

大学英語教育における Task-Based Instruction (TBI) の可能性と限界

—学習方略形成と自己調整学習を目指した授業に関する一考察—

坂田 浩

SAKATA, Hiroshi

徳島大学国際センター

福田 スティーブ

FUKUDA, Steve

徳島大学共通教育センター

要旨：

本稿では、英語学習における自己調整学習を指導する枠組みとして、Task-Based Instruction (TBI) を取り上げ、その可能性と限界について検討する。TBIは「タスクを基に言語学習を展開していく」という教授法であり、より自然な形で4つの技能(読む・聞く・話す・書く)を統合的に学ぶことを目的とした新たなスタイルの教授法である。最近では、TBIと学習方略指導を組み合わせることで、言語自体の学習と「学習方法」に対する指導を同時に行うことも提唱されているが、英語学習に求められる「長期的な自己調整学習を実現する」という点においては課題も残るものとなっている。本稿では、この課題に対し、学習者の長期的な自律学習を目指したメタ認知方略面での指導を提唱する。

キーワード：自己調整学習、Task-Based Instruction、英語学習、継続的自律学習

1. はじめに

一般的には、実用的な英語力を身につけるには3,000時間から5,000時間の集中的な学習が必要とされる(Odlin, 1992; 中島, 2006)。一方、日本における現行の英語授業時間数を見ると、中学校・高校での総英語授業時間数が736時間(Benesse 教育研究開発センター, 2008)、大学教養課程における英語授業時間数が約90時間(1.5時間×2回×15週×2学期)、合計約826時間となることから、上記の3,000時間には到底及んでいないことが分かる。

この不足分に対応するには、学習者が授業外に学習時間を確保し、自律的に学習を展開していくことが求められることになると思われるが、本学の状況を見る限りでは、自律的に英語学習を行っている学生はごく一部のようである。例えば、徳島大学(2008)が実施した「ラーニングライフ-第1回学生の学習に関する実態調査報告書-」を見てみると、授業の予習・復習に毎日約1時間程度の時間を割く学生が多いものの、英語の自主学習となると80%以上の学生が「何もしていない」と答えており、教師側が課題・宿題などを通して勉強しなければならない環境を作ること(つまり、学習を義務的に行わせることで)学習者の英語学習を促していることが分かる。

無論、このような「させるモード」に基づく指導方法を否定しているわけではない。宿題・課題は、学習者が授業内外における学習を円環的に展開していく上で非常に重要な役割を担っており、また学習者の立場からしても「何を

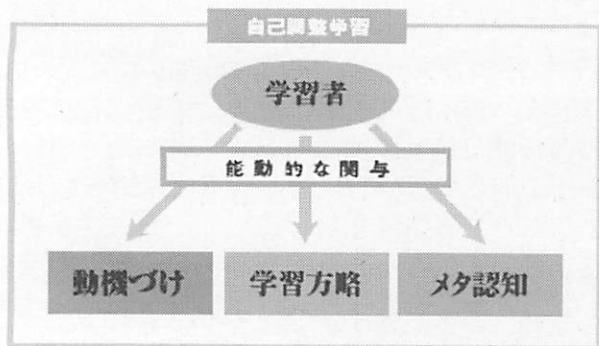
しなければならないのか」ということが具体的に提示されることから、学習を円環的に展開していくという点では、非常に効果的であると考えられるからである。

しかしながら、このような「させるモード」に基づく指導形態のみで授業を展開していくことは、学習者の自律性という点からすればあまり好ましいものではない。先にも述べたように、日本人が実用的な英語力を身につけるためには長期間にわたる学習が必要であり、そのためには、むしろ学習者自らが目標を設定し、計画を立て、その計画に沿って学習を展開し、必要に応じて学習計画や目標を評価・修正するといった継続的な自律的学習方略が重要な役割を担っていると考えられる(竹内, 2007)からである。

本稿では、①この継続的な自律学習を支援するための基本的方向性を「自己調整学習(Self-regulated Learning)」(Zimmerman, 1990)、「タスクを基にした言語指導(Task-Based Instruction: TBI)」(Nunan, 2004)という2つのキーワードを基に検討を行い、②継続的自律学習指導という観点からみたTBIの可能性と限界について議論を展開する。

