

プロジェクト・ワーク実施上の問題点と課題

日本語中級における「テレビのニュース番組制作」

稲葉みどり

1 はじめに

プロジェクト・ワークは、学習者が主体となって自分の学習を進めていくという「学習者中心 (learner-centred, Nunan 1988)」の活動である。学習者はプロジェクト推進の過程で、企画、取材、資料収集、ディスカッション、報告、作品発表などの作業に取り組むことにより、「話す・聴く・読む・書く」の四技能の総合的な運用能力を育成することができる (日本語教育学会編 1991)。特に、教室外での活動は、学習者が生の日本語に触れ、日本語を使った真の (authentic¹⁾) コミュニケーションをする機会を増やす。倉八 (1993) では、プロジェクト・ワークが学習者の学習意欲を高めるのに効果的であるという調査結果が報告されている。学習者のニーズや興味にあったプロジェクトを組めば、学習効果を上げることが可能であり、外国語学習における有用性が注目されている。

そこで、日本語中級のコースにおいて、「テレビのニュース番組制作」というプロジェクト・ワークを実施してみた。その過程で、学習者はプロジェクトの制作に意欲的に取り組み、言語運用の面からも、自己管理学習という面からも学習の効果が認められた。一方、教師の側では、教師の学習活動への関わり方、学習活動のモニターの方法、プロジェクトの評価方法等、種々の課題が提起された。

本稿では、日本語中級のコースで実施したプロジェクト・ワークを事例として紹介し、より充実したプロジェクト・ワークを行うための様々な問題点を考察してみたいと思う。

2 プロジェクト・ワークの特徴

プロジェクト・ワークは普通の授業と異なり、学習活動が教室内と教室外の両方を通して行われる。学習者はプロジェクトの企画、プロジェクトの実行、モニターと反省等の作業を自分たちで行う (Fried-Booth 1986)。

「教師主導型 (teacher-directed)」の教育では、教師が教育活動の指揮をとり、教育内容やタスクを決定し、それを学習者にやらせるが、プロジェクト・ワークでは、それとは対照的に、学習者の言語学習に果たす役割、自主性、自己管理能力が最大限に尊重される。そして、学習活動には次のような特徴がある。

- (1) タスクは学習者自身が決定する。
- (2) (学習者が決定した) タスクを遂行するために必要な言語知識が学習者のニーズとなり、同時に学習目標となる。
- (3) 教師は、学習者がタスクを遂行する上で必要な言語知識、情報、または忠告や助言を与える。

プロジェクト・ワークは学習者中心の学習であるといっても、学習効果をできるだけ高めるには、教師が有効に関わっていかなければならない。そのためには、コースでの位置づけを明確にし、テーマの選択、モニター、フィードバックなどの際に、学習目的、学習レベル、学習背景等を配慮した様々な工夫が不可欠であろう。

3 実践報告 (「テレビのニュース番組制作」プロジェクト)

3.1 プロジェクト・ワーク実施の背景と目的

対象とした学習者は、日本語中級 (前半) のコースに所属する50名の留学生である。このコースでは、文法、読解、作文、漢字、会話、聴解、LSIを合わせて週約15時間の日本語の授業が行われている。これに加えて、今回は教室³⁾で学んだ日本語を教室内外で実際に使用することにより四技能の運用能力を高めるという目的でプロジェクト・ワークを実施した。

具体的な学習目標はフォーマル・インフォーマル、話し言葉・書き言葉、待遇

表現などの様々なスピーチレベルの日本語を、場面や状況に応じて的確に使い分けられる基礎的な能力を養うことを主眼とした。

3.2 プロジェクトの概要

プロジェクト（タスク）は自分たちのまわりの色々なニュースを集めて、インタビュー、討論、解説などを含む「テレビのニュース番組」を制作することとした。例えば、学習者は司会者、ゲスト、コメンテーター等の役割を担当し、自分たちの取材したニュース、録画した映像、インタビューの結果、調査報告などを一つの番組にまとめ、生放送に見立てて教室で発表するというものである。

「テレビのニュース番組制作」というプロジェクトを設定した理由は、ニュース番組が解説、インタビュー、レポート、ナレーション、対話、討論など様々な形式の言語表現を含んでいること、また、司会者、出演者が番組中で話し相手やその場の状況に応じて、フォーマル・インフォーマル、待遇表現等を的確かつ微妙に使い分けていることなどから、上述の学習目標を達成するのに効果的ではないかと考えたからである。

