

[個別論文]

中学生を対象としたプロジェクト型学習と自己評価との関係

木下雅仁*・速水敏彦**・安藤史高***

1. はじめに
2. 問題と目的
3. 方法
4. 結果と考察
5. おわりに—今後の課題—

1. はじめに

「実践的コミュニケーション能力 (practical communicative competence)」というキーワードは、1998年(平成10年)12月14日に現行の小・中学校の学習指導要領が告示された時に、外国語(英語)の学習指導要領の中に新たに登場した用語である。その時以来、その用語は英語教育界におけるひとつの重要なキーワードとして、関係者の英語教育や英語の授業に対する意識改革を刺激し続けてきた。

もともとコミュニケーション能力を育成しようとする方向性は、1989年(平成元年)告示の旧学習指導要領(中学校、高等学校ともに1992年4月より施行)より重視され始めた。それ以前の1977年(昭和52年)告示の中学校学習指導要領(1980年4月施行)および1978年(昭和53年)告示の高等学校学習指導要領(1982年4月施行)においては、外国語科の目標は「外国語を理解し、外国語で表現する基礎的な能力を養うとともに、言語に対する関心を深め、外国の人々の生活やものの見方などについて基礎的な理解を得させる。(中学校)」、「外国語を理解し、外国語で表現する能力を養うとともに言語に対する関心を深め、外国の人々の生活やものの見方などについて理解を得させる。(高等学校)」となっていた。つまり、この段階では「コミュニケーション」という用語は学習指導要領の教科の目標の中にも見られないことから、国の教育施策としての学校教育における英語教育が「コミュニケーション」のための言語教育であるとはっきりと方向付けられたのは、意外にもごく近年になってからのことであったことが確認される。

1989年(平成元年)告示の旧学習指導要領における外国語の目標の中では、中学校と高等学校ともに「外国語で積極的にコミュニケーションを図ろうとする態度を育てる」ことが目標に掲げられ

* 教育学部附属中・高等学校英語科教諭

** 大学院教育発達科学研究科教授・教育心理学

*** 大学院教育発達科学研究科大学院研究生(現所属:一宮女子短期大学幼児教育学科専任講師・教育心理学)

ていた。現行の学習指導要領においては、「聞くことや話すことなどの実践的コミュニケーション能力の基礎を養う（中学校）」ことや、「情報や相手の意向などを理解したり自分の考えなどを表現したりする実践的コミュニケーション能力を養う（高等学校）」ことが目標に掲げられ、生徒が身につけるべきコミュニケーション能力は「実践的」であることが要求されるようになった。

この「実践的」という修飾語が、育成することを目標とされる「コミュニケーション能力」に冠されるようになったことは、重大な意味を持つ。『中学校学習指導要領（平成10年12月）解説－学国語編－』においては、次のように述べられている。「実践的コミュニケーション能力」とは、単に外国語の文法規則や語彙などについての知識をもっているというだけではなく、実際のコミュニケーションを目的として外国語を運用することができる能力のことである。（文部省、『解説』：p. 7、1999）また、新里（1999）は、「実践的コミュニケーション能力」の「実践的」を、「実践する」という動詞をイメージして考えられた用語であるととらえ、次のように述べている。「そこには、『実際に使用する』『現実に行動する』という意味があるのである。言い換えれば、『英語をコミュニケーションの手段として現実の場面で実際に使う能力』というのが、この言葉の原初的定義であることになる。」さらに、高島（2000）は「実践的」という語は「教室外、すなわち、より現実的な場面での言語使用を強く意識している」ととらえ、「必然的に場面や言語の働きを全面に押し出した」コミュニケーション能力を育成することを目指すべきだと解釈している。

そこで、「実践的コミュニケーション能力」の定義に関わる上述の主要な諸言説にしたがうとするならば、これまで教室で行われてきた授業のあり方で、今後、その「実践的コミュニケーション能力」を育成していくのに十分な対応ができるのかということが問題として認識される。「実際に・現実に」言語使用する場面を用意し、それらを自然で必然性の伴った形で提供できる授業とはどのようなものであろうか。

この問いに答えるための試みとして、木下（2002a, 2002b, 2002c, 2003）はプロジェクト型のタスクを連続的に配置し、大きな意味での task-based syllabus を構築することによって1年間の授業をデザインする授業実践を、英語学習の導入期にあたる中学1年生を対象に取り組んだ。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活用しつつ、その中で取り上げられている題材（テーマやトピックス）や言語項目・言語材料などに関連づけられたプロジェクト型のタスクに、3～4週間という長期にわたって継続的に取り組んでいく。

