

## 初中級学習者を対象としたあいづち指導

—気づきを促す授業デザインの有効性—

The Practical Lesson of ‘Aizuchi’ for Beginner’s Level: Efficiency of Class-design for  
Promoting Learners’ Awareness

小松奈々・福富理恵・黄明淑・呉曉婧（お茶の水女子大学大学院）

KOMATSU Nana, FUKUTOMI Rie, HUANG Mingshu, WU Xiaojing (Ochanomizu University)

### 要 旨

本稿では、初中級学習者を対象として行ったあいづち指導の実践を分析する。実践では、学習者の気づきと主体的な学びを促すために、ビデオ視聴とピア活動を取り入れた。分析の結果、ピア活動時の話し合いデータからは学習者間の理解の共有過程が観察され、授業後の質問紙調査の回答からは授業方法について肯定的な評価が得られた。本実践の授業デザインは初中級学習者へのあいづち指導として有効であることが示唆された。

In this paper we analyzed the practical lesson of ‘Aizuchi’ (Japanese back-channel) for beginners. In the lesson, audiovisual aids and a peer activity are incorporated to promote learners’ awareness and active learning. From recorded conversations we observed the process of how the learners shared their understandings, and the results from a questionnaire show that the method of such lesson is very well received. It can be concluded that this type of class-design is effective for beginners.

【キーワード】 あいづち指導，初中級，気づき，ビデオ視聴，ピア活動

### 1. 初中級学習者へのあいづち指導の必要性

教室での会話指導においてコミュニケーション能力の育成が叫ばれて久しいが、コミュニケーションには自分の気持ちや考えを伝える話し手としての能力だけでなく、相手の話を受け止めながら会話を円滑に進める聞き手としての能力も求められる。その点から見ると、初中級段階では既習の文型を用いた話す技能が優先されがちで聞き手の行動は注目されにくく、そのために話し手としての能力に比べて聞き手としての能力が不足している学習者も少なくない。しかし、初中級学習者が実際に日本語を使用する場面を想定すると、話し手としてだけでなく聞き手として会話に参加することも同様に多いと言える。このことから、筆者らは学習の早い段階からの聞き手指導が必要であると考えた。

聞き手の行動の中でも、あいづちが会話の中で果たす役割は特に大きく、メイナード（1993）はあいづちについて「話し手と聞き手の共同作業の過程を表す大切なストラテジー」（1993:59）であると述べている。またその重要性から、会話教育における指導項目としてあいづちを挙げている研究も数多く見られる（岡崎 1987, 畠 1988, 堀口 1988, 水谷 1988, 富永 2000, 宮崎 2003）。そこで本実践では、初中級段階における聞き手能力育成の足掛かりとして、あいづちを指導項目として取り上げた。

### 2. 「気づきを促す授業デザイン」を取り入れる意義

あいづちの習得には、まずあいづちの存在意義について学習者自身が考え、確実に理解をすることが必要である。会話の中であいづちが果たす役割を十分に理解する過程を経てこそ、ひとつひとつのあいづちが持つ機能やその使い方についての習得に繋がっていくだろう。また、あいづちの使用には母語話者間でも個人差があり、感情や立場等の言語以外の要因が絡み合うため画一的な模範を示すことが難しい(宮崎 2003)と指摘されていることから、教師主導の教授法ではなく、学習者が主体的に学んでいく授業形態が適していると考えられる。そこで本実践では、学習者が中心となって理解を進めることを目的とした「気づきを促す授業デザイン」(図1)を取り入れた。

