

# 中国語による教室談話における「つなぎことば」の機能

—「語文」の授業を例に—

## The Function of Chinese Discourse Markers Appearing in a Classroom Discourse

● 山田真一／富山大学芸術文化学部

Shinichi Yamada / The Faculty of Art and Design, University of Toyama

Key Words: Discourse Markers, Chinese, Function, Classroom Discourse

### 要 旨

本稿は、北京市内の小学校で採集した国語科の授業の録音資料をもとに、中国語による教室談話に見られる談話標識の機能について考察したものである。談話標識の機能には、談話の発話権や談話の境界といった談話構成に関わるものと、話し手の心的態度に関わるものがある。本論文において、次の諸点が観察された。(1) “好”は談話の開始と収束を示す。(2) “嗯”(短音長)は話し手が聞き手に対して発話権の保持を許容するとともに、聞き手の発話を促すという心的態度を表す。(3) “嗯”(短音長)は話し手が、情報の検索に時間がかかっていないことを示す。(4) “欸”(上昇調)は話し手が情報の検索に時間がかかったことを示す。(5) “欸”(下降調)は、談話の場の空気を和らげ、話し手が聞き手に対して、同調してほしいという心的態度を表す。(6) 談話標識には待遇性があり、談話参加者間に上位下位関係があると、上位者だけが使う談話標識、下位者だけが使う談話標識が存在する。

### 1. はじめに

本論文の目的は、北京の小学校で録音された「語文」(日本の国語科に相当する)の授業の教室談話を資料に、中国語による教室談話に現れる「つなぎことば」を取り上げ、それらが談話構築においてどのような働きをしているかについて考察することにある。<sup>\*1</sup>本稿は中国語の談話における「つなぎことば」の機能についてのケーススタディーであり、考察対象とした「つなぎことば」の機能を一般化するものではない。

### 2. 教室談話と「つなぎことば」

#### 2.1. 教室談話とは

言語研究における「談話」の定義として、「実際に使われる言語表現で、原則としてその単位を問わない。単語一語でも談話と言えるが実際には複数の文からなっていることが多く、何らかのまとまりのある意味を伝える

言語行動の断片である。」(メイナード、1997)<sup>1)</sup>、「一つまたはそれ以上の文からなるひとまとまりの言語表現で、ある一定の範囲の情報伝達の働きをしているもの」(南、2003)<sup>2)</sup>というものがある。本稿においては、「談話はことばがコミュニケーションのために使われるときに作る、文脈を持ったまとまりのこと」(西原、1997)<sup>3)</sup>という定義に従う。

談話には話しことばも書きことばも含まれるが、教室談話という場合は、話しことばに限定される。本稿は教室談話を、「教室という場で使用される、文脈化された話しことばによる、参加者間の相互作用」と定義する。ここでいう「文脈化」とは、談話の参加者が意思疎通を図るためお互いが発話を同一のコンテクストに結びつけることをいう。<sup>\*2</sup>

教室談話の特徴として、二つのことが挙げられる。まず第一に、談話管理の主導権を談話参加者の一方である教師が握っているという点である。教室で行われる教師と生徒のやりとりは、教師が主導して話題の展開を方向付けていくという特徴を持っている。それゆえ、教室談話で言語表現として何が使えるかは、教師と生徒の間に不均衡がある。<sup>\*3</sup>

教室談話の第二の特徴として、談話構成の独自性が挙げられる。教室談話の基本的な構成は、「教師による発話—生徒の返答—教師による評価」という形をとる。たとえば、「教師による発話：今何時ですか。生徒の返答：2時15分です。教師による評価：よくできました。」。こうした談話構成は教室談話においてしか起こりえず、自然談話であれば、最後の部分は「ありがとう」というような返答がなされるであろう。この、「開始—反応—評価」という談話構成のパターンが現れることは、教室談話と自然談話の違いのひとつである。教室談話においては、これ以外にも多種類の編成があり得て、茂呂(2001)では、方言と共通語が作る対立と依存の編成に注目している。<sup>\*4</sup>

## 2.2. なぜ「語文」の授業を対象とするか

小学校における授業科目は「語文」だけでなく、算数、理科、歴史などさまざまな科目がある。その中で「語文」の授業から採取したデータを教室談話の考察の対象とするのは、「語文」がメタ言語教科（ことばについて、ことばで学ぶ教科）であり、参加者の発話が量的に多く観察できるからである。さらに、国語科は教室談話をつくりあげていく根幹をなす教科であり、教師が「生徒の声を聞く」ことができ、生徒が「自分たちの声を聞く」力をつける教科といえる。「教える一学ぶ」という過程が教室談話であり、そこには、参加者のさまざまな感情表現や論理的な思考が表れる。

## 2.3. 「つなぎことば」とは

談話分析研究においては、談話の中で文脈と結びついてさまざまな機能を果たす、連結詞、間投詞、副詞、定型表現などを「談話標識」と呼ぶ。本稿でいう「つなぎことば」はこの「談話標識」のことを指すが、「談話標識」という用語には、その談話管理機能が強く意識され、話し手の心的態度を表すという働きが弱められているような響きがあるので、「つなぎことば」という用語を使うことにする。「つなぎことば」の例としては、日本語ではたとえば、「あー」「えー」「あー」「ええと」というような感動詞<sup>\*)</sup>や「では」「でも」というような接続詞、「ね」「よ」といった終助詞、「はい」「ん」「いや」といった応答詞、「話しは変わるけど」というような定型表現などがある。英語では、then、so といった接続詞や副詞、of course、all right といった定型句、you know、I mean といった文形式の定型表現などが挙げられる。中国語では「談話標識」は“话语标记”と称され、感嘆詞のほか“这个”、“那个”といった指示詞、“对了”、“那么”、“我说”、“好”、“总之”、“是不是”、“然后”など多様な言語形式がある。「つなぎことば」は、伝えたい別の何かについてのメッセージを述べるためのメタ言語で、相手に伝えたいことを明確化し、相手を説得したり、協働作業による談話構築を行う上で、有効な機能を果している。

本稿で考察の対象として取り上げる中国語の教室談話における「つなぎことば」は、いくつかの感嘆詞と“好”、“行”など評価を表す形容詞にとどまる。

## 3. 授業の流れと談話例

さきに述べたように、教室談話においては談話の管理権は基本的に教師に与えられており、談話にみられる「つなぎことば」の出現は教師が策定した授業運営と密接に関連することが考えられる。そこで、具体的な「つなぎことば」の機能について観察する前に、本稿の観察

対象とした授業のおおまかな流れを見ておこう。「語文」の授業は、(1) 授業前の「朝の会」での詩の朗読、(2) 授業開始後の「ことば遊び」、(3) 教科書に基づいた授業展開、というように構成されている。

