

課題遂行対話における協働行為と inclusive “we”

ー英語を母語とする教師と英語学習者の非対称性に注目してー

谷村緑(京都外国語大学) 吉田悦子(三重大学) 仲本康一郎(山梨大学)

1. はじめに

一般に、協働的な行為が必要な場面において、対話参加者はお互いの行動を予測しながら自分の行動を調整する (Gallotti & Rrith 2013; Tomasello 2009). このような調整行為を円滑に進める言語手段の一つとして, inclusive “we” の使用がある. inclusive “we” には, 対話参加者間の一体感を生み出す働きがあり (Halliday & Hasan 1976; Brown & Levinson 1987; Wieczorek 2013), 有名な例としては, 医者が患者に対して言う “How are we today?” が挙げられる. この inclusive “we” は英語の授業活動でもみられ, 授業活動で使用される inclusive “we” と exclusive “we” に関するコーパスベースの量的研究などがある (Cheng 2012; Yeo & Ting 2013). しかし, これらの研究は話し手に焦点をおいたものが多く, 聞き手とのやり取りを通した “we” の使用に関する研究にはまだ余地がある. 本稿では, 協働的な課題達成課題において inclusive “we” がどのように使用されるのかを明らかにする. 特に, 非対称性に焦点をあて, 英語を母語とする英語教師と日本人英語学習者とのによる課題達成過程に注目し, 量的, 質的に分析する.

2. 先行研究

Brown and Levinson (1987:203)によると inclusive “we” は, “one speaks as if everything were shared between members” と定義される. つまり, inclusive “we” には, 情報が共有されているように話すことで, 連帯感やラポートを作り出す働きがある. この inclusive “we” は, Brown and Levinson (1987)ではポライトネス理論研究の一つに位置付けられている. ポライトネス理論研究は相手のメンツを保つために対話参加者が取る方法を理論化したもので, inclusive “we” は相手との距離を短くし, 一体感を表すためのひとつの方法として挙げられている. また, inclusive “we” を使用することによって, 話し手は聞き手を同じ一つのカテゴリーにまとめることができることから, 戦略的に聞き手を引き寄せる手段として使用されるという指摘もある (Filimonova, 2005; 佐藤, 2007).

非対称的な関係にある話者が使用する “we” の研究には, Quirk et al. (1985)の authorial “we” がある. Quirk et al. (1985)は書き言葉において, 社会的な地位を保持する人がそうでない人の目線に合わせて, authorial “we” を使用していることを指摘している. 一方, 話し言葉の研究では, アメリカの大統領が “we” を使用して, 市民を含めた形での演説をすることがよく知られており, Dynel (2009)の政治ディスコース研究では, 社会的な力関係のアンバランスを背景に, 優位な立場にある話し手が “we” を使用して発話場面を制御することができると述べている. このような政治ディスコース理解には, 対話参加者の社会的な距離が重要なカギとなるといえる. 同様に, Wieczorek (2013)も “we” が単に I と you を含む複数人を指すだけでなく, 社会的な地位に基づく関係性を含むという指摘をしている. 言語学的観点からは, Cysouw (2005)が inclusive “we” には “the inherent asymmetry between the speaker and the addressee” (p. 13)が含まれると述べている. この非対称性は “we” が本来直示であることが関連する. 話し手が自分を中心に聞き手を含む形でカテゴリー化し, 聞き手はその話し手中心のカテゴリーを受容するからである. Lakoff and Johnson (1980)では, 聞き手にとってカテゴリーとは “primarily means of comprehending the world” (p. 122)であると述べられており, カテゴリーが世界を理解する手段になっているとしている. これらの研究は話し手がどのように世界をカテゴリー化し, 聞き手にその情報を提示するかを示した意義のある研究である. しかし実際の発話では, 聞き手自身を含んでいるのか排除されているのかを判断するのは, 聞き手に委ねられており, どちらの領域に該当するのかを客観的に, かつ瞬時に区別することは難しい. 一方, 英語教育の分野では, 英語教師と英語学習者の対話場面や講義場面を対象とした “we” の研究がある. Lee and Subtirelu (2015)は, 大学の授業活動における “we” の使用が, 他のディスコースと比較して非常に少ないことを明らかにした. また, Lee (2016)はEAP(English for academic purpose)の授業で, 教師が次になにをするかといった指示を学生に出すときなどの場面の切り替えに “we” を使用すること, その際に inclusive “we” を使用し exclusive “we” を使用することはほぼないこと, 一方, 英語学習者はちょうど逆で, 教師を

