

プロジェクト学習再考—学習者が学ぶべきこと—

榊原芳美 ミシガン大学
奥野智子 ミシガン州立大学
櫻坂麻規子 北海道国際交流センター

要旨

プロジェクト学習は目的や手法が多岐に渡り、その実践報告も多くされている（熊野 2008 等）。本研究では夏の留学機関におけるインディペンデントスタディー（以下 IS）を通して、学習者が何を習得し、プロジェクト学習の目的はどうあるべきかを検証する。

この IS は学習者が自らの日本語学習の長期目標を考え、それに対して留学の 8 週間で何ができるかを考えるところから始まる。期間中、週に一度のサポートグループと呼ばれるクラスメートとのミーティングで進捗状況を発表し、お互いにアドバイスを与えながら、自分で立てたスケジュールを基にプロジェクトを遂行する。教師も週に一度、個別ミーティングを持つが、あくまでサポートに徹する。最後に研究発表が行われるが、IS の最終タスクは発表ではない。IS を通して自分の「知識・意識・技術・態度」がどう変化したか振り返るレポートを提出することである。また、学習者主体のため、内容はリサーチなどの研究型に限らず、体験型や創造型など多様である。IS には以下の 3 点の特徴がある。①IS は当夏期講座全体の目標「笑顔と達成感」、及び各学習者の長期的ゴール達成のための一環である。②IS は「自律学習」「協働学習」であり、「知識・意識・技術・態度」の変化の振り返りが要求される。③講座参加者全員に課せられ、日本語のレベルは関係ない。

これらの特徴と学習者の振り返りの検証により、IS は学習者が自らの変化を客観的に振り返ることに有効であり、ひいてはそれが今後の日本語や日本語以外の学習、キャリアに役立つはずだと分かった。本稿は具体的な流れや例も踏まえつつ、プロジェクト学習の目的の再考を提唱する。

キーワード： プロジェクト 自律学習 協働学習 振り返り 学習者主体

I. はじめに

本稿は、北海道国際交流センター（HIF）の夏期留学プログラムにおけるプロジェクト学習の実践報告である。HIF の日本語日本文化講座夏期セミナーは、北海道函館市で毎年行われている 8 週間の日本語集中講座で、2013 年で 28 回目を迎えた。2008 年から「笑顔と達成感」を当講座全体の目標として掲げ、学習者の自律学習と協働学習に重きを置いている。当講座の三本柱は日本語のクラス、ホームステイ、インディペンデントスタディーである。このインディペンデントスタディーが HIF におけるプロジェクト学習の呼び名で、通称 IS と呼んでいる。IS は学習者の自律学習と協働学習を促し、「笑顔と達成感」をもたらす仕掛けの一つである（齊藤・榊原 2013）。本稿では、①IS を通して学習者が何を習得したか、②プロジェクト学習の目的はどうあるべきかの二点を研究課題として掲げ、考察していく。

II. 先行研究

まず、自律学習とは何かについて、先行研究ではどのように説明されているか述べたい。青木（1998）は、自分で自分の学習を選択・計画し、実行することであり、実行した結果を自分で評価すること、つまり目標設定から評価方法の選択までを自分で選ぶことだと説明している。菅原・高橋（2008）は、自ら学習目標の設定を行い、学習し、評価し、新たな目標を設定することだと定義している。学習者の自己評価は、自律学習という側面から

も重要な要素であり、(石井・熊野 2009) では、自己評価は「主体的に活動に取り組むための動機付け」になると述べられている。

プロジェクトの実践報告としては、菅原・高橋 (2008) が自己評価を促すプロジェクトを行い、学習者は当初は活動に不安を抱きつつも、最終的には満足感を得、新たな目標を設定できたという結果を報告している。また、自律学習プロジェクトを行った椀敷 (2009) も、学習者はコースを終えた時に一定の満足感や達成感を得たとしている。さらに、自律学習は言語能力を高めるだけでなく、「環境の中に分散しているリソースを見出し、利用する力」、つまり「よく生きる力」の発達につながると言われている (梅田 2005)。また、梅田は、自律学習を重視した活動における教師の役割として「教授者」「計画者」「ファシリテーター」「情報提供者」「学習管理者」「改革者」「学習カウンセラー」を挙げている。

