

プロジェクト授業の実践と課題

その他のタイトル	Praxis und Problem des Projektunterrichts
著者	齊藤 公輔, 田原 憲和
雑誌名	関西大学外国語教育フォーラム
巻	12
ページ	135-146
発行年	2013-03-31
URL	http://hdl.handle.net/10112/9563

プロジェクト授業の実践と課題

Praxis und Problem des Projektunterrichts

齊藤 公輔
Kosuke Saito
田原 憲和
Norikazu Tahara

Seit kurzem spielt Projektunterricht eine große Rolle in der Ausbildung der Fremdsprache. Die Vorteile des Projektunterrichts sind, dass die Studenten gemeinsam den Projektplan erstellen und an ihre Bedürfnisse und Interessen anpassen können. Da das Unterrichtsziel nur gemeinsam erreicht werden kann, ist eine aktive Kooperation notwendig. Am Ende des Unterrichts steht die kritische Evaluierung des Erreichten, was für das Erlernen einer produktiven Selbstreflexion von Vorteil ist. Hier werden dazu unsere drei Beispiele vorgestellt: Grammatik-Unterricht von Studenten, Vorstellen vom deutschen Weihnachtsmarkt und Selbstevaluierung mit YouTube. Durch diesen Projektunterricht zeigen sich aber zwei Probleme: Erhaltung der Motivation der Studenten und Evaluierungsschwierigkeiten. Es gibt zwar sehr gut motivierte Studenten, aber einige Studenten sind weniger motiviert. Das wirkt nicht auf den Unterricht, deswegen soll der Lehrer darauf aufpassen, wie er ihre Motivation erhalten kann. Da beim Projektunterricht die Studentensperspektive einige Bedeutung hat, muss der Lehrer bei der Evaluierung ihre Perspektive in Betracht ziehen. Um diese Probleme zu lösen, legen wir besonderen Wert auf die Ausbildung der „Erkenntnisfähigkeit“ der Studenten. Der Unterricht soll so organisiert werden, dass die Studenten mit Hilfe des Unterrichtsmaterials selbstständig die Grundlagen der Sprache, wie zum Beispiel Grammatikregeln, erkennen und anwenden lernen. Somit werden sie allmählich befähigt, auch ohne die Anleitung durch den Lehrer zu lernen.

キーワード：プロジェクト授業、協調学習、自律学習、ドイツ語教育

われわれは2009-2011年度ドイツ語教員研修養成講座¹⁾の受講以来、授業活動の報告や協力を通じて情報の共有を図ってきた。特に学生主体の授業形態のあり方についてプロジェクト授業を中心とした活動を行い、その効果と問題点について検討を重ねているところである。とりわけメディア活用やコンセプトにおいてユニークな授業を模索しており、新たな試みを積極的に行っている。そこで本稿では、これまで行ったプロジェクト授業とそこから得られた課題を紹介することを通して、これまでの活動を反省的に報告する。

本稿は次の3点から構成されている。第一に、プロジェクト授業の重要性を説明する。プロジェクト授業が注目されている背景について外国語学習を取り巻く環境と目指すべき目標について概観し、プロジェクト授業が持つメリットを明らかにする。第二に、実践してきたプロジェクト授業を紹介する。昨年度に実施したプロジェクト授業について、学生主体の授業形態という視点から工夫したことなどを詳しく説明する。第三に、紹介したプロジェクト授業の問題点と今後の展望について検討する。プロジェクト授業が抱える限界に加え、われわれの実践から明らかになった問題点などを踏まえ、今後のプロジェクト授業推進に向けての課題と解決すべき提案を行う。

1 プロジェクト授業について

玉木（2009）は、近年の外国語学習は「言語を使って『行動する』』という考え方に基づく「行動中心主義」的な外国語学習が積極的に導入されつつあり、その具体的な授業形態のひとつに「プロジェクト授業」があると述べている²⁾。その背景として、1998年の大学審議会答申における外国語学習の位置づけや2004年の「ヨーロッパ言語共通参照枠」(The Common European Framework of Reference for Language, CEFR) 制定、教授法におけるタスク中心主義といった外国語学習をめぐる様々な環境の変化を指摘している³⁾。特にタスク中心主義型の授業法は「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」⁴⁾ものであり、授業時の活動における目的設定、日常的言語使用、目的達成などが重視されている。こうした事情を背景に、プロジェクト授業は現在の外国語教育界に浸透しつつある。

