

# 現代ドイツにおけるプロジェクト法の 実践構造に関する一考察

—「教科授業のなかでのプロジェクト学習 (Projektlernen  
im Fachunterricht)」の取り組みに焦点を当てて—

渡 邊 眞依子

(2006年10月5日受理)

Die Unterrichtsstruktur der Projektmethode in der modernen deutschen Schule:  
„Projektlernen im Fachunterricht“

Maiko Watanabe

Dieser Beitrag berichtet die Projektpraxis in Deutschland.

Seit Mitte der 80er Jahren wird das Verhältnis zwischen Fachunterricht und Projektunterricht diskutiert. Herbert Gudjons und Johannes Bastian vorschlagen eine neue Unterrichtsform „Projektlernen im Fachunterricht“. Damit werden die Projektidee in den Fachunterricht hineingetragen.

Diese Studie analysiert drei Beispiele; (1) Projektunterricht in einem Mathematikgrundkurs; (2) Projektzeiten als Fachtag; und (3) Projektlernen bei fächerübergreifendem Thema.

Die Grenze des „Projektlernen im Fachunterricht“ liegt darin, dass über Abweichungen bzw. Reduzierungen von Projektmerkmalen nachgedacht werden muss. Aber die Hineinnahme von „Projektarbeit in den Fachunterricht“ ermöglicht das Lernen am Leben fürs Leben, Schülerorientierung und die Überschreitung der gewohnten Schranken des Schulalltags.

Stichworte: Projektlernen im Fachunterricht, Projektunterricht, Fachunterricht

キーワード: 教科授業のなかでのプロジェクト学習, プロジェクト授業, 教科授業

## 1. はじめに

プロジェクトを「社会的環境の中で展開される全精神を打ち込んだ目的ある活動」と定義するキルパトリック (Kilpatrick, W. H.) のプロジェクト法は、世界的に普及している。わが国では、大正後期に当時最新の改革案として注目され、その後、第二次世界大戦後にも、アメリカ新教育導入のなかでプロジェクト法が取り入れられてきた。また、今日では、「総合的な学習の時間」の一原理としても実践されている。

わが国と同じように1920年代以降プロジェクト法の移入が試みられてきたドイツにおいては、1960年代末以降、プロジェクト法に関する文献が急激に増加している<sup>1)</sup>。現在のドイツにおけるプロジェクト法の研究では、「プロジェクト法」だけでなく、「プロジェクト授業」「プロジェクト学習」「プロジェクトに方向づけられた授業」「企画 (Vorhaben)」といったさまざまな用語が、プロジェクトに関する概念として用いられ議論されている。「西独を中心とするヨーロッパにおける近年のプロジェクト・メソッドのルネッサンス」

<sup>2)</sup>と称されるように、プロジェクト法に関する研究は、アメリカだけでなく、ドイツにおいても今日積極的に進められているのである。

本稿においては、今日なお活発に議論されているドイツのプロジェクト法が、実際にはどのように実践されているのかを明らかにする。ドイツにおけるプロジェクト法の実践については、これまでもわが国の総合的な学習や、生活科をはじめとした各教科授業、あるいは行為志向の授業などの新たな授業のあり方を示すものとして、具体的な実践例とともに紹介され検討されてきたが<sup>3)</sup>、ここではさらに、プロジェクト授業と教科授業との関係に着目して実践を分析する。というのも、ドイツのプロジェクト法は、とりわけ1980年代後半以降、プロジェクト授業と教科授業との関係が問われ、その結合が試みられてきたからである。「68年運動」と呼ばれる学生運動やその後が生じた教育改革の議論を契機として注目されてきたドイツのプロジェクト法は、従来、教科授業のオルタナティブとして発展してきた。1970年代後半からは、プロジェクト週間という形態が広まり、これまでの学校や授業を変革することが期待されてきた。もっとも、プロジェクト週間という構想も、これまでの教科授業を全く排除するものではなく、むしろプロジェクト週間において行為する過程のなかで、生徒たちの要求と必要な知識関連を結びつけることが目指されていたのである<sup>4)</sup>。しかし、このプロジェクト週間という形態が、実際には多くの学校でただの遊びの時間として広まってしまったことから、1980年代後半以降、プロジェクト授業と教科課程にもとづく教科授業を互いに補足しあう必要性が、改めて指摘されるようになったのである<sup>5)</sup>。

