

# 言語相互行為とアイデンティティー構築

—第二言語教育への応用を考える—

池田 佳子

キーワード 言語相互行為 アイデンティティー 会話分析 第二言語教育

## 1. はじめに

本稿は、社会構築論の余波を受けたアイデンティティー構築の見解を言語教育・学習の場へ応用することを目的としている。言語学習の場として存在する教室内の対話を、参与者全員の相互行為場面として再認識することを目的とする。教室という空間は、そこに参加するものが集い各個人が教師や学生などの自身の「役割」を執行して初めて学習の場となる。ただ複数の人間が教室という空間に入りこみ、好き勝手なことをし始めても、学習の場にはならない。ある人間が「教師」として行動し、それを受けて他の参加者達が「学習者」として相互関与する。従来 of 視点では、一歩教室という場に身を投じると、「学習者」はいつ何時も「学習者」であり、そして教師は「教師」の立場を維持し続けるものであり、あえて再考察するには及ばないという考え方であったが、社会構築論の余波を受け、学習者という立場はただ単に与えられ確定するのではなく、本人が「学習者である」という能動的行為であると徐々にではあるが考えられつつある。この視点は、本稿で考察する学習者の社会的アイデンティティーと深いつながりがある。

本稿で扱う社会的アイデンティティーとは、言語相互行為を通じて参加者の協働作業によって構築される、個人の「立ち位置」や「自己表現」のことである。相互行為とは必ずしもことばを媒体とせずとも成り立つものであるが、言語教育への活用を念頭に考察を進めるために、本稿では相互行為の中でも特に言語を媒体としたコミュニケーションを通じて形成されていく様子に着目する。社会的アイデンティティーは、その場その場の相互行為の相手や状況により七変化をなすものであり、絶対的価値を持つものではない。アイデンティティーは「有る」のではなく、「行為する」ものだという主張がこの論説の底流をなす。

これまでの第二言語習得研究では、動機付け・性格・自信などの学習者の情

的要因と学習者の習得の関係は因果関係が固定されたものであると捉えられてきた。言語学習の場において「アイデンティティーの可変性」が議論されるようになったのはつい最近のことである。まず、90年代中盤にTESOL QuarterlyでNorton Peirce (1995) がカナダへの移民者とのインタビューから得たデータをもとに、第二言語学習者の習得過程は単なる固執した練習により進行するのではなく、社会的力関係などの複雑な環境の中起っているものであると提議した。これにより言語習得の研究でよく使用される「被験者A」「学習者B」などと呼ばれ、いわゆるサンプル化された「人間」に初めて生身の顔や様々な社会的状況の中で言語学習をおこなっている「実体」が伴った。以後、第二言語を学習している者のアイデンティティーの構築過程を言語学習・言語習得の一貫と捕らえようとする研究 (B. Norton, 2000; Pavlenko他2001等) が増えはじめた。

アイデンティティー構築を考えることで、言語教育の場へどのような貢献ができるのだろうか。第一に、第二言語学習とは第二の文化学習 (Kramsch, 1993) を余儀なくされ、それに伴って対象言語コミュニティの文化許容の度合いの個人差などが学習者のアイデンティティー構築に反映してくる、という考え方がある。言語学習過程とアイデンティティー構築は一体化している為、教室内の学習の場をとっても、そこに参加する者が、どんなアイデンティティーを構築し、それらがどのように言語学習に関わっているのかを知ることは重要であると言える。これは、当たり前のように実は今まであまり考慮されていなかった局面でもある。第二の意義は、言語教育・第二言語習得研究分野において、「学習者」「教師」「非母語話者」「母語話者」という術語化し当たり前のように使用されつつある表現使用を再考し、警鐘を鳴らすという意義がある。これらの呼び名は、研究者や教育者が外的に便宜上使用するものであって、実際の対話を行う参与者達自身はその呼び名から連想されるアイデンティティーをかならずしも呈示し形成しているとは限らない。教室内発話を「相互行為場面の会話<sup>1</sup>と認識することで、参与者が自身をどんな社会的存在であるとし会話に参加するのは、彼らの発話行動自体を実際に調査しない限り解り得ないであろう。こういった視点から学習者が関与する発話を分析した研究 (Hosoda, 2006; Kasper, 2004) では、「学習者」「非母語話者」という呼称を取り除き、その場その場の対話参与者のアイデンティティーを踏まえた呼び方をするべきであると主張されている。

では、どのような方法で言語学習の場におけるアイデンティティー構築過程を詳細に観察し分析できるのか。本稿ではその手がかりとなる研究方法として会話分析を用い、アイデンティティー構築を理解する上で援用できるアプローチ

としてD. Zimmerman(1998), Ochs(1993, 1996), Bakhtin(1984), そしてGoffman(1963; 1981)を参考にする。これらのアプローチを言語学習の場へ援用し分析・調査をした実例を挙げながら議論を展開していくことにする。

