

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——

村田 晶子*

キーワード: 学習者のあいづち, 聞き流し, 聞き返し, rapport, turn-taking

要 旨

本研究ではイギリス人学習者のあいづちを機能面から分類し, 学習者のあいづちがそれぞれの機能分類の中でどのように現れているかを考察した。

考察では第一に, 「聞いている, 理解しているという表示」の機能として, 学習者のあいづちによる聞き流し, あいづちと聞き返しの使い分け, 用件の切り出しに対するあいづちの有無の3つを取り上げた。第二に, 感情・態度を表す「共感の表出」, 「感情の表出」, 「情報の追加」の機能としては, 学習者のあいづちによる共感表示の例, 驚きなどの感情表現の例, さらに, あいづちへの短いコメントの追加, あいづち的な表現から turn-taking をする例などを取り上げた。そして最後にそれらの日本語教育への応用についても論じた。

1. はじめに

あいづちが円滑なコミュニケーションに果たす役割は大きく, 学習者のあいづちの使用実態に関し, これまでもいくつかの研究¹で学習者のあいづちと母語話者のあいづちの比較がなされてきた。

しかし, これまでの学習者のあいづち使用の実態調査では学習者のあいづちの頻度, あいづちの打たれる位置, 使用されたあいづちの種類などの分析が主で, 学習者のあいづちがどのような機能を持っているのかについて十分に考察されるには至っていない。

あいづちは, 話者の発話をよく理解していないまま打たれる場合や, 話し手の発話をよく理解して打つ場合, さらにまた, 話し手の発話に対する共感や驚きなどの感情を表す場合など多様に使われる。

そこで本研究では, 学習者のあいづちの機能を母語話者のあいづちの機能を参考に「聞いている

* MURATA Akiko: 日本外国語専門学校専任講師。

¹ 渡辺(1994), 野畑(1996), 堀口(1997), 向井(1998), 窪田(1999) 参照。

る, 理解しているという表示」, 聞き手の感情・態度を示す「共感の表出」, 「感情の表出」, 「情報の追加」に分け, それぞれのカテゴリーにおいて学習者のあいづちがどのように機能しているか, そして日本語教育にどのような意味を持つかを考える。

尚, 本研究のあいづちの定義は「聞き手が話し手から送られた表現を共有したことを伝える表現」とし, 分析対象としては言語的あいづちであるあいづち詞, 繰り返し, 言い換え, 先取り²を取り上げた。

2. 使用したデータと分類方法

2-1. データ


本研究のデータはエジンバラ大学の初級後半から上級までのイギリス人学習者 10 名を分析したもので, 学習者の日本語能力は日本語教師 1 名にテープを聞いて判断してもらい³, 日本語能力の低い順に S1, 一番能力の高かった学生を S10 とした。

日本滞在経験は以下の通りで, このうち S1-S3 の 3 名は日本滞在経験が全くない学習者で, あいづちの指導を受けたこともない⁴。

学習者	日本語能力	日本滞在経験
S1-S3	初級後半	なし
S4-S7	中級前半—中盤	1年以上
S8-S10	上級	

分析に使用したデータは, 1998 年 6 月に集めた 2 種類の録音データで, 1) 筆者(J)と初対面の学習者(S1-S10)が 2 名 1 組で自由に 30 分程度会話した時の録音テープ, そして, 2) 筆者(J)が同じ被験者 10 名(S1-S10)と電話でアパート探しの 7 分程度のロールプレイをした時の録音テープである⁵。2 種類の異なるデータを分析対象にしたのは, 1) のような自由会話と 2) のような情報伝達のための会話では, あいづちの機能が異なるのではないかと予想したためである。

2-2. データの記述方法

被験者のあいづちは片仮名で表記し, 注目すべきあいづちは網掛け  で示し, 日本語話者

² それぞれのあいづちの形式については堀口(1997)参照。

³ 日本語能力は日本語教師 1 名に対面会話の録音テープから 5 分程度聞いてもらい, 初級後半, 中級前半, 中盤, 後半, 上級の 5 つに分類してもらった結果と被験者からの情報を総合的に判断した。

⁴ 被験者の日本語学習歴, 日本語使用環境などは事前に調査表に記入してもらい, また, フォローアップ・インタビューで被験者がいくつのあいづちを知っているか, またあいづちの指導を受けたことがあるか調べた。

⁵ 筆者が広告を見てアパートの大家(学生)に電話をかけ, 条件を聞き出す設定。

の発話で注目すべきものは下線で示した。短いポーズは読点、長いポーズは句点で示す。スペースは読みやすいように入れたが、その間にポーズは入っていない。その他の使用した記号は以下の通り。

- ↗, ↘, →: イントネーション
- /: 中断されたところ
- : 音が伸びているところ
- (—): 個人情報伏せられたところ

2-3. 分析方法

本研究では、母語話者のあいづちの機能をもとに学習者のあいづちの機能を以下のように分類したが、母語話者のあいづちの機能に関しては研究者によって分類が異なり、本研究では堀口(1997: 42-60)、メイナード(1993: 160)を参考にした。

