

## 教師・学生間会話における質問行為の日英比較 —グローバル人材を育成する英語教育のために—

植野 貴志子

東京都市大学共通教育部 〒158-8557 東京都世田谷区玉堤 1-28-1

E-mail: uenok@tcu.ac.jp

**概要** 「日本人は質問をしない」という指摘が、様々な異文化接触場面でなされてきた。質問をしないということは、会話の発展が望めないことを意味し、日本人に対する否定的な評価につながることもある。なぜ「日本人は質問をしない」と言われるのか。そして、英語を用いた異文化コミュニケーションにおいては、どのような質問行為が期待されているのか。本研究では、日本人およびアメリカ人の教師・学生間会話における質問行為を分析する。分析の結果、日本人の質問は、教師が導き学生が導かれるという相補的な関係性の中でなされており、アメリカ人の教師と学生が対等に意見や情報を引き出しあうやりとりとは、性質を異にするものであることが示される。英語教育においては、自文化の会話スタイルへの自覚と他文化の会話スタイルへの理解を促すこと、質問など積極的な反応を用意する聞き方を訓練することにより、異なる会話スタイルを意識的に行き来できる力を育成する必要がある。

キーワード：質問行為、会話スタイル、英語教育、異文化コミュニケーション、日英比較

## Question-Asking in Japanese and American Teacher-Student Conversation — Implications for English Communication Teaching —

Kishiko UENO

General Foreign Language Center, Tokyo City University 1-28-1 Tamatsutsumi, Setagaya-ku, Tokyo 158-8557 Japan

E-mail: uenok@tcu.ac.jp

**Abstract** Japanese people generally have a reputation for being often reluctant to ask questions in cross-cultural settings. This can be negatively evaluated because question-asking is essential for conversational development. Why do they have such reluctance? What should Japanese learners of English learn about question-asking for better cross-cultural communication? This study examines question-asking in Japanese and American teacher-student conversations. My findings show that Japanese teachers actively guide the conversation by asking questions to help students talk more easily, whereas students avoid asking questions that would significantly affect the conversational flow. In contrast, American teachers and students both equally ask questions for purposes such as confirming what has been heard and eliciting personal views. I claim that Japanese learners of English need to acquire knowledge of conversational styles of their own culture and others' as well as cultivate a listening attitude to produce active reaction, including question-asking. By doing so, they will develop the ability to operate between Japanese and English.

Key words: question-asking, conversational style, English education, cross-cultural communication, Japanese and American English

### 1. グローバル人材と質問行為

産学連携によるグローバル人材育成推進会議は「産学官によるグローバル人材育成のための戦略」[1]において、グローバル人材に求められる能力として、「日本人としてのアイデンティティを持ちながら、(略)異なる言語、文化、価値を乗り越えて関係を構築するためのコミュニケーション能力」を挙げている。つまり、グローバル人材には、自文化を自覚しつつ、国際共通語としての英語を駆使し、コミュニケーションを通じて異文化の人々と理解しあえる能力が期待されている。

では、互いの理解を深めるコミュニケーションはど

のように達成されるのか。Sobel & Panas [2]によれば、コミュニケーションの成否は「相手の話をどれだけ熱心に聞き、どういう質問をするか」にかかっている。なぜなら、相手の話を熱心に聞くこと、的確な質問をすること、その両方によって相手に対する関心や敬意が伝わり、対話が活性化されるからである。多様な文化的背景や考えをもつ人々が理解しあうためには、相手の話を受けて生じた疑問を質問として投げかけて答えを引き出し、どのように考えが異なるのかを明らかにしたうえで対話を深めることが不可欠である。

ところが、異文化接触場面において「日本人は質問をしない」という問題が頻繁に指摘されてきた。イン

ターネット上でも、「海外諸国に比べて、ビジネスマン、教師、学生に関わらず、日本人の質問の少なさは際立っている」といった声が散見される (e.g. 池田 [3]; 狩野 [4]). 質問の少なさは、発言をしない、会話の展開が望めない等、否定的評価に繋がる。また、教育場面においても、ALT (Assistant Language Teacher) により生徒の質問の少なさが指摘されている (古徳・永井 [5]). ALT はその理由を (1) 文化的理由, (2) 恥ずかしい, (3) 英語が話せない, (4) 不思議・奇妙, と考えている。教室で生徒と親しく接する ALT であっても、生徒の質問の少なさに困惑していることが伺える。以上のように、異文化接触場面で際立つ日本人の質問における消極性は、異文化コミュニケーションにおける障害のひとつとなっている。

この問題は、教育論の立場から、教育のあり方に起因するものと説明されている。上條 [6]によれば、日本では、伝統的に「受け入れるためだけに聞く聞き方」がよしとされ、授業形態は一方向的に聞くものが中心である。生徒たちは、質問をよいものとして訓練されていない。一方、米国では、生徒たちは、ただ聞いているだけでなく、質問や意見をぶつけることが要求される。従って質問をするつもりで聞く聞き方が訓練される。

