

中国語母語話者のダ体使用実態と介入活動による使用の変化

メタデータ	言語: ja 出版者: 武蔵野大学グローバルスタディーズ研究所 公開日: 2024-03-21 キーワード (Ja): 会話教育, 言語学習, スピーチレベル・シフト, 第二言語習得, 日本語教育 キーワード (En): 作成者: 陳, 信宏 メールアドレス: 所属:
URL	https://mu.repo.nii.ac.jp/records/2000189

中国語母語話者のダ体使用実態と

介入活動による使用の変化

The Usage of the Plain Style by Native Chinese Speaking Learners of Japanese and the Changes in Usage After Intervention Activities

陳 信 宏

キーワード：会話教育、言語学習、スピーチレベル・シフト、第二言語習得、日本語教育

1. はじめに

日本語の会話における発話の文体は、場面や相手との関係などの社会的あるいは個人的な原因によって、基本的に「デス・マス体」あるいは「ダ体」が選択される。また、会話の途中で「デス・マス体」または「ダ体」が再選択されることがある。これは、従来の研究では「スピーチレベル」(田所,2014; 谷口,2004; 陳,2003)、「スピーチスタイル」(伊集院,2004; 宮武,2007; ウォーカー,2011)などと呼ばれているが、本稿では、「スピーチレベル・シフト」の用語を使うことにする。

日本語母語話者(以下「母語話者」とする)は、会話の際に決して無作為にスピーチレベル・シフトを行うわけではない。西住ら(2021)は、スピーチレベル・シフトが相手への親しさを反映する手段の一種であり、人間関係の構築に大きく影響するものであると述べている。つまり、相手との心理的距離をはかり、どのようなスピーチレベルが相手に受け入れられるかを見極めながら、適宜レベルをシフトすることで、時には、目下の場面をインフォーマルなものとして親しみを表出したり、時には場面をフォーマルなものとして、改まった態度を示したりする。従って、スピーチレベル・シフトは、話し手の志向する会話場面の性質や相手との関係などを表示し、効果的にコミュニケーションを行うために利用されると考えられる。

ところで、これまでの日本語教育の現場では、「スピーチレベル・シフト」に関する使用や使い分けを扱っておらず、日本語学習者は実際のコミュニケーションで支障が起きる可能性が指摘されている(谷口,2004; ウォーカー,2011)。

このような事情を踏まえ、本研究では中国語を母語とする日本語学習者(以下「学習者」)を研究対象者(以下「対象者」)として、スピーチレベル・シフトの関連知識を教授する介入活動を行うことで、ダ体を実際の場面で使用できるようになるためには、どのような工夫が必要かを探る。

2. 先行研究

2.1 スピーチレベル・シフト研究の概観

スピーチレベルに関する研究は、伊集院（2004）は母語話者が初対面会話において、いかにスピーチレベルを選択し、確立していくかを研究している。母語場面と接触場面を比較し、スピーチレベル・シフトの過程にどのようなメカニズムが働いているのかを考察している。伊集院（2004）はダ体の使用では、ポジティブ・ポライトネス・ストラテジーとして「聞き手を同じグループに位置づけることで、他者に理解・共感されたいというポジティブ・フェイスに訴えるスピーチスタイルである」（p.13）と定義づけている。つまり、母語話者は特定のルールに基づき、シフトの特性を利用して会話を進行していることが考えられる。しかし、母語話者の間にこのような現象が存在しているにもかかわらず、谷口（2004）はこれまでの日本語教育の現場では、スピーチレベル・シフトの説明があまり触れられてこなかったという指導課題を提示している。また、奥西（2019）はスピーチレベルの使用は丁寧体が中心の教室談話に影響されており、丁寧体の形でひとかたまりの表現として覚えることによって学習者の独特なアップシフトが形成されてしまう中間言語になると指摘している。

以上のように、スピーチレベルの現象があるにもかかわらず、丁寧体を中心に講義が進むという一般的な会話教育だが、現実のコミュニケーションとのギャップが生じてしまっているのが現状である。

2.2 スピーチレベルの習得

多様性や個性を尊重する日本語教育を検討した田所（2014）は、接触場面の初対面会話の録画の文字資料及び録画後のフォローアップ・インタビューで聞き出した内容をもとに、ワークシートを作成した。そのワークシートを使用し話し合い中心の授業を行った結果、実践の対象者の国籍や日本語学習歴がそれぞれ違っていたため、注目を集める箇所が同じではないことが提示されている。つまり、スピーチレベル・シフトの学習では、学習者自身の判断に頼る部分が多いことが考えられる。それに対し、会話前に知識の介入による指導やスピーチレベルの使用に意識を向けさせるというスピーチレベル使用への「気づきの促し」の操作が、スピーチレベル・シフトの習得・理解に非常に大事な足がかりであることが窺える。しかし、スピーチレベルの習得を考慮した研究は事前に作成した映像教材を使う等、他者のスピーチレベルに焦点を当てた素材による実践に限られている。管見の限りでは、自分のスピーチレベルを振り返り、主体的に選択することを目指した意識化のための実践は、あまりなされていないように思われる。

2.3 スピーチレベルの指導

では、学習者がスピーチレベル・シフトを実際の会話に応用できるようになる具体的な練習方法とは、どのようなものだろうか。椿（2010）は、コミュニケーション・ストラテジーとしての「聞き返し」の教育を中級の会話クラスで実践している。授業内で「聞き返し」に関する知識を教科書などから明示的に示し、「聞き返し」の使用について学習者同士で話し合い、最後に総合練習としてのロールプレイを行う活動を実施した。その結果、13人中7名の学習者が

2 回の教室外活動で、授業前には使っていなかった「聞き返し」を授業後の会話で意識的に使っていたことを指摘している。さらに意識化を強化させるための活動デザインについて、柳田（2015）は、実習生自身の学びを促すため、録画資料を用いて文字化作業などの活動により振り返り活動を行った。その結果から、学習者自身の問題点を客観的に見つめることができ、自己評価に有意義であると指摘している。以上のことから、会話教育で指導されたものを会話に応用できるようになる手がかりとしては、ロールプレイ活動で練習することで、実際の会話場面の応用に有効な手段の一つであると指摘されている。したがって、本研究は、ロールプレイ活動を活用し、口頭表現の練習をする、対象者自身の発話を振り返るといった介入を行うことで、対象者のスピーチレベルにおけるそれぞれの使用実態や指導後の変化を考察することを目的とする。

3. 研究目的と研究課題

本研究は、スピーチレベルに関する知識の導入と、レベルシフトの意識化を促す活動を行うことによって、学習者の言語行動に起きる変化の特徴を明らかにすることを目的とする。研究課題は以下の二つである。

研究課題 1：上級レベルの日本語学習者は、スピーチレベルをどのように使っているのか。

研究課題 2：知識の介入と学習者が自身のスピーチレベル・シフトを振り返る活動によってスピーチレベルの使用に変化が見られるか。スピーチレベルの使用が変化する場合、その変化には、どのような特徴があるか。

