

英語授業における母語使用のビデオと教材利用の教育的効果

The Educational Impacts of Using Native-Language Videos and Materials in English Classes

金岡正夫 (KANAOKA, Masao)

鹿児島大学教育センター (Kagoshima University Education Center)

This study explored the effects of using native language videos focused on social commitment and contribution through professionalism. The purpose of using such materials was to encourage first-year Japanese college learners to become critical and insightful in acquiring their own English, which is crucial in helping them develop their sense of values and philosophy of life. To this end, they were encouraged to engage in self-dialogue and self-reflection through the videos that highlight maturity in adulthood, such as social responsibility and good citizenship. Specifically, these videos were employed so that the students struggled to acquire specific vocabulary and logical communication skills necessary for explaining clearly how they should be able to establish their individual life goals and the values during their college days. A Japanese book focusing on campus-life issues among contemporary Japanese youths was also used to supplement the videos. Some positive results, which were gained from several questionnaires after the study, suggested that English language classes using the videos and the book in the native language may become useful, not only in promoting deeper self-inquiry and self-reflection, but also in developing self-attentive vocabulary in both Japanese and English languages.

Keywords: native language videos, first-year Japanese college learners, self-reflection, individual life goals, self-attentive vocabulary

1. はじめに

1.1 大学が抱える課題

大学全入時代を迎え、学力低下が叫ばれてい

る(天野 2004)。学習態度、活動、意欲の低下と自宅等での自主学習習慣の欠如も指摘され、米国立大学にもその傾向が見られる(Sacks 2000)。問題は学力だけではない。対人関係の構築や自律性など、社会人に向けて必要な精神的成熟がうまくなされていない学生を目にするようになった(小谷 1993, 宇佐美 2004)。根底には日本社会の大きな変革に伴う「生きる目的」、「大人になること」、「自己実現」、「やりがい」など、人生構築に不可欠な哲学的課題が一人ひとりの若者にとって実感しづらい、納得しづらい、どう行動を起してよいか見当がつかないという実情がある(北尾 2007、関 2005)。

現実社会に社会人として参入することをためらうモラトリアム人間については小此木(1979)が早くから指摘し、今日ではフリーターやニートの問題として引き継がれている。大学入学後の通常4年間を通して、卒業後の進路や人生設計の模索を行うインサイド・アウトの生き方(溝上 2004)の方程式が通用しづらい世の中に、今の学生たちは生きている。個々人が孤立化すると同時に、学生同士で葛藤する場が消えつつある(高岡・八柏 2006)。自己を省みる必要絶対条件ともいえる「他者の存在」に気づこうとしない、精神的に未成熟でひとりよがりな学生が目立ってきている。教室や学内でのコミュニケーションは「親和性」を保っているように見える。しかし、それは表層的(=込み入った議論お断り)の裏返しであり、己をさらけ出した真剣な対話活動を忌避している。お互いの精神的価値観やこだわりとはなにかを問い詰め、互いの存在価値を見出そうとする同義感や連帯感は薄れつつある。「今だけ」を考え、それを追い求めるだけの刹那的な単眼思考は、本人の自覚、無自覚を問わず、広いキャンパス空間での「タコツボ人生」に結びつく危険性をはらんでいる。そのような今の若者たちの表情や行動は、皮肉にも現代社会の実態を示しているともいえよ

う。荻谷 (2006) は言う。「現代では、過去に驚くことそれ自体が、断片的な逸話や単なる知識にとどまって、今を考え直す視点になっていかない。なぜか。それは近代以後の社会が、「進歩」「前進」や「発展」「進化」「成長」を無条件に望ましい価値であるかのように語り、あるいは「新しさ」を無意識に尊ぶ態度を蔓延させ、過去のこだわりを切断させ続けているからである」(290頁 / 傍点は筆者)。

1.2 大学英語教育のグランド・デザイン再考

学力低下の問題は、大学英語授業の運営に少なからず支障を来たしている。小池 (1990) 率いる研究グループが行った実態調査結果、そして大学英語教育学会実態調査委員会 (2003, 2007) が実施した英語教員と大学生を対象にしたアンケート結果が示すとおり、学習者の授業内容への不満や資格取得への要望が高い反面、それに比する彼らの動機づけ (というより覚悟といった方が正しい) と行動性はかなり弱く、他力本願となっている。楽をしたい、楽しく時間を過ごしたい、授業時間外は何もしたくないという彼らの「内言」が窺える。筆者の教室でも、声に出さずともそれを物語っているケースが多い。しかしながら、これらの調査の1つの盲点として、大学生となった彼らを実質的 (= 人格的) に大学生にしないといけないという、高等教育ならびにリベラル・アーツの視点をもとに英語授業のあり方を示唆する質問が、散見したところあまり見当たらない。

大津 (2006) の指摘どおり、グローバル化に煽られ、その結果、TOEIC スコアなどの数値目標を学習効果ならびに学習到達度として捉えようとする偏向的語学教育観が、英語教育現場に罷り通りつつある。管見したところ、そこには企業論理の効率性と短期的効果を髣髴させるものがある。そこには「今だけ」を考えている感が否めない。カリキュラムが敷かれている以上、相応の学習プロセスは用意されている。しかし、繰り返すようだが、そこには不透明で不確かな時代を技術面だけでなく、人格形成や自己啓蒙をベースに、自分自身の精神的価値観やこだわりを徹底した自己対話と他者対話を通して構築していく「ひたむきさ」を育てていこうとする教育理念は見えてこない。「誰にでも役に立つ英語なんてない。君たち

は (君たち自身の精神的成熟と人格の陶冶にむけて) これからどんな英語が必要なのかを考え、それをどう身につけるかを考えないといけない」(茂木 2004, 171頁 / カッコは筆者の加筆)。