## 2. 会話分析法とアイデンティティー研究

対話の中で参加者がどのような行動をとり、どんな発言をするのかを詳細に見ていく上で、会話分析法(Conversation Analysis)を援用する研究が増えている。会話分析法は、社会学者Harvey Sacksを筆頭にEmanuel Shegloff、Gail Jeffersonなどを創始者として発達した一分野であるが、その詳細かつ客観的な分析で日常的な対話場面の秩序形成のありようを捕らえる視点は従来の社会学はもとより文化人類学、社会言語学、応用言語学など様々な分野でも活用されはじめている(好井他1999)。実際のインターアクションを素材とする研究分野であるため、データ収集の場のアクセスにもよるが、おおむねビデオと音声の両方のモードで対話を記録し分析を進めるものが多い。会話分析は社会学のエスノメソドロジーという研究メソッドから発祥したものである。エスノメソドロジーと同様に、会話分析でも一つ一つの行為がコンテクストを反映し、またそれと同時に新たに作り上げていく作用を持つと考えられている(好井他1999)。関心の焦点は言語そのものよりもむしろ言語を用いて遂行される行為にある(串田2006)。会話分析法を使うと、アイデンティティー構築過程の精巧な手続き上の秩序をステップ毎に追うことができる。Nishizaka(1995)は、留学生へのインタビューというテーマで放映されたあるラジオ番組の対話を分析し、その中で話者がどのように異文化性(interculturality)の構築を行うかを会話分析法で観察している。例1と2は、Nishizaka(1995)から引用した会話例である。どちらも留学生ゲストとしてインタビューされている話者B(例1と例2のBは違う人間)と日本人のラジオ・パーソナリティAの対話である。まず例1では、異文化性を前面に出した対話がなされている。

例1 : Nishizaka (1995 : 321)

- 1 A : あの : : どうしても、私伺いたいのはね、
- 2 B : はい、
- 3 A : え : : 日本語の勉強しますね ?
- 4 B : はい、
- 5 A : そして : : : : 日本人の人たちと話をしてみます(.)[ね ?

- 6 B：はい。  
 7 A：そうすると、え：：どうも言ってる意味がよくわから  
 8 ない(.)という事が時々あるんじゃないですか？  
 9 B：あります。  
 10 B：あります。は：：もちろんあります。

Aの質問の枠付け (framing) の表現が、「日本語の勉強」「日本人と話をしてみる」など、日本語が話者Bにとって不得手なものであるという含意から、「留学生」という社会的アイデンティティーを相手に示唆・暗示している。9-10行目に見られるように、「あります」「もちろんあります」というBの返答により、この呈示された社会的アイデンティティーは受け入れられ構築されている。AとBの協働作業によって異文化性が「留学生」というアイデンティティー構築に利用された例である。次に見る例2はどうだろうか。

例2：Nishizaka (1995：323)

- 1 B：・・・あの、例えば、(.)日本の- 日本の歴史で  
 2 A：はい  
 3 B：山は大切なことですね。たい-山-  
 4 A：山。  
 5 B：あ、  
 6 A：はい。  
 7 B：.hh けど.hh これは、東京で、山とか、えと、高尾山に( )え：：  
 8 A：高尾(h)山(h)しかないですね、近くに  
 9 B：はい。

この例の対話から、Bに日本の地理知識(山に関して)があることが分かる。7行目で、「高尾山」という具体的な固有名詞を出したのを受けて、Aも8行目で相次いで「高尾山しかないですね」と、A自身の知識の存在を提示する形で返答している。ここでは、AとBの間で例1のような異文化性は見受けられず、留学生であるというアイデンティティーは認識されない。この対話では、「母語話者」「学習者」という肩書きも不適當である。もっと具体的に、東京近辺を知るもの同士というような、別の社会的アイデンティティーが暫時的に交錯したと解釈するべきだろう。なぜこの特別なアイデンティティー構築が必要であったのか。例2は、Bが1-3行目で、「例えば」と何かの要点の例として日本の歴史で山が大切だと述べ、さらに7行目のターンを「けど」と逆接的に

切り返している。このことから、Bはある話の要点に向かってAの途中経過における理解・同調を要求しながら話を進めている様子が観察できる。Aは、同調していることの表示として、「東京近辺の地理に通じる者」として対応したのである。7行目の含み笑いも、Bの視点とAの視点が同調し、間主観性（intersubjectivity）が築かれるモメントを反映している。つまり、この状況的、暫時的なアイデンティティの構築は、「協調性を伴った対話進行」を助長する役割を果たしていると考えられる。

