

言語聴覚療法学を専攻する学生の会話技法上の課題

— 会話への積極的な参加と話題の持続性を示す「あいづち + 情報要求」 —

渕田 隆史、春原 則子、今富 撰子、後藤 多可志

(保健医療学部言語聴覚学科)

Issues related to improving conversational skills in speech-language-hearing therapy students: the analysis of the back-channel utterances used to show an involvement in conversation and a continuation of topics

Takafumi FUCHIDA, Noriko HARUHARA, Setsuko IMATOMI,
Takashi GOTOH

(Department of Speech, Language and Hearing Therapy, Faculty of Health Sciences)

言語聴覚士が対象者で行う会話は、ラポール形成のみならず対象者の言語症状やコミュニケーション能力の把握ならびに訓練課題として重要な意味を持つが、会話に苦手意識を持つ言語聴覚士を目指す学生は少なくない。言語聴覚学科（以下、本学科）では、学生の会話能力向上を目指したプログラムを実施し一定の成果を得ている。しかし、習得がなかなか困難な学生がいること、また、習得がしやすい側面と困難な側面のあることが明らかとなってきた。そこで今回、会話演習における評価点の高い学生と低い学生の会話特性について、聞き手役割の観点から詳細に分析した結果、成績上位群の発話ターンを中心に「あいづち + 情報要求」パターンが抽出された。この聞き手ストラテジーの使用は「会話への積極的な関与」と「一つの話題の持続性」を示し、適切な会話展開の契機となっていた。しかし成績下位群の会話の分析から、「あいづち + 情報要求」パターンを使用しているにもかかわらず、質問内容が文脈上不適切であれば会話展開の契機とはならないということも示唆された。今回の分析により、会話演習における評価点の高い学生とそうでない学生との具体的な相違点が明らかとなった。

キーワード：言語聴覚士、会話能力、会話分析、あいづち、聞き手

1. はじめに

言語聴覚療法において会話は重要な役割を持っている。言語聴覚障害に関する情報や、対象者の反応、あるいは発話そのものから得られる直接的な情報を収集するだけでなく、訓練課題として会話形式を使用したり、会話を通してラポールを形成する必要があるからである。

しかし、対象者との会話に対して苦手意識を持っ

ている言語聴覚士を目指す学生は多く、検査や課題の教示はどうかこなせても、対象者との会話となると問題を呈することが少なくない。教科書等で「STにとって会話能力は重要である」（西尾, 2014）とは指摘されながらも、学生に対する実際の会話指導における会話技法の明確な指導法が確立していないという現状がある。

本学科では、これまで学生の会話能力向上を目指したプログラムを実施し一定の成果を得てきた。そ

の中で、独自に開発した評価表（後藤ら，2014）を用いた評価において、これまでの指導で改善しにくい項目として「会話の展開」が挙げられた。そこで、会話演習における評価点の高い学生と低い学生の会話特性について詳細に分析し、習得が望まれる会話ストラテジー上の指導項目を抽出した。

この結果、会話演習で得点が高い学生の会話特性として、「適切な配慮表現を使用している」や「対象者の発話に既出の情報から展開させている」などのストラテジーが抽出され、会話全体および会話の展開に関する教員による評価コメントの内容についても得点が低い学生との違いが明確であった。

成績下位群の会話に対する複数教員の評価では「相手に関心なさそう」、「次の話題への移行が飛び飛び」、「話題の広げ方がちぐはぐ」、「話題の切り替えが不自然」、「質問のピントがずれている」などというネガティブなコメントが多く記載されていたのに対し、成績上位群の会話に対しては「相手への関心が高い」、「情報の引き出し方がうまい」などというコメントが目立った。

では、会話において、「相手への関心の高さ」や「情報の引き出し方のうまさ」といった印象を抱かせる要因は、具体的に観察可能な形で学生の言語行動に表れているのであろうか。上記の教員による評価コメントに共通する点を換言すると、成績上位群の会話特徴は、「聞き手としての会話への積極的な関与」と、「一つの話題の持続性」であり、低得点群の会話にはこれらが欠如しているということができる。

