

自律的な書き手の育成を目指すケース学習教材のシラバス試案

ー学位論文執筆経験者の経験則をもとにー

A Syllabus Proposal for a Case Study Textbook Aimed at Fostering Independent Writers: Based on Empirical Rules of Learners with Experience in Writing Theses in Japanese

小森万里, 大阪大学

Mari Komori, The University of Osaka

1. はじめに

アカデミック・ライティング（以下、AW）には、言語（学術分野共通の語彙、文型、文体など）・技能（問題の設定、情報収集、引用など）・基礎（問題意識、論理的思考、客観性など）・専門（専門知識、専門用語など）という4つの領域にわたる構成要素（二通ほか 2004）がある。日本語学習者、特に、日本語で論文を執筆する必要のある大学院留学生にとって、各領域で生じる困難への対処が必要となるが、これについて、小森（2025）による調査では3点が明らかにされている。第1に、4領域におけるいずれの困難においても、多くの大学院留学生が符号化制御方略と他者制御方略を利用していること、第2に、各領域の困難への対処時に生じる負の情意に対する方略の一つとして感情制御方略を用いていること、第3に、修士論文執筆経験を通して技能領域と基礎領域が発達する可能性があることである。しかし、大学院留学生が困難に直面した具体的な状況や対処方法を選択するに至った過程の詳細については十分に解明されておらず、これらを明らかにすることが、自律的な書き手の育成に必要であると考えられる。そこで、困難に直面しても自らを論文完成へと導けるような書き手の育成を目指した教材開発に必要な知見を得るためには論文執筆者の経験則を集めることが有用であると考え、日本語による学位論文執筆経験のある日本語非母語話者を対象とし、執筆過程で生じた困難と対処について調査を行った。本稿では、その調査結果をもとに、シラバスおよびケース教材の試案を作成した過程とその内容について報告する。

2. 先行研究

経験則を取り出すことの意味を考える上で参考になるのは井庭（2019）のパターン・ランゲージ（以下、PL）である。PLは実践におけるよいやり方の経験則を言語化したものである。井庭（2019）によれば、パターンは、どのような「状況」でどのような「問題」が生じやすく、うまく実践している人はそれをどう「解決」しているのか、そしてその「結果」どうなるのかという形式でまとめられている。よい実践には、その実践者の中にある暗黙的な経験則が使われているため、自覚的に使うことができるよう言語化されることによって「認識のメガネ」として機能することにつながるという。この機能によって、自らの経験を振り返る観点にしたり、今後の実践に生かしたりすることができるかとされている。本研究はPLを取り出すことを目的とはしていないが、よい実践者の経験則を抽出し明示的に示すことが、経験のふりかえりや今後の行動を決めるための観点に資するものとなるという点は、本教材開発を検討する上で重要な示唆となる。

事例を扱う教育方法の一つにケースメソッドがある。竹内（2010）によれば、ケースメソッドは、ケースに書かれている内容を討議する形式で進める授業の方法のことで、ハーバード大学ロースクールで行われていた討論授業から、ビジネススクールに必要な経営事例を討議する形式の授業へと発展し、現在は実践的な教育方法の一つとして多くの教育機関で用いられるようになっている。例えば経営学では、どのように戦略的に発想し、不確実な状況下でどのように判断、意思決定し、目的達成への行動をいかに実現していくかを考え実践する力を養成するのがケースメソッドであるとされている。このようにケースをもとにした討論を通して実践力を養うという点は有用な視点である。大学院留学生が論文執筆過程で困難に直面した際に対処できる能力や態度を育成することを目指す場合にも、ケースをもとに討議するという方法は利用できるのではないかと考えられる。

