

早稲田大学大学院日本語教育研究科

博士学位申請論文概要

論 文 題 目

授業実践における日本語学習者の
コミュニケーション観に関する研究
－「ありたい自分」の実現を支援する教育を目指して－

申 請 者

徳間 晴美

2012年 2月

第1章 序論

はじめに、本論文は、「コミュニケーション教育の授業実践において、学習者の個別のコミュニケーション観に着目する重要性を示すこと」が目的であると述べた。これは、授業実践において、学習者が主体的に場面や文脈を認識することや、学習者に内在する個々のコミュニケーション観が十分に捉えられていないのではないかという問題意識に基づく。筆者は、学習者が望む社会でのあり方を一人ひとり尊重して考えるべきだという立場に立ち、学習者とは、「自分のあり方」を主体的に方向づけながらよりよく生きようとする存在であるという根源的なところに立ち戻り、学習者の内面に目を向けてコミュニケーション教育を考えることを目指すとした。また、本論文の構成と展開の仕方については、自分の研究の歩みを改めて見る中で気づいた、「ありたい自分」という視点を生かして考察をし、まとめたかたちとなっていることを述べた。

第2章 研究背景と本論文の位置づけ

1節では、「コミュニケーション」を「やりとりとしてのコミュニケーション」と「人間的営みとしてのコミュニケーション」という二つの見方で捉える、本論文での筆者の見方を示した。「やりとり」が重なり連なるところに「人間的営み」があるという見方をしてこそ、「人が生きること」すなわち「学習者が生きること」とのつながりが見出せるからである。「やりとり」を重ねていくにあたっては、他者との「外的コミュニケーション」と、自己との「内的コミュニケーション」の二重の過程があり、それを経て自我形成がなされる。このことから、コミュニケーション教育とは、学習者が社会の中での「自分のあり方」を追究し実現させる過程に関わり、支援することを目的とすべきだと述べた。

2節では、自我形成とコミュニケーションの関係について考えた。具体的には、ミード (George H. Mead) の社会的自我論に触れながら、自我は社会的に形成され、過去の経験や未来に広がる期待や願望に影響を受けるとした。そして、学習者が日本語でのコミュニケーションを通して社会とつながることで、学習者には、「日本語でコミュニケーションする私」に基づく認識が生まれると考えた。また、他者の態度を通じて自己の内側を振り返り、新たな自分を創造する創発的内省性を帯びていることを押さえ、自己変容も主体的になされるものであることを見た。学習者は、このように形成された自我の下で、日々の選択や判断をし、自分らしさを保持しながら、人としての成長を遂げていると述べた。

続く3節では、本論文がコミュニケーションの「待遇性」に着目する理由について、社

会における「人とのつながり方」に関する学習者の認識が表れやすい側面であるからだと説明し、その上で、待遇表現形式が表す認識を具体的に見ていった。待遇表現形式は、尊敬や配慮、丁寧さなど、気持ちの表現を豊かにし得る一方で、人柄や人間性に対する誤解や悪評価に直結しやすく（小川 2005）、人間関係の構築に関わりが深いことも確認した。また、本論文では、コミュニケーション主体の認識を重視する「待遇コミュニケーション」（蒲谷 2003）の理論的枠組みに依って考えるとした。

4 節では、待遇表現教育に関わる研究のうち、授業実践に関する研究および学習者の認識に着目した研究を概観した。待遇表現教育の現状としては、指導内容や導入時期の体系化が課題として指摘されたり、ロールプレイの実践方法の検討が模索されたりと、授業実践者にとって必要な内容や手法を整えることに関心が向いている状況である。徐々に、コミュニケーション主体である学習者の認識が注目されてきてはいるが、学習者間に見られる認識の個別性を考慮しようとする研究は緒についたばかりであると指摘した。本論文は、学習者の「自己表現」の観点を持つ重要性を主張した山本（2006）の論考を踏まえた上で、自己表現の根底にある学習者の「コミュニケーション観」まで掘り下げると述べた。

最後の5 節では、本論文の視座として、学習者を「社会で生き、社会によって生きる存在」という根源的なところに目を向けることを述べた。そして、「待遇コミュニケーション」さらには「敬語コミュニケーション」という切り口に焦点をあてることで、相互尊重が求められる現実の社会で、学習者がどのような人であろうとするのかに踏み込むことができるという考えを示した。

