



Title	ある中国語を母語とする日本語学習者の言語的あいづち : 日本語の習熟度からみた縦断的分析
Author(s)	寺尾, 綾
Citation	阪大日本語研究. 2008, 20, p. 91-117
Version Type	VoR
URL	https://doi.org/10.18910/4952
rights	
Note	

The University of Osaka Institutional Knowledge Archive : OUKA

<https://ir.library.osaka-u.ac.jp/>

The University of Osaka

ある中国語を母語とする日本語学習者の言語的あいづち —日本語の習熟度¹⁾からみた縦断的分析—

Linguistic ‘Aizuchi’ Behavior of a Chinese Learner of Japanese
: Longitudinal Analysis from the Perspective of the Achievement Level

寺尾 綾
TERAO Aya

キーワード：あいづち、中国語母語話者、習熟度、機能、形式、タイミング、頻度

【要旨】

聞き手の言語行動としてのあいづちは、コミュニケーションに欠かせないものであるが、日本語学習者にとっては、その形式的なバリエーションを習得し、なおかつ効果的に運用するということは容易ではない。しかし、これまでの日本語教育の現場では、「あいづち」を特に取り上げて学習するといった機会はほとんどなく、自然習得に委ねられているのが現状である。そのため、今後日本語教育の現場の限られた時間で「あいづち」をどのように扱っていくかを考えるためには、まず学習者の「あいづち」の習得過程を明らかにし、それぞれの日本語の習熟段階において、どのような指導が有効かを探るべきではないだろうか。そこで本研究では、学習者が自然習得したあいづちの特徴について、その縦断的な変化を明らかにするため、ある一人の中国語を母語とする日本語学習者（以下、OC）を対象とし、会話の中で使用された「あいづち」について分析を試みた。具体的には、「形式」「機能」「タイミング・頻度」という3つの視点から特徴を述べ、さらに日本語の習熟度との相関関係について明らかにした。その結果、習熟度が進むにつれ、最もよく使われる形式が「ソウデス」から「ハイ」へと変化するという特徴を見出し、その理由として、「ハイ」が「スタイル」に関わる待遇形式として認識され、一方で、「聞いている信号」という機能を持つ「ハイ」が使用されるようになったことを挙げた。全体的な傾向として、日本語の習熟度が進んでも、あいづちの形式的なバリエーションは増えないことがわかり、さらに、あいづちのタイミングと頻度については、タイミングの習得はそれほど困難なものではなく、OCのあいづちはすべて適切なタイミングで挿入されていることを述べた上で、日本語の習熟度が進むのにもともない、新たな機能を持ったあいづちを習得し、その結果あいづちの使用頻度にもゆるやかな上昇が見られたことを明らかにした。

1. 本稿の目的

会話は一般的に、参加者が「話す」と「聞く」という立場を相互に交替させながら進行する。もちろん、「聞く」という立場にあっても、まったく会話に参加していないわけではない。話し手が、聞き手の反応を見ながら会話を進めている一方で、聞き手は「あいづち」をうって話し手の話の進行を促したり、会話の内容への同意や理解（あるいは不同意や不理解）を表明したりしながら会話に参加する。このように、話し手にとって会話の中の聞き手の反応は、話の進行の仕方を左右する道しるべともなっており、会話という相互行為を円滑に進めるために欠かせないものだといえる。しかし、日本語学習者にとっては、いつ、どこで、どんな「あいづち」を、どのように用いるかを習得するのは簡単なことではないだろう。次の会話例は日本語学習者と日本語教師の会話である。

〔会話例1〕

教 師01：元気そうですね。

学習者02：うん、そうです。先生は元気ですか。

教 師03：今、少し風邪をひいています。

学習者04：あーそうです。

教 師05：今日の授業は、聞き取りでしたよね。

学習者06：うん、そう。

教 師07：あれ、「会話」だからね、ちょっとスピードが早いかな。

学習者08：あー。

教 師09：そうでもない？でも、絵を選ぶとか楽しいでしょ。

学習者10：はい、そうです。

上の会話例1を見ると、学習者は聞き手として適切な位置であいづちをうっているように見えるが、使用されているあいづち形式のバリエーションは少なく単調な印象を与える。また、話し手の発話内容を単に肯定する「そう（です）」というあいづちは、感情的態度がわかりにくいだけでなく、「か」や「ね」などの助詞を伴わない「そう（です）」は、あいづちとしては違和感がある。このように、「あいづち」はコミュニケーションには欠かせないものであるが、日本語教育の現場で体系的に指導するという機会は少なく、学習者の自然習得に頼っているのが現状である。これまでさまざまな先行研究で日本語学習者のあいづちの問題点が指摘され、レベルに合ったあいづちの学習が提言されてきたが、学習者がどのようにあいづちを自然習得しているかという「過程」について、縦断的に観察し

た研究は管見の限り見当たらない。あいづちを今後どのように日本語教育の場で扱っていくかを考えるためには、まず、学習者の実際のあいづち習得の過程を明らかにした上で、何が問題なのかを見極める必要がある。そこで本稿では、一人の中国語を母語とする日本語学習者のあいづちの習得について、日本語の習熟度との相関関係を縦断的に観察することで、その習得過程の特徴を明らかにすること試みた。

さて、日本語教育の立場から学習者のあいづち習得を扱った先行研究を、「日本語の習熟度」という観点から概観すると、多くの研究で共通するのは、習熟度が上がるにつれ使用するあいづち形式のバリエーションが増し、あいづちの頻度も高くなるという結論である（堀口, 1990・山本, 1992・村田, 2000など）。しかし一方で、渡辺（1994）、窪田（2000）のように、たとえば日本語の習熟度とあいづちの頻度については相関関係がないという報告をしているものもある。このように、前掲の先行研究を含め、各研究結果を単純に比較すると、あいづちの使用には個人差が大きいという印象を与えるばかりである。この点について堀口（1991）は、次のように述べている。

「多くの研究で示唆していることは、あいづちがそれぞれの談話においてダイナミックに変化するものだということである。機能も表現形式も頻度も一律ではなく、それらの変化には多くの要因が複雑に作用しあっているということである。」（堀口, 1991: 39）

特に学習者を対象としたあいづち研究では、学習者の母語や日本語の習熟度など、変化の要因となるべき要素が多い。そこで、あいづちに関する展望論文（松田, 1988・堀口, 1991・陳, 2002など）を参考に、これまでの研究で取り上げられてきたあいづちの変化に関わるさまざまな要因を、バリエーション理論を援用しつつまとめてみると、次のように分類される。

要因①：学習者間バリエーション…学習者の母語・日本語の習熟度・生活／習得環境など

要因②：学習者内バリエーション…場面設定（電話／対面・話題・収録場所）・待遇的条件（対話者の属性や対話者との関係）・注意度など

少なくとも自然談話においては、これらのすべての要因が学習者のあいづち使用の様相を特徴づけていると考えられ、その複雑さが先行研究の成果を見えにくいものとしてきたと言える。つまり、学習者のあいづち習得に関する研究の現時点での課題は、変数を明確にした個々のデータの微細な分析を積み重ねていくことであり、その上で、母語話者の研究

や互いの研究成果を比較しながら学習者のあいづち習得についての全体像を描き出すことではなかろうか。

そこで本稿では、一人の中国語を母語とする日本語学習者（以下、OC）を対象にすることで、変数を「要因①」の中の「日本語の習熟度」に絞り、「要因②」についてもできるだけ条件を変えない状態で調査を行った。具体的には、OCのあいづち使用の縦断的变化と日本語の習熟度との相関関係を、あいづちの「機能」「形式」「タイミング・頻度」という3つの視点から明らかにする。なお、本研究で中国語を母語とする日本語学習者を対象とした理由として、国内における日本語学習者として多くを占めるにも関わらず、そのあいづち研究が少ない点を第一の理由として挙げておく。

以下、第2節では、先行研究における「あいづち」の定義を概観した上で本研究の立場と分析方法を明らかにする。つづく第3節で調査の概要を、さらに第4節で分析の結果を示す。第5節では4節から得られた結果をもとに、日本語の習熟度という観点から「あいづち」の習得について総合的な考察を行い、第6節ではまとめと今後の課題について示す。

