

ドイツにおけるプロジェクト週間 (Projektwoche) に関する一考察

渡 邊 眞依子

(2007年10月4日受理)

Überlegung über die Projektwochen in Deutschland

Maiko Watanabe

Zusammenfassung. Dieser Beitrag berichtet die Geschichte und Vielfalt der Projektwochen in Deutschland. Die Projektwochen sind bereits in den Siebzigerjahren entstanden, aus der Unzufriedenheit vieler Kollegien mit den Lernformen und -inhalten des staatlichen Schulsystems. Während der Projektwochen wird die reguläre Unterrichtsstunde aufgehört, und arbeiten Schüler, Lehrer und Eltern in Projekten zusammen. Heute wird aus der Ablehnung der zunehmend zu Vergnügungswochen degenerierten freien Wahlprojektwochen der Schluß gezogen, diese Projektwochen zu den Fachprojektwochen umzuwandeln. Fachprojektwochen haben die Möglichkeiten, mit Projekten die beiten anderen Großformen des Unterrichts, Lehrgang und Übung, sinnvoll zu ergänzen.

Stichwörter: Projektlernen, Projektwoche, freie Wahlprojektwoche, Fachprojektwoche

キーワード: プロジェクト法, プロジェクト週間, 自由選択プロジェクト週間, 教科プロジェクト週間

1. はじめに

ドイツにおいてプロジェクト法に関する研究は、1960年代末以降今日に至るまで積極的にすすめられてきた。今日では学校教育の現場においても、全州の教育課程にプロジェクト法が取り入れられるなど、その重要性が認められてきている。わが国でも、ドイツにおけるプロジェクト法の実践は、新たな授業形態や総合的な学習の時間のあり方を示すものとして注目されてきている¹⁾。

プロジェクト法とは、プロジェクトのなかで学ぶことであり、「教授過程的な教師中心の、教科書に方向づけられた学習に対するオルタナティブ²⁾として展開されるものである。「状況・事物・社会・生徒志向」、「作品・行為志向、自己組織化や共同責任」、「学際性や教師の共同性・チームワーク、学校外での能力」などがその判定基準とされる³⁾。すなわち、プロジェクト法は、従来の伝統的な教科授業を批判し、子どもの学びや共同作業に着目した新しい学習ないし授業の形

態を意味している。しかし、ドイツにおけるプロジェクト法は、同一の概念でも異なる意味をなしているとの指摘があるように⁴⁾、プロジェクト法に関する多様な解釈が存在する⁵⁾。さらに、プロジェクト法の実践も多様に展開されている。例えば、プロジェクトの実施期間について見ても、一時間の教科授業内で完結する小規模のものから、一日中プロジェクトを集中的に行うもの、さらには、一週間以上全校でプロジェクトに取り組む大規模なものまでさまざまな実践が存在する⁶⁾。

なかでも、「プロジェクト週間 (Projektwoche)」というプロジェクト法の形態は、1970年代後半から1980年代にかけ、ドイツの学校や教育界で一大ブームとなり、戦後ドイツにおけるプロジェクト法の発展に大きく寄与してきたことが指摘されている⁷⁾。さらに、プロジェクト週間は、「1～2週間にわたる継続した時間単位」で「生徒、教師、親たちもがプロジェクト作業を行う⁸⁾」という特殊さゆえに、1980年代末以降、実践の是非が盛んに議論され、多様な実践のあり方が

検討されてきている⁹⁾。

すでにわが国においても、高橋英児氏や原田信之氏、牛田伸一氏らが、ドイツにおけるプロジェクト授業あるいは総合的学習の実践事例として、一週間以上プロジェクトを継続するプロジェクト週間の事例を取り上げている¹⁰⁾。しかし、これまでの研究では、プロジェクト週間はあくまでプロジェクト授業の事例の一つとして扱われたにすぎず、プロジェクト週間というプロジェクト法の形態自体に着目して検討されてはこなかった。そこで、本稿では、プロジェクト週間の歴史を整理したうえで、プロジェクト週間の実践分析から多様性をまとめ、プロジェクト週間の特徴を明らかにしたい。

2. プロジェクト週間の誕生と発展

2.1 プロジェクト週間の誕生

戦後ドイツにおいてプロジェクト法への関心が高まったのは、学生運動が勃発した1968年以降のことである。プロジェクト法に関する文献目録を作成したシェーファー (Schäfer, U.) によると、1968年以降、ドイツにおけるプロジェクト法に関する文献は急激に増えている¹¹⁾。特に、当時実験学校的性格を持っていたゲザムトシューレでは、実際の授業実践のなかでプロジェクト法が大々的に試みられてきたといわれる。プロジェクト週間というプロジェクト法の特殊形態も、1970年代からゲザムトシューレを中心に組み込まれてきた¹²⁾。非営利団体ゲザムトシューレ (Gemeinnützige Gesellschaft Gesamtschule, 以下 GGG) の1980年の調査によると、北ドイツのゲザムトシューレでプロジェクト週間を実施した学校数は、回答した学校75校中、1972/73年度は1校だけであったのに対し、およそ10年後の1979/80年度には、31校に急増している¹³⁾。