このように、会話分析法による詳細な分析の目は、一つの対話の中に次々と現れ変容する社会的アイデンティティ構築を捕らえることができる。

### 3. アイデンティティ構築過程への見解

#### 3. 1. D.Zimmermanのアプローチ

社会的アイデンティティへのアプローチとしてまず最初に挙げられるのが、D. Zimmerman (1998) で提議された三層構造のアイデンティティ範疇である。この三層は、談話的（discourse identities）・状況的（situational identities）・運搬可能なアイデンティティ（portable identities）範疇と呼ばれる。談話的アイデンティティは、対話内の連鎖したターン毎に執行される話者の役割分担を指す。状況的アイデンティティはその場その場の状況毎に顕れる社会的役割や立場をその範疇とする。状況的アイデンティティと談話的アイデンティティは相反するものではなく、談話上の機械的役割（談話的アイデンティティ）を通して状況的アイデンティティが構築される、と考えるべきである。例えばD・ジマーマンは緊急連絡の電話対話を対象とし、これらの範疇に当てはめて考察している。まず談話的アイデンティティとして「電話をした者」「電話を受けた者」という役割が生じる。ここで、電話をした者は、「電話をした者」に与えられる対話上の権限を活用し、「民間通告者」という状況的役割をこなす。また電話を受けた側も同様に自身の状況的役割をその談話的範疇内で構築していくのである。第三の層である運搬可能なアイデンティティだが、これはどのような対話においても話者自身が持ち込める、社会的な役割や自身を説明する要素のことを指す。例えば、先ほどの緊急連絡電話の最中でも、「女性である」というアイデンティティの要素に言及することにより、またそれと分かる表現を使用することにより含意し表出することができる。

D. Zimmermanの三層分類を認識した上で話者の行動を分析することは非常に重要である。例えば、談話的アイデンティティは、インタビューをする側、

される側、のように対話の形式として与えられた役割であることが多く、その役割をこなすことは対話の進行上必須となる。この談話拘束を考慮せずに話者の社会的アイデンティティを解釈するのは危険であろう。状況的アイデンティティは、談話的アイデンティティを踏まえて表出される。「私は○○だ」と明言せずとも、相手との対話のやりとり、発話行動全体像から状況的アイデンティティが見えることもある。状況的アイデンティティは、「アメリカ人」「日本人」と言った運搬可能なアイデンティティよりももっと具体的で、コンテクストに密着したアイデンティティである。それ故に、対話コンテクストから離脱させてアイデンティティを考えてきた従来のアプローチでは、今まで見落とされがちであった層でもある。

### 3. 2. Ochsのアプローチ

Ochs (1993, 1996) は「言語社会化理論 (language socialization)」<sup>2</sup>という、言語人類学の概念の基盤を作り上げた研究者の一人である。Language socializationは、言葉という媒体を通じて、対象文化を熟知していない初心者 (novice) を順応化させる社会的行動を指す。Ochsは共同構築 (co-construction) という表現で、対話の相手が当人のアイデンティティ構築プロセスの鍵になるとしている。そのプロセスを観察し、描写するため、アクト (行為) とスタンス (態度) の概念を使っている。アクトは、参与者が執り行う細かな行為一つ一つを指し、スタンスは、話者が表示する、認識的態度および感情的態度である。スタンスの表示は言語を媒体として行う場合とそうでない場合があるが、どの文化においても言語コミュニケーションを通して表示する場合が圧倒的に多い (Shieffelin & Ochs, 1986)。Language socialization論では、どのようなアクトが存在し、どのようなスタンス表示手段があるのかを習得していくことで、初心者は対象言語とその文化社会を理解し自分の知識としていくと考えられている。言語教育にあてはめると、教師の場合、たとえば言語使用の指導、モデルの提示、発問によるインターアクションの開始、など様々な教室管理の行為がある。一方教師のスタンスは、そのアクト内で表象される統率的、規律的、模範的、援助的姿勢などが当てはまる (嶋津2003: 12)。

Ochsのアプローチでは、この二つの概念が社会的アイデンティティ構築プロセスのbuilding blockと考えられている。Ochsのアプローチを使い言語教育の場を観察・分析した例が嶋津 (2003) である。嶋津 (2003) ではハワイ大学初級日本語コースでの教室会話を1学期間 (約16週間) に渡り談話を収集し分析している。着目点は教室内で生起する学生同士の会話に、彼らの言語行動が「学習者」としての役割に期待されたアクトとスタンスで制約されている様子を観

察している。以下がその例である。

例 3<sup>3</sup> (嶋津2003:14)

