

早稲田大学
博士学位申請論文

「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—

2020年7月

早稲田大学大学院日本語教育研究科

任 ジェヒ

目次

第1章 「ことばの多様性」に注目する社会的・学術的背景と本研究の目的	1
1.1 本研究の背景と目的	1
1.2 本研究の言語学習観	6
1.3 本論文の構成	8
第2章 バリエーションを巡る先行研究の概観と批判的再考	10
2.1.バリエーションという用語の問題	10
2.1.1 バリエーションが指し示す範囲	10
2.1.2 先行研究のバリエーションと本研究の「ことばの多様性」における違い	13
2.2.社会言語学・中間言語語用論・日本語教育学におけるバリエーション研究	14
2.2.1 社会言語学に基盤を置くバリエーション研究	15
2.2.2 中間言語語用論に基盤を置くバリエーション研究	19
2.2.3 日本語教育学に基盤を置くバリエーション研究	23
2.3 「ことばの多様性」の学習目的の検討	26
2.3.1 バリエーション学習（習得）の目的としての語用論的能力と社会言語能力	27
2.3.2 「ことばの多様性」の学習に求められる語用論的能力と社会言語能力の再考	30
2.4 構築主義的立場に基づいた「ことばの多様性」の学習を論じるための研究課題	35
第3章 人称表現の多様性に注目する学術的背景と先行研究の概観	42
3.1 人称表現の多様性に注目する学術的背景	42
3.2 人称表現の定義	44

3.3	人称表現の多様性に対する三つのアプローチ	46
3.3.1	日本語における人称表現の多様性が有する特徴に注目した研究	47
3.3.2	人称表現の多様性とコンテキストの特徴に注目した研究	48
3.3.3	人称表現の多様性と談話上の運用に注目した研究	50
3.4	先行研究のまとめと人称表現の多様性の位置付け	52
第4章	本研究の方法	58
4.1	研究方法の概要	58
4.2	研究方法の妥当性	60
第5章	〔研究課題Ⅰ〕学習者の談話における人称表現の多様性の理解	64
5.1	調査Ⅰの方法	64
5.2	データの概観	69
5.2.1	調査Ⅰ-①のデータ概観	72
5.2.2	調査Ⅰ-②のデータ概観	86
5.3	調査Ⅰの結果	94
第6章	〔研究課題Ⅱ〕学習者の言語生活における人称表現の多様性の実態	99
6.1	調査Ⅱの方法	99
6.1.1	〔調査Ⅱ-1-①〕〔調査Ⅱ-1-②〕言語日誌法と談話収集の併用	99
6.1.2	〔調査Ⅱ-2〕半構造化フォローアップ・インタビュー調査	102
6.2	データの概観	103
6.2.1	CNS01のデータ概観	104
6.2.2	CENS01のデータ概観	112
6.2.3	SPS01のデータ概観	119

6.3 調査Ⅱの結果.....	126
6.3.1 学習者別の特徴.....	127
6.3.2 学習者間における共通点と相違点	136
第7章 [総合考察] 学習者視点から構想する「ことばの多様性」の学習 ..	140
7.1 学習者における人称表現の多様性の捉え方	140
7.2 「意味」「人」「使用環境」に関わる学習者視点に基づく人称表現の多様性の学習	144
7.2.1 「意味」に関わる視点.....	144
7.2.2 「使用環境」に関わる視点	156
7.2.3 「人」に関わる視点	162
7.3 人称表現の多様性の学習における言語資源の意味	168
7.4 学習者視点に基づく「ことばの多様性」の学習のあり方.....	172
第8章 結論と今後の課題	175
8.1 本研究の結論.....	175
8.2 本研究の示唆.....	180
8.3 今後の課題	183
【図一覧】	184
【表一覧】	186
【参考文献】	187
【参考資料】	202

【事典・辞書類】203

【謝辞】204

第1章 「ことばの多様性」に注目する社会的・学術的背景と本研究の目的

1.1 本研究の背景と目的

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。私たちに迫られるのは、言語や非言語形式の選択だけではない。ICTの急速な展開により可能になった様々な媒体の選択、従来「学校という社会の中では扱われない言語」(西山 2011: 3)として捉えられてきた方言や「移民の言語」の選択なども考えられる。以上を踏まえ、と、「言語を学習すること」は、「言語生活の様々な文脈や状況において向き合う多様性とその選択を学習すること」だと捉えられる。

本研究は、数多くの多様性の中でも、JFL (Japanese as a Foreign Language) および JSL (Japanese as a Second Language) 環境にいる日本語学習者が、(言語としての・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」に焦点を当てたものである¹。そして、「ことばの多様性」にいかにかアプローチしていくべきかという言語教育の普遍的課題に対する答えを追究するものである。

なお、本研究においては、「ことば」、「ことばの多様性」、「コミュニケーション」を以下のように定義する。まず、仮名書きの「ことば」は、単なる辞書的概念に基づく語彙の意味ではなく、「個々の行為者によって創出される産出および理解に必要な言語資材の総体」と定義する。ここでことばが指すのは記号論的意味ではなく、むしろ存在(行為)論的意味、すなわち「行為者」「存在者」として持つ意味、「本人が社会に対して持つあり方や価値の文脈の中で意味付けられるもの」(岡本 2009: 13-14)である。したがって、本研究においてことばの意味とは、「それぞれの自己アイデンティティによって構成された意味性を他者との相互行為によって妥当、構成していくもの」(高橋 2012: 43)と捉えられる。これを踏まえ、「ことばの多様性」を、「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」と定義する。狭義の意味では、たとえば、自分自身を意味する「わたくし」「わたし」「あたし」「俺」「僕」などの表現全てや依頼をするという状況において創出される「ペン貸して」「ペンをお借りできますでしょうか」などの表現全てを意味するが、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・

¹ 非言語形式の選択肢も多様性の問題を考えていく上では極めて重要であるが、本研究においては非言語表現は直接的な課題としていない。

辞書的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。たとえば、「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。したがって、本研究において検討する「ことばの多様性」は、言語のバリエーション²の学習に留まる問題ではなく、言語、文化、社会における規範³の捉え方やそのあり方に対する価値判断など、社会参加のあり方にまで繋がるより広範囲の「ことばの多様性」の学習問題を意味する。これが、本研究においてバリエーションという用語を用いず、「ことばの多様性」という複数の解釈が可能な広範囲のことばを用いる理由の一つである。⁴最後に、本研究における（言語としての・言語による）「コミュニケーション」は、「言語が本来持っている潜在力を活用して、状況の変化に対応して自己調整しながら意味を創出する行為」と定義する。上記三つの用語の関係性を整理すると次のようになる。コミュニケーションという意味を創出する行為のプロセスにことばがあり、それが「ことばの多様性」に繋がるということになる。

これらを踏まえ、本研究においては「ことばの多様性」という用語を用いて論を展開するが、先行研究の概観においては、先行研究の意図にしたがってバリエーションという用語を用いる。日比谷（2009）が指摘するように、「バリエーションのない自然言語は存在しないが、日本語教育界は、この現象に対してあまり関心を示してこなかった」（2009：63）。2007年に刊行された『日本語教育』134号では、「日本語のバリエーションと日本語教育」というタイトルで特集が組まれ、日本語学習者を取り巻く社会的環境の多様化に向き合う日本語教育においては、「ある種人工的な日本語を効率的に扱う」系譜的なあり方から抜け出し、学習者が直面する様々なバリエーションのある日本語をいかに日本語教育で扱っていくべきかを考える必要性が指摘された。渋谷（2007a）は、（広義の）バリエーションを「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」（2007a：7）と定義し、日本語教育において日本語のバリエーションに注目する言語学的側面と社会的側面の理由を次のように述べている。

² バリエーションという用語に関しては、種々の定義がある。たとえば、意味的・機能的に「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）などと定められている。

³ 「norma（規範）」というの是一般に用いられている意味の「規範」すなわち正誤の基準や、表現されたものについての主観的評価の基準によって確立されたり課せられたりする規範ではなく、ある言語内に客観的に確認される慣用であり、われわれがある言語共同体の一員であることから必然的に従う規範」（コセリウ 1981：74）のことを指し示す。

⁴ その他の二つの理由については、2.1において詳しく述べる。

まず、前者の言語学的理由としては、社会言語学が社会的価値の低さやバリエーションの度合いの甚だしさのためにあまり注目してこなかったバリエーションに目を向けるなど⁵、言語の多様性を整理していく過程において、(産出された) ことばそのものから、そのことばを使用する人間の能力へと視点が転換されたことが大きいという。その結果、「コミュニケーション能力」(communicative competence) という概念の獲得および下位概念の整理に伴い⁶、特にバリエーションに関わる「社会言語能力」(sociolinguistic competence) が第二言語習得研究に定着されると同時に「外国語教育一般がバリエーション能力に興味を示すようになるのは自然な展開」(2007a : 13) であったと述べている。

後者の社会的理由としては、日本に定住あるいは長期滞在する日本語非母語話者数の増加という社会的状況の変化に伴う日本語学習者の言語生活の多様化により、日本語教育が様々なスタイルの日本語に目を向けざるを得なくなったことを挙げている。法務省による「平成 29 年末現在における在留外国人数」⁷からわかるように、在住者を含め、中長期在留資格者数は 2013 年以降継続的に増加傾向にあり、来日および在住目的は非常に様々である。

2019 年 4 月 1 日に「経済・社会基盤の持続可能性を確保していく」ため、「従来の専門的・技術的分野における外国人材に限定せず、一定の専門性・技能を有し即戦力となる外国人材を幅広く受け入れる」⁸ことを目的に「特定技能」という新たな在留資格が新設された。新たな外国人材の受け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、技能実習生、留学生、日本人の配偶者など、日本語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日本語教育の重要性や、様々な社会文化的文脈の中で構築されている学習者の価値観、アイデンティティを尊重する重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出したい「私」、つまり、多様なキャラクター(キャラクタ・キャラ)⁹をどのようにことばにするかを扱うためにも、「ことばの多様性」は避けては通れない

⁵ それまでは誤用とみなされ、社会的に低く位置付けられていたものが中間言語という視点からようやく日本語教育研究において論じられるようになったのは 1980 年代後半になってからである(渋谷 2017 : 13)。

⁶ 「Hymes のコミュニケーション能力という概念は言語教育を目的としたものではなかったが、多くの言語実践者、研究者により、教育実践へ応用されるようになった」(窪田 2005 : 18)。

⁷ 法務省入国管理局「平成 29 年末現在における在留外国人数について(確定値)」

<<http://www.moj.go.jp/content/001256897.pdf>> (最終アクセス 2020 年 5 月 17 日)

⁸ 厚生労働省「新たな在留資格「特定技能」について」

<<https://www.mhlw.go.jp/content/12601000/000485526.pdf>> (最終アクセス 2020 年 5 月 17 日)

⁹ メイナード(2017)では「キャラ」、定延(2011)では「キャラクタ」、松田(2018)では「複言語使用も分人の一つの表れ」(2018 : 18)として「分人(ぶんじん・individual)」という用語が用いられている

課題であるといえる。

以上を踏まえ、本研究では、言語教育の中でも日本語教育に焦点を絞った上で、JFL (Japanese as a Foreign Language) および JSL (Japanese as a Second Language) 環境にいる日本語学習者が「ことばの多様性」という課題にいかに関与していきべきかという問いを追究する。本研究における目的と課題を以下に示す。

【本研究の目的と研究課題のまとめ】

[研究目的]

「ことばの多様性」を構築していく上で必要な学習は何かを追究する。そのために、「学習者視点」に基づいて、「ことばの多様性」がどのように理解・産出されているかを明らかにする。具体的には、言語形式そのものが社会文化的コンテキストの捉え方やアイデンティティの指標になり得る「人称表現」¹⁰を用いて、以下の二つの課題を検証する。

[研究課題 I]

学習者は、コミュニケーションに現れる人称表現の多様性をどのように捉えているのか。

[研究課題 II]

学習者は日常生活のコミュニケーションにおいて、どのような人称表現の多様性を、どのように構築しているのか。

本研究において「学習者視点」とは、日本語を外国語・第二言語として学ぶ日本語話者の視点を指し示す。「学習者視点に基づく」とは、具体的に以下の二つのことを意味する。

- 1) 性差、年齢差、社会的地位などの特定のマクロ変数に統制された場面を扱うのではなく¹¹、学習者の多様な言語実践に基づくこと。
- 2) 学習者は、「ことばの多様性」をどのように理解し、捉えているか、ことばに対する解釈に基づくこと。

¹⁰ 第2章において詳細に述べるが、本研究では「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」を「人称表現」と呼ぶ。

¹¹ 調査者によって上下や親疎関係、依頼や謝罪といった目的が決められた一定の談話ではなく、学習者の言語生活を構成する様々な場면을対象とするということの意味する。本研究では、社会言語学における規定に従い、マクロ変数を性差、年齢差、社会的地位などの社会的変数とし、ミクロ変数をコミュニケーションの過程の中で、話者同士の相互作用により新たに起こる変数とする。

したがって、研究課題ⅠとⅡで追究する人称表現の多様性の意味を、研究目的における「ことばの多様性」という用語を用いて説明するならば、次のように言い換えられる。研究課題Ⅰは、学習者がコミュニケーションに現れている「ことばの多様性」をどのように理解し、解釈しているかを追究するための課題になる。また、研究課題Ⅱは、学習者が日常生活のコミュニケーションにおいて触れる、たとえば、自分自身を意味する「わたくし」「わたし」「あたし」「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どのように学び、どのような状況で使い分けをし、さらにはその学びの過程の中でどのような気づきを得て、修正あるいは否定しているかを追究するための課題である。したがって、本研究において検討する「ことばの多様性」を構築するとは、狭義の言語の使い分けができること、または一つの意味や機能を表すための言語形式として複数の選択肢を持つようになることだけを意味するのではなく、言語、文化、社会における規範の捉え方やそのあり方に対する価値判断など、ことばに対する自身の価値観の形成およびそれを通じた社会参加のあり方を決めていくことを意味する。つまり、言語形式の多様性を構築していくことに加え、自己と他者、社会との関わりに対する自分自身の立場を確立していくという意味である。

なお、第3章において詳細に述べるが、本研究が数多くのことばの中でも、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である人称表現の多様性に注目する理由は以下の通りである。それは、日本語の人称表現の中に言語形式のバリエーションを超え、「ことばの多様性」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ゆえに、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、文化的・社会的規範、社会における自己の位置付けなどをどのように捉えるかを指標する。したがって、社会参加のあり方までを視野に入れた「ことばの多様性」の学習のあり方を考える上で適した具体例であるといえる。人をどのように呼ぶか、どのように言及するか、指し示すかという名前に関わる相互行為、やり取り、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、人類学、社会学など多岐に亘る分野において膨大な蓄積がある。それは、以上でみてきたように、名前を表す言語形式という表面的な意味だけでなく、アイデンティティや社会の構造といった、極めて様々で、かつ複雑な意味が内包されているからだといえる。

本研究は学習に焦点を当てて、上記の問いに対する答えを明らかにすることを目的とする

が、本研究の提言は単に日本語学習者にのみ貢献するものではない。日本語教育において教育実践を行う教育者、実践者は「ことばの多様性」をどのように扱うべきかを考える際には、必然的に学習者がどのようにことばを学んでいるのかという実態把握が必要になる。そういった意味で、本研究において「ことばの多様性」を構築していく上で必要な学習とは何か」を追究することは、教育者の役割を考え直す土台を提供することにもなり得ると考えられる。

1.2 本研究の言語学習観

本研究では、「言語を学習すること」を、「言語生活の様々な文脈や状況において向き合う多様性とその選択を学習すること」と捉える。このような位置付けは、本研究が言語をどのように捉えるかという問題意識が基盤となっている。本研究では、言語はコミュニケーションから切り離しては捉えられないものと位置付けられている。言語を学習・教育する際に、言語を用いるコンテキスト¹²、人、そして人を取り巻く社会文化的背景や言語生活から切り離して学習・教育することは考えられないためである。

コミュニケーションは「規範や習慣に沿って展開される「言語形式の連鎖」と捉えるか、自分が置かれている場面と主体的に関わり、その場面においてのみ通用する新しい意味や価値を創造して行こうとする「人間の営み」(宇佐美 2013 : 17) と捉えるかによって意味が変わる。1.1 で定義した通り、本研究の(言語としての・言語による)コミュニケーションは、言語が本来持っている潜在力を活用して、状況の変化に対応して自己調整しながら意味を創出する行為を意味する。これは、「言語形式の連鎖」と「人間の営み」を包括するものである。

以上のような捉え方に基づくると、言語生活は、多様性への直面と諸々の選択というコミュニケーションそのものとみることができ、言語学習は、多様性への直面と諸々の選択というコミュニケーションの学習とみることができる。さらに、言語教育は、多様性への直面と諸々の選択というコミュニケーションの教育とみることができる。

¹² context をコンテキストではなく、文脈や状況と呼ぶ立場もあり、また、co-text を文脈と呼び、context はコンテキストと呼ぶ場合もある。本研究では、context をコンテキストと記述する。コンテキストに対しては、従来の論考における用語と定義の不一致からもわかるように、特に語用論を中心に様々な立場から議論されてきた。たとえば、リーチ (2000 [1983]) は、「話し手と聞き手によって共有されていると想定される背景的知識で、問題となる発話によって話し手が意味することを聞き手が解釈するのに役立つもの」(2000 [1983] : 18) と定義しており、メイ (1996 [1993]) は、「コンテキストを動的な概念として捉え、コミュニケーションの過程において、コミュニケーションに参加している人たちが相互行為をすることを可能にし、その相互行為における言語表現を理解することを可能ならしめる環境」(1996 [1993] : 53-54) と定義している。

このように、言語生活をコミュニケーションそのものと捉える観点は、日本語学、心理学、認知言語学などの様々な学術的領域における諸理論においてもみられるものである。たとえば、「言語過程説」(時枝 1955)¹³、「verbal behavior」(B.F.Skinner1957)、「〈言語＝行為〉観」(蒲谷 1993)¹⁴などが挙げられる。種々の立場の異同についてはさらなる議論が必要であるが、言語は人間の行為ないし行動であり、その行為の研究を人間、人間の生活、人間による社会の研究とみなしていることにおいて共通しているといえる。これらは日本語教育における言語の研究が、ことばを表現し、理解する人についての研究であり、その背景に位置付けられている社会構造についての研究であると捉える本研究の立場とも共通点を有する。

本田他(2014)では、『日本語教育』の101号から150号までに掲載された236編の研究論文を「学習者(学習者によるインプットの処理・アウトプットの産出)」「教育と社会(教室内のインタラクション・既存テスト/日本人評価/聴解テスト・ビリーフ・教育思想/教育観/言語観)」「日本語」という三つのカテゴリーに大別し、分析を行っている。日本語学習者、実践者の文化的社会的背景の多様化、学習環境の多様化、言語教育の目的の多様化など、日本語教育は種々の多様化に直面しており、それゆえ、日本語教育研究の成果をカテゴライズすることに限界があることは言うまでもないが、便宜上、本田他(2014)の分類に従うなら以下に示す図1のようになる。

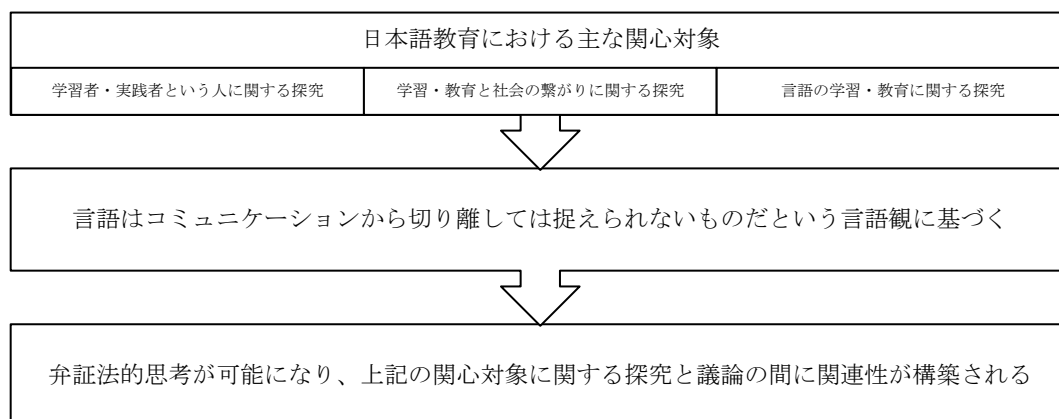


図 1 日本語教育が注目する対象について

¹³ 1941年の『国語学原論』において言語過程説を提唱した時枝は、言語を「人間の行為、活動、生活の一つに属する」ものとし、「言語を行為する主体を言語主体と名付けるならば、言語は、言語主体の実践的行為、活動としてのみ成立する」(時枝 1955: 3-4)と述べている。さらに、「人間の一切の行為は、その根本において、生の営みであることにおいて、これを生活と呼ぶことが出来る」(時枝 1955: 13)という。

¹⁴ 言語過程説の本質をなす言語観を継承し、1986年の「言語観と言語研究」において「〈言語＝行為〉観」を提唱した蒲谷は、動態的な主体の行為そのものを言語として捉える重要性に基づき、言語は「コミュニケーション行為として成立する」と述べている。そのために、言語研究は「人間」について追究していくものであり、それが必然的に「社会」、「文化」の問題と関係していく」(蒲谷 2013: 16)ものであるという。

一つ目は学習者・実践者という人に関する探究、二つ目は学習・教育と社会の繋がりに関する探究、三つ目は言語の学習・教育に関する探究である。それぞれの探究領域が関心を寄せているのは、人、社会、言語であることがわかる。人や社会に焦点を当てた領域に比べ、言語に焦点を当てた領域の研究に対しては、社会性の欠如がしばしば問われている。しかしながら、日本語教育における言語研究がどのような言語観、言語学習観、言語教育観を基盤としているかによって、その教育研究は人への探究および社会との繋がりへの探究を重視する教育研究になる。言い換えると、言語形式についての議論が学習者、実践者あるいは教育に関わる人々の成長を目指す教育として意味を持つことも、対人関係の構築や社会参加を目指す教育として意味を持つことも可能になるということである。

本研究が注目する対象を、図1の三つの分類にしたがって言うならば、言語に焦点を当てた領域だと言えるかもしれない。しかし、上述したように、本研究において言語生活はコミュニケーションそのものであり、日本語の学習は、多様性への直面と諸々の選択という日本語コミュニケーションの学習を意味する。このような言語学習観、言語教育観に基づくと、一見相容れないように見える人、社会、言語の議論に対して弁証法的思考が可能になる。コミュニケーションという行為において、言語、人、社会に対する認識は必要不可欠に同時に行われるものであるため、それぞれの領域に関する探究と議論の間に連続性および関連性が構築されることになる。

1.3 本論文の構成

本論文の構成は、以下の通りである。

第1章では、本研究が「ことばの多様性」に注目する社会的・学術的背景と本研究の目的を述べた。そして、その目的がどのような言語学習観に基づいているかを示した。

第2章では、バリエーションの学習・教育・習得に関する諸議論を社会言語学、中間言語用論、日本語教育学という3種の学問的基盤に基づいて概観し、それらにおいて追究されてきた学習（習得）目的を示す。その学習（習得）目的の理論的背景を踏まえ、本研究における「ことばの多様性」の位置付けを示す。

第3章では、「ことばの多様性」の実態を検討するための具体例として、人称表現に注目する学術的背景を述べ、社会言語学、語用論、日本語学、日本語教育学を中心に先行研究を概観する。そして、本研究における人称表現の多様性の位置付けを示す。

第4章では、本研究の目的と二つの研究課題を追究するための研究方法と具体的な調査方

法を述べる。

第5章では、本研究の一つ目の研究課題「学習者はコミュニケーションに現れる人称表現の多様性をどのように捉えているのか」について検討する。具体的には、「学習者の談話における人称表現の多様性の理解」に関する調査Ⅰの実施方法と調査結果を示す。

第6章では、本研究の二つ目の研究課題「学習者は日常生活のコミュニケーションにおいて、どのような人称表現の多様性を、どのように構築しているのか」について検討する。具体的には、「学習者の言語生活における人称表現の多様性とその捉え方」に関する調査Ⅱの実施方法と調査結果を示す。

第7章では、第5章、第6章で行った調査Ⅰと調査Ⅱの分析結果を振り返ることによって、総合考察を行う。総合考察を通して、学習者視点に基づく「ことばの多様性」の学習のあり方について論じる。

第8章では、本研究の目的である「ことばの多様性」を構築していく上で必要な学習は何か」に対する結論と本研究の示唆を述べた上で、今後の課題を示す。

本論文の構成を、次の図2にまとめる。

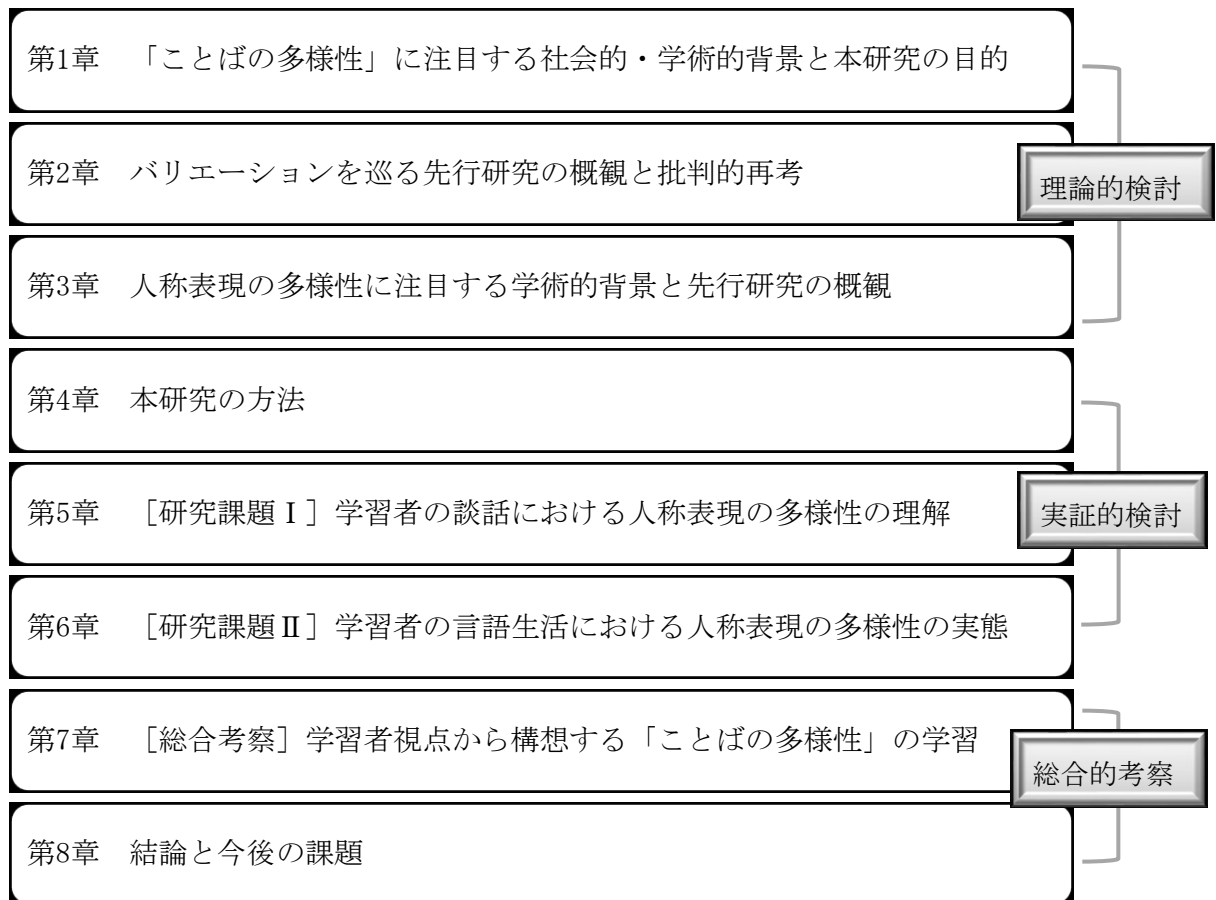


図2 本論文の構成

第2章 バリエーションを巡る先行研究の概観と批判的再考

第2章では、ことばのバリエーションに関する先行研究を概観し、本研究における「ことばの多様性」の位置付けを示す。

まず、2.1において、バリエーションに関する幅広い先行研究の中で本研究が取り上げる範疇を明確にするために、バリエーションという用語が指し示す範囲と用語の定義を検討する。続く、2.2において、外国語・第二言語としての日本語の学習・教育・習得分野の中でバリエーションに注目した諸論考を、社会言語学、中間言語語用論、日本語教育学という3種の学問的基盤に分けて概観する。そして、2.3において、2.2で概観した諸論考が目指してきた学習目的に対して、適切さ（*appropriateness*）という観点から批判的再考を行う。その結果を踏まえ、2.4において、日本語教育において「ことばの多様性」を扱うために必要な課題を検討する。¹⁵

2.1. バリエーションという用語の問題

まず、先行研究においてバリエーションという用語が指し示す範囲を確かめ、本研究が取り上げる先行研究の範疇を明確にする。

2.1.1 バリエーションが指し示す範囲

バリエーションに関する先行研究は多岐に亘り、バリエーション¹⁶という用語が指し示す範囲については様々な捉え方がある。たとえば、言語哲学の観点に基づいたメイナード(2017)は、「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」(2017: 16)と定義している。

一方、同一研究者の中でバリエーションの捉え方が必ずしも一致しているとはいえない。ここでは、渋谷(2007a、2017)および渋谷により執筆された辞典における記述を例に、その詳細について説明する。

まず、渋谷(2007a)は、「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

¹⁵ 本章の2.1から2.3は、任(2019)の記述に基づくものである。

¹⁶ 「*random variation* (バリエーションの関係にある二つ以上の言語形式が、誰によってどのような状況で使われるかが全く予測できない言語形式)」と「*systematic variation* (誰がどのような場面でどのような条件のときに使用するかを、ある程度整理できる種類のバリエーション)」があるが、「バリエーションの研究がもっぱら対象とするのは、一定の条件に沿って運用されている」後者の方である。(渋谷2007b: 43)。

ことばの多様性」(2007a : 7) をバリエーションと定義し、同一話者のことばの使い分け、すなわちスタイル¹⁷の問題をバリエーションの下位概念として位置付けている。渋谷の執筆による『新版日本語教育事典』の B「日本語のバリエーション」(2017 [2005]) でも同様の捉え方をしている。以下、その詳細を示す。

どの言語や方言にも、同じことを言うのに複数の言い方があるのが普通である。この、「同じことを言うための違った言い方」のことを、ことばのバリエーションという。ことばのバリエーションは、おおきく分けて、①話し手がどのような属性を持つ人なのかということ、②どのような場において使うのかという、二つの観点から整理するとわかりやすい。(中略) ①には、たとえばことばの性差、年齢差などがある。また、話し手がどの集団や階層に属するのか、あるいはどこで生まれたのかといったことでも、使うことばが違うのである。(中略) 一方われわれは、聞き手や読み手が誰なのかといったことに応じて、使うことばを変えることがある。これが、②の観点で整理されるバリエーションである。この、切り替えにあずかる一つ一つのコードは、スタイルと呼ばれることがある。(中略) 日本では、スタイルは、方言と共通語をはじめとして日本語内部の問題であるが、多言語社会では、一つ一つの言語が、聞き手や場面に応じて切り替えられることがある。(2017 [2005] : 465)
(下線部筆者)

「ことばのバリエーション」というタイトルで特集が組まれた 2017 年刊行の『ことばと文字』8号における渋谷(2017)の捉え方も上記と同様である。

渋谷(2017)は、バリエーションを考える上では二つの視点が不可欠であると指摘しているが、その視点とはバリエーションにはどのような種類のものがあるのかという視点と、なぜそのようなバリエーションがあるのかという視点である。前者の視点に基づくものは、表 1 で示すように、話し手の属性と結び付くことばの多様性と一人の人におけることばの使い分けを意味するスタイルの問題に細分化されるという。後者の視点に基づくものは、言語変化に関わる問題の解明を目的にすると述べている。

¹⁷ スタイルに関して種々の定義がある。たとえば、宇佐美(2015)はスタイルを「個人の一言語内の複数の変種の使い分け」と定義している。スタイルについては、2.2.1 で詳細に述べる。

表 1 バリエーションにはどのような種類があるのか¹⁸

注目の視点	注目の対象
そのことばはどのような人が使用するのか	話し手の自然付与的属性・社会的属性・心理的属性など
そのことばは一人の人がどのような文脈や状況で使い分けるのか（スタイル）	話し手内部の操作（注意度・計画性・専門知識など）・聞き手を考慮した調整（アコモデーション・オーディエンスデザイン・ポライトネスなど）・社会的ルール（わかまえ・ドメインなど）

これらを踏まえると、渋谷（2007a、2017）および渋谷に執筆された『新版日本語教育事典』（2017 [2005]）では、バリエーションをスタイルの問題を含む広範囲の概念として捉えていることがわかる。

一方、渋谷の執筆による『日本語学大辞典』（2018：482-486）をみると、バリエーションの問題は、スタイル、つまり同一話者における言語行動の問題とは別のものとして区分されている。

バリエーションという用語が指し示す範囲における不一致の問題を踏まえ、本研究では、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、バリエーションを捉える。

その理由は以下の通りである。まず、人の属性とバリエーションの結び付きを論じた従来の先行研究をみると、地域差、性別差、所属集団差などが顕著に現れる社会指標形式、たとえば、ハル敬語や男性において使用傾向が高いとされている「ぜ」などに注目している。そして、社会方言、地域方言、ネオ方言、新方言などを授業内容として扱う意義と具体的な教材化あるいは実践に取り入れた結果、学習者にどのような学習効果がみられたのかなどを中心課題として扱っている。たとえば、方言の教材化について論じた高木・丸山（2007）や日本語教育における若者ことばの扱い方について論じた小矢野（2007）がその例として挙げられる。

本研究が特に課題とするのは、同一話者が複数の選択肢の中でどの言語形式を、なぜ選択するのかであるために、主に一人の話者における使い分けに焦点を当てたものであるといえ

¹⁸ 渋谷（2017：4）の記述に、渋谷（2007a、b）の記述を加え、筆者が作成したものである。

る。ただし、そこには自然付与的属性・社会的属性・心理的属性などと結び付く言語形式を話し手がどのように捉えるかという問題が含まれている。さらには本研究の調査対象が 20 代の留学生¹⁹であることから、20 代であり、日本国内で留学生活をしている人たちにおける言語の多様性をみるという問題も含まれている。単なる同一話者による使い分けを記述する研究ではないため、バリエーションをスタイルやレパートリーという用語と区別する立場ではなく、それらを全て含む広範囲を指し示すものとしてみる立場に立つことがより適切だと判断した。

2.1.2 先行研究のバリエーションと本研究の「ことばの多様性」における違い

2.1.1 を踏まえ、本研究におけることばのバリエーションと「ことばの多様性」の捉え方にみる違いを以下のように示す。川口 (2014) が述べるように、「ことばのバリエーション」と言えば、「ことばの多様性」と同義のもの」(2014 : 11) と捉えられるが、本研究では次の二つの理由に基づいて、あえてバリエーションではなく、「ことばの多様性」という用語を用いることとした。

一つ目は、本研究が目指す学習目的と関連する理由である。

本研究において検討する「ことばの多様性」は、言語のバリエーションの学習に留まる問題ではなく、言語、文化、社会における規範の捉え方やそのあり方に対する価値判断など、社会参加のあり方にまで繋がるより広範囲の「ことばの多様性」の学習問題を意味する。もちろん言語のバリエーションに関する研究が注目する社会言語能力の重要性や研究方法論などがバリエーションの問題を扱う日本語教育研究の出発点となり、非常に多くの示唆を与えたのは確かであり、言うまでもない。しかし、それらと、日本語教育研究である本研究における学習者やことばの位置付けなどが必ずしも一致するとはいえない。したがって、本研究が目指す学習の意味を伝えるためには、バリエーションとは異なる用語が必要だと判断した。

二つ目は、本研究の学術的背景との関連する理由である。

「ことばの多様性」に関しては、Labov の変異理論に端を発したこともあり、社会言語学におけるバリエーションという用語によって論じられることが多く、社会言語学に基盤を置くバリエーション研究は膨大な成果が蓄積されている。そのために、「バリエーションの研

¹⁹ 詳細については、第 4 章の研究方法において述べることとする。

究＝社会言語学の研究」のような図式が連想されやすい。さらに、言語教育が注目するバリエーションには、上記のような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) も含まれる。したがって、社会言語学におけるバリエーション研究との違いを示すためには、バリエーションとは異なる用語が必要だと判断した。

以上の理由により、本研究の主張を述べる際には「ことばの多様性」という用語を用いて論を展開するが、先行研究の概観においては、先行研究の意図にしたがってバリエーションという用語を用いる。

2.2.社会言語学・中間言語語用論・日本語教育学におけるバリエーション研究

2.2 では、外国語・第二言語としての日本語の学習・教育・習得の研究においてバリエーションに注目した諸論考を、学問的基盤に分けて論じる。ここで学問的基盤に分けて論を展開する理由は次の通りである。

渋谷 (2007b) は、バリエーションを「同じことを言うための異なった言い方のセット」(2007b : 41) と定義しているが、ここで「同じこと」をどのように定義しているのか、どのようなバリエーションの学習目的および習得の到達点を目指しているのかは、学問的基盤によって異なる見解がみられる。以下の表 2 は、渋谷 (2007b) に基づいた説明である²⁰。

表 2 バリエーションが注目する言語形式の指示的同一性・機能的同一性

主な学問的基盤	注目する対象	具 体 例
社会言語学	指示的同一性	可能の着ラレルと着レル、否定の行キマセンと行カナイデス
異文化間語用論、 中間言語語用論	機能的同一性	「ペン貸して」「ペンをお借りできますでしょうか」などの依頼機能を持つ複数の形式

「指示的同一性」(referential sameness) に注目する場合、バリエーションの定義は「意味的に同義である複数の形式のセット」になる。Labov (1972) をはじめとす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、バリエーションの定義は「機能的に同義である複数の発話のセット」になる。表 2

²⁰ 話しことばを対象とした定義であるが、渋谷 (2007a) は「アイディアそのものは、必要な変更を加えた上で、書きことばにもそのまま応用できる」(2007a : 7) と述べている。

の具体例は、依頼という機能を担う点において同じである。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。

このように、学問的基盤によって注目する対象に違いがみられる。2.2 では、この違いに注目し、学問的基盤に分けて諸論考を概観する。

外国語・第二言語としての日本語の学習・教育・習得の研究においてバリエーションに注目した諸論考の学問的基盤としては、主に社会言語学、語用論、日本語教育学が挙げられる。2.2.1 以降、社会言語学、語用論、日本語教育学の三つの領域における先行研究を順にみていくが、特に、どのようなバリエーションに注目するのか、何をバリエーションの学習 (習得) 目的としているのかという二つに焦点を当てて、具体的な研究事例を紹介していく。

2.2.1 社会言語学に基盤を置くバリエーション研究

2.2.1 では、社会言語学の枠組みの中で、「指示的同一性」(referential sameness) を持つバリエーションの学習・教育・習得に注目した諸論考について述べる。

2.1 において述べたように、指示的同一性の持つバリエーションに注目する場合、話者の社会的属性と結び付く多様性の問題とスタイルの問題を扱うことになる。前者については方言の教材化について論じた高木・丸山 (2007) や日本語教育における若者ことばの扱い方について論じた小矢野 (2007) などがあるが、ここでは本研究の目的と密接な関係のあり、学習・教育・習得の対象として特に数多くの研究が行われているスタイルに焦点を絞って概観する。

スタイルの学習・教育・習得を巡る諸論考を概観する前に、スタイル研究の全般的な流れについて説明する。スタイルを巡る研究は、「1960年代から1970年代に主に欧米で行われた都市方言を対象にした言語変異」(太田 2004: 45) に端を発している。話し手の「発話に払われる注意の量 (Attention paid to speech)」に注目し、スタイル変異のパターンの数量的解明を目指した Labov (1972) に代表されるスタイル研究は、主に話しことばを中心に種々の角度から論じられてきた。

宇佐美 (2015) が指摘するように、一口にスタイルの研究と言っても、「その分野、目的、対象とするデータなどは多岐に」(2015: 8) 亘る。たとえば、2008年に「日本語のスタイル」というテーマで特集が組まれた『月刊言語』37号では、「同じ一人の話し手や書き手が、聞き手や読み手、場面、目的、メディアなどに応じて使い分けることばの多様性、レパトリー」(渋谷 2008) をスタイルと定義し、スタイルが言語構造にどのように現れ、その使い分

けが担う機能は何かを追究している。また、2015年に「スタイルの生成と選択」というテーマで特集が組まれた『社会言語科学』18巻1号では、「コンテキストに応じて一話者内で観察されるバリエーション」(高野 2012)をスタイルと定義し、社会の流動化、複雑化によることばのスタイルの多様化の解明を試みている。

種々のスタイル研究の基盤になっている主要理論として、スピーチ・アコモデーション理論に基づく Bell (1984) の「オーディエンス・デザイン」(Audience design)、Schilling-Estes (2002) の「スピーカーデザイン」(Speaker design) がある。「オーディエンス・デザイン」は、話し手の言語スタイルが、聞き手 (addresser)、傍聴人 (auditor)、偶然聞く人 (overhearer)、盗み聞く人 (eavesdropper) という会話参加者に影響を受けるということを主張するものである。一方、「スピーカーデザイン」は、「話し手自身がどのような理由でそのスタイルを選択しているか」に注目し、「話し手の主体性を認め、話し手がスタイルを選択することで、自らの社会的意味、社会的アイデンティティを表現していると解釈し、その観点からスタイル変異」(小森 2008 : 4) を追究するものである。

以上のような研究成果に基づいて、第二言語習得研究が学習者の言語変異の要因を社会心理的側面から探っていく過程の中で、スタイルの切り替えを扱うものが増加した²¹。そして、「話し相手にスタイルを合わせる意識が第二言語を話す時にもある」という認識が広まった (ナカミズ 1997 : 78)。その結果として、学習者のスタイル切り替えやシフトに関わる能力が「学習者の社会言語能力を解明する作業の一環として」研究されるようになったのである (渋谷 2002 : 2)。今村 (2015) に基づくと、「日本語学習者のスタイル切り替えやスタイルシフトの体系性や、その背後にある要因、また切り替え能力に関する研究」(2015 : 99) が盛んに行われるようになったのは 2000 年代からである。

以上の背景を踏まえ、ここでは「指示的同一性」(referential sameness) を持つバリエーションの学習・教育・習得に注目した諸論考として、次の四つのテーマに関する研究を概観する。たとえば、橋本 (2002)、樋下 (2002)、李 (2002・2003・2004・2008)、永見 (2003)、渋谷 (2007a,b)、寺尾 (2010) などが挙げられる。

- 1) 学習者におけるスタイル使用の実態に注目した研究
- 2) 日本語母語話者と学習者におけるスタイル使用の違いに注目した研究

²¹ Tarone は社会言語学的規範に基づき、1970年代の後半から中間言語の変異性に関する論考を発表した。(Tarone 1998、伊藤訳 2000)

- 3) 学習者におけるスタイル使用の実態とその要因に注目した研究
- 4) 学習者におけるスタイル切り替え能力の形成プロセスに注目した研究

上記四つのテーマに関する研究が注目するスタイル・マーカ（スタイルを特徴付ける言語項目）は様々であるが²²、学習者の社会言語能力²³を重視する点において共通しているといえる。

- 人称表現（特に、自称詞、対称詞）
- 格助詞（ガ・ヲとゼロ、ニとサ（津軽など））
- アスペクト形式（テイルとヨル・トル（西日本））
- 推量形式（デショウとダロ・ヤロ・ベ）
- 否定形式（ナイとネー・ン・ヘン）
- 終助詞・間投助詞（ネとノ・ナ・サなど）
- 丁寧語（デス・マスなどの使用・不使用）
- 理由の接続（助）詞（ノデとカラ・サカイ・ケンなど）
- 逆説の接続（助）詞（ガ・ケドとバッテ・ケンドなど）
- あいづち（ハイとウンなど）

これ以降、1) から順に、何をバリエーションの学習（習得）目的としているのかに焦点を当てて、具体的な研究事例を紹介していく。

1) 学習者におけるスタイル使用の実態に注目した研究

学習者におけるスタイル使用の実態について述べたものとして、たとえば、橋本（2002）、樋下（2002）、李（2002）、永見（2003）などが挙げられる。それぞれ英語、中国語、韓国語、タイ語を母語とする日本語学習者が切り替える言語項目とそれらの中間言語的な特徴を体系的に記述しているものである。そこで取り上げられている言語形式は、自称詞、対称詞、原因・理由を表す表現、逆説の表現、強調表現、真偽の問い返し、応答詞およびあいづち、否定条件およびその他の縮約表現、格助詞などである。共通の結果として、学習者は、場面

²² 渋谷（2015）が取り上げているスタイル・マーカを参照した。

²³ 学習者のバリエーションを切り替える能力は、社会言語能力（sociolinguistic competence）として、competence の中に位置付けられている（渋谷 2007b : 56-57）。

に応じて多様な言語項目を切り替えていることを主張している。ただし、中国語母語話者に注目した樋下（2002）は、母語の影響で、いわゆる丁寧・非丁寧というスタイル切り替えは形式的に出現しにくく、その代わりに語彙レベルでのスタイル切り替えの可能性がより高いことを指摘している。

2) 日本語母語話者と学習者におけるスタイル使用実態の違いに注目した研究

学習者を「日本語中間言語話者」と位置付け、学習者と母語話者の使用実態を比較したものと、たとえば、李（2003）が挙げられる。母語話者と英語、韓国語、中国語を母語とする中級レベルの中間言語話者が、丁寧体基調のフォーマルな談話において用いる非デスマス形式に注目したものである。そこでは、次の四つの特徴が論じられている。①母語話者と中間言語話者に共通して、話し手主体の聞き手目当て的な非デスマス形式と、聞き手の働きかけによる現象としての非デスマス形式がみられる。②話し手主体の非デスマス形式の使用は回避されているが、体言終了型非デスマス形式はポジティブ・ポライトネス・ストラテジーとして積極的に活用されている。③聞き手主体の非デスマス形式は、聞き手の情報提供や話し手への同調など、ダイナミックに展開される自然談話の性質によるものである。④母語話者と中間言語話者を比較すると、非デスマス形式に関して各中間言語話者に特徴的な使い方があり、韓国語母語話者は非デスマス形式の独話的発話を多用し、英語母語話者は規範通りのデスマス形式を用いる。一方、中国語母語話者には言い切りの用言終了型非デスマス形式が多くみられる。

3) 学習者におけるスタイル使用の実態とその要因に注目した研究

学習者の使用実態だけでなく、その要因の解明にも注目したものと、たとえば、李（2004）が挙げられる。韓国語、英語、中国語、タイ語を母語とする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ものである。そこでは、次の三つの特徴が述べられている。①中間言語においてノデ・ンデ・カラの切り替えは、前接形式が丁寧体・普通体の文体的対立を持つため、前接形式の文体的切り替えのあり方が大きく影響する。②スタイル切り替えは表現形式の習得に支えられているが、習得状況は各母語話者間で異なる。また、同じ習得順序をたどるものではなく、個々人の学習スタイルにも大きく依存する。③韓国語母語話者の場合、目標言語の既習得形式と母語の音的類似性が活用されている。

4) 学習者におけるスタイル切り替え能力の形成プロセスに注目した研究

スタイル切り替え能力の形成プロセスに注目したものと、たとえば、李（2008）、寺

尾 (2010) が挙げられる。李 (2008) は、韓国語を母語とする学習者におけるスタイル切り替え能力の形成過程とその要因を追究したものである。学習者 4 名のフォーマルな談話とカジュアルな談話における自称詞の使用に注目し、自称詞の切り替え実態とその意識について量的・質的に考察している。その結果、切り替えを支える自称詞の習得は「学習言語複製期・独自体系構築期・目標言語体系期」という 3 段階の発達段階を経ることが明らかになったという。自称詞の切り替え能力の発達に関わる要因としては、日本語を使う人としてのアイデンティティ表出の欲求が基盤にあると述べている。そして自称詞に対するイメージ付けや認知体系は母文化の中で培ったものであり、日本語の自称詞選択に母語の社会言語的規範を活用することが推察されたという。以上のことから、学習者は母語の認知体系を有効に活用し、目標言語を習得すると主張している。

寺尾 (2010) は、「場面に相応しい言語行動についての知識にしたがって変異を使い分けるという能力 (variable competence)」(2010 : 142) の重要性を述べ、「できるかどうか」ではなく、その能力が「どのように発達するか」というプロセスをみる必要性を論じているものである。そこでは、中国語を母語とする学習者の文末形式の運用を場面 (対教師・対友人) ごとに記述している。調査の結果、日本語では待遇規範によって起こる文末形式の切り替えが学習者にはみられなかったという。縦断的にも顕著な発達は見られなかったとし、その要因として、学習者が対話者との待遇関係よりも言語内的な条件によって、文末形式を切り替えている可能性を挙げている。さらに、場面の待遇性と形式への注意度のねじれが学習者を混乱させ、スタイル切り替え能力の発達を阻害すると述べている。

2.2.2 中間言語語用論に基盤を置くバリエーション研究

2.2.2 では、中間言語語用論の枠組みの中で、「機能的同一性」(functional sameness) を持つバリエーションの学習・教育・習得に注目した諸論考について述べる。たとえば、次の三つのテーマに関する、伊藤 (2003)、近藤 (2009)、山田 (2009)、張 (2011)、堀田・堀江 (2012)、ピナンソツティクン (2014)、助川 (2017) などが挙げられる。これらは主に「発話行為 (speech act) を行う際の語用論的能力」(近藤 2009 : 73) を重視する点において共通している。なお、以下の三つの分類の枠組みは、清水 (2015a) に基づくものである。

- 1) 学習者の語用論的能力の習得・発達に注目した研究
- 2) 学習者の語用論的転移に注目した研究

3) 学習者の語用論的知識の使用に注目した研究

機能的同一性を扱うものとしては、異文化間語用論に基盤を置くものと中間言語語用論に基盤を置くものがある。

異文化間語用論は、母語話者の言語行為を研究対象としており、「言語行為は潜在的な価値観、信念、文化的前提などを反映しているという前提の下に、異なる言語の母語話者を比較対照することにより、その言語の語用論的、社会文化的な特徴」を明らかにすることを目的としている（清水 2015a : 61）²⁴。

それに対して、中間言語語用論は、第二言語あるいは外国語学習者が「目標言語で「謝罪」「依頼」「断り」などの発話行為（speech act）を行う際の語用論的能力（pragmatic competence）に関して、発話内的な力（illocutionary force）、ポライトネス（politeness）、適切さ（appropriateness）などの側面（近藤 2009 : 73）」から追究することを目的としている。要するに、「第二言語習得（second language acquisition）研究において学習者の中間言語を語用論的能力に焦点を当てて実証的」（伊藤 2003 : 88）検証を行う領域である。これを踏まえ、2.2.2 では、本来の興味関心が外国語・第二言語にある、中間言語語用論に焦点を絞って論じていく。

これ以降、1) から順に、何をバリエーションの学習（習得）目的としているのかに焦点を当てて、具体的な研究事例を紹介していく。

1) 学習者の語用論的能力の習得・発達に注目した研究

習得・発達に注目した研究は、L2 文法能力、学習環境、教室指導などと語用論的能力の習得・発達の関係を明らかにすることを目的としている。たとえば、ピナンソツティクン(2014)が挙げられる。不同意表明に焦点を当て、タイ語を母語とする学習者の日本語熟達度の違いと語用論的能力との関係について考察を行っている。熟達度が高い群と低い群に対して、談話完成テストを用いた結果を決定木分析から解釈した結果、次の二つの特徴がみられたという。①「各グループによる不同意表明の切り出しと終結部に現われた意味公式の出現傾向を比較した結果、学習者は熟達度が高くなると日本語の不同意表明により近くなる傾向」（2014 : 5）にあることがわかった。②「学習者全般に言語間の語用論的な違いに関する認

²⁴ 異文化間語用論の中に言語教育への応用を目的とするものもある。それらは「比較される二言語がある学習者の L1 と TL である場合、それぞれの言語の語用論的特徴を明らかにすることにより、学習者が特に習得に困難を覚える側面や L1 の語用論的規範の L2 の使用への不適切な転移を予測する手助けになるという考えに基づいている」（清水 2015a : 61）。

識が強いことがみられたことから、学習者の語用論的能力の発達には母語の転移以外に言語距離の認識も影響を与えている」(2014: 5)といえる。

2) 学習者の語用論的転移に注目した研究

語用論的転移に注目した研究²⁵は、「L2 学習者の語用論的知識の使用における Target Language (以下、TL) 母語話者との相違」の原因を社会語用論的知識や語用言語学的知識の転移から明らかにすることを目的としている。たとえば、山田 (2009) が挙げられる。「学習者に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性」(2009: 1) を主張するものである。「学習者が選択した表現が母語話者と異なる時は、断るという行為の認識の仕方が母語話者と異なるという仮説」(2009: 1) を検証するために、英語を母語とする初中級日本語学習者に対して多肢選択アンケート調査を行っている。その結果、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たとし、仮説の妥当性を主張している。

3) 学習者の語用論的知識の使用に注目した研究

学習者の語用論的知識の使用に注目した研究は、産出に注目したものと理解に注目したものがあ

る。まず、語用論的知識の使用に注目した研究は、学習者と日本語母語話者が産出 (production) する特定の発話行為に焦点を当てている。両者が遂行する発話行為を比較することによって²⁶、学習者の発話行為の特徴を明らかにすることが目的である²⁷。特に、依頼、謝罪、断り、褒め/褒めに対する返答、感謝、不平の六つが代表的な言語行為として挙げられている (堀田・堀江 2012)。全ての言語行為に関する先行研究を一つ一つ吟味することは難しい為、ここでは堀田・堀江 (2012) を一つの事例として挙げ、具体的にどのような調査方法により、どのような研究が行われているかをみる。

堀田・堀江 (2012) は、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ている。「ことばを使う状況や場面、相手との人間関係などに照らして適切な言い方で運用できる」ことを「語用論的能力」(pragmatic competence)

²⁵TL 母語話者との相違は、「過剰般化、簡略化、縮小などの心理言語学的過程」などによる結果でもあるが、中間言語語用論では主に転移を考察の対象としてきた (清水 2015a: 175)。

²⁶「こうした背景のため、語用論的知識の使用の研究は、被験者を「学習者」ではなく「非母語話者」と呼ぶことが多い」(清水 2015a: 91)。

²⁷ただし、非母語話者対母語話者との比較という古典的な手法を乗り越えようとする試みが全く行われていないわけではない。たとえば、助川 (2017) は、学習者の発話行為に注目した多くの語用論的研究が日本語の規範との比較分析に焦点を当てていることに問題提起をし、「学習者の語用論的選択における動機付けや主観性」(2017: 16) へ注目する必要性を論じている。

とし、「特に、中・上級者の語用論的エラーは、学習者の意図しない合意と誤解されてしまうことがあるため、語用論的能力の習得・習熟を促す指導は上級学習者になっても欠かせない」(2012: 1) と述べている。以上を踏まえ、中国語・韓国語を母語とする学習者（「JLPT」N1 合格者）と母語話者が、日本語の断り場面においてどのようなヘッジを用いるかを対人関係（ウチ・ソト）、勧誘内容の改まり度（フォーマル・インフォーマル）を掛け合わせた4場面におけるオープン・ロールプレイ²⁸から調査している。その結果として、母語話者と日本語学習者のヘッジの使用には相違がみられ、「日本語のコミュニケーションにおいて、「聞き手への配慮」の優先順位が韓国語、中国語のコミュニケーションにおいてよりも相対的に高い」(2012: 17) と述べている。

以上は産出の側面に注目したものであるが、語用論的知識の使用には話し手の発話意図を推論する理解（perception）の側面もある。清水（2015a）が指摘するように、「意図を把握することは聞き手の語用論的能力として不可欠な要素であり、学習言語の語用論的特徴の理解は産出にも影響を与えることから重要」(2015a: 91) であるが、理解に注目した研究はその数が少ない。

理解に焦点を当てたものとしては、たとえば、「非字義的意味」に注目した張（2011）が挙げられる。学習者が非字義的な発話の命題内容と発話内効力をどのように理解するかを検討しているものである。ここで「語用論的意味」とは、定式表現（「すみません」「失礼します」など）、発話機能、上下・ウチソト・性差・年齢による使用の差など、言語項目の適切な使用場面における言及を指し示している。

張（2011）は「大量のインプットを受けても「気づき」が起きなければ習得」(2011: 6) は進まない可能性があるという問題意識に基づき、学習者がドラマ視聴時に「語用論的意味」に気付くかどうかについて調べ、プロトコル分析を行った。具体的には、中国の大学で日本語を専攻している学習者 30 人（「JLPT」N1 レベル）が、NHK のドラマ（1 話 15 分）を視聴した後、「頭の中に浮かんだこと」として何を語るのかに注目している。その結果、学習者はドラマの視聴により定式表現、発話機能など、日本語の語用論的意味に気付いており、ドラマは習得が難しいとされてきた語用論的知識の習得に役立つことが明らかになったとい

