

第二言語とアイデンティティ : 言語文化教育学の観点から

著者名(日)	堀場 裕紀江
雑誌名	言語科学研究 : 神田外語大学大学院紀要
巻	19
ページ	37-56
発行年	2013-03
URL	http://id.nii.ac.jp/1092/00000983/

第二言語とアイデンティティ —言語文化教育学の観点から—

堀場 裕紀江

要旨

本稿は、母語以外のことば（第二言語あるいは外国語）を使うことが自己や他者に対する認識や意識・態度とどのように関係するかについて理解を深めることを目的としている。初めに、アイデンティティと社会・文化・言語との関係についての社会科学・心理学分野の一般的な考えを提示し、次に、第二言語習得・言語文化教育の研究分野において、アイデンティティに関連するテーマがどのように扱われてきたかを概観する。初期の研究として動機づけ、言語自我、文化変容についての研究を取り上げ、続いて、移民や留学生を対象にしたアイデンティティについての事例研究、第二言語習得・学習と自己認識・他者認識、動機づけの関係を扱った実証研究について述べる。第二言語と自己認識・他者認識の関係について理解を深めることによって、多言語・多文化が共生する世界・社会において「言語」の学習・教育がどうあるべきかを考えるきっかけとなることを期待する。

キーワード：言語とアイデンティティ、文化とアイデンティティ、
第二言語習得、言語文化教育

1. はじめに

私たちは、毎日の生活の中で、いろいろな場所で、いろいろな時に、いろい

本稿は、2012年9月15日に行われた神田外語大学大学院・言語科学研究科20周年記念・言語教育公開講座『2つのことばを使うこと』の一部として行った講演「ことばと自己認識、他者認識」を文章化し加筆したものである。この講演会では基調講演「言語と文化とアイデンティティ」（宮川繁氏・マサチューセッツ工科大学）の後、2つの講演「英語から日本語へ、日本語から英語へ」（デシルバ・ロバート氏・神田外語大学）・「方言を話すとき、共通語を話すとき」（木川行央氏・神田外語大学）が行われ、最後に本講演が行われた。

ろな人と関わっています。そして、私たちは、いろいろな場所でいろいろな時に関わるいろいろな人について、いろいろな印象を持ち、その印象をもとに、その人がどういう人かを認識します。例えば、道を歩いていて、工事中のサインがある場所に作業服を来た男性が立っているのを見かけたら、その人はそこで道路工事をしている人だと思うでしょう。パン屋で、エプロンを着て頭に白い帽子をかぶった人を見たら、その人はその店の人だと思うでしょう。でも、実際にその人が道路工事をするかどうか、パンを焼いている・売っている人かどうかは、本人に聞いて見なければ分かりません。もし、電車の中で、同じようなエプロン姿の若い女性たちが集まっているのを見かけたら、そういう衣装を着る趣味をもっている若者だと思うでしょう。そして、その彼女たちが英語で話しているのが聞こえてきたら、ああ、この人たちは帰国子女か留学生か外国人だろうと思うでしょう。でも、実際は、その人たちの中には、普段は日本語で話しているけれど、その時、その場では英語で話しているという人がいるかもしれません。

このように、人は、社会の中で、日常生活の中で、いろいろな時や場所、コンテキスト（状況・文脈）で、いろいろな関係をもつ、いろいろな人（他者）について、その人がどういう人か（職種・年齢・性別・階層・集団・言語などについての社会的カテゴリー）を認識します。そして、人は、いろいろな時、場所、コンテキストで、いろいろな役割をもち、それを演じ、それに相応しいと思われるふるまいや行動を取ろうとします。この講演は、母語（L1）以外の言語、すなわち、第二言語（L2）（あるいは外国語）を使うことと自己認識・他者認識の関係について考えることを目的としています。初めに、一般的などころから、社会とアイデンティティ、言語使用とアイデンティティ、文化とアイデンティティという問題について話します。その次に、第二言語習得研究・第二言語文化教育研究の分野で、言語とアイデンティティの問題がどのように扱われ、どのように理解されているかを、代表的な先行研究をいくつか取り上げながら、見ていきましょう。

2. 社会、文化、言語とアイデンティティ

人は社会の中で生きています。人が社会において個人として存在する、その

成り立ち方のことをアイデンティティと呼ぶことがあります。アイデンティティは、性別、職業、年齢、服装、しぐさ、ことばの使い方などについて、その社会の中で支配的になっている知識（常識と見なされる知識）に基づいて作られる社会的カテゴリーによって決められます。そのカテゴリー化は、人や機関が、歴史の中で、社会の中で活動することを通して形成されますから、アイデンティティは、カテゴリーによって決められるだけでなく、人や機関が歴史的・社会的に作り上げるものです。すなわち、アイデンティティとは何かということ、歴史の中で、社会の中で変化します。

社会科学におけるアイデンティティの捉え方も、構造主義からポスト構造主義へとしだいに変化しています。構造主義アプローチの考え方では、自己とは、社会の中で発達する社会的条件の産物であり、個人は社会階層、宗教、教育、家族、仲間といったカテゴリーへの所属によって決められると考えます。ポスト構造主義的アプローチの考え方では、アイデンティティは社会的に構築され、意識され、継続されるもので、個人が服装や身体の動き、行動や言語によって、パフォーマンスしたり、解釈したり、投影したりするものです。すなわち、個人のアイデンティティは、自分の社会的歴史によって作られると同時に、自らが自分の社会的歴史を作っていくという、重層的で流動的で複雑なものとして捉えられます。

