norton（2000）では、第二言語学習の過程が学習者のアイデンティティ交渉の過程と重なるものとして捉えられており、アイデンティティは「世界と自分の関係をどのように理解するか、どのようにその関係は時間や空間を通じて構築されるのか、そして、未来への可能性をどのように理解するかに言及する」（p.5, 筆者訳）ものとして定義づけられている。

日本語教育研究では、細川（2011）が、アイデンティティの観点から言語教育の捉え直しを試みており、現代の多言語・多文化社会におけるアイデンティティを「個人がさまざまに有している、複数の自己の姿であり、それらの自己が必要とする『居場所』感覚」（p.4）として捉えることを提案している。また、複数の言語が用いられている環境で成長した子どものアイデンティティを研究対象とした川上（2010）は、「自分の姿やあり方について、『自分が思うことと他者が思うことによって形成される意識』」（p.212）がアイデンティティであるとしている。小泉（2011）も同様に、複数の言語を使用する個人のアイデンティティを「自分の認識と他者の認識をふまえて形成および再構築される、個人が選択・決定する自己に対する可変的な認識」（p.140）と定義している。さらに別の言い方で「自身と自身の持つ言語と文化に対する認識と、それらに対する他者の認識を客観的かつ総合的に判断しながら、当事者が主体的かつ意識的に、時に戦略的に選択し形成されていくもの」（p.155）が多言語話者のアイデンティティであると

捉えている。

上述の先行研究におけるアイデンティティの定義を参考にすれば、第二言語学習者のアイデンティティは、以下のようにまとめられよう。

- 1) 社会や他者との関連において形成される。
- 2) 複合的で多面性を持ち、過去・現在・未来と常に変化するものである。
- 3) 自分自身に関する個人の感覚や意識である。

本稿では、このようなアイデンティティの捉え方を足掛りに、後述の日本語学習者がアイデンティティについて議論したオンライン・ディスカッション・データを分析していくことにする。

2.2 アイデンティティと第二言語学習の関連

冒頭で述べたように、従来のアイデンティティ研究の多くは、第二言語学習環境で目標言語を学んでいる学習者を研究対象としてアイデンティティの形成や変容を考察したものである。本節では、それらの先行研究の中で、特にアイデンティティと第二言語学習の関連を議論している研究を紹介する。

第二言語学習環境における学習者のアイデンティティ研究は、第二言語の社会に新しく参入した移民や留学生を研究対象としたものや、コミュニティへの参加が深まるにつれて学習者のアイデンティティが形成される、あるいは変容していく過程を検討したものが多い (Block, 2007; Norton, 1995, 2000; 北出, 2013; 三代, 2011)。このことはつまり、目標言語の母語話者と常に接触する生活を始めた学習者の第二言語習得の過程と、学習者が新しい社会やコミュニティで自分の立ち位置を交渉し獲得していく過程を関連づけた研究の必要性を反映していると言えよう。

その代表的なものに、Norton (1995, 2000) のアイデンティティ研究がある。特に Norton (1995) は、第二言語学習の途上にいる学習者のアイデンティティを研究することの重要性を指摘し、その後の第二言語習得分野におけるアイデンティティ研究に影響を与えてきた。これらの論文で取り上げられている研究対象は、カナダに住む移民者であり、かつ第二言語としての英語の学習者である。学習者が書いた日記や、質問紙およびインタビューによって収集したデータの分析を通して、彼女たちがどのような状況でどのように英語を話す機会を作り出しているか、また、そのような機会においてどのように行動しているかが詳述されている。

例えば、ある学習者は、カナダに移民した当初、コミュニティにおいて周縁的な立ち位置に留まらざるを得ず、英語を使用する機会が制限される。しかし、英語母語話者との個人的な関係が深まるにつれ、参加しているコミュニティでのメンバーシップを徐々に獲得でき、英語も上達していく。Norton (2000) が指摘しているように、学習者の第二言語習得も新たなアイデ

ンティティの形成も、コミュニティへの参加が十全に行えているかどうかにかかっているのである。このような事例から、第二言語習得は母語話者との間の社会的な権力関係に影響を受けること、言語学習への投資は自らが望むアイデンティティを獲得するための動因となること、そして、そのようなアイデンティティを交渉していく過程と第二言語学習は相等するものであることが明らかになる。その過程で学習者は、自分のアイデンティティを模索し、第二言語学習への投資を行うことによって「話す権利（right to speak）」（Bourdieu, 1977）を獲得していく。

