

日本語科目におけるプロジェクト型学習の意義と課題

金丸 巧

本稿では、日本語科目において PBL (Project-based Learning) を実施することの意義と課題を考えた。その結果、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」の獲得が期待できることが分かった。そのためには、実践者自身と実践デザインにおいて、学生がプロジェクトを通じて日本語運用に関わる意識と理解を継続的に深めていくことができるような柔軟性が求められる。

キーワード：初年次留学生， Project-based Learning， 自己， 仲間， 社会

1. はじめに

本稿の目的は、日本語科目においてプロジェクト型学習 (Project-based Learning、以下、PBL) を実施することの意義と課題を考えることである。筆者が勤務する山梨学院大学では、国際共修と語学 (英語・日本語・中国語) 科目を「多様な背景を持つ人たちと、母語や母語以外の言語で、目的に応じた意思疎通ができる」という教育目標のもと提供している。その中で行われる日本語教育の目的は、『『日本語を母語としない学生が、複言語 (母語+日本語) 使用者として、自身の目標達成に必要な日本語力をつけるための、専門的支援を行う』こと』 (山梨学院大学グローバルラーニングセンター「YGU 全学横断型 Can-do プロジェクト」ワーキンググループ, 2022, p.4) であり、レベルに応じた日本語プログラムが実施されている。

このような状況の中、2021 年度より「留学生が順調に大学生生活をスタートできることを目的とした初年次留学生対象の大学密着型日本語科目」 (河野, 2022, p.12) (以下、大学密着型) の開発と実施を進めてきた。それは、「今、目の前にいる留学生が、今、大学及び地域の一員として根付くために必要な日本語を、この、大学・地域という文脈で、本人も理解・納得した上で取り組む新コース」 (齊藤, 2022, p.3) である。

2. なぜ、PBL の実践に着目するのか～筆者の問題意識と本稿の目的～

本稿で取り上げる実践は、2022 年度後期に実施された「大学密着型」のプログラムで、初年次留学生を対象とした必修日本語科目 (週 2 コマ全 30 回) である。履修者は 13 名で、主に中国人留学生で構成されていた。授業の到達目標は、留学生が大学での学びを進めていくうえで必要となる情報やスキルを得ながら、日本語力と学修力をさらに向上させ、2 年次以降の学修にスムーズに移行できるようになることであった。具体的には、Unit1「これまでの大学生活をふりかえる」、Unit2「プロジェクト遂行を通して学ぶ (PBL)」、Unit3「これからの学びを知り、準備する」の 3 つの Unit を実施した。本稿では、その内、Unit2「プロジェクト遂行を通して学ぶ (PBL)」を取り上げたい。Unit2 の授業計画の詳細は、表 1 の通りである。

日本語科目におけるプロジェクト型学習の意義と課題

表1 Unit2「プロジェクト遂行を通して学ぶ（PBL）授業計画」

授業回（全体）	授業回（Unit2）	授業計画	授業内／外でのタスク
5回	1回	・イントロダクション	・課題整理マップ
6回	2回	・プロジェクトテーマ設定	・テーマ設定シート
7回	3回	・調査計画	・調査計画シート
8回	4回	・調査	・調査報告
9回	5回	・結果分析	・成果物
10回	6回	・プロジェクトのまとめ	・発表原稿、スライド（プロジェクト過程と成果物のプレゼン）
11回	7回	・成果物の作成	・ディスカッションふり返りレポート
12回	8回	・発表準備	
13回	9回	・リハーサル	
14回	10回	・成果発表会	・相互評価シート
15回	11回	・全体のまとめ	・Unit2 チェックリスト ・中間ふり返りレポート

なぜ、本稿でPBLの実践を取り上げるのか。それは、筆者の問題意識と大きく関わっている。山梨学院大学では、近年、学生の主体的な学修参加を促す工夫が進められており、その中では日本人学生と留学生がともに学ぶ機会も多い²⁾。日本語科目では、このような文脈において留学生が大学での学びに十全的に参加できるような力を支えることが重要であり、「大学密着型」は、本学の教育ビジョンに応えるものだともいえる。

