

東北大学
高度教養教育・
学生支援機構

紀要

第8号 2022

〈特集〉ニューノーマル時代を
見据えた大学教育

東北大学 高度教養教育・学生支援機構



目 次

〈特集〉ニューノーマル時代を見据えた大学教育

趣旨…………… 1

特集・寄稿

東北大学の全学教育における授業形態の影響

－授業評価アンケートの結果から－

…………… 松河 秀哉, 串本 剛, 杉本 和弘…………… 3

新時代を切り開く教育国際交流

－東北大学モデル－

…………… 末松 和子…………… 13

ポストコロナ期におけるオンライン留学の役割と可能性

－オンライン型短期留学プログラムの学習成果を踏まえた一考察－

…………… 渡部 由紀, 新見 有紀子…………… 23

コロナ禍における東北大学の日本語教育

－学習者中心の遠隔授業に向けて－

…………… 副島 健作, 菅谷 奈津恵…………… 37

日本語教育副専攻における遠隔授業実践とその課題

－活動中の「沈黙」に注目して－

…………… 武田 加奈子, 黄 幸素…………… 47

The New Normal:

How the COVID-19 Pandemic Accelerated the Adoption of a New English Curriculum

…………… SCURA Vincent, KAVANAGH Barry, MERES Richard, SPRING Ryan…………… 61

ポストコロナにおける教育スタイルを見据えて

－東北大学初修外国語教育の実践－

…………… 深井 陽介, 田林 洋一, カン・ミンギョン, 金 鉉哲, 趙 秀敏…………… 69

ポストコロナに向けたハイブリッド型自然科学総合実験の実践

…………… 中村 教博, 田嶋 玄一, 富田 知志…………… 83

ポストコロナ時代へ向けた航海

－パンデミック下の不確実性からの脱却－

…………… 佐藤 公雄, 木内 喜孝…………… 91

コロナ禍の下での大学入学者選抜を振り返る

－主として2021（令和3）年度入試に関連して－

…………… 倉元 直樹, 宮本 友弘, 久保 沙織…………… 95

特集・研究ノート

「学生生活概論」の教育効果について

－コロナ禍における授業形態の影響に着目して－

中岡 千幸, 池田 忠義, 中島 正雄, 小島 奈々恵, 長友 周悟,
榎原 佐和子, 松川 春樹, 佐藤 静香…………… 109

特集・報告

教室と時間割を越えた高年次教養教育の試み

－ICTによる協働学習の実践事例－

…………… 山内 保典…………… 123

大学コミュニティの危機における学生相談機関の役割と機能

－コロナ禍における学生相談活動に基づく検討－

池田 忠義, 中島 正雄, 小島 奈々恵, 中岡 千幸, 長友 周悟, 榎原 佐和子,
…………… 佐藤 静香, 松川 春樹, 鈴木 大輔, 高橋 真理, 菅原 俊二…………… 135

コロナ禍における工学系大学教員の感じる困難さと対処・工夫

…………… 中島 正雄, 池田 忠義, 大島 あずさ, 及川 真奈…………… 147

論文

学習成果3指標の規定要因分析

－学生の入試区分と所属学部を射程に入れた教学IR－

…………… 串本 剛…………… 159

研究ノート

オンラインによる高校教員向け入試説明会の実践と評価(2)

－前年度との比較を通して－

…………… 久保 沙織, 宮本 友弘…………… 169

There is Nothing so Practical as a Good Theory:

Examining the Theory and Practice of the New English Curriculum

…………… KAVANAGH Barry…………… 177

Models in Intercultural Competence:

From Theory to Practice

…………… SILVA Cecilia Noemi…………… 185

中国語の離合詞レキシコンの開発について

…………… 張 立波, 夏 逸慧, 謝 韜…………… 195

犯罪報道に見ることばの誘導性

－ストーリー規制法違反の事例から－

…………… 宿利 由希子…………… 209

大学における発達障害学生への就労移行支援のあり方に関する考察

－就職活動に関する支援を中心に－

…………… 長友 周悟…………… 221

翻訳ソフトによる逆翻訳を用いた英語ライティング指導の可能性
－英語の自学自習支援の手段として－
..... 江藤 裕之..... 235

日本の大学入試における「外国学歴・資格評価（Foreign Credential Evaluation: FCE）」に
ついての考察
－中国からの学士課程の志願者を中心に－
..... 翁 文静, 立脇 洋介, 宮本 友弘..... 249

報告

ピアサポートによる留学生支援
－東北大学留学生オンラインヘルプデスクの試み－
..... 渡部 留美, 新見 有紀子..... 259

多様化する東北地域社会における外国人マイノリティ理解教育カリキュラムの開発
..... 渡部 由紀, 末松 和子, 新見 有紀子..... 269

基礎ゼミ「科学のミカタ」におけるチームコミュニケーションツール Slack の活用
..... 富田 知志..... 277

全国3大新聞にみるうつ病の医療情報
－テキストマイニングによる解析－
..... 北 浩樹, 伊藤 千裕, 木内 喜孝..... 285

コロナ禍における学生ボランティア活動支援プログラムの開発
－ボランティア入門講座の事例から－
..... 松原 久..... 293

＜特集＞ ニューノーマル時代を見据えた大学教育 — 趣 旨 —

新型コロナウイルス感染症（COVID-19）は、想像もしなかった形や規模で世界に深刻な影響をもたらし、種々の問題が新たに浮上したり顕在化したりしていますが、高等教育の現場にも大きなインパクトを与えています。最も大きな変化は「オンライン授業」の開始で、感染拡大の抑止と学びの場の維持・継続の両立を可能としてきましたが、思わぬ効果に気づかされることも少なくありません。

例えばオンライン化により、講義のコマごとに異なるキャンパス・教室に移動したり、ディスカッションの際に机の配置を換えたりといった手間が必要なくなりました。その結果、学生・教員ともに時間の余裕ができ、その時間を学習支援システムの充実、学生との質疑応答など効果的な学びの提供に充てるといったことも増えているようです。また、海外の専門家を日本に招いて話を聞いたり、国際会議に参加したりすることも、多くのコストと準備期間をかけることなく、比較的容易にできるようになりました。

時間と空間に縛られない「オンラインならではの」の可能性がいくつも見えてきた中、たとえ感染が収束しても、再びコロナ前の従来の「対面型」の授業に戻すのではなく、ICTやオンラインを積極的に生かした新しい学び方、すなわち教育のデジタル変革（DX）の模索が教育現場でも求められています。そのために、個々の教員は授業でどのような問題に直面してきたのか、また、中・長期的な授業のあり方をどう考えるべきなのかについて考えておくことが重要です。

一方で、1年以上続いたオンライン授業は、学生同士の交流や人的なネットワークを構築する機会を奪いました。校内における様々な課外活動が大きく制限されることによって、精神的、身体的な健康が損なわれる可能性や人間形成の機会が大幅に失われることが懸念され、大学で学ぶ意味とは何か改めて問い直されています。

こうした現状に鑑み、本号では「ニューノーマル時代を見据えた大学教育」を特集テーマとしました。大学としてニューノーマル時代の新しい高等教育のあり方に備えるためには、多角的な視点からコロナ禍における教育について学び・ふりかえり、新しい教育・環境の創出を進めていくことが肝要です。そこで、コロナ禍における、授業形態の影響、教育国際交流、オンライン留学、日本語教育、英語教育、初修外国語教育、自然科学総合実験、健康支援、大学入試についての論考を高度教養教育・学生支援機構の専門の先生方に依頼しました。これに加えて遠隔授業による教員養成について武田加奈子・白百合女子大学准教授に原稿を依頼し、計10本の貴重な寄稿をいただくことができました。執筆者の方々には、篤く御礼申し上げます。

さらに本号では、特集テーマに関する論考として応募があった研究ノート1本、報告3本を加えた14本の論考で特集を構成しました。これらの論考がこれからの大学教育の発展の契機となることを期待します。

東北大学 高度教養教育・学生支援機構
紀要・出版委員会委員長 粕壁 善隆
特集編集 副島 健作

【特集・寄稿】

東北大学の全学教育における授業形態の影響

－授業評価アンケートの結果から－

松河 秀哉^{1)*}, 串本 剛¹⁾, 杉本和弘¹⁾

1) 東北大学高度教養教育・学生支援機構

本研究では、東北大学の全学教育におけるオンライン授業の実態と、授業形態による授業評価への影響を確認するため、2020年度1学期と2021年度1学期の授業評価アンケートの結果を用いて、各種の分析を行った。その結果、「英語」、「語学系科目」、「理系基礎科目」、「その他」の科目類型ごとに、各年度の授業形態には一定の差が認められたものの、各年度の授業評価アンケートの結果には、著しい差はないことが明らかになった。また、各年度の授業評価に対する授業形態の影響についても、顕著な差は認められなかった。従って今後は、どの授業形態が優れているかという議論ではなく、各教員が、自身の授業内容に応じて、適切に授業形態を選択したり、あるいは組み合わせ活用したりできるよう、組織的に支援していくことが求められるといえよう。

1. はじめに

2020年初頭から続くCOVID-19の影響により、東北大学の全学教育では、2020年度1学期の授業は全てオンラインで実施されることとなった。2020年度2学期においても、対面で実施できた授業は全体の5%（東北大学 学務審議会/教育情報・評価改善委員会 2020）にとどまり、ほとんどの授業がオンラインで実施される状況が続いた。2021年度1学期になり、感染状況の改善やワクチン接種等の安全対策の効果が認められるようになると、対面授業の割合は4分の1を少し上回る程度まで回復したが、オンライン授業が優勢な状況は未だ継続中であるといえる。

こうした状況に対して、文部科学省は、令和3年3月4日付けの「令和3年度の大学等における授業の実施と新型コロナウイルス感染症への対策等に係る留意事項について（周知）」の中で、「大学等の教育において、豊かな人間性を涵養するためには、直接の対面による学生同士や学生と教職員の間の人的な交流が行われること等も重要な要素です。」と述べ、「学生が安心し、納得する形で学生生活を送ることができるよう、十分な感染対策を講じた上での面接授業の実施や学内施設の利用機会の確保をはじめ、学生の学修機会や環境の確保のために必要な取組をお願いします。」と各

大学に依頼している。

対面授業が、「豊かな人間性を涵養する」ための重要な場であることに疑いの余地はないが、今後COVID-19への対策がより進み、対面授業の割合がさらに向上した上で、授業以外での場面における「学生同士や学生と教職員の間の人的な交流」も確保されるようになれば、そうした目的の場としての対面授業の役割は相対的に低下することとなるだろう。

また、東北大学の全学教育に対する2019年度と2020年度の授業評価アンケートの結果の分析によると、授業評価で質問されるような観点においては、オンライン授業で学修時間が伸びる傾向があるほかは、顕著な差は認められないことが図1のとおり示されている（東北大学 学務審議会/教育情報・評価改善委員会 2020）。

従って、ポストコロナ時代においては、対面授業にとどまらず、従来COVID-19対応として活用してきたオンライン授業を、教育の目的や内容に応じて効果的に活用する、教育DX（Digital Transformation）に対する期待が高まると予想される。

そうした時代を前に、東北大学で行われてきたオンライン授業について、どのような科目でどのような形態の授業が行われたのか、その結果学生からどのよう

*）連絡先：〒980-8576 仙台市青葉区川内41 東北大学高度教養教育・学生支援機構 matukawahideya@tohoku.ac.jp

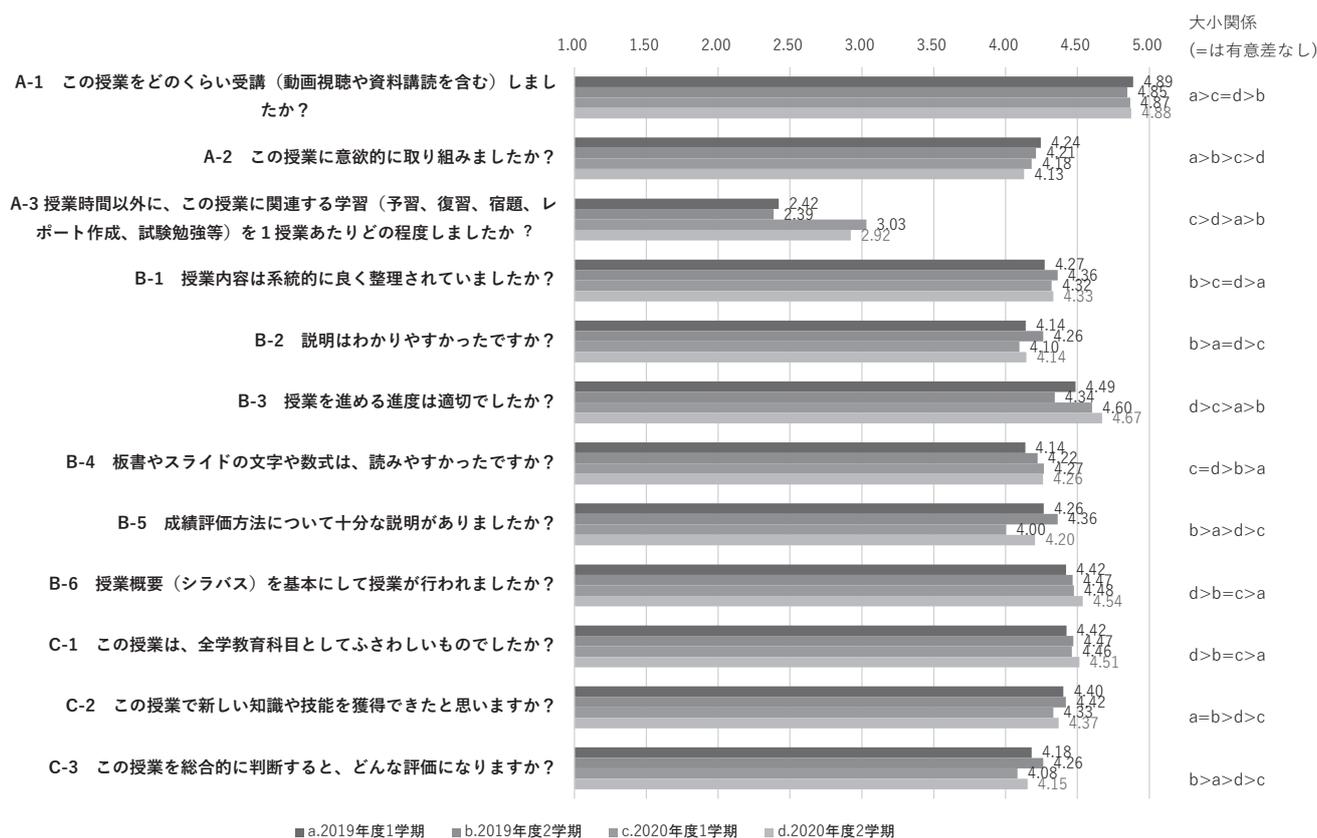


図1. 2019年度（対面）と2020年度（ほぼオンライン）の授業評価

東北大学 学務審議会/教育情報・評価改善委員会（2020）令和2年度第2学期 学生による授業評価アンケート実施報告書より引用のうえA-3の質問項目の一部を改変

な評価を得たのかをより詳細に検証しておくことは、今後の教育の方法や形態を考える上で非常に重要であると思われる。そこで本研究では、授業が全てオンラインで実施された2020年度1学期と、様々な形態の授業が実施された2021年度1学期の授業評価アンケートの結果を比較することで、対面、オンデマンド、リアルタイムといった授業形態によって、どのような差が認められたのかを明らかにする。

2. 分析方法

2.1 分析に用いるデータ

今回の分析に用いるデータは、2020年度1学期と、2021年度1学期に東北大学の全学教育に対して実施されたいわゆる授業評価アンケートの結果の一部である。

同アンケートは2020年度までは「学生による授業評価アンケート」という名称で実施されていたが、2021年度からは「学生による授業アンケート」の名称で実施されるようになり、アンケートの質問項目も前年度

までとは異なっている。しかし、2020年度までの質問項目には、2021年度からの項目とある程度似通った内容と解釈できるものも含まれるため、両年で対応関係が認められる6項目（表1参照）を取り上げ、分析対象とすることとした。

2020年度までのアンケートでは、全ての項目の選択肢が、質問に合致する程度に応じた5種類の選択肢に、わからない（評価ができない）を加えた6種類から構成されていた。例えば「B-1 授業内容は系統的に良く整理されていきましたか？」という設問に対しては、「整理されていなかった」、「あまり整理されていなかった」、「どちらともいえない」、「ある程度整理されていた」、「整理されていた」「わからない（評価ができない）」という6種類の選択肢が用意された。そこで、分析にあたっては、「わからない（評価ができない）」を除いた上で、最も肯定的な選択肢への回答を5、最も否定的な選択肢への回答を1と数値化して利用することとした。2021年度は、全ての設問に対する選択肢が、「は

表1. 分析に使用する質問項目

2020年1学期の質問項目	2021年1学期の質問項目
A-2 この授業に意欲的に取り組みましたか?	A-1 この授業に意欲的に取り組んだ
B 1 授業内容は系統的に良く整理されていきましたか?	A-2 授業全体の計画が良く練られていると感じた
B 3 授業を進める進度は適切でしたか?	A-3 授業の進め方は適切だった
C 2 この授業で新しい知識や技能を獲得できたと思いますか?	A-4 新しい知識や技能を獲得できた
C 3 この授業を総合的に判断すると、どんな評価になりますか?	A-5 総合的に見て良い授業だった
A-3 授業時間以外に、この授業に関連する学習（予習、復習、宿題、レポート作成、試験勉強等）を1授業あたりどの程度しましたか?	A-6 この授業に費やした1週間あたりの平均時間。1コマの授業時間は2時間とみなし、予習・復習や宿題、試験準備等に費やした時間も含めること。

い」を5, 「どちらともいえない」を3, 「いいえ」を1として1～5の値を選択する形であったため, その値をそのまま利用した。

なお, 2020年度の「B3授業を進める進度は適切でしたか?」については, 選択肢が「遅すぎる」, 「少し遅い」, 「ちょうど良い」, 「少し速い」, 「速すぎる」の5種類であったため, 「ちょうど良い」を5, 「少し遅い」と「少し速い」を3, 「遅すぎる」「速すぎる」を1として処理した。

また, 学修時間に関して, 2020年度の質問は授業時間以外の1コマあたりの学修時間を尋ねるものであったのに対し, 2021年度の質問は授業時間を2時間と見なした上で, 総学修時間を尋ねるものであったため, 分析にあたっては, 2020年度の回答に2時間を足した上で利用することとした。

なお今回の分析では, 保健体育の科目群に含まれる授業については, それ以外の科目群の授業と性質が異なる可能性が考えられるため, 解釈を容易にするために分析対象外とした。また, 2021年度1学期の基礎ゼミについては, アンケートに授業形態を質問する項目が含まれなかったため, 同様に分析対象外とした。さらに, 2021年の結果については, データを入手した時期の都合上, 集中講義として開講された一部の授業の結果が欠落している可能性がある。

以上の条件を踏まえ, 2020年度1学期の授業評価アンケートの結果20641件と, 2021年度1学期の授業評価アンケートの結果15289件を分析対象とした。

2.2 科目類型による授業形態の分布

本研究ではまず, 科目のタイプによって, 授業の実施形態にどのような差があるかを検証する。そのために, アンケートに回答があった各授業について, その授業が属する科目群に応じて「英語」, 「語学系科目」, 「理系基礎科目」, 「その他」の4類型に分類した。なお, 「理系基礎科目」は, 「数学」, 「物理学」, 「科学」「宇宙地球科学」, 「生物学」, 「理科実験」の科目群に属する授業から構成されている。また, 「英語」以外の語学の授業はすべて「語学系科目」に分類したため, 初修外国語のほか, 主に留学生が履修する日本語等の授業も「語学系科目」に含まれている。「その他」は「英語」, 「語学系科目」, 「理系基礎科目」に含まれる授業以外の全ての授業から構成され, 「基幹科目」や「人文科学」などの科目群の授業がこれに該当する。

次に, 各授業の授業形態に関して, 2020年度はアンケートの中に, 各授業の形態を, 「資料を読み, ネットで質問や課題提出などを行う方法」である「講義資料」, 「ISTUやGoogle Classroom等で, 事前に録画された授業を見る方法」である「オンデマンド」, 「Google MeetやZoom等で, 授業の生中継を見る方法」である「リアルタイム」の3種類から複数選択式で回答する設問が存在した。従って, 2020年度については, 授業ごとにどの形態が何件回答されたかを延べでカウントし, ある形態に対する回答が, その項目に対する全回答の60%を上回っている場合は, その形態をその授業の授業形態とし, 60%を上回る形態がない場合は, 「複数の形態の併用」をその授業の授業形態とした。

2021年度については, 同様にアンケートの中に, 各授業の形態を, 「教室で教員と学生が集まって授業を行う方法」である「対面」, 「Google MeetやZoom等で, 授業の生中継を見る方法」である「リアルタイム」, 「ISTUやGoogle Classroom等で, 事前に録画された授業や掲載資料を見る方法」である「オンデマンド」の3種類から択一式で回答する設問が存在した。従って, 2021年度については, 授業ごとにどの形態が何件回答されたかをカウントし, ある形態に対する回答が, その項目に対する全回答の60%を上回っている場合は, その形態をその授業の授業形態とし, 60%を上回る形態がない場合は, 「複数の形態の併用」をその授業の

授業形態とした。なお、2021年度の「オンデマンド」は2020年度の「講義資料」と「オンデマンド」の両方を内包した授業形態である点には注意が必要である。

以上の手続きにより、各授業の科目類型と授業形態を決定した上で、年度ごとに科目類型と授業形態によるクロス表及びその内容を可視化したグラフを作成した。

2.3 アンケート結果の年度比較

年度によって授業形態の分布に差があった場合、授業形態の変化が教育に及ぼした影響を検討するために、各年度の授業評価アンケートの結果を比較することは重要であると考えられる。そこで、授業全体、及び各科目類型ごとに、表1に示したアンケート項目について各年度の平均値を算出し、対応のないt検定を行った。

2.4 同一年度の授業形態による比較

授業形態が教育に及ぼす影響は、同一年度の同一の科目類型における授業形態ごとの授業評価アンケートの結果を比較した場合に、最も把握しやすいと考えられる。そこで、2020年度と2021年度の両年度に関して、表1に示した各アンケート項目について、授業形態ごとに平均値を算出し、授業形態を要因とした一元配置分散分析を行った。一元配置分散分析により5%水準で有意差が認められた項目については、TukeyのHSDによる多重比較を行い、どの授業形態の間に有意差が認められるかを確認した。

3. 結果と考察

3.1 科目類型による授業形態の分布について

表2は2020年度1学期において、特定の授業形態をとった授業の数とその割合を、科目類型ごとに表に示したものであり、図2は2020年度1学期における科目類型ごとの授業形態の割合を図として可視化したものである。

同様に、表3は2021年度1学期において、特定の授業形態をとった授業の数とその割合を、科目類型ごとに表に示したものであり、図3は2021年度1学期における科目類型ごとの授業形態の割合を図として可視化したものである。

まず2020年度1学期の結果に着目すると、この年度の授業形態は、全体的には、「オンデマンド」が約半数を占め、「リアルタイム」と「講義資料」はともに15%前後である。一方で「複数の手段の併用」は、20%程度と、「リアルタイム」や「講義資料」よりも多くなっている。この理由としては、2020年度1学期の当初は、全学教育の講義等に備えられた講義集録システムを用いて「オンデマンド」の授業を行うことが

表2. 2020年1学期の科目類型と授業形態の分布

	講義資料	%	オンデマンド	%	リアルタイム	%	複数の形態の併用	%
英語	62	30.1	49	23.8	43	20.9	52	25.24
語学系科目	16	9.2	100	57.8	21	12.1	36	20.81
理系基礎科目	17	10.7	114	71.7	8	5.0	20	12.58
その他(保健体育除く)	13	7.0	94	50.8	43	23.2	35	18.92
全体	108	14.9	357	49.4	115	15.9	143	19.78

表3. 2021年1学期の科目類型と授業形態の分布

	オンデマンド	%	リアルタイム	%	対面	%	複数の形態の併用	%
英語	58	29.9	108	55.7	26	13.4	2	1.0
語学系科目	40	22.9	63	36.0	65	37.1	7	4.0
理系基礎科目	68	40.7	31	18.6	57	34.1	11	6.6
その他(保健体育・基礎ゼミ除く)	60	32.3	70	37.6	43	23.1	13	7.0
全体	226	31.3	272	37.7	191	26.5	33	4.6

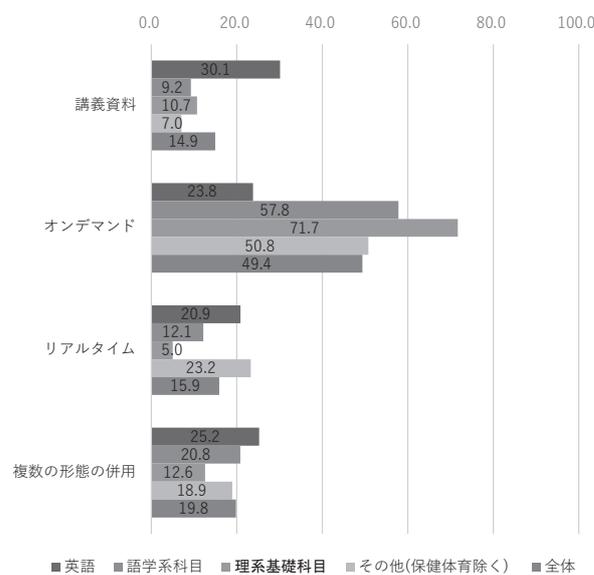


図2. 2020年1学期の授業形態の割合

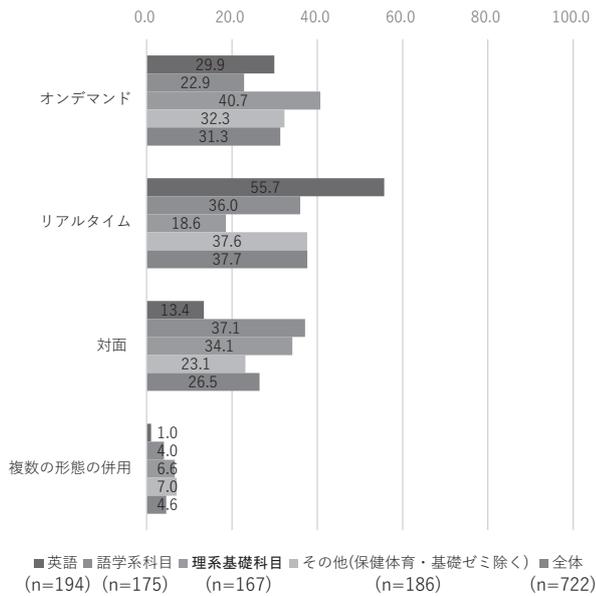


図3. 2021年1学期の授業形態の割合

推奨されていたため、多くの授業がまず「オンデマンド」で授業を開始したものの、途中から別の授業形態に移行したため、結果として学生に「複数の形態の併用」と認識される授業が多くなったことが考えられる。

科目類型に着目すると、「理系基礎科目」は、「オンデマンド」の割合が特に高く、他の形態の割合は全て全体を下回っている。従って、「理系基礎科目」には、他の科目類型に比べ、「オンデマンド」との親和性が高い授業が多かった可能性が考えられる。

それに対し、「英語」は「オンデマンド」の割合が23.8%と全体比べると半分以下である一方、「講義資料」の割合は30.1%と全体の倍以上である。「複数の形態の併用」や「リアルタイム」の割合も全体と比べると高く、「英語」においては、講義収録システムを用いて無人の教室で講義を行う「オンデマンド」以外の方法が強く模索された事がうかがえる。

次に2021年度1学期の結果に着目すると、この年度の授業形態は、全体としてみた場合、「リアルタイム」が37.7%と最も多く、次いで「オンデマンド」が31.3%、対面が26.5%、「複数の形態の併用」が4.6%となっている。2020年度と比較すると、「オンデマンド」(や「講義資料」)が減少し、リアルタイムが倍増し、「対面」も1/4を越す割合で復活したことで、授業形態の偏りが減少した一方で、2020年度は「講義資料」や「リアルタイム」を凌ぐほど見られた「複数の形態の

併用」が、かなり低い割合にとどまったことが2021年度の特徴といえる。この理由としては、授業形態に関するアンケートの選択肢が、複数選択式から択一式に変更された影響がある程度考えられるが、2020年度における試行錯誤を通して、多くの教員が自分の授業にあったスタイルを見つけた可能性も考えられる。

科目類型に着目すると、「英語」は全体と比較して、「リアルタイム」が突出して多く、「対面」の割合が全体の約半分と少ない。「語学系科目」については、授業で取り扱われる内容や方法は英語と一定の共通点を持つと考えられるが、2020年度は、授業形態の分布としては、「オンデマンド」が多く、英語よりむしろ、理系基礎科目に近い形となっていた。それに対し、2021年度には、「オンデマンド」が減り、「対面」と「リアルタイム」が中心的に用いられるようになった。

「リアルタイム」はオンライン授業の形態の中では最も「対面」に近い性質を持つと考えられるが、「英語」ではリアルタイムがより好まれた一方で、「語学系科目」では対面がより好まれた理由を詳細に検討するにはさらなる調査が必要であろう。

3.2 アンケート結果の年度比較について

表1に示した項目に対する科目類型ごとの2020年度1学期と2021年度1学期のアンケートの結果に関して、全体の結果を図4に、「英語」の結果を図5に、「語学系科目」の結果を図6に、「理系基礎科目」の結果を図7に、「その他」の結果を図8に示した。各図において、対応のないt検定で、5%水準で有意差が見られた項目については項目名の前に「*」を、1%水準で有意差が見られた項目については項目名の前に「**」を付した。

前節の結果と考察からは、2020年度から2021年度にかけて、講義形態は、全体としても、各科目類型においても、かなりの変化が見られたといえる。その一方で、授業評価の年度比較では、全体的にも、各科目類型においても、「進度/進め方」と「総学修時間」が2021年度に若干低下し、「学習意欲」や「知識・技能獲得」、「総合判断」が若干向上する傾向が認められたが、その差は大きなものではなかったといえる。

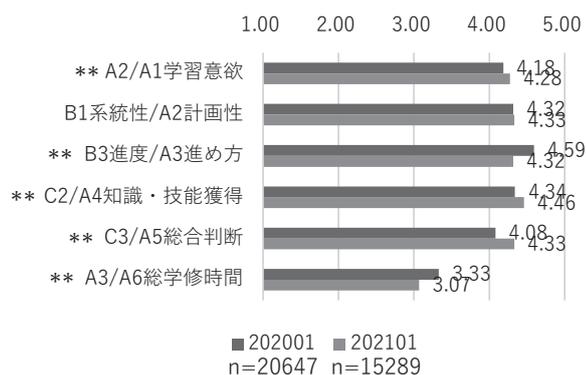


図4. 年度間の全体結果の比較

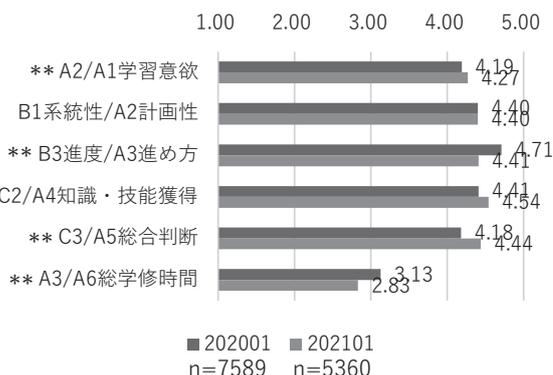


図8. 年度間の「その他」結果の比較

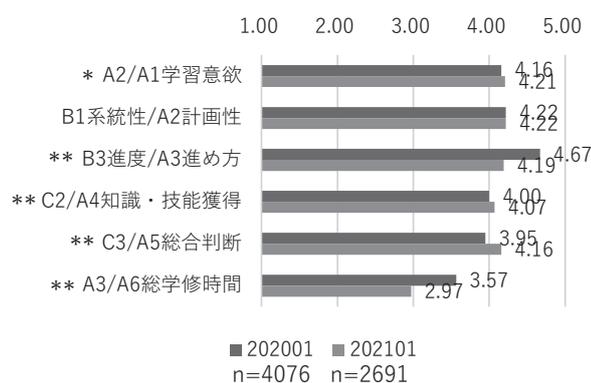


図5. 年度間の「英語」の結果の比較

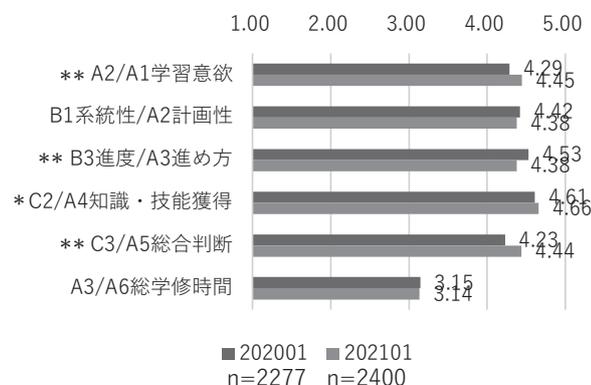


図6. 年度間の「語学系科目」の結果の比較

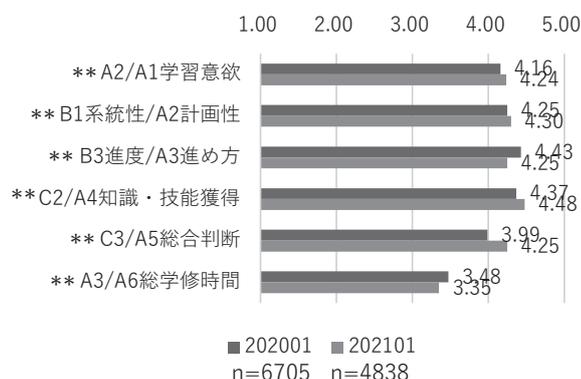


図7. 年度間の「理系基礎科目」の結果の比較

なお、「総学修時間」については、「語学系科目」以外では、前年度を若干下回った結果となっているが、設問の設定上、2021年の結果については、回答結果の最低値が2時間となるはずの所、設問の意図が正しく読み取られず、0時間や1時間といった値が回答されている状況が認められたことから、平均値は本来より若干低い値になっていると思われる。従って、授業形態の変化が、授業評価結果に及ぼす影響は、あまり大きくはないといえるだろう。

3.3 同一年度の授業形態による比較について

3.3.1 2020年度1学期の結果と考察

表1に示した項目に対する科目類型ごとの2020年度1学期のアンケートの結果の授業形態間の比較に関して、全体の結果を図9に、「英語」の結果を図10に、「語学系科目」の結果を図11に、「理系基礎科目」の結果を図12に、「その他」の結果を図13に示した。各図において、一元配置分散分析とその後の検定により5%水準で平均値に有意差が認められた項目間を線で結んでいる。

2020年度は全体的にみると、著しい差ではないものの、「学習意欲」ではリアルタイムが他の授業形態に比べて若干高い値を示しており、科目類型別に見た場合も、「理系基礎科目」以外では、同様の傾向が見られる。このことから、同時双方向性は「学習意欲」に影響を与える可能性が考えられる。全体としてはそのほかに、「系統性」「知識・技能獲得」「総合判断」などで、「オンデマンド」と「リアルタイム」が、他に比べて若干高い値を示しており、逆に「総学修時間」については、この2つが他よりも短い傾向があることが分かる。

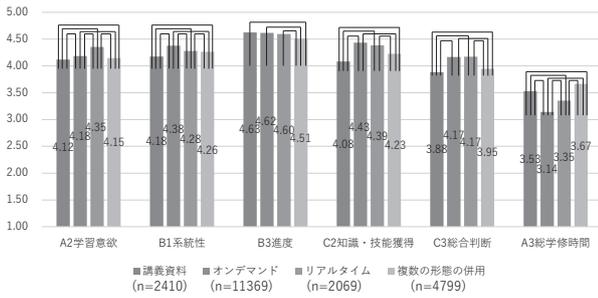


図9. 2020年1学期の全体の結果についての授業形態間の比較

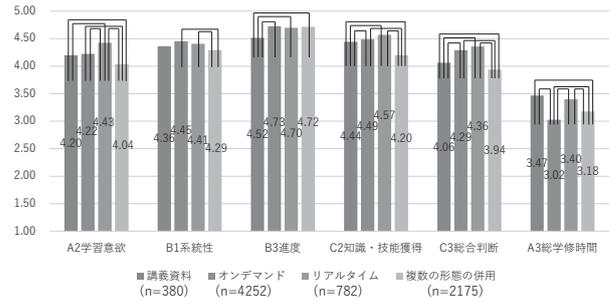


図13. 2020年1学期の「その他」の結果についての授業形態間の比較

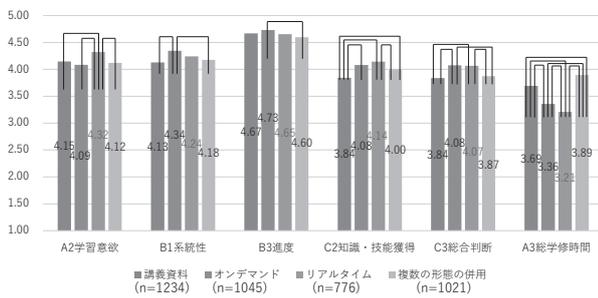


図10. 2020年1学期の「英語」の結果についての授業形態間の比較

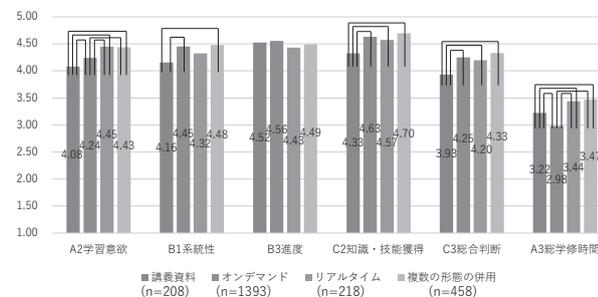


図11. 2020年1学期の「語学系科目」の結果についての授業形態間の比較

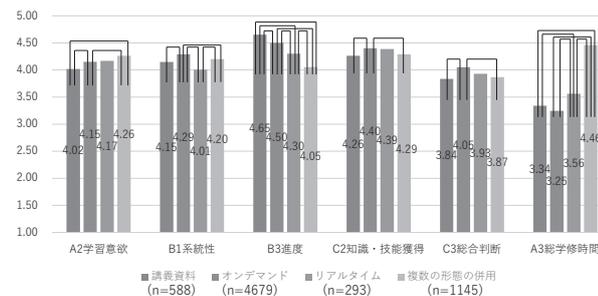


図12. 2020年1学期の「理系基礎科目」の結果についての授業形態間の比較

「講義資料」と「複数の形態の併用」を比較すると、「進捗」については「講義資料」が上回ったが、「系統性」「知識・技能獲得」「総合判断」はいずれも「複数の形態の併用」が上回っている。全体としては、「講義資料」は、授業評価の観点からは最も評判が良くなかったといえるだろう。

科目類型に着目すると、「英語」は全体とほぼ同じ傾向である一方で、「語学系科目」では「系統性」「知識・技能獲得」「総合判断」で「複数の形態の併用」が最も高い値を示した。「複数の形態の併用」という授業形態の効果については、「その他」においては「知識・技能獲得」や「総合判断」で、「複数の形態の併用」が「講義資料」を下回っていることから、単純に論じることができない。3.1で指摘したとおり、2020年度の「複数の形態の併用」は、「オンデマンド」からの離脱とその他の授業形態への移行の結果として消極的に選択された可能性もありえるため、この形態の授業評価への影響については引き続き多角的に検討をつける必要がある。

「理系基礎科目」については、「進捗」で「講義資料」が最も高い値を示しており、科目類型によっては、「講義資料」の評価が高い観点があり得ることも示唆されている。なお、「理系基礎科目」で「複数の形態の併用」の「総学修時間」が突出して長いのは、従来から授業外学修時間が長い事が確認されている「自然科学総合実験」(中村ほか 2021)がこの授業形態に含まれているためであり、授業形態そのものの影響が大きいわけではないと考えられる。

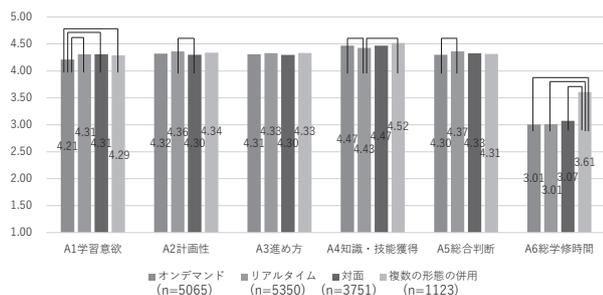


図14. 2021年1学期の全体の結果についての授業形態間の比較

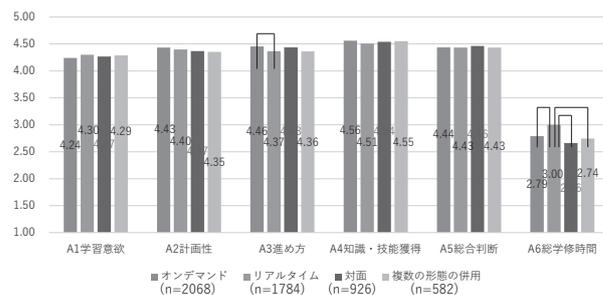


図18. 2021年1学期の「その他」の結果についての授業形態間の比較

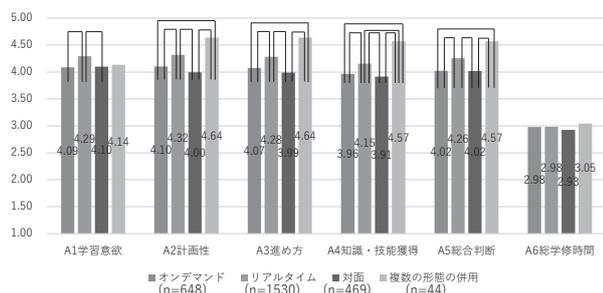


図15. 2021年1学期の「英語」の結果についての授業形態間の比較

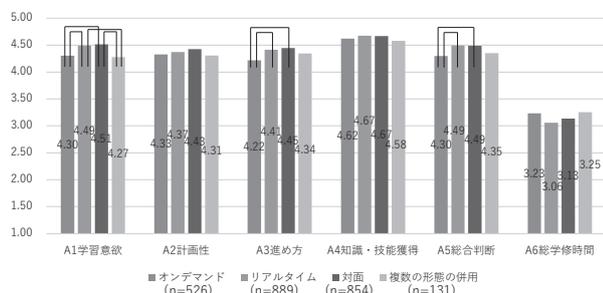


図16. 2021年1学期の「語学系科目」の結果についての授業形態間の比較

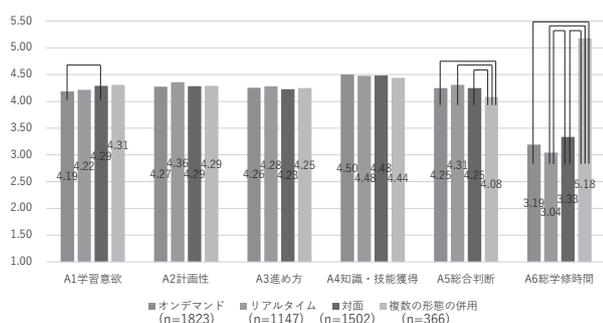


図17. 2021年1学期の「理系基礎科目」の結果についての授業形態間の比較

3.3.2 2021年度1学期の結果と考察

次に、表1に示した項目に対する科目類型ごとの2021年度1学期のアンケートの結果の授業形態間の比較に関して、全体の結果を図14に、「英語」の結果を図15に、「語学系科目」の結果を図16に、「理系基礎科目」の結果を図17に、「その他」の結果を図18に示した。各図において、一元配置分散分析とその後の検定により5%水準で平均値に有意差が認められた項目間を線で結んでいる。

2021年度は、全体的に見ると、「学習意欲」については「オンデマンド」が「対面」や「リアルタイム」などより若干低く評価される傾向が見られた。「その他」では「学習意欲」に差が見られないなど、科目類型による違いも認められるが、前年度の「リアルタイム」の結果と合わせて考えると、同時双方向性がある方が、「学習意欲」は若干ではあるが保ちやすいといえるかもしれない。そのほかの「計画性」、「進め方」、「知識・技能獲得」、「総合判断」についても、有意差が認められた項目もあるものの、その差はごくわずかであった。2020年度と比較して、授業形態間の差が全体的により少なくなったことが2021年度の特徴であるといえる。「総学修時間」については、「複数の形態の併用」が、その他の授業形態に比べて高い値を示しているが、これについては、前述の通り学修時間が長いことが知られている「自然科学総合実験」が、昨年度と同様に「複数の形態の併用」に含まれる影響が大きいと考えられる。それ以外の3つの授業形態においては、「総学修時間」の差は大きなものではないことから、全体としても、授業形態による「総学修時間」の差は大きなものではなかったといえるだろう。

授業形態間の評価の差がこのように小さくなった理由としては、各教員が前年度に「オンデマンド」や「リアルタイム」など、オンライン授業の実施方法に習熟したこと、そのうえで、2021年度は「対面」も含めて授業形態の選択肢が増えたため、各教員が自身の授業内容に適した授業形態を選べたこと、その結果として各教員が無理なく授業を実施できたことなどが考えられる。

2021年度の結果では、「講義資料」は「オンデマンド」に内包されたため、前年度において全般的に若干評価が低かった「講義資料」の影響で「オンデマンド」の評価が若干低くなっている可能性も考えられる。しかしそれを考慮しても、「対面」をふくめて、授業形態の影響が授業評価にわずかしか見られなかったことは、今後の授業の実施方法のあり方を検討するにあたって重要な知見であるといえるだろう。

科目類型別に見ると、「英語」については、「学習意欲」に関してリアルタイムが、「計画性」、「進め方」、「知識・技能獲得」、「総合判断」に関して、リアルタイムと、ケース数は少ないものの「複数の形態の併用」が、「オンデマンド」や「対面」を上回っている。また、「語学系科目」については、「学習意欲」や「進め方」、「総合判断」で、「リアルタイム」や「対面」が「オンデマンド」を若干上回っている。このことから、「英語」や「語学系科目」においては、「オンデマンド」に比べると、同時双方向性を備えた授業形態の方が若干有利とも考えられる一方で、「英語」においては「対面」と「オンデマンド」に差がなかったことから、授業評価はその側面だけに影響されるものではないともいえる。

また、「複数の形態の併用」に関して、「英語」においては、複数の項目で、「リアルタイム」と同等以上の高い評価を得た一方で、「理系基礎科目」の「総合判断」においては、他を若干下回る評価となっている。従って、2020年度の結果においても考察したとおり、この授業形態の効果については判断が難しいものの、使い方によってはプラスにもマイナスにもなる可能性を秘めた授業形態であるといえるかもしれない。

4. まとめ

本研究では、東北大学の全学教育の授業に関して、2020年度1学期と2021年度1学期における科目類型ごとの授業形態に一定の差があったこと、しかしながら、両年度の授業評価アンケートの結果には、著しい差はなかったことが明らかになった。また、各年度の授業評価に対する授業形態の影響については、2020年度は、全体として「講義資料」の評価が若干低い傾向にあった一方で、2021年度においては、授業形態による差はわずかであり、その影響はより軽微であった。「学習意欲」については、両年度の結果から、「オンデマンド」に比べて、「リアルタイム」や「対面」などの同時双方向性が高い形態が、必ずというわけではなく、その差も大きなものではないが、高く評価される可能性が示唆された。

「英語」や「語学系科目」などの語学においては、同時双方向性が担保された「リアルタイム」で若干高い評価が得られた項目もあった一方で、その差は顕著なものではなかった。また「英語」においては、同様の性質をもつ「対面」は、同時双方向性がない「オンデマンド」とほぼ同様の評価であった。これらのことから、授業形態の性質が直ちに授業評価に影響を与えるわけではないと考えられる。

また、「複数の形態の併用」については、高く評価されるケースも、低く評価されるケースも見られたため、活用にあたっては周到な準備が必要であると思われる。

以上を踏まえると、授業評価に含まれる観点からは、科目類型を考慮しても、著しく有利な授業形態は見いだせなかったといえる。従って、今後の授業実施法のあり方を考えるにあたっては、各教員が、自身が実施する授業の内容にあわせて、最も適した授業形態を選択、あるいは組み合わせる事が重要である。

その際、特に「複数の形態の併用」を効果的に活用するためには、授業形態の組み合わせ方や、各授業形態の特性を生かした各回の授業の組み立て方、もしくは各セメスタ、クオータを通しての授業の組み立て方などについて、授業方法の専門家や他の教員からのアドバイスを受けられるよう、仕組みを整備したり、研修を充実させることが求められる。

今後は、そうした内容に対応したFDを継続的に提供できる体制が組織的には求められるといえよう。

参考文献

文部科学省（2020）『令和3年度の大学等における授業の実施と新型コロナウイルス感染症への対策等に係る留意事項について（周知）』, https://www.mext.go.jp/content/20210305-mxt_kouhou01-000004520-02.pdf（閲覧2021/11/4）.

中村 教博, 関根 勉, 田嶋 玄一（2021）「自然科学総合実験のこれまでの取り組みと新しいオンライン理科実験の試み」, 『東北大学高度教養教育・学生支援機構紀要』第7号, pp. 357-364.

東北大学 学務審議会/教育情報・評価改善委員会（2020）『令和2年度第2学期 学生による授業評価アンケート実施結果報告書』, <http://www2.he.tohoku.ac.jp/center/enqueter02/enqueter02-2.pdf>（閲覧2021/11/4）.