### 3.1. 授業開始前（朝の会）

「語文」の授業は第一限めにあり、授業前にはクラス全体で漢詩の朗読が行われた。朗読の方法は、女子生徒1名が教壇に立ち、第何首、題、作者、時代を告げ、号令をかけた後、全員が、題、作者、時代、詩の順に朗読するというものである。全部で10首朗読する。この活動はこれだけで独立して行われるのではなく、授業の展開の中で、朗読した詩のいくつかが引用されるというように、授業と関連付けられている。

【例】（記号の説明：Sは生徒全員、SFは女子生徒の発話であることを示す）

SF：第六首，江雪，柳宗元，唐，一、二

S：江雪，柳宗元，唐，千山鸟飞绝，万径人踪灭，孤舟蓑笠翁，独钓寒江雪。

SF：第七首，夏日绝句，李清照，宋，一、二

S：夏日绝句，李清照，宋，生当作人杰，死亦为鬼雄，至今思项羽，不肯过江东。

### 3.2. 「ことば遊び」

始業開始のチャイムがなり、教科書を使った授業に入る前に、「ことば遊び」（“语言游戏”）と称するウォーミングアップを行う。「ことば遊び」には次の二種がある。

(1) 生徒各自が自分で選んだ「いいことば100」（いづれも四字熟語）の中から一番好きな四字熟語を選んで、生徒一人ずつ順に言わせる。これはノートを見ながら言ってもよい。

【例】

S：良师益友，万紫千红，柳暗花明，气，秋高气爽，温文尔雅，奋不顾身，风卷残云，

(2) 「一」で始まる四字熟語を生徒一人ずつ順に言わせる。ただし、前の生徒が言った四字熟語と重複してはならないという制約を設ける。

【例】

S：一马当先，一唱一合，一穷二白，一刀两断，一马平川，一面之交，一日三秋，一笔抹杀，一波三折，一丘之貉，

中国語には成語をはじめ、漢字四字でひとまとまりの意味を持つ四字熟語が数多く存在し、こうした決まった形の言語形式を運用できることが、ネイティブスピーカーとしての中国語の運用能力として求められていることが、「ことば遊び」から読み取れる。教科書の内容に

入る前に、「ことば遊び」という活動を行うことで、生徒の頭の中を国語科モードに切り替えさせるという教師の意図が伺える。

### 3.3. 教科書を使った授業

黒板にはあらかじめ、「从\_\_\_\_这件事,可以看出伯父是个\_\_\_\_的人”(\_\_\_\_というできごとから、おじさん(筆者注:魯迅のことを指す)は\_\_\_\_という人だということ)と書かれている。これは、この単元の第一回めの授業の最後に、文章の内容をまとめる際に使った、教科書本文の内容把握のための文である。この単元の第二回めである本授業では、黒板にはこの一文が示されているだけで、他のことばが板書されることはなかった。教科書を使った授業は、学習する段落の音読→内容理解を深める質問と応答→次の段落の黙読(黙読しながら段落の主要な内容をメモさせる)→段落の内容の要点を口頭発表する、という順序で進められた。

なお、教室談話の記録時間は、詩の朗読の途中からはじまり、教科書に沿った授業が終了し、教師が生徒に授業終了後にすることの指示をするまでの約40分間である。二人以上の談話者のやり取りにおける発話の「番」を「ターン」(turn)とすると<sup>\*6</sup>、教室談話のターンの数は全部で277あり(「朝の会」での詩の朗読は省く)、そのうち教師は101、生徒は176であった。

### 4. 中国語の「つなぎことば」についての先行研究

「語文」の授業に現れる「つなぎことば」の考察を始める前に、中国語の“话语标记”に関する研究のうち、本稿でとりあげる「つなぎことば」の機能と関連する先行研究について、その要点を記す。

高麗娣(2007)は、機能言語学の視点から、“嗯ng”(ローマ字表記はピンインによる。以下同)の声調モデルとその意味機能の関連について考察した論文において、“嗯”の談話構成上の機能として次の三つを挙げている。すなわち、

- (1) 発話権の保持
- (2) 発話権の獲得
- (3) 聞き手に発話権があることの承認

そして、談話構成上の機能を示す“嗯”の音声上の特徴

として、

- (1) 声調は第一声(高平)<sup>\*7</sup>
- (2) 音調は高くも低くもない
- (3) 話し手の思考時間が長くなると、“嗯”の音長も長くなるそれゆえ、「つなぎことば」の“嗯”の

声調モデルと意味機能にはあまり関係がないと結論付けている。

また、熊子瑜、林茂仙(2004)は、“啊a”の音律特徴とその談話コミュニケーション機能について、機器による測定に基づいて考察している。結論として、“啊”には文末助詞、感嘆詞、談話標識詞(原文は“话语标记词”)の三種があり、談話標識詞としての“啊”には、

- (1) 発話権を保持する
- (2) 発話権を受け継ぐ

の二つの機能があるとする。そして音の高さは話し手の音域の中間で、調形は安定せず、固定した調類はないとしている。

以上の先行研究から、「つなぎことば」としての“嗯”、“啊”について以下のことがわかる。

- (1) 固有の調類がない
- (2) 音の高さは話し手の音域の中程である
- (3) 談話管理という点からは、発話権の保持、発話権の獲得、という働きが“嗯”、“啊”に共通しており、“嗯”は、そのほかに「聞き手に発話権があることを承認する」という働きがある

(1)、(2)は、「つなぎことば」としての“嗯”、“啊”と、感嘆詞としての“嗯”、“啊”を見分ける音声上の特徴として重要である。(3)については、「つなぎことば」の談話管理における機能は示されているが、「つなぎことば」のもう一つの機能である、話し手の心的態度という観点からは、両者はどのように異なるのかという問題が残されている。

### 5. 「語文」の授業に見られる「つなぎことば」の機能

ここでは、「語文」の授業で観察された「つなぎことば」を取り出し、そのいくつかについて、談話においてどのような機能を果たしているかについて、談話構成機能と、話し手の心的態度という二つの側面から考察する。

## 5.1. 「語文」の授業に現れた「つなぎことば」

### 5.1.1. 教師の発話に現れた「つなぎことば」

つなぎことば	出現位置	発話のはじまり	発話の途中	発話のおわり	計
啊 a		8	63	2	73
嗯 ng		16 (4)	0	0	16
欸 ei (上昇調)		5	2	0	7
欸 ei (下降調) <sup>*8</sup>		1	0	0	1
噢 o		2	0	0	2
嘿 hei		0	1	0	1
好 hǎo		13	28	0	41
好的 hǎode		6	0	0	6
行 xíng		0	1	0	1
行了 xíng le		0	2	0	2
对了 duì le		0	1	0	1
那 nà		1	1	0	2
那么 nàme		9	1	0	10
那好了 nà hǎo le		0	1	0	1
那好 nà hǎo		0	1	0	1
計		61	102	2	165

