

授業場面における教師のスピーチ・スタイル

横須賀 柳 子

キーワード

〔要旨〕 スピーチ・スタイル 交替 指標的機能 状況 対人関係

従来の「です・ます体」の研究により「フォーマリティー」や「ていねいさ」の度合いという観点から教室談話をみると、教師の使うべきスピーチ・スタイルは「です・ます体」が規範だということになる。しかし、近年の談話研究から自然な発話では単一のスピーチ・スタイルが固定的に使われるのではなく、複数のスタイル（「です・ます体」、「だ体」など）が混在し、各スタイル間で頻繁に交替が起こることが明らかになってきている。本稿では、授業場面での教師による「です・ます体」と「だ体」間のスタイルの交替が、発話をもつ命題以外にどのような指標的機能をもっているかという観点から分析、考察を試みた。その結果、教師のスピーチ・スタイルの交替は、状況の公式性、対人関係（自分の立場や相手の言語能力についての認識）を規定していることが明らかになった。

1. はじめに

日本語のスピーチ・スタイルは主に特別丁寧体（「ございます体」）、丁寧体（「です・ます体」）、普通体（「だ体」）の3種に区別され、教室という改まった場面で教師が使うスタイルとしては「です・ます体」が規範だとされている。しかしながら、実際の教師の発話には「だ体」もみられる。本論では、教室場面で教師の使う「です・ます体」と「だ体」がどのように交替（シフト）するかについて考察を試みる。

従来、「です・ます体」の研究は場面・状況の設定や人間関係などの社会的・心理的要因によって決定される「フォーマリティー」（Hinds, 1976）や「ていねいさ」（Ide, 1982）の度合いといった観点から研究されてきた。しかし、Niyekawa（1977）、Okuda（1977）、Ikuta（1983）らにより、場面や話し相手などの社会的条件が一定でも、単一のスピーチ・スタイルが固定的に使われるのではなく、「です・ます体」と「だ体」の間に頻繁にスタイルが交替するという自然会話の実態が明らかになってきている。

熊取谷（1994）は、「です・ます体」と「だ体」の交替について、Bateson（1972）の指摘した「メタメッセージ」・「指標的機能」という視点から説明を行っている。発話には文字通りの内容以上のものを伝達する情報（「メタメッセージ」）があり、このような命題内容以上を指示する言語の機能を「指標的機能」とよぶ。指標的機能には文脈内のある局面を指標するもの（例えば、指示詞）以外に、文脈それ自体のあらたな局面を作り上げる機能がある（例えば、敬語による人間関係の構築）とされている（Silverstein（1976））。

熊取谷はこの概念を基にメタメッセージを、発話を持つ命題内容に密接に関係する「発話行為遂行意図に関わるメタメッセージ」と、発話がどのような調子でなされたかによって伝達される「言語使用状況特定化のメタメッセージ」の2種類に分け、スタイルシフトやコードスイッチングは後者であるとした。日本語の敬語使用も同様に後者に分類され、普通体から丁寧体へのシフトは、1) 対人関係規定のメタメッセージ:「あなたとの間に距離を置きたい(現時点で、あなたを「ウチ」扱いしない)」「私は日本語の運用の仕方をわかまえている」と、2) 状況規定のメタメッセージ:「私は現在の言語使用状況をかきこまった場面である」とらえている」というメタメッセージを伝達すると想定している。

話し手と聞き手の人間関係を規定する「距離」については、Ikuta(1983)によっても指摘されている。Ikutaは会話中の瞬間に現れるスタイルの交替について、社会的、態度的、論理的な「距離」¹の度合いという観点から説明しており、このうちの態度的距離は、ある瞬間に話し手が話し相手に見せる心理的距離の近さとして定義している。

教師によるスタイルシフトの解明には、状況や場面といった外的環境とともに、この心理的距離のように、教師の心的内面を探求することが重要な手がかりになると考えられる。

1.1 教室談話における文体シフトの研究

教室談話における「です・ます体」と「だ体」のシフトの研究としては、主にYamashita(1996)と岡本(1997)があげられる。Yamashitaは、2人の教師による中級レベルの日本語学習者を対象にした大学での授業を観察し、シフトの表れる位置について検討した。その結果から、「だ体」は教師が複雑な表現を言い換えたり、学習者の理解の足がかりとして説明したり、誤答に対してフィードバックしたり、時間の制限から急いで授業を進行しなければならないときに表れる一方、「です・ます体」は要点をまとめたり、教師としての権限を示したりするときに表れることを示した。また、2人の教師の「だ体」の使用頻度の違いから、「だ体」は教師の学習者に対する親密感を示し、円滑なインターアクションを促す役割を果たしている可能性があることを示唆した。

