

日本語教員養成における理論と実践を繋ぐ PBL (Problem-Based Learning) の試み

副田 恵理子

1. はじめに

本学日本語教員養成課程では、言語教育に関する基礎知識とそれを活用して教育を実践する能力を身につけさせるために、2年間のコースの2年目に必修科目として『日本語教育概論（授業名：日本語教育概論Ⅰ・Ⅱ）』『日本語教授法（授業名：日本語教授法Ⅰ・Ⅱ）』『日本語教育実習（授業名：日本語教授法Ⅲ・Ⅳ）』という3種類の授業の履修を課している。

『日本語教育概論』『日本語教授法』は共に日本語教育・言語教育に関する基礎知識の習得を目指しているが、前者の『日本語教育概論』では言語習得のメカニズムや外国語教授法のベースとなる考え方など理論的な知識を扱っているのに対し、後者の『日本語教授法』ではカリキュラム・教材教具の作成方法、文法・4技能（聞く・話す・読む・書く）の指導法などより実践的な知識を扱っている。そして、これら『日本語教育概論』『日本語教授法』で学んできた知識をもとに、『日本語教育実習』では実践的な指導技術の習得を目指している。

本稿では、上記の中の『日本語教育概論』の授業にアクティブラーニングの一つPBL (Problem-Based Learning) を取り入れた授業実践について報告する。

2. PBL (Problem-Based Learning) 導入の背景

『日本語教育概論』の授業は、筆者が担当し始めた2007年度から2013年度までは、日本語教育の現状や言語習得のメカニズム、様々な外国語指導法のベースとなっている理論を講義形式の授業スタイルで指導していた。そして、筆者が担当し始めた当初は、学生達はこれらの知識を教育実践（実

習)の中で十分に生かしている様子が見られた。例えば、教案や教材作成の過程でどうしてそのような授業の流れにしたのか、なぜそのような教材を作ったのかを教師が尋ねると、『日本語教育概論』の授業で学んだ理論や考え方を根拠として説明する様子が見られた。また、授業後の振り返り活動においても、第二言語習得の理論をもとに学習者に対してどのような対応が必要であったのかを述べている様子が見られた。

しかし近年、より実践的な内容を扱っている『日本語教授法』で学んだ知識は実習の際に十分に活かされていると感じるものの、『日本語教育概論』の中で学んだ理論が活用されることは少なくなり、学生からの発言の中で指導のベースとなる理論や考え方について言及されることはほとんどなくなっていた。この点は関田(2015)においても指摘されており、教師教育において教職に就くために学んでいる内容が将来教師になった際に行うであろう教育活動と結びついていない学生は少なくないと述べている。そして、学習している内容の意義付け、関連付けの仕方を学べるようなアクティブラーニングが必要であると指摘している。

そこで、筆者は学生自身が学んだ理論を教育実践の中でどのように活用することができるのかを考える授業が必要だと考え、2014年度より『日本語教育概論』でアクティブラーニングの一つ、PBLによる授業を試みている。PBLは近年高等教育において特に注目されている教育方法で、実施率はまだ低いものの効果が高いとされている方法である(山田, 2016)。PBLには2種類あり、教師により与えられた課題に対して小グループに分かれて問題解決へ向けて取り組む Problem-Based Learning(問題解決学習)と、提示されたプロジェクトの中で問題設定そのものも学生が行い、課題を解決しつつ目標としているビジョンを実現することを目指す Project-Based Learning(プロジェクト学習)とがある(鈴木, 2012; 溝上, 2016; 山内, 2016)。『日本語教育概論』では前者のタイプのPBLを取り入れているが、これは Problem-Based Learningが臨床(実践)の場での問題解決が必要となる医学教育において開発されたものであ

り、実践の場で知識をいかに適用するかを学ぶためには効果的な学習方法であると考えたためである。

ウッズ (2001) は、Problem-Based Learning を従来の講義スタイルの授業と比較し、講義では学習が「教師主導」で行われ、教師が学生にまず「知識」を与え、その活用方法を説明するために「問題」を提示するのに対し、Problem-Based Learning では「問題」が先に提示され、その問題の解決のために必要な「知識」を学生自身が学んでいくため、学習が「学生主導」で行われる点で大きく異なると述べている。そして、Problem-Based Learning では、学生たちは提示された問題を分析して問題解決のために新たに知る必要のある情報を特定、収集して学習する。そして、その情報をグループ内で共有しながら問題解決に適用していくというプロセスをたどり、知識だけではなく問題解決スキルや協働スキルなど様々なスキルを身につけていくことができると述べている。また、溝上 (2016) は Problem-Based Learning は問題を出発点として、問題の解決策を見出すために学習を進めたあと、その学習が問題解決のために適切なものであったかをはじめの問題に戻って評価するという「サイクルとしての学習」になっている点が特徴的であると述べている。