筆者は、2022年に山梨学院大学に着任し、本稿で取り上げる「大学密着型」のプログラムを2度担当してきた（22年度前期・22年度後期）。その中で、上述の本学の教育ビジョンと「大学密着型」のプログラムの関わりを考えた上で、特に、日本語科目においてPBLを行うことが、留学生が学部授業に参加するために必要な日本語能力とどのように結びつくるのか、また、かれら自身がそのような日本語能力の向上を実感できるような工夫とは何かに関心を持ち、考え続けてきた。本稿では、このような問題意識を出発点として、日本語教師が日本語科目の中でプロジェクトを取り入れることの意義と課題について考えたい。

3. PBLに関する先行研究

近年、大学教育においてPBLの実践が注目を集めている背景には、知識伝達型教育から主体的かつ協働的に課題を解決したり、学生自らが学びを創造したりする姿勢を育成する教育への質的転換がある。こうした実践の広まりに伴い、人文・社会科学を中心とした分野における「PBL研究」も増加している（山口, 2017）。ここでは、特に、言語教育においてどのようにPBLが実践されているかを概観したい。

英語教育の分野では、例えば、大岩（2020）が、PBLの学習スタイルを用いて、英語を外国語として学ぶ大学生を対象に市民性形成を目指す英語教育を実践した様子を報告している。そこでは、語彙や文法といった言語習得の成果のみならず、内容に対する考えや態度の深まりなどの成果もみられたという。

日本語教育の分野においても、「1980年代以後、コミュニケーション・アプローチによる語学教育が盛んになるが、コミュニケーション・アプローチではタスクを中心に指導が行われ、その活動の中に『プロジェクトワーク』も含まれていた」（作田・寅丸, 2017, p.125）という。そのため、「日本国内の語学教育においてPBLは決して特別ではない教育実践」（作田・寅丸, 2017, p.126）であり、実際、日本語教育にPBLを取り入れた実践は数多く報告されている。例えば、前掲の作田・寅丸（2017）の中でも、人材育成の側面を持つビジネス日本語教育においてPBLが用いられてきた経緯と意義、実践例が

まとめられており、畠山（2016）では、留学生と大学近隣地域との関わりを目的とした PBL の実践報告を通して教師の役割を論じている。さらに、筆者の問題意識ともつながる PBL と日本語能力の関わりについて論じた土居（2021）にも触れておきたい。土居（2021）は、「PBL が日本語能力向上に結びついているのか、その評価のあり方と可能性を探る」（p.2）ことを目的として、CiNii Articles に掲載されている「第二言語としての日本語教育」の中で「PBL」を実践した論考の実践方法と評価方法を整理している。その結果、「日本語の授業において PBL を行う際、日本語能力に関して効果測定方法や評価方法に決まった方法は確立されていないことが明らかになった」（p.9）と述べ、「『事前に学習者と評価方法を確認』した上で、診断表を用いて『ここまでできる』と客観的に診断できる診断型の評価方法」（p.10）が、PBL における日本語能力評価において有効ではないかと提案している。

このように、近年、大学教育において注目を集めている PBL の実践であるが、日本語教育においても様々な目的、方法で実施されてきたことが分かる。一方で、日本語教育において PBL を実践する上での方法や、教師の役割、評価の方法など確立されていない面も多く、未だ議論の途上だともいえる。

4. 研究方法

日本語科目における PBL の実践において、学生がその活動にどのように参加し、どのような日本語能力を身につけていたのか、また、実践者である筆者は、学生のことばの学びを支える上でどのような工夫を行っていたのかを整理するためには、実践において学生と教師が何を考え、何を語り、どのような行動をとっていたのかを出来るだけ多角的に捉える必要があるだろう。その理由から、①筆者による授業観察記録（全 11 回分）、②筆者が作成したスライド資料、③学生によるディスカッション振り返りレポート（全 3 週分）、④学生による Unit2 チェックリスト³⁾の結果、⑤学期の中間で学生に課した振り返りレポートの 5 種類の分析データを用いた。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り、各授業の内容、学生の様子、学生に対する筆者の関わり方など、授業直後の筆者自身の所感が記録されている。②は、授業中に使用したスライド資料（筆者作成）であり、学生に対する説明内容や学生の発言の板書なども記録されている。③は、表 1 で示した授業計画の内、第 7 回～第 12 回のグループ作業後に学生が記録した振り返りである。1 週分（2 回の授業）毎に提出してもらったものであり、授業内でのディスカッションの様子や、そこでの日本語使用に関する気づきなどが記録されている。④と⑤は、Unit2 の活動が終了した後に提出してもらったものである。④は、Unit2 での学びに焦点を当てており、⑤は、各学生がここまでの日本語学習を総括したものである。

