

子どもによるやり取りへの参与の振る舞い：両親との会話の事例分析から

著者	居關 友里子, 小磯 花絵
雑誌名	言語資源活用ワークショップ発表論文集
巻	4
ページ	280-287
発行年	2019
URL	http://doi.org/10.15084/00002579

子どもによるやり取りへの参与の振る舞い —両親との会話の事例分析から—

居關 友里子 (国立国語研究所 音声言語研究領域) †

小磯 花絵 (国立国語研究所 音声言語研究領域)

A Case Study of Children's Behavior of Participation in Multi-Party Conversation.

Yuriko Iseki (National Institute for Japanese Language and Linguistics)

Hanae Koiso (National Institute for Japanese Language and Linguistics)

要旨

子どもの会話への関わり方は、大人ほど豊かではないことが予想される一方で、『日本語日常会話コーパス』に収められる家庭で収録された映像データには、子どもが大人とのやり取りに巧みに加わって行く様子も観察される。このような子どもの会話参与に関する詳細を明らかにする足がかりとして、本研究は『日本語日常会話コーパス』から抜き出した、子どもが両親とやり取りを交わしている二つの食事場面を扱った事例研究を行う。各事例の中で子どもたちが、やり取りを生み出すことや、それを進行、展開させることにどのように関わっているのかについて、言語的・身体的振る舞いを記述し、考察を行う。

1. はじめに

日常生活で行われる様々な会話場面を捉えるための資源として、普段の生活の中の様々な相互行為場面を収めた『日本語日常会話コーパス』(Corpus of Everyday Japanese Conversation, CEJC)の構築が現在進められている(小磯ほか 2019)。このコーパスは成人の調査協力者を中心とする会話を対象としているが、その中には家庭での子どもとのやり取りも少なからず含まれており、大人と接する子どものコミュニケーション行動を分析することも可能である。

居關ほか(2019)は、人々の言語行動に関するCEJCに基づく定量的分析から、子どもの発話にはあいづちなどの相手の発話を聞いていることを表示するフィードバック発話が大人と比べて少ないという傾向を見出した。これは一見、子どもの会話への関わり方は大人ほど豊かではないことを示唆する結果のように見える。しかしその一方で、個々のデータを観察していると、子どもたちは大人とのやり取りの中に自身の発話機会を見出し参入したり、他者の会話参与を引き出しながら巧みに会話に加わって行ったりする様子もしばしば観察される。

そこで本研究では、子どもが会話への参与をどのように果たしているか、その詳細を明らかにするために、CEJCに収められるデータから二事例を対象とする事例研究を行う。各事例の中で子どもたちが、やり取りを生み出すことや、それを進行、展開させることにどのように関わっているのかについて、言語的・身体的振る舞いを記述し、考察を行う。

2. 先行研究と本研究の位置づけ

本研究で取り上げるのは、子どもとその両親が同じ場に居合わせ会話する最も一般的な

† iseki@ninjal.ac.jp

機会の一つ、食事場面である。両親と子ども一名あるいは兄弟二名による多人数会話として位置づけられる。発話順番が交互に巡ってくる二者間会話とは異なり、多人数会話では次話者になることができるとは限らない。また発話順番を取得せず聞き手になる場合にも、会話にどのように関わるかに関して様々なあり方が想定される。発話を宛てられているか否かなどといった、話し手以外の者たちの間にも異なる参与の形があり (Clark 1996; Goffman 1981; 大場 2012, など)、参与者の一人である子どもたちもそういった多様な参与の可能性のもと相互行為に加わっていくことになる。

また食事場面における子どものコミュニケーションに注目した徳永 (2018) は、発話の開始を実現するために子どもが複数のコミュニケーションの手法を用いやり取りを展開しようとする様子を記述することを通して、家庭での食事場面が社会的ルールの弱い状況であること、またこれがコミュニケーション能力や社会性の育成を担う場となっている可能性について指摘している。同様に本研究も、子どもとその両親が参与する多人数会話である食事場面のやり取りを、子どもが相互行為場面における多様な振る舞いを獲得する場として位置づけ、ここでの彼らの会話参与に関する試みを記述する。そして、両親との会話が子どもにとって参与の多様な形を試す場であり、かつ自身以外が会話に参与するさまを観察する場にもなっていることを指摘する。

