

令和4年度 博士後期課程学位論文

中国語を母語とする日本語学習者による  
終助詞「ね」「よ」「よね」のイントネーション産出

武蔵野大学大学院  
言語文化研究科 博士後期課程

鄭穎

# 目 次

第1章 序論.....	1
1.1 問題の所在 .....	1
1.2 本研究の目的 .....	2
1.3 用語の定義 .....	3
1.4 本論文の構成 .....	5
第2章 理論的背景 .....	8
2.1 コミュニケーションにおける情報伝達.....	8
2.1.1 コミュニケーションにおける言語の使用法.....	8
2.1.2 言語の使用によって伝達される意味.....	10
2.2 音声言語が伝達する情報.....	11
2.2.1 情報の分類 .....	12
2.2.2 パラ言語情報の伝達過程について.....	13
2.2.3 発話意図と心的態度について.....	16
2.2.4 パラ言語情報の伝達におけるイントネーションの特徴.....	17
2.3 モダリティとしての終助詞.....	19
2.3.1 黒滝（2016）の分類 .....	19
2.3.2 益岡（2007）の分類 .....	21
2.4 本章のまとめ .....	23
第3章 先行研究.....	25
3.1 終助詞のコミュニケーション機能に関する研究.....	25
3.1.1 談話進行の観点からの機能分類.....	25
3.1.2 「情報のありか」をめぐる機能分類.....	26
3.1.3 発話連鎖効力に基づいた機能分類.....	31
3.1.4 モダリティ機能と発話連鎖効力の視点を合わせた機能分類.....	34
3.1.5 本節のまとめ .....	35
3.2 「ね」「よ」「よね」の機能とイントネーションとの関係に関する研究 .....	37
3.2.1 音調の記述方法について .....	37
3.2.2 伊豆原（1994）による終助詞「ね」の音調の記述.....	38
3.2.3 井上（1999）による終助詞「よね」の音調の記述.....	39
3.2.4 轟木・山下（2008）による終助詞の音調の記述.....	41
3.2.5 大島（2013）による終助詞の音調の記述.....	42
3.2.6 郡（2016、2018）による終助詞の音調の記述.....	45
3.2.7 本節のまとめ .....	48

3.3	日本語学習者を対象にした終助詞の習得に関する研究.....	50
3.3.1	筆記テストを用いた研究.....	50
3.3.2	メールと文字チャットによる産出を分析した研究.....	52
3.3.3	口頭産出を分析した研究.....	54
3.3.4	終助詞の音調の聞き取りを調べた研究.....	56
3.3.5	学習者を対象とした研究についてのまとめ.....	57
3.4	本章のまとめ.....	58
3.5	本研究の課題.....	60
第4章	研究方法.....	62
4.1	研究対象とする終助詞.....	62
4.2	調査協力者.....	62
4.3	調査材料.....	63
4.4	調査手順.....	67
4.5	音読の評価方法.....	68
第5章	研究1 終助詞のイントネーション産出の適切性についての検討.....	69
5.1	研究目的と課題.....	69
5.2	使用するデータと分析方法.....	69
5.3	課題1の結果：終助詞別の発話意図の伝達.....	70
5.4	課題2の結果：終助詞の機能別の発話意図の評定値.....	71
5.4.1	「ね」の機能別の結果.....	72
5.4.2	「よ」の機能別の結果.....	73
5.4.3	「よね」の機能別の結果.....	75
5.5	考察.....	76
5.5.1	課題1の考察：終助詞別の発話意図の伝達.....	76
5.5.2	課題2の考察：終助詞の機能別の発話意図の伝達.....	77
5.6	研究1のまとめ.....	79
第6章	研究2 学習リソースと発話意図の伝達能力の関係に関する検討.....	81
6.1	研究目的と課題.....	81
6.1.1	発音の習得とインプットの重要性.....	81
6.1.2	発音の意識化.....	82
6.1.3	研究課題.....	83
6.2	使用するデータと分析方法.....	84
6.2.1	使用データ.....	84
6.2.2	分析方法.....	84
6.3	結果.....	84
6.3.1	課題1の結果：学習リソースの使用とイントネーションの産出結果の関係.....	84

6.3.1.1	学習リソースの使用数.....	85
6.3.1.2	学習リソースの使用数と合計評定値との関係.....	85
6.3.1.3	学習リソース使用数と終助詞別の平均評定値との関係.....	86
6.3.1.4	学習リソース使用数と終助詞の機能型別の平均評定値との関係.....	87
6.3.2	課題2の結果：発音に注意する程度とイントネーションの産出結果の関係....	88
6.3.2.1	発音に対する意識.....	88
6.3.2.2	発音の注意度と合計評定値との関係.....	91
6.3.2.3	発音の注意度と終助詞別の平均評定値との関係.....	91
6.3.2.4	発音の注意度と終助詞の機能型別の平均評定値との関係.....	92
6.4	考察.....	93
6.4.1	課題1の考察：学習リソースの使用とイントネーション産出の適切さとの関係.....	93
6.4.2	課題2の考察：発音に対する注意度とイントネーション産出の適切さとの関係.....	94
6.4.3	終助詞の機能型とイントネーション産出.....	95
6.5	研究2のまとめ.....	97
第7章	研究3 母語話者と学習者のイントネーション産出パターンの比較検討.....	99
7.1	研究目的と課題.....	99
7.2	使用するデータと分析方法.....	100
7.2.1	使用データ.....	100
7.2.2	分析方法.....	101
7.3	結果と考察.....	101
7.3.1	「ね」のイントネーションパターン.....	101
7.3.1.1	全体的傾向.....	102
7.3.1.2	「情報・意思の受入要求」の産出結果.....	104
7.3.1.3	「同意・共感要求」の産出結果.....	106
7.3.1.4	「同意・共感表明」の産出結果.....	108
7.3.2	「よ」のイントネーションパターン.....	110
7.3.2.1	全体的傾向.....	110
7.3.2.2	「行動要求」の産出結果.....	113
7.3.2.3	「情報提示」の産出結果.....	117
7.3.2.4	「意思表明」の産出結果.....	120
7.3.3	「よね」のイントネーションパターン.....	123
7.3.3.1	全体的傾向.....	123
7.3.3.2	「共有の受入要求」の産出結果.....	126
7.3.3.3	「共有の提示」の産出結果.....	129

7.3.3.4 「共有の表明」の産出結果.....	131
7.4 研究3のまとめ.....	134
7.4.1 日本語母語話者の産出傾向について.....	134
7.4.1.1 要求型機能について.....	135
7.4.1.2 提示型機能について.....	135
7.4.1.3 表明型機能について.....	136
7.4.2 学習者の産出傾向について.....	136
7.4.2.1 意図が明確な学習者の産出傾向.....	137
7.4.2.2 意図が不明確な学習者の産出傾向.....	137
第8章 総合的考察.....	139
8.1 研究ごとの結果のまとめ.....	139
8.2 日本語母語話者のイントネーション産出.....	140
8.3 JFL 学習者の終助詞の機能型による産出の難易度.....	143
8.4 音声リソースの利用と発音に対する意識.....	144
8.5 発音やイントネーションに対する意識化の必要性.....	145
第9章 結論.....	146
9.1 研究の総括.....	146
9.2 本研究の意義.....	147
9.3 教育的示唆.....	148
9.4 今後の課題.....	149
参考文献.....	150
付録.....	154
本研究に関連する既発表論文.....	155
謝辞.....	156

# 第 1 章 序論

## 1.1 問題の所在

日本語のコミュニケーションにおいては、終助詞が非常に多く使用されている。終助詞は主観的な態度を伝達するなどの機能があり、コミュニケーションを行う上で重要であると言われている（メイナード 1993、高 2011、崔 2015 など）。終助詞とは、「今日はいい天気ですね」「雨降ってきたよ」の「ね」や「よ」のように、文末に付け足されたものである。終助詞を使用することによって、「今日はいい天気です」という話題をそのまま伝えるのではなく、聞き手に意見を聞いたり、話題を確認したりといった発話意図を伝達することができる。

終助詞は書き言葉の中で文字によって表現されることも多いが、音声コミュニケーションにおける使用が圧倒的に多い。また、終助詞には発話時に産出したイントネーションによって、異なる意図や態度を伝達することができるという特徴がある。したがって、話し手が自身の意図や態度を適切に伝達するためには、適切な終助詞の使用とともに、そのイントネーションも適切に産出しなければならない。

このことは日本語を母語とする話し手にとっては難しいことではないが、日本語学習者にとっては非常に難しい。瞬時に判断して発話しなければならない音声コミュニケーションにおいて、学習者が適切に終助詞を使用するためには、終助詞を正確に選択する文法的な能力だけでなく、終助詞のコミュニケーション機能とイントネーションの関係を理解し、終助詞のイントネーションを適切に産出する能力を習得する必要がある。

終助詞の機能とイントネーションとの関係については、母語話者の発話データを音声的に分析、記述する研究が行われており、一定の傾向は明らかになっている。しかし、記述に使用されている用語が研究者によって異なるなど、まだ研究結果を一般化して広く共有する段階には至っていない。そのような現状を考えると、終助詞の機能とイントネーションとの関係についての研究成果を日本語教育に反映させるためには、今後、さらなる研究が必要である。

音声によるコミュニケーションにおいては、文字にできる言語情報だけでなく、イントネーションなどによって文字にできないパラ言語情報が伝達される。終助詞のイントネーションによって伝達される発話者の意図もパラ言語情報である。アクセントやイントネーションなどの音声的な特徴により、話し手の発話意図や心的態度など、意図的・主観的な側面が伝達される。円滑なコミュニケーションを行うために、聞き手が誤解しないように話し手自身の意図や態度を適切に伝達すること、また、聞き手が伝達されてきた主観的な側面を適切に捉えることが重要である。つまり、パラ言語情報の伝達（産出と理解）は音声コミュニケーションにおいて極めて重要だと言える。

パラ言語情報の伝達を扱った研究の中には分析対象の一部に終助詞を含んでいるものも

あるが、終助詞を含む文だけに焦点を当てた研究はあまり行われていない。また、これまでに行われた発話意図とイントネーションの関係を解明しようとする研究は、主に知覚実験、すなわち両者の関係の理解に着目しており、産出を検討している研究は管見の限り見当たらない。さらに、終助詞に限らず、学習者を対象としてパラ言語情報の伝達について検討する研究はこれまであまり行われておらず、研究の必要性が指摘されている（福岡 2016）。

一方、終助詞の習得研究は、学習者の終助詞の文法的な使い方が中心的な研究課題となっており、終助詞が適切に使用できるかどうか、どのような誤用が見られるのか、終助詞のどのような機能が使用されているのか、どのように習得が進んでいくのか、といった問題を検討しているものが多い。また、発話データを分析している研究も音声には着目しておらず、イントネーションは検討対象とされていない。

しかし、上述のように、音声コミュニケーションにおいて終助詞を適切に使用するためには、適切な終助詞の選択だけでは不十分である。話し手の意図や心的態度といったパラ言語情報をイントネーションなどによって適切に伝達することが必要である。学習者にこのような能力を身に付けさせるためには、日本語教育に終助詞によるパラ言語情報の伝達に関する項目を取り入れることも必要だと思われるが、まずはその前段階として、学習者の終助詞によるパラ言語情報の伝達能力の現状を探り、どのような問題が存在しているのかを明らかにする必要があると考える。

## 1.2 本研究の目的

以上のような問題点を踏まえて、本研究では終助詞「ね」「よ」「よね」を対象に、学習者のパラ言語情報の伝達に関わる終助詞のイントネーション産出の実態を明らかにすることを目的とする。まず、日本語学習者の終助詞を使った音声産出をデータとし、終助詞とその機能に着目して産出の印象評価を分析する。次に、その結果を日本語のインプット状況など学習者の個人的な要因との関係を分析する。そして、同じデータを音声的に分析し、学習者が産出したイントネーションの類型化を試み、どのような問題があるかを探る。また、その際に、母語話者のデータと比較し、両者の異同を検討する。

本研究は海外で日本語を外国語として学ぶ（Japanese as a foreign language、以下 JFL）学習者を対象とする。日本で日本語を第二言語として学ぶ（Japanese as a second language、以下 JSL）学習者と異なり、JFL 学習者は日本語の授業以外の時間では、自然な日本語のインプットに触れる機会やアウトプットする機会が JSL 学習者ほど多くないと思われる。また、国際交流基金が実施した海外日本語教育機関調査の結果（2018 年時点）によると、中国における日本語教育機関数は 2,000 か所以上あり、日本語学習者数が 100 万人を超えている。そのうち大学を中心とした高等教育機関において、日本語を専攻として学ぶ学習者数が 20 万 5 千人に達し、アジアで最多である。このように中国国内では依然として日本語学習のニーズが高い。言語学習の目的は言語の運用能力を習得することである。中国国内の日本語学習者の音声によるコミュニケーション能力の向上のためには、終助詞によるパラ言語情報

の伝達について明らかにする必要があると考える。現在、中国での日本語教育においても「学習者の主体性」が求められ、教授法の見直しが必要であると指摘されている（顔・松村 2013）。本研究において解明しようとする課題が、将来的に中国人日本語学習者の教育に貢献できることを目指したい。

### 1.3 用語の定義

本研究は終助詞のイントネーション産出をパラ言語情報の伝達の観点から検討する。そのため、終助詞の使用による情報の伝達や、それにかかわるイントネーションを記述するために論文中でいくつかの用語を使用する。これらの意味や使用範囲について、本稿での定義を説明する。

#### 終助詞

本研究はコミュニケーションにおいて多く使用される「ね」「よ」「よね」を対象とする。これらの終助詞は文末に付加されるだけでなく、単独で使用されたり、文節中に現れたりすることがある。例えば、「ねえ」「よっ、元気?」、「これはね」「だからよ」のような用法である。このような使用の場合は、終助詞ではなく感動詞や間投助詞と呼ばれることが多い。研究によってはこれらの用法も含めて分析しているが、本研究では「今日はいいい天気ですね」のように、文末に現れ発話のモダリティの部分として機能する終助詞の「ね」「よ」「よね」だけを終助詞として扱う。

#### 韻律

韻律 (prosody) については統一された定義がなく、分野や領域によってさまざまに解釈されている。韻律のカテゴリーにはリズム、強調、アクセント、イントネーションなどの超分節音が含まれる。本研究では終助詞のコミュニケーション機能と産出時の音声を検討するため、韻律を音の時間的リズム、強調、高低、あるいは長短など、音声を知覚する際に感じるさまざまな音声的な特徴を総称する概念として捉える。韻律は音声学における比較的広い概念とされており、本研究の着眼点である「イントネーション」も韻律の中に含まれる音声的な側面の1つである。

#### イントネーション／音調

Arvaniti & Fletcher (2021) における説明によると、イントネーション (intonation) は一般的に声帯の振動頻度によって生じる基本周波数 (fundamental frequency,  $f_0$ ) がもたらす声の上げ下げの調子のことを指す。このような人間が知覚できる声の高さをピッチ (pitch) と呼ぶ。イントネーションは音調や抑揚とも呼ばれるが、いずれも発話のピッチの変化を表す概念である。研究によって音の高低の変化を「イントネーション」または「音調」と呼ぶが、どちらも文節、または発話全体の音の高低を示している。本稿では終助詞のピッチの高低に



ついて述べる場合、「終助詞のイントネーション」または「終助詞の音調」という用語を用いる。

### 分節音

分節音 (segments)、または分節的特徴 (segmental features) とは、韻律の中に含まれる音声的な側面の1つである。McQueen & Dilley (2021) は、分節音は音の組み合わせという分節的構造を持つと述べている。例えば、「箸」という単語は「は」と「し」の組み合わせであり、その構成によって「箸」の意味を知覚できるようになる。一方、「針」は「は」と「り」の組み合わせで「箸」とは異なる「針」の意味を構成している。つまり、単語の意味は分節音によって区別して知覚している。Gilakjani (2012) で示されている英語の例で言うと、分節音は lamp の l、ramp の r のようなマイクロレベルの音で、それによって lamp と ramp は異なる意味を持つということである。

### 超分節音

超分節音 (suprasegments)、または超分節的特徴 (suprasegmental features) とは、個別の音ではなく、音のつながりを示す構成要素のことを指す。例えば、単語や文節のピッチのもっとも高い位置を示すアクセント、音声の上げ下げ、ピッチの高低変化を示すイントネーションがその典型的な構成要素である。また、他には音節や単語を強く発音し、ストレスをかけるプロミネンス (強調)、声のトーンなども超分節音である。つまり、音がどのようにつながっているのか、1つ1つの音を指す「分節的」な構造に対し、それを超えた韻律的構造を「超分節的」と呼ぶ (McQueen & Dilley 2021)。

また、超分節的特徴に具体的にどのような要素が含まれるかは言語によって異なる。英語はストレスや音節間の接続が典型的な超分節的特徴である (Gilakjani 2012) が、中国語の場合は声調という音の変調が存在する。また、日本語の場合は音声の高さの変化が顕著な言語であり、そのピッチの高さを表現するアクセントやイントネーションが重要な構成要素となる。Gilakjani (2012) は、コミュニケーションを行うためには、分節的特徴の発音能力が必要であるが、超分節的特徴の発音能力が効果的にコミュニケーションを行うためにより重要であると指摘している。

### 発話意図

発話意図とは、勧誘、禁止、願望、疑問など、聞き手に何らかの行動をとらせるという発話の目的を指す (森他 2014)。発話意図は話し手が意図的に伝達する情報である (第2章で詳述)。例えば、「食べないか」のように、疑問助詞「か」を使うことで、聞き手に質問する意図が伝達される。この場合は発話意図が言語形式の意味によって伝達される。

一方、コミュニケーションでは疑問助詞「か」を伴わない「食べない」を、文末を上昇するイントネーションで発話することで、質問の意図を伝達することも多い。このような場合

は、発話意図が言語形式の意味を通して伝達されるのではなく、音声の超分節的な特徴であるイントネーションによって伝達されることになる。終助詞「ね」「よ」「よね」はモダリティとして話し手の発話意図を伝達する機能（確認要求、意思表示など）を持っている（2.3で詳述）。例えば、「いい天気だよ」が伝達する発話意図は聞き手に「いい天気だ」と教えることになる。「ね」を使って「いい天気だね」の場合は、「ね」を短い上昇イントネーションで発話すると、質問するように天気がいいかどうかを聞き手に確認するという意図が伝達される。また、「ね」を長めの下降イントネーションで発話すると、聞き手も「いい天気だ」と予想しながら天気に対する自分の意思を表明することにする。本稿では意味に誤解が生じない範囲で、「意図」という用語も「発話意図」と同義で使用する。

### 心的態度

心的態度とは、ある特定の対象に対する評価や好悪など指す用語である（森他 2014）。例えば、待ち合わせに遅刻した人に向かって、「おそい!」、または「おそーい」のように発話した場合、遅刻したことに対する不満という心的態度が伝達される。このような場合は、「遅い」という言語形式の発音を操作することによって異なる態度を伝達することができる。「おそい!」のように語尾を強調する場合は怒りを込めて責めている気持ちが表されるが、「おそーい」のように「そ」の母音を伸ばす場合は控えめに不満を表すか、からかうような態度が伝達される。つまり、音声によって異なる心的態度を伝達することができる。

一方、文法カテゴリーにおけるムード、またはモダリティによっても心的態度が伝達される。例えば、「行け」のような命令表現や「行こう」のような意志表現などには、話者の心的態度が反映されている。このように心的態度は言語形式の意味によっても伝達することができるが、音声コミュニケーションにおいてはアクセントやイントネーションなどの韻律的な特徴によって伝達されることが一般的である。

### 1.4 本論文の構成

本研究は日本語学習者の終助詞のイントネーションによる発話意図の伝達を明らかにすることを目的としており、その目的を達成するために3つの研究を行う。本論文の構成は図1-1の通りである。

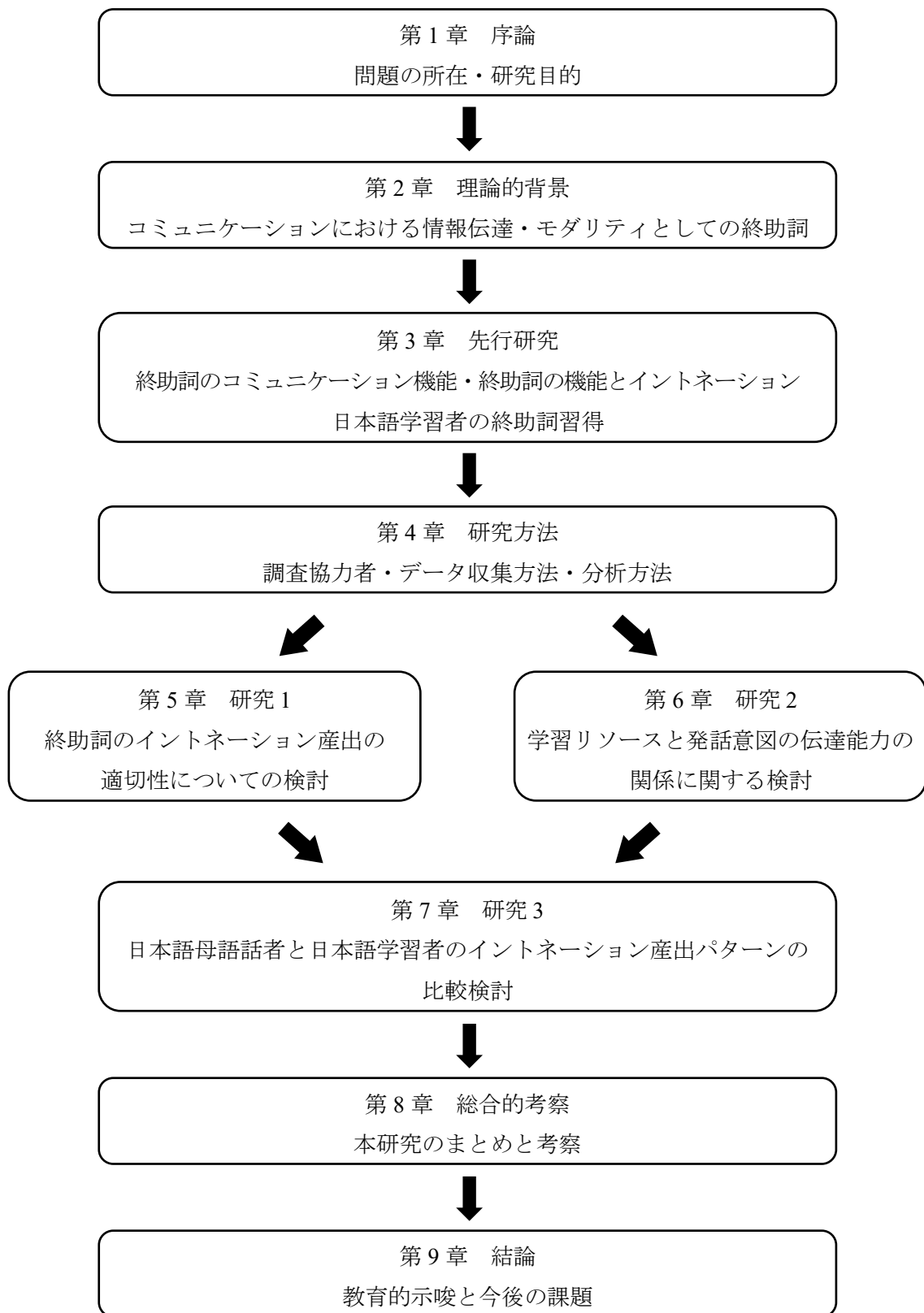


図 1-1 本論文の構成

第1章では本研究に関する問題意識、研究目的を述べ、論文中で使用する重要な概念について説明した。続く各章の内容の概要は以下の通りである。

第2章では本研究の理論的背景となる、コミュニケーションにおけるパラ言語情報の伝達、およびパラ言語情報とイントネーションの関係についてまとめる。第3章では終助詞のコミュニケーション機能の分類に関する研究、終助詞のコミュニケーション機能とイントネーションの関係を検討した研究、そして、日本語学習者の終助詞の習得に関する実証研究をレビューし、本研究の研究課題を明確にする。第4章ではデータ収集に使用した調査材料の作成、分析方法など研究方法について述べる。

第5章で研究1について述べる。研究1では中国の大学で学ぶ日本語学習者が産出した終助詞のイントネーションの音声データを発話意図が適切に伝達できているかどうか、その適切性を聴覚印象によって評価する。そして、その聴覚印象評価と学習年数との関係を終助詞の種類・機能ごとに検討する。

第6章では研究2について述べる。研究2では研究1で使用した聴覚印象評価と学習者の授業時間以外の学習リソースの使用、および発音やイントネーションに対する意識との関係を、終助詞の機能の上位概念である機能型（要求型、提示型、表明型）という観点から検討する。学習リソースの使用、および発音やイントネーションに対する意識に着目するのは、発音の習得には音声インプットや発音の意識化と関連があることが示されている（田口・柿崎 2009、門田 2012、廣森 2015、戸田 2016）ことから、終助詞のイントネーションにもこれらの要因が関連していることが予想されるからである。また、機能型という観点から分析するのは、研究1で終助詞の種類にかかわらず、機能型によって習得の難易度が異なることが示唆されたためである。

第7章で研究3について述べる。研究3では学習者の終助詞産出のデータを音声分析ソフト Praat によって分析する。出力したピッチ曲線から学習者のイントネーションパターンの類型を探り、研究1、2で分析した聴覚印象評価との関連を検討する。この際、新たに母語話者からも同じ調査材料を用いて産出データを収集し、母語話者のイントネーション産出の傾向や音声的な特徴を明らかにする。その分析を踏まえ、母語話者と学習者のイントネーションパターンの違いについて検討する。

第8章で本研究全体の総合的考察を行い、第9章で結論と今後の課題について述べる。

## 第2章 理論的背景

第1章で述べたように、本研究は学習者の終助詞のイントネーション産出に焦点を当てている。終助詞のイントネーションには、コミュニケーションにおける情報伝達、音声コミュニケーションにおける韻律の役割、モダリティとしての終助詞など、いくつかの概念が関わっている。これらは相互に関連しているが、いずれも本研究が着目している話者の発話意図や心的態度の伝達に深く関与している。そこで、本章では本研究の理論的背景としてこれらの概念について述べる。

### 2.1 コミュニケーションにおける情報伝達

私たちは日常のさまざまな場面においてコミュニケーションを行っている。コミュニケーションにはさまざまな形式がある。文字や音声言語による言語的なコミュニケーションもあれば、表情やジェスチャーなどによる非言語的なコミュニケーションもある。コミュニケーションの形式はそれぞれ異なるが、どちらの場合もさまざまな情報を伝達している。

前者の言語的なコミュニケーションには手紙、メール、文字チャットなど、紙やパソコンなどの端末に書かれた文字を視覚的に捉える方法と、口頭で発話された文字の発音を聴覚的に捉える方法がある<sup>1</sup>。

しかし、コミュニケーションにおいて言語を視覚的に使用するか、聴覚的に使用するかによって伝達される情報には違いがある。そこで、本節では、まず、この2つの方法では、伝達される情報にどのような違いがあるのかについて述べる。次に、音声によるコミュニケーションにおける情報伝達の特徴について説明する。本研究が着目している終助詞「ね」「よ」「よね」は主に音声言語によるコミュニケーションにおいて使われる。そのため、特に音声コミュニケーションにおける情報伝達について詳しく述べる。

#### 2.1.1 コミュニケーションにおける言語の使用方法

社会生活において私たちはコミュニケーションを行うことによって、さまざまな情報を交換している。森他(2014)は、コミュニケーションを「人間が生物的ないし社会的生存のためにほかの個体ないし集団とメッセージや情報を交換する行為」(森他 2014: 2)と定義している。この中で使われている「メッセージ」と「情報」という概念は、森他(2014)では区別して定義されている。すなわち、「メッセージ」は話し手(あるいは書き手)がコミュニケーションの相手に伝えたいことを言語形式として符号化したものであり、「情報」はコミュニケーションの相手はそのメッセージを受け取って理解したものであるという。こ

---

<sup>1</sup> 咳払いや沈黙(意図された無音状態)など、言語ではない音声を通じたコミュニケーションもあるが、本研究は終助詞を研究対象としているため、言語による音声コミュニケーションに焦点をあてている。

これは、話し手、あるいは書き手が生成した言葉の意味と相手が受け取る言葉の意味が必ずしも一致しているわけではないことを意味している。森他 (2014) のこの考え方は納得がいくものではあるが、コミュニケーションについて論じるときに、「メッセージ」と「情報」という用語を厳密に使い分けることは非常に難しい。そこで、本稿では話し手と聞き手とのやり取りにおいて、伝えたいこと、伝わったこと、どちらも「情報」と表現する。ただし、必要に応じて話し手の伝えたいことという意味で「メッセージ」を使用する。

森他 (2014) のコミュニケーションの定義を端的に言えば、コミュニケーションとは他者との情報交換である。この情報交換のために言語が使用されるわけであるが、前述の通り、言語の使用方法は1つではなく、視覚的、聴覚的、2つの方法がある。本稿ではこれらを森他 (2014) に倣い、視覚的な使用を「書き言葉」、聴覚的な使用を「話し言葉」と呼ぶ。前者の書き言葉は書き手が言語形式を紙や端末に文字を書き込むなどの方法で言語を使用することであり、後者の話し言葉は話し手が口頭で発音することによって言語を使用することである。それぞれの言語使用の方法には大きく異なる特徴がある。

まず、コミュニケーションの瞬時性の違いが挙げられる。話し言葉によるコミュニケーションにおいては、対面、非対面に関わらず、話し手と聞き手が同じ発話場面を共有していると考えられる。そのため、話し言葉によるコミュニケーションでは話し手が伝えたい情報を音声化して聞き手に発信するのとほぼ同時に聞き手が聴覚的にその発音を捉えて、どのような情報が伝達されたかを理解する。しかし、音声を手がかりに情報の受発信を行う話し言葉は、日常の音声会話のように特に録音の必要がない場合には、情報が一瞬で消えてしまう。

一方、書き言葉によるコミュニケーションは、筆談は別にして、やり取りの参加者が対面である場合はほとんど考えられず、情報の発信と受信の間に時間の隔たりがある場合が多い。チャットのような同時進行に近いかたちの書き言葉によるコミュニケーションもあるが、情報の受発信には一定のタイムラグがある。また、書き言葉は紙や端末に履歴が残るため、一瞬にして情報が消えてしまう音声コミュニケーションと異なり、戻り読みのような形で理解が曖昧な点を確認することもできるし、時間が経ってから情報を確認することもできる。

このように話し言葉でのコミュニケーションには、情報伝達の瞬時性、情報消失の瞬時性という特徴があると言える。したがって、話し言葉によるコミュニケーションには実時間、すなわちリアルタイムでのインタラクションという性格が顕著であり、良好な社会的関係の維持のため、話し手と聞き手が即座に情報の伝達と理解を行い、やり取りをスムーズに進行させる必要がある (森他 2014)。

次に、話し言葉と書き言葉の違いとして伝達可能な情報量が異なることが挙げられる。まず、書き言葉によるコミュニケーションについて述べる。書き言葉によるコミュニケーションにおいては書き手が生成した言葉の意味を聞き手が視覚的に捉えるため、読み手が受け取ることができる情報は主に文字化したものに含まれる意味だけである。「!」、「?」、「…」などの符号の使用によって、「帰るの?」「帰るの!」「帰るの…」など、文字化した「帰る

の」が同じであっても、文字では表現されにくい書き手の気持ちや感情、発話意図が読み手に理解可能な形式で伝えることができる。しかし、読み手は使用された符号から、ある程度書き手の気持ち、感情、意図を推測できたとしても、的確に把握することは難しい。例えば、「帰るの！」の場合、書き手が喜び、あるいは苛立ちという気持ちを情報として伝達していると解釈できるが、両方の心的状態が同時に存在することはほとんどないため、実際はどちらになるのかは分からない。また、どの程度の喜び、または苛立ちなのかを把握することは困難である。もちろん前後にやり取りの内容があれば、文脈と合わせて理解することが可能ではあるが、それでもはっきりと把握することは難しい。

それに対して、話し言葉によるコミュニケーションにおいては、イントネーションなどの韻律的特徴により、文字や記号で伝達できる以上の情報を聞き手に伝えることが可能である（この点については次節で詳述する）。つまり、聞き手が受け取る情報の中には、文字化可能な言語形式によって伝達される意味だけでなく、韻律的な特徴によって伝達される話し手の気持ちや感情、発話意図や心的態度といった情報が含まれる。さらに、対面コミュニケーションでは相手の表情や姿勢が視覚的に捉えられるため、そこからの情報も聞き手に伝達される。このように話し言葉によるコミュニケーションにおいては、書き言葉によるコミュニケーションと比べてより多くの情報が伝達される。

### 2.1.2 言語の使用によって伝達される意味

以上、話し言葉による音声的なコミュニケーションは書き言葉によるコミュニケーションと比べて、瞬時性を持っていることと、より多くの情報が伝達されることを述べた。本節では後者に焦点を当てて、なぜ音声によるコミュニケーションは使用された言語形式の意味以外にもさまざまな意味が情報として伝達されるのか、発話例を挙げながら説明する。

話し手、あるいは書き手は自身が相手に伝えたい意味に基づいて言葉を生成する。ここで言う「意味」とは文字として符号化した場合に言語形式自体が有する情報のことである。この言語形式自体が持つ情報は、書き言葉や話し言葉といった言葉の使用方法が違って、意味に変化が生じることはない。例えば、相手が何をしているのかが気になって、「何をしているの？」と質問する場合、それが音声であっても文字であっても、「何をしているの」という言語表現が持つ意味には違いがない。

同様に、以下の(1)の例では、AもBも「食べる」という言語形式を使っているため、言語表現はどちらも「何か食べ物を摂取する」という意味を伝達している。

- (1) A：食べる。  
B：食べる。

しかし、この例も音声会話でのコミュニケーション場面を想定した場合、A、Bどちらの「食べる」も「何か食物を摂取する」という意味以外にもさまざまな情報を伝達することが

できる。これは音声会話では発話にイントネーションなどの音声的な特徴が存在するためである。

例えば、Aが「食べる」の語末を上昇イントネーションで発話すると、「食べますか？」とBに質問する、または勧誘するという意味が伝達される。また、その質問、あるいは勧誘に対して、Bが単に「食べる」という言語形式の意味（英語の‘I will eat it.’に該当する意味）だけを伝達することも、喜びの態度を伝えるために音量を上げ、ストレスをかける、あるいは急激な下降を伴ったイントネーションで「食べる！」のように発話することもある。

さらに、(1)の例はこれ以外にも異なる状況が考えられる。Aが言語形式の意味（‘I will eat it.’）で「食べる」と発話し、それに対してBがストレスをかけた急激な上昇イントネーションで「食べる?!」と発話し、驚きの態度を表すといった場合である。

また、(2)の例は、AがBに「田中さんが結婚する」という情報を伝達し、その情報を受け取ったBが「そうですか」と返答する場面である。

(2) A：田中さん、今度結婚するそうだよ。

B：そうですか。

Bの発話に疑問詞「か」が使われているため、言語形式自体の意味だけを読みとると、Aが提供した「田中さんが結婚する」という情報に対してBがその真偽を尋ね、情報を確認していると解釈できる。そのような意味を伝達する場合、音声コミュニケーションにおいては、文末が上昇イントネーションとなるのが一般的である。しかし、例えば、文末のイントネーションを下降させ、文全体のトーンを低くすることによって、「そうですか…」のように発話することも可能である。そういった場合では、Aがもたらした情報の真偽を確認するのではなく、Bがその情報に対して残念な気持ちを持っているという意味が伝達される。

このように音声コミュニケーションにおいては、話者の伝えたい情報が符号化され音声を通して相手に伝達されるが、イントネーションなどの韻律によって言語形式が持つ本来の意味以外の意味や内容が同時に伝達される。つまり、文字として表現され、言語形式が伝達する情報を視覚的に捉えることに比べ、音声によるコミュニケーションにはより多くの情報が含まれていると言える。したがって、音声コミュニケーションの特徴である瞬時性と合わせると、聞き手は文字、および韻律から伝達される情報を同時に受け取り、瞬時にそれを理解することが必要となる。

## 2.2 音声言語が伝達する情報

2.1では話し言葉による音声コミュニケーションの特徴である瞬時性と情報量について述べた。本節では音声コミュニケーションによって伝達される情報についてさらに詳細を述べる。まず、代表的な情報の分類を紹介し、次に情報の中でも本研究と最も関連のあるパラ言語情報について説明する。



## 2.2.1 情報の分類

上述のように、音声言語によって伝達される情報には、文字では表現されない情報が含まれる。音声伝達情報の分類としてよく知られているのは「藤崎の三分法」(Fujisaki 1997)で、この分類は情報生成の観点から行われたものである。「藤崎の三分法」によると、音声コミュニケーションにおいて伝達される情報は、文字にできる言語情報 (linguistic information) と、文字にできないパラ言語情報 (paralinguistic information)、および非言語情報 (non-linguistic information) に分けられる。

まず、言語情報とは文字として記すことで、言語が持つ意味を文脈と合わせて推測することができる情報のことである。パラ言語情報と非言語情報は文字にできないという点では共通しているが、次のような違いがある。パラ言語情報とは「書き言葉に転写すると推測不可能となる情報で、言語情報を補助ないし変容するために話者が意図的に生成する情報」(前川・北川 2002 : 47) で、具体的には話し手の発話意図や心的態度など、主観的な情報のことを指す。パラ言語情報は、母音や子音といった分節音、およびアクセント、イントネーションやリズムなどの超分節音が変化すると、異なるパラ言語情報が伝達されることになる。

一方、非言語情報は話し手が意図的に制御できない情報で、話し手の個人性から生じる。例えば、話し手の身体的な特徴、年齢、性別、健康状態などは声の状態 (声質) に影響を与えるが、そのことによって聞き手に伝達される情報は、話し手が意図的に制御することができないものである。この点で話し手によって意図的に伝達されるパラ言語情報とは異なる。

つまり、表 2-1 に示すように、音声コミュニケーションにおいては、文字化が可能かどうかによって「言語情報」対「パラ言語情報」「非言語情報」に分類され、意図的であるかどうかによって「言語情報」「パラ言語情報」対「非言語情報」に分類されると言えよう。

表 2-1 音声コミュニケーションにおける情報の分類

	意図的	非意図的
文字化可能	言語情報	/
文字化不可能	パラ言語情報	

\*Fujisaki (1997) に基づき筆者作成

なお、対面コミュニケーションにおいては話し手、聞き手双方の表情やジェスチャーなどによっても情報が伝達される。これらも言語では表現されないものであるため、「非言語情報」という用語で説明されることがある。しかし、「藤崎の三分法」はあくまでも「音声コミュニケーション」における情報の分類であり、表情やジェスチャーなどによって伝達される情報は含まれない。

「藤崎の三分法」では音声によって伝達される情報を以上のような 3 種類に分けているが、音声コミュニケーションにおいて伝達されるすべての情報を明確に線引きして分類で

きるものでも、それぞれが完全に独立して存在しているものでもない。例えば、藤崎の分類では感情は意図的に制御できないものとして非言語情報とされているが、森他（2014）は感情には非意図的なものと意図的なものがあることを指摘し、意図的な感情をパラ言語メッセージとする立場を取っている。

また、森他（2014）は、『うるさい！静かにしろ！』という発話からは話者の怒りが推測できる。怒っていないなら、別の語を選んだだろう。（森他 2014：6）と述べている。そして、「パラ言語情報の一部は形態論的要素（つまり通常はもっぱら言語情報の伝達に利用される要素）によっても伝達されている。」（森他 2014：70-71）とも述べている。したがって、パラ言語情報は文字化可能な言語表現からも伝達されるということであり、このことから藤崎の三分法によって情報を厳密に分類できないことが分かる。

そこで、本研究ではパラ言語情報を言語形式の意味とも関係のある情報として捉える。つまり、パラ言語情報とは、アクセントやイントネーションなどの音声的な特徴、および言語形式の意味の両方に依存した情報であるという立場を取る。本研究の検討対象は終助詞「ね」「よ」「よね」である。終助詞という言語形式自体が話し手の意図などの主観的な側面を表す役割がある（2.3 で詳述）ため、本研究は終助詞を含む言語メッセージ、およびイントネーションがパラ言語情報を伝達するという前提で議論を進める。

## 2.2.2 パラ言語情報の伝達過程について

音声コミュニケーションにおいては、話し手が発話を通して生成したメッセージが聞き手に伝達され、聞き手がそれを情報として受け取る。このプロセスについて森他（2014）は図 2-1 のような情報伝達のモデルを示している。

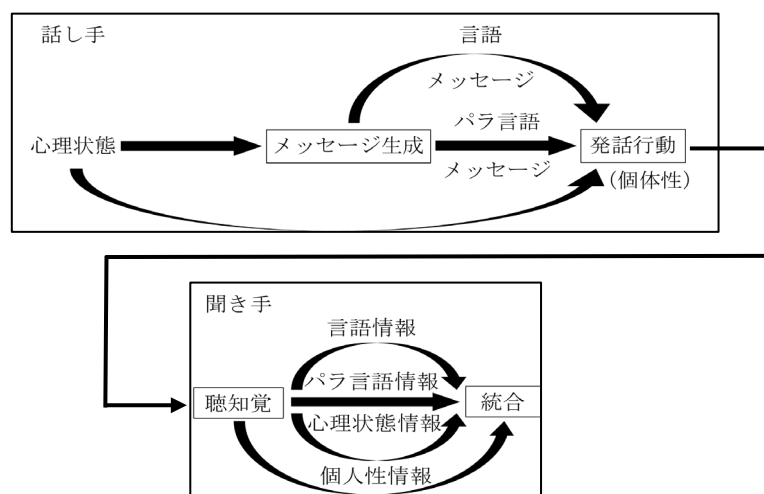


図 2-1 音声による情報伝達のモデル（森他（2014）を基に作成）<sup>2</sup>

<sup>2</sup> 森他（2014）は、発話行動を介して付与される非言語情報を「個性性」、聞き手が聴覚で理解した非言語情報を「個人性情報」という用語を使っているが、「個性性」と「個人性」を同義で使用している。よって、本稿では「個人性」に統一することにした。

このモデルでは話し手の音声生成の出発点に心理状態が置かれているが、そこから2つの矢印が出ている。1つは「メッセージ生成」を経由して発話行動に至るルートで、こちらを通過して生成されるのは言語メッセージとパラ言語メッセージである。つまり、意図的に産出されるメッセージである。この「メッセージ生成」の段階では、語彙や統語構造の決定などの言語メッセージの生成とパラ言語メッセージの生成は独立して行われるとされている。もう1つの矢印は心理状態から直接、発話行動につながっているルートで、非意図的な感情のような非言語情報がこのルートを通る。このように意図的に生成された言語メッセージ、パラ言語メッセージ、非意図的な非言語情報が統合されて発話が生成される。なお、個人性（性別、年齢など話者が意図しなくても伝達される情報）は発話行動を介して音声に不可避的に付与されるという。

次に、話し手の発話は聞き手の聴知覚に入力される。聞き手は音声情報を解析し、言語情報、パラ言語情報、話し手の心理状態についての情報、また、話し手の発話行動において付与された個人性の情報を統合して発話を理解する。ただし、このときに聞き手が理解した情報は、話し手が伝達しようとしたメッセージと一致するわけではない。聞き手がメッセージのすべてに注意を向けるわけではないこと、また、発話に含まれる情報の解釈が話し手の発話意図と異なる場合もあるからである。このようなプロセスにおいて、聞き手はこれらの情報を独立して理解するので、言語情報が理解できたとしてもパラ言語メッセージが適切に理解できなければ、誤解が生じるなどコミュニケーションに支障が出る可能性もある。

前川・北川（2002）も「そうですか」を例にして図2-2のような情報伝達過程のモデルを示している。話し手が「そうですか」と発話することで、さまざまな情報が伝達されるが、その中で意図的に制御可能な情報は2種類ある。1つ目は「そうですか」という言語形式によって伝達される言語情報である。そして、2つ目は「疑い」という発話意図である。例えば、話し手が「そうですか」を強度の小さい「疑い」の意図を持って発話すると、その強度小の「疑い」という意図がパラ言語情報として伝達される。また、意図的に伝達される情報と同時に、話し手が制御できない非意図的な情報も伝達される。具体的には、話し手の感情や身体性など、話し手の個人的な特徴に関わる要素である。例えば、低くて太い濁声の中年の男性が発話した場合、その声質が意図せずに相手に怖い印象を与える可能性もある。そのような場合、「恐怖感を与える声」という情報が話し手の個人的な特徴として聞き手に伝達されるが、この情報は話し手が意図的に制御できないもので、話し手の個人性を表す要素である。

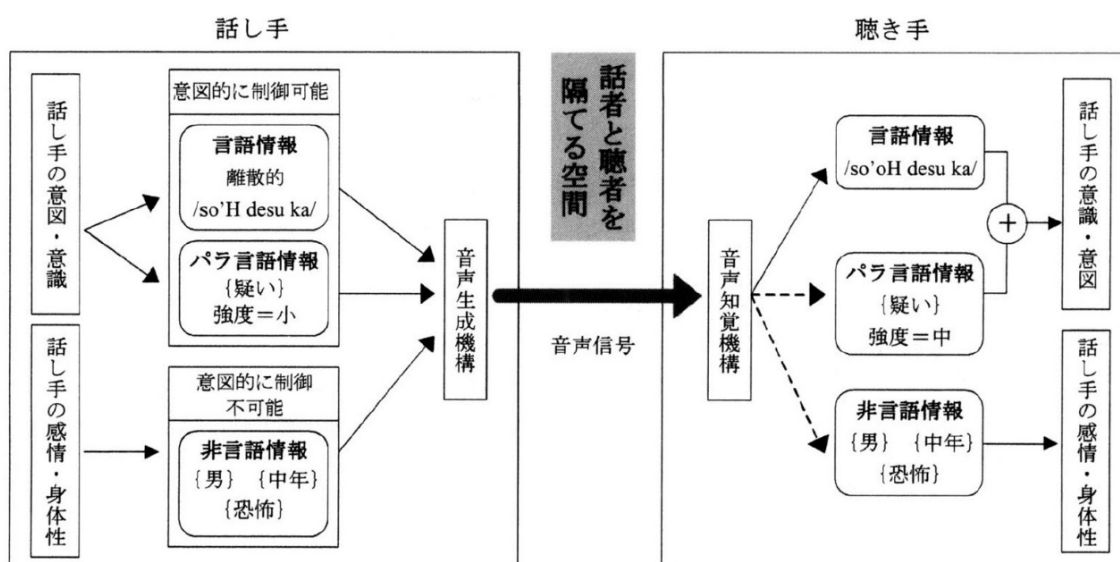


図 2-2 「そうですか」の音声による情報伝達過程の模式図（前川・北川 2002：48）

これらの情報は話し手の音声生成によって音声信号として伝達される。そして、その信号を聞き手が聴覚で受け取ることになるが、聞き手が受け取って理解した情報は必ずしも話し手が意図したものと同一とは限らない。言語情報に関しては、「そうですか」という言語形式の意味が理解できれば、聞き取れない場合を除き、正確に聞き手に伝達されるため、図 2-2 では実線の矢印が示されている。しかし、意図的に制御可能なパラ言語情報の場合は、話し手が強度小の「疑い」の意図で発話したにもかかわらず、聞き手が聴覚でそれを受け取った時に、強度が中程度の「疑い」として理解される場合もありうる。また、話し手が意図的に制御できないとされる非言語情報であっても、聞き手の聴覚によって、話し手の声の状態や年齢などの個人的な特徴が実際とは異なって理解される可能性がある。したがって、話し手が伝達したパラ言語情報と非言語情報は、聞き手が聴覚で受け取って理解したものとの間にずれが生じることがあるため、点線の矢印でつながれている。

以上、述べてきたように、音声コミュニケーションにおいては、話し手は言語メッセージとパラ言語メッセージを同時に生成し、聞き手は話し手の言語、パラ言語両方のメッセージを理解する必要がある。話し手が言語メッセージとパラ言語メッセージを生成するためには、分節音（単独の音の組み合わせ）と、発話意図や態度を反映する超分節音（アクセントやイントネーションなど）の産出が必要であるが、話し手はその産出パターンを一瞬で判断し、適切に音声を産出しなければならない。また、聞き手側においても、音声コミュニケーションの瞬時性のため、話し手が発した言葉の意味、および意図や態度といったパラ言語情報をすばやく理解し、次の発話を用意しなければならない。さらに、対面コミュニケーションでは話し手の表情などの視覚的情報も、聴覚的情報とともに理解する必要がある。このような処理は母語によるコミュニケーションの場合はそれほど難しくはない。しかし、第二言

語学習者にとっては、文法規則や音声的な特徴が母語とは異なるため、言語メッセージの産出や理解だけでも難しい。コミュニケーションにおいては言語メッセージとパラ言語メッセージのどちらも重要である。しかし、言語情報の産出、理解が自動化していない学習者の場合は、言語情報の産出や理解と同時に、パラ言語情報を産出したり、理解したりすることは難しい。

### 2.2.3 発話意図と心的態度について

次に、パラ言語情報の伝達と関係が深い「発話意図」と「心的態度」について説明する。発話意図と心的態度は基本的には異なる概念である。しかし、どちらも話し手が意図的に伝達するパラ言語情報であるため、厳密に分けることが難しい場合も多い。

まず、「発話意図」について説明する。森他（2014）によると、発話意図とは、勧誘、禁止、願望、疑問など、聞き手に何らかの行動をとらせる発話の目的である。つまり、発話が伝達する意図的な情報である。すでに述べたように、発話意図は言語的な側面と非言語的な側面の両方によって伝達することが可能である。例えば、「帰るか？」という発話は、疑問助詞「か」を使うことによって帰るかどうかが、聞き手に質問する発話意図を伝達することができる。この場合、発話意図が言語的な側面によって伝達されていると言える。一方、疑問助詞「か」を使わずに、「帰る」とだけ発話し、帰るかどうかを尋ねる発話意図を伝達する場合は、文末を明らかな上昇イントネーションで発話しなければならない。この場合は、話者の意図は文字に表せる言語情報ではなく、非言語的側面であるイントネーションによってパラ言語情報として意図的に伝達されている。

「心的態度」は、簡単に「態度」と呼ばれることも多いが、一般的にある特定の対象に対する評価や好悪などを指す用語として使用される。音声コミュニケーションにおいてもこのような話し手の態度がメッセージとして伝達される。意図的に伝達される点においては発話意図と同様であるが、同じ発話意図であっても態度は場合によって異なることがある。例えば、「私はいやですよ」という発話は「自分はいやだ」という意味を聞き手に押し付ける意図があるが、上昇イントネーションで表現する場合と、下降イントネーションで表現する場合では異なる態度が伝達される。両者を比べると、下降イントネーションの方が話題に対する明らかな嫌悪感が出される。つまり、同じ発話意図であっても、イントネーションによって伝達される態度が異なると言える。

このように態度はイントネーションのような韻律的特徴によって伝達されることが多いが、それだけでなく、文法カテゴリーにおけるムードによって、より直接的に態度を表すことができる（森他 2014）。ムードは日本語においてはモダリティとも呼ばれ、「行け」「行くな」のような命令形、「行こう」のような意志を表す表現、「行けば」のような仮定を表す表現などはムードに該当する。話し手の発話に使用されたそのような表現から、聞き手は話し手の態度を判断することができる。また、それらの文末に終助詞を接続した形である「行こうよ」「行こうね」のような表現も話し手の意図や態度を直接表現している（この点につい

ては後述する)。

以上のように、発話意図と心的態度はどちらも言語的側面、非言語的側面の両方によって伝達される。そして、非言語的な側面であるイントネーションによって伝達された場合は発話意図も心的態度もパラ言語情報として捉えられる。「私はいやですよ」という発話例を示して発話意図と心的態度が異なる概念であると述べたが、両者を区別できない場合もある。

例えば、以下の例(3)は解釈によっては、発話意図と心的態度を同じように捉えることができる例である。

(3) A1: なにやってんの?