3.3 聴解の授業との連携

今回のプロジェクト・ワークは、テレビの報道番組を素材としてビデオ聴解の授業と連携して行った点に特徴がある。初級、中級レベルでプロジェクト・ワークを実施する場合、教師はプロジェクトの遂行過程で学習者が必要とする言語的、文化的、社会的な情報を前もって予測し、それを学習者に提供したり、予備練習したりすることが必要である。特に、学習者が学習者中心の活動に慣れていない場合には、前段階として、bridging and motivating activities⁴⁾等が必要になる(Fried-Booth 1986)。聴解の授業⁵⁾では、学習者にニュース番組を見せたり、新聞記事を読ませたり、ディスカッション、ロールプレイ、シミュレーション等を随時行い、参考となる言語知識、背景的知識を補う橋渡し作業をした。プロジェクト・ワークは、聴解の授業の学習内容を実際に言語運用する機会となっており、両授業は相互補完的に結びついている。聴解の授業の学習目標⁶⁾は〈表-1〉に示した。

＜表－1＞ 聴解授業の学習目標の概要

-
1. ニュースキャスターの話し方（独話による解説，対話による解説）
 2. ニュースの談話構造・情報構造の理解
 3. ナレーションの仕方
 4. インタビューの仕方，インタビューに対する答え方
 5. フォーマル，インフォーマルの使い分け
 6. 待遇表現の使い方
 7. 意見の述べ方／反論の仕方／論理の展開の方法
 8. 話の切り出し方，話題の変え方，終わり方
 9. あいづちの方法
 10. 縮約形の使い方
 11. 話し言葉における省略
 12. 口語・文語の使い分け
 13. 男性，女性による話し方の違い
 14. 日本的なコミュニケーションストラテジー
 15. 非言語行動（身振り言語等）
-

稲葉（1992）より抜粋

3.4 学習者の活動

教師によるオリエンテーションの後，学習者は3～5人が一つのグループとなりプロジェクトの企画に取りかかった。制作期間は約5週間とし，ニュースの番組の内容，企画，選択，構成はすべて学習者に委ねられた。学習者は，自分たちの作る「ニュース番組」のテーマ，内容，構成，範囲をアイデアを出し合って話し合い，インタビューや訪問の日程，必要な資料の収集等を検討しプロジェクトを遂行した。＜表－2＞（次頁）は，ニュース番組の作成で学習者が必要とするタスクを一覧表にまとめたものである。⁷⁾

学習者が作業を進める間，教師は学習者から質問や相談を受けたり，学習者に助言を与えたりした。申し出のあった場合には，ニュースやインタビューの原稿等の添削にも応じた。申し出のあった場合のみに限ったのは，まわりの日本人に添削を頼むのも真のコミュニケーションを促すタスクの一つであると考えたからである。

〈表-2〉テレビのニュース番組制作プロジェクト・タスク項目分析

タスク項目	下 位 項 目	
	コ ア 項 目	拡 張 項 目
番組の企画	内容の決定・選択 教師問い合わせ 役割分担 制作日程の決定	企画会議 記録
資料の収集	必要資料の選択 資料を読む／まとめる 検討, 選択	関連資料の収集 聞き込み
取 材	下見 現地調査	調査項目作成
インタビュー	インタビュー内容決定 インタビューイー決定 インタビュー日程打合せ	項目作成 記録
ゲスト企画	ゲスト決定 内容打合せ	ゲスト依頼 録画日程決定
中間報告	中間報告(口頭発表) 中間報告書作成	打合せ
台 本	ニュース台本作成 台本の読み合わせ	原稿チェック
録 画 (録音)	録画・録音機材の調達 録画内容の決定 録画の場所, 方法, 日程	機材調達の交渉 機材の返却・お礼
映像(録音)の編集	編集方法の決定 編集作業	編集会議 編集場所の決定・依頼 フリップ作成
発 表 準 備	ハンドアウト作成 役割分担 リハーサル	ワープロ打ち 原稿チェック
発 表	番組放映 司会, 番組進行	機材の操作
制作レポート (個人作業)	活動を振り返ってレポート を書く	同グループの人に活動日程 内容等を確認する
評 価	学習者相互評価	他のグループの発表を見学

3.5 モニターとフィードバック

プロジェクト・ワーク遂行の過程でもう一つ重要なのは、モニターとフィードバックである。モニターとは教師が学習活動を観察することで、学習者の言語運用の状況、進歩の度合、改善すべき点等を見極め、これをもとに学習者にフィードバックすることである。また、教師はモニターをもとに、学習者の実際の学習活動と、教師が予測、期待した学習内容との差異を比較検討し、内省することが必要である (Fried-Booth, 1986)。

モニターの方法は、学習者による報告形態と教師による観察形態に大別できる (Fried-Booth 1986)。前者には、学習者が自分たちの作業を振り返り、どのような言語使用をしたか、どのような表現や語彙等を学んだかシート等に記入して毎週教師に提出する方法 (weekly review)、後者には、教師が学習者の活動中に巡回し、文法・発音・表現機能等が正しく用いられているかを項目を立ててチェックする方法 (error monitor) が例として挙げられる。このプロジェクトでは、次の三つの方法でモニターを行った。

- (1) 番組のテーマ、内容等を書いた計画書提出 (第2週目)
- (2) これまでの進行状況の中間報告 (第3週目)
- (3) 制作レポート (プロジェクト制作過程の報告)⁸⁾ (第5週目)

