

L2 言語相互行為とアイデンティティ構築 ーハワイにおける日系人学習者とのインタビュー 談話の分析からー

池田 佳子

名古屋大学

ikeda@lang.nagoya-u.ac.jp

L2 Linguistic Interaction and Identity Construction: A Microanalysis of Interviews with Japanese-American Learners of Japanese in Hawaii

Keiko Ikeda

Nagoya University

Abstract:

This study analyzes interview data with Japanese-American learners of Japanese language in Hawaii today for the purpose of exploring their identity constructions. In this study, the speaker's personal view, stance, and self-display during interaction are considered indicators of his or her identity. In any form of interaction, one's interlocutor has some effect on one's identity construction. In a speech setting such as an interview, the peculiar interactional nature of the encounter may have a rather strong influence on identity construction processes. In the data examined in this study, we find that during the interaction, the interviewer (a native speaker of Japanese) proposes, negotiates, and at times selects an identity for the interviewees (the learners). It is important for researchers to be aware of these interactional effects in seeking "facts" about the learners. This study explores the possible outcomes for learners' identity construction processes through talk.

1. はじめに

本稿は、社会構築論の余波を受けた（社会的）アイデンティティのあり方を言語学習の場においても考慮し、教育法、カリキュラムなど具体的な局面で応用していくべきであると主張するものである。本稿で扱う社会的アイデンティティとは、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、個々人の「視点」、「立ち位置」、「自己表示」のことを指す。本稿ではこの「立ち位置」や「自己表現」を一個人が一

方的に生産したものではなく、他の参加者と対話した結果形成された産物であるととらえている。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、絶対的価値を持たない。アイデンティティは「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意的要因でさえも学習者の習得の関係は固定的に捉えられてきた。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で起こっているものであると提議した。すなわち言語習得の研究では「被験者 A」「学習者 B」等の名称で呼ばれ、サンプル化されてはいるが、「人間」は、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のである、という「実体」が示された。以後、第二言語を学習している者のアイデンティティの構築過程を言語学習・言語習得の一貫としてとらえようとする研究 (B. Norton, 2000; Pavlenko 他 2001 等) が増えはじめた。第二言語学習においては、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構築に反映してくる、という考え方である。言語学習過程とアイデンティティ構築は一体化している為、いかなる言語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

のかを知ることが重要であると言える。これは、当たり前のようで実は今まであまり考慮されていない局面でもある。本稿ではこのアイデンティティ構築と第二言語学習の交差点を日本語学習者のケースから考究していく。

2. 先行研究

2.1 日本語教育の場のアイデンティティ

英語学習の場におけるアイデンティティについては、窪田 (2005) がある。アメリカで語学研修を受講する多国籍の被験者 20 数名をエスノグラフィによって調査し、インタビューやディスコース分析のアプローチを援用し、彼らのアイデンティティの選択について解釈を加えている。多局面からの分析の中で、教室での演じられたアイデンティティについて概念化されたものが提示されており、参考となる。窪田が定義したアイデンティティには、本稿における相互行為中に見られる詳細な立ち位置や自己表示だけではなく、話者自身が「自分はこのように有りたい」という内的そして意図的に構成した「演じられるイメージ」や自分「本来のアイデンティティ」といったコンセプトも含意されている。この著書の書評をしている渋谷 (2006) でも指摘されているように、あまりにも広義であるがゆえに、その示唆するものが不透明である感は免れない。しかし、個々の学習者が多様なアイデンティティ構築のあり方を選択していること、そしてアイデンティティが多面的であり、たえず模索され再構築されつづけるものであることが強調されており、筆者も多いに賛同するところである。

