

## Long Term Projects による英語教授法開発と学習動機づけ

— 学習動機づけとの関係性に関する調査結果とその分析 —

木下雅仁\*・安藤史高\*\*・速水敏彦\*\*\*

1. はじめに
2. 問題と目的
3. 方法
4. 結果と考察
  - 4.1. 尺度得点について
    - 4.1.1. プロジェクトの評価得点
      - 4.1.1.1. 全体
      - 4.1.1.2. 男女差・学級差
    - 4.1.2. 動機づけ得点
      - 4.1.2.1. 全体
      - 4.1.2.2. 男女差・学級差
    - 4.1.3. 英検5級テスト成績・定期テストの成績
      - 4.1.3.1. 全体
      - 4.1.3.2. 男女差・学級差
  - 4.2. プロジェクトの評価・動機づけ及び成績との関連
    - 4.2.1. 下位尺度間相関
      - 4.2.1.1. プロジェクト評価間の相関
      - 4.2.1.2. 動機づけ間の相関
      - 4.2.1.3. テスト得点間の相関
    - 4.2.2. プロジェクト評価と動機づけ・成績との相関
      - 4.2.2.1. プロジェクト評価と動機づけとの関連
      - 4.2.2.2. プロジェクト評価とテスト得点との関連
5. 今後の課題
6. おわりに

---

\* 教育学部附属中・高等学校

\*\* 大学院教育発達科学研究科研究生

\*\*\* 大学院教育発達科学研究科

## 1. はじめに

本研究の被調査校である名古屋大学教育学部附属中・高等学校は、中学校と高等学校が同じ敷地内に設置された国立大学の附属学校で唯一の「併設型中高一貫校」である。この学校においては、独自に設定した必修科目である「総合人間科」の学習活動を中心に、中高一貫の6年間を「1（中1）－2（中2・3）－2（高1・高2）－1（高3）制」という枠組みでとらえ、中高一貫校ならではの弾力的で特色のあるカリキュラム作りに取り組んでいる。しかし、教科学習における「1－2－2－1制」の理念に基づくカリキュラム開発はいまだ発展途上にあり、今後のさらなる実践と研究が待たれるところである。

筆者らは、導入期、つまり、本校の「1－2－2－1制」カリキュラムの最初の「1」にあたる部分の中学1年生の英語の授業に焦点を当て、この時期（学習段階）に適した授業の在り方の研究、それに適した教授法開発、そしてその授業実践と効果の測定などに関わって実践研究を進めている。被調査校において、中学1年生の学習指導に期待されることは、中高一貫の6年間にわたって生徒が使っていけるような英語運用能力や学習スキルの基礎を身につけさせることである。それは、一般に考えられる「読む」「聞く」「話す」「書く」の4技能のトレーニングや、文法知識や語彙などに関わる知識の獲得などだけではない。辞書の活用法、パブリックスピーチのマナー、コンピューター（インターネット）を活用した英語による情報検索と情報発信、Eメールの活用、スキット（寸劇）や英語劇などを通じた自己表現活動、英文手紙や各種グリーティング・カード類の書き方、英語によるポスターやパンフレットの製作など、多様な実践的で実用的な活動を通して、授業の中で「英語を実際に使ってみる」機会をできるだけたくさん持ち、その体験を積み重ねていくことによって、実生活において活用し得る現実的で実際の英語運用能力の獲得を意味するのである。

問題は、その具体的方略の開発である。その具体的方法を提示すべく、筆者らのうちの一人木下（2002a, 2002b, 2002c）は Long Term Projects をつなげてシラバスをデザインする教授法を考案し、その授業実践について、理念、方法、効果などについてすでに報告を行っている。様々な Long Term Projects を軸として横断的に1年間の学習シラバスをデザインするこの教授法においては、文部科学省によって検定を受けた教科書をネグレクトすることなく活用しつつ、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を用意する「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として指摘できる。

この教授法において目指されていることは、次に挙げる2点である。1点目は、中高一貫の6年間の英語の授業の中で、必ず一度は取り組むような学習スキルのトレーニングやアクティビティを各プロジェクトの中に取り入れ、生徒たちに中高一貫6年間の英語学習・授業を“生き抜く（survive）”ために必要十分で確かな英語運用能力と学習スキルを身につけさせることである。2点目は、授業で習った英語の知識を「使う機会」と「使う必要性」、そして「使いたくなる活動（projects）」を系統的かつ体系的にシラバスの中で用意し、1年間継続的に英語による言語活動を続けて行き、各プロジェクトが終了するごとに何らかの製作物（products）を残すことによって、英語の知識量や学習能力を問わず、すべての生徒に一定の達成感を味わせ、英語学習に対する自律的動機づけを高め、また、それを維持させていくことである。

以下本稿においては、Long Term Projects をつなげてシラバスをデザインする教授法の効果を把握することを意図し、平成14年度の本校の中学1年生を対象に実施した調査結果を分析して、英語学習と学習動機づけとの関係性について明らかにしようと試みる。

なお、本実践研究は、すでに平成12年度から平成14年度までの3年間にわたって連続的に積み重ねられてきた蓄積を持つものであるのだが、生徒の学習態度や動機づけとの関係性に関する調査と分析は、平成14年度後期（10月初旬）より取り組み始めたため、本稿で扱う内容は中間報告的な性格のものにとどまらざるを得ず、さらに詳細なる調査とデータ分析などについては、別途刊行される報告書に詳述する予定であることをあらかじめことわっておきたい。

