

日本語学習者を対象とする日本語授業の談話における母語話者教師のスピーチレベル・シフトの機能

馮, 荷菁
九州大学大学院地球社会統合科学府

<https://doi.org/10.15017/2228585>

出版情報：地球社会統合科学研究. 10, pp.33-43, 2019-02-20. Graduate School of Integrated Sciences for Global Society, Kyushu University

バージョン：

権利関係：

日本語学習者を対象とする日本語授業の談話における 母語話者教師のスピーチレベル・シフトの機能

フウ 馮 カ セイ
 荷 菁

1. はじめに

フォーマルな場面においては、一般的に「デス・マス体」¹⁾を使用するということは共通の認識であるとされている。しかし、「デス・マス体」を基調とする談話においても、時に「非デス・マス体」への切り替えがみられる。日本語母語話者は、そういうスピーチレベル・シフト²⁾を巧みに使いながら、コミュニケーションを効果的に進め、人間関係を円滑に保つ。それに対し、日本語学習者はスピーチレベルの使用の際に混乱を招きやすく、たとえ上級日本語学習者であっても、なかなかスピーチレベルをうまく切り替えられず、結果的に不自然な印象を与えることがある。

本研究では、公的場面である授業における談話を取り上げ、具体的には日本語学習者向けの日本語授業の談話を収録した『日本語教師発話コーパス』を利用して、日本語学習という特定の場面におけるスピーチレベル・シフトを観察し、その発生状況と機能を詳しく分析することを目的とする。

2. スピーチレベルとスピーチレベル・シフトの定義

2.1 スピーチレベル

谷口(2004)はスピーチレベルを、「ある談話において選択される文末(発話末)の文体(「ですます体」・「非ですます体」)や敬語(いわゆる尊敬語・謙譲語)、終助詞(「ね」、「よ」、「わ」など)の使用・不使用による丁寧さのレベル」(p.49)と定義している。

また、スピーチレベルの分類については、主に丁寧体と普通体の2つのみとしている研究(杉山2000)、敬語表現(尊敬、謙譲、丁寧語、丁寧体(です・ます体)等)の出現を表す「+レベル」とそれが見られないことを示す「0レベル」という2種類に分類している研究(Ikuta 1983)、及び尊敬語、謙譲語、美化語を含む発話を全て「デス・マス体」と同レベルにしている研究(宇佐美1995、石崎2000)がある。また、丁寧体と普通体の2分類に加

えて終助詞の有無を考慮した分類をしている研究(三牧2002)、さらに丁寧体でもなく普通体でもないものを分析している研究(宇佐美2001)がある。

スピーチレベルが「丁寧体(デス・マス体)」と「普通体(ダ体)」という文末形式の種類を扱うという点では、上のどの研究においても一致している。

本研究では、スピーチレベルを「デス・マス体」と「非デス・マス体」に2分類する。「デス・マス体」は、「デス・マス体」に接続助詞、引用助詞、終助詞を伴うものを含む。また、「非デス・マス体」は、「だ・である体」、「だ・である体」に接続助詞、引用助詞、終助詞を伴うもの、そして、体言止めを含む。

2.2 スピーチレベル・シフト

宇佐美(1995)は同一話者の同一会話内におけるスピーチレベル・シフトを「敬語使用から不使用へのシフト」とその逆の移行である「敬語不使用から使用へのシフト」に分けている(p.30)。また、谷口(2004)は「本研究において、『スピーチレベル・シフト』とは、『ですます体』を基調とする談話の中で、任意の発話が『非ですます体』に変化することを指すものとする」(p.118)と述べている。

本研究では、「デス・マス体」から「非デス・マス体」に変わる、あるいは「非デス・マス体」から「デス・マス体」に変わる、ということ「スピーチレベル・シフト」と定義する。

3. 先行研究

本節では、教室場面における談話のスピーチレベル・シフトを分析するいくつかの先行研究を概観し、各々の授業/講義におけるスピーチレベル・シフトの機能をまとめる。そのうえで、本研究で用いる日本語学習者を対象とする日本語授業の談話においてスピーチレベル・シフトがどのように機能しているかを探求する。

3.1 小学生の国語科の授業の談話における文体シフトの指標的機能

岡本（1997）は、小学校三年生の国語科の授業1時間分の録音・録画資料の文字化をもとに、丁寧体（です・ます体）で述べられる発話と、普通体（常体・ダ体）で述べられる発話を分析し、文体シフトの指標的機能を考察した。

その結果、文体シフトは授業の流れの中で、次の活動や次の質問に移行する位置で多く現れており、教室における言語行動が一方的に教師にコントロールされているのではなく、生徒と教師の思いがぶつかり合うせめぎ合いの中で進んでいく相互行為であるということがわかった（p. 49）。