アイデンティティを構成する主要要素として、人種、民族、国家、移住・移動、性別、社会的地位、社会階層、年齢層、言語などが挙げられます。アイデンティティには社会的な側面と個人的な側面があります。社会的な側面というのは、社会的な集団への所属意識、忠誠心、ある種の集団に特徴的と考えられる行動や活動への協働、情緒的一体感などを通じて表出し、社会の中で自分がどこに属し、どの立場にあり、何をし、何を信じ、何をもち、何を求めているかという客観的な自己意識のことです。社会的アイデンティティに関わる要因の中には、人種、性別といったかなり固定的な要因もありますが、社会的地位、社会階層、年齢層、地域などのように変動する要因も多くあります。個人的な側面というのは、社会における個々の経験と生い立ちから生まれ、自らの存在を総括する自己像のようなものです。自分がどういう人間であるかについてのその人個人の信念、意思、規範、価値観、態度などからなる自己意識を指しま

す。個人的アイデンティティは、いくつもの社会的アイデンティティの総体で、社会的アイデンティティの変動に呼応しながらも、全体としては、コンテクストへの依存度がより低く、比較的安定した意識として知覚されます。

アイデンティティの構成要素として重要なものとして、言語があります。私たちは、他者について、その人がどういうことばの使い方をするかをもとに、その人がどういう人であるかを認識し判断します。例えば、次の発話を聞いたら、話者についてどういう印象を持つでしょうか。

A：「私は近所の人からお菓子をたくさんもらいました。お菓子はとてもおいしかったです。あなたもこのお菓子を食べてください。」

B：「ご近所の方からお菓子をたくさんいただきましたの。とってもおいしかったわ。あなたもお召し上がりにならないかと思ひましてね。」

C：「近所の人に菓子をようけもらったんだわ。うまかった、うまかった。あんたも食べやあ。」

Aの例は、初級者向けの日本語の教科書に出てくるような文ですね。初級日本語のクラスで産出された発話かもしれません。文法的には正しいのですが、「私」「あなた」という人称代名詞の使い方や「お菓子」の多用が、実世界での日本語のコミュニケーションを考慮すると、やや不自然だと思われるでしょう。Bの例は、丁寧語や敬語が使われていますが、デス/マス形とタ形の混用がみられ、比較的親しい関係にある人に対して、上品な、あるいは、そう見えるように振舞っている、やや年齢の高い女性が話していると思うかもしれません。Cの例は、いわゆる方言を使った発話ですが、その方言に馴染みのある人が聞いたら、話者がどこの出身かまで推測するかもしれません。しかし、A、B、Cの発話は、それぞれ別の人が発したのではなく、同じ人が、コンテクストによって、それに合わせて使い分けたという可能性もあります。同じ内容の発話でも、ことばの使い方によって、話者がどういう人かについて異なった印象を与えます。

また、人は社会の中で他者といろいろな関係をもっていますから、コンテクストによって異なるアイデンティティが表出します。次の発話はどうでしょう。話者についてどんな印象を持ちますか。

D：「きのうは管理組合の会合に出られずにすみませんでした。息子が急に熱を出し、病院へ連れていかなければならなかったんです。」

E：「私はこの春からこの大学で日本語を教えることになりました。タイは初めてですので、皆さん、いろいろ教えてください。これから一年楽しく勉強しましょう。」

F：「うちの職場は白人もいるけど、どちらかと言ったら、アフリカ系やアジア系のアメリカ人が多い。ボスは白人だけど。最近は、私みたいな外国人もいる。クライアントはマイノリティーが多いからかも。」

Dの例では、話者は、マンションか何かの管理組合のメンバーで、親で、子どもの世話をしている人で、その組合のメンバーに対して話しているのだろうということが、明示的に言及されていませんが、伝わってきます。Eの例では、話者はタイの大学の日本語教師であるといった職業に関する印象だけでなく、その土地に来たばかり（いわゆる新顔）でその土地の知識がない人（いわゆる初心者・素人）であることや、親しみやすい教師かもしれないといった印象を与えます。加えて、この発話は話者の職場である教室で産出されたのではないかと思われまます。Fの例では、話者は、おそらく海外在住者で、会社・機関に所属している、サービス提供者、部下で、民族的マイノリティー、外国人であるという印象を与えます。加えて、話者は、この発話で、職員の人員構成を社会学的な観点から分析する人（分析者）として意見を述べているという印象を与えます。

このD、E、Fの発話も、先にみたA、B、Cの例と同様、それぞれ異なる人が産出したものかもしれませんが、同じ人がそれぞれ異なる時、異なる場所、異なるコンテクストで産出した発話である可能性もあります。人が社会の中で生

きていく中で、その個人の歴史を作っていく過程で、いろいろな社会的集団（グループ、コミュニティ、ネットワーク、階層）に属し、いろいろな時・場所・コンテクストでの他者とのコミュニケーションにおいていろいろな役割を担うからです。

このように、ことばの使い方から、特定の個人が複数の社会的カテゴリーに属していること、時と場所、コンテクストによって異なる社会的カテゴリーの特徴が表出されたり意識化されたりすることがわかります。すなわち、ことばの使い方とアイデンティティの関係は相互依存的なものです。人がある種のことばを使うことによって、特定の種類のアイデンティティが映し出されます。また、そのアイデンティティを形成したり維持したりするために、人は特定のことばを使い、その過程を通して、言語使用とアイデンティティの関係は相互に深まっていきます。このような過程を通じて、人は、複数のグループ、コミュニティ、ネットワーク、階層などの一員になっていきます。グループのメンバーシップの獲得ということです。

