

日本語の相づち詞の発達過程

登里 民子

お茶の水女子大学大学院

Abstract

This study is a part of the Language Acquisition Research Project 1 (LARP1) of Ochanomizu University. The aim of the study is to clarify the acquisition of Japanese "AIZUCHI" (Japanese listener's responses) words of beginning learners using longitudinal data. We recorded tapes of free conversations between learners and native speakers once a month for 14 months. I analyzed them from three viewpoints: ① the using rate of each of 6 of groups in non-conceptual words, ② the number of conceptual words, ③ the use of non-conceptual words and of conceptual words.

In all areas, learner D had different acquisitional tendencies from other learners. The reason is that D and other learners were at different acquisitional stages. I also developed an acquisition model of Japanese "AIZUCHI" words. It has at least three stages, but because beginning learners were used, I could observe only two of the stages in this research. After 6 months of learning, learners A, B, and C stood at STAGE 1, but D was at STAGE 2. In order to shift from STAGE 1 to 2, I suggested that the acquisition of the ending particle "ne" is necessary. And of course, the progress of other language abilities (especially listening ability) also contributes to the acquisition of Japanese listener's responses.

1 研究の概要と目的

第2言語習得論は、すでに海外において長い研究の歴史を持っている。しかし日本においては、まだ途についたばかりと言わざるをえない。特に、同一の学習者に対する長期間の観察データをもとにした縦断的研究は、絶対数も少ない上に、データ分析上の基準の不統一などが起因して、まだ大きな成果を上げたとはいえない。

文法・文型事項を扱った縦断的研究としては、石田(1991)、Yoshioka, Tamaru and Kimura(1992)、松田・斉藤(1992)、久保田(1993)などが挙げられる。それ以外の事項についての研究は、終助詞「ね」の習得について論じた木村(1993)、相づちの習得研究の先駆けである山本(1992, 1993)、応答表現を扱った家村(1993)、モダリティを扱った大島(1993)などが見られるが、これらは縦断的研究とは言えない。

その中でお茶の水女子大学では、1992年9月にLARP1(Language Acquisition Research Project 1) ^(B1) という研究プロジェクトがスタートした。このプロジェクトの目的

は、「初級学習者の中間言語を、縦断的かつ総合的に明らかにすること」であり、定期的なデータ収集に基づいて、音声、文法、そして社会言語能力の各レベルから分析が行われている。本研究はLARP1の「社会言語能力」の一部門として、日本語の相づち体系から特に「相づち詞」を取り上げて、その初級段階における習得過程を明らかにすることを目的とする。

2 分析のポイント

(1) 本研究で扱う相づちの定義

相づちの定義は研究者によって様々であるが、本研究ではメイナード(1993)の「発話順番(speaker turn)」^(註2)の概念に基づいて、以下の通りに定義する。

相づち詞	一般的に相づちとして用いられる言葉 [そうですか、えー、なるほど、等]
相づち 繰り返し	発話の一部ないし全部をくり返す
相づち 言い換え	発話の一部ないし全部を自分の言葉で言い換える
相づち 笑い	笑い声
相づち 先取り	発話を途中から引き取って完成させる

次に小宮(1986)に従って、本研究で扱う「相づち詞」を感声的表現と概念的表現に分類する。

感声的表現：「ハイ」「エー」「ン」などのように、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表現。

概念的表現：もともとは概念を表す言語形式であるが、「ナルホド」「ホント」のように現在は感動詞的にも使われるような表現。(小宮1986:48)

相 づ ち 詞					
感 声 的 表 現	ハ系	はー、はい	概 念 的 表 現	ソウ系	そうですか、そうね、そうそう
	エ系	えー		ワカル系	わかりました、わかります
	ア系	あー		ホント系	ほんと？、ほんとですか
	ン系	んー、うん		否定系	いいえ、いや
	その他	へー、ほー		その他	なるほど

小宮(1986)ではさらに、感声的表現を「ハ、エ、ア、ン」系に分類し、この順番に丁寧度が減り、親しみが増す一般的傾向があると述べている。また、概念的表現も「ソウ、ワカル、ホント」系などに分けられるが、これは小宮(1986)、山本(1993)の分類に若干の変更を加えたものである。

(3) 分析の観点

相づち詞の習得過程を追う上で、以下の3事項を分析の観点とする。

- ① 感声的表現の系別使用割合
- 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

3 調査方法

LARP1では、初級学習者に週1回の授業を行いながら、定期的にデータを収集するという方法を取った。

- (1)学習者：1992年7～8月に来日し、初めて日本語を学んだ初級学習者4名。以後便宜的にA B C Dと呼ぶ。

	性別	年齢	出身国	第1言語	家族関係	職業
A	女	22	ニュージーランド	英語	独身	A E T
B	男	22	ニュージーランド	英語	独身	A E T
C	女	22	アメリカ	英語	独身	A E T
D	男	24	デンマーク	デンマーク語	妻（日本人）と子供2人	数学研究者