また、岡本（1997）は、言語使用状況特定化のメタメッセージを、状況規定、相手規定、自己規定と対人関係規定といった4種に分類し、以下の（1）～（4）を観察した。

（1）状況規定において、現行場面が公的場面である場合は、丁寧体を使用するのに対し、現行場面が非公式場面である場合は、普通体を使用する。

（2）相手規定において、発話相手がクラス全体である場合は、丁寧体を使用するのに対し、発話相手が個人または限定された人々である場合は、普通体を使用する。

（3）自己規定において、「教師」または「生徒」として発話する場合は、丁寧体を使用するのに対し、個人として発話する場合は普通体を使用する。

（4）対人関係規定において、相手をソト扱いする場合は丁寧体を使用するのに対し、相手をウチ扱いする場合は普通体を使用する。

また、文体シフトの効果としては、「教師は丁寧体により生徒の発話を制御し、普通体によって生徒の発話を引き出す」（岡本1997: 49）などが挙げられる。

3.2 講義の「話段」におけるスピーチ・レベル・シフトの統括機能

鈴木（2008）は、講義の談話において、文末表現が「敬体」から「常体」へと変化するスピーチ・レベル・シフトが、講義の談話の成分である「話段」の「統括機能」（4.2節参照）とどのように関係するかについて考察した。

約60分間の人文系の大学の講義において、スピーチ・レベル・シフトの統括機能を、a. 用語の規定（a1. 専門用語の定義、a2. 専門用語の解説）、b. 講義の課題設定、c. 例示・引用の提示（c1. 例示、c2. 引用（①用例、②統計、③受講者のコメント・シート）、c3. 例示・引用の解説）、d. 発問・指示、e. 講義者の見解表明、f. 講義の要点の確認（pp. 44-45）、といった6類9種に分類している。

そのうち、[c1. 例示] [c2. 引用] [c3. 例示・引用の解説]の3種は、内的統括機能を担う。それに対し、[a1. 専門用語の定義] [a2. 専門用語の解説] [b. 講義の課題設定] [e. 講義者の見解表明] [f. 講義の要点の確認]の5種は、外的統括機能を担う（p. 52）³、と結論付けている。

3.3 学生の討論におけるスピーチレベルシフト

杉山（2000）は学生同士を研究対象とした討論におけるシフト生起の条件について観察し、その結果、シフトの現れ方について、基本的な流れの部分（始まり、移行、終了）では丁寧体へのシフトが見られ、それ以外では基本の普通体に戻る傾向があると指摘している（p. 100）。

また、シフト生起の要因として、①場面の变化、②立場/役割の変化、③談話管理、④心理的な変化、⑤発話を聞かせる相手の変化、⑥談話構造の変化、といった6点が挙げられる（杉山, 2000: 99）。

4. 分析方法

4.1 データ

本研究では、日本語学習者を対象とする日本語授業のコーパスである『日本語教師発話コーパス』を利用した。具体的な内容について、表1に示している。表1はコーパスに含まれるデータの全体像を表したものである。

4.2 分析単位

本研究では、佐久間（2003・2006）に基づき、講義の談話における「話段」という単位を用い、スピーチレベル・シフトの統括機能について分析する。

「話段」とは、佐久間（1987）の提唱した文章の「文段」に対する談話の直接的成分としての言語単位である。佐久間（2006）は「話段」を、「『文段』と同様、話題のまとまりを表す統括機能による多重構造をなして、談話の全体構造を支え、音声コミュニケーションの成立に大きく関与する言語行動の動態的単位である」（p. 69）と規定している。

また、佐久間（2003: 95）は「統括機能」とは「複数の文や発話の集合体が大小の話題のまとまりを作り上げる働き」と定義している。また、佐久間（2003: 99）は「話段」と「文段」の総称としての「段」の統括機能には、「2種類の方向性が考えられる」として、「外的統括機能」と「内的統括機能」に分類し、以下のように説明している。

一つは「外的統括」であるが、段の内側から外側へと向かう働きである。すなわち、前後に位置する他の段との相互関係を作り上げる外向

きの統括機能であり、文章・談話の全体的構造をまとめあげる大規模の統括機能である。もう一つは、「内的統括」で、段の内部にある複数の文集合を中心文が一つの話題にまとめ上げる内向きの統括機能である。前者は「全体的統

括」、後者は「部分的統括」をそれぞれ担うが、単に統括力や関与する言語表現の規模の大小を意味するだけではなく、統括機能の向きが質的に異なるものとしてとらえられる。

表1 『日本語教師発話コーパス』に含まれるデータの全体像

授業番号	データ録音日時	性別	年齢	教師歴	対象人数	学習者の日本滞在歴
1	2014年11月	女性	30代	10年以上	19	7ヶ月
2	2014年11月	女性	30代	10年以上	19	7ヶ月
3	2014年11月	女性	20代	1年以上5年未満	19	2ヶ月から5ヶ月
4	2014年11月	女性	20代	1年以上5年未満	19	2ヶ月から5ヶ月
5	2014年11月	女性	20代	1年未満	23	1ヶ月から4ヶ月
6	2014年11月	女性	20代	1年未満	23	1ヶ月から4ヶ月
7	2014年11月	男性	30代	10年以上	19	7ヶ月
8	2014年12月	男性	30代	10年以上	19	7ヶ月
9	2014年12月	男性	30代	10年以上	19	7ヶ月
10	2014年11月	男性	30代	10年以上	19	7ヶ月
11	2014年11月	女性	40代	5年以上10年未満	2	1ヶ月
12	2014年11月	女性	40代	5年以上10年未満	8	7ヶ月
13	2014年11月	女性	40代	5年以上10年未満	7	7ヶ月
14	2014年11月	男性	60代	1年以上5年未満	8	8ヶ月
15	2014年11月	女性	40代	5年以上10年未満	14	1年1ヶ月
16	2014年12月	女性	40代	10年以上	18	8ヶ月
17	2014年12月	男性	30代	5年以上10年未満	18	7ヶ月以上
18	2014年12月	男性	30代	5年以上10年未満	21	4ヶ月
19	2016年11月	女性	40代	1年以上5年未満	11	1ヶ月
20	2016年11月	女性	50代	1年以上5年未満	12	2ヶ月
21	2017年1月	女性	40代	1年以上5年未満	16	9ヶ月
22	2016年11月	女性	40代	1年以上5年未満	11	2年7か月
23	2017年1月	女性	30代	1年以上5年未満	16	6ヶ月

