

大学英語教育におけるプロジェクトを主体とした 教育手法の効果

——オートノミーの育成と学習への動機付けに着目して——

山 中 司

(立命館大学生命科学部)

かつて「プロジェクト」という言葉を, "project method"として一躍世界の教育に知らしめたのは Kilpatrick (1918)であったが, 彼の提示したプロジェクト法には, 特にその学習観に対する批判が絶えず, 「活動偏重, 知識軽視」, 「教科の組織的体系の軽視」, 「放任」といった論評が尽きなかった。しかし本報告が論じる「プロジェクト発信型英語プログラム」においてなされるプロジェクトの実践では, このような批判は必ずしも射えていない。本報告はプロジェクトに基づいた教育手法が, 実際の学習者に効果的な学習を促し得ることを, 「学習者オートノミー」を鍵概念に理論, 実践の双方から説明を試みるものである。本報告はプロジェクトの手法によりオートノミーを獲得した学習者が, 個々に学習への動機づけを最適化し, それにもとづく学習内容を自らが構築することで効果的な学習が可能となることを論じる。本報告はこれを学習の習慣(サイクル)化と称し, オートノミーの獲得から学習の習慣(サイクル)に至るまでの過程を, 授業実践から得られた手掛かりを用いて解明する試みである。

キーワード: プロジェクト, Kilpatrick, 自律的学習者, 大学英語教育, 学習の習慣化
立命館人間科学研究, No.32, 105-116, 2015.

はじめに

かつて「プロジェクト」という言葉を, "project method"として一躍世界の教育に知らしめたのは Kilpatrick (1918)であったが¹⁾, 彼の提示したプロジェクト法には, 特にその学習観に対する批判が絶えず, 「活動偏重, 知識軽視」, 「教科

の組織的体系の軽視」, 「放任」といった論評が尽きなかった²⁾。プロジェクト法の学習観は, 「付随学習 (concomitant learnings)」という彼独特の概念によって一層特徴的なものとなるが, そこでは, その都度の目的に合致したプロジェクトの個別具体的かつ必要最低限の知識の習得のみが行われ, それ以外の学びは全て付随学習に託されたのである。これによりプロジェクト法の学習に対する説明の脆さが露呈し, さらに時の教養教育と対立軸に置かれることで, プロジェクトが持つ方法論上の利点や効果が十分に議論されることにはならなかった。

1) Kilpatrick (1918) はプロジェクトを 'wholehearted purposeful activity in a social environment' と定義し, また 'purposeful activity' である 'project' は, 'wholesouledness', 'tendency to lead on', 'variety' という三つの条件を満たすと主張された (Beineke 1998: 105)。無論彼自身がプロジェクトの概念そのものを創案したのではなく, プロジェクトを自身の教育哲学の鍵概念として用いた。

2) 佐藤 (2004) を参照。

ところが昨今では、プロジェクトを教育手法に取り入れた実践は国内外で散見されるようになり、日本国内に絞っても、総合的な学習の時間や、社会科のテーマ学習、高等学校の情報科目におけるプロジェクト学習等、生徒や学生の興味・関心に基づいたプロジェクトが実践されている。これらの多くはモチベーションの点で効果があり、学習者の自律性が育まれていることがその長所とされているようである。

一連の Kilpatrick の学習観に対する批判には妥当と思われる点が多く、特に体系的な学習を妨げるという点について批判は精査、検証に値するものであると思われる。しかし以降で論じる「プロジェクト発信型英語プログラム」(鈴木 2003, 2012)において実践されるプロジェクト実践の枠組みの中では、上記のような批判は必ずしも射していない。現にプロジェクトを通して学んだ方が、学習者はよく学習し、習得することを、筆者等英語教員は体験的に理解している。また「プロジェクト発信型英語プログラム」は、決して興味や活動に偏重し、体系的な英語学習を軽視してもいない。かつての当メソッドによる自身の学習者としての経験を踏まえても、「プロジェクト発信型英語プログラム」を通して得られた学びは、付随的・偶発的なもの、minimum essentialsにとどまるものではなかった。すなわち、Kilpatrick のプロジェクト法への批判を、プロジェクトという教育メソッドロジー全般に拡張させることは適切ではなく、本論文の出発点はここにある。

上記の背景を踏まえ、本論文はプロジェクトに基づいた教育手法が、実際に効果的な学習を促し得ることを、「学習者オートノミー」を鍵概念に説明を試みるものである。なおプロジェクトの手法を論証するにあたって、鈴木らの理論と実践に基づく「プロジェクト発信型英語プログラム」を事例とし、対象を大学英語教育分野に絞って論じる。なお「プロジェクト発信型英

語プログラム」については、鈴木 (2003, 2012) に理論的基盤から実践に至るまでの詳細が述べられている。なお本論文にはそれについて詳述する紙面がないため、以下その概略の一部を短くまとめ、以降の議論の素地とする。