〈本研究のあいづちの機能分類〉

- 1) 「聞いている」、「理解している」ことの表示
 1. 理解しないまま「聞いています」という信号を送る場合
 2. 理解し、かつ「聞いています」という信号を送る場合
- 2) 聞き手の感情、態度の表示
 1. 共感の表出
 2. 感情の表出
 3. 情報の追加

但し、これらの機能分類はそれぞれ独立するものではなく、例えば、上記のうち1)の「聞いている」、「理解している」ことの表示は、重複している例も多く、どちらに入れるべきか判断が難しいことも多かったため、本研究では同カテゴリーに入れ、さらに下位分類した。

また、上記の1)と2)に関しても、2)の聞き手の感情や態度を表すには1)の「聞いている」、「理解している」ことが必要であり、2)は基本的には1)を前提としている。

このような機能の重複から、本研究では学習者のあいづち全てを上記のどれかのカテゴリーに分類するのではなく、各機能の特徴を明確に表していると思われるあいづちを選んで考察の対象とした。機能分類に際しては、日本語母語話者の評定者3名⁶を立て、筆者の機能分類と一致するか判定してもらい、評定者間で意見が分かれたものに関しては、該当する学習者にフォローアップ・インタビューをして最終的に分類を決定した。

⁶ 評定はエジンバラ大学大学院生の鈴木未来さん、押尾由紀子さん、増田拓恵さんをお願いした。

3. 学習者のあいづちの機能分析

3-1. 「聞いている」、「理解している」という表示

ここでは以下に分けて考察する。

3-1-1. 理解しないまま「聞いています」という信号を送る場合

3-1-2. 理解し、かつ「聞いています」という信号を送る場合

3-1-3. 相手の切り出しに対する「聞いている」、「理解している」という信号を送る場合

3-1-1. 理解しないまま「聞いています」という信号を送る場合

〈例1〉 J は日本語母語話者, S2 は学習者. J は姉の子供について話している.

- 1) J: あの, 姉の子は上の子が4歳で, 下の子が2歳かな. だから, 大変なんですけど, 時々私がベビーシッターになって, あの, 遊びます.
- 2) S2: ハイ ↘
- 3) J: Aさんはベビーシッターとかしたことがありますか.
- 4) S2: エ, スミマセン ↗
- 5) J: ベビーシッター, babysitter
- 6) S2: Oh, babysitter.

(初級後半 対面会話から)

この会話では, 学習者 S2 が母語話者 J の (1) の「ベビーシッター」を理解しないまま (2) で「ハイ」とあいづちを入れてしまっているが, J の次の質問 (3) のキーワードが再びベビーシッターだったため, S2 は答えに窮し, (4) で「エ, スミマセン」と聞き返しを行っている。

もちろん, この例のように, 母語話者でも相手の発話内容が分からないまま, 最後まで聞けば分かるのではないかと思いつつ, 「聞いています, 続けて」というあいづちを入れることはしばしばあるが, 母語話者の場合, 内容が理解できないことが多いのに対し, 学習者の場合, 語彙, 表現が聞き取れない, 聞き取れても意味が分からない, あるいは不確かであるなど語彙的な問題も加わってくる。例えば, この例でも学習者は語彙レベルの問題を抱えており, 「ベビーシッター」という単語が分からぬままあいづちを打ち, その結果, J の次の質問に答えられず, 聞き返しを余儀なくされている。

学習者のこの会話での理解度を調べるために, この学習者にテープをもう一度聞いてもらったところ, 学習者は「(J の)スピードが速かったが, J が姉の子供の話をしていることは分かった。ベビーシッターという言葉は聞き取れなかったが, 話の内容はだいたい分かったのでいいと思った.」(筆者責言)と答えており, 学習者は *babysitter* という語彙が分からなかったが, 大まかな文全体の意味は分かったので, 「聞いています. 続けて」と次を促すあいづちを打って聞き流し

ていることが分かる。この例ではたまたまベビーシッターが次のJの質問のキーワードとなって再登場したために聞き返しを余儀なくされているが、この学習者のコメントのように、大まかな話題さえ分かれば語彙が分からなくとも大切ではないと判断して聞き返しをしないであいづちを打つ例は学習者にかなりあると思われる。

同じように学習者が理解せずにあいづちを打っているものに以下の例が観察された。

〈例2〉(JとS7はスコットランドでの山歩きについて話している)

- 1) J: あの、ベンネビスとか
- 2) S7: ウン
- 3) J: 一回私行ったんですけど、高すぎて、あの、
- 4) S7: ウン
- 5) J: そんな私はちゃんと山登りはしなくて
- 6) S7: ウン
- 7) J: 大変なのでまだ登ったことないですけど
- 8) S7: ウン
- 9) J: どうですか、スコットランドは。
- 10) S7: ウン
- 11) J: 雨が降ったりしても
- 12) S7: ウン
- 13) J: あの、歩いたりしますか。
- 14) S7: ウン

(中級中盤、対面会話から)

この例では学習者S7が2), 4), 6)と頻繁にあいづちを打っているため、Jは学習者が理解していると考え、どんどん話を進めていく。しかし、7)まで来ても学習者の反応が「ウン」しかなく話に参加しようとしないので学習者が理解しているのかどうか不安になり、9)で質問によってS7にターンを譲っている。しかしS7は9)「どうですか、スコットランドは」が質問であることに気付かず、10)で再びあいづちの「ウン」を入れてしまい、これによって学習者がこれまでの話の流れとJの質問を理解していないことが明らかになってしまった。仕方なくJは13)でもう一度質問をし直すのであるが、学習者は再び答えではなくあいづちを入れている。

この個所について学習者にフォローアップ・インタビューをしたところ、「山登りがトピックだということについては分かっていたが、後は今聞いてもよく分からない。この時は、あまり重要なことではないし、聞いているうちに最後には分かるのではないかと思った。」(筆者訳責)と答え、学習者はここでも「聞いている」という信号を出しつつ、最後には意味が推量できるのではないかと期待している様子が窺える。

〈例 5〉

J: そういう人が多いですね.