【特集・寄稿】

新時代を切り開く教育国際交流

－東北大学モデル－

末松 和子¹⁾*

1) 東北大学高度教養教育・学生支援機構

本稿では、新型コロナウイルス感染症の世界的蔓延に多大なる影響を受けた国際教育交流に着目し、パンデミック発生後、いち早く、移動を伴う従来型の国際教育交流からバーチャル展開に切り替え、「Be Global」プロジェクトを推進した東北大学の取り組みを、コロナ禍前の国際化の歩みを振り返りながら概観する。自国にいながらも、学生が世界に目を向け、国際的な体験を積み、言語・文化背景の異なる他者とつながり、正課内外での交流を重ねてグローバルであり続けることの意義を示し、彼らが学び・助け合う環境を大学が整備することの重要性を、「Be Global」プロジェクトの4つの主要施策と、その成果の報告とともに議論する。さらに、プロジェクトで得られた知見や経験を、ニューノーマルにおける新たな教育国際交流の発展につなげるための教育・支援施策を今後の展望として提示する。

1. はじめに

2020年初頭より世界に混乱を巻き起こしている新型コロナウイルス感染症の拡大は、高等教育、とりわけ大学の国際教育交流に甚大な影響を及ぼした。国・地域間の移動を伴う交流の中断・停滞など、「負」に分類される影響は自明だが、ICTの活用で多様化の進んだ教育手法やコンテンツ、それに伴う教育の質や学習者および教育実践者の意識の変化など、「進化」とも捉えられる影響も世界各国で確認されている。世界保健機構（WHO）が新型コロナウイルス感染症の拡大をパンデミックと認定した2020年3月に European Association of International Educators (EAIE) が実施した欧州38か国の高等教育機関の教職員805人を対象とした調査¹⁾では、73%が自国からの派遣留学に、48%が海外からのインバウンドに、パンデミックの影響がみられたと回答している。その数か月後に、Association of International Universities (AIU) が世界111カ国・地域の424大学を対象に実施した調査²⁾では、約9割の大学で、留学プログラムの中止を含む、国際教育交流への影響が明らかになっている。日本においては、中野・石倉・近藤（2020: 26-42）が大学の教職員を対象に2020年7月に実施したアンケート調査

(n=113)で、回答者の半数以上が、所属機関の留学生の受け入れの断念を、同じく約半数が、派遣留学を中止・停止したことが報告されている。このように、国内外で猖獗を極める新型コロナウイルス感染症は、留学を実現させるために準備を積み重ねてきた世界中の学生に大きな失望と不安をもたらした。一方で、パンデミックへの対応として、高等教育のオンライン化が進展し、各大学が教育コンテンツや学習管理システムの改善に着手し始めている。オンラインやハイブリッド型授業および各種プログラムの運営に必要な研修、ワークショップ、シンポジウムが国内外の様々な団体によりオンラインで企画され、従来よりも手軽で、移動費が発生しない分、安価な教育資源として評価されつつある。

本稿では、パンデミック発生後、いち早く、移動を伴う従来の国際教育交流からバーチャル展開へと舵を切った東北大学に焦点を当て、コロナ禍前にもさかのぼりながら、国際教育交流の発展を支えた施策を振り返る。また、日本もしくは自国にいながら、国際的な学習・交流体験を積み、世界とつながり、大学生活に必要な教育支援を受けることを可能にする、「Be Global」プロジェクトの概要および成果を報告し、ニューノーマルにおける国際教育交流のあり方を議論する。

*) 連絡先：〒980-8576 仙台市青葉区川内41 東北大学高度教養教育・学生支援機構 kazuko.suematsu.a3@tohoku.ac.jp

2. 東北大学の教育国際交流

2.1 発展の経緯

東京大学、京都大学に次ぐ第三の旧帝国大学として1907年に創立された東北大学は、「研究第一」、「門戸開放」、「実学尊重」を理念とし、開学当初から世界を舞台に研鑽を積んだ優秀な研究者を迎え入れ、知の拠点を形成してきた。専門学校や高等師範学校の卒業生、また、日本の大学としては初めて女子学生に門戸を開き、留学生に初の博士号を授与するなどして、学生構成員の多様化に早くから取り組んできた。しかし、理系分野に秀でた研究中心大学として、国際的に活躍する研究者を多数抱えながらも、教育面、特に学士課程での教育においては、カリキュラムの国際化が組織的に議論されることは少なかった。理数系専攻の学生の9割近くが大学院に進学する環境において、研究者の道を歩む過程で、学会発表や共同研究を通して、国際的な経験は自ずとついてくるという考え方が、学生のみならず、教職員の間でも一般的であったことも影響しているであろう。学士課程修了後、その多くが就職する文科系学生についても、グローバル企業を目指す者は、自発的に大学の留学プログラムに応募し海外研鑽を積み、そうでない者は、在学中に国際的な体験をすることなく卒業する。つまり、大学として、学部・大学院教育の国際化を図るために、特別に何か働きかけたり、施策を講じたりすることはなかった。

そのような典型的な地方の国立総合大学の転機となったのが、文部科学省主導の大学の国際化事業である。「大学の国際化拠点整備事業：大学の国際化のためのネットワーク形成推進事業」（以下、G30）、「経済社会の発展を牽引するグローバル人材育成支援」（以下、GGJ）、「スーパーグローバル大学創成支援事業」（以下、SGU）の採択を経て、東北大学の教育国際化は加速的に進展した。まず、G30を機に、英語のみで学位が取得できる国際学士・大学院コース、国際共同大学院、ダブルディグリーを次々に新設し、留学生向け奨学金を拡充すると同時に、優秀な留学生を獲得するための国際広報活動を活性化させた。インフラ整備も進め、キャンパス国際化の一環として国際混住寮を増設し、世界各国から集う留学生を受け入れる環境を整えた。これに呼応するかのようになり、留学生数も順調に増

え、例えば、2019年度の国際学士コース志願者は、2013年の3倍増となった。同コースの卒業生の多くが、東北大学をはじめとする国内外のトップレベルの大学院に進学したり、グローバル企業に就職したりしている。研究活動を中心とした修士・博士課程では、大幅に国際化を図り、特に博士課程においては、約9割の研究科が国際コースを設置するに至っている。文部科学省の国費外国人留学生優先配置プログラムにも積極的に応募し、2017年度から3年間で7プログラムが採択され、約430人を国費留学生として受け入れている。その他、国内最大規模の海外協定校ネットワークを活用した交換留学プログラムの拡充も進め、通年での留学生数は、2013年の2,048人から2019年には3,548人となった。これにより、2023年度のSGUの終了年に設定した目標値の3,500人を前倒しで達成することができた。

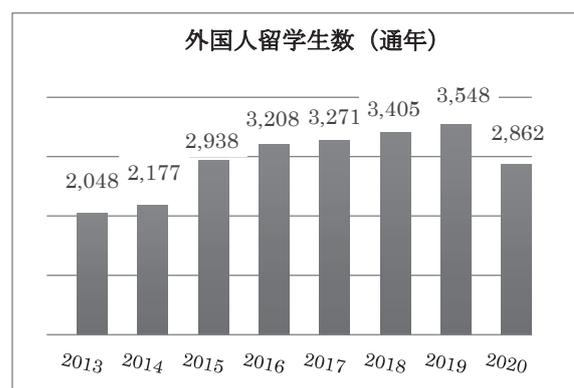


図1. 東北大学留学生数（通年）推移

国内学生のグローバル人材教育に重点を置いたGGJ以降は、アウトバウンドの強化にも努め、より多くの国内学生を海外に送り出すために、経済的な負担の少ない夏期・春期休業期間を利用した数週間の海外研修プログラムを多数開発した。研修の質保証にこだわり、旅行手配以外の運営は教職員が協力し合い、すべてインハウスで実施している。現地研修の効果を最大化するための事前・事後研修に危機管理セミナーを組み込み、参加学生やプログラムを共同開発した協定校からのフィードバックも取り入れながら、継続して改善に努めている。図2で示すように、2010年度から2018年度の8年間で、派遣者数を81名から約5倍の383名に

拡大することができた（2019年度はパンデミックの影響で複数のプログラムが中止となり減少）。さらに、これらの数週間の短期研修を、より難易度の高い交換留学や研究留学につなげるために、英語学習支援や留学アドバイジング体制を強化し、留学経験者を活用した学生主体の啓発活動などにも取り組んできた。



図2. 短期海外研修プログラム参加者数推移

この他にも、国立大学としては初の取り組みとなるAO入試合格者を対象とした「入学前海外研修」の開発にも着手し、2020年には入学後に学びの成果が確認された学生に単位を付与する仕組みを整備した。これらのプログラム開発は、決してやみくもに行われたわけではない。継続的な調査で、東北大学の学生の留学志向や、留学を阻害する要因の特定に努め（例えば、渡部・新見、2022）、プログラムの見直し・改善のみならず、留学を啓発するための広報活動や学生ピアサポートの実施、ラーニングアグリーメントの導入や、留学アドバイジングの強化にも生かしてきた。これらの成果もあり、海外留学や国際体験の機運が高まり、交換留学、研究留学、上記で述べた様々な海外短期研修プログラム全てあわせた海外派遣学生数は、2019年度に年度目標の720人を超え750人となった。

GGJで開始した全学部学生を対象とした、「東北大学グローバルリーダー育成プログラム」（以下、TGL）も、時代や学生のニーズに合わせ、改善を重ね、登録者数やリーダー認定者数を順調に伸ばしてきた。TGLは、高度な専門基礎力を基盤とし、「語学・コミュニケーション力」、「国際教養力」、「行動力」を養うTGL指定科目からなる3つのサブプログラムと、「海外研鑽」サブプログラムを有機的に組み合わせた学部学生向け

の登録制サーティフェイトプログラムである。ポイント制を取り入れており、各サブプログラムから満遍なく2ポイント（2単位相当）以上を取得し、合計16ポイント以上を蓄積した学生のうち、語学と成績要件を満たした者が「東北大学グローバルリーダー」として認定される。学生は自らの学びや成果をEポートフォリオで管理し、目標設定と学習進捗状況の振り返りをアカデミックアドバイザーの支援を受けながら定期的に行う。2016年度より、TGLに必修科目、「グローバルゼミ」を設置し、少人数制のアクティブラーニングを取り入れた参加型の授業を通して、グローバル社会で活躍するための素養を養成すると共に、グローバルリーダーとしての意識改革・動機付けに努めてきた。GGJが終了した後も、SGUと連動させながら改良を重ね、事業を継続・発展させている。また、近年はリーダー認定された学生が後輩の支援や高校生向け啓発活動に乗り出すなど、TGL学生の組織化も進んでいる。

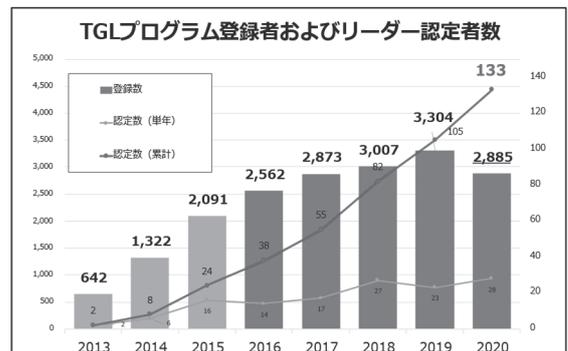


図3. 東北大学グローバルリーダー育成プログラム登録者および認定者数推移

この間、飛躍的に進展した国際共修を主軸としたカリキュラムの国際化も、東北大学の国際教育を代表する施策として広く認識されるようになった。国際共修とは、「言語や文化背景の異なる学習者同士が、意味ある交流（Meaningful Interaction）を通して多様な考え方を共有・理解・受容し、自己を再解釈する中で新しい価値観を創造する学習体験」（末松、2019: iii）を指し、内なる国際化（Beelen & Jones, 2015:67-80）の教育実践として位置づけられている。東北大学では、国際共修を取り入れた科目の拡充と整備を中心にカリキュラムの国際化を進め、日本の国立大学としては最

多くの科目数を提供（高橋，2019:1-13）するに至っている。G30事業開始前後から，日本語教育担当教員が中心となり開講され出した国際共修科目は，その後，英語の交換留学プログラム対象科目にも広がり，2016年度には34科目に，2018年度には64科目開講へと3年間でほぼ倍増した。履修者は2018年度時点で1,083名（うち留学生は433名）に上った。国際共修科目の拡充における大きな転換期は，2018年度に実施した国際共修をメインとする国際教育科目の整理と体系化である。G30，GGJ，SGUで開発した授業を全学教育（学士課程共通教育）の現代社会の諸相に関連したテーマを扱う「カレントトピックス科目群」に組み入れ続けた結果，同科目群が肥大化した。そこで，新たに「国際教育科目群」を創設し，該当する約70科目を移行し体系化を図った。全学教育に国際教育科目群が設置されたことは，東北大学において国際教育がカリキュラムの中核の一翼を担うようになったことを意味する。

2.2 国際化発展を支えた大学の理念と組織改革

このように，国の施策の後押しもあり，東北大学は着実に国際化を進展させてきた。しかし，すべてが順風満帆であったわけではない。2011年の東日本大震災，また，近年では，新型コロナウイルス感染症の拡大と，二度の大きな国際教育交流停滞の危機に直面した。その間も，急激な大学の国際化に，教育支援やキャンパス・コミュニティの国際的な成熟が追いつかず，右往左往することも少なくなかった。走りながら考え，その場その場で課題をクリアするという状況が常態化することもあった。では，東北大学はどのように危機を乗り越えてきたのであろうか。

まず，キーワードとして挙げられるのが，大学国際化事業間の発展的連動である。例えば，G30では，英語で学位が取得できる国際コースの設置を中心に施策を実装化したが，東北大学では，対留学生教育支援のみならず，大学全体の国際化に努め，留学生と国内学生が正課内外で交流する基盤を形成した。その内なる国際化のスキームを，GGJやSGUの構想調書にも組み込み，採択につなげた。

次に挙げられるのが，大学の教育理念や方向性との連動である。2014年に公表した「東北大学グローバル

ビジョン」では，グローバルリーダー育成のための教育改革やグローバルな就学環境の整備が，目標の一つに掲げられた。2018年度の新総長就任に伴い，前ビジョンをさらに発展させ策定された「東北大学ビジョン2030」では，より中長期的視点に立った方針と施策として，大変革時代の社会を世界的視野で力強く先導するリーダーの育成という教育目標が提示された。さらに，G30，GGJで着実に進めた国際化の取り組みを，2014年から10年間かけてSGUで完成させるために新たに打ち出されたのが「グローバルイニシアティブ構想」である。国内外から優秀な若者が「集い，学び，創造する」場を創出し，自然災害，地球温暖化，テロ，分断，経済格差等の複雑な課題を抱える社会の変革期を生き抜くために，学部・大学院での教育を通じて，新時代のリテラシーやグローバル・コンピテンシーを修得できるような基盤教育改革の加速が目標の一つとして明示された。同構想では，東北大学が国際的な頭脳循環のハブとして世界に貢献するとともに社会のパラダイムシフトを先導し，グローバル時代を牽引する卓越した教育・研究をおこなう大学へと飛躍するための基盤的指針により，世界から尊敬される「世界三十傑大学」の一員となることも併せて宣言されている。具体的には，これまでの実績が高く評価されている研究分野や，今後，重点的に伸ばしたい分野について，海外トップレベルの機関と連携し，高度な専門性，広い視野，洗練されたグローバルタレントと多様な経験を身につけた人材の育成が強調されている。

さらに，これらの事業間および大学の方針との連動を支える組織改革も，国際化を後押しした。上記のグローバルイニシアティブ構想の一施策として設置された国際アドバイザリーボードの提言をもとに，2018年には総長直下の「国際戦略室」が発足した。その前年に組織されていた国際連携推進機構に加え，東北大学全体の国際化推進に向けた中核組織が誕生した。この国際戦略室が中心となり，「東北大学ビジョン2030」に沿った国際戦略を策定し，2018年9月にそれを公表した。これまで部局からの積み上げ方式だった大学間学術交流協定の締結や更新等の制度を大幅に改定し，協定校の情報の一元管理と関係部局・部署との連携により迅速に協定締結業務を推進することで，国際教育

交流支援体制の強化を図った。

これらの大胆な改革と短期間での成長が評価され、2017年に、世界最高水準の教育研究活動のポテンシャルを有する指定国立大学法人に、東京大学、京都大学と共に指定され、2020年、2021年には2年連続で、Times Higher Education (THE) 世界大学ランキング日本版³⁾において、総合ランキング1位を獲得することができた。このランキングでは、特に国際性指標の向上について高く評価されている。

3. パンデミック発生後の国際教育交流

このように、受け入れ、派遣、そして共通項の教育の国際化を三位一体で推進し、SGUの中間評価では、最高ランクのS評価を獲得するに至った東北大学も、他の多くの大学同様、猛威をふるい続ける新型コロナウイルス感染症拡大に翻弄された。2020年2月には4月に来日予定の留学生の受け入れ延期・中止が決まり、3月には短期・長期の海外留学で、世界に散らばっていた学生が一斉に呼び戻された。同じく、東北大学に留学中の正規学生や交換留学生も、家族や派遣元大学、または本人の意向で徐々に帰国し始めた。3月末には、新年度の授業の全面オンライン化が決定したが、物理的な学生の移動を前提に事業を進めてきたグローバルラーニングセンターの教員は、担当するインタラクティブな国際共修授業をどのようにオンラインで再現するかのみならず、並行して担当する派遣・受け入れプログラムへの対応を議論・検討しなければならなかった。

3.1 危機対応と施策

新型コロナウイルス感染症拡大の影響が長期化する可能性を見越し、「東北大学ビジョン2030」を拡張する形で、ニューノーマル時代を見据えた新たな社会構築への貢献と社会変革の先導を目的とした「コネクテッドユニバーシティ戦略」が2020年7月に策定された。そこでは、サイバーとリアル空間の融合的活用を通して、大学の教育・研究・社会貢献活動を発展させ、「東北大学ビジョン2030」の実現を加速させることが目標として掲げられた。オンラインによる国際教育や学生支援、世界各国で活躍する卒業生向けの同窓会イ

ベントの開催など、距離・時間・国・文化等の壁を越えた、多様なプログラムやイベントを主要施策と位置づけ、実装化が図られた。すでに4月には、感染症拡大による生活困窮学生や、すぐに遠隔授業を受ける準備ができない学生に対する総額4億円の緊急学生支援パッケージで、留学生384人を含む3,582人を救済することが決定されており、急を要する支援はトップダウンで決め、実行する体制が整備された。また、大学としてデジタルトランスフォーメーションを推進するという大方針も数か月を置かずして構想にまとめられ、コロナ禍における教育支援の充実がさらに加速した。

全学組織のグローバルラーニングセンターでは、留学生の各団体と懇談会を開き、コロナ禍で直面する課題をヒアリングしたり、留学生を対象とした「東北大学留学生生活調査」でパンデミック発生に関連した質問を急遽、追加したりするなど、キャンパスから姿を消した留学生に寄り添った支援のあり方を検討する準備を進めた。同時に、留学中に大学の要請で留学先から帰国した国内学生に対する調査や、2020年8月に開始したオンライン短期研修の学修効果測定など、日々、変動する社会情勢においても、継続して情報収集を行い、データに基づいた最適な教育・支援のあり方を模索した。

3.2 国際教育交流を止めないための「Be Global」

このような混沌とした状況の中で立ち上げたのが「Be Global」プロジェクトである。2020年4月から2022年3月までの2年間で、オンラインによる国際教育の拡張を立案・実施する集中期間と位置づけ、国際教育交流施策の新展開を図った。先に述べた、大学の大局的な施策・戦略がこれを後押ししたのはいうまでもない。物理的な移動をイメージさせる「Go」の代わりに「Be」を取り入れた国際教育交流プロジェクトは、東北大学のグローバルラーニングセンターと留学生課が中心となり進めるパンデミックに対応した教育支援施策である。まず、2020年3月に短期・長期、派遣・受け入れ全てのプログラムの延期・中止が決定した。その後、ただちに物理的な移動を伴わないオンライン教育交流プログラム開発の検討に入った。

これが「Be Global」の始まりである。プロジェクト

トは、4つのカテゴリー別プロジェクトから成っており、それぞれ複数のサブプロジェクトを包摂している。2020年4月以降の成果を含め、以下、「Be Global」を概観する。

3.2.1 オンライン留学プラットフォーム構築プロジェクト

移動を伴う従来の海外留学および留学支援をオンラインによる国際教育交流に置き換えることで、パンデミック下でも国際的な学習体験が担保できるプラットフォームを構築した。①オンライン海外短期研修プログラム、②オンライン海外交換留学プログラム、③新たな海外交換留学プログラム、④留学準備支援のオンライン化の開発により、多くの学生に国際教育交流体験を提供した。学生の評価は非常に高く、オンラインでも質の高い学びが得られることが示された。

①では、これまで東北大学と海外の協定校等と共同開発してきたスタディアブロードプログラム（SAP）のオンライン版を急ピッチで開発し、パンデミック発生から6か月を待たずして、募集開始にまでこぎつけた。実渡航型留学をなるべくオンラインで再現できるように、ホームステイ先の家庭でホストファミリーと

一家団欒をしたり、現地の学生との協働学習や交流を取り入れたり工夫を凝らした。

後期には、同様の短期研修プログラムの増設に加え、入学前海外研修の枠を拡大し、2週間のプログラムを3つ実施した。コロナ禍前は、大学の合格発表から渡航までの準備期間が短く、AO入試Ⅲ期の学生を研修の対象者に含めることができなかった。しかし、オンラインへの移行に伴い、それが可能となった。入学前海外研修プログラムに参加した学生が、入学後、グローバルリーダー育成プログラムに登録し、他の学生のロールモデルとして活躍するケースが散見されていたため、その母数を増やすことに貢献したバーチャル展開はプラスに働いたといえる。その他にも、海外の大学が主催する短期プログラムへの参加もホームページ等を通じて奨励し、最終的には2020年度の夏期休暇期間中に57名、春期は157名の計214名に短期研修の機会を提供することができた。海外短期研修の継続的な実施を通して、長年にわたり構築してきた海外パートナーとの信頼関係と、学生の国際体験を途切れさせないようプログラムの開発にコミットした教職員の努力が成果につながった。

②、③については、交換留学中にパンデミックによ

表1：2020年度実施のオンライン短期研修プログラム（※は東北大学と協定校等による共同開発）

時期	番号	主催国	主催大学	期間	参加人数
夏	1	台湾	国立成功大学	5日間	1
	2	英国	イーストアングリア大学		1
	3	タイ	泰日工業大学	2日間	1
	4	米国 ※	モンタナ大学	約2週間	20
	5	マレーシア ※	マラヤ大学	3週間	6
	6	カナダ	ウォータールー大学	4週間	5
	7	ベトナム	貿易大学	約2週間	2
	8	中国	華東師範大学	4週間	1
	9	オーストラリア	モナシュ大学	2～3週間	1
	10	英国 ※	ヨーク大学	3～6週間	19
春	11	英国 ※	ヨーク大学	約2週間	19
	12	カナダ ※	ウォータールー大学	約4週間	8
	13	カナダ ※	ウォータールー大学	約4週間	5
	14	米国 ※	ハワイ大学マノア校	約2週間	18
	15	米国 ※	カリフォルニア大学デビス校	約3週間	16
	16	米国 ※	カリフォルニア大学デビス校	約3週間	13
	17	韓国	慶北大学校	約2週間	1
	18	マレーシア ※	マラヤ大学	3週間	8
	19	米国	デンバー大学	約9週間	3
	20	シンガポール	ナンヤン工科大学	約1週間	1
	21	インドネシア	セブル・ノーベンバー工科大学	約2週間	2
	22	インドネシア	セブル・ノーベンバー工科大学	約2週間	2
	23	カナダ	ケベック大学	約3週間	1
	24	米国 ※	カリフォルニア大学リバーサイド校	約2週間(各回)	40
	25	英国 ※	ヨーク大学	約2週間	20
2020年度参加者 計 214 名					

る強制帰国を余儀なくされた東北大学の学生が引き続きオンラインで留学先の科目を履修できるよう制度を整備した。Association of Pacific Rim Universities (APRU) 主導のオンライン学生交流プログラム、Virtual Student Exchange (VSE) に参加することで、学期ベースの学生交換を実施し、2020年の秋学期にはオレゴン大学や香港科技大学に計6名が、2021年の春学期には、東北大学の非協定校のチリ大学などを含む5大学に計7名がオンライン留学を果たした。新型コロナウイルス感染症の拡大が深刻化していた中国や、東北大学の協定校が少ない南米地域の大学で、学生が授業を受けることができたのもオンライン展開の成果である。④については、毎年開催している留学フェアを初めてオンラインで実施し、留学経験者で組織されるグローバルキャンパスサポーター (GCS) 主催のイベントを継続して開催した。留学フェアでは、GCSとの協働で、グローバル企業の人採用担当者をパネリストに招いた、「グローバル化・多様化する社会で活躍するために大学時代に何をすべきか」をメインイベントとして実施した。当日は、同タイプの企画を対面で実施する場合の参加者平均を上回る100名以上がバーチャル参加し、パネリストに積極的に質問をする姿が確認できた。オンラインでどこからでも参加できる利便性が、参加者数の増加につながった。

3.2.2 海外とつながる国際共修プロジェクト

留学生と国内学生の学び合いを授業に取り入れた「国際共修」をオンラインでも展開することで、コロナ禍にあっても、国・地域、また時差を超え、東北大学の学生が世界各国の学生とつながり、協働する機会を創出した。学生間、また学生と地域社会の知的交流を促し、教育実践者が研鑽しあえる①オンライン国際共修プラットフォームの構築と、②国際共修授業を支援する国際共修学生サポーターの育成・活用を推進した。①では、留学生の移動を伴う来日再開のめどが立たないため、一部の授業で海外の大学とタイアップし、日本語学習や日本に関心を持つ学生を授業に迎え入れた。2020年度は、アメリカの3大学、カナダ1大学、オーストラリア1大学から計100名近くを受け入れ、国際共修のバーチャル化を図った。時差や学事暦の違

い、また一部の大学では、東北大学の授業に参加することで所属する大学の授業で加点がもらえるなど特別措置が講じられた。単位履修というインセンティブの不在による参加意欲の低下など、様々な課題にも直面したが、参加者の中には、予定していた日本留学が延期となり、代替経験を求める学生、また、留学の中断により、日本留学に対する不完全燃焼感を補う活動を切望する学生もおり、これらの学生は、現地では深夜に及ぶ授業にも積極的に参加した。単位取得を伴わない完全な自己研鑽であっても、熱心にグループワークや課題に取り組む海外参加者の存在は、国内学生にも良い刺激となり、海や時差を超えた国際共修活動で得られた学びの成果が授業で課したレポート等にも示されていた。

②では、コロナ禍以前より着手していた国際共修学生サポーター制度の運用をさらに拡充した。オンラインによる国際共修の授業運営に不安を覚えたり、支援を必要としたりする教員を支援するために、国際共修活動を学生の立場でファシリテートするサポーター育成に力を入れた。制度の活用を奨励するための教員向け説明会を開催し、国際共修サポーターの力を借りながら、国際共修の教授法やグッドプラクティスを紹介するホームページも充実させた。

これらの取り組みが評価され、2021年には、文部科学省の世界展開力強化事業「大学の国際化促進プラットフォーム事業」のプロジェクト（プロジェクト名：国際共修ネットワークによる大学教育の内なる国際化の加速と世界展開）の採択に至った。東北大学がこれまで蓄積した教育・研究知見を他大学にも共有し、大学を越えた豊富な教育資源および学術交流網を相互活用する基盤の形成を目的としている。パンデミック発生後に集中重点化した教育国際交流のバーチャル展開を新常態に応じた形で定着させるための施策につながることができたのは「Be Global」の大きな成果の一つと言える。

3.2.3 デジタルグローバル教育

教育コンテンツのデジタル化を推進し、①国際学士コースの学生を主な対象者としたオンラインによる広報活動、入学試験の実施、予備教育、産学連携アント

レプレナーシップ国際共修セミナーを開講した。また、②「Discover Real Japan from Home」をキャッチフレーズとした海外留学生向け日本語・日本文化短期研修プログラムを開発し、③海外の協定校やコンソーシアムの学生をオンラインで受け入れるための制度の整備を進めた。2020年度後期、2021年度前期に、それぞれ40名近い交換留学生が時差を超えてオンライン留学を果たした。

①の活動のうち、特筆すべきは留学生向け予備教育である。東北大学がG30で立ち上げた国際学士コースは今年で10年目を迎えるが、長年の課題として、高校までの学習内容の差に起因する入学者の専門基礎力のばらつきがあった。既に過密なカリキュラムに補講を加え対応にあたってきたが、学生の負担は少なくない。課外活動や国内学生との交流に充てる時間が確保できないことが留学生の疲弊・孤立につながる可能性も指摘されていた。多くの入学予定者が6月頃には母国での中等教育を終え、入学準備に時間を費やすことができる環境にありながらも、入学開始時期を大きく前倒した来日は、在留資格の管理上、認められない。このように入学予定者のギャップタームを有効活用できないというジレンマにも長年、直面していた。しかし、今回、パンデミック対応として開始したオンライン予備教育が、これらの問題を一気に解決した。基礎科目や生活に必要なサバイバル日本語の補講のみならず、国内学生を含む在校生によるチュータリングや交流活動をもバーチャル展開することで、入学予定者はギャップタームを有効活用しながら、専門基礎力を身につけ、東北大学生とのネットワークを形成することができた。参加は任意であったが、全29名の8割が参加する結果となった。また、既に国際学士コースに在籍している学生らは、自分たちが苦勞した分、後輩の支援には積極的であり、予備教育への参加を通して仲間や大学に貢献することに一定の意義を感じていることが確認された。

②のオンラインによる短期受け入れプログラムは、対面実施と同様に、留学生を特別訪問研修生として受け入れ、東北大学のIDとメールアドレスの付与をもって学習マネジメントシステムの活用を可能とするなど、プログラム開発と並行して制度の整備に努めた。

プログラムは、派遣プログラム同様、オンライン学習の中にいかにしてリアルな留学を再現させるか、という点にこだわり、習熟度別日本語研修、体験型の日本文化セミナー、東北大学との協働プロジェクトや交流活動をふんだんに組み込んだ。

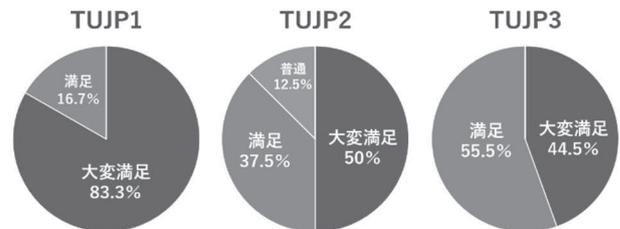


図4. 短期オンラインプログラム参加者の満足度

初習者から初級者を対象としたTUJP-1とTUJP-3、初中級者以上を対象としたTUJP-2を、期間や時間帯を変え実施した。午前中に授業時間を設定すると欧州の参加者は受講し辛く、午後遅めは、欧州組には好時間帯だが、北米は全く合わないなど、時差への対応には大変な苦勞を強いられた。しかし、試行錯誤を繰り返し、プログラムやカリキュラムを継続的に見直し改善に努めた。これらの努力が評価されたこともあり、参加者の満足度は一様に高い結果となっている。

3.2.4 ピアサポートを活用した留学生支援拡充プロジェクト

従来の留学生支援をバーチャルでも展開し、留学生に寄り添ったサポートの提供を目的とした本プロジェクトでは、①学生スタッフによるピアサポートを取り入れた「留学生オンラインヘルプデスク」を開設し、②オンラインで受け入れた交換留学生に向けた支援を強化するために、国内学生が自発的に支援・交流活動に取り組める環境の整備に努めた。

東北大学では、様々な場面で学生による相互支援、ピアサポートを活動に取り入れており、コロナ禍前より、学生スタッフが留学生に情報提供をしたり、相談に乗ったりする「ヘルプデスク」を設置することにより留学生の目線に立った支援を展開していた。しかし、パンデミックの発生で、新規留学生の実渡航が困難となり、キャンパス内での対面活動も制限されたため、

在校留学生でさえ、姿を確認できない状態になった。異国の地で、日々変化する感染症の状況やアクセス可能な支援情報にアンテナを張り続けることは容易ではない。国・地域や宗教を共にする学生間の活動もままならず、また、飲食店や英会話学校等でのアルバイトが減り、経済的に困窮する留学生が不安を抱えていることは想像に難くなかった。そこで、①のヘルプデスクのオンライン開設を実行し、メールやオンラインプラットフォームを用いた個別相談、また、留学生向け情報をまとめた学生視点の動画コンテンツを充実させた。留学生への周知に手間取り、参加者が伸び悩む時期も経験したが、学生スタッフが自発的にSNSを立ち上げ広報活動に取り組み、普遍的な情報については動画に含め、オンラインでも多様なワークショップを開催したりするなどして、アウトリーチ活動に取り組んだ。動画の編集方法をスタッフ間で教え合い、それまで教員が司会進行を務めていた定例ミーティングも自分たちで仕切るようになり、困難を一緒に乗り越えようとする結束力が学生スタッフ間に芽生え出したことは、今回の大きな成果であった。

4. ニューノーマルに向けた国際教育交流

パンデミック発生後、ただちに立ち上げた「Be Global」は、開始当初はコロナ禍が過ぎ去るまでのウィズコロナ施策のはずであった。2年間という期間限定プロジェクトとしたのはそのためである。しかし、感染症はいまだ脅威として私たちの前に立ちはだかり、移動を伴う国際教育交流の本格な再開には至っていない。2021年6月に文部科学省の通達により、国費留学生の受け入れと、外務省の感染症情報危険レベル2および3の地域へ派遣留学が一部再開されたが、コロナ前の状態に戻るにはまだかなりの時間を要するであろう。太田(2021:111-129)は、今回の危機で、国際教育のバーチャル展開移行の明暗を分けたのは、オンライン教育の経験知であったことを指摘している。例えば、欧州ではエラスムスを機に学生交流が活発化し、同時に諸事情で留学できない学生の存在や支援の必要性に対する認識が高まった。これが内なる国際化(Crowther, et. al, 2001)という概念の誕生につながり、その一環としてICTを活用した国際教育が発展・普

及した。また、アメリカでは、ニューヨーク州立大学を中心にCollaborative Online International Learning (COIL)が進められており、参加校はすでに多くの実績と経験を積み重ねてきた。これらのICTを取り入れた教育を積極的に展開してきた欧米の大学に比して、物理的な学生交流に依拠してきた日本の大学の多くは後発組であったといえる。東北大学も同様に、パンデミック発生直後は、様々な事案の対応に追われた。しかし、その中で生まれた「Be Global」を基軸として、国際教育交流の新展開を図り、トライアル・アンド・エラーを繰り返しながら実績を積み重ねた。その結果、これまで対面を前提としていた活動の多くは、工夫をすればサイバー空間でも展開でき、また、オンラインでなければ国際教育交流にアクセスできなかった学生に対する機会の拡大にもつながることが示された。つまり、バーチャルも活用次第で、部分的に留学の代替ともなりうるし、留学準備活動や啓発支援としても有効であるということが確認できた。留学生の教育支援においても、対面指導・支援が前提であったがために実現できなかった施策や、リーチアウトできなかった学生のニーズへの把握が進んだ。このように、ウィズコロナの応急処置として開始した「Be Global」は、新たな知見の獲得や経験の蓄積を我々にもたらし、アフターコロナへの備えを促すチェンジエージェントとしての役割を果たすに至っている。

5. おわりに

東北大学は、G30採択後の2011年に東日本大震災を経験し、双方向の学生交流の停滞や風評被害による留学生の減少等の苦境に立たされた。しかし、それでも国際化の手を緩めることなく、大胆な改革を推進し、国際化と教育・研究力の強化を図ってきた。国内外から優秀な学生が集い、相互研鑽を通して知を創造する世界に開かれた学び舎を構築し、学生がVUCA時代を生き抜くために必要なグローバルリテラシーや専門力を身につけるための基盤形成に10年間かけて全力で取り組んできた。2020年に新型コロナウイルス感染症拡大という新たな予期せぬ惨事に見舞われたが、先の震災を乗り越えた経験や強化された危機への耐性が国際教育に携わる教職員の使命感やコミットメントと相

乘的に働き「Be Global」へとつながった。そこには明確な大学の教育理念やビジョンが道標として存在し、プロジェクトを推進するための財政基盤の後押しもさることながら、現場に携わる教職員一人ひとりの、学生の国際的な体験を止めてはならない、という共通認識と協働があった。それを可能にしたのは、言うまでもなく、自ら学ぶことを止めず、前進し続けた学生の存在と彼らの成長である。未曾有の危機に屈することなく、国際的な体験に挑む国内外の学生に寄り添う教育支援施策こそが、ニューノーマルにおける国際教育交流の鍵を握るといえる。

注

- 1) Coping with COVID-19: International higher education in Europe. (<https://www.eaie.org/our-resources/library/publication/Research-and-trends/Coping-with-COVID-19--International-higher-education-in-Europe.html>)
- 2) Thee impact of COVID-19 on higher education around the world: IAU Global Survey (https://www.iau-aiu.net/IMG/pdf/iau_covid19_and_he_survey_report_final_may_2020.pdf)
- 3) Times Higher Education (タイムズ・ハイヤー・エデュケーション) が毎年、発表する、世界大学ランキングをもとに、主に日本の大学の「教育力」に焦点を当て魅力度を示したもの。
<https://japanuniversityrankings.jp/rankings/>

参考文献

- Beelen, J., & Jones, E. (2015). Redefining internationalization at home. In A. Curai, L. Matei, R. Pricopie, J. Salmi & P. Scott (Eds.), *The European higher education area: Between critical reflections and future policies*. pp. 67-80). Dordrecht: Springer.
- Crowther, P., Joris, M., Otten, M., Nilsson, B., Teekens, H., & Wächter, B. (2001). "Internationalisation at home: A position paper. Amsterdam", *European Association of International Education*.
- 中野遼子・石倉佑季子・近藤佐知彦 (2020) 「留学交流へのCOVID-19の影響-7月調査の回答を中心に-」『留

学交流』, 114, pp.26-42.

太田浩 (2021) 「高等教育国際化の未来—ポストコロナの国際教育交流を考える—」『高等教育研究』第24集, pp.111-129.

末松和子 (2019) 「はじめに」, 末松和子・秋庭裕子・米澤由香子 (編) 国際共修: 文化的多様性を生かした授業実践へのアプローチ, 東信堂

高橋美能 (2019) 「国際共修授業の普及と多様なバックグラウンドの学生同士の多文化共生」留学交流, 100, pp.1-13.

渡部由紀・新見有希子 (2022) 「ポストコロナ期におけるオンライン留学の役割と可能性: オンライン型短期留学プログラムの学習成果を踏まえた一考察」高度教養教育・学生支援機構紀要第8号, pp.23-36.

【特集・寄稿】

ポストコロナ期におけるオンライン留学の役割と可能性

－オンライン型短期留学プログラムの学習成果を踏まえた一考察－

渡部由紀¹⁾*, 新見有紀子¹⁾

1) 東北大学高度教養教育・学生支援機構

学生の国際教育交流は新型コロナウイルスのパンデミックで大きな影響を受け、多くの大学が日本人留学生の大半を占める1ヵ月未満の短期留学プログラムの代替として、オンライン型短期留学プログラムを開発し、国際的な学習機会を継続的に提供することに奔走した。本稿では、東北大学がコロナ禍に開発・実施したオンライン型短期留学プログラムの学習成果を分析し、ポストコロナ期に向けた留学におけるオンライン留学の役割と可能性について考察した。本事例調査の分析結果から、オンライン型短期留学は、多くの留学プログラムに期待されているグローバル・コンピテンシーの向上において、現地研修ほどの効果はなかったものの、留学費用に見合った学習成果は十分に期待できることがわかった。ポストコロナ期に向けた留学において、オンライン型短期留学を一選択肢として残すことで、現地研修型短期留学に参加できない、または参加を希望しない学生層に、現地研修型短期留学と類似した学習成果を達成する学習機会を提供できる。それは、オンライン型短期留学の最大の可能性であり、重要な役割といえる。

1. はじめに

1.1 新型コロナウイルスの国際的學生流動への影響

海外の高等教育機関で学ぶ留学生数は、1980～1990年代は100万人程度で推移していたが、世界的に高等教育のニーズが高まり、1998年には200万人、2012年には400万人を超え、2019年には610万人に達した(OECD 2021:216)。2020年は新型コロナウイルス感染症の世界的大流行により留学生数の大幅な減少が予測されたが、Institute of International Education & International Career and College Counseling (2021)は、2019/2020年度の世界的学生のモビリティを分析した結果、多くの国で予測したほど留学生数は減少しなかったと報告している。その分析によれば、著しく減少したのは1年未満の交換留学生であり、学位取得を目的とする留学生については、新規入学者数の減少はあったものの、既存の在籍者数については大きな変動がなかったという。その要因として、留学生の主要受入国の高等教育機関ではオンラインまたはハイブリット型授業に切り替え、継続的に教育を提供できたことを挙げている。

日本においては、日本学生支援機構(以下、JASSO)が各年度の日本人学生留学生数と外国人留学生数に関するデータを発表している。まず、JASSOのデータによる日本人学生の留学の特徴は、1ヵ月未満の留学が大半(1ヵ月未満:7割弱、1ヵ月以上3ヵ月未満:1割弱、3ヵ月以上1年未満:2割強、1年以上:2%未満)を占めていることである。2020年3月に世界保健機関が新型コロナウイルスのパンデミックの認識を示し、その影響を受け、2019年度の日本人留学生数は対前年比-6.7%(7,800人減)の107,346人であった(日本学生支援機構 2021a)。減少した留学生数の約7割が1ヶ月未満の留学であった。

2020年3月16日付の文部科学省高等教育局の「日本人留学生及び外国人留学生に関する新型コロナウイルスに関連した感染症の対応について(依頼)」の通知により、派遣留学は一時中止となり、2020年度に国境を越え、外国に留学した者は原則上はない。2021年6月15日付の文部科学省総合教育政策局長・文部科学省高等教育局長「日本人学生の海外留学について(周知)」の通知により、1年半ぶりに多くの大学で9ヵ月以上の留学が再開された。東北大学においても、

*) 連絡先: 〒980-8576 仙台市青葉区川内41 東北大学高度教養教育・学生支援機構 yuki.watabe.c6@tohoku.ac.jp

2021/2022年度夏・秋学期に26名の学生が欧米での留学を開始し、2021/2022年度冬・春学期には17名が欧米及びアジアでの留学を開始予定である。しかし、派遣留学生の大半を占める1ヶ月未満の短期留学の再開には、集団派遣が中心となるプログラムの特徴や留学先国の入国時及び日本への帰国時の水際対策処置の影響等があり、もう少し時間がかかりそうである。

次に、外国人留学生の受入れについては、2020年3月5日に新型コロナウイルス感染症対策本部で決定された「水際対策の抜本的強化に向けた新たな措置」により、査証の制限等による中国・韓国からの入国制限や、指定機関による14日間の待機を含む検疫措置が3月9日午前0時から運用開始となった（外務省、2020）。その後新型コロナウイルスの感染拡大を受け、入国拒否地域が拡大され、全ての国・地域からの外国人留学生の新規入国は、国費留学生を除いて原則として一時停止となった。その結果、2019年度に過去最高の312,214人を記録した外国人留学生数は、2020年度は対前年比-10.4%（32,617人減）の279,597人となった（日本学生支援機構 2021b）。教育機関別に見ると、日本語教育機関における留学生数の減少が最も大きく対前年比-27.45%（22,997人減）で、減少した留学生総数の7割を占めている。高等教育機関においては、対前年比-4.2%（9,620人減）に止まっており、減少した留学生の88.3%は、1年未満の短期留学生であった。

東北大学における外国人留学生数は、2019年11月1日時点で2,438人と過去最高となったが、翌年の2020年11月1日の数値は、対前年比-13.7%（335人減）の2,103人であった。学籍別に見ると、特別聴講学生と特別研究学生の減少が最も顕著であり、2019年度の266人から40人へと対前年比-85.0%（226人減）であった。この数値は、減少した留学生総数の約7割（67.5%）となっている。特別聴講学生と特別研究学生の多くは、海外の学術交流協定校等から東北大学への交換留学生や短期留学生である。東北大学においても、パンデミックの影響を最も受けているのはこれらの比較的短期の留学生であることがわかる。他方、学位取得を目的とした1年以上の留学生は、母国・地域からオンライン等による履修という形態で在籍している。外国人留学生の入国制限が開始されてから約1年8ヶ月後の2021

年11月5日、文部科学省高等教育局学生・留学生課留学生交流室による「大学等における私費外国人留学生の入国再開について（周知）」の通知により、大学等における私費外国人留学生に対して、誓約書等を含む申請様式の審査を経て、段階的に入国が認められることになった（文部科学省高等教育局、2021a）。ただし、交付された在留資格認定証明書の作成日に応じて申請可能時期が限られているなど、様々な制約のもとで受入れが進められている¹⁾。

新型コロナウイルスの感染拡大の影響を受け停止した渡航を伴う国際教育交流は、より期間の長い留学プログラムから再開の動きが見られるものの、1ヶ月未満の短期留学プログラムは派遣・受入れともに未だ再開の見通しは立っていない。学術目的で国際的に流動する学生数が、パンデミック前の数値に戻るには、まだ時間がかかるとみられる。一方、新型コロナウイルスの影響下で、ICTを活用した、渡航を伴わない国際教育交流が急拡大し、ポストコロナ期に向けた国際的な学習機会の提供において、その役割が注目されるようになった。次節では、コロナ禍で日本の大学で拡大したオンライン留学について見ていく。

1.2 コロナ禍におけるオンライン留学の展開

新型コロナウイルス感染症の世界的流行は、世界から遅れをとっていた日本の高等教育のデジタル化を加速させ、大学・短大・高等専門学校1,069校の8割強が遠隔授業の実施が可能になった（文部科学省、2020a）。教育再生実行会議は2021年6月に第12次提言「ポストコロナ期における新たな学びの在り方について」を公表し、高等教育については、コロナ禍を契機に遠隔・オンライン教育が普及したことで、その在り方を問い直す契機となり、ポストコロナ期に向けて、教育のデジタルトランスフォーメーション（DX）による学びの多様化と質の向上を目指す方向性を示している。さらに、新型コロナウイルスの感染症拡大による世界経済の落ち込みと不確実性の高まりで、世界が自国中心主義に傾き、国際的分断の進行が懸念される中、高等教育機関が新たにICT技術を活用したグローバルリーダーの育成及び教育研究における国際的な連携・協働の推進により、国際協調・連帯の構築・強化

に貢献する重要性が述べられている。

文部科学省は2020年6月に日本の大学の国際化を牽引する「スーパーグローバル大学創生支援事業」及び「大学の世界展開力強化事業」の採択校に対して、コロナ禍の本事業への影響と今後の国際化の方向性に関してアンケート調査（第1回）を実施している。その調査でコロナ終息後を見据えた国際化の方向性について聞いており、50校中43校（86%）が「実際の留学とオンラインによる交流とを合わせたBlended/Hybridプログラムへの見直し」を選択している（文部科学省、2020b）。また、日本人学生の派遣及び外国人学生の受入については、「量的拡大を目指す」と回答した大学は1割程度で、5割は「今後は量より教育の学びや質をより重視する」と回答している。これらの結果から、今後大学では、渡航を伴う伝統的な留学に加え、国際教育交流のプラットフォームのデジタル化を促進し、国際教育交流プログラムの多様化と質の向上に努めていくことが推察される。

教育のデジタル化が進んだことで、コロナ禍で停止した、外国に在留し、教育研究機関等で学んだり、研究したりする留学（オンサイト留学）の代替として、オンライン留学プログラムが開発され、提供されるようになった。新見ほか（2021）は、コロナ禍で日本の大学で急拡大したICTを活用した国際教育交流プログラムの実践事例を調査し、短期（1週間～2カ月未満程度）の国際教育プログラム、中期（数カ月～1年程度）の国際教育プログラム、国際交流支援プログラムに3分類し報告している。その報告によれば、短期の国際教育プログラムは、日本人学生が最も多く参加する、語学・文化学習を主目的とした短期留学プログラムのオンライン版が主要なものであり、中期の国際教育プログラムは、海外協定校の授業をオンラインで履修し、単位を取得する1～2学期のオンライン交換留学プログラムが中心となっている。国際交流支援プログラムは学生の所属大学のキャンパスで実施していた国際交流活動をコロナ禍にオンライン化した事例のまとめとして、内なる国際化活動のオンライン化といえる。

コロナ禍で日本の大学におけるオンライン留学プログラムはオンサイト留学の代替として、外国語の習得

及び異文化理解を目的としたオンライン型短期留学プログラムを中心に展開したことが伺える。また、コロナ禍で国際交流活動が停滞する中、様々な国際交流活動をオンライン化することで、国際的な学習の機会を提供するとともに、留学への機運を維持する役割を担ったと考えられる。

1.3 オンライン国際教育交流プログラムの学習成果

欧米では、コロナ以前からICTを活用した国際教育交流の実践が始まっており、バーチャルなプラットフォームで異なる国・地域の若者をつなぎ、様々な知識や能力、特に異文化間能力やグローバル・コンピテンシーの習得を目的としたプログラムが展開されてきた。欧州委員会は、1987年にEU域内の留学を支援するErasmusを開始し、その後、EU域外の留学にも支援を拡大し、留学を促進してきた。しかし、希望するすべての学生が留学に参加可能ではないという事実を踏まえ、物理的な国際的移動を伴うErasmusを補完するプログラムとして、若者がオンラインで異文化的及び国際的な学習経験に従事し、21世紀スキルやグローバル・コンピテンシー等の習得を可能とするErasmus+ Virtual Exchange（以下、EVE）のパイロットを2018～2020年に実施し、28,436名の若者（18～30歳）が参加した（European Union & EACEA 2021）。

これらの参加者を対象に21世紀スキルやグローバル・コンピテンシー等の習得に対するEVEの効果検証を行った結果、1）参加者の自尊心と好奇心及び異文化コミュニケーションにおける有効性に関する認識は、統計的に有意に高まった、2）民族や宗教の異なる人々に対する感情が大きく改善された、3）参加者は21世紀スキル、特に積極的傾聴（91%）、批判的思考（84%）、英語・外国語運用能力（79%）の向上を認識していた、4）参加者はグローバル・コンピテンシー、文化的多様性のある環境でコミュニケーションや仕事をするためのスキル（89%）、世界の出来事に関する知識や興味（85%）、異なる社会間の関係性の理解（79%）、の向上を認識していた、5）参加者は、学んだことについて他者との情報共有（86%）、今後のオンライン及びオンサイト留学参加への関心

(80%), EVEへの参加による意味のある人間関係の構築(72%), メディアの誤った表現への抗議(61%)といった行動を活性化していたと報告している(European Union & EACEA 2021)。

また、アメリカと中東・北アフリカ地域(以下, MENA)間のバーチャルな教育交流プログラムを支援しているStevens' Initiative(2020)が, 2019-2020年度(学年歴)に実施したプログラム参加者(アメリカとMENAの中・高等教育機関の学生3,560名)を対象にプログラム参加前後にグローバル・コンピテンシーに関する自己評価調査を実施し, 「相手の国や文化に関する知識」, 「相手に対する共感や温かさ」, 「異文化コミュニケーション」が統計的に有意に増加したことを報告している。

日本においては, オンラインを活用した国際教育交流は, 前述の通り, コロナ禍において急拡大し, オンサイト留学の代替として, 1カ月未満のオンライン型短期留学プログラムを中心に開発された。開発された多くのプログラムは国内学生を対象に海外の協定校で英語を中心とする外国語運用能力の向上や異文化理解を目的としたものが一般的である。また, 留学生を対象としたプログラムも開発されているが, その場合は日本語及び日本文化の学習を目的としている。日本の大学で開発されたオンライン型短期留学プログラムは, グローバル・コンピテンシーの習得を目的としているという点では, 前述の欧米の事例と共通しているが, 異なる点は異なる国・地域の若者の協働学習が学びのプラットフォームになっているわけではなく, 国内学生または留学生の異文化的・国際的な学習経験の習得を目的に, プログラム提供先国の学生との協働学習を部分的に導入しているケースが一般的であるということにある。

本稿では, 東北大学でコロナ禍に開発・実施したオンライン型短期留学プログラムの学習成果を分析し, その結果を踏まえ, ポストコロナ期の留学の在り方を検討する。2章では国内学生のためのオンライン型短期留学プログラムとその学習成果について, 3章では留学生のためのオンライン型短期留学プログラムとその学習成果について分析する。4章では, 対象者の異なるオンライン型短期留学プログラムの分析結果を踏まえ, また, 日本におけるコロナ禍でのオンライン留

学に関する調査結果にも言及しながら, ポストコロナ期に向けたオンライン留学の役割と可能性を検討する。

2. 国内学生のためのオンライン型短期留学プログラムと学習成果

2.1 オンライン型短期留学プログラム(派遣)の開発

新型コロナウイルス禍において, 東北大学グローバルラーニングセンター(以下, GLC)では本学の正規課程に在籍する学生に継続して国際的な学習機会を提供するため, これまでの海外のパートナー大学と協働し, 夏季・春季休暇中の短期留学プログラムの代替として, オンライン型短期留学プログラムを開発, 2020年度夏に3プログラム, 春に8プログラムを提供し, 113名が参加した。2021年度は夏に8プログラム, 春に7プログラムを提供し, 夏は123名が参加し, 春は124名が参加予定であり, 昨年度の2.2倍となっている。

表1は2021年度に提供したオンライン型短期留学プログラムの一覧である。オンライン型短期留学プログラムでは, 主に2種類の学習カリキュラムを提供して

表1. オンライン型短期留学プログラム(2021年度)

学期	国	実施協定校	プログラム名	定員	期間	単位数	カリキュラムのタイプ
夏	アメリカ	カリフォルニア大学リバーサイド校	Cultural Diversity and Intercultural Communication Program	15	2週間	1	外国語学習+α
	アメリカ	ハワイ大学マノア校	Exploring Culture and History in Hawaii	15	2週間	1	外国語学習+α
	アメリカ	モンタナ大学	A Multi-Cultural Exchange through the Lens of Global Environmental Issues	20	2週間	1	外国語で学ぶ
	アメリカ	ノースカロライナ大学シャーロット校	#Music! 音楽を通してコミュニケーション力を磨く	20	2週間	1	外国語で学ぶ
	カナダ	ウオーターラー大学	General English at Renison 2021 Online Program	20	2週間	2	外国語学習+α
	ベトナム	貫島大学	International Summer Program 2021	10	2週間	1	外国語学習+α
春	マレーシア	マラヤ大学(2プログラム)	English Language Course	20	3週間	2	外国語学習+α
			SoSHIP(人文社会学系科目履修)			2	外国語で学ぶ
	アメリカ	ニューヨーク州立大学オールバニー校	Online Language, Culture & Leadership	20	4週間	1	外国語学習+α
	アメリカ	カリフォルニア大学デイヴィス校(2プログラム)	I-STEM(Interdisciplinary STEM)	15	4週間	2	外国語で学ぶ
			GAIC(Global Awareness and Intercultural Communication)			2	外国語で学ぶ
	イギリス	ヨーク大学	実践英語とイギリス文化	20	4週間	2	外国語学習+α
	スペイン	マドリド・コンプルテンセ大学	スペイン語コミュニケーションスキルUP!	20	2週間	1	外国語学習+α
	マレーシア	マラヤ大学	English Language Course	20	3週間	2	外国語学習+α
			SoSHIP(人文社会学系科目履修)			10	3週間

いる。一つは、外国語（主に英語）運用能力の向上を中心に、現地の学生・教職員・住人との交流活動を取り入れた異文化理解と行動力の向上を目指す、外国語学習+αカリキュラム、もう一つは外国語（主に英語）で特定のテーマの学びを深めることを重視したカリキュラムである。

2.2 学習成果に関する調査概要

オンライン型短期留学の効果を検証するにあたり、GLCの現地研修型短期留学プログラム（以下、現地

研修）参加者に実施してきた3つのキー・コンピテンシー（外国語運用能力、異文化適応力、行動力）に関する自己評価を、オンライン型短期留学プログラム参加者に対しても留学前後に実施した。各キー・コンピテンシーの評価指標の詳細については、表2。オンライン型短期留学成果の自己評価指標²⁾にまとめた。

留学前・後の2回の自己評価調査の有効回答数は98人で、回答率は86.7%であった。回答者のプロフィールについては、学年は1年生51%、2年生29%、3年生11%、4年生3%で、大学院生6%であった。現地研修は学部低学年を優先対象としているため、学部1、2年生で参加者を2分する傾向にあったが、オンライン型短期留学では、1年生が5割、2年生が3割、学部上級生及び大学院生が2割を占めた。

参加した学生の性別と学問分野（文理）については、文系男（15.3%）、理系男（33.7%）、文系女（20.4%）、理系女（30.6%）であった。現地研修と比較すると、理系、女子の参加率が高かった。また、オンライン型短期留学参加者114名のうち、65%は海外渡航経験のある学生であり、52%は大学入学前に海外渡航経験があった。

表2. オンライン型短期留学成果の自己評価指標

キー・コンピテンシー	評価指標	指標内容
外国語運用能力	外国語コミュニケーション力	外国語を使って、初対面の人も意見や情報のやり取りを行うことができる
	ライティング力1	外国語で簡単な紹介文を書くことができる
	ライティング力2	外国語でレポートや小論文を書くことができる
	リーディング力1	外国語で適切な情報を収集できる
	リーディング力2	アカデミックな書物や論文を読むことができる
	状況把握力	自分にとってあまり馴染みのない環境や状況に身を置いても、外国語を使って人に質問するなどして何が起きているかを理解できる
	傾聴力1	相手の意図することを理解するために、適切な質問をするなどして話の筋を組み立てながら聞くことができる
	傾聴力2	相手の話す内容がわからないときには、自分が理解できるように、相手に聞き返すことができる
	伝達力	外国語での会話において、適切な語彙や表現方法が思いつかないときは、別の言い回しやジェスチャーなどを使って、伝えたいことを表現する
	説明力	話す相手を考え、情報の量や伝達方法を調整しながら、自分の意見や考えを分かりやすく外国語で伝えられる
	まとめる力	様々な意見が出される中で、一方的に否定することなく、みんなが納得できるようにまとめられる
	プレゼンテーション力	外国語で、相手にとって分かりやすい、説得力のあるプレゼンテーションを行うことができる
	関係構築力	文化背景の異なる人との対話に興味を持ち、相手を尊重する心をもって、協働的な関係性を築けることができる
異文化適応力	異文化理解	自分が滞在したり、 オンライン上でやり取りしたりする 国の人の文化ややり方を尊重して、必要に応じて自分も合わせられる
	自文化理解1	自分の国の文化のよいところ、よくないところを理解できる
	自文化理解2	自国の歴史や文化、社会などについて具体的に伝えるための十分な知識を持ち、それを具体的に伝えられる
	多様性の受容	言語、文化、国籍、人種、性別、宗教による多様な価値観があることを認識し、自分との違いを受け止められる
	倫理観・規律性	社会や集団のルールがあいまいな状況でも自分の良心と判断に従って適切な行動をとることができる
行動力	チャレンジ精神	新しいことに挑戦する意欲と行動力がある 例) 自分から外国語で話しかけたり、質問したりすることができる
	積極性1	言語や文化が異なっても、誰とでも積極的に関わることができる
	積極性2	自分から外国語で話しかけたり、質問したりすることができる
	問題解決力1	直面した問題を解決するために、他の人に相談できる
	問題解決力2	直面した問題に取り組み、代替案を探せられる
	柔軟性1	自分の失敗に対してどのように対処すれば良いか考えられる
	柔軟性2	困難な状況や不慣れた環境でもうまく対応できる
	情報収集力1	自分が必要とする情報を様々な方法で収集することができる
	情報収集力2	課題解決のために、適切な情報を選択し活用できる

2.3 学習成果に関する分析結果

オンライン型短期留学の前後で外国語運用能力、異文化適応力、行動力の下位項目（各評価指標）に対する自己評価の変化に関する分析結果を報告する。外国語運用能力の13指標、異文化適応力の5指標、行動力の9指標について、回答者の自己認識を5段階（1-全くできない、2-あまりできない、3-まあまあできる、4-よくできる、5-非常によくできる）で回答してもらい、得られたデータからオンライン留学前後で比較した。データが連続変量ではないため、統計分析にはWilcoxonの符号順位検定を用いた。統計処理にはSPSS ver.25を使用し、有意水準は両側検定で $p < 0.05$ とした。そして、対象者全数の各項目の平均値を研修前後で比較し、0.5以上の増加がある、すなわち研修後にキー・コンピテンシーに関する各指標の自己評価が高まっていた場合に、十分な効果があったと評価した。また、Wilcoxonの符号順位検定より算出したZ値をサンプル数の平方根で除した値（r値）

を算出し、評価のための効果量（r値が0.3以上で効果量中、0.5以上で効果量大）とした。

外国語運用能力の13指標、異文化適応力の3指標、行動力の7指標において、オンライン型短期留学前後の平均値の差が0.5以上あり、自己評価が高まる方向に回答が推移した（表3・4・5）。残りの4指標、異文化適応力の「自文化理解1（0.46）」「倫理観・規律性（0.34）」と行動力の「柔軟性1（0.47）」「問題解決力2（0.39）」も自己評価が高まる方向に回答が推移していたが、留学前後の平均値の差が0.5未満であった。しかし、全27指標において、留学前と後で $p < 0.01$ で有意差が認められ、効果量も大きかった。

特に平均差が大きく（0.8以上）、効果量が大きかった（0.7以上）指標は、外国語運用能力の「外国語コミュニケーション力」「プレゼンテーション力」「ライティング力2」と行動力の「積極性2」であった。指標内容（表2）から、学生はコミュニケーションにおける発信力に関するコンピテンシーの向上を最も認識している傾向が見られた。また、学生はアカデミックライティング力（ライティング力2）が向上したと認識していた。学習内容にアカデミックライティングが含まれているプログラムが多いこともあるが、事後研修での学生の振り返りから、オンライン型短期留学においては、SNSやメールによる交流機会が多く、書くことによるコミュニケーション力が向上したと認識していた。

