

WOWW アプローチを行った学生の授業態度の 評価理由，次回目標の分析

相模 健人

愛媛大学教育学部

Analysis of an Evaluation Reason and the Next Time Aim of the Class Attitude of the Student Using the WOWW Approach

Takehito SAGAMI

Faculty of Education, Ehime University

I. はじめに

ブリーフセラピーの一種である Solution-Focused Brief Therapy を学校教育に応用した Working On What Works (以下 WOWW) アプローチはクラスの教育の質に働きかけるアプローチである (Berg, Shilts, 2005)。WOWW アプローチでは教員と児童生徒の他にコーチが授業に参加して、コーチは児童生徒の授業態度を観察しコンプリメント (Compliment ほめる, ねぎらう) を中心としたフィードバックを行っている。その後、児童生徒が自ら授業態度に関する目標を作成し、コーチが主となり児童生徒間で授業態度を振り返り、改善を目指していく。

これまで WOWW アプローチを行うことで、教員は生徒が行儀よくしていたと評価していたという報告 (Kelly, Kim, Franklin, 2008) や生徒の自尊感情が高まる (曾我部, 2010), 対人信頼感尺度得点が上昇し, 自尊感情尺度が高くなること (関山・神田・久能, 2007), 報告申告済み欠席数・無断欠席数・遅刻数が少なくなることに於いて有意な結果 (Kelly, Liscio, Bluestone-Miller, Shilts, 2012) が見られている。

筆者はこれまで大学生を対象に、WOWW アプローチを行ってきた (相模, 2009, 石丸・相模, 2011)。大学院生のコーチが Teaching Assistant (以下 TA) としてフィードバックを行い、学生が授業態度について、自らが立てた目標が達成されたかどうかについて、1～10で答えるスケーリン

グ・クエスチョン (Scaling Question 以下 SQ) に答える手法を取っている。WOWW アプローチを行った群は、行わなかった統制群に比べて、授業理解度が高くなっており、特に授業回数の初期と後期において授業理解度が上昇した (石丸ら, 2011)。また、学生が授業態度を改善するにはコーチのコンプリメントや、自ら授業態度について目標設定すること、学生同士の振り返りを行うことが影響していると示唆された (相模, 2015)。しかし、これらの研究は SQ による数値評価や授業終了後の自由記述によるもので、その時々々の学生の意見を対象とした研究は行われておらず、授業を追う毎に学生の授業態度が WOWW アプローチを行うことでどのように変化していくかに関する検討が必要と考える。

また、わずかながら WOWW アプローチについて「役に立たなかった」との意見も見られた (相模, 2009)。これについては具体的意見として「WOWW アプローチ (授業内のよかったことを話すこと) だけで見ると、改善に役立ったとは思えませんでした」 (相模, 2009) といったものがあり、授業態度の改善には役立っていない学生も、一定数存在していると考えられる。WOWW アプローチが授業態度の改善に役立っていないと考える学生はどう考えているかを調査し、それをもとに大学教育においてより WOWW アプローチを行う方法をさらに改善して、効果的に行っていくことが求められる。

そこで本研究では WOWW アプローチを用いた授業に

出席している学生を対象に、授業態度のSQの評価理由、次回目標について、授業態度が改善したと考える学生と、変化がないと考える学生のうち、授業態度の評価の高群と低群の間にどのような質的な違いがあるのかを、KJ法(川喜田, 1967)を用いて明らかにすることを目的とした。

II. 方法

1. 対象授業

2019年4月～7月に行った筆者が担当する2年生対象の授業(対面形式の授業)。

授業では、事例の劇提示やミニシンポジウムといった学生による発表、学生同士のグループワークなどを中心とした参加型形式としていた。また現職の教員に2回ゲスト講師として参加してもらった。学生には授業評価に関して、大学のFD報告や筆者の研究に用いられることを、授業内やテキストにて周知し、自身の意志に基づいて参加してもらった。