では、会話における日本人とアメリカ人の質問行為は、実際にどのように異なるのだろうか。なぜ、日本人は質問をしないと見なされるのだろうか。この問いに正面から取り組んだ研究は、語用論、社会言語学など言語使用を扱う分野でもほとんど行われていない。そこで、本研究では、一つの事例として、日本人とアメリカ人の教師・学生間会話における質問行為を分析し、その実態を明らかにする。さらに、分析結果に基づいて、グローバル人材の育成に向けた英語教育における課題を論じる。

## 2. 質問とは

まず、質問とはどのような性格をもった発話であるか、先行研究を参照しながら述べる。質問とは、話し手が内面に抱いた疑念を聞き手に向けて表出した発話である。そこには、応答を求めて働きかける「言語的影響力」が備わっている (宮地 [7]). 会話における質問は、その言語的影響力を発揮して、相手を会話に参加させる、相手に知識や考えを述べさせるなど、やりとりを主導する働きをする。発話の連鎖という観点から見れば、「質問と答え」の隣接ペア (Sacks, Schegloff & Jefferson [8])の第一発話を発することで、相手を次の話者に指定し、後続の発話の内容に限定を及ぼしながら会話を方向付けるといえる。

質問の言語的影響力は、パワーと結びつきやすい。医療等の制度的場面では、医者と患者といった地位・

役割に基づく上下関係において、質問は上位から下位に向けてなされる傾向があり、上位者は何が話されるべきか決定権を行使しつつ情報を収集する (Ehrlich & Freed [9]).

一方で、質問には、問題とされる事柄をめぐって話し手と聞き手を一時的に密接に関わらせることで、互いの心的距離を縮める働きがあることも指摘されている (Tannen [10]; Schiffrin [11]). Tannen [10]は、相手の話への興味や関心から質問がいくつも繰り出されるとき、会話者間の親密度が高い「熱中スタイル」が生まれると述べている。

このように、質問の使用には会話者間の人間関係が反映する。さらには、質問の使用に、人々の社会的関係を規定する文化・社会の反映を見ることもある。例えば、ガーナ北部ゴンジャの織物訓練場面では子供から大人への質問がなされない (Goody [12]). また、古代中国の『礼記』には、尊敬すべき相手に対して質問を発してはならないという禁則が記されている (彭 [13]). これらより、ゴンジャ、古代中国が上下関係を重視した言語使用の規範をもつ社会であることが推測される。一方で、Goody [12] は、英・米語圏の中流階級には、子供から大人への質問に重大な制限は見られないと述べている。幼少期に親から子供に繰り返し行われる質問と応答の訓練を通じて、質問することへの抵抗感が除かれるためという。当社会における子供と大人の関係には、少なくとも、質問する側・される側という明確な非対等性はないと思われる。以上のように、質問という普遍的な行為であっても、誰が、どのように行いかは、文化・社会による差異がある。

以下では、会話データにおける日本人とアメリカ人の質問の実態を分析する。

## 3. 方法

### 3.1. データ

「びっくりしたこと」, “What were you most surprised at?”というトピックが与えられた日本語とアメリカ英語の女性母語話者二者間の五分間の会話, 各 10 組をデータとする。会話参加者は、初対面の教師と学生のペアである。日本語話者は、大学で英語または日本語を教える教師 10 名 (31~55 才, 平均 40.3 才) と大学生 10 名 (20~22 才, 平均 21.3 才), 英語話者は、大学で英語を教える教師 10 名 (30~68 才, 平均 39.7 才) と大学生 10 名 (21~23 才, 平均 21.3 才) である。

### 3.2. 質問の定義

本稿での質問とは、疑問文の形式を持ち、相手に対して何らかの問題を提示し、それについての応答を求めて働きかける発話 (宮地 [7]; 南 [14] 他) とする。疑問文の形式は、日本語については、(1) 文末の音調を上げる、(2) 文末に「か」「の」「かな」「かしら」

等の助詞をもつ、(3) 疑問詞を用いる、のいずれかとする(宮地 [7])。英語については、(1) 文末の音調を上げる、(2) (助) 動詞+主語の語順転倒の形式をもつ、(3) 疑問詞を用いる、(4) 付加疑問文の形式をもつ、のいずれかとする(Freed [15])。

この定義に従い、日本語会話より、108 の質問(教師 75, 学生 33)が取り出された。英語会話より、71 の質問(教師 41, 学生 30)が取り出された。文字化資料<sup>1</sup>と映像を用いて、繰り返し現れる特徴を観察した。

