

小学校英語教育における プロジェクト重視の英語学習の可能性

—「読む・書く」指導を加えた移行期6年生の取り組み—

白土 厚子

1. はじめに

本研究では、筆者が2011年から取り組んできた小学校英語教育における「聞く・話す」中心のプロジェクト重視の英語活動の知見を基に、2020年度から実施予定の新学習指導要領（文部科学省，2017）を見据えて、移行期となる現6年生への「読む・書く」指導を加えた4技能統合への取り組みについて考察する。

1.1 研究の背景

小学校新学習指導要領（文部科学省，2017）は、主体的・対話的で深い学びの実現に向けた授業改善を通して、創意工夫を生かした特色ある教育活動を展開する中で児童の生きる力を育むことを目指すとしている。そのため、現在高学年に実施されている「聞く・話す」中心の外国語活動は中学年に引き下げられ、新たに高学年には4技能5領域（聞くこと、読むこと、話すこと[やり取り]、話すこと[発表]、書くこと）を学習内容とする教科としての外国語が定められた。

1.2 研究の目的

本研究は、新学習指導要領の外国語の目標である4技能による「コミュニケーションを図る基礎となる資質・能力を育成すること」（文部科学省，2017）へのプロジェクト重視の英語学習の有効活用を考える。特に本稿では、

教科化への移行期となる現6年生に初めて「読む・書く」指導を加えた12回のプロジェクト活動の結果から、小学校英語教育において、ゴール達成を目指すプロジェクト重視の英語学習の特徴を生かした4技能統合への可能性を探るものである。

2. 先行研究

2.1 Project-Based Approach

プロジェクト重視の英語学習は、Project-Based Approach（以降PBA）に基づく。PBAは、Deweyの経験主義教育を理論的背景とする(Beckett, 2006; van Lier, 2006)。Dewey(1938/1997)は「なす事によって学ぶ」事を提唱し、経験する事を教育プロセスの中心に置いた。よって、PBAは経験学習(experiential learning)や協働学習(collaborative learning)を重視し、Discussion、Research、Presentationの3つの活動を含むアプローチと考えられる(田中, 2009, 2011)。初めてEnglish as a foreign language(EFL)にPBAを導入したFried-Booth(1986, 2002)は、PBAによってEFL学習者は最終成果物をつくり出すという目標に向けて選択・決定の機会が与えられ、意味中心の目的のある言語使用が可能になるため、タスクに協働で取り組む過程で言語スキルが向上し自信や自律心が養われると唱えた。小学校英語学習の環境では、まずプロジェクトのゴールを設定する。これによって意味中心の目的のある言語使用が可能になり、児童はタスクに協働で取り組みやすくなる。この時に、話し合い(Discussion)、調べ学習(Research)、発表(Presentation)を組み入れることが重要である。その結果、言語スキルが向上し自信や自律心が養われる可能性が高まると考えられる。しかも、EFL学習環境における先行研究(Haines, 1989; Henry, 1994; Ribé & Vidal, 1993; Stoller, 1997)から、以下4つの長所が挙げられている。(1)意味中心の目的のある言語使用が可能になる。(2)教師の支援と児童の自律性の適切なバランスを保つことができる。(3)多様な児童の能力・技能を引き出すことができる。(4)トピックに関連する語彙をスパイラル的に繰り返し学習できる。これらの長所からEFL学習者は英語のスキルアップだけでなく、プロジェクトへの満足感や達成感を味わい、それが学習者の自信や自律心を高めると報告されている。

2.2 読み書き指導

児童への読み書き指導に関しては、以前から児童の読みたい・書きたいと

いう要望が多いことが指摘されてきた(文部科学省, 2014)。ただし、中学校の前倒しではない発達段階に適した指導が必要とされる(田中, 2017; 畑江, 2015; 文部科学省, 2014)。先行研究から、児童の読み書きを促進するアプローチとして、フォニックス(phonics)とホールランゲージ(whole language)が挙げられる(田中, 2017)。特に、音への気づきを高め、音と文字とのつながりを理解できる力を段階的に育てることが大切である(アレン玉井, 2017; 畑江, 2015)。フォニックスはアルファベットの音素とその組み合わせを基にしたボトムアップ的な指導法であるのに対して、ホールランゲージは、言語を使った様々な活動(例えば、教科横断的学習や絵本の読み聞かせ)の中で、意味を中心としたトップダウン的な指導法と考えられる。現在では、両者を組み合わせることが推奨されている(アレン玉井, 2017; 田中, 2017; 畑江, 2017)。

