

## クラス内での笑いと言語的・非言語的インターアクション —メタ記号分析—

米 金 孝 雄\*

### Rire en classe et Interaction verbale et non verbale — Analyse du métasignal —

Takao YONEKANE\*

#### 〈Résumé〉 :

Le rire fait partie du comportement non verbal comme le regard, le mouvement corporel, le silence, l'expression du visage, la distance corporelle, etc. (kinésique et proxémique). De tels comportements non verbaux jouent un rôle très important pour transmettre un message, pour soutenir le comportement verbal, pour réussir à interpréter le sens explicite et implicite et enfin pour étudier l'interaction entre l'émetteur et le destinataire. Grâce au développement des outils informatiques tels l'enregistrement, le vidéodisque, l'ordinateur personnel, etc., ces recherches se font remarquer depuis 1980 et particulièrement depuis 1990.

L'analyse du rire au sein de nos corpus peut paraître une mission délicate. En effet, le rire est un geste composé. Lorsqu'il atteint son paroxysme, le rieur émet un aigu ou grave, ouvre grand la bouche, étire ses lèvres, fronce, ferme, plisse le nez, les yeux et les paupières. Il peut émettre des larmes si le rire est puissant et avoir un mouvement de déplacement en arrière de la tête, des épaules, du tronc. On peut rire en se tenant le ventre ou rire en frappant du pied. Rendre compte du rire à travers l'écoute d'un enregistrement et le retranscrire sous forme de didascalie, c'est lui ôter toute sa corporalité : est-il sonore, explosif ou de faible intensité ? Il existe des rires discrets, silencieux, avec le corps immobile. Les rires observés en situation pédagogique et rassemblés dans nos corpus sont mesurés dans leur sonorité et comportent peu d'éléments physiques. Quel que soit le rire, il peut par lui-même, transmettre un message. Mais, est-ce un message universel ? Ou bien encore, le rire d'un apprenant japonais est-il perçu différemment à travers le prisme d'un observateur de culture différente ?

#### 1. はじめに

1980年代以降、特に、1990年代に入り、録音機、ビデオ録画やパソコン等の精密機器の更なる

---

\*人文学部 人間関係学科

発達と共に、フランス言語学研究も、音声や映像を駆使しての研究が盛んに行われている<sup>1</sup>。主に、従来はそれ程扱われていなかった言語運用<sup>2</sup>としての「話し言葉」(la langue parlée)の考察が言語学者、教授法学者や専門家たちによって着手され始めたのである。「ディスクール分析」(Analyse du discours)や「インタラクシオン分析」(Analyse de l'interaction)など、録音(録画)した「発話者」と「受信者」との言語的・非言語的なやり取りを(l'échange du comportement verbal et non verbal)実際に、紙面に起こし、考察し、分析する手法が用いられている。

社会言語学の一分野である、「ディスクール分析」、「インタラクシオン分析」では、様々な社会との関わりの中での人間同士の言語的・非言語的の行為(視線、表情、笑い、沈黙、身体的動作、等)が研究対象となっている。

例を挙げると、「販売員と客」、「医者と患者」、「テレビインタビュー」、「ホテルのコンシェルジュと客」、「電話での予約」、「教師と生徒」、「母親と赤ん坊」など、枚挙に暇がない。

本稿では、外国語(フランス語)のクラスでの「教師」と「学習者」のやり取りを考察し<sup>3</sup>、「非言語的インタラクシオン」(l'interaction non verbale)である「笑い」(le rire)について分析する。

## 2. 笑い・非言語的伝達手段 (le Rire : interaction non verbale)

笑いや微笑は、複雑な非言語的の行為に他ならない。笑いが頂点に達する時、時には、甲高く、時には、低音で響くような音を発する。口元は緩み、目を細め、鼻にしわを寄せながら、腹を抱えながら、その場の雰囲気や和ませ、明るくさせる効果のある笑いである。また、控えめな笑い、微笑み、冷ややかな笑い、など、「笑い」は明示的にも(explicite)、暗示的にも(implicite)、様々な「意味内容」(記号内容)を表す「記号」(le signe)であり、コミュニケーションでの重要な非言語的伝達手段(l'interaction non verbale)<sup>4</sup>の一つでもある。

西欧においても、「日本人特有の笑い」(Le rire spécifique des Japonais)<sup>5</sup>として紹介されることも多々見受けられるが、時には、それが、誤解を招く原因にもなる(la discommunication exolingue)。

本稿では、特に、「フランス語のクラス内での日本人学生の笑い」に焦点をあて、外国語のクラスにおいても、日本人特有の「笑い」が現れるのか、また、どのような「意味内容」を含み、どのような効果があるのか、さらには、言語的・非言語的の行為(le comportement verbal et non verbal)がクラス内のインタラクシオンにどのような影響を及ぼすのかを分析したい。

## 3. 「笑い」：メタ記号 (le métasignal)

C. Foerster (1984 : 138-148) (1990 : 88-94) は、外国語のクラス内での非言語的インタラクシオン分析で、「笑い」に着目している。C. Foersterによれば、「笑い」は、教育上の相互関係(l'interaction pédagogique)において重要な役割を果たしている。クラス内の「笑い」を観察し、分析するということは、コミュニケーションとメタコミュニケーション、二つの言語機能とが密接に絡み合う複雑性を明らかにすることであり、前者はメッセージを伝達するための「認知機能」(l'aspect cognitif)であり、後者は、クラス内での教師と学生(学生同士)のやり取りで連続的に表出される「笑い」「視線」「動作」などの「メタ記号」(le métasignal)<sup>6</sup>「メタ言語」(le métalangage)<sup>6</sup>

である。

以下では、教師（母語がフランス語である）と学習者（日本人、及び、日本人以外）とのインタラクシヨンの資料を基に分析を試みる<sup>7</sup>。

教師：別の例は？　ここでは、どうぞー	autre exemple, ici, aller…
ゆみ：あー、あー	ah : ah
教師：(指を鳴らす)	(faire claquer ses doigts)
ゆみ：(笑い)	(rire)
日本人学生（複数）：(笑い)	(rires)
ゆみ：私は乗ります	je vais : prendre //
教師：(指を鳴らす)	(faire claquer ses doigts)
ゆみ：タクシーに乗る（小声で）	prendre / un taxi (voix faible)
教師：良く出来ました。(笑い)	bien (rire)
ゆみ：(笑い)	(rire)
教師：とてもよく出来ました。オーケー	très très bien ok :

(フランス語初級クラス)

