

初級日本語クラスにおけるプロジェクトワークの実践

－実践的な日本語運用能力の育成を目指して－

飯 田 洋 子・藤 澤 好 恵

1. はじめに

日本語教育において、プロジェクトワークは、主に中級レベル以上の学習者を対象に行われ、言語能力を養う学習方法として、その効果が実証されてきた。これまで、初級レベルの学生を対象にしたプロジェクトワークについてもいくつか報告されているが、大学の予備教育の一環としてプロジェクトワークを位置づけ、日本語運用能力向上のための礎として導入した例はほとんどない。金城（1994）は、「プロジェクトワークは基本的に学習者が主体となって学習活動が進められるが、学習者の学習レベルに合わせて、教師ロール重視型から学習者ロール重視型へと学習段階によって教師の役割の比重を変化させることにより、初級から上級まで、どの段階でも実施が可能であると考えられる」と述べ、初級レベルでのプロジェクトワークのさらなる可能性を示唆している。

神戸国際大学国際別科（以下、KIU 国際別科）における日本語教育課程では、大学でのアカデミックな日本語運用能力の基礎となる日本語力の養成を目指している。初級クラスでは、そのファーストステップとして、教科書を中心とした基礎的な日本語力の育成に重点が置かれてきたが、大学での学習・研究を見据えた日本語指導は、中級レベル以降のクラスに委ねられてきた。しかし、現在の大学教育においては、学生の能動的な学習が重視されるようになり、それに伴って KIU 国際別科でも、初級レベルの段階から、基礎的な日本語力の育成のみならず、大学教育を見据えた実践的な言語運用能力の養成が求められるようになってきている。

本稿では、大学で必要となる日本語運用能力養成の一つの手法として、KIU 国際別科初級クラスでのプロジェクトワークの実践を試み、初級レベルの学習者がプロジェクトワークの学習法を通じて、どのような技能を向上させることができたと感じるかについて調査、考察する。

2. 先行研究

2.1 プロジェクトワークの定義

田中・斎藤（1994）は、プロジェクトワークを「ある外国語を学習するときに、クラスまたは学習者のグループで何かのプロジェクトを設定し、それを遂行していく過程でその外国語を多量に使用しながら学習していく活動」と定義している。また、プロジェクトを以下の3つのタイプに分類し、説明している。

（1）成果発表型のプロジェクト

プロジェクトの中心的な部分は学習者のみで行い、その成果を日本人に見せてインターアクトするもの。日本人とのインターアクションが部分的であり、その意味でプロジェクトワークとし

て質の高いものではない。しかし、まわりの日本人にあまり関わらないという意味では、実行しやすいプロジェクトである。学習者が共同で新聞を作って、それを日本人に読んでもらい、意見を聞くというプロジェクトや、料理教室を開いて日本料理を作り、できた料理を日本人を招いてパーティーを開催し、食べてもらうなどのプロジェクトがある。

(2) 調査型のプロジェクト

ある問題について日本人にインタビューしたり、アンケートしたりして、その結果をまとめるもの。日本人の労働時間についての調査、日本の会社での女性の地位についての調査などがよく行われる。このタイプのプロジェクトは、日本人とのインターアクションが豊富である点では成果発表型にまさる。

(3) 共同作業型のプロジェクト

最初からグループに日本人に参加してもらって共同で行うプロジェクト。プロジェクトの内容は料理教室でも、日本社会の調査でも良い。このタイプの最も優れた点は、日本人とのインターアクションが最も豊かになり、かつプロジェクトのどの時点でも日本語を使わなければならない必然性がある点である。ただし、日本人で協力してくれるグループを捜すのが難しいなどの難点がある。

2.2 プロジェクトワークの特徴

2.2.1 「なめらかさの学習」と「内容優先型の学習」

田中・斎藤（1994）は、外国語学習の分類として、「正確さの学習」と「なめらかさの学習」の2つのタイプを挙げている。「正確さの学習」が「文型や語彙などの言語形式のかたちや意味、用法などを確実に覚え、発話したり書いたりできるようになるための学習」であるのに対し、「なめらかさの学習」は、「それらを適切な状況でコミュニケーションのかたちで使用できるようになるための学習」と位置付けている。そして、プロジェクトワークの活動は、「典型的になめらかさの学習のための活動であると言えることができる」としている。

また、外国語学習の別の分類方法として、「形式優先型の学習」と「内容優先型の学習」を取り上げている。「形式優先型の学習」の例として、「初級段階の教科書のダイアログ」を挙げ、「言語形式の学習が優先しているため、学習者の知的レベルに合わない、内容的につまらない会話となっている」と指摘している。一方、「内容優先型の学習」とは、「学習者の興味や関心にあった内容を学習していくなかで、むしろ二義的にことばの学習も進めるというかたちの学習」であるとしている。そして、プロジェクトワークは明らかに「内容優先型の学習」であると述べ、「学習者は自分の興味、関心にあったテーマについての調査や共同作業のなかで、自然なかたちで日本語のなめらかさの学習をしていく」と結論づけている。

2.2.2 プロジェクトワークの優れた点

金城（1994）は、学習指導法として、プロジェクトワークの優れた点を以下の9つにまとめている。

- (1) 言語運用能力の養成に主眼がおかれている。
- (2) 読む、聞く、話す、書く、の四技能を統合した実践的手法である。
- (3) 現実に近いコミュニケーション場面、言語使用場面が設定できる。
- (4) 言語が目標達成のための必要な道具として使用される。
- (5) 目標が明確であり、通常の学習活動より学習者の動機が高まる。

- (6) 学習者の自律性を高める。
- (7) コミュニケーションのためのインターアクションの機会が増す。
- (8) グループ活動により、協調性が養われる。
- (9) 知的欲求や好奇心が満たされ、達成感が高まる。