表3. オンライン型短期留学前後での比較
：外国語運用能力に関する13指標の自己評価（n=98）

No	外国語運用能力に関する指標	研修前		研修後		平均差 (研修後-研修前)	Wilcoxonの符号順位検定(両側検定)		効果量 (r)
		平均	SD	平均	SD		Z	p	
1	外国語コミュニケーション力	2.71	0.812	3.72	0.835	1.01	-8.208	0.000***	-0.83 (効果量大)
12	プレゼンテーション力	2.30	0.749	3.27	0.903	0.97	-7.721	0.000***	-0.78 (効果量大)
6	状況把握力	2.59	0.983	3.38	0.891	0.79	-7.584	0.000***	-0.77 (効果量大)
3	ライティング力2	2.31	0.999	3.19	0.960	0.89	-7.559	0.000***	-0.76 (効果量大)
10	説明力	2.29	0.786	3.03	0.913	0.74	-7.111	0.000***	-0.72 (効果量大)
9	伝達力	2.92	0.821	3.59	0.835	0.67	-6.683	0.000***	-0.68 (効果量大)
2	ライティング力1	3.35	0.801	3.96	0.811	0.61	-6.418	0.000***	-0.65 (効果量大)
5	リーディング力2	2.46	0.910	3.06	0.972	0.60	-6.240	0.000***	-0.63 (効果量大)
13	問題解決力	3.39	0.845	3.98	0.799	0.59	-6.138	0.000***	-0.62 (効果量大)
7	積極力1	2.50	0.888	3.14	0.974	0.64	-6.060	0.000***	-0.61 (効果量大)
11	まとめる力	2.73	1.021	3.29	0.984	0.55	-6.029	0.000***	-0.61 (効果量大)
4	リーディング力1	2.85	0.912	3.40	0.834	0.55	-5.979	0.000***	-0.60 (効果量大)
8	積極力2	2.92	0.904	3.52	0.997	0.60	-5.653	0.000***	-0.57 (効果量大)
	総得点	35.31	11.43	44.53	11.71	9.22			-8.83
	平均	2.72	0.88	3.43	0.90	0.71			-0.68

表4. オンライン型短期留学前後での比較
：異文化適応力に関する5指標の自己評価（n=98）

No	異文化適応力に関する指標	研修前		研修後		平均差 (研修後-研修前)	Wilcoxonの符号順位検定(両側検定)		効果量 (r)
		平均	SD	平均	SD		Z	p	
3	自文化理解2	2.45	0.875	3.11	0.872	0.66	-6.997	0.000***	-0.71 (効果量大)
4	多様性の受容	3.70	0.776	4.22	0.682	0.52	-6.288	0.000***	-0.64 (効果量大)
1	異文化理解	3.36	0.828	3.91	0.774	0.55	-5.828	0.000***	-0.59 (効果量大)
2	自文化理解1	3.23	0.894	3.69	0.842	0.46	-5.527	0.000***	-0.56 (効果量大)
5	倫理観・規律性	3.47	0.899	3.81	0.808	0.34	-5.134	0.000***	-0.52 (効果量大)
	総得点	16.21	4.27	18.74	3.98	2.53			-3.02
	平均	3.24	0.85	3.75	0.80	0.51			-0.60

表5. オンライン型短期前後留学前後での比較
：行動力に関する9指標の自己評価（n=98）

No	行動力に関する指標	研修前		研修後		平均差 (研修後-研修前)	Wilcoxonの符号順位検定(両側検定)		効果量 (r)
		平均	SD	平均	SD		Z	p	
3	積極性2	2.82	0.967	3.64	0.888	0.83	-7.107	0.000***	-0.72 (効果量大)
7	柔軟性2	2.94	0.895	3.54	0.887	0.60	-6.240	0.000***	-0.63 (効果量大)
2	積極性1	3.01	1.000	3.62	1.010	0.61	-6.158	0.000***	-0.62 (効果量大)
4	問題解決力1	3.06	0.950	3.65	0.921	0.59	-5.921	0.000***	-0.60 (効果量大)
9	情報収集力2	3.10	0.831	3.61	0.811	0.51	-5.845	0.000***	-0.59 (効果量大)
8	情報収集力1	3.09	0.874	3.59	0.848	0.50	-5.845	0.000***	-0.59 (効果量大)
6	柔軟性1	3.15	0.878	3.62	0.831	0.47	-5.731	0.000***	-0.58 (効果量大)
1	チャレンジ精神	3.30	1.047	3.87	0.991	0.57	-5.549	0.000***	-0.56 (効果量大)
5	問題解決力2	2.98	0.861	3.37	0.967	0.39	-4.780	0.000***	-0.49 (効果量大)
	総得点	27.45	8.30	32.52	8.15	5.07			-5.37
	平均	3.05	0.92	3.61	0.91	0.56			-0.60

た学生も見られた。

図1は、オンライン型短期留学前後の外国語運用能力13指標、異文化適応力5指標、行動力9指標の自己評価の平均値と平均差を算出し、比較したものである。各27指標の結果で述べたとおり、外国語運用能力、異文化適応力、行動力に対する自己評価は、いずれもオンライン留学後に向上していた。オンライン留学前も後も異文化適応力（研修前3.24、研修後3.75）、行動力（研修前3.05、研修後3.61）、外国語運用能力（研修前2.72、研修後3.43）の順に自己評価の平均値が高かった。しかし、オンライン留学前後の平均値の差を見ると、外国語運用能力（0.71）、行動力（0.56）、異文化適応力（0.51）の順に大きく、留学前の自己評価が低いコンピテンシーほど、学生はその能力の向上を認識していた。

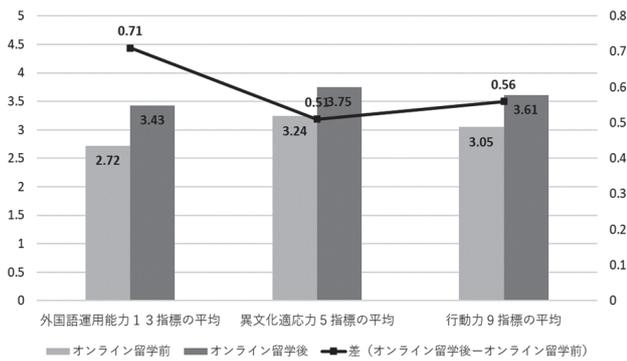


図1. 外国語運用能力・異文化適応力・行動力に対する研修前後の自己評価平均と平均差

最後に、現地研修と比較したオンライン型短期留学プログラムの効果について検討する。渡部・末松(2019: 242)は2014～2016年度にGLCが実施した現地研修プログラムの参加者が回答した3つのキー・コンピテンシー（外国語運用能力、異文化適応力、行動力）に関する自己評価の分析結果：外国語運用能力（研修前2.51, 研修後3.56）、異文化適応力（研修前3.14, 研修後3.93）、行動力（研修前2.95, 研修後3.79）を報告している。その結果と比較すると、留学前の3つのキー・コンピテンシーの自己評価の平均値は、いずれも現地研修よりもオンライン型短期留学の方が高く、留学後の平均値は、いずれもオンライン型短期留学よりも現地研修の方が高い。この結果から、現地研修に参加した学生のほうが、オンライン型留学に参加した学生よりも、3つのキー・コンピテンシーの向上をより高く認識していたことがわかる。これらの結果から、オンライン型短期留学は3つのキー・コンピテンシーの向上に対して、現地研修には及ばないものの、ある一定の効果があることが明らかになった。

3. オンライン型短期留学プログラム（受入）

3.1 オンライン型短期留学プログラム（受入） の開発

新型コロナウイルスの感染拡大に伴う外国人留学生の日本への入国制限を受け、GLCでは、これまで対面で実施していた留学生向けの人文社会科学系超短期留学プログラムのうち、日本語・日本文化の学習を中心とした「Tohoku University Japanese Program

（TUJP）」を完全にオンラインで実施する「TUJP Online」を開発した。2020年度後期は、2020年12月と2021年1～2月に実施し、合計で35名が参加した。また、2021年度前期は5月から7月までの間に3プログラム実施し、計25名が参加した。2021年後期にも2つのプログラムを実施した。

TUJPは、日本語や日本文化の授業を通じて、参加者の日本理解を深めるとともに、東北大学への交換留学や学位留学といった長期の留学につなげることを目的としている。また、東北大学の国内学生が、TUJP参加者との国際交流活動にボランティアとして多数参加している。これらの国内学生にとって、TUJP生との交流は国際的な学びの機会となっている。

2020年度の開発時以来、TUJP Onlineは、異なる日本語レベルの学生を対象にした2つのプログラムを基本に展開している。それらは、日本語レベル入門から初中級の学生を対象にした「TUJP-Basic」と、中級から上級を対象とした「TUJP-Intermediate」である。参加希望者は応募の段階で、筑波大学のホームページからアクセス可能な「SPOT（Simple Performance-Oriented Test）」という日本語能力測定のためのテストをオンラインで受け、そのスコアに応じて日本語のクラス分けが行われる。

プログラム内容としては、Basic・Intermediate共に、1日に90分の授業が2コマずつ組み込まれている。プログラムには大きく分けて①日本語授業、②国際共修授業、③日本文化・社会授業、④学生との交流が含まれている。まず、①日本語学習の授業は概ね1日に90分1コマ、週あたり合計5コマ程度組み込まれている。日本語の授業では、講師や参加者に加えて、「日本語授業パートナー」と呼ばれる東北大生がボランティアで授業に参加し、インタラクティブな会話練習を行っている。また、東北大生とグループワークやディスカッションを行う②国際共修セッションも週2コマ程度組み込まれている。日本や他の国の学生と一緒に活動することで、文化背景の異なる学生と協働する力を養うことができる。さらに、③日本文化・社会に関する講義も週に2コマ程度行われる。②・③の授業はTUJP-Basicでは主として英語で実施され、Intermediateではやさしい日本語で実施される。そして、④東北大生

との交流機会も豊富に組み込まれている。国際交流を目的とする学生団体の協力による日本文化を通じた交流セッションのほか、授業時間以外に東北大生が「バディ」として、TUJP生と1対1または2対1でマッチングされ、個別にオンライン会議システムを使って週2時間以上の交流を行うことになっている。上記①から④に加え、初日のオリエンテーションや、最終日の最終発表会／クロージングセレモニーに加え、オンデマンド動画視聴による東北大学の交換留学プログラムや大学院プログラムの紹介も行われる。

3.2 学習成果に関する調査概要

TUJP Onlineでは、参加者に対するアンケートをプログラム最終日のクロージングセレモニーの終盤で案内し、数日以内に回答してもらっている。アンケートは、今後のプログラムの改善を目的として実施しており、参加者のプログラムに対する満足度やフィードバック、東北大学への長期留学の可能性などを含めた将来の計画に加え、プログラムで得られた学びに関して自由記述による回答を得ている。

本稿では、2021年5月から7月に実施した3のTUJP Onlineの参加者25名のうち、23名から得られたアンケートの回答を分析に用いる（回答率92%）。参加者全体（25名）の内訳に関して、在籍大学の所在国・地域別の参加者数は、シンガポール7名、中国4名、アメリカ3名、ドイツ3名、フランス3名に加え、台湾・マレーシア・ニュージーランド・カナダ・オランダがそれぞれ1名ずつであった。性別は、男性14名・女性11名であった。

以下では、アンケート項目の中で、プログラムを通じた学び、能力の向上、日本や東北大学に対する認識の変化に関する自由記述の回答について分析した³⁾。分析にあたっては、第一段階のコーディングとして、回答として得られた記述の中で、プログラムでの学習成果に関する内容に対して簡潔なコードを付すことにより、回答内容を全体的に把握した（Miles, Huberman & Saldana 2019）。さらに、第二段階のコーディングとして、共通してみられたコードをより大きなカテゴリーとしてまとめなおし、各コードを元のテキストと照らし合わせながら、カテゴリー化の妥当性

を検証する作業を繰り返した（Miles, Huberman & Saldana 2019）。自由記述は英語により回答を得ており、原文のまま分析を行ったが、以下で引用する箇所については、筆者が和訳した。

3.3 学習成果に関する分析結果

TUJP Onlineの参加で得られた学習成果に関するアンケートの自由記述回答の分析から、日本語力の向上、東北大学や仙台に関する興味の深化、日本文化に関する知識の獲得の3つのテーマが浮かび上がった。以上の3つのテーマ以外に言及のあったものとしては、プログラムの実施言語であった英語力の向上、そして、学習活動に組み込まれていたグループワークを通じた他者と協働する力、グローバルセッションや国際化のテーマについての理解の深まりに言及する者もそれぞれ1名ずついた。以下では、浮かび上がった3つのテーマについて、それぞれの回答に言及しながら詳細をみていく。

3.3.1 日本語力の向上

TUJP Onlineを通じた学びの成果として、日本語力の向上に言及した回答者の割合が最も多く、23名中18名（78.3%）となっていた。これは、日本語授業が、プログラムの学習時間の約半数を占めていることや、授業以外のバディとの活動においても日本語を練習する機会が得られたことなどによるものであるとみられる。

回答では、プログラムの参加を通じて、日本語を話す・聞くことに関する自信がついたということが複数の参加者に共通してみられた。以下の例では、プログラムで日本語を実際に使う機会が集中的に用意されており、安心して快適な環境の中で練習できたことから、日本語での会話がより自信を持って行えるようになったと述べられている。

日本語での会話ができるようになりました！まず、日本語の会話の速度で、イントネーションや発音を聞くことで、安全で快適な環境の中で自信を持って挑戦することができました。これは、独学で勉強する場合や、日本語を母国語としない人たちと日本語

を学ぶのと比べると、明らかに違います。

また、他の学生は、新しい単語や、発音、漢字などを学び、日本語運用能力を向上させることができ、以前よりも日本語でのディベートや、質問、スピーチができるようになったと回答していた。

多くの新しい漢字の語句と発音を学びました。私の日本語能力はより高いレベルに達したと思います。例えば、日本語で議論したり、質問したり、スピーチしたりすることに抵抗がなくなりました。これらは、このプログラムに参加する前には想像できなかったことです。

今回、多くのプログラム参加者がプログラム参加の成果として、日本語力を向上させたと共通して回答していたものの、数週間という限られた期間で得られる学びには限界もある。ある学生は、TUJP参加を通じて、日本語を今後も学び続けていく必要性の認識につながったとしていた。

リスニング力が格段に上がった気がします。まだまだ会話力が不足していますが、このプログラムでの練習が今後の勉強に役立つと思います。

以上のように、TUJP Onlineの参加者にとっては、日本語を集中的に練習できたことによって、日本語力を向上させることができていることが、最も中心的な学びの一つであると言える。

3.3.2 東北大学や仙台に関する興味の深化

次に、プログラムを提供している東北大学や、その所在地の仙台に関する話題に触れる機会を経て、東北大学や仙台の魅力が高まったと回答した者が10名いた。TUJPを対面で実施していた時から継続して、オンライン版においても、TUJPを東北大学への留学のファーストステップとして位置付け、将来的には、東北大学への交換留学や学位留学といった長期の留学に参加する上での足掛かりになるように意図していることに対応した成果であると言える。

参加者の中には、当初、東北大学や仙台についての知識がほとんどない状態だったものの、プログラムを通じて東北大学や仙台の魅力を知ったことで、将来実際に大学や仙台を訪れたいという意欲が芽生えたとする回答が複数みられた。例えば、以下の回答者は、将来東北大学で学ぶ機会がなかったとしても、今後仙台には訪れてみたいとしている。

東北大学に対する意識が大きく変わりました。以前は全く知らなかったのですが、今回のプログラムで仙台に行ってみたいと思うようになりました。大学も街もとても素敵で、たとえ仙台に留学で滞在することができなかったとしても、絶対に遊びに行きたいと思います。

また、本プログラムへの参加を通じて、東北大学が国際化に力を入れていることや、東北大学生が国際交流や、グローバル市民として意欲的にプログラムに参加していたことによって、東北大学に対するイメージがより向上したとする回答もあった。

東北大学は日本のトップ大学の一つです。私はこのプログラムに参加して、東北大学の国際化を強く認識しました。東北大学の学生は、自ら進んで外国人学生と交流し、グローバルな市民になろうとする意欲にあふれていました。

別の学生は、今回は、オンラインでの実施のため東北大学や仙台を訪れてみるができなかったことが残念であったものの、オンラインプログラムへの実施に対しては大変好意的に捉えていることが読み取れた。

このプログラムに参加する前は全く知らなかった仙台という都市に新たに興味を持ちました。ホームステイを経験して、学生として日本での学生生活を理解できたらとても嬉しいですが、今回（コロナ禍により）オンラインで参加しなくてはならなかったのは残念です。しかし、先生、TA、スタッフ、ボランティアの方々がプログラム提供に時間を割いてくれたことに感謝しています。

日本の地方都市である仙台は、東京などの大都市に比べ、海外在住者には詳しく知られていない。また、東北大学も日本の中では有数の大学ではあるものの、その詳細は、公開されている情報からだけでは具体的には見えてこないものもある。本プログラムへの参加を通じて、参加者は、東北大学や仙台の魅力を直接、学生や教員などから知ることによって、理解や興味が深まり、今後、東北大学で学んでみたい、仙台に実際に訪れてみたいという意欲の涵養にも繋がっていた。

3.3.3 日本社会・文化に関する知識の獲得

さらに、TUJP Onlineの参加によって得られた学びの成果として、日本文化の理解が深まったということについて、全体のうち7名が言及していた。TUJP Onlineでは、日本語に加え、日本社会・文化の理解を深めることも一つの柱とし、日本社会や文化に関する複数の講義や、東北大学の国際交流サークル主体の日本文化紹介の交流イベントをプログラムに組み込んでいた。さらに、日本語の授業や、東北大学生との共修授業、パディとの授業外の会話においても日本社会や文化の事柄が話題として用いられる場合があることも日本社会や文化の理解に役立っていたようである。例えば、以下の回答では、日本文化に関する講義に加えて、国際共修や日本語授業などにおいても、日本文化の視点に触れることができたことが言及されている。

日本文化に関する講義や国際共修授業では、今まで知らなかった新しい文化的視点や、日本のポップカルチャーの陰で見落とされがちな日本文化の視点を示してくれました。また、日本語授業では、言語面での学習に焦点を当てていましたが、動画や授業の内容では、日本の文化における適切な態度、すべきこと、してはいけないことをたくさん教えてくれました。

TUJP Onlineの参加者は、日本社会や文化に関する講義という専門的な視点からの理解に加え、教員や東北大生との交流の中においても、日本での振る舞い方を含め、文化的な視点を養うことができていた。

3.3.4 小括

オンラインで実施された留学生向け短期留学プログラムのTUJP Onlineでは、以上に述べてきた通り、日本語運用能力の向上、東北大学や仙台に関する理解や興味の深まり、そして、日本社会や文化に関する知識の獲得という3つが学びの成果として浮かび上がった。オンラインによる参加という制約のある中で、参加者は、目的としていた日本語力の向上や、日本文化の理解、そして、東北大学や仙台に関する興味を深め、将来への学びや実際の訪問への意欲を涵養することができていたと言える。ただし、過去に対面プログラムとして実施していた際には、参加者から本アンケートの学習成果に関する項目について回答を得ていないため、現地とオンラインというプログラムの実施形態の違いによる、学習成果の比較はできない。短期留学プログラム（受入）に関しては、対面でのプログラム実施が再開された場合に、比較分析を行うことが今後の課題である。

4. ポストコロナ期に向けた留学に関する考察

学生の国際教育交流は新型コロナウイルスのパンデミックで大きな影響を受けた。多くの大学が日本人の留学生の大半を占める1ヵ月未満の短期留学プログラムの代替として、オンライン型短期留学プログラムを開発し、国際的な学習機会を継続的に提供するために奔走した。第2・3章では、東北大学がコロナ禍で開発・実施したオンライン型短期留学プログラムを事例に、そのプログラムを概説し、オンライン型短期留学プログラムの学習成果について分析した。最終章では、ポストコロナ期に向けた留学の在り方を検討する。具体的には、東北大学の事例分析を踏まえ、特に、留学の新たな選択肢となったオンライン型短期留学プログラムの役割と可能性について、日本におけるコロナ禍でのオンライン留学に関する他の調査結果にも言及しながら、考察する。

オンライン型短期留学プログラムは、主として派遣のプログラムに関する分析の結果から、外国語運用能力、異文化適応力、行動力といったグローバル・コンピテンシーの向上に効果が見られたが、現地研修型短期留学プログラムと比較した場合、その効果には及ば

なかった。この結果からグローバル・コンピテンシーの向上には、異なる文化・社会の中で学ぶ体験学習を通して、コンピテンシーを醸成するプロセスの重要性が確認できた一方で、オンライン型短期留学では、現地研修型短期留学と同様の学びは提供できなかったことが明らかになった。文部科学省が2021年3月16日～29日にインターネットで実施した「トビタテ!留学 JAPAN 海外留学に関する意識調査」(以下、トビタテ!留学意識調査)においても、オンライン留学の懸念点・デメリットに対する回答で、「海外の異文化・価値観を体験する機会が少ない」(1位)、「友達を作りにくい」(3位)が上位3位に入っており、体験学習の重要性が示唆されている。

一方、オンライン型短期留学特有のインパクトが東北大学の事例分析結果から確認できた。TUJP Onlineへの参加が、提供先大学及び地域である東北大学及び仙台への興味を喚起し、現地を訪れたい、留学したいという、国際的な学びに対する意欲の向上につながっていた。また、渡部(印刷中)は、GLCが実施した現地研修型・オンライン型短期留学プログラム参加者の事後アンケート調査データを比較分析し、「今後の外国語で会話する機会」「今後の留学生との積極的な交流」「今後の留学プログラムへの参加」といった留学参加後の国際交流活動に対する意欲は、オンライン型短期留学プログラム参加者のほうが現地研修型短期留学プログラム参加者よりも高い傾向にあると報告している。知っているが、まだ見ぬ国、実際に会えぬ人への憧憬が更なる学びへのモチベーションになることが伺える。

また、オンライン留学では、オンラインならではのメリットが確認されている。前述したトビタテ!留学意識調査において、オンライン留学のメリット上位3位は、「費用が抑えられる」「日本で学業や仕事を継続しながら学べる」「日本での食事や生活環境を維持したまま学べる」であった。渡部(印刷中)は、オンライン留学のメリットである、プログラム費用の安さや日本の大学・研究生活と併行した海外の大学での学習が可能になったことで、経済的に留学を諦めていた学生、海外留学は希望しないが外国語(英語)運用能力を主とするグローバル・コンピテンシーを向上したい

学生、大学院生といった新たな学生層に「留学」の機会が提供できるようになったと述べている。

オンライン型短期留学は、多くの留学プログラムに期待されているグローバル・コンピテンシーの向上において、現地研修ほどの効果は期待できないとはいえ、オンライン型短期留学参加者はその効果を認識していた。現地研修型とオンライン型短期留学にかかる費用の違いを考えると、その費用に見合った成果は十分に期待できると考えられる。また、オンライン型短期留学は、オンサイト留学への動機を生み、国際的な学習に対する意欲の向上への効果が現地研修型短期留学以上に期待できる。そして、現地研修型短期留学に参加できない、または参加を希望しない学生層に、現地研修型短期留学と類似した学習成果を達成する学習機会を提供できることは、オンライン型短期留学の最大の可能性であり、重要な役割といえる。これは、欧州委員会がEVEを実施した理由でもあった。

オンライン型短期留学は、現地研修型短期留学の代替として始まったが、異なる学習成果や新たな留学者層へのリーチアウトといった可能性が明らかになった。ポストコロナ期に向けた留学において、オンライン型短期留学を一選択肢として残すことで、より多くの学生が文化的多様化の進む社会での活躍に必要なコンピテンシーを向上するために有用な国際的学習機会が拡充できると考えられる。しかし、オンライン留学は黎明期にあり、その真価が問われるのはオンサイト留学とオンライン留学が並行して提供できる環境になった時であろう。今後の課題は、オンライン型短期留学に関するデータを継続的に収集し、ポストコロナ期における動向を観察することである。また、本調査では1カ月未満の短期留学に焦点をあてたが、より長期的な1学期間～1年のオンライン留学の目的や学習成果についても調査を実施する必要がある。高等教育における国際教育交流のDXによる学びの多様化と質の向上を探求していきたい。

注

- 1) 2021年11月30日に、文部科学省高等教育局学生・留学生課留学生交流室によって「オミクロン株に対する水際措置の強化について(周知)」が出され、11月

5日の通知により一度再開された外国人の新規入国が12月31日まで停止されることとなった。本措置は2021年12月28日に外務省により出された「水際対策強化にかかる新たな措置(23)」により当面の間継続されることとなった。その後、2022年2月24日付けで、外務省による「水際対策強化にかかる新たな措置(27)」に加え、文部科学省高等教育局学生・留学生課留学交流室による『令和4年3月1日以降の「水際対策強化に係る新たな措置(27)」について(周知)』が出され、2022年3月1日以降、留学生を含む外国人の新規入国制限の緩和措置が実施されることになった。以降、留学生の受入れ再開が進むことが予想される。

- 2) 現地研修型短期海外留学プログラムで使用していた自己評価指標と基本的には同じであるが、研修場所がオンライン上となったため、その点に言及した箇所を修正した具体的には、異文化適応力指標の異文化理解で、「自分が滞在したり、オンライン上でやり取りしたりする国の人の文化ややり方を尊重して、必要に応じて自分も合わせられる」とし、太字部分を追加した。
- 3) 質問項目の原文と日本語訳は、「What did you learn from the program? (どのような能力が向上しましたか)、How do you think your abilities have improved? (どのような能力が向上したと思いますか)、How do you feel that your awareness of Japan or Tohoku University has changed? (日本や東北大学に対する認識はどのように変わったと感じますか)」である。

参考文献

- European Union & EACEA. (2021). "Erasmus+ Virtual Exchange: Impact Report 2020." [https://europa.eu/youth/sites/default/files/eyp/eve/attachments/2018_erasmus_virtual_exchange_impact_report.pdf](https://europa.eu/youth/sites/default/files/eyep/eve/attachments/2018_erasmus_virtual_exchange_impact_report.pdf) (2021年12月30日アクセス)
- 外務省 (2020) 「新型コロナウイルス感染症に関する水際対策の抜本的強化：査証の制限等について」 https://www.mofa.go.jp/mofaj/page1_000848.html (2021年11月13日アクセス)
- 外務省 (2021) 「水際対策強化にかかる新たな措置(23)」

<https://www.mofa.go.jp/mofaj/files/100281090.pdf>
(2022年1月5日アクセス)

- Institute of International Education & International Career and College Counseling. (2021). "International Student Mobility Flows and Covid-19 Realities." <https://www.iie.org/Research-and-Insights/Publications/IntlStudent-Mobility-Flows-and-C19-Realities> (閲覧2021/10/18).
- Miles, M. B., Huberman, M. A., & Saldana, J.M. (2019). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook* (4th ed.). Sage Publications.
- 文部科学省 (2020a) 「新型コロナウイルス感染症の状況を踏まえた大学等の授業の実施状況(令和2年7月1日時点)」, https://www.mext.go.jp/content/20200717-mxt_kouhou01-000004520_2.pdf (2021年10月23日アクセス)
- 文部科学省 (2020b) 「「スーパーグローバル大学創成支援事業」及び「大学の世界展開力強化事業」採択校に対する緊急アンケート結果(第1回)の報告」, <https://tgu.mext.go.jp/symp/pdf/symp02.pdf> (2021年9月5日アクセス)
- 文部科学省 (n.d.) 「トビタテ!留学JAPAN 海外留学に関する意識調査概要」, <https://tobitate.mext.go.jp/labo/> (2021年10月31日アクセス)
- 文部科学省高等教育局学生・留学生課留学交流室 (2021a) 「大学等における私費外国人留学生の入国再開について(周知)」, https://www.mext.go.jp/content/20211105-mxt_kouhou02-000018769_11.pdf (2021年11月13日アクセス)
- 文部科学省高等教育局学生・留学生課留学交流室 (2021b) 「オミクロン株に対する水際措置の強化について(周知)」, https://www.mext.go.jp/content/20211202-mxt_kouhou01-000004520_1.pdf (2022年1月5日アクセス)
- 日本学生支援機構 (2021a) 「2019(令和元)年度日本人学生留学状況調査結果」, https://www.studyinjapan.go.jp/ja/_mt/2021/03/date2019n.pdf (2021年10月23日アクセス)
- 日本学生支援機構 (2021b) 「2020(令和2)年度外国人留学生在籍状況調査結果」, https://www.studyinjapan.go.jp/ja/_mt/2021/04/date2020z.pdf (2021年10月23日アクセス)

Organisation for Economic Co-operation and Development., & Centre for Educational Research and Innovation. (2021). "Education at a glance: OECD indicators." Paris: Organisation for Economic Co-operation and Development.

新見有紀子, 星野晶成, 太田浩 (2021) 「ポストコロナに向けた国際教育交流 - 情報通信技術 (ICT) を活用した新たな教育実践より」『留学交流』120, pp26-41.

Stevens Initiative. (2020). "Virtual Exchange Impact and Learning Report." https://www.stevensinitiative.org/wp-content/uploads/2020/12/ASP-ImpactLearningReport_WebSingle_FINAL.pdf. (2021年12月30日アクセス)

渡部由紀・末松和子 (2019) 「学部教育課程における短期海外研修プログラムの開発と研修成果—東北大学グローバルラーニングセンターの取り組み—」『東北大学高度教養教育・学生支援機構 紀要』第5号, pp. 237-245.

渡部由紀 (印刷中) 「第5章 ポストコロナ期に向けた短期留学プログラムのあり方に関する一考察：現地研修・オンライン研修参加者アンケートの結果から」, 末松和子編『東北大学モデル: 新時代の国際教育交流を考える (仮)』東北出版会

【特集・寄稿】

コロナ禍における東北大学の日本語教育

— 学習者中心の遠隔授業に向けて —

副島健作¹⁾*, 菅谷奈津恵¹⁾

1) 東北大学高度教養教育・学生支援機構

本稿では、コロナ禍の厳しい状況が続く中、東北大学日本語教育プログラムの現場において個々の教員は授業でどのような問題に直面してきたのか、「学習者中心」の授業が遠隔でも実践できたのか、といった疑問を基にプログラムとしての対応と授業実践例を検討し、オンラインによる日本語教育のあり方について考察した。まず、日本語教育プログラムを概観した後、緊急事態宣言以降のクラス数と受講者数の変化を提示するとともに、オンライン対応の経緯を時系列にまとめた。次に、2020年7-8月に日本語担当教員に実施したアンケート調査の結果から、当時の授業実施状況と教員の意識を分析した。それから2つの事例報告を基に学習者中心という観点からオンライン授業の実践について検討した。その結果、学習者が把握しにくい、学習者の気づきを促しにくい、といったオンライン日本語授業の課題が浮き彫りになった。今後は対面授業とオンライン授業を融合したハイフレックス型授業の効果的な方法の検討が求められる。

0. 序

「学習者中心」の日本語教育の重要性が叫ばれて久しい中、東北大学でも学習者中心の日本語教育を心がけ、実施してきた。その最中に、2020年初頭から新型コロナウイルス感染症（COVID-19）が世界中に拡大し、本学の授業のほとんどが準備期間がほぼない状態で半ば強制的にオンライン授業へと移行された。この緊急事態に際し、「東北大学日本語教育プログラム/Japanese Language Program at Kawauchi（以下、JLPK）」の現場において個々の教員は授業でどのような問題に直面してきたのか、はたして従来通りの「学習者中心」の授業がオンライン授業でも実践できたのか、プログラムとしてのJLPKの対応と、いくつかの授業実践例を通してオンライン授業の意義と限界について検討し、これからの本学の日本語教育のあり方について中長期的に考えることを本稿の目的とする。

コロナ禍の状況において、種々の問題が新たに浮上ったり顕在化したりしている中、様々な研究分野においてそれぞれの専門的立場から問題に向き合い、解決に向けた動きが始まっている。大学における日本語教育に目を転じると、多くの大学では遠隔教育を導入し、様々な問題が指摘される一方で、従来の授業を見直す

きっかけにもなり、きたるポストコロナのニューノーマル時代に向け、そのあり方に変容が迫られている。今回遭遇した出来事を記録し、そこで起きたことの意味を探っておくことは、今後の教育のICT化を考えるためにも、また、今後の危機に備えるためにも意義のあることだと考える。

1. 東北大学日本語教育プログラム

1.1. プログラムの概要

JLPKは、東北大学全体の留学生・外国人研究者を対象とする日本語プログラムである。本来は単位取得を目指さない補講的プログラムであったが、本プログラムの枠組みの中に日本語研修コース、日本語・日本文化研修留学生プログラムの日本語科目が組み込まれており、修了要件に必要な科目となっている。また、JLPKが提供している日本語科目が短期交換留学プログラムや国際大学院の単位として認定されている。すなわち、言語・文化教育センターが提供する日本語研修コース、日本語・日本文化研修留学生プログラムの参加学生、および、大学間/部局間交流協定に基づく交換留学制度を通じて留学し、各学部にも所属する交換留学生も対象として、日本語教育を提供している。

*）連絡先：〒980-8576 仙台市青葉区川内41 東北大学高度教養教育・学生支援機構 kensaku@tohoku.ac.jp

JLPKは、入門 < 初級 < 初中級 < 中級 < 中上級 < 上級の6レベルにわたり、聞く、話す、読む、書くの4技能の日本語の授業を展開し、全学の留学生や海外からの研究員が日本での生活にスムーズに適応できるように日本語運用力の向上に努めている。研究中心大学である本学の特色から、専門の学習や研究を行うために必要とされるスキルの習得を目的にかかげ、アカデミック・ジャパニーズ運用力の養成に力を入れている。また、学内専任教員の協力を得て、中・上級レベルの日本文化演習を多数開設し、受講者が日本語を学びつつ、日本文化について理解と知識を深めることができるようになってきている。

2020年度も学習者中心の指導を行うべく、例年通りのカリキュラムを準備し、科目数、授業時間数も同規模の開講を予定していた。次節では本学が指向する学習者中心の指導について概観する。

1.2. 学習者中心とは

学習者中心の指導については、外国語教育の分野において1970年代から次第に関心が向けられるようになった。Nunan (1988) は学習者の「ニーズ」を分析した上でのシラバス作りや、学習者と教員が話し合いながら学習の方法や内容を決定することを説き、その理論的背景にはコミュニカティブな言語アプローチがあるとした。日本語教育においては、岡崎・岡崎 (1992) が学習内容の設定において、その一部を学習者に担わせたり、学習者の関心や価値観に配慮を払ったり、あるいは教師の役割を アドヴァイザー、カウンセラー、援助者として考えたりすることによって、学習者に、より積極的な役割を与え、学習の主体として位置付けて行う指導法であるとしている。学習者中心の授業設計についてはライゲルース・ビーティ・マイヤーズ (編) (2020) に包括的な指針が示されている。また、細川 (1995) は学習者の問題意識に着目し、学習者自身が学習の主体となる「学習者主体」という概念を提示し、現在では「学習者がコミュニケーション活動の中で主体的に学んだほうがよいということは、現在の日本語教育の常識として定着」(牲川 2020:11) しているとされる。

本学の日本語教育においても学習者中心を志向しており、日本語教育担当者向け研修等の情報共有の機会

に口頭で学習者中心の授業を心掛けるように確認しあっている。ここで、具体的にどのような授業を実施すれば学習者中心と言えるのか、改めてまとめてみる。

- ① 一方的に説明するのではなく、学習者の気づきを促すようなインプット
- ② 学習者が積極的に参加できるタスク等の楽しい活動
- ③ 学習者の思考力や創造力を使うロールプレイ等の創造的な活動
- ④ ピアや外部との社会的交流等、学習者同士で協力が必要な活動

この4つが含まれている活動はいずれも、自ら気づき、反応、発言し、積極的に活動に取り組んだり、学習者同士で協力し、教え合ったりするという学習者の主体的な反応を促すものであり、学習者中心の指導と考えてよいものである。対面授業では多くの日本語科目がこの4つの要素のいずれかを授業内で実施してきたが、急なオンライン授業への移行に伴い、変わらず実践できたのかどうか、プログラムとしてのJLPKの対応と、2つの授業実践例を通して、検証していく。

2. 緊急事態宣言への対応:

2.1. 開講クラス数とクラス履修者数

新型コロナウイルス感染症は、2020年初頭から世界中に拡大した。外国人の新規入国が原則として停止され、東北大学の留学生数も11月時点の数値について、2019年の2,438名から2020年には335名減の2,103名となっていた。留学生数の減少はJLPKの受講者数に直結して影響することが予想されたため、各学期において開講クラス数を当初予定より削減して対応した。コロナ禍前の2019年前期から2021年前期までの開講クラス数の当初案と実際の開講クラス数は表1のとおりである。

表1. JLPK 開講クラス数推移

	2019 前期	2019 後期	2020 前期	2020 後期	2021 前期
当初案	106	103	101	102	103
実開講数	106	103	86	90	83
削減数	0	0	15	12	20

他大学の例に漏れず、本学でも2020年3月には2020年度前期の短期交換留学生の新規受け入れが中止された。それ以降も国費留学生を除いては入国制限が緩和されなかった。これを受け、JLPKの開講クラスのうち、短期交換留学生の選択必修科目を中心にクラスの削減が余儀なくされた。

新規入国が見込めない状況下でも、すでに入国している留学生も多数いたため、ある程度の受講者数は見込めると考えていたが、2020年度前期のクラス受講者は大幅に減少した。しかし、留学生の海外就学（オンラインによる受け入れ）を可能とした影響もあり、その後徐々に回復傾向へと向かっている（図1）。

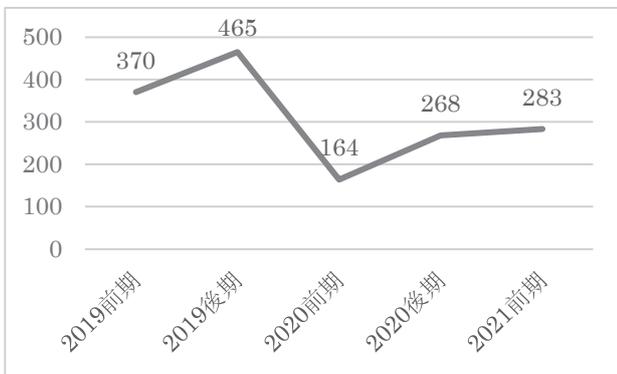


図1. JLPK受講者数推移

2.2. オンライン授業導入の経緯

東北大学は、2020年3月13日に2020年度の授業開始日を4月8日から20日に繰り下げることを公表した。これを受け、JLPKも対応を余儀なくされた。

2020年

2月下旬

- ・2020年度日本語教育担当者向け研修の開催中止

3月中旬

- ・授業開始日の変更、短期交換留学生の受入中止に伴い、カリキュラムの変更（数科目が不開講となる）

3月下旬

- ・授業実施方法を遠隔授業とする全学方針の通知

4月上旬

- ・日本語教育プログラムの代表より日本語担当教員へ遠隔授業実施を正式に依頼（Googleクラスルーム

使用等、ガイドラインを伝える）

- ・日本語担当教員より遠隔授業の実施方法について対面での説明会開催の要望があったが、緊急事態宣言下での入構制限のため実施できず
- ・遠隔授業実施方法についてはメールで質問を受け付け、詳細に回答する形で対応

4月下旬

- ・オンライン授業を支援してくれる学生（ETA）を2名配置し、クラスルーム「東北大学日本語オンライン授業コミュニティ」を立ち上げて、オンライン授業に関する説明会を開催したり、疑問点について話しあったりする場を提供

9月中旬

- ・オンライン授業の事例報告会の実施

2.3. 受講手続きとプレースメントテスト

JLPKの受講には、受講希望者本人が春学期と秋学期の始めにオンラインによる受講申し込みを行う必要がある。各学期のオンライン受講申し込み期間は開始月（4月または10月）の半月前から約1ヶ月間、プレースメントテストの受験期間も同時期である。開始月の初旬にはオリエンテーションも実施されていた。

受講申込者はオンラインで申し込み手続きを完了後、受講可能なクラスのレベルを確定するためにプレースメントテストを受験する。2016年春学期までは一同に会して筆記試験を行っていたが、2016年秋学期からは筑波大学が開発したオンラインプレースメントテスト「SPOT」を利用している。受講申込者は各自でSPOTを個人受験し、その結果をJLPKを担当する日本語研修教育教務の担当者にメールで送付する。結果はすぐに日本語研修教育のオンラインシステムである日本語教務システムに反映され、担当教員がレベルを判定する。レベル分けの結果は日本語教務システムを通じて通知されるという流れである。日本語レベルと漢字レベル¹⁾が同時に通知される。

オンライン授業の実施は混乱の中始まったが、受講手続きとプレースメントテストに関してはオンライン化されていたことが奏功し、比較的スムーズに進められた。クラスルームへの登録については各科目のクラスコードをHP等で周知し、大きな混乱はなかった。

2.4. 成績評価に関する課題

対面授業では多くの科目で筆記の中間試験、期末試験を実施して成績評価をしていたが、筆記試験のオンラインによる実施では不正行為はある程度行われる可能性が推測された。不正行為を極力阻止するためには、監督者のもとでテストを実施するのが最善であろうが、画面越しで監督するには限界がある。したがって、日本語科目については、つぎのような方法で学習目標への達成度を測り、履修学生の成績を評価するように依頼した。

- 1) 課題やレポートなどの提出や発表のパフォーマンス、日頃の受講態度
- 2) 小テストを適宜実施して蓄積された成果（中間試験、期末試験は比率を少なくして小テストの一つとして位置づける）

3. 日本語教育担当者へのオンライン授業実施状況に関するアンケート結果

2020年度前期の授業が終わった直後に、日本語科目担当教員に行った「オンライン授業の実施状況アンケート」の結果を紹介する。調査期間の2020年8月は、新型コロナウイルス感染症の第2波における国内の新規感染者数がピークに達した時期であり、学期が始まった4月より学生も教師もオンライン授業に慣れてきた時期だと思われる。

実施概要

- 1 調査名: オンライン授業の実施状況アンケート
- 2 対象者: 日本語科目担当教員
- 3 調査方法: インターネット調査
- 4 回答数: 17名
- 5 調査機関: 2020年7月31日～8月18日
- 6 調査目的: 新型コロナウイルスの感染拡大により急務となったオンライン授業について、日本語教育現場における現状と課題を可視化すること。また2020年度後期のオンライン授業につなげるために実施。

オンライン授業の実施形態については、全員がリアルタイム授業を実施していたと答えた（図2）。

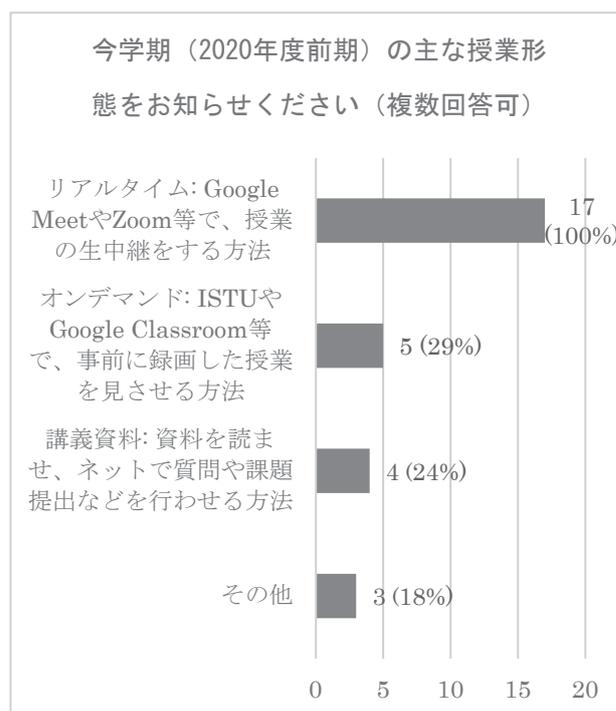


図2. 2020年度前期の主な授業形態（複数回答可）

さらに、29%がオンデマンドでの実施、24%が講義資料での実施も経験している。この結果から、テレビ会議システム初心者や不慣れなものがほとんどであったにもかかわらず、それを否応なく使いこなさなければならない状況に陥ったことで、調査対象者全員がリアルタイム授業を実施することができるまでにICTスキルを身につけたことが分かる。

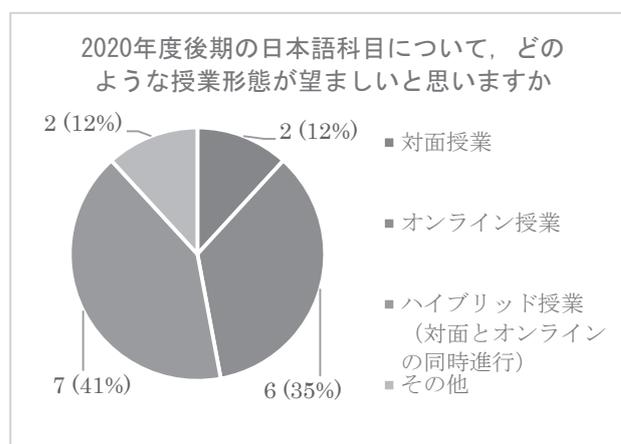


図3. 2020年度後期の日本語科目に望ましい授業形態

学期が終わる頃になると、学生も教師もオンライン授業に慣れてきた時期で、大学教育における対面授業

の意義が問われ始めた頃と重なる。状況がよくなれば対面授業での実施が積極的に推奨される雰囲気も出てきたところで、実際、本学では9月上旬に「十分な感染防止策を施したうえで、対面授業にオンラインを併用した授業を実施」するという通達が出た。2020年度後期にどのような授業形態が望ましいかという質問には、41%がハイブリッド授業（対面とオンラインの同時進行）、35%がオンライン授業と回答している（図3）。合わせると7割を超え、オンライン授業実施への抵抗感はすでになくなりつつあることが分かる。

4. オンライン授業の実践

JLPKでは東北大学の学習マネジメントシステムであるGoogleクラスルームを採用し、オンライン授業を行った。ここでは、急遽オンライン授業となり、手探り状態の中実施した日本語科目のうち、上級と初級の2つのレベルの実践例を報告する。

4.1. 事例1: 上級日本語聴解

まず、2020年度前期の上級レベルの聴解クラスにおける取り組みについて報告する。このクラスは全学教育の日本語科目として学部生向けに開設されたが、JLPKの科目として大学院生や研究生も受講できた。

4.1.1. 授業の概要

対象者: 留学生（学部生、研究生など）17名

科目名: 全学教育「日本語E-1/ E-2」・JLPK「上級日本語聴解 L690」

授業の目的:

- 1) 内容的にも言語的にも複雑な講義や会話の内容が理解できる
- 2) 音声と文字・映像情報を統合して、重要な情報をノートに取ることができる。
- 3) 資料やノートを参照しながら、聞き取った情報を自分の言葉で説明することができる。

使用したツール: Google MeetおよびGoogle フォームを用いた。

4.1.2. 経緯、準備

感染拡大により、本学の2020年度前期の対面授業はほとんどすべてがオンライン授業となった。授業形態はオンデマンド、同時双方向型リアルタイム授業（以

下「リアルタイム」と略述）、講義資料のいずれかが選択できた。この科目ではリスニング素材を聴いて理解するという作業の部分をオンデマンドで行うことにした。また、事前課題とそのフィードバックをリアルタイムで行った。つまり、オンデマンドとリアルタイムを組み合わせたオンライン授業であった。

4.1.3. 授業の実施と特徴

授業では、まず事前に視聴を予定しているリスニング素材に関連するトピックについて事前課題に取り組み、リアルタイム授業でその課題について話し合いを行い、既存のスキーマを活性化させ、認知的負担を減らした。その際、画面共有をしたが、教師が学生に対し使用する資料だけでなく、学生の成果物をクラスで簡単に共有することができた。その後、クラスルームに投稿したリスニング素材を聞いて、理解と定着を図るために準備したGoogle フォームに回答するというタスクを各自で行わせた。フィードバックはクラスルームを通して行った。タスクで得たトピックに対するクラスメートの意見や考えについてはまとめてクラスルームに投稿し、クラス全体で共有した。また、事後課題として短めのリスニング素材の要約課題を課した。

学期末には、まとめの課題として「最近私が気になるリスニング素材」と題して、日本語の聴解能力向上のために役に立つ日本語リスニング素材についての発表を準備させた。発表会はリアルタイムでは行わず、各自が動画を作成、クラスルームに投稿することにした。発表者以外には評価とコメントが書けるGoogle フォームを準備し、発表動画を見たあと、記入して提出するように求めた。発表コメントは匿名にして各発表者にメールで送り、ふりかえりの糧としてももらった。

4.1.4. 評価の問題点

もともとの評価は期末試験50%、活動のパフォーマンス30%、受講態度ほか20%の比重で考えていた。予定通り期末試験を準備し、実施したが、オンラインだと不正等の恐れがあるため、他の課題と同等に考えることにし、課題の提出（含受講態度）70%、活動のパフォーマンス（まとめの発表など）30%で評価した。

4.1.5. 学生の反応と成果

ほとんどの学生にとって初めてのオンライン授業

で、最初は戸惑いの中で始まったが、聴解の作業をオンデマンドにしたため、自分のペースで納得がいくまで学習時間が確保できた。それに基づいて学習を進められたため、これまでの授業よりも発展課題への移行がスムーズになり、理解が深まったように感じた。学生による授業評価アンケートでは、授業自体は良かったが、課題が多すぎたような気がするという意見もあった。

4.1.6. メリットとデメリット

聴解の授業をオンラインで実施すること、とくに、聴解の作業をオンデマンドで行わせることは対面にはないメリットがあった。上級といえども聴解力には個々の学習者に多少の差があり、対面で少し難しいリスニング素材を聞かせる際は1人1人の理解度を確かめながら、もう一度聞かせるか、ここでやめておくかをその都度判断することが必要であった。オンデマンドにすることで学習者は、途中で止めたり、聞き直したりしながら、自分のペースで作業を進めることができた。また、オンラインになったことで事前課題をやり、授業での作業、そしてその後の事後課題をすることがすべてクラスルームにアップされ、授業に向けてやるべきことのサイクルが視覚化されて明確になり、学びを深めることにつながったように思われる。

一方で、オンデマンド、リアルタイムとも目の前で学生の反応に触れる機会が少なく、聴解作業のどの部分がよく理解でき、どの部分でつまづいているか、ということが分かりにくい面もあった。作業後のタスクで確認できても、そのプロセス、たとえば、1回ですんなり理解できたのか、何回も聞き直してようやく理解できたのか、といったところが確認できず、次のリスニング素材を選択したり、課題の量を調整したりするのが難しかった。さらに、1人1人の理解度も見えにくく、学習者に応じたきめ細かい対応が難しかった。

4.1.7. まとめ

総合すると、オンラインによる聴解授業では、学生には一人でリスニング素材を聞き、理解するという時間がしっかりと確保されており、それを基礎にして学習が進められたため、これまでの授業よりも学びが深められたという利点があった。また、教員にとっても、課題作成時にこれまで以上に学習内容を精査し、各回

の目標を設定、目標までにすべきことを整理した上で段階的に示すように心がけたことで、多少なりとも学びがあったように思う。しかし、対面ならわかる学生の反応や理解度を画面や文字からしか得られなくなったことで、きめ細やかな対応がしにくくなったという課題もあった。

今回の実践でオンラインによる聴解授業の効果と課題がある程度確認できた。ニューノーマル時代の対面授業にも取り入れていきたいが、今回の形式をそのまま取り入れることは難しいであろう。リアルタイム授業と対面授業とでは、課題と授業との時間配分、授業中の情報共有の方法、教員からのフィードバックの方法等が異なるためである。とくに、オンデマンドによる聴解作業を対面授業にどう取り入れれば効果的か、ということは今後考えていくべき課題である。

4.2. 事例2：初級レベル

4.2.1. 授業の概要

Basic Japanese 1 は英語で学位を取得する国際学士コースの1年生を対象とした科目である。秋学期に週4コマ開講され、3人の教員が担当する。主教材として『げんきI』（全12課）を用い、日常生活に必要な日本語力を身に付けることを目的としている。2020年後期の受講者は23名おり、このうち10月に日本にいたのは3名にとどまった。学期途中にさらに3名が来日したが、他の学生は国外からの受講となった。

当科目は初心者向けのクラスであるが、日本語力の高い学生が例年以上に多く受講することとなった。国際学士コースでは、既習者のために日本語能力試験(JLPT)等による単位認定制度が設けられている。しかし、コロナ禍により2020年7月のJLPTが中止となり、その後も受験可能な地域が限定されている。通常でも日本語の授業履修を選択する既習者は一定数いるが、コロナ禍の不透明な状況でこうした単位認定制度の利用をあきらめる学生が多く見られた。

初心者の受講生も毎年非常に熱心で、短時間で上達する学生が多いが、2020年の入学者は日本語力が例年以上に高かった。これはその夏に入学前教育が開始され、チューター学生らが数学や物理学等の理系科目とともに、日本語学習をサポートしてくれていたため

ある。10月時点ですでに初心者もひらがな、カタカナ、簡単な自己紹介やあいさつなどの基本的なやりとりが可能であった。通常であればかなの定着に時間がかかる学生が数名見られるのであるが、2020年、2021年の入学者にはこうした問題は見られなかった。

4.2.2. 授業の実施と特徴

教科書の『げんき』は会話・文法編と読み書き編の2つの部分からなり、読み書き編ではかなや漢字などの文字学習が扱われる。これまで読み書き編は、週4コマの授業の各回で10～20分程度を割り当てて実施していた。だが、2020年度、2021年度には、教員の授業準備の負担を考慮し、週1コマ担当の教員1名が読み書き編を教え、他の2名が会話・文法編を担当する形式とした。筆者は週2コマ会話・文法編の授業を担当しており、以下はその取り組みを中心に述べる。

授業はGoogle Meetを用いたリアルタイム形式であったが、これを参加必須の全体授業（約60分）と自由参加の質疑応答（約30分）とに分けて実施した。全体授業ではその日の学習項目の理解チェックをした後に、口頭での練習を中心に行う。クラス全体での練習とグループ練習とを組み合わせ実施した。質疑応答の時間は、質問や相談がある学生が自由に参加する時間とした。この時間帯に予習と宿題の指示も配信し、質問・相談がない学生は各自課題に取り組むように指示した。10月中は前述のJLPTの事情もあり、授業を履修するかどうかを相談する学生が複数見られた。授業外で気になった言葉の意味を尋ねたり、最近のできごとを自由に話したりと自由参加の時間を活用する学生もいた。

学習項目の理解度や課題の提出等に問題の見られた学生を、教師が呼び出すこともあった。オンライン授業では一人一人の学生の様子を把握することが難しい。質疑応答の時間を設けることで、気がかりな学生と個別に話すことができ、教師にとっても貴重な時間となった。

授業課題では様々なデジタルツールを利用した。毎回の予習を必須として、教科書の文法説明を読むこと、付属音声聞くことに加え、Googleフォームの問題への解答と、ウェブで公開されているげんき文型ビデオの視聴を指示した。教科書を事前に読んでおくよう

にとの指示は従来もしていたが、実際には読んでこない学生が多かった。Googleフォームを課したことにより、基本的な理解をしたうえで授業に臨む学生が増えたと感じられた。各課の第1回目の授業では学習アプリQUIZLETの単語セットによる予習も課した。課の最後の授業回には、学習内容に関連したロールプレイやスピーチを行い、それを録音したものをMP3形式で提出する宿題も実施した。

中間テストと期末テストは毎年文法・聞き取り問題の他に、会話テストを実施する。前者はGoogleフォームにより実施したが、会話テストをリアルタイムで実施するのは所要時間や対応の手間から困難だと判断し、課末の宿題と同様に、スピーチの録音を提出する形式とした。