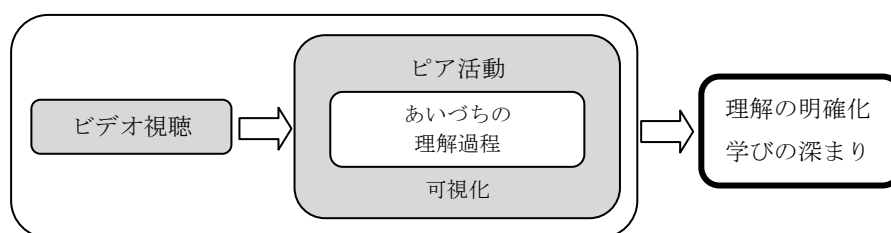


図1 気づきを促す授業デザイン

まず、第一段階としてあいづちを含んだ会話ビデオを視聴する。そして第二段階として、ビデオ視聴で学習者各自が感じたことを少人数のグループで話し合う「ピア活動」を行う。視覚に訴えることであいづちについて学習者が主体的に気づき、さらにそれを学習者同士の話し合いで理解を共有することにより学びが深まることを狙った。各段階の手順については3章に詳述する。

ピア(学習仲間)で学び合う活動については、作文におけるピア・レスポンスや読解におけるピア・リーディング、聴解のピア・リスニングなどで実践的な研究が多く行われてきた(池田 1999, 広瀬 2004, 館岡 2005, 原田 2006, 横山ほか 2009)。館岡(2005)はピア・リーディングについて、「読解という外からは見えない認知過程を、あえて対話という形で外に出し『可視化する』(2005:155)ことで、他の学習者から知識や方略を学べ、自己の読みを見直す機会が得られると指摘している。本実践では、このようなピアの特性に注目し、「学習者が少人数のグループであいづちの存在意義についての理解を話し合いながら、互いに意見を共有し学びを深め合う活動」をピア活動と定義し、実践に取り入れた。

これまでのあいづち指導の研究でも、学習者自身があいづちについて考える活動を取り入れた実践が報告されている。福岡(2003)は、「受容的対話能力」の育成を目指したインタビュー聴解授業の中で、聴解テープやビデオ教材を用いて学習者にあいづちの表現意図を考えさせ理解を深める活動を行っている。また、宮崎(2003)はあいづちのビデオ視聴後にグループでのディスカッションを行っており、学習者が自発的に意見を述べながら互いに共有するという作業を通して真の習得が促されるとしている。しかし、いずれの実践も中級後半以上の学習レベルを対象としている。筆者らは、視聴覚教材で視覚に訴え、さらに学習者がピア活動において母語を使用することができる環境があれば、初中級レベルのあいづち指導も可能であると考えた。

### 3. 実践の概要と方法

### 3-1. 実践の概要

実践は、母語の異なる学習者を対象に計 2 回行った。実践の概要は表 1 の通りである。

表 1 実践の概要

	授業			学習者		
	実施時期	実施場所	学習者数	母語	学習機関・専攻	日本語レベル
実践 1	2009 年 1 月	東京	10 名	中国語	日本語学校	初級後半 <sup>1</sup>
実践 2	2009 年 2 月	ソウル	18 名	韓国語	大学・ 日本語主専攻 1 年	初級後半～ 中級前半 <sup>2</sup>

まず実践 1 を行い、そこでの問題点を分析し、修正した上で実践 2 を行った。授業は各 1 回、75 分間であった。本実践は大学院の教育実習として位置づけられており、指導はお茶の水女子大学の大学院生 4 名のチームティーチングにより行われた。全員が日本語教育を専攻しており、そのうち 3 名が日本語教師経験者である。それぞれの母語は、日本語 (2 名)、中国語および韓国語 (1 名)、中国語 (1 名) で、全員女性である。

あいづちそのものについて気づき、理解するという授業意図により、学習者には授業前に、この時間は会話についての勉強をするということのみを知らせた。授業目標は「あいづちの存在意義について学習者自らが気づき、理解すること」とした。目標に運用を含めず理解までとしたのは、今回は「気づきを促す授業デザイン」の有効性に焦点を絞った実践であること、また、1 回 75 分という時間的制約がある中で運用までを目標とするのは難しいと判断したことによる。友人同士の会話で使われるあいづちを題材に、あいづちとは何か、何のために使われるのかという根本を学習者が主体的に学ぶことを目指した。

授業は「ビデオ視聴」「ピア活動」「教師の説明」「口頭練習」という流れで行った。ビデオ視聴およびピア活動を授業の主要活動と位置付け、教師の説明および口頭練習は授業理解の確認という目的で設定した。次節では各段階の目的と具体的な手順を詳述する。

