

バリエーション学習のあり方に関する一考察 —— 日本語学習者による人称表現の使い分けを手がかりに ——

A study on the learning methods of Japanese variations through Japanese learners' usage patterns of address terms in daily life

任 ジェヒ
YIM Jaehee

〔要旨〕

学習者の一層の多様化が見込まれる中、ことばの多様性をいかに扱うかは重要な課題である。ことばの多様性、すなわちバリエーションは言語教育の普遍的課題として種々の観点から研究されてきた。しかし言語記述の成果をそのまま教育に応用することが多かったことから、バリエーションの何をどのように学習すべきかが明確でないという課題が残っている。この課題を受け、本稿では日本語学習者によることばの使い分けと使用意識の実態を通して、バリエーション学習のあり方を考察する。具体的には人間関係や社会・文化的規範の捉え方を指標する人称表現のバリエーションに焦点を当て、言語日誌法、談話収集、インタビュー調査を実施した。本稿が提言する学習のあり方は社会的変数と結び付くことばの適切な使い分けだけを志向するものではなく、社会参加の過程においてことばが指標する種々の意味合いに触れ、意味を修正、更新していく気付きの学習、プロセスの学習である。

Key word: バリエーション、人称表現、使い分け、捉え方、日本語学習



1. はじめに

私たちの言語生活は、コミュニケーションを行う全ての瞬間において、多様な言語形式もしくは非言語形式の中で一つ乃至それ以上を選択する一連の行為によって成り立っている。本稿は、数多くの多様性の中でも、日本語学習者が（言語による）コミュニケーションにおいて直面することばの多様性、すなわち「バリエーション」に焦点を当てたものである。「バリエーション」という用語については多岐にわたる分野において様々な定義がみられるが、「ある言語共同体の中に存在する、話し手や場面などに特徴的なことばの多様性」（渋谷 2007a：7）を指すといえる。本稿では「個々の行為者がコミュニケーションの中で創出していく指示的・機能的同一性を有する複数のことばのセット」をバリエーションと定義する。狭義の意味では、例えば、自分自身を指し示す「わたし」「俺」「僕」などの同じ意味を担う異なる名詞や「ごめん」「ごめんなさい」「申し訳ございません」などの同じ機能を担う異なる文末形式を意味する。一方、広義の意味では、あるコンテキストの中で個々の行為者が規範的・辞書的な概念に基づいて創出していく多様な意味合いまでを含む。例えば、女性らしさと結び付きやすい「あたし」という人称表現に対して、規範的な概念を（意識的であろうが、無意識的であろうが）超え、新たな指標性を有するものとして拡張させるといったことが挙げられる。従って、社会や文化における規範の捉え方など、日本語に対する価値観の形成やそれを通じた社会参加のあり方を意味するものだともいえる。

言語教育において、このようなバリエーションをどのように扱うかは普遍的課題と位置付けられてきた。2007年に刊行された『日本語教育』では、ある種人工的な日本語を効率的に扱う体系的なあり方から抜け出し、学習者を取り巻く多様な社会的環境に対応できる日本語教育のためには、バリエーションに注目する必要があると述べられている。2019年に新設された「特定技能」により新たな外国人材の受入れが可能となった今日、日本語学習者に対しては一層の多様化が見込まれている。造船・船用業などの現場の就労者、留学生、日本人の配偶者などの学習者が個々の言語生活において表現、理解するために必要なことばがいかにか多様であるかは想像に難くない。さらに、個の中に混じり合っている複数の言語や文化に注目する重要性や、様々な社会・文化的文脈の中で構築される学習者のアイデンティティを尊重する必要性が益々高まっている。このような社会的状況を踏まえると、学習者一人ひとりが表現したい私らしさをどのように言語化するかを扱うためにもバリエーションは避けては通れない課題であるといえる。

以上のような背景により、日本語教育では、種々の学問的基盤に基づき、バリエーションを有する言語形式の体系的な記述と運用実態の解明が行われてきた。しかし、学習者がバリエーションを運用する際に、何を工夫しており、それはどのような捉え方に基づいているか、何をバリエーションの学習として求めているかなど、言語学習及び教育からの観点が欠けていることが問題点として指摘されている。このような課題を受け、本稿では、日本語学習者におけるバリエーションの捉え方を明らかにし、バリエーション学習のあり方を追究する。具体的には、学習者の言語生活にみられる「コミュニケーションにおいて人を呼びかけ、指し示すことによって、ある人

物を特定する表現」、つまり「人称表現」¹⁾のバリエーションに焦点を当て、学習者は多様な人称表現をどのように使い分けており、それはどのような意識に基づいているかを分析する。

なお、本稿がバリエーションを有する多くの形式の中で人称表現に注目する理由は、日本語の人称表現の中に、バリエーションを考える重要な資源が含まれているからである。他言語に比べて数多くの言語形式を有する日本語の人称表現は、人間関係などによる使用制限がある故に、形式を選択する（しない）行為そのものが、ジェンダー性、他者との関係性、社会・文化的規範、社会における自己の位置付けなどの捉え方を指標する。従って、学習者の社会参加のあり方までを視野に入れたバリエーション学習のあり方を考える上で適した言語形式だといえるわけである。

2. 先行研究の検討と本研究の位置付け

2. では、先行研究を検討し、本研究の位置付けを述べる。2.1 では、バリエーションの定義を巡る諸議論を踏まえたと、日本語によるバリエーションの学習及び教育への示唆を目的とした研究を中心に検討する。2.2 では、日本語の人称表現のバリエーションに関する研究を検討する。

2.1 バリエーションを巡る諸議論

バリエーションに関しては、多岐にわたる分野において膨大な成果が蓄積されている。そのため、バリエーションという用語が指し示す範囲についても様々な捉え方がある。例えば、「性差、世代差、地域差などによることばと表現様式やレトリックの綾を含むスタイル」（メイナード 2017: 16）や「ある言語共同体の中に存在する、話し手や場面などに特徴的なことばの多様性」（渋谷 2007a: 7）などがある。その捉え方には、バリエーションに「スタイル」、つまり「個人の一言語内の複数の変種を使い分け」（宇佐美 2015）を含むものもあれば、別のものとして記述するものもある。以上のような議論を踏まえ、本稿では、バリエーションをスタイルやレパートリーと区別するのではなく、話し手の自然付与的属性・社会的属性・心理的属性と結び付くことばの多様性と、同一話者におけるコンテキストと結び付く多様なことばの使い分けを包括する概念として捉えることとする。

バリエーションに関する研究は、Labov（1972）の変異理論に端を発したこともあり、社会言語学の研究として認識されている。しかし、言語学習及び教育が注目するバリエーションには、社会言語学的バリエーション（sociolinguistic variation）だけでなく、特定の発話行為における語用論的バリエーション（pragmatic variation）もある。この二つは、「同じことを言うための異なった言い方のセット」（渋谷 2007b: 41）における「同じこと」をどのように定義するかによって違いが現れる。指示的同一性（referential sameness）に注目する場合、例えば、否定の行キマセンと行カナイデス、あいづち、自称詞、対称詞などに焦点が当てられる。変異理論に代表される社会言語学が主に対象とするものである。一方、機能的同一性（functional sameness）に注目する場合、例えば、「ペン貸して」「ペンをお借りできますでしょうか」など、同じ依頼機

能をもつ複数の発話に焦点が当てられる。異文化間語用論 (cross-cultural pragmatics) や中間言語語用論 (interlanguage pragmatics) が主に対象とするものである。

