

小学校教師が用いる活動移行時のストラテジーの再整理

— 教室談話における指示発話のフェイス配慮に着目して —

教育心理学コース 川 島 哲

Making adjustment Strategies from Politeness Theory to apply to Teacher's Directions in Primary School:
Focusing on Face-support in Classroom Discourse

Satoshi KAWASHIMA

"Teachers' directions" help students move from one activity to another, thereby structuring a lesson. To better understand teachers' directions, the model and strategies presented in Politeness Theory were applied to a first-grade classroom, during four lessons. Using discourse analysis, the diverse strategies adopted by teachers when giving directions were classified into five categories: "hiding the teacher's authority", "reducing the teacher's authority", "showing the teacher's authority", "lessening social distance between the teacher and students", and "lightening the burden of directions". Discussions showed that some of the Face-supports can be observed only in classroom discourse and the teacher's behavior against her students was expressed as the strategies for face-support.

目 次

1. 問題と目的
 - A. 教室談話を分析する視点
 - B. ポライトネス理論と教室談話
2. 方法
 - A. 研究協力者と分析対象
 - B. 手続き
3. 結果と考察
 - A. 事例の分析
 - B. ストラテジーの再検討
4. 総合考察
 - A. 教師の状況認識によるストラテジーの整理
 - B. 教室談話特有のフェイス配慮
 - C. 北村教諭ニョルストラテジー使用方法の特徴
 - D. 結論
5. 引用文献

1. 問題と目的

A. 教室談話を分析する視点

教室において授業を行うことは、児童を特定の学習行為に従事させることとして表せる。教師はそのために指示を出し、授業を進めていく。児童を授業に参加させる方法については、動機づけからの先行研究などが行われてきた (Deci and Ryan, 1991; 桜井, 2009)。

本研究では、児童・生徒の動機づけに影響を与える教師の指示を分析するために、ポライトネス理論のモデルに沿って教室談話の特徴を記述し、それを足がかりに、教室談話に適用しうるようにポライトネス理論を調整・再整理することを目的とする。

本研究において「指示」の操作的定義は、「児童に特定の行為を促すための発話・行為」とする。この定義上、指示は、児童の自律性を侵害する発話である。特に指示の連呼などは、権威構造 (Ames, 1992) に関わる発話であり、自律性支援の態度が低い教師の特徴であることが、鹿毛ら (1997) による小学校1年の教室談話に対する分析により示されている。また、Koestnerら (1984) は、幼児のお絵かきにおいて、権威的な指示が創造性に負の影響を与えることを指摘している。

人々が日常使っている言語についての研究を行う言語社会学には (東, 2009), 主要理論の1つにポライトネス理論がある。この理論は、教室談話における動機づけを考察する為に有用な理論として採り上げることができる。Brown & Levinson (1987/田中監訳, 2011) が提唱したポライトネス理論は、発話のためのストラテジーのリストと、ストラテジーの使われ方を示すモデルの2つの要素から構成され、聞き手が受け入れやすい依頼の仕方などについて記述している。特に、宇佐美 (2001) は、英語圏で作成されたポライト

ネス理論を、ストラテジー集としてそのまま各文化で用いるのは難しいことを指摘し、モデルとしての有用性を提案している。

ポライトネス理論を用いて教室談話を分析する先行研究は、すでに山下 (2014) や Kerssen-Griep (2001) などが行っている。山下は、大学における教室談話にポライトネス理論を応用し、理論の普遍性を示すことを目的に分析を行っている。トランスクリプトへの分析の結果、第二言語として日本語/英語を学ぶ教室において、ポライトネス理論で示されたストラテジーの多くが使用されていることが明らかにされた。研究の特徴として、ポライトネス理論で示されたストラテジーを忠実に教室談話に適用していた。日本の教室にポライトネス・ストラテジーが使われていることが示されたが、ストラテジーが教室談話において理論と同様の意味を持つかを検討していない。

Kerssen-Griep (2001) は、大学における 2 クラスを対象に、ポライトネス理論の対象となる場面を同定し、その場での教師のコミュニケーションが学生の動機づけにどう影響したかについて、学生からの認識を調査している。7つの場面を同定し、それぞれを「フェイス」概念によって分析した。「フェイス」とは、後に詳述するポライトネス理論のモデルの鍵概念である。Kerssen-Griep はその後も教師による評価の発話に関して、面接調査 (Kerssen-Griep, Hess and Trees, 2003) や質問紙調査 (Kerssen-Griep, Trees and Hess, 2008; Trees, Kerssen-Griep and Hess, 2009) を行った。

Kerssen-Griep らによる一連の研究は、フェイスを鍵概念にしたモデルとしてポライトネス理論を捉え、遂行された。結論として学校における教師の言動において、フェイスへ配慮すること (face support) が動機づけや教室の学習環境に正の影響を与えることが明らかにされた。一方で、教師の言動についての学生の認識を問題にしているため、学生に意識されない教師の言動は、研究結果に表れなかった。教師も学生も意識しない言動において、特定のルールや価値観を伝達していることは、「隠れたカリキュラム」の議論から明らかにされている (Jackson, 1968 など)。ポライトネス理論でも普段意識されないだろう発話表現をフェイスへ配慮することばとしてストラテジーに示している。質問紙による調査では、教室の実態を見るためには不十分であることが指摘できる。