1970年代以降ゲザムトシューレを中心に実践されていたプロジェクト週間では、その期間中、従来の学校の授業がとりやめられ、代わりに教師と生徒たちが選択したテーマについて、学校内外で調査や体験をしたり、議論や発表をするなどの新たな活動が行われた。プロジェクト週間を実践する学校の拡大に貢献した GGG プロジェクト週間研究グループの指導者であるヘラー (Heller, A.) らは、当時の先進的なプロジェクト週間の実践校での取り組みから、次のようなプロジェクト週間に典型的なメルクマールを導き出した¹⁴⁾。

- ・一つのプロジェクト週間は2週間継続する。
- ・第5学年から13学年までのすべての子どもたちが参加する。
- ・彼らは、プロジェクトのなかでは、両親、教師、専

門家とともに学習する。

- ・全員が共同で、すでにプロジェクト週間前に、テーマと課題について探求する。
- ・誰もが、2週間、一番好んで共同作業したいと思うテーマを選択する。
- ・プロジェクトテーマが最もよく扱われうる場所で学習される。
- ・どのプロジェクトグループも学習プランを自分たちで編成する。
- ・プロジェクト週間はプレゼンの日で終了する。

つまり、プロジェクト週間とは、一週間以上の一定期間を継続的に、クラスを越えた成員で、自分たちの追求したいテーマについて学習する授業形態であり、テーマ選択やプラン編成なども、子どもたち自身によって行われるところに特徴があるとされる。

さらに、ここでのプロジェクト週間の取組みでは、プロジェクト週間の間は、他の通常の授業や、45分の枠組み (Raster)、教科授業といったものはないこと、子どもたちは学年やある達成 (成績) でグループに分けられることもないことも指摘されている¹⁵⁾。このように、プロジェクト週間というプロジェクト法は、日常的な学校での学習に対立する新たな学習を実現するものであった。

伝統的な学校や学習を改革する要求のなかで生まれたプロジェクト週間は、その後、ゲザムトシューレ以外の他の学校種においても着目され始めた。当時、社会状況の変化による子どもや若者たちの生活の困難さが、どの学校においても問題になっていた。ヘラーによると、この子どもたちの困難な状況を学校においても改善するために、学校に行為余地を与えてくれるプロジェクト週間が、要求されるようになったのだという¹⁶⁾。こうしてプロジェクト週間は、子どもたちの求める新たな学習形態を可能にする方法として、それまでプロジェクト授業に距離を置いていた学校種にも受け入れられた。つまり、プロジェクト週間というプロジェクト法の形態によって、ドイツにおけるプロジェクト法の実践は広がったといえる。

2.2 プロジェクト週間の危機

実際に行われたプロジェクト週間の多くは、生徒の趣味的な関心に方向づけられた遊びの時間として、「主に学年の終わりなど、学習形態の構造の周辺部に位置づけられ」¹⁷⁾てしまったといわれる。たとえば、休暇前などの余った時間に、一週間サッカーをするだけだったりクッキーを焼くだけのような活動が、プロジェクト週間の実践として行われた。その結果、1980年代の後半から、プロジェクト週間はもとよりプロ

プロジェクト法自体に対しても、教員間から批判的な声が向けられるようになる。主な批判は、プロジェクトについての不明瞭な概念化や教科授業と結びつかないプロジェクトの内容、専門会議などの制度的な位置づけの不十分さなどに対するものであった¹⁸⁾。

また、プロジェクト週間を組織するために高い能力が教師に要求されることや、以前の実践を上回るほどの体験ができないといったプロジェクト週間のマンネリ化によって、教師のモチベーションが低下してしまったことも、プロジェクト週間が敬遠されるようになった原因だとも指摘されている¹⁹⁾。

すなわち、プロジェクト週間の普及によってプロジェクト法を行う学校種は拡大したものの、多くの学校では、「オルタナティブな学習形態を発展させる道」というもとのプロジェクト週間の構想が正しく理解されなかった。さらに、プロジェクト週間の構想自体も、プロジェクトの概念が不明瞭であったり、教師への負担が大き過ぎるなど、実践化における困難さを含んでいた。

2.3 プロジェクト週間の再評価

1980年代後半に生じた「プロジェクト週間の危機」では、プロジェクト週間やプロジェクト法自体の問題点が明らかにされただけではない。プロジェクト週間の危機の後、ドイツのプロジェクト法は、さらに次のような発展を遂げた。まず、プロジェクト週間の危機で指摘された、不明瞭な概念規定、実践とかけ離れた理論といったプロジェクト週間の課題に対しては、大学教員や実践家たちから、「デュイの徹底的な受容」や「練り上げられた教授学的コンセプト、実践援助、事例集」の提示²⁰⁾が試みられるなど、理論と結びつけたプロジェクト授業を押し出す動きが生まれた。また、ヘラーらが既に指摘してきたことではあるが²¹⁾、プロジェクト授業と他の授業形態を補完し合う必要性が改めて問題にされ、プロジェクト授業を授業の基礎形態の一つとする位置づけが明示された²²⁾。さらに、「プロジェクト学習が伝統的な教科の授業のなかに受け入れてもらわない限り、プロジェクトという構想を狭める危険」²³⁾があると指摘するグードヨンス (Gudjons, H.) は、プロジェクト週間という形態から脱却する試みを始めた。彼は、プロジェクト授業も教授過程も含めた「さまざまな授業形態の環状的な統合」²⁴⁾をめざし、「教科のなかでのプロジェクト学習」という新たなプロジェクト法の形態を提案している。