(続き)

授業番号	使用教材	録音時間	主な指導項目
1	できる日本語 (アルク)	50:01:00	「ーてあげます」「ーてもらいます」「ーてくれます」
2	できる日本語 (アルク)	50:07:00	「ーてあげます」「ーてもらいます」「ーてくれます」 副教材 (文法ノート) に沿って解く→解説
3	できる日本語 (アルク)	49:46:00	「連絡事項」「漢字」
4	できる日本語 (アルク)	49:40:00	「伝聞 / 様態・そうです」、「ーてみます」、「ーてもらえませんか」
5	できる日本語 (アルク)	46:23:00	「普通形+と思います」
6	できる日本語 (アルク)	41:45:00	「ーています」結果の状態
7	できる日本語 (アルク)	51:34:00	おすすめの場所・料理の発表準備
8	できる日本語 (アルク)	45:41:00	おすすめの場所・料理の発表準備
9	できる日本語 (アルク)	30:38:00	受身
10	できる日本語 (アルク)	26:22:00	受身
11	学ぼう! にほんご	84:17:00	「ーを・・・します」「ーでーを・・・します/しました」 「ーませんか」「ーましょう」
12	学ぼう! にほんご	93:46:00	「ーので」「ーのに」「ーなら」
13	学ぼう! にほんご	65:41:00	「複合動詞」「ーと・・・しました/た」「ーという・・・」

授業番号	使用教材	録音時間	主な指導項目
14	学ぼう！にほんご	85:26:00	「ーようと思う」「意向表現」
15	学ぼう！にほんご	88:17:00	「お/ごーします」「お/ごーいたします」「謙譲表現」
16	できる日本語（アルク）	99:16:00	「おーください」「そうです（様態）」「ーておいてください」「ーよう」 「ーてしまう」
17	J-bridge	88:09:00	「尊敬語」
18	J-bridge	81:45:00	「のに」「ので」「ーである」「ーておく」
19	学ぼう！にほんご	78:47:00	「(時間) にーします」「(時間) から(時間) までーします」 「(曜日) にーします」
20	スピードマスタ・毎日の聞き取り50日	86:22:00	音読、「い形容詞+名詞」「な形容詞+名詞」『毎日の聞きとり』
21	学ぼう！にほんご	78:32:00	「ーはずがない」
22	作文授業の作り方	81:56:00	作文（使う言葉からそれぞれが文を作る、「思い出の場所」作文）
23	J-bridge	84:36:00	「てあげます/てもらいます/てくれます」「受け身」

本研究の授業の談話におけるスピーチレベル・シフトは、話段の内的統括機能と外的統括機能の両面から分析する。

さらに、佐久間（2007）は、講義の「話段」の多重構造について、「講義の談話も、他の文章や談話と同様に、全体が『Ⅰ. 開始部』『Ⅱ. 展開部』『Ⅲ. 終了部』という最も高い次元の3『話段』を大話段から構成され、大話段がより低い次元を統括し、また、話段がさらに低次の『小話段』を統括する多重構造を形成する」（p. 3）と指摘している。本研究の「話段」の認定もこれに拠っている。

4.3 分析手順

本研究では、『日本語教師発話コーパス』において、スピーチレベル・シフトを含む教師の談話例を抽出し、そのスピーチレベル・シフトの統括機能分析・考察する。抽出したデータの中で、スピーチレベル・シフトの出現は少数であり、鈴木（2008）のように具体的な機能を特定することは難しい。したがって、本研究は特定の機能に限らず、談話例に現れるスピーチレベル・シフトの例を、話し手と聞き手の関係性などによつてのシフトの要因を分析する（杉山2000を参考）。

また、日本語授業の話段認定については、日本語母語話者を対象に、『日本語教師発話コーパス』の授業1に関する「話段区分調査」を実施する。具体的には文字化資料を見ながら、被調査者が話題の変わる箇所の文番号を記した後、各自の区分した内容を端的に表す「タイトル」を記すという課題による調査である。さらに、佐久間（2003）に基づき、『日本語教師発話コーパス』の「話段」におけるスピーチレベル・シフトの統括機能を、内的統括機能と外的統括機能の二つの方面から分析していく。

5. 『日本語教師発話コーパス』の談話におけるスピーチレベル・シフトの機能

本節は23コマの授業における詳しい発話例を挙げながらシフトの機能を説明していく。

以下にスピーチレベル・シフトの例を示す。用例中の数字の表記で、例えば1-1については、最初の1は授業ID番号であり、後の1は発言ID番号である。Tは教師の発言であり、Sは学生の発言である。また、「非デス・マス体」に実線の下線を付し、その中で強調したい「デス・マス体」には二重下線を付す。