- 1 T : みなさんにカードを見せますから、質問をしてください。You are
- 2 going To ask someone question, ok?  
(誰かに質問をします。OK?)
- 3 はい、じゃあ、ソンさん、どうですか?
- 4 じゃあ、エレックさんにきいてください。
- 5 OF : Um, きのう食べました。
- 6 T : You can ask more specifically.  
(もっと具体的に聞いていいですよ)
- 7 S s : ((笑))
- 8 OF : Oh, ok. Um, きのうケーキを食べましたか?
- 9 EM : いいえ、食べませんでした。(…)
- 10 T : ((OFに向かって小声で、「はい、そうですか」と言う))
- 11 OF : はい、そうですか。
- 12 T : うん、ああ そうですか。
- 13 OF : ああ、そうですか。
- 14 T : はい、いいですね。はい、どうもありがとう。えっと、じゃあ、
- 15 今度は、チェンさん、行きましょうか。スミスさんに聞いてください。

6行目と10行目が教師の談話管理目的のアクトである。OFの発話内容はTによって制約されている。誰と対話をするのかという選択の余地も学習者の役割には認識されていない(嶋津2003)。12行目のTの「はい、そうですか」を「ああ、そうですか」への言い直しで、学習者が使用するべき認識スタンス(「ああ」はHeritage (1984) やSaft (2001) によると新しい情報を得たというシグナル)をTが伝授している。会話が終わると、14行目で「はい、いいですね」と感情的スタンスの表示と共に学習者のパフォーマンスを承認している。このように、アクトとスタンスの両概念を援用すると、教師として、そして学習者としての役割をどのように構築しているのかが具体的に見えてくるのである。

### 3. 3. Bakhtinのアプローチ

M.M. Bakhtinの理論は社会学・文学など様々な分野で援用されているが、言語教育・言語習得の分野でも大きな影響を与えている。Bakhtinにとって「ことば」は、中立的なコミュニケーションの道具ではない。ことばは、いつも半分話者



自身の所有物であり、半分は他人の「声 (voice)」が盛り込まれ凝縮された産物である (Bakhtin, 1984)。このような非中立的媒体を使い、私たちは話者としての自分の「声」を作り上げていくことになる。対話は、参加者の「声」が出会い、互いに活性化しあう場である。この「声」の交錯という考え方は、アイデンティティー構築のプロセスを考えるととても有効である。「声」を発するという行為は、まず話者自身が対話相手の存在や状況、つまり、「今この場面でどのような社会的目的が目下にある、対話の参加者達はどのような方向へ会話を展開させていきたいのか」を反映させるので、まさしく社会的アイデンティティー構築の行為そのものであると解釈できる。Vygotsky (1978) が提唱する社会文化理論 (socialcultural theory)<sup>4</sup>を踏まえた言語学習の場の考察は、90年代中盤より盛んになり始めたが、Bakhtinの言語観は理論とうまく融合する為、社会文化理論で重んじられつつある。最近ではLantolf (2000) やHall & Verplaetse (2000) などが海外の文献ではあげられるだろう。Bakhtinは、言語は個人の頭の中に存在するのではなく、社会的インタラクションの中に存在するとした。これはVygotskyも同じである。だからこそ、言語は私たちが生きていく社会を創造し、その社会での個人の居所を定める為に使われる「道具」となると考えている (Hall & Verplaetse, 2000: 3)。

日本語教育を対象にした研究はまだ多くないが、Ohta (2001) では北アメリカの大学で学習する7人の日本語学習者の教室内行動・発話が分析されている。言語教育の場においては、どのような「声」が行き交うのだろうか。先に挙げたように、話者自身の「声」は絶対的存在ではなく、対話という不断の相互作用の中で初めて存在する。したがって、実際の学習の場における彼らの「声」を観察する時も、このコンテキストに組み込まれたまま分析しなければ意味がない。

池田 (2004) は、上級レベルの日本語学習者と母語話者がインタビュー形式で行った対話を詳細に分析し、学習者が自分の発話権利を利用してどのように「声」を挿入するかを調べた。分析の結果、インタビューでの役割分担 (聞き手または話し手) をこなしながらも、日本語学習者としての意見や、一個人のプライベートな局面 (日系人である、女性である、など) を表出するターン構造を作りあげ、インタビューを受ける側であった母語話者との対話を形成していく様子を見ることができた。一人の話者が同じインタビューの中でいくつもの「声」を挿入するという場面もあり、対話相手から刺激を受け、表出するチャンネルを変化させるというダイナミズムも観察することができた。以下の例では、インタビューをされる側として参加したチャン (偽名。以下「C」と呼ぶ) が、自身の複数の「声」を質問に答える中で表している。池田 (2004) の研究



で収録した談話の中に、以下の一例がある。当時ハワイ大学で日本語四年生のコースを履修していたC（インタビューで答えている側）が、インタビューをしている側（I）の質問「いつ日本語の勉強をはじめたんですか」に答える場面である。