次に協働学習とは何かについてだが、池田・館岡 (2007) によると、日本語学習における「協働」の概念の主要要素は、「対等」「対話」「創造」「プロセス」「互恵性」の5つである。多言語文化社会を目指す日本語教育においては、構成員の「対等」を認め合い、「対話」を重ねることで理解し合い、その対話の中から「創造」を生み出し、共生することが必要であると指摘している。

協働学習を取り入れたプロジェクトの実践報告としては、熊野 (2008) が挙げられる。その中で熊野は、学習者同士のお互いの日本語学習や体験における発見の共有により、より深い理解と内省が進むと報告している。このような先行研究から、自律学習の意識付けには他者との協働学習が有効であると言えるだろう。

最後に、自律学習と協働学習に関する先行研究では、キーワードとして「達成感」(椀敷 (2009)、細川 (2001)、菅原・高橋 (2008))、「充実感」(菅原・高橋 (2008)、細川 (2001))、「満足感」(菅原・高橋 (2008)、小笠 (2007))、「意識づけ・学習意欲」(熊野 (2008)、小笠 (2007)、池上 (1995))、「目標設定、目標意識化」(石井・熊野 (2009)、梅田 (2005)) が使われていることにも注目したい。

本稿では、これらの先行研究を踏まえ、HIFにおけるプロジェクト学習について考察する。

III. ISの流れ

HIFのプログラムにおけるISは、全レベルの日本語の授業の成績の10%にあたる必須の課題の一つで、成績はpass/failで評価される。このISでは、学習者が自らのテーマを決め8週間の活動内容をデザインする。ISの主な流れは、下の表1にまとめる。

表1 ISの主な流れ

	活動内容	目的
第1週目	長期・短期目標のブレインストーム	学習者の動機づけ
	テーマの決定	自律学習の足場作り
	企画書作成 (活動方法と計画、発表方法、提出課題)	
第2週目	自分で研究・活動を進める	自律学習
第3週目	↓	協働学習
第4週目	週に1度、サポートグループとのミーティング	
第5週目	↓	
第6週目	週に1度、教師との個別ミーティング	
第7週目	発表練習	
第8週目	研究・活動内容の発表	振り返り
	「まとめのレポート」(「知識・意識・技術・態度」の変化)提出	



まず、テーマを決めるためにブレインストームの作業を行う。この作業は、具体的に日本語を使い何ができるようにしたいか、その目的と手段は何かという長期目標と、そこに到達するためのワンステップとなる短期目標を明確にすることにより、学習者の動機づけをするという目的がある。ここで学習者が決めるテーマは、函館の漁業や食べ物のような地域密着型のものだけではなく、学習者が興味を持ち目的を持って取り組めるのであれば、基本的に自由に選択可能である。ただし、8週間で実際に活動できる期間はテーマを決めてから発表をするまでの6週間ほどしかなく、それを考慮した上で活動方法と計画をまとめた企画書、発表方法、提出課題について、自分でデザインする。これは、学習者の自主性を尊重することで「自律学習」の足場作りとするためである。

IS 活動期間中、学習者は活動を記録した活動記録を書き、週に1度3～4人で構成されるサポートグループと呼ばれるクラスメートとのミーティングを行う。このミーティングで、進捗状況の確認とこれからの活動予定の報告を行い、アドバイスを与えながら、プロジェクトを遂行していく。サポートグループは、第1週目にランダムに決めることが多く、必ずしも同じテーマ同士でグループを作るわけではないが、学習者同士が助け合い学ぶこと、つまり「協働学習」の要素を含む。この協働学習を通して、学習者はともに IS を成功させるというゴールを共有し、「笑顔と達成感」に導きあうことを目的としている。また、教師も週に1度、10分程度の個別ミーティングを行う。活動が順調に進んでいる場合には、学習者の主体性を尊重するために進捗状況の確認のみを行うが、学習者がサポートグループとの話し合いで解決できない問題がある時は、日本語のリソースのアドバイスや問題解決の糸口となるような問いを投げかけたりする。つまり、IS で教師はあくまで「ファシリテーター」「情報提供者」「学習管理者」「学習カウンセラー」であり、梅田（2005）の提唱する役割と一致している。