一方、金ほか（2015）は、ケースメソッドはケースの分量が多く、背景知識や登場人物、描写などが複雑なため、日本語非母語話者にそのまま使用できるとは限らないと指摘し、ケース学習（事実に基づくケースを題材に、設問に沿って参加者が協働でそれを整理・討論し、仕事場面を疑似体験しながら問題解決方法を導き出し、最後に一連の過程について内省を行う学習）を開発した。ケース学習では、一つのケースの分量を短くし、語彙表を付け、討論のポイントを絞り込むなどの工夫で日本語非母語話者も使用できる形となっている。本教材開発においてもこのケース学習を援用し、大学院留学生が使用できるよう、一つのケースの分量を多くしすぎず、また、討論のポイントが絞れるよう質問を準備することが必要であると考えている。

ケース学習教材の作成には、ケースを書くということが必要となる。水野・黒岩（2022）によればケースライティングには3つの前提がある。第1は、作成するケース教材には学習目的が含まれていなければならないこと、第2は、ケース“で”学ぶ教材にするということ、第3は、どのような授業や研修で活用するのかについて想定しておくことである。また、着目する事例・現象については、「なぜそのような困難に立ち向かおうとしたのか」や「（常識的に考えると難しい成果を）どのようにして成し遂げたのか」というトピックが含まれていることも重要だとされている。本教材開発においては、「（日本語学習者が）なぜそのような困難に立ち向かわなければならないのか」や「どのように成し遂げればよいのか」というトピックが含まれているケースを書くことで、これらの前提を踏まえたケースライティングにつながるのではないかと考えられる。

学習者が分析ツールを使用しながら対話によってケースを分析する実践には内田ほか（2010）がある。内田ほか（2010）はケースメソッドにおける教育スキームの開発方針として、事前課題を設定すること、研修では原因分析と教訓を導き出すこと、ケースの理解と分析支援のために分析フレームを準備することなどを挙げている。内田ほか（2010）の研修では、「プロジェクトの理解」、「原因分析」、「知識化」の3つの構成要素からなる演習を行う。各構成要素に分析ツールがあり、まず「プロジェクトの理解」では、事象間の関係を整理する「経緯分析フレーム」、次に「原因分析」では、プロジェクトにおける直接的原因（判断/行動の問題箇所）と動機的原因（判断/行動の理由）について分析する「背景分

析フレーム」、さらに「知識化」では、暗黙的理解から明確な理解へと昇華させるために、分析から得られた知見をまとめる「知識フレーム（教訓シート）」が使用される。このうち、日本語非母語話者の AW での困難への対処を扱うケース学習においては、「背景分析フレーム」が参考になると考えられる。困難に直面した学習者が、自信喪失や不安の増大などの負の情意によって論文執筆行動がとれなくなってしまうケースについて、その背景を構造的に分析し、その状況下でどう対処する方法があるかを建設的に話し合うためのツールとなるのではないかと考えられるためである。このようなツールの考案も、本教材開発で行うことの一つとした。

以上のような知見をもとに、論文執筆過程での困難への対処方法を考えるケース学習教材開発を行うために、「1. どのようなケースを扱うのか」「2. それらのケースをどのように配置すればよいか」「3. ケースの理解と分析のためにどのような質問や分析ツールを準備すればよいか」の3点を考える基礎的調査として、論文執筆経験者に対するインタビュー調査を行った。

3. 調査の概要

本調査協力者は、日本語による学位論文執筆経験のある日本語非母語話者 9 名である（詳細は表 1 を参照）。調査期間は 2025 年 4 月～9 月で、執筆過程で生じた困難とその困難への対処について半構造化インタビューを行った。1 人あたりのインタビュー時間は 34 分～88 分であった。

表 1 調査協力者の情報

協力者	A さん	B さん	C さん	D さん	E さん	F さん	G さん	H さん	I さん
母語	インドネシア語	インドネシア語	タイ語	タイ語	クメール語	シンハラ語	中国語	モンゴル語	ロシア語
論文執筆経験	修論	修論 博論	修論 博論	修論 博論	修論 博論	修論 博論	修論 博論	修論 博論 執筆中	修論 博論