指示的同一性をもつバリエーションに注目した先行研究は、話者の社会的属性と結び付く日本語の多様性に関するものとスタイルの学習及び教育に関するものに大別できる。前者に関しては、方言の教材化について論じた高木・丸山 (2007) などが挙げられる。後者に関しては、学習者の談話におけるノデ・ンデ・カラの原因・理由を表す表現を取り上げ、スタイル切り替えの要因と表現形式の習得との関係について考察した李 (2004) や、「場面に相応しい言語行動についての知識に従って変異を使い分けるという能力 (variable competence)」については発達のプロセスをみる必要があると主張する寺尾 (2010: 142) などがある。そして、機能的同一性をもつバリエーションに注目した先行研究には、日本語学習者の語用論的知識の使用や語用論的転移などに関するものがある。例えば、ヘッジが日本語の「語用論性」を集約的に示す言語形式であるとし、断りにおけるヘッジに注目し、学習者と日本語母語話者が産出する発話行為の違いを追究した堀田・堀江 (2012) や、間接・直接の断り表現だけでなく、断りという行為の認識の仕方においても母語の転移がみられるとし、「語用知識の習得を促すには、語用論的転移が生じることに寄与する要因を解明する研究を一層進める必要」があると主張する山田 (2009: 1) などがある。

このように、従来の研究により、日本語学習者と母語話者における、場面 (丁寧体・普通体基調場面など) に応じた言語形式 (自称詞、理由のノデとカラなど) の使い分けや発話行為 (謝罪という機能をもつ複数の表現など) の異同が明らかになった。これらの知見はインプットの対象としての母語話者のバリエーションの特徴や母語話者と比較しての学習者のバリエーションの特徴が解明できた点において日本語教育支援に繋がる重要な材料である。しかし、日本語教育ではバリエーションの運用のための体系的な指導が必ずしも行われているとはいえない。今村 (2013a, b) は、その一つの原因として、言語研究の成果を日本語教育にそのまま応用することにより、どのように何を指導する必要があるかが明確ではないことを挙げている。学習者が何に困難を覚え、どのような工夫を凝らしているか、中間言語的な切り替え行動の詳細はまだ十分に考察されていないという。また、任 (2019: 16-17) では、外国語・第二言語としての日本語学習、教育、習得におけるバリエーションを取り上げた諸論考がどのような学習目的 (または習得の到達点) を志向してきたかについて考察を行っている。その結果として、「目標言語に存在する機能的同一性あるいは意味的同一性をもつ言語形式の正しい使い分け」と「社会的コンテキストに対する適切な理解」が重要な学習目的になっているが、社会から期待された通りの使い分けである「受身的な適切さ」(坂本・谷 2017) に焦点が当てられており、「適切さ」(appropriateness) の意味については十分な検討が行われていないと指摘している。

以上をまとめると、次の二つを解決する必要がある。(1) 言語記述の成果がバリエーション運用の学習及び教育において十分に活用されていない。(2) 発話行為の目的 (依頼など) や社会的変数 (力関係など) が研究者によって統制された一定の場面における受身的な適切さに注目する

ことが多いため、学習者の実際の言語生活が反映されていない。本稿は、次の二つを目指すことで課題に対する改善をはかる。(1) 学習者におけることばの多様性に対する解釈に基づき、バリエーションの学習において必要なのは何かを考察する。(2) 学習者の言語実践に基づき、多様な出来事を通して意味合いを創出していく能動的な姿を考察する。

2.2 人称表現を巡る諸議論

人をどのように呼ぶか、どのように言及するかという名前に関わる行為、コミュニケーションの重要性を巡っては、言語学のみならず、心理学、社会学など多岐にわたる分野において膨大な蓄積がある。それは「個人のアイデンティティや人権と直結しているが故に、名付けをされて、それを呼ばれるということの中には様々な意味が生じる」(ハタノ 2015:71) からだといえる。

人称表現に関する古典的研究としては、ヨーロッパの諸言語における二人称代名詞の T/V 問題を Power と Solidarity の観点から論じた Brown and Gilman (1960) と米国の英語における対称詞の選択問題を Status と Intimacy の観点から論じた Brown and Ford (1961) が挙げられる。日本語に関する研究は、西洋諸言語における人称表現の特徴との対照研究を機に本格的にされるようになった(鈴木 1967)。日本語は人称代名詞の使用頻度が西洋諸言語に比べ高くなく、その代わりに人称表現として用いられる語彙が流動的である(金水 1989)。これにより、日本語に関する先行研究は、バリエーションの背景にある社会・文化的特徴(鈴木 1973)、使い分けの基準となるコンテキストの特徴(桜井 2002)、学習者の運用にみられる特徴(楠本 2010)、談話標識としての特徴(下谷 2012) など、種々の観点から議論が行われてきた。日本語の人称表現のバリエーションを巡る諸論考における注目対象の変遷をみると、固定的な社会的変数と形式・意味の相関関係から運用・機能へ移り変わりつつある。これは研究単位が語から文・談話へ拡張されたことを意味する。また、人称表現の捉え方が「外的変数により決定される静的・固定的・義務的なもの」から「人間関係やコミュニケーションを維持・管理しうる、そのため位置や頻度などを調整しうる、動的・意志的・戦略的なもの」(高橋 2005:135-136) へ変化してきたとも解釈できる。

このような研究動向に伴い、データの収集法も質問紙調査や聞き取り調査だけでなく、バーチャル世界における談話資料の収集や自然談話の収録まで多様化してきた。しかし、ドラマ、映画、小説などのバーチャル世界は自然談話とは性質の異なるデータであり、先行研究にみられる自然談話の多くは初対面や特定の発話行為に焦点が当てられているという課題がある。このような課題を解決した代表例として、参与観察という新たな調査方法を取り入れ、親族間で用いられる他称詞の運用を解明した小森(2013)が挙げられるが、バリエーションの実態把握のためにデータ収集法の多様化を試みた研究は十分とはいえない。さらに、日本語学習や日本語教育を目的とした先行研究の場合、人称表現の運用にみられる誤用のみに焦点が当てられているという課題もある。学習者が人称表現の多様性をどのように捉えており、どのようにバリエーションを構築しているかといった観点に基づいた研究は少ない。本稿は、データ収集法の多様化及び学習者にお

ける人称表現の捉え方に焦点を当てることで、このような課題に対して改善をはかるものである。

3. 研究方法

3. では、研究方法を述べる。3.1 では質的アプローチを行う妥当性を述べた上で、具体的な実施方法を述べる。3.2 では調査協力者の概要を示し、3.3 ではデータの分析観点を説明する。

3.1 調査方法

本稿の目的を追究するためには、コミュニケーションにおいて実際に人称表現を用いる当事者の、コンテキストに対する理解や解釈が不可欠であることに注目し、質的アプローチ²⁾を行った。具体的には「一つ、あるいは複数であってもごく少数の対象について調査研究して、社会的な事柄についての認識を得る」(一般社団法人社会調査協会 2014: 84) 事例研究を行った。事例研究は出来事の成立に関わる要因に対して多面的・重層的に調査する必要があるため、図1に示す三つのデータ収集方法を組み合わせて「研究結果の有用性、信頼性をより高めることができる」(清水 2015: 54) 多方法的アプローチを行った。

