

日本語学習者の「よ」「ね」「よね」について

— 日本語初級・中級教科書の機能分析を中心に

高 民定

要旨

本稿では、日常コミュニケーションにおいて重要な言語形式の一つである終助詞「よ」「ね」「よね」を取り上げ、それぞれの機能について先行研究を基に分類し、日本語の初級・中級教科書においてはそれぞれの機能がどのように扱われているかを調査・分析した。教科書の調査結果からは初級・中級教科書において終助詞の機能には偏った使用(提示)が見られ、それによる学習者の終助詞の習得問題が予想されることを指摘できた。さらに効果的な終助詞の指導のためには教科書の会話文などを通じて終助詞の機能がどのような状況で使用され、どのような機能を持っているかを普段から学習者に意識させることが必要であること、また、終助詞の必須性と運用面の注意を社会言語能力との関係から、学習レベルに合わせて指導していくことも重要であることを指摘した。

はじめに

日本語の日常会話において終助詞は頻繁に使用されており、中でも「よ」「ね」「よね」の使用は、話し手の情報の捉え方や聞き手への態度(配慮)とも関係していることから、コミュニケーションへの影響も大きいと言われている。日本語の学習者にとっても適切な終助詞の使用は、円滑なコミュニケーションのために不可欠である。一方、日本語教育においては、終助詞は初級レベルの比較的早い段階で教科書の会話のモデル文を中心に導入されることが多いが、その習得に関しては上級レベルになっても使いこなすことは難しいと言われている(ナズキアン富美子 2005、張 2005)。

終助詞の習得については、①早い時期に習うにも関わらず、なぜ上級レベルになっても誤用が現れるのか、②日本語教科書において終助詞の扱われ方はどのようになっているか、③学習者の終助詞の使用をどのように理解・認識しているのか、④学習者にとって難しいのは「よ」「ね」「よね」のどの終助詞で、どのような機能なのか、⑤学習者の終助詞の不適切な使用はその場のコミュニケーションにどのような影響を与えているのか、などの疑問があるが、これらについて従来の研究ではまだ十分な調査と考察がなされていない。本研究では、これらの疑問点を明らかにすることにより、日本語の学習者に対する効果的な終助詞の指導法を提示することを研究目的とする。そのための基礎調査として、本稿ではまず日本語教科書における終助詞の扱われ方について分析・考察する。特にコミュニケーション能力を重視する初級・中級教科書においては終助詞の機能がどのように使用されているかを調査・分析し、そこからどのような終助詞の学習や習得の問題が予想されるかを考える。また終助詞の運用面における問題を取り上げ、指導上の注意についても考えていく。

1 終助詞の機能と分類

本稿では、仁田(1989)と益岡(1991)の日本語の文は「言表事態(命題)と言表態度(モダリティ)とい

う統語論的構造を持つという視点から、終助詞を、「話し手が命題内容の事柄(言表事態)をどのように認識し、聞き手にどのように伝えようとしているかを表す「発話・伝達態度のモダリティ」と規定する。日本語では話し手が何らかの事情により聞き手の領域にある事柄について言及する場合、メッセージの内容とともに聞き手の領域であることへの配慮を示すことも必要であり、その配慮の示し方の一つとして文末に終助詞「よ」「ね」「よね」などが使用される。このように、日本語における終助詞を考える際には、命題内容の事柄の領域への配慮が重要であると考えられるが、そのためにはまず「領域」の範囲や分類について考える必要がある。本稿では神尾(1990)の「情報理論」や鈴木(1989、1997)の「聞き手の私的領域」の概念や分類を参考にしながら、「領域」の範囲を「話者の行動・所有物、話者と関係にある人、情報など、話者に関わるすべての事柄を含む」とする。また「領域」の分類については鈴木(1997)と星(2003)¹を参考に、終助詞に関わる命題内容の事柄が話し手と聞き手、または中立のどちらの領域に属しているかによって、「聞き手領域の事柄」、「話し手領域の事柄」、「中立領域の事柄」に分類する。そして、終助詞はこれらの領域ごとに異なる複数の機能を持つと考えられる。本稿では、このような「領域」の設定と分類を基に、また先行研究(大曾(2005)、白川(1992)、伊豆原(2003)、星(2003)、高(2008)など)での機能分類を参考にしながら、終助詞「よ」「ね」「よね」の機能を次のように再分類・まとめる。

1. 命題内容が聞き手領域の事柄の場合

<「よ」>の機能

- 1-①聞き手の求める新情報告知のための<注意喚起 1>
- 1-②聞き手が気付いていない新情報告知のための<注意喚起 2>
- 1-③聞き手の知っているべき事柄の告知のための<注意喚起 3>
- 1-④聞き手に対する行動要求のための<注意喚起 4>

<「ね」「よね」>の機能

- 1-①聞き手への命題内容の事柄に対する<確認要求>
- 1-②聞き手への命題内容の事柄に対する<コメント>

2. 命題内容が話し手領域の事柄の場合

<「よ」>の機能

- 2-①聞き手に直接関わらない新情報告知のための<注意喚起 5>
- 2-②聞き手に直接関わる新情報告知のための<注意喚起 6>
- 2-③聞き手に直接関わる意思表示のための<注意喚起 7>