自己調整学習は「学習者が、メタ認知、動機づけ、行動において、自分自身の学習過程に能動的に関与していること」(伊藤 & 神藤, 2003)と考えられており(図1)、計画の立案、学習のモニタリング、自己評価を含む「メタ認知」、自己効力感や自律性の認知に関わる「動機づけ」、具体的な学習方法および行動に関連する

「学習方略」に深く関わるもとされている。自己調整学習のプロセスについては後述することとするが、これら3つの要因は、いずれも継続的自律学習と深い関係にあり、学習者が自律的且つ長期的に英語学習を展開するための基盤となるものであると考えられる。



【図1 自己調整学習】(伊藤, 2008, p.15)

一方、TBIは、例えば「英語で学級新聞を作ろう」などのタスクを通して、出来るだけ自然な (Authentic) 形式で英語学習を展開していく指導法 (Nunan, 2004) であり、近年多くの研究者から注目を集めている。これまでのコミュニケーション言語教育 (Communicative Language Teaching: CLI) では、教師側が設定する疑似的コミュニケーション場面に基き文法規則や定型表現を学ぶことが主流であったと思われるが、それだけでは学習者の中間言語発達には結びつかない (Long & Crookes, 1991; Skehan, 1998) という批判も多くなされていたことから、より現実的な学習目的 (つまりタスク) を達成するために様々な言語スキルを統合的に運用していくことで外国語学習を進めていく方向へと教授法の方針が転換されてきた。TBIはこの流れの中で注目を集めるようになってきたと推測されるが、最近ではこのTBIと学習方略指導を組み合わせることも提唱されており (Willis, 1996; Skehan, 1998; 大和, 峯石 & 廣森, 2005)、英語教育における自己調整学習指導を実践するための具体的枠組みとして注目されている。

本稿では、まず、自己調整学習とTBIに関する概説を行い、TBIの中で自己調整学習指導 (特にメタ認知方略に関する指導) がどのように展開されているかについて具体例を基に概観する。次に、現状における大学生の英語学習環境を概観し、継続的自律学習を展開する上での課題を検討する。最後に、継続的自律学習指導という観点からみたTBIの可能性と限界について考察を展開し、今後の英語授業を設計する際の

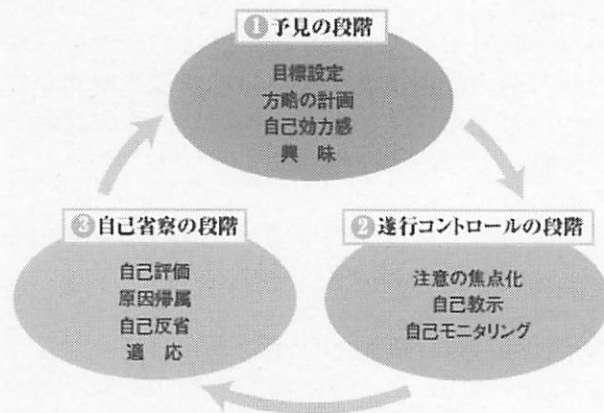
基本の方針を検討するものとする。

2. 自己調整学習とTBIについて

2.1 自己調整学習

2.1.1 自己調整学習における3つのプロセス

自己調整学習の定義ならびに基本的な構成要素は前述の通りであるが、自己調整学習をプロセスという観点から見た場合、「予見」「遂行コントロール」「自己省察」の3段階で構成される循環的な学習プロセスとして捉える事が出来る【図2】。



【図2 自己調整学習の循環プロセス】
(伊藤, 2008, p.15)

「予見の段階」は、別の言い方をすれば「学習に対する下準備の段階」であり、学習目標の設定、学習方略の計画、「これなら自分にもできる」という自己効力感や興味などが含まれるが、「遂行コントロールの段階」では、学習課題への集中、「絶対にこの課題をやるんだ」といった自己教示、どの程度学習が進んでいるかといった自己モニタリングなどの「学習を具体的に実行する際に求められる行為」が含まれる。

「自己省察の段階」では、学習に対する評価・反省、ならびに「なぜ学習が上手くいったのか (もしくはいかなかったのか)」に関する原因の振り返りを行う行為が含まれるが、これらの評価・反省・振り返りを通して学習目標や学習方略 (および計画) の修正を行うことで、学習を循環的に展開していくと考えられている。