2. 「あいづち」の定義と本研究の立場

そもそも本稿は、OCの聞き手としての言語行動を「あいづち」を手がかりに明らかにしていくことを目的としており、あいづちを規定することは第一の目的ではない。しかしながら、分析の際には「あいづち」を取り出す一定の基準が必要であり、追試可能性も考慮しなければならない。

まず、メイナード（1993）や堀口（1988）などで述べられているように、「あいづち」の定義は、『話し手が発話権を行使している間に、聞き手が話し手から送られた情報を共有したことを伝える短い表現である』という点で多くの研究で一致している。また今石（1993）では、「あいづち」の定義に必要な要素として「機能」「形式」「話者交替の有無」「話し手の発話形式との関係」の4点を挙げている。「話者交替の有無」という要素については、先に挙げたメイナードや堀口の定義を見ると、たとえばターン開始部のあいづち的な発話は、定義の「話し手が発話権を行使している間」という部分に抵触し、「あいづち」とは認定されないことになる。しかし、聞き手は「話し手の発話形式」を手がかりに、ターンを取るタイミングを見極めつつ会話に参加していると考え、あいづち的発話がきっかけとなってターンの交替が生じるかどうかというのは結果論にすぎない。したがって本稿では、「話者交替の有無」という視点ではあいづちを規定しないことをここで断っておく。

なお、この点について詳しくは 2. 3. で述べる。

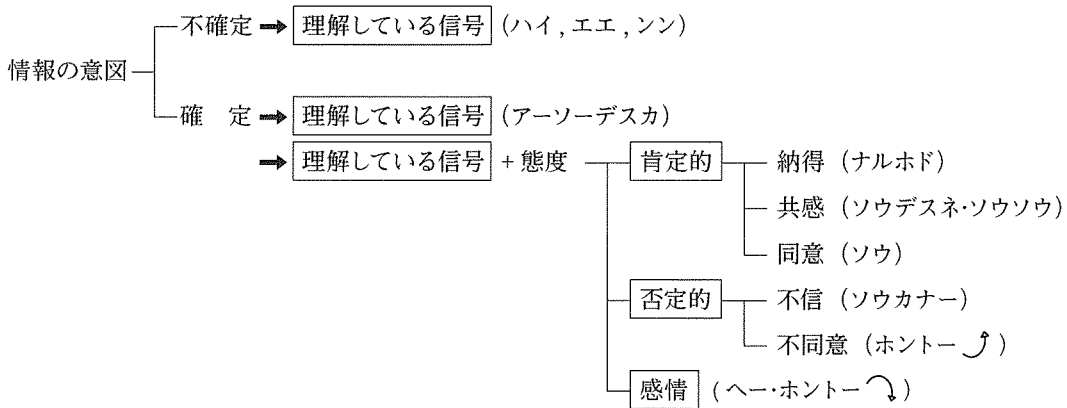
いずれにしても、今石にある「話者交替の有無」「話し手の発話形式との関係」は、どちらもありづちの「タイミング」に関わる要素であると考えてよいだろう。また、あいづちの研究として、外国語との対照研究（劉, 1987・メイナード, 1993・楊, 2000など）で多く取り上げられている「頻度」についても、「タイミング」の項で合わせて言及していきたい。そこで以下の 2. 1. ～ 2. 3. では、1. 形式、2. 機能、3. タイミングと頻度という 3 つの視点から先行研究の「あいづち」の定義と成果を概観し、本稿の調査と分析の方法について具体的に述べていきたい。

2. 1. 形式

どのような「形式」を「あいづち」とするかについては、多くの研究が主に“あいづち詞”と単純な“繰り返し”を挙げているが、ほかにも“補強”や“うなずき”などを含むもの（水谷, 1984、松田, 1988など）もあり、その見解は研究者によってさまざまである（堀口, 1991）。本稿では、学習者が研究対象である点を考慮し、母語話者を対象とした研究によって導かれた既存の形式から分析を進めるのではなく、杉戸（1987, 1989）の「あいづち的な発話²⁾」の定義に準じて、使用された形式のバリエーションを抽出・分類するという方法をとった。すなわち、「実質的な内容を表現する言語形式を含まず、また、判断、要求、質問、回答など、事実の叙述や聞き手への働きかけもしないような発話」に相当する形式を取り上げる。ただし、今回は「言語行動」を分析対象とし、「うなずき」や「視線」といった非言語行動は対象としない。

2. 2. 機能

あいづちの「機能³⁾」についての各研究者の捉えかたは、どこまで細かく分類するかというところでは異なるものの、「話し手の話を聞いている、あるいは了解したという信号」という機能を含む点でほぼ一致している。今石（1993）では、堀口（1988）・松田（1988）を参考にしつつ、「話し手（情報）の意図」という視点を取り入れることによってあいづちの機能を明確に整理・分類している。よって本稿ではこの今石（1993）の分類にしたがい、分析をおこなう。



【図1 あいづちの機能による下位分類 (今石, 1993:100 より転載)】

2. 3. タイミングと頻度

あいづちの「タイミング」については先行研究でも多く取り上げられ、話者交替 (turn-taking) や話し手の発話形式との関わりとともに論じられている。特にあいづちと話者交替の有無については先行研究でも見解にバラつきがあり、あるいは明確にされていない場合も多い。前掲のメイナード (1993) は、「発話権」を「ターン (turn)」の概念と置き換え、話し手がターンを保持している状態における聞き手の反応をあいづちと定義しており、ターンをとる直前にある、短いあいづち的表現は「あいづち」として扱っていない。一方畠 (1982)、村田 (2000) などは、ターンの開始部の応答詞なども、あいづちとして認めている。このように、ターン開始部のあいづち的発話についてはさまざまな見解がある⁴⁾。

次に、あいづちと話し手の発話形式との関わりについてであるが、堀口 (1991) を参考に、まず先行研究⁵⁾ から明らかになっている (聞き手の) あいづちの直前にある (話し手の) 発話形式の特徴をまとめると、以下のようになる。

a. 文の終わり

b. 音声的な弱まりやポーズ

c. 特定の助詞 (テ・ケド・ガ・カラ・ネなど)

ただしメイナードは、「あいづちは話者が話の^(ポーズ)間をとる時、しかもその間は文の^ま終わり、終助詞、間投助詞や話し手の頭の動きを伴う時送られることが多い」(メイナード, 1987) とし、話し手が作ったポーズで区切られたPPU (Pause-bounded Phrasal Unit) 末付近であいづちが観察されやすいことを前提としている (メイナード, 1993)。一方、小宮 (1986) はあいづちを「聞き手の自由意志に基づく」行為であるとし、話し手の要求が強く出る発話形式 (疑問文、ポーズ、「ネ」、上昇イントネーション) に続く聞き手の発話はあいづち

と認めていない。また、堀口（1988）では、話の一部を聞いた時点で聞き手がコンテキストを予測し、その予測に基づいてあいづちを打つ場合（先取りあいづち⁶⁾）についても挙げられており、この場合のあいづちを打つタイミングはコンテキストからの規定はできないということになる。

さて、あいづちのタイミングを決めるのは話し手か聞き手か。この点について畠（1982）は、「発話開始許容点」という用語を用いて説明している。畠によれば、発話者は自分の発話の中に「発話開始許容点」を作りながら会話をしており、そこで対話者が発話を開始すれば、発話者は自分のターンを終了させ、対話者が発話を開始しなければ自分の発話を続けるという。一方で聞き手のあいづちには「私に発話させてください」「話を続けてください」という機能があるとしている。この「発話開始許容点」という発想は、あいづちのタイミングの決定に、「話し手」と「聞き手」の双方が関わっていることを示し、会話の本質にも関わる考え方である。以上のようなことを考慮すると、あいづちのタイミングは、「話し手」と「聞き手」の相互行為の中で決まるものであり、結果的に話者交替が生じた場合も含め、どちらか一方の視点で定義することはできない。したがって本稿では、2.1. で示した「形式」によって「あいづち」を抽出し、話者交替の有無については問わないこととしたい。