## 4. 分析

初対面の二者に対して「びっくりしたこと」について話をするという指示が与えられていることから、日本語、英語共通して、二者が互いに自分の経験談を話すことを軸として談話が進行する。そうした談話にあって、質問は、主に(1)相手に話題の提供を促す、(2)相手の話題の展開を促す、という二つの目的で用いられていた。これら二つの目的において、教師と学生がどのように質問を用いているか、日本語、英語の順で分析結果を述べる。

### 4.1. 日本人の教師・学生ペア

質問の使用において、日本人の教師と学生は、非対等な関係にある。教師は学生の約 2.3 倍の頻度で質問を用いる。教師は、質問を通じて、学生にとって話しやすい話題を提案し、さらに、学生の話をもつたり、拡張したりしながら話題を膨らませるように働きかける。

#### 4.1.1. 話題の提案

教師が学生に話題提供を促す場面では、話題の提案を伴う質問が頻繁に観察された。一例を挙げる。

(例 1)

- 01 T1: 学生さんでいらっし  
 02 S1: [はい、今 4 年生で=  
 03 T1: =あ=  
 04 S1: =就職活動し  
 ています=  
 05 T1: =あ、じゃ、就職活動中なら  
 06 S1: はい  
 07 T1: びっくりすること色々あるんじゃないかしら  
 08 S1: [たくさんありますね  
 09 S1: はい、さっき、その、びっくりしたとうことで、  
 そうですね、就職活動、身近なことにしますか、  
 そしたら

T1 が「学生さんでいらっし」(01)と S1 の身分を尋ねかけたところで、S2 は「はい、今 4 年生で」(02)、「就職活動をしています」(04)と答えている。T2 は、その情報に基づいて、「就職活動中なら」(05)、「びっ

くりすること色々あるんじゃないかしら」(07)と就職活動について話すよう促している。S2 は「たくさんありますね」(08)と応じ、就職活動について語り始める(09)。

話題の提案をしながら話題提供を促す教師の質問は、他にも、「あるいは、そうですね、なんか読んだこと、映画で見たこと、なんでも何かありますか」、「たとえば普通日常的な中でね、なんだろう、なんかすごくその、宿題を、やってくるのを、忘れて、でも当てられてびっくりしたとかね、(中略)そういう日常なこと、なんかないんですか」などの例がある。

話題を提案することは、相手の話題選択の自由を制限することにもなるが、教師の意図は、話しやすい話題へと学生を導くことにあると思われる。例 1 の教師の質問は、就職活動中であるという学生にとって就職活動の話題が話しやすいであろうという判断に基づくものと考えられる。教師は、話題の提案を伴う質問を通じて、学生が話しやすい状況を作っている。

#### 4.1.2. 話を補完、拡張する質問

教師は学生の話を受けるとき、様々な質問を用いてその展開を促す。特に教師の働きかけを特徴付ける質問として、学生の話をもつ(1)補完する質問、(2)拡張する質問があった。

話を補完する質問とは、相手の話の流れに沿って、語られる出来事その先を推測に基づいて追加し、話を補完するように問いかけるものである。この質問は、教師と学生が同じことばを繰り返したり、発話を重ねたりするような、親密度の高い会話の盛り上がりの中で用いられる傾向がある。

例 2 には、教師(T2)が学生(S2)の語る出来事のクライマックスを質問の形で先取りし、話を補完する様子が見られる。S2 が「アルバイト先の喫茶店にラグビーをやっている大食漢の友人がカレーを食べにきた。ご飯のおかわりをマスターに頼んだ」という話をして

(例 2)

- 01 S2: したら、また、ドーンて、きて、なんか、お釜に残って、  
 てる、ご飯全部いれてくれ、[くださって  
 02 T2: [あ、ん、優しい {笑} =  
 03 S2: =  
 優しい {笑}  
 04 T2: [優しいお店の人だ  
 05 S2: そうです {笑} =  
 06 T2: =うーん=  
 07 S2: =それで、入れてもらっ  
 [て  
 08 T2: [う [うん

09 S2: [それを, もってきてもらっ[て  
 10 T2: [うーん  
 11 S2: はい, 普通 [に全部  
 12 T2: [それでぺろっと平ら[げちゃったの  
 13 S2: [そうなんです  
 よー, なん[か  
 14 T2: [恐ろしい, さすがラグビー部は違[う  
 15 S4: [違  
 うんですよねー, それで=  
 16 T4: =へえ