( ) 内の数字は、それだけで発話が終了したことを示す。

### 5.1.2. 生徒の発話に現れた「つなぎことば」

つなぎことば	出現位置	発話のはじまり	発話の途中	発話のおわり	計
啊 a		2	2	0	4
嗯 ng		6	23	0	29
呃 e		1	3	0	4
哦 o		3	4	0	7
那个 nàge		0	14	1	15
計		12	46	1	59

教室談話においては、談話構成を計画する権限は教師側にあり、教師の指示にしたがって談話が進行していく。それゆえ、「つなぎことば」の談話機能のうち、談話構成機能について考察するには、授業の流れの時間軸に沿って考察を進めていくことが有効である。そこで、教室談話全体の中から、(1) 授業のはじまり、(2) タスクの交替、(3) 授業の終わり、という三つの場面における談話を取り出し、それぞれの段階でどのような「つなぎことば」が出現し、それらがどのような機能を持っているかについて考察する。

## 5.2. 授業のはじまり

記号の説明：左の数字は発話の順番（ターン）を示す。Tは教師の発話、SFは女子生徒、SMは男子生徒、Sのみのものは生徒全員、もしくは生徒が順番に一人ずつ続けて行った発話であることを示す。下線部は「つなぎことば」であることを示す。

(始業のチャイムが鳴る) (生徒名はアルファベットで示す)

1 : T : 好<sub>1</sub>, 现在啊, 请同学们把咱们平时的那张百词拿出来, 你自己写的一百个好词语, 你自己写的, 快点儿, 看谁是第一个完成, 啊<sub>1</sub>, 好<sub>2</sub>, A, B、C。拿好之后坐好。好<sub>3</sub>, 咱们来练一练这些词语, 啊<sub>2</sub>, 从D那儿开始, 每个人从你所写的一百个好词语中, 你选择一个你最喜欢的, 啊<sub>3</sub>, 站起来你就读, 每个人都选你最喜欢的一个, 重复了没关系, 如果说我喜欢这个词, 他也喜欢, 没事儿, 但是要求站起来, 声音洪亮, 啊<sub>4</sub>, 说清楚, 说完整, 后边的同学不要赶, 开始。

[はい。では次に、みなさんいつもの例の100語帳を出してください。自分で書いた、いいことば100です。自分で書いたのを。はやく。誰が一番先に用意できるかな。Aさん、Bさん、Cさん。準備できたらちゃんと座って。はい。では、いいことば100の練習をしましょう。Dさんから始めて。一人ひとり、自分が書いた、いいことば100の中から、一番好きなのを選んで、立って読みなさい。一人がひとつ自分の一番好きなのを選んで。他の人と重なっても大丈夫です。もし自分の好きなことばが他の人も好きだったら、かまわないわよ、でも立って、大きな声で、はっきりと、きちんとしたことばで言うこと。次に言う人は急かせてはいけません。はじめ。]

2 : S : 良师益友, 万紫千红, 柳暗花明, 气, 秋高气爽, 温文尔雅, 奋不顾身, 风卷残云,

3 : T : E

4 : S : 白雪皑皑, 月似银盘, 栩栩如生, 上方宝剑, 山水相连, 入木三分, 一笔勾销, 晴天霹雳, 山清水秀, 波涛澎湃, 百万雄师, 春色满园, 不可动摇。

5 : T : 慢点儿

[ゆっくりと。(生徒の言うスピードがだんだん早くなってきたため)]

ここでは、「好」、「啊」といった「つなぎことば」が観察される。

“好”は三箇所に出現するが、はじめの“好<sub>1</sub>”は談話のはじまりを宣言するという働きがあり、“好<sub>2</sub>”は、一番先に用意ができた生徒に対する肯定的な評価を伝えている。A、B、Cは名前を呼ばただけであるが、“好”に先行して「誰が一番先にできるかな」という教師の発話があるので、生徒は「先生にほめられた」と感じる。“好<sub>3</sub>”は、生徒全員の準備ができて、姿勢をただしてきちんと

座れたことを評価すると同時に、「いいことば100の練習をしましょう」という発話が後続することから、次のタスクに移ることを予告する、という働きがある。

“啊<sub>1</sub>”は、発話の区切りを示すポーズであると同時に、「誰が一番早く準備ができるかを先生は見ていますよ」というメッセージを伝え、クラスに一種の緊張感をもたらす働きがある。“啊<sub>2</sub>”“啊<sub>3</sub>”はタスクの指示を明確に提示するためのポーズであり、“啊<sub>2</sub>”“啊<sub>3</sub>”には「後続する発話に注意を向けなさい」という話し手の気持ちが示されている。“啊<sub>4</sub>”に後続する発話“说清楚,说完整”(はっきりと言い、きちんと言う)は、“啊<sub>4</sub>”に先行する発話“声音洪亮”(大きな声で)を補足する指示である。“啊<sub>4</sub>”には発話が続いていることを聞き手に知らせるといふ談話構成機能のほかに、「後続する発話に注意を向けてほしい」といふ話し手の気持ちが表れている。以上の観察から、“啊”は、発話の区切りを示すとともに、後続する話し手の発話や動作に注目してほしいといふ話し手の心的態度を表していることがわかる。

ここで注目しておきたいのは、“没事儿”の談話機能である。“没事儿”は方言的色彩の濃いことばで、語義としては、先行発話中に現れた“没关系”と同義で「大丈夫、気にしないで」といふ意味を表す定型表現である。ここでは、「他の人が言ったことばと同じであってもかまわない」、という文脈で使われていて、聞き手である生徒に安心感を与え、タスクに取り組む心理的負担を軽減している。“没关系”から“没事儿”とレジスター(特定の社会集団や社会状況に見られる特殊な言語形式)<sup>\*9</sup>を標準語から方言にシフトすることで、クラス全体の雰囲気を作りやすくしようという教師の意図が表れている。

### 5.3. タスクの交替 (1)

つぎに、タスクが交替する場面で、どのような「つなぎことば」が現れるかを観察する。以下の部分は、「いいことば」(四字熟語)を順番に言うという、はじめのことば遊びのタスクが終了し、次のことば遊び、「一」ではじまる四字熟語を順番に言わせるという場面の談話である。

6 : S : 万马奔腾, 作茧自缚, 花好月圆, 莺歌燕舞, 一干二净, 大公无私, 三朋四友, 阴雨绵绵, 左右逢源。

7 : T : 好的, 啊, 同学们说得都不错, 那么下面咱们来做游戏, 啊, 做一个游戏, 这次咱们从A这组开始, 啊, 还是说一, 啊, 大家每个同学都看到了你那里有一组, 都是以一字打头的好词语, 那么从你那儿开始, 啊, 不能够重复, 如果谁说的是别人说过的, 那你就输了, 你要站起来,