S10: ナルホド

〈例 6〉

J: 9月に終わって

S9: ア, ソーデスカ\

〈例 7〉

J: それから Ph.D. をやるつもりです.

S4: アー, ワカリマシタ

さらに、以下のように、学習者があいづちだけでなく聞き返しを使って働きかけをしている例では、学習者のあいづちが「ここまでは理解しました. 続けてください」という理解の信号であることがより明確に伝わる.

〈例 8〉 ()が学習者の発話

「いつもバス停なんかで(ウン)ぼーっとしているといつも誰か話しかけてきて(ナルホド, ウン)あまりそういうことって, 私ドイツに住んでたんですけど(ハイハイ)ドイツにはあんまりないですから(アー, ナニガ ナイ?)(repair 要求)あのお(ナニガ ナイ?)(repair 要求)知らない人が町で話しかけてきたり(アーハイ)ここだとありますよね. (アル)特にグラスゴーだと. (アーソー, フーン)グラスゴーだとタクシーの運転手さんとなんかずっと話していたりすること(ウンウン)よくあるから(ソレハ イイコト?) (質問)」

(上級学習者 対面会話)

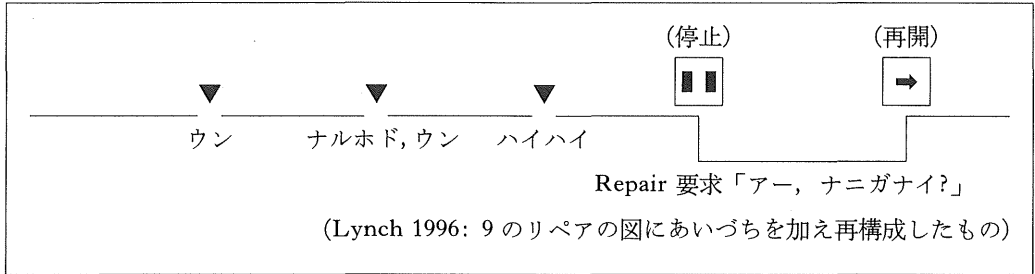
このデータは一番日本語能力の高い学習者 S10 のものであるが、ここでは、「ナルホド」、「ウンウン」、「フーン」、そして相手の発話の一部の繰り返し「アル」など様々なあいづちが用いられ、さらに問題が生じているところでは、すかさず短い聞き返し「ナニガ ナイ?」が入れられている。

この例のようなあいづちや聞き返しによる聞き手の活発な働きかけは、「聞いている, 続けて」という信号であると共に、「その発話部分までの理解は OK なので先を続けて」という表示としても機能しており、そのことは、問題が発生するとすぐ「ここは問題があるので発話の繰り返しをお願いします」とリペア要求を入れていることから明らかである。

Fox, Hayashi & Jaspersen は、日本語のあいづちが頻繁に打たれるのは、日本語の SOV の語順が関係していると指摘し、日本語では V が文末に来るために聞き手が会話の方向を文中で予測することが難しいために、発話途中で何らかのモニター表示をし、「ここまでは理解した」ということを表示する必要があるからではないかと述べている (Fox, Hayashi & Jaspersen 1996: 208-210).

この Fox, Hayashi & Jaspersen の主張に従えば、上で見た学習者 S10 の例でも、学習者のあいづちは、相手の文中での聞き手の理解のモニター表示として機能しているのではないだろうか。

以下、この学習者のあいづちからリペア要求への移行を図に示してみた。



学習者 S10 は J の発話に頻繁に「あいづち」を「ウン」、「ナルホド」、「ウン、ハイハイ」と打って、それぞれの発話ごとにここまでは OK という信号を送り、先を促している。そして問題を認識した部分では、「アー、ナニガナイ」で図のように停止ボタンを押し、J に対しリペア要求を行っている。このリペア要求から逆にあいづちを分析すると、あいづちは停止ボタンに手をかけながら相手の発話の理解をモニターし、「ここまでは OK. 次へ進んでいい」という相手のターン中の理解のモニター表示として有効に機能しており、前節の、理解しないまま「聞いている」という信号とは異なる性質を持っていることが受け手にも明確に伝わる。

3-1-3. 相手の切り出しに対する「聞いている」、「理解している」という信号を送る場合

前の 2 つの節では学習者のあいづちが「聞いている」ことだけを表示しているのか、または「聞いて、理解している」ことを表示しているのかについて考察したが、ここでは、電話会話で J が用件を切り出している部分に焦点をあて、それに対して学習者がどうあいづちを打っているか、いくつかの例を分析する。

