

## 【教育研究ノート】

## 複合アイデンティティと日本語教育研究

羽鳥（江頭）玲子\*

## 概要

権力関係に敏感な批判的日本語教育の立場から、本質主義批判に有効な概念として「複合アイデンティティ」を日本語教育研究に導入することを提案する。権力関係の中での言語・言説実践による構築物としてアイデンティティを捉える同概念の特徴と強みを整理し、今後の日本語教育研究における同概念援用の方向性について考える。

## キーワード

複合アイデンティティ, 批判的日本語教育, 権力, 本質主義批判, 言語・言説実践

## 1. はじめに

近年、本質主義的日本語教育批判から新たな日本語教育構築のための研究・実践が行われている（例：細川，NPO 法人「言語文化教育研究所」スタッフ，2004；三代，2009）。本稿は権力関係に敏感な批判的日本語教育（佐藤，2004）の立場から、本質主義批判に有効な概念として「複合アイデンティティ」を日本語教育研究に導入することを提案する。

日本語教育は権力と無関係ではない。民族、ジェンダー、階級といった個人の社会文化的背景が言語使用に反映されるとする反映モデルの言語観による研究や実践では、「母語話者規範」が「標準」として前提されるが、「母語話者」とは誰のことか、また「母語話者」間に存在する差異についてどう扱うかについての議論がされないまま、

\* 津田塾大学大学院文学研究科（Eメール：hatori@wf7.so-net.ne.jp）

本稿の執筆にあたり、文部科学省科学研究費「第二言語としての日本語習得研究・教育に関する研究のレビュー」（課題番号 17520343）の助成を受けました。ご指導いただきましたお茶の水女子大学の佐々木嘉則先生、ピッツバーグ大学の白井恭弘先生、並びに指導教授である津田塾大学のクレア・マリィ先生に心より御礼を申し上げます。

想定された規範に基づいて「正しさ」「適切さ」が決められる。そこから「逸脱」した「学習者言語」が研究対象となり、教育実践ではいかに効果的に「矯正」するかが求められる。ここで言語と文化の変容を求められるのは「学習者」側であり主流社会は何も問われない。例えば、「中国人学習者」と「日本人母語話者」の言語使用を比較し、「中国人学習者」に目立つ特徴を発見し、その原因を母語の負の転移と説明する論文を読んだ現場の教師が、その特徴を除去し「日本語らしい日本語」を伝授しようとする場合などである。しかし、そもそも「日本語らしい日本語」とは何か、「学習者」がそれを目標言語とする必要があるか、「日本語母語話者」側が「学習者」の日本語から学ぶことはないかなどを批判的に問い、「学習者」の言語使用を「日本語らしい日本語」へと同化させることを求めない日本語教育の構築にとって、複合アイデンティティは有効な説明概念として援用する意義があると考えられる。

## 2. 複合アイデンティティ

本稿で導入を提唱する「複合アイデンティティ」は、「確固たる自己」「本当の私」といった本質主義的アイデンティティではない。権力関係の中で行われる言語・言説実践によって位置づけら

れる自己や他者であり、流動的で不安定、複雑なアイデンティティを指すポスト構造主義的概念である<sup>1</sup>。例えば、「教師」は、予め、常に（つまり、本質的に）「教師」として存在するわけではない。女性留学生の苦勞話に「私も同じ経験がある」と語ることによって「女性」の位置を取る。「外国人」の日本語を訂正する言語・言説実践では「母語話者」の位置から他者の言語使用を制限しようと権力を行使する。時に「先生は何歳ですか？」と経験の少なさを軽んじられることで「未熟者」の位置を与えられ「教師」の権力を否定される。この時、言語・言説実践の前に何らかの実体を想定しないのが、この「複合アイデンティティ」概念の第一の特徴である。「私」という本質がまず存在し、「女性」「教師」「未熟者」の仮面を被るのではなく、言語・言説によってある位置を占める時、初めてそのアイデンティティが立ち現れると考える。この「女性」「教師」「未熟者」といった位置取りが、日々の言語・言説実践によって繰り返されることで恰も実際に「女性」「教師」「未熟者」なるものが始めから存在していたかのように人々に認識されるのである。