IS の活動の最後には、自分の IS についての10分程度の研究・活動発表を行う。この発表には、学習者のホストファミリーを始め、学習者が活動中にインタビューをしたり訪問したりした地域の方も招待する。6クラス同時進行で行うため、学習者はクラスを超えて自分の興味がある発表を見に行くことができる。また、サポートグループのメンバーの発表にはお互いに参加し、ピアフィードバックシートの配布・回収、会場のセッティングなど裏方スタッフとして発表をサポートする。さらに、通常大学で課されるプロジェクトでは発表を最後の課題とすることが多いが、この IS では6週間の活動と発表全体を通して、自分の「知識・意識・技術・態度」がどう変化したかを振り返る「まとめのレポート」を書く。評価の基準として各自が決めた自己の成長・変化を証明するための資料、例えば、レポート、ジャーナル、ビデオなどをポートフォリオとして「まとめのレポート」と一緒に提出する。

IV. IS の例

IS の具体的な活動内容を、過去の例を挙げながら説明する。具体的な活動内容としては、表2にあるように、リサーチ、調査研究などの「研究型」だけでなく、「体験型」、「創造型」、「複合型」など多様な形式があり、それらの複合型をすることも可能である。

表2 過去の IS の例

	研究型	体験型	創造型	複合型
具体例	大学院の研究 函館の漁業	日本舞踊 楽器 弓道 陶芸	漫才 落語 マンガ	北海道のデザート
発表	研究結果 研究の仕方など	レッスン 技術の披露	創作物の披露	体験結果 ブログの紹介
レポート以外の 振り返り (ポートフォリオ)	インタビューメモ データ 記事	ビデオ ジャーナル	レポート 創作物	ブログ

まず、典型的なプロジェクト学習の例である「研究型」というのは、「宗教」や「歴史」など学習者が興味を持ち、調査研究ができるテーマについて文献を調べたり、地域に見学に行ったり、アンケートやインタビューをして調査活動を進めるタイプの活動である。大学院生の場合は、自分の研究テーマについての論文を読み進めるということなどが「研究型」でできる。発表では具体的な研究結果の場合もあれば、歴史を研究する大学院生が文献を読み、「日本の古文の読み方のヒント」を教えるという発表や、アイヌ語の研究をした学習者がワークショップを行うという発表もあった。

次に「体験型」というのは、学習者が興味があること、例えば日本舞踊、沖縄の三線、和太鼓、豆腐作り、陶芸、ガラス作りなどを地域の人から教えてもらうことによって体験する活動である。過去の例としては、ダンスが好きな学習者が IS の活動として日本舞踊を習った。発表では、日本舞踊の先生や教室の方へのインタビューを通して日本舞踊の歴史について学んだことを覚えた踊りとともに披露した。また、発表の見学者に日本舞踊のワンポイントレッスンを行った。最後に提出したポートフォリオには発表の踊りを撮影したビデオと、踊りを習った際に記録したジャーナルが資料として提出された。

「創作型」の活動例としては、創作漫才、落語、オリジナルのマンガ作りなどが挙げられる。日本のお笑いに興味がある学習者が日本の漫才について DVD やテレビを鑑賞し「漫才の型」を研究し、最後の発表では研究に基づき自分で考えた漫才を披露した。また、マンガを描くのが好きな学習者は、日本の幕末の歴史、歴史上の人物を研究し、現代の函館にその人物がやって来て、自分たち留学生に出会うというオリジナルのストーリーを考えマンガを描いた。発表では、その人物について調べたこととともにマンガを紹介した。最後に提出したポートフォリオには、それぞれ漫才の原稿や自分が書いたマンガ、調査内容に関する短いレポートを提出した。

最後に「複合型」の活動例としては、「北海道のデザートブログ」¹⁾がある。甘いものが大好きな学習者が地域のデザート店を取材しブログを書いた。ブログの内容としては、それぞれのデザート店のスイーツの特徴や写真、食べた感想について書き、中休み中に訪れた洋菓子メーカーの工場見学の体験とともに発表で紹介した。最後のポートフォリオにはブログを提出した。

