

授業に対する大学生の満足度とその要因に関する一考察

－第2学年の「子どもカウンセリング論」において－

佐伯 英人・沖林 洋平・宮木 秀雄・中谷 仁美

A Study on Satisfaction of Undergraduate Students with Classes and Its Factors :
Regarding the "Counseling for Children" in 2nd grade

SAIKI Hideto, OKIBAYASHI Yohei, MIYAKI Hideo, NAKAYA Hitomi

(Received August 3, 2020)

キーワード：大学生、授業、満足度、要因

はじめに

2012年8月28日、中央教育審議会の『新たな未来を築くための大学教育の質的展開に向けて～生涯学び続け、主体的に考える力を育成する大学へ～（答申）』において「生涯にわたって学び続ける力、主体的に考える力を持った人材は、学生からみて受動的な教育の場では育成することができない。従来のような知識の伝達・注入を中心とした授業から、教員と学生が意思疎通を図りつつ、一緒になって切磋琢磨し、相互に刺激を与えながら知的に成長する場を創り、学生が主体的に問題を発見し解を見いだしていく能動的学修(アクティブ・ラーニング)への転換が必要である。」(p. 9)と示され、さらに、「すなわち個々の学生の認知的、倫理的、社会的能力を引き出し、それを鍛えるディスカッションやディベートといった双方向の講義、演習、実験、実習や実技等を中心とした授業への転換によって、学生の主体的な学修を促す質の高い学士課程教育を進めることが求められる。学生は主体的な学修の体験を重ねてこそ、生涯学び続ける力を修得できるのである。」(p. 9)と示された(中央教育審議会, 2012a)。

この答申の『用語集』において「アクティブ・ラーニング」については「教員による一方向的な講義形式の教育とは異なり、学修者の能動的な学修への参加を取り入れた教授・学習法の総称。学修者が能動的に学修することによって、認知的、倫理的、社会的能力、教養、知識、経験を含めた汎用的能力の育成を図る。発見学習、問題解決学習、体験学習、調査学習等が含まれるが、教室内でのグループ・ディスカッション、ディベート、グループ・ワーク等も有効なアクティブ・ラーニングの方法である。」(p. 37)と説明されている(中央教育審議会, 2012b)。溝上(2014)では「アクティブ・ラーニング」について「一方向的な知識伝達型講義を聴くという(受動的)学習を乗り越える意味での、あらゆる能動的な学習のこと。能動的な学習には、書く・話す・発表するなどの活動への関与と、そこで生じる認知プロセスの外化を伴う。」(p. 7)と説明されている。

また、溝上(2014)では「アクティブラーニング型授業の質を高める工夫」として「反転授業」が紹介されている。そこでは『反転授業(flipped classroom/inverted classroom)』とは、従来教室の中(授業学習)でおこなわれていたことを外(授業外学習)にして、外でおこなわれていたことを中でおこなうという形で入れ替える教授学習の様式だと定義される(Lage, Platt & Treglia, 2000)。授業では、授業外学習で学んだことをもとに、知識の確認や定着、活用、さらには協同学習など、アクティブラーニングをおこなうのである。」(p. 140)と説明されている。

1. 研究の目的

前述したように、大学教育において能動的学修（アクティブ・ラーニング）への転換の必要性が示され、近年、山口大学においてもアクティブ・ラーニングの推進が図られている（山口大学 大学教育機構 大学教育センター（YU-AP 推進室），2014）。山口大学教育学部第2学年の学生を対象とした授業に「子どもカウンセリング論」がある。この授業では、これまでアクティブ・ラーニングの質を高める工夫として「反転授業」を取り入れて実施してきた。実践研究としては、沖林・宮木・佐伯・岡村（2017）、沖林・宮木・佐伯・長友・岡村（2018）、沖林・宮木・長友・佐伯・岡村（2019）がある。沖林ほか（2017）では、反転授業が学習内容の理解に及ぼす影響について検討した。研究の視点としてSelf-Regulated Learning 行動傾向、批判的思考態度、授業内容の理解を取り上げて議論した。沖林ほか（2018）では、反転授業が学生のエンゲージメント、学習アプローチに及ぼす影響について検討した。研究の視点としてSelf-Regulated Learning 行動傾向、感情的エンゲージメント、行動的エンゲージメント、学習アプローチを取り上げて議論した。沖林ほか（2019）では、反転授業が学習内容の理解に及ぼす影響について検討した。研究の視点としてSelf-Regulated Learning 行動傾向、感情的エンゲージメント、行動的エンゲージメント、学習アプローチを取り上げて議論した。しかし、これまで「子どもカウンセリング論」に対する学生の満足度は明らかになっていなかった。そこで、本研究では「子どもカウンセリング論」を従前の方法で（「反転授業」を取り入れて）実践し、学生の授業に対する満足度を視点を研究を行った。本研究の目的は、学生の授業に対する満足度がどのような状況にあり、その要因が何であるのかを明らかにすることであった。