3. データの概要

扱うのは現在構築中の『日本語日常会話コーパス』に収められるデータから選出した、子どもとその両親による食事場面、二データである (表 1)。なお、これらのデータには家族の一部が離席する箇所や、食事開始前や終了後などといった食事を行っていない箇所も含まれる。

表 1 分析対象とする会話と話者の情報

会話 ID	参与者		時間	
T005_002	娘, かお[D] (0-4 歳, 就学前)	+父[F] 母[M]	12:44	4.1 節
T003_015	兄, 拓人[S1] (5-9 歳, 小学生)	+父[F] 母[M]	47:40	4.2 節
	弟, 大和[S2] (5-9 歳, 小学生)			

一つ目のデータ、両親と就学前の娘、計三名による夕食の場面 (T005_002) を 4.1 節で、二つ目のデータである両親と小学生の息子二名、計四名による朝食場面 (T003_015) を 4.2 節で扱う。ここでの会話への参与に関わる振る舞いとして、特に、やり取りの創出やすでに進行しているやり取りへの参入、展開していく振る舞いをいくつか取り上げ、観察する。

4. 分析

4. 1 T005_002 の事例

まず、父母と就学前の娘、三名で食卓を囲みながら行うやり取りを見る。両親はときおり娘に対して食べるもの (「野菜も食べること」など) や食べ方 (「おかずを順番に食べること」「食器を持って食べること」など) の指示を与えていることから、会話や自身の摂食の間、子どもにも注意を向けていることがわかる。一方で、発話のやり取りの中で子どもの発話を特別に優遇して扱ってはならず、ときに子どもの発話を受け流しながら親同士のやり取りをも展開している。抜粋 1 もその一つである。ここで子どもがやり取りを開始する振る舞いについて見てみたい。なお、以下に掲載する書き起こしは、CEJC が提供する音声・映像データをもとに著者が作成したものである。用いた記号の詳細については本稿末尾の付録に示す。

- 【抜粋1】 もう牛乳ない (T005_002-03:05) ((児童館でやった遊びについて娘が父に報告している))
- 01 D: ご飯とか_
- 02 F: うん.
- 03 D: 果物とかねはいどうぞっ[て.=あと桃とか.
- 04 M: [エアコンも綺麗になってたしね.:.=
- 05 D: =あとね,(1.0)ペンギンのね回る(1.0)とことこのやつ(つ).
- 06 (1.0)
- 07 F: トイレどうなってた?*トイレ?(0.4)排[水_
- 08 M: [トイレだけがなんの(1.4)進*展も>なかった. あ排<水
d *父に視線-----*
- 09 M: はわかんない.見てない.
10 (0.4)*(1.2)*(0.6)
d *母に視線*
- 11 F: 排水見るっつ(ってただけどな.)
12 (0.8)*(0.6)
d *母に視線-->
- 13 M: うん.*排水は()たんか*もね. (0.4) ドアの取手なんかしてほしい. (1.8) 触るのがやだ.
d >----* *牛乳を飲む----->
- 14 (4.2)*(3.8)+(2.4)*(0.2)
d >----* *母に視線-->>
m +覗き込むように娘に視線-->>
- 15 D:→ もう牛乳ない.
16 (0.4)
17 M: うん.

抜粋1 以前から娘(D)が行っていた、今日行った児童館で遊んだことに関する報告は、報告の節目であり聞き手の反応が期待される位置「はいどうぞって(03行目)」や「とことこのやつ(05行目)」の末尾で父の反応を得られていない。父は、代わりにこの箇所児童館の設備に関する発話をし、話題は大人の関心事に移行していく。

この際の娘の振る舞いには、両親の参与を観察しながら自身がやり取りに参入する機会をはかる様子が観察される。まず、娘が自身の報告を終えた(05行目)直後の父による情報要求(07行目)の末尾では視線を父に向け、それが自身に向けられたものである可能性に志向し、宛先を確認しているといえる。以降は大人同士のやり取りには加わず発話を控え、聞き手としても振る舞っていない。両親のやり取りの間に娘は牛乳を一気に飲み干し、コップを机に置いた手をそのままに引き続き黙っている(13,14行目)。それを母がのぞきこむように見ているのに気づくと、娘は母に視線を返し満面の笑みで「もう牛乳ない」と牛乳を飲み終えたことを報告する(15行目)。