## 2. 問題と目的

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。羽鳥と神保（1959）が指摘するように、かつては「過去の研究成果にもとづいて、一般的に英語教育の心理学的側面を論じたもの」や、「外国語学習に対するレディネスの問題を論じ、あるいは実験したもの」、「個々の事実について実験を行い、その実験から原則的なものを導きだそうとする試み」、そして、「英語学習と興味などとの関係を扱っているもの」などの4つの種類にその研究対象・研究内容を大別することができた。近年においては、この領域における研究者たちの研究関心や対象も多様多様になったが、管見の限り、筆者の問題意識である「英語教授法開発とその学力向上と学習動機づけの効果」に関する研究は数多く見られない。今井（1993）や倉八（1994）による先行研究のように、語彙習得や文法理解などの個別的な英語学習の側面のメカニズムを心理学的見地から分析を行ったり、既存の教授法や指導法との関係において学習効果や学習意欲を測定・分析したりする、いわば「伝統的英語教育者たちの関心領域」を扱ったものは散見される。しかし、平成14年度から中学校において全面改訂・施行されている（高等学校においては平成15年度より学年進行で段階実施）新しい学習指導要領の方針に沿った「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とその効果（学力向上及び学習動機づけ）に関する研究は、現状ではまだまだ未開拓ではある。今後ますますこの領域の研究が注目され、また、盛んに取り組まれることであろう。

本研究の被調査校である名古屋大学教育学部附属中学校の第1学年においては、平成14年（2002）度からの新しい学習指導要領の全面実施をにらみ、平成12（2000）年度より3年間にわたって、新しい英語教授法開発の実践研究が行われてきた。新課程の教科書に関しては、「学習内容3割削減」の問題が声高に議論されているが、教科書内容の厳選に影響されず、「実践的コミュニケーション能力」の育成が可能となる教授法の開発が目指されているのである。シラバス・デザインの観点から、英語教育の導入期にある中学1年生のカリキュラムを大枠で見直し、個々の授業の内容が「教科書内容の学習」と「プロジェクト型学習」との二層化構造にデザインされた。これによって、生徒の主体的・実践的学習活動を継続的に導き出し、教科書の題材の相違や言語事項の難易度に関わらず、年間を通して学習動機づけを高め続けていくことを目指したのが、先述の Long Term Projects によるシラバス・デザインという教授法開発の授業実践である。

以下、本稿においては、実際に新しい学習指導要領が全面実施された平成14（2002）年度の入学

生（中学1年生）に対して実施しているこの授業実践と、それに対する生徒の態度や学習動機づけとの関係について調査を行った結果を報告し、教授法「開発」から教授法「改善」へのステージに移るための資料を得たいと考えている。

### 3. 方法

#### 3.1. 被調査者

名古屋大学教育学部附属中学校1年生（A組男子20名、女子20名。B組男子20名、女子20名。合計80名）。

#### 3.2. 質問紙の構成

##### ①家庭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を測定する尺度を使用し、「あなたはどのような理由で勉強しているのでしょうか」という大枠のテーマのもとに38項目について尋ね、各項目に対して自分自身がどの程度当てはまるのかを判定させ、「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。

##### ②学校における学習動機づけ尺度

「あなたは、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でしょうか」という大枠のテーマのもとに、23項目について尋ね、①と同様に「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。

##### ③4つのプロジェクトに対する評価

平成14年度前期に取り組んだ「辞書調査（アルファベット別単語数調査）」、「アルファベット・ポスター」、「フォト・ランゲージ（Photo Language）のミニポスター製作」「My Familyをテーマにした英詩作成と暗唱発表」の4つについて、「それぞれの活動について、意見や感想を聞かせてください」という質問の形で、それぞれ17項目について、各プロジェクトを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。

#### 3.3. 調査実施時期

後期の授業が始まって間もない2002年10月中旬から下旬にかけて。中学1年生の生徒に質問紙を配布し、授業中に回答時間を取って全員に記入させ、その場で回収した。また、生徒の学習到達度を客観的に測定するため、財団法人日本英語検定協会によって実施されている実用英語技能検定試験5級（中学初級程度）の問題（過去問題：2002年6月16日に全国一斉に実施された一般問題）についても同時期に実施した（筆記テスト25問、リスニング・テスト25問）。被調査者80名の中には、2002年6月16日にこの試験を個人申し込みで受験して、問題の解答を知る生徒はいなかった。なお、英語力を測定する指標として、2002年6月中旬に実施した前期中間テストと2002年10月上旬に実施した前期期末テストの素点（各100点満点）も参考にした。

## 4. 結果と考察

### 4.1. 尺度得点について

#### 4.1.1. プロジェクトの評価得点

##### 4.1.1.1. 全体

プロジェクト評価尺度の項目は内容的に2つの下位尺度に分かれていた。1つは、情意面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 $\alpha$ 係数を算出したところ、情意面がそれぞれ .74、.80、.80、.80、能力面がそれぞれ .86、.89、.81、.84であり、十分な信頼性が確認された。各項目と2下位尺度の平均及び標準偏差を Table 1 から Table 4 に示す。

辞書調査は、情意面では平均点が3.49と5段階評定の中央値である3を越えており、比較的肯定的な評価を受けている。しかし、能力面に関しては平均点が3未満であり、英語の能力を伸ばすためにはそれほど有効でないと評価されていた。プロジェクトの内容と関連して、『英語を「話す」力がついたと思う』『この活動で、英語の発音が上手になった』『英語を「聞く」力がついたと思う』といった項目は特に評価が低くなっていた。

アルファベット・ポスターもまた情意面では3を越えており、評価が高い。それに対して、能力面は辞書調査よりも低く、あまり評価されていないことが示されている。このプロジェクトも辞書

Table 1 辞書調査のプロジェクト評価の平均及び標準偏差

	平均	標準偏差
情意面	3.46	0.55
1 一生懸命取り組めた	4.14	0.80
2 このプロジェクトが楽しかったと思う	3.66	0.93
4 辞書に親しむのに役立った	3.90	0.91
5 アルファベットや英語に興味を持てた	3.47	0.97
8 英語に対する抵抗や不安がやわらいだ	3.13	1.06
9 このプロジェクトのおかげで英語の授業が好きになった	2.89	1.09
16 一人で行うより、クラス全体で活動して効果があった	3.70	0.92
17 このプロジェクトはもう一度やってみたい	2.82	1.22
能力面	2.77	0.74
3 アルファベットを知るのに役立った	3.77	1.01
6 この取り組みは普段の授業に役立っている	3.05	0.88
7 定期テストなどの点数アップにつながった	2.54	1.04
10 英語を「書く」力がついたと思う	2.61	1.28
11 英語を「話す」力がついたと思う	2.44	1.20
12 この活動で、英語の発音が上手になった	2.27	1.05
13 英語を「聞く」力がついたと思う	2.32	1.23
14 英語を「読む」力がついたと思う	3.01	1.28
15 総合的な意味で、英語の力が向上したと思う	2.96	1.09