このように、プロジェクト週間の危機によって、学校教育に実際にプロジェクト法をどのように取り込むかというプロジェクト法の位置づけ方や、プロジェク

ト週間という形態に限定されずに、他の授業形態と関連づけられた、新たなプロジェクト授業の実践構想が多様に開発、展開されるようになった。つまり、プロジェクト週間という形態の理論と実践的な取り組みが、戦後ドイツにおけるプロジェクト法の展開に、大きな影響を及ぼしてきたといえる。

3. プロジェクト週間の実践の多様性

ドイツでは、1980年代後半のプロジェクト週間の危機の後も、プロジェクト週間の意義を主張する声や、プロジェクト週間の実践が依然として存在する²⁵⁾。それらの構想は、これまで多くの学校で行われてきたような、ただの遊びの時間としてのプロジェクト週間を目指すのではない点で一致している。ただし、今日のプロジェクト週間の理論や実践には、1970・80年代に展開された、学年を越えて子どもたちが自由にテーマを選択するプロジェクトから、クラスやコースといった既存のグループを用いて、教授過程をプロジェクトの前後や途中にはさむ新たなプロジェクトの実践まで、多様な形態が存在する。以下では、プロジェクト週間の危機以降に提案されたプロジェクト週間の実践を取り上げ、その構造を分析する。

3.1 自由選択プロジェクト週間

グルントシュレーやハウプトシュレーの教員であるイエーガー (Jäger, O.) は、依然として、共通の関心をもつ生徒が学年を越えてグループを形成し、それぞれのプロジェクトを計画、実施するプロジェクト週間の必要性を主張している²⁶⁾。こうした古典的なプロジェクト週間は、ジーファース (Sievers, T.) らによって、「自由選択プロジェクト週間」と呼ばれている²⁷⁾。イエーガーが紹介する実践の概要を次の通りである。

3.1.1 自由選択プロジェクト週間の事例

：「ラジオ放送はすべての者に理解できるものであるべきだ！」²⁸⁾

このプロジェクトは、メディアに関する授業から、メディア情報のわかりやすさに関するアンケート調査、調査報告書の作成とラジオ放送局への報告書の提出、さらに、ラジオ番組製作への関与にまで発展した事例である。プロジェクトは Gummersbach-West ハウプトシュレーで行われ、実施年月日は不明である。

①生徒によるテーマ提案

このプロジェクトのテーマを提案したのは、歴史・政治科授業でメディアについて調査し、その結果に関心を持った10Bクラス(第10学年)の生徒6名である。授業では、ニュースのなかでたくさんの外国語が使わ

れることで、その情報の多くは、聞き手や読者には理解されにくいという結論に達していた。生徒たちは、「メディアの情報の言語的なわかりやすさについて調査し、Gummersbach 市民の一部に、情報を理解しているかについてアンケートする」ことを、プロジェクト週間のテーマとして学校の組織チーム (Organisationsteam) に提案した。ハウプトシュレの生徒はどうせ情報を理解できないというあきらめが広がっている状況を問題視し、このテーマに関心を持った教師が、このプロジェクトグループのヘルパー (Projekthelfer) となった。

②テーマ日 (Thementag) とテーマ選択

テーマ日では、生徒たちは各自3つのテーマを選び、それぞれのテーマの提案者から20分ずつ詳しい情報を集めることができる。このプロジェクトテーマには、全校から計43人が訪れた。テーマを提案した6名の生徒がテーマに至った経緯や考え、企画を説明し、訪れた生徒から、WDR (西部ドイツ放送) に抗議の手紙を出すなどのさらなる提案を受けた。

テーマ日で得られた情報をもとに、生徒たちは共同作業をしたいプロジェクトを選択する。このプロジェクトには、22人の生徒 (第6学年8名、第7学年7名、第10学年7名) が第一希望を出した。選択者は外国人が多く、学校全体の外国人割合よりも多かった。

③プロジェクト会議 (全3回)

プロジェクト週間の2週間前に、プロジェクトグループ内で、テーマ日に出された提案を整理し、実施可能性を検討する第1回プロジェクト会議が行われた。この会議で、学年が異なっても、グループ内では平等で、どんな意見も真剣に取り上げることも合意された。

2回目のプロジェクト会議では、次のようにプロジェクトテーマが合意された。

- ・テーマ：WDR 放送の「朝のニュースショー」の情報のわかりやすさについて調査し、自分たちで理解できるテキストを開発、この2つのテキストのうちどちらがより理解しやすいかを Gummersbach 市民にアンケートすること、および WDR 「朝のニュースショー」編集部に提言すること。
- ・目標：他の言葉を選ぶことでわかりやすくなり、すべての聞き手が情報をより理解できるようになることを、調査結果をふまえて WDR に納得させる。

