

## 初級・上級日本語学習者の初対面時に使用する 相づちについての一考察

窪田彩子  
南山大学大学院

### Abstract:

The listener contributes greatly to the development of a conversation. Back-channels (BCs) are one of the devices available to the listener to participate actively in the conversation. This study investigates some aspects of such an important conversational device used by JSL learners in casual conversation with native speakers. The subjects are 10 JSL learners (5 at the novice level, 5 at the advanced level) of an intensive Japanese language course of Nanzan University. In data collection, subjects were instructed to have a conversation without any given topic. These conversations were video taped and audio-recorded, so that I could analyze non-verbal BCs behavior such as head-nods. In this study, BCs are categorized as 4 types; BCs expressions, Repetitions, making-up and head nods. In addition to those BCs, sentence completion which has the similar characteristic as BCs is also considered.

BCs will be examined in terms of frequency, type, location and variety. By the comparison of the use of BCs among the novice students, the advanced students and native speakers, I found that

(1) JSL learners produce BCs back-channels as frequently as native speakers do. (2) Learners at the novice level relatively tend to use head-nods instead of using BCs expression. (3) Sentence-completion seems to be more difficult for the novice learners. (4) JSL learners tend not to insert BCs while the speaker is talking but to produce them after the speaker finishes talking. (5) Novice learners use lower variety of BCs expressions compared with advanced learners and native speakers.

### 1. はじめに

日本語の会話を円滑に行う上で、相づちは重要な役割を果たしている。話し手に相づちを送ることで、聞き手は「聞いている」「理解している」「同意している」「興味がある」などの意志を示し、話し手はこのような相づちをうけて、より積極的に話を進めていくことが出来るのである。

しかし、水谷 (1988) やザトラウシキー (1989) が述べているように、日本語学習者の中には日本人の相づちに対して「話の邪魔をしている」「話を中断」する、「『もう分かった、やめてくれ』」という意思を表示」という印象を持つ者もいる。だが、日本人と日本語で上手く会話を進めていくためには、文法規則を覚え、それを流暢に使いこなせるだけではなく、日本人と同じような相づちを打てるようにすることも大切である。水谷がいうように、日本語では「頻繁に相づち

をうち、相手の言ったことを確認し、補強し、時には相手の文を完成しながら話を聞くという聞き方が、容認されるばかりでなく、むしろ積極的な聞き方として歓迎される」(p.10)ため、学習者もこのような聞き方に少しでも近づけるような相づちを会話の中に積極的に取り入れていくべきである。

相づちの研究はこれまでも数多く行われてきた(水谷1983、1988；黒崎1987；杉戸1987；メイナード1987；杉藤1993等)が、分析の対象となっていたのは主に日本人によって使用される相づちであり、日本語学習者の相づちについての研究が行われるようになってきたのはごく最近である(堀口1990、渡辺1993、登里1994、Mukai1998)。そのため、日本語学習者の相づちの使用実態はまだ十分明らかにされておらず、また相づちがどのように習得されていくかを観点としている研究には、筆者の知る限り、渡辺(1993)の初級・中級・上級日本語学習者の電話での会話における相づち使用及び登里(1994)の初級学習者の相づち詞の発達過程の調査があるのみである。

そこで、本研究では初対面での日本人との会話における日本語学習者の相づちの使用状況を調査し、初級・上級学習者の相づちの量的・質的比較を通して、日本語の能力と相づちの習得との関わりを明らかにしたい。

## 2. 先行研究

日本人の相づちについての研究は、特に言語的なものを中心としてこれまでに数多くなされているが、日本語学習者の相づちを分析したものはまだ少ない。

堀口(1990)は、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に焦点を当て、上級の日本語学習者同士の対話において、聞き手がどのような働きかけをどの程度しているかについて、水谷(1983、1984)の日本人のデータと比較しながら考察している。堀口によると、学習が進むにつれて、「相づちも頻度、種類、適切さなどの点においても上達し、上級学習者の相づちは日本人に近いものとなっている」(p.30)ものの、頻度に関しては上級学習者でも、日本人の5分の1程度しか使用していない(注1)ことから、学習者が相づちやその他の働きかけを頻繁に出来るような指導でと結論づけている。

登里(1993)は日本語の初級学習者を対象に日本語の相づち習得について研究している。先行研究を見る限りでは、相づちの習得についての縦断的研究にこれ一つのみである。登里は1.「感声的表現」系別使用割合、2.「概念的表現」の異なり語彙数、3.「感声的表現」と「概念的表現」の使用割合の3つの観点(注2)から学習者の相づちの発達過程を調査している。