Table 2 アルファベット・ポスターのプロジェクト評価の平均及び標準偏差

	平均	標準偏差
<b>情意面</b>	<b>3.79</b>	<b>0.67</b>
1 一生懸命取り組めた	4.44	0.76
2 このプロジェクトが楽しかったと思う	4.29	1.01
4 学習の成果が作品として残ることは良い	4.05	0.88
5 アルファベットや英語に興味を持てた	3.57	1.01
8 英語に対する抵抗や不安がやわらいだ	3.18	1.20
9 このプロジェクトのおかげで英語の授業が好きになった	3.52	1.13
16 一人で行うより、クラス全体で活動して効果があった	3.53	1.13
17 このプロジェクトはもう一度やってみたい	3.72	1.27
<b>能力面</b>	<b>2.56</b>	<b>0.82</b>
3 アルファベットを知るのに役立った	3.30	1.19
6 この取り組みは普段の授業に役立っている	2.73	1.12
7 定期テストなどの点数アップにつながった	2.37	1.08
10 英語を「書く」力がついたと思う	2.52	1.29
11 英語を「話す」力がついたと思う	2.08	1.05
12 この活動で、英語の発音が上手になった	2.08	1.13
13 英語を「聞く」力がついたと思う	1.99	1.07
14 英語を「読む」力がついたと思う	2.99	1.36
15 総合的な意味で、英語の力が向上したと思う	2.97	1.11

Table 3 フォト・ランゲージのプロジェクト評価の平均及び標準偏差

	平均	標準偏差
<b>情意面</b>	<b>3.93</b>	<b>0.59</b>
1 一生懸命取り組めた	4.44	0.83
2 このプロジェクトが楽しかったと思う	4.32	0.86
4 学習の成果が作品として残ることは良い	4.35	0.77
5 自分の言いたいことを英語で説明できた	4.19	0.88
8 英語に対する抵抗や不安がやわらいだ	3.31	1.04
9 このプロジェクトのおかげで英語の授業が好きになった	3.53	1.00
16 一人で行うより、クラス全体で活動して効果があった（原稿作りの作業）	3.43	1.12
17 このプロジェクトはもう一度やってみたい	3.95	1.05
<b>能力面</b>	<b>3.65</b>	<b>0.68</b>
3 英語で文が書けるようになった	4.29	0.85
6 この取り組みは普段の授業に役立っている	3.65	1.09
7 定期テストなどの点数アップにつながった	3.09	1.18
10 英語を「書く」力がついたと思う	4.28	0.80
11 英語を「話す」力がついたと思う	3.48	1.32
12 この活動で、英語の発音が上手になった	3.18	1.17
13 英語を「聞く」力がついたと思う	3.14	1.25
14 英語を「読む」力がついたと思う	3.82	1.05
15 総合的な意味で、英語の力が向上したと思う	3.90	0.86

Table 4 英詩の作成・暗唱のプロジェクト評価の平均及び標準偏差

	平均	標準偏差
情意面	4.08	0.58
1 一生懸命取り組めた	4.57	0.61
2 このプロジェクトが楽しかったと思う	4.41	0.76
4 学習の成果が作品として残ることは良い（原稿）	4.27	0.76
5 自分の言いたいことを英語で説明できた	4.28	0.89
8 英語に対する抵抗や不安がやわらいだ	3.38	1.11
9 このプロジェクトのおかげで英語の授業が好きになった	3.53	1.15
16 一人で行うより、クラス全体で活動して効果があった（暗唱の全体発表）	4.11	0.95
17 このプロジェクトはもう一度やってみたい	4.10	1.06
能力面	4.17	0.65
3 英語で文が書けるようになった	4.46	0.78
6 この取り組みは普段の授業に役立っている	4.00	0.89
7 定期テストなどの点数アップにつながった	3.70	1.27
10 英語を「書く」力がついたと思う	4.49	0.81
11 英語を「話す」力がついたと思う	4.48	0.86
12 この活動で、英語の発音が上手になった	3.99	0.98
13 英語を「聞く」力がついたと思う	3.99	1.13
14 英語を「読む」力がついたと思う	4.03	0.99
15 総合的な意味で、英語の力が向上したと思う	4.14	0.90

調査と同様に、「話す」「聞く」といった会話能力に関する効果が低く評価されている。

これらの2つのプロジェクトは、教科書本課の学習に入る前のオリエンテーション授業において取り組んだものであり、「“fun activity”を通じて英語（アルファベット）に触れよう」という趣旨で用意したものであることから、情意面での生徒の評価が高かったことは、これらのプロジェクトは一定の役割を果たしたと評価できよう。

上記の2つのプロジェクトに比べて、フォト・ランゲージと英詩の作成・暗唱の2つのプロジェクトは、情意面・能力面の両方が高い評価を受けている。フォト・ランゲージは、全ての項目で平均点が3を越えており、高く評価されていると言える。能力面では、『英語で文が書けるようになった』『英語を「書く」力がついたと思う』といった項目の評価が特に高かった。英詩の作成・暗唱は、4つのプロジェクトの中で情意面・能力面とも最も評価が高く、ともに平均点が4を越えていた。これらの二つのプロジェクトは、一連の学習過程において英語を「読む」「書く」「話す」「聞く」といった総合的な英語運用能力の発揮が必要になる複雑で発展的な内容であることから、苦勞をする分だけ達成感も大きく、「やり甲斐」のある取り組みであったと生徒は評価していると判断できた。同時に、情意面での評価の高さから、力が付くと同時に「楽しい」活動でもあったと生徒に受け止められていることもわかる。