啊, 比如, 有一个同学说到他那儿, 他重复了, 其他同学马上听到了, 你可以举手, 啊, 举手告诉大家, 准备好, 速度要慢, 给别人听的时间, A, 开始。

[よろしい。みなさん上手に言えました。では次にゲームをしましょう。ゲームです。こんどはA班から始めます。やはり「一」、みなさん、さっきのことばのなかに、「一」ではじまることばがあることに気がつきましたね。では、あなたからはじめて。重なってはいけません。もし他の人が言ったことばを言ったなら、その人は負けで、立ちなさい。たとえば、ある人が他の人が言ったのと重なったなら、それに気づいた人はすぐ手を挙げて、みんなに知らせてください。準備はいいですか。スピードはゆっくりと、他の人に聞く時間を与えるように。Aさん。はじめ。]

ここでは、“好的”、“那么”、“啊”といった「つなぎことば」が現れている。“那么”は話題転換を示す「つなぎことば」として使われている。“好的”はタスクの終了を示しており、評価を示す働きはない。それゆえに、直後に、「これから言うことに注目」といふ「つなぎことば」“啊”が出現し、その後に、「みなさん上手に言えました」とあらためて肯定的評価を示している。

### 5.4. タスクの交替 (2)

つぎに取り上げるのは、黒板に書かれた“从\_\_\_\_\_这件事,可以看出伯父是个\_\_\_\_\_的人”の下線部を埋めることで、この文章全体の読解力を問う、というタスクが終了し、次のタスク(本文の朗読)に移るといふ場面である。

27 : SF : 嗯, 从鲁迅, 嗯, 从伯父教育小作者, 嗯, 认真读书这件事儿, 可以看出伯父是个关心后代的人。

[ええと。鲁迅の、ええと、おじさんが作者を教育するということから、ええと。まじめに勉強するということから、おじさんは若い世代を気にかけている人がということがわかります。]

28 : T : 好, F。

[よろしい。Fさん]

29 : SM : 从鲁迅先生教育周晔认真读书这件事儿, 可以看出伯父是个认真, 伯父是个关心子女的人。

[鲁迅が周晔がまじめに勉強するように教育するということから、おじさんは、まじ、おじさんは子どもを気にかけている人だといふ]

ことがわかります。]

30:T : 好的, 行了, 那么下面, 啊, 我们来读一读二、三两个自然段, 我找一个同学读第二, 找一个同学读第三自然段, 一边读你一边听听刚才同学的答案对不对, A第二自然段, B第三自然段, 好, 开始。

[はい。よろしい。では次に。第二, 三段落を読みましょう。だれかに第二段落を、もうひとりに第三段落を読んでもらいます。読むのを聞きながら、さっきの人の答えが正しいかどうか考えてみましょう。Aさん、第二段落、Bさん、第三段落。はい。はじめ。]

ここでは、“好的”の後ろに“行了”(“行”は「よろしい」という意味の形容詞で、述語にしかたれない)が置かれタスクの終了を宣言し、“那么下面”により次のタスクへの移行を明示する、という談話構成になっている。そして、さらにその後ろに「つなぎことば」「啊」を置くことで、後続する発話に注目するように聞き手を促している。なお、談話の境界を示す「つなぎことば」として、“好的, 行了”という順序は現れるが、“行了, 好的”という順序は観察されなかった。

### 5.5. 授業のおわり

最後に、授業終了の場面での「つなぎことば」について検討してみよう。

270:SF : 从鲁迅先生救助受伤的黄包车工人这件事儿, 可以看出伯父是个, 哦, 嗯, 那个  
[鲁迅が傷ついた人力車夫を助けたということから、おじさんは、んーと、ええーと、あの一]

271:T : 别紧张。  
[落ち着いて]

272:SF : 哦, 是个关心劳动人民的人。  
[んーと、労働者のことを気にかける人です]

273:T : 好, 谁再来? A。(終業のベルが鳴る)  
[よろしい。次だれか。Aさん]

274:SM : 通过鲁迅救助黄包车工人这件事儿, 可以看出鲁, 伯父是个关心他人的人。  
[鲁迅が人力車夫を助けたということから、魯、おじさんは他人のことを気遣う人だということがわかります。]

275:T : 好的, 行了, 好, 语文书合上。第一, 下课第一件事儿干什么?  
[はい。よろしい。はい。教科書を閉じて。まず、授業の後にまずすることはなんだろう。]

276:S : 准备用具。  
[用具を準備することです。]

277:T : 准备用具, 今天哪组做值日? 三组, 课间的时候擦黑板、捡纸, 啊, 现在下课休息。  
[用具の準備だね。今日はどの班が当番? 三班。休み時間中に黒板をふいて、ゴミを拾って。では、授業は終わり、休憩]

ターン275の授業終了を告げる部分には“好的”“行了”“好”が現れている。前節で見たタスク終了とは、最後に“好”が現れている点が異なる。この“好”は授業で予定された全タスクの終了を宣言するという役割を担っている。「教科書を閉じなさい」ということばが後続することからそのことは明らかである。したがって、この“好”は授業の全過程が予定通り行われたことを明示するとともに、談話の収束宣言を伝えるという働きを担っているといえる。

以上の観察からわかったことをまとめると、以下のようになる。

- (1) “好”には談話のはじまりを宣言する機能と、談話の収束を宣言する機能がある。
- (2) “好”には、肯定的評価を表すと同時に、つぎの談話に移行することを予告する働きがある。
- (3) “好的”はタスクの交替の前に現れ、談話の境界を示す。
- (4) “好的”の後ろに“行了”が置かれると、より大きな談話の境界を示す。
- (5) “啊”には発話権保持を表す働きと、後続する発話に注意を向けてほしいという話し手の心的態度が表れている。

### 5.6. 話し手の心的態度

5.5. では、教師の発話には、「つなぎことば」としての“啊”が頻出し、“啊”には、発話権保持という談話構成上の機能のほかに、後続する発話への注意を向けるように聞き手を促すといった働きがあることが観察された。そこで、この節では「つなぎことば」の話し手の心的態度表示機能をより深く考察するために、教師の発話の中から“啊”以外の感嘆詞、“嗯”と“欸”を取り上げ、それらがどのような話し手の心的態度を表しているかについて考察する。先行研究では、談話標識としての“啊”の音調は一定でなく、高さは発話者の音域の中ほどであることが述べられている。本稿の筆者による聴覚印象ではあるが、資料に現れた“嗯”と“欸”には以下のような音声的特徴が観察された。

- (1) 嗯1: 音長が長い。(2) 嗯2: 音長が短い。
- (3) 欸1: 中程度の音域よりやや高く、わずかに上昇する。(4) 欸2: 中程度の音域よりやや低く、わずか