岡本は、小学校3年生の国語の授業を観察し、熊取谷(1994)に従って文体シフトがどのような言語使用状況を特定するメッセージを伝えているかについて検討した。その結果、丁寧体は公的場面でクラス全体を相手に、「教師」(または「生徒」)としての発話に使われ、相手をソト扱いする一方、普通体は非公式場面で個人を相手に、個人レベルの発話に使われ、相手をウチ扱いする指標的機能をもっていることを示した。

これらの研究から、教室談話における教師のスピーチ・スタイルの交替は、教師が学習者とのやりとりの場面をどのような立場で、どのように捉え、学習者との心理的距離をどのように図っているかを指標していることがわかる。しかしながら、両研究は、母語による単一の授業内で、あるいは、日本語学習でも同一レベルの授業内でなされたため、熊取

谷の指摘した「日本語の運用能力」が文体シフトをどう規定するかに関しては検討されていない。そこで、本稿では、話し相手が言語習得の過程にある場合、教師が学習者の運用能力をどのように図っているかという視点を加えて検討してみたい。

1.2 本研究の目的

以上をふまえて、本稿では次の2点の課題を設定し、談話分析ならびに考察を試みる。

- 1) 学習者の言語能力が異なる授業で、教師の「です・ます体」と「だ体」使用がどのような割合を占めているか比較する。
- 2) 学習者の言語能力が同一の授業内で、「です・ます体」と「だ体」の交替がどのような指標的機能をもっているか検討する。

2. 調査

2.1 調査対象

海外の大学の教師3名²と学習者。一教師各2クラス、合計6クラス

- | | | | |
|----|-----|---------------------|---|
| a) | 教師 | [T1] | : 女性、35-40歳、教師歴17年 |
| | 学習者 | [T1初級] | (漢字) 漢字の読み書きの練習
: 女性5名、男性1名 |
| | | [T1上級] | (読解) 練習問題、主に語句の使い方、文型の練習
: 女性7名、男性2名 |
| b) | 教師 | [T2] | : 女性、45-50歳、教師歴10年 |
| | 学習者 | [T2初級] | (会話) グループによる調査発表のための事前準備
: 女性6名 |
| | | [T2中級] ³ | (会話) グループによる調査発表のための事前準備
: 女性7名、男性2名 |
| c) | 教師 | [T3] | : 男性、25-30歳、教師歴2年 |
| | 学習者 | [T3初級] | (演習) ビジターセッション ⁴ の事前準備、インタビューの模擬練習
: 女性13名、男性1名 |
| | | [T3上級] | (長文読解) 読解教材の音読と訳
: 女性10名、男性1名 |

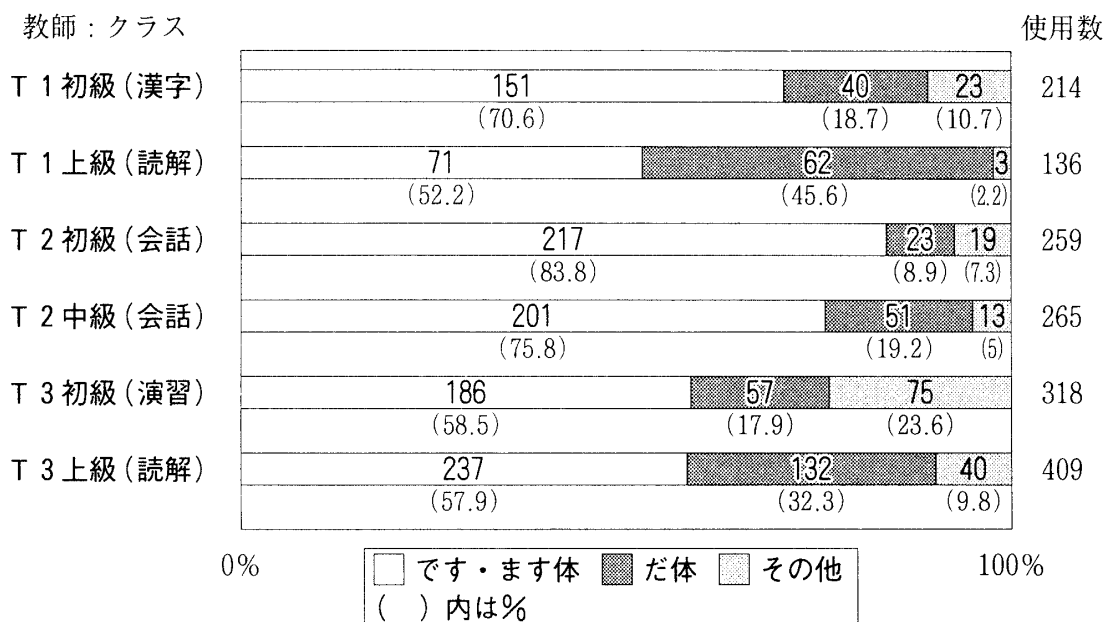
2.2 調査方法

授業の発話(各1時間)をテープレコーダーで録音し文字化した。また授業後、各教師に約1時間のフォローアップ・インタビュー(以下、インタビューとする)を行った。尚、各教師は本研究の目的を事前に知らされておらず、筆者は調査対象の教師の一人ではない。