4 結 果

4.1 作品分析

プロジェクトの発表は、制作した番組を10分以内で生放送する⁹⁾という形態で行われ、〈表-3〉に示したような多彩な作品が登場した。番組構成もニュース、インタビュー、現地レポート、調査報告、コマーシャル、パロディ等工夫が凝らされており、学習者が興味を持った内容に意欲的に取り組んだ様子うかがわれた。ビデオでは、キャンパスや街頭インタビューの様子、レストランでレポートしている姿等が克明に映し出されていた。学習者が取り上げた題材は、日本という異文化に接触したときの体験をもとにしたものが多く、外国人と接するときのステレオタイプの日本人、日本の食生活、自殺、結婚観、留学生の悩み等をロー

＜表-3＞制作された作品例¹¹⁾

・天気予報・台風情報・桜前線	・地震レポート
・名古屋の結婚	・宮沢首相レポート
・現代女性の結婚観の変化	・日本人の朝食の食べ方について
・レストラン訪問	・アルベルビルオリンピック
・天皇誕生日とその祝い方	・日米経済関係の問題
・自殺の話題	・在日米国人の日本人の見方
・ビットネットの話	・麻薬撲滅の公共広告
・車・駐車場のニュース	・小錦インタビュー
・環境問題―木がなくなる	・日本語を勉強する留学生
・平仮名の好みと性格(調査報告)	・日本にいる外国人
・天皇インタビュー	・宮沢首相アメリカ訪問
・コーヒーのCM	・ブリタニカのCM

ルプレイでコミカルに描いているものが目立った。特に、学習者は日本滞在期間が6か月程度の者が大半を占めていた為か、興味の対象が異文化理解に集中していた。

映像の傾向を見ると、学習者自身が自分たちで日本人になりすましてロールプレイしているものが目立った。例えば、日本人の大学生、中年男性（父親）、中年女性（母親や近所の主婦）、店員、政治家、芸能人、力士、教師などが次々登場した。学習者自身が日本語の下手な留学生に扮し、日本人とフォリナートークする場面すら登場した。ここで注目すべきことは、学習者はロールプレイをする際に日本人らしい感じを出すために、様々な工夫をしているということである。言語使用の観点から見れば、年齢を配慮した男性、女性の言葉の使い分け、社会的な地位、職業上の言葉づかいなど、完全ではないにしろそれぞれの特徴をとらえた話し方がされていた。日本人に本当にインタビューし、それを録画するのも真のコミュニケーションをするという意味では意義があるが、ロールプレイにより様々なスピーチレベルの日本語の使い分けを強いられることが、言語運用能力の育成に役立っているのではないかと思われる。¹⁰⁾

4.2 学習目標の達成度

学習目標がどのぐらい達成されたかを考察してみよう。〈表-1〉で示した聴解の授業の学習目標と対照しながら、作品中での学習者の言語行動の特徴を次にまとめる。

- (1) ニュースや天気予報で使われる定式表現，例えば，話の切り出し方，話題の変え方，終わり方等は多種に渡ってほぼ正確に使用されていた。

例. では～より～をお伝えします／ここで只今入りました速報をお伝えします／次は～からの中継をご覧ください／続いて～のニュースです／それではこれで～を終わります／ごきげんよう

- (2) フォーマル，インフォーマルの使い分けも見られたが，インフォーマルよりもフォーマルな表現の使用が圧倒的に多かった。これはニュース番組という性質上からであると思われる。

例. 全部食べちゃった／わあ，おいしそう／おなかいっぱい（以上インフォーマル）／～であります／～と思われます／～によれば～ということですから／以上，～についてお伝えしました（以上フォーマル）

- (3) フォーマルな話し方が多い為，縮約形や話し言葉における省略，男性・女性による話し方の違い等はあまり見られなかった。むしろフォーマルであるが故に文章を最後まではっきり言う練習になっていた。

例. ～じゃないでしょうか（縮約形）／そうだなあ……あいつは～だったよなあ（男性）／～明日の取り組みは？／～多分（以上省略）

- (4) 待遇表現に関しては，聞き手に対する丁寧語，尊敬語は多種現れていたが，謙譲語は限られたものしか使用されていなかった。

例. おっしゃいました／お召し上がりになりました／お思いになりますか／なさいますか／ご心配なく（以上尊敬語）／～と申します／お知らせします／からでございます／お聞きしました（以上謙譲語）

- (5) あいづちは，ニュースキャスターとそのアシスタントの会話のなかで特に多く見られた。

例. そうですね／ああそうですか／ほんとうですねえ／なるほどねえ／そうだといいですね／またですか

さらに詳しい学習者の言語使用状況については、さらに詳しく分析する必要があるが、全体的な印象では、スピーチレベルシフトは、完全ではないが至る箇所に見られ、ニュース番組というタスク設定はほぼ妥当であったと考えられる。

