

質的データ分析プロセスにおける協働的まなび —SCAT 分析の事例から—

上田 和子（本学教授）

中塚 理子（修士2年）

尾崎 有以（修士1年）

キーワード：質的データ・SCAT・年少者日本語教育・協働的まなび

はじめに

教育現場において、教師は実践者としてどのような能力をどのように駆使しながら日々をすごしているのか。教育を巡る実 に多様な研究がおこなわれる中、その手法として質的研究が注目されている。筆者ら調査者¹ 3名（A, B, C）は、日本語教育に関するある質的研究データ（観察やインタビューによって作成された言語データ）を SCAT（Steps for Cording and Theorization）を用いて分析検討してきた。本稿では、その協働のプロセスで見られた①調査者とテキスト、および②調査者間、のそれぞれに生起する相互的作用とそれによる理解の深化について考える。

取り上げる事例は調査者 A（主たる調査者）による「ある小学校教師の外国人児童への日本語教育の取り組み」のインタビューデータである。なお調査者 3名のうちわけは、A, B が大学院生で教育現場の経験を若干有し、C は大学教員で A, B の指導教員でもある。3名は教育現場や研究経験において異なる背景を有するが、いずれも日本語教育を研究・教育のフィールドとしており、分析の場面では経験の多寡にかかわらず「協働」を意識して進めた。

1. 質的データと SCAT

SCAT とは、大谷によりシステム化され公開されている質的データ分析手法である（大谷 2008、2011 他）。質的研究のデータ分析では、グラウンデッドセオリーが広範に用いられるが、これは比較的大規模のデータの採取と長期間の研究に適するとされている。また分析のプロセスでは「テキストを読みながらコードを案出していくジェネラティブ・コーディングが採用される」が、初学者にとってはそのコード付や理論化に困難を感じさせることもあるという。そこで開発されたのが SCAT である。

SCATでは観察記録や面接記録などの言語データをマトリックスにセグメント化し、そのそれぞれに<1>データの中の着目すべき語句、<2>それを言いかえるためのデータ外の語句、<3>それを説明するための語句、<4>そこから浮き上がるテーマ・構成概念、の順にコードを考案して付していく4ステップのコーディングと、そのテーマや構成概念を紡いでストーリー・ラインと理論を記述する手続きからなる手法である。そのプロセスでは、段階的コード付による脱文脈化とストーリー・ライン構成による文脈の再構築の往還を通じて、対象事例を理解し、そこから理論を構築することを目指す。大谷はSCATが自在に活用できるように、データ入力用のフォームを公開している。本稿では、SCATフォームを用いて作成したマトリックスをもとに、事例データ分析のプロセスの一部をとりあげ、そこで得た問題点について検討する。下節では対象となる事例について述べる。

2. 事例研究

2-1 背景

本稿で取り上げる事例は、「外国にルーツを持つ子どもたちへの日本語教育」²を担ってきたある小学校教諭K教諭のインタビューデータである。K教諭が日本語教育を担当するようになる社会的、歴史的背景は、1970年代までさかのぼる。

1972年、日中国交正常化による残留孤児・婦人の引き上げ開始、1979年、日本政府がインドシナ難民の受け入れを開始して以降、国際結婚や入管法の改正による日系就労者など背景の異なる様々な外国人定住者が急速に増加した。これに伴い公教育の現場に「複数の言語文化環境で育つ子どもたち」が入ってくるようになる。文部科学省が1991年から開始している「日本語指導が必要な外国人児童生徒受け入れに関する調査」(文部科学省HP)によると、公立の教育機関に在籍する外国人児童生徒数は1991年には5,463人だったが、2年後の1993年にはおよそ2倍の10,450人、1997年には17,296人に上っている。そして、2006年に20,692人に達し、2014年には29,198人と、今なおその数は増え続けている。

このような状況の中、2014年4月に文部科学省から「特別の教育課程」として、各義務教育機関は増加し続けている帰国・外国人児童のために日本語教育を行わなければならないという省令が出され、日本語教育界も様々な多様性への対応を求められるようになった(文部科学省HP)。しかし省令は出されたもの

