

英語授業における教師の依頼表現の直接性について

志村 昭暢 (旭川実業高等学校)

白鳥亜矢子 (北海道医療大学)

Abstract

The aim of this study is to analyze how three English teachers, who are native speakers, make polite requests throughout the communication classes conducted in the first and third year at a Japanese university. In doing so, not only did we try to verify whether or not their polite requests reflect the features of implicit cultural values that English language has, but also to reveal the features of speech made by the individual teachers. To analyze these features within the classes, we adopted “The Typology of Directness Speech Acts” (Falsgraf, 1994). The results of this analysis showed some interesting points. First, it became clear that two out of the three teachers apt to avoid making direct requests, as well as to use such strategy as negative politeness in their speeches. However, one teacher does not show such a tendency. Furthermore, in the analysis of how the teachers’ polite requests may change depending on the year’s difference, two of them do not show much of a significant difference between the two classes, whereas one teacher is likely to make a number of direct polite requests in the 1st year-class and indirect polite requests in the 3rd year-class. Considering these results, it became clear that the implicit cultural values of English usage are reflected in the teachers’ speeches to some extent within the classes; however, it turned out that this implication does not necessarily apply to all native speaking teachers.

1. はじめに

英語教育の様々な場面において、コミュニケーション能力の育成が求められているが、実際の授業では依然として言語形式に焦点をおいた、情報伝達の機能の指導に重点が置かれており、話し手の心的態度を伝えるような語用論的機能の指導は軽視されてきた。堀・津田・大塚・村田・重光他(2006)では英語を単なる情報伝達のツールとして見なすだけではなく、これを使って対人関係を築き、維持していく方策を教育現場では教えなければならないと、語用論的機能を指導することの重要性を指摘している。また、石井・北山(2004)では「異文化間コミュニケーションの訓練は、多文化のコミュニケーション慣例に慣れ親しむばかりでなく、その文化で特に必要とされている認知能力(例えば、英語の場合、言語情報から発話意図を即座に推測する能力、また、日本語の場合、言語情報と背景情報を組み合わせる能力など)に焦点をあてた訓練が有効であろう」と指摘している。

教師の教室内言語使用には暗示的に文化的価値が反映しているということが多くの研究で指摘されているが(Pool,1992; Falsgraf,1994; Falsgraf & Majours,1996), 英語圏の文化を基にした、対人関係に関わる言語使用が教師によってどのように行われているか十分に明らかにされていない。

本研究では日本の大学における3名の英語を母語とする教師による、対象学年の異なる2つのSpeakingの授業について、教師の教室内発話における対人関係に関わる言語使用の中から、学習者への指示を中心とする依頼表現に関して、ポライトネスの理論に基づき直接性の特徴や違いを明らかにする。

2. 先行研究

2. 1 教師の発話における文化的価値の反映

Pool(1992)は外国語授業における教師の発話には暗示的に文化的価値が反映していると指摘しており、アメリカのESL授業を担当している教師の発話に、直接的な命令表現を避けるという特徴があり、これは教師と学習者とが平等であることや連帯感を強めるアメリカ文化の価値観が反映されているとしている。

Falsgraf (1994), Falsgraf & Majours (1996)でもアメリカの日本語による

イマージョンスクールの日本人教師とアメリカ人教師、日本の小学校教師による授業内発話の依頼表現の直接性を図るスケール“*The Typology of Directness Speech Acts*”で分析したところ、日本の小学校教師の直接性が最も高く、アメリカ人教師の直接性が最も低かった。このことから、日本人教員は日本語の持っている教師が上で生徒が下という日本文化の価値観が反映されており、教師の発話は無意識のうちに母語が持っている文化的価値を反映していると述べている。

堀他(2006)では日本の大学における英語を母語とする4名の教師の授業をポライトネスの観点から分析し、教師の発話にポジティブ・ポライトネスのストラテジーの多用が見られ、英語母語話者の文化とコミュニケーションスタイルを反映していると考えられるとしている。

