



Title	第二言語としての日本語の終助詞習得研究の展望
Author(s)	白岩, 広行
Citation	阪大社会言語学研究ノート. 2011, 9, p. 66-95
Version Type	VoR
URL	https://doi.org/10.18910/23223
rights	
Note	

The University of Osaka Institutional Knowledge Archive : OUKA

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

The University of Osaka

第二言語としての日本語の終助詞習得研究の展望

白岩 広行

【要旨】

本稿では、第二言語としての日本語の終助詞習得研究について、母語としての習得の事例をふまえたうえで(2節)、これまでの研究の整理と展望をおこなった。

これまでの研究の展開としては、90年代以降、ネ・ノダの習得研究がいくつか進められており、2000年代に入ってからヨなどの他の終助詞についても視点が向けられるようになっている(3節)。それらの研究の結果、ネについては、a)他の文法項目よりも習得が遅れること(ただし、自然習得の場合はむしろ早く習得される)、b)「そうですね」というチャンクの形から使用が始まること、c)習得にあたって個人差が大きいことなどが明らかになっている(4.1節)。また、ヨについては、「反論」の形式として人間関係にマイナスと判断され、ネより使用が少なくなりがちであることがわかっている(4.2節)。ノダについては、「説明」あるいは「ののですが」という形での「前置き」の用法が習得されやすい傾向にある(4.3節)。また、文末表現全体を包括的に分析すると、習得順序に一定の規則性があることが示唆される(4.5節)。

今後の展望としては、4節の記述にあわせた形で、ネについての議論(5.1節)、ネ以外の終助詞を記述する必要性(5.2節)、終助詞全般の包括的な記述の必要性(5.3節)の順に整理した後、調査方法(5.4節)およびイントネーションとの関わり(5.5節)についても議論をおこなった。

1. はじめに

日本語を第二言語として習得する場合、学習者にとって難しい項目のひとつとなるのが、情報の把握のしかたや聞き手との関係性に応じて使い分けられる各種の終助詞である。終助詞は、実際に日本語でコミュニケーションをとる場合には必要不可欠な要素である一方で、これまで様々な研究者によって報告されてきたように、かなり習得の進んだ話者でも適切に使用できないケースが少なくない。

一方、日本語研究の分野において、終助詞の記述が盛んにおこなわれるようになったのは80年代後半から90年代にかけてのことである。その後、ネ・ヨを中心として、終助詞の文法的性格そのものの記述についてはかなりの蓄積がなされているが、習得という側面に焦点をあてた研究としては、事例の報告、およびその分析ともに、さらに積み重ねの余地があると思われる。

本稿では、以上のような状況にある終助詞の習得に関する研究について、現状でどこまでのことが分かっており、今後、どのような記述の方向性が考えられるかをまとめることとする。

本稿では第二言語習得という側面からの研究を主に取り上げるが、その前に、2節で母語話者による習得の事例を簡単に概観しておく。これをふまえ、3節では第二言語として

の日本語の終助詞習得研究がこれまでどのように展開されてきたのか、研究の流れをまとめる。その後、4節では、これまでの研究の結果として具体的にどのようなことが明らかになっているのかを、終助詞の形式別に整理する。具体的には、記述の進んでいるネおよびヨを中心にした検討が主になるが、終助詞的に使われるノダ、あるいは、いわゆる確認要求表現や疑問のカなど、終助詞の周辺に位置する形式も視野に入れることとする。最後の5節ではこの分野の研究における今後の方向性について考える。

なお、先行の研究を整理するにあたっては、形式を軸にした整理をおこなう（＝ネの習得、ヨの習得、……という形の整理をする）か、意味を軸にした整理をおこなう（＝同意を求める表現の習得、反論の表現の習得、……という形の整理をする）かの2つの方法が考えられるが、意味面からの整理は難しい（例えば「同意を求める」とひとくちにいつても、その意味的な定義は研究者によって異なることが予想される）ため、本稿では形式を軸とした節立てをおこない、各節の中でその形式ごとに意味面からの考察をふくめてレビューすることにする。

2. 母語話者による終助詞の習得

母語話者による終助詞の習得については、永野(1959)、大久保(1968)、Miyahara(1974)、野地(1977)、藤原(1977)、山田(1980)、横山(1992;1997)などの報告があるが、終助詞の初出時期および各終助詞の習得順序についてはかなりの個人差があるようである。表1のように諸研究を比較すると、ネの初出時期は1歳5ヶ月～2歳の間、ヨの初出時期は1歳5ヶ月～2歳1ヶ月の間と話者によって大きな開きがある。また、それぞれの事例の間で共通した習得の順序というものも見出されない(横山1992;1997)。

表1 母語話者による終助詞ネ、ヨの出現時期

	永野 (1959)	大久保 (1968)	Miyahara (1974)	野地 (1977)	藤原 (1977)	山田 (1980)	横山 (1992;1997)
ネ	2;00	1;07	1;06	1;05	1;06	1;11	1;09
ヨ	2;01	1;06	1;08	1;07	1;05	1;11	1;07

x;yでx歳yヶ月であることを示す。

一方、終助詞は助詞の中で最も早く獲得されるという記述がある(伊藤1990:59)。また、習得過程で誤用がほとんど見られないということがClancy(1985)や横山(1989)によって確かめられている。特に、横山(1989)は、格助詞では誤用が多く、係助詞、接続助詞にも誤用が見られるのに対して、終助詞での誤用がほとんどといってよいほど観察されないことを実際の用例を掲げつつ教法的にも示している。このように、終助詞は、母語獲得のかなり早い段階で、誤用をとまわず習得されるものと考えられる。

以上、母語話者による習得の事例について、簡単にまとめをおこなった。4節で見る第二言語習得(特に教室習得)の場合とくらべると、a)他の文法項目(格助詞など)よりも

相対的に早い段階で習得される、b) 習得の過程で誤用がほとんど見られない、という点で異なっている。

3. これまでの研究の展開

本節では、第二言語習得という観点から見た終助詞習得研究が、これまでどのような流れで展開してきたかを整理する。

第二言語としての日本語の終助詞習得研究は、80年代に雑誌『日本語学』の「誤用分析」コーナーに掲載された水谷(1984)や大曾(1986a)の記述が端緒になっていると見ていいように思われる。これらの記述は、精密な調査を経たというよりは、日常の観察にもとづいたミニレポート的な性格のものだが、ネが汎用されることがある一方で、ヨが人間関係にとってマイナスと思込まれて非用にいたることが多いこと、学習者に対する終助詞の指導が不十分であることなど、後の研究でもたびたび指摘されることがらのいくつかは、この両者によって早い段階で示されている。

90年代に入ると、Sawyer(1992)、伴・架谷(1995)、尾崎(1996)、Yoshimi(1999)など、主にネを対象とした実証的な研究が見られるようになってくる。これらの習得研究の始まった背景には、この時期、ネを中心として日本語の文法分野における終助詞の分析が盛んになったことがあるだろう。特に、神尾(1990)の「情報のなわ張り理論」にもとづく説明、つまり、(平叙文において)文で表される情報が聞き手の領域の内である(=聞き手のよく知る情報である)場合にはネが義務的に用いられ、聞き手の領域外であればネの使用は随意的になるというモデルは、伴・架谷(1995)でも援用されており、義務的なネと随意的なネを区別して指導することの重要性が説かれている。

(1) b おはようございます。今日はいい天気ですね。

a そうですね。 【義務的なネ】(伴・架谷 1995:114)

(2) 幽霊ですか。私は見たことはありませんね。 【随意的なネ】(伴・架谷 1995:116)

また、日本語教材におけるネの用例を整理した福島(1994)は、ネに2つの機能を認めているが、これも神尾(1990)の義務的なネ/随意的なネの区別に似たものである。

一方、ネのコミュニケーション上の機能という点では、宇佐美(1997)の「①会話促進」「②注意喚起」「③発話緩和」「④発話内容確認」「⑤発話埋め合わせ」という整理がその後の習得研究(柴原 2002、張 2005 など)で援用されている。この両研究においては、習得が進むにつれ、ネに観察されるコミュニケーション上の機能も増えてゆくという報告がなされており、「義務的/随意的」という理念的な枠を超えた、実践的なコミュニケーション上の機能を重視した指導への提言などがなされている。

以上のネに関する研究はすべて教室での学習者を対象にしたものであるが、2000年前後には、尾崎(1999)やナカミズ(2000)による、ブラジル人就労者の自然習得の事例記述もおこなわれている。この両研究では、教室学習者に比べ、自然習得の場合にはネが早い段階から使われるようになることなどが示されている。

このように、90年代以降、ネを中心に事例の報告が進んだが、2000年代になると、西川(2000)、富並・中村(2004)、山田(2006)など、ヨを対象とした研究も増えてくる。ひ

とつの終助詞に的をしぼった記述のほか、ネとヨ（富並・中村 2004、高 2008）、ネ・ヨ・ヨネ（李ほか 2000）、 ϕ （終助詞のつかない形）・カ・ヨ・ネ・デショウ（大塚 2003）、ヨ・ナ・ネ・カ（藤木・山下 2004）、ネ・ ϕ ・その他 8 つの形式（堀池 2007）など、疑問表現の力や確認要求の諸表現を組み合わせて記述する事例も増えるようになる。

このほか、非文末にもあらわれるため終助詞とはいえないが、終助詞同様に文末でムード性を持つ形式として、ノダに関する習得研究もおこなわれている。ノダについても、80年代には『日本語学』の「誤用分析」コーナーでいくつか誤用例の指摘がある（大曾 1986b）。90年代に入ると、小金丸（1990）によって、形式面・意味面の双方から誤用例の整理がおこなわれ、その後は母語別・学習レベル別に、用法ごとの習得のしやすさが議論されている。