に下降する。以下、この順にしたがって、それぞれの「つなぎことば」の談話機能を見てみよう。

### 5.6.1. “嗯” (ng) の談話機能

ここでは、“嗯1”と“嗯2”が現れている談話を取り出してその働きを観察する。以下に示す談話は、教科書本文の朗読が終わったあとのタスクを指示する部分で、教科書の本文中から魯迅の言ったことばを抜き出すというタスクを指示する場面である。

78：SF：在座的人都哈哈大笑起来。

[その場にいる人はみんなわははと大声で笑い出しました。]

79：T：嗯2，好，谁来找找你画的，啊，你画的，就是说鲁迅的话，鲁迅都说了些什么？A。

[ん、よろしい。誰か自分が線を引いたところを探しなさい。自分が線を引いたところ。魯迅が言ったことばです。魯迅はどんなことばを言いましたか。Aさん。]

80：SF：我找的鲁迅第一句说的是，嗯1，哪儿一点不像呢？

[わたしが見つけた魯迅がはじめに言ったことばは、んーと、どこが似ていないというのかな、です。]

81：T：嗯2

[ん。]

82：SF：嗯1，后来那，嗯1，他又说了，嗯1，你不知道，嗯1，后来就是，我小的时候鼻子跟你爸爸，嗯1，一样也是又高又直的，后来就是，嗯1，可是到了后来，碰了几次壁，把鼻子碰扁了，嗯1，再后来就是最后一句，是，你想四周围黑洞洞的，还不容易碰壁吗？

[んーと、それから、んーと、魯迅はほかに、んーと、あなたは知らない、んーと、それから、えーと、私は小さい頃鼻は君のお父さんと、んーと、同じくらい高くてまっすぐだった、それから、えーと、でも後になって、何度か壁にぶつかって、鼻は平たくなってしまった。んーと、それから最後のことばは、考えてごらん、まわりは真っ暗なことから、壁にぶつからないでいるのは難しいのだよ。]

83：T：嗯2，好，鲁迅先生说的是这几句话，那么咱们回过头来，刚才同学读完了这一部分了，你能否用你自己的语言来说一说，这一部分主要说了一件什么事儿？用你自己的语言概括一下，说了一件什么事儿？A。

[ん、よろしい。魯迅が言ったのはこうしたことばです。では、振り返ってみましょう。さきほど、みなさんはこの部分を読み終わりましたね。自分のことばで言えるかどうか言ってみましょう。この部分は主にどんなことを言っているのでしょうか。自分のことばでまとめてみなさい。どんなことを言っているのか。Aさん。]

84：SM：我认为是伯父在谈笑中批判旧社会。

[わたしはおじさんは談笑しながら旧社会を批判しているのだと思います。]

85：T：嗯2，批判旧社会，好，还有吗？B。

[ん、旧社会を批判する。よろしい。ほかには？Bさん。]

86：SM：我认为是伯父在谈笑中抨击旧社会。

[わたしは、おじさんは談笑しながら旧社会をはげしく非難しているのだと思います。]

87：T：嗯2，抨击旧社会，好，C。

[ん。旧社会をはげしく非難している。よろしい。Cさん。]

“嗯1”はターン80と82の生徒の発話に現れている。この“嗯1”はここでは話し手が、魯迅が発したことばを教科書の中から捜している最中であることを示すとともに、発話権を保持したいという話し手の態度が表れている。なお、こうした、文章や自らの考えを検索中であることを示す「つなぎことば」としての“嗯1”は、教師の発話に現れることはなく、生徒の発話にのみ現れる。その理由として、教室という場では、教師が「考え中」であるということを生徒に知らせることは、授業を進める上で好ましくない（教師の権威が失われる）という意識が働いているのかもしれない。

これに対して“嗯2”が出現するのはターン79、81、83、85、87で、いずれも教師の発話である。

“嗯2”が単独で現れるターン81は、聞き手に発話権があることを示し、聞き手に発話を継続することを要求している。ターン79、83、85、87に現れる“嗯2”は、発話権を受け継いだということを示している。それぞれの“嗯2”に後続する“好”はそれに先行する談話における生徒の発話に対する教師の肯定的な評価を示している。ただし、“嗯2”に後続する“好”の肯定評価の程度はそれほど高くないといえる。そのことを示す例を以下に挙げてみよう。この部分は、教科書の本文中から魯迅がどんな人物であるかを読み取り、それを自分のことばで表現するというタスクの場面である。

264：SM：我觉得应该是鲁迅热情救助黄包车工人，而且很同情黄包车工人遭到了旧社会的苦难。

[わたしは魯迅は親切にも人力車夫を助け、しかも人力車夫が受けた旧社会の苦しみにとても同情している、ということなんだと思います。]

265 : T : 嗯2, 所遭受到的旧社会的苦难, 好, 不错, 啊, 非常好, 注意观察了第二十二自然段, 好, 还有吗? 有没有你自己的发现, 这是J他自己加的, K。

[ん。旧社会で受けた苦しみ。よろしい。すばらしい。とつてもすばらしい。第二十二段落をよく観察しました。よろしい。まだありますか。自分で見つけたもの、これはJさんが自分で付け加えたものです。Kさん。]

ターン265において、“嗯2”に後続して“好”が現れ、その後さらに“不错”（すばらしい）という肯定評価のことばが現れる。そして更に、「後続要素に注目せよ」という談話機能を持つ“啊”が現れ、その後“非常好”（とつてもすばらしい）という最上位の肯定評価を表すことばが現れている。

以上の観察から次のことが明らかになった。

- (1) “嗯1”は、発話権を維持したいという話し手の意図を表すとともに、情報を検索中であるということ聞き手に伝える働きがある。
- (2) “嗯2”は、それだけで発話が終わった場合、発話権が聞き手にあることを示し、発話行為を継続することを要求するという働きがある。<sup>\*10</sup>
- (3) “嗯2”は発話権を受け継いだということを示す。
- (4) “嗯2”に後続する“好”は肯定評価の程度がそれほど高くない。

### 5.6.2. “欸1”の談話機能

ここでは“欸1”（上昇調）の談話機能を観察する。“欸1”は以下の談話に出現している。

(1)

8 : S : 一视同仁, 一泻千里, 一哄而散, 一笔勾销, 一如既往, 一扫而光, (5秒経過。この間、順番が回ってきた生徒は答えを考えている) 一帆风顺。

9 : T : 欸1, 好。

[はい。よろしい。]

10 : S : 一意孤行, 一错百错, 一目了然, 一窍不通, 一代宗师, ……

(2)

124 : SM : 他就是把当时社会比喻, 比喻成那个黑洞洞的街道, 然后呢, 那个, 碰壁呢, 再就把在人生里遇到的挫折比喻成墙壁, 然后呢, 因

为一遇到挫折就好比撞到了墙壁, 所以他就用碰壁来比喻他当时的社会。

[彼はつまり当時の社会をたとえて、まっくらな道にたとえて、それから、あの、壁にぶつかったというのは、さらに人生の中で遭遇した挫折を壁にたとえ、それから、挫折にあったから、壁にぶつかったとたとえたので、それゆえ彼は壁にぶつかったということで当時の社会をたとえています。]

125 : T : 欸1, 好, 你们说A总结的好不好?