今いちど過去との「つながり」を想起し、再考するときが来ている。己が責任をもって用いる言語にこそ、「自分達の生命がある」(鈴木 1975, 190頁) という気構えを学習者に持たせる「原点回帰」を目指したい。日本人が目指すべき英語学習は、鈴木 (1999) が指摘する民族的コンプレックスや、自己否定を髣髴させる「自己植民地化」(34頁) を招くものとなつてはいけない。しかし、英語圏の英語を至上価値とみなし、それに比した完璧性 = 語学能力 = 学習結果という暗示にさいなまれている教室現場が残っていることも事実である。正しい / 正しくない英語という二項対立の判断基準を座標軸とする限り、学習者は心理的かつ言語的葛藤をいたずらに引き起こし、出口の見えない堂々巡りを繰り返す、と田中他 (2005) は警鐘を鳴らしている。そうではなく、言語は個人と個人とのせめぎ合いの橋渡しとして捉えるべきであり、そのためにも“My English”の確立 (獲得) という意識づけをもたせることが、これからの英語教育のベクトルであると、田中他 (2005) は訴えている。それは実に日本的であつてよい。学習プロセス上そうなるべきと考えたい。なぜなら「自己主張、日本の文化・価値観などを英語で説明するとなると、どうしても英米の土着英語では説明がつかずに英語そのものが日本語化していくのは当然のことである」(樋口・島谷 2007, 4頁)。それゆえ、このような経験則上の意識変化を個々学習者にどう気づかせ、自分自身と向き合いながら自己のあり方について問題意識を高めていくことができるか。そのための気づき学習やふり返り学習の援助者となるのが大学英語教員の教室での役割となる。自己対話や省察活動が自己葛藤を媒体として生起され、それらを系統的に発展させていくことが、最終的に自己の確立と My English への愛着につながるのではないだろうか。使用言語を問わず、「ことば」を教えるということはそういうことだと信じたい。その点、外国語教育の改革に取り組んだ慶應義塾大学 SFC 教授陣からの報告、つまり、どのような学生を育てていくのかという、根本的なビジョンが欠けていたという

視点（平高他 2005）は、実に正鵠を射ている。

2. リベラル・アーツとしての英語教育

2.1 日本における一般教育の理念と社会的責務

日本の大学一般教育について、絹川（1995）は1つの大きな過ちを指摘している。究極は全人教育を目指した一般教育であるべきところが、それを具現化する方策が系統的・発展的に構築されておらず、「単に広範な知識を与えるに留まっている」（75頁）現状がある。人を育てるのに何の脈絡もなく、散逸的かつ単発的に知識を投げ売りしたところで、思索を深める若者は育たない。「学生は自分の学ぶことと生き方を関連づけるようには、大学で教育されていない。このような時代の混迷に対して、リベラル・アーツ教育は復権を主張しているのである」（同103頁）。確かに絹川の指摘どおり、今の若者が、己が人生価値観に対する自己対話活動を進めている授業風景は、いまだ市民権を得ていない。そのような思索活動が、教室内で自然な姿でとり行われているとは首肯しがたい。「学生は人生を見つめる前に職業で成功することばかり気に病んでいる」（同105頁）。戦後の新制大学確立時に、米国大学一般教育モデルとその理念が大きな影響を与えた。しかし、それを鵜呑みにし、それまで引き継がれてきた日本独自の伝統的価値観との擦り合わせによるアウフ・ヘーベンを忌避したため、いわばプリンシプルのない状態となっているのが今の一般教育、リベラル・アーツ教育の実像と言える。

全人教育を基盤にすえ、その完成を見届けることが大学の使命であるとするなら、専門職教育への偏重や重点化は、教養教育の本質を損なう恐れがある。オルテガ（Ortega, 1930）は、その点を早くから指摘していた。円熟した精神を備えたよき市民となるには、教養教育が不可欠である。なぜなら、社会参加と貢献に資するよき市民となるには、「有効な思考、コミュニケーション、適切な判断、価値の区別」（205頁）が求められるからである。全入時代の到来とともに、大学の大衆化に拍車がかかる。しかし、建学精神や校是と軌を一にした形で、リベラル・アーツとしての一般教育理念が教室現場で具現化されており、そういった大学が大勢を占めているとは首肯しがたい。学生の知識記憶と再生に向けた、単調な受身的学習

活動の繰り返しでは、対現実社会を視座に据えた学び方や学びとる習慣を、体験を通して獲得させることには至らない（関1995）。教養の存在意義（レゾン・デートル）を各学生、とりわけ高校4年生の状態で購入してくる1年生を中心に、授業現場の中で理解させる必要がある。「教養とはあれかこれかと智識や芸術品を漁ることではない。智識や芸術の主体たる人間をいかにするかということである」（河合2004、67頁）。学力低下の懸念から、皮肉にも知識の詰め込みや、機械的な反復練習が高等教育現場でも幅を利かせている。しかしながら、大学を社会に巣立つ前の最終高等教育機関であると意識づけた場合、自己対峙を促す内面性レベルでの自己学習力を鍛えることが、必要絶対条件ではないだろうか。実社会へ巣立つ青年たちに求められる本当の学力ならびに学習力とは、知識や技能のリストに載せられた項目を反復練習で習熟することではなく、「社会の中で文化的な実践の共同体に参加していく力」（河合他2004、149頁）にはかならない。「われわれは他人の知識で物知りになれるかもしれないが、賢くなるには、自分自身の英知によるしかない」（Montaigne 2005、234頁）。

本当の学力を支える自己学習力は、学習者の「自己対峙力」づくりに委ねられている。飽くなき自問自答を繰り返すことができる学習者の育成である。これはどうすればよいか、それができるにはどうしたらよいか、自己対話を通して問い直し続けていける学生を育てることにある。「自分でだんだん問い直していく」（大村1995、185頁）習慣づくりができる学習者を、リベラル・アーツ教育に関わる全科目を通して育てる必要がある。

2.2 一般教育科目における英語教育の位置づけと役割

慶應義塾長をつとめる安西祐一郎（2003）は、若い世代の「語力」の脆弱化が気になるという。自己発言や文章における言語使用の適切性において、そこに自分の全人格をかけた、魂を吹き込んだ気概が入り込んでいるのか。その言葉だけをとらえるのではなく、その背後の状況の本質まで考察したうえで、その言葉の意味や役割を理解し、インプットしようとしているのか。つまり自己客体化能力としての語力を意識づけているのか。そ

の点を語学教育は看過すべきでないと訴えている。まさに自己アイデンティティの確立と語力教育とは、両輪の関係にあるといえる。「語力の大きな要素は自己責任です」(39頁)。それはことば(言語)と人格を考える授業づくりにおいて、重要な示唆を含んでいる。あるテーマについて自己対話を重ねた結果、自分独自の意見をつくりあげ、その説明責任に全人格をかけて挑む態度の重要性。これは欧米人のレズン・デートルともなっている、と國弘(1988)は指摘する。「自分の思いを徹底的に言語化(verbalize)することが欧米をして欧米たらしめている重要な要素である」(48頁)。それは動機づけの観点からみれば、道具的動機(instrumental motivation)ではなく、統合的動機(integrative motivation)と深く関わってくる。