#### 4.1.1.2. 男女差・学級差

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、辞書調査の能力面の評価において有意な差がみられ ( $t(76)=3.36, p<.01$ )、女子よりも男子の方が、辞書調査を英語能力の育成に効果があると評価していた。また、フォト・ランゲージの情意面評価

Table 5 動機づけ得点・プロジェクト評価・学力に関する男女差 t 検定

		男子	女子	
学校学習	外的	2.50 (0.92)	2.10 (0.97)	t (76) = 1.84
	取り入れの	2.76 (0.78)	2.63 (0.78)	t (77) = 0.74
	同一視的	3.72 (0.70)	3.61 (0.69)	t (75) = 0.67
	内発的	3.49 (0.57)	3.73 (0.60)	t (73) = 1.78
家庭学習	外的	2.70 (0.68)	2.49 (0.68)	t (76) = 1.33
	取り入れの	3.01 (0.77)	2.85 (0.81)	t (77) = 0.89
	同一視的	3.45 (0.55)	3.41 (0.68)	t (76) = 0.28
	内発的	3.28 (0.69)	3.45 (0.74)	t (77) = 1.04
辞書調査	情意	3.42 (0.54)	3.49 (0.57)	t (76) = 0.56
	能力	3.04 (0.71)	2.51 (0.67)	t (76) = 3.36**
アルファベット ・ポスター	情意	3.65 (0.68)	3.92 (0.63)	t (77) = 1.82
	能力	2.68 (0.87)	2.44 (0.76)	t (77) = 1.33
フォト ・ランゲージ	情意	3.73 (0.59)	4.13 (0.51)	t (75) = 3.18**
	能力	3.66 (0.50)	3.63 (0.82)	t (65.1) = 0.21
英詩	情意	4.00 (0.55)	4.16 (0.59)	t (77) = 1.23
	能力	4.18 (0.57)	4.16 (0.71)	t (74) = 0.12
英検	筆記	17.95 (4.16)	19.85 (4.44)	t (77) = 1.94
	リスニング	20.44 (2.90)	21.60 (2.68)	t (77) = 1.83
	合計	38.15 (7.01)	41.45 (6.64)	t (77) = 2.12*
定期テスト	中間	74.50 (12.02)	82.13 (12.69)	t (78) = 2.72**
	期末	80.90 (11.98)	85.70 (12.60)	t (78) = 1.72

\* p&lt;.05 \*\*p&lt;.01



Table 6 動機づけ得点・プロジェクト評価・学力に関するクラス差 t 検定

		A 組	B 組	
学校学習	外的	2.44 ( 0.89)	2.14 ( 1.03)	t (76) = 1.33
	取り入れ的	2.75 ( 0.81)	2.63 ( 0.75)	t (77) = 0.68
	同一視的	3.69 ( 0.68)	3.64 ( 0.72)	t (75) = 0.35
	内発的	3.65 ( 0.47)	3.57 ( 0.70)	t (62.8) = 0.56
家庭学習	外的	2.64 ( 0.62)	2.54 ( 0.75)	t (76) = 0.63
	取り入れ的	3.03 ( 0.75)	2.82 ( 0.82)	t (77) = 1.16
	同一視的	3.52 ( 0.55)	3.34 ( 0.67)	t (76) = 1.24
	内発的	3.39 ( 0.64)	3.35 ( 0.80)	t (77) = 0.22
辞書調査	情意	3.49 ( 0.54)	3.42 ( 0.56)	t (76) = 0.56
	能力	2.96 ( 0.61)	2.58 ( 0.80)	t (76) = 2.34*
アルファベット ・ポスター	情意	3.98 ( 0.56)	3.60 ( 0.71)	t (77) = 2.60*
	能力	2.80 ( 0.76)	2.31 ( 0.81)	t (77) = 2.76**
フォト ・ランゲージ	情意	3.97 ( 0.56)	3.89 ( 0.62)	t (75) = 0.56
	能力	3.89 ( 0.51)	3.40 ( 0.75)	t (67.1) = 3.36**
英 詩	情意	4.14 ( 0.50)	4.02 ( 0.64)	t (77) = 0.93
	能力	4.27 ( 0.53)	4.06 ( 0.73)	t (74) = 1.46
英 検	筆記	19.23 ( 4.35)	18.59 ( 4.44)	t (77) = 0.63
	リスニング	20.75 ( 3.07)	21.31 ( 2.57)	t (77) = 0.86
	合計	39.75 ( 7.41)	39.90 ( 6.60)	t (77) = 0.09
定期テスト	中間	79.18 (12.32)	77.45 (13.46)	t (78) = 0.59
	期末	82.80 (13.08)	83.80 (11.91)	t (78) = 0.35

\* p&lt;.05 \*\*p&lt;.01

の差も有意であり ( $t(75)=3.18, p<.01$ )、男子よりも女子の方が高く評価していた。その内容を Table 5 に示す。これらの結果から、中学 1 年生という導入期においてすでに、英語学習に対するアプローチ方法に男女の間で差が見られることが予想される。また、その内容によっては男子が取り組みやすいプロジェクトと女子に好評なタイプのプロジェクトがあるのかもしれないが、この点についてはさらに調査を行う必要があり、後に年間を通じて行った全てのプロジェクトについての評価を比較し、別の機会ですらなる考察を行いたい。

また、Table 6 に示すとおり、プロジェクト評価のクラス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、辞書調査の能力面、アルファベット・ポスターの情意面と能力面、フォト・ランゲージの能力面の評価において有意な差がみられ (それぞれ、 $t(76)=2.34, p<.05$ 、 $t(77)=2.60, p<.05$ 、 $t(77)=2.76, p<.01$ 、 $t(67.1)=3.36, p<.01$ )、全ての項目で B 組よりも A 組の方が高い評価をしていた。A 組と B 組は、入試の成績や所属する部活動などのデータを客観的に見て、バランスを取るように入学期の段階でクラス分けされた自然学級であることから、前期が終了した時点ですでに Long Term Projects による取り組みの効果の差が現れてきていると分析できる。