B1: …勉強。

A2: 勉強? (疑ったような口調で)

B2: 勉強! (ムキになって)

森他(2014:1)

会話例(3)では、B1もB2もAの質問に対して「自分は今勉強をしている」と答える意図を持つ発話である。しかし、B1とB2では明らかに態度が異なることがわかる。B1は音量が低く、不愛想な態度を伴っていることが想定される。そしてB2はA2に対する反応であるが、B1と違って音量が上がり、不愉快という態度を伴っていると考えられる。このようにB1とB2の発話において意図として伝達した情報はどちらもA1とA2に対する返答であるが、それぞれの態度がまったく異なる。したがって、発話意図と心的態度は区別して考えることが妥当であるように思われる。しかし、森他(2014)はB2の発話について「自分は今勉強をしている」ことを「強調」または「強い主張」することが、発話の意図であり態度でもあると解釈できると述べている。このように、解釈によっては、アクセントやイントネーションなどの超分節音によって伝達された発話意図と心的態度を同じものと捉えることができる場合もある。このことから、発話意図と心的態度は基本的には異なる概念ではあるが、明確には区別できないと言える。

以上で述べたように、発話意図と心的態度は文字で表せる言語的な側面、およびイントネーションなど非言語的な側面によって伝達されるパラ言語情報のことである。また、コミュニケーションにおいて話し手が生成したパラ言語情報は、意図と態度に分けて解釈できる場合もあれば、意図と態度を同じものとして解釈できる場合もある。

#### 2.2.4 パラ言語情報の伝達におけるイントネーションの特徴

これまでの論述の中ですでにパラ言語情報がイントネーションと関わっていることを述べてきたが、ここで改めてまとめておきたい。

話し手が意図的に生成する発話意図や心的態度であるパラ言語情報の伝達には、韻律的特徴であるイントネーションが深く関わっている。パラ言語情報は母音や子音などの分節音にも関係しており、例えば「だから」の各拍の母音を長く伸ばし、「だーかーらー」と発

話すると話し手の焦燥感、イライラする態度が伝達される。一方、分節音による影響に比べ、アクセントやイントネーション、リズムなどの超分節音の影響は非常に大きく、主に声の高さの時間的変化を示すイントネーションがパラ言語情報の伝達に重要な役割を担っている（前川・北川 2002、福岡 2013、森他 2014）。例えば、「なにやってんの」という発話において、文末の終助詞「の」の音調を上げれば質問、低く下げれば非難になる（福岡 2013）。同様に、「いいよ」という発話も、終助詞「よ」を明らかな上昇イントネーションで発話すると、聞き手に肯定的な態度を表明することができる。反対に、低く下降するイントネーションで発話すると、話し手から与えられた情報を否定したり、断ったりするような気持ちを表すことになる。つまり、言語情報は同じであっても、イントネーションによって聞き手に伝達されるパラ言語情報が異なる。したがって、聞き手がイントネーションによって伝達される話し手の発話意図が正しく理解できなかつたり、話し手が適切にイントネーションを産出できなかつたりすると、コミュニケーションに齟齬が生じる可能性がある。

このようにパラ言語情報の伝達と理解はコミュニケーションにおいて重要な役割を果たしているが、パラ言語情報とイントネーションの関係については主に母語話者の発話データを分析することによって検証されてきた。前川・北川（2002）では、終助詞「か」と「の」が含まれる短い発話（「山野さんですか」「絵なの」など）を、異なる発話意図、すなわちパラ言語情報を伝達するよう教示した上で、日本語教師3名に繰り返し音読してもらった。伝達するよう指示されたのは「中立」「強調」「無関心」「落胆」「疑い（反問）」「感心」の6つのパラ言語情報である。そのデータの音響特徴を分析した結果、そのうち、「山野さんですか」を「無関心」のパラ言語情報が伝達されるように産出した場合に、発話の平均持続時間がもっとも短く、「疑い」の場合がもっとも長いことが示された。また、「あなたですか」のピッチレンジを分析した結果、「落胆」のピッチの変化が極めて小さく、ピッチレンジがもっとも狭かった。それに対して「感心」「強調」「疑い」の場合はピッチの変化が大きく、ピッチレンジがもっとも広いことが観察された。つまり、同じ発話であっても伝達するパラ言語情報によって発話の持続時間の長さやピッチレンジが異なることが明らかになった。

前川・北川（2002）ではパラ言語情報の音声的な特徴を分析するために、終助詞「か」と「の」が文末にある発話を調査材料として取り上げている。このことは終助詞のような言語形式がパラ言語情報の伝達に関係していることを示唆している。もちろん、終助詞を使わずにイントネーションだけでもパラ言語情報は伝達できる。例えば、「どうですか？」の代わりに、終助詞を使わずに「どうです？」と言っても、イントネーションによって質問という意図を伝達することができる。しかし、終助詞のある文と、ない文を同じ意図になるように産出した場合、文末イントネーションに現れるピッチの高さの変化は両者の間で異なる。つまり、それ自体もパラ言語情報を伝達する機能を持っている終助詞を使用するかどうかによって、イントネーションも異なってくるのである。

## 2.3 モダリティとしての終助詞

前節では、パラ言語情報は主にアクセントやイントネーションなどの超分節音によって伝達されるが、それだけではなく言語形式の意味とも関係していると述べた。本節ではパラ言語情報を伝達することが可能な言語形式である終助詞がどのようにモダリティとして位置づけられているかについて述べる。

文を意味的・統語的に見ると、一般的に「言表事態（命題）＋言表態度」という階層で構成され、後者の「言表態度」は「モダリティ」、または「ムード」と呼ばれる（益岡 2007、仁田 2009）。英語などの欧米言語と異なり、聞き手に疑問、命令などの意図を伝達する際に、「ね」「よ」などの終助詞を使って気持ちや態度を表すことが日本語の特徴である。しかし、「ね」「よ」というような存在は英語には見られない（角岡 2016）。そのため、日本語のモダリティを論じる研究のうち、終助詞のような聞き手に心的態度を伝達する役割を担う表現をモダリティの範疇に入れるかどうかで意見が分かれているという（土岐 2010）。

益岡（2007）や仁田（2009）は、モダリティを「命題めあて（命題への捉え方）」と「聞き手めあて（聞き手への態度伝達）」に分けており、「聞き手めあて」のモダリティに終助詞が入ると主張している。それに対して、尾上（2001）を代表としたモダリティ論では、日本語以外の言語のモダリティには聞き手への態度伝達などが含まれないと指摘し、そういう「主観性」を表す終助詞を言語学上の「モダリティ」に入れることを批判している。

モダリティという概念は日本語特有のものではなく、言語によってそのカテゴリーや表現形式が異なる。そこで、本節では日本語のモダリティと英語のモダリティを比較、分析した黒滝（2016）と、聞き手めあての終助詞を日本語のモダリティとして明確にカテゴリー化した益岡（2007）を取り上げて、終助詞のモダリティ機能を説明する。

### 2.3.1 黒滝（2016）の分類

黒滝（2016）によれば、モダリティという概念には統一した定義がなく、理論によって用語の解釈もさまざまである。モダリティを意味論的に解釈すると、話し手の心的態度を表すものであり、形態論的に解釈すると、文の中で命題以外を表す部分であるという。意味論、形態論、どちらの観点からの解釈においても、客観的な事実に対する話し手の主観的な視点を表す部分という捉え方ができる。ただし、モダリティの表現形式や使い方は言語によって異なる。

黒滝（2016）は、モダリティという概念は英語に由来するものであるが、英語のモダリティと日本語のモダリティは異なる体系であると指摘している。具体的には、英語と日本語は、事態をどのように捉えるかという事態把握の視点が異なり、英語が事態を客観的に捉えるのに対して、日本語は主観的に事態を把握する傾向が強いという。主観性の強い日本語は英語に比べて、モダリティの形式と種類が多く、モダリティの表現形式は主に文末に置かれ、話し手の事態把握や事態に対する態度を示している。

黒滝（2016）は英語のモダリティと日本語のモダリティを表 2-2、表 2-3 のようにまとめ



ている。これらの表を見ると、「命題的モダリティ」と「事象的モダリティ」は日本語にも英語にもがあるが、「談話的モダリティ」というカテゴリーがあるのは日本語だけである。このカテゴリーの具体的表現として挙げられているのは、命令、依頼、禁止、勧誘、確認、聞き手めあての終助詞である。「発話意図」の説明で例示したように、これらの表現は話し手の発話意図を伝達する機能がある。したがって、「談話的モダリティ」は対人的な機能を持ち、他のモダリティと比べて主観性の強いカテゴリーだと考えられる。聞き手めあての終助詞として「ね」「よ」もこの中に分類されていることから、終助詞が発話意図や心的態度の伝達に用いられる表現形式であることが分かる。

表 2-2 英語のモダリティ

モダリティ	下位カテゴリー	種類	具体的な表現
命題的モダリティ	認識的	推量・可能性	must (に違いない) may (かもしれない) will (だろう)
	証拠的	伝聞	must (そうだ) will (そうだ)
事象的モダリティ	束縛的	義務・許可	must (しなければならない) may (してもよい) should (すべきである)
	力動的	能力・意志	can (できる) will (するつもりである)

(黒滝 2016 : 184)

表 2-3 日本語のモダリティ

モダリティ	下位カテゴリー	種類	具体的な表現
命題的 モダリティ	認識的	推量	だろう・まい
		蓋然性判断	かもしれない・に違いない
		証拠性判断	らしい・ようだ・しそうだ
		当然性判断	はずだ
		説明	のだ・わけだ
	証拠的	伝聞	そうだ
事象的 モダリティ	束縛的	適当	べきだ・ほうがよい・すればよい
		必要	しなければならない・せざるをえない
		容認	してもよい
		非容認	してはいけない
	力動的	意志	するつもり
		自発・可能	れる・られる
		願望	したい
談話的 モダリティ		命令	しろ
		依頼	していませんか
		禁止	してはいけない
		勧誘	しましょう
		確認	だろう
		聞き手めあて	よ・ね

(黒滝 2016 : 188)

### 2.3.2 益岡 (2007) の分類

益岡 (2007) は、意味論的な観点に立って、文の意味的階層構造について、「事態を表す領域と話し手 (表現者) の態度を表す領域という 2 つの領域からなるもの」と述べ、後者を「モダリティ」と定義した。益岡 (2007) は以下に示すようにモダリティを「判断のモダリティ」「発話のモダリティ」「特殊なモダリティ」という 3 つの種類に分類し、さらに表 2-4 のように下位分類している。

- ・判断のモダリティ—真偽判断のモダリティ、価値判断のモダリティ
- ・発話のモダリティ
  - ◁ 発話類型のモダリティ
  - ◁ 対話のモダリティ—丁寧さのモダリティ、対話態度のモダリティ
- ・特殊なモダリティ—説明のモダリティ、評価のモダリティ

益岡 (2007 : 5)

表 2-4 益岡（2007）における日本語のモダリティの分類

モダリティ	下位カテゴリー		種類	具体的な表現の例
判断の モダリティ	真偽判断のモダリティ		断定	だろう（であろう）、～たろう、 ～（よ）う、まい
	価値判断のモダリティ		判断	べきだ、ほうがよい、 なければいけない、せざるをえない
発話の モダリティ	発話類型のモダリティ		演述	のだ
			情意	～ぞ
			疑問	～の？
			要求	～くれ（命令）
			感嘆	なんと～だろう
	対話の モダリティ	丁寧さの モダリティ	文体	です ます
		対話態度の モダリティ	終助詞	ね、よ、よね
特殊な モダリティ	説明のモダリティ		説明	のだ、わけだ、ということだ、ものだ
	評価のモダリティ		付加語	あいにく、むろん、かなり、たくさん

\*益岡（2007）に基づき筆者作成

この3種類の大分類のうち、2番目に示されている「発話のモダリティ」には下位分類として「発話類型のモダリティ」と「対話のモダリティ」があり、さらに、「対話のモダリティ」は「丁寧のモダリティ」と「対話態度のモダリティ」に分類される。終助詞はその中の「対話態度のモダリティ」に属するとされる。益岡（2007）は、この「対話態度のモダリティ」は対話文専用の形式であり、これに属する終助詞も「対話的な性格」を持っていると述べている。

また、益岡（2007）では「対話態度のモダリティ」の代表的な表現形式として終助詞の「ね」「よ」「よね」が挙げられている。終助詞は主に文末に用いられることから、「文末詞」とも呼ばれ、聞き手に対する情報提示を調整する機能を担っていると述べている。例えば、命令形としての「来て」を「来てよ」と発話すると、「よ」が使われたことによって、単なる「来てほしい」という情報の他に、催促や注意などの話し手の態度が新しい情報として聞き手に伝達される。つまり、下記のようなイメージとなる。

命題+～～モダリティ+対話態度のモダリティ
-----------------------

このように、発話に現れるモダリティは1つとは限らず、終助詞を代表とした対話態度のモダリティが判断のモダリティなど、命題内容に対するモダリティに付加され、黒滝（2016）

でいう聞き手めあてのモダリティとして機能する。

終助詞「よ」に比べてさらに顕著な対話的性格を持っているとされたのが終助詞の「ね」である。「ね」に関しては終助詞の中でもっとも多く検討されており、「ね」だけに注目してその文法機能や談話上の役割、学習者による習得過程や傾向などを考察している研究も多く見られる（伊豆原 1994、初鹿野 1994、伴・架谷 1996、張 2005、朴 2018 など）。益岡（2007）では、(4) と (5) の「ね」の使い方は異なる機能を示していると説明されている。

(4) A：いま何時ですか。

B：(時計を見て) 7時ですね。

(5) A：あなた、車は外車でしょう？

B：ええと、日本車ですね。

益岡 (2007: 77, 78)

(4) と (5) において B は同じように「ね」を使用しているが、B が提供する情報が A、B にとって確定しているかどうかという点異なる。(4) では「7時」という情報は A、B 双方にとって未確定であるため、話し手 B がその情報について確認してから、聞き手 A にその情報を受け入れさせるために「ね」を使用している。それに対して、(5) では「日本車」という情報は、話し手 B にとっては確定した情報であるが、聞き手 A にとっては確定していない情報だと B が判断している。そのために「ね」を使用している。つまり、この2例における「ね」のモダリティ機能は、情報に対して未確定の場合において聞き手に確認すること、及び聞き手にとって未確定の情報だと話し手が判断した場合における情報の提供であると言える。

このように、コミュニケーションにおいて多く使われる終助詞には、話し手の発話意図を表すというモダリティ機能があるが、その使用には複雑なルールがある。日本語母語話者は暗示的知識<sup>3</sup>を基に終助詞を適切に使い分けているので、そのような知識がない学習者がその使い分けを理解し、産出することには困難があると予想される。

## 2.4 本章のまとめ

本章では、本研究の理論的背景として、第1節でコミュニケーションにおける情報伝達、第2節で音声言語が伝達する意味、第3節でモダリティとしての終助詞について述べた。特に本研究の着目点である音声コミュニケーションにおいて、分節音や超分節音などの音声的側面によって伝達されるパラ言語情報に焦点をあてて説明した。

---

<sup>3</sup> 「暗示的知識 (implicit knowledge)」は非意識的な言語知識のことを指す。文法をはじめとした言語形式の生成ルールを明確に説明できなくても、それを用いて非意識的、かつ自然に言語を使用できるような知識のことである (吉川 2016、Ellis et al., 2009、Loewen 2020 など)。日本語を母語とする話者が日本語を使用する際には、発音や文の構成などの言語形式を考えずに、情報伝達を自然にできるため、暗示的知識で日本語を使っていると言える。それに対し、文法などの言語知識を理解し、メタ的に説明できるような知識は「明示的知識 (explicit knowledge)」と呼ばれる。

第 1 節では、文字によるコミュニケーションと音声によるコミュニケーションの情報伝達における相違点について述べ、音声コミュニケーションには情報伝達の瞬時性、情報消失の瞬時性があること、また、情報量がより多く含まれていることを説明した。

第 2 節ではまず、音声コミュニケーションにおいて伝達される情報には言語情報、パラ言語情報、非言語情報の 3 種類あることを説明した。話し手によって意図的に生成された言語情報、パラ言語情報が、意図的に制御することが不可能な非言語情報とともに聞き手に伝達されること、そして、それらの情報は聞き手によって独立して理解された後、統合され発話全体の理解に至ること、言語情報が正しく理解できたとしてもパラ言語情報が正しく理解できない場合にはコミュニケーションに齟齬が生じる可能性があることを説明した。次に、パラ言語情報は話者の意図や態度を意図的に伝達するものであり、主にアクセントやイントネーションのような超分節音で表現されるが、一部は使用する言語形式に内在される意味（「うるさい！静かにしろ！」のような例）によっても伝達されるものであることを述べた。そして、どのようなパラ言語情報を伝達するかによってイントネーションの持続時間長やピッチの高低の変化が異なることを述べた。

第 3 節では、終助詞が客観的な事実に対する話し手の主観的な視点を表すモダリティとして、談話的モダリティ（黒滝 2016）、あるいは対話態度のモダリティ（益岡 2007）といったカテゴリーに分類されていることを説明した。そして、これらのモダリティは聞き手に働きかけたり、話し手の意図や態度を伝達したりする機能を有しているため、パラ言語情報の伝達と深く関連していることを指摘した。

このように終助詞自体が話者の意図や態度を表す言語形式であること、また、パラ言語情報がイントネーションによって伝達されることから、終助詞とイントネーション、両者の関係は非常に複雑なものになる。そこで、第 3 章では、終助詞がコミュニケーションにおいて果たす機能を明らかにしたうえで、各機能においてどのようなイントネーションパターンがより多く産出される傾向があるか、終助詞の機能とイントネーションの対応関係についてまとめる。また、これまでに学習者を対象として行われた終助詞の習得研究をレビューし、終助詞のイントネーションに着目した研究が行われていないことを指摘し、本研究の課題を設定する。

## 第3章 先行研究

本章では、第1節で終助詞「ね」「よ」「よね」のコミュニケーション機能についての研究、第2節で終助詞「ね」「よ」「よね」のコミュニケーション機能とイントネーションとの関係についての研究、第3節で日本語学習者を対象にした終助詞の習得研究について述べる。最後に先行研究において残された課題を明確にした上で、本研究の研究課題を述べる。

### 3.1 終助詞のコミュニケーション機能に関する研究

まず第1節で終助詞のコミュニケーション機能について検討した主な研究を取り上げる。本研究が対象とする「ね」「よ」「よね」全部を取り上げている研究ばかりではないが、それぞれの研究における分類基準と枠組みに焦点をあてて、分析対象とされた終助詞がどのような機能に分類されているか述べる。

#### 3.1.1 談話進行の観点からの機能分類

終助詞を使用して聞き手に働きかけをすることによってコミュニケーションが進行するという観点に立って、終助詞「ね」「よ」のコミュニケーション機能を検討した研究に伊豆原（1993、1994）がある。

伊豆原（1993）は、文末に位置し、終助詞として使われる「ね」と「よ」だけでなく、「ところがね」のように文節末に位置する場合や、「よ、元気。」のように単独に使われる場合も検討の対象としている。分析に使用した材料はラジオ番組を文字化したものである。

表 3-1 伊豆原（1993）で取り上げた「ね」と「よ」の機能

終助詞	文中の位置	機能
ね（え）	単独使用	①談話展開（聞き手を話題に引き込む） ②同意・確認求め
	語末・句末 （文節末）	①聞き手の反応を確認する ②聞き手の気持ちへの一体化
	文末	①一体化・共有化 ②同意を表す ③同意・確認求め
よ	単独使用	呼びかけ
	語末・句末 （文節末）	話題、気持ちの持ちかけ（一方的に押し付ける）
	文末	①話題の持ちかけ（情報提供） ②同意・不同意の表明

\*伊豆原（1993）に基づき筆者作成

表 3-1 は談話進行の観点、および「ね」の構文上の位置から「ね」と「よ」のコミュニケーション機能を分析した結果である。この表から「ね」と「よ」は、単独使用や文節末での使用と比較して、文末で終助詞として使われる場合により多くの機能を持つことが分かる。文末に使われる「ね」の主な機能は情報への一体化・共有化を図ることであり、「よ」は情報の持ちかけ、すなわち一方的に話題を提供することである。また、表 3-1 から「ね」には聞き手を話題に引き込みながら、同意や確認をするなど、情報への一体化・共有化を求める機能があることが示されている。つまり、「ね」の使用により聞き手に情報を持ちかけることができる。伊豆原（1993）によると、「よ」にも持ちかけ機能があるが、「ね」と「よ」の持ちかけ機能の違いはどの程度聞き手を話題に取り込むかの違いであるという。なお、聞き手の取り込み度というのは、話題をどの程度聞き手と共有するかの度合いを指している。

一般的に「ね」が使われるのは聞き手が知っている情報に言及する場合であるが、(6)に示したように、聞き手が知らない「黒鉱ピラフ」という情報を話し手が持ちかける場面でも使用される。「よ」ではなく「ね」を使ったのは話し手が単に情報を伝えるのではなく、「黒鉱ピラフ」に対する驚きの気持ちについて聞き手との間に一体化・共有化を求めるためである。

(6) レポーター：ええ、ここでいまわたしが食べているのは黒鉱ピラフといいまして、なんと真っ黒なピラフなんですね。

アナウンサー：黒鉱ピラフ。

伊豆原（1993：109）

それに対して、「よ」は(7)のように単に知識や新しい情報を与えるために使用されており、共有化の程度が「ね」と比べて低い。このように、「ね」と「よ」は聞き手の取り込み度によって使い分けられているとされている。「よ」は聞き手の取り込み度が低く、一方的に情報を伝達することになる。そのため、聞き手の気持ちへの配慮が「ね」と比べて少なく、「よ」の使用には押しつけがましさを伴う場合がある。

(7) 回答者：(中略) 実はね、アメンボって日本に 20 種類くらいいて、大きいのも小さいの、いっぱいいるんですよ。

伊豆原（1993：108）

### 3.1.2 「情報のありか」をめぐる機能分類

「情報のありか」という概念は、情報が話し手と聞き手のどちらに属しているかを意味するものである。神尾（1990、2002）は「情報のなわ張り理論」を提唱し、「情報のありか」によって「ね」が使い分けられることを論じている。神尾の主張は「ね」のコミュニケーション機能とは関係がないものであるが、その後の終助詞の機能を検討した研究に取り入れられている考え方なので、簡単に説明しておきたい。

「情報のなわ張り理論」では、話題などの情報が話し手に「近」である場合には話し手の

なわ張りに、聞き手に「近」である場合には聞き手のなわ張りがあるとされる。神尾によれば、情報が話し手と聞き手のどちらのなわ張りにあるかによって、「ね」が文末に付けられるかどうかが決まり、「ね」が欠けると不自然になる必須の「ね」と、欠けても不自然にならない任意の「ね」に分けられるという。

例えば、話し手と聞き手双方が情報を持っている場合、話し手がその情報に言及する際には「ね」が必須である。(8)のようにAとBが「今日はいい天気だ」ということを知っている、すなわち、両者にとって情報が近い場合である。一方、情報が聞き手に遠く、話し手にとっても完全に知っているとは言えない場合、話し手が情報の不確定性や情報に対するためらいを表す場合に「ね」が使用され、この場合の「ね」は任意とされている。(9)では、Aの質問に対して、B1のように「ね」を使わなくても会話が成立する。また、B2のように「肉の値段がわからず、記憶を探りながら言う」という場合に、「ね」を使用することで、ためらいや不確定性を伝えることが可能となるという。ただし、話し手自身の情報に対し、不確定性が伝達されるような述べ方はできないため、(10)の例のように「ね」が使えない場合もある。

(8) A : 今日はいい天気ですね。

B : そうですね。

(9) A : このお肉、いくらですか？

B1 : 250 円です。

B2 : えーと、それは、250 円ですね。

神尾 (2002 : 73)

(10) A : お生まれは何年ですか？

B : \*昭和 12 年ですね。

神尾 (2002 : 75)

これらの例だけで神尾の考え方のすべては説明できないが、基本的には「ね」には使用が必須の場合と任意の場合があり、その基準となるのは情報のありかということである。

上述のように、神尾の必須／任意の「ね」という分類はコミュニケーション機能に焦点を当てたものではない。しかし、神尾の理論を援用して終助詞の機能を分類している研究が行われている。ここでは伴・架谷 (1996)、井上 (1999)、高 (2011) について紹介する。

伴・架谷 (1996) は神尾の「情報のなわ張り理論」を援用して日本語の初級教科書に現れた「ね」の機能を分析し、「義務性」、および「随意性」という概念で「ね」の使用についてまとめた。「義務性」とは「ね」を使わなければならないということであり、「随意性」とは「ね」を使わなくてもコミュニケーションが自然に進行するということである。

そして、表 3-2 に示したように、「ね」の義務性と随意性にどのような機能があるか、それらの機能が聞き手にどのような印象を与えるかという表現効果について説明している。



表 3-2 伴・架谷（1996）の「ね」の機能分類

「ね」の使用条件	機能	表現効果
義務的な「ね」	確認する	親しく話しかける
	同意を求める	
	同意を表す	
随意的な「ね」	聞き手と共通の認識を持ちたい	やわらかさ／押しつけがましさ

まず、義務性には「確認する」「同意を求める」「同意を表す」という3つの機能がある。「確認する」機能の「ね」は、(11)の例のような使い方である。「ね」を使うことで教師に試験について確認することが可能になり、会話の目的が達成できる。反対に、「ね」を使わないと、話し手Aの「確認する」という発話意図が伝わらない。したがって、この場合の「ね」には義務性があり、必須である。「同意を求める」機能の「ね」は、(12)の例のように、聞き手も自分と同じ認識を持っていると話し手が判断した場合に、聞き手の同意を求めるために使用されるもので、「ね」の使用が必須である。「同意を表す」機能の「ね」は、「そうですね」のような使い方、発話の後に付くことで会話がスムーズになり、相手の反応を引き出しやすくなる表現である。この場合の「ね」も必須である。伴・架谷（1996）は「ね」の義務的な使用は「親しさ」を与えるという表現効果があり、それは「ね」のイントネーションを伴って表現されると述べている。

- (11) A：先生、あしたの試験は9時からですね。  
 B：そうです。おくれないようにしてくださいね。 伴・架谷（1996：144）
- (12) A：元気がありませんね。  
 B：ええ、きのうまで試験が続いちゃって…… 伴・架谷（1996：145）
- (13) 電話が来たらこちらへ回してくださいね。 伴・架谷（1996：146）

一方、随意性には「聞き手と共通の認識を持ちたい」という機能があるとされている。(13)の「ね」には話し手が持っている認識を聞き手に投げかけるという意味が含まれている。この場合、話し手がもたらした情報は聞き手の知らない情報であるため、「ね」を使わなくても会話が成立する。相手に情報や話し手の意思を共有させたい場合に、「ね」を任意に使う。伴・架谷（1996）は、このような「随意的な使用」に関しては、話し手が聞き手の気持ちに配慮を示すことで、「やわらかさ」を与えるような表現効果があると主張している。ただし、話し手が聞き手に自分と同じような認識を持つことを期待するため、ある程度の押しつけがましさを感じることになり、それによって発話の丁寧さを損なってしまうという。そのため、目上の人に対しては(13)のようには言えないと述べている。

次に、「よ」と「ね」の機能に基づいて終助詞「よね」の機能を検討した井上（1999）について述べる。井上は「情報のありか」の観点から、「ね」と「よ」の機能は話し手と聞き

手が伝達される情報をどの程度受け入れているかによって捉えることができると主張した。「よね」は「よ」と「ね」それぞれが持つ「持ちかけ」と「共有化」両方の機能を有するが、「よ」と「ね」を階層的に見ると、両者の情報の受容程度は異なるという。井上（1999）によれば、「よ」は話し手のなわ張りに近く、話し手が情報を受容していることを示すために使用されるが、その情報の正しさや内容に対する評価などについて、話し手が確信を持っていない、あるいは、聞き手の意見や気持ちを確認する必要がある場合は、必ずしも情報を受容できているとは言えない。そのような場合には、「ね」を使ってそれを示すことになるという。

このように、井上（1999）は「よね」を「よ」「ね」の情報の受容程度を階層的に検討し、機能を分類した。その結果を表 3-3 に示す。

表 3-3 井上（1999）の「よね」の機能分類

機能	説明
確認・同意要求	「よ」で情報を持ち出し、「ね」でその情報に対して聞き手の反応を要求して共有化を図る。
自己確認	「よ」で話し手が伝えたい情報を考えながら持ち出し、「ね」で聞き手ではなく話し手自身に対し確認する。
同意	聞き手の反応をうかがわず、話し手は聞き手と同じ意見であることを表す。

伊豆原（1993、1994）と同様、井上（1999）で分析したデータはテレビ番組の談話資料である。分析の結果、「よね」には「確認・同意要求」「自己確認」「同意」という3つの機能があると述べている。まず、「よ」の「持ちかけ」機能を使用することで、話し手がある情報を聞き手に持ち出す。そして、「ね」の情報の「共有化」機能は話し手の発話意図によって異なるため、それが「よね」の機能にも影響する。

- (14) もう若いときから結婚してたんですよねえ。 井上（1999:99）
- (15) オーダーメイドのまくらですから、非常に、そのう、自分のチェックポイントとして、  
まず高さですよね。こう立ってるときのこの首の角度ですか。 井上（1999:111）
- (16) そうなんですよね。 井上（1999:110）

「確認要求」の場合、(14)の例では「よ」は「若いときから結婚していた」という情報を聞き手に持ち出し、「ね」はその情報に対して聞き手の反応を要求して共有化を図っている。それに対して、「自己確認」の場合、(15)の例のように、「よ」は話し手が伝えたい「オーダーメイドのまくらのチェックポイントと言えはまずは高さ」という情報を持ち出し、「ね」は聞き手ではなく話し手自身に対し確認をしているという。そして、「同意」の場合、

(16)のように、話者が聞き手の反応をうかがわず、話し手は自分が聞き手と同じ意見だと表すことが目的であり、「同意」の場合の「ね」は「態度伝達」だと述べている。

このように、井上(1999)は「よね」には共有される情報に対する確認の機能があるが、それ以外にも発話時のイントネーションによって「聞き手に対する配慮や気遣いを表す」効果もあると述べている。これは主に「ね」の機能によるものであり、伴・架谷(1996)が主張している「ね」の表現効果と通じるものと考えられる。

本節の最後に紹介する高(2011)は、「情報のありか」、およびモダリティの観点から、日本語の初級・中級教科書に出現した「ね」「よ」「よね」の機能を分析した(表3-4)。その結果、発話が伝達される命題の内容、すなわち情報が話し手、または聞き手のどちらの領域にあるか、またその情報を聞き手にどのように伝えるかによって終助詞が使い分けられると述べている。そして終助詞は命題内容の事柄の領域を示すモダリティ機能を持っていると主張している。つまり、「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」(高 2011: 12)が必要であり、そのような配慮を示す方法として終助詞が使用されるという。

表 3-4 命題内容が属する領域における「ね」「よ」「よね」の機能

情報の領域	終助詞	機能
聞き手	ね/よね	確認要求
		コメント
	よ	聞き手の求める新情報告知のための注意喚起
		聞き手が気づいていない新情報告知のための注意喚起
		聞き手の知るべき事柄の新情報告知のために注意喚起
	聞き手への行動要求のための注意喚起	
話し手	ね/よね	情報・意思受入れ要求
	よ	聞き手に直接関わらない新情報告知のための注意喚起
		聞き手に直接関わる新情報告知のための注意喚起
	聞き手に直接関わる事柄への意思表示のための注意喚起	
中立	ね/よね	同意・共感要求
		同意・共感表明

\*高(2011)に基づき筆者作成

まず、命題内容の領域に関しては、聞き手領域にある場合、話し手領域にある場合、および中立領域にある場合という3つの状況に分類されている。聞き手領域にある場合というのは、聞き手の知っている情報、「情報のなわ張り理論」に即して言うと、聞き手のなわ張りに近い情報のことである。話し手領域にある場合というのは情報が話し手のなわ張りに

近い情報、あるいは話し手の領域にある情報のことである。そして、中立領域の事柄というのは客観的事実や、話し手・聞き手どちらの願望や欲求とも関係のない情報のことである。例えば、(17) (18) のように、天気に対するコメントや、計画や勧誘の内容などの情報を伝達する発話場面が中立領域を示している。

(17) (今日の気温を話す場面)

A: 今日は暑いすね。

B: ええ、でも、今日より昨日のほうが暑かったですよ。

(18) (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、いいすね。

高(2011:14)

なお、「よ」と「ね」を階層的に分析した井上(1999)と違い、高(2011)では「よね」の機能を「ね」と統合して検討している。すなわち、「よね」は「ね」と同様に、情報について聞き手に確認したり、共通認識を持っている情報について聞き手に同意を求めたりする機能を持つとされている。高(2011)は「よね」と「ね」に違いがあることは認めているが、個別に「よね」の機能を検討しておらず、「ね」と「よね」を合わせて論じている。

しかし、井上(1999)が指摘しているように、「よね」は「よ」の使用によって情報を持ち出し、その後「ね」によって聞き手と情報を共有、確認することで「よね」の機能が構成される。つまり、「よ」→「ね」という順番で話し手が情報への受容程度を示すことによって、「よね」は「よ」と「ね」が階層的に繋がって機能している。この点において「ね」を単独で使用する場合と区別することができる。それに対して、高(2011)は「ね」と同様に機能しているものとしているため、高(2011)の「よね」の機能分類はさらなる精緻化が必要だと思われる。

以上で紹介した研究は、モダリティとして使用される終助詞の機能について、情報が話し手、聞き手のどちらにとって近いか、あるいはどちらの領域に属しているかという「情報のありか」の視点に立って検討したものである。しかし、これらの研究は話し手の発話における終助詞の機能だけを分析しているために、終助詞の使用によって聞き手がどのような発話を続けて会話を進行するか、終助詞の使用が聞き手に与える影響については検討されていない。

### 3.1.3 発話連鎖効力に基づいた機能分類

コミュニケーション促進の観点から終助詞の機能を分類した研究に西郷(2012)がある。西郷は話し手、聞き手双方の相互作用に着目し、終助詞のコミュニケーションにおける役割を検討し、終助詞の使用によって聞き手への働きかけが行われるとしている。

例えば、話し手は、ある話題に対する認識や判断、その内容の真偽が聞き手と一致してい

るかどうかを確認する場合に終助詞を使用する。このことによって、聞き手の後続発話が生まれ、会話が続くようになるという。このような話し手から与えられた情報に対して、聞き手に適切な返答や反応を示すように指令する効力を「発話連鎖効力」と呼ぶ。

西郷（2012）は日本語母語話者を対象に談話完成タスクを用いて、「ね」「よ」「よね」の発話連鎖効力を検討した。「ね」「よ」「よね」がそれぞれ使われた発話の後にどのような発話が可能か、使用された終助詞によって後続発話の内容が異なるかについて調査した。質問項目は以下のようなものである。調査対象者は「花子」の終助詞を含む発話後にどのような内容の発話が続くのかを書き込んでいく。

例：恋人同士の会話

パターン①

花子：もしもし、おはよ。

太郎：あ、おはよ。

花子：ねえ、今日天気いいね。

{太郎・花子}：\_\_\_\_\_。

{太郎・花子}：\_\_\_\_\_。

{太郎・花子}：\_\_\_\_\_。

{太郎・花子}：\_\_\_\_\_。

パターン②

花子：もしもし、おはよ。

太郎：あ、おはよ。

花子：ねえ、今日天気いいよ。

{太郎・花子}：\_\_\_\_\_。

{太郎・花子}：\_\_\_\_\_。

{太郎・花子}：\_\_\_\_\_。

{太郎・花子}：\_\_\_\_\_。

（{ } 内の「太郎」または「花子」のどちらかに○をつけて会話を完成させる。）

（西郷 2012 : 101）

調査の結果、まず「ね」に関しては、6名の調査協力者のうち5名はパターン①の「ねえ、今日天気いいね。」という発話のあとに、同意を表す「そうだね」と回答していた。このことから、西郷は「今日天気いいね」の「ね」は同意表明要求の機能を持つと述べている。そして、その後続する発話の内容から同意表明要求の「ね」の発話連鎖について分析した結果、2種類の連鎖タイプが見られるという。

1つ目は「目的を果たすための土台作り」である。例(19)のように、「花子」が「今日天気いいね」と発話したあと、聞き手の「太郎」が「そうだね」と同意を示し、その後「花子」自身が「どっか行かない？」と提案し、話題を「天気がいい」ということから「どこかへ出かける」に転換している。このことは「今日天気いいね」が、「どこかへ出かける」と提案するという目的を達成するための下準備になるということである。そのため、聞き手の「太郎」の「そうだね」という返答を引き出す「今日天気いいね」の「ね」は同意表明要求の機能であるとされる。このようにして、話し手は「ね」を使った発話から次の発話を導くことで発話連鎖を作っているという。

(19) 花子：ねえ、今日天気いいね。

太郎：うん、そうだね。

花子：今、何してるの？

太郎：今、起きたとこだよ。

花子：どっか行かない？

西郷 (2012 : 102)

そして2つ目は「情意的な共通基盤構築」という連鎖タイプである。例えば、例 (20) では、聞き手の「太郎」が同意を表した後、「なんか良いことあったの」という発話をして、さらに「花子」の発話を促すことで会話を進行させている。話し手の「花子」が「どこかへ行く」といった目的を持っていない場合は、ただ聞き手に同意を表明してほしいと解釈できると西郷は述べている。

(20) 花子：ねえ、今日天気いいね。

太郎：そうだね。声がうれしそうだけど、なんか良いことあったの？

花子：…ううん。なんでもない。

西郷 (2012 : 102)

(21) 花子：ねえ、今日天気いいよね。

太郎：そだね。なんか気持ちがいいね。

西郷 (2012 : 109)

一方、「よ」に関しては、パターン②で示された「今日天気いいよ。」という「花子」の発話の後に、「花子」自身、または聞き手である「太郎」が、何らかの提案をすることで行動を示すというような会話の流れが見られた。花子、太郎どちらの発話の場合でも、例えば「どっか行こうか」「どっか行こうよ」「気温も高いからプールでも行く？」のような内容が続いていた。このことから、「よ」には何らかの行動を促す機能があるという。

このように聞き手が返答をし、何らかの行動を示して会話を進行させるという発話連鎖においては、話し手と聞き手の相互作用が顕著に見られるとされ、「よ」はそういう連鎖タイプで使われると説明されている。また、「ね」とは違い、「よ」には聞き手に同意を求める機能がないという。さらに、「ね」には話者自身が聞き手の応答を待たずに、自分が放った終助詞の発話連鎖効力に応答するという機能がないのに対し、「よ」の場合は話し手が一方的に話題を展開することも可能である。このような点に「よ」と「ね」の違いがあるという。

「よね」に関しては、談話タスクの結果から「よ」が持つ行動を促す発話連鎖効力に、「ね」が持つ聞き手に同意を表明させるという連鎖タイプが追加されるという傾向がみられた。例えば、(21) のように、「よね」の発話の後に聞き手が「そだね。なんか気持ちがいいね。」と返答をするといった連鎖である。

このような会話の流れについて、西郷 (2012) は「よね」の「よ」と「ね」の発話連鎖効

力の違いを指摘している。「太郎」の最初の発話「そだね」は「ね」の同意を促す発話連鎖効力による直接的な応答であり、「そだね」に続く「なんか気持ちがいいね」は「よ」の発話連鎖効力によって、「太郎」が「今日はいい天気」に対してコメントするために取った言語的な行動だという。このように、「よね」の場合は、「ね」の発話連鎖への返答が優先されるため、聞き手がまず「そだね」と同意を示す。そして、「よ」の発話連鎖によって新しい発話内容へ会話を進行させるというような会話の流れである。つまり、「よね」の発話連鎖効力は「ね」が直接的、「よ」が間接的に聞き手に働きかけて会話を進行させているということである。

西郷（2012）の発話連鎖効力の観点からの「ね」「よ」「よね」の機能は、表 3-5 にまとめたとおりである。

表 3-5 「ね」「よ」「よね」の発話連鎖効力

ね	目的を果たすための土台作り 情意的な共通基盤構築
よ	新しい発話内容への連鎖
よね	新しい発話内容への連鎖+聞き手の同意表明を促す （「よ」と「ね」の連鎖タイプを併せ持っている）

西郷（2012）は、コミュニケーションにおいて使用頻度の高い終助詞「ね」「よ」「よね」を対象に、それぞれのコミュニケーション機能を後続する発話の内容を用いて検討した。この点が話し手側だけに着目して、それぞれの終助詞がどのような機能を持っているかを分析した研究とは異なっている。西郷（2012）の調査から、同じ発話場面においても、「ね」「よ」「よね」によってコミュニケーションの流れが異なることが明らかになった。また、話し手が終助詞文を発話したあと、聞き手がそれとは異なる内容の発話を後続させてコミュニケーションの流れを変えることから、終助詞には発話連鎖効力があることが示された。しかし、調査における発話場面が限定されているため、「ね」「よ」「よね」が異なる場面において果たす全般的な機能は取り扱われていない。そのため、コミュニケーションの流れを導く発話連鎖効力についてまだ十分に検討されていない点があると考えられる。

### 3.1.4 モダリティ機能と発話連鎖効力の視点を合わせた機能分類

崔（2015、2016、2017）は「命題内容の事柄の領域を示すモダリティ機能」と「発話連鎖効力」という2つの観点から、終助詞がどのような機能を果たすかを分析した。音声付きの談話コーパスから文末に終助詞のある発話を取り上げ、談話における働きを検討するとともに、各終助詞の意味機能がどの程度使われているのか、頻度も分析した。終助詞のモダリティ機能、および発話を導くためのという聞き手への配慮や働きを示す機能に基づき、終助詞には「要求型」「提示型」「表明型」3つの機能型があると指摘した。ただし、「ね」は話題

が聞き手の領域、または発話者双方が共有してあるという中立的な領域にある場合に使われるため、「提示型」がない。

分析の結果は表 3-6 に示したとおりである。「よ」の行動要求が 0 回であるにもかかわらず、機能として挙げられているのは、コーパスには現れなかったが、「かばんが開いていますよ」のような聞き手の注意を引くための用法があるからである。

表 3-6 「ね」「よ」「よね」のコミュニケーション機能の分類

類型 終助詞	要求型	提示型	表明型
ね	情報・意思の受入要求 (103 回) 同意・共感要求 (22 回) コメントの受入要求 (17 回) 情報の確認要求 (2 回)		同意・共感表明 (21 回)
よ	行動要求 (0 回)	情報提示 (39 回)	意思表明 (34 回)
よね	共有の受入要求 (31 回)	共有の提示 (28 回)	共有の表明 (34 回)

(括弧内は談話コーパスからの出現回数。崔 (2015) の結果に基づいて作成)

前述の西郷 (2012) は談話完成タスクによって、特定の発話場面における「ね」「よ」「よね」が示す発話連鎖効力について検討した。それに対して、崔 (2015, 2017) は談話コーパスを分析対象とすることによって、より多くの発話場面における「ね」「よ」「よね」の発話連鎖を検討し、それぞれの機能をまとめた。また、モダリティとして使用される終助詞の機能と発話連鎖効力を合わせて、「ね」「よ」「よね」の機能型を分類したうえで、コーパスに現れた終助詞の使用を分析している。つまり、「情報のありか」の視点、および聞き手との相互作用に着目した談話促進の視点に立って行われた機能分類であると言える。

### 3.1.5 本節のまとめ

本節では、終助詞「ね」「よ」「よね」のいずれかを対象として、そのコミュニケーション機能を検討した主な研究を概観した。それぞれの着目点、分析の枠組み、及び分類した機能を表 3-7 にまとめた。



表 3-7 終助詞のコミュニケーション機能に関する研究のまとめ

着目点	分析の枠組み	主な研究	終助詞	主な機能
モダリティ機能	談話進行	伊豆原 (1993)	よ	話題の持ちかけ
		伊豆原 (1994)	ね	情報の共有化
	情報のありか	伴・架谷 (1996)	ね	確認する 同意を求める 同意を表す 聞き手と共通認識を持つ
				確認・同意要求 自己確認 同意
		高 (2011)	ね/よ ね	確認共有 同意・共感要求 同意・共感表明
			よ	注意喚起
話者双方の相互作用	発話連鎖効力	西郷 (2012)	ね	目的を果たすための土台作り 情意的な共通基盤構築
			よ	新しい発話内容への連鎖
			よね	「よ」+「ね」の連鎖タイプ
	モダリティ機能 + 発話連鎖効力	崔 (2015, 2017)	ね	要求型、表明型
			よ	要求型、提示型、表明型
			よね	要求型、提示型、表明型

これらの研究は大きく分けてその着目点が2種類あると考えられる。1つは終助詞の使用によってどのような意図が伝達されるのか、その聞き手めあてのモダリティ機能に着目しているものである。この点に着目して話し手が発話した終助詞のある文を検討して機能を分類した研究がほとんどである。談話進行と情報が話し手または聞き手のどちらの領域に属しているかといった「情報のありか」に基づいて機能を分析しているが、終助詞の使用によってコミュニケーションがどのような方向に進行するのかが明らかになっていない。

もう1つはコミュニケーションの流れにおける発話双方の相互作用に着目しているものである。この点に着目した研究には西郷 (2012) と崔 (2015, 2017) がある。西郷 (2012)

は会話を完成させる方法での調査、崔（2015、2017）は談話コーパスの発話場面の分析というように、2つの研究の分析方法は異なるが、どちらの研究においても、終助詞には会話を継続させる発話連鎖効力があることが明らかになった。これまでの研究の多くはモダリティ機能に着目して、終助詞の機能を検討している。そのため、終助詞が話し手と聞き手のコミュニケーションをどのように促進するかという役割は捉えられない。一方、話者双方の相互作用に基づいてコミュニケーションにおける終助詞の役割を検討している西郷（2012）は、モダリティ機能には着目していない。それに対して、崔（2015、2017）は両方の視点を取り入れ、終助詞の文法上の使い方としてのモダリティ機能と発話連鎖効力両方を枠組みとして終助詞の機能を分類している。さらに、各終助詞の機能の上位カテゴリーである「機能型」を示しており、このような聞き手との相互作用を含めて検討している点が従来の機能分類にはない新しい視点である。そのため、本研究では崔（2015、2017）の機能分類を援用して調査材料を作成することにした。

