

# 外国語学習におけるプロジェクト授業

——その理論と実践——

玉木佳代子

## Abstract

In the area of foreign language education, “Task-Based Language Teaching” has been gaining prominence, since the teaching method had changed from cognitive to social-cognitive approach in the eighties. It has become particularly important to use languages in their social context, so that learners can develop their learning skills and communicative competence in realistic situations. Language itself is not the primary educational objective but rather a tool for communicating and learning something else. One of the most creative task activities is carried out by the “Project Method”. This article presents an empirical study on the implementation of the “Project Method” in a German class. The study demonstrates the positive learning effects of project work. The fundamental idea of the Project Method is action-oriented learning, which is introduced theoretically in the first part of the article.

**Keywords :** Project Method, Task-Based Language Teaching, Action-Oriented Learning

## 1. 行動中心主義

「タスク」<sup>1)</sup>や「プロジェクト学習」といった概念の根底には、言語は社会的行動の担い手であり、複雑な行動を操作したり、相互理解や協力関係を可能にする手段である、という考え方があり、Krumm (1991: 4) が述べているように、我々が言語を使用する（聞く、読む、話す、書く）のは、何かを知るためであったり、何かを伝達し、形作るためであったり、何らかの問題を解決したり、個人としての見解や主張を持ったりするためである<sup>2)</sup>。言語を使用しながら行動することで社会を構成する一部となる、という「当たり前」の事柄が忘れられると、学習者自身も、一体何のために言語を学んでいるのかが分からなくなり、学習に対するモチベーションも下がってしまう。

言語を学ぶ目的は、「言語を使って『行動』すること (Mit der Sprache „handeln“) である」、という考え方に基づく学習は、「行動中心外国語学習 (Handlungsorientierter Fremdsprachenunterricht)」と呼ばれている。「行動中心外国語学習」では、学習者が、何らかの目的を達成するために、外国語でコミュニケーションを取れるようになることを目指している。つまり、「行動中心」が学習の「目的」であると同時に「方法」にもなっているのである。プロジェクト学習 (Projektunterricht) や Stationenlernen<sup>3)</sup>, Lernen durch Lehren (LdL)<sup>4)</sup> といった外国語学習の

方法は、「行動中心主義」が反映されている学習形態の代表的な例である。

### 1. 1 国内の状況

日本でも、この「行動中心外国語学習」が受け入れられ、今後ますます浸透していくと考えられる。その背景としては、近年の国内での外国語教育や教育政策の変化が挙げられる。「ドイツ語教育」に関しても、大学での外国語教育カリキュラムの変化はもとより、ドイツ語学習者の変化、ドイツ語を学ぶ動機の変化、そして、教授法の分野でも大きな変化が見られた。更に、「ドイツ語学習」自体の位置づけも変わってきている。1998年の大学審議会答申では、「求められる人材」として、「自主性と自己責任意識、国際化・情報化社会で活躍できる外国語能力・情報処理能力や深い異文化理解」（第1章）といったことが挙げられ、「実践的な語学能力」（第1章）の育成が求められている。つまり、大学におけるドイツ語教育においても、日本独文学会ドイツ語教育部のドイツ語教育に関する調査研究委員会（1999年）が述べているように、「ドイツ語、あるいはドイツという枠組みをも越えた外国語教育一般のあり方が問い直され、外国語教育を通じて国際舞台で活躍できる能力を培うべき教育はいかにあるべきかという視点から捉え直すことが求められている」のである。それは、単に「外国語を学ぶ」から、「外国語学習を通じて、もしくは外国語を使って何かを学ぶ」への発展・転換を意味していると言える。

又、2001年に欧州評議会によって出された「The Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment」（ヨーロッパ言語共通参照枠、以下「CEFR」）は、「行動中心」という考え方に基づいてまとめられおり、2004年に日本語訳（吉島他2004）が出版されてから、国内の言語教育界に大きな影響を及ぼしている。CEFRの中で最も取り上げられることが多いのが、いわゆる「共通参照レベル」（例示的能力記述文<sup>5)</sup>）であるが、例えば、A2レベルの記述では、「読んで理解する」能力として、広告や内容紹介のパンフレット、メニュー、予定表のようなものの中から日常の単純な具体的に予測がつく情報を取り出すことができ、簡単に短い個人的な手紙は理解できること、などが挙げられている。また、「聞いて理解する」能力としては、短い、はっきりとした簡単なメッセージやアナウンスの要点を聞き取れること、「書く」能力として、短いメモやメッセージ、個人的な手紙なら書くことができる、など日常生活で達成されなければならない「タスク」の遂行が、言語能力を示す基準となっている<sup>6)</sup>。

### 1. 2 教授法の変遷

世界的に見ても、教授法の変遷や技術の進歩に伴い、「行動中心外国語学習」は益々注目を集めてきている。60年代および70年代には、それ以前の「文法訳読法（Grammatik-Übersetzungsmethode）」とは対照的に、言語に関する「知識（Sprachwissen）」ではなく、言語を使うことのできる能力（Sprachkönnen）を伸ばすことが外国語学習の目的とされ、これにより、「読むこと」や「書くこと」よりも、「聞くこと」、「話すこと」の方が重要視される「オーディオ・リング法」が中心であった。学習者は「意識的に」聞き、そして聞いた音や例文を「模倣する」ことを「繰り返す」のだが、オーディオ・リング法で「模倣」と「繰り返し」による言語学習が強調されたのは、構造言語学（Strukturelle Linguistik）と行動心理学（Behaviorismus）の影響が大きかったためである。しかし、「模倣」と「繰り返し」による言語学習の強調は、学習者の認知的・創

造的可能性を無視しているという批判が出始める。つまりオーディオ・リング法では、文法や発音の正確さは身に付いても、創造的能力やコミュニケーション能力は育たず、学習自体も機械的で、学習者にとって魅力的な学習方法であるとは言えないといった批判である。このような批判や、認知心理学の台頭で、オーディオ・リング法の理論的基盤が揺るがされ、しだいに衰退していく。

その後、70年代終わりから80年代前半は、「コミュニケーション・アプローチ」が台頭する時期となる。コミュニケーション・アプローチは、オーディオ・リング法への批判を受け、「コミュニケーション能力」を養成することを目的とした教授法の総称で、言語を「場面」や「文脈」と結び付けながら、実際的なコミュニケーション能力を養成することが目標とされた。実際の教室活動においても、できるだけ現実の場面に近づけ、どんな場面で、どんな言い方をして、どのように目的を達成するかを考えることに重点が置かれ、具体的にはタスク、ロール・プレイ、シミュレーションといった現実のコミュニケーションに近い形態の練習が多く取り入れられた。