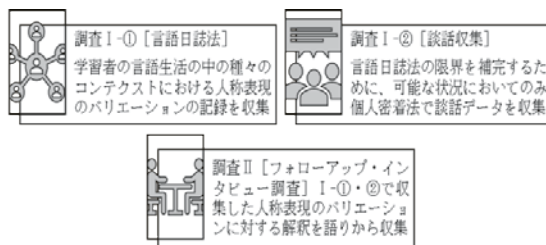


図1 三つのデータ収集法

調査³⁾は2019年8月から2019年12月にかけて行った。具体的な実施方法は次の通りである。

まず、[調査I-①]では、任意の2週間(平日と週末を含む14日間)の言語生活の中で、自分自身、聞き手、話題人物に対して用いた人称表現を言語日誌(Language Diary)に記録してもらった。このように、ある期間にわたって話者の言語選択を記録する言語日誌法⁴⁾は、二方言社会や二言語社会におけるコード切り替えとコード混交を明らかにするための研究に用いられることが多い(Romaine1983)。しかし、「二方言社会や二言語社会における言語切り替えと、一言語社会でのスタイルシフトの間には、同じような(心理)社会的動機付け」(ミルロイ 2000: 272)がみられるため、一個人におけることばの使い分けやスタイル切り替えの仕組みの解明にも有効なアプローチであると判断した。次に、[調査I-②]では、内省データの正確さを保つために、倫理上問題のない状況においてのみ、談話参加者全員に許可を得た上で、談話収集と具体的な状況の記録をしてもらった。そして収録されたものは、協力者における人称表現の使

用傾向を確かめることを目的に、言語日誌の記録と比較した。最後に、[調査II]では、調査I-①及び②から収集した人称表現について、約60分程度のフォローアップ・インタビュー調査⁵⁾を、記録が終了した翌日に日本語または英語で行った。調査では関連エピソードを含め、収集された人称表現がどのような解釈や捉え方に基づいたものなのかを語ってもらった。

3.2 調査協力者の概要

調査は、日常生活における主な使用言語が日本語を含む複数言語である、日本国内に在籍中の中級・中上級レベル⁶⁾の留学生3名に対して行った。調査協力者の詳細を以下の表1に示す。

表1 調査協力者の概要

協力者番号	国籍	母語	日常生活における主な使用言語	学習歴	日本滞在歴	学年(専攻)
CNS01	中国	中国語	日本語・中国語	10年 ⁷⁾	3年	修士2年(教育学)
CENS01	中国	中国語・英語	日本語・中国語・英語	2年	1年半	修士1年(経営学)
SPNS01	ベネズエラ	スペイン語	日本語・英語・スペイン語	3年	2年	修士1年(工学)

3.3 分析の観点

調査I-②の結果をみると、人称表現の収集を行った全ての場面において談話収録が行われたわけではない。調査協力者の記録が行われた場面は、電車内、駅から学校までの道、アルバイト先の洋服屋など、周囲の人々から録音の許可を得ることが難しいところが多い。そのため、談話における総発話文数や人称表現の出現位置、出現頻度の把握は、データの均衡性を考慮した際、不適切だと判断した。従って、調査協力者である日本語学習者の言語生活においてみられた人称表現が何を指標するのかに焦点を当てて分析を行った。文字化されたインタビューデータと協力者が記録した言語日誌を、収集された談話の文字化資料を参照しながら、佐藤(2008)による「質的データ分析法」を用いて(1)どのような人称表現のバリエーションが現れているのか、(2)それは学習者のどのような解釈に基づいているのかの二つの観点から分析した。紙面の制約上、分析の過程を図2に一部のみ示す。なお、データにおける人名は全て仮名に置き換えたものである。

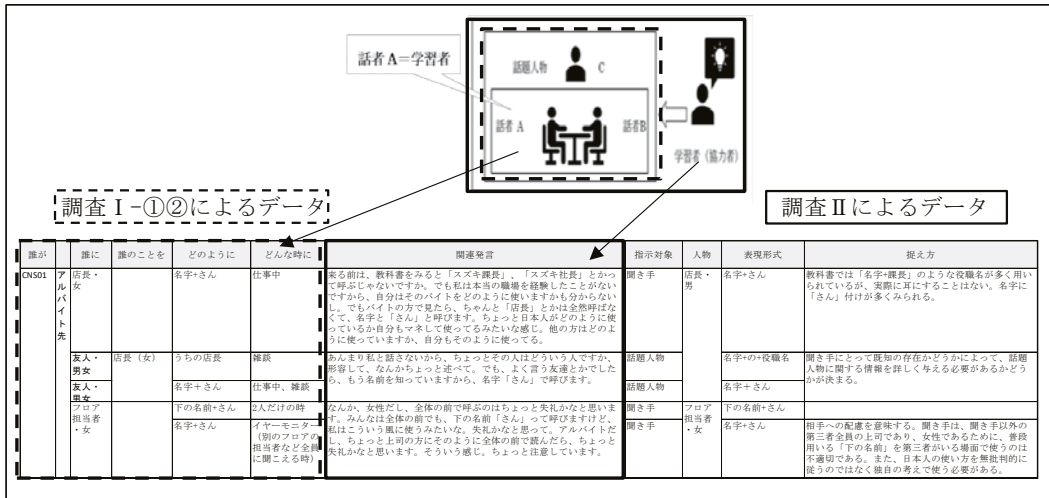


図2 CNS01により収集された人称表現と関連発言のまとめ一部

4. 調査の結果

4. では、結果を述べる。4.1 では3名の学習者が人称表現のバリエーションをどのような捉え方に基づいて使い分けしているかを概観し、4.2 で学習者間における共通点と相違点を検討する。

4.1 学習者別データの概観

4.1.1 CNS01 のデータ

まず、中国語を母語とする CNS01 の言語生活における2週間の記録である。CNS01 の言語生活は日本語及び中国語によって構成されており、人間関係は主に大学院、アルバイト先、日本語学校という三つのコミュニティによって構築されている。CNS01 の言語生活においては、以下のような人称表現が現れていた。

表2 CNS01 の言語生活にみられた人称表現のバリエーション

話し手	聞き手	話題人物
[上下・親疎・性別問わず] わたし、 わたくし	[上下・親疎・性別問わず] 名字+さん	[上下・親疎・性別問わず] 名字+さん
	[[「年齢・立場が上」の場合] (名字+) 役職名、 (名字+, 下の名前+) さん	[[「年齢・立場が上」の場合] 名字、名詞+の+職業名
	[[「年齢が同」の場合] 下の名前 (+さん)	[[「立場が同」の場合] 愛称+さん
	[[「立場が同」の場合] 愛称、名字+ちゃん、 名字+くん	

次の表3は、CNS01における人称表現の捉え方をまとめたものである。人称表現とそれらが指し示す対象が話し手自身か、聞き手か、話題人物か、そしてそれらはどのような捉え方に基づいているかについてである。同一人物に対して異なる形式が複数用いられ、その切り替えの様子からCNS01における人称表現の捉え方が明らかになる場合もあった。従って、同一人物に対して複数の人称表現が用いられた場合は「→」を用いて、切り替えであることを表すこととする。例えば、2行目の「名字+役職名（聞き手）→名字（話題人物）」とは、聞き手として指し示す場合は「名字+役職名」を用いていたが、同一人物を話題人物として指し示す場合は「名字」へ変わったことを意味する。なお、以上の基準は、CENS01とSPNS01についての表5、表7においても同様である。