4. 研究方法

4.1 対象者と会話データの概要

対象者は、中国語を母国語とする中国あるいは台湾出身の日本語学習者 5 名とした。調査時点で東京にある大学に在籍し、滞日歴は 3 ヶ月以上、日本語能力試験 N1 に合格した者である。また、研究協力者（以下協力者）は、日本語を母国語とする日本の関東地方在住の母語話者 3 名である（表 1）。表中の「介入前」「介入後」とは、知識導入とレベルシフトの意識化を促す活動の前後を意味する。

表 1 会話時間の長さとは対象者・協力者の概要

会話の長さ (分)	日本語学習者 (性別・年齢)	日本語母語話者 (性別・年齢)
1 回目の自由会話		
<介入前> (16:03)	C (女性・20 代半ば)	Y (男性・20 代前半)
<介入前> (15:00)	K (女性・20 代半ば)	Y (男性・20 代前半)
<介入前> (25:13)	O (女性・20 代前半)	Y (男性・20 代前半)
<介入前> (15:45)	S (男性・20 代半ば)	M (男性・20 代前半)
<介入前> (22:30)	Z (女性・20 代前半)	Y (男性・20 代前半)
2 回目の自由会話		

<介入後> (15:25)	C (女性・20代半ば)	M (男性・20代前半)
<介入後> (25:03)	K (女性・20代半ば)	R (男性・20代半ば)
<介入後> (12:34)	O (女性・20代前半)	M (男性・20代前半)
<介入後> (16:21)	S (男性・20代半ば)	Y (男性・20代前半)
<介入後> (30:43)	Z (女性・20代前半)	M (男性・20代前半)

全ての対象者と協力者は初対面であり、1回目と2回目の会話では異なる協力者と組むように調整した。それぞれの会話時間、対象者と協力者の組み合わせは表1の通りである。なお、初対面の会話での対象者の性差によるスピーチレベル使用の変化について、陳(2003)は、母語話者8名のスピーチレベル使用を調査し、性別より個人差のほうが際立っており、性差とスピーチレベルの選択には、関連が見られなかったことを報告している。今回の調査は、協力者がすべて男性であるが、上記の陳(2003)の知見を踏まえて性差は特に考慮せず、個人の選択指標によるダ体シフトの使用場面に焦点を絞った。

4.2 調査手順

実施時間は2022年6月30日から9月30日までで、ウェブ会議ツールのZoomにて行った。調査の過程①～⑤は、図1の通りである。太文字は、調査者による介入活動である。

<p>【セッション1】</p> <p>① 対象者と協力者による1対1の会話(一回目の会話、15分程度)</p> <p>② スピーチレベルに関する知識を説明資料(資料1)にて説明し、使用上の経験を話し合い、使い分け練習用資料による問題練習(30分程度)【介入1】知識の説明と確認</p> <p>③ ロールプレイ活動(10分程度、対象者と協力者、①と同じペア) (1週間以内の間を空ける)</p> <p>【セッション2】</p> <p>④ ロールプレイ活動を文字化し、スピーチレベルを使用した箇所、疑問に思う箇所に線を引き、それについて筆者と話し合う。(20分程度)【介入2】:振り返り活動</p> <p>⑤ 対象者と協力者(一回目と違う対象者)による1対1の会話(二回目の会話、15分程度)一回目と二回目の会話を比較し、スピーチレベル・シフトの使用上の変化を観察し、分析対象にする。</p>

図1 調査手順

調査の具体的な内容は、以下の【セッション1】と【セッション2】の通りである。

【セッション1】

- ① 自由会話の収録(一回目):対象者と協力者1対1で15分程度、自由に会話してもらう。
(会話終了後)

- ② スピーチレベル・シフトに関する資料（図 2、図 3）を用いて筆者より説明する。スピーチレベルの使い分けを対象者に考えてもらう（30 分程度）。

スピーチレベル（丁寧さ）の使い分け

スピーチレベルの使い分けは日本語を勉強している人にとって最も難しいことの一つだと言われています。次の文を見て考えてみましょう。

- ① あいつ、どこ、住んでる？（男性が使うことが多い）
- ② あの、どこに住んでるの？（女性が使うことが多い）
- ③ あの人はどこに住んでいますか。
- ④ あの方はどちらに住んでいらっしゃいますか。

文末に使われている言葉の形で「くだけた話し方」か「丁寧な話し方」かが分かります。
（出典：『コンテンツとマルチメディアで学ぶ日本語上級へのとびら』p.28、一部は省略）

図 2 説明資料の一部（スピーチレベルの説明）

次の会話の発話を見て考えましょう。次の会話では、「ダ体シフト」の使用は、無難に使われそうな箇所を考えてみてください。

理工系学部(T)と人文系学部(J)の同学年の女子大学生同士の初対面の会話

01T:え、C 学部って、専攻があるんですね？
02J:あ、D 学部なんですよ。
03T:あ、あー。
04J:だから、全然ほんとに C 学部っぽくないんですけど。
05T:へー、あ、D 学って、あの、N ちゃん、が
06J:あ、そうそう。
07T:{笑:あーっ}
08J:N ちゃんに頼まれて。
09T:あー、そうなんですか。
10J:うん。
11T:へー ん。
12J:え、〇〇(注:サークル名)ですか?じゃ。
13T:うん。そうなんです。

（三牧、2013、p.97、一部記号は省略、筆者改変）

図 3 説明資料の一部（スピーチレベルの使い分け練習）

- ③対象者と協力者にロールプレイ活動を図 4 のように指示し、実施してもらう（10 分程度）。

ロールプレイ活動（10 分程度）

留学生 A が受講するクラスで、日本語ボランティアとして日本人大学生 B が参加している。インターネットの記事について留学生 A が読んでいるが、難しく読めない（ハイライトの単語）ので、日本人大学生 B に一緒に読んでくれるように頼む。

図 4 ロールプレイ活動資料の一部

【セッション 2】（1 回目の収録後、1 週間以内に行う）

- ④ 筆者と対象者による【セッション 1】の②の説明内容について振り返りを行い、ロールプレ

イ活動の文字化資料（セッション1の③の発話）の断片（図5）を見ながら対象者自身のスピーチレベルを話し合う（20分程度）。

以下の会話文により自分のスピーチレベル・シフトを考えてみてください。
C:対象者（中国語母語話者） Y:協力者（日本語母語話者）
01C:非常に強い台風…5号は8月1日15時には日本…何、ウエ？
02Y:ニホンジョウ、ナンカイジョウ？
03C:はい。
04Y:日本の南の海上ってということですね。
05C:あっ、日本上南海上にあつて、1時間におよそ30キロメートル速さで… これなんつて
06 読む？キタ？
07Y:ホクトウ？
08C:あっ、ホクトウ？
09Y:そう、まあ、北と東の間
10C:あっ、北東に進んでいます。中心付近に最大…シュンカン？えっ、