これら一連の段階は様々な体験学習やセミナー、ワークショップなどにも応用されており、基本的にはPDS (Plan-Do-See) を教育現場に応用したモデルであると考えられるが、英語教育にも様々な点で応用できる可能性は非常に高いと思われる。

2.1.2 自己調整学習とメタ認知方略

図2に示した自己調整学習における一連の学

習段階は、先に示した「メタ認知」レベルでの学習方略（以降、メタ認知方略）と深い関わりがあり、自律した学習者として継続的に学習を展開していく上で非常に重要な役割を果たしている（Wenden, 1998; 大和, 峯石 & 廣森, 2005）と考えられている。

一般的にメタ認知方略は「認知に対する認知」もしくは「諸活動をスーパーバイザー的にモニターし制御する高次の機能」（三宮, 1996）として考えられることが多いが、その下位過程として、①効果的学習を可能とするためのメタ認知知識（例えば「学習方法に対する気づきや評価」など）、②効果的に学習を実践するためのメタ認知制御（例えば、「目標や計画を立てる」など）という2つの要因が考えられること（三宮, 1996; 大和, 峯石 & 廣森, 2005）、また、これらの要因全てが図2に示す循環プロセスに関連することを考えれば、メタ認知方略が自己調整学習（および継続的自律学習）において中核的な役割を担うことが伺える。

また、自己調整学習を継続的に展開していくためには、メタ認知方略だけでなく「学習動機をどのように維持するか」という課題も非常に重要であると考えられるが、この点に関しては、伊藤（2008）が述べているように、学習動機自体は学習者にとって見えにくいものであり、指導をする立場からしても非常に捉えどころのないものであることから、学習者にとって比較的に見えやすい「学習の組み立て方・方法」（つまり、「方略」）に焦点を当てながら指導を展開することで、学習動機・意欲の向上および維持に対しても効果的な影響を与えると推察される。適切な学習方略の使用に関する指導を提供することは、「学びの見通しをよくし、学習の実感や手応えを促し、「できそうだ」という自己効力感を高め、その子どものモチベーションをさらに高めていく」（伊藤, 2008, p.17）ことに繋がると考えられ、その結果、図2に示した循環的自己調整学習を可能にする重要な原動力として作用すると考えられるのである。

学習方略指導が英語学習に対する動機に与える影響を調査した研究として、岡田（2007）を取り上げてみる。岡田（2007）は、高校生244名を対象に、「単語学習」に対する方略教授の効果に着目した研究を行っており、単語学習に対する学習方略（体制化方略）が学習動機の向上にプラスの効果を与えたと報告している。岡田（2007）の実践は、単語学習方略の中でも「接頭語・語幹・接尾語」および語源に注目したものであるが、最終的には、この単語学習方法（つまり学習方略）を中心とした授業が「学習に対

する手掛かりと見通し」を向上した結果、学習動機が高まったと分析している。課題や学習に対する具体的対処方略が分かれば、自己効力感や有能性（つまり「自分も出来る」という意識）を高めることが可能になると考えられるが、この自己効力感や有能性が高い学習者ほど、英語学習への内発的動機づけが高いことが報告されている（廣森, 2003）ことから、方略指導が循環的自己調整学習を支えるための基盤を形成するものと考えられる。

2.2 TBIとメタ認知方略

2.2.1 TBIについて

大和, 峯石 & 廣森（2005）は、これまでの英語学習方略ならびにその指導法についての広範囲にわたる研究に基づき、英語教育において自己調整学習を指導する際には、①メタ認知を重視して指導する、②タスクを組み合わせ通常の授業で指導する、③出来るだけ明示的に指導する、④学習者主体の活動の中で指導する、という4つの指針を提案している。メタ認知方略を中心に指導を展開することの重要性は前項でも述べたとおりであるが、「指導の明示性」や「学習者の主体性養成」という観点から見れば、学習方略の指導は学習者を主体とした授業中のタスクと共に展開されるべきであり、「タスク中心の言語指導（TBI: Task-based Instruction）」と学習方略指導を組み合わせることで、非常に高い効果を期待出来ると述べている。