こうしたプロジェクト授業の展開のなかで、ハンブルク大学のグードヨンス(Gudjons, H.)は、同僚のバスティアン(Bastian, J.)やハンブルクの実践家たちなどとともに、「教科授業のなかでのプロジェクト学習」というプロジェクト法の新たな形態への転換に取り組んできた。教科授業のなかでのプロジェクト学習とは、教科授業と別にプロジェクト週間としてのプロジェクト授業を行うのではなく、「教科授業のなかにプロジェクトの考えを取り入れる」<sup>6)</sup>という構想である。この教科授業とプロジェクト授業の新たな結合のあり方は、1990年代以降のドイツにおいてたびたび議論されている学校開発にとっても、重要な視点となることが指摘されている<sup>7)</sup>。

本研究では、教科授業のなかでのプロジェクト学習が、実際の授業においてどのように構想され、実践されているのかという点を中心に、ドイツにおけるプロジェクト法の実践の構造を明らかにしたい。

## 2. 教科授業とプロジェクト授業の新たな試み

教科授業とプロジェクト授業は、原理的に非常に対立しており、それぞれを結びつけることは難しいといわれる。教科授業は科学やその体系的で規格化された学習に従う一方で、プロジェクト授業は生活世界や問題に方向づけられ、個性や活動性に従っているのである。ドイツのプロジェクト法の研究では、とりわけ1970-80年代のプロジェクト週間への集中化によって、教科授業とプロジェクト授業の区別が増したと考えられている<sup>8)</sup>。

グードヨンスらは、そうしたなかで、学校や社会で行為が抑圧されている状況から、「教科授業のなかでプロジェクトの考えに従事する」必要性を指摘する。後にホイルゼン(Heursen, G.)も、社会の条件の変化と子ども期の変化から、グードヨンスらの提示した「教科授業のなかでのプロジェクト学習」の構想を支持している<sup>9)</sup>。

個々の教科授業を見てみると、グードヨンスらが教科授業とプロジェクト授業との結合のあり方を示す以前から、すでに事理科やドイツ語・文学授業などを中心に、プロジェクト授業を授業形態として統合し、プロジェクトに方向づけられた行為の要素を教科授業に組み込もうとする兆しもあった<sup>10)</sup>。だが、グードヨンスらが、改めて教科授業のなかでのプロジェクト学習を問題にしているのは、ただの教科の授業改善ではなく、学校や社会の行為の抑圧に対して、子どもの主体性や学習の問題・行為志向が必要となる教科授業を改革するためだと考えられる。教科授業のなかでのプロジェクト学習という形態は、教科授業に加えてプロジェクト週間を行うことで教科授業中心の学校での学びを改革しようとするのではなく、教科授業にプロジェクト授業の要素を取り入れて直接教科授業のあり方を変革しようとするものである。またさらに、グードヨンスらは、そうした教科とプロジェクトの関係を具体的に明らかにしているのである。

エマー(Emer, W.)らによると、この教科授業のなかでのプロジェクト学習として、「時間プロジェクト」「プロジェクトに方向づけられたコース段階」「教科日(Fachtag)」「個別プロジェクト(教科活動)」「プロジェクトに方向づけられた集団調査旅行/研究旅行」「プロジェクト週間での教科プロジェクト」といった形態が考えられるという<sup>11)</sup>。ここでは、それぞれの形態を分析することはできないが、いくつかの教科授業のなかでのプロジェクト学習の実践事例から、実際にそれらはどのように構想され、どのような限界と可能性を持っているのかを分析する。

### 3. 教科授業のなかでのプロジェクト学習の実践

#### (1) グードヨンスによるプロジェクト授業の概念規定

ここでは、先述のグードヨンスや実践家たちによるプロジェクト法に関する研究をまとめた『プロジェクト・ブック パート2—プロジェクト週間を越えて—』で提案された実践<sup>12)</sup>を、主な対象として分析を行う。