3. 結果及び考察

3.1 学習者の言語能力による教師の「です・ます体」と「だ体」の使用割合の比較⁵

グラフ1 学習者の言語能力による教師の「です・ます体」と「だ体」の使用割合



グラフ1は3名の教師による異なるレベルの授業内での「です・ます体」と「だ体」の使用割合である。グラフから、教室談話には「です・ます体」や「だ体」などの複数のスタイルが共存していること、また、全授業の中ではいずれの教師によっても「です・ます体」が主なスピーチ・スタイルとして用いられていることがわかる。しかし、同一教師による「だ体」の使用は学習者の言語能力によって違いがみられ、学習者の能力が高いほど、「だ体」が使用される割合が高くなっている (T 1 : 2.43倍、T 2 : 2.16倍、T 3 : 1.8倍)。

以下は、学習者の言語能力が違う授業場面でみられた同一教師 (T3) のスピーチ・スタイルの違いの一例である。(以下それぞれTは教師、Sは学習者を示す。発話文の「です・ます体」には二重線、「だ体」には一重線をひいた。↑は上昇イントネーションを示す。)

- (1) (語句の意味を確認している) [T3初級]
 - 1 T3: 「おいしそうだね」って何ですか↑
 - 2 T3: どういう意味ですか↑
- (2) (語句の意味を確認している) [T3上級]
 - 1 T3: 「抱える」って何。↑
 - 2 S1: “hold” ↑
 - 3 T3: そうね。うん、“hold” とか、
 - 4 んー、“carry” かな↑

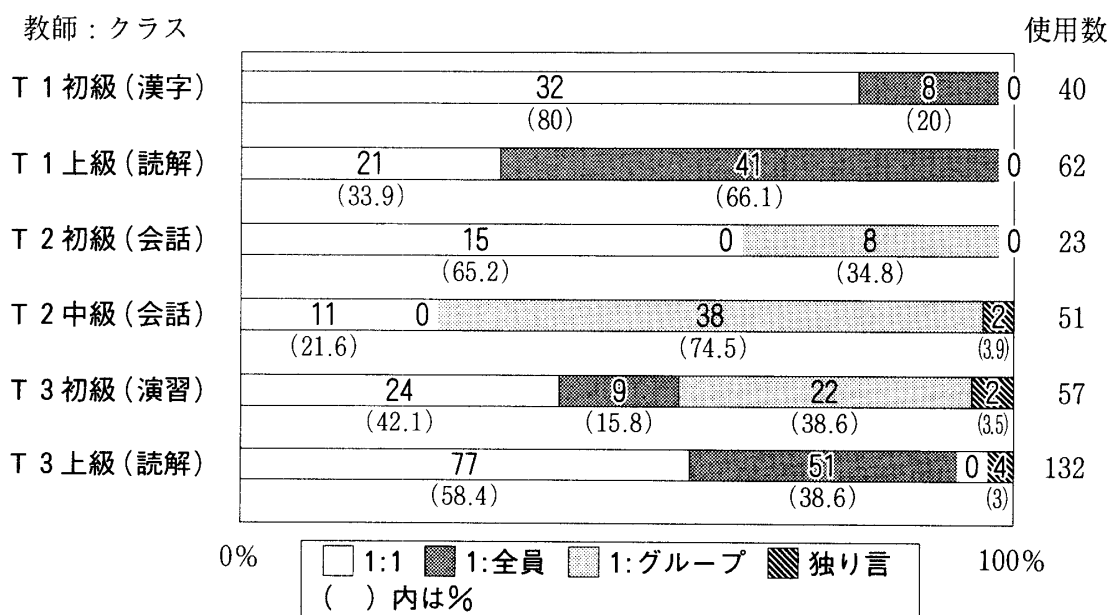
(1)と(2)はいずれも語句の意味を確認するための質問だが、T3は(1)の初級クラスでは「です・ます体」を使い、(2)の上級クラスでは「だ体」を使った。教師のスピーチ・スタイルには各授業の種類・内容や参加者の構成が異なることの影響があることを考慮しなければならないが、T3に限らず、他の教師によっても学習者の言語能力によって自己のスピーチ・スタイルを変え、学習者の能力が高いほど「だ体」を多く用いている例がみられた。これは、熊取谷の想定した「対人関係規定のメタメッセージ」のうち、「私は日本語の運用の仕方をわかまえている」というメタメッセージに相当する。教師が「私」の言語運用能力を対照として「相手」つまり学習者の言語能力を図り、自己の言語能力と相手の言語能力とに差がある場合は「です・ます体」を、相手の言語能力が高く自己との差がない場合は「だ体」を使い分けた結果とみることができるだろう。学習者の言語能力とスタイルの交替の関係については、3.3.2項で後述する。