TBIは、その名が示す通り「タスクを中心に展開する言語授業」であるが、ここでいう「タスク」とは、①意味内容の伝達を中心とした教授上の課題で、②達成すべき目標が明確であり、③解決すべきコミュニケーション上の問題を含んでいるものであると同時に、④現実世界と関連しており、且つ、⑤タスクの遂行結果により評価が可能であるものこと言う（Skehan, 1998）。具体的には、例えば「イラストレーターになって、読んだ話をまとめてみよう」や「4コマ漫画を英語で作ろう」というタスクの下に様々な言語活動を統合的に運用することで、より現実的場面に近い形で総合的な英語コミュニケーション学習を展開するというものである。

このTBIに関しては、「意味内容の伝達に終始する場合は往々にしてあるため、言語表現の学習に繋がらない」（Long & Crookes, 1991; Skehan, 1998）といった批判がなされていたが、大和, 峯石 & 廣森（2005）およびWillis（1996）は「自らの学習活動を意識し制御するメタ認知

ストラテジーを、タスクの遂行に合わせて適宜指導する」ことで、TBIの持つ上記の問題点を克服出来る、と述べている。例えば、先に示した「4コマ漫画を英語で作ろう」というタスクを基に考えてみると、学習者は「4コマ漫画のセリフを作る (Writing)」に終始するあまり、使用する表現の正確さに注意を向けることが出来ず、結果として中間言語の発達を促すという観点では限界があると考えられる。しかしながら、このタスクを遂行していくプロセスにおいて、例えば、「4コマ漫画のストーリーを設計する (Planning)」、「セリフを考える (Writing)」、「出来あがった4コマ漫画を見直して評価する (Evaluation)」、「変更する必要があるら変更する (Revising)」といった活動を取り入れることにより、メタ認知方略的な視点から自らの言語活動・学習 (および言語運用) をモニターすることが可能となり、結果、中間言語の発達を促すことが可能になると考えられるのである。

2.2.2 TBIにおける方略指導の具体例

大和, 峯石 & 廣森 (2005) は TBI とメタ認知方略形成を組み合わせる際に、以下に占める5つのステップ (準備段階、提示段階、練習段階、評価段階、応用段階) で行うことを提唱しており、学習者にとってより高次と思われるメタ認知方略 (例えば「課題を遂行するための計画を立てる」など) に対しても、準備段階や提示段階を学習者に合わせて工夫することで効果的な授業展開が実現出来る、と述べている。

以降、大和, 峯石 & 廣森 (2005) において紹介している「Abekonbe」(参考資料) を参考に、TBIにおける具体的方略指導例についてまとめてみる。なお、以下の例では、「ドラえもんの漫画を用いてリーディングにおける方略を学ぶ」ことを目標とし、通常授業で補助教材 (参考資料) を用いることを想定している。

① 準備段階 : Preparation

- リーディングの方法について学習者に質問する

(質問内容)

日本語の文章を読む時、どんな風にして読んでいますか？また、英語の文章を読む時、どんな風にして読んでいますか？

- この授業では「Abekonbe」というドラえもんの漫画を使って、効果的なリーディング方略 (特に、「推測する」と「確かめる」) について学ぶことを伝える。

② 提示段階 : Presentation

- リーディング方略として「ストーリーを推測する」、「推測したストーリーを確かめる」という2つを学ぶことを提示し、説明する。

(説明内容)

ストーリーを推測する方略は、物語のパターンや登場人物に関する背景知識などにもとづいて、ストーリー展開を予測することです。

推測したストーリーを確かめる方略は、自分が推測したストーリーと提示される英文の内容を比較する方法です。

これら2つの方略は、「ただ英文を読む」のではなく、「英文 (もしくは提示される漫画) と会話する」ようなものなので、楽しく英文を読んでいくことが出来るようになります。

- サンプルの4コマ漫画を基に2つのリーディング方略について具体的に示す。

(説明内容)

ドラえもんってポケットから道具を出して、のび太君のピンチを救ってくれるんだよなあ…	背景知識の活性化
---	----------

のび太君、お母さんから「草取りしなさい」って言われてるけど、やりたくなさそうだなあ… 多分、ドラえもん泣きつくかも…	ストーリーの推測
---	----------