以上を参考にして、本研究では日本の教室談話に対するポライトネス理論のモデルとストラテジーからの分析を試みる。教室談話におけるストラテジーは、ポ

ライトネス理論において提唱された際の意味と同様の意味のみを持つとは想定できない。教室談話の制度的特殊性などを考慮に入れ、ポライトネス理論のモデルに立ち戻り、ストラテジーの意味を捉え直すことが必要であろう。モデルに基づく質的な考察を経たストラテジーは教室談話を量的に分析するために適用することが可能となるだろう。

B. ポライトネス理論と教室談話

ポライトネス理論 (Brown and Levinson, 1987/2011) とは、フェイス侵害行為をする際にフェイス侵害度に応じて、聞き手のフェイスに配慮するよう発話を調整するグラウンド・ルールを示した理論である。ゆえに、フェイスが鍵概念である。ここでは、まずフェイスの定義を述べ、その後、フェイス侵害行為、フェイス侵害度およびその算出のための要素、発話の調整方略について紹介したい。その際、教室談話に特有の特徴がある場合、同時に示す。

第一にフェイスとは、「ネガティブ・フェイス：縄張り、個人的領分、邪魔されない権利—つまり、行動の自由と負担からの自由—に対する基本的要求」と「ポジティブ・フェイス：相互行為者 (interactants) が求める肯定的な、一貫した自己イメージ、つまり『人格』 (personality) …が評価され、好ましく思われたいという欲求」である (ibid.: 邦訳79)。

Lim and Bowers (1991) は、フェイスについての考察を進め、ネガティブ・フェイスとして提唱された欲求を自律性 (Autonomy) への欲求 (以下、自律性フェイス) と呼称し、その後も概念としての一貫性を維持する一方で、ポジティブ・フェイスについてはその概念に複数の内容が含まれていることを指摘した。すなわち、ポジティブ・フェイスは、仲良くありたいという親密性 (Fellowship) への欲求 (親密性フェイス) と有能でありたい・有能であると見られたいという有能性 (Competence) への欲求 (有能性フェイス) の二つに分かれる。動機づけに関する理論である自己決定理論の下位理論として提唱された基本的心理欲求においても、人間が一般的に持つ心理欲求として、有能性、関係性、自律性が挙げられているため (Ryan and Deci, 2000), 3 フェイスに妥当性がある。

第二に、「フェイスを侵害する行為 (Face-Threatening Act: FTA)」は、依頼場面や評価などの聞き手のフェイスが対話の俎上に上がる発話・行動である。人々が日常生活を営む中で FTA を行う際に、フェイスへ配慮することをポライトネスと呼んでいる。教室談話に

における「指示」は、児童のフェイスの少なくとも一側面を侵害する行為と捉えられるため、FTAと言える。

第三に、フェイス侵害度についてである。話し手が3フェイスに配慮する程度は、話し手の想定するFTAのフェイス侵害度によって決まるとされる(Brown and Levinson: 邦訳98)。フェイス侵害度(W)は、話し手と聞き手の力関係(P)と社会的距離(D)、その文化における依頼についての負担(R)によって決まるとされる($W = P + D + R$: 図1)。このフェイス侵害度算出のための3要素は、話し手がFTAの際に参照する状況認識であるため、以下「状況認識の3要素」と呼ぶ。

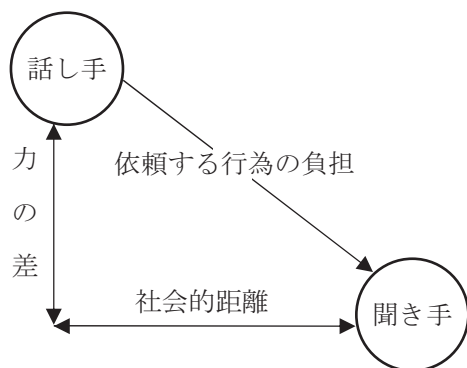


図1：依頼場面における話し手の状況認識

教室場面においては、状況認識の3要素に対して教室談話に固有の特徴を予め考慮する必要がある。

第一に力関係(P)について、教師は制度上児童に対して権力を持つ人と捉えられる(川島, 2013)。教師は、児童より年上である点、児童を評価する人である点、児童の属すコミュニティの先輩である点、くわえて知識・能力の面で児童より優れていることが多い点から、教師はそれらを背景にした権威を持つとされる。力関係において教師が上にあると言える。

第二に社会的距離(D)について、教師と児童は、一日の多くを同じ教室で過ごし、少なくとも一年間は担任することが想定されるため、社会的距離が小さい関係にあると言える。

第三に行為の負担(R)について、指示の負担はゼロにはなりえないと言える。なぜなら、どのような負担を求める指示であれ、教師は授業を進めるために、それを行う必要があり、児童にとっては好ましくない行為でも求めることになるからである。ゆえに、児童の自律性フェイスは授業において、そもそも侵害され

ている。この負担を減らすことや小さいように見せることは、児童のフェイスへ配慮した発話と言える。

最後に、状況認識の3要素を元にした「発話の調整」については、ポライトネス理論において以下の5つの方法が挙げられている。フェイス侵害度が小さい順に「あからさまに行う」「ポジティブ・ポライトネス・ストラテジーを用いる」「ネガティブ・ポライトネス・ストラテジーを用いる」「オフ・レコード・ストラテジーを用いる」「FTAしない」という方法をとる。