「自己に関わるテーマ」がおのずと「語力」の重要性と連動するとき、村野井(2006)の指摘どおり、統合的動機づけが、継続かつ長期的学習行為に大きく寄与する可能性が高い。第二言語習得という観点からのコミュニケーション能力を捉えた場合、(1)「言語能力」、(2)「方略能力」、(3)「認知能力」、(4)「世界のさまざまな事柄についての知識・考え」、(5)「態度・姿勢(価値観、人間性などを含む)」(169頁)の5点があげているが、人格形成(ex. 自己の精神的価値観や社会貢献を軸にした市民性)を目指すりベラル・アーツから見た場合、明らかに弱いのは(3)と(5)、とりわけ(5)であるという感は否めない。なぜならwhy(なぜ)から始まり、それを徹底的な自己対話を通して養うことが求められるこの部分は、極めて倫理哲学的な社会観と自己のあり方についての考えが求められるからである。これこそ、高校時代の詰め込みおおよび受け身中心型の授業スタイルの中で、あまり問われたり促されることがなかった影の部分といえよう。加えてこの部分にフォーカスした大学入試は、いまだにマイナーな存在のみである。ならばこそ、この部分の育成を考慮した英語授業を大学で実施する必要があるのではないだろうか。その際、英語関連科目の区分けや分別化により、この能力を育てるといっては本末顛倒のような気がする。近江(1988)もその点を指摘している。いわゆる4技能の各領域が、最終的に1つの統一テーマ(教育目標)に確

実に収斂されていくという、明確な教育プランとカリキュラムの整備が急務となる。

自己同一性の確立は、社会と自己との接点模索、および現在を基点に過去と未来の自分を描くことなしにありえない。そのような時間的タテ軸に対して、クラスメートや教員、教室外の人々との語りいと対話をヨコ軸とし、その座標軸のなかで大学生となった個々学習者がどれだけ「今の自分」を広範囲に揺さぶることができるか。その意味でも「英語教育だけを唱えるのではなく、大学のカリキュラム全体で支えることなくして効果のある英語教育はあり得ない」(富山2006, 202頁)とは1つの真実である。大学生たちを取り巻く学内および社会的現状を、教員と学習者が同じ視点から把握し、その上で「問いを立てる」ことが必須となる。慶應SFC教授の鈴木(2003)が言う、自己内面世界を巻き込んだ「広義のモダリティー」を教室現場に持ち込む必要がある。「日本の英語教育は、日本が置かれた社会的状況、そして学習者個人がおかれた状況を取り入れてはじめて機能する。ある方法がどんなに効果的に見えても、学習者の社会的かつ個人的な状況を見無視して効果的なものにはなり得ない」(40頁)。自己アイデンティティを個々学習者にどう覚醒させ、根付かせ、育成していくことができるか。国際基督教大学(ICU)や慶應義塾大学湘南藤沢キャンパス(SFC)の英語教育理念は、この一点に注がれていることが窺える。

英語をどう教えるかという問題からスタートするのではなく、まず学習者を高校生気分から「大学生」に仕立て上げ、社会性に目覚めた市民(予備軍)につながるような人格形成プロセスに力を貸していくという気概と教育理念を武器に、大学ならではの英語授業を組み立てていく。目的意識に欠けたまま入学した者に、卒業目的(卒業後の進路、人生計画)を考えてもらうことで、今の足元が見えてくる。その「自己ポジショニング作業」を1年次に体験させる必要がある。そこからの「問いかけと問い直し」を基軸とした英語教育と授業デザインを考案することが、これからの大学教員、とりわけ一般教育科目の英語授業を担当する「人生の先達者」に課せられた重責ではないだろうか。

3. 大学1年次導入英語教育のあり方—リベラル・アーツ教育の視点から

これまで述べてきた教育理念や提言をもとに、どのような授業モデルの構築が可能なのか、ここで考えてみたい。まずトップダウンで見えていくと、実社会という大きなリアリティ、その枠内に包摂される大学というリアリティ、その舞台を中心に日々生活をおくる今の私というリアリティと、さまざまな「私」に関するリアリティがある。学習者たる学生たちは、この事実を他人事としてとらえるのではなく、自己対話の起爆剤として自発的にとらえ、「問いによる自己発信」をすすめていく必要がある。「世の中の現実を知ろうとする私」、「卒業後の進路をふくめ、大学を去ったあとの私」、「どのような具体的目標をかかげ(それは何のため)、どう大学生活を過ごすか考える私」、「大学受験(入学)だけに追われてきたこれまでの私、あるいはなぜ大学に入ろうとしたのか考えていなかった私」、「高校時代までの私」な

ど、さまざまな「私」と向き合おうとする自己対峙の気持ちが生まれてくる。過去から未来へと一直線上に、時系列につながっていく「私」と同時に、クラスメートや教員、そして教材を通して出会った人たちとの対話という別の座標軸が生まれ、「私自身についての問いかけの輪」が多面的、重層的に拡大していくことになる。入学間もない大学1年生を考慮した場合、彼らに自己対峙してもらいたい「私」とは、(1) これまでの私(大学入学以前まで)、(2) 今の私(大学生となった現在)、(3) これからの私(卒業後の進路と人生目標、人生設計など)の3点である。この「時系列」グループ(Aグループ)に加え、「他者の存在と視点」をとりこんだグループ(Bグループ)と、「実社会への責任ある参加をめざした市民性の涵養」を意識したグループ(Cグループ)が配置される。この3つのグループを教材やタスク開発に応用することが、リベラル・アーツをふまえた1年次英語授業コンセプトとなる(図1参照)。

