

論文

# 学習者は「レポート検討」をどのように体験していたか 「振り返り」談話データ、およびインタビューデータの質的分析から

山内 薫\* 古屋 憲章\*

## 概要

本稿では、筆者らが行った教室実践における「レポート検討」（学習者が執筆したレポートを題材にクラス参加者で話し合う活動）を、日本語学習者がどのように体験していたかを質的方法により分析した。分析の結果、学習者は、「レポート検討」を、他者からコメントをもらうという行為と他者に対してコメントするという行為におけるそれぞれの質が相乗し、同時並行的に変化していくプロセスとして体験していたということがわかった。

## キーワード

「レポート検討」、互惠性、関係性、日本語の教室、言語教育観

## 1. 「学習者は『レポート検討』をどのように体験していたか」という問いに至る経緯

私たち（筆者である山内と古屋）は、2008年度秋学期（2008年10月1日～2009年1月23日）に早稲田大学日本語教育研究センターにおいて、「考えるための日本語」（以下「考える」）という日本語教育実践を行った。「考える」は、細川（2002）に基づく、日本語による「読む・書く・聞く・話す」の総合的な伸長を目標とする活動型日本語クラスである。教科書を使用しないことは、「考える」の大きな特徴の一つである。本クラスを履修した学習者は、各自、一学期間をかけて考えたい自分だけのテーマを一つ選び、

---

\*# ともに、早稲田大学大学院日本語教育研究科 (yamauchi.kaori@gmail.com)

テーマと自分との関係を徹底的に探究し、レポートに書き表す。クラスでは、日本語により議論、およびレポートの検討が行われる。

私たちは、2008 年度秋学期に日本語レベル上級前半の学習者を対象とする「考えるための日本語 6A<sup>1</sup>」(以下、「考える 6」)を担当した<sup>2</sup>。「考える 6」で行われた具体的な実践内容に関しては後述する。「考える 6」という実践を行う中で、私たちは、各学習者のレポートテーマやレポート内容に関し、次のような印象を持つようになった。学習者は、自分のレポートを、一人で作成しているのではなく、クラス参加者との話し合いという相互行為を通して、レポートテーマやレポート内容を徐々に構成していくのではないか。私たちは、上述した印象に基づき、クラス参加者との話し合いという相互行為とレポートテーマやレポート内容が構成されるプロセスの関係を探究するため、「考える 6」終了後、「考える 6」に参加していた学習者を対象にインタビューを行った。

本稿では、学習者の語りを質的方法により分析することを通し、学習者が「考える 6」における「レポート検討」(学習者が執筆したレポートを題材にクラス参加者で話し合う活動)を、どのように体験していたかを探求する。そして、「レポート検討」という相互行為を通して、学習者のレポートテーマ、およびレポート内容が構成されるプロセスを示す。分析を踏まえ、「レポート検討」という相互行為を通し、表現内容を協働的に構成することの重要性を主張する。

## 2. 2008 年度秋学期「考えるための日本語 6A」概要

2008 年度秋学期の「考える 6」の参加者は、上級後半レベルの留学生 6

---

1 日本語科目を履修する学習者は、1 レベル(初級前半)から 8 レベル(超級)にプレイズメントされる。「考えるための日本語 6」の「6」は、6 レベル(上級後半)の学習者が履修する科目であることを表す。また、「A」は、二つあった「考えるための日本語 6」のうちの一つであることを示す。

2 山内は、2008 年度春学期にボランティアとして「考える」に参加し、2008 年度秋学期に初めて「考える」を担当した。古屋は、2006 年度春学期から毎学期「考える」を担当していた。2008 年度秋学期は、6 期目にあたる。

名, 担当者(筆者)2名, ボランティア(大学院生)1名であった。授業時間は, 週3コマ(1コマ90分)であった。「考える6」では, 「自分にしか書けないレポート」を完成させることを目標に, 15週にわたり学習者が自分のテーマを見出し, レポートを作成するという活動を行った。活動の流れは, 次の表1のとおりである。