得られたインタビューデータは、以下の3段階で分析した。

- ①すべてのインタビューデータの文字起こしを行い、困難が生じた際の手続きに関する発言データを取り出す。
- ②発言データごとにカードを作成し、(1)どのような状況で、(2)どのような問題が生じ、(3)その問題は AW の 4 領域（二通ほか 2004）のどれにあたるか、(4)どのような方法で解決したか、(5)それはどのような意志的制御方略（コーノ 2001/2006）にあたるかを書き出す。
- ③そのカードを(a)論文執筆過程の段階ごとに分類し（大区分）、さらに、(b)躓いたポイントごとに分類する（小区分）。

①については、文字起こしデータの中で、筆者による困難への対処を尋ねる質問からその回答の終わりまで、または、調査協力者による困難についての語りからその困難への対処方法を説明するところまでを1つの発話データとした。また、1つの困難に対して複数の対処方法が述べられた場合は、対処方法が変わるごとに発話データのカードも分けて記載した。一方、既に述べた困難と対処について、インタビューデータの別の個所で再度言及があった場合には、再度言及された発話を既に作成したカードの「発話データ」欄に記載した。②については、後にこのカードをもとにケースを書くことを想定し、状況・問題・解決を明記した。また、さまざまな困難領域や意志的制御方略を偏りなく教材で扱えるよう、困難の領域と意志的制御方略も記した。③については、教材作成の際に各ケースの配置の指針とするため、大区分と小区分という2段階の区分を行った。

表2は作成したカードの例である。

表2 作成したカードの例

(a)大区分	(b)小区分	(1)状況	(2)問題	(3)領域	(4)解決	(5)方略	発話データ*
文献 / 資料 の収 集・ 調査	先行 研究 の理 解	研究テーマが決まり、テーマに関する理解を深めるために先行研究を読んでいく状況	先行研究を適切に理解できない	技能	指導教員に相談し、読み誤っているところを指摘してもらう	他者制御方略	K:それをまとめるのも難しかったってことですね。 B:そうですね。修士の時は結構授業で（中略）その論文の中で何が重要なのか、何をおさえればいいのかっていうのも、その授業だけではなくて、実際にもけっこうわからないっていうことで、よくやりがちなのは、要らない情報までとりあえずまとめるみたいな感じですね。で、指導教員と相談する時は、自分はこの論文読みました、で、こういうふうにわかりましたって相談したら、結構、重要そうな内容を私はピックアップしていなくて、だめなところばかり集めて（中略）なので、必ず論文の時はこの本を読みました、この論文を読みました、指導教員に送って、私の理解が正しいかどうかっていうのを結構相談して（後略）

*発話データのKは筆者、Bは調査協力者である。

4. 調査の結果

調査の結果は、表 3 の通りである。

表 3 インタビューデータの分析結果

分析項目	数	内訳(カッコ内の数字はカード数)
(a)大区分 (論文執筆過程の段階)	7	①院生生活・研究開始(3) ②テーマ設定(10) ③文献/資料の収集・調査(21) ④研究の継続(36) ⑤分析(6) ⑥執筆(36) ⑦書き上げ(13)
(b)小区分 (躰きポイント)	29	①院生生活の知識(1) ②研究の進め方(2) ③意義あるテーマ(5) ④テーマの理解(4) ⑤先行研究の選定(2) ⑥先行研究の理解(10) ⑦先行研究の整理(2) ⑧批判的読解(4) ⑨調査実施(1) ⑩資料へのアクセス(2) ⑪再調査(1) ⑫研究進行上の不安(20) ⑬自信の喪失(6) ⑭指導教員との物理的距離(1) ⑮指導教員への相談(2) ⑯教員のコメント理解(2) ⑰時間的制約(15) ⑱分析の適切性(3) ⑲発表のしかた(1) ⑳投稿論文(2) ㉑日本語表現力(17) ㉒構成とまとめ方(7) ㉓日本語での論文作成方法(2) ㉔執筆方針の変更(2) ㉕研究の進捗管理(3) ㉖研究継続不可(2) ㉗集中するための環境(1) ㉘社会との接点(2) ㉙研究外の心配事(3)