中間テストのスピーチは、テストとしてだけでなく教室活動の一部として実施している。2020年はテーマを「私の好きなもの」とし、学生には自分が好きなものの写真を載せたGoogleスライドと、それを説明するMP3の音声を提出させた。その後MP3をスライドに貼り付け、ファイルを共有すると、簡単に音声付スライドが完成する。授業時にはクラスメートのスピーチを聞き、よいと思うスピーチを選んでスライドにコメントを入れるよう指示した。会話・文法編を担当した筆者ら教員はコメントを書くところまでしか想定していなかったのだが、受講生は自分に向けられたコメントに、即座に返信を書いて反応していた。短時間であるが、日本語での文字のコミュニケーションが生まれていた。

これまで中間テストのスピーチ活動は、学生が指定用紙にコメントを書き、教師が回収後にコメントの宛先別に分類し、その学生に用紙を渡すという形式であった。Googleスライド上でのやり取りにより、教師の分類の負担もなく、即時のやりとりが可能となるというメリットがあった。

4.2.3. コロナ禍での困難

このように、入学前教育や受講生の熱心さ、デジタルツールによる恩恵を大いに感じる一方で、悩みも生じた。

第一が、評価の難しさ、特に、聞く・話す能力の測定の難しさである。当授業は四技能の中でも特に会話

能力の養成を重視しているが、録音音声だけでなくリアルタイムでの能力を測定することが望ましい。また、Google フォームでの聞き取りは、何度も聞き返すことができたため、実際のやり取り場面とは異なる聴解力測定となった可能性がある。学生の環境により、音声へのアクセスができず、テスト遂行が困難なこともあった。

第二が、会話の話題選択の難しさである。クラスには仙台の生活を楽しむ学生と来日の目途が立たない学生が混在した。春休みの予定や今したいことは何かなどは、通常であれば多様な発言が出る明るく前向きな質問であるが、コロナ禍においては敏感な話題となった。来日状況の見通せない学生からは、「仙台に行きたい」という答えが返ってくるものが多く、胸が痛んだ。

5. 考察

前節では、東北大学日本語教育プログラムにおけるオンライン授業の事例2件を報告した。前代未聞の状況において、教員、学生双方ともが慣れないツールを駆使し、工夫を重ねていたことがわかる。ここではまず、日本語を教えるにあたってのオンライン授業のメリットとデメリットについて考察する。

各事例で挙げられたものも含めてデメリットをまとめると、1) 学習環境や機材トラブル、2) 学習者（の授業態度や理解度）の把握がしにくい、3) 教師の指示や反応が伝わりにくい、4) 学習者から質問がしにくい、5) 緊張感を保ちにくい、というのがある。

1) について補足をすると、海外からのオンライン参加の場合、時差や現地のインターネット環境によっては十分な受講ができないという事態も生じる。2020年度後期の日本語研修コースの研修生は11月の渡日となり、学期開始当初の10月から渡日までは海外からのオンライン授業での実施となった。アフリカや東南アジアなどのネット環境がよいとは言えない地域からの参加学生が多く、ネットが急に切断したり、動画が静止したり、声が聞こえにくいなどの問題がたびたび起こった。また、国によっては計画停電でネットが使えず、欠席がちになった。中にはネット環境が著しく悪く、ほとんど授業に参加できなかった学生もいた。そういった学生には渡日後改めて学び直す必要があり、

オンライン授業といえども万能ではないことを思い知らされた。

メリットはすでにいろいろなところで言われていることであるが、1) 海外を含め受講場所が限定されない、2) 安全である（感染症にかからない）、3) オンデマンドの場合はいつでも学習可能、というのが挙げられる。上で述べたこととは相反することではあるが、JLPKの日本語科目にも海外からの受講者がかなりおり、筆者が授業を担当した実感として、受講に満足している様子が窺われ、また各担当教員からも同様の報告が挙がっている。

最後に、学習者中心の授業がどこまで実践できたかについても述べておきたい。第1節で述べた本学の日本語教育において学習者中心の活動を取り入れた授業としている4つのポイントを再掲する。

- ① 一方的に説明するのではなく、学習者の気づきを促すようなインプット
- ② 学習者が積極的に参加できるタスク等の楽しい活動
- ③ 学習者の思考力や創造力を使うロールプレイ等の創造的な活動
- ④ ピアや外部との社会的交流等、学習者同士で協力が必要な活動

本稿で報告した事例において、②、③、④についてはそれぞれ課題や発表、グループ活動等を課すことである程度は実践できていたように思う。一方、①の「気づきを促すようなインプット」については十分だったとは言い難い。例えば、対面であれば学習者の誤用をクラス全体に問いかける等で正解に気づかせるなど、教師と学習者とのインタラクションを通して様々な気づきを促すことが可能であるが、Web会議システムによるやりとりでは微妙な時差が生じたり、音切れ等で対話がスムーズに行かないこともあり、どうしても説明が一方的になってしまった。

以上、本学で実施した日本語教育オンライン授業について振り返ったが、今回の経験で最も大きなメリットは、ICTリテラシーを身につけることをはじめとして、教員として成長できたことが挙げられるだろう。

限定された状況の中、授業の目標、内容、評価という本質を見直し、ウェブ会議システムで教えるための最も適切な方法をそれぞれが再構築して授業を実施してきたという経験は、教員としての成長を大いに促したものである。

6. 結

本稿では、東北大学日本語教育プログラムの現場において、コロナ禍という緊急事態に際して個々の教員は授業でどのような問題に直面してきたのか、2つの事例を中心に報告し、学習者中心の授業がオンラインでも実践できたかを検証してきた。その結果、オンラインによる日本語授業のメリットとデメリットが浮き彫りになった。オンライン授業のシステムの特徴から来る、学習者の様子が把握しにくい、説明が一方的になり、気づきを促しにくい、といった点は、学習者中心を志向する日本語教育において解決すべき大きな課題と言える。遠隔教育で対面と全く同じコミュニケーションを求めることには無理があるが、まずは教師自身が遠隔コミュニケーションの特徴や有用性をよく理解し、それに応じた授業設計を行うことが求められよう。

JLJKでは、2021年度後期において、対面授業に移行できる状況が見られても、オンライン授業を引き続き行ってきた。それは留学を控えた学生が渡日できず、やむなく海外から受講している者が多いためである。今後、この留学生たちが段階的に渡日してくることになるだろうが、全員が無事に渡日し、完全に日本語科目を対面授業に移行する日が来るまではまだ相当な時間を要すると思われる。したがって、空間や時間を超えて受講ができるオンライン授業のメリットを引き続き生かした形でのJLJKの運営を考えていくことは喫緊の課題と言え、意義があることと思われる。つまり、対面授業とオンライン授業の同時実施、すなわちハイフレックス型授業の推進は必要不可欠である。

これは海外からの受講者にとってのみ有用なわけではない。東北大学は仙台市内の片平、川内、青葉山、星稜の4地域にキャンパスが点在しているが、これまでJLJKは川内キャンパスにおいて完全な「対面型」で実施していたため、他キャンパスを拠点としている学生は地下鉄やバスで移動して来なければ受講できな

かった。しかし、オンラインまたはハイフレックスによる授業を提供することにより、どのキャンパスから受講可能になる。こうした利点は積極的に取り入れていくべきであろう。

そのためにも、我々教師には遠隔コミュニケーションの特徴を理解し、デバイスやツールを駆使して不足分を補えるようICTスキルを高めることが求められる。同時に、デジタル変革(DX)の推進を積極的に検討し、ニューノーマル時代においても学習者中心の日本語教育が支障なく実施できる教育環境の創出を追求すべきである。この論稿が、新しい時代の日本語教育のあり方について中・長期的に考えるための一助になれば幸いである。

註

- 1) 漢字レベルはSPOTのテストセット「SPOT90 + Grammar90 + 漢字SPOT50」うち「漢字SPOT50」の結果をもとに判定しているため、日本語レベルとは別に通知している。

謝辞

Basic Japanese 1の会話・文法編の授業については、内山敦子先生に多くのアイデアをいただきました。ここに記して感謝いたします。

参考文献

- 細川英雄 (1995) 「教育方法論としての「日本事情」-その位置づけと可能性」『日本語教育』100号
- Nunan, David. (1988) *The Learner-Centered Curriculum: A Study in Second Language Teaching*, Cambridge University Press.
- 岡崎敏雄・岡崎眸 (1990) 『日本語教育におけるコミュニケーション・アプローチ』凡人社
- ライゲルース, C.M.・ビーティ, B. J.・マイヤーズ, R.D. (編), 鈴木克明 (監訳) (2020). 『学習者中心の教育を実現する インストラクショナルデザイン理論とモデル』北大路書房.
- 牲川波都季 (2020) 「学習者主体とは何か」細川英雄 (編) 『ことばと文化を結ぶ日本語教育』凡人社

【特集・寄稿】

日本語教育副専攻における遠隔授業実践とその課題

－活動中の「沈黙」に注目して－

武田加奈子¹⁾*, 黄 幸素²⁾

1) 白百合女子大学文学部国語国文学科, 2) 台湾・義守大学応用日本語学科

2020年度的全授業遠隔化に伴い、日本語教育副専攻の科目である「日本語教育実習」も遠隔での実施となった。模擬授業では補えない接触場面経験を実習生に提供するため、日本と台湾をオンラインでつないだ合同授業を計画・実施した。その実施状況からは、第一の目的であった日本語学習者とのコミュニケーション体験は果たせたが、遠隔接触場面ゆえの困難点が活動に影響していることが伺われた。そこで録画資料、フォローアップ・インタビュー、活動記録などの資料を用い、沈黙の発生前後に注目して分析を試みた。その結果、発表中に取得できる非言語的情報が少なく、聴衆の理解度が判断しにくい状況に加え、他のグループとの比較により「留意された逸脱」が「再評価」されたり、「否定的評価」が強化された様子が見られた。今後、ますます進むであろう語学教育のオンライン化を鑑み、教員養成課程でも遠隔接触場面についての指導が必要になることが裏付けられた。

1. はじめに

2020年初頭から始まったCOVID-19の広がりには留まるところを知らず、「コロナ禍」、「ソーシャルディスタンス」などの言葉が日常的になった非日常を作りだした。否応なく、すべての授業を遠隔で実施しなければならない事態となり、教育現場も急激な変化への対応に追われたが、それも懐かしい出来事になりつつある。

文化庁からは、「日本語教育人材に共通して求められる基本的な資質・能力」として、【1】日本語を正確に理解し的確に運用できる能力を持っていること、【2】多様な言語・文化・社会的背景を持つ学習者と接する上で、文化多様性を理解し尊重する態度を持っていること、【3】コミュニケーションを通じてコミュニケーションを学ぶという日本語教育の特性を理解していることの3点が示されている（文化庁2019: 22）。これらは日本語教員養成のカリキュラム全体で醸成されていくべきものであるが、すべてがオンライン化した2020年度は【2】、【3】を学ぶ機会をどのように確保するか、実現するかが課題であった。当初、遠隔対応を求められたのは実習関連授業も例外ではなかったため、筆者が所属する白百合女子大学（以下、白百合）の日本語教育副専攻でも、模擬授業等、実習の準備を

遠隔で進めつつ、対面授業再開を期待して様子を見るような状況であった¹⁾。

しかし一方で、この強制的な遠隔化は、近年のインターネット環境の整備により、日本に居ながらにして海外で日本語を学ぶ人となつなことが容易になってきたことにも気づかせてくれた。大学の授業としても、履修者がいる状況でいつまでも延期することはできないため、オンラインでの接触場面を設定することにした。

COVID-19の感染拡大以前から、遠隔会議システム²⁾を利用しての授業や、近年増えてきているCOIL (Collaborative Online International Learning) 型授業を導入し、協働的な活動を展開している大学もあるが、白百合では未導入であったため、すべて手探りでの開始となった。まずは試験的にでも実施してみようと考え、台湾・義守大学（以下、義守大）に協力を求め、合同授業を計画した。具体的には、日本語教育副専攻のカリキュラム上、実習を行わなければならない学生たちが、学習者とのコミュニケーションのとり方を学ぶことを目的とした活動を行うこととした。導入としての自己紹介や大学紹介を含め、計8回のオンライン/同期型での接続時間を確保した。その時の録画や授業後のアンケート、実施記録、フォローアップ・イン

*) 連絡先：〒182-8525 東京都調布市緑ヶ丘1-25 白百合女子大学文学部国語国文学科 ktakeda@shirayuri.ac.jp

タビュー（以後、FUI: ネウストプニー1994）からは、異文化交流・異文化理解としての効果はあったものの、日本語教員養成という観点からは検討が必要であること、オンラインという独特の状況でのやりとりが活動全体の評価に影響していることが見えてきた。

本稿では、2020年度後期に実施した合同授業の中からあるグループに着目し、活動中に多発していた「沈黙」に焦点をあてて分析していく。遠隔接触場面（尹2004: 36）で注意すべき点を分析結果から確認し、オンラインでの日本語授業（学習）の継続的な実施や、副専攻で通常行われている国内実習、海外実習への導入として生かすための礎としたい。

2. 先行研究

2.1 遠隔会議システムを利用した交流授業

語学教育では、発音練習のためにCDなどの音声教材を利用したり、ラジオやテレビなどによる学習が以前から採用されてきたが、コンピューターやインターネット関連機器の発達に伴い、2000年頃から遠隔会議システムを授業に取り入れることについての調査報告も散見されるようになった。宮崎（2000）では、1999年から実験的に行っていた遠隔会議システムを利用した授業について、日本人参加者や学習者、日本語教師へのアンケートやインタビュー結果を紹介している。その上で、今後の7つの利用法について提案している。また、尹（2013）はE-ラーニングの一つとしてオンライン・システムを利用した遠隔チュートリアルを調査し、FUI等の分析も含めた結果を報告している。直接日本語母語話者と会話練習ができることを利点として挙げている学習者が多かったこと、それが自信につながっていることがある一方で、パソコンやシステムの不具合が障害となった点として挙げられていたようだ。尹（2013: 25）でも指摘されているように、現在はインターネット環境もよりよくなってきていることから、「個人的な価値観や信念に基づき、自らの学習活動・学習内容をカスタマイズできるように」なっていることは確実であろう。

先述のCOIL型授業については、大学間の一对一のつながりだけではなく、多数の大学が参加してのプログラムも増えてきているようだ。特に2020年度からは

COIL型授業と銘打たずとも、海外と何らかのつながりをもって合同での授業を行っているところは多いだろう。筆者たちが行った合同授業もCOIL型授業の一種と言える。菱川（2021）では京都とモスクワとをオンラインでつなぎ、日本語、ロシア語での成果発表会を行うまでの取り組みを紹介している。ほかにも、バイサウス・池田（2020）、藤山（2021）などの報告では、いずれも語学能力の向上とともに、異文化を理解するという意識の向上や学びがあったことが強調されている。

2.2 教員養成における遠隔教育

遠隔での教育としては、伝統的に通信教育という方式が存在していた。さまざまな事情を抱えた人に学びの機会を提供するという趣旨で始まったものであり、現在のいわゆる遠隔授業とも方向性は合致していると言える。山本（2020）では現代の大学通信教育独特の課題を示し、ICT（情報通信技術）の活用、スクーリングの必要性などを説いている。

日本語教育に関する報告としては、宮田他（2014）、シャカル他（2020）、藤平他（2019）などがある。宮田他（2014）では、2年間68回にわたり継続的に行った日本-台湾の日本語授業の様子を報告している。遠隔会議システム（Skype）を利用して日本にいる教員が台湾の高校生に授業を行う方式で、遠隔授業の困難点をまとめ、遠隔ならではの授業内活動を提案している。シャカル他（2020）では、アメリカの大学の協力のもとに行った日本語教員養成課程の授業の様子を紹介している。Eメール交換や遠隔会議システム（Zoom）を利用した交流、文化紹介や文法説明を録画して公開するなど、様々な試みを行っている。ほかにも、藤平他（2019）は大阪大学が日本語教員養成課程の実習の場として提供している取り組みについて、参加者の感想文等の分析から遠隔授業の可能性についてまとめている。

以上の取り組みは、教授者側が1～2人、受講者が教室に多数いる場合の報告が中心であり、遠隔授業に対面授業と同様の効果を生み出すための様々な工夫をしている。今回のようなCOVID-19下で家から出られず、各々の機器を利用した授業参加の場合とは異なり、今後の「ポストコロナ」の世界において、日本に

いる教師が海外の日本語クラス、あるいは学習者へ授業を展開するような場合につながっていくと思われる。

一方、岸・大谷(2014)は日本語教師を目指す学生に実習の場を十分に確保するのが難しい状況を受けて、アメリカの大学生との1対1の会話演習を行った3年間の取り組みを紹介している。双方の学生の会話演習に対する意識を修正していった様子や、日本人学生へ行った質問紙調査の分析結果を報告しており、事前指導の重要性が示されていると言えるだろう。ほかにも、正課外活動として行った海外大学との半年間のペアワークの取り組みを紹介している遠海・北川(2014)、日韓混合のペアワークと6名によるグループワークの両方を行った澤邊・相澤(2015)、日本語教育コースの学生と米国の日本語学習者との4年間の交流授業について報告している河路・栗田(2014)などもある。

これらはCOIL型授業のうちでも教員養成に特化した取り組みであるが、教壇実習先の確保が難しい現状を考えれば、今後も増加していくことは確実であろう。

2.3 遠隔接触場面としてのオンライン・コミュニケーション

遠隔会議システムを利用したインターアクション場面は尹(2004)でも接触場面(ネウストプニー1981, ファン2003)の一種「遠隔接触場面」とされているが、どのような問題が生じているのかについては、砂岡他(2009)、谷田貝他(2011)、吉田(2013)でも指摘されている。

尹(2004)では、接触場面の対面と遠隔との比較を行い、分析にあたってはturn-taking(話順交替:Sacks, Schegloff & Jefferson1974)の分類も行っている³⁾。分析の結果、遠隔接触場面においてturn-takingに関連するインターアクション問題がより多く発生し、言語管理(2.4参照)が行われていたこと、調整遂行の役割は学習者よりも母語話者が、そして中級学習者より上級学習者が積極的に行っていたこと、turn-takingの問題処理においては非母語話者の習得レベルより接触場面の種類が深く関連していたことなどが報告されている。

また、砂岡他(2009)では、遠隔会議システムを用いた中国語国際遠隔会議を分析し、中国語母語話者と

非母語話者では、コミュニケーション達成度と理解度のどちらを優先するかが違うと報告している。

そして、吉田(2013)ではペアワークと多人数会話の両方を実施し、遠隔会議システムの性質上、アイコンタクトがとれないことの指摘や調整回避についても分析している。

使用するシステムに関する検討は情報通信分野で行われている。谷田貝他(2011)では、実対面場面とモニター越しのオンライン型場面2種(視線一致型と不一致型)の計3種の場面の実験結果から、視線の不一致はコミュニケーション問題になることを示しており、なんらかの手当てが必要だと指摘している。しかし、現在普及し、我々が使用しているのはカメラ内臓型のノートパソコンや外付けのWebカメラであり、場合によってはスマートフォンでの遠隔会議システムへの参加が一般的である。今後、視線が一致するタイプの機器で接続できるようになる可能性はあるが、現段階では身近な機材を使って実施できることを模索するしかない。つまり、先行研究で指摘されている遠隔接触場面での困難点を踏まえた上で、オンラインでのインターアクションや遠隔授業の活用を考えていくことになるだろう。

2.4 言語管理理論による分析

言語管理理論(Language Management Theory: Neustupný 1985a, 1985b, ネウストプニー1997)では、インターアクションの分析の枠組みとして以下の5つのプロセスを示している。

- (a) まず、規範(norm)からの逸脱(deviation)が最初の段階である。
- (b) つぎに、その逸脱が留意(note)される可能性がある。
- (c) また、留意されたら、評価(evaluation)される可能性がある。
- (d) さらに、評価された逸脱に対して調整(adjustment)が選ばれ、
- (e) 最後に、その調整が遂行(implementation)されることになる。

(ネウストプニー1997: 3より筆者抜粋)
これらのプロセスの(a)から(e)までが必ず存在す

るとは限らず、各段階で止まる可能性もあり、また、評価も否定的な評価だけではなく肯定的な評価もあるという特徴がある。さまざまなインターアクションをプロセスとして把握することができることから、武田(2016)でも勧誘談話の分析に利用し、同じ現象でも日本語母語話者と非母語話者で解釈が異なる状況を明らかにした。本稿でも録画資料の分析に援用する。

3. 合同授業の概要

3.1 スケジュール

担当教員間の打ち合わせを始めた2020年8月の段階では、白百合では後期も遠隔授業が主体であることは決定していた。台湾の場合はCOVID-19の感染拡大は抑えられていた時期で、義守大もマスクをしながらの対面授業を実施していたが、それゆえに遠隔会議システムに不慣れな学生もいた。また、授業時間に学生各自の機器で同時に接続することから、グループ同士の声が混ざらないようにするための準備・練習も必要であった。白百合の学生(以下、白百合生/あるいは実習生)が義守大の授業時間に合わせて参加する形になったため、白百合生にとっては本来の授業時間外での活動になり、参加への配慮が必要になった。

表1. 2020年度合同授業スケジュール

10/15	全体顔合わせ(接続練習)
10/22	グループ顔合わせ(大学紹介)
11/05	グループセッション① 1回目
11/19	グループセッション① 2回目
11/26	グループセッション① 3回目
12/03	グループセッション② 1回目
12/10	グループセッション② 2回目
12/17	グループセッション② 3回目

3.2 実施方法

本来であれば、実習生としては教壇実習のように各自が遠隔授業を実施することが望ましいとも思われたが、これまで学習してきたことが遠隔授業でそのまま使えない場合もあるため、今回は現在の知識・能力で可能な範囲での実現を目指した⁴⁾。

当初、この合同授業自体、実習生(具体的には「日本語教育実習」履修者)に日本語学習者とのコミュニケーション機会を設け、相手のレベルに合わせた日本語使用を練習させるために企画したことであったが、義守大の学生(以下、義守大生)にとっても日本への留学やインターンの中止・延期が現実となっていたこともあり、双方の学生にとって得るものがあるようにと内容を練ることになった。教員間の打ち合わせでは、

- ・ 日時は義守大の授業に合わせる
 - ・ 使用ツールは両大学で使用可能な Google meet
 - ・ 接続時間は20~30分(うち、発表5分程度)
 - ・ 白百合生の発表、義守大生との質疑応答
 - ・ 発表内容は義守大の授業内容に合わせる
 - ・ 同じ発表をグループを組み替えて2回実施
- 等の基本方針を決定し、それぞれで準備を進めた。

グループ分けは各大学で行い、日台の組み合わせも教員が任意で決定した(1グループあたり、白百合生3名、義守大生5~6名)。

表2. 日台グループ組み合わせ

白百合生		義守大生	
		セッション①	セッション②
SA(JW1~3)	→	GA	GD
SB(JW4~6)	→	GB(TM3, TM4等)	GA
SC(JW7~9)	→	GC(TM1, TW1等)	GB
SD(JW10~12)	→	GD	GC

(本稿では網掛け部分の活動の様子を取り上げる。)

義守大側ではグループに分かれつつ、各々のスマートフォン(あるいはパソコン)で接続するため、教室の確保、全体顔合わせのためのビデオ機器の用意、義守大生は事前にGmailの取得、イヤホンの用意などが必要になった。

白百合側では義守大生のメールアドレスを各グループに連絡し、Google meetの設定方法、録画方法、録画の共有方法、実施記録の記入等、実施方法の説明を行った。具体的には以下のような手順で進めた。

1. 教員から活動についての概要・設定方法説明
2. グループごとに発表分担、内容の検討

3. 発表担当者がGoogle meetの会議室を設定
日台メンバーへURLの連絡
4. 活動実施
5. 録画ファイルの共有, 実施記録の記入
6. 授業で各グループの実施状況報告・共有
7. グループセッション②に向けて発表内容修正

各グループは同じ時間に接続してはいるが、グループごとに独立してGoogle meetを立ち上げており、且つ自宅から接続しているため、お互いの様子を見ることはできない。これもオンライン特有の状況であると言える。そのため、「日本語教育実習」の授業内（上記6番）で各グループの様子を報告してもらった。（両大学の教員は録画ファイルにアクセスできるように設定してもらい、活動の様子を把握した。）また、Google ドライブ上に作成した実施記録用ファイルに、自分の発表や他のメンバーの発表時の様子や感想などを記入するように指示した。その内容はグループメンバーと教員（武田）は閲覧可能とし、録画ファイルを見て気づいた点など、教員からコメントを残すようにした。

3.3 事後アンケート、インタビューの実施

日台それぞれの学生に対して事後アンケートを行った。アンケート実施前に教員間で内容の確認を行い、実施後の結果を共有した。白百合では合同授業参加者12名のうち回答者10名、義守大は履修者22名のうち20名の回答があった。

また、インタビューに協力してもよいと回答してくれた白百合生に対して、60分程度のFUIをオンラインで行った。

4. 考察

以下、分析ではFUIに協力してくれた白百合生のうち、JW7のグループ（SC）を取り上げる。

当該グループの白百合生3人（JW7～9）は、グループセッション①ではGC（義守大生5名：男性2名、女性3名）、グループセッション②ではGB（義守大生6名：男性5名、女性1名）と活動を行った（表2参照）。

4.1 逸脱の留意と評価

どのグループも本格的な活動を始める前には顔合わせを兼ねた自己紹介・大学紹介の回があり、発表形式の活動がオンライン接続の初回ではなかった。しかし、発表初回を努めなければならなかったJW7は、オンライン独特の発表状況について「集中するんですけど、反応がほしくなってくると不安になります」とFUIで報告している。そして、「なかなか難しかった」と言っていたのは質疑応答部分であった。談話例1は、JW7が衣料品店でのアルバイトについて紹介した直後の様子である。

談話例1：JW7の発表直後⁵⁾

	JW7	いろんな、人が来ます
		(6) [PCを操作]
	JW7	えっとわたしのアルバイト先はこんな感じですよ
→	JW7	えーとー (2) [PCを操作] 質問とかがあったら、お願いします
→		(8) [PCを操作, 手元の紙をめくる]
	JW7	あ、ほかのー、ほかのふ、あのおみせーとかデパートでもなんでもいいです
		(22) [JW7画面をじっと見る/PCを操作]
	JW8	いまー、ざっとー、日本の、ファッション、まーお洋服屋さんについて発表したんですけどー、台湾だとお客さんと話すときはこうだとかそういうのありますか↑
		(3)
	JW8	ありますかね、TM1さん、ありますか↑

発表後、画面に表示していたファイルを閉じたのち、「質問とかがあったらお願いします」とJW7は質問を募るが誰も発言せず、約8秒の長い沈黙が発生している。誰も発話権を取得せず、結果的に沈黙後もJW7が発話を再開しているので、尹（2004: 43）での分類、「不適切な沈黙が発生し、再び話し手が開始する場合」という話者維持型の沈黙パターンになっている。その後の約22秒の沈黙後は話者交替も生じている。

義守大生にとっては、発表について、あるいは今回の合同授業のテーマ（日本の接客業）について質問を

することが、義守大側の授業で与えられた課題であった。その前提条件がありながら質問がすぐには出ず、沈黙が発生した。この状況では、沈黙は規範からの逸脱と留意されていると推測される。実際、JW7は約8秒の沈黙を調整すべきものと否定的に評価したと考えられ、その結果が「ほかのお店とかデパートでも（よい）」と、再度質問を募るという調整に表れている。しかしその調整は成功せず、さらに20秒を超える長い沈黙が発生した。録画資料にはこの間、手元の資料をめくったり、パソコンを操作する様子が映っていたが、これについてJW7は、「何かわかりにくそうなところがあるか調べてました」と報告している。図1にその様子を示す。

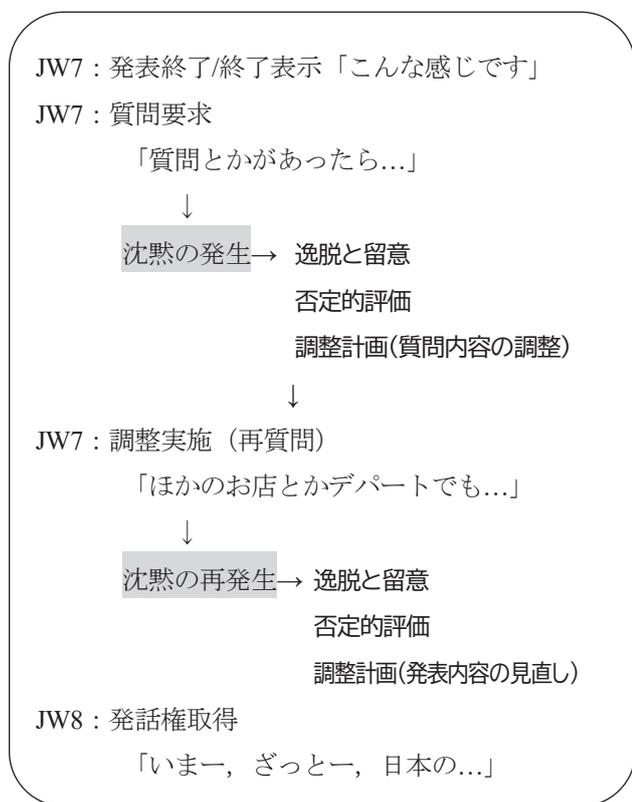


図1. JW7発表直後の言語管理プロセス

沈黙再発生後の調整計画（発表内容の見直し）が長くなってしまったことが、上のようにJW8が発話権を取得して再度質問をするという調整（自ら司会となり、場を進める）を誘発したと考えられる。しかしそれもあまり成功していないことは、直後に約3秒の沈黙が発生し、JW8がTM1を指名するという調整を行っ

ていることからわかる。

発表直後の沈黙がJW7の発表内容や方法に問題があったからではないことは、同グループ（SC）の他の発表者（JW8, JW9）でも同様の状況であったことからわかる。以下、談話例2, 3を見てもわかるように、尹（2004: 43）の話者維持型の沈黙が発生している。

談話例2：JW8の発表直後

JW8	以上です、えいしょ
	(6) [PC操作]
JW8	どうでしたか↑ここー、話をきいてみて、ここー、もうちょっと説明して、もう一回説明して欲しいとか、なんか例えばあと、なんだろ〈フフ〉〇〇〇のメニューもっとみたいでーすみたくない人いますか↑
→	(8)
JW8	なにかききたいことがあったら、なんでもきいてください
	(2)
TW2	あの一、ひとつ、質問したいん [ですけど
JW8	[んー、いいですよ

JW8は発表が終わると画面共有していたファイルを閉じて質問を募るが、約8秒の沈黙が発生している。再度「なにかききたいことがあったら」と質問を募ったところで一つ目の質問が発せられた。

JW9の場合も発表終了後、何も反応がなかったことから、「ごめんなさい、ちゃんときこえてましたか」とまずはオンライン環境についての確認を行い、その後、「なにか今の説明でわからなかったことがありますか」と質問を募る。

約2秒の沈黙後はTW1が質問をしたので調整計画を練っていたのかはわからないが、図2にこの談話例の様子を示す。

談話例3：JW9の発表直後

	JW9	以上になりませう
	JW9	わたしが働いているのはこの、 <i>[PCを操作]</i> ●●●の○○○っていう、ここで働いていま せう
		(9) <i>[PCを操作]</i>
	JW9	以上になりませう
→		(12) <i>[PCを操作]</i>
→	JW9	ごめんなさい、ちゃんと聞こえてましたか
		(3)
	TW1	聞こえませう
	JW9	聞こえますか、はいありがとうございます
	JW9	なにか今の説明でわからなかったことがあり ますか↑
		(2)
	TW1	給料が聞きたいのですがいいですか
	JW9	はい、はい

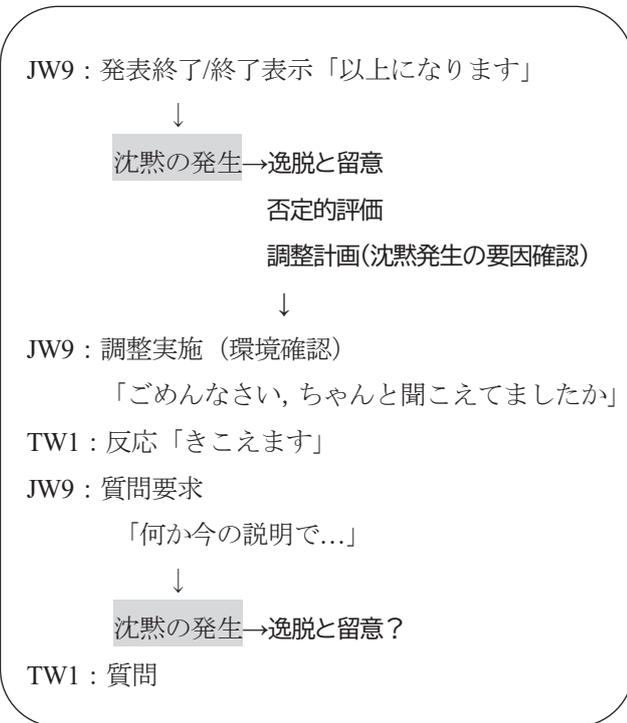


図2. JW9発表直後の言語管理プロセス

発表中に自分の声や動作音しか聞こえない状況は、遠隔場面特有であると言えるが、その特殊な環境下では、理解されているかどうかは言語的に伝えてもらえ

なければ判断しにくい。遠隔会議システムを使用した同期型接続であっても、場の共有は疑似的なものであることによる影響と思われる。これは宮田他(2014)でも「視覚的制限」「聴覚的制限」「共有情報の制限」として挙げられている項目に含まれている(宮田他2014: 3-4)。

一つ目の質問が発せられ、質疑応答が開始しても、やはり長い沈黙は発生していた。JW9はセッション①の3回目に発表を担当したが、初回に比べれば義守大生から質問が出るようになり、このグループでの活動もお互いにだいたい慣れてきたのではないかと思われたが、1つの質問についてのやりとりが終了すると、長い沈黙が生じることも何度か発生している(談話例4参照)。

談話例4：JW9のセッション①での沈黙例

	JW9	はい、3時間働くと休憩の時間があるので、6時までだと3時ぐらいに
	TW3	ありがとうございます
	JW9	はい
→		(11) <i>[下を向く、手元の紙をめくる]</i>
	JW9	ほかに質問あるかいたしますか↑
		(6)
	JW9	○○○、調べたら台湾に50店舗あるって出てきたんですけど、知っている人いますか↑
	TW1	はい、知っている
	JW9	たくさんありますか↑台湾にも
	TW1	買ったこととかあります
	JW9	ありますか <i>[うなづく]</i>
→		(15) <i>[下を向く、手元の紙をめくる]</i>
	JW9	ほかに質問あるかとかいいいんですか↑
		(25) <i>[下を向く、画面をみつめる]</i>
	TM2	えーと、質問があります
	JW9	はい
	TM2	その仕事は、売り上げによって、えーと、ボーナスがありますか

このような状況は対面時でも起こりうる現象ではあるが、質問を投げかけられた側にとっても対面時のよ

うな交渉，例えば次に誰が発言するのかまわりを確認したり，視線を使って合図したり等を行うことは難しい。実習生側も遠隔場面では非言語的な情報に頼ることができないため，言語的な情報，あるいは音声として伝わるような情報を利用するしかない。この場面では，自分の発話が相手に伝わっていたかの確認は談話例3でできているため，JW9はこの後，誰かの発言を待つという選択をしており，根気強く待てば待つほど，沈黙が継続することになる。

JW7はセッション①についてFUIで次のように報告している。

オンラインだったのでー，ちょっとあのー，相手がかかっているかというのがちょっとわかりにくかったっていうのがあったんですけどー（中略）えっとー，すぐそばであのー，リアあのーリアルで↑，オンライン上じゃなくて，でー，しゃべってるときはー，なんとなくわかると思うんです。でもオンラインだとなんとなくっていうのがわからない，不安だなーと思いました

以上のように，白百合生の発表後や質問要求の後，スムーズに質問が発せられず，沈黙が生じてしまったこと，その発生理由も情報不足のために推測が困難であった様子が浮き彫りになった。尹（2004）の調査結果でも，対面場面よりも遠隔場面の方が沈黙が発生しやすいことは指摘されているが，さらに我々の合同授業はグループ活動であるため，次は誰が話すのか（話したいのか），次発話の取得がより難しくなっていることも影響しているだろう。白百合生は沈黙解消のために再度質問をしていたが，接触場面自体の経験が少なく，質問にバリエーションがなかったことも沈黙再発生の要因になっていると思われる。

4.2 2 グループの比較による評価

次にセッション①と対照的だったグループセッション②での談話を取り上げる（表2参照）。JW7は「2回目（GB）の方がやりやすかったです」とFUIで報告している。録画を確認すると，グループGBでも沈黙は発生しているのだが，発表直後に義守大生（TM3）が「ありがとうございました」とお礼を言うことで，白百合生（JW7）からTM3に発話権が渡った形になり，その後はTM3が司会の役割を果たしていた。そのた

め，沈黙が発生しても，白百合生はそれほど沈黙に責任を感じなくてもよい状況になっていると考えられた。実際，誰が次に発言するのかを義守大生が相談している様子がわかり，動きがなかったというグループGCとは違っていただろう⁶⁾。その場を共有している全員に沈黙自体は逸脱と留意されていたはずであるが，JW7にとっては調整の対象にはならなかったと考えられる。

談話例5：セッション②TM3の様子

JW7	給料は960円です。えーと，これ，こ，これ以上は上がりません。なん，固定のままです
	(2)
JW7	以上でーす
→ TM3	あ，ありがとうございました [右後ろを見る]
	(2)
TM3	あーのー，えー，JW7さん，ですか
JW7	はい，JW7です
	(中略)
JW7	えーとー，歩いて15分ぐらいのところにあります
TM3	そのー，はい，わかりました，そー
	(2)
TM3	じゃーXXX [左隣を見る]
	(3)
TM3	(3) [右隣りを見る，目くばせをする，画面を見る]
TM3	あのー [音声を消して左隣と話している]
	(6)
TM4	はいー
JW7	はい
TM4	あのー，JW7さんが，1時間働いていくら，いくらですか
(不明)	XXXXXX
TM4	あーXX さきには，さきにはい，い，言ってみましたね，[はい]
JW7	[だいたいー，4時間から6時間ぐらい]

どの調整は選択できないという制約もある。接触場面、または遠隔での接触場面の経験が浅い学生にとって、問題が生じた際にはそれまでの経験で得たものに頼らざるを得ない。得られる情報が少ない中で活動を進めていった結果が、談話上に表れていることがわかった。

表 3. セッション①と②の影響関係⁸⁾

SC グループの管理	セッション①【GC】	セッション②【GB】
発表中の反応	なし	なし
発表直後の沈黙	あり	なし
	否定的評価	肯定的評価
	①の経験が②の評価へ影響	
質疑応答中の沈黙	あり	あり
	否定的評価	(非評価化)
	①での経験、発話権の譲渡が②の評価へ影響	
質疑応答中の疑問	なし	あり
	(否定的評価?)	肯定的評価
	①と②を比較した結果の評価	
全体的な印象	「難しかった」	「やりやすかった」

以上のように、過去の経験（セッション①）が遠隔場面としての基準となり、次の経験に影響している様子が観察された。ここには、遠隔場面と対面場面という異なる環境が多分に影響していることは明らかであり、これが相手グループや学習者個人への評価に結び付かないように注意する必要がある。

4.3 まとめ

日本語教育副専攻の学生が参加した、日本と台湾とのオンライン合同授業の活動について、特にあるグループの沈黙時の言語管理プロセスについて取り上げた。分析の結果、遠隔（オンライン）場面特有の状況が、その時の言語管理プロセスの評価に影響していることが浮き彫りになった。

他者の発言中は、聴衆側はマイクをoffにするのがオンライン会議での作法ようになってきているため、発表者は周りから遮断された無音空間で話し続ける状態になる。作成した資料を画面共有しながらの発

表は、聞き手全員を画面に表示することはできない場合もあり、より一層、聞き手の反応が取得しにくい状況でもある。つまり、実習生は自分の発表が聞き手である学習者に理解されているかの言語的、非言語的情報を満足に取得できない（雰囲気をつかめない）まま続けなければならなかったと言える⁹⁾。

また、その後の質疑応答部分で発生した沈黙の理由であるが、通常の対面場面であれば、発表内容に興味が無い場合や日本語が理解できない場合などが考えられる。実際、白百合生への事後アンケートには、発表内容に対して義守大生は興味がないのではないかと疑問を持った者もいたことが現れていた。しかし、この点について問題なかったことは義守大生へのアンケート結果から判明している（黄・武田2021）。

日本語教育副専攻の履修を始めるまで接触場面の経験がないという白百合生も少なくなく、それに加え、2020年度は実習生としても実践の場がないことによる経験不足（質問のしかたのバリエーションが少ない）があることは確かだが、オンライン特有の問題（画面からは読み取れる情報が少ないこと）により、さらに対応しにくくなっていた様子が明らかになった。遠隔授業の受講経験は半年以上あったとはいえ、自分が主体的に行わなければならないオンライン上の活動は違った苦勞を感じていたように観察された。

また、活動記録には、義守大生とのやりとりの中で気づいた日本語の間違いや文化の違いなど、何でもいのでメモを残すようにと指示をしたが、活動自体に集中していて気づかなかったり、メモできなかつたりしていた。日本語の授業では修正されそうな文法的な間違いや不適切な表現が発生していたことは、録画資料を確認すればすぐにわかるが、その場では会話の維持が優先され、メモをとるところまではなかなかできないのは理解できる。不慣れな遠隔場面ではなおさらであろう。教育実習の一環として取り入れるには、録画資料の分析など別の手法が必要と思われ、今後の課題となった。

5. 終わりに

今回の合同授業を通して、他のCOIL型授業のように、まさに外の世界の人とのインターアクションが学

生への刺激になり、他文化への理解や自文化の気づきになったことは、事後アンケートや活動の実施記録などからも確かなようだ。試験的に行った試みであったが、両校の学生ともに満足度が高かったことから、この取り組みの有用性はあったと言っても過言ではないだろう。

教員養成課程のすべてを遠隔のみで行うことは難しいと思われるが、遠隔授業に慣れてきた現在では、今後、対面授業と遠隔授業とは違うものであると捉え、インターネットを利用した学びを積極的に取り入れる方法など、「ポストコロナ」を考慮したさまざまなオンライン教育の可能性の検討が必要になるだろう。シャカル他(2020)では時差の問題が指摘されていたが、そのようなことも含め、ブレンディッド・ラーニング(藤本2008: 31)と言われるように、さまざまなツールを用いて実施していくことの方が現実的であると思われる。対面／遠隔授業の特徴を整理し、効果的な活用法を今後も探っていきたい。

注

- 1) 白百合女子大学では、実習、実技系の授業は2020年度後期から遠隔授業時でも十分な感染対策を行った上で対面での授業が可能になった。2021年度は対面での実習も行った。
- 2) インターネット回線を利用した遠隔会議システムについては、会議室同士を特別回線でつなぐテレビ会議システムと、オンライン会議ツール(zoom, Google meet等)を利用して接続するWeb会議システムに分ける考え方もある。これまでの研究では同様のツールを使用している、「テレビ会議システム」、「ビデオ会議システム」と名称はさまざまであるため、本稿では便宜上、「遠隔会議システム」に統一する。
- 3) 尹(2004)の場合は1対1のNS(母語話者)、NNS(非母語話者)の会話場面であるため、話者交替の分類もNSからNNSへの交替か、その逆かにより分類している。沈黙処理の分類も、話者交替が起こる場合、話者交替が起こらない場合(話者維持)のそれぞれごとにNSかNNSかでの分類を行っている。今回の我々の活動は各国数名ずつのグループ活動であるため、同じような分類を行うとより複雑になるだろう。

4) 例えば、通常の教室での日本語授業では、目の前にいる学習者に対して絵カードなどを示して活用練習をしたり、ロールプレイをペアで練習するなどの活動を取り入れたりすることが多いが、遠隔会議システムを利用し、同期型接続であったとしても、手持ちのカードを見せたり、ペアワークを机間巡回してチェックする動作を、対面場面とまったく同じにはできないことは容易に想像できる。

5) 談話例の凡例

(22)	約22秒の沈黙
[]	発話者の動作の説明
↑	上昇イントネーション
[(上下発話の)同時発話
<フフ> <ハハ>	笑い
XXX	聞き取れない発話
○○○/●●●	固有名詞

- 6) Google meetはマイクがonになっていて、何らかの音声を拾えた接続者のみ録画に残る仕様で、グループGCとの活動中に沈黙になった際、録画に残るのは発表者側の画面(つまり発表者の顔)のみであった。
- 7) 対比により、肯定的評価がさらに強化された可能性もある。
- 8) ()内は、FUIではっきりとした報告はなかったが、他の部分の報告から推測できた評価。表はFUIを行ったJW7の評価を主に反映している。
- 9) 現在はGoogle meetにも「挙手」の機能が搭載されたが、本合同授業開始時は未導入だった。画面共有した資料をあやつりながら発表をし、同時に聞き手の様子をうかがうのは、初心者にはかなり負担になるだろう。

参考文献

文化庁文化審議会国語分科会(2019)「日本語教育人材の養成・研修の在り方について(報告)改訂版」。

バイサウス, ドン・池田佳子(2020)「国際教育実践の学習効果測定の手法の一考察-COIL PlusプログラムにおけるBEVIの活用-」, 『関西大学高等教育研究』第11号, pp.131-136.

遠海友紀・北川幸子(2014)「テレビ会議システムを活用した海外日本語学習者との交流学習—日本人学生の

- ジャーナルにみる学び—, 京都外国語大学国際言語平和研究所『研究論叢 = Academic Bulletin』第83号, pp.257-272.
- フェアブラザー, リサ (2000) 「言語管理モデルからインターアクションモデルへ」, 千葉大学大学院社会言語科学研究科『接触場面の言語管理研究』 vol.1, pp.55-65.
- ファン, サウクエン (2003) 「日本語の外來性 (foreignness): 第三者言語接触場面における参加者の日本語規範及び規範の管理から」, 宮崎里司・H. マリオット (編) 『接触場面と日本語教育』, 明治書院, pp.3-21.
- 藤平愛美・鈴木基伸・西尾信大・今西利之・渡辺史央・小森万里・加藤均 (2019) 「日本語教育実習における遠隔授業見学の有効性と課題」, 『大阪大学日本語日本文化教育センター 授業研究』第17号, pp.29-47.
- 藤本かおる (2008) 「初級日本語教育でのブレンディッドラーニングの試み—CMSと双方向テレビ会議システムを利用した東京・台北間での遠隔授業—」, 首都大学東京・東京都立大学『日本語研究』第28号, pp.31-44.
- 藤山一郎 (2021) 「日本・インドネシア間におけるCOIL型授業の実践と課題」, 『和歌山大学クロスカル教育機構研究紀要』 2巻, pp.108-118
<http://repository.center.wakayama-u.ac.jp/files/public/0/4238/20210325162815301220/AA12815903.2.108.pdf>, (閲覧2021/08/19).
- 菱川邦俊 (2021) 「日露間におけるCOIL型授業の実践—京都外国語大学・モスクワ市立大学「日露共同授業」を例に—」, 京都外国語大学『ユーラシアへのまなごし』創刊号, pp.49-58,
https://kufs.repo.nii.ac.jp/?action=repository_uri&item_id=430&file_id=22&file_no=1, (閲覧2021/08/19).
- 黄幸素・武田加奈子 (2021) 「読解教育における試み—台日合同授業を通して—」, 台湾日本語言文藝研究会『日本語文化研究国際学術シンポジウム—日本を知る・日本を学ぶ—』(発表資料), pp.95-103.
- 今井寿枝 (2011) 「国内大学機関の日本語教員養成を支援する新たな試み:国内・海外提携大学間交流の一環として実施した「日本語教育現場体験」についての報告」, 『国際交流基金日本語教育紀要』第7号, pp.171-177.
- 河路由佳・栗田香子 (2014) 「テレビ会議システムを通じた日本語の日米交流授業における学びの考察:日本語教育を学ぶ学生と日本語を学ぶ学生との遠隔授業の実践から」, 長沼言語文化研究所『日本語教育研究』第60号, pp.43-57.
- 岸磨貴子・大谷つかさ (2014) 「ICTを活用した経験学習を促す学習環境の要件—日本語教員養成の事例から—」, 日本教育メディア学会『教育メディア研究』20巻2号, pp.11-22.
- 小玉安恵 (2018) 「オンラインによる異文化間協働型の日本文化の授業COILの試み:—異文化間で活躍できる人材の育成をめざして—」, 『日本語教育』169号, pp.93-108.
- 松田真希子・深澤のぞみ・本田弘之 (2021) 「海外現職教員のためのオンライン日本語教師研修—可能性と課題—」, 『金沢大学国際機構紀要』No. 3, pp.91-106.
- 宮田聖子・遠藤裕子・渡辺陽子・大矢恵美 (2014) 「テレビ会議システムを利用した日本語授業の可能性—そのメディア特性を活かした方策として—」, 『玉川大学学術研究所紀要』第20号, pp.1-13.
- 宮崎里司 (2000) 「パソコンテレビ会議システムを利用した日本語教育の試み」, 留学生教育学会『留学生教育』第5号, pp.91-107.
- 宮崎里司 (2002) 「接触場面の多様化と日本語教育:テレビ会議システムを利用したインターアクション能力開発プログラム」, 早稲田大学日本語研究教育センター『講座日本語教育』第38分冊, pp.16-27.
- ネウストプニー, J.V. (1981) 「外国人の日本語の実態(1) 外国人場面の研究と日本語教育」, 『日本語教育』第45号, pp.30-40.
- Neustupný, J.V. (1985a) “Language norms in Australian-Japanese contact situations”, Clyne, M. ed., *Australia, meeting place of languages*, Pacific Linguistics, pp.161-170.
- Neustupný, J.V. (1985b) “Problems in Australian-Japanese contact situations”, Pride, J. B. ed., *Cross-cultural encounters: communication and miscommunication*, Melbourne: River Seine, pp.44-84.
- ネウストプニー, J.V. (1994) 「日本研究の方法論—データ収集の段階」, 『待兼山論叢日本学篇』第28号,

- pp.1-24.
- ネウストプニー, J.V. (1997) 「プロセスとしての習得の研究」, 『阪大日本語研究』第9号, pp.1-15.
- Sacks, H., Schegloff, E. & Jefferson, G. (1974) “A Simplest Systematics for the Organization of Turn-Taking for Conversation”, *Language* 50, pp.696-735.
- サックス, H.・シェグロフ, E. A.・ジェファソン, G. (西
阪 仰・サフト, S. 翻訳) (2010) 『会話分析基本論集
— 順番交替と修復の組織』世界思想ゼミナール.
- 佐藤綾・高木裕子 (2009) 「日本語教育実習における異文化と関わる能力育成の可能性と育成に必要な要素の検討」, 『実践女子大学人間社会学部紀要』第5集, pp.169-188.
- 澤邊裕子・相澤由佳 (2015) 「日本語教員養成課程履修生は海外の日本語学習者との交流学習を通して何を学んだか: 『外国語学習のめやす 高等学校の中国語と韓国語教育からの提言』に基づいた授業実践から」, 宮城学院女子大学『日本文学ノート』第50号, pp.43-61.
- シャルル佳子・池田庸子・瀬尾匡輝 (2019) 「日米間のEメール交換とズームミーティングによる授業の活性化」, 『茨城大学全学教育機構論集グローバル教育研究』第3号, pp.115-121.
- 砂岡和子・兪敬松・高媛媛 (2009) 「ビデオ会議でのNSとNNSの協調的コミュニケーション方略」, 『情報処理学会研究報告』93, pp.127-133.
- 武田加奈子 (2016) 「接触場面における勧誘談話の分析」, 村岡英裕・サウクエン ファン・高民定 (編) 『日本語教育学研究7 接触場面の言語学 母語話者・非母語話者から多言語話者へ』, ココ出版, pp.209-239.
- トムソン木下千尋・福井なぎさ (2019) 「海外での教員養成・教育実習の実践と課題—オーストラリアの現場から—」, 『日本語教育』172号, pp.48-61.
- 山本忠行 (2020) 「大学通信教育部における日本語教員養成の意義と課題—生涯学習と社会貢献—」, 創価大学『通信教育論集』第23号, pp.12-33.
- 谷田貝雅典・坂井滋和・永岡慶三・安田孝美 (2011) 「視線一致型及び従来型TV会議システムを利用した2大
学間遠隔交流学習」, 情報文化学会『情報文化学会誌』18 (1), pp.34-41.
- 尹智鉉 (2004) 「ビデオ会議システムを介した遠隔接触場
面における言語管理— ‘turn-taking’ と処理過程を
めぐって—」, 国際交流基金『世界の日本語教育』
14, pp.35-52.
- 尹智鉉 (2013) 「遠隔のJFLチュートリアルにおける相互
作用と参加の様相」, e-Learning教育学会『e-Learning
教育研究』第8号, pp.14-25.
- 吉田陸 (2013) 「ビデオカンファレンスにおける海外日本
語学習者のコミュニケーション—遠隔接触場面の課
題と可能性—」, 日本コミュニケーション学会『スピー
チ・コミュニケーション教育』第26号, pp.25-44.

【特集・寄稿】

The New Normal: How the COVID-19 Pandemic Accelerated the Adoption of a New English Curriculum

SCURA Vincent^{1)*}, KAVANAGH Barry¹⁾, MERES Richard¹⁾, SPRING Ryan¹⁾

1) 東北大学高度教養教育・学生支援機構

In 2020, the year of the onset of the COVID-19 pandemic, Tohoku University (TU) launched a new, unified English curriculum with the aim of better equipping students with the academic English they will need in their academic careers. Initially, few teachers fully implemented the new curriculum into their courses. However, during the first year of the pandemic, teachers were forced to adopt novel digital delivery systems and online data tools in order to present their courses in a socially distanced environment. Because teachers were forced to alter their teaching approaches drastically, many more opted to incorporate the new curriculum into their courses in 2021 than in 2020. This increase in implementation improved students' English skills, as evidenced by an increase in the average TOEFL ITP score.

1. Introduction

The COVID-19 pandemic has had a significant impact on higher education globally. The sudden onset of this disaster forced many educational institutions to make the shift from in-person to virtual learning. Furthermore, the pandemic's economic repercussions led numerous universities to make drastic changes to their budgets, with some even going so far as to eliminate entire academic departments and make redundant tenured faculty (Burki, 2020; Marinoni et al., 2020).

Although higher education in Japan avoided many of the calamities that this industry suffered in North America, Britain, and some Western European nations, it was nonetheless seriously impacted by the pandemic. While classes were only briefly disrupted, the transition to online learning in Japan was rather uneven, with schools in less affluent prefectures struggling to provide laptops to all students (Iwabuchi et al., 2021). Moreover, there were indications that many students experienced mild

trauma as a result of the lockdowns, which impeded their ability to learn (Iwabuchi et al., 2021).

These COVID-19 issues affected TU as well, although TU did make a relatively smooth and rapid transition from traditional face-to-face lessons to an online distance-learning format. Moreover, the TU Center for Language and Cultural Education (English Section) (CCLE (ES)) took advantage of the opportunity presented by the pandemic by making several much-needed digital delivery upgrades available to the TU English Teaching Faculty (ETF) in order to integrate a new English curriculum more fully into ETF classrooms. Prior to 2020, the ETF had embraced what was regarded as a "non-curriculum" curriculum, which left instructors largely to their own devices when it came to course design, content, and instructional methods. As a result of this non-unified curriculum, TU students' average TOEFL ITP scores had remained stagnant at under 500 points since the mid-1990s. This long-entrenched system made it unlikely that the

*) 連絡先：〒980-8576 仙台市青葉区川内41 東北大学高度教養教育・学生支援機構 scura@tohoku.ac.jp

transition to the new curriculum would be effortless and unproblematic. The challenge of implementing the curriculum change was evidenced by the fact that only roughly one-quarter of the ETF were fully committed to teaching the new curriculum at its launch in Spring 2020. However, encouragingly, as of October 2021, the rate of participation is around 50%, according to internal surveying. Interestingly, this increase in participation rate co-occurred with a dramatic rise in the most recent TU TOEFL scores. The CCLE (ES) anticipates that even more ETF members will adopt the new curriculum in the forthcoming semesters, and preliminary data suggests that this correlation will likely increase TOEFL scores even further.