言語とアイデンティティの間には相互関係がありますが、そのことば使いの言語的特徴はいろいろな部分にいろいろな形で現れます。さきほど挙げたA～Fの例でもいろいろな言語的特徴が出ていたと思います。例えば、音声・音韻（特殊なアクセントやイントネーションなど）、語彙（地域語、敬語、俗語、女ことば・男ことば、専門用語、挨拶など）、形態・統語（省略、簡略化、統語的複雑さなど）、語用（ポライトネス、文化的前提など）、談話（結束性、情報構造など）です。このようなことば使いの言語的特徴は、その人のアイデンティティを構成する要因（国家・地域、社会階層、社会網、職種、人種、民族、年齢、性別、談話内の役割など）との間に相関関係があります。そして、ことばの言語的特徴とアイデンティティの構成要因との間の相関関係は、話者の属性の反映として捉えることもできますが、それだけでなく、あるコンテクストにおける話者の自己表出の手段として捉えることもできます。いずれの場合も、発話を通して、その言語的メッセージとともに、話者の言語やコミュニケーションについての知識や理解、習慣や態度が、聞き手（観察・分析する人として）に、話し手についての印象の一部として明らかになります。

次に、自己認識ということについて心理学の観点からみていきます。人間は、

大多数の動物と違い、ただ外的刺激に対する反射としての行動を起こすだけでなく、内的に統制された意図的で能動的な行動パターンを獲得します。人は、自分自身に対してある認識をもち、それに伴って主体的に行動することができます。よって、自己（セルフ）の体験というものは、自覚する知者（主体）と、自覚される被知者（客体）の2つに区分して考えることができます。

人の行動パターンは、その人が生まれて生きている社会の文化によって規定される心的過程によって統制されています。文化というのは意味の体系です。ある個人が生まれた社会には、その歴史の流れの中で形成され共有されてきた行動のしかた（慣習）と、行動に対応する信念体系があり、その慣習と信念体系によって、その人の生きている日常的現実が構成され、その人の様々な心の働きはその日常的現実に対応して形成されます。文化は、その文化の中で日常生活を営む人々に、ものの考え方や行動の基準を与え、その文化の中で意味のある具体的事物を作り出し、ある行動をとらせるように動機づけ、いろいろな事象や行動に対する感情を喚起します。日常生活の中で、人と人が相互に支障なく円滑に相互交渉を行うことができるのは、その人達が相互に共通の、文化という意味体系に伴う心的過程と行動パターンの基礎をもっているからです。

人の心的過程は、その人が生まれ育った社会の文化によって規定されていますから、文化が異なれば、人のものの見方や捉え方も異なる、少なくとも異なる部分があると考えられます。個人が自己をどう捉えるかということも、その人の属する文化の中で歴史によって作り出され共有されている考え方が大きく影響します。「文化的自己観」(Markus & Kitayama, 1991) という考え方です。

Markus & Kitayama (1991) によると、文化的自己観には、自己を他者から分離した独自の実体としてとらえる見方と、他者と互いに結びついた人間関係の一部として自己を捉える見方があります。前者は、相互独立的な自己観で、西欧とりわけ北米中産階級に典型的にみられ、後者は、相互協調的な自己観で、日本を含むアジアで一般的にみられます。相互独立的自己観では、自己を社会的文脈から独立したものとして捉え、自己の重要な特性は内部にある私的なもの（能力・思考・感覚）で、ユニークさ、自己表現、内的特性の認識、自分の目標の追及、直接的であることを課題とします。他者は社会的比較や反映的自己評価のために重要なものであって、自己を表現し内的特性を認識する能力が

自尊心の基礎を成します。相互協調的自己観では、自己を社会的文脈と結合したものと捉え、自己の重要な特性は外部にある公的なもの（地位・役割・関係）で、協調性、自分に相応しい立ち位置、適切な振る舞い、他者の目標の援助、間接的であることを課題とします。他者は特定の状況での関係によって自己を定義するものであり、協調し自分を抑制し社会的文脈と和を保つ能力が自尊心の基礎を成します。

もちろん、ある文化に属する人がみな同じような自己観をもっているわけではありませんが、文化による傾向の相違があるだろうと考えられます。また、人は社会的な面と個人的な面を持っているので、相互独立的、相互協調的の2つの自己観による考えをどのくらい強く持っているかに個人間の差異が生じると考えられます。これまでの文化的自己観についての調査研究（高田2000, 2002）から、日本とカナダの文化の違い、日本とカナダ双方の文化への接触の影響、東アジアにおける（中国・ベトナム・日本の）文化の違い、男性と女性の違い、年齢による変化など、興味深い結果が報告されています。個人が自己をどう捉えるかは、その人が属する社会の文化によって異なる部分があるが、文化は歴史の中で社会とともに変化する、そして、個人も自分の歴史の中で変化する、だから、自己認識は重層的で流動的で複雑なものだということでしょう。

3. 第二言語文化教育分野における言語とアイデンティティに関連する研究 3. 1. 初期の動機づけ・言語自我・文化変容についての研究

これまでの第二言語（L2）習得・言語文化教育研究の分野で、言語とアイデンティティという問題を直接的に扱った研究は数多くありません。初期の研究で関連のあるテーマを扱った研究としては、Lambert & Gardnerの動機づけとバイリンガルについての研究、Guioraの言語自我と発音についての研究、Shumannの移民の文化適応と言語習得についての研究が挙げられます。まず、これら初期の研究について見ていきましょう。