そこでこれらを参考として、『日本語教育概論』では、学生が言語教育・言語学習において直面する可能性のある場面を取り上げ、それにどのように対処すればいいのか情報収集し、その情報を活用して小グループの中で意見交換を繰り返しながら解決方法を導き出していくという流れの授業展開をデザインした。また、そのプロセスの中で収集・学習した情報が、問題解決のために適切なものであるかどうかを何度も振り返ることができるよう、一緒に課題に取り組むグループ内だけでなく、グループ外の学生や教員とも話し合う機会を作り、様々な視点からのコメント・意見などフィードバックが得られるようにした。

3. 授業の概要

3-1 授業のねらい

前述のように、本授業は日本語教育・言語教育に関して学生自身が直面する可能性のある問題を課題として取り上げ、その課題についてグループで情報収集・意見交換を繰り返しながら、問題の解決策を導き出していく流れとなっている。そして、このプロセスを通して、言語教育に関する理論・考え方を知り、それをどのように教育実践に結びつけ生かしていけばいいのかを学ぶことを目標としている。

3-2 授業で扱うテーマ

以前講義スタイルで授業を行っていた際には、青木他（2001）の『日本語教育学を学ぶ人のために』^{注1}をテキストとして用いて、日本語教育の歴史と現状、第二言語習得研究により明らかとなった第二言語習得のプロセスとそれをベースとした様々な外国語教授法、心理学・教育学・異文化間コミュニケーションなどの関連領域と日本語教育のかかわりなどを扱ってきた。授業スタイルをPBLに変えた後も、できるだけそれまでの授業で扱ってきた内容を幅広く網羅したいと考えた。しかし、ウッズ（2001）でPBLの短所として指摘されているように、PBLでは同じ内容を学ぶにも従来の講義スタイルと比べると長く時間がかかってしまう。そこで、幅広い内容を扱いつつ、一つの内容について十分な議論の時間が持てるように、本授業では一つのテーマに5週間かけることとし、半期15週間で3つ、通年で6つのテーマを扱うこととした。テーマは、それまでの授業で扱ってきた内容を参考に、前期15週間の授業では「日本語教育の現状」「子供の第二言語習得」「効果的な言語学習法」の3つ、後期授業では「外国語指導法」「教師の学習者への対応」「指導内容」という3つのテーマを取り上げた。そして、各テーマについて学生自身が外国語学習者として、外国語教師として直面する可能性のある問題を課題として複数提示し、学生が興味のあるものを選べるようにした。具体的な課題の例を表1に示す。こ

これらの課題内容は、養成課程指導において、受講生、また、課程修了後言語教育に携わっている修了生から、実際に相談があったものをベースに作成した。

表 1：『日本語教育概論』の授業で取り上げた課題例

テーマ	課題	内容
子供の第二言語習得	課題①：外国人児童への日本語教育	私は小学校・中学校の外国人児童にボランティアで日本語を教えることになりました。日本の小学校・中学校に通う外国人児童とはどのような人たちなのでしょうか。また、その外国人児童に何をどのように教えればいいのでしょうか。教える際に、気をつけなければいけないことは何ですか。
効果的な外国語学習法	課題①：効果的な単語記憶法とは？	私は英語が苦手です。特に、単語やそのスペルがなかなか覚えられません。どのようにすれば単語をうまく覚えられるのでしょうか。
教師の学習者への対応	課題①：学習者の誤りに教師はどのように対応すればいいの？	今、日本語を教える中で一番悩んでいるのが学習者の誤りをどのように訂正したらよいかです。学習者の誤りを訂正する方法にはどのようなものがあるのでしょうか。そして、どのような方法が最も効果的なのでしょうか。

