

人と社会がつながるための日本語教育—with コロナ時代の実践を通して
 Japanese Language Education to Connecting People and Society:
 Through Analysis of Remote Class Activities in the Corona Era

松永典子, 九州大学
 Noriko Matsunaga, Kyushu University

1. はじめに

1.1 高等教育における人と社会がつながるための実践研究

本実践研究は、学際統合型日本研究と日本語教育の連携プロジェクトの研究成果として開発した教材を使用し、2020年度に実施した教育実践について報告するものである。

人と社会とつながるための日本語教育の実践研究は、国内外において多くの蓄積がなされてきている。しかし、単に知識を獲得するのみならず、新たな知を創出することが求められる知識基盤社会（松尾 2015, 田中 2015）においては、学習成果の社会への発信ということにとどまらず、学習者自身がいかに学んだ知識を社会的課題の解決に活用できるかが問われるようになってきている。この場合、ますます複雑化・多様化する社会の課題に対処するには「主体性・多様性・協働性」がより重要となっている（平田, 2016）。つまり、教育の課題は知識獲得から知識創出へと移ってきている（妹尾, 2014）と言える。

こうした背景を踏まえ、本実践研究では、社会の課題を発見し、それに対峙できる俯瞰的な視野や専門的な素養を持ち、学習・経験したことを応用して課題を解決していくことができる人材の養成をめざし、学習者が主体的に活動できる課題解決学習を組み込んだ読解教材とカリキュラムを開発し、実践研究を行ってきた。これまでの実践研究を通して、「主体性・多様性・協働性」を育む方法として活用されているドラマワーク（課題を解決するための提案を協働で行う総合的活動）とルーブリック評価を実践に組み込んだ結果、技能や態度、志向性の向上に一定の有効性が見られた（松永, 2017b）。

1.2 本実践研究の目的・研究方法

また、ドラマワークの前提として知識・技能の内面化の基礎となるタスクワーク（読解、調査、課題の分析・考察）が不可欠である（松永, 2018）。加えて、人との接触機会が減少し、人間関係が希薄化しつつある with コロナ時代、人との協働を通して社会とのつながりを模索する日本語教育の必要性は一層高まっている。しかし、こうした遠隔による課題解決型学習は対面と同等の有効性をもつのか、同等でないとするばどのような点においてかは明らかではない。

そこで、本実践研究では、with コロナ時代、遠隔による課題解決学習と対面による課題解決学習との異同を明らかにすることを目的とする。

研究方法として、遠隔による実践（対象は学部生）を従来の対面の実践と比較分析し、with コロナ時代における本実践の可能性を探った。分析のデータとしては同じ軸を比較の基準とすべく、学生のルーブリック（自己評価）の評価とその根拠（記述データ）を用いた。分析の枠組みとしては、Kolbの学習モデルを遠

隔授業に当てはめた de Freitas, S., Neumann Tim (2009) の探索的学習モデルを用いた。

2 対象とした授業の概要

2.1 授業の到達目標とねらい

本実践の対象は、留学生を含む学部生（1-4年生）である。ただし8コマの選択科目となっている関係で、留学生が履修しない場合もある。科目は「社会参加のための日本語教育」で、授業の到達目標は表1にあるように、知識、技能のみならず、「学んだことを社会生活に生かし、積極的に社会参加していく態度を涵養する」といった態度、志向性の育成をめざしている。このため、授業では、「社会への参画、自己実現といった課題を、コトバを通じたコミュニケーション、タスク活動を通して捉え直し、自身の行動を課題解決につなげる」というねらいのもと、課題解決型の学習形態をとっている。

表1 授業の到達目標

A：知識・理解	多文化共生にかかわる基礎的な事項を理解し、知識・認識を深める。
B：専門的 技能	調査研究に必要なデータ収集の方法論について、基本的な技能を身につける。
C：汎用的 技能	収集したデータを比較・相対化の観点から分析・考察ができる。
D：態度・ 志向性	学んだことを社会生活に生かし、積極的に社会参加していく態度を涵養する。

2.2 知識を活用し課題解決をはかる学習活動

タスクの内容は大きく3つで、ひとつは読解教材とタスクシートを使った活動、2つめは、調査課題による活動、3つめは寸劇づくり（ドラマワーク）である。たとえば、寸劇づくりでは、社会的弱者や社会的マイノリティーが社会文化やコミュニケーションの壁を乗り越え、自己実現をはたしていくには、何をどう解決していったら良いのか、自分には何ができるのか、グループで10分程度の寸劇（台本）をつくり、具体的な提案をするという活動を行う。