[ん。よろしい。みなさん、Aさんのまとめはよろしいですか。]

126 : S : 好。

[いいです。]

127 : T : 非常好, 啊, 咱们知道鲁迅先生说话怎么样啊?

[とつてもいいです。みんなが知ってのとおり、魯迅はことばの使い方はどうですか。]

(1)は、「ことば遊び」で「一」ではじまる四字熟語を順番に言わせるという場面である。(2)は、魯迅が当時の社会をどのように捉えていたかを文中から探し出し、自分のことばでそれを説明する、というタスクの場面である。ターン9、125では、“欸1”に後続して“好”が現れている。では、それぞれの談話における“欸1”の談話機能について考えてみよう。まず、ターン9の“欸1”の談話機能について。“欸1”に先行するのは、「一」で始まる四字熟語がなかなか出てこなかった生徒が、しばらく考えた末ようやく他の生徒と違った四字熟語が出てきたという場面である。この“好”は、生徒の努力に対して発せられたもので、肯定評価は高い。「一」ではじまる四字熟語は中国語には多数あり、どの四字熟語が生徒の口から発せられるかは教師はあらかじめ予測できない。したがってこの“欸1”は教師が頭の中でことばを検索するのに時間がかかったということ、生徒の答えが「予想を超えて」よかったことを表している。“欸1”のこの働きがよく示されているのが、ターン125に出現する“欸1”である。“欸1”に先行するターン124では、生徒は何度もいいよどみながら、自分の頭の中でことばを捜しながら、最後に“因为~所以…”（~なのでだから…）という原因と結果を示す文型を使って簡潔に答えている。この生徒の答えが、教師の「予想を超えた」ということを“欸1”は示している。後続する“好”は肯定評価が高いことばであるがゆえに、それを教師は自分のことばすぐに評価することをしないで、「みなさん、Aさんのまとめはよろしいですか」とAの発言に対する評価の判断をクラス全体に投げかけ、クラス全員の「いい

です」という評価を得た後に、教師は自らのことばでさらに、“非常好”（とってもよろしい）と最上級の評価を示している。

ここで、5. 6. 1. で観察した“嗯2”に後続する“好”の肯定評価がそれほど高くないことの理由を考えてみよう。その理由を解く鍵は、ターン85、87の発話に顕著に示されている。ターン84から87を再録してみよう。

84 : SM : 我认为伯父在谈笑中批判旧社会。

85 : T : 嗯2, 批判旧社会, 好, 还有吗? B.

86 : SM : 我认为伯父在谈笑中抨击旧社会。

87 : T : 嗯2, 抨击旧社会, 好, C.

ターン85、87では“嗯2”の後にそれぞれ先行する発話、ターン84、86で現れたことば、“批判旧社会”、“抨击旧社会”をそのまま繰り返している。つまり、教師は頭の中で新たなことばを検索するという過程を経していない。したがって「つなぎことば」の“嗯2”は検索に時間がかからなかった、もしくは検索が容易であったということを示しているといえる。言い換えると、生徒の答えが「予想通り」であったということを“嗯2”は表しているのである。それゆえ、それに後続する“好”は、肯定的な評価としてはそれほど高くない、ということになる。「予想通りである」ということは、驚きや感動は少ない分、安定している、落ち着いているという気持ちにも通ずる。一方「予想を超えている」ということは驚きや感動がある分、それが負の面に作用すれば、強い不満、叱責となる。話し手の予想を超えた事象であるという心的態度を示すのが“欸1”の談話機能であるといえる。

以上の観察は次のようにまとめられる。

- (1) “欸1”は話し手が検索に時間がかかる情報をスキャンしていることを示している。これに対し、“嗯2”は、話し手が検索に時間がかからない情報をスキャンしていることを示している。
- (2) “欸1”は話し手にとって「予想外」であるということを示し、後続する要素によって、高い満足、賞賛を示すこともあれば、強い不満、叱責を表すこともある。

### 5.6.3. “欸2”の談話機能

ここでは、“欸2”（下降調）の談話機能について観察する。“欸2”は以下の談話に出現している。

(1)

11 : T : 好, 有没有重复的? 有没有? 谁知道有重复的? 好, 没有, 那么这次, 啊, 全班同学都顺利地完成了任务, 好, 咱们这个语言练习结束。(特定の生徒に向かって) 欸2, 过来。

[よろしい。重なった人はいましたか。いましたか。だれか重なった人はいましたか。よ

ろしい。いませんでしたね。では、今回は、クラス全員が順調にタスクを終えました。はい。このことばの練習は終わりです。ねえ、こっちに来なさい。]

(2)

152 : SM : 这个春风暗表示的是当时的皇帝。

[この春の風が表しているのは当時の皇帝です。]

153 : T : 皇帝的这恩泽, 啊, 皇帝的恩泽, 玉门关是谁? 是哪儿?

[皇帝の恩沢。皇帝の恩沢。玉門関とは誰、どこですか。]

154 : S : 边疆。

[辺境です。]

155 : T : 边塞, 边疆, 那么春风不度玉门关是说当时皇帝的恩泽怎么样?

[辺境。辺境です。では、春の風は玉門関を越えないとは、当時の皇帝の恩沢はどのようなのでしょうか。]

156 : S : 不会…… <小声>

[…するはずはない]

157 : T : 欸2, 从来它到不了边塞这个地方, 也就是说当时的皇帝怎么样?

[そう。辺境の地には届くはずはない。つまり当時の皇帝はどうだと言っているのでしょうか。]

158 : S : 太昏庸。

[とっても愚昧だ。]

159 : T : 噢, 昏庸, 不顾及边塞士兵他们的这个苦难的生活, 啊, 这也是一个暗喻, 是不是跟我们这个书上鲁迅先生的这句话有异曲同工之妙啊?