*年齢は学習開始時（1992年8月）のもの *A E T=Assistant English Teacher

- (2)授業：1992年8月に1日に約3時間ずつ1週間の集中授業を行う。1992年9月から週1回、約2時間の授業を行い、1994年2月現在継続中。

- (3)使用テキスト：

水谷修・信子(1977) An Introduction to Modern Japanese The Japan Times
 元橋富士子・林さと子(1989)『にほんご きいてはなして』 The Japan Times
 加納千恵子・清水百合・竹中弘子・石井恵理子(1989) Basic KANJI 500 Vol.1 凡人社

- (4)Consciousness Raising :

Consciousness Raising (以後CRと呼ぶ)は、目標言語の言語体系を意識化するGrammatical Consciousness Raising (GCR)と、自分自身の言語習得過程を意識化するAcquisitional Consciousness Raising (ACR)とに分けられる。LARP1では平素の授業からCRを重視しているが、特に1993年の3月と10月に集中的CRを実施した。相づちのGCRとしては、3月には日本語の相づちの形態について、10月には話し手の相づちを求める特別なイントネーションについてインストラクションを行った。またACRとしては、2回ともそれまでの習得過程と誤用の傾向を提示した。(註3)

- (5)本研究で使用したデータ：

月に約1回のペースで行う1対1の自由会話(話し相手はLARP1のメンバーで持ち回り)の録音資料とその文字化資料/話題はその日に学習者が書いた日記について/1回の録音時間は約15分/なお、コントロールグループとして、日本人6名の自由会話の録音資料(1回当たり約15分)を使用した。6名を便宜的にE F G H I Jと呼ぶ。

	E	F	G	H	I	J
性別	男	男	男	女	女	女
年齢	20	19	19	24	27	34
職業	大学生	大学生	大学生	大学院生	日本語教育研修生	日本語教育研修生

- (6)観察期間：1992年11月から1993年10月まで。なお、大きな習得の傾向を見るために、1年間を以下のように4ヵ月ずつⅢ期に分けて述べることにする。

Ⅰ期	1992年11月～1993年2月	学習開始後	3～6ヵ月
Ⅱ期	1993年3月～1993年6月	学習開始後	7～10ヵ月
Ⅲ期	1993年7月～1993年10月	学習開始後	11～14ヵ月

4 感声的表現の系別使用割合

(1) 仮説

エリス(1985)には「言語習得における普遍性仮説」に関して以下の記述がある。

1. 中間言語は、他の自然言語のように言語の普遍性による制約を受けやすい。
2. 含意的普遍性は、中間言語に現れる第2言語の素性が中間言語の習得順序の予測に役立つ。
3. 第2言語学習者は、目標言語の有標（あるいは、有標性の濃い）特性よりも、無標（あるいは、有標性の薄い）特性を先に習得する。(1985:186)

感声的表現の中で、ア系・ン系の表現の一部（あー、んー等）は、英語などのbackchannelの中に音声的、機能的に似た表現(Ah, uh-huh, unn等)を持つところから有標性が薄く、逆にエ・ハ系にはそのような表現は見当たらないので、有標性が濃いといえる。ここから感声的表現の習得について、以下の仮説が立てられる。

[仮説1 ア系・ン系の方が、ハ系・エ系より先に習得される。]

(2) データ

Fig.1 日本人感声的表現系別使用割合

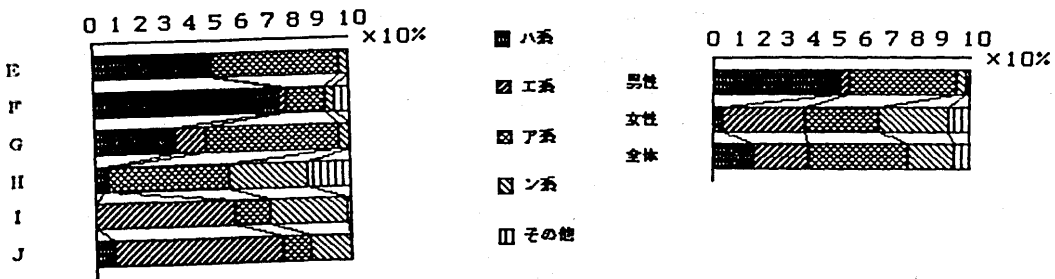
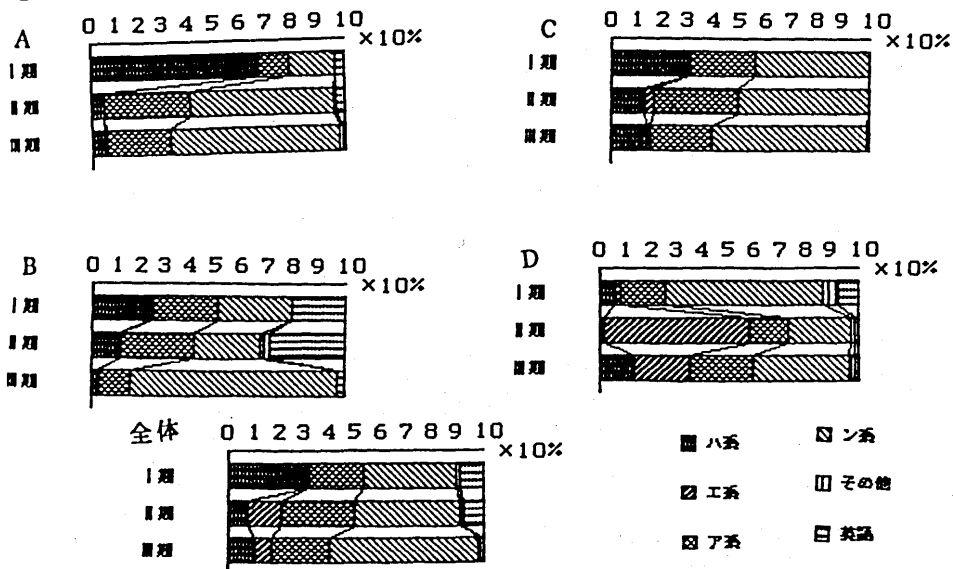