3-3 授業の流れ

表 2 は前期授業のシラバスである。前述の通り学生は 5 週間かけて一つの課題に取り

表 2：前期『日本語教育概論 I』のシラバス

組む。5 週間 の中の最初の 週（第 1 週・ 第 6 週・第 11 週）は教師が 課題を提示 し、学生はそ の中から担当 したい課題を 選ぶ。そして 同じ課題を選	第 1 週	発表 1（日本語教育の現状）の担当決め、情報収集
	第 2 週	発表 1 のための情報収集・話し合い
	第 3 週	発表 1：欧米圏で日本語教師になるには？
	第 4 週	発表 1：アジアで日本語教師になるには？
	第 5 週	発表 1：日本で日本語教師になるには？
	第 6 週	発表 2（子供の第二言語習得）の担当決め、情報収集
	第 7 週	発表 2 のための情報収集・話し合い
	第 8 週	発表 2：子供の方が言語習得が得意？
	第 9 週	発表 2：子供をバイリンガルに育てるには？
	第 10 週	発表 2：外国人児童への日本語教育
	第 11 週	発表 3（効果的な外国語学習法）の担当決め、情報収集
	第 12 週	発表 3 のための情報収集・話し合い
	第 13 週	発表 3：効果的な単語記憶法とは？
	第 14 週	発表 3：効果的な外国語学習法とは？
	第 15 週	発表 3：効果的な外国語学習環境とは？

んだ3～4人でグループを作る。その後、その週と次週で必要な情報を収集し、その情報をもとに議論をくり返して課題に対する答えを導き出していく。3～5週目は課題に対する答えを発表し、リスナーとの間で意見交換をする。最終的にはその内容をレポートにまとめる。

次に、各プロセスの詳細を記す。

(1) 担当決め、情報収集

まず1週目の最初に教師が課題を提示し、学生はそこから一つを選択する。学生の課題選択の基準は興味のあるもの、発表日が自分の予定と合うもの、友達と一緒に発表できそうなものなど様々であった。その後、同じ課題を選択した学生3～4人でグループを作り、情報収集を開始する。そして、2週目にかけてグループ内で情報を持ち寄り、話し合いを繰り返しながら、その解決策を導き出していく。1・2週目の情報収集の授業は、2014年度はコンピュータ室、2015年度は図書館内のラーニング・コモンズ^{注2}を使用した。コンピュータ室を利用していた際には、そこに図書館から借りた書籍を持ち込み、コンピュータ・書籍の両方を活用している様子が見られた。しかし、座席が横並びであったためにグループでの話し合いがしにくいという問題が見られた。2015年度はラーニング・コモンズを使用することにより、図1のようにPCや書籍を囲んでグループ作業を行う様子が見られるようになり、議論も活発に行われるようになった。教師はその間各班を回り進捗状況を確認した。そして、途中検索のためのキーワードを与えるなどして、適切な情報収集が行えるよう促した。

また、この期間に発表に際して気をつけるべき点として以下のような内容についても指導を行った。

- ①文章ではなく箇条書き等を用い、見やすい配布資料を作る。
- ②データ・情報をもとに説明する。



図1：ラーニング・コモンズでの
情報収集・話し合い活動

③データ・情報の出典を明確にする。

特に本授業の目標が理論と実践を結びつけることにあったため、②の説明には時間をかけ、信頼できる理論・情報・データを見つけ出しそれをもとに問題への対処法（実践）を提案するよう具体例を挙げながら指導を行った。

（２）発表

3～5週目はグループでの情報収集・意見交換により導きだした課題の結論を発表する。同じ週に同じテーマの課題に取り組んだ3～4グループが発表を行う。発表は教室の中にホワイトボードを複数持ち込み、ホワイトボード、もしくは、黒板の前にブースを作り、3・4グループが同時に発表を行うポスター発表



図2：発表の様子

に似たスタイルで行った。このような発表形式にしたのは、発表者とリスナーのあいだで密なコミュニケーションを持てるようにするためである。実際、各発表のリスナーの数は5名前後となり、発表者とリスナーとの間で活発にやり取りする様子が見られた。発表時間は15～20分とし、一つの授業の中でリスナーを換えて3～4回発表を繰り返した。また、発表者自身も同じ課題を扱う別のグループの発表を聞けるように発表の間に休みの時間を設けた。

リスナーとなる学生には授業内で全ての発表を聞いて回るよう指示し、各発表に対して必ず一人一つ以上は質問・コメントをすることを課した。また、授業の最後に、各発表に対するコメントを用紙に書くよう指示した。

（３）フィードバック

学生の全ての発表が終わった後に、発表者全体と個別のグループに対して、口頭で教員からのフィードバックを行った。その際、発表内容が課題の結論として適切であるか、情報が根拠付けとして適切なものであるか、