²⁸ 羽成（2016）はロールプレイについて、「調査対象者に詳細な状況設定を示し、その状況下における特定の役割を演じてもらう調査方法である。一口にロールプレイと言ってもいくつか種類があり、収集されるデータの量や種類によって、クローズロールプレイ（closed role-plays）とオープンロールプレイ（open role-plays）の区別がある」と述べている。前者は「特定の指示を含む詳細に示された状況設定に対して、調査対象者が一度だけ発話する形式」であり、後者は「調査対象者に対して、状況設定だけが示されていて、それに従って自由に対話をしてもらう形式」であるという（2016: 121）

う。しかし、中上級レベルに達している学習者を対象としているため、すでにもっている既存の知識が気付きに影響を与えた可能性も考慮すべきだと述べている。

2.2.3 日本語教育学に基盤を置くバリエーション研究

2.2.3 では、バリエーションの記述に留まらず、日本語教育への具体的な示唆をより重視する必要があると主張²⁹する諸論考について述べる。

第1章で述べた通り、「バリエーションのない自然言語は存在しないが、日本語教育界は、この現象に対してあまり関心を示してこなかった」（日比谷 2009 : 63）。2007年に刊行された『日本語教育』134号では、「日本語のバリエーションと日本語教育」というタイトルで特集が生まれ、「学習者が直面する様々なバリエーションのある日本語をいかに日本語教育で扱っていくべきか」という問いの重要性が指摘された。しかし、バリエーションに関する多くの論考は、社会言語学的あるいは中間言語語用論的研究の結果を日本語教育へ応用しようとするものが多い。

それらに対して、本節で概観する論考は、日本語教育学から出発した数少ない研究である。たとえば、次の二つのテーマに関する小西（2008、2010、2011）、日比谷（2009）、今村（2013a,b、2014、2015）などが挙げられる。これらは、「類義表現」という用語により指示的同一性および機能的同一性両者を取り上げた小西（2011）を除き、指示的同一性を持つバリエーションに注目したものである。

- 1) 日本語教育に必要な文法の記述に注目した研究
- 2) 学習者の社会言語能力の向上に繋がる具体的な指導方法に注目した研究

これ以降、1) から順に、何をバリエーションの学習（習得）目的としているのかに焦点を当てて、具体的な研究事例を紹介していく。

- 1) 日本語教育に必要な文法の記述に注目した研究

日本語学の研究成果をそのまま応用する従来の文法教育に対する批判に基づき、コミュニケーションを重視する教育文法の実現のためにコーパスにみられる使い分けの使用傾向に

²⁹ たとえば、高木・丸山（2007）が「日本語教育における日本語バリエーションにおいて、学習者や教育場面が考慮されず、言語研究の成果をそのまま移行するだけでは無意味である」（2007 : 78）と指摘しているように、学習項目としての言語形式のバリエーションを検討する必要性を主張する立場であるため、日本語教育学を基盤とするものとして分類した。

注目したものとして、小西（2008、2010、2011）の一連の研究や日比谷（2009）が挙げられる。

小西の諸論考は、コーパスを「言語的なゴールとみなす立場」とは異なり、「学習者の言語習得の規則性・普遍性を明らかにする一方で、多様性・個別性を浮かび上がらせる可能性」（2011：77）を有するものとして捉えている。

小西（2008）では、「名大会話コーパス」、『女性・男性のことば（職場編）』、「日本語話しことばコーパス（以下、CSJ）」、「CASTEL/J コーパスの新書（以下、新書）」、「政府刊行白書（以下、白書）」にみられる義務を表す表現を研究対象とし、「媒体」「場（公的・私的）」「聞き手との相互作用の有無」といった要素と表現の相互関係を調べている。その結果、「名大コーパス」「CSJ」「女性・男性のことば（職場編）」では「なきゃ+いけない」が、「新書」と『白書』では「なければ +ならない」が用いられやすいとし、コミュニケーションの媒体が表現の使い分けに関与していることを指摘している。

次に、小西（2010）では、従来のバリエーションの選択に関する研究が特定の「言語行動に着目したものが多く、文法形式を扱った研究は、管見の限りさほど多くない」（2010：1）という問題意識に基づき、中級以上の学習者に対して、自由発話における「から」「ので」の使用実態調査と使い分け意識についてのインタビュー調査を行っている。その結果、一般に「から」と「ので」を均一に使うのは日本語能力が高い学習者に限られ、そうでない学習者の場合は、どちらか一方に偏って使う傾向があり、多くの場合「から」ばかりを使う傾向がみられたという。また、意識調査では、学習者の多くが使い分けるべきものとして意識しているものの、使い分けは難しく、あいまいだと感じていることが明らかになったと述べている。使い分けの基準に対しては、「から」が「主観的」、「主張が強い」、「固い表現」、「ので」が「客観的」、「自己主張が弱い」、「柔らかい」、「丁寧」などというように、それぞれに対立する概念で説明される場合が多かったという。

大規模コーパスを用いたバリエーション研究の重要性を主張し、義務・必要を表す表現のスタイル差に注目した日比谷（2009）では、小西（2008）の研究に「「CSJ」は含まれているが、対話は分析対象から除外され、学会講演と模擬講演はまとめて集計されている」（2009：70）と指摘し、学会講演、模擬講演、対話それぞれにみられる「義務・必要を表す表現」を個別に分析している。その結果として、3種類のデータに現れる義務・必要を表す表現形式は一樣ではないことを指摘し、そもそもその表現が「CSJ」全体のかなりを占める学会講演にはそぐわない（学会講演の 62.9%、模擬講演の 54.8%、対話の 44.4%にはその表現が全

く生起しない) ことに疑問を示している。また、個人内のスタイル差を分析するためには、以上のような大勢のデータをまとめて扱うのではなく、同一人物が異なる聞き手を相手に発話したデータを比較する必要があると述べている。

2) 学習者の社会言語能力の向上に繋がる具体的な指導方法に注目した研究

実態の記述を実践における指導法の提示に展開させたものとして、今村の一連の研究(2013a,b、2014、2015)が挙げられる。ここでは、今村(2013a,b)について詳細に紹介していく。

今村(2013a)は、言語話者は様々な発話場面で異なる言語変異的資源を利用して、社会的な規範に順応すると同時に、自らの規範で文脈を作っていくが、第二言語話者の場合は、母語話者と同様の言語変異的資源を持たないため、同じように待遇的意味を正しく伝達することが困難であると指摘している。それにも関わらず、日本語教育では、学習者が異なるスタイルを運用できるようにするための体系的な指導が行われていないという。その一つの原因として、どのように何を指導する必要があるのかということが明らかでない現状を述べている。諸研究において、日本語学習者が場面や相手に応じて様々な言語形式を使い分けるといことが明らかになっているが、学習者がスタイル切り替えをする上で、何に困難を覚えて、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ことを批判している。そこで、英語を母語とする日本語学習者の文末形式のスタイル切り替えの中間言語的な特徴を記述し、具体的な指導法として、次の二つを挙げている。①母語話者のコミュニケーションの談話構造を明確に記述した上で、それに近い形のコミュニケーションを目標言語とする必要がある。②丁寧度を担う形式が何であるのかを、また日本語の敬語行動の規範を明示的に指導しなければならない。

さらに、今村(2013b)では、日本語教育におけるバリエーションやスタイル変異(以下、SVI)に対する意識の向上に伴い、学習者におけるSVI使用状況の記述は進んでいるものの、その形成要因については十分解明されていないことを指摘している。そして、談話における文末表現、原因・理由の接続助詞、逆説・前提の接続助詞、自称詞、義務(当為)表現、確認要求表現の使用実態と意識に対する調査を行っている。その結果、SVI使用規則の形成は、社会言語学的規範と個人のアイデンティティ、SVIに関する明示的知識、SVIの運用能力に基づいていることが明らかになったという。調査結果を踏まえ、具体的な指導法として、次の二つを挙げている。①「母語話者のSVIの使用規範を明確に示すことで、学習者が無意識に母語話者に不快感を与えることを避けると同時に、学習者の過度な切り替えを防ぐ必要」

がある。②「異なる場面での SVI の切り替え運用練習を十分に行う」必要がある（2013b : 158）。

これらの結果を踏まえ、今村（2014）では、文体によって使い分けを行う必要がある言語形式を具体的に示している。それを表 3 に示す。

表 3 「文体による使い分け絶対形式リスト」³⁰

	丁寧調	普通調	使用不可
文体	丁寧体	普通体	オマエ
自称詞	ワタシ／ ワタシ・ボク	ワタシ・アタシ・ウチ／ ボク・オレ	ダロウ 軽卑表現
対称詞	～サン	～さん、～クン、愛称	
応答表現	ハイ・エエ	ウン	
確認要求表現	ジャナイデスカ（ヨネ）	デショウ	
間投表現 ホラ・ネーなど	不使用	使用	
その他	アリガトウゴザイマス スミマセン ～タイデスカ？	アリガトウ ゴメンネ	

以上の今村の一連の研究は、社会言語学的研究から母語話者や学習者のスピーチスタイルの使用を記述することで日本語教育へ一定の知見を与えていることは確かであるが、そもそも教育への応用よりも体系性の記述を目指す言語学的研究であるために、日本語教育への具体的な示唆と教育方法に直接結び付く研究は少ないことを指摘するものである。

2.3 「ことばの多様性」の学習目的の検討

2.2 では、どのようなバリエーションに注目するのか、何をバリエーションの学習（習得）目的としているのかという二つの観点に注目し、3種の学問的領域における先行研究を概観した。ここでは、先行研究が目指してきた学習（習得）目的をまとめた上で、適切さ

³⁰ 表のタイトル、表記、記号など全て今村（2014 : 148）のママである。

(appropriateness) という観点から批判的検討を行い、日本語教育が目指していくべき「ことばの多様性」と「ことばの多様性」の学習目的について再考を試みる。

2.3.1 バリエーション学習（習得）の目的としての語用論的能力と社会言語能力

社会言語学的バリエーション、つまり目標言語に存在する指示的同一性を持つ複数の表現形式に注目する場合、その主な目的は、次の二つに絞られる。それは、社会言語能力の大きな比重を占める「ことばのバリエーションを、自身の属性や場面に対応して適切に選択し使用する能力」と「会話の相手が使用するバリエーションから、相手はどのような属性を持つ人間なのか、会話の場面や自分をどのように把握しているのかを理解する能力」（渋谷 2007a : 14）の育成である。したがって、指示的同一性に注目する先行研究の多くは、学習者の正しい使い分けや正しい理解を妨げる要因の解明が重視されている。

語用論的バリエーション（厳密には、micro-social variation）³¹、つまり目標言語に存在する機能的同一性を持つ複数の表現形式に注目する場合、その主な目的は、「特定の発話行為（speech act）を行う際の語用論的能力」（近藤 2009 : 73）の育成である。したがって、機能的同一性に注目する場合は、発話行為が「どれだけ TL 母語話者のものに近いか」（清水 2015a : 279）が重要な評価基準として位置付けられ、日本語母語話者と学習者の相違点の解明が重視されている。

さらに、コミュニケーションを行う学習者の個別性に注目する必要性を主張するものもあるが、非常に少ないことがわかる。例を挙げるならば、「学習者の語用論的選択における動機付けや主観性」を論じた助川（2017）程度である。

周知の通り、言語研究におけるコミュニケーション能力が重視されはじめた 1970 年代以降、種々のコミュニケーションモデルが構築され、語用論的能力と社会言語能力は主な構成要素として挙げられてきた（坂本・谷 2017 : 61）。

二つの能力の重要性は、以下の図 3 に示す JF スタンダード³²におけるコミュニケーション言語能力の規定からもわかる。JF スタンダードの「利用者ガイドブック」には、コミュニケーション能力について以下のように述べられている。

³¹ 語用論において「同一言語内の語用論的慣習に対するマクロ社会的要因の影響はあまり注目されてこなかった」が、そこに注目したのが「変異語用論」（variational pragmatics）である（清水 2015a : 280）。

³² JF 日本語教育スタンダード<<https://jfstandard.jp/summary/ja/render.do>>（最終アクセス 2020 年 5 月 15 日）

コミュニケーション言語能力（communicative language competences）を巡っては、様々な考え方がありますが、「JF スタンダードの木」では、CEFR の考え方に基づいて、言語構造的な能力（linguistic competences）³³、社会言語能力（sociolinguistic competences）、語用能力（pragmatic competences）の三つから構成されると考えます。（p.8）



図 3 JF スタンダードの木³⁴

ここで「社会言語能力（sociolinguistic competences）」は、「相手との関係や場面に応じて、いろいろなルールを守って言語を適切に使用する能力」を示し、「語用能力（pragmatic competences）」は、「ディスコース（談話）を組み立てたりコントロールしたりする」ディスコース能力とコミュニケーションの中での言語使用の役割や目的（たとえば、事実を報告する、説得するなど）を理解したうえで適切に使用できる」機能的な能力を意味している。

³³ 「言語構造的な能力とは、語彙、文法、発音、文字、表記などに関する能力で、言語教育では古くから注目されてきた能力です。この能力を語彙能力、文法能力、意味的能力、音声能力、正書法の能力、読字能力の6つで捉えます」（JF スタンダード「利用者ガイドブック」p.8）。

しかし、Hymes (1962) によるコミュニケーション言語能力 (communicative competence) の概念の登場以降、展開されたコミュニケーション能力を巡る種々の議論において、社会言語能力と語用論的能力が指し示す範囲や両概念の関係が必ずしも一致しているとはいえない。

以下の表 4 は、コミュニケーション能力を巡る種々の立場のまとめである。

表 4 コミュニケーション能力に関する立場のまとめ³⁵

立場	コミュニケーション能力を構成する要素										
Canale & Swain (1980)	文法能力	社会言語能力				談話規則 (結束性と一般性)				方略的能力	
		社会文化的規則									
Canale (1983)	文法能力	社会言語能力 (社会文化的規則)				談話能力 (結束性と一般性)				方略的能力	
Bachman (1990)	言語能力				心理・生理的機能	方略的能力				知識構造 (社会に関する知識)	
	組織的能力		語用論的能力								
	文法的能力	テキスト能力	発話内能力	社会言語学的能力							
ネウストプニー (1995)	インターアクション能力										
	社会文化能力	コミュニケーション能力									
		言語能力	社会言語能力								
		点火ルール	セッティングルール	参加者ルール	バラエティールール	内容ルール	形のルール	媒体のルール	操作のルール	運用のルール	
Celce-Murcia, et al. (1995)	言語的能力	社会文化的能力				行為的能力				ディスコース能力	
		社会的文脈上の要因	スタイル上の適切性に関する要因	文化的要因	非言語コミュニケーションに関する要因	言語機能の知識	言語行為セット				
Bachman & Palm (1996)	言語能力 (知識)									精神生理学的作用	方略的能力
	構成能力		語用論的能力								
	文法能力	テキスト能力	発話内能力 (機能的知識)			社会言語能力					
Savignon (1997)	文法能力	社会言語能力			方略的能力				談話能力		
Celce-Murcia (2007)	言語的能力	社会文化的能力			相互作用能力			定型表現能力		ディスコース能力	
		社会的文脈上の要因	スタイル上の適切性に関する要因	文化的要因	行為的能力	会話能力	非言語・パラ言語学的能力				

³⁵ 表 4 に示されているコミュニケーション能力の構成要素は、坂本・谷 (2017: 74)、清水 (2015a) が提示するコミュニケーション能力に関する主要理論に基づき、年代順に筆者が作成したものである。なお、日本語訳については、たとえば、sociolinguistic competence なら、「社会言語能力」、「社会言語的能力」など種々のものがある。ここでは清水 (2015a) が用いている日本語訳に従っている。

たとえば、Savignon (1997) は、社会言語能力を「言語が使われている社会的コンテキスト、つまり、参加者の役割、彼らが共有している情報、そしてインタラクションの機能が含まれる」(草野ハベル他訳 2009 : 51) ものと位置付けている。一方、Bachman & Palmer (1996)³⁶は、語用論的知識を「発話や文およびテキストを、その意味や言語使用者の意図や言語使用に関連する特性に関係付けることにより、談話を作り出したり、解釈することを可能に」(大友他監訳 2000 : 80-81) するものとし、その下位領域に機能的知識と社会言語学的知識を位置付けている。「前者は様々な行為を遂行するために必要な多くの言語的手段を提供し、後者は、その中からある特定の状況における特定の目的にふさわしい選択肢を選ぶことを可能にするもの」で、ここで語用論的能力が示すのは、「現実はその知識を使う能力」ではなく、知識によって構成されたそのものである(清水 2015a : 12)。

このように、社会言語能力(もしくは、知識)と語用論的能力(もしくは、知識)の定義や両者の関係については種々の解釈があるが、二つの能力を可能にするものとして、社会的コンテキストに対する適切な解釈が重要に位置付けられているといえる。ここで適切な解釈とは何を意味するのだろうか。2.3.2 では、従来の研究において目的とされてきた適切な理解や使用を目的とする社会言語能力と語用論的能力に対して再考を試みる。

2.3.2 「ことばの多様性」の学習に求められる語用論的能力と社会言語能力の再考

2.3.2 では、次の三つの観点から、先行研究が学習の目的としてきた適切なバリエーションの使い分けや理解を通じた社会言語能力および語用論的能力について再考する。そして、従来の言語教育における適切さ(appropriateness)を巡る議論を踏まえ、日本語教育が向き合ふべき「ことばの多様性」とは何であり、どのような力を目指していくべきかについて考察を試みる。

- 1) 日本語母語話者の持つ社会文化的背景の多様性
- 2) 日本語母語話者の持つ意味の多様性
- 3) 日本語話者の持つ多様性

³⁶ 清水 (2015a : 10) は、Bachman & Palmer のコミュニケーション能力のモデルが外国語教育の分野において「従来は重要視されてこなかったテキスト構造の知識や語用論的知識などの側面を考慮することの重要性を教師や教育関係者が認識するのに貢献」したと述べている。

「日本語母語話者の持つ社会文化的背景の多様性」と「日本語母語話者の持つ意味の多様性」は、誰のバリエーションを基準とすべきかに関する問題であり、「日本語話者の持つ多様性」は何をバリエーションとすべきかに関する問題であるといえる。

1) 日本語母語話者の持つ社会文化的背景の多様性から考えられること

コミュニケーション主体の意図や文脈・状況に対する適切な理解を、多くの日本語母語話者が行う理解とする場合、そこで基準となる日本語母語話者は、標準語話者を指すのか、方言話者を指すのか、若者ことばの使用率が高い10代を指すのかなどの問題がある。「言語使用の慣習、語用論的規範における「マクロ社会的要因によるバリエーション」の中で「どれを習得目標とするか」(清水 2015a : 279)の問題について考える必要がある。

2) 日本語母語話者の持つ意味の多様性から考えられること

第二言語としての英語教育に関しては、World English、International English やリンガフランカ (Lingua Franca) としての英語の枠組みの中で、英語母語話者ではない英語話者の割合が非常に高いことから、何を規範とすべきかを巡って多くの議論がなされてきた。台湾におけるリンガフランカとしての日本語 (簡 2011) のように、日本語教育が対象とする「日本語」にも多くの意味が含まれており、今後その意味合いの複雑化、多様化はさらに進むと予測される。また、ここでいう日本語母語話者とはそもそも誰のことを指し示すのかという問題もある。大平 (2001) や大西 (2006) は、言語研究、言語教育実践における「母語話者」の曖昧性を問題提起し、母語話者を標準とし、非母語話者を逸脱とする考え方は特定の人々の疎外に繋がるために、母語話者と非母語話者に対する多様な意味付けが必要であると述べている。誰によるバリエーションの使い分けや理解を理想的なものおよび規範と定義できるかについても考える必要がある。

3) 日本語話者の持つ多様性から考えられること

JACETSLA 研究会 (2013) は、第二言語における社会言語能力と語用論的能力の育成を目指す従来の実践が「語用法 (pragmatics)」に限られており、状況に合わせたことばの選択の仕方などについての指導は消極的であったと述べている。JACETSLA 研究会 (2013) の記述を以下に示す。

指導内容は概ね謝罪表現や依頼の方法など、ある程度パターン化が可能な発話行為に的を絞った語用論的なものが中心となっており、適切なスタイル・表現を使い分けるといった社会言語的能力の指導については、その重要性はしばしば指摘されて

きたにも関わらず、体系的な指導は十分ではない。(2013 : 113) (下線部筆者)

その理由として、「ある特定の場面で、ある話題について、聞き手の社会的特性（性別・年齢・地位）や自分との相対的地位・親近感に応じて、適切なスタイルを選択・使用する」(2013 : 142) ことの流動性が指導を困難にするためであるという。JACETSLA 研究会 (2013) の記述を以下に示す。

体系的な指導が難しい根本的な原因には、個々の場面でどんな表現を使用するのが適切なのかを判断する明確な規定がしづらいという問題がある。話題、年齢、性別などの聞き手の社会的特性、親近感などに応じて適切に使い分けるといっても、何をもってして社会的に適切な言語使用とするのかは単純に特定できない。しかも、そのようなスタイル・表現を使うかについては、個人のアイデンティティや話者の主観的判断によるところも大きく、この点がさらに指導や習得を難しくしている。

(2013 : 113) (下線部筆者)

Widdowson (1993) が指摘するように、言語教育³⁷における母語話者は、適切さに対する規範認識も、社会文化的背景も、属しているコミュニティも異なる個々の集合体に過ぎない。

Native speakers of any kind, and perhaps especially of English, are a heterogeneous collection. They belong to all kinds of community and conform to all manner of different socio-cultural and linguistic norms of appropriacy as far as language is concerned. (1993 : 310)

要するに、「場面的要素・人的要素の多くは、人によって捉え方が異な」(阿部 2006 : 293) り、バリエーションを複数の言語形式の集合体として単純化することはできない。そのため、個人の多様性を無視して、目標言語に存在するバリエーションとは何かを定め、学習あるいは教育することは難しい。その意味で、個々がバリエーションをどのように解釈しているかは、困難であるにも関わらず、避けては通れない課題であるといえる。ことばのバリエ

³⁷ 引用文は、英語教育についてであるが、言語教育に全般に適用可能な汎用性の高い指摘であるといえる。

ーションとその選択に関する学習は、行為者としての学習者の、場面、社会、言語などに対する様々な捉え方の学習である。したがって、日本語話者一人ひとりが置かれている個別のコンテキストが、バリエーション研究の出発点になる必要がある。従来、何を出発点とするかについての議論は、バリエーションの学習の観点からはあまり行われてこなかった。しかし、何をバリエーションとするか、何がバリエーションとして現れているかについて、の双方からの検討が不可欠である。バリエーションは、多重性・多層性を有するものである。性差、年齢差、社会的地位などの特定のマクロ変数に起因するバリエーションもあれば、会話が進行する過程で、相互作用により新たに起こるようなマイクロ変数に起因するバリエーションもある。バリエーションの使い分けや理解の基準となる適切さの意味を、日本語話者一人ひとりの解釈から再考し、その多重性・多層性を浮き彫りにする必要がある。

以上を踏まえると、「ことばの多様性」は、どのような日本語話者が、どのような言語環境において、どのような人に出会い、どのような意識を持つか、などによって様々な形で現れるといえる。その意味で、日本語教育が向き合うべき「ことばの多様性」は、図4のように、常に更新、修正される可能性を有するものでなければならない。

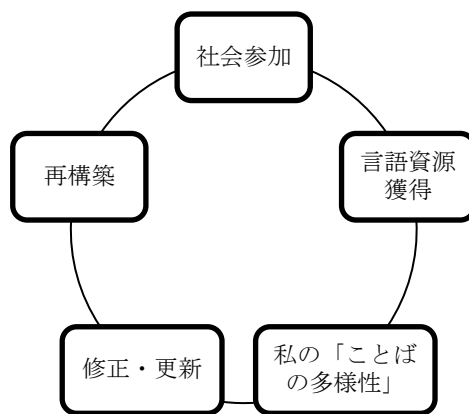


図4 開かれた創造性を有する「ことばの多様性」

そうすると、「ことばの多様性」に対する適切な使用や理解も、様々なレベルから検討することが重要になるといえる。親疎関係や上下関係、場の改まり度などといったマクロ変数と結びつくことばの様々な言語形式の使い分けや理解だけが適切さを意味するのではない。コミュニケーションが行われる、今・このマイクロ変数において異なる意味合いを持つ同一形式に対する行為者としての理解においても、適切さが求められる。したがって、適切さは、常にマクロレベルとマイクロレベルの往還から論じられるべきである。

以上のように、適切さにおける多様な意味を認める立場に立つと、「ことばの多様性」の学習が目指していくべき目的は、学習者が今・ここのコミュニケーションにおいて、社会から与えられ、期待されているように、ことばを使い分けたり理解したりする存在だけではなく、自らが自身の言語生活の中で経験する出来事を通して一つ一つ新たに多様性を創出していくことだといえるだろう。

以上をまとめると、従来のバリエーションという用語を用いた言語研究、言語教育研究が目指してきた社会言語能力や語用論的能力と本研究が重視する力は、その理論的背景、アプローチの方向性、教育課題、ことばおよび母語話者と学習者の捉え方、到達点が異なるということがいえる。その立場の違いをまとめると、表5のようになる。

表5 バリエーションに対する先行研究と本研究のアプローチの違い

観点	従来	本研究
理論的背景	本質主義的	構築主義的
アプローチの仕方	トップダウン型	ボトムアップ型
用語	バリエーション	「ことばの多様性」
日本語教育課題	<ul style="list-style-type: none"> 目標言語社会におけるバリエーションを適切に使い分けるための方法 発話行為におけるストラテジーを適切に用いるための方法 	<ul style="list-style-type: none"> 「ことばの多様性」を構築していく上で必要な学習 そのために必要な言語研究のあり方 そのために必要な実践のあり方
母語話者のことば	規範	<ul style="list-style-type: none"> 何を、なぜ、どのように学ぶかに関わる基礎材料 何を、なぜ、どのように教えるかに関わる基礎材料
学習者のことば	中間言語もしくは修正の対象	
母語話者の捉え方	バリエーションを構築する者	「ことばの多様性」を構築していく言語行為者
学習者の捉え方	目標言語の社会にすでに存在するバリエーションを学習・習得する者	
到達点	母語話者の規範	「ことばの多様性」の構築および更新に持続的に関わっていくこと

次の 2.4 では、表 5 に示した本研究の立場が具体的にどのようなパラダイム・シフトを意味するのかについて述べる。

2.4 構築主義的立場に基づいた「ことばの多様性」の学習を論じるための研究課題

2.4 では、「ことばの多様性」の学習を、種々の社会における規範を含む「ことばの多様性」の構築および更新に持続的に関わっていくこととして捉えた場合、どのような教育的課題を考えていく必要があるのかについて検討する。ここでは、2.3 で批判的検討を行った以下の三つの観点に基づいて、本研究の立場を明確にし、研究課題を明らかにする。

- 1) 日本語母語話者の持つ社会文化的背景の多様性
- 2) 日本語母語話者の持つ意味の多様性
- 3) 日本語話者の持つ多様性

一つ目と二つ目の観点は、「日本語母語話者の多様性」として一つにまとめることができる。この観点からの検討は、どの集団の規範をバリエーションの基準として教えるべきかについて批判的検討を行う必要があることを意味する。そして、三つ目の「日本語話者の多様性」の観点からの検討は、そもそも何をバリエーションと規定できるかについて批判的検討を行う必要があることを意味する。

このような批判的検討の必要性については、従来の先行研究においても指摘があった。先行研究においては、社会において適切だと見なされている規範への同化に対する「実践者の立場の明確化」が実践において重要であると提示されてきた³⁸。たとえば、清水（2015a）は、学習の最終目的が「母語話者の語用論的能力」であるべきかという問いに対して、「完全に母語話者のやり方に同化してしまうことは、学習者の立場からも、またその言語の母語話者から見ても好ましいことではないかもしれない」（2015a : 278）とし、特に、「話し手自身の社会的・文化的アイデンティティと深い関連がある」（2015a : 279）社会語用論的規範のような言語の文化的側面の学習において、教師の役割は役立つ情報を提出することに限られるべきだと述べている。

³⁸ 言語教育における「同化」の問題に関しては、様々な議論がある。同化を批判の対象とみる立場もあれば、むしろそのような段階は第二言語学習において避けられないとみる立場もある。宮崎（2009）では、（第二言語習得で）Third Place は、Second Place の否定から始まるのではなく、Second Place の段階で学習者が何を学び、何を構築するかによって全く異なる形の Third Place が構築されると述べている。

また、窪田（2005）は、社会言語学の研究において実証されてきた様々なグループとそれぞれの使用する言語の種類の体系的な相関関係に関わる情報をモデルとして、第二言語を教える教師がそれらを「学習者にまねることを要求することで、良いか悪いかという議論は別にして、教師が現在の社会の規範をそのまま永続させる役割を担う」（2005：31）ことになってしまうと述べている。そのために、社会言語学的規範を学習者に押し付けることで「社会に横たわる力関係の保持に手を貸し、社会の既存の常識を正当化する役割を担っている」（2005：31）ことに十分注意する必要があるという。

次の Kramsch（1991：14）の指摘からも、言語の種別を問わず、学習者において、規範に対する受け入れ方は選択の問題として位置付けられていることがわかる。

The challenge of the learner, then, is not only to perform these roles which are relevant and appropriate in a given society, but to forge an identity that is not yet established, to realize a cross-cultural potential that is learnt in any learner of a foreign language. （1991：14）（下線部筆者）

言い換えると、役立つ情報は与えるが、その選択は学習者に委ねるといったアプローチが主流であることがわかる。以上のようなアプローチが、学習者の主体的かつ能動的な学びに重要な意味を持つことは確かである。

しかしながら、次の課題において改善が必要である。それは、学習内容として扱う「ことばの多様性」が流動性の問題に終始してしまい、最終的に学習や教育の役割を過小化してしまうということである。また、そのために、バリエーションに関する言語研究に膨大な蓄積があるにも関わらず、学習内容の変革は行われていないということである。

先述した通り、これまで社会言語学、日本語学、中間言語語用論などの分野において日本語教育のためのバリエーション研究が行われ、学習者も異なる場や人間関係、自身のアイデンティティに応じて様々な言語形式を動的に使い分けることが明らかになっている。その背景には、バリエーション研究の中核を示す社会言語学における使い分けの現象が、以下の渋谷（2015）の記述のように変遷していることがあるといえる。

第一、スタイルは、「社会的な制約条件（social constraints）にしたがって受身的に選択する reactive なもの」という考え方から「話し手がある場その場で能動的に構

築していく **creative** なもの」と考える構築主義的立場へ移行している。第二、「話し手や聞き手の属する社会階層やジェンダーといった社会的カテゴリーと関連するものとしてスタイルを捉える構造重視の静的な立場から、該当社会での実践 (social / community practice) といった行動重視の動的な立場」へ移行している。第三、研究方法も、量的な研究から、質的、解釈的、民族的な研究へ移行している。

(2015:25) (下線部筆者)

ここで注目すべきことは、日本語教育でバリエーションとして扱う内容や、評価の基準においては、ことばの静的な側面に焦点が当てられることが多いということである。ことばは常に二面性を有する。その社会のなかで固定している規範を遵守して使用する場合（わかまゑ、井出 2006）があれば、そこから（意識か無意識かの区別は問わず、）逸脱する場合もある。

しかし、2.2 で検討したように、何を学習内容として扱うかにおいては、「話し手がその場で能動的に構築していく **creative** なもの」（渋谷 2015:25）としてのバリエーションの様子が消されているのが現状である。

このような指摘は、坂本・谷（2017）においてもみられる。坂本・谷（2017）は、従来のコミュニケーション言語能力論に対して批判的検討を行い、ACTFL OPI における社会言語学的能力が、「受身的な適切さ」しか念頭に置いていないことを述べている。

状況に応じた表現の使い分けや学習者一人ひとりが構築³⁹していくことばの多様性が個別的であり、流動性が高いことを考慮すると、学習の項目や評価の対象として定型化されている表現に注目せざるを得なくなった現状は理解し難いものでもない。しかし、「ことばの多様性」を巡る種々の研究が日本語教育の実践への貢献に繋がるためには、現状に対して改善をはかる方法を模索する必要があるのではないだろう。

本研究では、その改善をはかる一つの方法として、日本語を外国語・第二言語として学ぶ日本語話者である学習者の視点から出発する研究設計を試みる。

上記の内容をまとめると、表 6 のようになる。

³⁹ 第 1 章において明記したように、本研究において「ことばの多様性」を構築するとは、狭義の言語の使い分けができること、または一つの意味や機能を表すための言語形式として複数の選択肢を持つようになることだけを意味するのではなく、言語、文化、社会における規範の捉え方やそのあり方に対する価値判断など、ことばに対する自身の価値観の形成およびそれを通じた社会参加のあり方を決めていくことを意味する。つまり、言語形式の多様性を構築していくことに加え、自己と他者、社会との関わりに対する自分自身の立場を確立していくという意味である。

表 6 先行研究に対する批判的検討に基づいた研究課題

問題提起に際して注目した観点	問題提起趣旨	(実行している) 実践のあり方	改善が必要な問題	解決に必要な課題
1) 2) 日本語「母語話者」の多様性	どの集団の規範を、バリエーションの基準として教えるべきかに関する批判的検討の必要性	理想的な日本語母語話者における規範を扱う→どの規範を受け入れるか、あるいは受け入れないかに関しては、 <u>学習者の「選択」の問題と位置付ける</u>	<u>流動性の問題に終始</u> →学習の役割が過小化され、限定的になる→学習内容や評価観点に言語研究の成果が反映されない	<u>「ことばの多様性」を構築していく上で必要な学習は何か</u> →学習者視点に基づいたことばの多様性の研究が必要である
1) 母語話者の社会的背景の多様性 2) 母語話者に対する多様な意味付け	何をバリエーションと規定できるかに関する批判的検討の必要性			
3) 日本語「話者」の多様性				

今村 (2014) は言語の研究ではない日本語教育の研究が、言語研究と日本語教育現場の乖離を解消すると論じている。本研究が試みる学習者視点に基づくことばの研究は、今村の述べる日本語教育の研究を目指すものであり、言語研究と実践をいかに繋げていくかを念頭に置いたものである。

日本語を外国語・第二言語として学ぶ日本語話者である学習者の視点を日本語教育の研究に取り入れることに対して、これまで全く指摘がなかったわけではない。以下、日本語教育研究において、学習者視点がどのように言及されてきたかを述べていく。学習者視点に基づく日本語教育とそうではない日本語教育の違いについて、具体例を用いて説明する。

今村 (2014) は、言語学的研究と日本語教育研究の目的が違うにも関わらず、従来の日本語教育研究が「日本語教育に課題がある中で言語学的手法を使って解決するものではなく、言語学的な課題を解決した後に、日本語教育にそれが応用できないかと考えるという手続き」(2014 : 7) によって行われてきたと述べているが、ここで言語学と日本語教育における課題の違いを示す具体的な例として、たとえば、以下の野田 (2013) が挙げられる。

これまでの日本語教育は、日本語の構造や体系についての言語学的な研究の論理にしたがって教育内容が決められてきた。たとえば、(2) は代表的な初級日本語教科書の第 1 課で提示されている「文型」である。

(2) ①わたしは マイク・ミラーです。

②サントスさんは 学生じゃ (では) ありません。

③ミラーさんは 会社員ですか。

④サントスさんも 会社員です。

(『みんなの日本語 初級 I 本冊』 p.6、スリーエーネットワーク、1998)

この課の「言語行動目標」は (3) だとされている。

(3) 初対面の人と簡単なあいさつや自己紹介ができる。

(『みんなの日本語初級 I 教え方の手引き』 p.37、スリーエーネットワーク、2000)

①の「わたしはマイク・ミラーです。」のような文は、自己紹介で使うことはほとんどない。「わたしは」がない「マイク・ミラーです。」と言うのが普通である。②の「サントスさんは 学生じゃ (では) ありません。」のような否定文も、自己紹介で使うことはほとんどない。「学生さんですか。」と聞かれたとしても、「学生じゃ (では) ありません。」と否定文では答えず、「いえ、もう働いています。」のように肯定文で答えるのが普通だろう。③と④のような文も、簡単なあいさつや自己紹介で使われることはほとんどない。自己紹介を扱うこの課で自己紹介には使われない (2) のような文型が取り上げられているのは、自己紹介から出発し、自己紹介に使われる文型を選び出したのではないからである。(2013 : 117-118)

野田 (2013) は、以上のことから、「自己紹介は誰に対して何のためにするのかによって、必要になる言語表現は様々である。初級の第一課で簡単に済ませられるようなものではない」(2013 : 117) と述べている。このような野田の指摘は、学習者がどのような状況で、何の

ために、具体的にどのように話す、あるいは聞く必要があるかといった学習者の視点からの検討が不足していることを意味する。

学習者視点は、このような日本語教育研究を可能にする観点として、特に文法研究においてしばしば言及されている。たとえば、白川（2015）、山内（2015）などでは、日本語教育のための教育文法研究が日本語学とは目的が異なるがゆえに、学習者の視点が必要であることを述べている。これらは、従来において、「「どう教えるか」ということにのみ関心が向けられ、「何を教えるか」ということについては、あまり疑問がもたれてこなかった」（山内 2015 : 148）課題を乗り越えるための試みである。以下、白川（2015）からの引用である。

（2）これまでの日本語教育文法は、「体系的に示す」「網羅的に示す」「変わった用法に目を光らす」「抽象的な意味を求める」などの問題点があり、学習者の視点とは正反対の視点に立った「日本語学的文法」である。（3）これまでの日本語教育文法は、誤用や非用を防ぐための文法説明など、学習者が知りたいであろう情報の提供が不足しており、学習者の視点に無関心な文法である。（2015 : 44）

本研究では、このような立場の問題意識と根を同じくするものである。

以上の学習者視点に基づくアプローチの必要性は、文法に限った話ではない。しかし、従来のバリエーションを巡る研究において、学習者視点に基づいて研究設計し、ことばの実態を解明したものは、管見の限り見当たらない。このような課題を受け、本研究では、従来のバリエーション研究を学習者視点から捉えなおすこととした。

以下の図5は、従来と本研究における課題の違いを表したものである。

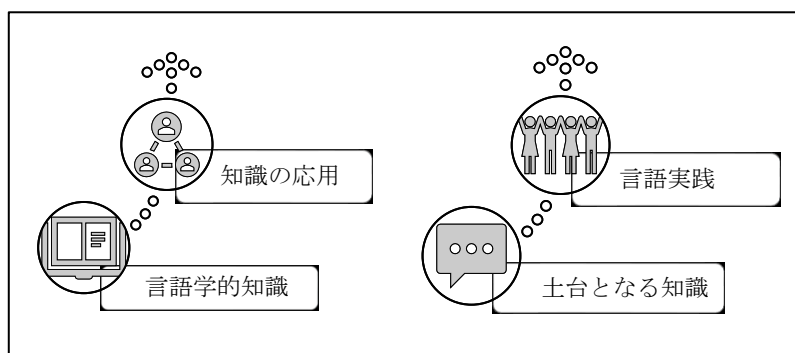


図5 従来（左）と本研究（右）における課題の違い

従来の先行研究においては、言語学的知識の解明が重視され、言語生活においてそれをどのように応用するかは学習者に任せられてきたといえる。一方、本研究では、学習者の言語実践における土台となる知識を学習者の視点に基づいて再考すること、そして、その言語実践の様子を描くことを課題とする。以上の背景から、本研究では、「ことばの多様性」を構築していく上で必要な学習は何かを追究することを研究目的とすることに至った。

【本研究の目的と研究課題のまとめ】

【研究目的】

「ことばの多様性」を構築していく上で必要な学習は何かを追究する。そのために、学習者視点に基づいて、「ことばの多様性」がどのように理解・産出されているかを明らかにする。具体的には、言語形式そのものが社会文化的コンテキストの捉え方やアイデンティティの指標になり得る人称表現を用いて、以下の二つの課題を検証する。

【研究課題Ⅰ】

学習者は、コミュニケーションに現れる人称表現の多様性をどのように捉えているのか。

【研究課題Ⅱ】

学習者は日常生活のコミュニケーションにおいて、どのような人称表現の多様性を、どのように構築しているのか。

本研究は、言語そのものの分析においては浸透されているものの、具体的な言語形式の分析を通じた言語教育の研究においては⁴⁰、扱いにくさにより停滞していた次の三つの観点を取り入れたものとなる。それは、話し手がその場その場で能動的に構築していく **creative** なものとする構築主義的立場への移行、該当社会での実践 (**social / community practice**) といった行動重視の動的な立場への移行、質的、解釈的、民族的な研究への移行のことである。上記三つの観点に基づき、学習者視点から「ことばの多様性」を検討する本研究は、シラバス・デザインや教材作成など、「ことばの多様性」の学習や教育で扱う学習項目、評価の観点などの新たな展開に繋がる重要な課題であるといえる。

⁴⁰ 学習者の動的な姿を重視した教育および学習の重要性の指摘を理念からアプローチした研究はすでに存在する。しかし、具体的な言語形式がそういった理念に基づいた際に、言語学習の内容がどのように変わるのかを踏まえ、改善の方向性を示したものは少ない。そういった理念が、日本語を学ぶ学習者の一人としての筆者の学びのあり方に具体的にどのように繋がっていくのかという疑問、そして、それを同じ立場の他者にも貢献できる形で示したいという問題意識から出発した点が、他とは異なる本研究の独創性であるといえる。

第3章 人称表現の多様性に注目する学術的背景と先行研究の概観

第3章⁴¹では、「ことばの多様性」の実態を検討するための具体例として、人称表現を取り上げる。学術的背景と先行研究を検討し、本研究における人称表現の多様性を位置付ける。

まず、3.1において、多様性を有する日本語の様々な言語形式の中でも、人称表現に注目する学術的背景を述べる。続く3.2において、人称表現という用語とそれが指し示す範囲を明らかにし、3.3において、日本語学、社会言語学、語用論、日本語教育学を中心に先行研究を概観する。最後に、3.4において、学習者視点に基づく人称表現の研究の必要性と今後の課題を述べる。

3.1 人称表現⁴²の多様性に注目する学術的背景

私たちが複数の選択肢の中から一つのことばを選択する際に重要であり、また問題になるのは、コミュニケーションを行う相手（あるいは他者）との関係性をどのように認識し、それを「今、ここ」に適切な（言語あるいは非言語）形式としてどのように表していくかであろう。それは社会構造や文化の特徴に対する理解や自分自身のアイデンティティや価値観に基づいた解釈が求められることである。第2章で検討した通り、日本語において多様性を有する言語形式は様々である。本研究がその中でも、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、つまり人称表現に注目する学術的背景としては、次の四つが挙げられる。

- 1) コンテキストの捉え方の指標となる。
- 2) 自他の位置付けや規範の捉え方など、アイデンティティの指標となる。
- 3) 各言語における社会文化的特徴が色濃く反映されている。
- 4) 他言語に比べ語種は多いが、種々の制限により、容易な学習対象ではない。

まず、人称表現は、従来行われてきた研究において、コンテキストを表す主要な手段の一つ（Levinson1983）として指摘されてきた。ただし、コンテキストの捉え方に内包されるの

⁴¹ 本章において対称詞、二人称表現に関する記述は、任（2018a）に基づくものである。

⁴² 人称詞という用語もある。本研究における人称表現の捉え方については、先行研究を踏まえた考察を述べる3.4において詳細記述する。

は、場の改まり度や人間関係における上下、親疎、ウチ・ソト・ヨソ関係だけではない。そこには、人称表現を用いる人が人間関係に対して抱いている期待や、相手に対して抱いている感情、他者にみられたい自分、見せたい自分など、種々の捉え方と認識、感情が含まれている。そして、人称表現は、日本語の社会文化的特徴が色濃く反映されている社会現象として、「社会の変革と共に移り変わる人々の意識が窺えるもの」（劉 2004：49）である。最後に、日本語の人称表現は他言語に比べて使用可能な形式が多様であるが、その多様性の背景には、社会における人々の関係性などの待遇性による制限があるため、日本語学習者にとって学習困難な項目の一つとして指摘されている（伊藤他 2009、小森 2006 など）。

さらに、ハタノ（2015）によると、名前は「個人のアイデンティティや人権と直結しているがゆえに、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」（2015：71）。ハタノ（2015）は、人名の社会的意味・機能について、以下のように述べている。

個人名は、社会において二つの重要な意味・機能を有している。一つは、ある個人を他者と識別し、特定すること。もう一つは、その個人が関わりのある集団または属する集団とその個人との繋がりを示すことである。前者については説明するまでもないであろう。後者については、たとえば、個人名には、民族、宗教、人種、性別、出自、出生年代など、個人と集団との「関係性」や「属性」についての様々な情報が含まれ得る。自己紹介であれ他人の紹介であれ、名前を告げることによって、意識的か無意識的かに関わりなく、名前に含まれるそれらの情報が聞き手に伝わる。

（2015:73）（下線部筆者）

このように、人称表現には、物理的、あるいは社会的に規定できる側面だけでなく、「学習者が心理的・情緒的に頭に描くコミュニティ（imagined community）や個人の価値観」（Weedon1997：96）の指標という主観的にのみ意味付けられる側面も含まれている。

以上をまとめると、本研究が数多くの選択肢の中でも、人称表現の多様性に注目する理由は次のようになる。使用可能な形式が多様でありながらも、社会における人々の関係性や適切性により使用が制限されるゆえに、コミュニケーションにおいて形式を選択する（もしくは、しない）行為そのものが、社会文化的特徴が含まれる文脈や状況を理解することであり、社会文化的特徴に基づいている規範というものを自身がどのように受け入れるかというア

アイデンティティの表出にもなり得るためである。3.3 において詳細に述べるが、人をどのように呼ぶか、どのように言及するか、指し示すかという名前に関わる相互行為、やり取り、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、人類学、社会学など多岐に亘る分野において膨大な蓄積がある。それは、以上でみてきたように、名前に人を表す言語形式という表面的な意味だけでなく、アイデンティティや社会の構造といった、極めて様々で、かつ複雑な意味が内包されているからだといえる。

3.2 人称表現の定義

「人称」に関する先行研究を概観すると、用いられる用語も、用語の定義も多岐に亘っている。そのために、先行研究にみられる用語の問題を踏まえ、本研究の立場を明らかにしておく必要がある。

まず、「人称」とは何かについて述べる。『新選国語辞典第九版』（2011 [1959] : 992）において「人称」は、「二人称代名詞の話し手・聞き手・第三者の別」と記述されており、『新明解国語辞典第七版』（2017 [1972] : 1157）には、「人称」を「[文法で] 人称代名詞のうち、一人称 [=話し手]・二人称 [=聞き手]・三人称 [=第三者] の区別」と記述されている。また、『日本文法事典』（1981 : 102-106）には、「話し手が表現する名詞・代名詞が話し手自身を指示するもの、聞き手を指示するもの、それ以外の人・物・事などを指示するものと区別する現象」と記述されている。

このような人称を表現する手段として、「人称詞」が挙げられる。人称詞は、人称性によって「話し手が自身を直接指すときに使う自称詞、話し手が聞き手を直接に指す対称詞、話し手、聞き手以外の第三者を表す他称詞」（田窪 1997 : 15）と区別されるもので、表 7 に示す形式が該当する。

表 7 人称詞を捉える立場 I ⁴³

種類	具 体 例
一人称代名詞	わたし、わたくし、あたし、ぼく、おれ、おいら、わし他
二人称代名詞	あなた、きみ、おまえ、あんた、おたく、きさま他
親族名	お父さん、お母様、パパ、おじいちゃん他

⁴³ 金水（1989 : 100）による。

地位・役職名	課長、部長、会長、議長、委員長、主任、総理他
職業・役割名	八百屋さん、運転手さん、お客さん、学生さん
実名・愛称	山本{φ/様/さん/くん/ちゃん}、山ちゃん、アッコ他
年齢階梯語	ぼく、ねえちゃん、おばさん、奥さん他

人稱詞に関しては、以下の表 8 に示すように、「人稱名詞・定記述・固有名詞」の 3 種に区別する立場もある。ここで「定記述」とは、人稱代名詞および固有名詞と区別されるものであり、お父さん、お姉さんなどの親族名称、社長、課長などの職階名称、先生、先輩などの上下を表す語、お花屋さん、お医者さんなどの職業名、そして愛称の総称である（田窪 1997）。

表 8 人稱詞を捉える立場Ⅱ

種類	具 体 例
人稱名詞	「あなたはどう思いますか。」
定記述	「お姉ちゃんなら、きっと大丈夫だよ。」
固有名詞	「(名字) さんのこと聞いた？」

さらに、「話し手が聞き手を直接に指す」対称詞の場合、さらに二つの用法に区別される。鈴木（1973）の定義に従うと、一つは、文の構造から独立しており、相手の注意を引きたいときや相手に感情的に訴えたい場合に用いられる「呼格的用法」であり、もう一つは「代名詞的用法」である。前者の「呼格的用法」は文の構造から独立したものであり、相手の注意を引きたいときや、相手に感情的に訴えたい場合に使われるものを示す。

そして、後者の「代名詞的用法」は、主格や主題を表し、文の構造の一部になっているものであり、ある文の主語または目的として用いられたことばが、内容的には相手を指している場合の使用を示す。助詞などが付いたもの、もしくは無助詞格ないし助詞が省略されたものが相当する。しかし、高橋（2005）の指摘通り、このような用語と用語の指し示す範囲が諸研究の間で必ずしも一致しているとはいえない。たとえば、対称詞ではなく、呼称、呼称語、呼称詞、呼称表現、呼びかけ、二人称表現、二人称表現といった用語が用いられることがある。

諸研究における用法を指し示す用語とその範囲をまとめると、次の表 9 のようになる。

表 9 対称詞の二つの用法に関する諸研究の立場

鈴木 (1967)	名称	「呼格的用法」	「二人称代名詞的用法」
	定義	相手の注意を自分の方に引きつける場合	話の相手に対して、その人のことを語る場合
鈴木 (1973)	名称	「呼格的用法」	「代名詞的用法」
	定義	相手の注意を引きたいときや、相手に感情的に訴えたい場合	ある文の主語または目的語として用いられたことばが、内容的には相手を指している場合
石井 (1997)	名称	「呼びかけ用法」	「言及用法」
	定義	聞き手を独立的に呼んだ場合	聞き手を非独立的な文の成分として呼んだ場合

先行研究を踏まえた考察を述べる 3.4 において詳細に述べるが、本研究では、言語単位を名詞に限定した人称詞より広範囲のものを指し示す表現という意味を表すために、「人称表現⁴⁴」という用語を用いることとし、「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」と定義した。

3.3 以降の先行研究の概観においては、該当研究で用いられている用語およびその定義に基づいて論を展開する。

3.3 人称表現の多様性に対する三つのアプローチ

人称表現に関する研究は、社会言語学、日本語学のみならず、心理学、人類学、社会学など多岐に亘る分野において膨大な蓄積を見せてきた。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。日本語の人称詞に関する研究は、西洋諸言語における人称詞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)。人

⁴⁴ 人称表現という用語に対しても様々な定義があり、人称詞と同義のものと捉える立場もあるが、本研究では言語単位の限界性を越えることを目的に「表現」という用語を用いることとした。

称代名詞の使用頻度が西洋諸言語に比べ高くなく、その代わりに人称詞として用いられる語彙が流動的である（金水 1989）。このような特徴により、日本語の人称詞に関する先行研究は、多様性を巡って種々の議論が行われてきた。3.3 では、多様性がどのような観点から論じられてきたかに注目して、日本語の人称表現に関する先行研究を以下の三つに分けて述べていく。

- 1) 日本語の人称表現の多様性が有する特徴に注目した研究 [語単位]
- 2) 人称表現の多様性と場面の特徴に注目した研究 [語単位]
- 3) 人称表現の多様性と談話上の運用に注目した研究 [文・談話単位]

1) については 3.3.1 で、2) については 3.3.2 で、3) については 3.3.3 で述べる。

3.3.1 日本語における人称表現の多様性が有する特徴に注目した研究

日本語における人称表現の多様性が有する特徴に注目した研究がある。この立場の研究は、主に次の二つのタイプに分けられる。一つ目は、理論的枠組みの構築に注目したものであり、二つ目は、日本の社会構造や文化的特徴の解明に注目したものである。

まず、一つ目について述べる。人称表現の初期の研究は、日本語の人称表現に関する理論的枠組みの構築を目的としたものが多かった。たとえば、鈴木（1967、1973）、国広（1990）などが挙げられる。これらは、研究者の内省に基づき、西洋諸言語との比較により、日本語における人称表現の特徴を明らかにすることを目的としている。たとえば、親族関係を表す語における「虚構的用法」（鈴木 1973）や上下関係による二人称代名詞使用の制限などがある。この特徴を形付けるものとしては、上下関係（力関係）、親疎関係（社会的距離）、性差、年齢差、地域差などが指摘されている。

次に、二つ目について述べる。対象となる二言語もしくは三言語における人称表現の特徴を比較することによって、日本の社会構造（社会における人々の相互関係や相互作用の形態）や社会文化的特徴の解明を目的としたものである。人称表現が「人間同士のコミュニケーションをする際の符号であり、その民族の歴史、文化、伝統風習と深い関わりを持っている」（胡・鐘 2007:99）ことに注目しているといえる。たとえば、洪（1997、2001、2003）、Ming（2000）、林他（2002、2007）、林（2003、2011）、林・玉岡（2004）、劉（2004）、高木・宋（2012）などが挙げられる。これらは、質問紙調査や対象とする言語の対訳資料付き小説、

ドラマの台本を題材とするものが多い。

日韓対照研究を行ったものとしては、対称詞に注目した洪(1997、2001、2003)、林他(2002、2007)、林(2003、2011)、林・玉岡(2004)などがある。また、日中対照研究を行ったものとしては、対称詞に注目した Ming(2000)、劉(2004)などがある。三つの言語を対象としたのは、高木・宋(2012)がある。ドラマにみられる、日本語・朝鮮語・中国語の三つの言語の対称詞における待遇性に注目し、「日本語と朝鮮語では対人的要因を優先的に考慮するのに対し、中国語では話し手の暫時的な感情を優先させる」(2012:47)と結論付けているものである。このような研究は、対称詞を通した社会文化的特徴の指導を日本語教育において行うことが、日本語へのより深い理解を促すことに繋がるという立場である。

3.3.2 人称表現の多様性とコンテキストの特徴に注目した研究

人称表現の多様性を構成するコンテキストの特徴に注目した研究がある。この立場の研究は、主に以下の三つのタイプに分けられる。一つ目は、ある特定のコンテキストの特徴による人称表現の使用傾向に注目したものである。二つ目は、同一人物を共時的に観察し、人称表現の変化の關係に注目したものである。三つ目は、同一人物を通時的に観察し、人称表現の変化の關係に注目したものである。

一つ目の研究は、職場、学校、家庭など、同一変数で表されるものであっても、職場の異なり、学校の異なり、家庭の異なりなど、場面の違いによって異なる人称表現の使用傾向に焦点を当てたものである。

二つ目と三つ目の研究は、1990年代後半(正確には1997年以降)に入ってから、性差、年齢差、社会的地位などのマクロ的変数とともに、「会話が進行する過程で、相互作用により新たに起こるようなミクロ的変数」(徳地 2001:69)に注目する意義が論じられたことから始まったものである。このような立場に基づく研究は、人称表現の多様性を上下や親疎關係などといったマクロ的変数に基づいて規則化することだけを目的とするわけではない。それらが注目する現象とは、たとえば、固定的な社会的關係は上司と部下であるが、会議中、雑談中、食事中など場面の變化に伴い、人称表現の形式にも變化がみられるといった例である。または、時間の変化とともに刻々と変わりゆく人々の心的状況によって、恋人同士が用いる人称表現の形式にも變化がみられるといった例である。

まず、一つ目について述べる。ある特定の場面においては異なる使用傾向を表す人称表現に焦点を当てた研究である。たとえば、石井・小沼(1997)、塚田・尾崎(1998)、小林(2002)、

桜井（2002）などである。

石井・小沼（1997）は報道系、バラエティー系などといったテレビ番組のジャンル別にごのような対称詞の使用傾向が高いかを分析している。塚田・尾崎（1998）では、中学校と高校のクラブ活動・部活動での上級生に対する対称詞使用を待遇表現の習得過程にみられる現象として位置付け、中高それぞれにおいてどのような対称詞が用いられるかを述べている。また、小林（2002）では、学校、デザイン事務所、美容院などにおける自然談話から、職場の違いによって異なる対称詞の使用傾向がみられることに注目し、社会的変数よりも職場という場面と、場面を構成する成員による雰囲気の違いが対称詞の選択に影響を与えると指摘している。桜井（2002）でも、大学、研究機関、デザイン事務所、保険代理店、ミュージシャンにおける自然談話から、職場による言語習慣の違いが自称詞の選択基準になっていると述べられている。