Fig.2 学習者感声的表現系別使用割合



学習者ABCとDはかなり異なった傾向を示しているので、分けて考察する。

学習者ABC

ハ系：I期は使用が多いが、学習が進むにつれて減少傾向。

エ系：学習者ACには後期にわずかに使用が見られるが、全期間を通じて非常に少ない。

ア系：全期間を通じて1～2割程度使用されており、大きな増減は見られない。

ン系：学習が進むにつれて増加傾向。

その他：全期間を通じてほとんど見られない。

英語：学習者Bに特に多く使用されている。全体としては学習が進むにつれて減少傾向。

学習者D：I期からハ系の使用が比較的少なく、エ系の使用が見られる。またン系が比較的多く、「その他」の使用が見られる。

(3)考察

学習者ABCについては、仮説1が部分的に立証されたと言えよう。ア系、ン系はI期から使用が見られ、またエ系はほとんど使用されていない。これは、ア・ン系は早い段階で習得され、逆にエ系は習得されにくいことを示している。しかし、ハ系とエ系は有標性が濃いという点で共通するにもかかわらず、ハ系は初期から多く使用されている。この要因としては、教師その他からのインプットが考えられる。そこで授業中の教師の発話と教科書のダイアログの中の「えー」と「はい」を比較したところ、教科書のダイアログでは応答表現として「えー」が圧倒的に多く用いられているのに対し、授業中の教師の発話では「はい」の使用がほとんどであった。^(註4)従って、相づちのようにモニターが働きにくい言語能力においては、Teacher Talkの影響が非常に強いことがうかがえる。

5 概念的表現の語彙数増加

学習者の概念的表現の一覧表をFig.3に示す。傾向を簡単にまとめる。

ソウ系：ABCは8ヵ月目以降、語彙数・使用数ともに増加する。Dは前期から使用が目立ち、バリエーションも多い。

ワカル系：日本人同士の談話に比べると、コミュニケーションの中断(Communication disruptions)が多いので、比較的多く使われている。

ホント系：II期以降、「驚き」を表す際によく用いられている。

否定系：日本人データでは「いや」も観察されたが、学習者がつかったものは「いいえ」のみであった。

White(1989)は日本人が英語を話すとき、「Yeah」をあまり用いないことを指摘し、その理由を次のように述べている。

日本人があまり「Yeah」を使いたがらない理由の1つは、「同音異義語」によるものであろう。日本人被験者によると、日本語で「No」を意味する「いや」は、「Yeah」と非常に似た音を持つそうだ。(1989:62) ^(註5)

その他：AはIII期になると、「すごい、たいへん」等を使って聞き手としての感情表現を上手に行うようになったが、他の3人はほとんど使わず、他の系(特にホント系)を代替表現として使っていた。

Fig. 3 学習者概念的表現使用語彙一覧表

学習者A	ソウ系	ワカル系	ホント系	否定系	その他	英語	使用回数 り語彙	累積回数 り語彙
92/11/06		わかりました				All right	1	1
92/12/04							0	1
93/01/08				いいえ			1	2
93/01/29			ほんと				1	3
93/03/05		わかった/ わからない	ほんとに? /ほんと				4	6
93/04/16	そうですね/そう です/そ	わかります/ わかりました	ほんと				6	10
93/06/11	そです	わかりました	ほんと		残念でした ね/すごい		5	13
93/07/09	そうです/そう	わかりました	ほんと				4	14
93/09/10	そう/そうですね				大変		3	15
93/10/08	そう/そうです/ そうそう		ほんと	いいえ			5	16

学習者B	ソウ系	ワカル系	ホント系	否定系	その他	英語	使用回数 り語彙	累積回数 り語彙
92/11/06							0	0
92/12/04							0	0
92/12/18	そう/そうか					Right/That 's good	2	2
93/01/08			ほんと				1	3
93/01/29			ほんと	いいえ			2	4
93/03/05	そうか	わかりました	ほんと				3	5
93/06/11	そうですねー		ほんとに				2	7
93/07/09	そうです				え、えと*		1	7
93/09/10	そうですね/そう /そうです				では*		3	9
93/10/08	そうかしません /そう /そうです						3	10