クラス内での言語交流は (l'échange linguistique)、断続的な「メタ記号」の表現される場である。教師は学生に視線を投げかけ、学生の発話を引き出すための問いかけを行い、また、同時に、「非言語的メタ記号」である〈指を鳴らす〉という仕草で、学生から正しい答えを導き出そうとしている。その教師の行為が、ゆみの「笑い」や他の学生達の「笑い」を誘い、さらには、ゆみからの確かな答えを引き出す魔法の指音のように機能している。クラス内での、教師が「指を鳴らす行為」は、「問いかけるような眼差し」や「励ましの声」など、他の「記号」に代わる「メタ記号」なのである。

このように、教師は、フランス語初級クラスの日本人学習者の口から期待通りの発話を引き出すことに成功し、まるで、指を鳴らすマジシャンのように振舞っている。この教師の行為が、学生達の「集団の笑い」(le rire collectif) を誘っている。

学生からの的確な回答が得られた場合には、教師は笑いながら学生を褒め (bien : 良く出来ました)、教師の言語的行為 (良く出来ました)・非言語的行為 (rire: 笑い) に反応した学生達は、「満足感から生じる笑い」、「安堵の笑い」を見せている。

また、教師の「笑い」には、『bien (良く出来ました)』という「メタ言語」の意味内容を更に助長させ、自らも、ゆみから正確な発話を引き出せたという満足感、安堵感の現れであると共に、クラスの雰囲気や和ませる効果もある。これらの「笑い」は、「対話者間の関係を維持する記号」(le signe-lien) として機能している。さらに、学生達の「共有の笑い」は、教師に対して、自分たちの好きなアイドルや俳優に接するかのようになり、「満足した気持ちから引き起こされる笑い」でもあろう。

#### 4. 笑い：関係記号 (le signe-lien)

##### 4-1. 「共有の笑い」 (le rire partagé)

E. Klette et al. (1993) も同様に、外国語のクラス内での非言語的記号としての「笑い」に着目している。『我々の興味を引く「笑い」は、社会的な標識の指標記号 (indice) としての「笑い」ではなく (例：ジョークに対する笑い)、参加者の「暗黙の了解」 (complicité) を意味する「笑い」である。この「笑い」は、談話内容とは関係なく、クラス内のインターアクションにおける「対話者間で共有する笑い」である』と言及している。

初期の外国語クラス内のインターアクション分析の第一人者でもある C. Kramersch (1991 : 48-49) の資料からも、学生達の「共有の笑い」が確認される。

教師：OK？ 化学汚染、よろしい	o. k. ? la pollution chimique. bon
生徒4：(あくび) おー	(baïlle) oooo
教師：ズボン、では、カルロ (生徒4)、	pantalon bon, Carlos
君はズボンをはいていますか？	est-ce que tu portes un pantalon ?
生徒4：いつも、僕の人生で	tou/j/ours. toute ma vie
生徒 (複数)：(笑い)	(rires)

教師は、授業に退屈しているカルロを指名し、「君はズボンをはいていますか？」と質問しているが、教師の無意味でくだらなく思える質問に対して、カルロは機知に富んだ表現で返答しており、それに対して、学生達の共通の笑いが起こった。実際、彼らは教師が紹介した新しい語彙の大部分をすでに知っている様子であったと C. Kramersch は指摘している。このように、他の学生達も、カルロと同様に退屈している様子であり、カルロに「賛同を示す」、教師に対して「皮肉を込めた」共有の笑いとも言えよう。

以下の例からも、「共有の笑い」が確認される。上記で指摘したとおり、教師の言語的・非言語的メタ記号により、ゆみや学生達の「笑い」が誘発されており、まさに、外国語クラス特有の教師と学生達に共有する笑いである。また、笑いは、グループの雰囲気特有の心理的な熱狂状態を表現している。

教師と学生達の笑いは、規則的に、フランス語の授業で顔を合わせる機会があるおかげで、お互いを知り、リラックスでき、理解し合い、無関係ではいられないとの思いから、笑顔や笑みの回数も増え、和やかなクラスの雰囲気も出来上がってきた。インターアクションでは、一方では、厳格な礼儀正しさも必要でありながらも、他方では、暗黙の了解やお互いの親密度を示す発話 (ジョーク、親しみ、笑い、同情、君と僕での間柄、など) も確認される。

教師：あー、マツヒロ？	ah : Matsuhiko ?
マツヒロ：あー、まず、僕は、	ah : d'abord je

教師：君は引っ越したのかい？	tu as déménagé ?
マツヒロ：はい、(笑い)	OUI (rire)
学生 (複数)：(笑い)	(rires)
マツヒロ：だから、まず、まず、僕は、僕は んー	donc :: [da] d'abord je je eunh :
僕は、アパートに、んー 戻って、	je suis [retouna] eunh mon appartement
それから、んー、僕は、僕は感じてます、	et puis heu : je je me sens ::
あー、疲れ、疲れていました？	ah j'étais / fa fatigué ?

(フランス語中級クラス)

教師は、マツヒロの返事を見越して、「君は引っ越したのかい？」(tu as déménagé ?)と質問している。時間標識である「まず」(d'abord)や「君は引っ越した」(複合過去形)は、2人の対話者間の『暗黙の合意』として作用している。前回の授業で、マツヒロは近々引越しの可能性があることを伝えているが、教師はそれを覚えており、その証として、マツヒロに代わって発話を終了させている(君は引っ越したのかい?)。マツヒロは大きな声で「OUI：はい」と返事しており、引き続きマツヒロの笑いは、教師が引っ越すことを覚えていたことに対する「感謝の証」であろう(覚えていてくれてありがとう、嬉しいです)。しかも、教師の口調は好意的でもある。さらに、学生達の「笑い」は、あたかも、教師と学生達が仲の良い仲間であるかのように、昨日のマツヒロの出来事を説明している教師への笑いでもある。特に、マツヒロの昨日の行為を本人よりも教師の方が知っているかのように説明したことへの笑いであろう。また、マツヒロの「返答」(大きな声できっぱりとした返事：はい)と「笑い」に反応して引き起こされた「共有の笑い」とも解釈できよう。

このように、クラス内での「共有の笑い」は、インターアクションの直接的な内容と結びついた記号であり、学生同士、また、クラスと教師との「暗黙の了承」や「好意(親近感)を示すための笑い」である。

伝統的にも、日本人は、対話者間のこれまでの状況や背景を感知しながら暗示的なコミュニケーションモードを頻繁に利用する。ここでは、教師が自分を取り巻く人々に関わる出来事を考慮していることを示している。このように、教師は、生徒たちとの過去のコミュニケーションを参照しながら、マツヒロが気に入るようなインターアクションを開始する術を心得ているのである。