次に、二つ目について述べる。同じ二者を共時的にみることによって、場面の変化が人称表現の形式にどのように影響を与えるのかを注目したものである。同一人物の二者が、第三者の有無や場面の雰囲気の変りなどによって、通常用いている人称表現の形式から逸脱したものを選ぶという現象に注目したものである。たとえば、長島（1998）や小森（2006、2008）などがある。

長島（1998）では、質問紙調査により大学の部活（蹴球部）における対称詞に注目している。同じ二者であっても、所属チームであることを意識する場面、学年を超えた仲間意識を強調する場面などその違いにおいて、用いられる対称詞に変化がみられるとしている。下級生は基本的に上級生に対して「さん付け」をするが、会話中・練習後・ゲーム中の順に「さん付け」が減り、愛称や呼び捨てが多くなる傾向があるという。次に、小森（2006、2008）では、従来多く用いられた質問紙調査や談話資料の分析ではなく、参与観察という新たな調査法を取り入れ、親族間で用いられた自称詞、対称詞、他称詞を総合的に分析している。人称表現の研究全般において、その運用を固定的なものと捉えているという問題があると指摘し、個人内スタイル変異に注目しているものである。特定の親族関係にあるからといって、話し手 A と聞き手 B の間で常に同じ人称表現が使われるとは限らないとし、様々な文脈や状況に応じて、また、話し手のムードや話題によって、通常とは異なる人称表現が用いられると主張している。そのために、「人称表現の固定的な用法だけを扱うのではなく、一個人がどのように人称表現を使い分けているのか人称表現の変異」（小森 2006 : 29）に注目する必要があると主張している。

最後に、三つ目について述べる。同じ二者を通時的にみることによって、場面の変化が人称表現の形式にどのような影響を与えるのかに注目したものである。時間の経過とともに現れる親疎関係の変化に焦点を当てたものであり、主にドラマ、小説、映画などのバーチャル世界を題材としている。たとえば、ドラマの中の登場人物が用いる対称詞の変化を取り上げた眞田（1997）がある。ドラマ「ロングバケーション」を用いて、主人公の男女人物がお互いをどのように呼び合うか、呼び方が用いられる状況と話し手の心理に基づいて検討している。物語の進行に伴い、呼び方に変化が起きるのか、変化がある場合、それはどのような要因に基づいているのかを分析している。

3.3.3 人称表現の多様性と談話上の運用に注目した研究

3.3.1 と 3.3.2 における先行研究が主に語レベルからのアプローチであったとすれば、3.3.3 で述べる諸研究は、人称表現の多様性を文あるいは談話レベルから考察したものである。具体的には、人称表現の文および談話における出現位置や使用頻度の把握、談話標識としての機能などに注目したものである。この立場の研究は、主に以下の二つのタイプに分けられる。一つ目は、文・談話における日本語学習者の人称表現の使用に注目したものである。二つ目は、談話に用いられた人称表現が標識する様々な機能に注目したものである。

まず、一つ目について述べる。日本語学習者の人称表現の運用に焦点を当てた研究である。「各言語圏の人称表現の用法や使用頻度、そしてその背景にある文化パターンなどを把握し、正確に使用することは、円滑なコミュニケーションに役に立つ」（宋 2007:113）という問題意識に基づき、単に形式や意味の習得だけでなく、談話における人称表現の出現位置、出現頻度の指導が重要であることを主張するものである。たとえば、水野（1999）、宋（2007）、伊藤他（2009）、王（2009、2011、2012）、楠本（2010）などがある。

水野（1999）は、日本語学習者によくみられる対称詞の過剰（*redundant*）使用に注目し、韓国語、中国語、タイ語との比較により、誤用の原因を母語干渉から探った上で、無標化を含め、初級段階から談話方略の一つとして対称詞の指導を行う必要性について論じている。伊藤他（2009）では、日本語学習者における自称詞使用、特に「ぼく」と「おれ」の使用に注目している。初対面接触場面における談話収録とフォローアップ・インタビュー調査を用いて、日本語学習者が二つの形式をどのように使い分けており、それはどのような認識に基づいているかを明らかにしている。その結果として、次の2点を学習者に明示する必要があると述べている。一つ目は、「ぼく」と「です・ます体」として固定的に捉えるのではなく、

「相手とのコミュニケーションの中で、自称詞とスピーチスタイルの組み合わせを調整する」必要があるということである。二つ目は、「おれ」は失礼にあたるということだけでなく、相手との距離を縮める働きかけになるということである。また、楠本（2010）では、日本語学習者によくみられる、省略されるべきである「わたし」および「あなた」の不自然な使用に注目している。中国語母語話者の会話から、省略すべきであるが、省略していないため不自然であるものと省略しないほうが自然な自称詞と対称詞を抽出し、その原因を探っている。

日本語学習者が用いた人称表現に注目した研究は、以上のように、運用における誤用の原因を探るものが主流ではあるが、言語管理のプロセスに注目した研究もある。「言語管理理論」に基づいて、日本語学習者が実際の談話においてどのような人称表現を、どのように運用しているかに注目した研究としては、王（2009、2011、2012）などがある。王（2009）は、「会話参加者は、自分と他人との関係をどう把握しているのか、一つの社会の中で自分をどういうふうに位置付けているのかによって、人称表現を使用し、管理している」（2009：125）と論じている。文化背景が違う日本語母語話者と学習者にどのような異なりがあるかを調べるために、日中接触場面を録音録画し、事前・事中・事後調整の三段階においてみられる自称詞・対称詞・他称詞の使用から、母語話者と学習者における言語管理プロセスの相違点を分析している。

次に、二つ目について述べる。人称表現の多様性を談話における様々な機能から考察した研究である。たとえば、井上（2003）、木下（2005）、下谷（2012）などがある。

まず、井上（2003）では、「コンテキスト化の資源」として対称詞の機能に注目している。井上（2003：27）は、「ある特定のコンテキストにおいて立ち現れる言語的現象を、コミュニケーション主体が利用しうる資源、そして言語のいわば生態的情報という視点からみる言語観、コミュニケーション観」に基づき、英語と日本語によるコミュニケーションにおける呼称が、参与のフレームの構築、面目リスクの管理、共振的会話などの資源になり得ると述べている。木下（2005）では、制度的な場面（教育、法律、医療など）における呼称のメタ語用論的機能（談話の展開機能や新しい話題の導入機能）に注目している。また、下谷（2012）では、日本語教育現場で指導が難しい二人称代名詞「あなた」について、「認識的優位性」（Epistemic Primacy）という概念からアプローチしている。自然談話における「あなた」の使用に対して、質的および量的に考察し、「聞き手を直示する場合とそうでない場合に着目し、話者間の認識における非対称性または優位性との関わりを踏まえて、談話・語用論的機能」（2005：63）を明らかにしている。そして、日本語教育の現場に立つ者の一人として

「より自然なことば使い方と明確な説明が学習者に提供でき、指導していけることが求められている」とし、「必要な言語学的知識を蓄積し、それを教室活動に生かす応用力と実践力」(2005 : 91) が重要であると主張している。

3.4 先行研究のまとめと人称表現の多様性の位置付け

3.3 では、人称表現に関する先行研究において多様性がどのように論じられてきたかを概観した。その三つの研究アプローチを、研究目的、主な研究時期、研究方法(データ収集法)、人称表現の捉え方、研究単位、日本語教育への示唆(教育内容として挙げられた項目)別にまとめると、以下の表 10 のようになる。

表 10 人称表現に対する三つの研究アプローチ

注目対象	日本語の人称表現の特徴	コンテキストの特徴	談話上の機能・運用
研究目的	社会的変数と人称表現の相関関係にみる、人称表現の形式と意味	人間関係や場の変化による、人称表現の形式と意味の変化	人称表現の出現位置・使用頻度・談話標識としての機能
研究時期	1960年代以降 1990年代後半以降		
データ収集法	(主に初期) 研究者の内省 質問紙調査・聞き取り調査 ドラマ・映画の談話資料収集 文学作品・学術書利用		自然談話収録 参与観察
人称表現の捉え方	静的・固定的なもの 動的・意志的なもの		
調査単位	語レベル 文・談話レベル		
学習内容	<ul style="list-style-type: none"> 母語と日本語における人称表現の形式と意味の違い 人称表現の特徴を通じた日本の社会文化的特徴 		

	<ul style="list-style-type: none"> • 人称表現の適切な使用、不使用（省略） • コミュニケーション・ストラテジーとしての人称表現の使用
--	---

表 10 において、便宜上その研究時期を示したが、それは上記三つのアプローチを通時的にみるよりも、共時的に捉えた方が妥当であると考えられる。なぜなら、人称表現の多様性に対して、日本語による人称表現の特徴に注目した立場は、場面の特徴に注目し始めた 1990 年後半代以降にも一部の研究においてみられており、今日における人称表現の研究は、上記三つのアプローチに基づいた研究が共存しているためである。しかし、人称表現の多様性がコミュニケーション・ストラテジーとして機能するという立場に基づいた論考が 1960 年代、要するに人称表現に関する理論的枠組みの構築が主に行われた初期の研究にはみられないことから、1960 年代から現在に至るまで、人称表現に関する研究がどのように変わってきたかを論じることは可能である。上記の理由により、研究時期を示した。

人称表現の多様性を巡る諸論考が明らかにしようと試みた対象は、固定的な社会的変数あるいは人間関係や場の変化と「人称表現の形式・意味」の相関関係から、対称詞の「運用・機能」へ移り変わってきた。それは、研究単位が「語」から「文・談話」へ拡張されたともいえ、対称詞の捉え方が、「外的変数により決定される静的・固定的・義務的なもの」（高橋 2005:136）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）へ変化してきたとも解釈できる。また、上記のような研究動向の変化に伴い、データの収集法も質問紙調査や聞き取り調査、あるいはドラマ、映画、小説などのバーチャル世界における談話資料収集から、自然談話収録、参与観察まで多様化してきた。

上記三つのアプローチに基づいた諸論考の中には、明示的あるいは暗示的に、日本語教育への応用や示唆を目的としたものがある。それらが目指す日本語教育における人称表現の学習およびその教育内容は、以下のようにまとめられる。

- 1) 学習者の母語と日本語における人称表現の形式・意味の違いを認知する。
- 2) 日本語における人称表現の特徴を通して日本の社会文化的特徴を理解する。
- 3) 人称表現の適切な使用に関する知識を持ち、談話における自然な使用を目指す。
- 4) 話題展開機能や話題切り替え機能などのようにコミュニケーション・ストラテジーになり得る人称表現の機能について知識を増やし、円滑な人間関係構築のためのコ

コミュニケーションを行う。

それぞれの立場から提示されている具体的な学習内容には違いがあるが、適切で自然な使い分けが学習の到達点となっており、日本語母語話者における使用規範を的確に提示し、場面に適切な人称表現を用いる運用力を育成させることが教育の目的となっていることにおいては変わらない。

本研究における「ことばの多様性」は、従来のバリエーションに関する研究が注目してきたことばの形式の多様性だけではなく、一人ひとりがコミュニケーションの主体として、自身が置かれたコンテキストの中でことばの使い分けを行うことによって生まれる、意味の多様性、解釈の多様性も包括した概念である。「ことばの多様性」をこのように定義する場合、人称表現に関する研究においては、以下の四つの課題を解決する必要がある。

- 1) 学習者の多様な言語生活の中の種々のコンテキストが反映されていないこと
- 2) 談話の性質による人称表現の異なりに対する注意が不足していること
- 3) 話し手や聞き手を指し示す表現の解明のみが主に注目されていること
- 4) 「人を呼びかける、人を指し示す」表現の単位の多様性が反映されていないこと

これ以降、1) から順に、詳細を述べる。

- 1) 学習者の多様な言語生活の中の種々のコンテキストが反映されていないこと

学習者の言語実践をデータとして用いる必要があるということを意味する。

コミュニケーションにおける動的な運用を談話レベルから調査した先行研究では、談話参加者の人間関係と談話の場が連続性および持続性を持たないもの（初対面場面など）、談話参加者の人間関係における上下関係や内外関係および場の改まり度が対比を成すもの（デスマス体基調とダ体基調など）、データ収集者によって指定された人間関係と場の中で特定の目的（依頼、謝罪、褒めなど）を遂行するために行われたものが多かった。今後は、学習者の言語実践をデータとして用いることで、多様な人間関係と場によって構成されている学習者の言語実践の実態と多様性の問題が分断された形でしか扱えなかった先行研究の限界を乗り越える必要がある。学習者の言語生活を研究題材とすることにより、学習者の言語実践が、どのような人間関係、場、言語資源によって成り立っているかを浮き彫りにする材料の獲得も可能になると考えられる。

2) 談話の性質による人称表現の異なりに対する注意が不足していること

談話の性質を踏まえたデータ収集が必要であるということを意味する。

日常生活における人称表現と小説や映画などのバーチャル世界における人称表現の使用を区別して追究する必要がある。たとえば、下谷（2012）が「あなた」について述べるように、談話の性質によって人称表現の許容範囲は異なる。

「あなた」は、ドラマやアニメ、映画など「仮想現実」の世界では、頻繁に使用される。しかし、これは、キャラクターの特徴を着色したり、強調したりする「役割語」として使用されたものであり、実際の会話で同じ様な使い方をすると、違和感のある発話になりやすい。夫婦間で、妻が夫に対して使う「あなた」は、その典型例と言え、保守的で控えめな「妻」の女性的なキャラクターを強調するが、現代の「現実世界」での日常会話ではほとんど使われない。（2012：90）（下線部筆者）

しかし、日本語教育を目的とする先行研究において、談話レベルから検討が行われる場合、バーチャル世界のものを題材にし、それらを日本語の学習や教育に応用するものが多い。役割語の習得を目的とするなら問題ないが、日常生活におけるコミュニケーションを目的とするなら、その題材においても日常生活のことばが必要になる。今後は、このような談話の性質によることばの特徴にも注意していく必要がある。

3) 話し手や聞き手を指し示す表現の解明のみが主に注目されていること

話し手、聞き手、話題人物を指し示す表現を総合的に捉える必要があるということを意味する。

従来の先行研究は自称詞や対称詞に注目しており、他称詞を巡る議論は比較的少ない。以下に示す宋・山田（2013）においても、他称詞の研究が不足していることが指摘されている。

話題の人物である第三者は会話の直接参加者でなく、これを指し示す他称詞は自称詞と対称詞ほど待遇性が強くないのは確かである。そのため、他称詞に関する研究が自称詞・対称詞ほど多くないのも現状である。（2013：13）

先行研究では、他称詞に対する研究が足りない一因として、「話し手と聞き手、話し手と話題の人物、聞き手と話題の人物の関係というより複雑な人間関係を把握する必要」（小森

2013 : 110) 性が指摘されている。

談話において自称詞や対称詞は省略が無標であり、出現された際に特別な意味や機能を指標する。そのために、コミュニケーションにおいて求められることは、その特別な意味合いを理解することである。一方、他称詞は談話における出現率が自称詞や対称詞よりも高く、その背後にある複雑な人間関係を把握することが、コミュニケーションを行う上で不可欠である。自然談話における人称表現の使用実態をみていく場合、このようにコミュニケーションを行う際に必要なことは何かという実態を反映させていく必要がある。前者に関しては多くの研究がみられているが、後者の他称詞に関しては、考察が不足している。また、自称詞、対称詞、他称詞を総合的に扱うよりも、ある一つの形式のみに注目することが多い。今後は、人称表現全体を包括的に扱う必要がある。

4) 「人を呼びかける、人を指し示す」表現の単位の多様性が反映されていないこと
名詞に限らない言語単位を検討対象とすべきであるということの意味する。

第2章のバリエーションに関する先行研究の概観において、狭義バリエーションに注目する研究は音や語を、広義バリエーションに注目する研究は「依頼、謝罪、断り、ほめ/ほめに対する返答、感謝、不平の代表的な六つの発話行為」(清水 2015a : 168) に注目すると述べた。人称表現は、前者の狭義バリエーションとして取り上げられている。たとえば、話し手自身を指し示すことばをテーマとする場合、「わたくし」「わたし」「俺」「僕」の使い分け、切り替え、シフトなどが課題となっている。

しかし、私たちの言語生活における「自分自身を指し示す」行為において用いられる表現は、「わたし」や「あたし」だけではない。コンテキストによっては、「〇〇大学出身+の+名字」「先週お電話しました+名字(デス)」「いつもお世話になっております+名字(デス)」「3時に予約した者(ナンデスケド)」など、名詞に限らない様々なレベルの言語単位が現れる。今後は、上記の例からもわかるように、それらの連続性を重視し、両者を包括的に捉える必要がある。厳密に言うなら、人称表現は、上記のような言語的要素だけでなく、たとえば、聞き手を呼びかける場合の身体の動きなど、要するに非言語的要素によっても成り立つものとして捉える必要がある。このように、人称表現をコミュニケーション単位から見たものとしては、「呼びかけ」を「行為」として捉え、日本語とロシア語の対照研究を行った東出(2017)がある。しかし、管見の限り、本研究のように、人称表現全般をコミュニケーションとして包括的に捉えたものはない。

以上を踏まえ、本研究においては、人称表現を「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」と定義する。

「人を呼びかける・指し示すための名詞。話し手自身を一人称といい、「私、わたし、俺、僕、あたし、うち」などがある。聞き手を二人称といい、「あなた、お前、君、あんた、貴様」などがある。話し手と聞き手以外を指すものが三人称で、「彼、彼女」などがある。日本語の一、二人称はバラエティが多く、性別や年齢、社会階層などを反映した様々なものが存在する。一方、三人称はバラエティが少なく、使用頻度も高くない。話し手、聞き手が容易に特定できる会話の場面では、一、二人称の人称表現は通常使用されない(A「?私は/ø田中です。どうぞよろしく」B「?あなたは/ø学生さんですか」A「はい」)。また、発話時の話し手の感覚を表す文では、一人称の人称表現が現れないのが普通である(ああ、?私は/ø眠い)。二人称に関しては、最も待遇度が高い「あなた」でも、待遇上の理由から使用を避ける傾向がある。そのため、目上として待遇すべき人物に対しては、通常、相手の名前(田中さんは学生さんですか)や、職階を表す名詞(部長は明日いらっしゃいますか)が使用され、親族間では、親族名称が使用される。(中略)三人称の人称表現は、指示対象が不特定の場合は使用できない。その場合は、指示語の「ソ」を使用して指示する(A「昨日、池田君が来たよ」B「え?*彼/その人、誰?」)。人称表現が文法と関わるのは、述語の文法的性質や文の種類により、名詞に人称制限がかかる場合である。

『研究社日本語教育辞典』(205R)(下線部筆者)

したがって、本研究における人称表現は、上記の「人称詞」の定義のように言語単位を名詞に限定した従来の捉え方を越えた、より広範囲のものを指し示す表現であるといえる。

第4章 本研究の方法

第4章では、本研究の方法と調査方法を検討する。まず、4.1において、本研究の課題を追究するための具体的な方法を検討する。続く4.2において、研究方法の妥当性を検討する。

4.1 研究方法の概要

本研究では、次の二つの研究課題を追究するために、質的研究を行う。

【本研究の目的と研究課題のまとめ】

〔研究課題Ⅰ〕⇒〔調査Ⅰ〕

学習者は、コミュニケーションに現れる人称表現の多様性をどのように捉えているのか。

〔研究課題Ⅱ〕⇒〔調査Ⅱ-1-①〕〔調査Ⅱ-1-②〕〔調査Ⅱ-2〕

学習者は日常生活のコミュニケーションにおいて、どのような人称表現の多様性を、どのように構築しているのか。

具体的な研究方法としては、次の二つに注目して、「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方法」（一般社団法人社会調査協会 2014：84）である事例研究法⁴⁵を用いる。

- 1) 統計的調査では捉えることが難しいそれぞれの対象が持つ複雑な構造や微妙なニュアンスなどを把握することができる。
- 2) モノグラフであるが、その結果は、ある意味での普遍的認識を提供している⁴⁶。

事例研究法では、調査主題となる社会的出来事が、なぜ、いかにして成立したのかという

⁴⁵ 対象の姿を精密に描き出す方法である。モノグラフ、モノグラフィとも呼ばれる。個人に重点を置くこと、社会学から出発している点でエスノグラフィと異なる。エスノグラフィは、文化人類学の分野で用いられていた手法であるため、「人類学的方法」と呼ばれることもある。調査技法としてのエスノグラフィは、「調べようとする出来事が起きるまさにその現場に身を置き、そこに住む人々と出来事の体験を共有することによって調査地の社会と文化を丸ごと理解し、またそこに住む人々を理解しようとする」（一般社団法人社会調査協会 2014：308）ものである。

⁴⁶ しかし、それが数量的に一般的であるとはいえない。

因果関連を追求する場合、その出来事の成立に関わる要因、条件などをできるだけ詳細に、「多面的・重層的に調査する必要」（一般社団法人社会調査協会 2014：86）がある。「調査の総合性」が不可欠であるとされている。そのために、本研究では「異なる種類のデータ収集方法を組み合わせ」ることによって、「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 2015a：54）多方法的アプローチによってデータを収集する。本研究における具体的な調査方法を図 6 に示す。調査 I は研究課題 I のために実施したものであり、調査 II（II-1-①、II-1-②、II-2）は研究課題 II のために実施したものである。

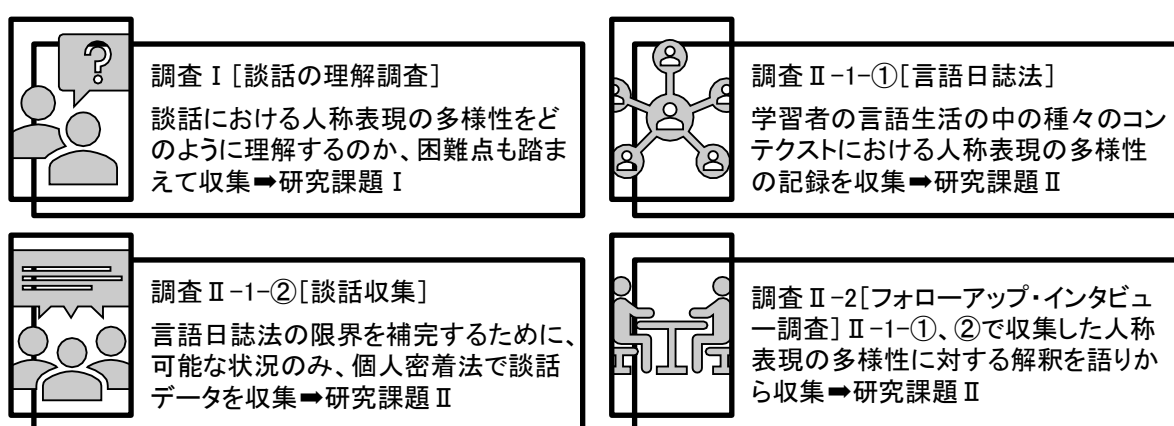


図 6 本研究における調査方法

調査 I では、BTSJ⁴⁷に収録されている音声データを用いた。初対面会話、OPI インタビュー形式、特定の目的達成（依頼など）のための会話を除いた、友人同士の二者による雑談データ 3 種⁴⁸を用いた。一種はデモンストレーションの段階で使い、残りの 2 種は本調査で用いた⁴⁹。具体的には、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の留学生 5 名に対して、約 60 分間の調査を実施した。雑談データを聞いてもらった後、人称表現の理解を探るために、話題人物と人物に関する話題をどのように理解したか、説明を求めた。また、理解の可視化のため、話し手、聞き手、話題人物（複数）の相関図も作成し

⁴⁷ 宇佐美まゆみ監修（2018）『BTSJ 日本語自然会話コーパス（トランスクリプト・音声）2018 年版』、国立国語研究所、機関拠点型基幹研究プロジェクト「日本語学習者のコミュニケーションの多角的解明」、サブ・プロジェクト「日本語学習者の日本語使用の解明」（リーダー：宇佐美まゆみ）

⁴⁸ 本調査では、データ番号 216-16 と 226-16、デモンストレーションでは、データ番号 214-16 を用いた。

⁴⁹ なお、データの音質を考慮し、スクリプトを同時に見せた。[地名] [学校名] [学科名] [部活名] は仮名に置き換えたが、[人名] の場合は、人称代名詞を除いた [実名] と [愛称] のみ置き換えた。

てもらった。

調査Ⅱ-1では、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の留学生3名に対して行った。任意の2週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⁵⁰に記録してもらった(Ⅱ-1-①)。また、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収集を依頼し、具体的な状況も記録してもらった(Ⅱ-1-②)。

調査Ⅱ-2では、調査Ⅱ-1-①とⅡ-1-②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・インタビュー調査を日本語と英語で行った。調査では、関連エピソードを含め、収集された表現がどのような解釈に基づいたものなのかを語ってもらった。⁵¹

なお、調査Ⅰの詳細な実施手順に関しては第5章において、調査Ⅱの詳細な実施手順に関しては第6章において述べる。

4.2 研究方法の妥当性

次に、本研究が質的アプローチを行う理由について述べ、その妥当性を検討する。

まず、本研究の目的である、学習者におけることばの多様性の実態をコミュニケーションレベルから検討する方法の一つとして、たとえば以下に示す学習者コーパスを用いた定量的アプローチが考えられる。「➡」以降は、コーパスに収録されているデータの特徴である。

- 1) 日本語学習者会話データベース
➡OPI⁵²形式のデータ(日本語学習者とテスト者の会話)
- 2) KY コーパス(第二言語としての日本語学習者の話しことば)
➡OPI形式のデータ(日本語学習者とテスト者の会話)
- 3) BTSJ (Basic Transcription System for Japanese) 『日本語自然会話コーパス(トランスクリプト・音声) 2018年版』
➡様々な状況の会話データ(日本語母語話者同士、日本語非母語話者同士、接触場面)

⁵⁰ 言語日誌(Language Diary)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に関する研究において用いられることが多い(ミルロイ 2000: 272)。

⁵¹ 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)。

⁵² Oral Proficiency Interview。

4) C-JAS (Corpus of Japanese As a Second language) 『中国語・韓国語母語の日本語学習者横断発話コーパス』

➡文法の習得を目的として収集された自然な会話データ（日本語母語話者との自由会話形式⁵³）

5) JAS (International Corpus of Japanese as a Second Language) 『多言語母語の日本語学習横断コーパス』

➡次の9種によるデータ

- FS：学習者の言語使用に関する背景情報を収集する。
- ストーリーテリング：提示された4コマと5コマのイラストのストーリーを話す。
- 対話：学習者と調査実施者が自然な会話を30分程度行う。
- ロールプレイ：設定された場面に応じて、与えられた役を演じて会話するタスク。
- 絵描写：イラストについて説明する。
- ストーリーライティング：ストーリーテリングと同一の2種のタスクをPCで入力する。
- 作文（エッセイ）：与えられたテーマに沿って600字程度で書く。
- 作文（メール）：送られてきたメールに対して返信をする。
- SPOT/J-CAT：日本語能力を判定するテスト⁵⁴

人称表現の多様性の実態を探る上でコーパスを用いる場合、特定の言語形式に対して、出現位置や出現頻度を把握し、学習者の使用全般に関する理解を深めることが可能である。実際に、人称表現に関する先行研究において、コーパスの活用が有効であることは明らかになっている。しかし、本研究目的の達成のためにコーパスを用いるためには、以下の三つの課題を解決する必要がある。

一つ目の課題は、どのような言語単位、言語形式が人称表現として現れるか特定できないということである。たとえば、Aというコンテキストでは、「修飾語+名詞」の形式が人称表

⁵³ C-JAS のホームページから引用した。なお、調査期ごとに共通の話題を設定していることも特徴の一つである。<<http://c-jas.ninjal.ac.jp/>>（最終アクセス 2020 年 6 月 5 日）

⁵⁴ I-JAS のホームページから引用した。<<http://lsaj.ninjal.ac.jp/?cat=3>>（最終アクセス 2020 年 6 月 5 日）

現として現れるが、B というコンテキストでは、名詞のみの形式が人称表現として現れるかもしれない。

二つ目の課題は、談話のコンテキストに対する当事者の理解が分析上不可欠であるということである。文脈依存度の高い人称代名詞はもちろん、次の二つの場合においても文脈情報なくして表現の解釈は難しい。まず、同一形式と異なるコンテキストの結び付きに関わる場合である。たとえば、A というコンテキストと B というコンテキストにおいて、名詞 C という同一形式が現れた際に、その C が意味するのはコンテキストに対する理解なくしては語れない。また、異なる形式と同一コンテキストの結び付きに関わる場合も考えられる。たとえば、A というコンテキストにおいて、名詞 C と名詞 D という形式が現れた際に、C と D が意味するのは、コンテキストに対する当事者の解釈が不可欠である。

三つ目は、産出された言語形式に対して、当事者である学習者ならではの捉え方や解釈を追究することができないということである。結果として産出された形式や学習者の誤用を探ることは可能であるが、学習者における選択基準や形式に対する価値判断などを明らかにすることは難しいと考えられる。

以上の三つの課題に関しては、石原・コーエン（2015）においても指摘されている。

石原・コーエンは、「話者、コンテキスト、発話の直接・間接度などとの関連を検証する語用論的ことばの使い方」を探るためのコーパスの利用について、以下のように述べている。まず、「現段階でのコーパスの利用は、特定の表現を選び、コーパスのデータ検索でその用法を抽出する方法が主で」（2015：36）あり、「語用論的意味は自動的に探知されることが多く、その場合には、機能の分類を一つずつ検証しなくてはならない」（2015：37）という。つまり、「検出されたデータは、まとまった談話からの抜粋であるため、その意味を理解するにはかなりの推測や解釈が必要となるケースが多い」（2015：37）と述べている。たとえば、「コーパスから自動的に謝罪の場面だけを抽出するのは困難」（2015：37）であり、「謝罪という発話行為が典型的な謝罪表現をまったく含まないストラテジーを使って実現される場合があることも、語用論的な目的でのコーパス利用を難しくしている一因である」（2015：37）という。そのために、「コーパスで様々な謝罪方言を検索できるようになるためには、直接的・典型的な謝罪の定型表現ではない謝罪のストラテジー、たとえば責任の認知、修復の申し出、理由の説明、再発防止の約束なども、謝罪として分類（タグ付け）されていなければならないが、そのような語用論的解釈は、文脈や個人の見解にも大きく左右されるため困難」（2015：37）であると論じられている。

以上を踏まえ、本研究では、コーパスから特定の人称表現の形式を抽出し、その出現頻度や出現位置に対して量的アプローチを行うのではなく、コンテキストひとつ一つの理解に焦点を当て、質的アプローチを行うこととした。

第 5 章 [研究課題 I] 学習者の談話における人称表現の多様性の理解

第 5 章では、課題 I 「学習者はコミュニケーションに現れる人称表現の多様性をどのように捉えているのか」のために行った調査 I の結果を述べる。まず、5.1 において、調査 I の具体的な実施方法について述べる。続く 5.2 において、調査結果を示す。5.3 において、5.2 で概観したデータの分析を行う。

【本研究における研究課題のまとめ】

[研究課題 I] → [調査 I]

学習者は、コミュニケーションに現れる人称表現の多様性をどのように捉えているのか。

[研究課題 II]

学習者は日常生活のコミュニケーションにおいて、どのような人称表現の多様性を、どのように構築しているのか。

5.1 調査 I の方法

5 名の学部留学生を対象に、「人物に関する雑談」を題材にした約 60 分間の「談話における人称表現の理解調査」を実施した⁵⁵。

以下の図 7 に示すように、調査 I において学習者は、雑談を行う話者 A および話者 B と話題人物の C によって構成されている三者関係を第三者の立場から眺める立場として位置付けられている。

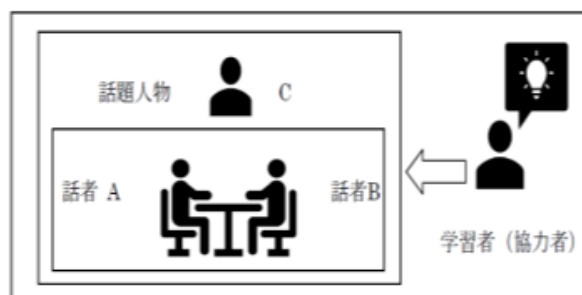


図 7 調査 I における学習者の立場

⁵⁵ 本調査で用いるデータは、学習者の雑談の理解に関する任・三谷（2019）で用いたデータを「人物を表す表現」に焦点を当てて再検討したものである。

調査に使用したデータは、『BTSJ 日本語自然会話コーパス（トランスクリプト・音声）2018年版』（以下、BTSJ）に収録されているものである。データの選定基準は次の通りである。まず、国立国語研究所に利用申請をし、利用許可が得られた全 333 会話の中で、初対面会話、OPI インタビュー形式、特定の目的達成のための会話（依頼、謝罪、誘いなど）を除き、音声データを有する雑談⁵⁶データを選別した。表 11 は、その結果である。

表 11 調査 I に用いた BTSJ の詳細

通し 番号	グループ 番号	グループ名	データの特徴	データ数	総会話 時間
210- 233	16	友人同士男女 (雑談、討論)	10 代後半～20 代大学生友人同士の会話、ベ ース話者(男女同数)が、同性/異性友人との雑談 /討論という 4 通りの会話を行っている。	48 会話	749 分 55 秒

次に、表 11 から「ある人物に関する雑談」が行われているものに絞って、調査に用いるデータを選別した。表 12 は、その結果である。

表 12 予備調査と本調査に用いた三つのデータの詳細

番号	データ詳細	ライン番号	使用目的
214-16	友人同士雑談(女女)「学校生活」から話し始めるよう指示	98～149	調査説明
216-16	友人同士雑談(女男)「学校生活」から話し始めるよう指示	1～52	本調査①
226-16	友人同士雑談(女女)「学校生活」から話し始めるよう指示	83～164	本調査②

三つのデータを用いることとしたが、その中で一つは調査説明のデモンストレーションの際に使い、残りの二つを本調査①、②で用いることとした。本調査で用いた二つのデータの

⁵⁶ 調査において雑談の談話を題材にした理由は次の通りである。従来のコミュニケーション教育は、依頼、謝罪、褒めなど達成すべき特定の目的がある発話行為に注目することが多かった。しかし、学習者の言語生活における対面および非対面の場面において、雑談(small talk)は非常に高い頻度で行われる、「学習者が周囲の人々と親しくなる上で不可欠なコミュニケーション」(筒井 2014)である。雑談は「話題が次々に展開していくものであるため、話題の展開を理解すること」(河内 2003)が重要である。そのため、従来の雑談に関する研究においては、話題の種類、構造的な分析および類型化が主な課題とされてきた(村田他 2014)。これらは他の談話と区別される雑談の性質を解明している点で重要な教育資源であるが、その成果が日本語教育現場に必ずしも還元されているとはいえない。

総会話時間は、それぞれ 2 分 47 秒（データ番号 216-16）と 3 分 15 秒（データ番号 226-16）である。なお、表 10 から表 11 に掲載するデータに関する情報は、BTSJ の「データの情報一覧」に掲載されている表現を直接引用している。

調査の実施内容は次の通りである。

まず、5 分程度、日本語学習歴、日本滞在歴、日常生活における日本語の使用場面を問うフェイスシートに記入を依頼した。その後、約 20 分程度、一つの雑談の音声データを聞いてもらい、調査のデモンストレーション⁵⁷を行なった。なお、調査に用いるデータの音質を考慮し、音声データを聞く際には、スクリプトを同時に見せた。スクリプトの [人名] [地名] [学校名] [学科名] [部活名] は仮名に置き換えた。人名の場合、人称代名詞（彼、彼女など）は元データのままだし、固有名詞のみ置き換え、人名であることがわかるように太字で表記した。

約 60 分程度の本調査実施において、調査協力者には以下の 3 点を依頼した。

- 1) 2 種の雑談の音声データを聞く。スクリプトに、各発話について、①誰についての話題なのか、②何の話題なのかを書き込んで、説明する。（図 8 参照）
- 2) 別紙に③音声データの登場人物（話し手・聞き手・第三者）の相関図（図 9 参照）を描いて、登場人物（話し手・聞き手・第三者）の関係を説明する。（図 10 参照）
- 3) スクリプトに書き込んだ①②と相関図③を参照しながら、各発話に現れている「人物を指し示す表現」が誰のことを指し示すのか説明する。

人物を現す表現を理解するためには、話題、話題人物、人物間の関係を把握する必要がある。上記の 3 点は、調査協力者におけるそれぞれの理解を把握するためのものである。依頼事項の 1) から 3) のどれを先に行うかに関しては、決まった順番があったわけではなく、学習者のスタイルに合わせた。

⁵⁷ デモンストレーション方法は、本調査の方法と同様である。

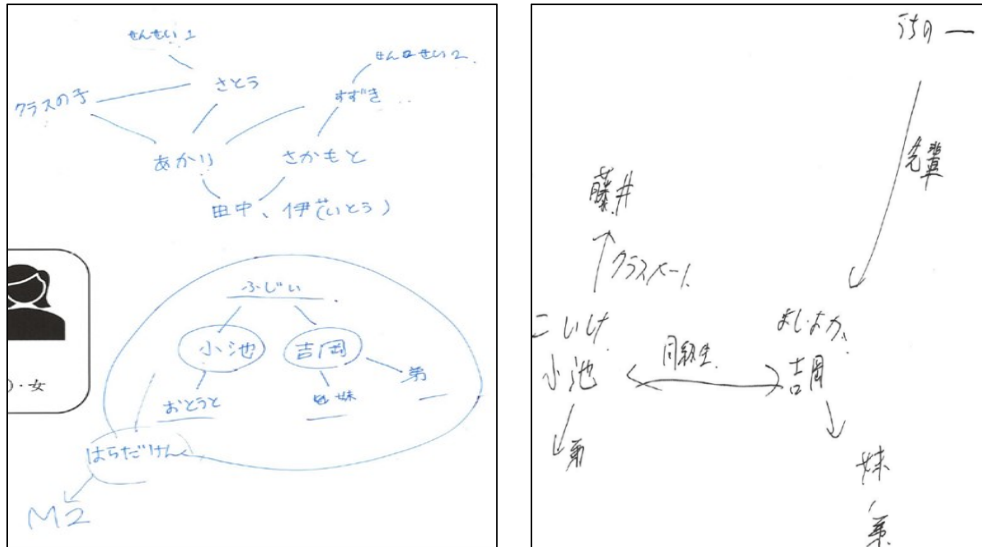


図 10 協力者 KNS02 (左) と CNS01 (右) が作成した関係図の一部

さらに、調査において、調査協力者の発話だけでは意味の理解が難しい場合や調査協力者の人物に対する理解をより深く掘り下げたい場合、または学習者から言及がなかった箇所について知りたい場合は調査協力者に追加で質問を行った。調査においては、日本語だけではなく、調査協力者が言語生活において主に用いる英語や韓国語も部分的に用いられた。

調査終了後、データは文字化し、調査協力者が記入した相関図と話題に関する記録やメモを参照しながら、次の三つに注目してデータを概観した。

- 1) 話題人物および話題をどのように捉えているのか。
- 2) 各発話に現れている、人物を指し示す表現をどのように捉えているのか。
- 3) データとは異なる捉え方をした場合、その理由は何か。

調査 I の協力者は、表 13 の通りである。

表 13 調査 I の調査協力者概要

協力者 番号	国籍	母語	生活における 主な使用言語	日本語 学習歴	日本 滞在歴	学年 (専攻)
KNS01	日本	韓国語・英語	日本語・韓国語・ 英語	10 年	10 年	学部 2 年 (政治・経済)
CNS01	中国	中国語	日本語・中国語	5 年	5 年	学部 4 年 (電子システム)
KNS02	韓国	韓国語	韓国語	4 年	4 年	学部 4 年 (言語学)
KNS03	アメリカ	韓国語・英語	韓国語・英語	4 年	2 年	学部 3 年 (政治・経済)
KNS04	韓国	韓国語・英語	英語	7 ヶ月	4 カ月	学部 1 年 (コンピューター工学)

全て日本国内の大学に在籍中の中級・中上級レベルの留学生である。なお、KNS01 の場合、日本滞在歴 10 年であるために、学習歴も 10 年で記録しているが、インターナショナル・スクールに通ったため、教育機関で日本語を学んだことはほとんどないと述べていた。また、大学では中級レベルに相当する日本語クラスを受講している。それは、CNS01、KNS02、KNS03 が受講しているクラスと同じレベルである。

5.2 データの概観

まず、本調査で用いた 2 種のデータにおける、話題人物 (誰についての話題なのか) と話題 (何の話題なのか) を確認する。図 11 と図 12 は、データにみられた話題人物と話題をまとめたものである。図 11 は、本調査①で用いた「友人同士雑談 (女男) (通し番号 216-16)」のデータであり、図 12 は、本調査②で用いた「友人同士雑談 (女女) (通し番号 226-16)」のデータである。

話題人物および話題の認定については、データ理解の確認および話題区分の妥当性を確保するために、1 次検討後、調査実施協力者⁵⁸に 2 次検討を依頼した。1 次と 2 次の検討結果に相違がないかを確認した後、調査実施者と 2 人で 3 次検討を行った。なお、図 11 と図 12 において太字で表示されている表現を、人物を特定する表現とした。人名は太字に黒字表記

⁵⁸ 学習者の雑談の理解に関して述べた任・三谷 (2019) の共同執筆者に 2 次検討を依頼した。

し、それ以外の表現に関しては、太字に赤字表記で示した。なお、1-1、1-2のように、色が付いているセルは、同一話題人物についての話題であることを意味する。

会話名(会話の通し番号+会話グループ番号+会話の特徴を表す名前): 216-16 友人同士雑談(女男): 山田あかり(女) 坂本(男)					
ライン番号	発話文番号	発話文終了	話者	発話内容	話題人物-話題
1	1	*	坂本	なんで?、何<言>ってんの?、いきなり<笑>いながら>><。>	1-1. 佐藤-朝寝坊&発表に不参加
2	2-1	/	山田	<だから、今日>[>]最後の授業で発表しなきゃいけないの<に、来なくて><[<] <笑>いながら>、	
3	3	*	坂本	<に、#>ったん>[>]?	
4	2-2	*	山田	で、 女の子1人、クラスの子 に、(うん)メールして、なんか、そのメールの内容が、あ、だから、なんか、“今日寝坊しましたー”つつって、で、で“論文やったら寝坊しましたー”つつって、しかも“論文書きあがってない”、で、“これがどういう意味だか 自分 でも分かりません”みたいな感じで<笑>いながら>。	
5	4	*	坂本	“留年します”っていう意味じゃないの?、<それ<笑>いながら>><。>	
6	5	*	山田	<で、せ>[>]、“ 先生 に伝えてください”みたいなメールしてて。	
7	6	*	坂本	でも、 自分 で伝えなきゃいけないんじゃないの?。	
8	7	*	山田	でしょ?(ねー)、で、 皆 がぶちきてたよ、今日。	
9	8-1	/	山田	<もう あの子 は><[<]、	
10	9-1	/	坂本	<でも、 皆 は>[>]、	
11	8-2	*	山田	留年だよ。	
12	9-2	*	坂本	佐藤 の発表聞くために、集まったのに、 佐藤 が、ドタキャンだったんだ[確認する]。	
13	10	*	山田	そう。	
14	11-1	/	坂本	<でも><[<]、	
15	12	*	山田	<そう>[>]。	
16	11-2	*	坂本	あかり 、よく学校行ったね、いつとも来なかったじゃん<笑>いながら>。	
17	13	*	山田	だってー、やばいもん。	
18	14	*	坂本	<軽く<笑>い。>	
19	15	*	山田	出席がやばいもん。	
20	16	*	坂本	え、 佐藤 は、留年?、もう。	1-2. 佐藤-佐藤の先生
21	17	*	山田	うん、でもね、すごい 先生 がいい人なの。	
22	18	*	山田	なんか、その、 佐藤ちゃん がメールした人もすごいいい人で、授業終わった後に、 その子 がなんか 先生 に“え、 佐藤ちゃん にどうし、 佐藤ちゃん にどう言えればいいですか?”みたいな、“どうすればいいですか?”つつたら、なんか 先生 も、“じゃー、 佐藤ちゃん のメールアドレス教えてくれれば私がメールしとくから”、みたいな。	
23	19	*	坂本	うわー。	
24	20	*	山田	そんなん、 自分 でやれてっていう話だよ、 佐藤ちゃん 。	2-2. 山田-留年
25	21	*	坂本	ね、ね、ね、甘いね。	
26	22	*	坂本	《沈黙4秒》で、 あかり は留年でしょ?。	
27	23	*	坂本	《少し間》 あんた 、ちょっと、ほんとと今年上がりなよー。	
28	24	*	坂本	でか、 鈴木君 、 鈴木君 なんかね、(うん)今日発表だったかな(うん)、確かそんなこと、アメフトで言ってる、(うん)で、昨日の夜一、(うん) 高橋 のパソコンを借りて、(うん)なんか論文作ってたんだって、(うん)夜一パソコンが壊れたらしくて、(うん)“もう、だめだー”って言って、で、今日も、(うん)ちゃん行ったのかどうか怪しいね。	3. 鈴木-パソコンが壊れて、高橋のパソコンを借りて論文作成
29	25	*	山田	怪しいね。	
30	26	*	坂本	ねー。	
31	27	*	山田	《少し間》<たぶん、 鈴木くん ><[<] 【 【。	
32	28	*	坂本	】><同じ先生>[>]?	
33	29	*	山田	ううん、違う、違う、さっき違うつつったじゃん。	4. 鈴木のクラスの先生-厳しい
34	30	*	坂本	え、クラス違うと、え、授業の内容も似たようなもんじゃないの?。	
35	31	*	山田	うん、でもねー、なんか、 鈴木くん の クラス の 先生 が全然厳しい。	
36	32	*	坂本	あ、そう<なんだ><[<]。	
37	33	*	山田	<あたし>[>]去年 その先生 だったの。	
38	34	*	坂本	あ、かわいそうに。	5. 言語学科の人たち-真面目ではない
39	35	*	山田	うん。	
40	36	*	坂本	へー、《少し間》てか、なんで 俺の知りあいの言語学科 はそういうのばっかり?。	
41	37	*	坂本	《少し間》ねー。	
42	38	*	山田	そんなことないよ。	6. 食べ物-味が微妙
43	39	*	坂本	いやいやいやいやいや<笑>いながら>。	
44	40	*	山田	あの、 田中さん 、とか、 伊藤さん とか。	
45	41	*	坂本	これ、だいぶ微妙な味だよ<何<か>食べている]。>	
46	42	*	山田	え、でもおいしいよ。	1-3. 佐藤-佐藤留年の可能性がある
47	43	*	坂本	そう、じゃー、よかった。	
48	44	*	山田	《沈黙2秒》ね、 佐藤 ね。	
49	45	*	坂本	どうすんだらうね><[<]。	
50	46-1	/	山田	<昨日>[>]、	
51	47	*	坂本	やばいんじゃない?。	
52	46-2	*	山田	昨日一、(うん) 言語学科の子 と一緒に帰って、 その子 も、“ 佐藤 そんな子じゃなかった”<つつって><[<]。	

図 11 本調査①で用いたデータの話題人物と話題のまとめ

会話名(会話の通し番号+会話グループ番号+会話の特徴を表す名前): 226-16 友人同士雑談(女女): 小池/吉岡					
ライン番号	発話文番号	発話文終了	話者	発話内容	話題人物-話題
83	81-1	/	小池	】】あ、そう、藤井が一、	1. 藤井-配属先決定
84	82	*	吉岡	うん。	
85	81-2	*	小池	なんだっけ、あんね(うん)、配属先が決まったの。	
86	83	*	吉岡	まじで?。	
87	84	*	小池	うん。	
88	85-1	/	小池	で、	
89	86	*	吉岡	看護?<笑い>。	
90	85-2	*	小池	けん…、待って、A市役所(うん)、健康福祉部(えっ)、障害福祉課事業	
91	87	*	吉岡	え、障害福祉?。	
92	88	*	小池	うん、だって。	
93	89	*	小池	一緒じゃん、とかいって思っちゃった。	
94	90	*	吉岡	だよね?。	
95	91	*	小池	まじ、 「私と一緒にじゃねーか」 とか思って。	
96	92	*	吉岡	障害福祉課事業係って何やるの?。	
97	93	*	小池	知らん、<笑い><全然わかんない><く>。	
98	94	*	吉岡	くでもそういう>>[>]、障害持ってる人の【【。	
99	95	*	小池	】】そっち系じゃないの?。	
100	96	*	小池	なんか施設のなんかとか。	
101	97	*	吉岡	案内とか?。	
102	98	*	小池	うん。	
103	99	*	小池	相談所とかそういうのじゃないの?。	
104	100	*	吉岡	へー、心理が活かせるじゃない。	
105	101	*	小池	そうそう、だから、なんか心理活かせる部署書いて(うん)、なんか健康福祉部っていうのがすごい人気があるらしく、(ほー)みんなけっこう書いたのにな、(うん)入れた一とか言って。	
106	102	*	吉岡	え、やっぱ心理学んできることは無駄にはならないのかな?。	
107	103	*	小池	ならないっほいよ。	
108	104-1	/	吉岡	うちのー、原田研のー、あの、 去年のM2 [↑]、	
109	105	*	小池	あー、あー。	
110	104-2	*	吉岡	1人は一長崎で、スクールカウンセラーで、1人は渋谷の教育相談所だ	
111	106	*	小池	まじで?。	
112	107	*	小池	すごいね。	
113	108	*	吉岡	ありえない。	
114	109	*	小池	へー。	
115	110	*	吉岡	何それ?、最後の最後まで全然決まっていなかったのに。	
116	111	*	小池	へー、決まるもんだね。	
117	112	*	小池	私 も決まんなかなー?<笑い>。	
118	113	*	吉岡	なんかもう東京にしようと思って(え)、東京で就職、も、無理じゃないのかなとか思う。	
119	114	*	小池	え、東京で就職でしょ。	
120	115	*	吉岡	東京離れること考えてたんだよね。	
121	116	*	小池	まじー?<驚いたように>(うん)。	
122	117	*	小池	なんで?。	
123	118	*	吉岡	だって東京で就職ないじゃん。	
124	119	*	小池	心理?(うん)まー、ね。	
125	120	*	小池	でもさー。	
126	121	*	吉岡	“スクールカウンセラーはまずないな”と思ってたからー。	
127	122	*	小池	いやー、広まるんじゃない?なんだかんだ言っさー(うん)、結局。	
128	123	*	小池	話あるような気がするな、そうは<言っても><く>。	
129	124	*	吉岡	<今東京を>>[>]離れる理由っていうのはなんもないな。	
130	125	*	小池	ないよね。	
131	126	*	吉岡	離れるんだったら大学入る時に離れるもんね。	
132	127	*	小池	そうだね。	
133	128	*	吉岡	すごい###。	
134	129	*	小池	あー、 私 もう帰んないからなー、こっちで。	
135	130	*	吉岡	帰んない?。	
136	131	*	小池	帰んない帰んない、この前話しちゃったよ、 彼氏 に=。	
137	132-1	/	小池	=この前さ、一週間くらい(うん)実家帰って、	
138	133	*	吉岡	あー、帰ってたね。	
139	132-2	*	小池	で、 弟 にー、なんか、“大学どうすんの?”とか話してて(んー)。	
140	134	*	吉岡	あれ、 弟 、今年受験?。	
141	135	*	小池	そうそうそう。	
142	136	*	小池	で、A大学[↑](うん)かどっか受けたか言って、スポーツ系受けたいとか言ってたけどー、(うん)頭良くなって国語、ができないから<笑い>私大になるかも、とか言って。	
143	137	*	吉岡	うち 受けないの?。	
144	138	*	小池	そんな頭がないって言ってた。	
145	139	*	小池	“社会学科とか受けないの”って言ったたら(あー)、“そんな頭は 俺 にはない”とか言ってたよ、で。	
146	140	*	吉岡	難しいもんね。	
147	141-1	/	小池	“どうすんの”って、“え、ぶっちゃけさ、すごいなんか、すごいこんな年でこんな話するの申し訳ないんだけど(うん)、 あんた 実家帰ってくるの?”って言ったたら(うん)“いや別に帰るよ”って言って、(あ)“全然こっちで就職するし”とか言って、	
148	142	*	吉岡	あ、そう。	
149	141-2	*	小池	“じゃ、何 私 は別にいいのかしら?”って言ったたら、“あー、いいよ”	
150	143	*	小池	“じゃ、まあ方がー、(うん)ほかにやりたいことができてる(うん)、実家に帰らないってなったら(うん)、やるけどね”みたいな。	
151	144	*	吉岡	つうか出て行けって言われると、そんな、あんま出て行けない。	
152	145	*	小池	1人暮らししろって言われるっしょ?。	
153	146	*	吉岡	いわ、あー、言われるっつうか、あ<笑い>、 妹 に言われる。	
154	147	*	小池	<笑いながら>いや、 妹 に…。	
155	148	*	吉岡	“ お姉ちゃん 早く出てってよー”。	
156	149	*	小池	<笑いながら>なんで?。	
157	150	*	吉岡	弟 もさー、とりあえず、 私 が院行ったらー、 弟 と同時卒業になるわけ	
158	151	*	小池	あー、あー、あー、うん。	
159	152	*	吉岡	だから、それよりは先に出て行ってほしいらしいよ。	
160	153	*	小池	なんで?。	
161	154	*	吉岡	<笑いながら>わかんないけど。	
162	155	*	吉岡	“ 狭いよ狭いよ ”。	
163	156	*	小池	えー、いいね、 妹 。	
164	157	*	吉岡	ねー。	

図 12 本調査②で用いたデータの話題人物と話題のまとめ

5.2.1 調査 I -①のデータ概観

以下に示す図 13 は、調査協力者 5 名が上記に示した調査①のデータに関して述べた話題人物と話題をまとめたものである。「話題」（つまり、KNS01 の左側）は、図 11 と図 12 で示した調査実施者による分析であるが、協力者の分析との対照のために挿入した。