続いて、あいづちの「頻度」についてだが、先行研究では、そもそもあいづちの頻度に関わる形式、機能、タイミングといった要素の定義が各研究で明確になっておらず、結果を並べて比較することはできない。堀口（1991）では、あいづちの頻度は会話の参加者の属性、談話の形態や内容などによってかなりの違いが見られ、変化の要因を多角的にとらえなければ、実態はつかめないと述べている。したがって本稿では、他の研究との比較が難しいことから、OCのあいづちの頻度の縦断的な変化を比較することを目的して、「発話開始許容点」から頻度を導くという新たな方法をとった。具体的には以下のような手順で分析を進める。

〔会話例2〕

229OT：大阪弁① シャべるでしょ みんな②

230OC：あー 日本人と 日本人しゃべるとき 大阪弁（OT:大阪弁だーっと）

でも わたしに わたしと話すとき あの 標準語だいたい [笑]

231OT：あそかそーかー③ じゃ OCさんにしゃべるときは④

ま ゆっくりとかだけどー⑤（OC:うん） みんなで一緒に⑥

同じ速さでー⑦ /しゃべ…/

232OC：/そうです/はや はやくて大阪弁です（OT:そうね）

わたし全然わかりません

2330T: はやいもんねー⑧ でも⑨ あのー いっしょに しゃべること

できるといいねー⑩ (OC:そう) みんなと一緒にね⑪

日本人どうしが話しているのもわかるしー⑫ (OC:はい)

えーそうになったら⑬ もー勉強しなくていいけどねー [笑] ⑭ 日本語の⑮

会話の練習⑯ そうなんだー⑰ 楽しい?

2340C: 楽しいです はい

(Ⅱ)

1. まず、会話データの中からOCの「あいづち的な発話」(杉戸:1987, 1989)を抜き出す。(会話例2の□の部分。以下の会話例においても「あいづち的な発話」は□で示すものとする。)
2. 次に、会話の中の話し手(教師)のターンの中から、PPUを手がかりに「発話開始許容点(畠:1982)」を抽出し⁷⁾(会話例の①～⑰)、あいづちの直前の発話形式の特徴(前述)を抜き出す。
3. 2の結果と学習者が実際に打ったあいづちの数を比較し、頻度(%)を導く。

たとえば、2330Tの「楽しい?」のあとにはポーズが現れるが、このような疑問文は、話し手が聞き手にターンを譲っており、次のターンの開始を強制するものである。よって疑問文に対する回答はあいづちとは考えない。また、2300Cのようなターンの開始部に現れるものについては、フィラーなどの談話マーカとの区別が難しいが、基本的には抑揚をもたない「アー」についてはフィラーと判断した。また、「アー」の前後に言いよどみが現れる、あるいは「アー…アー…」などと繰り返して使用される、語彙や表現などを検索していることが文脈から推測できるなど、付随する特徴も談話マーカであるという判断の材料とした。

このように、「発話開始許容点」から学習者のあいづちの頻度を算出したのには2つの理由がある。すなわち、1つめは、学習者のあいづちの頻度をはかる際、談話を採取した時点の日本語の習熟度や談話の内容によって、参加者の話速や話者交替のあり方が変化するため、3つの時期におけるデータをそのまま比較しても意味がない点。2つめは、教師のターンにおける発話開始許容点を分類することで、教師の話し方についての傾向がわかりやすくなる点である。さらに、学習者のあいづちの直前の形式を見ることで、どのようなタイミングであいづちを打っているかを知ることができるからである。

3. 調査の概要

本研究では、大阪市内のF日本語学校に在籍する中国語を母語とする就学生1名を調査対象とし、縦断的に談話データを収録した。ちなみに当該日本語学校は2003年10月現在で在籍者のうち約80%が中国語を母語とする学習者であり、以下韓国語、ネパール語、タイ語と続く。

3.1. 調査の方法

日本語の習熟度を考慮しつつ、各時点（Ⅰ・Ⅱ・Ⅲ）で学習者と日本語教師とのフォーマルな場面の談話を1回約30分間、テープレコーダーで録音する。調査時期は、日本語学校でデスマス・非デスマス形を学習し終えた時期（Ⅰ）、初級の基本的な文法の学習をすべて終えた時期（Ⅱ）、そして、中級文法・日本語能力試験2級受験程度の文法等を学習し終えた時期（Ⅲ）を選んだ。収録した談話は文字化し、分析に使用する。また、各時点で調査者自身がインフォーマントの日本語の使用やネットワークなどを知るための半構造化インタビューを行う。

3.2. データの詳細

データの詳細は表1、2のとおりである。インフォーマント（OC）は中国語を母語とする日本語学習者で、中国では3ヶ月の学習歴がある。談話は来日3ヶ月後から収録を開始した。OCが日常生活の中で日本語を使って会話をするのは、日本語学校の教師と、中国語を母語としない他の学生にほぼ限られている。よって対話者についてはOCの所属する日本語学校の教師（OT）に協力をお願いした。

【表1 インフォーマント情報】

参加者	出身地	母語	性別	年齢	来日時期	備考(日本語学習歴・職業など)
OC(学習者)	中国(青島)	中国語	女	23	2003.10	3ヶ月(中国)
OT(教師)	大阪府	日本語	女	30代後半	－	OCの所属する日本語学校勤務

また、談話の内容については、調査者からはトピック（日本語・アルバイト・生活）を提示するのみで細かい指示はしなかったが、教師と学生という関係もあり、いずれの調査でも比較的似通った話題が取り上げられている。

【表2 談話情報】

時期区分	収録場所	収録日時	談話の展開（話題）
I	日本語学校の会議室	2004. 1.16	日本語の勉強→アルバイト→休日→家族→将来
II		2004. 5.14	アルバイト→勉強→アルバイト→将来→健康
III		2004.11.29	生活→留学試験→将来→家族

4. 結果

「あいづち」を学習項目として授業に取り入れるという動きは、1980年代後半になって始まり、学習者や母語話者のあいづちの分析結果をもとに、指導法の示唆を行う研究（岡崎, 1987、伊藤, 1993など）も見られるようになった。しかしながら、留学試験や日本語能力試験、大学受験を目的とした就学生に対し、限られた時間数で教育を行う機関では、「聞き手としての言語行動」の指導にまで手が回らないのが現状である。したがって「あいづち」が学習項目として教科書や授業で取り上げられることは非常に少なく、本調査の対象としたOCについても、特にカジュアルなあいづち形式はほぼ自然習得であると考えてよい。前にも述べたが、本稿の調査データでは、OCの対話者は教師であり、談話の収録場所を会議室にすることで、フォーマルな場面として設定している。学習者も、フォーマルな場面とカジュアルな場面で形式的なバリエーションを使い分けるべきだということはよく理解しており、本研究では、学習者がフォーマルにふるまおうとしているということの大前提として議論をすすめたい。

4. 1. 形式

OCが使用したあいづち形式のバリエーションは、表3のとおりである。まず、表からわかることをおおまかにまとめる。①全体的には、最もよく使われる形式が、「ソウデス」(I) から「ハイ」(II・III) へと変化していることがわかる。また、②I期ではソ系（ソウ・ソウソウ・ソウデスなど）の使用率が高いが、しだいに減っていく（66.6→39.1→25.5%）。③「ウン／ハイ」については、「ハイ」が使用される割合がしだいに高くなり（8.6→40.2→52.8%）、「ウン」はしだいに使用されなくなっている（15.0→3.5→1.7%）。④I期では「ア系」⁸⁾のあいづち詞の使用が多い（35.5%）。⑤III期で否定のあいづち詞「イヤッ」が初出する。⑥「ハイ、ソウデス」「ウン、ソウ」のように、一回のあいづちに2形式が重複して使用された割合は、51.6%（48回）→9.8%（17回）→0.6%（1回）としだいに減少する。

【表3 使用されたあいづち形式の回数と割合 (%)】

形式	I	II	III
ソウ	14 (15.0) ※1	6 (3.5)	6 (3.3)
ソウデス〔+助詞〕※2	48〔13〕(51.6)	62〔1〕(35.6)	40〔33〕(22.2)
ウン	14 (15.0)	6 (3.5)	3 (1.7)
ハイ	8 (8.6)	70 (40.2)	95 (52.8)
エエ	1 (1.1)	-	-
アー	29 (31.2)	4 (2.3)	1 (0.6)
アッ	3 (3.2)	5 (2.9)	3 (1.7)
アッ!	1 (1.1)	-	-
オ!	1 (1.1)	-	-
ウーン	1 (1.1)	2 (1.1)	1 (0.6)
イヤッ	-	-	6 (3.3)
繰り返し	21 (22.6)	36 (20.7)	26 (14.4)
のべ回数※3	141 (151.6)	191 (109.8)	181 (100.6)
総あいづち数	93 (100.0)	174 (100.0)	180 (100.0)