2. 授業実践

2019年度の「子どもカウンセリング論」は2019年4月15日～2019年7月22日に実施した。授業を実施した回数は13回であった。授業の概要（各授業（授業①～授業⑬）の領域、題材（テーマ）、キーワード、授業日）を表1に示す。

表1 授業の概要（各授業（授業②～授業⑬）の領域、題材（テーマ）、キーワード、授業日）

授業	領域	題材（テーマ）	キーワード	授業日
①	ガイダンス	-	-	4月15日
②	発達心理学	ピアジェの発達理論	ピアジェの4つの発達段階	4月22日
③	発達心理学	エリクソンの心理社会的発達段階説、心の理論、嘘の発達	エリクソンの心理社会的発達段階、心の理論	5月13日
④	発達心理学	アタッチメントと仲間関係の発達	アタッチメント、仲間関係の発達	5月20日
⑤	学習心理学	古典的条件づけ、オペラント条件づけ	古典的条件づけとオペラント条件づけ	5月27日
⑥	教育心理学	欲求階層説、外発的動機づけと内発的動機づけ	マズローの欲求階層説、外発的動機づけと内発的動機づけ	6月3日
⑦	特別支援	応用行動分析入門	三項随伴性、強化と弱化、消去	6月10日
⑧	特別支援	応用行動分析入門	弁別刺激、確立操作、プロンプト	6月17日
⑨	教育心理学	学習動機づけ、観察学習	市川伸一の学習動機の2要因モデルの説明と子ども理解への応用、バンデューラの社会的学習（観察学習、モデリング）	6月24日
⑩	学校心理学	3層構造の心理教育的援助サービス	石限の3層構造の心理教育的援助サービスの説明と子ども理解への応用	7月1日
⑪	事例紹介	Social Emotional Learning	説明資料の案を提供（Social Emotional Learningの授業資料）	7月8日
⑫	事例紹介	Social Emotional Learning	説明資料の案を提供（Social Emotional Learningの授業資料）	7月16日
⑬	振り返り	-	-	7月22日

- : 該当なし

「子どもカウンセリング論」の主な授業展開を表2に示す。この授業展開については、授業①の「ガイダンス」で学生に説明した。受講者数は48名であった。

授業①の「ガイダンス」では、まず、学習班を11グループ（4人班：7つ，5人班：4つ）つくった。同時に表1に示した授業の概要を示し、各学習班が、それぞれ1つの題材（テーマ）について、いずれかの授業で発表することを伝え、各学習班に題材（テーマ）を選択させた。次に、表2に示した主な授業展開を学生に知らせた。その後、授業②～授業⑫を実践した。

授業⑬の「振り返り」では、学生に授業②～授業⑫の取り組みについて考えさせ、評価する活動を行った。ちなみに、授業⑬では反転授業は取り入れていないため、ここでは（本稿では）詳述しない。

表2 主な授業展開

【授業前の活動】

次時の授業までに、表1に示された題材（テーマ）とキーワードに関する調べ学習をWebサイトや図書などを用いて、一人ひとりの学生が学習し（すべての学生が個別に学習し）、各自のノートに要点を記録する（ノートはB5（B罫）を用い、毎回、記録は2ページ以上する）。この学習を「事前学習」と称する。