表3 CNS01における人称表現のバリエーションの捉え方

人称表現（指し示す人物）	CNS01の捉え方
わたし（話し手自身） →わたくし（話し手自身）	対面では「わたし」を、アルバイト先で電話をかける時は「わたくし」を用いることが適切である。
名字+役職名（聞き手） →名字（話題人物）	媒体の特徴によって変わる。省略が頻繁に行われるものであれば、話題人物に対しては「さん」付けしなくても問題ないが、聞き手と共通認識を持っていることが前提である必要がある。
役職名（聞き手・話題人物）	教科書では「名字+課長」のような役職名が多く用いられているが、実際には耳にすることがない。名字に「さん」付けが多くみられる。
名字+さん（聞き手）	誰に対しても使えるものであり、尊敬の呼び方である。あまり親しくないことを意味する場合もある。
下の名前+さん（聞き手）	年齢を基準に「下の名前」の許容範囲が決まる。
下の名前+さん（聞き手） →名字+さん（聞き手）	相手への配慮を意味する。聞き手は、聞き手以外の第三者全員の上司であり、女性であるために、普段用いる「下の名前」を第三者がいる場面で使うのは不適切である。
くん（聞き手）	小学生や幼稚園の男の子に対する呼び方であると捉えていたが、来日後、ゼミで男の友人が使うことをみて、大人でも使用可能であることに気付いた。
ちゃん（聞き手）	女の子や親しい女性に対する呼び方である。男性に対して使うこともあるが、自分は恥ずかしくて使えない。
愛称（聞き手） →愛称+さん（話題人物）	日本語学校のルールに従った表現である。先生の前では「さん」付けをする必要がある。
名字+ちゃん（聞き手） →名字+さん（話題人物）	周囲に誰がいるかによって変えるべきである。
名字+さん（話題人物） →名字+の+役職名（話題人物）	聞き手にとって既知の存在かどうかによって、話題人物に関する情報を詳しく与える必要があるかどうかが決まる。

4.1.2 CENS01のデータ

次に、中国語と英語を母語とするCENS01の言語生活における2週間の記録である。CENS01の言語生活は日本語、中国語、英語によって構成されており、人間関係は主に大学院とアルバイト先という二つのコミュニティによって構築されている。CENS01の言語生活においては、表4

のような人称表現が現れていた。表5は、人称表現の捉え方をまとめたものである。

表4 CENS01の言語生活にみられた人称表現のバリエーション

話し手	聞き手	話題人物
[上下・親疎・性別問わず] ゼロ代名詞	[上下・親疎・性別問わず] 名字+さん	[上下・親疎・性別問わず] 名字+さん
	[「年齢・立場が上」の場合] (名字+) 役職名	
	[「親」の場合] 下の名前 (中国語)	
	[不特定人物] 役割名	

表5 CENS01における人称表現のバリエーションの捉え方

人称表現 (指し示す人物)	CENS01の捉え方
ゼロ代名詞 (話し手自身)	「私」を使用することは外国人であることを意味する。
俺/僕 (話し手自身)	男性らしさを指標する。男性のみならず、女性においても使われる可能性があるが、あまりみられない。
様 (聞き手・話題人物)	書く時に用いる表現である。
名字+さん (聞き手・話題人物)	自分における相手との距離と相手における自分との距離が合致しているかどうか判断することが難しいので、安全性を考慮すると、最も使いやすい形式である。アルバイト先で同僚がお互いのことを「下の名前+さん」と呼び合うことを聞いたことはあるが、自分が使うことはない。
下の名前 (聞き手・話題人物)	「下の名前」の使用が失礼にならないのかを判断することが難しいので、あまり使わない。初対面の相手に対しては失礼である。
くん (聞き手・話題人物)	「下の名前+くん」、「名字+くん」の使用が相手に失礼にならないのか、適切なかを判断することは難しいので、あまり使わない。
ちゃん (聞き手・話題人物)	基本的には親しさを指標するものである。しかし、話し手の性格によっては親しさ以外を意味することもある。
お前 (聞き手・話題人物)	相手を呼びかける時に用いることは失礼であるが、発話者の性格や普段の行動、「お前」を用いる時の状況の特別性を踏まえると、許容範囲に入る表現である。

4.1.3 SPNS01のデータ

最後に、スペイン語を母語とするベネズエラからのSPNS01の言語生活における2週間の記録である。SPNS01の言語生活は日本語、スペイン語、英語によって構成されており、人間関係は主にホストファミリー、大学院、会社という三つのコミュニティによって構築されている。SPNS01の言語生活においては、表6のような人称表現が現れていた。表7は、人称表現の捉え方をまとめたものである。表3と同様に、同一人物に対して複数の人称表現が用いられた場合は「→」で示す。

表6 SPNS01の言語生活にみられた人称表現のバリエーション

話し手	聞き手	話題人物
[上下・親疎・性別問わず] あたし	[上下・親疎・性別問わず] 名字+さん	[上下・親疎・性別問わず] 名字+さん
	[[年齢・立場が上]の場合] (名字+) 役職名、 下の名前+さん、親族名	[[年齢・立場が上]の場合] (名字+、愛称+) さん、 (名字+、愛称+) 役職名、名詞修飾語+役職名、 下の名前、親族名
	[[立場が同]の場合] 愛称	[[立場が同]の場合] 愛称、名字+様
	[[年齢が下]の場合] 名字+くん、名字+様、 愛称+殿	[[年齢が下]の場合] 名字

表7 SPNS01における人称表現の捉え方

人称表現 (指し示す人物)	SPNS01の捉え方
あたし (話し手自身)	可愛さを表すための手段で、服装や髪型などと同じ存在である。
親族名 (聞き手) →下の名前 (話題人物) / 名字+さん (話題人物)	聞き手が誰かによって、話題人物を表す表現を区別する必要がある。聞き手にとって人称表現が許容範囲のものなのかを基準にする。聞き手と話題人物の関係も考慮すべきである。話題人物が聞き手にとって未知の存在であるか、既知の存在であるかを考える必要がある。
下の名前 (話題人物)	話題人物との親しさを表すものである。
下の名前 (聞き手) →名字+さん (聞き手)	「下の名前」は会社という場面における上司に対する呼び方としては不適切である。
役職名 (聞き手)	研究室のメンバーは、聞き手の年齢を考慮して先生に「名字+さん」を用いるが、自分にとっては先生という立場が重要である。先生に対する尊敬の気持ちを表すものである。
きみ (聞き手)	「あなた」は失礼に当たる。その代わりに使えるものである。
名字+くん (聞き手)	年齢が下であるという意味もあるが、親しさの表しさでもある。
名字+くん (聞き手) →名字+さん (聞き手)	メールを書く時は「さん」付けが相応しいので、対面の時と違うものを使う。
名字+くん (聞き手) →名字+様 / 名字+殿 (聞き手)	冗談を言う時の表現である。
愛称 (聞き手)	相手の服装や顔など、外見の可愛さを表す表現である。
愛称 (聞き手) →名字+様 (聞き手)	メールを書く時には「様」を使うべきである。また、冗談を言う時にも使える表現である。

4.2 学習者間における共通点と相違点

4.2では、4.1で示したデータをまとめ、学習者間における共通点と相違点を述べる。学習者3名が言語生活において人称表現のバリエーションをどのような観点、捉え方に基づいて使い分けているかをみると、次の六つが共通している。以下、①から⑥まで、順に説明していく。