の、教育現場では課題が山積みになっているのが事実である。まず何よりも日本語指導を適切に担える人材が極めて少ないことが挙げられる。現行の教育教員免許法では教員となる課程で日本語指導に関する科目は必修とされておらず、日本語教育を専門とする学校教員は今のところいない。小学校では教員が、中学校では国語や英語の教員がそれにあたっている。そして本研究で調査した自治体【H 県 A 市】のように、多くは教育現場ではボランティアなど学校外から日本語教師を探し支援要請するにとどまり、児童・生徒に日本語を教える経験のある人材を確保することは容易ではない（石井 2009、川上 2006、河原他 2010、野山 2009）。

では、具体的に公立小学校ではどのように日本語教育に取り組まれているのだろうか。それを明らかにするため、調査者 A はいくつかのインタビュー調査を行ってきた。そのなかの調査協力者 K 教諭は、A 市の加配措置により 1995 年から外国人児童生徒に対する日本語指導に携わってきた小学校教師（女性）である。2016 年現在は全国的にカリキュラムや教材など教育環境整備への取り組みも進み（北村 2015、佐藤他 2005）まさに隔世の感があるが、K 教諭が日本語教育と出会った時は黎明期だった。K 教諭は時代を手探りで切り開いてきたパイオニア的存在でもある。下節では分析のプロセスに従って、当事者としての K 教諭の語りから、教育現場における日本語教育指導の問題点を探る。

2-2 調査協力者及び調査方法

調査協力者 K 教諭は、日本語教育を担当するようになった当時、すでに 20 年余りの教歴を持つベテラン小学校教師だった。そこからさらに 20 年が過ぎ、彼女は「外国にルーツを持つ子どもの日本語教育」という分野で、【H 県 A 市】地区においてすでに指導的立場にある。インタビューは 2016 年 8 月に K 教諭が毎週土曜日に開催している補習教室で、プライバシーが守られる、子どもたちがいない教室時間外に行われた。半構造化インタビューでの質問項目は、「外国にルーツを持つ子どもたちに関わることになった時の気持ちや葛藤、子どもたちと関わる上での K 教諭が考える専門性など」によって構成されている。

2-3 分析のプロセス 1

修士論文研究のため、調査者 A は複数の関係者からインタビューデータを得るほか、実践現場の見学等からも文字化した質的データを作成していた。そのうち、K 教諭のデータの分析を進めるため、まず SCAT フォームに文字データ

を入力し、資料を作成した。インタビューデータを質的データに移行させていく過程が分析課程でもあるが、それを協働的に行っていった。以下、1)～9)にプロセスを記す。なお()内は、作業担当の調査者名である。

- 1) インタビューデータの文字おこしをする。(A)
- 2) 1)の文字おこしデータを事前に通読しておく。(B, C)
- 3) ①通番、②発話者、③テキストを入力したマトリックスを作成する。(A)
- 4) <1>注目すべき語句 <2>語句の言い換え <3><2>を説明するテキスト外概念
<4>テーマ・構成概念 <5>疑問・課題、を入力するセルを準備する。(A)
- 5) 通番に従ってテキストを読み合わせし「<1>注目すべき語句」を抜き出す。(A, B, C)
- 6) 「<1>注目すべき語句」を「<2>語句の言い換え」にする。これらの検討と生成を繰り返す。(A, B, C)
- 7) 「<3><2>を説明するテキスト外概念」を埋めるための話し合いとコードづけ (A, B, C)
- 8) 「<4>テーマ・構成概念」を埋めるための話し合いとコードづけ。(A, B, C)
- 9) ストーリーラインの構築 (A)