「タスク」という用語それ自体は、その性質上、実に様々な定義が与えられているが（例えば Breen, 1989; Nunan, 1989 など）、筆者らには、授業の中で取り入れられる文法練習（grammar exercises）、練習活動（practice activities）、役割練習（role plays）、あるいは、ドリル（drilling）などの短期的で小規模な学習活動を意味する意図はない。Willis（1996, p.27）が creative task と呼び、彼女が6つに分類するタスクのタイプのひとつのように、一般的にはしばしば「プロジェクト」と呼ばれる比較的規模が大きいのを筆者らは対象としている。このプロジェクト型のタスクは、ある種「完成されたものとしての意味を持ち、それ自体でコミュニケーション行為として独立できるもの」（Nunan, 1996; p.10）としてデザインされ、ポスターを制作したり、グリーンディング・カードを書いて実際に発送したり、あるいは、口頭でスピーチを行うといった「学習成果を達成するためにコミュニケーション目的（目標）のために学習者が目標言語（target language）を

使用する活動」(Willis, 1996; p.23)としてイメージされる。また、個々のプロジェクトの取り組み過程においては、ペアやグループ、あるいはクラス全体での共同学習や口頭発表 (oral presentation) の機会が設けられており、学習内容だけではなく、学習方法においても学習者間でコミュニケーションが成立するように企図されている。

ところで、このようなプロジェクト型のタスクに取り組む学習方法は、Hutchinson (1991) も指摘しているように、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などの特徴を持ち、学習者の学習動機づけを高める効果が期待される。筆者らはこの点については別の場ですでに報告を行っている上 (例えば、速水・安藤・木下、2003; 木下・安藤・速水、2003)、現在さらなる研究・分析を進行させているところである。その一環として本稿においては、プロジェクト型の学習方法に取り組んだ中学1年生の生徒たちによるプロジェクト評価の結果を取り上げ、分析を行う。「情意面」からと「能力面」からの2側面から評価項目を分類し、生徒がプロジェクト型学習をどのように受け止め、自己の学習成果や学習過程をモニターしているのかについて実態を探り、その傾向を把握したい。

2. 問題と目的

タスクを取り入れた学習方法は、学習者自身が学習過程に貢献をなし得るという仮説的条件を反映するであろうと指摘されているように (Richards & Rodgers, 1986)、学習者自身が積極的に自己の学習の進行状況をモニターしながら、学習成果 (learning outcome) やプロダクション (production) を修正したり、洗練させたりすることが期待される。英語教育の世界においては、学習者が言語構造や学習過程を意識的に内省すべきかどうかということについてはいくらかの議論が見られるが、そうした内省が価値を持っているということについては合意されつつあるように思われる (Nunan, 1989; pp.80-81)。昨今、第二言語習得 (SLA: Second Language Acquisition) 研究の学習者論の領域においては、学習者の自律性 (autonomy) について盛んに論じられる傾向にある。本実践研究においても同様に、学習者としての自己に対する認識を常に高めていける自律した学習者を育成することが目標の一つとして認識されている。英語学習の導入期にある中学1年生は、「三人称単数形のsの使い方がわかる」とか「現在進行形の疑問文が書ける」などの断片的で個別的な文法規則などに関する知識だけを頭に詰め込むだけではなく、プロジェクト型学習に取り組むことによって、生徒たちが今後自らの学習活動に責任を持ち、「自律性」と「学び方を学習することにおけるスキル」を獲得していったと筆者らは期待している。

では実際に、生徒たちはプロジェクト型学習をどのように見ているのであろうか。また、それぞれの取り組みの中で、自己の学習過程をどのように内省しているのであろうか。このような問いに答えるべく、各プロジェクトが終了するたびごとに生徒たちが行ったプロジェクト評価の結果を分析してみる。本研究で実施したプロジェクト評価は、そのプロジェクトが「楽しかったか」とか「役に立ったか」というように、単純に個々のプロジェクトの善し悪しを生徒に評価してもらったものではない。「プロジェクトに一生懸命取り組めた」や「他人の発表・作品の鑑賞を楽しめた」などの項目に基づく情意的側面からの自己評価と、「英語の発音が上手になった」とか「この取り

組みは、普段の授業で教科書の内容を理解するのに役立つ」などの項目に基づく能力的側面からの自己評価の2領域から構成されているものである。以下、授業中の活動としてのプロジェクトに主体的に楽しみながらコミットしながらも、英語の力はしっかりと身につけていくことを狙ったプロジェクト型学習に対する生徒の意識調査のデータを手がかりに、プロジェクト型タスクへの取り組み状況をモニターしてみる。

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. 調査実施時期

プロジェクト評価調査は、2003年度4月～2004年3月の期間に、中学1年生が取り組んだ8つのプロジェクトが終了した時点で随時実施した。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。それぞれの調査の実施時期は次の通りである。①アルファベット・ポスター、4月下旬。②フォトランゲージ、6月上旬。③サマー・グリーティング・カード、7月中旬。④英詩の作成とレシテーション（暗唱）発表、10月下旬。⑤Eメール交換、11月下旬。⑥クリスマス・カード、12月中旬。⑦スクラブル、1月下旬。⑧Show & Tell on Japanese Culture、3月上旬。

3. 3. 質問紙の構成

プロジェクトに対する評価を尋ねる質問紙は、木下(2003)で用いたものを修正し、情意面評価10項目、能力面評価9項目の合計19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. 4. プロジェクト型学習の授業実践の概要