分析にあたり、まず、対象とする実践が依拠していると思われる、グードヨンスのプロジェクト授業の概念規定を整理する。グードヨンスは、プロジェクトのステップの順に、プロジェクト授業のメルクマールを、以下の10点にまとめている<sup>13)</sup>。

1. 状況に関連づけること、2. 参加者の興味に沿うこと、3. 実践の社会的関連性、4. 目標志向的なプロジェクトのプランニング、5. 自主的組織化と自己責任、6. 多くの感覚を取り入れること、7. 社会的な学習、8. 作品志向、9. 学際性、10. プロジェクト授業の限界

すなわち、ここでは、まず、一つの教科の観点に狭められた課題ではなく、現実の生活の「状況」にかかわり合い、直接に地域の発展に入り込んで実際に何かを変えられることができるような問題状況を、教師と生徒の興味に即して合意をとりながら選択することが求められている。さらに、その問題の解決や目標達成のために、教師と生徒が共同で計画し、自己責任を持ってプロジェクトを実行すること、生徒相互、あるいは教師とのコミュニケーションをとりながら、演技や展示品づくりなどの多様な感覚を取り入れた活動を行うこ

と、そして、達成された問題解決を、舞台や展覧会での作品、あるいは実際の学校秩序の改善といった作品にまとめ、多くの教科の観点から検証することが、グードヨンスの目指すプロジェクト授業なのである。

このように、グードヨンスのプロジェクト授業は、時間リズムの硬直した伝統的な教科授業や多くの教師中心の授業を破壊し、変革する授業形態である。ただし、メルクマール10に見られるように、プロジェクト授業だけを行うのではなく、教科課程の要素によってプロジェクト授業を補完する必要性も、グードヨンスは認めている。

以下では、そうしたプロジェクト授業と教科課程の要素の補完の在り方として提案された「教科授業のなかでのプロジェクト学習」の具体的な姿を明らかにしたい。

#### (2) 教科授業のなかでのプロジェクト学習の実践事例

##### ① 数学におけるプロジェクト学習

まず、ハンブルク市のレルフェンフェルト・ギムナジウムで行われた、数学におけるプロジェクト学習<sup>14)</sup>の事例を取り上げてみる。この数学のプロジェクト学習に参加した生徒は、ギムナジウム後期中等教育段階、数学・基礎コースの男女計18名。統計をテーマとして、7週間にわたるプロジェクトに方向づけられた授業単元(1989年1月30日～3月15日)が構想された。

図1のプロジェクトの全体構想は、教師であるゲーチュ(Goetsch, K.)が同僚らとともに作成したものである<sup>15)</sup>。この全体構想からも明らかなように、このプロジェクトは、週3時間の数学の授業時間を使って、ある単元をプロジェクトに方向づけられた単元として取

プロジェクト・構想：統計プロジェクト 世話役：Goetsch/Schröder、コース：Gymnasium Lerchenfeld			
計画段階	1/30(月)	1/2時	<b>アプローチ</b> ：統計のもとであなたは何を理解しますか？ プロジェクトの着想および活動形態の紹介 何に従事することができるか？活動の重点とテーマ <b>グループ見つけ</b> ；グループの活動・時間計画の作成 <b>アンケート</b> の作成
	2/1(水)	3時	
	2/6(月)	4/5時	
調査段階	2/8(水)	6時	<b>調査グループ</b> での活動 情報交換 <b>調査グループ</b> での活動 情報交換とさらなる計画
	2/11(月)	7/8時	
	2/15(水)	9時	
	2/20(月)	10/11時	
評価段階	2/22(水)	12時	<b>評価</b> の作成と処理  <b>ミニ講義</b> ：平均と分散、統計の数学的な方法
	2/27(月)	13/14時	
	3/1(水)	15時	
	3/6(月)	16/17時	
終末段階	3/8(水)	18時	<b>グラフ作成とレイアウト</b> プレゼンテーション (回想と活動報告)
	3/13(月)	19/20時	
	3/15(水)	21時	

図1 プロジェクトの構想

り入れたものである。したがって、エマーらの教科授業のなかでのプロジェクト学習の分類にもとづくと、この実践は「プロジェクトに方向づけられたコース段階」にあたると思われる。