## 例 4

- 1 I : ふーん(.)じゃいつ日本語を勉強始めたんですか？  
 2 C : うーん↑(.)あ(.5)多分なんか高校(.5)  
 3 I : ふん  
 4 C : 高校性の時ちょっと日本語? =  
 5 I : =うん  
 6 C : 勉強しました(.)けど(.)まじめじゃないheheheh((くすくす笑い))  
 7 I : ハハ((笑い)) エキラスで取ったん。 ですか。  
 8 C : はいでもみんなあのちょっと(.) 楽しんだ?  
 9 I : うん  
 10 C : から  
 11 I : ゲームとかして[ね]  
 12 C : [は]い:[:  
 13 I : [うん::なんかそういう事聞いたことありま  
 [す  
 14 C : [はい:  
 15 (1)まちょっとだけ(.5)これは::何々です[((笑い)) ]  
 16 I : [うん::はい]まあ[ね  
 17 C : [勉強しました  
 18 I : ん::まあね難しいですからね  
 19 C : や あまり難し。(\*)。  
 20 I : まねナカシマさんは[ね  
 21 C : [でも今はなんか大学(に)  
 22 I : うん  
 23 C : 入ってから(.5)まじめ あの勉強しましたから  
 24 I : それはわかりますよ::,  
 25 C : 今今ホントにhh 難しいと思います。

Iの最初の質問（1行目）で、言語学習経歴を聞いていることでCへの「学習者」のアイデンティティーの呈示があるが、Cは回答の中でそれ以外のアイデ

ンティティー構築に取りかかっている。高校時代の学習態度について「まじめじゃない」(6行目)「(い)や、あまり難しく(ない)」(19行目)という修飾表現や、「これは何々です、とか」(15行目)という高校の授業を模索した創作引用表現の使用は、ユーモアを含みつつも「学習者」というレッテルをむしろ拒否する声となり発せられている。しかし、21行目からは大学の設定に戻り、「まじめに勉強しましたから」(23行目)とIが示唆したアイデンティティーを受け入れている。この時点までに挿入された多彩な声の呈示があって初めてこの社会的アイデンティティーが構築されたのである。この構築プロセスを見逃してしまつてはCの対話中の努力は意味をなさなくなる。バフチンの「声」の概念、そして社会文化理論からみたアイデンティティーはこのような従来見落とされていた言語学習者の局面を洗い出す効果がある。

### 3. 4. Goffmanのアプローチ

ゴフマンも、首尾一貫した「主体」としてのアイデンティティーを疑問視している。行為者は異なった社会的状況でその場に応じて振る舞うのものであると指摘し、三つのアイデンティティー概念を提唱している(1963)。ひとつは「自我アイデンティティ (ego identity)」と言われるものであり、社会的状況の連続性の中で習得された内省的アイデンティティーである。つぎに、社会的アイデンティティーの下位概念として他者に対しての標準的期待が形作る「バーチャルな社会的アイデンティティー」と、求められれば提示できるカテゴリや属性を指す「現実的な社会的アイデンティティー」の二つがある。この他者に対する社会的アイデンティティーの標準的期待は、その場の状況定義を斟酌し、しぐさ、態度、顔の表情、服装、そして言語を通じて具体的に提示されなければ理解されない(高橋2003)。その期待を察知すると、行為者はそれに則って自らの言動・振る舞いを調整する。ここで相互行為によるアイデンティティー構築がなされるとしている。

上記の様なアイデンティティ分類の他に、ゴフマンは、接触場面の対話上の相互作用の構造をfooting、つまり行為者の路線設定及び微妙なトーンの変化という概念で掬い上げようとした(高橋2003; 石黒1970)。対話上では、自我アイデンティティーやゴフマンの定義した社会的アイデンティティーとは少し性格が異なり、話の流れをくんで比較的自由に行行為者のトーンが表出されうる。このようなfootingのシフトは、D.Zimmerman (1998) が定義した、状況的アイデンティティーや運搬可能なアイデンティティーの切り替わりを示唆することがある。このfooting shiftをより明瞭に示唆している一例として、海外の日本語教育の場でよく見られる「コード切り替え」の現象がある。英語が母語である参与

者が、学習対象言語である日本語での会話途中でコード切り替えをし、それまでと異なるfootingで対話を始める、というケースである。E. Zimmerman & Ikeda (2006) では、約半年間アメリカのある大学の初中級レベルの日本語学習の教室を毎月一時間ビデオ収録したデータを分析しているが、その中で、学習者二人がスモール・トーク（世間話）を行うというタスクの中で母語である英語と対象言語である日本語を駆使し、陰ながら「同胞対同胞」というアイデンティティーを教室内タスク内で構築している例をあげている。以下がその一例である。Tは教師を指し、Sは学生を指す。

例5<sup>5</sup> (Zimmerman & Ikeda, 2006より引用)

