

研究ノート

大学1年生を対象としたグループプロジェクト授業

—実践報告とアンケート結果の量的・質的分析—

梶 浦 直 子

要 旨

近年、他の学習者と協力し合いながら学ぶ「協働学習」や、課題や目標に応じて学習者自らが学習方法・計画を考える「自律学習」の必要性が数多く報告されている。それらをバランスよく実現するための仕掛けとしてプロジェクト授業があるが、通常一定以上のドイツ語力が必要とされ、大学1年生を対象としたプロジェクト授業の実践報告はそれほど多くはない。

日本の大学生の学習態度は、コミュニケーション中心の授業であっても教員からの説明を待つ受動的なものであることが多い。しかし一方で、数年前から「一方的な知識伝達型講義を聞くという（受動的）学習を乗り越える意味でのあらゆる能動的な学習」（溝上 2014: 7）、すなわちアクティブラーニングへの移行が大学教育の重要な課題とされている。

そこで、明示的な説明を受ける授業形態に慣れた受動的な学習者を積極的な学習者へと導くための試みとして、目標言語を使って、自らが選択した作品や町の魅力を人に伝えることを目指したプロジェクト授業を、大学1年生を対象として2014年度秋学期に実施した。実施後、プロジェクト授業に関する意見や感想を問う自由記述のアンケート、学習者自身による学習評価、およびグループワークについての見解を問う5件法によるアンケートを行った。本論ではプロジェクト授業の経過とアンケートの分析結果を報告する。

キーワード：協働学習、自律学習、プロジェクト授業、プレゼンテーション、学びを学ぶ、振り返り、アクティブラーニング

1. はじめに

2014年に日本独文学会が実施した調査では、多くの学習者が「日常的な会話」、「聞いた内容を大まかに理解する」、「自分のことを表現する」ことを学びたいと思っており（日本独文学会 2015: 65）、コミュニケーション中心の授業に対する学生の関心が低くないことがわかった。

愛知大学でドイツ語を履修する学生は、1年次に別々の教員が担当する「基礎ドイツ語」と「入門ドイツ語」を週に1コマ（90分）ずつ学習することになっており、筆者が担当する「入門ドイツ語」ではコミュニケーションに学習内容の重点を置いている。年間30時間という限られた時間で、学生たちはどのようなコミュニケーション力を身につけ、また、どのようにコミュニケーションを学習すべきなのであろうか。

1.1 大学生の現状

日本独文学会の調査で多くの大学生がコミュニケーション力を身につけたいと考えていたが、学生の教室での学習態度の実情はどうであろうか。日本におけるコミュニケーション型授業実践を研究した Boeckmann (2002: 210) は、当時の日本のドイツ語学習者の学習態度を、Helgensen の言葉を引用し「沈黙の壁」と表現している。もちろん授業の進め方によって一概には言えないが、当時から10年以上経過し、幼少の頃から英語教室に通うのが珍しくない世代が大学生となった現在でも、学生たちの学習姿勢はそれほど大きく変わっていないのではないだろうか。

このような消極的な学習姿勢は中学、高校での外国語学習経験とのつながりが強く、明示的に教授されることで成功体験を重ねてきた学習者が多いことが予想される。コミュニケーション型英語教育を推進してきた吉田研作は、コミュニケーション型英語教育の壁は入試にあるとし、能動的な「話す」、「書く」という技能は入試では試されないため、それらが十分に指導されていないという問題があると指摘している（上智大学 CLT プロジェクト編 2014: 159）。それを解消するためか、高等学校の新学習要領では能動的な能力を養成するために「英語表現」という科目が用意されたが、その授業実践の指針が明確でないため、多くの学校で文法重視の教科書が採択されている現状を吉田は報告している。

また、学生の使う学習ストラテジーについて太田 (2011: 343) は「高校までの学習を通じて経験してきた学習方法だけで、学習者が十分な学習ストラテジーを有しているとは言い難い。」とし、さらに、森田 (2004: 176) は Prokop の研究結果を引用し、日本人大学生は、「単語一語一語にこだわり、母語に訳そうと試み、わからない単語があるとすぐに辞書を引く」という「成功に結びつかない可能性の高い学習者ストラテジー」を使っているとして、大学生の学習方法の問題点を指摘している。「日常的な会話」や「自分のことを表現する」とい

う学習目標があっても、学習姿勢が受け身であったり、学習方法が文法学習のみというように学習目標と学習スタイルが違う方向に向いているのであれば、目標を達成し、学習を成功させるのは困難であろう。

1.2 大学でのドイツ語学習目標

それでは、学習者をより積極的な学習姿勢に導くためには何が必要であり、大学1年生を対象とするドイツ語授業は学習目標をどこにおくべきなのであろうか。太田（2011）の次の3つの主張はこの疑問に示唆を与えてくれる。

