

プロジェクトワーク再考

-新たな日本語教育の可能性-

Gehrtz 三隅友子 (徳島大学)

misumi@isc.tokushima-u.ac.jp

1. はじめに

コミュニケーションを重視した学習活動としてのロールプレイ・シミュレーションそしてプロジェクトワークは現在日本語教育において実施され、また多くの報告がなされている。筆者も1990年代初めにこれらの活動と出会い研修を受け、その後自身の教育現場で実践を続けてきた。理念として良いものとわかっていても実際に目の前の学習者に対してどのように働きかけ、最終段階へと向かうのか、学習者、教育空間、教材、同僚教師との関わり、さらに自分自身の教育観との整合性といった様々な問題が起り、それらをその度考え解決してきたように思う。

本稿では、まずプロジェクトワークの元来の理念にふれ、言語教育の中での展開を含め、その歴史的な変化を確認する。そこから国内の日本語教育がこれから必要とするものを鑑み、今一度プロジェクトワークの意義を問い直すことを試みる。広く教育的な意味から、今我々がなすべき教育とも合わせて、プロジェクトワークを通じたこれからの日本語教育の可能性をも示唆したい。

2. 教育理論としてのプロジェクト・メソッド

「プロジェクト・メソッド」を教育用語として広めたのは、キルパトリック、W.H. (1871-1965) である。また「経験することが生きることであり、教育はコンテキスト (社会的文脈) に依存した形で経験に基づく必要がある」と説いた彼の師のデューイ、J. (1859-1952) の理念をよりわかりやすく実践した (佐藤学 1996) と言われている¹。

「キルパトリックの『プロジェクト・メソッド』は、人間の学習は『目的的活動』の遂行であるとし、この『目的的活動 (purposeful activity)』の単位として『目的・計画・実行・判断』の4段階から構成されるとする。すなわち、ここでの「プロジェクト」は学習者の目的確認から計画策定さらに実施し評価するというプロセスを重視するものである。この目的を持った学習のなかでは知識とは別に得られる「付随学習 (concomitant learning)」として「道徳的・社会的態度」が獲得される (佐藤学 1996) 。

また陳 (2003) は、これまで手仕事や農作業といった外面的なものとしてとらえられていた「プロジェクト」が、キルパトリックによって学習者の主体的な創造的思考を含み、これらの活動を通して「協働」の精神や態度を学ぶ、言い換えれば「社会化」を目指す活動となったとしている。

プロジェクト・メソッドはこのように学習者自身の目的意識・課題意識を出発点とし、学習活動を通して動機がより高められ、学習過程における課題や対象との相互交渉によって、学習を最後まで達成することの意義すなわち意味のある学習を追求している。この流れに従って実際に有力な目的によって行われる限りいかなる生活経験もプロジェクトと呼ぶことができるとした。

また佐藤 (2004) は、プロジェクト法の推進にあたってキルパトリックが急進的な改革ではなく、①地理や歴史の教科から着手する②教科学習の十分な展開③課外活動の増加といった既存のカリキュ

ラムに載せていく方法を提示したことや、実践の条件として、教える者と学ぶ者両者の内面の変革に関しては、教師が機械的な測定結果でなく活動自体の結果を重視すること、学習者は成績のためでなく学習それ自体に面白さを感じる必要性の提案によって、理論を実践に導く努力をしたことを述べている。子どもを対象とした実践に加え、大学でもプロジェクト・メソッドによる講義を行い、主体的・意欲的な活動による調べ学習を導き、学生らが共同して対話を行い討議、発表するという形で成功していることにも言及している。

以上からキルパトリックのプロジェクト・メソッドは以下の要素を含むとする。

- 1 学習が目的の設定→計画→実施→評価という遂行過程をたどる
- 2 目的を遂行する過程で学ぶ、すなわち経験を重視していること
- 3 遂行の過程では学習者の動機（興味・関心）が持続していること
- 4 これらの活動に取り組むことに対して学習者に学習の責任を問うていること
- 5 教師の「教える」以外の働きかけを必要としていること
- 6 生活の中での意味のある学習を考えていること