このNorton（1995, 2000）が注目した学習者の「話す権利」について、三代（2011）は、日本の大学で学んでいる韓国人留学生のライフストーリーから考察している。三代は、留学生にとって日本語教室はどのような意味を持ち、どのような「場」として位置づけられているかを明らかにしつつ、日本語教室というコミュニティは、学習者が正統なコミュニティ・メンバーとして、気楽に、安心して、そして自信を持って日本語が話せる場となっていることを指摘している。第二言語教室では、学習者の「話す権利」が保障されているのである。さらに、学習者がどのようなアイデンティティ形成を期待して教室に参加しているかによって、かれらにとっての第二言語教室の意味は異なってくる。また、教室でのクラスメイトとの相互行為によっても学習者個々のアイデンティティは再構成されるわけであるから、第二言語学習の起こる「場」については、学習者のアイデンティティ交渉との関係の中で理解することが必要であると結論づけている。

加えて、三代（2011）の研究は、学習者のアイデンティティに関して教育実践に何ができるかを示唆してくれている。Norton（2000）などの先行研究によれば、第二言語学習環境における言語学習は、単に言語構造や言語知識を学ぶことを意味するのではなく、社会への参加とそれに伴うアイデンティティの形成や変容への葛藤とともに進行するということであった。したがって、同じような経験を共有する学習者たちによって構成される第二言語教室は、「話す権利」が保障され言語学習に専念することができる場になる。また、「話す権利」が保障されている場は、北出（2013）が指摘しているように、学習者が教室外のコミュニティにおいて「遭遇するであろう衝突をより安全な形で経験・交渉させておくアイデンティティ構築の練習場」（p.286）となる可能性を持つ。

「学習者が気楽に、そして安心して、自信を持って日本語が話せる場」という点では、外国語学習環境は、学習者にとって心理的に安全な場であると言ってもよいだろう。その言語に接するのは教室内かつ授業時間内だけである学習者が多く、その言語が話されている社会は遠く離れており、実体感に乏しい。そのため、本稿の冒頭で述べたように、外国語学習環境の場合は、第二言語学習環境で経験するような、学習者のアイデンティティの形成や変容、また、それらに対する葛藤が少ないと考えてもよいであろう。では、外国語学習環境において、学習者のアイデンティティ研究はどのような形で可能であろうか。その答えの1つとして、心理的に安全

な場である外国語学習環境の利点を活かし、学習者のアイデンティティに対する意識や認識を活性化させる活動を行うことや、外国語学習環境だからこそ見えてくる、学習者のアイデンティティを語るためのことばを検討するという形で可能ではないかと考える。

3. 研究方法：外国語学習環境の日本語学習者のディスカッション

3.1 日本語で「話す権利」を得るオンライン・ディスカッション

本稿の目的は、外国語学習環境にある学習者のアイデンティティ研究の潜在性を探ることである。その手がかりとして、外国語学習環境にある学習者が自己を語る際のことばに注目する必要があると考えた。そのため、日本語を外国語として学んでいる韓国の大学生によるオンライン・ディスカッションの投稿記述を選択した。このオンライン・ディスカッションは本稿のために行われたものではないが、1) 学習者にとって外国語である日本語で、アイデンティティがメタに語られている、2) 学習者のアイデンティティに対する意識化や言語化の過程が見られるという点で、本稿の目的に合致した資料である。嶋津・安(2013)では、学習者の視点に立った文化教育の必要性を主張するための分析資料として同じデータを取り上げており、嶋津・安(2013)の研究手法の内容と重なるところもあるが、本稿でもこのディスカッション・データについて説明しておく。

このオンライン・ディスカッションは、韓国の大学の学部生対象日本語会話クラスの受講生27名(男性14名、女性13名)が、2011年2学期の16週間にわたり、大学のポータル・システムを利用して行ったものである。文化教育のための課題活動の一環として、「日本文化」「日本人」「ステレオタイプ」「アイデンティティ」のテーマで、学期中に計4回、オンライン上でディスカッションが行われた²⁾。

