

## 話し合いの視覚情報化によって事後の報告はどのように変化するか

——大学生によるメモと報告書の語数の量的分析による一考察——

長 田 友 紀

### 1. はじめに

#### (1) 話し合いの指導方法としての視覚情報化ツール

話し合いとは、「音声によって媒介され複数の人間が共同で思考するもの」(長田, 2008, p. 2)と定義することができる。しかし、音声という即時的に表れては消えてしまう媒体の特性が、共同で思考する話し合いの指導方法の開発に当たって次のような問題を生じさせている<sup>①</sup>。

音声言語は眼前から消失するため、記憶として保持し続けなければならない。しかし、個人内の記憶量には限界がある。このため記述された文章などとは異なり、口述されている話し合いを参加者が過去の文脈と自己の文脈との関連性の中で捉えにくいのである。これが個人内で「いま何が論点なのか」「話題全体の中で各発言がどのように位置付くか」といった認知を即時的に正しく行うことを難しくさせている。さらに、この非記録性は、参加者間で話し合いそのものを一同に俯瞰しにくい状況を生み出す。論点や他者の発言が個人内で曖昧に蓄積され、議論の共有性も低くなってしまう。話し合いの全体像を参加者全員が同一のものとして捉えづらくなるのである。このような状況下では、話し合いを俯瞰的に捉える機会を生じさせることは難しいといえる。指導者にとっても、事前の注意点や事後の反省点を指摘することは可能であっても、同様の理由から事中の即時的な指導は不明瞭であり勘に頼るのみであったと思われる。(長田, 2005, pp. 46-47)

本研究では、このような話し合いにおける音声媒体の問題を克服する一つの手法として、音声以外の文字媒体に着目する<sup>②</sup>。話し合いの事中指導の段階において、音声言語である話し合いをなんらかの形で視覚情報化させる手法を「視覚情報化ツール」と呼ぶことにする<sup>③</sup>。

元来は聴覚情報である音声言語での話し合いを、文字化や図示化する視覚情報化ツールを用いて支援する方法である。具体的には、参加者たちが黒板やホワイトボードに協同で視覚情報化し、これを活用し話し合いを進めていくことを想定している。

こういった視覚情報化ツールの活用に関しては実践レベルが先行している。企業や地方公共団体などにおいてはファシリテーション・グラフィックという名称で、視覚情報化ツールの活用が提案されつつある(浅海・伊藤, 1998; 堀・加藤, 2006)。国語教育においては、早くから文字言語の活用が示唆されており(野地, 1958; 中沢, 1972)、大村はまなど一部において萌芽の実践があった(大村, 1983)。特に近年では視覚情報化ツールの活用が国語の授業の中で積極的に使われつつある(中村, 1998; 浅井, 2004; 藤森, 2007)。

しかし、実践上の課題としては、リアルタイムで進行する話し合いを参加者がどのように記述するのかという大きな問題がある。話の速度に合わせてすべてを書き留めることは困難である。そこで図示化や省略化といった操作をする必要があるが、このような記述方法で参加者は話し合いを的確に遂行できるのが最大の問題である。

## (2) 先行研究の状況と本稿の具体的課題

国語教育の領域においては、話し合いをいかに聞いているのかという研究が進められてきている（甲斐, 1993；高橋, 1997；間瀬他, 2007）。また、心理学・言語学・社会学の領域でも話し合いの研究は国内外で数多く蓄積されつつあるが、いずれも聴覚情報としての音声言語のみに焦点が当てられてきた。また従来より単独の話者が話すスピーチの聞き取りメモに関する研究は行われてきた（大久保, 1959；国立国語研究所, 1964）。この他、視覚情報化ツールの調査研究については、読解において図がどのような機能を果たすかについての研究は行われてきた（岩槻, 2003）。しかし、複数の話者が交代しながら会話を進める話し合いの視覚情報化については調査がほとんどなされていない。

そこで長田（2007）では、複数の話者による話し合いを、第三者の聞き手がどのようにメモするかについて大学生を対象に調査をおこなった。その結果、メモの取り方とその割合は表1のようになった。