※1 () 内は総あいづち数に対する各形式が使用された割合 (%) を示す。

※2 [] 内は「ソウデス」に助詞が付加された場合であるが、内訳を示すと次のようになる。

I・・・+ヨ(11)、+ネ(1)、+カ(1) II・・・+ネ(1) III・・・+ネ(33)

※3 「ハイ、ソウデス」「ウン、ソウ」など、1回のあいづちに2形式を使用する場合もあるため、合計が100%になっていない。

4. 2. 機能

前述のように、機能の分類には今石(1993)を援用したが、たとえば肯定的なあいづちの場合の下位分類「納得」「共感」「同意」などは、会話データからの明確な分類が困難であり、今回は上位の分類にとどめた。OCが使用したあいづちの、機能別使用回数は次の表4のとおりである。

【表4 使用されたあいづちの機能別回数と割合 (%)】

機能	I	II	III
不確定 (聞いているという信号)	-	8 (4.7)	21 (11.7)
確定 (理解の信号)	1 (1.1)	7 (4.0)	1 (0.6)
確定 + 態度	肯定	85 (91.4)	150 (86.2)
	否定	-	2 (1.1)
	感情	3 (3.2)	1 (0.6)
未分類	4 (4.3)	6 (3.4)	8 (4.4)
計 (%)	93 (100.0)	174 (100.0)	180 (100.0)

表4からわかる最も顕著な傾向としては、初級の段階において使用されたあいづちの機能は「話し手の発話に対する理解と肯定的な態度を示す」ということに、ほぼ収束されるという点である。もちろん対話者との関係や話題にもよるだろうが、少なくともフォーマルな場面では、話し手の発話を熱心に聞いているという（できるかぎり肯定的な）態度を表明したいと考えているようである。また、表4を見ると、得られた情報がまだ不確定な時点で打たれる「聞いているという信号」の機能を持ったあいづちは、第Ⅰ期ではまったく表れないが、第Ⅲ期では全体の1割強を占めていることがわかる（0.0→4.7→11.7%）。4. 1. の形式との関わりで述べると、この「聞いているという信号」の機能をもったあいづちについては「ハイ」のみが使用され、他の形式は見られなかった。また、「肯定的な態度を示すあいづち」以外の機能については、用例が少なく、形式との相関関係を導くにはいたらなかった。

4. 3. タイミングと頻度

まず、あいづちを打つタイミングとして4. 2. の機能でも述べたが、表4を見ると、まだ情報が不確定なタイミングで打たれるあいづちは、日本語の習熟度が増すにつれ増加している（0.0→4.7→11.7%）。次に、2. 3. で示した分析方法により、あいづちのタイミングと頻度について得られた結果を表5～7に示す。

【表5 教師（OT）のターンにおける発話開始許容点の分類】

直前の形式		I	II	III
あいづち		53 (15.6)	92 (17.6)	86 (18.6)
終止形		44 (12.9)	69 (13.2)	56 (12.1)
助詞 ^{※1}	ーネ	38 (11.2)	62 (11.8)	56 (12.1)
	その他の助詞	101 (29.7)	144 (27.5)	139 (30.0)
確認要求 ^{※2} 〔ヨネ〕		28〔16〕(8.2)	34〔16〕(6.5)	37〔16〕(8.0)
名詞		32 (9.4)	48 (9.1)	39 (8.4)
フィラー		27 (8.0)	39 (7.4)	18 (3.9)
その他		17 (5.0)	36 (6.9)	32 (6.9)
合計		340 (100.0)	524 (100.0)	463 (100.0)
疑問文		136	124	146

※1 確認要求を示す「ネ」「ヨネ」は除外した。

※2 ここでいう確認要求とは、文末詞「ヨネ」「ネ」「デショウ↑」「ジャナイ↑」である。

【表6】についても同様の基準で分類している。

【表6 OCのあいづち数と直前の形式の分類】

	I	II	III
助詞—ネ	22 (23.7)	31 (17.8)	24 (13.3)
確認要求 ^{*1} 〔ヨネ〕	19〔11〕(20.4)	21〔9〕(12.1)	23〔10〕(12.8)
その他の助詞	18 (19.4)	51 (29.3)	61 (33.9)
あいづち	12 (12.9)	8 (4.6)	14 (7.8)
その他	22 (23.7)	63 (36.2)	58 (32.2)
合計	93	174	180

^{*1} 表5と比較すると、確認要求のあとにあいづちがないケースが見られる。そのほとんどは、あいづち詞を使用せず、いきなり実質的発話を始めるという例、あるいは、言語的なあいづちが見られず、沈黙の状態があり、話し手が話を続けるという例であった。

【表7 発話開始許容点におけるOCのあいづちの頻度】

	I	II	III
あいづちの頻度(%)	27.4	33.2	38.9

まず、表5と6から導き出された発話許容点における学習者のあいづちの頻度(%) (表7)について見ていきたい。表7を見ると、I期からIII期へと進むにつれ、ゆるやかではあるが、あいづちの頻度が増している(27.4→33.2→38.9%)ということがわかる。5.2.2.で指摘する教師のアコモデーションを除けば、表5を見るかぎり、I～III期の各談話における教師の話し方には、それほど違いがないことがわかる。さらに表6を見ると、第I期では助詞「ネ」や確認要求表現⁹⁾のあとにあいづちが打たれる場合が多い(44.1%)。

〔会話例3〕

114OT: うんうんそうですね。メニューを見ながら、ね。わかりますね。

(OC:あーそうです) あーじゃー、えっと、仕事ができるといいですね、
今日電話で。

115OC: あーそう、ほしいですよ、その仕事。

116OT: ねー。え、いつも家へ帰ってから、何をしていますか？

今はまだ仕事がありません。

117OC: え、帰ってからー、たぶんようじ4時ごろ4時ごろ、あのちょっとー、かたづけ、
部屋をかたづけつくって、あの一、かれ [笑]。彼氏は一、料理を作って。

118OT: [笑] いつもいっしょに帰りますよねー。(OC:あーそうです)

で、どちらかの家でー、料理を？

119OC: わたしの、わたしの、料理、家。

1200T: あ、OCさんの家で、料理をつくります。どっちが？

1210C: 彼、彼氏と、友達と一緒に、住んでいますよ。

1220T: あーそっかそっか。じゃー彼氏が、OCさんの家に来るほうがいいです ねー。

1230C: あーそうですー。このー料理が、料理を作ってー… (I)

しかしⅡ・Ⅲ期では助詞「ネ」や確認要求表現のあとのあいづちは30%弱にとどまり(44.1→29.9→26.1%)、むしろ他の助詞(格助詞「が」「で」「の」や接続助詞「し」「けど」「から」など)のあとにあいづちを打つケースが徐々に増えている(19.4→29.3→33.9%)。

〔会話例4〕

2240C: かれ、あ、そうです。彼は親切だから、熱心に、熱心な説明します、私に。

2250T: ゆっくりしゃべってくれたりー 説明してくれ たりー。(OC:はい) します。

(OC:はい) でもはやいときはわからない？

2260C: わかりません。

2270T: 大阪弁とかはわかります？

2280C: わかりません。わたし全然わかりません、大阪弁。

2290T: 大阪弁 しゃべるでしょ、みんな。

2300C: あっ、日本人と日本人しゃべるとき、大阪弁。(OT:大阪弁だーっと)

でも、わたしに わたしと話すとき、あの、標準語、だいたい [笑]。

2310T: あそかーそうか。じゃ OCさんにしゃべるときは

ま、ゆっくりとか だけどー (OC:うん) みんなで一緒に 同じ速さで

(OC:そうです) しゃべー

2320C: はや、はやくて大阪弁です。(OT:そうね) わたし全然わかりません。

2330T: はやいもんねー。でも あのーいっしょに、

しゃべることできるとういねー (OC:そう) みんなと一緒にね。

日本人どうしが話しているのもわかる しー (OC:はい) えーそうになったら

もー勉強しなくていいけどねー [笑]。日本語の 会話の練習。

そうなんだー。楽しい？

2340C: 楽しいです。 (II)