#### 4.1.2. 動機づけ得点

##### 4.1.2.1. 全体

動機づけ尺度は、学校における学習に対する動機づけと家庭における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る。

まず、学校学習動機づけ尺度について、下位尺度の  $\alpha$  係数を算出した。その結果、それぞれ .53、.58、.71、.81 であった。外的動機づけおよび取り入れ的動機づけについては、項目数が少ないためやや低い  $\alpha$  係数しか得られなかったが、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  $\alpha$  係数を算出したところ、.69、.83、.79、.87 といずれの尺度においてもある程度の信頼性が確認された。2 つの動機づけ尺度の各項目と下位尺度の平均及び標準偏差を Table 7 と Table 8 に示す。

下位尺度平均では、いずれの尺度においても外的動機づけが最も低く、同一視的動機づけ・内発的動機づけが高い値を示していた。本研究の被験者は、「将来役に立ちそうだから」とか「英語がもっとできるようになりたいから」といった純粹で前向きな動機づけをもって英語に取り組んでいると言える。このことは、中学 1 年生が導入期にあり、初めて学校において必修教科として英語を学び始めた段階にあることから容易に想像できることであり、「好き」「嫌い」や「できる」「できない」などの観点から英語という科目を評価していないことの現れであろう。1 年生終了時に再度調査を行う際には、結果が大きく変化することもあり得るであろう。

##### 4.1.2.2. 男女差・学級差

動機づけ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、いずれの動機づけについても有意な差は見られなかった。学級差についても有意ではなかった (Table 5 と 6 を参照)。

### 4.1.3. 英検 5 級テスト成績・定期テストの成績

#### 4.1.3.1. 全体

中学 1 年生は、中学校に入学してまだ間もないので、概して、どの教科の学習に対しても前向きに一生懸命取り組んでいる。英語についても、前期終了時点でのデータを見る限り、全体としては順調に学習意欲を維持し続けていることがわかる。定期テストの平均点が、前期中間テストでは 8 割を切っていることは、一般の公立中学校の状況と比較すると低い結果に感じられるかもしれないが、被調査校は 2 期制をとっているため、定期テストの試験範囲が 3 学期制の学校に比べて広がっていることが大きく影響していると考えられる。

#### 4.1.3.2. 男女差・学級差

財団法人日本英語検定協会による実用英語技能検定試験 5 級（過去の問題）及び中間・期末テストの男女差を検討するために t 検定を実施したところ、実用英語技能検定試験の合計得点と中間テストの得点差が有意であった（それぞれ、 $t(77)=2.12$ 、 $p<.05$ 、 $t(78)=2.72$ 、 $p<.01$ ）。いずれの

Table 7 学校における学習動機づけ尺度の平均及び標準偏差

	平均	標準偏差
外的	2.29	0.97
5 ちゃんと取り組まないと先生にしかられるから	2.04	0.99
23 成績が落ちると親がうるさいから	2.56	1.33
取り入れ的	2.69	0.78
6 まわりの友だちに迷惑をかけるから	2.18	1.09
15 クラスのみんなが頑張っているから	3.15	1.02
16 親が英語の勉強は大切だと言うから	2.92	1.30
17 英語ができると友だちにかっこいいと思われるから	2.51	1.28
同一視的	3.66	0.70
7 英語に限らず、中学校では授業をしっかり受けるのは当たり前だから	3.48	1.10
9 英語は新しい教科なので、頑張らないと分からなくなるから	3.73	1.04
10 授業態度は成績に関係するから	3.14	1.08
11 定期テストで良い成績を取りたいから	3.87	1.23
20 今の授業の内容が将来役に立ちそうだから	4.03	1.02
21 高校生になって困らないようにしたいから	3.71	1.04
内発的	3.61	0.59
1 英語が好きだから	3.86	0.85
2 英語は得意だから	2.96	1.15
3 英語の授業は楽しいから	4.10	0.89
4 英語の授業の雰囲気が気楽だから	3.82	0.98
8 英語がもっとできるようになりたいから	4.24	1.01
12 教科書の内容が楽しいから	3.63	0.94
13 授業がわかりやすいから	3.92	0.92
14 中学 1 年生の英語の勉強は簡単だから	2.68	1.02
18 考えることが好きだから	2.67	1.11
19 授業で行う活動(プロジェクトなど)が楽しいから	3.85	0.97
22 今、少しずつ英語ができるようになってきているから	3.90	1.00