Lambert & Gardnerの一連の調査研究（Lambert & Gardner, 1972, 1985）では、動機づけの観点からL2習得を説明しようとしています。動機づけ（motivation）とは、学習者を学習へと動かす内発的な推進力・衝動・感情・

願望を指します。動機づけは、学習者のコミュニケーションの必要性の度合いと、L2やその社会に対する興味・態度などの要因によって決定づけられます。Lambert & Gardnerの理論では、L2習得の動機づけを道具的動機づけと統合的道具づけの2つに分類しています。道具的動機づけというのは、仕事や生活をする上で有利なので目標言語を学習するといった実用目的達成のための言語使用願望を指します。統合的道具づけというのは、目標言語が用いられる社会の一員とみなされるようになりたいという統合・同化願望を指します。彼らがどのような調査研究を行ったか、例を挙げます。

カナダのモントリオールの大学生を対象にした調査（Lambert & Gardner, 1972）では、上級L2フランス語コースの英語母語（L1）話者（Anglophone）について、6週間間の語学力の発達とフランス人・フランス語・フランス文化に対する態度の変化を調べました。その結果、この学生達は、コース終了時点ではL2フランス語で考え夢を見るまでになっていましたが、L2フランス語力が向上するについてL1（英語）を使う機会を求めようになりました。Lambert & Gardnerは、学生達はしだいに「アノミー（anomie）」の感情が強くなり、その不安定さ・不満を最小限にするための戦略としてL1を使ったと考察しています。「アノミー」とは、1つのグループとの繋がりが弱くなる・失うことを残念に思う気持ちと、新しいグループに入っていくことを不安に思う気持ちが入り交じったもので、社会的規範の崩壊による不安定さや不満・疎外感のことです。

米国ニューイングランドのハイスクールのフランス系アメリカ人生徒を対象に行った調査（Lambert & Gardner, 1972）では、フランス語・英語における能力レベルと、言語・文化に対する態度との間にどういう関係があるかを調べました。その結果、生徒達が4つのタイプに分けられることが分かりました。フランスの文化・言語よりもアメリカの文化・言語（英語）を採用し、英語力が優れているグループ。フランスの文化・言語を保持し、フランス語力が優れているグループ。活動の分野によって、一方の文化を他方の文化より選択的に好み、両言語の能力の発達が遅れているグループ。そして、心を開いていて自民族中心主義ではなく、両言語の能力が発達しているグループ。

Gardner（1985）のL2学習の社会教育モデル（socio-educational model of

second language learning) によると、学習者の動機づけは、所属するコミュニティの中で支配的な、他の民族的・言語的集団に対する態度によって影響を受けると言われています。そして、その動機づけがより統合的であればあるほど(すなわち、他の民族的・言語的集団に近ければ近いほど)、そのL2習得にとってよい影響をもたらすとしています。その他のコミュニティに依存する要因(例えば、L2への接触の量と質、L2集団と相対的にみたL1集団の社会的地位の認識)も、L2学習に対する努力の程度に影響することが明らかにされています。例えば、カナダの英語をL1とする大学生を対象にした調査(Gardner, Masgoret, & Tremblay, 1999)では、初期の言語学習の経験(両親からの励ましの程度なども含めて)が、後のL2フランス語学習への動機づけの程度に関係していることが分かりました。

また、Gardnerは、この社会教育モデルの中で、L2習得において、統合的動機(integrative motivation)は中心的な要因であるが、その他に、L2習得における学習者の統合的態度(integrativeness)、学習環境への態度(attitude toward the learning situation)、学習意欲(motivation)という3つの情緒的要因も大切な役割を果たすとしています。さらに、このモデルをもとに、限られた期間内での学習条件の下では、認知レベルが高く、自己概念、学習態度や信念が確立されつつある、年齢の高い生徒の方が、そうでない子どもと比べて、学習量が多く学習速度も速いが、年齢の高い生徒の堅固たる自己概念や態度は時としてL2学習の妨げになると指摘しています。

Gardner(1985)の社会教育モデルは、L2習得における動機づけの重要性を明示的に説明しているという点で有用性が高いのですが、動機づけについての研究分野では汎用性が低いと考えられています。というのは、世界の多くの国や地域で起きているグローバル化や急速な都市化と、それに伴う人の行動の変化(とくに移動・移住)を考えると、統合的か否か、L1かL2かどちらの民族的・言語的コミュニティにアイデンティティを求めるかという単純な考え方は、多言語・多文化社会で見られる複雑で重層的・流動的なアイデンティティという概念を説明することはできないからです。例えば、Lamb(2004)は、インドネシアでの調査の経験から、多言語・多文化社会で生活している者は、自分の民族的アイデンティティについて質問された場合に答えられないことも多いと

指摘しています。そして、ジャワ人の両親を持つ子どもで、スマトラ島西部のミナンカバウ族の中で育ったが、現在はスマトラ島東部のジャアンビに住み、主に国語（インドネシア語）を話すが、複数の地域語も少し話せるという若者という例を挙げています。

また、英語は、世界中の多くの学習者にとって、特定の民族的・国家的集団と関連するものではなく、むしろ、自己の所属集団の中の教養ある・国際的なメンバーである、あるいは、想像上の国際英語使用者コミュニティと関連づけられるものでしょう。国際共通語としての英語は、統合的な動機づけと道具的な動機づけを融合し、伝統的な2種類の動機づけを識別することが難しくしているとも言えます。例えば、日本の英語学習者を対象にした調査（Yashima, Lori, & Shimizu 2004）では、日本人生徒の英語学習に対する動機づけには、世界の出来事への関心、他文化に対する開かれた心、外国旅行や外国人との交流に対する意思などが関わっていると結論づけています。