表1 「考えるための日本語6A」活動の流れ

テーマ設定期	2-10週 (10/8-12/5)	自分が興味・関心のあるテーマを選び, そのテーマが自分にとってどのような意味があるのかを「動機文」に記述する。
対話期	11-13週 (12/10-1/9)	「動機文」をもとに, 一人の人とじっくり対話し, その内容, および対話を通して考えたことを「対話レポート」にまとめる。
評価準備期	11-14週 (12/10-1/14)	「評価項目決め」 <sup>3</sup> を行う。
まとめ期	13-14週 (1/9-1/16)	「動機文」「対話レポート」との流れに注意しながら, 「結論」を書き, レポートをまとめる。
評価期	15週 (1/21-1/23)	「相互自己評価会」 <sup>4</sup> を行う。

各学習者は, 本活動の中で「興味・関心のあること」に関し, 「考える→表現する(レポートを書く)→「レポート検討」→考える→表現する(レポートを書き直す)」というサイクルを繰り返した。

### 3. 学習者が体験した「レポート検討」のプロセスに関する分析と記述

#### 3.1 分析の観点

2章で述べた実践のうち, 特に「レポート検討」に焦点を当て, 「学習者

3 「評価項目決め」とは, 学習者が話し合いによりレポートを評価する項目を決定する活動である。「評価項目決め」の詳細な手順に関しては, 市嶋, 金, 武, 中山, 古屋(2008)を参照。

4 「相互自己評価会」とは, 学習者が評価項目に基づき, お互いのレポートを評価する活動である。「相互自己評価会」の詳細な手順に関しては, 市嶋ほか(2008)を参照。

は『レポート検討』をどのように体験していたか」という観点で学習者の語り<sup>5</sup>を分析した。

### 3. 2 分析対象, 分析資料, および分析手法

#### 分析対象

分析対象は、6名の学習者のうち1名の学習者、韓国出身のジヒ（仮名）（20代、女性）の語りである。分析対象としてジヒの語りを選んだ理由は、次のとおりである。6名の学習者の語りのうち、ジヒの語りは多くの部分が「レポート検討」の体験に関する語りで占められていた。そのため、ジヒの語りを分析することにより、ある学習者が「レポート検討」という相互行為を通し、学習者のレポートテーマ、およびレポート内容が構成されるプロセスが詳細に描けるのではないかと考えた。また、分析対象を1名の語りとしたのは、ある学習者の事例を詳細に検討することを通し、「レポート検討」事象の核となる要素を解釈的に取り出そうとしたためである。

ジヒは、早稲田大学国際教養学部に入学期後、3学期間（1年間半）にわたり、初中級レベル、中級前半レベル、中級後半レベルの日本語クラスで、いずれも教科書を用い総合的に日本語を学ぶクラスを履修していた。ジヒにとって、当該学期が日本語クラスを履修する最後の学期であった。そのため、ジヒは、「新しいことをしたい」という意欲を持っていた。また、日本語で作文を書く機会を求めていた。そこで、教科書を使わない活動型日本語クラスである「考える6」を履修した。ジヒは、前学期に履修した中級後半レベルのクラスで、自分の作文を発表し、クラスメイトからコメントをもらい書き直すという活動をすでに経験していた。その経験を通し、クラスメイトの作文にコメントすることでも学べるという気づきを得ていた。「考える6」に参加したジヒは、最終的に「〈熟考性〉」というタイトルでレポートを完成させた。〈熟考性〉ということばは、ジヒの造語である。ジヒは、自身のレポートで「影響があり自分の立場を探し迷う私」という否定的な自己認識が「必要な刺激をもらう自分なりの過程」である〈熟考性〉という特質を持った私という肯定的な自己認識へと変容するプロセスを描いた。