以上是个々の形式を取り上げて論じたものだが、これらに対し、学習者の発話に見られる文末表現全般をあつかった研究もある。峯（1995）は学習者の談話データに見られる文末表現をすべて拾い出し、学習の段階ごとに習得する文末表現がある程度決まっていることを指摘している。この記述は峯・高橋・黒滝・大島（2002）で自然習得者の事例と比較され、終助詞ごとの習得のしやすさは自然習得のケースでも同じであることや終助詞の習得順序には規則性があることなどが示されている。このように文末表現全体を包括的にあつかった研究は、90年代後半から見られるようになってくる。

以上に述べた研究の流れを大雑把にまとめると次のように整理される。

表 2 第二言語としての日本語の終助詞研究の流れ

80年代	ネ・ヨ・ノダの誤用分析に関するミニレポート（水谷 1984、大曾 1986a; 1986b）
90年代～	ネの習得に関する記述が進む（神尾 1990、宇佐美 1997 などの影響あり） ノダの習得に関する記述が進む（小金丸 1990 など）
90年代後半～	文末表現全般をあつかった研究が出てくる（峯 1995 など）
2000年前後	ネに関して自然習得の事例もあつかわれる（尾崎 1999、ナカミズ 2000）
2000年代～	ヨに関する記述、複数形式の比較による記述が増える

終助詞同様に文末でムード性を持つ形式をふくめている。

以下では、このような研究の大きな流れをふまえて、これまで明らかになっていることを具体的に整理する。

4. これまで明らかになっていること

ここでは、まず、比較的蓄積が多いネについてこれまでの記述で明らかになっていることをまとめる（4.1 節）。その後、ヨ（4.2 節）、および終助詞的な意味を持つ形式としてノダ（4.3 節）に関するまとめをおこなう。ついで、複数の形式を比較した記述について整理し（4.4 節）、文末表現全般の包括的な記述についてもふれる（4.5 節）。このように、形式ごとにこれまで明らかになっていることを整理したうえで、4.6 節で全体のまとめ

をおこなう。

4.1. ネについて

ネは日本語の終助詞の中でも頻繁に使われるものであり、3節で見たように、第二言語習得の面での記述も、ほかの終助詞に先駆けておこなわれている。それらの研究について、本節では、習得に関する一般的傾向(4.1.1節)、自然習得の場合(4.1.2節)、母語の影響(4.1.3節)の順に、明らかになっていることを整理する。

4.1.1. 習得に関する一般的傾向

ネの習得にかかわる基礎的な文献としては Sawyer (1992) が挙げられる。Sawyer (1992) は、母語の異なる 11 人の日本語学習者を対象に日本語母語話者からのインタビューのやりとりを収録し、縦断的な調査をおこなったものだが、大きく分けて以下の 3 つのことが指摘されている。

- a) ネの習得は他の一般的な語彙や文法的な助詞(格助詞など)よりも遅れる
- b) 最初は「そうですね」のようなチャンクの形から使用が始まる
- c) ネの習得のしかたには大きな個人差がある

この 3 点は他の研究の成果からも確認されるものであり、ネの習得に関してある程度一般的傾向であるように考えられる。そこで、以下、Sawyer の記述に他の研究の事例を加えつつ議論をおこなうこととする。なお、これらの一般的な傾向はあくまで教室習得者を対象にした調査から見てきたものであり、自然習得の場合には様相を異にすることを 4.1.2 節で後述する。

- a) ネの習得は他の一般的な語彙や文法的な助詞(格助詞など)よりも遅れる

Sawyer (1992) は、談話中の異なり語数の比較から、学習開始から 8 ヶ月後までには内容語を主とした語彙の習得が一段落してそれ以上進まなくなるのに対し、ネが頻繁に使用されるようになるのはそれ以降であることを示している。また、格助詞などの文法的な助詞は母語話者とほぼ同じ頻度で用いられるのに対し、ネの使用頻度は母語話者に比べて極端に少ないことが示されている。

このように、ネの習得が他の文法項目よりも遅れることは、他の研究事例からも確認される。そのような指摘を表 3 としてまとめておく。

表3 ネの習得の遅さに関する言及

研究事例	調査方法	調査対象	結果
大嶋 (1989)	自由討論の観察	中上級学習者各6~7人	中・上級話者でも、ネを全く、あるいはほとんど使わない話者がいる。
	ロールプレイの観察	中上級学習者10人(2×5組)	
Sawyer (1992)	母語話者によるインタビュー(縦断調査)	学習者11人	ネの習得は、一般的な語彙および文法的な助詞の習得に遅れる。
伴・架谷 (1995)	例文穴埋めテスト	中級学習者40名、上級学習者22人	上級話者でもネを使いこなせていないことが多い。
	自然談話の収録	中国人上級学習者2人	上級話者でもネの使用は少ない。
張(2005)	自然談話の収録	台湾人上級学習者10人	学習者のネの使用数は母語話者の約半分。

調査対象については、ことわりのない場合、話者の母語は統一されていない。

ただし、ネの習得が遅れるというのは、他の語彙・文法事項にくらべてであって、終助詞のなかでくらべた場合には、最も習得が進みやすい形式のようである。このことは、ヨとくらべて4.2節で、その他の終助詞とくらべて4.4および4.5節で示す。

b) 最初は「そうですね」のようなチャンクの形から使用が始まる

Sawyer (1992) によれば、ネの使用は「そうですね」「そうね」といったチャンクの形から始まる傾向にある。

(3) B1/3: soo desu NE.

(4) B1/3: soo NE.

(Sawyer1992:115)

同じく、学習者の用いるネに「そうですね」というチャンクの形の目立つことが初鹿野(1994)や高(2008)でも指摘されている。

c) ネの習得のしかたには大きな個人差がある

Sawyer (1992) は、ネの使用のしかたについて、11人のインフォーマントを3つのタイプに分けている。その1つ目は、ネをあらゆるタイプの語(コピュラ、動詞、名詞、副詞、助詞)に後接させ、使用数も多く(4回の調査で計50例)、終助詞としてだけでなく間投助詞的な使用も目立つ話者1名である。2つ目のタイプは使用頻度が中位の話者3名(4回の調査でネを計12~15例使用)、3つ目のタイプは使用が計0~5例(4回の調査の合計)と非常に少ない話者6名である。

このように、同じ調査の中でも、話者によって結果にはかなり異なりが見られる。同様のことは、教師との談話資料を材料に縦断調査をおこなった初鹿野(1994)でも報告されており、調査対象とした4名のうち1名は誤用を繰り返しつつもネを頻用するのに対し、残りの3名は使用頻度そのものが極端に少ない。また、『KY コーパス』を分析した何(2008)

では、たとえば同じ「上級の上」レベルの学習者であっても、ネの使用数は学習者によって5倍以上の開きがある。

個人差に関連することでは、調査によって結果に異なりが見られる例もいくつかある。例えば、ネのコミュニケーション上の機能を OPI データを使って調査した柴原 (2002) では、学習者の発話において、聞き手と意見・考えを共有していることを示して会話を進める「会話促進」(宇佐美 1997 参照) の機能でネが多く用いられ、他の機能での使用は「会話促進」の機能に遅れることが示されている (このような傾向はアンケート式横断調査の堀池 2007 でも報告されている)。

(5) a6-08 最近いつも教育の話がでできますね。日本人のサラリーマンは時間がな
い…

(6) a6-02 少し考えればやっぱり外国人ですよね

(柴原 2002:31 より「会話促進」の例)

その一方で、同様にインタビューのデータを使った高 (2008) では、逆に「会話促進」のネは使用が少ないという報告がある。調査のしかたによる差、談話の性格 (話題など) の差、あるいは用例分類にあたっての機能の解釈の差がある可能性もあるが、このような異なった結果の報告されるひとつの要因として、ネの習得の仕方に個人差が大きいということも考えられる。

4.1.2. 自然習得の場合

4.1.1 節ではネの習得に関する一般的傾向をまとめたが、これは基本的に教室学習者を対象にした議論であった。それに対し、ここでは、尾崎 (1999) の記述を中心に自然習得の事例について検討する。

尾崎 (1999) は、就労ブラジル人 8 人に対して、2 ヶ月ごとに 6 回の談話収録をおこない、そのデータをもとにネの習得状況を分析したものである。その結果からは、上で挙げた Sawyer (1992) などの記述と異なり、かなり早い段階からネが使用されることが報告されている。つまり、Sawyer の事例ではネは格助詞などの文法的な助詞よりも習得が遅れていたが、尾崎の調査結果では、むしろネのほうが先に使われるようになる。そして、格助詞などの習得が不十分な段階では、ネがモダリティ機能のほかに統語機能も持つという指摘がされている。つまり、本来ガ、ハなどの持つ機能がすべてネによって担われているような事例も観察される。

(7) JIN : はー じゃあ…

WAT : あ おにいさん ね (ええ) ええ うーん こども ね (あー)
ある ね (あー) しごと (あー) ブラジルね (えええ) にほ
ん くる (ええ) あー だめ ね.

(尾崎 1999:103 より文字化記号を一部省略して引用。カッコ内は聞き手のあいづち) 上の例について尾崎は「WAT の言いたいことを日本語で表現するとすれば、「兄は (ね)、子どもが (ね)、あるんですよ。仕事もブラジルにある。だから、日本に来るのは無理なんですよ」とでもなるうか (p.103)」と述べ、ネがハ、ガ、ンデスなどの要素にあたるとし、

(8) JIN: ええっと じゃ おなまえ は なん です か?

ETO: エトウ です ね。(尾崎 1999:104 より文字化記号を一部省略して引用)
つまり、(第二言語としての) 自然習得の場合、a) の特徴では母語習得との共通点が見られるが、b) の特徴までは共有しないことになる。

以上のように、自然習得のケースは教室での学習のケースと異なりを見せており、一部で母語習得との共通点も見られるようである。しかし、現在のところ、自然習得者を対象にした研究はここで挙げた尾崎 (1999)、谷口 (1998) のほかには次節で取りあげるナカミズ (2000) がある程度で、さらに事例の記述を重ねる必要があるように思われる。

4.1.3. 母語の影響

ここまでは母語の違いを捨象した議論をおこなってきたが、本節では母語の違いによる影響について分かっていることをまとめる。

母語の影響に関する例として、ブラジル人就労者のネを記述したナカミズ (2000) は、ポルトガル語の *né* からの転移の可能性を指摘している。ポルトガル語の *né* は、確認要求、同意要求、同意表示など、日本語のネと似た機能を持っているが、話し手自身の私的領域に関する新情報を聞き手に伝える場合にも使うことができる。

(9) Mas ele me ajuda muito. Então, quando eu tô viajando,
but he me help a lot. So, when I am traveling,
ele sempre tá aqui com as crianças né.
he always is here with the children, you see?

