

## 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—

Research Activity in Japanese Using Learners' Prior Academic Skills:  
Aiming to Develop Learner Strategies for Learner Autonomy

栈敷まゆみ（鈴鹿国際大学）

SANJIKI Mayumi (Suzuka International University)

### 要 旨

アカデミック・スキルと日本語能力試験2級合格相当以上の日本語力を持つ短期留学生を対象に、学習者が自らのアカデミック・スキルを活用し、主体的に取り組むプロジェクトワークを実施した。自律学習の契機とすることを目指したのである。その結果、学習者は一定の達成感を得、今後の課題を自ら見出した。本実践は、学習者に日本語での課題遂行について自信をつけさせ、自律学習のきっかけを提供できることがわかった。

In this study, a research activity is designed for short-term foreign students who already possess academic skills and have reached at least the level 2 of the Japanese-Language Proficiency Test. The research activity is a trigger for learner autonomy. Learners conducted their own research using their academic skills. As a result, they achieved a sense of accomplishment and discovered further goals for their Japanese language study. In conclusion, this research activity gave learners confidence in their Japanese language ability and provided an opportunity for autonomous learning.

**【キーワード】** アカデミック・スキル, 自己管理, 達成感, 自律学習

### 1. はじめに

鈴鹿国際大学では、「日本文化研究プログラム (Study Japan Program)」(以下, SJP) において、毎年若干名の短期留学生(研究生)を受け入れている。SJPは9月下旬開講のおよそ4カ月のコースであり<sup>(1)</sup>、SJPの学習者だけを対象とした日本語科目の授業時間が週8コマ(1コマ90分)ある。本稿は、そのうちの「プロジェクトワーク」(週2コマ)という授業で行った、学習者が自律学習の契機をつかむことを目指した実践の報告である。

本実践の学習者4人は欧米圏出身で、日本語能力試験2級合格相当以上の日本語力、母国の大学学部卒業以上の学歴を有しており、くわえて、2年以上の滞日経験と語学講師などの職歴があった<sup>(2)</sup>。そして、将来は「日本語を使う仕事がしたい」、「日本で就職したい」、「母国の日本企業に勤めたい」といった希望を持っており、そのために「少しでも日本語力を高めたい」ということがSJPへの参加動機であった。

しかしながら、学習者は「SJPでの学びや経験を将来へのステップアップにしたい」という意志はあるものの、ただ漠然と「日本語をもっと勉強しなければならない」と思っているに過ぎず、自分が目指す将来像と結び付けて「何のために」「何が」必要か、具体的に「日本語のどんな力」を高めなければならないかを考え、それを自覚してはいなかった。開講前の事前調査から、学習者は教師の指導の下に、限られた期間内に、効率よく日本語力を向上させたいと考えていることがわかった。だが、いつまでも日本語教育機関で教師

の指導が受けられるわけではない。いつかは学習者自身が一人で学習を進めていかなければならない。それゆえ、日本語の運用能力を高めるための指導をする一方で、自分で学習する力や態度を養成し、学習者を自律学習へと導くことが重要となってくる。そこで、SJPの学習者に対し、学習者が自らのアカデミック・スキルを活用して主体的に進めるプロジェクトワークを計画し、実施した。

本実践の目的は次の2つである。一つは、学習者がプロジェクトワークにおける一連の作業を日本語で行うことにより達成感を得、日本語での課題遂行に自信をつけることである。もう一つは、学習者自身が調査を計画し、進捗を自己管理することにより、プロジェクトワークの進行中に自らを内省し、自分で課題を見つけていくことである。

以下では、まず自律学習において、アカデミック・スキルがいかに関わっているかを述べる。次に、本実践の活動を報告した上で、本実践が学習者に自信をつけさせ、自律学習に必要な能力ないし態度を養成し、自律学習の契機となり得るかを検討する。

## 2. アカデミック・スキルと自律学習

アカデミック・スキルとは、湯川(2006:10)によると、「大学で学問を行う者にとって、最低限必要な技法あるいは技術のこと」<sup>(3)</sup>である。館岡(2002:2)は「具体的には、資料収集力、分析力、思考力、批判力、発表力、論文記述力などの技能能力」を挙げている。本報告では、これらの技能能力に加え、コンピュータリテラシー<sup>(4)</sup>、すなわち、文書及び資料等の作成、プレゼンテーション、情報処理などのためにコンピュータを使いこなす能力を含めることとする。