上記のデータをもとに、学生がどのように活動を捉え、自身の日本語使用や日本語能力に対してどのような実感を抱いていたのか、その背景には何があったのかが分かる箇所を抽出した。このように学生自身の実感に着目することについては、「効果があったかどうかを個人の判断に委ねるものであり、実際に日本語能力が向上したのか疑問が残る」（土居, 2021, p.8）という見方もある。そこで、本稿では、そのような課題を乗り越えるため、複数の角度（③④⑤）から学生の実感を捉えるとともに、筆者の観察記録を通して、その実感がどのような文脈と結びついていたのかを明らかにすることで、より説得力のある分析を心がけた。

尚、学生の発言に関わる③～⑤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。

5. 実践の様子

本章では、以下、1) 導入とテーマ設定、2) ディスカッション、3) 成果物の作成の3つの場面に焦点を当て、実践の様子を見ていく。

5.1. 導入とテーマ設定～「私たちの課題」から始める～

筆者が担当したクラスは、第1章で述べたように「大学密着型」のプログラムに位置づけられるものであるが、筆者は、授業で目指す「日本語能力」について授業の要所要所で学生との確認作業を行ってきた。例えば、Unit2 開始以前にも図1のスライドを示している。

<ul style="list-style-type: none"> ・自分の課題や成果を説明する日本語(正確に伝える) ・自分の興味関心や目標について説明する日本語(正確に伝える) ・日本人学生と協働で学ぶための日本語 ・日本人学生とディスカッションを行うための日本語 ・インタビューのための日本語 ・プレゼンのための日本語 ・レポートを書くための日本語 <p>➡ 自分の外に向かう日本語力</p> <p>➡ 相手(社会)と自分の間に学びを起こす日本語力</p>

図1 授業スライド(2022年9月26日授業より)

筆者がこのように「日本語能力」を定義し、学生に示した背景には、「大学密着型」の本授業が、「大学及び地域の一員として根付くために必要な日本語」(齊藤, 前掲論文)の学習を、「この、大学・地域という文脈」(同上)で取り組むことを学生と共有し、学生たちが理解・納得した上で進めていきたいと考えたからである。そうすることで、授業における「日本語」

を、自己を振り返るなどの個人の内面に向かうものとしてだけではなく、クラス内の仲間(クラスメイトや教師)、クラス外の社会や他者とつながるものであるという認識をクラスの中で共有した。もちろん、Unit2においても自身の働きかけや授業デザインにおいてこの日本語能力観が反映される工夫を行った。その一つが「テーマ設定」である。筆者は、その時の様子を以下のように記録している。

データ④「私たちの課題」を考える ※以下、データ内の下線は筆者。原文のまま掲載。

プロジェクトのテーマは、「留学生が抱える困難の解決」とし、まず、課題の整理としてユニット1で書いた「個人の課題」(私の課題)を書き出し、そこからグループでマップを作っていく中で「私たちの課題」を考えた。マップの中では、学内外に関わる様々な「課題」が出された。(2022年10月10日授業観察記録より)

筆者は、PBLにおける課題を設定する際に、Unit1で扱った大学生活における個人の課題を出発点としてアイデアを考えることを提案した。これにより、Unit1とUnit2の接続もスムーズになり、学生自身が、自分の課題、つまり「私たちの課題」を見出すことができると考えた。結果として、マップには、11の「私たちの課題」の種が出され、各グループで自分たちが最も取り組みたいテーマを選ぶことができ、1)「留學生活のストレス解消」、2)「礼儀・マナー」、3)「日本語使用機会を増やす方法」、4)「異文化における人間関係構築」の4つのプロジェクトが行われた。このように設定した課題への取り組みについて、学生Aは、以下のように振り返っている。