やっぱり、そうだ！	ストーリーの確認
-----------	----------

おっ、ドラえもんがハサミを取りだしたぞ…これで草取りするのかなあ…？	ストーリーの推測
------------------------------------	----------

えっ、このハサミでのび太君の影を切り取るのか！	ストーリーの確認
-------------------------	----------

③練習段階：Practice

- 先に説明した2つのリーディング方略を実際に活用しながら漫画を読むように指示する。

(説明内容)

それでは、新しいリーディング方略を使って「ドラえもん」を読んでみましょう。さっき私が実演したように、この後、どんな事態が待ち受けているか推測しながら読んでください。

- 参考資料に示すシナリオ1をOHPなどで提示し、最後まで読み終えた頃に、シナリオ1の推測が当たっていたかどうか、学習者同士で話し合わせる。
- 各学習者にシナリオ2の場面について予測してもらい、クラス全体で話し合う。(以降、「シナリオの提示 → 予測 → 確認」を同様の手続きで行う。)

④評価段階：Evaluation

- 評価用紙を用いて、2つの方略についての理解度、有効性などを自己評価させる。

(評価内容例)

・ この方略の使い方は理解できましたか？
(1～5の5件法で回答)

・ 「理解できた」と答えた人はその使い方を説明してください。
(自由記述)

・ この方略は有効だと思いますか？
(1～5の5件法で回答)

・ 今後は1人でも使えると思いますか？
(Yes/Noの2択)

・ 他に使った方略があれば、その名前とどのような効果があったのかを書いてください。
(自由記述)

⑤応用段階：Expansion

- 登場人物の数からなる小グループに分

け、役柄を交換しながら「Abekonbe」のストーリーをロールプレイさせる。

- 2つのリーディング方略を用いて教科書(もしくは簡単なリーディング用副教材)の読解をやってもらう。時間が足りないようであれば、宿題として提示する。

この「Abekonbe」におけるタスクは、4コマ漫画のストーリーを推測し、その内容を確認させるというものであり、全体として取り扱っている方略は、メタ認知方略というよりも、学習課題を処理する際に用いる「学習方略」(特に、推測・確認)に近いものと思われるが、この例は、ともすれば「4コマ漫画の内容を理解する」というタスクに終始しがちなTBIの持つ問題点を上手く克服しており、内容理解を効率的に実践していくための方略指導とタスクを効果的に組み合わせた非常に良い例であると思われる。

3. 大学生を取り巻く英語学習環境

3.1 多様な学習環境

現代の大学生を取り巻く英語学習環境は非常に多様化している。大学における英語授業、ESS (English Speaking Society) などの課外活動、英会話学校での英語学習に加え、インターネット、携帯電話などのモバイル機器の急速な普及に伴い、無料で学べるオンライン講座なども多数提供されており、学習者の立場から見れば「何時でも好きな時に、自分の好きな方法で英語の学習が出来る時代になった」と言えるであろう。

上記のような英語学習環境の多様化は今後さらに進むものと思われるが、現状を見る限り、この多様な学習環境を十分に活用できているとは考えにくい。徳島大学での状況を例に挙げれば、2000年に実施された調査(徳島大学全学共通教育センター外国語教育部会, 2000)では1週間で英語学習に費やす時間が「全くない」もしくは「30分以内」と答えた学生が約70%に上ることが報告されているが、2008年に実施された調査でも80%以上の学生が自主的英語学習を行っていないことが明らかとなっている(徳島大学, 2008)ことから、学生の英語自律学習という点ではさほど大きな進展は無いようである。2000年からの8年間で様々なオンライン講座などが容易に入手できるようになったと思われるが、たとえ多様な学習環境や方法が手に届くところにあっても、自らその環境に手を伸ばし、自らの英語学習のた

めに環境を活用するというところまでには至っていないようである。

3.2 翻弄される学習者とメタ認知方略

「英語の勉強をしたいと思っているし、しなければならぬとも思っているんだけど、どうしたら良いのか分からない」と嘆く学習者は多い。確かに、このような学習者には学習動機上の課題がある場合が多く、この学習動機上の課題が「どうしたら良いのか分からない」という混沌さを生み出す根本的な原因になっていると考えることは納得のいくところである。