3. 本研究

本研究では、初めて「読む・書く」を学習する移行期の6年生という学習環境に十分配慮し、文部科学省(2017)の新学習指導要領2年間の達成目標「読むこと」の中から、「活字体で書かれた文字を識別し、その読み方を発音することができる」と「音声で十分慣れ親しんだ簡単な語句の意味が分かる」ことを目標とし、「書くこと」では「音声で十分慣れ親しんだ簡単な語句を書き写すことができる」ことを目標とした。これらの目標達成のため、以下のことを重視した。

① PBAの長所を確実に実践できる枠組み作り

4技能を使った児童のどの活動もPBAの特徴(2.1参照)であるゴール達成につながるよう配置することによって、児童がトピック(「自分の行きたい国を発表しよう!」)に関連する語彙をスパイラル的に繰り返し学習できるだけでなく、活動の中で意味中心の目的のある言語使用を可能にした。また、調べ学習・話し合い・発表を活動に組み入れ、言語活動以外の多様な活動(例えば、歌、ポスター作成、他教科の知識の活用、からだを使った活動)への児童の参加を促した。また、児童の主体性を引き出すため、ゴールまでの過程で児童に選択や決定の機会を与えるとともに、指導者(担任とJapanese teacher of English (JTE)¹⁾)は、ティームティーチングを行い、個々の児童に適した言語的・情意的支援(scaffolding)を与えることを心掛けた。

② 児童にとって意味のある「読む・書く」学習

プロジェクトのゴールとして、英語を使う自然な環境となるよう津田塾大学の留学生との交流会²を企画した。交流会での留学生への発表では、相手意識をもった必然性のある活動を目指し、必要な語句をポスターに書いてそれを指し示しながら相手に伝えるよう指導した。そのため、ゴール達成までの過程で繰り返し目にふれ、「音声で十分慣れ親しんだ」トピック関連語句を読む活動の対象とし、発表に必要な語句を書く活動の対象とした。

これは、新学習指導要領の「音声で十分慣れ親しんだ簡単な語句の読み書き」という目標に鑑みて、児童の発達段階に適した必然性のある活動となると考えられた。

3.1 参加者

参加者は、筆者がアドバイザー兼 JTE を務める津田塾大学近郊の公立小学校の6年生、2クラス男女合計65名である。5年生から、担任と JTE のチームティーチングで年間35時間、*Hi, friends!* (文部科学省, 2012) の語彙とトピックを組み入れたプロジェクト重視の外国語活動を通して英語を学んでいる。6年生初めに実施した学習状況調査では、約35%が学校以外でも英語を学んでいた。ただし、5年生の外国語活動では、「聞く・話す」中心でアルファベット文字に特化した活動は行ってこなかった。

3.2 指導方法

先に述べた本研究のプロジェクト重視の英語学習方法に基づき、プロジェクト「自分の行きたい国を発表しよう!」を2017年度4月から7月まで12回で実施した。児童のゴールは、*Hi, friends!* 2 (文部科学省, 2012) の Lesson 2・3・5 の言語材料を用いて、班で世界の様々な国の情報を集めた後、個々に自分の行きたい国を決め、初めて小学校を訪問する津田塾大学の留学生との交流会で「自分の行きたい国」を英語で発表することであった。12回の「読む・書く」を加えたプロジェクト重視の指導案のポイントは以下の通りである。

1. すべての活動がトピックに関連付けられ、重層的にゴールにつながる。
2. 児童にとってゴールを達成するための意味のある「読む・書く」学習となる。上記1、2を達成するために以下(1)～(5)を行った。