「対話者間の関係を維持する記号としての笑い」(le rire signe-lien)は、会話や対話者の個性の一部を構成している「親密性を示す標識」(le marqueur d'intimité)であり、「メタ記号」としても機能している。

さらに、「笑い」のような、多義的で特有な「聴覚映像」(l'image acoustique)は、時として、各々に、全く異なった「記号内容」(le signifié)を想起させる場合もある。

## 5. 笑いの多義性 (Polysémie du rire)

### 5-1. 評価の笑い (le Rire d'évaluation)

V. de Nuchèze (1984 : 50~51) は、「沈黙」、「身体的動作」、さらには、「外国語クラスでの笑い」、など、「非言語的反応」の重要性について説明しており、その中で、学習者たちによる「集団の笑い」(le rire collectif) は、教師への「評価の笑い」(le rire d'évaluation) として機能していると指摘している。

教師：ニンニク	AIL !!!
学生 (複数)：笑い	rires
教師：いいえ、そうじゃないと思うよ。	non je crois que c'est pas ça !
学生 (複数)：笑い	rires

学生達は、教師の「ニンニク：AIL」という発話に対して、「笑い」という非言語的手段で否定的な意味を表現しており、また、教師は、学生達の笑いに反応して、彼らに代弁する形で「いいえ、そうじゃないと思うよ」と発話している。このように、学生はクラス内においても直接的な、否定的な表現を避け、「共有の笑い」という手法で、「否定の評価」(l'évaluation négative) を下しているのである。

以下の例では、フランス人教師と日本人学習者との「宗教」に関しての、インターアクションが繰り広げられている。

K : ... 誰かが死んだとき、えー、(小声) 儀式を執り行います。

.....

教師：はい、だから、日本人が宗教を実践する唯一の、えー、唯一の機会なんでしょう。

.....

K : それから、[カトリック]

教師：はい、

K : でも、それは、たぶん、えー、市場 (笑い)、市場 (笑い)

教師：(笑い) いいえ、あなたは、宗教に関して<市場>と言えると思いますか？

(笑い)、いいえ、全く (言えません)

(K : 日本人学習者)

K : ... QUAND quelqu'un quelqu'un est mort eh + on fait + (à voix basse) la cérémonie.

.....

P : Oui donc c'est la seul euh la seul occasion où les japonais pratiquent la religion ? + + +

.....

K : et puis le: [katrik]



P : oui

K : mais c'est peut-euh + le marché (rire) le marché (rire)

P : (rire) non vous croyez qu'on peut dire le marché pour une religion ? (rire) non pas (tout-à-fait)

(P : 教師)

J. Ardity (1987 : 99~116) によれば、本来ならば、<司祭> (prêtre) や<修道士> (moine) の語彙を選択すべきところを、Kの笑いは、「自ら選択した語彙 (le marché : 市場) の適合性への疑念から生じた笑い」である。このように、「笑い」は、発信者の発話に対して、「自ら否定的な評価」(l'auto-évaluation négative) を下すための記号として機能しており、また同時に、町沢 (1993) 等の指摘に見られるように、日本人特有の誤った発話から生じた「照れ笑い」(le rire de honte) とも考えられる。

さらに、教師の笑いは、文脈に合致しない誤った語彙使用に対しての「否定的な評価の笑い」(le rire d'évaluation négative) であり、続けて発話した断定的な否定表現「non (pas)」を和らげる効果を狙ったものであろう (rire + non. rire + non pas : le rire d'atténuation : 語調緩和の笑い)。

C. Foerster (1990) によれば、笑いは、多義的な意味内容を含んでいる。時には、曖昧で、解読するには困難でもある。一方では、困惑、敵意、いらだち、攻撃性、他方では、満足感、やすらぎ、暗黙の了解、同意、喜びを表現している。... 笑いは、知的で感情的な要素を有している。

日本人にとって、笑いや微笑は礼儀作法・マナー (le savoir-vivre) の合意の中に組み込まれているが、日本人のエスプリに特有な、伝統的な日本の美德を解さない人々にとっては困惑してしまう。すなわち、謙虚さ、遠慮、敬意の念は、対立を避けるためにも、また、調和の取れた関係を維持するためにも日常生活のあらゆる局面に組み込まれている。同時に、クラス内での緊張した関係を作り出さないためにも、不安や怒りのような感情面から、日本人学習者は、彼らの問題点や心配の種をそれ以上拡散させないように努めているのである。人類学者である E. T. Hall et M. R. Hall (trad. 1994) などの指摘にもあるように、笑いや微笑は、日本人にとっては、困惑した気持ちや、その他、弱点であると解釈されるような表現を覆い隠す手段としても用いられている。一方で、ヨーロッパ人にとっての笑い (微笑み) は、了承・喜び・満足・幸福を表現しているが、日本人にとっての「笑い」は「了解している」あるいは、「くつろいでいる」を必ずしも意味するわけではない。

教育上のインターアクションでは、日本人学習者の笑いは、曖昧な非言語的対応として表示されているが、同時に、冷静さを保つための、怒りを静めるための、体裁をつくろうための支えとなる社会的・文化的「メタ記号」として機能している。

教師：それでは、// このテキストを読むと、/ 何か分かりますか？ このテキストから、何か導き出すことが出来ましたか？

(長い沈黙)

教師：《フランス人の食卓》から、何を連想しますか？

アキコ：フランス人は以前より、チーズやパンを食べなくなりました。

教師：はい、それから？

(長い沈黙)

教師：他に、何て言えばいいですか？

アキコ：(笑い) 私は、私はフランスのパンが

教師：はい

アキコ：えー、最高だと思います。別のよりも (笑い)

教師：分かりました。それから？

オジカ：えー、んー、 フランス、フランス人は前よりも、んー、前よりも、食べなくなりました。

彼は沢山の、んー沢山のチーズを食べます。あー、えー、彼女、彼女がすでに言いましたね

(笑い)

(フランス語中級クラス)

P : alors donc // en lisant ce texte / qu'est-ce que vous avez remarqué : ?

qu'est-ce que vous avez pu tirer de ce texte ?

(silence long)

P : qu'est-ce que l'on peut dire « le Français à table » ?

Akiko : les Français mangent moins de fromage et pain qu'avant

P : OUI : et puis ?

(silence long)

P : qu'est-ce qu'on peut dire d'autre ?

Akiko : (rire) je : je pense que les le pain français

P : oui

Akiko : éh: sont le meilleur : que l'autre fait (rire)

P : D'ACCORD // et puis ?