対象授業ではグループワークを多く行った。前期(第2～6回)授業内容はゲスト講師の講話、講義、討論を中心としたミニシンポ、事例提示を行った。中期(第7～10回)授業内容は講義、討論を中心としたミニシンポ、事例提示を行った。後期(第11～14回)授業内容はゲスト講師との討論、講義、討論を中心とした事例提示を行った。

全体的にグループワークを多く行っていることから、後に述べるスケールリング・クエスチョンの評価理由や次回目標にグループワークが取り上げられることが多かった。

2. WOWWアプローチの実施

上記の授業内で Berg, et al. (2005) をもとに先行研究(相模, 2009, 石丸ら, 2011)での改善を含んで以下のようにWOWWアプローチを行った。

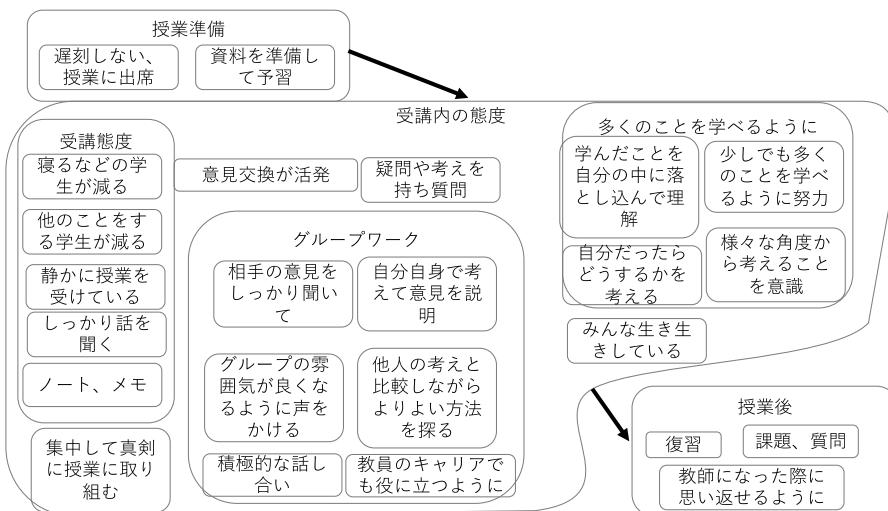


図1 WOWW アプローチ目標

- 1) 目標づくり(授業前) …学生に事前アンケートにて目標を尋ね、筆者がKJ法を用いてまとめ、図1のように目標設定を行った。
- 2) 授業観察(第2～5回授業) …コーチが目標に基づいて授業を観察し、授業の最後に学生にフィードバックを行った。
- 3) 学級の成功のスケールリング(以降の授業) …コーチが授業最初に気をつけること(前回の授業時の学生が書いた次回目標についてまとめたもの)について、最後に図1の目標に基づいてフィードバックを行った。加えて、第8, 11, 13回の授業において、コーチが司会者となり、学生自身が小グループで授業態度について振り返った。

3. SQによる評価

授業出席者に授業態度をSQを用いて尋ね、その評価理由を自由記述してもらった。SQについては「今日の授業のみさんの授業態度は、みさんの決めた目標(図1を指す)と比べて1を『全く達成されなかった』、10を『充分達成されている』とするといくつでしたか?」と尋ねている。

評価理由:「今日の授業はどんなところがよかったから、SQの答えの数になったと思いますか」と次回目標:「来週の授業で少しよくなってSQ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?」という設問への回答を自由記述してもらっている。SQは平均値を出し、毎週授業で周知している。

4. 調査方法

授業全回出席者で上記の評価理由と次回目標に自由記述のある35名を対象に各学生ごとに前期(第2～6回)、中期(第7～10回)、後期(第11～14回)のSQの平均値について、1名ずつt検定を行った。その結果、有意差($p < .05, .01$)の見られた改善群15名(t検定の結果、