### 3.2 「ね」「よ」「よね」の機能とイントネーションとの関係に関する研究

次に、本節では終助詞のコミュニケーション機能とそのイントネーションの対応関係について検討した研究を取り上げ、音調の記述を論じた結果を述べる。

#### 3.2.1 音調の記述方法について

益岡（2007）は、モダリティ表現としての終助詞は文末イントネーションとの関係によって話し手の発話意図が変わるため、終助詞の役割はイントネーションも含めて検討する必要があると指摘し、その関係性を示すモデルの構築が望まれると述べている。そこで、本節ではこれまでに終助詞のイントネーションについて考察した研究を取り上げる。イントネーションという概念は「文中の声の高さの時間的変化」を示す韻律的な特徴であるため（福岡 2013）、本稿では「終助詞のイントネーション」という表現を終助詞の音調を含め、文末の声の高さの時間的変化を指す韻律的な特徴として捉えたい。ただし、先行研究によっては「イントネーション」ではなく、同じ意味で「音調」を使用しているため、以下の記述においても、「音調」という用語を「イントネーション」と同義で扱うことにする。

音調の分類や記述方法は研究によって多少異なる。イントネーションと伝達されるパラ言語情報の関係は、場面における発話者の意図や態度によって異なることが示されている（前川・北川 2002、福岡 2004、轟木・山下 2008、郡 2016、2018 など）。終助詞「ね」に関しても、コミュニケーション機能によってイントネーションが異なることが明らかになっている。小山（1997）は、終助詞を使用する際に文末イントネーションとして典型的に現れる音調には「降昇調」「昇調」「降調」「昇降調」の4種類があるとしている。小山（1997）と用語は異なるが、ほとんどの研究が文末イントネーションを上昇（＝昇調）、下降（＝降調）、いったん上昇してから下降（＝昇降調）、低いピッチからの上昇（＝降昇調）に分類している。研究によっては、平調というイントネーションも分類カテゴリーに含めている

(伊豆原 1994)。一般的に、上昇イントネーションは問いかけや注意喚起、下降イントネーションは注意喚起、呼びかけ、言い切りという機能が含まれている(小山 1997)。また、記号で記す場合は、平調は「→」、上昇調は「↑」、下降調は「↓」、上昇下降調は「↗」、下降上昇調は「↘」という記述方法が用いられる。以下で、音調と機能を合わせて検討した研究の中から伊豆原(1994)、井上(1999)、轟木・山下(2008)を取り上げ、それぞれが行った終助詞の音調の記述について述べる。

### 3.2.2 伊豆原(1994)による終助詞「ね」の音調の記述

「ね」の音調と機能について、伊豆原(1994)は伊豆原(1993)に基づき、「ね」と長音化した「ねえ」の「共有化」の機能を以下の3つに細分化した。

- ①引き込み：話し手の持つ判断や情報を聞き手に持ちかけ、聞き手を話に引き込もうとするもの
- ②同意求め：話し手の持つ情報や話し手の判断が聞き手のそれと一致すると想定し、それに対して同意を求めるもの
- ③確認求め：情報は聞き手にあり、話し手がそれに対する自分の認識や判断を確認するもの

伊豆原(1994)はこの3点に対してラジオ番組の音声データを資料として「ね」の機能別音調を考察した。この研究では「ね」が単独で使用される場合と語末・句末に使用される場合に分けて検討されている。「ね」が語末・句末に使用される場合は、「ね」の機能は①の「引き込み」であり、音調は平調か短い上昇調または上昇調である。この音調で発音されると、「話し手が話を持ち続ける中で聞き手の理解を確認し、聞き手を引き込みながら話している様子が伺える」と述べている(伊豆原 1994 : 102)。

一方、「ね」が終助詞として文末に使用される場合、①②③の機能のどれかが当てはまる。まず、「引き込み」の場合、平調(→)、上昇調(↑)と下降調(↓)が音声データから見られた。(22)(23)(24)の例はそれぞれ平調、上昇調、下降調になる例である。これらの音調によって、話し手が会話を続ける中で聞き手がこれまでの話を理解しているかを確認しながら会話を進行させるという役割があるという。

- (22) 回答者：……水の表面に表面張力というのがあって、水の分子つぶつぶがね、引っ張りあっているものがあるわけですね。→膜みたいになっているわけだ。
- (23) 相談者：……あの、親御さんがちょっと見放した状態で(うんうん) 現在もちょっと私の方からそのように目に映るんですね。↑(うんうんなるほどね)で、連絡しましてもあんまり……
- (24) 相談者：……ですから彼女の心の中はもう今どうしようかということで非常にゆれ動いているんですねえ、ええ。伊豆原(1994 : 102)

次に、「同意求め」の場合、下降調 (∨)、上昇調 (∧) と上昇下降調 (∩) が見られた。(25) (26) (27) がそれぞれの例である。これらの音調によって、聞き手への一体化・共有化を求める形になり、発話へ引き込みながら聞き手の同意を求める効果があると指摘された。(25) (26) は話し手の判断への同意要求で、(27) は情報への同意要求である。

(25) A : 寒いねえ。∨/寒いね。∨

B : ええ。

(26) (中略) アナウンサー : じゃあやちゃん、いいですね。∧ (はい)

(27) 回答者 : 朝顔とかあるいはひまわりの花、知ってますか。(知ってます) あれは種が  
なりますねえ。∩ (うん) ねえ。(うん) 伊豆原 (1994:102-103)

最後に、「確認求め」の場合、終助詞「ね」の音調は前の音の高さより上昇する。(28) が上昇調になっているのは、聞き手から得た情報を正しく受け止めているかどうかを聞き手に確認しているためである。

(28) アナウンサー : ……アメンボはどうして沈まないで、こう、水の上ですいすい歩ける  
か、ということなんですね。∧ (はい) 伊豆原 (1994 : 104)

### 3.2.3 井上 (1999) による終助詞「よね」の音調の記述

「よね」のコミュニケーション機能と音調について、井上 (1999) は「よね」の音調は「ね」の上昇と下降によって異なる効果を生み出すという観点から分析した。テレビ番組を談話資料として、現れた「よね」を機能別に分類し、その音調を検討した。この研究では平調を除く「昇調」「降昇調」「昇降調」「降調」という4つの文末イントネーションタイプを考察の対象にした。

井上 (1999) では、談話資料に現れた「よね」の機能には「確認・同意要求」「自己確認」「同意」があることが示された (表 3-3 参照)。それぞれの機能に対応する音調を表 3-8 に示す。

表 3-8 「よね」の談話機能と音調の対応

談話機能	昇調∧	降昇調∧	昇降調∩	降調∨
確認・同意要求	○	○	○	
自己確認				○
同意	○	○	○	○

井上 (1999 : 95)

表 3-8 では、談話資料に見られた終助詞の談話機能に対応する音調を「○」で表示してい

る。「○」のない箇所はその談話機能には対応しない音調である。例えば、「確認・同意要求」には、「昇調」「降昇調」「昇降調」が見られたが、「降調」は見られなかったことを表している。

まず、「確認・同意要求」については、(29) (30) (31) がそれぞれ昇調、降昇調、昇降調の例である。この意味機能には昇調と降昇調が多く見られるが、(29) と (30) を比べると、(30) の降昇調のほうが聞き手の意向をうかがう効果があると井上 (1999) は指摘している。また、一般的に聞き手の反応や意見をうかがうために、文末イントネーションを問いかけるように上昇させることが多い。「確認・同意要求」にも聞き手の反応や自分と同じような意見を求めるという発話意図が含まれるため、基本的に昇調イントネーションで発話される。

- (29) それはでも、それは井川さんの責任じゃないんですよね。↗ 井上 (1999: 107)  
(30) はい、うわあ、(このホタテ) すごいですよねえ (ねえ) なんというホタテでしょうか。 井上 (1999: 112)

一方、(31) のように下降のイントネーションを含む昇降調の場合は、くどい印象が伝わると井上 (1999) は指摘している。つまり、聞き手に対する配慮がなく、話し手の感情や意見が聞き手に率直に伝わることになる。また、表 3-8 から「確認・同意要求」には下降調が含まれていないことがわかる。これは井上 (1999) によれば、「よね」の「確認要求」が質問機能を担っており、情報や態度に対して聞き手に直接肯定的な反応を要求するためである。

- (31) ふふふ、でも、ながいですよねえ↘ もうわかいときから結婚してたんですよよねえ。↘ 井上 (1999: 105)

次に、「自己確認」については、(32) のように降調イントネーションしかない。これは「確認・同意要求」とは反対に、聞き手の態度や意見をうかがう必要がなく、話し手自身を持っている情報に対して確認しながら発話を進行させるからである。そのため、聞き手に何らかの反応を求めるという上昇調ではなく、そのまま下降調で発話される。

- (32) (中略) やっぱり自分に合ったまくらをつくると、必然的にそれくらいの値段になる  
そうなんですよね。↘やっぱり中身の素材ですとか、もう非常にこってますし。  
井上 (1999: 111)

「同意」の機能については、(33) ~ (36) のように、4 つの音調すべてが談話資料に見られた。「同意」に下降調が含まれているのは、「自己確認」と同様に聞き手に反応を要求する必要がないためである。一方、「同意」に上昇調の音調が見られるのは、上昇調が聞き手への配慮を表し印象をやわらげる効果があるからだとして井上 (1999) は述べている。

- (33) それがいいよね。↗ 新鮮だよね。きつとね。 井上(1999:105)
- (34) すごくおいしいですよねえ。↗ 井上(1999:114)
- (35) そうですよね。↗ あんまり調理しないですよね。↗ こんなおいしいのあるんですもんね。 井上(1999:114)
- (36) (中略) は一い、ありがとうございます。そうなんですよね。↘ じぶんに合わせているかどうか、そのへんが疑問なんですけど。 井上(1999:110)

伊豆原(1994)と井上(1999)は終助詞の機能に基づいて音調を記述した研究であるが、概ね文末イントネーションを上昇か下降かという基準で考えている。しかし、終助詞は文末イントネーションの一部であり、終助詞自体の音調を記述することは難しい。終助詞は前の文節と音声的にどのように接続するかによって、終助詞のイントネーションのパターンが異なる。そのため、終助詞自体の音調をその機能に合わせて、「上昇」「下降」と定義するだけでは不十分であり、終助詞と接続する文節との関係など、異なる視点から終助詞の音調を記述する必要があるだろう。

### 3.2.4 轟木・山下(2008)による終助詞の音調の記述

伊豆原(1994)、井上(1999)は両方ともアナウンサーの発話を主とした談話資料から「ね」「よ」「よね」の音調をまとめた。その記述方法とは異なる視点から終助詞の音調を検討した研究に轟木・山下(2008)がある。この研究において、轟木・山下(2008)は終助詞の音調をカテゴリー化する際に、終助詞の形態的意味や談話機能に合わせるだけでは不十分であると主張している。これは文が「上昇」「下降」のイントネーションで発話されていたとしても、終助詞を含めた文全体のイントネーションが不自然だと発話意図の伝達に影響が出るからである。

終助詞を含む文の音調は地域や話し手によって異なることが考えられる。そのため、轟木・山下(2008)は、標準的な終助詞の音調を探るために異なる地方(東京、大阪、岡山、香川)出身の日本語母語話者を対象として、終助詞「よ」「ね」「な」「か」の音調を判断する調査を行った。

調査に用いられた文章は「桃だよ」「やるね」などのような平板型の短い文であった。終助詞の部分を複数の音調で読み上げたテープを被験者に聞かせ、設定された場面の発話としてふさわしいと思う音調すべてに○をつけてもらった。具体的には、以下のような問題で、「私が今からやるね」という意図を伝える場合、「やるね」をどのような音調で発話するかを判断する。a～fの順番に異なる音調のテープを聞いて、ふさわしいと思う音調に○をつけるという方法である。

例：「私が今からやるね」と相手に言うとき

a ( ) b ( ) c ( ) d ( ) e ( ) f ( )

調査材料の作成に当たって、終助詞の音調を談話機能や会話場面に従って設定するとともに、終助詞の前の語の最終拍に対する接続の仕方と終助詞の拍内音調の組み合わせも検討した。それまでの終助詞の音調を検討した研究（伊豆原 1994、井上 1999）では終助詞自体の音調だけを検討していたが、轟木・山下（2008）は終助詞の音調は前接の語の最終拍の高さによって異なると考えた。そして、前接の語の音調との接続には「順接」と「低接」の2種類あるという観点を示した。「順接」とは前接の語のアクセント型に従ってそのまま接続するものであり、「低接」とは前接の語のアクセント型に関係なく低い拍で接続するものである。

井上（1999）は音調を「昇調」と「降昇調」、「降調」と「昇降調」とカテゴリー化していた。例えば、同じ「昇調」であっても、ただ上昇するだけか、いったん下降して最終的に上昇するかによって異なる音調となる。しかし、井上（1999）はなぜこのようなカテゴリー化になるのかは説明していない。轟木・山下（2008）が提示した観点は、その理由を前接の語の影響として説明できる。

一方、終助詞の拍内音調については、終助詞自体が聴覚的に上昇か下降かによって、少なくとも「上昇も下降もしない平坦」「上昇」「下降」「上昇下降」の4種類が存在する。轟木・山下（2008）はこの他に音声的な特徴から、「疑問上昇」と「アクセント上昇」があると述べている。例えば、「帰るの？」と聞く際は疑問上昇である。これは聴覚的に疑問詞の「か」が付く文末イントネーションと同じパターンで、典型的には問いかけに用いられるイントネーションである（大島 2013）。そのため、疑問上昇と呼ばれる。また、「帰るの！」と語尾を強くして「絶対に帰る」と主張する場合は「アクセント上昇」になる。つまり、話し手の発話意図によってその音調が異なってくる。

上述したように、轟木・山下（2008）は終助詞の音調を考える際には、単なる上昇あるいは下降だけを考えるのではなく、前の語の最終拍にどのように接続するのかを考えなければならぬと主張している。さらに、終助詞自体の拍内音調には「疑問上昇」と「アクセント上昇」が存在し、前の語の接続の仕方と終助詞の機能と合わせることにより、話し手の心的態度が示されると指摘している。轟木・山下（2008）は終助詞の音調を前接の語との関係も含めて捉えようとしている点がそれまでの研究と一線を画しており、音声指導にも示唆を与える考え方だと言える。

### 3.2.5 大島（2013）による終助詞の音調の記述

大島（2013）は、終助詞「ね」「よ」を対象に、そのコミュニケーション機能と文末イントネーションの関係性について論じた。郡（1997）で示されている日本語の一般的な文末イントネーションのパターンにしたがい、「強調上昇調（↑）」「疑問上昇調（↗）」「上昇下降調（↑↓）」「平調（↘）」「下降調（↓）」に分けた。これらの分類に基づき、「ね」「よ」のある文末イントネーションを検討した。

まず、これら5種類のイントネーションパターンは終助詞の有無にかかわらず、文末に一

一般的に現れるパターンだと思われる。「見えない」と「早く」を例にして、それぞれのパターンを可視化したものが図 3-1～3-4 である。まず、「強調上昇調」は強い主張を示す場合や文中の重要な情報を明確に表明する場合に用いられるイントネーションである。図 3-1 に示したように、「強調上昇調」はピッチの上昇が始まる時点が早く、りきみをかけるように産出するが、上昇量がそれほど大きくない点が特徴的である。これは轟木・山下（2008）で言う「アクセント上昇」と同じパターンである。それに対して、「疑問上昇調」は問いかけに用いられるイントネーションで、図 3-2 に示したように、「強調上昇調」と異なり、ピッチの上昇の開始時点が遅いが上昇量が大きい。また、図 3-3 に示した「上昇下降調」は上昇してから下降するパターンで、ピッチに上昇と下降の 2 段階の高低変化があるため、持続時間が比較的長い。一方、図 3-4 のように、「見えない」を平調で発話した場合、最後の「い」がそのまま自然下降するだけで、明らかな上昇や下降を伴わない特徴がある。「下降調」はピッチが急激な下降をかけるパターンであるが、「本当」を「ほんとう↓」のように、驚きを表す際に典型的に用いられるという。

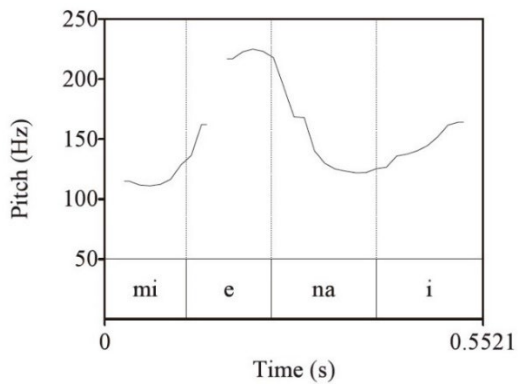


図 3-1 「見えない↑」(強調)  
(大島 2013 : 49)

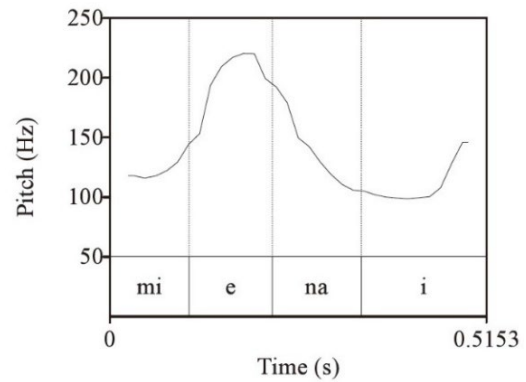


図 3-2 「見えない↗」(疑問)  
(大島 2013 : 49)

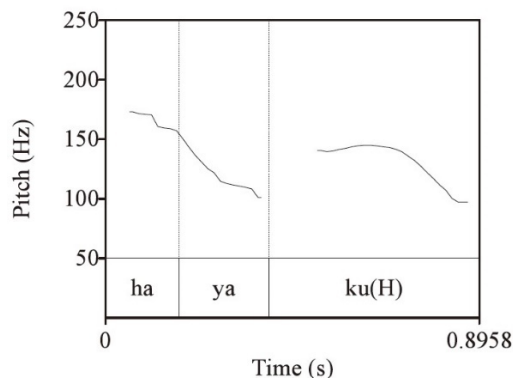


図 3-3 「早く↑↓」(上昇下降)  
(大島 2013 : 49)

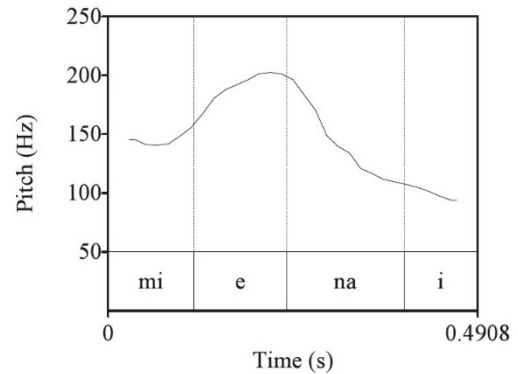


図 3-4 「見えない↘」(平調)  
(大島 2013 : 49)



そして、これらのイントネーションパターンを「ね」「よ」のある発話に当てはめた場合、どのようなコミュニケーション機能を果たすかについて検討した結果を表 3-9 にまとめる。

表 3-9 「ね」と「よ」の機能とイントネーションの対応 (大島 2013 : 61)

イントネーション	ね	よ
強調上昇調 (↑)	共有認識 照会 拒絶	
疑問上昇調 (↗)	確認要求 承認要求	当為判断の材料 親愛感情の表明
平調 (↘)	共有認識+感情表明 照会+感情表明	無知の非難 命題内容に対する感情の表明 心理状態の詠嘆的表明 予定・意向
上昇下降調 (↑↓)		平調のものに情意的なニュアンス (同情の訴求) が追加される

このように、「ね」のイントネーションパターンには「下降調」を除き、「強調上昇調」「疑問上昇調」「平調」「上昇下降調」の4種類あり、「よ」は「強調上昇調」を除き、「疑問上昇調」「平調」「上昇下降調」がある。

まず、「ね」に関しては、「強調上昇調」の「ね」は「共有認識」「照会」「拒絶」の機能があり、聞き手と話題を共有していることを表すために用いられる。大島は「共有認識」について、聞き手も自分と同じように認識していると想定される情報を言及する際に用いられる機能としている。「照会」とは聞き手に与えられた情報に対して、記憶を探って内容を確認したり、調べたりすることである。例えば、聞き手に「今、何時？」と聞かれ、話し手が時計を見ながら「ええと、4時だね」と答える場合 (大島 2013 : 57)、「ね」は「照会」の機能となる。また、「拒絶」は「嫌だね↑」 (大島 2013 : 57) のように、聞き手に与えられた情報に否定的、拒絶的な態度を示す機能である。

「疑問上昇調」の「ね」には「確認要求」「承認要求」という機能がある。「確認要求」は「待ち合わせの時間は、6時だね↗」 (大島 2013 : 58) のように、情報に対して聞き手に確認を要求する機能で、「ね」の代表的な機能である。「承認要求」は「これ、ちょっと借りるね↗」 (大島 2013 : 58) のように、聞き手を話題に取り込み、同意を求めるか話題の内容を認めさせる場合に用いられる。

「平調」と「上昇下降調」の場合の「ね」に「共有認識+感情表明」と「照会+感情表明」

という共通の機能があるという。聞き手も話題について話し手と同じ意見であると確信する場合に用いられるイントネーションである。

一方、大島（2013）は、「よ」のイントネーションパターンは「疑問上昇調」「平調」「上昇下降調」の3種類であり、「強調上昇調」は強く主張するために用いられるため「よ」と共起しないと説明している。「疑問上昇調」の「よ」は「当為判断の材料」と「親愛感情の表明」という機能がある。「当為判断の材料」は「髪に何かついてますよ」（大島 2013: 54）のように、聞き手に「髪についているものをとる」など、何らかの行為を起こす際に用いる機能である。この機能の「よ」は聞き手の発話行動を促すこともできるため、聞き手と積極的に会話をしたいという親近感を示す手段にもなると大島（2013）は指摘し、このような機能を「親愛感情の表明」と呼んでいる。

「平調」の「よ」には「無知の非難」「命題内容に対する感情の表明」「心理状態の詠嘆的表明」「予定・意向」という機能がある。「無知の非難」は話し手と聞き手が情報に対する認識にギャップがある場合に用いる機能である。例えば、聞き手に「カナダの首都ってどこだっけ？」と聞かれ、話し手が「オタワだよ」と答える場合においては、「カナダの首都がどこかを知るのは当たり前」とであると、聞き手を非難することができる。「命題内容に対する感情の表明」と「心理状態の詠嘆的表明」に関しては、「ありがとう。嬉しいよ」（大島 2013: 55）のように、感銘や驚きなどの強い感情を表出するために用いる機能である。また、「予定・意向」とは、話し手が自分のこれから行動や意思を表明するための機能である。例えば、聞き手の勧誘に断るために、「今日は疲れているから、まっすぐ帰るよ」と返事する場合、話し手の「予定・意向」が聞き手に伝達される。

「上昇下降調」の「よ」は、「平調」が伝達する「命題内容に対する感情の表明」に情意的なニュアンス（同情の訴求）を追加した場合のイントネーションである。典型的な発話場面として、子どもが自分のおもちゃがとられたときに「これは僕のおもちゃだよ↑↓」と、すねたように言う場合が挙げられている。このように「よ」を上昇下降調で発話すると、同情を求める意図が聞き手に伝達されるため、「ありがとう。嬉しいよ↑↓」のような同情を求めている場面で使用することは不自然であると説明されている。

### 3.2.6 郡（2016、2018）による終助詞の音調の記述

郡（2016）では、3.2.4 で述べた轟木・山下（2008）による母語話者への調査に疑問を示した。轟木・山下（2008）は指定した発話意図になるように、「やるね」を含めた発話の終助詞の部分がどのようなイントネーションが可能なのかを母語話者に判断させた。しかし、轟木・山下（2008）では、調査に用いたイントネーションがどのようなコミュニケーション機能と対応するのかが明らかではなかった。それに対して、郡（2016）では、日本語母語話者を対象とした聴取実験を行った結果、同じ意図を伝達する場合でも、イントネーションが異なることが観察された。例えば、調査に用いられた「（そのやり方は）私は嫌だね」という発話は「自分が思っている内容をしっかり知ってほしい」という意図が伝達されると想定さ

れている。調査の結果、「とにかく嫌い」と有無を言わせない感じで言う場合は上昇イントネーション、「悪いけど、私は嫌い」というように、聞き手の気持ちに配慮しながら言う場合は上昇下降のイントネーションを選択する傾向がみられた。つまり、「自分が思っている内容をしっかり知ってほしい」という意図を伝達するために、どのような心的態度で伝達するかによって、イントネーションが異なるということである。また、どちらの態度の場合も、イントネーションの上昇または下降の程度（上昇・下降量）が多少異なっても、同じ意図を表すイントネーションとして選択されていることが示された。この結果から、実際に終助詞を使用する際に、同じ意図を伝達する場合であっても、話し手の心的態度によって、音調の高さの変化に程度の違いがあると郡（2016）は指摘している。

話し手の発話意図や心的態度の変化によってイントネーションの高さの変化が生じることから、「ね」の機能とイントネーションがかなり複雑に関係していることがわかる。そのため、単に終助詞のコミュニケーション機能とイントネーション機能を結びつけるだけでは不十分である。そのため、郡（2016）は轟木・山下（2008）で指摘された「順接」「低接」の概念に基づき、文末のイントネーション型に対して、1）疑問型上昇調（どんどん高くなる<sup>4</sup>、轟木・山下（2008）の「疑問上昇」と同じパターン）、2）強調型上昇調（直前より一段高く平らに言う↑、轟木・山下（2008）の「アクセント上昇」と同じパターン）と平坦調（直前より高くならず平らに言う→）、3）最終的に下降するパターンである上昇下降調（いったん高くなってから下がる）と急下降調（前接語が平板型や尾高型のように最終拍が高い場合に、そのまま下がる）<sup>4</sup>、4）無音調（長いパターンと短いパターン、高さの変化なし、記号なし、文節末で使用されることが多い）の4種類に分けたうえで、「ね」のイントネーション型として用いた。

また、終助詞「ね」のイントネーションと機能の関係を検証するために、文末に「ね」が使用される発話にどのような返答が後続されるかという観点から、郡（2016）では調査を3つ行った。

まず、下記の「発話の例」と「返答の例」に示したように、文末に「ね」が使用された発話を27文集め、それらに後続する返答を17文想定した。

発話の例：

「(きみは) 1983 年生まれ。18 歳だね？」  
「きょうは確か土曜日でしたね」  
「そこまではわかりませんね」

返答の例：

「はい、そのとおりです」  
「あ、そうなんですか」  
「私もそう思います」

---

<sup>4</sup> 上昇下降調と急下降調はどちらも最後に下降するパターンであるため同じグループに入る。ただし、「確かにりっぱだね」と「確かにあったね」の場合、前接語「りっぱだ」は最終拍が高いため、「ね」のピッチの上昇が顕著ではなくなり、「急下降調」になる。前接語が「あった」の場合は、最終拍のピッチが低いため、下降調で「ね」を産出すると、前接語よりいったん高くしてから下降することが一般的である。その場合は「ね」のピッチが明確に上昇するため、「上昇下降調」になる。つまり、パターン名が異なるのは前接語のアクセント型が関係しているためである。

次に、1つ目の調査として、これらの発話と後続の返答を用いて、日本語母語話者10名を対象に、コミュニケーションが成立するのはどのような返答が後続した場合か、アンケート調査を行った。それぞれの返答が27文の発話に後続できるかどうかについて、「できる」「できない」「わからない」のいずれかから選択させ、回答を分析した。発話と返答の組み合わせを分析した結果、1) 回答要求への返事、2) 理解・受け取りのサイン、3) 共感や同意に対する反応、4) 意見への共感や同意の表明、5) 話し手の意思に対する反応という5つのグループに分けられた。さらにこの5つのグループを「ね」のコミュニケーション機能に対応させた結果、1) 確認の要求（自分が思っている内容が正しいかどうか確認の答えを求める）、2) 認識の要求（自分が思っている内容をしっかり知ってほしい）、3) 共感・同意の表明（相手の気持ちに共感や同意をする）、4) 共感・同意の要求（自分の気持ちに対して共感や同意を求める）、5) 行動の承認要求（自分の行動意図や相手とすべき行動について承認を求める）という5つの機能にまとめられた。

2つ目の調査においては、上記の5つの機能を用いて、それぞれどのようなイントネーションが対応できるかについて、合成音声を用いた聴取実験を行った。1つ目の調査で使用された27文の発話に対して、音声処理ソフトPraatを利用して「ね」の高さの変化程度や母音の長さが異なるいくつかの合成音声を作成し、首都圏在住の日本語母語話者に聴かせ、それぞれの合成音声が指定された意図に合っているかどうかを5段階で選択させた。使用された「ね」の音調は順接の無音調と平坦調、低接の無音調、順接の疑問型上昇調、低接の疑問型上昇調、順接の強調型上昇調、順接の上昇下降調、順接の急下降調である。これらの音調は「順接」「低接」と、上記に示した4つの「ね」のイントネーション型とを組み合わせたものである。

聴取実験の結果、「ね」のコミュニケーション機能とイントネーションの対応関係に関して、「疑問型上昇調」には「確認要求」と「行動の承認要求」の2つの機能があるように、同じイントネーション型が複数の機能に対応できるという結果が得られた。また、「ね」が同じ機能で、同じ発話を異なる発話意図で発話する場合において異なるイントネーション型になることが確認された。例えば、自分の考えを相手にも認識してほしいという意図で「私はいやですね」と発話する場合、異議を認めず、相手に意見を押し付ける態度で言う場合は順接の強調型上昇調と平坦調、聞き手の気持ちを気にしながら言う場合は順接の上昇下降調と急下降調を選ぶ母語話者が多かった。つまり、終助詞のイントネーションは機能によって異なるだけでなく、話し手の発話時の心的状態や対人態度によって異なることが明らかになった。

郡(2016)における最後の3つ目の調査においては、合成音声の聴取実験の結果を、テレビ番組の計120分間の音声会話資料と比較した。郡(2016)で用いられた「ね」のイントネーションは終助詞なしの発話の文末、文節末のイントネーションとしても使用されるため、会話資料から終助詞「ね」が文末につく発話496例と終助詞なしの発話を取り上げ、文末イントネーション全般と対照した。その結果、テレビ番組における終助詞なしの発話は無音調

がもっとも多いのに対して、聴取実験の結果と会話資料で「ね」が使用された発話の場合は無音調が非常に少なく、強調型上昇調や上昇下降調が多いことがわかった。このことから、終助詞「ね」がある発話は、話し手の発話意図と心的態度を明確に表現するために、「ね」のイントネーションを声の高さの変化が大きいパターンで産出する傾向があること、また、態度によって高さの変化の程度が異なることが明らかになった。つまり、言語メッセージで表されないパラ言語メッセージを産出する際は、話し手自身の発話意図や心的態度に合わせて、「ね」のイントネーションの高さの変化を細かくコントロールする必要があることが示された。

郡 (2018) では、終助詞「よ」「か」「の」「な」のイントネーション、および文末につく終助詞と類似する役割を果たす文末表現の「でしょ (う)」「じゃない」ととびはね音調<sup>5</sup>の「ない」のイントネーションを検討した。この研究では、轟木・山下 (2008) と郡 (2016) と同様に、「よ」のイントネーションを前接の語のアクセント型とどのように接続するかによって、話し手の意図や態度との対応関係が異なると考えている。つまり、「順接」と「低接」の観点を用いて終助詞のイントネーションを分類している。

これらの文末表現のうち、「よ」に関しては、「やさしく教えている感じ」と「自分の意見を押しつけている感じ」のどちらだと思うか、合成音声による聴取実験を行い日本語母語話者の認識を調べた。「もう夕方だよ」のように、「よ」が入った発話の合成音声を使用した。調査の結果、「やさしく教える」または「相手の反応を待つ」の「よ」は疑問型上昇調、「自分の意見を押しつけている感じ」の「よ」は強調型上昇調、平坦調と無音調、さらに「押しつける感じ」を込めて、相手にわからせたい気持ちを強く訴える場合には上昇下降調か急下降調となることが明らかになった。

### 3.2.7 本節のまとめ

本節で述べた終助詞の機能とイントネーションの対応関係をまとめたものを表 3-10 に示す。

---

<sup>5</sup> とびはね音調とは、「すごくない?」「無理じゃない?」のように、もともとアクセントに下げがある「ない」をあえて下げをなくし、さらに疑問型上昇調を付けた言い方である (郡 2018)。

表 3-10 終助詞の機能とイントネーションとの関係のまとめ

研究	終助詞	機能	平坦	上昇	下降
伊豆原 (1994)	ね	引き込み	平調 (→)	上昇調 (↑)	下降調 (↓)
		同意求め	—	上昇調 (↑)	下降調 (↓) 上昇下降調 (↕)
		確認求め	—	前の高さより 上昇する (↑)	—
井上 (1999)	よね	確認・同意要求	—	昇調 (↑) 降昇調 (↕)	昇降調 (↕)
		自己確認	—	—	降調 (↓)
		同意	—	昇調 (↑) 降昇調 (↕)	昇降 (↕) 降調 (↓)
轟木・山下 (2008)	ね	回答を求める	—	順接疑問上昇	—
		聞き手への伝達	順接平坦	順接疑問上昇	—
		話し手の感情表出	順接平坦	アクセント上昇	下降 上昇下降
	よ	聞き手への伝達	—	順接疑問上昇	—
		聞き手への反発の表明	低接平坦	—	—
大島 (2013)	ね	共有認識 照会 拒絶	—	強調上昇調 (↑)	—
		確認要求 承認要求	—	疑問上昇調 (↑)	—
		共有認識+感情表明 照会+感情表明	平調 (↓)	—	上昇下降調 (↑↓)
	よ	当為判断の材料 親愛感情の表明	—	疑問上昇調 (↑)	—
		無知の非難 感情の表明 予定・意向	平調 (↓)	—	—
		同情の訴求	—	—	上昇下降調 (↑↓)
郡 (2016)	ね	確認の要求	平坦調 (→) 無音調	強調型上昇調 (↑) 疑問型上昇調 (↑)	急下降調 (↓) 上昇下降調 (↕)
		認識の要求	平坦調 (→) 無音調	強調型上昇調 (↑)	急下降調 (↓) 上昇下降調 (↕)
		行動の承認要求	平坦調 (→)	強調型上昇調 (↑) 疑問型上昇調 (↑)	—
		共感・同意の要求	平坦調 (→)	強調型上昇調 (↑) 疑問型上昇調 (↑)	急下降調 (↓) 上昇下降調 (↕)
		共感・同意の表明	平坦調 (→)	強調型上昇調 (↑)	急下降調 (↓) 上昇下降調 (↕)
郡 (2018)	よ	やさしく教える、 相手の反応を待つ	—	疑問型上昇調 (↑)	—
		わからせたい気持ちを 込める	平坦調 (→) 低接無音調	強調型上昇調 (↑)	—
		わからせたい気持ちを 強く訴える	—	—	急下降調 (↓) 上昇下降調 (↕)

表 3-10 に示したイントネーションパターンは、その分類も用語も異なっている。それぞれのパターンと終助詞の機能との関係は、各研究について説明した節で述べたとおりである。用語が異なるだけで指し示しているパターンは同じというものもあれば、分類に当たっての着目点の異なりから、他の研究に対応するパターンがないものもある。大きく分ければ、平坦、上昇、下降であるが、それぞれが複数の機能と対応しており、非常に複雑な様相を示していると言える。例えば郡 (2016) で示されたように、「ね」の「確認の要求」の場合は、平坦調、無音調、強調型上昇調、疑問型上昇調、急下降調、上昇下降調、どのパターンでも産出することができる。また、強調型上昇調は、郡 (2016) で取り上げられた「確認の要求」以外の機能も表すことができる。ただし、表 3-10 に示した対応関係は産出可能なパターンを網羅的に示すものであり、実際のコミュニケーションにおいては、発話場面や話し手の発話意図と心的態度に沿って適切なパターンを産出する必要がある。

### 3.3 日本語学習者を対象にした終助詞の習得に関する研究

終助詞の適切な使用は各終助詞の使い分け、各終助詞がコミュニケーションにおいて果たす機能、また、その機能に伴う音調など、重層的な知識があって初めて可能になる。これらの知識を学習者はどの程度習得しているのだろうか、3章の最後にこの点について述べる。

日本語学習者を対象にした終助詞に関する研究はさまざまな観点から行われている。終助詞の言語知識を筆記テストで検討した研究 (大嶋 1989、文 2015)、メールや文字チャットのコミュニケーションを通して終助詞の使用状況を検討した研究 (船戸 2012、清家 2013)、口頭産出を通してその使用状況を検討した研究 (大嶋 1989、初鹿野 1994、張 2005、何 2008)、終助詞の音調理解を検討した研究 (轟木・山下 2008、2013) などがある。本節では、これらの研究を取り上げて、それぞれの研究でどのようなことが明らかになったのか記述する。

#### 3.3.1 筆記テストを用いた研究

筆記テストを用いた調査には大嶋 (1989)、文 (2015) がある。大嶋 (1989) は終助詞「ね (え)」「よ」に注目して、多肢選択式のテストを用いて学習者の終助詞の習得状況を調査した。被験者は日本在住の多国籍の中上級日本語学習者 14 名である。

表 3-11 の機能設定に従い、質問項目が 8 つ設定された。問題例を表の次に示す。回答方法はもっともふさわしいと思う終助詞の後ろの括弧に 1 とつけ、2 番目によいと思う終助詞があればその後ろの括弧に 2 とつける。もし終助詞が必要ではないと判断した場合、「ね」と「よ」のいずれかの括弧に 0 とつけ、また他にふさわしいと思う終助詞があれば、予備の括弧にその終助詞を書き込む。このような多肢選択式の筆記テストによって、学習者の終助詞に関する知識が測定された。

表 3-11 大嶋（1989）の調査対象となった終助詞「ね（え）」と「よ」の機能

終助詞「ね（え）」	終助詞「よ」
① 軽い詠嘆の気持を含む判断	① 断定、言い張る、念を押す
② 軽い主張、念を押す気持	② 疑問の意に相手をなじる気持を添加する
③ 同意を求める、返答を促す	③ 命令、依頼の気持を少し強める
④ 質問、設問	④ 積極的な誘い

（大嶋（1989）に基づき筆者作成）

例：鹿児島の人：鹿児島はどうですか。

あなた：まあまあいいところです\_\_\_\_\_。

（あなたは鹿児島が気に入っていると想定します）

ね（ ） よ（ ） （ ）

大嶋(1989:111)

調査の結果、被験者 14 人中 10 人が約 60%以上の正答率だったことから、終助詞「ね(え)」と「よ」の用法についてある程度の知識を習得していることが示された。終助詞を機能ごとに見ていくと、終助詞「ね(え)」の①「軽い詠嘆」、②「主張」、③「同意を求める」という機能は高得点を示した。それに対して、④「質問・設問」の「ね(え)」の得点が非常に低く、ほぼ未習得な状態であることが示された。終助詞「よ」については、①「断定」の「よ」の得点をもっとも高かったが（正答率約 60%）、②「なじり」、③「依頼」、④「誘い」も約 50%の正答率であった。これらのテストの結果から、終助詞の機能について、「どうですかねえ」のような④「質問・設問」の「ね(え)」以外は、ある程度は習得していると考えられる。④「質問・設問」の「ね(え)」に関して、大嶋（1989）はそれが皮肉を含む表現であるため、習得が進んでいないのだろうと考察している。調査対象者が 14 人と小規模な調査であること、また対象とした機能が限られていることから、結果の解釈には限界があるが、機能によって習得状況が異なることが示された点は興味深い。

文（2015）も「よ」と「ね」を意味機能ごとに分けて筆記テストを行ったが、大嶋（1989）が用いた多肢選択式ではなく、終助詞を書き込む形式のテストを用いている。文（2015）では、中国人日本語学習者の終助詞使用実態における問題点を明確にするために、中国の大学で日本語を専攻する中国語母語話者 40 人（大学 3 年生、N2 取得済み）を対象に、終助詞「よ」と「ね」を意味機能ごとに分けて埋め込み式のアンケート調査（合計 40 問）を行った。具体的には、以下の例のような問題である。設定された文に終助詞「よ」と「ね」を入れる文完成タスクで、下記の例のように、「よ」と「ね」両方とも使える文もある。また、大嶋（1989）と異なり文章には場面設定がない。

例：A、B、C の中から終助詞を 1 つ選んで、次の文を完成しなさい。



A: よ B: ね C: よ・ね (両方とも使える)

お茶でも飲みましょう ( )。

文 (2015: 123)

学習者の回答から問題ごとに誤用率を計算し、誤用率の高い問題 (誤用率 60%以上) について検討した。その結果、「あの (ね)、あれがほしいんだけど。」のような決まった言い方の問題では全員正解であった。それに対して、「よ」が正解の問題、例えば「ここがです(よ)。ここが大事なんです。」のような問題では、「ここが大事なんです」という一文から、聞き手への注意喚起が意図されるため、「よ」を選ぶことが自然である。この問題に関しては「ね」を選ぶ誤用が多くみられた。この結果から文 (2015) は「よ」の主張を表す、問い詰めと非難を表す、強調するという機能において特に誤用が見られると指摘している。

文 (2015) は誤用率が高くなった理由について、「よ」と「ね」の具体的な機能を習得していないからだとして述べている。しかし、誤用率が高い問題の多くは「よ」と「ね」両方が使える状況に設定された文であり、「よ」「ね」のどちらか一方しか選んでいない場合には不正解とされている。場面設定がされていないことから、このような文において学習者がすべての発話意図を想定するのは難しいため、1つしか終助詞を選ばない学習者が多くなるのは当然のように思われる。したがって、採点方法が結果の解釈に影響を与えていると言え、学習者の習得状況が正確に把握できているかどうか疑問が残る。

### 3.3.2 メールと文字チャットによる産出を分析した研究

学習者が書いた文章を分析し、学習者の終助詞の習得を検討している研究もある。本節では、学習者が作成したメール文を分析し、学習者による終助詞の誤用と正用について検討した研究 (清家 2013)、学習者と日本語母語話者との間の文字チャットに見られる終助詞の使用について検討した研究 (船戸 2012) について述べる。

清家 (2013) は日本で学習する韓国人日本語学習者が教師である調査者宛てに送った電子メール文を分析した研究である。メール文に現れた「よ」と「よね」について、学習者の正用と誤用を分析することで学習者がどの意味機能を適切に産出できているか、どの機能が適切に使えないのかを検討した。分析対象のメールの中で、「よ」が使用された文は 23 例、「よね」が使用された文は 103 例であった。

「よ」が使用された学習者のメール文 23 例のうち、「よ」の使用が許容される用例は 3 例のみであった。学習者が「よ」を適切に使用できていた 3 例は、書き手が読み手の知らない情報について伝えるという機能であった。この機能は「よ」の情報の「持ちかけ」(伊豆原 1993)、「よ」の「情報提示」と同じものであると考えられる。つまり、相手が知らない情報を伝えるという機能に関しては、学習者が正しく使用できていたと考えられる。一方、23 例のメール文のうち 20 例が誤用と見なされた。つまり、「よ」が過剰使用されていたことになる。教師宛てのメール文として適切ではないとして誤用例 (37) が挙げられているが、清家 (2013) はこの例について、学習者は「よ」の情報提示という機能は理解できているが、読

み手の知らない書き手自身の状態を訴えているように受け取られる可能性があるため、不適切だと指摘している。つまり、学習者は、伝えようとする情報と相手との関係や、自分と相手との人間関係によって「よ」を使い分けるといったことまでは理解できていないと言える。

(37) 「ところで、私、会社で間違いだらけですよ～」 清家 (2013 : 4)

「よね」に関しては、(38) のように「確認要求」の機能を適切に使用することができていた。「よね」の誤用について、清家 (2013) は「んですよね」と動詞の過去形と接続する「たよね」という形式に分けて検討した。まず、「んですよね」の誤用例 (39) では、読み手は過去の事実に対する書き手の気持ちや感想を理解できても共有する段階には至らない。そのため、「よね」の使用が適切ではないと指摘されている。「たよね」の誤用例として (40) が挙げられている。この例においては、書き手が読み手の知らない情報や気持ちについて同意を得ようとして「よね」を使用しているために誤用となると分析された。清家 (2013) は読み手と書き手が共有した経験でない限り「たよね」を使用することが不適切だと述べている。例えば (40) で「月曜日があつという間に過ぎた」ということはあくまでも書き手自身の気持ちで、読み手も同じ気持ちとは限らない。そのため「たよね」は誤用になるという指摘である。以上のような学習者の誤用の分析から、学習者は「よね」を「確認要求」の機能で使用することはできるが、相手と情報を共有しているかどうかの使用の可否に関わるという点は理解できていないと言える。

(38) 「(中略) 伝染病って本当に怖いですよね。」 清家 (2013 : 6)

(39) (留学生が日本を旅行する際、筆者たちがそれをサポートしたことに対する感謝のメール)

「(中略) ★★ (地名) に行つてよかったんですよね。」 清家 (2013 : 9)

(40) (メールの挨拶部分)

「月曜日もあつという間に過ぎちやいましたよね。早く週末が来てほしいです。」

清家 (2013 : 9)

次に述べる船戸 (2012) は学習者のチャット文の産出において使用された終助詞を分析した研究である。清家 (2013) が「よ」「よね」を分析対象としていたのに対し、船戸 (2012) は「ね」の使用を分析している。台湾在住の日本語学習者と日本在住の日本語母語話者各 10 名を対象に、文字チャット中の「ね」の使用状況を縦断的に調査した。母語話者と学習者の違い、および、学習者の「ね」の使用の変化を検討した。学習者と母語話者各 1 名を 1 組にし、週に 1 回計 12 回、文字チャットを 1 回 1 時間ほど行ってもらった。文字チャットに現れた「ね」を抽出して毎回の「ね」の使用頻度を計算し、母語話者と比較した。分析に当たっては、神尾 (2002) の「必須」、「任意」という概念に基づき、必須の「ね」を「同意表明」

「同意要求」「確認要求」、任意の「ね」を「自己確認」という機能に分けた。

調査の結果、文字チャットにおける学習者の「ね」の使用頻度が母語話者よりかなり低いことがわかった。母語話者は「同意要求」の「ね」をもっとも多く使っていた。次に多く使っていたのは「同意表明」と「確認要求」であった。一方、学習者の「ね」の使用には誤用が非常に多かった。それらの誤用は、聞き手のなわ張りに属していない情報で、話し手の確認行為が必要ない場合に「ね」をつけているというものであった。例えば、次の例のような誤用である。

例：嫌いなものもありますよ。私は納豆を食べられないんだね。 船戸 (2012:6)

学習者の「ね」の使用の縦断的な変化としては、チャットの回数が増えるにつれて「ね」の使用も増えるという傾向が見られた。特に「同意要求」や「同意表明」という必須の「ね」の使用数が増えていた。つまり、母語話者の使用傾向に近づいていることが示された。このことから、母語話者との継続的な文字チャットのやり取りによって、必須の「ね」が適切に使用できるようになる可能性があると言えよう。

### 3.3.3 口頭産出を分析した研究

学習者の終助詞の口頭産出についても研究が行われている。メイナード(1993)によると、会話の中で使用される終助詞の中では「ね」がもっとも多い。そのため、これまで口頭産出によって学習者の終助詞使用を検討した研究のほとんどが、「ね」の使用に言及している。それらの研究では音声データを文字化し、学習者間、もしくは母語話者と学習者間の違いを分析することで、学習者の終助詞の習得過程や傾向を見ている。以下で大嶋(1989)、初鹿野(1994)、張(2005)、何(2008)を取り上げ、それぞれの研究で明らかになったことを記述する。

3.3.1 で取り上げた大嶋(1989)は筆記テストを実施する前に口頭産出の調査も行った。被験者は筆記テストと同じ、多国籍の日本語学習者14名である。調査においては調査者が学習者に1人1人個別に8つの質問をした。学習者には終助詞を必ず使用するよう指示していないが、これらの質問は終助詞「ね(え)」と「よ」が使用されるほうが自然であるように設定された。(41)が質問の1例である。

#### (41)「ね(え)」の①軽い詠嘆についての質問項目

(霧島高原を背景にした美しい別荘のパンフレットをみせながら)

Q (調査者による質問)：どう？きれいでしょ。

A (被験者による回答)： 大嶋(1989:110)

学習者の回答は、期待通りに終助詞を適切に産出した場合は2点、誤用と終助詞抜きを表

現は0点、終助詞を使用せず代替表現で産出し、会話として自然さを損なわない場合は1点と評価された。このテストにより学習者の終助詞の運用能力を測定するだけでなく、筆記テストとの関連、学習者の日本語学習歴、滞日歴との関連も検討された。

調査の結果、まず全体として口頭産出において高得点を得た学習者は、筆記テストでも高得点であった。しかし、その一方、口頭産出の得点が低くても、筆記テストでは高得点を得ている学習者もいた。つまり、終助詞の知識と運用能力は必ずしも相関があるわけではなかった。この結果から、終助詞に関する明示的知識を習得しても、それが産出能力には結びついていないと言えるだろう。

次に、終助詞の機能ごとに分析した結果、どの機能も概して筆記テストの得点のほうが高かった。「ね(え)」では、筆記テスト、口頭産出テストともにある程度の得点を示した機能(①軽い詠嘆 ②主張 ③同意を求める)もあれば、どちらのテストでも低い得点の機能(④質問・設問)もあり、機能によって習得の度合いが異なっていることが示された。「よ」についても同様の傾向が見られたが、機能によっては「よ」ではなく代替表現が使われる場合があった(例:出してきてよ→出してくれないか)。この他にも「依頼」の「よ」や「誘い」の「よ」にも代替表現が多く使われていた。学習者が研究者の意図通りに終助詞を産出しなかったことから、ターゲット語を誘出する方法をさらに工夫する必要があると言えるだろう。