オンライン・ディスカッションは、前章で説明した「話す権利」が保障された場として機能する。対面のディスカッションとは異なり、学習者は自由なタイミングで議論に参加することができ、投稿する前に自分の意見を吟味することもできるからである。また、学習者によってある一定期間行われるオンライン・ディスカッションは、学習者間の協働学習の方法の1つとして、学習対象への洞察力やトピックの理解力を深めるのに有効であるとされている(Nguyen & Kellogg, 2010; Sawchuk, 2003)。本稿のオンライン・ディスカッションでも、クラスメイトとの対話を通して、学習者がこれまでの自分自身の視点や価値観、過去の経験や既得の知識を再検討すること、また、気づきや内省を得ることが、教育目的として期待された。そのため、受講生には、自分の意見を自由に述べ、他の受講生の意見に対しても忌憚のないコメントを与えるよう指示した。単なるコメントの交換に終わることなく、新しい発見につながるような踏み込んだ質問や異なる意見を述べていく必要がある。相手の意見について興味を持った点を掘り下げて聞いていくことも明示的に伝えた。

そして、そのような主体的かつ自律的な討論の場を受講生に与えるため、また教師の存在や意見がディスカッションの内容や展開に影響を与えるのを避けるため、教師は各ディスカッションの切り出しとしてテーマの説明を与えただけで、ディスカッションには一切参加しなかった。教師はディスカッションの過程で受講生の間に何か問題があった場合や、ディスカッションの運営に関して受講生から質問があった場合などに限って対応するようにした。

受講生 27 名のうち 11 名が、学期開講時において日本語能力試験の N1 レベル合格者であり、その他の受講生も N1 相当の日本語能力を持っており、オンライン・ディスカッションを行うのに必要十分な日本語は習得していた。さらに、このクラスの受講生は、日本の大学からの交換留学生との言語交換活動に参加することが奨励されていたため、日本人学生との接触も多く、教室外の環境において日本に関する情報や知識を得る機会は十分にあったと考えられる。

このオンライン・ディスカッションの記述内容は、研究を目的とした場合に限って使用することを、受講生に了承を得た。本稿では、これらのオンライン・ディスカッションにおける受講生の計 1715 の投稿のうち、4 つ目のディスカッション・テーマである「アイデンティティ」に関する 358 の記述を分析の対象とした。このテーマの下でのディスカッションは、「自分のアイデンティティとは何か、それはどのように形成されてきたか」という教師による最初の質問に答える形で、各受講生が意見を述べることによって進められた。

3.2 多言語話者としての自己を語ることば

韓国の大学の日本語学習者による「アイデンティティ」をトピックにしたオンライン・ディスカッションの投稿記述を分析するにあたって、本稿では、Kramersch (2009) の「多言語主体 (multilingual subject)」の考え方に従う。この「多言語主体」は、外国語学習環境における言語学習と学習者の主観性の関連に着目して概念化されたものである。「多言語主体」すなわち「多言語話者としての自己」の考え方の根底にあるのは、多言語・多文化の視点から言語教育を捉え、学習者が複数の言語を使用して生きていくことに注目する点である。

Kramersch (2009) は、言語には 2 種類の「シンボリックな形式」があり、ことばそのものの意味である「客観的なリアリティ」を生み出す役割だけでなく、認知や感情、態度や価値観などの「主観的なリアリティ」を構築する役割があるとしている。様々な主観的な認知や感情を呼び起こすシンボリックな形式を持つことばは、私たちの自己や存在を媒介するものである。そのため、この「シンボリック」という鍵概念が対象とする射程は「主観性 (subjectivity)³⁾」に及ぶ。Kramersch (2009) は「主観性」を「シンボリックな形式に媒介される自己認識 (意識しているものであれ意識していないものであれ)」(p.18, 筆者訳) と定義している。ことばを介して、私たちの自己は構築され、存在を認識していく。これは学習者にとっても同じことである。このような Kramersch の主観性の観点に基づくと、言語学習は自分にとってのことばの意味を作り出すこと、そしてそのことばによって自分自身を表現できることであり、すなわち

多言語話者としての自己を構築していく過程であると言える。

また、細川(2011)が述べているように、言語学習が「一人ひとりの個の世界の再構築であり、変容をともなう更新である」(p.4)とすれば、学習者個人が有するアイデンティティと言語学習は不可分の関係にあり、Kramersch(2009)が意図する「主観的なリアリティ」に伴ったことばの獲得に重なる。そうすると、自己のアイデンティティを語ること、つまり自己のアイデンティティに対する意識化や言語化を伴う活動が、外国語として日本語を学んでいる外国語学習環境にある言語学習者にとっては有効であるように思われる。