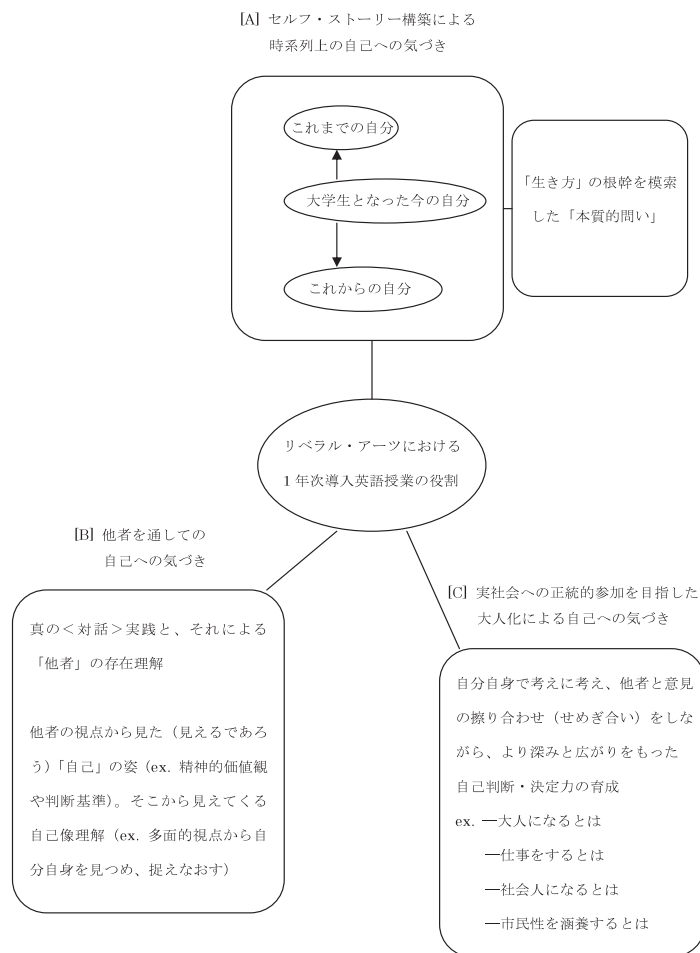


図1. リベラル・アーツにおける1年次導入英語科目に求められる教育的視点

4. 授業モデルの構築と実践による探索的研究

4.1 実践に向けてのリサーチクエスト

上記の概念図をもとにした授業モデルを打ち立て、授業実践にのぞんだ。試行錯誤による探索的な取り組みながらも、今後の研究課題を明らかにするうえで、以下の各点について、本実践の教育的意義ならびに有用性を問うことにした。

<A> 学習態度について

- (1) 出席状況はどうか
- (2) 授業時間外自主学習活動（学習時間量）はどうか

 自分自身について

- (1) 大学生としての自己のありかたや、意識づけを考えたり深めたりしているか
- (2) 自己対話や自己省察を行っているか
- (3) これからの自分の生き方や価値観を熟慮し、「大人化」への認識を深めているか

<C> 英語学習（知識やスキル、学習態度、学習方略）への動機づけについて

- (1) 「自己の人格を物語る」ライティングスキルの習得や、向上への意欲を深めているか
- (2) 受け身の学習態度から脱却し、自律的学習活動への意識づけを深めているか
- (3) 授業で取り上げた Aphorism（座右の銘）は単なる暗記ではなく、これからの自身の人格形成や生き方を考えるうえで役立つか

<D> 教材について

- (1) 指定辞書の英英類語辞典は、英語を英語で理解する習慣づけに役立つか
- (2) ライティングストラテジーを説明した配布プリントは、理路整然と自分の意見や考えを説明する一助となりうるか
- (3) 授業で視聴する日本語ビデオは、自己対話活動を活性化させる手立てとなるか
- (4) 指定テキスト「現代大学生論」は、今後の生き方の指針として役立つか

<E> タスクや活動について

- (1) ビデオ視聴中のメモ取り（視聴シートへの書き込み）は、その後の自己対話や自己省察活動を深める上で役立つか
- (2) テキスト「現代大学生論」や人物ビデオなどからの課題レポート（和文および英文）の発表は、自己表現や自己発信する練習素

材として役立つか

- (3) 上記のレポート課題を使ったペアワークやグループ活動は、他者の視点を意識した対話活動を促し、その結果自分自身を見つめなおすきっかけとなりうるか

<F> 授業スタイルについて

- (1) 次回授業活動の要となる予習課題（ex. ビデオ視聴作業シートや課題レポートの完成など）とその発表など、予習課題と学習者中心の授業スタイルは、授業参加への動機づけに寄与するか

以上16項目について、全授業終了後に授業評価を兼ねたアンケート調査を行うことにした。

4.2 実践内容

4.2.1 授業科目、受講者、実践期間

筆者の勤務大学において、平成19年度前期開講英語コアC（ライティング）の授業で行った。全15週（週1回90分授業）のうち、初回のオリエンテーションと最終の期末試験を除く13週（約3ヶ月間）を用いた。時間割の都合上、医学部保健学科（看護学専攻）の53名（男子6名、女子47名）が受講した。

4.2.2 シラバスと使用教材

英語ライティングについては、ほぼ全受講者が初級レベルのため、パラグラフ構成（論理展開）から文章間のつながり（論理的整合性）、文体、そして語法・文法レベルまで、1パラグラフにおける基本的な枠組みを押さえる授業にした。それと同時に、多面的視点から自分を見つめ、ふり返り、そして自己対話を行い、その結果を他者（クラスメートや担当教員、さらには学習者の家族や親類など）との対話を通して、お互いの価値観や人生観の摺り合わせを行うことを促す授業づくりを心がけた。自己対話と自己省察、そして他者との対話を13週間にわたって継続的かつ系統的に進めるライティング作業を行うためである。自分自身（ex. 現在および今後の人生目標や学習目的）について具体的な答えを見出せるよう、系統的自己省察活動を活性化することがねらいであるということ、シラバスの学習目標欄に明記した。

ライティング関係では、プリント教材を準備した。これに加えて語彙増強、とりわけ英語感覚で

語意を理解してもらうため、英英類語辞書 *The New American Roget's College Thesaurus in Dictionary Form* (3rd revised edition) を指定テキストにした。ライティングテクニックやルールに触れたプリント教材とは別に、文構造理解と語彙力増強のため、米国大学での Commencementスピーチや、有名な啓蒙思想家 (ex. 福澤諭吉) などの人生訓や精神的価値観、そして市民性などにふれた英文の一節を収集し、それらをまとめたプリント< Aphorism シリーズ >も用意した (Appendix 1 参照)。

「自己」に向き合う態度を、より広範かつ深遠に掘り下げて考えてもらうために、『現代大学生論 ユニバーシティブルーに揺れる』(溝上慎一、2004、NHK 出版) も指定テキストに加え、あわせて日本語ビデオ教材も準備した。これは「クローズアップ現代」や「にんげんドキュメント」(注：現在は放映終了) を中心に、筆者が番組録画したものである。「生き方」、「こだわり」、「怒り」、「精神的価値観」、「社会参加と貢献」、「市民性」などを想起させる内容とストーリー性をもつものばかりで、各ビデオを25分程度に編集し直した。

4.2.3 授業活動 (タスク、課題、復習テスト等)

道具的動機づけと統合的動機づけを考えた場合、前者に偏向したタスクも今回採用した。< Aphorism シリーズ > がそれにあたる。このプリントに載せられた「珠玉の英文」について、その内容理解だけに留まってはならない。その歴史的重みをもったメッセージに対して、独自の意見や感想をワンパラグラフライティングにまとめ、自分自身の個人的体験をもとに、自分なりのことばで書き表す目的意識へとつなげていく必要がある。自分自身に照らし合わせ、そこから得られた理解と納得を確かめたうえで、英文を暗記していく、というより正しくは、己が身体に刷り込んでいく。つまり、愛着心もちながら覚えていくという学習プロセスを学生たち体験してもらう必要がある。人生という遠大なテーマをもとに、英語圏の人々と成熟した会話を、そんな現実的状況は訪れないかもしれない。しかし、すぐに「役に立つ、立たない」という軽々な判断だけが目につく世の中、そして大人たちの姿である。筆者を