本授業実践に関わって2003年度に実施した全プロジェクトと対応する教科書の課をTable 1に示す。この教授法では、プロジェクト型のタスクを連続的に配置することを軸として、横断的に1年間の学習シラバスをデザインする。その際に、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型のタスク（学習課題）に取り組む。このように「二層構造化」によって授業がデザインされている点は、本教授法が持つ大きな特徴である。

以下に、各プロジェクトのねらいと手順について整理しておく。

I. アルファベット・ポスター『Let's Make Your Alphabet Poster』

①ねらい

- ・アルファベットの大文字・小文字の形状や発音に慣れ、クリエイティブな活動を通じて英語の文字の世界に親しむ。

②手順

- ア. 4人ずつのグループを構成する。学校の図書館で廃棄処分になった古い雑誌を用いて、『National Geographic 日本版』から、興味を持った写真を切り抜く。他の雑誌からアル

Table 1 2003年度中学1年生に対して実施したプロジェクト

Project	プロジェクト名	主に対応する教科書の課
I	アルファベット・ポスター 『Let's Make Your Alphabet Poster』	<ul style="list-style-type: none"> • Let's Start 2 (pp. 6-7) 「アルファベットで遊ぼう! ①」 • Let's Start 3 (pp. 8-9) 「アルファベットで遊ぼう! ②」
II	フォト・ランゲージ (Photo Language) によるミニポスター制作 『A Picture Talks. (Photo Language)』	<ul style="list-style-type: none"> • Program 1 (pp. 12-19) 「話しかけてみよう」 • Program 2 (pp. 20-27) 「違っているからおもしろい」 • Program 3 (pp. 28-33) 「先生に聞いてみよう」
III	英語で書く暑中見舞いはがき 『サマー・グリーティング・カード』	<ul style="list-style-type: none"> • Program 4 (pp. 34-41) 「まちに出かけよう」 • Program 5 (pp. 44-47) 「由紀、アメリカに行く」
IV	My Family の英詩作成と暗唱発表 『My Family (Enjoy Recitation)』	<ul style="list-style-type: none"> • Program 6 (pp. 48-53) 「同じこと、違うこと」 • Program 7 (pp. 54-61) 「タコマの牧場で」
V	フリーメールのアドレス取得と英語でのEメール交換 『Eメールを送ろう!』	<ul style="list-style-type: none"> • Program 8 (pp. 62-67) 「Eメールを書こう」
VI	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"> • Program 9 (pp. 68-75) 「カードをもらってうれしいな」
VII	Scrabble でボキャブラリーを補強! 『Let's Play Scrabble!』	<ul style="list-style-type: none"> • Program 1 ~ 12 の総復習
VIII	Show & Tell の取り組み 『Show & Tell on Japanese Culture』	<ul style="list-style-type: none"> • Program 12 (pp. 90-95) 「The Internet Is Fun」 • Program 1 ~ 12 の総復習

ファベットの大文字・小文字をできるだけたくさん切り取る。

イ. 切り取った写真と、アルファベット文字を自由に配置・組み合わせして、アルファベット(文字)と写真だけでポスターを作成する。教科書や英和辞典などを参照して、自分の好きな言葉をポスター上で作り出す。

ウ. 製作終了後、グループ内でポスター鑑賞会を開く。

II. フォト・ランゲージ (Photo Language) によるミニ・ポスター制作『A Picture Talks. (Photo Language)』

①ねらい

- 既習の文型を用いて、簡単な自己表現および体験に基づく説明的記述ができるようになる。
- お気に入りの写真を題材として、英語でStory Tellingが出来るようになる。
- クラス全体の前で英語で発表をする活動を通じて、public speech のマナーや方法について

て知る。

- Photo + Description を一体化させた作品製作を行い、生徒相互に鑑賞する。

②手順

ア. 自分の一番のお気に入りの写真（必ず学習者自身が写っているもの）を1枚持参し、4人ずつのグループに分かれ、和英辞典・英和辞典・教科書を用いながら、各自の原稿（写真の説明文）を英訳していく。

イ. 原稿に英語でタイトルを付け、原稿の音読練習をする。

ウ. 写真を見せながら、グループ内で説明文の暗唱発表会を行う。

エ. 各自の写真をデジタル加工し、ミニポスターを作成しポートフォリオに保存する。

III. 英語で書く暑中見舞いはがき『サマー・グリーティング・カード』

①ねらい

- 未来表現（will / be going to）を用いて、夏休みの予定について表現することができる。
- グリーティング・カードの書き方を知り、友だちとの情報や時節の挨拶の交換を楽しむ。