「(マスターが) お釜に残ってる, ご飯全部いれてくれ, くださって」(01)という S2 に対して, T2 が「優しい」{笑}(02)と反応すると, S2 は「優しいんです」{笑}(03)と繰り返す. T2 がそれに重なり「優しいお店の人だ」(04)と断定的に述べると, S2 は「そうです」{笑}(05)と賛同する. T4 と S4 は笑い合いながら「優しいお店の人」という認識を確認しあっている. その後, マスターにご飯を「入れてもらって」(07), 「それを持って来てもらって」(09)という S2 の話をあいづちを打ちながら聞いていた T2 は, S2 が「はい, 普通に全部」(11)と言いかけたところで, その先を先取りするように「それでぺろっと平らげちゃったの」(12)と問いかける. S2 が「そうなんですよー」(07)と即座に肯定すると, T2 は「おそろしい, さすが, ラグビー部は違う」(08)と, 一層大きな声で抑揚をつけて応じる. それに対して, S2 は「違うんですよねー」と繰り返す. 発話の重なり, 繰り返し, 笑いが共起する中で, T2 が S2 の話のクライマックスともいえる「ぺろっと平らげた」を質問の形で先取りして補完し, 肯定を引き出すことで, 更なる盛り上がり生まれている.

相手の発話の続きを先取りして補完することは, 相手の話に介入することでもあり, 非日本語母語話者からは失礼とみなされることもある(堀口 [16]). しかし同時に, 相手に対する強い共感を表明する積極的な手段でもある(Tannen [10]). 教師による学生の話の補完する質問は, 二者間の心的距離が縮まる盛り上がりの中で, 教師が学生の話の流れに大きく踏み込んだ結果として発せられ, 話題の展開を助けている.

教師に特徴的に見られる二つ目の質問は, 学生の話の拡張する質問である. この質問は, 一旦終わりがけた話を引き伸ばし, 膨らませるように働きかけるものである. 例 3 は, 例 2 の後続部分である.

(例 3)

17 S2: でも, なんか, ちょっと苦しんでたんで  
 18 S2: やっぱ, 苦しいこともあるんだなと思いました

{笑}  
 19 S2: そんな, なんか, [びっくりっていうか, よく  
 お腹に入るなーと  
 20 T2: [うーん  
 21 T2: そうよね, いくらラグビー部とはいえ  
 22 T2: で, そのカレーは辛いの /  
 23 S2: 辛いんですよ  
 24 S2: [辛いから, まあ, ルーが残るのは仕方が[ない  
 んですけど  
 25 T2: [ああ  
 26 T2: [ああ, [ああ,  
 そうか, ご飯のほうの方が比率が多[くなって  
 27 S4: [そうですね

「でも, なんか, ちょっと苦しんでたんで」(17), (略)「なんか, びっくりっていうか, よくお腹に入るなーと」(18)と感想を述べながら話を終えようとしている S2 に対して, T2 は「そうよね, いくらラグビー部とは言え」(21)と同意を表したのに続いて, 「で, そのカレーは辛いの」(22)と質問している. 「で」は, 話が終わりうる地点に至ったものの, 何かが語られずに残されていると見なし, 明確に継続を催促する標識である(串田 [17]). 「で」に「そのカレーは辛い」を加えることで, 次に何が話されるべきかが限定される. S2 はそれに答えることで, より多くを話すことになる.

話題を拡張する質問には, 学生の話が終わりかけたところで, 教師がインタビューのように連続的に質問を繰り返す出し, 情報を引き出していきやり方もあった.

#### 4.1.3. 学生から教師への質問

学生は教師に対して明示的に話題提供を促すことに消極的である. 限られた事例も「何かありますか」といったものであり, 話題選択のヒントを伴うことはない. また, 学生が教師の経験談を受けるとき, 発話の先を補完したり, 話題の拡張を促したりする質問も見られない. 先取りは積極的な共感を表す反面, 介入を伴う. 追加されたい内容を指示し, 話の継続を求めることは, 相手への支配性の高い行為ともいえる. 上下関係により, これらの行為を学生から教師に向けて行うことに制限がかかるものと考えられる. 学生が用いる問かけの多くは, 応答における負担が小さく, 話題展開の方向をあまり左右しないものである.

#### 4.2. アメリカ人の教師・学生ペア

アメリカ人の質問には, 日本人の教師と学生に見られたような非対等性はない. 質問の回数は, 教師が学生の 1.4 倍(教師: 41 発話, 学生: 30 発話)と, 教師が学生よりも高い頻度を示しているが, その差は, 日本人(教師が学生の 2.3 倍)ほど大きくない.

話題の提供を促す際には、話題選択の自由を保証するやり方で質問がなされる。話題展開を促す質問は、相手の発話意図を明確化したり、詳細を引き出したり、見解を引き出したりするものであった。特に見解を求める質問は、アメリカ人の会話にのみ認められた。これらの質問は、教師、学生の区別なく用いられている。

#### 4.2.1. 話題選択の自由

話題提供を促す質問は、話題選択の自由を与えながら、相手を次の語り手として指定するものである。以下に典型的な事例を示す。

(例4)

- 01 T3: Never thought it'd be this rewarding, so it's a very good experience for me.  
02 S3: Hmm[.  
03 T3: [How about you?  
04 S3: Um...  
05 S3: Well, all my life I had planned to be an artist, you know like, drawing things, and...