[おっ。愚昧。辺境の兵士たちの苦しい生活にまで気が回らない。これもひとつの暗喩です。教科書に出てきた魯迅のことばと同工異曲の妙があるでしょう。]

160 : S : 对。

[はい。]

161 : T : 欸2, 实际上那, 在文学作品中很多的地方都是像我们今天学的那篇课文儿一样, 需要同学们细细地品味, 你得琢磨, 光浅层次地看几遍可能看不明白, 一定要深层次地去读课文儿。好, 那么咱们就来一起读读鲁迅先生说的这几句话。拿好书, 啊, 咱们就从第七自然段, 啊, 第七自然段, 你们读鲁迅说的话, 我读旁白兼小作者说的话, 听明白了吗? 那好, 看看第七自然段, 开头就应该谁

説？

[あのね。実際はね、文学作品の多くの部分は、今日わたしたちが習った教科書の文章と同じで、みんなはじっくり味わうことをしなくてははいけません。よくよく考えなくちゃだめよ。うわつつらだけ何度か読んでもたぶん分からない。かならず文章を読みこまなければだめよ。はい。では、みなさんいっしょに魯迅の言ったことばを読みましょう。教科書を持って。第七段落から始めます。第七段落。みなさんは魯迅の言ったことばを読みなさい。先生は、ト書きと作者のことばを読みます。わかりましたか。よろしい。第七段落を見て。ほとんどの部分は誰が言うのかな。]

まず指摘しておかなくてはならないことは、“欵2”は教師の発話にのみ現れ、生徒の発話には現れないということである。

(1) のターン11における“欵2”は、教師がクラス全体に向かって発したことばではなく、教壇の近くにいる特定の生徒に向かって発したことばであり、“欵2”に後続して「こちらに来なさい」ということばが現れている。(2) は詩の暗喩表現を引き合いに出し、そこから魯迅のことばにも暗喩表現が使われていることを気づかせるという場面である。“欵2”の談話機能を観察する際に注目したいのは、ターン161の冒頭に現れる“欵2”である。“欵2”を境に教師の発話のレジスターが変化している。それまでは、標準語で発話されていたものが、方言を使用している。それは、後続する発話に現れる“得děi”（～すべき）、“琢磨zhuómo”（よく考える）、“课文kèwénr”（教科書の文章）といったことばが方言色の強いことばであることから、教師のレジスターが標準語モードから方言モードに変化したことがわかる。“课文儿”に後続する“好”により先行談話の収束と新たな談話の開始が宣言され、レジスターは標準語に戻る。教室談話において、クラス全体に対して方言を使用するのは教師にのみ許されるレジスターで、方言を使用することで、教師と生徒の心理的距離を縮め、クラスの雰囲気や和らげたい、という意図が伺える。5. 2. でみたように標準語から方言へのレジスターの交替は、教室談話におけるストラテジーとしては、聞き手（生徒）に話し手（教師）の主張が受け入れやすい心理状態を作り出すという効果がある。“欵2”には「その場の雰囲気をやわらげたい」という話し手の心的態度が表れているといえる。それゆえ、ターン11に現れる“欵2”は、話し手の発する「こちらに来なさい」という命令を聞き手が受け入

れやすい雰囲気を作りたいという話し手の心的態度の表明といえる。ターン161の“欵2”に後続する教師の発話には、この単元で教師がもっとも伝えたいことの一つが述べられている。それはつまり、「文学作品を読む時には、表面的に読むだけではなく、ことばの比喩が意味することなどを考えながら読んで始めて深い読みが可能になる」ということで、この単元で教えるべき重要な事柄のひとつである。伝えたいことが何であるかを相手に伝えるときに、標準語から方言にレジスターを交替して、その場の雰囲気を和らげることで、話し手の主張が受け入れやすくなるような聞き手の心的状態を作ろうとしているといえよう。言い換えると、“欵2”には聞き手に同調してほしい、自分の領域に聞き手を取り込みたい、という話し手の気持ちが表れている。以上の観察をまとめると、“欵2”には、聞き手が話し手に同調することを期待するという話し手の心的態度が表れているといえる。また、“欵2”が教師の発話にしか現れず、生徒の発話には現れないということから、「つなぎことば」に待遇性があることがわかる。<sup>\*11</sup>

## 6. まとめ

以上、中国語による教室談話の中からいくつかの「つなぎことば」を抽出し、それぞれの談話機能について、談話構築機能という側面と、話し手の心的態度表明機能という側面から考察を進めた。本稿での考察結果は以下のようにまとめられる。

### (1) 談話構築機能

- 1) “好”は談話のはじまりを宣言する。
- 2) “好”は談話の収束を宣言する。
- 3) “好的”はタスク交替の前に現れ、談話の境界を示す。
- 4) “好的”の後ろに“行了”が置かれると、より大きな談話の境界を示す。
- 5) “啊”は発話権保持を表す。
- 6) “嗯1”（音長が長い）は発話権を維持したいという話し手の意図を表す。
- 7) “嗯2”（音長が短い）にはそれだけで談話が終わった場合、発話権が聞き手にあることを示し、発話行為を継続することを要求するという働きがある。
- 8) “嗯2”は発話権を受け継いだことを示す。

### (2) 話者の心的態度表明機能

- 1) “啊”は後続する発話に注意を向けてほしいという話し手の心的態度を表す。
- 2) “嗯1”は話し手が、ことばを検索中であるので待っていてほしいということを知り、聞き手に伝える。
- 3) “嗯2”は、話し手が検索に時間がかからない情報を検

索していることを示している。

- 4) “欵1”は話し手が検索に時間がかかる情報を検索したことを示す。
- 5) “欵2”は、「聞き手が話し手に同調してほしい」という話し手の心的態度を示す。

冒頭に述べたように、本稿は中国語の談話における「つなぎことば」についてのケーススタディであって、体系的な記述を意図したものではない。わずか277ターンにしか過ぎない談話資料の観察からは、「つなぎことば」の談話機能について一般化することはできない。しかし、「つなぎことば」が談話において果たす、談話構築機能と話者の心的態度表明機能については、考察を深めることができた。筆者は談話分析の目的はコミュニケーション活動への応用にあると考えている。コミュニケーションの道具としての言語は、情報の相互交流だけでなく、感情の相互交流も含まれる。情報の交流においても、感情の交流においても、「つなぎことば」は、円滑なコミュニケーションにおいては不可欠な要素であるといえる。ここでいう「円滑なコミュニケーション」とは、よどみなく聞き手に情報や自分の意思・気持を伝える、ということではない。コミュニケーションというものが話し手と聞き手の相互作用の産物である以上、コミュニケーションの参加者は他者を意識することが前提としてある。そして、その他者は必ずしも自分の意図したとおり（期待したとおり）の反応を示すとは限らない。他者と自分との関係性を更新していきながら、コミュニケーション活動は行われ、また円滑なコミュニケーション活動が成立することによって、他者と自分の関係性が形成されていくのである。コミュニケーションの目的を、言語による他者との関係性を構築することにあるとするならば、言語には「表出」と「表現」という二つの側面があるということを考える必要がある。<sup>\*12</sup>