全部で 125 のカードが作成され、困難が生じた状況を論文執筆過程の段階ごとに分類したところ（大区分）、①院生生活・研究開始、②テーマ設定、③文献/資料の収集・調査、④研究の継続、⑤分析、⑥執筆、⑦書き上げという 7 つに分類することができた。このうち、④研究の継続、及び、⑥執筆段階でのカード数が各 36 枚と最も多く、次いで、③文献/資料の収集・調査段階、⑦論文書き上げ段階、②テーマ設定段階の順であった。

また、各段階でどのような点に躰き対処を迫られたのかという小区分については 29 に分類された。⑫研究進行上の不安が最も多く、次いで、㉑日本語表現力、⑰時間的制約、⑥先行研究の理解、㉒構成とまとめ方、⑬自信の喪失、③意義あるテーマの順であった。

5. シラバス・ケース教材試案の作成

4 節の調査結果をもとに、シラバスと教材の試案を作成した。

5.1 教材に取り上げるカードの選定

まず、論文執筆過程の段階ごとに、どのようなケースを取り上げるのがよいかを考え、カードを選定した。その際、2 つの選定基準を設けた。

第 1 に、学ぶポイントがあると考えられるカードを選ぶことである。これは水野・黒岩（2022）によるケースライティングの 1 つめの前提に関する基準である。学ぶ目的がなければ、そのケースは単なるストーリーとなってしまう、学習者は「なるほど」「大変な状況だ」などの感想をもっだけに終わってしまう恐れがある。これではケース学習は成立しないため、そのケースを読むことで、困難への

対処に必要な方略やマインドセットなどに気づきが得られると想定できるカードを選ぶことにした。

第2に類例が多いカードを選ぶことである。論文執筆の過程は人それぞれであるが、論文執筆過程の各段階で似たようなポイントに躓き困難が生じる場合があることが9名のインタビューからうかがえた。そこで、このような場合をケースとして教材にすることで、今後日本語で学位論文を書く者にとっての参考になるだろうと考えた。なお、2つの基準のうち必須条件としたのは第1の基準であり、第2の基準は望ましい条件として位置づけ、類例が少なくても学ぶ目的があると捉えられるものも選定した。以上の基準に沿って選ばれたカードは表4の通りである。

表4 選定したカード

大区分 (論文の執筆過程段階)	小区分 (躓きポイント)	選定した カード数
①院生生活・研究開始	院生生活の知識【1】	1
	研究の進め方【1】	2
②テーマ設定	意義あるテーマ【2】	5
	テーマの理解【3】	2
③文献/資料の収集・調査	先行研究の選定【4】	1
	先行研究の理解【4】	9
	先行研究の整理【5】	6
	批判的読解【5】	2
④研究の継続	研究進行上の不安【12】【13】	9
	自信の喪失*【12】【13】	3
⑤分析	分析の適切性【6】	3
⑥執筆	日本語表現力【7】	17
	構成・まとめ方【8】	7
	日本語での論文作成方法【8】	2
	執筆方針の変更【9】	2
	指導教員への相談【10】	2
	教員のコメント理解【10】	2
⑦書き上げ	時間的制約【11】	11
	自信の喪失*【11】	2

・*「自信の喪失」についての発話は、①研究継続と②書き上げ段階との2個所に現れた。

・【】の数字は教材開発時の課の配置を表す（詳細は5.2を参照）。

本教材作成では、大学の授業（90分×15週を想定）で扱うことを想定している。15回のうち、第1回はコースのオリエンテーション、第15回はコースのまとめを行う回と考え、13の課に分けてケースを作成することにした。

そこで、まず、選定したカードを、表4の【1】～【13】のグループに分けた。取り上げたい躓きポイントが13以上あるため、2つの小区分を同じケースとしてまとめて取り上げることにしたグループもある。具体的には、「院生生活の知識・研究の進め方」「意義あるテーマ」「テーマの理解」「先行研究の選定・先行研究の理解」「先行研究の整理・批判的読解」「研究進行上の不安・自信の喪失」