前期における授業態度の自己評価より中期から後期に図1の定められた目標に対する授業態度の自己評価が高い群)、見られなかった者のうち変化なし高群12名(t検定の結果、前期における授業態度の自己評価が高く、中期から後期に図1の定められた目標に対する授業態度の自己評価が高い群)、変化なし低群8名(t検定の結果、

前期における授業態度の自己評価が低く、中期から後期に図1の定められた目標に対する授業態度の自己評価も低い群)の評価理由と次回目標について、それぞれKJ法(川喜田, 1967)を用いて、分析した。評価理由と次回目標について群と時期に分けてそれぞれ島を作成して、分析を行った。図解化と文章化を行ったがあまりに結果が膨大なため、下記の表1から6にまとめている。筆者1名で分析して心理学を専攻する大学院生2名でKJ法についての結果確認を依頼し、意見をj得て修正したものを結果とした。一番小さい島についてはもちろん複数意見を集約したものであるが、学生個人の意見を島の名前に取り上げてつけた。

5. 倫理的配慮

倫理的配慮については事前に愛媛大学教育学部研究倫理委員会に申請し承認済みである。筆者が授業内で研究目的を説明し、同意が得られたものを調査対象とした。

III. 結果

KJ法の結果を以下に示す。島は便宜上、低次、中次、高次に分けた。

1. 評価理由

表1, 表2, 表3が評価理由に関する各群のKJ法の結果となる。図示すると複数となるため、表でまとめている。前中後期、別々に分析を行った。

2. 次回目標

表4, 表5, 表6が次回目標に関する各群のKJ法の結果となる。同じく前中後期、別々に分析を行った。

表1 変化なし低群評価理由 KJ法分析結果

時期	高次の島	中次の島	低次の島		
前期	学生		受講態度		
			発表班の発表		
	教員	授業内容	自分の意見をまとめた		
			アメリカと日本の比較	質問を集めての対談形式	専門知識の紹介
			具体的な事例	教育現場の現状が知ることができた	
教員	授業形式	空欄を埋める	劇の提示が分かりやすい		
		分かりやすい説明	パワーポイントが見やすい		
中期	学生	受講態度	集中した	メモを多くとった	
			活発な討論	討論で理解が深まった	
			シンポジウム	発表班の準備	良いシンポジウム
	教員	授業内容	授業構成	ワークを通して理解	
			討論しづらいテーマ		
後期	学生	受講態度	主体的に活動	学生が前を向いているのを実感した	
			意見をj発展させる	自分の考えを深めた	テーマが難しかったが話し合えた
	グループワーク	活発な討論	先生として考えた	討論が盛り上がりなかった	
		事例から考えることができた			
		授業内容			

表2 変化なし高群評価理由 KJ法分析結果

時期	高次の島	中次の島	低次の島		
前期	学生	受講態度	集中して聞けた	静かに授業を聞けた	
			メモをとった	遅刻がいなかった	
			発表班の発表	発表が良かった	発表して理解できた
	教員	グループワーク	活発な討論	質疑応答	討論の深まり
			授業速度	テンポがよかった	ゆっくりしていた
中期	学生	受講態度	説明が分かりやすかつた	劇の提示が分かりやすい	
			授業形式	授業資料	重要なことが学べた
	教員	授業内容	ゲスト講師の話	対応方法の紹介	
			集中していた	しっかり話を聞けた	
後期	学生	グループワーク	メモをとった	寝ている人がいなかった	
			活発な討論	全員が意見を言えた	自分の意見を言えた
			討論の深まり	初めての人でも話し合えた	
	教員	発表班の発表	発表形式		
			授業内容		
後期	学生	受講態度	ワークができた		
			テーマが難しかった		
	グループワーク	発表班の発表	メモをとった	集中していた	寝たりスマホをいじる人が少なかった
			活発な討論	自分の意見を出す	自分ならどうするか考えた
教員	授業内容	討論の工夫	1つの意見を掘り下げる	意見が多様に出た	
		考えの共有	深く考えた	他の授業を参考に考える	
		自分の考えとの共通点や相違点を見つける			
		発表班の発表			
		ゲスト講師の話			
		具体的な内容			