5.1 スピーチレベル・シフトの例

5.1.1 場面の变化

日本語授業において、開始部分、展開部分、終了部分という場面の变化に伴い、スピーチレベルとスピーチレベル・シフトの使用傾向はそれぞれ相違する。以下の例を通して、具体的に検討していく。

① 授業の開始部分

例（1）

1-1 T: さあ、えーっとじゃー8課行きたいと思
いますけどー、104ページ開けましょう。はいレッスン8。
さあ [先生名1] と、ここ勉強したと思いますねー。はい覚えていますか。

1-2 S: いいえ、覚えていません。

1-3 T: いいえですねー。【教師、笑う】じゃー、もう1回。見ながらもう1回CD聴いてみますね。さあレッス
ン8はありがとう、ということで嬉しい出来事。さあ
どんな嬉しいことがあったのでしょうか。さあ出る人確認
しましょうかね。この人誰ですか。

例（１）において、教師は授業の開始部で授業の内容を提示する時、下線部の「はいレッスン８」と「さあレッスン８はありがとう、ということで嬉しい出来事」のような「非デス・マス体」を使用している。

例（２）

5-2074 T: はいじゃーみなさん、教科書、246ページです。【ボードにP246と書きながら】

5-2075 S: 【口々に言う】****

5-2076 T: うん246ページ。

5-2077 S: 246ページ。【教科書開く】

5-2078 T: うん246ページ。はいみなさん、ここは、どこですか。ここ。【教科書のイラストを拡大したものを掲示】

例（２）はトピックやテーマを「うん246ページ」のような名詞句（体言止め）で学生側に強調している。

例（１）と例（２）はともに、授業の始めにおいては内容の提示を1-1と5-2074の二重線の下線部のように、「デス・マス体」により示されており、全体的な統括をしていると理解できる。それに対し、実線の下線部の「非デス・マス体」を使用するときは、主に学生たちに授業の内容を再び強調し、学生側の注意を促す機能を発していると考えられる。

② 授業の展開部分

文法項目の説明

例（３）

1-148 T: そんなになになにない、これ勉強しましたね、[先生名1]先生と。どんな意味。

1-149 S: わからない。

1-150 S: あまり。【直前の学生とは違う学生が発話】

1-151 T: あまり、うんそうですね、あまり。自分が思いますより、高いじゃない。そんなに高くない。これいろいろ使いますよね。

例（３）は「そんなに……ない」の文法項目を学生たちに説明している場面である。学生の答えの「あまり」に対して、教師は「自分が思いますより、高いじゃない」と「そんなに高くない」という「非デス・マス体」によって、教師側の見解を示し、この文法項目の要点を学生たちに強調し注意を促すということがわかる。

また、最後に「これいろいろ使いますよね」という「デス・マス体」により前の「非デス・マス体」をまとめるという特徴がみられる。

学生の答えに対する教師の反応

例（４）

1-509 T: さあ文法ノート2番ね。知らない、あっ先に、バスの中で、女の人が、手伝ってくれました。【書きながら】でもいいし、席を一、譲ってくれました。うん手伝ってくれました。席を譲ってくれました。譲りませ、大丈夫？どうぞ、譲って。

1-510 S: くれました。

1-511 T: 譲ってくれました。はい。あっ、そうだね。席を、譲る、うんどうぞ。【席を譲る仕草をしながら】はいじゃー1回休憩しましょうかね、はい。

例（４）は文法項目の「～てくれます」について教師が発問しているところである。学生の「くれました」という答えに対して、1-511にある「そうだね」という相づちを打つ。「非デス・マス体」によって、教師側からの発問による学生の応答に対する教師側の反応を示している。

例（５）

4-1762 T: はいみなさん。[登場人物名1]さんは泳ぐのができますか。

4-1763 S: できません。

4-1764 T: できない。ですからAはばつですよ。

例（５）において、教師の発問に対して学生は「できません」という「デス・マス体」を使い応答している。その後、教師は「できない」という「非デス・マス体」で学生の答えをもう一度確認するときに、スピーチレベル・シフトが発生している。

宇佐美（1995）は確認が普通体によりなされていると指摘したうえで、それは主要な話題の流れの途中でその内容をよりよく理解するために、確認する際には発話を簡潔にすることによって、会話のスムーズな流れを滞らせることを最小限に留めるという機能をもつ、と述べている。

③ 授業の終了部分

例（６）

12-6917 T: あっじゃーもう終わりにしようか。あの休憩にしましょう。

例（７）

15-10581 T: はい。ん、じゃー、終わらしましょう！はい。

15-10582 S: はい。ありがとうございます。

15-10583 T: ありがとうございます。

例（6）と例（7）はともに授業の終了を提示しているところである。例（6）は「終わりにしようか」という「非デス・マス体」が使用されたにもかかわらず、「休憩にしましょう」という「デス・マス体」で完結している。

「休憩にしましょう」「終わりましょう」というように、授業の終了を告げるときは「デス・マス体」を使用する場合が多いと言えよう。

5.1.2 立場／役割の変化

教室では、教師と学生という立場は絶対的であるものの、教師は「非デス・マス体」を使用することによって学生と心理的距離を縮めることができ、また「デス・マス体」によって教師の立場を鮮明にし、学生の発話を制御する役割をすることができる。