学習者C	ソウ系	ワカル系	ホント系	否定系	その他	英語	使用異なり語彙数	累積異なり語彙数
92/11/13	そうか/そっか						2	2
92/12/04							0	2
93/01/12	そう						1	3
93/01/29			ほんと				1	4
93/04/23	そうですか		ほんと				2	5
93/06/11	そうですか/そう /そうですね		ほんと				4	6
93/07/16	そうですか						1	6
93/09/10	そう/そうですか	わかりました	ほんと		もちろん		5	8
93/10/08	そう/そうですか	わかりました	ほんと				4	8

学習者D	ソウ系	ワカル系	ホント系	否定系	その他	英語	使用異なり語彙数	累積異なり語彙数
92/11/13					じゃっ*		0	0
92/12/04	そうですね				じゃっ*		1	1
92/12/18	そう/そそ						2	3
93/01/29	そう/そうですね /そうですか/そ うそう/そうね	わかります	ほんと				7	7
93/03/05	そう/そうね						2	7
93/04/16	そうですね/そう そう/そうね	わかりません					4	8
93/06/11	そうですね						1	8
93/07/16	そうですか/そ/ そうですね/そう	わかりません でした		いいえ /いいえ			7	12
93/09/10	そう/そ/そうね /そうですか/そ そ/そうそうそう		ほんとに/ ほんと	いえ	じゃ*	OK	10	15
93/10/08	そう/そうそ/そ うね/そ/そうだ ね/そうですか						6	18

注1 *印は相づち詞と認められないもの

注2 使用異なり語彙数：その日に使われた異なり語彙数 累積異なり語彙数：観察期間を通じた累積異なり語彙数

Fig. 4 学習者累積異なり語彙数

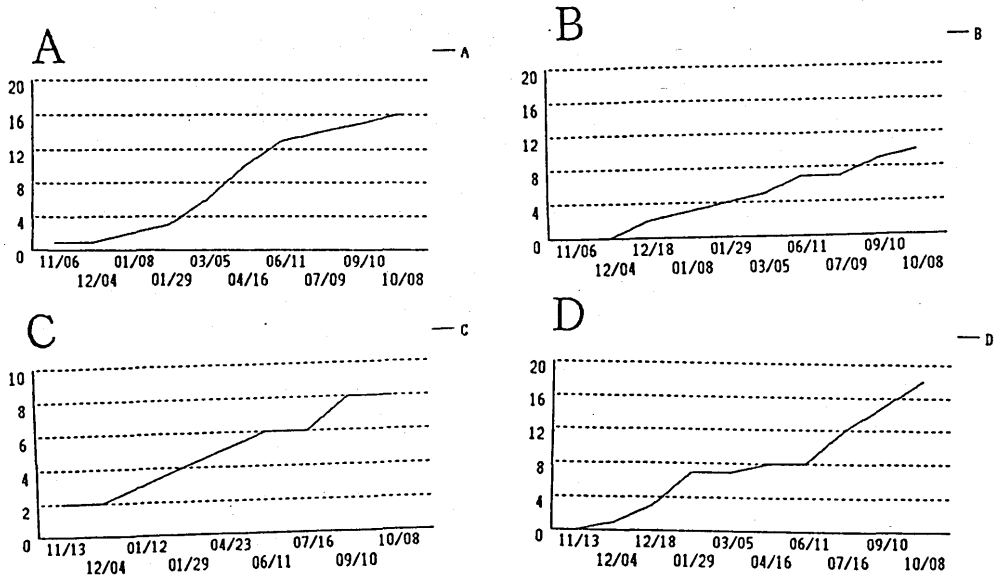


Fig. 4 は概念的表現の累積異なり語数の伸びを示している。(注6) 学習者AはⅡ期に大きく伸びている。Bは大きく伸びる時期がなく、Ⅲ期終了時点でも10とあまり増えていない。CもⅢ期終了時点で8と伸びていない。DはⅠ期とⅢ期に大きく伸び、Ⅱ期には停滞している。

概念的表現の異なり語彙数が比較的多いAとDのデータを比べると、ソウ系の使用が始まった後、語彙数が大きく伸びる時期がある（AはⅡ期、DはⅠ期）という共通点がある。ソウ系には、他の系に比べて多くのバリエーションがあり、その1つを使えるようになることが、バリエーション増加への引き金になるのだろう。概念的表現の習得にとって、ソウ系の出現は1つのキーポイントと言えそうである。

6 感声的表現と概念的表現の使用割合

(1) 仮説

「普遍性仮説」に基づいて感声的／概念的表現の使用を考えると、感声的表現の中にはア系・ン系など有標性が薄いものもあるのに対して、概念的表現は第1言語に音的に似た表現が見当たらないので有標性が濃いといえる。ここから【仮説2】を立てる。

[仮説2 学習初期には主に感声的表現が使用され、学習が進むにつれて概念的表現の使用割合が増加する。]