3.2 やりとりの形態によるスピーチ・スタイルの交替

では、言語能力が同じレベルの学習者を相手にした同一のクラス内では、どのような場合にスピーチ・スタイルの交替が起こるのだろうか。

一授業内では、教師と学習者間のやりとりの形態が随時変わるが、それは次のように3種類に分けられる。1) 形態 a (1教師：1学習者) 教師が一人の学習者のみと話をする、2) 形態 b (1教師：クラス全員) 教師が一斉授業でクラス全員に話をする、3) 形態 c (1教師：小グループ) 教師がグループワークのために編成された学習者と話をするときである。グラフ2は、各授業での「だ体」の使用をこれらの形態別に分けた割合である。

グラフ2 各授業での「だ体」の使用数とやりとりの形態別割合



グラフ2から、特に言語能力の低いクラスにおいて、やりとりの形態が大きいとき（1：クラス全体）よりも小さいとき（1：1）に「だ体」の使用が多いことがわかる。これは熊取谷（1992）が指摘した通り、発話者が現行場面を公式なものとして認識しているときには「です・ます体」を、非公式場面として認識しているときには「だ体」を用いて「状況規定」のメタメッセージを伝えているためと思われる。岡本（1997）は「状況規定」の下位項目に「相手規定」を立て、「です・ます体」と「だ体」の使い分けが発話の相手がクラス全体か個人かを特定することを指摘したが、本データでも同様に、やりとりの形態が大きいものから小さいものへと変化する場面で「です・ます体」から「だ体」への交替がみられた。(3)―(5)は、クラス全員に向けられていた教師の発話（形態b）が個人に向けられる（形態a）場面である。

(3)（文章の翻訳をしている）[T3上級]

b1 T3: …文が2つありますけど、この一文目をだれか訳してくれますか↑

b2 T3: 「肥沃な農地と…（略）」そこまでをだれか英語に訳してくれますか↑
<間>

a3 T3: ん、あ、xxxさん、目があったね。

(4)（出席の確認をしている）[T3上級]

b1 T3: 先週来なかった人、ちょっと手を挙げてください。

a2 S1: 火曜日、僕は来た。

3 T3: 火曜日、来たよね。うん、xxxさんは。

T3は(3)(4)のいずれでも、初めはクラス全体に対して（形態b）「です・ます体」で指示、要求を出しているが、それに反応を示した一個人の学習者に対して（形態a）は「だ体」に交替している。

(5)（宿題の答えあわせをしている）[T1初級]

b1 T1: はい、じゃあ、何を見つけましたか↑

a2 T1: S1さん、見つけましたか↑

3 S1: I couldn't find it.

a4 T1: 全然↑

5 S1: 全然。

a6 T1: 全然ない↑

a7 T1: はい、S2さんは↑

a8 T1: 全然だめ。

a9 T1: S3さんは↑

a10 T1: ない↑

T1はまず、クラス全体に対して（形態b）どんな答を見つけたかを「です・ます体」

で質問する。2行目は一学習者個人への質問であるが、教師はまだクラス全体の学習者を背後に意識しているので、現行場面を公式場面と認識する「です・ます体」を使ったようだ。S1の「見つけられなかった」という消極的な応答に対して「だ体」へとスタイルを交替する。他の学習者の同じような消極的な反応へもT1は「だ体」で応答する。この「だ体」の使用は「できない」という学習者に対する教師の共感を表し、学習者の落胆を招きそうな雰囲気をやわらげている。学習者の消極的な答に対して教師が「だ体」を使うことはYamashita (1996: 35) の中でも明らかにされている。

(3)―(5) から、クラス全体に向けての発話の場合は現行場面を公式なものとして意識されているが、やりとりの形態が個人に変わることによって場面が非公式化され、スタイルの交替が起こったと解釈される。

教師対全員（形態b）から対小グループ（形態c）への形態の変化においても、対個人の場合と同様に「だ体」に交替する例が観察された。

(6)（グループに調査のトピックを何にしたか聞いている）[T2中級]

b T2: はい、じゃあ、グループになってください。）

:

c 1 T2: そうすると、そうしたらあなた達のグループは…

2 S1: 先生、同じトピックは何でもいい↑

c 3 T2: だめなんです。全部違った…

c 4 T2: ごめんなさい、

5 最後になっちゃって。

c 6 T2: でも、3番だからいいんじゃない、まだ。

c 7 T2: はい、どれ↑

c 8 T2: あ、あの免許のがしたかったの↑

9 S1: うん。

c 10 T2: ええとね、2番だからね。

(7) はクラス全体に対して小グループになるよう指示した後、実際に小グループが編成され、グループ・ワークが始まったところである。この空間的な移動は、場面の非公式性をより強調する作用を果たしたようだ。T2は学習者の一グループに調査のトピックを何に決めたかを確認したが、他のグループと同じトピックでもいいかという質問が返ってくる。3行目では「です・ます体」で教師の責任としてルールの説明をし、4行目では他のトピックを決めなければならなくなったグループに対して丁寧に謝罪する。5行目以下は選択肢の少なくなってしまったことに対して、「だ体」により同情・共感を表している。

