

## 【実践論考】

# グループワークの質を高める工夫とその効果

## — 日本語科目におけるプロジェクト型学習の実践を通して —

金丸 巧

本稿は、留学生対象の日本語科目の中で実施したProject-based Learningの実践を取り上げ、特に、プロジェクトを進める上で必要不可欠な「グループワークの質」を高めるための方途について考えるものである。分析の結果、「グループワークの質」を高めるためには、1) 学生間のギャップを生み出すこと、そして、2) グループワークの可視化の2点が重要だということが示唆された。この2点の工夫によって、留学生がアクティブラーニング型の大学の授業に参加するための日本語運用能力の向上が期待できるといえる。

キーワード：日本語教育, Project-based Learning, グループワーク, ふり返り

### 1. はじめに

本稿は、留学生対象の日本語科目の中で実施したPBL（Project-based Learning）の実践を取り上げ、特に、プロジェクトワークを進める上で必要不可欠な「グループワークの質」を高めるための方途について考えることを目的としている。

筆者は、金丸（2023）において、日本語科目の中でPBLを実施することの意義と課題について議論したり。その結果、PBLの実践を日本語科目の中で扱うことで、留学生にとって、1) 「自己とつながる日本語」、2) 「仲間とつながる日本語」、3) 「社会とつながる日本語」の力を獲得することが期待できると述べた。それらは、大学での学修に必要な実践的な日本語運用能力の向上につながるといえるだろう。加えて、金丸（2023）では、こうした日本語の力を向上させていくためには、プロジェクトワークを進める上で必要不可欠なグループワークへの参加を通して、学生自身が日本語運用に対する自己認識を継続的に更新させていくことが重要であり、担当教員においては、その過程を支えるための実践デザインを考えることが大きな課題であることも述べた。

本稿では、以上の議論を引き継ぎ、PBLにおける「グループワークの質」を高めるための方途を考えてみたい。具体的には、留学生が、グループワークへの参加の仕方やそこでの日本語運用をどのように内省し、参加の質を変容させていったのか、そして、その過程を支えるために筆者自身がどのような活動や教材の工夫を行ったのかについて述べたい。筆者が勤務する山梨学院大学では、近年、「教育の質的転換」により、学生中心のアクティブラーニング型教育を進めるとともに、「全学国際化」の促進によって、多様な留学生の受け入れを進めているところである。このような本学の文脈において、学生にとっては正課内外のあらゆる場面において日本人学生と

留学生の学び合いの機会が当たり前となりつつあり、グループワークへの参加を支え、「グループワークの質」を高める方途に関する本稿の議論は、本学の留学生教育において重要な意義を持っているといえる。

## 2. 「グループワークの質」をどのように捉えるか

では、留学生にとって質の高いグループワークを実現するための参加とは、どのような参加を指すのだろうか。これまで筆者が接してきた学生のグループワークへの参加における課題をあげながら、それらと関連するような先行研究を概観し、本稿において、「グループワークの質」をどのように捉えるかという視座を得たい。

まず、留学生同士の日本語でのグループワークにおける課題の一つとして、グループで活動しているにも関わらず、それぞれの個人作業となってしまうたり、たとえグループワークが進んでいたとしても活発な活動に至らないという課題がある。手塚（2021）は、会話分析の手法を用いて、学習者が日本語文法科目のグループワークにおいて話し合いをどのように進め、タスク達成にたどり着いているのかを考察している。その中で、グループワークにおける「個人的活動から共同的活動への移行は、学習者にとって相互行為上の問題」（p.57）であると指摘している。そして、その成功可否を分けるのは、「参加者のふるまいや、参加者が第一話者の発話をどのような行為と理解するか、また、第一話者は自分の行為をどういうものとして示すのか、聞き手となるメンバーはどういったふるまいをするのか」（p.58）といったことだという。手塚（2021）の結果からは、グループワークに参加する学習者同士の相互行為上のつまずきやすれ違いに着目し、それらを改善していくことが、グループワークを成功に導くことにつながると考えることができる。