「プロジェクト発信型英語プログラム」とは、英語の非母語話者としての日本人が、英語という媒介言語を用い、自分たちのプロジェクトを国内外の人々に発信する英語教授法である。参加者はプロジェクトを実施する過程で英語を使用するが、その際用いられる英語は、社会言語学的な意味におけるグローバル英語の有用性を鑑みたものであり、単に欧米を中心とする母語話者に範を求めるものではない。今持てる自分たちの語彙、文化に編集された独自の「英語」を積極的に用い、説得・交渉によって、自身のプロジェクトの発信を試みる。こうした教育を通して、日本人としてグローバル社会に堂々と参加する術を身につけることを目標とする。

上記を実現するための手法として、学習者は自身の興味や関心に基づいたプロジェクトを立ち上げ、一定の期間を経た後にそれについてのプレゼンテーションやディベート、パネル・ディスカッション等を行う。発信先はクラス内のみでなく、海外やオンライン上のコミュニティをも想定する。英語能力は副産物的として後から身に付いてくると考え、英語そのもののブラッシュ・アップは、プロジェクトと並行して行われるスキル・ワークショップにてサポートされる。」

I. 大学英語教育における学習者 オートノミーの意義

大学英語教育における理想的な学習者とはどのようなものであろうか。その一つの回答として、学習者にオートノミーが備わっていること、すなわち彼らが「自律的学習者 (autonomous

learner)」であることを田中（2009: 63）は述べている。以下筆者の試論であるが、学習者オートノミーが備わることで、学習者はいかなる能力層に属そうとも、学習内容を自らにとって有用と思えるものに解釈し直し、再目的化することで取り組むことが理論上可能になると思われる。なぜなら自律的学習者にとって、他人が持つ学習の目的と自分のそれが一致する必要はないのであり、個々の多様性は決して学習効果を妨げるものではなくなるからである。こうすることで、ある学習者にとっては簡単すぎる、またある学習者にとっては難しすぎるために、一部の学習者から取り組むに値しないとみなされる授業内容は無くなると同時に、彼ら自身が、授業内容を役立つものとして再解釈するため、モチベーションも維持される。この授業内容の再目的化は、多様化が避けられない大学英語教育の現状を考慮すれば、極めて効果的な戦略であるとも考えられる。極論をすれば、学習者オートノミーが備わった集団であれば、たとえ能力別のクラス編成を行わなくとも授業の実施が可能となり、それに加え全学習者が一定の満足感や手応え、遣り甲斐等を感じることができるようになる³⁾。

また学習者オートノミーの醸成は、評価に焦点を当てた場合にも意義を持つと考えたい。現行、制度として行われている英語教育実践において、ほとんどの場合学習者は教員から評価を受けるが、こうした評価は各大学当局の指針に従う必要があり、一般的には正規分布に基づく相対評価によってなされるのが通常である。確かにこれは一部の学習者にとっては有効なフィードバックとして機能し、次なるモチベーションとして活かされることが考えられるが、

とりわけ相対評価が低い学習者に対しては、英語ができないという烙印を改めて押されるに過ぎず、彼らのモチベーションやその後の学習態度に悪影響を与えかねない。ところが学習者オートノミーが備わっている場合、その都度行われる評価は、彼らにとってそれ程大きな意味を持たなくなる。なぜなら、他者との比較による相対的基準は、一つの目安としての情報を提示するものではあっても、あくまで自律的学習者が拘るのは、自身が立てた理想との距離であり、それに向かって自らを継続的に成長させることである。外から与えられる評価は、学習者にとって参考となることはあっても、それが全てではないことを彼ら自身が承知するのであり、制度の中でなされる評価は、その時点での特定の指標においてなされたフィードバックである。

また評価に学習者の自律性が備わっている利点として、クラス内の他者との関係に与える影響を挙げることもできるだろう。制度としてなされる評価が絶対的な意味を持たないことは、クラス内での行き過ぎた競争関係を解消することに役立つ。つまり他人の成果を尊重し、相互に応援し合う協働関係が構築可能となるのである。互いの成長を望むという前提が確立されることで、建設的な批判もでき、他人の良い点を積極的に取り入れる態度も醸成される。このように学習者オートノミーは、既存の制度評価が抱える問題を発展的に解消する可能性を有し、学習の好循環を促す契機となると考えられるのである。

Ⅱ. プロジェクトの手法による学習者オートノミーの育成

大学英語教育におけるプロジェクトの手法は、学習者オートノミーをいかにして生成、向上させ得るか、ここでは「プロジェクト発信型英語プログラム」の実践から特徴を抽出し論述を試

3) 現に立命館大学生命科学部・薬学部で実践されている「プロジェクト発信型英語プログラム」の事例は、プロジェクト科目における英語能力別クラス編成は一切行っておらず、ある意味でこの考えを実証しているといえるだろう。

みる。学習者オートノミーを醸成する仕組みが教授法に備わっていることは、大学英語教育を有効に機能させる上でメリットがあり、「プロジェクト発信型英語プログラム」にも独自の仕組みが備わっていると考えられる。本論文はそれを「プロジェクトの遂行を最重視する実践法」、「学習者が専心できる仕組み」の2側面から記述する。