(1) 「聞く・話す」と「読む・書く」の間を音と文字を結びつける活動でつ

なく。

- (2) 「読む」と「書く」の間をからだを使ったゲームや文字に慣れ親しむ活動でつなぐ。
- (3) 音声で慣れ親しんだトピック関連語句を「読む」の対象とする。(異なる活動で復習する)
- (4) 児童が自分の発表に必要な語句を「書く」の対象とする。(必然性のある学習とする)
- (5) 教師が個々の児童の認知レベルに合わせて「書く」を段階的に支援する。

3.3 指導手順

指導案のポイントを12回の指導手順(表1参照)に生かすため、「すべての活動がトピックに関連付けられる」よう、ゴールからの逆算方式でゴールの発表内容と言語材料をもとに必要な学習を個々の活動でつなぎ、11回目の交流会での発表、12回目の振り返りへと毎回の授業を縦につなぐ。また、「重層的にゴールにつながる」ようにするため、1回の授業内容を横につなぎ、①文字付絵カードを利用した従来の「聞く・話す」活動から、②音と文字をつなぐ活動、その後③「読む」活動、そして④文字に慣れ親しむ活動を入れ、最終的に⑤「書く」活動につなげ、縦と横のつながりが重なりながら児童をゴールへ導いていくことを目指す。

例えば、表1のDay3では、5年生既習のスポーツ名を使って、Can you play soccer? → Yes, I can. No. I can't を文字付絵カードを使って導入し、十分クラスやペアで聞き話す活動〔やり取り〕を行った(①の活動)後、口頭で練習した音と絵カードの文字をつなぎながら文字付ビンゴシートを使い Sports Bingo Game を行う(②の活動)。その後 *Phonics Alphabet Song* (松香, 2004) で歌っているアルファベット文字や音をヒントに活動で使ったスポーツ名を読んでみる(③の活動)。また文字に慣れ親しむ活動として *Phonics Alphabet Song* を歌う時に使っているアルファベット大文字に注目して、空書き (air writing) を行った(④の活動)後、ローマ字表を見ながら訓令式との違いを発見し、ヘボン式で Sports Bingo Game に使用したビンゴシートの名前欄の4線に自分の名前を書いてみる(⑤の活動)。このシートは授業後に教師が 回収→チェック をして次回の学習に使う。

表1:「自分の行きたい国を発表しよう!」指導案

Day	聞く・話す+ 文字付絵カード	音と文字を つなぐ	読む	文字に慣れ 親しむ	書く
1	新しい ALT に自己 紹介 (5年の復習)	Animal Bingo Game	動物の名前		
2	When is your birthday?	Missing Game (12か月)	12か月の名前	A-Zの空書き	
3	Can you play ...? Yes, I can. No, I can't.	Sports Bingo Game	スポーツの名前	A-Zの空書 き・ローマ字	自分の名前 (名前のみ)
4	Who-am-I Quiz (I can)	Matching Game (動物)	動物・スポーツ の名前	a-zの空書き	自分の名前 (名前と名字)
5	What country is this?	Matching Game (国名)	友だちの名前・ 国名	a-zの空書 き・小文字形 分け	自分の名前 (名前と名字)
6	Six Continents Where is it?	Matching Game (6大州)	友だちの名前・6 大州	a-zの空書 き・小文字形 分け	自分の名前 (名前と名字)
7	発表内容を決め、 誕生日、国旗、国 名、6大州、場所の 復習する	Matching Game (国旗・ 国名・大州)	国名・大州名・ 12か月の名前	自分の誕生日 のなぞり書き	自分の誕生 月
8	I want to go to 行きたい国と理由	Interview Game	発表メモシート (key sentences)	発表する国名 のなぞり書き	誕生日と国 名
9	メモシート、ポス ターの作成		クラスの友だち が発表する国名	発表する大州 名のなぞり書 き	国名と大州 名・メモシ ート作成
10	ポスター作成・発 表練習	ポスターで練 習	各自の発表メモ シート		留学生への 招待状
11	留学生との交流会 行きたい国の発表	ポスターで練 習	各自の発表メモ シート	留学生の発表 資料	
12	振り返りと1学期 のまとめ		プロジェクトのゴール		