Table 8 家庭における学習動機づけ尺度の平均及び標準偏差

	平均	標準偏差
<b>外的</b>	<b>2.59</b>	<b>0.69</b>
1 学校や塾の先生が宿題を出すから	3.11	1.11
5 勉強しないと親がうるさいから	2.80	1.34
9 生徒が勉強するのは当たり前だから	2.97	1.12
13 現代の世の中の仕組みが勉強を強制するようにできているから	2.53	1.08
17 勉強しておけば先生にしかられずに済むから	2.38	1.12
21 親が監視しているから	1.82	1.12
25 成績が落ちると親がうるさいから	2.61	1.33
<b>取り入れの</b>	<b>2.93</b>	<b>0.79</b>
2 勉強しないと不安だから	3.70	0.91
6 勉強しないと自分が恥ずかしいから	2.90	1.18
10 今勉強しておかないと後悔するから	3.86	0.96
14 先生によい生徒であると思っほしいから	2.53	1.19
18 成績が悪いことで親を悲しませたくないから	2.84	1.24
22 まわりの友だちにかしこいと思われたいから	2.18	1.28
26 勉強ができないことでみんなに見下されたくないから	2.73	1.37
29 ライバルと見なしている友だちに負けたくないから	3.13	1.33
<b>同一視的</b>	<b>3.43</b>	<b>0.62</b>
3 学習しておくべき大切な内容だから	3.63	1.03
7 高校に進学したときに困らないように	3.49	1.25
11 学習内容が生きていく上で必要なことだと思うから	3.72	1.02
15 新しいことを学習したいから	3.23	1.05
19 学習内容が将来役に立ちそうだから	3.89	1.09
23 通知表をよくする必要があるから	3.01	1.33
27 勉強することは良いことだから	3.27	1.00
30 中学校では予習をするのは当たり前だから	2.87	1.01
31 英語は予習が大切な科目だから	3.59	1.04
32 予習をがんばれば授業がよくわかるから	3.64	1.17
35 英語ができると将来、就職や進学に有利だから	3.94	1.01
37 定期テストで良い点数を取りたいから	4.03	1.12
<b>内発的</b>	<b>3.37</b>	<b>0.72</b>
4 問題を解くことが面白いから	2.94	1.22
8 わかる喜びを体験したいから	3.10	1.15
12 難しいことに挑戦することが楽しいから	2.71	1.06
16 できるようになることが楽しいから	3.73	1.09
20 考えることが好きだから	2.84	1.11
24 知識が増えると楽しいから	3.68	1.00
28 つまづきや失敗を乗り越えることが楽しいから	2.94	1.02
33 英語を話すのが上手になりたいから	4.11	1.03
34 英語ができるとかっこいいと思うから	3.96	1.11
36 ALTのシェリーフ先生と英語で話せるようになりたいから	3.61	1.06
38 単に、勉強は何でも好きだから	2.41	1.14

テストでも、男子より女子の方が高得点であった。また、学級差については、全てのテスト得点で有意な差は見られなかった。

なお、もともと被調査校の入学試験においても、男女間においては大きな得点差があった。このことは、この被調査者集団に限ってのことではなく、近年、一定した傾向となっている。

#### 4.2. プロジェクトの評価・動機づけ及び成績の関連

##### 4.2.1. 下位尺度間相関

##### 4.2.1.1. プロジェクト評価間の相関

プロジェクト評価間の相関係数を Table 9 に示す。各プロジェクトの情意面評価と能力面評価の間の相関は比較的高い正の相関を示しており、英語の力がつくると評価されているプロジェクトに対しては積極的に取り組むことができていることが示唆されている。「辞書調査」と「アルファベット・ポスター」はオリエンテーション向けの fun activity であったが、他のプロジェクトはすべて、教科書の題材や言語事項との関連において提示・配列されている。このことから、プロジェクトだけが平常の授業と遊離した形で実施されているのではなく、「教科書内容の学習」と「プロジェクトによる学習」が有機的に組み合わせられて授業がデザインされていることを、生徒たちが一定理解

Table 9 プロジェクト評価間の相関係数

		辞書調査		アルファベット・ポスター		フォト・ランゲージ		英詩	
		情意	能力	情意	能力	情意	能力	情意	能力
辞書調査	情意								
	能力	.35**							
アルファベット ・ポスター	情意	.46**	.16						
	能力	.26*	.57**	.34**					
フォト ・ランゲージ	情意	.36**	.05	.42**	.08				
	能力	.08	.23*	.27*	.39**	.33**			
英詩	情意	.23*	.13	.34**	.13	.65**	.44**		
	能力	.10	.25*	.24*	.23*	.41**	.71**	.61**	

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

Table 10 学習動機づけ間の相関係数

		学校学習				家庭学習			
		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	内発的
学校学習	外的								
	取り入れ的	.66**							
	同一視的	.24*	.40**						
	内発的	-.36**	.01	.37**					
家庭学習	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**	

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

した上で、バランス良く学習に取り組んでいると分析できるのではないだろうか。

#### 4.2.1.2. 動機づけ間の相関

動機づけの下位尺度間相関を Table10 に示す。学校学習・家庭学習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、学校学習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、動機づけ尺度の妥当性が確認されたと言える。

#### 4.2.1.3. テスト得点間の相関

テスト得点間では、全て高い正の相関を示していた (Table11)。

#### 4.2.2. プロジェクト評価と動機づけ・成績との相関

##### 4.2.2.1. 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間の相関係数を Table12 に示す。全体的には、プロジェクト評価は、外的動機づけと負の相関を、取り入れ的・同一視的・内発的動機づけとは正の相関を示すという傾向にあり、プロジェクトを評価している生徒は、より質の高い動機づけを持っていることが示された。しかし、プロジェクト評価の観点によって、異なる効果が見られた。プロジェクトの情意面に対する評価は、主に内発的動機づけとの相関が有意であった。これに対して、プロジェクトの能力面評価は、内発的動機づけに加えて取り入れ的・同一視的動機づけとの間の相関も有意であった。

Table 11 テスト得点間の相関係数

		英 検			定期テスト	
		筆 記	リスニング	合 計	中 間	期 末
英 検	リスニング	.73**				
	合 計	.96**	.87**			
定期テスト	中 間	.65**	.46**	.62**		
	期 末	.61**	.54**	.64**	.76**	

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

Table 12 プロジェクト評価と動機づけ間の相関係数

		学 校 学 習				家 庭 学 習			
		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	内発的
辞書調査	情意	-.20	.02	-.07	.31**	-.25*	-.04	.01	.21
	能力	.13	.20	.26*	.24*	-.02	.21	.26*	.26*
アルファベット ・ポスター	情意	-.09	.01	.00	.31**	-.05	.08	.12	.14
	能力	.18	.23*	.21	.26*	.15	.31**	.30**	.22
フォト ・ランゲージ	情意	-.27*	-.01	.01	.48**	-.22	-.01	.22	.31**
	能力	.06	.18	.21	.40**	.10	.30**	.36**	.41**
英 詩	情意	-.15	.04	.04	.41**	-.15	.09	.27*	.39**
	能力	-.09	.10	.30**	.49**	-.05	.21	.41**	.45**