課題をもう一度読み直して振り返るよう促した。また、次の週には紙の形でフィードバックの内容をまとめたものを渡した。その際には、授業の最後にリスナーの学生が書いたコメントシートの内容も含めた。

(4) レポート

発表後、発表の際にリスナーから出た質問やコメント、また、教員からのフィードバックをもとに内容を見直し、レポートにまとめるよう指示した。レポートはグループではなく、個人で作成するように求めた。そのため、グループ全体として議論の末に至った結論だけでなく、他者からの意見も参考に学生個人が最終的に至った考察や意見も提示するように指導した。提出されたレポートを発表内容と比較してみると、発表の内容からそれほど進展が見られないものと、大幅に改良している学生とがいた。

3-4 評価

発表・レポートそれぞれに対して表3の5項目について評価を行った。特に「3. データ・情報をもとに説明がなされていたか」「4. データ・情報の出典が明示されていたか」の2点は授業内でも頻繁に指導を行ったが、グループ間、個人間で差が大きい部分であった。

表3：発表・レポートの評価項目

発表の評価	1. 発表（声の大きさ・発表手順）
	2. 配布資料（見やすさ・まとめり）
	3. データ・情報をもとに（根拠を明確にして）説明がなされていたか。
	4. データ・情報の出典が明示されていたか。
	5. データ・情報をもとにして導き出された課題の答えは妥当なものか。
レポートの評価	1. 適切な構成で情報がまとめられていたか
	2. 十分なデータ・情報が提示されていたか。
	3. データ・情報をもとに（根拠を明確にして）説明がなされていたか。
	4. データ・情報の出典が明示されていたか。
	5. データ・情報をもとにして導き出された課題の答えは妥当なものか。

4. 授業に対する学生の評価

2014年度・2015年度に『日本語教育概論』を受講していた53名を対象に授業評価アンケートを実施した。アンケートは自由記述形式で、知識習得のための必修科目である『日本語教育概論』『日本語教授法』それぞれについて「授業を通してどのようなことが勉強できたと思うか」「授業について改善したほうがいい点は何か」について尋ねた。今回、『日本語教育概論』だけでなく『日本語教授法』の結果も比較対象として提示する。

まず、「どのようなことが勉強できたと思うか」という質問については53名中51名から回答を得た。この回答をテキストマイニングの手法を用いて分析した。分析には樋口（2014）を参考にKH Coder (Ver. 2.00f) ^{注3}を使用した。語の抽出を行ったところ、全体で1,928語（異なり語数341）が抽出され、助詞や助動詞のような一般的な語を除外した分析対象となる語彙は811語（異なり語数251）であった。これらの抽出語のうち上位20語とその出現回数は表4の通りである。

比較対象として提示した『日本語教授法』の結果を見ると、「実際・具体」という語、「指導・教える・学習・教授」などの語、「方法」という語が上位にきていることから、「実際の具体的な指導（学習）

表4：自由記述回答の頻出20語のリスト

日本語教育概論			日本語教授法		
順位	抽出語	出現回数	順位	抽出語	出現回数
1	日本語	37	1	日本語	31
2	発表	35	2	指導	23
3	方法	19	3	教える	21
4	知識	17	4	学習	20
5	教える	16	5	実際	20
6	教育	16	6	方法	13
7	レジュメ	13	7	教授	11
8	レポート	13	8	具体	10
9	情報	13	9	学べる	9
10	学ぶ	11	10	授業	9
11	学べる	11	11	学ぶ	8
12	学習	11	12	教育	7
13	仕方	11	13	教員	7
14	思う	11	14	内容	7
15	資料	10	15	勉強	7
16	教員	9	16	教科書	6
17	調べる	9	17	使う	6
18	勉強	9	18	知る	6
19	作り方	8	19	聞く	6
20	指導	8	20	見る	5

