

ライフデザイン教育のための学習者理解

—授業の満足度に影響を及ぼす諸要因に関する一考察—

永倉由里

キーワード／授業評価、教育理念、自律学習

1. はじめに

本稿は、本学の教育目標である「ライフデザイン力の育成」、およびその具現化策としての「授業」についての学生の認識を調査することにより、「授業」の一方の主役である学生の実態をより詳細に把握し、教育改善の参考にすることを目的としている。

まず、教育目標、すなわち、常葉学園短期大学全体で言えば「ライフデザイン力の育成」、英語英文科で言えば「英語でライフデザイン（主に英語を学ぶことを通じてライフデザイン力を育成する）」の認識の仕方、ならびにその具現化のために編成された「カリキュラム」の捉え方について述べる。

次に、学生による授業評価アンケートの結果を分析して、「授業」に対する意義づけ、「満足度」に影響を及ぼす要因を調べ、「授業」を取り巻く諸状況について検討する。

最後に、これらを踏まえ主に授業を通した「ライフデザイン力の育成」の方向性を示す。

2. 学生の認識 (1) —「教育目標」「カリキュラム」「授業シラバス」について—

2.1 「ライフデザイン力」を強く望む学生たち

学生たちは、入学直後のオリエンテーションやフレッシュマン・キャンプ等で何度も「ライフデザイン[力]」という言葉を目にするが、この意味をどのように捉えているのであろうか。また、学生たちは実際にこれを強く求めているのであろうか。

結論から言うと、漠然とした理解、ある限定した理解にとどまっている者が多いが、非常に強く「ライフデザイン力」を望んでいる。

この裏付けとなるものをいくつかあげてみよう。入学後4カ月たった平成22年度1年生に「ライフデザイン力とは何ですか」という自由筆記形式の質問をしたところ、以下のような回答が得られた。

- 自分を表現できる力
- コミュニケーションの力
- 社会に出るための力
- 人と関われる力
- やりたい職業を見つける
- 将来のことを考えながら努力できる力
- 自分の暮らしを豊かにする方法を見つけること
- 夢を持つこと
- 柔軟性
- 自分らしく楽しく生きていく力
- 自分のことを理解していること
- 自分のことは自分で責任が取れること

いずれも「生きる力」「人間力」に通ずるものだと捉えていることがわかる。

2003年度から毎年続けている「英語学習の目的意識」についてのアンケート結果からもこのことが窺える。英語学習の目的として16項目をあげ、意識の度合いを4件法で尋ねたもので、大別すると「英語による異文化間コミュニケーション能力の育成（問1, 2, 3, 4）」、「英語だけに限定しない総合的能力の育成（問5, 6, 7, 8）」、「Gardner & Lambert（1972）の言う進学、就職、資格取得などの道具的動機づけによるもの（問9, 10, 11, 12）」、そして、文部科学省が強調する「経済上、政治上の国家戦略的な目的（問13, 14, 15, 16）」について尋ねたものである（永倉、2008）。

例年、英語学習の目的として最も高い値を示しているのは、「英語コミュニケーション能力を養いたい」である。1989年の指導要領で「英語コミュニケーション能力」という表現が用いられて以来、実際には英語を使用する場面は極めて少ないEFL環境にあっても「現代人には欠かせない能力である」と認識されている。

次に高い値を示しているのが「資格試験取得や進路実現のため」である。注目したいのは、次に高い値を示している「日本語を含む対人コミュニケーション能力」である。これに続く「教養と生きる力」と併せ、「ライフデザイン力」の重要な要素である「コミュニケーション能力」「人と関わる力」を求めていることがわかる。文部科学省が推す戦略的目的意識は極めて弱く、最高値を示した「英語コミュニケーション能力」にも、学生たちの「英語を流暢に話せることに象徴されるような生き生きとして自分の意見を表現できる人になりたい」という思いが読み取れる。長年の経験からも、英語を好む学生・生徒は、英語でのコミュニケーション・スタイル、すなわち明確な意思表示と豊かな表情やジェスチャーに魅力ある女性像を重ねている。

