

レベルシフト習得研究における新たな取り組み —多言語多文化学習の教授方法を用いて—

永射紀子
(宮崎大学)

要旨

本研究は、これまで日本語教育の場でほとんど教えられることのなかった日本語文末におけるレベルシフト（文末文体の切り換え）の教授方法を、学習者が持つ習得上の問題点であると考えられる「心的距離」の調整という観点から検討したものである。

「心的距離」の調整を行うには、それを認知できる能力を持つ必要があり、そのためには言語だけでなく言語の背景にある文化を理解する能力も育成する必要があると考えた。そこで本研究では、言語教育と文化理解の両方を授業に組み込んだ多言語多文化学習の実践授業を取り上げ、その成果が「心的距離」の調整への理解に援用できるか検討を行った。

結論として、教師の支援者（ファシリテーター）としての役割も重視した宮崎大学の「多言語多文化同時学習支援」の手法が、心的距離への理解を促す教授方法に適していると提言するに至った。

【キーワード】 レベルシフト、心的距離の調整、気づき、メタ言語知識、多言語多文化学習

1. はじめに

日本語母語話者は、同一談話内で丁寧体と普通体を使い分けることで、対話者との様々な関係を調整し表現している。このような使い分けはレベルシフト⁽¹⁾と言い、経験を通じて身につけていくものであると考えられており、特に教室学習を中心とする日本語学習者においては習得が難しいとされている（宇佐美 1995；三牧 2007）。

さらにこのような用法は母語話者特有の非明示的知識であるため、レベルシフトによりもたらされる様々な調整に関する指導は、これまで日本語教育の場ではあまり行われてこなかった。その原因について陳（2004）は、「教育に還元できるような研究が少なかったためではないだろうか」と述べている。

確かにこれまでの研究は、レベルシフト自体のメカニズムについての分析（大浜・鈴木・多田 1998；生田・井出 1983；三牧 1993；宇佐美 1995；伊集院 2004；申 2007；Ikuta 1983；金 2004）、生起する要因の分析（三牧 1993；宇佐美 1995）、そして学習者の習得状況の使用実態からの分析（上仲 2007；申 2005；石崎 2002；永射 2009）を中心に研究が進められてきた。中でも使用実態を分析した研究では、学習者の習得状況が詳細に記述されていないものの、それぞれで見出された習得上の問題点を解決するための教育的検討まではなされていないのが現状である。したがって今後この分野における検討を進めていくことは、日本語教育上重要であると考えられる。

そこで本研究は、レベルシフト習得を取り上げた先行研究から、学習者の習得上の特徴を抽出し、そこで明らかにされた特徴を学習者のレベルシフト習得のための教授方法開発に役立てるため、主に現在行われている実践授業の成果をもとに検討を進めることとする。

このことにより学習者のレベルシフト習得研究で示された内容を整理し、記述する段階で止まっていた研究を授業への導入へ一段階進めることを本研究の目的とする。

2. 先行研究

レベルシフトの習得状況を取り上げた先行研究を表1にまとめた。学習者母語による影響および日本語母語場面との違いを明白にするため、接触場面の他に母語場面の会話を分析の対象とする研究が多く見られる。また、分析の観点に注目すると習得研究の動向は大きく「学習者の運用と日本語母語話者の運用の比較をしたもの」、「学習者独自の運用についての詳細を記述したもの」の二つに分かれていることがわかる。さらに、それぞれの研究の会話場面で用いられた言語に注目すると、中国語または韓国語を母語とする学習者の研究が習得研究の中心であることもわかる。

表1 レベルシフト習得研究

	対象とする場面／学習者母語 ()内は使用言語	分析の観点
陳 (1998)	接触場面 (日), 母語場面 (日) ／中国語	初対面場面における母語話者と学習者との基本レベル選択の違いに注目。
石崎 (2002)	接触場面 (日), 家庭内会話 (日) ／韓国語	母語話者とは異なる, 学習者独自のレベルシフト運用があるかどうか注目。
申 (2005)	接触場面 (日), 母語場面 (日) 母語場面 (韓) ／韓国語	母語話者と学習者の時間経過に伴うレベルシフト使用率の変化に注目。
上仲 (2007)	接触場面 (日) ／中国語	学習者の属する社会ネットワーク内におけるスピーチレベル選択基準に注目。
永射 (2009)	接触場面 (日), 母語場面 (日) ／韓国語	会話の中での学習者レベルシフト運用の実態に注目。
寺尾 (2010)	接触場面 (日), 母語場面 (日) ／中国語	親疎の異なる二つの会話場面における学習者の文末レベル運用の実態に注目。