まず1.感声的表現の系別使用割合についてであるが、登里は「感声的表現」を音声面から「ハ、エ、ア、ン」系「その他」に、「概念的表現」を「ソウ、ワカル、ホント」系、「否定系」「その他」に分類した結果、学習者の相づちには初期の段階からア系・ン系の使用が見られたが、エ系は習得されにくいことが分かったと述べている。

次に2.概念的表現の異なり語彙数であるが、登里は「概念的表現」の中の「ソウ、ワカル、ホント系」、「否定系」「その他」について

それぞれの傾向をまとめている。これによると、「ソウ系」は、8ヶ月目以降、語彙数、使用数ともに増加し、「ワカル」系はコミュニケーションの中断が多いため、比較的その使用が多く、「ホント系」は驚きを表す際に7ヶ月以降よく用いられることが分かった。また、「否定系」で学習者が用いたのは「いいえ」のみであり、「その他」に関しては1名だけが、11ヶ月以降に感情を表す際「すごい、たいへん」を使用するようになったが、他の学習者にはそのような傾向は見られなかったと述べている。

渡辺(1993)は日本語学習者と日本人との電話の会話における相づちを、量・適切性の2点から分析し、日本語学習者の相づちの使用実態及びそこでの問題点、第2言語としての日本語の相づちの習得過程について考察している。

渡辺は学習者の発達段階ごとに100音節当りに打たれた相づちの回数の平均及び使用された相づちの種類を調べ、「あいづちの量的側面と学習者の発達段階との間には、相関関係がほとんど見られなかった」(p.113)こと、使用された相づちの種類にも「発達段階による傾向は見られなかった」(p.113)ことを指摘している。ただ、聞き手が相手の発話を予測し、それに対して打たれる先取り相づちの使用数は中・上級の学習者の方が初級学習者よりも多いことが明らかにされている。

次に相づちの適切性に関してであるが、発音、アクセント、イントネーションの誤りや、母語の相づちの転用、特定の相づち詞の過剰使用、相づち用語として不適切な言葉の使用といった問題は初級・中級の学習者には多く、上級の学習者には見られていない。発達段階に関係なく学習者に共通してみられた問題点としては、使用頻度、相づちの区別、待遇性、繰り返し・言い換え・先取り、バリエーションが挙げられている。これについては以下に簡潔にまとめておく。

繰り返し・言い換え・先取りの誤用としては、具体的な例として、繰り返すべき語に含まれる形態素の誤り、不完全な繰り返し、繰り返す語を適切な形に変えない、話し手の立場からの言い換え、動詞の選択、時制を誤った先取りが挙げられている。

バリエーションについては、母語話者には使用されるが学習者にはほとんど使用例の見られない相づちがいくつかあったことが指摘されている。「ナルホド系」、「ホントウ系」「エ系」、また「話し手が謙遜したり謝ったりした時」に聞き手が打つ「儀礼的否定(奥津1988)のあいづち」がそれに当たる。また、「ソウ系」は学習者も使用が多かったが、種類は「ソウデスカ」「ソウデスネ」はほとんどで、母語話者のように他の語や終助詞を付け加えたり、語尾を変化させたりということが無く、多様性に欠けていることが指摘している。

Mukai(1988)は日本人同士の会話、日本人と上級学習者の間における会話で使用された相づちを、録音・録画資料に基づいて、頻度、表現形式、機能の3つの観点から比較・分析している。

相づちの頻度を数えるに当たって、Mukaiは使用された相づちと相づちの間の話し手の発話の音節(syllables)の数を比較している。その結果、個人差はあったものの、学習者は日本人と同じ程度の頻度で相づちを打っていることが明らかになった。

表現形式としては「相づち詞」「繰り返し」「先取り」「うなずき」の4つが扱われており、日本人、学習者を通して最も多く使用されたのが「相づち詞」であり、次に「うなずき」（単独で使用されたもののみ）、「繰り返し」が続き、最も少なかったものが「先取り」であったと述べている。

「相づち詞」に関しては全ての会話の中で114種類が観察され、どの被験者にも最も多く使用されたものだが「んー」、頻繁に使用されたものが「ああ」「んー（の繰り返し）」「ふーん」「そう」「へえ」「ほんとう」であったと述べられている。更にMukaiは全ての相づちの中から日本人、学習者のそれぞれ半数以上に少なくとも1回は使用された相づちを取り出し、使用された相づちの種類について比較を行っている。その結果、学習者は相づちの種類が少なかった要因として、学習者が他の種類の相づちをまだ獲得していないことの他、学習者の全体の相づちが少なかったことも挙げている。

「うなずき」に関しては、それが単独で用いられる場合と、言語表現を伴う場合の頻度と割合及び一度の「うなずき」が単数であるか複数であるかという3つの観点からの分析が行われている。結果として、

