

Task-based Syllabus の開発の試み¹⁾

— Long Term Projects が生徒の学業達成・動機づけに及ぼす影響 —

速水敏彦 安藤史高²⁾ 木下雅仁³⁾

問題・目的

一般に多くの中学校の検定教科書は、文法・構造・語彙に関わる概念が、平易なものから複雑なものへと段階的に配列される「文法・構造シラバス (grammatical/structural syllabus)」に基づいて、言語内容や学習内容が選択・配置されている。この「文法・構造シラバス」では、新出事項が既出事項と関連づけられながら導入され、さらに学習を発展的に展開できるという指導効率の高さを生み出す反面、文法・構造および語彙が実際のコミュニケーション活動においてどのように使われるのかが十分に考慮されているとは言い難い。

これに対して、教科書内容の学習にこだわらず、伝達能力 (communicative competence) の獲得を目指して role playing や communication games に代表される「コミュニケーション的な言語活動 (communicative activities)」を取り入れた授業が提唱されている。このような授業においては、ゲーム感覚的な面白さが誘因となって生徒の動機づけが高められることが考えられる。しかし、単発的な個々の授業だけではなく、長期的な視野に立って生徒の学習動機づけを高め、さらにそれを維持していかななくてはならない。そのためには、ゲーム感覚、あるいは単発的な面白い課題を与えるだけでは十分ではないだろう。

木下 (2002a, 2002b, 2002c) はプロジェクト型のタスクを連続的に配置し、1年間の授業シラバスを構成する授業実践を行ってきた。この教授法は、各プロジェクトに対して2~4週間を目安に継続的に取り組むことか

ら“Long Term Projects”と命名されている。Long Term Projects は、検定教科書を活用しつつ、並行して、教科書で取り上げられているテーマや題材、言語項目などに関連づけられたプロジェクト型のタスク (学習課題) に取り組むという「二層構造化」によって授業がデザインされている点が大きな特徴点である。知識面は主に教科書を用いて堅実に building up しながら、スキル面に関しては「プロジェクト型」のタスクの取り組みを通じて実践的活動を行う機会を生み出すことで、中等教育段階で必要な英語運用能力と学習スキルを身につけさせることが、Long Term Projects のねらいの1つである。

そして、Long Term Projects の2つめのねらいは、英語学習に対する生徒の自律的な動機づけを高め、維持することである。速水 (1998) は、自分自身で価値があると考える目標を決定して、それを自分自身の力で追求しようとする動機づけを「自律的動機づけ」と呼んでいる。

「プロジェクト型」学習について Hutchinson (1991) は、①個の能力や興味・関心に応じて題材を選択・決定できる、②実体験を踏まえた活動によって「本物の (authentic)」言語使用経験を得ることができる、③プロジェクト・ワークを完成させることが達成感を導く、といった特徴が動機づけを高めると指摘している。Long Term Projects においても、このようなプロジェクト型学習の特徴は取り入れられている。さらに、Long Term Projects では、クラスメイトとの「協同学習」とプロジェクト・ワークの相互評価が重視されている。協同学習の中で、クラスメイトという「親密な人間関係を持った人」から、プロジェクトの取り組みを頑張ることの意義や、より良い作品や発表を目指すポジティブな姿勢の大切さなどを教えられることになり、生徒の内面に、他のクラスメイトが持つ方向性と同じ方向性で自己実現したいという欲求やその価値を育てることにつながるであろう。併せて、授業で習った英語の知識を「使う機会」と「使う必要性・必然性」を感じさせるこ

1) 本研究は、財団法人日本英語検定協会による第15回「英検」研究助成・実践部門の「Task-based Syllabus の開発と総合的英語運用能力の育成—導入期の指導に焦点をあてて」の一部を加筆・修正したものである。