2-1 レベルシフト習得における学習者の特徴

日本語会話において、対話者とのより良いコミュニケーション基盤の構築に重要な役割を果たしているとされるレベルシフトの運用は、OPI⁽²⁾の判定基準においても上級レベル以上の学習者が運用できる能力として示されている(牧野 1991)。したがって、習得状況の観察対象として実際に運用が可能であるとされる上級レベル以上の学習者が対象に選ばれるのはごく自然なことだろう。さらに、対象とされる言語も中国語または韓国語である場合がほとんどである。これは、日本へ留学している日本語学習者で上級レベルに達している学習者の多くが、中国語または韓国語を母語とする学習者であることが理由として考えられる⁽³⁾。

ただし、これらの先行研究を日本語母語話者と日本語学習者の接触場面における運用に注目しまとめると(表2)、中国語母語学習者と韓国語母語学習者とは次の点で異なっていることがわかってきた。それは、中国語母語学習者を対象とした研究ではレベルシフトの適切な運用ができていない原因を明らかにしようとしているのに対し(陳 1998, 寺尾 2010)、韓国語母語学習者を対象とした研究では、日本語母語話者の運用との違いをもとに学習者レベルシフト運用の実態を明らかにしようとするものが多いというこ

とである(石崎 2002; 申 2005; 永射 2009)。研究対象とする言語が中国語か韓国語かで、習得研究における立ち位置が変わってしまった原因としては次のようなことが考えられる。まず中国語母語学習者の場合、母語にレベルシフトに類似する体系がないために上級学習者であってもその運用が適切に行えない場合が多い。彼らの話す日本語が日本語母語話者の期待を裏切るものであった場合、対話者の心証を害する可能性があることから、習得研究においても学習者の運用上の問題点を取り上げる傾向が自ずと高くなっているようである。一方、韓国語母語学習者の場合、母語に日本語のレベルシフトと類似する体系があることから、一見して日本語母語話者と同じように運用できていると取られることが多い。さらに、基本的に丁寧に話そうとする傾向も強いことから中国語母語話者のような問題点の検討はあまりなされていない。ただし、心的距離の調整に注目すると、実際には、対話者との合意がない限り普通体への移行が行われにくい(申 2005)という母語による影響も見受けられるため、レベルシフトの基本的な運用ができるとしたうえで、日本語母語話者との運用に違いがあるのかを検証する研究が多くなっているものと思われる。

表 2 先行研究における学習者の特徴⁽⁴⁾

	学習者	特徴
陳 (1998)	台湾(男4, 女4) 大学院生, 上級	<ul style="list-style-type: none"> 発話末の文体より伝達内容の事柄的側面に注意を払う。 意識的に発話末の文体レベルを会話の「基本レベル」に戻すことができない傾向がある。
石 崎 (2002)	韓国(女1) 大学院生, 超級 自然習得者	<ul style="list-style-type: none"> 社会的要因による使い分けは母語話者と変わらない。 自分の子どもに対して普段は普通体を使うが、厳しい態度を伝える時に丁寧体にシフトすることがある。
申 (2005)	韓国(女6) 大学院生, 上級	<ul style="list-style-type: none"> 会話全体における文体使用数の推移では、時間はかかるが日本語母語話者と同じパターンを示す。 会う回数を重ねるにつれ丁寧体から普通体へ移行する。
上 仲 (2007)	中国(女1) 大学生, 上級	<ul style="list-style-type: none"> 社会的上下関係や役割よりも心的距離の大小を優先。 相手のレベルに合わせるよりも社会的上下関係や役割を優先。 言葉の待遇面よりも機能面を優先。
永 射 (2009)	韓国(男1) 大学生, 上級	<ul style="list-style-type: none"> 親しい相手でも、相手の社会的地位によって選択された文末レベルを維持するために、基本レベルへ戻ろうとする傾向がある。
寺 尾 (2010)	中国(男1, 女2) 日本語学校 初級~中級	<ul style="list-style-type: none"> 文末レベルの選択では場面や対話者という社会的な条件よりも言語内的な条件が優先。 文末レベルのチャックとしての使用が見られる。 学習者独自の言語内的ルールがある。