(9') だけど、彼はよく手伝ってくれます。出張の時にはいつも子供の面倒を見てくれるんですよ。
? ね。

(ナカミズ 2000:137 より。グロス、日本語訳およびネの文法性判断はナカミズによる)
そのため、ブラジル人就労者のネは、聞き手にとっての新情報を提示する場合にも用いられることが多いという。

(10) JY: (...) ブラジルで仕事やってるのと、日本で仕事やってるのと、どう違うかなあと思うんだけど。それはどうですか。

BM: ああ、こっち、こっちの仕事は初めてやってるね [文末イントネーションを下げる]。ペンキ (うん↑) ペンキ (ナカミズ 2000:140)

このほか、母語の影響については、英語母語話者の自然談話を分析した Yoshimi (1999) の記述がある。Yoshimi によれば、談話中に見られたネの用例 46 例のうち、15 例が誤用であった。

(11) C: (フライトがキャンセルされて) 飛行機がありません。

NS: それは大変ですね。

C: 大変ですね。(Yoshimi 1999:1520 の原文を筆者が日本語表記に直したもの)

これらの誤用は、視点を共有のものとしがちな英語話者の対話の進め方によるものであり、日本語では視点を共有するのが不適切な文脈でネによる視点の共有を示してしまったもの

として解釈されるという。つまり、ネそのものの問題ではなく、どのようなときに視点を共有のものにするかという文化的な問題が存在するという。

このように、母語の影響についての指摘はいくつかあるが、これらの記述を裏づけるには、母語の影響として解釈された事象が、その言語を母語とする話者のみに特有の事例であることが示されねばならない。しかし、例えば表3に示したとおり、ネの習得に関する研究で学習者の母語の違いが検討される例はこれまで少ない。そのため、上で挙げた事象がポルトガル語あるいは英語を母語とする話者に特有の事象であるかは十分に確かめることができない、つまり、母語に関係なく同じ事象が観察される可能性もまだ否定できない。ネの習得に関しては、4.1.1 節で見たように、ある程度一般的な傾向性は見出されたように思われるが、母語の違いについては、さらに検討する余地が残されているだろう。

4.2. ヨについて

終助詞のうち、ネについて記述の対象となりやすいのはヨだが、ヨはネよりも習得が難しいようである。例えば、早くは大曾 (1986a) に「「よ」は「ね」以上に使いこなすのが難しいようだ (p.93)」という指摘がある。大嶋 (1989) でも、調査者の発話に対して自然な文で回答する「面接テスト」や穴埋め式の「筆記テスト」の結果、ヨの得点が全体的にネよりも低いことが示されている。

表5 ヨの習得に関する記述

研究事例	調査方法	調査対象	結果
水谷 (1984)	学習者に対する日常の観察		ヨはネ以上に使いこなすのが難しいようである。
大曾 (1986a)	学習者に対する日常の観察		ヨを人間関係にマイナスと思い込み、ヨを使わなくなる話者が少なくない。
大嶋 (1989)	面接テスト	中上級学習者 14 人	ヨの得点は全体的にネよりも低い。
	筆記テスト	中上級学習者 14 人	
西川 (2000)	例文穴埋めテスト	中級学習者 33 人と母語話者 21 人	母語話者にくらべて、学習者は「反論」以外の用法ではヨを用いない傾向にある。
富並・中村 (2004)	日本語母語話者との自然談話	初～上級の韓国人日本語学習者 6 人	ネには誤用が見られる (対象 6 名で計 94 例中 14 例) のに対し、ヨには誤用が見られない (同じく 50 例中 0 例)。
山田 (2006)	日本語小説とその中国語訳の比較		ヨについては何もマークしない訳が最も多いが、「啊、呢、吧、嘛」などの語気助詞をあてることもある。
	翻訳式テスト	中国語を母語とする学習者 (日本滞在歴あり 50 人、同じく 50 人)	日本滞在歴のない学習者は、ヨを使用するのが適切な文脈で使用しないことが多い。

調査対象については、ことわりのない場合、話者の母語は統一されていない。

また、ヨは聞き手との認識の違いを表すために、「人間関係にとってマイナスであると思いきみ、みずからを「よ」の非用に追いつめ込むものが少なくない(水谷 1984:114)」という事例も観察される。学習者のヨに対する使用意識を調査した西川(2000)でも、ぞんざいな印象を与えるという理由でヨを目上の人には使わない、丁寧体とは併用しない、という話者が多いことの報告がある¹⁾。

西川(2000)はさらに用法面にまでふみこんで記述をしているが、学習者には、単純に聞き手に「伝える」「気づかせる」、あるいは聞き手のあやふやな認識を「確信づける」ような場合にはヨを使わず、「反論」のときにかぎってヨを使うという傾向の使用意識が見られている。つまり、ヨの持つ様々な意味のうち、学習者は「反論」の意味でしかヨをとらえていない可能性があるわけである。このことは、ヨを「人間関係にとってマイナス」と思い込むという水谷(1984)の指摘と合致しており、学習者にとってヨがネよりも使いにくくなることの要因にもなっていると考えられる。

以上はすべて教室習得者を対象とした議論だが、谷口(1998)から抜粋して表4(4.1.2節)として提示したところを見るに、ヨの習得がネに遅れるということは自然習得の場合でも変わらないようである。

ネとの比較という点では、さらに、韓国人日本語学習者のネとヨを分析した富並・中村(2004)の調査がある。この調査では、ネには誤用が見られるものの、ヨには誤用が見られないことが示されている(ネの誤用は94例中14例、ヨは50例中0例)。これを、富並・中村は、聞き手の情報量や聞き手との関係を考慮して使用せねばならないネに対し、一方的に情報を提供するだけのヨは学習者にとって使いやすいのではないかと議論している。ただし、本節で上に述べたように、ヨが聞き手との人間関係にマイナスと捉えられているとすれば、使用される場面が限定的であるため必然的に誤用も少ないのではないかと解釈される。一方、水谷(1984)のこぼを借りれば「「ね」は良き人間関係を作るためにいつでも使えると考える傾向がある(p.114)」ために過剰に使用され、誤用も招きやすいのではないかと考えられる。

以上、ヨを対象とした研究について整理をおこなったが、そもそもヨに関する研究は数そのものがネに対して少なく、ネとくらべてどのような特徴が見られるかについては、今後さらに事例の蓄積を待つ必要があると考えられる。

4.3. ノダについて

ここまで、終助詞のネ・ヨについてこれまでの研究を整理したが、文末に生じた場合にムードに関わる機能を担う形式として、ノダに関する習得研究もおこなわれている。文末以外にも生起するため終助詞そのものとは言いがたいが、本節ではそれらノダに関する

1) 学習者を対象にした議論ではないが、日本語のヨが場合によって「失礼さ」をともなうことは、林(2000)でも指摘されている。林によれば、ヨは発話に含まれる情報内容に関して話し手が「有利性」を持っていることの表示であり、聞き手に関与的な情報の場合など、発話の文脈によってはヨによる「有利性」の表示が「失礼さ」につながりやすくなる。

これまでの研究の整理をおこなう。

4.3.1. スコープのノダとムードのノダ

日本語のノダの用法については、野田 (1997) が「スコープ」のノダと「ムード」のノダの2種を区別して記述しており、「ムード」のノダがムード性をもつという点で終助詞に近い機能をもつといえる。この点について、はじめに解説を加えておく。

まず、「スコープ」のノダとは、否定や疑問などのスコープを広げるものである。

(12) [悲しいから泣いた] のではない。

([] は否定のスコープを表す：野田 1997:33 より説明の図を省いて引用)
上の例文の場合、ノダを用いることで「泣いた」ではなく「悲しいから泣いた」全体を広く否定のスコープとし、「悲しいから」を否定のフォーカスとしている(ノダを用いずに「悲しいから泣かなかった」とすると「泣いた」こと自体を否定することになって不自然になる)。このような「スコープ」のノダは文そのものの構造に関わるものであり、終助詞的なものとはいえない。

一方、「ムード」のノダは、ノダがムード性をともなったもので、先行文脈に関連づけるか否か(関係づけ/非関係づけ)、話し手による事態の把握を表すか聞き手への事態の提示を表すか(対事的/対人的)によって4つに分類される。

(13) 山田さんが来ないなあ。きっと用事があるんだ。 【対事的・関係づけ】

(14) そうか、このスイッチを押すんだ。 【対事的・非関係づけ】

(15) 僕、明日は来ないよ。用事があるんだ。 【対人的・関係づけ】

(16) このスイッチを押すんだ。 【対人的・非関係づけ】

(野田 1997:64 より)

このようなノダは、ムード性をともない、使用の条件も文脈に左右されるため、終助詞に似た意味を持つといえる。特に、対人的で先行文脈の関係づけが強いものは、いわゆる「説明」のモダリティ表現としての性格が強くなる。

以上をふまえたうえで、ノダの習得に関する先行研究の整理をおこなう。

4.3.2 小金丸 (1990) による誤用の整理

3節で見たように、ノダの習得研究は90年代からおこなわれるようになるが、その初期の段階で小金丸 (1990) が学習者によるノダの誤用例について、形式面・意味面の両方から体系立った整理をおこなっている。小金丸 (1990) は作文にあらわれた誤用例を分類したものであり、学習レベルや母語については捨象されているが、おおよそ次のように誤用のタイプ分けがなされている(各下位分類につけた番号は筆者による)。

① 形の誤り

①-1 単純な形の誤り(「国民性のである」「おもしろいなのだ」など)