(2) データ

Fig. 5 日本人感声的表現／概念的表現使用割合

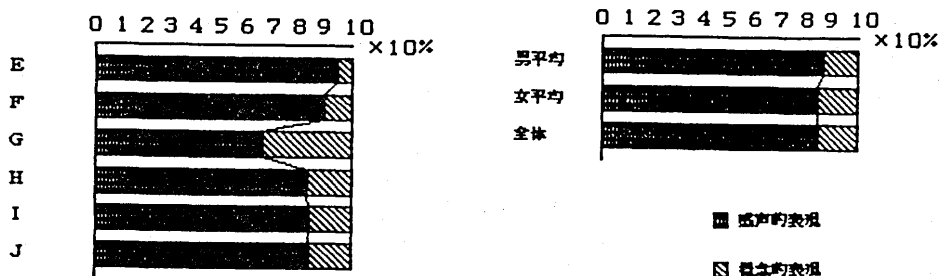
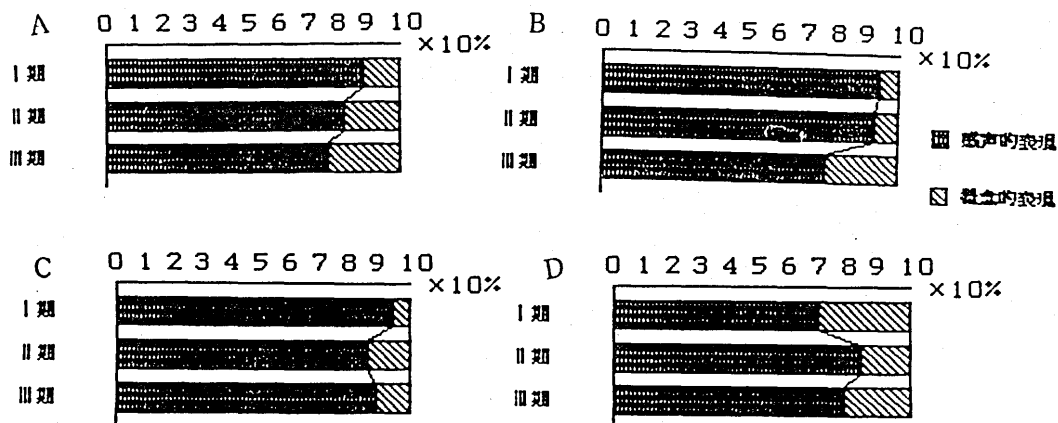


Fig. 6 学習者感声的表現／概念的表現使用割合



(3) 考察

日本人の感声的／概念的表現の使用割合は、個人差はあるが、およそ8対2である。これは、話を聞きながら「はー、えー」などと4回言う度に、「そうですね」などの概念的表現をはさむという、日本人の相づち行動の特徴を示している。

学習者ABCに関しては、I期では感声的表現が9割以上使われているが、学習が進むにつれて概念的表現の使用割合が増加していることがわかる。Dは他の3人と比べてI期から概念的表現の割合が多く、違う傾向を示す。この要因の1つとして、Dは他の学習者よりソウ系バリエーションの増加が早かったことが考えられる。DはI期終了時点で「そうですね、そうそう」等を既に使い分けているが、ABCにはまだ使用が見られない。93年1月29日の資料を比べてみる。

B / 1993年1月29日 (Sは日本人の話し相手／網かけは相づち)

B		有名		あ	
S	あ	有名です	有名です	日本では有名です	日本人は皆知っ
B	あ	あ	あ	あ	
S	ています	有名です	そうですか	ロバート・ラDRAMの本	

D / 1993年1月29日

D

あー

S 私の大学は 大阪大学の近くにありますが んーそうです そうですね 私の友達も

D

あーそうですか

S 京都大学へ 行っています んーそうですね 京都大学は いい大学で

D

そうですね

S すね

Bは自分にとって新しい情報（ロバート・ラドラムが日本で有名であること）に対する反応と、既知の情報（Bがラドラムの本を読んだこと）への反応を、感声的表現を使い分けることによって区別している。それに対してDは新しい情報（Sの友達が京都大学へ行っていること）に対しては「そうですか」、既知情報（京都大学はいい大学であること）への同意を表すときは「そうですね」と、ソウ系の使い分けが進んでいる。ソウ系バリエーションの増加が概念的表現使用割合の増加の唯一の要因であるとは断言できないが、Dの例を見ると、概念的表現の習得にソウ系の果たす役割が大きいことがうかがえる。

7 全体的な習得の傾向

(1) 個人別習得傾向のまとめ

これまで分析の観点別に傾向を考察してきたが、ここでは個人別にまとめて考える。

〈Fig. 7 の見方〉

* 感声的表現の系別使用割合：

使用割合を概数で表記（従って、合計が10にならない場合がある）。長い矢印（Aの「英語」など）は数は少ないが、使用が継続していることを示す。O印（Bの「その他」など）は、その時点で使用が観察されたことを示す。

