

グループ討議における視覚情報化ツールのケーススタディ

——視覚情報化ツール使用行為の種類——

長 田 友 紀

1 はじめに

本稿の目的は、グループ討議における視覚情報化ツールの使用方法にはどのようなものがあるのかを明らかにすることである。

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, 2008b, p. 2）と定義できる。しかし、音声という即時的に消える媒体の特性が、共同で思考する話し合いの指導方法の開発にあたって問題を生じさせている。音声言語は即時的に消えるため、論点や意見が参加者に把握されにくく、議論の共有性が低くなるのである。話し合いにおけるこの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したい。具体的には、参加者が共同で黒板やホワイトボードなどの道具を使って、話し合いの論点や意見を文字化や図示化する手法である。元来は聴覚情報である音声言語による討議を、視覚情報に変えるものを「視覚情報化ツール」と呼ぶことにする（長田, 2005）^①。

このような視覚情報化ツールの研究は、話し合いの能力を「状況的認知」の視点から捉え直すことであるといえる（長田, 2008a, 2010b）。話し合いにおいてはツールとしての物理的媒介物や記号的媒介物の使用によって、結果としてコミュニケーション行為がよりよく成立したり、しなかったりする可能性がある。話し合い指導においても、文字言語などの視覚情報化ツールを積極的に位置づけて考えていく必要があるが、そのためには話し合いにおける主体・他者・道具の相互作用を丁寧に捉えなければならない。

国語教育に関する話し合いの調査研究は、近年になって急速に進みつつある（国立国語研究所, 1964; 甲斐, 1993; 山元, 1996, 1997; 高橋, 1997; 蔵内他, 1998; 酒井, 2000; 山元, 2003; 長田, 2002, 2003, 2004; 位藤, 2004; 若木, 2005; 村松, 2005; 迎, 2005; 位藤, 2007; 間瀬他, 2007; 山元・稲田, 2008; 河野, 2009; 山元, 2009; 山元・稲田, 2010; 小林, 2011; 間瀬・守田, 2011）^②。

なお、スピーチの聞き取りメモの調査に関してはこれまでも行われてきた（大久保, 1959; 国立国語研究所, 1964; 森久保, 1996; 若木, 2009）。話し言葉以外の領域では、読みの学習において既有知識を図示化する「意味マップ」の研究がある（塚田, 2001）。文章の中の図が読解にどのような機能を果たすかの研究も存在する（岩槻, 2003）。作文指導では絵を読み解きそれをもとに表現する「看图作文」も研究されている（鹿内, 2010, 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。

心理学や言語学などでも話し合いに関する研究は蓄積されつつあるが、やはり聴覚情報として

の音声言語に主な焦点が当てられている（茂呂, 1991; 出口, 2001, 2002; 丸野, 2002）⁹⁾。たとえ聴覚以外の分析を行うにしても視線・表情・ジェスチャーなどの非言語行為である（ザトラウスキー, 2005）。また近年の学習科学の研究においては、学習者がコンピューター上で書き込みながら討議するグループウェアの研究は進展している（伊藤他, 2004; 大島, 2006）¹⁰⁾。だが、参加者は自分のペースで書き込めばよく、話し合いというよりもむしろ「読む」や「書く」という側面が強いシステムの分析となっている。

話し合いにおける視覚情報化ツールの活用に関する実証的な研究は、長田による一連の研究のみであるといつてよい。話し合いのようなスピーディーな言語行為を学習者が本当にメモできるのだろうか。どうメモさせると効果的なのだろうか。これらの問いに答えるために、大学生を対象に話し合い CD を聞かせる実験的な調査を試みている。量的データ分析の結果からは、話し合いを図示化して簡略に記述しながらでも、その後の討議内容の報告量が減少しないことを明らかにした（長田, 2009a）。さらに、テキストマイニングによる記述内容の質的データ分析の結果からは、むしろ図示化することで討議内容がより整理され客観化される傾向があることを明らかにした（長田, 2010a）。すなわち、視覚情報化ツールの使い方やデザインの仕方により、話し合いの認知が変容する可能性がうかがえるのである。図示化したメモを共同で書かせながら話し合わせる指導の有効性が示唆されているといえる。ただし、これらの研究は、あくまでも話し合い CD を聞き取らせる実験的な調査であった。