その後80年代終わり頃から、教授法が認知論的観点から社会的・社会認知的なものへと変化していき、言語を現実的な社会的コンテキストの中で使用することが重要視され始める。いわゆる、タスク型授業、プロジェクト型授業、リサーチ型授業、「content-based language learning」への評価が高まり、より現実的な環境の中での言語使用を通して、学習者が様々な言語学習能力や言語使用能力を発揮・発展させることが望まれ始めたのである。これにより発見型学習や自律的学習が益々重要視され、それまでの「言語を学ぶ」から、「言語を使って何かを学ぶ」ことへと学習目標も変化する。今日の情報化社会で、何かを暗記することは、最早それほど重要ではなく、むしろ、求める情報をどのように探し出すかといった情報処理「ストラテジー」を身に付けることの方が役に立つという考え方である。

又、情報が豊富に溢れている今日、目標言語の情報源は教師のみである、といったことはなくなり、教師の役割も大きな変化を遂げていくことになる。外国語教育の理論や実践においても、体系的・階層的な教化主義（Instruktivismus）から、学習者の意思・経験・認知の仕方を重視する構成主義（Konstruktivismus）へパラダイム・シフトが見られ、外国語を学ぶということは、教師側の指示によってではなく、学習者側からの「構成的自己活動」によってのみ可能であるという見解がひろまっている。つまり、教師は最早「知識の伝達者」というよりは、アドバイザー、Facilitator（促進者）といった役割を担うことが求められている。教師は少し距離を置いて観察し、学習者の自主性に任せることが大切で、自分自身の判断ではなく、学習者の要求に応じて行動することになる。つまり、構成主義に基づく外国語の授業は「学習者中心」であり、「学習者中心」というのは、学習者自身が自律的に学習を形成し、責任を持つことなのである。外国語授業における構成主義の原則の実現とは、「教師中心」、「教科書中心」、「現実的でない言語の使用」からの脱却を目指すものだとと言える<sup>7)</sup>。

## 2. タスク中心学習

### 2. 1 PPP 型学習

「行動中心主義」に基づくタスク中心学習に対し、伝統的な教授法は、presentation, practice,

production の3つの p から構成され、「presentation-based approach」(Skehan 1998: 93) や「PPP 型学習」(Willis 2003: 223) などと呼ばれている。第一段階である Presentation においては、ある項目、例えば文法規則の説明が行われる。例文を使った説明や、短いダイアログを実演、音読、又は聞いたりしながら、新しい学習事項が導入される。第二段階の Practice では、学習者はドリル的なパターン練習、文やダイアログの完成問題、さらに決められた表現を使っての質疑応答練習などに取り組む。その後の Production では、学習者は新しく学んだ項目を、過去に学んだ事柄と共に、いわゆる「自然な」状況で使いこなせるようになることを求められ、ロールプレイやシミュレーション課題などが行われる。要するに、PPP 型の学習というのは、まず一つの言語項目についての説明を受け、いくつかの例文によってその項目を反復練習することから始まり、学習者に表現上の自由は与えられず、とにかく新しく導入された形を間違えないで使えるようになることが要求されるのである。「導入-練習-使用」という手順は、「繰り返せば自動的に反応できるようになる」、「練習あるのみ」といった学習観から導かれたもので、PPP 型の授業では、言語項目が個別に扱われることで、学習者の「言語体験」が極めて限定されたものになってしまう。「習慣形成」を目指した練習ばかり行うことで、学習者が自分の力で言語について考えたり、何かに取り組んで目標を達成するという機会を奪ってしまうことになり、皮肉なことに、PPP 型の学習では、究極の目標である最後の「P」、つまり自由に使うことが実現されることはまずない。というのも、予め決められた形を使うように求められているのだから、その表現が「自由」などということはないのである。

## 2. 2 Task-Based Language Teaching

従来の PPP 型学習と対照的であるのが、タスク中心外国語教授法 (Task-Based Language Teaching, 以下「TBLT」) である。「タスク」という用語は、応用言語学においてすでに 1980 年代始めから第二言語習得の研究方法の一つとして使われ始め、1980 年代中頃からは、シラバスデザインの概念としても用いられるようになった。タスク活動を用いた指導法は 90 年代から盛んに研究が進められてきており、多くの場合、学習者が実際の言語使用を想定して行うインタラクティブな練習活動を指すとされている。いずれの場合も、活動においては正確さよりも流暢さを重視し、目的 (課題) が達成されることを第一義とすることにより、創意に溢れたインターアクションを誘発することを狙うものであり、学習者の理解・発話・フィードバックを促進する効果が期待される。

Skehan, Nunan, Long 他とともに、TBLT は以下のように定義されている。

1. 意味に重点を置いた言語使用 (正確さよりも流暢さ)
2. 解決すべきコミュニケーションの問題があること (目的がある)
3. 現実的もしくは現実世界との関連があること (実際に日常行うような言語活動であること)
4. タスクの完了が優先されること (目的達成が重要)
5. タスクの評価は結果に基づくこと

学習者は内容を考え、意味の理解のために言語を処理して目標を達成していく。タスク活動で

重視されているのは、意味のやり取りであり、特定の言語形式を口に出して言うことではない。さらに、タスク学習では、いわゆる4技能を個別に扱い、単独のスキルを取り上げて伸ばそうとすることはせず、スキルを統合的なものとして扱う。それは、日常生活においても、1つのスキルのみを用いるという状況がほとんどないためである。