ところで、2009年度入学生に対して「ライフデザイン力」という言葉を前面に出さずに、「高めたい力は何ですか」と尋ねたところ、「英語の能力」に続いたのは「考えを伝える力」「行動力」「積極性」「意見を持つ力」であった（永倉、2009）。これらは、短大での教育活動による短期間の変容を期待するのは難しいものだが、まさに本学で掲げる「ライフデザイン力」や文科省のいう「生きる力」であると言える。

このように、本学が基本理念として掲げるまでもなく、学生たちが「身につけたい」と感じているのも、まさに「ライフデザイン力」なのである。Rogers（1980）によれば、全ての人間は人格完成に向かって自ら歩もうとする性質をおのずから備えている。こうした成長欲求は、人間である以上、泉のようにこんこんと湧いてくる欲求であり、誰もそれを押しとどめることはできない。

2.2 「カリキュラム」って何？

改めて申すまでもないが、「教育目標」を達成するために「カリキュラム」が編成されている。「カリキュラム」は単に時間割と言うだけでなく、大学・学科・教師の構えや姿勢までもが込められている。英語英文科の新カリキュラム（平成23年度より実施）では、66科目が用意され、「授業シラバス」には、到達目標、指導内容、指導方法、教材・教具および評価という一連の教育活動が示され、いずれも「教育目標」の達成に標準を定めている（はずである）。

「カリキュラム」「シラバス」などは、学生たちもよく耳にする用語であろう。しかし、そもそもそれらの意味を十分に理解しているのであろうか。学生生活アンケートの中で、「カ

リキュラムに満足していますか」という問いがある。平成19年度末に実施したアンケートの結果について、英語英文科では、学生の満足度が低いことを問題視し、科をあげて独自の追調査を行った（永倉、2009）。「カリキュラムとは何ですか」という問いに対して、自由筆記形式でたずねたところ、無回答が目立ち、正解者は「時間割」等の回答を入れてもごく少数にとどまった。

「教育目標」「カリキュラム」「授業シラバス」の意味と関連については、入学時のガイダンスで徹底を心掛けているが、実際のところ学生たちがどの程度理解し、日頃意識しているかは誠に怪しいところである。

こういう場合、「日頃から、周知徹底するよう心がけましょう」ということで、結局のところ具体的な方策を打ち出すことなく時間ばかりが過ぎていくことが多い。誠に困難ではあるが、教員相互の協働、学びの主役である学生と教員との協働がよりシステムティックになされるよう計画立案し、実行に移すことが急務であろう。

3. 学生の認識 (2) — 「授業評価アンケート」から見えること一

3.1 授業の満足度に影響を及ぼす諸要因

これまで述べてきたように、学生が履修する「授業」その他の活動が相乗的な効果を生み、結果として「ライフデザイン力」を高める結果となることが望ましい。教育の中心をなすのは紛れもなく「授業」であり、大学においても教師の「授業力」が求められている。主に教師が自身の授業を振り返る材料として「授業評価アンケート」が広く行われ、この種のアンケートでは“総合評価”あるいは“満足度”を、教育効果の総括的評価結果とみなす場合が多い。

もし、学生が“満足だ”と感じる「授業」が展開されることにより、「ライフデザイン力」が高まれば理想的だと言えよう。「学生が満足だと感じる授業が行われれば、ライフデザイン力が高まる」という図式が成り立てば、教員は学生が“満足”するような授業を提供すればよいということになるからである。

「授業評価」については、その信頼性には懐疑的な見方をする者もある（Braskamp & Ory, 1994）。例えば、成績の振るわない学生はその不満・不快感から授業を不当に低く評価するのではないかという問題である。また、各大学が独自に質問項目を作成しているため、標準化された質問紙が存在しない。学生が教師の「教授努力」を評価するという性格が強いが、学生の個人的な要因による影響が見過ごされている場合が多い等の指摘もなされている（牧野, 2001）。