大学生の話し合いのメモの取り方として、「非構造化されたメモ」と「構造化されたメモ」と極端にメモが不足する「不足型」がみられた<sup>4)</sup>。

非構造化されたメモとは、聞き取った内容を基本的に時系列にそってそのまま書き取るものであり、36%であった。下位分類として、発話のみをそのまま順番に書いていく「1. 発話順型」と、発話だけでなくTやS<sup>5)</sup>や発話者名などを記録していく「2. 話者添加型」が認められた。

一方、構造化されたメモの割合は44%であった。聞き手によって話し合いの内容が整理されたり、図示化されたりしているものである。下位分類として、メモのまとまりごとに見出しをつける、質問と回答を段をかねて区別するなどの「3. 見出し型」と、発話や意見間の関係を線で結ぶ「4. 図示化型」が認められた。

本稿ではこの調査に引き続き、話し合い事中のメモの仕方によって事後の認知にどのような影響を与えるのかを探索的に調査する。具体的な視覚情報化ツールの開発においては、どのような

表1 大学生の話し合いメモの取り方とその割合

メモの取り方		下位分類したメモの取り方	
不足	17(19.3%)	0. 不足型	17(19.3%)
非構造化	32(36.4%)	1. 発話順型	12(13.6%)
		2. 話者添加型	20(22.7%)
構造化	39(44.3%)	3. 見出し型	24(27.3%)
		4. 図示化型	15(17.0%)
全体	88		88

メモをさせるのが大きな実践上の課題となるためである。そこで本稿では、メモや報告に書かれた語数について量的な面から考察する。今回、語数に着目する理由は二つある。

一つは、大学生がメモをどのくらい記録するのかを確認しておく必要があるためである。どの程度の語数を記録するかを知ることは、メモの指導法開発にあたっては基礎的な作業となる。

もう一つは、メモにもとづく報告書の語数を確認することは、報告内容の適切さや思考量を測る一種の指標となるためである。メモの取り方を変えるにしても、簡略化しすぎて、かえって話し合いの内容把握がおろそかになってもいけない。報告書の語数の分析をもとに、報告内容を量的な側面から検討する必要がある。

以上をふまえ、本稿では次の具体的な課題を設定した。

1. メモと報告書の語数はどのような関係にあるのか。
2. メモの取り方を変えると、メモの記述量はどのように変化するか。
3. メモの取り方を変えると、報告書の記述量はどのように変化するか。
4. これらの分析から示唆される点はなにか。

## 2. 分析

### (1) 対象と方法

本調査の概要をまとめたものが図1である。本調査は、調査1として大学生に対して話し合いが記録された音声CDの聞き取りメモを作らせた。そのうえで、調査2として話し合いの内容を報告させた。聞き取りの際、メモの取り方について3群を設定した。「A. 統制群」は特段の指示をしない群である<sup>9)</sup>。「B. 総記述群」は話し合いの内容を極力そのままメモするように指示したものであり、非構造化メモを書かせる群である(資料1)。「C. 図示化群」は話し合いを図示化しながらメモするように指示しており、構造化メモを書かせる群である(資料2)。CDを聞き終わったところで、各群の被験者に話し合いの内容を記述させることで報告させた。

調査1をもとに、メモの記録(事中の「メモ書」)の分析を行う。メモの取り方によって、話し合いはどのように記録されるかについて、メモの語数から考察する。次に調査2をもとに、報告された記録(事後の「報告書」)の分析を行う。メモの取り方を変えると話し合いはどのように報告されるかについて、報告書の語数から考察する。

**被験者** H大学学生を対象に、2006年前期のある科目受講者88名(男43, 女45)をA群とし統制群とした。その科目の後期受講者73名(男40, 女33)をB群・C群にランダムに振り分けた。合計161名(延べ323名)である(表2)。なお半期完結科目であり、前期・後期とも同一内容の講義である。ただしB群8名, C群2名は指示と異なる方法でメモの記述をしたため、分析の際には除いてある。

**方法** 中学生6名と大人の司会者1名による「友達関係について」の話し合いが記録されたCDを大学生に聞かせ、メモを作成させた。メモの取り方について特段の指示をしない「A. 統制群」と、話し合いの内容を極力そのままメモするように指示した「B. 総記述群」と、図