2. 2 英語圏の文化と日本文化との依頼表現の違い

Brown & Levinson (1987)によれば、依頼表現はどの文化においても、相手の地位が高い、相手との関係が遠い、要求が高いほど丁寧さの度合いが高まると指摘している。しかし、井出・荻野・川崎・生田 (1986)では日本語話者とアメリカに住む英語母語話者との依頼表現の丁寧さの度合いを比較したところ、日本語話者の方には相手の地位が高い場面での丁寧さの度合いを高くしようとする傾向があり、英語母語話者は依頼の内容が重たいほど丁寧度が高くなる傾向があると指摘している。Miyamoto & Schwarz(2003)では、大学生が行うクラスメイトと大学の教授への依頼表現の違いを分析し、日本人学生の方がアメリカ人学生に比べ、目上である大学の教授に丁寧な表現を使用する傾向にあると指摘している。

堀他(2006)では、授業内発話における英語を母語とする教員の指示表現に関して、クラス全員に話している場合と一人一人に話しかけている場合とでポライトネス・ストラテジーを使い分けしていると指摘し、クラス全体に話しかけるときは命令文が頻繁に使われ、学生全員に対して **Face Threatening Act (FTA)**を緩和していないが、学生一人に対する場合は“*Could you...?*”という依頼になり、ネガティブ・ポライトネスとストラテジー使用が見られたとしている。

3. 研究課題

以上のような先行研究を踏まえ、日本の大学における3名の英語を母語とする教師による、対象学年の異なる2つの **Speaking** の授業について、教師の教室内発話における対人関係に関わる言語使用の中から、学習者への指示を中心とする依頼表現の直接性の特徴を明らかにするために、Falsgraf (1994), Falsgraf & Majours (1996) の授業内発話の依頼表現の直接性を図るスケール“**The Typology of Directness Speech Acts**”を用いて分析することとし、次の3つの研究課題を設定した。

- 1) 授業者の違いによって、英語授業における教師の依頼表現の直接性の特徴に違いはあるのか。
- 2) 対象学年が異なるクラスにおいて、教師の使用する依頼表現の直接性の特徴に違いがあるのか。
- 3) 3名の英語を母語とする教師の発話は英語圏の文化を暗示的に示しているのか。

3. 研究方法

3. 1 分析対象

2008年11月にある大学の英語を専攻している学科における3名の英語を母語とする教師がおこなった対象学年の異なる2種類の授業、計6つの授業を教室の前方と後方に2台のビデオカメラを設置して記録し、データ収集をおこなった。授業はいずれも **Speaking** の授業であり、3名の教師を含む6名の英語を母国語とする教師が1つの学科に所属する学生を振り分けて授業を行っている。今回記録した2種類の授業は1年生を対象とした必修科目の **Speaking2** の授業と3年生を対象とする選択科目の **Intensive Speaking2** の授業であり、同じ3名の教師がどちらの授業も担当している。録音の時間は60分から80分であり、授業終了後に別な調査のための質問紙調査が行われた。また、授業者と学生に対し、授業をビデオで集録することとそれを研究で使用することに對する承諾書を配布し、承諾を得た。表1にデータを収集した教師と授業の名称、学生数などの情報を示す。

表1 教師と授業に関する情報

教師	国籍	性別	授業 No.	講義名	対象学年	学生 数
Teacher1	U.S.A.	M	1	Speaking 2	1	20
			2	Intensive Speaking2	3	9
Teacher2	U.K.	M	3	Speaking 2	1	15
			4	Intensive Speaking2	3	8
Teacher3	Canada	M	5	Speaking 2	1	20
			6	Intensive Speaking2	3	8

3. 2 分析方法

記録されたデータを基に、教師・学習者の発話を AS-Unit (Foster, Tonkyn, & Wigglesworth, 2000) 毎にトランスクリプトを作成した。ただし、グループワーク中の教師・学習者の発話については録音が不鮮明なため、トランスクリプトを作成しなかった。その後、教師の発話における依頼表現を抽出するために、Yonesaka(2005)を基に Shimura(2008) が開発した Functions of Instructor First-Language Use for Researchers (FIFU-R)を利用してそれぞれの授業を分析した。FIFU-R は英語授業の L1・L2 使用場面を中心とした特徴を分析する授業分析スキームで、分析は2名の研究者で行い、分析に誤差が出ないように十分話し合った。FIFU-R は以下のように4つのカテゴリー、16の機能(6のサブ機能)に分かれている。