2.3 初級レベルクラスでのプロジェクトワーク実践の可能性と意義

日本語教育におけるプロジェクトワークについては、倉八（1993,1994）、架谷・二村・津田・三好（1995）、鴻野（2003）、朴・高梨・水野（2009）、津田（2010）、黒野・荻谷（2016）など、中級レベル以上のクラスを対象にした実践報告が多く、初級レベルの学習者に対する実践報告はほとんどない。数少ない報告例として、池原（2011）があるが、これは初級レベルと中級レベルの学習者が協働作業を行い、課題を達成する形式で進められたプロジェクトワークである。池原（2011）は、Peer Learning の学習効果という観点から論じられたという点が特徴であるが、初級レベルの学習者のみに焦点を当てたものではなく、本稿で掲げるテーマとは趣旨が異なる。

上述のように、これまで日本語教育において、初級レベルの学習者を対象としたプロジェクトワークの報告例はほとんどない。しかし、英語教育の分野では、Diana L. Fried-Booth(2002) が、教師向けの著書の中でプロジェクトワークの具体的な実践方法を提示し、初級から上級までの幅広いレベルにおいて、プロジェクトワークが有効かつ実践可能な学習形態であることを示した。また、金城（1994）は、プロジェクトワークは「教師の役割の比重を変化させることによって、初級から上級までどの段階でも実施が可能」であり、「学習者の構成や興味、関心、プロジェクトワークを行う時間数あるいは期間等の要素を考慮すれば、様々な種類のプロジェクトワークとしてのタスクが可能となる」とし、初級レベルでのプロジェクトワークの可能性と意義を示唆している。

3. プロジェクトワークの実施

3.1 対象

KIU 国際別科の2015年秋学期入学者41名を対象に、教科書『みんなの日本語 I・II』を修了した段階で、プロジェクトワークを実施した。初級クラスはレベルに応じ、上位・中位・下位の3クラスに分かれている。プロジェクトワークの準備は、各クラス内で行い、発表は3クラス合同で実施した。表1に学習者の国別内訳を示す。

【表1】学習者の国別内訳

レベル	国籍と人数					計
	ネパール	ベトナム	中国	タイ	モルドバ	
上位	3	9	2	0	1	15
中位	6	4	4	1	0	15
下位	9	2	0	1	1	13

3.2 方法

3.2.1 実施期間と時間数

実施期間は2016年7月20日から7月28日までである。7月21日と週末2日を除く、計6日間をかけて実施した。これは、初級クラス通年全30週の授業（90分×2コマ×週5日）のうち、最終週に当たる。実施期間は6日間で、全6日間のうち5日間は2コマのうち1コマをプロジェクトワークの準備に、最終日は2コマとも発表に充てた。

3.2.2 テーマ

「日本の世界遺産」の中からグループごとに1つを選び、地理、アクセス、世界遺産に選ばれた理由、名所や名産品などについて情報を収集し、集めた情報をまとめて発表する。発表時には、写真や地図などをモニターに映して説明できるよう、資料や写真などのデータも収集するように指示した。世界遺産の選択については、クラス間のレベル差を鑑み、教師が世界遺産を知名度によって大きく3つに分類し、クラスごとに割り振った。そして、学生は各クラスに割り振られた世界遺産の中から好きなものを選択することとした。テーマの分類は、表2の通りである。

【表2】テーマの分類

レベル	テーマ
上位	紀伊山地の霊場と参詣道 平泉：仏国土を表す建築・庭園および考古学的遺跡群 法隆寺地域の仏教建造物群 古都奈良の文化財 琉球王国のグスクおよび関連遺産群
中位	古都京都の文化財 白川郷・五箇山の合掌造り集落 広島平和記念碑：原爆ドーム 知床 富士山：信仰の対象と芸術の源泉
下位	姫路城 厳島神社 屋久島

3.2.3 テーマの選定

(1) 教師主導でテーマを選定した理由

教師主導でテーマを選定した理由として、次の2点が挙げられる。まず1つは、KIU 国際別科の留学生にとって、今回が初めてのプロジェクトワークであり、プロジェクトワークがどのような活動であるのかという知識や、プロジェクトワークに対する明確なイメージがなかったため、学習者が主体的にテーマを選定することが困難であったということである。もう1つは、初級レベルの学習者が自由にテーマを選べるようにした場合、学習者が失敗を恐れ、自分にとって発表しやすい、易しいテーマを選ぶことや、使い慣れた表現ばかりを多用した発表になることが懸念されたことである。

しかし、初級クラスにおけるプロジェクトワークは、初級レベルで習得した表現を使った単なる「発表会」ではなく、中級への橋渡しとして「新たな学びの機会」となることが理想的である。

そこで、今回は敢えて教師が、学習者にとって少し難易度の高いテーマを選定した。その最大の理由は、学習者がこれまで習得した日本語を使って、どれだけ深い内容を伝えることができるかを実感し、達成感を味わってもらいたいということ、またそれによって得られる自信が、今後の学習意欲を高める原動力となると予想されたからである。

朴、他（2009）では、「プロジェクトワークのテーマの選定は、参加者のみならず、指導する教員や支援者にとっても共感を得られるテーマが選定されることが望ましい」とし、それに加えて「日本文化や社会を反映するテーマでなければならない点も看過できない」としている。世界遺産は、その国の歴史や文化を内包する象徴的な存在であり、「日本文化や社会を反映するテーマ」として、プロジェクトワークにふさわしいテーマであると言える。

一方、朴、他（2009）は、「テーマ選びの問題が、プロジェクトワークの成果や参加者の満足度にも直結するものであることはこれまでの経験の中で実証されてきた」としながらも、「しかし、あまりにもテーマにこだわることで、日本語学習の視点が薄れ、成果発表重視になってしまう恐れもある」と指摘している。今回の KIU 国際別科でのプロジェクトワークでは、教師主導でテーマを選定したため、「参加者が共感を持つ」テーマを選定できたとは言えない。しかし、初級レベルの学習者の中には、自分が今持っている日本語力を使って、どんな内容を発表できるのか、具体的に想像できない者も多かった。朴、他（2009）の指摘する「日本語学習という視点に立ち、単なる成果発表重視の内容に終わらない」プロジェクトワークを目指すという立場に立てば、レベルや学習者の現状に応じ、時として教師がテーマ選定に主導的な役割を果たしたほうが効果的な結果が得られる場合もあると考えられる。実際、発表後のアンケートでも、このテーマでの発表についての肯定的な評価が多く見られた。アンケート調査の詳細については、後述する。