失」「分析の適切性」「日本語表現力」「構成とまとめ方・日本語での論文作成方法」「執筆方針の変更」「指導教員への相談・教員のコメント理解」「時間的制約・自信の喪失」に関するケースを作成することにした。なお、大区分「研究の継続」の「研究進行上の不安・自信の喪失」については、2つの課に分けることを計画した。これは、休学や帰国のように大きな決断が必要となるような長期的観点からの対処と、数分～数日程度研究から離れるなどの短期的観点からの対処とで対応が分かれることが、発話データからわかったためである。

5.2 課の配置の検討

当初は、困難時における対処方法（方略）ごとに選定したカードを分類し、課の配置をすることも考えたが、AW 初心者の大学院留学生にとっては、論文執筆の時系列に沿った配置のほうが「研究を進め、論文を書くとはこのようなことだ」というイメージをもちやすくなるのではないかと考え、大区分（論文の執筆過程段階）の順に配置することにした。また、研究進行上の不安や自信喪失については、教材の最後の2つの課に「研究に行き詰まったとき」として配置することにした。そして、課のタイトルは、この教材で学ぶ大学院留学生が「私も同じような経験がある」と身近に感じられるよう、学生の言葉として引用符「」で表した。表5が作成した教材の課の配置である。

表5 課の配置

課	課のタイトル
【1】	大学院入学「大学院生活とは？…頼る人がいなくて孤独」
【2】	研究テーマ設定①「研究テーマとは？…研究になるかどうか判断できない」
【3】	研究テーマ設定②「そんなことも知らないの？…思われるかも…助けを求められない」
【4】	文献調査①「どの文献を読むべき？…読んでもわからない」
【5】	文献調査②「批判的に読むとは？…書いてあることは全部正しく見える」
【6】	分析「適切に分析できている？…私の理解で合っているだろうか」
【7】	論文執筆①「論文らしい日本語とは？…口頭でなら説明できるのに」
【8】	論文執筆②「先行研究のまとめ方とは？…先生に会うのがこわい」
【9】	論文執筆③「論文の方針転換が必要！？…方法が見つからない」
【10】	論文執筆④「指導教員が海外に！？…自分の研究に責任をもたなくちゃ」
【11】	論文完成「提出を延期した方がいい？…論文を終わらせるとは」
【12】	研究に行き詰まったとき①「もう研究を続けられない…本当に困ったら」
【13】	研究に行き詰まったとき②「ストレスをどう解消する？」

5.3 ケース教材の作成

課の配置の決定後、ケースライティングを行った。ケースを書く際には、複数のカードを複合し再構成することによって、学ぶ目的に絞ってケースの理解と話し合いができるように留意した。

以下は、第3課のケースである。第3課は、研究テーマに関する文献を読み始めた段階での困難が取り上げられている。ここでは、第二言語である日本語での文献読解に長い時間と大きな労力をかけているがその内容を十分に理解できず、

また、大学院の授業でも議論についていけず、自信を失い、質問することができなくなっていく学習者のケースが紹介されている。

第3課のケース

第3課「そんなことも知らないの？って思われるかも…助けを求められない」

Xさんは「Y語母語話者による日本語の複合動詞の習得」について研究をしています。学部時代はY国の大学で教育学を専攻していて、言語に関する分析をしたことがありませんでしたが、日本の大学院に留学し、初めて言語に関する研究テーマで研究することになりました。研究テーマが決まってから、意欲的にこのテーマに関する先行研究を読み始めましたが、日本語で専門書を読み進めることは、時間もかかり、言葉も難しいので、とても大変だと感じています。また、先行研究が適切に理解できているのかを常に不安に感じています。もし先行研究の理解を誤っていたら、自分の研究はすべて間違った方向に進んでしまうのではないかと思うととても心配です。