2) 名古屋大学大学院教育発達科学研究科大学院研究生

3) 名古屋大学教育学部附属中・高等学校

とで、英語の実践的な価値を実感させ、より自律的な動機づけを促進することが可能になると考えられる。

このように、Long Term Projects は、教科書を用いた学習と平行してプロジェクトを行うことにより、英語能力と自律的動機づけの育成を目指している。しかし、その効果については明らかでない。そこで、本研究では、プロジェクト型の学習方法によりシラバスをデザインした Long Term Projects が生徒の学業達成・学習動機づけに対して及ぼす影響について検討し、Long Term Projects の有効性について確認することを目的とする。また、併せて個々のプロジェクトに対する生徒の評価についても調査し、学業達成・学習動機づけとの関連についても考察を加えることにする。

方法

被験者

被験者は、愛知県内の国立大学附属中学校1年生80名(A組男子20名, 女子20名。B組男子20名, 女子20名)であった。一方のクラスを Long Term Projects によるシラバスに基づいた授業を受ける実験群とし、もう一方のクラスを教科書内容の学習により重点を置く授業を受ける統制群とした。

Long Term Projects による授業実践

被験者を対象とした2002年度のシラバス上には、10種

の Long Term Projects が配置されていた。被調査校は前・後期の2期制をとっていたが、前期では導入期のオリエンテーション的活動として、4プロジェクトを実施した。この4プロジェクトは被験者全員を対象に実施された。本研究においては、これらのプロジェクトに関しては報告しない。

後期の開始と共に被験者を実験群と統制群に分け、実験群に対しては残りの6プロジェクトを実施した。各プロジェクトの概要を Table 1 に示す。そして、統制群に対しては、教科書内容の学習により重点を置く授業を実施した。なお、被調査校では、教科書として Sunshine English Course 1 (開隆堂出版, 2002年) を使用しており、週あたりの英語授業時数は4時間であった。

プロジェクトは、後期開始時(2002年10月上旬)から学年末テスト(2003年3月上旬)までの約5ヶ月間実施された。

質問紙調査

被験者の動機づけ及び Long Term Projects に対する評価を検討するために、質問紙調査を実施した。

①授業における学習動機づけ尺度 速水(1997)が作成した学習動機づけ尺度を参考に、英語の授業に対する動機づけを測定する尺度を作成した。英語の授業に取り組む時、どのような理由で勉強しているのかについて23

Table 1 実施したプロジェクト名とそのねらい

プロジェクト名	ね ら い
V: 英語による自己紹介とパブリック・スピーチ 『英語で自己紹介をしよう!』	<ul style="list-style-type: none"> 英語で簡単な自己紹介ができるようになる。 自分に関わりのある身近な話題や題材について表現することができるようになる。 友だちの英語の発表を聞き、内容を互いに楽しむ。
VI: フリーメールのアドレス取得と英語でのEメール 『Eメールを送ろう!』	<ul style="list-style-type: none"> Eメールやインターネットに触れ、活用の仕方の基礎を学ぶ。 コンピューター上での自由英作文に取り組んでみる。
VII: 英語によるカード・ライティング 『Christmas Card を書こう!』	<ul style="list-style-type: none"> 諸外国におけるグリーティング・カードを交換する習慣について学ぶ。 クリスマス・カードに「私の今年の3大ニュース」を英語で書き、自己表現活動を行う。
VIII: Show & Tell の取り組み 『Show & Tell on Japanese Culture』	<ul style="list-style-type: none"> 身近にある日本文化の一端を紹介できる物について、自分の言葉で紹介・説明ができるようになる。
IX: スキット・コンテスト 『おもしろ電話ダイアログ』	<ul style="list-style-type: none"> 電話での会話の場面練習を行う。 ペアで自由にダイアログを作成し、スキット形式で発表する。
X: インターネットによる情報検索と異文化紹介 『異文化紹介プレゼンテーション』	<ul style="list-style-type: none"> インターネットを活用して、自分が興味を持つ世界の国や地域について情報を集める。 情報を加工して、「異文化紹介ポスター」を作成する。 ALTを相手に、英語で自分が調べた国や地域について紹介を行う。