第3章 語りから見た待遇コミュニケーション観の形成過程

第3章では、学習者に内在する「待遇コミュニケーション観」の概念的位置づけを示した上で、待遇コミュニケーション観の形成過程をインタビュー調査から分析した。

まず、1 節では、「待遇コミュニケーション観」の定義を示した。待遇コミュニケーション観とは、「コミュニケーション主体の待遇コミュニケーションに関する認識」のことであり、表現行為あるいは理解行為の際に、五つの要素（人間関係・場・意識・内容・形式）の連動の仕方に影響を及ぼすものである。これは、母語話者にも内在し、経験を通して「個人化」するものだと考えるが、学習者に対する教育では、母語話者間にある多様性が十分に扱われていないために、学習者本人が目指す待遇コミュニケーションのための教育／学習となっていない可能性を指摘した（2 節）。そこで、教室では一括りにされてしまいがち

な学習者の間にも、母語や母文化の共通性よりむしろ、生き生きとした個別性があると考え、それを描き出すことを目的としたインタビュー調査を行った。調査については、「深層面接調査法」(横田 1974)を参考にし、学習者の内面を捉えるための工夫を凝らして実施したことなど、3節でその概要を説明した。対象としたのは、学習背景などが類似した3名の学習者(パク、キム、ユン(すべて仮名))であり、調査で得られた語りを基に、それぞれ次のような待遇コミュニケーション観の形成過程を捉えた(4節)。

一人目のパクは、母国で参加した日本人との交流行事をきっかけに、日本人に好感を持ち、日本語学習を始めた。韓国で待遇表現形式を学んだ際は面倒だと感じていたが、来日後の接客アルバイトの経験などから、言葉遣いは人柄を表現すると感じ、自分も丁寧な印象を与える日本人のように話したいと考え、待遇表現形式を用いるようになった。また、街中の張り紙などから日本人の対人意識を感じ取って積極的に取り入れたり、日本人やクラスメートの言葉遣いを観察したりすることで、徐々に自分なりの基準が形成されてきていた。二人目のキムは、敬語は「硬くて重い感じがする」と言い、積極的に学ぼうという姿勢は持っておらず、学ばなければという危機感もないということであった。周囲の人に、敬語は使えなくても構わないと言われたことや、相手に負担がかかることはお願いしないことを選択しながら過ごしており、怠け者だと自覚する性格の影響もあって、今は親しい友達とのコミュニケーションさえできればよいと考えていた。しかし、来日後に受けた授業を通して、クラスメートや日本人大学生の待遇表現形式の使い方や意識に気づき、自らのコミュニケーションにおいても、待遇表現形式を使い始めていることが語られた。三人目のユンは、敬語は面倒だと感じ、覚える必要も感じていなかった。しかし、ユンは韓国語で話す時にも必ず敬語を使うため、日本語でも「礼儀正しい人に見られたい」という欲求を持っていた。自分の価値観に従い、自分が丁寧に話せば、相手も丁寧に接してくれると考え、日本の生活の中で敬語の必要性を実感していた。その一方で、友達との親しい関係の作り方に困惑し、「本当の自分はどちらなのか」と戸惑っていることが語られた。

5節では、4節の分析結果を基に、二つの考察を行った。一つ目は、学習者の待遇コミュニケーション観の個人化の過程についてである。学習環境などが類似した3名の学習者の分析結果からは、現在持っている待遇コミュニケーション観もそれぞれ異なり、その形成には個々の歩んできた環境で出会った一つひとつの出来事が背後にあることが、具体的な内容と共に見えた。そして、その形成過程については、「ビリーフ、願望、性格、母語・母文化」など、学習者が日本語学習開始前から備えていたそれぞれの性質を軸として、「知

識的・情動的学び」と「個人的経験による学び」を関連づけたり意味づけたりしながら、徐々に形成されていたことが窺え、その過程に関わるすべての要因が個別的であるため、結果として、その人らしさを帯びた待遇コミュニケーション観の個人化が実現すると述べた。また、このような個別性が見られる一方で、個人化の方向性としては、学習者がそれぞれ抱く「ありたい自分」という理想的自己像に向かって歩んでいることが窺えた。二つ目の考察では、ユンの語った「本当の自分に対する戸惑い」に着目した。考察から、「日本語での待遇コミュニケーション観」を学習者自身が認識し、それを主体的に位置づけることの重要性が浮かんだ。そのため、待遇コミュニケーション教育の授業実践において、学習者の「日本語での待遇コミュニケーション観の意識化を促すこと」が重要であると指摘し、実践案を例示した。