表3 改善群評価理由 KJ 法分析結果

時期	高次の島	中次の島	低次の島		
前期	学生	受講態度	メモをとった	静かに聞いている	顔を上げている人が多い
		グループワーク	活発な討論	自分の意見を言えた	みんなが発言できる雰囲気を作った
		発表班の発表	シンポジウムの発表	事例の劇が分かりやすかった	
			自分の経験を踏まえて学べた		
	教員	授業内容	外部講師の話	スクールカウンセラーの話	内容に興味を持った
			具体例が分かりやすい	事例の解説が分かりやすい	
授業進行		授業速度	板書がとれた		
中期	学生	受講態度	メモをとった	静かに聞いている	スライドをうつすスピードが上がった
		グループワーク	自発的に板書	集中していた	寝る人がいなかった
			討論の工夫	活発な討論	考え深い質疑応答
			発表班として準備		
			このままでいい		
	教員		ワークの評価		
後期	学生	受講態度	メモをとった	劇を静かに見ている	
		グループワーク	活発な討論	意見を深める	自分の意見を言えた
			発言を促す	別の内容も活かして考えた	
			自分の意見を持って授業を受けれた		
	教員		グループワークの時間が多かった		
			スムーズに進んだ		
		わかりやすくまとめられていた			
		生徒が質問し返すという流れが良かった			

表4 変化なし低群次回目標 KJ 法分析結果

時期	高次の島	中次の島	低次の島		
前期	学生	受講態度	寝ない	メモをとる	集中して聞いている
		グループワーク	活発な討論	人の意見に更に意見を出して話し合う	
			疑問を持つ	自分なりの考えを持つ	
			予習復習		
	教員	授業進行の要望	長いところ	もう少しゆっくり	討論の時間をもっと長く
			授業内容の要望		
		主体的に参加できる授業			
中期	学生	受講態度	メモをとる	みんなが発言を聞く	寝ている人を起こしてあげる
		グループワーク	活発な討論	初めて話す人と積極的に話す	
			討論をまとめる	自分の意見を言う	
		疑問を尋ねる	疑問が浮かぶ	疑問に対して挙手	
			予習復習		
	教員		授業進行の要望		
後期	学生	受講態度	授業準備	寝ない、スマホを触らない	
			授業に集中	メモをとる	
		グループワーク	活発な討論	積極的に発言	様々な視点に立って考える
			討論の工夫	新たな考えを生み出す	これまでの授業と結びつける
			授業進行の要望		

表5 変化なし高群次回目標 KJ 法分析結果

時期	高次の島	中次の島	低次の島		
前期	学生	これはしない	寝る人が減る	注意が減る	静かに授業ができる
		グループワーク	活発な討論	質疑応答	アクティブな投げかけ
			討論の工夫	自分なりの考えを持つ	
			メモをとる		
			体調を良くする		
	教員		授業進行	多くのことを学べる授業	
中期	学生	受講態度	寝ない	もう少し集中	他のことをしない
			静かに	メモをとる	
		グループワーク	活発な討論	価値観の共有	
		深い討論	みんなが意見を出し合う		
		自分のものにする	自分の意見を持つ	自分のスキルにする	どんなことを学びたいかを考える
			スピード感が上がる		
後期	学生	受講態度	集中する	メモをとる	顔を上げている人が増える
		グループワーク	活発な討論	自分から発表	他の班の意見も話し合う
			深い討論	教師になった立場で考える	
		まとめる	総括	関連づける	
			個人の目標を立てる		
			継続する		