発表する学習班の学生は、事前学習ができた時点で各自のノートを持ち寄り、発表資料（スライド、配付用のプリントなど）を作成し、発表の練習を行う。その後、発表する学習班は、教員に連絡をとり、発表について指導・助言をうけ、発表の内容や方法を修正する。このとき、一斉授業のような形だけにならないように、また、説明するだけにならないように発表の内容や方法を工夫する。例えば、ペアで意見を交換する、ホワイトボードを使って話し合う、付箋を使って話し合う、立場を決めて議論するといった工夫をする（教育課程部会教育課程企画特別部会（2015）の「資料2 教育課程企画特別部会 論点整理（案） 補足資料」の「言語活動の充実について」（p.14-p.15））。

【授業中の活動】

授業の導入時、各学習班内でそれぞれノートを見せ合い、学習の状況を相互に確認する。次に、発表する学習班が、授業開始から30分程度で、授業の題材（テーマ）に関する説明をする。その際、キーワードの内容を説明するだけの発表にならないように心がけ、発表する学習班の学生とその他の学生間、また、各学習班の学生間で話し合う場をつくるようにする。

学生間の質疑応答終了後、教員が、授業の題材（テーマ）に関してキーワードをもとに、学生間で解決できなかった内容について補足説明をする（このとき、一斉授業のような形だけにならないように活動を工夫する。具体的には、動画を視聴させて考えさせ、話し合わせたり、ロールプレイングをさせて考えさせ、話し合わせたりする。）。

小学校に勤務した経験のある教員が、授業の題材（テーマ）に関する事例などを紹介し、具体的にどのように対応するとよいのかを考えさせ、話し合わせる。

授業の終了時、5分程度で「振り返りシート」に、事前学習の取り組み、また、授業中の活動について自己評価を行い、思ったことや感じたことなど記入する。

【授業後の活動】

授業後、授業で学んだことをもとに各自のノートに加筆し、まとめる。

表1の授業⑪「Social Emotional Learning」で発表する学習班の学生が作成したスライドの一部を図1に例示する。この発表では、困ったときに助けを求めることができるようになるためのスキル（援助要請スキル）のトレーニングを行った。具体的には、各学習班で「どんなときに頼みごとをするか？」や「どのような頼み方が自分にも他者にもストレスをかけにくいのか？」などを話し合ったり、ロールプレイングによって頼みごとをする体験をしたりする活動を行った。

表1の授業⑪「Social Emotional Learning」で学生の発表後、教員が補足説明した際に用いたスライドの一部を図2に例示する。この補足説明では、トラブル解決のスキルについて理解を深めさせるため、既習内容（授業⑤の「オペラント条件づけ」）との関連について説明したり、「トラブル解決にはどのような要因が関係しているのか？」を話し合わせたり、「スキル獲得の順序性」という発展課題を示し、それについて

考えさせたりすることを行った。

発表する学習班が説明しているようすを図3～図6、各学習班の学生間で話し合っているようすを図7、小学校に勤務した経験のある教員が事例などを紹介しているようすを図8に示す。