ポジティブ・ポライトネス・ストラテジー(PPS)は話し手と聞き手が親しく、共通点があることを示したり、褒めたりするなど、ポジティブ・フェイスに配慮した15ストラテジーが示されている(Brown & Levinson: 邦訳 pp. 136-178)。ネガティブ・ポライトネス・ストラテジー(NPS)は、聞き手に選択肢を与えたり、負担が小さいように示したり、謝罪をおこなったりなど、ネガティブ・フェイスに配慮した10ストラテジーが示されている。(ibid.: pp.180-300)。

オフ・レコード・ストラテジー(ORS)は、FTAとして、つまり依頼や指示として受け取らないことができるようにすることで、その行為を行うかの判断を聞き手に委ねる10ストラテジーが示されている(ibid.: pp.303-324)。

しかし、教室談話では、すべき行為について直接言及しないORSの使用は想定できないため、対象としない。また、「あからさまに行う」こと、「FTAしない」ことも、具体的な方略が示されず、それ自体では特にストラテジーとして捉えるべき有意義な行為ではないと考えられ、分析の対象としない。

これらのストラテジーは、特定の言語を十全に使用できる人物を想定したモデルを元に作成している。モデルでは、FTA場面は1対1を基本にしている。

一方で、小学校の児童は「母語の流暢な話し手」(内田, 2006: 84)であるものの、全員が精密コード(Bernstein, 1966)での対話には慣れていないことが指摘できる。そのため、教室内の言語を十全に使用できる人物とは言えない。

さらに授業場面でのFTAが1対1の関係で行われない点が指摘できる。すなわち、授業における指示では、話し手の教師は1人であるが、聞き手は20名以上であることが多く、かつ個人対集団という関係にはまとめられない「集団性」(藤江, 2000a)を持つ。つまり、児童同士の関わりと児童と教師の関わりという2種類の対人的な関係性が教室には存在する。ここで教師の指示は、行為を求める宛先のみを考慮した発話ではな

表 1 : ポジティブ・ポライトネス・ストラテジーの概要 (ブラウン&レヴィンソン, 2011から筆者が要約)

略称	分類される発話表現
PPS1 注意	聞き手が気付いて欲しいことに話し手が気付き、言及することである。
PPS2 誇張	物事を大げさに言うこと、内容だけでなく発話のイントネーションなどで誇張することである。
PPS3 関心誇張	話し手が発話の中で聞き手に言及し、もしくは聞き手のことを考えながら話していることが分かるよう、熱意を強調することである。
PPS4 仲間ウチ	仲間ウチの呼びかけ表現、仲間ことばや方言、ジャーゴン、スラング、ことばの省略を用いることである。
PPS5 一致	聞き手の「正しい」と認めてもらいたい気持ち、自分の意見に賛同してもらいたいという望みに応えることである。
PPS6 不一致回避	Noと言わないための表現である。形だけの同意、直接応えないことでの断りなどがある。
PPS7 共通基盤	話し手と聞き手が共通の基盤の上に立っていることを、第一に誰もが参加できる話をする、第二に視点の操作をすること、第三に関心・態度・価値観などが一致する前提で伝えることである。
PPS8 冗談	冗談を言うことである。冗談が成立するためには、背景知識や価値観が相互に共通している必要があり、冗談を言うことは、その共通性をあからさまにすることである。
PPS9 欲求承知	「はっきりと、もしくはそれとなく」(172) 話し手が聞き手の欲求を理解していて、それにあわせようとする意志を伝えることである。
PPS10 申し出	聞き手の手助けをする申し出や約束である。それは、例えば偽りであったとしても、聞き手のポジティブ・フェイスを満たしたいという話し手の善意を示す。
PPS11 楽観的	聞き手も話し手に協力的であるという仮定をもつことである。
PPS12 両者包含	行動に話し手と聞き手の両者が含まれるように発話することである。英語では、let usやshall weといった語が用いられ、主語を我々とした文がこの方略にあたる。「~しましょう」という表現に当たる。
PPS13 理由	第一にFTAの妥当性を聞き手に分かってもらう方略、第二に、理由を尋ねる形で間接的に提案し、聞き手が協力的か試す方略である。
PPS14 相互性	協力関係にあることを示し、FTAが相互に行われることを示す方略である。
PPS15 贈り物	品物、共感、理解、協力を聞き手に贈ることである。人間関係上の欲求、すなわちポジティブ・フェイスを満たすことを含む。

表 2 : ネガティブ・ポライトネス・ストラテジーの概要 (表 1 と同様に要約)