次に、表2にまとめた先行研究の心的距離の調整に関する部分をまとめると(表3)、上級レベルの韓国語母語学習者でも、心的距離の調整までは行えていなかったという結論が多いことがわかる。そして中国語母語学習者も独自の選択基準に従って文末レベルを運用する傾向が強いため、心的距離の調整への意識はあまりもたれていないという内容が多く見られる(上仲 2007; 寺尾 2010)。つまり、中国語および韓国語母語学習者それぞれの習得状況を明らかにする目的は言語によって異なっているけれども、内容を吟味すると「心的距離」の調整がレベルシフト習得を困難にしている要因の一つだと捉えることができるだろう。

表3 心的距離の調整に関するまとめ

陳 (1998)	基本レベルからの逸脱、基本レベルへの回帰という言葉でレベルシフトを説明。これらの生起要因については今後の課題としている。 →心的距離の調整については言及されていない。
石崎 (2002)	対話者や場面による使い分けを観察し、その中の一場面の分析において、心的距離を模索したために文末レベルが定まらなかったと述べている。 →心的距離の調整については言及されていない。
申 (2005)	母語話者のような相手に合わせてその場その場でレベルの調整を行うところまでは習得できていないとしている。 →上記内容は心的距離の調整と考えられるが、本文中にその記述はない。
上仲 (2007)	文末レベルの選択において、心的距離が社会的上下関係や役割よりも優先されるとしている。 →ここでの心的距離は本研究でいう同一談話中の文末レベルの動きではなく、話者が対話者に対して持つ親しさの度合いを表している。
永射 (2009)	対話者の文末レベルに合わせる場面も見られるが、基本的には仲のよい相手でも年上であれば丁寧な文末レベルを使用する傾向にある。 →心的距離の調整は習得されていない。
寺尾 (2010)	社会的(場面・聞き手)、心理的(発話時の話手の心理的状態)条件よりも言語内的条件(言語そのものが持っているルール)が優先される。 →心的距離の調整については言及されていない。

2-2 心的距離の調整における習得上の問題点

三牧(1993)は心的距離の調整を、談話内での話者の聞き手や話題に対する心理的距離⁽⁵⁾の変化であるとし、丁寧体から普通体へのシフトは対話者間の心理的距離の短縮、いわゆる親近感の表現などに使用され互いの緊張を軽減する役割があり、それとは逆の普通体から丁寧体へのシフトは心理的距離の拡大、すなわち改まった気持ちや緊張感などを表す役割があるとしている。そのような距離の短縮および拡大を図示し、レベルシフトの運用状況を明らかにした永射(2009)では、心的距離を変化させているのは三牧のいう緊張の軽減や増幅を示すだけではなく、日本語母語話者のレベルシフトが1発話毎の心理的要因で変化すること、特に対話者間の関係性が確立されていない場合に「揺れ」が見られることなど、話者間の関係や会話の進行状況によりダイナミックな軌跡を描くことを明らかにしている。このようにいわゆる不安定な文末レベルの運用が学習者の習得を困難にしているものと思われる。永射(2009)の主たる被験者である韓国語母語学習者のレベルシフトを例にとると、日本語母語話者の動きにつられてシフトする場面もあれば、学習者自身がその場で適切と考えるレベルに戻る傾向を見せる場面もあるなど、やはり心的距離を調整しているとはいいがたい状況であることが示されている。

では何故上級レベルにある学習者であっても、心的距離の調整のようなレベルシフト運用の習得は困難だとされるのだろうか。その理由は二つあると考えられる。まず一つ目は、これまで述べてきたように心的距離の調整が授業で教えられてこなかったために学習者の意識が文末レベルの動きにまで及ばなかったこと、そして二つ目は、レベルシフトの運用により日本語母語話者が何を対話者に伝達しようとしているのかに、学習者が気づくことができていない点にある。発せられる言葉の背後にある概念、いわゆるメタ言語知識を読みとるためには、これまで行われてきたような言語を教えるだけの教授

方法ではなく、日本語特有の文化背景を認識できるような方法を模索する必要があると思われる。言語と文化は密接に関係しており、学習者と目標言語のそれぞれが含有する文化がそれぞれの言語にもたらす表現の違いをより際立たせるためにも、学習者に自分の母語へ意識を向けさせる必要がある。母語話者は日常生活における会話では自分の母語をほとんど意識せずに話しているが、その意識を取って向けさせるためには日本語教師が日本語に向き合うことで意識的に母語と向き合うことになったように、学習者にも自分の母語を他者に教えるという活動を通して母語への意識を高め、他言語と比較対照することから学習者の自発的な気づきを導き出す方法が適しているのではないだろうか。

そこで本研究では、学習者同士の言語交換を活動の主体に、文化学習も取り入れた授業例および実践例を参考に、レベルシフト習得において困難とされている「心的距離の調整」の学習に絞った教授方法について検討を進める。