〈例 9〉

J: そちらでフラットのお部屋があるって聞いたんですけど↗

S10: ハイハイ

J: まだありますか。

(上級学習者)

⁷ 今回のデータでは S10 は J の発話の平均 3.29 文節ごとにあいづちなどによる聞き手としての働きかけを行っており、それは被験者全体の平均が 5.85 文節であることから見て、非常に高い頻度であることが分かる。

〈例 10〉

J: あの、私、あの(一)と申しますが、DHT で、あの、ノータイスボードを見たんですけど↗

S8: アー、ソーデスカ、アパートニ ツイテ

J: ええ、アパートのことなんですけど。

(上級学習者)

上記の例 9 では、J の用件の切り出しに対し、学習者は理解の表示と続きを促す信号をあいづちで送っており、例 10 ではさらに、J の切り出しに対し S8 が「アー、ソーデスカ」と受けた後、「アパートニ ツイテ」と用件を先回りして言ってくれているので、その後 J が非常に話を進めやすくなっている。

しかし、すべての学習者が切り出しに対し、このようにあいづちで受けたわけではなく、以下のように沈黙になってしまっている例もある。

〈例 11〉

J: あの、DHT のボードで見たんですけど↗

S3: / (沈黙)

J: そちらにまだお部屋がありますか。

(初級後半)

〈例 12〉

J: あの、私、えっとですね、大学で、あの、(一)さんがアパートのフラットメイトを探しているっていう紙を見たんですけど↗

S4: / (沈黙)

J: まだ部屋がありますか。

(中級前半)

これらの例でも J は、用件の切り出しの後ポーズをおき、相手が「続けて」という信号を送ってくれることを期待しているのだが、期待したあいづちは入らず、仕方なく次へ進んでいる。この場面では、J は初めての相手に電話をかけ用件を切り出さなければならず、「～を見たんですけど」で前置きをし、相手に自分がなぜ電話をかけているのか説明しているのだが、ここで学習者が上記 2 例のように黙っていると、話し手は話の先を続けてもいいのか、そして一体自分は正しい相手と話しているのかどうか不安に思ってしまう。

「～けど」は、母語話者のあいづちの入りやすい位置の 1 つとして水谷(1988: 8)が挙げているが、上記 2 例で見たように「～けど」で用件切り出しを行う部分をあいづちで受けることは学習者にとって簡単ではないようで、このデータでも電話会話で J が切り出しを行った 9 名のうち、日本語能力の高い上位 4 名はよどみなくあいづちを入れているが、それ以外の学習者は入れてい

ない。また、筆者もドイツで日本滞在経験のない学習者13名に教室で切り出し—あいづち—内容説明というパターンを練習させたが、その1ヶ月後に各学生に電話連絡をしたところ、筆者のトピックの切り出し部分をあいづちで受けられた学生は皆無だったことから、海外の学生など日本人との接触場面が限られていることが多い学生達には、このような用件の切り出しをあいづちで受けることは特に難しいのではないかとも思われる(Shimizu 1998)。しかし、この点については学習者の母語である英語、またはドイツ語での会話の切り出しとそれに対する受けが影響しているとも考えられ、様々な母語を持つ学習者で調査する必要があるだろう。

3-2. 聞き手の感情、態度を表示する信号

前節3-1.では、学習者が話者の発話に対し、「聞いている」、「理解している」ということを知らせる機能について考察したが、この節では、聞いて理解していることを知らせるだけでなく、相手の発話に対する聞き手の感情、態度を表現している学習者のあいづちの例を取り上げる。

向井(向井 1998: 119)は上級学習者のあいづちを分析し、学習者のあいづちを単に聞いている、理解したということを示す「知らせ」と、聞き手がどう感じたかを表示する「態度」に分け、それぞれの割合を母語話者と比べて計算しているが、向井の調査結果では学習者の態度を示すあいづちは平均15.4%しかなく、母語話者の約28%より少なかったと報告されている。

これと比較すると、本研究で学習者が使用したあいづちのうち「学習者の感情、態度を表すもの」の割合は平均で25.7%と高く⁸、各学習者の結果は以下の通りである。

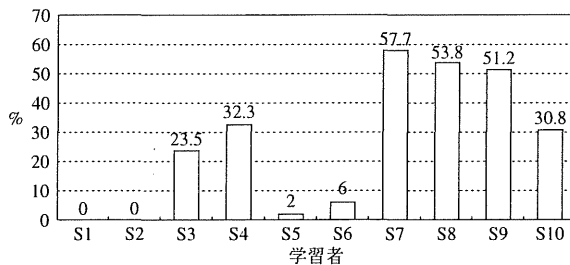


図1 学習者の感情・態度を表すあいづちの割合

このグラフによると、学習者の感情、態度の表示の割合は必ずしも学習者のレベルと比例して増えているわけではなく、S3やS4のような初級後半、中級前半の学習者でも20~30%使っている者もあり、学習者自身の母語での会話スタイルとも関係すると思われる。しかし、上級学習者S7-S10を見ると、いずれも態度、感情を表すあいづちが30%を超えており、このデータ結

⁸ 但し、向井の分類の基準と本研究での分類の基準は異なる可能性がある。

果では上級学習者が態度、感情をより頻繁にあいづちによって表現していると言えるだろう。

ここでは、このような態度、感情の表示として学習者に観察されたあいづちを以下のように分類し考察を進める。

3-2-1. 共感の表出

3-2-2. 感情の表出

3-2-3. あいづち / あいづち的表現+情報の追加

3-2-1. 共感の表出

学習者の共感表示は、あいづちによる感情、態度の表出全体の中でも半数以上の63%を占め、学習者が頻繁にあいづちによって共感の表示を行っていることが分かる。

<例 13>

J: きっと昔はなかったのかもかもしれませんね.