また、口頭産出の得点と日本語学習歴、滞日歴との関係を検討したところ、口頭産出テスト得点は学習歴ではなく、滞日歴と関連が見られた。このことから、学習者が触れる終助詞を含むインプットの量が終助詞の産出に影響していることが示唆される。

初鹿野(1994)は「ね」の習得過程を明らかにすることを目的とした研究で、4人の初級日本語学習者の発話データを1年にわたり収集し、そこに現れた終助詞「ね」に焦点を当てて分析した。収集したのは学習者と日本語教師との1対1の会話資料で、録音した音声データを文字化したものを分析した。初鹿野(1994)の調査では、全体的傾向として「ね」の使用数が少なかった。4名のうち1名の学習者は1年の調査期間中に使用頻度が上がっていたが、他の学習者にはそのような傾向が見られなかった。したがって、学習歴は「ね」の習得の決定的な要因ではないと言えるかもしれない。一方、正用率については、初期段階では誤用が多くみられたが、後期になると正用数が増えていた。しかし、同時に濫用という現象が見られ、習得は一直線に進むものではないことが示された。

同じように学習者と母語話者との会話データを分析した研究に張(2005)がある。この研究は、台湾人日本語学習者を対象に、終助詞「ね」の使用状況を母語話者と比較している。分析に用いた「ね」の意味機能は談話機能に基づいた分類で、「会話促進」「注意喚起」「発話緩和」「発話内容確認」「発話埋め合わせ」という5つである。会話データを文字化して、その中に現れた終助詞「ね」がどの機能を担っているかを分析した。学習者の終助詞「ね」の使用頻度は母語話者よりはるかに低かったが、機能別に見ると「会話促進」と「注意喚起」の「ね」(例えば、「今はね」「この前ね」のような文を「ね」で区切って、話しを続ける用

法) がもっとも多く使用されていた。これは母語話者と同様の傾向であった。しかし、学習者は総発話数に対するこの「注意喚起」の「ね」の使用割合が高かった。張 (2005) はこの「ね」には適切な使用頻度が存在し、その上限を超えてしまうと押し付けるようなイメージが聞き手に伝わることもあり、注意すべきであると指摘している。

何 (2008) も文字化した発話データを扱った研究である。この研究は中国人学習者と日本語母語話者の談話コーパスを資料として分析している。終助詞「ね」の意味機能を「同意要求」「同意受け入れ」「確認要求」「聞き手の発話に対する判断・意見・感想」「聞き手の質問に対する情報 (知識など新たな情報)」「話し手の判断・意見・感想」「聞き手への依頼・勧め、感謝、謝り・要望」「話し手の質問」という8つに細分化し、日本語能力レベルと意味機能の習得との関連を検討した。その結果、日本語能力のレベルが上がるにつれて「ね」の使用が多くなり、正確に使用できる意味機能が多くなる傾向が見られた。具体的には上級の学習者は「聞き手の発話に対する判断・意見・感想」「話し手の判断・意見・感想」「確認要求」を使えるようになっていた。しかし、例えば「最近ニュースを見ましたか」という質問に対して「毎日見えていますよ」と答えるなど、上級になっても「ね」と「よ」を適切に使えないことが明らかになった。これは清家 (2013: 4) で挙げられた誤用例 (27)「ところで、私、会社で間違いだらけですよ～」と類似したものだと考えられる。何 (2008) はこのような誤用が起こる原因について、学習者は情報共有を図る時に、聞き手への配慮が足りないからだと考察している。

### 3.3.4 終助詞の音調の聞き取りを調べた研究

轟木・山下 (2013) では、中国人学習者と韓国人学習者を対象にして終助詞の音調と意味の対応について同様の調査を行った。轟木・山下 (2008) の日本語母語話者の結果と比較するため、終助詞「よ」「ね」「な」「か」を対象に同じ調査材料を用いて、どの音調がどの発話意図になるかを判断してもらった。その結果、学習者が日本語母語話者と異なる判断を示した問題もあった。また、中国人学習者と韓国人学習者の違いが見られた問題もあった。調査文の「やるよ」と「やるね」に対して、学習者が日本語母語話者と異なった判断を示したのは「早くやろうとうながす」の「よ」と「ちゃんと約束どおりやるね」の「ね」であった。この問題には学習者の母語による違いも見られた。日本語母語話者がどちらの場合にも共通して選んだ音調は「順接・疑問上昇」であったのに対し、中国人学習者は「早くやろうとうながす」の「やるよ」を、韓国人学習者は「ちゃんと約束どおりやるね」の「ね」を他の音調と結び付けていた。

半数以上の中国人学習者は「早くやろうとうながす」の「やるよ」に対して、「低接・平坦」の音調を選択した。これに対して、母語話者には「低接・平坦」と「早くやろうとうながす」の「やるよ」を結びつけている対象者はいなかった。つまり、中国人学習者は母語話者と全く異なる傾向を示したことになる。轟木・山下 (2013) はこの結果から、中国人学習者が「よ」を使用する際にコミュニケーション上の問題が起こる可能性があると指摘してい

る。

しかし、この研究は母語話者の理解を基準として学習者の判断を評価している。母語話者を対象にした轟木・山下（2008）の調査において、母語話者がすべての項目に対して、同一の選択をしたわけではなく、母語話者の判断にも揺れが見られた。正解が一つに定まっていない以上、音調と意味機能の対応について、会話場面、話者の発話意図、態度などによって細かなイントネーションの変化が起こる可能性が考えられる。したがって、轟木・山下（2013）は学習者の終助詞の習得を音調の理解という観点から検討したことに新規性があるが、同時に限界もあると言えよう。音調の理解も重要であるが、発話意図を適切に伝達することも重要であるため、学習者が終助詞をどのように音声産出するかを機能ごとに検討する必要があると思われる。

### 3.3.5 学習者を対象とした研究についてのまとめ

本節では、筆記テストを用いた研究、メールや文字チャットによる産出を分析した研究、口頭産出を分析した研究、音調の理解を調べた研究を取り上げて、それらの研究で明らかになったことを述べた。先行研究から得られた主な知見を表 3-12 にまとめた。

表 3-12 日本語学習者の終助詞の習得に関する研究のまとめ

研究手法	主な研究	終助詞	主な知見
筆記テスト	大嶋（1989） 文（2015）	ね よ	機能によって終助詞の言語知識の習得状況が異なる。
メールと 文字チャット	船戸（2012）	ね	①習得が易しい機能と難しい機能がある。 ②母語話者より終助詞の使用数が少ない。 ③上級学習者は過剰使用が多い。
	清家（2013）	よ よね	
口頭産出	大嶋（1989）	ね よ	①言語知識の習得は産出能力と結びつかない。 ②不適切な使用がみられる。
	初鹿野（1994） 張（2005） 何（2008）	ね	
音調の 聞き取り	轟木・山下 （2013）	ね よ	母語話者と異なる判断を示す場合がある。

これらの研究は対象とされた学習者の日本語レベルなどの属性や人数だけでなく、どのようなデータをどのような方法で分析しているか、どの終助詞を対象としているか、終助詞の機能という観点も含めているか、どのような機能分類に基づいて研究がデザインされているかなど、さまざまな点が異なり、統一した結果を導き出すことは難しい。しかし、その

中でも以下のようなことは言えるだろう。

- ・筆記テストの得点と産出能力はそれほど強い関連は見られない(大嶋 1989)。これは明示的知識が、必ずしも暗示的知識が必要な産出に結びつかないことの現れと考えられる。
- ・母語話者と比べると学習者は使用数が少ない。特に初級レベルでは少ないが、レベルが上がると使用数が増える。しかし、過剰使用にも結びつく(初鹿野 1994、張 2005、何 2008、船戸 2012)。このプロセスは第二言語習得の U 字型発達<sup>6</sup>が反映されている可能性がある。
- ・終助詞の機能によって、学習者が使うのが易しいものと難しいものがある(清家 2013、文 2015)。このことから一つの終助詞を対象として研究する場合にも、コミュニケーション機能ごとに検討する必要があることが示唆される。
- ・機能による音調の違いの聞き分けにおいて、学習者が母語話者と異なる音調を選んで機能に結びつけていることが示された。また、母語による違いもあった(轟木・山下 2008、2013)。イントネーションによって発話意図が伝えられる。したがって、イントネーションと発話意図を間違えて結びつけて理解してしまうと、コミュニケーション上の誤解を生む可能性がある。
- ・終助詞の過剰使用や不適切な使用が見られた(張 2005、何 2008、清家 2013)。不適切に終助詞を使用することで、話し手が「意図していない発話意図」が聞き手に伝わってしまうと、聞き手に不快感を与えてしまう恐れがある。特に上下関係のある場合には問題になると思われる。

本節で取り上げた先行研究の結果の中から、重要だと思われる知見を列挙した。研究の着目は主に各終助詞とその機能を正しく使用できるかどうかという点にあり、コミュニケーションにおける終助詞のイントネーションの産出には着目していない。終助詞の音調に対して学習者はどのように理解しているかについて検討されている(轟木・山下 2013)が、適切に産出できるのかといった音声習得の観点からの研究は行われていないと言えよう。

### 3.4 本章のまとめ

本章ではまず第 1 節で終助詞のコミュニケーション機能の分類について、いくつかの研究の捉え方を紹介した。終助詞の機能をどのように分類するかは研究者の依拠する理論に

---

<sup>6</sup> U字型発達 (U-shaped learning curve) とは、第二言語習得や子どもの母語習得のプロセスに見られる認知的な発達プロセスである。その発達の軌跡はおおむね 3 段階に分けられる。第 1 段階は言語知識の蓄積がまだ少なく、表現が限られている段階である。第 2 段階は言語レベルが上がっているが、ルールやパターンを過剰に使用することによって、誤りが多くなる段階である。第 3 段階は言語知識をより自然かつ柔軟に使いこなし、言語習得が進んでいる段階である(廣森 2015、Carlucci & Case 2013)。先行研究で見られた学習者の終助詞の使用状況も、初級レベルでの低い使用頻度から、レベルが上がると頻度が増加するとともに、過剰使用による誤りも生じている。これは U 字型発達を反映していると考えられる。

よって異なる。本稿では談話機能に基づいた機能分類、「情報のありか」による機能分類、発話連鎖効力に基づいた機能分類、終助詞のモダリティ機能と発話連鎖効力の視点を合わせた機能分類という4つの観点から先行研究を整理した。そして、本研究では「情報のありか」と談話促進、両方の視点を取り入れている崔（2015、2017）の機能分類を援用することを表明した。

第2節では終助詞「ね」「よ」「よね」の各機能とイントネーションの関係について検討している先行研究を整理した。各終助詞には複数の機能があるが、どのようなイントネーションで発話するかによって伝わる意図が変わってくる。伊豆原（1994）、井上（1999）、轟木・山下（2008）、大島（2013）、郡（2016、2018）を取り上げ、それぞれの研究で明らかになった終助詞の機能とイントネーションの関係を説明した。

研究によってイントネーションを記述する用語が異なっているが、伊豆原（1994）では「平調」、「上昇調」、「下降調」の3種類、井上（1999）では「昇調」「降昇調」「昇降調」、「降調」の4種類、轟木・山下（2008）では「平坦」、「上昇」、「下降」、「上昇下降」、「疑問上昇」、「アクセント上昇」の6種類に分類されていた。また、轟木・山下（2008）は前接語との関係に言及していた。大島（2013）は「強調上昇調」、「疑問上昇調」、「上昇下降調」、「平調」、「下降調」の5種類である。そして、郡（2016、2018）は「疑問型上昇調」、「強調型上昇調」、「平坦調」、「上昇下降調」、「急下降調」、「無音調」といった用語でイントネーションを整理した。このように同じパターンを指しているにもかかわらず、研究者によって使用する用語が異なっている。終助詞の機能とイントネーションの関係は非常に複雑で、単に上昇、下降、平坦というような捉え方では不十分であることが分かる。

第3節では、日本語学習者を対象にした終助詞の習得研究を、研究方法に焦点を当てて概観し、それらの研究により明らかになった学習者の終助詞の習得について整理した（前節のまとめ参照）。そして、最後に機能とイントネーションの関係を学習者がどの程度理解し、産出できるかを音声面から検討する研究は行われていないことを指摘した。

音声コミュニケーションでは言語情報とともに話し手が意図的に伝達するパラ言語情報が伝達されるため、パラ言語情報を適切に理解・産出ができないと、コミュニケーションに支障が出るのが予想される。よって、パラ言語情報の理解、産出能力は重要だと言える。モダリティ機能を持つ「ね」「よ」「よね」のような終助詞は音声コミュニケーションにおいて、話し手の発話意図や心的態度といったパラ言語情報の伝達のために使用される。そして、アクセントやイントネーションのような超分節的な特徴によって異なる発話意図や心的態度が伝達される。これらのことを踏まえると、学習者の終助詞の習得研究においては、終助詞の使用が文法的に適切かどうかだけでなく、イントネーションが適切かどうか、すなわち発話意図や心的態度などのパラ言語情報が適切に伝達できているかどうかに着目して検討することが必要であろう。



### 3.5 本研究の課題

3.3 で概観した終助詞の習得に関する先行研究で、終助詞（「ね」「よ」「よね」）によってその習得の順序が異なることや、機能によって難易度が異なる可能性があることが示されている。また、終助詞の音調と発話意図の対応関係について学習者が母語話者と異なった理解をしていることも示され、終助詞によって伝達されるパラ言語情報に対する理解が十分ではないことが明らかになった。しかし、学習者が発話意図を伝達するために終助詞のイントネーションをどのように産出するかについてはまだ明らかになっていない。終助詞のイントネーションは終助詞ごと、機能ごとに異なることが明らかになっている（3.2.7 表 3-10 参照）。これらのことから、発話意図の伝達という観点から学習者のイントネーション産出を、終助詞ごと、機能ごとに検討する音声研究が必要であろう。

そこで、本研究では、中国の大学で日本語を専攻として学ぶ学習年数が異なる日本語学習者を対象にし、終助詞のイントネーション産出、すなわち発話意図の伝達能力を横断的に検討する。また、音声的な分析を行い、学習者に見られるイントネーションパターンの特徴を終助詞ごと、機能ごとに詳細に検討する。そのために以下の3つの研究を行う。

まず、研究1で学習者が調査材料の音読により産出した終助詞のイントネーションを、発話意図が伝達できているかという観点から聴覚印象による評価を行い、その評価が終助詞の種類や機能によって異なるかどうか、また、学習年数によって異なるかどうかを統計的に分析する。

次に、研究2では終助詞のイントネーション産出にどのような要因が関わっているのかを検討する。発音の習得研究においてインプットの重要性や発音の意識化が重要であることが示されている（田口・柿崎 2009、門田 2012、廣森 2015、戸田 2016）。したがって、終助詞のイントネーション産出においてもこれらの要因が影響している可能性があることが予想される。そのため、研究1で使用した聴覚印象評価のデータと、授業外の学習における音声リソースの利用、および発音に注意する程度との関係を探る。その分析においては、発話連鎖効力に基づいて分類された終助詞の機能型（崔 2015、2017）に着目する。要求型、提示型、表明型という機能型は、それぞれ発話連鎖効力が異なるとされているため、終助詞のイントネーションによる発話意図の伝達が、機能型によって異なる可能性が考えられるからである。

最後に、研究3において母語話者の音読による終助詞のイントネーション産出と比較しながら、学習者の産出の聴覚印象評価と実際のイントネーションパターンとの関係を音声分析により検討する。聴覚印象評価が高い産出、低い産出にはどのような特徴があるのか、母語話者の産出との共通点、相違点についてピッチ曲線に基づき分析する。

それぞれの研究で解明を目指す研究課題は以下の通りである。

#### 研究1の課題

適切なイントネーションで終助詞の発話意図を伝達する能力は学習年数によって異なる

か。

この課題を以下の2点に分けて検討する。

1. 「ね」「よ」「よね」で異なるか。
2. 「ね」「よ」「よね」の各機能で異なるか。

### 研究2の課題

1. 適切なイントネーションで終助詞の発話意図を伝達する能力は学習リソースの使用と関連するか。
2. 適切なイントネーションで終助詞の発話意図を伝達する能力は発音に対する意識と関連するか。

### 研究3の課題

1. 「ね」「よ」「よね」の各機能において、日本語母語話者が産出したイントネーションパターンにはどのような特徴や傾向が見られるか。
2. 「ね」「よ」「よね」の各機能において、JFL 学習者が産出したイントネーションパターンにはどのような特徴や傾向が見られるか。

## 第4章 研究方法

第1章で述べたように、本研究は日本語学習者から収集したデータを用いて3つの研究を行い、それらをまとめたものであるが、それぞれの研究において使用したデータや分析方法は多少異なる点がある。そこで、まず本章で研究対象とする終助詞、調査対象者、データ収集方法など、研究方法の全体像を詳述する。各研究で用いたデータや分析方法については、それぞれの研究について記述する章においてさらに説明する。

### 4.1 研究対象とする終助詞

第2章で述べたように、終助詞は「談話的モダリティ」(黒滝 2016)や「対話態度のモダリティ」(益岡 2007)に分類されており、そのうち代表的な終助詞として挙げられるものが「ね」「よ」「よね」である(益岡 2007)。終助詞には「ね」「よ」「よね」以外にも「か」「の」「な」「わ」などもあるが、特に「ね」「よ」「よね」の3種類が日常のコミュニケーションにおいて頻繁に使用されている。

しかし、これらの終助詞は使用頻度が高いにもかかわらず、日本語を第二言語として学ぶ学習者にとっては習得が難しく、上級になっても誤用がみられるなど、習得上に問題点が多く存在すると指摘されている(ナズキアン 2005、張 2005、文 2015 など)。

そこで、学習者の終助詞のイントネーション産出を検討することを目的とする本研究では、「ね」「よ」「よね」を調査対象とすることにした。

### 4.2 調査協力者

これまでの研究では学習環境が第二言語習得に影響を与えることが明らかになっている。「てあげる」「てくれる」「てもらう」のような授受補助動詞や、指示詞「コ」「ソ」「ア」の習得状況を調査した研究では、外国語環境における学習者は第二言語環境の学習者より誤用が多くみられ、母語による負の転移が生じやすく、習得が進んでいないことが示されている(尹 2006、孫 2008)。また、「あがる」「みる」のような多義動詞の習得状況についても、多義動詞が入った文の産出と理解において、第二言語環境の学習者のほうが母語話者の使用傾向や認識に近いことが示されている(王 2018)。さらに、第二言語環境における教室学習者のほうがより複雑な文を産出することができることも明らかになっている(迫田・細井 2020)。

王(2018)は外国語環境の学習者はほとんどが教室学習者であり、学習者の母語による指導で目標言語を学習することが多いと指摘している。つまり、第二言語環境のような自然習得が行われやすい環境に比べ、外国語環境では適切で自然な言語使用を身に付けることは難しいと思われる。しかし、学習者を対象にした終助詞に関する研究では、第二言語環境における学習者を対象にしている研究が多く、外国語環境における習得状況はほとんど検討

されていない。そこで、本研究では外国語環境で学ぶ日本語学習者を対象にすることにした。

調査協力者は中国河北省にある公立大学で日本語を専攻として学ぶ学生（中国語の標準語で発話する学習者）である。協力者の募集は当該大学の教員に依頼し、最終的に44名（1年生9名、2年生22名、3年生13名；男性8名、女性36名）が自主的に参加した。全員が大学入学後から日本語の勉強を始めたこと、日本での長期滞在の経験がないこと、日本語での発話は授業中だけであることを調査前に確認した。よって本研究では学年を学習歴として扱う。

#### 4.3 調査材料

学習者の発話データ収集方法として、状況を設定した場面で自由発話をさせる方法があるが、学習者は必ずしも期待された箇所では終助詞を使うわけではない（大嶋 1989）。そこで、本研究では学習者に必ず終助詞を産出させるために、終助詞「ね」「よ」「よね」を含む会話を音読させる方法を用いた。音読すべき内容（言語メッセージ）を提示することで、調査協力者をパラ言語メッセージの生成に集中させることができるようにした。

調査材料は第3章で言及した崔（2015、2016、2017）の分類に基づき作成した。その結果を示す表3-6を下記のように再掲する。

表 3-6 「ね」「よ」「よね」のコミュニケーション機能の分類

類型 終助詞	要求型	提示型	表明型
ね	情報・意思の受入要求 (103回) 同意・共感要求 (22回) コメントの受入要求 (17回) 情報の確認要求 (2回)		同意・共感表明 (21回)
よ	行動要求 (0回)	情報提示 (39回)	意思表示 (34回)
よね	共有の受入要求 (31回)	共有の提示 (28回)	共有の表明 (34回)

（括弧内は談話コーパスからの出現回数。崔（2015）の結果に基づいて作成）

本研究で取り上げる機能について、「よ」「よね」は3つの機能型（要求型、提示型、表明型）から各1つ選出した。また「提示型」のない「ね」に関しては、「要求型」から談話コーパスでの出現回数が多い「情報・意思の受入要求」「同意・共感要求」の2つを選択し、「表明型」1つと合わせて3つとした。そして、具体的な会話場面を設定し、各機能に3つずつ合計27の会話文（終助詞3つ×機能3つ×場面3つ）を作成した。

会話文は中国で一般的に使われている複数の教科書の例文を参考にして、1年生の学習者も理解でき、かつ、読み上げられる語彙を用いて作成した。作成した会話文は日本語を母語とする日本語教師に適切さを確認してもらった。表4-1～表4-3は各終助詞の機能にしたが

い作成した会話文である。

表 4-1 「ね」の機能ごとに作成した会話文

機能	会話文
情報・意思の 受入要求	(情景提示：催促对方赶紧行动) (場面提示：相手に早くやるようにと催促する) A：早くや <u>って</u> ね。 B：そう言われても…
	(情景提示：与对方商量事情之后下决定) (場面提示：友達と何かについて相談して意見を一致させる) A：じゃあ、これで決まり <u>ね</u> 。 B：オッケー。
	(情景提示：告诉对方电话打不通) (場面提示：電話がつながらないことを相手に伝える) A：電話がつながらない <u>みたい</u> ね。 B：そう。おかしい <u>ね</u> 。
同意・共感 要求	(情景提示：向对方确认蛋糕很好吃) (場面提示：ケーキがおいしいことを伝え、その同意を求める) A：ケーキおいしい <u>ね</u> 。 B：ほんとう、すごくおいしい <u>ね</u> 。
	(情景提示：与对方确认“谁也不在”这个事实) (場面提示：「ここに誰もいないこと」を伝え、同意を求める) A：誰もいない <u>ね</u> 。 B：そう。どういうことだろう。
	(情景提示：评论对方看上去很高兴的样子) (場面提示：相手が嬉しそうに振る舞うのを見てコメントする) A：嬉しそうな顔をしてる <u>ね</u> 。 B：そう。いやー、ちょっといいことあってさ。
同意・共感 表明	(情景提示：与对方一起谈论某个女生很漂亮) (場面提示：ある女性がかわいいことに同じ意見を述べる) A：あの子かわいいな <u>あ</u> 。 B：確かにかわいい <u>ね</u> 。
	(情景提示：与同学议论考试很难这件事) (場面提示：テストが難しかったことに相手と合意する) A：小テスト、うまくできなかったよ。 B：難しかったから <u>ね</u> 。
	(情景提示：向对方表示钦佩他人的长处) (場面提示：他人の強みについて感心する) A：あの子、3歳からピアノ続けてるんだ <u>って</u> 。 B：ほんとう、すごい <u>ね</u> 。

表 4-2 「よ」の機能ごとに作成した会話文

機能	会話文
行動要求	(情景提示：催促对方快点走) (場面提示：相手に早く行くようにと催促する) A：早く行こうよ。 B：ちょっと待ってて。もうすぐ終わるから。
	(情景提示：母亲催促孩子快点来吃饭) (場面提示：母親が子供に早くご飯を食べに来るようにと促す) A：早くしなさいよ。冷めるとおいしくなくなっちゃうわよ。 B：わかった。すぐ行く。
	(情景提示：抱怨对方太吵闹并要求对方安静点) (場面提示：相手がうるさいと文句を言う) A：静かにしてよ。集中できないじゃない。 B：ごめんごめん。
情報提示	(情景提示：告诉对方书在哪里买) (場面提示：本の売り場を教える) A：その本なら駅前の本屋に売ってたよ。 B：あ、ほんとう。ありがとう。
	(情景提示：告诉朋友自己买了蛋糕并询问是否要一起吃) (場面提示：ケーキを買ったと伝え、一緒に食べないかと誘う) A：ケーキ、買っておいたよ。一緒に食べない。 B：うれしい。もちろん食べるよ。
	(情景提示告诉对方下午要下雨并建议对方带上伞) (場面提示：雨が降ることを伝え、傘を持つようにと注意する) A：午後から雨だそうよ。傘持って行ったら。 B：うん、わかった。
意思表示	(情景提示：被对方要求二选一时) (場面提示：2つのものから1つ選ぶようにと要求される) A：どっちにする？ B：どっちでもいいよ。
	(情景提示被问到是否可以扔掉某件东西后回应对方) (場面提示：何かを捨ててもいいかを聞かれて頷く) A：これ、捨てちゃっていい。 B：いいよ。
	(情景提示：警告对方甜食吃太多会发胖) (場面提示：甘いものを食べすぎると太ると警告する) A：甘いものをそんなに食べると、太っちゃうよ。 B：でも、好きなんだもん。

表 4-3 「よね」の機能ごとに作成した会話文

機能	会話文
共有の 受入要求	(情景提示：索要对方的东西) (場面提示：相手のものをもらえるかどうかを尋ねる) A：もらってもいい <u>よね</u> 。 B：どうぞ、どうぞ。
	(情景提示和对方确认这里不能拍照这件事) (場面提示：撮影禁止について相手と確認する) A：ここで写真をとってはいけないんです <u>よね</u> 。 B：もちろんだよ。
	(情景提示：向对方表示打针很疼，并认为对方与自己想法一致) (場面提示：相手も注射が痛いと言うだろうと予想しながら確認する) A：注射って、痛い <u>よね</u> 。 B：痛いけど、もう子どもじゃないんだから。
共有の提示	(情景提示：确认对方是否也看到了同样的东西) (場面提示：相手も自分と同じものを見ているかと確認する) A：ここに星のマークが付いてる <u>よね</u> 。 B：ほんとう。確かに星が付いているね。
	(情景提示提示对方明天要早起这件事) (場面提示：明日相手が早く起きると思ひ、相手と確認する) A：明日も早い <u>よね</u> 。 B：うん、じゃあ、早く寝ようか。
	(情景提示：与对方确认下周要考试的事情) (場面提示：来週テストがあることを相手と確認する) A：来週テストがある <u>よね</u> 。 B：ほんとう。聞いてないよ。
共有の表明	(情景提示：确认对方是否买了票。) (場面提示：相手がチケットを買ったかどうかを確認する) A：チケット買った <u>よね</u> 。 B：買ったよ。
	(情景提示认为对方已经去看了电影对此向对方确认) (場面提示：相手が映画を見たと思ひ、相手と確認する) A：映画、見に行った <u>よね</u> 。 B：うん。それがどうかした。
	(情景提示：确认对方是否也同样注意到刚才有人经过) (場面提示：相手も誰かが通ったことに気づいたかを確認する) A：今、誰かが通った <u>よね</u> 。 B：そう。私は誰も見てないけど。

会話文の構成は「話し手 A」と「話し手 B」の1文ずつであり、できるだけ自然な会話になるようにしたため、AとBの発話の両方に終助詞が入っているものもある。この場合も、

調査対象となる意味機能を持つ終助詞は1つの会話文に1つだけになるように調整した。学習者が間違いなく発話意図が理解できるように、どのような状況での会話なのかという発話場面の説明には中国語訳を付けた。なお、実際に使用した調査材料には終助詞に下線を引いていない。

#### 4.4 調査手順

日本語学習状況や終助詞の使用に関するアンケート調査と表4-1～表4-3に示した会話文の音読データの収集を、学年暦の年度末に以下の手順で行った。

学習者の負担を減らし、時間を節約するため、アンケート調査を行う教室と録音作業を行う教室を分け、研究協力者1名とともにアンケートの記入と録音作業を同時進行の形で行った。

まず、調査協力者となった1年生から3年生に1つの教室に集合してもらい、調査の概要や目的を説明してから、全員が一斉にアンケートの記入を開始した。終助詞のイントネーション産出テストは録音が必要なため、別室で個別に対応した。録音の順番を決め、順番になったら、アンケート記入の教室から別教室に移動してもらい、筆者が1対1の形式で音声データを収集した。

音読のSCRIPTは学習者が会話を読みやすいように、A4用紙1枚に会話文を3つずつ大きく印刷したものを2セット用意した。1ページに異なる終助詞が含まれる会話文を配置した。また、会話に含まれる終助詞の提示順は各ページで異なるように組み合わせた。会話文が27なので、合計9ページになる。

SCRIPTは、音声データを録音する時に使用するものだけでなく、学習者が十分に会話文の内容を理解できるように練習用のものも用意した。音読テストを受ける学生に事前に練習用のSCRIPTを渡し、内容を理解し、読み方を確認する時間を5分ほど与えた。学習者の準備が整ったら、SCRIPTを次の人に渡して別教室に移動した。つまり、前の学習者が別室で音読をしている間に次の対象者が課題文を読む練習をしておくという手順で調査を行った。

録音を始める前に、学習者にもう一度時間を与えて会話文の内容を振り返らせてから録音を開始した。学習者には1番の会話文から順番に、自然な会話になるように強い感情を込めずに、AとBの発話両方を読み上げるように指示した。音読はICレコーダー（Sony ステレオ ICレコーダー）で録音した。調査材料に未習語を使わないようにしたこと、事前に会話文の内容を確認する時間を与えたことにより、1年生の学習者でも読み通すことができた。ほとんどすべての対象者が3分以内で27の会話文をすべて読み終わった。

録音が終わったら、学習者はまた元の教室に戻り、アンケートの回答が終了していない場合は回答を続けた。すべての協力者に対し、このような手順で調査を進めた。アンケート用紙は回答が終了した学生から随時回収した。



#### 4.5 音読の評価方法

学習者の音読に対して、イントネーションによって発話意図が適切に伝達できているか、日本語を母語とする教師2名に判断してもらった。日本語教師を評価者にしたのは、普段から学習者に多く接しており、その音声評価に慣れているためである。評定対象となる部分以外の音読から影響を受ける可能性を考え、以下の手順で評定用データファイルを作成した。

音声編集用ソフト Audacity を使って、各会話文の評価対象の終助詞の入っている発話（例えば「ケーキおいしいね。」）だけを取り出し、録音順に並べた音声ファイルを作成した。1 会話を 1 ファイルにし、1 ファイルに 44 名分の音声データが入るようにした。27 の会話すべてについて同様の作業を行い、27 個の音声ファイルを作成した。

評定協力者には 27 個の音声ファイルと Excel で作成したファイルを渡し、それに評定値を入力するよう依頼した。評定者が会話場面を理解できるように、Excel ファイルに各会話文の A と B の発話両方を明記した上、会話場面の説明を日本語で記した。学習者の音読を聞いて、設定された会話場面での発話意図が伝達できているかどうかを聴覚印象によって評定するよう依頼した。第 3 章で述べたように、ある発話意図の伝達に用いられるイントネーションが複数存在する場合があるため、上昇は正解、下降は不正解というような評価基準を示すことは難しい。そのため、本研究では聴覚印象による評定という方法を採用した。評定の基準は以下の 5 段階に設定した。

- 4：発話意図が非常に明確である      3：発話意図がまあまあ明確である
- 2：発話意図があまり明確ではない    1：発話意図がまったく明確ではない
- 0：終助詞の部分を読み間違えたか、はっきり聴こえない

初めに評価を依頼した 2 名の評定の一致率は 76.4%であった（評定対象 1,188 中 908 が一致）。2 名の評定が一致しなかったものはもう 1 名の日本語を母語とする教師に依頼し、3 名中 2 名が一致したものを評定値とした。

## 第5章 研究1

### 終助詞のイントネーション産出の適切性についての検討

本章では、日本語学習者が「ね」「よ」「よね」のイントネーション産出においてどの程度発話意図を適切に伝達できるか、また、それが学習者の学習年数、終助詞の種類、各終助詞の機能によって異なるかを検討した研究1について述べる。

#### 5.1 研究目的と課題

第3章で述べたように、学習者を対象にした終助詞の習得状況を検討した先行研究は、学習者が適切な終助詞を使用した文の産出や他の終助詞との使い分けを探ることを目的としているために、終助詞の意味機能ごとの使用頻度や正用率が主な着目点となっていた。談話的モダリティ、対話態度のモダリティとして分類される終助詞は、話し手の主観的な意図や態度を表現する役割があるため、音声コミュニケーションにおいて頻繁に用いられている。また、音声言語では文字には表せないパラ言語情報が意図的に伝達される (Fujisaki 1997) が、アクセントやイントネーションなどの韻律的な特徴によって伝達されるパラ言語情報が変わる (前川・北川 2002, 森他 2014)。そのため、適切な終助詞を選択できたとしても、口頭で使用する際に不適切なイントネーションで産出すると、発話意図を明確に伝達することができず、誤解が生じてコミュニケーションがスムーズに進められない可能性がある。したがって、学習者の終助詞の習得状況を検討するには、終助詞のイントネーションの産出を含めて検討することが必要である。

以上を踏まえ、研究1では、外国語環境における日本語学習者を対象に、終助詞のイントネーションによって発話意図が明確に伝達できているか、その能力が学習年数によって異なるかという問題を、終助詞の種類、および終助詞の機能ごとに検討することを目的とする。研究課題は以下の通りである。

研究課題：適切なイントネーションで終助詞の発話意図を伝達する能力は学習年数によって異なるか。

1. 「ね」「よ」「よね」で異なるか。
2. 「ね」「よ」「よね」の各機能で異なるか。

#### 5.2 使用するデータと分析方法

研究1で使用するデータは、学習者が調査材料の会話文を音読した音声データである。このデータを日本語母語話者が聴覚印象を基準に行った4段階評価の評定値を分析対象とする (第4章参照)。

研究 1 では終助詞による発話意図の伝達能力を横断的に検討するため、学習者の学習年数を変数とした。第 3 章で述べたように、調査協力者は大学入学後に日本語学習を始めた学生である。そのため、調査協力者に対して行った日本語学習状況に関するフェイスシートに記入された学年を学習年数とみなした。

課題 1 は、学習年数と「ね」「よ」「よね」それぞれの会話文の音読データに対する評定値と学習年数の関係を分析する。学習年数を被験者間要因、終助詞「ね」「よ」「よね」を被験者内要因、発話意図伝達に対する評定値を従属変数とし、2 要因分散分析を行う。また、課題 2 は、「ね」「よ」「よね」の機能ごとの評価値を用いて、課題 1 と同様に 2 要因分散分析を行う。これらの分析により、終助詞のイントネーション産出能力と学習年数の間に、統計的に有意な関係があるかどうかを検討する。

### 5.3 課題 1 の結果：終助詞別の発話意図の伝達

まず、課題 1 の記述結果について述べる。終助詞「ね」「よ」「よね」ごとの発話意図伝達の評定の平均値を表 5-1 に示す。それをグラフにしたものが図 5-1 である。

表 5-1 終助詞別の平均評定値

学年 終助詞	1 年生 (n = 9)		2 年生 (n = 22)		3 年生 (n = 13)		全体 (n = 44)	
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
ね	19.00	4.27	21.23	4.65	24.23	2.65	21.66	4.41
よ	19.44	4.33	23.18	4.17	26.31	2.42	23.34	4.41
よね	19.67	2.78	23.82	4.26	27.85	3.36	24.16	4.67

\*最大値 36

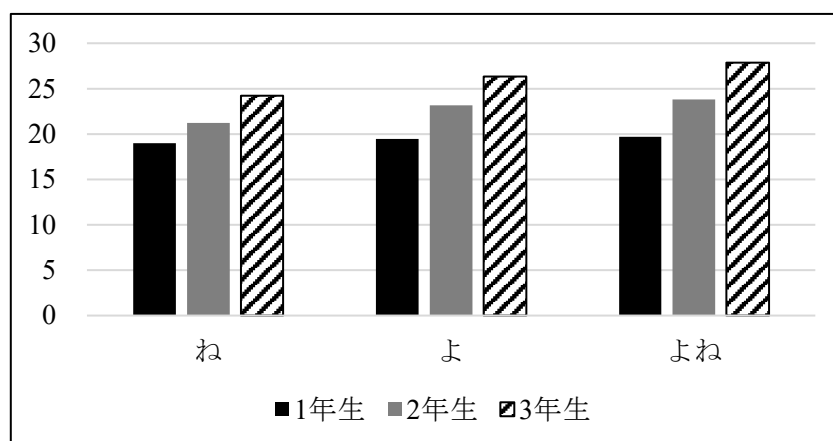


図 5-1 終助詞別の平均評定値

各終助詞において、評定の最大値は 36 である。1 年生の平均値は「ね」19.00、「よ」19.44、「よね」19.67 なので、ほとんどの学生が「発話意図があまり明確ではない (2 点)」と評価

されたことになる。また、3年生の平均値も「ね」24.23、「よ」26.31、「よね」27.85ということから、3年になっても「発話意図がまあまあ明確である(3点)」というレベルに到達する程度であることが示された。図5-1を見ると、どの終助詞も学年が上がるにつれて平均値が高くなっている。どの学年においても「ね」の評定値は「よ」「よね」に比べて低いが、その差は1年生より2年生、3年生において大きい(表5-1参照)。つまり、「よ」「よね」と比べ、「ね」は学習年数が増えても発話意図の伝達能力の向上が少ないと言える(「ね」:19.00→21.23→24.23、「よ」:19.44→23.18→26.31、「よね」:19.67→23.82→27.85)。

次に、2要因分散分析によって、学習年数による差、終助詞の種類による差が統計的に有意なものであるかどうかを分析した結果、学習年数の主効果 ( $F(2, 41) = 10.51, p < .001, \eta_p^2 = .34$ ) と終助詞の主効果 ( $F(2, 82) = 10.56, p < .001, \eta_p^2 = .21$ ) が有意であった。交互作用は有意でなかった ( $F(4, 82) = 1.26, n. s. \eta_p^2 = .06$ )。学習年数の主効果について多重比較を行った結果、1年生、2年生、3年生、どの学年の間にも有意差が見られた ( $MSe = 482.20, p < .001, \eta_p^2 = .34$ )。また、終助詞については「よね」の平均値が「ね」より有意に高かった ( $MSe = 1851.40, p < .05, \eta_p^2 = .05$ )。したがって、結果は次のようにまとめられる。

1年生 < 2年生 < 3年生

「ね」 < 「よね」

#### 5.4 課題2の結果：終助詞の機能別の発話意図の評定値

課題2について各終助詞の意味機能ごとに結果を述べる。まず、「ね」「よ」「よね」の機能別の記述統計全体を表5-2に示す。次に、各終助詞を機能別に検討するために、この結果を終助詞ごとに図5-2、図5-3、図5-4のグラフに示すとともに、分散分析の結果を述べる。

表5-2 各終助詞の意味機能別の平均評定値

終助詞の 意味機能		学年		1年生 (n = 9)		2年生 (n = 22)		3年生 (n = 13)		全体 (n = 44)	
		M	SD	M	SD	M	SD	M	SD		
ね	情報・意思の受入要求	5.78	1.79	5.82	1.84	7.62	1.39	6.34	1.87		
	同意・共感要求	6.78	1.39	7.50	2.11	7.92	1.66	7.48	1.86		
	同意・共感表明	6.44	1.67	7.91	2.02	8.69	.75	7.84	1.82		
よ	行動要求	4.89	1.45	7.18	2.24	8.46	1.45	7.09	2.24		
	情報提示	6.11	1.69	7.00	1.48	7.08	.86	6.84	1.40		
	意思表明	8.44	2.13	9.00	1.80	10.77	1.01	9.41	1.88		
よね	共有の受入要求	7.11	1.62	8.59	1.26	9.23	1.48	8.48	1.56		
	共有の提示	6.56	.73	8.05	2.17	10.00	.91	8.32	2.04		
	共有の表明	6.00	1.66	7.18	1.82	8.62	1.76	7.36	1.97		

\*各機能とも最大値が12

#### 5.4.1 「ね」の機能別の結果

「ね」の機能として取り上げたのは、「情報・意志の受入要求」、「同意・共感要求」、「同意・共感表明」の3つである。調査材料は各機能3つの会話文であったが（第4章参照）、結果を理解しやすいように、ここで1例ずつ再掲する。

##### 1) 「情報・意志の受入要求」の会話文例

（場面提示：相手に早くやるようにと催促する）

A：早くやってね。

B：そう言われても…

##### 2) 「同意・共感要求」の会話文例

（場面提示：ケーキがおいしいことを伝え、その同意を求める）

A：ケーキおいしいね。

B：ほんとう。すごくおいしいね。

##### 3) 「同意・共感表明」の会話文例

（場面提示：テストが難しかったことに相手と合意する）

A：小テスト、うまくできなかったよ。

B：難しかったからね。

表5-2の「ね」の機能別評定値をグラフにすると図5-2のようになる。記述統計の結果を見ると、機能間に明らかな差は見られず、3つの意味機能とも1年生の時にはほとんど差がなく、平均値は6点付近に集中している。また、3年生においても各機能にほとんど差がない。

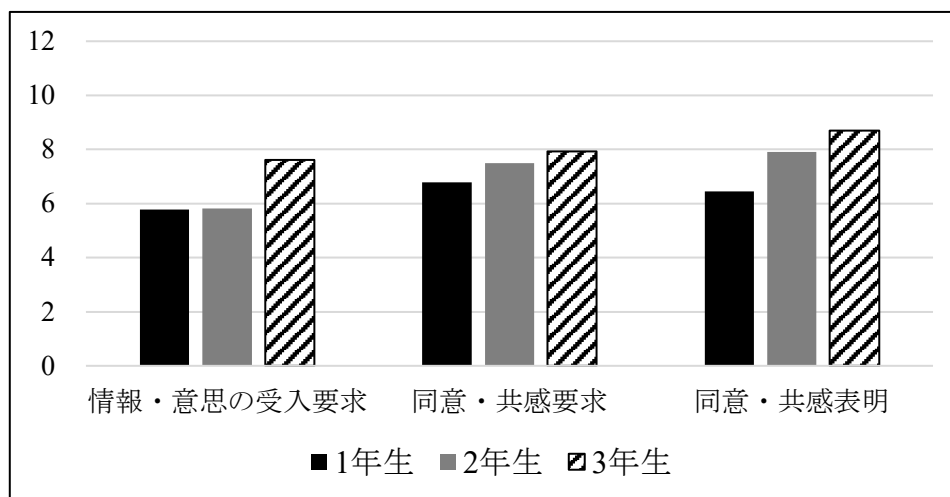


図5-2 「ね」の機能別の平均評定値

しかし、図 5-2 を見ると伸びのパターンは異なっている。「同意・共感表明」と「同意・共感要求」は学年が上がるにつれて、徐々に評定値も上がっているのに対し、「情報・意思の受入要求」においては、1 年生から 2 年生へは伸びがなく、2 年生から 3 年生に伸びが見られるというパターンである。

学習年数を被験者間要因、「ね」の機能を被験者内要因にして 2 要因分散分析を行った結果、学習年数の主効果 ( $F(2, 41) = 4.59, p < .05, \eta_p^2 = .18$ )、「ね」の意味機能の主効果 ( $F(2, 82) = 9.63, p < .001, \eta_p^2 = .19$ ) がともに有意であった。交互作用は有意ではなかった ( $F(4, 82) = 1.78, n. s. \eta_p^2 = .08$ )。学習年数の主効果について多重比較を行った結果、3 年生は 1 年生より平均値が有意に高かった ( $MSe = 76.24, p < .05, \eta_p^2 = .18$ )。「ね」の機能の主効果については、「同意・共感要求」、および「同意・共感表明」は「情報・意思の受入要求」より平均値が有意に高かった ( $MSe = 389.51, p < .001, \eta_p^2 = .09$ )。したがって、結果は次のようにまとめられる。

1 年生 < 3 年生

「情報・意思の受入要求」 < 「同意・共感要求」、「同意・共感表明」

#### 5.4.2 「よ」の機能別の結果

次に、「よ」の機能別の結果を述べる。取り上げた機能は「行動要求」、「情報提示」、「意思表明」である。対応する会話文の例は以下の通りである。

##### 4) 「行動要求」の会話文例

(場面提示：相手に早く行くようにと催促する。)

A：早く行こうよ。

B：ちょっと待ってて。もうすぐ終わるから。

##### 5) 「情報提示」の会話文例

(場面提示：本の売り場を教える。)

A：その本なら駅前の本屋に売ってたよ。

B：あ、ほんとう。ありがとう。

##### 6) 「意思表明」の会話文例

(場面提示：2 つのものから 1 つ選ぶようにと要求される)

A：どっちにする？

B：どっちでもいいよ。

表 5-2 に示した記述統計の結果では、学習者全員の平均評定値が最も高かったのは「意思表明」で 9.41 であった。次が「行動要求」の 7.09 である。一番低かったのが「情報提示」

で 6.84 であった。

一方、図 5-3 を見ると、伸びのパターンはそれぞれの意味機能で異なっていることが分かる。「意思表示」は 1 年生の時から平均値が高く、2 年生との差はほとんど見られないが、3 年生では 10.77 と高くなっていた。「情報提示」は学年間の差がほとんど見られず、学習歴が長くなっても適切なイントネーションで産出する能力の向上は見られなかった。一方、「行動要求」は 1 年生では 4.89 と非常に低いが、学年の進行に伴い平均値も上がっている。

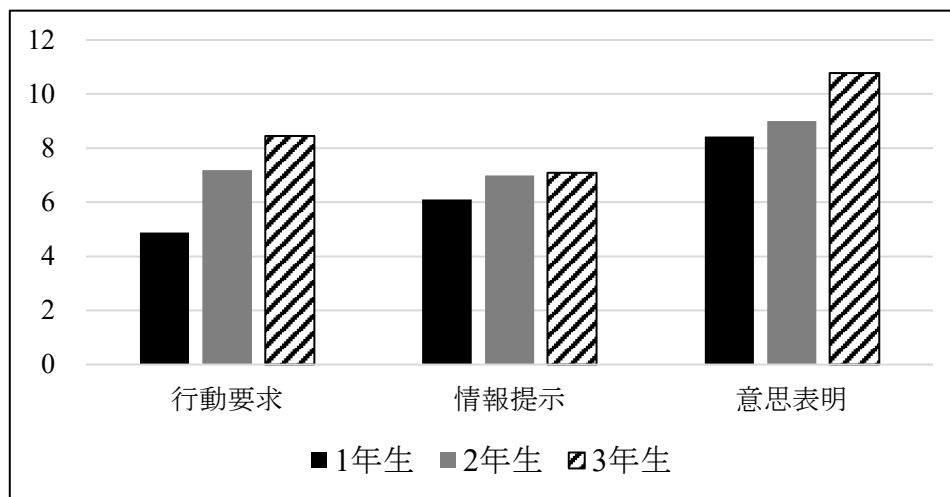


図 5-3 「よ」の機能別の平均評定値

次に、学習年数を被験者間要因、「よ」の機能を被験者内要因にして 2 要因分散分析を行った。その結果、交互作用が有意であった ( $F(4, 82) = 3.72, p < .01, \eta_p^2 = .15$ )。学習年数の単純主効果を検定したところ、「行動要求」と「意思表示」では有意であった (行動要求  $F(2, 123) = 12.28, p < .001, \eta_p^2 = .17$ 、意思表示  $F(2, 123) = 6.50, p < .01, \eta_p^2 = .10$ )。「情報提示」では有意ではなかった ( $F(2, 123) = 1.09, n. s., \eta_p^2 = .02$ )。多重比較の結果、「行動要求」においては 2 年生と 3 年生の平均値が 1 年生より有意に高く、「意思表示」においては 3 年生の平均値が 1 年生と 2 年生より有意に高かった ( $MSe = 65.14, p < .01, \eta_p^2 = .20$ )。

また、「よ」の機能の単純主効果は、1 年生、2 年生、3 年生のすべてにおいて有意であった (1 年生  $F(2, 123) = 10.57, p < .001, \eta_p^2 = .15$ 、2 年生  $F(2, 123) = 9.69, p < .001, \eta_p^2 = .14$ 、3 年生  $F(2, 123) = 16.28, p < .001, \eta_p^2 = .21$ )。多重比較の結果、どの学年においても「意思表示」は「行動要求」、および「情報提示」より平均値が有意に高かった ( $MSe = 341.73, p < .001, \eta_p^2 = .34$ )。したがって、結果は次のようにまとめられる。

行動要求 : 1 年生 < 2 年生、3 年生

意思表示 : 1 年生、2 年生 < 3 年生

「行動要求」、「情報提示」 < 「意思表示」

### 5.4.3 「よね」の機能別の結果

「よね」で取り上げた機能は、「共有の受入要求」、「共有の提示」、「共有の表明」の3つである。対応する会話文の例は以下の通りである。

#### 7) 「共有の受入要求」の会話例

(場面提示：相手のものをもらえるかどうかを尋ねる。)

A：もらってもいいよね。

B：どうぞ、どうぞ。

#### 8) 「共有の提示」の会話例

(場面提示：相手も自分と同じものを見たかどうかを確認する。)