窪田の事例研究は英語学習者 (ESL) の環境である。日本語教育分野でも、昨今学習者のアイデンティティについて関心が高まりつつある。日本語言語学習の場におけるアイデンティティ構築を考察した研究は未だ数少ないが、ここ数年着目され始めている。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、言語社会理論(language socialization)の枠組みを作り上げたOchsのアプローチを応用し言語教育の場を観察・分析している。教室内で生起する学生同士の会話において、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。E. Zimmerman & Ikeda (2006)でも、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)を行うというコミュニケーション・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、「学習者対教師」、「同胞対同胞」など複数のアイデンティティを教室内タスクで構築している例をあげている。教室外での学習の場における研究では、Hosoda (2006)がコミュニティーで毎日接している、第二言語として日本語を話す者と母語話者の自然談話を詳細に分析し、「非母語話者(non-native speaker)」、「学習者(learner)」、「母語話者(native speaker)」という社会的役割は必ずしもついてまわらない様子をデータにもとづいて実証している。時折、第二言語での会話において語彙が欠乏しており、対話相手の母語の「専門知識」(expert)を求める修正要求(Initiation of Repairs)が織り込まれるシーケンスが起こるが、この状況においても、「学習者と母語話者」としてではなく、その専門用語の「初心者と練達者(novice-expert)」という状況的アイデンティティが前面に打ち出されていると主張している。

以上、先行研究を簡単に述べた。既存の研究の多くが学習者が日常で接している接触場面(教室、授業外での世間話など)から発話データを収集しているが、本研究では「インタビューにおける談話」におけるアイデンティティ構築を取り扱う。従って、相互行為の場面が上記の内容とは少し異なる点があると思われる。次に、どのような特徴があるのか、考察を進めていくことにする。

2.2 インタビュー

言語学習者の対象言語のコミュニケーション能力を評価する上で、最も一般的に選択される評価方法がインタビューではないだろうか。ACTFL が提供している Oral Proficiency Interview (OPI) などはその代表例である。対面インタビューは、発話を回避できないコンテキストに被験者を据え置き、試験官側の質問に答えさせることができるので、このメソッドが最も多くの発話サンプルを引き出し、総合的にレベルが判断できるツールとなる⁽¹⁾(牧野他 2001)。一方、インタビュー形式は制度的対話 (institutional conversation) の一種であり (Heritage, 1985; Clayman & Heritage, 2002)、質問をする側とされる側の役割分担が発話の始めから終わりまで保守されるなど、コミュニケーションとしての拘束も多い。たとえば、被験者が自由に対話のトピックを選択したり、試験官でもあるインタビュー者 (interviewer) に逆に質問を返したりといった行為は「ルール違反」と見なされる。インタビュー者の質問やその意図に適切な返答をするのは被験者の「タスク」であり、そのタスクから脱線するような言動があると、指摘され軌道修正がなされる (Kasper, 2006)。Ross & Berwick (1992) や Young (1995) では、インタビューという特別な対話環境がどのように日常会話と異なっているのかを考察し、いかに被験者のパフォーマンスがこの特別なスピーチ・ジャンル (Hymes, 1972) の規範に拘束されるものであるかを実証している。

インタビュー対話は、上記のように学習者の発話サンプルを引き出すツールであることは間違いないが、言語相互行為の場の一種である以上、複雑なダイナミズムを生み出して進行するはずである。本稿でとりあげるアイデンティティ構築の様子を見ることで、その複雑性の一局面がより鮮明になるだろう。インタビューというメソッドは、言語学習の場だけでなく、様々な社会科学の場面で採用されている (Briggs, 1986)。例えば、文化人類学や社会学では、エスノグラフィー (民族誌的観察) の

一手段として、対象コミュニティの成員をインフォーマントとしてインタビューを行い、ネイティブの価値観や社会観を理解しようとするのが常である。英語の表現に“Hear from the horse’s mouth”という慣用句があるが、「実際の中で生活する人間に直接教えてもらう」ことが最短かつ最も「真実性の高い」手段であろうという理論が底流をなす。

しかし、ここ数年の内にこの単純明快なインタビューの利点を批判的に再考する動きが出てきた。Silverman (2001) や Button (2003) はその先駆者と言えるだろう。どちらもインタビューという言語相互行為が話者に与える影響をまったく無視した従来の情報収集手段としての見解を *romantic approach* (夢見心地なアプローチ) と呼び否定している。