3. 実践例に基づいた教授方法の検討

言語と文化の両方を取り入れ、学習者同士の相互交流を基本とした方法をとっている授業・実践例として、多文化・多言語サイバーコンソーシアム(森山 2010; 森山・白田 2010)、タンデム学習法(鄭 2011)、多言語多文化同時学習支援(永射 2011)がある。これらの授業・実践で取り扱われている内容は様々であり、レベルシフトを教授内容にしているわけではないが、自言語・自文化だけでなく他言語・他文化への気づきを促し、言語学習において意識化を図ることのできる方法を取り入れている例として、教授方法を検討するうえでの参考としたい。

3-1 多文化・多言語サイバーコンソーシアム

グローバル時代に求められる総合的日本語教育⁽⁶⁾の実践として始められた「多文化・多言語サイバーコンソーシアム」は、お茶の水女子大学をはじめとする国内外の7つの大学がTV会議システムを使用し双方向で情報や意見をリアルタイムに交換し合う新しい形の教授方法である(森山・白田 2010)。この実践は、TV会議システムを通じた授業のほか、パワーポイントにナレーションを録音した作品の交換や、学生の意見交換のための掲示板の設置など、相手の見える形での学習を授業に取り入れている。

2009年度に行われた授業で得られた成果では、他国文化理解に加え自国文化への興味の向上・理解の深化が見られたこと、そして個々の価値観や考え方が何であるかを認識し異なる価値観を持つ個人に出会った時、そこで新たな気づきが得られたことなどが挙げられており、対話者の文化を認識・理解するという点において有効な教授方法であると思われる。

3-2 タンデム学習法

タンデム学習法とは1990年代後半にドイツで開発された、母語の異なる二人の話者がお互いに相手の母語を学習するためにパートナーになり、相互に自分の母語を教え学び合う学習法である。この学習法を取り入れた授業が現在、韓国の釜山外国語大学で行わ

れている。タンデム学習の特徴は、二人の学習パートナーが各自の学習に責任を負い、パートナーと協力しながら自律的に学習内容や学習方法などを選ぶ点にある。この学習法により得られた成果は、母語話者と接触する機会を多く設けることで異文化間の意思疎通能力が向上したこと、そしてタンデム学習の特徴である自律学習方式の導入による個々人の自律学習能力の向上が挙げられている（鄭 2011）。

ただし、この学習によってもたらされた成果は、単に接触時間の増加と自律学習能力の向上だけではなく、タンデムパートナーとなった学生がネイティブ話者との個人的かつ持続的なコミュニケーションの機会を得ることで、一般的な外国語授業にはないパートナーとのつながりを作りだし、その意思疎通の過程で起こる問題点などに直面することで、より一層パートナーの言語そして文化理解が進む点に真の成果があると思われる。このような1対1の小さなグループでも、相手の言語・文化との異同を認知することができる状況であれば言語および文化理解が促進されることがわかった点で、言語と文化を同時に教授する有効性を示すことのできる実践例だといえるだろう。

3-3 多言語多文化同時学習支援

多言語多文化同時学習支援とは、日・中・韓のどの言語を用いてもコミュニケーションが可能になる環境・人材の育成を目標に、東アジアにおける共通コミュニケーション基盤の構築⁽⁷⁾に関わるプロジェクトの一つとして始められた実践である。授業は基本的にサマースクールおよび学部授業の一部を使って限定的に行われている。そのため、シラバスも短期間に実施可能な範囲内での設計がなされている。授業内容は多言語多文化同時学習支援という名前からもわかるように、複数言語を文化理解をも含めて同時⁽⁸⁾に学習していこうというものである。

最近実施された5回の実践授業⁽⁹⁾からは、短期間に行われる授業であることを考慮し、1回の授業（90分）で完結する内容（文法項目・表現・場面設定）を選択している。この授業では、参加する学生の母語および母文化を活用した授業方法をとった上で、他の参加学生の母語および母文化と比較対照ができる授業環境をつくるのが、文化理解を必要とする日本語表現の理解に役立つということが明らかになっている。前述した二つの教授方法と比較して短期間のスポット的な授業である点では授業としてまだ試行の域をでないが、文化理解を言語学習へ活かすという点では、本研究の目的である心的距離の調整を指導する授業方法として適用できる内容だといえよう。