このように、第4節ではOCが使用したあいづちについて、形式、機能、タイミングと頻度というそれぞれの観点から、主に表から得られる結果についてまとめた。続く第5節では、第4節の結果をもとに、日本語の習熟度という観点からOCのあいづち習得につい

て縦断的な分析を進める。

5. 日本語の習熟度とあいづちの習得

5.1. 形式と機能

ここでは、それぞれの時期でOCが最も多く使用しているあいづち形式「ソウ系」および「ハイ」について取り上げ、あいづちの形式と機能の習得が、日本語の習熟度とどのような相関関係にあるかを明らかにしていく。具体的には、5.1.1.で「ソウ系」のあいづち使用の変化について、特に「ソウ（デス）」に付加される要素に注目しながら考察を進める。さらに5.1.2.では「ハイ」という形式を取り上げ、新たな機能の習得および、スタイルに関わる待遇的な意味の習得を中心に論じていく。

5.1.1. 「ソウ系+ α 」について

「ソウ系」とは「ソウ」および「ソウデス」を指し、 α は助詞「ヨ」「カ」「ネ」「 ϕ （何も付加しない裸の形式）」のいずれかを示す。表3から、第I期では「ソウ系」のあいづちの使用が最も多いことがわかる。会話例5～7では、あいづちを□で囲み、そのうちソウ系を含むあいづちを網掛けで示す。

〔会話例5〕

106OT: あ 焼き鳥のお店。あー (OC:そうですよ) え なにをしますか?

107OC: あ ホールスタッフ たぶん (OT:あ ホールスタッフ) ホールスタッフ

108OT: お客さんに注文きたり

109OC: あーそう でも私の日本語はー はなせー はなせ (OT:うん) はなせー

(中略)

113OC: も ホールは お客さんは あのー メニューを見て話します

私はよくー き ききま (OT:ききます?) きけます (OT:きけます)

きけますよ

114OT: うんうんそうですね。メニューを見ながら、ね、わかりますね。

(OC:あーそうです) あーじゃー、えっと、仕事ができるといいですね、

今日電話で。

115OC: あーそう、ほしいですよ、その仕事。

116OT: ねー。え、いつも家へ帰ってから、何をしていますか?

今はまだ仕事がありません。

117OC: え、帰ってから一、たぶんようじ 4 時ごろ 4 時ごろ、あのちょっと一、かたづけ、
部屋をかたづけつつ、あの一、かれ [笑]。彼氏は一、料理を作って。

118OT: [笑] いつもいっしょに帰りますよねー。 (OC: あーそうです)

で、どちらかの家で一、料理を?

119OC: わたしの、わたしの、料理、家。

120OT: あ、OCさんの家で、料理をつくります。どっちが?

121OC: 彼、彼氏と、友達と一緒に、住んでいますよ。

122OT: あーそっかそっか。じゃー彼氏が、OCさんの家に来るほうがいいですねー。

123OC: あーそうですー。この一料理が、料理を作ってー… (I)

このように、第Ⅰ期で「ソウ系」の使用が多い理由としては、次の2点が考えられる。

① あいづち詞としての「ソウ」は自然習得。初級で「A: ーですか?」「B: (はい、) ーです」という問答文を頻繁に練習することから、非丁寧／丁寧の対立形式として、「ソウ／ソウデス」という独自のあいづち形式を導き出した。ちなみに、4. 1. で述べたように、「ハイ、ソウ」や「ウン、ソウ」など、2つの形式が重複して用いられるあいづちが第Ⅰ期で多いのも、初級で習う特有の問答文に起因すると考えられる。

② あいづちの直前がどのような形式であっても前文の内容を受けることができる「ソウ」の形式を、汎用的に用いている。

続く第Ⅱ期では、依然として「ソウ系」のあいづちが多く、Ⅰ・Ⅱ期を通じて「ソウデス+φ」という裸の形式で用いられることが多いという特徴が挙げられる(Ⅰ: 37.6%, Ⅱ: 35.1%)。

〔会話例6〕

194OT: 帰れませんねー。 (OC: 帰れません) アルバイトが忙しいですね。

195OC: うん、そうです。冬休みは、あの、日本、日本へー、2ヶ月ぐらい来た。

あの日本語は、全然上手ではありません。(OT: うーん) あの、か、国へ帰り、
もし国へ帰る、帰る、たくさん中国語を話します。日本語は全然忘れしました。

(OT: あーそっかー) そうです。日本へかえりとき [帰るとき]、日本語は

(OT: わかりません) そうです。話せません。

196OT: そか、/じゃー…/

197OC: /だから/

198OT: 帰らないほうがいいのかなー。いいんですかねー。 (OC: あーそうです)

でもさみしいから帰りたいですねー。 (OC: あーそうです)

でも彼がいるから大丈夫 (OC: [笑]) さみしくありません。

199OC: [そう]、らい、たぶん来年、いっしょに帰ります。

200OT: 来年。 来年。 (OC: 来年) ジャーまだあと1年?

201OC: あーそうです。

202OT: ジャー春も帰りません、夏も帰りません。 (OC: うんそうです) 今度の冬?
冬?

203OC: あ、はい。春休み。たぶん。

204OT: 春休み? えーじゃーほんと、ずっと帰らないんですね。

(OC: そう、1年中です) 1年、そう。お父さんは、さびしがっていますか?

205OC: あー さびしがっています

206OT: そーですね。 (OC: そうです) 電話でお父さんと何を話します? (I)

[会話例7]

316OC: 東京 東京は 学校の名前はー わたしーよく覚えませんが、

あの あの いつー、中国の大学の先生? (OT: うんうん)

その大学院を卒業しました (OT: うーん あーそうなのー)

[そうです]。有名です。

317OT: あ、そうですか。へー。観光/は/

318OC: /観光の/専門の大学院です

319OT: へー。いいねー。なんか夢が たくさんあってー。たくさんってゆーか、
たくさんはないか。ちゃんとあって。それに向かって あのー 勉強したり
ね。その観光の仕事のために 大学院行ったりとか。 (OC: はい)
すごいねー。

320OC: 理想です [笑] 理想だけ。

321OT: うーん、いやいや。でもそれ、理想がないとね。 (OC: はい)

勉強できないしね。

322OC: [はいそうです]。だから今、わたし今の あの時々学校休みです [笑]。

323OT: なんで?

324OC: 体 悪い 調子悪いからです (II)

しかし、陳 (2001) で述べられているように、「ソウデス+ ϕ 」は、日本語のあいづちとしてはあまり使用されず、「ネ」「カ」といった助詞をとまって使用されることがほと

んどである。OCについてもⅠ・Ⅱ期とⅢ期を比較すると、第Ⅰ期：35例（24.8%）→Ⅱ：61（31.9）→Ⅲ：7（3.9）と「ソウデス+ ϕ 」の使用率が大きく変化しており、日本語の習熟とともに、「ソウデス+ ϕ 」という形式が使用されなくなっていることがわかる。

最後に、第Ⅰ期で特徴的な「ソウデス+ヨ」という形式を取り上げておきたい。

〔会話例8〕

228OT：あーそうですか。文法はよくわかっています？

229OC：あーそうです。¹⁰⁾

230OT：そうですねー 中国では① みんな周りが② 友達が

中国人ばかりだから。〔OC:そうですよ〕 ね。

話すのが上手にはなりませんねー。今はどうですか？ 〔OC:今一〕

上手になりました？

(I)