2つめは、Guioraの研究です。Guioraの理論によると、自己のアイデンティティは、L1でのコミュニケーションの過程で形成され再構築されているため、母語と密接に結びついています。この言語と結びついた自己アイデンティティを「言語自我」(language ego) と呼びます。子どもは、言語自我が比較的弱く、母語とは異なる言語に触れても、アイデンティティの面で危機感を持たないため、新しい言語インプットを受けることに対して心が開かれています。すなわち、言語自我の浸透性が高いということです。しかし、思春期の若者や成人の場合はそうではありません。成人は、すでに自我が確立され、それに満足しているため、母語とは異なる新しい言語インプットを受けることに対して心が開かれていません。すなわち、言語自我の浸透性が低いということです。思春期の若者は、成人へと人格が形成されていく身体的・感情的に不安定な時期にあり、抑制がより強く働くため、自我の浸透性が低いと考えられます。

Guioraは、言語自我がL2の発音に与える影響を調べるために実験を行いました。Guiora et al. (1972) では、アメリカの大学生を対象に、少量のアルコール（0～90ml）を摂取させ、タイ語の発音テストを行いました。その結果は、中程度のアルコール量の学生が最も成績が良く、アルコール量がゼロの学生とより多量の学生は、成績が非常に悪かったというものでした。アルコールによ

って抑制が緩和され（リラックスし）、自我の浸透性が高まった結果、よい発音ができた、と結論づけています。また、Guiora et al. (1980) では、アメリカの大学生にバリウムを摂取させて同様の実験を行いました。バリウムの量と発音の正確さの間に相関関係は見られませんでした。

この研究に対しては、アルコールやバリウムを摂取させるという研究方法への批判だけでなく、実験の結果、発音が向上したのは、筋肉がリラックスしたからで、自我の浸透性が増したからではない、等の結果の解釈への批判もあります。

3つめは、John Schumannの文化変容 (acculturation) についての研究です。Schumann (1974, 1976, 1978) は、コスタリカ人のスペイン語話者 (Alberto, 33歳) が米国に移住後10カ月間に渡ってL2である英語を自然環境においてどのように習得していったかを観察する事例研究を行いました。この研究では質問紙、言語テスト、インタビューを使用しました。その結果、発話分析から、no+V形の否定文が圧倒的に多い、疑問文の語順が肯定文の語順のままである、規則動詞の過去形語尾-edが欠如する、などの現象が見られました。原因は、能力や年齢の問題ではなく、社会的・心理的距離の影響であるとしています。移民労働者として社会的に下位層に分類され、目標言語話者を知る努力をしなかったため、必要最低限のコミュニケーション機能が果たせる段階で目標言語の習得が止まってしまい、ピジン化を起こしたと考えました。

Schumann (1978) は、文化変容モデル (Acculturation model) を提唱し、L2習得について、学習者が目標言語とその社会に対してもつ社会的および心理的態度という観点から説明しています。このモデルでは、目標言語とその社会に対して持つ態度は、学習者自身が属する社会集団と目標言語を母語として話す人々の集団との隔たりと、学習者個人が目標言語集団に対して抱く情緒的な意味での隔たりという概念で説明されます。前者を社会的距離、後者を心理的距離と呼びます。社会的距離と心理的距離が大きければ、L2学習は進まず、逆にその距離が小さくなれば、L2学習が促進されます。社会的にも心理的にも距離が縮むということは、新しい文化の中へ適合していく過程である文化変容 (acculturation) を遂げることを意味します。文化変容には、目標言語集団へ社会的にも心理的にも適合しながらも、自らの文化のスタイルや価値観を維

持するタイプと、自らの文化スタイルや価値観を廃棄して、目標言語集団のそれへと同化する（assimilation）タイプの2つのタイプがあります。このモデルでは、L2習得を促進するためには、目標文化への適合は必須であるが、同化は必ずしも必要ではないとしています。

このモデルに対する批判としては、反例となる学習者が存在する、文化変容と言語習得の間の相互関係がはっきりしない、文化変容が言語知識の習得にどう貢献するか疑問が残る、等が指摘されています。

3. 2. 第二言語とアイデンティティについての事例研究

第二言語習得研究・教育研究の分野には、これまで述べた研究の他にも、アイデンティティに密接に関連のあるテーマを扱った研究がかなり前から行われています。初期の代表的な事例研究として、外国語学習経験についての日記研究（Bailey, 1983）、専門職の移民の経験と化石化についての研究（Schmidt, 1983）、海外滞在中の専門家のL2学習についての研究（Schmidt & Frota, 1986）、日本滞在中のアメリカ人上級学習者のL2習得についての研究（Siegal, 1994）などが挙げられます。例えば、Siegal（1994）は、日本滞在中、アメリカ人上級日本語学習者は、日本語母語話者によって「外人」「白人」と位置づけられたために、敬語や「女性語」の十分なインプットや誤用訂正を受けることがなく、この言語能力が発達しなかった、と報告しています。