回収→チェック

Phonics Alphabet Song

名前カード交換

様々な国についての調べ学習

回収→チェック

「書く」活動では、児童はまず自分の名前のみ書き、次に名前と名字を練習する。その都度チームティーチングの長所を生かし、教師による「**回収→チェック**」のサイクルでも指導を受けることで、児童は自分のペースで安心して学習できる。

さらに、表1のDay5には、練習を生かし自分の名前カードを3枚作成し、聞き話す活動〔やり取り〕の終わりにカード交換を入れ、交換したカードに書かれたへボン式の友だちの名前を読む(③の活動)、カードの裏に自分の名前を書いて(⑤の活動)友だちにThank you. Here you are. → You're welcome. のやり取りをしながら返す。単に「読む・書く」活動を練習に終わらせず、次の実践的活動につなげることで児童が練習する必然性を感じられるようにすることを心掛けた。

表1のDay7には、プロジェクト学習の特徴の一つとして、それまでの学習内容を基に班で様々な国の有名な物や特徴を調べ、それらを基に自分の行きたい国を決めその国についてさらに詳しく調べ、行きたい理由をまとめるという活動がある。Day7～Day9では、口頭で発表練習するとともに、発表時に使うポスターに必要な語句の書く練習(⑤の活動)も行う。その際は、児童のレベルに合わせた教師の「**回収→チェック**」サイクルを行い、児童の最終発表での達成感につながるよう支援した。

4. 分析と結果

4.1 分析方法

分析方法は、次の(1)～(7)である。(1)～(3)は2016年度同様の量的分析、(4)と(5)は2017年度「読む・書く」活動を調べるために実施した分析、(6)と(7)は2016年度同様の質的分析である。なお、(1)～(4)までの統計分析はSPSS Statistics Version 21を用いた。

- (1) 聞く力：「聞くことクイズ」【*t*検定】
- (2) 聞く・話すことへの意欲・自信：「活動アンケート」【因子分析/*t*検定】
- (3) 話すことへの状況的自信：「Can-Do自己評価アンケート」
【因子分析、分散分析、単純主効果分析】
- (4) 読むこと・書くことへの自信：「読むこと・書くことアンケート」
【因子分析、分散分析、単純主効果分析】
- (5) アルファベット文字認識：「アルファベットクイズ」(事後のみ)
【平均到達度：％】

(6) 児童の自己評価：「振り返り」(毎回の授業) (自由記述)

「行きたい国アンケート」(事後のみ) (自由記述) 【KJ法的分析】

(7) 担任の評価：「担任アンケート」(事後のみ) (自由記述) 【KJ法的分析】

4.2 分析結果

(1) 聞く力：「聞くことクイズ」

児童の聞く力を調べるために事前事後に行った「聞くことクイズ」では、1%水準で有意な効果が認められた ($t(61) = 10.72, p < 0.01$)。効果量は、Cohen (1992) に基づき分析したところ、効果量大 ($r = 0.81$) (表2参照)。信頼性分析は、0.78 Cronbach's alphaで、Cronbach's alpha が0.7以上とするMuijs (2011) の基準を満たした。

表2：6年生「聞くことクイズ」 t 検定

6年生 人数	事前		事後		t	差の95%信頼区間		r
	平均値	標準偏差	平均値	標準偏差		下限	上限	
62	8.99	5.49	15.34	5.53	10.72**	-7.54	-5.20	.81

注記：**は事前事後の間に $p < .01$ で有意差があることを示す。満点は20点

(2) 聞く・話すことへの意欲・自信：「活動アンケート」

4件法を用いた「活動アンケート」では、因子分析の結果1因子となったので、 t 検定を行い、1%水準で有意な効果が認められた ($t(61) = 8.91, p < 0.01$)。効果量大 ($r = 0.75$) (表3参照)。信頼性分析は0.83 Cronbach's alphaであった。

表3：6年生「活動アンケート」 t 検定

6年生 人数	事前		事後		t	差の95%信頼区間		r
	平均値	標準偏差	平均値	標準偏差		下限	上限	
62	27.11	5.42	31.48	3.07	-8.91**	-5.35	-3.39	.75