略称	分類される発話表現
NPS1 慣習間接	「文字通りの意味とは異なるが、(慣習化のお陰で) 状況からその意味が明らかになるような語句や文を用いる」(181) ことである。
NPS2 質問せよ、ヘッジを用いよ	内容を誇張・強調して依頼を行うこと、悪い知らせの前に「I'm sorry」をつけること、曖昧さを残すことなどである。
NPS3 悲観的	ある行為の前提条件が整っていないことに言及することで、その行為を求めていることに気付かせることである。
NPS4 最小化	「ちょっと」や「少し」といった言い回し、一枚・一切れ・一回といった語を用いることである。
NPS5 敬意	聞き手に対し、敬意を示す表現を用いることである。
NPS6 謝罪	聞き手のフェイス侵害の事実を認めること、FTAが本意ではないことを示すこと、FTAを行う圧倒的な理由を示すこと、FTAを行う許しを請うことである。
NPS7 非人称	FTAを話し手以外の人物が行っている可能性を示唆した表現でFTAを行うことである。語順を入れ替えることで、主語の人物に言及しないこと、主語を複数形にすることが含まれる。
NPS8 ルール	主語や対象を固有名詞でなく一般名詞にすることで、聞き手だけに強要するのではなく、一般的にそうなっていると伝える方略である。
NPS9 名詞化	動詞を名詞化して主語にし、聞き手への態度をあらためることである。
NPS10 借り	借りを負うことをはっきり述べる、或いは、借りを負わせないことを述べることである。

く、第三者として聞く児童がいることも意識した発話である可能性が生じる。

最後に、モデルは、力関係と社会的距離に還元できない対人関係の特徴、つまり特別な支援を要する児童など個々の児童の特性にあわせた関係性については扱っていないことが指摘できる。

以上のような特殊性を考慮に入れた上で、ポライトネス理論は教室談話の分析に用いる概念装置になり得るのかについて、問題意識を持ち、分析・考察する。す

なわち、教室特有の状況に対するポライトネス理論の適用可能性を探索的に検討するために、ストラテジーを用いた教師の指示の分析を行い、モデルに沿ってカテゴリーを再整理することを目的とする。

2. 方法

A. 研究協力者と分析対象

都市部の小学校1年生一クラスに協力いただいた。プライバシー保護のため、公表の際に個人や学校が特定されないことを条件に、校長先生および保護者、担任教師からの承諾をもらい、映像・音声の記録、フィールドノーツの作成を行った。学級は、男子が14名、女子が11名、合計で25名であった。担任教師は、教職歴25年以上の女性（北村教諭・仮名）で、月に1度前後大学で開かれる授業研究会において中心的役割を果たす先生であった。児童の様子や状況に合わせた即興的な対応が可能な熟練教師であると捉え、状況と発話の関係性について示したポライトネス理論による分析に適していると判断した。

小学一年の国語4授業に含まれる、教師による児童に行為を求める発話を対象とした。小学一年の授業では、学習や学校生活に関わる言動の習慣を身につけさせるために、教師が多様な発話を行って（角谷・井上, 2015）、児童らにとって小学校やそこでの授業・教師について慣れていく時期である。また、小学一年の児童が1日に受ける授業数を目安に4授業を対象にした。教科は、教師にとって発話表現が最も意識されるだろう、言語活動を主とした国語を採り上げる。

B. 手続き

まず、前提として事例の分析を行った。北村教諭が児童に行為を求める発話とその前後の発話を抽出し、一つの行為を求める発話であることを基準に区切って

事例とした。次に事例に含まれる教師の発話をポライトネス理論に提示されたストラテジーに当てはめて分析した。一発話の文頭と文末で複数の異なるストラテジーが認められる場合や同じ発話部分話すことを求められている児童と聞くことを求められている児童で異なるストラテジーとして捉えられる場合があった。

以上を踏まえ、次の3つの手続きからポライトネス理論の検討を行った。第一に、教室談話で用いられるストラテジーのそれぞれに当てはまる発話の特徴が意味することを分類した。第二に、その発話が配慮を調整するための状況認識の3要素から、ストラテジーを再分類した。第三に、教師が用いる指示表現に含まれる児童のフェイスへの配慮が、教室特有の状況において、モデル上どのような働きをすると推測されるのか総合的に考察した。

3. 結果と考察

A. 事例の分析

分析は、4授業36事例に対し行った。ストラテジーの使用が294回（1授業平均73.5回）、分析に用いたPPSとNPSあわせて25ストラテジーのうち、16ストラテジーが観察された。山下（2014）が大学における教室談話分析で示した、使用ストラテジーが幅広く、PPSとNPSが混在することが小学校教室談話においても示された結果となった。

さまざまなストラテジーが現れる事例として、「はなのみち」の単元において一文ずつ読み手が交替する音読をした直後に感想を聞く事例を以下に挙げる（表3）。

表3：事例「二回の音読に関する感想を聞く場面」

発話番号	発話者	発話内容
101	状況	赤川が挙手する。
102	状況	有田、井上が挙手する。
103	北村教諭	赤川さん、どうぞ。
104	状況	赤川が立ち上がる。
105	北村教諭	赤川さん、前からさ、みんな聞いてくれてるから、前から話してごらん。
106	状況	赤川が教室前方に移動する。
107	北村教諭	いいな、って。
108	北村教諭	赤川さんがさっきのいらいらした顔じゃなくて、みんなが聞いてくれて安心だなんて。聞いてくれてうれしいなって気持ちで話せるように。
109	北村教諭	そう。森さんみたいに見る。遠いところからでも。
110	北村教諭	どうぞ。
111	赤川	一回目は、天城さんと同じで有田さんと途切れちゃったけど。
112	有田	なーに？・・・しないで。(正木をふり返りながら)
113	赤川	二回目は、先生がさっき正木さんが切れちゃったけど。
114	有田	いまはこっち。赤川さんに（正木に対し、赤川を指さしながら）
115	赤川	他は全員切れなかったから、二回目の方が全然良かったです。