次に、グループワークにおけるディスカッションをいかに活性化させるかという観点から、藤浦・宇野・桑野（2020）も参考になる。藤浦らは、初年次のアカデミック・ジャパニーズクラスの留学生を対象に、充実したディスカッションに向けた「アイデア積み上げタスク」<sup>2)</sup>の可能性について議論している。「ディスカッショントレーニングの難しさは、議論の流れが読めないこと、意見を言う・質問をするなどの単体練習や役割についてのメタ的な知識のみでは議論全体への対応力がつかない」（p.45）ことであるとし、「ディスカッションの議論全体を振り返る必要がある」（p.44）と述べている。藤浦・宇野・桑野（2020）から示唆されるように、「グループワークの質」を高めるためには、グループでの話し合いに必要な表現の学習や役割分担の明確化だけではなく、留学生自身がその場の議論を振り返り、いかに建設的なやりとりを行うことができたかどうかを考える機会が重要になるだろう。

二つの先行研究から、留学生にとって質の高いグループワークを実現するための参加を考えるための視点を探った。「グループワークの質」を高めるためには、学生同士が興味関心を持てるようなテーマを設定したり、参加の足場架けとなるような日本語表現を指導したりするだけではなく、グループワークにおいて学生同士がどのような相互行為を行っているのかを捉え、その中で成功や失敗の体験を学生自身が振り返りつつ、状況に応じた必要な改善策を学生自身が考えたり、教員がフィードバックを行ったりしていくことが重要だろう。では、具体的にどのような活動や教材の工夫でそれが可能となるのか。本稿では、筆者が実際に行ったいくつかの実践の例を示しながら、その可能性について考えてみたい。

### 3. 研究方法

本稿で取り上げる実践は、筆者が2023年度前期に担当した初年次留学生を対象とする必修日本語科目（週2コマ全30回）である<sup>3)</sup>。履修者は全17名で、学生の出身は、中国、ベトナム、インドネシア、ポーランドであった。本稿では、全30回の授業の内、PBLの実践を行った12回分の授業におけるグループワークの場면을扱う。12回の授業の計画は、表1の通りである。

表1 授業計画（全12回分）

| 授業日   | 授業回<br>( )内は、全30回中の回数 | 授業計画   | 授業内/外でのタスク  |         |                         |
|-------|-----------------------|--|---|---------|-------------------------|
| 4月24日 | 1回 (5回)               | ・イントロダクション<br>・プロジェクトテーマ設定                               | ・課題整理マップ<br>・テーマ設定シート   |         |                         |
| 4月25日 | 2回 (6回)               |  |   |         |                         |
| 5月8日  | 3回 (7回)               | ・調査計画<br>・調査<br>・結果分析<br>・プロジェクトのまとめ<br>・成果物の作成<br>・発表準備 | ・調査計画シート<br>・調査報告<br>・成果物<br>・発表原稿<br>・グループワーク自己評価シート<br>・プロジェクトノート |         |                         |
| 5月9日  | 4回 (8回)               |  |   |         |                         |
| 5月15日 | 5回 (9回)               |  |   |         |                         |
| 5月16日 | 6回 (10回)              |  |   |         |                         |
| 5月22日 | 7回 (11回)              |  |   |         |                         |
| 5月23日 | 8回 (12回)              |  |   |         |                         |
| 5月29日 | 9回 (13回)              |  |   | ・成果発表会① | ・相互評価 (Microsoft Forms) |
| 5月30日 | 10回 (14回)             |  |   | ・成果発表会② | ・相互評価 (Microsoft Forms) |
| 6月5日  | 11回 (15回)             | ・振り返り  | ・振り返りレポート   |         |                         |
| 6月6日  | 12回 (16回)             | ・振り返り  | ・学びツリー  |         |                         |