データ②自分に必要なものを追求する

自分をよく知って自分に必要なものや自分に得になるものを見つけて自分に利益を追求できる能力を学んだと思います。(学生A 中間ふり返りレポートより)

データ②の中で、この学生が「自分に必要なもの」と述べていることから、プロジェクトの実施が、与えられた活動としてではなく、学生自身にとって意味のある活動として認識されていたことが分かる。プロジェクトを実施する上で、学生個人の生活やそこでの課題を掘り下げ、自己をふり返ることを出発点とすることで、学生にとって意味のある活動になるとともに、そこでの試行錯誤は、学生にとって意味のある日本語の学びに結びつくかもしれない。

5.2. ディスカッション～仲間とのやりとりを通して自己の言語運用をふり返る～

PBLを行う上で重要視したことは、毎回の授業の大半の割合を占めるディスカッションである。しかし、これまでの筆者の経験から、プロジェクトが進むにつれ、作業をより効率的に進めるために学生同士の共通の母語の使用が増え、日本語を話す機会が減少してしまうという課題があった。その課題を克服するために、毎週のディスカッション活動をふり返る機会を設けた。その結果、学生自身の言語運用に対する客観的な内省がみられた。以下、あるグループの活動の様子を紹介する。このグループには、学生B、C、Dがおり、学生BとDは同じ母語であった。データ③は、グループ結成後間もない週のものであり、データ④は、その翌週で、調査活動などが本格的に始まった週のものである。

データ③ディスカッションでの戸惑い

- ・考えるときは母国語で考えるが、人と交流するときは母国語から日本語に変えるために考える時間が必要になります。言葉の変換が億劫になって、発言しなくなることもあります。
(学生B ディスカッションふり返りレポート 2022年10月17日, 10月18日分より)
- ・大体私は話しかけてから、チームメンバーはディスカッションし始めました。今実施しようプロジェクトも自分の意見だから、ちょっと心配しています。皆んながいいと言ったが、本当に良くか良くないか、分かりません。
(学生C ディスカッションふり返りレポート 2022年10月17日, 10月18日分より)

データ④ディスカッションに対する前向きな姿勢

- ・私もCさんも日本語で話していますが、基本的には問題ないと思いますし、お互いの意思表示も理解できます。
(学生B ディスカッションふり返りレポート 2022年10月24日, 10月25日分より)
- ・皆んなはほぼ日本語で話しました。大体伝えたいことを伝えましたが、時々BさんとDさんは中国語で話しました。これもいいことだと思います。母国語で説明したらさらにわかりやすくなるはずです。私が上手く説明出来なかったことをもう一度母国語で説明して、チームワークが順調に進めました。
(学生C ディスカッションふり返りレポート 2022年10月24日, 10月25日分より)

データ③では、学生BもCも十分に意思疎通が取れていないことが分かる。学生Cは自分から

日本語科目におけるプロジェクト型学習の意義と課題

話しかけることが多く、自分の発言に対するグループメンバーからの反応が少ないことに不安を感じているが、その要因として、学生 B 自身が日本語を使用することにおいて、母語から日本語へ変換することを「億劫」に感じてしまっていたという態度があったようである。

しかし、翌週のディスカッションでは、前向きな姿勢がみられた。学生 B は、「億劫」という態度ではなく、お互いの意思表示が出来ていることを評価しており、日本語の運用において改善がみられた。また、学生 C は、母語を効果的に使うことでグループでの活動を前進させることを評価している。筆者は、これまで日本語使用と母語使用を二項対立的に捉え、日本語使用が絶対的に重要であると考えてしまっていたが、本学の日本語教育の目的である「『日本語を母語としない学生が、複言語（母語＋日本語）使用者として、自身の目標達成に必要な日本語力をつけるための、専門的支援を行う』こと」（山梨学院大学グローバルラーニングセンター「YGU 全学横断型 Can-do プロジェクト」ワーキンググループ、前掲論文）を考えれば、学生たちの資源である様々な言語能力を駆使して、結果的に必要な日本語能力にたどり着くような道筋も重要な視点であるといえる。