3-4 レベルシフト指導への適用

前述した三つの授業および実践例は言語と文化を融合させた授業の成功例であると考えられる。多文化・多言語サイバーコンソーシアムの文化リテラシーの育成を交流授業を通して行う点は、互いの文化の違いを認識するには適した手法である。しかしこれを心的距離の理解に用いるためには、より言語学習を意識した授業シラバスの構築が必要となる。同様にタンデム学習法においても、目標言語を母語とする学習者をパートナーとする効果は、当然文化理解にも及ぶものと考えられるが、母語話者全員が自分の母語を教える能力を持つかという点ではなく、レベルシフトに結びつく心的距離の調整

という微妙な表現は、やはり授業で教師の助けを借りながら学習していくことが望ましいと考えられる。どちらも言語と文化を同時に学習するという取り組みでは先駆けであり、実際に授業として取り入れられている点でその成果の信頼性も高いが、言語学習に文化理解を活用するという目的で採用するのであれば、宮崎大学で行われている多言語多文化同時学習支援の教授方法が現時点では適しているのではないかと思われる。

4. まとめ

本研究は、日本語学習者が持つレベルシフト習得上の特徴を先行研究から抽出し、心的距離の調整が学習者にとってレベルシフト習得を困難にしている要因の一つであることを明らかにした。心的距離の調整は、談話内での話者の聞き手や話題に対する心理的距離の変化(三牧 1993)であり、この調整が行われることでレベルシフトが生起すると言われている(上仲 2007; 宇佐美 1995; 大浜他 1998; 三牧 1993)。さらにレベルシフトが生起し、それによって引き起こされる心理が複合的にからみあうことで、微妙な心の変化を表現しているのであり(メイナード 2001)、これが日本語特有の表現につながっているものと考えられる。このような表現の中に含有されたもう一つの意味の存在に気づくこと、つまりメタ認知知識への気づきや理解は経験を通じて身につけていくものであり、さらには母語話者特有の非明示的知識であるため、文法項目を教えるような方法で教授することは困難を極めると考えられる。そこで本研究では授業への導入に向けて、心的距離の調整にレベルシフトが使われていることへの気づきを促す教授方法の、多言語多文化学習という観点からの検討を試みた。

多言語多文化学習は、自言語・自文化だけでなく他言語・他文化への気づきを促す教授方法であり、言語学習をより意識的に行えるようにする教授方法である。この教授方法を取り入れることにより、言語学習におけるメタ認知知識への理解、意識化を図ることが可能であると考えた。また、授業への適用を考慮した場合、言語学習に重点を置いている点、そして教師による指導に加え、教師が学習支援者として学生同士の活動に関わっている点などが、心的距離の調整という微妙な心の動きを理解する助けとなると考え、宮崎大学で行われている多言語多文化同時学習支援の方法が適していると提言するに至った。

5. 今後の課題と展望

本研究では、レベルシフト習得研究の成果を教育の場へ還元するための第一歩として教授方法の検討を試みた。これまで日本語と中国語、日本語と韓国語の二言語間のこととして研究されることが多かった習得研究だが、多言語多文化学習の観点から今後研究を進めていくことで、レベルシフトの習得を促進する授業の実践が期待できるものとなった。ではなぜ多言語・多文化学習なのか。

前述したように、多言語多文化学習は自言語自文化と他言語他文化の比較対照を取り入れた教授方法であり、そのことによりレベルシフトのように学習が困難だとされてきた項目に対する指導が可能になると期待できること、さらに、永射(2011)の被験者言語学習歴アンケート調査⁽¹⁰⁾によると、35名中31名が二つ以上の言語を既に学習しており、目標言語を学習する際に習得上影響を及ぼすのが母語に絞られるのはわずか4名だけであった

ことから⁽¹¹⁾、これまでの先行研究で行われてきたような母語対目標言語という関係だけに絞らずに、既習言語の影響も含めた習得状況を明らかにしていくことが今後必要になることなどが理由として挙げられる。また、言語と文化が切り離せないものであると考えると、多言語を対象とする以上は文化も同様に扱う必要があり、このような理由からも多言語で多文化である必要があるといえるだろう。

今後多言語多文化学習を用いた教授方法を、レベルシフト運用の中でも「心的距離」の調整への理解のために開発していくには、メタ言語知識の活用を念頭においた授業シラバスの検討を継続していくとともに、複数言語を比較対照することによる言語学習促進の様相などを正確に記述し、その理論的裏付けを行っていく必要がある。また、それと同時に多言語多文化学習を指導できる教師の育成も同時に進めていく必要がある。宮崎大学の多言語多文化同時学習支援の実践では、教師に「支援者」または「ファシリテーター」として学習者を支援し、相互学習を促進する役割を果たすことも求めている（長友 2011）。これは、学習者同士の相互交流型の授業であっても、教師による適切な指導が必要であるという考えからきている。このように、教授方法およびシラバスの開発と同時に教師の育成を一つの活動の中で行うことが、今後一層求められてくるのではないかとと思われる。