これらの例からも分かるように、IS と一言で言っても内容、発表、振り返りの方法は学習者によって異なる。つまり、IS には制約はなく、興味やゴールによって学習者がやりたいことができるプロジェクトなのである。

V. IS の特徴

以上、ここまで説明した IS の特徴を 3 つにまとめる。まず、学習者がどの型を選んでも、それは学習者の長期的目標につながるのである。これは、長期的ゴールを持つことが大切だという先行研究（青木 1998）とも一致している。また、企画の段階で目標を明確にすることによって学習に主体的に取り組むことができ、長期的目標の達成に近づき、プログラム全体の目標である「笑顔と達成感」へとつながっていく。以上の点で、IS はプログラムの大切な柱だと言えるだろう。

次に IS は、発表や論文が最終タスクである他のプロジェクトと違い、「自律学習」「協働学習」であり、振り返りが必要だ。自律学習という観点からは、先行研究（石井・熊野 2009）でも、自己評価が動機づけとして大切だとされている。IS では、毎週行われる教師やサポートグループとのミーティングにおいて進捗状況の報告、つまり小さい振り返りを、最後のまとめのレポートにおいて「知識・意識・技術・態度」に関する全体の振り返りを行う。この振り返りが、将来の勉強の仕方や学習態度に影響を与え、それが真の自律学習につながると考える。過去の振り返りの例では、IS を通して得た技術として「市の図書館が使えるようになった。これは私のような日本研究をする大学院生にとって貴重だ」という意見が聞かれた。これらの IS を通して得たことは将来学習者の役に立つはずだと考える。

また協働学習という観点からは、サポートグループの役割が大きいと言える。サポートグループは、先行研究（池田・館岡 2007）であるような対等、対話、創造、プロセス、互恵性に加えて、共有、理解、内省を促す役割を担っている。また、IS はサポートグループとの協働学習であるとともに、函館に住む地域の人からのサポート

が必要不可欠である。函館は人口 30 万人弱という大きさの町だが、留学生を受け入れる HIF が常に地域との交流を大切に、留学生と地域の人達がうまくつながりを持つための土壌を作り上げている。学習者がその気になれば、自分がデザインした IS を地域の人々の力を借りながらよりよいものにすることができるのだ。例えば北海道の漁業を研究している海洋学専攻の学生が地元の漁師とイカ釣りを体験する、明治時代の中国と函館の交流を研究している大学院生が地元の歴史家にインタビューするなどである。また、上記の体験型では函館の町で教室を開く先生のもとに通うことになるし、武道では地元の高校生の部活に参加することも多い。つまり、学習者が協働学習において必要な対話が、サポートグループや教師にとどまらず、地域にまで広げて用意されている、つまり接触場面（鎌田 2005）が不可欠であるというという点で、IS は一生に一度体験できるかどうかの貴重な協働学習であると言える。

最後に、IS は日本語のレベルに関係なく学習者が主体的に取り組めるプロジェクトである。つまり、初級レベルには無理で上級レベルの学習者にしかできないというわけでは決してない。ただし、勿論、初級レベルの学習者に対しては、サポートグループのミーティングやまとめのレポートを書く時に英語を使うことを許可したり、非漢字圏出身の学習者が日本語の資料を読む際に漢字圏出身の学習者や地元のボランティアのサポートを受けるなどの手当ても忘れてはならない。このように、協働学習を通して、日本語のレベルに関係なくプロジェクトを遂行することは可能になる。

VI. 検証

本章ではプロジェクトの検証結果を報告する。まず、学習者の評価についてだが、2011 年度とそれ以降では回答の選択肢が異なるため、今回は 2012 年度と 2013 年度の結果を分析し、表 3 に記した。

表 3 IS の経験アンケート結果

2012 年 (有効回答数 52)

	very good	good	OK	not so good	terrible
計	17	24	9	1	1
%	32.69	46.15	17.31	1.923	1.923
%	78.84		17.31	3.84	

2013 年 (有効回答数 49)

	very good	good	OK	not so good	terrible
計	15	20	10	4	0
	30.61	40.82	20.41	8.16	0
	71.42		20.41	8.16	