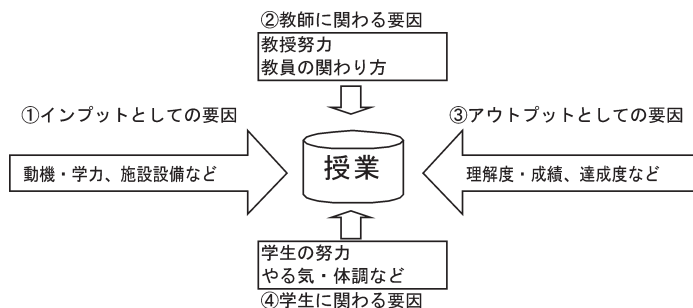
動機づけの程度だけでなく、身についた学習スタイルが関係する「学習への取り組み方」「傾ける労力」が“満足度”に作用していることも知られ、「授業評価」に「学生側の取組み」に関する質問を加えて、主体的姿勢の必要性に気づくよう工夫している例もある。

そこで、本研究では、星野・牟田（2003）が表した「授業の満足度に影響を与える4要因」（図1）、すなわち①インプットとしての要因、②教員に関する要因、③アウトプットとしての要因、および④学生に関する要因を含むよう、学内で実施されている授業アンケートにいくつか項目を加えて質問紙を作成した（表1）。

調査対象とした科目は「リフレッシュ英語 A・B」「ライセンス英語 A」「英語圏の文化と言葉 A」「オーラルコミュニケーション A」「アクティブコミュニケーション A」で、いず

れも比較的少人数（12～28名）の学習集団を複数（3～5名）の教員が担当し、1年生のほとんどの学生が履修している。ここでは、個々に教員に関する評価と言うより、これらの要因のうちいずれが授業の満足度に影響を与えているかを読み取ることを目的としている。

【図1】授業の満足度に影響を与える要因



【表1】授業の満足に影響を与える4つの要因に注目した質問紙（4件法）

4 ◎	3 ○	2 △
1 ×	満足できた	ある程度満足できた
やや不満を感じた	不満を感じた	よかった

インプットとしての要因（授業の内容・難度・進度・環境、有意義か）

1	授業の内容は、計画的でうまくつながっていましたか。
2	教材（テキスト、配布資料、映像・音声）は適切でしたか。
3	授業の難易度は、あなたにとって適当なものでしたか。
4	授業の進度や時間配分は適切でしたか。
5	この授業の内容や活動は、興味・関心を持ち続けられるものでしたか。
6	この授業の内容や活動は、あなたのためになるものでしたか。
7	この授業の環境（学生数、施設、教室内の雰囲気）は望ましいものでしたか。

教師に関わる要因

1	教員の声の大きさ・話し方は適当なものでしたか。
2	板書や資料は読みやすいものでしたか。
3	教室内の秩序、受講マナーは保たれていましたか。
4	教員の知識や教養の広さ・深さ、考え方はどうでしたか。
5	教員には授業に対する熱意・やる気を感じられましたか。
6	教員には授業に対する工夫や努力がありましたか。
7	教員には質問や相談に応じる姿勢や配慮があり、学生への対応は適切でしたか。

アウトプットとしての要因（授業の理解度・達成度、評価、満足度）

1	この授業の内容を理解することができましたか。
2	英語力の向上、知識や技術の習得につながったと思いますか。
3	評価方法（筆記試験、実技試験、レポート、小テスト、出席状況など）は適当でしたか。
4	今後の学習につながる知識や学習法が身についたと感じましたか。
5	あなたのライフデザインを描く上で有意義なものだと感じましたか。
6	総合的に評価して、この授業は満足できるものでしたか。

学生に関わる要因

1	授業内容に興味・関心がわき、楽しく学ぶことができましたか。
2	この授業に意欲的・積極的に取り組むことができましたか。
3	出席状況・授業状況は良好でしたか。
4	予習・復習や課題の提出期限などを充分意識し、適切に行動することができましたか。
5	この授業のために授業以外で毎週ののくらい学習しましたか。

総じて、各項目についての評価は高く、4ないし3と回答した者の割合は、表2の通りである(90%以上は太字斜体)。中でも、英語母語話者が担当している「オーラルコミュニケーションA」「アクティブコミュニケーションA」については、ほとんどの問いに対して非常に高い評価がなされている。一方、日本人英語教員が担当する科目では、特に②教員に関する項目と評価方法について評価が高い。