先に、子どもにはあいづちなどといった聞き手行動が大人に比べて少ないことを挙げたが(居間ほか, 2019)、聞き手として参与はしないときにも現行のやり取りの観察を行っており、ここから自身の会話や摂食に関する振る舞いを組み立てる資源を得ていることが示唆される。抜粋1で娘はやり取りに関わっている、あるいは関わっていた参加者の注意の向かう先を観察することを通して、自身の発話を提示する機会を見出している。そしてこれは伊藤(2015)が指摘する、自身以外の家族のメンバーが会話を円滑に行うための環境を提供する振る舞いの一つといえる。

4. 2 T003_015の事例

続いて小学生の兄弟とその両親、四名で食卓を囲み行われた会話データを扱い、子どもたちがどのようにやり取りに参加しているのかを見ていく。発話順番の交替に様々な要因

が関わっているが、単純に考えれば、日常会話において参与人数が増えることは次話者候補が増えることであり、順番を取得できる機会は減少する。4.1節で見た会話では比較的長めの沈黙を挟みながら会話が進行していたため、余裕を持って順番の取得がなされていた。これに比べると以下で見る T003_015 のやり取りは沈黙が少なく、時間あたりの発話数も多い。このような状況に置かれた二人の子どもがやり取りに参加するために用いている方略を、兄 (S1) と弟 (S2) の順でそれぞれについて見ていく。

抜粋 2 は母が小学生時代に人気だった給食メニューについて話している箇所である。抜粋以前は子どもたちの小学校の給食について話されていたが、01 行目の父から母への質問によって話題は母の小学校時代に移行する。なお、母は現在子どもたちが通っている小学校の卒業生であり、「ママんときも (01 行目)」は同じ学校に通っていた母の小学生時代にも同様のメニューがあった可能性に志向した問いかけとして聞かれる。

兄はここで積極的な聞き手として振る舞うことでやり取りの展開に関わっていく。母の小学生時代の人気メニュー第一位がカレーであることに対しては、「うん。やっぱカレー (06 行目)」と強い同意、また人気メニュー第三位までを聞いたまとめとして、「やっぱ学校のカレーおいしいもんね (17 行目)」と、母の一連の給食メニューに関する報告の要点 (カレーが特别人気であったこと) を再び取り出し、その理由を自身の経験 (「学校のカレーおいしい」) をもとに描写することで母への共感を示している。加えて「何うどん (08 行目)」は母の報告に対する関心を提示することで報告を促しながら、より詳しい情報を得れば小学生である自分もそのメニューを参照できる可能性に志向していると考えられる。兄は小学生時代の母の報告の受け手であると同時に、それに評価を下すことができる、母と同じ小学校に現在通うものとして自身を位置づけ、それを積極的に表示することでやり取りに参加し母の報告を盛り上げている。

【抜粋 2】おいしいもんね (T003_015-15:08)

- 01 F: エママんときもあったの? ((息子たちの小学校給食で一番人気メニュー「フルーツポンチ」について))
 02 M: ↑どだったかな.:.あったかもしれないけど.;覚えてない.
 03 F: 少なくともパパの小学校でそんなものは出なかったな.
 04 M: 人気メニューとかそなん>じゃなかつ(たけど)<何が人気って:と↑カレーだよ.
 05 (0.8)
 06 S1:→うん.やっぱカレー.
 07 M: カレーが第一位二位がうどん.
 08 S1:→何うどん.
 09 M: 普通の-野菜がいっぱい入ったうどん.
 10 S2: えきつねうどん第二位だよ.やつ君. ((S2 の愛称))
 11 (1.4) ((母 2 回頷き))
 12 S1: 三位↑は.
 13 (0.4)
 14 M: ↓三:位° は覚えてないな.:°
 15 (1.2)
 16 S2: マ[マの時?]
 17 S1:→ [やっぱ学校の]カレーおいしいもんね.
 18 (0.4) ((母頷き))
 19 S2: エママのとき? =

抜粋 2 の続き、抜粋 3 でも、引き続き主な話し手は母である。ここで兄はいわゆる話し手や聞き手とは異なる役割を自ら見出すことで、やり取りへの参与、展開に関わっていく。

【抜粋 3】 そのときだけはいいんだって (T003_015-15:39)