Ojika éh :: heu : le le Français mange moins que : moins que avant et avant heu : il mange beaucoup de heu :: / beaucoup de fromage / ah éh : elle a déjà dit (rire)

上記の例では、オジカが、最終的には教師の質問内容を把握するには至ったが、アキコが発話したばかりの文を繰り返すに留まっている。オジカの笑いは、自分の恥ずかしさや気まずさを隠すための笑いであろう。さらに、オジカは、自分が嘲弄されるかもしれない他のクラスメイトから下される評価を心配している。オジカによる大きな声での「あー、彼女、彼女がすでに言いましたね (笑い)」の発話行為は、クラス全体と教師への「謝罪」としても作用しているであろう。教師とアキコの対話の中にオジカが干渉したのか、あるいは、オジカ (他の学生) にインターアクションに参加してもらうために、教師が「分かりました。それから」と発話したのかは定かではないが、何れにしろ、まずはじめに考慮されるのは、オジカが、自分の大胆さや不器用さ、さらには、失礼な態度を後悔していることであろう。オジカが、アキコの発話をそのまま盗用したばかりか、さら



に、発言する前の熟慮が欠けていたことを、皆の前にさらけ出す結果となってしまった。

教育上のインタラクションでは、語学授業特有の教師による<言い換え>が頻繁に表れている。

また、教師の発話は、学生（アキコ、オジカ、他）から、正確な回答を導き出すための「メタ言語」<sup>6</sup>として機能している。

- ・このテキストを読むと、/何か分かりますか？
- ・このテキストから、何か導き出すことが出来ましたか？
- ・《フランス人の食卓》から何を連想しますか？
- ・はい、それから？
- ・他に、何て言えばいいですか？

このように、外国語クラス内でのインタラクションでは、「メタ言語」や「メタ記号」が多数表出される特殊な空間であるといえよう。

アキコの笑いは、質問の返答に対する「消極性と困惑の結果」である。教師はアキコに対して「はい、それから？」と、彼女に新たな答えを期待しているのである。長い沈黙の後、教師はさらに続けて、「他に、何て言えばいいですか？」と根気よく質問を繰り返している。アキコの笑いは、自らが招いた困惑から教師を解放するためでもあり、さらに、発話を完成させるための「集中力を高めるための手段」でもあろう。

## 6. 笑い： 教育的な儀礼の失敗 (Les rires : échec du rituel didactique)

商店や、病院や、行政機関など、他のあらゆる社会的な場所と同様に、語学のクラスは、主人公（主役たち）の果たすべき役割によって支配されている。すなわち、学生と教師は《コミュニケーションの慣例》(conventions communicatives) に従いながら、各々、彼らの「言語行為・非言語行為」を完成させることが出来るのである。このように、教師は、自己の知識や情報を発信し、伝達し、学生の思考力育成に努めている。例えば、教師は、類義語を使用しながら、ある単語を説明したり、また、生徒たちが教師に、「これは何と言うのか？」と質問するように仕向けたり、また、統辞的・形態的な形式を述べたりもする。教師は、「発話順序」(tour de parole) をリード、構成し、彼らに、練習を指示し、声を掛けたり、別の表現で言い換えたりもする。生徒たちの発話行為(énonciation) が容認可能(acceptabilité)かどうかを判断する。もう一方の主役である学生達は、質問に答え、発話を生成したり、「分からない」などと教師に助言を求めたり、また、他の学生の発言を尊重しなければならない。しかしながら、日本人学生は、必ずしも、フランス式(西歐式)教育モデルに適応するとは限らない。

以下の例では、教師はクラス全体に< budget : ブジェ (予算) >の語彙の意味を尋ねている。しかし、教師が2回も日本人学生から正確な返答を得ようと試みたが、失敗に終わっている。結局、日本人学生の口からは、「笑い」(rires)と「はい」(小声)(oui voix faible)の返事しか受け取ることが出来なかった。

このような非言語的・パラ言語的態度によって、日本人学習者は、教育的インタラクションの約束事に違反しているのである。即ち、教師から与えられた[メッセージコード] (<budget (予算)>) は何か分かりますか？ 分かる？ そう？ =メタ言語) に適した発話行為を考慮していないからで

ある。

教師は、学生からはりのある声で、明確な返答（肯定的か否定的か）を期待しているのである。

教師：与えるために//いいですか。だから、だから、

彼らは、予算の21%を割り当てる / 〈予算〉は何か分かりますか？

日本人学生（複数）：笑い

教師：わかる？（笑い）〈予算〉、〈予算〉って分かりますか。

オジカ：はい（小声で）

教師：そう？

（フランス語中級クラス）

P : afin de donner // d'accord donc donc

ils consacrent vingt-un pourcent de leur budget /

vous savez ce que c'est que le «budget» ?

AJS : (rires)

P : oui (rire) le «budget» vous comprenez le «budget» ?

Ojika : oui (vois faible)

P : oui ?

（AJS：日本人学生）

日本人学生達の共通の笑いは（AJS：rires）、おそらく、これまで経験したことのない聴覚的なイメージを前にして驚きから発せられた笑いであろう。明らかに、彼らは、〈budget：ブッジェ〉という単語を認識していない様子であったが、この学生達の笑いによる反応は、教師にとっては理解しがたい意味不明な笑いである。また、オジカは、「はい」と答えてはいるが、教師はこの学生の口から発せられたかぼそい声（prosodie réduite）故に、学生が本当に理解しているとは考えていない。さらに、続けて、「理解・了承」を示すための発話がなければ、実際にオジカが理解した証にはならない。このような反応も、語学クラス内での日本人学生に多く見られる兆候である。

また、上記でも触れたが、笑いは、時に、あまりに直接的な、無愛想な表現とみなされる「はい」「いいえ」を避ける手段としても用いられる場合もあるが、クラス内においても日本人学生達は同様に断定的な返答を避け、曖昧な意味内容である「笑い」という手段に頼っている。

さらに、日本人学生は教師に対していかなる説明も要求しておらず、また、自分たちが理解していないということを教師に示していない。彼らは自分たちが理解していないことを教師が見抜いてくれるのを期待しているかのようなのである。日本人学生の各々は、心の底では、誰かがこの単語の意味を理解していないことを教師に告げるのではないかと期待しているのである。

他方、授業に支障をきたさないためにも、彼らは、語彙から生じる問題点については、家に帰って辞書を引けば簡単に解決してしまうと考えているのであろう。このように日本人学習者の問題点は、他人を前にして恥をかいてしまうという心理的な側面に起因するのである。実際、大きな声で

理解力のなさをさらけ出してしまうということは、理解するための授業プログラムの失敗を意味しており、ここでは、「教授法の慣例」(le ritual didactique) に反する行為だからである。