---

5 「考える6」終了後、6名の学習者に対し、半構造化インタビューを実施した。その結果、6名分の学習者の語りが得られた。

分析資料（①②とも録音データからトランスクリプトを作成した。）

- ① 「考える 6」を振り返る話し合いの教室談話データ（話し合いは、2009年1月21日に実施された。）
- ② ジヒへの半構造化インタビュー（授業終了後の2009年1月28日に実施された。所用時間は、1時間6分27秒であった。）<sup>6</sup>

分析手法

大谷（2011）、西條（2007）を参考に、次の手順で分析を行った。

- 〈0〉 データから問いに関連する部分をピックアップする。
- 〈1〉 テキストの中の着目すべき語句を記入する。
- 〈2〉 〈1〉の語句を言いかえるテキスト外の語句を記入する。
- 〈3〉 〈2〉を説明するための概念、語句、文字列を記入する。
- 〈4〉 テーマ・構成概念を記入する。
- 〈5〉 テーマ・構成概念をカテゴリーにまとめつつ、理論（モデル）を構築する。

### 3.3 分析結果

ジヒは、「レポート検討」を次のようなプロセスとして体験していた。

- (1)「話し合いによるテーマの構成」→(2)「相互コメントに対する肯定」→(3)「コメントによる共感・肯定」→(4)「コメントの受容」→(5)「批判的なコメントの許容」→(6)「コメント行為の習熟」

また、ジヒにとって「レポート検討」は、「他者からのコメント」（他のクラス参加者から自分のレポートに対するコメントを受ける行為）と「他者へのコメント」（他のクラス参加者のレポートに対するコメントを与える行為）が有機的に結合している一連の活動であった。以下、ジヒが「レポート検討」をどのようなプロセスとして体験をしていたかを詳述する。

#### (1) 話し合いによるテーマの構成

ジヒは、「テーマ設定期」における「レポート検討」において、自身の

---

6 主な質問項目は次のとおりである。①どうして「考える 6」を履修しようと思ったか。②レポートテーマを決めるプロセスはどうだったか。③「レポート検討」はどうだったか。④「評価項目決め」「相互自己評価会」はどうだったか。⑤「考える 6」全体を通してどうだったか。実際のインタビューでは、質問項目にこだわらず、柔軟にやりとりを行うことを心がけた。

「動機文」に対する「他者からのコメント」に影響を受け、「動機文」を書き直すという行為を通し、自身のレポートテーマを構成していった。さらに、ジヒは、同時期に行われた「レポート検討」において、クラスメイトの「動機文」に対し、「他者へのコメント」を行っていた。そして、自分からの「他者へのコメント」に影響を受け、クラスメイトのレポートテーマが変容していることを実感していた。

ジヒは、「他者からのコメント」に影響を受け、レポートテーマを構成するプロセスに関し、次のように語っている。

### 【語り1】

(レポートテーマは) なんか授業中で発見できたと思います。(山内：え、それはみんなと話している中で?) あー、それは両方ともあると思います。自分だけの考えもあるし、(中略)「私は今まで、影響たくさんもらうタイプです」っていうことから出発だったんですけど、あのときは特に自分ことできること探そうとか、自分をあ、あけ、なん、明るい面で見ようということまでは考えていなかったんですけど、たぶんスダ(仮名)さんが、じゅぎよ、ちょっとさい、初めての授業か二回目の授業ぐらいで、私の話を聞いて、「え、でも、ジヒさんが迷うことは、影響、全部もらうだけじゃないと思いますよ」って言って  
(2009年1月28日、ジヒへのインタビュー)

### (2) 相互コメントに対する肯定

(1)の体験をとoshi、ジヒは、「レポート検討」において、「他者からのコメント」をもらう重要性を実感するようになった。しかし、一方でジヒは、活動開始当初、他のクラス参加者の「動機文」に対し「他者へのコメント」を行うことに多少のためらいを感じていた。しかし、自分が行った「他者へのコメント」により他の参加者のレポートテーマが変容しているという実感を得たことにより、「他者へのコメント」を行うことを肯定するようになった。