自律学習とは、目標の設定から、学習計画の立案及びその遂行、学習成果の評価までを学習者自身が行うものである。館岡(2002:6)によると、自律学習を支えるものは「総合的な能力」と「意欲」であり、「総合的な能力」には日本語力と「問題解決能力」としてのアカデミック・スキルが、そして、「意欲」には①知的好奇心、②自己効力感、③目標設定が含まれる。また、自律学習においては、「自らの認知過程を知り、学習に適切な方略を用いることができる」といった「メタ認知の働き」が重要だとしている。

アカデミック・スキルは、自律学習に必要な能力の一つである。本実践の学習者は皆、母国で高等教育(大学学部レベル)を終えているため、アカデミック・スキルはすでに習得しており、母語によるリサーチ・プロジェクトやレポート作成の経験があった。また、学習者の出身国(オーストラリア、ウクライナ、アメリカ、カナダ)の教育のあり方から、学習者は「参加型や討論型の授業」(池田2007:77)に慣れていると推測された。

以上のことから、本実践の学習者は母語では主体的に行動し、研究や学習を進めてきたと考えられる。だが、その学習者が、先述したように、日本語学習においては教師主導型の学習についていこうとする姿勢を見せた。このことから、本実践の学習者に足りないのは、日本語を使った活動における自己効力感であると考えた。「自己効力感とは、自分には課題を解決する力があると信じていること」(館岡2002:5)であり、館岡(2002)が自律学習に必要な能力の一つとして指摘した「意欲」に含まれるものである。

学習者が既得の知識や能力を応用して新しいことに挑戦し、達成感を得ることは、自律学習を始める上で非常に重要である。したがって、学習者に適度な難易度の課題を与え、その活動を通じて達成感が得られるようにすべきだ。本実践では、学習者が既得のアカデ

ミック・スキルを活用し、自己管理の下に日本語によるプレゼンテーションとレポート作成に取り組むことが計画された。自分の力で「母語でできることが日本語でもできた」という経験を通して達成感を得、日本語による課題遂行力に自信をつければ、その自信が次の挑戦につながる。こうしたことが自己効力感を高め、内発的な動機が高まり、自律学習につながるのではないか。そのために、自律学習の足がかりとして、日本語による活動の成果において達成感を得ることが重要なのである。

### 3. 学習者の自己管理によるプロジェクトワーク

本実践は、大きくは2段階に分けられる。第1段階はグループ(2人)によるプロジェクトワークであり、第2段階は学習者が一人で行う個人のプロジェクトワークである。授業時間は週2コマ(1コマ90分)全30回であるが、そのうちの11回を第1段階に、19回を第2段階にあてた。

第1段階は、第2段階の予行演習と位置づけた。この段階での授業では、各グループがそれぞれにプロジェクトワークの作業を進めるほか、教師が講義を行い、調査の実施や調査結果の発表の際に必要な日本語の表現と、発表の構成及び仕方などを学習した。

第2段階では、それぞれの学習者が自己管理の下に一人でプロジェクトワークの作業を進めた。この段階では、定期的に学習者がプロジェクトワークの経過や詳細などを教師に報告した。自分のプロジェクトを自己管理することは、一段高いレベルから自らの行いや思考を捉えることとなり、これは自律学習において重要となるメタ認知を鍛える訓練として有効ではないか。また、学習者が自らの状況や考えを継続的に話す場を作ることにより、内省が促されるのではないかと考えた。

本報告では、第2段階の個人によるプロジェクトワークを取り上げ、以下にプロジェクトワークの流れと教師の支援について述べる。

#### 3-1 プロジェクトワークの流れ

表1は、プロジェクトワークの流れ及び提出課題を示したものである。

開始時にオリエンテーションを行い、授業の目的及び方針、プロジェクトワークの流れ、発表会の開催などについて学習者に説明するとともに、調査計画の目安としてプロジェクトワークの作業工程及び実施時期のモデルを示した。さらに、過去の発表会のVTRを学習者に見せ、「調査テーマは、どんなものがおもしろいか」、「よいプレゼンテーションをするためには、どうすればいいか」などを話し合った。