規範のスピーチ・スタイルが意識される状況の場合、公式性の高い「です・ます体」が用いられる傾向があるが、やりとりの形態が大きいものから小さいものへ変化する非公式

的な状況下では、個人を発話相手にすることによって心理的距離が近くなり、教師の個人的な同情・共感が表れやすくなるため、「だ体」が用いられるのだと考えられる。本稿では授業中の談話のみ扱っているが、授業前後の発話部分を分析したところ⁶、合計21の発話中19話が「だ体」、残り3話が「でしょ」だった。授業中を公式場面、授業前後を非公式場面とすると、これは非公式場面での「だ体」の頻用の傾向をより明らかにしているものといえよう。

また、教師個人の向かう対象者を、最も小さいやりとりの形態(1:1)である学習者から極端に教師自身に近づけていった場合、教師自身と同化する「独り言」となる(「h」で示す)。(7)(8)がその例である。

(7) (学習者に渡す資料を探している) [T2中級]

- 1 T2: 車の紹介↑
- 2 S1: うん、そうです。
- h 3 T2: ちょっと、待ってよ。(資料を探す)
- h 4 ここになかったかなあ。

(8) (先週の授業で終わった箇所を探している) [T3上級]

- h 1 T3: 5番を…5番はどれだっけ。
- h 2 T3: あ、これか。
- h 3 T3: ええと、農業のところか。
- 4 S1: うん。
- 5 T3: 農業、これはあのう、もう読みましたっけ↑

このように「独り言」の場合に「だ体」が使われるのは、授業中でありながらも場面の公式性の認識がなくなるためだと考えられる。

3.3 対人関係規定によるスタイルの交替

前項では、状況の公式性を規定するやりとりの形態の変化がスタイルの交替に影響を及ぼすことを指摘したが、同じ形態が継続する中でもスピーチ・スタイルの交替はみられた。対個人の発話でありながら「だ体」が使われなかったり、対全体の発話でも「です・ます体」が使われないといった例もあり、スタイルの交替には状況の公式性以外の要因が考えられる。それは、状況といった大枠の環境の中で、教師が瞬時瞬時に見せる学習者との心理的距離の度合いで、「対人関係規定のメタメッセージ」の「あなたとの間に距離を置きたい(現時点であなたを「ウチ」扱いしない)」と「私は日本語の運用の仕方をわかまえている」(熊取谷(1994))である。教師が学習者との関係、距離をどう図っているかという態度、心理的距離がスタイルの交替に表れているのである。

3.3.1 「教師」としての態度の表明

岡本（1997）は先の「状況規定」の下位項目である「相手規定」と並列して「自己規定」の項目を立て、「です・ます体」が「教師」としての状況の発話に、「だ体」は「個人」としての状況の発話に使われていると考察している。しかし、本稿では、教師が自分の立場や役割を「教師」として捉えているのか、あるいは、学習者とより近い「個人」としての目線で捉えているのかといった態度、そしてそれによる心理的距離のとり方は、状況に関わるものというよりもむしろ、相手をソト扱いするかウチ扱いするかといった心的内面の表出として、対人関係に関わる要素と考えたい。次の(9)―(12)は、「教師」としての立場の意識がみられるスタイルの交替の例である。

(9) (教科書のページが抜けていると言った学習者に対して) [T2中級]

- a 1 T2: うん。テキストでしょ。
- a 2 T2: ん、大丈夫。それは大丈夫。
- a 3 T2: 何ページが抜けてるか知ってる↑
- a 4 T2: 9ページ、10でしょ。
- a 5 T2: 10,11,12、うん、大丈夫です。
- a 6 T2: 私が持っています。

ページが抜けている教科書について心配している一学習者に対して、T2は2、3行目で「だ体」を使ってその状況を理解しているといった同情・共感を示し、心配を和らげようとしている。5、6行目では「です・ます体」を用いて同じ内容の発話を繰り返し、会話を収束する。

(10) (語の形の確認をしている) [T1上級]

- b 1 T1: これはね、あのう、文を、文が作れ、文を作らなくてもいい。
- b 2 T1: recognitionだけでいい。
- b 3 T1: 読んで、聞いて、わかればいい。
- a 4 S1: 「する」。
- 5 T1: 「する」は使わない。
- 6 T1: 「しる」とは言わない。
- 7 T1: 「せんばかり」ですね、「せんばかり」。
- b 8 T1: ほんとに、このパターンで使われる動詞は少ないから、文を作らなくてもいいです。
- b 9 T1: 作らないでください。