ジヒは、「他者からのコメント」をもらう重要性に関し、次のように語っている。

### 【語り2】

私はほんとに、あのコメントから、コメントが役に立ってるって気も

多くて。あの、最初言ったとおりに、それ、スندا（仮名）さんの話から、あの、主題が出たっていうくらいの思いもあったし、例えば、「熟考性」っていうタイトルも、タイトル、「熟考」と「影響」っていうことばが重要だとは自分自身でも感じてたんですけど、どういう風にしたらいかっていうことがあって。それは水曜の授業で先生が「みんながジヒさんにアドバイスしてください」っていうように言ってくださって、でもガガ（仮名）さんが、「熟考」ということが私は一番重要だと確か思うような、たぶん「影響」も重要だけど、ジヒさんの特性とか一番明らかにされているのは熟考だから」って。「まあ、特に「熟考性」っていうことばは辞書には無いんですけど、それを辞書である、もとにあることば〔聞き取り不能〕ことばを選ぶ必要は無いんじゃないんですか?」ということも出て。で、私はコメントからほんと、色々アイデアをもらったと思います。

（2009年1月28日、ジヒへのインタビュー）

### （3）コメントによる共感・肯定

ジヒは、「レポート検討」において、自身のレポート内容に対し、クラス参加者からの共感と肯定的評価を得ると同時に、自分とは異なる認識も得ていた。また、「他者へのコメント」に関しては、自分がクラスメイトのレポートに示す共感がレポート内容に影響を与えることを実感するようになった。

ジヒは、「レポート検討」において、自身のレポート内容に対し、クラス参加者からの共感と肯定的評価を得た経験に関し、次のように語っている。

#### 【語り3】

（コメントを）書いてくれていたときに、なんか足りない点をすごくいい部分だとか、あ、自分が気づかなかった部分だと思って。うーん。というか、びっくりしたというか、取りましたけど、いいところの部分で、ヘソン（仮名）さんが「ほんと、読みながら自分もそうだろう」とか、「私も同じ考えたことある」とって言ってくれたり、スنداさんが、あー最後の日？だったっけ、うん。「なんか、自分もなんかちょっと否定的な部分が、私もあったんだけど、私もちょっと肯定的に考えてみようと思うきっかけになった作文だったよ」って言っ

てくれて、なんか、これ、ただ、がわ、っていうか授業だからっていう話かもしれないんですけど、うーん、なんかほんとだっという気持ちが伝えてきて、なんか嬉しかったんです。

(2009年1月28日、ジヒへのインタビュー)

#### (4) コメントの受容

ジヒは、「レポート検討」において、レポート内容に対する「他者からのコメント」を受容するようになっていった。しかし、同時に「他者からのコメント」への対応(コメントを自身のレポートに反映させるかどうか、あるいは、どのように反映させるか)に関し、逡巡するようになった。また、「他者へのコメント」がクラスメイトに受容され、レポート内容が変化するという体験をとおり、「他者へのコメント」が受容されたことに喜びを覚えていた。

ジヒは、「他者へのコメント」が受容された喜びに関し、次のように語っている。

##### 【語り4】

他の人からのコメントからもあったかもしれないんですけど、ただ授業だから聞いてるってわけじゃなくて、よく聞いてもらって、なんか自分の作文を書いたり、直すときに考え直してくれたんだっていうことがあって。うーん。なんか授業で、頑張って色々コメントしたり、あー、してよかったっとか。[笑い]

(2009年1月28日、ジヒへのインタビュー)

#### (5) 批判的なコメントの許容

(4)までのプロセスで、ジヒは「他者からのコメント」を受容するようになっていたものの、批判的な「他者からのコメント」に関しては、受容し切れていなかった。しかし、「他者からのコメント」を継続的に受容することで、批判的な「他者からのコメント」に関しても、徐々に受容するようになっていった。このような変化により、ジヒは、自分が批判的な「他者へのコメント」をすることに関し、肯定できるようになった。その背景には、批判的な「他者からのコメント」が自身のレポート内容を発展させるのと同様に、批判的な「他者へのコメント」がクラスメイトのレポート内容を発展させるはずであるという気づきがあった。以降、ジヒは、「他者へのコメン