しかしながら、昨今の厳しい就職状況下では学生の多くが TOEIC などの英語力証明書が就職に有利であることを理解しており（池田 & 福森, 2005）、TOEIC などで高得点を得るためには卒業までの限られた時間を有効に活用する必要があると自覚していることなどを考慮に入れば、上記の学習動機上の課題は「ただ単にやる気がないから」というよりも、英語学習に対する方法論にその原因があり、「学習環境が多様化している状況の中でどのように英語学習を展開していけば良いのか分からない」（東矢, 2003）ことにより引き起こされていると考えることが出来ると思われる。

事実、「TOEIC で高得点を取りたいと希望している学習者」は非常に多いが、「どの問題集を選択するか」という課題に対しては多くの学習者が頭を悩ませているようである。例えば、TOEIC 試験対策用問題集を Amazon.com で検索してみると 600 種類以上の教材が販売されており、教材選択に関しては多くの場合、「かつて TOEIC を受験した友達に相談する」、「英語教師に相談する」、「インターネットで問題集についての情報を収集する」などの方法で対応しているようだが、いずれにしても教材選びには非常に苦勞しており、自分に合った教材を見つけるまで数十冊も問題集を購入する学習者もいるようである。

教材を選択する際には、①「次回のテストでどの位のスコアを目指すのか」といった学習の目標や、②「今の自分の実力はどの程度なのか」、「英語学習に対する自分の好みはどのようなものなのか」といった現状の分析、③「TOEIC 対策のために時間とエネルギーをどの程度費やすことができるか」といった将来の見込みなどを客観的に把握しておくことが必要であり、最低でもこれらの要因に対する見通しが明確にならなければ自分にとってベストな教材を選択することは非常に困難であると考えられる。単に「教材を選択する」といっても、その裏には、学習目標、現状における知識・スキル

の客観的把握、学習計画・評価・修正などの「メタ認知方略」が深く関わっており、自らの学習を客観的に見つめ、これからの学習に対するグランドデザインを明確にするプロセスが無ければ、教材（つまり学習環境）の多様性に翻弄されてしまうことにもなりかねない。そして、先に示した「数十冊も問題集を購入する」例は、学習環境に翻弄されてしまい、自らの学習に対するグランドデザインを明確にするプロセスを経なかった結果によるところが多いと考えられるのである。

では、このような学習者に対しどのような支援を提供すればよいのだろうか？次項では、「TBI の可能性と限界」を中心にこの課題について考えてみることにする。

4. 新たなる指導方針：TBI の可能性と限界

大和, 峯石 & 廣森 (2005) が示す TBI での指導方針は、具体的な学習課題に対する方略（つまり学習方略）を指導する点においては非常に効果的であると考えられる。例えば、先に示した「推測をしながらリーディングを行う」という一見したところ当然のように思える学習方略も、これまでに実践したことのない学習者にとっては新しい学びであり、その学びを定着させるためには具体的な学習課題に基づきながら指導を展開していく方が望ましい。「Abekonbe」の例では、「英語で書かれた 4 コマ漫画を読む」というタスクをより効率的に遂行するための手段として「ストーリーを推測する」、「推測したストーリーを確かめる」という 2 つの学習方略を捉えているが、学習者の視点から見ても非常に具体的な例を用いた理解しやすい構成になっていると思われる。

このように、具体的な学習方略の指導という点では上記の TBI を基にした教授法を展開することでかなり効果が期待できると思われるが、「学習全体のグランドデザインを構築する」という点ではやや脆弱な感が否めない。

例えば、大和, 峯石 & 廣森 (2005) では、学習目標を設定するためのワークシートの使用が紹介されているが、そのための時間数は授業オリエンテーション時の 1 時間のみであり、その後は提唱する 5 段階から成る指導ステップ（準備段階・提示段階・練習段階・評価段階・応用段階）に基づき学習方略の指導を展開するように提唱している。このやり方では、先に提示した「Abekonbe」のような具体的リーディング方略などのマイクロな方略指導は可能となるであろうが、「多様な学習機会をどのように組み合わせしていくか」といった学習のグランドデ