当該データの分析は、週に1回の授業時間を使って合計6回行い、大まかなストーリーラインに達したところで一区切りとし、次の事例分析へと移行した。

2-4 分析のプロセス2

本節では、いくつかの具体的なインタビューデータとその分析のプロセスを示し、そこから浮かび上がるK教諭の実践過程を見ていく。

2-4-1 通番6「ただの普通の小学校教師」

テキストにあるのは、K教諭の語りの生データである。ここから「<1>注目すべき語句」を抽出する。次に「<2>語句の言い換え」として、テキストにあるナラティブを概念語に変換する。テキストの文脈上に存在する語りを、脱文脈化した概念語へと変換することは、個別から普遍的な文脈に移行させる作業であり、K教諭の個別の経験を共有するためのプロセスであるとも言えよう。

はじめて外国人児童に日本語を教える仕事を任された時のK教諭の驚き戸惑いは、【通番2】【通番6】で語られている。(データ1)

通番	テキスト	<1>注目すべき語句	<2>語句の言い換え	<3><2>を説明するテキスト外の概念
2	あの・・・正直びっくりしました。心の準備がなかったので。私は日本語教育を全く知らないただの普通の小学校教師でしたから。方法も分からないしどうしようかって。で、まずは戸惑いました。正直なところ。	ただの普通の小学校教師、方法が分からない、戸惑い	専門性の認識 専門外の仕事、困惑	年少者の日本語教育支援、教育現場の受入態勢、小学校教師としての業務範囲の拡張

(データ 1)

2-4-2 通番 7「この子たちに必要なのは、心の安定する場所だ」

戸惑が隠せない K 教諭だったが、校長の「あなたしかない」という一言ですべてを引き受ける決心をする (データ 2)。

通番	テキスト	<1>注目すべき語句	<2>語句の言い換え	<3><2>を説明するテキスト外の概念
7	ただね、さっき調査者 A さんが言われてたとおり、日本語は上手に教えられないかもしれないけれども「この子たちに必要なのはそれじゃない。心の安定する場所だ」ということを当時の校長先生が言われてね。で、「子どもたちの事情をよく知っていて、学校でお母さんになれるのはあなたしかない」という殺し文句を。その一言で「じゃあやります」と返事をしたのがスタートです。	心の安定する場所、校長先生が言われてね、学校でのお母さん、あなたしかないじゃあやります	信頼関係、生きる支え、居場所、教師の役割、上司の役割、使命感、決心、覚悟	職場環境 上司の理解と支援、教育理念の共有、教育信念、専門職として守備範囲、教師の成長

(データ 2)

2-4-3 通番 15「分からないことを分からないと言えない」ので「ちゃんとしてあげないと」

日本に来た理由も家庭環境も様々な子どもたちを前にして、K 教諭は日本語教育や日本語による教科指導に苦勞しながらも、ベテラン教師としての経験を活かしつつ、そこでの自分の役割を確認していく。【通番 15】では、次第に目の前にいる子どもたちから学んでいる K 教諭の実践家としての姿が浮かび上がる (データ 3)。


通番	テキスト	<1>注目すべき語句	<2>語句の言い換え	<3><2>を説明するテキスト外の概念
15	ええ、その3校は取り出し授業が主です。〇〇小学校の場合は全く普通の子と同じように普通の授業を受けていて、分からないことを分からないと子どもたちは言えないので、最後の1994年にやって来た3人の兄弟は本当に言葉が分からないままやって来たので、大変子どもたち自身、教室の中でストレスが溜まっていった3人兄弟の真ん中の子が中々適応できなくて、その子を私は2年生で担任したのですがパニックになったというか…という思いからちゃんとしてあげないと駄目だなということを私自身も思っていて、学校の中でも。	取り出し授業、分からないことを分からないと子どもたちは言えない、ちゃんとしてあげないと駄目だな、	日本人児童とは異なる子どもたちの状況、多様な児童の環境、コミュニケーション手段、自分の役割への認識	[ターニングポイント] 日本人児童向きの指導要領では指導しきれない子どもへの認識、子どもが必要とするものを提供する役割を担っている教師としての使命感 現場から学ぶ、実践知

(データ3)