第二の特徴は、カテゴリーに還元することはできないという点である。アイデンティティは言語・言説実践で構築されるため、そこで語られなかった他の様々なものたち（国籍、民族、言語、階級、ジェンダー、セクシャリティなどに関わる他の様々なアイデンティティ）が常に存在する。立ち上げられたアイデンティティの要素は複雑に絡み合っており、其々を切り離し取り出すことは不可能なのだ。例えば、ある瞬間立ち上げた「韓流ファン」のアイデンティティは「日本国籍者」「日本民族」「日本語話者」「韓国語学習者」「中流階級」「女性」「異性愛者」などといった様々なものが複雑に絡み合っており構成されていて分離不可能である。さらに、次の瞬間に立ち上げたアイデンティティがそれとは矛盾するものになることもある（例えば、「韓流ブームは去った」「今は台湾ドラマがいい」と語ることで立ち上げる「東アジア大衆文化評論家」の位置）。ちょうど混ざり合っ

た絵の具を元の別々の色に戻すことはできず、また、混ぜ方によって作られる色が無限にあるのと似ている。

第三の特徴は、アイデンティティ構築は常に規範との交渉であるとする権力の視点である。位置取りは他者にとって認識可能でなければ受容されない。例えば「非日本語母語話者」が日本社会で「日本語教師」の位置を取りたくても、「日本社会における日本語教師は母語話者であるはず／べきだ」という規範によって認識・受容されにくいように、である。

以上のように、第一の特徴が本質主義への批判として有効であり、第二の特徴が複雑な人間存在を特定要素に縮小してしまう還元主義に対する批判として有効であり、第三の特徴が権力関係の考慮という点で強みになる。そしてこれらが従来の「カテゴリー」や「役割」のアイデンティティ概念と大きく異なる点である。

### 3. 複合アイデンティティと言語教育研究 (SLA)

複合アイデンティティがSLAに導入されて15年経ち、アイデンティティ研究は既に一分野として確立されているが、日本語教育研究では単行本（例. Armour, 2008）も日本語媒体による論考（例. 池田, 2007）も多くない。本質主義批判がされ、日本語教育も構築主義的立場から再構築するべきとの指摘（例. 三代, 2009）がされる現在こそ、複合アイデンティティ概念導入が新しい日本語教育構築に貢献する可能性は大きい。そこで、本節では、同概念を用いた先駆的研究の知見を引き、SLAにおける同概念の強みについて述べる。

第一はその説明力であり、主流SLA批判と代替理論構築に貢献している。例えば、Norton (2000) の中国系ベトナム人の移民家族は家で英語を使うなど、カナダ社会や英語への同化傾向を見せていた。シューマンの文化変容モデルでは言語習得の促進的要因とされる傾向である。しかし、親は英語を、子ども世代は継承語を習得できず、家庭内コミュニケーションが難しくなったばかりか、息子たちは親を蔑視するようになった。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たが、「十全たるカナダ人」と認められな

1 ここでは Butler (1990/1999) の概念とそれを日本語研究に援用したマリイ (2007) に依拠する。後者は、この概念の特徴であるアイデンティティの重層性、流動性、複雑性を表すために「複合アイデンティティ」と命名した。

かった。ここで見えるのは、「民族」「国籍」に還元できないアイデンティティであり（「劣った・悪い中国人」「劣った・悪いベトナム人」と「優れたカナダ人」である）、「十全たるカナダ人」アイデンティティを構築したくても受け入れない社会の権力関係である。これは、本質主義的アイデンティティでは説明不可能だが「複合アイデンティティ」によって説明でき、親子とも二言語併用能力を発達させる環境にあるとされながら、実際にはそうでなかったばかりか、家族に不幸をももたらした事例によって、SLA 主流理論への批判をしたのである<sup>2</sup>。

第二は、アイデンティティを言語・言説実践による位置と捉えることで、社会自体を問う批判的日本語教育に重要な視点を提供する点である。目標言語社会は「学習者」と対等に話す「母語話者」ばかりではなく、社会から排除することもある（Norton, 2000）。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ず、この言語能力が発達しなかった事例もある（Siegal, 1994）。このような場合、習得の抑制的要因を個人に帰す前に、位置づけに利用された言語・言説実践や社会を見る必要があると示唆するのが同概念の強みである。

第三に、「学習者」観の転換を容易にする点である。「学習者」は、空の容器として知識や技能を詰め込まれ社会によって影響されるだけの受身的存在ではなく、主体性を持つ「言語使用者」として再定義されるべきだとの指摘は日本語教育研究でもなされている（例、細川、NPO 法人「言語文化教育研究所」スタッフ、2004）。アイデンティティを言語・言説実践による構築物と捉える概念が導入されれば、既存の共同体に社会化する受身の「学習者」ではなく、言語を選択的に使用し自ら共同体を作り出す能動的な言語「使用者」の姿が明らかにされる。例えば、日本語「学習者」は「平等主義者」「フェミニスト」アイデンティティを構築するために「母語話者規範」に抵抗して特定言語形式を拒否したり（Armour, 2008；Ogulnick, 1998；Ohara, 2001；