4.3 学習者評価の方法

学習者に対する総合的な評価は、制作された作品に対する評価と学習者個人に対する評価の組合せとした。

作品評価は、作品中の個々の学習者を評価するのではなく、〈表-4〉に示したような基準で作品全体を評価の対象として得点を出し、そのグループの全員に同じ得点を与えた。また、作品評価には、教師による評価だけでなく学習者相互の評価¹²⁾も加えた。学習者を評価の主体に加えた理由は、学習者自身が自分たちの学習活動の成果を客観的に見ることができ、教師のみの評価ではないことが学習者の動機付けになると考えたからである。¹³⁾

個人評価は「制作レポート」により〈表-4〉に示した基準で評価した。制作レポートとは、作品の概要、見どころ、制作の過程の詳細描写、苦勞した点とその解決策、できなかったこと等を個人の意見としてまとめさせた（資料参照）ものである。制作レポートを個人評価として取り入れたのは、自分の活動を振り返って書くという authentic な作業は、学習者が積極的にプロジェクト・ワークに参加していなければ詳細に書くのが難しく、その出来具合からプロジェクト・ワークに対する学習者の姿勢や意欲がうかがえると考えたからである。

〈表-4〉評価項目

作 品 (グループ評価)			制作レポート(個人評価)		
教師による評価		学習者による評価		教師による評価	
項 目	配点	項 目	配点	項 目	配点
内 容	20	学習者の個々の 基準による設定	10	内 容	5
分かり易さ	20			独 創 性	5
構 成 力	10			文法・表現	5
努 力 点	20			努 力 点	5
小 計	70	小 計	10	小 計	20/合計100点

ただし、作品および制作レポートの評価は、〈表-1〉で示した個々の学習目標達成度の測定によるものではなく、学習目標を念頭において、作品およびレポート中の内容や言語使用の的確さを教師が評価したものである。

5 考察と課題

5.1 学習者中心の活動について

プロジェクト・ワーク実施で一番懸念したのが母語の使用である。学習者は中級の前半レベルで、タスクが全て日本語で行えるとは始めから予測してはいなかったが、学習者が日本語でコミュニケーションできる場合でも母語を使用したとすれば、プロジェクト・ワークの意義がなくなる。特に、このコースでは英語を母語とする者が多く、学習者間、教室外での母語使用の可能性は否定できない。教師の前だけで日本語を使うという事態もありうる。しかし、今回は中級というレベルを配慮し、出来上がった作品中で日本語をどのぐらい的確に使用できるようになっているかに着目し、母語使用の問題は学習者の自主性と自己管理に任せた。作品や制作レポートを見る限り、授業で教えていない表現や語彙も多く登場しており、これらは学習者自身が日本人とのコミュニケーションや自己学習を通じて獲得したもので、課題達成のための言語使用を通じた学習の意義はあったのではないかと考えられる。

岡崎・長友(1990)は学習者中心の学習活動では、学習者同志の活動が多いので正しい日本語に接する機会が少ないとか、教師が十分に教えてくれないといった印象を学習者が持つかもしれないことを指摘している。しかし、今回はプロジェクト・ワークと聴解の授業を相互補完的に結びつけたこと、学習者が日本で生活しており、日本人と接する機会が多いことなどから、このような不満は出なかった。しかし、外国語圏での学習の場合には事情も異なるであろう。第二言語習得の観点から見れば、インターアクションは学習者同志の中間言語による会話でも、頻度が高いほど、言語習得には有益である(Pica 1987)という研究報告もあり、この点、教師は自信を持って学習者の指導に当たってよいと考えられる。

以上のような問題を根本的に解決して行くには、「教師のロール重視型」から

「学習者のロール重視型」へと学習デザインを移行することが重要である（岡崎・長友 1990）。プロジェクト・ワークにおいても、この移行をどう進めていくかが今後の課題である。

5.2 教師の役割とフィードバック

学習者中心の学習における教師の役割は、教師指導型の学習活動とはおのずと異なってくる。プロジェクト・ワークでの教師の役割について、Fried-Booth (1986) は、教師は学習者に対して何かを指示するのではなく、学習者が作業を進める間、助言をしたり、相談を受けたりしてプロジェクトの遂行を支援することであると述べている。学習者に的確な助言やフィードバックを与えるには、教師は学習者の活動状況や言語運用を正しく把握していなければならない。しかし、プロジェクト・ワークでは活動が教室外に及び、しかも、学習者の活動に教師ができるだけ介入しないで全体をモニターする必要がある為、モニターは実際には非常に難しかった。

今回はモニターやフィードバックの方策が未解決のままプロジェクト・ワークが実施に移され、教師は学習者に助言を与えたり、質問等には答えたが、モニターやフィードバックの方法に体系性があったとは言いがたく、この点が大いに反省される。今後はFried-Booth (1986) の提案する weekly review や error monitor 等を積極的に取り入れたり、具体的な方策をさらに検討していきたい。