2. New Curriculum Overview

In April 2020, TU adopted a new required English curriculum to equip students with the academic English skills they will use in their upper-division and graduate laboratories. The objectives and core skills of the curriculum's courses are outlined below.

English A1: Academic Reading and Vocabulary (First-Year Students)

Objectives: Improve reading and vocabulary-building skills. Acquire the ability to quickly recognize a text's main idea and key information.

Core Skills: Word Parts, Synonym Vocabulary, Skimming and Scanning, Summarizing and Paraphrasing

English B1: Academic Listening and Speaking (First-Year Students)

Objectives: Acquire the ability to take notes. Acquire the ability to use common spoken academic expressions.

Core Skills: Note-Taking While Listening, Orally Summarizing from Notes, Interrogatives and Giving Opinions, Idiomatic Language

English A2: Integrated Academic Reading and

Writing (First-Year Students)

Objectives: Acquire the ability to identify a text's organization and logic. Acquire the ability to construct an academic paragraph.

Core Skills: Connotative and Denotative Meanings, Suggestions, Inferences and Implications, Paragraph Writing, Collocations

English B2: Integrated Academic Speaking and Listening (First-Year Students)

Objectives: Develop pragmatic competence. Acquire the ability to discuss academic topics.

Core Skills: Tone of Voice, Speech Acts, Fluency and Pronunciation, Discussion Strategies

The CCLE (ES) firmly believes that the realization of these objectives and acquisition of the core skills listed above will be reflected in higher TOEFL ITP scores.

3. Adoption of Google Online Delivery Environment

While some universities in Japan struggled with the transition to virtual learning in Spring 2020, TU did not. In the case of TU English classes, the success of the transition can be attributed to the CCLE (ES) adopting the Google online data environment, which was done to enable convenient delivery of learning materials to the ETF. For instance, the CCLE (ES) created a Google shared folder for the courses English A1, A2, B1, and B2. For each core skill, there are folders containing teaching materials, such as practice sheets, homework, quizzes, interactive videos, listening files, and tests. Each core skill folder includes a set of PDF student files, and, where necessary, MS Word answer files for teachers. Teachers can use all materials as-is, but they can also modify them or simply use them as inspiration in developing their own similar materials.

The adoption of the Google online data environment for virtual instruction was particularly

germane to TU's successful transition to online learning. The pandemic afforded the opportunity for the CCLE (ES) to shift from traditional paper-based face-to-face instruction to common, easy-to-use, and free online tools such as Gmail, G-Classroom, G-Meet, G-Forms, G-Sheets, G-Calendars, G-Docs, and YouTube. It should be noted that while not technically part of the Google infrastructure, the Zoom virtual meeting platform integrates seamlessly with G-Calendars. Therefore, Zoom is considered to be an integral component of the aforementioned Google ecosystem.

Though these resources existed long before the pandemic, the CCLE (ES) seized the opportunity presented by the pandemic-induced paradigm shift in education. The CCLE (ES) not only took full advantage of these online tools but also avoided many of the problems associated with the rapid adoption of previously unknown, expensive, and complicated virtual learning platforms. Some instructors and students were already familiar with the Google Suite and were comfortable integrating these tools into their daily teaching routines. Those who were not quickly adapted to the technology in this "new normal" of university education. As such, despite the worry, uncertainty, and confusion of early 2020, English instruction at TU proceeded relatively seamlessly via the new online learning environment.

It can be speculated that the Google online system also made it easier for many ETF members to implement the new curriculum sooner than they had thought would be possible. Moreover, this ease of use could be one of the factors responsible for the anticipated increase in the curriculum participation rate, which is expected to reach 50% in the Fall 2021 semester. Hopefully, the effectiveness of the new curriculum and the abundance of online teaching materials, coupled with the easy-to-use Google delivery system, will encourage even more instructors to implement the curriculum into their

lessons heading into Spring 2022. It is also crucial to mention here that, according to the ETF feedback survey, the provision of the new highly structured curriculum and corresponding learning materials was incredibly helpful to the original 25% of early adopters as they navigated the "new normal" imposed by the COVID-19 pandemic.

4. Class Implementation: A Conduit for the New Curriculum

In an article in the *Mainichi* newspaper Suzuki (2020) reported the results of a survey of university faculty members at 66 institutions throughout Japan that found that many teachers and students were unfamiliar with the technology used to deliver online classes. However, TU's decision to move from traditional to digital classes was discussed and planned prior to the COVID-19 outbreak. In fact, this move was reflected in the university's adoption of a "Bring Your Own Device" (BYOD) policy for students in English language courses prior to the COVID-19 crisis. Because students were already required to have internet-capable devices on hand during lessons, the transition to an online environment at TU as a result of the pandemic was perhaps not as disruptive or unsettling as it was at other universities in Japan (See Kavanagh, 2021).

From this perspective, TU administrators viewed the COVID-19 outbreak as an opportunity for, rather than an obstacle to, the implementation of the new curriculum. In some instances, the change in delivery mode did mean that teachers and students had to become acquainted with the Google Suite and Zoom, but this did not necessarily involve a steep learning curve. The relative ease of adoption was in part due to the fact that the tools within the Google ecosystem were not new to many teachers, who were already using them as part of their preparation for the BYOD policy. For teachers who were not as technologically experienced, the change presented a

chance to learn these practical skills quickly and implement them into their lessons immediately. Many teachers have since reported that they have no intention to return to paper-based delivery of lesson materials once the pandemic has ceased and that they will continue to employ a digital approach to the delivery of lesson materials, grading, and classroom management.

Paperless online lesson delivery, coupled with the BYOD policy, is not only good news for the environment, it has also accelerated the teaching staff's acquisition of the IT skills that will be required in a post-pandemic teaching environment. In this sense, COVID-19 directly accelerated the curriculum shift in terms of both lesson delivery and teacher training, as the pandemic conditions incentivized more teachers to implement the new curriculum by adopting novel digital delivery systems.

5. Student Feedback on the *Pathways to Academic English* Core Skills and TOEFL Results

Several TU instructors who implemented the new curriculum in the Spring 2021 semester asked students to provide feedback regarding their learning experiences. At the start of the semester, students were asked to write down their goals for their English B1 Academic Listening and Speaking course. At the end of the semester, they were asked if they had managed to achieve these goals, and specifically how the core skills explained in *Pathways to Academic English*, along with the accompanying teaching materials, had impacted their learning outcomes.

The following comments are selected excerpts from the responses from students enrolled in three English B1 Academic Listening and Speaking courses. The comments are organized according to each core skill followed by students' comments regarding TOEFL results.

Core Skill B1.1 Note-Taking While Listening – Student Comments

“...Note-Taking greatly contributed to improving my English skills. In addition to helping me understand speakers, my discussion in English improved...”

“...Thanks to this class, my English skills have improved. At the end of this class, I made my next goal. The goal is to naturally and easily note-take and summarize in English. This class will increase my motivation to study English...”

Core Skill B1.2 Orally Summarizing from Notes – Student Comments

“...Note-taking and orally summarizing from notes was a new experience for me. This discovery will be useful when I learn any kind of language from now on. Thank you for explaining in detail...”

“...Through the class, I wrote a lot of English notes. I was not very good at it at first. However, I think that I was able to grow a lot by learning how to organize main points and support points. And it was also a very good experience to tell and convey my notes to everyone...”

Core Skill B1.3 Interrogatives and Giving Opinions – Student Comments

“...The Interrogatives and Giving Opinions chapter lesson and activities really helped my presentation skill through the activity of communicating with my classmates. This ability or skill is exactly what I wanted to improve. In other words, I could achieve my goal...”

“...I was able to meet my goals throughout this class. From Chapter B1.3 (Interrogatives and Giving Opinions) I could get confidence speaking with other students about our opinions. It was useful because I thought I would improve my speaking skill, and it was a chance to try to express my ideas clearly and logically...”

“...Conversations with other students in English

were very good for me. I have not had much experience talking with other people in English before. Chapter B1.3 lessons gave me more confidence. So, the experience had a positive effect on me…”

Core Skill B1.4 Phrasal Verbs and Idiomatic Expressions – Student Comments

“ …I enjoyed learning about various English expressions through the class and being able to speak and listen to them thanks to Chapter B1.4 Phrasal Verbs and Idiomatic Expressions. The explanation of the class was easy to understand and helpful…”

“ …I got to know idiomatic expressions, phrasal verbs, rhetorical questions, embedded questions. They have enriched my expressions. At the beginning of this class, I wanted to improve my listening and writing skills, so my goal was accomplished…”

TOEFL Results – Student Comments

“ …Through the discussions, I was able to take notes while listening and then summarize and verbalize from the notes. Also, the weekly homework assignments helped me improve my TOEFL score …”

“ …After reflecting on this class, I want to challenge TOEFL soon. Phrasal Verbs and Idiomatic Expressions gave me some confidence in natural English, which I think will be helpful for my next TOEFL exam…”

“ …Thanks to this semester’s English class, the heavy practice of idiomatic phrases helped us to study for TOEFL. I met my goal. I want to continue to study English for my future…”

Though this is a small sample drawn from hundreds of comments, generally, students perceived the core skills as both practical and beneficial – in particular,

because studying the core skills helped them to improve their TOEFL scores. These are very welcome observations, and this encouraging feedback suggests that teaching the core skills is highly correlated with the realization of curriculum goals.

6. TOEFL Results – The Data

As previously discussed, the TOEFL scores at TU prior to the implementation of the new curriculum were quite mediocre, hovering at just under 500 for the last few decades. Furthermore, previous internal TOEFL-ITP reports have shown that English classes at TU have had very little impact on students’ average TOEFL scores (e.g., Tohoku University, 2015). However, with the recent implementation of the new curriculum in Spring 2020, TOEFL scores have risen significantly. As Table 1 below demonstrates, TU students who took the examination in both August 2020 and December 2020 exhibited an average increase of 18.4% in their overall scores.

Table 1. Scores of students who took TOEFL in both August and December

Score	August <i>M(SD)</i>	December <i>M(SD)</i>	Change <i>M(SD)</i>	t-test statistics
Total	500.5 (39.8)	519.0 (36.4)	18.4 (26.1)	<i>t</i> =23.53, <i>p</i> <.001
LC	47.6 (4.5)	50.8 (4.8)	3.2 (3.4)	<i>t</i> =30.99, <i>p</i> <.001
SWE	50.3 (4.9)	52.2 (4.4)	1.9 (4.0)	<i>t</i> =15.79, <i>p</i> <.001
RC	52.3 (5.2)	52.8 (4.0)	0.5 (4.7)	<i>t</i> =3.42, <i>p</i> =.001

*N=1,108 (LC = Listening Comprehension, SWE = Structure and Written Comprehension, RC = Reading Comprehension)

Of course, the average score increase between the August and December 2020 TOEFL examinations can be partly explained by the fact that the students had already familiarized themselves with the content of the test and had had several months to study and brush up on their weak points. However, when one compares this data to that of the last 11 years, there is a startling increase in the overall TOEFL scores between 2009 and 2021, which is especially pronounced in the 2019–2020 period. This data is presented in Figure 1 below.

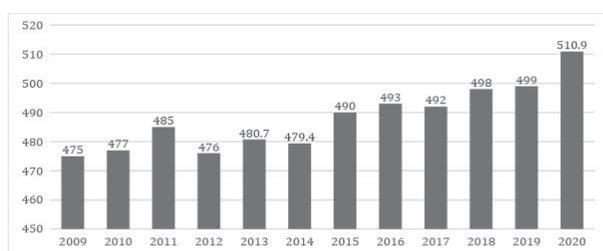


Figure 1. Average TOEFL Scores 2009 – 2020

When the raw data from 2020 is compared to the previous ten years of TU students' TOEFL results, it is apparent that there has been a dramatic positive change in recent years. These results are especially noteworthy considering that far less than half of the entire ETF adopted the new curriculum in Spring 2020 (Spring & Okada, 2021). Because close to 50% of the ETF have agreed to implement the new curriculum by October 2021, it is not overly optimistic to predict that TU students' TOEFL scores will increase even more in the upcoming months and years. Moreover, as it is the stated goal of the CCLE (ES) to encourage the entire ETF to incorporate the new curriculum in their classrooms by April 2023, it may also be argued with confidence that TU TOEFL results will improve further.

The recent dramatic increase in the TOEFL scores may be due to other factors, such as Japan's implementation of a rather restrictive lockdown

during the COVID-19 pandemic, which, compared to previous years, gave students much more time in which they could study and prepare for the TOEFL examination (Ali, 2020). It is also possible that the recent uptick is an anomaly that can be attributed to multiple other factors – for instance, increased capability among the student body in 2020 compared to previous years. However, the preliminary data strongly indicates that these improved scores are the result of the partial implementation of the new common English curriculum at TU.

7. Conclusion

The launch of the new unified English curriculum at TU happened to coincide with the onset of the COVID-19 pandemic. This, coupled with the decades-long existence of a “non-curriculum” curriculum, was perhaps the reason that initially only about one quarter of the ETF opted to implement the new curriculum in 2020. However, as the pandemic persisted into 2021, more teachers may have felt compelled to implement the new curriculum as part of the adoption of a novel digital delivery system that was necessitated by the shift to online classes. In any case, despite the overall uncertainty that ensued as a result of this shift, the need to make drastic changes to teaching approaches led to more teachers adopting the new curriculum. Arguably, a result of the curriculum's implementation is a rise in the overall TOEFL scores of TU students, and the initial data makes it clear that this new system has the potential to supercharge TU TOEFL scores in the upcoming months and years.

While the initial data is encouraging, the CCLE (ES) will nevertheless redouble efforts in several arenas to ensure further progress. First, the CCLE (ES) has adopted an action plan to ensure that the new curriculum is fully implemented by all ETF members by Spring 2023. Second, it will be necessary to improve *Pathways to Academic English* by further

refining the courses' objectives and core skills. Furthermore, the CCLE (ES) will need to augment the common "shared materials" so that they are appealing to all ETF members. It will also be imperative to promote paperless content delivery, as many instructors and students have become accustomed to this practice over the last few months, and it is certain to be a defining feature of the "new normal" in higher education going forward. Finally, the CCLE (ES) will also work to increase the number and quality of curriculum seminars, faculty development sessions, workshops, in-house online instructional videos, and other interactive training tools and programs. In this way, the CCLE (ES) will be prepared to remedy any curriculum, material, and delivery issues as they become apparent.

References

- Ali, W. (2020). Online and remote learning in higher education institutes: A necessity in light of COVID-19 pandemic. *Higher Education Studies*, 10(3), 16-25.
- Burki, T. K. (2020). COVID-19: consequences for higher education. *The Lancet Oncology*, 21(6), 758.
- Iwabuchi, K., Hodama, K., Onishi, Y., Miyazaki, S., Nakae, S., & Suzuki, K. H. (2021). COVID-19 and Education on the Front Lines in Japan: What Caused Learning Disparities and How Did the Government and Schools Take Initiative? In *Primary and Secondary Education During COVID-19* (pp. 125-151). Springer, Cham.
- Kavanagh, B. (2021). A Discussion and Overview of Japanese University Student and Teacher Perceptions of the Online Learning Environment and Class Delivery Within the COVID 19 Pandemic. *言語・文化教育センター年報第(6)* 29-37.
- Suzuki, H. (2020). Japan univ. lecturers worry over crumbling class quality as virus forces courses online. *Mainichi*. Retrieved from <https://mainichi.jp/english/articles/20200509/p2a/00m/0na/002000c>
- Marinoni, G., Van't Land, H., & Jensen, T. (2020). The impact of COVID-19 on higher education around the world. *IAU Global Survey Report*.
- Spring, R., & Okada, T. (2021). Report on teaching English A1 and B1 core skills in 2020: Implications from student survey, core skills tests, and TOEFL data. *The Bulletin of the Institute for Excellence in Higher Education*, Tohoku University, 7, 315-324.
- Tohoku University (2015). *Heisei 26 nendo TOEFL ITP tesuto jishhi houkokusho* [Report of the 2014 TOEFL ITP Test Scores]. Tohoku University internal report.

【特集・寄稿】

ポストコロナにおける教育スタイルを見据えて

－東北大学初修外国語教育の実践－

深井陽介^{1)*}, 田林洋一¹⁾, カン・ミンギョン¹⁾, 金 鉉哲¹⁾, 趙 秀敏¹⁾

1) 東北大学高度教養教育・学生支援機構 言語・文化教育センター

新型コロナウイルスの感染拡大に伴い、我々は従来の対面授業を行うことができなくなった。とりわけ、人と人のコミュニケーション（発話）を教育の柱としている外国語教育は、飛沫感染などの恐れもあり、遠隔授業に方向転換せざるを得なかった。本稿では、東北大学高度教養教育・学生支援機構の初修外国語専任教員（ドイツ語、スペイン語、フランス語、韓国語、中国語）がこの機会にどのように授業を捉えなおし、その改善に向けていかなる試みを行ったのかを具体的に紹介する。また、ポストコロナにおける教育のスタイルを模索し、遠隔授業のメリットやデメリット、今後の展望などについても述べる。

1. はじめに

新型コロナウイルス感染拡大に伴い、外国語の授業の質的転換が求められている。ここでは、機構言語文化教育センターの初修外国語専任教員が、コロナ禍において、どのような問題に直面し、どのようなことを考え、実践したのかが述べられる。

最初の報告をするドイツ語（カン）は、コロナ禍における授業実施形態とそれに関する受講生の要望を概観し、授業実践に基づくオンライン授業のメリットとデメリットを述べる。次に、スペイン語（田林）は、オンライン授業の「善悪」について考察を行なった後、それが必ずしも悪いものではなく、学生にとっても教員にとってもメリットがあることを強調する。第3に朝鮮語（金）は、本学全学教育科目として設置されている基礎、展開の各科目について、具体例と共に遠隔授業のメリット・デメリットを考察し、また新しい発見についても触れる。第4にフランス語（深井）は、ZOOMを利用した遠隔によるライブ授業の工夫の仕方を反転授業と絡めて考え、そのメリットとデメリットを述べる。最後に、中国語（趙）は、遠隔授業の可能性と限界について述べたあと、オンラインと対面を融合させた教育の未来について述べ、とりわけオンデマンド型授業の有効性・可能性について考察する。

2. コロナ禍における授業形態と受講生の反応（ドイツ語）

オンライン授業の形態はおおむね、①非同期型（動画などの授業資料の配信による「オンデマンド型」）、②同期型（Zoom やGoogle Meetなどを利用した「リアルタイム型」）、③混合型（①と②の併用および対面授業とオンライン授業を併用する「ハイブリット型」、対面授業をリアルタイムで同時配信する（さらに録画してオンデマンド配信する）「ハイフレックス型」）の3つのタイプに大別される（竹内2001, 境2001なども参照）。

本節では、コロナ禍における東北大学全学教育のドイツ語の取り組みを紹介する。以下では、まずドイツ語科目の授業実施形態に関する概要を示し、次に「基礎ドイツ語」科目で特に多かったオンデマンド型授業のメリットとデメリットおよび、オンデマンド型とリアルタイム型の併用による相乗効果について、筆者の担当授業の例を交えながら述べる。

2.1 ドイツ語科目の授業実施形態

東北大学全学教育で2021年度前期に開講されたドイツ語科目は、「基礎ドイツ語」48コマ、「展開ドイツ語」8コマで、合計56コマである。学期初めに全学教育のホームページで公開されたデータによると、これらのドイツ語科目の授業実施形態は次のとおりである。

*）連絡先：〒980-8576 仙台市青葉区川内41 東北大学高度教養教育・学生支援機構 言語・文化教育センター yosuke.fukai.e1@tohoku.ac.jp

表1. 2021年度前期のドイツ語科目の授業実施形態

	基礎ドイツ語	展開ドイツ語
対面	14 コマ (29%)	6 コマ (75%)
オンデマンド型	30 コマ (63%)	2 コマ (25%)
リアルタイム型	4 コマ (8%)	-
合計	48 コマ (100%)	8 コマ (100%)

1年生が受講する「基礎ドイツ語」は週2コマあるが、基本的に一人の教員が同一クラスの週2コマを担当している¹⁾。したがって、週2コマともに同じ形態のドイツ語授業を受講するケースが多いと考えられるが、表1に見られるように、「基礎ドイツ語」科目ではオンデマンド型授業の割合が高い。次に対面授業が約3割あるが、担当教員との関連で見ると、非常勤講師による授業がその大半を占めている²⁾。

なお対面授業の際は、諸事情により対面授業に出席できない受講生への対応として、授業収録動画の提供または同時配信のハイフレックス型授業などが行われた。また表1は、主な授業形態として各授業の担当教員が回答したものを集計したものにすぎず、実際の授業は、対面授業とオンライン授業の併用やオンライン授業の中でもオンデマンド型とリアルタイム型の併用など、様々な形で実施された。これについては後述する。

2.2 授業形態に関する受講生の要望

上述のとおり、2021年度前期のドイツ語科目ではオンデマンド型授業の割合が最も高かったが、それは、2020年度のオンライン授業の経験を踏まえ、多くの教員がオンデマンド型授業のメリットを評価しているからであると考えられる。では、学生の立場はどうか。筆者が2021年度前期の「基礎ドイツ語」の初回の授業で実施したアンケート（3クラスで合計90名対象）の結果によれば、学期初めの時点で受講生が希望している授業形態は次のとおりである。

表2. 「対面授業 vs. オンライン授業」についての受講生の要望

授業形態	回答
対面のみ/対面中心	32人 (35%)
対面とオンラインを半分ずつ	16人 (18%)
オンラインのみ/オンライン中心	42人 (47%)
合計	90人 (100%)

表3. 「オンデマンド型授業 vs. リアルタイム型授業」についての受講生の要望³⁾

授業形態	回答
オンデマンド型のみ/オンデマンド型中心	67人 (75%)
オンデマンド型とリアルタイム型を半分ずつ	11人 (12%)
リアルタイム型のみ/リアルタイム型中心	12人 (13%)
合計	90人 (100%)

この結果を踏まえて筆者は、授業動画の配信によるオンデマンド型を中心に、リアルタイム型での会話練習などを組み合わせる形で授業を行った。第1クォーターの終わり頃、受講生に改めて授業に関する感想や要望を自由記述式で求めたところ、オンデマンド型の授業の利便性に言及し、第2クォーターも同じ形（オンデマンド型+リアルタイム型での会話練習）を続けてほしいという趣旨の回答をした受講生が全体の約8割を占めた。初回の授業で行ったアンケートの結果と比べると、受講生の間でオンライン授業（特にオンデマンド型授業）がさらに肯定的に受け入れられていることがわかる。その他の回答としては、リアルタイムでの会話練習の機会を増やしてほしい/対面で会話練習をしてみたい/毎回の課題が復習に役立つといった趣旨のものがあつた。学習効果を考えた場合、受講生

に好まれる授業形態が必ずしも最善とは言えず、教育上のメリットとデメリットを考慮した運用が重要であることは言うまでもない。

2.3 オンデマンド型授業のメリットとデメリット

オンライン授業の中ではリアルタイム型のほうが通常の対面授業に最も近い形を再現できる。その最大のメリットは教員と受講生、受講生同士がコミュニケーションを取りやすいという点にあり、逆にそれが担保できないのがオンデマンド型授業の最大のデメリットと言える。それにもかかわらず、上述のとおり、ドイツ語科目では教員にも受講生にもオンデマンド型が支持される傾向が見られた。

オンデマンド型授業のメリットとしてまず挙げられるのは、教員・受講生ともに時間的制約を受けない点であろう。また受講生からは、必要に応じて授業動画を繰り返し視聴したり気軽に質問できたりと、各自のペースで学習を進められる点が高く評価されている。これは、様々なアンケートの結果からもすでに明らかになっており（喜連川 2020 など参照）、筆者の担当クラスの受講生の反応とも一致している。

一方、オンデマンド型授業にはデメリットも少なく、特に発話練習が重要な要素のひとつとなる外国語科目の授業の場合、リアルタイムで双方向のコミュニケーションが取れないのは大きなデメリットである。また、受講生の理解度を把握しにくいという問題もある。そのため、オンデマンド型授業では、毎回課題などで学習成果を確かめる必要があり、それにより、学生にとっては課題の負担が増え、教員にとっても課題のフィードバックの負担が大きいのが実情である。筆者の授業でも、文法、作文、リスニング、発音の録音、文章読解など、毎回の授業で大小様々な課題の提出を求めた。幸いにも課題の提出率は非常に高かったが、動画の作成をはじめとする授業準備に加え、課題のフィードバックや個別質問への対応などには相当の時間と労力を要した⁴⁾。

2.4 オンデマンド型とリアルタイム型の併用による相乗効果

ここでは、筆者の担当授業で行った、オンデマンド

型授業のデメリットを補うための工夫とその効果について述べる。

(1) 会話練習

まず、リアルタイムでの会話練習について述べる。オンデマンド型授業で最も不足しがちな「話す」練習の機会を増やすため、通常のオンデマンド型授業に加え、リアルタイムでグループ別の会話練習を行った。グループ分けリストと集合時刻およびGoogle Meetのリンク、会話練習のテーマやワークシートなどの資料を事前配布し、受講生には各自準備のうえ、リアルタイムの会話練習に参加するよう指示した。会話練習では、母語話者のTAやグループメンバーとの会話を中心に進め、教員は必要に応じてチャットでサポートをしながら、各グループの時間管理やトラブル対応などを行った。このようなリアルタイムの会話練習を定期的に行うことにより、多くの受講生に次のような変化（効果）が観察された：

- ・発音とリスニングが上達し、ドイツ語を話すことに対する苦手意識が薄れていった
- ・アウトプットを意識しながらインプット学習を行うようになった
- ・オンデマンド型授業で提供している教材をより積極的に活用するようになった

(2) グループワーク

次に、課題型のグループワークについて述べる。上述のとおりリアルタイムでの会話練習では一定の学習効果が確認されたものの、オンデマンド型中心の授業においてその機会は限られており、依然として十分とは言えない。そこで、受講生同士の練習の機会をさらに増やすため、グループワークを取り入れることにした。とはいえ教員は、事前にグループワークのタスクとその成果発表の日時・方法を周知し、グループ分けや最初の打ち合わせ（Google Meet）をセッティングしただけで、その後の取り組みについては基本的に各グループに任せる形にした。タスクの具体的な内容は、①好きなテーマで会話スキットを作成し、それを覚えてロールプレイで発表すること、②質問をたくさん用意し、母語話者TAにインタビューを行うこと、の2つであった。また、各グループの成果発表はリアルタイムの会話練習の時間に行われ、完成した会話スキッ

トとインタビューの内容については、成果発表後に各自提出してもらい、添削して返却した。全体的に積極的な取り組みが見られ、成果発表では期待以上のパフォーマンスを見せてくれたグループも多かった。グループワークではお互い教え合い、学び合うことで既習の文法や表現の応用力を身につけることを期待していたが、受講生から寄せられたコメントからさらに次のような副次的効果も確認することができた：

- ・自主的に何度もオンラインで集合し、成果発表に向けて練習を行った（授業時間外学習の活性化）
- ・(LINEグループを作るなどして) グループワークのことみならず、様々な情報交換や交流を行った(受講生同士の交流の活性化)

以上のような会話練習やグループワークは、通常の対面授業では当たり前のように行われていたものであり、今更その教育効果を強調するまでもない。重要なことは、対面では様々な制約があるコロナ禍において、オンラインだからこそ出来ることも多いということである。今後は、対面授業の代替手段としてのオンライン授業に留まらず、オンラインならではのメリットを活かした、より積極的な意味でのオンライン授業を展開していく必要があり、様々な可能性が期待される場所である。またそれらはポストコロナ時代の外国語教育においても有効な手段として位置づけられるだろう。

3. オンライン授業のメリット -学生の希望、教育上の効果からの考察（スペイン語）

3.1 文科省の突然の要請 -翻弄される現場

2020年10月16日、萩生田光一文部科学大臣（当時）が閣議後記者会見で、「ほとんど遠隔」で授業を行っている大学に対して、遠隔授業の比率が大きいことに学生が納得しているかどうかの認識を尋ね、大学名とともに公表する考えを示した⁵⁾。遠隔授業を取り入れている大学を「さらしもの」にしようというこの発言に対して、違和感と同時に激しい怒りを感じた大学教員や研究者も少なくなかったと推察される。なぜなら、コロナ禍が拡大して、大学を始めとする小学校、中学校、高等学校も含めた主な教育機関が安倍晋三首相(当時)によって「閉鎖」に追い込まれた時、文部科学省は「なぜ教育機関はオンライン授業を積極的に行わな

いのか」という、現在とは全く逆の主張を繰り返していたからである。

突然の「大学に対するオンライン授業実施の要請」に大混乱に陥った現場の教員は、膨大な（そして急激に変化した）授業準備に忙殺されながらも、試行錯誤でオンライン授業の準備を進め、そして実施した。そしてようやくオンライン授業のノウハウを掴み始め、遠隔授業が軌道に乗った矢先に、文科省から言わばちゃぶ台返しのような要請が出されたのである。これで怒らない方がどうかしている。

コロナ禍における感染拡大も含めた状況は全く変わっていないのに、ある時はオンライン授業を推奨し、別の時にはオンライン授業を徹底的に叩く矛盾——現場の教員は、恣意的でいい加減な政府の圧力に翻弄されることになった。しかし、本当にオンライン授業は教育上極めて劣悪で、それに比べて対面授業は素晴らしいものなのだろうか。また、「良い・悪い」の基準は、一体どのように計れるのか。本節では、オンライン授業の「善悪」について若干の考察を行った後、オンラインのメリット面を中心に検討する。

3.2 オンライン授業は「悪」なのか -学生の希望、教育上の効果の視点及び大学と文科省の認識の乖離

文科省がオンライン授業にNOを突きつけたのは、それがいかなる側面であれ、「オンラインは対面授業に比べて劣る」と判断したからである。更に、一部の新聞記事で、対面授業を行わない大学は義務不履行だとして、学生が明星大学を提訴する予定である旨が報道された⁶⁾。しかし、文科省は文部科学大臣も含めて「なぜ、どのような点からオンライン授業が悪なのか」を一切説明していない。また明星大学に対する提訴も、一学生個人の自発的な行動ではなく、何らかの外的な力や要因が働いている可能性が高い。現に、アメリカでは名門コロンビア大学を始めとして60以上もの大学が「オンライン授業は不当」として集団訴訟に発展しており、当然これらは一個人だけの行動ではないだろう⁷⁾。即ち、世論の一部及び文科省は、オンライン授業を行う大学に対して理由なき否定的な感情を抱いているのである。

オンライン授業が文科省が述べるようにデメリットばかりなのかどうかはともかく、教育現場においては、①学生の希望（授業受講者）、②教員（大学）側の事情（授業実施者）、そして③教育上の効果、の3点が議論されなければならない。本節では、特に①と③に焦点を当てて考察する。

3.2.1 学生の希望 -オンライン授業を受講者はどう捉えているのか

2021年6月11日、Facebookの「新型コロナのインパクトを受け、大学教員は何をすべきか、何をしたいかについて知恵と情報を共有するグループ」において、非公式ではあるが「緊急事態宣言解除後に、もし選べるなら」1) もうここまできたら前期は最終回までオンライン授業がいい、2) 一刻も早く教室対面授業にしてほしい、というアンケート調査の結果が報告された（グループメンバーより投稿。なお、非公式のために投稿者の氏名やクラス名などの詳細を公表することは避ける）。対象は「3・4年生のみの授業」（当日の参加者166名）及び「1・2年生が中心」（当日の参加者236名）の2クラスである。

結果、前者は1) が111名（67%）、2) が46名（18%）、無回答9名、後者は1) が162名（69%）、2) が43名（18%）、無回答が31名だった。投稿者が強調するように、学生の要望が常に教育学的に正しいと考えるはならず、更に、この結果をもって特定の主張を強く押し出す意図もない。それでも、双方の授業において7割近い学生がオンライン授業を希望した点は見逃してはならない。

また、関西大学では全学部生を対象に、オンライン授業に関するアンケート調査を実施している⁸⁾。ここで挙げられたオンライン授業のメリットとして、「移動がない」（約85%）、「自分のペースで学習できる」（約65%）、更に「倍速で講義映像を見る」（約35%）と、時間の効率性に関するものが多く並んだ。実際、筆者の元にもかなりの学生が、オンライン授業に対して「好きな時間に、好きな場所で、好きなだけ勉強できる」という利便性を好意的に捉えたコメントを寄せている。また、通学を精神的・肉体的に苦にする学生も、オンライン授業、特にオンデマンドの授業は負担が少

ないようである。今まで通学の負荷に耐えられなかった学生が幾度も落第を繰り返したが、オンライン授業によって「単位を勝ち取った」例もある。

更にこのアンケート調査の付録において、仮に対面授業が実施されてもオンライン、特にオンデマンドの授業形態を取り入れることを希望する学生が多いことが示された⁹⁾。この傾向は年次が上がるほど高くなり、特に5年次以上になると、全体の84.6%がオンライン授業の導入を歓迎している。

学生は、時間を気にせず受講できること、オンデマンド授業においては教員の説明を聞き逃しても繰り返し視聴できるためにメモがとりやすいこと、など時間的な余裕や授業受講の垣根の低さ、それにコンビニエントな授業形態に特に魅力を感じているようである（岡田 2021）。

3.2.2 オンライン授業の教育学的効果

コロナ禍が発生し、大学を始めとする教育機関が本格的にオンライン授業に参画してからまだ1年強しか経過していないため、大規模な追跡調査も含めた教育学的効果の是非を論じることは時期尚早である。あくまで参考に留めるべきであろうが、中村（2021）は、対面授業とオンライン授業を行った後の最終試験の結果を比較して、後者の方が優位に授業科目内容の修得率が高かったことを報告している。

だが、中村の行った4科目の調査の内訳は、1科目が教職科目、残りの3科目が心理系の資格関連科目であり、いわゆる「座学」が可能な科目である。第二外国語やゼミ、実験や実習などの「実技」が優先される科目に対しても、この結果が適用されるかどうかは慎重に見極めなければならない。特に第二外国語の修得においては、発音指導やアルファベットも含めた基礎的な前提知識から学生に講義しなければならないため、英語などと比較しても教員側が仮想教室及び直接的対面教室の両方において「実演」しなければならない場面が多い。

また、中村の調査における最終試験は選択式（マークシート式）であり、果たして選択式の回答の結果をそのまま第二外国語の修得可能性に適用してよいかは慎重に議論しなければならない。いわゆる「当て推量」

が、語学、特に記述式の試験ではほとんど効果がないことを考えると、オンライン授業が有効かどうかは第二外国語授業科目における中・長期的な教育学的効果を検討して判断しなければならない。

更に、教育とは単に知識を効率的に伝達することだけではない。相場（2007, 2021）やHattie（2009）が指摘しているように、教育の主な活躍場所はいくまで教師と学生の両者が参加する教室における対面形式であり、オンラインの教育教材は補助的な使われ方をすることで最も効果的に機能する。相場（2021:47）は、「理想の授業とは対面授業の中にオンライン授業を補足的に利用した授業」と結論づける。だが、相場の調査報告は主に小学生（慶應義塾幼稚舎）を対象にしたものであり、自主的学習が可能な大学生に対しても同様の結果が出るかどうかは明らかではない。家庭内学習（宿題）も含めた課題の提示の方法や、そもそも教育現場での用語の使用、接触の密度が大学と小学校では大幅に異なるため、小学校で通用した教育学的ストラテジーが大学でそのまま適用できるかどうかは更なる調査が必要である¹⁰⁾。

3.2.3 第二外国語の授業では結論の出ない「オンライン授業の是非」

以上から、大学の講義受講者（学生）のニーズ及び教育学的効果と、世論の一部および文科省の見解とは大幅な乖離があることが分かった。もっとも、「対面授業優先か、オンライン授業優先か」という議題は、感情的・政治的な側面も映し出すことがあり、調査報告も恣意的なものに偏るきらいがあることは否めない。少なくとも大学の第二外国語教育において、真にオンライン授業が有効であるかどうかはまだ確実な結論が出ていないと言える。

しかし、対面授業が主体であれオンライン授業が主体であれ、少なくともオンライン形態の教育教材を取り入れて、教育効果がマイナスになる事例は管見では見当たらない。よって、オンライン授業をただちに悪と判定する文科省の「提言」は的外れと言わねばならないだろう。

3.3 東北大学のスペイン語教育に関する実践例 -結論として

章結として、筆者が担当している東北大学のスペイン語（入門的な「基礎スペイン語」及びより発展的な「展開スペイン語」）についての簡単な調査を報告する。2021年度現在、教員9名（専任教員4名、非常勤講師5名）のうち、オンライン授業を行っている教員は僅か2名で、他の7名はハイブリッドや両者の形式の授業を平行させて行うなど、何らかの形で「対面授業」を取り入れている。だが、筆者の担当する授業を受講している複数の学生から「コロナ禍で外に出歩くのに恐怖を覚えるので、このままオンライン授業を継続して欲しい」という要望を頂いた。逆に、「完全に対面授業に移行して欲しい」という要望はなかった。

このことは、①コロナ禍において対面授業を強行することが学生や教員にとって心理的・肉体的な負荷となること、②オンライン授業に表立った反対意見のないこと、を示唆する。上記3.2.1の項で述べたような、学生がオンライン授業に積極的な意義を見出している点に関しては、そのまま授業実施者の教員にも当てはまる。また、教員も例えばオンラインのオンデマンド授業で収録を繰り返すなどして、いわゆる「授業内での言い間違い」を防ぐことができる。

もちろん、語学は実践を重視する「実学」的な側面を豊穡に備えているため、一方通行的なオンデマンド授業や顔が見えないオンライン授業の全てに肯定的な側面があると決めつける訳にはいかない。だが、東北大学スペイン語部会では、例えば発音指導ではパソコン上で録音した自分の音声ファイルを教員にチェックしてもらい、語用論的な語学修得においては、自分で語学に関する映像を作成してオンライン上で発表するなどの工夫を行っている。こうした補完的な面でのオンライン授業も行うことで対面授業と変わらないか、あるいはそれ以上の教育学的効果、即ち学生と教員両方にとってのメリットがあれば、文科省が再三言うような「オンライン授業はけしからん」という盲目的な主張は、感情論を脱しきれておらず、旧態依然かつ真の教育を無視した暴論と言わざるを得ないだろう。

4. オンライン授業におけるデメリットと新たな発見（朝鮮語）

2020年度は、オンライン授業のメリットとデメリットの両方を発見した非常に重要な年であった。世界的な新型コロナの流行とともに、オンライン授業はやむを得ない選択だった。オンライン授業に対して漠然とした否定的な認識を持っていた教員と学生にとっても非常に有意義な体験であった。もちろん互いに不慣れたオンライン授業で問題点もいくつかあったが、予想に反し新しい授業方法としての可能性も発見できた。

4.1 「基礎朝鮮語Ⅰ・Ⅱ」の問題と改善

2020年1学期から突然始まったオンライン授業は、試行錯誤の連続だった。最初は発音練習に関する動画を作成し、学生がひとりで練習できるように工夫した。「ハングルの母音と子音、発音のコツなどに関する動画」を作成して、ISTUにアップロードした。受講生にその動画を見るように指示し、簡単な課題を提示し提出させた。課題はクイズ形式で、動画の内容を正確に理解したかどうかを確認し、回答をISTUに直接入力するような仕組みにした。例えば、「調べ学習：韓国語と朝鮮語の違いは？」という課題を設定し、動画を視聴させて正しく理解できたか確認した。しかし、あらかじめ作成した動画を学生が視聴するという方法には、様々な問題が生じた。特に、正しく発音できるかどうかを教員が確認できないという問題点があった。それを解消すべく、2021年1学期には、学生に自分の声を録音して提出させるという形式の課題を出し、学生たちが個々で発音練習ができるようにした。

2020年2学期からはZoomを利用して、本格的にリアルタイム授業を行った。リアルタイム授業では、オンデマンド授業の問題をある程度解決できたが、依然としてオンライン授業としての問題点も残った。対面授業の場合は、日本人が区別し難い「자요-차요-짜요」、「따로따로」のような発音について、一対一で口の形・舌の位置・呼吸などをチェックしつつ、正確な発音の指導を効果的に実施できた。しかしリアルタイム授業では、教員も学生もZoomを使ったオンライン授業に慣れず、一人一人の指導がうまく行われなかった。この点は、2021年のリアルタイムのZoom授業に

おいても、いまだに解決すべき課題として残っている。

4.2 「展開朝鮮語Ⅰ・Ⅱ」の問題と改善

2020年「展開朝鮮語Ⅰ・Ⅱ」のクラスは、個人的には最も苦心した、かなり反省点の多い授業であった。受講生は13名しかいなかったが、学生とのコミュニケーションが最も大変だった。特にリアルタイム授業が始まって間もない頃、オンライン授業に関するルールをきちんと決めていなかったために、混乱が生じてしまった。まず最も反省すべき点は、オーディオとビデオの設定方法を学生に任せたことであった。最初の授業の時、ある学生のコンピュータの設定に問題が生じて、オーディオやビデオが正常に作動しなかった。また、周囲の騒音やスピーカーのハウリングが授業の妨げになったこともあった。プライバシーを重視する学生から、ビデオ機能をオフにして授業を受けたいと要求されたこともあった。私自身がオンライン授業にあまり慣れていなかったこともあり、そういった学生の要求をほとんど受け入れてしまった。その結果、リアルタイム授業にもかかわらず、反応がほとんどない授業を進行することになり、終始硬い雰囲気の中で文法の説明と練習問題の解説が中心となってしまった。

受講生の人数もそれほど多くなかったので、十分にコントロールできるだろうという安易な考えが問題を引き起こしてしまったのだと思う。2020年2学期の授業からは、ビデオとオーディオの設定ルールをきちんと決めて、特別な理由がない限りはそれに従うように指示を出した結果、そのような混乱は起きなかった。

4.3 「展開朝鮮語Ⅲ・Ⅳ」の問題と改善

「展開朝鮮語Ⅲ・Ⅳ」は韓国語上級者向けの授業なので、受講生は毎年4～5名程度である。しかし、自分の考えを韓国語で自由に話せるかなり上級レベルの学生から、簡単な自己紹介程度しかできない学生まで、学習者のレベルはさまざまである。それゆえ、授業のレベル設定が難しい。しかし、ほとんどの学生は、会話能力の向上を目標にしているため、授業の内容は会話練習が中心となる。

2020年から「展開朝鮮語Ⅲ・Ⅳ」は、ほぼリアルタイムのZoom授業で行った。授業は、最近韓国で話題

となっているニュースを調べた後、自分の考えを発表するという方法を選んだ。1週間前に次回の発表テーマを決め、そのトピックに関連する作文を用意させた。そして授業中に、学生たちは用意した作文をもとに、自分の考えを韓国語で発表した。発表を聞いた学生たちが内容をどの程度理解したかを確認し、簡単な討論を行った。

「展開朝鮮語Ⅲ・Ⅳ」を受講する学生は、韓国語学習に非常に熱心である。2年以上継続して韓国語学習への強い意志を持っている真面目な学生なので、発表回数が重なるにつれて会話能力もかなり高くなるケースが多い。その結果、授業が終わる頃には、韓国語の会話能力が著しく向上した学生がほとんどであった。学生の積極的な学習態度によってか、対面授業とオンライン授業の差はほぼ感じられなかった。

4.4 オンライン授業の可能性について新しい発見

これまで主にオンライン授業の問題点について述べたが、オンライン授業のメリットも意外と多かった。

第一は、「簡単なテスト機能を利用して、フィードバックが簡単にできること」である。オンライン授業を始めたときに最も苦労した点は、学習の評価をどのように行うのかということだった。2020年1学期は、一般的な試験の実施が困難な状況にあったので、Google Classroomの「テスト付き課題」の機能を使用した。試験は、正しい文章を完成させるために適切な単語を選択するという方法で、クラスの授業環境によって、3回と5回の小テストを実施した。Zoomのオンライン授業中にビデオをオンにしたまま、約20分の試験を行った。その結果、3回の小テストを実施したクラスでは、成績に大きな差がなかったのに対して、5回の小テストを実施したクラスでは、成績の差がはっきり現れた。オンライン試験には限界があるが、5回以上の試験を実施する場合には、客観的な評価も可能だと考えている。Google Classroomの「テスト付き課題」という機能の中には、正解と不正解をすぐにフィードバックできるという便利な機能がある。受講者が答えを入力してすぐに、その結果の統計情報が表示される。特に、不正解率が多い問題を直ちに把握できるので、試験が終わってすぐに学生たちにフィード

バックができるのは、オンライン授業の利点である。

第二は、「個々の理解度に応じて自由に質疑応答ができること」である。対面授業とオンライン授業の最大の違いは、学生が気軽に質問できる雰囲気である。対面授業では、他の学生から注目されることを気にして、授業中の質問をためらう学生が多い。しかし、Zoomを利用したオンライン授業では、教員と学生がチャット機能を使って個別に質疑応答ができるので、周辺の状況を気にせずに質問することができる。これらの影響なのか、多数の学生が積極的に質問をする傾向が目立った。

第三は、「学習意欲が高い上級学習者の場合には、オンライン授業も対面授業とほぼ同じ雰囲気を維持できること」である。上級者の授業は、主に個人発表と団体討論に分けて実施するが、発表も討論も非常に高い集中力を維持できた。個人発表の場合には、Zoomの画面共有機能を使うと、発表資料と発表者の顔が二画面で表示されるので、共有機能を使わない発表よりも、発表者の積極的な姿勢が生き生きと伝わってきた。つまり、オンライン上の発表も、対面授業とほぼ差がない発表を聞くことができたのである。議論の場合も同様で、モニターでお互いの表情を見ながら議論を進めるため、対面授業よりもはるかに活発に議論ができた場面が多かった。

実際のオンライン授業を体験して、今まで持っていた偏見が完全に崩れる形になった。新型コロナが流行する前は、オンライン授業はただ対面授業の補助的な授業に過ぎないと考えていた。その理由は、「オンライン授業は、学力の低い学生を増加させる」という先行研究（ジョンソン・アンウニョン 2021）の結果を疑いもせずただ信じていたためである。しかし、今回の経験を通して、学習意欲が高い学生にとっては、むしろオンライン授業の方が対面授業より利点が多いのではないかと感じた。

5. ZOOMを用いたライブ授業の方法とメリットについて（フランス語）

5.1 教室という空間

新型コロナウイルスの感染拡大に伴い、世界は未曾有の大惨事に見舞われた。そして、今まで対面で行っ

ていた授業を急に全て遠隔で行わなければならなくなった。報告者自身、そのような体験は一度もしたことがなかったし、何よりも語学の授業においては、学生同士が教室で出会い、そこで対話することが最も重要だと考えてきた為、突然のことに驚き戸惑った。教室という空間が確保されない授業など、誰が想像できたであろうか？学生達の笑い声が聞こえ、彼らの表情が読み取れ、開始と終了のチャイムが鳴るから授業という形が成り立っていたのではないか？そのようなことを考え、何から手を付ければいいのか分からず途方にくれたが、「敵」は感染症なので、やはり飛沫が飛び交うような環境は避けるべきである。2020年度当初は本学のインターネットスクールを利用し、オンデマンド型の授業を配信していたが、学生からの反応も少なく、本当に視聴してくれているのかも分からなかった。

そんな折に同僚からZOOMというWeb会議サービスがあることを教えてもらい、半信半疑でそれを使ってライブ授業をすることにした。これはいわば教室というパブリックスペースから脱却し、バーチャルな空間の中で授業を行うという冒険的な試みであったと言っても過言ではない。

5.2 教科書『政宗伝』

折しも、報告者は2020年2月に『政宗伝 RPGで学ぶフランス語』（三修社、2020）を出版し、2020年度より1年生向けの授業で使用する予定であった。この教科書は冒険的なストーリー（本編）とグリモワール（ストーリーを理解する為の文法・語彙の説明。グリモワールはフランス語で「魔術書」の意味）から成り、学習者が主体的にフランス語を学習できるようになっている。また、音源はQRコードからダウンロードすることができ、80～90年代初頭のロールプレイングゲームを思わせる音楽や、歌などの聴覚教材もついている。尚、この教科書は2021年度も使用し、現在報告者と機構のネイティブ講師が担当する「基礎フランス語」の全てのクラスにおいて使用している。

教科書は近未来を舞台としており、設定は以下の通りである。

この時代、人々は一見普通に暮らしているように見

えるが、突然無差別な殺人事件が起きたり、異文化排除を叫ぶ団体が現れたりするなど、殺伐とした雰囲気にも包まれている。その状況の背後にはWANOという組織の暗躍があった。彼らは人々に、世界共通語である「統一言語」を学ぶよう強要する、この言葉を上手く操れるものはエリートとして各国を牛耳る者となる。しかしそうでない者は、母語でも十分な表現や意思の疎通ができなくなり、自分の世界に引き籠ってしまうか、あるいは排他的になってしまう。

物語の主人公、マサムネは文学や思想に興味を持ちフランス語を勉強しようとするが、この時既に日本ではフランス語が教えられなくなっており、秘密警察から執拗な妨害を受ける。そして、身の危険を感じた彼は渡仏し、ディジョンという街にたどり着く。ここから冒険が始まる。

この教科書は所謂ゲーミフィケーションの理論を応用しており、フランス語を使ったゲームを解きながら、様々な文法や語彙や口語表現などが習得できるように配慮されている。もちろん初学者は本編だけを見ても問題を解くことができない為、補助教材（あるいは「ゲーム攻略本」としてグリモワール（文法などの説明書）の助けを借りて課題を解決していく。

『政宗伝』は新型コロナウイルス感染拡大以前に着想を得たものなので、もちろん対面授業で使用することを想定していた。しかし、コロナ禍で遠隔授業を余儀なくされたため、2020年度より、図らずも遠隔で使用することとなった。しかし、この教科書が思わぬ効力を発揮することとなる。

5.3 予習グループと反転授業

遠隔で一方的な講義形式の授業をしてしまうと、学生の集中力が途切れてしまうと考え、報告者は「反転授業」の考え方を応用して、授業を進めることにした。反転授業とは、知識の習得ではなく知識の活用方法を学ぶことを重視した授業のことである。具体的には、授業を行う前に、予習段階でグリモワールを参照してもらい、教科書本編にあるゲームの答えを考えてもらう。次に授業では再度本編を扱い、グループワークを通じて問題を解き、課題を解決していく。授業後には練習問題をやってもらい、Google Classroomに

提出してもらおう。このような流れにすることで授業の質的転換を試みた。

従来の授業では、授業中に問題解決能力を磨くことはほとんどできなかった。基礎知識の習得が重視され、それを応用する方法の習得に至る程の時間的余裕がなかったのである。しかし、予習段階である程度知識の習得をさせることによって、問題解決能力や協調性なども鍛えることができる。また、この場合授業はインプットする場というよりはむしろアウトプットする場となる。こうして、反転授業を行うことによって、理解の定着を促すことができる。

この反転授業を行う際に、もう一つ工夫したことがある。それは「予習グループ」を結成することである。年度はじめの4月と夏休みが終わり、新学期が始まる10月の2回、3名から成る予習グループを結成した。丁度教科書に出てくる主要登場人物が3名だということもあるが、この3名で授業の各回の前に1時間程度各自オンライン会議を開いてもらい、グリモワールをもとに各課の予習をしてきてもらう。協働学習をさせることで学習量の格差を防ぐのが狙いだった。実際の授業では、ZOOMの「ブレイクアウトルーム」機能を使い、再びランダムに3名から成るグループを結成し、各課に5～6ほどあるゲームを10分～15分程度かけてグループワークで解いてもらう。こうすることで、連帯して予習を行うことができるし、授業中は予習グループと異なるメンバーになるので他グループの予習状況や進捗状況などの情報を得ることができる。しかも、答え合わせは全員で行っていく為、学習者は予習、授業のグループワーク、答え合わせの3回、ゲームをしていることになる。このようにメンバーを頻繁に入れ替え、ゲーム的な要素をふんだんに散りばめた課題をチームで繰り返し解決していくことによって、フランス語のコミュニケーション能力が定着していく。授業中は頻繁に発話させるが、教員は「スピーカービュー」にして学生の口の形を確認し、発音を指導する。こうすることで、遠隔授業ではあっても学生が途中で退出したり、集中力が途切れたりすることはほとんどなくなった。

ここで学生と約束したことが2点ある。それは、まずZOOMによるライブ授業中はカメラをオンにする

ことである。こうすることで、スピーカービューを使って学習者が正しい口の形で発話できているか確認することができるし、顔が写っていることで学習者は集中しやすくなる。次に、全体の答え合わせの時はマイクをミュート、グループワークの時はマイクをオンにすることである。こうすることで全体会議の時は学生に動詞の活用やフランス語のフレーズを自由に大きな声で発話させることができるし、ハウリングも避けることができる。このように、遠隔授業にいくつかの工夫を加えることで、バーチャルな空間にしながら現実に近く、学習者を飽きさせない授業づくりができた。

5.4 効果と問題点

以上のようなことをおよそ1年半進めてきたわけだが、現在では学生の方でも、感染を避け、自宅にしながらフランス語が話せることから、むしろ遠隔授業を好む者の方が多い。また、当初はフランス語圏に留学できないなど、学生が学習のモチベーションを低下させないか懸念されたが、2020年度秋において、フランス語検定を受験した者は160名を超え、過去最高を記録するとともに、合格率も極めて高かった。また、2021年度秋の受験者は190名を超え、過去最高を更新している。

ただ、問題点が散見されることもまた事実である。まず、試験と評価の問題である。対面で試験ができない折、報告者は遠隔による試験を試みたが、公正な方法がなかなか見つからなかった。結果的にディクテーションの問題を20問程度出すことにしたが、採点にかなりの時間を要した。次に、授業運営に関してGoogle Classroomやメールで学生とやり取りしたが、連絡方法がこれらの通信手段のみだった為、対面授業においては授業後に口頭で説明していた些末な事柄も、全てメールで返信せねばならず、他の事務的な仕事をメールで対応するようになった事も相まって、煩雑を極めた。最後に、やはり遠隔の場合学習者によってその学習量のばらつきが出やすく、成績の良い者は極端に良いが、悪い者は極端に悪いという結果になった。それを解消する為に「予習グループ」を作ったわけだが、完全に機能しているとは言い難い結果となってしまった。

このような問題点は今後の課題であり、教員・学生が大きな負担なく授業を進めていけるかどうか大きな鍵を握るだろう。

5.5 最後に

まとめとして、当初は懸念されたZOOMによる遠隔ライブ授業が、思った以上に機能したことが確認できた。そのポイントは、いかに学生主体の授業運営に転換させるかであった。教員はとかく授業中あまりに多くのことを話してしまいがちである。しかし、学生が考える間もないうちに解説し、答えを与えてしまうと、学習者の主体性が損なわれてしまいかねない。

授業の主役はあくまで学生である。教員は、学生目線に立って、彼らが主体的に学べるように授業設計をしたほうが良いし、とりわけ遠隔授業においてはそのような考え方が重要である。『政宗伝』を使うようになってから、教員はファシリテーターへと変化した。学生が社会に出て必要なのは、授業で磨いたコミュニケーション能力を駆使し、自ら考え、主体的に行動することである。「内向き志向」な学生が多い中、そのようなアウトプットの練習を、大学在学中、特に低学年において実践しておくに越したことはない。その意味で、いかに学生を「主人公」にした授業づくりをしていくかが、今後は更に問われることとなるだろう。

6. ブレンディッドラーニングにおけるオンデマンド授業への展望（中国語）

6.1 はじめに

ここでは、初修中国語におけるコロナ対応の教育実践の一つとして、筆者（趙）が行ったオンデマンド授業を取り入れたブレンディッドラーニング（以下BL）の取り組みについて報告するとともに、ポストコロナにおける教育DX（デジタルトランスフォーメーション）を見据えて、オンデマンド授業を取り入れた新たなBLモデルを提案する。