5.3. 成果物の作成～社会との接点を作る～

本実践では、PBL 活動の最終ゴールとして成果物の作成を行った。完成した成果物を他者に発信することで、それが教室の中だけの活動に留まらないことを期待したが、実際にはその想定をさらに超え、成果物の作成そのものが学生の様々な学びにつながったようである。その一つが、成果物の作成が社会との接点になっていたということである。ここでの「成果物の作成」は、成果物そのものに直接的に関わる作業だけでなく、その作成の過程も含んでいる。これについては、同グループで活動した学生 E と学生 F のふり返し記録を紹介したい。

データ⑤他者への配慮

- ・インタビューについて成長したことである。まずは、相手方に送る事前メールである。依頼の場合なので、敬語の使い方や尊重の表すなどを気づいて、ちゃんと書き、先生の修正をもらって、これから、いいメールを書けると思う。（学生 E 中間ふり返しレポートより）
- ・私は教員または職員を依頼する時の日本語力が成長したと思います。
（学生 F 中間ふり返しレポートより）

このグループでは、成果物を作成する上で、本学の複数の教員にインタビューを実施したが、その依頼を行うことが、配慮のあるコミュニケーションについて考えるきっかけとなった。さらに、他のグループにおいても、成果物を作成する過程でテーマを巡って各自の経験や意見を交換する場面が複数回みられた。例えば、以下のような場面が挙げられる。

データ⑥作りながら考える

（あるグループのディスカッションの様子）「なぜ、日本に留学したのに、日本語を使う機会が少ない人がいるのか」について話し合っていた。〇〇さんは、日本語能力と関係があると話していたが、△△さんは、日本に来たのに、日本語を使いたくない（使わない）ことが信じられない…と話していた。それらの議論を踏まえて、新聞のタイトルは、「日本語をはなそう」になった。（2022年10月31日授業観察記録より）

このグループは、成果物として新聞を作成したが、その新聞記事の内容を決める際に、自分自身や周りの留学生仲間の日本語使用状況を思い出しながら議論を進めていた。このように、当初は、成果物を作成し、それを他者に発信することに主眼を置いていたが、それを作成する過程で、クラス外の他者や社会と接する機会となり、本授業で目指していた「日本語」(5.1 参照)の獲得に結びつくこととなったように感じる。

6. 考察

以上を踏まえ、日本語科目において PBL を実施することの意義と課題を整理したい。日本語科目における PBL の実践で、学生には、3つの「日本語」の獲得があったと考えられる。

まずは、「自己とつながる日本語」の獲得である。例えば、テーマ設定を「私たちの課題」から始めたことにより、自分の生活や経験、考えなどに根ざした議論が行われ、学生にとって意味のある日本語の学びへと結びつけることができた(データ②)。また、他の留学生仲間の状況を思い出しながら議論する中で、改めて自分自身の留学生活について考え、言語化する機会にもなっていた(データ⑥)。「自己とつながる日本語」とは、自分自身の内省を通して自己理解を深めるための日本語だといえる。

次に、「仲間とつながる日本語」の獲得である。同じグループで継続的に活動することにより、学生は、仲間との関係性の中で自分の言語運用を客観的に捉え、自分の意見を伝える方法を学んでいた(データ③、データ④)。紙幅の関係上、全てのふり返りは紹介できなかったが、ここで紹介した意見以外にも、ディスカッションを通して協調性や日本語伝達力などを学んだという声もあった。クラスメイトと建設的なやりとりを行いながら、相互に変化しあうための日本語が、「仲間とつながる日本語」だったといえる。

最後は、「社会とつながる日本語」の獲得である。成果物は、作成後の発信のみならず、その作成過程においてクラス外の他者や社会とつながる装置であった。自己や仲間とのつながりだけでは得られない、より社会的な言語運用の場面や課題に触れる機会となった(データ⑤)。また、インタビューやアンケートによって他者の声を聞くことで仲間とのやりとりが促進されるという様子もみられた(データ⑥)。「社会とつながる日本語」は、学生たちの議論や教室の、その先にある社会や他者を想像し、関わるための日本語であった。