A：ここに星のマークが付いてるよね。

B：ほんとう。確かに星が付いているね。

#### 9) 「共有の表明」の会話例

(場面提示：相手がチケットを買ったかどうかを確認する。)

A：チケット買ったよね。

B：買ったよ。

「よね」に関しては、表 5-2 の記述統計を見ると、3つの意味機能とも比較的評定値が高かった。全体の平均評定値は、「共有の受入要求」が 8.48、「共有の提示」が 8.32、また、最も低かった「共有の表明」も 7.36 とそれほど低くはなく、どの用法も相対的に高かった。そして、学年が上がるにつれて平均評定値が高くなるというパターンが、3つの意味機能に共通して見られる。

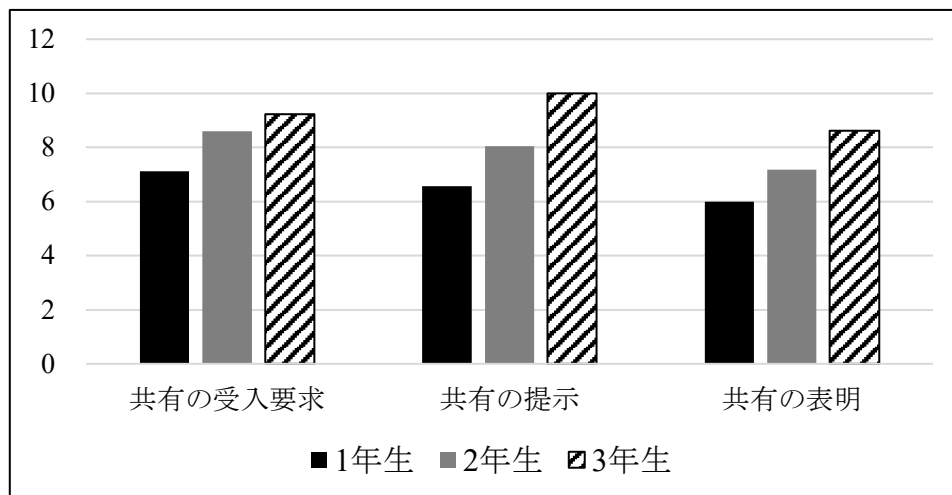


図 5-4 「よね」の機能別の平均評定値



学習年数を被験者間要因、「よね」の機能を被験者内要因にして2要因分散分析を行った結果、学習年数の主効果 ( $F(2, 41) = 12.78, p < .001, \eta_p^2 = .38$ )、および「よね」の機能の主効果 ( $F(2, 82) = 8.08, p < .01, \eta_p^2 = .17$ ) がともに有意であった。交互作用は有意でなかった ( $F(4, 82) = 1.33, n. s. \eta_p^2 = .06$ )。学習年数の主効果について多重比較を行った結果、1年生と2年生、3年生の間、および2年生と3年生の間に平均値に有意差があった ( $MSe = 64.33, p < .001, \eta_p^2 = .38$ )。「よね」の機能の主効果については、「共有の受入要求」と「共有の提示」の平均値は「共有の表明」より有意に高かった ( $MSe = 330.40, p < .01, \eta_p^2 = .07$ )。したがって、結果は次のようにまとめられる。

1年生 < 2年生 < 3年生

「共有の表明」 < 「共有の受入要求」、 「共有の提示」

## 5.5 考察

### 5.5.1 課題1の考察：終助詞別の発話意図の伝達

まず、結果の要約を改めて示す。

1年生 < 2年生 < 3年生

「ね」 < 「よね」

終助詞ごとの検討においては、各学年間に有意差が見られた。このことは、学習年数とともにイントネーション産出の評価が上がることを意味する。第2章で発話するには言語メッセージとパラ言語メッセージ両方を生成する必要があることを述べた。学習を始めたばかりの1年生の段階では、特に外国語環境においては、言語知識を習得することが学習の主目的となりやすく、口頭産出におけるパラ言語メッセージの伝達にまで学習者の注意が向いていない可能性がある。ある程度言語知識が蓄えられた段階になると、授業などで触れる音声インプットを通して、徐々にイントネーションによる発話意図の伝達にも注意を向けることができるようになるのであろう。しかし、3年生になってもどの終助詞も「発話意図がまあまあ明確である」というレベルに留まった。指示詞の習得についてJFL学習者とJSL学習者を比較した孫(2010)や、授受補助動詞の習得について比較した尹(2006)などにおいて、学習環境が第二言語習得に影響を与えることが示されている。本研究においてはJSL学習者と比較していないので推論の域を出ないが、今回の調査結果には会話場面でのインプットがそれほど豊富ではない外国語環境の影響が反映されている可能性も考えられる。

一方、3つの終助詞の中で「ね」を含めた会話文の評定値が最も低く、「よね」との間に有意差が見られた。これは峯他(2002)の文末表現に関する習得順序とは異なった結果であった。峯他(2002)では「よ」「ね」「よね」の習得順序は、教室習得者が「ね」→「よ」→「よね」、自然習得者が「ね」「よ」→「よね」となっている。自然習得者は「ね」と「よ」の習得順序の差は確認できなかったが、この結果から、学習環境に関わらず「ね」は比較的早く

習得される終助詞であると言える。しかし、これは文末表現として終助詞を適切な箇所を使っているかどうかを検討した結果であり、イントネーションは検討していない。一方、本研究はイントネーションの適切さだけを検討しており、これが大きく異なる点である。また、峯他（2002）は学習者がどのような意味機能で使っているかという点までは検討していない。本研究で意味機能によって適切なイントネーションで発話する難易度が違うことが示されたことを踏まえると、峯他（2002）のデータにおいて学習者が比較的易しい意味機能を多く使っていた可能性も考えられる。本研究がイントネーションの産出だけに焦点を当てていることだけでなく、このような分析方法の違いによって異なる結果になったのかもしれない。

また、本研究で「ね」が比較的難しいという結果になったことには、「ね」が「関与度」が高い終助詞（譚 2010）であることも関係しているのではないかと思われる。「関与度」とは、話し手と聞き手がある話題に対してどの程度関与するのかを示す度合いである。譚（2010）は佐治（1957）に基づき、終助詞「の」「か」「わ」「さ」「よ」「ね」の特徴を分析した。その結果、「ね」は聞き手と情報を共有し、会話の中に巻き込むという役割を持つ終助詞であり、関与度がもっとも高いと述べている。本研究の結果から、このような機能を持つ「ね」のイントネーションの産出は、学習者にとって難しいと言えるのではないだろうか。

### 5.5.2 課題2の考察：終助詞の機能別の発話意図の伝達

まず、結果の要約を改めて示す。

「ね」 1年生<3年生

「情報・意思の受入要求」<「同意・共感要求」、「同意・共感表明」

「よ」 行動要求：1年生<2年生、3年生

意思表示：1年生、2年生<3年生

「行動要求」、「情報提示」<「意思表示」

「よね」 1年生<2年生<3年生

「共有の表明」<「共有の受入要求」、「共有の提示」

終助詞の意味機能別に見た場合、「ね」はどの意味機能に関しても1年生と3年生の間に有意差があった。「よ」には学習年数と意味機能の間に交互作用があり、「行動要求」は1年生と2、3年生の間、「意思表示」は1、2年生と3年生の間に有意差が見られた。そして、「よね」はどの意味機能においても、1年生、2年生、3年生、それぞれの間に有意差があった。このように終助詞の種類、意味機能によって学年間の差の現れ方が多少違っていたが、各終助詞のほとんどの意味機能において1年生と3年生の間に有意差があったことから、終助詞を機能別に検討した場合にも、学習年数が長くなるにつれて、発話意図を明確に伝達できるようになる傾向があると言える。しかしながら、3年生になっても評定値がそれほど高くない意味機能もあった。各終助詞における意味機能の難易度を見てみたい。

「ね」は「情報・意思の受入要求」が、「同意・共感要求」と「同意・共感表明」より難しいという結果が示された。つまり、「情報・意思の受入要求」と「同意・共感要求」は同じ要求型機能であっても難しさの程度が異なっていた。この結果に関しては轟木・山下(2013)と共通する点がある。本研究とは異なる機能分類の枠組みでの調査ではあるが、聞き手に「本当だね」と同意を求める場合(本研究の「同意・共感要求」)、および「本当だね」と賛成する場合(本研究の「同意・共感表明」)には、学習者の音調の選択傾向は母語話者とほぼ一致していた。それに対して、「やるね」と自分がやると同意を求める場合(本研究の「情報・意思の受入要求」)においては、母語話者と一致しない音調を選んでいる学習者が多く見られた。つまり、学習者は「同意・共感要求」「同意・共感表明」については音調との結びつきを十分に理解しているのに対し、「情報・意思の受入要求」は比較的理解しにくいことが明らかになっている。本研究での産出においても、同様の傾向が見られたものと思われる。

「よ」は「行動要求」と「情報提示」が、「意思表示」より難しかった。これも轟木・山下(2013)において、「やるよ」と行動を促す場合(本研究の「行動要求」)、「桃だよ」と教える場合(本研究の「情報提示」)の音調理解が適切ではなかったことと一致する結果と考えられる。轟木・山下(2013)は産出ではなく理解を調査した研究であるが、イントネーションとの結びつきを正しく理解するのが難しい終助詞の機能は、産出も難しいと考えられる。

「よね」は「共有の表明」が、「共有の受入要求」と「共有の提示」より難しかった。「よね」に関しては、どの意味機能も1年生、2年生、3年生の間に有意差があり、学習年数が長くなるにつれて発話意図の明確さが上昇していく傾向が見られた。一方、意味機能については「よ」と「ね」において「表明型」が比較的易しかったのに対し、「よね」では「表明型」の「共有の表明」の評定値が低かった。伊豆原(1994)と井上(1999)の機能分類に基づくと、「よね」は「持ちかけ」と「共有化」両方の機能を持っており、ある情報に対して聞き手と共有していることを確認することが目的である。つまり、「よね」の場合、「表明型」も聞き手は反応が求められ、会話を続けなければならない。その点が相対的な難しさに繋がっている可能性があると思われる。

以上が、研究課題として挙げた2つの観点での分析である。終助詞とその機能によって音声による発話意図の伝達能力の向上のパターンが違うことが示唆されたが、ほとんどの意味機能において3年生になっても「発話意図が非常に明確である」というレベルにはなっていなかった。外国語環境では終助詞を含む音声インプットを十分に得るのが難しいと思われるので、JFL学習者がコミュニケーションにおいてイントネーションによって適切に発話意図が伝達できるようになるためには、指導に使用する教材や指導方法など、音声教育の改善が必要であろう。また、教室外での音声インプットによる自律的な学習を促すことも重要であろう。

## 5.6 研究1のまとめ

研究1では、中国で日本語を専攻する JFL 学習者を対象に、発話意図がどの程度明確に伝達できているかという聴覚印象評価によって、終助詞「ね」「よ」「よね」のイントネーションの適切性が学習年数によって異なるかどうかを検討することを目的とした。具体的な研究課題は聴覚印象評価の結果が終助詞の種類によって異なるかを課題1、終助詞の各機能によって異なるかを課題2として、2要因分散分析を行い学年間の差を分析した。

まず課題1では、どの終助詞も学年間に有意差があり、学習年数が長くなるにつれて聴覚印象評価の得点が高くなる傾向がみられた。ただし、3年生になっても「発話意図がまあまあ明確である」というレベルに留まっていた。

また、終助詞の種類という観点から分析した結果、「よね」の聴覚印象評価が「ね」より有意に高かった。このことは学習者にとって「ね」のイントネーションを産出するのは難易度が高いことを示唆している。これは「ね」が使われるコミュニケーションでは、話し手と聞き手が話題に関与する度合いがもっとも高いため(譚 2010)、聞き手を話題に巻き込みながら会話を進行させる「ね」のイントネーションが学習者にとって難しいからではないかと考えられる。

課題2では、学習者の聴覚印象評価を終助詞の機能ごとに分析した。その結果、終助詞の機能によって評価の結果が異なることが明らかになった。まず、「ね」の機能に関しては、取り上げた3つの機能すべてにおいて3年生が1年生より評価が高いことが示され、学習年数が長くなるとイントネーションによって発話意図を伝達する能力が向上することが明らかになった。「ね」の機能に関しては、「情報・意思の受入要求」が「同意・共感要求」と「同意・共感表明」に比べ評価が低く、もっとも難しいことが示された。

「よ」の機能に関しては、学年間の差は機能によって異なることがわかった。3つの機能のうち「行動要求」と「意思表示」は学年間に統計的に有意差がみられた。「行動要求」は2年生と3年生が1年生に比べ評価が有意に高く、「意思表示」は3年生が1、2年生に比べ評価が有意に高いことが示された。このことから、機能によってイントネーション産出能力の向上の過程に違いがあることが示唆された。機能間の差異に関しては「行動要求」と「情報提示」が「意思表示」より低かったことから、比較的「意思表示」は易しく、「行動要求」と「情報提示」は難しいことが示された。

「よね」の機能に関しては、どの機能においても学年間に有意差がみられ、学習年数が長くなるにつれてイントネーションによる発話意図の伝達能力が向上する傾向がみられた。一方、機能に関しては「共有の表明」が「共有の受入要求」と「共有の提示」より評価が低いことが示され、「よね」の機能の中では「共有の表明」が難しいことが示唆された。「よね」は「よ」と「ね」の機能を併せ持っているため(井上 1999)、話し手と聞き手双方が共有している情報に対して確認を行うために使われる。「共有の表明」は話題に対して話し手自身の意見や気持ちを表す機能となっているが、話し手が持ち出した話題に対して聞き手が反応を示し会話を続けなければならない。そのため、「ね」の「情報・意思の受入要求」や「よ」

の「行動要求」のように、聞き手に反応を求めるような機能と同様に、学習者にとって産出の難易度が高いという結果になったものと考えられる。

研究1では以上のように、学習年数によって、また、終助詞の機能によってイントネーション産出の難易度が異なることが示された。終助詞の機能によって異なるものの、学習年数が長くなるにしたがって、イントネーションの産出能力に向上がみられた。この結果を受け、それでは、学習年数以外にはどのような要因がイントネーション産出能力に関わっているのだろうかという疑問が生じてきた。発音の習得にはインプットとの接触や発音に対する意識化が習得に関わっている。そこで、研究2では学習者が授業外でどのようなインプットに触れているのか（学習リソースの利用）、また、どの程度発音に注意しているのか（発音に対する意識）という点に着目して、研究1で分析した聴覚印象評価との関連を検討することにした。

終助詞にはコミュニケーションにおいて発話を継続させ、コミュニケーションの流れを導く「発話連鎖効力」という効果がある（西郷 2012、崔 2015、2017）。研究1の終助詞の機能ごとの分析では機能によって難易度が異なり、「ね」の「情報・意思の受入要求」、「よ」の「行動要求」と「情報提示」が比較的難しいことが示された（表 5-2 参照）。これら3つの機能を上位カテゴリーである「機能型」で見ると、「要求型」が2つ、「提示型」が1つとなり、「表明型」は含まれていない。したがって、各終助詞における機能の難易度の異なりは、機能型に関連している可能性が考えられる。そこで、研究2では終助詞の機能型に着目して、聴覚印象評価と学習者要因との関連を検討することにした。そのため、上記の聴覚印象評価と学習者要因との関連を検討するに当たり、終助詞の機能型に着目することにした。これらの残された課題については次章の研究2で詳述する。

## 第6章 研究2

### 学習リソースと発話意図の伝達能力の関係に関する検討

第5章で、「ね」「よ」「よね」のイントネーション産出による発話意図の伝達能力について、学習年数を要因として検討した研究1について述べた。本章では発話意図の伝達能力と学習リソースの利用、発音の意識化との関係を検討した研究2について述べる。

#### 6.1 研究目的と課題

発話意図の伝達はアクセントやイントネーションなどの韻律的な特徴と深く関係しており、その能力の向上には音声的なインプットが重要だと考えられる。外国語環境で学ぶJFL学習者は授業時間以外におけるインプットが、日本国内で学ぶJSL学習者と比べて少ない。しかし、近年はインターネットを通してアニメや漫画などのメディアにアクセスし、インプットを取り入れる傾向がある(劉 2007、朴他 2009 など)。したがって、学習者が授業時間以外において、どの程度音声的なインプットを取り入れているか、またその過程においてどの程度発音に注意を向けているかが終助詞のイントネーションの産出と関連がある可能性が考えられる。そこで、研究2ではこれらの要因と発話意図の伝達能力との関係を検討する。その際、「5.6 研究1のまとめ」で述べたように、イントネーション産出の難しさは終助詞の機能型と関連している可能性があるため、機能型の観点から分析する。

まず、発話意図の伝達に必要な発音の習得に関連のあるインプットとの接触と発音の意識化について述べ、研究2の課題を明確にする。

##### 6.1.1 発音の習得とインプットの重要性

インプットを取り入れることは、第二言語習得の認知プロセスにおける最初の段階である。そして、インプットの中で学習者の注意が向いて理解されたものだけが内在化され、それに基づいて中間言語が構築され、アウトプットが行われる(小柳 2006、村野井 2006、廣森 2015 など)。したがって、インプットに注意を向け、正しく理解することが、適切にアウトプットする能力を身に付けるためには重要である。Krashen (1977、1981) が主張した「インプット仮説」に基づくと、「理解可能なインプット」を得ることによって、適切で自然なアウトプットができる能力につながるという。適切にアウトプットする能力には文法や語彙などの言語形式の習得だけでなく、適切な発音の習得も含まれる。Krashen の理解可能なインプットだけで習得が進むという強い主張に賛同しない研究者も多いが、習得にインプットが不可欠であることは一致した見解である。

発音の習得に関しては、文法や語彙のような言語形式と同様に、言語知識として「知っている」ことよりも、あまり意識せずに「できる」ということが特に音声コミュニケーション

においては重要である。第2章で述べたように、音声コミュニケーションは伝達された情報が音声とともに一瞬で消えてしまうという瞬時性（森他 2014）を持っている。そのため、相手が産出したイントネーションなどの韻律的な特徴から、どのような意図や態度なのかをすばやく判断することが必要である。そして、自身も自分の意図に合わせて適切なイントネーションになるように即時的に発音しなければならない。つまり、コミュニケーションにおいては音声を自動的に処理することが必要である。

音声を自動的に処理するためには、発音を理解し産出できることが必要である。Loewen (2020) は発音における理解と産出は別個の能力であると述べている。また、発音を習得するためには、まずは音声を正しく知覚、すなわち理解できることが必要であるが、理解に必要なのは分節音、イントネーションやピッチなどの超分節音を聞き分ける能力であり、これらの能力はインプットを通して習得されると述べている。一方、音声を自動的に処理できるようになるためには、繰り返し知覚することが必要である（門田 2012）。これらのことから、第二言語の音声習得においては特にインプットの段階が重要になると言えよう。

そのためには学習者がインプットを増やすために使用する学習リソースの選択も重要である。どのようなリソースを用いるのがよいのか、認知的な負荷、動機付けなどの点からいくつもの提案がなされている。例えば、認知的な負荷が低いリソースを使った「多読・多聴」による学習（門田 2012）、インプット活動が継続できるような学習者の興味関心に絞ったりリソースの使用（廣森 2015）といった提案である。これらの提案は学習者の興味関心のある学習リソースの使用を通して音声インプットを取り入れることで、イントネーションの適切な産出を含め、音声を自動的に処理する能力を向上させる可能性があることを示唆している。そのため、このような学習リソースの使用が実際に発音の習得にどのような影響を与えるのか、その関連について検討する必要があると考えられる。

### 6.1.2 発音の意識化

第二言語習得を効果的に促進するためには、学習者の注意を学習項目に向けることが必要である（小柳 2006 ほか）。発音習得においても、学習者がイントネーションなどの超分節音を適切かつ自然に産出するためには、音声に注意を向け意識する必要があるとされている（田口・柿崎 2009、井上 2015、戸田 2016）。このような発音の意識化の効果を、教室学習者を対象として検証した研究が行われている。

磯村 (1996) は日本語学習者を対象に、アクセントとイントネーションについての指導を行い、指導前後の音読産出を比較した。その結果、韻律指導前にはアクセントやイントネーションの違いに注意を向けず、どの文もほぼ同じ韻律で産出したのに対して、韻律指導後にはアクセントやイントネーションの違いを意識し、比較的適切な韻律で産出できていた。このことから、学習者が明示的な発音指導によってイントネーションなどに注意を向けることは適切な韻律の産出に効果がある可能性が示唆された。

神山 (2005)、田口・柿崎 (2009) は学習者に発音を意識させることの効果を検討した教

育実践研究である。神山（2005）は発音に対するモニター能力の養成に着目し、発音に関する知識を与えたうえで、11回の発音指導を行った。録音した学習者の発話を評価し、フィードバックするとともに、学習者間で相互評価させ、自分と他の学習者の発音の違いを理解させた。その結果、学習者は指導の初めには単音の発音やアクセントといった分節音を意識して発話していたが、指導の最後にはイントネーションや文全体のまとまりを意識するようになり、発音を意識化させることの効果が示された。

田口・柿崎（2009）では、神山（2005）と同様の方法でアクセントとイントネーションの産出に焦点を当てて発音の意識化の効果を検討した。学習者にアクセントとイントネーションに関する音読の練習をさせ、12回の授業を通して学習者の音読に対して評価とフィードバックを行った。同時に、学習者間の相互評価や自己評価を行わせた。その結果、学習者は誤った発音に気づき修正することができるようになったという。

これらの研究では、明示的な指導、評価やフィードバックの繰り返し、学習者の自己評価や相互評価に効果があることが示された。したがって、学習者が発音を意識することが発音能力の向上につながる可能性があると言える。このように、指導によって発音を意識させることが発音習得に効果があることが示唆されたが、指導を受けない状況であっても、学習者自身が発音に注意を向けることでイントネーションを適切に産出する能力が養成されるのかどうかについて検討したい。

### 6.1.3 研究課題

以上の問題意識に基づき、研究2では、学習者の授業時間以外のインプットについて調査し、音声的な学習リソースの使用、および発音に対する意識と終助詞のイントネーション産出との関係について検討することを目的とする。なお、授業外でのインプットは、学習に利用したツールやメディアなどのリソースに着目する。

研究課題は以下の2点である。これらの課題を、学習年数、終助詞の種類に着目して検討する。また、上述のように、研究1で終助詞の種類に関わらず、機能の上位概念である機能型によってイントネーション産出の難易度が異なる可能性が示唆されたため、終助詞の機能型という観点から分析する。

課題1：適切なイントネーションで終助詞の発話意図を伝達する能力は学習リソースの使用と関連するか。

課題2：適切なイントネーションで終助詞の発話意図を伝達する能力は発音に対する意識と関連するか。



## 6.2 使用するデータと分析方法

### 6.2.1 使用データ

研究 2 では、研究 1 で使用した音読の評価データとアンケート調査で収集したデータを用いる。アンケートは音読を録音した時に実施したものである（「4.4 調査手順」参照）。

アンケートは授業外の日本語学習の状況や発音に対する意識などに関する内容で、中国語で行った。質問項目は、日本語学習年数、授業外の自律的学習時間、日本語学習のために利用しているリソース、コミュニケーション中の発音やイントネーションに注意を向ける程度、教室の発音指導に対する評価、終助詞の使用などである（稿末付録参照）。それらの質問項目のうち、研究 2 では学習リソースと発音に対する意識に関するものを取り上げ、音読の評定値との関連を検討する。

学習のために利用しているリソースについては、日本語のアニメ、ドラマ、歌、小説、新聞などを選択肢として設定し、よく使っているものを 5 つまで選んでもらった。発音に対する意識に関しては、下記の①～④の質問を設定した。

- ①重視度：発音やイントネーションが日本語の上達に重要だと思うか
- ②注意度：自分が日本語を発話する際に発音やイントネーションに注意しているか
- ③教室指導への評価：発音やイントネーションに関する教室指導が十分だと思うか
- ④終助詞使用頻度への自己評価：コミュニケーションでどの程度終助詞を使っているか

### 6.2.2 分析方法

本研究が調査材料の枠組みとした崔（2015）では、終助詞の機能の類型として「要求型」「提示型」「表明型」に 3 分類している（P35、表 3-6 参照）。研究 1 では終助詞ごと、各終助詞の機能ごとに評定値と学習年数との関係を検討した結果、機能型によってイントネーションの産出の難しさが異なる可能性が示唆された。すなわち、聞き手に反応を求めることを意図しない「提示型」や「表明型」より、聞き手に何らかの反応を期待する「要求型」の方が難しいのではないかということである。そこで、研究 2 では終助詞の個別の機能ではなく、機能型に着目して分析する。学習者の音読データの合計評定値、終助詞別の平均評定値、終助詞の機能型別の平均評定値を算出し、学習リソースの使用数、および発音に注意を向ける程度との関係を検討するために分散分析を行う。

## 6.3 結果

### 6.3.1 課題 1 の結果：学習リソースの使用とイントネーションの産出結果の関係

研究課題 1 に関する分析結果について、学習リソースの使用数、および、リソース使用とイントネーション産出（合計評定値、終助詞別の平均評定値、終助詞の機能型別の平均評定値）との関係の順に述べる。

### 6.3.1.1 学習リソースの使用数

まず、学習リソースの使用数の調査結果を述べる。アンケート調査の質問項目のうち、「授業以外で日本語に触れる機会は何ですか？よく使っているものを5つまで選択してください。」という項目への回答を、表6-1に示す。

表6-1 授業外でのリソース利用数の学年別割合

学習リソース	1年生 (n=9)	2年生 (n=22)	3年生 (n=13)
アニメ	77.8% (7)	81.8% (18)	84.6% (11)
テレビドラマ	44.4% (4)	68.2% (15)	100% (13)
バラエティ番組	22.2% (2)	40.9% (9)	46.2% (6)
日本語の歌	66.7% (6)	63.6% (14)	76.9% (10)
小説	0% (0)	18.2% (4)	23.1% (3)
マンガ作品	0% (0)	9.1% (2)	0% (0)
日本語の新聞記事	11.1% (1)	13.6% (3)	15.4% (2)
日本人との交流	0% (0)	9.1% (2)	30.8% (4)
特になし	11.1% (1)	9.1% (2)	0% (0)

\*括弧内は該当項目を選択した人数を示す。

\*網がけのセルは選択率が比較的高い項目である。

表6-1の網がけは、どの学年も6割以上使用している学習リソースであることを意味する。どの学年においてもアニメ、テレビドラマ、日本語の歌に触れていると答えた人数がもっとも多かった。また、授業時間以外に日本語に触れないという学習者は全体で3人だけであった。学年別に見ると、1年生は小説、マンガ作品、日本人との交流を選んだ人はおらず、使用するリソースが限られていた。それに対して、2年生と3年生は授業外に使用している学習リソースのバリエーションが多く、個々の学習者が多様なリソースを使用していた。

### 6.3.1.2 学習リソースの使用数と合計評定値との関係

学習リソースと音読産出との関連について検討するにあたり、表6-1に挙げた学習リソースのうち、終助詞の音声インプットが含まれていると考えられる「アニメ」「テレビドラマ」「バラエティ番組」「日本人との交流」という4項目を分析対象とすることにした。このうち、「バラエティ番組」と「日本人との交流」の使用割合はそれほど高くなかったが、日本語の音声インプットと関連する項目であるため、分析対象とした。「日本語の歌」に関しては、使用割合が6割以上あるが、歌詞に終助詞が現れても発話するときと同様なイントネーションにはならないため、分析対象から外した。以下で音声リソースの利用数と合計評価得点の関係について述べる。

音声リソース使用数による影響を検討するために、リソースの使用数が3つ以上の学習

者を「使用数高群」、2つ以下の学習者を「使用数低群」に分けた（高群 15 人、低群 29 人）。高群と低群による音読産出評価の平均値を学年別にまとめた結果は表 6-2 のとおりである。

終助詞が「ね」「よ」「よね」の3つ、各終助詞に機能が3つ、各機能に課題文が3つ、各課題文の満点が4点なので、合計得点の満点は108点になる。1年生は全員が音声リソース利用数の低群に分類された。2年生は高群と低群の差が12点あるが、3年生においては3点弱しか差が見られなかったが、全体として高群の方が低群よりイントネーション産出の得点が高いことが示された。

表 6-2 音声リソース使用数と合計評定値

音声 リソース使用数	学年	1 年生 (n = 9)	2 年生 (n = 22)	3 年生 (n = 13)	全体 (n = 44)
	高群 (15)	—	75.88 (8)	79.71 (7)	77.67 (15)
低群 (29)	58.11 (9)	63.86 (14)	76.83 (6)	64.76 (29)	

\*満点：108 点 括弧内は該当人数

高群と低群の間に統計的な差があるかどうかを検討するため、音声リソース使用数と学習年数を被験者間要因にした 2 要因分散分析を行った。1 年生は全員が低群であったため、1 年生のデータを除外して 2 年生と 3 年生を比較することにした（これ以降の統計分析も同様）。その結果、学習年数と音声リソース使用数の主効果がともに有意であった（学習年数  $F(1, 31) = 6.45, p < .05, \eta_p^2 = .17$ 、音声リソース使用数  $F(1, 31) = 5.06, p < .05, \eta_p^2 = .14$ ）。交互作用は有意ではなかった（ $F(1, 31) = 1.90, n.s. \eta_p^2 = .06$ ）。この結果から、授業外で終助詞を含む音声インプットに多く触れている学習者ほど、終助詞のイントネーション産出が適切だったと言える。

### 6.3.1.3 学習リソース使用数と終助詞別の平均評定値との関係

続いて学習リソース使用数とイントネーション産出の関係を終助詞別に検討する。学習リソース使用数の高低別に、終助詞別の評定値を表 6-3 に示す。各終助詞の評価は満点が 36 点である（各終助詞の機能 3 つ×各機能の課題文 3 つ×各課題文の満点 4）。どの終助詞に関しても、学年が上がるにつれて得点が高くなっている。また、高群の方が低群より得点が高かったが、その傾向は 2 年生において顕著である。

表 6-3 音声リソース使用数と終助詞別の平均評定値

学年 終助詞	1 年生 (n = 9)	2 年生 (n = 22)		3 年生 (n = 13)		全体 (n = 44)	
	低群 (9)	高群 (8)	低群 (14)	高群 (7)	低群 (6)	高群 (15)	低群 (29)
ね	19.00	23.88	19.71	24.86	23.50	24.33	20.28
よ	19.44	25.88	21.64	27.00	25.50	26.40	21.76
よね	19.67	26.13	22.50	27.86	27.83	26.93	22.72

\*満点：36 点 括弧内は該当人数

高群、低群に分かれなかった 1 年生を除き、学習年数と音声リソース使用数を被験者間要因、終助詞の種類を被験者内要因にした 3 要因分散分析を行った。その結果、学習年数、音声リソース使用数、終助詞の種類の主効果がすべて有意であった（学習年数  $F(1, 31) = 6.45, p < .05, \eta_p^2 = .17$ 、音声リソース使用数  $F(1, 31) = 5.06, p < .05, \eta_p^2 = .14$ 、終助詞の種類  $F(2, 62) = 14.29, p < .001, \eta_p^2 = .32$ ）。2 次交互作用は有意ではなかった（ $F(1, 31) = .08, n.s. \eta_p^2 = .003$ ）。したがって、どの終助詞に関しても、2 年生より 3 年生の方が、また、音声リソース使用数が多い学習者の方が適切にイントネーションを産出していたことが示された。なお、終助詞の種類に対して多重比較を行った結果、「ね」の評価得点が「よね」より有意に低く、「ね」のイントネーションが相対的に難しかったことが示された（ $MSe = 1233.74, p < .01, \eta_p^2 = .11$ ）。

#### 6.3.1.4 学習リソース使用数と終助詞の機能型別の平均評定値との関係

続いて、学習リソース使用数とイントネーション産出の関係を終助詞の機能型に焦点を当てて分析する。崔（2015）では、「よ」「よね」には「要求型」「提示型」「表明型」の 3 つの機能型があるのに対し、「ね」には「提示型」がなく「要求型」と「表明型」だけである。取り上げた終助詞の機能は研究 1 と同様であるため、研究 2 で取り扱う終助詞の機能は要求型 4 つ（「ね」2 つ、「よ」1 つ、「よね」1 つ）、提示型 2 つ（「よ」「よね」各 1 つ）、表明型 3 つ（「ね」「よ」「よね」各 1 つ）であった。そのため、それぞれの評価得点の満点も異なる（要求型 48 点、提示型 24 点、表明型 36 点）。比較できるように、各機能型の得点をその機能型の個数で割って平均点を算出した。満点は 12 点である。

学習リソース使用数の高低別に、機能型別の評定値を表 6-4 に示す。どの機能型も学年が上がると評定値も高くなっている。また、どの機能型においても音声リソース使用数高群の方が低群より評定値が高いが、その傾向は 2 年生において顕著である。

表 6-4 音声リソース使用数と機能型別の平均評定値

学年 機能型	1 年生 (n = 9)	2 年生 (n = 22)		3 年生 (n = 13)		全体 (n = 44)	
	低群 (9)	高群 (8)	低群 (14)	高群 (7)	低群 (6)	高群 (15)	低群 (29)
要求型	6.14	8.13	6.79	8.54	8.04	8.32	6.84
提示型	6.33	8.56	6.93	8.64	8.42	8.60	7.05
表明型	6.96	8.75	7.62	9.43	9.28	9.07	7.76

\*各機能型の満点：12 点 括弧内は該当人数

統計的に差があるかどうかを検討するため、高群、低群に分かれなかった1年生を除き、学習年数と音声リソース使用数を被験者間要因、機能型を被験者内要因にして3要因分散分析を行った。その結果、3つの要因の主効果がすべて有意であった（学習年数  $F(1, 31) = 6.69, p < .05, \eta_p^2 = .18$ 、音声リソース使用数  $F(1, 31) = 5.33, p < .05, \eta_p^2 = .15$ 、機能型  $F(2, 62) = 11.35, p < .001, \eta_p^2 = .37$ ）。2次交互作用は有意ではなかった（ $F(2, 62) = .29, n.s. \eta_p^2 = .01$ ）。機能型について多重比較を行った結果、要求型が表明型より得点が有意に低かった（ $MSe = 131.48, p < .05, \eta_p^2 = .09$ ）。このことから、要求型のイントネーションは表明型より産出が難しいことが示された。

### 6.3.2 課題2の結果：発音に注意する程度とイントネーションの産出結果の関係

研究課題2として設定した、発音に対する意識とイントネーション産出の評価（合計評定値、終助詞別の平均評定値、終助詞の機能型別の平均評定値）との関係について、分析結果を述べる。

#### 6.3.2.1 発音に対する意識

課題2の結果について、まず発音に対する意識の調査結果を述べる。6.2.1で発音に対する意識に関する質問項目について説明した。図6-1～図6-4は質問項目①～④の順に、その回答結果を示したものである。

まず、図 6-1 は「発音やイントネーションは日本語の上達に重要か」に対する回答の結果である。学年に関わらず、全員が「そう思う」、「強くそう思う」のどちらかを選択していた。

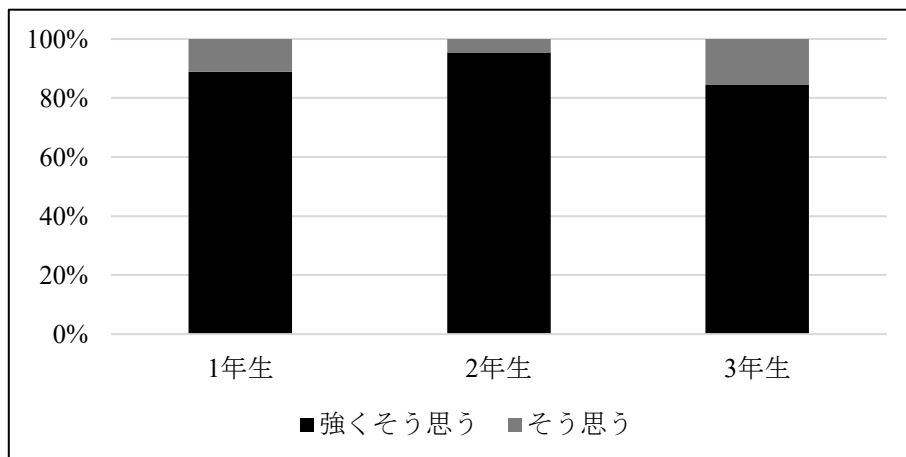


図 6-1 発音が重要だと思うか

図 6-2 は「日本語を話すとき、自分の発音やイントネーションに注意しているか」に対する回答の結果である。多くの学習者は「時々注意する」または「常に注意している」を選択しているが、1年生は「あまり注意していない」という回答の割合が他の学年に比べて高い。

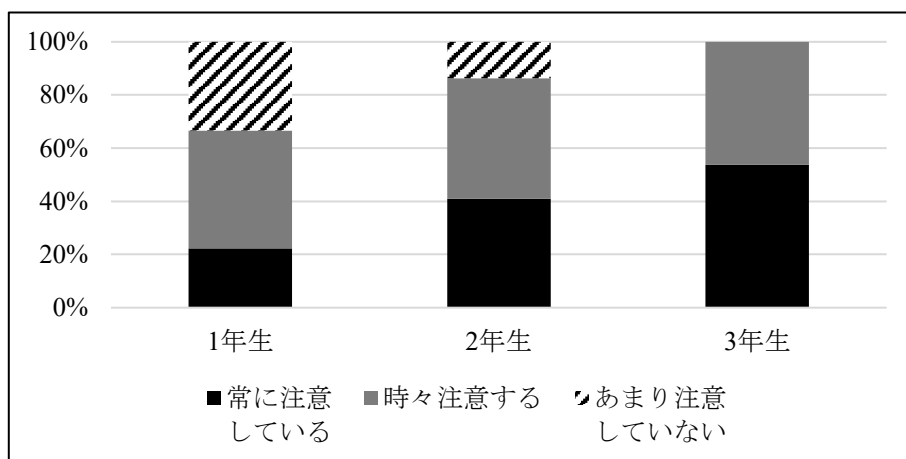


図 6-2 発音にどの程度注意しているか

図 6-3 は「日本語の発音やイントネーションについての知識指導が十分か」に対する回答を示している。8 割近くの学習者が「そう思う」または「強くそう思う」を選択している。

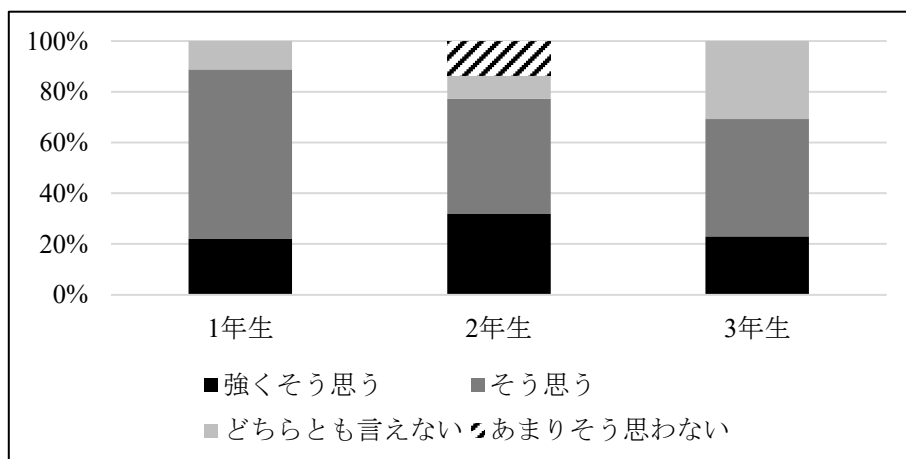


図 6-3 発音指導が十分だと思うか

図 6-4 は「終助詞をふだんのコミュニケーションをするときに使うか」に対する回答の結果である。終助詞の使用頻度に対する自己評価とも言える。「使わない」と答えた学習者はおらず、全員「とてもよく使う」か「時々使う」を選んでいった。ただし、これは内省データであるため、実際の使用と乖離している可能性もある。

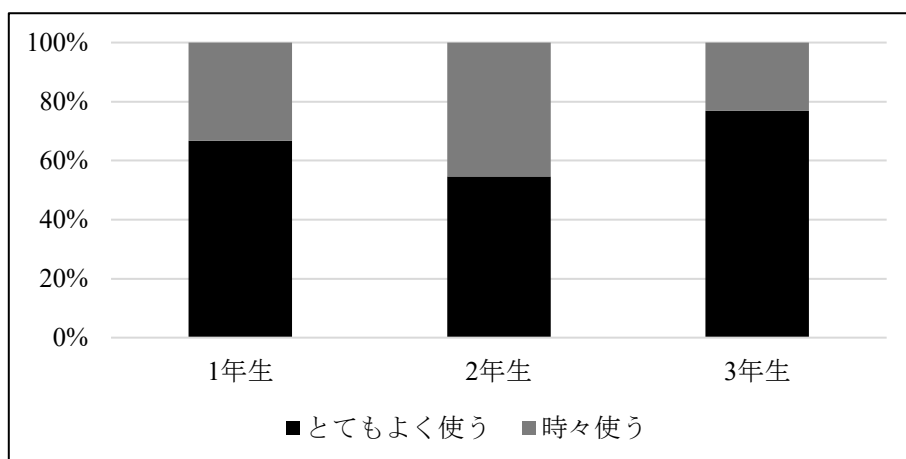


図 6-4 終助詞をどの程度使っているか

図 6-1、図 6-3、図 6-4 が示すように、発音が重要だと思うか、発音指導が十分だと思うか、終助詞をどの程度使っているかについては、回答に学年間の差がほとんど見られず、学年による違いを検査することができない。そのため、イントネーション産出との関係についての分析は、4 つの発音に関する意識の質問のうち、「日本語を話すとき自分の発音やイン

トネーションに注意する程度（以下、注意度）」についてのみ分析する。

### 6.3.2.2 発音の注意度と合計評定値との関係

発音に対する注意度とイントネーション産出の関係を検討するために、まず、アンケートで「常に注意している」を選んだ学習者を「注意度高群」、他の選択肢を選んだ学習者を「注意度低群」に分けた（高群 18 人、低群 26 人）。注意度の高群と低群による評価の平均値を学年別にまとめた結果を表 6-5 に示す。全体的に見ると、学習年数が長くなると、評定値も高くなる傾向が見られた。また、注意度高群の方が低群より評定値が高かった。この傾向は 1 年生と 2 年生においては顕著であるが、3 年生においてはほとんど差が見られなかった。

表 6-5 自分の発音に対する注意度と合計評定値

学年 \ 注意度	1 年生 (n = 9)	2 年生 (n = 22)	3 年生 (n = 13)	全体 (n = 44)
高群 (18)	67.00 (2)	73.33 (9)	78.43 (7)	74.61 (18)
低群 (26)	55.57 (7)	64.69 (13)	78.33 (6)	65.38 (26)

\*満点：108 点 括弧内は該当人数

統計的に差があるかどうかを確認するため、学習年数と注意度を被験者間要因にした 2 要因分散分析を行った。1 年生は注意度高群に属する対象者が 2 人しかいなかったため、1 年生のデータを除外して 2 年生と 3 年生を比較することにした（これ以降の統計分析も同様）。その結果、学習年数の主効果は有意であったが ( $F(1, 31) = 7.17, p < .05, \eta_p^2 = .19$ )、注意度の主効果は有意ではなかった ( $F(1, 31) = 1.56, n.s. \eta_p^2 = .05$ )。交互作用は有意ではなかった ( $F(1, 31) = 1.49, n.s. \eta_p^2 = .05$ )。このことから、発音に対する注意度はイントネーション産出の適切さとは関連がないことが示された。

### 6.3.2.3 発音の注意度と終助詞別の平均評定値との関係

終助詞別の評定値を学年別にまとめた結果を表 6-6 に示す。全体的に見ると、注意度高群の方が低群より得点が高かった。また、1 年生と 2 年生においては同様に高群がより高い得点を得ているが、3 年生においてはほとんど差がなかった。



表 6-6 注意度による終助詞別の平均評価得点

学年 終助詞	1 年生 (n = 9)		2 年生 (n = 22)		3 年生 (n = 13)		全体 (n = 44)	
	高群 (2)	低群 (7)	高群 (9)	低群 (13)	高群 (7)	低群 (6)	高群 (18)	低群 (26)
ね	21.00	18.43	22.78	20.15	24.14	24.33	23.11	20.65
よ	24.50	18.00	25.00	21.92	26.29	26.33	25.44	21.88
よね	21.50	19.14	25.56	22.62	28.00	27.67	26.06	22.85

\*満点：36 点 括弧内は該当人数

学習年数と注意度を被験者間要因、終助詞の種類を被験者内要因にして 3 要因分散分析を行い、統計的に差があるかどうかを確認した。その結果、学習年数と終助詞の種類の主効果は有意であったが（学習年数  $F(1, 31) = 7.17, p < .05, \eta_p^2 = .19$ 、終助詞の種類  $F(2, 62) = 14.50, p < .001, \eta_p^2 = .32$ ）、注意度の主効果は有意ではなかった（ $F(1, 31) = 1.56, n.s. \eta_p^2 = .05$ ）。2 次交互作用は有意ではなかった（ $F(1, 31) = .03, n.s. \eta_p^2 = .001$ ）。終助詞の種類に対して多重比較を行った結果、「ね」が「よね」より得点が有意に低かった（ $MSe = 1359.76, p < .01, \eta_p^2 = .11$ ）。このことから、「ね」が「よね」より難しいことと、発音の注意度は終助詞別に分析した場合にも、イントネーション産出の適切さとは関連がないことが示された。

#### 6.3.2.4 発音の注意度と終助詞の機能型別の平均評定値との関係

機能型別に見た場合の結果を表 6-7 に示す。どの機能型においても注意度高群の方が低群より得点が高かった。学年ごとに見ると、1 年生、2 年生においては高群と低群の間に差があるが、3 年生においては明確な差が見られない。

表 6-7 注意度による機能型別平均得点

学年 機能型	1 年生 (n = 9)		2 年生 (n = 22)		3 年生 (n = 13)		全体 (n = 44)	
	高群 (2)	低群 (7)	高群 (9)	低群 (13)	高群 (7)	低群 (6)	高群 (18)	低群 (26)
要求型	7.13	5.86	7.83	6.88	8.39	8.21	7.97	6.91
提示型	7.25	6.07	8.11	7.12	8.36	8.75	8.11	7.21
表明型	8.00	6.67	8.59	7.64	9.38	9.33	8.83	7.77

\*各機能型の満点：12 点 括弧内は該当人数

統計的に有意な差があるかどうかを確認するため、学習年数と注意度を被験者間要因、機能型を被験者内要因にして 3 要因分散分析を行った。その結果、学習年数および機能型の主

効果は有意であったが（学習年数  $F(1, 31) = 7.41, p < .05, \eta_p^2 = .19$ 、機能型  $F(2, 62) = 11.83, p < .001, \eta_p^2 = .28$ ）、注意度の主効果（ $F(1, 31) = 1.42, n.s. \eta_p^2 = .04$ ）と2次交互作用（ $F(2, 62) = .36, n.s. \eta_p^2 = .01$ ）は有意ではなかった。機能型に対して多重比較を行った結果、要求型が表明型より得点が有意に低かった（ $MSe = 146.25, p < .05, \eta_p^2 = .09$ ）。このことから、「要求型」が「表明型」より難しいことと、発音の注意度は機能型に着目して分析した場合にも、イントネーション産出の適切さとは関連がないことが示された。

## 6.4 考察

### 6.4.1 課題1の考察：学習リソースの使用とイントネーション産出の適切さとの関係

学習者が授業以外の時間にどのような学習リソースを使用しているかを調査した結果、表1に示したように、1年生はアニメ、テレビドラマなどの音声リソースを使用しているが、2年生、3年生と比較すると、リソースの利用は限られている。それに対して2年生と3年生は小説や新聞記事などの文字によるリソースも含め、選択肢として挙げたほぼすべてのリソースを使用している。このような傾向が見られるのは、学習年数が長くなるのに伴い、語彙量が増加し理解可能なリソースが増えるからだと考えられる。一方、日本人との交流に関しては、1年生では全く行われておらず、また、2年生、3年生でも行っている学習者は少ない。これはJFL環境においては日本語母語話者と交流する機会が少ないからであろう。つまり、学習者は授業外で音声のインプットに触れる方法として、主にメディアの視聴を利用していると言える。

音声リソースの使用数と終助詞の音読産出との関係を分析した結果、1年生については全員が利用数低群であったため、リソース利用と音読産出との関係は明らかにならなかった。Loewen (2020)によると、語彙量の増加に伴い、発音に注意を向けるようになるという。1年生はまだ語彙・文法知識を身につけている途上にあるため、学習者全体として音声への気づきや理解が不足していると考えられる。一方、2年生と3年生に関しては、全終助詞の合計得点、終助詞別の得点、機能型別の得点、どの観点からの分析においても、音声リソースの使用数の主効果が有意であった。つまり、音声リソースに多く接触するほど、終助詞を含めた文末イントネーションを適切に産出することができていることが示された。これはアニメやテレビドラマといった学習者が興味関心のある分野のリソースを通し、長期的にインプットに触れていると、発音が自動化されやすいからではないかと考えられる。

しかしながら、利用数高群も低群より評定値が高かったものの、どの観点での分析においても満点（すべての項目が「発話意図が非常に明確である（4点の評価）」場合）には遠く、「発話意図がまあまあ明確である（3点の評価）」というレベルにも達していなかった。つまり、学習リソースを多く使っても、適切にイントネーションを産出できているわけではなかった。インプットとの接触が適切な産出につながるためにはインプットに対する理解の過程が重要である。廣森 (2015) は、気づきはインプットの最初の段階であり、その後

どのように理解して長期記憶に貯蔵するかがより重要であると指摘している。したがって、発音に関しても単に学習リソースを使ってインプットに触れればよいということではなく、インプットをインテイクとして内在化するために、リソースをどのように有効活用するかが重要だと考えられる。

#### 6.4.2 課題2の考察：発音に対する注意度とイントネーション産出の適切さとの関係

本調査の4つの質問の回答結果から（図6-1～図6-4）、学習年数にかかわらず、ほとんどの学習者が発音やイントネーションなどの音声の学習を重視しており、発話時の自分の発音にも注意していることがわかる。終助詞使用に関してはすべての学習者がコミュニケーション中に終助詞を使っていると回答していた。しかし、これはすでに述べたように、内省による回答なので、実際にどの程度使用しているのかは不明である。一方、発音指導を十分に受けているかどうかを問う質問に関しては、どの学年も「そう思う」または「強くそう思う」を選択した学習者が多かった。特に1年生は1人を除き「そう思う」「とてもそう思う」と回答していることから、1年生ではある程度音声指導が行われていると思われる。それに対して、2年生と3年生はその傾向がやや弱くなっているため、学年が上がると授業において音声指導にあまり重点が置かれなくなっているのかもしれない。

本調査で扱った4つの質問のうち、発音に対する注意度以外の質問に対する回答には学年間にあまりばらつきがなかったため、注意度と音読産出の評価の関係を分析した。その結果、2年生においては注意度高群の方が低群より評価得点が高かったが、統計的な有意差はなかった。また、3年生においては注意度高群と低群の間には差がほとんどなかった。これらのことから自分の発音に注意を払っていても、音声の産出が必ずしも適切にできるわけではないことが分かる。したがって、適切な発音で産出ができるようになるためには、自分の発音に注意する以外の方法も考える必要があると言えるだろう。

6.1.1 で述べたように、音声の適切な産出には単音と、アクセントやイントネーションなどの超分節音を理解することが必須となる。そのためには授業内だけでなく授業外でも音声リソースを効果的に利用してインプットに触れること、すなわち自律的な学習が必要である。

また、音声習得には明示的知識と暗示的知識が必要である（Loewen 2020）ことから、教室指導において明示的知識を与えることも重要であろう。この点については、Zhang & Yuan（2020）が明示的な発音指導が英語学習者の音声産出に効果があることを明らかにしている。単音指導のグループ、プロソディー指導のグループ、指導を受けないグループの発音の産出を比較した結果、指導を受けた学習者は指導を受けていない学習者に比べ、音読産出時の発音が改善されていた。さらに、イントネーションなどのプロソディーの指導を受けた学習者は自発的な産出においても適切に発音できるようになった。これらの結果は明示的な指導が発音の産出に効果があることを示したものである。また、指導を受けない自律的な学習だけでは不十分であったことから、明示的な指導が十分行われていないと発音の改善は

難しいことが示唆された。

本研究では自律的な学習リソースの使用がイントネーション産出に一定の効果があることが示されたが、発音の注意度に関しては、イントネーション産出との関連が見られなかった。先行研究では、明示的な指導を行い、学習者の注意を重要な発音項目に向けさせ、発音の意識化を高めることで、適切な産出ができるようになることが明らかになっている(磯村 1996、神山 2005、田口・柿崎 2009)。しかし、これらの研究では明示的な指導を行ったうえで、学習者の発音に対する意識を高めている。それに対して、本研究には教育的介入はなく、単に学習者の発音に対する注意度とイントネーション産出の関係をみているだけであることが結果の違いをもたらしていると考えられる。したがって、学習者が自主的に発音に注意を向けるだけでは、必ずしも適切に産出できるようになるわけではないと言えるだろう。そのため、発音の向上のためには自律的な学習だけではなく、明示的指導によってより強く発音を意識させることが必要だと考えられる。

#### 6.4.3 終助詞の機能型とイントネーション産出

研究 1 では終助詞の種類、および機能によって音読産出の評価が異なっていたことが明らかになった。終助詞別に見た場合は、「ね」と「よね」の間に有意差があり、相対的に「ね」が難しいことが示された。また、機能別に検討した結果、「ね」の「情報・意思の受入要求」、「よ」の「行動要求」のように、聞き手に反応を求める機能の産出が比較的難しいことが示された。崔 (2015) は聞き手への働きかけのタイプによって、終助詞の機能を「要求型」「提示型」「表明型」という機能の上位カテゴリーである「機能型」を示している。研究 1 で終助詞の種類にかかわらず、聞き手に要求する機能が難しかったことは、イントネーション産出の難易度が終助詞の機能型と関係していることを示唆するものと考え、研究 2 では終助詞の機能型に着目した分析を行った。そこで、本項では終助詞の機能型とイントネーション産出の関係について考察する。

機能型別に見た場合は、「要求型」と「表明型」の間に有意差があり、相対的に「要求型」が難しいことが示された。崔 (2015) によると、「要求型」機能は聞き手の反応を求め、会話を続けさせる効果がある。つまり、話し手の発話に後続し、聞き手が何らかの反応を示さなければならない。例えば、例 (1) のように、話し手が「情報・意思の受入要求」の「ね」を使用し、「早くやってね。」と発話した場合、聞き手に同意などの反応を要求する意図が含まれる。

##### 例 1. 「情報・意思の受入要求」の「ね」

(場面提示：相手に早くやるようにと催促する。)

A：早くやってね。

B：そう言われても...