タスク活動によってコミュニケーション活動が活性化され、意味の交渉が学習者の理解を促進するという点は様々な研究から明らかになっている。又、文法指導についても、言語構造を教えることを目的として個々の目標構文の定着を狙ったドリル形式の活動では、インタラクティブな活動が欠如するため、言語使用の面白さを学習者に体感させることは難しく、言語能力習得の有効性についても疑問が残る。これに対し、コミュニケーション活動を通じての指導法は、目標構文の習熟を実際の状況の中で有意義な情報のやり取りをする過程を通じて進めようとするものであり、さらにタスク活動による指導法は、言語知識だけでなく言語使用における情報処理能力も同時に活性化しようとするものである。Skehan (1998) のように、タスクは4つの要件（意味重視、ゴール、結果の評価、現実世界との関連性）を満たすべきものであり、一定の言語構造に焦点を当てて作成されたもの、言語そのものに焦点を当てた活動はその定義から外れるという立場もある一方、Nunan (1989: 13) は、「コミュニケーション型言語使用にとって文法は必須のものである」と述べ、言語構造に焦点を置いたタスク活動の価値を肯定している。さらに、学習理論や言語理論の流れからタスクシラバスの有効性を論ずる立場は、学習者がタスクを遂行しようとして学習言語を使う過程で言語構造に対する注意が喚起され、構造面の習得も促進されると考えるものである。

### 2. 3 タスク活動の注意点とタスクの例

Weskamp (2004) によれば、学習者にとって適切な（難易度の）タスク活動が選択されることが重要とされる。「適切な（難易度）」とは、学習者が自らの言語習得段階のほんの少し上のレベルの言語材料と向き合うことになるようなタスク活動である。これにより、学習者は自らの言語能力において不足している部分を発見し、その部分を埋める手段を見つけることができるとされる。また、タスク活動において「内容」のみを重視してはならず、言語的指導と相互作用的コミュニケーション行動が結びつくタスク活動こそ、言語習得を殊更促進することが可能なのである。また、タスクを与えるときには、学習者個人間の差異にも注意を向ける必要がある。例えば、言語の規則性にこだわる分析的学習者なのか、正確さや間違いを軽視しがちなコミュニケーション重視の学習者なのか、などである。更に、タスクについては、どの領域のテキストなのか、コミュニケーション参加者間関係はどうか（上司との電話か、友人同士の電話か）、口頭のテキストか又は書式なのか、などのコンテキストについても明確に言及する必要がある。このことで学習者は、言語が聴衆や意図、場面によってどのように変化するか、また言語構造や慣習がどの役割を担うかを学ぶのである。つまり学習者は、彼らが生み出すテキストが、特定の社会的コンテキストの中で常に意味のあるものであることを経験することになる。更に、「良いタスク」とは以下のような特徴を備えている（Müller-Hartmann / Schocker-v. Ditfurth 2006）。

- ・現実的で、学習者にとって意味のあるテーマや内容、学習者の学習を補助するものである
- ・一人で調べ物をしたり、結果を見据えた考え方をさせたりし、認知的プロセスに繋げる
- ・様々なアプローチの方法、解決策、選択肢がある
- ・社会的に重要な能力を身につけることに役立つ、個性の発展に繋がる
- ・学習を計画する力を伸ばす
- ・学習者の既習知識を組み入れている
- ・タスク活動の目的を明確にしている
- ・日常的な使用方法で言語を使用する
- ・インターアクションを含む

TBLTは、初級レベルの学習者に対して行うことは無理だと思われがちであるが、アウトプット中心のものではなく、ネットリサーチのようなインプット中心のタスク活動を行えば可能である。他にも初期段階の授業で可能な簡単なタスクとしては、「知っている単語を書き出す」、「生活に必要な電話番号の一覧を作る」、「都市名と国名を対応させる」などが考えられる<sup>8)</sup>。言語能力の発達に従い、「航空チケットを予約する」、「申込書に記入する」、「図書館で本を借りる」、「ビジネス場面の事例をシミュレーションする」といった現実に必要な言語活動としてのタスク活動が可能である。こうしたタスク活動のうち、「問題解決型」、「創作型」のものがいわゆる「プロジェクト学習」と呼ばれるものである。

### 3. プロジェクト学習

#### 3.1 プロジェクト・メソッド

プロジェクト学習の根本的な考え方はアメリカプラグマティズムの潮流の中の *John Dewey* (1859-1952) の思想や教育論から大きな影響を受けたと言われている<sup>9)</sup>。Dewey の代表的な著作には「民主主義と教育」(1916年)や「経験と教育」(1938年)があるが、その中でDeweyが重視したのは「経験による学習」で、彼こそが „Learning by Doing“ という「行動中心の (handlungsorientiert)」学習アプローチの生みの親であるとも言える。Dewey の考え方は、学習は、物事を経験してみ、その後その経験について省察する(熟考する)ことによって成功するというもので、学校と日常生活との間の隔たりを無くすことが重要な指針であった。

その後、彼の教え子であった *William Heard Kilpatrick* (1871-1965) が彼の学習論を引き継いだ。Kilpatrick は、「行動中心主義」を「経験中心主義」と結びつけることにより、Learning by Doing をプロジェクト学習へと発展させた。プロジェクト学習(「プロジェクト・メソッド」とも呼ばれる)は、いわゆる「問題解決学習」で、具体的には作業を通して、学習者自身が問題解決過程をたどり、学習者の創作・構成能力が促進され、その中に学びが生成するというものである<sup>10)</sup>。

プロジェクト学習がドイツで更なる注目を浴びたのは、70年代の大学教育においてのことで、さらに80年代には、それまでの Frontalunterricht (一斉授業) に反発する形で学校教育の現場へも急速に浸透していった。「Schülerorientierter Unterricht(生徒中心の授業)」、「Projektmethode

（プロジェクト・メソッド）」、「offener Unterricht（開放的な授業）」、「Erfahrungslernen（経験による学習）」といったキーワードが学校教育の中心となっていく。つまり、授業を開放的にし、授業内で学習者に、授業外でも役に立つ事柄を経験させることが重要だとされ始めたのである。最近では、OECDの学習到達度調査（Programme for International Student Assessment, PISA）の結果により、ドイツでは改めてプロジェクト学習が注目を浴びている。また、プロジェクト学習の発展には、コンピューターなどの技術的進歩もその大きな要因の一つとして挙げられる。

### 3. 2 プロジェクト学習のコンセプト

Emer&Lenzen（1997, 216-220）は、プロジェクト学習に関して図1のようなモデルを示している<sup>11)</sup>。

図が示すように、「行動中心（Handlungsorientierung）」が授業の原則の一つであると同時に、学習者の自主性や社会性に関わるプロジェクト学習の方法的原則として根底に掲げられている。プロジェクトの実践過程において、「形作る」、「制作する」、「構成する」、「計画する」、「不安を克服する」、「（グループの中での）役割を見つける」、「決定する」、「協力する」、「グループの中で省察する」といった行動や経験を通して、学習が深まっていくのである。