二人の参加者のやりとり、または(言語)相互行為の中で、どのような社会的アイデンティティが出来上がっていくのか。また、参加者の一人にとってインターアクションの媒体言語が外国語であった場合、そのアイデンティティ構築にどのように反映されるのか。これらを研究のテーマとして、本稿の研究の考察を進めた。

3. 研究内容

3.1 分析対象談話データとその背景

本研究で分析対象としたのは、ハワイで育った日系アメリカ人の日本語学習者とのインタビュー談話である。母語話者であり、日本語教育者の一人でもある筆者が、2002年と2003年に約20名の参加者との1対1のインタビュー(約15分程度)を行い、録音・書き起こしを行った。筆者と被験者はインタビューを行う前に一度5分程度対面をしたものの、インタビューにおいて対話をした時が実質の初対面であった。インタビューに参加した学習者は、録音を行った時点でハワイ大学マノア校の日本語プログラムにおいて4年生のクラスを受講していた。日本語能力のレベルでいえば上級学習者、日本語能力試験だと2級以上の実力をおそ

らく持っているだろうと思われる⁽²⁾。筆者自身も、インタビューを取り行った際、言語上の支障によりコミュニケーションが途絶えたり、段落レベルの発話産出が無かったりというような中級レベルにおける特徴は一切見られなかったことを観察している。

インタビューにはいつも彼らが受講している教室を使用した。できるだけ自然な発話サンプルを得るために、インタビューの内容に関しては被験者には事前になにも伝えず、学習者が身近に感じているであろう話題（大学生活・授業一般・日本語学習・日本への関心）を取り上げるといった大まかな共通点のみをのぞいては決まったキュー出しや質問形式はあらかじめ準備せずに15分の会話をを行った⁽³⁾。

ここで、現代のハワイ日系人と日本語学習に関して少し言及しておく必要がある。Nisei（二世）といわれるハワイにおける日系人の世代はすでに60代以上の高齢者グループであり、大学生活を送っている世代の日系人は既に四世五世が大半である。また、矢口（2002）でも言及されているように、日系の若い世代間では異なる民族と結婚する比率が非常に高く、いわゆる「純血」な日系人という定義はもはや意味をなさなくなりつつあるのが現状である。アジア系移民の多い州であり、ハワイ大学マノア校で日本語を外国語として履修する学生は多い。例えば2001年の段階で文学のコース受講生や大学院生をのぞいた日本語プログラム全体の受講生総数は1772人であった（池田2004）。日系人学習者の内訳を調査した研究にSchmidt（1996）があるが、1996年の段階では秋学期（8月から12月）のみで日本語一、二年生クラス受講者数794人中369人、すなわち約46.5%が日系であるとの報告がある。この背景から、本研究では、日系の学習者とのインタビューに限定して分析を進めているが、ハワイ大学の社会状況下では日系人であってなおかつ日本語を履修しているケースは、ハワイという環境下では比較的容易に採集されうるデータであるといえる。

3.2 分析方法

本研究では、インタビューという言語相互行為内で見られるアイデンティティ構築プロセスをみていくが、それを可能にする分析方法は非常に微視的なスコープで対話の展開を見ていくことができるものでなければならない。その利点を提供してくれる会話分析法 (Conversation Analysis) を援用する研究が昨今増えている⁽⁴⁾。会話分析法を用いて言語学習の場を考察した研究は 70 年代の Mehan (1974) 他に始まり、Markee (2000; 2005)、Mori (2002; 2003)、Kasper (2004)、Seedhouse (2004) などがあり、その数は増えつつある。教室内学習について考察したものや会話練習のチュートリアルなど多様な場面の観察がなされている⁽⁵⁾。たとえば、アイデンティティ構築について取り扱ったものに Markee (2005) がある。この研究では、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。また、Kasper (2004) は、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興味深い研究である。ドイツ語の学習をする、という目的で行われる会話ではあるが、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ている⁽⁶⁾。