この数学におけるプロジェクト学習の実践報告から、プロジェクト授業と教科授業との位置づけ方、実現のされ方を見てみると、まず、このプロジェクトの大きなテーマ、すなわち「統計」を学習するということは、教師から提案された、教科課程に応じたテーマである。

しかし、このテーマに取り組むための各グループでの調査のテーマの決定は、基本的に生徒たちの関心が出発点とされている。「統計の単元では、何に、どうやって取り組むのか、そして、そこからどのようにプロジェクトにするのか？」(第3時)という問いのもと、統計のテーマで考えられ得るさまざまな活動のテーマが提案され、「生徒たちの自由時間の関係についてのアンケート」「新政策に関するアンケート」「環境の関係に関するアンケート」などのテーマが選び出された<sup>16)</sup>。したがって、政治や環境、娯楽といった、数学の教科の観点より広い「状況に関連づけ」られた、「参加者の興味に沿」ったテーマ選択となっている。さらに、第4～6時での調査の方法の決定、アンケート用紙の作成についても、設問の数や尋ね方に関わって、教師や実習生からのアドバイスはあるものの、基本的に生徒たちの自主性に任されており<sup>17)</sup>、学習者の「自主的組織化と自己責任」というプロジェクト授業の特徴が実現されているといえよう。実際の調査や実験の段階(第7～12時)においては、実際にグループで学校外の人びとに意見を尋ねたり、他校にアンケートをとりに行ったりし、その結果は、終末段階のプレゼンテーション(第21時)において、グループごとにグラフやテキストを使ったポスターにまとめられ、歌や衣装などで工夫を凝らした発表が行われた<sup>18)</sup>。すなわち、このプロジェクトでは、「多くの感覚を取り入れ」た多様な活動が見られ、グループでの活動においては常に、合意や妥協を伴うコミュニケーションが求められていたことから、「社会的な学習」もなされていたのである。

このように、単元全体としては、プロジェクト授業のメルクマルの多くを実現した授業が展開されている。ただし、プロジェクト全体の構想は、教師と生徒との共同計画ではなく、教師の同僚との共同計画であり、「目標志向的なプロジェクトのプランニング」のメルクマルが見られない。また、図2に示すように、各グループの調査テーマや調査過程は学校外の領域との関わりが多々見られるが、グループでの調査をふま

- ▽市場調査研究所での調査
- ▽生徒たちの自由時間の関係についてのアンケート
- ▽環境の関係に関するアンケート
- ▽ゴルバチョフの新政策に関するアンケート
- ▽知らない人との挨拶に関する調査研究
- ▽調査研究：「あなたの好きな歌を言って、歌ってください！」
- ▽二つの落下するボール(Flummibäll)の衝突実験

図2 グループがつくったテーマ<sup>19)</sup>

えて社会に貢献したり発表するというテーマ設定はなされておらず、メルクマルの「実践の社会的関連性」も低いといえる。全体のテーマが数学という教科の一つの単元に関わるテーマであるため、情報処理の方法、分析の視点が、特定教科に限定されるという点で、プロジェクト授業のメルクマル「学際性」も欠けている。

このプロジェクト志向の授業単元において教科授業場面が構想されているのは、調査結果を評価し処理する段階のみで、結果を評価するのに必要な知識や手法を得るための時間として位置づけられている。このプロジェクトの後には、通常授業において、生徒たちが「確率変数、期待値、確率分布などの意味」を興味深く集中して学習したことが報告されている<sup>20)</sup>。つまり、プロジェクトにかかわる統計学の概念はプロジェクト内で扱われるが、それ以外の概念については、プロジェクトとは別に、通常授業内で学習されることになっているのである。

## ② 教科日としてのプロジェクト学習

次に、「教科日」としての教科授業のなかでのプロジェクト学習の実践を取り上げる。ケーラー(Köhler, L.)によると、教科日とは、「プロジェクトの考えとある授業科目の要求とを結合<sup>21)</sup>させようとする実践である。教科日では、同一学年の生徒たちが、一日もしくは数日にわたり、一つの教科のテーマ領域に取り組むとされる。すなわち、45分ごとのチャイムで区切られずに、学習対象に応じた学習グループで作業の段階や休みを自己決定でき、学校外の場所で学校外の人と共同作業が行えるといったプロジェクトの考え<sup>22)</sup>が、教科日という形態で教科授業に取り入れられているのである。