①「コミュニケーションを行う目的」である。学習者3名は、話すためか、書く又は打つため

かによって、人称表現を区別している。共通して挙げられた例として、(対面において)「愛称」や「くん」付けで呼びかける相手に対してメールを送る際には「名字+さん」や「名字+様」に切り替えるといったことがあった。さらには、書く媒体の違いによる区別もあった。メールなのか、文を構成する要素の省略頻度が高く、話題の転換が早いLINEのチャットなのかという違いによっても人称表現を使い分けている。

②「コミュニケーションを行うコミュニティの特徴」である。学習者3名は、学校、職場といった社会的変数としての場面だけではなく、同一場面の中でもどのような特徴や雰囲気をもつコミュニティなのかによって、人称表現を区別している。そのコミュニティにおけるルールやコミュニティ参加者に暗黙の了解を得ている表現は何かを観点に人称表現を使い分けている。

③「話し手や聞き手に対する捉え方」(聞き手を指し示す表現に関連して)である。学習者3名は、自身が話し手や聞き手になる場合、相手がどのような存在であり、どのような印象として認識されているかによって、人称表現を区別している。まず、話し手として誰かを呼びかける際に、服装や化粧、髪型などを含め、自分にとって聞き手がどのような印象であり、どのようなイメージの人物であるかを指標するものとして、人称表現を選択するといった例があった。また聞き手になった際に、話し手である相手から呼びかけられる人称表現が持ち得る意味は、話し手の普段の性格や日常における言動によって異なると捉えていた。例えば、「お前」と呼びかけられた際に、普段怒りやすく、誰に対してもそのようなスタイルの日本語を用いる相手なら許容範囲に入るが、そうではない人からの場合は特別な意味を読み取る必要があるといった例がみられた。

④「話し手と聞き手の関係の捉え方」(話題人物を指し示す表現に関連して)である。学習者3名は、自身が話し手となる場合、聞き手との関係性を考慮し、話題人物を指し示す人称表現を区別している。例えば、普段「愛称」で呼びかける友人を、本人がいない場面で先生に言及する際には、聞き手の社会的立場を考慮した際に最も適切な「さん」付けに切り替えるといった例があった。

⑤「話し手における話題人物の捉え方」(話題人物を指し示す表現に関連して)である。学習者3名は、自身が話し手となる場合、話題人物が自分自身にとってどのような存在であるかによって人称表現を区別している。例えば、会社に勤める前から知り合いだった人に対して、仕事の開始と共に社長という位置付けが自身の中に固定され、人称表現の切り替えを行った例があった。

⑥「話し手における聞き手と話題人物の関係の捉え方」(話題人物を指し示す表現に関連して)である。学習者3名は、自身が話し手となる場合、聞き手と話題人物が既知の関係であるか、未知の関係であるか、話し手と聞き手における話題人物に対する共有知識の有無によって、人称表現を区別している。例えば、前提知識がある場合は「名字+さん」を、前提知識が全くない場合は「名字+の+役職名」や「名詞修飾+名詞」などの形を用いて、説明を加えている。また、聞き手にとって話題人物がどのような存在であるかも観点の一つとなっている。例えば、研究室のメンバーにホストファミリーの母のことを「ママ」と呼ぶことは可能だが、ホストファミリーの母の同僚である教授に「ママ」と呼ぶことは適切ではないと捉えるといった例があった。

さらに、学習者3名全員に共通したものではないが、以下に示す三つの観点もみられた。

⑦「聞き手と第三者の関係を考慮した聞き手への配慮」（聞き手を指し示す表現に関連して）である。学習者は、聞き手と第三者の関係を意識し、聞き手に対する配慮の気持ちを人称表現の選択基準にしている。例えば、CENS01が聞き手であるアルバイト先の上司を、他の社員も聞くことが可能なイヤーマニターを通して呼びかける際には、普段用いる「下の名前+さん」ではなく、「名字+さん」に切り替えるといったことがあった。それは、第三者、要するに他の社員にとって上司であり、女性である聞き手を配慮したいという認識に基づいていた。

⑧「人間関係における安全性」である。学習者は、相手のフェイスを侵害する危険性（Face Threatening Actsの度合い）を基準に人称表現を選択している。自分自身においての相手の距離と相手においての自分との距離が合致しているかどうかを判断することが難しいため、最も安全性の高い人称表現である「名字+さん」を用いるといったCENS01の例があった。

⑨「コミュニティにおいて創造される人称表現のジェンダー指標性」である。学習者は、人称表現によって指標されるジェンダー性によって人称表現を区別している。人称表現がジェンダーを指標することに対しては、言語イデオロギーを巡る諸議論において多くの指摘があった。今回の調査においても先行研究を裏付ける結果がみられた。例えば、所属しているコミュニティにおいては、女性話者における「俺」の使用が男性らしさの演出に繋がるということに気付いたSPNS01がその使用をやめ、女性らしさを創出する「あたし」を人間関係問わず、意識的に使用するといった例があった。

以上をさらにまとめると、学習者3名が言語生活において人称表現のバリエーションを構築していく上で基準としている九つの捉え方は、「使用環境」に関わるものと「人」に関わるものに分けることができる。前者に関わるものとして、(1)「コミュニケーションを行う目的」、(2)「コミュニケーションを行うコミュニティの特徴」、(3)「コミュニティにおいて創造される人称表現のジェンダー指標性」が挙げられる。また、後者に関わるものとして、(4)「人間関係における安全性」、(5)「話し手、聞き手、話題人物を捉える視点の多様性」が挙げられる。

5. 考察

5. では、上記でまとめた「使用環境」に関連する捉え方（(1)から(3)）とことばを用いる「人」に関連する捉え方（(4)から(5)）が従来の人称表現のバリエーション学習に示唆することについて論じる。5.1においては(1)から(3)、5.2においては(4)と(5)に基づいて考察を行う。

5.1 「使用環境」に関わる捉え方から再考するバリエーション学習

まず、(1)「コミュニケーションを行う目的」に基づいて考察を行う。調査において学習者3名全員、コミュニケーションを行う目的を人称表現の使い分けの基準として挙げていた。つまり、話すためなのか、書くまたは打つためなのか、さらには、メールなのかLINEなどのSNSなのか

が複数の選択肢の中で一つの人称表現を選択する基準になっているということであった。従来の人称表現を巡る先行研究において、このようなコミュニケーションの目的、特に媒体の違いを使い分けの観点として捉えたものは少ない。しかし、媒体の特徴は非常に重要である。私たちの言語生活における非対面コミュニケーションの重要性はもはや言うまでもない時代だからである。特に、学生に不可欠なコミュニケーション・ツールであると報告されているLINEを具体例として考えると、人称表現を対面で呼ぶ場合とは異なる多様性が選択肢として与えられる。LINEでコミュニケーションを行う場合は、絵文字、顔文字、スタンプなどを用いることが可能であり、それぞれが感情表出のマーカースになり得る。LINEの特徴として、実社会での関係性を基盤に置く閉鎖的性質をもつといった点や自己を表現する方法の多様性が文脈情報を読み取る相手の負担を減らし、コミュニケーションの展開を加速させるといった点が明らかになっている（西川・中村 2015）。このような使用環境において人称表現を用いる場合は、複数の選択肢から一つの言語形式を選ぶ行為だけでなく、文字種や準言語的手がかりの選択も求められる。また、話題の数や話題の展開が非常に速いことから、省略も選択肢の一つとして可能性を持ち得る。これらはメールにおいて人称表現を用いる時や対面で用いる時とは異なる特徴である。