第4章 敬語コミュニケーション観の変容過程の分析から見えた授業実践の意義

第4章では、「敬語コミュニケーション観」の概念的位置づけを示した上で、筆者が行った授業実践を取り上げ、学習者の敬語コミュニケーション観の変容過程を分析した。取り上げたのは、筆者が担当した2期目にあたる敬語コミュニケーション科目（全15週）である。この授業実践は、1期目で残された課題と、インタビュー調査（第3章）で得た示唆を踏まえて組み立てたものである。3節まででその背景を記述し、4節以降でデータの分析および考察を行った。

まず、1節で、「敬語コミュニケーション観」とは、「コミュニケーション主体の敬語コミュニケーションに関する認識」のことであり、「待遇コミュニケーション観」に内包される概念であることを説明した。2節では、2期目の授業実践で筆者が目指したことを述べ、3節で、授業実践の概要について記述した。以下に、2節の具体的な内容を記す。

筆者は、ほぼ同時期に、1期目の授業実践とインタビュー調査の分析を行っていた。その際、学習者には「敬語コミュニケーション観」と呼べる概念もあるのではないかという考えを持ち、実際、1期目の授業実践を行う中で、学習者個々の敬語コミュニケーション観の輪郭とその変容を観察した。しかし、1期目では、何がその変容を引き起こしていたのかまでは詳細に分析することができず、課題として残った。2期目では、これらの点を踏まえ、授業実践者として次の三つをねらいとした。一つ目は、「学習者の敬語コミュニケーション観の意識化を促すこと」である。これは、インタビュー調査での示唆を反映させたものである。具体的には、学期のはじめに自分の「敬語コミュニケーション史」を内省

させる活動を行ったり、学期末に自身の変容をメタ的に見られるよう、学期中に内省を記録するシートを取り入れるなどした。二つ目は、「敬語コミュニケーション観の変容過程を捉えること」である。このことにより、意識化を促した授業実践が学習者にとってどのような意味を持つ場であったかを考察することができると考えたからである。なお、敬語コミュニケーション観を捉えるためには、1期目での観察を基に、六つの観点、①敬語のイメージ、②敬語の意味や役割、機能、③敬語使用の目標レベルとその理由、④敬語コミュニケーションにおける自信および不安、⑤自分の敬語コミュニケーションに対する満足度とその理由、⑥自信を持ち、満足できる敬語コミュニケーションに対する期待、を設けた。そして、三つ目は、「学習者の敬語使用不安の様相を捉えること」である。これは、上記の観点④を単独で捉えようとしたものである。敬語使用不安に着眼する理由は、1期目の授業実践の中で、想像以上に、敬語と向き合う姿勢に影響を及ぼす情意的要素であることが観察されたためである。以上の三つのねらいに関する分析と考察を以下で述べる。

まず、はじめに分析したのは、敬語使用不安の様相である（4節）。実践クラスの学習者17名の記述データを基に、質的に分析を行った。その結果、「学習者は、自分が表現したい気持ちと敬語を使う意識との間に隔たりを感じながらも、敬語を用いたコミュニケーションの学習や実践に向き合おうとしている。しかし、緊張や反省の経験があるために、敬語使用を回避したりためらったりすることで、会話参加への自信を失い、敬語習得への展望や目標達成への疑念を抱く。」という様相が捉えられた。ここから、一つ目の考察として、「自分が目指している将来の自分に近づけないのではないかと感じる」ということが、学習者の敬語使用不安につながっている可能性が窺えると述べた。そして、このような不安の抱き方から、学習者は、未来を見据え、「ありたい自分」という理想的自己像を目指して生きる、「成長欲を持つ一人の人」として考えることができた。二つ目の考察では、授業実践者が認識すべきこととして、「学習者は敬語使用不安を抱き、挑戦と葛藤を経ながら敬語コミュニケーションの学習や実践に向き合おうとしているという事実」、および「学習者が感じる不安の対象は、授業実践者が意識化を促す方向に影響を受ける可能性があること」という2つを挙げた。