項目について尋ね、「いつもあてはまる」から「どんな時もあてはまらない」の5段階で評定を求めた。

②家庭における学習動機づけ尺度 授業における動機づけ尺度と同様に、家庭における英語学習の動機づけを測定する尺度を作成した。家庭においてどのような理由で勉強しているのかを38項目で尋ねた。各項目に対して、「いつもあてはまる」から「どんな時もあてはまらない」の5段階で評定させた。

③プロジェクト評価尺度 Long Term Projectsにおいて実施された各プロジェクトの評価を17項目で尋ねた。それぞれの項目に対して自分自身がどのように評価できるのかを判定させ、「とてもあてはまる」から「まったくあてはまらない」の5段階で評定させた。

①, ②の動機づけ尺度は、後期開始時（プレテスト：2002年10月上旬）と学年末テスト終了後（ポストテスト：2003年3月上旬）に全ての被験者に対して実施した。授業中に質問紙を配布し、回答時間を取って記入を求め、その場で回収した。

③プロジェクト評価尺度は、実験群に対してのみ実施し、各プロジェクトが終了するたびに回答を求めた。授業中に質問紙を配布し、回答時間を取って全員に記入してもらい、その場で回収した。

英語の成績

被験者の学習到達度を測定するために、財団法人日本英語検定協会実施による実用英語技能検定（以下、英検）4・5級の過去問題を全被験者に対して実施した。

まず、プレテストとして後期開始時（2002年10月上旬）に5級のリスニング試験と筆記試験を実施した。そして、ポストテストとして、学年末テスト前（2003年2月下旬）に4級のリスニング試験を、学年末テスト時（2003年3月上旬）に5級のリスニング試験と筆記試験を実施した。

また、学年末テストの筆記問題の得点も分析の対象とした。

結 果

1. Long Term Projects の評価

まず、実験群に対して実施したプロジェクトの評価に関して検討する。

プロジェクト評価尺度は、2つの下位尺度より構成されていた。1つは、情意面への効果に対する評価であり、プロジェクトをしていた時の感情やプロジェクトによって喚起された動機づけに関する評価を尋ねる項目であった。もう1つは、能力面への効果に対する評価であり、プロジェクトによって育成される英語能力について尋ねる項目であった。この2つの下位尺度の信頼性を検討するために、プロジェクトごとに α 係数を算出したところ、情意面評価では.80～.89の範囲であり、能力面評価では.63～.81であった。能力面評価については一部やや低い α 係数が見られるものの、全体的には十分な信頼性が確認されたと言える。各プロジェクトに対する評価の平均及び標準偏差を Table 2 に示す。

そして、プロジェクト評価の男女差を検討するために、下位尺度ごとにt検定を実施した。その結果、「Eメール」において有意な差がみられ（情意面： $t(38) = 2.79, p < .01$, 能力面： $t(36.6) = 2.05, p < .05$ ）、いずれの下位尺度においても男子よりも女子の方が高い評価をしていた。

2. 動機づけ尺度の検討

動機づけ尺度は、授業での学習に対する動機づけと家庭学習の動機づけ尺度共に、外的動機づけ・取り入れ的動機づけ・同一視的動機づけ・内発的動機づけの4種類の動機づけを測定する下位尺度より構成されていた。

Table 2 プロジェクト評価尺度の平均・SD 及び α 係数

		平均	SD	α 係数
英語で自己紹介	情意	3.99	0.48	.80
	能力	4.07	0.36	.63
Eメール	情意	4.06	0.64	.89
	能力	3.53	0.47	.68
Christmas Card	情意	4.20	0.48	.81
	能力	3.69	0.53	.77
Show & Tell	情意	3.75	0.54	.85
	能力	3.80	0.41	.63
ダイアローグ	情意	3.81	0.58	.88
	能力	3.77	0.47	.81
異文化紹介プレゼンテーション	情意	4.08	0.52	.85
	能力	3.71	0.55	.80