大学の外国語教育は、

- 1) 明示的知識の教授よりも暗示的知識の育成を目指すべきである。
- 2) 生涯学習を見据えた自律的な言語学習能力の発展を目指すべきである。
- 3) 授業やカリキュラムの設計を越えた「学習環境」の構築に寄与すべきである（太田 2011: 332）。

太田は、説明することのできる意識された知識である明示的知識の教授が全く不要であると主張するのではなく、「明示的知識の獲得は言語学習においてきわめて重要な鍵となることは間違いないし、特に日本人学習者のように明示的知識の学習を好む傾向が比較的強い場合には、そうした学習者の嗜好も考慮すべき」（337-338）としながらも、「『言語についての知識があること』ではなく『言語を運用できること』を目指すならば、内在的能力の育成ということを目標のひとつとして決して見失うべきでない」（338）と、暗示的知識の育成が重要だとしている。

また、「大学における外国語教育は、それ自体で完結したものとして捉えるのではなく、これまでの学習からの続きであると同時に、今後の学習へとさらに続いていく、その『橋渡し』の部分を担当しているのだという視点を忘れてはならないだろう。」（342）と、自律的な学習能力を育成すべきであるとする。

さらに ICT を活用することで、教科書や教室に留まらない学習につなげることができ、そういった教室外での学習の量と質が、習得の成功に影響するとしている。

「自律学習」、「協働学習」、「学びを学ぶ」、「授業外学習」というキーワードは筆者が参加した日本独文学会主催のドイツ語教員養成・研修講座においてたびたび扱われ、これらを授業内で実践するための仕掛けとしてプロジェクト授業の実施が有効であるという知見を得た。また、一般の学習者が参加する豊橋日独協会の授業においても実際に何度か実施し、プロジェクト授業が学習者に様々な学習経験の機会を与え、さらなる学習への動機づけに働き

かけることを経験した (梶浦 2015)。

2 プロジェクト授業

Rösler (2012: 111) はプロジェクト授業を「プロジェクト授業は、開かれた学習形態であり、決まった内容に焦点を当て、学習者が自らの学習過程に責任を持ち、計画と行動を決定は学習者の手中にある。」と定義している。また、プロジェクト授業には目標言語を使って教室外に向けて実施するものと、目標言語を使って教室内で行うふたつの方向があり、大別して学習言語の母語話者にインタビューするなどの「出会いプロジェクト」とポスターや新聞などを作る「テキストプロジェクト」がある (Rösler 2012: 111)。

例を挙げるならば、「ドイツ料理を作ろう」というテーマのもとに、学習言語であるドイツ語を使って、ウェブサイトなどを利用してドイツ料理を調べ、レシピを探し献立を決定し、調理するというように、教員の指導のもとで言語を学ぶのではなく、言語を使うことを通じて学習者がそれぞれ学ぶという形式である。グループで実施するため、学習者が中心となって計画し、選択・決定していく必要があり、円滑なグループ活動のために、自ら役割を探すことが求められる。

通常、中級以上のドイツ語力が必要とされるプロジェクト授業であるが (吉島・境 2003 : 226), 齊藤・田原 (2013) のように大学1年生を対象としたプロジェクト授業の実施例もある。

大学1年次の授業でプロジェクト授業を実施した場合、ドイツ語力が十分でないために様々な問題が起こることが考えられる。以下では、下記の3点について2014年度秋学期に実施したプロジェクト授業を考察する。

1. 学習者はどのようなプロセスで学習を進めるのか。
2. その際、どのような点に留意すべきであるか。
3. プロジェクト授業を通じてどのような成果が確認できるか。

3 プロジェクト授業の概要

3.1 実施クラスとプロジェクト授業のきっかけ

プロジェクト授業を実施したクラスの概要は次の通りである。

実施クラス	1年次 2クラス
受講者数	A : 30名, B : 26名
学部	文学部
第2外国語	ドイツ語 ¹
実施期間	2014年9月 - 2015年1月

各クラスの特徴として、Aクラスはグループワークがあまり上手く機能しない場合が見られ、発音することにも抵抗があり、コミュニケーションの授業に慣れていない学生が多くいた。一方、Bクラスは新しい言語であるドイツ語の発音に興味を持つ学生が多く、発音することにも抵抗がないことから初めから比較的上手く発音でき、「基礎ドイツ語」の授業で習った文法項目に対して授業中に質問が出るなど、積極的に学ぶ姿勢が見られた。

この2クラスでは各課が終わるごとに教科書に掲載された会話文の発音チェックテストを実施したところ、学生たちが真面目に取り組んでいたため、他大学が主催する暗誦大会に出場してみるよう勧めると、Aクラスから1名、Bクラスから5名の学生が出場申し込みをした。