分析のデータとして、①筆者による授業観察記録（全12回分）、②学生による「グループワーク自己評価シート」の記述（全3週分）、③グループワークで使用した「プロジェクトノート」、④プロジェクト終了後に学生が記述した「振り返りレポート」の4種類の資料を用いた。

①は、毎授業後に筆者が記述している授業記録の内容である。各授業の内容、学生の様子、授業に対する所感が記録されている。②は、表1で示した授業計画の内、第3回～第8回のグループワークについて学生が記録した振り返りである。毎週1回（2回の授業分）提出してもらったものである。「グループワーク自己評価シート」の詳細については、第4章にて述べる。③は、各グループが話し合いや成果物の制作を進める上で必要な情報を自由にメモするために筆者が配布したB6版のノートである。④は、プロジェクトが終了した後に活動全体を振り返って学生が記述したものである。

これらの資料の中で、学生のグループワークへの参加の姿勢や、そこでの日本語の使用の様子が表れている場面を抽出し、時系列に沿ってその変化を整理した。また、③「プロジェクトノート」は、自由に書かれたメモやイラストなどからグループ内での議論の内容を補うために参照した。さらに、上記の過程の中で、実践者である筆者は、学生の日本語運用やグループワークへの参加を支える上でどのような工夫を行っていたのかについて整理した。このように、学生同士のグループワークの様子をできる限り多面的に捉えつつ、分析を行った。

尚、本稿で扱う学生による記述の使用については、事前に研究内容を学生に説明した上で、同意が得られた学生のもののみ使用することとした。

### 4. 分析結果

筆者は、これまで、本稿で取り上げる実践と同様の活動を2度実施してきた（2022年度前期及び2022年度後期）。もちろん毎学期、学生の状況は異なるため、実践の進め方や学生への働きか

け、そこで使用する教材の内容などについて少しずつ変更し、より良い実践に向けて試行錯誤を続けてきた。本実践で示す教材や活動の工夫も、そのような改善の積み重ねの中で行われたものである。ここでは、PBLにおけるグループワークの様子について、1) グループ編成の工夫、2) グループワークに焦点を当てる工夫、という2つの観点から紹介したい。

#### 4.1. グループ編成

まず、グループ編成についての工夫である。前述の通り、今学期は、出身国の多様性があった。そこで、PBLの活動が始まる最初の授業において、教員から学生へ出身の偏りが無いようにグループに分かれてもらうことを伝えた。中国出身の学生が最も多かったが、それぞれのグループに他の出身の学生が入ることで、グループ内の多様性が確保された。結成されたグループは、表2の通りである。

表2 グループ編成

|   | グループ内の学生の出身     |
|---|-----------------|
| 1 | ポーランド・中国・中国     |
| 2 | インドネシア・中国・中国・中国 |
| 3 | ベトナム・中国・中国      |
| 4 | ポーランド・中国・中国・中国  |
| 5 | ベトナム・中国・中国      |

このようなグループ編成を行うことには、どのような効果があったのだろうか。一つは、グループ内の共通語が日本語になるという効果である。当たり前ではあるが、母語だけで意思疎通ができるグループではない場合、自然と日本語を使用する意識が高まる。グループ4の学生Aは、「振り返りレポート」の中で以下のように記述している。

#### データ① ※データ内の下線は筆者。原文のまま掲載。以下同様。

みんな出身地が違うので、共通言語は日本語です。だから、みんなでディスカッションするときには日本語を使ったほうがいいですし、日本語を通じて自分の考えを交流することができます。他の人の意見も聞き取ることができます。分からないことがあれば、日本語で質問することができます。(学生A 振り返りレポートより)

学生Aが書いているように、今学期のグループワークでは、各グループとも共通語が日本語となり、学生たちはグループワークの中で何とか日本語で自分の意見を伝えたり、相手の意見を理解したりしようとする様子が見られた。同国出身者同士のグループでは、母語を使ってしまい、日本語を使う必然性が薄れてしまう傾向にあるが、自分の言葉が通じない他者の存在が、日本語を使うことへの意識や、他者を配慮した言語使用の意識へとつながっていた。