<「ね」と「よね」>の機能

- 2-①聞き手への命題内容の事柄に対する<情報・意思受入れ要求>

3. 命題内容が中立領域の事柄の場合

<「ね」と「よね」>の機能

- 3-①聞き手への命題内容の事柄に対する<同意・共感要求>
- 3-②聞き手への命題内容の事柄に対する<同意・共感表明>

「よ」の基本的な機能としては聞き手に向けての「注意喚起」が挙げられる。注意喚起に関わる事柄が聞き手領域のものである場合、聞き手の領域を侵してまで注意喚起をすることへの何らかの理由や目的が必要となる。そこで、「よ」の主な機能である注意喚起をその小目的によってさらに分けると、注意喚起1～4に下位分類することができる。そのうち注意喚起1～3は聞き手に向けての情報または

事柄の告知の働きを、注意喚起4は聞き手に向けての行動要求の働きをしている。また、話し手領域の「よ」については、注意喚起の内容が聞き手に直接関わる事柄であるかどうかによって、さらに注意喚起5～7に下位分類できる。注意喚起5は聞き手に直接関わらない話し手領域の新情報告知を、また注意喚起6と7は聞き手に直接関わる話し手領域の新情報の告知や意思表示を表している。

先行研究(白川 1992 など)での「よ」の機能は、そのほとんどが「注意喚起」という一つの枠で扱われることが多かったが、本研究のように「よ」の機能を細分類することによって終助詞が使われる動機や目的をより詳細に捉えることができると考える。それぞれの「よ」機能に対する詳しい例は次の表1の通りである。なお、「よ」はその性質上、命題内容の事柄が中立領域であることが難しく、今回の教科書分析においても「よ」の命題内容の事柄が中立領域である例は見られなかった。

表1：命題内容の領域と「よ」の機能別使用例

領域	命題内容の事柄	機能	使用場面と例	出典
聞き手	聞き手の求める情報（「この漢字の読み方」）	聞き手の求める新情報告知のための<注意喚起1>	(漢字の読み方について尋ねられ、教える場面) A: すみませんが、この漢字の読み方を教えてください。 B: …それは、「かきとめ」ですよ。	みんな初 I L14, 114
	聞き手の所有物の状況（「カバンが開いている」）	聞き手が気付いていない新情報告知のための<注意喚起2>	(相手に注意を呼び掛ける場面) A: あのうち・・・。 B: はい。 A: かばんが開いていますよ。 B: えっ。あ、どうもすみません。	みんな初 III L29, 31
	聞き手の計画（「ヨーロッパ旅行」）	聞き手の知っているべき事柄の告知のための<注意喚起3>	(旅行に行く相手に対して助言する場面) A: 1 か月ぐらいヨーロッパへ遊びに行きたいんですが、40万で足りませんか。 B: 十分だと思います。現金で持っていけないほうがいいですよ。	みんな初 III L32, 52
	聞き手の行為（「連れていく」）	聞き手に対する行動要求のための<注意喚起4>	(家族であるお店について話す。息子が両親にそこへ連れて行ってもらうよう頼む場面) 良子: 今日も満員だったわ。 弟: 僕もその店へ行ってみたいなあ。どんな所なの、そこ。 父: そこはね、最近のレストランとは少し違うんだよ。クラシックな感じなんだ。 弟: へえ。今度、僕も連れて行ってよ。	文化初II L28, 102
話し手	話し手の行為（「クラスメートと話すようにしている」）	聞き手に直接関わらない新情報告知のための<注意喚起5>	(アドバイスをする場面) A: 会話が上手にならないんですが、どんな練習をすればいいのでしょうか。 B: そうですね…。私はクラスメートと日本で話すようにしていますよ。	文化初II L29, 111
	話し手の行為（「台所に行く」）	聞き手に直接関わる新情報告知のための<注意喚起6>	(聞き手に呼びかけ、返事をする場面) A: 今忙しい? ちょっと台所へ来てくれない? B: この手紙を書いてしまったらすぐ行くよ。	文化初II L35, 157
	話し手の意思（「留学生会長としてはだめである」）	聞き手に直接関わる意思表示のための<注意喚起7>	(相手に依頼され、謙遜して断り、他の人を推薦する場面) A: タワボンさん、留学生会の会長をしてくれませんか。 B: …えっ、わたしなんかだめですよ。	みんな中 I L7, 88