（２）「日本の世界遺産」をテーマとした理由

プロジェクトワークのテーマに「日本の世界遺産」を選定した理由として、以下の２点が挙げられる。

- ① KIU 国際別科の留学生は、自宅・アルバイト先・大学以外の場所に出かける機会がほとんどなく、日本の自然・風土・文化に触れる機会が非常に少ない。そのため、それらに深い関心を持たないまま日本語学習に取り組んでいる学習者も多い。そこで、こうした実態を改善する方法として、教師が「日本の世界遺産をテーマについて各グループが紹介・発表し合う機会を持つことが有効なのではないか」という仮説を立てた。こうした機会を持つことによって、学習者たちが日本の自然・風土・文化に興味を持ち、文化と言語が密接な関わりを持つことに気づく１つの契機となることが期待された。そして、それが今後の日本語習得にポジティブな影響を与える可能性が十分考えられた。
- ② 他グループの発表を聞くことで、自分が担当したもの以外の「日本の世界遺産」を知ることができる。また、プロジェクトワークの発表の場が、日本の世界遺産と世界遺産登録に至った歴史的経緯や文化的背景を同時に学ぶ絶好の機会となる。

3.2.4 発表までの流れ

プロジェクトワークの発表までの流れは、表３の通りである。

【表3】プロジェクトワーク発表までの流れ

	活動の内容
1 日目	オリエンテーション → グループ分け → テーマ選び → 役割分担の決定
2 日目	情報収集 → 発表用スクリプト作成（1 回目）
3 日目	発表用スクリプト作成（2 回目）→ 地図や写真などのデータ収集
4 日目	スクリプト仕上げ → 発表用スクリプトの読み合わせ・暗記
5 日目	リハーサル
6 日目	発表（プレゼンテーション）・質疑応答 → 学生同士で評価シート記入

3.2.5 各活動の内容

（1）1 日目

- ①オリエンテーション：プロジェクトワークの目的、概要、発表までの流れについて説明し、テーマである「日本の世界遺産」についての簡単な紹介を行った。
- ②グループ分け：同じ国籍の学習者ばかりが偏ってしまうことを極力避け、多様性のあるグループを編成するため、教師主導でグループ分けを行った。国籍の偏りがあるグループは、グループ内で日本語を使用する必然性が失われ、母語でのコミュニケーションに頼ることが懸念されたためである。1 グループは3～4 人で構成され、3 クラスで13のグループが編成された。
- ③テーマ選び：3.2.2 で述べたように、テーマである「日本の世界遺産」は、クラスのレベルを鑑み、学習者にとって比較的知名度が高いと思われるものを下位クラスに、逆に知名度が低いと予想されるものを上位クラスに割り振った。学習者は、各クラスに割り振られた世界遺産の中から、グループごとに好きなものを1 つずつ選択した。
- ④役割分担の決定：各グループ内で「世界遺産の所在地・地理・アクセス」「世界遺産登録の理由・歴史的背景などの概要」「世界遺産の所在地周辺の名産品やお土産」の3 項目から好きなものを1 つ選び、メンバーそれぞれの役割分担を決めた。各自、自分の担当項目について情報を収集し、スクリプトを書くという形で準備を進めた。

（2）2 日目

- ①情報収集：各世界遺産の所在地・アクセス・世界遺産に登録された理由や歴史的背景などについて、情報収集した。主に、都道府県の公的観光サイトや、教師が配布した世界遺産についての資料などから情報を得た。
- ②発表用スクリプト作成（1 回目）：集めた情報を元に、スクリプト作成を行った。内容や文法の誤りは、適宜教師が確認して修正点を指摘し、助言した。

（3）3 日目

- ①発表用スクリプト作成（2 回目）：2 日目に引き続き、スクリプトを作成した。
- ②地図や写真などのデータ収集：原稿の内容に合った地図や写真などのデータをインターネットで探し、リーダー役の学習者のスマートフォンに保存した。発表時に、これらの視覚データをモニターに映しながら発表を行うため、話の展開と合わせて写真を提示できるように整理して保存した。

（4）4 日目

- ①スクリプトの仕上げ：発表用スクリプトを教師が最終確認し、完成させた。
- ②発表用スクリプトの読み合わせ・暗記：完成したスクリプトの読み合わせと暗記を行った。

（5）5 日目

- ①リハーサル：本番と同じ設定で練習を行った。時間配分、発表内容の展開に合わせた写真の提示方法、また 発音や抑揚などについて適宜、教師が指導した。

(6) 6日目

- ①発表・質疑応答：3クラス合同で発表を行った。発表時間は8分、質疑応答の時間は2分とした。発表の様子はビデオカメラで撮影した。
- ②学習者同士で評価シート記入：他のグループが発表している際、発表態度・内容を学生同士で評価するため、評価シートを配布した。「文法・表現」「内容」「声の大きさ」「発表の態度」などを各1～5点で評価するシートである。すべての発表が終わった後、自分のグループを除いて、「どの世界遺産に行ってみたいと感じたか」という基準で順位をつけてもらった。一番行ってみたいと思ったグループに3点、二番目は2点、三番目は1点として点数を集計し、順位を決定する形式で評価した。学習者同士で評価するメリットは、評価基準を学習者に意識させることで、発表している自分を客観的に観察し、聞き手を意識しながら発表内容や発表態度を調整する自己モニター力を養成できることにある。これは、外国語でのプレゼンテーションスキルを向上させる上で、重要な技能だと言える。