(1) 日本人、学習者ともに言語表現を伴ううなずきが多く日本人の方が比較的その使用の頻度と割合が高いこと、また、(2) 学習者の方が日本人よりも一度のうなずきが複数であることが多いことも明らかになった。ただ、この結果には個人差があり、全ての被験者がこのような傾向を持つとは言えないことも言及されている。

Mukaiは相づちの機能を「聞いている」「理解している」という「知らせ (simple acknowledgement)」と、話し手の発話に対して聞き手がどう感じたかという「態度 (attitude)」の2つに分類し、日本人と学習者とでその割合を比較している。その結果、学習者の相づちは、日本人の相づちよりも「知らせ」の機能がより多く、態度の機能を持つものはより少ないことを明らかにしている。

以上、学習者の相づちを扱った研究を概観したが、学習者の相づち使用状況を把握する事で、学習者の相づちにはどのような問題があるかを知ることが出来、また母語話者との相づちの比較によって、どのように学習者の相づちの問題点を改善していくかの提案が可能になる。更に、異なるレベルの日本語学習者の相づちを比較することで、日本語の能力と相づちの使用との関係についても考察する事が出来るのである。

## 2. 相づちの定義

本研究では堀口(1997)を基に、話し手の発話中もしくは発話後に聞き手が「話し手から送られた情報を共有した事を伝える表現」(p.42)と判断されるものを相づちとし、更にそのような表現に対する話し手の反応(相づちに対する相づち)も含めて調査の対象とした。なお、本研究での「情報を共有した事を伝える表現」には、聞き手が話し手に質問や勧誘をして応答を求めるような場合や、逆に聞き手が話し手から応答を促された場合の発話は含まれないものとした。

### 2-1 相づちの表現形式

本研究で扱った相づちの表現形式は、「相づち詞」「繰り返し」「言

い換え」「頭の動き」4種類である。

#### A 相づち詞

本研究では小宮(1986)に基づいて、「あー」「えー」「んー」など、「それによって指す概念を持たず、それ自体で直接に話し手の感情を表す」ものを「感声的表現」に、「なるほど」「ほんとう」など「現在は感動詞的にも使われる」ようなものを「概念的表現」とし、これら2つを併せて「相づち詞」とした。

#### B 繰り返し

会話において、聞き手が話し手の発話またはその一部を繰り返す場合。ただし、繰り返す際に上昇イントネーションの使用などで話し手が聞き手からの疑問であると判断し、それに答えるような反応を示すようなものは除外した。「繰り返し」は具体的には以下のようなものを指す。

- (例1) A: ふーん。いつから始めましたか。  
 B: 7月。  
 A: 7月。 ←

#### C 言い換え

会話において、聞き手が話し手の発話の内容を聞き手自身の言葉で表す場合。内容的には話し手の発話の繰り返しとなっている。

- (例2) A: 専攻は何ですか  
 B: 専攻は日本語です。  
 A: 日本語学。 ←

#### D 頭の動き

聞き手は話し手に対して音声で相づちを表す場合もあれば、「頭の動き」などの動作を伴って表す場合、もしくはその動作のみで相づちを表現する場合がある。本研究では音声を伴わない頭の上下の動きのみを「頭の動き」として相づちの表現形式の一つとして扱った。

#### 2-2 先取り

本研究では上記の相づちに加えて話し手がこれから言うであろうことを聞き手が予測して行う発話である「先取り」も調査の対象として扱った。堀口(1988)によると「先取り」には2種類あり、一つは「予測したことを話し手が言う前に聞き手が言う」という「先取り完結」型で、もう一つは「予測に基づいて相づちを打つ」という「先取り相づち」型であるが、本研究ではこの「先取り完結」型のみを「先取り」とし、「先取り相づち」は先の「相づち詞」として扱った。以下に例を示しておく。

- (例3) A: 初日は晴れたっていう、ですけどー、後の3日は全部  
 B: 雨。 ←  
 A: 雨。

## 3. 調査概要

## 3-1 被験者

南山大学外国人留学生別科に1998年9月より在籍している英語を母語とする初級・上級学習者10名(初級・上級各5名)。年齢は19から25才までであり、母国では大学院生1名を除いて全員大学生である。初級の学習者のうち1名(表1のM2)は大学1年時に約4ヶ月間日本の大学で語学研修を受け、上級の学習者のうち2名(表2のM5、F4)は高校時に1年間日本の高校に留学した経験を持つが、他の8名は観光や短期ホームステイ等で日本を訪れたことがある以外、日本での長期に渡る生活経験は無く、今回の調査時で約2ヶ月の滞在であった。また、日本人と会話をするという調査の性質上、初級の学習者は日常会話がある程度できるレベルという基準で、同別科の教師の助言を基に選出した。

学習者と会話をする日本人は、南山大学の学部1年生5名(男2名、女3名)とした。比較のための基準データとしては、上記5名を含む日本人12名(男6名、女6名)による会話を使用した。