【FIFU-R のカテゴリー・機能】

- ①英語授業に関する機能：1)訳，2)教材に関する発話，3)言語形式 (a.文法 b.語彙, c.発音)，4)教材の背景，5)英語学習方法，6)音読
- ②授業をサポートする機能：7)応答，8)指示，9)理解の確認，10) 授業運営 (a.ほめる b.うながす c.叱る)，11)授業の進行，12)教具について
- ③授業以外の機能：13)連絡事項，14)雑談
- ④その他の機能：15)フィラー，16)分析不能

(志村・白鳥，2009)

FIFU-R による分析結果から、授業をサポートする機能の 8) 指示が教師の依頼表現を示しており、この項目に該当したユニットのみを抽出し、その特徴を分析する。

3. 3 依頼表現における直接性の基準

教師の依頼表現における特徴を判断するために、Falsgraf (1994), Falsgraf & Majours(1996)の指示表現の直接性を図る 5 段階のスケール“The Typology of Directness Speech Acts” (図 1) を用いて分析した。

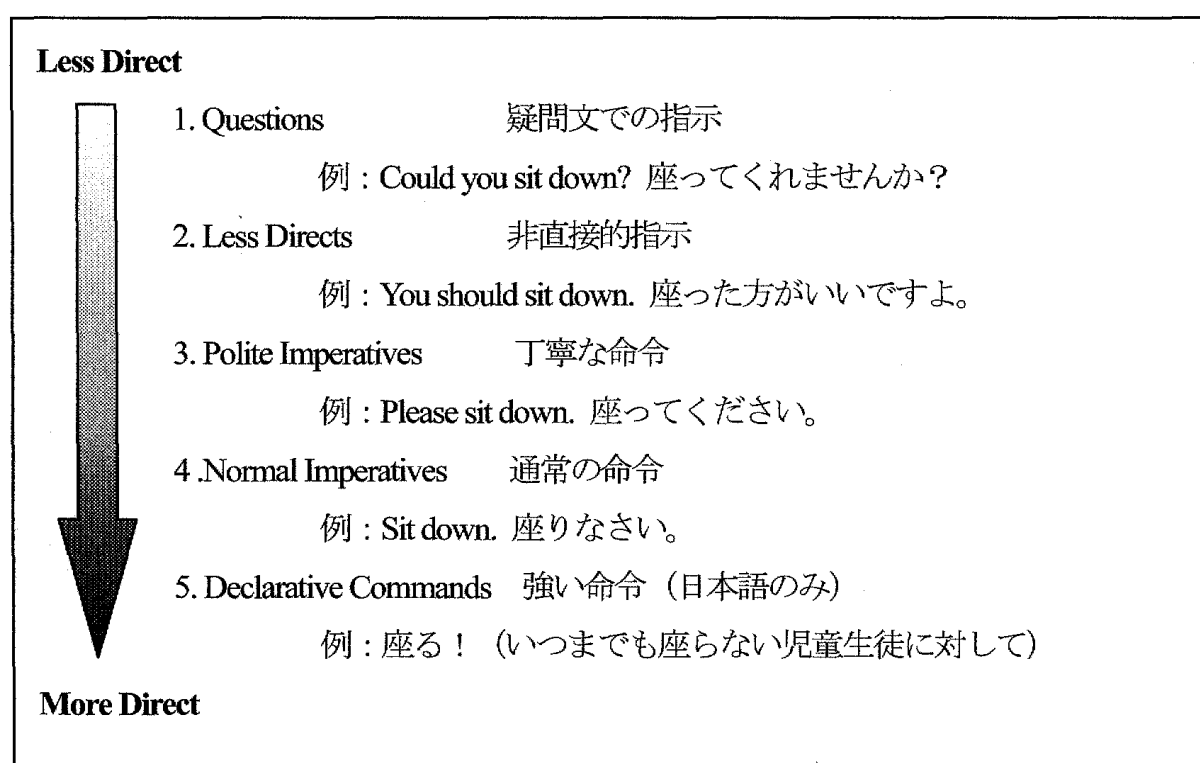


図 1 The Typology of Directness Speech Acts (Falsgraf,1994:101)