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

#### 4.2.2.2. 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テスト得点との相関を Table13 に示す。有意な相関が見られたのは、辞書調査、アルファベット・ポスターの能力評価と実用英語技能検定試験（英検）5級問題のリスニング問題及び合計得点との間のみであった。また、この相関は負の相関であり、これらのプロジェクトの能力面を評価している生徒は、英検のリスニング及び合計得点が低いことが示された。これは、英語能力、特にリスニングの能力が高く、英検のリスニング・テストで高い得点を取る生徒ほど、辞書調査やアルファベット・ポスターは英語能力の育成に効果的でないと判断していることを示すものであろう。辞書調査とアルファベット・ポスターの能力評価得点は共に低い値であり、英語能力を育成するのに有効であるとはとらえられていない。特に、質問用紙中の「11. 英語を『話す』力がつくと思う」「12. この活動で英語の発音が上手になった」「13. 英語を『聞く』力がついたと思う」といった項目の得点が低くなっており、これらの能力の高い生徒にとっては明らかに物足りないプロジェクトだといえるのかもしれない。これに対して、英検のリスニング・テストの得点があまり高くない生徒は、これらのプロジェクトにより英語能力がより高まると評価しているため、負の相関が示されたと考えられる。これは生徒の英語能力によってプロジェクトの評価が異なるのではという議論につながり得ると思われるが、Table14と15に示すように、定期テストと英検5級テストの成績以外には有意な差は見られなかった。今後、さらなる調査が必要となろう。

### 5. 今後の課題

ここで報告した調査結果から、プロジェクトの内容によっては、生徒による情意面と能力面それぞれの「プロジェクト評価」と「学習動機づけ」との間に関係性があることや、「プロジェクト評価」と「学習成果（成績や学力）」の間にも一定の相関があることが明らかになった。

しかし、先にも述べたように、ここで扱った調査結果は、前期終了時点で実施したアンケート結果をもとに分析した中間報告的性格のものである。したがって、取り上げた Long Term Projects も、学年の初期に行った導入的な内容のものが含まれていた。ところが、生徒自身は前期の学習を終えて英語に関する知識量や学習スキルを増強し、安定した「初級の学習者」として成熟してしまっていたことから、4月に行った「辞書調査」や「アルファベット・ポスター作り」の fun activity

Table 13 プロジェクト評価とテスト得点間の相関係数

		英 検			定期テスト	
		筆 記	リスニング	合 計	中 間	期 末
辞書調査	情意	-.08	-.03	-.07	-.05	-.08
	能力	-.21	-.26*	-.24*	-.19	-.15
アルファベット ・ポスター	情意	-.12	-.20	-.17	-.04	-.17
	能力	-.22	-.34**	-.26*	-.06	-.17
フォト ・ランゲージ	情意	.07	-.02	.05	.12	.09
	能力	.03	-.18	-.04	.12	.09
英 詩	情意	.03	-.10	.00	.00	.04
	能力	-.02	-.06	-.03	.06	.17

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

Table 14 前期中間テストの得点で群分けした t 検定

		低 群	高 群	自 由 度
学校学習	外 的	2.26 ( 0.87)	2.32 ( 1.03)	t (76) = 0.27
	取り入的	2.67 ( 0.70)	2.70 ( 0.83)	t (77) = 0.17
	同 一 視 的	3.69 ( 0.75)	3.65 ( 0.67)	t (75) = 0.24
	内 発 的	3.45 ( 0.61)	3.72 ( 0.56)	t (73) = 1.98
家庭学習	外 的	2.64 ( 0.70)	2.56 ( 0.68)	t (76) = 0.49
	取り入的	2.88 ( 0.75)	2.96 ( 0.82)	t (77) = 0.46
	同 一 視 的	3.41 ( 0.53)	3.45 ( 0.67)	t (76) = 0.32
	内 発 的	3.32 ( 0.71)	3.41 ( 0.73)	t (77) = 0.55
辞書調査	情 意	3.50 ( 0.60)	3.42 ( 0.51)	t (76) = 0.59
	能 力	2.94 ( 0.83)	2.66 ( 0.65)	t (76) = 1.67
アルファベット ・ポスター	情 意	3.78 ( 0.73)	3.80 ( 0.62)	t (77) = 0.12
	能 力	2.61 ( 0.94)	2.52 ( 0.73)	t (77) = 0.46
フォト ・ランゲージ	情 意	3.88 ( 0.68)	3.96 ( 0.52)	t (75) = 0.55
	能 力	3.57 ( 0.71)	3.70 ( 0.66)	t (77) = 0.83
英 詩	情 意	4.11 ( 0.62)	4.06 ( 0.54)	t (77) = 0.36
	能 力	4.14 ( 0.79)	4.19 ( 0.52)	t (47.8) = 0.25
英 検	筆 記	16.41 ( 4.51)	20.62 ( 3.40)	t (77) = 4.66**
	リスニング	19.81 ( 2.80)	21.85 ( 2.58)	t (77) = 3.29**
	合 計	35.94 ( 7.01)	42.47 ( 5.67)	t (77) = 4.50**
定期テスト	中 間	65.55 ( 9.44)	87.28 ( 5.23)	t (45.7) = 11.82**
	期 末	74.21 (12.20)	89.68 ( 7.98)	t (50.8) = 6.30**