本研究での提言を受け、今後の活動についての課題を述べて結びとする。まず、実践授業を継続して行い、そこで多言語多文化学習の教授方法を用いることとする。次に授業後にはアンケート調査を実施し、その内容について詳細に記述する。またアンケートから得られた結果からは教授方法や教師の役割についても検証を行い次の活動へつなげ、これらの活動と平行して、複数の言語が習得に与える影響についての理論的裏づけについても多言語習得理論からの構築を進めていく。

注

- (1) レベルシフトの呼称については研究によって様々であり、用語の統一も今後必要な課題として挙げられているが、本研究はレベルシフトの教授方法の検討を目的としており、レベルシフト自体の検討は行わないためここでは詳しく取り上げない。本文に用いる場合は同一談話中の文末文体の切り換え、つまり文末レベルがシフトする状況を表すものとして「レベルシフト」という表現を用いることとする。
- (2) ACTFL(American Council on the Teaching of Foreign Languages, 全米外国語教育協会)の基準を使って行われる会話能力テスト。Oral Proficiency Interview の略称。
- (3) 上級レベルに達している学生の多くが中国語または韓国語を母語とする理由として、留学生数の割合も関係していると考えられる。これについては「平成 22 年度外国人留学生在籍状況調査について－留学生受け入れの概況－」を参照。
- (4) 先行研究の中には学習者と比較するために母語話者データの例を挙げているものがあるが、ここでは学習者に絞った特徴のみを取り上げる。
- (5) 「心理的」と「心的」の違いについて、先行研究においても特に言及されたものは管見の限りないが、本研究では『日本語 語感の辞典』(2010)を参考に「心理的」をその場で起こるレベルシフトの動きとするのに対し、「心的」を瞬間的なものではなく、談話全体に見られる持続的な動きとして考える。
- (6) ここでいう総合的日本語教育とは、言語に留まらず文化をも同時に教えようという試みであり、他文化を認識し理解する能力である文化リテラシーの育成も目的としている

(森山 2010)。

- (7) 基盤研究 (C) 「三言語(日本語・韓国語・中国語)同時学習支援に関する研究」(課題番号 21520543, 研究代表者・長友和彦), 宮崎大学を拠点に海外の大学と連携した東アジア諸国・地域の相互理解促進の共通コミュニケーション基盤の構築を目指した研究。
- (8) 「同時学習」という用語は, 単に同じ時間内に学習するという意味ではなく, 各言語の内容および文化背景を同時に比較・認識できる状況において学習を進めるという意味で用いている。
- (9) 多言語多文化同時学習支援プログラムの一環として, 2009 年のサマープログラムを皮切りに 2010 年サマープログラム, 国際交流・日本語支援教育基礎(学部授業), 2011 年サマープログラム, 国際交流・日本語支援教育基礎(学部授業) で計 5 回の多言語多文化同時学習支援の実践授業を行っている(永射 2011)。
- (10) 多言語多文化同時学習支援の実践授業に参加した学生へは, 2010 年の実践から授業に関するアンケートのほかに, これまでの言語学習経験についても自己申告方式で調査を行っている。資料 5 参照。
- (11) 全ての学生が英語を学習している可能性が考えられるが, 自己申告による調査のため, 本研究では自己申告の通りにリストを作成した。