### 3-2. 授業方法

#### (1) ビデオ視聴

まず、あいづちに関する 2 種類のビデオを視聴した (ビデオ I, II)。これは、会話の中で使われるあいづちの存在意義について学習者の気づきを促す目的で行った。

ビデオは、筆者らがスクリプトを作成した上で、友人同士である女性 2 名の大学院生 (A, B) に演じてもらった。映像は、A と B が大学の教室でおしゃべりをしている場面で、長さはそれぞれ 1 分程度である。どちらのビデオも A の話の内容は同じだが、ビデオ I では聞き手である B があいづちを頻繁に打っているのに対し、ビデオ II ではあいづちの使用が少なくなっている。具体的な会話の内容は<ビデオのスクリプト (短縮版)>を参照されたい。ビデオは I と II をセットにして 2 回視聴した。1 回目の視聴ではあいづちの有無による会話の違いに注目させるため、学習者に対して「2 つのビデオは話は同じですが、聞いている B さんが少し違います。何が違うか考えながら見てください。」という指示を与え、2 回目はあいづちそのものに意識を向けさせるために「B さんの話した言葉をメモしてくだ

さい。」と指示した。

＜ビデオのスク립トーAさんとBさんの会話ー（短縮版）＞

ビデオI

A: 冬休みに旅行に行ったんだ。  
B: えー, いいねー。どこに行ったの?  
A: 京都。  
B: あー, そうなんだ。  
A: うん。それで, コップのお店があってね,  
B: うん。  
A: そこでコップを作ったんだ。  
B: へー, いいねー。簡単に作れるの?  
A: うん。白いコップが最初からあって,  
B: うん。  
A: そこに絵を描くだけだから。  
B: あ, そうなんだ。いくらくらいかかるの?  
A: 1つ1000円から1500円くらいかな。  
B: へー, いいね。安いね。  
A: 実は, このコップなんだー。  
B: えー, すごーい。かわいいねー。  
A: でしょー。

ビデオII

A: 冬休みに旅行に行ったんだ。  
B: どこに行ったの?  
A: 京都。  
B: あー。  
A: うん。それで, コップのお店があってね,  
B: (あいづちなし)  
A: そこでコップを作ったんだ。  
B: 簡単に作れるの?  
A: うん。白いコップが最初からあって,  
B: (あいづちなし)  
A: そこに絵を描くだけだから。  
B: いくらくらいかかるの?  
A: 1つ1000円から1500円くらいかな。  
B: んー。  
A: 実は, このコップなんだー。  
B: へー。  
A: んー。

(2) ピア活動

次に, ビデオ視聴で得られた各自の気づきをグループで話し合うピア活動を行った。ここでは, 個々の学習者がビデオを見て感じ取ったことを説明し合い, 共有することで, あいづちへの理解が深まることを狙った。

学習者を3~5名からなるグループに分け, ワークシートを配布し, これに沿って話し合いを進めるよう指示した。ワークシートには3つの質問を設け, 質問1ではビデオI・IIそれぞれの印象, 質問2ではビデオIで聞き手が使っていた言葉, 質問3では会話の中で聞き手の言葉が果たしている効果についてそれぞれ尋ねた。また, ピア活動時には母語の使用も認め, 活発な話し合いを促した。

(3) 教師の説明

各グループによる話し合い結果の発表後, 教師がそれをまとめながら補足説明を行った。ここでは, ピア活動で得られたグループとしての意見を教室全体で共有し, 教師がそこに補足説明をすることで学習者の理解をより確実にすることを目的とした。

まず「あいづち」という言葉を提示し, あいづちの効果について各グループから出た意見をまとめながら, あいづちがあると話し手が安心して話すことができ, 会話の雰囲気良くなることを確認した。そして, 聞き手が使っていた言葉として挙げられたあいづち表現を, 機能<sup>3</sup>によって「聞いているという信号」「理解しているという信号」「感情の表出」の3つに分類して整理した。また, あいづちを使うタイミングとして, 文末および節末に打つことを教師の実演を交えて説明した。