3. 日本語教育におけるプロジェクトワーク

3-1. プロジェクト・メソッドからプロジェクトワークへ

教育学における「プロジェクト・メソッド」は言語教育では「プロジェクトワーク」としてその活動が展開されている。1990年代に日本語教育に対して影響を与えた D.L.Freid-Booth(1986)のリソースブックとしての著書と、田中幸子他(1987)「プロジェクトワーク」、田中望他(1993)「日本語教育の理論と実際」から以下プロジェクトワークを概観する。

3-2. プロジェクトワーク

3-2-1. 定義

プロジェクトワークとは「学習者がグループでプロジェクトを計画し、その計画を遂行していく過程で目標言語をできるだけ多く使用することで、目標言語の習得と定着を図る学習活動である」(田中 1993)。すなわち教師が知っている内容、知識が教師から学習者へ注入される活動だけでなく、現実の様々な活動に即したタスク²活動が行われる。

3-2-2. 型

プロジェクトワークには、成果発表型（学習した内容をまとめて広く配布する）、調査型（日本語の話者や社会を調査する）、共同作業型（教師、また日本人との共同作業を中心にする）、日本人参加型プロジェクトワークといった型も存在する。もちろんこれらの混合型もありうる。

3-2-3. 特徴

各型の共通の特徴としては次の三点が挙げられる。

①教室と現実の生活をつなぐ

学習者は現実のコミュニケーションを通して、四つの技能を統合し目的を達成する。生活者としての自覚と社会を構成するメンバーとしての意識が高まる。

②学習者がより主体的になる

目標達成のための能動的な活動によって、動機が高まり自律性と学習への責任を喚起する。

さらに一緒に活動する中で学習者同士と教師との協力関係が増す。

③ 体験的な異文化接触を起こす活動であること

知識として理解していた言語を運用によってさらに習得あるいは獲得する。

また活動を重視することから、教室内での学習と比べ、ことばの正確さよりもなめらかさにそして、形式よりも活動の内容が優先されることも特徴となる。

3-2-4. リソース

これらの特徴に加えてリソースの考えが重要である。リソースは学習のための素材であり、人的、物的、社会的の三種が組み合わさって教材として利用される。特に物的リソースに関しては、教材として作られたものではなく、現実の生活の中で使われているもの、見つけられるものである。教師はこれらのリソースを収集、準備する必要がある。さらに学習者に提示するだけでなく、授業以外に学習に関する相談を受け、学習を支援する活動として学習カウンセリングを行うこともある。

3-2-5. 活動の流れ

D. L. Freid-Booth (1986) は次の基本的な流れを提示している。

- ① 活動の計画 (Classroom planning) : 学習者と教師が、学習者のニーズに合わせてプロジェクトの内容や方法を検討する。最終課題及びリソースの収集も行う。
- ② プロジェクトの実施 (Carrying out the project) : 計画を受けて活動を実施する。この段階では話す、聞く、読む、書くが統合して行われていることが重要である。
- ③ 振り返りと評価 (Reviewing and monitoring the work) : 実施の最中にももちろん検討とフィードバックは行うが、教師によるアドバイスと評価、活動の評価、参加者が自身の取り組みに関しての個人評価を行う。

3-3. 教師の役割

活動の流れに合わせて、田中 (1987) は教師の役割を以下のように述べている。

- ① タスク目標を設定する (最終目標も含む)
- ② レベルに合わせて学習活動を設定する
- ③ 教室外の世界に関する情報を提供する
- ④ 現実社会でコミュニケーションに必要な言語の確認をする
- ⑤ モニターとフィードバック

キルパトリックがプロジェクト・メソッドで提示した教師の役割の「介入」・「静観」・「注意」「奨励」が言葉を変えてこの中に含まれている。学習者が自発的にプロジェクトに取り組むのを待つのではなく、活動の全ての責任を担いながらも、ある時は先導し、共に構成員として活動し、また背中を押すというプロジェクトの総指揮者としての役割がある。そしてプロジェクト遂行に必要な言語インプットの場面では「教える」ことが大切な役割となる。途中及び最後で学習者の産出物をていねいに評価し改善への手がかりを与えるという役割も挙げられる。プロジェクトを通して、学習者、素材をそして今何が起きているかをよく見て判断し、適切な働きかけをすることが要求される。

3-4. 評価

評価に関しても従来の方法とは考え方が異なる。教育活動の前後の学習者の状態を比べてその伸びや変化をみて成績を出すという評価に加えて、プロジェクトワークでは活動に関わった者すべてが自