図5 ロールプレイ活動の文字化資料の一部

- ⑤ 自由会話の収録（二回目）：対象者に一回目とは異なる協力者との15分程度の自由会話をしてもらう。

4.3 分析対象とスピーチレベルの分類

本研究では、介入の際に行ったロールプレイのデータおよび介入前（一回目）と介入後（二回目）の自由会話の録画データを文字起こししたものを用いて分析を行う。以下、何を「シフトした発話」とするかという指標について述べる。「シフトした発話」には、一度ダ体発話が使用されてそのまま続けて使われるものがあれば、「デス・マス体」からシフトした発話もある。次に示す【断片0】の20行目と22行目がその例である。

【断片0】C:日本語学習者 M:日本語母語話者

- 16 C: その、最初実はドイツ語とかフランス語を選んだんですけど、
17 M: うんうん
18 C: あの、点数がとか、成績が足りなくて（笑）
19 M: (笑) なるほど
20 →C: そして日本語の勉強になっちゃった
21 M: あーなるほど
22 →C: そうそうそう

Cの発話には「ダ体発話」が計二つある（20行目と22行目）。しかし、16行目での「選んだんですけど」の「デス・マス体」使用に対し、20行目で最初のシフトした発話が見られ、

その後もダ体発話が継続している。このように、ダ体が使われる発話には、①デス・マス体からの「ダ体シフト」と、②シフトしたままの「ダ体発話」の二つがある。本研究における「ダ体シフト」とは上記の①のことを指す。

また、発話は、文法的に終わっている発話、および言い切っていない発話、すなわち「中途終了発話文」(陳,2003: 10)の二つの種類に分けられる。言い切っている発話は、発話の文末の表現形式によって「デス・マス体」と「ダ体」に分類できる。スピーチレベルの分類について、伊集院 (2004) は、日本語では発話の文末のスピーチレベルが円滑な人間関係の構築を目指したストラテジーとして使われることに言及している。その中で、伊集院は、ダ体の使用は、聞き手を同じグループに位置づけることで、他者に理解・共感されたいというポジティブ・フェイスに訴えるスピーチレベル (伊集院,2004: 13) であると指摘している。本研究も対象者の発話がダ体にいつ、どのようにシフトするかを検討することから、スピーチレベルの分類は、伊集院 (2004: 14) の「スピーチスタイルの分類」を参照する。また、「うん」、「そう」のような「ダ体へのシフト」であることを判断できる応答、相槌も本研究では「ダ体」のカテゴリーであると見なす。分析の際に基準とするスピーチレベルの分類は、表2の通りである。

表2 スピーチレベルの分類

スピーチレベル		発話末の言語形式
デ ス ・ マ ス 体	①型	デス・マス体の言い切り (応答を含む) 例: はい、～です、～ます、～でした、～ください、～ですか
	②型	デス・マス体+「ね」「よ」以外の終助詞 例: ～って思うんですけど、実家は横浜ですが、～ですし
	②-1型	デス・マス体+「ね」「よ」 例: ～ですね、～でしたよ、～ます (よ) ね、～ますからね
ダ 体	③型	ダ体の言い切り (応答、一語文、名詞や形容詞の語幹で終了する文を含む) 例: うん、勉強した、すごい、できない、学生、一番簡単
	④型	ダ体+「ね」「よ」以外の終助詞 例: 難しいけど、興味あったから、面白かったし、～だけ
	④-1型	ダ体+終助詞「ね」「よ」 例: いいね、～だよ、うれしい (よ) ね、あるよ、歌ね
	*型	中途終了型(分析対象から除外) 例: もしできれば、～とあって、～行ったり、～みたいな、～ っていうか

(伊集院 2004:14、一部筆者改変)

4.4 調査項目

知識の介入活動が行う前の一回目会話と介入活動が行った二回目の会話を用いて分析を行う。基本的に介入活動で焦点を当てた項目に焦点を絞り、一回目と二回目でその使用に変化が見られるものを分析する。

具体的な調査項目については、『敬語を中心とした対人関係の表現—待遇表現—』と『わたしたちのこたばを考える2 雑談の正体』、『ポライトネスの談話分析—初対面コミュニケーション』

ンの姿としくみ』、『コンテンツとマルチメディアで学ぶ日本語上級へのとびら』の4冊の教材をもとにスピーチレベルに関する知識の介入や使い分け練習項目を設定した。知識の介入にあたる「独話的発話」、「発話の受け止め、短い相槌」、「感情表現」、「繰り返し」、「推測」などの使用を中心に分析を行う。

5. 結果と考察

5.1 介入の前後のスピーチレベルの使用と項目別の変化

個々のスピーチレベル・シフトの分析結果の記述に先立ち、一回目と二回目の自由会話で見られたスピーチレベル使用の分布を表3にまとめた。本研究では、一回目において最も多く見られたスピーチレベルをその対象者の会話の基本レベルとする。また、「ダ体発話」に「ダ体シフト」が含まれているため、「ダ体シフト」は括弧の数字により表示する。

表3 介入の前後のスピーチレベル別の発話数と割合

(介入前/後) 対象者	デス・マス体発話		ダ体発話	
	回数	%	回数 (ダ体シフト数)	%
介入前 (1回目の自由会話)				
<介入前> C	56	54.8%	48 (17)	46.1%
<介入前> K	46	52.3%	42 (23)	47.7%
<介入前> O	178	76.9%	53 (37)	22.9%
<介入前> S	91	81.9%	20 (15)	18%
<介入前> Z	75	70.7%	31 (23)	29.2%
介入後 (2回目の自由会話)				
<介入後> C	44	34.8%	82 (43)	64.8%
<介入後> K	90	57.6%	66 (36)	42.2%
<介入後> O	62	36.6%	107 (30)	63.1%
<介入後> S	71	73.8%	25 (5)	26%
<介入後> Z	45	52.9%	40 (23)	47%

*小数第二位を四捨五入して求めた

次に、スピーチレベルに関する介入活動の前後のダ体発話やダ体シフトの使用実態と使用上の変化についての分析結果を示す。本研究は、初対面における上級レベルの日本語学習者のダ体の使用が、スピーチレベルに関する情報・知識を提供する介入活動の前と後でどのように変化するか、その実態を探ることが目的である。そのために、介入活動で焦点を絞った練習項目、すなわち、「独話的発話」、「発話の受け止め、短い相槌」、「感情表現」、「繰り返し」、「推測」を分析対象とする。また、いったん「ダ体」の発話が表示された後に、「デス・マス体」に切り替えてシフトしていくという使用は対象者全員で観察された。その使用を「その他-言い直し」という項目に増して計6項目をもとに分析と考察を行った。これらの項目に該当する対象者のスピーチレベルの使用実態は、表4の通りである。なお、表中の○はダ体の使用があ