この時点では、①プロジェクトワークを実施することと、②発表会の日時の2点のみが確定していた。それ以外は学習者に任されているため、プロジェクトワークの詳細については、学習者自身がすべきことを主体的に考え、計画し、作業の進め方やスケジュールなどを自分で管理していかなければならない。発表会までの限られた時間で、自分に何ができるかを考え、判断し、発表会でプレゼンテーションができるように準備することが求められた。学習者は、まず調査テーマを決めるところから始め、調査計画を立て、以降はそれに基づいて自ら作業を進めていき、学期末には外部者を招いた発表会においてプレゼンテーションをし、レポートを書いて提出した。

表1 プロジェクトワークの流れ及び提出課題

時期	プレゼンテーション	レポートの作成	提出課題
10月下旬 11月上旬 11月中旬	調査テーマ及び調査方法の決定 調査計画の立案 インタビューないしアンケート調査の質問の作成	調査動機について	調査計画書 質問紙の下書き 調査動機についての作文
11月下旬	調査活動，データ収集の開始 ↓	レポートの構成，アウトラインの作成 ↓	質問紙(完成版) レポートのアウトライン
12月中旬 (冬休み前)	調査活動，データ収集の終了		プロジェクトの中間報告書
12月下旬 (冬休み中)	調査結果の集計，考察など 発表(プレゼンテーション)資料の準備 発表原稿の準備	レポート(第1稿)作成の開始 ↓	
1月上旬 (冬休み明け)	プレゼンテーションの構成 発表の仕方，表現(練習) パフォーマンス評価シートの作成 発表会のリハーサル	レポートの修正作業 ↓	PowerPointのスライド パフォーマンス評価シート の下書き レポート(第1稿)
1/13	発表会でのプレゼンテーション		
1/14	発表会の振り返り(発表のVTRを見て，自己反省シートを書き，クラスで話し合う)		自己反省シート
1/29までに	プロジェクトワーク(授業)を評価する		授業評価シート レポートの完成稿

### 3-2 プロジェクトワークにおける教師の支援

次に、学習者が主体的に進めるプロジェクトワークにおいて、教師がいかに学習者を支援したかについて述べる。

教師は「いつまでに、これをしなさい」などの具体的な指示は出さないが、相談に乗る、提案をするなどの支援を行った。また、学習者は1週間から10日に1度、プロジェクトの進捗状況や考えなどを教師に報告することとした。

教師は、作業の進み具合や詳細などについて学習者から話を聞き、また、提出課題などの内容からも学習者の考えや状況などを確認した。ここで「学びのための評価(assessment for learning)」(吉田 2006:114)を行い<sup>(5)</sup>、フィードバックとして助言や提案などをし、学習者が高次の思考へと進めるよう指導した。作業が停滞している学習者には教師から声をかけ、教師と対話することによって「自分は何のためにこれをしているのか」、「どういう状況なのか」、「次は何をすべきか」など、学習者が自己を見直し、現状を客観的に捉えられるよう支援した。

提出課題は、教師が提出を求めたものであるが、その期日は設定せず、学習者の進度に任せ、できた時点で提出させた。また、提出課題以外のものを学習者が自主的に教師に提出し、日本語の誤りや内容の過不足などについて指摘するよう依頼してきた場合は、それに応じ、添削や助言などを行った。

#### 4. 実践の評価

ここでは、①本実践の活動を通して学習者が達成感や自信を得ることができたか。②学習者が、どのようにプロジェクトワークを自己管理したか。さらには、③学習者が内省から次の課題を見出し、本実践を自律学習に向けての契機とすることができたかを、学習者の発言や各種の評価シートにおける記述から検討する。

##### 4-1 学習者の達成感・自信

4人の学習者は、本実践の活動から達成感や満足感を得、自信をつけることができたか。これを検討するため、まず学習者の調査テーマを確認し、次に学習者の達成感及び満足感に関する発言、自己反省シートと授業評価の記述を見る。