第3回目のプロジェクト会議では、各自の興味や希望にもとづいた活動希望 (Bestätigungswünsche) が作業グループ内で提出され、目標達成に向けたプロジェクト週間中の計画と各作業グループの活動内容が決定された。

④プロジェクト週間

月曜日：作業グループごとに集合し、録音された「朝のニュースショー」放送の聴き取り、インタビュー用紙の作成、ロールプレイでのインタビューの練習、放送中の番組の録音といった諸活動が行われた。プロジェクトグループ全体での中間報告では、グループの再編成、活動内容と計画の修正がなされた。

火曜日：放送中の番組と前日の録音の分析、各グループで扱う文や表現の選択、外国語辞典、事典、教科書などを使って、テキストをわかりやすい表現へ書き換え、インタビュー用紙の共同作成が行われた。

水曜日：Gummersbach の18歳以上の市民500名にアンケートが実施された。

木曜日：まず、アンケートの分析、文書化、ドキュメンテーションが行われた。分析では、数値をパーセントに換算する方法を理解するために、教科書で調べたり、数学の教師に聞く活動も行われた。作業は、翌日の「自由参観日」に向け、アンケートについてのテキストをポスターに書くグループと、放送局に提出する「白書 (調査報告書)」のためのページをタイプライターで作成するグループに分かれて行われた。全体での一日の反省会では、インタビューでの経験が交流された。

金曜日：まず、全体会議で追加インタビューの分析が検討された。さらに、グループへ割り当てられた諸活動、「白書」に掲載する分析結果のタイピング・レイアウト、送り状の作成・執筆、「自由参観日」の道案内・ポスター作りなどが行われた。テキストの校正・修正、教室の整理・整頓、「自由参観日」訪問者への対応のグループ練習も行われた。

⑤「自由参観日」

学校、地域から300名以上の訪問があった。生徒たちはプロジェクトを紹介し、訪問者や地元新聞社のリポーターと議論した。新聞社のリポーターをはじめ、多くの賛同が得られ、151名分の署名が集まった。

⑥反省会

生徒たちは、プロジェクトに対する感想、反省、成果などについて議論し、目標達成に対する満足感、プロジェクトの計画に対する反省、グループ内での共同作業能力に関するコメントが出された。

プロジェクト週間としての活動は以上である。しかし、このプロジェクトにはプロジェクト週間後も、周囲から反応が寄せられ、活動が継続された。「白書」を提出した WDR から、「朝のニュースショー」内でプロジェクトを紹介することが生徒たちに依頼されたり、生徒の「白書」に対する「WDR ニュース」からの書簡や Thomas, C. 氏からの好意的な手紙が届けら

れた。こうした周囲からの反応があるたびに、グループのメンバーは集合し、反応についての議論を行った。さらに、プロジェクト週間の一ヶ月後には、プロジェクトを紹介する若者向け番組への出演、WDR放送の「聴取者がプログラムをつくる」番組への参加、五ヶ月後には、生徒たちによる番組の音楽や言葉の選択にまで、活動が発展した。

3.1.2 自由選択プロジェクト週間の事例検討

事例からは、次のような実践の特徴が指摘できる。

- ・プロジェクト週間の期間より以前に、テーマの提案やテーマ選択、大まかな計画などの活動が、長い時間をかけてすでに行われている。
- ・テーマの提案、選択、プロジェクトの計画は、生徒が自主的に行っているため、プロジェクトへの参加も主体的である。
- ・一日中プロジェクトに従事できるため、街でのインタビューなど、学校外での多様な活動が可能である。社会参加的、社会関連的な実践となっている。
- ・学校全体での取り組みのため、学年を越えたグループでの活動となり、チームワークなどの社会的学習が必要となる。
- ・プロジェクト週間中は、作業グループに分かれた活動が多いが、全体会議や反省会などで経験が交流され、プロジェクトの進行についての反省と今後の見通しが検討されている。こうしたプロジェクトグループ内での全体会議は、プロジェクト週間中は毎日行われる²⁹⁾。

これらの特徴は、ヘラーらがまとめた前述の1970・80年代のプロジェクト週間の特徴とも一致する。イェーガーらが提案するプロジェクト週間の構想は、社会参加や社会変革に向けた学習であり、共同作業能力や自分たちが計画・実行する能力が問題にされる。しかし、プロジェクト週間中に教科授業の時間は設けられておらず、プロジェクトのなかで、新たな教科内容を学習する側面は弱い。第10学年の生徒にとっては、教科で学習したことをさらに突き詰める、発展的な学習となる。下の学年の生徒たちが数学の未習事項を習得する場面もあるが、体系的な教授過程はとられていない。また、プロジェクトのテーマについても、教科授業との関連づけが重視されていない。この事例でのテーマの提案は、通常の教科授業での結論が発端となっているので、プロジェクトと教科が関連づけられる可能性は残されているが、イェーガーのプロジェクト週間の構想でも、テーマの提案は生徒の必要性に任されている³⁰⁾。したがって、イェーガーのプロジェクト週間の構想は、社会参加や、子どもたちの自信回復、共同作業能力の育成には貢献することができるが、