また、人に「伝える」ということを意識してもらうため、春学期の最後に発音チェックテストの集大成として、教科書の中から「朗読」、「暗誦」、「会話」のいずれかを選択し、クラス全員の前で発表する機会を設けた。発表での注意点として、朗読はテキストを見ながら発表できるが発音や抑揚をより厳しく評価すること、暗誦は暗記をするだけでなく、発音や抑揚にも気を付けて覚えること、会話は教科書の会話文を自分たちに置き換えて、作文し直すことなどを選択の際のポイントとして伝え、それが評価につながっていくことを説明し、自分でできること、努力できることを選ぶように促した。つまり、ただ前に出てドイツ語を読めばいいという意識ではどの課題も基準をクリアできず、課題を達成するために練習し、人に伝えることを意識することが必要となる。「暗誦でやりたいが、期日までに覚えられなければ朗読でもいいか？」という学生が何人かいたが、目標を設定して学習計画を立てることが大切であるため、あらかじめいずれかを選択するように勧めた。会話を選択し、一人で二役をやりたいという申し出をしてきた学生は、落語のように一人で二役演じ分けたいという発表内容が明確であったため容認することにした。但し、暗誦大会に出場する学生は時間的

に厳しかったため、大会で発表するものと同じものを教室でも発表することにした。

発表の後、自由記述式でアンケートを実施した。アンケートの内容は次の通りである。

どのくらい練習しましたか？／自分で評価すると何点ですか・その理由／練習方法は？／教員に手伝ってほしいことは？／秋学期に何をやりたい？／発音テストをやって何か発見しましたか？／暗誦大会に出た人たちの発表を聞いてどう思いましたか？

なかでも暗誦大会に出場した学生たちに対する反響が大きく、その中に「自分たちも何かできるかもしれない」というコメントがあり、プロジェクト授業を始める良いきっかけとなった。そこであらためて秋学期の始めに、自由テーマでグループプロジェクト授業を実施することを提案したところ、特に反対意見は出なかったため12月に発表することを目標にプロジェクト授業をスタートした。

3.2 プロジェクト授業デザイン

今回のプロジェクト授業における大きな目標は、次の2つである。

- 秋学期の後半（12月中旬）にドイツ語で発表する
- 発表を通じて他の学生に発表した作品や内容に興味を抱かせる

さらに、発表はグループで行うことを条件とし、グループに次の4つの課題を与えた。

- 何をどのように発表するかを決定する
- 毎週、グループ作業・学習日誌を付ける
- 発表の際にはハンドアウトを用意する
- 発表前には新たに別グループを作り、発表グループを代表して内容の説明や未習の文法等を解説する

プロジェクトの作業時間は授業内の30分と授業外で進めることにし、前半は教科書を使った通常授業を実施した。秋学期は「基礎ドイツ語」の文法項目が難しくなることと、プロジェクトの作文や作品理解につながるように、学生たちの理解に合わせて文法項目がどのように使われるのかを意識できるように授業を進めた。このような「基礎ドイツ語」と「入門ドイツ語」をつなげる試みに対して、自由記述のアンケートの中で「あいまいだった部分が理解できた。」や「実際の作品を使った解説がわかりやすかった。」という好意的なコメントが寄

せられた。

3.3 プロジェクト授業の経過

秋学期の初回にグループを決定した。グループの構成と数は下記の通りである。

Aクラス	男子学生グループ(1)、女子学生グループ(2)、男女混合グループ(4)
Bクラス	男子学生ペア(1)、男女混合グループ(5)

劇を希望する学生には、配役のバラエティーを持たせるため男女混合にすることを教員から勧めたが、基本的に自分たちでグループを決定した。Bクラスで1つだけペアができたため、他のグループから何人か連れてくるように勧め、他の学生にも移動するように依頼した。しかし、最終的に二人で続けることを学生自身が選択した。

どのグループもテーマ選びに苦戦し、予想以上に時間を使うことになってしまった。作品を決めた後もどの部分を使うかなど、実際に練習にかかるまでに無駄に時間を使ってしまい、当初計画していたグループを組み替えて自分たちの発表内容を紹介するという課題を断念せざるを得なくなり、予定していた発表日を1週遅らせることにした。

ドイツの作品を暗誦²することを選んだグループは、テーマ選びには問題がなかったが、学習計画を上手くたてられず、授業時間に確保したプロジェクト用の時間を暗記したり、辞書を引きながら作文するなど個人作業に使ってしまっており、グループワークが成立していないという問題が見られた。

3.4 プロジェクト授業の成果

Aクラスで選ばれたテーマは、ベルリン紹介、ドイツの世界遺産紹介、『ブレーメンの音楽隊』、『もののけ姫』、『3匹のこぶた』、『もじゃもじゃペーター』、『魔王』であった。ベルリンの紹介をしたグループとドイツの世界遺産のグループは、ドイツのウェブサイトを参考にしながら、紹介文を自分たちで作文した。『もじゃもじゃペーター』のグループと『魔王』のグループは暗誦し、発表した。『ブレーメンの音楽隊』は紙芝居、『3匹のこぶた』グループは紙人形を作り、視覚的に働きかけていた。『もののけ姫』のグループは、当初アフレコを試みたが難しすぎたため、DVDから画面を選択し、パワーポイントで作成し紙芝居形式で発表した。