表2に、学習者の調査テーマと調査方法を示す。学習者Aと学習者Bの調査テーマは、日本語の授業で行うプロジェクトワークのテーマとしては荷が重かったため、個別に話を聞いたところ、修士論文の基礎資料としたい、SJP終了後も継続して研究したいなどの希望があった。そこで、学習者の考えを尊重し、発表会での発表内容を中間報告とすることで調整した。

最終的に、学習者全員が発表会でプレゼンテーションをすることができ、レポートも作成することができた。発表会の翌日、クラスで発表やプロジェクトワーク全体を振り返る時間を持った。そこでは、プレゼンテーションの様子を撮影したVTRを見、感想やコメントなどを自由に話し合った。

表2 学習者の調査テーマ及び調査方法

学習者A	英語圏への短期留学の結果、日本人の日本語がどのように変化するか	インタビュー [8]
学習者B	子どもの読み物に見られる音まね語	絵本を調べる
学習者C	日本語メールの顔文字の使い方	アンケート [41]
学習者D	日本の登山文化（どうして山に登るのか）	インタビュー [16]

※ [ ] 内の数字は、インタビューないしアンケート調査の有効回答数を示す。

##### ①振り返り活動における学習者の発言

次の発言は、発表会翌日の振り返りの時間に聞かれた学習者の感想である。

学習者A:「できてよかったと思って満足感があったんですけど。(略)ここで覚えたことが今度はいつ使えるだろうって思います。(発表の表現は)日常生活ではあまり使わない表現なので…(略)難しいことができてよかったーって思います。」

学習者B:「とにかく終わってよかったです。ほっとしました。緊張して上手にできなかったところもあったけど、うーん、リハーサルするときよりうまくいったと思います。」

学習者C:「終わってよかったです。できるだけメモを見ないように頑張りました。練習のときよりアイコンタクトをして話して、よかったと思います。」

学習者D:「登山が好きだから、プロジェクトワークで日本の山のことが調べられて楽しかった。発表は週末にたくさん練習したから、スピードがアップしたと思います。」

学習者Aは「満足感」という言葉を使い、プレゼンテーション後の感想を述べている。このときの表情からも充実感がうかがえ、自己効力感を高めたように見受けられた。また、振り返りの話し合いでは、「将来の仕事に直接役に立つかわからないけど、今回の経験は心理的に役に立つかもしれない」とも話した。他の学習者からは「達成感」、「満足感」などの言葉は聞かれなかったが、発表会を終えた安堵感とともに、「やり遂げた」といった、いい意味での脱力感とさっぱりとした明るい様子が見られた。

## ②自己反省シート及び授業評価における学習者の記述

次に、自己反省シートの記述を見てみよう。前述の振り返り活動の最後に自己反省シートを使い、学習者が自らの取り組みを自己評価した。

学習者のプロジェクトワークの取り組みに対する自己評価は非常に高く、全員が「自分なりに頑張った」の項目に5点満点をつけた。また、プロジェクトワークの成果についての満足度は、4人中3人が4点、学習者Aが5点満点をつけた。この結果は、前述の学習者の発言とも符合する。

一方、コース終了時に実施した授業評価の記述を見ると、本実践の授業について、学習者の4人中3人が「満足」、学習者Aが「大変満足」と答えた。この結果は、学習者がプロジェクトワークの成果に満足すれば、その授業の満足度も高くなることを示している。

また、「プロジェクトワークは難しかったか」という質問に対し、3人が「どちらかと言えばそう思う」、学習者Dが「そう思う」と答えた。以下は、本実践の授業に対する学習者の記述である。

学習者D:「むずかしかったけど、すごくおもしろかった。新しく学んだことが多かった。おもしろいものが少なかったが、役にたつものが多かった。」

学習者A:「復習にもなって、新たに学んだこともあった。最後のレポートの(作業)量が多かったです。調査データの説明の仕方が勉強になった。引用の仕方も役にたつ。」

以上に見たように、本実践の活動は、学習者にとって挑戦的な取り組みであったが、だからこそ、その過程には新たに学ぶことが多く、やりがいのある授業となっていることがわかった。学習者は自分なりに努力し、最善を尽くし、コースを終えたときには、一定の満足感や達成感を得ていたことが学習者の発言や各種の評価シートの記述から確認できた。なかでも学習者Aの「今回の経験は心理的に役に立つかもしれない」という発言は、本実践の活動が将来の挑戦のよりどころになる可能性を示しており、注目に値する。