近年では、社会科学分野の影響を受けて、第二言語研究分野でもポスト構造主義的アプローチによる考えを取り入れた事例研究が行われるようになりました。カナダの女性の移民を対象にした研究（Norton, 2000）、言語学習とジェンダーについての研究（Pavlenko et al., 2001）、米国のメキシコ系家族の言語と帰属意識に関する研究（Schechter & Bayley, 2002, 2003）、ロンドンの多言語アイデンティティについての研究（Block, 2006）、日本の帰国子女のライフストーリーを扱った研究（Kanno, 2003）、オーストラリアの移民の子どもの言語と社会化についての研究（Miller, 2003）、異なる言語・文化・政治的コンテキストにおけるアイデンティティを扱った研究（Pavlenko & Blackledge, 2004）等があります。

移民についての代表的な研究例としてNorton（2000）が挙げられます。

Norton (2000) はカナダの中国系ベトナム人の移民家族について調査を行いました。その結果、その家族は、家では英語を使う等、カナダ社会や英語への同化傾向が見られましたが、親は英語を習得できず、子ども世代は継承語を習得できないため、家族内コミュニケーションが困難になっていることが分かりました。さらに、親子とも「中国人」「ベトナム人」のアイデンティティを嫌い、「カナダ人」になろうと英語学習に努力しましたが、「十全たるカナダ人」と認められませんでした。これらの結果について、「劣った・悪い中国人」「劣った・悪いベトナム人」といった民族・国籍に還元できない複雑なアイデンティティと、「十全たるカナダ人」のアイデンティティを構築したくても受け入れられない社会の権力関係がある、とNortonは分析し考察しています。

また、カナダの5人の移民についての事例研究 (Norton, 2000) では、ポーランド、ベトナム、ペルー、チェコ出身の女性5名を対象に、質問紙、インタビュー、日記、作文を用いて調べています。その結果の一部（2名について）は以下のようなものでした。ポーランド出身のEva（23歳、独身、高卒、L1ポーランド語、初級レベル）は、経済的に快適な生活を求めてカナダに移住しました。自然に英語が上達すると期待していましたが、ポーランドからの移民という地位によってカナダ社会の正規のメンバーとしてなかなか認められてもらえないということが判明しました。勤務するレストランでは英語を使う必要のない仕事ばかりしていたため、英語が話せないと周囲の人たちから思われていました。しだいに、職場の同僚との会話を通して、ヨーロッパの文化と言語について知識がある人として認識されるようになり、英語に対する自信も増し、話す機会が増えていきました。一方、ペルー出身のFelicia（45歳、既婚・子ども3人、大卒、L1スペイン語、初級レベル）は、ペルーでは裕福な生活をしていましたが、ペルーの政治的・社会的動乱を逃れてカナダに移住することになりました。彼女によると、夫は英語を話す国際ビジネスの専門家ですが、カナダではそれに見合う仕事になかなかつけません。また、自分たちは裕福なペルー人で、たまたまカナダに住んでいる、ということでした。すなわち、移民という認識に欠けていました。彼女は、知らない人や英語の上手なペルー人と英語で話すことを避け、英語ができないと思われたくないため、できるだけ英語を話さないようにしている、という悪循環の状態でした。

これらの移民についての事例研究は、第二言語（L2）とアイデンティティについて理解する上でとても有用な興味深い情報を提供しています。しかし、世界中のL2習得・教育に関係する数多くの人は、移民ではなく、いわゆる、学習者（その多くは教室内学習者）です。近年、長期・短期の海外留学が多様化し、留学生を対象にした研究も増加しています。米国人を対象にした研究は数多く見られます。例えば、ロシア、コスタリカ、スペインへの留学生を扱った研究（Polanyi, 1995; Twombly, 1995; Talburt & Stewart, 1999）は留学生の体験談をもとにセクハラ現象について分析しています。ロシア、フランスへの留学生を対象にした研究（Pellegrino, 2005; Kinginger & Whitworth, 2005）は米仏の文化・社会における女性・男性に関する主観的立場を詳しく分析しています。また、フランス、アルゼンチンへの留学生を扱った研究（Sharon & Wilkinson, 2002; Isabelli-Garcia, 2006）は、L2文化・社会とL1文化・社会を比べ、前者より後者の方が進んでいる・優れている、という考えが維持され、国家的アイデンティティが強化された、と分析しています。

日本人を対象にした研究（Piller & Takahashi, 2006; Sharin, 2001）もありますが、欧米の留学生を対象にした研究とはかなり異なる結果を報告しています。オーストラリアへ数か月から数年間の留学をした20～40歳の日本人女性を対象にしたPiller & Takahashi（2006）は、彼女たちの留学には西欧や英語に対するあこがれが関係していることが分かったと報告しています。また、ハワイへ留学した日本人女性2名を対象にしたSharin（2001）の事例研究では、在日朝鮮人のHaesunは、ハワイでの生活は自己のKorean heritageについて常に考える必要がなく、女性としても独立して行動ができると考え、大学の授業以外にフェミニスト・グループの活動などに積極的に参加し、英語力が上達したのに対し、熱心な仏教徒で15年勤めた仕事を辞めてハワイに来たKyokoは、アメリカ文化と英語に対する帰属意識が強く、日本文化は性別・人種・年齢による差別があって簡単に決めつけると考えていたが、英語の学習には積極的ではないため英語力はあまり上達しなかった、と報告しています。

これらのL2言語・文化とアイデンティティについての事例研究は興味深い結果を報告していますが、それぞれ特定の事例を扱っているため、その結果を一般化することはできません。