このような会話場面においては、話し手が一方的に聞き手に情報や意思を伝達するだけでなく、聞き手に会話を継続させるためにその意図をパラ言語情報として伝達しなければならない。このように、聞き手の後続発話を促す役割のある「要求型」機能において、発話意図伝達の評定値は比較的低かったことから、学習者にとってそのイントネーションを適切に産出することが難しいと考えられる。

また、「要求型」と対照的に、「表明型」は話し手が情報や意見を表す機能であり、聞き手が終助詞文のあとにすぐ反応を示さなくても会話が成立する。例2のように、話し手が「意思表明」の「いいよ。」と発話し、「捨てていい」という意思を聞き手に表明することが発話意図であり、聞き手に話題について確認したり、同意を求めたりするようなことを意図していない。この場合は会話が終了しても不自然にならないので、聞き手に反応を求める意図を音声的に伝達する必要がない。そのため、「要求型」と比べると難しくないという結果になったのではないだろうか。

#### 例2. 「意思表明」の「よ」

(場面提示：何かを捨てていいかを聞かれて頷く。)

A：これ、捨てちゃっていい。

B：いいよ。

「表明型」と「要求型」についてはこのような機能の違いがあり、産出の評価にもそれが反映されたものと思われる。一方、「提示型」は「表明型」、「要求型」のどちらとも有意差がなかった。これは「提示型」においても聞き手が与えられた情報を受け止め、反応することがコミュニケーションの流れとして自然である場合があり、「要求型」と同様に聞き手を話題に巻き込み、その注意を引き寄せる必要があるからだと考えられる。例3のように、話し手が「情報提示」の「よ」を使用し、「本の売り場」という聞き手の知らない情報を提示する。その場合、聞き手が与えられた情報に対して反応を示すことでより自然な会話になる。

#### 例3. 「情報提示」の「よ」

(場面提示：本の売り場を教える。)

A：その本なら駅前の本屋に売ってたよ。

B：あ、ほんとう。ありがとう。

また、例4のように、「共有の提示」の「よね」においては、「星のマークが付いている」と話し手が聞き手と情報を共有していることを確認する場合、聞き手が与えられた情報に対して同意を示さなければならない。

#### 例 4. 「共有の提示」の「よね」

(場面提示：相手も自分と同じもの見たかどうかを確認する。)

A：ここに星のマークが付いてるよね。

B：ほんとう。確かに星が付いているね。

このように、「よ」と「よね」の「提示型」においても、聞き手が反応を示し、会話を継続させる場合があるため、「提示型」も比較的難しかったのではないだろうか。本研究において記述統計レベルで「表明型」「提示型」「要求型」の順で評価が低かった。この結果の解釈として以上のようなことが考えられるだろう。

### 6.5 研究 2 のまとめ

研究 2 では、研究 1 でも用いた聴覚印象評価のデータ、アンケート調査で収集した学習リソースの使用についてのデータ、および発音に対する意識のデータを用いて、それらの関連を分析した。従属変数の聴覚印象評価は、評価得点の合計、各終助詞の評価得点、各機能型の評価得点という 3 つの観点から検討した。

まず、課題 1 では印象評価得点と授業外での音声リソースの使用数との関係について検討した。その結果、分析対象とした 2 年生、3 年生ともに、音声リソースを多く使用している学習者はそうでない学習者より、終助詞のイントネーション産出の印象評価が有意に高いことが示された。このことから、学習者が興味関心のある音声リソースを自主的に使用し、日本語の音声インプットを取り入れることによって、適切にイントネーションを産出できるようになる可能性が示唆された。

次に、課題 2 では印象評価得点と発音やイントネーションに対する注意度との関係を検討した。いくつかのアンケートの項目の中で、学年間に差が見られた「発音やイントネーションに注意しているか」だけに焦点を当てて分析した。その結果、注意度の高い学習者のほうが、低い学習者より印象評価が高く、終助詞のイントネーションをより適切に産出できていたが、統計的に有意な差ではなかった。つまり、発音に注意を払っていても、必ずしもイントネーションを適切に産出できるわけではないことが示された。

機能型という観点からの分析では、3 つの機能型の難易度が異なることが示された。記述統計レベルではあるが、「表明型」「提示型」「要求型」の順で評価が低かったことから、聞き手からの反応を求める発話意図を伝達することには難しさがあると言えるだろう。

これらの結果から、学習リソースの使用によって終助詞が含まれる音声インプットを自律的に取り入れることの重要性が示唆された。しかし、自分の発音に注意を向けるだけでは終助詞のイントネーションの習得には結びついていなかったため、より強く発音を意識化させるための教育的介入が必要となろう。しかし、イントネーションの産出能力を向上させるためにどのような指導が効果的なのかを考えるためには、まず、実際に学習者がどのようなイントネーションで発話しているのか、母語話者との比較を通してその特徴を把握する

必要があるだろう。その分析をすることで、発話意図を適切に伝達できるイントネーションのパターンに近づけるためにはどのように指導すべきかということに対する示唆が得られるのではないかと考える。そこで、研究3では音声的な分析方法を用いて、学習者のイントネーションパターンの特徴を母語話者のパターンと比較しながら検討する。

## 第7章 研究3

### 母語話者と学習者のイントネーション産出パターンの比較検討

研究1では、学習者の終助詞のイントネーション産出による発話意図の伝達の適切性を、聴覚印象評価によって検討した。その結果、終助詞の種類と各機能によって産出の難易度が異なることが明らかになった。また、研究2では、同じく聴覚印象評価によって、イントネーション産出の適切性と音声インプットとの関係、発音に対する注意度との関係をから検討した。その結果、学習者のイントネーション産出の適切性は音声の学習リソースの使用と関係があるが、発音に対する注意度とは関係がないことが明らかになった。

研究1と研究2では、学習者の音読を印象評価によって数値化したデータを基に、学習者がどの程度終助詞のイントネーションを適切に産出し発話意図が伝達できているかを量的に検討した。次に、本章で述べる研究3では、学習者の音読データの音声分析を行い、印象評価と音声の特徴との関連を探る。そのために新たに母語話者の音読データを収集する。そして、母語話者と学習者の音声的特徴を比較し、その異同を明らかにする。

#### 7.1 研究目的と課題

第5章の研究1と第6章の研究2では、学習者が会話文を音読した終助詞のイントネーションの産出データを聴覚印象評価によって数値化したデータを基に、学習者がどの程度終助詞のイントネーションを適切に産出し発話意図が伝達できているかを検討した。その結果、終助詞の種類、機能型によってイントネーション産出の難易度が異なること、学習年数による伸びも終助詞の機能によって違いがあることが明らかになった。また、全体として学習年数が増えるにつれてイントネーション産出能力は向上していたが、発話意図を明確に伝達できるレベルには達していないことが明らかになった。

この結果から、なぜそのような印象評価になったのか、また、どのような点が問題で低い評価になったのかという疑問が出てきた。そこで、研究3では、学習者が産出したイントネーションにはどのようなパターンが見られるか、それぞれのパターンにどのような音声的な特徴や傾向があるか、聴覚印象評価と関連付けて音声分析することにした。日本語母語話者が音読したデータを同じように分析し、両者がどのように異なるかを明らかにすることで、学習者の終助詞イントネーション産出の問題点を探ることを目的とする。研究課題は以下の通りである。

課題1: 「ね」「よ」「よね」の各機能において、日本語母語話者が産出したイントネーションパターンにはどのような特徴や傾向が見られるか。

課題2: 「ね」「よ」「よね」の各機能において、JFL 学習者が産出したイントネーションパタ



ーンにはどのような特徴や傾向が見られるか。

## 7.2 使用するデータと分析方法

### 7.2.1 使用データ

研究3で対象とする学習者のデータは研究1と2と同じものであるが、44人分1,188の音声データのうち、396(終助詞3×機能3×調査文1×44人)を分析対象とした。検討対象としたのは表7-1に示した会話文である。学習者の産出にどのような問題があるかを探るため、発話意図の伝達の評定値が比較的低かったものを選択した。

表 7-1 検討の対象とする会話文

終助詞	機能	会話文
ね	情報・意思の受入要求	(場面提示：相手に早くやるようにと催促する) A：早くやって <u>ね</u> 。 B：そう言われても...
	同意・共感要求	(場面提示：「ここに誰もいないこと」を伝え、同意を求める) A：誰もいない <u>ね</u> 。 B：そう。どうということだろう。
	同意・共感表明	(場面提示：他人の強みについて感心する) A：あの人、3歳からピアノ続けてるんだって。 B：ほんとう。すごい <u>ね</u> 。
よ	行動要求	(場面提示：相手がうるさいと文句を言う) A：静かにして <u>よ</u> 。集中できないじゃない。 B：ごめんごめん。
	情報提示	(場面提示：ケーキを買ったと伝え、一緒に食べないかと誘う) A：ケーキ、買っておいた <u>よ</u> 。一緒に食べない。 B：うれしい。もちろん食べる <u>よ</u> 。
	意思表示	(場面提示：甘いものを食べすぎると太ると警告する) A：甘いものをそんなに食べると、太っちゃう <u>よ</u> 。 B：でも、好きなんだもん。
よね	共有の受入要求	(場面提示：相手も注射が痛いと言うだろうと予想しながら確認する) A：注射って、痛い <u>よね</u> 。 B：痛いけど、もう子どもじゃないんだから。
	共有の提示	(場面提示：相手も自分と同じものを見ているかと確認する) A：ここに星のマークが付いている <u>よね</u> 。 B：ほんとう。確かに星が付いている <u>ね</u> 。
	共有の表明	(場面提示：相手がチケットを買ったかどうかを確認する) A：チケット買った <u>よね</u> 。 B：買った <u>よ</u> 。

\*調査時に終助詞に下線は引いていない。

また、比較対象とする日本語母語話者のデータは、首都圏での居住歴が最低でも 10 年以上あり、標準語で発話する母語話者から収集した。調査材料は学習者の音読に使用した 27 の会話文である。学習者の場合と同様に、指定された発話場面にしたがって、自然な会話になるよう強い感情を含めずに音読するよう依頼した。音読データは各自読み上げて録音したものを音声データとして送付してもらった。27 の会話文のうち、母語話者データとして分析対象としたのは学習者と同じ会話文で、90 の音声データ（終助詞 3×機能 3×調査文 1×10 人）である。

## 7.2.2 分析方法

上述した分析対象の音読データ（日本語学習者 396、日本語母語話者 90）を音声分析ソフト Praat に読み込んでピッチ曲線を出力した。それらを各終助詞の機能ごとに、母語話者、学習者それぞれに共通するイントネーションパターンがあるかどうか検討した。

パラ言語情報の伝達に関係する音響的特徴には、文節のアクセントやイントネーションのような超分節音の他に、母音の長さを示す持続時間長や単音の高さを示すピッチ周波数、ピッチの高低差を示すピッチレンジも関係している。また、終助詞のイントネーションのパターンは前の文節のアクセントと関係している（轟木・山下 2008、郡 2016、2018）ため、発話意図が明確に伝達できているかどうかは、終助詞と接続する文節のアクセントを含めて検討する必要がある。これらの点を踏まえ、出力されたピッチ曲線から終助詞を含めた文末イントネーションパターンをまとめ、終助詞部の持続時間長、前接語のアクセント型、文全体のピッチの変化量に着目して分析した。

このような分析方法によって、母語話者 10 名、学習者 44 名のデータそれぞれに共通するパターンを探った。学習者のデータは、発話意図が明確であると評価されたもの（4 点：発話意図の非常に明確である）、ある程度明確なもの（3 点：発話意図がまあまあ明確である）、明確でないもの（2 点：発話意図があまり明確ではない、1 点：まったく明確ではない）の 3 つに分け、それぞれの産出パターンの音声的な特徴を分析した。

## 7.3 結果と考察

「ね」「よ」「よね」の順に結果を述べる。各終助詞のピッチ曲線の分析に基づく結果を、日本語母語話者と学習者のイントネーションパターン、音声的な特徴や傾向を終助詞の機能ごとに記述し、学習者のデータを母語話者と比較しながら考察する。

まず、終助詞ごとに全体的傾向をまとめる。次に、機能ごとに会話文を取り上げて、母語話者と学習者の典型的な産出パターンについてピッチ曲線の例を示し、その音声的な特徴について検討する。

### 7.3.1 「ね」のイントネーションパターン

「ね」の機能ごとのイントネーションパターンについて、まず、全体的にどのようなパタ

ーンがみられたか、「ね」のパターン、「ね」の持続時間、前接語のアクセント、文全体のピッチ変化量など、それぞれのパターンにはどのような音声的な特徴や傾向があるかを述べる。次に、Praat で出力した会話文の音読データのピッチ曲線を示し、日本語母語話者と学習者が産出したイントネーションにみられる音声的な特徴や傾向を説明する。

### 7.3.1.1 全体的傾向

使用データについて7.2.1で説明したが、各機能の調査文を1つずつ取り上げて分析した。分析対象とした会話文は以下の1~3である。

#### 1. 「情報・意思の受入要求」

(場面提示：相手に早くやるようにと催促する)

A：早くやってね。

B：そう言われても...

#### 2. 「同意・共感要求」

(場面提示：「ここに誰もいないこと」を伝え、同意を求める)

A：誰もいないね。

B：そう。どうということだろう。

#### 3. 「同意・共感表明」

(場面提示：他人の強みについて感心する)

A：あの人、3歳からピアノ続けてるんだって。

B：ほんとう。すごいね。

「ね」の各機能において、日本語母語話者と学習者が産出したイントネーションの全体的な傾向は表7-2に示すとおりである。

表 7-2 「ね」の各機能における産出パターンの全体的傾向

情報・意思の受入要求							
調査協力者	評価結果	人数	「ね」のパターン		「ね」の持続時間	前接語アクセント	ピッチ変化量
			種類	人数*			
母語話者		10	低いピッチから急上昇	7	0.25s	平板型	大
			平坦	3	0.33s	平板型	大
学習者	4点	4	低いピッチから急上昇	4	0.33s	平板型	母語話者より小
	3点	8	平坦	6	0.23s	平板型	小
	1、2点	32	下降	18	0.24s	平板型	小
同意・共感要求							
調査協力者	評価結果	人数	「ね」のパターン		「ね」の持続時間	前接語アクセント	ピッチ変化量
			種類	人数*			
母語話者		10	上昇下降	6	0.33s	平板型	小
			平坦	4	0.23s	平板型	小
学習者	4点	2	上昇下降	2	0.26s	中高校型	小
	3点	17	低いピッチからの平坦	8	0.28s	中高校型	小
	1、2点	25	短い下降	13	0.20s	中高校型	小
同意・共感表明							
調査協力者	評価結果	人数	「ね」のパターン		「ね」の持続時間	前接語アクセント	ピッチ変化量
			種類	人数*			
母語話者		10	平坦	7	0.37s	中高校型	小
			上昇下降	3	0.35s	中高校型	小
学習者	4点	13	上昇下降	10	0.25s	中高校型	小
	3点	16	低いピッチからの平坦	7	0.23s	平板型	4点より小
	1、2点	15	短い下降	6	0.15s	平板型	極小

\*当該パターンでの産出数である。取り上げたパターン以外の産出には明確な共通点が無かったため、この表には含めていない。

ここに示した数字は当該パターンでの産出数である。学習者のすべての産出が特定のパターンに分類できるわけではなく、ここで示したパターンは明確な共通点があるものとして分類した。したがって、明確な共通点が無かった産出はこの表には含まれていない。

分析の結果、日本語母語話者には各機能において産出パターンが2つずつあったが、要求型の「同意・共感要求」と表明型の「同意・共感表明」においては、母語話者は最後に下降するイントネーションで「ね」を産出するパターンが共通して見られた。それに対して、「情報・意思の受入要求」はこれとは異なるパターンであった。分析対象の「早くやってね」で

は「ね」の前接語の「やって」は平板型アクセントであるが、今回の調査で7名の母語話者が前接の平板型アクセントの最後の高いピッチに沿って「ね」を産出せず、低いピッチから急激な上昇をかけるような疑問型上昇を用いた。3つの機能において、「ね」の持続時間は「同意・共感表明」が他の機能より長く、文全体のピッチ変化量は、「情報・意思の受入要求」がもっとも大きかった。

一方、評価が4点（意図が非常に明確）の学習者の産出は、母語話者の人数が多い方のパターンと同じで、3点（まあまあ明確）の学習者の産出は母語話者の人数の少ない方のパターンと類似していた。「ね」の持続時間の平均値は、パターンや機能によって異なるが、評価が3、4点の学習者の産出は母語話者と同様に比較的長く、評価が1、2点の学習者の産出は短い傾向があった。また、「ね」と接続する語のアクセントは、多くのパターンで母語話者と学習者に違いが見られた。ピッチ変化量に関しては評価の低い学習者のほうが全体的に小さい傾向が見られた。

以下で、これらの傾向について、機能ごとに母語話者、学習者の典型的なピッチ曲線の例を示して説明する。

### 7.3.1.2 「情報・意思の受入要求」の産出結果

「情報・意思の受入要求」を表す会話文1を分析した。

#### 1. (場面提示：相手に早くやるようにと催促する)

A：早くやってね。

B：そう言われても...

#### 母語話者の特徴：「ね」の「情報・意思の受入要求」

話者Aの発話に関して、母語話者の産出に見られたパターンの産出例を図7-1、図7-2に示す。まず、図7-1のように、母語話者10名のうち7名が「て」のピッチより低い位置から急上昇させていた。

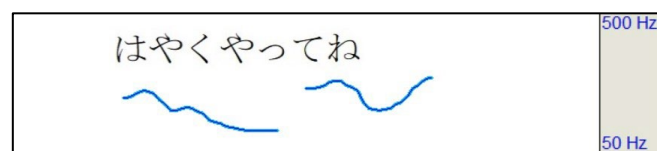


図7-1 母語話者の産出例1「情報・意思の受入要求」(7名)

郡(2016)は、このように「て」より低い位置から連続的に上昇するという上昇量の大きいパターンを「疑問型上昇調」と呼んでおり、聞き手の返答を求めやすいとしている。森山(2001)も、明示的上昇の「ね」を伴うと、聞き手への強い確認要求ができると述べている。会話文1においては、図7-1のように明示的に「ね」を上昇させて、聞き手が反応を示すこ

とで会話が成立する。3章で聞き手に指示を出すような意図を伝達するために、「ね」は前のピッチより低い位置から上昇すると述べたが、本調査の結果は同じ傾向を示した。

話者 A の発話を明らかな上昇や下降がみられない平坦調で産出したのは3名である（図7-2）。同じ発話意図であっても、話し手の気持ちや態度によってイントネーションが異なり、行動を求める際に聞き手の気持ちを考えないで言う場合には平坦調で産出する傾向がある（郡 2016）。3章でイントネーションとパラ言語情報との対応関係が発話者の意図や態度によって異なると述べたが、本調査の結果から同じ発話意図を伝える場合でも、話し手の心的態度が異なると、「ね」のイントネーションが異なることが確認された。

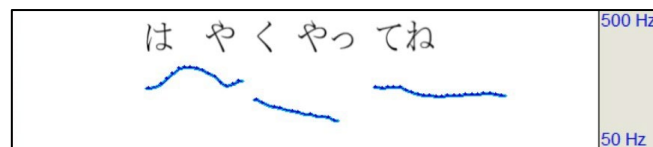


図 7-2 母語話者の産出例 2「情報・意思の受入要求」（3名）

#### 評価が高い学習者の特徴：「ね」の「情報・意思の受入要求」

学習者の産出に関して、聴覚印象で発話意図が非常に明確であると評価されたのは44名中4名だけであった。その1例を図7-3に示す。図7-1と同じように、「ね」は「て」のピッチより低い位置から上昇しているが、上昇量が母語話者より少ない。しかしながら、意図が非常に明確であると評価されているので、「ね」を低いピッチから上昇させれば、上昇量の大きさにかかわらず、その意図が伝達されると考えられる。

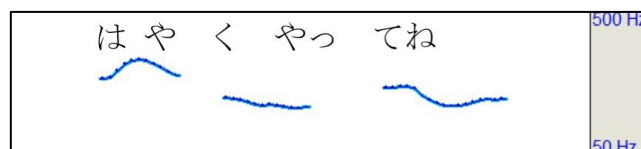


図 7-3 学習者の産出例 1「情報・意思の受入要求」（意図が非常に明確）

意図がまあまあ明確であると評価された産出は8例であった。そのうち6名が図7-2に示した母語話者の産出と同様に、「ね」を短い平坦調で産出していた（図7-4）。しかし、母語話者は「ね」のピッチが前接の「て」より少し低いのに対し、図7-4の例は「ね」のピッチの方が「て」より高かった。

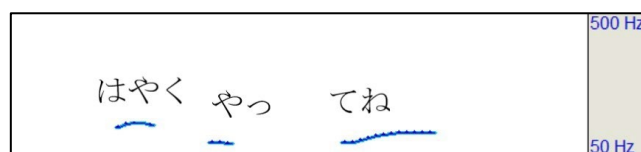


図 7-4 学習者の産出例 2「情報・意思の受入要求」（意図がまあまあ明確）

### 評価が低い学習者の特徴：「ね」の「情報・意思の受入要求」

意図があまり明確ではない、まったく明確ではないと評価された学習者は 32 名である。そのうち 18 名の産出において、「ね」を前接の「て」からそのまま下降させていること、「はやく」のアクセント核が「や」に置かれていることが観察された（図 7-5）。意図が明確だと評価された学習者、および母語話者にはそのようなパターンによる産出は見られなかった。したがって、「ね」を含む文末部のパターンだけでなく、重要な言語メッセージとなる他の文節のアクセント核が適切ではないと、意図が伝わらないと考えられる。

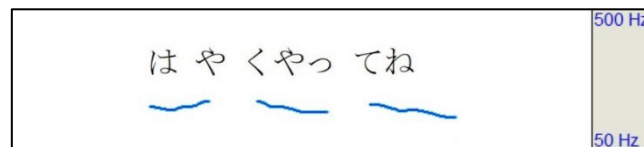


図 7-5 学習者の産出例 3「情報・意思の受入要求」（意図が不明確）

#### 7.3.1.3 「同意・共感要求」の産出結果

次に、「同意・共感要求」を表す会話文 2 を分析した。

2. (場面提示：「ここに誰もいないこと」を伝え、同意を求める)

A：誰もいないね。

B：そう。どうのことだろう。

### 母語話者の特徴：「ね」の「同意・共感要求」

話者 A の発話に関して、母語話者の産出からみられたパターンの産出例を図 7-6、図 7-7 に示す。この発話は「誰もいない」という情報に対して、聞き手に同意を求める意図がある。10 名のうち 6 名が、「ね」を「いない」よりさらにピッチを上昇させてから下降させる上昇下降調で産出していた（図 7-6）。

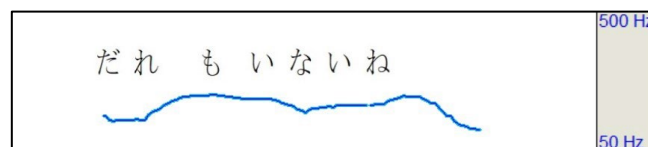


図 7-6 母語話者の産出例 3「同意・共感要求」（6 名）

また、4 名が少し伸びるような平坦調で産出していた（図 7-7）。森山（2001）は下降する「ね」は聞き手の同意を予想したうえで使われると述べている。同意・共感要求の発話において 6 名の母語話者が最後に下降する「ね」で発話していたのは、森山（2001）のこの指摘と一致している。

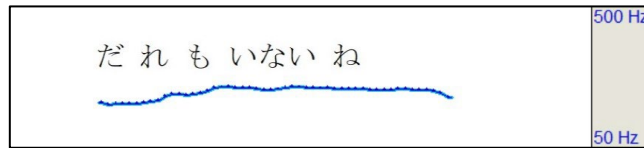


図 7-7 母語話者の産出例 4「同意・共感要求」(4名)

本調査で見られた2つのパターンは、郡(2016)による聴取実験、轟木・山下(2013)による聞き取り調査と同様の傾向を示している。郡(2016)による聴取実験では、「この部屋明るいな」と聞き手の同意を求める場合、平坦調か上昇下降調を選択した母語話者がもっとも多かった。また、轟木・山下(2013)でも、「なかなかやるね」と評価し、聞き手の同意を求める場合、選択数は平坦調より上昇下降調の方が多かったが、両パターンはともに多くの母語話者に選択された。本調査は聞き取りではなく実際の産出パターンを分析したが、先行の認識調査と同じ傾向を示した。つまり、情報に対する態度の異なりによって、パラ言語情報を伝達するためのイントネーションが変化することが確認された。

#### 評価が高い学習者の特徴：「ね」の「同意・共感要求」

学習者の産出に関しては発話意図が非常に明確であると評価されたのは2名だけであった(図7-8)。母語話者と同様に下降調で産出しているが、母語話者よりピッチの下降量が少なかった。また、「ね」と接続する「いない」のアクセント核が「な」に位置しており、後続する「ね」がそのまま低いピッチから下降している。母語話者では「いない」は平板型であり、「ね」が高いピッチから下降する特徴を示しているが、図7-8のようなパターンでも発話意図が明確であると評価された。言い換えると、この程度のパターンの違いはコミュニケーションでの意図の伝達に支障を与えないことが示唆された。

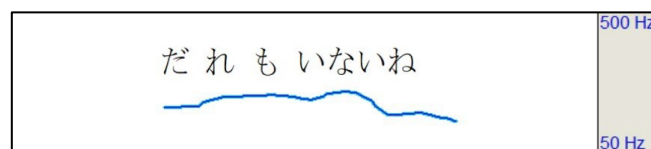


図 7-8 学習者の産出例 4「同意・共感要求」(意図が非常に明確)

意図がまあまあ明確であると評価された学習者は17名であった。そのうち8名が、図7-9のように「ね」をほぼ低いピッチを保ったまま産出した。母語話者と同様に「ね」を前の文節より下降させていることが、意図の誤解を防いでいる可能性が考えられる。

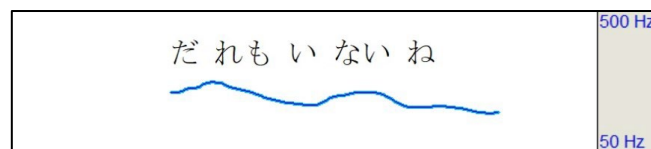


図 7-9 学習者の産出例 5「同意・共感要求」(意図がまあまあ明確)



### 評価が低い学習者の特徴：「ね」の「同意・共感要求」

一方、意図があまり明確ではない、まったく明確ではないと評価された学習者は25名で、そのうち13名が図7-10に示したようなパターンを産出している。このパターンにおいては、「ね」を下降調のイントネーションで産出しているが、持続時間が短く、「だれも」のアクセント型が母語話者と異なっている。このために、意図があまり明確ではないという評価に繋がったものと思われる。この点について、図7-9（まあまあ明確）と比較すると、「だれも」のアクセント核が母語話者と異なっていることは共通しているが、「ね」の持続時間が図7-9よりも短い。このことから、「同意・共感要求」における意図の伝達は、「ね」を含む文末部のイントネーションが重要であることが示唆される。

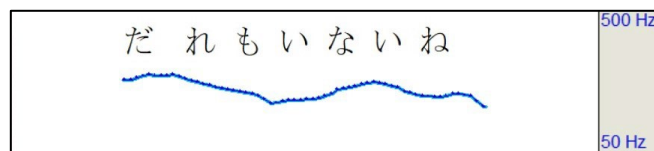


図7-10 学習者の産出例6「同意・共感要求」(意図が不明確)

#### 7.3.1.4 「同意・共感表明」の産出結果

会話文3に見られた母語話者の産出例を図7-11、図7-12に示す。分析対象としたのは以下の会話である。

#### 3. (場面提示：他人の強みについて感心する)

A：あの人、3歳からピアノ続けてるんだって。

B：ほんとう。すごいね。

#### 母語話者の特徴：「ね」の「同意・共感表明」

母語話者のうち7名が「ね」を持続時間の長い平坦調で産出していた(図7-11)。また、前接語の「すごい」から少しピッチを上昇させてから長く伸ばす傾向がみられた。「同意・共感表明」は「情報・意思の受入要求」「同意・共感要求」と異なり、「表明型」の機能である(崔2015)。聞き手が反応しなくても会話が成立し、情報に対して話し手自身で確認するという「自己確認」である(杉藤2001)。そのため、聞き手の反応を引き出すための上昇調や、聞き手に同意を求めるための下降調と異なり、平坦調で話し手の意見を表せば意図が伝わると言える。

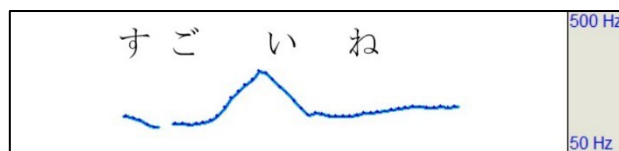


図7-11 母語話者の産出例5「同意・共感表明」(7名)

図 7-12 のように、最後に下降調で産出した母語話者は 3 名であった。平坦調の場合と同様に、「ね」の持続時間が長いが、最後まで平坦ではなく、ピッチが少し下降している。郡 (2016) の聴取実験において、自分の意見を表明する「私はいやですね」に対して平坦調以外に、最後に下降するパターンも多く選択されたが、このような最後に下降調が見られるパターンは聞き手の気持ちを気にする態度が入っている場合とされている。それに対して、平坦調は話し手が一方的に意見を表す態度であり、その後会話がなくても不自然にはならない。本調査では、「すごいね」に続く発話がないために、平坦調で産出する母語話者が多かったのではないかとと思われる。

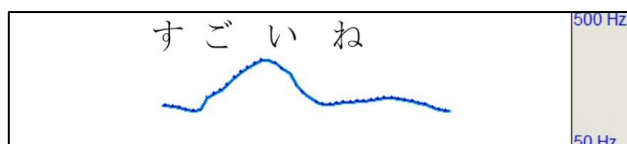


図 7-12 母語話者の産出例 6「同意・共感表明」(3 名)

#### 評価が高い学習者の特徴：「ね」の「同意・共感表明」

学習者の産出に関しては、聴覚印象評価で意図が非常に明確に伝わったと評価された学習者は 13 名であった。上記 2 例（「情報・意思の受入要求」、「同意・共感要求」）と比べると意図が伝わっていると評価された学習者が多い。平坦調が多くみられた母語話者と異なり、ほとんどが図 7-13 で示したような下降イントネーションであった。

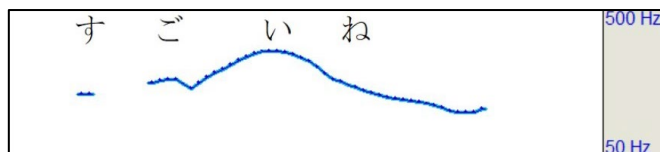


図 7-13 学習者の産出例 7「同意・共感表明」(意図が非常に明確)

3 名の母語話者にも、「ね」を上昇させてから下降させるパターンが見られた (図 7-12)。しかし、学習者のパターンには上昇する段階が見られず、そのまま下降している。また、下降量が母語話者のパターン (図 7-12) より大きかった。会話文 1「早くやってね」のパターン (図 7-3) の場合にも、「ね」の上昇量が母語話者と同じでなくても、意図が明確であると評価された。したがって、下降量の差はそれほどコミュニケーションに支障を与えないことが示唆されるだろう。

意図がまあまあ明確であると評価された学習者は 16 名であり、そのうち 7 名が図 7-14 に示したとおり、「ね」を平坦に産出してから軽く下降していた。母語話者の中でも 3 名が最後に下降イントネーションを産出していたが (図 7-12)、学習者の場合は下降量が比較的小さかった (図 7-14)。また、「すごい」のアクセント核が図 7-12、図 7-13 に比べ不明確であ

る。「すごいね」のメッセージ内容は「驚き」を伴うものであり、一般的に「驚き」を伴う発話はピッチの高低差が大きい。実際、母語話者は「すごい」のアクセント核に重みを付けて目立つように産出している（図 7-11、図 7-12）。図 7-14 の発話が「まあまあ明確」という評価にとどまったのはこの点が不十分だったからであろう。

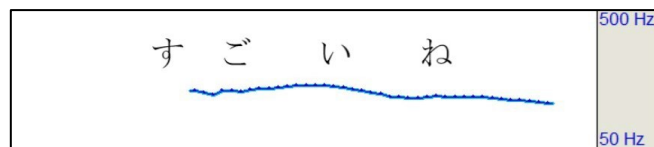


図 7-14 学習者の産出例 8「同意・共感表明」（意図がまあまあ明確）

#### 評価が低い学習者の特徴：「ね」の「同意・共感表明」

発話意図が明確に伝わっていないと評価された学習者は 15 名で、そのうち 6 名が図 7-15 のように、「ね」を伸ばさない下降調で産出していた。図 7-14（まあまあ明確）と比べても、「ね」の持続時間が短い。また、「すごいね」をほぼ平板型で産出しており、アクセント核が不明確でピッチの変化がほとんど見られない。

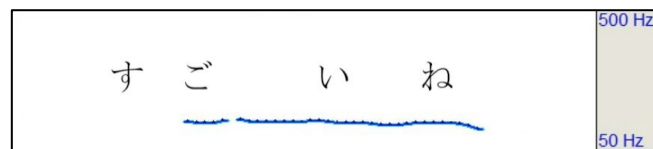


図 7-15 学習者の産出例 9「同意・共感表明」（意図が不明確）

これらのことから、「すごいね」のような驚きを伴う短い発話の場合、発話意図を適切に伝達するためには、「ね」の持続時間の長さだけでなく、「すごい」のアクセント核を明確に示すことが重要であると言える。

### 7.3.2 「よ」のイントネーションパターン

次に、「よ」のイントネーションパターンについて、Praat によって出力されたピッチ曲線を用いて分析した結果を述べる。「ね」の場合と同様に、まず、全体的にどのような傾向が見られるか、「よ」の発音の持続時間、前接語のアクセント型、文全体のピッチ変化量について音声的な特徴をまとめる。次に、機能ごとに具体例を示しながら、母語話者と学習者のイントネーションパターンの音声的特徴や傾向を説明する。

#### 7.3.2.1 全体的傾向

「よ」の各機能において取り上げた会話文は以下の 4～6 である。

4. 「行動要求」

(場面提示：相手がうるさいと文句を言う)

A：静かにしてよ。集中できないじゃない。

B：ごめんごめん。

5. 「情報提示」

(場面提示：ケーキを買ったと伝え、一緒に食べないかと誘う)

A：ケーキ、買っておいたよ。一緒に食べない。

B：うれしい。もちろん食べるよ。

6. 「意思表示」

(場面提示：甘いものを食べすぎると太ると警告する)

A：甘いものをそんなに食べると、太っちゃうよ。

B：でも、好きなんだもん。

表 7-3 は会話文 4～6 における「よ」の産出パターンの全体的傾向である。

表 7-3 「よ」の各機能における産出パターンの全体的傾向

行動要求							
調査協力者	評価結果	人数	「よ」のパターン		「よ」の持続時間	前接語のアクセント	ピッチ変化量
			種類	人数*			
母語話者		10	高いピッチから急下降	9	0.30s	平板型	中～大
			長い平坦	1	0.46s	平板型	小
学習者	4点	5	下降	5	0.15s	平板型	小
	3点	8	下降	5	0.16s	平板型	中～小
	1、2点	31	平坦	9	0.21s	平板型 7名頭高型	中～小
			軽い上昇	8			
			軽い下降	8			
情報提示							
調査協力者	評価結果	人数	「よ」のパターン		「よ」の持続時間	前接語のアクセント	ピッチ変化量
			種類	人数*			
母語話者		10	低いピッチから急上昇	6	0.22s	頭高型	大
			前のピッチから軽く上昇	4	0.16s	平板型	大
学習者	4点	1	低いピッチから急上昇	1	0.20s	中高型	中
	3点	8	軽い上昇	6	0.18s	「おいた」 5名中高型	中～小
	1、2点	25	疑問型上昇	10	0.19s	「かつて」 7名頭高型 「おいた」 6名中高型	中～小
下降			8				
意思表示							
調査協力者	評価結果	人数	「よ」のパターン		「よ」の持続時間	前接語のアクセント	ピッチ変化量
			種類	人数*			
母語話者		10	低いピッチから急上昇	8	0.27s	中高型	大
			前のピッチより低く下降	2	0.26s	中高型	大
学習者	4点	7	低いピッチから上昇	4	0.21s	中高型	小
	3点	13	疑問型上昇	8	0.19s	中高型	中～小
	1、2点	9	下降	6	0.22s	中高型	中

\*当該パターンでの産出数である。取り上げたパターン以外の産出には明確な共通点が無かったため、この表には含めていない。

表 7-3 に示しように、「よ」の各機能における母語話者の産出パターンは「ね」の場合と同様に 2 種類ずつ見られた。どの機能においても、母語話者の産出パターンはどちらか一方に偏っており、こちらが優勢のパターンと言える。ただし、「情報提示」においては、6 人対 4 人とそれほど大きな偏りはない。

「行動要求」には下降と平坦、「意思表示」には上昇と下降イントネーションが伴っていた。どちらにおいても下降するパターンが見られたが、「行動要求」は「意思表示」より下降量が大きかった。「情報提示」の場合は、ピッチの変化量が異なるが、どちらのパターンも上昇していることが示された。要求型の「行動要求」では急下降するパターンが多く、表明型の「意思表示」、提示型の「情報提示」では急上昇するパターンが多いという傾向が見られた。「よ」の持続時間は要求型の「行動要求」において他の機能より比較的長い。また、文全体のピッチ変化量はどの機能でも、特に優勢パターンにおいて顕著である。

学習者の産出パターンに関しては、「ね」の場合にはそれぞれの評価（意図が明確、まあまあ明確、不明確）に対応するパターンを 1 つにまとめることができたが、「よ」の場合は「不明確（1 点、2 点）」において、複数のパターンが抽出された。

「行動要求」の場合は、意図の明確さに関わらず、下降するパターンを産出した学習者が比較的多かった。意図を明確に伝達した学習者（3、4 点）は、9 名の母語話者が産出した「高いピッチから急下降」というパターンに比べ、下降量がやや小さかったが、下降しているという点では共通している。それに対して、意図が不明確という学習者（1、2 点）は、母語話者とまったく異なるパターンで産出しているか、もしくは下降調の産出であっても、下降量が明らかに不足しているため、意図が明確に伝達できていないという評価結果となった。

「情報提示」の場合は、評価値が 3 点、4 点の学習者のイントネーションはピッチの変化量が多少少ないが、母語話者と同様の上昇パターンを示している。それに対して、意図が不明確という学習者は母語話者と類似する上昇パターンであっても、前接語のアクセント型（「買って」のアクセント）が不適切という問題点が見られた。

「意思表示」に関しては、意図が明確と評価された学習者はピッチの上昇幅がやや足りなかったが、母語話者と同じパターンを産出していた。意図が不明確という学習者は上昇幅がより狭いだけでなく、「よ」の持続時間が短いという問題点があり、これが意図伝達に影響を与えていると思われる。

#### 7.3.2.2 「行動要求」の産出結果

「行動要求」のイントネーション産出の分析対象とした会話文は次の通りである。

#### 4. 「行動要求」

（場面提示：相手がうるさいと文句を言う）

A：静かにしてよ。集中できないじゃない。

B: ごめんごめん。

### 母語話者の特徴:「よ」の「行動要求」

話者 A の発話に関して、母語話者に見られた産出パターンの例を図 7-16、図 7-17 に示す。

母語話者のうち 9 名が「よ」に接続する「て」を高いピッチで産出したあと、そのまま「よ」を高いピッチから下降させていた。「て」のピッチのまま下降するこのパターン (図 7-16) は、第 3 章で述べた轟木・山下 (2008) で示されている音調の接続方法で言うところの「順接」という接続方法である。それに対して、郡 (2018) では同様のパターンを「上昇下降調」(下降する前に高いピッチを短時間維持しているため)、または「急下降調」と説明している。そのため、本稿では郡に倣い、表 7-3 でこのようなパターンを「高いピッチから急下降」と記述した。しかし、この場合の「よ」の下降幅は実際にはそれほど大きいとは言えず、「よ」の母音の持続時間を長くかけて下降しているのが特徴である。会話文 4 では、「静かにしてよ」と聞き手に静かにするように要求する意図がある。したがって、観察されたこのようなイントネーションパターンは、話し手が自分の意図を強く訴えるという態度を伝達するパターンだと言える。

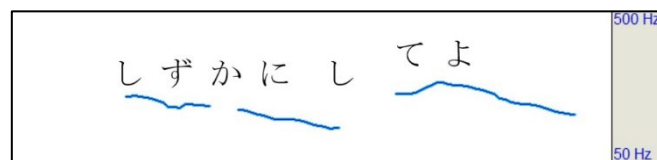


図 7-16 母語話者の産出例 7 「行動要求」(9 名)

一方、図 7-17 のように、「よ」を極小の下降幅で長く伸ばすように産出したパターンが 1 名の母語話者に見られた。また、このパターンの「よ」の持続時間は 0.46s と長い。そのため、「よ」のピッチ変化量が小さいこのパターンを「長い平坦」と名付けた。郡 (2018) の定義では、ピッチの変化がほぼ見られないことから、「無音調」と呼ばれている。このようなパターンは聞き手に自分の意図や気持ちをわからせたいという態度を込め、一方的、かつ断定的に意図を伝達し、聞き手の意見を問わない場合に用いられる (郡 2018)。本調査では 10 名中 1 名の母語話者のみが図 7-17 のように、「無音調」に近い「よ」を産出している。このことから、本調査においては、ほとんどの母語話者が聞き手に自分の気持ちを一方的に押し付けずに態度で意図を伝達していたと言える。

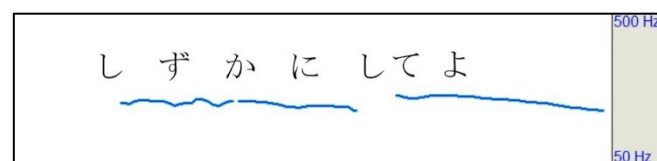


図 7-17 母語話者の産出例 8 「行動要求」(1 名)

### 評価が高い学習者の特徴：「よ」の「行動要求」

学習者の産出パターンに関しては、意図が非常に明確（4点）、および意図がまあまあ明確（3点）と評価された学習者にはそれぞれ1種類の産出パターンが観察された。それに対して、意図が不明確（1、2点）という学習者には3種類の異なるパターン（平坦、軽い上昇、軽い下降）が見られた。

4点の評価結果を得ていた学習者は5名であった。5名に共通するのは表7-3に示したように、全員「よ」を下降させて産出していたことである。これは母語話者と同じ傾向であるが、図7-18に示した典型的な産出例では、「よ」の前接語の「して」のアクセント核が明確ではないことが母語話者と大きく異なる点である。また、母語話者と同じ順接であるが、下降幅が母語話者より小さく、持続時間が短い。このことから、「よ」のピッチ変化量が母語話者と同程度でなくても、「よ」のピッチの変化が母語話者と同様の傾向を示す場合は、意図が明確に伝達できているという印象を与えると言えるだろう。

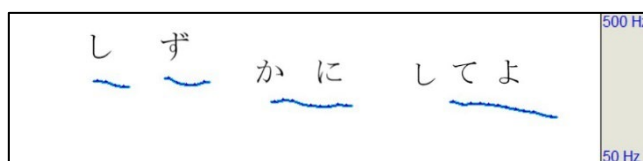


図 7-18 学習者の産出例 10「行動要求」（意図が非常に明確）

意図がまあまあ明確という学習者は8名であった。そのうち5名が図7-19のように「よ」を順接の下降で産出しており、母語話者および4点の産出例と同じ傾向を示している。また、前接語「して」のアクセント核が不明瞭という問題点は4点の学習者の場合と同じであるが、図7-19の産出例においては、「し」と「て」がほぼ同じ高さである。命令形で聞き手の行動を要求するという中心的な言語メッセージとしてピッチの変化の程度が非常に小さいと、聞き手が話し手の意図を明確には理解することができない可能性があると思われる。