T1は1―3行で、「―ばかり」という動詞の形は認識だけで作れなくてもいいという指示を「だ体」で出しているが、8、9行目では同じ指示を「です・ます体」に交替して会話を収束している。

(9) (10) では、同じ内容の発話を「だ体」から「です・ます体」に言い換えることによって、それまで学習者に接近していた距離を「教師」としての立場から引き離している。この「です・ます体」に込められた教師としての毅然とした態度はかえって学習者に安心感を与える効果があると思われる。

次は、「教師」としての立場から「個人」の協力者として学習者に接近した例である。

(11) (例文を作ろうとしている) [T2中級]

a 1 T2: 例えば何かインドネシアのことでありますか↑

a 2 T2: 例えば「どうして…」、何、どういうことがある↑

a 3 T2: 例えば思い浮かぶかなあ。

ある学習者が「どうして…かというところからです」という構文がどのように使われるか例を出して説明してほしいと質問した。1行目の「です・ます体」は対個人のやりとりではあるが、クラス全員を背後に意識した状況の公式性を表している。また、この「です・ます体」はその学習者個人の興味に関連するところから「まず、自分で考えてみなさい」といった独立的な態度を学習者に促しているともいえる。2、3行目では「じゃあ、一緒に考えてみましょう」といった共感を「だ体」によって示し、協力者としての態度をとっている。

同情・共感とは反対に学習者に対して否定的な感情を抱いている場合、次の例のように教師は意識的に「だ体」を避け「です・ます体」を使うことによって教師の権限を示すことがある。

(12) (所属するクラスが不明の学習者に決断を求めている) [T2中級]

a 1 T2: S1さんは本当はどちらのクラスになるんですか↑

2 S1: このクラスです。こ、あの、先週は違う…

a 3 T2: (苦笑)

4 S1: 忘れて来まし、いえ、来て忘れて…

a 5 T2: あ、んじゃ、このクラスでいいんですか↑

6 S1: はい。

a 7 T2: (苦笑)

8 S1: すみません。

(12) は一学習者に対する個人的なトピックについての会話でありながら、T2は「です・ます体」を使うことによりあえて学習者との心理的な距離を保とうとしている。後のインタビューでT2は、この学習者に早く所属するクラスを決めてほしかった上に、トピックが単なる事務的なことだったので「です・ます体」を使ったと述べた。この学習者がクラスを移動したために、T2は煩雑な事務的処理をさせられ、苛立ちを覚えていた。3、7行目の苦笑にもその苛立ちが現れている。

このように、教師の使う「です・ます体」は学習者との心理的距離の遠さ（相手をソト扱いする）を示し、「教師」としての態度や権限を表す一方、「だ体」は学習者との心理的距離の近さ（相手をウチ扱いする）を示し、「個人」として学習者と肩を並べた立場での同情や共感を表している。

3.3.2 言語能力の差による心理的距離の度合い

対人関係を規定する2つ目の要素としては、学習者の言語能力があげられる。3.1項では、学習者の言語能力の異なるクラスによって教師による「です・ます体」と「だ体」の使用率が違うことを指摘したが、本項では、より詳細に一授業内であらわれた言語能力の差によるスタイルの使い分けを検討する。(13)－(18)は、学習者の言語能力と教師の言語能力の差による心理的距離のとり方の違いの例である。

(13) (欠席した学習者について他の学習者に聞いている) [T1初級]

- a 1 T1: S1さんはどうしたの↑
- 2 S2: んんん、わかりません。
- a 3 T1: 先週も来ませんでしたね。
- 4 S2: An…
- 5 S3: 昨日はS1さんはいました。
- a 6 T1: いました。
- a 7 T1: 病気ですか↑

T1は「だ体」で会話を開始するが、3、6、7行目では「です・ます体」へ交替している。T1はインタビューで、T1の「だ体」の質問にS2の返答が遅れたことから、この初級の学習者には「です・ます体」の方がわかりやすいと判断したと述べた。T1は学習者の言語能力の低さを意識して、よりスムーズな意志疎通のために、初級の学習者が慣れたスタイルである「です・ます体」を選択したのである。

反対に言語能力の高い授業では、(14)－(18)のように、公的な場面でのクラス全体に向けた発話ながらも「だ体」が使われた例がみられた。

(14) (語句の意味(「～向き」と「～用」の違い)を確認している) [T1上級]

- b 1 T1: どう違う↑「用」と。
- b 2 T1: どう違う↑「子供用、素人用、ご婦人用」。

(15) (語句の意味を確認している) [T1上級]

- b 1 T1: 「あふれる」ってどういう意味↑
- 2 S1: x x x。(聞き取り不能)
- 3 S2: “overflow” .
- b 4 T1: ん、ここでは「…」ってなってるけど、

