

学生の意見、アイデアを取り入れた 授業方法の改善に関する研究 その5

— 解決志向アプローチの質問方法を用いて —

相模健人 (教育心理学教室) 田中美紗 (教育実践総合センター)

菅知絵美 (教育学研究科学校臨床心理専攻) 河合美貴 (明石土山病院)

友寄令子 (教育学研究科学校臨床心理専攻)

(平成17年6月3日受理)

A study of an improvement in the teaching methods. Fifth report. — Utilizing Solution-Focused-Approach for obtaining the student's opinions and their ideas —

Takehito Sagami, Misa Tanaka, Chiemi Kan, Miki Kawai, Reiko Tomoyose

I. はじめに

筆者はこれまで「学生の意見、アイデアを取り入れた授業方法の改善に関する研究 その1～4」(相模,2003a,2003b, 相模・渡部,2004a,2004b)^(1,2,3,4)において、解決志向アプローチ(Solution-Focused-Approach)の質問法を用いた授業評価をもとに授業研究を行ってきた。本研究では、平成16年度の愛媛大学教育学部の教職科目A必修授業「教育相談論」の授業における結果を報告し、これまでの研究と比較することで、大学におけるよりよい授業のあり方について考察を加えることを目的とする。これまでの先行研究(相模,2003a,2003, 相模・渡部,2004a,2004b)^(1,2,3,4)では、開講時期によって、必修科目か自由選択科目か、教職免許を必要とするか否か、といったことによる違いが示唆されていた。よって、本研究では開講時期による違いを見るため、授業内容はあえて同じものとした。

II. 方法

1. 授業について(平成16年度前期および後期)

- ①授業名:教育相談論(授業者:相模健人)
- ②授業時間:前期は木曜1時限(午前8時30分～10時00分)、後期は木曜2時限(午前10時30分～12時00分)に行った。
- ③授業期間:前期は平成16年4月15日～7月29日、後期は平成16年10月7日～平成17年1月27日に行った。どちらも全14回であり、前期は一度、相模の急病

のため休講している。

④受講登記者

前期 教育学部教員養成課程の学生が対象であり、登録者数は135名。必修科目である。

後期 教育学部新課程の学生が対象であり、登録者数は91名。自由選択科目である。

⑤講義教室:前期は教育学部大講義室、後期は教育学部総合授業研究室で行った。

⑥授業内容:授業内容は筆者のスクールカウンセラーとしての経験を生かし、システムズアプローチ、解決志向アプローチを用いたスクールカウンセリングを主に取り扱った。

授業はマイク、ビデオ、プロジェクターといった視聴覚機材を必要に応じて用いた。具体的な内容はTable 1のようになる。

2. 授業評価について

各授業時間の終わりに「授業評価シート」を配布し、学生に授業評価を行ってもらった。この「授業評価シート」は出席、遅刻票の役割を兼ねているため、学生に記入することを義務付けた。ゆえに記名式である。ただし「授業評価シート」を用いて出席、遅刻は記録するが、それ以外の授業評価や意見等は学生の成績評価には使用していない。そのことは学生にも周知している。

「授業評価シート」は4つの質問で構成されている。質問1は解決志向アプローチのスケーリング・クエスチョ

Table 1 平成16年度講義内容

回数	前 期			後 期		
	日付	授業内容	授業教材など	日付	授業内容	授業教材など
第1回	4/15	ガイダンス担当決め		10/7	ガイダンス担当決め	
第2回	4/22	学校の実態について	学生の意見をもとに筆者と現職教員と対談	10/14	学校の実態について	学生の意見をもとに筆者と現職教員と対談
第3回	5/6	スクールカウンセリングについて	相談室の写真を回覧	10/21	スクールカウンセリングについて	相談室の写真を回覧
第4回	5/13	スクールカウンセラーは必要か否か？	ミニシンポジウム学生が討論	10/28	スクールカウンセラーは必要か否か？	ミニシンポジウム学生が討論
第5回	5/27	事例Ⅰ 問題行動	学生が事例を実演、プロジェクター使用	11/4	事例Ⅰ 問題行動	学生が事例を実演、プロジェクター使用
第6回	6/3	システムズアプローチについて	ビデオ使用	11/11	システムズアプローチについて	ビデオ使用
第7回	6/10	不登校は学校に行かせるべきか？休ませるべきか？	ミニシンポジウム学生が討論	11/18	不登校は学校に行かせるべきか？休ませるべきか？	ミニシンポジウム学生が討論
第8回	6/17	事例Ⅱ 不登校 その1	学生が事例を実演小、グループでの討論、プロジェクター使用	11/25	事例Ⅱ 不登校 その1	学生が事例を実演小、グループでの討論、プロジェクター使用
第9回	6/24	事例Ⅱ 不登校 その2	学生が事例を実演小、グループでの討論、プロジェクター使用	12/2	事例Ⅱ 不登校 その2	学生が事例を実演小、グループでの討論、プロジェクター使用
第10回	7/1	事例Ⅲ 解決志向アプローチについて	学生同士でコンプリメントを実際に体験 プロジェクター使用	12/9	事例Ⅲ 解決志向アプローチについて	学生同士でコンプリメントを実際に体験 プロジェクター使用
第11回	7/8	事例Ⅳ 相談室登校 その1	学生が事例を実演小、グループでの討論、プロジェクター使用	12/16	事例Ⅳ 相談室登校 その1	学生が事例を実演小、グループでの討論、プロジェクター使用
第12回	7/15	事例Ⅳ 相談室登校 その2	学生が事例を実演小、グループでの討論、プロジェクター使用	1/13	事例Ⅳ 相談室登校 その2	学生が事例を実演小、グループでの討論、プロジェクター使用
第13回	7/22	事例Ⅴ コンサルテーション	学生が事例を実演小、グループでの討論、プロジェクター使用	1/20	事例Ⅴ コンサルテーション	学生が事例を実演小、グループでの討論、プロジェクター使用
第14回	7/29	教員の対応について	レポート課題について現職教員と学生でディスカッション	1/27	教員の対応について	レポート課題について現職教員と学生でディスカッション