3.2.6 振り返りとアンケート調査

プロジェクトワーク実施後、撮影したビデオ映像を見て、グループごとに発表を振り返る機会を設けた。ほとんどの学習者は、通常授業において自分が日本語で話す様子を客観的に観察した経験がなかったため、撮影された映像を見て、日本語で発表する時の態度や発音、表現など、それぞれが反省点を見出だす良い機会となった。また、プロジェクトワークに参加した学習者を対象にアンケート調査を行った。アンケート調査は、スケジュールの都合上、8月の夏期講座期間中に実施された。

4. アンケート調査結果

4.1 学生の全体的な感想

学習者にアンケート調査を行い、プロジェクトワークについて評価してもらった。回答を得られたのは36名であった。アンケートの内容は以下の通りである。

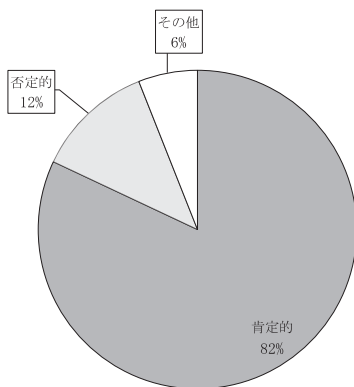
まず、「自分のグループの発表に対する自己評価」は「1. とてもよくできた」「2. できた」「3. どちらでもない」「4. あまりできなかった」「5. 全然できなかった」の5つの選択肢から一つを選ぶ形式で回答してもらった。また、プロジェクトワークの活動を「調べること」「発表文作成」「グループの人と協力すること」「発表」「正しい発音で話すこと」の5項目に分類し、「プロジェクトワークの活動5項目について、どの程度難しいと感じたか」について回答を求めた。この質問については「1. とても難しかった」「2. 難しかった」「3. ふつう」「4. あまり難しくなかった」「5. 全然難しくなかった」のリカートスケールによる5段階で評価してもらった。なお、分析にあたっては「1. とても難しかった」を5点、以下「2. 難しかった」から「5. 全然難しくなかった」までを、それぞれ4点から1点として集計し、平均値を出した。

さらに、プロジェクトワークを通じて向上したと思う技能については、「①発表、②読解、③作文、④語彙」から選択する形式で答えてもらった。この質問の回答については、複数回答可とした。また、プロジェクトワークのどんなところが良かったか、何が大変だったか、プロジェクトワーク全体についての感想などについては自由記述式で書いてもらった。自由記述式で書かれ

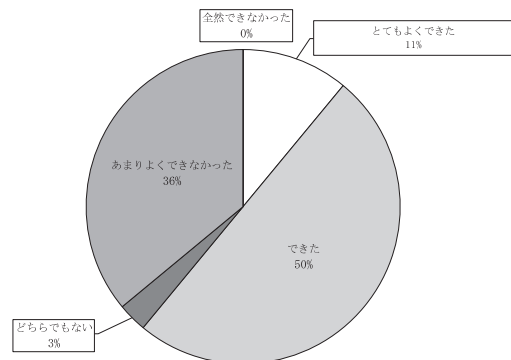
た学習者の意見は、鴻野（2003）を参考に内容ごとにグループ化するという KJ 法の方式を採用した。

図1は、学習者のプロジェクトワークに対する全体的な感想を示したものである。この図から、学習者の82%がプロジェクトワークに対して肯定的な感想を持っていることがわかる。「プロジェクトワークのどんなところが良かったですか」という質問に対する肯定的意見としては、「今まで知らなかった日本の文化や世界遺産を知ることができて良かった」「楽しかった」「学生にとって大切な学習だと思う」「日本語の勉強に役立つ」などがあった。一方、12%の学生からは否定的な意見も聞かれた。「面白くなかった」「難しかった」「あまり良くない」といったものである。プロジェクトワークに対して否定的な意見を述べたのは、すべて上位クラスの学習者だったが、彼らは日本語能力試験などの資格取得を重視する傾向があり、プロジェクトワークのような資格試験の対策になりそうもない学習方法に開始当初から否定的な態度を示していた。大学教育を見据えたプロジェクトワークの意義については、各クラスで事前に説明していたのだが、このような学習者には特に、プロジェクトワークの一連の活動を通じて、どのような日本語力やスキルを向上させることができるかについて、さらに丁寧に説明することが必要だと思われる。なお、肯定的でも否定的でもない意見については「その他」のグループに分類した。

また、図2のように「プロジェクトワークは自分でよくできたと思いますか」という質問に対しては、「とてもよくできた」「できた」と答えた学習者が全体の61%を占めた。この調査結果から、学習者がプロジェクトワークを通して日本語の技能向上に一定の達成感と自信を得たことがうかがえる。



【図1】プロジェクトワークに対する感想
全体 N=36



【図2】プロジェクトワークに対する自己評価
全体 N=36

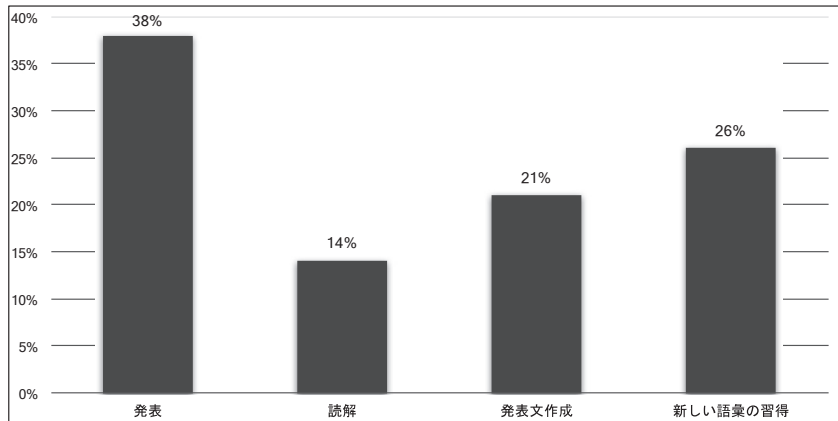
4.2 学習者の自己評価

アンケート調査の結果、学習者が向上したと感じる技能についての自己評価は以下のようになった。全体的には、図3で示したように「発表」の項目が最も高く、38%を占めた。次に「新しい語彙の習得（26%）」「発表文作成（21%）」と続き、「読解（14%）」が最も低かった。図4、図5、図6は、学習者の自己評価をレベル別に示したものである。まず、上位クラスでは「新しい語彙の習得」が47%と最も高く、次いで「発表文作成（24%）」「発表（18%）」、「読解（12%）」という結果となった。中位クラスにおいては、「発表（60%）」が最も多く、「発表文作成（27%）」、「新しい語彙の習得（13%）」と続き、「読解」の項目は0%であった。また、下位クラスでは「発