## 4-2 プロジェクトワークの自己管理

次に、学習者は、いかにプロジェクトワークを自己管理していたかを見る。

振り返り活動の際に、学習者にどのようにプロジェクトを管理していたか、また、何が一番大変だったかについて尋ねた。以下は、学習者の発言である。

学習者A:「時間の管理です。もし英語で同じようなプレゼンテーションをしたら、ある部分を済ませるの、すごく早いんですけど、日本語ですると同じ部分がすごく時間がかかる・・・ってことがあって。(略) 多分最初にそうするにはどれぐらい時間がかかるかわからなくて、これからレポートを書こうと思ったときに初めてなんか、どれほど時間がかかりそうか、気づきました。(略) 結構自分のペースで行ったっていう感じもあったんですけど、でも、その意味は、最後の方は(時間が足りなくて)大変だった・・・という結果になったってことです。(略) 調査データを取っても分析するのに時間がかかって、ちょっと気づいてなかったんですね。そんなにかからないだろうと思ひこんで。だから、時間の管理がよくなかったと思います。」

学習者B:「プレゼンテーションよりレポートが大変だと思ったから、絵本を調べ終わったら、先にレポートをやろうと思ひました。レポートを書かないと、発表で何が言いたいか、わからないから・・・。レポートは本当に大変でした。」

以上の発言から、学習者は過去の母語による学習経験を参考にしながら、プロジェクトワークを管理していたことがわかる。学習者Aの発言にあるように、すべての学習者にとって、時間の管理が一番難しかったようだ。実際、経過報告においても程度の差はあれ、全員がいずれかの時点で作業の遅れを教師に報告した。日本語での作業に必要な所要時間を正確に予測することが難しく、そのため、学習者はその都度、自らの取り組みを見直し、修正をはかることになった。

過去の経験を踏まえての行動は、学習者Bにも見られた。学習者Bは、序盤のデータ収集時にやや躓いたものの、その後はペースをつかみ、レポートの第1稿を早めに提出することができた。教師が「早くできましたね」と声をかけると、レポートを先にある程度仕上げないとプレゼンテーションの構成が考えられないので、母語で発表するときもいつもそうしていると説明した。

また、学習者Cは、自らの学習スタイルをプロジェクトワークの自己管理に適用していた。学習者Cの学習スタイルは、目の前の課題を一つ一つ丁寧にこなしていく方法である。提出課題以外のものも教師に見せ、日本語の添削を受けることを自らのペースとし、確実に作業を進めていった。また、教師に誤りを指摘された部分をノートに書き取り、さらに、自分で調べたことや理解したことを書き加えるなど、日本語の学習において主体性が見られた。

さらに特筆すべきは、本実践の終了後、学習者Cは、自らのアンケート調査の回答者に調査結果をフィードバックするために報告書(A4サイズ、2枚程度)を作成した。これは、教師が学習者に示したプロジェクトワークの流れにはなく、学習者Cが自発的に行ったものである。これについて学習者Cに尋ねると、母国の大学時代に調査活動を行った際、そうしたのを思い出したから今回も作成したとのことだった。このように、学習者Cにおいては、プロジェクトワークを自己管理することから発した、自発的な行動が見られた。