それは、決して日本語だけではなく、他の共通語の使用という形でも表れていた。日本語だけではうまく意思疎通ができない場面において、グループ5の学生Bは、次のような対応をしていた。

#### データ②

分からない場合は、翻訳ソフトや英語を利用して解決できる。  
(学生B グループワーク自己評価シートより)

学生Bのグループは、中国人留学生2名とベトナム人留学生1名であった。学生Bは、グループワークの中で、日本語だけではうまく意思疎通ができない場合に、他の共通語である英語を使っ

たり、翻訳のツールを用いたりするなど、どのようにすれば自分の考えや相手の意図を理解することができるかということ工夫していた。

このように、母語が異なる学生同士のグループを作ることで、共通語が日本語になり日本語で交流する意識が高まることはもちろん、日本語でうまく伝えられず、グループワークの話し合いが停滞してしまった際に、どのようにしてそれを乗り越えていけばよいのかという臨機応変な対応力を身に付けることにもつながっていた。

さらに、以上のようなグループ編成の効果は、言語使用場面だけでなく、知識や価値観の学び合いを引き起こすという効果もあった。その一例を以下に示す。

データ③

グループワークの結成するとき、さまざまな国の人たちとチームメイトになり、異文化的な雰囲気<sup>①</sup>の交流をして、考え方の面が広がりました。確かに最初は他人の意見を受け入れられない部分もあったが、意見交換をすることで、意見の相違の中に双方の合意を見出すことができました。(学生C 振り返りレポートより)

このように、多様な学生同士のグループ編成によって、新たな考え方に気づいたり、たとえ相容れない考え方であっても、それがきっかけとなってやりとりが生まれやすくなる可能性が生まれやすいといえる。

4.2. グループワークに焦点を当てる

もう一つの工夫は、グループワークそのものに焦点を当てるための工夫であった。具体的には、「グループワーク自己評価シート」と「プロジェクトノート」の活用である。まず、「グループワーク自己評価シート」(図1)は、毎週のグループワークを学生個人が振り返るためのシートである。

| 月                                     | 日         | 月  | 日                                       | 分  | 学籍番号  | 氏名   |
|---------------------------------------|-----------|----|---|----|---|------|
| PBLのためのグループワーク自己評価シート (提出期限: 翌月曜日の授業) |           |    |   |    |   |      |
| 1. 今回のグループワークを自己評価しましょう。              |           |    |   |    |   |      |
| カテゴリ                                  |           | 項目 |   | 行動 |   | 自己評価 |
| I. 参加態度 ※1                            | ①積極的関与    |    | 相手の目を見たり、体をその人に向けたり、あいづちができる。           |    | <input type="checkbox"/> よくできた <input type="checkbox"/> できた <input type="checkbox"/> できなかった |      |
|                                       | ②聞き方のマナー  |    | 相手の話を遮らず、最後まで聞くことができる。                  |    | <input type="checkbox"/> よくできた <input type="checkbox"/> できた <input type="checkbox"/> できなかった |      |
|                                       | ③主体的な参加   |    | 促されるまで話さないという姿勢ではなく、自分から話を切り出すことができる。   |    | <input type="checkbox"/> よくできた <input type="checkbox"/> できた <input type="checkbox"/> できなかった |      |
| II. 他者理解 ※2                           | ①内容の理解    |    | 他者の話している内容を理解できる。                       |    | <input type="checkbox"/> よくできた <input type="checkbox"/> できた <input type="checkbox"/> できなかった |      |
|                                       | ②確認       |    | 他者の話で不明な点を確かめることができる。                   |    | <input type="checkbox"/> よくできた <input type="checkbox"/> できた <input type="checkbox"/> できなかった |      |
|                                       | ③質問       |    | 相手の発言を聞いて、質問することができる。                   |    | <input type="checkbox"/> よくできた <input type="checkbox"/> できた <input type="checkbox"/> できなかった |      |
| III. 自己発露 ※3                          | ①理解可能な日本語 |    | 他者に理解可能な日本語で、言いたいことを分かりやすく伝えることができる。    |    | <input type="checkbox"/> よくできた <input type="checkbox"/> できた <input type="checkbox"/> できなかった |      |
|                                       | ②コメント     |    | 他者の意見を聞き、理解した上で、それに対する自分の考えを語り出すことができる。 |    | <input type="checkbox"/> よくできた <input type="checkbox"/> できた <input type="checkbox"/> できなかった |      |
|                                       | ③異なる観点    |    | 異なる観点で質問したり、意見を述べたりできる。                 |    | <input type="checkbox"/> よくできた <input type="checkbox"/> できた <input type="checkbox"/> できなかった |      |
| IV. 作業状況                              | ①責任       |    | 自分が果たすべき役割を理解し、行動できる。                   |    | <input type="checkbox"/> よくできた <input type="checkbox"/> できた <input type="checkbox"/> できなかった |      |
|                                       | ②ゲームワーク   |    | 協力して作業を進めるために努力できる。                     |    | <input type="checkbox"/> よくできた <input type="checkbox"/> できた <input type="checkbox"/> できなかった |      |
|                                       | ③配慮       |    | 他のメンバーの作業内容や作業量を理解できている。                |    | <input type="checkbox"/> よくできた <input type="checkbox"/> できた <input type="checkbox"/> できなかった |      |