* 概念的表現：使用が始まったことをO印で示す。使用割合は概数で表記。

* 終助詞「ね」：

文末に終助詞「ね」の使用が始まったことを示す。ただし定式表現（そうですね、そうね等）を含まない。

(2) 考察

Fig. 7 から考えられることは、I期末の時点で、学習者ABCとDは相づちの習得過程の上で明らかに違う段階に在るということである。I期末のDの特徴として、感声的表現ではハ系の使用が極端に少ない、エ系の使用が見られる、ン系が他の3人に比べて多い、などが挙げられる。概念的表現としては、I期から「そうですか」と「そうですね」を使い分け、その結果として、I期終了時点での概念的表現の異なり語彙数はA 3、B 4、C 4と比べるとDは7と多くなっている。また、概念的表現の使用割合も約3割と、他の3人に比べて多い。DがI期に他の3人より進んだ段階に在る理由としては、Dが他の3人と比べて終助詞「ね」の獲得^(E7)が早かったことが考えられる。Dは1回目の観察から「ね」を使用していたので、「ね」を使い始めた時点特定することはできないが、他の3人と比べると明らかに早い。学習者Aは、II期後半に「そうですね」が出現し、その後「

Fig. 7 学習者個人別習得傾向

学習者A		I	II	III
感声的表現	ハ系	6.5割	0.5割	0.5割
	エ系	1割	3割	2割
	ア系	1.5割	5.5割	6.5割
	ン系			
	その他英語			○
概念的表現	ソウ系		○	→
	そいでか		○	→
	そいでか	○		→
	カ系	○		→
	ト系	○		→
	否定系		○	→
その他英語	○		→	
概念的基礎		1割	1.5割	2割
終助詞 ね			○	→

学習者B		I	II	III
感声的表現	ハ系	2割	1割	0.5割
	エ系	2.5割	3割	1割
	ア系	3割	3割	8割
	ン系			
	その他英語	2割	3割	○
概念的表現	ソウ系	○		→
	そいでか			○
	そいでか		○	→
	カ系	○		→
	ト系	○		→
	否定系		○	→
その他英語	○		→	
概念的基礎		0.5割	1割	2.5割
終助詞 ね				

学習者C		I	II	III
感声的表現	ハ系	3割	1.5割	1.5割
	エ系	2割	3割	2割
	ア系	4.5割	5割	6割
	ン系			
	その他英語			→
概念的表現	ソウ系	○		→
	そいでか		○	→
	そいでか		○	→
	カ系			○
	ト系	○		→
	否定系			○
その他英語			○	
概念的基礎		0.5割	1.5割	1割
終助詞 ね			○	→

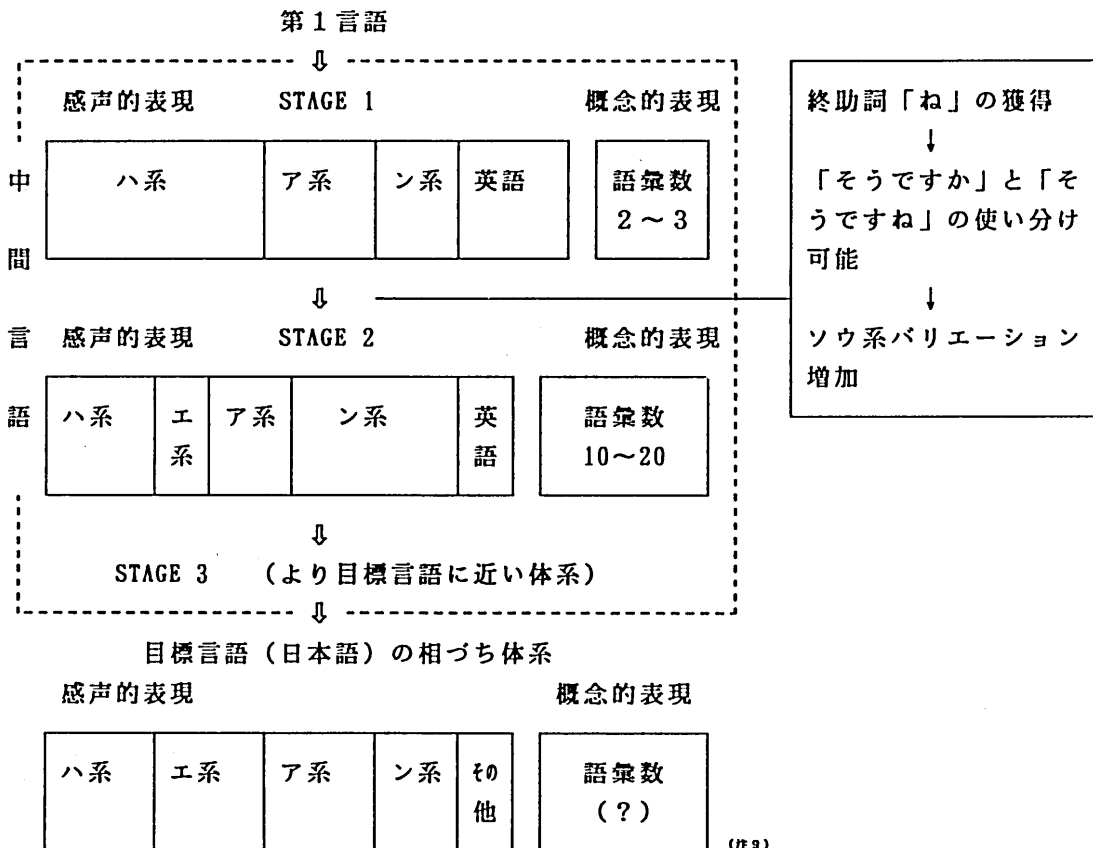
学習者D		I	II	III
感声的表現	ハ系	0.5割	0.1割	1割
	エ系	○	5割	2割
	ア系	2割	1.5割	2.5割
	ン系	6割	2.5割	4割
	その他英語	1割		→
概念的表現	ソウ系	○		→
	そいでか	○		→
	そいでか	○		→
	カ系	○		→
	ト系	○		→
	否定系			
その他英語				
概念的基礎		3割	1.5割	2割
終助詞 ね		○		→