ト」が、クラスメイトのレポート作成に貢献し、他者のレポート内容が発展する可能性につながるという確信のもと、「レポート検討」に取り組むようになった。

ジヒは、批判的な「他者へのコメント」をすることへの肯定に関し、次のように語っている。

**【語り 5】**

いいコメントだけでも、もしほんとにいいコメントいい作文だから、そうしかできる、それだけ、で十分ですけど、もし厳しいコメントがあったとしても、それがあって、作文が発展できると思いますから、はい。私も話したい！っていうことが。

(2009年1月28日、ジヒへのインタビュー)

(1)～(4)のプロセスにおいて、ジヒは、「他者からのコメント」と「他者へのコメント」を分離された別個の行為と認識し、実行していた。しかし、(5)のプロセスにおいて、「他者からのコメント」と「他者へのコメント」は、「他者からのコメント」を受容することがクラスメイトの喜びとなり、「他者へのコメント」が受容されることが自分の喜びとなる、すなわち、自分のために行う行為が他者のためになり、他者のために行う行為が自分のためになるという有機的な結合関係にある一連の活動として認識されるようになった。つまり、ジヒは、(5)のプロセスに至り、「レポート検討」が互恵性を持つ相互行為であるという気づきを得ている。

**(6) コメント行為の習熟**

(5)のプロセスで「レポート検討」が持つ互恵性が、クラス参加者間である程度共有されたことが、「他者へのコメント」を容易にした。同時に、「他者へのコメント」に伴う精神的負担も軽減された。また、「評価項目決め」を行い、レポートを評価する項目を決めたことにより、どのような観点でコメントするかというコメントの観点が明確になった。

ジヒは、批判的な「他者へのコメント」の容易化と精神的負担の軽減に関し、次のように語っている。

**【語り 6】**

ああ、はい。最後のほうがもっと言いやすかったと思います。で、も、ほとんど結論まで出してたし、みんなが私が書いた作文を読んでいた

など思っていたことが背景になってますから、説明するときも、ちょっと気軽になったというか、(中略)「こういう経験ありますけど、あの、繋がると思いますか?」ということばだけでも、みんながコメント出してこれらそうで。

(2009年1月28日, ジヒへのインタビュー)

また、(6)のプロセスに至り、ジヒは、「レポート検討」を積み重ねた結果として、クラス参加者との間に関係性が構築されたことを実感するようになった。

ジヒは、クラス参加者との関係性の構築に関し、次のように語っている。

【語り7】

みんな全然あんまり親しい雰囲気じゃなかったのに、でもみんな終わるときは友達になって。すごく良かったと思ったんです。

(2009年1月28日, ジヒへのインタビュー)