表6 改善群次回目標 KJ 法分析結果

時期	高次の島	中次の島	低次の島		
前期	学生	受講態度	話を聞く	うなずく	スマホを触らない
			メモをとる	先生の注意で授業が止まらない	寝る人が減る
		グループワーク	充実した討論	自分の考えを持つ	自分たちにしか考えられないことを
			積極的に発言	自分のこととして受け止める	司会的な存在がいると良い
質疑応答	挙手が増える	質問する			
	教員	討論の時間をもっと長く			
中期	学生	受講態度	資料を準備	眠る人がいない	
			授業に参加	メモをとる	
		グループワーク	活発な討論	質問する	話しやすい雰囲気
			自分の意見を整理	自分は何ができるか考える	相手の意見を尊重し自分の意見と比較
	特にないです				
後期	学生	受講態度	メモをとる	スマホを触る人がいなくなる	
			資料を持ってきて読む	目を見て話を聞く	
		グループワーク	他人の意見に反応	他の班の意見に注目	自分と他人の意見を比較しながら考える
			疑問点を考える	質問する	他人の意見をとり入れる
			意見が増える	質疑応答	
			もう少し深い演技をしたい		
	今までの知識を活かして考える				

IV. 考察

1. 評価理由について

評価理由に関する KJ 法の結果について群ごとに考察を行う。以下『』は島を指している。

1) 変化なし低群の考察

変化なし低群の評価理由の KJ 法の結果である表 1 を見ると、前期から『教員』の島が大きくあり、教員の授業についての評価が多いことが分かる。これは同時期の変化なし高群（表 2）にも傾向として見られ、授業開始時には学生は自らの授業態度より、教員の授業を注目していることを伺わせる。そんな中でも『学生』の島では『メモをとった』『自分の意見をまとめた』など自らの授業態度を、目標とコーチのフィードバックを踏まえつつわずかながら評価している。

中期の結果では学生の受講態度に目を向け、『受講態度』『グループワーク』『シンポジウム』といった島が形成された。また、『教員』の授業についても『授業内容の不满』『討論しづらいテーマ』といった授業のあり方についての不満を記述しており、授業に積極的に参加しようとする姿が見られると考える。

後期では自らの授業態度に目を向けて評価しているが『グループワーク』の『討論が盛り上がらなかった』（具体的意見として「自分の意見をいつものように出すことができなかった」）といった島が見られ、グループワークの評価が多い中、討論が上手いかなかったことを不満として上げている。

以上のように変化なし低群では、『教員』の授業から、自らの授業態度へ評価の視点が移行しており、その意味では目標設定とそれに基づいたコーチのフィードバックを行っている WOWW アプローチの効果はあると考えられるが、『グループワーク』などで上手いいかないことから、評価が低いままで変わらないと考えられ、後述する次回目標の結果と合わせて、改善や働きかけが必要な群と考えら

れる。

2) 変化なし高群の考察

表 2 の変化なし高群の評価理由の KJ 法の結果を見ると、前期からは低群よりも『学生』の島が多く評価されており、目標とコーチのフィードバックを踏まえて、授業当初から自らの授業態度を積極的に目を向けて評価している。初期から『グループワーク』の島が多く、『討論』への評価が多いことが考えられる。初期から『討論の深まり』の島があるのは高群のみであり、討論が進んだと評価していると考えられる。

中期では『グループワーク』では『全員が意見を言えた』『初めての人でも話し合えた』『活発な討論』といったことを評価している。前期と同じ『討論の深まり』において「子どもの変化からこれからどのように対応していくかを班員で話し合い意見を言うことができた」といった具体的意見が見られることから、目標を踏まえ、コーチのフィードバックを参考にした討論が展開できていると学生が感じていることが伺える。これらのことから、WOWW アプローチにおける目標設定が重要と考えられる。相模（2015）は WOWW アプローチにおいて、学生自らが目標設定することが大切であることを述べており、このことが『グループワーク』の島からも伺える。