Bクラスでは、『飛ぶ教室』、『ヒースクリフ』(アメリカの漫画)、『アナと雪の女王』、『おどろぼうホッツェンプロッツ』、『小さい魔女』、『ハウルの動く城』が発表のテーマとして選ばれ、町紹介などの作文に挑戦するグループはなかった。

最終的にすべてのグループがドイツ語で発表することができた。その内、いくつかのグループは少ない学習経験にもかかわらず、自分達の出来る範囲で町の魅力や作品の面白さを伝えることに成功した。一方で、内容にこだわりすぎたため発音の練習する時間がなくなってしまったという問題が多くグループに見受けられ、発表する段階にない学生も少なくなかった。

発表の際には、教員だけでなく学生たちも他のグループを評価し、上位3グループを選んだ。また、内容・発音・プレゼンの仕方・レジユメの4項目に点数を付けるだけでなく、よかった点・改善点に言及するように指示した。Aクラスでもっとも得点を獲得したベルリン紹介をした女子学生4人組グループに対する学生の評価は次の通りである。

よかった点

作文したのはすごい、驚いた。／ベルリンに行きたくなった。／発音がよかった。／写真が効果的だった。／レジユメがよかった。／リズムがよかった。／習った単語がたくさん出てきて意味が理解できた。／いい発表だった。

アドバイス

読んでいたのが惜しい。／文法説明があるとよかった。

このグループは、それぞれが自宅学習で作文し、授業内に教員の添削を受け、その後メンバーでそのフィードバックを受けて修正に取り組み、アイデアを出し合い書き直し、自分たちの言葉にするという作業を何度も続けた。メンバーが力を合わせて他の学生がわかるドイツ語で作文したことが、他の学生から高く評価されることにつながっていることが寄せられたコメントからうかがえる。「ベルリンに行きたくなった。」と発表内容への関心呼び起こし、課題であったベルリンの魅力を「伝える」ことに成功したと言える。

一方、比較的早くテーマを決め、早い段階で練習に入った『もじゃもじゃペーター』を選択したグループに寄せられたコメントは次の通りである。

よかった点

進め方が良かった。／暗誦できていた。／発音が部分的によかった。／レジユメがよい。／題材がよい。／ドイツ独自の作品を知れてよかった。／内容が面白かった。／ボリュームが多かった。／練習していたのが伝わった。

アドバイス

感情を込めて表現したほうがよかった。／伝えることを考える。／大作に挑んでたいへんだっただろうが、ただ読んでいただけだったのが残念。／全体の流れが分かりにくかった。／韻を踏めるとよかった。

1位を獲得したベルリン紹介のグループと比較すると、よかった点と同じ程度の量のアドバイスが寄せられおり、とりわけ発表の方法、「伝える」ことを意識するように指摘したものが多。

Bクラスで最も得点を獲得したのは、『飛ぶ教室』ペアであった。彼らへの評価は次の通りである。

よかった点

テンポよく会話になっていた。／ドイツ人の会話のようだった。／練習したのがよかった。／Nein? が自然だった。／ドイツの作品を選んだのがよかった。／ジェスチャーが効果的だった。／クオリティが高かった。／レジユメが理解に役立った。

アドバイス

レジユメの文体が気になった。／たまに日本語のようになっていた。／抑揚がおかしいところがあった。／もう少しアクションがあってもよかった。

彼らは二人であったため、効率よく練習ができ、他大学の暗誦大会での経験からであろうか、他のグループよりも早い段階で暗誦できており、毎回のように教員に発音のチェックを依頼し、作品の内容に向き合うことができたことで多くの学生から高い評価を得ることに成功した。「ドイツ人の会話のようだった。」と評価されたように他のグループに比べて格段に発音とリズムが自然であった。

Bクラスで『小さい魔女』を選んだ男女混合の5人グループは、グループ間のコミュニケーションは悪くなかったが、発表は上手くいかなかった。グループに対するコメントは次の通りである。

よかった点

全員で揃えて言うところがよかった。／みんな声が出ていて聞き取りやすかった。／朗読だったが会話らしさが伝わってきた。／テンポがよかった。／レジユメが分かりやすかった。

アドバイス

絵があるとよかった。／作家紹介はした方がよかった。／動作があるとよかった。
／朗読でない方がよかった。／全員で言うところが揃ってなかった。／強弱をつけ、
ゆっくりやるとテンポがよくなる。／みんなの方をもう少し見れるとよかった。

このグループも発表の仕方に対するコメントが多く、いろいろ工夫したことはうかがえたが、聞き手に言いたいこと伝えるということがあまり考えられていなかったということであろう。『もじゃもじゃペーター』と『小さい魔女』のグループは原文や翻訳を問題なく手に入れることができたため、練習時間は十分にあった。にもかかわらず発表に発表が上手いかなかった理由に、覚えれば何とかなる、朗読なら難しくないというような安易な考えがあったことが予想される。2グループの男子学生の自己評価は次の通りである。