筆者は、これまで、初修中国語教育において、自習を促進し、学習意欲と学習効果を高めるため、教育の効果・効率・魅力を高めるインストラクショナルデザイン理論に基づき、対面授業、授業後のeラーニングによる復習、および次回授業でのテスト・発展学習か



図1. BLモデル：3段階学習プロセス

らなる3段階学習プロセスのBLモデルを提案、実践している（図1）。

また、急速なスマートフォンの普及に対応し、短時間で随時随所にミニ学習ができるよう、eラーニングによる復習をパソコン利用からスマートフォン利用へ転換した。具体的には、スマートフォン利用の学習形態であるMicrolearningの設計原則に基づいて、音声機能やゲーム性などを活用した多様な練習コンテンツからなるアプリ教材を開発し、さらに学習状況を視覚的に提示するユーザーインターフェース、および学習ログを視覚的に提示する学習履歴システムを開発した。実証実験の結果、学習意欲の向上と維持、復習状況の改善、学習効果の向上が確認された。

2020年、コロナ禍に際し、授業のオンライン化を必須とする背景の下で、これまで提案してきた3段階学習プロセスは、全面オンライン化の3段階学習プロセスへの変更を迫られ、オンデマンド授業とリアルタイム授業を組み合わせた新たなBLに取り組み始めることとなった。その結果、次項に示すように、この1年半に及ぶ実践を通して、BLにおけるオンデマンド授業の実践可能性が確認された。

6.2 オンデマンド授業を取り入れたBL

筆者が設計し、実践したオンライン化による3段階学習プロセスのBLを図2に示す。すなわち、段階1：オンデマンド授業による新しい内容の学習、ここでは、主に語彙、会話、文法の学習やリスニング練習などを行い、効率的なインプットの実現を目指す。段階2：スマホアプリによる復習（従来通り）で、授業と連携した単語練習、文型練習、リスニング、スピーキングなどを行い、効率的な知識定着を目指す。段階3：リアルタイム授業による対話型活動、ここでは、個々の学習者の発音の確認と指導、ペアワークでの会話練習、グループワークでの作文と発表、小テストやフィード



図2. オンライン化による3段階学習プロセス

バックなどを実施し、豊かなアウトプットの実現を目指す。

このうち、特に段階1については、従来の対面授業から、時間、空間、人数に制約されず、自己ペースで反復受講できるオンデマンド授業へと根本的な転換を図った。2020年度では、試行的に過去の授業動画を編集してYouTubeから配信する方法で実践し、その結果、授業動画はわかりやすかった、学習に取り組みやすかったという学習者の肯定的な評価があった一方、一部学習者における学習ペースと学習意欲の持続困難、また、個々の学習者の学習履歴と進捗状況の把握ができないという問題も確認された。

こうした問題に対し、2021年度では、一方通行の授業動画からインタラクティブな授業動画に改善し、さらに学習進捗状況が確認できるように改善した。具体的には、インタラクティブな動画の作成ツールであるPlayPosit (<https://go.playposit.com>) を利用して、授業動画に語彙や会話のリスニングクイズを入れることにした。これにより、学習者が授業動画を視聴しながら、クイズに答えるインタラクティブな学習となり、学習意欲の持続、学習効果の向上が期待できる。さらに、こうした学習の状況、例えば、学習時間、クイズの正誤状況と得点などが、学習履歴に詳細に記録され、授業出席と受講状況のデータとなる。これらにより、学習者の学習ペースと学習意欲の持続を促しつつ、学習進捗状況を把握し、それを踏まえた指導を行うこともできる。

改善した授業動画を用い、オンライン化による3段階学習プロセスのBLを実践した結果、2020年度においては一部学習者が授業動画を視聴しなかったのに対し、2021年度前期では、ほとんどの学習者が動画を視聴し、クイズに取り組んだことが学習履歴から確認された。また、前期末試験に関しては、コロナ前と同様な試験問題と方法で実施したが、その結果は、良好な

学習効果が得られた2017年度の場合と比較しても、大差ないものとなった。すなわち、発音編（リスニング）の得点が若干下がったほかは、本課編の得点および全体の合計点は、2017年度と差がないことが確認された（表1）。なお、これについては詳細を別稿で報告する予定である。

表4. 前期試験の結果

項目 (満点)	2017年度 (<i>n</i> = 290)		2021年度 (<i>n</i> = 187)		t 検定
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	結果
発音編 (30点)	23.7	3.3	23.0	3.6	*
本課編(第1～4課) (70点)	58.8	7.5	59.9	8.6	—
合計 (100点)	82.5	9.6	82.9	11.0	—

M: 平均値; *SD*: 標準偏差; **p* < .05; —: 有意な差はない

以上の実践結果により、オンデマンド授業の実践可能性が示された。今回は、過去の対面授業を収録した動画による試行であるが、今後、オンデマンドの学習形態を踏まえ、インストラクショナルデザインに基づいて、学習意欲と学習効果をより高めるBLのためのオンデマンド授業を開発することができれば、より高い教育効果が期待できると予想される。

次項では、本稿の締めくくりとして、ポストコロナにおける教育DXを見据えて、オンデマンド授業を取り入れた新たなBLモデルを提案する。

6.3 ポストコロナの3段階学習プロセス

コロナ禍により、ICT活用のオンライン授業が一斉に展開され、多くの教員がICT活用のスキルを高める一方、学生もオンライン授業に肯定的な評価が多く、全体的にICT活用教育は大きく前進できたと言える。デジタル技術を活用し社会全体に大きな変革をもたらしているDXは、今後教育においても確実に大きな潮流となっていくに違いない。

そこで、筆者は、ポストコロナにおける教育DXに

向けた新たなBLとして、オンデマンド授業による新しい内容の学習、AI（人工知能）活用のスマホアプリによる復習、対面授業によるアクティブラーニングからなる、新3段階学習プロセスモデルを提案する（図3）。

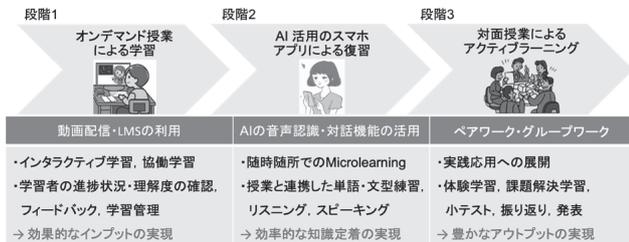


図3. ポストコロナの3段階学習プロセス

具体的には、まず、段階1のオンデマンド授業では、動画配信と学習管理システムを利用して、インタラクティブ学習や協働学習を取り入れ、学習者の進捗状況・理解度の確認、フィードバックと学習管理が可能な授業を開発する。これらにより、語彙、会話と文法の学習、リスニングなどを行うことで、効果的なインプットを実現し、動機づけの高い自律的な学びが期待できる。

次に、段階2のAI活用の復習では、AIの音声認識・対話機能を活用した随時随所でのMicrolearningとして、スマホアプリ教材による授業と連携した単語練習、文型練習、リスニング、スピーキングなどを行い、効率的な知識定着を目指す。

さらに、段階3の対面授業では、アクティブラーニングを実施し、実践応用への展開として、体験学習、課題解決学習、小テスト、振り返り、発表などを行い、豊かなアウトプットの実現を目指す。

こうした新3段階学習プロセスによるBLモデルを構築することにより、ICT活用の高度化、自己調整学習、教育資源の共有、同一科目における授業内容の統一化・標準化、教育の質保証と向上、効果的・効率的・魅力的な教育などの実現を目指して行きたい。

注

- 1) 二人の教員によるペアクラスは、2021年度前期の場合、全24クラスのうち6クラスのみである。
- 2) 2021年度前期の非常勤講師によるドイツ語の授業は、

基礎ドイツ語・展開ドイツ語ともにすべて対面で行われた。

- 3) 「対面授業のみ／対面授業中心」を希望した受講生も含めて全員に、オンライン授業を行う場合の「オンデマンド型 vs. リアルタイム型」について回答していただいた。
- 4) ドイツ語のオンライン授業については境（2021）と竹内（2021）の他、日本独文学会ドイツ語教育部の『ドイツ語教育』25のフォーム「オンライン授業の工夫」を参照されたい。
- 5) 2020年11月2日付毎日新聞（2021年6月12日閲覧）
(<https://mainichi.jp/articles/20201030/k00/00m/040/204000c>)
- 6) 2021年6月9日付朝日新聞（2021年6月12日閲覧）
(<https://www.asahi.com/articles/ASP6872CTP68UTIL05C.html?twico>)
- 7) 2020年7月31日付ニューズウィーク日本版「学生が大学を訴える——質落ちたオンライン授業に「学費返せ」」（2021年12月17日閲覧）
(<https://www.newsweekjapan.jp/stories/woman/2020/07/post-423.php>)
- 8) 関西大学プレリリースNo. 38. 2020年11月5日（2021年6月12日閲覧）
(https://www.kansai-u.ac.jp/ja/assets/pdf/about/pr/press_release/2020/No38.pdf)
- 9) 教学IRプロジェクト「2020年度春学期実施「遠隔授業に関するアンケート」結果から見えたこと」報告資料【ダイジェスト版】（2021年6月12日閲覧）
(https://www.kansai-u.ac.jp/ir/online_survey_2020sp_digest.pdf)
- 10) 向後（2020：24）は、社会人の学び直しのためにはオンライン授業を単なる対面授業の補完的な立場として位置づけてはならないと戒めている。この研究では更に、より能動的にオンライン授業を活用するべく調査・報告している。

参考文献

相場博明（2007）「理科教育における直接経験と間接経験の類型化と地学教育の果たす役割」『地学教育』第60巻（第4号）. 137-148.

- 相場博明 (2021) 「オンライン授業の類型化と教育効果の予察的考察 -GIGA スクールがほぼ実現している私立小学校と私立大学での実践を通して」『教育実践学研究』第24号. 37-50.
- ジョンソン・アンウニョン (2021) 「コロナ19前後における学校内の学力格差実態分析:ソウル所在中学校学業成就等級分布を中心に」『教育社会学研究』第31卷(第2号) 韓国教育社会学会. 53-74.
- Hattie, John. (2009) *Visible Learning. A Synthesis of over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement.* Routledge.
- 喜連川優 (2020) 「高等教育を止めなかった遠隔授業」(国立情報学研究所報告資料) https://www.kantei.go.jp/jp/singi/kyouikusaisei/jikkoukaigi_wg/koutou_wg/dail/siryou7.pdf (2021年9月1日閲覧)
- 向後千春 (2020) 「社会人の学び直し -オンライン教育の実態と課題」『日本労働研究雑誌』No. 721. 15-25.
- 中村哲之 (2021) 「オンライン授業(オンデマンド型)における教育効果 -教育心理学的観点からの実践的検討-」『東洋学園大学教職課程年報』3号. 1-14.
- 岡田佳子 (2021) 「学生からみたオンライン授業のメリットとデメリット -オンライン環境下のアクティブラーニングに焦点を当てて-」『長崎大学教育開発推進機構紀要』第11号. 25-41.
- 境一三 (2021) 「オンライン授業の可能性—コロナ禍状況での実践を振り返って—」『ドイツ語教育』25, 13-24. 日本独文学会ドイツ語教育部会.
- 竹内理 (2021) 「オンライン外国語授業のあり方—その効果を引き出すために」『ドイツ語教育』25, 4-12. 日本独文学会ドイツ語教育部会.

【特集・寄稿】

ポストコロナに向けた ハイブリッド型自然科学総合実験の実践

中村教博^{1)*}, 田嶋玄一¹⁾, 冨田知志¹⁾

1) 東北大学高度教養教育・学生支援機構

新型コロナウイルスの感染拡大により、自然科学総合実験は対面実験とICT（情報通信技術）を活用したオンライン実験を融合したハイブリッド型の理科実験へと変貌を遂げた。2019年以前は自然科学の専門分野を融合した12種類の理科実験課題を毎週実施していたが、2020年以降は3密回避とレポート執筆時間の削減のため、課題数を半減し、1つの課題を2週間かけて実施した。具体的には、オンデマンド教材を視聴して実験結果を予測し、翌週に対面実験することで予測を検証する反転型授業を実施する実験課題や、また対面実験によって得たデータを、翌週にオンライン上で少人数グループに分かれて議論して多様な考え方に触れる実験課題等である。さらには、自宅で実験装置を試行錯誤して作成し、自ら実験データを取得する実験課題も開発した。実験に2週間かけることで、長大な時間を費やしていたレポート作成時間が減少し、受講生の負担が軽減された。今後、対面とオンラインのベストミックスを構築し、ポストコロナ時代の新しいハイブリッド型理科実験科目をデザインする。

1 はじめに

新型コロナウイルス（COVID-19）の感染拡大により、2020年度の東北大学の教育はこれまでの対面による授業からオンラインでの授業へと急激な変化を余儀なくされた。対面での実験操作を伴わず、オンデマンド教材の配信による理科実験の実施は、これまでの日本の高等教育の歴史の中で、おそらく初めてのことであろう。他大学の理科実験の状況を調べても、2020年度1学期は対面ではなく、オンデマンド配信であった。その後、COVID-19の感染状況が落ち着き、自然科学総合実験は対面実験とICT（情報通信技術）を活用したオンライン理科実験の取り組みを始めた。この報告では、これまでの自然科学総合実験の実施体制を見直しつつ、現在のCOVID-19の感染拡大状態、さらにはポストコロナ時代においても実施可能な、対面実験とICTを活用したオンライン実験を融合したハイブリッド型理科実験への新たな展開について述べる。

2 これまでの自然科学総合実験と学生による授業評価

東北大学では理科系の初年次学生向けの必修科目として「自然科学総合実験」が開講されている。この科目は、旧来の物理・化学・生物・地学の分野の枠を取

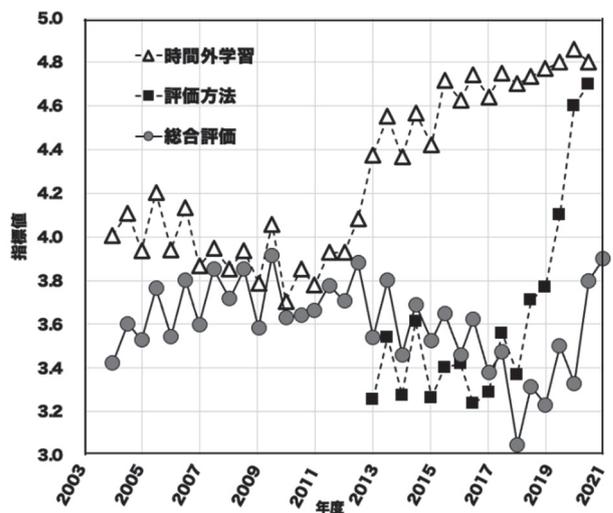


図1. 2004年度～2021年度1学期までの学生の授業評価アンケートにおける時間外学習（△）、評価方法（■）、総合評価（●）の結果。評価は5点満点で、図中の1つのポイントあたりの調査人数は800人程度である。相対的に1学期は評価が低く、2学期の評価が高い傾向がある。

*) 連絡先：〒980-8576 仙台市青葉区川内41 東北大学高度教養教育・学生支援機構 n-naka@tohoku.ac.jp

り払った融合型理科実験としてデザインされ、2004年の開講以来、年間約1,600名の理科系学生と約30名の理学・工学・農学部に所属する国際学士コースの留学生が受講する大規模理科実験である [1, 2]。1学期・2学期にそれぞれ3クラスの授業が設定され、各クラスの受講生は250~300名になる。これら受講生を12種類の実験課題に分け、1つの実験課題あたり25名程度の少人数クラスで実験を実施する体制である。

本科目の目標は、①論理的に思考できる力、②新しいことに挑戦する意欲、③科学的な文章を書く力を養成することである。そのために、毎週1つの実験課題を実施し、翌週に手書きのレポートを提出することを12週間に渡って繰り返すシステムであった。各実験課題は、実験操作のブラックボックス化がないようにデザインされ、そのうえで受講生自らが手を動かして、実験データを取得し、そのデータを考察してレポートにまとめる。レポートには自らが経験したことを振り返り、論理的に思考して記すことで、目標の①と③が獲得できる。また、自然科学の各分野にわたる各実験を受講することにより、自分の興味関心以外の実験課題にも挑戦し、②の獲得を目指している。

図1は2004年から2021年1学期までの学生による授業評価アンケートの経年変化である。なお、2013年から成績評価方法についての説明が十分かどうかの問いが追加され、また時間外学習時間も具体的な時間数を問うように修正された [3] (2021年にアンケート項目

が再度変更されたので、総合評価のみ追加)。図1から分かる通り、本実験の開講後8年(2012年頃)までは、教材の改善や教授法の洗練が進み、新科目開講に伴う担当教員の実験教育に対する熱意も重なって、学生による授業評価アンケートの総合評価は年々上昇していた。2012年頃を境に、総合評価は年々下降する一方、時間外学習時間(レポート作成時間)の指標は2018年に向けて上昇の一途をたどり、受講生の負担が増加するにつれて、総合評価は下降しているようである [4]。アンケートの分析からは、毎週1つのレポートを執筆するために平均5.5~6時間を費やし、7時間以上も費やしている場合も少なくないことが判明していた。自然科学総合実験における授業外学修時間は、12週間の実験の場合、1週あたり3.3時間となり、レポート作成にかかる時間を削減する必要がある。

レポート作成時間の問題は、受講生が実験結果について自ら考える時間が取れないというデメリットになっていた。受講者の立場から考えると、12種類の多様な実験に取り組めるメリットはあったものの、長時間かけて作成した実験レポートが、教員からの改善点の指摘もなく評価されると、どのように改善すれば良いかわからず、モチベーションが保てないことにつながっていた。そこで、2016年からループリックによる実験レポートの目標設定とそれに基づく評価と改善点のフィードバックをはじめた。2019年からはレポートの評価点そのものを開示することとした [5, 6]。た

表1 実験課題とその実施形態の変化

2019年以前		2020年1学期		2020年2学期		2021年1学期		
実験課題	形態	実験課題	形態	実験課題	形態	実験課題	形態	
01 環境放射線	対面実験	01 環境放射線	オンデマンド配信のみ	01 環境放射線	対面実験+オンライン対話	01 環境放射線		
02 広瀬川の水質		02 広瀬川の水質			02 広瀬川の水質		02 広瀬川の水質	オンデマンド+対面実験
03 重力加速度		03 重力加速度			03 重力加速度		03 重力加速度	自宅実験+オンライン対話
04 電気電導度		04 電気電導度		オンデマンド	04 電気電導度	オンデマンド	04 電気電導度	
05 導電性高分子		05 導電性高分子			05 導電性高分子	対面実験	05 導電性高分子	
06 有機化合物の合成		06 有機化合物の合成			06 有機化合物の合成	自宅実験+対面実験	06 有機化合物の合成	
07 光のスペクトル		07 光のスペクトル			07 光のスペクトル	オンデマンド	07 光のスペクトル	オンライン授業+オンライン授業
08 燃料電池		08 燃料電池			08 燃料電池		08 燃料電池	対面実験+オンライン対話
09 弦の振動と音楽		09 弦の振動と音楽			09 弦の振動と音楽		09 弦の振動と音楽	対面実験+オンライン対話
10 細胞		10 細胞			10 細胞		10 細胞	対面実験+対面実験
11 DNAによる生物識別		11 DNAによる生物識別			11 DNAによる生物識別	オンデマンド	11 DNAによる生物識別	
12 生体高分子の形		12 生体高分子の形			12 生体高分子の形		12 生体高分子の形	→新しい実験課題開発中

だし、教員は可能な限り、文章でレポートの改善点をフィードバックしていたものの、レポートそのものが返却されないため、受講生は自らのレポートと教員からの改善点を見比べられず、次回以降のレポートを改善することが難しかった。

3 オンライン理科実験の実践

2020年1学期は対面実施ができないため、実験操作を録画配信できるものに限ってオンデマンド教材（動画および典型的な実験結果、実験動画視聴のためのインストラクション）を作成することとした。これらのオンデマンド教材を受講生に配信するツールが必要となる。東北大学ではGoogle社のGoogle Suite for Education（以下G-Suite）を包括契約しており、本科目のプラットフォームとしてGoogle Classroomを利用することとした。これにより、1）手書きによるレポート提出から電子ファイルによるアップロードへの移行、2）ループリック機能を用いた独自評価基準の提示、3）改善点を記したレポートとその評価の電子的返却、4）Google Meetによるグループワークの実施、が可能となった。さらに、G-Suite認証により、教員はいつでもどこでもレポート採点が行えるようになり、教員の教育負担も軽減できた。これらICTを利活用することで、前述の問題点を解決しながら、オンラインによる理科実験の設計をおこなった。

表1に2019年以前、2020年1学期・2学期、2021年1学期の実験課題の種類とその形態についての変遷を記す。2019年までは12種類の対面実験を実施していた。しかし、2020年のCOVID-19の感染拡大防止と実験操作の録画配信可能性を勘案して、9種類の実験に絞って、オンデマンド教材を配信で開講することになった。オンデマンド教材の作成は、各実験課題をボランティアで支えていただいている実験計画委員のご尽力により、5月の連休明けの開講に向けて、1ヶ月ほどで準備が整った。オンデマンド教材作成にあたり、1つの動画は最長20分以内とし、必要に応じて、複数ファイルを用意することで、受講生が動画を視聴する時のストレスを緩和するように心掛けた。その内容もこれまで使用してきた実験テキストと大幅に食い違わないよう、設問等の変更にとどめる工夫をした。一方で、

実験課題を視聴動画として配信するのみでは“実験科目”とはいえないとの意見が実験計画委員からあがった。そこで、03「重力加速度」と06「有機化合物の合成」については、自宅で身の回りにある道具をもちいた自宅実験として設計していただいた。新しく自宅実験を設計していただく際に、受講生が実験装置の組み立てや実験操作を試行錯誤できることを要望した。これまでの自然科学総合実験では、実験結果を確実に得ることを重視して実験手順が決められており、受講生は指示された手順に従って操作するものとなっていた。しかし、この2つの課題では、受講生に実験装置の設計からデータ習得に至るまで主導権を渡し、教員は教えず、受講生の主体性に任せることとした。

重力加速度の実験では、振り子を紐とおもりで自作する実験を実施した。試行錯誤しながら自分なりの振り子を製作することと、精度良く振り子の周期を測定することに力点を置き、周期から推定される重力加速度と仙台市の標準重力と比較させ、測定精度内で地下の岩盤の密度の変化を議論できるかどうかを考察させた。有機化合物の合成の実験では、ペーパークロマトグラフィーによる有機化合物（インク）の分離実験を設計した。ペーパークロマトグラフィーの原理を説明した上で、自宅の台所にありそうなキッチンペーパーやコーヒーフィルターを展開紙の選択肢として、水、酢などを展開溶媒の選択肢として提示して、受講生自身の生活環境に合わせて、取捨選択しながら実験装置を組み立てることを目指した。そして、自分が所有しているサインペンのインクに含まれる有機溶媒を分離し、そこから分配係数を求める内容とした。これらの課題のレポートでは、受講生が趣向を凝らし、自分自身で試行錯誤を行なった様子が伺えるものが多かった。

このようにオンデマンド教材を作成したことで、病気等で欠席する受講生や、特別支援を必要とする受講生に対しても受講の機会を与えることができた。さらには、実験の動画ばかりでなく、レポート作成演習もオンデマンド教材とすることで、これらの動画を何度も視聴することができ、実験を振り返り、レポート作成の際に必要な項目を復習できる効果があった。このように何度も振り返ることの重要性は、ひとつの科目においてだけでなく、カリキュラムレベルでも必須

であろう。初年次の受講生に科学的な文章力を身につけてもらうためには、自然科学総合実験を受講するだけで身につくものではなく、学部配属後もレポートを書く訓練をおこない、最終的には指導教員から原稿を何度も繰り返し添削されることが必要である。研究型総合大学においては、受講生ができるだけ早い時期にレポートの形式を学ぶ機会をもつことで、学部配属時には論理的な文章を執筆する基本的な能力が身につけていることが期待される。

2020年2学期は、宮城県内のCOVID-19の感染者数が1桁台まで低下したため、感染対策を十分施した上での対面授業の再開が望まれていた。そこで自然科学総合実験も、オンデマンド配信は継続するものの、3密を避けつつ学生実験棟で対面での実験を開始する準備を始めた。またオンデマンド配信する課題数を9種類に削減したものの、ほぼ毎週教材を自宅で視聴し、レポートを執筆することが受講者のストレスになっていることが、学部側から報告されていた。そこで、実験課題をCOVID-19感染拡大前の半分である6つとし、2週間に1つの実験課題を実施することとした(表1)。これにより、受講生は2週間かけてレポートを準備することができ、自分自身で実験を振り返り、自分で考えたレポートを執筆できる。以前から問題となっていた1週間あたり平均5.5時間という長大なレポート作成時間を削減する効果も期待された。

元来12課題あったものを半減させるために、受講者

を前半後半に2分割するシステムを導入した。具体的には、前半グループがある週に対面実験をおこなっているときに、後半グループはオンライン実験をおこなうことで実験室使用の重複を避け、1日に学生実験棟に入室する受講者の人数を減らすことができた(3密の回避)。

学生実験棟での対面実験として、01「環境放射線」、05「導電性高分子」と06「有機化合物の合成」の3つとした。01「環境放射線」では対面実験を行った翌週に、図2の通りGoogle Meetで集まり、少人数での対話を通して、取得した実験データの意味をお互い共有することをおこなった。これにより、これまでひとりで実験結果に向き合い、レポートを執筆していたものが、受講生同士で意見を交換し、TAや教員からの助言を受けることで、論理的な思考法について体験的に学ぶことが可能となった。05「導電性高分子」では1週目に対面実験をおこない、2週目はレポート作成をおこなった。06「有機化合物の合成」では1週目にオンライン教材による自宅実験をおこない、2週目に自宅実験の結果をさらに学生実験棟にてTLC(薄層クロマトグラフィー)を利用して、精度良く分離する実験を行った。これにより、まず予備実験をおこなったうえで、より詳細な実験計画を立てるという一連の科学的な物事の進め方を体験することができた。11「DNAによる生物識別」のテーマはPCR法を用いるため、オンデマンド配信であったものの、多くの受講者の興味を引いた。

2週間かけて実験をおこないレポート作成時間が減少(図1)したものの、受講ペースを作れず、レポート作成が滞って単位を落とす受講生の割合が増大した。この割合はオンデマンド配信のみの2020年1学期よりも高いものだった。オンデマンド教材を視聴して、自分自身で学修を進めることは、初年次の学生の一部には有効に働くものの、従来のような対面授業が実施できない時期において、1週間の生活リズムの中に規則正しく学修の時間を確保することは難しいことが予想できる。そこで、2021年度からは時間割通りに、対面でもオンラインでも毎週受講者を実験に参加させ、1週目と2週目それぞれに取り組むべき課題を用意することとした。

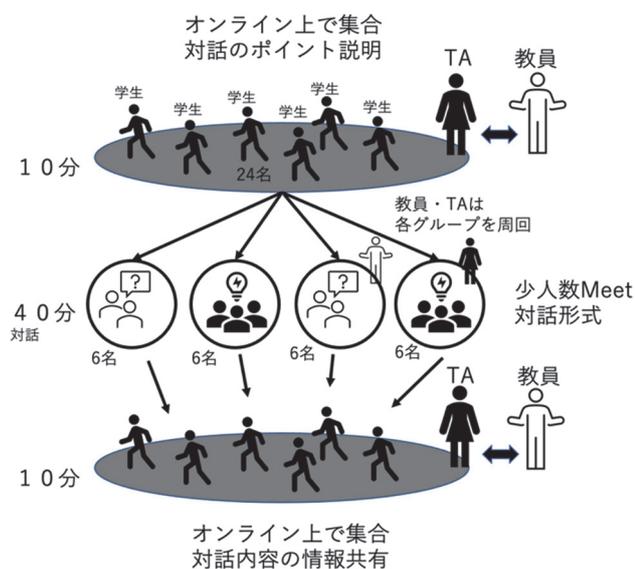


図2 Google Meetによるグループワーク

表1の2021年1学期に示した、それぞれの実験課題の実施形態について説明する。02「広瀬川の水質」は理科実験の反転授業を目指し、1週目に予想を立てて、2週目に実験で確かめることとした。1週目ではGoogle Meetに参加し出席をとったのち、オンデマンド教材を説明し、次週どんな実験をおこない、なにを目的として実験するべきなのかについての実験計画を立てることをおこなう。2週目は学生実験棟にて実際に自分の手で実験を行い、前週に予測した結果と比較する。具体的には、オンデマンド教材を利用して、河川の環境基準の一つであるリン濃度をモリブデン青吸光度法で測定することを説明する。その際、河川の環境基準だけでなく、世界的なリン資源の再利用等の社会的な背景も説明しつつ、既知のリン濃度と吸光度との関係(Lambert-Beer則)から未知のリン濃度を求める方法を解説する。ここで既知のリン濃度と吸光度の測定結果をあえて理論的關係からずらして設定し、このずれを解決するためにどんな実験を行うべきかを、2週目までの宿題とした。各人の予想と実際の実験操作により多様な考え方ができ、その思考過程と結果を考察するため、受講生のオリジナルなレポートとなることが期待される。

03「重力加速度」は、実験方法(振り子の製作とその実験条件の検討)を受講生が試行錯誤することと他者と議論することを目指した。1週目にGoogle Meet内で出席とオンデマンド教材により振り子の特性を説明し、図2と同様に少人数に分かれて、振り子で重力加速度を測定する方法の検討と結果の予想をし、最終的に全員で情報共有した。この情報共有で各自考えた疑問点をもったまま、独自の振り子で実験し、疑問点の解決や測定精度を上げるための方法を検討することを2週目までの宿題とした。2週目もGoogle Meetで集まり、独自の振り子で得た結果を少人数グループに別れてデータ共有し、更なる検討を繰り返す。この実験課題では、試行錯誤に力点を置くため、レポートはあらかじめフォーマットを決め、受講生はそのフォーマットに必要な事項を記入する形式とした。これにより、レポート執筆にかかる時間的な負担を軽減する。

07「光のスペクトル」は、近年の大規模研究では自分の手で実験はしないものの、多量のデータを解析す

る参画の形もあることもあることを踏まえて、2週ともオンラインでの実験を実施している。対面実験では、暗室にて光のスペクトルからリユードベリ定数を求める実験と、プリズムで分光した光の波長とフォトダイオードの起電力の関係を求める実験を実施していた。2020年以降は、3密回避のためオンデマンド教材の視聴に切り替え、実験中に観察できる程度に解像度の高い映像を撮影し、それらをもちいて各週共にGoogle Meetに参加し、一連の実験映像を共有視聴しながら、受講生はひとつひとつの実験作業をリアルタイムで実施していくことをおこなっている。

09「弦の振動と音楽」は、科学と文化をあつかう実験課題で、音楽の背景に普遍的な自然法則が存在することを理解する。ギターを用いて、弦の固有振動を理解するが、これまで受講者は弦の振動を目でみて、耳で聞くことで体験していた。しかし、これでは感覚に頼る側面があるため、今年度からはスマホアプリで提供されているスペクトラムアナライザー(N-Track Tuner)をもちいて、弦の周波数を視覚でも捉えることとした。1週目は学生実験棟にて対面で実験を行い、2週目はレポートに書くべき内容についての詳細を項目ごとに詳しく説明し、さらにスペクトルアナライザで音を「見て」みることや、自宅で楽器や音の鳴るものの周波数を調べてきた結果を考えることもレポートに含めるように説明が行われた。

10「細胞」は、タマネギの鱗茎上皮細胞を材料として、細胞の構造と原型質流動を観察していた。この内容はそのまま1週目に行い、2週目にはタマネギ根端細胞を用いて細胞分裂を観察することとした。1週目に観察した核DNAが、分裂の過程でダイナミックに形を変えることをみるのが狙いである。実験課題が半減する中で、少しでも多様な実験を経験してもらいたいという思いもある。

4 考察

これまでの自然科学総合実験では、12週にわたって多様な実験を実施することで、知的複眼的なものごとの見方の習得を目指していた。しかし、前述の通りレポート執筆の負荷が大きいため、先輩や友人のレポートを参照してレポートを作り上げることに尽力し、ひ

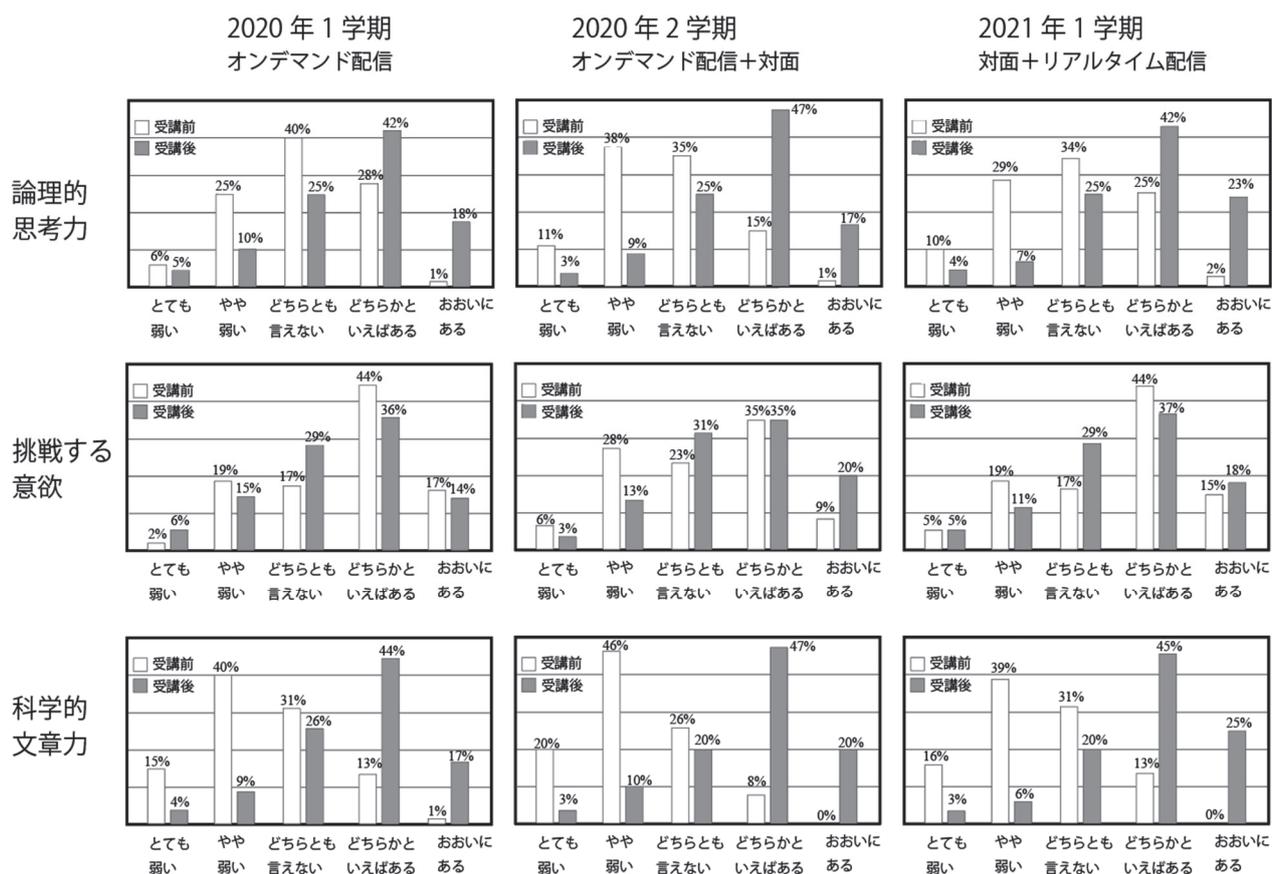


図3 本授業の3つの到達目標の3学期分の変化

とつひとつのレポートを自発的に考えなくなっていた。そこで、今回実施する実験課題数を削減し、受講生に自発的に考える時間をあたえることとした。2020年後期はこれまでの12種類の実験課題から6種類に削減したことで、ひとつのレポート作成にかかる時間が6.6時間に増大し、単位制度が示す授業外学習時間数とも合致した。しかしながら、単に実験課題数を削減した2020年後期の不合格者数の割合は6.9%と過去5年間でも突出することとなった。過去5年間の不合格者の割合は、2017年が前後期平均で3.0%、2018年が平均4.5%、2019年が平均3.7%、2020年が平均5.9%、2021年前期が2.4%である。2020年度はオンデマンド配信のみとオンデマンド配信と対面実験のハイブリッド型での実験を実施し、受講生が自発的に考える時間を増やしたものの、不合格者数の割合が増加した可能性がある。このような状況を踏まえ、2021年度のオンデマンド配信の授業回は、時間割通りに、リアルタイムでオンデマンド教材を利用した授業を実施し、作業内容を指定することとした。このように2週間それぞれで

実施することを決めることで、受講生は1週間の生活ペースを保って実験に取り組むことができるようになり、不合格者は上述の通り、2.4%まで大きく減少した。また、Google Classroomを利用して実験レポートの受け渡しをしたことで、数年前から実施しているルーブリックによる評価に加えて、レポートの良い点と改善点に関するコメントを含めたレポート評価を教員から受け取ることで、受講生は教員に直接、評価に関する質問ができるようになった。このことで、受講生は次回のレポート執筆で、自らの改善点に注意してレポートを作成することにつながり、必然的に自発的に考える習慣につながっているようである。受講生による授業評価アンケートの自由記述欄にも「レポートの書き方が理解でき、自信がついた」などの声が例年以上に寄せられている。さらに、担当教員への面接からも、以前に比べて、受講生自身が自発的に考えてレポートを執筆していることがうかがえるとの声が増えている。これからは、実験課題数の半減によって受講生の実験能力がどのように変化したのかを調べる必要があ

るだろう。

受講生から寄せられる質問は、回答も含めて集計し、FAQ (Frequently Asked Questions) としてウェブサイトで公開した。これにより全ての受講生と質問内容を共有し、同じ質問に繰り返し教員が対応しなくても良い仕組みを取り入れた。受講生はFAQを参照することで、いつでもどこでも悩みや疑問が浮かんだ時に解決の糸口を掴むことができる。FAQでも解決しないときに、Google Classroomの限定公開コメントで質問をすることで、個別最適化された学修の機会を構築できた。将来的にはFAQをチャットボット化することで、より簡便に、疑問点を解決できるようにしていく予定である。

図1の学生による授業評価アンケート結果に示されている通り、2021年1学期は2020年2学期よりも高い値となった。また、図3は2020年1学期から2021年1学期までの本科目の達成目標についての受講生による自己評価結果である。論理的思考力と科学的文章力については、大いにあるとどちらかと言えばあると回答した割合は、2020年1学期が60%と61%だったものが、2021年1学期には65%と70%に増加している。ただし、挑戦する意欲には受講前後で変化が見られない点は変わっていない。このように対面とオンラインを融合したハイブリッド型の自然科学総合実験の形態は2019年までに問題となっていた、1) レポート作成時間の削減、2) 受講者の試行錯誤経験、3) レポートの電子化、4) 評価基準に基づくレポート採点とコメント付与、5) 教員と受講生との質問の場の提供にいたるまで、多くの課題を解決し、受講生からの評価も高かった。このような実施形態で自然科学総合実験を継続することで、単位の実質化に準拠した学修時間を確保した状態で、論理的思考力と科学的文章力を兼ね備えた初年次学生を送り出すことができた。挑戦する意欲に関するスコアは、入学当初から高く、自然科学総合実験を通してスコアを上げるのは難しいのかもしれない。

各実験課題は、毎年継続的に小変更を行い、改善をつづけているものの、新しい実験課題を開発することは10年近く取り掛かれていなかった。今般のCOVID-19の感染拡大により、対面とオンラインを融合したハイブリッド型の自然科学総合実験に変革した

ことで各実験課題は隔年開講となり、1年間の猶予ができ、ここを使って大きな改善や新しい実験課題の開発が可能となった。さらに、2021年に新任教員が着任したことを契機とし、2022年の実施を目指して波の回折に関する新課題を開発している。新しい実験課題を導入することで、受講前後での変化がなかった挑戦する意欲の向上を、受講生に感じてもらうことを期待している。

今回の変革では、ICTを利活用した教材をフルに活かし、オンラインと対面を融合したハイブリッド型の自然科学総合実験をデザインし始めたことで、2019年以前に課題となっていた長大なレポート作成時間の問題や受講生自身が試行錯誤できていなかった問題、さらには受講生同士や受講生と教員との対話の機会がない問題を解決するきっかけを得ることができた。COVID-19の感染拡大は、受講生（特に初年次学生）にとって、対面で授業を受けられず、交友関係を築けないといった負の側面がある一方、これまでの大学教育を見つめ直し、新しい日常（ニューノーマル）における大学教育の可能性を探る良い機会であった。ポストコロナの時代では、オンラインと対面を融合したハイブリッド型の自然科学総合実験のその先に、教育のデジタルトランスフォーメーションを見据えて、オンライン上の実験動画やVR（ヴァーチャルリアリティ）によるバーチャルな空間での予備的な実験感覚と対面によるリアルな空間での実際の実験動作とを行き来することを意識した自然科学総合実験をデザインが必要になってくるであろう。

5 まとめと課題

COVID-19の感染拡大防止という制約があるなか、理科実験のオンライン化を進めたことで、これまで課題となっていたレポートを作成するために費やす時間を削減できたのみならず、受講者同士の対話や自分で試行錯誤する経験を組み込むことができた。2020年のアンケート結果は、レポート作成時間は減少傾向に移行し、評価方法と総合評価は上昇している。コロナ禍における実験科目の変革を基礎として、今後はデジタル空間での予備的な実験操作を学んだ上で、リアルな空間での実際の実験を行うことで試行錯誤を繰り返

し、自ら考えて発想できる基礎的な素養を醸成して
いってもらえるように変革を続けていくことが必要で
ある。

謝辞

自然科学教育開発室のメンバーの太田宏・小俣乾二・
前山俊彦・山下琢磨・青山拓也・山田努（敬称略）、
および歴代の開発室のメンバー、さらには実験課題を
担当いただいている教員とTAの方々に感謝を申し上
げる。また、学務審議会実験科目委員会、実験計画委
員の諸先生のご協力とご尽力がなければ、今般のコロ
ナ禍を乗り切り、新しい形の自然科学総合実験に向か
うことができなかった。ここに感謝を申し上げる。

参考文献

- [1] 須藤彰三, 長谷川琢哉, 本堂毅, 吉澤雅幸 (2004),
東北大学における融合型理科実験の導入, 大学の物理
(日本物理学会), v.10 (3), p163.
- [2] 須藤彰三 (2005), 自然科学総合実験: 全学教育を目
指した融合型理科実験の導入, 東北大学大学教育研
究センター年報, No.12, p83.
- [3] 東北大学 学務審議会 教育情報・評価改善委員会
(2013), 平成25年度奇数セメスター 学生による授
業評価アンケート実施結果報告書, pp.1-55.
- [4] 中村教博, 関根勉, 田嶋玄一 (2021), 自然科学総合
実験のこれまでの取り組みと新しいオンライン理科
実験の試み, 東北大学 高度教養教育・学生支援機
構紀要, v.7, 357-364.
- [5] 中村教博, 関根勉, 田嶋玄一, 須藤彰三 (2019), 東
北大学における初年次理科実験科目「自然科学総合
実験」と実験レポート作成支援, 工学教育研究講演
会講演論文集, 264-265.

【特集・寄稿】

ポストコロナ時代へ向けた航海

－パンデミック下の不確実性からの脱却－

佐藤公雄¹⁾*, 木内喜孝¹⁾

1) 東北大学高度教養教育・学生支援機構 臨床医学開発室

新型コロナウイルス感染症（COVID-19）は、2020年の第1～2波に続いて、2021年には第3～5波の大きなうねりとなって日本各地へ押し寄せた。このパンデミック下において、不確実性の高い情報の取り扱いの難しさが改めて浮き彫りとなった。プロ・アマ問わず、多くの誤った情報が発信されるのを目にすることとなった。SNSのような偏った情報収集源に社会が依存する危険性も改めて明らかになった。しかし、迅速なワクチン開発のお蔭で、漸くポストコロナ時代が意識され始めている。そろそろ、パンデミック下で起きた混乱を冷静に検証すべき時期かもしれない。

1. はじめに

2019年中国武漢で始まった新型コロナウイルス感染症（COVID-19）は、日本でも2020年の第1波（4月）や第2波（8月）に続いて、2021年には比べ物にならない大きなうねりとなって第3波（1月）、第4波（4月）、そして第5波（8月）となって押し寄せた（図1）。しかし、本稿執筆中の2021年11月中旬の新規感染者数は全国で100～200名程度/日まで減少しており、人々もしばらくぶりにリラックスして外出を楽しんでいる。ここまで感染者数が減ったのも、日本のワクチン接種率が先進国の中でも特に高いことが一因と考えられる。一方、冬の訪れの早いヨーロッパ各国の感染者数は再び増加に転じており、ワクチン接種率の低い国々を中心に死亡者数増加が著しい。これまでの傾向からも、部屋の換気が減る冬の季節、特に人流が活発になる年末年始には、再び第6波が来る可能性が高い。しかし、日本の高いワクチン接種率が第6波をどこまで小さくするのか、それは全く予想できない。これまで、多くのにわか疫学者気どりのTVコメンテーターの言葉には何度も裏切られてきた。実際、このパンデミックのあいだ、専門家の予想でさえ、ことごとく外れ続けている。

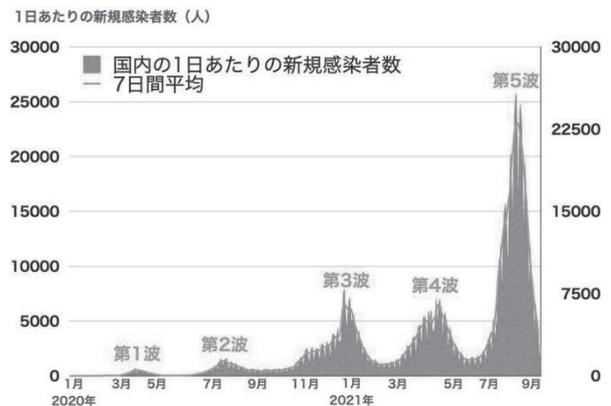


図1. 日本での第1波～第5波

2. 第何波まで続くのか？

東北大学保健管理センターでは毎年、秋から冬にかけて健康科学セミナーをシリーズ開催している。筆者は毎年2月の講義を担当しているが、2020年に引き続いて2021年の講義でも、COVID-19の話題を取り上げた。2020年2月は、ダイヤモンド・プリンセス号での感染拡大が連日報道され始めた頃であり、講義の内容も「コロナウイルスとは？」に始まり、中国武漢で始まった得体のしれないCOVID-19の不気味さを紹介する内容に留まっていた。当時、我々は多くの情報を持ち合わせていなかった。しかし、その後我々は、医療関係者として、また、大学の職員として、COVID-19についての痛いほど多くの経験をするようになった。

*) 連絡先：〒980-8576 仙台市青葉区川内41 東北大学高度教養教育・学生支援機構 臨床医学開発室

マスクが連日のように報じる地域ごとの感染者数の大きなうねりや刻々と変化する世界各国の感染状況に、このウイルスの恐ろしさを何度も思い知らされた。少しでも気が緩むと、その2週間後には、まるでヒトの心と行動を見透かすように確実にリバウンドし始める感染者数の報告に、腹立たしささえ感じたことと思う。2021年3月には、宮城県の1日の感染者数は100名を突破し、直近1週間の人口10万人あたりの感染者数は東京都を抜いて全国ワーストワンに躍り出るようになった。県ごとの感染者数の推移には興味深い傾向があり、宮城県のそれは、感染収束へ向けたスピードは早い収束後のリバウンドも早いことである。宮城県の第4波の要因として、タイミングの悪いGoToイート再開、東北最大級のショッピングモール開店、大震災10年目の諸行事に伴う人流拡大が挙げられている。そしてオリンピックを終えた8月には、最大の感染者・死者数を記録した第5波を経験したものの、秋には緊急事態宣言もすべて解除された。今現在の人々の関心は第6波の時期と大きさであるが、大方の予想である年末年始の第6波が、高いワクチン接種率によってどこまで抑え込めるのかは誰も予測できない。テレビ出演する専門家の言葉にも、かつてのような勢いは無くなった。米グーグルの人工知能(AI)を用いた感染予測のことでさえ、もう誰も口にしない。株価同様、不確実性の高い事象に関する安易なメッセージ発信がどれだけ危険か認識され始めたようである。

3. パンデミック下の不確実性

このパンデミックでは、COVID-19に関する予測はことごとく失敗してきている。各国の専門家の予測でさえ、振り返ってみれば、間違いだらけだったことが指摘されている。パンデミック下で正確に予想することがいかに難しいかがよくわかる。日本のみならず諸外国でも、パンデミック下の予測が如何に不確実性の高いものであるかについて、様々な検証により将来へ備える動きが始まっている。単に恐怖を煽る疫学者の言動が結果として生産的なものではなかったことも、指摘され始めている。パンデミックによる混乱は、普段大人しい悲観論者の発言力を著しく強くすることも分かった。将来再び起きうる感染症のパンデミックに

対し、どうすれば社会を混乱させない正確で冷静な対応が可能か、今から準備が必要である。今回のパンデミックで起きた様々な統計学的予測と実際の結果について、検証の必要性が指摘されている。未知のウイルスを科学的に理解しようとする専門家集団と、実用的な解決を図る政策決定の当局者の乖離状態も問題を大きくした。将来のパンデミックに備え、両者の調和を保つシステムを構築しておく必要がある。サイエンスの領域においても、不十分な査読を経た論文投稿によって、多くの不正確な情報が発信された。世界最高峰のジャーナルでさえ、非常事態下の杜撰な査読過程を露呈することになった。しかも多くの論文は、この緊急事態を冷静に解決することを意図した内容ではなかった。むしろ、このパンデミックを一攫千金のチャンスと捉えた論文が散見された。このウイルスについて冷静な疫学的予測を行おうにも、その全ての過程に不確実な要素があまりにも多く含まれていた。結果として、即席アマチュア疫学者が世界中で雨後の筍のごとく出現した。前例のないカオスの中では絶対的専門家は存在せず、個々人が自由気ままに不確実性の高いメッセージを発信するのを容易にした。感染者の推移や死亡者数、集団免疫の意義やワクチンの有効性について、アマチュアからプロまで、個々の持論を展開した。アベノマスク批判のような低次元の話題からワクチンに関する失笑するようなデマまで、さらに挙げればきりが無い。不確実性の高い事象に関する個人の理解様式は、備え持つ教養や科学的素養・世界観によって大きく影響を受けるようだ。自由気ままな発信を容易にするSNSのような偏った情報収集源に社会が依存する危険性も改めて浮き彫りになった。

4. 不確実性の海から岸へ

1918年から1919年にかけて、全世界的に大流行したインフルエンザであるスペイン風邪から100年が経過した。感染者5億人、死者5000万~1億人と爆発的に流行した。流行源はアメリカ合衆国であるが、感染情報の初出がスペインであったため、この名で呼ばれている。当時は第一次世界大戦中で、世界で情報が検閲されていた中でスペインは中立国であり、大戦とは無関係だった。「不確実性」という概念が定義されたのは、

このスペイン風邪が流行した100年ほど前とのことある。まさに当時のポスト・スペイン風邪の時期に当たる1921年にアメリカの経済学者フランク・ナイト“Risk, Uncertainty and Profit”の著書の中で、リスクと不確実性について区別した。リスクは統計的に計量可能であるが、不確実性は計量できない。つまり、リスクの確率分布を求めることはでき、発生確率や期待リターンを求めることはできる。一方、不確実性は確率分布が不明であり、計量化が難しい。まさに、感染症のパンデミックの発生確率やその影響の大きさを求めることはできない。不確実性の概念が、現在のコロナ下と同様の時代背景のもとで芽生えたことは偶然ではなさそうである。

さて、かつてのアメリカ大統領でさえ、マスクの重要性を理解するのに、随分と時間がかかったようである(いや、依然として理解していない可能性も高いが)。そう、マスクの効果さえ理解できない米国の製薬会社が、これほど有効性の高いワクチンをたった9か月で開発できるとは、誰も予想していなかった。依然として、mRNAワクチンの長期的な影響は不明であるが、少なくとも大きな問題は無さそうだという情報が多い。また、軽症者を対象とした経口治療薬の開発が進み、90%近い有効性の報道が最近あった。2021年内にも米国で使用開始され始めるようである。我々は、このように広大な不確実性の海を泳ぎながらも、少しずつポストコロナの岸に近づきつつあるようである。

混沌とした不確実性の海の中で、アマチュアかプロかに関わらず、我々は少しでも確実と思う情報にすがって緊急事態を把握しようとした。しかし、パンデミックにおいて確実性を求めること自体が不適切であったようだ。浮くかどうかわからない浮き輪に命を預けるのは危険極まりない。不確実なカオスの海の中にいること自体を素直に受容することが必要だったのかもしれない。パンデミックに際して、平時のように確実性を追求し続けることは、むしろ犠牲を増やす結果にも結びつく。ワクチンを接種するかどうかの個人の判断も大きく割れた。今現在も世界中で、その判断が多くの方々の命運を分ける結果をもたらしている。

5. 驚愕するスピードでのワクチン開発

我々は依然として不確実性の海の中にいるが、短期間に多くの科学的知見の蓄積があったのも事実である。感染のメカニズムや特徴について、基礎研究や臨床研究論文に多くの情報が発表された。このウイルスの発症様式、潜伏期間、重症化率やその時期、感染率や死亡率の年齢分布など、当初とは比べ物にならないほど多くの情報を得ることができた。日本での致死率も当初言われていた程高くないことも分かってきた。また、ステロイドや抗体カクテル療法などの治療法や重症患者の呼吸器管理のノウハウなども蓄積しつつある。そして、懐疑的だった早期のワクチン開発が現実のものとなった。当初は、mRNAという新しいワクチンに対する不安や拒否感が噴出していたが、今ではそうした批判があったことでさえ、すっかり忘れ去られている。今回の一連のワクチン承認の過程で、日本は諸外国よりも2~3か月程の遅れが出た。しかし、こうした慎重な対応は結果的には有効に働いたようである。先行する諸外国での有効性や副作用情報等を元に、より安全・確実なワクチンを選択できたと評価する意見が多い。

6. インフルエンザ感染症の激減

さて、COVID-19の蔓延によって、最も身近な感染症であるインフルエンザについても新しい知見を得ることとなった。ご存じの通り、2020年のCOVID-19パンデミック開始後はインフルエンザがほとんど発生していない。その理由は幾つか挙げられるが、最も影響力の大きかったと考えられるのは、海外との人流遮断である。インフルエンザは、流行が半年ずれる南半球や常に流行している熱帯や亜熱帯地域からの入国者がウイルスを持ち込んでいるとの観測が以前からあった。実際、南半球のオーストラリアやニュージーランドでも流行は無いようである。しかし、流行の有無はシーズン前には予想できないことから、2020年は多くの方々が早い時期からワクチン接種を受けられた。マスクや手洗いなどの感染対策も有効に働いた可能性がある。水痘や手足口病、流行性角結膜炎といった感染症も減少しており、新しい生活習慣が感染症の流行を減らしているのは確かである。ところで、インフルエ

ンザによる超過死亡という概念がある。インフルエンザが流行したことによって、直接的もしくは間接的な死亡がどの程度増加したかを示す推定値である。超過死亡の推計によってインフルエンザによる年間死亡者数は、世界で約25~50万人、日本で約1万人と考えられている。COVID-19パンデミック後のインフルエンザによる超過死亡はほぼゼロであることが予想される一方で、COVID-19感染による死者数は本稿執筆時点で2万人に満たない。従って、諸外国とは異なり、コロナ下の日本における感染症による死亡者数は、コロナ前に比較してもむしろ低い可能性がある。この点は、今後十分なデータが揃った時点で、検証する必要がある。一方で、パンデミック下では通常医療の制限を受けたことによる二次的影響の存在を忘れてはならない。癌や生活習慣病の早期診断に繋がる健康診断の受診率低下や必要な予定手術の延期を余儀なくされた方々も多い。循環器領域では、心筋梗塞発症後の治療を受けるまでの時間の著しい延長が指摘されている。結果として、院内死亡率が明らかに高くなっているとの報告が世界各国からあがっている。今後長期に渡って、そうした様々な影響が広い意味でのCOVID-19による超過死亡という形で数字として明らかになる可能性があり、正確な検証が望まれる。

7. 最後に

パンデミック下の不確実性について、現時点の私見を述べさせていただいた。その不確実性ゆえに、また、日々情報が更新されるこのウイルスの性質上、本稿で述べた内容は、製本・配布された時点で時代遅れになっている可能性もある。新たな変異型ウイルス出現の可能性も付きまとう。依然として不確実性の海の中で翻弄され続けてはいるが、2021年はポストコロナの時代へと大きく前進した年であったように思う。実際、有効なワクチン開発と全世界への供給に成功し、有効性の高い経口内服薬の開発にも成功した。まさに、人類の叡智の成果と誇るべきであろう。しかし一方で、世界中の多くの犠牲者の存在を忘れてはならない。今後予想されている第6波を乗り越え、2022年には、ポストコロナの岸へと辿り着く日が早く来ることを切に願いたい。

参考文献

- Duffy, E., Cainzos-Achirica, M., and Michos, ED. (2020) "Primary and Secondary Prevention of Cardiovascular Disease in the Era of the Coronavirus Pandemic" *Circulation*, vol.141(24), pp.1943-1945.
- Google: COVID-19 感染予測 (日本版) の公開について <https://cloud.google.com/blog/ja/products/ai-machine-learning/google-and-harvard-improve-covid-19-forecasts> (閲覧2021/11/5).
- Saad, M., Kennedy, KF., Imran, H., et al (2021) "Association Between COVID-19 Diagnosis and In-Hospital Mortality in Patients Hospitalized With ST-Segment Elevation Myocardial Infarction" *Journal of the American Medical Association*, vol.326(19), pp.1940-1952.
- MIT Technology Review 「パンデミックの予測はなぜ外れたのか? 疫学者が語る失敗の本質」 by Siobhan Roberts 2021.10.26 <https://www.technologyreview.jp/s/258809/reimagining-our-pandemic-problems-with-the-mindset-of-an-engineer/> (閲覧2021/11/5).
- Zelner, J., Riou, J., Etzioni, R., et al. (2021) "Accounting for uncertainty during a pandemic" *Patterns Perspective*, vol.2(8), p.100310.
- ニッセイ基礎研究所 (2021)「不確実性の高まる世界において。デジタル化がオフィス市場にもたらす影響の考察」 <https://www.nli-research.co.jp/report/detail/id=68199?pno=2&site=nli> (閲覧2021/11/5).
- 日本経済新聞 (2021)「チャートで見る日本の感染状況 新型コロナウイルス」 <https://vdata.nikkei.com/newsgraphics/coronavirus-japan-chart/> (閲覧2021/11/5).
- 日本経済団体連合会 (2021) サステイナブルな資本主義を目指して http://www.keidanren.or.jp/journal/monthly/2021/07_special.html (閲覧2021/11/5).
- 日本総合研究所 (2021) ポストコロナ時代への展望 <https://www.jri.co.jp/page.jsp?id=35993> (閲覧2021/11/5).