プロジェクト授業は「出会いプロジェクト」「通信プロジェクト」「テキストプロジェクト」に大別される⁵⁾。「出会いプロジェクト」は目的言語の母語話者と直接に交流することを目的としており、インタビューなどが該当する。「通信プロジェクト」は手紙やeメールの交換などが意図されており、「出会いプロジェクト」との相違点として目的言語の母語話者とフェイス・トゥー・フェイスの交流の有無が指摘できる。「テキストプロジェクト」は簡単な物語などのテキストを書くことを目的としている。なお玉木（2009）はロールプレイングなどを「テキストプロジェクト」として想定していないが、学習者自身が台本を作成する場合にはロールプレイングなども「テキストプロジェクト」に含めても良いとわれわれは考えている。

こうしたプロジェクト授業は次のコンセプトによって支えられている。すなわち、「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」⁶⁾ というものである。これを端的にまとめるならば、計画立案やプロジェクト設計、相互協力による目標達成や相互評価などがプロジェクト授業を行うメリットとしてあげられているのである。したがってプロジェクト授

業は、学習者が個別に課題に取り組むのではなく、複数の学習者と協力して取り組むものであるといえよう。

こうした協調学習は目標言語の学習とともに、グループ員同士の助け合いや教え合いを通じた社会的スキルの育成という効果も期待されている。というのも辻本（2004）によると、グローバル化が進む現代において外国語教育は「他の人たちと協力してその問題に対処するための技能、問題解決に向けて積極的に行動しようとする態度が養成されるものでなければならない」⁷⁾ という使命も帯びているからである。すなわち外国語学習は、目標言語の習得のみならず社会性の育成も視野に入れた協調学習が望ましいといえる。酒井は協調学習を次のように定義している。

協調学習とは、学習者がグループ活動の中で互いの学習を助け合い、一人一人の学習に対する責任を果たすことで、グループとしての目標を達成していく、協調的な相互依存学習である⁸⁾。

協調学習は自律学習の効果を狙って導入される傾向にあるが⁹⁾、自律学習はプロジェクト授業の形態をとる場合が多い¹⁰⁾。森田（2004）は自律学習を「みずからすすんで課題に取り組み、それを分析し、それに合ったストラテジーを自分の内部で探して実行し、さらに必要ならば他のストラテジーを選び、それを実行した後で学習目標に到達したかどうかを確かめるという一連の行動プロセスのなかで育成される。[中略]それは単に外国語を学ぶのではなく、外国語の学び方を学ぶことを意味し、いかにして効果的に外国語を学ぶことができるかを体験すること」¹¹⁾と定義している。このとき、森田（2004）、玉木（2009）および酒井の定義から、プロジェクト授業、協調学習、自律学習の三者は相互作用関係にあるといえるのではないだろうか。第一に、辻本（2004）は外国語教育に他者と協力する能力や問題解決能力などの育成を求めているが、この2つの能力は酒井の協調学習の定義にある「協調的な相互依存学習」および森田（2004）の自律学習の定義にある「学習ストラテジーの選択などを通じた効果的学習法の体験」によって満たされる。第二に、玉木（2009）からプロジェクト授業は「計画の立案」や「協力」などをコンセプトに持つ授業スタイルである。それゆえ第一および第二から、プロジェクト授業は協調学習と自律学習の要素を併せ持つ授業スタイルといえる。したがってプロジェクト授業による外国語教育は、目標言語の習得に加えて、社会性や外国語学習ストラテジーを実践的に獲得することをも目指す学習形態といえることができる。