注記：**は事前事後の間に $p < .01$ で有意差があることを示す。満点は35点

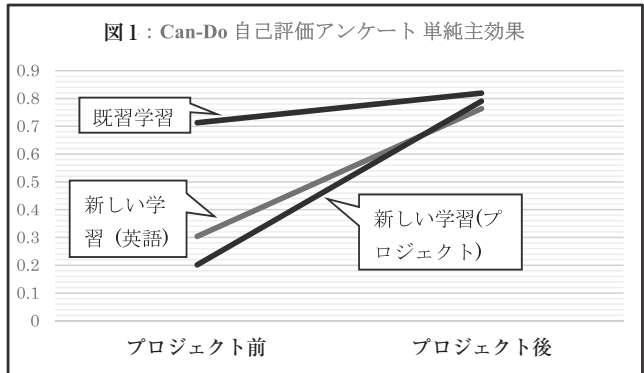
(3) 話すことへの状況的自信：「Can-Do自己評価アンケート」

2件法を用いた「Can-Do自己評価アンケート」では、因子分析の結果3因子に分かれたため、分散分析を行い交互作用が認められたので、単純主効果分析を行った(図1参照)。

- ・ 既習学習： $F(1, 183) = 7.37, p < 0.01, \text{Cronbach's alpha} = 0.70$

- ・新しい学習（英語）：F (1, 183) = 137.43, $p < 0.01$, Cronbach's alpha = 0.84
- ・新しい学習（プロジェクト）：F (1, 183) = 225.42, $p < 0.01$, Cronbach's alpha = 0.67

上記のように、どの因子も1%水準で有意差が認められた。

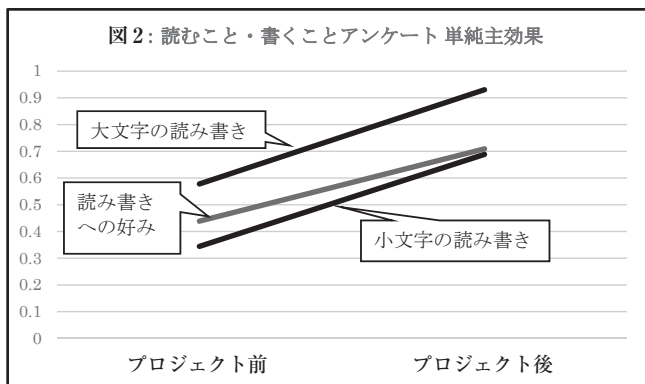


(4) 読むこと・書くことへの自信：「読むこと・書くことアンケート」

2件法による「読むこと・書くことアンケート」では、(3) 同様、因子分析の結果3因子に分かれたため、分散分析を行い交互作用が認められたので単純主効果分析を行った(図2参照)。

- ・大文字の読み書き：F (1, 183) = 110.41, $p < 0.01$, Cronbach's alpha = 0.88
- ・読み書きへの好み：F (1, 183) = 65.03, $p < 0.01$, Cronbach's alpha = 0.81
- ・小文字の読み書き：F (1, 183) = 105.33, $p < 0.01$, Cronbach's alpha = 0.91

上記のように、どの因子も1%水準で有意差が認められた。



(5) アルファベット文字認識：「アルファベットクイズ」(事後のみ)

児童の文字認識を調べるために行った「アルファベットクイズ」は、アレン玉井(2017)を参考に、アルファベットの知識を測る問題(名前読み→文字、音読み→文字)、内容関連語句問題(読み→つづり、意味→つづり、つづり→意味)、自分の名前を書く問題を実施した。問題数は少ないながら、どの種類の問題も到達度は高かった。ただし「つづりから意味」を考える問題では到達度79%という結果から、参加児童にとってつづりを意味につなげることが最も難しいことが分かる(表4・表5参照)。

表4：アルファベットクイズ到達度 (61人)