堀口（1987）は「聞く」ことは、理解し、解釈し、考え、想像し、推測するという積極的な行動であり、聞き手は話し手から送られる情報に積極的に参加している」とし、会話における聞き手の積極的な関与の重要性を指摘している。また、「あいづち」は会話において話し手がスムーズに話すことをサポートするという聞き手の積極的な関与が顕著に現れる言語行動の一つであることから日本語会話教育ストラテジーの項目の中でも特に注目されている（島，1988）。

あいづちの機能について、堀口（1988）は「聞いているという信号」、「理解しているという信号」、「同意の信号」、「否定の信号」、「感情の表出」の5つの機能を挙げ、相づち詞、繰り返し、言い換えという

3つの形式に整理している。メイナード（1993）は、Schegloff（1982）が非言語的あいづち（“Uh huh”など）を「継続認識辞（continuers）」（久保，2012）という用語で説明した「続けてというシグナル」のほか、「内容理解を示す表現」、「話し手の判断を支持する表現」、「相手の意見、考え方に賛成の意思を示す表現」、「感情を強く出す表現」、「情報の追加、訂正、要求などをする表現」の6つを挙げている。

あいづちの定義としては黒崎（1987）の「話者の発話に対して、肯否等の判断を表明することなく、ただ単に「聞いていますよ」「わかりますよ」という信号を送る段階の応答表現を相づちと呼ぶ」や、水谷（1988）の「話の進行を助けるために、話の途中に聞き手がくれるもの」、メイナード（1993）の「話し手が発話権を行使している間に聞き手を送る短い表現で、短い表現のうち話し手が順番を譲ったとみなされる反応を示したものは、あいづちとしない」、堀口（1997）の「話し手が発話権を行使している間に、聞き手が話し手から送られた情報を共有したことを伝える表現」などがあり、明確で一致した定義はないものの、「話し手が発話権を行使している間に聞き手が話し手から送られた情報を共有したことを伝える表現」という点では一致している」（堀口1997）。

従って、聞き手が打つあいづちは話し手による会話の展開を促進させ、あいづちを適切に打つことは、話し手に対し聞き手の協調的態度を頻繁に示し、会話参加者間の関係を良好な方向に調整するという意義も持つ。

本稿では、「聞き手としての会話への積極的な関与」と、「一つの話題の持続性」という特徴が実際にどのような言語形式として会話に現れているのかどうかについて、聞き手役割の中で重要な技法とされる「あいづち」に注目して検証することを目的とする。

2. 方法

(1) 対象者

言語聴覚療法学を専攻する計30名の学生で、研究の主旨を説明し同意が得られた者である。発話データから個人が特定されないよう配慮した。

(2) 手続き

高齢者との5分間の会話演習を計3回設定した。初回のテーマは「学生時代のこと」、2回目は「余暇の過ごし方」と指定し、3回目はテーマを設定せず「自由」とした。会話能力評価表(表1)を用いた複数の教員による評価から「会話場面に特化した評価項目」の成績上位群と成績下位群それぞれ5名ずつの会話を選出し、「あいづち」を含む学生の発話ターンについての比較検討のため統計解析による量的分析と会話分析の手法による質的分析を行った。

(3) 分析

(i) 量的分析

学生の発話ターンのうち、あいづちのみの発話ターン(以降、「あいづちのみのターン」)の出現数と、あいづちに加えて話し手に対する更なる情報要

表1 会話能力評価表(後藤ら, 2014)

言語聴覚療法専攻学生の臨床場面における会話能力向上プログラム 評価表

評価日: _____ 対象学生: _____ (_____ 年生)