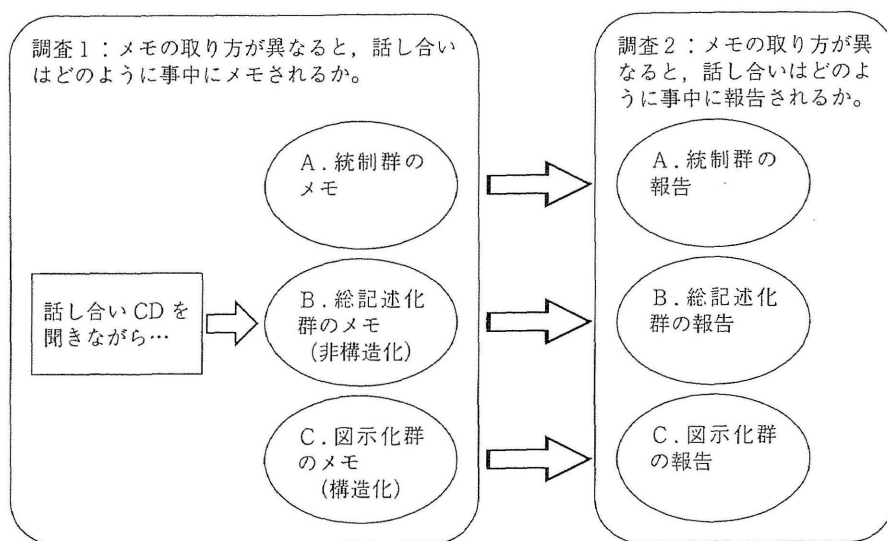


図1 本調査の概要

示化しながらメモするように指示した「C.図示化群」を設定した。具体的な調査手順は以下の通りである。

1. 調査内容についての各群ごとの指示を書いたプリントを読ませる
2. 「メモ書」の用紙配布
3. 話し合いCDの再生（約8分）（調査1：聞きながらABC群にメモを作成させた）
4. 「報告書」の用紙配布
5. 「報告書」への記入（約20分）（調査2：「報告書」には「今の話し合いの概要を第3者にわかるようにできるだけ詳しく書いてください」と指示）
6. 「メモ書」と「報告書」の回収

話し合い音声「6人の中学生と香山リカさん」（教育出版H14年度内容解説資料CD『群読・朗読・話し合い』所収、約8分）を使用。

表2 大学生における調査の割付

	調査1（事中のメモ書）		調査2（事後の報告書）	
	調査対象数	分析対象数	調査対象数	分析対象数
A. 統制群	88(男43, 女45)	88(男43, 女45)	88(男43, 女45)	88(男43, 女45)
B. 総記述化群(非構造化)	36(男18, 女18)	28(男13, 女15)	36(男18, 女18)	28(男13, 女15)
C. 図示化群(構造化)	37(男22, 女15)	35(男20, 女15)	37(男22, 女15)	35(男20, 女15)
全体	161	151	161	151

※B群, C群は無作為に割り当てた。

## (2) 「メモ書」と「報告書」の語数の全体的な分析

### (i) 語数の分析

本稿では、「メモ書」と「報告書」についての記述量の分析を行う。メモ段階では急いで書くことも多く平仮名書きなども多用されるため、記述量の分析にあたっては、文字数ではなく語数を計数した。調査1の「メモ書」および調査2の「報告書」に対して分かち書きの処理を行い、分かち書きされた語数を計数している。例えば「ひらがな」と「平仮名」では文字数は異なるが同じ1語となる。

この分析結果をまとめたものが、表3である。群ごとの「メモ書」と「報告書」における語数の平均値、中央値、標準偏差および変動係数を示している。

### (ii) 分析1：「メモ書」と「報告書」における語数の相関

群ごとにおける事中の「メモ書」と事後の「報告書」の語数は、どのような関係にあるのだろうか。図2から図4は、各群の「メモ書」と「報告書」における語数の相関を散布図で示したものである。