ライン	話	発話内容	話題	KNS01	KNS02	KNS03	CNS01	KNS04
1	坂本	なんで?、何く言ってるの?、いきなり笑いながら>><<。	1-1.佐藤-朝寝坊&発表に不参加	1.佐藤-発表に來なかつた&教授から佐藤に連絡して貰われる	1-1.佐藤-授業にこなかつた&論文も終わっていない→留年	1-1.佐藤-佐藤(山田と同じクラスで、課題を一緒にするパートナー)に、課題についてメールをしたら「俺も知らなかつた」と無責任な返事が届いたという話	1-1.佐藤-留年の話	1.発表者-担当分の仕事をしなかつたから、その話を先生に伝えてほしいと山田にお願ひしていたという話
2	山田	<だから、今日>>最後の授業で発表しなきゃいけないのに、來なかつた>><<笑いながら>>。						
3	坂本	<に、#>>>>>?>>。						
4	山田	で、女の子1人、クラスの子に、(うん)メールして、なんか、そのメールの内容が、あ、だから、なんか、“今日寝坊しました”って、で、で“論文やったら寝坊しました”って、しかも“論文書きあがつてない”、で、“これがどういう意味だか自分でも分かりません”みたいな感じで笑いながら>>。						
5	坂本	“留年します”っていう意味じゃないの?、<それ笑いながら>><<。						
6	山田	<で、せ>>>、“先生に伝えてください”みたいなメールしてて。						
7	坂本	でも、自分で伝えなきゃいけないんじゃないの?。						
8	山田	でしょ?(ねー)、で、皆がぶちきてたよ、今日。						
9	山田	<もうあの子は>><<。						
10	坂本	<でも、皆は>>>。						
11	山田	留年だよ。						
12	坂本	佐藤の発表聞くために、集まったのに、佐藤が、ドタキャンだったんだ[確認する]。	2-1.山田-学校こない	2-1.あかり-出席がやばい	1-3.佐藤-これから留年するかもしれない&山田が佐藤の代わりに先生にメールをしようとしたが、先生が佐藤に直接メールをすることがなくなったという話		2-1.佐藤-坂本の知り合いの佐藤が発表をドタキャンした話	
13	山田	そう。						
14	坂本	<でも>><<。						
15	山田	<そう>>>。						
16	坂本	あかり、よく学校行ったね、いつも來なかつたじゃん笑いながら>>。						
17	山田	だってー、やばいもん。						
18	坂本	<軽く笑い>>。						
19	山田	出席がやばいもん。						
20	坂本	え、佐藤は、留年?、もう。	1-2.佐藤-佐藤の先生	1-2.佐藤-留年	3.先生/佐藤佐藤の友達がすべきことを先生がやってくれる			
21	山田	うん、でもね、すごい先生がいい人なの。						
22	山田	なんか、その、佐藤ちゃんがメールした人もすごいいい人で、授業終わった後に、その子がなんか先生に“え、佐藤ちゃんにどうし、佐藤ちゃんにどう言えはいいですか?”みたいな、“どうすればいいですか?”って、なんか先生も、“じゃー、佐藤ちゃんのメールアドレス教えてくれれば私がメールしとくから”、みたいな。						
23	坂本	うわー。						
24	山田	そんなん、自分でやれっていう話だよ、佐藤ちゃん。						
25	坂本	ね、ね、ね、甘いね。						
26	坂本	《沈黙4秒》で、あかりは留年でしょ?。	2-2.山田-留年	2.山田-留年	2-2.あかり-留年	2.鈴木/高橋(鈴木と高橋は課題を一緒にするパートナー)→明日の発表のために論文を作成したり、パソコンが壊れるなど、色々大変だという話	2.鈴木-発表した話	3.あかり/佐藤-留年(2人は真面目じゃないから)
27	坂本	《少し間》あんな、ちょっと、ほんと今年上がりなよー。						
28	坂本	てか、鈴木君、鈴木君なんかね、(うん)今日発表だったかな(うん)、確かそんなこと、アメフトで言っていて、(うん)で、昨日の夜、(うん)高橋のパソコンを借りて、(うん)なんか論文作ってたんだって、(うん)夜パソコンが壊れたらしくて、(うん)“もう、だめだ”って言って、で、今日も、(うん)ちゃんと行ったのかどうか怪しいね。	3.鈴木-パソコンが壊れて、高橋のパソコンを借りて論文作成	3.鈴木-真面目じゃない	4.鈴木-論文を書き高橋のパソコンを借りた	4.鈴木-明日の発表のために論文を作成したり、パソコンが壊れるなど、色々大変だという話	4.鈴木、高橋-真面目じゃない人たちけど、留年にならないようにパソコンも借りて頑張っているという話	
29	山田	怪しいね。						
30	坂本	ねー。						
31	山田	《少し間》たぶん、鈴木くん>><<[[。						
32	坂本]]<同じ先生>>>?>>。						
33	山田	うん、違う、さき違うつつたじゃん。						
34	坂本	え、クラス違うと、え、授業の内容も似たようなもんじゃないの?。						
35	山田	うん、でもねー、なんか、鈴木君のクラスが先生が全然厳しい。	4.鈴木のクラスの先生-厳しい	4.鈴木の先生-厳しい				
36	坂本	あ、そうなんだ>><<。						
37	山田	<あたし>>>去年その先生だったの。						
38	坂本	あ、かわいそうに。						
39	山田	うん。						
40	坂本	へー、《少し間》てか、なんで俺の知りあいの言語学科はそーいうのばかり?。	5.言語学科の人たち-真面目ではない	5.学科の人たち-真面目じゃない人しかいない	6.坂本の友達-田中さんとか伊藤さんとか	3.鈴木の先生-甘くない。厳しい	3.鈴木の先生-厳しい	6.坂本-なぜ坂本の周りにはつらい人生を送っている人ばかりなのかという話
41	坂本	《少し間》ねー。						
42	山田	そんなことないよ。						
43	坂本	いやいやいやいやいやいや笑いながら>>。						
44	山田	あの、田中さん、とか、伊藤さんとか。						
45	坂本	これ、だいぶ微妙な味だよ[何か食べている]。	6.食べ物-味が微妙	6.食べ物	7.食べ物-味	5.食べ物-微妙な味	5.食べ物-話	8.食べ物
46	山田	え、でもおいしいよ。						
47	坂本	そう、じゃー、よかつた。						
48	山田	《沈黙2秒》ね、佐藤ね。	1-3.佐藤-佐藤留年の可能性がある	1-2.佐藤-真面目じゃない人しかいない	1-2.佐藤-佐藤について	1-4.佐藤-同じ高校に通っている別のクラスの子から、佐藤はおかしいんじゃないと聞	1-2.佐藤-佐藤の話	2-2.佐藤-そんなに悪いやつではないという話
49	坂本	どうすんだろうね>><<。						
50	山田	<昨日>>>。						
51	坂本	やっぱりじゃない?。						
52	山田	やばい、(うん)言語学科の子と一緒に帰って、その子も、佐藤そんな子じゃなかつた”>>って>><<。						

図 13 調査①の結果 (協力者による話題人物と話題の認定)

図 11 と図 12 と同様に、同一話題人物に関する異なる話題であることを示すために、繋がりのある個所に関しては、色を付けて表示した。KNS01、KNS02 の場合、ライン番号の区分において違いはあるものの、インタビューデータをみると、談話全体の話題や話題人物の捉え方に調査実施者とのずれはみられなかった⁵⁹。ここでは、KNS03、KNS04、CNS01 の調査結果の中でも、特にずれが生じたところに焦点を当ててみていくこととする。

まず、KNS03 の結果である。KNS03 が談話において人物を表す表現をどのように理解したかをみるためには、人物の相関図を用いた人間関係の説明がまず必要であるが、図 14 からわかるように、日本語、韓国語、英語が混ざっており、認識が難しい部分もある。そのため、関係図だけで KNS03 が人物間の関係をどのように捉えたかを述べることには限界がある。したがって、関係図とインタビューデータを合わせて、KNS03 における人物間の関係を述べていくこととする。

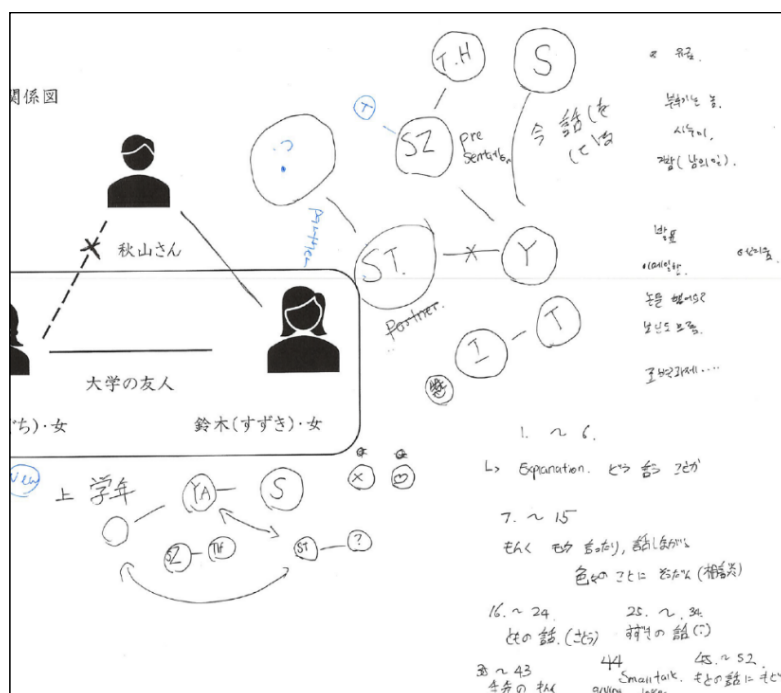


図 14 KNS03 が作成した相関図

図 12 で確認した通り、KNS03 は、次の五つの話題人物と話題を言及した。図 15 からその詳細が確認できるが、一つ目の話題は、1-1 から 1-4 までで構成されている。一つ目の話

⁵⁹ 調査協力者が何を手掛かりに理解を行ったかも非常に重要である。それに関しては、5.3 の結果分析において触れることとする。

題をみると、KNS03 は、話者の山田と同じクラスであり、同じ発表チームである「佐藤」についての話が續くと捉えていることがわかる。

ライン	話者	発話内容	KNS03
1	坂本	なんで?、何<言>ってんの?、いきなり<笑>いながら>><>。	1-1.佐藤- 佐藤(山田と同じクラスで、課題を一緒にするパートナー)に、課題についてメールをしたら「俺も知らなかった」と無責任な返事が届いたという話
2	山田	<だから、今日>>最後の授業で発表しなきゃいけないの<に>、来なくて>><>笑<いながら>..	
3	坂本	<に>、#>>ったん>>?。	
4	山田	で、 女の子1人、クラスの子 に、(うん)メールして、なんか、そのメールの内容が、あ、だから、なんか、“今日寝坊しました”つつって、で、で“論文やったら寝坊しました”つつって、しかも“論文書きあがってない”、で、“これがどういう意味だか 自分 でも分かりません”みたいな感じで<笑<いながら>。	
5	坂本	“留年します”っていう意味じゃないの?、<それ<笑<いながら>>><>。	
6	山田	<で、せ>>、 先生 に伝えてください”みたいなメールしてて。	
7	坂本	でも、 自分 で伝えなきゃいけないんじゃないの?。	1-2.佐藤- 佐藤の悪口(一緒にやるべき課題をやってくれないから大変だという話)
8	山田	でしょ?(ねー)、で、 皆 がぶちきれてたよ、今日。	
9	山田	<もう あの 子は>><>..	
10	坂本	<でも、 皆 は>><>..	
11	山田	留年だよ。	
12	坂本	佐藤 の発表聞くために、集まったのに、佐藤が、ドタキャンだったんだ[確認する]。	
13	山田	そう。	
14	坂本	<でも>><>..	
15	山田	<そう>><>。	
16	坂本	あかり、よく学校行ったね、いっつも来なかったじゃん<笑<いながら>。	
17	山田	だってー、やばいもん。	1-3.佐藤- これから留年するかもしれない&山田が佐藤の代わりに先生にメールをしようとしたが、先生が佐藤に直接メールをすることになったという話
18	坂本	<軽く<笑<い>。	
19	山田	出席がやばいもん。	
20	坂本	え、 佐藤 は、留年?、もう。	
21	山田	うん、でもね、すごい 先生 がいい人なの。	
22	山田	なんか、その、 佐藤ちゃん が メール した人もすごいいい人で、授業終わった後に一、 その子 がなんか 先生 に“え、 佐藤ちゃん にどうし、 佐藤ちゃん にどう言えばいいですか?”みたいな、“どうすればいいですか?”つつったら、なんか 先生 も、“じゃー、 佐藤ちゃん のメールアドレス教えてくれれば私がメールしとくから”、みたいな。	
23	坂本	うわー。	
24	山田	そんなん、 自分 でやれていう話だよ、 佐藤ちゃん 。	
48	山田	《沈黙2秒》ね、 佐藤 ね。	1-4.佐藤- 同じ高校に通っている別のクラスの子から、佐藤はおかしい子じゃないと聞く
49	坂本	どうすんくだろうね>><>。	
50	山田	<昨日>><>..	
51	坂本	やばいんじゃない?。	
52	山田	昨日ー、(うん) 言語学科の子 と一緒に帰って、 その子 も、“ 佐藤 そんな子じゃなかった”>>>>>>>><>。	

図 15 KNS03 による話題人物と話題の認定 (話題 1)

ライン番号 1 から 24 について、KNS03 は、以下のように述べている。

以降、四角で囲んだ部分は、インタビューデータの直接引用を意味し、() の中の発言は、調査実施者による質問や協力者の発言を理解する上で必要な状況の説明に該当する。また、下線は筆者によるものである。

KNS03 : 1 から 6 までは、何か説明、何かどういう事情があって、ま、どんなことがあったか。何か、論文を書いて、ま、パートナーと一緒にすべきだったのに、メール出したら、「ああ、俺も知らない」とか、何か無責任な返事が来て、ああ、大変だった。で、7 番から 15 番まで、そんな文句を言いながら、友達の話も、「あ、そういえば友達留年したこともあったね。学校あんまり来なかったね」と言いながら、そんなこともあったし。いろいろなことに対して、何か相談っていうか、雑談？

(中略)

(この、えっと、赤になっているところが誰のことを言っているのか、教えてください。)

KNS03 : 赤のところは、ヤマダだ、ヤマダだったっけ。はい。ヤマダは彼のパートナーであるサトウちゃん。サトウ、サトウで。ああ。

(うん。この、その子 1 人、クラスの子も、サトウのこと？)

KNS03 : はい。

(なるほど。)

KNS03 の発言に基づくと、話者である山田が、同じ発表チームの佐藤に、課題についてメールをしたが、無責任な返事だけが届いたという。しかし、ライン番号 4 をみると、「(佐藤が) 女の子 1 人、クラスの子にメールをした」ことを山田が坂本に伝えており、山田と佐藤は同じクラスではあるが、発表を一緒にするチームであるかどうかは確認できないことがわかる。つまり、KNS03 は、メールの送付者が誰なのかを示す主語の省略に含まれている情報を推測することができなかったといえる。これにより、話題 1-2 と 1-3 も、佐藤と同じ発表チームであるクラスの友人が先生に、佐藤について相談を行ったことも適切な理解に繋がらなかった。

しかし、調査が全て終了した後、該当部分についてもう一度質問をすると、KNS03 は以下のように自己修正を行っていた。ライン番号 22 の「佐藤ちゃんがメールした人」により、山田と佐藤の二者関係ではないことに気が付いている。以上は、文において主語に位置付く人称表現の省略により、話題人物の適切な理解ができなかった例であるといえる。

KNS03 : はじめては、あの、ヤマダとサトウがパートナーだったんじゃないかなと思ったん

ですけれども、そっちのことじゃなくて。サトウと他の人がパートナーで、メールした人で、他の人。そしてメールを先生に送る人。メール先生に送ったり、何かそうしたのも、先生は先生だけど、その子ってサトウを意味して、サトウのパートナーのほうか、まあ、メールをもらったのにその内容が、「俺も分からないよ」っていうメールだった。(中略) サトウと他の人がパートナーで。謎、謎の人物。

続いて、ライン番号 48 から成る話題 1-4 については、以下のように述べている。登場人物が高校生であり、その理由は、一つのクラスを担当する先生の存在がみられるからだという。

KNS03 : そのサトウの話に戻って。どうすんだらうと。そして昨日の話か。いきなり昨日の話出ちゃって。やばいじゃねえ、そして昨日、あ、ごんご⁶⁰学科の子と一緒に帰って、その子、その子もサトウ、そんなおかしいじゃなかったって。多分、今に、今のところ見たら、多分学校、何か大学じゃなくて高校ぐらいの学校かなと思われるし。別のクラスで、別の先生たち、先生とも、ま、一緒にプロジェクトをしていて、その発表のやり取りがメインピックだと思われます。

(中略)

KNS03 : 何か、大学は担当の先生がないから。多分高校じゃないかなと思われるし。はい。多分担任。多分担任。担当。はい。厳しい先生 1 人は下の学年。そして、いい人は何か。何か、おんなじ、ああ、学年は同じだ。同じ学年の先生なんですけれども、違うクラスの先生なんだから、1 人は厳しくて、1 人は。

KNS03 : 何かハッピーで優しい先生。

しかし、ライン番号 52 の「言語学科の子と一緒に帰って、その子も、“佐藤そんな子じゃなかった” っつってて」の「そんな子」に込められている非字義的意味については理解しており、高校であることを除けば、1-4 の話題については理解ができたといえる。

KNS03 : はい。サトウ、そんな子じゃなかったっていうのは、サトウは何か、無責任な、何

⁶⁰ 言語のこと

か無能な人じゃなかったって。そんな子じゃなかったという、何か。

(なるほど。昔はそうじゃなかったけど。)

KNS03：弁護。弁護してる。何か。みたいな。

次に、KNS03 における二つ目から五つ目の話題をみていく。

ライン	話者	発話内容	KNS03	
25	坂本	ね、ね、ね、甘いね。	2.鈴木/高橋(鈴木と高橋は課題を一緒にするパートナー)-明日の発表のために論文を作成したり、パソコンが壊れるなど、色々大変だという話	
26	坂本	《沈黙4秒》で、 あかり は留年でしょ?。		
27	坂本	《少し間》 あんた 、ちょっと、ほんと今年上がりなよー。		
28	坂本	てか、 鈴木君 、 鈴木君 なんかね、(うん)今日発表だったかな(うん)、確かそんなこと、アメフトで言ってる、(うん)で、昨日の夜一、(うん) 高橋 のパソコンを借りて、(うん)なんか論文作ってたんだって、(うん)夜一パソコンが壊れたらしくて、(うん)“もう、だめだー”って言って、で、今日も、(うん)ちゃんと行ったのかどうか怪しいね。		
29	山田	怪しいね。		
30	坂本	ねー。		
31	山田	《少し間》<たぶん、 鈴木君 ><[[。]		
32	坂本]]<同じ先生>>]?		
33	山田	ううん、違う、違う、さっき違うつつたじゃん。		
34	坂本	え、クラス違うと、え、授業の内容も似たようなもんじゃないの?。		
35	山田	うん、でもねー、なんか、 鈴木君のクラス が 先生 が全然厳しい		3.鈴木先生の甘くない。厳しい
36	坂本	あ、そうなんだ<[[。		
37	山田	<あたし>>]去年 その先生 だったの。		
38	坂本	あ、かわいそうに。		
39	山田	うん。		
40	坂本	へー、《少し間》てか、なんで 俺の知りあいの言語学科 はそういうのばかり?。		
41	坂本	《少し間》ねー。		
42	山田	そんなことないよ。		
43	坂本	いやいやいやいやいやく笑いながら。		
44	山田	あの、 田中さん 、とか、 伊藤さん とか。		
45	坂本	これ、だいが微妙な味だよ[何か食べている]。	4.伊藤/田中-(山田/佐藤と別のクラスで、伊藤と田中は課題を一緒にするパートナー)	
46	山田	え、でもおいしいよ。		
47	坂本	そう、じゃー、よかった。		

図 16 KNS03 による話題人物と話題の認定 (話題 2~5)

二つ目の話題人物としては、同じ学科である鈴木と高橋、三つ目としては鈴木が受講しているクラスの先生、四つ目としては同じ学科である伊藤と田中、五つ目としては人物とは無関係の食べ物を挙げている。

鈴木と高橋、伊藤と田中も、話題一つ目の山田(実際のデータでは、山田とは別の「クラスの子」と佐藤のように、発表を一緒にするチームだと捉えていることがわかる。二者の関係を、発表を一緒にするチームとして捉えた理由について、KNS03 から直接的な言及は

なかったが、「他のグループ」という発言から、話題 1 で取り上げた山田と佐藤の関係から推測されたものではないかと考えられる。

KNS03 : あの先生厳しいのに、だから大変だよ。そしてからは、44 番から、タナカさんとかイトウさん、2 人の話が出てて。イトウさんとタナカさん。あ、イトウさんがタナカさんのパートナーか。サカモト。ああ、タナカさんのパートナーとか。こちらは他のグループ。(中略)

KNS03 : 授業取っているかは分からないけど、多分同じ学校のみんなで。何か先生のほうが違うんじゃないかな。他のクラスで。

以上を踏まえると、KNS03 は登場人物の関係を、次の図 17 のように捉えたことがわかる。図 18 は、調査実施者による捉え方を表す。なお、以下の図において記号「⇔」は、中心人物と関係のある人物であることを表す。たとえば、図 18 で佐藤は中心人物であり、「⇔」の後に続く「同クラス友人 A」や「先生 B」は佐藤と関係の人物であることを意味する。

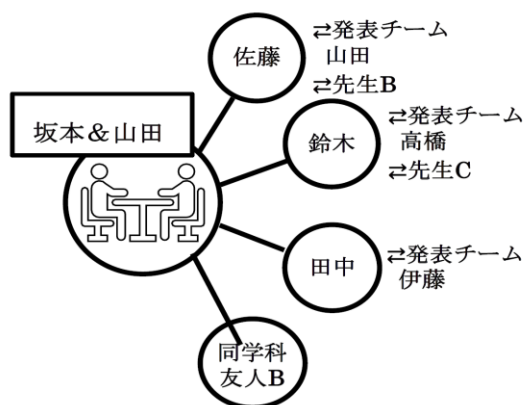


図 17 KNS03 における人物関係

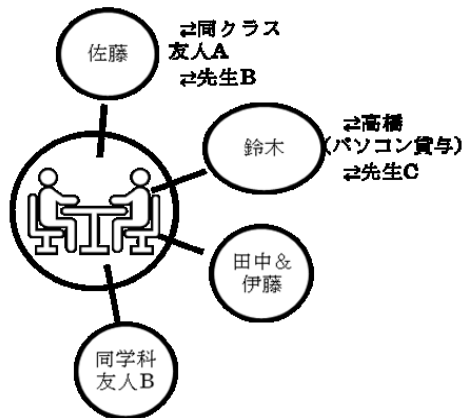


図 18 データにおける人物関係

次に、KNS04 の結果である。KNS04 が談話において人物を表す表現をどのように理解したかをみるためには、人物の相関図を用いた人間関係の説明がまずは必要であるが、KNS03 と同様に、日本語と韓国語が混ざっており、認識が難しい部分もある。そのため、以下の図 19 だけで KNS04 が人物間の関係をどのように捉えたかを述べることは難しい。したがって、関係図とインタビューデータを合わせて、KNS04 における人物間の関係を述べていくこととする。

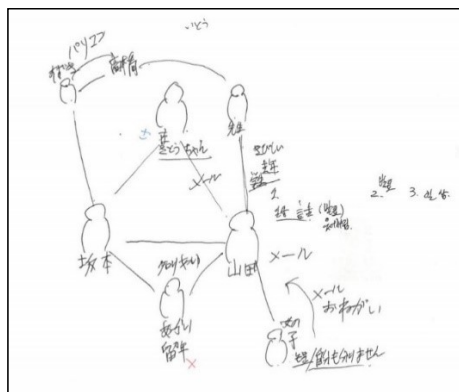


図 19 KNS04 が作成した関係図

図 13 で確認した通り、KNS04 は、以下の八つの話題人物と話題を言及した。まず、一つ目と二つ目の話題をみる。

ライン	話者	発話内容	KNS04
1	坂本	なんで?、何く言ってるの?、いきなりく笑いながら>><<。	1.発表者- 担当分の仕事をしな かったから、その話 を先生に伝えてほし いと山田にお願いし ていたという話
2	山田	<だから、今日>><>最後の授業で発表しなきゃいけないの<に、来なくて ><<<笑いながら>..	
3	坂本	<に、##ったん>><>?。	
4	山田	で、 女の子1人、クラスの子 に、(うん)メールして、なんか、そのメールの 内容が、あ、だから、なんか、“今日寝坊しました”つつって、で、“ 論文やったら寝坊しました”つつって、しかも“論文書きあがってない ”、で、“これがどういう意味だか 自分 でも分かりません”みたいな感 じでく笑いながら>。	
5	坂本	“留年します”っていう意味じゃないの?、くそれく笑いながら>><<。	
6	山田	<で、せ>><>、“ 先生 に伝えてください”みたいなメールしてて。	
7	坂本	でも、 自分 で伝えなきゃいけないんじゃないの?。	
8	山田	でしょ?(ねー)、で、 皆 がぶちきてたよ、今日。	
9	山田	<もう あの子 は><>..	
10	坂本	<でも、 皆 は>><>..	
11	山田	留年だよ。	
12	坂本	佐藤 の発表聞くために、集まったのに、 佐藤 が、ドタキャンだったんだ[確認する]。	
13	山田	そう。	
14	坂本	<でも><>..	
15	山田	<そう>><>。	
16	坂本	あかり 、よく学校行ったね、いつも来なかったじゃんく笑いながら>。	
17	山田	だってー、やばいもん。	
18	坂本	<軽く笑い>。	
19	山田	出席がやばいもん。	
20	坂本	え、 佐藤 は、留年?、もう。	
21	山田	うん、でもね、すごい 先生 がいい人なの。	
22	山田	なんか、その、 佐藤ちゃん がメールした人もすごいいい人で、授業終 わった後にー、 その子 がなんか 先生 に“え、 佐藤ちゃん にどうし、 佐藤 ちゃん にどう言えばいいですか?”みたいな、“どうすればいいですか?” つつたら、なんか 先生 も、“じゃー、 佐藤ちゃん のメールアドレス教え てくれれば私がメールしとくから”、みたいな。	
23	坂本	うわー。	
24	山田	そんなん、 自分 でやれっていう話だよ、 佐藤ちゃん 。	
25	坂本	ね、ね、ね、甘いね。	
48	山田	《沈黙2秒》ね、 佐藤 ね。	2-2.佐藤- そんなに悪いやつで はないという話
49	坂本	どうすん<だろうね>><<。	
50	山田	<昨日>><>..	
51	坂本	やばいんじゃない?。	
52	山田	昨日一、(うん) 言語学科の子 と一緒に帰って、 その子 も、“ 佐藤 そんな 子 じゃなかった”<つつって>><<。	

図 20 KNS04 による話題人物と話題の認定 (話題 1~2)

次に、KNS04 における三つ目から八つ目までの話題をみると、三つ目の話題人物としては、山田と佐藤 (佐藤のように、山田も留年の危険性があるという意味で)、四つ目は鈴木と高橋、五つ目は鈴木の子の先生、六つ目は坂本の周りの人たち、七つ目は田中と伊藤、八つ目は人物とは無関係の食べ物を挙げている。

ライン	話者	発話内容	KNS04
26	坂本	《沈黙4秒》で、 あかり は留年でしょ？。	3.あかり/佐藤-留年(2人は真面目じゃないから)
27	坂本	《少し間》 あんた 、ちょっと、ほんと今年上がりなよー。	
28	坂本	てか、 鈴木君 、 鈴木君 なんかね、(うん)今日発表だったかな(うん)、確かそんなこと、アメフトで言っていて、(うん)で、昨日の夜ー、(うん) 高橋 のパソコンを借りて、(うん)なんか論文作ってたんだった、(うん)夜ーパソコンが壊れたらしくて、(うん)“もう、だめだー”って言って、で、今日も、(うん)ちゃんと行ったのかどうか怪しいね。	4.鈴木、高橋-真面目じゃない人たちだけど、留年にならないようにパソコンも借りて頑張っているという話
29	山田	怪しいね。	
30	坂本	ねー。	
31	山田	《少し間》 たぶん 、 鈴木くん ><[【。	5.鈴木の先生-先生が厳しいから鈴木はいい成績をとることができなかった話
32	坂本	】>< 同じ先生 ><]？。	
33	山田	ううん、違う、違う、さっき違うつつたじゃん。	
34	坂本	え、クラス違うと、え、授業の内容も似たようなもんじゃないの？。	
35	山田	うん、でもねー、なんか、 鈴木君のクラスのが先生が全然厳しい 。	
36	坂本	あ、そうなんだ><[。	
37	山田	< あたし ><]去年 その先生 だったの。	
38	坂本	あ、かわいそうに。	6.坂本-なぜ坂本の周りにはつらい人生を送っている人ばかりなのかという話
39	山田	うん。	
40	坂本	へー、《少し間》てか、なんで 俺の知りあいの言語学科 はそういうのばかり？。	
41	坂本	《少し間》ねー。	
42	山田	そんなことないよ。	
43	坂本	いやいやいやいやいや<笑いながら>。	
44	山田	あの、 田中さん 、とか、 伊藤さん とか。	7.田中、伊藤-つらい人だけじゃない。幸せな人生を送っている人もいるという話
45	坂本	これ、だいが微妙な味だよな[何か食べている]。	8.食べ物
46	山田	え、でもおいしいよ。	
47	坂本	そう、じゃー、よかった。	

図 21 KNS04 による話題人物と話題の認定 (話題 3~8)

話題 6、7 における人生の話は、次のインタビューをみると、ライン番号 40 における「俺の知りあいの言語学科はそういうのばかり」の「そういうの」を「大変なこと」と捉えたことに基づいていると考えられる。

KNS04: で、あの、何で俺の知り合いの……。あー、で、サカモトさんが、なぜサカモトさんの周りの人が、あの、ああ、大変なことばかりなのかと。

(ああ、みんな何で大変なことになるのか。)

KNS04: はいはいはいはい。多分。あの、で、あー、「そんなことないよ」とヤマダさんがし、まあ、ヤマダさんが、まあ、言って。あー、サカモトさんは、まあ、そう言うと思うけど、ヤマモトさんは違うよ。まあ、タナカ、さんとか、あの、

(うん。あ、イトウさん?)

KNS04: あ、イトウさん。まあ、あんまり大変な、大変、つらいな人生を、まあ、生きている人はない、まあ、人もいるし、幸せな人生を過ごしている人もいるし。

以上を踏まえると、KNS04 は登場人物の関係を、次の図 22 のように捉えたことがわかる。図 13 は、調査実施者による捉え方を表す。なお、以下の図において記号「⇔」は、図 17 と図 18 と同様に、中心人物と関係のある人物であることを表す。

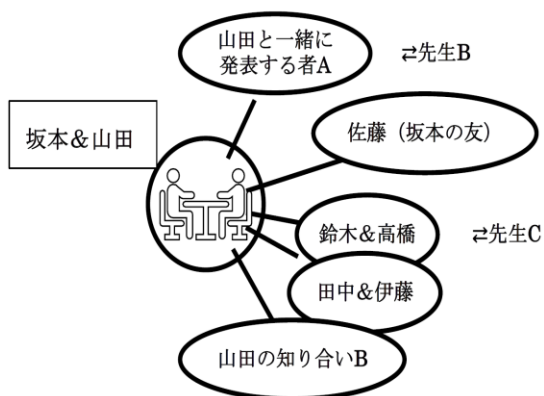


図 22 KNS04 における人物関係

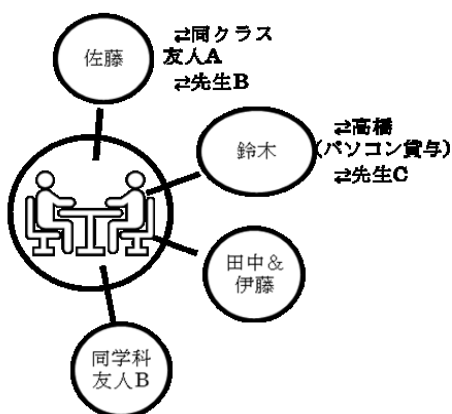


図 23 データにおける人物関係

最後に、CNS01 の結果である。CNS01 の場合、図 24 をみると、ライン番号の区分において違いはあるものの、談話全体の話題や話題人物の捉え方に調査実施者とのずれはみられなかった。ここでは、話題人物においてずれがみられた以下の話題 1-1 に焦点を当てて述べる。

ライン	話者	発話内容	CNS01
1	坂本	なんで?、何<言>ってんの?、いきなり<笑いながら>><>。	1-1.佐藤- 留年の話
2	山田	<だから、今日>>最後の授業で発表しなきゃいけないの<に>、来なくて>><<笑いながら>..	
3	坂本	<に>、##<ったん>>>?。	
4	山田	で、 女の子1人 、 クラスの子 に、(うん)メールして、なんか、そのメールの内容が、あ、だから、なんか、“今日寝坊しました”つつつて、で、“論文やったら寝坊しました”つつつて、しかも“論文書きあがってない”、で、“これがどういう意味だか 自分 でも分かりません”みたいな感じで<笑いながら>。	
5	坂本	“留年します”っていう意味じゃないの?、<それ<笑いながら>>><>。	
6	山田	<で、せ>>、“先生に伝えてください”みたいなメールしてて。	
7	坂本	でも、 自分 で伝えなきゃいけないんじゃないの?。	
8	山田	でしょ?(ねー)、で、 皆 がぶちきれてたよ、今日。	
9	山田	<もう あの子 は>><>..	
10	坂本	<でも、 皆 は>>>..	
11	山田	留年だよ。	
12	坂本	佐藤の発表聞くために、集まったのに、佐藤が、ドタキャンだったんだ[確認する]。	
13	山田	そう。	
14	坂本	<でも>><>..	
15	山田	<そう>>>。	
16	坂本	あかり 、よく学校行ったね、いつも来なかったじゃん<笑いながら>。	
17	山田	だってー、やばいもん。	
18	坂本	<軽く笑い>。	
19	山田	出席がやばいもん。	
20	坂本	え、佐藤は、留年?、もう。	
21	山田	うん、でもね、すごい 先生 がいい人なの。	
22	山田	なんか、その、 佐藤ちゃん がメールした人もすごいいい人で、授業終わった後に、 その子 がなんか先生に“え、佐藤ちゃんにどうし、佐藤ちゃんにどう言えばいいですか?”みたいな、“どうすればいいですか?”つつつたら、なんか先生も、“じゃー、佐藤ちゃんのメールアドレス教えてくれれば私がメールしとくから”、みたいな。	
23	坂本	うわー。	
24	山田	そんなん、 自分 でやれっていう話だよ、佐藤ちゃん。	
25	坂本	ね、ね、ね、甘いね。	
26	坂本	《沈黙4秒》で、 あかり は留年でしょ?。	
27	坂本	《少し間》 あんた 、ちょっと、ほんと今年上がりなよー。	

図 24 CNS01 による話題人物と話題の認定 (話題 1-1)

インタビューデータにおける CNS01 の発言をみると、佐藤が発表に不参加したことが話題として挙げられている。しかし、その次の「女の子 1 人、クラスの子」が指し示す人物についての質問に対して、CNS01 は、「(誰かが) 佐藤さんにメールして」という意味であるために佐藤だと判断できると答えていた。

KNS03 および KNS04 においてもみられたように、CNS01 は、メールの送付者が誰なのかを示す主語の省略に含まれている情報を推測することができなかつたといえる。ただし、KNS03 と KNS04 とは違って、CNS01 の場合、このようなずれが談話全体を理解していく上で大きな影響は与えていないことがわかる。

CNS01 : あの一、友達で、なんかこのサトウという人の、あの一、発表を聞くために会話が始まるの感じで。そして、あの一、サトウが何か来なかった。発表、発表があっても、あの一、来なかったの原因で、何か留年するかも。

(この「女の子」って、誰のことなのか分かりますか。)

CNS01 : サトウさんですか。

(サトウさんか。)

CNS01 : 何か後ろでサトウさんが誰かメールした。

(あ一、「メールした人」って書いてあるから、サトウさん。)

CNS01 : はい、多分サトウさんです。

(はいはい、OK。じゃあ、あとここで言ってる「自分」って誰のことだと思いますか。)

CNS01 : サトウさん、自分。

以上を踏まえ、協力者 5 名が、調査①の談話データに現れている「人物を指し示す表現」をどのように理解したかをまとめると、図 25 のようになる。

左端の「【表現】指示対象」は調査実施者によるもので、この解釈と合致した場合は、セルの統合により一つのセルとして表すか、空欄にしている。色が付いているセルのみ、ずれがみられたものである。たとえば、ライン番号 4 には人物を指し示す表現が「女の子 1 人」「クラスの子」「自分」と三つもある。したがって、色が付いているセルの中に【自分】や【三つ全部】などと表記し、それぞれの協力者にずれがみられた表現が把握できるようにした。

なお、以下は、人名（人名を直接言及している部分に関しては、理解が可能であるために）以外の表現を中心にまとめている。

ライン	話者	発話内容	【表現】指示対象	KNS01	KNS02	KNS03	CNS01	KNS04
4	山田	で、女の子1人、クラスの子に、(うん)メールして、なんか、そのメールの内容が、あ、だから、なんか、“今日寝坊しました”って、で、論文やったら寝坊しましたー”って、しかも“論文書きあがってない”、で、“これがどういう意味だか自分でも分かりません”みたいな感じでく笑いながら。	【女の子】【クラスの子】佐藤と同じ授業を受講しているAさん【自分】佐藤	【自分】佐藤か、その子。不明		【3つ全部】佐藤	【3つ全部】佐藤	【3つ全部】(佐藤とは別)発表する予定だったけど、担当の仕事をしなかった人
6	山田	くで、せ>)、”先生に伝えてください”みたいなメールしてて。	【先生】佐藤の授業担当教員					
7	坂本	でも、自分で伝えなきゃいけないじゃないの?。	【自分】佐藤					不特定(人間)
8	山田	でしょ?(ねー)、で、皆がぶちまけてたよ、今日。	【皆】佐藤と同じ授業をとっている受講者全員		佐藤と一緒に発表する人たち			
9	山田	くもうあの子は>)<、。	【あの子】佐藤					(佐藤とは別)担当の仕事をしなかった人
10	坂本	くでも、皆は>)<、。	【皆】佐藤と同じ授業をとっている受講者全員	不明	佐藤と一緒に発表する人たち			
21	山田	うん、でもね、すごい先生がいい人なの。	【先生】佐藤の授業担当教員					
22	山田	なんか、その、佐藤ちゃんがメールした人もすごいいい人で、授業終わった後に、その子がなんか先生に”え、佐藤ちゃんにどうし、佐藤ちゃんにどう言えばいいですか?”みたいな、“どうすればいいですか?”って、なんか先生も、“じゃー、佐藤ちゃんのメールアドレス教えてくれれば私がメールしとくから”、みたいな。	【佐藤ちゃんがメールした人】【その子】佐藤と同じ授業のAさん【先生】佐藤の授業担当教員		【メールした人】不明、山田と佐藤が発表のパートナーだと思っただけど、違うみたいで分からない			【メールした人】不明【その子】佐藤
23	坂本	うわー。						
24	山田	そんな、自分でやれっていう話だよ、佐藤ちゃん。	【自分】佐藤					
25	坂本	ね、ね、ね、甘いね。						
26	坂本	【沈黙4秒】で、あかりは留年でしょ?。						
27	坂本	【少し間】あんた、ちょっと、ほんと今年上がりなよー。	【あんた】山田あかり					
28	坂本	てか、鈴木君、鈴木君なんかね、(うん)今日発表だったかな(うん)、確かそんなこと、アメフトで言ってる、(うん)で、昨日の夜、(うん)高橋のパソコンを借りて、(うん)なんか論文作ってたんだって、(うん)夜パソコンが壊れたらしくて、(うん)もう、だめだー”って言って、で、今日も、(うん)ちゃん行ったのかどうか怪しいね。						
29	山田	怪しいね。						
30	坂本	ねー。						
31	山田	【少し間】たぶん、鈴木君>)<【】。						
32	坂本	【】>)<同じ先生>)<?。	【同じ先生】佐藤の授業担当教員(と同じかどうかの意味)					
33	山田	ううん、違う、違う、さっき違ってたじゃん。						
34	坂本	え、クラス違うと、え、授業の内容も似たようなもんじゃないの?。						
35	山田	うん、でもねー、なんか、鈴木くんのクラスが先生が全然厳しい。	【鈴木くんのクラスの先生】佐藤の授業の教員と別の教員					
36	坂本	あ、そうなんだ>)<。						
37	山田	くあたし>)<去年その先生だったの。	【あたし】山田あかり【その先生】鈴木君の授業の担当教員					
38	坂本	あ、かわいそうに。						
39	山田	うん。						
40	坂本	へー、【少し間】でか、なんで俺の知りあいの言語学科はそういうのばかり?。	【俺の知りあいの言語学科】坂本の学科の友達					
52	山田	昨日、(うん)言語学科の子と一緒に帰って、その子も、“佐藤そんな子じゃなかった”って>)<。	【言語学科の子】【その子】同じ学科に所属していて、昨日一緒に帰ったBさん【そんな子】真面目ではない子(ネガティブな意味)					

図 25 調査①の結果(調査協力者が捉えた「人物を指し示す表現」まとめ)

まず、談話全体における話題人物および話題を捉えていく上では困難を抱けなかった KNS01 と KNS02 であるが、「自分」、「皆」のように文脈依存度が高く、談話参加者間の前提知識の共有があつてこそ理解可能な形式に対しては疑問を抱いていたことがわかる。たとえば、ライン番号 4 に対する KNS01 の発言が挙げられる。なお、以下の KNS01 の発言は韓国語で発せられており、筆者が訳したものである。

KNS01：でも、ここがもし佐藤の引用で、この子が先生に言ったことなら、佐藤のことにもなりますし、先生が「佐藤は何でそういうことをしたの」と質問したなら、「私も（佐藤がなぜそういうことをしたのか）わかりません」という意味にもなりますので、questionable だと思います。（中略）

談話全体の理解に支障を与えた人称表現としては、3名の調査協力者に共通してみられたライン番号4と2名の調査協力者に共通してみられたライン番号22の表現である。以下はライン番号4とライン番号22のみを抜粋したものである。

ここには3人の人物が登場している。下線が表す人物は全て佐藤と同じ授業を受講しているAで、波線が表す人物は佐藤、二重線が表す人物はクラスの先生であるが、該当箇所を適切に理解できなかった場合、Aと佐藤を混同していた結果であるといえる。ライン番号4と22は、両方引用文が用いられている。引用文を発する話者、引用文において話し手となる人物、引用文において聞き手となる人物、引用文において話題人物や第三者となる人物は誰かについて把握できなかったことによる結果であるともいえる。

で、女の子1人、クラスの子に、（うん）メールして、なんか、そのメールの内容が、あ、だから、なんか、“今日寝坊しましたー”つつって、で、で“論文やったら寝坊しましたー”つつって、しかも“論文書きあがってないー”、で、“これがどういう意味だか自分でも分かりません”みたいな感じで<笑いながら>。（ライン4）

なんか、その、佐藤ちゃんがメールした人もすごいいい人で、授業終わった後に一、その子がなんか先生に“え、佐藤ちゃんにどうし、佐藤ちゃんにどう言えばいいですか?”みたいな、“どうすればいいですか?”つつたら、なんか先生も、“じゃー、佐藤ちゃんのメールアドレス教えてくれれば私がメールしとくから”、みたいな。（ライン22）

5.2.2 調査I-②のデータ概観

次に示す図26は、調査協力者4名が調査②のデータに関して述べた話題人物と話題をまとめたものである。KNS04は、調査協力者の都合により調査実施ができなかったため、こ

ここでは4名のデータを対象とする。

左端にある「話題」（つまり、KNS01の左側）は、図12で示した調査実施者による分析であるが、協力者の分析との対照のために挿入した。なお、図11と図12と同様に、同一話題人物に関する異なる話題であることを示すために、繋がりのある個所に関しては、色を付けて表示した。

KNS01、KNS02、KNS03、CNS01によるライン番号の区分において違いはあるものの、インタビューデータをみると、二つの話題以外は談話全体の話題や話題人物の捉え方に調査実施者とのずれはみられなかった。ここでは、協力者全員において共通してみられたずれに焦点を当ててみていくこととする⁶¹。

⁶¹ 前述した通り、調査協力者が何を手掛かりに理解を行ったかも非常に重要である。それに関しては、5.3の結果分析において触れることとする。

ライン	話	発話内容	話題	KNS01	KNS02	KNS03	CNS01	KNS04
83	小池]]あ、そう、藤井が一、	1.藤井-	1.藤井-	1.藤井-	1-1.藤井-	1.藤井-	(協力者の事情により)不実施
84	吉岡	うん。	配属先決定	市役所に就職	配属先と仕事内容	趣味を活かして就職	配属先	
85	小池	なんだっけ、あんね(うん)、配属先が決まったの。						
86	吉岡	まじで？						
87	小池	うん。						
88	小池	で、						
89	吉岡	看護?<笑い>。						
90	小池	けん…、待って、A市役所(うん)、健康福祉部(えっ)、障害福祉課事業係。						
91	吉岡	え、障害福祉?。						
92	小池	うん、だって。						
93	小池	一緒にじゃん、とかいって思っちゃった。						
94	吉岡	だよな?。					2-1.小池-	
95	小池	まじ、“私”と一緒にじゃねーか”とか思ってた。	2.藤井/小池-				障害福祉課事業へ就職	
96	吉岡	障害福祉課事業係って何やるの?。	配属先の仕事内容					
97	小池	知らん、<笑い><全然わかんない>[<。]				1-2.藤井-		
98	吉岡	くでもそういう>]>]、障害持ってる人の[。]				大学専攻の心理を活かした就職		
99	小池]]そっち系じゃないの?。						
100	小池	なんか施設のなんかとか。						
101	吉岡	案内とか?。						
102	小池	うん。						
103	小池	相談所とかそういうのじゃないの?。						
104	吉岡	へー、心理が活かせるんじゃない?。			2.心理学の話			
105	小池	そうそう、だから、なんか心理活かせる部署書いて(うん)、なんか健康福祉部って言うのがすごい人気があるらしく、(ほー)みんなけっこう書いたのに、(うん)入れたーとか言ってる。				2.共通友達-		
106	吉岡	え、やっぱり心理学でんことは無駄にはならないのかな?。				1人は研究所に就職、1人は長崎へ、1人は渋谷へ移動することになった	3.先輩2人-	
107	小池	ならないっばいよ。					先輩の就職先	
108	吉岡	うちの、原田研の一、あの、去年のM2[↑]、]	3.原田研究室-					
109	小池	あー、あー。	配属先決定					
110	吉岡	1人は長崎で、スクールカウンセラーで、1人は渋谷の教育相談所だった。			3.同じゼミの修士の先輩-			
111	小池	まじで?。			内定もらった話			
112	小池	すごいね。						
113	吉岡	ありえない。						
114	小池	へー。						
115	吉岡	何それ?、最後の最後まで全然決まらなかったのに。						
116	小池	へー、決まるもんだね。						
117	小池	私も決まんなかなー?<笑い>。						
118	吉岡	なんかもう東京にしようと思ってる(え)、東京で就職、も、無理じゃないのかなどかと思う。	4-1.吉岡-	2-1.小池/吉岡-	4.小池/吉岡-			
119	小池	え、東京で就職しよ。	東京に残って就職する	心理学は就職できるところが限られる	東京で就職する難しさ&今後心理関係の職が増えるという推測&実家には帰らない			
120	吉岡	東京離れること考えてたんだよね。						
121	小池	まじー?<驚いたように>(うん)。						
122	小池	なんで?。						
123	吉岡	だって東京で就職ないじゃん。						
124	小池	心理?(うん)まー、ね。						
125	小池	でもさー。						
126	吉岡	“スクールカウンセラーはまずないな”と思ってたからー。						
127	小池	いやー、広まるんじゃない?なんだかんだ言ってるさー(うん)、結局。						
128	小池	話あのような気がするな、そうは<言っても>[<。]						
129	吉岡	<今東京を>]>]>]離れる理由って言うのはなんもないな。						
130	小池	ないよね。						
131	吉岡	離れるんだったら大学入る時に離れるもんね。						
132	小池	そうだね。						
133	吉岡	すごい###。						
134	小池	あー、私も帰らないからー、こっちで。	5-1.小池-					
135	吉岡	帰らない?。	東京に残って就職する					
136	小池	帰らない帰らない、この前話しちゃったよ、彼氏に=。						
137	小池	=この前さ、一週間くらい(うん)実家帰って、						
138	吉岡	あー、帰ってたね。	5-2.小池-	3-1.小池-				
139	小池	で、弟に=、なんか、“大学どうすんの?”とか話してて(ん)。	実家に帰った話	実家に帰って、弟と話したこと				
140	吉岡	あれ、弟、今年受験?。	6-1.小池の弟-					
141	小池	そうそう。	大学受験する					
142	小池	で、A大学[↑](うん)かどっか受けるとか言ってる、スポーツ系受けたいとか言ってたけど、(うん)頭良くなって国語、がでできないから<笑い>私大になるかも、とか言ってる。						
143	吉岡	うち受けないの?。						
144	小池	そんな頭がないって言った。						
145	小池	“社会学科とか受けないの”って言ったら(あー)、“そんな頭は俺にはない”とか言ってたよ、で。						
146	吉岡	難しいもんね。						
147	小池	“どうすんの”って、“え、ぶっちゃけさ、すごいなんか、すごいこんな年でこんな話するの申し訳ないんだけど(うん)、あんた実家帰ってくるの?”って言ったら(うん)“いや別に帰るよ”って言って、(あら)“全然こっちで就職するし”とか言ってる。	6-2.小池の弟-					
148	吉岡	あ、そう。	実家に帰る					
149	小池	“じゃ、何私は別にいいの?”って言ったら、“あー、いいよ”って						
150	小池	“じゃ、まあ万が一、(うん)ほかにもやりたいことができて(うん)、実家に帰らないってなったら(うん)、やるけどね”みたいな。						
151	吉岡	つうか出て行って言われると、そんな、あんま出て行けない。	4-2.吉岡-	3-2.吉岡-	7.吉岡の妹-			
152	小池	1人暮らししてって言われるっしょ?。	実家から出る	妹と話したこと	吉岡が一人暮らしをしてほしい			
153	吉岡	いわ、あー、言われるっつうか、あ<笑い>、妹に言われる。						
154	小池	<笑いながら>いや、妹に…。						
155	吉岡	“お姉ちゃん早く出てってよー”。						
156	小池	<笑いながら>なんで?。	7.吉岡の妹-					
157	吉岡	弟もさー、とりあえず、私が院行ったら、弟と同時に卒業になるわけ	姉に出て行って欲しい理由					
158	小池	あー、あー、あー、うん。						
159	吉岡	だから、それよりは先に出て行ってほしいらしいよ。						
160	小池	なんで?。						
161	吉岡	<笑いながら>わかんないけど。						
162	吉岡	“狭いよ狭いよ”。						
163	小池	えー、いいね、妹。						
164	吉岡	ねー。						

図 26 調査①の結果 (協力者による話題人物と話題の認定)

まず、KNS01 が言及した三つの話題の中の一つ目のもの（ライン番号 117 まで）、そして、KNS03 が言及した七つの話題の中の六つ目のものに該当する、ライン番号 83 から 112 についてみていく。KNS01 の場合、スクリプトに記録した内容に基づくと、藤井という話題人物が市役所に就職した話題については適切に理解したことがわかる。

ライン	話	発話内容	KNS01	KNS03
83	小池]]あ、そう、藤井が一、	1.藤井- 市役所に就職	1-1.藤井- 趣味を活かして 就職
84	吉岡	うん。		
85	小池	なんだっけ、あんね(うん)、配属先が決まったの。		
86	吉岡	まじで？。		
87	小池	うん。		
88	小池	で、		
89	吉岡	看護?<笑い>。		
90	小池	けん…、待って、A市役所(うん)、健康福祉部(えつ)、障害福祉課事業係。		
91	吉岡	え、障害福祉？。		
92	小池	うん、だって。		
93	小池	一緒じゃん、とかいって思っちゃった。		
94	吉岡	だよね？。		
95	小池	まじ、“私と一緒にじゃねーか”とか思って。		
96	吉岡	障害福祉課事業係って何やるの？。		
97	小池	知らん、<笑い><全然わかんない><く>。		1-2.藤井- 大学専攻の心理を活かした 就職
98	吉岡	<でもそういう><く>、障害持ってる人の【】。		
99	小池]]そっち系じゃないの？。		
100	小池	なんか施設のなんかとか。		
101	吉岡	案内とか？。		
102	小池	うん。		
103	小池	相談所とかそういうのじゃないの？。		
104	吉岡	へー、心理が活かせるじゃない。		
105	小池	そうそう、だから、なんか心理活かせる部署書いて(うん)、なんか健康福祉部っていうのがすごい人気があるらしく、(ほー)みんなけっこう書いたのに、(うん)入れたーとか言って。		
106	吉岡	え、やっぱ心理学でんことは無駄にはならないのかな？。		
107	小池	ならないっぼいよ。	3.共通友達- 1人は研究所に 就職、1人は長 崎へ、1人は渋谷へ移動する ことになった	
108	吉岡	うちの一、原田研の一、あの、去年のM2[↑]、		
109	小池	あー、あー。		
110	吉岡	1人は一長崎で、スクールカウンセラーで、1人は渋谷の教育相談所だって。		
111	小池	まじで？。		
112	小池	すごいね。		

図 27 KNS01、KNS03 による話題人物と話題の認定

しかし、ライン番号 108 の「うちの一、原田研の一、あの、去年の M2」についての以下の発言をみると、話者である吉岡が所属している研究室の修士課程の先輩たちの就職先については把握できていないといえる。「原田研」と「M2」の意味が把握できず、「原田研」という研究所に就職をしたと解釈していることがわかる。なお、この発言は、韓国語で発せられており、筆者が訳したものである。

KNS01：分からない…エムニって資格みたいなものですか。違うのかな。去年の…（中略）

KNS03：これ、研究所の時に使う漢字なので、多分、どこかの国立研究所を短くしたものじゃないですかね。（中略）

KNS03：タイプ？ 枠？ 入社する時の。M2がどういう意味かはわかりませんが、多分どこかに入ったということなので、去年入社した時の枠がM2と呼ばれるものだったという意味だと思います。

理系の学部生の場合は、学部在籍時から大学院のゼミに所属し、(Bachelor の略として) B3、B4 のように呼ばれ、M1、D1 と交じり合っ研究を進めることが一般的であるが、KNS01 と KNS03 が文系の学部生であることを考慮すると、文脈からも推測することが難しかったらうと考えられる。

しかし、ここは、KNS01 や KNS03 が「うちの」の意味から「吉岡が所属している」大学やゼミなどを推測することができたら、「原田研」の意味が分からなくても理解可能だったのではないかも考えられる部分である。実際に、KNS02 の場合は、前後の文脈を手掛かりにした推測により、話題人物と話題を適切に捉えることができた。しかし、KNS01 と KNS03 のインタビュー調査において、そのような推測はみられなかった。

KNS02：よく分かりませんが、何か研究をする時に使うことばだと思います。大学か大学院かはっきりは分かりませんが、なんか大学院でよく使うことばっぽいですから、多分その教授のゼミ？（中略）M2は、なんとなく、レベルみたいなもの？ Doctoral Degree みたいなものですか。

次に、KNS01 が言及した三つの話題の中の三つ目（3-2 と 3-3）のもの、KNS02 および KNS03 が言及した七つの話題の中の六つ目のものに該当する、ライン番号 137 から 150 についてみていく。

3名とも話題の人物として小池を、より詳細には小池の弟を挙げており、小池が実家に帰った話であることは把握している。

ライン	話	発話内容	KNS01	KNS02	KNS03
137	小池	=この前さ、一週間くらい(うん)実家帰って、	3-1.小池- 実家に帰って、 弟と話したこと	6.小池の弟- 大学受験の話 &小池が実家 に帰ってくるか どうかの話	6.小池の弟- 大学受験(弟が大 学生の小池に進 学の件で相談をす る)&小池が実家 に帰ってくるかど うかの話
138	吉岡	あー、帰ってたね。			
139	小池	で、弟に一、なんか、“大学どうすんの?”とか話してて(んー)。			
140	吉岡	あれ、弟、今年受験?。			
141	小池	そうそうそう。			
142	小池	で、A大学[↑](うん)かどっか受けるとか言って、スポーツ系受けたい とか言ってたけどー、(うん)頭良くなって国語、ができないから<笑い>)私大になるかも、とか言って。			
143	吉岡	うち受けないの?。			
144	小池	そんな頭がないって言ってた。			
145	小池	“社会学科とか受けないの”って言ったら(あー)、“そんな頭は俺には ない”とか言ってたよ、で。			
146	吉岡	難しいもんね。			
147	小池	“どうすんの”って、“え、ぶっちゃけさ、すごいなんか、すごいこんな 年でこんな話するの申し訳ないんだけど(うん)、あんた実家帰って くるの?”って言ったら(うん)“いや別に帰るよ”って言って、(あら)“全然 こっちで就職するし”とか言って、			
148	吉岡	あ、そう。			
149	小池	“じゃ、何私に別にいいのかしら?”って言ったら、“あー、いいよ”って			
150	小池	“じゃ、まあ万が一、(うん)ほかにやりたいことができて(うん)、実家に 帰らないってなったら(うん)、やるけどね”みたいな。			
151	吉岡	つうか出て行けって言われると、そんな、あんま出て行けない。	3-2.吉岡- 妹と話したこと	7.吉岡の妹- 吉岡が一人暮らし してほしい	7.吉岡の妹- 吉岡から卒業した い(自由になりた い)から、一人暮らし してほしいと言 っている
152	小池	1人暮らししろって言われるっしょ?。			
153	吉岡	いわ、あー、言われるっつうか、あく笑い、妹に言われる。			
154	小池	<笑いながら>いや、妹に…。			
155	吉岡	“お姉ちゃん早く出てよー”。			
156	小池	<笑いながら>なんで?。			
157	吉岡	弟もさー、とりあえず、私が院行ったらー、弟と同時卒業になるわけ			
158	小池	あー、あー、あー、うん。			
159	吉岡	だから、それよりは先に出て行ってほしいらしいよ。			
160	小池	なんで?。			
161	吉岡	<笑いながら>わかんないけど。			
162	吉岡	“狭いよ狭いよ”。			
163	小池	えー、いいね、妹。			
164	吉岡	ねー。			

図 28 KNS01、KNS02、KNS03 による話題人物と話題の認定

しかし、次の KNS01、KNS02、KNS03 の発言をみると、「小池が実家に帰ってくるかどう
うか」の話として捉えていることがわかる。なお、この発言は、韓国語で発せられており、
筆者が訳したものである。

KNS01 : 「あんた」は小池で、小池が将来実家に帰ってくるかどうかについて聞いています

が、「こんな年でこんな話するの申し訳ないんですけど」というのはよく分かりま
せん。「こんな年」が小池の年なのか、小池の弟の年なのか判断ができません。

(なるほど。じゃあ、弟が姉に、「実家に帰ってくるの」って質問しているということだ
ね。じゃあ、細かいことで申し訳ないけど、149 番の「私は別にいいのかしら」の「私」は
誰のことだと思いますか。)

KNS01 : あ、小池の弟です。

KNS02 : あ、この「あんた」は小池です。

(お姉さんの小池のことですか。)

KNS02：はい。弟がお姉さんに言ったことです。

KNS03：一週間前に実家に帰ったけど、その時に弟から大学受験について聞かれたという話です。(中略) 弟から実家に帰ってきて、帰ってくるのかどうかということを聞かれたという話。実家の家族がたくさん話していたみたいです。具体的に誰がそれを言ったかについては出ていませんが…。