ったこと、×は使用がなかったことを示す。介入の前後で変化した部分は、網掛けで示す。

表4 項目別のダ体と丁寧体（デス・マス）出現の変化

対象者		C		K		O		S		Z	
*丁はデス・マス体		丁	ダ体	丁	ダ体	丁	ダ体	丁	ダ体	丁	ダ体
独話的発話	(介入前)	○	○	×	○	×	○	×	×	×	×
	介入後	×	○	×	○	×	○	×	×	×	×
発話の受け止め、短い相槌	(介入前)	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
	介入後	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
感情表現	(介入前)	○	○	○	○	○	○	○	×	○	○
	介入後	○	○	○	○	○	○	○	×	○	○
繰り返し	(介入前)	×	×	×	○	×	○	○	○	○	×
	介入後	○	○	×	○	×	○	○	○	×	×
推測	(介入前)	×	×	○	×	×	×	×	×	×	×
	介入後	×	○	×	○	×	×	×	×	×	×
その他-言い直し	(介入前)	○	×	○	×	○	×	○	×	○	×
	介入後	○	×	×	×	×	○	○	×	○	×

次節では、研究課題1の「上級レベルの日本語学習者は、スピーチレベルをどのように使っているのか」について検討する。

5.2 介入前のダ体へのシフト（1回目の会話）

介入前の1回目の会話では、デス・マス体を基調レベルとしており、ダ体発話も使われている。その中で本研究の調査項目に当てはまる使用の断片を抽出した。以下で対象者が共通して使用している「発話の受け止め、短い相槌」、「感情表現」、「その他-言い直し」について、断片を挙げながらそれぞれの特徴を分析する。なお、断片に見られる音声データの文字化に使用した記号の意味は表5の通りである。

表5 文字化に使用した記号の一覧

記号	説明
[同時発話（上段と下段の[から始まる発話が同時に発せられたことを示す]
(.)	0.2秒以下の短いポーズは、(.) という記号で表示
(数字)	沈黙における秒数は()内に示す、例えば、1秒の場合では(1) という記号で表示
?	上昇イントネーション
#	聞き取り不明。聞き取り不可能な音声の相対的な長さに対応
→	注目されたい発話

（三牧,2013: 68、一部筆者改変）

5.2.1 特徴①「発話の受け止め、短い相槌」

介入前の一回目の会話では、「発話の受け止め、短い相槌」について、ここでは、知識の介入活動で中心に練習してもらった「うん」系と「そう」系の使用のみを分析対象とする。「うん」系と「そう」系の発話で見られたのは「聞いている・理解しているという信号」(劉 2013: 112)と「同意の信号」(劉 2013: 112)という二つの使用である。本節では、その二つの使用に見られる特徴について、それぞれのダ体シフト使用について例を挙げながら説明する。

1) 聞いている・理解しているという信号

「うん」「そう」について、日本語の「うん」と中国語の「恩 (ng)」を分析した劉 (2013)によると、日本語の「うん」では、相手の語ったことに「聞いている・理解しているという信号」を表示することで、会話への興味や関心を示すことがあると指摘している。次に示す【断片 1】では、相手の話したことに受け止めるため、「うん」の使用が見られるものである。

【断片 1】 K:日本語学習者 Y:日本語母語話者

((先行発話で K が複数のギターを所有することについて語っている。))

178 Y: えー、それは、その、壊れて変えたんですか?

179 Y: それとも[なんかもっとほしいみたいな

180 →K: [いいえ

181 →K: うん、あ、なんか、だんだん自分が好きな音は、そういう歌で、

182 買い[ました、練習しました

183 Y: [あー

184 Y: ありますね、そういうの

185 →K: うん

【断片 1】では、K が複数のギターを持っていることに対し、Y は 178 行目で「壊れて変えたんですか?」という理解チェックによって確認を要求している。さらに 179 行目で Y がもう一つの理解候補を提示している。Y が理解候補を提示する途中で、K は、180 行目でいったんデス・マス体の「いいえ」によって否定を示し、181 行目の最初に「うん」を用いてダ体にシフトしている。ここでダ体にシフトした理由として以下のことが考えられる。Y の確認要求 (178 行目) に答えるということは、相手に対する反応であり、一種の働きかけである。そのため、デス・マス体の「いいえ」(180 行目) が用いられていると考えられる。それに対して、181 行目の「うん」は、情報提供に対する受け止めであり、直接に相手に働きかけるような発話とは考えにくい。そのため、ダ体が使われたと考えられる。そして、「自分が好きな音」に焦点を当てて語りを組み立て直すことによって、複数のギターを所有する理由を説明する際にデス・マス体に戻っている (182 行目)。K の語ったことに共感を示した Y は 183 行目で「あー」と 184 行目で「ありますね、そういうの」と理解を示している。その理解の表示を聞いた K は、185 行目で再びダ体にシフトし「うん」を用いてそれを受け止めている。

2) 同意の信号

【断片 1】では、K が相手からの確認要求に対する応答のような語りかける発話でデス・マス体を用いて応答していることを観察した。それに対し、次に示す【断片 2】は、「うん」を用いて確認要求に肯定的な反応を表示する使用が観察されるものである。

【断片 2】 S:日本語学習者 M:日本語母語話者

((日本の中華料理に対する評価と印象について語っている))

262 S: うーん、日本の中華料理実は、あまり好きではないと思います

263 →M: あまり好きじゃない? ふふ (.) やっぱ全く違います? 別もんですかね

264 →S: うん、別物だと思います

265 M: あーやっぱり中、日本人向けに作られているなっていう感じですね

【断片 2】では、先行発話で M は S に日本の中華料理に対する感想を尋ねている。これに S は「好きではない」と否定的な評価を示している (262 行目)。この発話を聞いた M は、263 行目でいったん S の発話を反復し、その反復を上昇抑揚で付すことで、S の評価が意外であることを示す。短い休止の後に、S の評価を「やっぱり全く違います?」と再確認を行いながら、自ら解釈しようと「別もんですかね」と確認を求める。S はこれに「うん」を用いてダ体にシフトし肯定的な応答を示しながら、M の「別物」という発話を反復することで自分の評価と一致すると強調して M に確認を与えている。

次に示す【断片 3】は「そう」を用いて理解候補の確認に肯定的な反応を表示する使用が観察されるものである。

【断片 3】 C:日本語学習者 Y:日本語母語話者

((日本での生活を通し、日本に対する感覚の変化について話している))

175 C: そして、あの日本に来て、なんか全然、逆になった、あのすごく日

176 本人と関わりたいって今そういう気持ちで、昔は全然、全然そうじ

177 やなかったです

178 →Y: そ、それは、その外国人と話すのはちょっと怖かったとかそういう

179 ことですか

180 →C: そう、外国人はもちろんそうですけど、性格的にもちょっと、私の

181 性格としては、もうあんまりあの、コミュニケーションとか話すの

182 が苦手なので、

先行するやり取りで、C は日本の学習に抵抗感があることを提示していたが、【断片 3】でその抵抗感が日本で生活してから消えつつあることを語っている (175-177 行目)。C の発話を聞いた Y は、それを「外国人と話すのはちょっと怖かったとか」と置き換えることで、C の語ったことが自分の認識したものと一致しているかどうかを確認する (178-179 行目)。180 行目で C は「そう」を用いてダ体にシフトして、この確認要求に確認を与えている。その後、間髪を