場面: _____ 評価教員: _____

基本的項目		
行動面	0: 大きな問題なし 1: やや問題あり 2: 大きな問題あり	計: _____ / 10 点
項目	評価	コメント
不適切な行動	0・1・2	姿勢、動作、表情、視線
過度な緊張	0・1・2	表情、動作、声
共感的態度	0・1・2	相手への関心の高さ
発話の形式的側面		
項目	評価	コメント
発話速度、声量等	0・1・2	
明瞭度	0・1・2	
会話場面に特化した項目		
発話の内容的側面	0: 大きな問題なし 1: やや問題あり 2: 大きな問題あり	計: _____ / 28 点
項目	評価	コメント
話し方	0・1・2	言葉遣い、口調、敬語
会話の間	0・1・2	沈黙、会話の間がない
知識量(一般常識)	0・1・2	
話の展開(①～⑤)		
①話題の選び方	0・1・2	
②話題の広げ方	0・1・2	
③次の話題への移行のスムーズさ	0・1・2	
④情報の引き出し方	0・1・2	
⑤会話の終わらせ方	0・1・2	
相手の発話の受け止め方(①～③)		
①対象者の発話の聞き取り	0・1・2	
②反応の仕方	0・1・2	
③対象者の発話意図の確認	0・1・2	
対象者と学生の会話量のバランス	0・1・2	
話しすぎる	0・1・2	聞かれてもないのに自分のことを話す、自分の考えを押しつける
相手への質問	0・1・2	一方的な質問、曖昧な質問、立ち入りすぎる質問、質問方略の不足
合計:		_____ / 38 点

表2 「あいづち+情報要求」の出現数

		あいづちのみ	あいづち+情報要求
上位5名	学生 A	31	7
	学生 B	23	10
	学生 C	33	14
	学生 D	26	11
	学生 E	27	7
下位5名	学生 F	18	3
	学生 G	8	0
	学生 H	16	0
	学生 I	24	1
	学生 J	27	1

求を行っている発話ターン(以降、「あいづち+情報要求のターン」)の出現数を成績上位群と成績下位群で比較した(表2)。解析には、Mann-Whitney のU検定を用いた。

(ii) 質的分析

(i)で解析対象とした学生の発話ターンの中の一つ一つのあいづちが会話全体とどのように関わっているのかについて、会話分析の手法を用いた質的分析を行った。分析の観点や方法については串田(2006)を参考にした。

3. 分析結果

(1) 統計解析の結果

あいづちのみの発話ターンの出現数を、成績上位群と成績下位群で比較したが、有意差は認められなかった($Z=-1.89, p=.059$)。一方、あいづち+情報要求を含む発話ターンの出現数は、成績上位群で有意に多かった($Z=-2.64, p=.008$)。

(2) 会話分析の結果

(1)で二群間の有意差が認められた「あいづち+情報要求」を含む発話ターンについて会話分析を行った結果、成績上位群と成績下位群それぞれの使用法とその発話ターン前後の会話の流れに質的な差異があることが示唆された。

(i) 会話の展開の契機となる「あいづち+情報要求」成績上位群5名では全ての会話で「あいづち+

情報要求」の発話ターンが認められ、5分間の会話全体における該当箇所は7～14箇所であった。これに対し成績下位群5名のうち同パターンを使用したのは5名中3名であり、会話全体における該当箇所は1～3箇所のみであった。

以下では該当箇所を含む成績上位群の会話のうち、明確に会話の展開を促進していると思われる会話例の分析結果を示す。また、本稿の会話データの転記で使用する記号と記述法は申田(2006)に基づくが、今回の分析で使用した文字化記号は下記の通りである。

- [オーバーラップの開始位置
(数字) その秒数の間隔があることを示す
(.) ごくわずか(おおむね0.1秒前後)の感知可能な間隔
- : 直前の音が引き延ばされている
 - ? 直前部分が上昇調の抑揚
 - ∩ 笑い声や笑顔で発話されている
 - = 感知可能な間隔が全くないことを示す