教師(T3)は自分の経験談を終えたのに続いて、“How about you?” (03)と発し、学生(S3)に話題提供を促している。同様の場面で用いられる質問には、“Do you have something in mind?”, “What's your story?”, “So what do you find surprising?”などの表現があり、その使用に教師、学生の区別はない。

教師が学生に話題を提案する場面が一件のみ観察されたが、それは、話すことが思いつかず思案する学生に対して教師が助け舟を出すものであった。日本人の教師のように、自発的に話題の提案をする例は見られない。

#### 4.2.2. 見解の引き出し

話題の展開を促す質問でアメリカ人に特徴的に観察されたのは、見解を求める質問であった。見解要求の質問は、“Elaboration question” (Freed [15]) と呼ばれ、相手に自由に広範な答えを返す機会を与えることで、会話を大きく発展させる。

例5には、学生(S4)の話を受けた教師(T4)が見解を求めて働きかける様子が見られる。

(例5)

- 01 S9: So it's a xxx...like the... seems like the technology in Japan is like one step ahead of the U.S.... U.S. technology.  
02 S9: And, seeing evidence of that here and there is always a... b...is a, always a surprise.  
03 T9: Do you find yourself kind of forgetting what it's like in the States, and this is, become more commonplace?

04 T9: For example you were saying, you know, it's kind of commonplace in America for advanced technology like... you know... ahh... cameras on the telephone [to be... it was brand new, but you come here and all of a sudden it's like, 'Oh, that's, you know, that's nothing big'.

05 S9: [Uh-huh.

06 T9: [Do you think when you go back you'll kind of be like... you'll be surprised because of the lack of technological advancement?

07 S9: [Yeah.

08 S9: That could be... um... hmm... yeah, none of my friends back home have cell phones so I don't know what the progress is there.

09 S9: But, um... yeah maybe, if there's no way to tell unless I go back, which I'm going back in a month... so...

「日本の携帯電話の技術進歩に驚かされる」と話したS4に対して、T4は「米国の様子を忘れ、日本の様子が当たり前のもになりつつあるのか」(03)と尋ねている。さらにT4は、先行部分でのS4の話の一部を取り上げ(04)、「米国に帰ったとき技術の遅れに驚くと思うか」と畳み掛けるように尋ねている(06)。S4は、考えをめぐらして答えている(08, 09)。

同様の質問は、学生の側からもなされる。例6は、例5と同じペアによるやりとりである。

(例6)

- 01 S4: Isn't that interesting, usually don't the men usually hope for a son?  
02 T4: That's...that's [what I heard, so yeah.  
03 S4: [But...  
04 S4: [Hmm  
05 T4: [So I thought he would definitely have a little more fun with a boy than he would with girl.

先行部分で「男の子を出産したが、夫は女の子を望んでいた」と語った教師(T4)に対して、学生(S4)は「大抵の男の人は息子を望むものではないか」と問い返ししながらT4の見解を引き出そうと働きかけている(01)。S4の質問に応じて、T4は考えを述べている(05)。

上記2例に見られるような、相手の話を受けて生じた疑問を表し見解を求める質問は、日本人の会話には見られない。例外的に、教師が、ある事件を取り上げ、「どう思いました?」と尋ねながら新話題を切り出したケースがあったが、学生も教師も知っている事柄を

伝え合うだけで見解を述べることはなかった。

見解を求める質問は、相手に対する強い関心を表すと同時に、相手に対して考えを表明させるという負荷をかけるものでもある。こうした質問が対等になされるということは、アメリカ人の教師と学生が、互いを独自の考えをもつ独立した存在として認識し、互いに考えを表明する機会を与え合うことで、そのあり方を尊重していることを示している。

## 5. なぜ「日本人は質問をしない」と言われるか

分析の結果、初対面の教師・学生間の会話における日本人とアメリカ人の質問の異なりが示された。日本人の教師は、学生の約 2.3 倍の頻度で質問を用いて、学生にとって話しやすい話題を提案し、学生の発話を補完、拡張し、話を膨らませるように会話を主導する。一方、アメリカ人は、教師と学生が対等に質問を用いて、相手の発話意図を明確化したり、詳細を引き出したり、見解を引き出したりする。

初対面の教師と学生という同条件の間柄にも関わらず、なぜ質問の使用にこうした異なりが現れるのか。そして、なぜ「日本人は質問をしない」と言われるのか。

日本人とアメリカ人の質問の異なりの理由として、一つ目に、会話スタイル、二つ目に、初対面の教師と学生という社会的関係における日本とアメリカの異なりが挙げられる。

水谷 [18]によれば、日本人は、あいづちを頻繁に打って相手への理解を示し、相手の言おうとすることを絶えず察し、時には先取りして後を続けるという「共話」的な会話スタイルをもつ。一方、アメリカ人は、会話者それぞれが自分の発言を自分で完成し、意見を交わし合う「対話」的な会話スタイルをもつ。この異なりの背景には、和を重んじる日本社会に対して、個人を重んじるアメリカ社会がある（水谷 [18]）。