大学院の言語学の授業で他の学生の発言を聞いていると、皆、日本語が上手で、授業での議論も活発に行っているのだから、わかっていないのは自分だけではないかと自信がなくなり、ただ座っているだけの状況になっています。同級生に聞くと「そんな基本的なことも知らないの？」と思われてしまいそうで、相談もできません。Xさんは、授業に行くのがだんだん怖くなってきてしまいました。

また、各ケースの後には各課共通の質問を4つ置き、学習者がまずは事前課題として質問の答えを考えた上で授業に持ち寄り、授業内のグループ・ディスカッションでそれをもとに話し合えるようにした。

1つめの質問は「Xさんはどのような気持ちだと思いますか」というもので、これにより気持ちの共有、共感を促し、「このように悩んでいるのは自分だけではないのだ」と知ることができるよう設定されている。

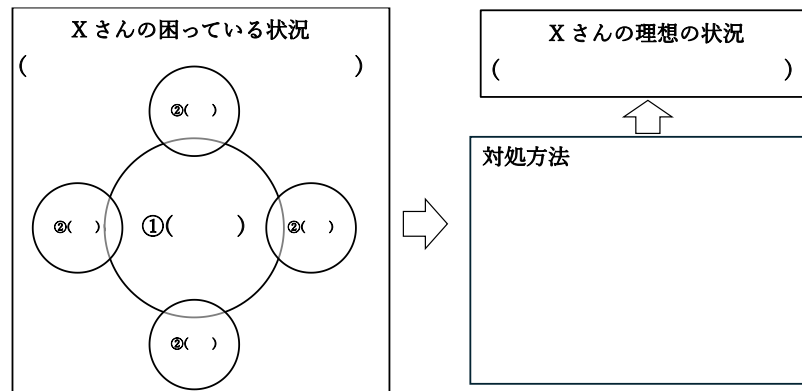
2つ目は「Xさんの状況を整理しましょう（Xさんと、Xさんの周りの人々との関係を図式化してみよう）」というもので、解決方法を考える前段階として、Xさんを取り巻く環境の把握が行えるよう設定されている。例えば上記の第3課であれば、Xさんの周囲には授業担当教員と同級生だけでなく、同じゼミの先輩、チューター、サポートセンター、学外の友人、家族など、助けを求めることのできる人や施設が他にもあるということに気づいた上で解決方法を考える段階に進められるよう、このような質問を取り入れている。

3つ目は、「Xさんの困っている現在の状況について『背景分析フレーム』に①直接的原因（Xさんの対応(判断/行動)）の問題点、②間接的原因（Xさんの判断/行動の理由）を書いて、Xさんの困っている状況とXさんの理想の状況にはどんなギャップがあるのかを考えましょう」というもので、図1のような分析ツールを使いながら原因の分析をし、状況を構造的に理解することができるよう設定されている。

この背景フレームの使い方を第3課のケースに当てはめると、まず、「Xさんの困っている状況」の下のカッコに、例えば「専門書や授業が理解できない」などと書き込み、「Xさんの理想の状況」の下のカッコに「専門書や授業が理解できる」と書き込む。次に、Xさんが困っている状況の直接的原因（Xさんの対応の問題点）を円の真ん中に「わからないことを質問できない」などと書き、さら

に、Xさんがそのような対応をしている理由、すなわち間接的原因をその周りの円の中に、例えば「日本語力の不足」「専門知識の不足」「わからないことを人に知られたくない」などを書く。このようにして、困っている状況と理想の状況の間にはどのようなギャップがあり、その要因は何かをグループで話し合うことができるよう背景分析ツールを使用することが想定されている。

図1 背景分析フレーム



4つ目は、「このギャップを解消するために、どのような対処方法が考えられますか」という質問である。グループで話し合うことによって学習者が一人では考えつかないようなさまざまな対処方法を知ることができるのが、この4つ目の質問である。第3課を例に考えると、「チューターと一緒に専門書を読む」「サポートセンターで読み方のコツを相談する」「他分野の友だちに説明してみる」「『基本的な質問ですみません』と言って質問のハードルを下げてから質問する」などの意見が出るかもしれない。それらを「対処方法」の欄に書いていくことが想定されている。