このように、(外国人) 教師が認識しなければならない表現の一部を形成している「笑い」は、日本人の「拒絶」の「記号内容」を表示する場合もある。このような日本人の微妙な反応を理解しない限り、外国語クラス内でのインタラクティブでは、困惑した状況に陥ってしまうであろう。日本人学生は、一方では、自分の殻に閉じこもるか、必要でないと判断した場合には、接触をなるべく避ける傾向にあるようだが、他方では、積極的に危険に立ち向かいながらコミュニケーションを試み、また、他の人と区別されるように自らを表現する。時には、フランス語と語彙的に、意味的に、音的に類似した英語での反応を試みる傾向にあるようだ。

「笑い」は、「話しかけ (la phatique) の関係」を維持し、文脈によっては、多義的に解釈可能な「記号表現」(signifiant) である。従って、各々が意味内容を予測しながらなければならない、そこに、「思い違い」(des quiproques) や「誤解」(des malentendus) が生じてしまうのは明白である。

## 7. 笑いと文化的ギャップ (Rire et décalage culturel)

「言語」と「文化」は密接に結びついている。言語的、文化的な混乱を前にして、日本人学生はフランス人教師の質問が理解できない。たとえ、彼らが文法的に発話を解釈したとしても、また、逐語的な意味を理解したとしても、必ずしも、対話者間でのコミュニケーションが成立するとは限らない。

言語は、「前提」(présupposé) や「言語外的知識」(connaissance extra-linguistique)、また、「言外の含み」(implicites) を伴って機能しているが、触れたくない点については「触れない行為」(le non-dit) も、コミュニケーションの一過程でもある。文化的な能力とは、「非言語的行為」や「パラ言語的行為」(抑揚) と同様に、暗示的なメッセージや微妙なニュアンスを捉える能力であり、また、(フランス人) フランス語教師にとって日本文化を認識するという事は、日本人の一般的な特徴と対応の仕方をよく理解することである。

以下の例では、日本人学生 (ハツエ、マサシ) がある役割を演じながら (jeu de rôle)、「演劇的なインタラクティブ」(interaction théâtralisée) が展開されている。

教師：それでは、これを見てください。誰かに電話をかけるのに、一つ、二つ、三つ、四つの例があります。それでは、例えば、ハツエとマサシ、では、最初の例を ハツエどうぞ。

ハツエ：もしもし、マルタンさんとお話したいのですけども。

マサシ：私ですが。

ハツエ：こんにちは / ヴァンサン (小声)、ヴァンサン？

日本人学生 (複数)：(笑い)

ハツエ：こちらは - ヴァンサンですが

教師：よろしい、電話している。

マサシ：電話している。

教師：んー 電話している。よろしい（指を鳴らす）

マサシ：少々お待ちください（小声）（微笑み）

教師：よろしい（小声）（微笑み） それで、ここでは、「お待ちください」、違いますね。

「私ですが。私ですが。私ですが」（笑い）。 「そのままお待ちください」（笑い）

マサシ：私ですが（笑い）（胸をたたく）

（初級クラス）

P : alors regardez ici vous avez / un deux trois quatre exemples / pour téléphoner à quelqu'un heu

heu / alors par exemple Hatsué et Masashi / premier exemple vas-y Hatsué

Hatsué : allô je voudrais parler à Monsieur Martin ?

Masashi : c'est moi

Hatsué : bonjour monsieur / Vincent (voix faible) Vincent ?

AJS : (rires)

Hatsué : Vincent à : l'appareil

P : bien // l'appareil

Masashi : l'appareil

P : eunh l'appareil / bien (claquer ses doigts)

Masashi : ne quittez pas (voix faible) (petit rire)

P : bien (voix faible) (petit rire) / alors ici ne quittez pas / non c'est moi c'est moi c'est moi (rire)  
attendez ne quittez pas (rire)

Masashi : c'est moi (rire) (taper la poitrine)

このクラスでは、学生達は架空の人物に成りすまし、「電話によるコミュニケーションの仕方」を実演しながらフランス語を学んでいる。まず、学生たちの「共通の笑い」は、「遊戯的な状況から引き起こされる笑い」であろう。ハツエは、ヴァンサン役を演じてはいるが、役に成りきれず、自分の発話（Vincent）に自信がない様子であった。小声（voix faible）と疑問符（?）を付したハツエの表現がそれを如実に物語っている。また、マサシの笑みも（petit rire）、自分の発話に対しての自信のなさの現われであろう（ne quittez pas (voix faible) (petit rire)。さらに、教師は、マサシの反応に対して、小声で笑みを浮かべながら「よろしい」（bien voix faible）と発話している。しかし、実際は、マサシの返答は文法的には正解であるが、状況的には誤った回答である。教師の微笑（petit rire）は、マサシの積極的な発話「ne quittez pas」に対しての「称賛」（la louage）と同時に、「困惑」（la gêne）を表現している。「マサシ！ 君は積極的に発話してくれたけれども、残念ながら、君の回答は間違っているよ」と言いたいかのようである。

最終的に、マサシは、強く、はきはきとした声で、さも自身ありげに胸を叩きながら（taper la poitrine）教師の発話を正確に繰り返している（c'est moi）（rire）。マサシの笑いは、役に成りきった自信から生じた笑いであると同時に、インターアクションの状況を考慮して、非言語的対応（胸を叩く）とパラ言語的対応（強く大きな声）でユーモラスを交えて表現したことへの笑いでもある。

## 8. 笑いと二元対立 (Rire et pensée dichotomique)

次の例では、学生達は、ビデオ教材（マルティヌがホテルに戻る場面の映像）を視聴しながら、教師の質問に答えている。

教師：「現在形」で話してください / 語ってください / マルティヌが何をしているのか？

それでは、まず

ユウコ：マルティヌは家に帰ります、帰ります。

教師：んー 家にですか？

ユウコ：家に、いいえ（小声） 家に、誰の家に？

教師：んー 人の家に

キサヨ：（笑い） 誰かの家に？

教師：えー、いいえ、// んーんー これは画質がとても悪いですねー（映像を見ながら）

チヒロ：（笑い）

（フランス語初級）

P : parlez au présent / on va raconter / que fait Martine ?

alors d'abord

Yuko : Martine rentre rentre à la maison

P : heu : à la maison ?

Yuko : chez non (voix faible) chez chez qui ?

P : heu : chez personne

Kisayo : (rire) chez quelqu'un ?