次に、5節では、2期目の学習者のうち、分析のための産出物データが豊富である6名（ジョン、メイラン、サンミ、ハンナ、アニータ、スヨン（すべて仮名））を分析対象とし、敬語コミュニケーション観の変容過程を個別に分析した。分析は、質的調査法（S.B, メリアム 2004）を参考に行い、そこで得られた「意識・認識ラベル」から、それぞれ次のよう

な変容過程を捉えた。

ジョンは、当初、「敬語は自分の自然なコミュニケーションには含まれていないが、使わなければならないもの」と位置づけていた。しかし、敬語の持つ様々な表現力を知り、使い方が人によって異なることを知ったことで、「背伸びをせずに自分の能力と向き合って使いたい」と考えるようになった。メイランは、「自分には絶対に無理だと思っていた敬語の勉強」に挑戦し、練習を重ねることで「自分の言葉にできる期待」を持ち、そのための段階的な上達方法も自分なりに見つけ、努力を続けようという意欲を持った。サンミは、当初は、「独立した言葉」で、自分にとって「憧れ」であった敬語を日本語の一部として自然に話したいと感じ始め、徐々に「自分の生活で使う言葉」だと感じられるようになった。ハンナは、「礼儀正しい若者」だと思われるためには敬語を使うことが重要だと考えていた。「漠然とした難しさ」や「敵対心」は「練習への意欲」へと変わり、自分の日本語でのコミュニケーションに、敬語は欠かせないものだと考えるようになった。アニータは、敬語に必要性を感じていなかったが、日本人の多様な認識を知り、自分の具体的な目標との関連を見出したことで、自分の日本語でのコミュニケーションにとっての敬語の位置づけが明確になり、重要度も増していった。最後のスヨンは、「怖い存在」でありながらも、敬語は「他者からの評価を上げるために使うもの」だと考えていたが、「自分の気持ちを表現するために重要だからこそ使いたいと思えるもの」になった。このように、学期開始時から個別の内容であった6名の敬語コミュニケーション観は、それぞれの変容を見せた。そして、このように個別性が見られながらも、総合的に見ると、6名の学習者は、授業実践を通して、自分の敬語コミュニケーションと向き合う積極性や前向きさが見られる変容を遂げたと解釈した。

考察では、まず一つ目に、本章4節で焦点をあてた「敬語使用不安の変容の仕方」との関係性を探った。6名の敬語使用不安の変容の仕方としては、ジョン、サンミ、アニータ、スヨンの4名は、学期開始時に比べて徐々に自信を得たと自覚していたが、メイランとハンナは、学期の終盤まで自信がほとんど得られずにいた。4名の学習者が「自信がついた」という自覚を持てた箇所に注目して見てみると、そこには、「敬語体系の理解や敬語コミュニケーションの大切さに対する認識」が関わっていたことがわかった。また、メイランとハンナの認識の内容を見ることで、たとえ敬語使用不安が継続し、自信が得られたという実感が伴わない場合であっても、「敬語は日本人でさえ難しいものであり、近道や簡単な上達方法はなく、かなりの時間と努力を要するものだ」ということを納得できることが、敬

語コミュニケーションの学習や実践から遠ざからずに、向き合う姿勢につながったと考察することができた。さらに、学習者が遂げていた、敬語コミュニケーション観の積極的で前向きな変容には、学習者の「目標や期待の堅持および具体化」との関連が見られた。この関係性については、敬語コミュニケーション観の積極的で前向きな変容の影響を受けて、敬語使用不安の質が変わったり抑制されたりし、目標や期待に影響が及ぶ方向と、その逆に、目標や期待を持ち続けたり具体化したりすることが、敬語コミュニケーション観の前向きな変容の基盤を形成する、という方向での影響が考えられた。つまり、「敬語コミュニケーション観の積極的で前向きな変容」と、「目標や期待の堅持および具体化」との間には、双方向的な関係が考えられ、そこに「敬語使用不安」が深く関わっているということである。そのため、特に後者の場合を考えると、妨げとして働く敬語使用不安の増大は、その基盤の形成を難しくするため、過度な増大を抑える必要があると指摘した。