例文と矢印、項目の日本語訳は著者による。

この“The Typology of Directness Speech Acts”は Falsgraf(1994), Falsgraf and Majours (1996)でアメリカの日本語イマージョン教育を行っている小学校の日本人教員の発話に、日本の上下関係を重視する社会的価値観が反映されていることを示すために考案された手法である。北米圏の文化では教師が学習者との親近感や連帯感を持たせるために、直接的な命令表現

を避ける傾向があるのに対し、日本の文化では教師が上で学習者が下であるという関係から直接的な命令表現が多く見られる。その傾向を分析するために、Brown & Levinson(1987) で扱われているポライトネスの観点等を利用し、指示表現の直接性に関して5つの段階を示したものがこの手法である。

Falsgraf & Majours (1996)によると、最も直接性が低い表現とされているのが Question である。これは Brown & Levinson(1987)の主張するネガティブ・ポライトネスのストラテジーを使用しており、疑問文を用いることにより、通常の命令文に比べ、相手が断りやすい状況を作ることができるため、最も直接性が低いとされている。Falsgraf & Majours(1996)では“Pass the salt,”というよりも“Could you pass the salt?”という例を挙げ、疑問文で依頼する方が相手のフェイスを犯すことなく依頼ができることを示している。

次に直接性が低いとされているのは Less Directs で、平叙文で助動詞を用いたり、Let's を用いたりすることで、直接性を緩和させている。しかし、疑問文での依頼に比べると、相手が断る余地を明確に示していないため、疑問文による依頼に比べると直接性が高いとしている。

直接性が比較的高いとされているのは Polite Imperatives である。これは命令文にポライトネスマーカである“please”を付けたもので、相手がその要求を受け入れることを仮定しているため、直接性が高くなる。しかし、“please”をつけることにより、通常の命令文に比べ、直接性が緩和されている。

英語において、最も直接性が高いのは Normal Imperatives である。これは please のつかない通常の命令文による依頼表現で、Polite Imperatives 同様に相手が要求を受け入れることを仮定しているため、直接性が高い。また、ポライトネスマーカも含まれていないため、最も直接的な依頼表現であると定義されている。

最後の項目である Declarative Commands は日本語のみに見られる特徴としており、かなり強い口調での命令のことである。これは母親が子供を叱る時や教師が児童・生徒を叱責する際に使用する表現である。たとえば、授業中黒板の方を向かない児童に向かって、『ここ見る!』と教師が叱責するような場面で使用されている。英語での使用場面としては Falsgraf(1994)では

刑事ドラマで刑事が犯人に命令する際の例を示し、Falsgraf & Majours (1996)では軍隊において、上官が部下に腕立て伏せを命じるときの表現を例に挙げている。したがって、英語圏の授業において、教師が **Declarative Commands** の表現を使用する場面がないことを示している。しかし、日本の授業ではこのような表現が使用されることがよくあり、Falsgraf(1994), Falsgraf & Majours(1996)で日本の小学校教員やアメリカのイマージョンスクールの日本人教員がこの表現を使用していることや、志村 (2009) で日本の高等学校の授業において、日本人教員が **Declarative Commands** を使用していることを指摘している。

したがって、本研究では、英語を母語とする教師の授業を分析するため、“**The Typology of Directness Speech Acts**”の“**Declarative Commands**”を除いた4段階のスケールを用いて教師の依頼表現における直接性の特徴を分析する。

3. 4 分析の手順

3名の英語を母語とする教員の6つの授業における依頼表現の直接性についての特徴や違いを分析するために、以下の手順で分析を行った。

研究課題1の教師の違いにより、依頼表現の直接性の傾向に有意な差があるかどうかを比較するために、3名の教師が行った2つの授業における依頼表現を **FIFU-R** により抽出した。その後、教師の発話の直接性について、3名の教師の依頼表現を **The Typology of Directness Speech Acts** によって分析し、その結果を同一教員の行った対象学年の異なる2つの授業の結果を合わせたものと、対象学年別授業の2つのパターンをクロス集計表（フィッシャーの直接法による）により比較を行い、有意差が得られたならば、残差分析を行い、それぞれの教師の特徴と違いを明らかにする。