本データに見られる日本人の質問は共話的である。教師は、学生の発話を補完したり、拡張したりするように質問し、学生の経験談の流れを一緒に作っている。一方、アメリカ人の見解を引き出す質問は、互いに表明すべき自分の考えがあることを前提としたものであり、正に「対話」の一部である。同様に疑問文の形式をもつ発話であっても、その現れ方は、それぞれの会話スタイルに応じて異なっている。

次に、初対面の教師と学生という関係は、日本とアメリカでどのような意味をもつか。日本社会の人間関係の基盤には、年齢や地位に基づいた上下関係がある。そこでは、上位者が下位者を保護し、下位者が上位者に保護されるという情緒的な親密さで繋がった親子のような役割関係が期待されている（中根 [19]；Lebra

[20]）。こうした上下関係は、パワーを有する個人が他者を支配し、互いが心的距離を保つ西洋社会における上下関係とは性格を異にする（Tannen [21]；Wetzel [22]）。初対面場面では、日本人あれば等しく認めるような上下関係が意識され、各々がそれに応じた役割を果たすことで安定したコミュニケーションが営まれる（中根 [19]）。一方、アメリカ人には、相互の自立性を重視し、自由な意思を尊重するという人間関係の理想像がある（Lebra [20]）。

本データの日本人、アメリカ人の質問は、各々の文化社会の人間関係のあり方に自他を位置づけた結果といえる。日本人の教師は、学生が話しやすいよう、保護し、助けるように質問することで、上位者である教師の役割を果たし、学生はそれを受け入れることで下位者である学生の役割を果たしている。アメリカ人の教師と学生は、対等に、相手の発話意図を正確に理解し、考えを引き出し合うように質問することで、互いの自立と自由を尊重している。

このように、本データ中の日本人とアメリカ人の質問は、日本人とアメリカ人の会話スタイル、および、日本とアメリカにおける初対面の教師と学生という関係性の社会文化的意味を反映している。

「日本人は質問をしない」という指摘がなぜ起こるのか。限られたデータではあるが、誰が、どのように質問するかは、日本人とアメリカ人とで異なり、アメリカ人にとって当たり前の質問の仕方が、日本人にとって必ずしも当たり前のものではないことが示された。特に相手の考えを求めるような質問を、日本人は用いていなかった。今日、国際共通語としての英語の使用は、TOEFL や IELTS の世界的な普及にも見られるように、英語圏の言語使用のパターンがスタンダードとみなされ、非英語母語話者の英語学習の指針にもなっている。英語圏の多くは、共有する情報や経験が少ない者同士がはっきりとことばに出してコミュニケーションを行う低コンテクスト文化（Hall [23]）であり、その言語使用のパターンは、異なる文化的背景を持つ者同士でも比較的通じやすいものともいえる。英語で交わされる異文化コミュニケーションに、日本人が自文化の会話スタイルを無意識に持ち込んだとき、「日本人は質問をしない」と見えることがあっても不思議はない。

## 6. 英語教育への示唆

「日本人としてのアイデンティティを持ちながら、（略）異なる言語、文化、価値を乗り越えて関係を構築するためのコミュニケーション能力」[1]の習得に向けて、英語学習者はどのような課題に取り組むべきか。第一に、自分の文化および会話スタイルを自覚すると

ともに、他者の文化および会話スタイルについての知識を得ることが挙げられる。前者は日本人としてのアイデンティティを確認することにつながり、後者は異なる文化や価値を乗り越えることにつながる。第二に、質問を含む積極的な反応を準備する聞き方を養うことである。このことにより、相手の話を受けて生じた疑問を質問として表し、相手の考えを引き出しながら、相互理解を深めることが可能になる。

現行の英語教育は、上記二つの課題にどのように取り組んでいるか。高等学校の新学習指導要領（平成 21 年）には、「英語を通じて、言語や文化に対する理解を深め、積極的にコミュニケーションを図ろうとする態度の育成を図り、情報や考えなどを的確に理解したり適切に伝えたりするコミュニケーション能力を養う」とあり、グローバル人材に必要な英語コミュニケーション力の獲得が目標に掲げられている。高等学校のオーラル・コミュニケーション用教科書の一つ、*Screenplay*（2011 年発行、文部科学省検定済）を例にとって見てみよう。