ザインを策定することは到底出来ないと思われる。

大和、峯石 & 廣森 (2005) はマイクロな方略指導を支持する理由として、①英語授業はあくまでも英語コミュニケーション能力の向上のためにあるものであり、②教師が学習方略自体に重点を置きすぎると、「学習ストラテジーの指導自体が授業の最終目標になってしまう」状況を作り出してしまうことになることから、③本来の英語学習の目的が損なわれてしまう可能性、および教室内に混乱を生じる可能性を避けるためにも具体的タスクを達成する手段として学習方略を支援する必要がある、という3つを挙げているが、継続的自律学習を支援していくにはマクロな視点から自分の学習を見つめ、学習者が自らの手で調整していくための知識・スキル・能力が必要となってくる。

特に、現在の大学生が置かれている状況の限りでは、「多様な学習機会を如何に組織化するか」といったマクロな視点からみた課題は、継続的な自律英語学習という観点からは見逃すことの出来ない課題の1つであり、その課題に対応するためには、上記のようなミクロ的な視点に立脚する指導だけでは対処できないと思われる。そのためにも、学習者のメタ認知方略に直接的に働きかけ、例えば「自分の英語学習目標を設定させる」、「現在における自分の英語スキルを客観的に分析する」、「入手可能な学習機会を整理し、選択する」、「実現可能な学習プランを策定する」、「評価方法ならびに学習計画などの見直しを行う」などのメタ認知方略に特化した支援を何らかの形で展開する必要があると考える。

無論、「メタ認知方略に特化した支援を授業内で行うのか、それとも授業外の支援活動として展開するのか」はこれからの議論に依るところも大きいと考えられるが、いずれにしても、何らかの形で学習者の継続的自律学習をマクロ的な視点から支える活動を定期的に提供することが求められると考えられるのである。

5. おわりに

先に指摘したように、大学生の英語学習状況を見る限り、どのようにして大学生の英語学習に対する継続的な自律学習を支援していくかという課題はこれから大学英語教師が取り扱っていくべき課題の1つであることは確かである。本稿では、①この継続的な自律学習を支援するための基本的方向性を「自己調整学習」、TBIという2つのキーワードを基に検討を行い、②継続的自律学習指導という観点からみたTBI

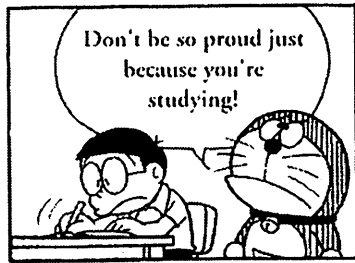
の可能性と限界について議論を展開したが、まず指摘しておきたいことは、決して「TBIを基に学習方略の指導を展開すること自体を否定しているわけではない」ということである。TBIでの学習方略指導は、学習者を取り巻く学習機会の多様性に対応するという点で限界があると考えられるものの、具体的な学習上の課題を解決する方略を学ぶ点では非常に効果的であり、望ましい教授方法であると考えられる。このことから、今後の方略指導においては、具体的な学習課題に対する方略だけでなく、学習目的や計画・評価・修正に関わるメタ認知方略に直接働きかけ、学習者の学習全体に関わるグランドデザインを目に見える形で具体的に構築していくための支援を提供することにより、学習動機上の課題を改善し、1人でも多くの大学生が継続的且つ自律的に英語学習を実践出来るようにするための支援を行うことが望まれるのかもしれない。