初級日本語クラスにおけるプロジェクトワークの実践－実践的な日本語運用能力の育成を目指して－

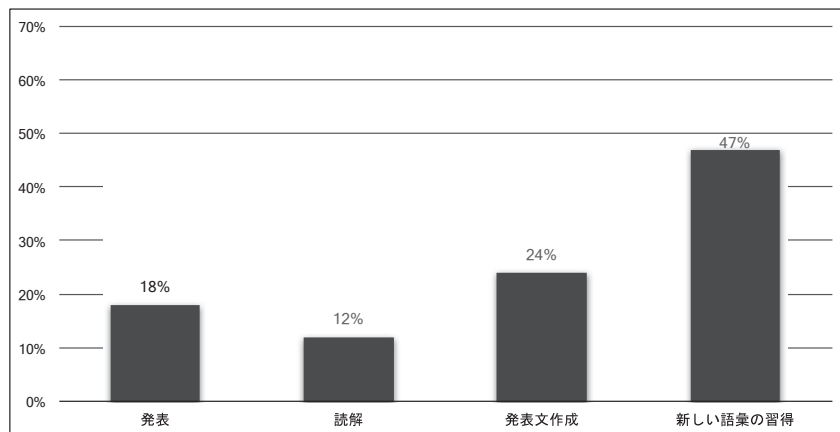
表（40%）」、「読解（40%）」、「発表文作成（10%）」「新しい語彙の習得（10%）」となった。

「発表」の自己評価が最も高かったのは中位クラスで、二番目に高かったのは下位クラスだった。一方、上位クラスでは、「発表」に対する自己評価が18%と低い水準に留まった。しかし、「新しい語彙の習得」の項目に関しては、他クラスと比較して、上位クラスが圧倒的に高かった。



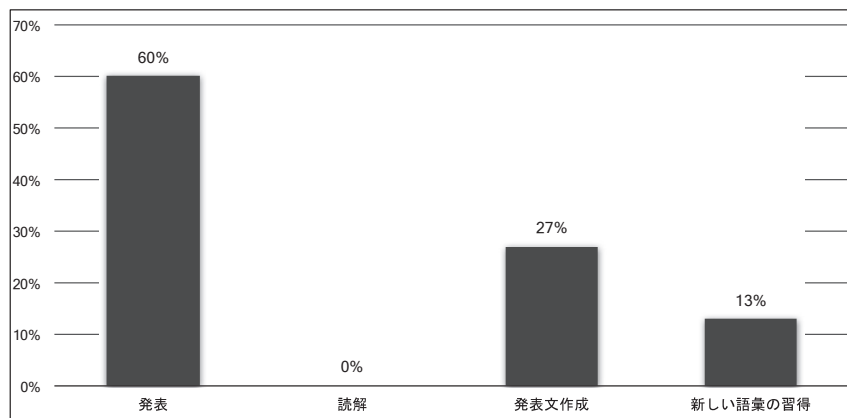
【図 3】学習者が向上したと感じる技能 (%)

全体 回答数 N=42



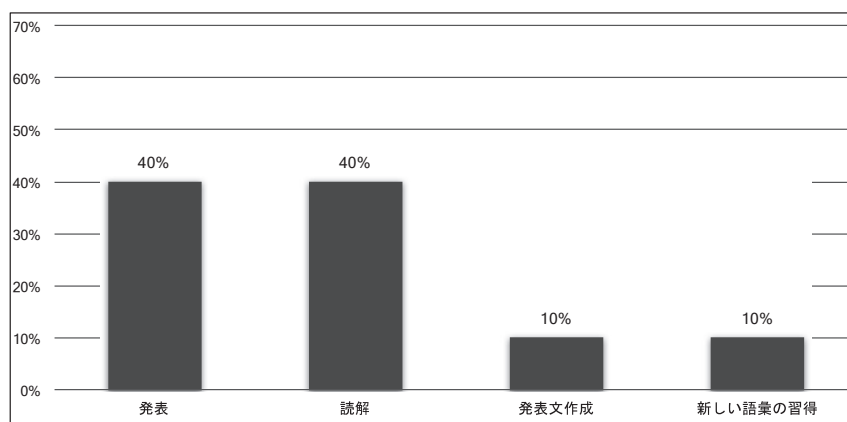
【図 4】学習者が向上したと感じる技能 (%)

上位 回答数 n=17



【図 5】学習者が向上したと感じる技能 (%)

中位 回答数 n=15



【図 6】学習者が向上したと感じる技能 (%)