次に、「ね」と「よね」については、微妙な違いはあるものの、どちらも基本的には話し手が発話の命題内容の事柄に対する認識を聞き手に確認したり、聞き手と共通の認識であることの同意を求めたりする機能を持つとされる(伊豆原 2003)。命題内容が聞き手領域の事柄の場合の「ね」と「よね」の機能については、聞き手への「確認要求」と、聞き手の命題内容の事柄に対する「コメント」(大曾 1986)の二つに分けられる。また、話し手領域においては聞き手への命題内容の事柄に対する話し手の「情報・意思の受け入れを要求」²(星 2003)の機能もあると考える。この機能については、従来の研究ではあまり取り上げられていないもので、例えば、日本語の日常会話において、「日本にどのぐらいいいらっしゃいますか」という質問に対し、相手が「そうですね。もう 15 年ぐらいですね。」と答えた場合の「ね」(太字と下線)の使用を指す。これにはいわゆる自分の発した情報を確かめながら、聞き手にもその情報を受け入れてもらうことを要求するといった働きがあると考えられる。また、「ね」と「よね」には中立領域に関わるものもあり、主な機能としては<同意・共感要求>と、<同意・共感表明>が挙げられる。「ね」と「よね」に関する機能別の例は次の表 2 の通りである。

表 2: 「ね」「よね」の機能別使用例

領域	命題内容の事柄	機能	使用例	出典
聞き手	聞き手の持っている情報(「甲子園までの料金」)	聞き手への命題内容の事柄に対する<確認要求>	(駅で目的地までの料金について尋ねる場面) A: すみません。甲子園までいくらですか? B: 350 円です。 A: 350 円です <u>ね</u> 。ありがとうございました。	みんな初 I L5, 39
	聞き手の事情(「友達と約束がある」)	聞き手への命題内容の事柄に対する<コメント>	(電話で友人をコンサートに誘う) A: 来週の金曜日の晩です。 B: 金曜日ですか。金曜日の晩はちょっと…。 A: だめですか。 B: ええ、友達と約束がありますから。 A: そうですね。残念です <u>ね</u> 。	みんな初 I L9, 73
話し手	話し手の願望(「日本料理が食べたい」)	聞き手への命題内容の事柄に対する<情報・意思受け入れ要求>	(会社で同僚と、昼ごはんを食べに行く計画について話す場面) A: もう 12 時ですよ。昼ごはんを食べにいきませんか? B: ええ。 C: どこへいきましょうか。 B: そうですね、今日は日本料理が食べたいです <u>ね</u> 。	みんな初 I L13, 105
中立	中立の情報(「今日の天気」)	聞き手への命題内容の事柄に対する<同意・共感要求>	(今日の気温を話す場面) A: 今日は暑いです <u>ね</u> 。 B: ええ、でも、今日より昨日のほうが暑かったですよ。	文化初 I L15, 125
	中立の行為(「一緒にビールを飲む」)	聞き手への命題内容の事柄に対する<同意・共感表明>	(友人を誘い、約束の時間と場所を伝える場面) A: 今晚いっしょにビールを飲みませんか? B: ええ、いいです <u>ね</u> 。	みんな初 I L6, 51

2 先行研究における日本語学習者の終助詞の使用の特徴と問題

学習者の使用する終助詞の機能においては、母語話者と違い、どのような特徴が見られるだろうか。宇佐美(1997)の機能分類³を基に台湾人日本語学習者の会話における「ね」の使用を調査した張(2005)の研究によると、それぞれの機能の使用割合は日本語母語話者と大きな差が見られないものの、いずれの機能においても母語話者による使用頻度の半数に達していないことが目立つと指摘している。ま

た、学習者による「会話促進」の「ね」は、主に同意を求めたり、相手との共有化を示したりする時だけ使用されており、聞き手から働きかけるという、いわゆるあいづち的な「ね」の使用は少ないと指摘している。また柴原(2002)では、9カ月間日本に滞在する海外日本語教師研修生⁴を対し、日本語の学習期間に応じてどのような機能の「ね」を習得しているかを OPI の文字化資料を基に調査・分析した。それによると、学習者には母語を問わず「ね」の過剰使用が見られること、また学習者の滞日期間が長くなるにつれ「ね」の機能が多様化していると指摘している。特に、滞在の初期は、「会話促進」の「ね」(宇佐美 1997)の使用のみが目立つが、日本語の習得が進むにつれてそれまで少なかった「発話緩和」の「ね」⁵(宇佐美 1997)の使用が多くなると述べている。柴原(2002)と類似する結果は高(2008)でも見られる。高(2008)は接触場面の会話における非母語話者の終助詞「よ」「ね」の使用を調べたが、それによると、非母語話者の「よ」「ね」の使用は一部の機能の使用に偏っており、またどの調査協力者にも「よ」「ね」の過剰使用による誤用が観察された⁶と報告している。特に、誤用やコミュニケーション上の問題になっている「よ」の使用について、非母語話者の多くは会話の中で何かを伝える時、または自分の認識や気持ちを強調したい時に使用する表現形式であると認識していることが非母語話者のインタビューの報告から分かった(高 2008)。本稿ではこれら先行研究で指摘されている学習者の終助詞の問題が、教科書の終助詞の出現や機能分布などどのように関係しているかについても教科書の分析結果と関連づけながら考えていきたい。