1. T : はい頑張って (2)
2. S 2 : °(what)'s she asking? °(彼女は何て?)
3. T : a just >you know, <start starting with a small talk =  
(あの、ね、ちょっとしたスモール・トークを始めて)
4. &学生ペアを見ながら、手ぶりでジェスチャーをする&
5. S 2 : =oh with(.5)my partner here?  
(あ僕のパートナーと?)
6. T : はいはいはいはい
7. &うなづきながら&
8. S 2 : a : oh okay then(1) (あ、じゃあわかった)
9. S 1 : 小さいtalk hehehehe(.)actually so big! =  
(小さいトークhehehehe(.)実はとても大きいぞ!)
10. S s : =heheheaha((笑い))
11. &学生ペアに笑いかけながら、クラス全体へ体をむける &
12. S 2 : haha I think we do! (\*[\*])'s tokubetsu size  
(僕もそう思う! 特別サイズだ)
13. S 1 : [週末:

S 1 と S 2 の 9 行目から 12 行目の行為に着目してみよう。彼らはスモール・トークを始めなさいと指示されたのであるが、他の学生が見ている中、プライベートな世間話を行うことに対してのコメントとして 9 行目がある。「小さい」の部分は日本語、そしてコードをミックスし、英語で talk、続けて英語に切り替えて actually so big! (実はとても大きいぞ!) と発言した S 1 に対し、S 2 は 12 行目で賛同を示し同じコード (英語) を使用し I think we do! (僕もそう思う!)、つづけて今度は S 1 と同じようなコードミックスで「特別size」とグレードアッ

プさせた表現で切り返している。コードの切り替えにより、誰と、どのようなモード対話を進行させるのかを周囲の人間及び聞き手自身に明示し、「同胞同士」というアイデンティティーの表出により適切な状況を限定している。この「同胞」という状況的アイデンティティーは暫時的である。またfootingをシフトして13行目でS1は「週末:」とタスクであるスモールトークの開始を執行している。ここからは「同胞」としてではなくまた異なるアイデンティティーを伴い対話が進行するのである。

このfootingシフトは、言語的な切り替え以外のシグナルによっても行われる。Mori (2003) は、アメリカ人と日本人の大学生数人が日本語で雑談をしている場面を分析し、「あなたはアメリカ人ですよね」などのあからさまな表現ではなく、例えば「日本の映画、何か知っていますか」などの質問に異文化同士という成員カテゴリー (Maynard & D. Zimmerman, 1984; Sacks, 1992) を含意し、<sup>6</sup> それまでの会話の流れでは無関係であったアメリカ人、日本人という社会的アイデンティティーを形成していく様子を記述している。footingのシフトによって、学習タスクに取りくむ「学習者」としての立ち位置から、一介の友人としての社会的アイデンティティーを前出し、オフ・タスクでより意味のある対話を行う様子を捕らえた研究もある。Markee (2005) は、小グループで学習タスクを行っている学習者の発話を記録し分析したところ、「巧みな多人格症」と彼が名付けるほどの多様なアイデンティティーを駆使し、タスクに取り組む時 (オン) とそうでない時 (オフ) の対話参加行動にメリハリをつけている様子を観察している。今まであまり着目されていなかったこの「オフ」タスクでの対話では、「オン」タスク以上にリアルで意味ある対話が学習対象言語でなされており、言語習得の向上への貢献度が高いと述べている。Kasper (2004) の、初級ドイツ語を学習している学生と教員の一对一チューター・セッションの対話を会話分析した研究も興味深い。ドイツ語の学習をする、という目的で行われた会話ではあるが、詳細に分析を進めると、彼らの社会的アイデンティティーは、対話中首尾一貫して維持されている訳ではないことが観察されたと述べられている。言語学習に関係するやりとりの箇所では、対象言語のより卓越したメンバー (expert) としての発話行動とそれを受け入れる初心者 (novice) のfootingが相互するのだが、映画の話など、情報の内容に関心が移った場合、先ほどの「より卓越した者対初心者」というアイデンティティーは立ち消え、また異なるアイデンティティーを示唆する声が生まれている。このように、たった一組の対話データからもアイデンティティーの多様性・変化性は観察できるのである。

#### 4. おわりに

本稿で敷衍したアプローチはいずれも、アイデンティティーが協働的に構築され絶えず変形するプロセスであると認識している。これらのアプローチを応用し、言語教育の場、特に教室内の学習の場を見ていくと、教室という環境の複雑さが浮き彫りになる。Kramsch (2002) はこれを「言語学習のエコロジー的視点」と呼び、科学的実証という大儀の下、現実には存在する社会的要素を従属変数の簡素化を目的に削除した非現実的な環境で行うラボラトリー環境でのSLA (第二言語習得) 研究傾向に警鐘を鳴らしている。<sup>7</sup> 教室などの実際の教育現場で、何が起きているのか。学習の場は、そこで起る言語相互行為の「参与者」達にとってどんな社会的意義がある空間なのか。そしてその中で起ったことは、言語学習の過程にどのような影響があるのか。アイデンティティー構築を考えることで、この様なリサーチクエストが前面に出て来る。研究者ならずとも言語教師にとって、この社会学的局面からの問題提議は意義あるものだと筆者は考えている。