5.3 学習者評価の問題点

プロジェクト・ワークのようなグループの作業では、作品全体の評価に比べて、学習者個人の評価をすることは特に難しい。「テレビのニュース番組制作」というようなプロジェクトでは、学習者の言語使用や活動の様子は発表やビデオ中に登場している姿から直接観察できるが、その陰にはビデオを録画したり、小道具を制作したりしている人が必ずいるはずである。したがって、番組中での活躍ぶりだけでは、決して個人を評価することはできない。言語使用の量ではなく質に着目することも考えられるが、これも客観的な基準を得るのが容易ではない。プロジェクト・ワークは学習者自身がタスクを決定するので、全員一律の評価項目

を設けることも難しい。この場合、その学習者の上達ぶりを基準とした個人内評価を行うのも一案であるが、そのためにはプロジェクト・ワーク開始時にあらかじめ個々の言語能力を測定しておく必要がある。

作品評価に関しても、言語表現の的確さ、作品の仕上がり、グループの協調性など様々な評価観点が考えられるが、評価の目的、例えばフィードバックのための評価なのか、教育管理のための評価なのか等を考えた上で、学習者を主体とする評価も含め複数の評価視点を導入していく必要があるのではないだろうか。

6 おわりに

近年、第二言語習得研究の分野では教師の役割 (Ellis 1990)、認知心理学の面からは、学習ストラテジーの研究 (伴 1988, 1992; Wenden 1987; Oxford 1990 山本 1991)、言語教育においては学習者の役割や自己管理能力を尊重したアプローチ (Brookfield 1985; Dickinson 1987; 尾崎 1991, Wenden 1991) が注目を浴びてきている。一方日本語学習者の多様化に伴い、学習者のニーズや目的にあった学習デザイン、シラバスデザイン (Munby 1978; 田中 1988) の必要性が高まり、コミュニケーション重視の教授法やタスクによる言語学習 (Nunan 1989; 岡崎・中条 1990; Fotos and Ellis 1991) は今後日本語教育にますます多く取り入れられるであろう。

プロジェクト・ワークはこれらを背景とした一学習形態であるが、これで全ての学習が可能になるわけではない。言語教育プログラムでは、教師主導型の学習と学習者中心の学習バランスがとれていることが大切で、プロジェクト・ワークもコースのなかで他の授業との関連を考えて適切に組み入れられることが望ましい。このプロジェクト・ワークは筆者らにとって初めての試みであり、至らない点が多々あったが、本稿を機に多くの方々のご教示を賜り、今後さらに工夫、改善をしていきたいと思う次第である。

謝 辞

このプロジェクトワークは1992年1月から5月まで南山大学外国人留学生別科で当コース主任の伴紀子教授の下に、有川康二、加藤敦子、佐藤恵美、柴垣弘子、林良枝（以上、五十音順）のコース担当諸氏及び稲葉が意見を交換し合い、協力して実施したものです。本稿執筆に対するコース担当の方々のご理解に対し、この場をかりて深く御礼申し上げます。尚、本稿の内容に関する責任は一切筆者にあることをお断わりさせていただきます。

また、本稿の執筆にあたっては、藤原雅憲先生、及び論文の中間報告会、全国語学教育学会1993年次大会に参加された方々より、貴重なご意見を数多く賜りましたことを心より感謝いたします。

註

- (1) Fried-Booth (1986) はプロジェクト・ワークで学習者は、authenticity of language input/authenticity of task/authenticity of event/authenticity of learner experience を体験すると述べている。
- (2) 関連研究として倉地 (1988)、伊豆原他 (1990)、北村他 (1991)、高木 (1992)、高木・内藤 (1992) がある。
- (3) コースは15週間を1学期としている。
- (4) これらについてはFried-Booth (1986) 13-27頁を参照。
- (5) この授業では聴解に加え「読む・話す・聞く」を含めた四技能の運用能力の育成を目指した。聴解の授業の詳細は稲葉他 (1992) を参照されたい。
- (6) この聴解授業の学習目標はプロジェクト・ワーク実施の際には、特に学習目標として学習者に提示してはいない。
- (7) <表-2>は岡崎・岡崎 (1990: 175) を参考にして作成した。
- (8) 制作レポートの内容は資料参照。
- (9) 当初学習者のロールプレイによる発表のみを計画していたが、学習者からの希望で自分達で一切機材等を調達できれば番組中にビデオ録画を入れることを許可した。機材を調達できないグループもあることを予測し、作品評価は機材使用の有無には関係ないことを学習者に伝えた。
- (10) 教師はこの発表から、学習者の興味や関心、普段の話題に関する手掛かりを得ることができ、その後の授業で例文やドリルに活かすことができた。
- (11) 学習者のレベルを考慮し、架空のニュースも可とした。
- (12) ここには学習者自身のグループに対する自己評価は含まれていない。