含め実社会で生き抜く大人たちの間で、果たしてどのくらいの日本人が母語 (日本語) を含めて「これこそが私の座右の銘だ」といえる金言を、己が人生の支えとして幾度も唱え、脳裏に刻んでいるだろうか。いわんや英語によるアフォーリズム、である。そのような観点からプリントに載せたアフォーリズムをすべて正しく書け、感情を込めてフレーズリーディングができるかを確認する小テストも準備した。

統合的動機づけは、継続・系統的学習活動を確立し、最終的には自律学習につながる重要な役割をもつ。その意味で、「予め答えが用意されていない、用意できない学習活動」が1つのポイントとなる。教育哲学的に言えば、模索や葛藤を通して手にした、見出した答えこそが正解となり、自分自身にとって重要な生きかたや考え方の答えとなりうる学習活動の推進である。徹底的に自己への揺さぶりをかける。そのためには、母語での「語力」運用能力が第一ハードルとしてあげられる。そこを鍛えるために2つの日本語媒体、つまり先述の『現代大学生論』とビデオ教材を援用した。『現代大学生論』については、指定した章を熟読後、筆者が投げかけた質問について日本語で、自分の考えを自己責任のもと書き記す。つまり、遺漏なく論理的に明確に説明できることをめざし、そのための専用タスクシート<リアクション・ペーパーシリーズ>を配布した (Appendix 2 参照)。ビデオ視聴中の専用タスクシートも別に用意し、中心人物の発言やつぶやき、行動、他者の発言などをメモ取りし、それをもとに、自分なりに気づいたり考えさせられた点と、その理由を日本語で書きまとめる作業もしてもらった。余談だが、齊藤 (2001) が指摘するとおり、最近の学生はメモをとる習慣づけができていない。この弱点補強も考慮した。このような母語による「語力」強化を狙い、それをふまえて「自己を物語る」英文ライティングタスクへ連動するようにした。たとえワンパラグラフ (150語程度) でも、多種多様な「自己に対する自分なりの答え」が、各学生から出された。それを責任と自信をもって相手に伝え、理解を促し、ときには反問や疑問が返ってきてても、何とか説明しきる気概と覚悟を身につけてもらうことにした。つまり、これまで経験してきたわべの言語活動レベルとは本質的にちが

う何かに気づいてもらうことを目指した。

4.2.4 さらなる自己対峙—「リフレクション・シート」の活用

継続かつ系統的な自己省察と、自己対話活動が活性化される要因とはいったい何か。それは、「次につながる発見（気づき）」を学習者自身が引き出せるかどうかにかかっている。そのためにも、「問い」を自力で自分自身に対して立てることが必須となる。授業活動を振り返っての問い、自宅学習活動を通して湧き出た問い、このようなタスクや教材を提示する教員に対する怒りめいた(?) 問い。紋切り型の答えを言うのではなく、成熟した問いを発することに学問的魅力を感じてもらうことが、この授業の別の目標でもある。その知的センスを育てるために、〈リフレクション・シートシリーズ〉を用意した (Appendix 3 参照)。出席票も兼ねたこのシートは、授業開始時と終了時に記入するようになっている。記述欄を中心に、教員（筆者）がコメントを書き込み、特に知的関心と呼び起こし、受講者にとって参考になるものを次回の授業冒頭で紹介し、各自に返却した。個々学習者の授業に対する反応や気づきを何とか知りたいという筆者にとって、このシー

トは重要な「まなび共同体へのつながり」となっている。

4.2.5 事後アンケート調査と総合評価

言うまでもなく、本研究は期待される教育効果を意図的に検証するために行ったものではない。日本の大学教育の現状や実情をふまえ、新たな大学英語教育のパラダイム、とりわけリベラル・アーツにおける英語教育の発想転換を提言すべく、1つの授業モデルを構築し、実践したまでである。それを念頭に、全授業終了後にアンケート調査を行った (Appendix 4 参照)。全受講者いわく、教材、タスク、学習形態、学習活動のほとんどが初体験となった今回の授業スタイルだが、それについて可能なかぎり、率直な気持ちを示してもらうことにした。

なお評価については、シラバスの「評価基準および方法」欄のとおり、Aphorism 関連の小テスト=20%、第15週目の定期試験=30%（一部小テストから出題）、残り50%は和文および英文での自分の考えを述べたタクスシート（レポート提出）という配分にした。使用言語を問わず、「語力」の重要性に気づいてもらうため、提出物の「質」にウェイトを置いた評価設定にしている。

表1. <A> 学習態度について (1) 出席状況

授業 Date	1 4/20	2 4/27	3 5/11	4 5/18	5 5/25	6 6/15	7 6/22	8 6/29	9 6/30	10 7/6	11 7/13	12 7/15	13 7/20	平均
出席率 %	98.1	98.1	96.2	94.2	96.2	94.2	88.5	88.5	88.5	94.2	92.3	82.7	94.2	92.8

備考 1. 52名を対象

2. 第9回目と12回目は、通常授業時間帯以外のため調査せず

表2. <A> 学習態度について (2) 授業時間外自主学習活動 (学習時間量)

授業 Date	1 4/20	2 4/27	3 5/11	4 5/18	5 5/25	6 6/15	7 6/22	8 6/29	9 6/30	10 7/6	11 7/13	12 7/15	13 7/20	平均
平均学習日数	2 days	2	2	2	1	3	2	2	xxxx	2	2	xxxx	2	2
平均学習時間	215 min	166	229	208	138	180	155	217	xxxx	200	143	xxxx	208	187
最高学習時間	600 min	360	540	420	420	720	420	660	xxxx	540	420	xxxx	600	518
最低学習時間	90 min	60	90	90	60	60	60	90	xxxx	60	30	xxxx	80	70

備考 1. 52名を対象

2. 第9回目と12回目は、通常授業時間帯以外のため調査せず

3. この授業だけの1週間の自宅学習時間量

4.3 結果と考察

受講登録53名から始まったライティング授業（1単位）は、実質52名が最後まで受講した。第2回目の実質授業開始から最終授業の第14回まで、合計13回の授業体験に対する5件法によるアンケート結果を以下に示す。

表1はクラス全体の出席状況を示し、表2はクラス全体の授業時間外（おもに自宅学習）での平均学習時間と、その最高ならびに最低学習時間を示している。これらのデータは、出席票を兼ねている「リフレクションシート」（Appendix 3）の学習活動記入欄を利用した（学生からの「自己申告」を採用）。第9回目と12回目の授業は、全国の大学に蔓延した、いわゆる「はしか騒動」により臨時休講措置が敷かれ、その補講として週末があてられた（学内措置）。その関係上、上記の2回、つまり通常授業時間帯以外に行われた2回の授業については、調査から外している。最高なら