次に、研究課題2の対象学年が異なるクラスにおいて、本研究では大学1年生と3年生の授業を分析するが、1年生と3年生とでは英語の習熟度に大きな差があると考えられる。そのため、1年生の授業では **Teacher Talk** や **Foreigner Talk** のように、英語を母国語とする教師が普段使用している英語とは異なる、より単純化した文構造を用いている可能性がある。そこで、教

師の使用する依頼表現の直接性の傾向に有意な差があるかどうかを比較するために、研究課題1と同様の手順で得られた分析結果について、同一教師間の大学1年生と3年生の授業について比較し、その結果をクロス集計表（フィッシャーの直接法による）により比較を行い、有意差が得られたならば、残差分析を行い、同一教師による特徴と違いを明らかにする。

研究課題3について、研究課題1, 2で得られた結果を基に、考察でそれぞれの教師の発話において、どのような点が英語圏の文化を暗示的に示しているかを検討する。

4. 結果

以上の方法に基づき、3名の英語を母国語とする教師1, 2, 3の授業における依頼表現の分析を行った。結果は以下の通りである。

4. 1 教師間の発話の特徴

表2は3名の英語を母国語とする教師の授業における依頼表現の直接性を4段階のスケールで分析した結果をユニット数、パーセンテージによりまとめたものである。3名の教師の授業における依頼表現の直接性の傾向に違いがないかを判断するために、同一教員が行った対象学年の異なる2つのクラスの結果を合計したものをを用いてクロス集計表による分析を行ったところ、1%水準で有意差が見られた($p = .000$)。その後、残差分析を行ったところ、Teacher 1は最も直接性の高いNormal Imperativesが111ユニットあり、有意水準1%で多く、Teacher 2は直接性が最も低いQuestionが31ユニットと有意水準1%で多く、Teacher 3は直接性が2番目に低いLess Directsが39ユニットと有意水準1%で多いことが明らかになった。

したがって、Teacher 1の依頼表現の発話は直接性が高い傾向にあり、Teacher 2とTeacher 3は直接性が低い傾向にあることが明らかになった。

次に、1年生を対象とした、Speaking2の授業における依頼表現の直接性を4段階のスケールで分析した結果をユニット数、パーセンテージによりまとめたものが表3である。1年生を対象とした、3名の教師の授業における依頼表現の直接性の傾向に違いがないかを判断するために、クロス集計表に

よる分析を行ったところ、5%水準で有意差が見られた($p = .017$)。その後、残差分析を行ったところ、Teacher 2は直接性が最も低いQuestionが20ユニットと有意水準1%で多いことが明らかになった。したがって、1年生を対象とした授業において、Teacher2の依頼表現の発話は直接性が低い傾向にあることが明らかになった。

表2 3名の教師における依頼表現の直接性比較 (2クラスの合計)

	Questions		Less Directs		Polite Imperatives		Normal Imperatives	
Teacher1	9	(5.03%)	40	(22.35%)	19	(10.61%)	111**	(62.01%)
Teacher2	31**	(22.46%)	36	(26.09%)	7	(5.07%)	64	(46.38%)
Teacher3	5	(5.75%)	39**	(44.83%)	6	(6.90%)	37	(42.53%)
<i>M</i>	15.00		38.33		10.67		70.67	
<i>SD</i>	11.43		1.70		5.91		30.53	

** $p < .01$

次に、3年生を対象とした、Intensive Speaking2の授業における依頼表現の直接性を4段階のスケールでユニット数、パーセンテージによりまとめたものが表4である。1年生を対象とした、3名の教師の授業における依頼表現の直接性の傾向に違いがないかを判断するために、クロス集計表による分析を行ったところ、1%水準で有意差が見られた($p = .000$)。その後、残差分析を行ったところ、Teacher 1は直接性が最も低いQuestionが62ユニットで有意水準1%で、直接性が2番目に低いPolite Imperativesが12ユニットで有意水準5%で多いことが明らかになった。Teacher 2は直接性が最も低いQuestionsが11ユニットと有意水準1%で高いことが、またTeacher3は直接性が2番目に低いLess Directsが23ユニットで有意水準1%で高いことが明らかになった。

したがって、3年生を対象とした授業において、Teacher1の依頼表現の発話は直接性が高い傾向にあり、Teacher2とTeacher3は低い傾向にあることが明らかになった。