3.3 分析結果

3.3.1 アイデンティティ構築におけるインタビュー者の関与

本研究で採集したインタビューは母語話者である I がインタビュー者になり行われた。よって、どのように I がインタビューに参加した学習者の発話に関与してくるのかが、彼らのアイデンティティ構築の大きな鍵となる。上記したように、インタビューの制度的対話規範インタビュー者

が質問挿入権およびトピックの選択において有利な立場にあるので、被験者に当てはまりそうなある特定アイデンティティを喚起する話題の展開を誘導することができる。例えば、日系の学習者であることに焦点をあてるようなトピックをインタビュー者が選択すると、被験者はそのトピックを拒否することが難しく、自然と「日系」というアイデンティティについて語らなければならなくなる。以下の例 1 がその典型的な例である。

例 1⁽⁷⁾ 「半分」 インタビュー者：I 被験者：C

- 1 I: ダレン.
- 2 C: はい.
- 3 I: (*) 英語の名前ですよ?
- 4 C: はい.
- 5 I: はあ:: (.2) じゃ (.) チャンっていうのは中国語の名前ですよ、(.5)
- 6 C: あそうですね あの:: 中国っていうのは(.) ん:: 四分の一
- 7 だけで.(.5)
- 8 I: あ:: なるほど (.)
- 9 C: だからあの: (.) 日本 (1) 日本:: (.) 人. っていうのは あの半分
- 10 (1)
- 11 I: あ! ニッケ- 日系の血も入っている (.5)
- 12 C: は?
- 13 I: に-日本人の血も入っている
- 14 C: はい ° はい °
- 15 I: あ ほんとう [に! (.)
- 16 C: [° ええ °
- 17 I: ご親戚の: どちら? (2)
- 18 C: ん:: 実は (.) 両方. (.5) あ[の:
- 19 I: [あ
- 20 C: 両方は: あの 半分 半[分 (.)
- 21 I: [へえ:: [::
- 22 C: [だから (.5) 半分. (1)
- 23 I: へへへっ ((laugh))

この例では、まずインタビュー者が C の名前が英語名であり、また名字が中国名であることを取り上げている。それに対し C の回答の中で、名

前にこそ表れていないが、実は日系人である（両親ともに日系と中国系の混血である）ことを打ち明けている。中国系の血は「4分の1だけ」である（7行目）と伝えておき、さらに21行目から両親がともに「半分」ずつ日系人であるので、自分自身もクォーターではなく、「半分」日系人である（23行目）と述べている。この対話の展開は、1行目のインタビュー者が名前をトピックとしてシークエンスを開始したことがきっかけとなっている。また、「名前=民族」というフレーム (Goffman, 1974) が喚起されたので、被験者はこの展開で自己のアイデンティティを表現することが期待されたと言えるだろう。

3.3.2 暫時的な強調表現：インタビューという流れに限定し解釈すべき表現

様々なインタビュー談話をエスノメソドロジーの視点から探った Baker (2002) は、インタビューの参与者達は、その対話内でのみしか理解することができない、いわゆる「小世界の創作」を行うものであると述べている。社会学者であり質的分析法を批判的に研究した Holstein & Gubrium (1997) も、そこで発話された内容を、脱コンテキスト化された環境下で「話者はこのように考えている」「話者の答えは〇〇である」と安易に解釈しては危険である、と警鐘を鳴らす。本研究で収集したインタビュー談話データにも、これらの忠告を反映している場面が多くあった。中でもその特徴が顕著であったのが例2である。インタビューに応じたJ（日系3世の学習者）は、インタビュー者の「どんな（日本の）文化に興味があるのか」という設問に対して以下のように答えた。