第一の指示 (103) で北村教諭は、「赤川さんどうぞ」と話す児童を指名したが、「お話しする人」として指名された児童に対して促す「どうぞ」であるため、ここでは「どうぞ」を「NPS2 仲間うち」として使用していないとした。

次の発話 (105) で、具体的に指示をする際に、以下に示すストラテジーを用いている。即ち、「聞いてくれる」と授受表現を使うことで、話す児童が聞く児童に「NPS10 借り」を負うことを示し、聞くという行為が話す児童にとってありがたいことであると教師が指摘している。「借り」は話し手 (教師) が聞き手 (話す児童) に借りを負うことを示すストラテジーであるため、聞き手 (話す児童) が第三者 (聞く児童) に借りを負うことを示すこの発話は、教室に特有の使い方だと捉えられる。

また、「くれるから」と「PPS13 理由」を述べることで、「みんなが聞く」ことは赤川が教室前方で発言をする理由として相応しいだろうと、教師の予想を伝えている。教師が赤川の欲求を理解していることを示すことで、自らの能力の高さと親しさを提示している。

指示の最後に発話された「話してごらん」からも、試行の助動詞を丁寧体で用いることで、その行為が試しに行えるほど負担が小さいことを示し、話す児童が発言することの負担を「NPS4 最小化」して示すという配慮を見せている。

くわえて、話す児童が移動する間には、教師は聞き手の児童に指示 (108) を行っている。

「みんなが聞いてくれて」と聞くことを授受表現で伝えることで、教師は話す児童が聞き手の児童に「NPS10 借り」を負うことを示した。これも話し手が聞き手に借りを負うことを示すのではない独特な使い方だった。

次に、「いらいらした顔」「安心だな」「うれしいなって気持ち」と気持ちに言及することで、話し手の児童である赤川の「PPS15 気持ちの理解」を示し、聞くことを求める発話の中に話す児童を登場させること

で、話し手でも聞き手でもない第三者 (話す児童) に「PPS3 関心誇張」という配慮を行っている。

続いて、発話 (109) において、「そう。森さんみたいに。遠いところからでも」と聞き手に伝えることで、森の行為が「PPS15 価値」のある行為であることを「贈り物」(ibid.: 178) として明示するとともに、森の名前を呼ぶことで教師が彼を見ていることを伝える「PPS3 関心誇張」をしている。聞く準備ができていない児童にも、この価値のある行為をして欲しいと教師が伝えようとする発話であるため、発話の直接の宛先以外の児童への影響も考えた発話として教室に特徴的な使い方と言える。

全ての事例に対し、以上のような分析を行った。

B. ストラテジーの再検討

北村教諭による教室談話に現れた16のストラテジーを、日本語としての表現が異なる発話を別のストラテジーとして捉え、それぞれにラベルを付けたところ、29のストラテジーが形成された (表4, 表5)。表中、「元のストラテジー」としてポライトネス理論に示された発話方法を示し、「略称」に事例分析から導かれたストラテジーのラベルを示し、「分類基準」にはその発話方法について、客観的な基準を示した。

PPSの15のストラテジーにおいては、6つのストラテジーで複数の方略が観察され、4つのストラテジーが観察されなかった (表4)。複数の方略が含まれるストラテジーは、「PPS3 関心誇張」、「PPS4 仲間うち」、「PPS5 一致」、「PPS7 共通基盤」、「PPS12 両者包含」、「PPS15 贈り物」であった。観察されなかったストラテジーは、「PPS1 注意」、「PPS6 不一致の回避」、「PPS8 冗談」、「PPS10 申し出」であった。

NPSの10のストラテジーにおいては、3つのストラテジーで複数の方略が観察され、2つのストラテジーは教室談話において観察されなかった (表5)。複数の方略が観察されたストラテジーは、「NPS2 質問・ヘッジ」、「NPS3 悲観的」、「NPS10 借り」であった。観察されなかったストラテジーは、「NPS1 慣習間接」

表4：ポジティブ・ポライトネス・ストラテジーにあたる発話表現の分類

名称	分類基準	元になるストラテジー
誇張	物事を大きさに言う（聞き手への関心を大きさに言うことではない）。	PPS2 誇張
呼名	発話の中で名前を呼ぶ。	PPS3 関心誇張
誇張副詞	児童への関心を誇張して伝える。	PPS3 関心誇張
省略	児童が行為を始めることから省略された指示の存在を確定できるような、それ自体合図でしかない発話や身ぶりをする。	PPS4 仲間ウチ
柔らかい語尾・口調	公式な場での発話では用いられないような、あるいは、より硬い表現に言い換えることが可能な表現をする。	PPS4 仲間ウチ
児童発話の繰り返し	児童の発話の全体あるいは一部を教師が発話する。	PPS4 仲間ウチ
同意を示す	児童の意見や行為への賛意を示す。	PPS4 仲間ウチ
共通の体験を求める	教師が自分のした良い経験を児童にもして欲しいと伝える。	PPS7 共通基盤
約束	約束やルールに言及して行為を促す。	PPS7 共通基盤
欲求承知	過去形で可能質問する。または児童の欲求について直接言及する。	PPS9 欲求承知
欲求伝達	教師が自らの欲求に言及する。	PPS11 楽観的
勧誘	勧誘の終助詞を用いる。	PPS12 両者包含
一緒	一緒という語やそれに類する語を用いる。	PPS12 両者包含
理由を言う	行為を促す際に理由を言う。	PPS13 理由
価値	児童の発言や行為が肯定的に評価されるべきであることや邪魔されるべき行為でないことを伝える。	PPS15 贈り物
気持ちの理解	ある行為を児童がする意思を持っていることを指摘し、教師が児童に注意を向けていること、児童の気持ちを理解していることを示す。	PPS15 贈り物