(13) 学習者主体の評価も取り入れることは事前に学習者に知らせてある。

参考文献・関連図書

- 伊豆原英子・嶽逸子・酒井峰男・松木玲子・藤岡頌子・王伸子・椿由起子・深尾百合子
 (1990)「初級段階での課題達成プログラム—実践と考察—」『名古屋大学日本語科日本語教育論集』1号 pp. 1-27.
- 稲葉みどり (1992)「テレビの報道番組を素材とした聴解指導—第二言語習得論と統合的アプローチを背景として」『言葉の科学』5号 pp. 3-28.
- 岡崎敏雄・岡崎晔 (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
- 岡崎敏雄・長友和彦 (1990)「日本語教育における学習のデザイン」『言語習得及び異文化適応の理論的・実践的研究』3 pp. 21-28.
- 岡崎敏雄・中条和光 (1990)「タスク中心の指導」『言語習得及び異文化適応の理論的・実践的研究』3 pp. 29-35.
- 尾崎明人・ネウストブニー, J. V. (1986)「インターアクションのための日本語教育」『日本語教育』59号
- 倉地曉美 (1988)「中級学習者の日本語日本事情教育におけるグループ研究プロジェクト・ワークの試み」『日本語教育』66号 pp. 48-62.
- 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 pp. 49-61.
- 田中望 (1988)『日本語教育の方法—コースデザインの実際』大修館書店
- 北村尚美・篠原牧子・稲子あゆみ (1991)「プロジェクト・ワークにおける学習者の意識と行動の変化」『日本語教育論集』8号 国立国語研究所日本語教育センター pp. 24-51.
- 高木裕子 (1992)「自律的学習をめざして—上級レベルでのプロジェクトワークと自己評価の導入」『関西外国語大学留学生別科日本語教育論集』2号 pp. 39-54.
- 高木裕子・内藤裕子 (1992)「中級レベルでの自己管理学習をめざしてのプロジェクト・ワーク」『関西外国語大学留学生別科日本語教育論集』2号 pp. 55-68.
- バルダン田中幸子・猪崎保子 (1988)『プロジェクト・ワーク』凡人社
- 日本語教育学会編 (1991)『日本語教育期間におけるコースデザイン』
- 羽鳥博愛・松畑熙一 (1980)『学習者中心の英語教育』大修館書店
- 伴紀子 (1988)「日本語学習者の適用する学習ストラテジー」『アカデミア文学・語学編』47号 pp. 1-21.
- 伴紀子 (1992)「言語学習のための学習ストラテジー」『日本語研究と日本語教育』名古屋

大学出版会

- 山本富美子 (1991) 「日本語学習側のコミュニケーション・ストラテジーについて」『名古屋大学日本語科日本語教育論集』2号 名古屋大学日本語学科 pp. 116-132.
- Alderson J. C. and A. Beretta (eds.) (1992) *Evaluating Second Language Education*. Cambridge University Press.
- Brookfield, S. (ed.) (1985) *Self-Directed Learning: From Theory to Practice*. Jossey-Bass Inc., Publishers.
- Brown, G. and G. Yule (1983) *Teaching the Spoken Language*. Cambridge University Press.
- Brumfit, C. J. (1984) *Communicative Methodology in Language Teaching*. Cambridge University Press.
- Brumfit, C. J. and K. Johnson (eds.) (1979) *The Communicative Approach to Language Teaching*. Oxford University Press.
- Carrell, P. L., J. D. Devine, and D. E. Eskey (eds.) (1988) *Interactive Approaches to Second Language Reading*. Cambridge University Press.
- Day, R. (ed.) (1986) *Talking to Learn: Conversation in Second Language Acquisition*. Newbury House.
- Dickinson, L. (1987) *Self-Instruction in Language Learning*. Cambridge University Press.
- Ellis, R. (1988) *Classroom Second Language Development*. Prentice Hall.
- Ellis, R. (1990) *Instructed Second Language Acquisition*. Blackwell.
- Fotos, S. and R. Ellis. (1991) Communication about Grammar: A task based approach. *TESOL Quarterly*, 25-4, pp. 605-628.
- Fried-Booth, D. L. (1986) *Project Work*. Oxford University Press.
- Hatch, E. (1992) *Discourse and Language Education*. Cambridge University Press.
- Hiraiki-Okawara, M. and T. Sakamoto (1990) Japanese foreigner register in the use of the vocabulary. In Kamada, O. and W. M. Jacobsen (eds.) (1990) *On Japanese and How to Teach It*. Japan Times. pp. 211-223.
- Jones, K. (1982) *Simulations in Language Teaching*. Cambridge University Press.
- Kamada, O. and W. M. Jacobsen (eds.) (1990) *On Japanese and How to Teach It*. Japan Times.
- Munby, J. (1978) *Communicative Syllabus Design*. Cambridge University Press.
- Miyazaki, S. (1992) Negotiation and correction sequences: The process of task-