表3 3名の教師における依頼表現の直接性比較（1年生対象クラス）

	Questions		Less Directs		Polite Imperatives		Normal Imperatives	
Teacher1	5	(5.62%)	28	(31.46%)	7	(7.87%)	49	(55.06%)
Teacher2	20**	(22.99%)	20	(22.99%)	4	(4.60%)	43	(49.43%)
Teacher3	3	(6.25%)	16	(33.33%)	5	(10.42%)	24	(50.00%)
<i>M</i>	9.33		21.33		5.33		38.67	
<i>SD</i>	7.59		4.99		1.25		10.66	

** $p < .01$

表4 3名の教師における依頼表現の直接性比較（3年生対象クラス）

	Questions		Less Directs		Polite Imperatives		Normal Imperatives	
Teacher1	4	(4.44%)	12	(13.33%)	12*	(13.33%)	62**	(68.89%)
Teacher2	11**	(21.57%)	16	(31.37%)	3	(5.88%)	21	(41.18%)
Teacher3	2	(5.13%)	23**	(58.97%)	1	(2.56%)	13	(33.33%)
<i>M</i>	5.67		17.00		5.33		32.00	
<i>SD</i>	3.86		4.55		4.78		21.46	

* $p < .05$ ** $p < .01$

4. 2 対象学年違いによる直接性の違い

表5は対象学年が異なるクラスにおける同一教師の依頼表現の直接性を比較するために、クロス集計表による分析を行ったところ、Teacher1において有意確率5%水準で有意差が得られたが($p=.023$)、Teacher2 ($p=.673$)、3 ($p=.094$)では有意差が得られなかった。その後、有意差の得られたTeacher1に関して残差分析を行ったところ、有意水準1%未満で1年生を対象としたSpeaking2の授業でNormal Imperativesが多く、有意水準5%未満で3年生を対象とするIntensive Speaking 2の授業ではLess Directsが有意に多いことが明らかになった。

したがって、Teacher1は1年生を対象とした授業の方で直接性が低い傾向にあり、3年生を対象とした授業では直接性が高いことが明らかになった。

また、Teacher2 と 3 は対象学年による依頼表現の直接性に差がないことが明らかになった。

表5 3名の教師における対象学年の違いによる依頼表現の直接性比較
(同一教師間の比較)

	対象学年	講義名	Questions	Less Directs
Teacher1	1年	Speaking 2	5 (5.62%)	28** (31.46%)
	3年	Intensive Speaking2	4 (4.44%)	12 (13.33%)
Teacher2	1年	Speaking 2	20 (22.99%)	20 (22.99%)
	3年	Intensive Speaking2	11 (21.57%)	16 (31.37%)
Teacher3	1年	Speaking 2	3 (6.25%)	16 (33.33%)
	3年	Intensive Speaking2	2 (5.13%)	23 (58.97%)

表5 (続き)

教師	対象学年	Polite Imperatives	Normal Imperatives
Teacher1	1年	7 (7.87%)	49 (55.06%)
	3年	12 (13.33%)	62* (68.89%)
Teacher2	1年	4 (4.60%)	43 (49.43%)
	3年	3 (5.88%)	21 (41.18%)
Teacher3	1年	5 (10.42%)	24 (50.00%)
	3年	1 (2.56%)	13 (33.33%)

* $p < .05$ ** $p < .01$

5. 考察

前節では研究課題1の授業者の違いによる依頼表現の直接性の特徴についてと研究課題2の同一教師の対象学年の違いによる依頼表現の直接性の特徴について分析した。本節では研究課題3の、英語を母語とする教師の発話は英語圏の文化を暗示的に示しているのかについて考察する。

5. 1 Teacher1 の依頼表現の特徴

この教師の依頼表現と特徴は他の2名の教師とは異なり、直接性が最も高い Normal Imperatives の使用が高く、直接性が低い Question の使用率が低かった。Teacher1 はアメリカ人の教師であるが、これは北米圏の文化でよく見られるとされている、教師が学習者との親近感や連帯感を持たせるために直接的な命令表現を避ける傾向にあるという、Falsgraf(1994), Falsgraf & Majours (1996)の結果と異なっている。堀他(2006)で行った英語を母国語とする英語教師の授業分析において、同様の結果が出ているが、教員はクラス全員に話している場合と学生一人一人に話しかけている場合とでポライトネス・ストラテジーを使い分けていると指摘し、クラス全体への指示には Normal Imperatives が使用される傾向が高いが、学生個人への指示には Less Direct が使用される傾向が高いと指摘している。また、井出他(1985)が、英語母語話者は依頼の内容が重たいほど丁寧度が高くなる傾向があると指摘している。そこで、Teacher1 の依頼表現の一部を以下に示し、上記の先行研究と一致しているかどうかを考察する。