- 20 M: =>そんな<ランキングとかやってないけど,(1.2)断然カレーとうどんだったね。
 21 みんなの人気メニューは。
 22 S2: ママのとき?:=
 23 S1:→[先]生なんかもうば:って食って,バケツ持ってぴゅ:って行ったりしてん[でしょ?]
 24 M: [うん.] [そう坂下先生がね?]
 25 (1.0)
 26 F: あ-
 27 (1.2)
 28 M: 給食室に,(0.4)みん-おかわりが残るんだよ.(0.6)教室にもお代わりは残るんだけど
 29 給食室↑にも残る [んだ.ああゆうで] かい鍋物つ[くったとき]は:.
 30 F: [うんうんうん.] [うんうん.]
 31 F: ま当然そう[>だよね.<]
 32 M: [と,]あれをバケツに空っぽにしたひ-クラスからさ:;
 33 F: うん.
 34 M: 取りに行くんだけど,(2.0)廊下走っちゃ¥いけないうって¥ゆうのに坂下先生は,(0.4)↑ほらみんな
 35 食え:とか言ってみんなにすっごいいっぱい盛って,か-バケツ空っぽにしてば::って走って¥くの。
 36 .hh[給(h)]食(h)室まで.=
 37 S1: [そ-]
 38 S1:→=そのとき+ だ け は い い +んで[*しよ? 走る*の.]
 39 M:→ [*も ダッシュ.* h]
 s1⇒ +M をのぞきこむように顔く+
 m⇒ *S1 に笑顔で顔く*
 40 M: そ(h)[+う. h .h hh]
 41 S1: [+そのときだ(h)け(h)はい(h)いん]だっ*て. .hh+ hh*
 s1⇒ +F に笑顔で視線-----+
 m⇒ * S1 に 4 度顔く--*

母が自身の報告の要点を再びまとめた後 (20, 21 行目)、兄は同意要求の発話を行う (23 行目)。「先生」が「バケツ」を持って「ぴゅーって行」くという、先行発話とどのような関係にあるのか、どんな出来事を指しているのかが見えにくいこの発話は、早いタイミングで母に同意され、その先生の名前「坂下先生」が付け加えられる (24 行目)。ここでは母は、兄を坂下先生のことを参照できる者として扱っていることがわかる。また、母が 23 行目の兄の唐突な描写が具体的に何を指しているのかを認識できたことが示されており、出来事に関する詳細が母と兄の間で既に共有されていることが会話場に顕在化する。そして、以降 28 行目から母は父に向かって、23 行目の兄の発話が指していた出来事をはじめから順を追って説明し始める。既に話の内容を知っている聞き手 (Goodwin 1981) としてその一部分を示すことによって兄は、それをまだ知らない聞き手に対して語るよう母に促しているといえる。

語りの開始だけでなく、終了に際しても兄は母の語りを補助する振る舞いを行っている。母の語りは父を受け手として進行し、その二人の様子を発話せずにじっと待って聞いていた兄は、物語の後半 (35 行目近辺) から笑みを浮かべだす。そして、母が笑いを含んだ声で語りの山場 (35, 36 行目) を発話し終わったところですかさず兄は、「そのときだけはいいんでしょ?走るの (38 行目)」と物語の焦点 (坂下先生の矛盾した振る舞い) を、話し手である母の笑い顔を伺うように確認し強い同意を引き出し (39 行目)、そして今度は聞き手であった父に向けてこの物語の焦点を笑いながらハイライトする。これによって、自身が母から父への語りを要求した意義について示しているといえる (41 行目)。語り手であった母も、このハイライトについて繰り返し頷き同意を示している。

以上では兄の会話への参与の試みについて二つの例を取り上げた。ここでは子どもが、積極的な聞き手として傾聴を示し話し手の発話を促したり、両親に話し手・聞き手の役割を提示し自身はそれを中間の立場で見守りながら必要なときにハイライトしたりと、会話を管理する立場としての参与をも試みていることが観察された。

続いて、弟のやり取り参入の方法についてもいくつか取り上げる。兄が聞き手として振る舞ったり、会話管理を試みたりといった会話の中心的話し手ではない参与を巧みに用いて会話参与を果たす一方で、弟はまずは順番の取得に奮闘している様子であった。

弟はやり取りに参入しようとする際、しばしば母の反応を得ようと試みる。先に見た抜粋 2, 3 の中では、母の発話の理解に関する問題を繰り返し提示し、修復 (Schegloff, et al. 1977) を要求したり (「ママのとき?」抜粋 2, 3 の 16, 19, 22 行目)、以下の抜粋 4 のように呼びかけや相手の腕に触れるといった直接的な注意獲得の手法を進行中のやり取りに挟むことでやり取りへの参入を試みている (「ママ」抜粋 4 の 06, 08, 10 行目)。