最も低い値を示したのは、④学生に関わる「自学量」であった。授業時間の外では学習時間が少ないことを認めている。課された課題等はこなしていると回答していることから教員から課される課題そのものが少なめであるとも考えられる。

【表2】質問項目ごとの満足度(%)

		英語圏	リフレッシュ	ライセンス	オーラル	アクティブ
インプットとしての要因	1. 授業内容	84.3%	91.5%	79.1%	98.3%	91.2%
	2. 教材	86.3	84.7	88.4	94.9	87.7
	3. 難易度	78.4	86.4	76.7	88.1	84.2
	4. 進度	90.2	88.1	86.0	98.3	100.0
	5. 関心	82.4	72.9	65.1	93.2	87.7
	6. 有意義	88.2	83.1	79.1	96.6	91.2
	7. 環境	86.3	81.4	83.7	94.9	91.2
教員に関わるもの	1. 話し方	88.2	86.4	86.0	93.2	93.0
	2. 資料提示	84.3	96.6	90.7	89.8	87.7
	3. 秩序保持	86.3	94.9	97.7	98.3	98.2
	4. 知識教養	88.2	96.6	93.0	94.9	98.2
	5. 熱意	78.4	89.8	95.3	94.9	96.5
	6. 努力工夫	80.4	83.1	76.7	89.8	93.0
	7. 質問相談	84.3	81.4	95.3	94.9	96.5
アウトプット要因	1. 理解度	80.4	78.0	76.7	94.9	77.2
	2. 学力向上	80.4	72.9	76.7	93.2	86.0
	3. 評価方法	90.2	94.9	95.3	94.9	98.2
	4. 学習法向上	86.3	72.9	76.7	88.1	87.7
	5. ライフデザイン	84.3	74.6	74.4	89.8	91.2
	6. 満足度	80.4	81.4	76.7	93.2	87.7
学生に関わるもの	1. 関心保持	78.4	71.2	58.1	86.4	86.0
	2. 積極受講	76.5	78.0	74.4	88.1	84.2
	3. 出席状況	90.2	88.1	86.0	88.1	87.7
	4. 課題提出	82.4	78.0	67.4	79.7	84.2
	5. 自学量	35.3	74.6	62.8	59.3	59.6

次に、アウトプットとしての要因の一つで一般に授業の総合的評価とみなされる“満足度”に、①インプットとしての要因、②教員に関する要因、および④学生に関する要因のそれぞれが及ぼす影響について検討する。各要因の“満足度”への影響を求めるため、統計ソフトJMPを用い、重回帰分析を行った(表3)。

分析結果を見ると、全体的に高い評価であった英語母語話者が担当する科目では、興味関心が持てる授業内容で、楽しいと感じながら意欲を持って受講していることが“満足”につながっていることがわかる。一種のあこがれのような気持ちもあり、英語母語話者が担当すること自体に意義があるとする傾向はあるが、決してそれだけではない。複数の教員がローテーション方式でそれぞれが精通している分野の文化紹介を行う「アクティブコミュニケー

ジョン A」では、教員の「努力工夫」も高い相関を示しており、本学の専任教員を中心としたチームとしての指導体制があつての結果だと認識している。

日本人教員が担当する科目では、実用英語検定および TOEIC の準備を主な目的とする「ライセンス英語 A」で、影響が強いものとして「難易度」、教員の「話し方」「努力・工夫」など 5 つの要因があがった。合否あるいはスコアという形で結果がはっきりと示されるため、各自の責任で取り組むべき事柄に取り組めたことや教員の支援などが“満足”につながっている。

一方、「英語圏の文化と言葉 A」は、合否の出るものと比べれば直接的な目的意識を持ちにくいことが分析結果に表れている。永倉 (2009) でも述べたが、敢えて、より短期的・具体的な到達目標を設定するなどの工夫も必要であろう。