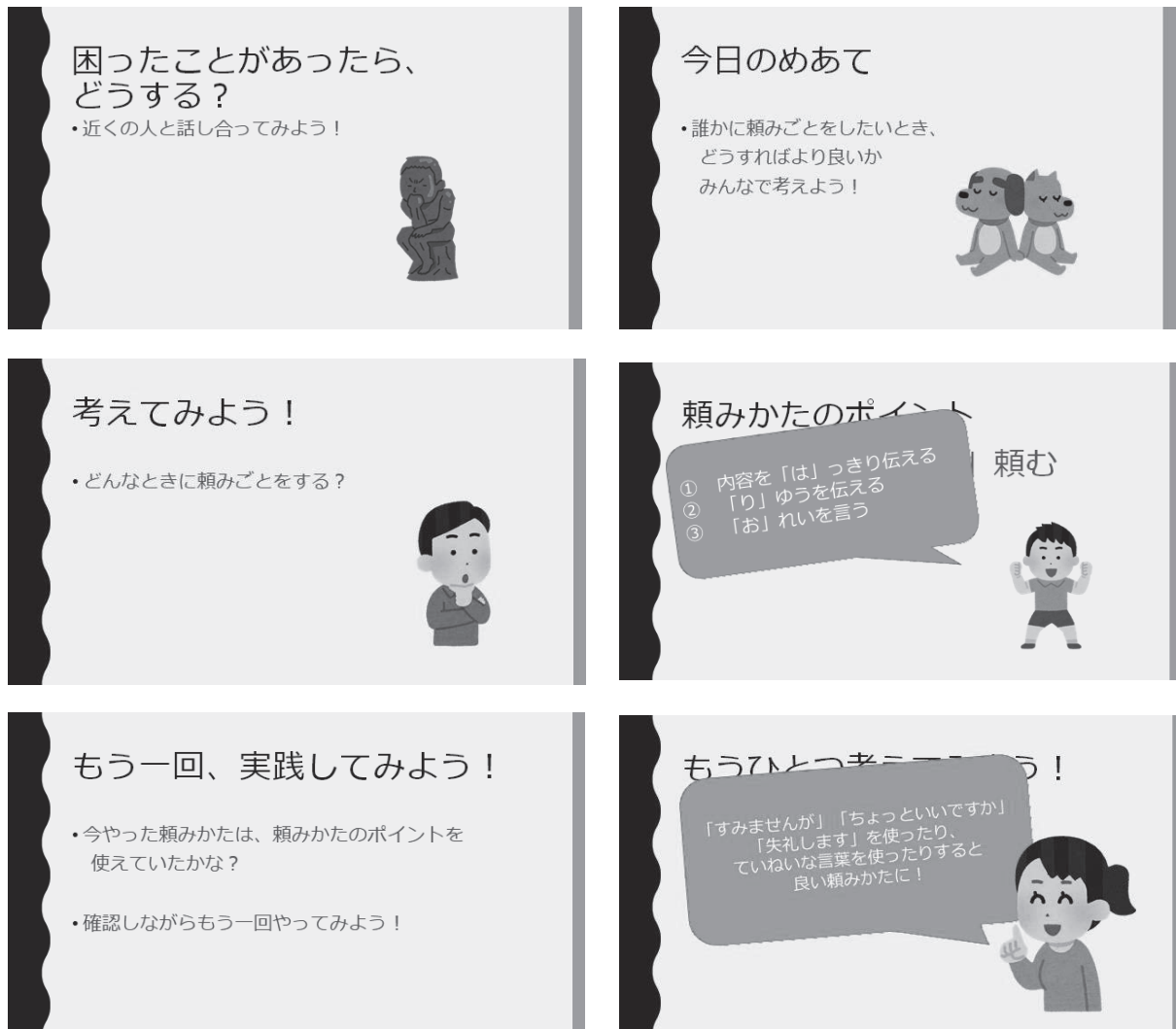


図1 授業⑪「Social Emotional Learning」の授業で発表する学習班の学生が作成したスライド（一部）

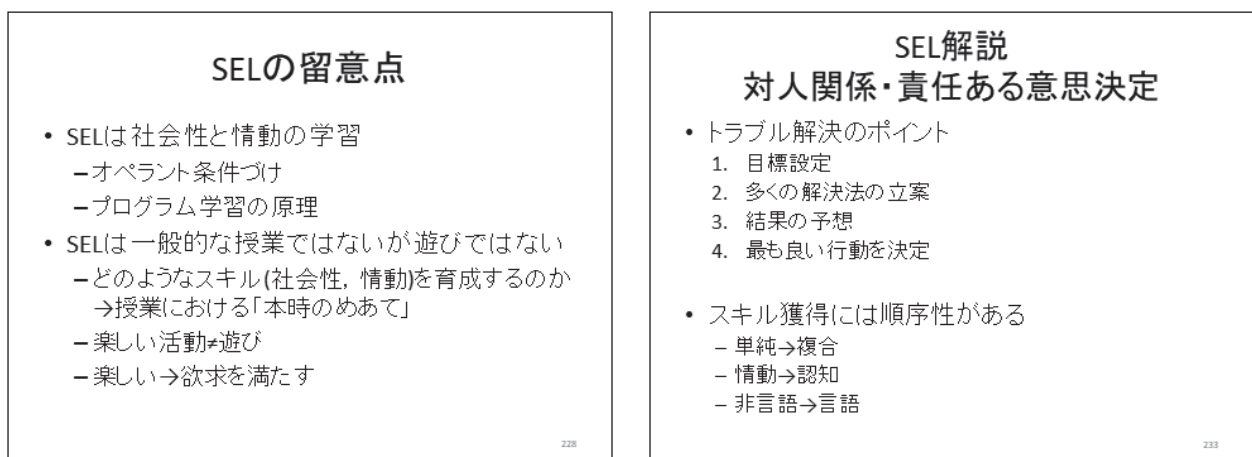


図2 授業⑪「Social Emotional Learning」の授業で教員が補足説明をする際に用いたスライド（一部）



図3 発表する学習班が説明しているようす（授業③）



図4 発表する学習班が説明しているようす（授業⑦）



図5 発表する学習班が説明しているようす（授業⑩）



図6 発表する学習班が説明しているようす（授業⑪）

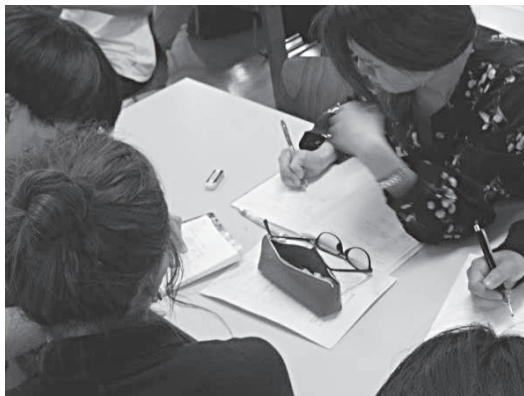


図7 各学習班の学生間で話し合っているようす（授業③）



図8 小学校に勤務した経験のある教員が事例などを紹介しているようす（授業④）

3. 調査の方法と分析の方法

調査は、授業に対する学生の満足度とその要因を明らかにする目的で行った。各授業（授業②～授業⑬）終了時に質問紙法を用いて調査を行った。なお、授業①は「ガイダンス」であったため、調査・分析から除外した。

質問紙では「問い」を設定した。質問紙の「問い」では「授業に対する自分の満足度について0点～100点で自己評価をし、そのように評価した理由（要因など）を記述欄に記述してください。」という教示を行い、満足度を点数で記入する欄と自由記述する記述欄を設定した。