#### 4-3 学習者が見出した今後の課題

最後に、学習者が自ら課題を見出し、本実践を自律学習に向けてのきっかけとすること

ができたかを、学習者の発言やパフォーマンス評価シートの記述から検討する。

### ①振り返り活動における学習者の発言

次の発言は、振り返りの時間に聞かれた、レポート作成の問題点に関する学習者Aの発言である。

学習者A:「自分のやり方が今考えてみたら、あんまりよくなかったかもしれないけど、まずデータをまとめてみて、こういうふうなことを言いたいかなと思って軽く考えて、きっと英語でメモのように書いた流れ、それぞれの部分をなんか日本語に直そうとしたんですけど、このところをもうちょっと増やさないといけない、このところも増やさないと…と思ってたんですけど、すでに日本語で書いていたし、その段階でさらに他の内容を付け加えるのは何か、何か難しかったんです。あのう、多分もっとよかったのは、一番最初にすべて最初から最後まで「これ言いたいです」って全部並べて、英語でも簡単な日本語でもすべて書いて決めて、「はいこれで完璧なレポート」って、「今からきれいな文章に換えることです」って、そういうふうになれば良かったかもしれないです。それはしなくて、あんまりよくなかったんです。これが大変でした。あのう、英語のときは、そういう理想的な書き方で結構書きましたけど、あの、もちろん途中で書き直さなければならぬところもあったんですけど、英語のときは構成がよりよかったかもしれないです。あの、で、逆に英語の場合は後で書き直すのがすごく簡単です。母語ですので。(略)日本語のレポートだったからこそ、最初に構成をしっかりとしてからきれいな文章に直したらよかったかもしれないです。考えた構成が完璧じゃなかったということですね。もう一回するとしたら、今度はこういうふうにしません。」

以上の発言から、学習者Aはここでメタ認知を働かせ、自らのレポート作成を冷静に振り返り、客観的に分析していることがわかる。学習者Aは母語でのレポート作成のスキルを活用し、日本語のレポートも同様に作成しようとした。だが、先述のように、時間の管理がうまくいかなかったことから焦ってか、レポートの構成がしっかりできていないうちに本文を書き出してしまい、後で苦勞することになった。自らの失敗の原因を指摘し、母語による理想的なレポート作成の方法が日本語のレポート作成においても同様に望ましいと結論付け、学習者Aは自分なりに日本語のレポート作成の方略を導き出すことができた。

### ② 学習者によるパフォーマンス評価シート

本実践の発表会は、本学学部の日本人学生及び留学生、教職員ら(約30名)を招いて実施した。会場では聴衆に「パフォーマンス評価シート」を配り、学習者のプレゼンテーションを評価してもらい、発表及びプロジェクトワーク全体を振り返る材料とした。

表3に、パフォーマンス評価シートのチェック項目を示す。これは、学習者自身が自らのプレゼンテーションにおいて、聴衆に特に注目して見てもらいたいところを挙げたものだ。この内容は、プロジェクトワークを通じて学習者が学習上の課題として意識していたことを示していると考えられ、興味深い傾向が見られた。

経過報告時に、自らのプロジェクトをよく管理し、状況を的確に把握していると教師が



判断できた学習者は、チェック項目が4つであり、評価してもらいたいポイントをよく絞り込んでいた。学習目標をよく意識していたからこそ、それを聴衆に評価してもらい、確認したいのだという学習者の意欲が見てとれる。

反対に、自分の状況に合った課題設定や優先順位の付け方がうまくできず、作業が滞りがちで教師の働きかけを多く必要とした学習者Dは、チェック項目が14もあった。これについては再考を促し、絞り込むよう提案したが、これだけのことがどうしても知りたいと主張し、結局そのままとなった。

表3 パフォーマンス評価シートのチェック項目

学習者A	流暢さがあったか わかりやすい表現になっていたか 発表の流れは、わかりやすかったか 発表の内容に興味を持てたか	学習者D	フレンドリーな表情だったか ジェスチャーは適切だったか よい姿勢だったか 声の大きさとトーンは適切だったか 速すぎたり、遅すぎたりせず、スムーズだったか 聴き手にとって、聴きとりやすい発音を心がけていたか 流暢さがあったか 発表のスピーチとスライドは合っていたか 聴き手の知識や理解に合わせた説明だったか 聴き手にとってわかりやすい話の流れになっていたか わかりやすい発表だったか 提示物はわかりやすかったか 発表の内容に興味をもてたか この発表を聴いて、勉強になったか
学習者B	発表の流れはよかったか プレゼンテーションのスタイルはよかったか 発表の内容はおもしろかったか 言葉の使い方は適切だったか		
学習者C	発表の内容はおもしろかったか グラフと表はわかりやすかったか スピーチの流れはよかったか 聴いている人と視線を合わせることができたか		