下位 回答数 n=10

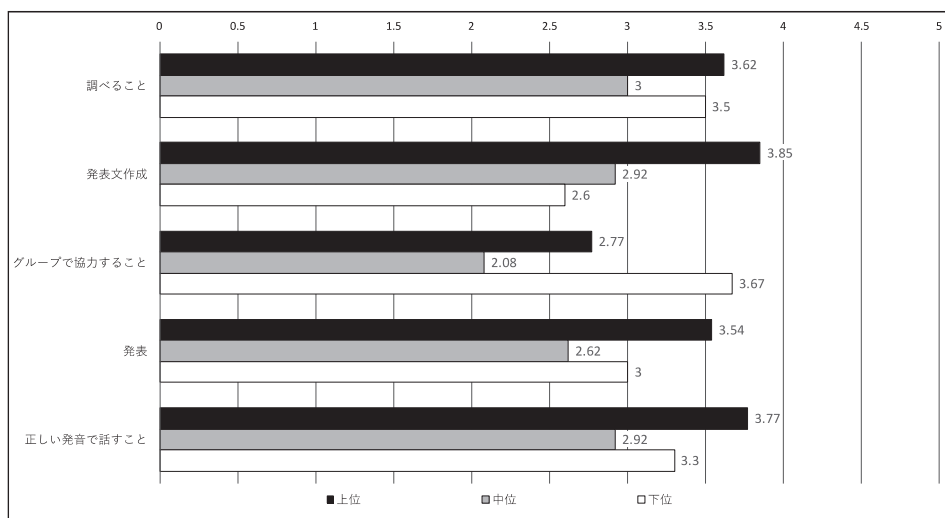
4.3 学習者が難しいと感じた項目

学習者が難しいと感じた各項目の平均値を図 7 に示した。また、表 4 は学習者が難しいと感じた各項目の平均値と標準偏差をレベル別に示したものである。

上位クラスにおいては、「発表文作成 (3.85)」「正しい発音で話すこと (3.77)」の項目を難しいと感じた学習者が多かった。続いて多かったのは「調べること (3.62)」であったが、この項目に関しては標準偏差が 0.92 であり、学習者間で少しばらつきがある。情報収集には、インターネットのサイトや資料など日本語で書かれた文章から必要な内容を読み取る力が必要であるが、生の情報源から情報を収集することに慣れている学習者と、そうではない学習者がいたため、クラス内でばらつきが出たものと思われる。また、「グループで協力すること」についての平均値は 2.77 とあまり高くなかったが、標準偏差は 1.05 であり、学習者間でばらつきが大きかった。これは、グループのメンバーとうまく協力し合えるかどうかは個人差が大きいということを示すものであろう。自分のペースでプロジェクトワークの作業を進めたい学習者、内向的で他のメンバーとコミュニケーションをとることが苦手な学習者など、個人の性格的要素が深く関わっていると考えられる。

中位クラスでは、「調べること（3.00）」に難しさを感じた学習者が最も多かった。次に多かったのが「発表文作成（2.92）」「正しい発音で話すこと（2.92）」であった。しかし、標準偏差の値は「発表文作成」「正しい発音で話すこと」ともに0.83と、学習者間で少しばらつきがあり、この2項目については学習者によって個人差があることが示唆された。また、「発表」についての平均値は2.62であり、平均に近い値であったが、標準偏差は1.15と大きかった。そこで、倉八（1993）の手法を参考に「発表」の項目について「とても難しい」と答えた1名、「難しい」と答えた2名の合計3名を除いて標準偏差を求めたところ0.70となり、学習者間のばらつきが小さくなった。つまり、中位クラスにおいては上記の3名を除けば、大部分の学習者が「発表」にそれほど難しさを感じていないということがわかる。「発表」について「とても難しい」「難しい」と答えた3名は、普段から「話す」技能に苦手意識を持っている学習者であった。中位クラスの調査結果を総合的に見ると、ほとんどの項目で「難しい」と感じた学習者の割合が、上位・下位クラスと比較して、やや低いことがわかる。

また、下位クラスにおいては、「グループで協力すること（3.67）」「調べること（3.50）」「正しい発音で話すこと（3.30）」の項目について学習者が特に難しいと感じていることが明らかとなった。



【図7】学習者が難しいと感じた各項目の平均値

上位 n=13, 中位 n=13, 下位 n=10

【表4】「学習者が難しいと感じた項目」の平均値（M）と標準偏差（SD）

上位 n=13, 中位 n=13, 下位 n=10

項目	上位		中位		下位	
	M	SD	M	SD	M	SD
調べること	3.62	0.92	3.00	0.55	3.50	0.67
発表文作成	3.85	0.66	2.92	0.83	2.60	0.49
グループで協力すること	2.77	1.05	2.08	0.95	3.67	0.47
発表	3.54	0.63	2.62	1.15	3.00	0.67
正しい発音で話すこと	3.77	0.70	2.92	0.83	3.30	0.46

5. 考察

5.1 学習者の自己評価について

図3が示しているように、全体的に見ると学習者が向上したと感じた技能は「発表」の項目が最も高く、全体の38%を占めた。しかし、レベル別に見ると学習者が向上したと感じる能力に違いがあることが明らかとなった。

- (1) 上位クラス：上位クラスにおいては、図4で示したように「発表」の技能が向上したと感じる学習者の割合は18%と低かった。また、図7のように「発表文作成（3.85）」「調べること（3.62）」に難しさを感じている学習者が多い。これは、上位クラスの学習者に割り当てられたテーマが「平泉」や「紀伊山地の霊場と参詣道」など学習者にとってあまり馴染みのないテーマだったことが一因だと考えられる。さらに、プロジェクトワークの活動の中で「正しい発音で話すこと（3.77）」に難しさを感じている学習者も多かった。このことから、日本語で発表する難しさだけでなく、発表の際、聞き手に発表内容が伝わるよう、正しい発音で話す難しさも感じた学習者が多かったことが読み取れる。

大学では、プレゼンテーションや議論の場において、聞き手に伝わるように話す技術が必要となる。発表の内容がどれほど質の高いものであっても、聞き手にその内容が伝わらなければ意味がない。聞き手に伝わるように正しい発音で話すことの重要性を学習者自身が認識できたという点で、プロジェクトワークは学習者にとって意義のあるものであったと言えるだろう。