これらは、ライン番号 147 における「“え、ぶっちゃけさ、すごいなんか、すごいこんな年でこんな話するの申し訳ないんだけど(うん)、あんた実家帰ってくんの?” って言ったら」に対する理解不足によるものである。文脈上、上記の引用文を発したのは小池であり、「あんた」が指し示す人物が「小池の弟」であるが、調査協力者 3 名は文を発したのが小池の弟であると捉え、「あんた」が指し示す人物が「小池」であると理解していることがわかる。

以上の結果を踏まえ、KNS01、KNS02、KNS03、CNS01 の 4 名が、調査②の談話データに現れている「人物を指し示す表現」をどのように理解したかをまとめると、図 29 のようになる。

図 25 と同様に、左端の「【表現】指示対象」は調査実施者によるもので、この解釈と調査協力者の解釈が合致した場合は、セルの統合により一つのセルとして表すか、空欄にしている。色が付いているセルのみ、ずれがみられたものである。色が付いているセルには、協力者番号を記載し、誰によるものなのかわかるようにした。なお、以下は、人名(人名を直接言及している部分に関しては、理解が可能であるために)以外の表現を中心にまとめている。

ライン	話者	発話内容	【表現】指示対象	KNS01	KNS02	KNS03	CNS01
95	小池	まじ、「私と一緒にねーか」とか思って。	【私】小池				
96	吉岡	障害福祉課事業係って何やるの？					
97	小池	知らん、 <small>く笑い</small> く全然わかんない <small>く</small> 。					
98	吉岡	くでもそういう <small>く</small> 、障害持ってる人の <small>く</small> 。					
99	小池]]そっち系じゃないの？					
100	小池	なんか施設のなんかとか。					
101	吉岡	案内とか？					
102	小池	うん。					
103	小池	相談所とかそういうのじゃないの？					
104	吉岡	へー、心理が活かせるじゃない。					
105	小池	そうそう、だから、なんか心理活かせる部署書いてー(うん)、なんか健康福祉部っていうのがすごい人気があるらしく、(ぼー)みんなけっこう書いたのに、(うん)入れたーとか言って。					
106	吉岡	え、やっぱり心理学でんことは無駄にはならないのかな？					
107	小池	ならないっぽいよ。					
108	吉岡	うちの一、原田研の一、あの、 去年のM2 [↑]。	【去年のM2】原田研究室の 去年の修士課程2年生	(KNS01) 不明/資格?		(KNS03)国の研究機関/入 社タイプ(新卒枠)	
109	小池	あー、あー。					
110	吉岡	1人は一長崎で、スクールカウンセラーで、1人は渋谷の教育相談所だつて。					
111	小池	まじで？					
112	小池	すごいね。					
113	吉岡	ありえない。					
114	小池	へー。					
115	吉岡	何それ？、最後の最後まで全然決まらなかったのに。					
116	小池	へー、決まるもんだね。					
117	小池	私 も決まんなかなー <small>く笑い</small> 。	【私】小池			(KNS03) 藤井	
118	吉岡	なんかもう東京にいようと思つて(え)、東京で就職、も、無理じゃないのかなとか思う。					
119	小池	え、東京で就職でしょ。					
120	吉岡	東京離れること考えてたんだよね。					
121	小池	まじー？ <small>く驚いたように</small> (うん)。					
122	小池	なんで？					
123	吉岡	だって東京で就職ないじゃん。					
124	小池	心理?(うん)まー、ね。					
125	小池	でもさー。					
126	吉岡	“スクールカウンセラーはまずないな”と思つてたからー。					
127	小池	いやー、広まるんじゃない?なんだかんだ言つてさー(うん)、結局。					
128	小池	話あるような気がするな、そうはく言つても <small>く</small> 。					
129	吉岡	く今東京を <small>く</small> 離れる理由っていうのはなんもないな。					
130	小池	ないよね。					
131	吉岡	離れるんだつたら大学入る時に離れるもんね。					
132	小池	そうだね。					
133	吉岡	すごい####。					
134	小池	あー、 私 もう帰らないからな、こつちで。	【私】小池				
135	吉岡	帰らない？					
136	小池	帰らない帰らない、この前話しちゃったよ、 彼氏 に。	【彼氏】小池の彼氏				
137	小池	=この前さ、一週間くらい(うん)実家帰つて。					
138	吉岡	あー、帰つてたね。					
139	小池	で、 弟 に、なんか、“大学どうすんの?”とか話して(ん)。	【弟】小池の弟				
140	吉岡	あれ、 弟 、今年受験？	【弟】小池の弟				
141	小池	そうそう。					
142	小池	で、A大学[↑](うん)かどっか受けるとか言つて、スポーツ系受けたとか言つてたけどー、(うん)頭良くて国語、ができないから <small>く笑い</small> 「私大になるかも、とか言つて。					
143	吉岡	うち受けないの？	【うち】小池と吉岡の大学				
144	小池	そんな頭がないって言つてた。					
145	小池	“社会学科とか受けないの”って言つたら(あー)、“そんな頭は 俺 にはない”とか言つてたよ、で。	【俺】小池の弟				
146	吉岡	難しいもんね。					
147	小池	“どうすんの”って、“え、ぶっちゃけさ、すごいなんか、すごいこんな年でこんな話するの申し訳ないんだけど(うん)、 あんた 実家帰ってくるの?”って言つたら(うん)“いや別に帰るよ”って言つて、(あ)“全然こつちで就職するし”とか言つて。	【あんた】小池の弟	(KNS01.02.03) 小池			
148	吉岡	あ、そう。					
149	小池	“じゃ、何 私 は別にいいのかしら?”って言つたら、“あー、いいよ”って。	【私】小池	(KNS01.02.03) 小池の弟			
150	小池	“じゃ、まあ方がー、(うん)ほかにやりたいことができ(うん)、実家に帰らないってなつたら(うん)、やるけどね”みたいな。					
151	吉岡	つうか出て行けて言われると、そんな、あんま出て行けない。					
152	小池	1人暮らしろつて言われるつしよ？					
153	吉岡	いわ、あー、言われるつつか、あく <small>く笑い</small> 、 妹 に言われる。	【妹】吉岡の妹				
154	小池	く笑いながらいや、 妹 に…。	【妹】吉岡の妹				
155	吉岡	“ お姉ちゃん 早く出てよー”。	【お姉ちゃん】吉岡				
156	小池	く笑いながらなんで？					
157	吉岡	弟 もさー、とりあえず、 私 が院行つたら、 弟 と同時卒業になるわけ。	【弟】吉岡の弟【私】吉岡	(KNS01) 吉岡の弟か小池の弟か不明			
158	小池	あー、あー、あー、うん。					
159	吉岡	だから、それよりは先に出て行ってほしいらしいよ。					
160	小池	なんで？					
161	吉岡	く笑いながらわかんないけど。					
162	吉岡	“狭いよ狭いよ”。					
163	小池	えー、いいね、 妹 。	【妹】吉岡の妹				

図 29 調査②の結果(協力者が捉えた「人物を指し示す表現」まとめ)

談話全体の理解に支障を与えた「人物を指し示す表現」としては、3名の協力者に共通してみられたライン 147 と 149 の表現である。以下はライン番号 147 とライン番号 149 のみを抜粋したものである。

“どうすんの”って、“え、ぶっちゃけさ、すごいなんか、すごいこんな年でこんな話するの申し訳ないんだけど(うん)、あんた実家帰ってくるの?”って言ったら(うん)“いや別に帰るよ”って言って、(あら)“全然こっちで就職するし”とか言って、(ライン 147)

“じゃ、何私は別にいいのかしら?”って言ったら、“あー、いいよ”って。(ライン 149)

上述した通り、ライン 147 と 149 は引用文が用いられている。「って言ったら」の意味が把握できたら、「あんた」が指し示す人物も困難なく捉えることができたところであると推測できる。

5.3 調査 I の結果

調査 I では、研究課題 I 「学習者はコミュニケーションに現れる人稱表現の多様性をどのように捉えているのか」を明らかにするために、学習者の談話における人稱表現の多様性の理解調査を行った。以下の図 30 に示すように、ここで学習者は二者関係において行われているある人物についての談話を眺め、観察する第三者の立場に位置付けられていた。

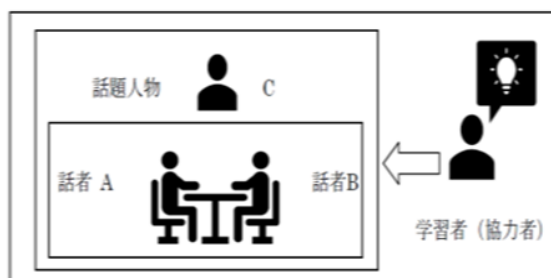


図 30 調査 I における学習者の立場

そして、文字化したインタビューデータと調査協力者が記入した関連図、話題人物に関する記録やメモを参照しながら、次の三つに注目して調査結果を示した。

- 1) 話題人物および話題をどのように捉えているのか。
- 2) 各発話に現れている、人物を指し示す表現をどのように捉えているのか。
- 3) データとは異なる捉え方をした場合、その理由は何か。

調査の結果、学習者がコミュニケーションに現れる人称表現の多様性を理解する際の特徴として、次の四つが明らかになった。

- 1) 同一人物に対する複数の人称表現の切り替えと使い分けに対する理解
- 2) 基本状態と引用発話が挿入された状態の人称表現が指し示す対象への理解
- 3) コミュニティにおいて特徴的なことばに対する理解
- 4) 複数の解釈を持ち得る多義性や曖昧性を持つ表現に対する理解

これらは、調査協力者が、上記四つに対して困難点を抱いているという意味と、学習者に自分なりの解決方法がみられたという二つの意味として捉えられる。

これ以降、1) から順に、詳細に述べる。

- 1) 同一人物に対する複数の人称表現の切り替えと使い分けに対する理解

コミュニケーションにおいて人称表現を理解する際には、その表現が誰を指し示すのか、すなわち指示対象を把握することが問題となる場合があるということである。

その典型的な例として、話題の転換や先行文脈の有無などによって同一人物に対して異なる人称表現が用いられた場合、それが別の話題人物を指し示す表現であると捉え、同一人物に対する複数の人称表現のシフトに対する理解に困難を覚えるといった例が複数みられた。

従来、人称表現の多様性に関しては語単位の表現が問題となる場合が多かった。調査の結果、コミュニケーションにおける理解は、人称表現それ単独の問題というよりも、ある人物を指し示す表現全体を総合的にみる必要があることが明らかになった。

ここで総合的な理解とは、先行文脈の有無、話題の展開、心的状況の表出などによって、同一人物を指し示す表現が異なる形式に変化していく場合、それらが誰を指し示すのかを把握することが重要であることを意味する。たとえば、「愛称」から人を示す指示語「あいつ・

こいつ・そいつ」や「あの・この・その+人」へ形式の変化がみられた場合、複数の形式が指し示す対象が誰なのかを把握した上で、複数の形式に込められている発話者の心的状況を理解する必要がある。人称表現が特に心的側面の意味を内包する場合に理解が難しい理由は、人称表現に前後する話題や文脈の理解が求められるからであると考えられる。

心的状況がどのような表現に表されているかは、発話者個々の性格や語感の問題にも繋がるため、体系化することが難しく、知識として学習することも難しい。しかしながら、文脈の変化とともに形式の変化が行われるという現象に対する気付きは、コミュニケーションにおける人称表現の多様性の理解においては、重要であるといえる。それが、学習者における人称表現の選択肢を増やすだけでなく、学習者が表現したい「私」を言語化する違りに繋がるからである。

一方、学習者の中には、先行文脈から推測可能な、話し手の話題人物に対する評価観点の移動などを手掛かりに、複数の人称表現の形式が同一人物であることを理解する人もいた。上記で指摘したような視点、観点を構築しており、活用している学習者もいるということである。

2) 基本状態と引用発話が挿入された状態の人称表現が指し示す対象への理解

コミュニケーションにおいて人称表現を理解する際には、人称表現が引用発話内のものなのか否かを見極めることが問題となる場合があるということである。

引用発話内のものとは、引用標識を示す「って（言う）」や「とか（言う）」、引用発話を装う「みたいな」などを伴う人称表現を意味する。上述した指示対象の把握にも繋がる問題であるが、人称表現が引用発話内に位置付けられている場合は、引用文を発する発話者、引用文において話し手となる人物、引用文において聞き手となる人物、話題人物あるいは第三者となる人物が誰かを総合的に把握する必要がある。つまり、「話し手、聞き手、話題人物」という従来の捉え方から拡張させ、「引用における話し手、聞き手、話題人物」の視点からの捉え方も必要であるということになる。このような二重視点の理解が難しさに繋がっている。さらには、引用発話内において主語が省略される可能性が高いことがその理解を一層難しくしている。

一方、学習者の中には、引用標識そのものに対する知識を手掛かりに、ある人物の体験談であることを把握し、話し手と体験談における話し手を区別して理解する人もいた。上記で指摘したように、前提知識をどのように活用するかに関して、自分なりの方略を持っている学習者もいるということである。

3) コミュニティにおいて特徴的なことばに対する理解

コミュニケーションにおいて人称表現を理解する際には、特定の集団やコミュニティにおいて使用傾向の高い表現が問題となる場合があるということである。

今回の調査においては、「名字+研」や「M2」のように、大学の研究室において頻繁に用いられることばに対して、学部生の調査協力者が難しさを感じる例があった。一方、学習者の中には、「研」という漢字から「研究室」や「ゼミ」を推測した人や、実際に参加しているゼミにて教授が博士課程の大学院生について言及する際に「D」を用いることから学年の意味を推測した人もいた。

上記で指摘したように、自分自身の言語生活を振り返り、その中から得られる気付きを手掛かりに、人称表現が指し示す意味を推測する学習者の力を具体的な例から確認できたといえる。

4) 複数の解釈を持ち得る多義性や曖昧性を持つ人称表現に対する理解

コミュニケーションにおいて人称表現を理解する際には、文脈により多様な意味合いを持つことが可能な人称表現が問題となる場合があるということである。

たとえば、「みんな」や「友だち」などのように、指し示す表現の範囲において曖昧性、多義性がみられる場合、聞き手と話し手による解釈の相違が問題になることがある。話し手は、たとえば、「みんな」が示す対象を某大学某学科という前提集合の中で顔を知っている一部のみに限ると捉えたとする。これに対して、聞き手は、たとえば、「みんな」が示す対象を某大学某学科という前提集合の全体だと捉えた場合、そのような認識のずれがコミュニケーションの展開に対する理解を妨げる場合がある。

一方、学習者の中には3)と同様に、自分自身の言語生活において自分自身に対する他者の人称表現や他者から他者に発せられた人称表現を手掛かりに、人称表現が指し示す意味を推測する人もいた。普段の言語生活をメタ的に捉える力が重要であることを示す例であるといえる。

このように、学習者がコミュニケーションにおける人称表現の多様性を理解する際には、同一人物に対する複数の人称表現の切り替えと使い分けに対する理解、引用発話文が挿入された状態において人称表現が指し示す対象に対する理解、コミュニティにおいて特徴的なことばに対する理解、複数の解釈を持ち得る多義性や曖昧性を持つ表現に対する理解、などが必要である。これらは、従来の人称表現のコミュニケーションにおける運用や使用に注目した多くの先行研究がもっぱら重視している多様な形式を使い分ける力とは異なる角度から

のアプローチが必要であることを意味すると考えられる。

本調査の結果において、特にデータとは異なる理解に繋がった例をみると、指示対象の理解が原因になっている場合が多い。詳細をみると、指示対象を理解していく上で必要な「どのような時に」「誰が」「誰の視点に基づいて」「誰に」「誰のことを」「どのように」という要素の連動が適切に行われていないことがわかる。

その原因としては、次の二つが考えられる。まず、「行為者＝主語不在の傾向」(小林 2006: 37) の現象が談話、特に雑談において高い頻度で行われているため、上記の要素の連動が難しいことが考えられる。学習者には省略されているところを復元あるいは推測した上で、指示対象を判断することが求められているからである。次に、図 31 のような視点の二重構造を把握する必要があるからであろう。図 31 の左の図は発話文に引用発話が挿入されていない基本状態を示し、右の図は発話において引用発話文が挿入された状態を指し示す。基本状態において上記の要素を連動させることも難しいことであるが、引用発話文が挿入された場合、その複雑さはさらに増すことになる。

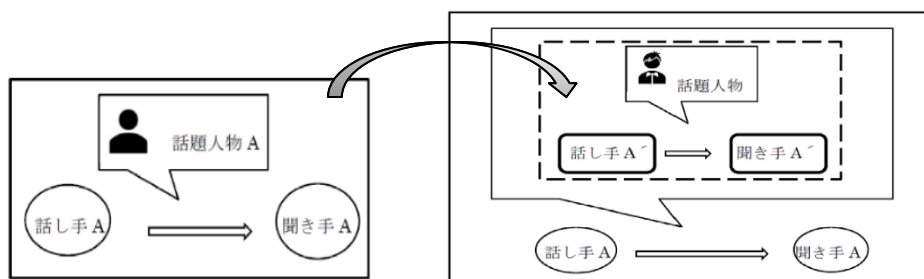


図 31 引用発話内外における人称表現を捉えるために必要な視点

以上を踏まえると、学習者がコミュニケーションに現れる人称表現の多様性を理解する際には、人称表現が指し示す対象の判断に関わる観点が学習内容として必要であるといえる。具体的には、次の三つを意味すると考えられる。一つ目は、引用発話が挿入された状態とそうでない基本状態を区別した上で、「誰が」「誰の視点に基づいて」「誰に」「誰のことを」「どのように」という要素をどのように連動させていくかということの意味する。二つ目は、一部の要素に省略がみられた場合、何を手掛かりに、省略された情報を推測し、復元していくかということの意味する。三つ目は、一つ目で述べた諸要素の連動や省略された情報の推測を可能にするのは、学習者自身の言語生活における自他のことばに対する振り返りであることから、そのような振り返りの力をどのように身に付けていくかということの意味する。

第 6 章 [研究課題Ⅱ] 学習者の言語生活における人称表現の多様性の実態

第 6 章では、課題Ⅱ「学習者は日常生活のコミュニケーションにおいて、どのような人称表現の多様性をどのように構築しているのか」のために行った調査Ⅱの結果を述べる。まず、6.1 において、調査Ⅱ-1 とⅡ-2 の具体的な実施方法について述べる。続く 6.2 において、調査結果を示す。6.3 において、6.2 で概観したデータの分析を行う。

【本研究における研究課題のまとめ】

[研究課題Ⅰ]

学習者は、コミュニケーションに現れる人称表現の多様性をどのように捉えているのか。

[研究課題Ⅱ] → [調査Ⅱ-1-①] [調査Ⅱ-1-②] [調査Ⅱ-2]

学習者は日常生活のコミュニケーションにおいて、どのような人称表現の多様性を、どのように構築しているのか。

6.1 調査Ⅱの方法

調査Ⅱでは、三つのデータ収集法を併用した。[調査Ⅱ-1-①]、[調査Ⅱ-1-②]、[調査Ⅱ-2]の詳細な手順を述べていく。

6.1.1 [調査Ⅱ-1-①] [調査Ⅱ-1-②] 言語日誌法と談話収集の併用

ここでは、[調査Ⅱ-1-①] および [調査Ⅱ-1-②] の詳細な手順を述べる。まず、[調査Ⅱ-1-①]、言語日誌収集についてである。協力者に任意の言語生活 1 週間（平日と週末を含む 7 日間）の記録を毎日行うように求めた。人間関係が生じる全ての場面を対象として、自分のこと、またそれ以外の人物を日本語で呼ぶ（呼んだ）場合、どのような形式を用いるか（用いたか）について、具体的な状況説明とともに人称表現を記録するように依頼した。1 週間分の記録終了後、協力者と面談を行い、調査の困難点などを確認した上で、さらに任意の 1 週間（平日と週末を含む 7 日間）における人称表現の記録を毎日行うように求めた。[調査Ⅱ-1-①]、[調査Ⅱ-1-②] および [調査Ⅱ-2] の調査協力者の詳細を表 14 に示す。

表 14 調査Ⅱの調査協力者概要⁶²

協力者 番号	国籍	母語	生活における 主な使用言語	日本語 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	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6カ月	修士1年(経営学)
SPS01	ベネズ エラ	スペイン語	日本語・スペイ ン語・英語	3年	2年	修士1年(工学)

このように、ある期間に亘って話者の言語選択を記録する方法を「言語日誌 (Language Diary)」と呼ぶが、言語日誌は、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、Gibbons1987)⁶³。しかし、ミルロイ (2000) が指摘するように、「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」(2000: 272) がみられるため、一個人における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。

Romaine (1983) は、言語日誌の長所の一つとして、「観察者が実際の参与者なので、観察者に絡む問題をうまく回避できるという点」を挙げているが、反対にそれは「使用する言語変種に話者が十分気付いていない」という問題点⁶⁴でもある。Gibbons (1987) では、このような内省データの問題点を補うための方法として、以下の三つの方法を採用している。

- 1) 必要とされる情報のタイプを縦の欄に配置し、その欄をコード選択に影響を及ぼすとみられるあらかじめ用意された、いくつかの要因で埋めるようにした。
- 2) 納得できる程度の正確さを確保するために、インフォーマントに会話が終わったらできるだけ速やかに日誌をつけるよう求めた。

⁶² 中級以上の協力者を対象とした理由は、中級がスタイル切換えを行い始める時期で、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。

⁶³ Romaine (1983) は、英国で参与観察法の補足に言語日誌法を使い、パンジャブ語と英語の青少年期話者から自己申告によるデータを集めた。その方法をさらに拡大し、洗練させたものが、香港大学で行われた広東語と英語の言語話者のコード切り替えとコード混交のパターンに関するギボンズの研究 (Gibbons1983) である。

⁶⁴ Romaine (1983) は、この方法の重大な欠点が日誌を完成させるには高度の教養と努力が必要とされることであると述べている。

- 3) 3人のインフォーマントに、彼らの言語によるやり取りをすべて録音するように求めて、正確さをより体系的にチェックした。この後、この録音は言語日誌と照合され、さらにおおよその正確さを確認するため、おおよび構造的な偏りを探るために、この3人の日誌は残り24人のデータと比較された。(1987: 281)

以上の方法に従い、本研究においても、内省データの正確さを補うために、次の三つの方法を用いた。

- 1) 図32のように予め用意された記録のための表を、2週間分渡し、常に持参するように依頼した。
- 2) 正確さを確保するために、協力者に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ように求めた。
- 3) [調査II-1-②] 言語日誌の限界を補完するための談話収集を併用した。

いつ	どこで	誰に (上下) (性別)	「聞き手」として呼ぶ場合		「話題人物」として呼ぶ場合		「私」を呼ぶ場合
			どのような状況で	どのように	どのような状況で (周りの聞き手)	どのように	
5月3日	ゼミ	①同期 (年上) (女)	ゼミの休み時間 (同期と先輩がいる時)	下の名前/ 姉さん		苗字+さん	あたし
			ゼミ中、意見交換 (先生と先輩がいる時)	苗字+さん	ゼミ中(先生/ゼミ生)	下の名前	わたし
			自主ゼミ(同期だけ)	下の名前+ さん	自主ゼミ(同期)	下の名前+ さん	わたし
	②教授 (年上) (女)	いつも(他の呼び方はない)	苗字+先生/ 先生	同期と先生の話を する時(同期)	苗字+指導 教授/神	わたし	
				まじめな話をする 時(先輩)	苗字+先生	わたし	
	バイト先	③先輩 (同) (男)	1:1(おしゃべり)	下の名前+ 君	休み時間(おしゃべり) (同期)	店長/下の名前+君	わたし
お客さんがいる時			苗字+さん			わたし	

図 32 調査協力者が記録の際に用いた表の例

次に [調査II-1-②]、言語日誌の限界を補完するための談話収集についてである。上述した通り、内省データの正確さを補うために、個人密着法で談話収録の実施を依頼した。談話を収録する際には、図32の記録表の下部などに、どのような状況で、談話参加者は誰かを記録するようにお願いした。ただし、倫理上の問題がなく、談話参加者全員から許可を得た場合にのみ、言語日誌を記録した場面で同時に実施してもらった。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。

6.1.2 [調査Ⅱ-2] 半構造化フォローアップ・インタビュー調査

最後に[調査Ⅱ-2]、半構造化フォローアップ・インタビュー調査の詳細な手順についてである。言語生活2週間における人称表現の使用に対して、記録が終了した翌日に約60分程度のフォローアップ・インタビュー調査を実施した。調査実施の概要を表15に示す。

表15 [調査Ⅱ-2] フォローアップ・インタビュー調査実施概要

協力者	実施場所	実施時間	調査における使用言語
CNS01	早稲田大学22号館研究室	(約)70分	日本語
CENS01	上記と同一	(約)60分	英語・日本語
SPS01	上記と同一	(約)90分	英語・日本語

調査においては、ファン(2000)に指摘されている以下の「フォローアップ・インタビュー調査における留意点」を意識しながら、「なぜここではこのような形式を使ったのか(introspection)」⁶⁵に重点を置き、相手との関係や状況説明、関連エピソードなども含め、説明を求めた。

- 1) 研究者の意識または解釈を加えないこと。
- 2) 内容確認だけで終わらないこと。フォローアップ・インタビューの目的は表面化された行動だけではないことを常に意識し、積極的に行動を支配する対象者の意識(意識の有無、行動の計画、行動への評価、行動の選択、感情など)や表面化されなかった行動(回避など)について質問すべきである。
- 3) フォローアップ・インタビュー時点での一般的な印象や意見に関する質問を中心にしないこと。
- 4) 柔軟性を持つこと。
- 5) できる限りやさしいことばを使うこと。どう感じたか、何と思ったかなどなど。

(2000:92-93)

⁶⁵ 「インタビューの場の構造化の度合いと回答者の人数より、構造化/半構造化/非構造化/個人/集団インタビューなどに分かれる」(一般社団法人社会調査協会2014:88)。ここでは半構造化インタビュー調査を実施した。

なお、調査における使用言語は、日本語か英語である。実際には、二言語の切り替えが頻繁に行われた。インタビューデータには「事物・出来事・体験などの事象、それらを保持し意味あるものへとつなぎ合わせる人々の認識、語り手と調査者との相互作用の三つの要素」（一般社団法人社会調査協会 2014：88）が関わっている。この関係をどのように捉えるか、すなわちインタビューを認識論の面からみた場合、種々の立場がある⁶⁶。本調査では、「事象を保持し、意味あるものへとつなぎ合わせている回答者の認識に焦点をあて、積極的にデータとして活用する立場」から調査を実施した。この立場では、「事象はあくまで認識主体である個人の内的経験によって表象される」ものであるために、「個人が内的に世界をどのように認識し、解釈するのか、そのプロセスに注目」する（一般社団法人社会調査協会 2014：89）。なお、調査協力者による人称表現に対する語りから、全体的な傾向を証明することを目的とする調査ではないことは言うまでもない。

6.2 データの概観

調査Ⅱ-1-②において、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をみると、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および出現頻度の把握は、データの均衡性を考慮した際、不適切だと判断した。

したがって、データの概観では、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る。調査終了後に文字化されたインタビューデータと協力者が記入したメモ（6.2.1 で示す図 33）や、提出した記録表を参照しながら、次の三つに注目してデータを概観する。

- 1) 学習者の言語生活にはどのような人称表現が現れているのか。
- 2) それは学習者のどのような解釈に基づいているのか。
- 3) それはどのような言語資源⁶⁷により構築されたといえるのか。

⁶⁶ 1) 事物・出来事・体験などの現象を、インタビューデータという人々の認識によって語られた表象の中から再構成し、分析することを目的とする立場、2) 事象を保持し、意味あるものへとつなぎ合わせている回答者の認識に焦点をあて、積極的にデータとして活用する立場、3) 言語によるコミュニケーション行為に重点をおき、相互作用による他者との意味の共有に着目する立場がある（一般社団法人社会調査協会 2014：88-89）。

⁶⁷ 本研究における言語資源は、イスマイル（2006）の「リソース」の定義を援用し、次のように定義され

なお、インタビューデータの分析においては、佐藤（2008）による「質的データ分析」⁶⁸を用いた。

6.2.1 CNS01 のデータ概観

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およ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。なお CNS01 は、調査実施者によって配布された表を用いるのではなく、以下に示す図 33 のように記録を行っていた。

コミュニティ	相手	相手からの場合	称号人等(相手からの場合)
道	教授 (女)	先生 / 苗字+先生 (先生) ほかの先生、苗字+先生 (下の名前でのみ、失礼)	苗字+先生
	先輩 / 后輩	苗字+さん / ミミさん (ミミ)	苗字+さん
日本語学校	先生	先生 / 苗字+先生 (先生は下の名前は呼ばない)	苗字+先生
	学生 (同級)	ニックネーム / ニック (1:1)	ニックネーム / ニック (先生のいる前) / ニック (1:1)
バイト先	上司	苗字+さん / 苗字+さん (担当社員の場) 下の名前+さん (女性) (全員の前で呼びかける)	苗字+さん (自分のフロアの中で) 下の名前+さん
	日本人 (メモ持ち)	苗字+さん / 苗字+さん (苗字) 苗字+君 (男)	苗字+さん / 苗字+君 (上司、メモ持ち)
	中国人	苗字+さん / 苗字+さん (女、男) 苗字+君 (男)	苗字+さん / 苗字+君 (同上)
		お茶室の前では「ちゃん」は使わない (男)	

図 33 CNS01 が調査実施期間に記録したメモ

以下に示す図 34 は、CNS01 が言語生活において用いている人称表現をコミュニティ⁶⁹別にまとめたものである。人称表現は、調査 I で検討した、人称表現を把握する上で必要な観点に従い、「誰が」「誰に」「誰のことを」「どのように」を基準にまとめた。「誰のことを」が

るものである。コミュニケーションを行う際、「学習者が活用する身の周りにある様々な物的リソース（例：辞書、電子辞書、教科書、パソコンツール、インターネット上のツール）、人的リソース（例：教師、友人）などの情報源」（イスマイル 2006：139）。

⁶⁸ 「単にコーディングによってデータの縮約をおこなうだけでなく、その一方で、何度となくオリジナルの文脈に経ち帰って、それを参照しながら行為や語りの意味を明らかにしていこうとするところ」が特徴である。（佐藤 2008：57）

⁶⁹ 記録を行った場所の意味ではなく、相手との関係が始まったコミュニティのことを意味する。

空欄のところは、話し手が話し手自身を指し示す場合や聞き手を指し示し、「誰のことを」に該当する話題人物がないことを意味する。なお、「誰に」と「誰のことを」の項目に関しては、聞き手や話題人物となる人物の性別、国籍、話し手との上下関係、親疎関係などの社会的変数について協力者から説明がある場合のみ（ ）の中に記載をした。（ ）がない項目に関しては、性別などの社会的変数を問わず全ての人物に該当する人称表現であることを意味する。

「誰に」と「誰のことを」が指し示す人物が同一である場合、上段から3行目と4行目の大学院の「ゼミ教授」のように、色が付けられている。また、協力者から人称表現の使用状況や文脈に関して特に言及があった場合は、「どのような時に」に記載した。右端にある「関連発話」は、インタビュー調査において、調査協力者が該当人称表現を用いた理由や関連するエピソードを語った部分である。（ ）の中の発言は、調査実施者による質問や協力者の発言を理解する上で必要な状況の説明に該当する。

誰が	誰に	誰のことを	どのように	どんな時に	関連発言
CNS01 大学院	話し手自身		わたし		
	ゼミ教授		先生 名字+先生		下の名前は失礼。ちょっと失礼だと思います。
	ゼミ先輩(同い年)	ゼミ教授	(中国語) 名字	Wechatやメッセージ	特にメッセージとかWechatとかの場合は、便利だから、短くて。あと、もうわかりますから、先生の方も省略します。
	ゼミ先輩		名字+さん		男でも、女でも同じです。
	ゼミ先輩(同い年)		下の名前+さん		同い年だから。
	ゼミ後輩		下の名前 名字+さん		そういえば、うちのゼミで先生は女の人を呼ぶ時は「さん」、男の人を呼ぶ時は、「くん」とかって呼びますよね。(「さん」と「くん」の使い分けについて問う) なんか私は中国で日本語を勉強した時は、「くん」はちょっと若いというか、小学生とか幼稚園とかの男の子に対する呼び方みたいで、でも、日本に来てから、普通にみんな「くん」って呼んでますよね。大人でもそのように呼んでますから、「普通に使ってますか」という疑問は持ってますけど、でも今はそのように慣れて普通に使ってます。「さん」は誰でもいい感じ。尊敬の呼び方。中国だと【00:10:41中国語】。
	教師		先生		
	日本語学校の友人	教師	名字+先生		
	日本語学校の友人		愛称		みんな、同期かな。先輩はあんまりなんか。日本語学校はそういうの気にしないよね。同期の場合は、うちの日本語学校はみんなニックネームで呼びます。ルールみたいな。みんな入学の時はニックネームを自分、なんて呼んでほしいみたいな。
	教師	学校の友人	愛称+さん		ニックネームプラス「さん」。でも、1対1の時は、ニックネームだけ。「さん」は省略します。みんなそういう感じ。これは、普通は先生がいる時。
アル バイト 先	話し手自身		わたくし	電話で「わたくし [店名1] [地名1] の「名字」と申します」と言う時	マニュアルがあって、みんなそのことを言います。ま、冗談とかの中で、わたくし何かとか、そういう感じもあるけど。
	店長		名字+さん		来る前は、教科書を見ると「スズキ課長」、「スズキ社長」とかって呼ぶじゃないですか。でも私は本当の職場を経験したことがないですから、自分はそのバイトをどのように使いますがも分らないし、でもバイトの方で見たら、ちゃんと「店長」とかは全然呼ばなくて、名字プラス「さん」と呼びます。ちょっと変わる所と言っても、ちょっと日本人がどのように使っているか自分もマネして使ってみたいな感じ。他の方はどのように使っていますか、自分もそのように使ってる。
	友人	店長	うちの店長		あんまり私と話さないから、ちょっとその人はどういような人を形容して、なんかちょっと述べて。でも、よく言う友達とかでしたら、もう名前を知っているから、名字さんで呼びます。
	友人		名字+さん		
	フロア担当者(女)		下の名前+さん 名字+さん	イヤーマニター(別のフロアの担当者など全員に聞こえる)	なんか、女性だし、全体の前で呼ぶのはちょっと失礼かなと思います。(社内ルールのようなものがあるか問う)「あ、日本人のパートナーさん。アルバイトよりちょっと上の方、社員の方よりちょっと下の方の方は、全体の前でも、「下の名前」さんって呼びますけど、自分の認識の中で、私はこういう風に使ってみたい。失礼かなと思って、アルバイトだし、ちょっと上司の方にそのように全体の前で読んだら、ちょっと失礼かなと思います。そういう感じ。ちょっと注意しています。
	同僚	フロア担当者(女)	名字+さん		同じフロアの人とはよくシフトの相談とか色々話すチャンスが多いじゃないですか。一緒に働いているとか、自分のフロアの社員さんたちと親しいから、下の名前でも呼ぶ場合があるけど、他のフロアはないですね。
	別フロア担当者		名字+さん		
	別フロア担当者		名字+さん		
	パートナー		名字+さん		
	アルバイト同期(日本人・男女)		名字+さん		うちは【地名1】店ですから、外国人のスタッフも結構いますから、日本人の場合と外国人の場合はちょっと違うと思います。日本人の場合は、名字プラスさんとか、名字プラスちゃん。ちょっと親しい感。(外国人と日本人を特に分ける理由について問う)外国人でしたら、特に中国人は結構いますから、お互いに中国語でしゃべる時が多いし、親しくなりやすいじゃないですか。そういうのがある。自分の性格の問題かな。なんて言えばいいんだろう【笑いながら】自主的？自発的じゃない。(積極的に自分の方から何かをやるのをしないということですか?)そういう感じじゃなくて、友達になるのも、時間が結構掛かるみたいで。一緒にご飯食べた後とか、仕事の時一緒にご飯食べるじゃなくて、わざわざ。
	アルバイト同期(日本人・女・親)		名字+ちゃん		最初一緒に働く時は「さん」で呼びますけど、だんだん親しくなったら、友達になったら、「ちゃん」とか、「くん」とかになる。(切換えのきっかけがあるか問う)一緒にご飯とか食べた後【笑いながら】
	アルバイト同期(日本人・男・親)		名字+くん		日本人のみんなが、男にも「ちゃん」とか呼ぶ時めっちゃ多い。でも、「ちゃん」は女のイメージがあるから、自分にはちょっと恥ずかしい【笑いながら】から、呼ばなくても「くん」になっちゃう。
	バイト先の人誰にでも	アルバイト同期(日本人・男女・親)	名字+さん	お客さんの前	これは、私昨日バイトした時もちょっと意識して。別に場合には分けてないですけど、気持ちによって変わるみたい。(どんな気持ちなのか問う)お客さまの前で「ちゃん」とかはあまり使わない。でも、「くん」は使います。でも、取引先の方に対してとかは「くん」は使わない。(その理由について問う)分かんない。「くん」は「さん」と同じ。私のイメージの中で、今の考え方は、「くん」は「さん」と大体同じレベルみたいで。「さま」が一番上で、この下に「さん」と「くん」。その下は「ちゃん」。「ちゃん」は小さい女の子たちに対する。男の子にも小さい時、幼稚園とか小学校の時の呼び方みたいで。あるいは、親しい友達とかの間で言っている。後は、家族の中で、呼ばれたりとか。
	アルバイト同期(外国人・女・親)		名字+さん 下の名前+さん 下の名前+ちゃ		とても親しいけど、「名字+さん」と呼びます。下の名前でも呼ばない理由は、「下の名前+さん」とてもかわいくないじゃないですか。中国語にするとかわいくないけど、日本語に訳したら全然かわいい感じがなくて。(なるほど、そういうのも大事なんですね。)そうそう。音のかわいさも大事で。
	バイト先の人誰にでも	アルバイト同期(外国人・女・親)	名字+さん	お客さんの前	

図 34 CNS01 の言語生活にみられた人稱表現と関連発言

まず、大学院というコミュニティの人間関係においてみられた人稱表現をみる。CNS01 自身に対しては「わたし」を用いている。ゼミの教員に対しては「先生」や「名字+先生」、先

輩や後輩に対しては「名字+さん」を用いており、性別や学年における上下関係を問わず「名字+さん」が基本状態になっていることがわかる。名字で呼ぶことが多いのは、CNS01のこ とばを直接引用すると、「失礼」だと捉えているためだという。一方、同い年の先輩に対しては「下の名前」や「下の名前+さん」を用いており、その理由について CNS01 は年齢を挙げ ている。CNS01 における上下関係は、立場を表す上下よりも年齢を意味する。また、ゼミ の教授を話題人物として捉える際には、媒体の特徴およびやり取りを行う相手との共通認識 の有無が人称表現の選択に影響を与えていることが以下の発言からわかる。ただし、この表 現は中国語でされているため、媒体と共通認識だけの問題なのか、言語の種類の問題なのか に関しては追究が必要な部分である。

CNS01：特にメッセージングとか Wechat とかの場合は、便利だから、短くて。あと、も うわかりますから、先生の方も省略します。

調査実施期間中、大学院のゼミで先生がゼミ生を性別によって分けて呼ぶことを観察し、 気付いたことについて CNS01 は以下のように述べていた。なお、インタビューデータの掲 載における下線は、筆者によるもので、以降、同様である。

CNS01：そういえば、うちのゼミで先生は女の人を呼ぶ時は、「さん」、男の人を呼ぶ時は、 「くん」とかって呼んでました。(この発言に対して「さん」と「くん」の使い分け について問う) なんか、私は中国で日本語を勉強した時は、「くん」はちょっと若い というか、小学生とか幼稚園とかの男の子に対する呼び方みたいで。でも、日本に 来てから、普通にみんな「くん」って呼んでますよね。大人でもそのように呼んで ますから、「普通に使ってますか」という疑問は持ってますけど、でも今はそのよ うに慣れて普通に使ってます。「さん」は誰でもいい感じ。尊敬の呼び方。

「さん」は聞き手との関係を問わず用いることができ、「尊敬の呼び方」であるという。ま た、「くん」に対しては「男の子」に対する表現だというイメージを持っていたが、来日後、 他者がどのように使っているのかを観察した結果、大人の男性に対しても用いることができ る表現だと捉えるようになったと語っていた。言語生活を通じた気付きによって、年齢を問

わず、男に対して用いることができる表現として CNS01 の中に定着したことがわかる。

次に、日本語学校というコミュニティにおける人間関係の中で現れた人称表現をみる。まず、日本語教師に対しては、「先生」を用いており、学校の友人に対して先生を言及する場合は「名字+先生」を用いている。学校の友人に対しては、性別、親疎関係、年齢を問わず、愛称を用いており、教師の前では「愛称+さん」を用いている。日本語学校の先輩や後輩に対する呼び方があるかという調査実施者の質問に対して、CNS01 は以下のように答えている。

「うちの日本語学校は」という表現からもわかるように、日本語学校の中でも、CNS01 が通っていた学校独自のルールが基準になっていたことがわかる。

CNS01 : みんな同期かな。先輩はあんまりなんか。日本語学校はそういうの、気にしないよね。同期の場合は、うちの日本語学校はみんなニックネームで呼びます。ルールみたいな。みんな入学の時はニックネームを自分、なんて呼んでほしいみたいな。(中略)ニックネームプラス「さん」。でも、1対1の時は、ニックネームだけ。「さん」は省略します。みんなそういう感じ。これ(「愛称+さん」のこと)は、普通は先生がいる時。

続いて、アルバイト先(雑貨屋)というコミュニティにおける人間関係の中で現れた人称表現をみる。CNS01 自身を指す表現としては、電話対応において「わたくし [店名 1] [地名 1] の「名字」と申します」と発する際に「わたくし」が用いられている。CNS01 によると、アルバイト先にはマニュアルがあり、社員全員のことは、そのマニュアルにしたがっているという。次に、社員に対する表現をみると、アルバイト先での役割、すなわち、店長、副店長、フロアの担当者、別フロアの担当者、パートナー、アルバイトの同僚によって区別されている。店長に対しては「名字+さん」が基本状態になっているが、その理由として、「日本人がどのように使っているか」が基準になったと述べている。

CNS01 : (日本に)来る前は、教科書をみると「スズキ課長」、「スズキ社長」とかって呼ぶじゃないですか。でも私は本当の職場を経験したことがないですから、自分はそのバイトをどのように使いますかも分からないし。でもバイトの方で見たら、ちゃんと「店長」とかは全然呼ばなくて、名字プラス「さん」と呼びます。ちょっと変わ

る所と言っても、ちょっと日本人がどのように使っているか自分もマネして使ってみたいな感じ。他の方はどのように使っていますか、自分もそのように使ってる。

しかし、友人を話題として言及する際には二つの可能性があるという。以下の発言をみると、聞き手となる人物とどのような関係であり、話題人物をすでに知っているかどうかに基づいて、「うちの店長」と「名字+さん」を分けていることがわかる。

CNS01：あんまり私と話さないから、ちょっとその人はどういような人を形容して、なんかちょっと述べて。でも、よく言う友達とかでしたら、もう名前を知っているから、名字さんで呼びます。

フロア担当者に対する人称表現にも、上記のような使い分けがみられている。対面で呼びかける際に用いた「下の名前+さん」という表現が、別のフロアの担当者や他の社員も聞くことができるイヤーマニターを通す場合、あるいは同僚に話題人物としてフロア担当者を言及する場合は「名字+さん」に切り替わっている。

以下の発言からもわかるように、その理由について CNS01 は、CNS01 の役職と女性であることに対する配慮の気持ちを挙げている。ここで注目すべきところは、このような使い分けが、来日後の言語生活を通して周りの「くん」の捉え方を受容した例とは異なり、日本人のパートナーさんの使い方を批判的に捉えた、自分なりの解釈に基づいた結果だということである。

CNS01：なんか、女性だし、全体の前で呼ぶのはちょっと失礼かなと思います。（イヤーマニターでのことばに関するマニュアルのようなものがあるか問う）あ、日本人のパートナーさん。アルバイトよりちょっと上の方、社員の方よりちょっと下の方の方は、全体の前でも、「下の名前+さん」って呼びますけど、自分の認識の中で、私はこういう風に使うみたい。失礼かなと思って。アルバイトだし、ちょっと上司の方にそのように全体の前で呼んだら、ちょっと失礼かなと思います。そういう感じ。ちょっと注意しています。

続いて、担当のフロアではないフロアで働いている社員さん全員（担当者、パートナーさん、同僚）に対しては、上記のような使い分けはみられず、「名字+さん」のみが用いられている。

CNS01：同じフロアの人とはよくシフトの相談とか色々話すチャンスが多いじゃないですか。一緒に働いているとか、自分のフロアの社員さんたちと親しいから、下の名前でも呼ぶ場合があるけど、他のフロアはないですね。

アルバイトの同僚に関しては、CNS01における日本人と外国人に対する人稱表現を区別している。日本人に対しては、「名字+さん」が基本状態になっており、外国人に対しては「下の名前」が基本状態になっている。その理由について CNS01 は、言語に対する共通認識による親しみやすさを挙げている。

CNS01：うちは〔地名 1〕店ですから、外国人のスタッフも結構います。日本人の場合と外国人の場合はちょっと違うと思います。日本人の場合は、名字プラスさんとか、名字プラスちゃん。ちょっと親しい感。（外国人と日本人を特に分ける理由について問う）外国人でしたら、特に中国人は結構いますから、お互いに中国語でしゃべる時が多いし、親しくなりやすいじゃないですか。そういうのがある。自分の性格の問題かな。なんて言えばいいんだろう【笑いながら】自主的？自発的じゃない。（積極的に自分の方から何かをやろうとしないという意味なのかを問うと、）そういう感じじゃなくて、友達になるのも、時間が結構掛かるみたいで。一緒にご飯食べた後とか、仕事の時の一緒にご飯食べるじゃなくて、わざわざ。

ただし、その中にも様々な段階があり、名字という基本状態は変わらないが、「さん」付けから親しさの度合いによって「ちゃん」付けや「くん」付けに変わっていくという。親しい日本人の同僚に対する「名字+くん」に関連して、CNS01 は「くん」と「ちゃん」という表現に対して自身が抱いているイメージを以下のように述べていた。

CNS01：日本人のみんなが、「ちゃん」と呼ぶ時めっちゃ多い。でも、「ちゃん」は女のイ

イメージがあるから、自分にはちょっと恥ずかしい【笑いながら】から、呼びたくても「くん」になっちゃう。

CNS01：これは、私昨日バイトした時もちょっと意識して。別に場合には分けてないですけど、気持ちによって変わるみたい。 (どんな気持ちなのか問う) お客さまの前で「ちゃん」とかはあまり使わない。でも、「くん」は使います。でも、取引先の方に対してとかは「くん」は使わない。(その理由について問う) 分かんない。「くん」は「さん」と同じ。私のイメージの中で、今の考え方は、「くん」は「さん」と大体同じレベルみたいで、「さま」が一番上で、この下に「さん」と「くん」。その下は「ちゃん」。「ちゃん」は小さい女の子たちに対する。男の子にも小さい時、幼稚園とか小学校の時の呼び方みたいで。あるいは、親しい友達とかの間で言っている。後は、家族の中で、呼ばれたりとか。

以上の発言からも、周囲の日本人による表現に対して、CNS01 が自分なりの解釈を行っていることがわかる。また、以上のような使い分けが固定しているのではなく、場面の变化によってさらに異なる形が用いられていることがわかる。「くん」や「ちゃん」の使用を巡っては、それぞれの表現に対する捉え方にに基づき、聞き手や話題人物ではない周囲の人物との関係性、場面におけるコミュニケーションの目的に応じて、CNS01 なりの細かいルールが決められている。一方、外国人に対しては、「下の名前」が基本状態となっているが、これまで述べてきた例と同様に、「さん」付けや「ちゃん」付けがお客さんという周囲の人物の登場により、「名字+さん」という表現に変わっていることがわかる。

また、CNS01 中の逸脱のような使い方も現れている。以下の CNS01 の発言からもわかるように、音声的な側面を考慮し、これまで「親しさ」の一つの指標となった「下の名前」ではない「名字+さん」を用いている。

CNS01：とても親しいけど、「名字+さん」と呼びます。下の名前で呼ばない理由は、「下の名前+さん」ってかわいくないじゃないですか。中国語にするとかわいいけど、日本語に訳したら全然かわいい感じがなくて。 (なるほど、そういうのも大事なですね。) そうそう。音のかわいさも大事で。

以上のような捉え方を、CNS01 は属しているコミュニティにおいて他者が用いている人稱表現やそこからの気付き、さらには解釈などを通して形成していることがわかる。

CNS01 : あとは、俺とかの呼び方は男性が使いますけど、それは日本に来る前は失礼と、ちょっと乱暴な感じが入ってるじゃん【笑いながら】。でも来たら、普通に日本人の男性が使っている。びっくりした【笑いながら】。そう。俺とか使っても、漫画とかアニメの中で勉強した。で、先生は絶対使わないと言った。でもゼミの先輩が、1人は「俺」がめっちゃ好きで、よく「俺」って使って、「何それ？」と思って【笑いながら】。なんでそれ使ってる？（なるほど。）なんかご飯食べるのも「食う」とか使います。そういう感じの人。なんとなく、かわいいとかなんか、その人なりの性格とか、その人なりのイメージになる。（そのイメージは外見のことですか？）そうですね。ちょっとその「俺」とかを使った先輩が、めっちゃ男っぽいみたいな感じ。本当もそうなんですけど、180 何センチ。めっちゃ大きい。

また、上記の「日本に来る前は」「でも来たら」という発言からもわかるように、バーチャル世界における使用から身に付けた知識が、日本での言語生活を通して変容していく過程そのものも CNS01 の人稱表現の多様性の構築に繋がったといえる。

6.2.2 CENS01 のデータ概観

次に、中国語と英語の複言語話者である 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。以下に示す図 35 は、CENS01 が言語生活において用いている人稱表現をコミュニティ別にまとめたものである。

誰が	誰に	誰のことを	どのように	どんな時に	関連発言	
CENS01	話し手自身 大学院				At first, I began to learn Japanese, people always use 私は, blah, blah, blah. but when I actually work and study in Japan, I find people are rare to use 私. People that mostly use 私 are foreigners when they're doing, like私は, blah, blah, blah. That will be foreigner.They don't just use it but it's weird. I cannot tell the difference but it's just rarely to hear that they use 私.	
	ゼミ教授		先生 名字+先生			
	ゼミ同期		名字+さん			
	ゼミ同期 (中国人)		下の名前 (中国語)	同期だけ	最初はFamily name, さん. Now, we're really familiar to each other, so we just call each other's name in Chinese.	
	ゼミ全体	ゼミ同期 (中国人)	名字+さん		When I was in university back in China, I thought we just call each other name in front of the teachers.In Japan, it's different. I guess it's because the teacher, the professor is calling us	
	ゼミ先輩		名字+さん		For people that get intoゼミ before me, and there are Chinese and Japanese students. For Japanese, we actually don't really communicate with each other.When I study Japanese, the teacher tells us that Japanese have a lot of ways to call people but has different ways. The most safe way is to call their family name with さん.I know there is ちゃん and other ways to call people but I'm not sure if it's okay to use it.	
					I heard that Japanese are really sensitive about that language thing.I meant, Style of speaking.I didn't know. I just saw in ドラマ or something, like people are first timer and they just call each other given name, and the man or the girl is really like shocked, like at firstいきなり.And then I learned that it's not really proper to call their given name the first time you meet them. Like, in English, even though you just first met, you can just call them like, "Hey, Kim, nice to meet you." But, in Japan, you have to think a lot and it's really hard.	
	アルバイト先	社員		名字+さん	周囲にお客さんがいるかどうか問わずいつも	Yes. I noticed that even the Japanese like Japanese バイトさん or パートナーさん, they all call the 社員さんfamily name and さん. It's really showing respect.Even though people 社員さん are really nice, good people, they're really nice but the other people are still show respect to them and always use this in ...Whatever the社員さん do for us, they always reply with thatおはようございます. In front of clients or customer and they're like社員さん but, anyway, they also call you さん. You also call them family name and さん.
		パートナー		名字+さん		
		バイト先の人誰にでも	社員/パートナー	名字+さん		
バイト同期			名字+さん			
バイト先の人誰にでも		バイト同期	名字+さん			
バイト同期 (中国人)		下の名前 (中国語)		Yes, when we get to the workplace and there's like calling your names, and always the same, use same thing. They call the Japanese 社員 or バイトさん,for boys, they call them probably family or given name with 君. But I never heard that they call girls family name or given name with ちゃん, never. They always call boys with 君. I don't know why.		
お客様		お客様				

図 35 CENS01 の言語生活にみられた人称表現と関連発言

まず、大学院というコミュニティの人間関係においてみられた人称表現をみる。CENS01 は、自身を指し示す場合は、省略することが適切であると語っている。以下の発言をみると、CENS01 は、外国人と日本人における自身の使用状況を観察し、外国人において、「私」という人称表現の使用頻度が高いことから、気づきを得たことがわかる。

CENS01:At first, I began to learn Japanese, people always use 私は, blah, blah, blah. but when I actually work and study in Japan, I find people are rare to use 私. People that mostly use 私 are foreigners when they're doing, like私は, blah, blah, blah. That will be foreigner. They don't just use it but it's weird. I cannot tell

the difference but it's just rarely to hear that they use 私.

これと関連して、「僕」や「俺」は、男性のみが使用するものではあるが、性格やキャラクターによっては女性においても使用が認められると捉えている。しかし、日常生活において、自分自身を指し示すのに「僕」や「俺」を用いる女性はあまり見かけないという。CENS01は日々の言語生活を通して、他者の使用状況を観察し、自分の使用状況と比較したり、あるいはそこから新たな気づきを得て自身の使用を改めたりしていることがわかる。

CENS01:I know that only men can 「僕」 or 「俺」 but I never heard girls say themselves 僕. That would be weird. Maybe like boyish girls but there's not really many of them in Japan. I think most girls are really like kind or those girls.

次に、ゼミの教員に対しては「先生」や「名字+先生」、先輩や同期に対しては「名字+さん」を用いている。一人の中国人の同期に対してのみ、CENS01の中では親しさを指標する「下の名前」を中国語で用いているが、ゼミ全体において言及する場合は「名字+さん」が現れている。

CENS01 : 最初は Family name, さん. Now, we're really familiar to each other, so we just call each other's name in Chinese.

CENS01は、ゼミの全ての人物に対して、「名字+さん」が基本状態になっていると述べていた。その理由について二つを挙げていたが、一つ目は、教授がゼミ全体に対して「名字+さん」を用いていることに呼応する形である必要があると捉えているためであるという。

CENS01: When I was in university back in China, I thought we just call each other's name in front of the teachers. In Japan, it's different. I guess it's because the teacher, the professor is calling us family name with さん, so I guess that's why we call each other .we would use the same way.

また、二つ目は、人称表現の多様性は周知しているが、自分自身と相手における人間関係の捉え方が一致しているか否かを確認することが難しいため、相手のフェイスを侵害することがない安全性の高い「名字+さん」を用いるという。

CENS01 : For people that get into ゼミ before me, and there are Chinese and Japanese students. For Japanese, we actually don't really communicate with each other. When I study Japanese, the teacher tells us that Japanese have a lot of ways to call people but has different ways. The most safe way is to call their family name with さん.I know there is ちゃん and other ways to call people but I'm not sure if it's okay to use it.

同じコミュニティにおいて、他者同士が「下の名前」で呼び合うことを聞くことはあるが、それでも自分自身の中ではそれが適切であるかどうか、相手との関係を自分が適切に理解しているかどうか自信がないため、基本状態のものを用いることが多いと語っていた。

CENS01: When I was in workplace, with Japanese colleagues, I just call their family name with さん. 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.

人間関係の親密度の把握が難しいため、安全な「さん」付けを行うことが多いと述べる CENS01 に対して、「さん」付け以外の人称表現の捉え方について質問したところ、以下のように語っていた。

CENS01 : When you are about to write to someone, you usually use 様. It's really rare to hear someone call each other Sama.This is a really rare thing to hear. There's one thing that's like when you're doing with the customers and servicing people, they're called the customer 様, except that I never heard someone I used that.

まず、「様」に関しては、お客さんがその場にいる場合や、お客さんに対するサービスを行うこと以外には、聞いたことがなく、書く際に用いる形式であると述べていた。CENS01は、言語生活における話す、聞く、書く、読む行為によって、人称表現に違いがみられることに気づいていた。

次に、「ちゃん」については、若い女の子たちが下の名前と一緒に用いるもので、親しさを指標するという。しかし、レストランでアルバイトをしていた時のエピソードを以下のように紹介し、親しさとは無関係の意味合いを持つ「ちゃん」もあることを語っていた。関わりのあまりない同僚が時間の経過によって、「名字+さん」から「名字+ちゃん」へ呼び方を変えたというエピソードである。CENS01は、彼は誰に対しても「ちゃん」付けをするほど社交性があるので「親しさ」の意味は込められていないと述べていた。

CENS01: I'm not really sure about it but I guess that's like young Japanese girls call each other with their given name, ちゃん. I guess it's depending on the relationship with each other. When they are kind of getting really closer, they might start to use the ちゃん. (中略) On first year, I was working at a restaurant. I was the only Chinese who worked there. All work colleagues are Japanese. By that time, my Japanese was really bad, so we didn't really have much communication. At first, they started to all call me 「名字+さん」. After a half year or so, there's one guy, he's really communicating to people, that kind of guy, and he started to call me 「名字+ちゃん」. I didn't think that's because we're closed, no, because we didn't really communicate to each other, and I didn't know much about him and he doesn't know much about me. I guess that's because he often sees me at the restaurant, and he figured that I might be a kind person. so I guess he's very relaxed. He calls other people's given name and ちゃん. I guess that he figured out that I'm a kind person, so he just used the same calling ways.