2 プロジェクト授業の実践例

齊藤が2011年度に行ったプロジェクト授業は2つある。ひとつは「学生による模擬授業」で

あり、もうひとつは「クリスマス・マーケットの紹介」である。また田原は2011年度に「YouTubeを用いた学生によるロールプレイ評価」を行った。ここではそれぞれのプロジェクト授業について、特に特徴的な点なども含めて紹介していく。

2-1 学生による模擬授業

上述したプロジェクト授業の形態から推測できるように、多くの場合プロジェクト授業は目標言語を用いたコミュニケーションが中心となっている。これは、「文法訳読法」および「オーディオ・リンガルメソッド」への批判から誕生した「コミュニケーション・アプローチ」および「タスク中心主義の考え方が基本となっているからである¹²⁾。そこでは「正確さよりも流暢さ」¹³⁾が求められているのだが、その一方で文法への意識が育ちにくいという問題も指摘されている。こうした事情を背景に、前節末で述べたプロジェクト授業のあり方を踏襲しながら文法に意識を向けさせるプロジェクトを考案・実施したものが「学生による模擬授業」である。

本プロジェクトを実施したクラスの情報は次のとおりである。

学部：法学部

クラス人数：28人

ドイツ語学習歴：1年目

授業数：2回／週

担当教員と教科書：2人の異なる教員が、異なる教科書を用いて1コマずつ担当

プロジェクト実施時期：2011年10月～11月

本プロジェクトを実施するに当たり4～5人／1グループを自由に作らせたところ、最終的に5グループが形成された。プロジェクトは、①あらかじめ教員が設定した文法事項を各グループにランダムに割り振り、②授業外活動として模擬授業の配布資料などを準備し、③指定された授業日に授業を行う、という形式で実施した。このとき教員は配布資料のチェックや誤りの訂正、授業後の補足を除いて、授業運営を可能な限り学生に任せた。

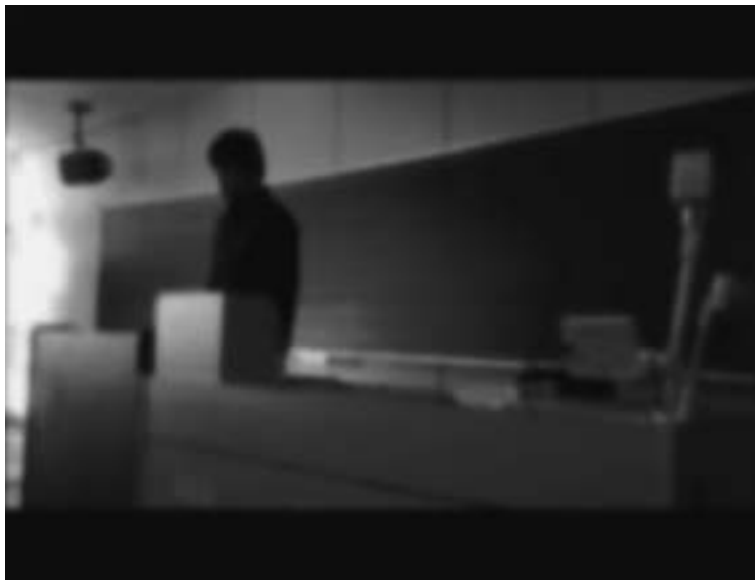
模擬授業の発表時間は指定しておらず、60分でも90分でも良い旨を通告していたが、結果的にはすべてのグループが90分の授業時間をほぼすべて使う模擬授業を行った。模擬授業の形態は、すべてのグループが教師主導の講義型を選択していた。配布資料は各グループとも工夫がみられ、重要事項のまとめを作成したり自作の文法問題を課したりするなど多彩であった。ただし、コミュニケーションな視点から作成された資料はみられなかった。

これを受験英語の弊害と指摘することは容易いが、一方で学生にとってこうした授業形態の方が馴染みがある、受け入れやすいと考えることもできるだろう。少なくとも文法事項の学習においては、教師主導の講義型という授業形態の方が学生にとって自然であるのかもしれない