【特集・寄稿】

コロナ禍の下での大学入学者選抜を振り返る

－主として2021（令和3）年度入試に関連して－

倉元直樹^{1)*}、宮本友弘¹⁾、久保沙織¹⁾

1) 東北大学高度教養教育・学生支援機構 高等教育開発部門入試開発室

本稿は、公刊された論考から、主として2021（令和3）年度入試に対する新型コロナウイルス（COVID-19）対策について振り返ったものである。2021（令和3）年度入試はただでさえ高大接続改革の導入と方針転換で混乱した特別な年であった。全体としては、受験生にそれ以上の不安と混乱を与えないように、予定通りの実施の方向性が模索されたと言える。実施場面では、文部科学省のガイドラインに沿って各大学が苦勞しながらも対応を模索した様子がかがえる。オンライン入試は一部の大学で検討、実施されたものの、様々な課題が残った。むしろ、入試広報の場面におけるオンライン化が一気に加速した。個別の課題は残ったものの、総じて初年度の大学入学者選抜場面のCOVID-19対策は上手く機能した。今後、この経験を将来の教訓とするためには記録を残しておくことが課題と考えられる。

1. はじめに

2019（令和元）年末頃から流行が始まったとされる新型コロナウイルス感染症（以後、「COVID-19」と表記する）が本格的に日本に上陸し、組織的な対応が始まったのは2020（令和2）年2月末頃であった。同年度をもって最後の実施となる大学入試センター試験や国公立大学の個別試験の前期日程の実施が終了して2020（令和2）年度入試¹⁾が最終段階に差し掛かった時期に当たる。その結果、2020（令和2）年度入試に対するCOVID-19の本格的な直撃は辛うじて避けられた。大学入試への影響は皆無ではなかったものの局所的かつ限定的なものに止まった。その結果、必然的に翌年の2021（令和3）年度入試がCOVID-19と本格的に対峙する最初の年度となった。

本稿は主として2021（令和3）年度入試に対するCOVID-19の影響について、2021（令和3）年度下半期に差し掛かった時点で公刊された論考に基づいて振り返ったものである。

結果論に見えるかもしれないが、2021（令和3）年度入試における大学入学者選抜のCOVID-19対策はほぼ完璧に行われたと総括できるだろう。なぜならば、大学入試の実施がCOVID-19のクラスター発生源とし

て報道されたケースが1件も発生しなかったからである。本格的な大学入学者選抜実施の時期まで、少なくとも数ヶ月の猶予が与えられたことは僥倖であった。今でこそ、COVID-19の感染メカニズムがある程度明らかになっているとともに、日本国内ではワクチン接種が広範に行き渡っており、特効薬も開発されつつある。COVID-19感染対策の見通しは格段に明るくなっている。しかし、初めてCOVID-19環境下で入学者選抜が実施された2021（令和3）年度入試においてはCOVID-19の感染機序に関する知識も不足しがちで、手探り状態で様々な試行錯誤を繰り返しながら進まざるを得なかった。適度な水準の対応に落ち着くまでにはある程度の時間が必要だった。

COVID-19は2020（令和2）年1月末頃から話題に上り始めたが、4月に入って年度が改まる頃にはすでに日本社会全体を挙げてのCOVID-19との戦いが本格化していた。2月28日には全国一斉臨時休業の通知が発出され、高校までの児童生徒が学校に登校できない状況で新学期が始まった。地域によっては新年度開始後も休校期間が2ヶ月ほどの長期間に渡った。それは大学でも同様であった。授業開始が遅れ、授業や会議のオンライン化が強力に進められた。

*) 連絡先：〒980-8576 仙台市青葉区川内41 東北大学高度教養教育・学生支援機構 ntkuramt@tohoku.ac.jp

大学教育への影響は広範かつ長期に渡ったが、次年度入試への影響もそれに負けず劣らず大きなものであった。一般社会では日常業務が急遽テレワークに移行していったが、大学も例外ではなかった。大学入学者選抜の準備業務は機密事項が多いため、ほとんどの作業が対面でなければ遂行できない。この時期、2021（令和3）年度入試の準備は停滞した。例年であれば、5月中旬に文部科学省高等教育局長名で発出される大学入学者選抜実施要項（以後、「要項」と略記する）に基づいてその年度の入学者選抜が行われる。入試日程などの基本的な事項はそれ以前に詳細にわたって決まっていなければ準備に取り掛かることができない。ところが、5月に入った段階で9月入学への移行の議論が盛んに行われたこともあって、要項の通知が6月19日までずれ込んだ（文部科学省高等教育局長、2020a）。そこに入試日程の変更が盛り込まれたことから、段取りの組み換えが必須となり、例年と比べて入試に向けた業務が著しく遅れることとなった。さらに、試験場やバックヤードにおけるCOVID-19感染防止対策、感染者や濃厚接触者及び感染が疑われる症状が出た受験生への配慮など、前例のない特別な対応を模索しながら大学入学者選抜の準備が進められた。

入試日程変更の影響は甚大であった。まず、要項に先立って文部科学省から高等教育局長名で総合型選抜に係る通知が発出され、志願受付開始日が例年と比べて2週間遅れに設定された（文部科学省高等教育局長2020b）。大学入学共通テストの追試験日程も例年より1週間遅くなり、学習が遅れた受験生のためのいわゆる第2日程²⁾とその追試験である特例追試が特別に設けられた。各大学とも入試日程の再調整には大変な苦労があったと推察される。さらには、一般選抜個別試験においても、特別に追試験の実施が要請されるなど、選抜を実施する大学側から見た場合には例年にはない負荷が高い業務が突如として課せられることとなった。国立大学では前年に通知されていた「国立大学の2021年度入学者選抜についての実施要領（以後、『国立大学要領』と略記する）」の修正を待って入試日程の変更を決定する必要があったが、後述のように通知は7月19日までずれ込んだ。

本来であれば、COVID-19環境下のこれらの困難な

入試実施を総括する研究が待たれるところだが、いまだ多くの研究論文が見られるには至っていない。したがって、本稿で取り上げる論考や報告は必ずしも「論文」としての体裁が整っていないものも多く含まれる。さらに、まとまった研究報告における主題としては、COVID-19の影響下におけるオンライン入試広報が多くを占めることとなった。その理由として、以下の3つの背景要因が挙げられる。

1つめは大学入試研究という学問分野の特殊事情である。元来、大学入試という分野を研究対象としてきた研究者は極めて例外的な存在で、この分野を学問化（科学化）したいという志向性は、むしろ、戦後の文部行政の中に根強く存在していた。課題は大学入試分野を専門に研究する研究者の受け皿であったが、1999（平成11）年から国公立大学にアドミッションセンター³⁾が設置されるに至って、当時の文部省の構想が半ば実現した形となっている（嶋野 2003 / 2020）。したがって、現在、この分野の研究の多くは大学等のアドミッション部門に所属する研究者が機関研究として実施しているのが主流である。しかし、特に私立大学ではAO入試の実施機関という別の流れでアドミッションセンターが成立しており、その結果、大学入試研究を行う主体は国公立大学に偏っている（林ほか 2008）。私立大学からの情報は、主として事務職員の手による実践報告が中心である。また、国公立大学においても大学に附置されたアドミッションセンターは実施や入試広報に関する業務を抱えており、大学入試センター研究開発部を除いて純粋に入試研究のみを行う大学の組織は存在しない（倉元 2016）。多くのアドミッションセンターは実施業務に追われ、本格的な確認検証作業にまで手が回らない状況と思われる。

2つめは、昨今、アドミッションセンターに強く求められるようになってきている機能に関わる問題である。それが入試広報活動である。入試広報には受験生獲得のためのPRと同時に志願者やその関係者に対する当該年度の入試の情報提供という役割がある。大学入試に関わる研究論文を俯瞰した場合、かつては入試広報活動の研究はさほど大きな比重を占める分野ではなかった（林ほか 2008）。ところが、最近に入試広報に関わる研究報告が量産されるようになってきている。現に

2021（令和3）年5月に2年ぶりにオンラインで開催された全国大学入学者選抜研究連絡協議会（以下、「入研協」と略記する）第16回大会では6つのオープンセッションのうち2つが「入試広報」をテーマとするものであった。本稿で紹介する入試広報に関わる研究報告のうちの12編は同大会で発表されたものである。大学入試データの分析やその後の追跡調査に関わるような伝統的な大学入試研究は、機関にとっても機密度が高く、取扱いに神経を使う個人データを分析する内容が多く含まれる。その点、入試広報はデータの機密保持や入試の実施に与える影響にそこまで神経を使わなくてもよいので、早い段階で発表が可能という事情があるのかもしれない。なお、私立大学連盟の機関紙である『大学時報』では、これまで数回にわたってコロナ対応特集や小特集が組まれてきたが、そのうちの1つは入試広報をテーマとしたものであった。

3つめは2021（令和3）年度入試が、元々、例年がないエポックメイキングな年になるはずだったことにある。すなわち、本来は高大接続改革構想によって、大学入学者選抜がドラスティックに変化を遂げる予定の年度であった。ところが、2019（令和元）年末頃から英語民間試験の導入、大学入学共通テストへの記述式問題の導入、主体性評価のためのポートフォリオの導入、といった改革の3本柱が次々と撤回された。結局、新機軸として残ったのが「大学入試センター試験」の廃止とそれに代わる「大学入学共通テスト」の導入となった⁴⁾。まさに、その混乱の年にCOVID-19が襲う巡り合わせとなったのである。したがって、2021（令和3）年度入試の検証、といったテーマを設けた場合、高大接続改革の方針転換とCOVID-19の影響に関わる分析が入り混じることになる。例えば、『IDE 現代の高等教育』No.632、2021年7月号では「2021年入学者選抜」というテーマで特集が組まれたが、サブタイトルは「改革論議とコロナ禍の中で」となっており、多くの論考が高大接続改革関係の議論に割かれている。本稿では、コロナ禍の影響に触れた8編の論考を紹介する。

2. 初期の論考

先述のように、2020（令和2）年5月頃は9月入学の議論が勃発し、2021（令和3）年度入試の先行きが極めて不透明になっていた時期である。その状況下で、倉元（2020a）は大幅な変更を行わずに、すでに公表されている選抜方法で予定通りの入試を行うべく努力する必要性を説いた。その理由として、受験生は入試に向けて長期間努力を重ねていること、2021（令和3）年度入試の受験生は高大接続改革とその頓挫によって翻弄された特別なジェネレーションであることを挙げている。多久和（2020）も、私立大学の入学者選抜は多くの受験生が「各自の夢や目標を目指すためのセーフティネットとして機能している」ことを指摘し、国公立大学とともに「大学全体で将来に対して育てるべき次世代の学生たちを大きな網で支えている」とした。その上で、「今年度も変わらず大学の入学者選抜を着実に行うことが全体の利益でもあり、個々の大学にとっての利益にもなる」と説いた。

4月にピークを迎えたCOVID-19の第1波は5月末頃までには収まり、8月には第2波を迎えた。その頃に執筆されたのが倉元（2020b）である。高大接続改革の方針転換を教訓として、COVID-19を口実に大学入試を根底から変えようとする動きをけん制した内容となっている。横浜国立大学が7月末に一部を除いて個別試験の中止を公表したことも大きなインパクトがあった。結果的には追随する大学は少数に止まり、横浜国立大学は受験生を大幅に減らすこととなった。その一方で、必ずしも全学の方針と同一歩調を取らなかった教育学部は選抜方法をオンライン化しながらもなるべく例年に近い選抜を行おうとした（鈴木 2021）こともあり、当事者としては不透明な状況下での苦渋の決断だったことが窺われる。

COVID-19の流行がいったん落ち着いた9月には、例年は5月に行われている「東北大学高等教育フォーラム」が対面とオンラインのハイブリッド方式で開催された。テーマは「大学入試を設計する——『大学入試研究』の必要性和その役割——」といったタイトルに表される内容であったが、倉元（2020c）は、「大学入試学」の応用という位置づけで、コロナ対応に関する高校調査の中間集計結果について言及した。具体的

な内容は最終集計結果（倉元ほか 2021）に触れた部分で述べることにするが、この時期は最初の総合型選抜（AO入試Ⅱ期）の出願を目前に控えたタイミングであった。先行きが不透明で確定的な情報が伝えられない中、受験生を預かる高校側に目前に迫った入試の方向性が看取できる材料を与えようとした試みと言える。

3. 大学入試の実施場面におけるコロナ対応

3.1 試験場等における感染対策

入学者選抜の実施における感染対策のガイドラインは、最初に6月19日付の要項の別添資料として示された（文部科学省高等教育局長 2020a）。4ヵ月ほど経過したのち、10月29日には無症状の濃厚接触者の受験等について見直した改正版が通知された（文部科学省高等教育局長 2020c）。大学入学者選抜の実施に当たる実務者にとって、現実的に実施可能で感染防止に効果を発揮する指針が具体的に示されたことには大きな意義があった。通知の時期や内容に多少の不満があったとしても、ガイドラインの存在によって、個別大学が入試の実施計画を実質的に進めていくことが可能となったからである。

『大学時報』では、7月に発行された No.399で「コロナ禍における入試実施」という特集が組まれており、その中で個別大学の具体的な対応事例がいくつか紹介されている。近畿大学では、2020（令和2）年度入試が2月に行われた際には10年前の新型インフルエンザ対策の記録を大いに活用したという。2021（令和3）年度入試では、地方会場の確保が難航したとのことであった（古久保 2021）。法政大学では、5月下旬の時点では入学試験の実施に懐疑的であったが、文部科学省のガイドラインによって万全な対策を講じれば、実施できるものと考えられるようになったという。一般選抜では、試験場の確保、人員の確保、感染症対策の具体策などで苦労があった。一般選抜の実施においては、COVID-19特有の問題や問い合わせに苦慮したとのことであった（金子 2021）。武蔵野大学では、面接試験をオンラインとし、筆記試験が実施できない場合のシミュレーションも行っていった（飯山 2021）。東北学院大学では要項で示されたガイドラインを受けて、

入学者選抜を所管する関係者による定例会を組織してCOVID-19への対策やマニュアル作りを行い、様々な状況を想定したプランを用意したという（七海 2021）。

3.2 オンライン入試

大学入試の実施における究極の感染対策は試験場を設けないことである。そのため、受験生を1ヵ所に集めることなく選抜試験を行うことが可能となるオンライン入試に注目が集まった。大学入試の試験実施におけるオンライン技術の活用については研究が進んでおらず、実施に必要な通信環境も整っていない。倉元・林（2021）は、2020（令和2）年8月に実施された大学の授業における期末考査の機会を利用して、少人数を対象としたオンラインによる筆記試験の実現可能性について検討した。単純に試験監督のみをリモートで行うという発想で実施したところ、特段の問題なく試験を終えることができた。その反面、ハイスタークスの入学者選抜の場面に応用するには様々な課題があることが指摘されている。

それでも、コロナ禍で県境をまたいだ移動が制限され、人が密集する状況が避けられる中、窮余の一策として、急遽オンライン入試の導入を検討した大学は多かったであろう。積極的に全面的なオンライン入試に踏み込んだ叡智大学のような事例もあった（大野 2021）が、多くの大学はあくまでも緊急避難的な措置としての検討までで止まったと思われる。例えば、松山大学ではオンライン実施の可能性について事前周知を行うまでに至ったが、感染状況が小康状態となったために対面実施が可能となった旨を改めて高校と受験者に案内したという（森脇 2021）。

大学院の入学者選抜は学士課程の入試とは時期が異なる。大学院では検討の時間の余裕もなくCOVID-19環境下の入試実施に突入したケースが多かったと思われる。COVID-19の感染リスクを十分に把握できない状況で万全の対策を取るために、準備が不十分なままに手探りで入試を実施せざるを得ない状況であった。オンライン入試に踏み込んだ大学は、そのような大学院入試での経験を生かした面もあるようだ。例えば、九州大学では、早期に筆記試験のオンライン化が困難

であるという認識を共有し、8月に行われた大学院入試でノウハウを蓄積しながら、10月にはオンライン入試のガイドラインを作成したという。実際、1月の緊急事態宣言下で行われた総合型・学校推薦型選抜では、多くの選抜で面接や口頭試問がオンラインで実施された（立脇 2021）。北海道大学では、2月に行われた私費外国人留学生入試の二次試験を全面的にオンラインで実施し、全ての学部で問題なく終わることができたとしている（藤田・池田 2021）。

一方、トラブルも報告されている。大正大学では、総合型選抜、学校推薦型選抜等で対面かオンラインかを受験生が選択できる入試を導入した。オンラインの試験内容には、プレゼンテーションやCBT（Computer Based Testing）といった多様な評価尺度が含まれ、面接のみの試験と比べると格段に高度な技術水準が要求される。対面とオンラインを同一の試験とすることができないため、募集人員を分けるなどの工夫がなされたが、実施の場面では、事前接続テストの周知、通信環境の不適合、アクセスのトラブル等、様々なアクシデントが発生したという（井上 2021）。岡田陵介（2021）は、法政大学では外国在住の受験生に対する渡航制限を考慮し、外国人留学生入試の面接をオンラインで実施することとしたが、機器の正常稼働、事前接続テスト、当日のトラブル対応などに課題があることから「リスク等の十分な把握なしに安易に導入すべきではない」と警告している。

倉元ほか（2021）は、東北大学に一定数以上の志願者、合格者を輩出した実績がある全国の高等学校及び中等教育学校325校を対象に、東北大学で実施する2回のAO入試（総合型選抜）と一般選抜の実施方法に対する意見について8月に調査を行った。「県境をまたいだ行動制限が実施されている」状況を想定して実施方法に関する希望を調査したところ、入試区分や段階によって意見が分かれた。11月実施のAO入試Ⅱ期は第1次選考で筆記試験、第2次選考で面接が課される。単純集計に基づく結果では、第1次選考に関しては「地方会場の設置」が41.2%と最も多く、次いで「予定通り実施」が23.9%であった。第2次選考は「オンライン等で実施」が43.6%を占め、次いで「面接試験中止」が17.8%、「予定通り実施」が17.0%と相半ばした。

大学入学共通テストを第1次選考で課するため、2月に実施されるAO入試Ⅲ期の第2次選考については「中止（共通テスト及び提出資料による選抜）」が59.5%、一般選抜では「地方会場」が39.0%、次いで「予定通り実施」が28.3%、「個別試験中止」が23.9%と相半ばした。「募集取り止め」は皆無であった。面接試験ならばオンライン入試も受容される、というのがこの時点での高校教員サイドの反応であった。地方会場の設置が最も期待された対策であったが、各受験生に対応する会場を設けるのは個別大学単独では不可能である。なお、質問によって回答選択肢数が異なるので、異なる質問相互に数値の比較はできない。

大野ほか（2021）は、突如としてオンライン入試に直面した受験生の反応について調査した。九州工業大学では「総合型選抜Ⅰ」の第1段階選抜、第2段階選抜をすべてオンラインで実施した。面接のみならず、記述式問題、選択式問題による筆記試験等が含まれる高度な技術が要求される試験形式である。秋に行われたこの試験の合格者に対し、翌年2月に質問紙調査が実施された。慣れ親しんだ場所で移動を伴わずに受験できたことが利点として挙げられていた半面、不正行為や接続及び端末操作に対する不安が見られた。事前のオンライン接続テストの経験は受験生の不安軽減に寄与したが、受験当日の予期せぬトラブルや不正行為への懸念は払しょくしきれなかった。また、評価手法が制約されることも課題として残ったとしている。

4. 入試広報活動における COVID-19の影響

先述のように、極めて変則的な形で進行することとなった2021（令和3）年度入試について、各大学は受験生やその関係者に具体的な状況の説明をするように迫られた。松山東雲女子大学のように学内での大議論の末に感染症対策を徹底してオープンキャンパス開催に踏み切った例もあった（石川 2020）が、まれなケースと思われる。予定されていた対面の広報活動のほとんどは中止になった。コロナ禍によって通常行われている対面での入試広報活動が事実上不可能となったことから、対面からオンラインによる入試広報活動へのシフトチェンジが急速に進んだ。

不確定要素が多い状況では、志願者の不安を軽減す

るために早期に正確な情報提供が求められる。しかし、先行き不透明な状況下での情報発信の「早さ」と「正確さ」は二律背反の関係にある。その結果、入試広報に携わる側には情報発信のタイミングと内容について難しい判断が迫られることとなった。

倉元ほか(2020)は東北大学における入試広報活動に関して毎年発行される朝日新聞出版の『大学ランキング』で全国1位となった経緯を記すとともに、2020(令和2)年度の広報活動をオンライン化したプロセスについて触れた。具体的には、従来からの入試広報活動をオンライン化する形で高校教員対象の「オンライン入試説明会」、高校生、受験生及び保護者向けの「オンライン進学説明会・相談会」、さらに対面型のオープンキャンパスに代わる「オンラインオープンキャンパス」が立ち上がった。

オンライン入試説明会については、久保ほか(2021a)が実施概要と成果を報告している。令和2020(令和2)年7月13日(月)～8月7日(金)の期間にビデオ会議システムによる説明会が計41回実施され、194校から226名の参加があった。事後アンケートでは、いずれの項目においても肯定的な回答が9割以上を占め、実施方法や内容についての適切性が示唆されている。オンライン進学説明会・相談会については、久保ほか(2021b)が特設サイト構築までの作業工程と実装されたコンテンツの概要、さらに、アクセス数とアンケートの途中経過及びそれらに基づく課題、久保(2021)が最終的な成果と課題について報告している。2020(令和2)年6月1日から2021(令和3)年3月31日までの開催期間中の延べページビュー数は153,162、延べ訪問者数は52,077であった。コンテンツは総じて高い評価を得ていたが、双方向のやり取りによる相談会としての機能強化が課題となった。オンラインオープンキャンパスについては、久保(2021)が実施概要と成果を報告した。実施側は総計35の部局が参加し、従来は不参加の片平キャンパスにある附置研究所が新たに参加するといった新機軸の企画も加えられた。2020(令和2)年7月29日から2021(令和3)年3月31日までの開催期間中の延べページビュー数は271,613、延べ訪問者数は76,278であった。2021(令和3)年度入学者対象のアンケートの分析結果からは、オンラインで

あっても、これまでと同様にオープンキャンパスの参加が東北大学を志望する決め手となって機能していたことが示唆された。

東北大学の事例は、従来から実施してきた対面型広報をそのままオンラインに移行するというコンセプトに基づき、比較的短期間にコロナ対応の入試広報を実現させたケースである。さらに、いち早く研究論文の形でその状況を発信したことが成果と言える。

2021(令和3)年度入試の志願者等に向けた入試広報活動に関する報告が相次いだのは、2021(令和3)年5月の入研協第16回大会であった。三宅ほか(2021)は、電気通信大学で行われている出張講義をオンライン化した取り組みを報告した。信州大学の事例を報告した一之瀬ほか(2021)は参加者の出願実績の分析から、オンラインによる説明会が情報提供という面で一定の効果を発揮したと総括している。吉田ほか(2021)は、新潟大学ではオンライン個別相談会への相談者は多くなかったものの、県外からの相談者が比較的多く、受験を前向きに考える相談者が多かったとしている。前年度に行われた対面イベントとの比較を報告した広島大学の例(永田ほか2021;三好2021)では、遠距離に居住する参加者にとって、オンライン情報の満足度が高く、より幅広い地域で進学希望の変化に影響を与えていたと分析している。同様に、田中ほか(2021)及び山田ほか(2021)は、琉球大学においても、対面の方が満足度は高いものの、大学の情報提供機会としては双方とも高い満足度と志願意欲の向上が見られたとしている。

その一方で、コロナ環境下における入試広報活動のオンライン化に苦慮した事例の報告も見られた。岡本(2021)は受験生への情報提供が不十分だったことから、オンライン授業を体験した1年次学生のアンケートを通じて、在学生から高校生に対するメッセージを集める試みを報告している。雨森(2021)は、入試広報の変化について記録を残し、失敗談を共有することを目的とした報告を行った。特に技術的な留意点とともに意味のある大学間連携の重要性を指摘している。

永野ほか(2021)が実施した国立大学対象のアンケートに対する分析結果では、回答に応じた中では44大学がオンライン相談会を開催したが、効果はあってもオ

ンラインだけでは不十分、という結果が多く寄せられたという。Twitterの利用分析からも社会的な影響力は強くなかったことが示唆されている（寺嶋ほか 2021）

なお、入研協では国立大学の発表が多くを占めたが、それに先立って1月に発行された『大学時報』No.396の「小特集 コロナ禍における入試広報」には私立大学の取組みが紹介されている。法政大学ではオンライン化によって移動時間や出張費の削減のみならず、受験生へのアクセス数の増加と多様化、録画データを活用することによる広報機会の最大化というメリットが得られたという（岡田陵介 2021）。その一方で、オンライン化の課題や対面型広報のメリットを再確認したという報告も見られた。東京農業大学では前年度までのオープンキャンパスアンケートから参加者のニーズを確認したうえで「イベント型オンラインオープンキャンパス」を実施したが、受験生の様々な要望に対応する上でのマンパワー的な困難や通信トラブルなどの課題があったことが挙げられている（小林 2021）。共立女子大学ではすでに進められていた入試広報のデジタルシフトを強化したが、逆に対面による入試広報の必要性に気づかされたという（村上 2021）。関西学院大学では説明会やオープンキャンパスをオンラインに切り替えたものの、キャンパスを体感してもらうためにキャンパスツアーが必要と判断して企画したところ、約2,000名の参加があったとしている（岡田隆 2021）。

コロナ禍をきっかけに急速に普及したオンラインによる入試広報であるが、その本格的な展開や対面型入試広報との機能分担は、総じてこれからの課題と言える。なお、同様のことは入学前教育にも言える。森川ほか（2021）は鳥取大学で総合型選抜及び学校推薦型選抜合格者に対して行っていた合宿研修をWeb利用に変更したケースについて報告している。

5. 様々な立場の関係者による振り返り

『IDE 現代の高等教育』No.632では、大学入学選抜に関係する様々な団体やメディアの関係者が2021（令和3）年度入試の振り返りを行った。先述の通り、高大接続改革の方針転換とCOVID-19の発生が同時に

起こる極めて難しい年度であったが、そのうち、本稿ではCOVID-19に関する部分について取り上げることとした。

国立大学協会入試委員会では、COVID-19に関連する事項は委員長、中長期的な課題については副委員長を座長とするWGを設けて検討を進めた。文部科学省から発出された2つの通知（文部科学省高等教育局長2020a; 2020b）に基づき、すでに各国立大学に通知されていた国立大学要領について改訂を行い、7月13日付で通知した（国立大学協会 2020）。3月22日に前期日程・後期日程の追試験を設定すること、各大学のアドミッション・ポリシーに基づき出題方法等の配慮に必要な措置を最大限講じること、COVID-19対策のガイドライン等に基づき、各大学で追試験の対象者を判断することが強調点であった。その結果、すでにタイトであった入試日程がさらに厳しくなり、試験場の衛生管理体制も加わり、現場の対応は苦慮の連続であったとしている（岡 2021）。芝井（2021）は私立大学の立場から、受験生の安全を考えた措置であったとしても個別試験をとりやめて大学入学共通テストのみで合否判定を行った大学の判断には疑問が残った、としている。高大接続改革に係る混乱も相まって、一般入試で志願者が前年比6割程度に落ち込んだ大学なども現れた。「突然にルールやゴールを動かす愚行が、再び繰り返されないことを期待する。最も大事なことは、受験生から信頼を寄せてもらえる安定した入試制度でなくてはならない」と結んでいる。

一方、全国高等学校長協会は、全国一斉臨時休業後の学校再開時期のばらつきを懸念し、全校対象のアンケート調査を行った結果、約3割の高校から大学入試日程の後ろ倒しを希望する結果を得た。それを受け、文部科学省に要望書を提出したが実現には至らず、代わりに大学入学共通テストに第2日程が設定された。オンライン入試については、総合型選抜や学校推薦型選抜で通信不良による面接の打ち切りの際に再試験に応じない大学の対応等について文部科学省に伝えたところ、文部科学省から大学あてに特段の配慮を求める通知が発出された。3月中旬に実施したアンケート調査には、入試方法等の変更によって生徒が動揺したこと、オンライン入試による公平・公正の担保に課題が

見られたこと、等の意見が寄せられたという（萩原2021）。日本私立中学高等学校連合会は全国高等学校長協会の対応には不満を示しながらも、個別試験の中止に対しては同様に批判的な見解を示した。「受験生の一年間の努力を無にするような突然の変更は避けるべきであったのではないだろうか」と述べている（吉田2021）。

いわゆる受験産業の分析としては、旺文社教育情報センターの石井（2021）が「不安と混乱の入試」という総括をした。受験生には安全志向と地元志向が非常に強く作用し、私立大学の志願者数大幅減につながったという。

文部科学省は初めての大学入学共通テストの実施に際して、感染症に罹患しても受験機会を確保すること、安心して受験できる環境の確保、学業の遅れへの配慮など、例年のない対応を行い、関係各省庁とも連携して受験に伴う宿泊や移動時の感染症対策等、受験生が安心して受験できる環境の確保に努めた。県境を越えない試験場で実施する共通テストの役割の重要性が改めて多くの関係者に認識されたであろう、としている（前田2021）。

マスメディアからは増谷（2021）が、安倍晋三首相（当時）の指示による全国一斉臨時休業の実施と授業再開時期のばらつきが問題を複雑にし、「9月入学」の議論によって文部科学省が早期に対応策を出せなかったことを指摘した。以下、河合塾との共同調査「ひらく 日本の大学」調査結果から、少なくとも106大学が入試方法を変更したことが分かったが、感染防止を最優先にしたために苦しい対応になったとしている。大学側は共通テストや個別試験での「感染症リスクを配慮した試験運営（89%、81%）」に最も不安を感じたと回答しており、次いで「合格率の歩留まり予測（81%）」「志願者数の減少（79%）」等が続いた。特に私立大学での比率が高かった。また、面接等でオンライン入試を行う大学の76%が不安を抱えながらの実施であった。学長は政府の「入試についての対応」の評価が37%に止まり、他の方針や支援策に比較して厳しい評価だったとしている。志望動向については、コロナ禍で注目を集めた医療系学部や資格系、工学系などが人気を集め、海外渡航や留学への環境が厳しく

なったことから国際・外国語系、経済経営系などの人気落ちたとしている。また、受験のための長距離移動を避ける傾向から、大都市の私立大学の一般方式の志願者減が目立ったとしている。

6. コロナ対応の国際比較等

少ないながらも海外の大学入学者選抜におけるコロナ対応や国際比較を試みた研究も散見されている。

南（2021）は日本・中国・韓国の共通試験を対象に、コロナ対応に関する比較を行った。これらの3国は大学入学者選抜に大規模な共通試験を用いていること、従来から計画されていた改革の年にCOVID-19が襲った点で共通点があるとしている。なお、中国は9月入学、韓国は3月入学、日本は4月入学である。中国では2月中にCOVID-19感染の急拡大があったが、その後は強力に抑え込んでいる。共通試験である高考は例年6月7、8日の両日に行われる。それに対して、中国教育部は3月31日に1ヵ月延期を発表した。2020年の高考受験者は過去最高の1,071万人に達したが、感染症対策が功を奏し、大きな混乱や問題は発生しなかったとしている。韓国は2月と8月にCOVID-19感染拡大が起こったが、11月にはそれ以上の感染の波が訪れている。韓国の共通試験である大学就学能力試験は12月の第2週木曜日に実施されるが、当初予定の11月19日から2週間後の12月3日に変更された。感染確定の受験生も隔離中の病院や生活治療施設で受験できるようにするなどの特別措置が取られた。執筆時点では日本の共通試験である大学入学共通テストはまだ未実施であったが、第2日程が設けられ、追試験に関する特別措置が用意されたことが示されている。これら3ヵ国の共通試験における対策の特徴は、コロナ禍の中にあっても試験を中止することなく、日程の変更等で対応したという点であろう。

一方、英国（イングランド）のコロナ対応はそれとは対照的であった。3月23日にロックダウン（都市封鎖）が開始され、31日には例年5～6月に行われるGCSE（中等教育修了一般資格）試験やAレベル（GCE-Aレベル資格）試験の実施見送りが発表された。代替措置として、それまで受験した模擬試験、宿題や授業の課題等の成果物に基づき各学校の教師が評価を

行い、試験団体が最終的な成績を付けて資格を付与することとした。評価に対するガイダンス、成績付けのプロセスの標準化、試験・資格規則機関（Ofqual）開発のAIによる調整などの手続きが取られたが、社会経済的立場が不利な地域や公立校の生徒の成績が下がる事態が発生し、混乱を招いたという（古坂 2020）。

翁・立脇（2021）の研究は国際比較には当たらないが、コロナ環境下における留学生の受験条件について扱ったという意味でユニークな研究である。我が国の国立大学における私費外国人留学生選抜におけるCOVID-19特別対応を調べたところ、受験に対する特別措置が十分ではなかったとしている。具体的には、日本留学試験の受験機会の減少やTOEFLの代替措置に対する対応が不十分であること、渡航制限が課される中であっても2次選考に関する変更が施されず、レジデンストラック⁵⁾の誓約書も発行されていなかったことが挙げられていた。その結果、受験の希望があっても断念した者が多く生み出されたであろうと推測している。

7. まとめ

COVID-19の流行は拡大と沈静化の波を繰り返しながら現在に至っており、いまだに落ち着いた状況にはなっていない。したがって、将来、振り返って現在までの対応を評価した際にはより包括的な視点が得られるであろうし、ここまでの歩みは最善とは言えないと総括されるかもしれない。それを踏まえた上でも、暫定的な知見としては以下のことが指摘できるのではないだろうか。

1つは緊急対応時の原則についてである。もちろん、感染症の抑え込みは前提となるだろうが、大学入学者選抜の社会的重要性を鑑みると公正な選抜の実施と感染対策の徹底はトレードオフの関係にならざるを得ない。その中で、いみじくも複数の関係者が指摘していたポイントは「事前に予告していた通りの選抜を実現する」ことの重要性である。実際、公刊された論考からは多くの大学で「変更を加えない」ことに腐心した様子が読み取れる。直前に選抜方法に変更を加えるのは、あくまでも他に方法がない緊急避難である。我が国の「大学入試」は量的に高等教育へのユニバーサル

アクセスが実現した現在でもハイステークスであり、公共的な営みと言える。コロナ禍にあったとしても「受験生保護の大原則（倉元 2020d）」をおろそかにできないという無意識の規範が入学者選抜の実施担当者には行き届いているように見える。入学者選抜における「感染症対策」と「技術的進歩」や「オンライン化、DX化」の可能性は切り離して考えるべきだろう。COVID-19が大学入学者選抜に係る業務のオンライン化を促すきっかけとなったことは間違いない。また、オンライン化が将来的に進むべき方向性であることも明白である。しかし、あくまでも、受験生が何を努力して長年積み重ねていくか、大学入試で何を評価すべきか、という議論が大前提となる。COVID-19環境下におけるオンライン技術の利用は「大学入試で評価すべき資質」をできるだけ変えないために導入されたと考えるべきだろう。逆に言えば、入試広報に関しては、オンライン化の利点が広く認識されたものと思われる。利点と欠点について対面による広報活動と比較されながら、今後も引き続き推進され、定着していくだろう。

2つ目は緊急対応の意思決定に誰が関わるのかということである。文部科学省が大方針を決め、場合によっては中間団体がそれを一部具体化するものの、最終的には大学の裁量が大きかったと言える。暗黙のうちに、構造化されている通常時の連携関係がそのまま機能して、混乱が比較的小さく抑えられたと言えるのではないだろうか。もちろん、最終的に大学によって対応が異なり、一律にならなかったことで受験者に戸惑いを与えたことは事実だが、逆に言えば、様々な対応の結果から、何をすべきで何をすべきでないかの学習は進んだと言えるのではないだろうか。COVID-19のみならず、今後も未知の感染症対策が必要となる環境下で大学入学者選抜を行う場面が訪れる可能性があると考えれば、この経験の蓄積は大きい。課題はそれを記録して集積し、将来に生かしていくことであろう。古久保（2021）が指摘していたように、記憶に新しい過去の教訓としては2010（平成22）年度入試における新型インフルエンザ感染症流行時の対応記録であった。本学でも倉元・安藤（2011）が参考となったが、公刊された資料はあまりない。地味に見えても、将来

に向けて記録を残しておくことは重要である。

最後に、我が国の大学入学者選抜におけるCOVID-19対策の課題について述べる。古坂（2020）に記録された英国の混乱状況と対比すると、我が国の大学入学者選抜におけるCOVID-19対策は全体として社会的に受容され、次年度の入試の準備にも大きな混乱を引きずる状況は生じていない。COVID-19感染状況の深刻さに違いがあるがあるとは言え、南（2021）からも、それが我が国特有のことではなく、韓国、中国にも共通する、東アジア各国の特徴であったことが指摘できる。国際比較的な観点から、我が国で行われた対応は総じて評価に値すると言えるだろう。半面、それは国内の志願者、受験者に向けたものであって、海外から日本の大学に進学しようという、いわゆる留学生は取り残されてしまったことは否めない。翁・立脇（2021）はその点を指摘したという意味で重要である。簡単に解決できるものではないが、取り組むべき課題である。

謝辞

本研究はJSPS科研費21H04409の助成を受けたものである。

注

- 1) 入学者選抜における「年度」表記は当該受験生が入学する年度を指す。したがって、「2020（令和2）年度入試」とは、2020（令和2）年度に入学する学生の選抜を目的とした入試であり、そのほとんどは4月入学者を対象としたものである。
- 2) 「新型コロナウイルス感染症の影響に伴う学業の遅れを在学する学校長に認められた者」が受験することができる、とされた特別措置を指す。実施日は追試験と同日で、追試験と同じ問題が用いられた。
- 3) 事務職員以外の構成員を含む大学入試を専管する組織の総称。実際には様々な名称がある（倉元，2014）。
- 4) もちろん、コンセプトに違いがあり、試験問題の内容にはある程度反映されているものの、受験生から見た場合には受験の仕組みが大きく変わったわけではない。その点では、倉元（2013）が指摘した共通第1次学力試験から大学入試センター試験への移行

と類似している。

- 5) 入国制限の中、例外的に日本への入国が認められるが、入国後の14日間の自宅待機が必要となる。「受入企業・団体（個人は不可）による誓約書」の提出が求められる。

参考文献

- 雨森聡（2021）。「コロナ禍で変わる入試広報——静岡大学全学センターの実践報告——」、『全国大学入学者選抜研究連絡協議会第16回大会研究発表予稿集（オープンセッション用）』、pp.41-46.
- 藤田修・池田文人（2021）。「北海道大学におけるオンライン入試の事例」、『IDE: 現代の高等教育』No.632, pp.53-56.
- 萩原聡（2021）。「高校から見た2021年春の入学者選抜」、『IDE: 現代の高等教育』No.632, pp.45-49.
- 林篤裕・伊藤圭・田栗正章（2008）。「大学で実施されている入試研究の実態調査」、『大学入試研究ジャーナル』No.18, 147-153.
- 一ノ瀬博・木村健・海尻賢二・平井佑樹（2021）。「コロナ禍における信州大学アドミッションセンターの入試広報活動」、『全国大学入学者選抜研究連絡協議会第16回大会研究発表予稿集（オープンセッション用）』、pp.47-52.
- 飯山晴信（2021）。「コロナ下での大学入試準備、実施を振り返る」、『大学時報』69（399）、pp.54-57.
- 井上隆信（2021）。「オンラインを活用した入試の実施と可能性——総合型選抜、学校推薦型選抜での活用事例を通して——」、『大学時報』69（399）、pp.58-65.
- 石川さゆり（2020）。「コロナ禍でのオープンキャンパス 学生確保か、安全保持か」、『大学時報』69（393）、pp.80-85.
- 石井壘（2021）。「2021年春入試の実態」、『IDE: 現代の高等教育』No.632, pp.62-65.
- 金子大輔（2021）。「『実践知』を体現したコロナ禍の入試」、『大学時報』69（399）、pp.38-47.
- 小林順（2021）。「オンラインオープンキャンパスの可能性」、『大学時報』69（396）、pp.70-73.
- 古久保純一（2021）。「第3ピリオドを目前にして——近畿大学入学試験での感染症対策のこれまで——」、『大

- 学時報』69(399), pp.36-37.
- 国立大学協会(2020).「国立大学の2021年度入学者選抜についての実施要領」改訂令和2年7月13日, https://www.janu.jp/wp/wp-content/uploads/2021/03/2021_200713.pdf (閲覧2021/11/8).
- 古阪肇(2020).「海外大学最新事情 デジタル時代におけるイングランドのコロナ対応: 大学入試からオンライン授業まで」, 『IDE: 現代の高等教育』No.626, pp.62-67.
- 久保沙織(2021).「オンラインを活用した東北大学入試広報活動の新たな展開」東北大学高度教養教育・学生支援機構編『検証 コロナ禍の下での大学入試』第34回東北大学高等教育フォーラム 新時代の大学教育を考える [18] 報告書, pp.22-39.
- 久保沙織・南紅玉・檜田豪利・宮本友弘(2021a).「オンラインによる高校教員向け大学入試説明会の実践と評価」, 『大学入試研究ジャーナル』No.31, pp.394-400.
- 久保沙織・南紅玉・檜田豪利・宮本友弘(2021b).「オンラインによる入試広報の展開——『オンライン進学説明会・相談会』の実践を通して——」, 『東北大学高度教養教育・学生支援機構紀要』第7号, pp.57-65.
- 倉元直樹(2013).「大学入試センター試験における対応付けの必要性」, 『日本テスト学会誌』No.9, pp.129-144.
- 倉元直樹(2014).「アドミッションセンターの役割——大学入試に関する研究機能を中心に——」繁榊算男編著, 『新しい時代の大学入試』, pp.130-152, 金子書房.
- 倉元直樹(2016).「国立大学におけるアドミッションセンターの組織と機能」, 『大学入試研究ジャーナル』No.26, pp.89-96.
- 倉元直樹(2020a).「今年の大学生を『ロスト・ジェネレーション』にするな!」, 『「こころ」のための専門メディア note (ウェブコラム)』, 金子書房, <https://www.note.kanekoshobo.co.jp/n/nda0a8c35dd00> (閲覧2021/11/5).
- 倉元直樹(2020b).「『コロナ禍』の下での大学入試——高大接続改革の方向転換から見えてきた課題と展望——」, 『現代思想10月号, 特集 コロナ時代の大学——リモート授業・9月入学制議論・授業料問題——』, pp.112-121, 青土社.
- 倉元直樹(2020c).「『大学入試学』の淵源と展開——個別大学の入試関連組織と入試戦略——」東北大学高度教養教育・学生支援機構編『大学入試を設計する——『大学入試研究』の必要性和その役割——』第32回東北大学高等教育フォーラム 新時代の大学教育を考える [17] 報告書, pp.9-20.
- 倉元直樹(2020d).「受験生保護の大原則と大学入試の諸原則」倉元直樹編『『大学入試学』の誕生』金子書房, pp.6-17.
- 倉元直樹・安藤朝夫(2011).「平成22年度入試における東北大学の新型インフルエンザ対策について」, 『大学入試研究ジャーナル』No.21, pp.149-157.
- 倉元直樹・林如玉(2021).「大学入試における少人数を対象としたオンライン筆記試験の可能性——大学の授業における期末考査をモデルケースとして——」, 『大学入試研究ジャーナル』No.31, pp.338-344.
- 倉元直樹・宮本友弘・久保沙織・南紅玉(2020).「東北大学における入試広報活動の『これまで』と『これから』——頂点への軌跡からオンライン展開への挑戦へ——」, 『教育情報学研究』第19号, pp.55-69.
- 倉元直樹・宮本友弘・長濱裕幸(2021).「COVID-19蔓延下における個別大学の入試に関する高校側の意見」, 『全国大学入学者選抜研究連絡協議会第16回大会研究発表予稿集(オープンセッション用)』, pp.7-12.
- 前田幸宣(2021).「初めての大学入学共通テストを終えて」, 『IDE: 現代の高等教育』No.632, pp.66-70.
- 増谷文生(2021).「2021年度入学者選抜を振り返る——『ひらく 日本の大学』調査結果から——」, 『IDE: 現代の高等教育』No.632, pp.24-29.
- 三宅貴也・大野裕子・山路浩夫・中村裕樹・和田光司(2021).「電気通信大学における出張講義の取り組み——With / After コロナを見据えた高大接続——」, 『全国大学入学者選抜研究連絡協議会第16回大会研究発表予稿集(オープンセッション用)』, pp.24-29.
- 三好登(2021).「COVID-19禍における高校生の進学希望の変化に与えるオンラインオープンキャンパスの効果研究」, 『全国大学入学者選抜研究連絡協議会第16回大会研究発表予稿集(オープンセッション用)』, pp.71-78.
- 文部科学省高等教育局長(2020a).「令和3年度大学入学

- 者選抜実施要項（通知）」2文科第281号，令和2年6月19日，https://www.mext.go.jp/a_menu/koutou/senbatsu/mxt_kouhou02-20200619_1.pdf（閲覧2021/11/7）。
- 文部科学省高等教育局長（2020b）。「高等学校等の臨時休業の実施等に配慮した令和3年度大学入学者選抜における総合型選抜及び学校推薦型選抜の実施について（通知）」2文科第161号，令和2年5月14日，https://www.mext.go.jp/content/20200514-mxt_kouhou01-000004520_5.pdf（閲覧2021/11/8）。
- 文部科学省高等教育局長（2020c）。「令和3年度大学入学者選抜に係る新型コロナウイルス感染症に対応した試験実施のガイドラインの一部改正（通知）」2文科第694号，令和2年10月29日，https://www.mext.go.jp/content/20201030-mxt_daigakuc02-000005144.pdf（閲覧2021/11/7）。
- 森川修・山田貴光・藤井正（2021）。「コロナ禍における入学前教育——鳥取大学における令和3年度入試合格者の事例——」，『全国大学入学者選抜研究連絡協議会第16回大会研究発表予稿集（オープンセッション用）』，pp.85-90。
- 森脇裕美子（2021）。「コロナ禍における入学試験の実施について」，『大学時報』69（399），pp.58-65。
- 村上隆（2021）。「コロナ禍と入試広報——デジタル・対面・学生参加——」，『大学時報』69（396），pp.74-77。
- 永野拓矢・椿春奈・寺寫裕登・石井秀宗（2021）。「オンラインを用いた大学相談会に関する一考察——国立大学へのアンケート結果から——」，『全国大学入学者選抜研究連絡協議会第16回大会研究発表予稿集（クロードセッション用）』，pp.80-87。
- 永田純一・三好登・竹内正興・杉原俊彦（2021）。「オンライン入試広報活動の課題と展開——広島大学を事例に——」，『全国大学入学者選抜研究連絡協議会第16回大会研究発表予稿集（オープンセッション用）』，pp.65-70。
- 南紅玉（2021）。「大学入試における各国のCOVID-19対策——日本，中国，韓国の共通試験を事例に——」，『日本テスト学会誌』第17巻，pp.61-74。
- 七海雅人（2021）。「コロナ禍における入学者選抜の実施——東北大学院大学の対応——」，『大学時報』69（399），pp.66-71。
- 岡正朗（2021）。「大学入学者選抜改革へのスタンス」，『IDE: 現代の高等教育』No.632，pp.29-33。
- 岡田陵介（2021）。「コロナ禍における『入試業務』のオンライン化」，『大学時報』69（396），pp.80-83。
- 岡田隆（2021）。「その時，入試広報の現場では——緊急事態宣言からポストコロナへ——」，『大学時報』69（396），pp.78-79。
- 岡本崇宅（2021）。「令和2年度の入学性の入学初年度を振り返って『オンライン授業を中心とした授業等の感想，後輩へのメッセージ』（自由記述アンケート調査結果）」，『全国大学入学者選抜研究連絡協議会第16回大会研究発表予稿集（クロードセッション用）』，pp.13-16。
- 翁文静・立脇洋介（2021）。「国立大学におけるCOVID-19の対応について——私費外国人留学生選抜（4月入学）を中心に——」，『全国大学入学者選抜研究連絡協議会第16回大会研究発表予稿集（クロードセッション用）』，pp.74-79。
- 大野真理子・花堂奈緒子・播磨良輔（2021）。「オンライン入試の意義と課題——九州工業大学における総合型選抜Iの事例から——」，『全国大学入学者選抜研究連絡協議会第16回大会研究発表予稿集（クロードセッション用）』，pp.68-73。
- 大野義文（2021）。「叡智大学のオンラインによる入試および一般選抜の教科・科目試験のCBT試験の実施に関する報告」，『全国大学入学者選抜研究連絡協議会第16回大会研究発表予稿集（オープンセッション用）』，pp.119-126。
- 芝井敬司（2021）。「コロナ禍の大学入試——信頼回復に向けて——」，『IDE: 現代の高等教育』No.632，pp.24-28。
- 鳴野英彦（2003 /2020）。「国立大学におけるアドミッション・オフィスの系譜」倉元直樹（監修・編集）『『大学入試学』の誕生』，pp.18-37，金子書房。
- 鈴木雅之（2021）。「大学入試における教員としての資質・能力の評価」東北大学高度教養教育・学生支援機構・国立大学アドミッションセンター連絡会議編『検証 コロナ禍の下での大学入試』第34回東北大学高等教育フォーラム 新時代の大学教育を考える [18] 報告書，pp.65-73。

- 多久和英樹 (2020). 「大学入学者選抜の着実な実施に向けて」『大学時報』69 (393), pp.76-79.
- 田中光・山田恭子・浦崎直光 (2021). 「沖縄県内の高校を対象としたオンライン大学説明会の効果」, 『全国大学入学者選抜研究連絡協議会第16回大会研究発表予稿集 (オープンセッション用)』, pp.53-58.
- 立脇洋介 (2021). 「コロナ禍における個別大学の入学者選抜——令和3年度選抜を振り返って——」東北大学高度教養教育・学生支援機構・国立大学アドミッションセンター連絡会議『検証 コロナ禍の下での大学入試』第34回東北大学高等教育フォーラム 新時代の大学教育を考える [18] 報告書, pp.11-21.
- 寺寫裕登・永野拓矢・椿春奈・石井秀宗 (2021). 「オンラインでの入試に関する情報の利用と伝達についての一考察」, 『全国大学入学者選抜研究連絡協議会第16回大会研究発表予稿集 (クローズドセッション用)』, pp.88-93.
- 山田恭子・田中光・浦崎直光 (2021). 「オンライン型大学説明会と対面型大学説明会のアンケート調査に基づく比較」, 『全国大学入学者選抜研究連絡協議会第16回大会研究発表予稿集 (オープンセッション用)』, pp.59-64.
- 吉田章人・並川努・坂本信 (2021). 「オンラインによる入試広報の実践」, 『全国大学入学者選抜研究連絡協議会第16回大会研究発表予稿集 (オープンセッション用)』, pp.7-12.
- 吉田晋 (2021). 「高校から見た2021年大学入学者選抜と大学入試改革」, 『IDE: 現代の高等教育』No.632, pp.49-52.