①-2 テンスの誤り(「したのである」が自然な箇所「するのだった」とする)

② 非用

②-1 「なぜ」「どうして」を用いた文における非用

- ②-2 原因・理由をフォーカスにする文における非用
- ②-3 前置きの「のですが」の非用
- ②-4 ある事態が成立した原因・理由を推論する文における「のだ」の非用
- ③ 不適切な使用
 - ③-1 準体助詞の「の」、代名助詞の「の」に関する誤用
(「こと」「もの」を使用するのが自然な箇所では「の」を使用する)
 - ③-2 「のだから」の不適切な使用
 - ③-3 書き手の感情・意志を表現する文における不適切な使用
(「～したいです」が自然な箇所では「～したいのです」とする)

このうち、①-1 は述語への承接の問題、①-2 はテンス表示の問題、③-1 は形式名詞としてののノダの特性に関わる問題である。また、②-1、②-2 は文の構造に関わる「フォーカス」のノダであり、②-3、③-2 は文末以外に生じたノダの例なので、終助詞的なものとはいえない(ただし、小金丸は②-3 に関係づけのムード性を認めている)。したがって、終助詞に似た意味を持つムードのノダの誤用例としては②-4、③-3 が該当すると考えられる。

②-4 は先行文脈との関係づけがあるムードのノダであり、下例のように、ノダの非用が不自然となるものである。

- (17) たくさん外人観光客もその船にいました。やはり、日本も観光地として有名で
しょう。 (小金丸 1990:189)

この場合、先行文脈と関連づけられた文でありながらノダを使用しないことが不自然さにつながっている。

③-3 も、ノダがムード性をともなったものと考えられる。(18) (19) のように、発話者の発話時の感情・意志を表明する文でノダを使用するのは不自然であるが、学習者の作文には (20) のような不適切な使用が見られるのである。

- (18) 「一緒にお昼食へに行きませんか」
「*はい、行くのです」
(19) (屋外へ出て) 「*ああ、寒いのです」

- (20) もう一つは私の趣味は文学と小説を読みすぎです。日本語の小説も読みたいんです。
(以上、小金丸 1990:192-193)

このような不適切なノダの使用は、学習者がノダの機能を漠然と「強調」「説明」と理解していることが原因と小金丸は解釈している。これと同様に、ノダが単に「強調」の表現として理解されている可能性は葉 (1990) も指摘している。葉は、多くの初級教科書でノダが「強調」という概念とむすびついて説明されていることを、そのひとつの原因として論じている²⁾。

2) ノダの理解にあたって初級教科書の記述が大きく関わることは大場 (1992) のデータからも示唆される。大場によれば、初級教科書で早めに導入される疑問詞疑問文での用法、帰結の説明といった用法では、中上級学習者によるテスト文の文法性判定は、母語話者による判定との乖離が相対的に小さい。一方、初級教科書で導入がない、あるいは遅れる用法(スコープのノダ、当為性(命令など)のノダ)では、母語話者による判定との乖離が大きくなる。

以上、小金丸(1990)の整理をもとにノダの誤用のタイプを挙げ、特に終助詞的な意味と関わるものについて検討した。これらの例から、学習者がノダのムード性を誤って理解する可能性があることがわかる。ただし、どのように誤って理解しているのかについては、さらに議論の余地があるように考えられる。例えば、学習者が「強調」の表現として理解しているという説明については、その「強調」が具体的にどのようなモダリティの意味と関わった概念であるのか、考える必要が出て来るであろう。

4.3.3 用法ごとの習得しやすさについて

4.3.2節では誤用に関する整理をおこなったが、用法ごとの習得しやすさに関してもいくつか報告がおこなわれている。以下では、それらの報告を比較しながら、一般的な傾向として、ノダの用法ごとの習得のしやすさについて議論する。

用法ごとに習得のしやすさを調べたものとして、ここでは、坪根(1997; 2002; 2003; 2009)の一連の記述を先に掲げて整理をおこなう。坪根(1997)は、モノダ・コトダ・ノダの3形式のうちから例文の文脈にあった形式を選択させるテスト、および状況に応じた発話の自由作文をおこない、習得にあたっての難易度はノダが最も低く、モノダが最も高いと指摘している。そのうち、ノダについては、「説明」「前置き」「意思・決意」「命令」「非難」「スコープ」と6つの用法に分け、「説明」および「のだけど」の形をとった「前置き」の用法で早く習得が進み、中級の時点で形式選択テストの「正答率」が6~8割に達していることが示されている。

(21) 「明日、ひまですか?」「(明日は) 東京へ行くんです」 【説明】

(22) きこのう銀座で萩原健一を見かけたんだけど、かつこよかったわ。【前置き】

(坪根 1997:138-139)

理解の度合いでいうと、「命令」「非難」がそれに次ぎ、上級でおおよそ「説明」「前置き」の用法と同程度の理解度に達する。そして、「意思・決意」が最も遅れ、上級でも「正答率」は4~6割ほどである。また、「スコープ」のノダは中級前期でもある程度は理解されているが(「正答率」4~6割)、上級になっても理解度が伸びないという。

(23) 「えー、どうしても東京へ行かなくちゃいけないんですか? 行きたくないなあ」
「(東京へ) 行くんです!」 【命令】

(24) あなたが自分で会社をかわりたいっていったんですよ! 今になって前の会社の方がよかったなんて言わないでください。 【非難】

(25) 「どうしても東京へ行くの? やめなさいよ」「(東京へ) 行くんです」
【意思・決意】

(26) 彼は努力したから一番になったんです。 【スコープ】

(坪根 1997: 139)

坪根はさらに『KY コーパス』のデータを用い、韓国語母語話者(坪根 2002)、英語母語話者(2003)、中国語母語話者(2009)のそれぞれについて、OPIデータからの分析をおこなっている。その結果を表6にまとめる。表6ではノダの用法が坪根(1997)より細かく分かれているが、「代用語」「名詞化」といった準体的な用法をのぞけば、「説明告白」「説

明教示」のように、上で「説明」とした類の用法、および「のだけど (の다가)」という形をとった「前置き」の用法が先に習得されることが、坪根 (1997) と同様に確認される。

以上のことから、ノダの習得は「説明」や「前置き」の用法から先に進みやすいという傾向が指摘できる。なお、坪根は一連の論文で「説明」という用法の定義を簡潔にしかおこなっていないが、掲出された例文を見るに、4.3.1 節で挙げた野田 (1997) の整理にいう「対人的・関係づけ」なムードのノダが「説明」の用法の典型的なものと推察される。「対人的・非関係づけ」なものは「命令」あるいは坪根 (2002) 以降に設定される「強調」という用法に、「対事的」なものは「意思・決意」あるいは坪根 (2002) 以降に設定される「感嘆」の用法などに、おおよそ相当すると思われる。

表6 『KY コーパス』における正用者 60%以上のノダの用法 (坪根 2009:51 の表3 を整理したもの)

レベル	韓国語母語話者 (坪根 2002)	英語母語話者 (坪根 2003)	中国語母語話者 (坪根 2009)
初級	該当の用法なし	該当の用法なし	該当の用法なし
中級	下の代用語 中の名詞化 上の	下の代用語 中の名詞化 のだ説明告白、説明教示	下の代用語
	下のだ説明告白・説明教示 中のだが前置き	上のか説明求め というの一般化	上の名詞化 のだ説明告白、説明教示
上級	上のだが言いさし、逆接 のではないか推測、主張	上のだが前置き、言いさし、 逆接	上のか説明求め のだ前置き、言いさし、逆接
	超級のだ強調、感嘆 のか自問、疑問、説明求め というの一般化、内容 のではないか推測	超級のだ強調 のかスコープ というのか自問 のだから理由 のではないか推測、主張	超級ののだ意思・主張 というの一般化 のではないか推測、意思・主張

* 各用法の頭にある「の」「のだ」「のか」「の다가」「というの」「のではない」は、実際に使用される際の形をあらわす。

以上、坪根の記述によると、ノダの習得は、「説明」とされる用法、つまり「対人的・関係づけ」なムードのノダ、および「のだけど」という形をとった「前置き」の用法から進みやすいようである。このことは、ほかの事例からも報告されており、坪根 (1997) に先行するものとしては、大場 (1992) が「前提条件 X の帰結を説明するもの」、大場 (1995) が「前提 X が想定できるもの」として、「関係づけ」のノダが習得されやすいことを述べている。また、「説明」とされる用法の習得が先に進みやすいことは花城 (2000)、坂井 (2006; 2008)、趙 (2008) などの記述から、「前置き」の用法が進みやすいことは花城 (2000)、譚・

仁科 (2003) から確認される。他の用法もふくめると、論者ごとに若干の食い違いもあり、「説明」という用法の定義も曖昧な場合があるが、全体的な傾向として、「説明」「前置き」のような用法の習得が先に進みやすいということはいえそうである。

表7 ノダの用法ごとの習得しやすさに関する記述

研究事例	調査方法	調査対象	結果
大場 (1992)	例文の文法 性判定テスト	中上級学習者 82 人 と日本語母語話者 47 人	学習者と母語話者の間の文法性判定の乖離は、初級教科書で導入済みの用法（疑問詞疑問文での使用、帰結の説明など）では少ない。一方、初級教科書で導入されていない、あるいは提示が遅い用法（スコープのノダ、当為性（命令など）の用法）は乖離が大きい。
大場 (1995)	例文の文法 性判定テスト	学習者 57 人と日本 語母語話者 57 人	肯定文ではノダ文の前提 X が想定しやすいもののほうが習得しやすい。疑問文では疑問詞疑問文より真偽疑問文のほうが習得しやすい。
花城 (2000)	著者による インタビュー	英語を母語とする 中級・準上級学習者	全用例の 2 割ほどが誤用で、正用のうちでは「説明」「前置き」の用法が多い。
譚・仁科 (2003)	形式選択テ スト（ノダ・ 非ノダの 2 形 式から選択）	中国人学習者の初 級 12 人、中上級 13 人、および母語話者 20 人	「納得・発見」、前置きの「のだが」、従属節の「のだから」の用法は習得が進んでいるが、後悔を表す「のだった」「んじゃなかった」、従属節としての「の（だろう）か」は習得が遅い。
坂井 (2006; 2008)	『KY コーパ ス』の分析	英語を母語とする 学習者（初級・超級 各 5 人、中級・上級 各 10 人）	ノダの出現は中級から始まり、「説明」「強調」「確認」「前置き」「推定」「挿入」「解釈」の順に用法ごとの習得が進む。上級ではノダの単独使用は減り、後接語句のつくことが多くなる。スコープのノダは超級でも出現しない。
趙 (2008)	形式選択テ スト（ノダ・ 非ノダの 2 形 式から選択）	日本滞在経験のな い中国語を母語と する学習者（中級 30 人、上級 70 人）	実情説明や想起・感嘆の場合の使用、客観的な情報伝達での非使用については習得されやすい。命令・決意での使用は習得が難しく、全体的に非使用条件に対する理解度が低い。