という推測ができる。

本プロジェクトの終了後に簡単な感想を書いてもらった結果、さまざまな利点や問題点が浮かび上がった。まず利点として「文法を真剣に学習することができた」「相手に伝えるために、要点をしっかりと押さえることができた」といった、教師役として担当した文法事項の理解度に関するコメントが圧倒的に多かった。プロジェクト授業の目的のひとつである「社会性の向上」については一切記述がみられず、目に見えて成果が表れやすい部分（たとえば文法理解など）への感想が全体を占める形となった。教師役の視点から利点をあげたケースが多かった一方で、問題点は受講者側からの視点が多数を占める結果となった。最も多かったのが「学生の授業は分かりにくい」というものである。たしかに要点説明、板書、授業のリズムなどは教員に一日の長があり、学生に同等のレベルを期待することは不可能であろう。模擬授業のあとに教員から補足説明なども行ったが、模擬授業の時間そのものを「無意味」と感じた学生もいた。すなわち学生による授業よりも教員による授業の方が有意義であり、すべての授業を教員が行うべきであるということである。

こうした問題点の背景として、上述した授業スキルの問題点の他にドイツ語文法の知識不足という根本的な問題が考えられる。語学を教える際には対象言語の広範な知識が要求されるが、多くの場合学生のそれは非常に限定的である。それゆえ割り当てられた文法事項を説明するとき、たとえ十分に準備をしていたとしても残念ながら受講者側に満足のいく説明にならなかったのではないだろうか。教師役のメリットに目を奪われがちであるが、今後は受講者側の不満にも配慮することが課題である。



学生による模擬授業風景（加工済）

2-2 クリスマス・マーケット紹介

本プロジェクトは、外国語教育は「文化社会の学習が必要とされ、言語能力のみ、またはコミュニケーション能力のみでは外国語教育の目標となれない」¹⁴⁾ という指摘を下敷きとして設定されたものである。いわゆるランデスクンデ (Landeskunde) を意識したプロジェクト授業であるが、インターネットから適切に情報を収集するという副次的課題も設定することで、教科書や教室の学習を超え、インターネットを通して目標言語を学習する可能性について体験させることも狙いとした。

本プロジェクトを実施したクラス情報は次のとおりである。

学部：法学部

クラス人数：47人

ドイツ語学習歴：1年目

授業数：2回／週

担当教員と教科書：2人の異なる教員が、同一の教科書を用いて1コマずつ担当

プロジェクト実施時期：2011年12月

本プロジェクトを実施するに当たり自由にグループを作らせたところ、4～6名のグループが8グループ形成された。プロジェクトの内容としてドイツのクリスマス・マーケット (Weihnachtsmarkt) を紹介する動画を、①動画の長さは3分以上とする、②ドイツ語のナレーションを吹き込む、③DVDに焼いてナレーションテキストとともに提出する、という条件の下で作成させた。プロジェクトの実施に先だって教員が事前に作成したデモ動画を学生に視聴してもらい、どのような形式で作成すればよいかを説明した。なお、授業教室がCALLやマルチメディア教室などインターネットを使用できる環境になかったことなどから課外活動を原則とした。

ナレーションのテキストは自作でも引用でも良い旨を伝達していたが、すべてを引用に頼ったグループは1グループにとどまり、7グループがオリジナルテキストか引用を一部分に限定したものを作成してきた (資料1参照)。動画作成の素材 (画像や映像など) はインターネットで収集したものを用いており、BGMにクリスマス関係の音楽を使用しているグループが大半であった。これは事前に視聴したデモ動画の形式が影響していると考えられる。しかしクリスマス・マーケット紹介の内容に関しては各グループの独自性にあふれており、お菓みに注目したグループ、クリスマス・マーケットの歴史に触れたグループなど多種多様であった。またナレーションも会話形式を採用したグループもみられ、随所に工夫が凝らされたものとなった。

ドイツ語学習の視点から振り返ると、発音に関して興味深い点が観察された。テキストをすべて引用したグループは、ナレーター発音、リズム、イントネーションに大きな問題を抱