(4) 口頭練習

最後に, 学習したあいづちを実際に使用してみる時間を設けた。まず, あいづちの多く入っているビデオIのスク립トを使用し, ペアで読み合わせた。その後, 教師が話し手, 学習者が聞き手となり, 教師の体験談を学習者があいづちを使いながら聞くという練習を

行った。

実践は、以上のような流れで行った。次章では、2 回の実践の成果についてピア活動時の録音データを文字化した資料と授業後に行った質問紙調査の結果を用いて分析する。

## 4. 分析

### 4-1. 実践 1 の分析

#### 4-1-1. ピア活動データ

まず、ピア活動時の録音データから、実際にどのように話し合いが行われ学習者の学びが深まっていったかを探る。話し合いを文字化したデータの中から学習者同士の相互作用が見られた部分を取り出し、分析を行う。なお、本文中の（ ）内の数字は発話番号を表し、事例中の CL, T はそれぞれ学習者、教師を表す。

事例 1 では、学習者同士による理解の深まりの過程が観察された。CL1 がビデオ II の印象について「簡単に話しているだけ」と述べ (56) , その理由として聞き手である B の答えが少なく、コミュニケーションがあまりないことを挙げている (58, 61, 63) 。CL2 は、初めは「感情が良くない」という漠然とした印象しか持っていなかったが (57) , CL1 の意見を受けて「冷たい感じます」とより具体的な表現を探ることができている (64) 。

#### <事例 1>

→56	CL1	第二个只是简单的跟着说呢	【二番目は簡単に話しているだけ】
→57	CL2	对阿 (笑い) 感情不太好	【そうだね 感情がよくない】
→58	CL1	回答 答えが少ない	【答え】
		回答太少了 交流太少了	【答えが少ない コミュニケーションが少ない】
		コミュニケーションが少ない	
59	T1	うん	
60	CL2	回答太少了	【答えが少ない】
→61	CL1	只有四句五句	【四つ五つくらいしかない】
62	T1	そうですね	
→63	CL1	答えはちょっと少ない えと コミュニケーションが少ないですけど	
→64	CL2	冷たい感じます	

【 】は筆者訳

このように、短い発話ながらも学習者自らが気づいたことを他者に伝え、学習者同士が理解を共有していく様子がピア活動全般に見られた。

しかし一方で、話し合いが必ずしも円滑に行われたとは言えない部分も観察された。次の事例 2 では、この場面に至る前に学習者同士は中国語で話し合いを進め、ビデオ II について「B さんが明るくない」という印象をグループ全体の意見としてまとめていた。しかしそれを日本語で表わそうとする段階で、文法が正しいかどうか、単語が合っているかどうかなど、表現の確認に話が集中してしまっていた (8, 9, 10, 11) 。

#### <事例 2>

→8	CL3	明るい人です Bさん 这个就是明るいじゃない 【これは「明るいじゃない」】 不是じゃない 它是一个形容词的话 くない 【「じゃない」じゃなくて形容词だから「くない」】
→9	CL4	明るくない人です
→10	CL3	Bさん关系很普通 【Bさんとの関係は普通】 かんかい? BさんはAさんとBさんの关系 关系 【関係 関係】
→11	CL3	恩 かんかい 【うん】
12	CL4	我也不会 【私もわからない】

表現に関するこのようなやりとりは実践1のピア活動データの随所で見られ、日本語でのアウトプット面に困難があったことが窺える。

#### 4-1-2. 質問紙調査

次に、授業後に行った質問紙調査の分析を行う。質問紙調査には多肢選択設問と自由記述欄を設けた。実践1での多肢選択設問に対する回答は表2の通りであった。

表2 多肢選択設問の回答(実践1)

1「あいづちについて 理解できましたか」	よく理解できた ←		どちらでもない		→ よく理解できなかった	
	70% (7)	10% (1)	20% (2)			
2「今日の授業は 難しかったですか」	易しかった ←		どちらでもない		→ 難しかった	
	40% (4)	40% (4)	20% (2)			
3「今日の授業は 役に立ちましたか」	役に立った ←		どちらでもない		→役に立たなかった	
	90% (9)	10% (1)				