1. プロジェクトの遂行を最重視する実践法

「プロジェクト発信型英語プログラム」が学習者に求めるコミュニケーションとは、コミュニケーションを始める際に行う挨拶程度の遣り取りを行うことではなく、当事者にとって興味・関心のある、「肝心な」内容について意見を交わす実践である。プロジェクトは学習者が当事者として関与できる内容であるため、必然的にコミュニケーションにも熱が入り、また内容を提示される受信者側に対しても、よく練られ、準備されたりサーチやプレゼンテーションによって、無理なく質問や疑問、反論を生む素地を形成することができる。結果としてディスカッションは盛り上がり、発信者のプロジェクトそのものも進展する。「プロジェクト発信型英語プログラム」がコミュニケーションを重視した英語教育を実現できるのは、プロジェクトがコミュニケーションと強い親和性を持っているからであり、これは鈴木佑治他(1997)のコミュニケーション論に基づく「場」の仕掛けが有効に機能している証左である。

本来、学習者が持っているはずの興味や関心を、日本人はこれまで十分に活かして来なかったものであり、それが望ましい状態ではないことを、鈴木孝夫(1985)は広く文化論的な観点から警鐘してきた。プロジェクトによる英語教育は、個人や社会の興味、関心事をもとにコミュニケーション活動を行う。それを実現するためには、コミュニケーションの中心を学習者側に

置く必要がある、この意義は大きい。学習者が発信者として、コミュニケーションの起点、そして中心となる場合、一連の発信に関わる実践にはオートノミーが要求され、心理的負担と共に一種の責任が伴う。またその際のコミュニケーションを成就させるための要素として、学習者の拘りや熱意、誇り等、自尊感情を伴う心的態度等は無視できない点となる。「プロジェクト発信型英語プログラム」は、学習者が各々のプロジェクトに取り組み、それを継続させることで、学習者オートノミーを無理なく醸成するものと考えられる。

2. 学習者が専心できる仕組み

「プロジェクト発信型英語プログラム」には、各々の学習者が積極的に取り組める余地を拡張し、実践を通じたオートノミーや自尊感情の獲得が、学習者の更なるコミットメントを引き出すと考えられる。プロジェクトの手法がこうした好循環をいかにして引き出すかについて、その一端を以下に論じる。

「プロジェクト発信型英語プログラム」には自分の能力について内省し、学習者にその発見を促す環境がある。学習者自身のコンテンツに基づいたコミュニケーションを求められているため、遣り取りする内容において、英語能力以外の様々な要素の活用が期待される。つまり学習者は、自身が持つ様々な能力を適切に組み合わせ、できるところからプロジェクトを実践せざるを得ないのであり、見方を変えれば、仮に英語能力が低くとも、その他の持てる能力を最大限活用しながら取り組むことが必然的に促される。学習者は自由なテーマ設定の下、彼らの生活そのものをプロジェクトと連動させることができ、モチベーションは自然と高まる。生き方そのものがプロジェクトのリソースとして活用できることは、彼らが取り組みの立ち位置を得る有意義な足掛かりとなる。

また遂行の過程で学習者が自身の成長を実感し易いことは、プロジェクトに熱中できる大きな要因である。「プロジェクト発信型英語プログラム」では各学習者がリサーチ、プレゼンテーション、ディスカッションの各能力とそれに必要なスキルを、実践の時系列的な進捗と並行して身につけられる。これら3つの行為には共通して「特定のスキルとして学ぶ」側面と、「学んだスキルを取り入れ、プロジェクトの遂行に役立てる」という2つの側面があり、これらの能力が高まることは、学習者にとってプロジェクトが実効し易くなることを意味する。学習者はより良いプロジェクトの遂行を目指し、新たなスキルの獲得や能力の伸長に取り組むことで、着実にCan-doを増加させることができる。時間の経過に伴ってCan-doが増加することは、彼らにとって楽しみの一つとなり、成長を明確に自覚できる点で自己肯定感の醸成にも繋がる。またCan-doの増加により、さらなる目標を設定したり、当初の目標を修正したりする等、学習者がより自律的に取り組むことも促せる。

またプロジェクトの実践には様々な側面があり、リサーチに基づいたコンテンツの深度もさることながら、オリジナリティー、説明の手法、英語の語彙・表現、プレゼンテーションの工夫等、複数の要素が混在している。本来ならばそれら全てに等しく取り組み、相応の成果をあげることが望ましいが、現実的に容易なことではない。「プロジェクト発信型英語プログラム」では、各学習者がどの側面に力点を置くことで、どういった成果をあげたいかを自律的に考え、取り組んで構わないことを方法論的に保障している。これにより学習者は、決まったプログラムの上で受動的に「やらされている」と感じることなく、取り組みに積極的に関与できる実感が持てるのである。これは、「プロジェクト発信型英語プログラム」に学習者一人一人の意思や、その都度の拘りが反映させられる自由が保障されている

ことを意味し、大枠としてのカリキュラムを定めていながらも、学習者が能動的に意思決定できる余地を多分に残していると見做すことができる。

Ⅲ. プロジェクトと学習の関係について

分野や環境を問わず、そもそも完璧な自己はいないはずであるから、自らの体系的知識の不足を実感し、さらなる学習への動機づけを得るプロジェクト活動は、全ての学習者に自然な動機づけを与え得るものである。しかしながら、プロジェクトを狭義に一過的な目的的活動と捉えるだけでは、理想の自分に向かって継続的に活動するプロジェクトの動的な側面が見落とされ、学習の観点からも誤った見解が導き出されかねない。その都度のテーマに取り組む目的的活動もプロジェクトの一部であることには変わりないが、それはプロジェクトを矮小化したスナップショットに過ぎない。プロジェクトを手法とする英語教育は、学習の様々な要素に活性をもたらし、〈動機づけ→知識獲得→実際の運用→さらなる動機づけ〉といった一連の学習のサイクルの推進力となる。こうして生み出されるプロジェクトの学習性の解釈を、本論文はKilpatrickの付随学習に比して、「学習者における学習の習慣（サイクル）化」と名付けたい。