表1

&lt;初級&gt;

|    | 年齢 | 出身   | 総学習時間(時間) |
|----|----|------|-----------|
| M1 | 20 | イギリス | 540       |
| M2 | 25 | アメリカ | 216       |
| M3 | 21 | アメリカ | 250       |
| F1 | 20 | アメリカ | 180       |
| F2 | 19 | アメリカ | 180       |

表2

&lt;上級&gt;

|    | 年齢 | 出身       | 総学習時間(時間) |
|----|----|----------|-----------|
| M4 | 20 | アメリカ     | 450       |
| M5 | 20 | アメリカ     | 504       |
| M6 | 20 | アメリカ     | 840       |
| F3 | 21 | ニュージーランド | 400       |
| F4 | 20 | アメリカ     | 576       |

\*総学習時間は母国での教室での学習時間を指す。

## 3-2 調査の方法

学習者と日本人には、「初対面での外国人と日本人がどのようにコミュニケーションを計っていくかの調査」として、10分間程度自由に会話をするよう指示を出した。発話をする際の状況を「初対面」に設定したのは親疎関係による相づちの使用差を避けるためである。杉戸(1987)によると、相づちの頻度は親しい相柄よりも、初対面などの<疎>の関係にある場合の方がより多く見られ、その要因として「あがいに発話をきちんと聞いているという事を表現する行動」(p.92)がより必要とされるためではないかと述べている。

日本人には初級・上級の学習者と各1回ずつ会話をしてもらった。会話は全て録音・録画し、後にこれらを全て文字化した。各会話の録音時間は約12分であり、文字化資料のうち最初の2分程度を除いてからの約10分間に相当する部分を分析の対象とした(注3)。被験者には録音する旨のみを伝え、録画については知らせなかった。

調査の終了後フォローアップインタビューとして、録音されていることが会話に影響を与えた否かについてのアンケートを行った(注4)。

## 4. 調査結果と考察

## 4-1 相づちの頻度数と内訳

相づちの頻度数は会話の参加者がどの程度聞き手としての役割を担っていたかによって大きく変わってくる。すなわち、聞き手となる時間が長ければ長いほど相づちを打つ機会は多くなるのである。そこで、会話における話し手の発話のうち、疑問文などの発話権を譲ると見なされる発話、及び相づち詞を除いたもの全ての拍数を数え、一相づちごとの拍数を相づちの頻度として捉え、初級・上級学習者と日本人の相づちの頻度及びどのような種類の相づちが使用されているかの内訳を比較した。表1は一相づちにおける拍数と、使用された相づちの種類の内訳を示したものである。

(拍数の数え方の例)

.....  
A: んーなんかとりあえず きびしいってのは 聞いたけど。(23拍)

表4、表5から、初級、上級の学習者の相づちは、両者の平均で比較してみるとともに13拍に一度の頻度で打たれていることが分かる(初級15.4回、上級13.5回)。初級学習者も上級学習者と変わらない割合で相づちを打っていることから、日本語の能力は相づちの頻度数にあまり関係が無いのではないかということが考えられる。一方、日本人の一相づち当たりの平均拍数は表1からも分かるように20.0拍であることから、学習者の方が日本人よりも頻繁に相づちを打っていることが分かる。

表3 一相づちにおける拍数及び相づちの内訳(日本人)

| 日本人    | M1   | M2   | M3   | M4   | M5   | M6   | F1   | F2   | F3   | F4   | F5   | F6   | 合計    | 平均         |
|--------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|-------|------------|
| 相づち詞   | 82   | 36   | 81   | 69   | 53   | 33   | 122  | 66   | 67   | 65   | 45   | 54   | 773   | 64.4(78.8) |
| 繰り返し   | 1    | 5    | 1    | 7    | 2    | 6    | 6    | 8    | 0    | 3    | 3    | 6    | 48    | 4.0(4.9)   |
| 言い換え   | 0    | 1    | 0    | 0    | 0    | 0    | 0    | 0    | 0    | 0    | 0    | 0    | 1     | 8.3(10.2)  |
| 頭の動き   | 1    | 2    | 5    | 4    | 8    | 15   | 18   | 35   | 6    | 45   | 6    | 13   | 158   | 13.0(16.0) |
| 合計     | 84   | 44   | 87   | 80   | 63   | 54   | 146  | 109  | 73   | 113  | 54   | 73   | 980   | 81.7       |
| 拍数     | 1757 | 1083 | 1864 | 1515 | 1117 | 1148 | 2482 | 1772 | 1897 | 2024 | 1063 | 1299 | 19021 | 1439.1     |
| 相づち/拍数 | 20.9 | 24.6 | 21.4 | 18.9 | 17.7 | 21.3 | 17.0 | 16.3 | 26.0 | 17.9 | 19.7 | 17.8 | 239.5 | 20.0       |
| 先取り    | 4    | 1    | 2    | 1    | 1    | 2    | 2    | 4    | 0    | 2    | 0    | 2    | 21    | 1.75       |