イントネーションにもよるが、「ソウデスヨ」は何か念を入れて言い聞かせるような印象を与え、ただ単に「理解と同意」を示すあいづちとしては使用されにくい。終助詞は比較的早い時期に発話への取入れが始まる文法項目だが、OCの所属する当該日本語学校においては、「ネ」「ヨネ」「ヨ」などの終助詞はあいづちと同様、学習項目として授業で扱われることはほとんどなく、多くは教科書の中の会話モデルで提示されるのみであった。つまり、終助詞の習得に関しても授業外に頼るところが大きいといえる。たとえば会話例〔5〕の波線部を見ると、第Ⅰ期でOCはあいづち以外の場所でも、終助詞「ヨ」をよく用いていることがわかる。第Ⅱ・Ⅲ期で「ソウデスヨ」という形式が全く使用されなくなることを考えると、「ソウデスヨ」という表現があいづちの定型として使用されにくいことや、終助詞「ヨ」の意味用法の習得が進んだことによって、「ソウデスヨ」のあいづち詞としての使用を避けるようになったと考えられる。

5.1.2. 「ハイ」について

第Ⅰ期では「ハイ」の使用は少ない（8.6%）。「スタイル」という観点からみると、「ハイ」は「ウン」と対立させて使用する形式であるが、表3を見ると、第Ⅰ期では「ウン」の使用例のほうが多い。学習者のスタイルに関する先行研究の中で、「あいづち」に焦点をしばって論じたものは少ないが、橋本（2002）では、英語を母語とする日本語学習者が、「ハイ系」のあいづち詞をフォーマル場面ではしか用いないことを報告している。さらに、中国語を母語とする学習者についても、フォーマルな場面で「ハイ系」が選択されやすいことが樋下（2002）の報告で明らかになっている。OCの第Ⅰ期における「ハイ」「ウン」の

使用例を見ると、それらの形式の使い分けに機能的な違いは全く見られず、「ハイ」と「ウン」は同一談話内で不規則なバリエーションとして使用されている。つまり「ハイ」と「ウン」という二つの形式が、そもそもスタイル切り換えに関わるバリエーションとして運用されていないと言える。このような同一会話内のあいづちのスピーチレベル・シフトを取り上げた研究としては内藤（2003）¹¹⁾がある。内藤は、韓国語を母語とする学習者のカジュアルな会話で、同一会話内でも丁寧形式と非丁寧形式が混在し、スピーチレベルが一定しないという結論を述べている。このように、待遇的なバリエーションの習得が難しい原因として、OCの母語である中国語の影響が考えられる。水野（1988）によれば、日本語の「んー」「はい」「ええ」に相当する中国語の主なあいづち詞は「啊」「嗯」であるが、日本語のあいづち詞がそれぞれ待遇的な意味を含み、話し手との関係によって使用が制限されるのに対し、中国語の「啊」や「嗯」には待遇的な制限がない。また、OCの日本語習得環境も、バリエーションの習得を左右している。特に第Ⅰ期でOCが日常的に日本語を使って接触するのは、日本語教師と中国語以外を母語とする他の学生に限られている。観察によると、教室で教師がOCを含む学生たちに使用するあいづち詞の多くは「ウン」である。第Ⅰ期の談話収録直後にアルバイトを始めていることから、アルバイト先で「ハイ」の定着が進んだ可能性が高い。いずれにせよ、第Ⅰ期の段階では、スタイルに関わる規則性を見出すのに十分なインプットが得られる環境になかったということが考えられる。

一方、第Ⅱ・Ⅲ期になると「ハイ」の使用率が急に上昇するが、これには前述の「スタイル」に関わる理由のほかに、もう一つの理由が考えられる。それは、話し手から得た情報がまだ不確定な段階で打たれる、「聞いているという信号」としての機能を持った「ハイ」の習得である。なお、談話例のなかで「聞いているという信号」としての機能を持った「ハイ」は網掛けで示している。

〔会話例9〕

301OT：旅行会社をつくりたいの？

302OC：はい、交通社、日本の交通社といいますか？

303OT：そう交通公社、/うん/

304OC：/はい/ 世界、世界の、世界中旅行します。(OT:いーねー。[笑])

いーねーいーねー。) 理想だから [笑]

305OT：理想は理想で。でも、げ、がんばったらねー、現実になるよー。

306OC：そう。そのい、そのために一生懸命、日本語を習います [笑]

307OT：日本語勉強して旅行の一、トラベルとかのいろんなねー、(OC:はい)

勉強してー。

308OC: だい、だから、日本 日本の旅行 大学院の (OT:うん) 観光?

観光学部はいりたい。(OT:あー) 学部じゃなくて、なんですかね。

309OT: なんだろう。観光 観光ってなにになるんだろうねー。

310OC: 観光。

311OT: なんの一、ここなんかだったらねー、観光とかあるもんねー上。(OC:はい)

専門学校はね、(OC:専門学校あります) あるよねー。

312OC: 大学もあります。でも大学院 少ないです。(Ⅱ)

〔会話例10〕

042OC: そう、先生ちょっと早いですね、わたしたちより。

043OT: あ、そやね。みんなだいたい、30分前ぐらい? だから、9時からだからー

8時半ぐらいに来てますけどー、わたしは来るのは最近どんどんどん

遅くなってー、はじめ1本電車を遅らしてー、(OC:はい) まいっかー、

(OC: [笑]) 次2本遅らして、うわーと思って。

最近ね、15分前ぐらいにしか来ないんですよ。

044OC: うーん 起きたくないですね

045OT: ねー。寒いね。(OC:寒いですー) だけどー、夏だったらね、(OC:はい)

けっこう気持ちよく起きられる。(OC:そうですね) ねー。

おもいきりふとんから出られるのに。(Ⅲ)

4. 2. で述べたように、表4から「聞いているという信号」の機能をもつあいづちの使用率は、日本語の習熟度に比例して増加しており、使用される形式は「ハイ」のみである。第Ⅰ期の談話収録以降に、「ハイ」の新たな機能を習得したと考えてよいだろう。ちなみに、中国語の「啊」や「嗯」は同意や肯定といった態度を示すものではなく、むしろ「聞いているという信号」の機能しかない。水野(1988)では、特に「嗯」は日本語の「ンー」とも類似した音声的特徴を持ち、中国語を母語とする日本語学習者が目上の人に「ンー」と言ってしまう可能性を示唆しているが、OCについてはそのような母語の転移は見られなかった。同じ機能を持つあいづちが母語にもあるにもかかわらず、OCが第Ⅰ期で使用したあいづちに、なぜ「聞いている信号」としての機能が見られなかったのかということについては、今回のデータだけでは明確にできないが¹²⁾、少なくとも第Ⅰ期でOCは、「ハイ=同意・肯定」という、形式と機能の1対1の対応を中間言語の中に作り出していた可能性はある。

このように考えると、日本語の習熟度が上がるにつれ、第Ⅰ期では不規則なバリエーションの一つであったあいづち形式「ハイ」が、「スタイル」に関わる待遇形式として認識され、一方で、「聞いている信号」という機能を持つ「ハイ」を自然習得したと言ってよいだろう。また、全体的な傾向と言えることは、日本語の習熟度が進んでも、あいづちの形式的なバリエーションはさほど増えないということである。

5.2. タイミングと頻度

5.1. ではOCの日本語習熟度と、あいづちの形式と機能の習得の相関関係について述べてきたが、5.2. では、習熟度とあいづちのタイミング・頻度との関わりについて考察を進めていきたい。

5.2.1. あいづちのタイミングの習得

今回の分析の段階で明らかになったことであるが、OCのあいづちは、少なくとも「タイミング」という点ではすべて適切な場所で使用されている。情報が不確定な段階で打たれるあいづちについて、第Ⅰ期で使用が認められなかったことについては、5.1.2. で形式と機能という観点から述べた。楊 (2005) では、中国語会話においてあいづちは、文末 (文が完了したところ) に集中する傾向があると述べられているものの、日本語と中国語のあいづちのタイミングについてはそれほど大きな違いがなく、タイミングの習得は必要なかった、あるいは、第Ⅰ期以前にすでに終わっていたという可能性も示唆される。