例2 「日本人になりたい！」インタビュー者：I 被験者：J

(*) は聞き取れなかった部分を示している。

- 1 I: どんな文化に興味があるんですか？
- 2 J: うーん なんか全部がおもしろい(.)
- 3 I: ふん
- 4 J: と思います(1)
- 5 I: でも文化ってもいろいろあるでしょ、(.) あ[の:
- 6 J: [ふん なんか たとえば
- 7 (.) あの:: ふつう の文化(.) 例えば 生け花とか着物とか=
- 8 I: = あそう↑ そういうのにも興味があるんですか.
- 9 J: はい(.) そしてあの: 歴史のこと?
- 10 I: ん!
- 11 J: 本当におもしろいと思います
- 12 I: あそ(h)う!
- 13 J: そうして あの:: (1) あの社会学のことも(.5)
- 14 I: あそうですか° すばらしい それは是非大学院生に
- 15 なってくだ[さい
- 16 J: [(クスクス笑い)] でもなんか(.) ほんと あの日本人
- 17 になりたい[と
- 18 I: [日本人になりたい! ハ[ハハハ
- 19 J: [(*) から興味があります
- 20 I: なるほど:(.5)
- 21 J: はい
- 22 I: ふん
- 23 J: 全部全部あの(.) なんか勉強したい.

この例では、被験者 J がどれぐらい日本文化に興味を持っているかをインタビュー者に一所懸命に伝えようとしている。2 行目にあるように、「全部がおもしろい」という表現をうけて 5 行目でインタビュー者は「でも文化ってもいろいろあるでしょ」と、具体的な例を挙げるように修正要求した。その後、J は「普通の文化」、「歴史」、「社会学」など、多岐にわたる分野面において日本に興味があると言及している (7、9、13 行目)。その各ターンの発話毎に、インタビュー者は肯定的な評価 (positive assessment) を挿入しているが、J が本来示唆していた日本文化全てについて熱狂的に興味があるという意図 (21 行目、23 行目を参照) に対しては理解表示を明確にしていない。そこで 16 行目の J の発話「日本

人になりたい！」が挿入されるのである。この発話の命題をそのまま理解しようとする、日本人に生まれ変わりたい、日本人として帰化したいということになるが、この場面のこのインタビュー参加者二人の小世界においてはそのように解釈されていないようである。J の 23 行目にもあるように、日本について何でも勉強したいという熱心さを伝えたいが為の強調であることが、この例 2 全体からも読みとることができる。つまり、「日本人になりたい」という一言はアイデンティティ提示ではなく、強調表現の機能を果たしているのである。もしインタビュー談話というコンテクストを考慮しなかったら、安易にこの発言は J 自身のアイデンティティとしてレッテルを貼られることであろう。

3.3.3 母語話者のスキヤフォールディング

第二言語である日本語を介して行うインターアクションでは、学習者の言語知識不足による話の展開の停滞やコミュニケーション・ブレイクダウンが起りやすい。そんな時、母語話者である話し手は、学習者が再度話を続けられるよう基本語彙や発音などを補うような、いわゆる「スキヤフォールディング（足場作り）行為⁽⁸⁾」を行うことがある。例 3 にあげたインタビュー対話でも、学習者の語彙不足をインタビュー者が補うという行為が観察できる。

例 3 「日本女性」 インタビュー者：I 被験者：K

- 1 K: .hhh はいあの:: 日本の:(.5) あ:: フアハハハ (クスクス笑い)
- 2 I: ふん いい は[い ° 正直に °]
- 3 K: [日本の:] あ:: あの:: (.5) 女の人は あー あ:
(.)
- 4 アメリカ人の女の人と: .hh (.5) 独: 独立?
- 5 I: うん うん
- 6 K: .hh=
- 7 I: =独立している
- 8 K: していますから (.) so (.) 日本人の女の人はどうして: そんなに

- 9 たくさん 独: 立が:: (.5) .hh (.) ない?
 10 I: うん うん[ふーん
 11 K: [そのこと もっと分かりたいんです.
 12 I: ふんなるほど: ((ため息がちに)) どうしてこう .hh 頼るか (.) .hh
 13 頼る >ってのは くrely ° って言うんですけどね?<
 14 K: ふん?
 15 I: rely?
 16 K: rely?
 17 I: んそう頼る. (.5) あの: 男の人に [とか
 18 K: [oh 'kay
 19 I: ん:: (1) 結婚していると (.5) 旦那さんに (1) 頼る ° とか°
 20 K: うーん ↑
 21 I: なるほどね: どうしてかが知りたい.
 22 K: はい
 23 I: とてもおもしろいですね! あの:: .hh おかしい! っていう人はたくさん
 24 居る んですけど: (.5) どうしてか知りたいって人はあんまりいません (1)