P : eh : non // heu : heu : on voit très mal ici (regarder le film)

Tchihiro : (rire)

ここでは、ユウコは、「ホテル」の代わりに「家」(la maison) という語彙を使用している。学生の語彙の知識不足か、あるいは、映像が鮮明ではなかったことが原因であると思われる。教師の「んー、家にですか？ (heu : à la maison ?)」の質問は、ユウコにマルティヌが赴く場所を明示するように仕向けているが、この学生は理解しておらず、相変わらず「誰かの家に？」(chez chez qui ?) と聞き返しており、「家に」(chez) にこだわっている。

キサヨは、引き続き教師の発話「んー、人（個人）の家に」(heu : chez personne) を聞いて、マルティヌが誰かの家 / ある人の家 (chez quelqu'un, chez une personne) に赴いたと解釈したようであるが、キサヨの笑いは、彼女が本当に理解したのかどうか自身の無さから生じた笑いであろう。この笑いは、自分の懐疑的態度 (scepticisme) を覆い隠すために機能している。

教師は、キサヨから期待していた返答を得られず、「non : いいえ」とキサヨの発話を否定しているが、それに続く教師の言葉は、マルティヌが赴く場所を明示する代わりに、学生たちの口から正確な返答を得られるように、再度映像に目をやりながら、「これは、画像がとても悪いですね」(on

voit très mal ici) とだけ発言している。このように、否定標識「いいえ」(明示的メタ言語)に引き続く発話は、間接的な、暗示的なメタ言語として機能しており、クラス内での学生の積極的、自発的態度を促すためにも重要な役割を演じている。チヒロの笑いは、おそらくは、このメタ言語である教師からの暗示的な質問に対して、教師自らが上手く対応できないことに対する笑いなのか、または、困惑している教師をくつろがせるために、チヒロが笑いという反応を示したのか、あるいは、画質の悪いビデオを学習者に提示した教師を罪悪感から解放するための笑いとも解釈できる。また、単に、チヒロが理解していないことを、覆い隠すための笑いであろうか。いずれにせよ、この例では、インターアクションは一方通行に作用しており、日本人学習者は、文法的(統辞論的、形態論的)には正確な文を構築してはいるが、「ホテル」(hôtel) という語彙の発話を期待している教師の意図を理解してはいない。

正に、フランス人教師(西欧文化)と日本人学習者(東洋文化)の「二元対立」(dichotomie)が生じているとも言えよう。一つのインターアクションが形成されてはいるものの、各発話者がそれぞれ独自の考えのままに行動しながら双方とも食い違いを見せている。

この状況は、二つの異なった思考形態を例示するアレゴリー(allégorie)を想起させているようだ。すなわち、フランス人と日本人が飛んでいる鳥を見るときに、フランス人の方は「この鳥は飛んでいるが、何をしているのだろうか」とつぶやくのに対して、日本人は「この鳥は飛んでいるが、どこに向かうのだろうか」と言い返すであろう。

## 9. 笑い：聞いている・理解している記号 (Le rire : signal d'écoute et de compréhension)

日本人学生は、[言語交流の指導者]の役割を演じている教師に期待している。

日本では、教師が学生たちに発話を要求した場合に限って発言することに慣れているのに対して、フランス(西欧)では、教師が学生たちにより考えさせ、コミュニケーションに参加させ、発言させるように導くのである。教師は学生たちが良好な関係を保持し、また、言語以外のテーマにも興味を向かわせるように努めるのである。この教授法は、日本ではまだまだあまり定着していないようであるが、日本人学生は、このような自発的な実践授業には慣れていない。

外国人学生(フランス人学生)との比較では、日本人学生は、伝統的にも礼儀正しさや敬意を表す「言語使用域(registre)」(あなた=vous)で話しをする習慣があるが、問題点は、彼等が教師に対してどのような言語使用域を選択すべきなのかということである。例えば、フランス語では、二人称に対する2種類の人称代名詞(tutoiement(tu)とvouvoiement(vous))が存在するが、便宜上、前者を、「君(お前)」など、親しい間柄に使用する場合と、後者は、「あなた」など、目上の人、初対面や、それほど親しくない対話者に対して使用される場合とがある。

クラス内のインターアクションでは、教師が望むのであれば、クラス全体で、フレンドリーな関係を構築し、その中で、日本人学生は、母語文化を尊重しながらも、柔和な物腰や礼儀正しさを維持しながら、その関係を承諾するであろう。

以下の例では、クラス内での自由な会話が展開されている。教師が、学生たち各々に、「昨日何をしましたか?」(hier, t'as fait quoi?)と質問し、友好的で、和やかな、陽気な雰囲気の下、インターアクションが繰り返されている。



教師：カズヒロ / 君は授業に来なかったですね。昨日、何をしましたか？

[……]

教師：君はレストランに行きましたか？

マツヒロ：はい、んー、今。

教師：ん、ん

マツヒロ：んー 僕が、んー アパートに戻った後、22時ごろ？

教師：ん、ん

マツヒロ：まず / 僕は、僕は、[アデュス] を浴び。

教師：まず、はじめに？

マツヒロ：[ダ] [ジュ] // 僕、僕はシャワーシャワーを浴びる。

教師：あー、そう 分かりました。ふん、ふん

マツヒロ：それから、あー、僕、僕は、数杯のビールを飲む

教師：数杯のビール？

マツヒロ：(笑い)

教師：眠るために、そう？

マツヒロ：(笑い) 眠るために、はい。

教師：それはテクニックですね / 上述した、

学生 (複)：(笑い)

女子学生 (アルゼンチン人)：上述したテクニック、どういう意味ですか？

ビール [ア] 眠る (笑い)

(フランス語中級クラス)

P : Kazuhiro / toi t'es pas venu au cours hier t'as fait quoi ?

[……]

P : tu es allé au restaurant ?

Matsuhiko : oui eunh : maintenant

P : heu heu

Matsuhiko : heu : après je suis retourné heu: mon appartement / VINGT-DEUX HEURES ?

P : heu heu

Matsuhiko : d'abord / je je prends [adus]

P : d'abord ?

Matsuhiko : [da] [jus] // je je prends la douche douche

P : ah oui d'accord heu heu

Matsuhiko : et puis ah : je je prends : quelques bières

P : quelques bières ?

Matsuhiko : (rire)

P : pour dormir c'est ça ?