「学習者における学習の習慣（サイクル）化」とは、プロジェクトの遂行に並行して行われる学習が有機的かつ継続的に行われることを意味し、その学習観は伝統的な教科教育への回帰を訴えるものとも一線を画する。学習の習慣（サイクル）化は、継続的な自己構築活動である「大きなプロジェクト」の遂行のために為されるものであり、体系的な英語の知識力、すなわち豊かな言語的基礎づけの獲得を、明確にそして多様な方法で目指すものである。

1. プロジェクトの手法がもたらす学習の習慣 (サイクル) 化の検証: 質問紙調査の実施⁴⁾

以上の考察を踏まえ、以降は学習者の質問紙調査の結果を検討することで、プロジェクトによる大学英語教育の手法が、実際に学習者を自律的にし、学習の習慣(サイクル)化がなされているかどうかを検証する。ただし、調査結果から見える学習者の姿は、実態の一部を垣間見たに過ぎないことは言うまでもない。種々の調査、検討が積み上げられ、実証が試みられる必要があることは改めてここに強調しておきたい。

調査手法

質問紙調査を行い、「プロジェクト発信型英語プログラム」を1年間受講した集団(大学2年生)とそうでない集団(大学1年生)に同様の質問を実施することで両者を比較し、統計的な分析を行う。

調査項目

以下に示す19問の設問に対し5件法(5-強くそう思う, 4-確かにそう思う, 3-どちらとも言えない, 2-あまりそう思わない, 1-全くそう思わない)で問い、これらの認識が各学習者にどの程度存在しているかについて調査した。

- Q1. 自分は英語でコミュニケーションすることに自信がある。
- Q2. 英語でプレゼンテーションする際、映像やスライド等は最小限にし、スピーチを主体にするべきだ。
- Q3. 世間では英語がますます当たり前ものとなり、焦りを感じる。
- Q4. 自分の英語コミュニケーション能力は高いと思う。
- Q5. 一定のレベルに達するまで、自由に英語でコミュニケーションする活動は控えた方が良い。
- Q6. テストの点数アップ以外に、自分にはしつ

かりとした英語学習への動機づけがある。

Q7. 過去1年間の英語学習を振り返ると、自分はよく取り組んだ方だと思う。

Q8. 過去1年間の英語学習を振り返ると、それは英語でコミュニケーションすることに役立つものであった。

Q9. 過去1年間の英語学習で、自分は使える英語知識を幅広く学んだ。

Q10. 過去1年間の英語学習で、自分は上記9.の知識を実際使えるようになってきている。

Q11. 過去1年間の英語学習で、自分はリスニング力を向上させることができた。

Q12. 過去1年間の英語学習で、自分はスピーキング力を向上させることができた。

Q13. 過去1年間の英語学習で、自分はリーディング力を向上させることができた。

Q14. 過去1年間の英語学習で、自分はライティング力を向上させることができた。

Q15. 過去1年間の英語学習で、自分は文法力を向上させることができた。

Q16. 過去1年間の英語学習で、自分は語彙力を向上させることができた。

Q17. 過去1年間の英語学習で、自分は英語力を総合的に向上させることができた。

Q18. 英語の授業はTOEIC等の試験対策のみを集中的にするべきだ。

Q19. 1年前に比べると、自分は英語でコミュニケーションすることに自信がついた。

実施対象および実施時期

筆者担当の英語プロジェクト・クラス(1年生5クラス95名, 2年生4クラス76名)計171名に対し、2012年度4月の初回授業時に英語に対する意識調査として実施した⁵⁾。

回答率

95.9% (有効回答数1年生93 [1年生内回答率97.9%], 2年生71 [2年生内93.4%])

4) 本調査の元データは山中(2011)によるもので、本論文の趣旨に合わせて結果を再検討した。

5) 本調査では性別は問うていない。ただし対象クラスの男女比はほぼ均衡している。

集計結果

表 1. 各設問における 1 年生集団, 2 年生集団の平均値及び標準偏差の一覧

	Q1	Q2	Q3	Q4	Q5	Q6	Q7	Q8	Q9	Q10	Q11	Q12	Q13	Q14	Q15	Q16	Q17	Q18	Q19
1 年生: 平均値	1.97	2.48	4.12	1.77	2.12	3.23	2.97	2.61	2.74	2.16	2.63	2.30	3.28	3.02	3.11	3.22	3.10	2.08	2.45
1 年生: 標準偏差	1.02	0.86	1.12	0.93	1.05	1.01	1.09	1.21	1.17	0.93	1.12	1.03	1.09	1.02	1.04	1.01	1.00	0.78	1.15
2 年生: 平均値	2.13	3.00	4.13	1.77	2.35	2.83	3.13	3.48	3.06	2.58	3.01	3.25	2.58	2.90	2.39	2.66	2.96	2.54	2.90
2 年生: 標準偏差	1.02	1.02	0.87	0.84	0.89	1.05	1.06	1.02	0.96	0.99	1.08	1.04	1.04	1.12	0.94	1.03	0.94	1.10	1.06