Teacher 1 の Questions の依頼表現は9ユニットしかなく、その中で、①学生個人への指示、②依頼の内容が重いどちらかに当てはまるものを抽出した。それ以外の表現は同じ表現の繰り返しと、クラス全体への指示であった。

- (a) Why don't you move over here? (1-4)
- (b) What happens using these kinds of forms? (1-107)
- (c) Can you fill in that space over there? (3-6)

(a)は1年生の授業における4ユニット目の発話(1-4 と表記)で、ペアワークをさせるために、遠くに座っていた学生を移動させるために教師が行った指示である。これは学生個人の指示でもあり、依頼の内容も席を移動させるという比較的大きな内容のため、上記の2つの先行研究に当てはまっている。(b)は教科書内の問題を解くヒントを示したもので、指名した学生に対してある文法事項を使うよう指示をした発話である。(c)は黒板に出させて答えを書かせる指示で、学生個人へ行う、依頼内容も少し重い内容である。

また、Teacher1 の授業は他の教師の授業に比べ、教科書の問題を解かせることに重点を置いた授業で、それ以外の授業は学生同士のグループ活動中心の授業であった。そのため、学生全体に指示をする Normal Imperatives を使用する依頼表現を多用していた可能性もある。また、井出他(1986)では英語話者の依頼表現の特徴として、「相手」という要素が日本ほど重みを持っておらず、その代わりに話し手毎にそれぞれ自分なりの好みの言い方や表現のレパートリー等の偏りがあると指摘している。Teacher1 の発話に非直接的な依頼表現が少ない原因にはこれらの要因が複雑に絡んでいる可能性が考えられるのではないだろうか。

また、Teacher1 は対象学年の異なる2つのクラスでの依頼表現の直接性においても他の2名の教師とは異なり有意差が見られ、上級学年である3年生の授業の方で直接的表現が多く使用されていた。これは井出他(1986)が指摘するような、この教師が持つ好みの言い方やレパートリーから生じたと考えられることも出来るが、Thomas(1995)では、Brown & Levinson(1987)の批判として、長いつきあいがある集団の中では Brown & Levinson の基準とは異なった直接的な言い方や例が見られると指摘している。Teacher1 の授業で直接性が高かった授業は3年生の授業であり、学生の中には3年間この教師に習っているつきあいの長い者も多くいる。そのため、Teacher1 は親近感を高めるため、無意識のうちに直接的な表現を多用していたと考えることが出来るのではないだろうか。

したがって、Teacher1 の授業における依頼表現には英語圏の文化を暗示的に示す特徴があまり見られないことが明らかになった。

5. 2 Teacher2 と Teacher3 の依頼表現の特徴

この2人の教師の授業は、Falsgraf(1994), Falsgraf & Majours (1996)の結果と同様に、教師の発話に英語圏の文化的価値が反映していると考えられることができる。Teacher2 がイギリス人、Teacher3 がカナダ人であるが、2名の教師の Questions や Less Directs が高く、Normal Imperatives が低いという傾向が一致している。教師間の比較の結果によると、Teacher2 が直接性の最も低い Questions の使用が有意に高く、直接性が低い英語圏の文化的価

値を強く反映しているものと考えられる。また、Teacher1と同様に、クラス全体への指示と個人への指示、依頼内容の重みについても比較してみたところ、違いが見られなかった。

また、この2人の教師は対象学年が異なる2つの授業でも直接性の違いに有意差が見られず、依頼表現の傾向に違いがないという結果であった。したがって、1年生の授業であっても、Teacher TalkやForeigner Talkを使用して、発話内容を簡略化することなく、英語を使用しているということが明らかになった。