5 もともとの意味「あふれる」、 “overflow” でしょ。

(16) (語句の意味を確認している) [T1上級]

b 1 T1: 「あらっほい運転」、どんな運転 ↑

2 S1: Aaan, “careless” ↑

b 3 T1: “careless” …

(14)―(16) はいずれも上級クラスにおける教師の発話である。前出の(1)と同じ、語句の意味を確認するための質問だが、(1)と対照的なのは上級クラスではクラス全員に向けられた公式性の高い状況下の質問でありながらも「だ体」が使われていることである。上級クラスでは(1)『『おいしそうだね』って何ですか』のような「です・ます体」による完成文ではなく、(16)「あらっほい運転(というのは)、どんな運転(ですか)」のような助詞の省略や、(14)「どう違う、「用」と。」(「用」と(「向き」は)どう違いますか)のような倒置を含んだ「だ体」文になっている。

(17) (語句の意味を確認している) [T3上級]

b 1 T3: 「安定した」って何だ ↑

2 「安定した」。

3 S1: “stable” .

a 4 T3: そうね、“stable” ね。

b 5 T3: じゃあ、「安定した」の反対は何 ↑

b 6 T3: これはペアーで覚えちゃおう。

T3も上級クラスではクラス全体に対する質問や指示などに「だ体」を使用していた。インタビューでT3は、初級クラスでは主導的立場で理想的な言語モデル(T3は「です・ます体」が「理想的」だと考えている)を提供しなければならないが、上級クラスでは主導者というよりも学習者と一緒に問題解決していこうとする協力者としての役割を果たしたいと考えていると述べた。

(18) (教科書についてコメントしている) [T1上級]

b 1 T1: この本はずるいね。

2 すごくやさしいパターンは練習問題がついてるけどね。

3 Ss: (笑)(ん)(Aan)

b 4 T1: 難しいパターンは練習問題がついてないでしょ。

5 S1: いいですね。

上級クラスでは学習者に対する質問や指示だけでなく、他の機能の発話にも「だ体」が使われている。(18)は教師が自分の意見・感想を述べているところである。T1は教科書についての意見を学習者全員に対して同士のような立場で述べ、共感を表している。このような上級クラスでのクラス全体に向けられた「だ体」の使用は、言語能力の低いクラスで

みられるような特定の学習者に向けられた個人的共感の表れと類似しており、学習者の言語能力の高さに導かれた安心感によるものと考えられる。

グラフ2からも、言語能力の高いクラスでは、対クラス全体、対グループといったより大きなやりとりの形態での「だ体」の使用率が高くなっていることがわかる。これは教師が学習者との言語能力の差を意識して規範のスピーチスタイルを選択する必要のない上級レベルでは、さまざま機能をもった発話に「だ体」が使われたためと考えられる。学習者の言語能力の高さは教師に安心感を与え、心理的距離を縮める効果をもつと考えられ、状況の公式性や「教師」としての立場の意識を越えて、スタイルを交替させる要因となっていることがわかる。

4. おわりに

以上、教室場面における教師のスピーチ・スタイルの交替に関して分析と考察を試みた。ここで明らかになったことは次のとおりである。

- 1) 学習者の言語能力が高いほど、「だ体」の使用割合は高くなる。
- 2) スピーチ・スタイルの交替は次のような指標的機能をもっている。
 - a) 状況の公式性の意識：やりとりの形態が大きいものから小さいものに変化する場面で「です・ます体」から「だ体」への交替がある。つまり、「です・ます体」は現行場面を公的場面として認識し、「だ体」は非公式場面として認識したものである。
 - b) 対人関係：
 - ① 「教師」としての態度の表明：「です・ます体」は「教師」としての態度を意識したもので、「だ体」は「個人」としての同情・共感を表したものである。
 - ② 言語能力の差による心理的距離の度合い：「です・ます体」は言語能力の低い学習者に対して「主導者」としての役割を示したもので、「だ体」は言語能力の高い学習者に対して「同等者」として発話したものである。

本稿では学習者の言語能力が状況の公式性や「教師」としての立場の認識を越えて、スタイルを交替される要因となっている可能性が示唆された。また、本稿では扱わなかったが、インタビューではクラスの大きさや学習者との付き合いの長さが、親しさを感じる要素となっていることが指摘された。今後はさらにより多くの資料に基づいて、異なる授業の種類・内容、クラスの大きさなどによる比較検討や親密度についての長期的な分析が必要である。また、教師の性別や年齢など、学習者との心理的距離を決定する他の要因について探ることも残された課題である。

(謝辞)

本稿をまとめるにあたって、山下早代子先生（東京医科歯科大学）に貴重なアドバイスをいただきました。また、一部の文献収集にあたっては岡本能里子先生（東京国際大学）にご協力をいただきました。お礼を申し上げます。