【会話例①成績上位群】

- 01高年齢者：それからあと岩槻でも花火大会ありますでしょ？
- 02学生：はい(.)行かれましたか？
- 03高年齢者：行きました行きました
- 04学生：あはい(.)今年も行かれますか？
- 05高年齢者：う：ん(.)行きますねうん
- 06学生：岩槻の花火大会って、私行ったことないんですけど∩
- 07高年齢者：ないの?ほんと？
- 08学生：はい(.)すごいおっきい花火大会なんですか？
- 09高年齢者：そうね：まあ、さいたま市では：(.)他はもっとおっきいけど岩槻ではもう昔からやってるね、花火
- 10学生：そうなんですか、8月頃行わ[れるんですか？
- 11高年齢者： [7月にやるの
- 12学生：7月ですか、7月末に？
- 13高年齢者：うんうん、そう私はたまたま色々な役

をやってるんで、パトロール(0.4)子供達が危なくないかなとかそういうパトロールをしながらね：花火大会ね、過ごしてます

→14学生：そうなんですかね(.)そしたらそれはもう毎年見られますよね

15高年齢者：ほんとね：

これは花火大会が話題となっている会話であるが、「→」の付いた学生の発話ターンはすべて「あいづち+情報要求」で構成されている。高年齢者が導入した、自分の地元で行われる花火大会という話題に対し、02では「はい」というあいづちで「自分がその花火大会を知っている」ことを示した上で「これまでその花火大会に行ったことがあるか」という話し手の経験を同ターン内で聞き、04では「行ったことがある」という話し手の応答に「あはい」と確認を示すと同時に「今年はその花火大会に行くかどうか」について情報要求を行っている。さらに08では「その花火大会の規模」を、10と12では「その花火大会の詳細な開催時期」についての情報要求を行っているが、06で「自分はその花火大会に行ったことはない」という自己開示を既に行っており、07の「ないの?ほんと?」→09「はい」という連鎖の時点で「その花火大会に関する知識は話し手のみが持っている」ということが会話参加者間で共有されているため、この後の会話の流れは花火大会に関する知識を対象者が学生に教示するというパターンで展開していく。

しかし[学生からの情報要求]→[高年齢者による情報提供]という一問一答の形式ではなく、13のように高年齢者が花火大会と関連のある個人的なエピソードの語りも行っており、聞き手が「あいづち+情報要求」というパターンを使用して一旦はターンを取りながらも、発話権は常に話し手に委ねており、一つの話題の下で話し手のさらなる発話を促すような会話展開の契機となるストラテジーが機能している発話連鎖と考えることができる。すなわち聞き手である学生の発話ターンの後半に置かれた質問が話し手である高年齢者の発話を促し、結果的に一つの話題が持続しながら話者交代も頻繁に行われるという適切な展開となっている。次の会話例においても同

様のパターンが見て取れる。

【会話例②成績上位群】

- 01学生：Hさんはどのような運動されてるんですか
02高齢者：あの：球技ですね
→03学生：あ：球技ですか（.）それは何ですか、バレー？
04高齢者：ビーチボールバレーです
05学生：あ、ビーチボールバレーですか、
06高齢者：あの海でやるんじゃないんです
→07学生：あ、そうなんですか、それは体育館とか室内で？
08高齢者：そうです
→09学生：あ、そうなんですか、それは何かこうご近所の方と：こう一緒にやったりとか？
10高齢者：近所の人もありますけど
11学生：はい
12高齢者：大体あの：ビーチボール始まったのが、平成元年くらいからで
13学生：はい、あ
14高齢者：それがあの：教室からはじめてそれがクラブになったもんですから（.）結構色んなところから集まってやっています
→15学生：そうなんですか：あ、Hさんはそのそ、クラブの創設に関わったりされたんですか？
16高齢者：うん、大体同じくらいからやっています
→17学生：あ：そうなんですか。じゃあもう30年近く、続いてらっしゃるんですね？
18高齢者：＝そうなんです。
→19学生：あ、そうなんですか、週に何回かこうみんな集まって？
20高齢者：あのクラブは別なんですけど（.）週2回やっています
→21学生：あ：そうなんですか、じゃあそれもやっぱり秘訣のような？
22高齢者：だと思えますね
23学生：そうなんですか：
24高齢者：なんかちょっと、今日は無理かな：って思っても、行けば何とかかなるかな：って思っていくと大丈夫だったりしますね