入れずに C が行なっているのは、「日本に対する抵抗感がある」に焦点を当てて語りを組み立て直すことである。その後、「性格的に話すのが苦手」で日本の生活に抵抗感があることから、「外国人と話すのはちょっと怖かったとか」と説明することで、相手が自分の発話の意味が理解できるよう、調整している。

串田 (2009) は日本語の「肯定トークン」について分析しており、「うん」系トークンと「そう」系トークンがそれぞれ理解の問題と発話産出の問題への対処に使用されると指摘している。「うん」系トークンと「そう」系トークンの共通点については、情報の確認要求に対する肯定的な反応として用いられるという。串田 (2009) によると、日本語母語話者は発話産出上の問題解決において、聞き手が提示した正しい言葉を受け入れたいとき、「そう」と話し手が提示した言葉の反復を組み合わせて応答することを指摘している。C も「そう」と提示された言葉の反復によって相手の確認要求の肯定的な反応を与えている。

【断片 1】～【断片 3】で観察されるように、対象者 5 名とも使用が見られたのは「発話の受け止め、短い相槌」である。日本語と中国語の「うん」の違いについて研究した劉 (2013) は日本語の短い反応には、主に「聞いている・理解しているという信号 (劉 2013: 112)」、「同意の信号 (劉 2013: 112)」という二つの機能があるという。

相槌におけるダ体発話は、劉 (2013) が日本語と中国語の「うん」の違いについて検討している。水谷 (1993) によると、日本語の会話は、聞き手は常に「聞いている・理解している」ということなどを話し手に伝えたりすることで、協力しながら会話を円滑に進めていくという特徴があると指摘している。それは、話し手が自ら会話を完結させるのではなく、話し手と聞き手を区別せず、会話参加者 2 人で会話の流れを作っていく「共話」という日本人の会話スタイルであると述べている。【断片 1】では、「デス・、マス体」と「ダ体」の両方が使われており、相手からの確認要求への応答か、それとも相手の発話への受け止めかによる働きかける行動であるかどうかによって使い分けていることが観察される。つまり、上級レベルの日本語学習者は日本語母語話者と同様に、日本語の会話を円滑に進めるために「うん」の使用によって「聞いている・理解している」を示していると推察される。

5.2.2 特徴②「感情表現」

本項では、観察された感情形容詞の使用を取り上げ、話し手の提示した情報に対し、聞き手が自分の経験に結びつけて発せられる感情表現という先行発話の内容に対する評価におけるダ体シフトを分析する。次に示す【断片 4】は先行発話に話者自身の感情を表示するための使用である。

【断片 4】 O:日本語学習者 Y:日本語母語話者

((断片の直前で、O は自分が期末に向けてすべき仕事がたくさんあることを語っている。))

350 O: はい、えっ、夏休みはいつから始めますか、Y さん

351 Y: 夏休みいつからだろう、えっと今僕取ってる科目は、そのテストが

352 火曜日に終わるので

353 O: うーん

354 →Y：それ以降からですね

355 →O：いいな

356 Y：えっでも

【断片 4】の先行発話で、O は期末に向けて忙しいことを語っている。350 行目で O は「夏休みの開始時期を尋ねる質問によって、「期末試験」という暗い話題から「夏休み」という明るい話題を導入する。この質問に対する応答（351、352 行目）の後、Y は、さらに 354 行目で「それ以降からですね」と補足している。その応答を聞いた O は、間髪に入れずに感情表現の「いいな」をダ体で産出する（355 行目）。この感情表現を用いて先行発話で O が語っていた自分にとって辛い話題であった「期末試験」と呼応し、相手の「夏休みがもうすぐ始まる（351-352 行目）」という楽しい話題に感情を表している。次に示す【断片 5】では、自分の先行発話に対する感情表現の使用が観察されるものである。

【断片 5】 Z:日本語学習者 Y:日本語母語話者

((アイドルグループの嵐が好きな人が、Z の周りにあまりいないのに対して、Y の周りにはたくさんいることを話している。))

100 Y：絶対いる、あの、高校とか中学校とかは、まあ、4 月に自己紹介を

111 するじゃないですか、その、クラス、はじめましてというと

112 Z：あー

113 Y：その時に、こう、大体クラスに一人は、大体いるんですよ、嵐が好

114 きな子は

115→Z：嵐ファン[が]います

116 Y： [そう (1) がいる

117→Z：えー、嬉しい

118 (2)

119 Z：台湾は少ないから

120 Y：あー

【断片 5】では、先行発話で Z は嵐ファンが周りにいないという情報を提供する。それに対し、100 と 111、113 と 114 行目で、Y は自分の周りに嵐ファンが少なくないという。自分の経験と対照的な情報を聞いた Z は、117 行目で「嬉しい」をダ体でいうことで感情を表出し、2 秒の沈黙（118 行目）の後にくる理由に焦点を当てて語りを組み立て直している。感情表現が会話への積極的な参加の姿勢を示すだけでなく 117 行目で「うれしい」と言った後の 2 秒は、比較的長い沈黙であることから、Y の発話を待っているために生じた沈黙のようにも見える。そうであれば、119 行目は、自分の感情表現の後にくるべき Y の発話が不在だったため、すでに提出済の情報、すなわち自分のいるところには嵐のファンが少ないことを繰り返していると考えられる。

ダ体の「感情表現」の使用は、S を除く全員に見られた。村田（2000）は、相手への関心

や興味、共感を示すため、学習者が感情・態度を表したりする発話行為が見られると指摘している。さらに、感情表現におけるダ体シフトの使用については、先行発話に対して感情的に反応する、あるいは評価を示すといった行為が聞き手に向けたものであるにもかかわらず、ダ体にシフトしたほうが自分の感情を率直に表すことができることが指摘されている（岡崎,2015; 陳,2003）。【断片 4】【断片 5】では、上級日本語学習者が相手の発話に対して「理解している・聞いているという信号」（劉 2013: 112）を表示することだけでなく、先行発話に対する自分の感情や評価をダ体の感情表現の使用を通して示すことで、聞き手と心理的距離を縮めようとする姿勢や会話に積極的に参加する姿勢を示すといった振る舞いが観察された。これは、岡崎（2015）や陳（2003）等、先行研究の知見と一致する。また、【断片 5】では、自分に関する情報や経験の共有する際に、気持ちを表すことにより強い共感を表示する使用（117 行目）が観察された。表示した後に理由に焦点を当てて語り続けた発話（119 行目）があることから、話題に対する聞き手の感情表出が表示されることで、会話への参加の姿勢だけではなく、すでに提出済みの情報を言い返す機会として利用されていることが示唆された。

5.2.3 特徴③「その他-言い直し」

本項は、いったん「ダ体」の発話が表示された後に、「デス・マス体」に切り替えてシフトしていくという発話を分析の対象とする。

次の【断片 6】は、相手から情報の確認を要求されたとき、肯定的な応答でいったんダ体にシフトしてから再びデス・マス体にシフトする事例である。

【断片 6】 K:日本語学習者 Y:日本語母語話者

((Y は塾教師を目指して就職活動を参加していることに対し、K はポジティブな評価を表示していたことから、その評価をした理由について語っている。))