含むことになる inclusive “we” を使用することはほぼなく、学生のみをカテゴリーの成員とする exclusive “we” を使用することを明らかにした。Yeo and Ting (2013) でも、教師は英語学習者に対して指示を出すときに、exclusive “we” よりも inclusive “we” を使用することを指摘している。さらに Cheng (2012) は英語学習者の授業活動での発話を分析し、英語学習者が教師を含まない exclusive “we” を使用して、教師から距離を取っていることを示した。これらの結果は、英語学習者が英語教師との一体感を作り出すよりも、英語学習者同士の連帯性を保持するように努めていることを示唆している。このように教師と英語学習者が非対称的な関係にある教育現場での研究は、inclusive “we” と exclusive “we” の使用量や講義のどの場面に “we” が出現するかといった談話構造に関する研究となっている。しかし、これらの研究は言語学研究と同様に、話し手の “we” の使用に焦点が置かれており、聞き手とのやり取りは含まれていない。本稿では、これらの研究を受けて言語学的な観点から、inclusive “we” を使用する話し手が世界をどのようにカテゴリー化して聞き手に提示するか、また、それが対話場面でどのように使用されるかについて議論する。

3. 分析

データとしては、英語を母語とする教師と英語学習者(NES-JEL)ペアの 5 組が行ったレゴブロックの課題達成対話を用いた(計 5 時間)。この課題は、指示者(Giver: G)が複数の色からなるレゴブロックのモデル(3, 4 段の高さで 6 個から 8 個使用)の写真をしながら指示を出し、作業者(Follower: F)が同じ型になるようにブロックを積むというものである(Clark & Krych, 2004)。実験参加者は練習を一度行ったのち、本実験を対面条件・非対面条件(各 10 モデル)で取り組んだ。その際、英語話者は常に指示者の役割を果たし、英語学習者は作業者として参加した。英語学習者の英語レベルは中・上級(TOEIC スコア: 650 点から 900 点)で、英語教師の発話を理解して作業することができる程度の英語能力がある。各ペアは既知の関係にあり、英語教師が自身で学生にアプローチし、参加可能な学生を選択した。分析の比較対象としては、英語母語話者ペア(NES-NES)5 組が行った同様の課題達成対話(計 5 時間)を用いた。NES-NES ペアは交換留学生で、既知の関係にある。

4. 結果

分析の結果、以下の二点が明らかになった。まず、NES-JEL ペアは、NES-NES ペアよりも “we” をおよそ 4 倍多く使用していることが分かった(NES-JEL ペア: 251 件, NES-NES ペア: 57 件)。これは、英語話者教師が社会的地位や言語能力における非対称性を認識し、英語学習者への配慮から “we” を使用した結果と考えられる。たとえば、NES-JEL ペアの例には以下のようなものがあつた(予告: *We goanna do another tower. / We’ re gonna make a zigzag, okay?* 提案: *Well we call it let’s call as it parallel to you* 評価: *We are doing well. / We are professional.* 終了の合図: *We’ re done. / We finished.*)。NES-NES ペアの例には以下のようなものが含まれる(開始の合図: *Okay, we’ re gonna start with this blue one.* 提案: *We gonna go the other way, so like, the very we’ ll call it the boat direction.* 終了の合図: *OK. We’ re done.*)。この結果は、両ペアとも指示者が開始の合図や次の作業の指示で “we” を使用していたことを示すもので、課題における指示者という役割が “we” の使用に関係していることを示唆している。ただし出現頻度にはペア間に大きな違いがあることから、NES-JEL ペアで英語教師が “we” を使用する必要性がより求められていたということが分かる。