「A. 統制群」においては、「メモ書」と「報告書」の相関係数は0.44であり、有意であった ( $F(1,86)=20.5, p<0.001$ )。よって中程度の正の相関関係が認められる。「B. 総記述化群」においては、両者の相関係数は0.28であったが、有意ではなかった ( $F(1,26)=2.25, p=0.15$ )。「C. 図示

表3 群による「メモ書」と「報告書」の語数

	N	調査1：メモ書				調査2：報告書			
		平均	中央値	標準偏差	変動係数%	平均	中央値	標準偏差	変動係数%
A. 統制群	88	111.3	106.5	46.1	41.4	189.7	193.0	63.3	33.4
B. 総記述化群	28	134.7	131.5	44.1	32.8	251.5	262.0	63.5	25.2
C. 図示化群	35	101.0	101.0	28.9	28.6	222.7	219.0	75.9	34.1
全体	151	115.7	113.0	39.7	34.3	221.3	224.7	67.6	30.9

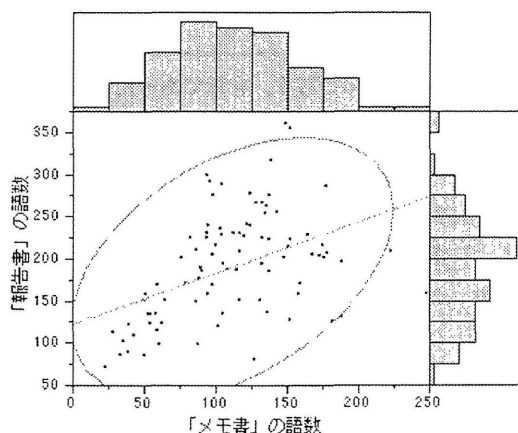


図2 大学生における「A. 統制群」の散布図とヒストグラム

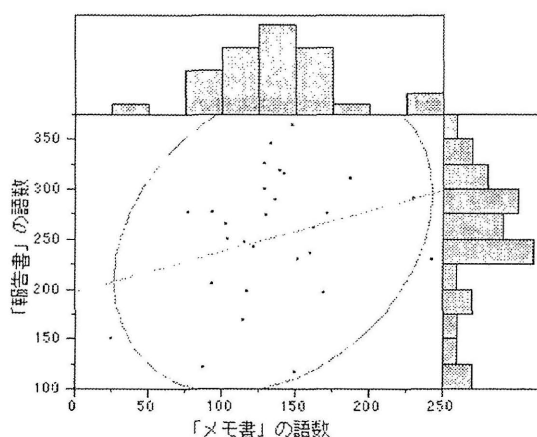


図3 大学生における「B.総記述化群」の散布図とヒストグラム

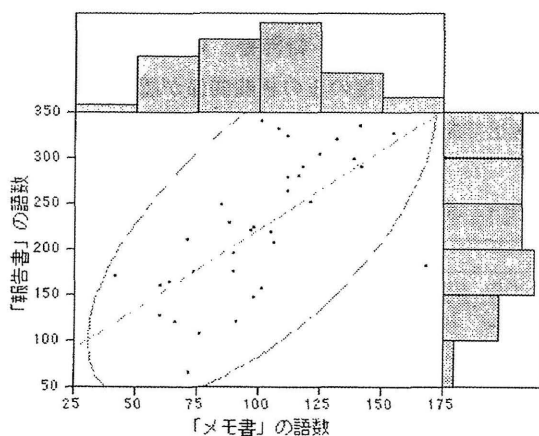


図4 大学生における「C.図示化群」の散布図とヒストグラム

化群」においては、両者の相関係数は0.66であり、有意であった ( $F(1,33) = 26.08, p < 0.001$ )。よって中程度の正の相関関係が認められる。

探索的に実施したこの分析から、次のことがうかがえる。特段の指示がなされない「A.統制群」においては、事中の「メモ書」の語数が増えると、事後の「報告書」の語数が増えていく傾向にある。構造化メモを書くように指示された「C.図示化群」においても、事中の「メモ書」の語数が増えると、事後の「報告書」の語数が増えていく傾向にある。また、非構造化メモを書くように指示された「B.総記述化群」においては、回帰係数が0ではないとはいえなかったため積極的な解釈はできないが、図3からは同様の傾向が見られる可能性がある。