【抜粋 4】 ママ (T003_015-17:45) ((兄が母のクラス分けの経験について尋ねている))

- 01 S1: <いち>から三のさ:ママン時はさ:>あるじゃん<一組[二組 三組.]
- 02 S2: [え知ってた:?](咳)あ[のね,]
- 03 S1: [>(あの)<三]組からいち:組
- 04 S1: だった時ってさ:↑あ
- 05 (0.4)
- 06 S2:→+ マ マ +=
- s2⇒ +Mの腕を2回叩く+
- 07 S1: =今まである?小学校で[(さ),]
- 08 S2:→ [↑ママっ]
- 09 M: [↓さ:ん]組が一組なったっ[て言ってる意味が]わか[[んない。]]
- 10 S2:→ [マ マ ?]
- 11 S1: [いや.]違う.
- 12 (1.0)
- 13 S1: ん:ママ色々組になってきたでしょ?((質問の意図の説明継続))

修復開始の次の位置は修復がなされることが期待される位置である (平本 2016)。また呼びかけも、自身が呼びかけの後に行おうとする行為が現行の行為に優先されるものであることを含意する (Schegloff 2002)。そのため修復開始や呼びかけのような手段は、直後に相手の反応を得ることができる強力な手段であると同時に、進行中のやり取りをせき止めてしまう手段でもあるため、既に進行中のやり取りに割り込む位置で用いる際にはその正当性が示せなくてはならない。このような発話を用いた弟がどのようにやり取りに関わっているか見てみると、抜粋 2, 3 で弟が繰り返し表示している理解の問題への対処は、一連の人気の給食メニューに関する報告が一段落した後 (24 行目) まで遅らされている。抜粋 4 でも弟の繰り返しの呼びかけは結局反応を得られないまま、兄が母をやり取りの相手として確保し続けている。つまり、弟が得ようとしていた聞き手 (母) は強力な手段に対してもすぐには反応を返しておらず、その多くを受け流しており、順番取得のための強力な方法を用いたとしても、それが適切と判断されなければ家族間のやり取りの中では取り扱われない様子が観察される。

対する抜粋 5 は、発話理解に関する確認要求を行った結果 (06 行目)、母の反応を得ることに成功している例である。

【抜粋 5】 僚ちゃんち方面のほう(T003_015-19:24) ((近所の学区について))

- 01 F: 僚ちゃんは?
- 02 M: 桜並木も:梅田:俊君は関二.= ((子どもの友人たちの居住地と通っている小学校について))

- 03 F: =関二か。
 04 M: うん.(0.6)>あそこの<セブンイレブンを越えたさ,(0.6)あ:の:その区民センターの辺りの>あのへんど-<
 05 M: あ:の辺のどっかで分かれてんだよ。
 06 S2:→えアンデ-セブンイレブンて直也君ち方面の[ところ.]
 07 M: [そう]そうそう.ん直也君ちは新井.
 08 S2: 僚ちゃんち方面のほう:.
 09 M: ((頷き))

06 行目で弟が行った発話の理解に関する確認要求に対し、母はすぐに同意の発話を返し、それを取り込んだ学区の説明を継続する(07行目)。この場合の確認要求は、母による居住地域と通う学校の関係性の説明の手助けとなっており、やり取りの促進に機能しているといえる。弟はすかさず08行目でもう一度別の友人の名前を出して同様の確認要求を行っているが、これは06行目の成功の経験をもとになされたものかもしれない。こういった会話への参与に失敗した経験や成功した経験を日々重ねていくことを通して、子どもたちは正當な会話への参与の手段を試行錯誤の中で学んでいると考えられる。

5. おわりに

本研究では、両親とその子どもが参与する会話を扱い、子どもたちが会話に関わるためにどのような振る舞いを行っているかについて事例分析を行った。子どもは直接話し手や聞き手として参与しない際にも、そこに参与する人たちの注意を観察し参与の機会を見出したり、話し手や聞き手ではない立場に自身を置くことで大人たちの参与を管理したりすることを試みていた。

言語の習得と同様に子どもたちは相互行為のあり方についても日々の会話の体験を通してサンプルを集めていると考えられる。多人数で行われる家族会話は、一対一の親子会話にはない参与の難しさがあるだけでなく、そこに参与している親や兄弟を観察する最も身近な場の一つでもある。そしてここが、自身が会話に関わる手段を試す場にもなっていると考えられる。