らをそして他者を評価することが行われる。かかわった者すべてが活動への取り組みそして活動自体

を評価する。これら複数の視点からの評価によって、吟味、検討がなされ、次回のプロジェクトの改善へとつながる循環型評価と考える。

表1に提示したように、テストといった測定の方法だけでなく、形式的、総括的評価で表される活動の途中と最後の成果物によって教師と学習者が様々な方法で評価をする。それゆえ、それぞれのプロジェクトワークにそれぞれの評価のデザインも存在する。

表1 プロジェクトワーク 評価

1993 田中望

	形式的評価	総括的評価
個人 言語学習	・学習日誌 ・インタビュー ・ビデオによる学習観察 ・録音による誤用分析	・要望対応型テスト ・作文
集団 学習	・クラス日誌 ・ジャーナル・ディスカッション ・ビデオによる学習観察	・総括的テスト ・発表などの際 言語的能力を測定する
活動 内容	・クラス日誌 ・ジャーナル・ディスカッション	・社会への インターアクション (発表会・新聞発行など)

4. 実践例からみたプロジェクトワーク

4-1. 事例1：吉野川プロジェクト（中級～上級）

2001年から徳島大学共通教育「日本事情」で実施している、吉野川について調査したことをまとめて最終発表をする活動である。また年度によっては日本人学生の参加もあったため、調査、発表、共同作業型の複合型といえる。吉野川をめぐる様々なリソースを利用し、期間中のゲストスピーカーによる講義と講義理解のための言語インプットと学外での調査を組み合わせている。2001年～2004年には、留学生及び日本人の参加者の活動に関するアンケートをとり考察した³。活動を通して、留学生と日本人学生の異文化交流のきっかけとなったこと、共に日本文化を学ぶ立場としてかかわりあえたこと、当初苦痛であったが周りの支援を受けてこなすことができたという声を得られた。

本活動では、「吉野川について調べて発表する」という教師側からの目標設定に関しては、受講前の基本計画として掲げていること、吉野川というリソースが地理、歴史、生物、工学等の学生各自の専門に合わせたテーマ設定できることから、動機づけがなされ主体的な活動が期待できた。また年数を経ることにより教師側のリソースの蓄えが豊富になるとともに、学習者の発表（原稿やビデオ）という成果物もそのリソースとすることも確認できた。発表は個人、ペア、グループの形があり、クラス全体で共有し検討を重ねた結果、活動前と後の協力関係が強まった。日本語のレベルに関しては講師の話の内容を前後の学習なしには理解できない者もいたが、上級者の手助け、教師による解説等で発表までにいった。

4-2. 事例2：日本人への提言プロジェクト（中級～上級）

2001年から2005年にわたり「日本語」授業として実施した。リソースをNHKの視点論点（テレビ番組）とし、最終課題である「日本人への提言」を教師以外の日本人に提示しそこで得た評価を学生に還元する活動である⁴。本授業では、次の三点を重視している。それらは、学習者自身が①学習の目標と方法を確認する②様々なものを日本語学習のリソースとする③生活の中で必要な運用力を認識し、自ら日本人へ働きかける、の三つである。2008年からは美術館（社会的リソース）と連携し、美術館が開発した鑑賞支援プログラム（物的リソース）を使って、留学生への日本語教育と美術館の目指す

鑑賞教育との接点を考えた活動を行っている。

特に2010年には「美術館で作品を選びその作品に対する思いや考えを日本人に対して話し、聞き手からコメントをもらう」という対話⁵を目指したタスク活動を組み込んだ。提言作成というプロジェクトワーク自体を最終的な大タスクとし、美術館での活動は準備のための小タスクとして位置づけられる。例えば美術館が作成した子供向けの美術作品鑑賞シートを使って日本人との対話を体験した学習者は、日本語の授業で教師から設定されたタスクを遂行した。これは現実の生活へのリハーサルあるいは問題を解くという「教室内タスク」に他ならない。しかし授業をはなれて友達となった日本人を誘って美術館で同じ活動を行ったとしたらこれは「現実のタスク」となりうる。この意味から教室と現実を結ぶ活動としている⁶。留学生6名の発表内容及び日本人からのコメントさらに選ばれた作品は最終成果物として小冊子を作成した。この年は美術館でのタスクを経て、最終の日本人への提言作成に向かい、原稿を作成し、学内にて日本人に対しての発表会を実施した。