調査対象については、ことわりのない場合、話者の母語は統一されていない。

4.4. 複数形式の比較と男女差

ここまでは、ネ、ヨ、ノダと、個別の形式をひとつだけ取り出して論じた研究を主にまとめてきたが、ここでは、複数の形式を比較しつつ記述した例について考える。具体的には、疑問表現の「か」や確認要求表現の「ダロウ」、ジャンナイカなど、終助詞の周辺に位置する形式がここにふくまれる。また、このような複数の終助詞類の使い分けは、話し手の男女差

にも関わってくる。以下では、そのように各形式を比較して調査した例を 4.1.1 節として挙げ、とりわけ形式間の男女差に注目したものについて 4.4.2 節としてあつかう。

4.4.1 複数形式の比較

疑問表現の力は、文末以外にも生起するため終助詞とはいいいにくい側面を持つが、文末に生起した場合は疑いや問いかけという終助詞的な意味を持つ。また、ダロウ(デショウ)・ジャンイカといった表現も、文末に生起した場合には、聞き手になかば問いかけながら認識の共有を意図する確認要求表現として、終助詞に似た意味を持つ。この確認要求的表現には、終助詞ヨ・ネを重ねたヨネという形式も該当する。以下では、このような諸形式がネ、ヨなどの終助詞と比較してどのように習得される傾向があるか、簡単にまとめることにする。

複数の文末形式を比較したものとしては、ダロウ、ジャンイカ、ヨネという代表的な確認要求の形式をみつかった金(2001)、φ(特定の文末形式のつかない形)、カ、ヨ、ネ、デショウを比較した大塚(2003)、デショ・ダロ、ネ、ヨネ、カ、ジャンイ、ノを比較した鈴木(2004)、ネ、φ、カ、ヨネ、ジャンイデスカ、デショウ、デショウカ、カナ、ケド、ヨ、およびカ～ヨの各形式にネが後接した形の計 18 形式を比較した堀池(2007)などがある。それぞれの記述内容をごく大雑把にまとめたものを表 8 に示す。

研究の事例がすくないため一般的傾向は導き出しにくいだが、筆記式のテストの結果では、ダロウ・デショウ、ジャンイ(カ)、ヨネといった確認要求の諸形式は、使用が期待される文脈でも自然な形式として選ばれることが少なく、鈴木(2004)ではカが、堀池(2007)ではネが、より好まれやすいことが示されている。確認要求という発話行為は、聞き手になかば問いかけながら情報の共有を目指すものであり、その談話的な意味を理解するのが難しいのかもしれない。その分、単に問いかける形式としてはカが、情報の共有を求める形式としてはネが選択されやすい可能性がある。これらの結果とは逆に、大塚(2003)ではデショウの使用がカ、ネよりも多くなっているが、ディベート談話という資料の性格が影響しているのかもしれない。

また、金(2001)は、韓国語を母語とする日本語学習者を対象にして、OPI の談話を収録した『KY コーパス』のデータから確認要求表現の使い分けを調べている。金の調査によれば、ダロウ、ジャンイカにくらべ、全体的な出現頻度はヨネが圧倒的に多い。このヨネの例のうち、多くは、文であらわされる情報が話し手のみに属するもの、つまりヨに置換可能なものである(その意味で、確認要求的な意味合いは希薄な例である)。

(27) S: 大学の違いですねー、私が韓国で出た大学は短大だったんですね、(KS01)
(金 2001:49)

このような例について、金は、発話に「丁寧さ」を加えるためにヨにネを付加したものと解釈している。本稿では、ヨが「人間関係にとってマイナス」、あるいは「反論」のための表現として捉えられている可能性を示したが(4.2 節: 水谷 1984、西川 2000 の論)、「丁寧さ」のためにネを付加するという金の記述は、そのようなヨのイメージとも関連しているのかもしれない。

表8 ネ・ヨ以外の終助詞類の習得に関する記述

研究事例	調査項目	調査方法	調査対象	結果
金 (2001)	ダロウ、ジャ ナイカ、ヨネ	『KY コー パス』の分 析	韓国人学習者 (初・超 級各5人、中・上級各 10人)	ダロウ、ジャナイカにくらべ、ヨネの 使用頻度が多い。また、自分しか知ら ない情報を述べるときにヨネが使われ ることが多い。
		形式選択 テスト	韓国人上級学習者・母 語話者各35人	母語話者にくらべ、韓国人学習者はヨ ネを選択する割合が高い。
大塚 (2003)	φ、カ、ヨ、 ネ、デショウ	ディペー ト談話の 分析	準上級学習者のべ26 人	母語話者が全発話の約半分に有標の文 末形式を使うのに対し、学習者は約9 割の発話で文末表現を使わない。また、 母語話者にくらべ、学習者はデショウ をよく使う。
		テレビの 討論番組 の文字化	母語話者8人	
鈴木 (2004)	デショ・ダ ロ、ネ、ヨネ、 カ、ジャナ イ、ノ	形式選択 テスト	学習者317人と母語話 者80人	学習者は、母語話者にくらべ、他の形 式が期待される文脈でカを選びやす い。逆に、デショ、ヨネは使用が期待 される場面で使用しないことが多い。
堀池 (2007)	ネ、φ、ほか 8形式、およ びほか8形 式にネを後 接させた形	例文の自 然さ判定 テスト	中・上・超級学習者お よび母語話者各6人	中級学習者を中心に、ネを過剰に自然 と判定する傾向などが目立つが、レベ ルの上昇とともに自然さの判定は母語 話者に近づく。

調査対象については、ことわりのない場合、話者の母語は統一されていない。

以上、複数形式の比較について論じたが、いずれにしても研究の事例そのものがまだ少ない状況にある。ここでの論を一般的な傾向と確かめるには、さらに事例を蓄積する必要があるだろう。

4.4.2 形式の男女差をあつかったもの

ここでは、複数形式を比較したもののうち、文末形式の男女差に注目したものを挙げる。文末形式の男女差については、浅田 (1998) が、男性語的文末形式としてゾ、ゼ、サ、ナ、カ↑、ダ、ダネ、ダヨ、ダヨネ、ダロウ、女性語的文末形式としてノ↓、ノネ、ヨ、ノヨ、ノヨネ、ワネ、ワヨ、ワヨネ、デショウ、カシラを挙げ (矢印はそれぞれのイントネーションを表す)、それぞれの理解・使用のありかたについて調査をおこなっている。母語話者 (若年の男女各3名) と比較しつつ、オーストラリア英語を母語とする学習者 (若

年の男女各3名) に対し、筆記テストと自由談話の分析をおこなった結果、次のことが指摘されている。まず、そもそも母語話者にあっても、文末表現使用の男女差は「伝統的」なあり方から大きく逸脱しており、女性であっても男性的な文末表現を使うようになっていいる。学習者も、各形式の男女差の判定に関して、その実情の影響を受けた理解をしている可能性が筆記テストから確かめられるが、自由談話では各形式の使用頻度自体が極端に少なく、産出能力が理解のありかたにくらべて大きく劣っているという。

これと同じく、文末形式使用の性差を調べたものに駒井(2008)があるが、駒井によるOPIデータの分析でも、諸文末形式の使用頻度自体が少ないことが確認され、使用する場合も、いずれかの性にかたよらない中立的な形式が選ばれやすいことが指摘されている。

以上のような男女差のあり方については、そもそも現代の日本語で文末形式がどの程度男女差によって使い分けられているかを出発点として、男女差に関する規範と実際の談話での使用のありかたについて学習者がどう意識しているかを、掘り下げてゆくことが今後必要になってくると考えられる。

4.5. 文末表現全体の包括的記述

ここまでは、ひとつであれ複数であれ、特定の形式をとりあげて調査した研究を挙げてきたが、学習者の発話にあらわれた文末表現すべてを拾い出して分析の対象とした研究として峯(1995)および峯・高橋・黒滝・大島(2002)が挙げられる。

峯(1995)は、25名の話者を対象に計8回の談話収録をおこない、縦断的なアプローチと横断的なアプローチの両面から、学習者に見られる文末表現全般の習得状況を記述したものである。この記述では、文末表現の習得順序として次のような一般的傾向が示されている。つまり、ヨ、ネが先でその後にヨネ、あるいはネ、ノ、ヨが先でその後にノヨ、ノネといったように、単独の終助詞のほうが先に習得され、その後に複数の終助詞が重なった形が習得される。また、カナ、ナの習得はネ、ヨには遅れるが、比較的初期から使用が見られる。その一方で、ノ、モン、ワケ、ヨネは中級以上でないで使用されない。そのほか、接続助詞による文末の省略が初期から出現することも指摘されている。

また、ケドやネについては、はじめに使用の増加が見られ、汎用による誤用を経て、使用の減少と誤用の減少にいたるといいう習得の過程が見られる。つまり、ケド・ネ以外の文末表現が十分に習得されていない段階では、習得済みのケド・ネが他の文末表現の意味でも汎用され、誤用を引き起こすものの、その後、ほかの適当な文末表現の習得とともに誤用が減少してゆくわけである。