満足度を点数で記入する欄に書かれた得点を用いて平均値と標準偏差を算出し、天井効果と床効果の有

無を確認した。学生の意識については天井効果がみられた場合は“良好”、床効果がみられた場合は“不良”とした。天井効果と床効果がみられない場合、平均値の得点を用いて、その大小を判定した。具体的には、満足度の平均値が80点以上であれば“概ね良好”とし、79点から21点であれば“良好でも不良でもない”とし、20点以下であれば“概ね不良”とした。

一方、記述欄に書かれた記述の内容を読み取り、学生がそのように感じた主な要因（学生の意識の背景）を見取った。抽出する際、類似の内容が複数抽出された場合には、1つの意見として集約した。ただし、ニュアンスに違いがみられた場合、1つの意見として集約しなかった。また、1人の記述から複数の要因が抽出された場合には、それぞれ個別の意見として整理した。

4. 結果と考察

満足度を点数で記入する欄に書かれた得点について、前述した方法で分析した。その結果を表3に示す。分析の結果、3つの授業（授業⑤、授業⑧、授業⑬）で天井効果がみられた。また、その他の9つの授業（授業②、授業③、授業④、授業⑥、授業⑦、授業⑨、授業⑩、授業⑪、授業⑫）で平均値が80点以上であった。上記のことから、授業に対する学生の意識（満足度）は、良好～概ね良好であったといえる。なお、前述したように授業①は「ガイダンス」であったため、調査・分析から除外した。