( )は人数

あいづちの理解度に関して「よく理解できなかった」と回答する学習者はいなかったものの、2割の学習者が「どちらでもない」と答えている。この一因として、事例2で見られたように、母語から日本語への変換に時間が割かれたことが挙げられる。ピア活動において、学習者は母語では学習者同士の理解を共有することができていたが、それを発表するために日本語に直す段階で、日本語の表現に意識が集中してしまっていた。内容に意識が向かなくなってしまうことにより、あいづちに対する母語での理解を日本語での確実な理解に繋げることができなかったものと考えられる。

授業の難易度に関しては、「易しかった」から「どちらでもない」の間に回答が分布しており、初中級学習者に対してのレベル設定は適当であったと言える。また、今回の授業が役に立ったかという設問では、全員が「役に立った」「まあまあ役に立った」と回答した。自由記述でも「勉強したものは実用性があります(訳)」のようにあいづちという学習項目の有用性を評価するコメントが多く、初中級学習者にも実際の会話で使える技能を習得したいというニーズが高いことが窺える。

そのほか、自由記述では「活発な授業で雰囲気がとても良かったです(訳)」「このような勉強はいいと思います、機会があればまた参加したいです(訳)」など、授業に対する肯

定的なコメントが得られた。

#### 4-1-3. 問題点と実践2に向けての改善点

実践1では、授業後の学習者のあいづちに対する理解度がやや低く、授業内容を完全に消化できていないという問題点が明らかになった。その原因としては、母語での理解から日本語での理解という流れが阻害されていたことが考えられた。また、学習者にはあいづちを授業のテーマとしていることを知らせていないため、ピア活動後の発表の段階で、あいづちに関する内容と同様にあいづち以外についての話し合い結果も出され、教師側がそれらの回答を効率よくまとめることができなかった。このことも理解度が下がった一因と思われる。そこで実践2では、次の2点を改善することにした。まずピア活動時に学習者の母語がわかる教師が介入し、話し合いそのものではなく日本語表現としての問題がある場合に手助けをするようにした。そして、教師の説明の際には、あいづちについての話し合い結果とそれ以外を分けて整理し、あいづちに関する説明に学習者の意識が向くよう注意した。

### 4-2. 実践2の分析

#### 4-2-1. ピア活動データ

実践1を修正した授業デザインを基に、実践2を行った。本項では、ピア活動時のデータに見られた実践1からの改善点および学習者の学びに焦点を当て分析する。なお以下の事例では、学習者をKL、教師はTを表記する。

事例3では、教師の言語的介入によりピア活動が円滑に行われる様子が観察された。ここでは、まずKL1がビデオIの印象について「対話が活発だとかそういうの」(24)と母語で述べたのに対しKL2が「何かわかる」(25)と同意し、母語での理解が共有されている。その後、KL3とKL1の間で日本語の表現について確認するやりとりが見られるが(27, 28, 29)、それを察知した教師が「うん 活発」(30)と、学習者に適切な表現を与えている。

#### <事例3>

→24	KL1	그리고 대화가 활발하고 이런거	【あと、対話が活発だとかそういうの】
→25	KL2	응: 뭔지 알겠다 뭔지 알겠다	【うん 何かわかる何かわかる】
26	T2	どうですか?大丈夫ですか?	
→27	KL3	활발하다 활발하다가	【活発だ 活発って】
→28	KL1	活気?	
→29	KL3	活発 活発?	
→30	T2	うん 活発	

このように、ピア活動が円滑に進んでいるか常に教師がチェックしながら言語面での不足を補うことで、学習内容についての話し合いにより多くの時間を割くことができていた。

また、事例4では、話し合いの中で不理解が生じたが、学習者全員が協力し合って問題を解決する過程が観察された。ここでは、KL5があいづちの少ないビデオIIについて「Aさんが息を止まって また考えて話をする その間っていうか隙っていうか そんなことない