33 K: なんか、えっと、うちの母さんと父さん、うーん、もう先生なんで

34 すから

35 Y: えー、え? (.) [あー

36 K: [昔も先生になりたいと思ったことがあります

37 →Y: へえー、えっ、K さんのお母さんとお父さんがその、先生っていうこ

38 → となんですか

39 →K: うん、はい

40 Y: あ、へえー

【断片 6】では、K は 33、34 行目と 36 行目で両親の職業の関係で就きたい職業に対する憧れがあった時期があったと説明している。その説明に対し、Y は 37、38 行目で、自分の理解が正しいかどうかを確認する質問をしている。K は Y の質問に対して 39 行目で肯定的に答えており、そこに、「うん系」というダ体から、「はい」というデス・マス体へ言い直しする発話が見られる。

対象者 5 名全員、ダ体発話からデス・マス体へ言い直しする発話が観察されている。相手の

発話に対して「うん」や「はい」また、文末に「です」をつける等、いったんダ体を使用した直後にデス・マス体に言い直しする言語行動である。この言語行動の背景には、対象者がダ体で発話を終了することを避けたいと考えていることが推察される。「初対面」という社会的コンテキストを持つ会話の相手に働きかける発話を産出する際に、初対面の相手に対する配慮（北村 2022）が作用したということである。特に日本語では、丁寧さの操作は文末の表現に反映されるため、発話を終了することをマークするとき、丁寧体の形を使うことが習慣化されているのではないだろうか。そのために、ダ体の産出の直後にデス・マス体で言い直すことが頻繁に行われたと思われる。

以上、介入活動前の一回目の会話におけるダ体シフトについて検討してきた。次節では、「知識の介入と活動によってスピーチレベルの使用上の変化およびその特徴」（研究課題 2）について分析と考察を行う。

5.3 介入後のダ体発話&ダ体シフトにおける変化（二回目の会話）

介入活動が行ってからの二回目の会話では、以下の3つの特徴が観察された。まず、一つ目は、基調レベルが「デス・マス体」から「ダ体」に移行するという変化、二つ目は、介入活動で焦点を当てたダ体シフト使用の出現、三つ目は、「ダ体」使用からの体系的「デス・マス体」使用と体系的な「デス・マス体」使用である。以下、それぞれのダ体シフト使用の変化について例を挙げながら説明していく。

5.3.1 特徴①基調レベルの「デス・マス体」から「ダ体」への変化

表3で示したように、協力者CとOのデータでは、一回目の会話でデス・マス体が50%以上で基調レベルとなっていたが、知識介入後の二回目の会話でダ体の使用がリードするという使用上の変化が見られた。本項では、この変化を検討する。

1) 「その他-言い直し」

一回目の会話の分析で、いったん「ダ体」を使用した後に「デス・マス体」に言い直しする発話を分析したのに対し、ここでは、二回目の会話で、その逆への言い直し、つまり「デス・マス体」から「デス・マス体」に言い直す発話を分析する。次に示す【断片8】は、ダ体にシフトしてダ体が維持されていたが、次の順番でいったんデス・マス体にシフトし、またダ体へと言い直しが行われる例である。

【断片8】 O:日本語学習者 M:日本語母語話者

(アイドルに関することについて語っている。)

185 O:なんか人として尊敬するみたいな形になっちゃった、私は

186 M:あーはは(笑)、これで二宮が二宮じゃなくて、二宮くんがもう##

187 存在があるみたい

188 →O:そうそうそう、そん、そう ははは(笑)

189 O:すごい人生経験がすごすぎて二宮くんが

- 190 M: 確かに
 191 O: うん
 192 M: 二宮くんしかも映画とかも結構
 193 O: あ、演技がうまい 本当に
 194 M: うまいし、やってるキャラが、やってるキャラクターというか、結構
 195 #####とか、なんか
 196 O: うんうんうん、何だっけ、####、何だっけ
 197 M: ####?なんか手紙みたいな、#####。
 198 O: うん、そうそうそう
 199 M: そうというのが多くて
 200 O: うーん
 201 M: 例えば見てみると、本当にジャニーズなのかっていうくらい
 202 →O: **わかります、わかるわかる** (笑)

対象者の中で、二回目の会話で「ダ体シフトへの言い直し」の発話が見られたのは、Oのみである。185行目で、アイドルグループから、アイドル個人に話題の焦点が移行する。その際に、Oのスピーチレベルは「ダ体」が基本レベルに変わっており、その後にくる発話全体が「ダ体」になっている。ここで注目する202行目は、Mの201行目に対して共感を示すためのOの発話で、一旦「デス・マス体」にシフトしたが、基調レベルである「ダ体」に言い直している使用が見られた。

以上のように、データ数は限られているものの、一回目の会話で「デス・マス体」が使用され、二回目の会話でダ体にシフトする変化が、同じ項目での使用で見られた。特にOの場合、5.1で提示した表3の「対象者におけるスピーチレベル別の発話数と割合」を見ると、一回目の会話でのダ体発話が会話全体に占めた割合が22.9%であり、デス・マス体が会話の基調レベルとして使われていたが、2回目の会話になると、ダ体発話が63.1%で、その割合が明らかに上昇し、ダ体を基調レベルにしているように見える。つまり、二回目の会話になると、Oはいったんダ体にシフトした後、ダ体を維持するようになり、【断片8】のようにダ体を会話の基調レベルとし、デス・マス体からダ体に言い直していた一回目と真逆の振る舞いが観察された。

5.3.2 特徴②ダ体による使用

本項では、介入活動で練習した項目において、一回目の会話で「デス・マス体」と「ダ体」の使用がともに見られなかったが、二回目の使用では、「ダ体」による発話が見られるものを分析対象とする。

次に示す【断片9】は先行発話の一部分を繰り返すことによって主眼となる項目に焦点を当てる使用である。その使用は、一回目の会話では観察されなかったが、二回目の会話で観察された。

1) 「繰り返し」

【断片 9】 C:日本語学習者 M:日本語母語話者

((海外の生活でホームシックの経験について話している。))

290 M: だからホームシックを経験したことがなくてどう寂しいみたいな

291 C: (ため息)

292 M: それちょっと経験してみたいですよ

293 C: いやいや、ちょっとやめて

294 M: (笑) ちょっとやめて?

295 C: 辛いです

296 →M: 結構早い段階でなっちゃいました?それとも

297 →C: [早い段階?]