### (iii) 分析2：メモの書き方による「メモ書」語数の平均値の差

メモの取り方を変えることで、メモの語数は何らかの変化をするのであろうか。この点をまず

は確認しておく必要がある。メモの取り方 ABC 群によって、事中の「メモ書」の記述量の平均に差があるのか、ないのかについて分析をおこなった。図 5 は、各群の「メモ書」の語数をボックスプロットで示したものである。

3 群の分散が等しいとは認められなかったためウェルチの分散分析を行った。その結果、3 群の平均値には有意な差が認められた ( $F(2,66)=6.04, p<0.0039$ )。テューキー・クラマーの HSD 法による多重比較を行うと、「メモ書」の語数の平均値は、「B. 総記述化群>A. 統制群=C. 図示化群」となった ( $q=2.37, p<0.05$ )。すなわち、「B. 総記述化群」は、「A. 統制群」と「C. 図示化群」との間に有意な差が認められた。しかし、「A. 統制群」と「C. 図示化群」との間に有意な差は認められなかった。

この分析から、話し合いの内容を極力そのままメモするように指示された「B. 総記述化群」(非構造化群)によるメモ語数の平均値は、他の群よりも大きい傾向がうかがえる。構造化メモを書くように指示された「C. 図示化群」の語数の平均値は、「B. 総記述化群」よりも小さい傾向がうかがえるともいえる。

#### (iv) 分析 3：メモの書き方による「報告書」語数の平均値の差

次に、メモの取り方を変えることで、最終的な報告書になんからの影響を与えるのであろうか。この点を確認するために、メモの取り方 ABC 群によって事後の「報告書」の記述量の平均に差があるのか、ないのかについて分析した。図 6 は、「報告書」の語数を群ごとにボックスプロットで示したものである。

3 群の分散が等しいと認められたため、一元配置の分散分析を行った。その結果、有意な差があった ( $F(2,148)=10.19, p<.0001$ )。テューキー・クラマーの HSD 法による多重比較を行うと、「B. 総記述化群=C. 図示化群>A. 統制群」となった ( $q=2.37, p<0.05$ )。すなわち、「B. 総記述化群」および「C. 図示化群」は、「A. 統制群」との間には有意な差が認められた。しかし、「B. 総記述化群」と「C. 図示化群」との間には有意な差はなかった。この分析から、話し合いをそのま

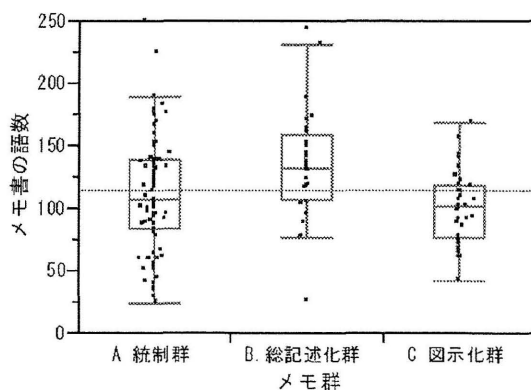


図 5 大学生の「メモ書」における語数のボックスプロット

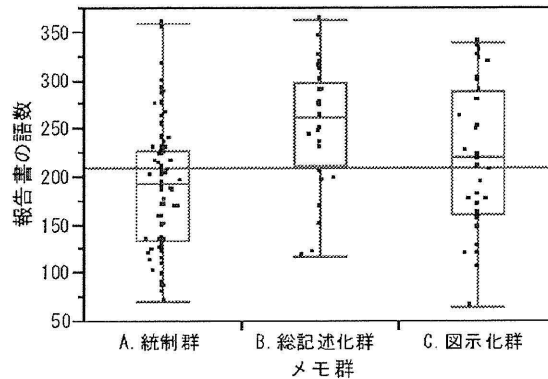


図6 大学生の「報告書」における語数のボックスプロット

まメモする「B. 総記述化群」（非構造化）と、話し合いを図示化しながらメモする「C. 図示化群」（構造化）は、最終的な報告書の語数の平均値は同じになりそうである。