資料1（執筆者注：資料内の誤りはあえて訂正していない）

ハンブルク

ハンブルクのクリスマスマーケットは美しいことで有名だ。
特にミュピターラー通りの「ハンブルク歴史的クリスマスマーケット」やゲンゼマルクト広場の「ハンザクリスマスマーケット」は有名である。
メリーゴーランドは昔から人気がある。
Weihnachtsmarkt in Hamburg ist berühmt für ihre Schönheit.
Insbesondere Myupitarastraße „Historischer Weihnachtsmarkt in Hamburg “ und Genyemaru kuto Square „Hansa Weihnachtsmarkt “ ist berühmt.
Karussell ist beliebt von jeder.

ベルリン

ドイツの首都ベルリン。クリスマスマーケットがたくさんある事が有名。ベルリンには12の区があるが、区ごとにしているからである。たくさんのイベントがあるのが特徴。
Berlin ist eine deutsche Hauptstadt. Es gibt viel Weihnachtsmärkte. Es gibt Mündel in Berlin. Es gibt Weihnachtsmarkt jedes Mündel. Es gibt viel Festlichkeiten.

ミュンヘン

ミュンヘンのクリスマスマーケットは14世紀にマリエン広場で始まった。
広場には30メートルの巨大なクリスマスツリーが現れる。
そして市庁舎のバルコニーからクリスマス音楽が奏でられる。
クリップマーケットは世界最大規模で有名だ。
Münchner Christkindlmarkt hat am Marienplatz im 14 Jahrhundert begann.
Der Platz ist ein riesiger Weihnachtsbaum erschien in 30 Metern und Weihnachtliche.
Musik ist vom Balkon des Rathaus gespielt.
Klippe ist berühmt für die weltweit größte Markt.

シュットガルト

シュットガルトのクリスマスマーケットはヨーロッパで最古、最大、そして最も美しいと言われている。特徴は各店が色々な物を飾るため、より個性的なディスプレイになることである。
Der Weihnachtsmarkt von Stuttgart ist am ältesten und größten und schönsten in Europa.
Verschiedene Sachen werden in jeder Buden geschmückt.

えている一方で、テキストを自作したグループのそれは非常に出来がよいという結果が得られた。すべてを引用したグループのテキストを見てみると、未習の文法事項や難易度の高い単語が頻出しており、グループのレベルを超えたテキストを選択してしまっていた。これに対してテキスト自作グループはテキストの難易度を自身で自由にコントロールできるというメリットがあり、ナレーターのレベルに合ったテキスト作成が可能である。難易度の高いテキストは発音やリズムに注意を向ける余裕がなく、読み上げるのに精いっぱいであったのではないかと推測される。テキストを完全引用したグループは1つであることから決定的な相違点ということ

はできないが、今後注視していきたい興味深いポイントとして指摘しておきたい。

プロジェクト実施時期などの関係でアンケートなどを実施することはできなかったが、授業後に個別に感想を求めたところおおむね好意的な回答が寄せられた。今後の課題としては、こうしたプロジェクト授業を「異文化学習の機会」と明確に設定し、より体系的に授業を構築することである。日本におけるドイツ語学習のように、学習言語が使用されている地域から遠く離れた場所で学習する場合、学習者は学習言語が使用される具体的な場面や社会背景などを知る機会が限定されている¹⁵⁾。ランデスクンデはこうした点を補うためにも有効であり、それゆえ言語学習と並んで非常に重要な学習項目である。今後は今回実施できなかったアンケートを行うなど学習効果のフィードバックにも十分注意しながら、ランデスクンデの効果を十分発揮できる授業構成を検討していきたい。

2-3 YouTubeを用いた学生によるロールプレイ評価

本プロジェクトは、①各グループそれぞれがロールプレイを映像におさめてYouTubeにアップロードし、②学習者が他グループの映像を視聴して内容を評価し自己成長のモデルとする、というものである。本プロジェクトを実施したクラスは次のとおりである。