図1では、「Kriterien der Projektarbeit（プロジェクト活動の規準）」として、円の内側に七つのキーワードが並ぶ。まず、「Gesellschaftsbezug（社会との関わり）」と「Lebenspraxisbezug（生活との関わり）」は、プロジェクト活動を始める際の規準である。つまり、プロジェクトは、現実世界との関わりや実際に存在する問題や欲求と繋がりがあり、学習者の人生や職業への興味・関心事に沿っていることが重要なのである。また、実際に作業を行う際の規準として、「Selbstbestimmtes Arbeiten（自己決定による作業）」、「Ganzheitliches Arbeiten（体全体を使う作業）」、「Fächerübergreifendes Arbeiten（科目間を繋げる作業）」が挙げられているが、これは、プロジェクトの計画や実施における自主的・自律的な活動、全感覚を駆使した作業、様々な学術分野での方法や内容、視点などが統合された学際的な活動が求められるということである。更に、プロジェクトの結果に関しては、「Produktorientierung（成果中心）」、「Kommunikative Vermittlung（コミュニケーション的な伝達）」、つまり、目に見える形での成果があり、それは特に他者への伝達などの目的のものが効果的で、最終的にその成果をプレゼンテーションする機会が与えられることが重要だとされている。

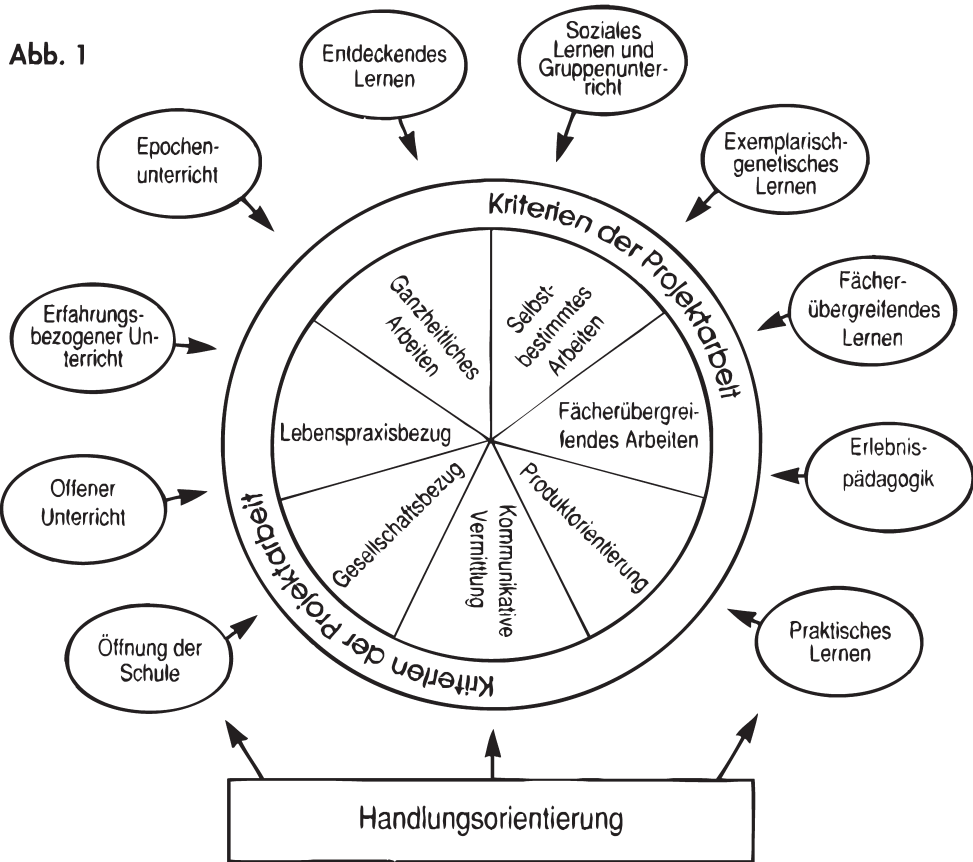


図 1 (Emer&amp;Lenzen 1997)

「Kriterien der Projektarbeit (プロジェクト活動の規準)」を取り囲むように示されているのは、プロジェクト学習実践のための様々な方法である。プロジェクト学習では、社会と学校との境界を越えた (Öffnung der Schule)、開放的な授業 (Offener Unterricht) により、学内・学外での経験から生まれた疑問や問題に意識的に取り組んでいく (Erfahrungsbezogener Unterricht)。また、様々な科目間で同じテーマに取り組む (Epochenunterricht) こともあり、発見型・リサーチ型学習 (Entdeckendes Lernen) を、グループワークで行うことで、教師中心型授業から離れ、学習者の自主性・自律性・社会性を促す (Soziales Lernen und Gruppenunterricht)。そして、例示的学習 (Exemplarisch-genetisches Lernen) や科目間の繋がりを示すような学習 (Fächerübergreifendes Lernen) を、現実世界において実践的に体験・経験し、実用的な活動として行うことが重要なのである (Erlebnispädagogik, Praktisches Lernen)。

外国語教育の領域で行われるプロジェクトとしては、「Begegnungsprojekte (出会いプロジェクト)」、「Korrespondenzprojekte (通信プロジェクト)」、「Textprojekte (テキストプロジェクト)」という代表的な三つのタイプが挙げられる (Legutke 2003)。「Begegnungsprojekte」では、学習者は教室内もしくは教室外で、目標言語の母語話者と実際に出会う。この種のプロジェクト



では、目標言語やその文化に関するものを調査・追跡する「Spurensuche (足跡探し)」や、空港で目標言語を使用しながらインタビューを行う「Projekt AIRPORT」(Legutke 1988: 196-225) などが有名である。「Korrespondenzprojekte」は、手紙などの方法で長い間行われてきたものだが、現在では、eメールの活用でより安価で気軽に行えるプロジェクトとなった。「Textprojekte」とは、文学作品や、インターネット上のテキストの産出である<sup>12)</sup>。例えば、物語や詩を書く、新聞を作る、広告を作る、ウェブサイトをドイツ語に訳し提供する、といった「テキスト」自体がプロジェクトの出発点及び到達点となる。上級者の場合、ドイツの新聞に読者として投稿したり、テレビ局や新聞・雑誌社のインターネット上のフォーラムに書き込んだりするといったことも可能である。