②手順

ア. 教科書の Program 5（開隆堂、pp.44-47）を読み、自分の夏休みの予定や豊富について英文で整理する。

イ. 手紙（特にグリーティング・カード）の書き方やフォーマットについて学ぶ。

ウ. 小学校時代の恩師や友だちの連絡先を調べ、切手を貼って郵送する。

エ. 作成したポストカードのカラー・コピーをポートフォリオに整理しておく。

IV. My Family の英詩作成と暗唱発表

①ねらい

- 教科書の PROGRAM 6 のキーセンテンスである Nancy likes oranges too.（開隆堂、p.48）の内容と文法事項（3人称単数現在形）について知り、それを自己表現活動において使うことが出来るようになる。
- キーセンテンス及び既習の文型を用いて、My Family をテーマに、英詩を創作する。
- 英詩を暗唱発表する活動を通じて、パブリック・スピーチのマナーについて知る。
- 友だちの英詩の発表を聞き、鑑賞する態度を養う。

②手順

• ALT が作成したモデル文を用いて、詩のフォーマットについて知り、プロジェクトのテーマ（My Family）を確認する。

• 4人1組のグループに分かれ、和英辞典と英和辞典を活用しながら原稿を作成する。

• 自分が作成した詩（英文）の音読練習をし、暗唱できるようにする。

• クラス内で一人ずつ発表する機会を持つ。

V. フリーメールのアドレス取得と英語でのEメール交換『Eメールを送ろう！』

①ねらい

- 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（メーラー上）での自由英作文に取り組む。

②手順

- ア. コンピューター及びソフトウェア（ブラウザー：ネットスケープ・コミュニケーター）の操作方法の確認。
- イ. e-mail addressの取得。（Yahoo! Mailを利用）
- ウ. e-mailを活用した英作文の活動。Project IVで作った英詩の送信と、共通課題“What did you do last weekend?” “What are your hobbies?” についての自由英作文の送信。
- エ. 送信済みのメールを印刷し、ポートフォリオ作り。
- オ. グループ内での発表会を行う。

VI. 英語によるカード・ライティング『Christmas Cardを書こう!』

①ねらい

- ・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。

②手順

- ア. e-cardを送ってみる。ワイノット：ynot.co.jp (<http://www.ynot.co.jp/>) で、IDを取得。ひとまず日本語でe-card (Christmas Card) を教師とクラスメートに送ってみる。
- イ. “How was your Year 2002?” という問いに対する“5行英作文”に取り組み、課題をEメール提出する。
- ウ. 5行英作文の添削を受けて原稿を完成させる。
- エ. ワイノットのe-cardで、自分が作成した英作文を原稿にして作品を提出する。作品はプリントアウトし、ポートフォリオに加える。
- オ. クリスマス・カードに英語で原稿を書き入れる。一筆箋に簡単に日本語で手紙文を書く。相手に郵送する。

VII. Scrabbleでボキャブラリーを補強!『Let's Play Scrabble!』

①ねらい

- ・英語圏の国々で楽しまれているワード・ゲーム『スクラブル』の楽しみ方を知り、既知の認知語彙を活性化する。
- ・効果的な辞書の活用方法を習得する。

②手順

- ア. 授業の最初に10分間「英単語しりとり」に取り組み、認知語彙の量を測定する。
- イ. 4人一組でスクラブルに取り組み、個人得点とチーム得点を記録する。チームごとに得点を競う。

VIII. Show & Tellの取り組み『Show & Tell on Japanese Culture』

①ねらい

- ・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。

②手順

- ア. 日本文化の香りを感じさせる物品を自宅から持参する。

イ. 紹介文を英語で作成し、暗記する。

ウ. ALT (Assistant Language Teacher) を招待し、発表会を行う。(speaking test を兼ねる)

エ. 紹介物と発表の様子をデジタル写真に納め、原稿を清書し、ミニ・ポスターを作成する。カラーコピーしたミニポスターはALTにプレゼントし、マスター・コピーはポートフォリオに保存する。

4. 結果と考察

4. 1. 情意面評価と能力面評価

生徒が各プロジェクトにつき19項目について5件法で評定を行った結果を Table 2 に示す。19項目を内容に応じて「情意面評価」と「能力面評価」に2分類した。プロジェクトは、アルファベット・ポスター (4月下旬)、フォトランゲージ (6月上旬)、サマー・グリーティング・カード (7月中旬)、英詩の作成と暗唱発表 (10月下旬)、Eメール交換 (11月下旬)、クリスマス・カード (12月中旬)、スクラブル (1月下旬)、Show & Tell on Japanese Culture (3月上旬) の順に8つ実施した。

情意面評価の平均点は、それぞれ順に4.40、4.24、4.21、4.01、4.03、4.04、4.41、4.02であり、8つのプロジェクトすべてがきわめて高く肯定的に受け止められていることがわかる。このことから、プロジェクト型学習の取り組みによって、生徒の肯定的な学習姿勢や学習動機が促進されると予測される。中でも、入学後から夏休みに入るまでに取り組んだアルファベットポスター (4.40)、フォト・ランゲージ (4.24)、サマー・グリーティング・カード (4.21) は特に高く評価されており、入学後の約3ヶ月間の生徒の学習意欲の高さを象徴していると言えよう。

夏休み後に実施した英詩の作成と暗唱発表 (4.01) 以降のプロジェクトについては評定がやや落ちる時期が続く。しかし、それでも4点代が維持されていることは、プロジェクト型学習の成果の一端であると言えるかもしれない。