ね」が出現している。Bは、Ⅲ期終了時点で「ね」の出現は観察されず、また「そうですね」と「そうですか」の使い分けもされていない。Cは、Ⅱ期末に「そうですね」と「そうですか」が的確に使い分けられるようになり、「ね」の出現もほぼ同時である。このように、終助詞「ね」が現れる時期と、「そうですね」と「そうですか」が的確に使い分けられるようになる時期が、かなり接近していることが観察される。「そうですね」も「そうですか」も、初級の早い時期^(註9)で導入されるのだが、初めは定式表現(formulaic speech)として獲得されるので、「そうですね」と「そうですか」の機能の違いを把握して的確に使い分けするには、終助詞「ね」の獲得が不可欠であると考えられる。従ってBCDの事例を見る限り、相づち詞の発達において、「ね」の出現が1つのポイントと言えるだろう。しかしAは、「ね」と「そうですね」がⅡ期に出現したものの、「ほんと」が口癖のようになっていて、「そうですか」というべき場面で「ほんと」と言ってしまうので、「そうですか」の出現が遅れているが、近いうちに使い分けが始まると予想される。

8 相づち詞習得のモデル化の試み

これまでの研究結果から、仮にSTAGE 1・2・3 と呼び、相づち詞習得のモデル化を試みる。

Fig. 8 相づち詞の習得段階のモデル (試案)



今回は初級学習者を対象としたためSTAGE 2 までしか観察できなかったが、相づちの習得過程には、第1言語と目標言語との間に少なくとも3つ以上の習得段階があるようだ。Fig. 8 は今回観察されたSTAGE 1・2 のモデルである。

STAGE 1 の特徴

- ① 感声的表現と概念的表現の使用割合は9対1程度。
- ② 感声的表現はハ系の使用割合が多く、また英語の使用も見られる。エ系は使用されない。
- ③ 概念的表現は語彙数が2～3と乏しく、英語の表現も見られる。

STAGE 2 の特徴

- ① 感声的表現と概念的表現の使用割合は8対2程度。
- ② 感声的表現にエ系の使用が始まる。英語の使用はSTAGE 1 に比べて減少。
- ③ 概念的表現にホント系、ワカル系、否定系（ただし「いや」は習得されにくい）などを使い分けることができる。語彙数10～20程度。「そうですか」と「そうですね」を的確に使い分けることができる。

STAGE 1,2 にはそれぞれ上に挙げた特徴があるが、新情報に接した時に学習者Aは「そうですか」を使わずに「ほんと」を用い、Dは逆に「ほんと」を用いずに「そうですか」を使うなど、ある程度の個人差(valiability) は見受けられる。

STAGE 1 から2 へ移行したと思われる時期は、[A = III期前半、B = III期終了時点でまだ移行していない、C = III期終了時点でほとんど移行が終了、D = I期末]であるが、この移行には終助詞「ね」の獲得が1つのきっかけとなっているようだ。終助詞「ね」の獲得により、「そうですか」と「そうですね」の機能の違いが明確に把握され、使い分けが的確に行われるようになる。そしてその結果ソウ系のバリエーションが増加し、概念的表現の使用割合も増加する。

中間言語は長友(1992)でいう通り、「L1とL2との間に変動しながら存在する中間的な言語体系」であるから、STAGE 1,2 はそれぞれ相づち詞の習得における「中間言語体系」の一段階を示しているといえよう。また今回の調査では観察されなかったが、STAGE 2 よりさらに目標言語に近い体系が存在すると考え、日本人資料を基にしてその特徴を推察する。

STAGE 3 の特徴

- ① 感声的表現と概念的表現の使用割合は8対2程度。
- ② 英語の使用はさらに減少。感声的表現の系別割合は、個人差と待遇度による使い分けが顕著になる。
- ③ 概念的表現はワカル系が減少する。ソウ系バリエーションはさらに増加し、終助詞「よ」の獲得をきっかけとして「そうですよ」「そうですね」が出現する。また「んです」の獲得をきっかけとして、「そうなんです」等も使われる。

9 まとめと今後の課題

本研究では、縦断的な観察データから、相づち詞の習得モデルの構築を試みた。相づち詞の中間言語体系としては、少なくとも3つの段階が存在し、初級学習者を対象とした今回の調査ではSTAGE 1,2 が観察された。STAGE 1 から2 への移行の時期には学習開始後5カ