\*表中のM,FはそれぞれM:男性、F:女性を表し ( )内の数字は、それぞれの表現形式が相づちに占める割合を示す。

表4 一相づちにおける拍数及び相づちの内訳(初級)

| 初級     | M1   | M2  | M3  | F1   | F2   | 合計   | 平均         |
|--------|------|-----|-----|------|------|------|------------|
| 相づち詞   | 61   | 22  | 52  | 32   | 30   | 197  | 39.4(59.5) |
| 繰り返し   | 2    | 3   | 5   | 2    | 4    | 16   | 3.2(4.8)   |
| 言い換え   | 0    | 0   | 0   | 0    | 0    | 0    | 0(0.0)     |
| 頭の動き   | 1    | 18  | 14  | 55   | 30   | 118  | 23.6(35.6) |
| 合計     | 64   | 43  | 71  | 89   | 64   | 331  | 66.2       |
| 拍数     | 1026 | 934 | 744 | 1057 | 1072 | 4833 | 966.6      |
| 相づち/拍数 | 16   | 22  | 11  | 12   | 17   | 77   | 15.4       |
| 先取り    | 0    | 0   | 2   | 0    | 5    | 7    | 1.4        |

表5 一相づちにおける拍数及び相づちの内訳（上級）

| 上級     | M4  | M5   | M6   | F3  | F4   | 合計   | 平均        |
|--------|-----|------|------|-----|------|------|-----------|
| 相づち詞   | 40  | 85   | 52   | 47  | 106  | 330  | 66(82.2)  |
| 繰り返し   | 5   | 8    | 4    | 5   | 8    | 30   | 6.0(7.5)  |
| 言い換え   | 0   | 0    | 0    | 0   | 0    | 0    | 0(0.0)    |
| 頭の動き   | 5   | 9    | 25   | 2   | 114  | 41   | 8.2(10.2) |
| 合計     | 50  | 102  | 81   | 54  | 114  | 401  | 80.2      |
| 拍数     | 618 | 1307 | 1080 | 897 | 1426 | 5328 | 1065.6    |
| 相づち/拍数 | 12  | 13   | 13   | 17  | 13   | 68   | 13.5      |
| 先取り    | 0   | 2    | 2    | 2   | 1    | 7    | 1.4       |

ところが、相づちの内訳を見てみると、音声を伴わない相づちである「頭の動き」の割合が、日本人は16.0%、上級学習者は10.2%であることに對し、初級の学習者は35.6%と高くなっている。この事から、初級学習者の方が日本人、上級学習者よりも「相づち詞」の代わりに「頭の動き」で相づちを示す傾向があるという事が出来る。これは、相づち詞の使用の割合が、日本人78.8%、上級学習者82.2%であるのに対し、初級学習者が59.5%であることから分かる。また、「先取り」については、M4のように上級の学習者でも使用が見られない場合があり、初級の学習者も5名中3名が全て使用していなかった。平均値でみると初級・上級学習者に差はないが、使用している被験者の数は上級学習者の方が多いため、「先取り」は初級学習者にとってより困難なのではないかと考えられる。これは堀口（1988）が言っているように、「先取り」は「相手の発話を聞きながら、先を予測し、それに反応するというように相づちに比べて複雑な過程をたどる」ため、より高い日本語能力が必要とされることによるのではないと思われる。

「言い換え」に関しては日本人もほとんど使用していなかったため、日本語の能力と「言い換え」の使用の間に関係があるのか否かについては窺い知る事が出来なかった。

#### 4-2 相づちの出現場所

相づちがどのような所で打たれるかという出現場所別の相づちの頻度数を考察してみる。一般に、日本語教育の教科書では相手の発話が終わった後に「あーそうですか」などの相づちが導入されているが、発話中に「んー」「あー」などの相づち詞をいれている会話文がのせられているものは少ない。そのため、学習者は上級になっても話し手の発話中にタイミング良く相づちを打つことができないのではないかと考えられるためである。

ここでは対象を相づち詞に限定し、話し手の1) 発話中のポーズ、2) 発話後、3) 発話と重なる場合、4) 聞き手の相づちの4つを相づちの出現場所として相づち詞を分類し、それらが相づち詞全体に占める割合を調べた。以下にそれぞれの相づちの出現場所についての例を示しておく。（例文の#はポーズ、<>は話し手の発話やポーズと聞き手の発話、相づちなどの重なりを示す。）