例（8）

17-11480 T: ほいじゃー始めましょう。えーっとみなさん土曜日日曜日は、何してましたか。土日、何してました？ [学生名1] さん何してた？ 土日。

17-11481 S: うんとー、バスケ全員の、

17-11482 T: うん。

17-11483 S: お疲れ様会です。

例（8）では、授業の最初に「みなさん土曜日日曜日は、何してましたか」「土日、何してました？」と二回「デス・マス体」で学生全員に聞いている。だが、学生側から返事が来られずに、「非デス・マス体」の「[学生名1] さん何してた？」によって、[学生名1] との会話が始まった。

このことから、「デス・マス体」で教師の立場が鮮明にされ、学生の発話が制御されている一方、「デス・マス体」を使用することによって学生と心理的距離を縮めることができ、円滑にコミュニケーションを進められる、ということが言えよう。

5.1.3 談話の管理

「5.1.2 立場／役割の変化」で述べたように、授業では教師がその場の進行を管理するとき、スピーチレベル・シフトにはある種の効果がある。

発話の促進

岡本（1997）は教師の普通体の使用が教師が生徒と同じ側、つまりウチの側であるとのメッセージを伝え、教師と生徒の心理的距離を縮め、生徒の発話を促す効果を

あげていると指摘している。

日本語学習者を対象とする日本語授業でも、発話の促進が「非デス・マス体」によってなされている場面がみられた（具体的な例は5.1.2節を参照）。

発話の制御

この場合は「デス・マス体」へのシフトにより現行場面を公的場面として学生たちに意識させ、その場を管理している（具体的な例は5.1.2節を参照）。

5.1.4 心理的变化

スピーチレベル・シフトの発生は心理的なものからの影響が大きいと思われる。例えば、教師の発問に対する学生の応答に関して、教師がその答えを修正したりする時、学生の面子を脅かすおそれがある。そのため、「デス・マス体」にシフトすることにより聞き手との距離を持ち、発話に客観性を持たせ、面子を脅かす危険を和らげる。すなわち、「デス・マス体」を使うことで、相手の自尊心を傷つけないよう配慮した発話となりうる。一方、「非デス・マス体」を用いることで心理的距離を縮め、話し手と聞き手の共感を作り上げることができる。

例（9）

23-18437 S: 私は一先生にクイティアオを作ってあげました。

23-18438 T: はーい、聞いてください。私は [学生名7] さんに、クイティアオを、作って、もらいました。 そしてもう一つ [学生名7] さんは、私に、クイティアオを、作って、

23-18439 S: クイティアオを作ってくれました。

23-18440 T: くれました。そうですねー。[学生名7] さんは、【書きながら】

例（9）では、「私は一先生にクイティアオを作ってあげました」という学生の応答は間違いが発見された。そして、教師は「デス・マス体」によって修正のためのヒントを学生側に提示している。下線部の「デス・マス体」によって、学生に対して文法項目の説明という客観性をもつ内容を含意しているため、学生側の答えが間違っ後の面子を保つことができる。

5.1.5 聞かせる相手の変化

教師の発問

例（10）

1-73 T: [学生名1] さんやる？ 今日 [学生名1] さ

んですもんね。やってみます？やる？[学生名1]さんやる？

1-74 S: はい先生。大丈夫。

例(10)において、教師は「[学生名1]さんやる？」と「やる？」のような「非デス・マス体」を使用することによって、学生の発話を促進するという機能を担うことができる。すなわち、岡本(1997)が言及すると同様に、教師の普通体の使用が教師が生徒と同じ側(ウチ側)であるというメッセージを伝え、教師と生徒の心理的距離を縮め、生徒の発話を促す効果をあげている。

また、例(10)では、[学生名1]という個別の学生を指名しての対一の「発問」において、[学生の名前]+「具体的な質問」+「非デス・マス体」という特徴がみられた。

つまり、教室の多数の学生に対する、公話、パブリックスピーキング、一体多の場面から、特定の学生との対一の発話場面に移行したため、シフトが発生しているということである。

例(11)

5-2078 T: うん246ページ。はいみなさん、ここは、どこですか。ここ。【教科書のイラストを拡大したものを掲示】

5-2079 S: コンビニ。

5-2080 T: うんコンビニですね、コンビニ。ではこれは？この漢字とカタカナは。【教科書のイラスト横の文字を示す】

5-2081 S: アルバイト、アルバイト、ほしゅーちゅー。

例(11)の「みなさん、ここは、どこですか」という発問は例(10)と違って、ずっと教室の多数の学生に対する対多の場面に置かれている。この場合は、「みんな」+「具体的な質問」+「デス・マス体」という特徴がみられた。

しかし、対一の発話場合であっても、例(10)と異なる例(12)がある。

例(12)

4-1882 S: かなしそうました。

4-1883 T: ました？でーしーた、になります。【書きながら】昨日なのでpast。ここまでオッケー。[学生名7]さん[学生名4]さんオッケーですか。いいですね。[学生名7]さん、[学生名7]さん、[学生名7]さん、[学生名7]さん、[学生名7]さん、[学生名7]さん、【寝ているので起こす】はいじゃー[学生名7]さんこれ何と言いますか。