2-5 コード付と整理

「<4>テーマ・構成概念」を通番ごとに作成し、さらにそれらを共通するコードに整理し、時系列に並べた(表1)。

表1 <4>テーマ・構成概念のコード整理

時間軸	通番	[日本語指導担当になった背景]
	2	初めての日本語専門教員として配置される。
	6	日本語担当教師という自分の専門領域外の役割への戸惑い
	7	上司の「子どもたちの心の安定する場所になれ」という言葉から信念を得て、専門性に不安はあるものの教師としての使命感を持つてのぞむ。
		[葛藤]
	9	自身の日本語教育の知識・技能不足や指導する子どもたちの理解不足などの自身への葛藤
	12	研修制度を利用し努力を続けるが、現場と研修内容のズレに無人や揺らぎを感じる。
		[気づき]
	15	「分からないことを分からない」と言えない子どもとの出会いから、子どもたちを理解し、寄り添い指導していく必要性を知る。

16	無関心だった周囲が子どもたちとの出会いにより、協力的な体制に変化していく。
	[制度の限界]
18	制度にある盲点
20	加配・取り出し授業などの制度の限界の気づき
	[協働的な体制へ]
23	取り組みが周囲に影響を与えていき、協働的な体制が整えられていく。
25	周囲の理解から連携へ（徐々に教師としての自信がでてくる）
	[小学校教師としての専門性]
31	小学校教師として培ってきた専門性を活かして子どもたちや保護者と関わっていく。
33	子どもと関わる人間としての専門性を優先する。
37	教師としての専門性を持ち、なおかつ日本語指導力を持った教師の必要性
38	安心感が確保された居場所の確保が必要
	[大人への支援の必要性]
40	子どもの教育問題には大人への支援も重要になってくる。
	[自治体の無関心]
42	過去の知識や経験が現在に活かされておらず、専門家ではない者の判断で制度を利用しない学校もある。
44	学校判断（言語能力）の曖昧さ
	[親子それぞれの孤独]
47	言語の問題から家庭内の意志疎通が出来ず、親子それぞれの孤独が生まれている。
48	大人と第一言語の支援に基づくサポーター制度の誕生
	[制度と教師の不安]
50	日本の子どもにはない、行政による支援継続性に対する教師の不安
52	現場にある平等教育という考えに対する概念の拡大？
	[教室の立ち上げ]
54	日本語指導時間の不足問題を受けて、学外の教室を立ち上げる。
57	荒れていた子どもたちの居場所になれる環境を作るため教室を立ち上げる。
59	教室という子どもの安心感を確保し、生活を安定させることから勉強を教えるところに移行する。
	[現状と未来へ続く問題]
68	学校側の危機意識の無さから制度を利用しない学校もある
69	外国につながる子どもの進学率の低さからくる社会の損失

2-6 カテゴリー化

K 教諭のインタビューから得ることのできた<4>テーマ・構成概念にもとづき、K 教諭が子どもたちと関わるようになってからの心の変化に沿って分類し、

さらにラベル付けを行うことでカテゴリー化していった（表2）。大きいラベルは出会い・葛藤・気づき・行動などK教諭の時間経過を表わし、小さいラベルは大きいラベルをさらに細かく分けたものである。この表からK教諭の実践は、小学校の教室から教室外へと拡張し、学校教育現場から得た知見を活かしてコミュニティや社会へと働きかける「改革行動」につながっていることが読み取れる。