後期においては『グループワーク』の島が拡大し、『討論の工夫』（具体的意見として「グループの座席を 2 列にするなど話し合いがしやすい工夫ができていた班が多かった」）がある、『一つの意見を掘り下げる』といった討論の実施を工夫していることが伺える。このようにしてコーチのフィードバックを参考に、自ら学び方を工夫し、発展させながら、受講していくことにより、学習が行われていると考えられる。同じことは『他の授業を参考に考える』『考えの共有』（具体的意見として「他の班の意見を見て良い意見を話し合えた」）がある）にも言え、これは図 1 の目標を達成していると考えられる。

以上のことから、変化なし高群では早期から自らの授

業態度を評価し、WOWW アプローチの目標とコーチのフィードバックを意識しつつ、より高次の学習が行えていると考えられる。

3) 改善群の考察

表3の改善群の評価理由のKJ法の結果を見ると、前期では高群と同じく、目標設定とそれに基づいたコーチのフィードバックをもとに学生自らの授業態度に目を向けている。『グループワーク』の『みんなが発表できる雰囲気を作った』の島に見られるような前期から討論を工夫している態度が見られ、『グループワーク』に積極的であることが伺える。このような授業態度を持つ学生がいることと、WOWW アプローチにおけるフィードバックが合わさることで、授業態度が改善していると考えられる。

中期では、『受講態度』の評価が多くなっており、このことも授業態度が改善していると考えられる学生が多いことと、関係していると考えられる。『グループワーク』の『討論の工夫』（具体的意見として「なかなか発言ができていない人に発言を促すことができた」がある）といった点も高群と同様に、コーチのフィードバックを踏まえながら、討論の仕方を工夫していることが評価につながっていると考えられる。

後期ではこのような授業態度が『グループワーク』の『別の内容も活かして考えた』『意見を深める』（具体的意見として「討論の時に一つの考えから発展させて考え、みんなが意見を言うことができた」がある）といった、変化なし高群と同じく、コーチのフィードバックを参考に、討論を発展させて学びを深める姿勢が見られ、授業態度評価を高める要因と考えられる。

以上のことから、改善群では前期から目標とコーチのフィードバックを踏まえて、『グループワーク』に積極的な姿勢があり、中期から自らの授業態度の評価や討論の工夫を受け、後期に発展させていることが伺え、それをSQで評価していると考えられる。その結果、WOWW アプローチを用いて授業態度を改善していると考えられる。

4) 評価理由のまとめ

各群の比較を踏まえ、評価理由について前期では教員の授業の評価が多くなっているが、改善群では『自分の意見を言えた』の島があり、積極的な授業態度が伺える。中期について改善群や変化なし高群では『グループワーク』の評価が多いが、変化なし低群では『グループワーク』や『授業内容の不满』が見られている。後期では各群とも『討論の深まり』や『討論の工夫』について回答している島が見られるが、変化なし低群では『討論が盛り上がりなかった』という島も見られ、授業に上手く参加できない姿が見られる。これについては変化なし高群や改善群の『グループワーク』の結果に見られる討論の工夫を、コーチ側からフィードバックなどで、さらに詳しく提示することも重要と考えられる。

2. 次回目標について

続いて、次回目標に関するKJ法の結果について考察を行う。

1) 変化なし低群の考察

表4の変化なし低群の次回目標のKJ法の結果を見ると、前期の結果では、同じ群の前期の評価理由（表1）と同じく『教員』の授業に関する目標が多い。もっともこれは前期において、教員にこうした授業をしてほしいという要望と考えることが妥当であろう。学生自身の次回目標としては、『受講態度』は図1の授業当初の目標と共通するものが多く、WOWW アプローチにおける目標設定とコーチのフィードバックを意識して回答していると考えられる。『グループワーク』の『人の意見に更に意見を出して話し合う』（具体的意見として「より細かいところまで話を聞く」がある）といった島が見られ、初期から討論についての具体的な目標が見られている。これは後述する他の群にも見られ、総じて前期の時点ではあまり変わらない次回目標を考えていることが分かる。