表5：ネガティブ・ポライトネス・ストラテジーにあたる発話表現の分類

名称	分類基準	元になるストラテジー
質問	行為を促す際に質問の形で伝える。または、現状が学習に適した状況にあるか質問する。	NPS2 質問せよ、ヘッジを用いよ
「ね」	命令として捉えられる連用形の動詞に「ね」をつけて発話する。	NPS2 質問せよ、ヘッジを用いよ
大きな表現	求める行為の最大化を指示する。	NPS2 質問せよ、ヘッジを用いよ
悲観的	ある児童には出来ないと思定される行為について言及し、その行為を求める発話をする。	NPS3 悲観的
可能質問	質問の中で児童に可能かどうかを尋ね、その行為をするよう求める発話をする。	NPS3 悲観的
最小化	児童に求める行為の長さや程度を小さくする語を用いる。	NPS4 最小化
謝罪	教師が児童に謝罪の言葉を述べる。	NPS6 謝罪
非人称	他の児童や他の教師の発話を引用して、求める行為を述べる。	NPS7 非人称
ルール	教師が直接指示を出すのではなく、あらかじめ定められた条件と行為のセットあるいは条件のみに言及して、その遂行を求める。	NPS8 ルール
名詞化	動詞が名詞の役割を定義づける形での発話をする。	NPS9 名詞化
試行	試行の終助詞（助動詞）を用いて、指示をだす。	NPS10 借り
借り	授受の助動詞などで、行為の責任を教師がもつことを伝える。	NPS10 借り
お願いする	教師が児童に、お願いしていることを明示する。	NPS10 借り

と「NPS5 敬意」であった。

4. 総合的考察

A. 教師の状況認識によるストラテジーの整理

教師の指示がポライトネス理論のモデルの中で、ど

こに焦点を当てて発話しているかによって、29のストラテジーは5つに大別することができた。表4、表5で示した、あわせて29ストラテジーを状況認識の3要素（力関係・社会的距離・行為の負担）から整理して示したのが、表6である。

表 6：状況認識による方略の再整理

状況認識あるいは状況提示	方略	フェイス配慮	事例数	
権威性に関わる方略	隠す	非人称・ルール・名詞化	有能性フェイスを満たす（ルール・名詞化）。親密性フェイスへの侵害を減らす。	36
	権威を小さくする	欲求伝達・価値・気持ちの理解・質問・「ね」・可能質問・悲観的・謝罪・借り・お願いする	自律性フェイスへの侵害をなくす方略と減らす方略がある。	97
	保つ	欲求理解・理由を言う	有能性フェイスの充足を预期する。	34
社会的距離に関わる方略	小さくする	誇張・呼名・誇張副詞・省略・柔らかい語尾・口調・児童の発話の繰り返し・同意・共通の体験・約束・勧誘・一緒・大げさな表現	親密性フェイスを満たす。	95
負担に関わる方略	減らす	最小化・試行	自律性フェイスへの侵害を減らす。	32

「権威性を隠す」という方略は、対話の当事者である教師の権威を前面化しないことで、児童への直接のプレッシャーを軽減する方法である。このストラテジーは、フェイスを侵害する権威が目の前にいる対話者でなく、対話の参加者以外にあることを示す。たとえば、「ルール」や「名詞化」というストラテジーは、ルールなどとして示される促しを読み取るという児童側の能動的な行為が媒介するため、ただ命令に従うより自律的な行為である。

教師が「権威を小さくする」方略は、教師が力関係において相対的に下に遷移することであり、フェイスに配慮する方法である。特に教室の人間関係では、制度的に教師の優越を前提としているため、児童を高めるストラテジーが高いコントラストを持ち、児童の有能性フェイスを満たすことになる。

以上の2方略とは逆に、教師が自らの「権威性を保つ」という方略は、普段と同じか普段より高い権威性をあからさまに示す方略である。権威性を隠すことや低く見せることは反対の表現であり、ポライトネス理論ではフェイスに配慮する表現とは捉えられない。しかし、ここでは児童の有能性を高めることに繋がる方略であると解釈された。なぜなら、教室談話に特有の状況があるからである。つまり、ポライトネス理論が前提とするFTAは話し手が利益を追求するが、教室談話でのFTAは一般的に、児童の利益を追求する

ために、教師が行う。

それは、法的に定められている。例えば、幅広い知識や教養、真理を求める態度を身につけることが教育基本法2条1項で教育の目標として掲げられている。児童は授業を通してそれらを育成されることになる。また、子どもの権利条約により、子どもの最善の利益を考慮した授業がなされることが教師に求められていると言える。