##### 1) 発話中のポーズ



話し手の発話中に置かれたポーズで聞き手が打つ相づち。

A: 学校が一<#>んーカトリック系だったからねー。

B: <んー。> ←

## 2) 発話後

話し手が発話を終了した後に聞き手が打つ相づち。

A: なんかさー気を使わないっていうかさー。

B: そうそうそうそう。 ←

## 3) 発話と重なる場合

話し手の発話中、話し手がポーズを置いていない部分で聞き手が話し手の発話に重ねて打つ相づち。

A: 結果オーライだから<いいんだけど>んー。

B: <んーんーんー。> ←

## 4) 聞き手の相づち

話し手の発話に対して聞き手が打った相づちに反応して話し手が打つ相づち。

A: なんか礼拝やって話聞いて終わっちゃった。

B: ふーん。

A: んー。 ←

結果は表6、図1に示した通りである。表6、図1から、初級・上級学習者の相づちは、両グループとも話し手の発話後が最も多く、続いて話し手の発話中のポーズ、重なる場合の順に相づちが出現していることが分かる。一方日本人は、ポーズでの相づちの出現率が最も高く、また、話し手の発話と聞き手の相づちが重なる場合も学習者より多い。このことから、個人差はあるものの、やはり学習者にとって話し手の発話中に相づちを打ったり、相手の発話が終わらないうちにその発話に重ねて相づちを打つ事は難しいようである。

表6 相づち詞の出現場所

<初級>

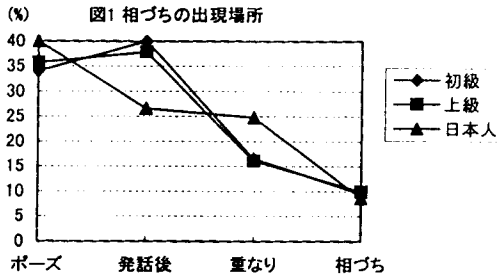
|      | M1       | M2       | M3       | F1       | F2       | 合計        | 平均   |
|------|----------|----------|----------|----------|----------|-----------|------|
| 相づち数 | 62       | 40       | 66       | 84       | 60       | 312       | 62.4 |
| ポーズ  | 11(17.7) | 13(32.5) | 23(34.8) | 42(50.0) | 16(26.7) | 105(33.7) | 21   |
| 発話後  | 42(67.7) | 19(47.5) | 23(34.8) | 17(20.2) | 24(40.0) | 125(40.0) | 25   |
| 重なり  | 5(8.1)   | 7(17.5)  | 17(25.8) | 13(15.4) | 10(16.7) | 52(16.7)  | 10.4 |
| 相づち  | 4(6.5)   | 1(2.5)   | 3(4.5)   | 12(14.3) | 10(16.7) | 30(9.6)   | 6.0  |

<日本人>

| 合計        | 平均   |
|-----------|------|
| 931       | 77.6 |
| 372(40.0) | 31.0 |
| 248(26.6) | 20.7 |
| 231(24.8) | 19.3 |
| 80(8.6)   | 6.7  |

<上級>

|      | M4       | M5       | M6       | F3       | F4       | 合計        | 平均   |
|------|----------|----------|----------|----------|----------|-----------|------|
| 相づち数 | 45       | 94       | 77       | 51       | 106      | 373       | 74.6 |
| ポーズ  | 17(37.8) | 30(31.9) | 29(37.7) | 16(31.4) | 41(38.7) | 133(35.7) | 26.6 |
| 発話後  | 21(46.7) | 52(55.3) | 20(26.0) | 11(21.6) | 37(34.9) | 141(37.8) | 28.2 |
| 重なり  | 2(4.4)   | 11(11.7) | 17(22.1) | 10(19.0) | 20(18.9) | 60(16.1)  | 12.0 |
| 相づち  | 5(11.1)  | 1(1.1)   | 11(14.3) | 12(31.4) | 8(7.5)   | 37(9.9)   | 7.4  |



先ほど4-1で相づちの頻度に関しては、学習者の方が日本人よりも頻繁に相づちを打っているという結果が出ていたが、相づちの出現場所に以上のような差が見られた事から、1) 日本人は話し手の発話中に頻繁に相づちを打ち、発話後は相づちを打たずにそのまま聞き手が発話権を取って会話を進めていく場合が多く、逆に2) 学習者は話し手の発話中ではなく、発話後に相づちを好んで打つ傾向があるという相づちの使用スタイルが浮かび上がってくる。