### 3. 考察

話し合いにおける視覚情報化ツールの活用には、話し合いを全て事中に記録することは難しいと考えられる。したがって、話題および発言の省略や図示化した構造化メモを作成することが有効であると考えられるが、この作業によってかえって話し合いの内容把握が疎かになってもいけない。そこで、図示化された構造化メモと、発話順に記述した非構造化メモの差について考察する必要があるのである。一定の条件下で行われた本事例に基づく探索的な考察は次の通りである。

(1) 「メモ書」と「報告書」の語数の相関関係について、「A. 統制群」および「C. 図示化群」では中程度の正の相関関係があった（分析1）。したがって、基本的には事後の報告量はメモの記述量に影響を受ける傾向がうかがえる。

(2) 次に、構造化された図示化メモと、非構造化された総記述化メモで、メモの記述量が影響を受けるのかについて分析を行った。その結果、「C. 図示化群」の語数の平均は、「B. 総記述化群」よりも有意に小さかった（分析2）。本事例からは、図示化した構造化メモ群は、そのままメモとした非構造化メモ群よりも、記述量が少ない傾向がうかがえる。

これについては、構造化されたメモをとる図示化群は、言葉を省略したり、接続語などを矢印（例えば「→」）や線（例えば「—」）などで書くためであろう。図示化したメモという特性を考えれば容易に予測できる結果ではあるが、語数の分析にあたって一応確認をしておくことが必要となる。

(3) 本研究では、話し合いの際の視覚情報化にあたって、論点や意見を図示化して協働で議論することを念頭においている。上記の(2)のように、記述量が少ない図示化群のメモでも、話し合いの把握がきちんとおこなわれるのであろうか。この点が本稿では最も関心のあるポイントで



ある。

そこで、事後の報告書の語数がメモの取り方によってどのように変化するかについて分析を行った。その結果、「C.図示化群」と「B.総記述化群」は、報告書の語数の平均値に有意な差はみられなかった（分析3）。本事例からは、図示化した構造化メモ群と、非構造化の総記述化メモ群は、事後の報告書の記述量が同じ傾向にあることがうかがえる。

これについては、メモの語数が少ない「C.図示化群」（構造化）であっても、そのメモをもとに、かなり語を補って報告書を書くためだと思われる。メモをもとに記憶を参照したり、他者に伝わるように言葉を補うことが報告書においては行われていると考えられる。

（4）以上の本事例を踏まえれば、基本的にはメモを多く書けば、報告書も多く書くようである（分析1）。この点を押さえた上で、そのメモの書き方に着目して分析を行えば、構造化メモを書く図示化群はメモの量は少なくて済むうえ（分析2）、事後の報告書の量も総記述化群と変わらないといえる（分析3）。したがって、事後の報告書の記述量に関しては、量的には話し合いを図示化しても特段の問題はないという仮説を立てることができるだろう。

ただし、あくまでもこれは語数の分析結果によるものである。話し合いを図示化しながらメモする「C.図示化群」（構造化）は、「B.総記述化群」（非構造化）と本当に同じといえるのだろうか。違う点があるとすればいったいどこなのか。この点を確認するためには、メモおよび報告書に記述された内容そのものを分析する必要がある。

#### 4. おわりに

本研究では話し合いにおけるメモの取り方と事後の認知との関係を探るために、ある特定の大学の講義の受講者を対象として、探索的に調査を行ったものである。話し合い指導における視覚情報化ツール開発のためには、話し合いをどう記述させるかがポイントとなるためである。

本事例の探索的な分析からは、構造化された図示化メモの方がメモの際の記述量も少なくて済むうえ、事後の報告量も全てを記述する場合と比べて差がないことがうかがえた。記述量の面からみれば、全ての記述メモでなくても話し合い指導上は問題がない可能性が生じたといえる。