例3では、9行目で被験者Kが「独立がない?」という創作の表現を上昇イントネーションを伴い発話している。独立がない、という表現が通じるのかどうか半信半疑だが試みたという様子がかがえる。それを受け、10行目でIは意図した意味合いは理解できたという合図として「うん うーん」と返答し、その合図を確認してすぐにKは「そのこともっと分かりたいんです」と一文を完了させている(11行目)。

次のターンである12行目は、Iの発話順番となる。ここでIはKの発話を受け、23行目以降のような感想を述べることも可能な箇所であるのだが、Iはあえて「独立がない?」に代わるより自然な表現として「頼る」という表現を語彙の補助という形で提供した(12、13行目)。この語彙表現「頼る」は、説明を経た後、Kの理解を得ている(18、20行目)。ここで社会文化理論を援用すると、Kにとって、出来る範囲内の言語能

力で補助を受け、より完成度の高い表現力を学ぶスキャフォールディング行為が行われたことになる。

しかし、この語彙表現の提示をアイデンティティ構築の視点から再考してみると、また別の意見が考えられるのではないだろうか。話者が使用した言葉の定式化 (formulation) は、その言葉が持ち込む社会的に理解されうるアイデンティティを調べることで、話者がどのような自身の立ち位置を表示しようとしているのかが分かる (Sacks, 1992)。例えば、ある話者が「母と一緒に買い物をする」と言ったとすると、自身を「家族」の一成員（「子ども」）と捕らえ提示していると理解できる。上記の例では、「頼る」という動詞とともに「男の人に頼る」（17行目）、「旦那さんに頼る」（19行目）、という言い方に付随して提示され、「女性対男性」というカテゴリが浮き彫りとなっている。「独立がない」で表現された視点は、スキャフォールディングの後「日本女性は男性に頼るので独立がない」という表現にすり替わってしまい、Kの視点がIの関与により創作された結果となっているのではないだろうか。この表現からは、「他人に依存する女性に批判的である」というのが、話者の自己の立ち位置であると解釈することもできるが、果たしてこれはKが本来示したかったことであろうか。Kのアイデンティティ構築にプラスに貢献したのかむしろ妨害となったのかどうかも懸念されるところであるが、

この一例には、インタビューという相互行為内では構築過程が影響されるのは避けられないということがよく現れているといえる。

4. 考察のまとめ

以上、ハワイ大学の日系人日本語四年生の学習者とのインタビュー談話データをもとに、相互行為内で行われるアイデンティティ構築の様子を詳細に考察した。本稿ではもともとアイデンティティ構築においてインタビューという対話のジャンルが影響を及ぼしていると思われた状況を3点解説した。インタビュー者がトピックを選択・展開するリーダーシップをとる以上、そこで期待されたアイデンティティ構築のあり方を拒否し新たなアイデンティティを作り出すことは被験者にとって難しいタスクであろう。さらに、本研究で行った談話分析により、話の展開によっては、一見アイデンティティ表示かと思われるような発言も実は聞き手を納得させる暫時的な戦略であったり、聞き手が助け船として行ったスキヤフオールディングに（故意的・非故意的にかかわらず）含意されたアイデンティティ構成要素が大きな鍵を握っていることもある、ということが分かった。これらの観察は、微視的な分析法である会話分析を取り入れた手法を使用してデータを見ていったことで初めて可能となったものである。