【表 3】満足度に影響する要因の分析

	英語圏文化言葉 A	リフレッシュ英語	ライセンス英語 A	オーラル A	アクティブ A
	標準 β	標準 β	標準 β	標準 β	標準 β
授業内容	0.0554	0.9829	0.4531	0.8728	0.0353 *
教材	0.0518	0.1060	0.0889	0.3970	0.5320
難易度	0.3844	0.8070	0.0271 *	0.7270	0.1390
進捗	0.5053	0.0231 *	0.3168	0.8547	0.5750
関心	0.0796	0.1431	0.6661	0.1458	0.0205 *
有意義	0.1666	0.1506	0.0005 *	0.7697	0.1848
環境	0.2206	0.1435	0.6015	0.3260	0.4025
話し方	0.7001	0.0303 *	0.0386 *	0.3826	0.8354
資料提示	0.1587	0.3954	0.5354	0.9549	0.5688
秩序保持	0.1136	0.7254	0.2594	0.1714	0.5116
知識教養	0.1120	0.8446	0.6460	0.9478	0.1846
熱意	0.2555	0.2426	0.7472	0.8219	0.5832
努力工夫	0.9691	0.3939	0.0284 *	0.5519	0.0137 *
質問相談	0.5935	0.1436	0.0595	0.2414	0.7757
関心保持	0.0414 *	0.5483	0.4122	0.0022 *	0.0097 *
積極受講	0.9489	0.1491	0.0998	0.0728	0.0305 *
出席状況	0.7566	0.1821	0.3907	0.4928	0.1114
課題提出	0.3642	0.2040	0.0240 *	0.9178	0.8114
自学量	0.4994	0.3734	0.7430	0.4183	0.8391
自由度調整 R ² 乗	0.7701	0.7094	0.7576	0.5884	0.6717
	N=58	N=58	N=50	N=58	N=58

* : p<0.05

授業評価アンケートというと、学生が教員を評価しているような印象が強いのかもしいないが、教員の「熱意」「知識・教養」「資料提示」「質問・相談に応じる姿勢」は、さほど学生の“満足度”に影響を及ぼしていないことがわかった。

アンケート結果は、日頃の学生との関わりの中で感じていることを裏付けるものであった。先行研究 (永倉, 2009) でも確認している通り、「興味・関心の持てる内容」「教員の熱意と努力」「教師および学生により保たれる教室内の節度と緊張感」「妥当な難度と量の課題と試験」「評価方法の明示と妥当性」などを求めており、総じて前向きではある。教室内の秩序維持や評価の厳密さについては、こちらの予想以上にきちんとしたものを求めている。しかし、「課題は不安なくこなせるレベルが良い」「課題は短時間で済む程度の量が良い」など主

体的に学ぶ姿勢は残念ながら乏しい。

「自学量」の少なさと重回帰分析の結果を併せ見ると「自学量」つまり授業以外の時間の自主的な取り組みがあまりに少ないため、当然“満足度”との相関はあらわれていない。では、学生は労を厭い楽をしたいだけなのか。答えはNo!である。授業内容に関心が持て、その他の要因がプラスに作用し集中して受講できた場合の“満足度”が高いことに注目したい。どんな状況においても自らを律し積極的に学べるかと言えばそうではないが、結果として主体的に学ぶことができた時に“満足”だと感じている。つまり、自覚は乏しいものの、この主体的な姿勢を「自学量」につなげ「有能感」を感じたいと思っている。つまり、放っておけば易きに流れるが、教師のリードと学生同士の好ましい協力関係により、ライフデザイン力を高めたいと感じており、そのような授業が展開すれば“満足”だと感じるのである。

次章では、動機づけ研究を参考にし、この種の“満足感”を高めれば、学生が強く求める「ライフデザイン力」を高めることができるという立場に立って筆者なりの提案を行う。

4. ライフデザイン力育成に欠かせない「有能性」と「自律性」

「言語習得」についての「動機づけ」には、「内発的動機」と「外発的動機」とがあり(Dörnyei, 2001)、我が国のようなEFL環境では、その両方がうまく保持されるとよいとされている。「内発的動機」を高めるには、「有能性」「自律性」「関係性」の3つの心理的欲求の充足が必要だとする「自己決定理論」(Deci & Ryan, 2002)が広く支持されているが、筆者はこの3つの心理的欲求について、すでに調査・分析を行い、「関係性」に対する充足度は高いが、「有能性」に対する充足度はかなり低く、「自律性」については、科目選択などの限定された範囲では表されているが、本来の主体的、積極的に学ぶという意識は極めて低いことを確認している(永倉, 2009)。廣森(2006)にもあるように、これら3つの前提条件は互いに相関関係があり、特に有能感を持てるかどうかが自律性を左右する。