5.4 コラムの作成

本ケース教材では、グループの話し合いが終わった後で、今後同様の困難が生じた際に学習者が自律的に考え行動できるよう、困難への対処に有用な方略やマインドセットを紹介するコラムのページを置く。各課の最後にコラムを置く理由は、水野・黒岩（2022）がケースライティングの前提で述べているように、「ケース“で”学ぶ」ためにはグループでの話し合いが教材作成者の観点に左右されないようにする必要があるためである。

グループでの話し合いが終わった後で、今後の参考となるよう、例えば第3課では「援助要請」についてのコラムを置き、①援助要請とは何か（援助要請に必要な力とは何か、適切な援助要請とはどのようなものか）、②論文執筆経験者が用いた方略例（複数の援助要請対象者をもつ、悩みの性質によって援助要請対象者を変える、複数の援助要請対象者に助けを求める、援助要請方法を検討する）などについて紹介する。

本教材のコラムには、以下のようなテーマを挙げたいと考えている。

表 6 コラムのテーマ

第 1 課	学内制度や施設の利用	第 2 課	柔軟性・開放性
第 3 課	援助要請	第 4 課	目標志向性・感情制御方略
第 5 課	批判的思考力	第 6 課	試行錯誤
第 7 課	ツールの利用	第 8 課	メタ認知・視点を変える
第 9 課	考え続ける・根気強さ	第 10 課	エンゲージメント
第 11 課	動機づけ制御方略	第 12 課	レジリエンス
第 13 課	ウェルビーイング		

6. まとめ（教育的意義と課題）

本教材はまだ試案を作成したところであり、実際に授業で使用することはできていない。しかし、このようなケース学習を授業で取り上げることにより、大学院生間での対話が起これ、人間関係構築や情報交換、意見交換が活発になる可能性があると思われる。また、本教材によってさまざまなケースを知り、その対処方法についてグループで話し合った経験をもとに、実際に困難に直面した際にもその困難な状況を自分で分析して対処方法を考え、実際にその対処を試みることが、論文執筆に必要とされる 4 領域の構成要素の発達につながるのではないかと期待される。

今後の課題は、本教材を試用して授業を行い授業履修者からのフィードバックを得て、ケースは適切か、質問は適切か、背景分析フレームは状況の理解に寄与するか、コラムは役立つ内容となっているかなどについて検証していくことである。

付記 本研究は JSPS 科研費 JP24K03978 の助成を受けています。

参考文献

- 井庭崇（2019）『クリエイティブ・ラーニング—創造社会の学びと教育』慶應義塾大学出版会
- 内田吉宣・坂上慶子・酒井俊永・鴈丸明仁（2010）「マネジメントにおける実践的知恵養成のためのケースメソッド」『プロジェクトマネジメント学会 2010 年度春季研究発表大会予稿集』 pp.197-202
- 小森万里（2025）「文系大学院留学生の論文執筆課程における困難への対処—学習者の内面と外面の意志的な制御方略—」『専門日本語教育研究』 27, pp.3-10
- 近藤彩・金孝卿・池田玲子（2015）『ビジネスコミュニケーションのためのケース学習【解説編】—職場のダイバーシティで学び合う—』ココ出版
- 竹内伸一(著)・高木晴夫(監)（2010）『ケースメソッド教授法入門—理論・技法・演習・ココロ』慶應義塾大学出版会
- 二通信子・大島弥生・山本富美子・佐藤勢紀子・因京子（2004）「アカデミック・ライティング教育の課題」『日本語教育学会春季大会予稿集 2004 年度』 pp.285-296
- 水野由香里・黒岩健一郎（2022）『ケースメソッドの教科書—これさえ読めば授業・研修ができる』硯学社