びに最低学習時間については、個人的なばらつきが見られるが、特定学生が常に最高（最低）学習時間量を維持しているという傾向は、追跡調査の結果、見られないことが判明した。

以下の各表は、全授業終了後（期末試験前）に実施したアンケート（Appendix 4）結果をまとめたものである。51名からの回答をもとに、信頼性係数を測定した（クロンバック $\alpha = 0.883$ ）。注目すべき点として、今回の授業は被験者（大学1年生）にとって、大学生としての位置づけやセルフ・アイデンティティの模索に、強い肯定感を引き出していることが判明した（表3参照）。それ以外の項目についても、全体的には肯定寄りの評価が示された（表4～7）。平均値が一番低かったのは、Roget's Thesaurusの活用についてだった。この英英辞書の使い方は、作業プリント< Aphorism シリーズ>を通して指導を行った。しかしながら、限られた授業時間数とその他のタス

表3. 今回の授業体験を通して—自分自身について（自己関連）

アンケートからの質問内容（要約）	最高値	最低値	平均値	標準偏差
(1) 大学生としての意識づけ入門編としての役割	5	2	4.16	0.83
(2) 自己省察の促進と自己表現の重要性への気づき	5	2	4.14	0.89
(3) 「大人になる」ということへの考え	5	2	3.80	1.00

備考 1. 51名が回答（アンケート調査時1名欠席）

表4. <C> 今回の授業体験を通して—自己英語学習について

アンケートからの質問内容（要約）	最高値	最低値	平均値	標準偏差
(1) ライティングスキルの修得や向上への認識	5	2	3.88	0.86
(2) 自律的学習態度の確立	5	2	3.96	0.89
(3) 人格形成に向けた Aphorism の獲得	5	2	3.53	0.95

備考 1. 51名が回答（アンケート調査時1名欠席）

表5. <D> 今回の授業体験を通して—教材について

アンケートからの質問内容（要約）	最高値	最低値	平均値	標準偏差
(1) Roget's Thesaurus の利用効果（語彙中心）	5	1	3.25	1.00
(2) プリント Chapter シリーズの利用効果（ライティング）	5	2	3.54	0.84
(3) ビデオ（「大人」「仕事」「こだわり」関連）利用効果	5	1	3.92	1.00
(4) 和書「現代大学生論」（溝上慎一著）利用効果	5	1	3.65	0.96

備考 1. 51名が回答（アンケート調査時1名欠席）

表6. <E> 今回の授業体験を通して—タスク&学習活動について

アンケートからの質問内容（要約）	最高値	最低値	平均値	標準偏差
(1) ビデオ視聴中の書き取り（メモ取り）作業の有益性	5	2	3.82	0.93
(2) 予習課題の発表による自己発信練習の有益性	5	2	3.41	0.83
(3) グループ活動による他者の視点理解の有益性	5	2	3.76	0.84

備考 1. 51名が回答（アンケート調査時1名欠席）

表7. <F> 今回の授業体験を通して—授業スタイルについて

アンケートからの質問内容（要約）	最高値	最低値	平均値	標準偏差
(1) 予習課題中心&学生参加型授業による動機づけ強化	5	2	3.73	0.90

備考 1. 51名が回答（アンケート調査時1名欠席）

クとの関係上、英語を英語で理解しようとする学習体験の定着が、授業を通してうまくはかむことができず、その結果、自宅等で自主的に活用することにうまく結びつかなかったのではないかと推測している。

表3から表7までの全項目を平均値順に並べると、(1), (2), <C>(2), <D>(3), <C>(1), <E>(1), (3), <E>(3), <F>(1), <D>(4), <D>(2), <C>(3), <E>(2), <D>(1)となる。この結果より考察できることは、大学生としての自己ポジショニングを促す教育効果に加え、3番目の<C>(2)が示すとおり、受身的かつ機械的学習態度ではなく、「自己とは何か」を起点とした自発的かつ自律的学習態度と活動の向上に、本授業がすくなく役立ったのではないかという点である。それを導く教材として、4番目の<D>(3)が寄与している可能性が考えられる。その後、<C>(1)のライティングスキルが位置していることは、大学生としての自己のあり方についての自己表現、自己発信、自己開示に向けた意思表示が、前向きに出てきたのではないかと推測される。

補足として、学習時間量と教員（筆者）へのアンケート結果について述べておきたい。筆者の勤務大学では、全学共通教育科目に対する授業評価が、各期（前期、後期）授業終了後に実施されている。その評価項目の中に、個々学生の1週間の学習時間量を問う設問がある。それについて、今回の授業と同じ時期の外国語関連科目の全体平均値は、2.27だった（2=60分以内、3=90分以内。1000名以上の1年生による回答）。それにより、今回の受講者たちの授業時間外学習時間量が、大幅に上回っていることが明らかとなった。前述のとおり、自己学習時間については自己申告ゆえ、主観性は否めない。しかしながら、「自分のことを自分なりにしっかり考えていかなければならない」ことを主眼にした予習課題が多いため、相応の学習活動と時間を自宅等で費やしていかなければならないことも事実である。他方、「授業に対する教員の熱意を感じましたか」という項目につ

いては、同じ全学共通教育アンケート（4件法）において、3.92となった（受講者53名のうち、50名からの回答。ちなみに外国語関連科目の全体平均値は3.56）。なお、筆者が実施したアンケートは「記名式」となっている。バイアスを避けるため、通常無記名方式が取られているが、今回の授業実践では、よりホンネを聞き出したいため、その主旨を理解してもらったうえで、一人ひとり率直に回答してもらった。日ごろから学生たちには、本当に思ったことや疑問に感じたことを教員への批判を含め、遠慮なく率直に記述するよう呼びかけている（ex. 毎回配布のリフレクション・シートへの自由記述欄など）。念のため、それは一切成績に影響しないことも明言している。リフレクション・シートには、「課題量が多すぎる。難しい。半端じゃない。偏った授業だ。日本語のレポートまでなぜ書かせるのか」等々、怒りと不満が自由記述欄に殺到し、その忌憚なきフィードバックは最後まで続いた。しかしながら、そのようなホンネ（怒りと疑問）から、大学レベルにふさわしい教員と学生との対話＝同一視座に立った人間関係と信頼の構築が、生み出されてくると信じてやまない。そのような願いと祈りを最後まで持ち続けた。