本研究で行った分析から分かるように、インタビュー者であった筆者の発言の端々に日系人の学習者であるという固定概念がつきまとい、被験者はインタビューの回答者であるという立場上その影響を免れることができなかった。インタビューは、一般にアイデンティティ研究を行う際必ずと言っていいほど採用される手法である。しかし、この手法を使用するのであれば、始めに理解しておかなければならない「注意点」があるようだ。第二言語学習という過程の中、多様なアイデンティ

ティを模索する学習者達の様子をより詳しく、そしてその多様性の実態を見逃すことなく描写し理解していくためには、インタビュー特有の相互行為の特性を考え、研究者が一人の対話参与者として参加する限り、その影響は避けられないことを忘れてはいけない。このように言語使用のコンテキストに目を向けることは、第二言語習得研究分野において、研究者の介入の存在自体を無視し、インタビューや実験で得られた情報が被験者についての絶対的な真実であると理解する本質主義 (essentialism) の傾向への警鐘となるだろう。特にアイデンティティ構築という、まさに一個人の社会的局面を探る際には、この観点を無視することはできない。

注

1. 日本語学習者であれ母語話者であれ、日常の言語相互行為の中で欠かせないのが話相手へ質問するという行動である。毎日の生活の中で、情報を問い合わせる、確認する、などの行為はすべて「質問行為」として行われている。各場面における目的によっても、「質問」の意図は様々である。発話行為の代表例として挙げられる「依頼」「謝罪」「断り」「褒め」などの行為においても、その中で執り行われる **Head Act** や前置きのストラテジーとして「今忙しいですか」（依頼）、「それどこで買ったの?」（褒め）などといった質問が使用されることが多い (Takahashi & Beebe, 1987)。このようにインタビューに必須とされる言語運用能力は多岐に及ぶ。
2. ハワイ大学マノア校で教鞭を取り、ACTFL (OPI) の基準にも詳しいベテラン教師数名に相談したところ、同様にこのような返答があったのでここに採用した。
3. トランスクリプトを考察すると、20名という人数とのインタビューを繰り返し行ったので、インタビュー者の質問内容は相似しており、結果的には分析対象サンプルとしては比較可能な内容となった。
4. 会話分析法は、社会学者ハーベイ・サックスを筆頭にエマニュエル・シェグロフ、ゲイル・ジェファーソン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と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キストを反映し、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。
5. これらの研究は池田(2007)で詳しく記述されているので参照されたい。
 6. 対面の接触場面における談話の分析としては、Kasper(2004)は大変参考になるが、本研究で考察したインタビュー形式とはその対話シークエンスの拘束度、社会的役割分担の取り決めなどが異なっている。
 7. 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。
 8. スキャフォールディング(Scaffolding)は、Vygotsky(1978)等が提唱する社会文化(教育)理論(sociocultural theory)において、発達の最近接領域(Zone of Proximal Development)内で学習者または初心者(novice)が新しいスキルを獲得することを目指した時に練達者(expert)が行う補助的な援助のことを指す。何をするか、答えを教えるだけでなく、どうするかを考える支援をすることもあり、その形は多様である。

参考文献

- 池田佳子(2004)「現代ハワイ日系人の「多言語」生活」『ハワイ研究への招待』共著(後藤明・松原好次・塩谷亨編)215-228 関西学院大学出版社
- 池田佳子(2007)「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—」『言葉と文化』vol.9
- 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』188-207 ひつじ書房
- 窪田光男(2005)『第二言語習得とアイデンティティー社会言語学的適切性 習得のエスノグラフィ的ディスコース分析—』くろしお出版
- 嶋津百代(2003)「クラスルーム・アイデンティティーの共構築—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
- 渋谷勝巳(2006)「書評: 窪田光男著 『第二言語習得とアイデンティテ