表2は2020年度秋学期の事例で、上記の授業の到達目標のもと、以下にあるようにすべて遠隔による授業形態・授業内容で構成されている。主に理解・技能に関わる項目はMoodle（eラーニングシステム）による非同期型活動（オンデマンド学習）、態度・志向性に関わる項目はZoomによる同期型学習活動として実施した。

読解教材と併せて使用するタスクシートは、「タスクシート1：読む前に」、「タスクシート2：読解」より成る。タスクシート1は、活動前のスキーマの活性化をはかるため、テーマについて思い浮かぶものを挙げる、質問に答える、自身の考えをまとめるといった書くタスクにより構成されている。タスクシート2は、キーワードの確認、本文の要約、本文への予想される反論、同様の事例、補強する事例を根拠とともに挙げる、ディスカッションのあと、自身の主張をまと

めるといったタスクである。つまり、タスクの中心課題は学術的レポートや論文の執筆プロセスを意識しつつ、自身の問題関心、知識、情報を他者と共有しながら、議論を経て、根拠に基づき自身の主張を文章化することにある。

以上のように、本実践では個別に行う読解、要約、意見のまとめ、調査、分析、考察と、協働で行う台本づくりや創作劇の発表、コメント、ふりかえりが組み込まれ、日本人学生・留学生に対する総合的な日本語教育になっている。

表2 授業の構成例

No.	授業テーマ	講義・演習・形態	授業外学習
1	イントロ：社会参加のための日本語教育とは	やさしい日本語の作り方 (zoom)	タスクシート1 (導入)
2	やさしい日本語は誰のものか	オンデマンド学習 (Moodle)	タスクシート2 (読解)
3	社会的弱者からみた社会文化の「境界」	オンデマンド学習 (Moodle)	課題①調査、発表スライド
4	社会的弱者からみた社会文化の「境界」(1)	調査課題発表、ディスカッション(zoom)	発表準備/調査課題提出 (Moodle)
5	社会的弱者からみた社会文化の「境界」(2)	調査課題発表、ディスカッション(zoom)	発表準備
6	社会文化の「境界」を超えるためには(1)	プロジェクトワーク (zoom)	課題②寸劇づくり
7	社会文化の「境界」を超えるためには(2)	プロジェクトワーク (zoom)	課題②寸劇づくり
8	社会文化の「境界」を超えるためには(3)	寸劇発表 (zoom)	ルーブリック・ふりかえり (Moodle)

2.3 読解で用いる教材と学習活動を評価するルーブリック

以下、読解で用いる教材と学習活動を評価するルーブリックについて述べる。

表3 読解用教材のテーマ

<p>2017-2020 年度 *○は複数年度使用</p> <p>①. 日本における複言語・複文化主義の受容</p> <p>②. 日本の学校文化の中に形成されている見えない共同体</p> <p>③. 近代社会の進展の象徴としての「住」と「家族」—日本の場合—</p> <p>④. 難民を取り巻く国際状況と日本の中の難民の位置づけ</p> <p>⑤. 女性専用、配慮か排除か</p> <p>⑥. つつましく叫ぶ、マタニティマーク</p> <p>2019 年度-2020 年度 新規テーマ</p> <p>⑦. 「外国人団体お断り」は差別か</p> <p>⑧. やさしい日本語は誰のものか</p>

本授業で用いたタスク学習と協働学習については、専門教育と日本語教育の連携に向け筆者が開発した教育デザインを枠組みとしている。教材のテーマ選定に関しての詳細は松永(2019)に記載している。表3は、これまで使用してきた教材のテーマである。このうち、2019年度は「外国人団体お断り」は差別か、「やさしい日本語は誰のものか」、2020年度は、「日本の学校文化の中に形成されている見えない共同体」、「やさしい日本語は誰のものか」をそれぞれ使用した。2021年度も教材のテーマとテキスト本文開発については更新中である。

また、学習活動をどう評価するかについてはルーブリック評価を使っている。これに関しても実践を重ねながら、その都度、改善を行ってきた。ルーブリックは3つのタスク活動ごとにそれぞれ1種類、計3種類、設定している。表4はそのうちの1例である。