5. むすび—今後の研究課題と教育的示唆

今回の授業実践は、筆者が大学教育現場、とりわけ1年生を主体とする共通教育科目の英語授業を毎年行うなかで、おのずと湧き出た疑念と怒りから端を発している。教員たる自分自身への怒り、学生への怒り、現実社会への怒り、それに連なる数々の疑問と疑念。「まず大学教員ありき、次に英語教育者」という截然たる優先順位を打ち立てることにより、新たなベクトル構築に取り組む決意をした。双方向重視ならびにプロセス重視型授業スタイルを堅持しつつも、当初のシナリオと大きくかけ離れていくことへの焦りを正直おぼえた。その反面、毎回教室の中で、予想外の新たな発見もあった。ライティング授業ゆえ、はたし

てライティング能力や知識の向上はどうであったか、その点の検証については、今後の研究課題の1つとして組み入れていくつもりである。まとめとして、以下の課題点を今後の研究ベクトルの構築にむけて明記しておきたい。

(1) 「共通教育や一般教育という枠内（科目群）における単なる1科目としての英語」という、無機質かつ視野狭窄的概念を、まず教員自身が改め、学生たちへの意識改革を促す必要がある。実社会への正統的参加（ex. 市民性の涵養）を視座に据えた人格形成教育を最優先課題として掲げ、自分自身への振り返りのみならず、自己を巻き込んだ社会全体への「問いかけ」を教室現場で促していく必要がある。これまでの日本社会、現在およびこれからの日本社会のあり方。それは、経済・産業面だけで議論されるべきでない。むしろ、その犠牲となった道徳倫理、人生価値観、他者との深いかかわりなど、本来教養教育が担ってきた「ひとを育てる」ことや「まなび」の本質について、これからも学生たちと考える必要がある。つまり、日本人英語教員でないとインパクトが与えられない英語授業の方向性と可能性について、考究していく必要がある。どのようなアプローチを日本人教員がとり、外国人教員が別の視点からそれをサポートできるか、その役割と特殊性について再考し、具現化していく必要がある。

(2) おもに大学新生を対象に、自分自身を批判的かつ客観的に見つめながら考えてもらえるように、より鮮明なテーマの開拓が必要となる。そのテーマのもとで、徹底的に半期だけでも考えてもらう。「問い」と「考える場」を中心にした、本質的な「まなび」の授業と学習環境づくりをすすめていく必要がある。そのための系統立った学習テーマと、それに必要な教材ならびにタスク開発の可能性について、これからも考えていく必要がある。

(3) 週1回の90分授業は、学生・教員ともに「確かめ合う。問いかけ合う。新たな視点や知見を見出し探りあう時間」であり、それ以外の時間と場所で「自己対話」を徹底化させる。そこに自学自習や自律型学習の真義がある。それをふまえて、教員の日から離れた授業時間外に対して、どのようなより内面的かつ内発的な自己学習モチーフと、それに必要な教材やタスクをより積極的な自

己対峙にむけて提供していくことが可能なのか。この点こそが、最終的に「まなびとプロセス重視」の英語授業スタイルの実現につながっていくのではないだろうか。

結論として、今回の授業実践を通して、受講者から様々なフィードバック（ex. リフレクション・シートのコメントや全体アンケート、さらには一部学生からのインタビューでのコメント）をもらい、それを自分自身の教育理念と重ね合わせた場合、大学生となった若者たちに獲得してもらいたい「大学ならではの英語力」とはなにか。それは「自己対峙英語力」である。自身とまっすぐに向き合い、自己の客体化と自己批判も行っていく。社会の中から、あるいは他者の視点から自分を見つめなおし、精神的成熟を目指して、一市民としての社会的責務も考えていく。価値観やこだわりについて、他者とのせめぎ合いを存分に経験し、それによって自分自身の存在価値（レゾン・デートル）と進むべき道を見出し、それについて自分で考えに考えた語句や構文を使って明確に表現し、他者に的確に伝える言語運用能力ならびに自己開示力。自分は「こうだ!」と言い切れる胆力。それを是非とも1年次に確立しておいてもらいたいと切望している。

フランスの思想家、ミシェル・ド・モンテーニュ（Michel de Montaigne）（2005）いわく、子どもたちの魂を揺さぶるようなこともしないで、判断力を教育しようなどは笑止千万。それを知りつつ、うわべの知識を与えるだけでは「たくさん書物を背負わされたロバができてあがるだけです」（308頁）、とシニカルに警告している。子供が学ぶべきこと、それは大人になってすべきことだ、と人間のあるべき姿をみつめ続けた思想家は、シンプルに答えている。

参考文献

- 天野郁夫（2004）. 『大学改革—秩序の崩壊と再編』 東京大学出版会
- 安西祐一郎（2003）. 「語力教育とは何か」『三田評論』1063号. 30-40
- 大学英語教育学会実態調査委員会（編）（2003）. 『わが国の外国語・英語教育に関する実態の総合的研究—大学の外国語・英語教員個人編』 大学英語教育学会実態調査委員会

- 大学英語教育学会実態調査委員会（編）（2007）. 『わが国の外国語・英語教育に関する実態の総合的研究—学生編』 大学英語教育学会実態調査委員会
- 樋口晶彦、島谷浩（編）（2007）. 『21世紀の英語科教育』 開隆堂
- 平高史也、古石篤子、山本純一（編）（2005）. 『外国語教育のり・デザイン—慶應 SFC の現場から』 慶應義塾大学出版会
- 荻谷剛彦（2006）. 『いまこの国で大人になるということ』 紀伊国屋書店
- 河合栄治郎（2004）. 『新版 学生に与う』 紀伊国屋書店
- 絹川正吉（1995）. 『大学教育の本質』 ユーリーグ
- 北尾吉孝（2007）. 『何のために働くのか』 致知出版社
- 小池生夫（1990）. 『わが国の英語教育に関する実態と将来像の総合的研究』（『職業人から見た英語教育に関する実態と将来像の総合的研究』別冊）平成元年度科学研究費補助金研究（総合研究 A）研究成果報告書（研究課題番号：63301037）
- 小谷敏（1993）. 『若者論を読む』 世界思想社
- 國弘正雄（1988）. 『英語志向と日本思考—BEYOND ENGLISH』 三友社出版
- ミッシェル・ド・モンテーニュ（2005）. 『エッセー1』 宮下志朗（訳）白水社（Michel de Montaigne (1580). *Les Essais*.)
- 溝上慎一（2004）. 『現代大学生論 ユニバーシティブルーの風に揺れる』 日本放送出版協会
- 茂木弘道（2004）. 『文科省が英語を壊す』 中央公論社
- 村野井仁（2006）. 『第二言語習得研究から見た効果的な英語学習法、指導法』 大修館書店
- 小此木啓吾（1979）. 『モラトリアム人間の心理構造』 中央公論社
- 近江誠（1988）. 『頭と心と体を使う英語の学び方』 研究社出版
- オルテガ・イ・ガセット（1996）. 『大学の使命』 井上正（訳）玉川大学出版部（José Ortega y Gasset (1930). *Misión de la Universidad*)
- 大津由起雄（2006）. 『日本の英語教育に必要なこと—小学校英語と英語教育政策』 慶應義塾大学出版会
- ピーター・サックス（2000）. 『恐るべきおさま大学生たち 崩壊するアメリカの大学』 後藤将之（訳）草思社（Sacks, P. (1996). *Generation X goes to college*. Open Court Publishing.)
- 斉藤孝（2001）. 『子どもに伝えたい＜三つの力＞生きる力を鍛える』 日本放送出版協会
- 関正夫（1995）. 『21世紀の大学像 歴史的・国際的視点からの検討』 玉川大学出版部
- 関満博（2005）. 『現場主義の人材育成法』 筑摩書房
- 鈴木孝夫（1975）. 『ことばと社会』 中央公論社
- 鈴木孝夫（1999）. 『日本人はなぜ英語ができないか』 岩波書店
- 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
- 高岡健、八柏龍紀（2006）. 『「戦後」状況論 課題としての日本』 雲母書房
- 田中茂範、アレン玉井光江、根岸雅史、吉田研作（2005）. 『幼児から成人まで一貫した英語教育のための枠組み』 リーベル出版
- 富山真知子（編）（2006）. 『ICUの英語教育—リベラル・アーツの理念のもとに』 研究社出版
- 宇佐美寛（2004）. 『大学授業の病理—FD批判—』 東信堂