原稿をしっかりと完ぺきに覚えておらず、しっかりと自信をもってできなかった。
発音の意識もなっていなかった。他のグループをみても、自分を含め自分たちのグループは工夫もあまりなく、ただ読んでいるだけになってしまい、反省している。
(『もじゃもじゃペーター』グループ：男子学生 A)

レジュメは作ったことに満足して、話すことを全然考えていなかったことを露呈してしまった。暗記してきているグループもあったのに、僕たちは台本を読むことに精一杯で、ドイツ語で何かを伝えるというより、ただドイツ語を話すだけの発表になってしまった。(『小さい魔女』グループ：男子学生 A)

何を伝えたいかを発表者が意識できるかどうか練習計画に影響し、発表の際に緊張し覚えたことを忘れてしまう可能性があることや朗読で下を向いたまま話し続ければ見ている側は理解しづらいということを練習段階で想定できなかったのであろう。

Bクラスからもう1グループ紹介したい。このグループは男女混合の5人組で、当時大ヒットしていた『アナと雪の女王』のドイツ語版に挑戦する計画を立てた。彼らはドイツ語で歌を歌うことに魅力を感じていたが、みんなで歌う場合誰が歌っているのかを判断することは難しくリズムに乗って何となくごまかすことも可能であるため、歌うだけでなく作品の紹介等を追加することを求めた。このグループに対する学生からのコメントは次の通りである。

よかった点

暗誦ができていた。／知っている内容だったので分かりやすかった。／聞き取りや

すい発音だった。／歌がすばらしい！感動した！／歌を選んだのは面白かった。
／楽しそうにやっていた。／他の班にはない発表の形式で、楽しかった。／内容が濃かった。／あらすじを感情込めて読んでいる人がよかった。／ほぼ完璧！

アドバイス

動きをつけたりしてもよかったのでは？／劇も見なかった。／もう少し感情がある
とよかった。／抑揚がおかしいところがあった。

彼らは発表で、はじめに『アナと雪の女王』のあらすじを紹介し、恥ずかしがることなく全員がドイツ語で歌を歌った。彼らの発表は他の学生に多くを伝え、2位に選ばれた。なかには「劇も見なかった」という、アドバイスというよりは要望と言えるものも寄せられた。

3.5 アンケートの実施方法と分析方法

発表後に自身やグループワークについて振り返り、プロジェクト授業を評価してもらうため、自由記述とグループワークや発表に関する見解について最も当てはまるものを選ぶ5件法のアンケートを実施した。自由記述は振り返りの内容から3つのグループに分け、5件法の調査結果はクラスごとに平均値と標準偏差を算出した。アンケート実施日に列車の遅延で欠席した学生がいたため、全員に調査することはできなかった。

4 アンケート結果

4.1 自由記述の結果

自由記述のアンケートでは、「自己評価」、「他のグループの発表を聞いて」、「指導への要望」をたずねた。教員の予想を超え、細かく振り返りができている学生が多く、その自己評価の視点ごとに「反省型」、「満足型」、「問題発見型」と3つのグループに分けることができた。自由記述のアンケートでは、ほとんどの学生が自分の学習を振り返る際に「○○すべきだった。」、「○○が足りなかった。」というような反省の言葉を述べているのが特徴である。しかし、単独で「○○型」である場合は少なく、ほとんどの学生が2種類あるいは3種類の混合型であり、単独の「満足型」であった学生は1名のみであった。それぞれのタイプの学生の自己評価は次の通りである。

「反省型」

文を一行抜かしてしまった。一応表情はつけたつもりだが、言いたいことがきちん

と伝わったかについては自信がない。自分の練習量の少なさに悔いている。(『飛ぶ教室』グループ：男子学生 A)

緊張でかなり早口になってしまって、発音も出来なかったような気がする。特にウムラウトの発音は大事にしていたので、そこが上手くできなかったのはショックだった。歌がバラバラだった。(『アナと雪の女王』グループ：男子学生 A)

全然セリフが思ったように言えなくて、自信がなくて声も小さくなってしまったのがすごい心残りでした。あとパワーポイントを見ながら全員話していたのが悔しい気持ちでいっぱいです。(『もののけ姫』グループ：女子学生 A)

「反省 + 問題発見型」

取り組みが遅かったのが最後まで響いたと反省しています。練習の日時を決めていたが、全員が集まったのは1回しかなかったのでグループ全体の危機的な状況のまま本番だったのが残念でした。発音の部分についてはもっと役に入り込めたらよかったと思いました。(『魔王』グループ：男子学生 A)

自分の番は、一番最初だったので緊張して、少し内容とんでしまったところがあった。発音練習の時間をもっと割けば、もう少しまともな発表になっただろう。(『もじゃもじゃペーター』グループ：男子学生 B)