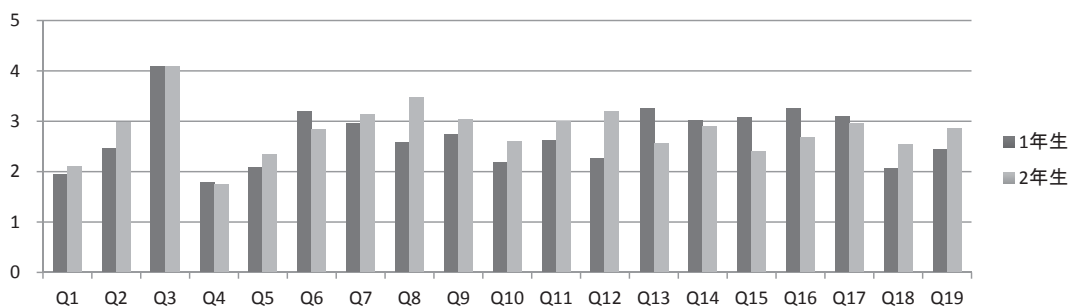


図 1. 各設問における 1 年生集団, 2 年生集団の平均値の差のグラフ化

結果と考察

項目別に平均値及び標準偏差を算出し, t 検定によってその有意差を考察した⁶⁾。以下特筆すべき項目を中心に記述を行う。

学習者オートノミーがプロジェクトによる英語教育手法によって醸成され, 学習者個々に備わり得るのかを直接的に問うことはできない。従って学習者オートノミーを推進する間接的な要素として本論文でも取り上げた, 自尊感情, すなわち, 学習者による自信の獲得⁷⁾について

まずは取り上げ考察する。

Q1 の結果は, 一般的な日本の若者に見られる傾向であり, プロジェクトによる英語教育の経験に関わらず, 英語コミュニケーションに対する自信の無さを示すものである。しかしながら, Q19 の結果は, 1 年前に比較した場合という条件がついた場合, プロジェクトの実践を経た学習者が英語でコミュニケーションすることに自信がついた傾向を示している⁸⁾。すなわち, 英語

けに影響を及ぼす要因としてその重要性が強調されている (Schunk 1991, 山森 2004)

6) 各設問の統計量は次の通りである。Q1. $t(150.7) = 0.989, p > 0.1$, Q2. $t(136.1) = 3.431, p < 0.01$, Q3. $t(161.9) = 0.064, p > 0.1$, Q4. $t(157.1) = 0, p > 0.1$, Q5. $t(160) = 0.151, p > 0.1$, Q6. $t(147.5) = 2.447, p < 0.05$, Q7. $t(152.8) = 0.939, p > 0.1$, Q8. $t(160.3) = 4.963, p < 0.01$, Q9. $t(161.1) = 1.906, p < 0.1$, Q10. $t(145.9) = 2.748, p < 0.01$, Q11. $t(153.5) = 2.178, p < 0.05$, Q12. $t(150) = 5.759, p < 0.01$, Q13. $t(153.9) = 4.146, p < 0.01$, Q14. $t(142.9) = 0.705, p > 0.1$, Q15. $t(157.3) = 4.604, p < 0.01$, Q16. $t(149.2) = 3.443, p < 0.01$, Q17. $t(154.6) = 0.915, p > 0.1$, Q18. $t(120.4) = 2.979, p < 0.01$, Q19. $t(156) = 2.575, p < 0.05$ 。本論文では主に統計的に差が有意であった設問に絞って考察を行う。

7) 自己効力感とも言い換えられる当概念は, 動機づ

8) 本調査は 2 群間 (プロジェクトによる発信教育を受けた群と受けなかった群) を比較することが前提となっている。しかしながら, 1 年生に関しては, 大学入試のための「受験勉強」としての英語学習を, 2 年生に関しては, 受験勉強から開放された大学での英語教育を 1 年間受けたという違いが反映されている可能性は否定できない。すなわち, プロジェクト型教育の有無という変数以外の違いについて十分に検討できていない。本来この部分まで立ち入って考察すべきであるが, 対象である 1 年生はいわゆる「内部進学者」も一定の割合が含まれており, 全員が受験勉強を行っておらず, 正確にデータの比較ができない。この点については本調査によって判明した課題点とし, 紙面を改めて論じることとしたい。

でコミュニケーションすることに対する根本的認識が改められるには至っていないが、プロジェクトによる英語教育手法が、学習者に自信を与え、モチベーションの観点から有効に機能し得る可能性が示されている。

次にプロジェクトによる教授法がテレオロジカルなスタンスに立脚しているかどうかは、それが「役に立つ」ものであったかどうかを問うことで間接的に推定できるものと考えられる。Q8の結果は、プロジェクトを通して英語を学んだ方が、英語でコミュニケーションすることに役立つものであったことを示すものであり、Q9やQ10の結果は、プロジェクトを通して英語知識を実施に使えるようになっていることを、平均値の差が示唆する結果となっている。すなわち、プロジェクトを通じた英語教育により、学習者は「実感」や「手応え」持って英語でコミュニケーションできるようになっている可能性があり、これが彼らに充実感を与え、学習の好循環を促すモチターにもなっていることが考えられる。