これに続いて中期では『教員』に関する目標は減り、『学生』自身の授業態度が増えている。引き続き、図1の授業当初の目標と共通するものが多いが、『グループワーク』の『討論をまとめる』（具体的意見として「学生同士の討論が多く、周りの人もそれについて考えられる」がある）といった具体的な目標が前期と同様に立てられている。

同じことは、後期の結果である『グループワーク』の島にも見られ、加えて『新たな考えを生み出す』『他の班と情報共有』といった島は表2の変化なし高群の評価理由と似通っていると考えられるが、変化なし高群が評価理由として挙げられているのに対し、変化なし低群では次回目標であるという違いが見られ、他の島も前期、中期の次回目標と似たような目標が繰り返見られている。つまりは変化なし低群では次回目標を達成しておらず、ゆえに授業態度のSQが低いままであるということが考えられる。これについては後述するWOWW アプローチの改善が必要と考えられる。

以上より、変化なし低群では次回目標が達成されず、繰り返されているという悪循環が見受けられ、この点において改善が必要と考えられる。

2) 変化なし高群の考察

表5の変化なし高群の次回目標のKJ法の結果を見ると、前期では変化なし低群の同時期の結果（表4）と比べて、『教員』の島が少なく、『グループワーク』は前述したように似通っている。また特筆すべきは、目標とコーチのフィードバックを聞いた上で、『これを続ける』の島が見られ、授業態度のSQが高いことと関連付けられる。

中期では『教員』の島がなくなり、『グループワーク』に『価値観の共有』（具体的意見として「他のグループの意見に目を通す」がある）が見られ、これは表2の同じ群の後期

の評価理由の『考えの共有』の島と同様のものと考えられ、以前に立てている目標をコーチのフィードバックを踏まえながら、達成していると推測される。また『自分のものにする』といった授業で得た知識を活用していこうとする目標も、この群に特有のものであると考えられる。評価が高いままであるがゆえに、より高次の目標を立てられるということが考えられる。

後期では『まとめる』という島が現れ、より発展していることが伺える。この島の『関連づける』（具体的意見として「事例で習った方法を関連付けて聞く」がある）『総括』といった自分なりに学習したことを身につけていく次回目標が多く見られる。

以上のことから、変化なし高群では目標とコーチのフィードバックを踏まえつつも、全体として授業内容やグループワークを積極的に取り入れ、より高次の目標を立てて、達成していることが考えられる。

3) 改善群の考察

表6の改善群の次回目標のKJ法の結果を見ると、前期のKJ法の結果からは他の群にある『教員』の島が見られず、学生がコーチのフィードバックを踏まえて、自らの授業態度に目を向けて、次回目標を考えていることが分かる。『グループワーク』の『自分たちにしか考えられないことを』といった島に代表されるような、表5の変化なし高群の同時期に似通った『グループワーク』の具体的な目標が見られる。

中期では、『グループワーク』の『話しやすい雰囲気』（具体的意見として「討論する時にただ話を聞くだけではなく、反応を見せる」がある）『相手の意見を尊重し自分の意見と比較』（具体的意見として「話し合いの中で相手の意見にコメントできる」がある）の島は具体的討論の工夫のアイデアがある。こういったアイデアをWOWWアプローチの中でコーチが取り上げて伝えることが、前述した変化なし低群への対応として求められると考える。また『特にないです』の島がこの群のみに見られ、表5の変化なし高群の前期の『これを続ける』や、同じ群の中後期のように高次の目標を立ててはならず、群間の違いが考えられる。この点については、変化なし高群で立てている目標を、WOWWアプローチのコーチが授業前に伝えることで、さらなる改善に繋がる可能性も示唆される。

後期では『グループワーク』の『他人の意見をとりいれる』といった島が見られ、表5の変化なし高群の後期の結果ほどではないにしろ、討論の工夫が見られる。また同群の『まとめる』の島ほどではないが、似通った『今までの知識を活かして考える』の島があり、改善しようとする姿勢が見られている。