#### 4-3 相づち詞の種類

表7は日本人、学習者に用いられた「相づち」のうち「相づち詞」の種類を小宮(1986)に基づいて、「感声的表現」「概念的表現」、両者を含むもの(「感声+概念的表現」とに分類し、また、1つのまとまった相づち詞の中に何種類の相づち詞が用いられたかを示したものである。例えば「あー そうだね んー」という相づち詞は、「あー」「んー」がそれぞれ「感声的表現」、「そうだね」が概念的表現で、使用された相づち詞の種類は3種類、分類は「感声+概念的表現」となる。なお1つの相づち詞が「そうそうそう」など同種類の相づち詞で構成されている場合はこれを1種類の相づちで構成されているものとして扱った。

表7 異なり相づち数とを相づちを構成する種類別分類

| 初級       |     | M1      | M2      | M3      | F1      | F2      | 合計       | 平均  |
|----------|-----|---------|---------|---------|---------|---------|----------|-----|
| 異なり相づち数  |     | 7       | 15      | 6       | 6       | 8       | 42       | 8.4 |
| 感声的表現    | 1種類 | 5(71.4) | 5(33.3) | 3(50.0) | 3(50.0) | 7(87.5) | 23(54.8) | 4.6 |
|          | 2種類 |         | 2(13.3) |         | 1(16.7) |         | 3(7.1)   | 0.6 |
| 概念的表現    | 1種類 | 1(14.2) | 4(26.7) | 1(16.7) | 2(33.3) | 1(12.5) | 9(21.4)  | 1.8 |
| 感声+概念的表現 | 2種類 | 1(14.2) | 1(6.7)  | 2(33.3) |         |         | 4(9.5)   | 0.8 |
|          | 3種類 |         | 3(20.0) |         |         |         | 3(7.1)   | 0.6 |

| 上級       |     | M4      | M5      | M6       | F3      | F4       | 合計       | 平均   |
|----------|-----|---------|---------|----------|---------|----------|----------|------|
| 異なり相づち数  |     | 11      | 19      | 26       | 9       | 25       | 90       | 18.0 |
| 感声的表現    | 1種類 | 4(36.4) | 6(31.5) | 10(38.5) | 5(55.6) | 10(40.0) | 35(38.9) | 7.0  |
|          | 2種類 |         |         | 3(11.5)  |         |          | 3(3.3)   | 0.6  |
| 概念的表現    | 1種類 | 1(9.0)  | 2(10.5) | 6(15.6)  | 3(33.3) | 2(8.0)   | 14(15.6) | 2.8  |
| 感声+概念的表現 | 2種類 | 6(54.5) | 8(42.1) | 5(19.2)  | 1(11.1) | 12(48.0) | 32(35.6) | 6.4  |
|          | 3種類 |         | 2(10.5) | 2(7.7)   |         | 1(4.0)   | 5(5.6)   | 1.0  |
|          | 4種類 |         | 1(5.3)  |          |         |          | 1(1.1)   | 0.2  |

| 日本人      |     | 合計        | 平均   |
|----------|-----|-----------|------|
| 異なり相づち数  |     | 238       | 19.8 |
| 感声的表現    | 1種類 | 105(44.1) | 8.8  |
|          | 2種類 | 10(4.2)   | 0.8  |
| 概念的表現    | 1種類 | 76(31.9)  | 6.3  |
| 感声+概念的表現 | 2種類 | 46(19.3)  | 3.8  |
|          | 3種類 | 1(0.4)    | 0.1  |

表7から、初級・上級学習者の異なり相づちの平均を比べてみると、初級学習者は8.4回であるのに対し、上級学習者は18.0回と初級学習者の2倍以上も多く、異なった相づちを使用していることが分かる。これは日本人の19.8回に近い数字である。また一つの相づちを構成している相づちの種類も、初級学習者は「あー」「んー」などの「感声的表現」が60%以上を占め、「感声+概念的表現」が16.6%と低いが、上級学習者は「感声+概念的表現」の割合が40%以上であり、初級学習者には見られない4種類の相づちを組み合わせ使用している例もあることから、上級学習者の方が初級学習者よりも一つの相づちにいろいろな変化を持たせて使用していることが分かる。

相づち詞の種類が多ければそれだけ会話にも多様性が現れ、話し手も聞き手が様々な反応をすることでより積極的に発話をする事が出来、会話が円滑に進むと考えられる。このように、上級学習者は様々な相づち詞を自由に組み合わせることで、色々な種類の相づちを話し手に示し、会話を弾ませているのである。

## 5. まとめと今後の課題

本研究では初対面という場面において、日本語学習者の相づちば使用状況を頻度、内訳出現場所、種類という4つの観点からの分析によって明らかにすることを試みた。また、日本人、初級学習者、上級学習者の相づちの比較により、日本語の能力と相づちの関わりについても考察した。その結果、相づちの頻度に関しては、学習者は日本語のレベルに拘わらず日本人と同じ、もしくはそれ以上に相づちを打っていることが分かった。しかしその内訳から、初級学習者は日本人や上級学習者よりも音声を伴わない「頭の動き」で相づちを表わす場合が多く、また「先取り」の使用も少ない事が分かった。言い換えると、日本人や上級学習者は、初級学習者よりも音声的な相づちを多用している、もしくは「頭の動き」に音声的な相づちを併せて使用していると言えるだろう。