体系的な知識の習得や定着、あるいはプロジェクトと教科授業との相互作用といった観点が弱いままである。

3.2 教科プロジェクト週間(Fachprojektwoche)

イェーガーが提案する自由選択プロジェクト週間に見られる問題をふまえ、ジーファースらは、教科プロジェクト週間という新たなプロジェクト週間の在り方を提案している³¹⁾。ジーファースらは、グードヨンスの主張に賛同し、プロジェクト法は自由選択プロジェクト週間がもたらす「『パラダイシス』な例外状況から離れ」³²⁾、プロジェクトの「今ある学習グループや教科との結合」³³⁾を目指す必要があると指摘する。すなわち、プロジェクトの前や途中に、教授過程による授業を組み込みながら、既存のグループの生徒たちが共通の作品に向けて、教科を越えた作業を行い、作品を発表するという新たな学習形態が構想されている。そのさい、グードヨンスらのように「プロジェクト週間を完全に廃止するという結論に至るのではなく、それらを教科プロジェクト週間に変える」³⁴⁾ことが試みられている。ジーファースらが提案する教科プロジェクト週間は、次のように展開される。

3.2.1 教科プロジェクト週間の事例

：「ハンブルク・Poppenbüttelのドイツ人と外国人」

ここで取り上げる事例は、ハンブルクのCarl-von-Ossietzky ギムナジウムの第6学年のうちの1クラスで行われたプロジェクト週間の実践である³⁵⁾。子どもたちが町の人々にアンケート調査し、その結果を統計的に評価するプロジェクトで、宗教と数学の2教科が関連する。このプロジェクトが計画されたのは、年度始めの2001年9月のことであった。教師たちによるプロジェクトのプランニング会議では、まず、「統計学入門」というテーマを提案した数学科がプロジェクトを担当することが決定された。一方、宗教科では、アメリカの9.11事件以来、「イスラム教」のテーマが目ざされ、生徒たちに情報を与える必要性があった。このテーマでの生じる他者への関心を、「自分たちの町のドイツ人と外国人の関係」という具体的なテーマに置き換えた授業が構想された。そのさい、統計的なアンケート調査が必要となり、数学のプロジェクトとのコラボレーションが生まれた。このプロジェクトの構想は、表のようにまとめられる。

プロジェクトの計画段階では、宗教と数学の担当教師によって授業単元が構想され、グループの作り方や評価の仕方といった枠組み条件も確定された。その後、生徒たちとともに、テーマや枠組み条件、共同決定の可能性などについて話し合いがなされた。

プロジェクト週間が始まる前には、数週間にわたり、

宗教、数学の各教科授業内でプロジェクトの準備が行われた。宗教科では、「イスラム教」についての学習から、「ハンブルクの外国人」というテーマに発展した。生徒たちは町でのアンケート調査に大変関心を持ち、グループで、アンケートするさまざまな関心を出し合ったり、具体的なインタビューの状況を練習した。数学科では、プロジェクトに関連するこれまでに学習した数学的知識を取り上げた、応用練習が行われた。また、新たにパソコンの統計処理ソフトが紹介され、グループで虚構のインタビューをしてデータを処理する練習が行われた。

プロジェクト週間では、まず、宗教の授業で生じた質問の一覧をもとに、質問と答えを作成してプログラムに入力するというアンケート用紙づくりが行われた。1グループを見本に、作成したアンケートの問題点や改善策について、全体会議で話し合われた。グループ間でパートナーをつくり、互いのアンケートの表現がわかりやすいか確認し合った。グループ同士で、アンケートのロールプレイングも行われた。2日目には、実際の町のなかでアンケートが実施された。教師は行き帰りグループを引率し、アンケート中は近くで待機していた。3日目は、アンケートでの経験の交流と、アンケート結果の量的分析が行われた。ここでも、全

体の前で1グループの結果が提示され、他のグループは、自分たちのグループの結果との類似点や相違、補足する点などについて話し合った。4日目には、教授過程のなかで、プロジェクトの指導者からのクロス集計が紹介され、各グループの集計結果に応用された。最終日には、クラス内でのプレゼンが行われた。

プロジェクト週間の終了後は、再び各教科の通常授業内で復習が行われた。宗教科では、プロジェクト週間中、生徒の関心が結果のグラフ評価という数学の技術的側面に集中したことに対し、グラフに現れた分析結果の理由を推測するなど、プロジェクトテーマの内容的解釈の深化が図られた。数学の授業では、各生徒に全プロジェクト作業についての口頭評価が与えられた。また、推計学的問題の復習と数学的作業での確かめがなされた。

最後に、同じ学年の他クラスを招いて、互いにプロジェクト週間の成果についての公開プレゼンテーションが行われた。

3.2.2 プロジェクト週間の事例の比較的検討

ジーファースらが提案する教科プロジェクト週間も、プロジェクト全体の流れは、自由選択プロジェクト週間とはほぼ同様の流れで構成されている。教科プロジェクト週間においても、プロジェクトの導入前には、