Task-based Syllabus の開発の試み

まず、授業に対する動機づけ尺度について、全体のデータを用いて下位尺度の α 係数を算出した。その結果、プレテストでは.53～.81、ポストテストでは.59～.86の範囲であった。項目数の少ない外的動機づけおよび取り入れの動機づけについてはやや低いが、同一視的動機づけ・内発的動機づけについては、高い信頼性が確認された。家庭学習動機づけ尺度についても、同様に α 係数を算出したところ、プレテストが.69～.87、ポストテストが.75～.89といずれの尺度においても高い信頼性が確認された。2つの動機づけ尺度の平均及び標準偏差を

Table 3 に示す。

続いて、動機づけの下位尺度間相関を Table 4 に示す。授業・家庭それぞれの下位尺度において、概念的に近い動機づけ間では高い正の相関が示された。それに対して、概念的に遠い動機づけ間では負の相関となっていた。また、授業の動機づけと家庭学習の動機づけで対応する下位尺度間にも高い正の相関が示されていた。これらの結果は、動機づけ間の関連としては妥当な結果であり、尺度作成時に想定された動機づけが測定されていると考えられる。

Table 3 動機づけ尺度の平均・SD 及び α 係数

		プレテスト			ポストテスト		
		平均	SD	α 係数	平均	SD	α 係数
授業	外的	2.29	0.97	.53	2.74	0.70	.64
	取り入れ的	2.69	0.78	.58	3.12	0.68	.59
	同一視的	3.66	0.70	.71	3.53	0.59	.67
	内発的	3.61	0.59	.81	3.42	0.70	.86
家庭	外的	2.59	0.69	.69	2.42	1.00	.75
	取り入れ的	2.93	0.79	.83	2.81	0.76	.77
	同一視的	3.43	0.62	.79	3.72	0.56	.84
	内発的	3.37	0.72	.87	3.57	0.61	.89

Table 4 動機づけ尺度間の相関係数

		プレテスト							
		授業				家庭			
		外的	取り入れ的	同一視的	内発的	外的	取り入れ的	同一視的	
授業	外的								
	取り入れ的	.66**							
	同一視的	.24*	.40**						
	内発的	-.36**	.01	.37**					
家庭	外的	.77**	.56**	.14	-.33**				
	取り入れ的	.46**	.60**	.56**	.20	.53**			
	同一視的	-.01	.34**	.67**	.57**	.08	.64**		
	内発的	-.30**	.12	.42**	.79**	-.29**	.30**	.70**	
		ポストテスト							
		外的	取り入れ的	同一視的	内発的	外的	取り入れ的	同一視的	
授業	外的								
	取り入れ的	.60**							
	同一視的	.16	.54**						
	内発的	-.18	.12	.31**					
家庭	外的	.74**	.56**	.23*	-.14				
	取り入れ的	.36**	.63**	.64**	.28*	.46**			
	同一視的	.16	.52**	.77**	.58**	.18	.69**		
	内発的	-.15	.23*	.39**	.75**	-.21	.33**	.69**	

** $p < .01$ * $p < .05$

3. 動機づけに対する Long Term Projects の効果

生徒の動機づけに対する Long Term Projects の効果を検討するために、動機づけの下位尺度得点に対して、2（時系列：プレテスト・ポストテスト）×2（群：実験群・統制群）の分散分析を実施した（Figure 1, 2）。その結果、授業における動機づけではいずれの効果も有意ではなかった。

家庭学習における動機づけについては、取り入的動機づけで群と時系列の主効果が有意であり（取り入れ・

群： $F(1, 77)=5.61, p<.05$, 取り入れ・時系列： $F(1, 77)=8.45, p<.01$), いずれにおいても統制群よりも実験群が、プレテストよりもポストテストの方が高い値を示した。さらに、交互作用が有意で（それぞれ、 $F(1, 74)=4.79, p<.05$, $F(1, 77)=4.93, p<.05$), いずれの動機づけにおいても、プレテストでは両群に差がないがポストテストにおいて実験群が有意に高くなっていた。