また学習の習慣化の可能性を推し量る設問に関して、プロジェクト以外の学習手法で英語学習を行った1年生の平均値ととりわけ有意な差を示しておらず、比較優位にあるとは言えない。したがってプロジェクトによる英語学習手法は、一定の効果はあると思われるが、少なくとも本論文が対象とした比較においては、それを十分に明らかにすることはできていない。

(なおプロジェクトによる英語学習を行わない方が効果がある設問も複数見られた。リーディング力の向上について問うたQ13、文法力の向上について問うたQ15、語彙力の向上について問うたQ16がそれに該当する。この理由は、プロジェクトによる教育を経験していない1年生が、それ以前の主な英語学習である「受験勉強」に特化した学習を行っていたためであると予測できるが、本データからこれ以上の結論を導くこ

とは差し控える。) 9)

2. 学習の習慣（サイクル）化の考察：Q6, Q9, Q10の結果に着目して

本項で考察するのは、「プロジェクト発信型英語教育」の学習面に絞った側面である。ここではQ6を「動機づけ」、Q9を「英語知識力」、Q10を「英語運用能力」を問うたものとし、プロジェクトによる学習経験の有無で違いのある1年生と2年生における統計差について、5件法で得られた個々の設問の回答をそれぞれ「肯定的な回答」、「否定的な回答」、「どちらでもない」の3つのカテゴリーに分類し直し、解釈を試みる。

まずは英語学習へのモチベーション（動機づけ）についての結果から検討したい。図2には集計した結果をグラフ及び表にしたものであるが、結果について χ^2 検定を行ってみたところ、1年生、2年生の結果の各々において、回答に有意差が認められなかった¹⁰⁾。したがって、本結果からは統計的に裏付けられた解釈を述べることはできず、1年生と2年生を比較した際の英語学習の動機づけについて、どちらが優位であるかを判断することはできなかった。

次に検討するのは、英語の知識力獲得の手応えについての比較である。得られた結果をまとめたのが図3であるが、先と同様、結果について χ^2 検定を行ってみたところ、1年生、2年生の結果の各々において、回答に有意差が認められなかった¹¹⁾。先に同じく、統計的に裏付けられた解釈を述べることはできない。英語知識力の獲得についてどちらが優位であるかを判断する

9) 注8を参照。

10) 1年生の結果は $\chi^2(2) = 3.355, p > 0.05$ で回答には有意差が認められなかった。同様に2年生の結果も $\chi^2(2) = 5.613, p > 0.05$ で回答に有意差が認められなかった。

11) 1年生の結果は $\chi^2(2) = 3.161, p > 0.05$ で回答には有意差が認められなかった。同様に2年生の結果も $\chi^2(2) = 5.806, p > 0.05$ で回答に有意差が認められなかった。