このプロジェクトの概要は、次の通りである。ハンブルク市のゲザムトシューレ、ミュンメルマンズベルク校では、1980年代中頃から、教科日としてのプロジェクト学習が行われてきた。たとえば、第6学年の「空港」をテーマとした英語の教科日では、生徒たちは空港やネイティブスピーカーと連絡の取れる施設に赴

き、1年半で獲得した外国語の既習知識を用いて、あらかじめ用意したインタビューを実際に行った。また他にも、「調査、統計、図解」をテーマとした第7学年の数学の教科日では、生徒たちが世論調査に関心を持ち、学校や地域で大規模なアンケートを行い、その結果を棒グラフや円グラフなどで統計学的に分析した。学校での終わりのドキュメンテーションでは、学校や街についての新たな幅広い多様な情報を伝えた。このドキュメンテーションは、学校の訪問者たちが見ることでもできるよう展示されたという<sup>23)</sup>。

この教科日という教科授業のなかでのプロジェクト学習は、数学におけるプロジェクト学習同様に、「空港」「調査、統計、図解」といった大きなテーマは、あらかじめ教師側が用意したものである。しかし、実際に日常の場面でネイティブスピーカーと話をしたり、統計の調査に出かけるなど、学校外での実際の「状況と関連づけ」られ、子どもたちの興味にそった内容になっている。ただ教室内で本を読むだけの活動に比べ、「多くの感覚を取り入れる」こともできており、問題の選択や取り組みの場面で、プロジェクト授業のメルクマールが見出せる。インタビューやアンケートの設問をどのように決定したのかは、この報告には明記されていないが、数学の事例で、教師の喫煙率や街で人気のペットなどの多彩な項目が調査されていること<sup>24)</sup>から、子どもたちが自主的に設問を決定したものと思われる。このことは、プロジェクト授業のメルクマール「自主的組織化と自己責任」に相応するだろう。また、調査結果をドキュメンテーションで報告するなど、「作品志向」のメルクマールも見ることができる。教科日という形態も、①の数学におけるプロジェクト学習も、そこに見られるプロジェクト授業のメルクマールはほとんど同じである。ただし、この教科日というプロジェクト授業の形態は、一日以上にわたって、一つのテーマのもとでの活動を可能にするものであるので、数学におけるプロジェクト学習より、学校外での活動が行いやすいといえる。

教科授業場面との関係を見ると、これまでに習った知識を用いてインタビューを行うことから、すでに習ったことを応用する場として、プロジェクト授業が位置づけられている<sup>25)</sup>。また、ミュンメルマンズベルク校の教科日というプロジェクトは、全学年で毎年2月に予定されていることから<sup>26)</sup>、テーマに取り上げられていない内容は、通常の教科授業で学ばれることになる。

### ③ 教科を越えたテーマのもとでのプロジェクト学習

以上2つのプロジェクト授業の形態に共通する点と

して、グードヨンスの規定したプロジェクト授業のメルクマールのうち、「目標志向的なプロジェクトのプランニング」「実践の社会的関連性」「学際性」のメルクマールが弱いということが挙げられる。一点目については、教科のなかでのプロジェクト学習は教科課程で計画された教科内容の基準にしたがうものであるため、教師による一定のプランニングも必要になるのだと考えられる。第二、三点目については、プロジェクト授業と教科授業との結合においては、特に「学際性」と「社会的関連性」の基準に関して逸脱が見られるというホイルゼンの指摘<sup>27)</sup>と一致する。