- 25学生：あ：そうなんですか、やっぱりみんなで一つのことをやるっていうのは「楽しいですよ」
26高齢者： [そうなんです、そうですね

会話例②では「趣味の一環として運動をしている」ということが話題となっているが、「→」の付いた聞き手の発話ターンには会話例①同様に「あいづち+情報要求」というパターンが見られている。03や07では直前的高齢者の発話ターンの一部をまず繰り返すことであいづちを打ち、その後「バレー？」や「体育館とか室内で？」という具体的な語を使用して球技の種類と実施場所に関する情報要求を行っている。さらに09でもこの話題に関連させ、ビーチボールバレーと一緒にやるメンバーは近所の人であるかどうかについて情報要求を行っているが、これに対し対象者は10、12、14で「メンバーは近所の人もあるが、色んなところから集まっている」という情報を付加し、ビーチボールクラブの設立経緯についての語りにも派生させており、聞き手が一旦は発話ターンを取りながらも、その発話ターンに含まれるあいづち部分が会話への積極的な参加を示し、情報要求部分が関連する話題をさらに掘り下げる機能を持つことで、発話ターン全体が会話展開の契機となっている。

(ii) 会話展開の契機とならない「あいづち+情報要求」

(i)で見た「あいづち+情報要求」のパターンの出現箇所が、成績下位群では上位群の7～14箇所に対し1～3箇所のみと少ない。またこの1～3箇所について分析した際に、上位群の同パターンの会話における効果とは質的に異なる特徴があることが明らかとなった。以下では「あいづち+情報要求」の発話ターンが適切な会話展開の契機とはならない例を示す。

【会話例③成績下位群】

- 01学生：え、どなたと行かれるんですか？
02高齢者：娘と主人と
→03学生：（.）そ：なんですか、いつ頃やるんで

すか?

04高齢者：8月のお盆過ぎてからかな、ちょっとはつきりしませんけど（.）そのぐらいです

→05学生：そ：なんですね（.）3人でやるんですか?

06高齢者：（0.5）行きます、見に行きます

07学生：あ：：（2.8）

08高齢者：花火大会がありますので

09学生：そ、そ：ですよね：

「花火大会に誰と行くか」という話題の下、03では聞き手がその開催時期について聞き、04で話し手から大まかな情報提供がなされている。これは成績上位者と同様の使用方法であり、会話例①の10～11の発話連鎖と形式上は共通するが、「いつ頃やるんですか?」という情報要求は、学生が質問した「誰と行くか」に対する高齢者の「娘と主人」という応答内容について向けられたものではなく「開催時期」という別の項目に対するものである。05のあいづち部分「そ：なんですね（.）」は04に対する反応であるが、情報要求の部分「3人でやるんですか?」は02に対する確認要求となっている。さらに「花火大会に行く」という話題を踏まえれば、05の「やるんですか?」は文脈上違和感を生じさせ、06で高齢者は0.5秒のポーズの後に「行きます、見に行きます」と修正しているが、これは03に既出の同表現が繰り返されたとも解釈できる。その後、07の「あ：：」は高齢者に「学生が会話の流れを理解していない」と感じさせる表現となっており、08ではこの会話断片において話し手/聞き手間の基本的な共有知識であるはずの「花火大会は見るものである。花火大会が開催されるから見に行く」という命題を再確認している。

結果として03、05の「あいづち+情報要求」という発話ターンが、先行する話し手の発話を受け止めながらも会話の主導権を取ることなしに、話し手に「その話をさらに進めてください」という会話展開促進の機能をもつ表現とはならず、話し手の発話内容に対する聞き手の不十分な理解を単に確認するという表現となっていることが分かる。

次の会話例においても、学生による「あいづち+

情報要求」が会話の文脈上不適切となっている。

【会話例④成績下位群】

01学生：え：と、ご趣味は何ですか?