つまり、教師が指示によって児童の自律性を制限することで、児童の有能性が育成されることが期待される。児童の自律性は侵害されるが、教師が有能であればあるほど、児童は将来有能になることが期待できる。その期待感は児童を教師が求める行為へ向かわせるだろう。行為のフェイス侵害度を小さく感じさせているとも言える。

「社会的距離が近い」という方略は、教師と児童が親しい間柄にあることを思い出させる役割を果たす。教師と児童は、指示をする - 従うという上下関係にあると認識されることが一般的であることと対比的に、指示の中のこの発話表現は一時的であれ教師と児童をその上下関係から離れさせるだろう（cf. 藤江, 2000bなど）。

「負担が小さくする」という方略は、一般的な人間関係においてと同様、教室談話においても、児童の自律性に配慮した発話であると言える。一般的な発話において普段から使う方略であり、語を付加したり、文末

を変化させたりと簡単にできる方略であるため、教室でも多く用いられている。

以上のように、ストラテジーを5つに分け、児童のフェイスへ配慮を示した。ポライトネス・ストラテジーが教室談話においても役割を果たすことが示された。

B. 教室談話特有のフェイス配慮

ストラテジーの5分類それぞれは、上記のように児童のフェイスに配慮していることがポライトネス理論のモデルから推察されたが、教室談話の特徴を考慮に入れると、より深く解釈ができた。3点が考察された。

第一点として、5分類をする中で、「権威性を保つ」方略があることが教室談話に特徴的であることは既に示した。

第二点は、教師の権威を背景に、児童へのフェイス配慮に副次的な意味が生じているという特徴が見出された。

力関係において「権威を小さくする」方略の中でも「欲求伝達」「価値」「気持ちの理解」「質問」「可能質問」「悲観的」といった方略は、「権威性を隠す」方略と同様、命令形として指示が提示されるわけではない。命令形でない発話を指示として教師が用いているため、その発話が自分に対して特定の行為を求める意図がある発話だと理解する能力と判断する自由が児童にあると認めている表現である。児童の自律性フェイスにくわえ、有能性フェイスを副次的に配慮していると言える。

また「社会的距離を小さくする」方略の中で、「児童の発話の繰り返し」と「同意」のストラテジーは、教室内の児童全員に向けて特定の児童を直接的に認め、それが他の児童にも伝わる発話方略である。当該児童にとってこのストラテジーは、社会的距離の近さによる親密性フェイスへの配慮であるが、教室内の権威である教師の発話であることに留意すると、むしろ有能性フェイスを満たす発話であると言える。

第三点は、教室談話が1対1のコミュニケーションではないために、ある児童の行為を価値付けることが他の児童にとってその行為の促しになっているということである。それは、「児童の発話の繰り返し」や「同意」、「権威を小さくする」方略に含まれる「価値」や「気持ちの理解」のストラテジーにおいて、生じる意味であろう。児童のフェイスに配慮する発話が周りの児童に行為を促す指示として受け取られることになり、間接的な指示になっている。この方法は、教室談

話において一般的に見られる表現で、教室談話に特徴的であると言えるだろう。

三点目だけは、教室におけるコミュニケーションが1対1ではないことという教室談話の特徴も解釈の足がかりとなっているが、以上の三点はすべて、教師の権威性が前提となっている。権威性ゆえに、児童の自律性を制限する力が大きくなることが予想されるが、その権威性を利用して、児童に配慮することもできることが示唆された。

C. 北村教諭によるストラテジー使用方法の特徴

次に、北村教諭による使用方法に特徴的なストラテジーを考察する。4. B. で示したように教室談話の制度的特徴からストラテジーを深く解釈しなおすのではなく、ストラテジーの使い方から北村教諭の特徴を見出す考察を行う。

「権威性を隠す」方略の中で「非人称」のストラテジーが特徴的だった。ポライトネス理論では、その場にはない権威やレトリックにより主語を無くすことで、一人称・二人称の発話を避けるが、北村教諭はそれだけでなく、その場にいるが指示の宛先となっていない児童を行為の依頼主とすることが観察された。例えば、「(話し手の児童が)西宮さんに真剣に聞いて欲しいそうです」という指示である。指示の宛先となった児童である西宮は、指示の依頼主として言及された話し手の児童との関係性を壊さないために、指示に従うことが必要となる。つまり、ポライトネス理論ではただ自分の権威を背景にしないでFTAを行うこと(自律性フェイスへの侵害を避けること)が「非人称」というストラテジーであったが、北村教諭は友人との関係という親密性フェイスに直接働きかける指示を行っていた。教師の権威性を背景にしないだけでなく、他の権威を借りてくることのない形であり、北村教諭の教室談話の特徴が現れていると言える。

同様の使い方は、事例でも示したように「借り」のストラテジーでも見られた。話し手である教師が借りを負うことを示すのがポライトネス理論通りの使い方であるが、北村教諭は話し手の児童が聞き手の児童に対して借りを負うという表現で、話し手に指示を行い、児童らの親密性に信頼を寄せていることを示唆していた。

以上から、北村教諭の教室談話の特徴として、児童に対して権威的でないように振る舞おうとするストラテジーの使い方が明らかにされた。自らが児童に対して何でもでき、何でも言えるような絶対的な権威者ではないことを示しつつ、児童同士の関係性を考慮し、