S8: アー, ソーソーソーソー

<例 14>

J: 安いんですね.

S8: ア, ソウネ, ホントウニ

<例 15>

J: まあ, 楽しいですよ.

S9: ウンウンウンウン

<例 16>

J: まあ天気も悪いし.

S8: フー, ホントニ

<例 17>

J: ちょっと生活パターンが違うようですね.

S10: ンー, ソーミタイデスネ↗

この他に繰り返しを用いた共感の表示も以下のように観察された。

<例 18>

J: それは3週間.

S4: 3週間↘

J: それからニューヨークからワシントンへ行って, それからアトランタ.

S4: アトランタ↘

J: ああ

S4: オリンピックの↘

J: そうそうそう

〈例 19〉

J: 10 日ぐらい日本へ行きます。

S4: ニホンへ イキマス\ (相手の答えを要求していない)

J: はあ、で、日本で私の母とか両親に会います。

〈例 20〉

J: ハイランドの方とか色々と行ったりとか

S9: ア, イッタコト アリマスカ\ (相手の答えを要求していない)

これらの例では、学習者が J の発話の一部を繰り返しているが、ここでの繰り返しは情報の確認のためではなく、中田 (中田 1991: 61) が母語話者の例で指摘しているように、話し手の言いまわしを取りこんで、同じ感覚を楽しむことで相手との一体感を作り出す共感表示の機能を持っている。このような例は、学習者の次のような言い換え、先取りにも観察される⁹。

〈例 21——言い換えの例〉

J: 中国人, 韓国人, 多いですね。

S8: アー, アジアジン\

〈例 22——先取りの例〉 (スコットランドでは冬は 4 時ごろになるともう暗くなるため、気分的に落ち込むことを共通の話題としている)

J: ね, 4 時ごろになると\.

S7: ウンウン.

J: 笑い

S7: サビシイ\

この 2 例でも学習者は相手の言った内容を言い換えたり (例 21)、予測して先取りしたりして (例 22)、話し手 J との「感覚の共有」(中田: 58) を行い、共同で会話を進めている。

もちろん、あいづちによる共感表示がどの程度重要かは、会話の性格にもより、例えば議論の場などで反対の意見を持ちながら共感表示ばかりする訳にはいかない。しかし、親しい者同士の interactional な会話においては、参加者は相手の話に挑戦したり、議論を仕掛けたりするのではなく、話の内容を超えて相手に対して共感表示をすることで円滑な人間関係を維持する傾向が強いと Brown と Yule (Brown & Yule 1983: 12) が指摘しているように、ここでの学習者のあいづちによる共感表示は、初対面の J と打ち解ける上で非常に効果的に機能している。

⁹ 学習者の繰り返し、言い換え、先取りは、単に聞いているという信号であったり、控えめな確認、説明要求である場合も多く、共感の表示かどうかの判断はそれぞれの文脈から判断した。

また, Aston (Aston 1993) は, 言語教育において問題解決や問題回避のストラテジーが重視される傾向にあるが, 内容伝達だけでなく, 円滑な人間関係を構築するために感情や態度を会話の参加者が共有し rapport を作り上げていくことも重要なストラテジーであると述べているが, これまで分析してきたような学習者のあいづちによる共感表示も, Aston の指摘するポジティブなストラテジーの1つとして, 問題解決や問題回避のストラテジーと並んで評価されるべきものであろう。

3-2-2. 感情の表出

堀口(堀口: 59) は母語話者のあいづちの機能分類の中で「感情の表出」として具体的に驚き, 喜び, 悲しみ, 怒り, 疑い, 同情, いたわり, けんそんを挙げているが, 今回のデータ中, 感情の表出として学習者に観察されたものからいくつかの例を挙げる。

<例 23>

J: Ph.D. をやろうかなと思って

S9: ア, ホントー↘

<例 24>

J: 毎週土曜日に

S9: エー, オー

<例 25>

J: [省略] 2時間ぐらい話をして, で, あの本がいい, この本がいい, これを読みなさい, あれを読みなさいっていういろいろとアドバイスしてもらって, 何かすごく楽しかったんだって.

S6: アー, ニ, ニジカンデスカ↘.

<例 26>

J: いつも夜の1時とか2時までやってるから

S9: ソー↘

<例 27>

J: 私は朝から図書館へ行ってずっとコンピューターを打っていました.

S5: アー, ソーデスカ↘

<例 28>

J: 10時には寝てます.