| 月                         | 日 | 月       | 日 | 分 | 学籍番号 | 氏名 |
|---------------------------|---|---------|---|---|------|----|
| 2. 1. の自己評価の理由を分析してみましょう。 |   |         |   |   |      |    |
| カテゴリ                      |   | 自己評価の理由 |   |   |      |    |
| I. 参加態度                   |   |         |   |   |      |    |
| II. 他者理解                  |   |         |   |   |      |    |
| III. 自己発露                 |   |         |   |   |      |    |
| IV. 作業状況                  |   |         |   |   |      |    |
| 3. 次回の目標を書きましょう。          |   |         |   |   |      |    |
| カテゴリ                      |   | 目標      |   |   |      |    |
| I. 参加態度                   |   |         |   |   |      |    |
| II. 他者理解                  |   |         |   |   |      |    |
| III. 自己発露                 |   |         |   |   |      |    |
| IV. 作業状況                  |   |         |   |   |      |    |

図1 PBLのためのグループワーク自己評価シート

筆者が行ってきたこれまでの実践では、ディスカッションにのみ焦点を当てた振り返りを実施してきた。今学期は、同じ活動を担当する他の教員と協議を重ね、グループワーク内の「やりとり」だけでなく、その場での自分の態度、他者理解、自己表現、作業状況など複数のカテゴリからグループワークを多面的に自己評価できるように改善した。また、それぞれのカテゴリに

## グループワークの質を高める工夫とその効果 — 日本語科目におけるプロジェクト型学習の実践を通して —

は、細かい項目とその項目に応じた具体的な行動目標を記載し、学生の振り返りを足場架けできるような工夫を行った（図1参照）。さらに、自己評価シートを回収した翌週には、クラス全体でいくつかの学生の例を共有し、どのような振り返りの書き方が今後に向けてより効果的であるのかということを確認するようにした。

このような振り返り活動の繰り返しを通して、少しずつ学生の記述内容にも変化が見られた。以下は、学生Dの自己評価シートの変遷である。

### データ④

だいたいできたと思う。べつに問題がなかった。しかしもっとがんばればいいと思う。  
(学生D グループワーク自己評価シート (第1週目) より)

### データ⑤

今回一生懸命で参加態度をあげてみた。相手の話を聞いたり質問したりした。コミュニケーションの大事な7点を思い出しながら。  
(学生D グループワーク自己評価シート (第2週目) より)