全体の評価を数字で表す限り、very good と good を合わせても 2012 年が 78.8%、2013 年が 71.4%と決していいとは言いきれない。そこで、両者の決定的な違いを学習者のコメントから分析してみる。

実は、「not so good」「terrible」と評価した学習者のコメントは非常に少なく、今後の検証が必要である。しかし、高評価だった学習者のコメントから見えてきたのは、「交流」「達成感」「興味」「将来」の 4 つのキーワードに集約される。

まずは「交流」から具体的に見ていこう。地域やボランティアの方の力を借り、教室の外に出ることに意義を見出す意見があった。

- An important part of the program-more emphasis should be placed on getting out in the community. (very good)
- A lot of fun, met some cool people. The presentation was tough though-too much to say. (very good)
- I got help from instructor, volunteer, interviewee, etc. (very good)

前述の通り、函館という町の特徴や、夏の留学には不可欠な「接触場面」（鎌田 2005）を提供する重要な要素を IS が担っているといえる。Terrible と答えた学習者は「地域とのふれあいや日本語の上達にはほかにも方法があ

る(There are many other ways to get students to practice Japanese and engage with the community. The IS is a waste of time(at least for me)」としており、ISの目的自体を誤解していると分かる。

また、「達成感」というキーワードについては、ISの活動を通して得た自信や、達成した喜びなどの回答があり、中には「人生とはすばらしく、人とは美しいものだ」という壮大な意見まであった。

- I became a lot more confident in my own Japanese and studied more in depth things like requesting and interviewing. (very good)
- I felt accomplished to finish something I worked towards this summer. (very good)
- It encouraged my general belief that life is wonderful and people are beautiful. (very good)

次にISの経験を「OK」と答えたこの意見に注目してみる。

- I got to learn about a topic I was interested in but didn't end up learning that much about it.

「興味があるトピックについて習ったが、得たものは多くない」という意見である。では、これを「興味」と「得たもの」という二つの点から、肯定的な意見と比較してみよう。まず「興味」という点について、肯定的な意見の多くは、以下のように自分が興味があることを選んだことで楽しめたと述べている。またテーマに関する意見もあった。

- While I was already intent on doing kendo while in Hakodate, IS gave me a great way to synthesize what I had learned. It also gave me an excuse to ask. (very good)
- I was able to find a topic that really ... (his writing was unrecognizable) and one I really enjoyed, but I think people's perceptions of IS really depends on the topic that they choose. (very good)
IS was probably worth however much time you put in. We were allowed to pick any topic, and given the support and resources to pursue, so it was a very positive experience. (very good)
- I did what I loved, talked to the people of Hakodate and got to reflect critically on Japanese media. (very good)
- At first, I had trouble with テーマ but after I しばった, it was awesome. (good)

これらの意見から分かるように、学習者がいかにテーマに対して興味を持つかが、達成感や学習態度に大きく影響する。これは、留学だけでなく、日本語教育におけるプロジェクト学習全体にも言えることではないだろうか。教師はファシリテーターとしてこの点を心に留めておくべきである。

次に、先ほどの意見の「得たものが少ない」という部分を考察してみる。実は私たち教師がISで強調しているのは「将来につながるものを選ぶ」ということである。これに対し、ISでの経験や結果が将来につながると確認した学習者の評価は高くなっている。つまり、ISはこの夏で終わるものではないと理解していれば、「得たものが少ない」という評価は避けられたと思われる。

- will be helpful to me in the future. Also doing the 発表 was good practice for the future. (very good)
- I learned a lot about healthy living not only in Japan but anywhere. Things that'll benefit my life in the future. (very good)

この4つのキーワード、「交流」「達成感」「興味」「将来」は、「協働学習」「自律学習」と大きくかかわっている。つまり、「興味を持って楽しみながら、将来と現在のつながりを考える」ことが自律学習を、そして「何らかの形で交流を経験する」ことが協働学習を助長する第一歩だと言えるのではないだろうか。さらに、terrible と答えた学習者は、「誰も私の進捗状況をチェックしてなかった」としている。

- No one checked my progress at all. In the silly weekly meetings you could say whatever you wanted to about your progress, so you could essentially get away with doing ZERO work until the day the IS was due.