例(12)は教室の多数の学生に対する対多の場面から、個別の学生との対一の場面に移行している発話である。例(10)と違って、二重線の下線部に「デス・マス体」を使用している。

このことから、授業においては、発話を聞かせる相手が学生全員から特定の学生に変わるとき、必ずしもスピーチレベル・シフトが発生するとは限らない。

独り言

例(13)

11-5892 その他：【CDを聴く】【CD音声】

11-5893 その他：【第4課 問題1】

11-5894 その他：何月何日ですか。

11-5895 T: あっ！【教師、笑う】切れ、切れた、止まった。えー。

11-5896 S: 止まって。

11-5897 T: うんちょっと、調子悪いねー。すみませんねー。もう1回。【CDデッキを操作する】はい。

例(13)において、11-5892~11-5894はCD音声の文字化された発話である。下線部はCDデッキの故障で、教師は独り言をしているところである。一種の独話(独り言)に切り替わる時に、スピーチレベル・シフトが使用されたということである。つまり、発話を聞かせる相手がクラス全員から話し手自身(独り言)に変わるときに、スピーチレベル・シフトが発生する可能性があるということである。

5.1.6 談話構造の変化

例(14)

12-6913 T: うん沖縄はい。じゃー問題4、あなたの国へ旅行する人におみやげは何がいいか教えてください。2番、あなたはどのようにして日本へ来ましたか。3番、あなたが今までしたかったことでできなかったことは何ですか。これ自分で考えますね。ちょっとあのできた人だけ見ます。

12-6914 S: 私たち書いた。

12-6915 T: 書いた？あっじゃーそれ、

12-6916 S: 読んでみます？

12-6917 T: あっじゃーもう終わりにしようか。あの休憩にしましょう。

例(14)は「非デス・マス体」を使用することにより、談話構造を「授業の展開部分」から「授業の終了部分」に変わることが示されている。

5.2 スピーチレベル・シフトの機能

スピーチレベル・シフトの例 (5.1 節) を概観したうえで、本節ではスピーチレベル・シフトの条件と機能を以下の表2にまとめた。

談話におけるシフトの条件として、表2に示したように話し手の何らかの心理的な変化や、また話し手の聞き手に対する意識の変化によってシフトが生じていた。また、1つの条件のみでシフトが起こるということではなく、通常はいくつかの条件が同時に存在すると考えられる。

6. 『日本語教師発話コーパス』の話段におけるスピーチレベル・シフトの統括機能

6.1 『日本語教師発話コーパス』の話段による構造分析

表3は『日本語教師発話コーパス』の授業1における多重構造の分析したものである。本研究では代表的な授業1を取り上げて分析を行った。

表3からわかるように、授業1における構造は「大話段」「話段」「小話段」という三層の話段から構成されている。この点は佐久間 (2007) で述べられていることと同様である。具体的にみれば、授業1は「Ⅰ. 開始部 授業の開始と内容の提示」、「Ⅱ. 展開部 授業の内容の解説」と「Ⅲ. 終了部 授業の終了」を含んでいる。

また、「Ⅰ. 開始部 授業の開始と内容の提示」においては、話段「1. 授業の内容『レッスン8 ありがとう』の提示」と話段「2. CDを聴いて、lesson8の絵カードの台詞を学生とドラマ形式で実施を準備」が含まれている。

さらに、話段2には小話段「1) 文法ノートの文法の解説」、「2) 再びCDを聴いて、会話の内容を学生に記憶」と「3) 学生からドラマ形式で台詞を練習することを要求」に下位区分されている。「Ⅱ. 展開部」と「Ⅲ. 終了部」も同様に構成されている。

このように、大話段がより次元の低い話段を統括し、また、話段がさらに低次の小話段を統括する多重構造を形成している。

6.2 『日本語教師発話コーパス』の話段におけるスピーチレベル・シフトの統括機能

6.2.1 『日本語教師発話コーパス』の話

段におけるスピーチレベル・シフトの内的統括機能

「Ⅰ. 開始部 授業の開始と内容の提示」の小話段「3) 学生からドラマ形式で台詞を練習することを要求」にお

ける発話を見てみよう。

1-68 S: 先生、ちょっと、先生からドラマして、いた。
【直前の学生とは違う学生が発話】

1-69 T: あっドラマしたい。そしたらえーもう1人お願いします。⁴

1-70 S: 誰がいい。

1-71 T: 誰がいい。

1-72 S: [学生名2] さんがいい。はずかしい。

1-73 T: [学生名1] さんやる? 今日 [学生名1] さんですもんね。やってみます? やる? [学生名1] さんやる?