4-3. 事例3：まほろば国際プロジェクト（初級～超級・日本人）

日本語教育と日本語教授法のコースを一つのプロジェクトワークをとらえ、最終課題（パフォーマンス）を地域の日本人との演劇活動とし、また教室内では多くの演劇的手法のタスクを取り入れ実施した。徳島大学で2007.8年の二年間は予備教育の初級日本語学習者に、2009年は日本語教授法の上級学習者と日本人学生を対象に実施した。前者は海外からの教員研修生が大半を占めていたため、いずれも教育方法の一つとして演劇活動を組み込んだ。演劇活動自体が生活の経験として日常的であるかそうでないかは見解の違いがあるため、この活動をいわゆるプロジェクトワークをしてよいかの議論が必要なところだが、3-2-3の特徴に沿ってプロジェクトワークと位置付けた。演劇という目標を達成するための、日本語のインプット、セリフとしての言語練習、演劇練習の際の日本人との日本語でのやりとり、さらに演じるための身体的トレーニングを通して日本語と文化を学んだ。活動後の評価とフィードバックからは次の三点を確認した。①コミュニケーションを目指す日本語教育にとっての演劇知の可能性 ②演劇を通して日本人と共に学ぶことが多文化共生のきっかけとなること ③教師が広い評価の視点を持って伴走者の役割も果たせること⁷の三点である。

4-4. 事例4：地域型日本語教育—ことばのひろば—（初級～上級）

「ことばのひろば」は、1991年に東京都板橋区で始まり、2011年の今もその活動を続けている。この活動も敢えてリソースとコンサルティングの組み合わせさらにプロダクツも考慮する教育方法であることから、日本人参加型プロジェクトワークとした。これは自由参加の不定型の日本語教室である。社会状況に応じて外国人参加者の変化も見られた。月3回土曜日の午後に開催しているため、区内の日本語学校で学ぶ留学生や日本人配偶者の家族が現在の参加者である。日本語を体系的に教えるのではなく、目標活動を通してその中で必要な日本語を確認し使っていく、活動の途中で感想やコメントが記録され、主催者側が最終成果物としての冊子を作成し参加者全員で評価し合う。

「参加する人が全員で作り上げる（地域力）、様々な形をとりながら（持続力）、既成概念にとらわれない（新しいものを作っていく創造力）、そして評価を大切に（診断力）」ことを基本概念としている。そしてこの四つの力は日本語教育のみならず将来の日本社会が目指す「新しい公共」を実施するために必要なものとも考えられる。イベントではなくやはりプロジェクトワークとしての日本語教育のありかたとして位置づけられると考える⁸。

5. 実践を通しての考察

5-1. これまでの問題点

プロジェクトワークとの出会いから、現在にいたるまで実践を行う中で2000年の段階で問題⁹として取り上げたものが次である。理念としてのプロジェクトワークの実施には最終目標まで到達できなかった経緯がある。前述の経験を通し、20年経た今、この10項目を改めて見直すと、解決案が見いだせるものや、問題自体のとらえ直しによっ

プロジェクトワーク 問題点 2000年

- ①テーマやプロダクトに学習者が興味を示さない
- ②この方法では勉強にならないと学生が文句を言う
- ③日本語力が低すぎて母語に頼る
- ④最終プロダクトまでの見通しがL・Iともに立たない
- ⑤言語学習・テーマに対するリソースの蓄えがない
- ⑥学習の効果は?
- ⑦日本人側の学習の意義は?
- ⑧教師の概念の縛り? 「教えるはいけない!」
- ⑨教師側の介入が多くて自主的とは言えない
- ⑩学習者の様々な問題を把握し対応できない

てもはや問題になりえないものもある。

1) 経験によるリソースや成果物等の蓄積ができた →①④⑤⑥

2) 背景となる教育観の再確認(理念による縛りからの解放) →③⑧⑨

3) 目の前の学習者をよく見てより適切な助言が可能になった →①②⑩

4) 社会状況の変化による新たな教育観の出現した → ⑦

要するに「なにがなんでも『プロジェク

トワーク』を実施したい」という構えから筆者自身が、この場合には有効であり、ここでは使わない方がいいという判断ができるようになったこと、実施したい場合には入念な小タスクから始めるといった、ゆるやかで丁寧なそして独りよがりにならない準備ができるようになったことが要因とだろう。