表 プロジェクトの構想

9月	プロジェクトプランニング： -プロジェクトイニシアチブ：春季プロジェクト週間で応用統計学のプロジェクトを行うというプランニング会議の決定； 教科：数学、宗教	
10月	-プロジェクト草案：プロジェクトの共同計画と実施について、宗教科教師と数学科教師との間で申し合わせ	
2月	-細かい取り決め：2教科でのプロジェクト準備的な授業単元の構想。時間的、内容的な進行の確定と枠組み条件に関するその他の取り決め（例えばグループ形成や評価）	
2月	-生徒との第1回プロジェクト事前話し合い：テーマ、枠組み条件、教科授業での準備、生徒の共同決定能力についての明瞭化	
2-5月： 教科授業でのプロジェクト準備	宗教：4週間 -イスラム教の基礎知識の概論 -住民のアンケートに関する生徒の関心の定式化（文書化） -質問技術とアンケート用紙についての情報と練習段階 -グループ形成とそれぞれのアンケート用紙の作成	数学：1週間 -プロジェクトにかかわる数学的前提の復習（分数計算、小数、割合としての小数、パーセンテージの円での割合への変換、グラフの作成） -パソコンの統計学プログラム「Grafstat」の概論
5月中旬： プロジェクト週間	教科を越えた、生産的なプロジェクト段階： 1日目：アンケート用紙の作成、仕上げ、印刷、コピー 2日目：アンケートの状況のロールプレイング、外でのアンケートの実施、アンケート中の経験についての交流 3日目：データ入力、調査データの1回目の出力、1回目の解釈 4日目：2つのメルクマールによるクロス集計とグラフ（さらなる評価モデル）を紹介するGrafstatの補足教授過程、2回目の解釈 5日目：クラス内プロジェクトプレゼンテーションの準備と実施	
5月末： およそ1週間の教科授業での復習	宗教： 選ばれたグラフの解釈と公開プレゼンテーションの準備	数学： -プロジェクト週間での数学的な核心の復習 -数学的作業 -評価
2時間授業	併設クラスの前でのプロジェクトプレゼンテーション： 簡単な講演（OHP、ポスター、Beamerを用いて）	

教師同士で話し合いが持たれ、プロジェクトのテーマ、問題設定、活動内容とその計画は、プロジェクト週間前にすでに教師と生徒との間で話し合われる。プロジェクト週間の期間中は、学校外に開かれたグループ作業が展開され、最後にプロジェクトの成果の公開、リフレクションがなされる。ただし、教科プロジェクト週間においては、プロジェクト週間の前後とプロジェクト週間の期間中にも、プロジェクトに関わる教科知識や技術の習得、あるいは認識の深まりを目的とした教科授業が行われることが、自由選択プロジェクト週間とは決定的に異なる。教科プロジェクト週間では、教師も子どもも学習者となり、子どもとともに調査、分析、発表するだけではなく、そのために必要な知識・技術の体系的な教授も行われるのである。

テーマは子どもたちからの自由な提案ではなく、教科内容に関わるものになっている。この事例では、プロジェクトの内容上の重点を成す教科と、プロジェクトを実施するための道具として機能する教科、計2教科がプロジェクトに関連している。

プロジェクトは既存のクラスを単位とし、プロジェクトのための学級を越えた特別なグループ編成は行われない。つまり、自由選択プロジェクト週間では、テーマがグループを形成するのに対し、教科プロジェクト週間では、既存のグループ内での合意でテーマが決定される。

4. プロジェクト週間の特徴と課題

以上、プロジェクト週間の実践を検討した結果、今日のドイツにおいては、教科授業とはまったく別に存在するプロジェクト週間だけでなく、教科内容や、教科授業の主要な学習形態である教授過程と結びつけられたプロジェクト週間も実践されていることが明らかになった。この新しいプロジェクト週間においても、プロジェクト週間を実施するための一連の流れは、従来のプロジェクト週間のそれとほとんど変わらない。しかし、教科プロジェクト週間では、プロジェクトのテーマや問題設定、活動内容・方法の決定、計画の実施において、教科の視点を持った教師の直接的、間接的介入が見られる。

教科授業との関連が顧慮されているプロジェクト週間の実践は、ジーファース以外にも試みられている。すでにわが国でも取り上げられている環境問題をテーマにしたプロジェクト週間の実践も、既存のグループが用いられ、プロジェクト週間の途中に教授過程による教科授業が組み込まれている³⁶⁾。このプロジェクトはレールプランで示された教科内容の習得を目的とす

るものではないが、プロジェクト週間中に設定された教科授業によって、各教科の観点からテーマに対する認識を深めている。

このように、ドイツのプロジェクト法の発展に寄与してきたプロジェクト週間というプロジェクト法の形態は、従来の学校構造や授業に対するオルタナティブな学習形態から、教科内容やそれらと関連づけられたテーマを深めるための学習形態としても位置づけられるようになってきている。こうした新たなプロジェクト週間には、教科的、専門的視点を持った教師の指導性をみることができる。では、これまでの自由選択プロジェクト週間には、教師の指導性はないのだろうか。