以上のことを踏まえて、学習者のディスカッションにおけるアイデンティティに関する記述を参照しながら、1)学習者はアイデンティティをどのように概念化し、定義づけているか、2)学習者自身の視点で捉えたアイデンティティと日本語学習はどのように関連するか、3)学習者は自分のアイデンティティをどのように表現しているかを考察していく。

4. 日本語学習者がアイデンティティについて語ることばの考察

4.1 学習者によるアイデンティティの概念化と定義づけ

オンライン・ディスカッションにおいて、まず、学習者自身がアイデンティティをどのように捉えているか、そして、学習者がどのようなことばでアイデンティティを定義づけようとしているかを理解することから始めたい。

アイデンティティをテーマとしたディスカッションの最初の段階では、学習者は、辞書や専門書などに見られる表現を借りて、「アイデンティティとは何か」を討論し合う。例えば、「アイデンティティとは『共同体への帰属意識』である」(ジェヨン⁴⁾:11月17日)のように、既存のことばで、アイデンティティを定義づけようとする。また、「アイデンティティはどのように形成されるか」という問いに対する答えが、自分のこととしてではなく客観的に議論されている。ここで、スミヨンとジュンヒョク、ソヒョンが続けて投稿した記述を挙げよう。

人間は社会的な動物ですから、どこかのグループに所属されることによって安定感を感じると思います。みんなと同じでありたいと同時に、個性を守りたいという矛盾的な心理を代表する概念だと思います。国家的なアイデンティティも個人のアイデンティティも人間の中にありますね⁵⁾。

(スミヨン:11月17日)

そうですね。どちらもありますね。でも、社会や集団の人々が持っている考え方が個人のアイデンティティに影響を及ぼし、ナショナルアイデンティティとして、みんな共通する意識を持つようになるのだと私には思われます。それは教育の影響が大きいようです。教

育と、社会や自分が育てられた環境も影響が強いと思います。

（ジュンヒョク：11月17日）

私もそうと思いますが、それが全部ではないでしょう。アイデンティティは教育+環境+自己意識によって形成されるのではないのでしょうか。

（ソヒョン：11月17日）

スミョンが「みんなと同じでありたいと同時に、個性を守りたいという矛盾的な心理を代表する概念」「国家的なアイデンティティも個人のアイデンティティも人間の中にあります」と述べることによってアイデンティティの多様性を示し、ジュンヒョクはそのようなアイデンティティ形成の要因を分析する。そして、最後にソヒョンが「アイデンティティは教育+環境+自己意識によって形成される」と意見を投げかける。

このソヒョンの用いた「自己意識」ということばをきっかけに、次第に「アイデンティティとは『自分が自分で自分を何者か』と捉える『自己認識』である」と、学習者間でアイデンティティの概念に新たな定義が意味づけされていく。

なるほどですね。最初はあまりわかりませんでした。アイデンティティが自己認識であると考えたら、「私は誰」と自分がどう思うかでしょうね。

（ジェヨン：11月20日）

そして、ヨンスンという学習者が「このディスカッションでは、自分のことを話すことがわたしたちが考えるアイデンティティの定義につながるのではないのでしょうか」（ヨンスン：11月24日）と提案したのをきっかけに、各々が自分自身のアイデンティティが形成されてきた理由や過程を振り返りながら、自己のアイデンティティを表現することばを探し始める。以下、注目したい学習者の投稿例をいくつか挙げる。

私はキム・ジョンフンで、XX大学の学生で、ある両親の息子で、小さな時からコンピュータゲームが好きで、今は日本語の勉強が好きです。自分のことを説明すると、自分のアイデンティティは主に成長過程によって形成されたと言えますよね。つまりアイデンティティの形成過程はまさにその人が生きてきた人生そのものだと思います。

（ジョンフン：11月24日）

人がどう生きてきたのか、そしてこれからどう生きていくのかということが基準になって、アイデンティティが定義付けられるのではないのでしょうか。つまり、自分がどんな人間に

なりたいのかによっても、アイデンティティの定義は違ってくると思われま

(ソヒョン：11月26日)