そこで、本稿では実際のグループ討議における視覚情報化ツールの活用実態を調査する。ケーススタディとして、大学生が視覚情報化ツールを使って話し合う姿を分析していく。本稿におけるリサーチ・クエスチョンとして「グループ討議における視覚情報化ツールの使用方法にはどのようなものがあるか」を設定した。

2 調査 I の方法

(1) 調査概要

調査日 2009年9月30日

対象者 T大学「国語Ⅱ」受講の第2班⁹⁾。班員は、女子3名（O女, K女, S女）と男子1名（M男）。ただし女子1名（S女）は遅刻したため後から討議に参加している。

討議内容 「ニュースを知るなら新聞とインターネットと、どちらがよいか」について「新聞」のほうがよいとグループで主張するために、そのグループスピーチの原案を考える。

討議時間 約29分。ただし、討議の途中で他班の討議内容の見学を約3分ほど組み込んでおり、この部分は分析から除いてある。

記録方法 2方向からHDD内蔵ビデオカメラによって撮影した。音声は机上のワイヤレスマイクでビデオカメラに録音した。

分析方法 ビデオによる録画記録について「ツール使用行為」（表1）の枠組みでコーディングした。コーディングに際しては、調査者および30代女性の計2名がそれぞれコーディング

を行った。両者の一致率は83.8%であった。不一致のものについては合議を行って統一した。なお、一連の作業において定性調査・質的データ分析ソフト（QDA ソフト）の「NVivo 8 日本語版」（QSR International 社）を使用した⁶⁾。

本調査の特徴の一つは、通常の大学講義における話し合いを分析した点にある。特別に設定した実験的な調査ではない。本調査の前に、この講義では一度だけ視覚情報化ツールを用いてグループ討議をさせている。その際にも、視覚情報化ツールの詳しい使い方の説明はしていない。必ず紙に意見を書きながら話し合うよう指示をただけである。

(2) 討議の概要と経緯

調査対象の第2班の課題は「ニュースを知るなら新聞とインターネットと、どちらがよいか」について「新聞」のほうがよいと主張するためグループスピーチの原案を考えることである。新聞がよいと主張するために、4つの具体的な根拠を話し合うことが主たる話題となった。

第2班の討議のトランスクリプトをもとに、その経過を樹状図に示したものが図1である。また図2は、この話し合いで実際に紙に書かれたメモである。討議に際しては、主としてペンをもったO女が記述者であり、司会進行役を務めていた。討議の終結部あたりでは、K女に記述者が交代する場面も見られたが、すぐにO女に交代した。基本的にはO女が記述者であるとみてよい。

討議の導入部では、O女が司会の役割を果たしつつ、討議の時間や目的の確認などを行った。

討議の展開部では、普段読んでいる新聞は何かという論点が出され、実質的な討議がはじまった。地元の新聞を思い出しつつ、新聞にはどのような記事が掲載されているかが論点となった。班員からは様々なジャンルの記事が掲載されていることが報告された。こういった新聞の状況を踏まえたうえで、そのメリットの検討が論点となった。新聞の確実性、視覚的な情報の把握のしやすさ、などがネットとの比較によってあげられた。その後、地元の4コママンガの話題から、地方紙⁷⁾の記事の話題へ移った。再び、4コママンガが論点となり、新聞のメリットの根拠としては適切でないと結論づけられた。次に、新聞のメリットとして持ち運べる点があげられた。さらに、パソコンのデメリットも論点として取り上げられた。立ち上げるのが面倒、つなぐなどの設定が面倒という欠点が出された。その後、新聞とネットを比較してメリット・デメリットの検討がなされた。具体的には、手軽さ（接続の容易さ、持ち運び）、情報評価（重要性、見やすさ）、ネット新聞は実際の新聞と完全に同じか、などが検討された。