その他に考えられるプロジェクトの例としては、当該文化圏の食事を作る、写真展を開く、シナリオを作成して寸劇を発表する、劇という大掛かりなものでもなくとも、現実世界であり得る場面や状況でのやり取りを考え、発表する、といった活動が考えられる。

### 3. 3 プロジェクト学習の進め方

プロジェクトは開始から終了まで、以下のような五つの段階的作業が考えられる<sup>13)</sup>。

1. **Einstieg (導入)**: プロジェクトのテーマ、行われる場所などについて決定する。これまで行ったプロジェクト授業に関して考え、グループを形成する。
2. **Planung (計画)**: 何を知りたいのか、どのように調べるのか、誰が何を担当するのか、どのようにプレゼンテーションするのか、何をいつまでに行うのか、などをグループで相談していく。
3. **Durchführung (遂行)**: 実際に作業やリサーチが行われる段階である。通常は教師が行う事柄、例えば、話し合いの司会、作業の結果の記録、調査活動、時間の割り当て、といった事をグループの中では学習者が担う。
4. **Präsentation (発表)**: 呈示可能な作品が出来上がることが重要で、呈示は、クラス内や学内にとどまらず、学外へと拡大することも考えられる。作品の形としては、初心者ではコラージュやポスター、言語運用能力が高い学習者であれば、長めのテキスト、口頭発表、オーディオやビデオ製作なども考えられる。
5. **Reflexion (省察)**: 特に、プロジェクト型の学習に慣れていない学習者にとっては、プロジェクトの成功の可否にかかわらず、振り返りの時間を持つことは有効である。良かった点、反省点、プロジェクトを通して学んだ事柄、グループの中での自分の役割などに関して考察する。

各段階の作業は、学習者主体で全て行われるのが理想的であるが、初心者で言語運用能力面で困難がある場合や、プロジェクト型の学習に慣れていない場合などは、教師が臨機応変に助け舟を出すことが必要となる。また、学習者に課せられたそれぞれの「タスク」が、学習者の言語能力に比べて極端に難しすぎる、ということがあってはならず、目標言語で計画や作業を行うのが困難な場合は、母語の使用も可能である。

#### 4. プロジェクト授業の実践と検証

ここでは、2008年度に立命館大学で実際に行ったプロジェクト授業について報告する。対象となった学習者グループは、全学副専攻「ドイツ語コミュニケーションコース」の三回生クラス（23名）で、履修者のドイツ語学習暦は二年間程度である<sup>14)</sup>。授業においては、基本的にドイツ語を使用言語としている。今回は教師側からテーマを提案し、「Ein Stadtrundgang in Kyoto für Touristen aus den deutschsprachigen Ländern（ドイツ語圏からの観光客のための京都観光ルート）」というプロジェクトを行うことになった。このプロジェクトを始める際に教師が指示した事は、「グループで、ドイツ語圏観光客のための京都一日観光ルートを考え、発表する。訪ねる観光名所についての情報や、行き方などを観光客に示す。ドイツ語を母語とする観光客に対する口頭発表とし、持ち時間は15分から20分」ということで、その他の事柄、例えばプレゼンテーションの形や方法などは、学習者自身に決定してもらった。これは、プロジェクトへの自主的な取り組みを期待しているためである。しかし、プロジェクトの成果は何らかの「形」として残ることが望ましいので、教師側からコラージュ（ポスター発表）の方法を一例として紹介した。観光ルートを地図として描き、訪ねる観光名所や食事処などの写真を貼り、簡単なドイツ語の説明（開館時間、入場料、乗り物の所要時間など）をキーワードとして記入したものを示した。

##### 4. 1 プロジェクト学習の規準（Emer&Lenzen 1997）との照合

今回のプロジェクトが、前章で取り上げた図1のプロジェクト学習の規準（Emer&Lenzen 1997）を満たすものか検証していく。

まず、**Gesellschaftsbezug**（現実世界との関わり、実際に存在する問題や欲求と繋がりがある）に関してであるが、京都市内及び周辺にはユネスコ世界遺産に登録された17ヶ所の寺院、神社、城があり、日本国内からはもちろん、外国からの観光客も多い。立命館大学は、金閣寺、龍安寺、仁和寺（いずれも世界遺産）へは徒歩で数分という位置にあり、大学の周りでは常に外国人観光客の姿が見られる。ドイツ人観光客を見かけることも稀ではない。このような環境の中で学ぶ学生たちにとって、「観光」というテーマは大変身近で、現実的なものである。また、**Lebenspraxisbezug**（学習者の人生や職業への興味・関心事に沿っている）については、日本を代表する街としての京都や観光名所について考え、それをドイツ語で紹介するという経験は、のちにドイツ人留学生との交流などがあった場合にも役立つであろう。また、「副専攻コース」にはドイツへの留学や旅行を計画している学生もおり、そういった学生は、このプロジェクトを通して学んだこと（言語的なものだけでなく、文化に関することなど）を、ドイツで日本文化を紹介するなどといった機会に活用することが考えられる。自分達の住む日本の文化を「意識的に」知ることで、また違った形でドイツの文化に対する関心が深まり、異文化間理解への貢献に繋がっていくことが期待される。さらに、できるだけ多くのことを学習者自身に決定させることで、**Selbstbestimmtes Arbeiten**（自主的・自律的な作業）を保証し、コラージュやPowerPointの製作作業、また実際に観光名所に出向いたり、電話調査を行うなど、**Ganzheitliches Arbeiten**（全感覚を使つての学習）が必要となる。プロジェクトでは様々な学

術分野での内容や方法、視点などが統合された **Fächerübergreifendes Arbeiten**（学際的活動）が必要であるが、今回のプロジェクトにおいてもドイツ語学習にとどまらず、調査の方法や、プレゼンテーションの仕方、グループワークの方法などを学ぶことが期待される。また、観光客への伝達という目的を持ったコラージュや PowerPoint といった作品が「成果」として残ることで、**Produktorientierung**（目に見える形での成果）や **Kommunikative Vermittlung**（成果のプレゼンテーション）の視点も兼ね備えたプロジェクトとなり、Emer&Lenzen（1997）に挙げられた規準を多かれ少なかれ全て満たすものであると言える。

#### 4. 2 プロジェクトの実施過程

まず「導入」段階であるが、該当クラスでは、外国語授業でのプロジェクト学習に慣れていない学生が多かったため、プロジェクト学習の目的について知ってもらい、実際にプロジェクトを行った後に、その意義の有無を確認してもらう必要があると考えた。その為、今回のプロジェクトを通して学生に確認してもらいたい事柄を、以下のように日本語で文章にして配布した。