一つ目の、自文化および自身の会話スタイルの自覚、他文化および他者の会話スタイルについての知識の獲得に関するものとしては、ディスカッション等で使われる英語表現を示したいくつかのコラムと、日英語のことわざ等に触れた箇所があるに過ぎない。ステレオタイプを生むことは慎重に回避されるべきであるが、日本人の会話スタイルの特徴とともに、英語を用いたコミュニケーションに求められる会話スタイルを、より踏み込んで説明する必要がある。

なぜ、それが必要か。私たちは、母語を獲得する過程で、社会における人々の役割や相互関係に応じて、どのような言語使用が期待されているかについての社会・文化に固有の知識を習得するが、この知識は暗黙に共有されたものであり意識に上りにくい（Ochs [24]）。日本人の多くは、自身の共話的会話スタイルにも、上下関係に応じた役割に自己を位置づける傾向にも、無意識なのである。そのため、自分の文化的前提に立った会話スタイルを無意識に抱えたまま異文化コミュニケーションを行い、様々な齟齬に直面する。

平賀 [25]は、教師と学生の役割についての日本人の文化的前提が、イギリス人のそれとは異なるために引き起こされた齟齬の事例を挙げている。イギリス人教師が学生を自立した研究者とみなすのに対して、日本人留学生は、教師に指示を出してもらうことを期待し受身の姿勢を取る。例えば、教師が“Have you been doing any drawing?”と尋ねたとき、求められているのは Yes/No の答えではなく、自己分析的な説明である。日本人留学生はそれを知らないために Yes/No の応答にとどまり、低い評価を受ける。ここには、教師と留

学生の両者に、自文化への無自覚、異文化への無理解という問題があるが、特に、留学生は、自身と留学先の両方の文化における会話スタイルを意識化し、それらを使い分ける必要がある。そのための基礎教育として、異文化語用論や社会言語学の研究成果が英語教科書にも活用され、どのように英語を用いれば齟齬が起りにくいのか、分かりやすく説明することが求められる。

二番目の、質問を準備する聞き方の育成についてはどうか。新学習指導要領には「話し手に聞き返すなどして内容を確認しながら理解すること」、「聞いたり読んだりしたことなどについて、問答したり意見を述べ合ったりなどすること」等の質問に関する項目が挙げられている。*Screenplay*（同書）には「質問を使って、となりの人と会話をしましょう」との指示があり、一問一答で完結する短いやりとりの例とともに、以下のような質問が与えられている。

（例）What do you want to do[be] in the future?  
What colors do you like?

これらの質問から始まる問答を日本語の会話スタイルを保ったまま英語で行っても、或いは、手本に倣って一問一答を繰り返しても、異文化コミュニケーションで円滑な意思疎通を行う力には結びつきにくい。肝心なのは、相手の答えを受けるとき「自分はどうか」、「なぜそうなのか」といった積極的な反応、質問を用意する「聞き方」を実践し、そこから質問を発して会話を展開させていく練習をすることである。教科書でも、そのためのヒントやコツが丁寧に教授されるべきである。

以上のように、新学習指導要領に示された教育目標と、教科書が扱う学習内容の間に乖離がある。なぜ日本人の英語コミュニケーションが上手いかわからないのか、コミュニケーションと文化はどのように関わっているか、といった観点からの議論をもとにした教育方法が提案され、自文化と他文化の会話スタイルを相手や状況に応じて意識的に行き来しながらコミュニケーションする力を育成する必要がある。

## 7. 最後に

日本人の共話的会話スタイルは、相手を察し、思いやりながら、各々が場面に応じた社会的役割を相互に果たしあうという、人と人の融和的な関係性を成立させるものであり、文化の中で培われてきたアイデンティティの一部といえる。ただ、この会話スタイルは、一歩外に出ると通用しにくい。日本人は、文化的背景を異にする者同士が、より分かり合いやすい英語を用いた会話スタイルも知っておかなければならない。それによって、コミュニケーションの齟齬を回避し、多

様な文化的背景をもつ人々との相互理解を深めることができる。その素養を学習者にもたせることが、グローバル人材を育成する英語教育の重要な課題の一つである。

## 付 記

・本稿は、拙論「問いかけ発話に見られる日本人の先生と学生の社会的関係―日英語の対照を通して―」(『解放的語用論への挑戦』井出祥子・藤井洋子(編), pp. 91-121, くろしお出版, 2014年)に英語教育の観点から考察を加えたものである。

・本稿は、平成25~27年度科学研究費補助金基盤研究C(課題番号125370733)「日本語話者と英語話者の質問行為の対照研究」(代表:植野貴志子)の成果の一部を含む。