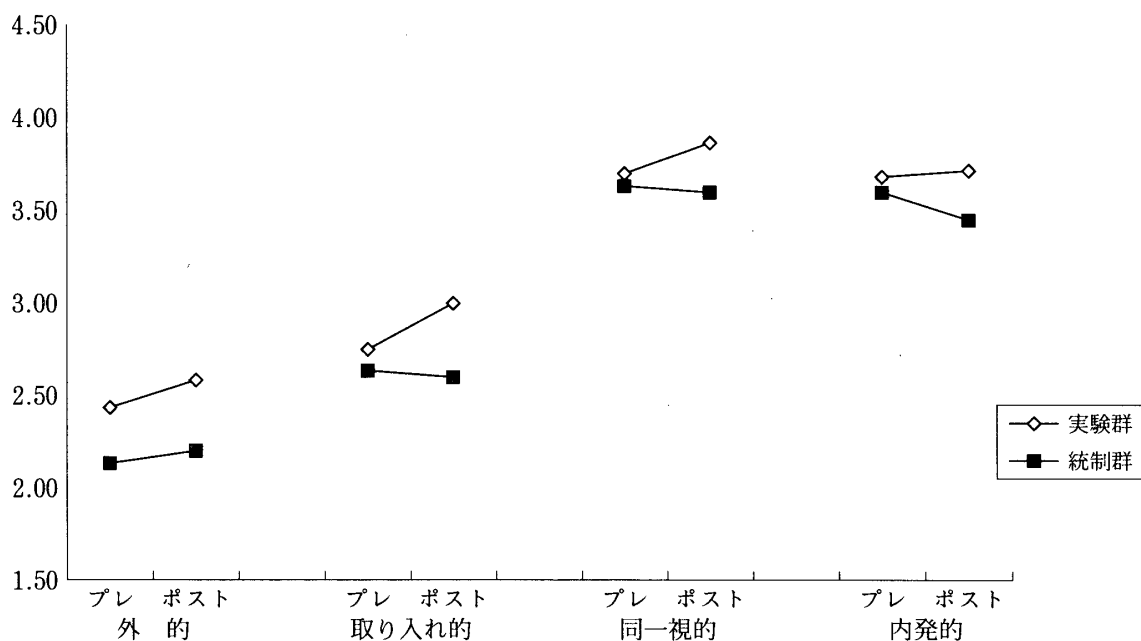


Figure 1 授業における動機づけの下位尺度平均

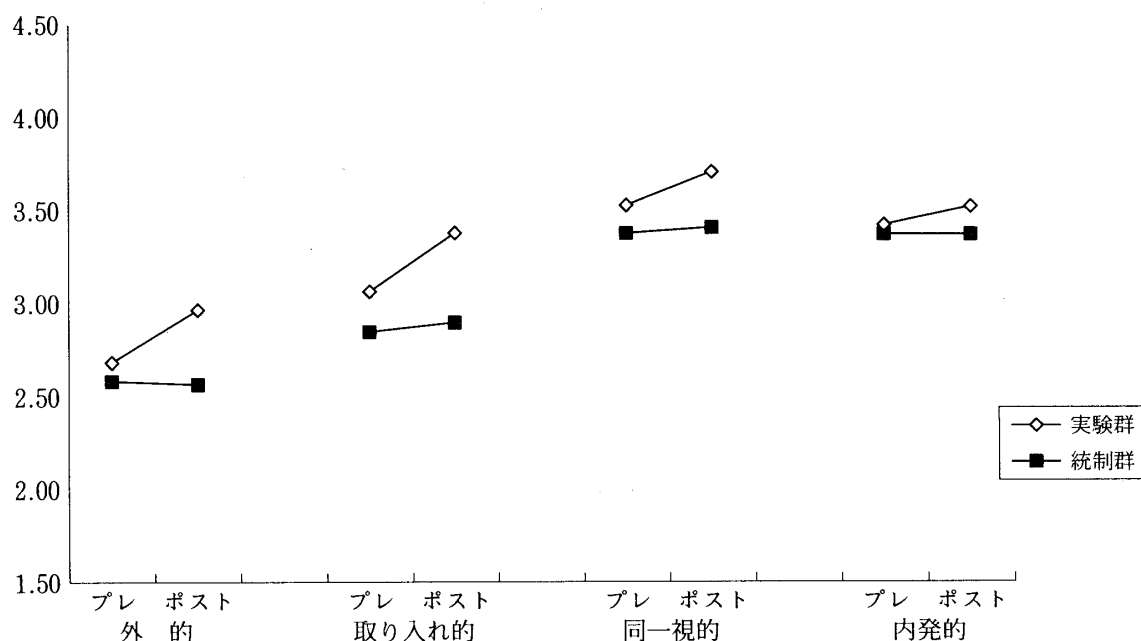


Figure 2 家庭学習における動機づけの下位尺度平均

4. 学業達成に対する Long Term Projects の効果

まず、実験前の英語能力についての群差を検討するために、プレテストで実施した英検5級のリスニングと筆記の得点を対象にt検定を実施した。その結果、いずれのテスト得点においても有意な差は見られず（リスニング： $t(77)=0.63$ ，筆記： $t(77)=0.86$ ，いずれも ns），両群の英語能力に差がないことが確認された。

そして、テスト得点に対する Long Term Projects の効果を検討するために、ポストテストに実施した学年末筆記テスト・英検5級リスニング・筆記テスト・英検4級リスニングテストの得点に対してt検定を実施した（Table 5）。その結果、いずれのテスト得点においても、有意な差は見られなかった。

5. プロジェクト評価と動機づけとの関連

プロジェクト評価と動機づけとの関連を検討するため

に、実験群のデータを用いて相関係数を算出した（Table 6）。その結果、プロジェクト評価は、授業に対する内発的動機づけと正の相関を多く示していた。また、有意ではないものの、全体的には外的動機づけと負の相関を、取り入的・同一視的動機づけとは正の相関を示す傾向にあった。

6. プロジェクト評価とテスト得点との関連

プロジェクト評価とポストテスト得点との相関を Table 7 に示す。その結果、「ダイアログ」の能力面評価と英検5級のリスニング・筆記テストとの間に正の相関が見られた。「異文化紹介プレゼンテーション」は英検4級のリスニングテスト得点と負の相関を示した。

考 察

本研究の目的は、Long Term Projects が生徒の学