これまで何度か述べてきた(永倉, 2009)が、英語英文科の基本理念「英語でライフデザイン」とほぼ同じ意味となるキーワードが多々ある。英語学習者論で言う「自律性のある学習者」、第二言語習得研究で言う「メタ認知ストラテジー能力」、教育心理学で言う「自己調整学習」などがそれにあたる。「自律性のある学習者」とは、「自分の学習をコントロールできる学習者であり、学習管理、認知プロセス、学習内容の3レベルにおいて自分の学習をコントロールできる学習者」、すなわち「自分で目標を設定し、学習計画を立て、それを効率よく実行し、自己評価もできる学習者」である(Benson, 2001)。より具体的に言えば「自分にどのような学習が必要であるかを見極め、学習のゴールを決め、その学習に必要な教材を選択し、自分の不得意な部分を認識し、適切な学習のペースや時間配分を決め、学習をモニターしたり、学習を評価したりすることができる学習者」である(Holec, 1981)。

前述のように、学生自身は「ライフデザイン力」を強く求めているが、どのようにしたら「ライフデザイン力」を高めることができるのかがなかなか容易には思いつかない。これはいたって当然のことである。メタ認知に関する知識は、情意との結びつきも強く、容易に変容するものではない。筆者は、メタ認知ストラテジー能力の向上を支援すべく、「ストラテジー・トレーニング」を計画実践してきたが、自律性支援の効果は開講中に限られ、授業科目での取り組みだけでは不十分だと感じている。

英語英文科を取り巻く諸所の事情を考慮すると、これまで以上に思いきった指導体制を引

く必要があるように思う。見習うべき前例もある。たとえば、北陸地方で脅威的な実績をあげている K 大学では、「メタ認知ストラテジー能力」「自己調整能力」を高める支援システムを導入している。「プロジェクトデザイン教育」と呼ばれる自己成長型教育「アクロノール・プログラム」を通じて、「自ら考え、行動する技術者」として社会で自分を活かしている総合力を育成している。永倉（2007, 2008）のトレーニングでは、「ストラテジー・トレーニング・ハンドブック」あるいは「英語学習ダイアリー」といった小冊子を持たせ、学習者としての自己理解、目標設定、ストラテジー（学び方）の選択と試用および試用後の振り返りといった一連の活動を記録させたが、同大学では、ウェブ上の個人カルテに目標（課題）、取り組み方（問題解決案）、計画実行記録、結果と評価を打ち込み、それを仲立ちとして学生主体の原則は保ちつつ、教員が支援する体制を構築している。学生たちはこの学習プロセスを通じて、自らの総合力（学力×人間力）の向上を実感できるため、自らをうまく動機づけることができている。

この他にも、「ノート」への記録により、人生を豊かにするという手法が多々紹介されている。「書く」こと、「メモを取る」ことの効用が叫ばれて久しいが、同大学はこれを全学をあげてシステム化したところに見習うべき点がある。

「自律性」を論じる場合、「学生任せにする」ことだと捉えがちだが、本学においてはほとんどの場合それは誤りだと言いたい。これまで述べてきたように前提となる「有能性」「成功体験」という裏打ちが十分でないと「自律性」を発揮できない。マネジメント研究の分野に「学習する組織」という概念があるが、「組織」は「群衆」とは異なり、集団的決定をする手順や手続きがその「集団」を代表して行動する「個人（ここでは教員）」に委ねられ、「集団」の境界やルールが設定されている。健全な「組織」には規範があり、そこで学生同士の交流や新しい情報の獲得が成り立てば、「組織」に属する学生の持続的な学習が成立し、「組織」そのものが変化しと発展しているということになる（Argyris, 1970）。

この概念を「教室」に置き換えれば、「授業」を代表して行動する「教師」の思考、行動がいかに重要な役割を果たしているかに気づかされるであろう。近年、「教師」が教室で起こる出来事を観察、分析、内省し、次につなげるアクションリサーチ（佐野, 2000）や教師が自分たち自身を振り返る「リフレクション」（玉井, 2009）といった実践的研究が盛んであり、教育改善のヒントを与えてくれている。