問題	問1(6)	問2(6)	問3(6)	問4(4)	問5(6)	問6(4)	合計(32)
到達度	96%	92%	90%	97%	79%	88%	89%

表5：アルファベットクイズ各問題内容

番号	問題の種類	問題のねらい	配点
問1	アルファベット知識	大文字小文字別名前読み→文字	6
問2	アルファベット知識	大文字小文字セット音読み→文字	6
問3	内容関連語彙(国名)	読み→つづり	6
問4	内容関連語彙(誕生日)	意味→つづり	4
問5	内容関連語彙(国名)	つづり→意味	6
問6	自分の名前(ヘボン式)	名前と名字を4線に書く	4

(4)「読むこと・書くことアンケート」と(5)「アルファベットクイズ」の比較

事後に追加した「読むこと・書くことアンケート」の自己評価項目と「アルファベットクイズ」の内容がほぼ同じ項目を比べると、名前を書くことについては自己評価よりクイズの正解率が低くなっている。この比較から参加児童の「読む」学習より「書く」学習の定着に時間がかかると推測される(表6参照)。

表6：自己評価とクイズの正解

No.	Can-Do 自己評価 (事後のみ) (61人)	できる	正解
1	「自分の名前」をローマ字で書くことができる	95.1%	88.0%
2	ローマ字で書いてある「友だちの名前」を読むことができる	75.4%	
3	英語を聞いて英語で書かれた「自分の誕生日」を指すことができる	85.2%	
4	英語で書いてある「自分の誕生日」を読むことができる	86.9%	97.0%
5	お手本を見れば「自分の誕生日」を書くことができる	96.7%	
6	英語を聞いて英語で書かれた「自分の行きたい国」を指すことができる	78.7%	90.0%
7	英語で書かれた「自分の行きたい国」を読むことができる	82.0%	79.0%
8	お手本を見れば「自分の行きたい国」を書くことができる	95.1%	

(1) (2) (3) の今年度と前年度との比較：同じプロジェクトでの平均値と伸び率比較

2016年度の同じプロジェクトで分析方法(1)(2)(3)が同じため、事前事後の平均値と伸び率の比較を試みた。伸び率はプラスマイナス0.1前後の範囲での変化にとどまった。これを興味・関心が高かった「読む・書く」活動を加えたのに「聞く・話す」活動に変化がないと捉えるのか、児童にとって負荷が大きい「読む・書く」活動を加えても「聞く・話す」活動は高水準を保っていると捉えるのかは議論のあるところである(表7参照)。

表7：2016年と2017年との「聞く・話す」活動の比較

種別	聞くことクイズ (20)			活動アンケート (35)			Can-Do 自己評価 (14)		
	事前	事後	伸び率	事前	事後	伸び率	事前	事後	伸び率
2016年度	7.76	14.24	0.84	29.98	31.76	0.06	7.04	11.00	0.56
2017年度	8.98	15.34	0.71	27.11	31.48	0.16	6.80	11.27	0.66

(6) 児童の自己評価：「振り返り」「行きたい国アンケート」(自由記述)

まず毎回の児童の「振り返り」では、多くの児童が初めて本格的に学ぶアルファベット文字に高い興味や関心を示し文字への気づきが散見された。事後に実施した「行きたい国アンケート」では、「発表では準備したことが伝え

られましたか」の問いに児童は4件法で答え、その理由を自由に記述した。答えは、「とてもそう思う」43%、「まあまあそう思う」50%、「あまりそう思わない」7%、「まったくそう思わない」0%だった。理由はKJ法（川喜田、1967）的に質的分析を行った。3つに分かれた中で主なものを以下に挙げる。

理由-1：自分の発表の様子やこれまでの努力の成果

- ・ 大きな声で、はっきり、笑顔で、アイコンタクトしながら発表できた。
- ・ 最初は緊張して上手くできなかったけれど、だんだんスラスラ言えてうれしくなった。
- ・ 自分が伝えたいことが自分の口から伝えられた。
- ・ 練習時の注意を守ってしっかりできた。
- ・ いっぱい家で練習したり、アドバイスをもらったりして準備をしたからうまく伝えられた。
- ・ 調べたり、ポスターを描いたり大変だったけど、相手に伝わった時すごくうれしかった。