二点目に、指示者と作業者の “we” の使用割合が、NES-JEL ペアと NES-NES ペアとで大きく異なることが示された。NES-JEL ペアの “we” の使用頻度と割合は、指示者(NES) 235 件(94%)、作業者(JES) 16 件(6%)、合計 251 件(100%)で、指示者である英語を母語とする教師の使用割合が圧倒的に高く、作業者である英語学習者の “we” の使用は非常に少なかった。一方、NES-NES ペアでは、指示者(NES) 28 件(49%)、作業者(NES) 29 件(51%)、合計 57 件(100%)でほぼ均等だった。

表 1 NES-JES ペアと NES-NES ペアにみられる指示者と作業者の “we” の使用頻度と割合

	指示者	作業者	合計
NES-JES ペア	235 件(94%)	16 件(6%)	251 件(100%)
NES-NES ペア	28 件(49%)	29 件(51%)	57 件(100%)

以下の(1)(2)は NES-JEL ペアの発話例で、指示者である英語母語教師の発話で “we” を使用している例である。

(1) (NES-JEL ペア)

→1 G: Okay *we* are starting number four.

2 F: Number four
→3 G: Here *we* go, I'm looking at number four wooo
4 F: Hhhh woo

(1)の発話の2行目では、英語学習者はひとつ前の発話の *number four* を繰り返して協調的な態度を示していることから、英語教師を中心とする“*we*”のカテゴリーを受け入れていると考えられる。

(2) (NES-JEL ペア)

1 G: Okay.. *We* are done.
→2 F: *We* are done?
3 G: *We* are done. Does- ah- do we check this one?

(3) (NES-JEL ペア)

1 G: I want you to put one small red
2 F: Small red
3 G: Ah-huh
→4 F: So *we* can see the blue two circles
5 G: That's right

(2)(3)は頻度としては非常に少ないが、英語学習者が使用した“*we*”の例である。(2)の2行目は、英語学習者が英語教師の働きかけるラポートに応じようとした、(3)の4行目は、英語教師が使ったものを真似たと考えられる。この(2)と(3)のペアの共通点は、英語教師の“*we*”の使用頻度がほかのペアに比べて多いという点で、学習者が課題の最中に、ラポートにつながる会話構築に関して学習した可能性が示唆される。

ではNES-NES ペアはどうであろうか。例(4)は、NES-NES ペアの作業者が使用した“*we*”の発話例である。NES-JEL ペアとは異なり、社会的な立場が同じであるため作業者自身を中心とする“*we*”の使用がより容易いと考えられる。

(4) (NES-NES)

1 G: or it's sticking out to the left.
2 F: To the right.
3 G: To the left (hhh).
→4 F: Oh sorry, yeah to the left, cause it's- *we*'re not doing mirror image.
5 G: (hh)Yeah (h) no apparently not (hhh).
6 F: Okay (hhh)

これら(1)から(4)の発話例は、非対称的な言語能力や社会的地位が影響する NES-JEL ペアと NES-NES ペアで“*we*”の使用傾向に違いがあることを示唆する。Gallotti and Frith (2013)によると、対話参加者は相手を自分の世界の一部として理解する。本稿のような課題データは相互行為を通してなされることから、話し手は相手の行動を予測したり、相手に配慮をしたりして、自分の行動を調整することになる。つまりこのような話し手の世界の理解が自身の行為の制御を可能にし、その行為が次の連鎖を生み出している。言い換えると、自分もしくは相手の動きが次の動きをアフォードし、それが行為の連鎖を導いているといえる(Gibson, 1977)。NES-JEL ペアの場合、NES は自分の行為だけでなく JEL の行為を把握し、モニターし、そしてなによりも、言語的、社会的に弱い立場にある JEL が課題達成のための行為に含まれているようにふるまうために“*we*”を使用していた。JEL は逆に NES がアフォードする言語的社会的優位性を受け、NES の“*we*”が表象する意味を理解し、非対称性を受け入れていた。一方、NES-NES ペアの場合は、指示者と作業者が既知の関係にあり、なおかつ対等な立場にあることから、お互いがお互いをアフォードし、結果、同量の“*we*”を使用していたと考えられる。これらの結果は、“*we*”が単に I と you を含む複数人を指すだけでなく、社会的な地位に基づく関係性を含むという Wiczorek (2013)の指摘を支持するものであるが、本稿の調査により、対話参加者が行為の連鎖の中でどのように“*we*”を使用してカテゴリー化しているのかが明らかになった。