02高齢者：趣味は本（.）なんか読んだり、あと自分で何かこう書いたり（.）するのが好きですね

03学生：あ：本を読むことが好きなんですか、あ：そ：なんですか

04高齢者：あと文章書いたり

05学生：（.）どんなこと（.）を読んだり書いたりされてるんですか?

06高齢者：ん：と：（2.1）前はよく小説読んだりしてましたけど

07学生：あ：はい

08高齢者：けっこう（.）機関誌みたいのがこのごろは多いですねいろんな

09学生：機関誌って何ですか?

10高齢者：あの：（2.3）、そういう会社で（.）会社とかそういうところで出してるような

11学生：ふ：ん

12高齢者：小冊子みたいな、ああいうのをね（.）隅から隅まで読むのが好きなんですね

→13学生：へ：読書がお好きなんですね。（0.5）へ：最近読んだ本で、これはよかったですという本てありますか?

14高齢者：う：ん、本ではちょっと（1.6）分かんないですけど

15学生：え：

16高齢者：あの：（1.9）、読んだ中でいろいろ感動することが色々あって

17学生：はい

18高齢者：それをこう書きとめておこうと思うんですけど（.）なかなかそれがね

19学生：うん

会話例④は高齢者の趣味が話題となっており、「本を読んだり文章を書いたりすることが好きだが、最近は本をあまり読まない」という文脈で会話が展開している。

13の学生のターンは「へ：読書がお好きなんで

すね」というあいづち部分と「へ:最近読んだ本で、これはよかったなっていう本てありますか?」という情報要求の部分から構成されているが、この質問内容は06、08、12の高齢者の発話内容(「以前は読書をよくしたが最近の本は読まずに機関誌等が中心である」)を踏まえておらず文脈上不適切となっている。学生は08に語られた「機関誌」という語が分からずに09で発話ターンを取って質問し、10の情報提供に対して11で「ふ:ん」と了解したことを示していながら、13では「最近読んだ本」について情報要求しており、話し手は14で「本ではちょっと分かんない」と文脈上適切な情報を再度確認している。この例でも会話例③同様に、形式上は「あいづち + 情報要求」であっても、会話のその時点までに参加者間で共有されているはずの知識や文脈にそぐわない質問がなされているために適切な会話展開の契機とはならず、話し手が会話の既出情報を再確認するという流れとなっている。

4. 考 察

会話データの解析の結果、会話能力評価表における「会話場面に特化した評価項目」の成績上位群が下位群よりも「あいづち + 情報要求」パターンを多く使用していることが明らかとなったが、同時に、形式上はこのパターンであっても、成績上位群と下位群とは質的に異なった使用法がなされていることも示唆された。

本稿では、話者交代が円滑に行われ、会話が適切に展開するためには聞き手が果たす役割は大きいとする複数の研究(岡崎,1987; 畠,1988; 宮崎,2003; 坂本,2004)の知見をふまえて、聞き手役割の観点から学生の会話の分析を行った。その結果、教育効果の出にくい「会話の展開」に関する項目、すなわち会話を適切に展開させるための技法に関して成績上位群は、「あいづち + 文脈上適切な情報要求」というパターンを頻回に使用していた。これは言語形式上、観察可能な形で良い聞き手役割を果たし、「会話への積極的な参加」と「一つの話題の持続性」を示していた。

「あいづち + 文脈上適切な情報要求」パターンの使用は複数の教員が抱いた「相手への関心の高さ(=

適切なあいづち)」や「情報の引き出し方のうまさ(=適切な情報要求)」という会話全体の好印象に繋がったと考えられるが、同パターンを使用していても使用法が文脈上適切でなければ、「相手に関心なさそう」、「次の話題への移行が飛び飛び」、「話題の広げ方がちぐはぐ」、「話題の切り替えが不自然」、といったネガティブな印象を与える可能性があることも示唆された。