以上のような各終助詞の習得順序に関する分析、あるいはほかの終助詞の習得状況と連動した汎用の事例などについては、特定の終助詞のみを対象にしていたのでは見えてこない事象と考えられ、文末表現全般を包括的にとらえた峯の研究は、その点で形式個別の研究にはない視点を提供している。

また、峯(1995)の結果は峯・高橋・黒滝・大島(2002)において自然習得者(日本人男性と結婚して日本で暮らすフィリピン人女性)の事例と比較され、再検討されている。その結果、自然習得者については、言語能力が高いほど命題情報以外の意味を表す文末表

現の使用が増加することが明らかになった。また、習得環境に関わらず、ヨ、カナ、ネ、デショウ、カラは習得されやすく、ノネ、ンデスネ、ンデショウなど、ノをふくむ表現の適切な使用は少ない。

さらに、習得の順序を整理すると、教室学習者では「ネ→ヨ→ノ→ヨネ→ノヨネ」という習得順序が示唆されるという。自然習得者も同様の傾向は見られるが、ネ、ヨ、ノについては、調査時点で既に全員が習得済みであり、3形式間の順序については保留されている。

これらの記述をふまえると、習得の環境にかかわらず、習得しやすい項目、しにくい項目は決まっており、習得の順序にもある程度の普遍性があると考えられる。ただし、そのような決まった習得順序が見られることの要因についてはさらに進んで考える余地があるだろう。

なお、三枝・大野(2001)は、発話の機能に注目しつつ、峯(1995)の結果をもとにタスク会話とアンケートの両面から調査をおこなったうえで、峯(1995)の記述がおおむね支持されることを確認している。

また、峯(2006)は、峯(1995)の結果をふまえたうえで、28種の文末形式を対象に、習得に関わる要因を分析している。学習者・母語話者におこなったアンケート調査のデータをもとに因果関係の解析をおこなった結果、諸文末形式の学習者による「使用頻度」には、初級～中級前期の下位グループでは授業説明の影響が、中級後期～上級の上位グループでは、実際の日本人の使用頻度が大きく関わっているという。

4.5. これまでの研究のまとめ

以上、第二言語としての日本語の終助詞習得に関して、現時点で分かっていることを簡単にまとめると次のようになる。

A) ネについて (4.1 節)

- ・ 教室での学習者については次のような傾向が見られる (4.1.1 節: Sawyer1992 など)
 - a) ネの習得は他の一般的な語彙や文法的な助詞(格助詞など)よりも遅れる
 - b) 最初は「そうですね」のようなチャンクの形から使用が始まる
 - c) ネの習得のしかたには大きな個人差がある
- ・ 自然習得の場合、教室での学習と異なり、ネはかなり早い段階で習得される (4.1.2 節: 尾崎 1999、谷口 1998)
- ・ 母語の談話標識の転移あるいは言語行動の影響がうかがわれるケースがある (4.1.3 節: ナカミズ 2000、Yoshimi1999)
- ・ ほかの文末表現が未習得の段階では、ネがその文末表現の機能でも汎用され、使用総数も誤用も増えるが、ほかの文末表現を習得すると使用総数も誤用も減少する、というケースが見られる (4.4 節: 峯 1995)

B) ヨについて (4.2 節)

- ・ ヨの習得はネよりもむずかしい (大曾 1986a、大嶋 1989)
- ・ ヨは「反論」の意味を持つととらえられやすく、そのため人間関係にマイナスと判断

され、非用にいたるケースがある（水谷 1984、西川 2001）

- ・ ネにくらべ、ヨには誤用が見られない（富並・中村 2004）

C) ノダについて（4.4 節）

- ・ ノダの誤用は「形の誤り」「非用」「不適切な使用」およびその下位分類として整理できる（4.3.2 節：小金丸 1990）
- ・ ノダは「説明」（おおよそ「対人的・関係づけ」（野田 1997）の用法に相当）および「のだけど」という形での「前置き」の用法から習得されやすい（4.3.3 節：坪根 1997 など）

D) 複数形式の対照（4.4 節）

- ・ 確認要求の諸形式はカやネなどにくらべて習得が遅れるようである（4.4.1 節：鈴木 2004、堀池 2007 など）
- ・ 文末形式の男女差については、現代の日本語の実情にあった理解が進んでいる可能性があるが、産出能力はこれに大きく劣る（浅田 1998）

E) 包括的な記述（4.4 節）

- ・ 習得の環境（教室学習／自然習得）にかかわらず、習得しやすい表現（ヨ、カナ、ネ、デショウ、カラ）、習得されにくい表現（ノネ、ンデスネ、ンデショウ）は決まっている（峯 1995、峯・高橋・黒滝・大島 2002）
- ・ 教室学習者では「ネ→ヨ→ノ→ヨネ→ノヨネ」という習得順序が示唆される。自然習得者も同様の傾向は見られるが、ネ、ヨ、ノについては、調査時、既に習得済みであり、3形式間の順序については不明である（峯・高橋・黒滝・大島 2002）

5. 今後の研究に期待されること

本節では、3～4 節で見たようなこれまでの研究の現状、およびその成果をふまえたうえで、今後の研究に期待されることを、4 節の記述にあわせて形式ごとに整理して示し（5.1 節）、調査方法（5.2 節）およびイントネーションとの関わり（5.3 節）についても議論をおこなう。

5.1. 形式ごとの整理

ここでは、以下、ネについて（5.1 節）、ネ以外の終助詞について（5.2 節）、文末形式全体の包括的記述について（5.3 節）の順に、今後の研究に関する展望を述べる。

5.1.1. ネについて

ネについては、教室学習者に見られる一般的な傾向はある程度明らかになっている（4.1.1 節）。それをふまえたうえで、ここでは、ネの習得についてさらにふみこんで考えるための 2 つの視点を提示する。

a) 母語の影響について

4.1.3 節で述べたように、ネについては、母語の談話標識の転移、あるいは母語の言語行動の影響の事例（ナカミズ 2000、Yoshimi 1999）が報告されているが、これらの

記述を裏づけるには、その事象がその言語を母語とする話者に特有の事例であることが示されねばならない。しかし、表3などに見るとおり、これまでの研究では母語の違いに目がむけられておらず、母語の違いによる影響を十分に確かめることができない。今後は、学習者の母語の違いをさらに考慮した記述が必要になってくるように思われる。

b) 自然習得の事例研究の必要性

教室での学習者にとって終助詞の習得は難しいものようだが、尾崎(1999)が報告するブラジル人就労者による自然習得の場合、早い段階でネの習得が進むことが確認されている(4.1.2節)。しかし、(終助詞習得の場合に限らないが)自然習得に関する事例研究はまだ十分な数があるわけではなく、尾崎のほかにはナカミズ(2000)、峯・高橋・黒滝・大島(2002)などしか見られない。終助詞という口語的な表現の習得において、学習環境が教室という限られた状況であるか、日本語母語話者と自然に接しうる環境であるかは大きな意味を持つと思われる。その点、教室での学習者を対象にした研究が圧倒的に多い現状はアンバランスであり、自然習得の事例を対象にした研究が増えることが望ましいように思われる。

ところで、自然習得という環境の共通性を考えれば、2節で述べたような母語としての習得を視野に入れる必要性も出てくるであろう。これはひとつの見通しにすぎないが、尾崎(1999)のような事例は、「第二言語習得」という点では教室学習者の事例と共通点を持ちつつも、「自然習得」という点では幼児による母語習得の事例と重なる点があると思われる。具体的には、4.1.2節で示したとおり、誤用が見られるという点では教室学習者と共通し、「他の文法項目(格助詞など)よりも相対的に早い段階で習得される」という点では母語習得との共通点があるものと推測される。また、峯・高橋・黒滝・大島(2002)の記述からすると、学習環境の違いは習得のスピードには影響を及ぼすものの、各形式間での習得の順序には大きな影響を及ぼさないことが推測される。幼児による母語習得では終助詞に決まった習得順序がないとする横山(1992;1997)の記述とあわせると、習得順序については、自然習得であれ教室学習であれ、成人の第二言語学習者どうしで共通点があると推測される。このような点を検証するためにも、事例の蓄積がもう少し必要になるであろう。

5.1.2. ネ以外の記述の必要性

ネ以外の形式については、母語の違いや習得環境の違いを考慮する以前に、事例記述の蓄積そのものがまだ十分でない。4.2節および4.3節で見たとおり、ヨおよびノダにまとまった記述があるのみで、そのほかの終助詞についてはやや散発的な記述しか見られない。ヨネ、デショウ、ジャンイカなどのいわゆる確認要求表現、あるいはカナ、カネ、ノヨなど複数の終助詞の重なった形、カラ、ケドなどによるいわゆる省略文など、終助詞および終助詞的な表現はほかにも様々ある。これらの形式は、ネよりも習得が遅れるようだが、日本語でコミュニケーションをとるにあたって終助詞がネだけで十分とは考えにくい。実際、4.4節で挙げた諸研究で確認されるように、学習者による使用例はある程度数で見ら

れており、ネ以外の終助詞についても目をむける必要性はあると考えられる。

5.1.3. 文末表現全般の包括的記述の必要性

文末表現全般を包括的に記述した研究には、4.5節で見た峯(1995)、峯・高橋・黒滝・大島(2002)などの研究があるが、事例の報告そのものがもう少し多くあってもよいように思われる。個々の形式を記述するにしても、文末表現全般の習得のなかで当該の終助詞がどのような位置づけにあるのかを把握することは重要である。例えば、峯の事例では、文末表現ごとの習得状況を比較することで、一般的な習得順序のありかたが提示されたり、ほかの文末詞が未習得であることによるケド、ネの汎用というケースが見出されたりしている。

このように、特定の形式だけを取り上げては気づかないことが文末表現すべてを対象とした包括的な記述から見えてくることも考えられる。談話データの全発話を対象として、そこにあらわれる文末表現を網羅的に検討するという作業には大きな労力が要るが、そのことで、特定形式の記述に目が向きがちなこれまでの研究では見えなかったことがほかにも明らかになる可能性が考えられる。