5-2. 教育観・学習観(ビリーフ)とプロジェクトワーク

全ての人はその経験や学習によって、教育や学習に対して信念を持っている。プロジェクトワークを実施する際も、新しい教授法として受け入れには様々な抵抗があった。筆者がプロジェクトワークを導入した1990年ごろには日本語学校において、受け入れを阻む次のような反応があった(個人的な経験であるため敢えて肉声あるいは心の声の形で記述する)。

<学習者>文法積み上げ式の学習に慣れた学習者からの発言:「文法規則と語彙が完全に身につけてから、使う練習をしよう。とにかく能力試験の1級に合格してから次のことを考えよう。」活動を始める前に聞かれたことばは「先生、それは試験に出ますか」であった。

<教師>教師は教える存在であるとする教師からの発言:「教師は必ず学習者の前に立って教える。

教える(伝授する)内容に精通していなければならない。日本語に関しては全知全能でありたい。」

<実施者・学校経営者>プロジェクトワーク実施の許可を得ようとしたときの発言:「教師と学習者が教室の中にいないと授業とは言えない。どうして授業にテキスト代や教室での備品以外のお金があるのか。外から日本人を呼ぶなんて、先生は授業をさぼっているような気がする。」

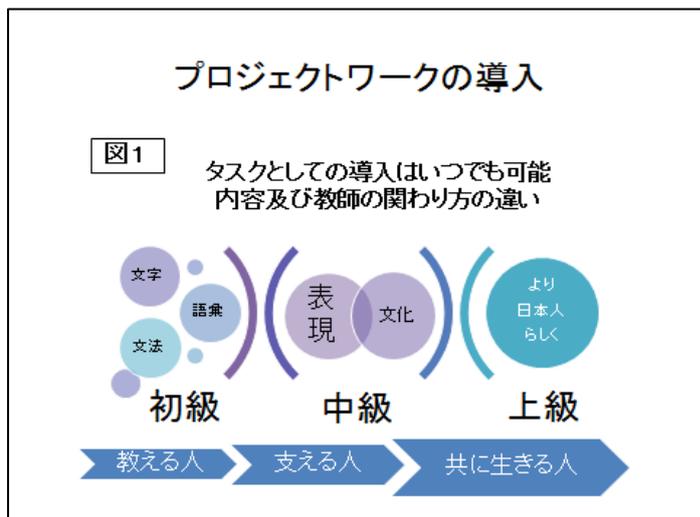
この時期を経て状況は変化した。実際に1級試験に合格しても大学の授業についていけない学生が続出し、この日本語学校をはじめ「使える日本語」として、プロジェクトワークの時間を課外活動としてではなくカリキュラムに組み込む機会が増えてきた。さらに日本語教師養成講座の中で教授法としての「プロジェクトワーク」に関する授業が設けられ、筆者も講義を依頼されたりまたワークショップ型の授業で受講者と実際にプロジェクトワークの活動を作成したりも行っている。2011年の現在は教育活動として認知されている。自分自身がこの教授法で語学を学んだ経験のない人にはまだ抵抗

を持っている人も少なくないだろうし、ゆえに全ての教師が十分にプロジェクトワークを理解し満足して実施できているとは思えない。プロジェクトワークに限らず、学習者も自分の学習スタイルを固辞するあまり、クラス活動になじめず、学習者同士また教師との関わりがうまくいかないこともある。人が新しい価値観を持つことの難しさを我々は知っている。

6. プロジェクトワークが目指すもの

これまで見てきたようにプロジェクトワークは、教育理論に基づきながらも一つには学校制度の評価との関連や教授法のマニュアルが作成できないため、すなわちやってみないとどのように実施したらよいかかわからない状態でまだまだ十分に広まったとは言えない。今一度考察を加えたい。