暗記に挑戦しなかったのは失敗だったと思いました。発音のミスもあり練習、準備不足を痛感しました。もう少しプレゼンを工夫することも大切だったと感じました。(『小さい魔女』グループ：女子学生 A)

セリフはしっかり言えたが、映像とのタイミングがあまり合わなかったので映像と もっと練習しておく必要があった。(『ハウルの動く城』グループ：男子学生 A)

「反省 + 満足型」

発表する為の準備に積極的に参加できたとおもう（訳のレジュメ化など）が、少し他の子たちに頼ってしまった部分もあった（パワーポイントなど）。(『もののけ姫』グループ：男子学生 A)

一番大変だったのは文章をつくることです。何回も何回も書き直したので文章が完成した時が一番達成感がありました。しかし、暗記したはずが本番になったら緊張してすごくとどどしい感じになったのが残念でした。(ベルリン紹介グループ：女子学生 A)

自分たちで選んだものではあるが、もう少し会話の場面の多い部分の発表をしたかったと思う。ただ、歌をドイツ語で歌う経験ができて良かった。(『アナと雪の女王』グループ：男子学生 B)

班のメンバーで頑張れたと思う。皆がそれぞれ練習してくれてきたのに、自分だけ足を引っ張った感じになってしまった。申し訳ない。発音もはっきりできていなかったし、声も出ていなかったと思う。1つ満足だったのはいいパワーポイントで発表の手助けができたこと。(世界遺産紹介グループ：男子学生 A)

「満足型」

間違えてもいいというくらい自信をもってやった。見ずに言えたのはよかった。練習では一番不安視されていたけど、誇れるくらいではないが、努力したので、本番ではなかなかいい結果に至ったと思う。(『もじゃもじゃペーター』グループ：男子学生 C)

全体的に「反省型」の自己評価が多いが、よかった点、がんばった点、反省点とポイントごとに調査を行えば、より学生たちの実情に相応しい調査結果を得られたかもしれない。また、できなかった方向だけでなく、達成できた点に目を向けることは、さらなる学習の動機づけには必要であろう。

「他の発表を聞いて」での学生の評価は次の通りである。

みんな暗唱をしっかりとできていたところが多かったし、クオリティも高かったと思います。しっかり前を向いていた班は自信をもって発表していたのがカッコいいと思いました。

発表の仕方がそれぞれ独自性があって面白かった。特に最後のグループの音楽を使ったり、スライドで映画を見せるのは予想外で新鮮だった。発表の媒体によって

分かりやすさが変わってくるのが見れて、改めてプレゼンの大切さが分かった。自分たちもそうだったかもしれないが声が小さくて聞き取りづらい人がいて発音は良かったとしてももったいないなと思った。パワーポイントや人形、紙芝居などただ発表するだけでなく、工夫があって自分達ではやらなかったことなので参考になった。

やはり台本を見て発表するか、見ないで発表するのでは印象が違った。流ちょうに話すとやっぱりかっこいいなと思いました。

「ドイツ」の作品でレジュメもしっかり考えてあり、発音も発表の仕方もどの班もよかったと思います。(各グループへの)³コメントは批判が多いですがこの発表の主旨にあったよい発表でした。自分が幼稚で恥ずかしいです。(…)

このように自己評価に比べて、他の発表への評価は比較的高く、また、学生たちがプロジェクト授業を楽しんでいるのがうかがえ、発表を通して学生同士の学び合いが成功しているのがわかる。教員がどんなに言葉を尽くすよりも、同じクラスで学習する学習者が流暢にドイツ語を話す姿が与える影響は大きく、発表する際の見本としても「伝える」ことに成功したと言えるであろう。

日本独文学会の調査(日本独文学会 2015: 65)では「プレゼンテーションをする」をドイツ語の授業で学びたいと思っている学習者は20.6%とそれほど多くなかったが、今回の調査では、「やってよかった」、「勉強になった」という声が少ないことや将来的にプレゼンテーションをする機会は多くなると言えることから、プレゼンテーションはコミュニケーション中心の授業に積極的に取り入れるべき課題であると考えている。

4.2 5件法の結果

5件法でたずねた9項目と調査結果をクラス別に平均値と標準偏差を算出した結果は表1の通りである。学生は「5. 強くそう思う」-「1. そう思わない」の選択肢から自分の意見に最も近いものを選んだ。

Aクラスで最も数値が高かったのは、「グループワークは効果的である」の4.28である。続いて「グループワークを通じて授業に積極的に参加した」の4.20である。「グループワークは楽しかった」が4.16で、「グループワークは難しいと感じた」が4.12と一見相反する意見が同じようなポイントを獲得した。さらに「発表を終えて達成感がある」が4.08と9項目中5項目が4.0ポイントを越えた。