3 教科書分析の方法と終助詞の出現数

3.1 分析対象となった教科書の種類と分析の手順

今回分析の対象として選んだ教科書は、総合教科書として国内外を問わず広く使用され、教科書分析において多く使われている以下の2種類の初級、中級用の7冊である⁷。

<初級用> 『みんなの日本語初級Ⅰ、Ⅱ』(以下『みんな初Ⅰ、Ⅱ』と略す) 全50課

『文化日本語初級Ⅰ、Ⅱ』(以下『文化初Ⅰ、Ⅱ』と略す) 全36課

<中級用> 『みんなの日本語中級』(以下『みんな中Ⅰ』と略す) 全12課

『文化日本語中級Ⅰ、Ⅱ』(以下『文化中Ⅰ、Ⅱ』と略す) 全16課

分析の手順としては、まず、上記の初級・中級教科書における①「よ」「ね」「よね」の導入課と文法解説の有無を調べ、教科書における学習状況を把握した。次に②これらの基本情報を基に、教科書の中の「文型・練習文・会話」に出現する「よ」「ね」「よね」を抽出し、その使用頻度と機能を分類、分析した。さらに、③終助詞の必須性の観点から文脈的段階(文の生成における終助詞の付加)と、運用的段階(丁寧体における対人関係上への配慮など)における終助詞の付加の有無を取り上げ、終助詞の運用面における問題を考察した。なお、教科書における終助詞の出現数に関しては、間投詞の機能を果たす「ね」や、文頭に現れ「そうですね」のようにフィラーの機能を果たす「ね」、質問に対する応答としての「そうですね」の「ね」は対象外とした。また、「のだ」と共起については出現する数には含めているが、「のだ」形式との共起が終助詞の機能にどう関わっているかについては、今回の分析対象としない。

3.2 各教科書における終助詞の導入と出現数

2種類の教科書から抽出した終助詞「よ」「ね」「よね」の出現総数は1327例であった。学習レベル別の出現総数をみると、初級では「ね」が439例で一番多く、次に「よ」が271例で、「よね」の使用は見られなかった。しかし、中級においては「よ」が317例で一番多く、次に「ね」が284例で、「よね」はわずかであるが16例あった。これらの教科書における終助詞の出現数からは、初級の後半(Ⅱ)から終助詞の使用が一気に増えていること、さらに中級レベルに上がると、どの教科書も「よ」の使用が多くなっており、学習者の日本語のレベルに応じて終助詞の使用や種類が変化していることが分かる。各教科書における終助詞の出現する数の詳細は以下の表3の通りである。

表3：終助詞の出現数

教科書	「よ」	「ね」	「よね」	合計
みんな初Ⅰ	25	74	0	99
みんな初Ⅱ	102	173	0	275
文化初Ⅰ	32	29	0	61
文化初Ⅱ	112	163	0	275
初級合計	271	439	0	710
みんな中Ⅰ	149	149	4	302
文化中Ⅰ	88	79	5	172
文化中Ⅱ	80	56	7	143
中級合計	317	284	16	617
合計	588	723	16	1327

4. 終助詞の機能別出現数と運用面における問題

ここでは分析の対象となった教科書においてそれぞれの終助詞のどの機能がどのぐらいの頻度で使用されているかを、特に3つの領域との関係に注目しながら見ていきたい。終助詞の機能別出現数については以下の表4の通りである。表4の終助詞の機能別出現数の結果からは命題内容の事柄の領域と終助詞の使用関係について、「よ」「ね」ともに初級では主に聞き手領域の事柄について言う場合の使用が多かったのに対し、中級では話し手領域の事柄についての使用が多く、終助詞の取り上げ方の一面が伺える。以下では教科書における「よ」「ね」「よね」の機能別の出現数と、そこから読み取れる教科書による学習者の終助詞のインプットについて、終助詞の運用面の考察と関連づけながら見ていく。運用面における考察では、教科書の例だけではなく、実際接触場面の会話で使用された学習者の終助詞の使用例も参考にしながら考察する。

表4：終助詞の機能別出現数

領域	機能	必須性 (運用面)	『みんな初I』	『みんな初II』	『文化初I』	『文化初II』	『みんな中』	『文化中I』	『文化中II』	合計
聞き手	1-①「よ」	任意 (付配慮○)	8	27	11	44	27	19	15	151
	1-②「よ」	必須 (付配慮○)	2	13	2	14	21	6	5	63
	1-③「よ」	必須 (付配慮○)	1	17	1	9	13	6	5	52
	1-④「よ」	任意 (付配慮○)	0	1	0	9	0	4	11	25
	1-①「ね」「よね」	必須 (付配慮×)	7	4	3	44	27(1)*	12(3)	6(3)	103
	1-②「ね」「よね」	必須 (付配慮○)	21	89	8	32	35	19(1)	7	211
話し手	2-①「よ」	任意 (付配慮×)	7	24	8	31	47	32	20	169
	2-②「よ」	必須 (付配慮○)	3	2	1	5	7	3	3	24
	2-③「よ」	任意 (付配慮○)	4	18	9	11	34	18	21	115
	2-①「ね」「よね」	任意 (付配慮○/×)	8	36	0	32	36(1)	29(1)	30	171
中立	3-①「ね」「よね」	必須 (付配慮○)	18	37	9	37	20(1)	5	5(2)	131
	3-②「ね」「よね」	必須 (付配慮○)	20	7	9	40	15(1)	14	8(2)	113
合計										1327