S10: ジュ, ジュ, ジュウジ↘

<例 29>

J: (一)大学

S10: (一)ダイガク, オー, オジョーサマ\

また, 以上のような驚きの表示の他に, 学習者の苦々しく思っている気持ちを表す例も1つ観察された。

〈例30 JとS9が共通に知っているある国の人々の国民性について話している〉

J: 静かにするとか

S9: ソー[笑い]

J: 笑い

S9: ホントニモウ\ (本当にどうしようもないのだから, という意)

これは, JとS9が共通に知っているある国の人々の国民性について話している場面で, このトピックに関するS9の苦々しい気持ちは, 「ホントニモウ」で婉曲的に表現されている。

この他に, 疑いを含んだあいづちとして以下のものが観察された。

〈例31〉

J: もうちょっと日本に近いかなって感じ。

S9: フーン\, ソー\, ソーデスカ\

J: そう思いますか\。

ここでは学習者S9はJの発話に「フーン\, ソー\, ソーデスカ\」で疑いを含んだあいづちを打っており, Jの発話内容に疑念を持っていることをイントネーションによって適切に伝えているため, Jは学習者が別の意見があるのかと思ひ, さらに学習者に「そう思いますか」と意見を求めている。

この節で見てきた学習者の感情を表現するあいづちは, 「聞いている, 理解している」という信号よりさらに聞き手としての積極的な会話への参加を示しているが, このようなあいづちが観察されたのは, S4-S10のみで, 日本滞在経験のない学習者S1-S3には見られなかった。理由としては, 初級学習者S1-S3は, 初対面の母語話者の日本語を理解するのが精一杯で, 自分の感情を表現する余裕までなかったのではないかと思われる。また, 海外の学習者の場合, 母語話者が使う感情表現を観察する機会が限られていることも学習者自身の感情表現の不足に影響を与えていると思われる。

学習者のあいづちがあまりにも感情表示に乏しい時, 話し手は学習者の反応に物足りなさを感じたり, 学習者が関心がない, 退屈していると思う危険性があり, 特に日本語能力の低い学習者の場合, 学習者が一体どこまで理解しているのだろうかと不安になり, そのために会話が続かなくなる心配もある。従って, 話し手の話に興味, 関心を示し, さらに話し手を話しやすくするために学習者が話し手の発話に対し, 感情や態度を効果的に表示することは非常に大切であり, 教室でのペアワークでも話し手としての発話内容だけでなく, 聞き手としての感情表示にも注意を払わせる必要があるだろう。

3-2-3. 情報の追加

これまで見てきた感情、態度を示すあいづちは、共感の表示、そして驚きなどの感情表示であったが、ここではさらに聞き手があいづちだけでなく、あいづちの後に実質的な情報を付け加えている例を以下のように分析する。

- a) あいづち+コメントの追加
- b) あいづち的表現¹⁰+質問
- c) あいづち的表現+turn-taking

3-2-3. (a) あいづち+コメントの追加

学習者があいづちに短いコメントを加えている例としては「いいなあ」、「いいですね」、「ひどい」、「かわいそう」、「大変」、「(なぜそのようなことをするのか)分からない」などが以下のように観察された。

<例 32>

J: 日本人でたくさんいるそうです。

S5: アー、イイデスネ↗

<例 33>

J: アラバマで子供達がホームステイをして

S4: アー、アー、イイナー↘

<例 34>

J: エジンバラ城の近くに住んでるんですけど。

S9: ア、ソーデスカ、キレイナ トコロデスネ↗、ウン

<例 35>

J: 天気も悪いし

S8: フー、ホントニ

J: いろいろ

S8: ヒドイ

<例 36>

J: うん、一年間何も言わなかった。

S9: アー、カワイソー

¹⁰ あいづちの後に質問、または turn-taking をして発話権を行使する場合は、「あいづち的表現+質問 / turn-taking」とし、あいづちと区別した。

〈例 37〉

J: ごみを変なところに捨てると誰かが見ている警察に電話するとか。

S9: ソー

J: (笑い)

S9: ワカラナイ (なぜそのような行動をとるのか理解できないという意)

日本語の教科書会話の中でも聞き手としての短いコメントはしばしば取り上げられており、「いいですね」、「それは大変ですね」、「それは残念ですね」などは初級で教えられることが多いが、学習者があいづちに加えてこのようなコメントを入れている例は9例で、感情・態度を示すあいづちの中でも4.2%と少なく、特に初級後半のS1-S3には全く見られなかったことを考えると、S1-S3のような聴解、会話能力の低い学習者にとっては母語話者の発話に感想を短く差し挟むことは簡単ではないと言える。

学習者が短いコメントによって効果的に自分の感想を述べるためには、発話内容を理解すること、そしてそれに対し自分の態度を適切な表現を選んで表現することが必要で、初級からさまざまな発話を聞かせ、それに対してもっとも適切なコメントを選ばせる練習を重ねる必要があるだろう。また伊藤(伊藤 1993: 90)の指摘するように、教師自身も自分のコメントをモニターし、できるだけ様々な例を示すことで学習者の表現の幅を増やす必要があるだろう。

3-2-3. (b) あいづち的表現+質問

学習者が相手の直前の発話を無視して、それとは無関係な質問をすると、それまでの会話の流れが絶たれてしまうが、以下の例では、学習者はまずあいづち的表現によって直前の発話を受け、それから直前の発話に関連のある質問をしているため、会話の流れを中断せずに話題の方向付けに自ら参加している(あいづち的表現の後に続く質問を●で示した)。