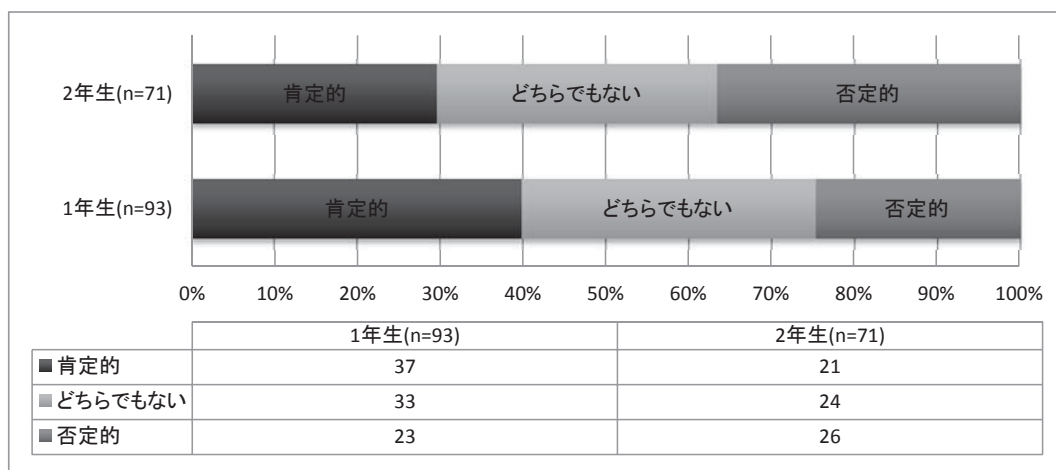


図2 テストの点数アップ以外に、英語学習へのモチベーション（動機づけ）があると思っているか

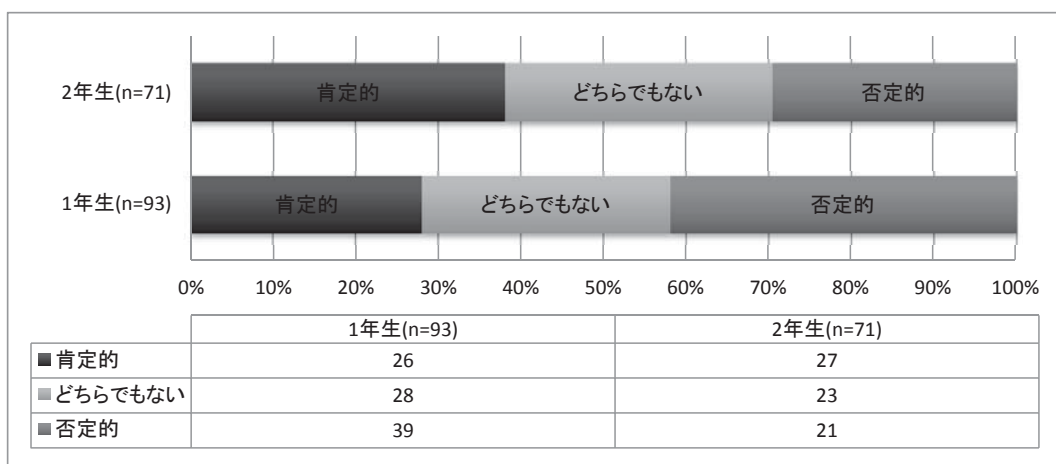


図3 過去1年間の英語学習では使える英語の知識を学べたと思っているか

ことはできなかった。

最後に学習者の英語運用能力の獲得について尋ねた結果が図4である。本結果のみ、 χ^2 検定の行ったところ、1年生、2年生共に統計的な有意差が認められた¹²⁾。数値的な傾向は図3の知識力を問うたものに近い。なお1年生、2年生共に、知識力を問うた図3の設問に比べて、本設問で肯定的な回答割合が大きく減少した理由につい

ては、総じて「知識はあっても（知識力の評価）、それが使えていない（運用力の評価）」と学習者自身が考えていることが推察でき、こうした傾向は一般的なものであると思われる。

本結果で特筆すべきことは、プロジェクトの授業を受けたことのない1年生の6割以上が、運用能力について否定的に捉えている一方、2年生のそれは4割強にとどまっている点である。また肯定的に回答する割合は少ないながらも1割を超えており、同箇所の1年生の割合よりも

12) 1年生の結果は $\chi^2(2) = 45.35, p < 0.01$ で回答に有意差が認められ、2年生の結果も $\chi^2(2) = 14.65, p < 0.01$ で有意差が認められた。

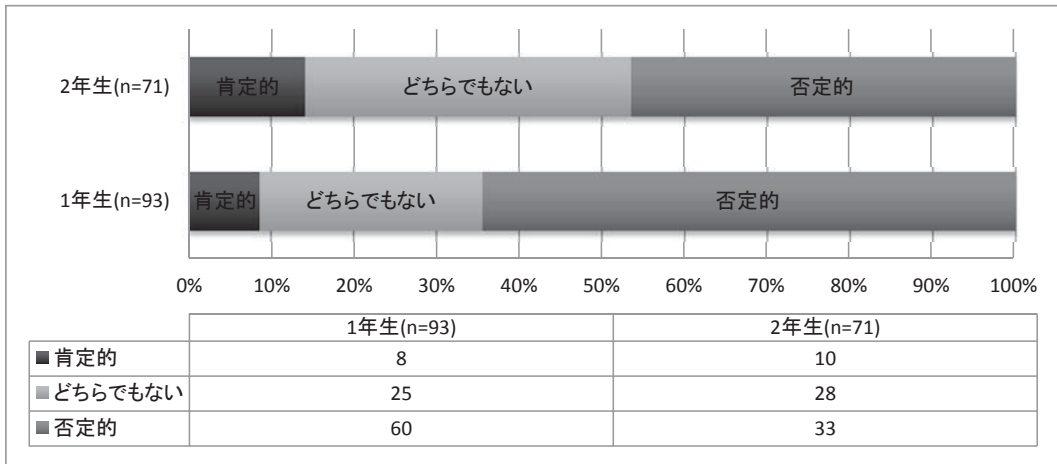


図4 過去1年間の英語学習では学んだ英語の知識を実際に使えるようになってきていると思っているか

明らかに多い。もちろん知識力、運用力の向上のいずれも学習者の認識を問うたものであり、過小評価、過大評価の可能性は考慮しなければならない。しかしこの結果からは、学習者がプロジェクトの授業を受けることで英語運用能力の向上を多少は実感できており、それ以前の英語学習に比較して実効性があると捉えている可能性が推察できるのである。これらの結果は、大学入学1年を経て、立命館大学生命科学部・薬学部の「プロジェクト発信型英語プログラム」の受講者が、英語学習に対するモチベーションを維持または高め、知識力、運用力共に能力を伸ばす好循環を築いている傾向を示唆している。当ケースを見る限りにおいて、プロジェクトによる英語教育の手法は、学習者の意識からも大学英語教育として機能している可能性がある。また彼らの英語運用能力の向上のデータは、学習の習慣（サイクル）化が機能し、一定の成果に結びついている一つの論拠となるかもしれない。