イエーガーの構想によると、生徒に必要性を意識させるためには、教師もプロジェクトのテーマ提案を行ってもよいこと³⁷⁾、教師や生徒から提出されたテーマの希望は、教員会議もしくは組織チームで、できるだけ多彩なテーマが実践されるように重点領域で整理されたり、金銭的・技術的に実施不可能なテーマは選択肢から除かれること³⁸⁾などにも、教師の指導性を見出すことができる。また、あらかじめ計画されていたわけではないが、教科担当の教師が教科的知識を指導したり、「マスメディアの使命は、すべての市民が理解できるように情報をつくり出すことである」³⁹⁾という政治的な認識を子どもたちに伝えたい教師が、プロジェクトヘルパーとしてプロジェクトの計画、実施に関わっているなど、自由選択プロジェクト週間でも、教師の働きかけがみられる。したがって、教科プロジェクト週間においても、自由選択プロジェクト週間においても、テーマの内容に関わる専門的、教科的な視点を持った教師の働きかけが課題となると考えられる。

【註】

- 1) 例えば、グードヨンスの「行為する授業」論に依拠しながらプロジェクト授業に言及した飯島氏、中尾氏、久田氏らの研究、カイザー・A (Kaiser, A.) の提唱す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た大友氏らや、寺尾氏の研究、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や今日の授業・学習活動全体のあり方について検討した小野氏の研究などがある(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、25-35頁、「ドイツ基礎学校でのプロジェクト授業においてめざされる人間像の実践的探究」『名古屋大学教育学部紀要』第42巻第2号、1995年、101-111頁、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』第40巻第1部, 1994年, 205-210頁, 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, 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, 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, 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, 1-11頁参照)。
- 2) Schaub, H./ Zenke, K. G.: Projektunterricht. In: Dies.: *Wörterbuch Pädagogik*. München, ⁵2002, S. 441.
- 3) Vgl., ebenda.
- 4) Vgl., Hänsel, D. (Hrsg.): *Projektunterricht. Ein praxisorientiertes Handbuch*. Weinheim u. Basel, ²1999.
- 5) プロジェクトを用いた授業ないし学習に関する名称も, プロジェクト授業, プロジェクト学習, プロジェクト作業, プロジェクト志向の授業などさまざまである。ここでは, そうしたさまざまな概念をまとめて, プロジェクト法と表記する。
- 6) 例えばフライ (Frey, K.) は, プロジェクトの期間に注目し, 小プロジェクト (2~6時間), 中プロジェクト (1~2日), 大プロジェクト (1週間~年間) に分類している (vgl., Frey, K.: *Die Projektmethode. Der Weg zum bildenden Tun*. Weinheim u. Basel, ¹⁰2005, S. 20ff.)。
- 7) Vgl., Emer, W./ Lenzen, K.-D.: *Projektunterricht gestalten. Schule verändern. Projektunterricht als Beitrag zur Schulentwicklung*. Frech/ Stuttgart, ²2005, Ss. 22-24. また, 深澤広明・渡邊眞依子「学習論としてのプロジェクト・アプローチドイツにおける教授学的位置づけと幼児教育での展開—」『幼年教育研究年報』第28巻, 2006年, 25-35頁も参照されたい。
- 8) Schaub, H./ Zenke, K. G.: Projektwoche. In: Dies., a. a. O., ⁵2002, S. 443.
- 9) Vgl., Bastian, J./ Gudjons, H. (Hrsg.): *Das Projektbuch II. Über die Projektwoche hinaus. Projektlernen im Fachunterricht*. Hamburg, 1990, Sievers, T. u. a. (Hrsg.): *Fachprojekte für die Sekundarstufe I. Bausteine für ein schuliternes Projektcurriculum. 34 Beispiele erprobter fächerübergreifender Projekt*. Braunschweig, 2003, u. a.
- 10) 高橋氏はクラフキの「鍵的問題」を扱った総合的学習について検討し, 「学校も環境だ」という環境についてのプロジェクト週間の取り組みを取り上げている (高橋英児「ドイツにおける総合的学習の現状」柴田義松編著『海外の「総合的学習」の実践に学ぶ』明治図書, 1999年, 124-128頁参照)。原田氏と牛田氏は, 近年の国際学力調査結果に基づいて, プロジェクト授業を積極的に取り入れているビーレフェルト実験学校などの改革学校の再評価とそこでの実践の特色を明らかにしている。ビーレフェルト実験学校では, 4-5週間のプロジェクト週間の形態によるプロジェクト授業が行われていることが明らかにされている (原田信之・牛田伸一「ビーレフェルト実験学校におけるプロジェクト授業と学力—教育実践理念の授業展開について—」『岐阜大学教育学部研究報告 人文科学』第52巻第1号, 2003年 137-154頁参照)。飯島薫氏や大友秀明氏は, プロジェクト週間の実施状況について言及している (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 (教育学科)』第39巻第1巻, 1992年, 127頁, 大友秀明「ドイツの環境教育カリキュラムと総合的学習」『埼玉大学紀要教育学部 (人文・社会科学Ⅲ)』第46巻第1号, 1997年, 60頁参照)。
- 11) Vgl., Schäfer, U.: *Internationale Bibliographie zur Projektmethode in der Erziehung, 1895-1982*. 2Bde. Berlin, 1988.
- 12) シェーファーの文献目録によると, 1975年にはじめて, プロジェクト週間に関する文献が発表されている。なお, 1975年発表の論文は, Stieghorst, C.: Projektwochen in der Robert-Bosch-Gesamtschule in Hildeseim. (in: *Gesamtschule*. 7. Jg., Heft 6) である (vgl., Schäfer, a. a. O., 1988)。
- エマー (Emer, W.) によると, ドルトムント Scharnhorst 校やケルン Holweide 校が, 早期にプロジェクト週間を学校構想に組み込んでいたという (Vgl., Emer/ Lenzen, a. a. O., ²2005, S. 22)。これらの学校を中心に, ゲザムトシューレでプロジェクト週間に関する研究活動が進み, 実践が広められていったのである (vgl., Heller, A./ Semmerling, R. (Hrsg.): *Das ProWo-Buch. Leben Lernen, Arbeiten in Projekten und Projektwoche*. Königstein, 1983, S. 16ff.)。
- 13) Vgl., Gemeinnützige Gesellschaft Gesamtschule,