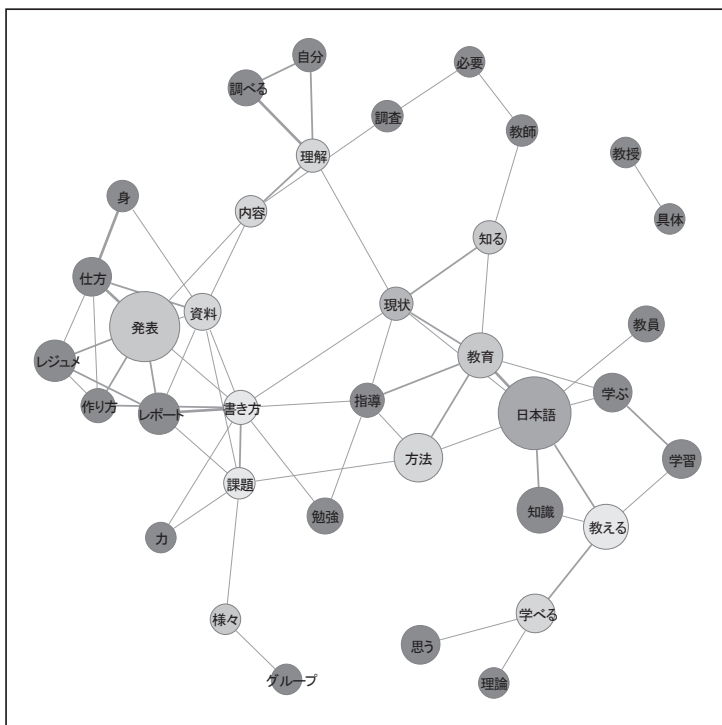


図3：『日本語教育概論』の自由記述回答の共起ネットワーク

方法」について学習していると認識されていることが分かる。一方で、『日本語教育概論』では、「教える・教育・学ぶ・学習」などの語、「方法・知識」という語に加え、「発表・レジュメ・レポート・情報・資料」などアカデミックスキルに関する用語が多くみられる。上記結果の「共起ネットワーク」を表した図3を見ても、「日本語・教育・教える・学ぶ・方法・知識」のまとまりとは別に、「発表」と強く関連して「資料・レジュメ・レポート・書き方・作り方・仕方」のまとまりが見られる。ここから、「日本語教育の方法・知識」の学習とは別に、アカデミックスキルの学習が強く意識されている様子が分かる。一方で、「具体・教授」という実践に関わる用語のまとまりが「知識」「理論」とは共起していないなど、本授業が目指す

理論と実践の関連付けを受講生が意識している様子は見られなかった。

2つ目の「授業について改善したほうがいい点は何か」という質問に対しては、53名中26名が回答しており、内11名は「特になし」と記述していた。そこで、残りの15名の記述内容について回答データが少なかつたため分析ソフトウェアは使わずに分析を行った。その結果、主に次の3点についてのコメントが見られた。

- (1) 発表回数の多さ
- (2) 教員からのさらなるフィードバックの必要性
- (3) 情報の活用方法の説明の必要性

(1)については、半期15週間の中で3回の発表とレポートを課したのは、以前講義スタイルで授業を行っていた際に扱っていた幅広い内容をできるだけ広く網羅しつつ、且つ、十分な議論の時間を確保するためは、これが妥当なスケジュールであると考えたためである。これに対して「発表やレポートの回数が多く大変だった」というコメントだけではなく、「一つのテーマに対して十分な議論ができなかった」「十分理解ができないまま発表となってしまった」といったコメントが見られたことについては今後検討の必要がある。今後は授業内外でより効率的に議論を進めていけるよう、教師がどのようにサポートしていくのが重要だと思われる。

(2)については、「発表後の教師のフィードバックの時間を増やしてほしい」「内容についてプリントにまとめてほしい」「以前講義スタイルの授業の際に配布していたハンドアウトがほしい」など課題の答えを教師がまとめて提示することを望む傾向にあった。しかし、本授業ではPBLのプロセスを通して学修者が自律的に学んでいる点が重要であり、その点を授業の中で受講生に十分に認識させる必要があるかもしれない。

(3)については、「インターネット上のデータ・情報を扱う際にどのような情報なら信頼できる情報と言えるのかわからなかった」「どの範囲(公的・私的)までの情報なら許されるのか線引きしてほしい」「個人ブログから引用していた人がいたがそれはいいのか」など、インターネット上の情報

の活用方法に関して説明が必要とのコメントが複数見られた。授業内ではできるだけ信頼性の高い書籍から得た情報をもとにするよう促したが、今回のように課題が多く、短期間に情報を収集する際には、学生が情報源として書籍よりインターネットに頼ることは避けられず、情報化社会において今後もその傾向は変わることはないと考える。インターネット上の情報をアカデミックな発表・レポートの場面でどのように活用すべきかについては、今後指導が必要だと思われる。