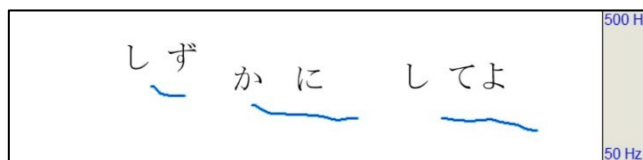


図 7-19 学習者の産出例 11「行動要求」（意図がまあまあ明確）

### 評価が低い学習者の特徴：「よ」の「行動要求」

意図があまり明確ではない、まったく明確ではないという評価の学習者は31名であった。そのうち9名が持続時間の短い平坦（図7-20）、8名が低接の軽い上昇（図7-21）、さらに8名が低接の軽い下降（図7-22）で産出していた。



図 7-20 のような持続時間の短い平坦に関しては、母語話者のうち 1 名がこのように産出していたが、「よ」の母音を長く伸ばしていた。それに対して、9 名の学習者の場合は、「よ」の母音の長さが足りず、聞き手の反応や行動を求める意図が伝わりにくいと考えられる。また、図 7-20 では、発話全体のピッチがもっとも高いところが「ず」のあたりに位置しているため、中心的な言語メッセージである命令形の「して」のアクセント核が 4 点、3 点の産出パターンより不明瞭である。

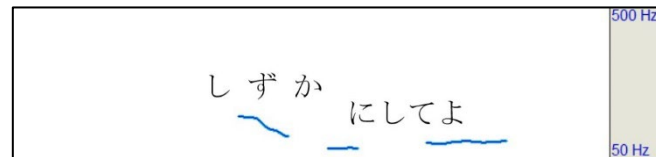


図 7-20 学習者の産出例 12 「行動要求」 (意図が不明確)

図 7-21 に示したパターンは低接の軽い上昇というパターンである。低接とは、終助詞の前接語のアクセント型にしたがわず、必ず低いピッチから終助詞を産出するという接続方法である (轟木・山下 2008)。しかし、このパターンは母語話者の産出パターンにはみられず、聞き手の行動を求めるという意図が伝わりにくい。

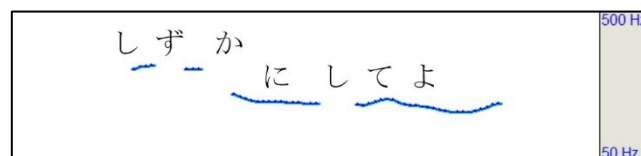


図 7-21 学習者の産出例 13 「行動要求」 (意図が不明確)

一方、図 7-22 に示した低接の軽い下降においては、母語話者や意図が明確に伝達している学習者と異なり、「よ」と前接語の接続の仕方は図 7-21 と同様に「低接」である。前接語との音調の接続方法が不適切であるため、意図の伝達に影響を与えたと考えられる。

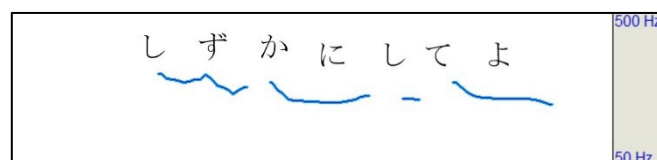


図 7-22 学習者の産出例 14 「行動要求」 (意図が不明確)

### 7.3.2.3 「情報提示」の産出結果

「よ」の「情報提示」は会話文5を分析対象とした。

#### 5. 「情報提示」

(場面提示：ケーキを買ったと伝え、一緒に食べないかと誘う)

A：ケーキ、買っておいたよ。一緒に食べない。

B：うれしい。もちろん食べるよ。

#### 母語話者の特徴：「よ」の「情報提示」

会話文5における母語話者の産出パターンは2種類見られた。その2つのパターンを図7-23、図7-24に示す。1つは前接の語の低いピッチから大幅に上昇するパターンで、6名が図7-23のように産出している。もう1つは前接語の最後の高いピッチを保ったまま軽く上昇するパターンで、4名が図7-24のように産出している。3章で終助詞のイントネーションと前接語の接続方法には「順接」と「低接」があること(轟木・山下 2008)を述べた。この観点に基づくと、本研究の母語話者はどちらのパターンでも「よ」のイントネーションが前接の「おいた」の「た」のピッチにそのまま順接で接続している。

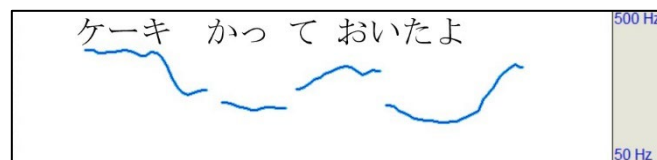


図 7-23 母語話者の産出例 9 「情報提示」(6名)

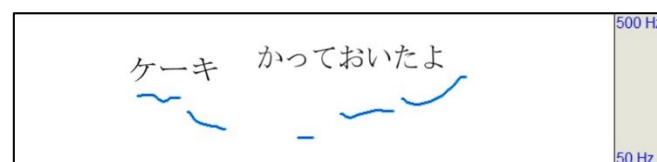


図 7-24 母語話者の産出例 10 「情報提示」(4名)

順接と低接の概念にしたがって終助詞のイントネーションを分類した轟木・山下(2008)と郡(2016)では、上昇するイントネーションパターンは「疑問型上昇調」と「アクセント上昇調」(郡(2016)においては「強調型上昇調」)に分けられるとされている。轟木・山下(2008)は、「アクセント上昇調」(強調型上昇調)は「疑問型上昇調」に比べ、上昇の開始点が早く、持続時間も短いと述べている。

図7-24のパターンが図7-23のパターンより「よ」の平均持続時間が短かったことを踏まえると、本研究の結果からは「情報提示」の「よ」のパターンには「疑問型上昇調」(図7-

23) と「アクセント上昇調」、もしくは「強調型上昇調」(図 7-24) の 2 種類あると考えられる。

大島 (2013) は、強調型上昇調は話し手自身の強い主張を表すためのイントネーションであり、「よ」には強調型上昇調がないと述べている。これに対して、本研究では図 7-24 のように「よ」のピッチの変化傾向が強調型上昇調と同様の傾向を示していた。「よ」の強調型上昇調にはわからせたい気持ちを込めているため(郡 2018)、強い主張を表す場合には用いられる。そのため、図 7-24 の例では、話し手が「ケーキを買ってきた」ことを主張したい気持ちを伝えるために、強調型上昇調で「よ」を産出したと考えられる。これに対して、疑問型上昇調は聞き手の待つためやさしく情報を教え、聞き手が反応を出しやすい音調である(郡 2018)。また、疑問型上昇調で「髪に何かついてますよ?」と発話するように、聞き手に何らかの行動を促すための音調でもある(大島 2013)。したがって、図 7-23 の産出パターンは「ケーキを買ってきたので、聞き手も一緒に食べてくれることを求める」というような意図が含まれており、聞き手が後続する発話で反応を示しやすくなると考えられる。このように、「よ」の「情報提示」をイントネーションで表現する際には、どのような意図をもって情報を与えるかによって疑問型上昇調と強調型上昇調が使い分けられると言えるだろう。

#### 評価が高い学習者の特徴：「よ」の「情報提示」

学習者の産出パターンにおいては、意図が非常に明確、まあまあ明確と評価された学習者にはそれぞれ 1 種類ずつ、意図が不明確という学習者には 2 種類のパターンが見られた。

意図が非常に明確と評価された学習者は 1 名のみであり、図 7-25 のように母語話者と同じように、低いピッチから急上昇というパターンを産出した。

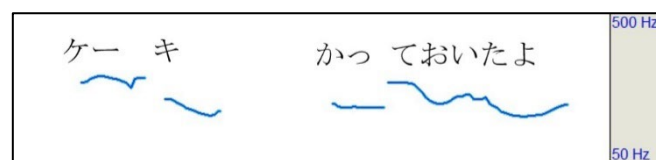


図 7-25 学習者の産出例 15 「情報提示」(意図が非常に明確)

「よ」の上昇幅が母語話者より小さかったが、低いピッチから上昇するため、母語話者と同様のパターンである。また、前接語「おいた」のアクセント核が「い」に位置しているが、「よ」のパターンが適切であるため、意図が明確に伝達されていると評価されている。

意図がまあまあ明確と評価された学習者は 8 名であり、そのうち 6 名が図 7-26 のように軽い上昇で産出していた。このパターンでは、「よ」の上昇幅が 4 名の学習者より小さく、前接語「おいた」のアクセント核がやや不明瞭である。「よ」の上昇幅が小さかったが、聴覚的には母語話者と類似したパターンを示している。意図の明確さが 4 点評価の産出に及

ばないが、コミュニケーションでは誤解を招くことはないと言えよう。

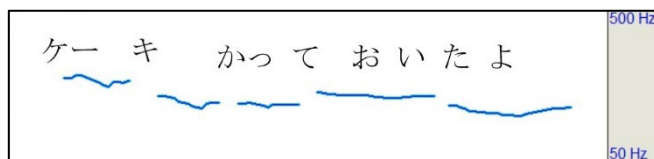


図 7-26 学習者の産出例 16「情報提示」(意図がまあまあ明確)

#### 評価が低い学習者の特徴：「よ」の「情報提示」

意図があまり明確ではない、まったく明確ではないという評価結果の学習者は 25 名であり、そのうち 10 名が図 7-27 のように疑問型上昇、8 名が図 7-28 のように軽い下降で産出していた。

図 7-27 の疑問型上昇のパターンは母語話者および 3、4 点のパターンと同様で、「よ」を低いピッチから上昇している。しかし、発話の中心的な言語メッセージである「買って」はアクセント核が「か」にある頭高型であり、「おいた」はアクセント核が「い」にあり、不適切である。第 2 章で述べたように、パラ言語情報の伝達は母音や子音という分節的な特徴と比べ、アクセントやイントネーションというような、ピッチの一連の変化を示す超分節的な特徴と深く関係している(前川・北川 2002、福岡 2013、森他 2014)。そのため、「よ」のパターンが適切であるにもかかわらず、発話全体の意図の伝達に支障が出てしまったと考えられる。

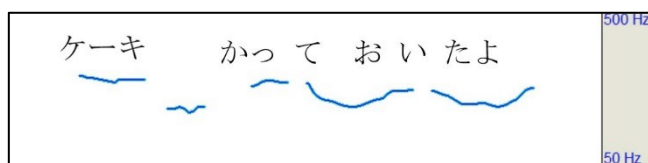


図 7-27 学習者の産出例 17「情報提示」(意図が不明確)

一方、8 名の学習者が図 7-28 に示したように軽い下降で産出していた。会話文 5 の産出パターンとして、母語話者には見られないパターンである。「よ」の持続時間が短く、平坦と言ってもいいくらいに下降幅が小さいという特徴を示している。

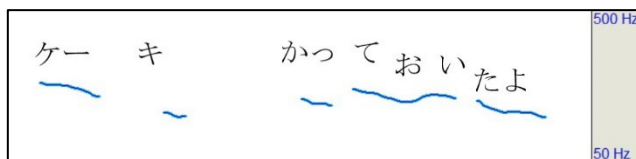


図 7-28 学習者の産出例 18「情報提示」(意図が不明確)

高（2011）は発話の命題内容、すなわち情報が話し手の領域にあり、それが聞き手に直接かかわらない新情報の場合は、聞き手の注意喚起のため話し手が「よ」を使用すると述べている。ただし、そのイントネーションパターンによって、異なる意図が伝達される。低いピッチで平坦に近い場合は聞き手に「ケーキを買っておいた」という新たな情報を伝えるだけでなく、「買って来たのは他の何物でもなくケーキだ」と強く訴える意図になる。会話文 5 はそのように強調する必要のある発話場面ではないため、低いピッチで平坦に近い軽い下降を用いる必要もないと考えられる。また、図 7-28 の「よ」のパターンは低接の無音調と言えるため、こういう場合には話し手が聞き手に分からせたい気持ちを一方的、断定的に押し付けるといった意図が伝達される。以上を踏まえると、図 7-28 のようなパターンは指定された発話場面にふさわしくないパターンとなっているため、発話場面に沿った意図の伝達が不明確だと評価されたと考えられる。

#### 7.3.2.4 「意思表示」の産出結果

「意思表示」を表す会話文は、以下の 6 を分析対象とした。

##### 6. 「意思表示」

（場面提示：甘いものを食べすぎると太ると警告する）

A：甘いものをそんなに食べると、太っちゃうよ。

B：でも、好きなんだもん。

#### 母語話者の特徴：「よ」の「意思表示」

会話文 6 では、「甘いものをたくさん食べると太る」という情報に対して、話し手と聞き手で認識が一致していない発話場面となっている。そのため、話し手 A は「よ」を使って自身はその情報に対する認識を表明する。話し手がこのように自身の認識や態度を表すために「よ」を用いることによって、聞き手に後続の発話を促進する効果をもたらす。この点は西郷（2012）が主張した「発話連鎖効力」に当てはまる。西郷（2012）は「よ」の使用に関して、一般的に聞き手が知らない情報を与える場合、または聞き手が情報に対する認識が話し手と異なる場合に（例：「それ違うよ」と聞き手を指摘する）「よ」を使用すると述べている。また、終助詞の使用には聞き手に後続発話を指令する効力という「発話連鎖効力」が発生し、それによってコミュニケーションが進行すると言われる（西郷 2012）。本調査では「よ」の「意思表示」に関して、母語話者の音読には図 7-29、図 7-30 に示した 2 種類の「よ」のイントネーションパターンがみられた。

母語話者のうち 8 名が図 7-29 に示したように、低いピッチから急上昇するパターンで産出していた。轟木・山下（2008）、郡（2018）における音調の記述に基づくと、このパターンは疑問型上昇と考えられる。第 3 章で述べたように、疑問型上昇は聴覚的に疑問文の文末イントネーションと類似したイントネーションパターンである。また、「よ」の疑問型上昇

調は聞き手にやさしく情報や気持ちを伝え、聞き手の反応をうかがうという意図が伝達される（郡 2018）。本調査では、多くの母語話者が低いピッチから急上昇で産出していることから、聞き手に自分の意思や態度を強く押し付けたくないようなパターンで発話することを選択したと言える。

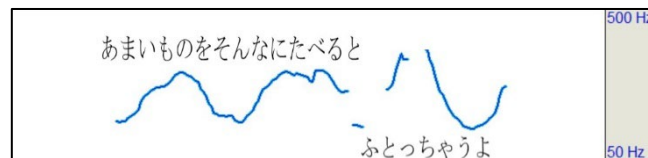


図 7-29 母語話者の産出例 11「意思表示」（8名）

また、2名の母語話者が図 7-30 に示したように、前のピッチより低く下降するパターンを産出していた。これは前接語の「ふとっちゃん」の「う」のピッチから小さい下降幅を保ちながら産出するパターンである。ただし、ピッチの高さは「行動要求」における「よ」の下降イントネーションと異なり、低いピッチからさらに下降するというピッチの変化傾向がある。このような低く下降するイントネーションは一般的に言い切りや、感情の表明や強調などに用いられる（小山 1997）。下降の量が「行動要求」より大きいということは、「行動要求」で見られたイントネーションに比べ、話し手が一方的に意見を聞き手に表明する態度が伝達されると言える。

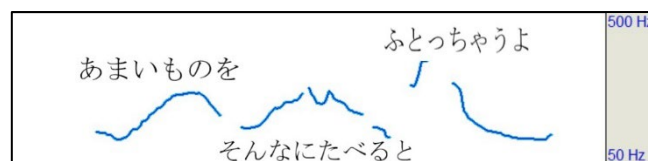


図 7-30 母語話者の産出例 12「意思表示」（2名）

### 評価が高い学習者の特徴「よ」の「意思表示」

学習者の産出パターンに関しては、意図が非常に明確と評価された学習者は 7 名であった。そのうち 4 名が図 7-31 に示したように、8 名の母語話者と同様に低いピッチから急上昇するパターンを産出していたが、前接語の「太っちゃん」のピッチの下降幅が小さく、「よ」の開始時点でのピッチがそれほど低くないため、母語話者と比べると上昇幅が小さい。それでも聴覚印象で高い評価を得ているのは、上昇幅がそれほど大きくなくても相対的に「よ」のピッチが高く感じられるためである。また、前接語のアクセント型が母語話者と同様に「ちゃ」から下降しており、それに沿って「よ」を接続しているため、意図が明確に伝達できていると評価されたのであろう。



図 7-31 学習者の産出例 19「意思表示」（意図が非常に明確）

意図がまあまあ明確と評価された学習者は 13 名であった。そのうち 8 名が図 7-32 のような疑問型上昇を産出していた。上昇幅には個人差があるが、図 7-32 の疑問型上昇の上昇幅が母語話者と類似しており、4 点評価の産出例（図 7-31）に比べて上昇幅が大きかった。しかし、前接語「太っちゃう」のアクセントが「う」から下降しており、やや不適切である。また、「よ」の持続時間も 0.19s と比較的短かった。このような点が「まあまあ明確」という評価につながったものと考えられる。

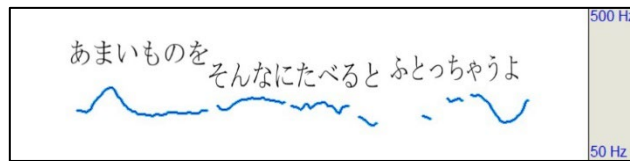


図 7-32 学習者の産出例 20「意思表示」（意図がまあまあ明確）

#### 評価が低い学習者の特徴：「よ」の「意思表示」

意図が不明確という学習者は 9 名であり、そのうち 6 名が図 7-33 のように、前接語より低いピッチで急下降するパターンを産出していた。

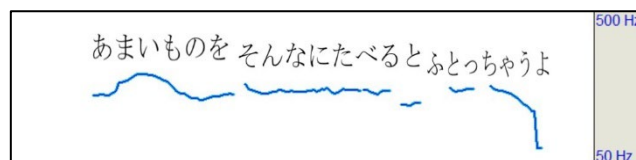


図 7-33 学習者の産出例 21「意思表示」（意図が不明確）

図 7-33 のようなパターンに関して、2 名の母語話者も同じように低いピッチでの急下降を産出していたが、持続時間が長く、少し伸ばすようなパターンであった。それに対して、図 7-33 の産出例では、下降イントネーションを産出してはいるが、「よ」の持続時間が短かった。また、前接語「ふとっちゃう」はアクセント核を「ちゃ」に置いており、その後の下降量が不足している。意図が不明確と評定された学習者の産出パターンがすべて図 7-33 のようになっているわけではないが、前接語のアクセント型が不適切という点、「よ」との音調の接続の仕方が不適切という点、また「よ」の持続時間が足りないという点があることが

観察された。これらの問題点がある場合、「よ」のパターンが母語話者と同様に下降していても、意図が明確に伝達できていないと評価されるのであろう。

### 7.3.3 「よね」のイントネーションパターン

最後に、「よね」のイントネーションパターンについて、「ね」と「よ」の場合と同様に、学習者と母語話者の全体的傾向を示したうえ、各機能のイントネーションパターンの音声的特徴や傾向を記述する。

#### 7.3.3.1 全体的傾向

「よね」の各機能の分析において取り上げた会話文は以下の7～9である。

#### 7. 「共有の受入要求」

(場面提示：相手も注射が痛いと言うだろうと予想しながら確認する)

A：注射って、痛いよね。

B：痛いけど、もう子どもじゃないんだから。

#### 8. 「共有の提示」

(場面提示：相手も自分と同じものを見ているかと確認する)

A：ここに星のマークが付いているよね。

B：ほんとう。確かに星が付いているね。

#### 9. 「共有の表明」

(場面提示：相手がチケットを買ったかどうかを確認する)

A：チケット買ったよね。

B：買ったよ。

母語話者と学習者が産出したイントネーションの全体的な傾向を表7-4に示す。



表 7-4 「よね」の各機能における産出パターンの全体的傾向

共有の受入要求							
調査協力者	評価結果	人数	「よね」のパターン		「よね」の持続時間	前接語のアクセント	ピッチ変化量
			種類	人数*			
母語話者		10	下降+軽い上昇	7	0.55s	中高型 1名平板型	中
			下降+昇降調	3	0.42s	中高型 1名平板型	中
学習者	4、3点	23	下降+昇降調/下降	12	0.36s	中高型	中
			下降+上昇	7	0.37s		
	1、2点	19	下降+上昇	7	0.38s	中高型	中～小
			下降+昇降調	7	0.35s		
共有の提示							
調査協力者	評価結果	人数	「よね」のパターン		「よね」の持続時間	前接語のアクセント	ピッチ変化量
			種類	人数*			
母語話者		10	下降+昇降調	8	0.41s	頭高型	大
			下降+軽い上昇	2	0.39s	頭高型	大
学習者	4、3点	22	下降+昇降調	12	0.32s	頭高型 7名中高型 1名平板型	中～小
	1、2点	14	平坦/下降+昇降調/下降	8	0.35s	5名中高型	小
			平坦/下降+平坦/上昇	6	0.33s	5名中高型	
共有の表明							
調査協力者	評価結果	人数	「よね」のパターン		「よね」の持続時間	前接語のアクセント	ピッチ変化量
			種類	人数*			
母語話者		10	下降+急上昇	4	0.35s	平板型	大
			下降+昇降調	3	0.36s	平板型	大
			下降+軽い上昇	3	0.34s	平板型	中
学習者	4、3点	22	下降+昇降調	10	0.33s	平板型 4名頭高型	小
			軽い下降+軽い上昇/平坦	10	0.32s	平板型 1名頭高型	小
	1、2点	16	平坦/軽い下降+平坦/軽い下降	9	0.41s	平板型 7名頭高型	中～小

\*当該パターンでの産出数である。取り上げたパターン以外の産出には明確な共通点が無かったため、この表には含めていない。

上記の会話文における学習者の評価は、評価レベル3「意図がまあまあ明確である」に到達している学習者の人数が比較的多かった。平均値も、「共有の受入要求」、「共有の提示」、「共有の表明」の順番に 2.61、2.59、2.57 となっており、「ね」「よ」と比べると高かった。そのため、学習者の全体的傾向に関しては、意図が非常に明確(4点)、まあまあ明確(3点)と評価された学習者をまとめた結果を示した。

「よね」が「よ」「ね」2つの終助詞が連続したものであるため、両方に焦点を当てて分析することが必要となる。ピッチの変化量によって明らかな上昇、または下降と判断しにくい場合、「下降+昇降調/下降」のような形式を用い、このパターンでは「ね」が昇降調または下降のどちらかになることを記述した。「よ」に関しても同様である。

「よね」のパターンは「よ」と「ね」のそれぞれの音調で構成されるため、表 7-4 では「よ」+「ね」の形式でパターンを示している。母語話者の産出データに関しては、「共有の受入要求」「共有の提示」に2種類ずつのパターンが、「共有の表明」には3種類のパターンが見られた。「共有の受入要求」「共有の提示」の各2パターンは、一方が優勢のパターンであったが、「共有の表明」の3パターンは該当人数にほとんど偏りがなかった。

どの機能においても、母語話者は大きく分けて上昇と下降の2つのパターンで分かれている。また、「よ」のイントネーションパターンは機能や発話場面にかかわらず、一律に下降していた。つまり、「よね」のイントネーションはすべて「ね」に変化が生じていると言える。このため、母語話者の産出パターンの分析においては、主に「ね」のパターンに着目する。

各機能を見ると、「共有の受入要求」および「共有の表明」においては、「ね」のピッチの変化量が異なるが、どちらの機能でも産出人数の多いパターンは上昇するイントネーションとなっている。「共有の受入要求」は「よね」の平均持続時間が 0.55s で、「よね」の3つの機能の中でもっとも長い。「共有の提示」に関しては、10人中8人が「ね」のパターンが最後に下降する昇降調で産出していた。文全体のピッチ変化量は、「共有の提示」と「共有の表明」が「共有の受入要求」に比べて大きかった。

一方、学習者の全体的傾向に関しては、「よ」と「ね」どちらのパターンにもばらつきが多く、産出において個人差が大きかった。「よね」の平均持続時間は全体的に母語話者に比べて短かった。前接語のアクセント型は、「共有の受入要求」ではどの評価の学習者も中高型で一致していたが、「共有の表明」、「共有の提示」では学習者の間に異なる型が見られた。文全体のピッチ変化量は母語話者に比べて小さかった。

産出パターンを比較した結果、「よ」のパターンに関しては母語話者のように一律に下降するパターンを用いているのではなく、「よ」と「ね」のピッチの変化量に個人差があった。意図が明確と評価された学習者はほとんど「よ」のパターンを母語話者と同じように下降するイントネーションを用いて産出していた。また、「ね」のパターンは「ね」の機能によって異なる傾向を示した。意図が明確であると評価された学習者は「共有の提示」のパターンは1種類であったが、要求型と表明型機能は母語話者と同様に2種類ずつであった。意図

が明確ではないと評価された学習者には「ね」のパターンだけでなく、「よ」を前接語の最後のピッチから平坦に産出する傾向が顕著であった。

### 7.3.3.2 「共有の受入要求」の産出結果

本節からは、「よね」の各機能における母語話者と学習者の産出例を示しながら、それぞれの音声的な特徴や傾向において、具体的にどのような違いがみられるかを分析する。「共有の受入要求」についての検討対象としたのは会話文7である。

#### 7. 「共有の受入要求」

(場面提示：相手も注射が痛いと言うだろうと予想しながら確認する)

A：注射って、痛いよね。

B：痛いけど、もう子どもじゃないんだから。

#### 母語話者の特徴：「よね」の「共有の受入要求」

「注射って、痛いよね」の母語話者の産出データに見られたパターンを図 7-34、図 7-35 に示す。母語話者のうち、7名の母語話者が図 7-34 のように「下降+軽い上昇」で産出していた。



図 7-34 母語話者の産出例 13 「共有の受入要求」(7名)

このパターンでは、「よ」を前接語「痛い」の後でいったん下降し、「ね」をそれより少し高いピッチに上昇してから平らに産出している。「よね」全体の持続時間が平均 0.55s で3つの機能のうちもっとも長かった。

「ね」は上昇調ではあるが、聴覚的には低いピッチから急上昇をかける疑問型上昇のような問いかけの音調ではない。そのため、轟木 (2008) で指摘された拍内音調の観点から言うと「アクセント上昇」、郡 (2016) で指摘された「強調型上昇調」に当てはまると考えられる。また、井上 (1999) では、「よね」の要求型機能には「昇調」「降昇調」「昇降調」の3種類あると述べている。いったん少し下降して急上昇するという「降昇調」と区別して、「昇調」は上昇幅の小さい上昇イントネーションのため、本調査で観察された「軽い上昇」は同一パターンと考えられる。

また、図 7-35 に示したような「下降+昇降調」を産出していた母語話者は3名であった。このパターンにおいては、「ね」を軽く上昇させてから下降する昇降調となっている。この

ような上昇下降調の「ね」に関しては、7.3.1.3 で述べた「ね」の「同意・共感要求」の産出パターンを参照すると、「同意・共感要求」の「ね」のほうが上昇下降調で産出した母語話者が多かった。それに対して、同じ要求型の「共有の受入要求」の「よね」は上昇下降調で「ね」を産出する母語話者が少なかった。

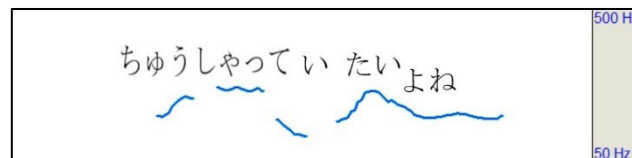


図 7-35 母語話者の産出例 14「共有の受入要求」(3名)

「よね」の下降イントネーションに関しては、井上(1999)では「確認・同意要求」における昇降調は聞き手に少しくどい印象を与え、配慮が足りず、話し手自身の感情が直接聞き手に伝わると指摘されている。したがって、「ね」が昇降調である「よね」のイントネーションパターンは、スムーズなコミュニケーションや良好な人間関係の維持という観点からは、上昇調より多少問題があるかもしれない。

しかし、井上(1999)はラジオ・テレビ番組の談話資料から「よね」のイントネーションパターンの効果を検討しているため、「ね」の昇降調に対しては「拍内でいったん急上昇してから下降する」と解釈している。本調査でみられた「ね」の昇降調は図 7-35 に示したように、上昇・下降幅がともに小さかった。つまり、上昇・下降幅が大きくなると聞き手の気持ちを配慮せず、ストレートに自分の意思を伝えてしまうということであり、同一パターンであっても、内部のピッチの変化量によって聞き手に与える印象が変わると言える。

#### 評価の高い学習者の特徴：「よね」の「共有の受入要求」

一方、学習者の産出パターンに関しては、意図が明確であると評価された学習者は 23 名であった。そのうち 12 名が「下降+昇降調/下降」を産出していた。図 7-36 に示したパターンは「下降+昇降調」である。これは図 7-35 の 3 名の母語話者に見られたパターンと同じパターンであり、「よ」が十分に下降しているため、意図が明確に伝達されている。

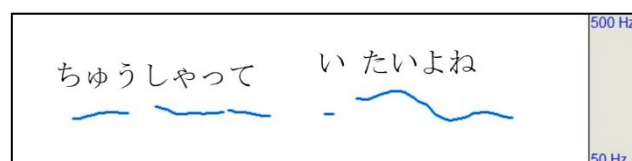


図 7-36 学習者の産出例 22「共有の受入要求」(意図が明確)

「下降+昇降調/下降」で産出した 12 名以外の 7 名は「下降+上昇」のパターンを産出

していた。図 7-37 がその産出例である。

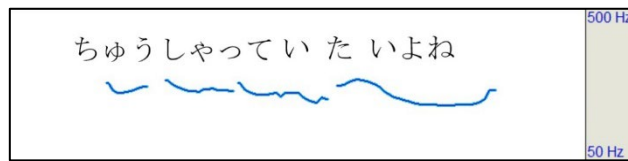


図 7-37 学習者の産出例 23「共有の受入要求」(意図が明確)

このパターンを産出していた学習者はそれぞれ上昇量が異なるが、上昇が平坦に近く、「よ」のピッチに沿ってほぼ同じ高さを維持してから最後に上昇している。7名の母語話者も「下降+軽い上昇」を産出していたが、「ね」の部分が直前より一段高く平らに言うパターンである「強調型上昇調」(郡 2016)、または「アクセント上昇」(轟木・山下 2008)となっている。図 7-37 に示した学習者の産出は強調型上昇調の音声的特徴を表していないが、聴覚的には最後に疑問型上昇のように少し大きな上昇が感じられる。そのため、意図が伝達できていると評価されたのだろう。

#### 評価が低い学習者の特徴：「よね」の「共有の受入要求」

意図が明確ではないと評定された学習者は 19 名であった。そのうち 7 名が図 7-38 に示したように「下降+上昇」を産出していた。これは意図が明確と評価された学習者にも見られたパターンであるが、図 7-38 に示したパターンでは上昇幅が極めて小さい。

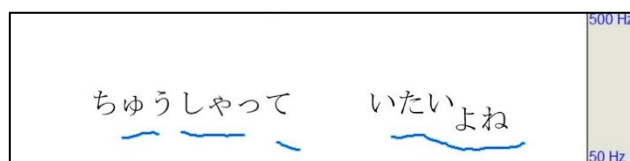


図 7-38 学習者の産出例 24「共有の受入要求」(意図が不明確)

また、意図が明確と評価された図 7-37 における「ね」の上昇パターンと異なる点として、図 7-38 では「ね」のピッチの開始点が「よ」の直後であることが挙げられる。これは 7 名の母語話者が産出していた「下降+軽い上昇」と同じパターンであり、「ね」が強調型上昇調、あるいはアクセント上昇調である。しかし、母語話者の場合と異なり、図 7-38 は「よ」の下降量が足りず、前接語「痛い」の最後の低いピッチとほぼ同じ高さである。同時に「ね」に関しても上昇幅が足りない点に加え、母音の持続時間の長さも十分ではなかった。そのため、図 7-38 のようなパターンでは、「よ」と「ね」両方のピッチの変化量が足りないことによって、共有した情報に対して聞き手への確認要求を求めるという意図が明確に伝達することができないのであろう。

意図が明確ではないと評定された学習者の7名が図7-39のように「下降+昇降調」を産出していた。

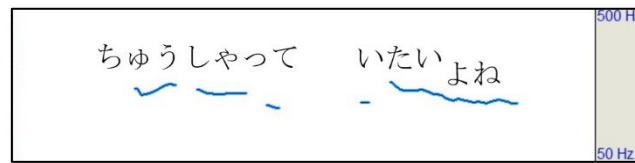


図7-39 学習者の産出例25「共有の受入要求」（意図が不明確）

このパターンは3名の母語話者（図7-35）と、意図が明確だと評価された12名の学習者（図7-36）にも類似したパターンが見られている。しかし、図7-39には「ね」の音声的な特徴に違いがある。図7-39のパターンは「よ」と「ね」ともにピッチの上昇および下降幅が不足しており、特に「よ」の下降が不明瞭という点が図7-35、図7-36と異なる点である。また、「ね」の持続時間が短く、それによって相手に自分と同じ認識を示してほしい場面において、「注射が痛い」という情報に肯定的な返答を求める意図が伝わりにくいと考えられる。さらに、「よね」以外の部分に関して、前接語の「痛い」のアクセント核が明確に産出できていない。「痛い」は発話の中心的な言語メッセージとして、言語情報を伝達する重要な役割を果たす文節であり、母語話者の産出ではそのアクセントのピッチの変化が明瞭である。したがって、図7-39のように中心的な言語メッセージとなる文節のピッチの変化を明確に産出していない場合は、どのような情報を共有するのかが明確になっていないこともあり、確認要求や積極的な返答を求める意図が伝達されないのであろう。

### 7.3.3.3 「共有の提示」の産出結果

「よね」の「共有の提示」で分析対象としたのは会話文8である。

#### 8. 「共有の提示」

（場面提示：相手も自分と同じものを見ているかと確認する。）

A：ここに星のマークが付いているよね。

B：ほんとう。確かに星が付いているね。

#### 母語話者の特徴：「よね」の「共有の提示」

10名の母語話者のうち8名が図7-40に示したように、「下降+昇降調」を産出していた。

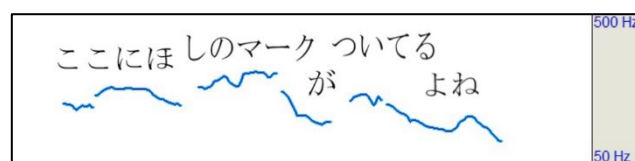


図7-40 母語話者の産出例15「共有の提示」（8名）

これは「共有の受入要求」でも3名に見られたパターン（図7-35）であるが、「共有の提示」においては8名の母語話者によって産出された。「ね」のパターンは、「共有の受入要求」と比べ、上昇幅、下降幅ともに比較的大きかった。特に下降は急下降であり、下降量が多かった。

「共有の提示」は提示型機能であるが、単なる情報の提示ではなく、聞き手も情報に対して同じ認識だろうと話し手が確信したうえで、その情報を明確に提示するために用いられる。会話文8では、「ここに星のマークがついている」という情報に対して、聞き手も「星のマーク」に気づいているのではないかと強い確認要求が意図される。この会話文における「よね」は提示型機能であるが、情報を提示したうえで確認要求を行うため、聞き手の反応、自分と同じ意見や認識を求めるといことが意図される。そのため、「よね」のピッチ変化量が他の機能と比べて大きかった。

また、2名の母語話者が図7-41のように「下降+軽い上昇」を産出していた。轟木・山下（2008、2013）、郡（2016、2018）におけるイントネーションパターンの分類に即して言うと、このパターンは順接の強調型上昇調、またはアクセント上昇調となる。「よ」はどの機能においても下降するパターンであるが、「ね」は軽く上昇したあと、少し平坦を保っている。話し手が聞き手も「星のマークがついてる」ことに気づいたと想定し、話し手がその情報を強調しながら伝達する場合には、「ね」を前のピッチより一段高くするような強調型上昇調も用いられるということであろう。

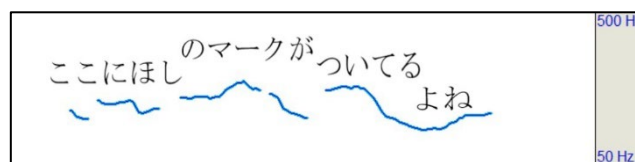


図7-41 母語話者の産出例16「共有の提示」（2名）

#### 評価が高い学習者の特徴：「よね」の「共有の提示」

学習者の産出データからは、まず意図が明確と評価されたのは22名であり、そのうち12名が図7-42のように「下降+昇降調」を産出していた。

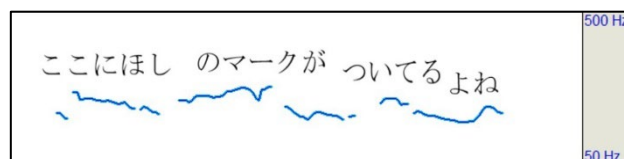


図7-42 学習者の産出例26「共有の提示」（意図が明確）

図7-40の母語話者の産出と比べると、「よ」の下降量がやや足りず、「ね」の持続時間は

母語話者より少し短かった。また、前接語の「ついてる」のアクセント核が「い」にあり、少し不適切である。しかし、明確な昇降調で産出しており、母語話者の「よね」のパターンと同じであるため、意図伝達に支障を与えなかったものと思われる。

#### 評価が低い学習者の特徴：「よね」の「共有の提示」

一方、意図が不明確と評定された学習者は14名であった。そのうち8名が図7-43のように、「平坦／下降＋昇降調／下降」を産出していた。

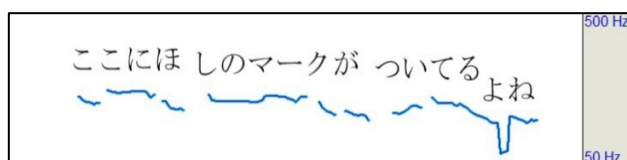


図 7-43 学習者の産出例 27 「共有の提示」 (意図が不明確)

このパターンは意図が明確とされたデータでも同様に「下降＋昇降調」を産出されていたが(図7-42)、「よ」の下降が急激である。また、その後「ね」が高いピッチから下降するという特徴を示しているが、その下降の量が図7-42より小さかった。「よ」と「ね」どちらのパターンにおいてもピッチの変化の量が適切ではないため、聞き手の注意を引き込み、情報を共有していることを聞き手に強調し、その内容を確認する意図が伝わりにくい。

また、意図が不明確と評定された14名のうち、残りの6名が「平坦／下降＋平坦／上昇」を産出していた。「よ」と「ね」両方ともピッチの上昇や下降幅に個人差があったが、図7-44のように「よ」を軽く下降させてから、やや弱い強調型上昇調の「ね」を産出する傾向が見られた。母語話者の産出パターンと意図が明確であると評価された学習者のデータと比較すると、「ね」の持続時間が不足していること、「よ」に接続したあとの上昇幅が足りないといった問題点がある。また、会話文8における中心的な言語メッセージである「ほし」のアクセント型が不適切であることが、言語情報の伝達を含めた文全体の意図伝達に支障を与えていると考えられる。

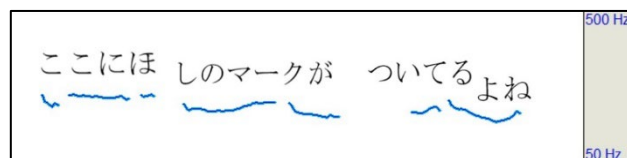


図 7-44 学習者の産出例 28 「共有の提示」 (意図が不明確)

#### 7.3.3.4 「共有の表明」の産出結果

最後に、「よね」の表明型機能である「共有の表明」の産出パターンについて、母語話者



と学習者に見られた音声的な特徴を分析した結果を記述する。分析対象は会話文9である。

#### 9. 「共有の表明」

(場面提示：相手がチケットを買ったかどうかを確認する。)

A：チケット買ったよね。

B：買ったよ。

#### 母語話者の特徴：「よね」の「共有の表明」

母語話者の産出結果に関しては、3つのパターンが見られた。「よね」の平均持続時間はどのパターンの間にも大きな異なりが見られなかった。そのうち、4名が図7-45に示したように「下降+急上昇」のパターンを産出していた。「よ」の下降幅が3つの機能の中では比較的大きく、「ね」が「よ」の低いピッチから順接で上昇していくようなパターンとなっている。そのため、聴覚的には疑問詞が用いられた場合と類似する疑問型上昇調である。



図7-45 母語話者の産出例17「共有の表明」(4名)

また、3名の母語話者が図7-46に示した「下降+昇降調」を産出していた。このパターンでは「よ」が急下降し、「ね」がいったん上昇してから下降する昇降調となっている。井上(1999)は昇降調の効果について昇調によって情報が提示され、その後、降調によって話し手の情報に対する意見や態度が強く主張されると指摘している。本調査の結果からも同じような傾向が見られた。

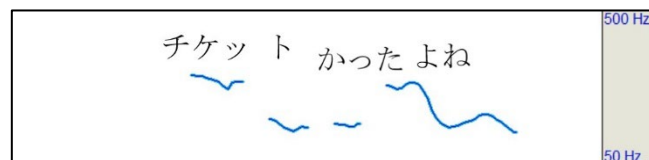


図7-46 母語話者の産出例18「共有の表明」(3名)

さらに、残りの3名の母語話者は図7-47に示したような「下降+軽い上昇」を産出していた。このパターンにおける「ね」のイントネーションは、少し上昇してからピッチを平らに保つタイプである。上記の急上昇で産出した母語話者4名と合わせると、7名の母語話者が「ね」を上昇するイントネーションで産出していたことになる。つまり、「ね」の上昇す

るパターンが「よね」の「共有の表明」においては優勢なパターンとなっている。この結果から、「共有の表明」は表明型機能であるが、聞き手の返答を求める意図を表す上昇イントネーションを産出する傾向があると言える。

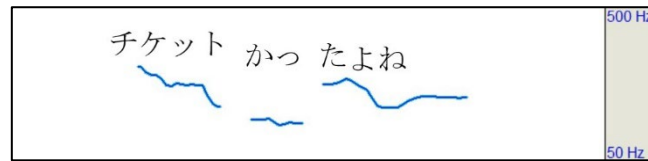


図 7-47 母語話者の産出例 19「共有の表明」(3名)

#### 評価が高い学習者の特徴：「よね」の「共有の表明」

意図が明確であると評価された学習者は 22 名であり、そのうち 10 名が図 7-48 のように「下降+昇降調」を産出していた。

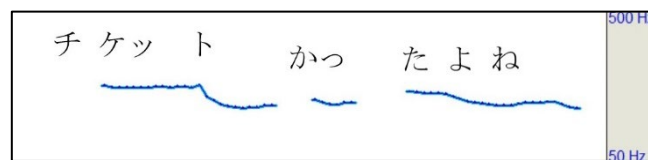


図 7-48 学習者の産出例 29「共有の表明」(意図が明確)

このパターンにおいては、「よ」は母語話者の産出パターンと同様に下降していたが、下降量が母語話者ほどではなかった。「ね」は上昇量と下降量どちらも不足している。文全体のピッチ変化量は小さかったが、「ね」の持続時間は平均 0.33s で母語話者とほぼ同じ長さであった。「よね」のピッチ変化量が十分ではなくても、その変化傾向が母語話者と同様の傾向が示されれば、聴覚的には意図が誤解されないと言えるだろう。

また、10 名の学習者は「軽い下降+軽い上昇/平坦」のパターンを産出していた。ピッチの変化幅には個人差がみられたが、図 7-49 の産出例はそのうちの「下降+軽い上昇」というパターンである。母語話者のうち 3 名も「ね」を明確に上昇してからしばらく平坦を保つパターンで産出していた。図 7-49 では、「ね」の上昇幅や文全体のピッチ変化量が母語話者と比べ小さかったが、「よ」が十分に下降しており、「ね」の上昇後の平坦を一定時間保っていた。これらの点で、聴覚印象では意図を十分明確に伝達していると感じられたのであろう。

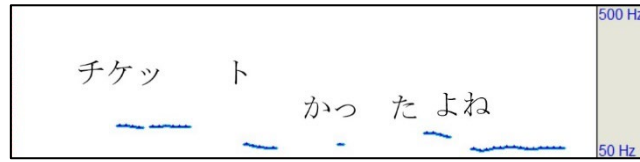


図 7-49 学習者の産出例 30「共有の表明」(意図が明確)

#### 評価が低い学習者の特徴：「よね」の「共有の表明」

一方、意図が明確ではないと評価された学習者は 16 名であった。そのうち 9 名が図 7-50 のように「平坦／軽い下降＋平坦／軽い下降」のパターンで産出していた。



図 7-50 学習者の産出例 31「共有の表明」(意図が不明確)

図 7-50 は「軽い下降＋平坦」のパターンである。母語話者および意図が明確と評価された学習者の産出パターンと違い、「よね」の部分のピッチ曲線が図 7-49 より平に近いため、「よ」の下降幅が著しく小さく、「ね」の上昇も不明瞭である。また、9 名のうち 7 名が「よね」の前接語「買った」を頭高型で産出していた。さらに、「ね」の平均持続時間が 0.41s で少し長めであった。前接語のアクセント型が不適切である点に加え、「よね」のパターンにおけるピッチの変化量の不足などといった音声的な特徴が意図の伝達に影響を与えたと考えられる。

### 7.4 研究 3 のまとめ

研究 3 では、日本語母語話者と学習者の音読データを、ピッチ曲線を基に、終助詞を含む文末のイントネーションパターン、終助詞の持続時間の長さ、前接語のアクセント型、および文全体のピッチ変化量を用いて比較した。本節では、母語話者、学習者それぞれのイントネーション産出についてその傾向をまとめる。

#### 7.4.1 日本語母語話者の産出傾向について

母語話者の産出データからは、各終助詞の各機能において複数のイントネーションのパターンが観察された。このことから、同じ意図を伝える場合でも、話し手の態度によってイントネーションパターンが異なることが明らかになった。7.3 でそれらの傾向を各終助詞について機能ごとに詳述した。それらを統合して一般化することは難しいが、ここでは終助詞別ではなく、崔 (2015) の分類枠組みにおける終助詞の機能型 (要求型、提示型、表明型)

に焦点を当てて、研究3で明らかになったことをまとめる。

#### 7.4.1.1 要求型機能について

本研究で取り上げた終助詞の機能は9つ（「ね」「よ」「よね」各3つ）であったが、そのうち要求型機能は、「ね」の「情報・意思の受入要求」と「同意・共感要求」、「よ」の「行動要求」、「よね」の「共有の受入要求」の4つであった。要求型機能においては、概して上昇下降調や疑問型上昇など、ピッチの急上昇や急下降が顕著なパターンを産出する母語話者が多かった。

「ね」の「情報・意思の受入要求」で多かったパターンは低いピッチからの急上昇であった。また、「同意・共感要求」では上昇下降調を産出する母語話者が多かった。つまり、「ね」の場合は、聞き手に自分の指示に従って行動するような意図を伝達するには上昇量の大きいイントネーション、聞き手に自分と同じ意見や気持ちを求める際には下降量の大きい上昇下降調のイントネーションを産出する傾向が見られた。このように「ね」の場合、同じ要求型の機能であっても、聞き手に何を求めるかによってイントネーションが異なっていた。

「よ」の「行動要求」では「よ」を高いピッチから急下降というパターンで産出した母語話者が多かった。聞き手に行動を要求する機能であるため、話し手の意図を強く訴える態度が含まれる。この場合は、聞き手の意見を尋ねていないため、明確な下降イントネーションで話し手の意図を表明し、聞き手に自分の意図に沿って行動するようにと伝達するパターンである。

「よね」の「共有の受入要求」においては、「下降+軽い上昇」を産出していた母語話者が多かった。そのうち、「ね」の部分は「軽い上昇」であり、上昇量がそれほど大きくなかった。このような特徴から轟木・山下（2008）と郡（2016）が主張した「アクセント上昇」、「強調型上昇調」と同じパターンだと言える。もう1つのパターンである「下降+昇降調」は聞き手も情報に対して自分と同じように認識すると想定している場合に用いられるため、聞き手に直接態度や感情を伝えることになる。それに比べて「下降+軽い上昇」というパターンでは、「ね」を上昇量の小さいアクセント上昇調にすることで、聞き手の気持ちに配慮を示すことができる。良好な人間関係の維持の観点から言うと、本研究では聞き手に配慮を示すパターンを産出する傾向が示された。

#### 7.4.1.2 提示型機能について

「ね」は情報の共有化を図る機能を主とするため（伊豆原 1993、1994）、提示型機能がないとされている。したがって、本調査で取り上げた提示型機能は、「よ」の「情報提示」と「よね」の「共有の提示」の2つである。どちらも同じ提示型であるが、「よ」の場合は上昇量の大きい疑問型上昇調、「よね」の場合はいったん上昇してからの下降が優勢なパターンであった。

「よ」が疑問型上昇調で産出される場合は「親愛感情を表明する」(大島 2013)、あるいは、「やさしく教える、聞き手の反応を待つ」という意図が伝達される(郡 2018)。つまり、疑問型上昇調は聞き手の意見や気持ちを配慮したイントネーションである。本研究では、多くの母語話者が「よ」の「情報提示」において疑問型上昇調を産出していることから、母語話者は聞き手が後続する発話で反応を示し、会話を進行させやすいようなイントネーションを産出する傾向があることが示唆される。