ジョンフンは、「自分のアイデンティティは主に成長過程において形成された」ものであり、「アイデンティティの形成過程はまさにその人が生きてきた人生そのもの」と述べ、過去から現在に至るまでの自分の経験にアイデンティティの定義を求めている。ソヒョンは、ジョンフンのアイデンティティの定義に加えて、アイデンティティは「これからどう生きていくのかということが基準に」なるものでもあり、「自分がどんな人間になりたいのかによっても、アイデンティティの定義が違ってくる」のであって、未来の自分のイメージを加味したアイデンティティの意味づけを行っている。

ジョンフンとソヒョンの記述からわかることは、先行研究に挙げた Norton (1995, 2000) が定義しているアイデンティティ同様、アイデンティティには自分が置かれている現在の状況だけでなく、個人の歴史を意味する過去と、変化が内包されている未来とが常に関わり続けていることを、学習者自身が認識していることである。オンライン・ディスカッションを通して、アイデンティティとして語るものを自らの過去に求め、さらに未来の自分を志向するところにアイデンティティの定義と意味を見出している。このようなディスカッションに見られる「アイデンティティにことばを与える言語化の過程」は、学習者のアイデンティティを再構成する過程であると言えるだろう。この過程において、アイデンティティの先行研究が定義していた「複合的で多面性を持ち、過去・現在・未来と常に変化する」アイデンティティを、学習者がクラスメイトとの対話を通して意識化することにもなる。

4.2 「日本語を話すわたし」という自己からの距離感

アイデンティティの概念化や定義づけを議論しながら、学習者は自分のアイデンティティ形成に関して、その成立過程や影響を与えたものについて、クラスメイトとの対話を重ねつつ、ともに認識を新たにしていく。自分の生い立ちや過去の経験、現在置かれている環境などを、自分のアイデンティティと関連づけて話し合う中で、「日本語を話すわたし」というアイデンティティ表現が学習者間で用いられる。すると、「日本語を話すわたし」を巡って自分の感情を語る記述が見られるようになる。最初に、ヨンホの記述を紹介したい。

私たち皆な、韓国語が話せませんが、皆な日本語で書いていることが面白いと感じます。皆さんはどうですか？でも、私、日本語を話す時と母語の韓国語を話す時とくらべたら、おかしい感じがします。この意識を説明することはとても難しいですが、日本語を話す時は自分じゃない、他の人が話していると思います。

(ヨンホ：11月27日)

学習者は言語学習が進むにつれ、意識しようが無意識であろうが、目標言語で自らのアイデンティティをどのように表現するかという課題に向き合うことになる。ある特定の言語形式の使用は、それに応じた社会的地位に人を位置づける。そのため、その社会的地位と、学習者が「ありたい自分」（小泉, 2011）として望むアイデンティティが異なると、学習者に内的衝突が起こる可能性がある。しかし、外国語学習環境に在るヨンホは、「私たち皆、韓国語が話せませんが、皆な日本語で書いていることが面白い」と感じ、外国語学習環境の教室内特徴である「母語が同じ者同士が外国語で話す」という状況、すなわち「日本語を話す『わたし』」の疑似体験を指摘している。

しかし、そのことを認識しながらも、一方で「日本語を話す時は自分じゃない、他の人が話している」と感じるヨンホは、「日本語を話す『わたし』」に対する距離感に言及している。次の例のジョンも、ヨンホが感じた距離感と同様の感覚を述べている。

日本語を学んで使ってみると、**自分をもっと親切になったような気がする**時が多く、「**やはり日本語を使ってる日本人は親切なんだな**」と思ってしまう。そして、日本語を使って、日本人の友達と交流する時には、**自分の本音を全部表現してはいけない**という思いが強くて、**やっぱり本音を隠しちゃう**のです。日本語を勉強していると、「**その場に応じて、必要な『私』を演技しているのではないか？**」というような疑問を時々自分に投げてみたりもします。

（ジョン：11月27日）

ジョンが述べているように、「日本語を勉強していると、その場に応じて、必要な『私』を演技しているのではないか？」というような疑問は、日本語学習の過程で経験するアイデンティティ形成の葛藤を示しているとも捉えられる。これは、Norton（1995, 2000）が取り上げた第二言語学習者が言語学習の途上で遭遇する自己の葛藤のことである。本稿の冒頭で触れたように、外国語学習環境の場合、目標言語の母語話者との接触も少ないため、言語学習によって学習者のアイデンティティが大きく変容するということはあまり見られない。しかし、Block（2007）によれば、テクノロジーの発展によってボーダレス化した情報社会では、インターネットなどの手段によって、外国語学習環境であっても目標言語に触れ、目標言語の母語話者と交流することは大いにあるため、外国語学習者に新たなアイデンティティ形成が起こりうる場合もあるという。ジョン自身が述べているように、ジョンは韓国にいながら、日本人の友人と日本語で話す機会があり、日本語を話しているときは「自分をもっと親切になったような気がする」。そして自分の感情を認識した後は、あらためて「やはり日本語を使ってる日本人は親切なんだな」と思う。