\* p&lt;.05 \*\*p&lt;.01



Table 15 英検5級テストの得点で群分けしたt検定

		低 群	高 群	自 由 度
学校学習	外 的	2.35 ( 0.97)	2.24 ( 0.97)	t (76) = 0.49
	取り入れ的	2.71 ( 0.76)	2.67 ( 0.81)	t (77) = 0.24
	同一視的	3.79 ( 0.62)	3.52 ( 0.75)	t (75) = 1.73
	内 発 的	3.53 ( 0.59)	3.70 ( 0.59)	t (73) = 1.25
家庭学習	外 的	2.54 ( 0.77)	2.65 ( 0.59)	t (76) = 0.65
	取り入れ的	2.94 ( 0.78)	2.91 ( 0.80)	t (77) = 0.16
	同一視的	3.48 ( 0.52)	3.38 ( 0.71)	t (76) = 0.71
	内 発 的	3.37 ( 0.67)	3.38 ( 0.78)	t (77) = 0.06
辞書調査	情 意	3.42 ( 0.59)	3.50 ( 0.50)	t (76) = 0.61
	能 力	2.87 ( 0.79)	2.65 ( 0.66)	t (76) = 1.32
アルファベット ・ポスター	情 意	3.84 ( 0.63)	3.73 ( 0.71)	t (77) = 0.75
	能 力	2.67 ( 0.84)	2.43 ( 0.78)	t (77) = 1.30
フォト ・ランゲージ	情 意	3.94 ( 0.55)	3.91 ( 0.64)	t (75) = 0.24
	能 力	3.76 ( 0.66)	3.51 ( 0.69)	t (77) = 1.69
英 詩	情 意	4.14 ( 0.59)	4.01 ( 0.55)	t (77) = 1.04
	能 力	4.23 ( 0.68)	4.09 ( 0.59)	t (74) = 0.94
英 検	筆 記	16.37 ( 3.75)	21.94 ( 2.98)	t (77) = 7.12**
	リスニング	18.93 ( 2.06)	23.53 ( 1.12)	t (66.9) = 12.43**
	合 計	35.09 ( 5.46)	45.47 ( 3.74)	t (74.3) = 9.86**
定期テスト	中 間	73.95 (13.36)	83.64 (10.09)	t (78) = 3.54**
	期 末	79.57 (13.78)	87.86 ( 8.87)	t (74.3) = 3.21**

\*\*p&lt;.01

を、調査実施当時の10月に振り返ってみて「楽しい」とか「効果的である」と評価するほど、入学当時のような英語学習に対する気持ちの高ぶりを感じていないことは容易に予想されることでもあり、調査の取り方にやや問題があったと言えるかもしれない。しかし、その事実を差し引いても、生徒たちは個々のプロジェクトが自分の英語学習に「役に立つか」という観点から、シビアに評価していることは明らかになった。今後は、生徒のニーズ・アナリシスを行った上で、個々のプロジェクトの内容の改善や見直しを絶えず実施していく必要があることが示唆された。

だが、本研究における筆者らの主たる関心は、「個々のプロジェクトがどのように評価されるか」について検討することではない。多種多様なプロジェクト・ワークを次々に配列するシラバスにしたがって授業を行い、学習内容や学習方法に変化と多様性がもたらされた結果、「次は何をやるのかな」と生徒側の期待と意欲をふくらませ続けることが可能になる教授法の効果と、それがもたらす学習動機づけの効果について明らかにすることである。この「Long Term Projects でつなぐシラバス・デザイン」に基づいた授業実践研究は現在も進行中であり、別の機会に1年間に行った全てのプロジェクトと生徒の学習動機づけとの関係を明らかにし、本実践研究の全貌をあらためて報告することにしたい。

## 6. おわりに

この Long Term Projects による授業は、ある意味では、中学1年生という導入期の生徒に「いろんなことを、一通り、浅く体験させる」ことだけを意図した授業スタイルではないかと誤解される向きがあるかもしれない。英語学習のスキル面の鍛錬にのみ焦点を当てると、そう言える部分もあるかもしれないが、本授業実践で取り上げられている多くのプロジェクトは、授業中に英語を使うことの「必然性」を生徒に感じさせることを重視したコミュニケーション活動ばかりである。また、「教科書の学習内容」と「プロジェクトの取り組み」との二層化構造が生み出す授業形態は、教科書で学習したことを「授業の中で、即、使ってみる（試してみる）」ことを可能にするものでもある。このように、「プロジェクト型学習」を使って1年間のシラバスを作り上げるという壮大な授業方法によって、これまでの「コミュニケーションごっこ」的な活動に終始しがちであった中学校の英語の授業のマンネリズムから脱却し、現代の目の肥えた本物志向の学習者（生徒）を満足させつつ、彼らの学習動機づけを高め、究極的には、現行の学習指導要領で謳われる「実践的コミュニケーション能力」としての総合的な英語運用能力を育成することができることを、今後の研究で明らかにしていきたい。

## 参考文献

- 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』第41巻、第3号、日本教育心理学会。
- 木下雅仁（2002a）「Long Term Projects でつなぐ導入期の授業デザイン」三省堂『英語教育・中学別冊』第13号。
- 木下雅仁（2002b）「学習動機づ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～」開隆堂『英語教育』Vol.54-1 通巻491号。

- 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・デザイナー－」名古屋大学教育学部附属中・高等学校『名古屋大学教育学部附属中・高等学校紀要』第47集。
- 倉八順子 (1994) 「コミュニケーション・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』第42巻、第1号、日本教育心理学会。
- Nunan, D. (1989) *Designing Tasks for the Communicative Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nunan, D. (1999) *Syllabus Design*. Oxford: Oxford University Press.
- 羽鳥博愛・神保信一 (1959) 「英語教育の教育心理学的研究に関する文献分析－各教科教育法に関する教育心理学的研究IX (英語科その2)－」『教育心理学研究』第7巻、第2号、日本教育心理学会。
- 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、研究課題番号: 07610121)
- 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・吉田俊和・伊藤康児編 (2001) 『生きる力をつける教育心理学』ナカニシヤ出版。
- White, R.V. (2001) *The ELT Curriculum*. Oxford: Blackwell.
- Munby, J. (1997) *Communicative Syllabus Design*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Melrose, R. (1995) *The Communicative Syllabus A Systematic-Functional Approach to Language Teaching*. London: Pinter.
- Read, J.A.S. (ed.) (1984) *Trends in Language Syllabus Design*. Singapore: Singapore University Press for SEAMEO Regional Language Centre.
- Rudolph, S. (1994) *Project-Based Learning*. London: Newbury House.
- Hutchinson, T. (1991) *Introduction to Project Work*. Oxford: Oxford University Press.

(注) 本稿は、財団法人日本英語検定協会主催の第15回「英研」研究助成の実践部門における「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」の研究の成果の一部である。