#### 注

- 1 相互行為の言語学的研究の分野では、談話、対話、会話という日本語の用語の使用は統一されていない。丸井 (2006) は対話は参加者の二項関係に、会話はより一般的に二人またはそれ以上の人々が語り合う側面に重点があり、談話では対面して話し合うだけではなく、講義や記者会見、書き言葉メディアによる言説をも含むとしている (27)。本稿で扱う言語相互行為は、丸井の定義のうち「会話」に相当する。
- 2 Language socialization という概念は筆者の知る限りでは邦訳されていない。言語活動を通して一個人が社会化していくこと、またはそのプロセスを指すことを踏まえ、本稿では「言語社会化理論」と呼ぶ。
- 3 英語での発話部分の日本語訳は斜体文字で記した。
- 4 社会文化理論はロシア革命後のソビエトの発達心理学が発祥である。子どもの発達において、知的な行為はそのコミュニティ内のより有能な他者 (expert) との協働作業を通じて達成され、やがて自分自身でも自己の習得された知的行為として単独で実行できるようになると考えられている (西口2005)。(第二) 言語知識の発達も知的行為の一貫として、まず相互行為により知識が確立するとされる。

- 5 &ジェスチャー& はTの非言語行為の観察を記している。
- 6 アメリカ人学生2人と、日本人学生数名がテーブルを挟んで座っており、この質問は日本人学生の一人が発話した者である。この質問に対しては、他の日本人学生が回答することは期待されておらず、アメリカ人学生に向けられたものである(実際のデータでもアメリカ人学生が答えている)。つまり、メンバーシップの境界がこの質問によって形成されたのである。
- 7 教室内言語学習の研究分野(岩下2004; Morris & Tarone, 2003)から同じような批判は出ている。たとえば、「言い直し」(Recast)の研究(Ortega & Long, 1997; Inagaki & Long, 1999)では全ての被験者にある一定のフィードバックを与える必要があったため、実際の教育環境下では不自然かと思われるインタラクションを形成している。従って、研究結果の言語教育への応用性を問題視する声もある。

## 謝辞

本稿で幾度か引用している筆者の研究発表論文の共著者でもある、エリカ・ジーママン氏(米国国立海軍アカデミー)にこの場を借りて謝辞を表したい。

## 会話分析データの表記記号一覧

本稿で扱ったデータは、会話分析法で奨励されている表記法(日本語会話への応用は好井他1999)を援用した。以下が主な表記記号である。

### 重なり

[ 複数の参加者の発する音声为重なり始めている時点は、角括弧([ ])によって示される。

### 密着

= 2つの発話が途切れなく密着していることは、等号(=)で示される。

### 聞き取り困難

( ) 聞き取り不可能な箇所は、( )で示される。(言葉) また聞き取りが確定できないときは、当該文字列が ( )で括られる。

### 沈黙・間合い

(.) 0.2秒以下の短い間合いは、( )内にピリオドを打った記号、つまり(.)という記号によって示される。

: : 直前の音が延ばされていることは、コロンで示される。コロンの数は引き延ばしの相対的な長さに対応している。

### 言葉の途切れ

言- 言葉が不完全なまま途切れていることは、ハイフンで示される。

### 呼気音・吸気音

h 呼気音は、hhで示される。

.h 吸気音は.hhで示される。

### 音の強さ・大きさ

下線 音の強さは下線によって示される。

◦ ◦ 音が小さいことは、当該箇所が◦で囲まれることにより示される。

### 音調 (イントネーション)

., ? 語尾の音が下がって区切りがついたことはピリオド(.)もしくは句点(。)で示される。音が少し下がって弾みがついていることはカンマ(,)もしくは読点(、)で示される。語尾の音が上がっていることは疑問符(?)で示される。

注記 (( )) 発言の要約や、その他の注記は二重括弧で囲まれる。

## 参考文献

- 池田佳子 (2004). 「インターアクション言語運用能力の向上を目指して—インタビュというタスクの再考察」 ICU (国際基督教大学) 『日本語教育研究』 vol.1: 45-60.
- 石黒毅 (1970). 『スティグマの社会学—烙印を押されたアイデンティティ』 せりか書房.
- 串田秀也 (2006). 「会話分析の方法と理論 : 談話データの「質的」分析における妥当性と信頼性」 『講座社会言語学: 方法』 ひつじ書房
- 嶋津百代 (2003). 「クラスルーム・アイデンティティの共構築—教室インターアクションにおける教師と学生のアクトとスタンス—」 『日本語教育』 119号 pp.11-20.
- 高橋祐子 (2003). 「ゴフマン理論にみる「構造」—「構造」と「主体」の関係—」 『立命館産業社会論集』 35巻第4号: 37-57.
- 丸井一郎 (2006). 『言語相互行為の理論のために—当たり前の分析』 三件社
- 西口光一 (2005). 「インターアクションの中に入る—なぜ母語話者は第二言語話者のパフォーマンスを援助できるのか—」 『多文化社会と留学生交