学部：経済学部を除く複数の学部

クラス人数：40人

ドイツ語学習歴：1年目

授業数：2回/週

担当教員と教科書：2人の異なる教員が、異なる教科書を用いて1コマずつ担当

プロジェクト実施時期：2011年5月～2012年1月

本プロジェクトの特徴は、螺旋的な成長を評価ポイントに設定している点である。本プロジェクトの流れとして、まず録画されたロールプレイ映像をすべてYouTubeにアップロードして常時視聴を可能としたうえで、学生が帰宅後や空き時間などに動画を視聴しコメント欄に良い点や参考となる点を書き、かつその評価を自分の今後の動画作成に役立てるというものである。つまり本プロジェクトは、教員のみならず学生が学生を評価し、かつ自己のドイツ語改善につながるようとするところに独創性がある。具体的には次のとおりである。

本プロジェクトの評価ポイントは①流暢さ、②正確さ、③改善できたか、④発話態度の4点であり、教員は学生がアップロードした動画を見て評価を行う。このとき、③は振り返りを評価する項目として設定されている。学生は他グループの動画を視聴し、良い点や参考となる点をコメントに残すことが求められるが、ただコメントを残すだけでは成長につながりにくいと考え、次の動画作成において前回コメントした点を自身の動画づくりに十分反映しているかど

うかを確認し評価の参考とすることで、学生へ気づきと成長を促すことを目指した¹⁶⁾。具体的には、他グループの動画の良かった点としてセリフを暗記している、声の調子が自然である、などのコメントを残した学生は、次の動画作成時に意識的にその部分に取り組みなければならない。このように本プロジェクト授業は、他者の良い点に気づきそれを自身の成長につなげるものといえる。各グループに積極的な気づきを促し、またそれを自分自身のドイツ語力を伸ばすきっかけとすることで、自己と他者のあいだを相互に作用する螺旋的な成長の仕組みの構築を目指した。

ところで本プロジェクト授業でYouTubeを使用したメリットとして、次の2つが考えられる。ひとつは、YouTubeは複数の動画を繰り返し視聴することが可能であり、それゆえ他者との比較が容易な点である。映像によって自分の発話行為を客観視できるのみならず、他者の発話姿勢、たとえば発音や流暢さなどを第三者の視点から観察できる。これによって他者のよい点を模倣し、自分の発話行為の改善を促すことを期待することができる。

もうひとつは、過去に作成した映像も手軽に見られる点である。YouTubeにアップロードされた動画は時系列的にアーカイブ化されており、過去と現在の動画を比較することが可能である。それによって昔と比べて何がどれだけ成長したのか、どの点が伸び悩んでいるのかなどを振り返ることが容易であり、これを通して映像を作成した時点の自己評価に止まらない継続的な自己評価が可能となる。つまり本プロジェクト授業は、他者および過去の自分との比較という、通時的かつ共時的な振り返りが期待できるものである¹⁷⁾。

今後の課題は、次節でも言及するとおり評価基準を明確に設定することである。今回のプロ



YouTubeにアップロードされた動画（加工済）

プロジェクト授業では①や②、④について客観的な評価基準を設定しきれていなかった部分もあり、それゆえ一定の尺度を持った評価基準の策定が不可欠であると痛感している。次節で検討する点を十分に踏まえ、新しい評価基準を導入していきたい。

3 実践例から浮かびあがったプロジェクト授業の課題

前節で紹介したプロジェクト授業を通して、2つの大きな問題を指摘することができる。第一は学習者間におけるモチベーションの差異、第二は評価の困難さである。

第一について、グループ内にモチベーションの低い学習者がいることはグループ全体の学習効果に影響を及ぼしかねず、教員としてそうした事態は可能な限り避けたいところである。これに対して齊藤は、クリスマス・マーケット紹介を実施したクラスにおいてプロジェクト授業後に学生から改善点を尋ねたところ、教員がグループを作った方がよいとの指摘を受けた。またプロジェクト準備過程を可能な限り可視化させ、プロジェクトへの貢献度を評価してほしいという意見も見受けられた。その理由として、まじめに取り組まない学生の存在をあげているものが大半であった。