残された課題は次の3点である。第1に、記述内容の分析が必要である。現在、記述内容をテキストマイニングの手法を用いて考察をすすめている。今回の量的な分析と、質的なテキストデータの分析をあわせての総合的な考察が必要である。第2に、より調査対象を広げることが求められる。今回は探索的な事例の分析であったが、より適切なサンプリングをもとにした対象の拡大や、小・中・高校という学年段階を広げての調査が必要となる。第3に、視覚情報化ツールを活用した実際の話し合いの分析が必要となる。こういったツールを使用する場合と、しない場合とで学習者のコミュニケーションや、話し合いプロセスがどのように変容するのかについて究明が必要である。

※本稿は、平成17～19年度科学研究費補助（若手研究 B（17730490）研究代表者：長田友紀「協働で

の視覚情報化ツールを活用した話し合い指導の開発」] および、平成20～22年度科学研究費補助金（若手研究 B（20730544）研究代表者：長田友紀「話し合い指導における視覚情報化ツールの活用に関する発達の研究」）の助成を受けた。また平成20年度日本読書学会における発表の一部に基づく。調査に協力していただいた学生のみならず、並びに本稿へご助言いただいた大学共同利用機関法人情報・システム研究機構統計数理研究所の大隅昇名誉教授に謝意を表します。

## 注

- (1) 山元(1997)は、話し合いにおける対話能力を三つのルートから設定している。(ア)「相手発話を言語的意味のレベルで捉える段階」、(イ)「相手発話をその場の状況で捉える段階」、(ウ)「相手発話を過去の文脈と自己の文脈との関連性の中で捉える段階」である。その中でメタ認知能力としての(ウ)の重要性を指摘する。
- (2) 長田(2005)は、指導媒体(文字・音声・映像)に着目し、指導時期(事前・事中・事後)の枠組みも考慮して、各種の指導法を整理したものである。この枠組みに基づき、長田(2008)では話し合い指導において学習者が抱える困難点を具体的に考察している。なお、特徴的な話し合い指導法を開発している諸氏の各方法を概観するには上條(2000)が参考となる。
- (3) 事後指導に際しても視覚情報化ツールは活用可能である。話し合いの事中に作成したメモをもとに、話し合いを振り返ることができるが、本稿では詳述しない。
- (4) 大久保(1959, p. 203)は、スピーチの聴き取り方について調査を行い、小学生の聴き方には、a. コントン型、b. 断片記憶型、c. 機械的記憶型(それから型)、d. 概略型(筋の概略を記憶)、e. 要約型(内容を要約して記憶)、f. 組織づけ型の6つのパターンがあることを明らかにしている。
- (5) Teacher と Student の意味だと思われる。実際には教師ではない大人の司会者によって進められた話し合いであったが、このような記述がなされていた。
- (6) この統制群を対象に、特段の指示がなされない場合のメモの取り方について調査したものが長田(2007)である。
- (7) 分かち書きには、日本電子計算株式会社の WordMiner (Ver. 1.150)を使用した。処理に際しては「最長語で分かち書き」に設定した。最終的な分かち書き処理の解析結果を手動で補正することはしていない。WordMiner の分かち書きには、平和情報センターの開発した Happiness/AiBASE が使用されている。WordMiner の特徴については次を参照。[http://wordminer.comquest.co.jp/wmtips/pdf/20060630\\_osumi\\_text.pdf](http://wordminer.comquest.co.jp/wmtips/pdf/20060630_osumi_text.pdf) (大隅昇「WordMiner における多次元データ解析—設計指針と主な特徴の紹介—」)

## 文献

浅井靖生(2004)『論理的思考力を育む国語教育—「ディベート」と「図解思考」の拓く地平—』, 溪水社.