以上、ここまで詳述してきた(1)~(6)のプロセスは、次の図1のように図示できる。

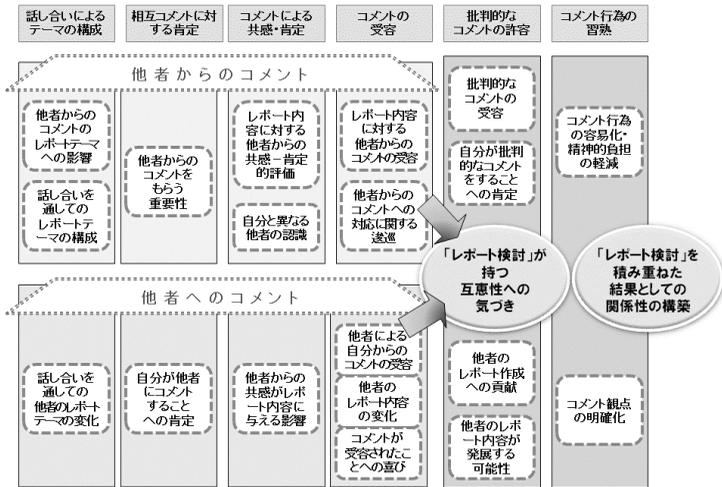


図1: ジヒの「レポート検討」体験プロセス

ジヒの「レポート検討」の体験プロセスは、「批判的なコメントの許容」以前と以後で、大きく二つに分けられる。「批判的なコメントの許容」以前、ジヒは、「レポート検討」における「他者からのコメント」と「他者へのコメント」をそれぞれ別々の行為として体験していた。しかし、「話し合いによるテーマの構成」→「相互コメントに対する肯定」→「コメントによる共感・肯定」→「コメントの受容」というプロセスを経て、徐々に「他者からのコメント」という行為と「他者へのコメント」という行為に関連性を見出していった。そして、「批判的なコメントの許容」以後、ジヒは、それまで別々の行為として行っていた「他者からのコメント」と「他者へのコメント」が統合され、一体のコメント行為として体験するようになった。その背景には、「レポート検討」が持つ互恵性への気づきがあった。更に、コメント行為（「他者からのコメント」と「他者へのコメント」）を続けたことにより、ジヒは、「コメント行為に習熟」するようになった。また、「レポート検討」が持つ互恵性を意識しつつ、コメント行為を行った結果として、「レポート検討を積み重ねた結果としての（クラスメイトとの）関係性の構築」を実感するようになった。

以上の分析結果から、ジヒが「レポート検討」を次のように体験していたことがわかった。①ジヒは、「レポート検討」を、自分が他者からコメントをもらうという行為と自分が他者にコメントするという行為のそれぞれの質が相乗し、同時並行的に変化していくプロセスとして体験していた。②①の体験をとおして、ジヒは、「レポート検討」が互恵的な行為であるという気づきを得ていた。③ジヒは、「レポート検討」という行為を積み重ねた結果として、クラスメンバー間に関係性が構築されたという実感を得ていた。

#### 4. 学習者が体験した「レポート検討」のプロセスから得られる示唆

ジヒの「レポート検討」体験から、活動型日本語クラスに関する次のような示唆が得られる。「レポート検討」は、自分のために行う行為が他者のためになり、他者のために行う行為が自分のためになるという互恵的な行為であった。互恵的な行為である「レポート検討」を通して、クラス参加者は、

自分のレポートテーマやレポート内容を構成するとともに他者のレポートテーマやレポート内容の構成にも参加する。そして、レポートテーマやレポート内容の構成に相互に参加することを通し、クラス参加者間に関係性が構築される。つまり、活動型日本語クラスは、クラス参加者間で互恵的な行為が繰り返し行われ、クラス参加者間に関係性が構築されることにより、協働的な学びの場となる。そのため、活動型日本語クラスの担当者は、クラス参加者間で互恵的な行為が繰り返し行われ、クラス参加者間に関係性が構築されるような教室活動（例えば、「レポート検討」）をクラスデザインの中心に据える必要がある。

## 5. 私たちは日本語の教室において何をなすか

本章では、3, 4 章を踏まえ、活動型日本語クラスに留まらず、日本語の教室において何をなすかに関し、私たちの考えを述べる。

私たちにとってことば（日本語）の教室とは、ことば（日本語）を用いた他者との関わりを体験する場にほかならない。そのため、私たちは、活動型日本語クラスに限らず、どのような日本語の教室も、クラス参加者間で互恵的な行為が繰り返し行われ、クラス参加者間に関係性が構築される協働的な学びの場となるべきであろうと考えている。