1年間で最も情意面評価が高かったのは、1月に実施したスクラブル(4.41)であった。これは、認知語彙の補強を企図して、辞書指導と単語テストを織り交ぜながらスクラブルというワードゲームに取り組んだプロジェクトであったが、個人間・チーム間で得点を競うというゲーム性が高かったことや、「英単語しりとり」という形式での単語テストにおいては、自分が産出する語彙数と内容の伸長が自分の目で確認できる点において、生徒の学習意欲と動機づけを刺激したのではないかと考えられる。

次に、能力面評価について検討してみる。先述の8つのプロジェクトの能力面評価の平均値は、それぞれ、3.64、3.90、3.57、4.04、3.55、3.66、3.61、3.88となっている。情意面評価の数字と比較するとやや低い、それでも3.5を下回るものは無く、全体としては8つのプロジェクトが生徒たちの英語能力面を伸長することに役立ったとして、肯定的な評価を得ていると言えよう。

能力面評価が特に高かったのは、英詩作成・暗唱発表 (4.04)、フォトランゲージ (3.90)、Show & Tell (3.88) であった。この3つのプロジェクトの能力面評価の内容を詳細に分析してみると、「3. 英語の発音が上手になった」の項目の平均値が、それぞれ順に4.67、3.81、4.06となってお

Table 2 プロジェクト評価 (平均値 (標準偏差))

情意面評価	I		II		III		IV		V		VI		VII		VIII	
	アルファベット ポスター	ランゲージ	フォト	プロジェクト	グリーティング カード	英詩作成 晩唱	Eメール 交換	クリスマス カード	スクラブル	Show & Tell	プロジェクト 間 平均値					
	4月下旬	6月上旬	7月中旬	10月下旬	11月下旬	12月中旬	1月下旬	3月上旬								
	4.40 (0.39)	4.24 (0.42)	4.21 (0.47)	4.01 (0.45)	4.03 (0.42)	4.04 (0.47)	4.41 (0.55)	4.02 (0.39)								
1	4.75 (0.44)	4.56 (0.58)	4.71 (0.59)	4.43 (0.67)	4.47 (0.60)	4.52 (0.60)	4.87 (0.31)	4.39 (0.71)								
2	4.79 (0.50)	4.58 (0.71)	4.81 (0.40)	4.45 (0.78)	4.56 (0.55)	4.66 (0.82)	4.95 (0.36)	4.25 (0.91)								
5	4.56 (0.74)	4.50 (0.84)	3.86 (1.12)	4.47 (0.69)	3.47 (1.04)	3.28 (1.07)	3.36 (1.07)	4.61 (0.61)								
8	3.80 (0.95)	3.60 (0.98)	3.72 (0.98)	3.27 (1.01)	3.58 (1.05)	3.65 (1.05)	4.00 (0.99)	3.41 (0.23)								
9	4.33 (0.82)	3.86 (0.96)	4.12 (0.90)	3.62 (1.03)	3.94 (0.82)	4.03 (0.82)	4.47 (0.72)	3.73 (0.28)								
15	4.64 (0.72)	4.56 (0.71)	3.88 (1.09)	3.95 (1.04)	3.82 (0.92)	3.69 (0.96)	4.82 (0.45)	3.90 (1.01)								
16	4.53 (0.84)	4.42 (0.87)	4.25 (0.70)	4.25 (0.88)	4.35 (0.80)	4.38 (0.82)	4.71 (0.56)	4.22 (0.90)								
17	4.11 (0.97)	3.98 (0.90)	3.92 (0.90)	3.67 (0.92)	3.90 (0.86)	3.85 (0.96)	4.16 (0.83)	3.78 (0.16)								
18	3.74 (0.92)	3.64 (0.89)	3.68 (0.89)	3.56 (0.82)	3.63 (0.89)	3.72 (0.82)	3.86 (0.89)	3.58 (0.94)								
19	4.78 (0.64)	4.68 (0.73)	4.86 (0.39)	4.43 (0.94)	4.54 (0.75)	4.59 (0.69)	4.93 (0.30)	4.32 (0.88)								
能力面評価	3.64 (0.25)	3.90 (0.27)	3.57 (0.51)	4.04 (0.35)	3.55 (0.27)	3.66 (0.71)	3.61 (0.53)	3.88 (0.61)								
3	3.33 (0.92)	3.81 (0.77)	2.96 (0.90)	4.67 (4.46)	2.90 (1.13)	2.80 (0.93)	2.71 (0.91)	4.06 (0.89)								
4	3.53 (0.95)	3.63 (0.99)	3.46 (0.95)	3.82 (0.90)	3.52 (0.89)	3.70 (0.90)	3.82 (0.92)	3.64 (1.05)								
6	3.74 (0.79)	3.79 (0.84)	3.65 (1.02)	3.81 (0.84)	3.75 (0.95)	3.84 (0.92)	3.79 (0.96)	3.60 (0.92)								
7	3.41 (0.82)	3.49 (0.91)	3.46 (1.04)	3.44 (0.86)	3.53 (0.93)	3.70 (0.99)	3.91 (0.80)	3.53 (0.19)								
10	3.89 (0.97)	4.13 (0.75)	4.37 (0.84)	3.99 (0.76)	4.00 (0.84)	4.75 (0.44)	3.63 (1.24)	3.82 (0.35)								
11	3.41 (0.95)	4.30 (0.66)	3.09 (0.86)	4.41 (0.74)	3.08 (1.11)	2.83 (0.90)	2.95 (0.92)	4.34 (0.68)								
12	3.51 (0.93)	3.76 (0.88)	3.03 (0.93)	4.16 (0.69)	2.81 (1.01)	2.85 (0.91)	2.96 (0.94)	3.40 (0.73)								
13	4.03 (0.90)	4.04 (0.82)	4.14 (0.92)	3.97 (0.89)	4.27 (0.75)	4.31 (0.81)	4.28 (0.81)	3.84 (0.17)								
14	3.90 (0.85)	4.16 (0.80)	3.97 (0.77)	4.05 (0.80)	4.10 (0.68)	4.18 (0.78)	4.46 (0.60)	4.20 (0.17)								