6. 結論

本研究では3名の教師のうち、2名の教師の授業で直接的な依頼を避けるという欧米の文化と特徴であるネガティブ・ポライトネスのストラテジーを用いた発話が多く見られたが、1名の教師にはそのような結果が見られなかった。また、同一教師による対象学年が異なる2つの授業をそれぞれ分析したところ、2名の教師の授業には違いが見られなかったが、1名の教師については、上級学年の直接的依頼が多く、下級学年の非直接的な依頼表現が多い傾向にあった。したがって、英語を母語とする教師の授業内発話において、母語の持つ文化的価値がある程度反映されていることが明らかになったが、必ずしもすべての教師に当てはまると言及するまでにはいたらなかった。また、それぞれの教師の依頼表現を比較することで、授業の特性もある程度明らかにすることができた。

この分析を行うことで、英語を母語とする教員がどのように対人関係に関わる発話を授業内で使用しているかが明らかになり、それをInputとして日本人母語話者である学生たちに与えることで、コミュニケーション能力育成のために役立てることが出来るのではないだろうか。また、日本人教員がこれらの結果を参考にし、授業を行う上での対人関係に関わる英語使用の方法を考え、ポライトネス・ストラテジーを考慮した英語指導を行うことも可能である。しかし、英語を母語とする教師が無意識にポジティブ・ポライトネスのストラテジーを多用しても、限られた時間内の接触のみで日本人学習者が機能的に英語のポジティブ・ポライトネス・ストラテジーを習得すること

は難しいという意見もある (堀他,2006)。

本研究は3名の教員の発話を分析したものに過ぎず、これがすべての英語を母語とする教員の授業を代表しているわけではない。今後の研究でさらに多くの授業を分析し、同様の傾向があるか否かを検証したい。また、今回は対人関係に関わる発話のうち、依頼表現だけに焦点を当てたが、今後はそれ以外の発話についても分析を行いたい。

参考文献

- Brown, P. & Levinson, S. (1987). *Politeness: Some universals in language usage*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Falsgraf, C. (1994) *Language and Culture at a Japanese Immersion school*. Unpublished Doctorial dissertation, University of Oregon.
- Fasgraf, C. & Majours, D. (1996). Implicit culture in Japanese immersion Classroom discourse. *Journal of the Association of Teachers of Japanese*, 29(2), 1-21.
- Foster, P. , Tonkyn, A. & Wigglesworth, G. (2000). Measuring spoken language: A unit for all reasons. *Applied Linguistics*, 21, 354-375.
- Miyamoto, Y. & Schwarz, N. (2003). *Culture and Communication: Making a request on and answering machine disturbs Japanese but not American*. Paper presented at the 15th annual meeting of American Psychological Society in Atlanta.
- Pool, D. (1992). Language socialization in the second language classroom. *Language Learning*. 42, 593-615.
- Shimura, A. (2008). *Teachers' Language Use in Japanese Senior High School English Classrooms: Quantitative and Qualitative Analysis of English and Japanese Use*. Unpublished master thesis, Hokkaido University of Education.
- Thomas, J. (1995). *Meaning in Interaction: An Introduction to Pragmatics*. London: Addison-Wesley Pub.

Yonesaka, S. (2005). A Proposal to Use Classroom Discourse Frames to Investigate Patterns of Teacher LI Use. *Hokkaigakuen University Jinbun Ronshu*, 32, 31-57.

石井敬子・北山忍.(2004). 「コミュニケーション様式と情報処理様式の対応関係：文化的視点による実証研究のレビュー」. 『社会心理学研究』, 19(3),241-254.

井出祥子・荻野綱男・川崎昌子・生田少子.(1986). 『日本人とアメリカ人の敬語行動』. 東京: 南雲堂.

志村昭暢・白鳥亜矢子.(2009). 「コミュニケーション授業における言語使用について」. 『第48回JACET全国大会要綱』, 273-274.

志村昭暢.(2009). 「高等学校英語授業における教師の指示表現の特徴—ポライトネスの観点から—」. 『第35回全国英語教育学会鳥取研究大会発表予稿集』,244-245.

堀素子・津田早苗・大塚容子・村田泰美・重光由加・大谷麻美.(2006). 『ポライトネスと英語教育, 言語使用における対人関係の機能』. 東京: ひつじ書房.