表1

質問項目		Aクラス N=25	Bクラス N=22
1. グループワークは効果的である	<i>M</i>	4.28	3.86
	<i>SD</i>	0.79	0.77
2. グループワークを通じてできるようになったことは多い	<i>M</i>	3.88	3.45
	<i>SD</i>	0.67	0.80
3. グループワークを通じて授業に積極的に参加した	<i>M</i>	4.20	3.91
	<i>SD</i>	0.82	0.92
4. 自宅学習をした	<i>M</i>	3.88	3.23
	<i>SD</i>	0.93	0.92
5. グループワークは楽しかった	<i>M</i>	4.16	4.14
	<i>SD</i>	0.85	0.99
6. グループワークは難しいと感じた	<i>M</i>	4.12	4.09
	<i>SD</i>	0.83	0.97
7. 発表を終えて達成感がある	<i>M</i>	4.08	4.13
	<i>SD</i>	0.70	0.89
8. 発音が上手くなった	<i>M</i>	3.28	3.55
	<i>SD</i>	1.06	0.67
9. 単位取得に値するくらい努力をした	<i>M</i>	3.30	3.00
	<i>SD</i>	0.82	0.95

一方、Bクラスで一番数値が高かったのは「グループワークは楽しかった」の4.14で、「発表を終えて達成感がある」が4.13と続き、「グループワークは難しいと感じた」が4.09と9項目中3項目が4.0ポイントを越えた。当初グループワークが上手いかない傾向にあったAクラスの方が、比較的積極的に授業に取り組んでいたBクラスよりも全体的に高い数値となったことは興味深い。

単位取得が気になる時期にアンケートを実施したため、どの程度学生たちが正直に回答したかを判断するのは難しいが、自由記述でも比較的真面目に回答していることと、「単位取得に値するくらい努力をした」という項目に過大に自己評価をしていると思えないことから、ある程度数値を信頼することができると思われる。

「グループワークは楽しいけれど、難しい。しかし、発表を終えて達成感がある。」という

のが今回のプロジェクト授業に対する学生たちの印象であると言えよう。また、グループワークを効果的だと捉え、グループワークを通じて積極的に活動することができたと感じる傾向にある。しかし平均値を見れば、達成感を感じる反面、能力面の上達はあまり感じておらず、授業外学習にもそれほど多く影響を与えているとは言えない。但し、同じ学習者を対象としたFDの一環として愛知大学が実施した授業アンケートによれば、今回のプロジェクト授業に対する学習時間は科目別の平均値、1年次全体の平均値ともに上回っており、日本独文学会の調査と比べても学習時間が長いと言えることから、自己評価が厳しいことが予想される。

5 まとめ

5.1 研究の知見

大学1年生を対象とした今回のプロジェクト授業では、ドイツ語力の問題だけでなくドイツ語圏についての知識が少ないため、テーマを選択するまでに長い時間を要した。選択の機会が与えられることで、内発的動機づけを高めるという考え（Deci&Flaste 1995: 33）に基づきテーマの選択は、学習者がドイツ語で実現したいものがよいであろうと自由にしたが、それは学習を始めたばかりの学生にとって混乱する要因にもなり、ドイツ語のレベルに適切な題材を選ぶことができないグループもあった。それゆえ今後は、選択式やテーマをある程度絞った後で選択させる等、考慮する必要がある。

また、テーマを早く決めたグループも計画段階でいかに発表するかということに意識が行かず、どのような練習が必要であるかを考慮しなかったため発表が上手くいかないという問題があった。発表後に他のグループを見て、自分は「ただ読んでるだけ」の発表であったと気づくという学習者が少なくなかった。

つぎに、ほとんどのグループで作業が大幅に遅れたため作業時間が足りず、当初予定していたグループを組み替えて発表の内容を各学生がグループを代表して解説する課題を断念することになり、発表日も1週延期した。発表のためには発音練習が不可欠であるが、学生の発音練習に対する意識が非常に薄く、さらに発表の練習に取り掛かる時間が大幅に遅れたため、ほとんどのグループが発音のチェックに来なかった。各段階で作業時間の目安をもう少し明確にする必要があるだろう。そのために、「中間発表のような場をつくれたら周りのグループの様子がわかったり、できていない所を知る機会になるのではないかと思います。」という学生の提案のように、お互いの進行状況を報告する機会を作ることで作業の遅れや作業の不足を知ることができ、発表までに修正することが可能となるかもしれない。

さらに、もうひとつ発音に関する問題がある。しっかりと作品に向き合うことで何らかの「気づき」があるであろうと期待し容認した暗誦や紙芝居を使った朗読などは発表で上手く

いかない場合が多かった。これは「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えている」（齊藤・田原 2013: 141）という齊藤の指摘と同様の結果であった。それゆえ、学習の初期段階と言えど学習者が理解できる言葉を使って文章を作ることを課題に入れる方が、発表で自分の気持ちを伝えるためには効果的であろうと考える。