5.2. 調査方法について

以上では、4節の議論に沿った形で形式ごとに今後の研究の展望をおこなったが、ここでは、そのすべてに関わることとして、調査方法に関する議論をおこなう。

終助詞を対象とした諸研究の調査方法は、談話データの分析とアンケート式の調査(穴埋めテスト、形式の選択テスト、文法性判定テストなど)の2つに大きく分けられるが、そのどちらについても、よりよい手法を工夫することはできると思われる。以下、両者について順に述べたい。

5.2.1. 談話データの分析について

まず、談話データの分析については、談話に現れた用例をとりあげ、調査者が前後の文脈から判断して、当該形式の機能を考察するという手法がとられることが多い。しかし、調査者による文脈の読みが、実際にその文を発話した学習者の意図とずれる危険性は十分に考えられる。終助詞という項目の特性上、分析にあたって文脈を読むことは避けられないのであるが、読み間違いを少しでも防ぐためにフォローアップインタビューをおこなうという方法も考えられる。つまり、談話収録後のなるべく早い段階で、インフォーマントにどういう意図で当該の文を発話したのかを確認するのである。現時点で、フォローアップインタビューまでおこなった研究は少ないが、高(2008)は実際にフォローアップインタビューをおこない、フォローアップインタビュー前の調査者の読みと発話者の実際の意図がずれていたことを報告している。例えば、(28)のネは、聞き手に新規の情報を提示するにあたって「発話緩和」の機能で使われたもののように解釈される。

(28) 28NS4: 年齢的には5年生と6年生が同じ↑

29NNS4: そうですね。

30NS4 : 入る時が違うということですか↑

31NNS4 : 一緒なんです。ただ (はい), 5年生の学生は, たぶん, もう, あの, その試験を受けるレベルになっているので, ××は今, そんなことないんですけど (はい), だいたいみんな (はい) 6年 (はい), 6年制, 制度, 6年制なんですわ (↓). その時は, ××革命しいてたので, なんか5年生, と6年生混ざっているみたい.

(高 2008:105 より文字化記号を一部省略して引用。カッコ内は聞き手のあいづち)

しかし、フォローアップインタビューでは、話し手 (NNS4) は「相手も今中国はもう6年間であることを知っていると思った (p.106)」と報告しており、聞き手にとっても既知と想定される情報を確認する意味でネを使ったということがわかった。

このようなフォローアップインタビューの利点は、裏を返せば、フォローアップインタビューをおこなわないかぎり発話者の意図を正確に把握できないということでもある。そもそも、日本語文法の終助詞記述においては、データとして話者 (多くの場合は論文の著者) の内省を使うことが一般的である。これは、終助詞の持つモダリティ的な意味はその文を発した本人以外には必ずしも明確に理解されるものとは限らず、談話からの分析にはおのずと限界があるためである。学習者を対象とする以上、詳しい内省調査をおこなうことは難しいが、発話者の意図をつかむための次善の策としてフォローアップインタビューは有効であろう。

5.2.2. アンケート式調査について

上では発話者の意図を調査者がつかみとれない可能性について論じたが、アンケート式の調査の場合、逆に、調査者の意図がインフォーマントに伝わらないことがある。アンケート式調査としては、インフォーマントに例文を提示し、穴埋め式あるいは選択式で、その例文に適した終助詞を回答させる方法などがとられているが、このような場合、調査者の出題の意図が回答者に正確に伝わっていない可能性がある。つまり、当該の例文に対して、調査者の意図した文脈とは別の文脈を回答者が想定してしまう危険性がある。実際、このような方法をとった研究では、「学習者が対話文のコンテキストを正しく読み取れていないという可能性がある」(西川 2000:202) と、その危険性を自省するような記述も見られる。

このような出題意図と読みのズレを防ぐには、例文を作るにあたって文脈を十分に細かく設定する必要があるだろう。具体的には、例文をそれ一文のみで提示せず、前後の文脈や話し手と聞き手の人間関係など、必要な情報を質問文に盛り込むことが重要になってくる。例えば、堀池 (2007) は、下に挙げるとおり、例文の自然さを判定させるテストにおいて、細かな文脈まで設定して設問している。

問題例

あなたはゼミの飲み会に参加しています。飲み会はまだ続いているのですが、あなたは明日テストがあるので、帰って勉強しなければいけません。そろそろ帰ろうとしたら、ともだちの伊藤さんに、もう帰るのかと声をかけられました。

伊藤さん：あれ、もう帰るんですか？

あなた：すみません、明日テストが①あるんです 不自然 1 2 3 4 5 自然

②あるんですけど 1 2 3 4 5

②あるですよ 1 2 3 4 5

②あるんですね 1 2 3 4 5

(堀池 2007:36)

このように、例文を提示するうえでは文脈を詳しく説明ことが重要であろう。ほかにも、イラストを活用したり、直接面接のうえで調査をおこなったりなど、相応の工夫は考えられる。

5.3. イントネーションとの関わり

終助詞は、話しことばに特徴的な要素であり、実際に使用されるときは必ず特定の文末イントネーションを付与される。イントネーションによって終助詞の意味が異なってくることは日本語の文法・音声研究の分野で指摘がなされており、例えばネについては橋本(1992)、井上(1999)、杉藤(2001)、森山(2001)、ヨについては井上(1997)や蓮沼(1996;1997)などの記述がある。

しかし、習得研究の分野では、イントネーションまで考慮にいたれた分析はほとんど見られない。まだ研究の蓄積が十分ではないなかでイントネーションとの関わりまで踏み込む段階ではないのかもしれないが、イントネーションが終助詞の意味に大きく関わる以上、今後の展開によっては、イントネーションを考慮に入れた研究が増えてきてもよいように思われる。

なお、現段階でイントネーションを組み込んだ終助詞の習得研究としては轟木・山下(2004)が挙げられる。これは、さまざまなイントネーションで読んだ例文(終助詞ヨ、ネ、ナ、カをつくもの)の音声を被験者に聞かせ、その文にあったイントネーションを回答させるという実験的な手法によるものである。この調査では、母語話者にくらべて、学習者の回答にはばらつきがあることが示されているが、そのばらつきはでたらめなものではなく、学習者がもっともよく選択したイントネーションは日本語母語話者が多く選んだものと重なっていることが示されている。つまり、イントネーションについても、学習者はある程度の知識をもっており、それによる使い分けがなされうることが示唆されている。

このような轟木・山下(2004)の記述からは、学習者が決してイントネーションをでたらめに使っているわけではないということがわかり、イントネーションを考慮に入れた習得研究の可能性がうかがえる。

以上、本稿では、第二言語としての終助詞の習得研究について、これまでの研究の現状を概観し、今後の研究に望まれると筆者の考えたことを議論した。

【参考文献】

- 浅田浩文 (1998) 「第二言語としての日本語の男言葉、女言葉 — 男女差を示す文末表現における日本語学習者の産出、受容能力」『日本語教育』96, pp.25-36.
- 伊藤克敏 (1990) 『こどものことば—習得と創造』勁草書房.
- 井上優 (1997) 「「もしもし、切符を落とされましたよ」—終助詞「よ」を使うことの意味」『月刊言語』26-2, pp.62-67.
- (1999) 「状況認知と終助詞 — 「ね」の機能—」『日本語学』18-8, pp.79-86.
- 宇佐美まゆみ (1997) 「「ね」のコミュニケーション機能とディスコース・ポライトネス」現代日本語研究会編『女性のことば：職場編』pp.241-268, ひつじ書房.
- 大久保愛 (1968) 『幼児言語の発達』東京堂.
- 大嶋真紀 (1989) 「外国人の発話を不自然にする要因の分析 — 中・上級日本語学習者の終助詞の使用をめぐる」『鹿児島大学史学科報告』36, pp.103-112.
- 大曾美恵子 (1986a) 「誤用分析 1 「今日はいいい天気ですね。」—「はい、そうです。」」『日本語学』5-9.
- (1986b) 「誤用分析 2 「先生アイスクリームが食べたいんですか。」」『日本語学』5-10.
- 大塚容子 (2003) 「ディベートにおける文末表現 — 日本語学習者の場合—」『岐阜聖徳学園大学紀要〈外国語学部編〉』42, pp.33-45.
- 大場理恵子 (1992) 「「のだ」文の用法と教科書分析及び習得過程について」『言語文化と日本語教育』4 お茶の水女子大学日本言語文化学会, pp.50-55.
- (1995) 「「のだ」「のか」の習得上の困難点について」『言語文化と日本語教育』9 お茶の水女子大学日本言語文化学会, pp.229-245.
- 尾崎明人 (1996) 「追跡調査にみられる終助詞「ね」の使用状況と変化」『日本語研修コース修了生追跡調査報告書2』名古屋大学留学生センター, pp.151-160.
- (1999) 「就労ブラジル人の発話に見られる助詞の縦断的研究(その1) — 終助詞「ね」を中心として」『日本語・日本文化論集』7, pp.91-107.
- 何桂花 (2008) 「日本語教育における終助詞「ね」の習得の特徴 — インタビュー形式の会話における中国語を母語とする学習者を中心に」『日本語・日本文化研究』18, pp.117-126, 大阪大学『日本語・日本文化研究』編集委員会.
- 神尾昭雄 (1990) 『情報のなわ張り理論』大修館書店.
- 木村英樹・森山卓郎 (1992) 「聞き手情報配慮と文末形式」大河内康憲編『日本語と中国語の対照研究論文集』pp.3-43, くろしお出版.
- 金京実 (2001) 「中間言語としての確認要求表現「よね」「だろう」「じゃないか」 — 韓国人日本語学習者を中心として」『人間文化研究集録』10, pp.47-58, 大阪府立大学大学院人間文化研究科・総合科学研究科.