注

- 1 訳は筆者による。原典では、それぞれ“social”，“attitudinal” “logical distance”となっている。
- 2 本稿の基であるYokosuka（1990）では、もう一人男性教師を調査対象としたが、授業の参加者、内容の相違から表れた談話の異質性が目立ったので、本稿ではこれを対象外とした。
- 3 この中級クラスは、日本への留学経験者を対象にしたクラスであるため、クラス名は「中級」であるが、実質上は「中上級」レベルに相当する。
- 4 「ビジター・セッション」というのは、外部から日本語母語話者である訪問者を招き、インタビューに答えてもらったりする教室内活動である。
- 5 本稿では、一つの文を発話の一単位とし、「一番をやってください」を「一番をやって（ね）」と言ったものは「だ体」、「一番」と言ったものは省略とした。非応答詞の「はい」（村上（1996））は、それに相当する「だ体」が考えにくいので扱っていない。また、女性が使う「でしょ（う）」は、丁寧体と「ソフトな」普通体（ネウストプニー（1983））との区別がつきにくいので、どちらでもないものとした。よって、グラフ中の「その他」には、省略、「でしょ（う）」、イントネーションから「だ体」と省略が区別できないもの、英語が含まれる。
- 6 T1上級とT2中級の中で、全て1:1の形態であらわれた。

参考文献

- Bateson, G. (1972) *Steps to an Ecology of Mind*. New York: Chandler Publishing, Company. 『精神の生態学』（佐藤良明訳、1990）思索社。
- Hinds, J. (1976) *Aspect of Japanese Discourse Structure*. Tokyo: Kaitakusha.
- Ide, S. (1982) Japanese Sociolinguistics Politeness and Women's Language. *Lingua*. 57, 357-85.
- 井出祥子・荻野綱男・川崎晶子・生田少子（1986）. 『日本人とアメリカ人の敬語行動』南雲堂。

- Ikuta, S. (1983). Speech Level Shift and Conversational Strategy in Japanese Discourse. *Language Science*, Vol. 5, No.1, 37-53.
- 熊取谷哲夫 (1994) 「メタメッセージと母語話者・非母語話者の談話行動」日本研究京都会議配布資料.
- Krashen, S.D. (1985) *The Input Hypothesis*. Longman.
- 南不二男 (1987) 『敬語』 岩波新書.
- Long, M.H. & Sato, C.J. (1983) Classroom Foreigner Talk Discourse: Forms and Functions of Teachers' Questions. In W.H. Seliger & M.H. Long (Eds.) *Classroom Oriented Research in Second Language Acquisition*. Rowley, MA: Newbury House. 268-286.
- Long, M.H. (1989) 「第二言語に関する研究：日本語教育の方法とクラスの大きさへの示唆」AJALT 第12号.
- 村上恵 (1996) 「日本語教師が用いる「はい」の使用頻度と談話機能」『細田和雄先生退官記念論集 日本語の教育と研究』103-119. 溪水社.
- ネウストプニー・J.V. (1981) 「外国人場面と日本語教育」『日本語教育』45号,
- ネウストプニー・J.V. (1983) 「敬語回避のストラテジーについて—主として外国人場面の場合—」『日本語学』Vo.2, 62-67.
- Neustupny, J.V. (1986). Language and Society: The Case of Japanese Politeness. In J.A. Fishman (Eds.) *The Fergusonian Impact*. Vol.2. Sociolinguistics and the Sociology of Language. Berlin. New York. Amsterdam: Mouton de Gruyter. 59-71.
- Niyekawa, A.M. (1977). Code Switching in a Stable Relationship: An Analysis of a Japanese TV Drama. *Proceeding of the Symposium on Japanese Sociolinguistics*. 151-167.
- 野元菊雄 (1974) 「敬語の研究—調査・分析の方法」『敬語口座10 敬語研究の方法』 林四郎・南不二男編 明治書院.
- 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』Vol.16, 39-51.
- Okuda, A. (1977) DESU MASU in conversation. Unpublished paper.
- 大石初太郎 (1983). 『現代敬語研究』 筑摩書房.
- Silverstein, M. (1976) "Shifters, Linguistic Categories, and Cultural Description". In K. Basso and H. Selby (Eds.) *Meaning in Anthropology*. Albuquerque: University of New Mexico Press.
- Sinclair, J.M. & Coulthard, R.M. (1975) *Towards analysis of discourse*. Oxford: Oxford University Press.
- Sinclair, J.M. & Brazil, D. (1982) *Teacher Talk*. Oxford: Oxford University Press.
- Yamashita, S.O. (1996) Formal-Informal Style Shifting in University JSL Teacher Talk. *Temple University Japan. Research Studies in TESOL*. Vol.4. 23-45.

Yokosuka, R. (1990) Teachers Usage of Speech Style in Classroom Situation.
Unpublished paper.