理由-2：他者からの評価

- ・ 留学生がうなずきながら、笑顔で聞いてくれた。
- ・ 留学生が“Good!” “I see.” “OK.”と言ってくれた。
- ・ 留学生が笑顔で拍手をしてくれた。

理由-3：発表の失敗による否定的評価

- ・ 緊張してこんなふうに伝えようと思ったことがあまりできなかった。
- ・ 時々つかえてしまってもうまく言えなかった。

(7) 担任の評価：「担任アンケート」(自由記述)

プロジェクト後に行った「担任アンケート」による担任の評価をKJ法（川喜田、1967）的に分析をすると2つに大きく分けられた。

評価-1：プロジェクト重視の英語活動について

- ・ ゴールが明確で、非常に分かり易い学習の流れだった。
- ・ ポスターに書いたものを発表する活動のため、児童が自信を持って行うことができた。
- ・ ポスターを使って説明するまでの学習がすべて連動していて、無理、無駄

がなく、授業をテンポよくすすめることができた。

- ・活動で学んだ表現は、児童にとって必要感を感じるものばかりで、今回の発表だけでなく、今後の学習にも有効だと感じる。

評価-2：「読む・書く」活動を加えたことについて

- ・とても意味のある活動だと感じる。
- ・やってみて改めて「書く力」に非常に個人差があることが分かった。このことを踏まえて、中学校に向けて、自分の名前を自信を持って全員が書けるよう指導していきたい。
- ・より内容が高度になった気がするが、児童には必要な学習だと思う。
- ・一人一人の名前についてチェックし指導できるのは、ティームティーチングだからだと思う。これを担任一人ですべて行うとなると負担が大きい。

5. まとめ

5.1 考察

研究目的のプロジェクト重視の英語学習の長所を生かしながら、「聞く・話す」活動に「読む・書く」活動を加えた4技能統合の可能性を模索した今回の実践では、活動プランの作成から、「すべての活動がトピックに関連付けられ、重層的にゴールにつながる」とことと「児童にとってゴールを達成するための意味のある『読む・書く』学習になること」をポイントに行った。その結果、プロジェクト重視の英語活動によって、「聞く力」、「聞く・話すことへの意欲や自信」、「話すことへの状況的自信」についての参加児童への肯定的影響が認められた。まず「聞く力」と「聞く・話すことへの意欲や自信」に関しては、*t*検定で有意な効果（1%水準）が認められ、分析の信頼性も確認された。次に「話すことへの状況的自信」についても、3因子（既習学習、新しい学習[英語・プロジェクト]）とも有意な効果（1%水準）が認められ、分析の信頼性も確認された。つまり、今回のプロジェクト重視の英語活動「自分の行きたい国を発表しよう！」が、参加児童の聞くこと、話すことへ良い影響を及ぼしたことが分かる。また今回の分析結果から、プロジェクト重視の英語活動は、「読むこと・書くことへの自信」や「文字認識」にも肯定的影響を及ぼすと考えられる。参加児童の「アルファベットクイズ」の到達度は高く、「読むこと・書くことへの自信」の意識も3因子（読み書きへの好み・大文字の読み書き・小文字の読み書き）とも有意な効果（1%水準）が認められたこ

とから、プロジェクト重視の英語活動は参加児童の読むこと、書くことにも好影響を及ぼしたと考えられる。よって、参加児童への4技能への効果が認められる。

自己評価には個人差があることは考慮しなければならないが、量的分析に加えて質的分析からプロジェクト重視の英語学習の特徴である満足感や達成感を参加した多くの児童が得ていることが分かった。つまり、今回の実践はプロジェクト重視の英語学習の長所を生かした取り組みだったと考えられる。このことから、本実践の4技能統合のための指導方法「すべての活動がトピックに関連付けられ、重層的にゴールにつながる」と「児童にとってゴールを達成するための意味のある『読む・書く』学習になること」は、参加児童に有効に作用したと言えるだろう。よって、今後もさらに実践と改善を重ねていくことで、プロジェクト重視の英語学習が、2020年度施行の新学習指導要領の4技能5領域の目標に貢献できる可能性が十分であると結論付けられる。