討議の終結部では、最終的に新聞の4つのメリットを確認し、誰がどのメリットを担当して発表するかを決めてグループ討議は終了した。

3 分析

(1) 視覚情報化ツールの使用行為

グループ討議における視覚情報化ツールの使用方法にはどのようなものがあるだろうか。フィ

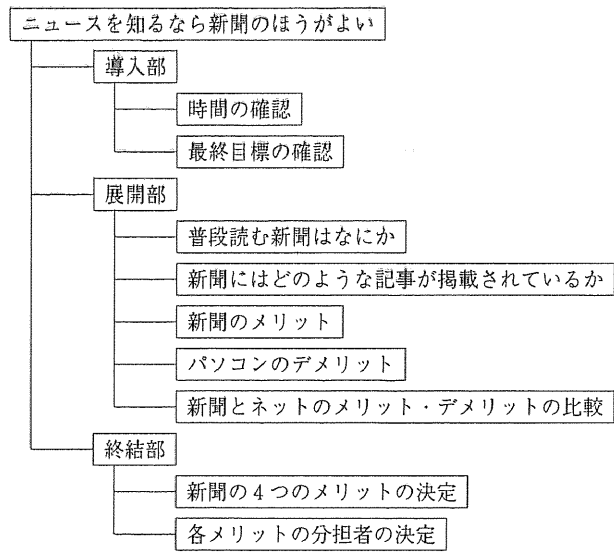


図1 第2班の話し合い内容の樹状図

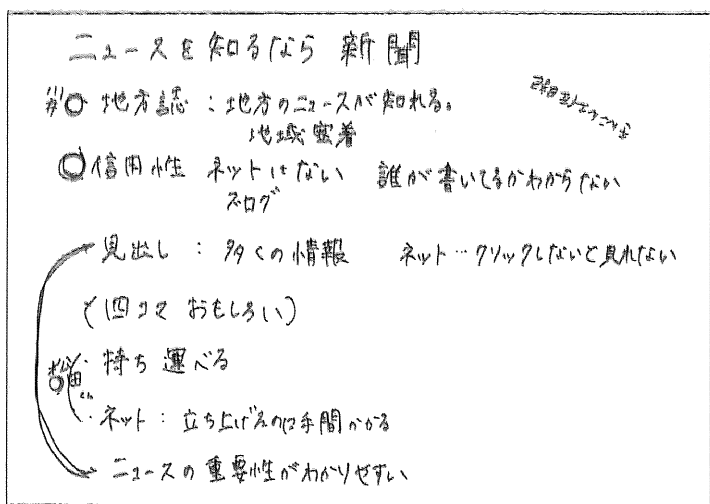


図2 第2班のメモ用紙

ールドワークによる観察およびビデオ記録を見ることで分析した。その結果、確認された視覚情報化ツールの使用行為を整理したものが表1である。

まずは「行為者」によって分類した。それが「書き手」と「書き手以外」である。次に「行為の対象」として「紙に関する行為」と「書くことに関する行為」を設定した。そのうえで下位の「行為」として次のようなものを設定した。「書き手」による「紙に関する行為」として、「A. 紙

表1 話し合いにおける視覚情報化ツール使用行為

行為者	行為の対象	行為
書き手	紙に関する行為	A. 紙の一部分を指す
		B. 紙を引き寄せる
		C. 紙を押し出す
		D. 紙を見る
	書くことに関する行為	E. 書きながらもいったん相手を見る
		F. 書き手の交代
		G. 書く
		H. 書く体勢に入る
		I. 書く体勢を外す
書き手以外	紙に関する行為	J. みんなで紙を見る
		K. 参加者の紙の指さし
	書くことに関する行為	L. 書いているのに話す
		M. 書いているのを待つ

の一部分を指す」「B. 紙を引き寄せる」「C. 紙を押し出す」「D. 紙を見る」があった。「書き手」による「書くことに関する行為」として、「E. 書きながらもいったん相手を見る」「F. 書き手の交代」「G. 書く」「H. 書く体勢に入る」「I. 書く体勢を外す」があった。一方、「書き手以外」による「紙に関する行為」として、「J. みんなで紙を見る」「K. 参加者の紙の指さし」があった。「書き手以外」による「書くことに関する行為」として、「L. 書いているのに話す」「M. 書いているのを待つ」があった。

各行為を詳しく説明しておく。

「A. 紙の一部分を指す」は、メモ用紙の一部分を書き手が指し示す行為である。「B. 紙を引き寄せる」は、書き手が紙を自分の方へ引き寄せる行為である。「C. 紙を押し出す」は、書き手がメモ用紙を他者に見やすいように押し出す行為である。「D. 紙を見る」は、書き手自身がメモの内容を見る行為である。