配慮を行いながら指示を出す様子が、ポライトネス理論に基づく質的な分析から示唆されたと言える。

D. 結論

ポライトネス理論には、フェイスに配慮する言語表現を網羅的に示したストラテジーと、フェイス（有能性フェイス・親密性フェイス・自律性フェイス）と状況認識の3要素（力関係・社会的距離・負担）によるモデルという二つの側面があった。先行研究では、ポライトネス理論を教育現場に用いた研究として、大学を対象にストラテジーをそのまま適用した研究（山下, 2014）やフェイスの観点から教師の言動と学生の教師認知を示した研究（Kerssen-griep, 2011など）が行われていた。

本研究では、ストラテジーをそのまま用いたり、モデルのみを用いたりするのではなく、ストラテジーが教室談話においてどのように現れ、その意味が教室談話のために調整されたモデルにおいて、どのように解釈されるのかという、分析の枠組みについて検討した。

その結果、ストラテジーは、状況認識の3要素のどれに関わる発話であるかによって、5つに分類された。権威性に関わるストラテジーが特に多く見られ、権威性を隠すストラテジー、権威性を小さくするストラテジー、権威性を保つストラテジーと3分類できることが明らかになった。特に権威性を保つストラテジーは教室談話に特徴的と言えた。

また、教師の権威性や一対多のコミュニケーションであることにより、フェイスへの配慮は、教室談話に特徴的な形で機能しうることが明らかにされた。さらに、ストラテジーの使用法のレベルで質的に見ると、北村教諭の教室談話に特徴的な発話表現を見ることができた。

今後の課題として、フェイス配慮のためのストラテジーを、教室内のさまざまな要素との関わりとして調べていく必要がある。活動の長短や種類、児童に促す行為によっても、配慮が変わる可能性がある。

くわえて、多くの教師を対象にストラテジーを用いた談話分析を行い、他の心理指標との関連を調べていくことで、教室談話の方向性と教師の心理的指標、あるいは教師と児童の関係性指標との相関を明らかにすることが可能となろう。ポライトネス理論を元にした教室談話の分析には、さらなる研究の発展が期待できると言える。今後の課題としたい。

5. 引用文献

- Ames, C. 1992. "Classroom : Goals, structures, and student motivation." *Journal of Educational Psychology* 84: 261-271.
- 東照二『社会言語学入門<改訂版>生きた言葉のおもしろさに迫る』研究社, 2009.
- Bernstein, B. 1966. "Elaborated and Restricted Codes: An Outline." *Sociological Inquiry* 36: 254-261.
- Brown, P. & Levinson, S. *Politeness: Some universals in Language usage*. New York: Cambridge University Press, 1987. 田中典子監訳『ポライトネス』研究社, 2011.
- Deci, E.L., & Ryan, R.M. 1991. "A motivational approach to self: Integration in personality." *Nebraska symposium on motivation* 38: 237-288.
- 藤江康彦 2000a. 「教室談話の成立機制—行為—ローカルな文化—制度装置の相互関連に着目して—」『教育方法学研究』, 第26巻, pp.73-85.
- 藤江康彦 2000b. 「一斉授業の話し合い場面における子どもの両義的な発話の機能：小学5年の社会科授業における教室談話の分析」『教育心理学研究』, 第81巻, 第4号, pp.21-31.
- Jackson, P.W. *Life in Classroom*. New York: Teachers College Press, 1968.
- 鹿毛雅治・上淵寿・大家まゆみ 1997. 「教育方法に関する教師の自律性支援の志向性が授業過程と児童の態度に及ぼす影響」『教育心理学研究』, 第45巻, 第2号, pp.192-202.
- 角谷詩織・井上久祥 2009. 「小学1年生が積極的に取り組む授業の特性」『上越教育大学研究紀要』第34巻, pp.101-110.
- Kerssen-Griep, J. 2001. "Teacher communication activities relevant to student motivation: Classroom facework and instructional communication competence." *Communication Education* 50(1): 256-273.
- Kerssen-Griep, J. Hess, J.A. and Trees, A.R. 2003. "Sustaining the Desire to Learn: Dimensions of Perceived Instructional Facework Related to Student Involvement and Motivation to Learn." *Western Journal of Communication* 67(4): 357-381.
- Kerssen-Griep, J. Trees, A.R. and Hess, J.A. 2008. "Attentive facework during instructional feedback: Key to perceiving mentorship and an optimal learning environment." *Communication Education* 57(3): 312-332.
- Koestner, R., Ryan, R.M., Bernieri, F., & Holt, K. 1984. "Setting limits on children's behavior: The differential effects of controlling versus informational styles on intrinsic motivation and creativity." *Journal of Personality* 52: 233-248.
- Ryan, R.M., & Deci, E.L. 2000. "Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being." *The American Psychologist* 55: 68-78.
- 桜井茂男『自ら学ぶ意欲の心理学』有斐閣, 2009.
- Trees, A.R. Kerssen-Griep, J. and Hess, J.A. 2009. "Earning influence by communicating respect: Facework's contributions to effective instructional feedback." *Communication Education* 58(3): 397-416.
- 内田伸子 2006. 「ことばは生まれつき備わっているのか」『発達心理学キーワード』有斐閣, pp.84-85.
- 山下早代子 2014. 「教室談話に見られるポライトネス：日英教室談話の比較」『応用言語学研究: 明海大学大学院応用言語学研究科紀要』第16号, pp.103-115.