表2 K教諭のインタビュー結果のカテゴリー化

大	小	コード
出 会 い	業務上	日本語の加配として配置
	役割	日本語を教えるという自分の専門領域外の役割への戸惑い
	上司	「子どもたちの心の安定する場所になれ」という言葉から信念を得て、不安はあるものの教師としての使命感を持って臨むことを決意
葛 藤	子ども	自身の日本語教育の知識・技能不足や指導する対象である子どもたちの理解不足などの葛藤
	自分	研修制度などを利用し努力を続けるが、現場と研修内容のズレに感じる矛盾や揺らぎ
気 付 き	子ども	分からないことを分からないと言えない子どもとの出会いから、子どもたちを理解し、寄り添い指導していく必要性を知った・安心感が確保された居場所の必要性
	大人	子どもの教育問題には大人への支援も重要になってくる、言語の問題から家庭内の意志疎通が出来ず親子それぞれの孤独
	自分	小学校教師として培ってきた専門性を活かして子どもたちや保護者と関わっていく、子どもと関わる人間としての専門性を優先することを決意
	環境/ 制度	無関心だった周囲が子どもたちとの出会いにより、協力的な体制に変化していった、周囲が理解し連携することによって徐々に教師としての自信が出てきている、加配や取り出し授業などの制度の限界の気づき
改 革 へ の 行 動	教室	荒れていた子どもたちの居場所になれる環境を作るため教室を立ち上げ、居場所づくり、教室という子どもの安心感を確保し生活を安定させることから勉強を教えるところ移行
	社 会 へ の 働 き かけ	大人と第一言語の支援に基づくサポーター制度の誕生、取り組みが周囲に影響を与えていき協同的な体制が整えられていく。
展 望	自分	教師としての専門性を持ち、なおかつ日本語指導能力を持った教師の必要性、不安（日本の子どもにはない行政による支援継続性に対する教師の不安

2-7 ストーリーライン

ここまでの分析データに従って、ストーリーラインを構築する。これはコードを文脈におきなおすことであり、時間軸の中で語り手の経験を再構築することでもある。

K 教諭は教師歴 20 年を迎えたころ、校長から指名され「外国につながる子どもたちの日本語教育」を担当することになった。日本語の通じない通常の教育現場の常識からかけ離れた子どもたちに戸惑いつつも「ちゃんとしてあげなければ」という職業人としての責任感を抱いていた。しかし子どもへの理解不足や知識・技能不足などを前に様々な葛藤を抱くようになる。それを補うため日本語教育研修受講したゆめぬ努力を重ねていったが、それよりも日々の実践から子どもたちに寄り添う指導や、大人（子どもの保護者）への支援において、小学校教師として培ってきた「教師力」が活かせることに気づき、次第に「好きなようにやらせてもらう」という自信を獲得していった。そこからに学校への支援制度の確立、コミュニティに支援教室という「居場所」を立ち上げるなど、次第に社会への働きかけへと行動をつないでいった。

K 教諭は職業人として培ってきた様々な専門性と能力を駆使し、その教師力を実践の中でさらに学び育てながら、外国につながる子どもたちの日本語という課題に真摯に取り組み、職場やコミュニティをつないで環境を整備することで、一人一人の子どもの幸福につながる教育に邁進し、社会改革へも意欲的に取り組んでいる。

3. 考察

3-1 データと調査者の相互作用

分析プロセスをふりかえってみよう。はじめのテキストの中から「<1>注目すべき語句を拾い上げる」ことは、比較的容易に進んで行った。しかし、次の「<2>語句の言い換え」では、3 者の間で概念語への言い換えに多少の時間差が生じた。これは、このような作業に比較的通じている C にとって日常的な作業であるのに対し、A、B には少々手間取る場面があった。ただ作業を進めるうちに、A、B の抽象度の高い概念語（主に漢語）の選択、生成に変化が見られるようになった。明らかに進歩していったのである。SCAT では、言語によって言語を説明するメタ言語的力を発揮する必要がある。この訓練がこのプロセ

スで繰り返行われたことが、少なからず若手研究者のメタ言語能力に作用していたと思われる。

次の「<3>それを説明するための語句」のセルを埋める段階では、一つひとつのテキストを前に、3 人の沈黙の時間が流れた。この概念の生成には、当該事例が置かれている社会的状況、歴史的背景、文化的価値観など、より広い文脈に事例を置いて考える必要があった。そこで C はソーシャルワーク実践などで用いられる「ミクロ（小領域）、メゾ（中領域）、およびマクロ（大領域）」の概念を援用することにした。つまり、教室における出来事を理解するために、個人（教師と児童など）、社会（制度など）レベルそしてその中間にコミュニティー（職場など）を配することで、K 教諭のおかれた状況を理解してみingことを提案したのである。結果、3 名の議論は活性化し K 教諭の経験を具体的に文脈において描くことに近づいていった。このように理解のための補助線を引くことで、ナラティブデータにある意味の背景に近づくことが可能になっていた。