しかし、次の実践から、教科を越えたテーマを設定することによって、「学際性」というメルクマールはプロジェクト授業に取り入れることができるといえる。ハンブルク市のゲザムトシューレ、マックス・ブラウアー校の後期中等教育段階で行われた「ルネッサンス」のプロジェクト授業では、社会科学、自然科学、芸術を関連づけたプロジェクトが展開された。この実践は、第11学年の3クラスそれぞれが、3つの領域(社会科学、自然科学、芸術)に対し一週間ずつ、選択したテーマに取り組むというものである<sup>28)</sup>。図3の時間割からもわかるように、プロジェクトが行われた3週間は、集中的に毎日プロジェクトが行われることから、この教科のなかでのプロジェクト学習は、「プロジェクト週間での教科プロジェクト」という形態と考えられる。

	月	火	水	木	金
1	数学	言語	プロ ジ エ ク ト	言語	言語
2				数学	
3	プロ ジ エ ク ト	プロ ジ エ ク ト	ス ポ ー ツ	プロ ジ エ ク ト	プロ ジ エ ク ト
4					
5					
6					
7	コーラ	コーラ	コーラ	コーラ	コーラ
8	促進	ス	ス	ス	ス

図3 毎日の時間割<sup>29)</sup>

上述の2つの実践事例と同様に、「ルネッサンス」というテーマを発見したのは、教師たちであった。このテーマに取り組むための3つの領域(社会科学領域、自然科学領域、芸術領域)と、それぞれのテーマも教師から提示されたものである(図4参照)。テーマは、生徒たちがルネッサンスの取り組みのなかで自分の興味に沿って重点を探求できるように選定された。さらに、重要な観念の流れが3つの領域を通して一貫して提供された<sup>30)</sup>。たとえば、「テーマ：魔女」で「中世の女性の社会的意味や医学における彼女たちの役割」

「テーマ：中世の医学の発達」で「新たな医学による彼女たちの排除とこの過程の原因」, 「テーマ：ルネッサンスの芸術」では「芸術による彼女たちの評価」のように、一貫して中世の女性という観点が扱われた。生徒たちは、各週のはじめに紹介されるこれらのテーマを受け、それぞれ重点を選び、問題を設定し、問題解決に向かった。

この教科を越えたテーマのもとでのプロジェクト学習は、選択しうる活動のテーマがあらかじめ教師に提示されてしまうという限界がある。しかし、ルネッサンスという大きなテーマに対し、複数の学問領域からある観点を追求する、学際的なものとなっているのである。

#### 社会科学領域でのテーマ

1. 魔女と魔女狩り。中世の女性像
2. 発見と征服
3. プレヒト, ガリレイ

#### 自然科学領域でのテーマ

1. 中世の医学の発達 (外科, 薬学)
2. 天文学と測量法
3. 自然科学者の社会における、または社会に対する責任

#### 芸術領域でのテーマ

1. 芸術とルネッサンス, 身体描写と身体感覚
2. ルネッサンスの世界的音楽。多声性 (週に2日のコーラス)
3. ケプラーについての戯曲 (表象演劇)

図4 各領域でのテーマ<sup>31)</sup>

### (3) 教科授業のなかでのプロジェクト学習の課題と展望

教科授業のなかでのプロジェクト学習というプロジェクト法の実践の構造を分析した結果、次のことが明らかになった。まず、教科授業とプロジェクト授業の位置づけ方に関しては、すでに習ったことを実際に応用する場としてプロジェクトが位置づけられる場合や、プロジェクトのなかで問題解決に必要な教科課程の内容が伝達される場合があるなど、多様な位置づけがあるということである。また、テーマ選択は、教科課程にもとづいて教師から提示され、調査などの活動のテーマは子どもたち自身によって選択、決定されることが多いことが明確になった。

さらに、教科授業のなかでのプロジェクト学習では、プロジェクト授業のメルクマールが限定的にしか実現されないといった限界があることも明らかになった。グードヨンスも「プロジェクトの要素は(プロジェクト授業にいたる道のりとして)伝統的な授業のなか

統合されうるものである<sup>32)</sup>と述べているように、この教科授業のなかでのプロジェクト学習という形態は、グードヨンスが規定しているプロジェクト授業に比べて、偏りや短縮を含んだ不完全な「プロジェクト授業」である。