表4 ルーブリックの例

課題II：異なる文化背景、価値観を有する者の中で相互理解を測ろうとする際、何がそれを阻害しているのか、文献、インタビュー、映画、小説、アニメ等の具体的事例を通じて問題を発見し、その背景にある要因を分析した5分程度のPPTを作成し、他者にわかるように発表する。発表を通じて、多文化理解を促進・阻害する要因についての理解を相互に深める。			
領域	評価基準	評価	根拠
調査課題：課題の発見と要因分析 (24点)	□調査課題を期限内に提出する。	4-3-2-1	
	□多文化理解を阻害する要因について、具体的な事例を示している。	4-3-2-1	
	□文献やデータなど、根拠に基づいた事例が提示できている。	4-3-2-1	
	□多文化理解を阻害する要因について、わかりやすく説明できる。	4-3-2-1	
	□新しい視点からの課題の発見が行われている。	4-3-2-1	
	□背景にある要因についても深く理解し、分析している。	4-3-2-1	

3. 実践による検証・分析

3.1 データ収集の対象とした授業の概要

本実践研究で対象とした授業の概要、検証の方法について述べる。まず、表5にまとめたものが履修者の概要である。

本実践は2017年より実施しているが、比較のため、2019年の対面授業、2020年の遠隔授業を事例として取り上げた。選択科目のため、履修者の学部は文系（文学部、法学部、経済学部など）から、理系（医学部、理学部など）、学際的な学部（共創学部、芸術工学部など）まで様々である。

学年は1年生から4年生まで履修可能であるが、1年生が主な履修者となっている。また、留学生の履修も積極的に認めているため、その時々で留学生が履修する場合もある。2019年度には2名の交換留学生の履修があったが、2020年の遠隔授業には、留学生の履修はなかった。コロナ感染症の影響により、交換留学生も含め、留学生の日本への入国が制限されている状況が留学生の履修が無かったことに影響していることが考えられる。

表5 対象とした授業の履修者概要

学期	内訳	履修人数
2019 春	1年生 (芸・共・法・文)	9名
2019 秋	1年生 (共・教・法・文)、3年生 (経・理)	13名*含留学生2
2020 秋I	1年生 (共・教・経・法・文・医)	16名
2020 秋II	1年生 (共・教・経・法・文) 8名、2年生 1名 (文)、3年生 1名 (文)	10名

表6 授業の読解教材テーマ・各グループの劇のテーマ

学期	読解教材テーマ	各グループの劇のテーマ
2019 春	「外国人団体お断り」は差別か	A:温泉旅館で入れ墨外国人を入店させるべきか B:職場の外国人とどう協働していくことができるか
2019 秋	子どもの日本語教育と学校文化	A:色盲の友人が自分の障害を伝えられる社会にするには? B:ひとり親家庭の子どもの貧困 C:部活の先輩後輩に対する留学生との価値観の違い
2020 秋I	やさしい日本語は誰のものか	A:映画鑑賞時の視覚障害を持っている人への理解 B:コンビニで働く外国人にとっての曖昧な日本語 C:見た目ではわからない障害をもった人への理解
2020 秋II	子どもの日本語教育と学校文化	A:宗教的事情で給食を食べられない生徒への配慮 B:日本の文化を窮屈と感じる英語指導助手との相互理解

表6はそれぞれの授業で扱った読解教材のテーマと、各グループで作成した寸劇のテーマである。寸劇のテーマは各グループで話し合っていて決めているが、それぞれの授業回の読解教材のテーマや、学生が各自で取り組んだ調査課題のテーマに関連した内容が取り上げられるケースが多い。たとえば、2019年度春学期は、「外国人団体お断り」は差別かを読解教材テキストで用いた。その際の各自の調査課題は、いずれも外国人への対応や協働というテーマだった。各グループの劇のテーマは、「A:温泉旅館で入れ墨外国人を入店させるべきか」、「B:職場の外国人とどう協働していくことができるか」といったように、いずれもグループメンバーの調査課題のテーマを出し合う中で、その名から話し合っていて劇のテーマを決めていく手順をとったということが反映されていると考えられる。

3.2 対面 (2019 春) と遠隔 (2020 秋II) の比較

以上を踏まえ、遠隔による実践は対面と同等の有効性を有するかを検証するために、まず、対面 (2019 春) と遠隔 (2020 秋II) の3つのタスクごとのループリック (自己評価) を%に換算した数字のクラス平均を比較してみた。