次に、二つ目の考察として、6名の敬語コミュニケーション観の変容過程について、総合的考察をした。そこから、学習者は、「自分の日本語でのコミュニケーションとは深い関わりがないと感じていた敬語」について、「自分はどのような日本語を話し、どのような人でありたいのか」という問いを自分に向け、次第に、敬語が「自分の日本語でのコミュニケーションの中に自然と存在すべきもの、あるいはそうであってほしいもの」という位置づけに変わっていったと述べた。授業実践の場において、学習者が、このような自問や葛藤をし、今自分が目指す方向を改めて見つめ、「自分のあり方」を考えることこそが、重要な行いであると指摘した。このような姿が見られたことから、今回の授業実践の場が、学習者にとって、「自分はどうありたいのか」という、「ありたい自分」を意識させる内発的欲求や動機を引き出す場になっていたと考えられると述べた。

6節では、「敬語コミュニケーション観の変容の仕方」と「実践内容」のつながりを分析した。5節の分析で得られた6名の「意識・認識ラベル」の共通性から、その概念を分析したところ、授業実践を五つの期（Ⅰ期～Ⅴ期）で捉えることができた。

まず、一つ目の考察で、学習者が学期中に抱いていた意識および認識に見られた概念の内容から、実践クラスの目標が達成できていたかを振り返った。その結果、「敬語コミュニケーション」を捉える観点や概念を理解した上で、常に「相手レベル」や「場レベル」を主体的に捉える重要性を実感しながら学んでいたこと（目標1）、敬語的性質についての理解が深まり、敬語の敬語的性質の適否を分析する観点に意識が向けられるようになっていたこと（目標2）、そして、自分の敬語コミュニケーション観の内省や、クラスメートおよ

び日本人の認識の仕方などが刺激となり、自分にとって「適度な敬語」に対する認識が徐々に持たれていたこと（目標3）がわかった。そして、この過程を経る中で、自分がより望ましいと考える敬語コミュニケーション像が明確に認識されていったと考察した。

二つ目の考察では、五つの期ごとに概念の内容を見ていき、そこから、「学習者が授業実践に参加することの意義」を見出した。具体的には、次の（1）～（4）である。（1）自分に内在しているコミュニケーション観やその形成過程を内省して語る機会を持つことによって、自分とクラスメートまたはクラスメート間にある「個別性」と、悩みや不安などの「共通性」を発見し、学びに対する心理的な基盤を固めることができる。（2）自分の姿を客観視することで、自分の学びの状態やコミュニケーションの仕方を認識し、現在の自分、さらにはこの先自分が求めるコミュニケーション像を意識することができる。（3）曖昧なイメージや思い込みで受け止めていた問題と向き合い、学習者という立場で踏み込んだ対話ができ、現実存在するコミュニケーション観の多様性に触れながら、コミュニケーション観の個人化が促進される。（4）「外国人である私」という固定的な日常の視点から一旦離れてコミュニケーションを考えることにより、思考が柔軟になり、コミュニケーションを多角的に捉える視点とその重要性に気づくことができる。

これらの意義を踏まえて考えると、授業実践の場とは、「学習者が、自分と他者の間の個別性と共通性を認識しながら、一度立ち止まって自身のコミュニケーション観を捉え、この先向かおうとする「ありたい自分」に近づくための場」となることができると考えた。よって、我々教育に携わる者は、そのような場を意識的に創り、「ありたい自分」の実現を支援することによって、学習者の人間的営みに関わるということを示した。

第5章 結論

第5章では、1節で、研究全体の結果と考察をまとめた上で、本論文での問いに遡り、得られた示唆に基づいて考察を深めた。

2節では、本論文を通して、「一人の人」として「ありたい自分」を見据える学習者の姿を捉えられたことについて述べた。本論文では、学習者個々のコミュニケーション観に着目する必要性を示すため、「個別性」を描いてきた。しかしその一方で、第3章で見た「待遇コミュニケーション観の個人化の方向性」や、第4章で見た「敬語使用不安の様相」、さらには、「敬語コミュニケーション観の変容過程」の分析結果を改めて見てみると、そこには、個別性を越える、人としての欲求が見られた。そこに、学習者の、「ありたい自分」と

いう理想的自己像を見据え、実現しようとする姿を見ることができたと考えた。学習者の「個別性」を包み込むものとして、実は全体を覆うように存在していた重要な視点であり、これは、学習者が、成長しようとする「一人の人」として、「社会で生き、社会によって生きる存在」であるという、事実としての原点に戻るものであった。学習者には、「自分はどうのような人でありたいのか」という問いを自分に向け、内省しながら自覚するという段階が必要であり、学習者が人として求める「ありたい自分」を引き寄せて考える場として、授業実践の場には意義があると述べた。