(注) 第3回以降、学生の感想、質問をプリントで配布している。

ン(Scaling Question)の技法を応用した質問で、「今日の授業は1を『わからない』、10を『わかりやすい』とするといくつでしたか？数字で教えてください」であり、10段階評価で答えてもらった(以下、評価点とする)。質問2は「今日の授業はどんなところがよかったから、質問1の答えの数になったと思いますか？」、質問3は「来週の授業で少しよくなって、質問1の答えより1上がったとしたらどんな授業になっていると思いますか？」であり、学生に自由に記述してもらった。質問4は再びスケールリング・クエスチョンを授業速度に応用し、10段階評価してもらった。さらに、その他として質

問を自由に記述できる欄を別に設けている。なお、学生へのフィードバックとして、毎回の評価点・速度点の平均・標準偏差、質問への回答の一部を、次の講義で資料として配布している。

Ⅲ.結果

結果は、評価点について全講義出席者(前期49名、後期20名)を対象として処理した。欠席は学生側の事情に加えて、介護実習などの公欠も含まれる。

まず授業評価を明らかにするため、各時間の評価点の平均を算出した(Table 2, Fig. 1)。

Table 2 前後期別・各講義回数の評価点平均値
(標準偏差)

	前 期	後 期
第 2 回	8.08 (1.30)	7.90 (1.52)
第 3 回	7.71 (1.50)	7.05 (1.15)
第 4 回	6.47 (2.06)	7.40 (1.67)
第 5 回	6.78 (1.85)	7.50 (.95)
第 6 回	7.65 (1.58)	6.95 (1.50)
第 7 回	6.88 (1.63)	7.60 (1.31)
第 8 回	6.96 (1.43)	7.35 (1.35)
第 9 回	7.55 (1.40)	7.35 (.93)
第10回	7.88 (1.32)	6.35 (1.90)
第11回	7.39 (1.27)	7.20 (1.15)
第12回	8.41 (1.19)	7.45 (1.19)
第13回	7.55 (1.29)	7.60 (.82)
第14回	8.86 (1.50)	8.80 (.89)
最終評価	7.73 (1.27)	7.90 (.79)