- centred interaction between Japanese NS and NNs. The paper presented at Pacific Second Language Research Forum at Sydney, 1992. 7. 15.
- Nunan, D. (1988) *The Learner-centred Curriculum*. Cambridge University Press.
- Nunan, D. (1989) *Designing Tasks for the Communicative Classroom*. Cambridge University Press.
- Nunan, D. (1989) *Understanding Language Classrooms: A guide for Teacher-initiated Action*. Prentice Hall.
- Nunan, D. (ed.) (1992) *Collaborative Language Learning and Teaching*. Oxford, R. L. (1990) *Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know*. Newbury House.
- Pica, T. (1987) Second-language acquisition, social interaction, and the classroom. *Applied Linguistics*, 8-1, pp. 3-21.
- Pica, T., Young, R., and C. Doughty (1987) The impact of interaction on comprehension. *TESOL Quarterly* 21-4, pp. 739-757.
- Richards, J. C. (1990) *The Language Teaching Matrix*. Cambridge University Press.
- Rivers, W. M. (ed.) (1987) *Interactive Language Teaching*. Cambridge University Press.
- Scarcella, R. C., Anderson, E. S., and S. D. Krashen (eds.) (1990) *Developing Communicative Competence in A Second Language*. Newbury House.
- Ur, P. (1981) *Discussions That Work*. Cambridge University Press.
- Wenden, A. and J. Rubin (eds.) (1987) *Learner Strategies in Language Learning*. Prentice Hall.
- Wenden, A. (1991) *Learner Strategies for Learner Autonomy*. Prentice Hall.
- Yalden, J. (1987) *Principles of Course Design for Language Teaching*. Cambridge University Press.

資 料

プロジェクト制作レポート

92. 3. 18 午前9時提出

学生番号 () 名前 ()

この制作(制作)レポートは、あなたのグループのプロジェクトについて、個人(3割)でまとめてください。他の人と意見(1割)が違(違)っていてもかまいません。プロジェクトの制作であなたが経験(1割)したこと、感(1割)じたことを書いて下さい。このレポートはプロジェクトの個人評価(3割 1割)とします。

番組名(タイトル) : NHK ニュース番組 : 「外国人...日本でどこへ行っても見られます。」

(注 すべてで文で書いて下さい。)

1. 概要 (abstract) : 大切なことだけ

論議員に入っているニュース番組を作りました。日本に来たから外国人として、牛手別おかわきをしました。色々な質問を聞かれました...おもしろい、変だし、失礼だし、つなさいし...番組の中この質問には例も挙げます。色々な準備もやりました。フィルムをやる時は、アドリブもしました。従って英語と文言語より使った人から分かりやすいと思ひます。番組を見られたために人に一言も言いたくない人からです。

2. 見どころ (他の人によく見てほしい良いところ、おもしろいところ)

フィルムをやる中、ヒリスさんの顔を見ることがおもしろいと思います。おもしろい顔を見ることが、私のレポート相手としての、自当(自)然(然)だ(だ)と思ひます。クリアさんの表現もよく見て下さい。とても上手な女優です。カメラの使方も分からなかったのに、クリアさんとイスターさん(い)っしょ(い)っしょにがんばりました。フィルム中は色々な公の所に行き、例えば「シスター・ナツ」か「下地」か「失火」の中「どこか」バスでい(い)か(か)に行き、いくは「かく」ても、おんなは「かん」は「り」は「つ」思ひながら、*青い(い)は(い)やりました。

3. 制作 (制作) の過程 (経: procedure) を書く。いつ、どのように、だれが、何をして作ったかを詳(詳)しく書く。

制作をする前会議があった時、番組の事を決めて準備をする事をだれがやるか決めました。次の会議、全分変わりました。前はニュース番組のアドリブも考えました。論議員はなかったのに、次の会議にいる時に論議員もおんなは必要かと思ひながら、全分変わる事にしました。おんな外国人の論議員があることに決まると、ケルアのアドリブはやめようと思ひました。色々な物をやりましたから、一番おもしろい物をえらばなくてはいいなかったです。レポートは「四人か」(い)る(い)ることにした。二人は最初の50分をやる(つ)け(つ)る(つ)るレポート)と(い)か(い)か二人は外国人をさがすために、色々な公の所に行く「レポート」。ついでに変わる「レポート」でクリアさん外国人になります。ついでに変わる人は一緒にスクリプトを書くことにしました。洋料理に行くことは私のアドリブで、私はシスター・ナツのスクリプトを書くことになりました。おんなは自分のスクリプトを書いて制作をする前に、おんなは自分のスクリプトをなしました。