(付配慮○)：終助詞を付けると配慮を込められる、(付配慮×)：終助詞を付けると配慮を欠く

*()は「よね」の数

4.1 「よ」の場合

4.1.1 「よ」の機能別使用状況

「よ」の主な機能である「新情報告知のための注意喚起」(1-①「よ」、1-②「よ」、2-①「よ」、2-②「よ」)の総出現数は407例で、特に話し手領域の事柄についていう場合に使用されることが多い。話し手領域の事柄の中では次の例1のような<聞き手に直接関わらない新情報告知のための注意喚起(2-①)>と、例2のような<聞き手に関わる意思表示のための注意喚起(2-③)>が合わせて284例あり、全体の5割を占めている。

例1 武：駅のそばの新しいレストランへ行きましたか。

一郎：いいえ。

武：魚がとても新鮮でおいしいそうですよ。今度いっしょに行きませんか。

一郎：いいですね。

『文化初IL17』

例2 A：田中君の住所を知っている？

B：うん。

A：じゃ、ちょっと教えて。

B: いいよ。

『みんな初IL20』

例1の「よ」は話題に関する新たな情報を教える際に、「～そうです」の伝聞形式と一緒に使用されているものである。ここでの終助詞に関係する命題内容の事柄は、「魚がとてもおいしい」という聞き手には直接関わらない話し手の情報になるが、聞き手にその命題内容の事柄を新情報として伝えるために、伝聞形式とともに「よ」が使用されていると考えられる。例1では、情報伝達のためには伝聞形式だけでもその機能を果たすことは可能であるが、ここでわざわざ文末に「よ」を付加することには、単に情報伝達だけではなく、聞き手に注意喚起をすることでさらにその後の勧誘の発話につなげようとする目的があると考えられる。次に、例2では友達に依頼を受ける会話の場面で、その相手の依頼を受け入れるという意思を表明するための注意喚起として「よ」が使用されている。ここでの終助詞に関係する命題内容の事柄は、「田中君の住所を教える」という話し手の意思または行動で、当然それは話し手の領域になる。ここでも「よ」を付加することで、単なる意思表示ではなく、聞き手の依頼に対する、即ち聞き手の要求を受けての聞き手に関わる意思表示であることを、聞き手に喚起させる働きがあると考えられる。一方、聞き手領域の「よ」の機能については、例3のようなく聞き手の求める新情報告知のための注意喚起が151例で一番多く、聞き手が必要とする新情報提示のために「よ」が多く使用されていることが分かった。その例3については、「よ」を導入する課において使用されているもので、交通情報を尋ねる場面での使用となっている。

例3 サントス: あもう、この電車は甲子園へ行きますか。

男の人: いいえ、行きません。次の「普通」ですよ。

サントス: そうですか。どうも。

『みんな初IL5』

これらの「よ」の機能と導入について、文法解説書や教師の手引きでは「相手の知らない事柄について注意を向けさせた場合に用いられる。また聞き手の知らないことを強調して教えたり、自己の判断や意見などを聞き手に強く表現したい場合にも用いられる。さらに、「よ」を強く発音すると、聞き手に強要するかのような印象を与えるので、軽く付ける気持ちで発音する」と記述されている。このような記述は、具体的な使用場面を伴っていないこともあり、学習者からすると、「よ」イコール何かの強調ということで認識されやすい。実際、学習者の終助詞の使用に関する意識調査でも「よ」は強調する時に使うと答えた人が多かった。また、このような間違った終助詞のインプットは、実際の接触場面の会話においては非母語話者(学習者)による「よ」の過剰使用の原因となっている(高2008)。

4.1.2 「よ」の必須性と運用面の問題

ここでは「よ」の文脈における必須性と、実際の運用の際の注意点について考察する。まず、終助詞は文脈的な会話の成立のために付加が必須である場合もあれば、任意である場合もある。いわゆる文脈的段階で必須となっている終助詞の場合、たとえば、「確認要求」や「同意表明」であるが、終助詞の間違いはそのまま誤用になったり、不適格な表現になるとされる。もちろん一部の終助詞には例外もある。文脈段階で「よ」の付加が任意となっている場合は、運用的段階では終助詞を付加するかしないかで配慮を欠くことになる場合と配慮を込められる場合がある。

まず、「よ」を付加することで配慮を欠く場合から見てみると、これらには以下の2つの条件が関係しているとされる(星2003)。

- (1) 聞き手自身が既に知っている聞き手領域の事柄を新情報として提示する場合
- (2) 聞き手が要求していない、またはあえて注意を喚起してまで伝える必要のない話し手領域の事柄を新情報として伝える場合