学習者はとかく与えられたものをこなすという勉強法に慣れており、毎日こつこつとひとつのことを成し遂げるという体験が少ない傾向にある。今年「ISに型があればよかった」との意見があった。現在、大学によってプロジェクト学習が多様化しているものの、学習者はプロジェクトといわれると「型」があると誤解しがちである。確かに「型」が与えられるプロジェクトであれば、それをこなすことでプロジェクトは完成するが、ISではプロジェクトのデザイン、計画、遂行などすべてが学習者に委ねられ、型を与えられるどころか、従来の型を破り、自由や創造性を追求することまでが求められる。いわゆる型破りという言葉は、ある程度型を知っている人ができることであり、型を知らない人はその自由のありがたさを知らないが故、戸惑うのかもしれない。そのため、まず、学習者は興味があることとは何かを自らに問い、プロジェクトの目的、目指すものを理解することが必要であると痛感した。それこそが梅田（2005）が説く自律学習の「生きる力」につながるのではないだろうか。

VII. 今後の課題

次に今後の課題について述べる。まず、協働学習の部分が大きな成果をあげていない。表4はサポートグループに関するアンケート結果である。

表4 サポートグループは役に立ったか

2012年（有効回答数 52）

	helpful	somewhat	ok	not so helpful
人	7	18	17	10
%	13.46	34.62	32.69	19.23
	48.08		32.69	19.23

2013年（有効回答数 50）

	helpful	somewhat	ok	not so helpful
人	13	11	13	13
%	26	22	26	26
	48	26	26	

まず、酷評の理由として目立つのが「アドバイスをくれない」「ミーティングで話すことがない」という意見である。また、先生や日本人ボランティアとのミーティングを望む声もあった。

- They weren't able to add much by way of advice. (OK)
- Meeting with the instructor was more helpful. (not so helpful)
- Partnering students with volunteers would be a much better way to go. (not so helpful)
- My group members didn't give me much good advice. But it's OK. (OK)
- I don't think they were able to help much. (not so helpful)
- If your IS is on a specialized topic IS group is not helpful. (not so helpful)

学習者は通常個人ベースのプロジェクトを行う場合、大学の教授とのミーティングは持つものの、クラスメート

と話し合うことはあまりない。そのため、つい「アドバイスはもらうもの」と考えがちであろう。また、壁に当たったときに、何が問題かわからないために、積極的に具体的な助けが求められない学生もいる。上記のコメントを見ると、否定形 Not の主語は I ではなく They である。ここに先行研究にあるような「対等」「対話」「創造」「共生」「共有」は見られない。一方、以下のような肯定的な意見の場合は「お互いに毎週チェックして励ましあうのがよかった」など、「私」と「皆」の関係が主体である。

- It was nice to have to check in each week and be held accountable for my progress, because I'm something of a procrastinator. And it was nice to have people to encourage me through tough parts and be able to encourage them as well. (helpful)
- Helpful thoughtful advice, keep me follow my schedule. (helpful)
- Everybody was interested. (helpful)
- They gave great advice and everyone was involved with everyone's IS. (helpful)

つまり、サポートグループに否定的な学習者はベクトルが内向きだが、肯定的な学習者はそれが外向きである。このことから分かるのは、協働学習は一方通行であってはいけないという非常に基本的なことである。自律学習成功の鍵のひとつに「テーマに興味を持つ」があるように、協働学習の成功には「相手に興味を持つ」ことが必要だと分かった。よって、今後のミーティングの目的を「アドバイスをあげる」のではなく「相手に質問する」することを現在、検討している。協働学習には「相手に興味を持って話を聞く」→「理解する」→「分からなかったこと、さらに聞きたいことについて質問する」→「アドバイスする」という図式が必要だが、今までは最初の三つが無視されていたと気づいた。今後は、質問することで相手への興味を示し、「対等」の立場でテーマを共有すれば「対話」が生まれ、さらに「創造」が生まれることを期待している。