両者の比較を表したグラフが以下の図1、2である。青と赤の円で囲んだものは、寸劇づくりが最も高い評価になっていないケースで、1例ずつある。

この両者を比較したのは、2020年は春学期に授業を行うことができず、秋学期のみの授業であったこと、履修人数がそれぞれ9名、10名と同等の人数であるためである。両者ともに、タスクシート、調査課題、寸劇づくりの順に平均値

が高い傾向になっている。具体的数字でみると、2019年春学期は、75(タスク) - 80(調査) - 88(劇)、これに対し、2020年秋学期II (IとIIは同じ学期に実施された別のクラス) は、71(タスク) - 81(調査) - 86(劇) で、遠隔のほうが若干、数値が低めになっている。また、個人別にみると、必ずしも寸劇づくりが最も高く評価されているわけではない例も見られる。

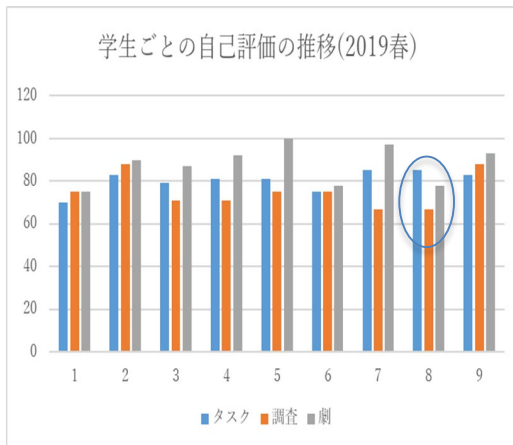


図1 学生の自己評価 (2019春)

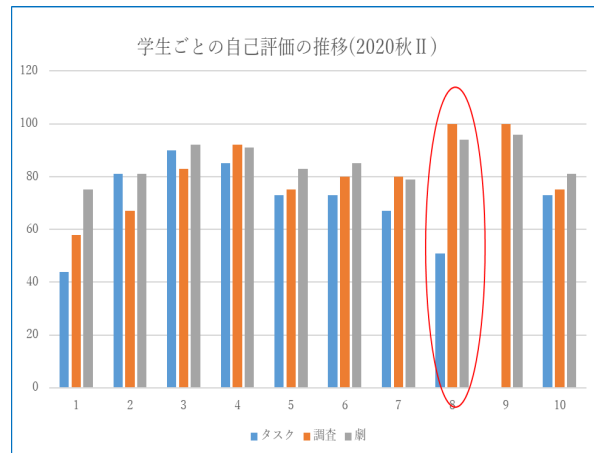


図2 学生の自己評価 (2020秋II)

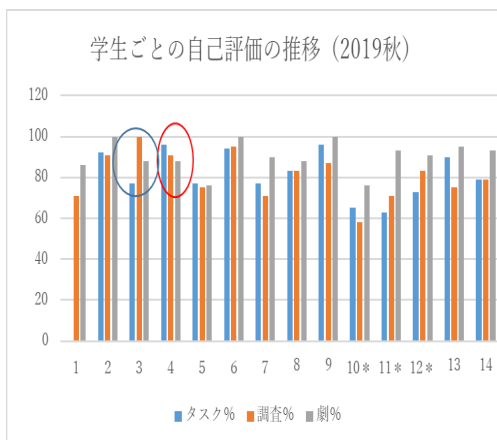


図3 学生の自己評価 (2019秋)

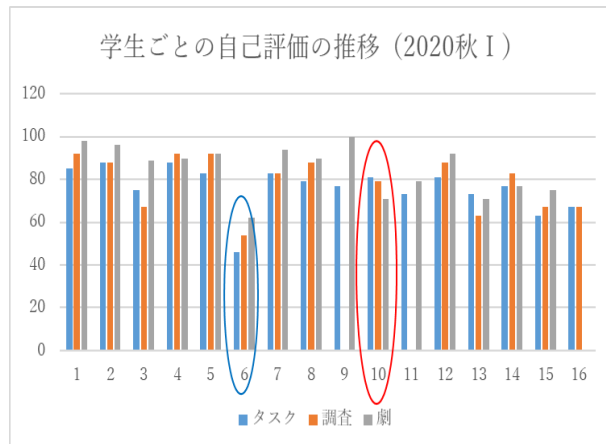


図4 学生の自己評価 (2020秋I)