「E. 書きながらもいったん相手を見る」は、書いている途中で他の参加者の顔を見る行為である。「F. 書き手の交代」は、書き手が交代する行為である。「G. 書く」は、メモ用紙に実際に書く行為である。「H. 書く体勢に入る」は、前傾姿勢になって書く直前の体勢に入る行為である。

「I. 書く体勢を外す」は、「H. 書く体勢に入る」になったものの、書くのを止めてしまった行為である。

「J. みんなで紙を見る」は、書き手以外の参加者がメモ用紙を見るものである。全員で見える場合だけでなく、参加者が一人でも見た場合にはカウントした。「K. 参加者の紙の指さし」とは、書き手以外がメモ用紙の一部分を指す行為である。

「L. 書いているのに話す」とは、書き手が書いているにもかかわらず、発言者が話を続けている行為である。「M. 書いているのを待つ」とは、書き手が書き始めたことにより一時的に発言を止め、書き終えるのを待つ行為である。

(2) 話し合いにおける視覚情報化ツールの使用の割合

では、このような視覚情報化ツールの活用は、討議のうちどの程度の割合を占めているのだろうか。討議における全行為は304行為あった¹⁰⁾。そのうち視覚情報化ツールの使用を計数すると、254行為において使用されていた。第2班の全行為における視覚情報化ツールのカバー率は約83.6%となる。話し合いの8割以上の行為において視覚情報化ツールの使用がなされたのである。

(3) 視覚情報化ツール使用行為の分析

第2班の「話し合いにおける視覚情報化ツール使用行為」(表1)が、どの程度の頻度と割合なのかを示したものが表2と図3である。なお計数に際しては、ある場面について複数の行為としてカウントすることがある。例えば、書き手がメモを書いている途中で、そのメモをまわりの参加者が見ているとする。その場合には、「G.書く」と同時に「J.みんなで紙を見る」とも計数している。よって合計はのべ回数となる。

最も多い行為は、「J.みんなで紙を見る」であり38.7%と最多である。書き手の行為として最も多いものも「D.紙を見る」で25.4%あった。両者を合わせると64.1%にもなり、視覚情報化ツール使用行為の中で、約6割以上の行為が「見る」であったことが分かる。書いたものを見るということが基本的な行為であることを示している。

単に見るだけではなく、紙を指しながら、見たり話したりする場面も見られた。それが書き手による「A.紙の一部分を指す」の6.2%と、「K.参加者の紙の指さし」の1.9%である。両者を合わせると紙を指す行為は8.1%になる。討議における視覚情報化ツール使用の1割近くで、記述された内容を指さしながら討議をすすめている様子が見える。

書く行為の重要性もわかる。見て指すためには、何かが書かれていることが前提である。「G.

表2 第2班の視覚情報化ツール使用行為の頻度と割合

行為者	行為の対称	行為	頻度	割合
	紙に関する行為	A. 紙の一部分を指す	35	6.2%
		B. 紙を引き寄せる	9	1.6%
		C. 紙を押し出す	11	1.9%
		D. 紙を見る	144	25.4%
書き手	書くことに関する行為	E. 書きながらもいったん相手を見る	7	1.2%
		F. 書き手の交代	10	1.8%
		G. 書く	59	10.4%
		H. 書く体勢に入る	28	4.9%
		I. 書く体勢を外す	12	2.1%
書き手以外	紙に関する行為	J. みんなで紙を見る	220	38.7%
		K. 参加者の紙の指さし	11	1.9%
	書くことに関する行為	L. 書いているのに話す	21	3.7%
		M. 書いているのを待つ	1	0.2%
計			568	100%