以上を踏まえると、人称表現のバリエーションの学習とは、単に語レベルの選択肢を増やすことだけを意味するのではなく、このように媒体の違い、コミュニケーションを行う目的の違いを学ぶことも意味するといえる。SPNS01は、フォローアップ・インタビュー調査において、多様な人称表現の使い分けに繋がった言語資源として、以下のようにLINEでのやり取りを挙げていた。その資源を自身の中で解釈し、再構築する過程を経て今の使い分けになったということであった。このように、日本語学習者にとってSNSを介したコミュニケーションは言語生活の多くの部分を占めるものである。だからこそ、媒体を中心としたコミュニケーションを行う目的の違いが、バリエーションの学習においてより積極的に考慮されるべきだと考えられる。

こういう研究室の友達、なんかかなんとかの友達とか、LINEの中で沢山グループがあるじゃん。で、そういうグループでたくさん話してるでしょう。だから、もうパターンがあるじゃん。だから、だんだん慣れるみたいな感じかな。（下線部筆者。以下、同様）

次に、(2)「コミュニケーションを行うコミュニティの特徴」に基づいて考察を行う。調査の結果、職場が洋服屋なのか雑貨屋なのか、理系の研究室なのか文系の研究室のかなどの違いを自覚し、その場に特徴的なことばを意識的に学ぼうとする学習者の姿が明らかになった。また、それぞれのコミュニティにおけるルールやコミュニティ参加者に暗黙の了解を得ている表現をその社会の構成員として必ず身に付けるべき要素だと認識している学習者もいた。従来の研究では、固定的な変数としての場面、すなわち学校、職場、家庭などによる使い分けとその特徴が主に注目され、当然日本語教育においてもそれらに関心が寄せられていたと考えられる。しかし、調査において学習者の視点に注目した結果、コミュニティそれぞれに特徴的なバリエーションの重要

性が浮き彫りになった。第2章で述べた通り、従来の研究において明らかになったインプットの対象としての母語話者のバリエーションの特徴や母語話者と比較しての学習者のバリエーションの特徴も日本語学習の支援に繋がる重要な材料である。しかし、学習者の多様な言語実践を反映することで、様々な学習環境に対応できるバリエーションを支援する必要性が一層明らかになった。すなわち、人称表現のバリエーションの学習とは、日本語の学習をする当事者が、具体的にどのような言語生活を送っている者なのかによって異なる必要があると考えられる。

最後に、(3)「コミュニティにおいて創造される人称表現のジェンダー指標性」に基いて考察を行う。調査の結果、学習者が所属しているコミュニティにおいてあることばが指標するジェンダー性に焦点を当て、人称表現を選ぶといった例がみられた。このような観点は、特に自分自身を指し示す表現において多くみられた。話題人物を指し示す表現よりも待遇性が強い話し手や聞き手を指し示す表現、その中でも話し手自身を指し示す表現は、アイデンティティ、私らしさの指標として研究されてきた。特に今回はジェンダー性に関する語りが多くみられ、従来の言語イデオロギーを巡る諸議論 (Inoue2006 など) を裏付ける結果が得られた。つまり、例えば「あたし」ということばそのものが女性らしさや女性話者を直接示すのではなく、「特定の文脈の中で社会・言語実践、及び言語イデオロギーのようなメタ・コミュニケーションを介して構築され」(宮崎2016:139) ているということである。

今回の調査による学習者の語りにおいて特に注目できるのは、学習者が参加している言語実践、その社会において、ある人称表現の指標性が構築されるまでの過程で、非常に様々な解釈及び捉え方の可能性に触れていたということである。そして、そこから多くの気付きを得ているということである。例えば CENS01 は、バーチャル世界における女性たちが「俺」や「僕」を使用することを聞き、それらが男性らしさのイメージに繋がることを知識として習得した。しかしその後、大学やアルバイト先での実際の言語生活において、女性による使用を耳にすることはなく、男性話者の中でのみ使用されること、さらには男性の先輩や友人の性格と「俺」と「僕」の使い分けが結び付いていることに気付いていた。その結果、バーチャル世界においてそのことばが指標するものと現実世界においてそれらが指標するものの意味を区別し、従来もっていた意味を修正、更新していた。学習者の語りにおいて特に注目できるもう一つの点は、学習者が参加している社会において人称表現が指標するジェンダー性の構築に積極的に参加しているということである。例えば、SPNS01 の例が挙げられる。SPNS01 は、研究室のメンバーが全員男性であり、唯一の女性であるといった環境にいるため、意識的であれ、無意識的であれ、男性の日本語話者によることばの使用に影響を受けているという。そのために、可愛い女性になるための服装、髪型、ことばを強い意識をもって選ぶようにしていると述べていた。理系の研究室において、唯一の女性である SPNS01 は、状況の変化や相手との上下関係などを問わず、常に「あたし」を用いることによってその空間における女性らしいことばを構築していたと解釈できる。このように、学習者はコミュニケーションの使用環境を巡る多様な視点に基づいて人称表現の多様性を理解し、産出している。これらの視点は、受動的な存在として位置付けられてきた学習者ではなく、能動的な

存在として積極的に多様性が指標する意味合いの構築に参加している学習者によるものである。

以上を踏まえると、人称表現のバリエーションの学習とは、単に語レベルの選択肢を増やすことだけでなく、人称表現を通して人間関係を構築し、社会参加していく上で、人称表現が指標する種々の意味合いに気付くことまでを目指すものとして捉えられる必要があると考えられる。また、その学習を通して、常に自分自身の中に位置付けられている意味を修正、更新していくこと、さらには新たな意味の創出にも主体者として参加し、コミュニティの構築に主役としての役割を果たすことも学習において重要な意味をもつといえる。

5.2 「人」に関わる捉え方から再考するバリエーション学習

まず、(4)「人間関係における安全性」に基づいて考察を行う。日本語教育への示唆を目的とする人称表現のバリエーションに関する先行研究において、コミュニケーションの観点に基づいたものは、学習者による不自然な使用をもたらす原因の解明、またはコミュニケーション・ストラテジーとしての人称表現の機能の解明を主な課題としてきた。相手のフェイスを侵害する危険性がない表現の重視という観点は、コミュニケーションを行う当事者であり、行為者である学習者の語りだからこそみえてきたものであるといえる。例えば、CENS01は自分自身においての相手の距離と相手においての自分との距離が合致しているかどうかを判断することが難しいため、安全性を考慮し、最も使いやすい人称表現である「名字+さん」を用いると次のように語っていた。

I heard that when they call each other, they seem to use the given name. I didn't know if it is really appropriate to call their given name, because I don't know if the relationship between us is that close or not.