相づちの出現場所については、例外にあるものの、初級・上級学習者ともに話し手の発話中に相づちを上手く入れることが日本人に比べて困難であるという傾向が見られた。また、相づちの種類に関しても、上級学習者は異なる種類の相づち詞を組み合わせ使用しているものにてできるだけ近づけていくために、「頭の動き」だけでなく発声を伴う相づちの練習や、様々な種類の相づちを紹介し、それらを組み合わせ多様な相づちを使用させていく必要があるだろう。

学習者の相づちの使用状況をより具体的にかつ幅広く捉えるためには、今回の調査のように録音資料だけでなく、録画資料を用いた上での様々な側面からの調査つまり、相づちの量的側面と質的側面からの分析が不可欠である。今後は更に被験者の数を増やすとともに、異なる

母語を持つ学習者の相づちについても調査を行い、学習者の相づちの使用状況を調査したいと考えている。更に、相づちの習得状況の調査を行うため、今回の被験者にもう一度同様の調査を行うことを予定している。また、本論文では扱わなかったが、同じ種類に分類される相づちでも、その形には様々なものがあるため、相づちの種類だけではなく、実際にどのような様式の相づちが使用されているのかについても今後、比較・分析を試みたい。

#### 注

1. 堀口(1990)は、1分間の使用回数に換算して相づちの使用頻度数としている。
2. 感声的表現「概念的表現」は小宮(1986)による。小宮は「あー」や「えー」「んー」など、「それによって指す概念を持たず、それ自体で直接に話し手の感情を表す」ものを「感声的表現」に、「なるほど」「ほんとう」など「現在は感動詞的にも使われる」ようなものを「概念的表現」としている。
3. Dunkan and Fiske(1977)の話者が観察されていることを意識していても、時間が経過するにつれてその意識が弱まるという考えに基づいている。
4. 録音されている状況で、普段通りの話し方が出来たかを5段階で評価してもらった結果、「録音されていることに気を取られず自然に話すことが出来た」(学習者6名、日本人3名)「録音が時々気にはなったものの自然に話すことができた」(学習者2名、日本人1名)「録音が絶えず気にはなったものの自然に話すことができた」(学習者2名、日本人1名)という回答が得られた。

#### 参考文献

- 今石幸子(1992)「談話における聞き手の行動－相づちのタイミングについて」『日本語教育学会創立30周年・法人設立15周年記念大会予稿集』147-151頁
- 奥津敬一郎(1989)「応答詞「はい」と「いいえ」の機能」『日本語学』第8巻第8号 4-14頁
- 黒崎良昭(1987)「談話進行上の相づちの運用と機能－兵庫県滝野方言について」『国語学』150 15-28頁
- 小宮千鶴子(1986)「相づち使用の実態－出現傾向とその周辺」『語学教育研究論集』第3号 43-62頁 大東文化大学語学教育研究所
- ザトラウスキー・ポリー(1989)「あいづちとそのリズム」『月刊日本語』3月号 32-35頁
- 杉戸清樹(1987)「発話のうけつぎ」『談話行動の諸相－座談資料の分析』68-106頁 三省堂
- 杉藤美代子(1993)「効果的な談話とあいづちの特徴及びそのタイミング」『日本語学』第12巻 第4号 11-20頁
- 登里民子(1994)「日本語の相づち詞の発達過程」『Proceedings of the 5th Conference on Second Language Research in Japan』10-24頁 国際大学
- 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 13-26頁
- 堀口純子(1990)「上級日本語学習者の対話における聞き手の言語行動」『日本語教育』71号 16-32頁
- 堀口純子(1997)『日本語教育と会話分析』くろしお出版
- 水谷信子(1983)「あいづちと応答」『話しことばの表現』筑摩書房

- 水谷信子(1984)「日本語教育と話しことばの実態－相づちの分析－」  
『金田一春彦古希記念論文集』第2巻 261-279頁
- 水谷信子(1988)「あいづち論」『日本語学』第7巻 第12号 4-11頁
- メイナード・泉子(1987)「日米会話におけるあいづち表現」『月刊言語』第16巻 第11号 88-92頁
- 渡辺恵美子(1993)「日本語学習者のあいづち分析－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110-122頁
- Duncan, Starkey, Jr. And Donald W. Fiske. (1988) *Face-to face interaction: Research, methods, and theory*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Mukai, C. (1998) "An analysis of back-channels in Japanese", M.A. Thesis, Australian National University.