5.2.2. 日本語の習熟度とあいづちの頻度

表7からわかるように、日本語の習熟度が進むにつれ、あいづちを打つ頻度が徐々に増加している。劉 (1987) は、中国語と日本語のあいづちの頻度を比較し、中国人のあいづちの頻度は日本人より低いと報告している。一方で、中国人のあいづちの頻度の個人差が、日本人より大きいということも述べている。OCの場合、「聞いているという信号」としての「ハイ」を第Ⅱ期以降使い始めたことが、あいづちの頻度が上昇した理由の一つであると言える。また、各会話例からわかることだが、対話者である教師は、第Ⅰ～Ⅱ期では文を短く切って話していたのに対し、第Ⅱ～Ⅲ期では一つのターンにおける発話量が増えている。これはOCの日本語の習熟度に合わせて日本語のレベルを調節するという、日本語教師側のアコモデーションであり、フォリナー・トークの特徴でもある。文が長くなればなるほど、聞き手は途中で「聞いている」という信号を送る必要があり、そのことがあいづちの頻度に影響を与えている可能性についても、ここで補足しておきたい。

6. まとめと展望

以上のように、OCの「あいづち」の縦断的变化について考察してきたが、第4節では、「形式」、「機能」、「タイミング・頻度」という視点から、「あいづち」という聞き手としての言語行動を多角的に明らかにした。その結果、それぞれの要素が互いに深く関わっていることが明らかになり、個別の要素だけを分析していたのでは、あいづちの本質を明らかにできないことがわかった。このことは、学習者だけでなく、日本語母語話者を対象とした研究にも必要な研究課題といえるだろう。さらに第4、5節で明らかになったことを簡単にまとめると、次の2点である。

(1) 形式と機能について

習熟度が進むにつれ、最もよく使われる形式が「ソウデス」から「ハイ」へと変化しているが、その理由としては、「ハイ」が、「スタイル」に関わる待遇形式として認識され、一方で、「聞いている信号」という機能を持つ「ハイ」が使用されるようになったことが考えられる。また、「ハイ、ソウデス」「ウン、ソウ」のように、一回のあいづちに2形式が重複して使用された割合はしだいに減少する。全体的な傾向として言えることは、日本語の習熟度が進んでも、あいづちの形式的なバリエーションは増えない。

(2) タイミングと頻度について

あいづちのタイミングの習得はそれほど困難なものではなく、OCのあいづちはすべて適切なタイミングで挿入されている。情報が不確定な段階で使用されるあいづちについては、第Ⅱ期以降で使用されているが、これはタイミングの習得の問題というより、形式と機能の習得との関わりが強い。また、日本語の習熟度が進むにつれ、あいづちの頻度にもゆるやかな上昇が見られるが、これはあいづちの新たな機能を習得したことに加え、話し手の「話し方」に起因するものと考えられる。

以上のような、学習者の「あいづち」の習得過程について明らかになったことをふまえ、今後はそれぞれの日本語の習熟段階において、どのような指導が有効かを探っていくことが望まれる。たとえば、日本語学習の早い段階で、「ソウ系」のあいづち詞を終助詞「ヨ」や「ネ」を付加した形で使用する練習や、より感情的態度を表明しやすい「ナルホド」や「ヘー」といったあいづち詞をバリエーションとして紹介するなど、コミュニケーションを円滑に進める戦略の一つとしてあいづちを取り上げていくということも可能だろう。

また本稿では、比較的フォーマルな場面として設定した教師との会話をデータとしたが、母語話者どうしの会話や、カジュアルな場面における会話が参考資料としてあれば、よりOCのあいづち使用の特徴が明確にできたかもしれない。いずれにしても、今後このような個人のあいづち使用のデータを積み重ねていくことで、学習者のあいづちの習得メカニズムを明らかにしていくことが必要となってくるだろう。

【注】

- 1) 本稿でいう日本語の「習熟度」とは、日本語の文法的知識、社会言語的知識、社会文化的知識などをすべて含む、総合的な知識のレベルを指す。一般的に使われる「日本語レベル」とほぼ同義だが、本稿では学習者一人一人の中にある相対的な発達を示すため、「習熟度」という用語を使用した。
- 2) 杉戸（1987）は、談話の流れの中で、一つ一つの発話がだれからだれに、どのように受けつがれていくかを記述した。そこで杉戸は、発話の受けつぎの際の参加者の言語形式の選択を「あいづち的な発話」と「実質的な発話」に区別して論じている。「あいづち的な発話」とは、①ハー、アー、ウン、ソーデスカ、ソーデスネーなどの応答詞を中心とした発話や②オーム返しや単純な聞き返し、③エーッ、マァー、ホーなどの感動詞だけの発話、④笑い声、であるとし、実質的な内容を表現する言語形式を含まず、また、判断、要求、質問、回答など、事実の叙述や聞き手への働きかけもしないような発話であると定義している。一方「実質的な発話」は上の「あいづち的な発話」以外を指す。
- 3) たとえば堀口（1988）では、「あいづち」の機能を①聞いているという信号、②理解しているという信号、③同意の信号、④否定の信号、⑤感情の表出、という5つに分類している。松田（1988）では堀口（前掲）にさらに「間をもたせる」という機能を加え、具体的な会話例（形式）を示しながら説明している。また、ザトラウスキー（1993）では「あいづち」の機能を相手の発話や存在、その場の状況や事物の存在に対する認識の表明である「注目表示」とし、その「注目表示」の発話機能をさらに「継続・承諾・確認・興味・感情・共感・感想・否定・終了・同意・自己注目」に細分化している。
- 4) ここで問題とされているのは、「ターン」や「話者交替」をどのように規定するかということであろう。この点について金（2001, 2002）では、turn-taking（話者交替）を「主流turn」「非主流turn」「中立turn」の3つに分けて説明している。金は会話の中で、フロアーを取り得る内容のturnを「主流turn」、取り得る内容を持たないものを「非主流turn」とし、「非主流turn」の大半を占めるのが「あいづち」としている。また、「主流turn」の交替のみをturn-takingとみとめた上で、他者の発話の挿入がturn-takingに与える影響を考慮に入れ、「主流turn」から「非主流turn」への移行をturn-shiftとして取り扱っている。ちなみに、「フロアー」とは、「会話中のトピックなどが心理的または時・空間内で認識され、今進行していること（Edelsky 1981）」と定義されている。
- 5) 黒崎（1987）、堀口（1988）、水谷（1984, 1988）、メイナード（1987, 1993）など

- 6) 本稿のデータにも「先取りあいづち」と思われるものが見られたが、今回は分析の対象としなかったため、表4の「未分類」に含んでいる。
- 7) 妥当性については、日本語母語話者2名（女性1名と男性1名・ともに30代）の協力を得た。具体的には、筆者が抽出した箇所が妥当であるかを、文字化資料と音声データを参考に、○（必ずあいづちを打つ・打ってもよい）△（自分なら打たない・わからない）×（打ってはいけない）の印をつけてもらった。ちなみに、○89%△8%×3%という結果で、△・×については「発話開始許容点」からは除くこととした。なお、本稿における「発話開始許容点」のとりえ方は、「必ずあいづちを打つべき箇所」ではなく、あくまでも「あいづちを打ってもよい箇所」である。
- 8) 表3の「ア系」のあいづち詞の中で数例の使用がみとめられる「アッ」については、富樫（2005）で、日本語の「アッ」が「驚き」の意味で使用される場合、それは「新規の情報に焦点が当たったこと自体に対する驚きであり、その情報をどう処理するかという段階には至っていない」とし、「ヘー」との違いを明らかにしている。また友定（2005）では、「アッ」がヒトに向けて使用される場合、「驚き」以外にも「恐縮」の意味で使用される場合があり、その機能が、話の「開始」や「丁寧さの表明」といった機能へと派生していったとしている。OCがⅠ期に使用した「アー」「アッ」はすべて単独で用いられることはなく、「ていねいさ」の表れであるというとりえ方もできる。

52OT：日本の曲ですよ。（OC：あっ、そうです、日本の。）そうですよね。

ケミストリーの曲かな。

53OC：あーそうそう。あの、あーあの、おさ、おといと（OT：うん）おといと〈おととい〉

（OT：うん）テレビで、きき、聞きましたよ、この、この歌。（Ⅰ）

ちなみに、第Ⅰ期に1例見られる「アッ！」は強い呼気を伴うもので、否定的な意味を含んだ驚きの表現であり、母語の転移だと考えてよいだろう。

36OT：彼、バスケットも上手ですよ。

37OC：あっ！上手じゃないよー [笑]