IV. 終わりに

これまでに論じたプロジェクトの方法が持つ理論的特徴は、授業を行う過程で仕組みとして

具現化されており、自然な形で学習者のコミュニケーション活動の中に組み込まれていると考えられる。すなわち本論前半で述べたメタ概念は、学習者それぞれの解釈のもとで一部成り立っていることが確認され、実質的に機能していると推察される。

学習者に自律性を促す手法は様々であり、それは個人の状況によっても変わり得る。しかしそのための一手段として、自身の興味・関心に基づいたプロジェクトを行うことが有効である可能性は高く、これはもはや英語という一科目の枠内には収まるものではない。我々が生きているこの世界は、英語や物理、数学や歴史等の科目で分断されているのではなく、あらゆる要素が渾然一体に統合されている¹³⁾。昨今の英語教育の流れは、一人一人が英語でコミュニケーションできることを求めるものであり、これ授業の成果が、より我々の日常に直接的な関わりを持たなければならないことを意味する。

「プロジェクト発信型英語プログラム」の学習者が示した一連の傾向は、このような教育論やプロジェクト観に対する彼らなりの応答として

13) この点に関して田中(2009)はDewey(1902)を引用しながら、まさにプロジェクトがこうした思想の実践方法論だと述べている。

生み出されたものである。なぜ学習者にとって「プロジェクト発信型英語プログラム」が熱心に打ち込むことができる活動なのか。最も肝心な点は、英語教育をプロジェクトで行うことにより学習者がオートノミーを得たことであり、それによる種々の波及効果が相俟って、結果的な学習効果に繋がったと考えられるからである。

先に述べたとおり、本論文が実証できたことは極めて小さく、英語教育におけるプロジェクトの手法が直ちに有効であることを、理論・実践の双方から明確に示せたわけではない。しかしながら、プロジェクトの手法が「うまくいく」教育のヒントを示しており、何よりも本論文は、学習者が、既存の学習メソドロジーとの違いに敏感に反応している傾向は示せたものと考えた。本論文は話題提示として、論点の一端を明るみにし、整理することを試みた。本論文によって、より多くの研究者による「プロジェクト発信型英語プログラム」への研究が活性化し、プログラムの更なる発展に貢献できれば幸いである。

引用文献

- Beineke, John A. (1998) *And There Were Giants in the Land: The Life of William Heard Kilpatrick*. New York: Lang.
- Dewey, J. (1902) *The Child and the Curriculum*.

- Chicago: University of Chicago Press.
- Kilpatrick, W.H. (1918) The Project Method. *Teachers College Record* 19. 319-323
- Schunk, D. (1991) Self-efficacy and academic motivation. *Educational Psychology* 26. 207-231
- 佐藤隆之 (2004) キルパトリック教育思想の研究：アメリカにおけるプロジェクト・メソッド論の形成と展開. 風間書房.
- 鈴木孝夫 (1985) 武器としてのことば：茶の間の国際情報学. 新潮社.
- 鈴木佑治・吉田研作・霜崎實・田中茂範 (1997) コミュニケーションとしての英語教育論：英語教育パラダイム革命を目指して. アルク.
- 鈴木佑治 (2003) 英語教育のグランド・デザイン：慶應義塾大学 SFC の実践と展望. 慶應義塾大学出版会.
- 鈴木佑治 (2012) グローバル社会を生きるための英語授業：立命館大学 生命科学部・薬学部・生命科学研究所 プロジェクト発信型英語プログラム. 創英社／三省堂書店.
- 田中茂範 (2009) 小学校の英語教育を考える：プロジェクトとしての英語活動. 英語教育, 58 (3). 大修館書店.
- 山中司 (2011) 博士論文 大学英語教育手法としてのプロジェクトの有効性：学習者論の視点から. 慶應義塾大学大学院 政策・メディア研究科.
- 山森光陽 (2004) 中学校 1 年生の 4 月における英語学習に対する意欲はどこまで持続するのか. 教育心理学研究, 52, 71-82.

(受稿日：2014. 11. 10)

(受理日：2015. 4. 13)

Practical Research

Effects on the Method of Project-based Learning in English Education at the University Level: Focusing on Nurturing Learners' Autonomy and Motivation

YAMANAKA Tsukasa

(College of Life Sciences, Ritsumeikan University)

Kilpatrick (1918) once promoted an educational philosophy called 'project-method'. However, there was much criticism of it, some deeming it "activity-centric but knowledge-acentric", an "underestimated organizational system of educational subjects" and "permissive/laissez-faire", which seemed to stem from his unique views on learning derived from the philosophy. Nevertheless, as far as it concerns Project-based English Program (PEP), which is one of the practices in English education at the university level, these criticisms aren't pertinent. This paper discusses both the theoretical and practical views of that educational method based on a project that promotes effective learning of students, focusing on concepts of the "autonomous learner" and the "integration of learning". The paper argues that a learner, who acquires autonomy by engaging in a project activity, optimizes his/her motivation for learning, and constructs the necessity of learning on his/her own, which eventually enables him/her to learn effectively. This paper calls it "habituation of learning," and attempts to reveal its process, from obtaining autonomy to habituation of learning, by using the data of English project classes that the author gathered.

Key Words : project, Kilpatrick, autonomous learner, English education at the university level, habituation of learning

RITSUMEIKAN JOURNAL OF HUMAN SCIENCES, No.32, 105-116, 2015.