この点に関して、田原のプロジェクトにおいてもモチベーションの温度差が観察された。YouTube上で評価を行わない学生が目立ったが、他にもシナリオ作成において積極的に活動しない学生も散見された。これに対して普段の参加姿勢などを基準として教員によるメンバーシップを行い、グループの再編を行うなど教員からの働きかけを強めたところ、一定の効果を得ることができた。自律性を養うことも視野に入れた学習者中心のプロジェクト授業ではあるが、グループ内のモチベーションを保つために教員による多少のコントロールは不可欠といえる。

ただし協調学習の視点から考えるならば、教員が対処療法的にモチベーションを引き上げることに加え、そもそもあらかじめ学習者にプロジェクトの意義を明確に伝達しておくことも有効な解決策ではないだろうか。つまり本プロジェクトは何を、どのように育成しようとしているのか、その目的と目標を最初に提示するのである。これによって学習者は自分が果たすべき役割を自覚し、グループにおいて何を、どのように貢献できるのかを考えるきっかけとなることが期待される。

第二のプロジェクト授業における評価の難しさについては玉木（2009）でも指摘されているが、その理由はおおよそ次のふたつに集約できるように思われる。ひとつめは評価の根拠である。つまりどのポイントを、どういう基準で採点するかということが問題となってくるのである。例えば田原のYouTubeプロジェクトに関して、文法や発音はひどく悪いが発話量が非常に多いグループと、文法や発音は素晴らしいものの発話量が極端に少ないグループがあったとき、評価基準によって両者の成績が逆転することは十分考えられる。文法や発音の正確性を重

視するか発話量を重視するかは、最終的に教員がプロジェクト授業のコンセプトやシラバスなどと照らし合わせて決定すべきことであるが、このときどうしてその基準を選択したのかという客観的な根拠も、併せて学習者に対してきちんと提示する必要があるのではないだろうか。

ふたつめは学習者自身の評価である。プロジェクト授業は学習者個人の達成度も重要であるが¹⁸⁾、それと教員の評価が解離しているケースも決して少なくないであろう。学習者主体を旨とするプロジェクト授業において、学習者の評価をどの程度成績に盛り込むかは現実的な問題として議論の余地がある。グループや学習者によっては自己評価基準を甘く設定する場合もあり、ここでも教員による調整は不可欠である。

こうした問題の解決方法として、学習者評価と教員評価を比較し、両者のズレを互いに確認することを提案する。つまり学習者に教員側の視点を提示し、その重要性の認識を働きかけることが重要ではないだろうか。たとえば、「グループにどの程度貢献したか?」「要点をいかに簡潔に説明したか?」「説明のスピードは適切か?」といった教員側の評価がなぜ重要なかを議論させ、自己評価に対して多様な評価基準があることを自覚させるのである。これによってより多角的な自己評価が可能となり、グループへの貢献とモチベーションの維持につながっていくと考えている。

同時に、より明確で教員と学習者の双方が納得できる評価基準の設定が求められる。これについては、すでにルーブリック評価によるプロジェクト授業評価基準の作成に取りかかっており、今後はその基準の妥当性の検証を行い、可能な限り早期に授業へ導入できるよう研究を進めていく予定である。

こうしたプロジェクト授業について、通時的共時的な振り返り、効果的な文法理解の方法、多角的な自己評価など、いずれも学習者の「気づき」を中心に構成していることに注目する必要があるだろう。この「気づき」こそ、プロジェクト授業を導く鍵であると考えている。というのもプロジェクト授業は教員による知識注入ではなく、学習者の力によって学習目標を達成するというものであった。そうであるならば、学習目標達成に必要な力に気づいてもらうことこそ、教員に課された重要な役割であろう。したがってプロジェクト授業を計画するとき、何よりも重要なことは「いかに気づきの要素を組み込むか?」という点である。「気づき」の仕掛けを工夫するところに、プロジェクト授業の成否がかかっている。