3. 3. 第二言語習得と自己認識・他者認識に関する実証研究

次に、第二言語（L2）と自己認識・他者認識に関連するテーマを扱った最近の実証研究をいくつか見てみましょう。まず、L2学習者の民族集団への帰属意識と発音について調べた一連の研究（Gatbonton, Trofimovich, & Magid, 2005; Gatbonton, Trofimovich, & Segalowitz, 2011）について話します。Gatbonton et al. (2005) は、カナダのケベック州在住のL2英語学習者を対象に行った2つの調査の結果を報告しています。両調査で使った方法は、L2英語学習者にアクセントのある話者のスピーチを聞かせ、その人の民族集団への帰属の度合いについて判断し、共同作業をする際にリーダー／仲間として好むかどうかを判断してもらうというものでした。また、自己の民族集団への帰属意識についても調査しました。1970年代に行ったフランス語話者（24名）を対象にした調査では、アクセントがない話者ほど民族集団への帰属意識が低いと認識されること、英仏双方の話者による共同作業の場合は、アクセントがない話者をリーダーとして好むが、仏語話者だけの場合は、国家的アイデンティティの強い学習者は、アクセントが強い者をリーダーとして好むということが分かりました。この結果について、当時のケベック州の政治的・社会的状況（英語話者と仏語話者との間の緊張関係）が影響している、とGatbonton et al.は考察しています。一方、2000年代に行った中国語話者（84名）を対象に行った調査では、一部異なる結果が得られました。アクセントがない話者ほど、民族集団への帰属意識が低いと認識され、英中双方の話者がいる場合も中国語話者のみの場合も、共同作業のリーダーとしては、アクセントがある話者よりもアクセントがない話者の方を好む、という結果でした。この中国語話者は、カナダの英語母語話者を脅威と感じておらず、摩擦関係もないため、自己の民族アイデンティティをアクセントを通して表出する必要がないのではないか、とGatbonton et al.は考察しています。

さらに、Gatbonton, Trofimovich & Segalowitz (2011) は、ケベック州のフランス語話者（45名）を対象に、民族集団への帰属意識とL2英語の発音（/ð/）の習得との関係について調べています。その結果、民族集団への帰属意識の中で特に政治的側面と言語的側面が強い者は、そうでない者と比べて、L2発音/ð/の正確さが低いことが分かりました。また、自分の民族集団への帰

属意識が強い者ほど、L2発音/ð/の正確さが劣るが、その関係にはL2使用量が介在していることも分かりました。L2学習・使用には、文化的アイデンティティが絡んでおり、民族的・言語的集団についての信条・態度が強い者は、L2使用や母語話者との接触を避けるため、その結果、L2口頭能力の土台となる心理言語的処理能力の発達が遅れるのではないかとGatbonton et al.は考察しています。

L2学習者のアクセントの認識についての研究は他にもありますが、興味深い研究として、「国際語としての英語」が広まる中でL2学習者はネイティブの英語をどのように捉えているかに関する研究があります。例えば、Scales, Wennerstrom & Wu (2006) は、米国のESL英語学習者(37名)と英語母語話者(10名)を対象に、異なるアクセントをもつ4人の話者のスピーチを聞かせ、アクセントの認識と好みを調べました。異なるアクセントとは、アメリカ英語、イギリス英語、中国人英語、メキシコ人英語の4種類でした。学習者に対しては、L2発音の到達目標などの質問にも答えてもらいました。その結果、L2学習者の62%が発音の到達目標として英語母語話者の発音を挙げていましたが、アメリカ人アクセントを識別できたのはわずか29%で、発音の識別力と米国滞在期間や英語学習時間との間に強い相関関係はみられませんでした。また、最も理解しやすいアクセントと最も好ましいアクセントは同じものでした。よって、目標言語の英語が話されているL2環境にいる学習者でさえ、しかも(世界中の多くの学習者と同様に)英語ネイティブの発音を理想としているにもかかわらず、実際にはネイティブの発音を識別することができないということが明らかにされました。Scales et al.は、この結果をもとに、聴解力の指導と「国際語としての英語」の認識の重要性について教育的示唆を述べています。

最後に、L2学習者の動機づけについての研究を取り上げます。先に述べたように、動機づけについての研究は、第二言語習得・教育研究分野では早くから行われてきました。最近の研究でよく用いられている理論的枠組みとして、Dörnyei (2009) のL2動機づけ自己システム(L2 Motivational Self System)があります。このモデルは、自己決定理論(self-determination theory)の枠組み(Higgins, 1987; Markus & Nurius, 1986)を援用したものです。自己決定理論とは、内発的動機(intrinsic motivation)と外発的動機(extrinsic

motivation) を核とする理論です。内発的動機とは、それをする事自体から喜びや満足感が得られる等、それをする事自体が目的で何かをするような行動に関連した動機を指し、外発的動機とは、よい成績をとる・罰を避ける等、何らかの具体的な目的を達成する手段として行う行動に関連した動機を指します。Dörnyeiのモデルでは、重要な概念として理想L2自己 (the Ideal L2 self) と義務L2自己 (the Ought-to L2 self) の2つの要素を中心におき、さらに3つめの要素であるL2学習経験 (the L2 learning experience) も加えて、L2学習動機を説明しています。理想L2自己というのは、その言語の使用者としてそうでありたい自己のことで、この理想自己と現在の状態の間に差があると思えば、新しい言語を学習したり、既に学習している言語の能力を向上させようとしたりするかもしれません。理想L2自己は、認知的なものですが、情熱・夢・価値などに起因する感情によって動かされます。理想L2自己は個人的なものですが、その人の属する社会環境によって影響を受けます。人は成長する過程で、何が可能かを周囲の人 (家族や仲間) との相互交流を通して学びます。ですから、理想L2自己が形成されるためには、自分と同じような状況でL2を習得し効果的に使っている、尊敬できる他者に社会的に接することが必要かもしれません。義務L2自己というのは、両親や友人や教師といった他者の熱望を反映したもので、そうでなければならぬ自己という他律的なものです。3つめの要素、L2学習経験は、教室内活動・教師・カリキュラム・成績などが学習を続けるかどうかに影響を与えるということです。