- 1) プロジェクトワークは、なぜ日本語を学ぶのかということ学習者に問いかけながら、すなわち何ができるようになりたいのか、日本語習得によって何を成し遂げたいのかということひとり一人に問いかけその意味で学習者を大切にせる教授法といえる。このような問いかけを実際にするかしないかは別として、その気持ちを持って教育行為を行うとき、前述の「対話（注6）」が生まれるのではないか。そこには学習者と教師の互いの立場にたった「ケア¹⁰」の関係が根底にあることが必要だろう。
- 2) プロジェクトワークは文法積み上げ型の学習と組み合わせると効果を増す。以前は対立する教授法との感があったが、タスクの考え方から、文法表現を学びつつ実生活で使うタスクを試み評価をし、また文法表現の学習に戻るという行きつ戻りつ型（あるいはらせん型）で初級から定着を図ることが行われている。学習の四段階<知らない・できない><知っている・できない><知っている・できる><無意識に・できる>のように、文法構造や表現の方法といったことを意識せずに使えるまで言語使用を繰り返すことも可能である。
- 3) プロジェクトワークにおいてはプロセス（過程）と成果物（プロダクト）の重要度には差はない。



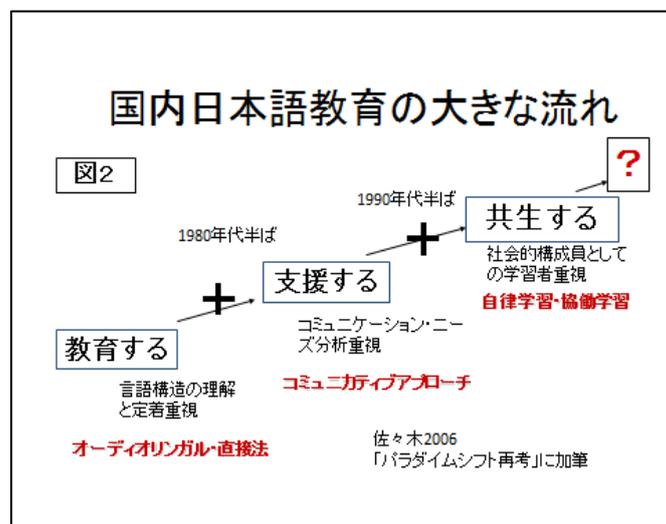
成果物そのものの評価だけでなく、計画—実施—結果それぞれを大切に、評価する。特に同じプロジェクトワークを二度体験した学習者が前よりも方法内容を改善してよりよい発表原稿作成に取り組んだこともあった。

さらに、どのレベルの学習から実施するかということに関しては、中級になってから試みるのではなく初級の段階からタスクの形でできる範囲の日本語を使った日常生活の体験をすることが、

いきなりプロジェクトワークに出会うよりも効果が生まれるだろう（図1）。

- 4) 「言語教育は生きることを支える教育である。」とする考えがある。たとえば「テキストの内容を教える」という行為も、図2「国内日本語教育の大きな流れ」の三つの段階「教育する」「支援する」「共生する」においてはその社会的文脈の中で意味が違って来るだろう。目の前の学習者に対して、たとえば今ここで「正確さ」「なめらかさ」のどちらを意識した学習を促すのかということも、教師が学習者を見て判断することであろう。

- 5) プロジェクト・メソッドは日常生活を経験する学習であり、プロジェクトワークは日本語を使って日常生活を経験する学習である。すなわち最終目標は実生活で使えること、使っていくことである。教室での学習を離れた時に、学習者は自律的に継続学習を進めることになる。言い換えれば、岡崎(1990)がタスクを「町の一般の人が考える『すること』を指す」とするならば、プロジェクトワークは『生きること』と定義づけることもできよう。最終的にはプロジェクトワークを意識する必要もなくなるのだろう。



7. むすびにかえて～今必要とされる「学び」とは～

渡部 (2010) は、『『学び』の認知科学事典』の序「学び」探求の俯瞰図』において、20 世紀の「学び」¹¹を次のように概観する。1980 年代には「教師がどのように教えるか」が研究者の視点であったものが、「学習者がどのように学んでいるのか」へと移り、さらに 20 世紀初頭の行動主義心理学に始まる「学習理論」から様々な「教授法」が生み出され、それらが今も大きな影響力を持っていることである。その後の認知心理学ではコンピューター・サイエンスの情報処理理論から、「学び」は人工知能研究へと進む。もう一つ重要なのは、その知見がコンピューター（ロボット）に組み込まれ、人間と同じ動きをさせようとしたところ実験室では機能しえたものが日常の中では全く動かないという事実突き当たったことである。ここで人間の「学び」が、一定のものではなく、あいまいで複雑な環境であることが確認されたという。渡部は『『学習理論』に基づく教育現場では『教師が学習者に対し、あいまい性のない正しいとされる知識を一つひとつ傾倒的に教え込んでいく』という「教え込み型の教育」を中心に据えてきた。」とし、きわめて「学び」が人間的な営みであることを確認し、さらに次の四つをこれからの認知科学の「学び」探求の特徴として挙げている。