以上のことから、改善群では目標とコーチのフィードバックを踏まえて、初期から自らの授業態度に目を向けており、このことがWOWWアプローチと相まって、授業

態度改善に結びついていると考えられる。しかし、変化なし高群ほどの次回目標設定までは至っておらず、さらなる働きかけが必要と考えられる。

4) 次回目標のまとめ

次回目標の結果から、コーチのフィードバックを参考に、前期では変化なし両群が教員の授業の改善を要求する島が多いのに対し、改善群は自分たちの授業態度を改善する目標の島が多く、後の改善に繋がっていると考えられる。中期では変化なし高群も改善群と同様に、自分たちの授業態度に関する目標の島が多くなっており、後期では変化なし高群のみ、今までの学習内容をまとめる島が見られている。これらから早期に学生の授業態度に目を向け、より高次の目標に働きかけることが必要と考える。また、変化なし低群は次回目標が達成できず、同様の目標が繰り返されていることが考えられる。

3. まとめと今後の課題

本研究の結果からWOWWアプローチを活用して、授業態度を改善している学生が存在することが明らかになった。また、さらなる改善点が以下のように考えられた。変化なし低群では目標を達成できず、討論が上手くいかない学生の姿が浮かび上がり、この点についてコーチのフィードバックを中心にした、介入の必要性が考えられる。このような介入を行うことにより、改善群を含め、WOWWアプローチをより効果的に進める可能性が示唆された。

今後の課題として、調査対象者となる授業の全回出席者が少なかったことが挙げられる。これは介護等体験活動への参加や、インフルエンザの流行などによって休まざるを得ない場合も多く、今後はグループワークを行った会に絞って変化を見ていながら、今後もWOWWアプローチの効果的な方法について研究を行う必要があると考える。

引用文献

- Berg, I. K., Shilts, L. (2005) "Classroom solutions: WOWW coaching" Milwaukee: BFTC Press. ソリューション・ワークーズ訳 (2006) 『教室での解決：うまくいっていることを見つけよう！ コーチング編』, ソリューションランド
- 石丸雅貴・相模健人 (2011) 「大学授業における WOWW アプローチ実践の効果：学生の授業理解度をもとにして」, 『ブリーフサイコセラピー研究』 20(1), 39-47.
- 川喜田二郎 (1967) 『発想法：創造性開発のために』, 中央公論社
- Kelly, M. S., Kim, J. S., & Franklin, C. (2008) "Solution-focused brief therapy in school: A 360-degree view of research and practice" New York: Oxford University Press.
- Kelly, M. S., Liscio, M., Bluestone-Miller, R. & Shilts, L. (2012) "Making classrooms more solution-focused for teachers

- and students: The WOWW teacher coaching intervention”
Solution-focused brief therapy a handbook of evidence-based
practice. New York: Oxford University Press. 長谷川啓三・
生田倫子・日本ブリーフセラピー協会編訳 (2013) 『解決志
向ブリーフセラピーハンドブック：エビデンスに基づく研究
と実践』 金剛出版 315-331.
- 相模健人 (2009) 「大学授業における WOWW アプローチ実
践の試み：学生の感想をもとに」, 『愛媛大学教育学部紀要』
56, 73-84.
- 相模健人 (2015) 「WOWW アプローチを受けた学生の授業態
度の改善過程」, 『ブリーフサイコセラピー研究』 24(1), 17-
25.
- 関山雅人・神田恵理・久能弘道 (2007) 「解決志向アプローチ
の教育現場での応用(1)：一付属学校における WOWW プロ
グラムの導入と実践」, 『北海道心理学研究』 30, 53.
- 曾我部貴美子 (2010), 「学級における問題行動の現象を目指し
て：「WOWW プログラム」をベースとした取組を通して」,
『徳島県立総合教育センター平成21年度長期研究報告』 162-
177.