次に、対面 (2019 秋) と遠隔 (2020 秋I) の 3 つのタスクごとのループリック (自己評価) を%に換算した数字のクラス平均を比較してみた。こちらも履修人数は 14 名、16 名で同等である。両者ともに、タスクシート、調査課題、寸劇づくりの順に平均値が高い傾向になっている。具体的数字でみると、2019 年秋学期は 81(タスク) - 80(調査) - 90(劇)、2020 年秋学期Iは 76(タスク) - 78(調査) - 88(劇) で、遠隔のほうが若干、数値が低めになっているのは先ほどの比較と同様の傾向を示している。また、個人別にみると、必ずしも寸劇づくりが最も高く評価されているわけではない例がみられる点も同様である。図 3、4 も寸劇づくりが最も高くなっていないケースを青と赤の円で囲んでいる。それぞれに 2 例ずつある。

以上、各タスクのルーブリック評価について対面（2019）と遠隔（2020）を比較した結果からは、以下のことがわかった。

1. タスクごとにみた場合、いずれも「タスク<調査<劇」の順に自己評価平均は高くなる傾向にある。つまり、自己評価（%換算）平均が最も高いタスクは「劇」である。
2. 遠隔のほうがやや対面より自己評価が低い傾向にある。対面の場合はその場で評価を行わせるが、遠隔の場合は Moodle の課題ボックスに授業のあと提出する形としたため、評価基準に基づき、より厳密に評価する傾向にあることが推察される。その点に自己評価が低めになされる要因のひとつがあるのではないかと考えられる。
3. 個別にみた場合、事項評価が「タスク<調査<劇」の順に高くなっていない例もある。また、極端に自己評価が低い学生がいる点は要注意であるが、その場合も寸劇づくりの自己評価が最も高くなっている点は注目される。

3.3 分析の枠組み

最初に示したように、分析の枠組みとしては、Kolb の学習モデルを遠隔授業に当てはめた de Freitas, S., Neumann Tim (2009)の探索的学習モデルを用いた。Kolb の学習モデルでは、学習活動は直線的な活動というより、経験・省察・概念化・試用が循環するサイクルの形で示されている。図5は探索的学習モデルを示したものである。図5に示すように、探索的学習モデルには経験・省察・概念化・試用にさらに探索（他者の観察や相互作用）が加わり、特に協働の学習活動と省察が重視されている。図6が遠隔による本実践を探索的学習モデルにあてはめたもので、図のように①②③3つのタスク活動が循環する活動となる。特に赤字は協働の学習活動にあたるもので、寸劇づくりは、省察を除き、そのほとんどが参加者相互による協働の学習活動になっていると言える。

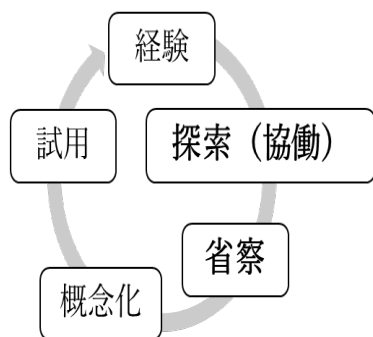


図5 探索的学習モデル
(The exploratory learning model)
de Freitas et al. (2009, p346) をもとに作成。

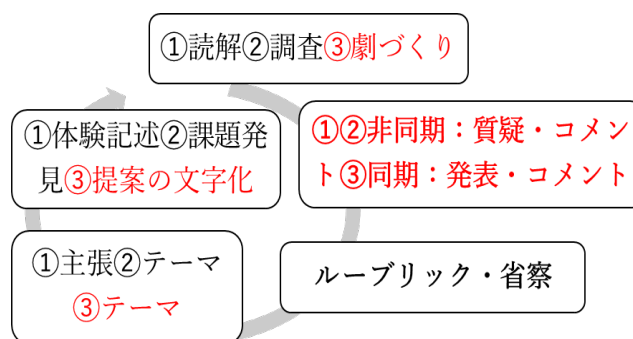


図6 本実践を探索的学習モデルにあてはめたもの*赤字：探索（協働）にあたるもの

3.4 読解タスクに対するルーブリックの根拠・コメントによる比較分析

さらに、対面（2019）と遠隔（2020）授業の比較を具体的な資料に基づき進めるため、各タスクのルーブリックの根拠・コメントを抜粋する形で比較分析して

いく。ルーブリックは4段階による自己評価で、右側になぜその評価にしたのかについてのコメントが記載されている。

まず、読解タスクシートに対する自己評価において両者を比較する。対面授業では、たとえば、対面の場合の要約に対する評価3の根拠としては「他の人の発表と比べ、文のまとめ方は少し劣っている」。これに対して、遠隔の場合は、同じ評価3だが、「自分ではできたと考えるが、他者から見てどうかはわからないため」というコメントが記載されている。