り、他のプロジェクトの同項目の平均値の中でも最も上位に位置している。また、「11. 英語を「話す」力がついた」という項目の平均値も、それぞれ順に4.41、4.30、4.34と3つのプロジェクトともきわめて高い評価を得ている。

個々のプロジェクトは、その内容によって大きく分類すると、oral presentationを最終的なプロダクションとするものと、サマー・グリーティング・カードやクリスマス・カードのようにwritten productを最終的なプロダクションとするものと2種類ある。能力面評価が高かった先述の3つのプロジェクトは、いずれもoral presentation型のものばかりで、実際に「3. 英語の発音が上手になった」や「11. 英語を「話す」力がついた」などのスピーキングに関する評価項目の評定平均値の著しい高さが、それらの個々のプロジェクトの能力面評価の平均値全体の高さに影響している。このことから、生徒たちは英語を「書くこと」「聞くこと」「読むこと」よりもむしろ、「話すこと」をひとつの重要な尺度として自分の英語能力の伸長をモニターしたり自己評価したりする志向性を持っていると言える。言い換えれば、「oral presentationによる学習成果のoutputを伴うプロジェクトほど自分の英語能力の伸長に役立つ」とするコミュニケーション能力観が生徒の中に育まれているとも考えられる。友だちの前で英語を通じて口頭発表を行うことにはそれなりの勇気と自信が必要になると思われるが、本授業実践を受けた生徒たちの間では、そうした活動を肯定的に受け止め、歓迎する姿勢や雰囲気が生み出されており、この点において、「実践的コミュニケーション能力」の育成にプロジェクト型学習が肯定的な役割を果たしていると評価することもできよう。

ところで、能力面評価の平均値が情意面評価のそれと比較して低いのは、能力面評価に関する質問項目の中に、10. 英語を「書く」力がついた、11. 英語を「話す」力がついた、12. 英語を「聞く」力がついた、13. 英語を「読む」力がついた、といった直接的に「書く」「話す」「聞く」「読む」の4技能の伸長に関わる表現で質問したことが影響している。例えば、情意面評価で最も評価が高かったプロジェクトVII, スクラブルの10.~13.の質問に対する評定平均は、それぞれ3.63、2.95、2.96、4.28となっており、この4項目だけに限定して8つのプロジェクト間で比較すると、8つのプロジェクトの中でその平均値は最も低い。「未知の単語を素早く辞書で調べたりして、辞書が活用できるようになった」とか、「友だちが口頭で発表する英語をはっきりと聞き取れるようになった」などの、もう少し具体的で実際の技能や場面について生徒の意識を尋ねる項目を作成する必要があることが示唆される。

4. 2. 男女差・学級差・学力差とプロジェクト評価

プロジェクト評価の結果が、男女間、クラス間、成績上位者・下位者間などで何か特徴的な面を持つのかどうか検討してみたが、サンプル数(n=80)が少ない上に、特に目立った差や変化が無いようであったので、検定等を行わなかった。プロジェクト評価の平均値はすべて3点代以上で、その多くは4点を超えていた。

男女差について言えば、男子が高く評定するプロジェクトや項目もあれば、女子が高く評定するプロジェクトや項目もあるが、男女間に大きな差はなく、特に一貫した傾向も見られなかった。導入期にあたる中学1年生は、男女の区別無く楽しみながら協力して学習に取り組む姿勢を持っており、全体としてどのプロジェクトに対しても熱心に取り組んでいるように見受けられる。

被験者が所属する中学校では、1学年に2クラスが設置されている。授業者から見れば、2クラス間で雰囲気や学級風土は幾分か異なるように感じられるので、共同学習や小グループやクラス全体での口頭発表などの機会が頻繁に伴うプロジェクト型学習の評価に関わっては、クラス間で何らかの相違が見られるのではないかと予想された。しかし、データを見る限りでは2クラス間にほとんど相違は見られず、男女差と同じく特に一貫した傾向は見られなかった。プロジェクト型学習を実施する上で、特定の雰囲気や学習姿勢が学級に求められるわけではないことが予想される。