### データ⑥

問題はあんまりなかったと思うけど、話し合う場合もあんまりなかったです。皆が自分の役割をよく知っているからです。ポスターを作るのコミュニケーションがだいたい取れました。  
(学生D グループワーク自己評価シート (第3週目) より)

Dの自己評価シートの変遷を見てみると、第1週目では、表面的な感想となっており、何が「できた」のか。何を「がんばればいい」のかが内省されていない。しかし、2回目、3回目では、より具体的な工夫や理由について述べている様子が窺える。これには、上述のクラス内での共有や教員からの自己評価シートに対するフィードバックが関与していると思われる。また、第2週目の「コミュニケーションの大事な7点を思い出しながら」という記述は、筆者が担当する国際共修科目の中で扱った「良いコミュニケーション」のための要素のことであり、その授業を履修していたDは、国際共修科目で学んだ内容を日本語科目の中で活用していたと思われる。

もう一つ、グループワークに焦点を当てるための工夫として「プロジェクトノート」があった。各グループにノートを配布し、グループワークを円滑に進める上で自由に活用するように伝えた。ノートの活用については、学生に任せ、教員から内容や使い方に対するフィードバックは特に行わなかった。グループ1では、図2のように話し合った内容を言語化したり、今後のグループワークの予定をメモしたりしていた。また、他に、発表原稿の草案を書いてグループメンバーと共有したり、アンケート調査を行った結果をまとめたりしているグループもあった。使い方は様々であったが、どのグループにおいても、「プロジェクトノート」の記述が、学生たちが何について、どのような相互行為を行い、その結果どうなったのかというプロセスを可視化する役割を果たしていたことが窺えた。

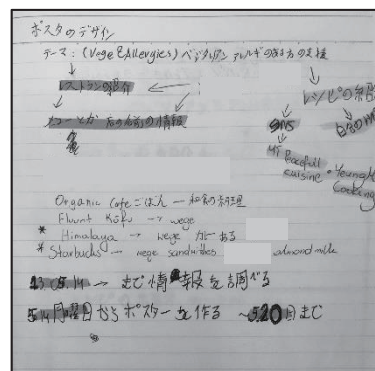


図2 プロジェクトノート

## 5. 考察

ここまでの内容を踏まえ、本稿の目的である「グループワークの質」を高めるための工夫とその効果についてまとめてみたい。筆者は、今回の実践の結果から、「グループワークの質」を高めるために、1) 学生間のギャップを生み出すこと、2) グループワークの可視化の2点が重要だと考える。

まず、一点目の学生間のギャップを生み出すことは、本実践のグループ編成の工夫から導かれたものである。「ギャップ」が指すものは、まずは言語の異なりである。多様な言語背景を持つ学生同士がグループを組むことで、グループワークを進めていくために必要な日本語運用能力の向上が期待できる。また、共通語である日本語がうまく活用できなかった際に、そうした言葉が通じない経験を通して生まれる解決策そのものが、相互行為としてのグループワークにおいて重要であるといえる。また、そのようにして見つけた解決策は、日本語科目以外の場面においても活用できる方略となり得るだろう。

さらに、学生それぞれが持っている経験や価値観の異なりも「ギャップ」の一つであるといえる。こうした異なりに目を向けることでお互いが学習リソースとしての存在となり、グループワークの意義や奥深さを実感することにつながるのではないだろうか。日本語科目におけるグループワークでは、クラスの状況によって同国人学生同士のグループ編成となることも珍しくないが、そのような時こそ、このような学生間の「ギャップ」に目を向けるようなグループワークの進め方が効果的かもしれない。

次に、二点目のグループワークの可視化は、学生が、いつ、何を、どのように話し合い、その結果どうなったのかということ、学生自身にとって見える形で示していくことである。本実践で活用した「グループワーク自己評価シート」は、クラス内で共有することにより、学生個人だけでなく、学生同士、学生と教員がグループワークでの学びや気づき、成功や失敗などを共有する装置として機能していた。また、「プロジェクトノート」は、何について、どのような相互行為を行い、その結果どうなったのかという毎回のグループワークの成果を共有する機能があったといえる。