しかし、このことで教科授業のなかでのプロジェクト学習の意義が否定されるべきではないだろう。教科授業のなかでのプロジェクト学習は、作品づくりに向けたグループ活動や、その共同計画などのプロジェクト授業の要素を、教科授業に多分に組み込むことを可能にしている。これまで多くの学校で実践されてきた、プロジェクト週間という形態でのプロジェクト授業は、通常の教科の授業とは別にプロジェクト授業の時間が設定されてきた。そのため、教科の授業と結びつけられず、教科授業の周辺部へ追いやられてしまうという問題を抱えていた。それに対し、教科授業のなかでのプロジェクト学習という形態は、通常の教科の授業のなかにプロジェクト授業の要素を組み込んでプロジェクト授業を実現しようとするので、プロジェクト週間の問題は乗り越えられるのである。子どもの生活世界が変化し、学習の創造性や行為への方向づけが求められている今日において、教科授業のなかでのプロジェクト学習は、教科授業のあり方を直接変革する可能性を示している。

ただし、すべての教科授業にプロジェクト授業の要素が組み込まれるべきなのか、プロジェクト授業はすべて、教科授業のなかでのプロジェクト学習という形態で行われるべきなのか、といった問題については、学校のカリキュラム全体との関連から検討が必要であろう。

## 4. おわりに

本稿では、対立的な性格を持ったプロジェクト授業と教科授業との関係に着目して、今日ドイツで行われているプロジェクト法の実践を分析した。教科授業は科学や体系的な学習を行う一方で、プロジェクト授業は生活世界に方向づけられ、個性や活動を重視するといわれるが、ドイツにおけるプロジェクト法の実践は、どちらか一方のみに傾斜するのではなく、この2つの授業形態の側面を学校の授業に取り込むことが目指されている。ここで分析の対象とした、教科授業のなかでのプロジェクト学習というプロジェクト法の形態は、教科授業の時間に、教科課程に即したテーマによるプロジェクトを行うことで、教科授業とプロジェクト授業の両方の要求を満たそうとするものであった。このプロジェクト法の形態は、プロジェクト授業を加

えることで教科授業中心の学校の授業を変革するのではなく、これまでの教科授業自体のあり方を変えていく方途を示すものだといえる。

ただし、この実践には、新たな課題、すなわち、学校カリキュラム全体におけるプロジェクト授業の位置づけ方という問題があることも導きだされた。近年ドイツにおいて議論されている学校開発の問題とプロジェクト法との関わりにも着目しながら、ドイツにおけるプロジェクト法の課題と展望について考察を深めていくことは、今後の課題としたい。

## 【註】

- 1) Vgl., Schäfer, U.: *Internationale Bibliographie zur Projektmethode in der Erziehung, 1895-1982*. 2Bde., Berlin, 1988.
- 2) Ebenda, S. VII.
- 3) たとえば、飯島、中尾、久田らは、グードヨンス (Gudjons, H.) の「行為する授業」論から、行為志向の授業実践としてプロジェクト授業に言及した。大友ら、寺尾は、事物教授 (事物科) におけるプロジェクト授業から、わが国の生活科や総合的な学習のあり方に言及している。他にも、ドイツのプロジェクト授業に関する理論研究から、わが国における総合的な学習の特質およびそこから示される今日の授業・学習活動全体のあり方について検討した小野、今日の化学の授業実践のあり方を、ドイツの化学科のプロジェクト授業に見る藤井の研究などがある。
  - ・H. グードヨンス著、久田敏彦監訳『行為する授業—授業のプロジェクト化をめざして—』ミネルヴァ書房、2005年。
  - ・飯島薫「ドイツにおける行為志向の教授・学習の検討」『名古屋大学教育学部紀要』第39巻第1号、1992年。
  - ・飯島薫「行為志向の授業の実践に関する問題」『名古屋大学教育学部紀要』第40巻第2号、1993年。
  - ・大友秀明・原田信之・アストリート・カイザー「ドイツ基礎学校における『事実教授』と『プロジェクト』—1990年代の新展開—」『埼玉大学紀要教育学部 (教育科学)』第46巻第2号、1997年、51-64頁。
  - ・小野擴男「総合的学習と教科授業の関係性—ドゥンカー／ゲッツのプロジェクト授業論を手がかりに—」『岡山大学教育学部研究集録』第128号、2005年。
  - ・寺尾慎一『総合的学習の発想力・構想力』明治図書、2001年。