続く「くん」に対しては、性別が基準になっていると述べていた。以前勤めていた会社において同僚たちが男性の同僚に対して、下の名前や名字に「くん」付けしていることを聞いたことがあるという。しかし、自分自身の使用においては、上記の他の例と同様に、使用に

おける適切さを気にしていることが、以下の発言からもわかる。

CENS01 : I guess that's just for men, right? When we're at my workplace and the girls or the boys call the other boy with family name or given name plus 君. But, I'm not sure if it's proper to call their name with 君.

その理由として、CENS01 はドラマのある初対面場面において、話し手が下の名前で相手をつづねた際の聞き手の反応から、下の名前で呼びかけることは適切ではないことを学んだことを語っていた。また、このような使い分けに関連して、日本語には英語に比べて考えることが多く、日本人はことばのことに対して非常に敏感だと述べていた。

CENS01 : I heard that Japanese are really sensitive about that language thing. I meant, Style of speaking. I didn't know. I just saw in ドラマ or something, like people are first timer and they just call each other given name, and the man or the girl is really like shocked, like at first いきなり. And then I learned that it's not really proper to call their given name the first time you meet them. Like, in English, even though you just first met, you can just call them like, "Hey, Kim, nice to meet you." But, in Japan, you have to think a lot and it's really hard.

次に、アルバイト先というコミュニティの人間関係においてみられた人称表現をみる。ゼミでの使用と同様に、社員さん、パートナーさん、アルバイトの同期など、役職や年齢、性別を問わず、CENS01 においては、「名字+さん」が基本状態になっていることがわかる。アルバイト先の中国人の同期に対してのみ、下の名前が用いられているが、中国語による発言で、日本語を用いる場合にも同様の現象が起こりうるかは判断し難い。

CENS01 は、CNS01 とは異なり、お客さんがいる場面でも、1対1で会話を交わす場面においても、相手をつづねかける場合でも、話題人物として言及する場合でも、表現形式に異なりはみられていない。その理由として、「名字+さん」が相手に対する尊重の気持ちを指標するという CENS01 の捉え方が挙げられる。

CENS01 : Yes. I noticed that even the Japanese like Japanese バイトさん or パートナーさん, they all call the 社員さん family name and さん. It's really showing respect. Even though people 社員さん are really nice, good people, they're really nice but the other people are still show respect to them and always use this in ____. Whatever the 社員さん do for us, they always reply with that おはようございます。 In front of clients or customer and they're like 社員さん but, anyway, they also call you さん. You also call them family name and さん.

さらに、上記のような使用は、コミュニティにおいて多数の人たちが用いる形式が「下の名前+ちゃん」にも関わらず、それらが適切かどうかを判断することが難しいため使わないという結論に至ったからだという。これ以外にも、CENS01 は、コミュニティ内の他者同士の人称表現を、第三者の立場から多く観察している。

CENS01 : For the Japanese colleagues, we just call them family name with ちゃん. For me, I just call them family name and さん. I've never called anyone family name and ちゃん. I don't know. I'm just not sure if this is a proper to use. For the Chinese colleagues, we address first name. The first time we'll call them family name with さん.

たとえば、アルバイト先で出欠をとる場面があるが、男性に対して「下の名前+君」という形式は現れていても、女性に対しては、「下の名前」、「名字」などの「ちゃん」付けの形式は現れないという。

CENS01 : Yes, when we get to the workplace and there's like calling your names, and always the same, use same thing. They call the Japanese 社員 or バイトさん, for boys, they call them probably family or given name with 君. But I never heard that they call girls family name or given name with ちゃん, never. I don't know why.

そして、若い学生同士が親しさを表すために「くん」や「お前」を用いることについてエピソードを語っていた。アルバイト先で女性のパートナーさんに「お前」と呼ばれたことがあるが、パートナーさんの怒りという感情が含まれている状況であったこと、パートナーさんが「思った通り発言をするタイプ」だということ、また仲がいいということで、「お前」が本来もっている意味を否定的に捉えることはしなかったと述べていた。

CENS01 : I heard the young Japanese students when they're close, they call each other

「くん」 or 「お前」 I guess to show some intimacy. I was once called by パートナーさん 「お前」 . It's really weird. I was working. We're doing the speaker thing in the work area, and there's パートナーさん, a girl, she's looking for me in the speaker. I was in the storage. In storage, the signal is really bad, so I didn't really hear carefully, so I didn't reply her. After a few minutes, I get back to the 売り場 and (中略) The first sentence she said to me is like, "Where have you been?" and she used this お前. I wasn't really angry at her because I know that's her temper. I know her that she's rough-tempered girl. She just liked to speak out whatever comes into mind. She's that kind of girl. In fact, we are really close. She's really nice to me and I was nice to her. I know that she's really anxious by that moment. 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.

以上のように、CENS01 は、言語生活における他者の人称表現に対する観察から、自分なりの人称表現の多様性を構築していることがわかる。

6.2.3 SPS01 のデータ概観

最後に、スペイン語を母語とするベネズエラからの SPS01 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、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。以下に示す図 36 は、SPS01 が言語生活において用いている人称表現をコミュニテ

イ別にまとめたものである。

誰が	誰に	誰のことを	どのように	どんな時に	関連発言	
SPS01	いつも	話し手自身	あたし		「私」じゃなくて「あたし」。かわいいから。Yes, I want to be like cute that's why I always say あたし。あたしは、何かとか。	
	ホストファミリー	Japanese mom		ママ		It's just there are friends of my Japanese professor in Venezuela, and they take care of me here.
		大学院の友人	Japanese mom	ママ		
				下の名前		I know more my mom than my dad, let's say, not like I know – it's not like I know more けど、女の子でしょ。だから。
		ベネズエラにいる教授	Japanese mom	下の名前+さん		To my professor in ,my Japanese professor in Venezuela, I don't call them mama and papa.So, I have two ways let's say, for instance...the reason is because to my – because my professor is older, so I will not say mama and papa to my professor, I mean I will not refer to his friends like mama and papa but to my friends in [大学名1] , they are like the same age like me, so they can understand better.
		Japanese dad		パパ		
	大学院の友人	Japanese dad	パパ			
	ベネズエラにいる教授	Japanese dad	名字+さん			
	研究室(理系)	研究室教授①		先生		
		研究室メンバー	研究室教授①	名字+先生		
研究室教授②(①のアシスタント・若い)			先生		I don't know, I respect him so much. みんなは言っても、自分の中では、先生に「愛称+さん」はダメみたいな感じかな。彼はすごい若い。とっても若い人だけど、何かすごいpresidentみたいな感じ,like(0:05:00)先生。For me Sensei forever.若いからみんなに「名字+さん」と言われる。	
研究室メンバー		研究室教授②(①のアシスタント・若い)	名字+先生			
頭の中で考える時			愛称+先生			
			愛称+さん			
他研究科の友人			「名字+先生」のアシスタント			
研究室メンバー(全員男・年下)				名字+くん		I really care.I care in the sense of I want to be because I am western. I think Asian in general looks very young. でしょう。And I am not. I am western, so I think I look very, very年上. だから. I always call them くん because for me they are very decent, I am not happy.みんな、Baby.
				名字+さま	メールを書く時。冗談	
				愛称+殿	冗談を言う時	冗談言う時。林殿みたいな感じ。で、私ぶにぶに殿。【笑いながら】
			君		If I know the name, I refer as the name because in Japanese, it's like that でしょう。なので, normally they don't use あなた, they use the name. In Spanish, we say a lot of 'you', Tuはあなた。Tuはスペイン語のあなた.だから、ちょっと最初は変だと思った。でも、「あなた」は使わ	
研究室メンバー	研究室メンバー(全員男・年下)	名字		I use 'kun' is for when I feel there is more little than me, and also when he is very near also, even though it's not年下, I also use 'kun', I have some friends that are年上 but I always call them 'kun', 'kun', 'kun'みたいな感じ.もっと仲が良い、I can feel more near the relation between them and if I		
会社(ドローン関係の日系企業)	社長(若い)		名字+さん		It was very funny because the first time was because they were searching for someone to give English classes, so that was around one year ago, and I applied and they hired me and then I was the time passed and I was searching for apartment but it was so difficult to find an apartment because I am gaikokujin, so すごい駄目駄目って言われて、彼らはすごい優しく、社長が He made a contract 契約。契約。By the name of the company for me to have an apartment, so he was so nice, so in that moment, he said like the rent of the apartment was a little bit expensive. So he said that for me – in order for me to pay the apartment, he gave me a job.He is so nice. I love him. He is so nice.	
			下の名前+さん(昔)		Now he is like my real boss boss. so I call him Familyname-san.	
	同僚	社長(若い)	社長			
	同僚①(女)		愛称		I call 愛称 to 愛称. and when I talk about 愛称 to everyone, its also 愛称. because s he is年下. She is 22 and it's very, very cute girl. Super cute, I want to be like her, she is so cute because she is very little and has very little face and 何か、髪短い。	
	会社の人全員	同僚①(女)	愛称			「下の名前」。あ、でもHe calls her 「下の名前」。No he calls her 何だっけ、あのラストネームは、「名字」。忘れたけど、ファミリーネーム。
名字+さま			メールを書く時。冗談			

図 36 SPS01 の言語生活にみられた人稱表現と関連発言

まず、SPS01 の場合、場面を問わず、自身に対しては「あたし」を用いていた。以下の SPS01 の発言から、自身のキャラクターを意識した意図的な使用であることがわかる。

SPS01 : 「私」じゃなくて「あたし」。かわいいから。Yes, I want to be like cute that's why

I always say あたし。あたしは、何かなとか。

次に、ホストファミリーというコミュニティの人間関係においてみられた人称表現をみる。ホストファミリーの父と母は、ベネズエラの日本語の教授の知り合いで、日本で SPS01 の生活を手伝ってくれる存在だという。ホストファミリーの父母に対して、対面で呼びかける際には「ママ」「パパ」と呼ぶが、ベネズエラにいる大学の教授に父母の話をする場合は、それぞれ「下の名前+さん」と「名字+さん」になるという。その理由をみると、話題人物となるホストファミリーと聞き手となるベネズエラの教授の関係性を考慮したことがわかる。

SPS01 : To my professor in ,my Japanese professor in Venezuela, I don't call them mama and papa.So,I have two ways let's say, for instance...the reason is because to my...because my professor is older, so I will not say mama and papa to my professor, I mean I will not refer to his friends like mama and papa but to my friends in [大学名 1], they are like the same age like me, so they can understand better.

ただし、大学院の友人には、「ママ」や「パパ」という表現を使って言及しており、母については「下の名前」で呼ぶこともある。ホストファミリーを話題人物として呼ぶ際には、上記の例のように、聞き手と話題人物の関係性を考慮する場合もあるが、以下の発言のように、話し手と聞き手の間接性を考慮する場合もある。母のことを「下の名前」で言及することに対してその理由を問うと、女性であることを挙げている。女性同士だからこそその連帯感や親密感として解釈できる。

SPS01: I know more my mom than my dad, let's say, not like I know - it's not like I know more けど、女の子でしょ。だから。

続いて、大学院というコミュニティの人間関係においてみられた人称表現をみる。ロボット工学を専門としている SPS01 は、研究室に所属しており、そこには 2 人の教授がいるという。年配の教授とその教授のアシスタントの役割を果たす若い教授がいるが、ゼミの教員

に対しては、年齢を問わず「先生」、「名字+先生」と呼びかけている。特に、アシスタントの若い教授に対して、研究室の人たちが「愛称+さん」や「名字+さん」と呼ぶのに対して、SPS01は常に「名字+先生」を用いるという。その理由については以下のように語っていた。

SPS01 : I don't know, I respect him so much.みんなは言っても、自分の中では、先生に「愛称+さん」はダメみたいな感じかな。彼はすごい若い。とっても若い人だけど、何かすごい president みたいな感じ, like 先生。 For me Sensei forever.若いからみんなに「名字+さん」と言われる。

研究室のみんなは年齢により「さん」付けをしているが、SPS01は、若いということよりも「先生」という存在が強く感じられるため「さん」付けは避けているという。ただし、SPS01が一人で考える際には、研究室のみんなと同様に「愛称+さん」を用いたり、あるいは「愛称+先生」になると語っていた。一方、アシスタントの教授を同じ大学の違う研究科の友人に言及する場合は、「「名字+先生」のアシスタント」という表現が現れている。聞き手と話題人物の間に関係性が構築されていないことが反映されている。

また研究室において、SPS01以外は全員男性であり、かつ年下であることから「名字+さん」が基本状態になっているという。しかし、メールを書くという対面から非対面への変化、冗談を言うなどの場面の变化に伴い、「名字+さま」や「愛称+殿」も用いられている。さらに、研究室のメンバーを他のメンバーに言及する場合は、名字のみを用いるという。研究室のメンバーに対する人称表現について、SPS01は「私年上。みんな23、20だから」と語っていた。人称表現を用いる際に年齢が影響を与えるのかについて聞くと、「私は欧米人だから」、「みんなは若く見えるけど、私は違う」などという発言を何回も繰り返していた。

SPS01 : I really care.I care in the sense of I want to be because I am western. I think Asian in general looks very young. でしょう。 And I am not. I am western, so I think I look very, very 年上. だから. I always call them くん because for me they are very decent, I am not happy.みんな、Baby.

しかし、以下の発言をみると、「くん」付けを決定付けるのが年齢だけではないことがわ

かる。むしろ上記の発言に矛盾するような答えであるといえる。

SPS01 : I use 'kun' is for when I feel there is more little than me, and also when he is very near also, even though it's not 年下, I also use 'kun', I have some friends that are 年上 but I always call them 'kun', 'kun', 'kun'みたいな感じ。もっと仲が良い、I can feel more near the relation between them and if I call them 'kun'. I think that is the real difference for me, it's not about their age, it's about more their connection if it's more near or not near. Kun and San, for me.

さらに、「君 (キミ)」という表現も現れているが、これに対して「あなた」の使用は制限されているが故に、スペイン語の「Tu」に該当する形式として、かわいいイメージを持つ「君 (キミ)」を使っていると述べていた。

SPS01 : If I know the name, I refer as the name because in Japanese, it's like that.

なので, normally they don't use あなた, they use the name. In Spanish, we say a lot of 'you', Tu はあなた。Tu はスペイン語の「あなた」だからちよつと最初は変だと思った。でも、「あなた」は使わない。でも、君は使いたい。なんか、かわいい。

最後に、ロボット研究をしている SPS01 が、学業と共に並行しているドローンの会社というコミュニティの人間関係においてみられた人称表現をみていく。現在勤めている会社の社長は、SPS01 が英語のレッスンを 1 年前くらいに担当したことがある人で、外国籍の SPS01 が保証人の問題で賃貸の契約に困難であった時期に保証人として SPS01 の世話をしてくれたという。以前は、会社の社長の年齢が自身と近いということもあり、「下の名前+さん」を用いていたが、SPS01 のことばを直接引用するならば、「my real boss boss」になったため、現在は「名字+さん」に表現を改めたという。会社の同僚に彼のことを言及する場合も、「社長」という表現が現れている。

次に、会社で仲良くしている女性の同僚に対しては、愛称を用いている。他の同僚や社長に彼女を言及する際にも、愛称を用いるが、メールを書く際には「名字+さん」を用いると

いう。SPS01は、彼女に対して「なりたい理想」だと語っていた。「かわいい」人になりたいという思いで常に「あたし」を用いている SPS01 にとっては、全てがかわいい彼女が理想のタイプだという。そして、その気持ちが「愛称」という表現に現れたと語っていた。

SPS01 : I call 愛称 to 「同僚①」。and when I talk about 「同僚①」 to everyone, its also 愛称. because she is 年下. She is 22 and she's very, very cute girl. Super cute, I want to be like her, she is so cute because she is very little and has very little face and 何か、髪短い。

以上のような使用を振り返って、使い分けるようになったきっかけなどがあったかについて聞くと、SPS01 は以下のように述べていた。

SPS01 : 何かね、LINE の中で沢山グループが入ってるでしょう。こういう研究室の友達、なんと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沢山話してるでしょう。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。わかる。それと、ドラマも。Everything is drama and friends. In Japanese classes, my friends also teach me みたいな感じ, what they know, so we know みたいな感じ stuff was actually good in Venezuela in Japanese class.でも、Lab の男たち、影響はたくさん受けるけど、男っぽい日本語だから、girlish な日本語にしようと思っている。飯食いに行こうとか、使いたくない。

SPS01 の発言をみると、LINE によるやり取り、ドラマ、日本語学習者の友人、日本語母語話者の友人など、様々な言語資源により今の使い分けに至ったことがわかる。しかし、それらの資源を無批判的に受け入れるのではなく、たとえば、研究室のメンバーが用いる「男っぽい」ことばは避けるなど、自分自身のイメージに即したものを取り入れていることがわかる。ここで注目すべきことは、このような気付きが日本国内に限られた話ではないということである。ベネズエラの友人から気付きを得たという発言からもわかるように、海外の日本語教室という環境においても、友人の解釈という一つのフレームを学ぶことができ、そこ

からさらに自身の使い分けや解釈を形成していくことが可能であることがわかる。

これらに関連して SPS01 は、言語生活において耳にする表現に注目することの重要性について論じていた。研究室で多くの時間を過ごす理系の大学院生である SPS01 にとって、研究室のメンバーは重要な言語資源になっているという。SPS01 は、赤ちゃんのように母語話者の表現を聞いて、真似することが日本語の表現を習得し、身に付けるためには最も効果的だと述べ、それゆえ、上記に述べた日本語母語話者という言語資源が日本語の学びに繋がったと語っていた。

(研究室で生活する時間が多いことが日本語の勉強に影響を与えるかについて問うと、)

SPS01: It helps a lot. Hearing, I think, what's the best way for learning Japanese for me, it's just hearing native speakers. It's the pattern. It's like a baby. If you hear someone talking, you will try to imitate the same. I mean they are always keeping your head, and you will be fluent, and you will go over like naturally.

日本に限った話しではなく、どの国においても、そこで成功するためには、規範に従う必要があるという。しかし、それは自分自身の性格などを完全に变えることや否定することを意味するのではないと述べていた。

SPS01 : For me in Venezuela, we don't have the difference of San, Kun, Chan. So for me, whatever だけど、文化ね。文化、ここにおいて、ちゃんと I want to integrate myself to this country.それは、昔からかな。I don't really think that if I want success here in Japan, I really need to but not only in Japan. I think in every country that you go if you really want to fit in, you need to... in some extent, I don't think that you have to change everything because you have your own personality but if you want success, you need to a little bit accommodate yourself to the culture but I think it's really a part of the world, I mean not only Japan. Japan, especially because they are a little bit different from my country. But I do really think that if I want success, I have to learn and I have to practice how to speak, how to dress, how to...everything in Venezuela, I don't dress like this. Japanese

style a little, this is not... in Venezuela. そういう事です。 **I have to try to try to.**
But, I change until I think it's right, I mean I will not change my whole self. For
 example, I am trying to speak more girly in Japanese but だけど、そういう何か
 「いらっしゃいませ」みたいな感じ。いらっしゃいませ、ノー。No, so I cannot, so
 I will not do it.

「I change until I think it's right, I mean I will not change my whole self」という発言
 からもわかるように、自分自身にとって「ちょうどいい」と思えるところまでを意味すると
 いう。さらに、そのような変化をするためには、まずその国に根差した言葉遣いだけでなく、
 服装などの全ての領域について学ぶ必要があると語っていた。そして、それを絶え間なく「I
 have to try to try to」繰り返していくことが大事だという。

SPS01 は、以上のような言語学習観に基づいて、人称表現を捉え、使い分けていることが
 わかる。このような考えや捉え方は、SPS01 の日本語の学習、ことばの学習全般に対しても
 いえることであることがわかった。

6.3 調査Ⅱの結果

調査Ⅱでは、研究課題Ⅱ「学習者は日常生活のコミュニケーションにおいて、どのような
 人称表現の多様性をどのように構築しているのか」を明らかにするために、学習者の言語生
 活に対する言語日誌の収集およびフォローアップ・インタビュー調査を行った。図 37 に示
 すように、ここで学習者は、当事者でもあり、自分自身の言語生活を観察し、記録する立場
 としても位置付けられていた。

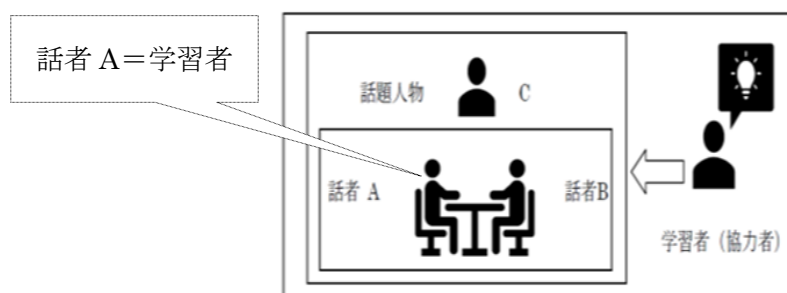


図 37 調査Ⅱにおける学習者の立場

そして、調査終了後文字化されたインタビューデータと協力者が記入したメモや、提出した記録表を参照しながら、次の三つに注目して調査結果を示した。

- 1) 学習者の言語生活にはどのような人称表現が現れているのか。
- 2) それは学習者のどのような解釈に基づいているのか。
- 3) それはどのような言語資源により構築されたといえるのか。

ここでは、分析結果を学習者別の特徴と学習者間における共通点および相違点に分けて述べていくこととする。まず、6.3.1において学習者別の特徴を述べた上で、6.3.2において学習者の比較を行う。

6.3.1 学習者別の特徴

次の図 38、図 39、図 40 は、CNS01、CENS01、SPS01 が調査期間中の言語生活において使用していた人称表現の多様性を描いたものである。

まず、CNS01 についてである。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。

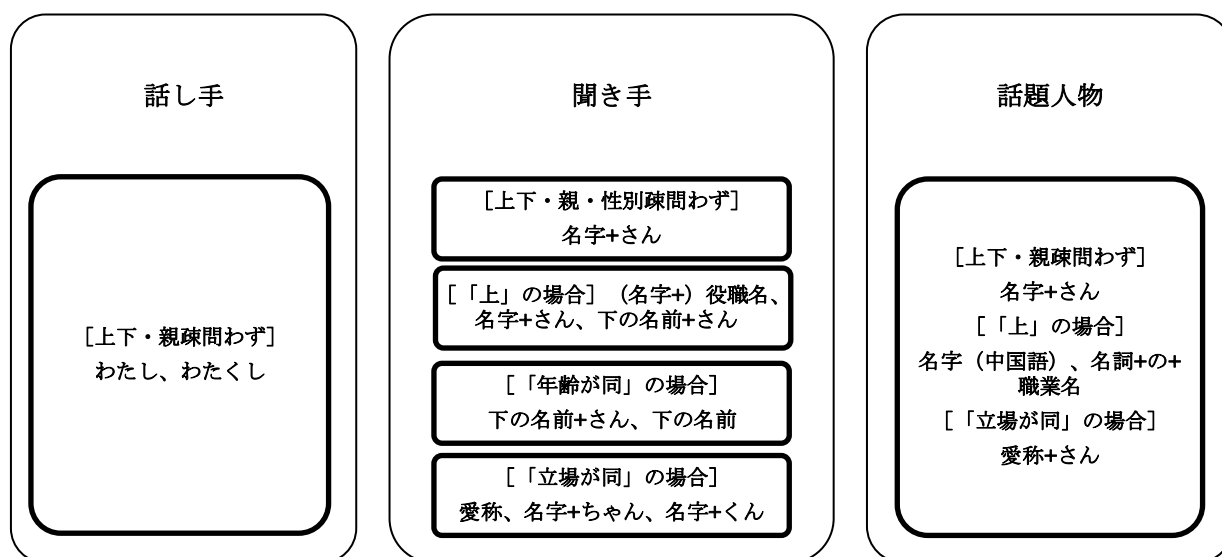


図 38 CNS01 の言語生活にみられた人称表現の多様性

表 16 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解釈に

基づいているかについてである。

また、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る。したがって、同一人物に対して複数の人称表現が用いられ得た場合は「→」を用いて、切り替えであることを表すこととする。たとえば、2 行目の「名字+先生（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+先生」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 SPS01 についての表 17、表 18 においても同様である。

表 16 CNS01 における人称表現の捉え方

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	対面と非対面（電話）で用いる表現は異なる。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） （学校の場合）	媒体（メッセージャーや Wechat）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」付けを抜けても問題ない。ただし、聞き手と共通認識を持っていることが前提である。
役職名（会社の場合）	社長に対して教科書においては、「名字+課長」のような役職名が多く用いられているが、実際の言語生活においては耳にすることがない。むしろ「名字+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」は許容範囲が決まる。
下の名前+さん（聞き手） →名字+さん（聞き手）	対面コミュニケーション場面における相手への配慮を意味する。聞き手の立場上、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、「下の名前」を用いることは不適切である。また、周りの日本人の使い方（「下の名前」）を無批判的に従うのではなく、自分なりの解釈に従うべきだと考えている。

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、ゼミにおいて男性の友人が使うことをみて、大人においても使用可能であることに気付いた。
ちゃん（聞き手）	小さい女の子に対する呼び方である。あるいは、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、自分の中で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った。しかし、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）	人称表現は、聞き手以外に、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。

以上をまとめると、CNS01における人稱表現の捉え方は、以下の観点によるものであることがわかる。

第一に、媒体の違いである。対面か非対面か、非対面の中でも、文を構成する要素の省略の頻度が高く、話題の転換が早い SNS か、メールかという違いによって人稱表現を使い分けている。

第二に、話し手と聞き手の人間関係の捉え方である。ここで人間関係とは、従来の先行研究において指摘されてきた親しさや年齢による上下関係だけではない。CNS01は、聞き手に対する配慮を意識している。CNS01は、第三者と聞き手の関係性（第三者にとって、聞き手は上司であり、女性である点）を考慮した上で、聞き手に対して用いる人稱表現をそのまま用いることが適切であるかどうかを観点としていた。

第三に、聞き手と話題人物の人間関係の捉え方である。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を観点としている。たとえば、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」の形を用いて説明を加えている。さらに、話し手と聞き手の関係（教師と学生であること）を考慮し、話題人物を聞き手として呼ぶ場合の表現をそのまま用いるのではなく、聞き手の立場からみて適切な表現に切り替えている。

第四に、学校、職場という場面の違いだけでなく、学校の中でもどのようなコミュニティに所属しており、そのコミュニティにおけるルールは何かを観点にしている。

さらに、このような使い分けと捉え方に対して、CNS01 は次に示す言語資源を活用したと述べていた。

第一に、来日前の日本語教室で学んだ知識である。主に教科書における説明によるものであった。

第二に、来日後の日常生活において観察した日本人における人稱表現の使用傾向である。来日前に教科書より習得した知識とは異なる使い方や捉え方があることに気付いたことである。たとえば、上司に対する「店長」という役職名が実際にはあまり使われておらず、「さん」付けが多いといった例が挙げられる。

第三に、来日後の日常生活において観察した日本人における人稱表現の使用傾向からさらに気付きを得た場合である。たとえば、イヤーマニターを通して、日本人のパートナーさんがフロア担当者に対して、「下の名前+さん」で呼びかけていることを聞き、失礼であるという印象を持ち、必ず「名字+さん」で呼びかけるようになったという例があった。また、男性に対して「ちゃん」付けすることが頻繁にあるが、自分の性格上、そのような使用はできないと気付いた例があった。

続いて、CENS01 についてである。CENS01 の言語生活においては、以下のような人稱表現が現れていた。

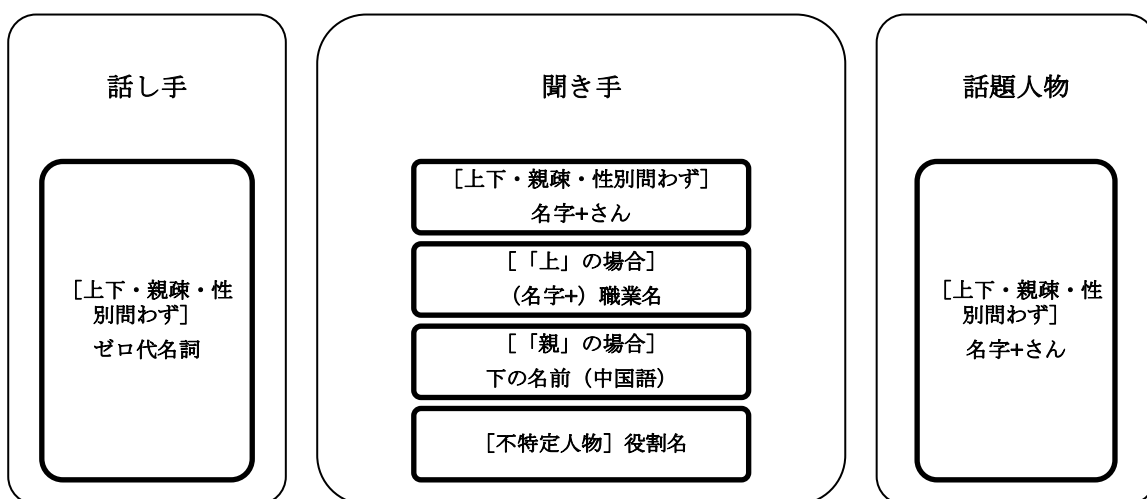


図 39 CENS01 の言語生活にみられた人稱表現の多様性

表 17 は、CNS01 における人稱表現の捉え方をまとめたものである。

表 17 CENS01 における人称表現の捉え方

人称表現（指し示す人物）	CENS01 の捉え方
ゼロ代名詞	「私」を使用することは外国人であることを意味する。
俺/僕	男性性を指標する。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、日本の女性の間ではあまりみられない。
様	書く際に用いる表現である。
さん	相手のフェイスを侵害する危険性がない表現であり、相手に対する尊重の気持ちを表す表現である。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、使うことはない。
下の名前	下の名前の使用が相手にとって失礼にならないか、適切なのか判断することが難しい。初対面の相手に対しては失礼である。
くん	「下の名前+君」や「名字+君」の使用が相手にとって失礼にならないか、適切なのかを判断することが難しい。
ちゃん	基本的には親しさを指標するものであるが、発話者の性格によって必ずしも親しさを意味するものではない。
お前	相手呼びかける際に用いることは失礼だが、発話者の性格や普段の行動、「お前」を用いる際の状況の特別性を踏まえると、許容可能な表現である。

以上をまとめると、CENS01 における人称表現の捉え方は、以下の観点によるものであることがわかる。

第一に、人間関係における安全性である。CENS01 は、「I'm not sure if it's proper to use … (…を使って良いかどうか分からない)」という発言を、全ての人称表現に対してしていた。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は難しいので、安全性を考慮すると最も使いやすい形式である「名字+さん」を用いると語っていた。CENS01 のデータにみられた特徴の一つでもある。

第二に、自然さである。CENS01は、日本語を母語とする人たちとそうではない人たちを観察し、比較しており、母語とする者における使用を自然さの指標として捉えている。

第三に、ジェンダー性である。CENS01は、日々の言語生活を通して、「俺」や「僕」が男性や女性話者の「男っぽさ」を生み出すことに気付き、そのために自分自身には適切ではない表現であると捉えていた。

第四に、コミュニケーションの目的である。CENS01は、書くためのコミュニケーションなのか、話すためのコミュニケーションなのかによって人称表現を区別している。

第五に、話し手と聞き手の人間関係の捉え方である。先行研究において指摘されている親しさだけでなく、話し手の性格、日常における普段の言動によって、たとえ女性に対しては失礼さに当たる「お前」であっても許容範囲に入ると語っていた。また、そのような表現を用いる際に、話し手がどのような心的状況を持っているかによっても理解し得るものになり得ると述べていた。

さらに、このような使い分けと捉え方に対して、CENS01は次に示す言語資源を活用したと述べていた。

第一に、日本語学校で身に付けた知識である。

第二に、日常生活における外国人と日本人における使用状況を観察し、発見した相違点である。

第三に、日常生活において観察できる日本人における使用状況である。たとえば、日本語学校や大学という場面で先生から学生への呼び方を観察し、学校という場面においては、先生から学生への呼び方「名字+さん」に呼応する形で呼ぶ必要があるのではないかと考えるようになった例が挙げられる。しかし、日常生活における観察が常にCENS01の使用に繋がるとは言えない。たとえば、アルバイト先で女性や男性の同僚が男性の同僚に対して「下の名前+君」や「名字+くん」と呼ぶことを聞き、自分にとってはその適切さを判断するのが難しく、使用しないという選択に至ったと述べていた。

第四に、日本のドラマである。ドラマにおける登場人物の関係と登場人物の反応から、初対面の相手に対して「下の名前」は不適切であることに気付いた例が挙げられる。

第五に、日本語学校で身に付けた知識と言語生活においてみられる他者の使い方の相違点である。知識として人称表現の使い方が実際には聞き手や状況によってさらに広がりを持つということに気付いたと述べていた。たとえば、アルバイト先でフロア担当者に「お前」と呼ばれたことがあるが、叱られる場面であり、相手の性格上、悪い意図があったわけではな

いことを考慮すると、状況によって人称表現の意味合いは変わるということに気が付いた例があった。

第六に、アルバイト先のマニュアルに書かれている表現が捉え方の基準になる場合もある。

最後に、SPS01 についてである。SPS01 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。

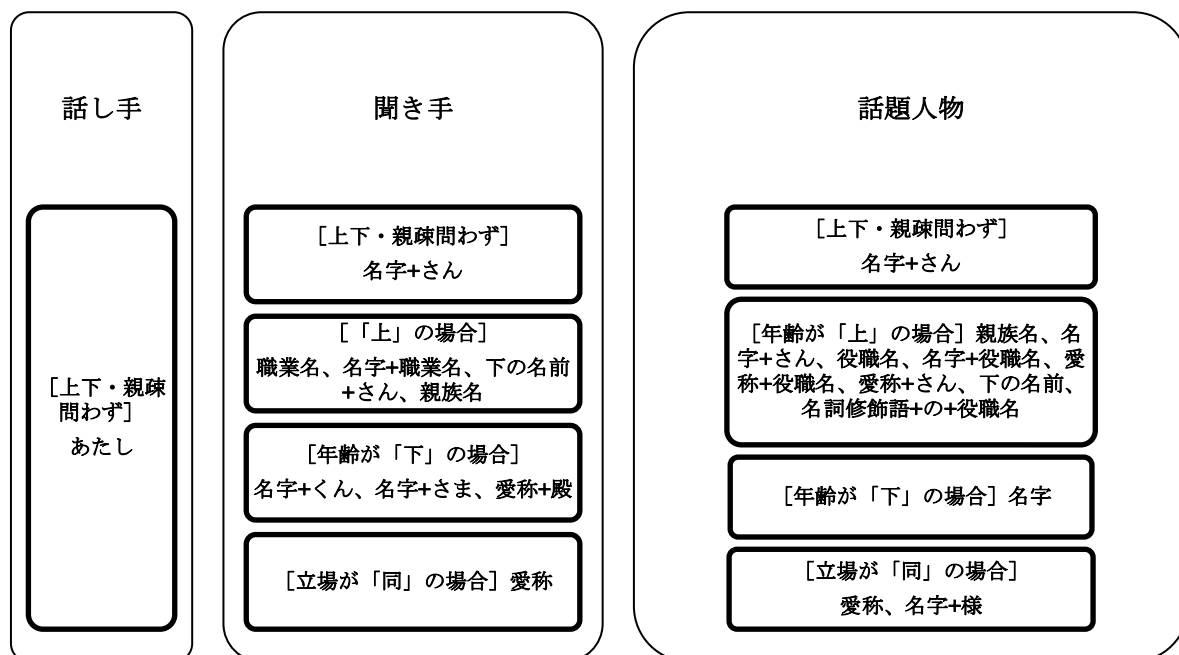


図 40 SPS01 の言語生活にみられた人称表現の多様性

表 18 は、CNS01 における人称表現の捉え方をまとめたものである。

表 18 SPS01 における人称表現の捉え方

人称表現 (指し示す人物)	SPS01 の捉え方
あたし (話し手自身)	可愛さを出すための一つ的手段。服装や髪型などと同様の存在。
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は区別する必要がある。たとえば、若い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国の教授に同じ形式で言及することは適切ではない。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選ぶ。さらに、聞き手と話題人物の関係も考慮す

	べきである。研究室のメンバーにとって話題人物は未知の存在であるが、国の教授にとっては既知の存在である。
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）	研究室のみんなは聞き手の年齢を考慮して「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。
君（キミ）	「あなた」は失礼に当たるので、その代わりに使えるものである。
名字+くん（聞き手）	年齢が自身より下であるという意味もあるが、親しさの表しでもある。
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。
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）	メールを書く際には「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。

以上をまとめると、CENS01における人稱表現の捉え方は、以下の観点によるものであることがわかる。

第一に「私らしさ」の表出である。服装や髪型、表情などのように、人稱表現も「私らしさ」を表す手段の一つであるという。自分自身のことに対して「I am western」だと何度も自分自身を否定するような発言を繰り返して語っていった SPS01 は、可愛い女性を目指すためには、人稱表現も状況や聞き手との関係性などを問わず、常に「あたし」を用いる必要があると捉えていた。

第二に、話し手と聞き手の関係である。ここで意味する関係とは、先行研究においてみられるような、年齢や親しさだけではない。服装や顔などを含め、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稱表現を選択すると述べていた。

第三に、聞き手と話題人物の関係である。たとえば、SPS01 は、若い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国の教授にホストファミリーの母のことを言及する際に「ママ」を用いることは適切ではないと捉えていた。これは、聞き手にとってその人称表現が許容範囲のものなのかが基準になっているともいえる。または、聞き手と話題人物の関係が基準になっているともいえる。研究室のメンバーにとって話題人物は未知の存在であるが、国の教授にとっては既知の存在だからである。

第四に、話し手にとっての話題人物の意味である。所属しているコミュニティにおいて、話題人物がどのような形式で呼ばれるかよりも、SPS01 にとって話題人物がどのような存在であるかが基準になっている。たとえば、研究室の他のメンバーが「さん」付けしている若い先生に対して、教員という立場には「さん」付けを決して行ってはいけないと認識しているといった例がみられた。

第五に、会社という場面である。会社に勤める前から知り合いであった社長に対して、仕事をはじめたとたん人称表現の切り替えを行った例があった。

第六に、媒体である。「愛称」で呼びかける同僚に対して、メールを送付する際には必ず「名字+様」で呼びかけるといった例があった。また、「名字+くん」と呼びかける研究室のメンバーに対して、メールにおいては「名字+さん」と呼びかけるといった例もみられた。

さらに、このような使い分けと捉え方に対して、SPS01 は次に示す言語資源を活用したと述べていた。

第一に、LINE によるやり取りである。言語生活において、多くのコミュニティに参加している SPS01 は、それぞれのコミュニティにおいて使用されている LINE チャットに繰り返してみられる日本語のパターンから学びを得ると語っていた。

第二に、日本のドラマである。

第三に、日本語学習者の友人である。CNS01 や CENS01 において、来日後の言語資源に対してのみ言及があったのに対して、SPS01 においてはベネズエラにおいて得られた言語資源についても言及があった。ベネズエラの日本語教室において一緒に日本語学習をしていた友人から気付きを得ることもあったという。このように、海外の日本語教室という環境においても、友人の解釈という一つのフレームを学ぶことができ、そこからさらに自身の使い分けや解釈を学んでいくことが可能であることがわかる。

第四に、日本語母語話者の友人である。ただし、日本語母語話者を観察して得た資源を無

批判的に受け入れるのではない。たとえば、SPS01 は研究室のメンバーが用いる「男っばい」ことばは避けるなど、自分自身がありたい「私」、目指したい「私」のイメージに即したものを取り入れている。SPS01 は、自分自身の性格などを完全に变えることやこれまで構築してきた自分のことを否定することをしてはいけないと捉えている。自分自身にとって「ちょうどいい」と思えるところまでを目指すという意味であった。さらに、そのような変化をするためには、まずその国に根差したことばだけでなく、服装など全ての領域について学ぶ必要があると語っていた。

6.3.2 学習者間における共通点と相違点

以上を踏まえ、学習者が日常生活のコミュニケーションにおいて人称表現の多様性をどのような観点に基づいて構築しているかをみると、以下の六つの観点が共通していることがわかる。

- 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) 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）
- 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）
- 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）
- 6) 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）

これ以降、1) から順に、詳細に述べる。

1) コミュニケーションを行う目的

話すためか、書く、打つためなのかによって、人称表現を区別している。共通して挙げられた例として、対面でコミュニケーションを行う際には、「愛称」や「くん」付けをする相手に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 や Facebook のチャットかという媒体の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

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、場面の中でもどのような特徴

や雰囲気を持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）

話し手になった場合、あるいは聞き手になった場合、「話し手」や「聞き手」となる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、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る。たとえば、「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と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）

話し手となった場合、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。たとえば、普段「愛称」を呼びかける相手を教師の前で言及する際には、聞き手の立場からみて適切な「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）

話し手となった場合、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。たとえば、会社に勤める前から知り合いであった社長に対して、仕事を始めたとき、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）

話し手となった場合、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。たとえば、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。さらに、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。たとえば、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。

なお、学習者3名全員に共通したものではないが、上記の六つの観点以外に、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）

8) 人間関係における安全性

9) 人稱表現によって指標されるジェンダー性

7) から 9) について、詳細は、以下に述べる。

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）

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が形式の選択基準になっている。二人称表現や対称詞に対する従来の先行研究において、表現形式を決定する主な要因としては、話し手と聞き手における上下関係、親疎関係、性別が挙げられている。今回の調査においては、そのような社会的変数だけではない要素が基準になっている例がみられた。たとえば、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である。第三者、要するに他の社員において上司であり、女性である聞き手を配慮したかったという認識に基づいている。

8) 人間関係における安全性

人間関係において、相手のフェイスを侵害する危険性がないといった基準によって人稱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判断することが難しいため、最も安全性の高い形式である「名字+さん」を用いるといった例があった。

9) 人稱表現によって指標されるジェンダー性

人稱表現によって指標されるジェンダー性によって、人稱表現を区別している。人稱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⁷⁰。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。たとえば、言

⁷⁰ 宮崎（2016）では、「女性語」が「女性らしさ」や「女性話者」を直接示すのではなく、「女性語」が示すものは、「特定の文脈の中での社会・言語実践、およ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るもの」（2016：138）であると述べている。

語生活を通して「俺」や「僕」が男性や女性の話者の「男っぽさ」を生み出すことに気付いた SPS01 が、「可愛い女の子っぽさ」を創出する「あたし」を、コンテキストを問わず使用するといった例があった。

以上をさらにまとめると、学習者が日常生活のコミュニケーションにおいて人称表現の多様性を構築していく上で基準となる九つの観点は、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ことばのジェンダー指標性、が挙げられる。後者に関わるものとして、4) フェイス侵害度を考慮した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。さらに、5) に関しては、聞き手を指し示す表現に関わるものと話題人物を指し示す表現に関わるものに分けることができる。前者に対しては、学習者における話し手や聞き手の存在の意味、聞き手と第三者の関係を考慮した聞き手への配慮、があった。後者に対しては、話し手と聞き手の関係性、話し手における話題人物の位置付け、聞き手と話題人物の関係性、があった。

そして、上記の観点に基づく人称表現は、従来の日本語教育において提示されているような社会的変数や固定的場面のシフトによる使い分けだけではない、極めて個別性の高い要因による使い分けも含まれていることが明らかになった。また、その形式においても、従来の日本語教育において注目している名詞に限られたものだけではないことが明確になった。

なお、以上のような観点と使い分けや切り替えがどのような言語資源によって構築されたか、そのきっかけをみると以下の四つが共通していることがわかる。

- 日本語学校や大学の日本語授業で身に付けた知識
- アルバイト先のマニュアルに書かれていることばの規則
- 日本のドラマや映画などのマスメディアにおける登場人物のことばやそのことばに対する相手の反応
- 言語生活において観察される日本語母語話者のことば

しかし、特に、四つ目の言語生活において観察される日本語母語話者のことばに関しては、学習者別に注目している部分が異なり、そこからの気付きにも違いがみられた。

第7章 [総合考察] 学習者視点から構想する「ことばの多様性」の学習

第7章では、KJ法⁷¹を援用して、学習者視点から構想する「ことばの多様性」の学習のあり方について総合的考察を行う。

まず、7.1において、調査Ⅰと調査Ⅱの分析結果のまとめを示す。7.2においては、学習者の人称表現の多様性に対する捉え方を学習者視点と位置付け、「意味」「使用環境」「人」の三つのキーワードに分類して考察を行う。その上で、それぞれの学習者視点がか人称表現の多様性の学習に示唆することについて論じる。7.2が人称表現の多様性の「何を学ぶか」についてであるのに対して、続く7.3は、それらを「どのように学ぶか」についてである。7.3では、特に、学習者視点の構築を可能にする言語資源に焦点を当てて述べていく。最後に、7.4において、考察結果を振り返り、「ことばの多様性」の学習のあり方について総合的考察を行う。

7.1 学習者における人称表現の多様性の捉え方

7.1では、調査Ⅰと調査Ⅱの分析結果のまとめを示す。

【本研究課題と実施された調査のまとめ】

[研究課題Ⅰ] → [調査Ⅰ] の実施

学習者は、コミュニケーションに現れる人称表現の多様性をどのように捉えているのか。

[研究課題Ⅱ] → [調査Ⅱ-1-①] [調査Ⅱ-1-②] [調査Ⅱ-2] の実施

学習者は日常生活のコミュニケーションにおいて、どのような人称表現の多様性を、どのように構築しているのか。

5章から6章まで、本研究目的を明らかにするために行った、人称表現を対象とした二つの調査結果を概観した。まず、一つ目の研究課題「学習者は、コミュニケーションに現れる「ことばの多様性」をどのように捉えているのか」を明らかにするために、談話における人称表現の理解調査を行った。そして、次の三つの観点からデータを概観した。

⁷¹ KJ法は川喜田次郎により開発された「発想法」である(川喜田1986)。既成概念や通念、希望的観測を初めから当てはめて判断せず、データをして語らしめることが特徴である。収集されたデータから新しいアイデアを生み出すことに重点が置かれているということに注目し、総合考察に援用した。

- 1) 話題人物および話題をどのように捉えているのか。
- 2) 各発話に現れている、人物を指し示す表現をどのように捉えているのか。
- 3) データとは異なる捉え方をした場合、その理由は何か。

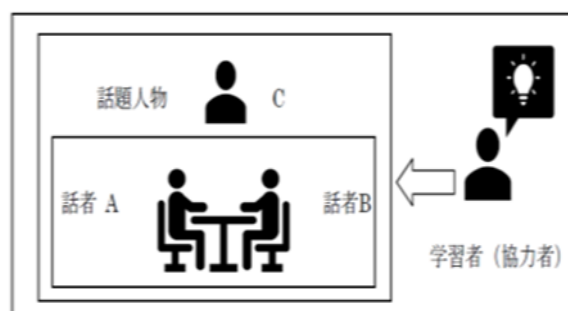


図 41 調査 I における学習者の立場

その結果、学習者がコミュニケーションに現れる人称表現の多様性を理解する際の特徴として、以下の4点が明らかになった。

- 1) 同一人物に対する複数の人称表現の切り替えと使い分けに対する理解の必要性
- 2) 基本状態と引用発話が挿入された状態の人称表現が指し示す対象への理解の必要性
- 3) 複数の解釈を持ち得る多義性や曖昧性を持つ表現に対する理解の必要性
- 4) コミュニティにおいて特徴的なことばに対する理解の必要性

以上の4点を踏まえ、学習者が人称表現の多様性を理解する際に求めているものは、人称表現が指し示す対象の判断に関わる観点だと提示した。具体的には、次の三つである。一つ目は、引用発話が挿入された状態とそうではない基本状態を区別した上で、「誰が」「誰の視点に基づいて」「誰に」「誰のことを」「どのように」という要素をどのように連動させていくかということの意味する。二つ目は、一部の要素に省略がみられた場合、何を手掛かりに、省略された情報を推測し、復元していくかということの意味する。三つ目は、一つ目で述べた諸要素の連動や省略された情報の推測を可能にするのは、学習者自身の言語生活における自他のことばに対する振り返りであることから、そのような振り返りの力をどのように身に付けていくかということの意味する。

次に、二つ目の研究課題「学習者は日常生活のコミュニケーションにおいて、どのような

人称表現の多様性をどのように構築しているのか」を明らかにするために、学習者の言語生活における人称表現の実態調査を行った。そして、次の三つの観点からデータを概観した。

- 1) 学習者の言語生活にはどのような人称表現が現れているのか。
- 2) それは学習者のどのような解釈に基づいているのか。
- 3) それはどのような言語資源により構築されたといえるのか。

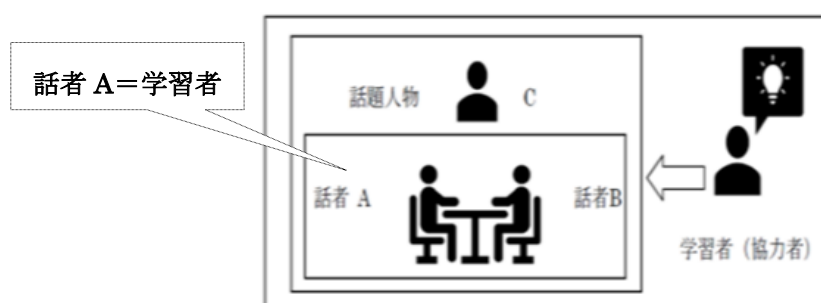


図 42 調査Ⅱにおける学習者の立場

その結果、学習者が日常生活のコミュニケーションにおいて人称表現の多様性を産出していく際の特徴として、以下の九つの観点に基づいた産出ということが明らかになった。

- 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) 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）
- 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）
- 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）
- 6) 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）
- 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）
- 8) 人間関係における安全性
- 9) 人称表現によって指標されるジェンダー性

図 43 は、上記の 3) から 7) までの人間関係の捉え方に関する観点をまとめたものであ

る。図 43 の (3) から (7) までの番号は、上記に示した観点 3) から 7) までの番号と一致する。「→」は、ある人物が相手をどのように捉えるのかを意味し、「←」は二人の人物の間
の関係性に基づく視点であることを意味する。

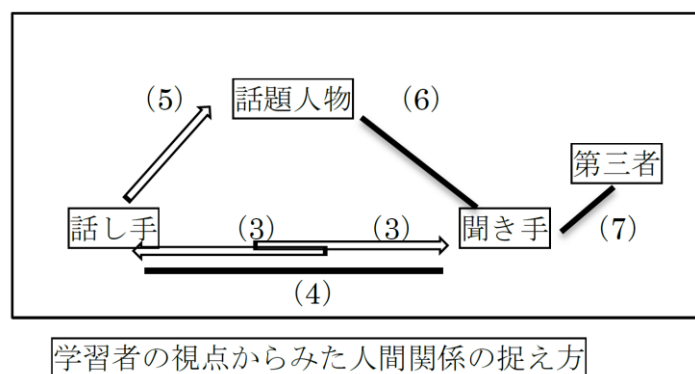


図 43 人称表現を用いる際の観点（人間関係の捉え方のみ）

調査 I と II から明らかになった学習者における人称表現の多様性の捉え方の特徴（調査 I から四つの特徴、調査 II から九つの特徴）をまとめると、以下のようになる。

《「意味」に関わる捉え方／視点》

- 1) 同一人物に対する複数の人称表現の切り替えと使い分け
- 2) 基本状態と引用発話が挿入された状態の人称表現が指し示す対象
- 3) 複数の解釈を持ち得る多義性や曖昧性を持つ表現

《「使用環境」に関わる捉え方／視点》

- 4) コミュニケーションを行う目的
- 5) コミュニケーションを行うコミュニティにおいて特徴的なことば
- 6) そのコミュニティの中でことばが指標するもの

《「人」に関わる捉え方／視点》

- 7) 人間関係における安全性
- 8) 話し手、聞き手、話題人物を捉える視点の多様性

話し手や聞き手に対する捉え方

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おいて）
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おいて）
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おいて）
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おいて）

ここでは、以下の八つの捉え方をことばの「意味」に関連するもの、ことばの「使用環境」に関連するもの、ことばを用いる「人」に関連するものとして、三つに分類する。そして、この三つのキーワードに関連する、学習者における人称表現の多様性の捉え方を、本研究の学習者視点と位置付ける。続く 7.2 では、それぞれの学習者視点が人称表現の多様性とより広範囲の「ことばの多様性」の学習に示唆することについて論じる。

7.2 「意味」「人」「使用環境」に関わる学習者視点に基づく人称表現の多様性の学習

7.2.1 「意味」に関わる視点

7.2.1 では、ことばの「意味」に関わる三つの視点が、人称表現の多様性の学習のあり方に示唆することについて考えていくこととする。検討の結果から、人称表現に対する従来の学習内容を再考した上で、人称表現の多様性の学習とは「何を学ぶ」こととして言及される必要があるかについて述べる。三つの視点のうち、1) 2) は 7.2.1.1 において、3) は 7.2.1.2 で検討する。

7.2.1.1 人称表現の省略現象から考える学習内容

まず、1) 2) について述べる。

- 1) 同一人物に対する複数の人称表現の切り替えと使い分けに対する理解の必要性
- 2) 基本状態と引用発話が挿入された状態の人称表現が指し示す対象の理解の必要性

5.3 において、上記 1) と 2) の視点は、図 44 に示すように「どのような時に」「誰が」「誰の視点に基づいて」「誰に」「誰のことを」「どのように」という要素の連動に対する理解の必要性として捉えられると述べた。

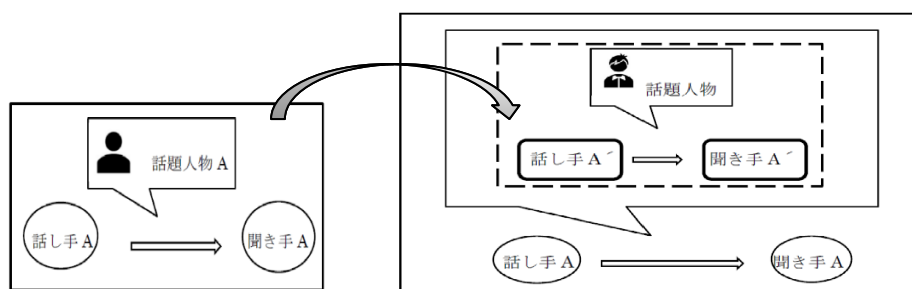


図 44 人称表現を捉えるための視点（基本状態（左）と引用発話が挿入された状態（右））

これらは、調査 I で用いた談話の発話文および引用発話文において、特に「誰が」に該当する主語の省略が多く行われているため、省略されたという情報を推測した上で、行為者が誰なのかを理解することが難しいという学習者の声から出されたものである。このような人称表現の省略現象は、調査 I で用いた二つの談話データのみにもみられる特殊なものではない。人称表現における省略現象の根拠として、『談話資料日常会話のことば』に収録の大学生による友人同士の談話データ（談話総時間 50 分 44 秒）における人称表現の使用実態を検討する。検討の結果から、人称表現に対する従来の学習内容を再考した上で、人称表現の多様性の学習とは「何を学ぶ」こととして言及される必要があるかについて述べる。

まず、上記の「誰が」「誰の視点に基づいて」「誰に」「誰のことを」「どのように」という枠組みから『談話資料日常会話のことば』のデータを分析した結果を表 19 に示す。大学生 SF1 と SF2 の談話総時間 50 分 44 秒のデータにおける 292 発話文のうち、人称表現の出現数は 113 件で、そのうち引用発話内出現数は 12 件であることがわかる。ここで引用発話内出現数とは、「引用標識を示す「～って（言う）」をはじめ「とか（言う）」」（下谷 2012 : 82）や引用発話を装う「～みたいな」（Maynard2005）などを伴うターンの中に現れている数を意味する。

表 19 SF1 と SF2 の談話場面（SF102、SF201、SF202、SF203）合計

場面番号	談話総時間数	発話文総数	人称表現出現総数		（そのうち）引用発話内出現数	
			話し手・単	話し手・複	聞き手	話題人物
SF102	50 分 44 秒	392	28	11	3	8
SF201			11	3	8	
SF202			3	0	0	
SF203			71	0	0	