また、ジョンは日本人と話していると「自分の本音を全部表現してはいけない」と強く思い、

「やっぱり本音を隠しちゃう」という。日本語を話す際に感じる、このようなネガティブな評価と、先述の「自分をもっと親切になったような気がする」というポジティブな評価は、従来の「韓国語を話すわたし」という主軸から「日本語を話すわたし」との距離感でもって語られている。そして、このような感情が「その場に応じて、必要な『私』を演技しているのではないか」という別の感情を生み出す。

このようなジヨンの日本語経験は、先述のNorton (1995, 2000) のいうところのアイデンティティ交渉の葛藤であろうが、Kramsch (2009) の意味する「多言語話者としての自己」を獲得する過程を示しているとも捉えられる。なぜなら、日本語学習が自己のアイデンティティに関わるのは、学習を通して自己感覚として「日本語話者になる」ことを経験することであると、ジヨンの記述は示唆してくれているからである。

ヨンホやジヨンのように「日本語を話すわたし」という新たな自己の形成過程における意識を対象化して言語化している学習者がいる一方で、以下のヨンスンのように、日本語学習の過程で「韓国語を話すわたし／韓国人」を意識化していく学習者もいる。

韓国にいる中で自然に私たちが韓国人だと思うようになるでしょうか。私は海外に出て初めて、私が韓国人だということを実感しました。なぜかというと周りの人が私を韓国人というふうに見るからです。最近、私の韓国語が変わったと言われました。自分の母語が変化したのです。それは悪いことではないと思います。外国語を勉強するとそういうことが起きるでしょう。

(ヨンスン：11月26日)

この投稿記述から、ヨンスンは海外で出会った人々に「韓国人」であることを再認識させられるような経験を得たことがわかる。その「実感」を、Kramsch (2009) のいう主観性と捉えれば、主観性は「わたしは他者と違う」と感じさせられる、人と人との間の相互作用（相互行為）によって形作られていくものなのであろう。このような主観性も、アイデンティティ研究の多くが主張する「社会や他者との関連において形成される」アイデンティティも、ヨンスンの「周りの人が私を韓国人というふうに見る」という主張に裏付けられる。マリィ (2011) が述べているように、自分から見た「わたし」と他者から見た「わたし」との関係においてアイデンティティは成立することを、ヨンスンは感覚として経験したのである。

また、ヨンスンの母語である韓国語のどこが、日本語を学ぶことによってどのように変わったかについてはここでは述べられていないが、ヨンスンは「自分の母語が変化した」ことを「悪いことではない」、「外国語を勉強するとそういうことが起きる」と肯定的に受け入れている。日本語学習の途上で海外（旅行あるいは留学）体験が得られると、ヨンスンと同じような経験は起こりうるであろう。外国語学習を通して、その時点までに形成してきた自己を再認識した

り、外国語の影響を受けて、自分に最も近い言語である母語の変化を体験したりすることもあるのだろう。

4.3 わたしを形作ることば、わたしを表現するためのことば

「学習者は自分のアイデンティティをどのように表現しているか」という分析の設問に対しては、「学習者はアイデンティティをどのように概念化し、定義づけているか」について考察した本章の4.1でもすでに述べた。そこで、日本語学習者のディスカッションの考察の最後に、学習者が「アイデンティティとそれを表現することば」の関係について、特に取り上げている投稿を2件紹介したい。

ある国の文化とは、その国に住んでいる人々が作っていくものです。ですので、その人々が使っている言語、つまり、ことばによって文化は特徴付けられます。日本の文化は日本語によって主に影響を及ぼされたものだと思います。そして、**私の新しいアイデンティティも、日本語ということばで説明することによって、形作られるもの**だと思います。

(ジョンファン：11月24日)

私のアイデンティティの1つを考えると、私はXX大学の学生で、日本語を勉強している。**私をあらわす日本語は多い**。アイデンティティは簡単に作られるものではなく、**人生を生きながらどんどん環境と私の相互作用の中で形成するのだと思う**。**未来の時点のアイデンティティは、その時の環境で表現も変わるだろう**。