5. まとめ

本研究では、非対称的な関係にある英語話者教師と英語学習者の課題達成対話に見られる inclusive “we” の使用について分析した。その結果、inclusive “we” は話し手のカテゴリー化と行為の連鎖から立ち現れることが示された。非対称の関係を背景に社会的に優位な英語教師は “we” を用いることで、自身が中心となって相手を取り込むこと、一方それを理解している社会的に弱い立場にある学習者は非対称性を受け入れながらも、一部ではラポートにつながる会話構築の学習が起こっていた。同等の関係にある英語話者同士の場合では、発話の順番が来ると聞き手から話し手となるため、自分を中心に “we” を使用することが可能であることが示された。本研究の結果は、Brown and Levinson (1987) のポライトネス理論研究の結果を追従するものではあるが、英語母語話者ペアの課題対話と英語母語話者—学習者ペアを比較することで inclusive “we” の含意する意味をさらに分類することができた。この “we” の分析は教師と学習者の対話における非対称性の研究は医療場面や親子の対話場面、職場場面など他の場面での研究でも応用可能であると考えられる。

謝辞

本研究は JSPS 科学研究費 補助金 (科研費) 17K02953 の助成を受けたものです。

参考文献

- Brown, P., & Levinson, S. C. (1987). *Politeness: Some universals in language usage*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Cheng, S. W. (2012). “That’s it for today”: Academic lecture closings and the impact of class size. *English for Specific Purposes*, 31, 234-248.
- Clark, H. H., & Krych, M. A. (2004). Speaking while monitoring addressees for understanding. *Journal of Memory and Language*, 50, 62-81.
- Cysouw, M. (2005). What it means to be rare: The variability of person marking. In Z. Frajzyngier, D. S. Rood, & A. Hodges, (Eds.), *Linguistic diversity and language theories*, (pp. 235-258). Amsterdam/Philadelphia: Benjamins.
- Dynel, M. (2009). *Advances in discourse approaches*. Newcastle: Cambridge Scholars Publishing.
- Halliday, M. A. K., & Hasan, R. (1976). *Cohesion in English*. London: Longman.
- Filimonova, E. (2005). *Clusivity: Typology and case studies of inclusive-exclusive distinction*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing.
- Gallotti, M., & Frith, C. (2013). Social cognition in the We-mode. *Trends in Cognitive Sciences*, 17, 160-165.
- Gibson, J. J. (1977). The theory of affordances. In R. Shaw & J. Bransford (Eds.), *Perceiving, acting, and knowing: Toward an ecological psychology*. (pp. 67-82). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Lakoff, G., & Johnson, M. (1980). *Metaphors we live by*. Chicago: University of Chicago.
- Lee, J. J., & Subtirelu, N. (2015). Metadiscourse in the classroom: A comparative analysis of EAP lessons and university lectures. *English for Specific Purposes*, 37, 52-62.
- Lee, J. J. (2016). There’s intentionality behind it…: A genre analysis of EAP classroom lessons. *Journal of English for Academic Purposes*, 23, 99-112.
- Quirk, R., Greenbaum, S., Leech, G., & Svartvik, J. 1985. *A comprehensive grammar of the English language*. London: Longman.
- 佐藤 裕. (2007). “inclusive we” としての「われわれ」. ソシオロジ 52(2), 109-113.
- Tomasello, M. (2009). *Why we cooperate*. Boston, MA: MIT Press.
- Wieczorek, A. E. (2009). This is to say You’re either in or out: Some remarks on clusivity. *Critical Approaches to Discourse Analysis Across Disciplines* 3 (2), 118-129.
- Wieczorek, A. E. (2013). *Clusivity: A new approach to association and dissociation in political discourse*. Cambridge: Cambridge Scholars. Publishing.
- Yeo, J. Y., & Ting, S. H. (2013). Personal pronouns for student engagement in arts and science lecture introductions. *English for Specific Purposes*, 34, 26-37.