- 1) 日常生活や教育現場における「学び」を重視する
- 2) どのような状況で、どのように周りを相互作用しながら「学んでいるのか」を重視する
- 3) 状況や環境の中で活動する「(脳を含む) 身体全体」を重視する
- 4) 学び手が「どのように学んでいるか」に着目する

プロジェクトワークを理論として学び、さらに実践を続ける中で、プロジェクトワークがここでいう「学び」を探求するために活かされるのではないかと思った次第である。幸い日本語教育は様々な制約のある他の学校教育とは違って、教師が現場で自由な創意工夫をした教育活動の可能性を持って

いる。日本語教育から働きかけて、地域を舞台とした学校、社会教育や生涯教育の組織と連携をとりこれからの教育活動に貢献できるのではないかと考える。

参考文献

<プロジェクト・メソッドに関して>

- ・佐藤学 (1996) 「教育方法学」 岩波書店 p. 22-23
- ・佐藤隆之 (2004) 「キルパトリック教育思想の研究」 風間書房 p. 290-292
- ・陳曦 (2003) 「都市におけるキルパトリックのプロジェクト・メソッドの特徴に関する考察」 都市文化研究 1 号 p. 11-22
- ・Y. シャラン S. シャラン著 石田他訳 (2001) 「『協同』による総合学習の設計～グループ・プロジェクト入門～」 北大路書房
- ・J. デューイ著 宮崎誠一訳 (1957) 「学校と社会 (The School and Society, 1899)」 岩波文庫
- ・W. H. キルパトリック著 西本三十二 (1967) 「変革期に立つ文明と教育」 帝塚山学院出版部

<プロジェクトワークに関して>

- ・荒川他 (1991) 「内容優先型プロジェクトワークを通しての授業研究-学ぶ者と教える者の評価能力の向上を巡って-」 第 8 回研究例会発表要旨 日本語教育 74 号 p. 188-189
- ・石井恵理子 (1991) 「学習のとらえ方と教室活動」 『日本語教育論集 6.』 国立国語研究所
- ・岡崎敏雄・岡崎眸 (1990) 「日本語教育におけるコミュニカティブ・アプローチ」 凡人社
- ・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 Scripsimus (3) p. 53-86
- ・田中望他 (1993) 「日本語教育の理論と実際-学習支援システムの開発-」 大修館書店
- ・田中幸子他 (1987) 「プロジェクトワーク・コミュニケーション重視の学習活動 1」 凡人社
- ・田中幸子他 (1987) 「ロールプレイとシミュレーション・コミュニケーション重視の学習活動 2」 凡人社
- ・朴鐘祐他 (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、15 p. 1-23
- ・伴紀子監修 (2009) 「タスクで伸ばす学習力」 凡人社
- ・むさしの参加型学習実践研究会 (2005) 「やってみよう『参加型学』」 スリーエーネットワーク
- ・D. L. Freid-Booth (1986) “Project work” Oxford University Press

<教育一般・その他>

- ・佐伯胖監修 (2010) 「学びの認知科学事典」 大修館書店
- ・佐々木倫子 (2006) 『パラダイムシフト再考』 「日本語教育の新たな文脈」 国立国語研究所編 アルク社
- ・平田オリザ・北川達夫 (2008) 「ニッポンには対話がない-学びとコミュニケーションの再生」 三省堂
- ・N. ノッディングズ著 立山善康他訳 (1997) 「ケアリング」 晃洋書房