Matsuhira : (rire) pour dormir oui

P : ça c'est la technique / en dessus

As : (rires)

Af (Argentine) : technique en dessus c'est quoi ? de la bière [â] dormir (rire)

ここでのマツヒロの笑いは、ビールの消費に関してマツヒロをからかっている教師の発話をこの学生が理解していることを示している。学生たちとマツヒロの笑いは、繰り広げられているユーモラスな状況を前にして、「聞いている・理解していることを表す記号」(le signe d'écoute et de comprehension)として機能している。マツヒロは、睡眠薬を飲むようにビールを飲み、同様に他の学生たちも、多量のビールを消費すれば眠ることが出来るとマツヒロの考えに同意している。そこで、安心したように自分のアルコール依存症の罪を告白しているマツヒロの様子を窺うのは滑稽でさえある。教師は、眠るためのひとつのテクニックとして多量のビールを消費すると解釈している。学生たちの笑いは (As : rires)、教師によるユーモアな表現「それはテクニックですね」(ça c'est la technique) に対する「コミュニケーションと承諾の記号」(le signe d'acceptation et de communication) である。

このように、日本人学生は、頻繁に、笑いにより態度を表明する。フランス語クラス内での暗黙の了解、自発性や懇親性が活動的で反動的なインターアクションを作り上げ、笑いは調和の取れたコミュニケーションの一要因として機能するのである。

#### 〈結論〉：

これまでの分析から、次のような「日本人学生の笑い」の効用が確認された。

- ユーモアな笑い
- 満足感・安堵の笑い
- 対話者間の関係を維持する笑い
- 雰囲気や和ませる笑い
- 賛同・同意の笑い
- 感謝の笑い
- 暗黙の了承・承諾の笑い
- 好意（親近感）の笑い
- 肯定的評価の笑い
- 否定的評価の笑い
- 語調緩和の笑い
- 恥ずかしさ・気まずさを隠す笑い
- 不安・心配な笑い
- 謝罪の笑い
- 驚きの笑い
- 曖昧な笑い

遊戯的な状況の笑い  
困惑の笑い（教師）（学生）  
自信のある笑い  
自信のない笑い  
自己の懐疑的態度を隠す笑い  
相手がうまく対応できないことへの笑い  
相手の困惑を寛がせる笑い  
相手を罪悪感から解放させる笑い  
集中力を高める笑い  
拒絶の笑い  
理解していることを示す笑い  
理解していないことを示す（隠す）笑い  
聞いていることを示す笑い  
調和の取れたインターアクションの笑い  
自己のユーモアな対応に対する笑い

また、外国人学生の「皮肉の笑い」や、教師による「賞賛の笑い」などは、日本人学生からは確認できなかった。

クラス内での笑いは、肯定的にも否定的にも多義的な意味作用として機能しており、言語的行為と同様にクラス内のインターアクションを成立させるための重要な非言語的行為であることが確認された。しかしながら、笑いは、心的態度であるだけに、特に、日本人学生については、肯定的にも、否定的にも、両義ともに解される場合も見受けられ、日常的な笑いと同様に、特に、外国人にとっては、意味内容の曖昧な笑いも多数確認された。曖昧性や間接的・暗示的表現を好む日本人の独自性が、外国語のクラス内でも現れる結果となった。 今後は、更に、資料体を分析し、他の非言語的行為（沈黙、表情、身体的動作、など）との関連性などからも考察を試みたい。

#### 【注】

1. 特に、ビデオ録画の進歩は、あらゆる、非言語的インターアクションの研究分野（人類学、言語学、心理学、など）で、画期的な役割を果たしていると言えよう。 例えば、「コミュニケーションの民族誌学」(l'ethnographie de la communication) の研究家 G-D Salins (1992 : 175-176)によれば、クラス内にビデオを導入することにより、学生達がフランス人の非言語的コミュニケーションを研究することも可能になり、教師とそれらについて議論を交わすことも可能になったと指摘している。
2. J.Dubois et al (1973) によれば、「言語運用」(performance) は、「言語能力」(compétence) (文法など、言語規則の体系) に対立する。話しての心理やコミュニケーションの状況などに依存し、非常に様々な要因に左右され、例えば、記憶、社会的環境、話者と対話者との心理的、社

会的関係などがその要因である (116, 131)。すなわち、「言語運用」とは、ある特定の状況下で、特定の発話者によって実現された具体的な発話 (言行為: acte de parole) の連続であり、より以上に心理的な水準に位置づけられているといえよう。

3. J. Peytard et S. Moirand (1991: 92-93) は、初期のクラス内での「会話分析」(analyse de conversations) 研究者である Sinclair et Coulthard (1975) を引用しながら、外国語クラスでのインタラクション分析の有用性を次のように述べている。「語学のクラスは、他と同様にインタラクション観察の場所となっはいるが、教師の質問の大半は現実の生活の中でのように、〈情報を要求する〉機能 (demande d'information) を果たしているのではなく、学生たちから発話を導き出すための、「刺激行為」(actes de sollicitation) として機能している」と指摘しており、外国語クラスは、日常会話との比較の上でも観察意義のある特殊な環境であると言えよう。

例えば、クラス内と日常会話で「時間を尋ねる場合」は、それぞれ以下のように異なるインタラクションが繰り返される：

・〈クラス内では、黒板に時計を描きながら〉

教師：何時ですか？	Quelle heure est-il ?
生徒：3時	trois heures.
教師：よく出来ました。	Très bien

・〈街角にて、通行人 (B さん) に対して〉

A さん：(すみません)、何時ですか？	(Pardon), vous avez l'heure ?
B さん：3時です。	Il est trois heures
A さん：ありがとうございます。	Merci.
B さん：(どういたしまして。)	(Je vous en prie)

ただし ( ) 内は、筆者により追記した。

4. 言語的インタラクション (l'interaction verbale)、非言語的インタラクション (l'interaction non verbale)、パラ言語 (la paralinguistique) :

「言語運用」における、「言語的インタラクション」(言語的コミュニケーション) を観察するには、必ず、それに付随した「非言語的インタラクション」、や「パラ言語」の分析なくしては対話者間のコミュニケーションを理解したことにはならない。C. Kerbrat-Orecchioni (1994) は、まず始めに、言語的インタラクションにおけるパラ言語の重要性を指摘している：口調 (le débit)、声の強さ (l'intensité vocale)、声の高低 (la hauteur de la voix)、抑揚 (l'intonation)。さらには、非言語的インタラクションである、近接学 (la proxiémique: 相手との距離間、など)、身体的動作 (la kinésique: 表情、視線、笑い、沈黙、身体的動作、など) も同様に重要なコミュニケーションツールであると説明している。

さらに、G. Gschwind-Holtzer (1990) は、R. -L. Birdwhistell による検証や、M. Von. Cranache の言葉を引用しながら、非言語的インタラクションの重要性を述べている。「2者間における日常的な交流では、非言語コミュニケーションによって伝えられる状況に関する社会的な情報が65パーセント以上の割合で占められており、非言語的コミュニケーションの方が、言語的コミュニケーションよりも頻繁に表現される場合が多い」(23)。またその理由としては、「実際に、『精