##### Projektunterricht : *Warum? Was lernen wir durch Projekte?*

- ◆教室内でのコミュニケーションは、教室外での言語活動の準備である。（教室外の世界との繋がりを確認する。）
- ◆言語は「道具」であり、情報を伝達するためだけではなく、共に考えたり、何かを形作ったりするためにある。
- ◆教員からの一方的な知識伝授ではなく、学習者が自主的に計画し、取り組む。
- ◆グループでの協働作業や役割分担、「計画を立てる」という行為、情報を集めて整理すること、魅力的且つ分かり易くプレゼンテーションをすること、などは全て、今後の大学での研究や社会での活動においても役立つ事柄である。

その後、学生の希望により、グループ分けはくじ引きによって行ない、4つのグループ（6名グループ×3、5名グループ×1）が形成され、プロジェクトの「計画」段階に入っていった。前述のように、このクラスでの使用言語は基本的にドイツ語であるが、グループ内での作業においては、日本語が使用されていた。プロジェクトを「計画」するための補助材料として、以下の質問（ドイツ語）が書かれた紙をワークシートとして配布した。

- Welche Sehenswürdigkeiten nehmen wir? Welches Restaurant? Welches Museum?（どの観光名所、食事処、博物館を紹介するか）
- Wie (in welcher Form) machen wir die Präsentation?（プレゼンテーションはどのような形で行うか）
- Wer macht was bis wann?（誰が何をいつまでに行うか）
- Wie informieren wir uns? Im Internet? In der Touristeninformation?（どこでどのように調査するか）
- Was brauchen wir?（何が必要か）

グループ内での話し合いが40分程度行われた後、全体で、次回以降のプロジェクト用の作業時間（授業内）はどの程度必要か話し合ったところ、授業時間の半分（45分）という提案が学生側からあり、その方針が進めていくことになった。また、発表の際は、Wettbewerb（コンテスト）の形を取ることに学生の賛同を得、審査は学生自身の投票によって行うこととした。このようにコンテストの形を取ることで、より魅力的な「成果」を発表しようとする新たなモチベーションが生まれ、同時に他のグループの発表に対する関心も、審査する側としては違ったものになるであろうと考えた。

第一回目の「計画」の時点から、5週間後に発表であったので、その間4回の授業では、学生が提案した通り、前半の45分間は「通常授業」（印刷教材などを使用し、教師からのインプットが大半を占める授業）、後半の45分間は各グループに分かれてプロジェクトの準備作業、という形を取った。グループでの作業の際は、特に教師からの指示は何も出さず、ドイツ語の文章をチェックして欲しいというような要望があったときにそれに応えた程度であった。毎回ノートパソコンを二台用意し、必要とするグループに提供した。具体的な作業としては、一週間に行った調査活動の確認、写真や収集した情報のまとめ、最終段階に入ると、コラージュやPowerPointの作成が主となった。

5週間の準備期間の後、4つのグループのうち2グループがコラージュを使い、他の2グループはPowerPointを使用した発表を行った。発表の際には、他のグループの発表で良かった点をコメントとして記入するための用紙を各自に配布した。これにより、学生は他のグループの発表を何となく傍観するのではなく、注意深く観察しなければならなくなる。このコメント用紙は、全グループの発表が終了した直後に各グループ内で読んでもらった。これは、自分たちのプレゼンテーションについて振り返ってもらう目的と、良かった点が書かれたコメントを受け取ることで、コンテストの順位にかかわらず一定の「達成感」を得てもらうためでもあった。発表終了後に投票用紙を配り、自分たち以外のグループ一つを選ぶこととし、集計・結果発表も直ぐに行った。他の3つのグループが、祇園・西陣・嵐山などの一般的にも知られている観光名所を紹介したのとは対照的に、学生による投票で最優秀となったグループは、日本の若者文化を紹介することをテーマとした、「一風変わった」京都一日観光を提案した。PowerPointを使い、若者に人気の「新風館」や「京都国際マンガミュージアム」の他、ボーリングやカラオケなどの「遊び」の空間を紹介する発表であった。内容が斬新であったのと、PowerPointではアニメーションを駆使したことで、ビジュアル面でも魅力的な発表だったことが、最優秀グループに選ばれた要因であったと考えられる。

#### 4. 3 プロジェクトの省察

学生には今回のプロジェクト学習について振り返ってもらうため、アンケート（Evaluation des Unterrichtsprojekts）に、プロジェクトを通して学んだこと、プロジェクト学習で良かった点、良くなかった点などについて記入してもらった。このアンケートを通して、自らの学びを内省し、学習に対する「責任」を学習者にも意識してもらうと同時に、自己の学習姿勢を批判的に見つめる能力を養うねらいもあった。アンケートには以下のような質問項目を挙げた。

1. Was habe ich (inhaltlich/sprachlich/arbeits technisch) durch das Projekt gelernt? 今回の Projekt を通して学んだこと（例えば、内容面で、又は言語面で、又は作業の手順やパソコンの使い方などに関して）
2. Was hat mir (nicht) gefallen?（気に入った点、気に入らなかった点）
3. Was war mein Arbeitsanteil in der Gruppe?（グループ内での自分の役割）
4. Wie finde ich das Projekt im Vergleich zum Regelunterricht?（「通常の」授業と比べての、プロジェクト授業に対する意見）
5. Was würde ich im nächsten Projekt anders machen?（次の Projekt があれば、今回とは違ったやり方をしたい部分）
6. Wie haben Sie sich über das Thema informiert? Sind Sie selbst hingegangen? Haben Sie alle Informationen im Internet gefunden?（どのように情報を集めましたか）
7. Möchten Sie wieder Projekte (vielleicht kleinere) machen? JA NEIN  
Warum (nicht)?（もう一度プロジェクト学習を行いたいですか）