- ・寺尾慎一・原田佐代里・原田信之・A・カイザー 編著『トピック別総合学習—ドイツの教育との実践対話』北大路書房、1999年。
  - ・中尾洋子「行為志向授業の実践構想と展開」中国四国教育学会編『教育学研究紀要』第40巻第1部、1994年。
  - ・藤井浩樹「ドイツのプロジェクト授業から学ぶこと」『化学と教育』第49巻第5号、2001年、259-261頁。
- 4) Vgl., Duncker, L./ Götz, B.: *Projektunterricht als Beitrag zur inneren Schul-reform. Begründungen, Erfahrungen, Vorschläge für die Durchführung von Projektwochen*. Langenau- Ulm, <sup>2</sup>1988. 小野、前掲論文参照。
  - 5) Vgl., Emer, W./ Lenzen, K. -D.: *Projektunterricht gestalten — Schule verändern. Projektunterricht als Beitrag zur Schulentwicklung*. Hohengehren, <sup>2</sup>2005, und Hahne, K./ Schäfer, U.: *Geschichte des Projektunterrichts in Deutschland nach 1945*. In: Bastian, J./ Gudjons, H./ Schnack, J./ Speth, M. (Hrsg.): *Theorie des Projektunterrichts*. Hamburg, 1997.
  - 6) Bastian, J. /Gudjons, H. (Hrsg.): *Das Projektbuch II. Über die Projektwoche hinaus. Projektlernen im Fachunterricht*. Hamburg, 1990, <sup>3</sup>1998, S. 12.
  - 7) Vgl., Emer/ Lenzen, a. a. O., S. 43.
  - 8) Vgl., ebenda, S. 18.
  - 9) Vgl., Heursen, G.: *Projektunterricht und Fachdidaktik*. In: Bastian/ Gudjons/ Schnack/ Speth, a. a. O., S. 199f.
  - 10) Vgl., Emer/ Lenzen, a. a. O., Ss. 43f.
  - 11) Vgl., ebenda, S. 46.
  - 12) Vgl., Bastian/ Gudjons, a. a. O.
  - 13) グードヨンス、久田、前掲書、98-117頁参照。
  - 14) Vgl., Goetsch, K.: *Statistisch gesehen... Projektunterricht in einem Mathematikgrundkurs der Sekundarstufe II*. In: Bastian/ Gudjons, a. a. O., Ss. 97f.
  - 15) Vgl., ebenda, S. 99.
  - 16) Vgl., ebenda, S. 100.
  - 17) Vgl., ebenda, Ss. 101f.
  - 18) Vgl., ebenda, Ss. 102f.
  - 19) Vgl., ebenda, S. 100.
  - 20) Vgl., ebenda, S. 107.
  - 21) Köhler, L.: *Projektzeiten als Fachtage. Über Projektwoche und Fachunterricht hinaus*. In:

- Bastian/ Gudjons, a. a. O., S. 266.
- 22) Vgl., ebenda, Ss. 266f.
- 23) Vgl., ebenda, Ss. 268f.
- 24) Vgl., ebenda, S. 269.
- 25) 数学の教科日に関しては、習ったことの応用であったのか、プロジェクトを行うなかで知識が教授されたのか定かではない。
- 26) ミュンメルマンズベルク校のホームページに詳しい。<http://www.hh.schule.de/gsm/programm/programm.html> (2006/07/27).
- 27) Vgl., Heursen, a. a. O., Ss. 208f.
- 28) Vgl., Ilsemann, C. v./ Menzel-Prachner, C./ Rennings, J. v.: Renaissance. Fächerübergreifende Arbeit in der Sekundarstufe II. In: Bastian/ Gudjons, a. a. O., S. 168.
- 29) Vgl., ebenda, S. 169.
- 30) Vgl., ebenda, Ss. 168f.
- 31) Vgl., ebenda, S. 168.
- 32) グードヨンス, 久田, 前掲書, 142頁。  
(主任指導教員: 中野 和光)