参考文献

- (1) 生田少子・井出祥子(1983)「社会言語学における談話研究」『月刊言語』12, 12, 大修館書店, 77-84.
- (2) 石崎晶子(2002)「ある自然習得者の1日の発話におけるスピーチレベルシフトー韓国語を母語とする上級学習者の発話資料を基にー」『第二言語としての日本語の自然習得の可能性と限界』平成12~13年度科学研究費補助金研究・萌芽的研究 研究成果報告書, 134-147.
- (3) 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ー母語場面と接触場面の相違ー」社会言語科学 6, 2, 12-26.
- (4) 上仲淳(2007)「中国語を母語とする上級日本語学習者のスピーチレベルの選択基準」『大阪大学言語文化学』, 16, 141-154.
- (5) 宇佐美まゆみ(1995)「談話レベルから見た敬語使用ースピーチレベルシフト生起の条件と機能ー」『学苑』662, 27-42.
- (6) 大浜るい子・鈴木雅恵・多田美有紀(1998)「自由談話に見られるスピーチレベルシフト現象」『教育学研究紀要』44, 2, 389-397.
- (7) 金珍娥(2004)「日本語と韓国語における談話ストラテジーとしてのスピーチレベルシフト」『朝鮮学報』183, 51-91.
- (8) 鄭起永(2011)「Tandem 学習を利用した多言語多文化授業の実際」『2011 国際シンポジウム多言語多文化同時学習支援ー東アジアのコミュニケーション基盤の確立へ向けてー(予稿集・論文集)』109-123.
- (9) 申媛善(2005)「韓国人日本語学習者のスピーチスタイルシフトの習得ー時間軸に沿ったスタイルの変化に注目してー」『日本語教育学会秋季大会(金沢大学)ー研究発表(口頭)第3会場②ー予稿集』, 127-132.
- (10) 申媛善(2007)「日本語と韓国語における文末スタイル変化の仕組みー時間軸に沿った敬体使用率の変化に着目してー」『日本語科学』22, 173-195.
- (11) 泉子・K・メイナード(2001)「心の変化と話しことばのスタイルシフト」『月刊言語』6, 30, 7, 38-45.
- (12) 陳文敏(1998)「台湾人日本語学習者と日本語母語話者の発話末に見られるスピーチレベルシフト」『平成10年度日本語教育学会春季大会予稿集』, 57-62.
- (13) 陳文敏(2004)「スピーチレベル・シフト研究の現状と課題」『日本語学と台湾学』3, 28-48.

- (14) 寺尾綾(2010)「文末形式の運用とスタイル切り換えー日本語を学ぶ中国語母語話者の銃弾データからー」『阪大日本語研究』22, 113-142.
- (15) 独立行政法人日本学生支援機構(2010)『平成22年度外国人留学生在籍状況調査についてー留学生受け入れの概況ー』
<http://www.jasso.go.jp/statistics/intl_student/documents/data10_brief.pdf>(2012年1月13日)
- (16) 永射紀子(2009)「韓国語を母語とする日本語学習者と日本語母語話者とのレベルシフトに関する比較研究」平成20年度学位論文(修士), 宮崎大学大学院教育学研究科学校教育専攻日本語支援教育専修
- (17) 永射紀子(2011)「多言語多文化同時学習支援授業の実践ーその課題と展望ー」『2011国際シンポジウム多言語多文化同時学習支援ー東アジアのコミュニケーション基盤の確立へ向けてー(予稿集・論文集)』154-172.
- (18) 長友和彦(2011)「[多言語多文化同時学習支援]論」『2011国際シンポジウム多言語多文化同時学習支援ー東アジアのコミュニケーション基盤の確立へ向けてー(予稿集・論文集)』173-181.
- (19) 牧野成一(1991)「ACTFLの外国語能力基準およびそれに基づく会話能力テストの理念と問題」『世界の日本語教育』日本語教育論集1, 15-32.
- (20) 三牧陽子(1993)「談話の展開標識としての待遇レベル・シフト」『大阪教育大学紀要』I, 人文科学42, 1, 39-51.
- (21) 三牧陽子(2007)「文体差と日本語教育」『日本語教育』134, 58-67.
- (22) 森山新(2010)「グローバル時代に求められる総合的日本語教育」『お茶の水女子大学比較日本学教育研究センター研究年報』6, 163-169.
- (23) 森山新・白田千晶(2010)「グローバル時代に求められる総合的日本語教育ー多文化・多言語サイバーコンソーシアムの成果と可能性ー」『2010世界日語教育大会(論文集・予稿集)』, 1053-0ー1053-9.
- (24) Ikuta Shoko (1983) *Speech Level Shift and Conversational Strategy in Japanese Discourse, Language Sciences*, 5, 1, 37-53.