人称表現に関する学習内容においては、バリエーションを構成する要因である力関係、社会的距離、性差、地域差などの理解が重視されてきた。以上の安全性という観点は、バリエーションを運用する当事者の学習者同士が自身の悩みを他者と共有したり、対策方法などを一緒に工夫したりする対話の場が学習過程において必要であることを示唆するものと解釈できる。

次に、(5)「話し手、聞き手、話題人物を捉える視点の多様性」に基づいて考察を行う。今回コミュニケーション当事者である学習者の視点に注目することによって、話し手、聞き手、話題人物を捉える視点に関しても、これまで指摘されてこなかった新たな観点が複数みられた。まず、聞き手を呼びかけたり、あるいは自分自身が聞き手として呼びかけられたりする場合の表現に関して、これまでは上下関係や親疎関係が最も重要な社会的変数として言及されてきた。しかし、学習者にとっては、相手が自分自身にとって、どのような意味をもつ存在であるかが重要な意味を占めていることがわかった。例えば、まず、話し手として誰かを呼びかける際に、服装や化粧、髪型などと同様に、話し手にとって聞き手がどのような印象であり、どのようなイメージの人物であるかを指標するものとして、人称表現を捉えるといった SPNS01 の例があった。また、聞き

手になった際に、話し手である相手から呼びかけられる人称表現が持ち得る意味は、話し手の普段の性格や日常における言動によって異なる解釈が可能だと捉えている例もあった。例えば、「お前」と呼びかけられた際に、普段怒りやすく、誰に対してもそのようなスタイルの日本語を用いる相手なら許容範囲に入るが、そうではない人からの場合は特別な意味を読み取る必要があるといった CENS01 の例がみられた。以下、CENS01 の関連発言を示す。

I was once called by パートナーさん , お前 .She just liked to speak out whatever comes into mind. She's that kind of girl. It wasn't that she deliberately said that impolite way. If it's not her, if it's other 社員さん or パートナーさん or パートさん , they call me お前 , I guess that would be a problem.

さらに、第三者にとって聞き手がどのような存在であるかが使い分けの観点となっている例もあった。例えば、CENS01 が聞き手であるアルバイト先の上司を、他の社員も聞くことが可能なイヤーマニターを通して呼びかける際には、普段用いる「下の名前+さん」ではなく、「名字+さん」に切り替えるといった例があった。それは、第三者、要するに他の社員にとっては上司であり、女性である聞き手を配慮したいという認識に基づいていた。

このような観点は、学習者が日々の言語実践の中で得ていくものであり、教育の対象としては扱いにくい部分である。しかし、CENS01 が「お前」の使用に対して、他の人なら問題になったと語っていたように、「どのような状況において」「誰が」「誰に」「どのように」という連動において、ことばが様々な意味合いをもつことが可能であることを理解することは重要である。その時に「誰が」に該当する者がどのような存在であるか、その中にどのような配慮を込めるかなどによって、さらに多様な意味合いの広がりをもつということに気付くことが、学習者のバリエーションをより豊かにすることであると考えられる。そして、そのような意味合いを理解するための動機を提供し、意識化を促すことが実践においても求められるといえる。

以上の(4)と(5)の考察結果をまとめると、人称表現のバリエーションの学習とは、単に語レベルの選択肢と、上下や親疎関係などといった社会的に固定された変数をどのように一致させるかだけではない。「自分自身はどのような存在でありたいか」、「聞き手はどのような存在であるか」、「第三者にとって聞き手はどのような存在であるべきか」などを考え、その感情や意思、評価、判断を言語化することを学ぶこととして位置付けられるべきであると考えられる。

6. まとめと今後の課題

以上、言語日誌法、談話収集、フォローアップ・インタビュー調査という三つのデータ収集法から人称表現の使い分けと使用意識を分析し、日本語学習者におけるバリエーションの捉え方を追究した。そして、分析結果に基づき、人称表現の学習のあり方について考察を試みた。6. では、

考察結果を振り返り、本稿の問いである「バリエーション学習のあり方」に対する結論を述べる。

5. において、人称表現のバリエーションの学習は、単に語レベルの選択肢と社会的、固定的変数をどのように結び付けるかを覚えること以上の意味として捉えられる必要があると述べ、次の四つを示した。それは、(1) コミュニケーションを行う目的の違いを意識すること、(2) 日本語の学習を行う当事者が自分自身を取り囲む言語環境を知り、何を学ぶ必要があるかを把握すること、(3) ある人称表現の指標性が構築されるまでの過程において、種々の解釈や捉え方に触れ、気づきを得ていくこと、さらには、その過程において新たな指標性を創出していくこと、(4) 「自分自身はどのような存在でありたいか」、「聞き手はどのような存在であるか」、「第三者にとって聞き手はどのような存在であるべきか」などを考え、その感情や意思、評価、判断を言語化することであった。

以上をまとめると、本稿が主張するバリエーション学習のあり方は、日本語学習者が、ことばを通して人間関係を構築し、社会参加していく上で、ことばが指標する種々の意味合い、解釈の可能性に触れ、気づきを得るプロセスの学習、気づきの学習であるといえる。その学習を通して、常に自分自身の中に位置付けられていることばの意味を修正あるいは否定し、更新していくこと、さらには新たな意味の創出にも行為者、主体者として参加し、コミュニティの構築に主役としての役割を果たしていくことが、学習者と実践者が目指すべきバリエーション学習のあるべき姿ではないだろうか。

本稿の結論は、多様な言語生活を送っている日本語学習者の当事者意識に基づいた記録から生み出されたものである。これは、ことばの多様な意味合いに対する意識化を促すこと、気づきの学習の機会と場を提供することが重要であることを意味する結果ともいえる。

今後の課題としては、主に(1) 人称表現に限らない、バリエーションを有する種々の言語形式によって総合的に検討を行うこと、(2) 学習者がバリエーションの学習に継続的に関与し続けられる力を支援する方法について具体的な実践を通して検証することが挙げられる。

注

- 1) 人称名詞、定記述（親族名称、職階名称、上下を表す語、職業名、愛称の総称）、固有名詞が含まれる。「話し手が自身を直接指す時に使う自称詞、話し手が聞き手を直接指す対称詞、話し手、聞き手以外の第三者を表す他称詞」（田窪 1997：15）に区別される。「人称詞」という用語もあるが、言語単位を名詞に限定しないという意味を表したく、「表現」という用語を用いることとした。コミュニケーションにおいては、「地域名＋出身＋の＋名字」「いつもお世話になっている＋名字（デス）」など、語に限らない様々なレベルの言語単位が人を呼びかける行為、指し示す行為として現れる。
- 2) 学習者における人称表現の多様性の実態を探る方法として、BTSJ や JAS などの学習者コーパスを用いた定量的アプローチも考えられる。しかし、どのような言語形式が言語生活において人称表現として現れるかを特定することは困難であり、学習者における人称表現の選択基準や

- ことばに対する価値判断などを解明するためには、コンテストに対する当事者の解釈が不可欠であると判断し、質的アプローチを行うこととした。
- 3) 調査計画の段階において、早稲田大学日本語教育研究科・日本語教育研究センター研究調査倫理審査委員会から倫理上問題がないことを確認した（研究調査承認番号 1062）。
 - 4) Gibbons（1987）が提示する、内省データの問題点を補うための方法に従い、協力者に(1) 予め用意された記録表を常に持参すること、(2) ある人物とのコミュニケーションが終わったらできるだけ速やかに日誌をつけることの二つを依頼した。
 - 5) 小森（2013）は、参与観察という調査方法と同時にフォローアップ・インタビュー調査を試みたが、「インフォーマントは自分の運用した他称詞であってもほとんど覚えておらず、インタビューによって必要な情報は得られなかった」（2013：124）と述べている。このように、当事者の内省を求めることに限界があることは確かである。しかし、学習者がどのような工夫を凝らしており、どのような捉え方をしているかを追究するためには、本人に直接聞く他ないと判断した。内省データの限界については、今後更に検討する必要がある。
 - 6) 中級以上を対象とした理由は、中級がスタイル切換えを行いはじめる時期で、その試行錯誤や仮説検証を行っている姿がよく観察できるという渋谷（2007b）の指摘に基づく。
 - 7) 学習歴は 10 年であるが、大学では中級・中上級レベルの日本語クラスを受講している。