さらに、図 45 をみると、話題人物を指し示す場合が 6 割以上を占めていることがわかる。話し手を指し示す場合は約 3 割、聞き手を指し示しているのは 1 割未満である。

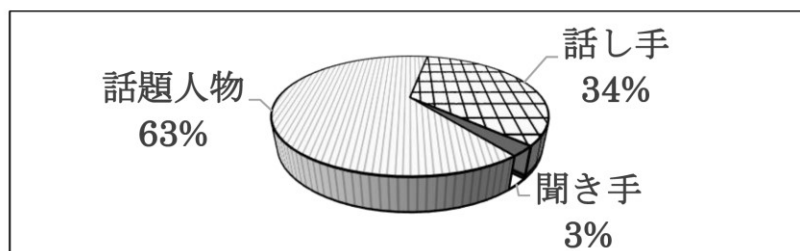


図 45 全体の比率 (引用発話内出現数を含む)

図 45 の『談話資料日常会話のことば』における人称表現の出現形式の詳細をみると、表 20 のようになる。凡例において、「話し手」の横に位置付けられている「→」は、話し手視点に基づいた指示対象であることを意味する。次の項目の「既知」は、話し手と指示対象が知り合いの関係であるかどうかを意味し、「上下」は話し手と聞き手の上下関係を意味するが、年齢ではなく、立場上の上下関係である。次の「聞き手 (既知)」は、話し手が指し示す話題人物と聞き手が知り合いの関係であるかどうかを意味する。話題人物の場合、話し手との上下関係を把握することができる場合もあるが、把握が難しい場合 (たとえば、友だちの彼氏) もある。そのため、談話データから判断が難しい場合は、「○」や「×」ではなく、「？」が書かれている。なお、「出現形式」の中で【 】に囲まれているものは、引用発話内の表現であることを示す。

表 20 談話場面 SF102、SF201、SF202、SF203 における人称表現の詳細

話し手→	既知	上 下	聞き手 (既知)	出現形式	用例 総数
				【引用発話内の表現であることを示す】	
話し手 (単数)	○ (話し手本人)			あたし (14) 自分 (6) うち (6) わたし (1) 名字 (1)	28
				うちら (6) あたしたち (1) 【4年生】(2) 【みんな】(2)	11
聞き手	○	同		名字 (2) 下の名前+ちゃん (1)	3

話題人物	○	上	○	先生 (7) ゼミの先生 (3) 下の名前+先輩 (3) 名字+さん (2) 下の名前 (2) 先輩 (1) 先輩たち (1) 名字+先生 (1) 【先輩】 (1) 【名字+さん】 (1) 【これ】 (1: 独話)	23
		同	×	その子 (2) その女の子 (2) その人 (1) パイト先の子 (1) 向こう (1) 下の名前 (1) シドニーで知り合った子 (1) 【あたし】 (3)	12
		同	○	下の名前+ちゃん (4) 自分 (1) 名字 (1)	6
		下	○	愛称 (6) 後輩 (5) 自分 (1) 下の名前 (1) 愛称+たち (1)	14
		?	○	名字+さん (3) あの人 (1) この人たち (1) この班の一人 (1) 前やった人 (1) 「名字+さん」の奥さん (1) 【うち】 (1)	9
		×	?	×	相手 (2) (「その子の相手」という意味) (その) 彼氏 (2) 社員さん (1) 【俺】 (2)
					計 113

上記のデータは、同じ大学に通っている友人同士によるコミュニケーションにおいてみられた表現であるが、初対面の人間関係同士によるコミュニケーションにおける自己紹介においても、自分自身を指し示す表現や聞き手を指し示す表現の出現頻度が低いことは先行研究において指摘されている。つまり、日本語の場合、談話において「誰が」に該当する人称表現の省略が無標の状態であることを意味する。

ところが、どの日本語教材においても「誰が」の情報は特に「わたし」「あなた」という表現形式を用いて、その現れが無標の状態として記述されている。『みんなの日本語 初級 I (第2版) 本冊』では、第1課の学習項目として「～は～です (名前・身分など)」が最初に触れる文型として紹介されており、必然的に自分自身を指す「わたし」、話している相手を指す

「あなた」、両者から離れた人を指す「あの人」「あの方」という表現が導入されている。

このような学習項目に対しては、フォード丹羽（2005）、野田（2005）、下谷（2012）などから、批判的検討の必要性が指摘されている。たとえば、フォード丹羽（2005）は、通常の会話において「わたしは」は省略されるとし、自己紹介において「わたしは」が用いられる場合は、たとえば、「私は、あー、去年までは東洋貿易という会社に勤めていましたが、今は自宅を事務所にして個人輸入の代行業をしています野村光一です」のように、「かなり長い名詞修飾節を冠した場合」（2005：108）だと論じている。そして、教科書でも会話の中では「わたしは」省略の状態では提示されているものの、『教え方の手引き』（2005：38）における「推奨する指導方法」には、「わたしは田中です」で導入して、学習者に「わたしは S1 です」と繰り返し練習」することが挙げられているという。それが、不自然な「わたしは」の使用といった結果に繋がっていると指摘している。また、野田（2012）は、日本語教育のほとんどの日本語教材の第1課で扱う「わたしは」は、名詞が述語になっている文を扱うために自己紹介という状況を設定して導入されたものである述べている。さらに、下谷（2012）は、日本語教育における「あなた」の使用に関して以下のように指摘している。

ほとんどの初級の教科書で早い段階から導入される言葉でありながら、使用すると、不自然になりやすく、「会話ではあまり使われないから、使わない方がいい」という説明で済まされるのは、学習者の立場からすると、納得のいくものではないに違いない。（2012：90）

本研究の調査 I において、「誰が」に該当する人称表現の省略を推測したり、復元したりすることの難しさにより、談話の話題が把握できなかった事例があった。フォード丹羽（2005）の指摘のように、学習者においては主語の使用が無標の状態になっていたことが一因であるといえる。

以上を踏まえると、人称表現に対する学習内容として、現実の自然談話において使用傾向の低い表現は扱わないということも一つの案である。しかし、今回の調査結果に照らし合わせて考えると、省略の状態を無標として提示することだけでは学習者の談話における人称表現の理解が深まったり、向上したりするとはいえない。

ここで重要なのは、省略も話し手を指し示す表現の多様性の中の一つの選択肢であることを示すことであると考えられる。「誰が」「誰に」「誰のことを」に該当する部分に言語情報が

挿入されない可能性を常に念頭に置き、それらを前後の文脈を手掛かりにして推測していく力を育てていくことがより重要なのではないだろうか。たとえば、第5章では、大学の友人同士の雑談を題材とした調査 I-②にて、3名の調査協力者が「誰が」「誰の視点に基づいて」「誰に」「誰のことを」「どのように」を連動して捉えることができず、談話の適切な理解に繋がらなかった以下の例を紹介した。

“どうすんの” って、“え、ぶっちゃけさ、すごいなんか、すごいこんな年でこんな話するの申し訳ないんだけど(うん)、あんた実家帰ってくるの?” って言ったら(うん) “いや別に帰るよ” って言って、(あら) “全然こっちで就職するし” とか言って、(ライン 147)

“じゃ、何私は別にいいのかしら?” って言ったら、“あー、いいよ” って。(ライン 149)

友人同士である小池と吉岡における雑談で、小池が実家に帰って弟に話した内容を吉岡に伝えている場面におけるものであった。3名の協力者は、「あんた実家帰ってくるの」が小池の弟による発話で、「あんた」は小池のことを指し示すと捉えていた。

ここは、「って言ったら」の表現を手掛かりにし、「って言ったら」の行為者が把握できたら、「あんた」が指し示す人物も問題なく捉えることができたところである。

このように引用を表す表現を手掛かりにする場合、省略された情報の推測や復元が可能だけでなく、「誰のことを」指し示しているかについての理解も可能になる。調査 I-①では、同一人物を指し示す表現が多様な形式によって現れた際に、それぞれの形式が異なる人物を指し示していると捉えた事例があった。

たとえば、表 21 に示すように、アルバイト先の同僚を指し示す多様な表現を同一人物だと捉えない場合である。表 21 は『談話資料日常会話のことば』で大学生の協力者 SF1 (A20f) が、親しい同性友人と、大学の食堂で友人と進路のこと、部活の友人についてなど雑談を行う場面(場面番号 SF102)の一部(総談話時間は 12 分 12 秒)である。色付きのところは話題人物であるアルバイト先の同僚のことを意味する。

表 21 場面番号 SF102 の「アルバイト先の同僚」についての雑談

発話者	発話文番号	発話	出現形式	誰に	誰のことを 【引用発話内形式：誰が →誰に→誰のことを】
A20f	36	何(なん)か、友だちって言(い)うか、 バイト先の子と話しててー、何(なん) か、その子は、まだ、今、3年生で、相 手が、[ハンバーガー店名1の略称1] の社員さんで、いくつだ？。	バイト先の子	B	アルバイト先の同僚
			その子	B	アルバイト先の同僚
			相手	B	同僚の彼氏さん
	37	30いく(=「いくつ」と言いかける)、 37(さんじゅうなな)、彼氏が。	彼氏	B	同僚の彼氏さん
	50	だからー、何(なん)か、そ、その女の 子の夢は、土日は、みんなでピクニック に行(い)ってー、みたいな、家庭★の 様子をね↑【笑いながら】。	その女の子	B	アルバイト先の同僚
	55	だから、「土曜日の朝はー、サンドイッ チ、あたしが作ってー」【引用部は声を 少し高くして】みたいな感じなのね。	あたし	B	【アルバイト先の同僚 →?→自分自身】
	57	でー、何(なん)か、「ボール遊びした り、バトミントンするのが、あたしの将 来の夢なの」【引用部は声を少し高くし て】みたいな子なのね↑=。	あたし	B	【アルバイト先の同僚 →?→自分自身】
	65	だから、それをね↑、そのー(=指示詞) 彼氏に話したら、社員さんに話したら、 何(なん)か、「じゃ、それは、俺とは 無理だね」って言(い)われたんだって。	その彼氏	B	同僚の彼氏さん
			社員さん	B	同僚の彼氏さん
			俺	B	【同僚の彼氏さん→自分 自身→同僚】
68	何(なん)か、でも、そうだなって思っ たけど、でも、何(なん)か、「いつか できたらいいね」ってことばを期待し	俺	B	【同僚の彼氏さん→自分 自身→同僚】	

	てたのに {うん、うん [B20f]}、何 (なん) か、「それは、俺は、じゃあ無理だ って言 (い) われたから {うん [B20f]}、 すーっごいショックだったんだよね」 みたいに {ふうん [B20f]} 言 (い) っ てて。			
69	でも、何 (なん) か、その子、結局専業 主婦になりたい子だから {うんうん [B20f]}、何 (なん) か、そういう、何 (なに)、結局は、相手に合わせちゃう っていう {うん [B20f]} #よね。	その子	B	アルバイト先の同僚
		相手	B	同僚の彼氏さん
70	だけど、あたしは、相手に合わせられな いから、今回別れたじゃん。	あたし	B	A

この中で、発話引用内の表現を抽出すると、表 22 のようになる。

表 22 場面番号 SF102 における発話引用内の人称表現

話し手→聞き手《引用発話内：話し手→聞き手 【話し手】【聞き手】【話題人物】》	《発話文番号》 出現形式 (出現数)	指示対象	出現総数
B20f→A20f 《アルバイト先の同僚→? 【同僚自身】》	《55、57》あたし (2)	話題人物	4
B20f→A20f 《アルバイト先の同僚の彼氏→アルバイト先の 同僚 【同僚の彼氏自身】》	《75、68》俺 (2)		

ここで「あなた」は、表 21 の発話文番号 55、57 に示されている「あたし」、つまり話題人物のアルバイト先の同僚を指し示している。引用発話であることを指標する「～みたいな」(Maynard2005) を手掛かりにし、「あたし」の指示対象が話し手本人ではないことを把握することが可能になる。

「土曜日の朝は一、サンドイッチ、あたしが作ってー」みたいな感じなのね。

(発話文番号 55)

何(なん)か、「ボール遊びしたり、バドミントンするのが、あたしの将来の夢なの」みたいな子なのね↑=。

(発話文番号 57)

以上のように、人称表現の多様性の学習とは、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、「誰が」「誰の視点に基づいて」「誰に」「誰のことを」の一部が省略された際に手掛かりになる前後の文脈、言語および非言語情報とは何かを考え、推測していく力を身に付けていくことであるといえる。

省略が人称表現の多様性の学習の中に含まれるべきだという考え方が従来の教育において指摘がなかったわけではない。しかし、従来の教育研究において人称表現の省略が「学習者に高頻度でみられる誤りを避けるための方策」として意味付けられたのに対して、本研究では、「できない」ことを研究者や教育者の選択によって省くのではなく、より多くの選択肢を与えるためにはどのような学習が必要になるかに重点を置いている。すなわち、人称表現について、「何を、どのように」学ぶことが選択肢の拡大に繋がるのか、それによってさらにどのようなことが可能になるのかを考えた点が、従来の人称表現の多様性の学習とは異なるといえる。

学習者が今後の言語生活の中で、どのような日本語のコミュニケーションに出会うかを全て把握することは当然不可能である。だからこそ、人称表現の多様性の学習が、他の「ことばの多様性」の学習に繋がるような、拡張性のある学習が必要なのである。

7.2.1.2 人称表現の曖昧性から考える学習内容

次に、3) について述べる。

3) 複数の解釈を持ち得る多義性や曖昧性を持つ表現に対する理解の必要性

調査 I の結果において、話題人物を指し示す「みんな」や「友だち」のように、指示対象

の範囲が曖昧な表現に対して疑問を抱く学習者やその曖昧性により話題を把握することができない学習者がみられた。「みんな」、「みなさん」、「友だち」などは初級の段階から導入されており、初級学習者の作文においても頻繁にみられる語彙の一つである⁷²。しかし、実際のコミュニケーションにおいてそれらを理解する場合、誰を指し示しているのかを認定することが難しいということである。

その曖昧性の原因として、以下のことが考えられる。まず、話題人物は、話し手と聞き手以外の第三者を指し示すものと定義されてきた。ここで、第三者が指し示すのは、有名人、架空の人物や、歴史上の人物、特定人物、不特定人物など、あらゆる人物が対象になり得るが、現実における人物に限って考えていくこととする。

上記に挙げた「みんな」や「友だち」が多様な意味合いを持つのは、それらがある特定の人物を指し示すことも、不特定人物を指し示すことも可能であるからであろう。

たとえば、表 23 のような事例を指す。表 23 は、『談話資料日常会話のこぼれ』で大学生の協力者 SF1 (A20f) が、親しい同性友人と、大学の食堂でアルバイト先の同僚について雑談を行う場面（場面番号 SF102）の一部（総談話時間は 12 分 12 秒）である。ここでみられる人称表現は、全て話題人物を指すものである。発話文番号 36 の「相手」、37 の「彼氏」、65 の「社員さん」は特定の人物、すなわち SF1 (A20f) のアルバイト先の同僚の彼氏を指し示す。一方、発話文番号 39 から 47 における表現は、特定の人物（A20f のアルバイト先の同僚の彼氏さん）を指し示すのではなく、ハンバーガー屋さんの社員一般という不特定人物を指し示している。

表 23 場面番号 SF102 の「アルバイト先の同僚」についての雑談

発話者	発話文番号	発話	出現形式
A20f	36	何（なん）か、友だちって言（い）うか、 <u>バイト先の子</u> と話	バイト先の子
		してて一、何（なん）か、 <u>その子</u> は、まだ、今、3 年生で、	その子
<u>相手</u> が、[ハンバーガー店名 1 の略称 1] の社員さんで、い		相手	
	37	30 いく（＝「いくつ」と言いかける）、37（さんじゅうなな）、 <u>彼氏</u> が。	彼氏

⁷² たとえば、「みなさん」は『みんなの日本語 初級 I（第 2 版）本冊』では、第 1 課において紹介されている。

39	だから、 <u>[ハンバーガー店名 1 の略称 1] の社員さん</u> って、 すごい不規則なのね {うん [B20f]}、生活が。	[ハンバーガー店 名 1 の略称 1] の 社員さん
43	何 (なん) か {うーん [B20f]}、 <u>社員さん</u> は、逆に <u>みんな</u> の 穴埋めみたいな位置に入 (はい) ってるのね。	社員さん みんな
47	<少し間>何 (なん) か、休みっていても、結局書類書か なきゃいけないからつって (=と言って)、何 (なん) か、 ほとんど <u>み</u> (=「みんな」の 1 拍目)、毎日 (まいんち) 来 てるの、 <u>社員さん</u> て。	み (=「みんな」の 1 拍目) 社員さん
65	だから、それをね↑、その一 (=指示詞) 彼氏に話したら、 社員さんに話したら、何 (なん) か、「じゃ、それは、俺と は無理だね」って言 (い) われたんだって。	その彼氏 社員さん 俺

さらに、発話文番号 43、47 で挙げられている「みんな」のように、不特定人物を表す表現は二つの解釈が可能である。以下の金井 (2010) のモデルを援用すると、それは、前提集合が明確な場合とそうではない場合のことである。金井は、日本語の不定語 (句) の性質を、前提集合の範囲の問題ではなく、前提集合の有無の問題として扱う必要性を論じ、「内包レベル」と「外延レベル」の概念から、以下の三分類を再考している。

- 疑問用法: 「誰」「どなた」の形態で、疑問を提起する。
- 不定個称: 「誰か」「どなたか」の形態で、前提集合⁷³のうちのあるメンバーを指す。
- 不定全称: 「誰も」「どなたも」の形態で、前提集合のうち全てのメンバーを指す。

金井の以下の定義を借りると、図 46 は「不定語 (句) が□の解説を求めている、という構造を表す。□の外延は特定されている。不定なのは□の内包」である。

話し手が前提集合を想定しないとき、不定語 (句) は「内包レベルの疑問用法」「内包レベルの不定個称」として現れる。(2010 : 25)

⁷³ 金井 (2010) では、「奥津 (1984:2) は「コーヒート紅茶トドッチヲ飲ミマスカ？」において「コーヒー」「紅茶」から構成される集合を「前提集合」と呼んでいる」(2010 : 22) とし、その定義に従っている。

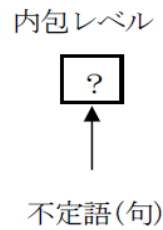


図 46 内包レベルを扱うときのモデル

また、以下の定義に基づくと、図 47 は「(点線の) 大きな長方形は前提集合の全体を表し、内部の (実線の) 小さな正方形はメンバーを表す。このとき不定であるのは「どのメンバーを指定するか」である。

話し手が前提集合を想定するときには、不定語 (句) は「外延レベルの疑問用法」「外延レベルの不定個称」「外延レベルの不定全称」のいずれかとして現れる。(2010 : 28)

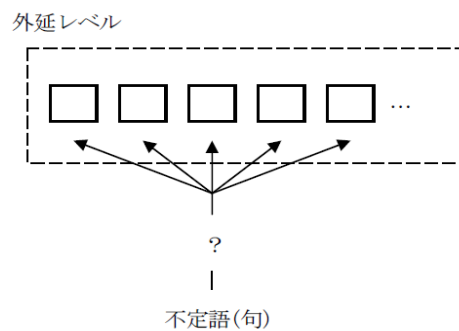


図 47 外延レベルを扱うときのモデル⁷⁴

つまり、不特定人物はその前提集合が明確な場合と明確ではない場合があり、その二つの違いによって生じる曖昧性が、談話における理解をさらに難しくする原因に繋がっているのではないかと考えられる。上記の発話文番号 43、47 に挙げられている「みんな」は、ハンバーガー屋さんの社員一般という前提集合がある場合であるが、その前提集合が何であるか

⁷⁴ これらの図は全て金井 (2010) の図 1 と図 2 から抜粋したものである。

の判断が難しい場合は、さらに理解が難しくなると予測できる。

以上のように、人称表現の多様性の学習とは、単に、コミュニケーションにおいて使える、あるいは聞き取れる語彙を増やすことだけではない。人称表現の多様性を表現または理解するためには、一つの形式が指し示す範囲についての把握も必要である。したがって、省略の現象と同様に、人称表現の前後にある言語および非言語情報からそれらが指し示す対象を推測していく力を身に付けていくことでもあるといえる。教えるという文脈に置き換えて考えてみると、特に初級の段階で導入する語レベルの「ことばの多様性」は、前後の文脈によって種々の意味合いを持ち得る可能性を従来の指摘以上に考慮する必要があるということでもあろう。どのような文脈の中で、どのように人称表現を提示していくかを考えることは、人称表現について「何を、どのように」学ぶことがことばの選択肢の拡大に繋がるのか、それによってさらにどのようなことが可能になるのかを考えることである。

7.2.2 「使用環境」に関わる視点

7.2.2 では、ことばの「使用環境」に関わる三つの視点が、人称表現の多様性の学習のあり方に示唆することについて考えていくこととする。検討の結果から、人称表現に対する従来の学習内容を再考した上で、人称表現の多様性の学習とは「何を学ぶ」こととして言及される必要があるかについて述べる。三つの視点のうち、4) は 7.2.2.1 において、5) 6) は 7.2.2.2 で検討する。

7.2.2.1 人称表現とコミュニケーションの目的の関わりから考える学習内容

まず、4) について考える。

4) コミュニケーションを行う目的（媒体に焦点を当てて）

調査Ⅱ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 LINE⁷⁵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

⁷⁵ LINE 株式会社によるスマートフォンの無料アプリケーションで、国内・海外問わず、使用者同士であれば、無料でメールや通話が可能である。LINE 公式ホームページ <http://linecorp.com/ja/> (最終アクセス 2020 年 5 月 15 日) から抜粋。

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ない。しかし、このような媒体の特徴は非常に重要である。以下の長・登丸（2013）の指摘からもわかるように、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。

2000年代に入ってから、mixi や Facebook、Twitter などのオンライン上での社会的な「つながり」を構築する SNS(social networking sites)が若い世代を中心に急速に広まっている。これらの SNS は大学の友人やバイト仲間、家族間でのコミュニケーションのツールとして使われる一方、趣味などで共通の関心事を手がかりに出会ったことのない人と「つながり」を持つための新たな出会いの場ともなっている。（2013：213）

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、人称表現を対面と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、図 48 のように、絵文字、顔文字、記号、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トになり得る。

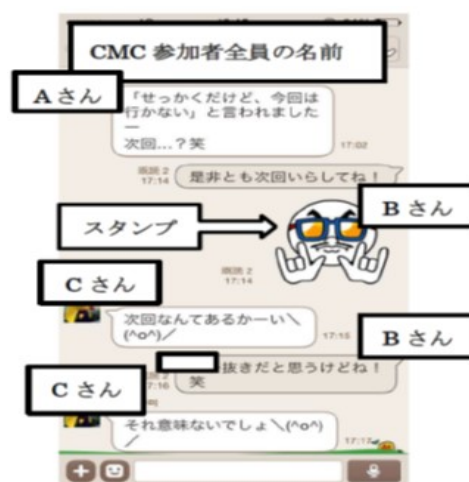


図 48 LINE やり取りの例

LINE の特徴を巡る諸研究においては、実社会での関係性を基盤に置く閉鎖的性質を持つチャットの性質とこのような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

担を減らすと報告されている。その結果、コミュニケーションの展開を加速させ、複数の話題が従来のチャット以上に同時並列で発生されることが多い一方、再開手順の前置きを不要にすることで、時間の経過後の返信も可能にすると述べている（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、ことばそのものの複数の選択肢から一つを選ぶという行為も必要であるが、文字種の選択や「準言語的手がかり」⁷⁶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高い可能性を持ち得る。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、「ことばの多様性」の学習とは、単に語レベルの選択性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。

協力者 SPS01 は、調査Ⅱのフォローアップ・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、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。

SPS01 : 何かね、LINE の中で沢山グループが入ってるでしょう。こういう研究室の友達、
なんと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
いうグループで沢山話してるでしょう。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。

このように、日本語話者、特に留学生にとって 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、「ことばの多様性」の学習においてより積極的に考慮されるべきだといえるのである。

7.2.2.2 人称表現とコミュニティの関わりから考える学習内容

次に、5) 6) について述べる。

⁷⁶ paralinguistic cues。「姿勢や視線、声といった身体的手がかりを欠いた状態でのコミュニケーションにおいて、利用者達が記号を用いて視覚的な効果をもたらすため工夫した」（金 1999 : 125）非対面コミュニケーション独特の伝達手段のことを指し示す。

- 5) コミュニケーションを行うコミュニティにおいて特徴的なことば
- 6) そのコミュニティの中でことばが指標するもの

理解に焦点を当てた調査Ⅰにおいても、産出に焦点を当てた調査Ⅱにおいても共通してみられた使い分けの基準として、コミュニケーションを行うコミュニティの特徴があった。具体的には以下のようなことである。調査Ⅰでは、心理学を専攻とする学生同士の雑談の中の、研究室で頻繁に用いられる表現（「教授の名字+研」や修士課程を表す「M2」など）に対して、学部生である調査協力者が全く異なる解釈をし、話題人物が把握できないといった例があった。「教授の名字+研」を職場としての国の研究機関として解釈し、M2を国家資格のレベルを表すもの、あるいは就職活動する時の「新卒」や「中途採用」のような応募枠などとして解釈していた。さらに、調査Ⅱでは、洋服屋さんのか雑貨屋の職場なのか、理系の研究室なのか文系の研究室な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語りがみられた。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として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、このような学習者の視点から、コミュニティそれぞれに特徴的な「ことばの多様性」の重要性が浮き彫りになった。

第1章で述べた通り、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系譜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必要性から「バリエーション」に注目する意義が論じられ始めた。2019年4月1日に新設された「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。建設や船舶など様々な現場の就労者、技能実習生、留学生、JSL児童、結婚移住女性など、日本語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日本語がいかにか多様であるかは想像に難くない。

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、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教育支援に繋がる重要な材料である。しかし、このような学習者の声に注目すると、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「ことばの多様性」を支援する必要があることがわかる。留学生教育といっても、どのような言語環境にいる留学生に必要な「ことばの多様性」なのか、どのような職場にいる言語話者なのかを考える必要がある。すなわち、人称表現の多様性の学習とは、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いうことである。

さらには、それらを踏まえ、日本語学習者の社会参加、多様な言語生活を支援するための教育のあり方について考えるべきであるということの意味する。

また、調査Ⅱでは、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、人称表現を捉えている例があった。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ていた。

第3章においても述べたように、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）を裏付ける結果がみられた。つまり、たとえば「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、およ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、非常に様々な解釈および捉え方の可能性に触れていたことである。

そして、そこから多くの気づきを得ているということである。たとえば、SPS01 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において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がなく、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」の使い分けが結びづいていくことに気付いている。

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の修正、更新を行っていた。

CENS01:I know that only men can 「僕」 or 「俺」 but I never heard girls say themselves
僕. That would be weird.Maybe like boyish girls but there's not really many of
them in Japan. I think most girls are really like kind or those girls.

そして、今回の調査による協力者の語りにおいて特に注目できるもう一つは、学習者が参加している言語実践、その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。たとえば、SPS01 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。したがって、意識的であれ、無意識的であれ、男性の日本語話者のことばに影響を受けているという。そのために、彼女は「可愛い女性」になるための服装や髪型からことばまで強い意識をもって生活を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 SPS01 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ると解釈できる。

SPS01 : 「わたし」じゃなくて「あたし」。かわいいから。Yes, I want to be like cute that's
why I always say あたし。あたしは、何かなとか。

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、受身的な存在として位置付けられてきた学習者ではなく、能動的な存在であり、社会構成員のひとり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、人称表現の多様性の学習とは、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、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の学習を意味するといえる。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すことである。

7.2.3 「人」に関わる視点

7.2.3 では、ことばの「人」に関わる以下の二つの視点が、人称表現の多様性の学習のあり方に示唆することについて考えていくこととする。検討の結果から、人称表現に対する従来の学習内容を再考した上で、人称表現の多様性の学習とは「何を学ぶ」こととして言及される必要があるかについて述べる。

7) 人間関係における安全性

8) 話し手、聞き手、話題人物を捉える視点の多様性

第3章において概観したように、日本語教育のための人称表現の「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としては、談話における表現の自然な使用や不使用をもたらす原因と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の二つが主な課題として注目されてきた。人間関係において、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。たとえば、調査Ⅱにおいて 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、最も使いやすい形式である「名字+さん」を用いることがあると語っていた。

CENS01: When I was in workplace, with Japanese colleagues, I just call their family name with さん. 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.

人称表現を巡る従来の多くの議論が、表現のバリエーション（本研究における「多様性」）を構成する要因として、上下関係（力関係）、親疎関係（社会的距離）、性差、年齢差、地域差などの社会的変数を基準としていることとは対を成す事例であるといえる。以上の観点は、コミュニケーションを行う当事者である学習者の悩みや具体的にどのような対策をもっていかなどを語り合うきっかけと場の必要性を意味するものでもある。

7) のように、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、これまで指摘されてこなかった新たな観点が話し手、聞き手、話題人物を捉える際にも多くみられた。8) を詳細に述べると、次のようになる。

- 話し手や聞き手に対する捉え方（聞き手を指し示す表現）
- 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）
- 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）
- 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）
- 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）

以下、項目ごとに詳細を述べていく。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「どのような意味を持つ存在」であるかが重要な意味を占めていることがわかった。たとえば、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、人稱表現を捉えるといった例があった。

SPS01 : I call 愛称 to 「同僚①」。and when I talk about 「同僚①」 to everyone, its also 愛称。because she is 年下。 <u>She is 22 and she's very, very cute girl. Super cute, I want to be like her, she is so cute because she is very little and has very little face and 何か、髪短い。</u>

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稱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。たとえば、「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とる必要があるといった CENS01 の例がみられた。

CENS01 : I was once called by パートナーさん「お前。」(中略) She just liked to speak out whatever comes into mind. She's that kind of girl. In fact, we are really close. She's really nice to me and I was nice to her. I know that she's really anxious by that moment. 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た例もあった。たとえば、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である。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かったという認識に基づいている。

CENS01 : なんか、女性だし、全体の前で呼ぶのはちょっと失礼かなと思います。(イヤーマニターでのことばに関するマニュアルのようなものがあるか問う) あ、日本人のパートナーさん。アルバイトよりちょっと上の方、社員の方よりちょっと下の方の方は、全体の前でも、「下の名前+さん」って呼びますが、自分の認識の中で、私はこういう風に使うみたい。失礼かなと思って。アルバイトだし、ちょっと上司の方にそのように全体の前で呼んだら、ちょっと失礼かなと思います。そういう感じ。ちょっと注意しています。

以上のような観点は、学習者が日々の言語実践を行っていく中で得られるものであり、教育の対象としては扱いにくい部分であろう。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様々な意味合いを持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持つということに気付くことが、学習者の「ことばの多様性」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

でも求められることであるといえる。

「人」に関わる学習者視点において、特に注目すべきところは話題人物を指し示す表現である。第3章で検討した通り、人称表現を巡る多くの議論は、表現のバリエーション（本研究における「多様性」）を構成する要因の解明であった。その結果として明らかになった観点として、上下関係（力関係）、親疎関係（社会的距離）、性差、年齢差、地域差などが挙げられている。ところが、従来の先行研究において、話題人物を指し示す表現の解明はあまり進んでいない。その一因として、「話し手と聞き手、話し手と話題の人物、聞き手と話題の人物の関係というより複雑な人間関係を把握する必要が生じることから、その研究に消極的になる傾向」（小森 2013：110）が挙げられている。

しかし、7.1 で述べた通り、日常談話において話題人物を指し示す表現の出現率は極めて高く、それらが持つ表現形式も非常に多様である。本調査の結果、学習者は話し手、聞き手、話題人物、そしてその周囲の第三者という四者の関係を踏まえ、話題人物を捉えていることが明らかになった。従来の研究において、日常生活における話題人物が話者のどのような視点に基づいて現れるかについての言及は管見の限り⁷⁷、ない。その意味で、以上の学習者視点は、話題人物を指し示す表現の出現の解明にも繋がる貴重な資料であり、資源であるといえる。その詳細をみると、図 49 のようにまとめられる。

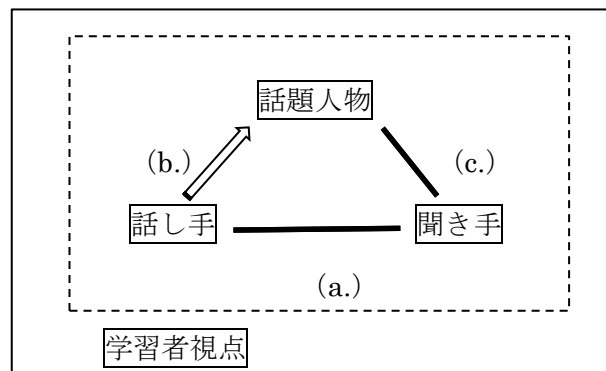


図 49 学習者の「話し手、聞き手、話題人物」を捉える視点

(a.) は、話し手となった場合、聞き手との関係性を観点とする場合である。たとえば、普段「愛称」と呼びかける相手を、教師の前で言及する際には、聞き手の立場からみて適切

⁷⁷ 親族間において用いられている他称詞の実態を捉えた小森（2013）があるが、非親族関係を対象としたものは管見の限り、ない。

な「さん」付けに切り替えるといった例があった。

(b.) は、話し手となった場合、話題人物が自分自身にとってどのような存在であるかを観点とする場合である。たとえば、教授のアシスタントである先生に対して、年齢が若いということで周囲の研究室メンバーは「さん」付けをしている。これに対して、「先生」という立場を主な基準として「さん」付けは決して行わないといった例があった。また、会社に勤める前から知り合いであった社長に対して、仕事をはじめたとたん、「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。

(c.) は、話し手となった場合、聞き手と話題人物が既知の関係であるかを観点とする場合である。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、その形式にも変化がみられた。たとえば、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「名詞+の+名詞」や「名詞修飾+名詞」などの形を用いて、説明を加えていた。さらに、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。たとえば、若い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国の教授に、母のことを「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。

7.2.1 で概観した『談話資料日常会話のことば』における人称表現の出現形式（表 20）も以上の学習者の観点、つまり「聞き手が話題人物と既知の関係であるか否か」を基準にまとめたものであった。

表 24 にその結果を再度示す。表 20 においても述べた通り、表 24 の聞き手（既知）」は、聞き手視点に基づいた際に、話し手が指し示す話題人物と知り合いの関係であるかどうかを意味する。色付きのところからもわかるように、聞き手において前提知識がない場合は「その+名詞」や「名詞修飾+名詞」の形式が多くみられる。

表 24 談話場面 SF102、SF201、SF202、SF203 における人称表現の詳細

話し手→	既知	上下	聞き手 (既知)	出現形式 【引用発話内の表現】	用例
話し手 (単数)	○			あたし (14) 自分 (6) うち (6) わたし (1) 名字 (1)	28
話し手 (複数)	○			うちら (6) あたしたち (1) 【4年生】(2) 【みんな】(2)	11
聞き手	○	同		名字 (2) 下の名前+ちゃん (1)	3

話題人物	○	上	○	先生 (7) ゼミの先生 (3) 下の名前+先輩 (3) 名字+さん (2) 下の名前 (2) 先輩 (1) 先輩たち (1) 名字+先生 (1) 【先輩】 (1) 【名字+さん】 (1) 【これ】 (1: 独話)	23
		同	×	その子 (2) その女の子 (2) その人 (1) バイト先の子 (1) 向こう (1) 下の 名前 (1) シドニーで知り合った子 (1) 【あたし】 (3)	12
		同	○	下の名前+ちゃん (4) 自分 (1) 名字 (1)	6
		下	○	愛称 (6) 後輩 (5) 自分 (1) 下の名前 (1) 愛称+たち (1)	14
		?	○	名字+さん (3) あの人 (1) この人たち (1) この 班の一人 (1) 前やった人 (1) 「名字+さん」の奥さん (1) 【うち】 (1)	9
		×	?	×	相手 (2): 「その子の相手」という意味) (その) 彼氏 (2) 社員さん (1) 【俺】 (2)
					計 113

『みんなの日本語 初級 I (第 2 版) 本冊』では、話題人物を指し示す表現として、第 5 課 (p.55) において「彼」と「彼女」が紹介され、次のように解説されている。「第三者を表す場合と「恋人」を表す場合がある。第三者を表す場合は「あの男の人」「あの女の人」の意味である。ただし、目上の人については使わない」。今回の調査 I で用いた BTSJ データや上記の『談話資料日常会話のことば』、また学習者の言語日誌や談話データにおいても、話題人物に関する表現は、話し手、聞き手、話題人物の捉え方によって非常に多様な形式で現れていた。また、そこには多様な意味合いが含まれている。このような結果は、コミュニケーションを行う学習者がどのような角度から人間関係を捉え、観察し、さらに基準として多様なことばを使い分けているかを記録した過程から生み出されたものである。言い換えると、このように学習者の視点は、日常生活における日本語の多くの表現に含まれており、それらをどのように浮き彫りにし、どのように実践に反映するかがいかに重要であるかを意味するものでもある。

以上を踏まえると、人称表現の多様性の学習とは、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いえる。

7.3 人称表現の多様性の学習における言語資源の意味

7.2 において、調査 I と II の理解および産出過程にみられた学習者の人称表現の多様性に対する捉え方を、「意味」、「使用環境」、「人」の三つに分類し、人称表現の「何を学ぶか」、つまり学習の意味について述べた。7.3 では、人称表現を「どのように学ぶか」について、言語資源に焦点を当てて述べていく。

なお、第 6 章で述べた通り、本研究における言語資源は、イスマイル (2006) の「リソース」の定義を援用し、次のように定義されるものである。それは、コミュニケーションを行う際、「学習者が活用する身の周りにある様々な物的リソース (例: 辞書、電子辞書、教科書、パソコンツール、インターネット上のツール)、人的リソース (例: 教師、友人) などの情報源」(2006: 139) のことを意味する。

調査 II の分析結果、学習者が「ことばの多様性」を構築していく上で資源となったものとして、以下の五つが挙げられた。この中で一つ目、三つ目、四つ目は、調査 I のインタビュー調査においても共通してみられたものであった。ここでは、学習者における次の五つの言語資源の用い方について、文字化された調査 I と調査 II のインタビューデータに基づき、考察を行う。

- 日本語学校や大学の日本語授業で身に付けた知識
- アルバイト先のマニュアルに書かれていることばの規則
- 日本のドラマや映画のマスメディアにおける登場人物のことばやそのことばに対する相手の反応
- 言語生活において観察される日本語母語話者のことば
- 日本国内外における日本語学習者の友人

学習者の語りに注目した結果、上記の資源のどの部分に注目し、それらをどのように活用するかには焦点を当ててみると、非常に多様なあり方が確認できた。

まず、一つ目は、ドラマや映画などのバーチャル世界や日常生活における、学習者にとっての母語話者 (以下、母語話者) のことばにおける規則や特徴を観察し、それらを積極的に

活用することである。改めてその例を挙げると以下の CENS01 の例がある。

CENS01: When I was in university back in China, I thought we just call each other's name in front of the teachers. In Japan, it's different. I guess it's because the teacher, the professor is calling us family name with さん, so I guess that's why we call each other .we would use the same way.

CENS01 : I heard that Japanese are really sensitive about that language thing.I meant, Style of speaking.I didn't know. I just saw in ドラマ or something, like people are first timer and they just call each other given name, and the man or the girl is really like shocked, like at first いきなり.And then I learned that it's not really proper to call their given name the first time you meet them. Like, in English, even though you just first met, you can just call them like, "Hey, Kim, nice to meet you." But, in Japan, you have to think a lot and it's really hard.

二つ目は、日常生活における母語話者のことばにおける規則や特徴を観察した上で、学習者にとっての非母語話者（以下、非母語話者）との違いを分析し、それらを積極的に活用することである。

CENS01:At first, I began to learn Japanese, people always use 私は, blah, blah, blah. but when I actually work and study in Japan, I find people are rare to use 私. People that mostly use 私 are foreigners when they're doing, like 私は, blah, blah, blah. That will be foreigner. They don't just use it but it's weird. I cannot tell the difference but it's just rarely to hear that they use 私.

三つ目は、母語話者のことばにおける規則や特徴を観察した上で、自分自身のことばやことばに関する知識を振り返ることである。振り返りによって、修正や更新を行う場合もあれば、自分自身のアイデンティティには合わない判断する場合もある。

CNS01 : (日本に) 来る前は、教科書をみると「スズキ課長」、「スズキ社長」とかって呼ぶじゃないですか。(中略)でもバイトの方で見たら、ちゃんと「店長」とかは全然呼ばなくて、名字プラス「さん」と呼びます。ちょっと変わる所と言っても、ちょっと日本人がどのように使っているか自分もマネして使ってるみたいな感じ。他の方はどのように使っていますか、自分もそのように使ってる。

CNS01 : 日本人のみんなが、「ちゃん」と呼ぶ時めっちゃ多い。でも、「ちゃん」は女のイメージがあるから、自分にはちょっと恥ずかしい【笑いながら】から、呼びたくても「くん」。

四つ目は、母語話者のことばにおける規則や特徴を観察することで、コミュニティにおける特徴に対して気付きを得たり、あるいはことばに対して疑問を持ったりすることである。これらは使用するかどうかの問題というよりも、以下の CNS01 の発言からもわかるように、「ことばの多様性」に関する理解が深まる場合である。

CENS01 : Yes, when we get to the workplace and there's like calling your names, and always the same, use same thing. They call the Japanese 社員 or バイトさん, for boys, they call them probably family or given name with 君. But I never heard that they call girls family name or given name with ちゃん, never.

五つ目は、母語話者におけることばを観察した上で、教科書やバーチャル世界で学んだ知識と実態の乖離に気付くことである。四つ目と同様に、これらは使用するかどうかの問題というよりも、「ことばの多様性」に関する理解が深まる場合である。

CNS01 : あとは、俺とかの呼び方は男性が使いますけど、それは日本に来る前は失礼と、ちょっと乱暴な感じが入ってるじゃん【笑いながら】。でも来たら、普通に日本人の男性が使っている。びっくりした【笑いながら】。そう。俺とか使っても、漫画とかアニメの中で勉強した。で、先生は絶対使わない。でも、うちのゼミの先輩が、1

人は「俺」がめっちゃ好きで、よく「俺」って使って、「何それ？」と思って【笑いながら】。なんでそれ使ってる？（なるほど。）なんかご飯食べるのも「食う」とか使います。

以上のように、日本語学校や大学で知識として伝達された情報、ドラマや映画などのバーチャル世界や日常生活において得られた知識が学習者における人称表現の多様性の使い分けや構築に直接繋がる場合もあれば、一度他者あるいは自己との比較を経る場合もある。さらには、「使う」「使わない」の問題ではなく、ことばの多様な意味合いに対する理解の深まりや視点の展開、転換の問題として位置付けられる場合もある。

従来のバリエーション（本研究における「多様性」）教育においては、ことばの使い分けや多様な意味の理解が「できた」「できなかった」という現象がゴールとして位置付けられてきた。しかし、学習者の言語生活を当事者である学習者に観察、記録してもらった結果、そのプロセスには非常に様々な学びがあることが明らかになった。学習者が「ことばの多様性」を構築していく上では、言語資源が最終的に使い分けに繋がったか否かだけでなく、疑問や気づきを経た理解の深まりも重要な意味を持つ。

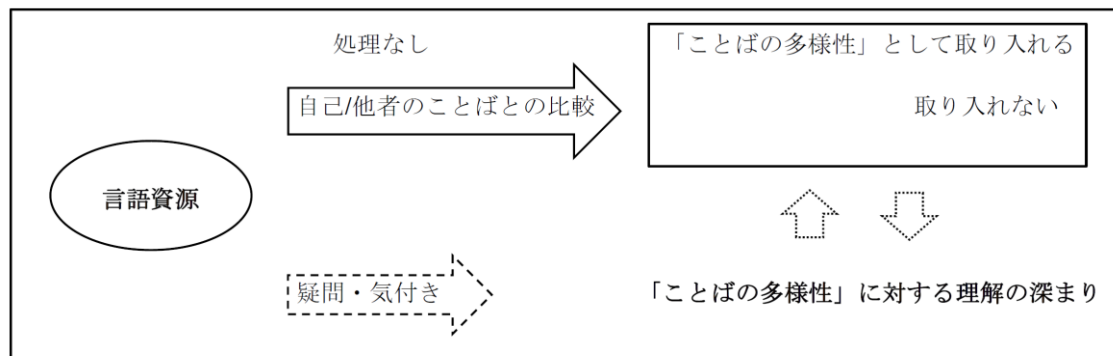


図 50 「ことばの多様性」の構築における言語資源の意味

図 50 が示すプロセスは、日本国内の大学に在籍中の留学生の語りから得られたため、国内に限られたケースで言わざるを得ない。しかしながら、調査Ⅱから得られた「In Japanese classes, my friends also teach me, what they know, (中略) was actually good in Venezuela in Japanese class」という SPS01 の語りからもわかるように、言語資源は単に学習者にとっての「理想的な母語話者」だけを意味するのではない。SPS01 は、「学習者同士が教え合

う」ことの意味について語っていた。これは、「ことばの多様性」を構築していく学習者の視点が日本国内、あるいは教室内のみにおいて構築されるものではないことを裏付けるものである。

以上を踏まえると、人称表現の多様性をどのように学ぶかにおいて重要なのは、母語話者による使用実態を知ることだけではないことがわかる。言語生活の中に位置付けられている母語話者、非母語話者、当事者である自身の人称表現を学習者がどのように処理するか、どのように捉えるかを考えていく過程の中に学びが起こるといえる。

7.4 学習者視点に基づく「ことばの多様性」の学習のあり方

7.4 では、7.1 から 7.3 において検討した人称表現の多様性の学習に対する考察結果を振り返り、「ことばの多様性」の学習のあり方について総合的考察を行う。まず、調査Ⅰと調査Ⅱから明らかになった学習者視点が、「ことばの多様性」の学習に示唆することは、次のようにまとめられる。

一つ目は、「意味」に関わる学習者視点から考える「ことばの多様性」の学習についてである。

7.2 において、人称表現の多様性の学習は単に語レベルの選択肢を増やしたり、それらと社会的、固定的変数をどのように結び付けるかを覚えたりすること以上の意味として捉えられる必要があると述べた。そして、具体的に以下の三つを説明した。

- 1) 省略も話し手を指し示す表現の多様性の中の一つの選択肢であることを理解した上で、「誰が」「誰の視点に基づいて」「誰に」「誰のことを」の一部が省略された際に手掛かりになる前後の文脈、言語および非言語情報とは何かを観察し、推測していく力を身に付けていくこと。
- 2) 人称表現の指示対象として複数のものが考えられる際に、人称表現の前後にある言語および非言語情報からそれらが指し示す対象を判断していく力を身に付けていくこと。
- 3) 省略された一部の要素の復元や推測を可能にする、言語生活における自他のことばに対する振り返りと気づきを得ることができる力を身に付けていくこと。

7.2 で述べたように、人称表現の省略の現象や指し示す意味の曖昧性に関して、これま

で指摘が全くなかったとはいえない。しかし、ここで述べる意味を推測していく力や指し示す対象を認定していく力は、学習者の誤りを避けるための方策として意味付けられた学習ではないという点が、従来とは異なる。また、研究者や教育実践者によって決め付けられた「できない」あるいは「難しい」ことから逃げるためでもない。ことばの「何を、どのように」学ぶことが選択肢の拡大に繋がるのか、それによってさらにどのような学びが可能になるのかに重点を当てたものである。学習者が今後の言語生活の中で、どのような日本語のコミュニケーションに出会うかを全て把握することは当然不可能である。だからこそ、たとえば人称表現の多様性の学習が他の「ことばの多様性」の学習に繋がるような、拡張性、継続性のある学習が必要なのである。

二つ目は、「使用環境」に関わる学習者視点から考える「ことばの多様性」の学習についてである。

7.2 において、人称表現の多様性の学習は単に語レベルの選択肢を増やしたり、それらと社会的、固定的変数をどのように結び付けるかを覚えたりすること以上の意味として捉えられる必要があると述べた。そして、具体的に以下の三つを説明した。

- 1) 媒体の違い、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) 日本語の学習をする当事者が、自分自身は具体的にどのような言語生活を送っているのか、自分自身を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) 言語実践の中で、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。

7.2 で述べたように、学習者は、受身的な存在ではなく、社会構成員のひとりとして能動的にことばが指標する多様な意味合いの構築に参加している。「ことばの多様性」の学習は、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解釈や捉え方の可能性に触れ、そこから気づきを得るプロセスの学習になるべきである。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、「ことばの多様性」の学習のあるべき姿であると考えられる。したがって、学習者には、自分自身の求めている社会参加のあり方、その中で行われるコミ

コミュニケーションの特徴を踏まえた「ことばの多様性」の学習が必要である。

三つ目は、「人」に関わる学習者視点から考える「ことばの多様性」の学習についてである。

7.2 において、人称表現の多様性の学習は単に語レベルの選択肢を増やしたり、それらと社会的、固定的変数をどのように結び付けるかを覚えたりすること以上の意味として捉えられる必要があると述べた。そして、具体的には以下のように説明した。

- 1) 「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。

7.2 で述べたように、学習者は、話し手、聞き手、話題人物、その周囲の第三者という四者の関係を踏まえ、対人関係における安全性や他者への配慮などといった種々の観点から「ことばの多様性」を構築している。これらは、学習者が日々の言語実践を行っていく中で得られる気付きに基づいており、教育の対象としては扱いにくい部分であるともいえる。しかし、人称表現を巡る四者関係をどのように捉えるかによってことばが指し示す意味に広がりが生じるということに気付くことは、学習者の「ことばの多様性」に対する理解や構築をより豊かにする。したがって、「ことばの多様性」の学習は、気付きの学習として位置付けられる必要があると考えられる。さらに、以上の結果は、コミュニケーションを行う学習者がどのような角度から対人関係を捉え、観察し、さらに基準として多様なことばを使い分けているかを記録した過程から生み出されたものであった。それは、ことばの多様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、気付きの学習の機会が重要であることを意味する。

以上をまとめると、「ことばの多様性」の学習は、語彙の選択肢を増やす学習、あるいは語の選択基準を社会的変数に基づいて考える学習ではなく、拡張性、継続性のある学習、プロセスの学習、気付きの学習として捉えられるべきだといえる。

第 8 章 結論と今後の課題

第 8 章では、日本語教育における「ことばの多様性」の学習に関する結論と今後の課題を述べる。まず、8.1 において、考察結果を踏まえ、本研究の目的である「「ことばの多様性」を構築していく上で必要な学習は何か」に対する結論を述べる。続く 8.2 において、本研究の意義を述べる。最後に、8.3 において、今後の課題を述べる。

8.1 本研究の結論

本研究では、言語生活においてコミュニケーションを行っていく上で欠かせない「ことばの多様性」にいかにかアプローチしていくべきかという言語学習の普遍的課題に答えるために、「ことばの多様性」を構築していく上で必要な学習とは何かの追究を試みた。本研究が追究した「ことばの多様性」の構築とは、狭義の言語の使い分けができること、または一つの意味や機能を表すための言語形式として複数の選択肢を持つようになることだけを意味するのではなく、言語、文化、社会における規範の捉え方やそのあり方に対する価値判断など、ことばに対する自身の価値観の形成およびそれを通じた社会参加のあり方を決めていくことを意味する。つまり、言語形式の多様性を構築していくことに加え、自己と他者、社会との関わりに対する自分自身の立場を確立していくという意味である。

そのために、まず、ことばを単なる辞書的概念に基づく語彙の意味ではなく、「個々の行為者によって創出される産出および理解に必要な言語資材の総体」と定義し、その意味は存在（行為）論的意味を指すものであることを明らかにした。そして、同じことを言うための異なった言い方のセットという従来の定義に行為者の視点を加え、「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」という新たな定義を提言した。

その後、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の多様性を対象に、学習者が「ことばの多様性」をどのように理解し、どのように産出しているかを検討した。本研究が特に人称表現に注目した理由は、人称表現の中に「ことばの多様性」の意味を考える重要な材料が入っているためであった。すなわち、単なる語彙の使い分けの学習に留まる問題ではなく、言語、文化、社会における規範の捉え方やそのあり方に対する価値判断など、社会参加のあり方にまで繋がるより広範囲の「ことばの多様性」の学習問題を意味するということが、人との関わりを直接指標する人称表現の多様

性に最も濃く反映されているためである。

本研究の目的と研究課題を以下に改めて示す。

【本研究の目的と研究課題のまとめ】

[研究目的]

「ことばの多様性」を構築していく上で必要な学習は何かを追究する。そのために、学習者視点に基づいて、「ことばの多様性」がどのように理解・産出されているかを明らかにする。具体的には、言語形式そのものが社会文化的コンテキストの捉え方やアイデンティティの指標になり得る人称表現を用いて、以下の二つの課題を検証する。

[研究課題Ⅰ]

学習者は、コミュニケーションに現れる人称表現の多様性をどのように捉えているのか。

[研究課題Ⅱ]

学習者は日常生活のコミュニケーションにおいて、どのような人称表現の多様性を、どのように構築しているのか。

なお、二つの研究課題を追究するために用いた具体的な調査方法は、図 51 の通りである。

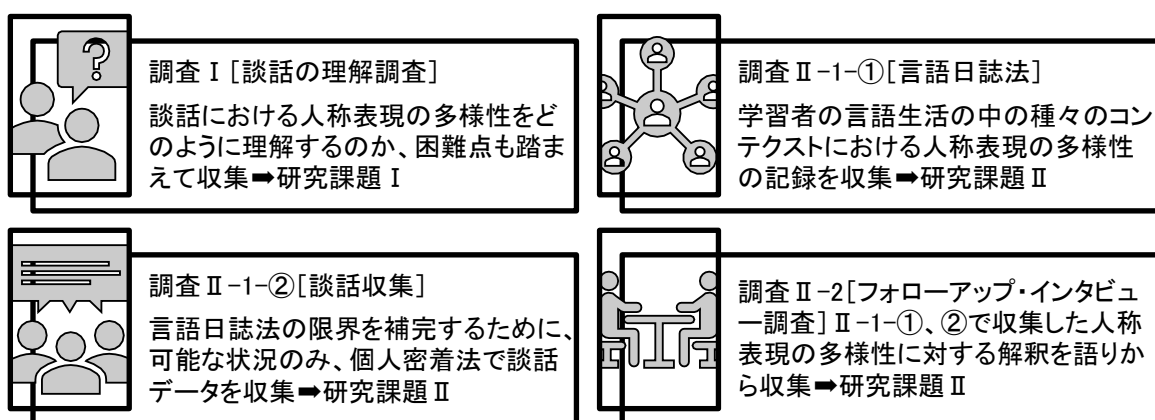


図 51 本研究において用いた調査方法

その結果、学習者における人称表現の多様性の捉え方の特徴として、意味に関連するもの、使用環境に関連するもの、人に関連するものが明らかになった。本研究では、この三つのキ

ワードに関連する、学習者の人称表現の多様性に対する捉え方を学習者視点と位置付け、それぞれの学習者視点が「ことばの多様性」の学習に示唆することについて論じた。

《「意味」を捉える視点に関わるもの》

- 1) 同一人物に対する複数の人称表現の切り替えと使い分け
- 2) 基本状態と引用発話が挿入された状態の人称表現が指し示す対象
- 3) 複数の解釈を持ち得る多義性や曖昧性を持つ表現

《「使用環境」を捉える視点に関わるもの》

- 4) コミュニケーションを行う目的
- 5) コミュニケーションを行うコミュニティにおいて特徴的なことば
- 6) そのコミュニティの中でことばが指標するもの

《「人」を捉える視点に関わるもの》

- 7) 人間関係における安全性
- 8) 話し手、聞き手、話題人物を捉える視点の多様性

話し手や聞き手に対する捉え方

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おいて）

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おいて）

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おいて）

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おいて）

また、上記の捉え方を可能にするものとして、言語生活における言語資源が非常に重要であることを述べた。従来のバリエーション学習においては、狭義の言語の使い分けや多様な言語形式の理解が「できた」「できなかった」という現象がゴールとして位置付けられてきた。これに対して、本研究では、言語資源の使用がことばの多様な意味合いに対する理解の深まりや、ことばを捉える視点の転換の問題として位置付けられる場合もあることを指摘し、学習者が「ことばの多様性」を構築していく過程における言語資源の意味を改める必要性を論じた。

以上のことから、[研究課題Ⅰ]「学習者は、コミュニケーションに現れる人称表現の多様性」をどのように捉えているのか」を踏まえ、「ことばの多様性」を構築していく上で必要な学習は何か」という本研究の問いに対する答えを次に示す。

まず、人称表現の多様性の学習に限っては、「誰が」「誰の視点に基づいて」「誰に」「誰のことを」の一部が省略された際に手掛かりになる前後の文脈、言語および非言語情報とは何かを観察し、推測していく力を身に付けていくこと、人称表現の指示対象として複数のものが考えられる際に、人称表現の前後にある言語および非言語情報からそれらが指し示す対象を判断していく力を身に付けていくことであるといえる。さらには、そのような推測や判断に繋がる、言語生活における自他のことばを振り返り、気付きを得ることができる力が必要であるといえる。