んじゃないかな」(24) と述べ、聞き手のあいづちがないために話し手 A が息をつく間もなく話していて大変そうだということを言おうとしているが、KL6 がそれを理解できていない (25)。そこで、KL5 は発話 27 から韓国語にコードスイッチングをしながら説明をし、さらに「切る時間 切ることができない話を」(31) と述べている。その発話に KL8 が「ずっと話している」(32) と続け、KL7 も「次々に何を言っているかわからないっていうか」(33) と説明を加えている。このように、KL5 以外の学習者も全員が会話に参加しながら KL6 の理解を助けようとしている。ここでもまだ KL6 は十分な理解に至っていないが(34)、発話 35 から 41 のやりとりを通して、最終的には発話 42 で「うーん あー A がー」と納得するに至る。

#### <事例 4>

→24	KL5	A さんが息を止まって また考えて話をする間っていうか 隙っていうか そんなことないんじゃないかな
→25	KL6	ん？
26	KL5, KL6, KL7, KL8, KL9	(笑い)
→27	KL5	한국어로 얘기하자면는 그런 얘기를할 생각이 없으니까 【韓国語で話すと そういう話をする考えがないから】
28	KL6	B 가? 【B が?】
29	KL5	A 가. 얘기 계속하고 있잖아. 그런 끊는 시간을 안 주고 【A が 話をずっとしてるじゃん そういう切る時間を与えないで】
30	KL6	아ー 【あー】
→31	KL5	切る時間 切ることができない話を
→32	KL8	ずっと話している
→33	KL7	次々に何を言っているかわからないっていうか
→34	KL6	누가? 【誰が?】
35	KL5	A 가
36	KL6	A がー
37	KL5	B があまり答えてないから
38	KL9	反応があまりないから
39	KL5	A がかわいそう (笑い)
40	KL6, KL7, KL8, KL9	(笑い)
41	KL5	なんか困っているような姿だった
→42	KL6	うーん あー A がー

以上のように、実践 2 のピア活動では、教師の適切な介入により話し合いが円滑に進んでいる様子のほか、グループで互いの考えを説明し合い理解を共有する過程が観察された。

#### 4-2-2. 質問紙調査

実践 2 においても、実践 1 と同様の質問紙調査を行った。多肢選択設問の回答は表 3 の通りである。



表3 多肢選択設問の回答（実践2）

1「あいづちについて 理解できましたか」	よく理解できた ← どちらでもない → よく理解できなかった				
	100.0% (17)				
2「今日の授業は 難しかったですか」	易しかった ← どちらでもない → 難しかった				
	47.1% (8)	35.3% (6)	11.8% (2)	5.9% (1)	
3「今日の授業は 役に立ちましたか」	役に立った ← どちらでもない →役に立たなかった				
	94.1% (16)	5.9% (1)			

実践1での質問紙回答と比較すると、あいづちに対する理解度が上がっていることがわかる。自由記述においても「あいづちについてりかいました（原文）」「あいづちについてきょうのじゅぎょうのおかげでよくかんがえてなりました（原文）」など、十分に理解ができたという記述が多く見られた。これは、実践1からの改善点としてピア活動時に学習者の母語で言語的な手助けをしたこと、また教師が発表結果をわかりやすく整理して伝えたことにより、学習者の中でピア活動から発表、教師のまとめまでの活動が一つの流れとして繋がり、理解がスムーズに進んだことを表していると言える。

また、実践2の自由記述では、授業方法への肯定的評価が目立った。「普段接することのない授業方法で新しい内容を習えたのでよかったです（訳）」「韓国は普通先生たちが本をずっと読みますが、そんな状況ではなかったのよかったです（訳）」「あいづちの重要性は学院<sup>4</sup>では何回も聞きましたが、今日見た映像でその重要性がさらに理解できるようになりました（訳）」のように、学習者が普段接している授業方法と比較して今回の授業を高く評価する記述が見られた。まず映像によりあいづちについて視覚的に感じ取り、さらに仲間とともに主体的に考える過程を経て確実に理解したことが、授業方法に対する肯定的評価に繋がり、さらには授業への満足度を高めたものと考えられる。