以上のように、タスクシートに対する自己評価における比較では、対面ではグループに分かれて自分の要約や調査内容・分析を直接比較する場面があるため、より直接的に他者との比較が可能になっているのだと考えられる。また、対面の場合、グループワークにより、自分に不足していた視点や考え方を補足したり、自分の調査を再分析したりすることができている。たとえば、「自分で考える時、自文化ばかりにフォーカスしすぎたが、グループワークでは相対的に考えられた」、「自国の分析で終わってしまったが、グループの人の意見を得て、再分析する中で達成できた」というコメントが相対化する視点の獲得に寄与していることがわかる。一方、遠隔でも「仲間の意見によって新たな考えが生まれた」や「他者の意見で納得した点を取り込んで自身の結論とした」というコメントに見られるように、フォーラム（掲示板）で得られた意見や考えなどにより自身の考えを再構築していくことが可能であることがわかった。

ただし、要約についての共有までは行っていないため、他者から見て、それが理解しやすいものになっているかどうかの判定には至っていない。また、フォーラムでのディスカッションに参加しないグループメンバーがいる場合、他者との協働ができない場合が生じるようになってしまうのは非同期型学習の困難点である。

3.5 調査課題に対するルーブリックの根拠・コメントによる比較分析

次に、調査課題に対する自己評価において両者を比較する。対面では「他者に比べてデータや実例が不足していた」、「他の人の発表と比べて新しいとは言えない」という理由で評価2がつけられている例が見られた。一方、遠隔では他の学生の発表ビデオを各自がそれぞれ視聴するため、一斉授業とは異なる形式となっており、そのことも影響してか他者との比較の視点は見られなかった。ただし、「新しい視点はいろんな人の発表を通して発見することができた」というように新たな視点の獲得に寄与していることがうかがえる。

つまり、対面では全体で発表することにより、他者との比較の観点が生じているものの、双方ともに他のタスク活動と比較して探索（協働型の学習活動）が少ない点が特徴であることがわかる。それは、調査課題（調査・発表）自体が自己完結型の学習活動である点に起因すると考えられるが、探索（他者との協働）を同期型の発表・質疑や投稿・コメントの中で行うことは可能であり、さらに、自己評価の項目に他者に理解してもらうための工夫などの項目を明示することが必要になってくるのではないかと考えられる。

3.6 寸劇づくりに対するルーブリックの根拠・コメントによる比較分析

続いて、寸劇づくりに対する自己評価において両者を比較する。寸劇づくりの評価項目は計 15 項目で、他の 2 つの活動（読解 12 項目、調査 6 項目）に比し、評価項目数が多い関係で根拠・コメント数は桁違いの数（つまり、15 項目×人数分）になっている。ここでは、双方を比較した場合、遠隔では、対面よりも伝わり方・伝え方が難しいことを意識しているためか、全員が合意形成や調整に腐心し、背景画面、セリフなどを意識して見る側にイメージの共有ができるような工夫がなされている点が見られた。

そして、寸劇づくりの活動では、対面にせよ、遠隔にせよ、協働が基本の活動になっているため、全員で協力して課題を達成できた場合はその充実感・満足感が高い活動になっている点が大きな特徴と言える。たとえば、「全員のチームワークを大切にしながらユーモラスなアイデアと切実なメッセージ（問題提起）を盛り込み、創作活動の楽しみを分かち合うことができた」（対面）、「互いの意見を尊重しあって、活動することができた」（遠隔）といった充実感にあふれるコメントがみられる。自己評価 60 点満点が、双方に何名か存在していることがそのことを物語っている。その一方で、グループの構成メンバーやそれぞれの性格によっては協働で進めることが難しい場合が双方にみられた。たとえば、「セリフを決める際に全体で進めるのが難しかった」「自分ばかり発言することもあり、もっと周りの人に話を広げて考えを聞いたほうが良かった」（対面）、人見知りや遠慮のため、協働が難しかった（遠隔）といったケースである。