テキストに働きかけることで、調査者は明らかに影響を受け、調査者が変わること、テキストの相も変容するのではないか。分析課程はこのような相互作用的なプロセスから意味を見出す作業でもあった。

3-2 調査者間の相互作用

SCAT では、マトリックスにおかれたセルが左から右に進むにつれて、抽象度が増し、また解釈が深まるという。上述のように概念語への言い換えや社会的文脈において解釈する場面では、語句の生成に時間を要したが、分析過程で最も議論に熱が入ったのは、K 教諭のささやかな語りが包含する意味の深さに気づいた時であった。例を挙げてみよう。

【通番 7】にある「この子たちに必要なのは心安定する場所だ。ということ」を当時の校長先生が言われてね。」という発言では、ベテラン教師とはいえ、日本語の通じない外国人児童を前に戸惑いを見せる K 教諭に対して、責任者である校長が子どもに最も必要なものは何かを明言している。それによって K 教諭が「その一言で、じゃやります。と返事した」という発言につながっている。筆者ら 3 名はそれぞれ教育現場での経験があり、職場での人間関係も経験している立場から、当時の校長の発言に共感し深い感銘を受けるとともに、その重要性について改めて確認した。

【通番 15】では、「わからないことをわからないと言えない」子どもたちを

前に、「ちゃんとしてあげなければ」という教師としての使命感を抱きつつも、「日本語教師としての勉強をしていない」という負い目をずっと引きずっていたが、数年間取り組み続ける中で、【通番 25, 27】のように「好きなようにさせていただきます」という発言に至っている。

これらの語りについての検討場面では、特に教師経験歴の短い A や B は、その発言につながる K 教諭の変容に強い印象を受けていた。二人は新人教師であるからこそ悩みも多く、教壇での不安も抱えている。その立場から「好きなようにさせていただきます」という発言を見ると K 教諭が自信を得てきていると感じさせられるという。実践で得てきた自信がなければこのような発言にはつながらない、というのが A, B の見解である。この発見は、教師歴が長くすでに気づきにくなっている C にとっては新鮮であった。三者三様の視点から K 教諭の語りから拾い上げるものは異なり、議論の中で意見の相違や共感を繰り返していった。

K 教諭の語りからは、教育現場で出会う問題に取り組んで乗り越えていく一人の教師の成長をたどることができる。そこに筆者らは、経歴は異なるとはいえ、ともに教師としての共感を覚えたのである。データから一人の教師の生の姿が立ち上がり、そこに分析する者それぞれの自己の経験が重なり、さらに協働者間で議論を重ね、共有、共感する中で、筆者ら 3 名の中の K 教諭像が結ばれていった。

3-3 データへの疑問

分析が進むにつれ、K 教諭の語りから見られた経験の深さ、教師としての実践力、自己研鑽への努力など、一人の教員がひたむきに子どもに向き合い接する姿に共感し感銘を深めていった。その一方で、いわば予定調和のごとく紡がれた K 教諭の語りに「美しすぎる」のではないかという疑いを抱くようにもなった。もちろん、K 教諭の語りに偽りはない。しかし、パイオニアとしてその道を切り開き、第一人者として実績をあげているベテラン教諭の語りは、その職業的技能もあって破綻はほとんどない。はたして同様の場面で孤軍奮闘している日本各地の先生方の実態を反映していると言えるのだろうか。議論の中でこのような問いが生まれてきた。