(ユジン：11月27日)

ジョンファンは、まず文化とことばの関係についての意見を述べ、続けて「私の新しいアイデンティティも、日本語ということばで説明することによって、形作られる」と述べている。ジョンファンは、文化がことばに影響を受けている点を挙げ、日本語世界で形成される新しいアイデンティティも、日本語ということばによって説明づけられると考える。この記述で非常に興味深いのは、ジョンファンが「日本語を学んでいるわたし」という新しいアイデンティティ形成の可能性を指摘している点、そして、そのアイデンティティが日本語ということばで形作られることを意識している点である。

ユジンもジョンファン同様、アイデンティティとことばの关系到言及しており、「私をあらわす日本語」という表現に、「シンボリックな形式に媒介される自己認識」である主観性 (Kramsch, 2009) の観点が窺える。ユジンもジョンファンも、主観性が何であるかを感覚的に気づいているのである。

また、ユジンにとってのアイデンティティは「人生を生きながらどんどん環境と私の相互作用

用の中で形成する」ものであり、「未来の時点のアイデンティティは、その時の環境で表現も変わる」ものである。アイデンティティ形成には「自己と他者の相互作用 (相互行為)」が重要な役割を担っていることや、アイデンティティを語るためのことばは恒久的なものではないことを、ユジンは認識している。そして、アイデンティティとことばの関連について考察するには、学習者自身に「その場、その時」の自己を語るためのことばが必要であることを、上述の学習者の記述は示唆している。

5. おわりに：外国語学習環境における学習者のアイデンティティ研究の意義

以上、韓国の大学の日本語学習者によるアイデンティティに関するオンライン・ディスカッションの記述から、学習者がアイデンティティについて語る過程を分析し、アイデンティティの概念化や定義づけなどにおいて用いられていることばを考察した。本稿で取り上げたディスカッションの記述にあるように、学習者はクラスメイトとのディスカッションを通じて、自分のアイデンティティがどのように形成されてきたかを再認識するとともに、かれらにとってのアイデンティティの捉え方を協働的に探求していた。そして、互いのアイデンティティの概念や定義を検討していくディスカッションの内容には、研究者や教師が学習者に与えるアイデンティティを表す呼称やカテゴリーではなく、学習者自身が考え、学習者自身のことばで表現された「アイデンティティ」が概念化されているのである。

また、本稿のオンライン・ディスカッションの考察によって、学習者のアイデンティティに関する意識化や言語化には、それを表現することばを獲得することと、獲得したことばの中からどのことばを選択して用いるかといった、学習者の積極的な主体性が密接に関わっていることが示唆された。本稿で取り上げた学習者の記述を見る限り、このオンライン・ディスカッションに参加した学習者の場合は、アイデンティティについて語るディスカッションに参加できるだけの日本語能力があり、認知能力のレベルも高いと思われる。しかし、日本語能力や認知能力が高いからといって、このようなディスカッションが行えるとは限らない。

本稿で考察したように、学習者のアイデンティティは、学習者が自己の捉え直しを重ね、自己を対象化し、意識化し、言語化することによって、対話を通して再構築されうるものである。Kramsch (2009) が提起している「多言語話者としての自己」を、言語学習を通して学習者が形成していくためには、自己を語るのに必要な日本語のことばを獲得するよう、教育現場が学習者にアイデンティティ形成を認識させる場となるよう、支援していく必要があるだろう。さらに言えば、アイデンティティの構築には、そのアイデンティティを判断し評価する他者を必要とするため、そのための対話が起こるような活動が必要である。したがって、学習者にアイデンティティ探求の場を与えたとしたら、本稿で紹介したような対話と言語化と意識化の活動が例として挙げられる。そして、外国語学習環境においては、学習者に自身のアイデンティティ

ィを意識化・言語化させていくところに、アイデンティティ研究の可能性が見出せるであろうし、このようなアイデンティティに対する意識化・言語化の過程を明らかにしていくところにも、外国語学習環境におけるアイデンティティ研究の意義があると言えよう。