5. まとめと今後の課題

本稿では、言語教育に関する理論・考え方をどのように教育実践に結びつけ活かしていけばいいのかを学ぶことを目標としてPBLを導入した授業の試みについて報告した。授業終了後の受講生へのアンケート調査の時点では、理論と実践を結びつけることについて意識されていた様子は見られなかった。これは、言語指導の実践経験がほとんどない中で、言語教育を行う際に起こりうる問題をイメージしてその解決策について議論することには限界があったためだと思われる。しかし、この授業と並行して、もしくは授業終了後に行った『日本語教育実習』の後の振り返りの際には、「学習者が間違えたときに、どのように対応すべきかわからず困ったので、概論の授業で調べた内容を振り返ってみようと思った」というコメントが出たり、他の実習生のクラス運営について概論の授業で調べた内容を踏まえて考察する学生がいたりするなど、概論の授業で扱った内容を思い返している様子が見られた。つまり、自身が教育実践を行う際に、もしくは実践を目にした際には、概論の授業で模索した内容を振り返り、その際に扱った知識・理論を具体的な事例と結びつけている様子が見られ、日本語教員養成課程コース全体としては、PBL導入はある程度効果があったものと考えられる。さらに効果的な授業をするためには、この授業を行う前に、少しでも教育実践の経験を持たせるか、日本語の授業を見る機会を増やすなどして、教育実践の場をより具体的にイメージできるようにする必要が

あるのかもしれない。

さらに、アンケートからはこの授業を通して学生は発表の仕方や資料・レジュメ・レポートの作成方法などアカデミックスキルを習得していると認識していることがわかった。この授業を受けている学生は2～3年生であり、より専門的な科目の学習に入る前にこれらのスキルを身につけられたことは付随的ではあるが意義があったと考える。

今後の授業では、理論的知識をどのように実践に生かせばいいのかを学ぶというこの授業のねらいを学生に再度認識させることに加え、アンケートで挙がっていたコメントをもとに、次の3点について改善が必要だと考える。1) グループ内での情報収集や議論が効率的に進んでいくように教師がサポートする。2) この授業を通して何をどのように学んでいるのかを意識させる。3) インターネット上の情報をどのように活用すべきかについて指導する。これらをどのように授業内に組み込んでいくべきか今後検討していきたい。

注

注1 青木直子・尾崎明人・土岐哲（編）（2001）『日本語教育学を学ぶ人のために』世界思想社

注2 ラーニング・コモンズとは文部科学省の用語解説（http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/gijyutu/gijyutu4/toushin/attach/1301655.htm）によると「複数の学生が集まって、電子情報も印刷物も含めた様々な情報資源から得られる情報を用いて議論を進めていく学習スタイルを可能にする「場」を提供するもの」で、本学では2015年度に図書館内に開設された。

注3 KH Coder (Ver. 2.00f) は樋口耕一氏が開発したテキスト型データを統計的に分析するためのフリーソフトウェアである。（<http://khc.sourceforge.net/>）

注4 共起ネットワークとは出現パターンの似通った語、つまり、共起関

係が強い語を線で結んだものである。図3では共起関係が強いほど太い線、出現数が多いほど大きい円で描かれている。

参考文献

- ウッズ, D. R. (2001) 『PBL (Problem-based Learning) ー判断能力を高める主体的学習ー』(新道幸恵 訳) 医学書院
- 鈴木敏恵 (2012) 『プロジェクト学習の基本と手法 ー課題解決力と論理的思考力が身につくー』教育出版
- 関田一彦 (2015) 「教員養成に不可欠の大学教育メソッドは何か？」上條晴夫編『教師教育』さくら社, pp.86-89.
- 樋口耕一 (2014) 『社会調査のための計量テキスト分析 ー内容分析の継承と発展を目指してー』ナカニシヤ出版
- 溝上慎一 (2016) 「アクティブラーニングとしての PBL・探求的な学習の理論」溝上慎一・成田秀夫編『アクティブラーニングとしての PBL と探求的な学習』東信堂, pp.5-23.
- 山田剛史 (2016) 「主体的な学びを促す教育方法の導入」日本高等教育開発協会・ベネッセ教育総合研究所編『大学生の主体的学びを促すカリキュラム・デザイン ーアクティブ・ラーニングの組織的展開にむけてー』ナカニシヤ出版, pp.17-25.
- 山内祐平 (2016) 「アクティブラーニングの理論と実践」永田敬・林一雅編『アクティブラーニングのデザイン ー東京大学の新しい教養教育』東京大学出版会, pp.15-39.