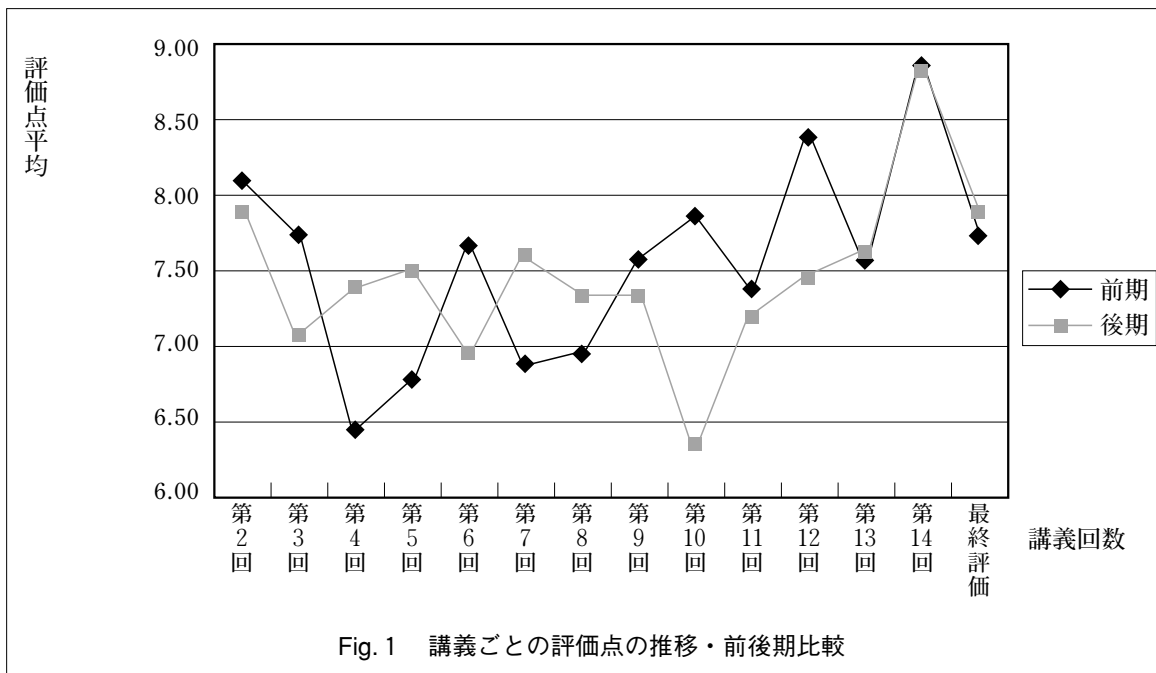


Fig. 1 講義ごとの評価点の推移・前後期比較

次に講義回における評価点と開講時期による違いを明らかにするため、開講時期×講義回による反復測定を行った。その結果、講義回数による主効果と講義回数と時期による交互作用に有意差が見られた (Table 3)。

Table3 前後期 (被験者間)と講義回 (被験者内)による反復測定

変動因	平方和	自由度	平均平方	F 値	有意差
講義回数	180.70	8.85	20.42	11.33	***
時期	2.28	1	2.28	.18	
講義回数×時期	88.54	8.85	10.01	5.55	***

***p<.001

交互作用が見られたことから、より詳細に検討するため、まず前後期ごとに講義回による反復測定を行った。

その結果、前期では有意差が確認できた (Table 4)。

Table4 前期における講義回 (被験者内)による反復測定

変動因	平方和	自由度	平均平方	F 値	有意差
講義回数	269.45	7.78	34.64	17.16	***

***p<.001

下位検定の結果、第3-4回、第5-6回、第6-7回、第8-9回、第10-11回、第11-12回、第12-13回、第13-14回、第14回-最終評価の間に有意差が見られた。つまり、前期の講義では第3-4回、第6-7回、第10-11回、第12-13回、第14回-最終評価では評価点が下降している。また、第5-6回、第8-9回、第11-12回、第13-14回では評価点が上昇している。

後期でも有意差が確認できた (Table 5)。下位検定により、第2-3回、第9-10回、第10-11回、第13-14回、第14回-最終評価の間に有意差、第6-7回の間に傾向差が見られた。つまり、後期の講義では第2-3回、第10-11回、第14回-最終評価では評価点が下降している。また、第6-7回、第9-10回、第13-14回では評価点が上昇している。

Table 5 後期における講義回 (被験者内) による反復測定

変動因	平方和	自由度	平均平方	F値	有意差
講義回数	79.59	6.41	12.42	4.79	***

*** $p < .001$

また、開講時期による主効果は見られていないが、講義回数と時期による交互作用に有意差が見られたので、どの講義回で開講時期による違いがあるかを検証した。開講時期比較の一元配置分散分析を行った (Table 6)。

Table 6 前期・後期による各講義回の評価点の一元配置分散分析 (各回講義出席者)

講義回数	M・S群間	M・S群内	F値	有意差
2回	1.11	441.82	.50	
3回	49.87	383.93	25.85	***
4回	16.42	537.42	5.59	*
5回	10.03	424.17	4.47	*
6回	4.40	505.13	1.67	
7回	14.60	491.46	5.70	*
8回	4.47	411.03	2.15	
9回	10.90	293.38	6.87	**
10回	42.96	382.41	20.45	***
11回	2.65	323.82	1.54	
12回	27.79	295.59	18.05	***
13回	.00	288.99	.00	
14回	.89	276.71	.59	
最終評価	.53	279.53	.35	

† $p < .10$, * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

第10,12回講義に有意差、第3,4,6,7回講義に有意傾向が見られた。つまり、第3,6,10,12回講義では前期の方が後期よりも評価点が高い。また、第4,7回講義では後期のほうが前期よりも評価点が高い。