「表出」ではなく「表現」することではじめて、コミュニケーションはその役割を果たせるといえる。

外国語学習という観点からは、「会話」をモジュールに分けて、賛同、感謝、謝罪、などの表現意図・機能ごとに語彙・文法・文型を抽出し習熟するという方法では、「会話」は「表出」のレベルに止まり、「表現」には至らないであろう。「会話」が真に「会話」であるためには「会話」を「ことばによる他者とのやりとり」と捉え、「表現」へと高めていくという発想が必要である。語彙や文法や文型は、談話の素材にすぎないのである。「表現」力を身に付けるには、他者との関係性の中で、談話構築力（あるいは談話対応力）を身につける必要があり、そのためにも「つなぎことば」の運用は重要な役割を果たす。

本稿の一部は、2009年2月13日に金沢大学で行われた、日本中国語学会北陸支部例会における口頭発表にもとづく。

## 注釈

- ※1 本稿で使用するデータは、2001年12月4日に、北京市内の小学校で、学校側の許可を得て採集した、5年生の「語文」（日本の国語科に相当）の約40分の録音資料を文字化したものである。教師是北京出身の女性で、年齢は20歳代半ばくらい。クラスの生徒数は53名で、内男子33名、女子20名であった。録音した授業は《我的伯父鲁迅先生》（周晔作）の単元の第二回めである。採集したデータには、録音資料のほか録画資料もあり、「つなぎことば」の機能の観察においては、顔の表情、視線、動作なども参考にした。
- ※2 文脈化（contextualization）とは、社会言語学の用語で、円滑なコミュニケーションが成立するには、参加者が一致して発話の文脈をその場にふさわしいものに制約する必要があるということの意味する。
- ※3 自然談話は、参加者が互いに発話権を交替し合いながら行われると考えられがちだが、われわれが日常経験することばのやりとりの中には、会議、インタビュー、観光案内など、談話参加者のうちの一方（あるいは特定の人）がやりとりの主導権を持つ場合も少なくない。
- ※4 教師は教室全体に向けた発話も方言スタイルで話すことができるが、生徒は私的な発話としてしか方言を使えない。
- ※5 定延・田窪（1995）では、「あの一」「ええと」は談話において、発話権維持のための機能というよりも、むしろ話し手の心的操作表示にあると述べている。「あの一」は話し手が言語編集という、聞き手の存在を予定する心的操作を行っている際に用いられる。「あの一」が名前の検索と、適切な表現の検討であるのに対し、「ええと」は話し手がいったん予備的な心的操作（検索や計算のための）に入っていること（入りつつあること）を表し、結果として、聞き手が存在する場合、「ええと」は話し手が心的操作のために聞き手とのインターフェイスを一時遮断する宣言としてはたらく、という。
- ※6 當眞（1997）による。
- ※7 趙元任（1968）は、感嘆詞には声調はなく語調があるだけである、と述べている。「つなぎことば」の“嗯”にも声調はなく語調があるだけなので、第一声という表現は、音声学的には適切とは言えない。
- ※8 ここでいう「上昇調」「下降調」というのは、声調ではなくイントネーションを指す。感嘆詞としての“欸”と「つなぎことば」としての“欸”が実験音声学的にどのように区別されるかは、今後の課題である。

※9 茂呂（2001）による。

- ※10 「わたしはあなたの発言を聞いています」という意味のとき、“嗯”は丁寧な表現ではないと趙元任（1968）は述べている。“嗯”は上位者が下位者に対してしか使われず、下位の者が上位のものに対しては使われないという。教室談話においては、“嗯2”は教師の発話には現れるが、生徒の発話には現れない。
- ※11 待遇性とは、話し手と聞き手の社会的関係が言語運用上に現れる性質のことをいう。
- ※12 土井（2004）では、次のように述べられている。「自分の想いをまず優先し、それをそのままストレートに発露することを「素の自分の表出」と呼ぶとすれば、相手との関係性をまず優先し、その維持のために自らの感情に加工を施して示すことは「装った自分の表現」と呼ぶことができるでしょう。自分の内部にある感情や衝動をそのまま放出することが「表出」であるのに対して、それらを対象化して効果的に提示してみせることが「表現」だからです。」<sup>4)</sup>

## 引用文献

- 1) 泉子・K・メイナード、『談話分析の可能性 理論・方法・日本語の表現性』くろしお出版、1997年 p.12-13
- 2) 南不二男、「文章・談話の全体的構造」、2003年 p.121
- 3) 西原鈴子、「談話分析 —ことばはどのように使われているか」、『日本語教育通信』、国際交流基金、1997年10月
- 4) 土井隆義、『「個性」を煽られる子どもたち 親密圏の変容を考える』、岩波ブックレットNo. 633、2004年 p.6-7

## 参考文献

1. 北原保雄監修、佐久間まゆみ編、『朝倉日本語講座 7文章・談話』、朝倉書店、2003年
2. 定延利之・田窪行則、「談話における心理操作モニター機構—心的操作標識『ええと』と『あの一』」、『言語研究』108号、1995年
3. 泉子・K・メイナード『談話分析の可能性 理論・方法・日本語の表現性』、くろしお出版、1997年
4. 寺村秀夫他編、『ケーススタディー日本語の文章・談話』、おうふう、1990年
5. 當眞千賀子、「社会文化的、歴史的営みとしての談話」、茂呂雄二編、『対話と知—談話の認知科学入門』所収、新曜社、1997年

6. 土井隆義、『「個性」を煽られる子どもたち 親密圏の変容を考える』、岩波ブックレットNo. 633、2004年
7. 西原鈴子、「談話分析—ことばはどのように使われているか」、『日本語教育通信』、国際交流基金、1997年10月
8. 林宅男編、『談話分析のアプローチ—理論と実践—』、研究社、2008年
9. 松井智子、「関連性理論—認知語用論の射程—」、『人工知能学会誌』18巻5号、2003年
10. 南不二男、「文章・談話の全体的構造」、北原保雄監修、佐久間まゆみ編、『朝倉日本語講座7文章・談話』所収、朝倉書店、2003年
11. 茂呂雄二編、『対話と知—談話の認知科学入門』、新曜社、1997年
12. 茂呂雄二、「方言研究への招待（10）ことばの発達と方言—心理学からのアプローチ」、『言語』30（11）、大修館書店、2001年
13. 高麗娣、「从功能语言学角度探析“嗯”的声调模式与其表义功能之关联」、《安徽文学》、2007年、第10期
14. 趙元任、A GRAMMAR OF SPOKEN CHINESE、University of California Press、1968年
15. 熊子瑜、林茂仙、「啊」的韵律特征及其话语交际功能》、《当代语言学》、2004年、第2期
16. 廖秋忠、「现代汉语篇章中的连接成分」、《中国语文》、1986年第6期
17. 廖秋忠、「篇章中的管界问题」、《中国语文》、1987年第4期