5. まとめにかえて

ここまでの考察から、今こそ大切なのは、一定のコンセンサスを得て「ライフデザイン力」育成のためのより具体的な指導を実行に移すことである。その際、留意すべき点をあげてまとめに代える。

1. より明確で具体的な目標設定

「ライフデザイン力とは何か」「どのような手法でライフデザイン力を高めようとしているのか」そのために担当する授業で「学生にはどのように主体性を発揮してほしいか」などを明確に示し、常に「ライフデザイン力」に向けた学習活動をしていることを意識させながら、「授業」実践を行う。その際、自身の担当教科以外の科目との関連性にも学生の意識が及ぶように配慮する。

2. 学生の主体性を引き出す授業

魅力ある授業内容と教授法で、学生の興味関心を喚起し、それを「行動」につなげ「やってよかった」という「充実感」「有能性」「成功体験」に至るよう工夫する。それら無くして「自律性」「主体性」が発揮されることはないことを強調し、何事も学生任せにせず、教師はリードを怠らず、主体的に行動する場面を用意する。

3. 自己モニター方略の構築

「目標設定」「ストラテジー（学び方）の選択」「自己評価」等に関する意識面、行動面をモニターする習慣が、「自律性」の育成、動機の持続につながるということが知られている。永倉（2008）の「ストラテジー・トレーニング」は、英語学習を中心にしたものだったが、マナーやホスピタリティー、「ライフデザイン総合セミナー」で扱っている基礎力、コミュニケーション能力を軸に推し進めた方が良いかと思う。

いわゆるメタ認知能力に関わる挑戦であるため、即効性を期待するのは極めて難しいが、何かにつけて「心がけたい」と結ぶだけでは、教育効果は上がらない。今こそ、教職員の「思い」をどう形にしていくのかが問われている。

<引用文献>

- Argyris, C. 伊吹山太郎、中村実（1970）『組織とパーソナリティー—システムと個人の葛藤』東京：日本能率協会社
- Benson, P. (2001). *Teaching and researching autonomy in language learning*. Harlow: Longman/Pearson Education.
- Braskamp, L. A. and Ory, J. C. (1994) *Assessing Faculty Work*, Jossey-Bass
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2002). *Handbook of self-determination research*. Rochester: University of Rochester Press.
- Dörnyei, Z. (2001) *Motivational Strategies in the Language Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Gardner, R. C. & Lambert. W. E. (1972). *Attitudes and motivation in second-language learning* Rowley, Mass.: Newbury House Publishers
- 廣森友人（2006）『外国語学習者の動機づけを高める理論と実践』東京：多賀出版
- Holec, H. (1981). *Autonomy in foreign language learning*. Oxford: OUP.
- 星野敦子、牟田博光（2003）大学生による授業評価にみる受講者の満足度に影響を及ぼす諸要因、日本教育工学雑誌27 (Supple.), pp213-216
- 牧野幸志（2001）。「学生による授業評価、満足感と成績戸の関係 —成績の悪い学生は本当に授業を酷評するのか—」高松大学紀要第38号 p.35-47
- 永倉由里（2007）「英語でライフ・デザイン！—「リフレッシュ英語」でのアメーバ教育論とストラテジー・トレーニングの試み—」『常葉学園短期大学紀要』第38号37-54頁
- 永倉由里（2008）「英語学習者としての自己理解活動から見る英語英文科生の個別性—「リフレッシュ英語」における“英語でライフ・デザイン”その2—」『常葉学園短期大学紀要』第39号1-18頁

- 永倉由里 (2009)「常葉学園短期大学英語英文科生の実情と改善の方向性」『常葉学園短期大学紀要』第40号1-20頁
- Rogers, C. 梶瀬稔・梶瀬直子（訳）(1980)『人間の潜在力』東京：創元社
- 佐野正之 (2000)『アクション・リサーチのすすめ』東京：大修館書店
- 玉井健 (2009)「リフレクティブ・プラクティスを教師の成長」『英語教育』3月号 pp.10-12.
大修館書店