続く3節では、コミュニケーション教育の授業実践のあり方について述べた。第4章6節の考察に基づき、「学習者のコミュニケーション観の意識化を促すこと」と、「授業を通して接する他者の存在」の重要性を取り上げ、次のようにまとめた。

まず、「学習者のコミュニケーション観の意識化を促すこと」については、「やりとり」として見た場合には、一回一回のコミュニケーション場面において、「ありたい自分」と密接につながる「コミュニケーション観」との間で、実践的なモニタリングを行う能力が向上することが期待できる。そして、「人間的営み」として見た場合には、「ありたい自分」を引き寄せながら、自身のコミュニケーション観を成熟させ、その後も継続的、自律的に、その営みがなせる態度形成につながるということである。つまり、前者は間接的に、後者は直接的に、「ありたい自分」の実現に働きかけることとなり、「ありたい自分」の実現を支援するために、重要な働きかけであると述べた。

次に、「授業を通して接する他者の存在」については、次の二つの作用があったと考えた。第一に、他者の存在によって、自分を外側から眺める距離を作ることができ、「客我を形成する他者に近い目」が持てたこと、第二に、自分が他者をどう見るかという目すなわち「自分が持っている、他者を見る目」に気づき、「自分は他者の敬語コミュニケーション観に対してどのような考えを持つか」を自覚するようになったことである。ここから、授業実践の場は、「自分の内面を内省し、それを他者と表明し合って理解をし、認め合うという相互行為を可能にする場」であり、学習者が「学習者」としている場であるからこそ、他者に正面から向き合い、対話することの必然性を帯びた存在にさせてくれると述べた。つまり、授業実践の場とは、「作られた場や制限された場、非現実的で社会と切り離された場」という否定的な見方での特殊性を問題視するべきではなく、「学習者に自己内省や他者との対話の機会を提供し、社会性と主体性を帯びた、学習者の新たな自己の創出を支援し得る場」と述べた。

4節では、以上を踏まえ、授業実践者に向けて筆者の考えを提示した。一点目は、まず、授業実践の早い段階から、現在の自分を取り巻く人間関係が、これまでの「やりとり」が重なった結果として構築されていることを認識させた上で、学習者個々のコミュニケーション観に目を向けさせることが重要であるということである。これは、「未来の私」を主体的に形成するにあたって、「コミュニケーション」と「現在の私」の関係を考え、これからのような「やりとり」を重ねていき、どのような人でありたいと考えるのか、という問いを自分に向けることが大事であるからである。二点目は、授業実践者が、「授業を通して接する他者の存在」の有意味性が高まる場を創るよう、準備段階から考慮に入れて実践に臨むことが必要であるということである。授業実践の場においては、学びにつながる気づきを得ることが大切であるため、その環境を作るために、特に、「心理的基盤の形成」と「対話を生む活動デザイン」という二つの点での工夫が求められるという考えを示した。最後の5節では、本論文を進める過程で見えた、研究手法に関する課題および今後の発展に向けた課題を挙げ、本論文の締めくくりとした。

【参考文献】

- 小川誉子美（2005）「日本語教育における待遇表現指導の現状と課題－学習者が遭遇する問題－」『日本語学』24-11，明治書院，76-85
- 押見輝男（1992）『自分を見つめる自分 自己フォーカスの社会心理学』サイエンス社
- 梶田叡一（1998）『意識としての自己』金子書房
- 蒲谷宏（2003）「「待遇コミュニケーション」の研究と教育」『待遇コミュニケーション研究』創刊号，待遇コミュニケーション研究会，1-6
- 杉山アイシュヌール（2003）「外国人から見た敬語」『朝倉日本語講座8 敬語』朝倉書店，252-275
- 山本千津子（2006）「日本語の待遇表現教育における「自己表現」学習の意義」『早稲田大学日本語教育研究センター紀要』19，151-178
- 横田澄司（1974）『深層面接調査法-その方法と分析-』新評論
- S.B.メリアム（2004）『質的調査法入門－教育における調査法とケース・スタディー』（堀薫夫、久保真人、成島美弥訳）ミネルヴァ書房