しかし、うまくいなくてもひとつのものを協働でつくっていく過程そのものが経験であり、そこに学びや達成感があると考えれば、教員のサポートは最低限にすることが必要ではないかと考えられる。

4 考察とまとめ

以上を踏まえ、全体について考察していく。遠隔による課題解決学習と対面による課題解決学習との異同は何かという問いに対しては、大きな異同は無いと結論づけることができる。つまり、遠隔による協働は、協働の工夫により対面に近い協働ができる可能性があると言える。ただし、自己評価（%換算）平均から見て、遠隔の場合、対面よりも若干自己評価が低い傾向がみられる、その要因として、他者との比較ができにくい、他者の理解度が測りづらい、他者からの評価が得にくいという点が考えられる。その結果、評価基準に基づき厳しめの結果になる場合がある。逆に協働の活動がうまくいった場合には自身の満足度が自己評価に反映していくといった傾向があることがうかがえる。ピア評価の有効性の観点は本実践においてもより積極的に活かされるべきであった。

既に見てきたように、自己評価（根拠・コメント）や探索的学習モデルからも、寸劇づくりが協働の学習活動に適するものであり、遠隔でも実施可能であることが示された。特に、本実践では学生による、遠隔の伝わりにくさを逆手にとった工夫が見られた点は特筆される。具体的には、「背景の画像を変えたりジェスチャーを使用したりすることで、誰もがイメージを共有できるよう心掛けた」「場面が伝わりやすくなるようにセリフを工夫した」に見られるように、背景の画像、

ジェスチャー、セリフの工夫などで観る側とのイメージの共有に努力していたのである。

最後に、本実践研究により得られた新たな知見は、タスクワークや調査課題といった自己完結型の学習活動を協働的な学習活動にするには、他者による理解度や評価の観点を活動やルーブリック項目に取り入れる必要があるという点である。それは、「省察」が学習パフォーマンスを高めるための重要な学習プロセスである点や、他者からの正のフィードバックが経験学習においては有効である(Chen, NS., Wang Wei, Wu K., Uden, 2009) という先行研究の知見からも裏付けられる。

そして、Web ベースの学習コンテキストにおける「経験」は、仮想体験と「トランザクション」学習（タスクとアクティビティに基づいた協働の学習）に関連することが指摘されている。(de Freitas et al. 2009, 346)。With コロナ時代の「人と社会がつながるための日本語教育」の可能性のひとつとして、WEB ベースでの経験学習の促進を提案する。

参考文献

- Chen, NS., Wang Wei, Wu K., Uden (2009) “Effect of high level prompt and peer assessment on online learner’s reflection. *Computers & Education* 52, 283-291
- de Freitas, S., Neumann Tim (2009) “The use of “exploratory learning for supporting immersive learning in virtual environments.” *Computers & Education* 52, 343-352
- 平田オリザ (2016) 『下り坂をそろそろと下る』講談社現代新書
- 妹尾 堅一郎 (2014) 「知識獲得と知識創出—互学互習型授業の二つの側面を考える—」2014 PC Conference 論文集, 214-217
- Kolb, D (1984) *Experiential Learning: Experience as the resource of Learning and Development*, Englewood Cliffs, NJ, Prentice
- 松尾知明 (2015) 『21 世紀型スキルとは何か—コンピテンシーに基づく教育改革の国際比較』明石書店
- 松永典子 (2017a) 「社会とつながるための日本語教育—演劇づくりの実践とルーブリック評価の検証から—」『CAJLE2017 大会 Proceeding』136-145
- 松永典子 (2017b) 「コトバと社会と人をつなぐための日本語教育 —演劇づくりを取り入れた実践を通して—」『2017 年度日本語教育学会秋季大会予稿集』185-189
- 松永典子(2019) 「日本研究の知見を生かした文化理解教材開発の試み—日本語教育と専門教育をつなぐ—」『言語の研究—言語学、日本語学、日本語教育学、言語コミュニケーションからの視座』, 180-203, 花書院
- 佐野香織(2009) 「日本短期研修後の継続的な学びの支援：日本—海外大学間における遠隔授業デザインとその可能性」『人間文化創成科学論叢』12, 163-171
- 田中義隆 (2015) 『21 世紀型スキルと諸外国の教育実践—求められる新しい能力育成』明石書店