4. 制作(制作)する時、苦勞(苦勞)したこと。どのような時に、どのようなことが大変だったかを、その問題(問題)をどう解決(解決)したかを詳(詳細)しく書く。

最初はカメラの使い方を分からなかったのに、たまたま一日中分かるようになりました。みんなのこえを聞かせるかど"うか全然分からなかったから、いくらはずかしくてでも大きい声で"信話"するようにして掛けていました。[マイクはおまじんでしたからです]何れは"イヤホン"でも下地金矢の中に外国人を見られるから、その戸所で"外国人とインタビューをする"が一番まもりの戸所"と思ったのに、下地金矢の中に"すこ"うな"さから"た"ん"が、とても大きな声を使"つ"てにしました。下地金矢を"乗"る日本人はめいわくを"さ"せて思"い"ました"け"ど、(方が"な"り)と思"い"ました。私"の"自分"の"問題"は日本人の"レ"ポ"ーターとして"た"く"さん"日本人の前"に"日本語を"並"て"話"した"ら、は"ず"か"い"と思"い"ました。タ"台"めた時、私"は"本"当"に"心"配"して"いた"のに"一"日"中"日"本"語"を"話"した"ら"た"く"さん"や"さ"く"な"った、"安"心"し"ま"し"た。

5. 制作(制作)する時、とてもうまくいったこと。例えば、みんなの協力(協力)とかインタビューとか、VTR撮影(撮影)とか。どのような時に、どうして、何がうまくいったかを詳(詳細)しく書く。

私"の"制作"する"時"一"番"ま"く"い"った"こ"と"は"多"分"VTR"で"見"ら"れ"ま"せ"ん。みんなの"協"力"は"本"当"に"す"ば"ら"い"だ"と"思"い"ま"す。また"か"い"に"つ"て"い"い"た。"さ"つ"え"い"時"みんなは"ほ"め"か"を"言"て"「"お"か"い"い"だ"と"い"って、何"の"方"か"い"い"と思"い"ま"す"か"？」みんなの"性"格"を"よ"く"知"て"い"る"よ"う"に"な"り"ま"し"た。私"の"ク"ラ"ム"は"先生"が"え"ら"ん"た"か"ら、友"達"じ"ゃ"な"く"て"か"ら、最"初"は"大"変"と"い"や"だ"と"思"い"ま"し"た"け"ど、番"組"を"作"る"時"に"大"変"な"の"か"ら"た"ん"だ"と"い"つ"も、授"業"の"中"に"方"の"学"生"は"お"り"知"ら"な"い"ん"だ。みんなは"い"つ"も"な"つ"と"競"争"力"を"し"て"い"ま"お"け"番"組"を"作"る"の"た"め"に"一"緒"に"い"い"か"め"制作"し"な"く"て"は"い"け"な"か"た"本"当"に"い"い"経"験"を"得"た。好"な"物"と"い"う"の"は"競"争"は"外"国"人"を"見"ら"れる"戸"所"に"外"人"を"イ"ン"タ"ビ"ュ"ー"を"する"た"め"に、和"平"に"行"き"ま"し"た。

6. 本当はやりたかったが、できなかったこと、感想を書く。

さ"つ"え"い"を"する"時"な"つ"と"神"経"だ"と"思"う"の"は、何"か"言"う"こ"と"に"な"っ"た"物"は"時"々"わ"れ"て"し"ま"い"ま"し"た。後"で"思"い"出"す"時"脚"本"何"を"言"う"か"わ"れ"な"か"た"と"言"え"た"の"に"も"つ"終"り"た"か"ら、か"た"が"な"い"と"思"い"ま"し"た。カ"メ"ラ"の"使"い"方"を"く"知"ら"る"こ"と"を"思"い"ま"す。お"ん"か"く"か"入"れ"た"か"ら"た"ん"け"ど、お"の"時"は"全"然"知"ら"な"か"つ"た"の"で"す。案"の"結"論"も"お"り"で"き"な"か"た。く"お"ま"ち"と"思"い"ま"す。レ"ポ"ー"タ"ス"の"顔"が"お"り"見"え"な"い。

た"く"さん"ア"ド"リ"ブ"を"や"た"か"ら"自"祭"的"感"が"し"た"の"は"け"れ"て"ま"い"言"う"物"は"な"つ"と"練"習"し"な"い"で、た"く"さん"ま"ち"が"入"っ"て"し"ま"い"ま"し"た。

“TV News Project” for JSL Intermediate Students

Midori Inaba

Nagoya University

Abstract

Working on a defined project offers students an opportunity to put into practice what they have learned through formal teaching. They experience authentic use of the language, not just classroom drills. In addition to its motivating power, project work also provides a useful way of integrating the four language skills. Despite its usefulness, few studies of the practical aspects of project work have been done in the area of Japanese language education.

This paper discusses one such project, a “TV News Project” for JSL intermediate level students, focusing on the effect of the project, and on problems that arose while doing it. The aim of the study is to help teachers make the most of project work.

The study find that the project met its goal of helping students handle Japanese speech level shifts such as formal/informal, spoken/written, and appropriate use of honorifics. The study also discusses the following problems which the teachers encountered: 1) providing effective assistance; 2) monitoring the students' language use and activities outside the classroom; 3) giving students systematic feedback; and 4) evaluating the end product and the students' work, when objective criteria are hard to set.

(いなば みどり 日本語文化)