以上を踏まえた、本研究が主張する「ことばの多様性」の学習について、以下のようにまとめられる。

ことばの「何を、どのように」学ぶことが選択肢の拡大に繋がるのか、それによってさらにもどのような学びが可能になるのかに重点を当てた「拡張性・継続性のある学習」が必要である。

[研究課題Ⅱ]「学習者は日常生活のコミュニケーションにおいて、どのような人称表現の多様性を、どのように構築しているのか」を踏まえ、「ことばの多様性」を構築していく上で必要な学習は何か」という本研究の問いに対する答えを次に示す。

まず、人称表現の多様性に限っては、日本語の学習をする当事者が自分自身は具体的にどのような言語生活を送っているのか、自分自身を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、さらには言語実践の中で、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、気付きを得ること、その過程において新たな指標性を創出していくことであるといえる。また、「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、その都度の感情や意思、評価、判断を言語化することである。

以上を踏まえた、本研究が主張する「ことばの多様性」の学習について、以下のようにまとめられる。

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解釈や捉え方の可能性に触れ、気づきを得る「プロセスの学習」、「気づきの学習」が必要である。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、「ことばの多様性」の学習のあるべき姿である。

以上をまとめると、学習者視点に基づく「ことばの多様性」の学習のあり方は、語彙の選択肢を増やす学習、あるいは語の選択基準を社会的変数に基づいて考える学習ではなく、拡張性、継続性のある学習、プロセスの学習、気づきの学習であるといえる。

これを踏まえ、本研究の目的である「ことばの多様性」を構築していく上で必要な学習は何かに対する結論を、以下に述べる。

学習者自身が言語実践のプロセスの中で、継続的に自他のことばを観察し、「ことばの多様性」に気付くこと、そして、多様な意味合いを振り返り、言語化すること。さらには、そのプロセスの繰り返しによって、自分自身は「ことばの多様性」とどのように向き合っていくか、「ことばの多様性」に対する自分自身の価値観を構築していくこと。

本研究では、コミュニケーションを、言語形式の連鎖および人間の営みを包括するものとして捉え、「言語が本来持っている潜在力を活用して、状況の変化に対応して自己調整しながら意味を創出する行為」と定義した。そして、コミュニケーションという意味を創出するその行為のプロセスに、ことばがあり、それが「ことばの多様性」に繋がると捉えた。それによって、狭義の言語の選択肢を増やす学習、あるいは言語形式における使い分けの基準を社会的変数に基づいて考える学習を越えた、「拡張性、継続性のある学習」、「プロセスの学習」、「気づきの学習」としての「ことばの多様性」の学習のあり方を明らかにすることができた。

第2章では、バリエーションに関する先行研究の検討を通して、バリエーションの学習を流動性のある、扱いにくい課題と位置付けることにより、学習および学習者の役割を過少評価してしまう傾向にあることを問題点として指摘した。「話し手がその場その場で能動的に構築していく creative なもの」(渋谷 2015 : 25) という「ことばの多様性」の本来あるべき

姿が、日本語教育の学習目的、内容、評価観点には反映されておらず、「ことばの多様性」に関する学習および教育の研究が言語構造の解明に留まることが多いと述べた。

本研究が提案する「ことばの多様性」の学習の新たな捉え方は、以上のような先行研究の課題の改善に繋がるものであり、学習者を「自身の運命を自分で開拓することができ、規則というものを自身の目的のために自在に活用できる」(Widdowson1983: 8) 存在としてみることが可能なことばの学習の重要性と必要性を主張するものである。

8.2 本研究の示唆

8.1 の結論を踏まえると、本研究がバリエーション学習を巡る従来の議論を超えた新しい点は以下のようにまとめられる。

一つ目は、「ことばの多様性」の学習を主体的な学習と位置付け、具体的なあり方を提示したことである。

「ことばの多様性」の学習を構築主義的立場に基づき、「主体的な学習 (agentic learning あるいは learning agency) ⁷⁸」として位置付けたこと、そしてそのために必要な学習のあり方を提示したということである。

学習者の主体性を重視する学習形態やその背後にある理念の重要性についてはすでに多くの指摘がある。しかし、具体的な言語形式がそういった理念に基づいた際に、言語学習の内容がどのように変わるのかを踏まえ、改善の方向性を示したものは少ないように思われる。本研究は、その理念が日本語を学ぶ学習者の一人である筆者の具体的な言語形式の学びのあり方にどのように繋がっていくのかという疑問、それを他の学習者にも貢献できる形で示したいという問題意識から出発したものである。言語行為者としての学習者の可能性をいかに具体的な言語形式の学びに繋げていくかを具体化したことが、本研究の一つ目の特徴であるといえる。

二つ目は、「ことばの多様性」の学習を継続性のあるプロセスの学習として位置付けたことである。

「ことばの多様性」の学習を学習者の言語実践の中から明らかにし、言語実践において継続的に関わっていくものとして位置付けたということである。

⁷⁸ 溝上 (2017) は「主体的 (agency)」を、「行為者 (主体) が対象 (客体) にすすんで働きかけるさま」と定義し、「主体的な学習 (agentic learning あるいは learning agency)」を、「行為者 (主体) が課題 (客体) にすすんで働きかけて取り組まれる学習のこと」(2017: 3) と定義している。

主体的な学習には、課題依存型の主体的学習、自己調整型の主体的学習、人生型の主体的学習があるとされている。「ことばの多様性」の学習は、長期的に言語実践を通して実践していくもの、また種々の社会における規範を含む「ことばの多様性」の構築や更新に持続的に関わっていく行為そのものである。その意味で、人生型学習までを含めたものだといえる。誰かの知識が学習者に伝達されるのではなく、学習者の参加する実践共同体の中で学習を捉える重要性を論じた点においては、たとえばアクティブラーニングとも共通しているといえる。しかし、そのような学習を学習者個人に再帰し、ことばの学習の意味を考えさせることを重視している点、そして長期的なものとして捉えている点が、本研究の二つ目の特徴であるといえる。

三つ目は、「ことばの多様性」の学習と規範の学習における二項対立関係を乗り越えたことである。

「ことばの多様性」と言語規範を二項対立の関係とみる従来の捉え方を乗り越え、共存する関係と捉え直し、二つの概念を段階性ではなく、複合性という観点から検討したということである。

バリエーションの何を、どのように教えるかに関する議論が従来において多かったのに対して、本研究は研究者や日本語母語話者の視点ではない学習者視点に基づいて、何を、どのように学ぶべきかに注目した。その結果、学習者が捉える「ことばの多様性」には個別性の高い個における多様性から一般性の高い多様性まで、種々の層が存在していることが明らかになった。学習者において規範や自分らしさの指標として位置付けられているもの全てが「ことばの多様性」として現れているということである。

個別性と一般性は対を成す概念として、どちらを優先すべきかが重要な課題として議論されることが多い。または、その二つの概念において段階性があり、最初は規範を優先するが、徐々にそこから離れた個の姿を言語教育の最終目標とすることもある。本研究が主張するのは、学習者がこうした多様性をどのように捉え、それらを自らの学習にどのように繋げていくのが重要であるということである。規範も「ことばの多様性」の中に位置付けられている一つの選択肢であるという捉え方である。絶対的な一つの正解として規範を捉えることと複数の選択肢の一つとして規範を捉えることには違いがある。「ことばの多様性」を学ぶ意義は、より多くの選択肢を持つことだけではなく、自分の中に存在する規範は何か、一つの正解として位置付けられている絶対的なものを自分はどのように乗り越えるか、すなわち「ことばの多様性」そのものを考えることにある。なお、このような捉え方が実践者にも必

要であることは言うまでもない。

個別性を知ることは、必然的に他者を知り、社会を知ることにも繋がる。「ことばの多様性」と言語規範を、対を成す概念ではなく、共存する概念として捉えた点が、本研究の三つ目の特徴であるといえる。

四つ目は、「ことばの多様性」の学習に、言語行為者の学習者を中心に多角的なアプローチを行ったことである。

多様な言語資源によって構築されている学習者の言語実践を通して「ことばの多様性」の実態解明を試みたということである。

具体的には、学習者が「ことばの多様性」を理解し、表現していく上でどのような工夫を凝らしているかに注目した。それによって、従来の日本語教育ではあまり目が向けられてこなかった「ことばの多様性」の学習の意味を明らかにすることができ、日常生活において産出された日本語を扱った会話コーパスや談話資料には含まれていない学習者の当事者意識を追究することができた。このように、言語行為者の学習者における理解・産出を総合的に捉えた点が、本研究の四つ目の特徴であるといえる。

さらに、本研究の日本語教育研究における位置付けを述べるならば、次の二つがいえる。一つ目は他分野における議論を踏まえつつも日本語教育独自の視点に基づいた研究だということであり、二つ目は日本語学習者という行為者の理解と産出の双方からバリエーションを明らかにしようとした研究だということである。

まず、一つ目について詳しく述べる。バリエーションは社会言語学のスタイル研究を中心に展開されてきた。その影響により日本語教育では、スタイル切り替えの体系性とその背後にある要因に関する成果を移行し、社会言語能力の育成に応用することが多かった。本研究では、日本語学習者における理解と産出に注目することで、日本語教育独自の視点に基づく「ことばの多様性」の研究を試みた。

次に、二つ目について詳しく述べる。日本語学習者の学習実態を反映したデータとしては、学習者会話コーパスや作文コーパスがあり、日本語教育、教育研究の質の向上に寄与している。しかし、学習者が日本語をどのように解釈し、捉えているかについては、可視化の難しさにより進んでいないことが現状であると指摘されている。本研究では、学習者が言語生活の日本語をどのように理解し、解釈しているかを追究することで、現状の展開を試みた。

以上、本研究がバリエーション学習を巡る従来の議論を超えた四つの新しい点と日本語教育における本研究の位置付けを述べた。従来の研究においても、学習者主体や学習者の自律

的学習の重要性、規範を押し付けず、多様性に着目する必要性などに関する指摘は行われてきた。

本研究がそれらの諸研究と最も大きく異なるのは、学習者視点の意味を明確にした上で、従来の指摘以上にその点を重視し、ことばの学習の意味を追究した点である。また、規範も多様性の中に取り込むことにより、規範性か多様性かという言語学習における普遍的な問いの根本を捉え直す必要性を論じた点であるといえる。

8.3 今後の課題

今後の課題として、次の二つが挙げられる。

まず、研究における視点についてである。

本研究は、横断的視点に基づいて学習者の言語生活に注目をしている。今後は、縦断的視点に基づいて研究を行い、学習経験の重なりやコミュニティへの参加頻度の増加、参加形態の変化などにより、日本語学習者における「ことばの多様性」の捉え方がどのように変わっていくのか、また、変化しない場合、その理由は何かを探っていく必要がある。

次に、研究方法についてである。

調査 I では、談話における理解調査を行った。学習者が人称表現をどのように理解しているかに対してさらなる検討を行うためには、次の課題を解決する必要がある。それは、調査に用いた題材のことである。調査 I で用いた BTSJ では、人名が [人名 1] と表記されている。部分的に [名前] [名字] と区別されているが、その区別が明確ではない。そのために、今回行った調査 I において [人名] は全て [名字] (仮名) に置き換えを行った。ただし、日本語の人称表現において、名字での呼びかけと下の名前での呼びかけには異なる意味合いが含まれている。たとえば、人間関係における親密さや上下関係、あるいは話し手が相手をどのように位置付けているかなどに関わっている。今後は、名字と名前の区別ができるようなデータの確保が必要である。

以上を踏まえ、今後は、学習者が「ことばの多様性」の構築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していく必要がある。

【図一覧】

図 1	日本語教育が注目する対象について	7
図 2	本論文の構成	9
図 3	JF スタンドードの木	28
図 4	開かれた創造性を有する「ことばの多様性」	33
図 5	従来（左）と本研究（右）における課題の違い	40
図 6	本研究における調査方法	59
図 7	調査 I における学習者の立場	64
図 8	協力者 KNS02（左）と CNS01（右）のスク립トにおける記録の一部	67
図 9	調査内容説明で用いた例	67
図 10	協力者 KNS02（左）と CNS01（右）が作成した関係図の一部	68
図 11	本調査①で用いたデータの話題人物と話題のまとめ	70
図 12	本調査②で用いたデータの話題人物と話題のまとめ	71
図 13	調査①の結果（協力者による話題人物と話題の認定）	72
図 14	KNS03 が作成した相関図	73
図 15	KNS03 による話題人物と話題の認定（話題 1）	74
図 16	KNS03 による話題人物と話題の認定（話題 2～5）	77
図 17	KNS03 における人物関係	78
図 18	データにおける人物関係	79
図 19	KNS04 が作成した関係図	79
図 20	KNS04 による話題人物と話題の認定（話題 1～2）	80
図 21	KNS04 による話題人物と話題の認定（話題 3～8）	81
図 22	KNS04 における人物関係	82
図 23	データにおける人物関係	82
図 24	CNS01 による話題人物と話題の認定（話題 1-1）	83
図 25	調査①の結果（調査協力者が捉えた「人物を指し示す表現」まとめ）	85
図 26	調査①の結果（協力者による話題人物と話題の認定）	88
図 27	KNS01、KNS03 による話題人物と話題の認定	89
図 28	KNS01、KNS02、KNS03 による話題人物と話題の認定	91
図 29	調査②の結果（協力者が捉えた「人物を指し示す表現」まとめ）	93

図 30	調査 I における学習者の立場	94
図 31	引用発話内外における人称表現を捉えるために必要な視点	98
図 32	調査協力者が記録の際に用いた表の例	101
図 33	CNS01 が調査実施期間に記録したメモ	104
図 34	CNS01 の言語生活にみられた人称表現と関連発言	106
図 35	CENS01 の言語生活にみられた人称表現と関連発言	113
図 36	SPS01 の言語生活にみられた人称表現と関連発言	120
図 37	調査 II における学習者の立場	126
図 38	CNS01 の言語生活にみられた人称表現の多様性	127
図 39	CENS01 の言語生活にみられた人称表現の多様性	130
図 40	SPS01 の言語生活にみられた人称表現の多様性	133
図 41	調査 I における学習者の立場	141
図 42	調査 II における学習者の立場	142
図 43	人称表現を用いる際の観点（人間関係の捉え方のみ）	143
図 44	人称表現を捉えるための視点（基本状態（左）と引用発話が挿入された状態（右））	145
図 45	全体の比率（引用発話内出現数を含む）	146
図 46	内包レベルを扱うときのモデル	155
図 47	外延レベルを扱うときのモデル	155
図 48	LINE やり取りの例	157
図 49	学習者の「話し手、聞き手、話題人物」を捉える視点	165
図 50	「ことばの多様性」の構築における言語資源の意味	171
図 51	本研究において用いた調査方法	176

【表一覧】

表 1	バリエーションにはどのような種類があるのか	12
表 2	バリエーションが注目する言語形式の指示的同一性・機能的同一性	14
表 3	「文体による使い分け絶対形式リスト」	26
表 4	コミュニケーション能力に関する立場のまとめ	29
表 5	バリエーションに対する先行研究と本研究のアプローチの違い	34
表 6	先行研究に対する批判的検討に基づいた研究課題	38
表 7	人称詞を捉える立場 I	44
表 8	人称詞を捉える立場 II	45
表 9	対称詞の二つの用法に関する諸研究の立場	46
表 10	人称表現に対する三つの研究アプローチ	52
表 11	調査 I に用いた BTSJ の詳細	65
表 12	予備調査と本調査に用いた三つのデータの詳細	65
表 13	調査 I の調査協力者概要	69
表 14	調査 II の調査協力者概要	100
表 15	[調査 II-2] フォローアップ・インタビュー調査実施概要	102
表 16	CNS01 における人称表現の捉え方	128
表 17	CENS01 における人称表現の捉え方	131
表 18	SPS01 における人称表現の捉え方	133
表 19	SF1 と SF2 の談話場面 (SF102、SF201、SF202、SF203) 合計	145
表 20	談話場面 SF102、SF201、SF202、SF203 における人称表現の詳細	146
表 21	場面番号 SF102 の「アルバイト先の同僚」についての雑談	150
表 22	場面番号 SF102 における発話引用内の人称表現	151
表 23	場面番号 SF102 の「アルバイト先の同僚」についての雑談	153
表 24	談話場面 SF102、SF201、SF202、SF203 における人称表現の詳細	166

【参考文献】

- 東照二 (2014) 『社会言語学入門ー生きた言葉のおもしろさに迫るー』(改訂版) 研究社
- 阿部貴人 (2006) 「個人のことばを捉える視点ースタイルの切り替え」真田信治 (監) 中井
精一・ダニエル, ロング・松田謙次郎 (編) 『日本のフィールド言語学ー新たな学の創造
にむけた富山からの提言ー』桂書房 pp.287-297
- 李吉鎔 (2002) 「韓国語母語話者のスタイル切換え」『阪大社会言語学研究ノート』4 pp.73-
93
- 李吉鎔 (2003) 「フォーマルな談話での非デスマス形式の切換えー日本語母語話者と中間言
語話者の比較ー」『阪大社会言語学研究ノート』5 pp.79-96
- 李吉鎔 (2004) 「中間言語話者の原因・理由を表す表現の切換えー切換えと表現形式の習得
を巡ってー」『阪大社会言語学研究ノート』6 pp.121-138
- 李吉鎔 (2008) 「日本語の自称詞切換え能力の習得について」『日本語学研究』22 pp.217-
230
- 李吉鎔 (2017) 「語用論・社会言語学研究の現状と展望」『日本語學研究』51 pp.41-56
- 庵功雄 (2001) 『新しい日本語学入門ーことばのしくみを考えるー』スリーエーネットワー
ク
- 石井正彦・小沼悦 (1997) 「テレビ放送における呼称 (特集 人の呼び方)」『日本語学』17-
9 pp.27-31
- 石黒広昭 (2014) 「教室における「第二言語学習」の課題と挑戦ー国際移動する子どもたち
の発達支援に向けてー」『立教大学教育学科研究年報』57 pp.49-71
- 石田麻実 (2016) 「日本語のバリエーションを中心にした授業の実践報告ー中級前期の学部
レベルの短期留学生を対象にー」『日本語教育方法研究会誌』22 (3) pp.42-43
- 石原紀子・アンドリュウ, D, コーエン (2015) (編著) 『多文化理解の語学教育ー語用論的指
導への招待ー』研究社
- イスマイル, スザナ (2006) 「リソースに対する学習者の意識や活用の方法に関する事例研究
ー自律学習の支援に向けてー」『日本語言語文化研究会論集』2 pp.137-163
- 井出祥子 (1992) 「言語とアイデンティティー多元主義世界における言語研究のもう一
つのアプローチー」『言語』21 (10) pp.28-37
- 井出祥子 (2006) 『わきまへの語用論』大修館書店
- 井出洋子 (2011) 「日本語の親族呼称・人称表現にみる自己と他者の位置付けー相互行為の

- 「場」における文化的自己観の考察—『日本女子文学紀要』60 pp.86-73
- 伊藤恵美子 (2003) 「中間言語語用論の潮流—事例研究から実証研究へ、共時的研究から通時的研究へ—」『ことばの科学』16 pp.87-104
- 伊藤由希子・李銀淑・伊藤万里子・尹惠靖・李楠・大沢裕子・山本実佳 (2009) 「男性の自称詞に関する考察—日本語学習者の学びとの関わり—」『待遇コミュニケーション研究』6 pp.1-16
- 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 (1) pp.19-27
- 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 pp.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』4 pp.145-160
- 今村圭介 (2014) 『日本語学習者に対するスピーチスタイル教育に向けた実態研究』首都大学博士論文
- 今村圭介 (2015) 「日本語学習者のスタイル運用に対する母語話者の評価—教える必要性の再検討—」『日本語研究』35 pp. 59-70
- 任ジェヒ (2018a) 「「個」へのアプローチによる対称詞の多様な「意味合い」—大学生・大学院生における対称詞の使用意識から—」『待遇コミュニケーション研究』15 pp.18 - 34
- 任ジェヒ (2018b) 「対称詞のバリエーションを巡る研究の現状と展望-複言語・複文化を射程に入れた日本語教育からのアプローチ—」『日語日文学』80 pp.93-112
- 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』27 pp.101-120
- 任ジェヒ・平松友紀・蒲谷宏 (2018) 「日本語教育におけるコミュニケーション教育の現状と目指すべきもの」『早稲田日本語教育学』25 pp.1-20
- 任ジェヒ・三谷彩華 (2019) 「「その場にはいない第三者についての談話」の理解—話題を特定する表現に注目して—」第36回韓国日語教育学会冬季国際学術大会予稿集 pp.127-130
- 林炫情 (2003) 「非親族への呼称使用に関する日韓対照研究」『社会言語科学』5 (2) pp.20-32
- 林炫情 (2011) 「日本語と韓国における呼称対照研究序論」『国際協力研究誌』7 (1) pp.107-

林炫情 (2014) 「大学教員間の「さん」と「先生」の呼称選択に影響する諸要因」『山口県立大学学術情報』7 pp.9-15

林炫情・玉岡賀津雄 (2004) 「韓国の職場での呼称使用の適切姓判断に及ぼす属姓・対人関係特姓・性格特姓の影響」『広島経済大学研究論集』27 (1) pp.29-44

林炫情・玉岡賀津雄・宮岡弥生 (2002) 「日本語と韓国語における呼称選択の適切姓」『日本語科学』11 pp.31-54

林炫情・玉岡賀津雄・宮岡弥生 (2007) 「日本語と韓国語の第三者待遇表現—聞き手の違いが他称詞と述語待遇選択に及ぼす影響—」『山口県立大学国際文化学部紀要』14 pp.56-70

ウォーカー泉 (2013) 「社会文化能力を高めるためのテレビドラマの活用—敬語導入のアプローチとして—」『Electronic Journal of Foreign Language Teaching』110 pp.334-353

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 (1) pp.7-22

宇佐美洋 (2013) 「「コミュニケーション」における評価 —「言語形式の連鎖」としてのコミュニケーション観を問い直す—」国立国語研究所日本語教育研究・情報センター公開研究発表会資料

王冰菁 (2009) 「日中接触場面の会話における人称表現の言語管理—中国人日本語学習者側を中心に—」『村岡英裕 (編) 多文化接触場面の言語行動と言語管理—接触場面の言語管理研究 vol.7 千葉大学大学院人文社会科学研究科プロジェクト報告書 (217)』pp.125-137

王冰菁 (2011) 「日中接触場面における人称表現の選択に関与する社会的・心理的要因」『村岡英裕 (編) 接触場面・参加者・相互行為—接触場面の言語管理研究 vol.9 千葉大学大学院人文社会科学研究科研究プロジェクト報告書 (237)』pp.77-102

王冰菁 (2012) 「接触場面における日本語人称表現に関する言語管理」『村岡英裕 (編) 外来姓に関わる通時性共時性接触場面の言語管理研究 vol.10 千葉大学大学院人文社会科学研究科研究プロジェクト報告書 (247)』pp.31-47

太田一郎 (2004) 「言語変異の社会的意味と言語イデオロギー」『人文学科論集』61 pp.45-58

- 大谷尚 (2007) 「4 ステップコーディングによる質的データ分析手法 SCAT の提案—着手しやすい小規模データにも適用可能な理論化の手続き—」『名古屋大学大学院教育発達科学研究科紀要 (教育科学)』54 (2) pp.27-44
- 大谷尚 (2011) 「質的研究シリーズ SCAT:Steps for Coding and Theorization—明示的手続きで着手しやすく小規模データに適用可能な質的データ分析手法—」『感性工学』10 (3) pp. 155-160
- 大谷尚 (2017) 「質的研究とは何か」『薬学雑誌』137 (6) pp.653-658
- 大塚容子 (2013) 「初対面の三人会話における文体シフトの効果—ディスコース・ポライトネスの観点から—」『岐阜聖徳学園大学紀要外国語学部編』52 pp.17-27 岐阜聖徳学園大学
- 大西博子 (2006) 「言語能力はいかにして評価するべきか—ACTFL-OPI における言語能力観の分析と考察をとおして—」『言語文化教育研究』4 pp.17-30
- 大橋まり子 (2006) 「言語能力と語用論的能力：初級レベル英語学習者の「断り」から」『湘北紀要』27 pp.53-67
- 大平未央子 (2001) 「ネイティブスピーカー再考」野呂香代子・山下仁 (編)『正しさへの問い—批判的社会言語学の試み—』三元社 pp.85-110
- 岡本夏木 (2000) 『意味の形成と発達』ミネルヴァ書房
- 岡本夏木 (2009) 「言語使用の発達と教育：意味の成層化とストーリー化」『発達心理学研究』20 (1) pp.13-19
- 小野原信善・大原始子 (編著) (2004) 『ことばとアイデンティティ—ことばの選択と使用を通してみる現代人の自分探し』三元社
- 片岡邦好 (2002) 「指示的,非指示的意味と文化的実践：言語使用における「指標性」について」『社会言語科学』4 (2) pp.21-41
- 加藤重広・滝浦真人 (編)『語用論研究法ガイドブック』ひつじ書房
- 金井勇人 (2003) 「二人称指示における指示詞「そちら」についての考察：二人称名詞「あなた」との対照を通して」『一橋大学留学生センター紀要』6 pp.53-62
- 金井勇人 (2010) 「不定語 (句)「誰」「誰か」「誰も」について」『国際交流センター紀要』4 pp.21-29
- 蒲谷宏 (1993) 「〈言語=行為〉観」における「行為」について」『国語学研究と資料』17 pp.112
- 蒲谷宏 (2000) 「〈言語=行為〉観」に基づく「日本語教育学」の構想」『早稲田大学日本語

研究教育センター紀要』13 pp.15-26

蒲谷宏 (2011) 「待遇コミュニケーション教育から見た日本語教育能力の育成」『早稲田大学
日本語教育学』9 pp.9-14

蒲谷宏 (2013) 『待遇コミュニケーション論』大修館書店

荻宿紀子 (2014) 「談話における自称詞のいわゆる「無助詞」現象:言わなくてもわかるとき
に言う「わたし」の機能」『表現研究』99 pp.40-49

河内彩香 (2003) 「日本語の雑談の談話における話題展開機能と型」『早稲田大学日本語教育
研究』3 pp.41-55

川喜田二郎 (1986) 『KJ 法—渾沌をして語らしめる—』中央公論社

川口順二 (1983) 「人称の概念について—日・英・仏を中心に—」『日本語学』2 pp.49-
62

川口良 (2014) 『丁寧体否定形のバリエーションに関する研究』くろしお出版

簡月真 (著) 真田信治 (監修) (2011) 『台湾に渡った日本語の現在—リングフランカとして
の姿— (海外の日本語シリーズ)』明治書院

木下英文 (2005) 「制度的場面における呼称のメタ語用論的機能について」『愛媛大学法学部
論集』人文学科編 17 pp.71-75

金官圭 (1999) 「CMC (Computer-mediated communication) における印象形成に関する
探究的研究」『社会心理学研究』14 (3) pp.123-132

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』158

金水敏 (2011) 「役割語と日本語教育」『日本語教育』150 pp.34-41

金水敏 (編) (2018 [2011]) 『役割語研究の展開』くろしお出版

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』71 pp.155-166

百濟正和・西口光一 (2019) 「ポストメソッド時代の言語教育デザイン」『コミュニケーション
とは何か—ポスト・コミュニカティブ・アプローチ』佐藤慎司 (編) pp.29-54

国広哲弥 (1990) 「「呼称」の諸問題」『日本語学』9 (9) pp.4-7

窪田光男 (2005) 『言語学と言語教育シリーズ (第5巻) 第二言語習得とアイデンティティ
—社会言語学的適切性習得のエスノグラフィック的ディスコース分析—』ひつじ書房

胡振剛・鐘玉秀 (2007) 「中日呼称語についての比較」『長崎上スレヤン大学現代社会学部紀
要』6 (1) pp.99-103

- 洪珉杓 (1997) 「韓日両国呼称の社会言語学的考察—大学生たちの呼称使用を中心に—」『日語日文学研究』30 pp.471-505
- 洪珉杓 (2001) 「日韓両国民の父母呼称に関する社会言語学的研究」『日本語文学』14 pp.137-156
- 洪珉杓 (2003) 「日韓両国民の職場内呼称に関する社会言語学的研究」『日語日文学研究—語学・教育編』45 pp.161-170
- 国立国語研究所 (2002) 『学校の中の敬語 1. アンケート調査編』三省堂
- 国立国語研究所 (2003) 『学校の中の敬語 2. 面接調査編』三省堂
- コセリウ, E. (1981) 『コセリウ言語学選集—人間の学としての言語学— (第2巻)』原誠・上田博人 (訳) 三修社
- 小西円 (2008) 「実態調査からみた「義務表現」のバリエーションとその出現傾向」『日本語教育』138 pp.73-82
- 小西円 (2010) 「日本語学習者による「から」と「ので」の使い分け—運用と意識に着目して—」『多摩留学生教育研究論集』7 pp.1-7
- 小西円 (2011) 「日本語教育のための「形」「意味」「使用環境」を連動させた選好傾向の記述—初級の類義表現を事例として—」早稲田大学博士学位申請論文
- 小林修一 (2006) 「日本語における《話し手》の位相と主体性—「主語なし」文の背景から—」『東洋大学社会学部紀要』43 (2) pp.37-54
- 小林美恵子 (1997) 「自称・対称は中姓化するか？」現代日本語研究会 (編) 『女性のことば・職場編』ひつじ書房 pp.113-137
- 小林美恵子 (2000) 「対称詞の諸相」『ことば』21 pp.24-36
- 小林美恵子 (2002) 「職場で使われる「呼称」」現代日本語研究会 (編) 『男性のことば・職場編』ひつじ書房
- 小林ミナ (2002) 「日本語教育における教育文法」『日本語文法』2 (1) pp.153-170
- 小林ミナ (2009) 「留学生の大量増加と日本語教育 (特集 多言語社会・ニッポン) —外国人留学生の増加と大学の将来—」『日本語学』27 (6) pp.215-223
- 小林ミナ (2011) 「日本語は誰のものか—「私の日本語」を支える言語能力—」『早稲田日本語研究学』9 pp.15-20
- 小林ミナ (2016) 「複言語・複文化時代の日本語教育における日本語教師養成」本田弘之・松田真希子 (編) 『複言語・複文化時代の日本語教育』凡人社 pp.135-162

- 小林ミナ (2017) 「状況から出発する」アプローチ『早稲田日本語教育学』22 pp.101-113
- 小林ミナ・日比谷潤子 (編著)・岡田みさを・小野正樹・坂口和寛・名嶋義直・山田敏弘 (著) 水谷修 (監修) (2009) 『日本語教育の過去・現在・未来』 凡人社
- 小堀千寿 (2010) 「日本語の呼称表現の会話における機能」『Proceedings of JASFL』4 pp.111
- 小森由里 (2006) 「人称表現の研究：社会ネットワーク理論の観点から：和歌山県紀南地方一親族の事例より」 国際基督教大学博士論文
- 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』39 pp.53-72
- 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」『日本辞書大学英米文学研究』43 pp.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 (1) pp.109-126
- 小矢野哲夫 (2007) 「若者ことばと日本語教育」『日本語教育』134 pp.37-47
- 小山亘『批判的社会語用論入門』三元社
- 近藤佐智子 (2009) 「中間言語語用論と英語教育」『上智短期大学紀要』29 pp.73-89
- 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』34 pp.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
- 迫田久美子・石川慎一郎・李在鎬 (2020) 『日本語学習者コーパス I—JAS 入門』くろしお出版
- 定延利之 (2011) 『日本語社会のぞきキャラくり—顔つき・カラダつき・ことばつき—』三省堂
- 佐藤郁哉 (2008) 『質的データ分析法：原理・方法・実践』新曜社
- 佐藤方哉 (2005) 「時枝誠記の言語過程説と B.F. スキナーの言語行動論」『帝京大学心理学紀要』9 pp.1-10
- 真田信治 (編) (2006) 『社会言語学の展望』くろしお出版
- 真田信治・ロング, ダニエル (1992) 「方言とアイデンティティ」『言語』21 (10) pp.72-

- 眞田亮子 (1997) 「人を表すことば:日本語における二人称の研究」『目白学園女子短期大学
研究紀要』34 pp.75-94
- 渋谷勝己 (1997) 「日本語学習者のスタイル切り替え:従属節の丁寧表現を巡って」『無差』
4 pp.1-20
- 渋谷勝己 (2002) 「プロジェクトの概要」『阪大社会言語学研究ノート』4 pp.1-10
- 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』134 pp.6-17
- 渋谷勝己 (2007b) 「学習者言語のバリエーション」『BATJ Journal』8 pp.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 (1) pp.18-25
- 渋谷勝己 (2009) 「日本語のバリエーション」『日本語学』28 (15) pp.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 (1) pp.23-39
- 渋谷勝己 (2017) 「現代社会のことばのバリエーション」『ことばと文字:国際化時代の日本語と文字を考える「特集」ことばのバリエーション』8 pp.4-14
- 清水崇文 (2015a) 『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
- 清水崇文 (2015b) 「談話というレンズを通して ACTFL-OPI の評価基準を『批判的に』考える」鎌田修・嶋田和子・堤良一 (編著) 『プロフィシエンシーを育てる 3 談話とプロフィシエンシー—その真の姿の探求と教育実践をめざして』凡人社 pp.56-81
- 白川博之 (2015) 「日本語学的文法から独立した日本語教育文法」野田尚史 (編) (2015) 『コミュニケーションのための日本語教育文法』くろしお出版 pp.43-62
- 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』
- 杉戸清樹 (2007) 「日本語社会における言語行動のバリエーションと日本語教育」『日本語教育』134 pp.17-27 日本語教育学会
- 助川愛 (2017) 「Compliment Response in Japanese: Learners' Motivation in Pragmatic Choices (日本語の褒め言葉に対する返答について—語用論的選択にみられる学習者のモチベーションに焦点を当てて—)」『ICU 日本語教育研究』14 pp.3-16
- 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

鈴木孝夫 (1979) 「自称詞と対称詞の比較」『日英語比較講座 5 文化と社会』大修館書店
pp.19-59

鈴木亮子・秦かおり・横森大輔 (編) (2017) 『話しことばへのアプローチ—創発的・学際的
談話研究への新たな挑戦—』ひつじ書房

宋善花 (2007) 「日本語、朝鮮語、中国語の親族内の人称表現に関する対照研究」『東北大学
高など教育開発推進センター紀要』2 pp.113-121

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』48 pp.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 pp.68-79

高木裕子・宋善花 (2012) 「対称詞の待遇姓による使用制限—日本語・朝鮮語・中国語の社
会言語学的対照の観点から—」『実践女子大学人間社会学部紀要』7 pp.35-47 実践女子
大学

高橋圭子 (2005) 「対称詞研究のダイナミズム—ポライトネスおよび指標姓の観点から—」
『言語情報科学』3 pp.129-143

高橋聡 (2012) 「言語教育における、ことばと自己アイデンティティ」『言語文化教育研究』
10 (2) pp.37-55

高野照司 (2012) 「ことばのスタイルを理解し応用する」日比谷潤子 (編著) 『はじめて学ぶ
社会言語学』ミネルヴァ書房

滝浦真人 (2007) 「呼称のポライトネス—「人を呼ぶこと」の語用論」『言語』36 (12) pp.32-
39

田窪行則 (編) (1997) 『視点と言語行動』くろしお出版

張文麗 (2011) 「学習者はドラマ視聴で日本語の語用論的意味に気付くか?」『日本語教育方
法研究会誌』18 (1) pp.6-7

長広美・登丸あすか (2013) 「大学生を対象とした SNS の利用状況および学業成績との関連
性 : mixi、Facebook、Twitter の接触状況調査から」『文京学院大学外国語学部文京学
院短期大学紀要』12 pp.213-227

塚田美知代・尾崎喜光 (1998) 「中学・高校のクラブ活動・部活動における呼称」『日本語学』

17 (8) pp.41-44

筒井佐代 (2014)「留学生が悩む日本でのコミュニケーションーたかが雑談、されど雑談ー」

『大阪 NOW』140 pp.22-23

寺尾綾 (2010)「文末形式の運用とスタイル切り替えー日本語を学ぶ中国語母語話者の縦断

データからー」『阪大日本語教育』22 pp.113-142

時枝誠記 (1941)『国語学原論』岩波書店

時枝誠記 (1955)『国語学原論 続編』岩波書店

徳地慎二 (2001)「社会と言語を繋ぐ意味について」『社会言語科学』4-1 pp.67-70

ナカミズ,エレン (1997)「日本語におけるスタイル切り替えの習得段階ーブラジル人就労

者の例ー」『阪大日本語研究』9 pp.77-94

長島祐輔 (1998)「大学の体育会における呼称 (特集 人の呼び方)」『日本語学』17 (9)

pp.45-49

永見昌紀 (2003)「タイ語母語話者のスタイル切り替え」『阪大社会言語学研究ノート』5

pp.28-41

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』16 pp.47-57

西山教行 (2011)「外国語教育と複言語主義」『外国語教育フォーラム』5 pp.3-11

ネウストプニー,J. V. (1995)『新しい日本語教育のために』大修館書店

ネウストプニー,J. V. (1999)「コミュニケーションとは何か」『日本語学』18 (6) pp.4-16

ネウストプニー,J. V.・宮崎里司 (2002)『言語研究の方法ー言語学・日本語学・日本語教育

学に携わる人のためにー』くろしお出版

野田尚史 (編著) (2005)『コミュニケーションのための日本語教育文法』くろしお出版

野田尚史 (2009)「言語の教育からコミュニケーションの教育へー非母語話者に対する日本

語教育を例にしてー」『社会言語科学 特集:言語・コミュニケーションの学習・教育と

社会言語科学ー人間・文化・社会をキーワードとしてー』12 (1) pp.67-79

野田尚史 (編著) (2012)「日本語教育に必要なコミュニケーション研究」『日本語教育のた

めのコミュニケーション研究』pp.1-20 くろしお出版

野田尚史 (2013)「共同研究プロジェクト紹介 多文化共生社会における日本語教育研究 サ

ブプロジェクト:コミュニケーションのための言語と教育の研究 日本語教育のための

コミュニケーション研究」『国語研プロジェクトレビュー』3 pp.117-124

- 野田尚史（編）（2015）『コミュニケーションのための日本語教育文法』くろしお出版
- 橋本貴子（2002）「英語母語話者のスタイル切換え」『阪大社会言語学研究ノート』4 pp.94-113
- 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」『ひつじ意味論講座7「意味の社会性」』澤田治美（編） pp.71-73
- 羽鳥（江頭）玲子（2009）「複合アイデンティティと日本語教育研究」『WEB版リテラシーズ』6（2） pp.21-26
- 羽成拓史（2016）「謝罪発話行為とポライトネスデータ収集方法の差異に着目して」『経営学紀要』23（1・2） pp.117-131
- 林さと子・小西正恵・関麻由美・池上摩希子・島崎美登里（著）津田塾大学言語文化研究所言語学習の個別性研究グループ（編）（2006）『第二言語学習と個別性—ことばを学ぶ一人ひとりを理解する』春風社
- 東出朋（2017）「日本語の呼びかけ語の語用論的機能とポライトネス—日露対照研究を通して—」九州大学博士論文
- 東森勲（2012）「意味のコンテクスト依存性」『語用論』中島信夫（編）朝倉書店 pp.13-32
- ピナンソッティクン,ポラニー（2014）「日本語熟達度と語用論的能力に関する一考察—タイ語を母語とする日本語学習者の不同意表明から—」『小出記念日本語教育研究』22 pp.5-16
- 樋下綾（2002）「中国語母語話者のスタイル切換え」『阪大社会言語学研究ノート』4 pp.1-13
- 日比谷潤子（2009）「義務・必要を表す表現のスタイル差」小林ミナ・日比谷潤子（編著）『日本語教育の過去・現在・未来 第5巻 文法』にほんごの凡人社 pp.62-80
- ファン,サウクエン（2000）「オーストラリア香港人移民の言語背食と言語問題の一考察—日本人と英語による初対面会話における話者指示の管理から—」宮崎恒二（編）『東南アジアにおける人の移動と文化の創造論集1』東京外国語大学アジア・アフリカ言語文化研究所 pp.121-147
- フォード丹羽順子（2005）「コミュニケーション能力を高める日本語教育文法」野田尚史（編著）『コミュニケーションのための日本語教育文法』くろしお出版 pp.105-123
- 細川英雄（編）（2011）『言語教育とアイデンティティ：ことばの教育実践とその可能性』春風社

- 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』14 pp.1-19
- 本田朋子（1997）「職場・会社のなかの呼称－自然談話データにみる事例－」『日本語学』17
pp.77-72
- 本田弘之・岩田一成・義永美央子・渡部倫子（2014）『日本語教育学の歩き方－初学者のため
の研究ガイド－』大阪大学出版会
- マイケル,シルヴァスティン（著）（2009）『記号の思想 現代言語人類学の一軌跡』榎本剛
士・古山宣海・小山亘・永井那和（訳）pp.317-391 三元社
- 松田真希子（2018）「ふさわしさの文法－日本語複言語話者の日本語使用から見えること－」
『日本語文法学会 第十九回大会発表予稿集』pp.17-24
- 水野マリ子（1999）「談話における呼称の機能」『神戸大学留学センター紀要』6 pp.65-70
- 溝上慎一（2014）『アクティブラーニングと教授学習パラダイムの転換』東信堂
- 三宅和子（2014）「筒井佐代著『雑談の構造分析』」『日本語の研究』10（1） pp.60-65
- 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（1） pp.135-150
- 宮崎里司（2007）「言語習得研究におけるパラダイム転換－異なる概念同士の止揚や結節
点を探る試み－」『早稲田大学日本語教育研究センター紀要』（20） pp.89-103
- 宮崎里司（2009）「第二言語習得研究のパラダイムシフト－「共生言語」および「同化」に
関する概念の再構築－」『日本言語文化研究会論集』5 pp.17-30
- 三好智子（1999）「女子中学生のニックネームについての探索的研究」『京都大学大学院教育
学研究科属臨床教育実践研究センター紀要』3 pp.127-137
- 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
- 村上京子（2010）「日本語教育における実証的研究－研究方法と個人差について－」『日本語
教育』146 pp.90-101
- 村田和代・井出理咲子・筒井佐代・大津友美（2014）「第32回研究大会ワークショップ:雑
談の美学を考える－その構造・機能・詩学を巡って－」『社会言語科学』16-2 pp.112-
117
- 村田久美子・原田哲男（編著）（2008）『コミュニケーション能力育成再考－ヘンリー・ウィ
ドウソンと日本の応用言語学・言語教育－』ひつじ書房

- メイ,L,ヤコブ (1996 [1993]) 澤田直美・高司正夫 (訳) 『ことばは世界とどうかかわるかー語用論入門ー』 ひつじ書房 (Jacob, L. Mey. (1993) *Pragmatics: An introduction*. Oxford: Blackwell.)
- メイ,L,ヤコブ (2005 [2001]) 小山亘 (訳) 『批判的社会語用論入門ー社会と文化の言語ー』 三元社 (Jacob, L. Mey. (1993) *Pragmatics: An introduction*. Oxford: Blackwell.)
- メイナード,K,泉子 (2017) 『話者の言語哲学ー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
- 矢野安剛 (1974) 「英語の代名詞と日本語のゼロ代名詞ーその平行性ー」 『早稲田大学教育学部学術研究 外国語・外国文学編』 33 pp.57-69
- 山内博之 (2015) 「話すための日本語教育文法」 野田尚史 (編) 『コミュニケーションのための日本語教育文法』 くろしお出版 pp.147-164
- 山下仁 (2010) 大阪大学大学院言語文化研究科 (編) 「呼称表現の研究からポライトネスの対照社会言語学的研究へ」 『言語文化共同研究プロジェクト 2009:批判的社会言語学の展開』 pp.29-41
- 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』 pp.1-13
- 義永美央子 (2008) 「第二言語使用者の「能力」ー能力観の変遷と第二言語習得研究のパラダイム・シフトー」 『CHAT Technical Reports』 7 pp.143-157
- 義永美央子 (2009) 「第二言語習得研究における社会的視点ー認知的視点の比較と今後の展望」 『社会言語科学』 12 (1) pp.15-31
- 米澤陽子 (2016) 「二人称代名詞「あなた」に関する調査報告」 『日本語教育』 163 pp.64-78
- リーチ,G. (2000 [1983]) 池上嘉彦・河上誓作 (訳) 『語用論』 紀伊国屋書店 (G. N. Leech (1983) *Principles of Pragmatics*. London: Longman.)
- 劉柏林 (2004) 「中日の社交呼称について」 『言語と文化』 11 pp.35-50 愛知大学
- Bachman, L. F. (1990) *Fundamental Considerations Language Testing*. Oxford: Oxford University Press.
- Bachman, L. F., & Palmer, A. S. (1996) *Language Testing in Practice*. Oxford: Oxford University Press. (大友賢二・ランドルフ,スラッシャー (監訳) (2000) 『「実践」言語テスト作成法』 大修館書店)

- Bell, A. (1984) Language style as audience design. *Language in Society*, 13, 145-204.
- Brown, P. & Levinson, S. (1977) *Politeness*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Brown, Roger W. & Ford, M. (1961) Address in American English. In *Language in Culture and Society*, Hymes, D.(ed.), 234-244. New York: Harper and Row.
- Brown, R. & Gilman, A. (1960) The pronouns of power and solidarity. In *Readings in the Sociology of Language*, Fishman, J. (ed.) , 252-275. The Hague: Mouton.
- Canale, M., & Swain, M. (1980) Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing. *Applied Linguistics*, 1(1), 1-47.
- Canale, M. (1983) From Communicative Competence to Communicative Language Pedagogy. In Richards, J. C. & Schmidt, R. W. (eds.), *Language and Communication*. London and New York: Longman. 2-27.
- Celce-Murcia, M, Dornyei, Z. & Thurrell, S. (1995) Communicative Competence: A Pedagogically Motivated Model with Content Specifications. *Issues in Applied Linguistics*, 6(2), 5-35.
- Celce-Murcia, M. (2007) Rethinking the Role of Communicative Competence in *Language Teaching*. In Soler., A. A. & Safont-Jorda, M. P. (eds.), *Intercultural Language Use and Language Learning*. Springer: Dordrecht. 41-57.
- Coupland, J. (Ed.) (2000) *Small talk*. London: Longman.
- Fishman, J. A. (1972) Domains and the relationship between micro- and macro-sociolinguistics, In Gumperz, J.J., & Hymes, D.H. (eds.), *Directions in Sociolinguistics*. New York: Holt, Rinehart and Winston, 435-453.
- Gibbons, J. P. (1987) Code-switching and code choice : A Hong Kong case study. Clevedon, *Multilingual Matters*.
- Hymes, D. H. (1962) The ethnography of speaking. Reprinted in Fishman, J. A. (ed.), *Readings in the Sociology of language*. The Hague: Mouton 1968, 999-138.
- Hymes, D. H. (1972) On communicative competence. In Pride, J. B. & Holmes, J. (eds.), *Sociolinguistics*. Harmondsworth: Penguin.
- Inoue, Miyako (2006) *Vicarious Language: Gender and linguistic modernity in Japan*. Berkely, LA, London: University of California 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.
- JACETS/SLA 研究会 (2013) (編著) 『第二言語習得と英語科教育法』 開拓社
- Kramsch, C. (1991) The challenge of the learner: Learning language in context or language as context? *Plenary address delivered at the Annual Meeting of the American Association of Applied Linguistics*. New York.
- Kramsch, C. (1993) *Context and Culture in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Labov, W. (1972) *Language in the inner city*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Levinson, S. (1983) *Pragmatics*. New York: CUP.
- Lo Bianco, J., Crozet, C. & Liddicoat, A. J. eds. (1999) *Striving for the third place - Intercultural competence through language education*, Melbourne: Language Australia Ltd.
- Maynard, S. (2005) Another conversation: expressivity of Mitaina and inserted speech in Japanese discourse. *Journal of Pragmatics*. 37 (6), 837-869.
- Ming Xue (2000) 「親族名称にみられる関係表示—日本語と中国語の比較から—」『社会言語科学』 2 (2) pp.43-57
- Norton, B. (2000) *Identity and language learning: Gender, ethnicity and educational change*. London: Longman.
- Savignon, S. (1997) *Communicative competence: Theory and classroom practice*, 2nd Ed., New York: McGraw-Hill, Inc. (サンドラ・サヴィニョン (著) 草野ハベル清子 佐藤一嘉・田中春美 (訳) (2009) 『コミュニケーション能力: 理論と実践』 東京: 法政大学出版局)
- Schilling-Estes, N. (2002) Investigating stylistic variation, In *The Handbook of Language Variation and Change* (2nd ed.). Wiley-Blackwell, Chambers, J. K. Schilling-Estes, N. (ed.), 327-349.
- Skinner, B. F. (1957) *Verbal behavior*. New York, NY: Appleton-Century-Crofts.
- Tarone, E. (1998) Research on interlanguage variation: Implications for language testing. In Bachman, L. F. and Cohen, A. D. (eds.), *Interfaces between second language*

- acquisition and language testing research*, Cambridge, U.K.: Cambridge University Press, 71-89. (タロン, イレイン (著) 伊藤彰浩 (訳) (2000) 「中間言語の変異性に関する研究—言語テスト研究への示唆—」『愛知学院大学教養部紀要』48 (1) pp.81-100)
- Weedon, C. (1997) *Feminist practice and poststructuralist theory* (2nd ed.). Oxford: Blackwell.
- Widdowson, H. G. (1983) *Learning purpose and language use*. Oxford University Press.
- Widdowson, H. G. (1984) *Explorations in applied linguistics*, 2. Oxford University Press.
- Widdowson, H. G. (1990) *Aspects of language teaching*. Oxford University Press.
- Widdowson, H. G. (1993) Communication, community, and the problem of appropriate use, In Alatis, J. E. (ed.), *Language, communication, and social meaning*. Georgetown University Round Table on Languages and Linguistics 1992. Washington, D.C.: Georgetown University Press, 305-315.
- Widdowson, H. G. (1998) Context, Community, and authentic language. *TESOL Quarterly*, 32 (4), 705-716.
- Widdowson, H. G. (2000) On the limitations of linguistics applied. *Applied Linguistics*, 21(1), 3-25.
- Widdowson, H. G. (2003) *Defining Issues in English Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Yonezawa Yoko (2014) 「二人称代名詞「あなた」に関する一考察:国会議事録の分析を通して」 Proceedings of the 17th Conference of The Japanese Studies of Australian Association.

【参考資料】

- 宇佐美まゆみ監修 (2018) 『BTSJ 日本語自然会話コーパス (トランスクリプト・音声) 2018年版』、国立国語研究所、機関拠点型基幹研究プロジェクト「日本語学習者のコミュニケーションの多角的解明」、サブ・プロジェクト「日本語学習者の日本語使用の解明」(リーダー: 宇佐美まゆみ)
- 溝上慎一 (2017) 「(理論) 主体的な学習とは—そもそも論から「主体的・対話的で深い学び」まで v2.1」<[http://smizok.net/education/PDF/PDF00019\(agentic\).pdf](http://smizok.net/education/PDF/PDF00019(agentic).pdf)> (最終アクセス 2020/6/15)

『みんなの日本語 初級 I (第 2 版) 本冊』スリーエーネットワーク (2016 [2000])

『みんなの日本語 初級 I (第 2 版) 教え方の手引き』スリーエーネットワーク (2016 [2000])

【事典・辞書類】

一般社団法人社会調査協会 (編) (2014) 『社会調査事典』丸善出版

上野善道・井島正博・笹原宏之 (著) 山田忠雄・柴田武・酒井憲二・倉持保男・山田明雄 (編)

(2017 [1972]) 『新明解国語辞典第七版 (特装青版)』三省堂

北原保雄 (編) (1981) 『日本文法事典』有精堂

金田一京助・佐伯梅友・大石初太郎・野村雅昭 (編) (2011 [1959]) 『新選国語辞典第九版

(二色刷ワイド版)』小学館

日本語学会 (編) (2018) 『日本語学大辞典』東京堂

日本語教育学会 (編) (2017 [2005]) 『新版日本語教育事典』大修館書店

【謝辞】

博士学位申請論文を提出するにあたって、多くの方々のご指導とご助力をいただきました。

指導教員である蒲谷宏先生に厚くお礼申し上げます。研究の初歩から修士論文、そして博士学位申請論文作成まで、辛抱強くご指導いただきました。私の力と可能性を常に信じてくださり、応援してくださいました。右も左も分からずさまようばかりだった私ですが、毎日少しずつ成長していくように、温かく見守ってくださいました。2018年度には、先生との共同研究の機会もいただきました。研究活動を通して、コミュニケーションは生き方そのものであり、コミュニケーション教育は学習者の人としての成長を支えることだということに気付かされました。その気付きは、言語教育が重視すべきところが、狭義の言語ではなく、言語を通して他者を知り、社会に繋がることであるという本研究の根本に繋がりました。学部在籍の折、待遇コミュニケーション論を始めて受講してから8年程経ちました。学習者としても、実践者としても、先生のお言葉が貴重な財産となり、大きく成長できたと信じております。

本論文を提出するにあたり、小林ミナ先生と小宮千鶴子先生に貴重なご助言を賜りました。

小林先生からは、修士課程に在籍の折、実践研究「わたにほ」を通して、日本語学習者のための日本語について考えられる力を学ばせていただきました。初めて教壇に立つことを「わたにほ」のおかげで実行できました。授業を準備する過程において、日本語のバリエーションの重要性に気付かされました。当時の気付きは、本論文が主張する「学習者視点」に基づく「ことばの多様性」の必要性に繋がりました。日本語のバリエーションを日本語教育ではどのように扱うべきかを工夫するきっかけを作ってくくださった小林先生に心から感謝しております。修士時代から、お会いする度に女性研究者として、日本語教育の専門家として、大学院生として、助手として意識すべきことに関して、貴重なご助言と温かい応援のお言葉をいただき、誠にありがとうございました。

小宮千鶴子先生には、丁寧で温かいご指導をいただきました。博士後期課程2年次から急なお願いだったにも関わらず、副指導を引き受けていただき、ありがとうございました。特に、早稲田大学日本語教育学会でいただいたご助言のおかげで、本論文の調査Iの談話理解に関するさらなる分析ができ、人称表現の研究に臨む際の注意点を気付かされました。これまでいただいたご指摘のおかげで、本論文をより磨き上げることができたと感じております。

川口義一先生にも感謝申し上げます。修士課程に在籍の折、川口先生の実践や理論授業を通して、初級クラスの楽しさを学ばせていただきました。先生のおかげで、将来には日本語

を通して世界中の学習者と繋がる実践者になりたいという夢ができました。川口先生には、先生が早稲田大学を退職されてからも、初級教授法研究会への参加や実践への参加など、数多くの学びの機会をいただきました。常に温かく見守ってくださり、応援してくださり、誠にありがとうございました。

国立国語研究所の野田尚史先生にも心より感謝申し上げます。日本語教育研究を行う上で何を重視すべきであり、具体的にどのように実行できるかを巡って、多くのことを学ばせていただきました。常に貴重なご意見、ご助言いただき、誠にありがとうございました。

李在鎬先生にもこの場を借りて感謝申し上げます。本論文をさらに展開させ、より多くの人に届けるために挑戦した研究費の応募に際して、多くのご助言をいただきました。常にゼミを超えて勉強できる機会と場を作ってください、ありがとうございました。

早稲田大学文学学術院の森元孝先生にも厚くお礼申し上げます。文化構想学部在籍の折、森先生のゼミ生として社会学に触れることができたことは私の人生に大きな影響を与えました。グローバル市民になるようにと強調していた先生のおかげで、世界を舞台に活躍する人になりたいという夢を持ち続けることができました。森先生には常に私の将来性と可能性を信じていただき、応援していただきました。森ゼミで学部3年間勉強でき、大切な友人に出会ったことは一生の宝物です。この場を借りて、心よりお礼申し上げます。

本研究の執筆にあたり、何度も相談に乗ってくださった博士後期課程自主ゼミメンバーである曹咬永さん、相川弓映さん、三井一巳さん、平松友紀さん、そして、先輩の李址遠さん、千仙永さん、鄭京姫先生、助手同期でもある本間祥子さん、木村かおりさんにも、心よりお礼申し上げます。博士メンバーの自主ゼミを作ってくださいくださった相川さん、論文の細かい修正に最後まで力を貸してくださった曹さん、三井さん、助手任期2年間、色々丁寧に教えてくださった本間祥子さん、大変お世話になりました。修士時代から一緒に悩み、笑い、泣きながら常に励ましてくれた三谷彩華さんと藤倉遙さんにも心より感謝申し上げます。お二人の日々の応援がなければ、この論文は完成しませんでした。

最後に、調査に協力してくださった全ての方々、早稲田大学大学院日本語教育研究科の先生方にお礼申し上げるとともに、世界市民になる必要性を子どもの時から教えてくれた家族と修士時代から常に私の研究生生活を応援してくれた fiance にも感謝いたします。

任 ジェヒ