## 謝 辞

本研究で使用したデータ「ミスター・オー・コーパス」は、「アジアの文化・インターアクション・言語の相互関係に関する実証的・理論的研究」(平成15-17年度科学研究費基盤研究B, 15320054, 研究代表者:井出祥子),『母語話者視点』に基づく解放的語用論の展開:諸言語の談話データの分析を通じて」(平成20-21年度科学研究費基盤研究B, 20320064, 研究代表者:藤井洋子),「社会・文化的場の共創と言語使用:母語話者視点による語用論理論の構築」(平成23-25年度科学研究費基盤研究B, 23320090, 研究代表者:藤井洋子)のもとに収録された。記して謝意を表したい。

## 注

- i 本稿で使用した文字化表記法は以下の通りである。
- [ 音声]が重なり始めている時点を示す
  - = 二つの発話が途切れなく密着していることを示す
  - / 上昇イントネーションを示す
  - . . . 短い沈黙を示す
  - {笑} 笑いを示す
  - xxx 音声不明瞭な箇所を示す

## 文 献

- [1] 文部科学省, 産学連携によるグローバル人材育成推進会議, “産学官によるグローバル人材の育成のための戦略,” 2011.
- [2] A. Sobel & J. Panas, *Power Questions*, Wiley, 2012.
- [3] 若林計志, “日本人が教室で質問しない訳” 大人の学ぶ力 教えられる技術, <http://flowone-lab.com/blog-entry-154.html> (参照 2015-3-12).
- [4] 狩野裕, “質問はカッコ悪くない!!” [http://www.sigmath.es.osaka-u.ac.jp/~kano/essay/q\\_and\\_a.html](http://www.sigmath.es.osaka-u.ac.jp/~kano/essay/q_and_a.html) (参照 2015-3-12).
- [5] 古徳聖子・永井彩子, “相互理解を目指す日本の英語教育,” 筑波学院大学紀要第1集, pp. 139-150, 2006.
- [6] 上條晴夫, “「質問する技術」を教えたい!” 教育ジャーナル, 178, 2000.
- [7] 宮地裕, 新版文論, 明治書院, 1979.
- [8] H. Sacks, E. A. Schegloff & G. Jefferson, “A simplest systematics for the organization of turn-taking for conversation,” *Language* 50 (4), 696-735, 1974.
- [9] S. Ehrlich & A. F. Freed, “The function of questions in institutional discourse: An introduction,” in A. F. Freed & S. Ehrlich (Eds.): *Why do you ask?*, pp. 3-19, New York: Oxford University Press, 2010.
- [10] D. Tannen, *Conversational Style: Analyzing Talk among Friends*, New York: Oxford University Press, 1984.
- [11] D. Schiffrin, ““Speaking for another” in sociolinguistic interviews: Alignment, identities, and frames,” in D. Tannen (Ed.): *Framing in Discourse*, pp. 231-261, New York: Oxford University Press, 1993.
- [12] E. N. Goddy, “Towards a theory of questions,” in E. N. Goddy (Ed.): *Questions and Politeness: Strategies in Social Interaction*, 17-55, New York: Cambridge University Press, 1978.
- [13] 彭国躍, “古代中邦の言語禁則とその社会的コンテキスト―『礼記』言語規範の研究―,” 神奈川大学言語研究, 23, pp. 135-154, 2001.
- [14] 南不二男, “質問文の構造,” 文法と意味II, 水谷静夫(編), pp. 39-74, 朝倉書店, 1985.
- [15] A. F. Freed, “The form and function of questions in informal dyadic conversation,” *Journal of Pragmatics*, 21, 621-644, 1994.
- [16] 堀口純子, 日本語教育と会話分析, くろしお出版, 1997.
- [17] 串田秀也, “聞き手による語りの進行促進―継続支持・継続催促・継続試行―,” 認知科学, 16 (1), 12-23, 2009.
- [18] 水谷信子, “日本人とディベート―「共話」と対話―,” 日本語学, 14 (6), 4-12, 1995.
- [19] 中根千枝, タテ社会の力学, 講談社, 1978.
- [20] T. Lebra, *Japanese patterns of behavior*, Honolulu: University of Hawaii Press, 1976.
- [21] D. Tannen, “The relativity of linguistic strategies: Rethinking power and solidarity in gender and dominance,” in Tannen, D. (Ed.): *Gender and Conversational Interaction*, pp. 165-188, New York: Oxford University Press, 1993.
- [22] J. P. Wetzel, “The language of vertical relationships and linguistic analysis,” *Multilingua*, 12(4), 387-406, 1993.
- [23] E. Hall, *Beyond Culture*, New York: Anchor Books, 1976.
- [24] E. Ochs, “Linguistic resources for socializing humanity,” in J. J. Gumperz & S. C. Levinson (Eds.): *Rethinking Linguistic Relativity*, pp. 407-437, New York: Cambridge University Press, 1996.
- [25] 平賀正子, “2章 異文化コミュニケーションことばと行為,” 表現と理解のことば学, 宍戸通庸・平賀正子・西川盛雄・菅原勉(著), pp. 26-44, ミネルヴァ書房, 1996.