298 M: [ある程度時間が経ってから、あっやっぱりなんか寂しいな

299 C: なんか、こう、あの、日本に来てたぶん三年半くらいかな

296 行目で M はホームシックを経験した C にどのようなタイミングでなっただかと質問している。それに対し、C は M の発話の一部分を繰り返すことによって修復を開始している (297 行目)。西阪 (2007) は、部分的繰り返すことは何らかのトラブルを明示することで、繰り返されているものが主眼であることと確認する操作があると指摘している。296 行目 M の「結構早い段階でなっちゃいました?」に対し、C は 297 行目で「早い段階?」を用いて繰り返しのダ体シフト使用が見られる。この繰り返しは相手への質問のような働きかけであるが、C は直接に聞くわけではなく、先行発話の一部を繰り返すことで独話的な発話にも聞こえる使用が見られる。介入活動では独話的に聞こえるダ体使用を中心に練習を行った。限定した項目を練習することで、馴れ馴れしく感じさせない範囲でダ体の使用が増えるのではないかと考える。

介入活動が短い時間だったにもかかわらず、項目を限定して教えれば、ダ体へのスピーチレベル・シフトの操作を実際の会話にある程度実行できるようになる可能性が示唆されたと考えられる。表 3 に示したように、C、O の二回目の会話におけるダ体発話の割合は、60%を超えており、一回目の会話と対照的にダ体が多用していることがわかった。初級段階のスピーチレベル・シフトの指導を検討したウォーカー (2011) は、学習者の中には、会話の聞き取りに集中して、ダ体シフトを試みる余裕がなく、ダ体へのシフトができないケースがあると指摘している。本研究の対象者は、上級レベルの日本語学習者であるため、会話内容に集中しつつ、ダ体シフト使用を意識できたのではないだろうか。さらに指導項目を絞れば、十分に実際の会話に応用できるようになることが期待できるだろう。

5.3.3 特徴③「ダ体」使用からの体系的な使用のように見える「デス・マス体」

介入活動では、相手に対する働きかけであるかどうかという指標で練習を行った。本項では、その相手に対する質問で変化がみられる断片を取り上げる。質問など相手に対する働きかけにおいて、一回目の会話では「ダ体」が使われていたが、二回目の会話になると、「デス・マス体」の発話への変化が見られ、働きかけであることを判断してデス・マス体に切り替えているように見える振る舞いを分析する。

1) 「相手に向ける情報確認」

次に示す【断片 10】、【断片 11】は、相手への確認要求で、一回目の会話では相手に質問するという働きかけでダ体が維持されて使用されていた。それに対し、介入後の二回目の会話では、確認を求める時デス・マス体が使われるという変化が観察された。

【断片 10】 C:日本語学習者 Y:日本語母語話者

[一回目]

((アルバイトについて話している。))

256 C:パイ、パイ、バイトとかもあるんですか

257 Y:まあ、今ちょっとやってないですけど、あの、塾の先生をしまし
258 た

259 →C: うんうん

260 Y: 塾の先生で

261 →C: 辞めちゃった?

262 Y: そう

【断片 10】の 256 行目で、C は Y に質問し、それに対して、Y は一時的に塾の先生をしていたが、今はやっていないという情報を提示する (257、258 行目)。Y の情報に対し、C は、ダ体で聞いているが (259 行目)、261 行目で、Y の「今はやってない」(257 行目) という情報を「やめちゃった」と言い換えて確認する質問を提示する。そこでは、質問のような相手への働きかけもダ体が維持されている。しかし、次に示す二回目の会話では、デス・マス体が使われている。

【断片 11】 C:日本語学習者 M:日本語母語話者

[二回目]

((最近見ている映画について話している。))

68 M: やってる時、やってる時生まれてないかもしれない (笑)
(.)

69 M: なるほど、えっでも、昔の映画とかもそうなんですね、なかなか僕た
70 ちが見ないんで、逆に

71 →C: あー、じゃ、じゃ映画はもともと見ないですか、映画

昔の映画を見ることを好む C は、【断片 11】に先行するやり取りで、ある映画の名前を提示したが、M は 69 行目でその映画を知らないことを示す。それに対し、C は「もともと見ないですか」(71 行目) と、デス・マス体にシフトして質問している。

一回目の会話では、先行発話のダ体使用が維持され、相手に働きかける質問や自分の情報、経験を相手に表示するときにもダ体使用が見られたが、二回目の会話では、質問や情報表示の

際に、デス・マス体が維持されていることが観察された。スピーチレベルに関する知識を導入する介入活動が、相手への働きかける発話がどうかによってスピーチレベルを使い分ける行動を促した可能性が示唆されたと考える。

以上のダ体からデス・マス体への使用の変化から、スピーチレベルに関する知識の介入は、単なるダ体シフトの使用を促すことだけではなく、デス・マス体の適切な使用にも影響する可能性があることがわかった。つまり、スピーチレベルの使用に対する気づきを促すことは、ダ体へシフトだけではなく、発話の生起する状況を踏まえた体系的なデス・マス体の使用のヒントになると考えられる。

5.4 上級学習者のダ体シフトの使用実態と介入活動による変化

本章では、「独語的発話」、「発話の受け止め、短い相槌」、「感情表現」、「繰り返し」、「推測」、「その他-言い直し」といった6種類の発話について検討した。それらの使用では、上記の6種類のほとんどを使用した対象者とあまり使用していない対象者がおり、対象者によって個人差があることが観察された。

一回目の会話でほぼ全員が共通して使用したダ体シフトは、「発話の受け止め、短い相槌」と「感情表現」である。その共通の使用については、北村(2022)は、思い入れの強い好きなもの、自分の関連する経験の話題など、強い共感を示し合う場合で丁寧体の使用が見られなくなる傾向がある、つまり、ダ体へのシフト使用が見られると指摘している。言い換えると、本研究で対象とした上級日本語学習者が母語話者と円滑な会話を展開するためには、先行発話に「聞いている・理解しているという信号」、「同意の信号」を、「発話の受け止め、短い相槌」の発話を通して提示し、会話への参加姿勢をポジティブに変化する際には、「感情表現」の発話を用いて先行発話に対して自分の共感や評価を表示すること、その際にダ体シフトを適切に行うことが効果的であるといえよう。

本研究の対象者5名のデータでは、発話の終了をマークするとき、ダ体からデス・マス体と言い直しする傾向が見られた。この結果は、奥西(2019)の知見を支えるものである。つまり、日本語学習者は、自分の実質的な発話が終了をマークする際に、デス・マス体の形を使うことが習慣化されており、それは、上級レベルの学習者にも見られる言語行動だと考えられる。

今回の介入活動は、時間が限られていたにもかかわらず、介入を行った後の会話では、ダ体シフトの「不使用」から「使用」という変化がある程度見られたことから、練習の機会を十分に与えれば、実際の会話でのスピーチレベル・シフトの意識化に反映できるのではないかと考える。また、本研究の分析項目は、介入活動で焦点を当てたダ体シフト使用に限ったが、一回目と二回目の会話で使用されているスピーチレベルを概観すると、一回目の会話では二回目の会話より明らかにダ体へのシフトがランダムに使われる箇所が多いことが挙げられる。特に相手に働きかけるような問題解決のための確認要求にもかかわらず、一回目の会話でダ体シフト使用が見られた。それが、二回目になるとデス・マス体に変化して使われるようになっていた。この言語行動の変化から、学習者がスピーチレベル・シフトの使用に注目し、考える活動を実践することにより、単にダ体シフトができるようになることだけを目標にするのではなく、適切なスピーチレベル・シフトとはどのようなものなのか、その理解を促すことが、体系的な使