- Forschungsgruppe Projektlernen/ Lernen in Projektwochen. Info-Heft 2. (Heller, Semmerling, a. a. O., 1983, S. 55より孫引き)。
- 14) Vgl., Heller/ Semmerling, a. a. O., 1983, S. 18.
- 15) Vgl., ebenda, S. 47.
- 16) Vgl., ebenda, S. 55.
- 17) Emer/ Lenzen, a. a. O., ²2005, S. 23.
- 18) Vgl., ebenda.
- 19) Vgl., Mattes, W. (Hrsg.): *Methoden für den Unterricht. 75 kompakte Übersichten für Lehrende und Lernende*. Paderborn, 2002, S. 72.
- 20) Vgl., Emer/ Lenzen, a. a. O., ²2005, S. 18.
- 21) Vgl., Heller/ Semmerling, a. a. O., 1983, S. 92.
- 22) Vgl., Klafki, W.: *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik*. Weinheim, ⁵1996, S. 311.
- 23) グードヨンス, 前掲書, 2005年, 92頁。
- 24) Bastian, J./ Gudjons, H.: Projektunterricht: Geschichte und Konzept als Perspektiven inner Schulreform. In: Dies., a. a. O., 1990, S. 40.
- この形態の実践事例の分析については, 渡邊眞依子「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—」『広島大学大学院教育学研究科紀要 第三部 (教育人間科学領域)』第55号, 185-192頁, 2007年を参照。また, このグードヨンスらのプロジェクト法の形態にもとづいたギムナジウムでの「教科プロジェクト」の取り組みも近年行われている (vgl., Sievers, T. u. a. (Hrsg.): *Fachprojekte für die Sekundarstufe II. Bausteine für ein schuliternes Projektcurriculum. 28 erprobte Beispiele für gymnasiale Oberstufenkurse*. Braunschweig, 2004)。
- 25) たとえば, コッホ (Koch, J.) のプロジェクト週間の実践化のための著作は, 1999年の初版以来, 増刷され続ける人気だという (vgl., Koch, J.: *Projektwoche(n)-kurz knackig. Planung, Durchführung, Auswertung*. Waldstraß, 2007)。
- 26) イェーガーは, 人間の事象を, 哲学的, 社会学的, 心理学的側面からとらえるフロム (Fromm, E.) の思想, 人間像を理論的背景とし, 学校の人文化 (Humanisierung) と民主化をめざしている (vgl., Jäger, O.: *Projektwoche. Möglichkeiten für eine humane Schule und Gesellschaft*. Neuwied, 1998, Ss. 1-5)。
- 27) Vgl., Sievers, a. a. O., 2003, S. 9.
- 28) Vgl., Jäger, a. a. O., 1998, Ss. 28-43.
- 29) Vgl., ebenda, S. 49.
- 30) Vgl., ebenda, S. 44ff.
- 31) Vgl., Sievers, a. a. O., 2003.
- 32) Ebenda, S. 9.
- 33) Ebenda, S. 10.
- 34) Ebenda, S. 6.
- 35) Loyewsky, D.: Deutsche und Ausländer in Hamburg-Poppenbüttel. In: Siebers, a. a. O., 2003, Ss. 174-183.
- 36) プロジェクト週間中も, ドイツ語と算数の授業が行われ, テーマに関わる読み物課題や, 調査結果を記録したり関係機関に問い合わせるといった活動カードが提示されている (高橋, 前掲論文, 1999年, 126頁参照)。
- 37) Vgl., Jäger, a. a. O., 1998, S. 44.
- 38) Vgl., ebenda, S. 45.
- 39) Ebenda, S. 28.

(主任指導教員 中野和光)