月～14ヵ月以上と個人差があるが、終助詞「ね」の獲得がその1つのきっかけとなっているようだ。また、他の言語能力（聴解能力など）の発達ももちろん相づちの習得に寄与していると考えられる。

今後は、横断的データも併用して数量的に習得モデルの裏づけを図るとともに、中・上級学習者の観察からSTAGE 2 よりさらに目標言語に近い中間言語体系の解明に努めてゆきたい。

注

- 1 LARP1のメンバーは、長友和彦（お茶の水女子大学）、法貴則子、初鹿野阿れ、井内麻矢子、高橋紀子、広利正代、（お茶の水女子大学大学院）そして筆者の7名である。
- 2 「発話順番」については、メイナード(1993)で次のように定義している。
「発話順番」とは会話において一人の話者が話す権利を行使するその会話中の単位で、会話の当事者によりその何らかの意味又は機能を持っていると認められたものである。しかも、ある発話が誰かの発話順番であると認めるためには、話し手と聞き手両者とも発話の順番を取る者が何かを言うことを認め、それを捕う形で聞き手は聞き手の役目をひき受けなければならない。このような状況が確認される時、話し手が発話順番をとったとする。(1993:56)
- 3 初期段階から、「ええ」「そうですね」等の表現は応答表現としてダイアログに登場するが、日本語の相づちについてのインストラクションは、CRまで全く行っていない。
- 4 An Introduction to Modern Japaneseの前半部分（第16課まで）では応答表現として、はい=1回、ええ=24回と、圧倒的に「ええ」が多く使用されている。また、教師の発話の中の「はい、ええ」を調べるために、1993年11月19日の授業の録音テープを聞いたところ、すべて「はい」が用いられ、「ええ」は使用されなかった。
- 5 筆者の訳による。原文は以下の通り。
One possible explanation for the reluctance of the Japanese to use yeah may be a cross-cultural homophonism. According to my Japanese informants, in Japanese the word for no is iya, which sounds very similar to yeah. (1989:62)
- 6 学習者Cのグラフの目盛りが、他の3人と異なっているので注意してほしい。
- 7 ここでいう終助詞「ね」とは、定式表現の中の「ね」（「そうですね、そうね」等）を含まない。また、仮に「獲得」と表現したが、これは文末に「ね」の使用が始まった時期であり、「ね」に関する誤用（過剰使用など）はそれ以降も出現している。
- 8 1992年8月の集中授業で両方とも導入されている。
- 9 日本人の感声的表現系別使用割合は、学習者に比べて個人差が大きいので、学習者も今後、個人差とともに話し相手や待遇度による違いが激しくなると考えられる。日本人が持つ概念的表現の異なり語彙数は、本研究では明らかにできなかった。

参考文献

- 石田敏子 (1991)「フランス語話者の日本語習得過程」『日本語教育』75
- エリス・R(1985)『第2言語習得の基礎』 牧野高吉訳 New Currents International
- 大島弥生 (1993)「中国語・韓国語話者における日本語のモダリティ習得に関する研究」
『日本語教育』81
- 家村伸子 (1993)「日本語否定疑問文の応答に関する中間言語研究」『日本語教育』81
- 木村静子 (1993)「日本語学習者の「ね」の習得に関する一考察」
Working Papers Vol.4 国際大学
- 久保田美子(1993)『第二言語としての日本語の縦断的習得研究
—初級学習者を対象として—』お茶の水女子大学修士論文
- 黒崎良昭 (1987)「談話進行上の相づちの運用と機能—兵庫県神戸市について—」『国語学』150
- 小宮千鶴子(1986)「相づち使用の実態—出現傾向とその周辺—」『語学教育研究論叢』第3号 大東文化大学語学研究所
- 中田清一 (1992)「外国語教育におけるConsciousness Raising」
『言語理論と日本語教育の相互活性化』津田日本語教育センター
- 長友和彦 (1992)「日本語の誤用分析」 奥田邦男編 『日本語教育学』 福村出版
- 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』71
- 松田好子・斎藤(1992)「第2言語としての日本語学習に関する縦断的事例研究」『世界の日本語教育』2
- マイナード 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』第4号 お茶の水女子大学日本語文化研究会
——— (1993)「日本語学習者におけるあいづちの習得に関する研究」お茶の水女子大学修士論文
- Nagatomo K. et al. (1993)
“Interlanguage of Beginning Learners of Japanese as a Second Language: A
Longitudinal study,” Japan and the New World, Japanese Studies Association
of Australia Eighth Biennial Conference
- Mizutani N. (1982) “The Listener’s Response in Japanese Conversation,”
Sociolinguistics Newsletter 13(1)
- White S. (1989) “Backchannels across cultures:
A study of Americans and Japanese,” Language in Society 18(1)
- Yoshioka K., Y. Tamaru and S. Kimura (1992)
“Longitudinal development of Japanese sentence structures:
a case of oral production by six learners,” Working Papers, Vol.3 国際大学