例えば、次の例4は日本語の会話において学習者の終助詞の使用を取り上げたものである。例4の発話では日本語の学習者は聞き手にあえて注意喚起をしてまで知らせる必要がない内容を、文末に「よ」を付けて発話している。このような文末の「よ」は、聞き手には話し手の意思を過剰に示すこととなると共に、注意喚起を促していることとされ、配慮を欠く行為として捉えられる可能性がある。

例4 NS: あー、1年間は短期なんですね。

NNS: そうですね。なんか<笑う>とても短いと思いますよ、それ。

「高(2008) 会話データ」

次に、「よ」を付加すると配慮を込められる場合であるが、ここでも次の2つの条件が関係する。

- (1) 聞き手が気付いていないが、認識させる必要のある聞き手領域の事柄について伝える場合
- (2) 聞き手の求める、または聞き手が必要としている話し手の事柄の領域を、新情報として伝える場合

例えば、次の例5のように聞き手が気付いてない新情報を伝える時に、終助詞を付けることはただ情報を伝えるだけではなく、聞き手が気付いていないことであることを認識させる配慮の行為とされる。特に普通体の世界では「よ」を付けることは、相手に親しみを込める行為ともなる。

例5 佐藤: それは、キムさんの方が年上だから…。

キム: でも、佐藤さんはゼミでは先輩ですよ。

『文化中112』

学習者の終助詞の習得を難しくする原因の一つに終助詞の付加が「必須」である場合と「任意」である場合の使い分けが挙げられる。聞き手への注意喚起の働きをする「よ」の場合、一般的に付加が任意であると言われているが、すべての「よ」が「任意」となるわけではなく、<聞き手が気付いていない新情報告知のための注意喚起(1-②「よ」)>や、<聞き手の知っているべき新情報告知のための注意喚起(1-③「よ」)>は、発話の状況によっては終助詞の付加が文脈な会話成立(文脈的段階)のために必須となる場合もある。文脈的段階で付加が任意である1-①「よ」は、運用段階において「よ」を付加することで配慮を込めることができる。つまり、運用面における「よ」の付加は聞き手の求める新情報を知らせるための話し手の配慮であるといえる。それに対し、2-①「よ」の機能の場合は、文脈的段階では「任意」であるものの、聞き手が要求していない、または聞き手と直接関わらない話し手領域の新情報を伝達しているため、あえて「よ」を付加してまで注意喚起をする必要がないこととされ、運用面においては「よ」を付加することが配慮を欠く言い方となる。

一方、終助詞の指導や学習においては、文脈的段階で「任意」の終助詞の場合、上記のような運用面での問題が見落とされることが多く、特に中級レベルでは教科書における終助詞の使用が多いただけ

対人関係への配慮という運用面における指導が重要であると考えられる。

4.2 「ね」の場合

4.2.1 「ね」の機能別使用状況

「ね」に関しては、聞き手領域では例6のように<聞き手への命題内容の事柄に対するコメント(1-②「ね」)>が210例で最も多く、「ね」の全体の出現数623例のうち約3割を占めており、特に中級教科書において出現頻度が高くなっている。それには中級レベルに上がるにつれ、何かの事柄について自分の意見や意思を述べる能力が求められていること、その能力を習得できるような会話場面の設定が中級教科書において増えていることが一つの理由として考えられる。しかし、教科書のこのような結果とは違って高(2008)の調査では非母語話者の終助詞の使用において相手との情報共有や、コメント、同意を表明するための「ね」の使用が少ないことを指摘している。これらのことから教科書における終助詞の機能は学習者にとって十分に理解、習得されていないことが伺える。中立領域においては、<同意・共感要求(3-①「ね」)>と<同意・共感表明(3-②「ね」)>がそれぞれ128例と110例使用されており、「同意要求」、「同意表明」における「ね」が文脈的段階では「必須」となっているだけに、「ね」の機能の中での割合は高いといえる。しかし、教科書の中での「ね」に関する文法解説は、「確認要求」「同意要求」「同意表明」の3つのみで、本研究における「コメント」「情報・意思受け入れ要求」の機能については、出現する割合が高いにも関わらず、言及されていない。

例6 きれいな庭ですね。ちょっと写真を撮らせていただけませんか。 『みんなIL3』

一方で、話し手領域では、例7のようなこれまで教科書ではあまり取り上げられていない、話し手領域の<聞き手への命題内容の事柄に対する情報・意思の受入要求(2-①「ね」)>が169例で多く使用されている。

例7 大家：何か困ったことがあったら、いつでも言ってくださいね。

チェン：どうもありがとうございます。 『文化中IL2』

例7ではアパートの大家さんか住民の留学生に声をかける場面での会話であるが、ここでは聞き手に困ったことがあったら言ってくださいと伝えるとともに、その話し手の情報や意思を受入れてくれることを要求する、そのことを聞き手に注意喚起するために文末に「ね」が使用されている。