Table 5 ポストテストにおけるテスト得点の群差

		実験群	統制群	t 値
英	英検4級 リスニング	23.33 (4.46)	22.97 (3.84)	0.37
	筆記	23.65 (1.81)	23.73 (2.01)	-0.18
検	英検5級 リスニング	24.33 (0.82)	24.53 (0.92)	-1.01
	学年末テスト 筆記	55.18 (12.81)	51.98 (15.25)	1.00

() 内は標準偏差 すべて n.s.

Table 6 プロジェクト評価と動機づけ間の相関係数

		授 業				家 庭			
		外 的	取り入的	同一視的	内発的	外 的	取り入的	同一視的	内発的
英語で自己紹介	情意	-.16	.10	.35*	.37*	-.10	.19	.05	.22
	能力	-.24	-.11	.15	.52**	-.32*	.16	.11	.29
Eメール	情意	.21	.27	.10	.32*	.14	.21	.11	.01
	能力	-.19	.16	.24	.35*	-.10	.23	.20	.21
Christmas Card	情意	-.21	.08	.18	.33*	-.17	.28	.07	.08
	能力	-.08	.01	.18	.39*	-.07	.16	.12	.20
Show & Tell	情意	-.17	-.07	.30	.51**	-.23	.18	.20	.31
	能力	.04	.35*	.40*	.48**	-.17	.53**	.43**	.36*
ダイアログ	情意	-.10	-.05	.28	.31*	-.12	.23	.18	.21
	能力	.12	.13	.19	.41**	-.15	.48**	.32*	.30
異文化紹介プレゼンテーション	情意	-.19	.16	.28	.18	-.11	.10	.18	.16
	能力	-.05	.14	.33*	.22	-.12	.27	.28	.31