また、上位クラスの学習者は、プロジェクトワークの活動5項目のうち、4項目を難しいと感じており、その4項目の平均値は、それぞれ3.5以上であった。このことから、上位クラスの学習者がプロジェクトワークのプロセス全体を難しいと感じていることがわかる。しかし、アンケートの記述式回答では「たくさんの人の前で話す練習ができてよかった。またしたい。」「みんなと楽しく勉強しながら話して面白かった。日本の文化がわかってよかった。」「難しいけど面白いと思った」「楽しくて活発だった」など、肯定的な意見が聞かれた。この調査結果から、プロジェクトワークの活動に難しさを感じながらも、プロジェクトワークから得られる学習効果も実感できたことがうかがえる。

さらに、上位クラスでは「新しい語彙の習得」の技能が向上したと感じた学習者が47%と最も高かった。中位クラス（13%）、下位クラス（10%）と比較すると、その傾向は顕著である。これは、プロジェクトワークを通じて教科書では学ぶことができない、世界遺産や日

本文化にまつわる語彙、また、発表に必要な語彙や表現を習得できたことについての満足感を示すものであろう。

- (2) 中位クラス：中位クラスの学習者は、「発表」の技能が向上したと感じた学習者の割合が60%と最も多かった。アンケート調査の自由記述式回答でも「人前で話すことが恥ずかしくなくなった」「世界遺産について知ることができ、新しい言葉を覚えて発表で使うことができた」といった肯定的な感想が聞かれた。以上のことから、プロジェクトワークの活動を通じ、学習者が日本語で「発表」することへの抵抗感が少なくなったこと、また、これまで学習した日本語を使って人前で発表できるようになったという自信と達成感を得たことがわかる。

一方、「読解」の技能が向上したと感じる学習者は0%だった。「読解」はプロジェクトワークの活動の中でテーマについて調べ、情報収集する際に必要となる技能である。図7が示しているように、中位クラスの学習者は、他の項目と比較して、「調べること(3.00)」を最も難しいと感じている。これは、情報収集の際、インターネットのサイトや書籍などから情報を得ようとしても読み取ることができず、教師のきめ細やかな援助を受けて、ようやく課題を達成できたということを示すものではないだろうか。「読解」に関しては、教師の援助に依存することが多かったため、読解力が向上したと感じる学習者がいなかったということが言えるだろう。

しかしながら、中位クラスでは全体的にプロジェクトワークの各活動を難しいと感じた学習者の割合が、上位・下位クラスと比較して相対的にやや低く、いずれの項目も平均値が3.00以下であった。アンケートの記述式回答でも、プロジェクトワークについて「とても大事なことと思った。学生にとって、とても大切な勉強方法だと思う」「今まで知らなかったことがよくわかったので、楽しかった」など、プロジェクトワークで得た学習効果について言及した感想が見られた。中位クラスの学習者にとって、プロジェクトワークは適度な難易度の学習形態で、かつ達成感やプロジェクトワークの学習効果も感じられる活動だったことがうかがえる。

- (3) 下位クラス：下位クラスの学習者は、「グループで協力する(3.67)」「調べること(3.50)」「正しい発音で話すこと(3.30)」の項目で、難しさを感じた学習者が多かった。これは、下位クラスの学習者の日本語習熟度が相対的に低いことと深い関係があると考えられる。情報収集、グループのメンバーと意思疎通を図りながら活動を進めるなど、日本語のみで活動することを求められる状況下で、苦勞しながら活動を進めた様子が読み取れる。

一方、これらの項目を難しいと感じながらも、「発表」「読解」の技能が向上したと感じた学習者の割合はそれぞれ40%と高かった。自由記述式で書かれた感想の中にも「プロジェクトワークは、日本語の勉強に役に立つと思った」「日本文化を知ることができてよかった」「大変だけど面白かった」など、プロジェクトワークに対する肯定的な回答が見られた。準備段階では苦勞したものの、日本語で日本の世界遺産や伝統文化について発表できたという経験が達成感につながったと言えるだろう。

5.2 初級レベルでのプロジェクトワークの意義と今後の課題

プロジェクトワークの一連のプロセスを通じ、教科書では学ぶことができない語彙や表現、日本の世界遺産や文化に関する知識の習得に加え、日本語で発表ができたことの達成感と自信を得た学習者が多かった。達成感と自信は、学習者の日本語学習に対するモチベーションを高める

上で不可欠な要素である。

金城（1994）は、「言語知識がまだ十分でない外国語教育の段階では、ある程度教師の援助が必要である。」と述べ、教師の関与や援助は、「学習者の学習段階と年齢等の学習者が持つ性質に応じて変えていく工夫が必要である」としている。また、玉木（2009）は、プロジェクト学習の「各段階の作業は、学習者主体で全て行われるのが理想的であるが、初心者で言語運用能力面で困難がある場合や、プロジェクト型の学習に慣れていない場合などは、教師が臨機応変に助け舟を出すことが必要となる」と述べている。初級レベルにおいてプロジェクトワークを実施するには、学習者の日本語習得レベル、学習者が持つ性質、学習環境を考慮した上で、教師が柔軟に対応する必要がある。中級レベルの学習者と比較すると、初級レベルの学習者には、教師の援助をより多く要することになるが、中級レベルへの橋渡しとして、また大学教育を見据えた基礎力・応用力の養成には意義のある活動だと言えよう。

一方、課題も残った。今回のプロジェクトワークは、準備段階から発表までの一連のプロセスの中で日本語を使用し、日本人の教師と大学職員の前で、テーマについて発表するという形式で実施された。田中・斎藤（1994）の言う「成果発表型のプロジェクト」に近い形だが、準備段階においては、日本人とのインターアクションが教師だけに限られ、また発表の場でも日本人教師と日本人の大学職員以外の日本人参加がなかった。そういう意味において、田中・斎藤（1994）が指摘する「日本人とのインターアクションが部分的」なプロジェクトワークとなったことは否めない。今回は、日本人とのインターアクションに自信を持ってない学習者が多く、日本人とのインターアクションを限定的にせざるを得なかった。しかし、学習者が日本語を使う必然性をさらに高めるためには、できるだけ多くの日本人とインターアクションが取れる環境のもとでプロジェクトワークを行うことが理想である。学習者にとって、より理想的な形でプロジェクトワークが進められるような環境を整えることが今後の課題である。