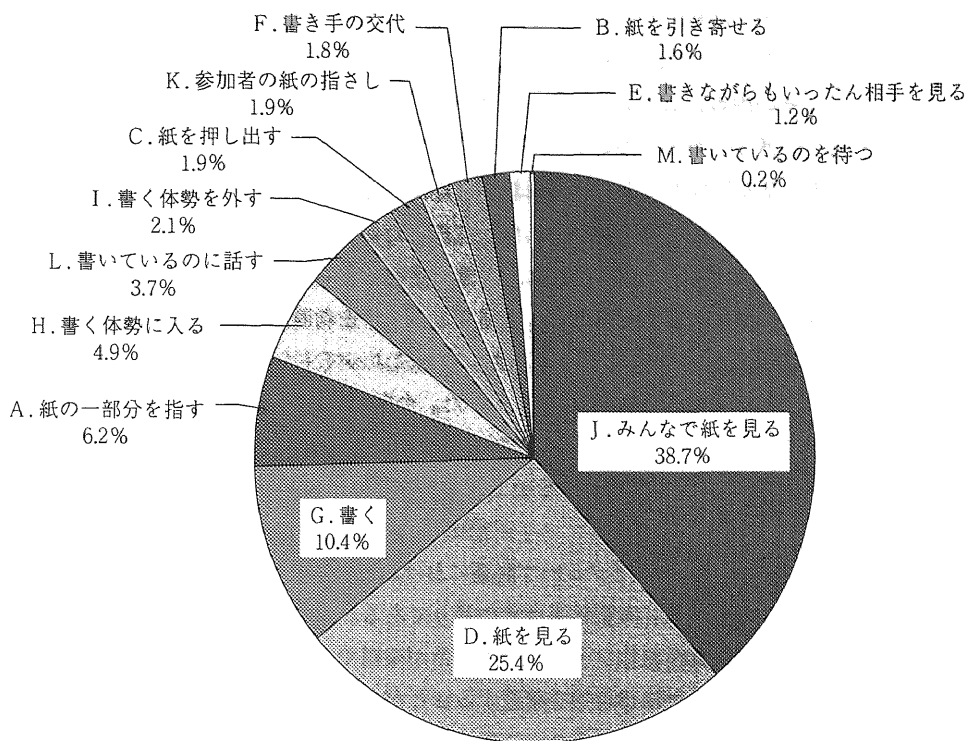


図3 第2班の視覚情報化ツール使用行為の割合

「書く」は10.4%であり3番目に多い行為となっている。「G. 書く」がなされた場合に何を書いているのかを調べたものが表3である。「発言内容」を記述することが28回もあり基本であることが分かる。このほかに、「発言への評価」や、「発言間の関連性」を書いたり、それを「記号や線」で結んだりすることが見られる。また、発言だけでなく、「人名」も記述されている。ただし、これらの発言が記述される際には、「信用性」「見出し」など省略されたキーワードで書かれることになる(図2)。

「L. 書いているのに話す」は3.7%である。これは発言内容をリアルタイムで記述していること

表3 第2班の記述内容

記述内容	行為数
論題	4
発言内容	28
発言への評価	6
発言間の関連性	3
記号や線を書く	4
人名	9
計	54

を示す。しかしその割合はわずかであり、話し合いにおいては発言中にリアルタイムでメモすることは少ないといえる。一方、「M. 書いているのを待つ」は0.2%である。これは話し手が、発言を途中で止めて、その内容が書かれるのを待つものである。こちらもその割合は極めて少ない。基本的には発言が一通り終わってからメモされるため、L. M. の比率は低い。書くことに夢中になるあまり、相手の話が聞けなくなるような場面はなかった。

「H. 書く体勢に入る」は4.9%あった。書く体勢になったにもかかわらず実際には書かなかった「I. 書く体勢を外す」も2.1%あった。これは、発言を聞いて書くほどではないと判断したものだと思われる。書き手が発言内容を吟味して、記述するか否かを判断している様子がうかがえる。

なお「F. 書き手の交代」は1.8%しかなかった。交代によって主たる書き手である O 女から K 女に代わっても、すぐに O 女に戻ってしまっていた。今回の討議では、ほぼ O 女が書き手であったとみることができる。

4 考察

本稿のリサーチクエスションは、「グループ討議における視覚情報化ツールの活用方法にはどのようなものがあるか」であった。考察結果は次の通りである。

(1) 話し合いにおける視覚情報化ツールの使用行為が確認できた。これまで判然としていなかった視覚情報化ツールの使用行為13種類を確認することができた。この13行為を「行為者」および「行為対象」から整理することを試みた。この成果が表1の「話し合いにおける視覚情報化ツール使用行為」である。

(2) 視覚情報化ツールは、話し合いにおける約8割以上の行為において使用されていた。調査対象となった第2班には、視覚情報化ツールの詳しい使い方の説明はせず、ただ「討議を必ず紙に書くように」と指示をただけである。特別なトレーニングをしたわけではないにもかかわらず、視覚情報化ツールの高い使用率がみられた。