** $p < .01$ * $p < .05$

Table 7 プロジェクト評価とテスト得点間の相関係数

		英 検			学年末テスト
		4 級 リスリング	5 級 筆 記	5 級 リスリング	筆 記
英語で自己紹介	情意	-.03	.09	-.04	-.07
	能力	.08	.24	.26	.06
Eメール	情意	.09	.15	.27	.14
	能力	.03	.15	.13	-.08
Christmas Card	情意	-.03	.13	.07	.06
	能力	-.12	.08	.10	-.03
Show & Tell	情意	-.15	.07	.10	-.06
	能力	.03	.03	.04	.05
ダイアローグ	情意	.15	.27	.30	.11
	能力	.14	.32*	.38*	.10
異文化紹介プレゼンテーション	情意	-.28	-.07	-.18	-.08
	能力	-.31*	-.10	-.29	-.16

* $p < .01$ * $p < .05$

業達成・学習動機づけに対して及ぼす影響について検討することであった。

1. Long Term Projects が生徒の学業達成・学習動機づけに対して及ぼす影響

本研究では、中学1年生2クラスのうち一方を実験群、他方を統制群とした。そして、両群の学業達成・動機づけを比較することで、実験群に対して実施した Long Term Projects の効果について検討を行った。動機づけに対しては、Long Term Projects を実施した結果、実験群の取り入れ的動機づけが統制群に比べ有意に高まっていた。また有意ではないものの、ポストテストにおいて実験群が統制群よりも高い動機づけ得点を示す傾向にあった。以上の結果より、全体的には Long Term Projects が生徒の動機づけを促進したと考えられる。また、特に取り入れ的動機づけが高まっていた理由については、生徒が外的評価に焦点づけられたという可能性がある。取り入れ的動機づけは、自尊心と関連した圧力によって動機づけられた行動であり、他者の評価などに影響されて行動するものであると考えられる。Long Term Projects ではクラスメイトとの「協同学習」とプロジェクト・ワークの相互評価が重視されており、あるプロジェクトは、何らかのプロダクトを完成させた後に、常にクラスメイトの評価を受けることになる。このため、他者により良い評価を受けたいという取り入れ的動機づけがより喚起されたのではないだろうか。このように外的評価へ過度に焦点づけられるという傾向は、Long Term Projects の実施に際して注意を必要とす

る点であろう。

また、学業達成に関しては、ポストテストの成績に両群で差が見られなかった。これは、両群ともにテスト得点平均が非常に高くなり、天井効果が生じたためであると考えられる。英検のテストは満点が25点であるが、ポストテストにおいては、ほとんどが23点以上の平均を示していた。本研究で用いた指標では、両群の差を適切に評価することができなかったと考えられるため、今後は他のより適切な指標を用いて検討する必要があるだろう。

2. プロジェクト評価と動機づけ・学業達成との関連

プロジェクト評価と動機づけとの関連では、授業に対する内発的動機づけとの相関が有意であった。生徒に受け入れられるプロジェクトを行うことで、生徒の動機づけを高めることができることは確認されたと言える。しかし、その効果が家庭での学習へと般化しているわけではない。授業という場だけでなく、家庭においても自律的に学習を進められる学習者がより望ましいとするならば、授業内だけでなく家庭学習の動機づけを高めることができるようなプロジェクトの開発が求められるだろう。

一方、Long Term Projects についての評価と学業達成との関連を検討したところ、有意な相関はほとんどみられず、直接の関連は確認されなかった。すなわち、プロジェクトを高く評価している生徒の学習が促進され、学業達成につながっているとは言えない。しかし、前述のように本研究でのテスト得点には天井効果が生じている可能性があり、高評価者の学習が促進されていたとし