用に繋がるポイントだと考える。

6. まとめと今後の課題

本研究は、①上級日本語学習者は、スピーチレベルをどのように使っているのか、②知識の介入と学習者が自身のスピーチレベル・シフトを振り返る活動によって、スピーチレベルの使用に変化が見られるか。変化する場合、どのような特徴があるか、という二つの課題を明らかにすることを目指した。初対面の上級日本語学習者と日本語母語話者による2回の自由会話から抽出した学習者の「ダ体使用」を分析対象とした。分析は、知識の介入活動で取り上げた「独話的発話」、「発話の受け止め、短い相槌」、「感情表現」、「繰り返し」、「推測」、「その他—自己修復」の6つの「ダ体へのシフト」使用に焦点に当てた。そして知識の介入と振り返り活動の前後に行った2回の会話の間にスピーチレベルの使用に変化が見られた発話を質的に分析した。

研究課題①の対象者の使用実態について、介入前の自由会話を分析した結果、5名の研究対象者ともダ体へのシフトが見られた。対象者のほぼ全員が、「独話的発話」、「発話の受け止め、短い相槌」と「感情表現」いった相手の答えを求めようとしない発話、あるいは思考を整理したりする発話および即時的な感情表出におけるダ体へのシフトを使用していた。このことから、対象者が発話自体あるいは話し手自身に向けられる発話である場合、ダ体シフトが使用されることが観察され、聞き手に向ける発話であるかどうかによって使い分けている可能性があることが示唆された。一方、対象者5名に共通していたのは、発話が終了をマークするときのダ体からデス・マス体に修復の使用であった。つまり、日本語学習者は、デス・マス体の形で発話を終了することが習慣化されており、上級学習者にも見られる言語行動だと考察された。そして、研究課題②については、介入後の会話で発話におけるダ体シフトの割合が増えているだけでなく、デス・マス体への使用も体系的に使用される傾向が見られたことから、今回の介入活動のように、スピーチレベルの使用を学習者自ら検討することが、スピーチレベル・シフトの体系的使用につながる可能性が示唆された。

今後の課題として、次の点が挙げられる。介入活動後の二回目の会話の分析では、知識の介入活動に使った項目に限定してどのような変化が見られるのかを検討した。限られた練習時間内にもかかわらず、介入活動で焦点を当てたダ体シフト使用に集中することで、使用における変化が観察できた。しかし、実際の会話では、より多様なシフトが使用されていることが推察される。学習者のさまざまなダ体使用を引き出せるように、より多様性のある、十分な練習ができる介入活動が必要であると考えられる。さらに、本研究では、介入活動で扱った項目に絞って分析を行ったが、データでは、限定した項目以外にも多くのスピーチレベル・シフトが観察された。今回は、それらを分析する余裕がなかったが、今後は、幅広くスピーチレベル・シフトの全体像が把握できる分析をすることを課題としたい。

注

1) 「うん」「はい」「ええ」「おう」とその発声上のバリエーション、およびうなずきを指す(串田,2009)。

謝辞

本研究の執筆にあたり、多くの方々にご指導ご鞭撻を賜りました。

武蔵野大学言語文化研究科岩田夏穂教授には終始適切にご指導を賜りました。毎々難問が現れている時に、先生のご指導により、即座にすべての疑問が解けました。ここに深謝の意を表します。

最後に研究室の皆様、会話データの収録にご協力くださった皆様には本研究の遂行にあたり多大なご助言、ご協力を頂きました。ここに厚く御礼申し上げます。

参考文献

- 伊集院郁子（2004）「母語話者による場面に応じたスピーチスタイルの使い分け：母語場面と接触場面の相違」『社会言語科学』6（2）,12-26.
- ウォーカー泉（2011）『初級日本語学習者のための待遇コミュニケーション教育—スピーチスタイルに関する「気づき」を中心に—』スリーエーネットワーク
- 岡まゆみ（2012）『コンテンツとマルチメディアで学ぶ日本語上級へのとびら』くろしお出版
- 岡崎渉（2015）「上級日本語学習者による普通体へのスタイルシフト:インフォーマルスタイルに着目して」『広島大学大学院教育学研究科紀要』2,147-156.
- 小川誉子美・前田直子（2011）『敬語を中心とした対人関係の表現—待遇表現—』スリーエーネットワーク
- 奥西麻衣子（2019）「普通体基調会話における日本語学習者の丁寧体使用に関する一考察」『比較日本学教育研究部門研究年報』15,161-166.
- 北村孝一郎（2022）「多文化間コミュニケーションにおける方略的な言語行動の研究—初対面接触場面における日本人学生と留学生の丁寧体使用—」『グローバル・コミュニケーション研究』11,259-285
- 串田秀也（2009）「理解の問題と発話産出の問題—理解チェック連鎖における『うん』と『そう』」『日本語科学』25,43-66.
- 清水崇文（2017）『わたしたちのこぼるを考える2 雑談の正体』凡人社
- 田所希佳子（2014）「会話者意識を用いた意識化促進のためのコミュニケーション教育—スピーチレベルに関する授業実践を例に—」『早稲田日本語教育実践研究』2,65-79.
- 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』4,117-119.
- 陳文敏（2003）「同年代の初対面同士による会話に見られる「ダ体発話」へのシフト：生じしやすい状況とその頻度をめぐって」『日本語科学』14,7-28.
- 椿由紀子（2010）「コミュニケーション・ストラテジーとしての「聞き返し」教育—実際場面で使用できる「聞き返し」をめざして—」『日本語教育』147,97-111.
- 西住奏子・孫美那（2021）「スピーチスタイル選択の人間関係構築への影響に関する一考察：韓国人留学生KSの規範と実際のスタイル選択をデータに」『千葉大学国際教養学研究』5,71-84.
- 三牧陽子（2013）『ポライトネスの談話分析—初対面コミュニケーションの姿としくみ』くろしお出版
- 水谷信子（1993）『「共話」から『対話』へ』『日本語学』12（4）,4-10.

- 宮武かおり (2007) 「日本人友人間の会話におけるスピーチレベルの使用実態」『TUFS 言語教育学論集』2,19-31.
- 村田晶子 (2000) 「学習者のあいづちの機能分析: 「聞いている」という信号、感情・態度の表示、そして turn-taking に至るまで」『世界の日本語教育』10,241-260.
- 西阪仰 (2007) 「繰り返して問うことと繰り返して答えること一次の順番における修復開始の一側面」『研究所年報』37,133-143.
- 柳田直美 (2015) 「日本語教育実習における実習生の学びを促す内省プログラムの開発—録画資料を積極的に活用した内省プログラムの試案—」『一橋日本語教育研究』3,13-23.
- 劉丹丹 (2013) 「勧誘会話における日本語の「うん」と中国語の「嗯」の使用について」『日本語・日本文化研究』23,106-117.

武蔵野大学大学院言語文化研究科言語文化専攻修士課程 修了生