1-74 S: はい先生。大丈夫。

1-75 その他【lesson8の絵カードの台詞を学生とドラマ形式で実施】

表2 『日本語話し言葉コーパス』におけるスピーチレベル・シフトの条件と機能

シフト生起の要因	シフトの具体的な現れ方	
	「デス・マス体」	「非デス・マス体」
①場面の变化	授業の開始、終了	本来の談話の流れから外れた進行に関する発話
②立場/役割の変化	教師	教師(学生を分析対象外)
③談話の管理	発話の促進	発話の制御
④心理的な変化	修正、配慮、ソト意識	共感、ウチ意識
⑤発話を聞かせる相手の变化	教師vs学生全員 (一対多) 教師vs特定の学生 (一対一)	教師vs特定の一人の学生(一対一) 話し手自身 (教師の独り言)
⑥談話構造の変化	結論、「中心文」(注5を参照)	関連事項の説明、「話段」の切り替え処(6.2.2の例)

表3 『日本語教師発話コーパス』の授業1における構造分析

大話段	Ⅰ. 開始部 授業の開始と内容の提示
話段	1. 授業の内容「レッスン8 ありがとう」の提示 2. CDを聴いて、lesson8の絵カードの台詞を学生とドラマ形式で実施を準備
小話段	1) CDを聴いて、登場人物を思い出し 2) 再びCDを聴いて、会話の内容を学生に記憶 3) 学生からドラマ形式で台詞を練習することを要求
大話段	Ⅱ. 展開部 授業の内容の解説
話段	1. Lesson8の絵カードの台詞を学生とドラマ形式で実施
小話段	2. 文法ノートの練習問題をしながら解説 1) CDを聴きながら文法項目を説明 2) 最後にCDを聴いて学生から文法問題を提出することを尋問 3) 文法ノートの文法の解説
大話段	Ⅲ. 終了部 授業の終了
話段	授業の終了の提示

小話段3)は、ドラマ形式で台詞を練習することを学生から要求しており、人が足りないため教師は学生の指名をする場面である。

小話段3)の内部にある複数の文集合(1-68~1-75)を中心文⁵(1-69の「そしたらえーもう1人お願いします」)が一つの話題にまとめ上げ、内向きの統括機能を担う。同一話段におけるスピーチレベル・シフトによって、段を部分的に統括することができる。

次に、「Ⅱ. 展開部 授業の内容の解説」の話段「2. 文法ノートの練習問題をしながら解説」の開始部の発話を見てみよう。

1-482 T: じゃーちょっと練習問題をしながら考えましょうか。

1-483 S: はい。

1-484 T: それがいいと思う。

1-485 S: あげてくれました。

1-486 T: えーっとですね66ページ。

1-487 S: ろくじゅ、

1-488 T: ろくじゅ、文法ノートの66ページ。

話段「2. 文法ノートの練習問題をしながら解説」においては、中心文の1-482「じゃーちょっと練習問題をしながら考えましょうか」が一つの話題にまとめ上げることがみられ、内的統括機能を担う。また、下線部の文の冒頭に出現した指示詞の「それ」は「中心文」のことを指す。このことから、下線部にある「非デス・マス体」は中心文により統括されていることがわかる。

以上の二つの話段内における発話例を通して、「非デス・マス体」から「デス・マス体」へのシフトと、「デス・マス体」から「非デス・マス体」へのシフトの両方とも内的統括機能を担う、ということが観察された。

6.2.2 『日本語教師発話コーパス』の話段におけるスピーチレベル・シフトの外的統括機能

本節では、「Ⅱ. 展開部」における話段「2. 文法ノートの練習問題をしながら解説」の小話段「3) 文法ノートの文法の解説」の一部と大話段「Ⅲ. 終了部 授業の終了」を含む発話例を検討する。

1-509 T: さあ文法ノート2番ね。知らない、あつ先に、バスの中で一、女の人が一、手伝ってくれました。【書きながら】でもいいし、席を一、譲ってくれました。うん手伝ってくれました。席を譲ってくれました。譲りませ、大丈夫?どうぞ、譲って。

1-510 S: くれました。

1-511 T: 譲ってくれました。はい。あつ、そうだね。席を、譲る、うんどうぞ。【席を譲る仕草をしながら】はいじゃー1回休憩しましょうかね、はい。

以上の例において、小話段3)は、1-511の前半の「譲ってくれました。はい。あつ、そうだね。席を、譲る、うんどうぞ。【席を譲る仕草をしながら】」である。大話段「Ⅲ. 終了部 授業の終了」は、1-511の後半の「はいじゃー1回休憩しましょうかね、はい」から始まっていることわかる。

上の節の同一話段内におけるシフトと異なり、本節では違う話段の間におけるシフトである。小話段3)から大話段Ⅲ.に移行するとき、「非デス・マス体」から「デス・マス体」へのシフトが起こった。スピーチレベル・シフトによって、以上の内容をまとめ、談話の全体的構造を作りあげることができる。また、前後に位置する他の段との相互関係を作り上げるという点を考えると、外向きの統括機能を担うと言えよう。

7. おわりに

本研究は日本語学習者を対象とする日本語授業の談話におけるスピーチレベル・シフトの条件と機能を、『日本語教師発話コーパス』の23コマの授業で観察した。その結果を表2に示した。シフトの条件を考えると、1つの条件のみでシフトが起こるのではなく、いくつかの条件が同時に存在すると考えられる。表2の結果は今回の日本語授業のコーパスによるものであるが、今回の調査だけでもスピーチレベル・シフトはさまざまな条件により生じる。このように日本語母語話者はスピーチレベルをシフトさせることによって、相手に様々なメッセージを送っている。

また、本研究では、日本語学習者を対象とする日本語授業(授業1)における談話構造を「話段」を区分することによって分析し、表3にまとめた。そのうえで、スピーチレベル・シフトと話段の統括機能との関係を考察した。スピーチレベル・シフトの内的統括機能は、段の内部にある複数の文を中心文が一つの話題にまとめることを指す。一方、シフトの外的統括機能は前後に位置する他の段をまとめ、談話の全体的構造をまとめることを示す。