一方、「よね」の提示型は「よ」が単独に使われる場合と異なり、「ね」による情報の共有化を図るという機能を併せ持っている。そのため、「ね」の「同意・共感要求」において多く産出された上昇下降調のパターンが用いられた。つまり、「よ」+「ね」である「よね」のイントネーションは、「ね」の機能とそのイントネーションに影響されていると言える。

#### 7.4.1.3 表明型機能について

表明型機能は「ね」「よ」「よね」が共通して持っている機能である。「ね」の「同意・共感表明」、「よ」の「意思表明」、「よね」の「共有の表明」の3つの会話文において、どの場合も母語話者は上昇調を伴うイントネーションを産出する傾向があった。

3つの中では「ね」の「同意・共感表明」における上昇量がもっとも小さく、ピッチの上昇はあるが上昇量が少ない平坦調を産出した母語話者が多かった。これは「ね」の表明型機能が、要求型のように聞き手の意見や気持ちをうかがわず、話し手が一方的に自分の意見や気持ちを聞き手に伝えるために用いられるからだと思われる。

一方、「よ」の「意思表明」は上昇量がもっとも大きかった。上昇量の大きい疑問型上昇調を用いると聞き手からの反応を待つ効果があり(郡 2018)、それによって聞き手が後続する発話をして会話を進行させることができる。したがって、本調査でみられた母語話者のイントネーション産出パターンは聞き手から反応を求め、会話を継続させるような発話意図を伝達していると考えられる。

また、「よね」の「共有の表明」には産出パターンが3つ見られたが、「よ」のピッチはどのパターンにおいても下降であった。「ね」を上昇調で産出する母語話者が多く、急上昇するイントネーションが4名、軽く上昇してから平坦に伸ばすイントネーションが3名であった。それに対して、3名の母語話者は「ね」を上昇下降調で産出した。「よね」の「共有の表明」は話し手が自身の意見や気持ちを表出すると同時に、聞き手の意見や気持ちも求める意図が伝達される。そのため、聞き手の反応を導きやすい上昇イントネーションが主に用いられたのであろう。

#### 7.4.2 学習者の産出傾向について

母語話者のイントネーション産出はパターンが3つ観察された「よね」の「共有の表明」を除き、どの機能もパターンが2種類観察され、一方が優勢であった。それに対して、学習者の産出は特定のパターンに収束せず、様々なパターンが観察された。

学習者のイントネーション産出で、意図が明確であると評価されたものは母語話者と類似したイントネーションパターンであった。一方、意図が不明確と評価された学習者には、母語話者に見られないパターンを産出している、ピッチの上昇量、下降量が著しく不足している、終助詞の持続時間が短すぎるといった傾向が見られた。

以下で、意図が明確、および意図が不明確と評価された学習者それぞれの産出上の特徴をまとめる。

#### 7.4.2.1 意図が明確な学習者の産出傾向

要求型機能において意図が明確であると評価された学習者は、概して母語話者の優勢パターンでイントネーションを産出していた。母語話者の産出には上昇や下降が顕著なイントネーションが見られたが、学習者のピッチ変化はそれほど大きくなかった。また、終助詞の持続時間の長さが母語話者より短い傾向がみられた。

提示型機能に関しては、「よ」の「情報提示」では意図が明確であると評価された学習者は母語話者と同様に上昇調で産出していたが、上昇量は母語話者と比べ小さかった。前接語のアクセント型が適切である場合は意図が明確と評価され、適切ではない場合はまあまあ明確と評価されていた。これらのことから、イントネーションの上昇幅が小さくても、母語話者と類似したパターンで産出している場合は意図が伝達される。しかし、イントネーションのパターンだけでなく、前接語のアクセントの適切性が印象評価に影響を与えると言える。

「よね」の「共有の提示」は母語話者に3つのパターンが観察された。意図が明確であるという学習者はこのうちの「下降+昇降調」、あるいは「下降+軽い上昇」のパターンで産出していた。文全体のピッチの変化量や前接語のアクセント核が母語話者の産出と異なる傾向を示していたが、概ね母語話者と同様のパターンで産出した場合には意図が伝達されたと評価されていた。

表明型機能においても、意図が明確であると評価された学習者は母語話者と類似したパターンで産出していた。しかし、ピッチの上昇や下降の幅は他の機能の場合と同様に、母語話者とは異なっていた。特に「よね」の「共有の表明」においては、ピッチの変化が大きく異なっていたが、意図が伝達されていると評価されていた。「ね」「よ」と比較して、「よね」はどの機能においても意図が明確だと評価された学習者数が多かったことから、「よね」のイントネーションは母語話者による許容度が高い可能性がある。

#### 7.4.2.2 意図が不明確な学習者の産出傾向

意図が不明確と評価された学習者は、どの終助詞、どの機能においても、母語話者とは異なる様々なパターンでイントネーションを産出していた。このことから、イントネーションパターンの違いが意図の伝達の成否に深く関わっているとと言える。しかし、イントネーションパターンの不適切さだけでなく、ピッチ曲線の分析から印象評価に影響を与えている

と思われる特徴が観察された。

例えば、「行動要求」の「静かにしてよ」の音読では学習者44名のうち31名が、意図が明確ではないと評価されているが、イントネーションパターンの不適切さ以外に、「よ」の下降幅の不足、前接語の不適切なアクセント、文全体のピッチ変化量の不足といった問題点が存在していた。また、「共有の受入要求」の「注射って、痛いよね。」では、発話の中心的な言語メッセージである「痛い」のピッチ変化が明確ではないという問題があった。同じように、提示型に関しても、「情報提示」の「ケーキ、買っておいたよ。」や「共有の提示」の「ここに星のマークが付いているよね。」において、ピッチの変化量が顕著に不足していることが観察された。表明型についても、「同意・共感表明」の「すごいね。」では、「ね」の持続時間が母語話者と比べて極めて短く、前接語「すごい」のアクセントが平板型に近く、文全体のピッチ変化量が小さいという傾向が見られた。

以上のように、意図が明確に伝わらない原因として、イントネーションパターンの不適切さ、終助詞部分、および文全体のピッチ変化量の不足、前接語のアクセントの不適切さ、重要な言語メッセージ部分のアクセントやピッチ変化の不適切さなど、複数の要因が関わっていることが明らかになった。

## 第8章 総合的考察

本章では、まず研究ごとに結果の要約を示す。次に「日本語母語話者のイントネーション産出」、「JFL 学習者の終助詞の機能型による産出の難易度」、「音声リソースの利用と発音に対する意識」、「発音やイントネーションに対する意識化の必要性」という4つの観点から総合的に考察する。

### 8.1 研究ごとの結果のまとめ

本研究では、「命題内容の事柄の領域が示すモダリティ機能」と「発話連鎖効力」の枠組みに基づいて提案された終助詞「ね」「よ」「よね」のコミュニケーション機能の分類を用いて、中国語を母語とする JFL 学習者が各機能における発話意図を伝達するために産出したイントネーションを分析した。学習者の会話文の音読データを、母語話者による聴覚印象評価と Praat によるピッチ曲線によって検討した。また、日本語母語話者からも同様の音読データを収集し、学習者の産出と比較した。

総合的考察の前に、本論文を構成する3つの研究の結果を簡単にまとめる。

#### 研究1

研究課題：終助詞のイントネーションで発話意図を伝達する能力は学習年数によって異なるか。

1. 「ね」「よ」「よね」で異なるか。
2. 「ね」「よ」「よね」の各機能で異なるか。

研究1では聴覚印象の評価値を用いて学習者の学習年数、「ね」「よ」「よね」による違い、および終助詞の各機能によって、意図の伝達の明確さ、すなわち終助詞のイントネーションの適切性がどのように異なるのかを検討した。課題1として3つの終助詞の評定値を比較した。どの終助詞も学年が上がるにつれて、適切なイントネーションで会話文を音読できていたが、評定値がもっとも高い3年生の学習者であっても、「発話意図がまあまあ明確である」というレベルにしか達していなかった。3つの終助詞の中で「よ」「よね」より「ね」の評定値がもっとも低かった。分散分析の結果、学習者にとって「ね」のイントネーションの産出が難しいことが示された。

課題2に関しては、終助詞の各機能の評定値を比較した結果、1年生から発話意図を伝達できる意味機能もあれば、3年生になっても適切に伝達できない意味機能もあった。このことから、終助詞の意味機能によって、適切なイントネーションで発話意図を伝達する能力の発達パターンが異なることが示唆された。また、分散分析の結果から、「ね」と「よ」に関しては要求型機能の産出の難易度が高いことが明らかになった。この結果は轟木・山下



(2013) が行った終助詞の機能と音調の聞き取り調査と同様の傾向であった。

## 研究 2

研究課題 1: 適切なイントネーションで終助詞の発話意図を伝達する能力は学習リソースの使用と関連するか。

研究課題 2: 適切なイントネーションで終助詞の発話意図を伝達する能力は発音に対する意識と関連するか。

研究 2 では、音読データの収集と同時に実施したアンケート調査の項目の中から、授業時間以外の日本語の学習リソースの使用、および発音やイントネーションに対する注意度のデータを使用した。このデータと研究 1 で使用した聴覚印象評価との関係を分析した。

分散分析の結果、音声による学習リソース使用に関しては、利用数が多ければ音読産出の評価も高いことが明らかになった。しかし、利用数高群であっても、発話意図が非常に明確というレベルには到達していなかった。また、学習者の発音に対する注意度に関しては、記述統計レベルでの差は確認されたが、統計的に有意な差ではなかった。

また、研究 2 では機能型という観点からの分析も行った。その結果、「表明型」「提示型」「要求型」の順で評価が低かったことから、聞き手からの反応を求める発話意図を伝達することには難しさがあると考えられる。

## 研究 3

研究課題 1: 「ね」「よ」「よね」の各機能において、日本語母語話者が産出したイントネーションパターンにはどのような特徴や傾向が見られるか。

研究課題 2: 「ね」「よ」「よね」の各機能において、JFL 学習者が産出したイントネーションパターンにはどのような特徴や傾向が見られるか。

研究 3 では学習者と日本語母語話者の音読データを、ピッチ曲線を用いて分析した。学習者の産出データは意図が明確であるデータと不明確であるデータに分け、それぞれ母語話者のデータと比較しながら、音声的な特徴や傾向を検討した。

日本語母語話者のデータを分析した結果、3 種類のパターンが見られた「よね」の「共有の表明」以外の各機能において、2 種類のイントネーションパターンが見られ、そのうちの一方が優勢パターンであった。

学習者の産出に関しては、意図が明確と評価されたデータは母語話者と類似したイントネーションパターンが観察された。ただし、意図が明確であると評価された学習者であっても、ピッチの上昇、下降量が母語話者より小さかった。一方、意図が不明確と評価された学習者は母語話者と異なるパターンで産出していることが分かった。また、終助詞のピッチの変化量や終助詞の持続時間、前接語のアクセント核、および文全体のピッチの変化量に不自

然な点が見られた。

## 8.2 日本語母語話者のイントネーション産出

日本語母語話者が終助詞のイントネーションをどのように産出するかは本研究の中心的な研究課題ではない。母語話者の音読データは研究 3 で学習者の産出と比較するために収集したものである。しかし、これまで本研究のような終助詞別、機能別の会話文を音読した母語話者のデータを分析して、イントネーションパターンを検討した研究は行われていない。そのため、本節で母語話者データの分析から明らかになったことについて考察したい。

母語話者のイントネーション産出パターンを表 8-1 のように再度整理する。表 8-1 に示したように、3 種類のパターンが見られた「よね」の「共有の表明」以外の各機能において、2 種類のパターンが観察された。そのうち一方が優勢なパターンであったが、提示された状況における発話意図は同じであっても心的態度の違いがイントネーションに反映されて、異なるパターンとなっているものと思われる。

表 8-1 日本語母語話者の産出パターンまとめ

終助詞	機能	パターン		
ね	情報・意思の 受入要求	低いピッチから急上昇	平坦	
	同意・共感要求	上昇下降	平坦	
	同意・共感表明	平坦	上昇下降	
よ	行動要求	高いピッチから急下降	長い平坦	
	情報提示	低いピッチから急上昇	前のピッチから軽く上昇	
	意思表明	低いピッチから急上昇	前のピッチより低く下降	
よね	共有の受入要求	下降+軽い上昇	下降+昇降調	
	共有の提示	下降+昇降調	下降+軽い上昇	
	共有の表明	下降+急上昇	下降+昇降調	下降+軽い上昇

日本語母語話者のイントネーションパターンは、上昇調は主に要求型、表明型機能に現れ、下降調は主に提示型に現れる傾向があった。各機能で産出された上昇調や下降調のイントネーションにおいて、その上昇、または下降の量がそれぞれ異なっており、終助詞の機能、および話し手の心的態度の違いによってイントネーションの実態が異なることが明らかになった。

例えば、以下の例は「ね」の「同意・共感表明」を表現する会話文のうち、分析対象として取り上げた会話文である。

例：「ね」の「同意・共感表明」の会話文

(場面提示：他人の強みについて感心する)

A：あの人、3歳からピアノ続けてるんだって。

B：ほんとう。すごいね。

この会話文におけるBの発話「すごいね」に関して、母語話者の産出データから「平坦」と「上昇下降」という2つのパターンがみられた。どちらのパターンにおいても「3歳からピアノを続けている」という情報に対して、BがAに共感を表明する意図が伝達される。少し驚いた感じを持って感心するか、中立的に共感を表明するか、どの程度感心を持っているかという心的態度の違いによって、産出パターンが分かれていると考えられる。「平坦」のピッチの変化程度が小さいが、優勢パターンであるため、比較的多くの母語話者が中立的に共感を表明するという態度を持ちながら産出していると言える。少し驚いた感じを持って感心するというような態度で産出した母語話者は3名で比較的少なかったが、母語話者によって異なる態度で「ね」を産出していることが示された。このことから、イントネーションの使い分けは話し手の心的態度の違いを反映する(郡 2016)ということを示したと考えられる。

本研究で母語話者の産出では、表明型機能において、特に「よね」の「共有の表明」において上昇イントネーションが多く見られた。これは「よね」が「ね」の情報への一体化・共有化機能を併せ持っていることが関係していると考えられる。小山(1997)によると、一般的には上昇イントネーションは問いかけや注意喚起、呼びかけなど、聞き手の注意を引いて話題に取り込み、話題について反応や意見を求める機能があるという。そして聞き手が続いて発話をすることでコミュニケーションが進む。そのため、表明型機能であっても話し手が一方的に情報や意思を聞き手に伝達するのではなく、上昇イントネーションによって聞き手に反応をさせやすくしているのであろう。

また、「ね」と「よ」では、同じ機能型であってもイントネーションの実態が異なることが明らかになった。この点は郡(2018)が「ね」と「よ」のイントネーションの使い方がかなり異なると指摘していることと一致している。例えば、「ね」の要求型機能においては上昇量の大きい疑問型上昇調と下降量の大きい上昇下降調を産出する傾向が見られた。聞き手に話し手の情報や意思にしたがって行動するように求める場合は疑問型上昇調で産出する傾向が顕著であった。

それに対して、「よ」の要求型機能である「行動要求」では反対のパターンを示していた。「よ」の要求型機能では高いピッチから低接で下降する傾向が見られた。これは例えば「あれは梅ではなくて桃だ」の意味を表す「桃だよ」と同じように、低いピッチを保つため無音

調と解釈できる。「よ」の表明型機能に低接の無音調、あるいは前接語のピッチから低く下降するパターン(図 7-30 参照)が見られたが、産出した母語話者は2名だけであった。「よ」の要求型機能に多いパターンが高いピッチから低接の下降であるが(図 7-16 参照)、下降量が少なく持続時間が長かったことから聴覚的には上昇下降調と類似するパターンと言える。大島(2013)では「よ」の上昇下降調には子供っぽく甘えたニュアンスで聞き手に同情を求める気持ちが表明されると指摘している。したがって、「よ」の「行動要求」において低接の無音調より上昇下降に近い下降量の小さいパターンで産出したほうが、きつく押し付けるような印象が緩和される効果があると考えられる。

### 8.3 JFL 学習者の終助詞の機能型による産出の難易度

学習者の終助詞のイントネーション産出の結果から、意図が明確と評価された学習者であっても、母語話者と同じようなピッチの変化量を表現できているとは限らない。この点は聴覚印象において、ある意図が明確かどうかに関連するピッチの高さにある程度の許容範囲があることを示唆するものである。前川・北川(2002)は、話し手が伝達する意図の強さによって、産出したイントネーションに「連続的变化」が生じると指摘している。やさしく教える際のイントネーションと強く訴える際のイントネーションは、「やさしい」イメージから「強い」イメージまで、イントネーションにおいてピッチの高さが連続的な変化を示すということである。意図が明確という学習者は母語話者と同レベルのピッチ変化を示せなくても、意図を明確に伝達する程度に達するようなピッチ変化を産出できていると言える。

また、2.2.2の図 2-2 に示したように、話し手が強度小の「疑い」の意図を意識して「そうですか」を発話しても、聞き手の聴覚印象では強度中の「疑い」と知覚される可能性がある。本研究の結果では学習者は全体的に意図が非常に明確というレベルになっていない。これはピッチの変化量が少ないことが顕著で、それによって意図の強さがかなり弱くなり、図 2-2 の例とは反対に、聞き手に意図が十分に伝達できていないイメージを与えたと考えられる。

意図の強さがイントネーションと関係するため、聞き手に何らかの反応、または話し手と同じ意見や気持ちを求めるという要求型機能においては、終助詞のイントネーションパターンにピッチの明確な上昇、または下降が必要とされる。母語話者のデータからも「ね」の「情報・意思の受入要求」や「よ」の「行動要求」において、急上昇や急下降のようなピッチの明確な変化が見られた。しかし、学習者の産出データを見ると、研究1では要求型機能において産出評価が他の機能型に比べて低い傾向があった。これは特に要求型機能において、学習者のピッチ変化量の不足という問題点が意図伝達に対する影響が顕著であるためであろう。イントネーションの連続的变化によって、聴覚印象ではピッチ変化量にある程度の許容範囲があるものの、会話文1の「早くやってね」のように、「ね」を上昇量の大きい疑問型上昇調で産出したほうが、聞き手に話し手の意思に従わせるというような意図が伝わりやすい。つまり、要求型機能においてはピッチに十分な変化量をかけることが重要であると言える。本研究では要求型機能における産出評価が低く、聞き手に反応を引き出せるよ

うなピッチの高さを表現できていなかったことから、要求型機能は産出の難易度が高いことが示唆される。

要求型機能だけでなく、「よ」の「情報提示」や「よね」の「共有の表明」のような提示型、表明型機能における産出評価も比較的低いことが示された。この点に関しては、西郷（2012）、崔（2015）が指摘したように、「ね」「よ」「よね」の使用により、聞き手、または話し手自身の後続発話を導くという「発話連鎖効力」が生じる。つまり、提示型、表明型のように、聞き手に何らかの反応を求めることを意図しない機能型においても、会話が進められるような終助詞のイントネーションパターンが必要とされる。本研究では学習者が十分にピッチの変化量を表現できていなかった。このため、終助詞の発話連鎖効力を発揮することができず、会話が進行できるようなコミュニケーションの流れになっていないという印象を与え、意図が不明確という評価につながったと考えられる。

以上で述べたように、終助詞を口頭産出する際には、ピッチの変化量が意図の強さと関連し、聞き手に反応を求めるような発話場面ではピッチに十分な上昇、または下降量をかけることが重要である。したがって、この点において大きな問題があった場合に、意図が不明確と判断されるのであろう。

#### 8.4 音声リソースの利用と発音に対する意識

研究 2 では、学習者の授業時間以外の日本語インプットとの接触と発話意図の伝達能力の関係を検討するために、日本語の学習リソースの使用数をアンケート調査によって調べた。そのうち、アニメ、テレビドラマ、バラエティ番組、日本人との交流など、音声インプットに関わるリソースの使用と発話意図の伝達の明確さとの関連を分析した。

音声リソースの使用に関しては、利用数が多ければ音読産出の評価も高かったことが明らかになった。このことはアニメやテレビ番組などを、音声的インプットのリソースとして利用することによって、学習者のイントネーションによる意図の伝達能力を向上させる効果があると言えるだろう。しかし、利用数高群であっても、発話意図が非常に明確というレベルに到達していなかった。このことは、学習者が自律的にリソースを使ってインプットを取り入れるだけでは不十分であることを示唆していると思われる。

学習者が適切にイントネーションを産出できるようになるためには、明示的な音声指導によって発音を意識化することも必要であろう。教室指導によってどのような音声的な特徴に注意を払うべきか、終助詞の機能によってどのような意図が伝達され、それぞれ異なる態度によってどのようなイントネーションパターンが産出可能かについて、学習者が注意を向けるようになり、イントネーションによる発話意図の伝達能力の向上につながると考えられる。

朴他（2009）では、音声や映像メディアに多く接触する中国国内の学習者が次のような学習ストラテジーをよく使用していると指摘している。目標言語を操作するために情報内容を分析したり、推論したりする「認知ストラテジー」、目標言語を理解し、話すときに足り

ない言語知識を補うために母語に変換したり、言語形式の使い方を推測したり、ジェスチャーを使う「補償ストラテジー」、および自身の学習過程を調整し、認知をコントロールするのに役立つ「メタ認知ストラテジー」という3種類のストラテジーである。一方、効率よく記憶し、イメージや音を結びつける繰り返しの練習のための「記憶ストラテジー」は使用頻度がもっとも低かった。このことから中国国内にいる学習者は音声や映像メディアを学習リソースとして使用する際に、言語メッセージの生成やそれとかがわる発話の内容の理解と伝達に役立つストラテジーをよく使用していると言える。また、メディアを多く使用していても反復練習でイメージと音を結びつけるような記憶ストラテジーがあまり使われていない傾向があった。

本研究で対象とした学習者がどのようなストラテジーを使用しているかは調査していないので、この点については明らかではない。しかし、音声の習得にはある程度の反復練習が必要である。音声リソースを多く使用している学習者ほどイントネーションも適切だったものの、発話意図の伝達が十分明確というレベルではなかったことを考えると、学習ストラテジーの使用という問題もあるのかもしれない。

#### 8.5 発音やイントネーションに対する意識化の必要性

さまざまなリソースから音声インプットを取り入れる際に、どの程度発音やイントネーションに注意を向けているか、それを意識して発話しているかという質問に対して、1年生で6割以上、2年生で8割以上、そして3年生は全員、常に注意しているか、時々注意すると回答していた。つまり、全体的にイントネーションへの注意度が高いと言える。しかし、このように注意の程度が高くても発話意図の伝達能力とは統計的に有意な関係は見られなかった。

このことから学習者が発音に注意を払っていたとしても、終助詞のイントネーションをどのように適切に産出するか、イントネーションと発話意図にどのような関係があるかを的確に把握できるようになるのは難しいと言えるだろう。音声の学習リソースを使用している学習者が多かったが、外国語環境においてどの程度終助詞が含まれているインプットに触れられるかという問題があると思われる。まずは授業内外でのインプットが必要である。

しかし、それだけでなく、発音を意識化させるような音声指導の工夫も必要である。アンケートで発音指導が十分であると回答した学習者が全体の約80%であった。指導が十分ではないと回答した学習者もいたが、全体として発音指導に対しては肯定的な評価であった。しかし、学習者は終助詞のイントネーションを十分適切に産出することはできていなかった。一般的に初級段階で母音や子音など、単音レベルの分節音の音声指導はよく行われるが、アクセントやイントネーションなどの超分節音の指導はそれほど行われていない。より自然な音声コミュニケーション能力を養成するためにはそのような指導を取り入れることも必要であろう。

## 第9章 結論

### 9.1 研究の総括

本研究は、JFL 学習者が終助詞「ね」「よ」「よね」の各機能における発話意図をどの程度明確に伝達できるかという問題に着目し、学習者の意図の伝達に影響を与える要因の検討を行った。また、学習者と日本語母語話者が産出したイントネーションパターンを比較し、それぞれにどのような音声的な傾向や特徴があるか検討した。

研究1では、「ね」「よ」「よね」の各機能におけるJFL 学習者の発話意図をどの程度に明確伝達できるという能力に着目し、その能力が学習年数、終助詞の種類と機能とどのように関係するかを聴覚印象評価によって分析した。

研究2では、学習者の音声的な学習リソースの使用、および発音やイントネーションに対する注意度に着目し、終助詞のイントネーション産出による意図の伝達との関係を検討した。

研究3では、日本語母語話者の産出データと学習者のデータを音声的に分析し、比較検討した。具体的には、それぞれのピッチ曲線に示された終助詞のイントネーションパターンと持続時間長、前接語のアクセント核、文全体のピッチ変化量に着目し、母語話者と学習者の産出上の傾向や特徴を検討した。

3つの研究から以下のようなことが明らかになった。

研究1から、学習者がイントネーションによってどの程度明確に発話意図を伝達できるかは、終助詞、機能によって異なり、イントネーション産出の難易度が異なることが明らかになった。特に聞き手の返答や反応を求める機能において、適切なイントネーションの産出が難しいことが示された。また、学年が上がるにつれ、意図の伝達が明確になる傾向が見られたが、どのようなプロセスで上達するかは終助詞の機能によって異なっていた。

研究2では、アニメやテレビ番組などの音声的な学習リソースを多く使用している学習者ほど、終助詞のイントネーションによる発話意図を明確に伝達できる傾向が見られた。しかし、発音やイントネーションに注意を払う学習者が産出したイントネーションが必ずしも意図を明確に伝達できているとは限らないことが明らかになった。

研究3では、学習者が産出したイントネーションパターンを音声的に分析した結果、聴覚印象評価が高い学習者は、母語話者と類似したパターンでイントネーションを産出していた。しかし、母語話者と比較して、ピッチの上昇量、下降量、持続時間の長さなどに違いがあった。聴覚印象評価が低い学習者のイントネーションパターンは母語話者とは大きく異なっていた。

本研究で対象とした学習者の発話意図の伝達は、全体的にそれほど明確ではなかった。話し手はメッセージ生成の段階において、言語メッセージとパラ言語メッセージを同時に生成し、発話行動に移る必要がある(森他 2014)。そのため、学習者は言語メッセージ生成に

必要な言語知識だけでなく、パラ言語メッセージをどのようなイントネーションによって伝達すべきかという知識も習得することが必要である。したがって、音声コミュニケーションにおいて学習者が終助詞を適切に使用するためには、使用すべき終助詞の選択とともに、終助詞のコミュニケーション機能とイントネーションとの関係を理解し、適切なイントネーションで産出する能力を身に付けることが重要である。

## 9.2 本研究の意義

本研究は中国語を母語とする JFL 学習者を対象として、終助詞「ね」「よ」「よね」の機能別に会話文の音読データを収集、分析した。本研究の意義、独自性として以下の点が挙げられる。

一番目に挙げられるのは、終助詞の音声面の習得に着目して調査したことである。これまでの終助詞の習得に関する研究は、主に終助詞の文法に関する知識の習得を明らかにすることを中心的な課題としている。しかし、終助詞は音声コミュニケーションにおいて多く使われ、その使用には話し手の発話意図や態度といった情報を適切に伝達することが必要である。本研究ではその点に焦点を当てて学習者の終助詞のイントネーション産出を検討した。

研究を行うに当たり、研究課題を音声コミュニケーションにおけるパラ言語情報の伝達という枠組みで捉えたことも本研究の特色と言える。終助詞自体が話者の発話意図や心的態度を伝達するモダリティ機能を持つ言語形式であるが、その終助詞をパラ言語情報の伝達に重要な役割を果たすイントネーションと関連付けて研究を進めたことには新規性があると考えられる。音声の習得研究においてもイントネーションのような超分節音に着目している研究は少なく、そのような研究も主に学習者のパラ言語情報の理解を検討している。それに対し、本研究では学習者がどのようにパラ言語情報を伝達するかという点に焦点を当てた。

習得研究を含む終助詞研究においては、研究対象とする終助詞を、例えば「ね」だけとするとといったように1つに限定する場合も多い。本研究では機能が異なる3つの終助詞「ね」「よ」「よね」を同時に扱い、それらの終助詞の複数の機能を取り上げただけでなく、機能の上位カテゴリーとしての機能型（「要求型」、「提示型」、「表明型」）という観点からもデータを検討した。

さらに、データの分析に当たっては、2つの方法を用いたことも本研究の独自性である。まず、発話意図が明確に伝達できているかどうかという観点から聴覚印象評価を行い、その結果を量的に分析した。次に発話データを音声分析ソフトによりピッチ曲線を出力し、学習者のイントネーションパターンを類型化し、学習者のイントネーション産出の問題点を明らかにした。

音声分析においては、学習者のイントネーションパターンと比較対照する目的で、母語話者の産出データも収集、分析した。母語話者が発話意図をどのようなイントネーションで伝



達するかという問題は、これまで談話資料などの分析が主となっていたので、母語話者の終助詞の機能別のイントネーションパターンを明らかにしたことも、本研究の副次的な成果である。

本研究には以上のような意義や独自性があると考えられる。

### 9.3 教育的示唆

本研究の結果から考えられる学習、指導に関する教育的な示唆について述べる。

本研究では、聴覚印象評価によって検討した研究 1 と研究 2 から、終助詞の機能によってイントネーション産出の難易度が異なること、要求型のような聞き手からの反応を求める機能が難しいこと、イントネーション産出能力は学習者の音声インプット接触量と関係していることが明らかになった。また、音声分析を行った研究 3 から学習者のイントネーションには終助詞のピッチの上昇量や下降量が小さく、持続時間が十分ではないといった問題点、および、終助詞と接続する文節や中心的なメッセージを伝える文節のアクセントが不適切であるという問題点が存在することが明らかになった。

これらの結果から、教室内の指導、教室外の学習について次のような示唆が得られるだろう。まず、教室内の指導に関しては、先行研究で音声習得に効果的であるとされる明示性の高い方法で、教育的介入を行うことが必要だと考えられる。イントネーションの習得がそれほど難しくない機能に関しては、十分な音声インプットを与えるだけでも問題はないかもしれない。しかし、要求型のようなコミュニケーション上重要であるが難易度が高い機能に関しては、可視化したイントネーションパターンの提示などの方法で、学習者の意識をアクセント、イントネーションに向けさせることが必要であろう。

教室外の学習については、研究 2 から授業外で自主的に音声の学習リソースを使用している学習者のほうが適切に発話意図を伝達できていることが明らかになったことから、終助詞が含まれる音声インプットに触れられるような取り組みが必要である。学習者が授業外で音声の学習リソースを用いて自律的に学習を進めることは、終助詞のイントネーション習得にとって重要である。学習者が音声リソースを積極的に活用できるようにするためには、教室外の学習を学習者の自主性だけに任せるのではなく、教師が学習者に自律学習の動機づけを与えることも必要であろう。

これまでの中国における日本語教育においては終助詞の指導はそれほど重視されていなかった。特に限られた授業時間の中で、音声指導まで視野に入れた教育はあまり行われていない。したがって、上記で提案したような終助詞のイントネーション指導に特化した授業を実現させるのは非常に難しいと思われる。しかし、学習者が円滑にコミュニケーションを進めるためには、終助詞のイントネーションによる意図の伝達は重要である。したがって、精読などの授業の中に音声指導を組み込むといった方法を工夫する必要があるだろう。また、教室内の指導の工夫以上に、いかに教室指導と教室外での自律的学習とを連携させるかも重要である。外国語環境で日本語を教える教師には、そのような教育をデザインすること

が求められるだろう。

#### 9.4 今後の課題

本研究はJFL学習者が「ね」「よ」「よね」のイントネーションをどのように産出するか、終助詞のコミュニケーション機能ごとに検討した。本研究には9.2で述べたような意義があると考えるが、限界や改善が必要な点がある。

まず、調査協力者の人数が44人（1年生9名、2年生22名、3年生13名）とやや少なかったことが挙げられる。ボランティアでの参加募集であったため、学年間に人数のばらつきがあった。習得を横断的に検討するためには調査対象者数のバランスを考えてデータ収集することが望ましいと考える。

次に、調査材料の問題である。今回は会話文自体の問題によって結果解釈が難しくなる可能性を排除するために、各機能に会話文を3つずつ準備した。既習語だけを使用する、日本語母語話者の協力を得て適切性を検討するなど、可能な限り材料の作成に注意を払ったが、各会話文の長さまでは統制できなかった。発話の文節数が統一されていないことが音読に影響を与えた可能性は否定できない。今後はこの点の改善が必要である。

調査材料にはどのような場面での会話なのかの説明を書き、過剰な感情を含めず自然な会話をイメージしながら音読するように教示したが、母語話者にもイントネーションのバリエーションが見られ、発話意図の理解や発話時の心的態度に個人差があった。この点は本研究が採用した研究方法の限界とも言えるが、調査方法の工夫が必要である。

本研究の今後の方向性として、学習者の発話意図や心的態度の伝達能力をいかにして向上させられるかという問題を追究することが重要だと考える。まずは、教育的な視点から教室での指導について考えたい。前節で述べたとおり、イントネーションによって発話意図を伝達する能力の養成には、明示的指導により学習者の音声への意識を高めることが必要であるが、文法知識の学習が中心となっている中国の日本語教育現場において、どのように音声指導を行うかが課題となる。この点について教育実践を行う中で考えを深めていきたい。

また、外国語環境での日本語教育においては、限られた指導時間、限られた母語話者との接触機会という問題を解決するために、アニメ、ドラマ、バラエティ番組などのオンラインコンテンツを学習リソースとし、自然な会話の音声インプットを取り入れられるような教育を考えていくことが必要であろう。どのような方法で教室での指導と教室外での学習を結びつけることが可能なのか、この課題についても取り組んでいきたい。

本研究は第二言語習得研究として位置づけられるものである。したがって、教育的研究とともに第二言語習得の視点を持つ研究も続けていきたい。明示的指導を含む教育的介入によって、学習者の発話意図の伝達能力が実際に向上するのだろうか。また、教室内外の学習を結びつけることで、学習者の日本語学習に対する動機づけや学習ストラテジーがどのように変化するのだろうか。このような第二言語習得研究の領域で重要なテーマとなりうる課題に取り組み、第二言語教育研究、第二言語習得研究の両方に貢献していきたい。

## 参考文献

- 伊豆原英子 (1993) 「「ね」と「よ」再考—「ね」と「よ」のコミュニケーション機能の考察から—」『日本語教育』80, 103-114.
- 伊豆原英子 (1994) 「感動詞・間投助詞・終助詞「ね・ねえ」のイントネーション—談話進行との関わりから—」『日本語教育』83, 96-107.
- 磯村一弘 (1996) 「アクセント型の意識化が外国人日本語学習者の韻律に与える影響」『日本語国際センター紀要』6, 1-18.
- 井上正子 (2015) 「ベトナム人日本語学習者における発音に対する意識化への試み—フィードバックの事例 無声化した「す」に着目して—」『日本語教育方法研究会誌』22(1), 88-89.
- 井上幸 (1999) 「「よね」のイントネーションと機能」『福岡 YWCA 日本語教育論文集』9, 85-118.
- 王雋 (2018) 「JSL 環境および JFL 環境における多義動詞「あがる」「みる」の習得—中国語を母語とする日本語学習者を対象に—」『地球社会統合科学研究』9, 9-19.
- 大島デイヴィッド義和 (2013) 「日本語におけるイントネーション型と終助詞機能の相関について」『国際開発研究フォーラム』43, 47-63.
- 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, 103-112.
- 尾上圭介 (2001) 『文法と意味 I』くろしお出版
- 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, 117-126.
- 角岡賢一 (2016) 「機能文法による記述体系」『機能文法による日本語モダリティ研究』173-203 くろしお出版
- 門田修平 (2012) 『シャドーイング・音読と英語習得の科学—インプットからアウトプットへ—』コスモピア
- 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
- 神尾昭雄 (2002) 『続・情報のなわ張り理論』大修館書店
- 神山由紀子 (2005) 「コミュニケーションのための発音指導実践—学習者の気付きと意識化を追って(日本語教育実践研究—「日本語音声教育」の実践)」『早稲田大学日本語教育実践研究』3, 131-140.
- 顔曉冬・松村瑞子 (2013) 「中国における日本語教育の現状と分析—日本語終助詞「よ」「ね」「よね」の扱い方を中心に—」『言語文化論究』30, 39-53.
- 黒滝真理子 (2016) 「モダリティの習得」『第二言語としての日本語習得研究の展望—第二言語から多言語へ—』179-200 ココ出版

- 高民定 (2011) 「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—『国際教育』40, 11-23.
- 郡史郎 (2016) 「終助詞「ね」のイントネーション」『言語文化共同研究プロジェクト(2015)』61-76.
- 郡史郎 (2018) 「終助詞類のアクセントとイントネーション—「よ」「か」「の」「な」「でしよ(う)」「じゃない」、とびはね音調の「ない」—」『言語文化共同研究プロジェクト(2017)』13-26.
- 小柳かおる (2006) 『日本語教師のための新しい言語習得概論』スリーエーネットワーク
- 小山哲春 (1997) 「文末詞と文末イントネーション」『文法と音声』97-119 くろしお出版
- 崔英才 (2015) 「終助詞「ね」「よ」「よね」の談話上における機能分析—コーパス・データの母語場面の会話を中心に—」『千葉大学人文社会科学研究』31, 94-115.
- 崔英才 (2016) 「接触場面における終助詞「ね」「よ」「よね」の機能分析—発話連鎖の視点から—」『相互行為における接触場面の構築 接触場面の言語管理研究』13, 19-36.
- 崔英才 (2017) 「接触場面における日本語学習者の終助詞「ね」「よ」「よね」の使用に関する研究—発話連鎖効力と日本語母語話者との相互行為の分析を中心に—」千葉大学大学院人文社会科学研究科博士論文.
- 西郷英樹 (2012) 「終助詞『ね』『よ』『よね』の発話連鎖効力に関する一考察—談話完成タスク結果を基に—」『関西外国語大学留学生別科日本語教育論集』22, 97-112.
- 迫田久美子・細井陽子 (2020) 「異なった学習環境における日本語使用の正確さと複雑さ」『計量国語学』32(7), 403-418.
- 佐治圭三 (1957) 「終助詞の機能」京都大学文学部国語学国文学研究室 (編)『国語国文』26(7), 461-469, 中央図書出版社
- 杉藤美代子 (2001) 「終助詞「ね」の意味・機能とイントネーション」『文法と音声Ⅲ』3-16. くろしお出版
- 清家健司 (2013) 「外国人留学生による終助詞「よ」・「よね」の誤用に対する一考察」『國學院雑誌』114(12), 1-13.
- 孫愛維 (2008) 「第二言語及び外国語としての日本語学習者における非現場指示の習得—台湾人の日本語学習者を対象に—」『世界の日本語教育 日本語教育論集』18, 163-184.
- 田口香奈恵・柿崎里奈 (2009) 「初級学習者を対象にした「できるまで音読」の試み—日本語らしい発音への意識化—」『日本語教育方法研究会誌』16(1), 82-83.
- 譚崢 (2010) 「現代日本語における複合終助詞についての一考察—「よね」を例に—」『外国語学研究』11, 209-222.
- 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, 281-299.
- 土岐留美江 (2010) 『意志表現を中心とした日本語モダリティの通時的研究』ひつじ書房
- 戸田貴子 (2016) 「MOOCs (Massive open Online Courses)による日本語発音講座—発音の意識

- 化を促す工夫と試み—『早稲田日本語教育学』21, 87-91.
- 轟木靖子・山下直子 (2008) 「終助詞の音調における地域差と共通点—東京・大阪・岡山・香川を例として」『日本語教育』136, 68-77.
- 轟木靖子・山下直子 (2013) 「終助詞「よ」「ね」の音調の聞き取りについて—中国語母語話者および韓国語母語話者の場合—」『比較文化研究』109, 27-39.
- ナズキアン富美子 (2005) 「終助詞「よ」「ね」と日本語教育—牧野成一教授古稀記念論集—」167-180, ひつじ書房
- 仁田義雄 (2009) 『日本語のモダリティとその周辺』ひつじ書房
- 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, 14-25.
- 廣森友人 (2015) 『英語学習のメカニズム—第二言語習得研究にもとづく効果的な勉強法—』大修館書店
- 福岡昌子 (2004) 「表現意図とアクセント核を含むモーラの基本周波数に関する習得研究—パラ言語的情報の視点から—」『言語文化と日本語教育』27, 64-76.
- 福岡昌子 (2013) 「教育的視点から見たパラ言語情報—パラ言語情報の研究は大変だけれども面白い— (特集 ことばの名脇役たち 話しことば)」『日本語学』32(5), 63-75.
- 福岡昌子 (2016) 「音声の習得」『第二言語としての日本語習得研究の展望—第二言語から多言語へ—』32-42 ココ出版
- 船戸はるな (2012) 「継続的な文字チャットによる日本語学習者の終助詞「ね」の使用の変化—必須要素/任意要素の観点から—」『日本語教育』152, 1-13.
- 伴紀子・架谷真知子 (1996) 「誤用からみた終助詞「ね」の指導法」『アカデミア 文学・語学編』61, 135-156.
- 文鐘蓮 (2015) 「中国人日本語学習者の終助詞「よ」と「ね」に関する習得上の問題点」『中国研究論叢』15, 117-128.
- 朴延子・野崎浩成・田中佳子・江島徹郎・梅田恭子 (2009) 「メディア接触と日本語の学習ストラテジーに関する調査—中国語および韓国語の母語話者を対象に—」『教育メディア研究』16(1), 65-75.
- 朴美貞 (2018) 「終助詞「ね」の習得に関する研究概観—自由会話と空白埋めテストの結果に焦点を当てて—」『昭和女子大学大学院言語教育・コミュニケーション研究』12, 15-29.
- 前川喜久雄・北川智利 (2002) 「音声はパラ言語情報をいかに伝えるか」『認知科学』9(1), 46-66.
- 益岡隆志 (2007) 『日本語モダリティ探究』くろしお出版
- 峯布由紀・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—自然習得者と教室学習者の事例をもとに—」『第二言語としての日本語の自然習得の可能性と限界』64-85.

- 村野井仁 (2006) 『第二言語習得研究から見た効果的な英語学習法・指導法』 大修館書店
- メイナード.K.泉子 (1993) 『会話分析』 くろしお出版
- 森大毅・前川喜久雄・粕谷秀樹 (2014) 『音声は何を伝えているか—感情・パラ言語情報・個人性の音声科学—』 コロナ社
- 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—」 『文法と音声III』 31-54. くろしお出版
- 尹喜貞 (2006) 「授受補助動詞の習得に日本語, 及び学習環境が与える影響—韓国人学習者を対象に—」 『日本語教育』 130, 120-129.
- 吉川敏博 (2016) 「第二言語習得における明示的知識と暗示的知識」 『外国語教育—理論と実践—』 42, 1-15.
- 劉玲 (2007) 「教室の外の日本語学習に関する調査研究 (一) —アンケート調査を通してみるドラマ視聴の場合—」 『応用言語学研究論集』 1, 29-41.
- Arvaniti, A & Fletcher, J. (2021). The autosegmental-metrical theory of intonational phonology. Gussenhoven, C., & Chen, A. (eds.). *The Oxford handbook of language prosody*. 78-95, Oxford University Press, USA.
- Carlucci, L., & Case, J. (2013). On the Necessity of U-Shaped Learning. *Topics in cognitive Science*, 5(1), 56-88.
- Ellis, R. Loewen, S., Elder, C., R., Philp, J., & Reinders, H. (2009) Implicit and Explicit Knowledge in Second Language Learning, testing and teaching. In *Implicit and Explicit Knowledge in Second Language Learning, Testing and Teaching*. Multilingual Matters.
- Fujisaki, H. (1997). Prosody, models, and spontaneous speech. In Y. Sagisaka, N. Campbell, & N. Higuchi (eds.), *Computing Prosody*. 27-42, Springer.
- Gilakjani, A. P. (2012). A study of factors affecting EFL learners' English pronunciation learning and the strategies for instruction. *International Journal of Humanities and Social Science*, 2(3), 119-128.
- Krashen, S. (1977). The monitor model for adult second language performance. In M. Burt, H. Dulay, & M. Finocchiaro (eds.). *Viewpoints on English as a second language*, 152-161.
- Krashen, S. (1981). *Second language acquisition and second language learning*. Oxford: Pergamon.
- Loewen, S. (2020) *Introduction to instructed second language acquisition*. Routledge.
- McQueen, M. J. & Dilley, L. (2021). Prosody and spoken-word recognition. Gussenhoven, C., & Chen, A. (eds.). *The Oxford handbook of language prosody*. 509-521, Oxford University Press, USA.
- Zhang, R. H. & Yuan, Z. M. (2020) Examining the effects of explicit pronunciation instruction on the development of L2 pronunciation. *Studies in Second Language Acquisition*, 42, 1-14.

## 付録

### 日本語学習状況についてのアンケート調査

学年：                      学籍番号：                      氏名：                      性別： 男      女

#### I. 日本語学習について

- 日本語を勉強してどれぐらいの時間が経ちましたか？1つ選んでください。  
1年未満                      1年～2年                      2年～3年                      3年以上
- 授業外の時間において、毎日どれぐらいの時間日本語を自分で勉強しますか？  
1つ選んでください。  
1時間未満                      1～2時間                      2～3時間  
3時間以上                      自分で勉強しない
- 授業以外で日本語に触れる機会は何ですか？もっともよく使っているものを 5つまで選択してください。  
日本のアニメを視聴する                      日本のテレビドラマを視聴する  
日本のバラエティ番組を視聴する                      日本の歌を聴く  
日本語の小説を読む                      日本語の漫画を読む  
日本語の新聞や記事を読む                      日本人と日本語でコミュニケーションをとる  
日本語に触れる機会はない  
その他 \_\_\_\_\_ (横線に具体的に書いてください。)
- 今持っている日本語能力試験 (JLPT) の最高資格を 1つ選んでください。  
N4      N3      N2      N1      持っていない      試験に参加したことがない

#### II. 日本語の発音、イントネーション、意思表示について

- 発音やイントネーションは日本語の上達に重要だと思いますか？  
強くそう思う                      そう思う                      どちらとも言えない  
あまりそう思わない                      全然そう思わない
- 日本語を話すとき、発音やイントネーションに注意をしていますか？  
常に注意して話している                      時々注意する  
あまり注意していない                      全く注意していない
- 日本語の発音やイントネーションについて知識指導は十分にありますか？  
強くそう思う                      そう思う                      どちらとも言えない  
あまりそう思わない                      全然そう思わない
- 「ね」「よ」「よね」などの終助詞を、普段の日本語のコミュニケーションに使いますか？  
とてもよく使う                      時々使う                      使わない

## 本研究に関連する既発表論文

- 鄭穎 (2020) 「終助詞のコミュニケーション機能の分類と日本語学習者を対象にした終助詞に関する研究概観」『Global studies』 4, 93-112.
- 鄭穎 (2020) 「中国語を母語とする日本語学習者のイントネーションによる発話意図の伝達—終助詞「よ」「ね」「よね」に焦点を当てて—」『第二言語としての日本語の習得研究』 23, 44-61.
- 鄭穎 (2021) 「学習リソースの使用とイントネーション産出の関係—中国人学習者の終助詞「ね」「よ」「よね」の音読を中心に—」『Global Studies』 5, 73-90.
- 鄭穎 (2022) 「日本語母語話者と日本語学習者の終助詞「ね」のイントネーション産出」『日本語音声コミュニケーション』 10, 1-20.



## 謝辞

本博士論文は武蔵野大学言語文化研究科言語文化コース修士課程（博士前期課程）、および同研究科の博士後期課程において行った研究の成果をまとめたものです。本論文の執筆にあたり、指導教員の向山陽子先生をはじめ、多くの方々からご指導とご協力をいただきましたことを心より感謝申し上げます。

本論文において、「中国語を母語とする日本語学習者による終助詞「ね」「よ」「よね」のイントネーション産出」というテーマにしたのは、修士課程の時からご指導を賜りました、向山陽子先生からのご助言がきっかけでした。その後、修士課程を終え、一度社会人としての道を選択しましたが、修士課程において完成した初歩的な研究をさらに精緻化し、残された課題を解決するために博士後期課程に進学することを決めました。修士課程と博士後期課程の6年間、指導教員の向山陽子先生から、熱心かつ丁寧なご指導をいただきました。心より深く感謝申し上げます。

また、修士課程の時代から多くの貴重なご指摘、アドバイスをいただきました村澤慶昭先生をはじめとした言語文化研究科の先生方に感謝致します。そして、博士後期課程の進学後に、講義や討論を通じて多くの有益な知識と示唆を与えてくださいました岩田夏穂先生、藤浦五月先生、島田徳子先生、古家聡先生、櫻井千佳子先生、藤本かおる先生にも感謝の意を表します。

そして、博士論文の審査の段階において、主査の欒殿武先生、副査の横山紀子先生（元昭和女子大学文学研究科教授）、岩田夏穂先生には、貴重なご指摘、コメント、アドバイス、温かい励ましをいただきました。横山先生には昭和女子大学との合同ゼミでも多くのご指導をいただきました。この場を借りて先生方に深く感謝申し上げます。

本論文に関連する調査を行うにあたり、データ収集にご協力くださった日本語学習者と日本語母語話者の方々、また、データ分析の段階において、多くのご助言、ご協力をくださった言語文化コースの先輩、同期の皆様に深く感謝申し上げます。たくさんの方々に支えられて、博士論文を執筆することができました。すべての方のお名前を挙げることはできませんが、皆様に深く感謝致します。

最後に、大学院での勉強を励まし、長年の留学生活を支えてくれた両親と祖母に感謝の意を表します。