SCAT フォーマットの右端には「＜5＞疑問・課題」というセルがある。一つひとつのテキストに疑問を投げけることもできるだろうが、ある程度分析を進め流れが見えてきたところで、問いが生まれてくることもあるだろう。このよ

うな課題の立て方にも妥当性があるのではないか。これらの疑問によって調査者 A には K 教諭の質的データと他データと関わりや位置づけへの視点が生まれ、疑問点を解明するためのさらなる資料や考察へと研究を進めることになった。

4. まとめ：相互作用の場としての SCAT

本稿では、調査者 A が外国に背景を持つ年少者の日本語教育に 20 年以上取り組んできた「ただの小学校教師」である K 教諭へのインタビューデータを、院生である A.B と指導教員である C との協働作業で分析したプロセスの一部を紹介し、SCAT の利点、①調査者とテキスト、②調査者間の相互作用の視点から考察した。

SCAT による質的データ分析プロセスを通じて、教師の語りを丁寧に見ることで、その変容をたどることができること、そしてそのプロセスを協働で行うことで、ナラティブとして描かれた経験を多角的に検討し共有して理解を深めていける可能性について考えた。

大谷（2008 前掲書）は、SCAT の分析のプロセスは初学者には難しいので、それを克服するために協働的に取り組むことを勧めている。しかし、本稿で検討した SCAT の分析例では、初学者のみならず協働的作業における調査者相互の作用と、その中で議論し発見を享受しあえることの利点を確認することができた。もちろん、分析が常に協働的に行われる必要性はないし、メンバー構成の妥当性を常に担保できるわけではない。しかし確かな学びが、そこには存在する。この点を踏まえうえて、今後も質的データの理解に妥当性を与えるものとして、協働という作業の意味と価値を考えていきたい。

参考文献

- 石井恵理子（2009）「JSL 児童生徒の日本語学習支援体制－教員養成・研修を中心に－」、『日本語教育の過去・現在・未来』水谷修 監、凡人社
- 大谷尚（2008）「4 ステップコーディングによる質的データ分析手法 SCAT の提案－着手しやすく小規模データにも適用可能な理論化の手続き－」. 名古屋大学大学院教育発達科学研究科紀要（教育科学）v.54, n.2, 27-44
- 大谷尚（2011）SCAT: Steps for Coding and Theorization－明示の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. Vol.10 No.3 pp.155-160

- 川上郁雄（2006）『「移動する子どもたち」と日本語教育 日本語を母語としない子どもへのことばの教育を考える』、明石書店
- 河原俊昭・山本忠行・野山広（2010）『日本語が話せないお友だちを迎えて－国際化する教育現場からの Q&A－』
- 北村弘明（2015）『事例参考型 子どもの日本語教育 指導ハンドブック』、暁印出版
- 佐藤群衛・齊藤ひろみ・高木光太郎（2005）『外国人児童の「教科と日本語」シリーズ 小学校 JSL カリキュラム「解説」』、スリーエーネットワーク
- 野山広（2009）「国内の日本語教育政策の展開と課題」、水谷修 監修『日本語教育の過去・現在・未来』、凡人社

参考サイト

- ・ SCAT Steps for Coding and Theorization 質的データの分析手法
<http://www.educa.nagoya-u.ac.jp/~otani/scat/#02> (2016.10.25)
- ・ 「日本語指導が必要な児童生徒の受入状況等に関する調査（平成 26 年度）」の結果について. 文部科学省ホームページ.
http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/27/04/1357044.htm (2016.10.25)
- ・ 「特別の過程」による日本語指導の位置づけ. 文部科学省ホームページ
http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/clarinet/003/1341926.htm
(2016.10.25)

1 本稿執筆者 3 名が調査者 3 名でもある。

2 「外国人児童生徒」としたが、国籍に関わらず「複数の言語文化環境で育つ子どもたち」「外国にルーツを持つ子どもたち」「JSL児童」「CLD児」など、多様な背景を持つ子供たちを示す表現は多様である。本稿では、K教諭の語りにあった表現「外国人児童」という表現も同様に用いている。