今回は日本語教師の発話を中心に分析したが、今後はさらに、日本語学習者が使用するスピーチレベル・シフトの問題点に焦点を当て、主に中国人日本語学習者のスピーチレベル・シフトの使用実態と学習過程を究明することが考えられる。

注

¹ 「デス・マス体」という用語の表記方法はカタカナ、ひらがな、中黒の有無など文献によって異なる。本研究では「デス・マス体」と表記し、先行研究に言及（引用）する際は元の文献の表記に従う。

² 「スピーチレベル・シフト」の表記方法（中黒の有無）は文献によって異なる。本研究では「スピーチレベル・シフト」と表記し、先行研究に言及（引用）する際は元の文献の表記に従う。

³ 佐久間（2003）によると、統括力からみると、内的統括は「部分的統括」であり、外的統括は「全体的統括」である。統括機能の向きからみると、内的統括機能は段の内部で中心文によって一つの話題をまとめ上げる内向きの機能である。それに対し、外的統括機能は前後に位置する段をまとめ、他の段との相互関係を作り上げる外向きの機能である、としている。例えば、「f 講義の要点の確認」について、話段内部の要点の確認は内的統括機能を、講義全体の要点の確認は外的統括機能を担う。

⁴ 本研究では、下線部の実線は文末が「非デス・マス体」である文を指す。波線は取り上げた話段の「中心文」を指す。

⁵ 「中心文」は、「文章・談話論において、文と文章の中間に位置する『文段』の核をなし、同一話題を表す他の連文をまとめる『統括機能』を有する文」（佐久間 2007: 2）と規定されている。

参考文献

- Ikuta, Shoko. (1983). Speech Level Shift and Conversational Strategy in Japanese Discourse, *Language Sciences*, 5 (1), 37-53
- 石崎晶子 (2000) 「電話連絡の会話におけるスピーチレベルシフト」『言語文化と日本語教育』19 62-74
- 宇佐美まゆみ (1995) 「談話レベルから見た敬語使用—スピーチレベルシフト生起の条件と機能—」『学苑』662 27-42
昭和女子大学近代文学研究所
- 宇佐美まゆみ (2001) 「談話のポライトネス—ポライトネスの談話理論構想—」『談話のポライトネス』（第7回国立国語研究所国際シンポジウム報告書）9-58 国立国語研究所
- 岡本能里子 (1997) 「教室談話における文体シフトの指標的機能—丁寧体と普通体の使い分け—」『日本語学』16 (3) 39-51
- 佐久間まゆみ (1987) 「『文段』認定の一基準（I）—

提題表現の統括—」『文藝言語研究・言語篇』11 89-135

佐久間まゆみ (2003) 「第5章 文章・談話における『段』の統括機能」北原保雄 監修、佐久間まゆみ編『朝倉日本語講座7 文章・談話』朝倉書店 91-119

佐久間まゆみ (2006) 「文章・談話の分析単位」『言語』35 (10) 65-73

佐久間まゆみ (2007) 「第1章 講義の段話の話段と談話型」『学際的アプローチによる大学生の講義理解能力育成のためのカリキュラム開発』平成16年度～平成18年度科学研究補助金（基盤研究（C））研究成果報告書 研究代表者 西條美紀 1-22

杉山ますよ (2000) 「学生の討論におけるスピーチレベルシフト—丁寧体と普通体の現れ方—」『大東文化大学別科論集』2 81-102

鈴木香子 (2008) 「講義の『話段』におけるスピーチレベル・シフトの統括機能」『表現研究』88 43-52

谷口まや (2004) 「日本語の講演の談話におけるスピーチレベル・シフトの形態と機能」『早稲田大学日本語教育研究』4 117-129

三牧陽子 (2002) 「待遇レベル管理からみた日本語母語話者間のポライトネス表示—初対面会話における「社会的規範」と「個人のストラテジー」を中心に—」『社会言語科学』5 (1) 56-74

The Functions of Speech Level Shift in the Discourse of Japanese Instructors in the Classroom

FENG HEJING

This study is intended to reveal the functions of speech level shift in the discourse of Japanese instructors, which appears in a public scenario. Speech level shifts in Japanese refers to a shift from “desu-masu” form to “non-desu-masu” form and a shift from “non-desu-masu” form to “desu-masu” form. In order to clarify the function of speech level shift, this research uses a spoken corpus of Japanese teachers, which specifically contains the discourse of Japanese classes and special scenes of Japanese learning in terms of the occurrence situation and functions of speech level shift in detail. The current study used the data from 23 class meetings from the corpus.

The analysis yielded several conditions under which speech level shifts occur in discourse, including psychological changes of the speaker and a change in the perception of the speaker regarding the listeners. This study also analyzed discourse structure in a Japanese class and speech level shifts from the perspective of “semantic paragraphs” (Sakuma 2006). The analysis found two functions of speech level shift: paragraph-internal connection and paragraph-external connection. Such a shift occurs not only by one condition, but by several conditions that exist at the same time. In this way, Japanese native speakers send various messages to the listeners by shifting the speech level.

These results contribute to a better understanding of Japanese discourse as well as to teaching Japanese as a second language, especially in the use of appropriate style in spoken discourse.