以上のように様々な問題や留意点があったが、初期段階からプロジェクト授業を導入することは学生が協働学習や自律学習への最初の一步を踏み出すよいきっかけとなり、学生はグループワークや発表を通じて自らの学習を振り返ることができたことがアンケートから明らかになった。さらに振り返るだけでなく次の学習への課題を見つけることができた学生も少なくなかった。これらが今回のプロジェクト授業の成果であると言えるであろう。学生は「発表すること」、「他の学生の発表を見ること」、「さらに他の発表と比較すること」を通じて多角的に自らの学習を振り返ることができ、とりわけ同じ条件で学習するクラスメートの発表が振り返りに与える影響は大きいと言える。「発表一つをとっても、会話方法をとっても、学ぶべきことが多く見つかった。」という学習者の自己評価からもわかるように、たとえ発表で上手いかなかった場合でも、なぜ上手いかなかったのかを振り返り、比較対象があることで具体的な課題を発見することができ、次の学習への動機づけにつなげている学生が多く見られた。これは、太田（2011: 343）の提言する「学び方を学ぶ」力を育てることに働きかける効果があったと言えるだろう。

また、グループワークを成し遂げるのは容易ではないが、楽しく学ぶことが可能となり、積極的に学習することができると学生は感じる傾向にあり、多くの学生が発表を終えて達成感を感じていることが5件法のアンケートからわかった。さらに、「それぞれのグループで協力しながらドイツ語に対して、考えてできるのでよいと思います。」、「グループによってさまざまな発表の仕方や内容があって、聞いていてとても楽しかった。」と自由記述のアンケートにおいても、学生の協働学習やプロジェクト授業に対する評価が高いと言える。溝上（2014: 10）はアクティブラーニングを「一方向的な知識伝達型授業を『聴く』という学習を乗り越えて、書く・話す・発表するなどの活動への関与と、そこで生じる認知プロセスの外化をともなう学習」と定義し、「少しでもこの特徴を持っていれば、それはアクティブラーニングと呼べる」としている。この定義に照らし合わせれば、今回のプロジェクト授業はアクティブラーニングと呼ぶことが可能であり、大学1年次に導入するのに相応しい学習形態のひとつであると言えるであろう。

5.2 今後の展望

学習者の意見を基に授業デザインを改善し、2015年度もプロジェクト授業を実施した。ま

た2016年度には、同じ学生が「総合ドイツ語」で1年次に学習したことをいかに活用し、2年次にどのように学習するのかを調査する予定である。2015年度と2016年度の2年間を対象とした長期的な分析を行いたいと考えている。

参考文献

- Boeckmann, Klaus-Börge (2002) : Interkulturalität des Lernens? „Japanisches Lernen“ und angemessene Methodologie. In: Shinji Nakagawa u.a. (Hg.) : *Pädagogische Interaktion und interkulturelles Lernen im Deutschunterricht*. Innsbruck, Wien, München: Studien Verlag, p. 207-219.
- Deci, Edward L. & Flaste, Richard (1995) : *Why we do what we do* : Penguin Books (エドワード・L・デシ／リチャード・フラスト 桜井茂男 監訳 (1995) : 『人を伸ばす力 内発と自律のすすめ』新曜社.)
- Rösler, Dietmar (2012) : *Deutsch als Fremdsprache*. Stuttgart u.a.: J.B. Metzler.
- 板山真由美・森田昌美 編 (2004) : 『学習者中心の外国語教育をめざして 流通科学大学ドイツ語教授法ワークショップ論文集』三修社.
- 太田達也 (2011) : 大学の外国語教育は何を目指すべきか. 『アカデミア』文学・語学編 第89号, pp.331-358.
- 梶浦直子 (2015) : 豊橋日独協会初級クラスにおけるプロジェクト授業. 『ドイツ語教育』 第19号, pp.120-125.
- 齊藤公輔・田原憲和 (2013) : プロジェクト授業の実践と課題. 『関西大学外国語教育フォーラム』12, pp.135-146.
- 上智大学 CLT プロジェクト編 (2014) : 『コミュニケーションな英語教育を考える 日本の教育現場に役立つ理論と実践』アルク.
- 日本独文学会ドイツ語教育・学習者の現状に関する調査委員会 (2015) : 『ドイツ語教育・学習者の現状に関する調査報告』 http://www.jgg.jp/modules/organisation/index.php?content_id=347, 2016年4月25日確認.
- 溝上信一 (2014) : 『アクティブラーニングと教授学習パラダイムの変換』東信堂.
- 吉島茂・境一三 (2003) : 『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.

註

- 1 第一外国語として履修している学生も含まれている。
- 2 本来暗誦は新たに文章を作り出したりしないためプロジェクト授業とは言えないが、ドイツ語の学習時間が少ないことから、聞き手に「伝える」ことを意識することで、内容把握のためや発音を意識することで、学習の初期段階には多くの学びをもたらすことがある(梶浦 2015) ため、本授業ではプロジェクトの課題として容認した。
- 3 括弧内は筆者による補足。