「考える 6」最終日に行われた「授業の振り返りの話し合い」において、私（古屋）は、次のように発言している。

（「考える 6」）は、日本語の授業じゃないみたいだっていうことですが、このクラスはレベルが高いっていうのももちろんありますけど、ある程度のレベルになれば、日本語の勉強よりも、自分の考えていることを日本語でどういうふうに表示するかっていうのが大切だと、僕は思っています。で、いろんな目的があると思うんですけど、みなさんが（日本語を）勉強したくてしているかどうかともわからないですけど、もしかして、将来、日本語を使って、何かするんだったら、（日本語の）テストだけでできてもしょうがないわけですから。例えば、日本で仕事するんだったら、どんな仕事するときでも、何か意見を求められて、私はこういうふう思うんですけど、言ったり、書けたりし

ないと、意味がないじゃないですか。それが、日本語で生活するとか、日本語で生きていくっていうことだから、(日本語の教室が)そういうことをする場だったらいいなと思っています。ここで話したり、書いたりしたことで、自分の考えが整理できたところもあると思うんですね。で、整理できたことは、たぶんほかのところに行っても、表現できるんですね、相手がわかるように。だから、そういうふうなことを、ここで書いたり、話したりしながら、できたらいいなと思ってやっていました。

(2009年1月21日、授業の振り返りの話し合い)

上記の発言には、日本語の教室で行うべきことに関する私たちの考えが凝縮されている。学習者が日本語の教室を離れた後、どのように日本語と付き合い合っていくかは全くわからない。しかし、仮に日本語とずっと付き合い合っていくとしても、それは教科書で日本語の勉強を続けるということではないであろう。日本語と付き合い合っていくとは、すなわち、日本語を使って生活する、より具体的には、日本語を介し、様々な人たちと出会うということである。人と出会い、関係を深める中で、「私は自分が生きていく上で、こういうことが大切だと考えている」という自分の価値観を話す必要が出てくる。日本語により様々な場所で様々な人たちと出会い、自分の価値観を説明すること、そして、日本語により相手の価値観を理解すること、それが日本語を使って生活する、日本語を使って生きていくということである。「考える」で行われている活動は、単なる教室実践ではなく、日本語を介し、人と出会い、自分の価値観を説明し、相手の価値観を理解する実践であり、日本語を使って生きていく実践そのものである。だから、クラス担当者はクラス参加者に「どうして」と問う。それは、「あなたが考えていることは何ですか」という質問である。質問に対し、相手が何か話してくれたら、また質問する。「あなたが考えていることはこういうこと?」「いやちょっと違う」「ちょっと違うんだったらどういうこと?」「だいたい同じ」「じゃ、だいたい同じだったらどういうこと?」。そういうやりとりを繰り返すことで、「あ、この人が考えていることはだいたいこういうことかな」と推察できるようになってくる。このような無限の繰り返しは、全て日本語ということばを使って行われる。ことばを使って自分が外の世界と関わりながら生きていくことを凝縮させた

場, 具体的には, クラス参加者間で日本語による互恵的な相互行為が繰り返  
し行われ, クラス参加者間に関係性が構築されるような教室活動, それが私  
たちにとっての日本語の教室のあるべき姿である。

#### 文献

- 市嶋典子, 金龍男, 武一美, 中山由佳, 古屋憲章 (2008). 学習者が評価す  
る日本語教育実践——自律学習に向かって. 細川英雄, ことばと文化  
の教育を考える会 (編) 『ことばの教育を実践する・探究する——活  
動型日本語教育の広がり』 (pp. 123-141) 凡人社.
- 大谷尚 (2011). SCAT: Steps for Coding and Theorization——明示的手続  
きで着手しやすく小規模データに適用可能な質的データ分析手法 『感  
性工学』10(3), pp. 155-160.
- 西條剛央 (2007). 『ライブ講義・質的研究とは何か: SCQRM ベーシック  
編——研究の着想からデータ収集, 分析, モデル構築まで』新曜社.
- 細川英雄 (2002). 『日本語教育は何をめざすか——言語文化活動の理論と  
実践』明石書店.