- 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—」村岡英裕編『言語生成と言語管理の学際的研究』pp.97-112, 千葉大学大学院社会文化科学研究科.
- 小金丸春美 (1990) 「作文における「のだ」の誤用例分析」『日本語教育』71, pp.182-196.
- 駒井 (木寅) 裕子 (2008) 「OPI 超級・上級話者の普通体会話にみられる終助詞の特徴」『日本語・日本文化研究』14, pp.61-71 京都外国語大学留学生別科.
- 三枝優子・大野文 (2001) 「文末表現の習得」『東アジア日本語教育・日本文化研究』3, pp.59-70, 東アジア日本語教育・日本文化研究学会.
- 坂井美恵子 (2006) 「英語母語話者の「のだ」の習得 —OPI データの分析—」『大分大学留学生センター紀要』3, pp.23-35.
- (2008) 「英語母語話者の「のだ」の習得研究 —OPI データの分析」『研究論文集—教育系・文系の九州地区国立大学間論文集—』1, pp.1-14, 社団法人国立大学協会九州地区支部九州地区国立大学間の連携に係る企画委員会リポジトリ部会・編集委員会.
- 柴原智代 (2002) 「「ね」の習得 —2000/2001 長期研修 OPI データの分析—」『日本語国際センター紀要』12, pp.19-34.
- 杉藤美代子 (2001) 「終助詞「ね」の意味・機能とイントネーション」音声文法研究会編『文法と音声 III』pp.3-16.
- 杉村博文 (1980) 「「の」「のだ」と「的」「是……的」」『大阪外国語大学学報』49, pp.75-89.
- (1982) 「「是……的」 —中国語の「のだ」の文—」森岡健二・宮地裕・寺村秀夫・川端善明編『講座日本語学 12 外国語との対照 3』pp.155-172, 明治書院.
- 鈴木洋子 (2004) 「確認を要求する日本語応答期待文の文末形式とその機能 —母語話者と学習者の使用から」『応用言語学研究』6, pp.249-261, 明海大学大学院応用言語学研究科紀要編集委員会.
- 竹中理恵 (2001) 「タガログ語を母語とする児童の発話における助詞の使用実態 —1 年間のケーススタディを通して—」『南山日本語教育』8, pp.260-299.
- 谷口すみ子 (1998) 「絵の説明のタスクの分析結果」『就労を目的として滞在する外国人の日本語習得過程と習得にかかわる要因の多角的研究』pp.23-31, 大阪大学文学部 (科学研究費報告書).
- 譚芸穎・仁科喜久子 (2003) 「中国人日本語学習者「のだ」の習得状況に対する考察 —アンケート調査の結果から—」『日本語教育方法研究会会誌』10-2, pp.12-13.
- 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—」宇佐美まゆみ編『言語情報学研究報告』6, pp.281-299, 東京外国語大学大学院地域文化研究科 21 世紀 COE プログラム「言語運用を基盤とする言語情報学拠点」.
- 趙萍 (2008) 「中国人日本語学習者における「のだ」「のか」の習得 使用条件と非使用条件をめぐって」『日本語教育』137, pp.11-20.
- 坪根由香里 (1997) 「「ものだ」「ことだ」「のだ」の理解難易度調査」『第二言語としての日本語の習得研究』1, pp.137-156, 第二言語習得研究会.
- (2002) 「OPI における韓国語話者の「の」の使用と習得」『ICU 日本語教育研究セ

- ンター紀要』10, pp.55-68.
- (2003)「OPIにおける英語話者の「の」の使用と習得」『ICU日本語教育研究センター紀要』11, pp.93-106, 国際基督教大学.
- (2009)「OPIにおける中国語話者の「の」の使用状況」『早稲田日本語教育学』4, pp.43-55.
- 轟木靖子・山下直子 (2004)「終助詞の音調と意味の対応について —日本語母語話者及び留学生への聴き取り調査より—」『香川大学教育学部研究報告 第I部』122, pp.29-45.
- (2009)「日本語学習者に対する音声教育についての考え方 —教師への質問紙調査より—」『香川大学教育実践総合研究』18, pp.45-51.
- 富並美希・中村渉 (2004)「日本語の終助詞習得に関する横断的研究 —韓国人日本語学習者の語用分析に基づいて—」『言語学会第6回年次国際大会論文集』pp.187-192.
- 永野賢 (1959)「幼児の言語発達について—主として助詞の習得過程を中心に—」『ことばの研究』1, pp.383-396, 国立国語研究所.
- ナカミズ・エレン (2000)「在日ブラジル人就労者の言語行動概観 —日本語使用を中心として—」国立国語研究所編『日本語とポルトガル語 (2) : ブラジル人と日本人との接触場面』pp.127-150.
- 西川弘達 (2000)「終助詞「よ」使用に関する学習者の認識」『南山大学国際教育センター紀要』1, pp.195-207.
- 野田春美 (1997)『「の(だ)」の機能』くろしお出版.
- 野田尚史 (2001)「第6章 文法項目の難易度 難しい文法項目は複雑な処理を要求される」野田尚史・迫田久美子・渋谷勝己・小林典子『日本語学習者の文法習得』pp.101-120, 大修館書店.
- 野地潤家 (1977)『幼児期の言語生活の実態I』文化評論出版.
- 橋本修 (1992)「終助詞「ね」の、意味の型とイントネーションの型」『日本語学』92-11, pp.89-97.
- 進沼昭子 (1996)「終助詞「よ」の談話機能」上田功ほか編『言語探求の領域 小泉保博士古希記念論文集』pp.383-395, 大学書林.
- (1997)「終助詞「よ」の談話機能—その2—」『日本語教育論文集 —小出詞子先生退職記念—』pp.581-599, 凡人社.
- 初鹿野阿れ (1994)「初級日本語学習者の終助詞習得に関する一考察 —「ね」を中心として—」『言語文化と日本語教育』8, pp.14-25, お茶の水女子大学日本言語文化学会.
- 花城可武 (2000)「「のだ」文の習得 —縦断的調査と横断的調査の結果を通して—」『南山日本語教育』7, pp.32-47.
- 林朝子 (2000)「終助詞「よ」が持つ「失礼さ」の度合い」『三重大学留学生センター紀要』2, pp.39-51.
- 伴紀子・架谷真知子 (1995)「誤用から見た終助詞『ね』の指導法」『アカデミア. 文学・語学編』61, pp.135-156, 南山大学.
- 福島悦子 (1994)「終助詞「ね」の用法と機能: 指導上の留意点」『東北大学留学生センター紀要』2, pp.55-62.

- 藤原与一 (1977) 『幼児の言語表現能力の発達』文化評論出版。
- 堀池晋平 (2007) 「学習者は「ね」の意味をどのようにとらえているか — 「ね」の自然さに関する評定調査に基づく考察—」『日本語教育論集』23, pp.33-47, 国立国語研究所日本語教育センター。
- 水谷信子 (1984) 「誤用分析 4 きのお新宿へ映画を見に行きましたね — 聞き手への関心を示す表現の誤用と非用」『日本語学』3-7, 113-115
- 峯布由紀 (1995) 「日本語学習者の会話における文末表現の習得過程に関する研究」『日本語教育』86, pp.65-80.
- (2006) 「第二言語習得における「授業」と「言語接触」の影響についての考察 — 日本語文末表現の使用に関する内省アンケート調査をもとに—」『人間文化論叢』9, pp.265-275, お茶の水女子大学大学院人間文化研究科。
- ・高橋薫・黒滝真理子・大島弥生 (2002) 「日本語文末表現の習得に関する一考察 — 自然習得者と教室習得者の事例をもとに」『第二言語としての日本語の自然習得の可能性と限界』pp.64-85, お茶の水女子大学大学院日本語教育コース。
- 村松恵子 (1995) 「中国語話者の誤用例から見た日本語「のだ」の表現」『名城大学人文紀要』30, pp.27-40.
- 森山卓郎 (2001) 「終助詞「ね」のイントネーション — 修正イントネーション制約の試み—」音声文法研究会編『文法と音声 III』pp.31-54, くろしお出版。
- 山田あき子 (1980) 「コミュニケーション達成への言語習得 — 一 女兒 (23ヶ月~28ヶ月) の例—」『日本教育心理学会第22回総会発表論文集』pp.280-281.
- 山田京子 (2006) 「中国語母語話者の終助詞「よ」の運用に関する問題点 — 「よ」と対応する中国語表現との対照研究から—」『早稲田大学日本語教育研究』8, pp.123-135.
- 葉照子 (1990) 「初級日本語学習者における「ノダ」の使用例からみた誤用の類型について」『九州大学留学生センター紀要』2, pp.171-183.
- 横山正幸 (1989) 「幼児による助詞の誤用の出現時期と類型」『福岡教育大学紀要第四分冊 教職科編』38, pp.225-236.
- (1992) 「幼児による終助詞ネの獲得 — R 児の場合—」『福岡教育大学紀要第四分冊 教職科編』41, pp.351-357.
- (1997) 「幼児による終助詞ヨの獲得 — R 児の場合—」『福岡教育大学紀要第四分冊 教職科編』46, pp.253-259.
- 李朱利愛・宋受映・金仁鎬 (2000) 「日本語の文末表現 — 「ね」「よ」「よね」を中心として—」任榮哲編『日本人と話しことば 韓国人との比較を中心として』pp.201-228, 韓国中央大学校大学院日語日文学科。
- Clancy, P. M. (1985) Acquisition of Japanese. In D. I. Slobin (ed.) *The Crosslinguistic Study of Language Acquisition. Vol.1: Data*. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associate, pp.373-524.
- Miyahara, K. (1974) The acquisition of Japanese particles. *Journal of Child Language*. 1, pp.283-286.
- Sawyer, M. (1992) The development of pragmatics in Japanese as a second language: The sentence-final

particle *ne*. Gabriele Kasper (ed.) *Pragmatics of Japanese as native and target language*. Honolulu: Second Language Teaching & Curriculum Center, University of Hawai'i at Mānoa, pp.238-254.

Yoshimi, D. R. (1999) L1 language socialization as a variable in the use of *ne* by L2 learners of Japanese. *Journal of Pragmatics*. 31, pp.1513-1525.

しらいわ ひろゆき (大阪大学大学院生)

shira2940@gmail.com