注

- 1) 第二言語として目標言語を学ぶ「第二言語学習環境」は、学習者の目標言語がコミュニケーションの手段として日常的に使用されている国や社会で、言語を学ぶ場を意味する。一方、「外国語学習環境」とは通常、目標言語が使用されていない国や社会において、主に学校教育などを通して言語を学ぶ場を指す（Block, 2007）。
- 2) 第1回目のディスカッションのテーマであった「日本文化」は、クラス担当教師が提案したものであったが、その後は、受講生のディスカッションの過程で、かれらが記述した内容やことばから、教師が次のディスカッションのキーワードとして可能なものを選択し、テーマを決定した。
- 3) Kramsch（2009）が意味している「主観性」は「アイデンティティ」とは異なるものである。本文で述べたように、アイデンティティ研究の多くはその社会の移民やマイノリティを対象に、かれらのアイデンティティ形成や交渉や変容を明らかにすることに重点を置いている。一方、主観性の研究はことばを媒介してどのように自己を構築しているかという点に着目する。しかし、本稿で概観した先行研究では「アイデンティティ」の定義に「主観性」の観点が含まれている場合もあることを指摘しておく。
- 4) 学習者の名前は全て仮名である。
- 5) 学習者がオンライン・ディスカッションに投稿した文における誤字・脱字、日本語の表現や文法の間違いはそのまま引用してある。また、ゴシック太字の強調部分は、筆者によるものである。

参考文献

- 川上郁雄（編）（2010）『私も「移動することも」だった—異なる言語の間で育った子どもたちのライフストーリー—』東京：くろしお出版
- 北出慶子（2013）「相互文化グループ学習活動におけるアイデンティティ形成の学び—正課授業における相互文化学習活動の実践分析」『言語文化教育研究』第11巻, pp.282-305.
- 小泉聡子（2011）「多言語話者の言語意識とアイデンティティ形成—「ありたい自分」として「自分を生きる」ための言語教育」細川英雄編『言語教育とアイデンティティ—ことばの教育実践とその可能性』pp.138-158. 東京：春風社
- 嶋津百代（2006）「第二言語話者として生きる—第二言語習得と学習者のアイデンティティ研究」『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』第10号, pp.51-60. 大阪大学留学生センター
- 嶋津百代・安志英（2013）「한국 대학의 일본문화교육의 과제와 그가능성 — 일본어학습자의 디스커션에 보이는 문화 개념화와 재고—（韓国の大学における日本文化教育の課題とその可能性—日本語学習者間のディスカッションに見る文化の概念化と再考—）」『日本研究』第34集, pp.39-58. 中央大学校日本研究所

- 細川英雄 (編) (2011) 『言語教育とアイデンティティ—ことばの教育実践とその可能性』 東京：春風社
- マリイ・クレア (2011) 「《わたし》は何を語ることができるのか—ことばの学びにおける複合アイデンティティ」 細川英雄編 『言語教育とアイデンティティ—ことばの教育実践とその可能性』 pp.63-74. 東京：春風社
- 三代純平 (2011) 「「場」としての日本語教室の意味—「話す権利」の保障という意義と課題」 細川英雄編 『言語教育とアイデンティティ—ことばの教育実践とその可能性』 pp.75-97. 東京：春風社
- Block, D. (2007). *Second language identities*. London: Continuum.
- Bourdieu, P. (1977). The economics of linguistics exchanges. *Social Science Information*, 16(6), 645-668.
- Edwards, J. (2009). *Language and identity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Firth, A., & Wagner, J. (1997). On discourse, communication, and (some) fundamental concepts in SLA research. *The Modern Language Journal*, 81(3), 285-300.
- Kramsch, C. (2009). *The multilingual subject*. Oxford: Oxford University Press.
- Nguyen, H. T., & Kellogg, G. (2010). “I had a stereotype that American were fat”: Becoming a speaker of culture in a second language. *The Modern Language Journal*, 94(1), 56-73.
- Norton, B. (1995). Social identity, investment, and language learning. *TESOL Quarterly*, 29, 9-31.
- Norton, B. (2000). *Identity and language learning: Gender, ethnicity and educational change*. London: Longman/Pearson Education.
- Okamoto, S., & Shibamoto Smith, J. S., (Eds.). (2004). *Japanese language, gender, and ideology: Cultural models and real people*. New York: Oxford University Press.
- Sawchuk, P. H. (2003). Informal learning as a speech-exchange system: Implications for knowledge production, power and social transformation. *Discourse and Society*, 14(3), 291-307.
- Woodward, K. (2002). *Understanding identity*. London: Arnold.