【参考文献】

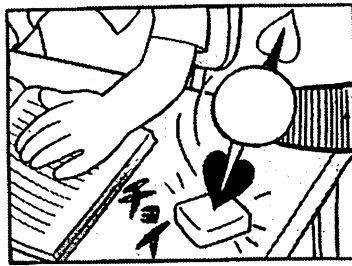
- Benesse 教育研究開発センター. (2008). 調査データクリップ! 子どもと教育. 参照日: 2010年1月25日, 参照先: 英語教育 第1回: <http://benesse.jp/berd/data/dataclip/clip0014/clip0014a.pdf>
- Long, M., & Crookes, G. (1991). Three approaches to task-based syllabus design. *TESOL Quarterly*, 26, 27-56.
- Nunan, D. (2004). *Task-Based Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Odlin, T. (1992). *Language Transfer*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Skehan, P. (1998). *A cognitive approach to language learning*. England: Oxford University Press.
- Wenden, A. (1998). Metacognitive knowledge and language learning. *Applied Linguistics*, 19, 515-537.
- Willis, J. (1996). A flexible framework for task-based learning. In J. Willis, & D. Willis (Eds.), *Challenge and change in language teaching* (pp. 52-62). London: Macmillan.
- Zimmerman, B. J. (1990). Self-regulated Learning and Academic Achievement: An Overview. *Educational Psychologist*, 25 (1), 3-17.
- 伊藤崇達. (2008). 「自ら学ぶ力」を育てる方略—自己調整学習の観点から—. *BREED*(13), 14-18.
- 伊藤崇達, 神藤貴昭. (2003). 自己効力感、不安、自己調整学習方略、学習の持続性に関する因果モデルの検証. *日本教育工学雑誌*, 27 (4), 377-385.

- 岡田いずみ. (2007). 学習方略の教授と学習意欲
—高校生を対象にした英単語学習において—.
教育心理学研究(55), 287-299.
- 三宮真智子. (1996). 思考におけるメタ認知と注
意. 著: 市川伸一 (編), 認知心理学 4 思考
(ページ: 157-180). 東京: 東京大学出版会.
- 大和隆介, 峯石緑, 廣森友人. (2005). 学習スト
ラテジーを指導する際の基本的考え方. 著:
学習ストラテジー研究会大学英語教育学会,
尾関直子, 大和隆介, 中島優子, 廣森友人
(共同編集), 言語学習と学習ストラテジー
(ページ: 102-112.). 東京: リーベル出版.
- 池田広子, 福森貢. (2005). 経営情報系大学生の
英語学習と動機づけに関する一考察. 京都
創成大学紀要, 5, 23-42.
- 竹内理. (2007, Spring). 自ら学ぶ姿勢を身につ
けるには -自主学习の必要性とその方法を
探る-. TEACHING ENGLISH NOW, 2-5.
- 中島和子. (2006). 母語以外の言葉を子どもが学
ぶ意義: パイリンガル教育からの視点.
BERD, 18-22.
- 東矢光代. (2003). オーダーメイドの英語学習指
導法の構築を目指して. 言語文化研究紀要
SCRIPSIMUS, 12, 23-44.
- 徳島大学. (2008). ラーニングライフ-第1回学
生の学習に関する実態調査報告書-. 徳島
大学.
- 徳島大学全学共通教育センター外国語教育部
会. (2000). 外国語教育改善のためのアンケ
ート報告書. 徳島大学全学共通教育センタ
ー.
- 廣森友人. (2003). 学習者の動機づけは何によっ
て高まるのか—自己決定理論による高校生
英語学習者の動機づけの検討-. JALT Journal,
25 (2), 173-186.

“Abekonbe” Scene 1



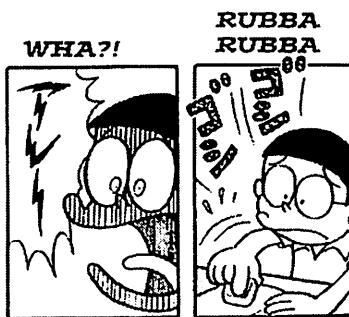
④



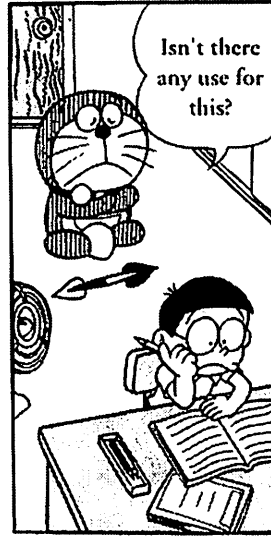
⑤



⑥



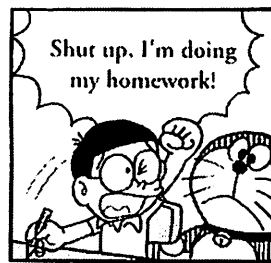
⑦



①



②



③

(大和, 峯石 & 廣森, 2005, p.152)