4.2.2 「ね」の必須性と運用面の問題

「ね」の「確認要求」「同意要求」「同意表明」の機能は、文脈的段階では「必須」で、当然、運用面においても「ね」を付加することが配慮を込めた言い方と見なされる。しかし、確認要求のための「ね」の場合、文脈的段階では「必須」であるが、聞き手が目上で、丁寧さが求められる場合は「ね」を付加することがかえって配慮を欠くことになる場合もある。また、「情報・意思受け入れ要求」の「ね」の場合、文脈的段階では「任意」とされるが、運用の段階では「ね」を付加することが話し手の情報・意思の伝達の言い方を緩和させ、一方通行になりがちな話し手の事柄を受け入れてもらうための配慮として捉えられることもある。このように、「ね」に関しては、指導において必須の「ね」と任意の「ね」

を学習者にはっきり認識させることと、また運用面においても対人関係上の配慮を考えた適切な使用が重要であることを十分に認識させる必要があると思われる。

4.3 「よね」の場合

4.3.1 「よね」の機能別使用状況

本調査での「よね」の使用は全教科書を通し16例しか出現していない。「よね」の機能については、「ね」とかなり近い機能を持つとされており、そのためなのか「ね」と比較して教科書における「よね」の用例は全体的に少なく、あまり扱われていないのが分かる。それにはいろいろな要因が考えられるが、その一つとして「よね」の機能だけを単独に扱う場合、「ね」の機能と比較し、会話場面の制約や運用面の観点からしてどのように異なるかを解説する必要があるという指導上の問題や学習者の理解の難しさが考えられる。しかし数少ない「よね」の機能の中で特に多かったのは次の例8のようなく確認要求>で、これには単に事柄の真意のみを確かめる「ね」と違い、話し手が自分の持っている情報の不確かさを相手に知らせたり、確認したりする機能がある。

例8 ジョアン：スポーツフェスティバルってどんなことをするんですか。

小野：笠井さん、確か去年参加したんですよね。

『文化中 I L8』

4.3.2 「よね」の必須性と運用面の問題

「よね」の運用面においては、1-①「よね」のように聞き手が知らない話し手の事柄を確認する状況において「よね」の付加が、相手への配慮を欠く言い方になることもあるので、指導上の注意が必要である。また実際の接触場面の会話では、次の例9のように「よね」が必要なところに「ね」を使用するケースが多く見られており、学習者の終助詞の習得問題の一面が伺える。

例9 NNS：あそこ本当になんか明洞は日本ですね。

NS：うん。なんかどこ行っても大体日本語が通じる↑し、あの-店員さんも

日本語で話しかけてくるから、なんかちょっと怖かった<笑う>

「高(2008) 会話データ」

例9は、韓国の旅行について話している場面であるが、非母語話者は韓国のミョンドンに日本人も多く、まるで日本の町のようなことを伝え、聞き手に同意を求めようとしているが、「よね」ではなく、「ね」を使用してしまったことで、不自然な発話となっている。ここで「ね」を使用するには命題内容の事柄が発話時現在に体験していることでなければならぬという制約があり、過去に体験したことや、聞き手も共通の経験をもっているということを前提に、聞き手に同意を求めるときには「よね」のほうが適切な使用となる。このように「よね」に関しては特に上級日本語話者でもその使用に誤用が多く見られており、中でも、「よね」を使うところに「ね」を使ってしまう誤用が目立っている。「よね」に関してはその機能を含め、「ね」との違いについても中級の段階から指導していく必要があると思われる。

5 まとめと今後の課題

本稿では、「命題内容の事柄の領域」の観点から、終助詞「よ」「ね」「よね」の機能を「話し手領域」、「聞き手領域」、「中立領域」と3つの領域に分け、それぞれの機能を分析、考察した。「よ」「ね」「よね」は基本的に話し手から聞き手への何らかの働きかけをし、その結果、互いの共有領域を形成するのが最終目的であるが、その目的を果たす際に重要なカギとなっているのが命題内容の事柄の領域と聞き手への働きかけの小目的であるといえる。つまり、命題内容の事柄の領域が話し手、聞き手、あるいは中立のどの領域のものであるかによって、またその時の聞き手への働きかけの目的によって働きかけの形が異なり、それが上記で挙げた機能であると言えよう。

教科書の機能分析からは初級・中級教科書において終助詞の機能には偏った使用(提示)が見られていて、それにより学習者が終助詞のある機能だけが過剰使用されたり、または過小使用されるといえる問題が予想されることを指摘できた。また、効果的な終助詞の指導のためには、教科書の会話文などを通じて、終助詞の機能がどのような状況で使用され、どのような機能を持っているかを普段から学習者に意識させること、また、終助詞の必須性と運用面の注意を社会言語能力の視点から見直し、学習レベルに合わせて指導していくことが重要であることを指摘した。しかし、今回分析した教科書は2種類だけで、結果を一般化するにはまだ十分ではない。また新出文型と終助詞の機能との関係や、「のだ」などの終助詞と共起関係にある形式についても考察が必要であり、今後の課題とされる。今後はこれらのことを含め、学習者の終助詞の実際の使用についてさらに追及し、学習者の終助詞の習得の問題をさらに明らかにしていきたい。