このモデルを理論的枠組みとして使った研究としては、ハンガリーの英語学習者を対象にしたDörnyei, Csizér & Németh (2006)、Csizér & Kormos (2009) の他、日本・中国・イランの英語学習者を比較したTaguchi, Magid & Papi (2009)、インドネシアの英語学習者を対象にしたLamb (2012) などがあります。例えば、Lamb (2012) は、インドネシアの3つの地域の英語学習者 (中学生527名) を対象に、質問表調査と英語テストを行いました。その結果、動機づけの強さと特徴は2つの都市環境グループでは似通っていましたが、農村環境グループでは著しく異なっていました。また、英語学習経験に対する肯定的な見方が学習行動と英語力を説明する最も強い要因でしたが、理想L2自己は大都市環境グループについてのみ影響している、ということが分かりました。

これまでの研究からは、L2学習動機における理想L2自己は、統合性と強い正の相関関係があるが、統合性に比べて、学習意志を説明するより強力な要因であること、義務L2自己は道具性と関係しているが、その影響の強さは学習者の属する国や文化によって違いがあること、L2学習動機の強さと特徴に環境要因の影響があること、L2学習経験の影響の大きさは学習者の年齢・レベルや国籍などによって異なること、等が明らかにされています。

4. 終わりに

この講演では、母語以外のことば（第二言語あるいは外国語）を使うことが自己や他者に対する認識や意識・態度とどのように関係するかについて理解を深めることを目的に、初めに、アイデンティティとその社会・文化・言語との関係についての社会科学・心理学分野の一般的な考えについて述べ、次に、第二言語習得・言語文化教育の研究分野において、アイデンティティに関連するテーマがどのように扱われてきたかを概観しました。初期の研究としては、第二言語習得と動機づけ、言語自我、文化変容の関係についての研究を取り上げました。続いて、移民や留学生を対象にしたアイデンティティについての事例研究、第二言語習得と自己認識・他者認識、動機づけの関係を扱った実証研究を取り上げました。この「2つの言語を使うことと自己認識・他者認識」という問題をより深いレベルで理解することを通して、多言語・多文化が共生する世界・社会においてこれからの「言語」の学習・教育がどうあるべきかを真剣に考えるきっかけになるのではないかと考えます。ご静聴ありがとうございました。

主要参考文献

- Block, D. (2007). *Second language identities*. London, UK: Continuum International Publishing.
- Dörnyei, Z., Csizér, K., & Németh, N. (2006). *Motivation, language attitudes and globalization: A Hungarian perspective*. Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- Dörnyei, Z., & Ushioda, E. (Eds.) (2009). *Motivation, language identity and the L2 self*. Bristol, UK: Multilingual Matters.

- Gardner, R., & Lambert, W. (1972). *Attitudes and motivation in second language learning*. Rowley, MA: Newbury House.
- Gardner, R. (1985). *Social psychology and second language learning: The role of attitude and motivation*. London, UK: Edward Arnold.
- Gardner, R. (2010). *Motivation and second language acquisition: The socio-educational model*. Bern: Peter Lang.
- Gatbonton, E., Trofimovich, P., & Magid, M. (2005). Learners' ethnic group affiliation and L2 pronunciation accuracy: A sociolinguistic investigation. *TESOL Quarterly*, 39, 489-511.
- Gatbonton, E., Trofimovich, P., & Segalowitz, N. (2011). Ethnic group affiliation and patterns of development of a phonological variable. *Modern Language Journal*, 95, 188-204.
- Guiora, A., Brannon, R., & Dull, C. (1972). Empathy and second language learning. *Language Learning*, 22, 111-130.
- 海保博之・柏崎秀子 (2002) 『日本語教育のための心理学』新曜社。
- 小池生夫・河野守夫・田中春美・水谷修・井出祥子・鈴木博・田辺洋二 (編) (2003) 『応用言語学事典』研究社。
- Lamb, M. (2012). A self system perspective on young adolescents' motivation to learn English in urban and rural settings. *Language Learning*, 62, 997-1023.
- Markus, H. R., & Kitayama, S. (1991). Culture and the self: Implications for cognition, emotion, and motivation. *Psychological Review*, 98, 224-253.
- Norton, B. (2000). *Identity and language learning: Gender, ethnicity and educational change*. London, UK: Longman/Pearson Education.
- Pavlenko, A., & Blackledge, A. (Eds.) (2004). *Negotiation of identities in multilingual contexts*. Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- Scales, J., Wennerstrom, A., Richard, D., & Wu, S. H. (2006). Language learners' perceptions of accent. *TESOL Quarterly*, 40, 715-738.
- Schumann, J. (1978). *The Pidginization process: A model for second language acquisition*. Rowley, MA: Newbury House.
- Simpson, J. (Ed.) (2011). *The Routledge handbook of applied linguistics*. New York, NY: Routledge.
- Yashima, T., Lori, Z.-N., Shimizu, K. (2004). The influence of attitudes and affect on willingness to communicate and second language communication. *Language Learning*, 54, 119-152.