プロジェクト評価の情意面・能力面と成績（実用英語技能検定試験5級レベルの実力テスト、前期中間考査、前期末考査、前期成績評定、後期中間考査）との相関についても、特に目立った傾向や特徴は見られなかった。成績上位者約10名と成績下位者約10名を取り上げてプロジェクト評価との相関を見ようと考えたが、人数が少ないので検定は行わなかった。しかし、上位群と下位群ともに単純に得点を比較しても、特に差異は見られなかった。このことから、成績の良い・悪いに関わりなく、概ね全体としてすべての学力層の生徒たちにプロジェクト型学習が肯定的に受け入れられているとすることができよう。

4. 3. プロジェクト評価の各項目

8つのプロジェクトは、それぞれに内容や到達目標、プロダクションの性質、課題の難易度などが異なるので、それぞれの評価項目の得点をプロジェクト間で比較することは適切ではないかもしれないが、あえて8つのプロジェクトの19項目それぞれの平均点を検討の材料として取り上げ、特徴的な項目のみ検討してみる。しかし、最も低いものでも3.40（12. 英語を「聞く」力がついた）あり、全体としてはやはり高い評定が付けられている。

プロジェクト評価の全項目を見渡してみると、「19. このようなプロジェクトはまたいつかやってみたい（4.64）」、「2. このプロジェクトは楽しかった（4.63）」、「1. プロジェクトに一生懸命取り組めた（4.59）」、「16. 普段の授業よりも、プロジェクトに取り組む時の授業の方が楽しい（4.43）」が上位4項目に当たり、プロジェクト型学習自体の評価と、プロジェクト型学習に対する自分の取り組み姿勢をきわめて肯定的に評価している。このことから、学習方法としてのプロジェクト型学習が授業の中でしっかりと定着し、対象生徒たちはこの学習方法に適応していると考えられる。

5番目に高得点だったのは、「15. 1人で行うより、グループやクラス全体で活動して楽しかった（4.16）」で、生徒間での自然なインタラクションを導き、共同学習の機会を必ず伴うプロジェクト型学習の特質が高く評価されている。

上位5項目はすべて情意面評価であったが、6番目に「14. 総合的な意味で、英語の力が向上した（4.13）」という能力面評価の項目が挙がる。プロジェクト型学習は、学習の過程でさまざまな細かなタスクに取り組み、複合的な学習活動を通して最終的なプロダクションに到達する。Show & Tell on Japanese Cultureのプロジェクトを例に取り上げると、紹介物について辞書、事典、インターネットなどで情報を検索し（読む）、自分で紹介英文を作る（書く）、暗唱発表の練習をし（話す）、クラス全体で発表会を持つ（聞く）というように英語能力の様々な側面をバランスよく強化する構造になっている。「どちらかと言えば話す技能を鍛錬することに適した」プロジェクトであるとか、「4技能の中でも、書く力をより伸ばしうる」プロジェクトであるなどと、多少の色分

けは可能であるが、一つの技能だけを特化して強化することはプロジェクト型学習が意図するところではない。8つのプロジェクトはすべて、総合的な英語運用能力の育成を目指しており、この項目の評価の高さから、本授業実践の理念が生徒にも伝わっていると評価できよう。

一方、「12. 英語を「聞く」力がついた (3.40)」は最も評価得点が低かったことから、それぞれのプロジェクトの中に「聞く」活動が十分に用意されていなかったか、生徒が「聞く」力を伸ばしうる活動として効果的であると評価できる場面が少なかったことが浮き彫りにされ、今後、プロジェクトをデザインする際の課題の一つが明らかになった。また、「7. 定期テストなどの得点のアップにつながると思う (3.53)」は2番目に得点が低かったが、このことを「プロジェクトに取り組む過程で学習したことは、定期テストなどで試される英語の学力向上にはあまり役に立たない」と生徒が判断していると短絡的に結論づけるべきでは無かろう。むしろ、定期テストの得点アップのために打算的にプロジェクトを利用するのではなく、純粋にプロジェクトを通して自身の総合的な英語運用能力を向上させようとする learning goal を志向する傾向が生徒の間にあるということを示すデータとして捉えることが必要であろう。

5. おわりにー今後の課題ー

総合的な学習の時間の定着や、特色ある教育と学校作りが奨励される現在の教育改革の潮流の中で、昨今では、小学校における英語学習が導入される例が珍しくない。その内容や理念に関わる実践報告や研究報告の数は増えつつあり、小学校における英語教育研究は興隆を極めつつある。中学校に入学してくる生徒たちのすべてが小学校において英語学習を経験してくるわけではないが、今後は、そうした小学校における英語学習の経験の積み上げを活かせるような英語教育のあり方を中等教育の現場でも模索していくことが求められよう。特に、小学校と中学校の接続部分である中学1年生の英語教育のあり方や理念、そして方法論の開発と発展は、ますます重要視されて行くと思される。