VI. 考察

最後に研究課題を考察する。まず、「①ISを通して学習者が何を習得したか」を考えよう。肯定的な意見を見ると、学習者はISを通して「将来を見据え、興味を持って進める自律学習と交流を通した協働学習を通して達成感を得ている」と言える。また、「②プロジェクト学習の目的はどうあるべきか」という研究課題には、深く考えさせられた。研究課題は「プロジェクト学習の目的はどうあるべきか」だったが、実は、私たち教師が考えるべきことは、「目的はどうあるべきか」ではなく、「目的をどう伝えるか」ということである。試行錯誤を重ねてもプロジェクトに拒否反応を示す学生はいる。私たちはその理由を「通常の授業や課題に平行したプロジェクトは負担が大きいかからだ」と思っていたが、「どれだけ時間を費やすかでISの見方が変わる」という学習者の意見や、将来につながることを実感している学生ほどISの意義を認めていることを鑑みると、実は「ISの目的が伝わっていない」ことこそが大きな原因だったと気づかされた。本研究では、私たち教師がめざすものと、学習者のめざす、または「めざさせられている」と感じるものに大きな差が生じた場合に、学習者は拒否反応を示すのだとわかった。肯定的にとらえた学習者は、ISの過程で教師が用意している仕掛けを通し、意識的に、または無意識のうちに、プロジェクトの目的を理解しているのである。それは肯定的なコメントが「交流」「将来」「興味」「達成感」などのキーワードに集約されることから明らかである。

よって、本研究では、まずは教師がプロジェクトの目的を学習者がしっかりと受け止めてくれるような環境や仕掛け作り、伝達手段の重要性を提唱したい。当プロジェクトはまだまだ発展の途中にある。今後もさらなる発展をめざしていきたい。

【謝辞】

このプロジェクトの実施、発展には、南山大学の鎌田修先生、北海道国際交流センターの事務局の皆様および函館市民の皆様にご指導と多大なご支援をいただいております。この場を借りて感謝申し上げます。

注

- 1) 「北海道のデザートブログ」の URL は <http://hif-desserts.livejournal.com/>で、詳しいブログの内容についてはこのウェブページを参照。

参考文献

- 青木直子(1998)「学習者オートノミーと教師の役割」『分野別専門日本語教育研究会—自律学習をどう支援するか—報告書』国際交流基金関西国際センター,23
- 池上摩希子(1995)「教授・学習過程における積極的な個別化に関する考察と提案」『中国帰国者定着促進センター紀要』第3号,中国帰国者定着促進センター,108-127
- 池田玲子・館岡洋子(2007)『ピア・ラーニング入門—創造的な学びのデザインのために』ひつじ書房.
- 石井容子・熊野七絵(2009)「体験交流活動を中心としたコースにおける自律学習支援とポートフォリオ」国際交流基金日本語国際センター20周年シンポジウム「JF日本語教育スタンダード—その活用と可能性—」報告レジュメ3
- 梅田康子(2005)「学習者の自律性を重視した日本語教育コースにおける教師の役割—学部留学生に対する自律学習コース展開の可能性を探る—」『言語と文化』第12号,愛知大学語学教育研究 59-76.
- 小笠恵美子(2007)「初級作文授業における協働的な学習活動」WEB版『日本語教育実践研究フォーラム報告』
<http://www.nkg.or.jp/kenkyu/Forumhoukoku/ogasa.pdf>
- 鎌田修(2005)「OPIの意義と異議」『言語教育の新展開』311-331
- 熊野七絵(2008)「大学生短期訪日研修における体験交流活動型のコースデザイン」『広島大学留学生センター紀要』第18号,31-46
- 齊藤あづさ・榊原芳美(2013)「短期留学における自律学習と協働学習の試み—笑顔と達成感をめざして—」『日本語プロフィシエンシー研究』創刊号,58-83
- 栈敷まゆみ(2009)「学習者のアカデミック・スキルを活用したプロジェクトワーク—自律学習の契機とするために—」WEB版『日本語教育実践研究フォーラム報告』
<http://www.nkg.or.jp/kenkyu/Forumhoukoku/2009forum/poster2009/P-06sanjiki.pdf>
- 菅原和夫・高橋澄子(2008)「学習者の自己評価を促すプロジェクト活動—フォローアップインタビューによる「される評価」から「する評価」への転換」『2008年度日本語教育実践研究フォーラム予稿集』104-107
- 細川英雄(2001)「問題発見解決学習と日本語教育」『早稲田大学日本語研究教育センター紀要』第14号,89-101