- イー社会言語学的適切性習得のエスノグラフィー的ディスコース分析
一』」 第二言語としての日本語の習得研究 9号 115-127
- 牧野成一他(2001) 『ACTFL - OPI 入門—日本語学習者の「話す力」を客
観的に測る』アルク
- 矢口祐人(2002) 『ハワイの歴史と文化』中央公論新社
- 好井裕・山田富秋・西坂仰 (1999) 『会話分析への招待』世界思想社
- Baker, C. (2002). Ethnomethodological approach to interviews. In Holstein, J &
J.F. Gubrium (ed.) *Handbook of Interview Research*. (p.777-795). Thousand
Oaks: Sage.
- Briggs, C. (1986). *Learning how to ask: a sociolinguistic appraisal of the role of
the interview in social science research*. Cambridge & New York: Cambridge
University Press.
- Button, G. (2003). Answers as Interactional Products: Two sequential practices
used in interviews. *Social psychology quarterly*, 50 (2), 160-171.
- Clayman & Heritage, J. (2002). *News Interview*. Cambridge: Cambridge
University Press.
- Goffman, E. (1974). *Frame analysis : an essay on the organization of experience*.
- Heritage, J. (1985). Analyzing news interviews: aspects of the production of talk
for an overhearing audience. In: T.A. van Dijk (ed.). *Handbook of discourse
analysis*. Vol. 3. (pp. 95-117). London: Academic Press.
- Holstein & Gubrium (1997). The Active Interview. In D. Silverman. (ed.),
Qualitative Research: Theory, method and practice.(p.113-129).London,
Thousand Oaks: Sage.
- Hymes, D. (1972). Models of the interaction of language and social life. In J.
Gumperz and D. Hymes (eds.). *Directions in sociolinguistics: Ethnography of
communication*. (pp.35-71). New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Hosoda, Y. (2006). Repair and Relevance of Differential Language Expertise in
Second Language Conversations. *Applied Linguistics* , 27 (1):25-50.
- Kasper, G. (2004). Participant orientations in Conversation-for-Learning. *Modern
Language Journal*, 88.

- Kasper, G. (2006). When once is not enough: Politeness of multiple requests in oral proficiency interviews. *Multilingua*, 25, 323-350.
- Kramsch, C. (1993). *Context and culture in language teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Norton P. (1995). Social identity, investment, and language learning. *TESOL Quarterly*, 29 (1), 9-31.
- Norton, B. (2000). *Identity and language learning: Gender, ethnicity and educational change*. Harlow, England: Longman/Pearson Education.
- Markee, N. P. (2000). *Conversation analysis*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Markee, N. P. (2005). The Organization of Off-task Talk in Second Language Classrooms. (pp.197-213). In K. Richards & P. Seedhouse (Eds.), *Applying Conversation Analysis*. New York: Palgrave MacMillan.
- Mori, J. (2002). Task Design, plan and development of talk-in-interaction: An analysis of a small group activity in a Japanese language classroom. *Applied Linguistics*, 23 (3), 323-347.
- 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.
- Pavlenko, A., Blackledge, A., Piller, I., and Teutsch-Dwyer.(2001). *Multilingualism, second language learning, and gender*. Berlin: Mouton de Gruyter.
- Ross, S. & Berwick, R. (1992). The discourse of accommodation in oral proficiency interviews. *Studies in Second Language Acquisition*, 14, 159-176.
- Sacks, H. (1992). *Lectures on conversation*. 2 vols. Edited by Gail Jefferson with introductions by Emanuel A. Schegloff. Oxford: Basil Blackwell.
- Schmidt, R. (1996). Motivation, reported strategy use, and preferences for activities in the foreign language class. Unpublished manuscript, National Foreign Language Resource Center, Honolulu.
- Seedhouse, P. (2004). *The interactional architecture of the language classroom: a conversation analysis perspective*. UK: Blackwell Publishing.

- Silverman, D. (2001). *Interpreting qualitative data*. Thousand Oaks: Sage.
- Takahashi, T. and Beebe, L. M. (1987). The Development of Pragmatic Competence by Japanese Learners of English. *JALT journal*. 8. 131-155.
- Young, R. (1995). Conversational styles in language proficiency interviews. *Language Learning*, 45 (1), 3-42.
- 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 6-8.
- Vygotsky, L.S. (1978). *Mind in Society: The development of higher Psychological Processes*. Cambridge: Harvard University Press.