資料

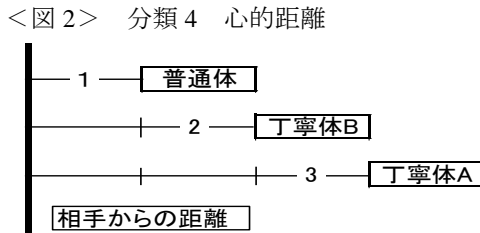
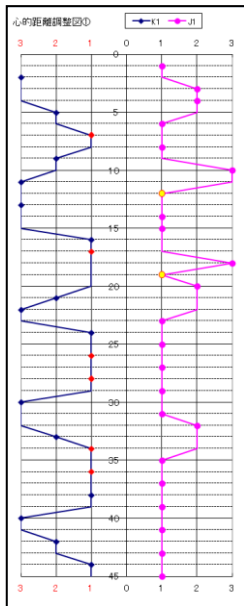
資料1. ACTFLの外国語能力基準表1C 正確さ (牧野 1991, 21)

	社会言語学的能力	言語運用能力	流暢さ
超級	スピーチレベルに問題がない, アイデオムの待遇表現も出来る, 敬語も一通り出来る。	相づち, 間の取り方に問題なし。	会話が自然に流れる。
上級	主なスピーチレベルが出来る。敬語の部分的コントロール。	言い変え, 相づちの一部が出来る。	時々つかえることがあっても, 1人でどんどん話せる。
中級	スピーチレベルに常体か敬体のどちらか一つがよく使える。	言い変え, 相づちなど成功することは稀。	話はたどたどしい。1人で話し続けるのは難しい。
初級	暗記した待遇表現だけが使える。	言語運用能力はゼロ。	話はしばしばとぎれ, 沈黙が続く。

資料2. 中村明 (2010)『日本語 語感の辞典』, 岩波書店 (p. 530)

【心理】: 外界の刺激によって刻々に変化する精神状態をさし, やや改まった会話や文章に用いられる専門的な漢語。……「心」や「精神」に比べ, 持続するものというより動きとしてとらえる感じが強い。

資料3. 永射 (2009) 心的距離調整図 K1 と J1 (発話 1~45) と心的距離の分類図
 < 心的距離調整図 > < 心的距離の分類図 >



例) K1 (韓国語母語日本語学習者) と J1 (日本語母語話者) の心的距離の推移 (心的距離調整図)

折れ線グラフの向かって左が K1, 右が J1 のレベルシフトの動きを表している。(マーカーは発話を表す)

中心の Y 軸にある数値 (0~45) は発話番号を表し, 会話は上から下に向かって進行している。また, 中心の Y 軸をゼロとし, Y 軸からの距離を普通体「1」, 丁寧体 B「2」, 丁寧体 A「3」とした。したがって, 中心へ折れ線が移動すると心的距離も近く, 外側へ移動すると心的距離も遠くなることを表している。

資料5. < 学習言語数 >

J=日本語, E=英語, K=韓国語, C=中国語, F=フランス語, G=ドイツ語, R=ロシア語, T=台湾語, アンケート未回答の参加者については除外。※太字は, 学習言語が母語の他に1言語である学習者を指す。

2010 サマープログラム			2010 国際交流日本語支援教育基礎		
NO.	学習言語	母語	NO.	学習言語	母語
10S1	J, E, C	K	10K1	J, E	K
10S2	J, E	C	10K2	J	K
10S3	J, E	C	10K3	J, E, C	K
10S4	J, E	C	10K4	J, E, G	C
10S5	J, E	C	10K5	J, E	C
10S6	J, E	C	10K6	J, E	C
10S7	J	C・T	10K7	J, E, K, T	C
10S8	J, E	C・T	10K8	J, E, K, T	C
2011 サマープログラム			10K9	J, E, K	C・T
NO.	学習言語	母語	10K10	J, E, K, G	C・T
11S1	J, E, C	K	2010 国際交流日本語支援教育基礎		
11S2	J, E	K	NO.	学習言語	母語
11S3	J	K	11K1	J, E	K
11S4	J	K	11K2	J, E, C	K
11S5	J, E	C	11K3	J	K
11S6	J, E, K	C	11K4	J, E, C	K
11S7	J, E	C・T	11K5	J, E	K
11S8	J, E, K, R	C・T	11K6	J, E, G	C
			11K7	J, E	C
			11K8	J, E	C
			11K9	J, E	C

A New Approach to the Acquisition Research on Level Shift in Japanese: A Multilingual and Multicultural Teaching Method

Noriko NAGAI

This study discusses the teaching method of level shift in Japanese from the viewpoint of the management of psychic distance, which most learners have difficulty acquiring, and has hardly been taught in the classroom.

To understand the management of psychic distance in discourse, we need to develop intercultural understanding to bring about the development of meta-cognitive ability. In this study, we therefore discuss whether multilingual and multicultural study, (offering both language and culture study,) would be of assistance in understanding the management of psychic distance.

In conclusion, the study proposes that simultaneous multilingual and multicultural language learning support emphasizing the important role of the teacher as a facilitator would be an optimal teaching method.