〈例 38〉

J: あの時は、私の主人がドイツから来ていて

S6: アー

J: 二人でハイランドにドライブしていて

S6: ハーハー、●エット、ドコヘ イキマシタカ

(中級学習者 対面)

〈例 39〉

J: 関西弁、分かりますけど、話すのは全然できません。

S8: ア、ソー、●スコットランド弁ハ ドウ

〈例 40〉

J: だいたいいつもは野菜ですね。

S5: アー, ソーデスカ\, イイデスネ↗, ●サカナヲ タベマスカ↗

これらの例では、学習者はあいづちでまず相手の直前の発話の情報を共有したことを知らせ、次に相手の発話と関連付けて質問を行っているため、唐突に直前の会話から話題が転換したという印象や発言権を無理に取ったという印象を与えずに聞き手が話し手の話の方向付けを行っている。ここでもし、あいづち、そして直前の会話と関連した質問ができないで、唐突に新しい話題を導入したりすると、話し手は聞き手が自分の話に関心を持たず、その話題を途中で打ちきってしまったと感じる恐れがあり、あいづち的表現+質問の果たす機能は、聞き手が会話の流れを中断せず話の展開に加わっていく上で重要である。

3-2-3. (C) あいづち的表現+turn-taking

これまで見てきたあいづち+短いコメント、あいづち的表現+質問とは別に、あいづちを打った後にそのまま turn-taking をして自分の話を続ける、「あいづち的表現+turn-taking」の形には以下のものが観察された(あいづち的表現のあとに続く実質的な発話を◆で示した)。

〈例 41〉

J: 私にはあんまり良くない。

S6: ハー, ◆ワタシモ (一)センセイト ハナシマシタガ(以下、自分の経験を話す)

〈例 42〉

J: (サンフランシスコは)電車とか走ってるし、海も見えるし、でも、寒かったかな↗。

S8: サムカッタ\, ウン, ◆アン, 南カリフォルニアハ, アー, スゴク イイ天気。

(以下、自分のカリフォルニア州での体験について話す)

ここでは、Jの発話をSがあいづち的表現で受けた後、自分の情報を付け加えるために「私も」などのように自分の知っていること、体験例などの披露へと話を展開させ、turn-takingを行っている。

さらに、下の上級学習者S9の例では、このあいづち的表現+turn-takingへ至るまでのプロセスがより複雑になっている。

〈例 43 Jの友人の離婚についての話〉

1) J: 離婚は最近増えてますけど

2) S9: ウン

3) J: まだまだ普通じゃないですからね、日本ではね。

4) S9: ソーデスネ↗

5) J: 私の友達が[-]で彼女が(-)をやってるんですけど

6) S9: アー

7) J: 彼女が離婚してすぐこっちにやって来て

- 8) S9: アー
- 9) J: で、あたし達のグループが一年よく食べたり飲んだりしてたんですけど、この一年間(離婚したことを)言わなかった.
- 10) S9: ドーシテス.
- 11) J: (途中省略)なんか寂しい感じ.
- 12) S9: デジョーネー、◆デモ ムズカシイト オモイマス. ヤッパリ ワタシモ サイショノ ニカゲツグライ(以下Sの体験談)

ここでは、学習者 S9 は J の話を「聞いている、理解している」という信号を 2), 4), 6), 8) と頻繁に送り、J がこれから理由を説明するために S9 を引き込んでいる 9) に対しては、S9 はすかさず 10) で「どうして？」と聞き、話の展開を促している。

S9 のこれらのあいづち、質問などの働きかけは話への興味、関心を示しながら体験談の終結部分へ向けて話し手のストーリーの流れをサポートしている。そして最後に、11) で J のコメント「なんか寂しい感じ」に対し、S9 は 12) で「でしょうねえ」と共感表示のあいづちを打ち、そこから自分の体験談へとスムーズに移行している。

この上級学習者のように母語話者の物語を理解しつつ、あいづちや質問などにより適切な共感表示を送り、さらに最後には相手の話の要点を踏まえた上でそれに関連付けて自分の話を披露することは、聴解能力、あいづちなどの聞き手としての的確な働きかけ、そして相手の発話をあいづちの表現で受けてスムーズにターンを取る聞き手から話し手への移行の技術、さらに話し手となってからの体験談の構成力など、様々な能力が必要で、このような形は上級学習者 S8-S10 にしか観察されていない。

しかし、親しい者同士の会話では Tannen (Tannen 1984) が指摘するように体験談を交替に披露する回し物語の形式がしばしば現れ、学習者も中級以上になれば、そのような場面で母語話者の会話に加わり話し手の物語に共感を示しながらスムーズに話順を取って自分も体験談を披露し会話に貢献することもある程度期待されてくる。従って、このようなあいづち的表現からの turn-taking, さらに物語の構成力の学習を総合的に練習に組み込むことは、相手を配慮しながら自分からも情報を発信し、母語話者とのコミュニケーションを円滑に行う上で大切であろう。

4. ま と め

本研究では学習者のあいづちの機能を分析し、「聞いている、理解していることの表示」と感情・態度の表示である「共感の表出」、「感情の表出」、「情報の追加」に分類してそれぞれの中でそのあいづちの機能を考察した。最後に日本語教育への応用についてまとめる。