38OT：え、すごい上手ですよ。この前楽しかったですか？（Ⅰ）

このように、強く感情を表現したいときに、とっさに母語の形式が現れることは十分に考えられよう。

- 9) 確認要求表現のあとの応答を「あいづち」とみなすか否かについては、先行研究でも意見が分かれるところであるが、本稿ではあいづちとして扱った。

- 10) 「アー、ソウデス」「ウン、ソウデス」などの表現を談話の中の機能で見ると、「同意」の態度を表しながらも同意する内容についての感情的な態度は表明していない印象を与える。もちろん、その点は声調や声の大きさなどの音声的な側面から補われるわけだが、たとえば「アー、ソウデス」が感情的な態度を感じさせないのには、2つの理由が考えられる。藤原（1993）によると、「ソウ系」のあいづち表現は「感心」「思案・納得」「気づき・驚き」「肯定」などの意味を含んだ感動詞と共起することで、さ

まざまな表現意図を表すことができるという。しかしOCの場合、「ヘー」や「ナルホド」、抑揚のある「アア」などとは共起させず、「ハイ」や抑揚のない「アー」とともに用いている。2つめの理由としては、「ソウ（デス）」に付加する助詞の問題が挙げられる。第Ⅰ・Ⅱ期では、前述のように裸の形式のまま「ソウ系」のあいづち詞が多く使用され、それが対話者の発話に対する感情的態度を推測しにくくしているといえる。

- 11) しかし場面設定として、ともに韓国語を母語とする学習者に日本語で会話をさせている点は考慮すべき大きな問題点であろう。
- 12) 楊（2000）では、中国語母語話者は言語によるあいづちをあまり必要とせず、視線を相手に向けることによって「聞いている」「理解している」という表示をすると報告しており、言語的あいづちを多く用いることは、中国人社会の中では非常に丁寧に話を聞いているという印象を与える一方で、「へつらっている」という印象も与えかねないとしている。本稿では言語的なあいづちのみを取り上げているため、「うなずき」を中心とする非言語行動は分析の対象としなかった。そのため、OCが「うなずき」によって「聞いている」という信号を送っていた可能性は大きい。

【参考文献】

- 伊藤博子（1993）「談話の指導—バックチャンネルからの展開—」『日本語学』12巻8号。
- 今石幸子（1993）「聞き手の行動—あいづちの既定条件—」『阪大日本語研究』5。
- 今石幸子（1994）「話し手の発話とあいづちの関係について」『大阪大学日本学報』13号。
- 岡崎敏雄（1987）「談話の指導—初～中級を中心に—」『日本語教育』62号。
- 金志宜（2001）「turn-takingパターン及びその連鎖パターン—韓・日の対照会話分析—」『人間文化論叢』第4巻 お茶の水女子大学大学院人間文化研究科。
- 金志宜（2002）「turn-taking研究の動向—“turn”と“turn-taking”をめぐる議論を中心に—」『言語文化と日本語教育』2002年5月増刊特集号。
- 窪田彩子（2000）「日本語学習者の相づちの習得—日本人との初対面における会話資料を基に—」『南山日本語教育』第7号。
- 黒崎良昭（1987）「談話進行上のあいづちの運用と機能—兵庫県滝野方言について—」『国語学』150号。
- 小宮千鶴子（1986）「相づち使用の実態—出現傾向とその周辺—」『語学研究論叢』大東文化大学語学教育研究所。
- ザトラウスキー・ポリ（1993）『日本語の談話の構造分析—勧誘のストラテジーの考察—』くろしお出版。
- 杉戸清樹（1987）「発話のうけつぎ」『国立国語研究所報告92 談話行動の諸相—談話資

料の分析』三省堂.

杉戸清樹 (1989) 「ことばのあいづちと身ぶりのあいづち」『日本語教育』67号.

陳姿菁 (2001) 「日本語の談話におけるあいづちの類型とその仕組み」『日本語教育』108号.

陳姿菁 (2002) 「日本語におけるあいづち研究の概観及びその展望」『第二言語習得・教育の研究最前線—あすの日本語教育への道しるべ』2002年5月増刊特集号, 日本語文化学会増刊特集号編集委員会.

富樫純一 (2005) 「「へえ」「ほう」「ふーん」の意味論」『言語』34巻11号 大修館書店.

友定賢治 (2005) 「感動詞『あっ』の用法について」清華大学日本言語文化国際フォーラム発表原稿 清華大学 (中国・北京).

内藤真理子 (2003) 「あいづちのスピーチレベルとそのシフトについて—日本語母語話者と韓国人学習者の相違—」『世界の日本語教育』13号.

橋本貴子 (2002) 「英語母語話者のスタイル切換え」『阪大社会言語学研究ノート』4 大阪大学大学院文学研究科社会言語学研究室.

畠弘浩 (1982) 「コミュニケーションのための日本語教育」『言語』12月臨時増刊号.

樋下綾 (2002) 「中国語母語話者のスタイル切換え」『阪大社会言語学研究ノート』4 大阪大学大学院文学研究科社会言語学研究室.

藤原真理 (1993) 「対話における相づち表現の考察『そうですか』『そうですね』等を中心に」『東北大学文学部日本語学科論集』第3号.

堀口純子 (1988) 「コミュニケーションにおける聞き手の言語行動」『日本語教育』64号.

堀口純子 (1990) 「上級日本語学習者の対話における聞き手としての言語行動」『日本語教育』71号.

堀口純子 (1991) 「あいづち研究の現段階と課題」『日本語学』第10巻 第10号 明治書院.

堀口純子 (1997) 『日本語教育と会話分析』くろしお出版.

松田陽子 (1988) 「対話の日本語教育学—あいづちに関連して—」『日本語学』第7巻 第13号 明治書院.

水谷信子 (1984) 「日本語教育と話しことばの実態—あいづちの分析—」『金田一春彦博士古稀記念論文集 第二巻 言語学編』三省堂.

水谷信子 (1988) 「あいづち論」『日本語学』第7巻 第13号 明治書院.

水野義道 (1988) 「中国語のあいづち」『日本語学』第7巻 第13号 明治書院.

村田晶子 (2000) 「学習者のあいづちの機能分析—『聞いている』という信号, 感情・態度の表示, そしてturn-takingに至るまで—」『世界の日本語教育』第10号.

メイナード・K・泉子 (1987) 「日米会話におけるあいづち表現」『言語』16巻11号.

- メイナード・K・泉子 (1993) 『会話分析』 くろしお出版.
- 山本恵美子 (1992) 「日本語学習者のあいづち使用実態の分析—頻度および種類—」『言語文化と日本語教育』4号.
- 楊晶 (2000) 「相づちに関する意識の中日比較—アンケート調査の結果より—」『人間文化論叢』第3巻 お茶の水女子大学大学院人間文化研究科.
- 楊晶 (2001) 「電話会話で使用される中国人学習者の日本語の相づちについて—機能に注目した日本人との比較—」『日本語教育』111号.
- 楊晶 (2002) 「日本語の相づちに関する意識における中国人学習者と日本人との比較」『日本語教育』114号.
- 楊晶 (2005) 「相づちの使用場所についての中日対照研究—意識と運用の両面から」清華大学日本語文化国際フォーラム発表原稿 清華大学 (中国・北京).
- 劉建華 (1987) 「電話でのアイズチ頻度の中日比較」『言語』16巻12号.
- 渡辺恵美子 (1994) 「日本語学習者のあいづちの分析—電話での会話において使用された言語的あいづち—」『日本語教育』82号.
- Edelsky, C. (1981) Who's got the floor? *Language in Society*. 10 (3) : 383-421.
- Mukai, Chiharu (1999) "The Use of Back-channels by Advanced Learners of Japanese: Its Qualitative and Quantitative Aspects" 『世界の日本語教育』第9号.
- Ellis, R. (1999). Item versus System Learning: Explaining Free Variation. *Applied Linguistics*. 20/4: 460-80.
- Towell, R., R. Hawkins, R. & N. Bazergui (1993). Systematic and non-systematic variability in advanced language learning. *Studies in Second Language Acquisition* 15: 439-60.

(博士後期課程学生)

(2007年8月24日原稿受付)

(2007年10月4日修正版受付)

(2007年10月31日再修正版受付)

(2007年11月10日掲載決定)