でも、他者の成績も良いために差がつかなかったことも考えられる。

また、プロジェクトの評価が直接的に達成と関連しない場合にも、動機づけを媒介とした間接的な影響が考えられる。プロジェクトを高く評価した生徒の内発的動機づけはより高くなっている。従来、内発的動機づけと学業達成との関連が示されており（例えば、Grolnick, Ryan, & Deci, 1991; Miserandino, 1996）、プロジェクトにより内発的動機づけが高められ、学習が促進することにより、学業達成につながるというプロセスが仮定できる。今後は、このような動機づけモデルの検証も必要であろう。

3. まとめ

英語教育の教育心理学的研究は、かねてから多くの研究者たちによって取り組まれてきた。英語教授法が学業達成や動機づけに及ぼす効果に関しても検討が進められている（例えば、今井, 1993・倉八, 1994）。

しかし、平成14年度から施行された新学習指導要領に示された「実践的コミュニケーション能力」を育成する教授法や具体的指導技術の開発及び効果の検証については、未だ十分に行われているとは言えない。その意味において、新学習指導要領とそれに基づく検定教科書を活用しつつ、学力の向上と学習意欲の促進を共に目指した本研究が持つ意義は大きいと言えるのではないだろうか。

引用文献

- Grolnick, W. S., Ryan, R. M., & Deci, E. L. 1991
The inner resources for school achievement: Motivational mediators of children's perceptions of their parents. *Journal of Educational Psychology*, 83, 508-517.
- 速水敏彦 1998 自己形成の心理 ―自律的動機づけ 金子書房.
- 速水敏彦 1997 動機づけの内面化過程の促進に関する研究 平成7・8年度科学研究費補助金基盤研究(c)(2)研究成果報告書
- Hutchinson, T. 1991 *Introduction to Project Work*. Oxford: Oxford University Press.
- 今井むつみ 1993 外国語学習者の語彙学習における問題点 ―言葉の意味表象の見地から― 教育心理学研究, 41, 243-253.
- 木下雅仁 2002a Long Term Projects でつなぐ導入期の授業デザイン 英語教育・中学別冊 (三省堂), 13, 1-4.
- 木下雅仁 2002b 学習動機付けを高める導入期のシラバス・デザイン～中学校新課程用 *Sunshine English Course 1* の活用に向けて～ 英語教育 (開隆堂), 54-1, 4-7.
- 木下雅仁 2002c Long Term Projects でつなぐ授業実践の理念と実際 ―中高一貫カリキュラムを意識した導入期のシラバス・デザイン― 名古屋大学教育学部附属中・高等学校紀要, 47, 245-268.
- 倉八順子 1994 コミュニカティブ・アプローチにおける規則教授が学習効果及び学習意欲に及ぼす効果 教育心理学研究, 42, 48-58.
- Miserandino, M. 1996 Children who do well in school: Individual differences in perceived competence and autonomy in above average children. *Journal of Educational Psychology*, 88, 203-214.

(2003年9月30日 受稿)

ABSTRACT

An Experiment to Develop a Task-based Syllabus in Teaching English as a Foreign Language at a Japanese Junior High School: Effects on Students' Academic Achievement and Motivation by Introducing Project Work

Toshihiko HAYAMIZU, Fumitaka ANDO, Masahito KINOSHITA

The main aim of this research is to investigate how project work affects students' academic performance and motivation, and to evaluate the worth of project work. This research also includes an examination of the results of students' self-evaluation of project work, in order to measure the extent to which project work affects students' academic achievement and learning motivation.

A series of six different projects was introduced to the subjects who were in Year 7. The result of the survey shows that the degree of change of learning motivation of the experimental group of students increased compared to that of the controlled group of students who did not take part in projects, although there was not necessarily a significant difference. In addition to that, the degree of change of autonomous motivation of the students who were positive about doing project work was higher compared to that of other students.

However, since this research was unable to establish any positive link to students' academic achievement, further examination will be required to investigate the contribution of project work to such achievement.

Key words: Task-based syllabus, Project work, Motivation