## 5. まとめと今後の課題

本実践では、学習者があいづちについて自ら気づき主体的に理解することを目指し、「気づきを促すデザイン」を用いたあいづち指導を行った。ピア活動の分析からは、学習者同士がそれぞれの考えを表現し合い理解を深めている様子が観察された。また、質問紙調査の記述からは、あいづちという学習項目への高いニーズが感じられるとともに、今回の授業方法への肯定的な評価も得られた。このことから、今回用いたデザインは初中級学習者に有効であったと言える。ただし、ピア活動時に母語から日本語への変換に時間を割かれる恐れがあるという問題点も発見された。学習者主体のピア活動と言えども必要に応じ教師が話し合いをサポートし、学習内容に意識を向かわせる工夫が必要だろう。

本実践は2度の試みに過ぎず、今後も継続して実践を重ね授業デザインを検討していく必要がある。まず、授業の目標を「あいづちの存在に気づき、その機能を理解すること」までとしたため、口頭練習部分の指導方法については詳しく検討することができなかった。あいづちを運用できるようになるまでの指導全体のデザインを作る必要があるだろう。また、今回は顔つき、表情等の非言語行動について指導対象としなかった。非言語を含めた聞き手行動全体の指導についても今後の課題としたい。

## 注

- (1) 日本語学校において週 20 時間、6 ヶ月間学習した。
- (2) 大学の授業において日本語基礎文法、基礎会話授業を 1 年間（192 時間）受講した。
- (3) 堀口(1997)では、あいづちの機能として「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 つを挙げている。本実践では、そのうち「聞いているという信号」「理解しているという信号」「感情の表出」の 3 種類のあいづちをビデオに取り入れた。
- (4) 韓国における私塾の語学学校を指す。

## 参考文献

- (1) 池田玲子(1999)「ピア・レスポンスが可能にすること」『世界の日本語教育』第 9 号, 29-43
- (2) 岡崎敏雄(1987)「談話の指導—初～中級を中心に—」『日本語教育』62 号, 165-178
- (3) 木暮律子(1999)「会話教育における聞き手行動の指導試案—学習者の実態と相づち指導の実践より—」名古屋大学大学院国際言語文化研究科日本語文化専攻 1999 年度日本語教育実習報告  
<[http://www.lang.nagoya-u.ac.jp/nichigen/menu5\\_folder/jisshu/1999/kogure.htm](http://www.lang.nagoya-u.ac.jp/nichigen/menu5_folder/jisshu/1999/kogure.htm)> (2009 年 1 月 10 日)
- (4) 館岡洋子(2005)『ひとりで読むことからピア・リーディングへ—日本語学習者の読解過程と対話的協働学習』東海大学出版協会
- (5) 富永由美子(2000)「あいづち研究：ブラジル人日本語学習者へのあいづち指導の模索」『教育研究 国際基督教大学学報 1-A』42 号, 177-189
- (6) 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』7 巻 3 号, 100-117
- (7) 原田三千代(2006)「中級学習者の作文推敲過程に与えるピア・レスポンスの影響：教師添削との比較」『日本語教育』131 号, 3-12
- (8) 広瀬和佳子(2004)「ピア・レスポンスは推敲作文にどう反映されるか：マレーシア人中級日本語学習者の場合」『第二言語としての日本語の習得研究』Vol. 7, 60-80
- (9) 福岡昌子(2003)「インタビュー聴解授業における受容的対話能力の育成に関する研究」『三重大学留学生センター紀要』5 号, 15-27
- (10) 堀口純子(1988)「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 号, 13-26
- (11) 堀口純子(1997)『日本語教育と会話分析』くろしお出版
- (12) 水谷信子(1988)「あいづち論」『日本語学』7 巻 12 号, 4-11
- (13) 宮崎幸江(2003)「「聞き手の行動」をどう教えるか—サマーコース中級クラスでの指導例—」『ICU 日本語教育研究センター紀要』12 号, 45-62
- (14) メイナード・K・泉子(1993)『会話分析』くろしお出版
- (15) 横山紀子・福永由佳・森篤嗣・王璐・ショリナ, ダリヤグル(2009)「ピア・リスニングの試み—海外の日本語教育における課題解決の視点から—」『日本語教育』141 号, 79-89