本実践の終了後、4人の学習者はパフォーマンス評価シートから、以下のように今後の課題を見出した。

学習者A:「日本語での専門用語をさらに勉強し、その言葉を使ってスピーチできるように練習したいと思う。発表しているときの姿勢や視線などを練習する。」

学習者B:「音をのばさないように発音の練習をする。」

学習者C:「文のつながりを練習しなければならない。」

学習者D:「専門用語の日本語を覚える。」

学習者Bは、多くの聴衆に発音を指摘された。学習者Bは「なあぜかという」とのように長く伸ばしすぎる発音の癖がある。これについては、筆者も注意を与えてきたが、なかなか意識化されなかった。だが、学習者Bは聴衆の評価を受け、「先生は細かく注意しているんだと思ってたけど、こんなに多くの日本人から発音がおかしいと言われたから、本当によくわかった」と述べた。学習者Bはこれまでは教師に注意されても、あまり気に留めていなかったようだが、聴衆の評価をきっかけに本当に「気づかされ」、課題を強く意識したことにより、今後、自覚的に発音を矯正していけるのではないかと期待される。

## 5. おわりに

以上に見たように、学習者の自己反省シートや授業評価における記述や振り返り活動における発言から、本実践は最終的に学習者に肯定的に捉えられ、学習者は一定の達成感や

満足感を得、日本語学習上の課題を自ら見出せたことが確認できた。学習者はアカデミック・スキルや過去の学習経験を日本語によるプロジェクトワークの遂行に役立て、「母語でできることを日本語でもやればできた」と実感するに至った。また、プロジェクトワークの取り組みにおいて、内省が促されていたことも確認できた。こうしたことから、本実践は自律学習に必要な力を鍛え、学習者に自律学習のきっかけを提供できると言えよう。

今回はプロジェクトワークの終了時における学習者の学びや姿を見たが、今後はプロジェクトワークの過程における学びやその変遷を捉え、検討したい。

## 注

(1) 鈴鹿国際大学は2004年度以降、毎年後期に短期留学プログラムである「日本文化研究プログラム(略称:SJP)」を開講している。プログラム期間は学年暦に準じている。

(2) SJPは、以下の3つを応募条件としている。

①大学学部2年以上在学あるいは卒業、または短期大学卒業以上の学歴を有する。

②日本語能力試験2級合格相当以上の日本語力がある。

③日本語及び英語による口頭説明、文書等が理解できる。

本実践の学習者の学歴は、学習者Dが修士、学習者Bが修士課程在学、学習者Aが準修士(Graduate Diploma)、学習者Cが学士であった。また、4人中3人(学習者A, C, D)が日本で英語を、1人(学習者B)が母国の大学で日本語を教えた経験があった。

(3) 『アカデミック・スキルズ—大学生のための知的技法入門』(佐藤編2006)では、「アカデミック・スキルズ」という語が使われている。

(4) コンピュータリテラシーは、コンピュータをはじめとするIT技術を使いこなす能力であるから、本稿では、やや限定的に捉えていると言えよう。また、コンピュータリテラシーの知識や技能は、例えばインターネットによる情報収集など、アカデミック・スキルのそれと部分的に重なり、関連していると考えられる。

(5) 「学びのための評価」(吉田2006)はプロセス評価であり、学習が行われている間に、生徒の力を伸ばすために、教師が一人ひとりの特徴に合わせたフィードバックを頻繁に行い、生徒が目標を達成できるよう援助するものだ。本実践においては、学習者にプロジェクトワークの作業の改善や再考の手立てを提供するために行われた。

## 参考文献

(1) 池田玲子(2007)「ピア・レスポンス」池田玲子・館岡洋子『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, 71-109

(2) 佐藤望(編著)・湯川武・横山千晶・近藤明彦(2006)『アカデミック・スキルズ—大学生のための知的技法入門』慶應義塾大学出版会

(3) 館岡洋子(2002)「日本語でのアカデミック・スキルの養成と自律的学習」『東海大学紀要 留学生教育センター』22号, 東海大学留学生教育センター, 1-20

(4) 湯川武(2006)「アカデミック・スキルズとは」佐藤望(編)『アカデミック・スキルズ—大学生のための知的技法入門』慶應義塾大学出版会, 10-27

(5) 吉田新一郎(2006)『テストだけでは測れない!—一人を伸ばす「評価」とは』日本放送出版協会