アンケートの結果を見ると、まず、「プロジェクトを通して学んだこと」として、「内容的に」何かを学んだという意見よりも、「言語的に」「作業に関して」学んだという意見が多くあった。内容的には、「京都について学んだ」という意見があったが、これは、自分たちのグループで行った調査によるものだけでなく、他のグループの発表を聞いて、新たに得た情報があり興味深かったということを含んでいた。言語面の学習に関しては、「ドイツ語の文法の復習になった」、「独作文の練習になった」、「新しい語彙が増えた」、という意見であった。作業面に関しては、「協力して作業すること」、「パワーポイントの使い方」、「調査の方法」、「事前準備や仲間とのコミュニケーションの重要性」、「プレゼンテーションの方法」、「分かりやすく話すことの重要性」、「声の大きさや視覚的な魅力の重要性」といった様々な分野での学習効果があったと学生が感じていることが分かった。更に、「通常の」授業と比べてのプロジェクト授業に対する意見としては、「楽しくドイツ語を学ぶことができた」、「グループ作業や、他のグループの発表を見ることができたのが楽しかった」、「普通の授業より実用的・実践的」、「ドイツ語の学習以外にも学ぶことが多かった」、「文法や単語が頭に残りやすかった」、「授業以外でもドイツ語に触れる機会が多かった」、「クラスメートとのコミュニケーションが取りやすく、協調性が身に付いた」、「成果が形として残ったことがよかった」、「普段の学習成果を発表する場となり達成感があった」、「自分たちで企画して全てのことをやるので、自主的にドイツ語を学ぶのによかった」、「自分の頭で考えてそれを形にするとところがよかった」などの多岐にわたる意見が見られた。一方、「反省点や気に入らなかった点」としては、「準備のとき、日本語ばかりしゃべってしまった」、「発表のとき、原稿ばかり見てしまった」、「パワーポイントを次は使いたい」、「実際に紹介する場所・テーマを調査しに行きたい」、「グループの人数を3～4人程度にしたら、授業以外の時間にも皆で集まることができ、もう少し内容をつめれたかもしれないが、一人の仕事量が多くなることも考えられる」、「もう少しドイツもしくはドイツ語に関われるテーマだったら、もっと良いプロジェクトになると思う」、「ドイツ語の文法や会話などを学ぶには、通常授業の方が効果があるかもしれない」といった意見が見られた。アンケートの最後の設問には、全員から「も

う一度プロジェクト授業を行いたい」との回答を得た。その理由としては、「今回の反省点を次に活かしたい」、「うまくできなかった所を改善したり、他のグループで良かった点を取り入れたい」、などが挙げられ、継続して行うことの重要性を学習者自身が実感していることがうかがえる。このアンケートへの記述に関しては、後日学生たちと話し合い、その後新たなプロジェクトに取りかかることとなった。今回は、テーマも準備期間（発表の日取り）についても、学生に相談・決定してもらい、テーマは、「ドイツ語圏の国々への旅行計画」に決定した。この新たなプロジェクトの結果に関しては次の機会に報告したい。

今回のプロジェクトの実践では、プロジェクト学習の利点として理論的に言われていることが概ね証明された。何より、学生自身がその利点を実感していることが大きな実りであった。今回のプロジェクトは幸運なことに成功したが、成功の如何にかかわらず、プロジェクト学習は継続することが重要である。これは学生も指摘しているように、反省点を次のプロジェクトの際に活かせるからである。例えば今回のように「観光」をテーマとして扱った場合、京都の外国人観光客用のウェブサイトなどに学生の作品を載せてもらうなどすれば、プロジェクト自体がより現実的なものとなり、学生たちのモチベーションも更に高まるに違いない。

## 5. おわりに

最後に、プロジェクト学習の一般的な問題点を指摘して終わりたい。まず、評価の難しさが挙げられる。ほぼ全ての活動がグループワークであるためグループ評価が主となり、個々人を評価するのが困難となる。最終評価には、個人を対象として評価できる別の評価基準（テストなど）も必要であろう。またプロジェクトは、その大小にもよるが、ある一定の時間を要するものであり、又時間をかけることで学習者の達成感にも繋がる。そのため、そういった時間が実際に取れるかという点も問題となるであろう。高島（2005：7）が指摘するように、日本のように授業時間数が少なく、さらに、教室外でインプットやインターアクションも十分期待されない場合には、言語活動の全てをプロジェクト学習などの「タスク」によって構成するのではなく、通常行われている教科書を中心とした授業に加えてタスクの力も借りるという、「Task-Supported Language Teaching (TSLT)」の考え方がより現実的である。つまり従来のPPP型の指導手順を全面的に否定するのではなく、その中に適宜「タスク」活動を取り入れることで、外国語の学習と日常世界との繋がりを学習者が実感できる授業を形作っていく。そしてプロジェクト学習などを通して、「実践的な語学能力」を高めると同時に、異なる言語や文化に関心や興味を持つことを学び、言語の多様性に対する偏見を取り払い、ひいては異文化間理解を深めていくことも、現在の外国語学習の大きな使命の一つなのである。

## 注

- 1) ドイツ語では、「Aufgaben」という表現が「タスク (Tasks)」の意味で用いられることが多い。
- 2) Krumm (1991:4) 参照。
- 3) 「Stationenlernen」では、いくつかの必修課題 (Pflichtaufgaben) と選択課題 (Wahlaufgaben) が準備され、例えば合計で10個の課題がある場合は、10のステーションが(机などを使って)教室内に用意される。学習者はグループで、各ステーションを回りながら課題を解いていく。その際、一つの課題に