(3) 第2班における視覚情報化ツールの使用行為の頻出度を確認することができた。特に「見ること」と「書くこと」の比率が高いことがうかがえた。「見ること」は、書き手と参加者とを合わせれば全行為のうち6割以上を占めている。「書くこと」は1割近い。書く内容としては、発言が省略されキーワードとして記されていた。書くタイミングとしては、発話中に書く比率は低く、発言が一通り終わってからメモする様子が見られた。書くことに夢中になるあまり、相手の話が聞けなくなるような場面はなかったといえる。その他、書くことや見ることの行為を補助するものとして「紙を指す」や「書き手の交代」などの行為もみられた。

(4) このように本事例では、討議の8割以上にわたって視覚情報化ツールが使用されており、しかもその使用は極めて自然であった。話し合い指導における視覚情報化ツールの導入が比較的手軽に行えるうえに、重要な位置を占める可能性がうかがえたといえる。

5 おわりに

本稿の目的は、グループ討議における視覚情報化ツールの使用実態を捉えることである。そこで、ケーススタディとして大学生が視覚情報化ツールを使って話し合う姿を分析した。

その結果、これまで不明確であった話し合いにおける視覚情報化ツールの使用行為を特定し体系的に整理することができた。さらに、この視覚情報化ツールの使用行為が、話し合いの大部分で行われていることを事例から明らかにした。今回のケースでの話し合いにおける視覚情報化ツールの使用は極めて自然であり、かつ意味があるとみることができる。

残された課題としては、視覚情報化ツールはどのような場面でどう使われるのかといった詳細な分析や、ケース数を増やした分析が必要となる。

※本稿は、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。調査に協力していただいた学生の皆様に感謝申し上げます。

注

- (1) 企業などでは「ファシリテーション・グラフィック」などと呼ばれ会議における視覚情報化ツールの活用が提案されつつある（堀・加藤, 2006）。「グラフィック・ファシリテーション」「グラフィカル・ファシリテーション」ともいう。英語圏では Graphic Facilitation や Graphical Facilitation と呼ばれることが多い。
- (2) 山元（2002）では、それまでの話し言葉指導に関する主要な調査研究が概観できる。なお、読みの指導に焦点化した教室討議の調査をここでは取り上げていないが、やはり複合的な言語能力に関する分析はほとんどない。
- (3) 茂呂（1991）は主として発話の分析ではあるが、言語的多様性のモメントの一つとして授業における「道具の使用」について言及している。
- (4) 「ERDE」（伊藤他, 2004）や、「CSCL（協調学習コンピューター・システム）」（大島, 2006）などと呼ばれている。また学校教育以外においても討議の議事録を視覚情報化する研究が進められつつある（松村他, 2003；堀田他, 2003）。
- (5) 「国語Ⅱ」は、大学初年次教育としてアカデミックリテラシーの習得をねらう演習型の講義である。Ⅰを受講せずⅡのみの受講も可能である。今回の受講生は全員Ⅱのみの受講であった。講義第4回目が調査日である。なお調査者はこの講義では、視覚情報化ツールを使った話し合いを例年行っている（長田, 2009b）。
- (6) 「NVivo」の使用方法については、佐藤（2006, 2008）；リチャーズ（2009）を参考とした。なお、リチャーズは「NVivo」開発者の一人でもある。
- (7) ただし、図2のメモには「地方誌」と書かれている。
- (8) 自班の討議を行わない時間であった「他班の見学」については、この304行為の中には入

れていない。なお、「他班の見学」には、他班のそれまでの討議内容をイメージすることによって自班のアイデアをより広げるなどの効果もある。詳しくは長田（2009b）を参照のこと。