付記

本研究は、科学研究費補助金研究(平成21年度～23年度若手研究B)課題番号:21720184「日本語学習者の終助詞の使用に関する総合研究—「よ」「ね」「よね」の使用を中心に」(研究代表:高民定)の一部である。

謝辞

本研究の教科書分析をまとめるにあたり、有益なご助言をくださった日本語教師の前沢温子氏に感謝の意を表します。

参考文献

- 伊豆原英子(2003)「終助詞「よ」「よね」「ね」再考」『愛知学院大学教養部紀要』51(2) pp. 1-15 愛知学院大学教養教育研究会
- 宇佐美まゆみ(1997)「「ね」コミュニケーション機能とディスコース・ポライトネス」『女性のことば・職場編』 pp. 241-268 ひつじ書房
- 大曾美恵子(2005)「終助詞「よ」「ね」「よね」再考—雑談コーパスに基づく考察—」『言語教育の展開』 pp. 2-15 ひつじ書房
- 神尾昭雄(1990)『情報のなわ張り理論—言語の機能的分析—』大修館書店
- 高民定(2008)「接触場面における終助詞の言語管理—非母語話者の終助詞「ね」と「よ」の使用を中心に—」『言語生成と言語管理の学際的研究—接触場面の言語管理研究 Vol. 6』人文社会科学研究

- 科学研究プロジェクト報告書(198) pp. 97-112 千葉大学大学院人文社会科学研究所
張鈞竹 (2005) 「台湾人日本語学習者の終助詞「ね」の使用—コミュニケーション機能を中心に—」
『言語情報学研究報告』6 pp. 281 - 299 東京外語大学
柴原智代 (2002) 「「ね」の習得—2000/2001 長期研修 OPI データ分析—」『国際交流基金日本語国際
センター紀要』12 pp. 19 - 34 国際交流基金日本語国際センター
白川博之 (1992) 「終助詞「よ」の機能」『日本語教育』77 pp. 36-48 日本語教育学会
鈴木睦(1997) 「日本語教育における丁寧体世界と普通体世界」『視点と言語行動』くろしお出版
星真由美(2003) 『終助詞「よ」「ね」「よね」についての考察』桜美林大学大学院修士論文(未公開)
ナズキアン富美子(2005) 終助詞「「よ」「ね」と日本語教育終助詞」『言語教育の新展開』pp. 167-180
ひつじ書房
仁田義雄(1989) 「現代日本語文のモダリティの体系と構造」『日本語のモダリティ』くろしお出版
真島潤子・濱田朱美(1999) 「日本語初級教科書の分析試案—「ちょっと」の意味・用法から—」『日本
語・日本文化研究』9 pp. 27-44 大阪外国語大学日本語講座
益岡隆志(1991) 『モダリティの文法』くろしお出版

-
- 1 星(2003)は終助詞における「領域」の視点を取り入れることについて、「どちらが情報を持っているか」よりも「何について言うか、誰について言うか」という観点から終助詞を分類していくのが重要であると指摘している。
 - 2 この場合の「ね」は聞き手領域への確認を要求しているわけでもなく、聞き手領域へのコメントをしているわけでもない。聞き手にとって知らない事柄のため、同意を要求しているわけでもない。一方通行になりがちな話し手の領域に反応し、それを受け入れてくれることを期待する働きをしている(星2003:23)。
 - 3 宇佐美(1997)では、終助詞「ね」を「運用面におけるコミュニケーション機能」の側面から捉え、①会話促進、②注意喚起、③発話緩和、④発話内容の確認、⑤発話埋め合わせという5つの機能があることを指摘している。その5つの機能のうち、「①会話促進」と「③発話緩和」、「④発話内容の確認」は、主に文末に出現する「ね」に関する機能で、「②注意喚起」と「⑤発話埋め合わせ」は、いわゆる間投詞の「ね」の使用に関する機能であるとしている。
 - 4 柴原(2003)では6名の長期研修生を調査対象としている。6名の来日時のOPI評価は中級・中レベルとなっている。
 - 5 「発話緩和」機能は、聞き手の感情を配慮し、自分の発話を和らげるものであり、聞き手が知らないであろうと話し手が判断する情報を提供するときに用いられ、相手との情報の共有性を示唆することで、発話を緩和する働きをする(宇佐美1997:251)。
 - 6 高(2008)で調査協力者となった非母語話者の場合、全員高校や大学、日本語学校などで正式に日本語を学んだ人であり、一部の人は今回対象となっている教科書を使い、日本語を学習したことを報告している。
 - 7 今回調査対象として選んだ教科書については、これらが日本語教育において代表的な教科書であるという統計的な根拠は調べていない。ただし、教科書の選定においては真嶋・濱田(1999)を参考に、①過去にも現在にも広く使われているものであること、②副教材ではなく主教材であること、③四技能の習得を目指すことと明記してあることの3点を基準とした。