注

1 プロジェクト・メソッドにおけるキルパトリックの業績に関しては、佐藤学 (1996)、陳 (2003)、佐藤孝之 (2004) の著作を参考にした。

-
- 2 タスク Nunan(1989)は「学習者が目標言語で理解、操作、そしてインターアクトする必要のある、意味に焦点のあてられた作業の一つ」とし、現実生活のためのリハーサルや問題を解くといった教室内の「教育的タスク」と現実世界で実際の成果を求めるタスク「現実的なタスク」の二種類をあげている。D. Nunan(1989)“Designing Tasks for the Communicative Classroom” Cambridge University Press.
- 3 吉廣綾子・Gehertz 三隅友子 (2006)「日本事情『吉野川プロジェクト』—参加者の視点から見直す—」徳島大学留学生センター紀要1号 p. 60-78
- 4 山田久美子・Gehertz 三隅友子 (2005)「日本人への提言が問いかけるもの～NHK 視点論点を教材とした日本語学習～」徳島大学留学生センター紀要1号 P. 37-59
- 5 ここでは「対話＝他人とかわす新たな情報交換」とし「会話＝知り合いの楽しいおしゃべり」と区別する。他者との異なった価値観の摺合せの過程で自分の当初の価値観が変わっていくことの変化を喜びにさえ感じることが対話の基本的態度であるとする平田オリザ氏の著作を参考にされたい。
- 6 美術館との連携に関してのものは以下である。
- ・竹内利夫・Gehertz 三隅友子・橋本智 (2009)「美術館の鑑賞プログラムとの連携-美術作品を通じた学習の可能性-」徳島大学国際センター紀要5号 p. 17-24
 - ・竹内利夫・Gehertz 三隅友子 (2011)「美術作品を通じた学習の可能性-共通教育日本語「日本人への提言」を通して-」徳島大学国際センター紀要6号 p. 20-30
 - ・竹内利夫・Gehertz 三隅友子 (2011)「美術館で日本語をきたえよう！」冊子徳島大学国際センター
- 7 まほろば国際プロジェクトに関しては以下に報告している。
- ・Gehertz 三隅友子 (2010)「日本語教育における演劇の役割-まほろば国際プロジェクト-」第14回ヨーロッパ日本語教師学会大会報告書 p. 55-60
 - ・Gehertz 三隅友子 (2010)「地域と作る演劇と日本語教育—まほろば国際プロジェクトⅠ・Ⅱ—」第22回日本語教育連絡会議報告発表論文集 p. 17-26
 - ・Gehertz 三隅友子 (2011)「地域と作る演劇と日本語教育—まほろば国際プロジェクト3年間の活動を経て—」第回日本語教育連絡会議報告発表論文集 p. 159-168
- 8 「ことばのひろば」に関しては以下に記述報告している。
- ・Gehertz 三隅友子 (1993)「ボランティアによる日本語学習支援システム-日本語教師の新しい役割」平成5年度秋期大会発表要旨 (日本語教育 82号) p. 196
 - ・Gehertz 三隅友子 (1997)「日本語教育における活動の『枠組み』における一考察～日本人参加型プロジェクトワーク～」全国語学教育学会日本語教育研究部会 JALT 日本語教育論集 第2号 p. 22-37
 - ・Gehertz 三隅友子 (2004)「地域型日本語教育～地域の現状とニーズを考える～」第17回日本語教育連絡会議報告発表論文集 p. 65-74
 - ・Gehertz 三隅友子 (2011)「地域型日本語教室の展望-板橋区『ことばのひろば』20年の活動」第8回日本語教育研究集会 (四国大会) 発表要旨 印刷中
- 9 2002年2月に兵庫県国際交流協会主催の講演会「日本語教室におけるアクティビティ-」において筆者がプロジェクトワークに関しての説明の際に問題として提示した10項目である。
- 10 学習者と教師の間に「ケア」することが保たれている場合はプロジェクトワークに限らずどのような方法であっても教育は成立するのかもしれない。「ケア」に関しては参考文献ディングズの著書を参考のこと。
- 11 本書では「学習」と「学び」を区別し、前者の「学習」は「目指す目標に向かって学習する」という近代西欧に誕生したもので歴史的・社会的には特殊なものである。一方「学び」は目標を必要としない、が近代以前非西洋型及び類人猿の一部にもみられる。英語では「learning」と表記されるが、生物学的一社会的存在としては「学び」は「学習」より本質的なものとしている。詳細は参考文献『『学び』の認知科学事典』「学ぶことの二つの系譜」松下論文を参照されたい。