文献

- 位藤紀美子(編)(2004)『国語科教育改善のための言語コミュニケーション能力の発達に関する実証的・実践的研究(科学研究費補助金(基盤研究(B)(1))研究成果報告書)』。
- (2007)『国語科教育改善のための言語コミュニケーション能力の発達に関する実験的・実践的研究(平成16年度—平成18年度科学研究費補助金(基盤研究(B))研究成果報告書)』。
- 伊藤京子・鮫島良太・松井康治・吉川榮和(2004)「コンピュータ化したグループ議論支援システムの学校教育への適用—高等学校と大学院での利用方法の提案—」,『日本社会情報学会学会誌』,第16巻,第2号,5-19頁。日本社会情報学会編。
- 岩槻恵子(2003)『知識獲得としての文章理解—読解過程における図の役割—』,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。
- 大島純(2006)「情報テクノロジーの教育への導入」,大島純・野島久雄・波多野誼余夫(編)『教授・学習過程論—学習科学の展開—』,放送大学教育振興会,167-183頁。
- 長田友紀(2002)「国語科グループディスカッションにおける社会的相互作用—相互作用分析(IPA)による話し合いプロセスの分析—」,『国語科授業分析研究』,第IV巻,114-123頁。筑波大学教育学系人文科教育学研究室編。
- (2003)「話し合いにおける協同話題構築過程の分析—大学院生による構造見通し学習の予備的考察—」,『人文科教育研究』,第30号,49-68頁。人文科教育学会編。
- (2004)「類似の話題構造をもつ話し合いにおける協同話題構築過程の質的変容—大学院生による第2次・第3次話し合いの予備的考察—」,『語学文学』,第42号,25-35頁。北海道教育大学語学文学会編。
- (2005)「話し合いの構造把握のための事中指導—視覚情報化による可能性—」,『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。
- (2008a)「話し合い指導におけるコミュニケーション能力観の拡張—事中・事後指導における視覚情報化ツール—」,桑原隆(編)『新しい時代のリテラシー教育』,東洋館出版,196-207頁。
- (2008b)「話し合い指導における学習過程上の困難点—状況的認知アプローチからみた事前・事中・事後指導—」,『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編。
- (2009a)「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—考察—」,『人文科教育研究』,第36号,1-12頁。人文科教育学会編。
- (2009b)「話し合いの構造把握を可能にする視覚情報化」,『初等教育資料』,第850号,74-77

- 頁, 8月. 文部科学省教育課程課・幼児教育課編.
- (2010a) 「メモの取り方による話し合い報告内容の差異—視覚情報化ツールのテキストマイニングによる質的データ分析—」, 『読書科学』, 第53巻, 第3号, 60-70頁. 日本読書学会編.
- (2010b) 「国語教育におけるコミュニケーション能力研究の課題」, 『人文科教育研究』, 第37号, 33-53頁. 人文科教育学会編.
- 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—国語教育・日本語教育の実践に役立てるための方策—」研究成果報告書).
- 河野順子(2009) 『入門期のコミュニケーションの形成過程と言語発達—実践的実証的研究—』, 溪水社.
- 蔵内保明・船瀬安仁・山元悦子(1998) 「話し合いの能力の発達に関する研究—同一課題による小学2年・4年の授業分析を通して—」, 『福岡教育大学紀要 第1分冊 文科編』, 第47号, 75-100頁. 福岡教育大学編.
- 国立国語研究所(1964) 『小学生の言語能力の発達』, 明治図書出版.
- 小林一貴(2011) 「書くことの「足場づくり」の談話構造」, 『月刊国語教育研究』, 第465号, 50-57頁, 1月. 日本国語教育学会編.
- 酒井千春(2000) 「話し合いの生成過程に関する—考察—個人間の調整を促す要因を中心に—」, 『国語科教育』, 第47巻, 73-80頁. 全国大学国語教育学会編.
- 佐藤郁哉(2006) 『定性データ分析入門—QDA ソフトウェア・マニュアル—』, 新曜社.
- (2008) 『QDA ソフトを活用する 実践的データ分析入門』, 新曜社.
- ザトラウスキー, P. (2005) 「情報処理, 相互作用, 談話構造からみた倒置と非言語行動との関係」, 串田秀也・定延利之・伝康晴(編) 『活動としての文と発話』, ひつじ書房, 159-208頁.
- 鹿内信善(2003) 『やる気をひきだす看図作文の授業—創造的「読み書き」の理論と実践—』, 春風社.
- (2010) 『看図作文指導要領—「みる」ことを「書く」ことにつなげるレッスン—』, 溪水社.
- 高橋俊三(1997) 「批判的に聞き取る能力の達成状況—小中高校生の聞き取り能力に関する調査研究—」, 『群馬大学教育学部紀要 人文・社会科学編』, 第46巻, 181-207頁. 群馬大学教育学部編.
- 塚田泰彦(2001) 『語彙力と読書—マッピングが生きる読みの世界—』, 東洋館出版社.
- 出口拓彦(2001) 「グループ学習に対する教師の指導と児童による認知との関連」, 『教育心理学研究』, 第49巻, 第2号, 219-229頁. 日本教育心理学会編.
- (2002) 「グループ学習に対する教師の指導および児童の特性と学習中の発言頻度との関連」, 『教育心理学研究』, 第50巻, 第3号, 323-333頁. 日本教育心理学会編.
- 堀公俊・加藤彰(2006) 『ファシリテーション・グラフィック—議論を「見える化」する技法—』,

日本経済新聞社.