Siegal, 1994）、創造的言語使用をする（Siegal, 1994）が、非規範的言語使用が必ずしも摩擦を引き起こすとは限らない。教科書や教師が「教師は普通体、学習者は丁寧体で話すものだ／べきだ」と前提しても、実際にはこれを遵守しない「対等な話者」のアイデンティティが何の問題も起こさないこともあり（Haugh, 2007）、主流言説の影響は決定的ではない。本質主義の言説の中でも異種混交のアイデンティティ構築は可能だ（Chapman & Hartley, 2000）。このように、日本語「使用者」としての様々な位置取りと言語習得の関係が研究されれば、教師や社会が習得すべき言語形式を予め決めそれを練習させ習得させるという従来型の教育実践に対する批判となりうる。

第四に、アイデンティティの複合性、流動性、重層性は経験的に妥当で、且つ、多文化・多言語社会の言語教育にとって必要である。本質主義的アイデンティティは単一性に依拠するため排他的で、曖昧な境界や越境を認めない（Butler, 1990/1999）。しかし、「韓国人」対「日本人」、「教師」対「学習者」といった対立軸で人と出会うことは、「平和主義者」「韓流ファン」などのアイデンティティで理解しあう可能性を閉ざす。また、「確固たるアイデンティティ」「あるべき自分」という固定的アイデンティティ観は、枠からはみ出す者に対して抑圧的に振舞うことにもつながる。様々なアイデンティティが立ち現れ、また消える場として捉えられることで、個人はその多文化性を担保され、国家や民族に還元する本質主義的文化的境界線や、「あるべき自分」の呪縛を越えることが可能なのである。

#### 4. 今後の展望

最後に、今後のアイデンティティ研究の方向性について考える。まず日本語教育研究は主流 SLA への批判となっている反面、それが本質主義的になされがちである点が克服されなければならない。例えば、Siegal (1994) は、「良い聞き手」であることが求められる日本では、メッセージ伝達が達成できなくても情意的絆が形成されればコミュニケーションは成功だとして、主流 SLA の「コミュニケーション能力」概念に「聞く能力」が不在であることを批判するが、論自体に「西洋では聞く能力は重視しない」という前

2 代替的に Norton はブルデューを援用し、文化・象徴・社会資本などのリターンが見合えば言語学習に「投資」とし、個人に原因を帰す心理学的「動機」概念を批判した。

提が窺え、戦略的ではあれ本質主義的である。そもそもアイデンティティ研究の主体と客体が英語話者に偏り（Block, 2007）、西洋文明の普遍性を前提とし日本を「平等でない遅れた国」と他者化する研究があり（例、Ogulnick, 1998）、「英語人」研究者を「先進的自己」として構築している SLA（Kubota, 1999）という現状では対抗言説にはなるが、「日本人論」を説明に用いたステレオタイプのアイデンティティ研究（例、Armour, 2008；Haugh, 2007；Ogulnick, 1998）からは本質主義批判はできない。そこで、複合アイデンティティ概念を導入することが重要だが、まず、研究参加者と研究者に広がりが必要だ。「西洋普遍論」も「日本人論」も前提としない人々を対象にした研究や、非英語話者の研究者による研究である。敬語や「女性語」にアイデンティティの葛藤を経験した「西洋人英語使用者」が、主流言説によって「日本」を他者化し自己の優位を保つ方略を取り、これら言語形式を習得しない行為主体的事例のように、「西洋人英語使用者」以外にも同様な他者化と行為主体性が観察されるか、その他者化にはどのような言説が引用されるか、どのような位置が言語習得に影響を与えるのか、などの問いに答えてこそ、本質主義的二元論を相対化し批判することができよう。

第二に、アイデンティティを言語・言説の前に存在するものとして本質化するのではなく言説実践の効果（Butler, 1990/1999）と見る視点の転換は、研究自体を言語・言説実践として批判的に捉えることをも求める。上記の記述「西洋人英語使用者」という名づけもそれを恰も実体であるかのように構築しているように、自らの立ち位置に反省的になり、それを研究においても明確にする必要がある。「中立的」「客観的」な研究からの脱皮である。