かける時間や、課題を解く順序などは全て学習者に任せられている。

- 4) "Lernen durch Lehren (Learning by Teaching)" のコンセプトは, Jean-Pol Martin がギムナジウムでのフランス語授業の中で展開させたものである。詳細は以下のウェブサイトを参照。http://www.ku-eichstaett.de/Forschung/forschungsprojekte/ldl/ (2009年7月14日)
- 5) 吉島他 (2004: 28-29) 参照。
- 6) これに伴い, 各検定試験の内容も, タスクの遂行能力を試す形となっている。例えば, ドイツ語能力 A2 レベルを証明する「Start Deutsch 2」試験でも, 「Sprechen (話す)」部門では, 人と会う約束をすることができるか, 「Hören (聞く)」では, 店内や電車でのアナウンスなどを理解できるか, 「Lesen (読む)」では, 短い広告などを理解できるか, 「Schreiben (書く)」では, 短い手紙を書くことができるか, などの能力が求められている。
- 7) Willis (2003: 61) 参照。
- 8) Willis (2003: 190) 参照。
- 9) 一方, 「プロジェクト・メソッド」の起源は, アメリカではなくヨーロッパにあるという主張もある。既に, 18世紀の中頃, ローマの Accademia di San Luca やパリの Académie Royale d'Architecture で, 教会や記念碑などの設計をコンテストの形で行わせていた。その後, 技術者養成には, プロジェクト学習がなくてはならないものとなっていった。しかし, プロジェクト学習が全ての科目で使用されるようになるのは, Kilpatrick の "The Project Method" (1918) に拠る所が大きい。(Wöll 2004: 195)
- 10) Wöll (2004:196) 参照。
- 11) Krumm (1991: 5) は, プロジェクト学習の最も重要な要素として以下の5点を挙げている。
  - ・授業外でも役立つ, はっきりとした目的 (新たなことの発見・体験) がある。
  - ・計画や実行の際に, 学習者と教師共に責任を持つ。
  - ・言語的活動と実際の行動が補い合うようなタスク (外の世界を授業へ, 授業を外へ) である。
  - ・学習者が, 自主的に Hilfsmittel (補助教材など) を使用する。
  - ・明確で実践的な経験を得られること, 目に見える「結果」があること。
- 12) Legutke (2003) の記述では, 文書としてのテキストが主体となっているようだが, 勿論口頭での Text 算出もプロジェクトとして成り立つ。
- 13) Emer&Lenzen (1997: 227) は, より詳細に7つの段階に分けている。
- 14) 立命館大学での「副専攻」とは, 学生が各学部での専門科目の履修と並行して, さらに新しい分野, すなわち自己の学部専門分野以外の学問領域についての力量を培っていくために, 一定のまとまりをもった科目群を履修していく制度である。外国語の他にも, スポーツや教育など様々な分野のコースが設けられている。全学開講され, 共通の問題関心を持つ他学部の学生とともに学ぶ場となっていることから, 広い視野を養う条件を生み出しているとされる。各副専攻コースは大学二回生から始まり, 通常は選択したコースの科目を16単位履修することとなる。

## 参考文献

- Bastian, Johannes; Gudjons, Herbert; Schnack, Jochen; Speth, Martin (eds.): *Theorie des Projektunterrichts*. Hamburg: Bergmann+Helbig Verlag, 1997.
- Bygate, Martin; Skehan, Peter; Swain, Merrill (eds.): *Researching Pedagogic Tasks: Second Language Learning, Teaching and Testing*. Harlow: Pearson Education, 2001.
- Dietrich, Ingrid: „Übungen und Arbeitsformen im Projektunterricht“. In: Bausch, Karl-Richard et al.: *Handbuch Fremdsprachenunterricht*, 3., überarbeitete Auflage, Tübingen; Basel, 1995, 255-258.
- Ellis, Rod: *Task-based Language Learning and Teaching*. Oxford University Press, 2003.
- Ellis, Rod: *Planning and Task Performance in a Second Language*. Amsterdam / Philadelphia: John Benjamins

- Publishing Co., 2005.
- Emer, Wolfgang; Lenzen, Klaus-Dieter: „Methoden des Projektunterrichts“. In: Bastian, J.u.a. (eds.): *Theorie des Projektunterrichts*. Hamburg, 1997, 213-230.
- Krumm, Hans-Jürgen: „Unterrichtsprojekte – praktisches Lernen im Deutschunterricht“. In: *Fremdsprache Deutsch*, H.4, 1991, 4-8.
- Legutke, Michael: *Lebendiger Englischunterricht. Kommunikative Aufgaben und Projekte für schüleraktiven Fremdsprachenunterricht*. Bochum: Kamp, 1988.
- Legutke, Michael: „Deutsch lernen in Projekten: Eine kritische Bestandsaufnahme“. In: *Neue Beiträge zur Germanistik*. Internationale Ausgabe der Doitsu Bungaku. Zeitschrift der Japanischen Gesellschaft für Germanistik 2, H.3/113, 2003, 115-132.
- Müller-Hartmann, Andreas; Schocker-v. Ditfurth, Marita. (2006) „Aufgaben bewältigen - Weg und Ziel des Fremdsprachenunterrichts. In: *Der Fremdsprachliche Unterricht Englisch* 2006/84, 2-11.
- Neuner, Gerhard ; Hans Hunfeld: *Methoden des fremdsprachlichen Deutschunterrichts: Eine Einführung. Fernstudieneinheit 4*. 1993.
- Sakai, K. „Die Deutschlehrerausbildung in der informations- und kommunikationstechnologischen Landschaft“. In: *Neue Beiträge zur Germanistik*, Japanische Gesellschaft für Germanistik, Band 3, Heft 1, 2004, 111-130.
- Skehan, Peter: *A Cognitive Approach to Language Learning*. New York: Oxford University Press, 1998.
- Warschauer, M. & Healey, D.: „Computers and language learning: An overview“. In: *Language Teaching* 31, 1998, 57-71.
- Weskamp, Ralf: „Aufgaben im fremdsprachlichen Unterricht“. In: *Praxis Fremdsprachenunterricht 1, Nr.3*, 2004, 162-170.
- Willis, Jane (著), 青木昭六 (監訳), 豊住誠他 (訳) 『タスクが開く新しい英語教育－英語教師のための実践ハンドブック－』開隆堂, 2003年。
- Wöll, Gerhard: *Handeln: Lernen durch Erfahrung. Handlungsorientierung und Projektunterricht*. Stuttgart: Schneider Verlag Hohengehren, 2004.
- 高島英幸 (編) 『文法項目別英語のタスク活動とタスク－34の実践と評価』大修館書店, 2005年。
- 吉島茂, 境一三 (著) 『ドイツ語教授法－科学的基盤作りと実践に向けての課題』三修社, 2003年。
- 吉島茂, 大橋理恵 (訳・編) 『外国語教育II－外国語の学習, 教授, 評価のためのヨーロッパ共通参照枠』朝日出版社, 2004年。
- 『ドイツ語教育の現状と課題－アンケート結果から改善の道を探る－』(1999年) 日本独文学会ドイツ語教育部会ドイツ語教育に関する調査研究委員会

#### 参考ウェブサイト

- 文部科学省 ([http://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/12/daigaku/index.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/12/daigaku/index.htm), 2009年7月14日)
- Langenscheidt ([http://www.langenscheidt-unterrichtsportal.de/projekte\\_fuer\\_lehrende\\_im\\_ausland\\_118.html](http://www.langenscheidt-unterrichtsportal.de/projekte_fuer_lehrende_im_ausland_118.html), 2009年7月14日)