第一に、「聞いている、理解していることの表示」のカテゴリーでは、学習者が話し手の発話

を理解しないであいづちを打っている例を考察したが、相手の発話がわからない時、会話の継続を重視してそのままあいづちで聞き流すのか、または内容理解を重視して聞き返すのかは、考察で述べたように様々な判断基準があり、学習者のあいづちによる聞き流しが学習者の判断基準に従って意識的に用いられたものであるならば、それは聞き流しのストラテジーとして肯定的に評価すべきものである。しかし、学習者が安易にあいづちを多用しリペア要求を放棄することが習慣になってしまうと、それは重要な情報を聞き逃すことにもなりかねない。教室では、機械的な「聞いている」という信号としてのあいづち練習だけでなく、会話の性格やその他の条件に応じて聞き精度を調整しながら、あいづちとリペア要求の両方を使い分ける指導が必要であろう。

第二に、「聞いています、理解しています」という表示をするあいづちの機能として、上級学習者がJの発話の3.29文節ごとに1回あいづちなどによる聞き手としての働きかけをしていると述べたが、これと対照的に、日本滞在経験のない初級後半の学習者S1-S3は、Jの発話の7.9文節(3人の平均値)に1回しか働きかけておらず、上級学習者に比べて聞き手としての働きかけがずっと少ない。従って、S1-S3のような働きかけの少ない学習者に対しては、母語話者の自然な会話になるべく触れさせる機会を作ると共に、話し手のターン中の短い文節ごとにあいづちやリペア要求を差し挟めるように、話し手のポーズにあいづち、あるいは分からない単語のリペア要求を入れるような練習が大切であろう。

第三に、話し手の用件の切り出しに対し学習者のあいづちがない場合、日本語母語話者は先を続けていいの不安になり、用件に入りづらくなる。従って、このような問題が学習者に観察される場合、切りだし部分へのあいづちを繰り返し練習させる必要があるだろう。

第四に、学習者のあいづちによるさまざまな共感の表示は、学習者が母語話者と感情や態度を共有し、会話を円滑に進めるポジティブな rapport を作り出すという点で効果的に機能しており、また、学習者の驚きなどの感情の表出も、話し手の発話への興味、関心を示すことで会話を生き生きとしたものになっている。教室でのペアワークにおいても、発話内容だけでなく、聞き手としてのあいづちによる共感表示、感情表出に注意を払わせることは大切だろう。

最後に、学習者があいづちに短いコメントを加えたり、さらにあいづち的表現からの質問、そして turn-taking によって聞き手から話し手へと移行していく例を分析したが、これらは、相手への配慮を示しながら発言権を取るための重要な会話管理の技術の1つとして教室でも指導していくことが大切であろう。また中、上級者にはさらに、話し手の物語にあいづちによって適切に働きかけながら、学習者自身も類似体験を付加していくような練習を取り入れることも、母語話者との交流に積極的に参加する際に役立つのではないと思われる。

本研究では、イギリス人学習者のあいづちを分析し、機能的にいくつかのカテゴリーに分けて考察したが、学習者のあいづちには今回のデータには観察されなかった機能がまだまだあるのではないと思われる。従って、今後もさらに様々な観点を用意し、多様な会話場面での学習者の

あいづちの機能を考察し、その日本語教育に持つ意味を考える必要があるだろう。

謝 辞

本研究は1998年エジンバラ大学応用言語学科修士論文を発展させたものである。数多くの助言をくださった Dr. Trappes-Lomax に感謝の意を表したい。

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』第12巻9号, 78-90頁。
- トムソン木下千尋(1994)「初級日本語教科書と「聞き返し」のストラテジー」『日本語教育論集・世界の日本語教育』4号, 31-43頁。
- 窪田彩子(1999)「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」『平成11年度日本語教育学会春季大会予稿集』, 179-184頁。
- 中田智子(1991)「会話に現れるくり返しの発話」『日本語学』第10巻第10号, 52-62頁。
- 野畑理佳(1996)「対話における聞き手の言語行動」『平成8年度日本語教育学会春季大会予稿集』, 127-132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(1988)「あいづち論」『日本語学』第7巻第13号, 4-11頁。
- 向井千春(1998)「上級日本語話者と日本語母語話者によるあいづち使用」『平成10年度日本語教育学会秋季大会予稿集』, 116-120頁。
- 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, 110-122頁。
- Aston, G. 1993. *Notes on the interlanguage of comity*. in Kasper, G. and Blum-Kulka, S. (eds.) 1993. *Interlanguage pragmatics*. New York: Oxford University Press.
- Brown, G. and G. Yule. 1983. *Teaching the spoken language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Fox, B. A., M. Hayashi., and R. Jasperson. 1996. *Resources and repair: a cross-linguistic study of syntax and repair*. In Ochs, E., Schegloff, E. A., and Thompson, S. A. (eds.) *Interaction and grammar*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lynch, T. 1996. *Communication in the language classroom*. Oxford: Oxford University Press.
- Shimizu, A. 1998. *The Japanese Backchannel behaviour as presented in the textbook*. M. Sc. course project. Department of Applied Linguistics. University of Edinburgh.
- Tannen, D. 1984. *Conversational style. Analyzing talk among friends*. New Jersey: Ablex Publishing Corporation.