そのような問題意識もあいまって、本研究においては、まず、中学1年生を対象に、個々の生徒が持つ中学校入学以前の多様な学習経験や、個別的な興味・関心・意欲に対応することを目指したプロジェクト型学習を実施した。そして、さらに本稿においては、その授業を受けた生徒たちによる情意面と能力面の自己評価の様相を概略的に報告し、また分析してきた。その結果、1年間という長期にわたってプロジェクト型学習に取り組んだ結果、概ね、多くの生徒たちが自らの学習の過程や成果を肯定的に評価していることが明らかになった。このことを踏まえて、今後、統計的な測定を実施し、そこから得られるデータを提示しながら、実際の英語の学力との結びつきやその変化とプロジェクト型学習との関わりについてさらに明らかにしていきたい。そのことによって、学習動機づけの強化や実践的コミュニケーション能力をはじめとする骨太な英語力の育成に寄与しうる、プロジェクト型学習が持つその効果と有用性を検証することができるものと期待している。

参考文献 (*は引用文献)

- *安藤史高・木下雅仁 (2003) 「Long Term Projectsによる英語授業シラバスの開発 (1) - 学習動機づけを高める導入期の指導 -」『日本教育心理学会第45回総会発表論文集』 p.698. 日本

教育心理学会第45回総会準備委員会.

- * Breen, M (1989) 'The evaluation cycle for language learning tasks' in R.K.Johnson (ed.): *The Second Language Curriculum*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dörnyei, Z. (2001a) *Motivational Strategies in the Language Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dörnyei, Z. (2001b) *Teaching and Researching Motivation*. Harlow: Pearson Education Limited.
- Dörnyei, Z. & Schmidt, R. (2001) *Motivation and Second Language Acquisition*. Honolulu: University of Hawai'i Press.
- * Ellis, R. (2003) *Task-based Language Learning and Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- 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.
- * 速水敏彦・安藤史高・木下雅仁 (2003) 「Task-based Syllabus の開発の試み—Long Term Projects が生徒の学業達成・動機づけに及ぼす影響—」『名古屋大学大学院教育発達科学研究科紀要』(心理発達科学) 第50集. pp.1-9. 名古屋大学大学院教育発達科学研究科.
- * Hutchinson, T. (1991) *Introduction to Project Work*. Oxford: Oxford University Press.
- 開隆堂 (2002) *Sunshine English Course 1* (島岡 丘・青木昭六監修. 文部科学省検定済中学校外国語科用教科書).
- * 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』第13号. pp.1-4. 三省堂.
- * 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』Vol.54-1通巻491号. pp.4-7. 開隆堂.
- * 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・高等学校紀要』第47集. pp.245-268. 名古屋大学教育学部附属中・高等学校.
- 木下雅仁・安藤史高 (2003) 「Long Term Projects による英語授業シラバスの開発 (2) —学習動機づけ・学業成績関連—」『日本教育心理学会第45回総会発表論文集』p.699. 日本教育心理学会第45 回総会準備委員会.
- * 木下雅仁・安藤史高・速水敏彦 (2003) 「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—」『中等教育研究センター紀要』第3号 [2]. p.129-147. 名古屋大学大学院教育発達科学研究科.
- * 木下雅仁 (2003) 「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—」『STEP Bulletin』Vol.15. pp.97-115. 財団法人日本英語検定協会.

- Melrose, R. (1995) *The Communicative Syllabus A Systematic-Functional Approach to Language Teaching*. London: Pinter.
- * 文部省 (1999) 『中学校学習指導要領 (平成10年12月) 解説－外国語編－』東京書籍.
- Munby, J. (1997) *Communicative Syllabus Design*. Cambridge: Cambridge University Press.
- * 新里真男 (1999) 「実践的コミュニケーション能力の育成を目指した英語教育の展開」『中等教育資料』5月号. pp.68-69. 文部省.
- * Nunan, D. (1989) *Designing Tasks for the Communicative Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nunan, D. (1999) *Syllabus Design*. Oxford: Oxford University Press.
- 太田洋・金谷憲・小菅敦子・日臺滋之 (2003) 『英語力はどのように伸びていくか－中学生の英語習得過程を追う』大修館書店.
- Read, J. A. S. (ed.) (1984) *Trends in Language Syllabus Design*. Singapore: Singapore University Press for SEAMEO Regional Language Centre.
- * Richards, J., and T. Rodgers. (1986) *Approaches and Methods in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Rudolph, S. (1994) *Project-Based Learning*. London: Newbury House.
- 高島英幸編著 (2000) 『実践的コミュニケーション能力のための英語のタスク活動と文法指導』大修館書店.
- ジェーン・ウィリス著、青木昭六監訳 (2003) 『タスクが開く新しい英語教育－英語教師のための実践ハンドブッカー』開隆堂.
- White, R.V. (2001) *The ELT Curriculum*. Oxford: Blackwell.
- * Willis, J. (1996) *A Framework for Task-Based Learning*. Harlow: Addison Wesley Longman Ltd.