表3 満足度の得点を分析した結果

授業番号	②	③	④	⑤	⑥	⑦	⑧	⑨	⑩	⑪	⑫	⑬
平均値	83.51	83.02	81.72	86.69	86.05	86.05	84.62	87.05	86.82	87.50	87.61	88.78
標準偏差	15.46	13.16	15.10	14.35	12.66	10.85	17.97	10.75	12.71	10.61	12.27	11.69
天井効果	-	-	-	●	-	-	●	-	-	-	-	●
床効果	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
回答数	47	46	47	45	43	38	39	44	39	34	44	45

min=0, max=100

●：有り， -：無し

記述欄に書かれた記述について、前述した方法で抽出し、分類した。要因を明瞭に読み取りにくいもの、区別しにくいものが含まれていたが、いくつかの要因を見出すこともできた。結果を以下に記述する。なお、授業に対する自分の満足度について、その多くが80点以上であった。そのため、見出された主な要因（学生の意識の背景）は、ポジティブな意識の要因といえる。

授業②～授業⑫について以下に述べる。

授業②～授業⑫では「よく分かった」、「理解が深まった」、「知識が増えた」といった記述が最も多くみられた。このことから、主な要因は「理解が深まったこと」であったといえる。この「理解が深まったこと」という要因に関する記述の中に、その背景を見取ることができたものがいくつかみられた。

まず、「事前学習」という文言が用いられていた記述があり、それを大別すると2つになった。その1つが「事前学習をしていたから、よく分かった」、「事前学習で用語をまとめていたから、用語の意味でつまづくことがなかった」、「自分が事前学習したことを深めながら授業を受けられた」といった記述であった。これらの記述からは、事前学習をしていたため、理解が深まったという学生の意識を見取ることができる。つまり、要因の背景に「事前学習」があったといえる。もう1つが「事前学習で調べた以外のことを知ることができた」、「事前学習をしていたが、さらに情報を得て新しい知識が増えた」、「事前学習で十分に調べられていなかったことが理解できた」、「事前学習よりも多くの知識を得ることができたので理解が深まった」といった記述であった。これらの記述からは、授業を通して、より深く理解できたという学生の意識を見取ることができる。つまり、要因の背景に「授業の内容」があったといえる。詳述すると、事前学習では調べられていなかった内容があり、その内容を授業で学ぶことにより、理解が深まったという意識を学生がもったといえる。

次に、「授業中の活動」に関する文言が用いられていた記述があり、それを大別すると3つになった。その1つが「発表者の発表内容から学ぶことができた」といった記述であった。この記述からは、要因の背景に「学生の発表」があったことを見取ることができる。2つめが「グループ討議で知らないことを仲間に関

けたから理解が深まった」といった記述であった。この記述からは、要因の背景に「グループ活動」があったことを見取ることができる。3つめが「先生方から補足のお話があったからよく分かった」、「先生から具体的な事例の説明があって理解を深めることができた」といった記述であった。これらの記述からは、要因の背景に「教員の解説」があったことを見取ることができる。上記のことから、要因の背景に「学生の発表」、「グループ活動」、「教員の解説」といった「授業中の活動」があったといえる。

さらに、「学習方法」に関する文言が用いられていた記述があり、それを大別すると2つになった。その1つが「ロールプレイングをしたから深く知ることができた」といった記述であった。この記述からは、要因の背景に「ロールプレイング」があったことを見取ることができる。もう1つが「2つの内容を対比してみたので両者の違いがよく分かった」、「表にまとめることで違いが整理できてよく分かった」といった記述であった。これらの記述からは、要因の背景に「比較したり、整理したりする活動」があったことを見取ることができる。これらは、「ロールプレイング」、「比較したり、整理したりする活動」といった「授業中の活動」で用いられた「学習方法」であった。

その他、「理解が深まったこと」という要因以外の要因を見出すことができる記述もさまざまみられた。例えば「うまく発表ができたから」や「考える時間があったから」などである。