このようなグループワークの可視化により、学生自身は、グループワークの中で効果的であった方法を再度試してみたり、うまくいかなかったことについて改善策を考えてみたりすることにつながっていくことが可能になるだろう。また、教員から学生への明確なフィードバックにつなげることも期待できるだろう。

上記の二点を考慮することが、「グループワークの質」を高めることにつながるのではないだろうか。このような活動を通して、グループワークへの意識づけを繰り返し行っていくことにより、大学の様々な学修場面において、目的に応じた深いコミュニケーションを実現するための力を身に付けることにつながるのではないだろうか。

## 6. おわりに

本稿では、留学生対象の日本語科目の中で実施したPBLの実践を取り上げ、特に、プロジェクトを進める上で必要不可欠な「グループワークの質」を高めるための方途について考えた。その結果、「グループワークの質」を高めるためには、1) 学生間のギャップを生み出すこと、2) グループワークの可視化の2点が重要だと述べた。

## グループワークの質を高める工夫とその効果 — 日本語科目におけるプロジェクト型学習の実践を通して —

アクティブラーニング型教育の重要性が認識され、今後も大学の教育活動は、益々その傾向が進んでいくと思われる。日本語を学ぶ留学生にとっては、そのような学生主体の活動に参加していくための日本語運用能力を実践的に身に付けていく必要があるだろう。その意味においても、本稿で取り上げた「グループワークの質」を高めるための方途は重要な課題だといえる。今後は、さらに実践を継続するとともに、具体的な活動の工夫について検証していきたい。

### 注

- 1) 筆者が、なぜ日本語科目におけるPBL (Project-based Learning) の実践に着目しているのかという問題意識については、金丸 (2023) を参照されたい。
- 2) 藤浦・宇野・桑野 (2020) によると、「『アイデアが積み上がっている／積み上がっていない話し合い』の SCRIPT を見比べさせ」 (p.45)、それらの話し合いについてどちらがアイデアが積み上がっているか「学習者に判断させ、その判断基準とともに意見を述べてもらう」 (p.45) 活動だという。
- 3) 本稿で扱う実践は、山梨学院大学グローバルラーニングセンターが開発・実施している「大学密着型」の日本語科目である。「大学密着型」のプログラムは、2021年度より開始され、留学生が順調に大学生活をスタートできることを目的としたプログラムである。「大学密着型」のプログラムの開発経緯や詳細については、齊藤 (2022) 及び河野 (2022) を参照されたい。

### 参考文献

- 金丸 巧 (2023). 日本語科目におけるプロジェクト型学習の意義と課題 国際共修・語学教育実践, 第2号, 15-22. <https://ygu.repo.nii.ac.jp/record/4057> (2023年10月31日)
- 河野 礼実 (2022). 初年次留学生を対象とした大学密着型日本語科目の取り組み — 留学生が順調に大学生活をスタートするために — 国際共修・言語教育実践, 創刊号, 5-12. <https://ygu.repo.nii.ac.jp/records/3932> (2023年10月31日)
- 齊藤 眞美 (2022). 甲府盆地を越えて世界へ — 『国際共修・語学教育実践』創刊号によせて — 国際共修・言語教育実践, 創刊号, 2-4. <https://ygu.repo.nii.ac.jp/records/3931> (2023年10月31日)
- 手塚 まゆ子 (2021). グループワークにおける個人的活動から共同的活動への移行 — 反転授業クラスの会話分析から — 日本語教育, 179号, 47-61.
- 藤浦 五月・宇野 聖子・桑野 幸子 (2020). 「話し合ってよかった！」を育むためのディスカッション教材開発 — データと振り返りをもとにしたアイデア積み上げタスクの提示 — 日本語教育方法研究会誌, Vol.26 No.2, 44-45.

KANEMARU Takumi