- 堀田昌英・榎戸輝揚・岩橋伸卓(2003)「多元的議論構造の可視化手法—社会技術としての政策論議支援—」,『社会技術研究論文集』,第1巻,67-76頁.社会技術研究会編.
- 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—同一課題による調査を通じた考察—」,『国語科教育』,第62巻,67-74頁.全国大学国語教育学会編.
- 間瀬茂夫・守田庸一(2011)「小グループによる中学生の話し合い過程の分析—協同的な論証に着目して—」,『学校教育実践学研究』,第17巻,27-37頁.広島大学大学院教育学研究科附属教育実践総合センター編.
- 松村真宏・加藤優・大澤幸生・石塚満(2003)「議論構造の可視化による論点の発見と理解」,『知能と情報』,第15巻,第5号,554-564頁.日本知能情報フェジィ学会編.
- 丸野俊一(2002)『自己表現力と創造的・批判的思考を育むディスカッション教育に関する理論的・実践的考察(平成11-13年度科学研究費補助金(基盤研究A(1))研究成果報告書)』.
- 迎勝彦(2005)「話し合い活動時における聴解過程—中学生を対象とした実相把握と学習支援の方向—」,『上越教育大学研究紀要』,第25巻,第1号,15-32頁.上越教育大学編.
- 村松賢一(2005)「図形伝達課題における理解の共同構築方略の発達—小・中学生の対話データから—」,お茶の水女子大学日本言語文化学会(編)『共生時代を生きる日本語教育—言語学博士上野田鶴子先生古稀記念論集—』,凡人社.
- 森久保安美(1996)『聞く力を育て生かす国語教室』,明治図書出版.
- 茂呂雄二(1991)「教室談話の構造」,『日本語学』,第10巻,第10号,63-72頁.明治書院.
- 山元悦子(1996)「対話能力の発達に関する研究—対話展開を中心に—」,『国語科教育』,第43巻,39-49頁.全国大学国語教育学会編.
- (1997)「対話能力の発達をとら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))研究成果報告書—』,73-85頁.
- (2002)「話すこと・聞くことの発達論的研究の成果と展望」,全国大学国語教育学会(編)『国語科教育学研究の成果と展望』,明治図書,133-144頁.
- (2003)「話し合う力を育てる学習指導の研究—メタ認知の活性化を図る手だてを通して—」,『国語科教育』,第54巻,51-58頁.全国大学国語教育学会編.
- (2009)「コミュニケーション能力の発達に関する研究—小学5年生における認知・思考の発達特性—」,『福岡教育大学紀要 第1分冊 文科編』,第58号,113-128頁.福岡教育大学編.
- 山元悦子・稲田八穂(2008)「コミュニケーション能力を育てる国語教室カリキュラムの開発—発達特性をふまえたコミュニケーション能力把握に立って—」,『福岡教育大学紀要 第1分冊 文科編』,第57号,59-76頁.福岡教育大学編.
- (2010)「小学校高学年の発達特性をふまえたコミュニケーション能力の育成に関する研究」,

- 『福岡教育大学紀要 第1分冊 文科編』, 第59号, 119-142頁, 福岡教育大学編.
- リチャーズ, L. (2009) 『質的データの取り扱い』, 北大路書房, 大谷順子・大杉卓三訳 (Lyn Richards (2005) *Handling Qualitative Data: A Practical Guide*, London: Sage Publications Ltd.).
- 若木常佳 (2005) 「対話能力を育成するためのカリキュラムについての研究—「方略的知識」と「関係づける力」を中心に—」, 『国語科教育』, 第58巻, 26-33頁, 全国大学国語教育学会編.
- (2009) 「小・中学生における聞き取り能力の実際と指導上の課題—「並列的複数情報の関係づけを支える心的作業」について—」, 『国語科教育』, 第65巻, 3-10頁, 全国大学国語教育学会編.