本研究が扱ったデータは二事例のみだが、これらが収められる『日本語日常会話コーパス』にはその他にも子どもを含むやり取りが収められる予定である。今後これらのデータを扱いながら、子どもたちが様々な環境でどう振る舞うのか、またそこに関わる大人たちがどう振る舞うのかも含めて事例を増やし考察を続けたい。

謝 辞

本研究は国立国語研究所の共同研究プロジェクト「大規模日常会話コーパスに基づく話し言葉の多角的研究(略称「日常会話コーパス」)」の研究成果を報告したものである。

文 献

- Clark, H. H. (1996). *Using language*. Cambridge: Cambridge University Press.
 Goffman, E. (1981). *Forms of talk*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
 Goodwin, C. (1981). *Conversational organization: Interaction between speakers and hearers*. New York: Academic Press.
 平本毅(2016)。「物を知らないことの相互行為的編成」『フォーラム現代社会学』15, pp.3-17.
 居關友里子・門田圭祐・伝康晴(2019)。「談話行為情報からみる会話データの性質」, シンポジウム「日常会話コーパス」IV, 国立国語研究所, 2019.3.4.
 伊藤崇(2015)。「幼児による家族内会話への傍参与の協同的達成」『認知科学』22(1), pp.138-150.

- Jefferson, G. (2004). Glossary of transcript symbols with an introduction. In Lerner, G. H. (Ed.), *Conversation analysis: Studies from the first generation*, pp.13-31. Amsterdam: John Benjamins.
- 小磯花絵・天谷晴香・石本祐一・居關友里子・白田泰如・柏野和佳子・川端良子・田中弥生・伝康晴・西川賢哉 (2019). 『日本語日常会話コーパス』 モニター公開版の設計と特徴 『言語処理学会第 25 回年次大会発表論文集』 pp.367-370.
- Mondada, L. (2007). Multimodal resources for turn-taking: Pointing and the emergence of possible next speakers. *Discourse Studies*, 9(2), pp.195-226.
- 大場美和子 (2012). 『接触場面における三者会話の研究』 ひつじ書房.
- Schegloff, E. A. (2002). Opening sequencing. In Katz, J. E. & Aakhus, M. A. (Eds.), *Perpetual contact: Mobile communication, private talk, public performance*, pp.325-385. Cambridge: Cambridge University Press.
- Schegloff, E. A., Jefferson, G. & Sacks, H. (1977). The Preference for self-correction in the organization of repair in Conversation. *Language*, 53, pp.361-382.
- (西阪仰訳 (2010). 「会話における修復の組織: 自己訂正の優先性」 『会話分析基本論集』 pp.157-246. 世界思想社.)
- 徳永弘子 (2018). 「家族の食事場面における子供の発話開始・保持の技法に関する事例分析」 『日本認知科学会第 35 回大会発表論文集』 pp.288-295.

付 録

書き起こしに用いた主要な記号とその意味は以下の通りである。発話は Jefferson (2004)、身体的振る舞いについては Mondada (2007) の記号法を参考に一部変更を加えた。

[]	括弧内の箇所が同時に発話されている	うん	大きく・強く発音されている
()	聞き取り不可能	° うん°	小さく・弱く発音されている
(あ)	聞き取り不確実	>うん<	相対的に速度が速く発話されている
(1.0)	間合い (秒)	<うん>	相対的に速度が遅く発話されている
(.)	0.2 秒未満の間合い	=うん	=記号箇所同士が隙間なく発話されている
:	音の引き伸ばし	¥うん¥	笑いを含んだ口型で発話されている
h	呼気音、笑い(h)	(())	その他注記 (非言語情報、文脈情報など)
.h	吸気音、笑い		
.	下降調イントネーションで発話されている	+, *	身体的振る舞いの区切れ目
?	上昇調イントネーションで発話されている	---	身体的振る舞いが継続する
,	直前の音が上昇下降調で発音されている	*--> />--*	身体的振る舞いが後続行の同一記号まで継続する
_	直前の音が平板調で発話されている		
↑	直後に記す音が顕著に高く発音されている	*-->>	身体的振る舞いが抜粋以降も継続する
↓	直後に記す音が顕著に低く発音されている	>>--*	身体的振る舞いが抜粋以前から継続している
さ-	発音が不完全に途切れている		