第三に、先行研究は日記研究やエスノグラフィ、ナラティブ研究が多く、社会文化的コンテクストを考慮した強みはあるが、詳細な言語学的分析がないものが散見される。今後は、社会文化的コンテクストと共に言語使用者が「どのような言語資源を使っているか」について言語学的分析を行うことが必要だろう。そして、言語使用を民族、階級といった分離可能な特定の要素を「反映」したものと捉える研究から移行し、日本語使用者がど

のような言語資源を使って何を「構築」しているのかを問いとする研究が必要である。

Bhabha（1994/2005）は、文化が今日生まれるのは過去の伝統の中心ではなく文明と文明がぶつかる境界線であり、そこでこそ新しく中間的でハイブリッドな複合アイデンティティが生まれていると言う。日本語教育研究の対象がまさにその境界線にある以上、言語使用が「正しい」「適切な」日本語であるか否かはもはや問題ではない。そこで何が起きているか、どんな言語・文化が生まれているかを探ることが重要になっているのではないか。境界線でぶつかりあう様々なアイデンティティと言語・言説実践としての日本語使用の研究が、多文化・多言語社会の日本語教育に新たな道を拓くと考える。

#### 文献

- 池田佳子（2007）. 言語相互行為とアイデンティティ構築——第二言語教育への応用を考える『言葉と文化』8, 201-218（2009年6月6日, <http://www.lang.nagoya-u.ac.jp/nichigen/issue/08.html> より取得）.
- 佐藤慎司（2004）. クリティカルペダゴジーと日本語教育『WEB版リテラシーズ』1(2), 1-7（2006年10月16日, <http://literacies.9640.jp/web01.html> より取得）.
- 細川英雄, NPO 法人「言語文化教育研究所」スタッフ（2004）. 『考えるための日本語——問題を発見・解決する総合活動型日本語教育のすすめ』明石書店.
- マリイ・クレア（2007）. 『発話者の言語ストラテジーとしてのネゴシエーション（切り抜ける・交渉・談判・掛け合い）行為の研究』ひつじ書房.
- 三代純平（2009）. 留学生活を支えるための日本語教育とその研究の課題——社会構成主義からの示唆『言語文化教育研究』8(1), 1-42（2009年12月25日, <http://www.gsjal.jp/hosokawa/gbkk08.html#v1> より取得）.
- Armour, W. (2008). *Learning Japanese as an additional language: An investigation into second language identity development*. Saarbrücken, Germany: VDM Verlag Dr. Müller.

- Bhabha, H. K. (1994). *The location of culture*. New York, NY: Routledge. (バーバ, H. K. (2005). 本橋哲也, 正木恒夫, 外岡尚美, 阪元留美 (訳) 『文化の場所—ポストコロニアリズムの位相』法政大学出版局.)
- Block, D. (2007). *Second language identities*. London: Continuum.
- Butler, J. (1990). *Gender trouble: Feminism and the subversion of identity*. New York, NY: Routledge. (バトラー, J. (1999). 竹村和子 (訳) 『ジェンダー・トラブル—フェミニズムとアイデンティティの攪乱』青土社.)
- Chapman, D., & Hartley, B. (2000). Close encounters of the unhomely kind: Negotiating identity and Japan literacy. *Japanese Studies*, 20(3), 269-279.
- Haugh, M. (2007). Emic conceptualisations of (im)politeness and face in Japanese: Implications for the discursive negotiation of second language learner identities. *Journal of Pragmatics*, 39(4), 657-680.
- Kubota, R. (1999). Japanese culture constructed by discourses: Implications for applied linguistics research and ELT. *TESOL Quarterly*, 33(1), 9-35.
- Norton, B. (2000). *Identity and language learning: Gender, ethnicity and educational change*. London: Longman.
- Ogulnick, K. (1998). *Onna rashiku (Like a woman): The diary of a language learner in Japan*. Albany, NY: State University of New York Press.
- Ohara, Y. (2001). Finding one's voice in Japanese: A study of the pitch levels of L2 users. In A. Pavlenko, A. Blackledge, I. Piller & M. Teutsch-Dwyer (Eds.), *Multilingualism, second language learning, and gender* (pp. 231-254). Berlin: Mouton de Gruyter.
- Siegal, M. S. (1994). *Looking East: Learning Japanese as a second language in Japan and the interaction of race, gender and social context* (Unpublished doctoral dissertation). University of California, Berkeley.