5.2 今後の課題

一方今回の分析結果から、2016年度と比較して「読む・書く」活動を加えたのに「聞く・話す」活動に変化がなかったとの見方もできる。プロジェクト重視の英語学習による4技能統合への一層の効果という点では、今後の課題と言えるだろう。また、「書く」活動では個人的認知レベルを踏まえた丁寧な指導が必要になることも確かである。さらに、担任が懸念するように、今後教科化が進む中で、指導の質をどう担保していくのか、そのためにチームティーチングの強化や教員研修の量と質の向上など取り組むべき課題も多い。

謝辞

本研究では、指導案の立案段階でご意見を頂いた先生方、実践校の先生方や児童の皆さん、そして交流会を共に企画実践して頂いた津田塾大学非常勤講師、関麻由美先生と参加して下さった交換留学生やボランティア学生の皆さんに感謝の意を表する。また本研究は、日本学術振興会による平成28・29年度科学研究費補助金・研究活動スタート支援(課題番号16H07208)の助成を受けたものである。

注

- 1 Japanese Teacher of English (JTE) には様々な定義があるが、本稿では日本人の英語教育指導者という意味で用いている。
- 2 本稿の交流会とは、2011年度から始まった津田塾大学の漢字クラスを履修している交換留学生と筆者がアドバイザーをしている大学近郊の小学校5,6年生との交流授業である。

引用文献

- アレシ玉井光江 (2017). 「小学校におけるリタラシー指導」『JASTEC 第38回全国大会資料集』15-18.
- 川喜田二郎 (1967). 『発想法』東京：中公新書.
- 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』6月号, 60-63.
- 田中茂範 (2011). 「なぜ『プロジェクト型』学習なのか—英語教育における可能性」『英語教育』9月号, 10-12.
- 田中真紀子 (2017). 『小学生に英語の読み書きをどう教えたらよいか』東京：研究社.
- 畑江美佳 (2015). 「小学校でどのように文字を導入するか—*Hi, friends!* の補助教材から考える」『英語教育』7月号, 26-31.
- 松香洋子 (2004). 「Phonics Alphabet Song」『*Songs and Chants*』. 東京：日本コロムビア.
- 文部科学省 (2012). 『*Hi, friends!*』東京：東京書籍.
- 文部科学省 (2014). 「今後の英語教育の改善・充実方策について 報告～グローバル化に対応した英語教育改善の五つの提言」.
http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/102/houkoku/attach/1352464.htm
- 文部科学省 (2017). 「小学校学習指導要領」.
http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/_icsFiles/afieldfile/2017/04/27/1384661_4_1.pdf
- Beckett, G. H. (2006). Project-based second and foreign language education: Theory, research, and practice. In G. H. Beckett and P. C. Miller (Eds.), *Project-based second and foreign language education: Past, present, and future* (pp. 3-16). Greenwich, Connecticut: Information Age Publishing.
- Cohen, J. (1992). A power primer. *Psychological Bulletin*, 112, 155-159.
- Dewey, J. (1997). *Experience and education*. New York: Simon & Schuster (Original work published in 1938).
- Fried-Booth, D. L. (1986). *Project work*. Oxford: Oxford University Press.
- Fried-Booth, D. L. (2002). *Project work* (2nd ed.). Oxford: Oxford University Press.
- Haines, S. (1989). *Projects for the EFL classroom: Resource material for teachers*. Edinburgh: Thomas Nelson and Sons.
- Henry, J. (1994). *Teaching through projects*. London: Kogan Page.

- Muijs, D. (2011). *Doing quantitative research in education with SPSS* (2nd ed.). Los Angeles: SAGE.
- Ribé, R., & Vidal, N. (1993). *Project work: Step by step*. Oxford: Heinemann International.
- Stoller, F. (1997). Project work: A means to promote language content. *English Teaching Forum*, 35 (4), 2-9.
- van Lier, L. (2006) . Foreword. In G. H. Beckett and P. C. Miller (Eds.), *Project-based second and foreign language education: Past, present, and future* (pp. xi-xvi) . Greenwich, Connecticut: Information Age Publishing.