このように、3つの「日本語」の獲得が期待できることが、日本語科目において PBL を実施することの意義であると考えられる。これらは、留学生が日本人学生との協働の場面において必要とされる日本語能力の観点ともいえるだろう。そして、これらの「日本語」の獲得は、5.1 で示した日本語能力観を反映させた PBL の実践によって結びついたものであり、日本語科目において PBL を取り入れる上で実践者自身が日本語能力観を問い直し、実践をデザインしていくことが重要だろう。一方、多くの課題も残っている。特に大きな課題として、日本語運用に関わる意識づけを持続させるとともに、学生自身の日本語運用に対する理解の深まりを支えることである。今回は、ディスカッションふり返りレポートを用いたが、活動が進み、学生にとって作業の負担が増え、課題提出の締め切りが迫ってくると、日本語の運用よりも内容に焦点が移行し、学生自身が使用する日本語を客観的に捉えようとする姿勢が後退してしまうという様子が見られた。学生も教師も、プロジェクトの内容と日本語の両方を中心として、「自己」「仲間」「社会」としっかりと向き合うためには、授業設計上の時間的な「余裕」と、それを通して生まれる想定外を受け止める授業計画上の「余白」

も重要だろう。

7. おわりに

本稿では、日本語科目において PBL を実施することの意義と課題を考えた。その結果、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」の獲得が期待できることが分かった。それらを支えるためには、実践者自身と実践デザインにおいて、学生がプロジェクトを通じて日本語運用に関わる意識と理解を継続的に深めていくことができるような柔軟性が求められる。今後は、さらに継続的に実践を積み重ね、様々な日本語レベルや、国際共修の場面を想定した PBL 実践のあり方についても考えていきたい。

注

- 1) 開発の経緯とこれまでの成果の詳細については、河野 (2022) を参照されたい。
- 2) 筆者は、日本語科目の他に国際共修科目も担当しており、日本人学生と留学生の学びあいを生み出す授業デザインのあり方についても実践研究を行っている。
- 3) 各 Unit の到達目標が Can-do の形式で記されたリストである。Unit 開始前には学生と読みあわせを行い、終了時にはアンケート形式で自己評価をしてもらう。

参考文献

- 大岩 彩子 (2020). Project Based Learning で実践する市民性教育と言語教育：「Communication Skills 聴く・話す」での取り組み 敬和学園大学 人文社会科学研究所年報, 18, 37-46.
- 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・語学教育実践, 創刊号, 5-12. <http://id.nii.ac.jp/1188/00003922/> (2023 年 1 月 10 日)
- 齊藤 眞美 (2022). 甲府盆地を越えて世界へー『国際共修・語学教育実践』創刊号によせてー 国際共修・語学教育実践, 創刊号, 2-4. <http://id.nii.ac.jp/1188/00003921/> (2023 年 1 月 10 日)
- 作田 奈苗・寅丸 真澄 (2017). ビジネス日本語教育における Project-Based Learning の概観 経営論集, 27 (1), 117-131.
- 土居 繭子 (2021). 日本語教育における PBL 実践の評価の現状と方向性 静岡産業大学情報学部研究紀要, 23, 1-12.
- 島山 理恵 (2016). 日本語クラスでのプロジェクトワークにおける教師の役割－コースの枠組みとその意図を学習者と共有することに着目して－ 日本語教育方法研究会誌, 23 (1), 40-41.
- 山口 泰史 (2017). わが国における PBL 研究の動向－大学教育での実践を中心に－ 日本地域政策研究, 19, 34-41.
- 山梨学院大学グローバルラーニングセンター「YGU 全学横断型 Can-do プロジェクト」ワーキンググループ (2022). 国際共修のための語学教育：アカデミックな場面への参加を可能にする日本語授業の Can-do リスト 2021 <https://www.ygu.ac.jp/glc/publication/candolist2021> (2023 年 1 月 10 日)