Appendix 1. プリント教材 <Aphorism シリーズ> サンプル

NO.	Aphorism for Your Glorious Future [2]	(from Yukichi Fukuzawa)
	* Use <i>Roget's Thesaurus</i>	
6	Uneducated children will be foolish, and they will become lazy and finally squander away the fortunes inherited from their ancestors.	
		page
	[D] squander	766
	fortune	333
	inherit	422
7	One example in actual life is better than a hundred lectures and admonitions.	
	[D] actual	12
	lecture	469
	admonition	13
8	Unless people have the spirit of independence, the appearance of civilization will be of no use, however elaborately it develops.	
	[D] spirit	761
	independence	
	411	
	appearance	38
	civilization	118
	elaborately	266
9	Unless one has a very courageous mind, one will unconsciously be carried along the stream, thus losing the basis of one's beliefs.	
	[D] courageous	170
	unconsciously	833
	stream	775
	belief	72
10	Unless one experiences work, a true spiritual power will not be cultivated.	
	[D] cultivate	180

self-dialogue I personally like NO. () because ...

* Write your reason(s) in one paragraph (over 150 words).

* Add example(s) as supporting details.

TEN	Key words and phrases to explain your ideas.
1	6
2	7
3	8
4	9
5	10

Appendix 3. プリント教材 〈リフレクション・シートシリーズ〉 サンプル

科目名	英語 コア C	Class		氏名	
	月 日 曜日 時限	No.			

[before starting today' s class] 今日の授業に向けて

費やした学習時間（およそ）	（ 時間 分） （ 日間）
重点的に取り組んだ（自己訓練した） 活動ポイントや学習内容	

今回の学習到達目標	
学習方法・方略	

[at the end of today' s class]

本日の授業評価&反省

1. 活動に積極参加できた	5	4	3	2	1
2. 弱点・改善すべき点が見えてきた	5	4	3	2	1
3. 次回までに自主的に何をしておくべきかわかっている	5	4	3	2	1
* 何をしておくのか＝（					）
4. 自分に対する（ex. 活動、理解、小テストなど）満足度	5	4	3	2	1
5. 教員に対する（ex. 解説、指示、かかわりなど）満足度	5	4	3	2	1
6. 授業に対する（ex. 活動、内容、時間配分など）満足度	5	4	3	2	1

フリートーク

（ex. 上記の補足説明——言い足りない点 / 教員 or クラスメートへの質問 / 提案や助言 など）

.....

.....

.....

<u>本日の授業に関して</u> 教員からの質問状	
あなたの考え・答え	

Appendix 4. 授業全体評価&アンケート

今回のコアC授業についてのアンケートです。当てはまる番号1つに○印をしてください。 深く考えず、素直な気持ちで回答ください。 授業成績とは一切関係しませんのでご安心ください。

全く思わない/全くそうではない	= 1	思う/そうである	= 4
思わない/そうではない	= 2	本当にそう思う/本当にそうである	= 5
どちらともいえない/わからない	= 3		

× × × △ ○ ◎

1. 大学生活や、大学生としての意識づけ入門(導入)レベルとして役立った 1----2----3----4----5
2. 自分を見つめなおし、自己を語ることの重要性を認識させてくれた 1----2----3----4----5
3. 「大人」になること(=「働くこと」「社会人になるということ」とはどうか、深く考えさせてくれた 1----2----3----4----5
4. 自分の考えを精査し、論理立てて書く英語ライティングスキルの向上に役立った 1----2----3----4----5
5. 受験勉強のような、機械的暗記や知識の一方的詰め込みではなく、「自分で考え、選び出した」語彙や文章スタイルを考えながら使うといった、自律的学習活動の確立に役立った 1----2----3----4----5
6. 人生や人格形成において、支えとなるいくつかの座右の銘(aphorism)を脳裏に刻む点で役立った 1----2----3----4----5
7. ビデオ教材(「こだわり」&「怒り」をもった社会人シリーズ)は、継続的な自己対話づくりに役立った 1----2----3----4----5
8. テキスト「現代大学生論」は、自分の置かれた位置や今後の方向性を考えるうえで役立った 1----2----3----4----5
9. 英英類語辞典(Roget's Thesaurus)は、英語を英語で理解する習慣づけに役立った 1----2----3----4----5
10. ライティングシリーズのプリントは、単調な「英作文」から論旨明快な「英語ライティング」へのステップアップに役立った 1----2----3----4----5
11. ビデオ視聴中の書き取り作業プリントは、自分の考えを整理し、視野を広げる上で役立った 1----2----3----4----5
12. 課題の発表(ex. Writing Task, リアクション・ペーパー等)は、「自己を語る」練習として役立った 1----2----3----4----5
13. ペアワークやグループ活動は、他者の視点を知り、自分を見つめなおすうえで役立った 1----2----3----4----5
14. 予習課題(=次回の授業ネタづくり)をベースにした授業スタイルは、授業参加への意識づけや動機づけに役立った 1----2----3----4----5

■ 補足(ex. 改善すべき点や、言い足りない点など)があれば、自由に記述して下さい。

[授業について]

[教材について]

[課題について]

[授業中の活動について]

[それ以外の点について(ex. 教員について、板書について、その他—何でも結構です)]