神状態』(des états d'esprit) や『微妙な感情』(des sentiments subtils) を言葉によって表現するのは困難だからであろう」(99) とも指摘している。

5. 日本人の笑いの特殊性について、町沢静夫(1993)、織田政吉(1993)は次のように述べている。

町沢によれば、「一般に日本人の【笑う】という行為の中には特殊なニュアンスが込められていると言ってよい。恥かしい時に笑っていたりすることは、他の国の人びとにはあまり見られるものではない。つまり照れ笑いと言われているものである。なにかにつけ笑ってしまうのが日本人の特徴ともいえる。逆に嬉しい時の素直な笑いというのは、諸外国に比べると意外に少ないものであり、むしろ恥ずかしい時、困惑した時、失敗した時、怒った時にふと笑いを浮かべるのが日本人の特徴のように思われる。……たしかに日本人のこの奇妙な笑いというのは、諸外国の人から見ると不気味な笑いとして受け取られることが多いものである」(P. 51)。また、織田は「笑いにはよくよく誤解を招きやすい感情表出であるらしい。対人関係で日本人がしばしば浮かべる微笑、いわゆる「ジャパニーズ・スマイル」は外国人を戸惑わせる」と説明している (P. 91)。

6. le métasignal (le métalangage)

「言語」そのものについて語る場合 (langage qui parle du langage) に使用される言語 (専門用語・語彙の説明など) である。すなわち、対象言語を記述・分析するのに用いる言語を「メタ言語：記述用言語」と呼んでいる。例えば、「蚊」という単語 (le mot “moustique”) は、昆虫を意味していた (désignait des insectes)、あるいは、「男性形が [e] で終わる形容詞 (un livre utile, etc.) は、女性形で使用される場合でも (une chose utile, etc.)、文字も発音も変化しない (Les adjectifs terminés par e au masculin ne varient ni dans l'écriture ni dans la prononciation quand ils sont employés au feminine.)」、 「他になんて言えばいいですか? (qu'est-ce qu'on peut dire d'autre?)」など、文法用語 (文法的説明) などが代表的な「メタ言語」として機能している。

さらに、本稿では、「笑い」を、「非言語的コミュニケーション」の一形態であると位置づけており、主に、「メタ記号」の用語を使用している。

7. 本稿で取り上げられた資料体は、筆者がフランスと日本の外国語学校で収集したデータを基に、他の研究者のデータも取り上げている。資料及び、引用文献等からの邦訳は筆者によるものである。

フランス語文 (一部日本語文) の【転写記号】(Code de Transcription) は、以下の通りである (ただし、他の研究者から引用したデータの転写記号は、原文のままである)。

… : 発話の完成を要求する

: (+) : 音節を延長する

: : (+ +) : 音節を更に延長する

(笑い) : 非言語行為に関する表記

/ : 休止

// : 長い休止

大文字 : : 強調 (ただし、日本語文は、**太字**で明記)

[da] : 明確に聞き取れない不確かな発話、フランス語と異なる音声

? : 上昇の抑揚  
[ . . . . . ] : 発話順の省略  
P : 教師  
AJS : 日本人学習者 (複数)  
As : 外国人も含めた学習者 (複数)  
Af : (氏名、等) 特定不可能な女子学生

#### 〈参考文献〉

- ARDITY, J. (1987) : 《“Une “leçon de conversation”》, in *Encrages N ° 18*, Université Paris VIII, Saint-Denis, pp. 99-116.
- CICUREL, F. (1990) : 《Eléments d'un rituel communicatif dans les situations d'enseignement》 in *Variations et rituels en classe de langue*, Hatier, Paris, pp. 22-25.
- FOERSTER, C. (1984) : 《Le rire : aspect non verbal dans l'interaction》, in *Les échanges langagiers en classe de langue*, ELLUG, Université de Grenoble III, pp. 139-158.
- FOERSTER, C. (1990) : 《Et le non-verbal ?》, in *Variations et rituels en classe de langue* Crédif/Hatier, Paris, pp. 42-93.
- GOOSSE, A. (1993)<sup>3</sup> : *Le bon usage*, Duculot, Paris.
- GSCHWIND-HOLTZER, G (1990) : *Analyse sociolinguistique de la communication et didactique — Application à un cours de langue : De Vive Voix —*, Crédif/Hatier, Paris.
- HALL, E. T et HALL, M. R (1994) : *Comprendre les Japonais* (Trad.) Seuil, Paris.
- 加賀野井秀一 (1995) : 『20世紀言語学入門—現代思想の原点—』、講談社現代新書.
- KERBRAT-ORECCHIONI, C. (1990) : *Les interactions verbales tome I*, A. Colin, Paris.
- KERBRAT-ORECCHIONI, C. (1992) : *Les interactions verbales tome II*, A. Colin, Paris.
- KERBRAT-ORECCHIONI, C. (1994) : *Les interactions verbales tome III*, A. Colin, Paris.
- KLETT, E et al. (1993) : 《Pour une recherche des positions discursives》, in *Les Carnets de Cedisor 2*, Presse de la Sorbonne Nouvelle, Paris, pp. 35-51.
- KRAMSCH, C. (1991) : *Interaction et discours dans la classe de langue*, Hatier/Didier, Paris.
- 町沢静夫 (1993) : 「笑いの精神病理学」、『こころの科学 48』、日本評論者.
- MOSCATO, M et al : *La psychologie du langage*, Collection QUE SAIS-JE, n° 1736, (ことばの心理学、増田治子訳、白水社、1994).
- NOUCHÈZE, V. D. (1984) : 《Quelques propositions pour l'analyse pragmatique des échanges langagiers en situation didactique》, in *Les échanges langagiers en classe de langue*, Université Grenoble III, pp. 41-72.
- 織田正吉 (1993) : 「女性の笑い：束縛からの解放」、『こころの科学 48』、日本評論者.
- PEYTARD, J et MOIRAND, S. (1991) : *Discours et enseignement du français*, Hachette, Paris.
- REBOUL, A et MOESCHLER, J. (1998) : *La pragmatique aujourd'hui*, Seuil, Paris.
- REY-DEBOVE, J. (1978) : *Le métalangage*, A, Colin, Paris.



SALINS, G-D. (1992) : *Une introduction à l'ethnographie de la communication-Pour la formation à l'enseignement du français langue étrangère*, Didier, Paris.

SALINS, G-D. (1996) : «La communication et ses rituels», in *Sociolinguistique Territoire et Objets*, delachaux et niestlé, Lausanne, Paris.