注

- 1) 日本独文学会のドイツ語教育部会を中心に、東京ドイツ文化センターと共催しているドイツ語教員のための講座。ドイツ語教育の専門教育を受ける機会が少なかったという反省から出発し、現役教員および教員予備軍（院生）の再研修と養成を行っている。詳細：JGG ドイツ語教員養成・研修講座 HP、<http://www.dokkyo.net/~daf-kurs/index.html>（2012年10月24日アクセス）、境一三：「日本独文学会主催「ドイツ語教員養成・再研修講座」の成立と現状について」、<http://www.skazumi.com/ppt/rencontre060331.files/frame.htm>（2012年10月24日アクセス）

- 2) 玉木佳代子:「外国語学習におけるプロジェクト授業—その理論と実践—」、『立命館言語文化研究』第21巻第2号、2009年、231-232ページ。
- 3) 同上、232-234ページ。
- 4) 同上、234ページ。
- 5) 同上、238ページ。
- 6) 同上、237ページ。
- 7) 辻本千栄子:「コミュニケーション能力を育成する教室活動」、板山真由美・森田昌美編:『学習者中心の外国語教育を目指して 流通科学大学独逸語教授法ワークショップ論文集』、三修社、2004年、28ページ。
- 8) 酒井良介:「日本の英語教育における協調学習」、上智大学英語教育研究会 HP、<http://www.bun-eido.co.jp/aste/sakai.html> (2012年3月31日アクセス)
- 9) 同上。
- 10) 板山真由美・森田昌美編、2004年、第3章「自律的な学習とその能力の育成」を参照。
- 11) 森田昌美:「学習者の自律性育成を目標とする初修外国語教育の試み」、板山真由美・森田昌美編、2004年、175ページ。
- 12) ドイツにおけるコミュニケーション・アプローチの位置づけと日本における受容については、本河裕子:「コミュニケーション・アプローチに基づくドイツ語授業」、板山真由美・森田昌美編、2004年、105-106ページを参照。
- 13) 玉木佳代子、2009年、234ページ。
- 14) 藤原三枝子:「外国語教育における文化社会学習」、板山真由美・森田昌美編、2004年、138ページ。
- 15) Reinbothe, Roswitha: *Landeskunde in Deutschlehrerausbildung*. „Info DaF. Informationen Deutsch als Fremdsprache“, Nr. 4, 24. Jahrgang. DAAD, Augst 1997, S. 499.
- 16) なお③は得点化せず、評価行う際の参考項目と位置づけている。
- 17) YouTubeにアップロードされた動画は非公開とし、URLを知らない場合にはアクセスがほぼ不可能であるなど、個人の特定制や個人情報保護には細心の注意を払った。
- 18) 玉木佳代子、2009年、244ページ。

参考文献

- JGG ドイツ語教員養成・研修講座 HP、<http://www.dokkyo.net/~daf-kurs/index.html> (2012年10月24日アクセス)
- Reinbothe, Roswitha: *Landeskunde in Deutschlehrerausbildung*. In: „Info DaF. Informationen Deutsch als Fremdsprache“, Nr. 4, 24. Jahrgang. DAAD, Augst 1997
- 板山真由美・森田昌美編:『学習者中心の外国語教育を目指して 流通科学大学独逸語教授法ワークショップ論文集』、三修社、2004年
- 境一三:「日本独文学会主催「ドイツ語教員養成・再研修講座」の成立と現状について」、<http://www.skazumi.com/ppt/rencontre060331.files/frame.htm> (2012年10月24日アクセス)
- 酒井良介:「日本の英語教育における協調学習」、上智大学英語教員研究会 HP、<http://www.bun-eido.co.jp/aste/sakai.html> (2012年3月31日アクセス)
- 田原憲和:「ドイツ語授業における「振り返り」導入の試み」、『e-Learning 教育研究』第6巻、2011年
- 玉木佳代子:「外国語学習におけるプロジェクト授業—その理論と実践—」、『立命館言語文化研究』第21巻第2号、2009年
- 吉島茂・境一三著:『ドイツ語科教授法 科学的基盤づくりと実践に向けての課題』、三修社、2003年