- 浅海義治・伊藤雅春（編）（1998）『参加のデザイン道具箱 Part-3 ーファシリテーショングラフィックとデザインゲームー』, 世田谷区都市整備公社まちづくりセンター. (同センターにて取り扱い).
- 岩槻恵子（2003）『知識獲得としての文章理解一読解過程における図の役割一』, 風間書房.
- 大久保忠利（1959）『思考力を育てる話しコトバ教育』, 春秋社.
- 大村はま（1983）『大村はま国語教室第2巻』, 筑摩書房.
- 長田友紀（2005）「話し合いの構造把握のための事中指導一視覚情報化による可能性一」, 『月刊国語教育研究』, 第393号, 46-51頁, 1月. 日本国語教育学会編.
- （2007）「国語科での話し合い指導における視覚情報化ツールの実証的研究一大学生の事中メモの類型と事後報告との関係一」, 『人文論究』, 第76号, 25-37頁. 北海道教育大学函館人文学会.
- （2008）「話し合い指導における学習過程上の困難点一状況的認知アプローチからみた事前・事中・事後指導一」, 『日本語と日本文学』, 第47号, 1-12頁. 筑波大学日本語日本文学会.
- 甲斐雄一郎（1993）「聴解能力の分析」, 甲斐睦朗（編）『聴解能力の基礎研究』, 31-47頁. (科研費重点領域研究「日本語音声」日本語における韻律的特徴の実態とその教育に関する総合的研究）E11班「聴解指導研究資料文献の現状と問題点一国語教育・日本語教育の実践に役立てるための方策一」研究成果報告書).
- 上條晴夫（2000）『みんなが発言したくなる討論・話し合い授業』, 学事出版.
- 国立国語研究所（編）（1964）『小学生の言語能力の発達』, 明治図書出版.
- 高橋俊三（1997）「批判的に聞き取る能力の達成状況一小中高校生の聞き取り能力に関する調査研究一」, 『群馬大学教育学部紀要人文・社会科学編』, 第46巻, 181-207頁.
- 中沢政雄（1972）「音声言語教育の問題点とその克服」, 『季刊国語教育誌』, 第2巻, 第1号, 33-43頁. 全日本国語教育学会.
- 中村敦雄（1998）『コミュニケーション意識を育てる発信する国語教室』, 明治図書出版.
- 野地潤家（1958）「話しことば学習論」, 全国大学国語教育学会（編）『国語科教育科学講座第4巻国語学習論』, 明治図書出版, 228-273頁.
- 藤森裕治（2007）『バタフライ・マップ法一文学で育てる〈美〉の論理力一』, 東洋館出版.
- 堀公俊・加藤彰（2006）『ファシリテーション・グラフィックー議論を「見える化」する技法ー』, 日本経済新聞社.
- 間瀬茂夫・守田庸一・松友一雄・田中俊弥（2007）「小学生の話し合い能力の発達に関する研究一同一課題による調査を通じた考察一」, 『国語科教育』, 第62巻, 67-74頁. 全国大学国語教育学会編.
- 山元悦子（1997）「対話能力の発達を捉えるための対話行為モデル」, 大槻和夫研究代表（編）『国語科教育改善のための国語能力の発達に関する総合・実証的研究Ⅱ』. (平成8年度文部科学省研究費補助金（基盤研究）(A)(1)研究成果中間報告書), 73-85頁.

資料 1

B 2. 記録メモ  
学籍番号

名前 (

(男 ㊟)

年齢 ( ) 才

2006.12.19

~~自由な感じとか~~  
乗っ  
T 自由な感じとか  
C. うーん  
C 今は友達作りたいや  
人気がない  
↓  
自分から言う  
T 友達つくるまでいいや?  
C ねー  
C 男の人による  
T 友達が 同様に思われているか  
と人と同じに思われているか  
C 嫌われてるより好きにならなくて...  
C 嫌われてるくらいの方がいいけど  
T 友達の関係性になる  
C. じゃあしんがでさくらい気になる  
C. それ違うんじゃない?  
C しんがとさくらい気は  
T それはさくががあつた?  
C 話そうとさくがに話してさ乗  
C 人の顔を見る  
T. 嫌われてるから  
T 本当の友達はいら?  
C. しんががわかんない  
T いさと思ってるんだ。

T. クラスとかサッカーとか  
C. 一糸帯にいるだけ  
T. 嫌われたらどうしようとか  
考えろ?  
C. 信じてるから  
C よくしんがと人はいる?  
C さらわれてあつて  
もっとさらわれてさくらい  
毎 T. そでさくらいさくらいじや?

資料 2

C 2. 記録メモ  
学籍番号 (

名前 (

(男 ㊟)

年齢 ( ) 才

2006.12.19

高校に

期待している? → 同いふ。

楽しくやりたい — 自由な感じ。

友達を作りたいのさくらい