伊藤(1993)があいづち指導の1パターンとして挙げた「相づちに加えて、返事を期待しない聞き返しを加える例」は本稿の会話分析の結果抽出された「あいづち + 情報要求」にほぼ該当するが、伊藤は情報要求とせずに「返事を期待しない聞き返し」と限定している。これは伊藤(1993)が「バックチャンネル(あいづち) + a」を「聞き手から話し手側に回り得る可能性のある段階」として扱っており、返事を期待した本来の質問を行えば発話ターンを話し手に返してしまうこととなり話し手になれないと想定しているためと解釈できる。しかし「返事を期待しない」という話し手の意図は観察不可能であり、分析者の推測の域を出ない。観察可能なかたちで実現された言語形式上が「問い」であるからには、隣接ペアの規則に従えば第1部分に相当し、第2部分に何らかの「返答」が置かれることを要求する言語表現であることは明白である。

本稿の分析結果からも、成績上位学生の会話を中心に「あいづち + 聞き返し」というパターンが抽出されたが、多くは「返事を期待した聞き返し」であり、この「相手に対する更なる情報提供を求める表現」が1ターン内で実践されることで会話相手は会話の主導権を保持したまま会話を継続させていた。また、学生の「あいづち + 返事を期待した情報要求」に対し、高齢者が確実に「情報提供」することで会話が適切に展開していたため、今後の学生への指導でも「話し手側に回り得る可能性のある段階」としてではなく、「会話展開の契機となる聞き手役割の実現」として「あいづち + 情報要求」のパターンの使用を推奨することは有用であると思われる。