流』大阪大学留学生センター

- 好井裕・山田富秋・西坂仰 (1999). 『会話分析への招待』世界思想社
- Bakhtin, M. (1984). Problems of Dostoevsky's poetics. Mikhail Bakhtin; edited and translated by C.Emerson. Minneapolis : University of Minnesota Press.
- Goffman, E. (1974). Frame analysis : an essay on the organization of experience.
- Goffman, E. (1981). *Forms of Talk*. New York : Pantheon Books.
- Goffman, E. (1963). Stigma: Notes on the management of spoiled identity. Prentice-Hall.
- Heritage, J. (1984). 'A change-of-state token and aspects of its sequential placement'. In: Atkinson, J.M., J. Heritage, eds. Structures of Social Action: *Studies in Conversation Analysis*. Cambridge: Cambridge University Press: 299-345.
- Hosoda, Y. (2006) Repair and Relevance of Differential Language Expertise in Second Language Conversations. *Applied Linguistics*, 27(1):25-50.
- Hall, J.K. and Verplaetse, L.T. (2000). *Second and foreign language learning through classroom interaction*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Inagaki, S. and Long, M. (1999). The effects of implicit negative feedback on the acquisition of Japanese as a second language. In K. Kanno (Ed.) *Studies on the acquisition of Japanese as a second language*. Pp.9-30. Amsterdam: John Benjamins.
- Kasper, G. (2004). Participant orientations in Conversation-for-Learning. *Modern Language Journal*, 88, 551-567. (page No.)
- Kramsch, C. (1993). Context and culture in language teaching. Oxford:Oxford University Press.
- Kramsch, C. (2002). *Language acquisition and language socialization: Ecological perspectives*. New York: Continuum.
- Lantolf, L.P. (2000). Sociocultural theory and second language learning. Oxford: Oxford University Press.
- Nishizaka, A. (1995). The interactive constitution of interculturality: How to be a Japanese with words. *Human Studies*, 18, 301-326.
- Norton, B. (2000). Identity and language learning: Gender, ethnicity and educational change. Harlow, England: Longman/Pearson Education.
- Norton P. (1995). Social identity, investment, and language learning. *TESOL Quarterly*, 29(1), 9-31.
- Markee, N. P. (2005). The Organization of Off-task Talk in Second Language

- Classrooms. In K. Richards & P. Seedhouse (Eds.), *Applying Conversation Analysis*. New York: Palgrave MacMillan.
- Maynard, D. and Zimmerman, D. (1984) Topical talk, and the social organization of relationships. *Social Psychology Quarterly*, 47(4): 301-316.
- Mori, J. (2003). The Construction of Interculturality: A Study of Initial Encounters Between Japanese and American Students. *Research on Language and Social Interaction*, 36(2), 143-184.
- Morris, F. and Tarone, E. (2003). Impact of classroom dynamics on the effectiveness of recasts in second language acquisition. *Language learning*, 53(2):268-325.
- Ochs, E. (1993). "Constructing social identity: A language socialization perspective". *Research on Language and Social Interaction*. 26(3), 287-306.
- Ochs, E. (1996). "Linguistic resources for socializing humanity." In J. Gumperz and S. Levinson (eds.) *Rethinking linguistic relativity*. Cambridge: Cambridge University Press. pp.407-437.
- Ohta, A. (2001). *Second language acquisition process in the classroom learning Japanese*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Pavlenko, A., Blackledge, A., Piller, I., and Teutsch-Dwyer. 2001. Multilingualism, second language learning, and gender. Berlin: Mouton de Gruyter.
- Sacks, H. (1992). *Lectures on conversation*. 2 vols. Edited by Gail Jefferson with introductions by Emanuel A. Schegloff. Oxford: Basil Blackwell.
- Saft, S. (2001). Displays of concession in University Faculty Meetings: Culture and interaction in Japanese', *Pragmatics* 11: 223-62.
- Schieffelin, B. and Ochs, E. (1986). Language socialization. *Annual Review of Anthropology*, 15: 163-191.
- Zimmerman, Don H. (1998). Identity, Context, and Interaction. In C. Antaki & S. Widdicombe (Eds.), *Identity in Talk* (pp.87-106). London: Sage Publications.
- Zimmerman, E. and Ikeda, K. (2006). *Challenges for Foreign Language Classroom Instruction: Complex Identity Construction in Classroom Talk*. Paper presented at Second Language Research Forum, Seattle, October 6-8th.
- Vygotsky, L.S. (1978). *Mind in Society: the Development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