また、今回のアンケート調査では、「プロジェクトワークを通じてどのような技能が向上したと思うか」という質問に対する回答として、「発表」「読解」「作文」「語彙」の選択肢を挙げた。これらの技能は、プロジェクトワークを通じて向上させることができるであろうと教師が予測した技能である。しかし、プロジェクトワークを通じ、学習者自身が向上できたと感じる技能には、この4つの技能の他にもまだ存在する可能性がある。今後、アンケートの質問内容をさらに検討する必要があるだろう。

さらに、テーマの選び方についても課題が残った。「上位クラス」では「発表」の技能が向上したと答えた学生が少なかったが、これは上位クラスの学習者に与えられたテーマが、学習者にとってあまり馴染みのないものであったことが原因の一つだと思われる。今後、学習者がより身近に感じられるテーマを設定することで、学習者の自己評価が高まることが予想される。今回のプロジェクトワークでは、学習者にとって初めての取り組みであり、学習者が主体的にテーマを選定することが難しかったため、教師主導でテーマを選定した。しかし、今後は学習者がより技能の向上が感じられるよう、テーマの選び方にもさらなる工夫が必要だと思われる。

6. おわりに

本稿では、初級レベルの日本語学習者がプロジェクトワークを通じて、どのような技能を向上できたと感じるかについて調査、考察を行った。その結果、プロジェクトワークは初級レベルの学習者に肯定的に評価され、中級レベル以上の学習者だけではなく、初級レベルの学習者にも有

初級日本語クラスにおけるプロジェクトワークの実践－実践的な日本語運用能力の育成を目指して－
効な学習形態であることが示唆された。ただし、日本語の習熟度によって、学習者が感じる効果には違いが見られた。

今回行ったアンケート調査では、上位クラスでは、「新しい語彙の習得」、中位クラスでは「発表」、下位クラスでは「発表」及び「読解」の技能が向上したと感じたと答えた学習者が多かった。プロジェクトワークの一連の活動を通して、これらの技能向上に学習者が一定の達成感と自信を得ることができたことは、今後の学習意欲を高める上でも意義深い。倉八（1993）は、「プロジェクトワークで学習意欲が高まるかどうかは、学習者の個人差要因、すなわち国籍や動機、日本語に対する意識や性格によって異なるかどうか」を調査し、「どのような学習者であってもプロジェクトワークに参加することによって学習意欲が高まる可能性」を示した。技能の向上のみならず、学習意欲を高めるという意味においても、プロジェクトワークは学習者に有益な学習法であると言えるだろう。

また、今回のプロジェクトワークを通して日本の世界遺産や文化、発表に必要な語彙や表現など、教科書中心の学習では習得し難い領域で、学習者自身がプロジェクトワークの学習効果を実感できたことは大きな収穫であった。大学教育を見据えた実践的な日本語運用能力の育成を目指す上で、プロジェクトワークは初級レベルでも有効な学習方法だと言えよう。

謝辞

本稿執筆にあたり、神戸学院大学の平井愛先生には、多くの貴重なご助言を賜りました。心より御礼申し上げます。また、本プロジェクトワークの実施にあたり、神戸国際大学国際別科の先生方、大学職員の皆様方に多大なるご尽力とご協力をいただきました。ここに厚く御礼申し上げます。

〈参考文献〉

- 1) 池原明子 (2011)「Peer Learning によるプロジェクト・ワークの学習効果」『日本経大論集』第40巻 第2号, 187-204ページ
- 2) 金城尚美 (1994)「四技能を統合した日本語教授法－プロジェクト・ワーク－」『琉球大学言語文化研究紀要』Scripsim us (3) 53-86ページ
- 3) 倉八順子 (1993)「プロジェクトワークが学習者の学習意欲及び学習者の意識・態度に及ぼす効果 (1) －一般化のための探索的調査－」『日本語教育』80号, 49-61ページ
- 4) 倉八順子 (1994)「プロジェクトワークが学習成果に及ぼす効果と学習者の適性との関連」『日本語教育』83号, 136-147ページ
- 5) 黒野敦子・荻谷太佳子 (2016)「プロジェクトワークの実践報告 －「つなぐ」ことを目指した授業－」『ことばの世界 愛知県立大学高等言語教育研究所年報』8号, 79-102ページ
- 6) 鴻野豊子 (2003)「人数の多い日本語会話授業での試み －プロジェクトワークを通じて－」
<http://www.urayasu.meikai.ac.jp/japanese/meikainihongo/8/kono.pdf> (2016年7月26日アクセス)
- 7) 田中望・斎藤里美 (1994)『日本語教育の理論と実際』大修館書店 139-148ページ
- 8) 玉木佳代子 (2009)「外国語学習におけるプロジェクト授業 －その理論と実践－」『立命館言語文化研究』21巻 2号, 231-246ページ
- 9) 津田彰子 (2010)「中級日本語学習者を対象としたプロジェクト・ワーク －「覚王山プロジェクト」について－」『南山大学国際教育センター紀要』第11号, 81-87ページ
- 10) 架谷真知子・二村直美・津田彰子・三好和恵 (1995)「上級学習者のプロジェクト・ワーク －グループ・ダイナミックスに関する実験的考察－」『日本語教育』87号, 126-138ページ
- 11) 朴鐘祐・高梨信乃・水野マリ子 (2009)「日本語教育におけるプロジェクトワークの意義と課題－夏期研

『神戸国際大学紀要』 第93号

修コースでの実施事例から－」『神戸大学留学生センター紀要』 第15号， 1 -23ページ

12) Diana L. Fried-Booth (2002), *Project Work* (2nd edition) , Oxford University Press, pp. 5 -118