5. 結 び

今後は学生の聞き手役割をさらに向上させるための指導項目を探索する必要がある。今回の結果をより多数の会話例を用いて検証していく。

*本稿は平成29年9月に行われた、全国リハビリテーション学校協会第30回教育研究大会・教員研修会で報告した内容に加筆修正を行ったものである。

《参考文献》

- 秋谷 直矩 (2012) 「難聴の会話分析：聴能学における訂正方略と会話における修復の組織」, 『保健医療社会学論集』, 22 (2), pp.45-54.
- 陳姿菁 (2001) 「日本語の談話におけるあいづちの種類とその仕組み」, 『日本語教育』, 108, pp.24-33.
- 陳姿菁 (2002) 「日本語におけるあいづち研究の概観及びその展望」, 『言語文化と日本語教育』, pp.222-235.
- 淵田隆史 (2007) 「会話的相互行為としての言語臨床」, 『言語社会 (一橋大学)』 1, pp.428-408.
- 後藤多可志・立石雅子・春原則子他 (2014) 「言語聴覚療法学専攻学生の臨床場面における会話能力評定尺度作成の試み」, 『目白大学健康科学研究』, 7, pp.33-37.
- 畠弘浩 (1982) 「コミュニケーションのための日本語教育」, 『言語』, 12月臨時増刊号, pp.56-71.
- 畠弘浩 (1988) 「外国人のための日本語会話ストラテジーとその教育」, 『日本語学』, Vol.7, No.3, pp.100-117.
- 堀口純子 (1987) 「コミュニケーションにおける聞き手の言語行動」, 『日本語教育』, 64, pp.13-26.
- 堀口純子 (1990) 「上級日本語学習者の対話における聞き手としての言語行動」, 『日本語教育』, 71, pp.16-32.
- 堀口純子 (1997) 『日本語教育と会話分析』, くろしお出版.
- 伊藤博子 (1993) 「談話の指導—バックチャネルからの展開—」, 『日本語学』, pp.78-91.
- 小宮千鶴子 (1986) 「相づち使用の実態—出現傾向とその周辺—」, 『語学教育研究論叢』, 3, pp.43-62.
- 黒崎良昭 (1987) 「談話進行上の相づちの運用と機能—兵庫県滝野方言について—」, 『国語学』, 150, pp.122-109.
- 久保進 (2012), 『調整理論と話者交代』, 言語文化研究, 32 (1-1), pp.1-27.
- 串田秀也 (2006), 『相互行為秩序と会話分析—「話し手」と「共-成員性」をめぐる参加の組織化』, 世界思想社.
- 水谷信子 (1988) 「あいづち論」, 『日本語学』, Vol.7, No.13, pp.4-11.
- メイナード、K. 泉子 (1993) 『会話分析』, くろしお出版.
- 村田晶子 (2000) 「学習者のあいづちの機能分析—『聞いている』という信号, 感情・態度の表示, そして turn-taking に至るまで—」, 『世界の日本語教育』 10, pp.241-260.
- 中井陽子他 (2004) 「談話レベルでの会話教育における指導項目の提案」, 『世界の言語教育』, 14, pp.75-91.
- 西尾正輝 (2014) 『言語聴覚障害と認知症がある人のための会話訓練集臨床家用マニュアル』, インテルナ出版.
- 岡登洋平・加藤佳司・山本幹雄・板橋秀一 (1999), 「韻律情報を用いた相づちの挿入」, 『情報処理学会論文誌』, Vol. 40, No. 2, pp.469-478.
- 岡崎敏雄 (1987) 「談話の指導—初～中級を中心に—」, 『日本語教育』 62号, pp.165-178.
- 岡崎敏雄 (1989) 「談話分析と日本語の談話指導—談話分析と談話指導の交差する領域の創出と展開—」, 『ニタバ』, 18, pp.13-22.
- 劉建華 (1987) 「電話でのアイズチ頻度の中日比較」, 『言語』, Vol.16, No.1, pp.93-97.
- 杉戸清樹 (1989) 「ことばのあいづちと身ぶりのあいづち—談話行動における非言語的表現—」, 『日本語教育』, 67, pp.48-59.
- Schegloff, Emanuel A (1982) Discourse as an interactional achievement: some uses of 'uh huh' and other things that come between sentences. Georgetown University Roundtable

- on Language and Linguistics, ed. by Deborah Tannen, 71-93. Washington, D. C. : Georgetown University Press.
- 鈴木朋子 (2013) 「失語症会話パートナーへの会話支援：失語症者との会話に対する質的評価の試み」, 『健康医療科学研究 (愛知淑徳大学)』, (3), pp.9-23.
- 谷口すみ子 (1989) 「会話教育のシラバス作りに向けて—会話の技術のリスト試案—」, 『日本語教育』, 68, pp.259-266.
- 塚原千賀子 (2011) 「あいづちの研究—トーク番組におけるあいづちの使用について」, 『昭和女子大学大学院日本語教育研究紀要』, 1, pp.1-10.
- 渡辺恵美子 (1994) 「日本語学習者のあいづちの分析—電話での会話において使用された言語的あいづち—」, 『日本語教育』, 82, pp.110-122.
- 山本恵美子 (1992) 「日本語学習者のあいづち使用実態の分析—頻度および種類—」, 『言語文化と日本語教育』, 4, pp.22-34.
- 楊晶 (1997) 「中国人学習者の日本語の相づち使用に見られる母語からの影響—形態、頻度、タイミングを中心に」, 『言語文化と日本語教育』, 13, pp.117-128.
- 吉田敬・長塚紀子・荻野恵 (2005) 「成人脳損傷者の談話・会話データの分析」, 『コミュニケーション障害学』 22, pp.100-108.
- 吉岡泰夫 (2008) 「医療コミュニケーション適切化のための社会言語学的研究」, 『関西学院大学総合政策研究』, 28, pp.251-253.
- 吉岡泰夫・辛昭静他 (2010) 「患者-医療者間コミュニケーション適切化のための医療ポライトネス・ストラテジー」, 『社会言語科学』, 13 (1), pp.35-47.
(受付日:2018年10月31日、受理日2018年12月5日)