授業⑬の「振り返り」について以下に述べる。

授業⑬では最も多くみられた記述が2つみられた。その1つが「自分の学習を振り返ることができたから」、「自分を見つめ直すことができたから」といった記述であった。これらの記述から、主な要因の1つは「自分の学習について振り返り（自己評価）をしたこと」であったといえる。もう1つが「他者を評価する難しさを実感することができたから」、「その人への先入観があって平等に評価することが難しいと感じたから」といった記述であった。これらの記述から、主な要因のもう1つは「他者を評価する難しさを知ったこと」であったといえる。その他、「グループ活動が楽しかったから」、「みんなで話し合ったから」といった記述がみられ、上記の要因以外の要因を見出すことができる記述もみられた。

5. まとめ

本研究では「子どもカウンセリング論」を従前の方法で（「反転授業」を取り入れて）実践し、学生の授業に対する満足度がどのような状況にあり、その要因が何であるのかを調査し、分析した。その結果、授業に対する学生の意識（満足度）は、良好～概ね良好であったことが分かった。

「反転授業」を取り入れた授業（授業②～授業⑭）では、主な要因として「理解が深まったこと」が見出された。この要因の背景として「事前学習」、「授業の内容」、「学生の発表」、「グループ活動」、「教員の解説」、また、「ロールプレイング」、「比較したり、整理したりする活動」があったことが明らかになった。なお、「理解が深まったこと」という要因以外の要因もみられた。

おわりに

授業⑬「振り返り」は反転授業を取り入れた実践ではなかったため、本稿では授業⑬について詳述しなかった。今後、「振り返り」の授業についても、精緻な分析をして、より詳細な知見を得る必要がある。今後の課題としたい。

文献

沖林洋平・宮木秀雄・佐伯英人・岡村吉永（2017）：「反転授業が授業内容の理解に及ぼす影響 - Self-Regulate Learning 行動傾向と批判的思考態度と授業理解の関連 -」, 『山口大学教育学部附属教育実践総合センター研究紀要』, 第44巻, pp.217 - 223.

沖林洋平・宮木秀雄・佐伯英人・長友義彦・岡村吉永（2018）：「反転授業が学生のエンゲージメントと学習アプローチに及ぼす影響」, 『山口大学教育学部附属教育実践総合センター研究紀要』, 第46巻, pp.245 - 252.

沖林洋平・宮木秀雄・長友義彦・佐伯英人・岡村吉永（2019）：「反転授業が授業内容の理解に及ぼす影響 -

- 学習アプローチとエンゲージメントと授業理解の関連 - 』, 『山口大学教育学部附属教育実践総合センター研究紀要』, 第 47 巻, pp. 143 - 151.
- 教育課程部会教育課程企画特別部会 (2015) 「教育課程部会教育課程企画特別部会 (第 14 回) 配付資料 / 資料 2 教育課程企画特別部会 論点整理 (案) 補足資料」,
https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/053/siryo/__icsFiles/afieldfile/2015/08/21/1361102_2_1.pdf (accessed 2020.8.3) .
- 中央教育審議会 (2012a) : 『新たな未来を築くための大学教育の質的展開に向けて～生涯学び続け、主体的に考える力を育成する大学へ～ (答申) / 本文 (1/2)』,
https://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/__icsFiles/afieldfile/2012/10/04/1325048_1.pdf (accessed 2020.8.3) .
- 中央教育審議会 (2012b) : 『新たな未来を築くための大学教育の質的展開に向けて～生涯学び続け、主体的に考える力を育成する大学へ～ (答申) / 用語集』,
https://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/__icsFiles/afieldfile/2012/10/04/1325048_3.pdf (accessed 2020.8.3) .
- 溝上慎一 (2014) : 『アクティブラーニングと教授学習パラダイムの転換』, 東信堂.
- 山口大学 大学教育機構 大学教育センター (YU-AP 推進室) (2014) : 「学士課程教育におけるアクティブ・ラーニングの推進と学修成果可視化モデルの構築 / テーマ I (アクティブ・ラーニング) タスクフォース」,
http://www.yuap.oue.yamaguchi-u.ac.jp/taskforce/tsk_act.html (accessed 2020.8.3) .