IV. 考察

ここでは、結果をもとに、よりよい授業のあり方、今後の授業の改善点について、開講時期による違いを中心に考察を行う。

開講時期別の講義回による反復測定の結果から、前期では第3回講義の講義形式の授業が、第4回講義のミニシンポジウムより評価が高かった。同じような結果が前期の第6-7回講義にも見られる。これは一見、学生同士が討論するミニシンポジウムが学生に受け入れられにくく、従来型の講義形式が受け入れられやすいとも考えられる。感想にもミニシンポジウムに関して、「前に出て発表するのは恥ずかしかった」という意見が見られた。しかし、後期では有意傾向ではあるものの、第6-7回講義では同じ講義内容ながらミニシンポジウムの方が評価は高い。ゆえに、講義形式の好みや、討論に慣れているかどうか、学生の動機づけなど、学生の属性による違いも推測され、今後更に詳細な検討が必要とされる。

次に開講時期による講義回の一元配置分散分析の結果から、第10回講義では前後期での有意差が認められている。これは授業内でのワークの内容を前後期で変えたところ、後期では、『子どものときにほめられたことを話し合う』というワークがうまくいかなかった。学生からも「何がしたいのか分からなかった」といった感想が多く、そのことが評価に表れたと考える。筆者 (相模) があるワークショップで体験したワークであったが、学生には不向きであった。授業内でのワークの内容は前々からの課題であり、今後、学生を対象としたワークの作成が必要であろう。

そして、開講時期別の講義回による反復測定の結果から、第8-9回講義では2週にわたり一つの事例を扱ったが、前期では回を追う毎に評価が上昇しているのに対し、後期では変化していない。第11-12回講義にも同様に一つの事例を扱ったが、前後期ともに同様の結果である。これも学生の属性による差が推測される。つまり、前期の学生では「事例がうまく解決して、私もうれしく

なった」といった感想が多く見られ、前期の受講学生の方が教員志望の学生が多く、事例に出てくる子どもに対して思い入れを持って、学習に望んでいるのではないかと推測される。つまり、授業で扱う事例では成功例を学生に提示して、学生の動機づけを高めることが必要と考える。

同じく開講時期別の講義回による反復測定の結果から、前期では第5回、6回講義で評価が上昇している。これは先行研究と同じく、事例を提示してから、そのカウンセリングの手法について講義するといった授業展開が評価されていると考える。このような、事例を中心とした授業展開が学生の理解を深めると考える。

また、開講時期による共通点にも触れておきたい。開講時期別の講義回による反復測定の結果から、第13回、14回講義は前後期ともに評価が上昇しており、平均値もほぼ同様の結果であり、評価が安定している。これも先行研究と共通する結果である。第13回講義で教員のコンサルテーション事例を紹介し、第14回講義で現職教員を招いて、学校現場での問題事例への対応をディスカッションする授業であり、授業内容が教員の対応に焦点化していることが評価されていると考える。

そして、前後期とも第2,14回講義のような現職教員を招いての授業は先行研究と変わらず、概ね評価点が高い。これは教員免許を取得したい学生にとっては、現場の生の声が聞ける授業には評価が高いと考えられる。今後はより積極的な導入が望まれる。

本研究の調査では、全体を通して前期の教員養成課程の学生が講義回数を重ねるにつれて、評価が高まるのに対して、後期の新課程の学生は安定した評価である。学生の属性による違いが示唆された。今後はこのような学生の専修などの属性に関する詳細な分析を行うことにより、学生に有益な授業内容を検討できると考える。

また、授業内容についても、ミニシンポジウムのテーマや事例を中心とした授業展開、ワークの作成など、更なる改善が求められる。今後も筆者らは授業改善に取り組み、その成果を研究として報告していく予定である。

引用文献

- (1) 相模健人 2003 学生の意見、アイデアを取り入れた授業方法の改善に関する研究 その1－解決志向アプローチの質問方法を用いて－ 愛媛大学教育学部紀要 第I部 教育科学 第49巻 第2号 57-77.
- (2) 相模健人 2003 学生の意見、アイデアを取り入れた授業方法の改善に関する研究 その2－解決志向セラピーの質問方法を用いて－ 愛媛大学教育学部紀要 第I部 教育科学 第50巻 第1号 77-84.
- (3) 相模健人・渡部光 2004 学生の意見、アイデアを取り入れた授業方法の改善に関する研究 その3－解決志向セラピーの質問方法を用いて－ 愛媛大学教育学部紀要 第I部 教育科学 第50巻 第2号 83-88.
- (4) 相模健人・渡部光 2004 学生の意見、アイデアを取り入れた授業方法の改善に関する研究 その4－解決志向セラピーの質問方法を用いて－ 愛媛大学教育学部紀要 第I部 教育科学 第51巻 71-76.