付記

- 1) 本稿は科学研究費「日本語学習者の多様な言語生活に対応したバリエーション教育開発のための基礎研究」（若手研究課題番号 20K13092）の研究活動の一部である。
- 2) 本稿は著者が早稲田大学大学院日本語教育研究科へ提出した博士論文『「学習者視点」に基づく「ことばの多様性」の学習に関する研究——「人称表現」における多様性を対象として——』の一部を加筆・修正したものである。

参考文献

- 李吉鎔（2004）「中間言語話者の原因・理由を表す表現の切換え——切換えと表現形式の習得を巡って——」『阪大社会言語学研究ノート』第 6 号、121-138.
- 一般社団法人社会調査協会（編）（2014）『社会調査事典』丸善出版
- 井上逸平（2003）「コンテクスト化の資源としての呼称——言語とコミュニケーションの生態学への試論——」『社会言語科学』6 巻 1 号、19-28.
- 今村圭介（2013a）「英語を母語とする日本語学習者の中間言語的スタイル切り替え——文末形式を中心に——」『日本語研究』33 号、73-85.
- 今村圭介（2013b）「日本語学習者におけるスタイル変異形式の使用規則の形成——使用実態と使用意識に着目して——」『日本語・日本語教育研究』第 4 号、145-161.
- 任ジェヒ（2019）「日本語教育における「ことばの多様性」は何を目指すのか——学習・教育目的にみる適切さの意味から考える——」『早稲田日本語教育学』第 27 号、101-120.
- 宇佐美まゆみ（2015）「日本語の「スタイル」にかかわる研究の概観と展望——日本語会話におけるスピーチレベルシフトに関する研究を中心に——」『社会言語科学』18 巻 1 号、7-22.
- 金水敏（1989）「人称性から見た国語史一面——指示詞・文末表現を中心に——」『国語学』第 158 集

- 楠本徹也 (2010) 「日本語の対話テキストにおける自称詞・対称詞の主題機能——中国人学習者の日本語による初対面会話からの分析——」『東京外国語大学論集』81号、155-166.
- 小森由里 (2007) 「人称表現の定着過程に関する一考察——一つ親族の事例により——」『ICU比較文化』第39号、53-82.
- 小森由里 (2008) 「自称詞にみられるスタイル変異——親族の事例より——」『日本女子大学英米文学研究』第43号、1-20.
- 小森由里 (2013) 「親族間で用いられる他称詞の運用——話題人物を捉える視点と表現形式——」『社会言語科学』16巻1号、109-126.
- 坂本勝信・谷誠司 (2017) 「コミュニケーション言語能力論における語用論的能力と社会言語学的能力」『常葉大学外国語学部紀要』第34号、61-76.
- 桜井降 (2002) 「「おれ」と「ぼく」現代日本語研究会 (編) 『男性のことば・職場編』ひつじ書房 pp.121-148.
- 佐藤郁哉 (2008) 『質的データ分析法——原理・方法・実践——』新曜社
- 渋谷勝己 (2007a) 「なぜいま日本語バリエーションか」『日本語教育』第134号、6-17.
- 渋谷勝己 (2007b) 「学習者言語のバリエーション」『BATJ Journal』No.8、41-59.
- 渋谷勝己 (2008) 「スタイルの使い分けとコミュニケーション」『月刊言語：日本語のスタイル——その表現力と創造性——』37巻1号、18-25.
- 渋谷勝己 (2009) 「日本語のバリエーション」『日本語学』28巻15号、50-58.
- 渋谷勝己 (2015) 「書きことばにおけるスタイル生成のメカニズム——山東京伝を例として——」『社会言語科学』18巻1号、23-39.
- 清水崇文 (2015) 『中間言語語用論概論——第二言語学習者の語用論的能力の使用・習得・教育——』スリーエーネットワーク
- 下谷麻記 (2012) 「自然談話における二人称代名詞「あなた」についての一考察——認識的優位性 (Epistemic Primacy) を踏まえて——」『関西外国語大学留学生別科日本語教育論集』第22号、63-96.
- 鈴木孝夫 (1967) 「言語と社会」服部四郎・沢田充茂・田島節夫 (編) 『岩波講座哲学VI・言語』岩波書店 pp.339-367
- 鈴木孝夫 (1973) 『ことばと文化』岩波新書
- 宋善花・山田綾乃 (2013) 「他称詞に関する日本語、朝鮮語、中国語の対照研究」『愛知工業大学研究報告』第48号、13-20.
- 高木裕子・丸山敬介 (2007) 「日本語教育におけるバリエーション教材と教育」『日本語教育』134号、68-79.
- 高橋圭子 (2005) 「対称詞研究のダイナミズム——ポライトネス及び指標姓の観点から——」『言語情報科学』第3号、129-143.
- 田窪行則 (編) (1997) 『視点と言語行動』くろしお出版
- 寺尾綾 (2010) 「文末形式の運用とスタイル切り換え——日本語を学ぶ中国語母語話者の縦断データから——」『阪大日本語教育』第22号、113-142.
- 西川勇祐・中村雅子 (2015) 「LINE コミュニケーションの特性の分析」『東京都市大学横浜キャンパス情報メディアジャーナル』第16号、49-59.
- ハタノ、リリアン、テルミ (2015) 「日本社会における在日外国人の本名と通名の意味」澤田治美 (編) 『ひつじ意味論講座 第7巻 意味の社会性』ひつじ書房 pp.71-73

- 堀田智子・堀江薫（2012）「日本語学習者の「断り」行動におけるヘッジの考察——中間言語語用論分析を通じて——」『語用論研究』第14号、1-19.
- 宮崎あゆみ（2016）「日本の中学生のジェンダー—人称を巡るメタ語用的解釈——変容するジェンダー——言語イデオロギー——」『社会言語科学』19巻1号、135-150.
- ミルロイ, レズリー（著）太田一郎・陣内正敬・宮治弘明・松田謙次郎・ロング, ダニエル（訳）（2000）『生きたことばをつかまえる——言語変異の観察と分析——』松柏社
- メイ, L, ヤコブ（2005 [2001]）小山亘（訳）『批判的社会語用論入門——社会と文化の言語——』三元社（Jacob, L. Mey. (1993) *Pragmatics: An introduction*. Oxford: Blackwell.）
- メイナード, K, 泉子（2017）『話者の言語哲学——日本語文化を彩るバリエーションとキャラクター——』くろしお出版
- 山田恵美子（2009）「断るといふ行為の認識の仕方が断り表現の選択に与える影響」『NEAR conference proceedings working papers』1-13.
- Brown, Roger W. & Ford, M. (1961) Address in American English. In Hymes, D.(ed.), *Language in Culture and Society* (pp.234-244). New York: Harper and Row.
- Brown, R. & Gilman, A. (1960) The pronouns of power and solidarity. In Fishman, J.(ed.), *Readings in the Sociology of Language* (pp.252-275). The Hague: Mouton.
- Gibbons, J. P. (1987). *Code-switching and code choice: A Hong Kong case study*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Inoue, Miyako (2006). *Vicarious Language: Gender and linguistic modernity in Japan*. Berkely, LA, London: University of California Press.
- Labov, W. (1972). *Language in the inner city*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Romaine, S. (1983) Collecting and interpreting self-reported data on the language of linguistic minorities by means of 'language diaries'. *MALS Journal*, 8, 3-30.