【特集・研究ノート】

「学生生活概論」の教育効果について

ーコロナ禍における授業形態の影響に着目してー

中岡千幸^{1)*}, 池田忠義¹⁾, 中島正雄¹⁾, 小島奈々恵¹⁾, 長友周悟¹⁾,
榊原佐和子²⁾, 松川春樹¹⁾, 佐藤静香¹⁾

1) 東北大学高度教養教育・学生支援機構 学生相談・特別支援センター,

2) 北海道大学 学生相談総合センター

コロナ禍において、学生相談は、学生個人を対象にした相談活動に留まらない、大学コミュニティ全体を対象とした支援活動がより重要であると言われている。本学の学生相談・特別支援センターでは、平成15年度から予防教育としての講義「学生生活概論—学生が会う大学生活の危機と予防—」を開講した。新型コロナウイルス感染症が拡大し、本授業の実施形態についても、令和元年度：対面形式、令和2年度：オンライン・オンデマンド型、令和3年度：ハイブリッド型（対面とオンライン・リアルタイム併用型）と変遷を辿った。そこで、本稿では、3年間分の「学生生活概論」の歩みを振り返り、その効果と意義について改めて検討した。その結果、①大学生活についての大まかな見通しや指針の提供、②不安なのは「自分だけではない」という安心感の提供、③不適應防止や適應支援、④成長支援、⑤学生相談機関に来談することへの抵抗感の減少という意義が明らかになった。コロナ禍における授業形態に着目して考察を行う。

1. はじめに

1.1 コロナ禍における予防教育について

1.1.1 新型コロナウイルスの教育への影響

COVID-19（以下、新型コロナウイルス感染症）の拡大が、医療や経済、教育等様々な面で大きな影響を及ぼしている。令和2年度前期授業を迎えるにあたって、本学では、授業の開始時期を延期、入学式の中止、遠隔授業の全面的実施（演習や実習を伴う授業実施の見送り）、課外活動の制限等、様々な教育活動を制限せざるを得ない状況となった。学生・教員ともに手探りの中で前期がスタートし、遠隔授業が実施された結果、感染のリスクやその不安の低減、通学時間がない、自身のペースで学習・生活できるという利点はあったと考えられるが、その一方で、一日の多くの時間を一人遠隔授業を受けなければならず、キャンパス入構・旅行・帰省禁止等の行動制限を余儀なくされることは、学生の息抜きをも難しくさせ、一部の学生の学生生活（学業等）への意欲の低下、大学への所属感の欠如を引き起こしていた（池田他、2021）。新型コロナウイルス感染拡大状況下における大学新入生の心身の健康状態を調査した池田他

（2021）によると、抑うつ・不安状態が疑われるハイリスク群該当者が23.5%を占めたという。この数値は例年の数値と鑑みて非常に高い数値であった。

1.1.2 学生相談活動における予防教育について

池田他（2021）は、コロナ禍においては、大学コミュニティ全体を対象とした支援がより重要であると述べている。つまり、学生相談機関においては、個別の相談活動に留まらない、大学のコミュニティ全体（学生・教職員）への働きかけが重要である。平成12年6月の文部省（当時）の報告書「大学における学生生活の充実方策について—学生の立場に立った大学づくりを目指して—」が出されて以降、学生相談機関のカウンセラーが学生相談の知識や経験を活かした正課授業を行う例が増えている。学生相談機関のカウンセラーが行う正課授業は、大学コミュニティ全体を対象とした支援活動の一つである。その先駆けとなったのは、私立大学では、平成14年度に開講された広島経済大学の「キャンパスライフ実践論」（森田、2004；森田・岡本、2006）、国立大学では、平成15年度に開講された本学の「学生生活概論—学生が会う大学生活の危機と予

*）連絡先：〒980-8576 仙台市青葉区川内41 東北大学高度教養教育・学生支援機構 chiyuki.nakaoka.c6@tohoku.ac.jp

防一」である（池田・吉武, 2005）。その後、広島大学で平成17年度から「学生生活概論」が開講され（内野他, 2014）、九州大学で平成18年度から「心理学：学生期の心理的課題」が開講されている（吉良他, 2006；吉良他, 2007）。学生相談機関のカウンセラーが行う正課授業の効果については、①学生の実情の把握、②相談に訪れない学生への不適応防止や適応支援（池田・吉武, 2005；吉良他, 2007）、③学生相談機関に来談することへの抵抗感の減少や学生相談機関への橋渡し（池田・吉武, 2005；山下, 2009）、④授業で得られた知見を教職員にフィードバックすることにより、学生指導や働きかけに活かせる（池田・吉武, 2005）等が上げられている。様々な不安が生じやすいコロナ禍においては、学生相談機関のカウンセラーが行う授業が果たす役割は極めて重要であると考えられるが、その実施方法（対面形式からオンライン）が変わることで、その効果に何らかの変化がみられるのか正確に把握されていない。

1.2 「学生生活概論」の概要

1.2.1 授業の位置づけ

本学の学生相談・特別支援センターでは、「学生生活概論—学生が会う大学生活の危機と予防—」という科目名で授業を行っている。本授業は、平成15年度から開講され、令和3年度で19年目となる。「全学教育科目」の「展開科目」中の「総合科学—カレントトピックス科目」に位置付けられており、大学入学直後の大学生の初期適応の観点から、平成29年度以降は、第1クォーターに開講しており、受講対象は主に全学部の1年生である。講義の担当は基本的に学生相談・特別支援センターのスタッフが行い、テーマによっては外部講師に依頼した。

1.2.2 授業の目的と到達目標

授業の目的は、「学生が大学生活で直面し、学生相談が必要になるような様々な危機的問題・トラブルを予防・軽減するための知識とスキルを学習すること」であった。また、学習の到達目標は、学生が大学生活を送る中で出会う可能性がある危機的な問題について、①具体的にどのような現れ方をするのか、②何故生じるのか、③どのように対処したらよいか、④起こらないようにするにはどのような対策が必要か、問題

の背景にある心理的なメカニズム等について知識を与え、問題の予防、早期発見・早期対応、軽減を自らも可能になるようにすることとした。

1.2.3 授業の内容

授業内容については、例年、各回、テーマを設け、テーマによっては外部講師に依頼する形を取ってきたが、令和2年度は、令和2年3月24日の文部科学省からの通知（文部科学省, 2020）に沿って、本学は同年3月13日に新年度の授業開始時期の繰り下げを公表し（4月8日→4月20日）、4月6日には、遠隔授業のみを実施することを公表したことから、外部講師に依頼していた2回分を減らし、全ての回、講師は学生相談・特別支援センターのスタッフのみで実施した。また、令和2年度は、社会状況が混乱している中で、より早期に実施することが望まれるテーマを先に実施するなど、実施する順番を変更した（例えば、「ストレスの管理・不安への対処」の回を2回目に実施する等）。令和元年から令和3年にかけての授業テーマの変遷を表1に示す。

また、具体的な授業内容・テーマについては、学生相談・特別支援センター内で検討し、センターが扱った相談で、多くの学生が大学生活を送る中で遭遇する可能性がある問題になるように配慮した。

1.2.4 授業形態

本授業は、平成15年度から開講され以降、令和元年まで対面形式で授業を実施してきたが、オンラインのみの授業の実施を求められた令和2年度前期は、ISTU（東北大学インターネットスクール）を活用し、オンライン・オンデマンド型で授業を実施した。実際の授業に際しては、その回の担当の講師（主担当と副担当の2名）が担当回に割り当てられた教室に行き、

表1. 授業テーマの変遷

テーマ	回	R2	回	R3	回
学生生活と学生相談	1	○	1	○	1
学生生活サイクルと危機	2	○	4	○	2
かしい消費者になるために	3			○	3
悪質な勧誘から身を守る	4			○	4
人間関係を作る・活用する	5	○	3	○	5
コミュニケーション・スキル	6	○	12	○	6
対人関係のトラブルとその対応	7	○	5	○	7
ネットにまつわる危機	8	○	6	○	8
やる気が起きなくなるときの	9	○	7	○	9
法に触れるとき	10	○	8	○	10
進路・生き方に迷う	11	○	9	○	11
完全主義—発表・テストの不安/レポートや卒業論文が書けないと思ったとき	12	○	10	○	12
障害と差別の解消について考える	13	○	11	○	13
ストレスの管理・不安への対処	14	○	2	○	14
まとめとテスト	15	○	13	○	15

授業録画を行い、録画の翌日に「公開」した。令和3年度の授業については、本学は、令和2年12月16日に、「新型コロナウイルス感染拡大防止のための対応を引き続き行いながら、各授業科目で学修する内容・特性に合わせ、キャンパスで行う対面授業とオンライン授業を効果的に併用した授業を実施」、「学部1年生をはじめとした低学年次の学生を対象とする授業においては、全学教育科目を中心に対面での学修効果を重視した授業を実施」と公表したため、それに沿って、5回目以降、ハイブリッド型（対面とオンライン・リアルタイム型併用）で授業を実施した。令和3年に使用した学習支援システムは、Googleクラスルームで、オンラインで授業に参加する学生には、ZoomURLを送った。実際の授業に際しては、その回の担当の講師（複数名：実施回により異なる）が担当回に割り当てられた教室に行き、Zoomに参加しながら、同時に教室で対面授業を行った。また令和2年度は、課題を少なくするため、事前課題を出さなかった。

1.2.5 授業の評価方法

本授業は、対面形式で授業を実施してきた令和元年度までは、授業毎の小レポート60%（出席点を兼ねる）と、最終回のテスト40%（授業時間内に教室で回答し提出、資料の持込不可）で成績を決めていたが、令和2年度以降、最終回のテストを対面で実施することが難しくなってきたからは、授業毎の小レポート60%（出席点を兼ねる）と、最終回のテスト40%（回答期間を一定期間設けて提出させる、資料の参照可）で成績を決めた。

1.3 本研究の目的

本研究は、新型コロナウイルス感染症が世界的な広がりを見せる前の令和元年度（1クォーター）と、国内でも感染者が出始め、各大学が手探りの中遠隔授業を開始した令和2年度（1クォーター）と、対面授業の重要性について注目され、対面授業とオンライン授業の併用を実施した令和3年度（1クォーター）の3年分の「学生生活概論」の歩みを振り返り、その効果と意義について改めて検討することを目的とする。

具体的には、令和元年度から令和3年度の3年間分の各回のミニットペーパーへの回答と、最終回での「学生生活概論アンケート」への回答を分析し、受講生の

授業ごとの「興味」、「有用性」、「不安・心配の変化」の推移や年度ごとの「大学生活で生じる問題に対する予防や早期対応」と「問題に関する知識・自己理解・行動」の推移をみる。特に、授業の実施形態が、対面形式、オンライン・オンデマンド型、ハイブリッド型（オンライン・リアルタイム型併用）と変遷を辿ったので、受講生への影響がどのようなものであったかを中心に検討する。

2. 方法

2.1 分析対象

2.1.1 各回のミニットペーパーへの回答

令和元年度は、毎回の授業終了時にミニットペーパーを受講者に配布し、講師が出した課題への回答のほか、以下の3つの項目について回答を求めた（5段階評定）。令和2年度は、第6回まで、資料（word & PDF）をISTUにアップし、回答を求めた。7回以降は、Googleフォームでの回答を求めた。また令和3年度は、全回Googleフォームでの回答を求めた。質問項目は以下の通りであった。

- (a) 今日の授業にどの程度興味をもてましたか（「1: 全く興味をもてなかった」～「5: かなり興味をもてた」）。
- (b) 今日の授業は、今後役に立ちそうですか（「1: 全く役立ちそうにない」～「5: かなり役立ちそう」）。
- (c) 授業を聞いて、あなたの不安や心配に変化はありましたか（「1: かなり増えた」～「2: かなり減った」）。

2.1.2 最終回での「学生生活概論」アンケートへの回答

令和元年度は、最終回の授業の際に「学生生活概論アンケート」というタイトルの質問紙（無記名）を受講生に配布し、その場で回答を求めた。令和2年度は、GoogleフォームのURLをISTUにアップし、Googleフォームでの回答を求めた。また令和3年度は、GoogleフォームのURLをGoogleクラスルームにアップし、Googleフォームでの回答を求めた。質問項目は以下の通りであった。

- (a) 大学生活で生じる問題に対する予防や早期対応
 - ① この授業は、大学生活で生じる様々な問題の予防に役立った（「1: そう思わない」～「5:

そう思う」).

- ② この授業を受講したことで、学生相談所へ行きやすくなった（「1:そう思わない」～「5:そう思う」).
 - ③ 今後、問題が生じた場合、気軽に学生相談所へ行ってみようと思う（「1:そう思わない」～「5:そう思う」).
 - ④ 友人に、学生相談所へ相談に行くようすすめようと思う（「1:そう思わない」～「5:そう思う」).
 - ⑤ 授業を受けてから、学生相談所へ相談したことがある（はい・いいえ）
- (b) 問題に関する知識・自己理解・行動対応
- ① 授業を通じて、知識やものの見方に変化があった（「1:そう思わない」～「5:そう思う」).
 - ② そう思う（思わない）理由や具体的内容
 - ③ 授業を通して、自分について振り返ったり、気づいたりすることがあった（「1:そう思わない」～「5:そう思う」).
 - ④ そう思う（思わない）理由や具体的内容
 - ⑤ 授業を通して、自分の行動や心構えを新しく変えてみようと思った（「1:そう思わない」～「5:そう思う」).
 - ⑥ そう思う（思わない）理由や具体的内容
 - ⑦ 授業を通して、大学生活に関する不安や悩みに変化があった（「1:そう思わない」～「5:そう思う」).
 - ⑧ そう思う（思わない）理由や具体的内容
 - ⑨ 今後この授業でとりあげたら役立つと思うテーマ・内容について

3. 結果

3.1 令和元年度を受講生について

令和元年度を受講生106名の所属学部の内訳は、法学部75名（70.8%）と大きな割合を占め、文学部14名（13.2%）、歯学部15名（14.2%）、経済学部2名（1.9%）、教育学部2名（1.9%）、医学部1名（0.9%）、工学部1名（0.9%）であった。

令和元年度を受講生106名の学年の内訳は、学部1年生101名（95.3%）、学部2年生4名（3.8%）、学部3年生1名（0.9%）であった。なお、令和元年度の

受講生の出席率¹⁾は、95.0%であった。

3.2 令和2年度を受講生について

令和2年度を受講生86名の所属学部の内訳は、法学部37名（43.3%）、工学部13名（15.1%）、医学部11名（12.8%）、文学部9名（10.5%）、経済学部5名（5.8%）、歯学部5名（5.8%）、教育学部2名（2.3%）、農学部2名（2.3%）、薬学部1名（1.2%）、理学部1名（1.2%）であった。令和元年度を受講生の所属学部の内訳と比較すると、法学部学生の割合が減少、工学部や医学部学生の割合が増加し、所属学部が多岐に渡った。

令和2年度を受講生86名の学年の内訳は、学部1年生76名（88.4%）、学部2年生7名（8.1%）、学部3年生1名（1.2%）、学部4年生2名（2.3%）であった。令和元年度を受講生の学年の内訳と比較すると、学部2年生以上の割合が増加した。なお、令和2年度を受講生の出席率¹⁾は、96.4%であった。

3.3 令和3年度を受講生について

令和3年度を受講生53名の所属学部の内訳は、法学部28名（52.8%）、教育学部6名（11.3%）、文学部6名（11.3%）、医学部4名（7.5%）、工学部4名（7.5%）、農学部3名（5.7%）、歯学部1名（1.9%）、理学部1名（1.9%）であった。令和元年度を受講生の所属学部の内訳と比較すると、令和2年度を受講生の所属学部の内訳と同様に、法学部学生の割合が減少し、所属学部が多岐に渡った。

令和3年度を受講生53名の学年の内訳は、学部1年生39名（73.6%）、学部2年生12名（22.6%）、学部3年生2名（3.8%）であった。令和元年度を受講生の学年の内訳と比較すると、令和2年度を受講生の学年の内訳と同様に、学部2年生以上の割合が増加した。なお、令和3年度を受講生の出席率¹⁾は、94.6%であった。

3.4 「興味」、「有用性」、「不安・心配の変化」について

3.4.1 令和元年度を受講生の「興味」、「有用性」、「不安・心配の変化」

令和元年度を受講生のテーマごとの授業終了時の

表2. 令和元年度の受講生の「興味」「有用性」、不安・心配の変化」の平均値と標準偏差

回	テーマ	興味		有用性		不安・心配の変化	
		平均値	SD	平均値	SD	平均値	SD
1	学生生活と学生相談	4.20	0.56	4.50	0.56	3.84	0.64
2	学生生活サイクルと危機	4.23	0.68	4.36	0.65	3.85	0.72
3	かしこい消費者になるために	4.42	0.65	4.68	0.53	3.89	0.82
4	悪質な勧誘から身を守る	4.43	0.73	4.41	0.67	3.82	0.96
5	人間関係を作る・活用する	4.48	0.59	4.50	0.62	4.02	0.78
6	コミュニケーション・スキル	4.34	0.66	4.45	0.58	3.99	0.78
7	対人関係のトラブルとその対応	4.24	0.71	4.44	0.57	3.97	0.81
8	ネットにまつわる危機	4.31	0.69	4.40	0.65	3.99	0.87
9	やる気が起きなくなるとき	4.46	0.61	4.48	0.59	4.22	0.68
10	法に触れるとき	4.24	0.66	4.24	0.69	3.96	0.79
11	進路・生き方に迷う	4.28	0.71	4.34	0.67	3.98	0.74
12	完全主義一発表・テストの不安/レポートや卒業論文が書けないと思ったとき	4.34	0.72	4.29	0.76	4.03	0.84
13	障害と差別の解消について考える	4.24	0.68	4.26	0.64	3.96	0.80
14	ストレスの管理・不安への対処	4.39	0.62	4.39	0.67	4.22	0.68

「興味」、「有用性」、「不安・心配の変化」の平均値と標準偏差は表2の通りである。「興味」は、「人間関係を作る・活用する (4.48)」、「やる気が起きなくなるとき (4.46)」、「悪質な勧誘から身を守る (4.43)」の順で平均値が高かった。また、「有用性」は、「かしこい消費者になるために (4.68)」、「学生生活と学生相談 (4.50)」、「人間関係を作る・活用する (4.50)」の順で平均値が高かった。「不安・心配の変化」は、「やる気が起きなくなるとき (4.22)」、「ストレスの管理・不安の対処 (4.22)」、「完全主義一発表・テストの不安/レポートや卒業論文が書けないと思ったとき (4.03)」の順で平均値が高かった。

3.4.2 令和2年度の受講生の「興味」、「有用性」、「不安・心配の変化」

令和2年度の受講生のテーマごとの授業終了時の「興味」、「有用性」、「不安・心配の変化」の平均値と標準偏差は表3の通りである。「興味」は、「ストレスの管理・不安の対処 (4.64)」、「コミュニケーション・スキル (4.61)」、「人間関係を作る・活用する (4.59)」の順で平均値が高かった。また、「有用性」は、「ストレスの管理・不安の対処 (4.76)」、「コミュニケーション・スキル (4.73)」、「やる気が起きなくなるとき (4.70)」の順で平均値が高かった。「不安・心配の変化」は、「完全主義一発表・テストの不安/レポートや卒業論文が書けないと思ったとき (4.31)」、「やる気が起きなくなるとき (4.30)」、「コミュニケーション・スキル (4.23)」の順で平均値が高かった。

3.4.3 令和3年度の受講生の「興味」、「有用性」、「不安・心配の変化」

令和3年度の受講生のテーマごとの授業終了時の「興味」、「有用性」、「不安・心配の変化」の平均値と

表3. 令和2年度の受講生の「興味」「有用性」、不安・心配の変化」の平均値と標準偏差

回	テーマ	興味		有用性		不安・心配の変化	
		平均値	SD	平均値	SD	平均値	SD
1	学生生活と学生相談	4.29	0.67	4.60	0.60	4.14	0.60
2	ストレスの管理・不安への対処	4.64	0.63	4.76	0.59	4.12	0.68
3	人間関係を作る・活用する	4.59	0.54	4.70	0.51	4.01	0.73
4	学生生活サイクルと危機	4.41	0.65	4.52	0.63	3.93	0.80
5	対人関係のトラブルとその対応	4.49	0.58	4.69	0.57	4.06	0.74
6	ネットにまつわる危機	4.48	0.55	4.66	0.55	4.07	0.72
7	やる気が起きなくなるとき	4.57	0.56	4.70	0.53	4.30	0.65
8	法に触れるとき	4.52	0.61	4.60	0.56	3.95	0.82
9	進路・生き方に迷う	4.40	0.62	4.51	0.59	4.01	0.74
10	完全主義一発表・テストの不安/レポートや卒業論文が書けないと思ったとき	4.56	0.57	4.60	0.52	4.31	0.64
11	障害と差別の解消について考える	4.43	0.65	4.46	0.59	3.88	0.77
12	コミュニケーション・スキル	4.61	0.52	4.73	0.47	4.23	0.67

標準偏差は表4の通りである。「興味」や「有用性」については、平均値が4.50以上と非常に高い値を示した。「興味」は、「やる気が起きなくなるとき (4.77)」、「コミュニケーション・スキル (4.72)」、「ストレスの管理・不安の対処 (4.67)」、「人間関係を作る・活用する (4.67)」の順で平均値が高かった。また、「有用性」は、「かしこい消費者になるために (4.94)」、「学生生活と学生相談 (4.85)」、「ストレスの管理・不安の対処 (4.76)」の順で平均値が高かった。「不安・心配の変化」は、「ストレスの管理・不安の対処 (4.51)」、「完全主義一発表・テストの不安/レポートや卒業論文が書けないと思ったとき (4.42)」、「やる気が起きなくなるとき (4.34)」の順で平均値が高かった。

3.4.4 授業形態による受講生の影響：「興味」、「有用性」、「不安・心配の変化」

授業形態による受講生の「興味」、「有用性」、「不安・心配の変化」に違いは見られるかを検証するため、各テーマごとに、年度（令和元年度、令和2年度、令和3年度）を1要因、「興味」、「有用性」、「不安・心配の変化」を従属変数とする1要因の分散分析（被験者間計画）を行った。その結果、「学生生活と学生相談」では、図1で示した通り、令和元年度と令和3年度と

表4. 令和3年度の受講生の「興味」、「有用性」、不安・心配の変化」の平均値と標準偏差

回	テーマ	興味		有用性		不安・心配の変化	
		平均値	SD	平均値	SD	平均値	SD
1	学生生活と学生相談	4.50	0.54	4.85	0.36	4.17	0.71
2	学生生活サイクルと危機	4.56	0.67	4.65	0.56	4.02	0.87
3	かしこい消費者になるために	4.63	0.69	4.94	0.24	3.98	0.96
4	悪質な勧誘から身を守る	4.65	0.77	4.67	0.62	3.53	1.19
5	人間関係を作る・活用する	4.67	0.59	4.73	0.49	4.17	0.81
6	コミュニケーション・スキル	4.72	0.57	4.62	0.64	4.16	0.84
7	対人関係のトラブルとその対応	4.58	0.61	4.58	0.70	4.06	0.89
8	ネットにまつわる危機	4.58	0.64	4.67	0.55	4.13	0.77
9	やる気が起きなくなるとき	4.77	0.47	4.68	0.51	4.34	0.76
10	法に触れるとき	4.59	0.61	4.67	0.48	4.24	0.76
11	進路・生き方に迷う	4.59	0.54	4.61	0.57	4.20	0.82
12	完全主義一発表・テストの不安/レポートや卒業論文が書けないと思ったとき	4.63	0.60	4.67	0.51	4.42	0.70
13	障害と差別の解消について考える	4.61	0.70	4.55	0.61	4.04	0.89
14	ストレスの管理・不安への対処	4.67	0.60	4.76	0.48	4.51	0.66

の間で、「興味」に $F(2,240)=4.40$, $p<.01$ と有意な差がみられた。また、令和元年度と令和3年度との間の「有用性」と、令和2年と令和3年度との間の「有用性」に有意な差がみられた($F(2,240)=7.39$, $p<.01$)。さらに、令和元年度と令和2年度との間の「不安・心配の変化」、令和元年と令和3年度との間の「不安・心配の変化」に有意な差がみられた($F(2,240)=7.25$, $p<.01$)。「学生生活サイクルと危機」では、図2で示した通り、令和元年度と令和3年度との間の「興味」に有意な差がみられた($F(2,225)=4.22$, $p<.05$)。また、令和元年度と令和3年度との間の「有用性」に有意な差がみられた($F(2,225)=3.89$, $p<.05$)。「人間関係を作る・活用する」では、図3で示した通り、令和元年度と令和2年度との間の「有用性」、令和元年度と令和3年度との間の「有用性」に有意な差がみられた($F(2,235)=4.15$, $p<.05$)。「コミュニケーション・スキル」では、図4で示した通り、令和元年度と令和2年度との間の「興味」、令和元年度と令和3年度との間の「興味」に有意な差がみられた($F(2,218)=8.14$, $p<.01$)。また、令和元年度と令和2年度との間の「有用性」に有意な差がみられた($F(2,218)=5.54$, $p<.01$)。「対人関係のトラブルとその対応」では、図5で示した通り、令和元年度と令和2年度との間の「興味」、令和元年度と令和3年度との間の「興味」に有意な差がみられた($F(2,225)=5.72$, $p<.01$)。また、令和元年度と令和2年度との間の「有用性」に有意な差がみられた($F(2,225)=3.90$, $p<.05$)。「ネットにまつわる危機」では、図6で示した通り、令和元年度と令和3年度との間の「興味」に有意な差がみられた($F(2,237)=3.56$, $p<.05$)。また、令和元年度と令和2年度との間の「有用性」と、令和元年度と令和3年度との間の「有用性」に有意な差がみられた($F(2,237)=5.94$, $p<.01$)。「やる気が起きなくなるとき」では、図7で示した通り、令和元年度と令和3年度との間の「興味」に有意な差がみられた($F(2,240)=5.38$, $p<.01$)。また、令和元年度と令和2年度との間の「有用性」に有意な差がみられた($F(2,240)=4.29$, $p<.05$)。「法に触れるとき」では、図8で示した通り、令和元年度と令和2年度との間の「興味」と、令和元年度と令和3年度との間の「興味」に有意な差がみられた($F(2,232)=6.77$, $p<.01$)。また、令和元年

度と令和2年度との間の「有用性」と、令和元年度と令和3年度との間の「有用性」に有意な差がみられた($F(2,232)=11.73$, $p<.01$)。「進路・生き方に迷う」では、図9で示した通り、令和元年度と令和3年度との間の「興味」に有意な差がみられた($F(2,232)=3.78$, $p<.05$)。また、令和元年度と令和3年度との間の「有用性」に有意な差がみられた($F(2,232)=3.57$, $p<.05$)。「完全主義」では、図10で示した通り、令和元年度と令和3年度との間の「興味」に有意な差がみられた($F(2,231)=4.62$, $p<.05$)。また、令和元年度と令和2年度との間の「有用性」と、令和元年度と令和3年度との間の「有用性」に有意な差がみられた($F(2,231)=8.51$, $p<.01$)。また、令和元年度と令和2年度との間の「不安・心配の変化」と、令和元年度と令和3年度との間の「不安・心配の変化」に有意な差がみられた($F(2,231)=5.73$, $p<.01$)。「障害と差別の解消について考える」では、図11で示した通り、令和元年度と令和3年度との間の「興味」に有意な差がみられた($F(2,232)=5.32$, $p<.01$)。また、令和元年度と令和3年度との間の「有用性」に有意な差がみられた($F(2,232)=4.37$, $p<.05$)。最後に、「ストレスの管理・不安の対処」では、図12で示した通り、令和元年度と令和2年度との間の「興味」、令和元年度と令和3年度との間の「興味」に有意な差がみられた($F(2,226)=4.66$, $p<.01$)。また、令和元年度と令和2年度との間の「有用性」、令和元年度と令和3年度との間の「有用性」に有意な差がみられた($F(2,226)=10.31$, $p<.01$)。また、令和元年度と令和3年度との間の「不安・心配の変化」、令和2年度と令和3年度との間の「不安・心配の変化」に有意な差がみられた($F(2,226)=5.05$, $p<.01$)。なお、「興味」については、全てのテーマで右肩上がりのグラフを描き、「有用性」については、「コミュニケーション・スキル」、「対人関係のトラブルとその対応」、「やる気が起きなくなるとき」「ストレスの管理・不安への対処」が、逆Vの字を描き、「不安・心配の変化」は、Vの字を描くものがいくつか見られたのが特徴的であった。

3.5 最終回の「学生生活概論アンケート」について

3.5.1 大学生活で生じる問題に対する予防や早期対応 令和元年から令和3年の3年間分の「大学生活で生

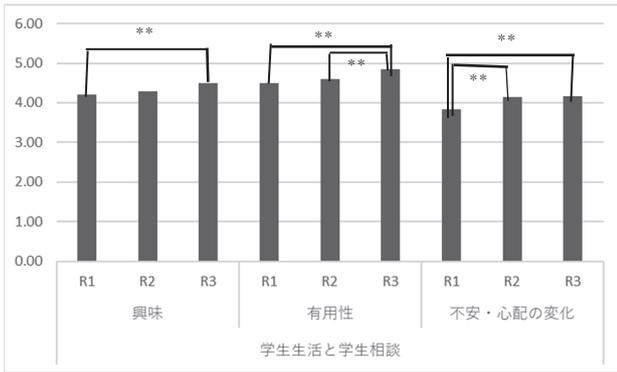


図1. 授業形態による受講生の影響 (学生生活と学生相談)

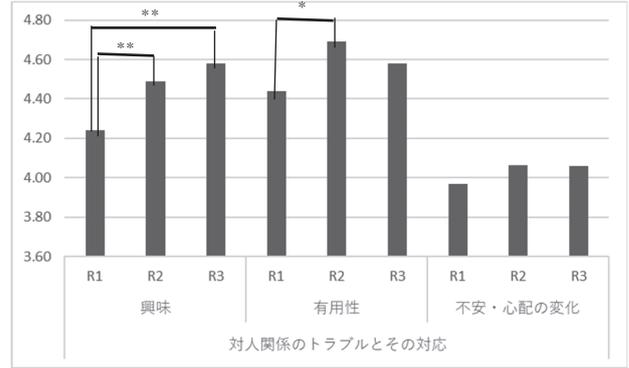


図5. 授業形態による受講生の影響 (対人関係のトラブルとその対応)

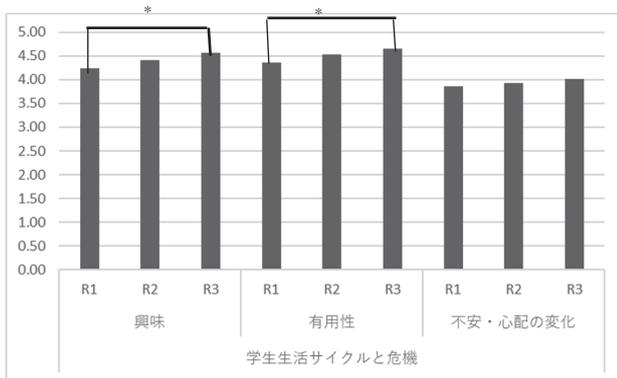


図2. 授業形態による受講生の影響 (学生生活サイクルと危機)

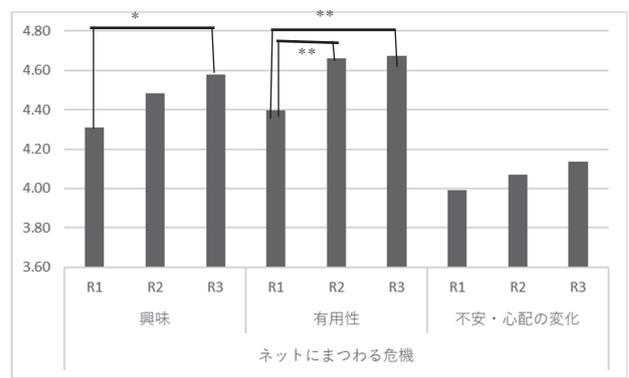


図6. 授業形態による受講生の影響 (ネットにまるわる危機)

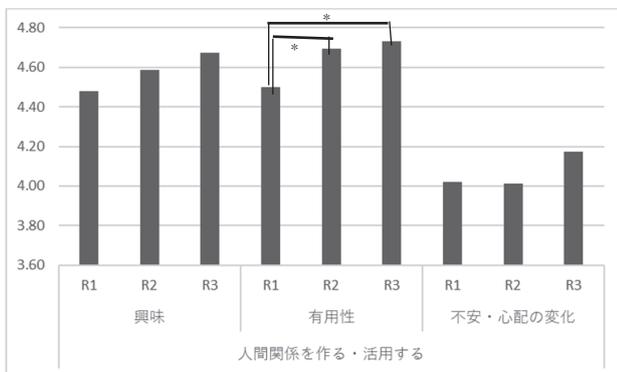


図3. 授業形態による受講生の影響 (人間関係を作る・活用する)

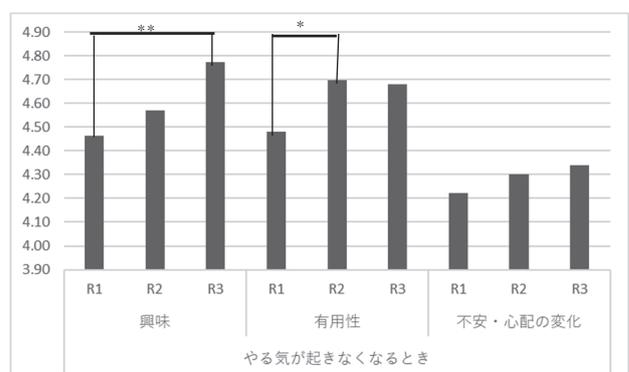


図7. 授業形態による受講生の影響 (やる気が起きなくなるとき)

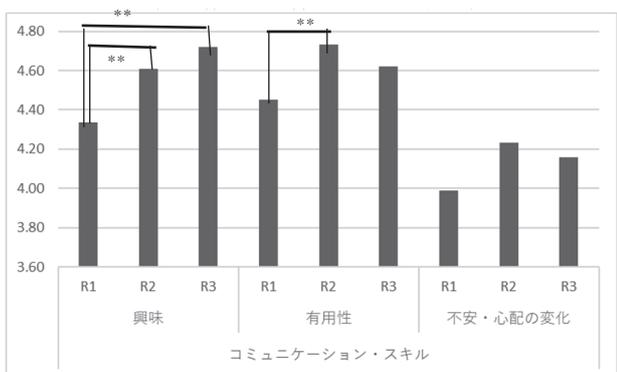


図4. 授業形態による受講生の影響 (コミュニケーション・スキル)

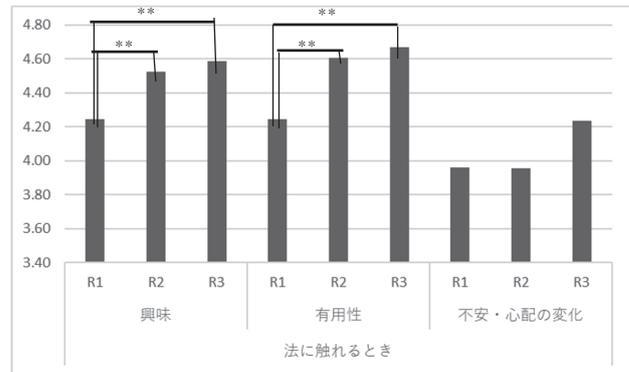


図8. 授業形態による受講生の影響 (法に触れるとき)

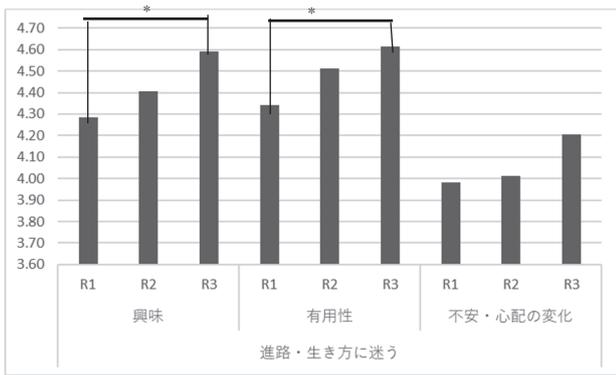


図9. 授業形態による受講生の影響 (進路・生き方に迷う)

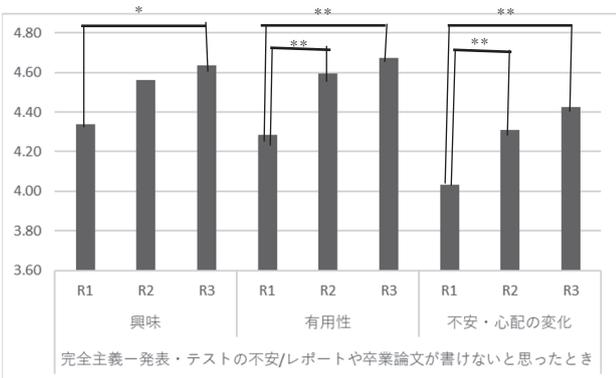


図10. 授業形態による受講生の影響 (完全主義)

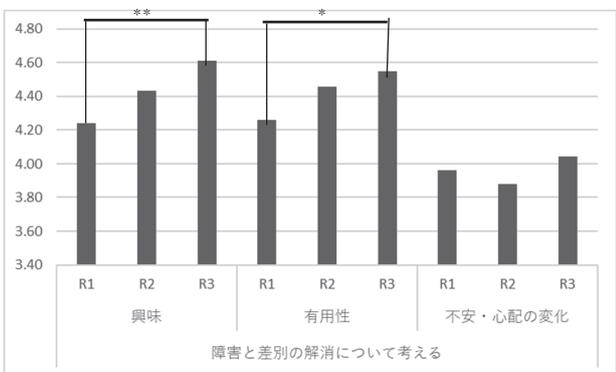


図11. 授業形態による受講生の影響 (障害と差別の解消について考える)

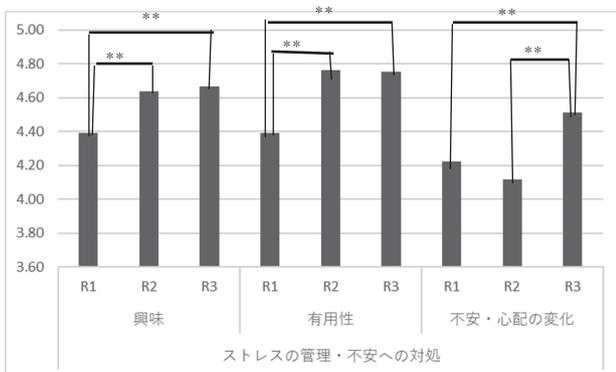


図12. 授業形態による受講生の影響 (ストレスの管理・不安への対処)

表5. 3年間分の「大学生活で生じる問題に対する予防や早期対応」と「問題に関する知識・自己理解・行動」の平均値と標準偏差

質問項目	令和元年 n=106		令和2年 n=67		令和3年 n=51	
	平均値	SD	平均値	SD	平均値	SD
(a)-① この授業は、大学生活で生じる様々な問題の予防に役立った。	4.43	0.60	4.49	0.70	4.75	0.56
(a)-② この授業を受講したことで、学生相談所へ行きやすくなった。	4.10	0.82	4.33	0.73	4.47	0.76
(a)-③ 今後、問題が生じた場合、気軽に学生相談所へ行ってみたいと思う。	4.21	0.76	4.31	0.70	4.47	0.76
(a)-④ 友人に、学生相談所へ相談に行くようすすめようと思う。	3.92	0.92	4.03	0.94	4.22	1.01
(b)-① 授業を通じて、知識やものの見方に変化があった。	4.08	0.76	4.51	0.61	4.51	0.88
(b)-② 授業を通じて、自分について振り返ったり、気づいたりすることがあった。	4.17	0.83	4.51	0.66	4.55	0.76
(b)-③ 授業を通じて、自分の行動や心構えを新しく考えてみたいと思った。	4.13	0.76	4.42	0.72	4.37	1.00
(b)-④ 授業を通じて、大学生活に関する不安や悩みに変化があった。	3.79	1.03	4.37	0.76	4.39	0.83

「大学生活で生じる問題に対する予防や早期対応」の平均値と標準偏差を表5に示す (a-①～a-④)。

授業形態による受講生の「大学生活で生じる問題に対する予防や早期対応」に違いは見られるかを検証するため、質問項目ごとに、令和元年度、令和2年度、令和3年度の3郡に分け、平均値の比較を実施したところ、図13で示した通り、「大学生活で生じる問題に対する予防」では、「a-①問題の予防に役立った」で、令和元年度と令和3年度との間で、有意な差がみられた ($F(2,221)=4.37, p<.05$)。また、「大学生活で生じる問題に対する早期対応」では、「a-②学生相談所の行きやすさ」で、令和元年度と令和3年度との間で、有意な差がみられた ($F(2,221)=4.27, p<.05$)。

3.5.2 問題に関する知識・自己理解・行動

令和元年から令和3年の3年間分の「問題に関する知識・自己理解・行動」についての振り返りや気づき、行動変容への意欲に関して尋ねた質問 (b) についても、質問 (a) と同様に3年間分の平均値を比較したところ、図14で示した通

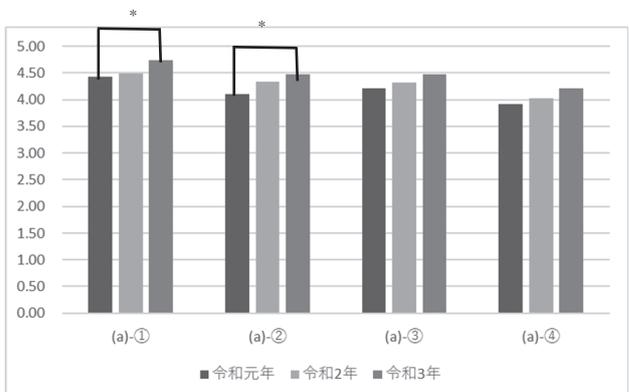


図13. 3年間分の「大学生活で生じる問題に対する予防や早期対応」の平均値の比較

り、令和元年度と令和2年度との間の「知識やものの見方の変化」と、令和元年度と令和3年度との間の「知識やものの見方の変化」で有意な差が見られた ($F(2,221)=9.26, p<.01$)。また、令和元年度と令和2年度との間の「自分についての振り返りや気づき」と、令和元年度と令和3年度との間の「自分についての振り返りや気づき」で有意な差が見られた ($F(2,221)=6.03, p<.01$)。また、令和元年度と令和2年度との間の「不安・悩みの変化」と、令和元年度と令和3年度との間の「不安・悩みの変化」で有意な差が見られた ($F(2,221)=11.68, p<.01$)。ただし、「行動変容への意欲」については、どこにも有意な差は見られなかった。

授業を通じて、知識やものの見方に変化があったと思う理由や具体的内容について (b-②) は、授業テーマに関する学術的な知識を得たという他、危機的な問題は誰にでも起こり得るものだと知り、問題の捉え方や向き合い方を変えようと思った、物事に対するポジティブな見方を教えてくれたという回答があった。授業を通して、自分について振り返ったり、気づいたりすることがあったと思う理由や具体的内容について (b-④) は、授業や授業内課題を通して、自身の考え方や行動の癖、自身のコミュニケーションのとり方について振り返ったり見直したりした等という回答があった。授業を通して、自分の行動や心構えを新しく変えてみようと思った理由や具体的内容について (b-⑥) は、授業を通して見つけた改善点や目標に向かって、前向きに大学生活を送りたい、但し、何もかも頑張るのではなく、場合によっては肩の力を抜いて行動したい等という回答があった。授業を通して、大学生

活に関する不安や悩みに変化があったと思った理由や具体的内容について (b-⑧) は、授業を受ける前は、大学生活がスタートし、初めての一人暮らし等様々な不安や緊張があったが、困った時には周りに相談できる大人がいることを知り安心した (例えば、学生相談・特別支援センター等)、また様々な問題への対処方法を学ぶことができたので安心した、様々なことに不安に思ったり悩んだりしているのが自身だけでないことを知り安心した、大学生活は未知の世界で何が起きるのかよく分かっていなかったが、今回の授業を通して起こり得る具体的な問題・トラブルに触れられたため今後の学生生活がイメージしやすくなった等という回答があった。

今後この授業でとりあげたら役立つと思うテーマ・内容について (b-⑨) は、現時点でかなり広範囲のテーマを取り上げており、現状のままでもよいという回答が多くみられたが、「コロナ禍の心身への影響について」、「恋愛」、「失恋」、「仙台市の役立つ情報」、「先輩との関係」といったような回答があった。

4. 考察

4.1 学生への不適応防止や適応支援

本授業が、大学で生じる様々な問題の予防に役立つかどうかについては、いずれの年度でも平均値が4.0 (5段階評定) 以上と肯定的な意見となっている。このことから、本授業は、授業形態がどのようなものであっても、学生が大学生活で直面し、学生相談が必要になるような様々な危機的問題・トラブルを予防・軽減するための知識とスキルを提供し、問題やトラブルの発生を未然に予防する効果が毎年一定の水準で示されていると言える。池田・吉武 (2005) や吉良他 (2007) の結果を支持する結果であった。

また、本研究を通して、ハイブリッド型の授業が、対面形式の授業よりも、受講生の大学生活で生じる問題に対する予防や早期対応力を養うのに有効なことが明らかになった。

新型コロナウイルスの影響で、急速にオンライン化が進んだ高等教育機関だが、感染状況が収まると、中には徐々に対面形式に戻している授業担当者も少なくないように思う。ハイブリッド型の授業の実施にあ

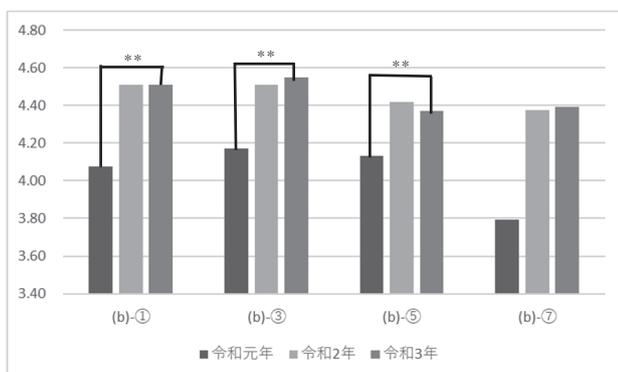


図14. 3年間分の「問題に関する知識・自己理解・行動」の平均値の比較

たって、実施者が苦勞と工夫をしたのも事実である。例えば、①事前に講義資料やZoomURLのアップをしたり、②オンラインの受講生に画面や音声共有できているか確認したり、③マイクを使用すると、オンラインの受講生にはくぐもった声に聞こえるため、マイクを使わず、大きな声ではっきりと話したり、④オンラインの受講生からの質問はチャット機能を利用したりと、授業担当者として気を配らないといけないことが、多方面にわたった。しかし、大学で友達と授業を受けたいという学生がいる一方で、未だに対面形式の授業に出席することに対して不安を感じている学生がいたり、本研究を通して、本授業のような授業目的の場合、ハイブリット型の授業の有用性を感じている学生が多くいることが明らかになったことから、新型コロナウイルスが収束しても、ハイブリッド型の授業の需要はあるのではないかと思われる。高村他(2021)が、ハイブリッド型の授業を実施して良かった点に、受講生の提出物の質や提出率が向上を上げているが、対面形式で授業を行っていた頃と比較して、オンライン・オンデマンド型やハイブリッド型にした方が、受講生の提出物の質や提出率が向上した。各回のミニットペーパーや最終回のアンケートの分析に際して、回答に不備があったものを分析対象者から除外したのだが、令和元年度（対面形式の授業を実施した年）にそのようなものが多くみられた。

4.2 学生相談機関に来談することへの抵抗感の減少や学生相談機関への橋渡し

「この授業を受講したことで、学生相談所へ行きやすくなった」、「今後、問題が生じた場合、気軽に学生相談所へ行ってみようと思う」という質問に対しても、いずれの年度もでも平均値が4.0以上と援助要請への意欲は高い値を示している（4.10～4.47）。また、最終回のアンケートで、「授業を通して、大学生活に関する不安や悩みに変化があったと思った理由や具体的内容について」回答を求めた際、困ったら気軽に相談できる場所があると知り、不安が減ったと回答するものが多かった。さらに、本研究を通して、ハイブリッド型の授業が、対面形式の授業よりも、援助要請意欲を高めるために有効なことが明らかになった。以上のこ

とから、授業前の援助要請意欲を測定していないため、授業の効果について言及するには限界はあるものの、本授業を通して学生相談機関に来談することへの抵抗感が減少し、問題解決のための資源として学生相談・特別支援センターを認知する学生の数が増えた可能性は十分考えられる。特に、大教室で遠くに教員の顔が見えるより、オンライン等で間近で教員の顔を見れたことの影響は大きいと考えられる。吉武他（2010）によれば、正課授業や入学時のガイダンスなどは、学生相談機関に現れない学生と出会うまたとない機会であり、学内に学生を支援する体制があることを知ってもらうことで、すぐには来談に結びつかなくても、何らかの問題に遭遇した時に、学生の前に登場したカウンセラーを思い出して、学生相談室に繋がる可能性が考えられる。

4.3 学生の問題に対する知識・自己理解・行動

「授業を通じて、知識やものの見方に変化があった」、「授業を通して、自分について振り返ったり、気づいたりすることがあった」、「授業を通して、自分の行動や心構えを新しく変えてみようと思った」という質問に対しても、いずれの年度もでも平均値が4.0以上と高い値を示している（4.08～4.51）。このことから、授業形態に関わらず、本授業が、学生の知識やものの見方に変化を生じさせたり、自身について振り返ったり、自身の行動や心構えを変化させるという点で、一定の成果を上げているのではないかと考えられる。

また、本研究を通して、ハイブリッド型の授業が、対面形式の授業よりも、受講生の問題に対する知識・自己理解・行動を変えるのに有効なことが明らかになった。テーマごとに、授業担当者は、危機的問題・トラブルを抱えやすい思考や行動パターンや問題解決のための方法をいくつかを提示していたため、例示されたものと自らの思考や行動パターンと比べてどの程度当てはまっているかや自身は日頃からどの問題解決の方法を使っているのか等、改めて自身の思考や行動を振り返り見直す機会となったと考えられる。

テーマの中には少し低学年にはイメージしにくいものや自身の問題として引き寄せて考えることが難しいものや短期では成果が表れにくいものもあるが、将来

への心構えや課題意識をもたせる「種まき」になったと考えられる。その際、授業で提示された先輩学生の事例は、大学生生活の過ごし方の多様なサンプルの提示になったと思われる。また、大学生生活を送る中で不安を感じたり、悩みを抱えるのは「自分だけでない」ことを知るよい機会にもなったかと思われる。本授業は、社会状況に応じてテーマを更新し、その都度、大学生が不安を感じているテーマを取り上げることで、大学生の不安を和らげる効果があると言えるのではないだろうか。

4.4 コロナ禍で関心が高いテーマ

新型コロナウイルス感染症が拡大し、初めて迎えた新学期、学生の興味・関心の高かったテーマは、「ストレスの管理・不安の対処」、「コミュニケーション・スキル」、「人間関係を作る・活用する」であった。新型コロナウイルスが猛威を振るう2年目の新学期、学生の興味・関心の高かったテーマは、「やる気が起きなくなるとき」が新しく加わり、前年から引き続き「コミュニケーション・スキル」、「ストレスの管理・不安の対処」、「人間関係を作る・活用する」であった。

新型コロナウイルス感染症が流行して以来、「ストレス・不安」は一貫して人々の中で興味・関心の高いテーマである。感染症流行状況では、「感染していないか」、「人に感染させていないか」、「初めてのオンライン授業についていけるか」、「コロナ禍で新しい友達は出来るか」、「いつ終息するかわからない」等、様々な不安や恐れから、心身に様々なストレス反応（そのストレス反応からやる気が低下）を呈する人が多かった。新型コロナウイルス感染拡大状況下における大学新入生の不安を調査した池田他（2021）によれば、大学新入生の不安については、自身がウイルスに感染することや他の人に感染させることよりも、新型コロナウイルス感染拡大の影響を受け、学業や交友関係、毎日の暮らしといった面で大学生生活が想定とは大きく変わったことに関する不安が高い。様々な教育活動の制限禍で、ストレスや不安に晒されていた受講生にとって、ストレスや不安が生じる心理的メカニズムを知り、その具体的な対処方法を知ることが、予期せず事態への対処法を知り、不安を軽減するよい機会になったの

ではないかと考えられる。また、遠隔授業の実施で、なかなか新しい知り合い・友人を作れないことや、困っても相談相手がいないことに不安を感じている受講生にとって、対人関係のテーマ（「コミュニケーション・スキル」や「人間関係を作る・活用する」）は非常に興味を持ちやすいテーマであったと考えられる。さらに、感染状況が長期化する中、ストレス反応からやる気の低下やうつ症状を呈するものが増加したことから、「やる気が起きなくなるとき」は受講生にとって興味を持ちやすいテーマであったと考えられる。また、コロナ禍で遠隔授業が導入されて以降、課題提出までの期限が長く設定されたり、課題の量が増えたりすることで、完全主義の学生にとって課題の取りかかり方は大きな課題の一つとして浮き彫りになった。そのため、「完全主義—発表・テストの不安/レポートや卒業論文が書けないと思ったとき」の回を受けた後の学生から、「初めは完璧じゃなくていいから6割くらいの力で少しずつ取り組もうと思った」等、テストやレポート課題に対する不安の低減、前向きな態度が示される回答が多くみられた。

5. まとめ

5.1 「学生生活概論」の意義

本稿では、「学生生活概論」の意義としては、以下のものが上げられることを明らかにした。

①まずは、学生が大学・大学院を卒業するまでの大学生生活で直面し、学生相談が必要になるような様々な危機的問題・トラブルを具体的に知らせることで、大学生生活のイメージをしやすくさせた、②先輩学生や同じ受講生の悩みを知らせることで、「不安なのは自分だけでない」と安心感を抱かせた、③大学生生活の留意点を知らせることで、問題やトラブルの発生を未然に予防する効果や生じている問題を軽減、早期に解決する効果があった（学生をエンパワメントする効果があった）、④自身の考え方や行動の癖を内省させ、自分の考え方や行動について今後こうしていきたいという行動変容への意欲を掻き立て、行動に移させる効果があった、⑤最後に、長尾他（2009）が既に指摘しているが、学生相談・特別支援センタースタッフの人となりを知ってもらうことで、今後困った時には、気軽

に学生相談機関に相談に行こうという気持ちを高める効果があった。

以上のように、「学生生活概論」は、学生相談機関のスタッフが大学コミュニティに一步踏み出す機会になっている。また、学生相談機関のスタッフが学生相談で得られた知見を活かして相談に訪れない学生の不適応を防止し、適応・成長を支援する場になっていると考えられる。

5.2 「学生生活概論」の教育効果：授業形態の影響に着目して

授業形態を変遷し、この度、その影響を検討した結果、授業効果を最大限引き出すためには、ハイブリッド型（対面とオンライン・リアルタイム型併用）が望ましいことが明らかになった。授業目的にもよると考えられるため、一概には言えないが、本研究を通して、社会状況や学生のニーズに応じて、大学や授業担当者は柔軟に授業形態をアレンジしていくことの重要性を明らかにした。

池田・吉武（2005）は、授業で得られたノウ・ハウを学生が実際の生活で使うプロセスには大きく分けて2つのパターンがあるという。1つは授業で提示された具体的な対処方法を使ってみるというもの、もう1つは、授業で示されたノウ・ハウを自分の性格や経験を「振り返る」というプロセスを経て自身の考えや行動の幅を広げようとするものであり、前者は問題への対処方法・スキルを伝えることによる予防、後者は受講生の自己理解や成長を促すことによる予防と区別している。そして、池田・吉武（2005）は、学生相談機関のカウンセラーが授業を行う意義は、後者の点にあると指摘している。本研究を通して、ハイブリッド型の授業が最も、後者の働きかけに有効であることが明らかになったことは大変興味深い。これは、受講生の「振り返り」が、授業場面でのみ行われるのではなく、それ以外のところ、例えば落ち着いた場面で、自分の性格や経験を「振り返る」きっかけとなるためではないかと推察される。

6. 今後の課題

授業内容・テーマについては、受講生のニーズや社会状況を考慮した上でスタッフ間で検討し、洗練させていくことが必要である。授業の実施形態については、社会状況がどうであれ、ハイブリッド型（対面とオンライン・リアルタイム型併用）での実施をしていくことが重要だと考えられる。また、今後は、授業で得られた知見を他の教職員にフィードバックすることにより、学生指導や働きかけに活かして貫うことが必要である（例えば、完全主義の考え方が強い学生にとって、課題提出までの期間を長く設定されたり、多くの課題を出されるとそのマネジメントが困難になる点や、マネジメント力が不足している学生にとって、オンライン・オンデマンド型は、授業や課題を溜めがちになり消化できない状況に陥ること等）。

注

1) 本研究では、「出席率」を、小レポートの提出者（14回分）/登録者×14で算出した。

参考文献

- 池田忠義・吉武清實（2005）「予防教育としての講義「学生生活概論」の実践とその意義」、『学生相談研究』, 26, pp.1-12.
- 池田忠義・長友周悟・松川春樹・中島正雄・小島奈々恵・中岡千幸・榊原佐和子・佐藤静香（2021）「新型コロナウイルス感染拡大状況下における大学新入生の不安とその支援」、『学生相談研究』, 43, pp.91-104.
- 吉良安之・田中健夫・福留留美（2006）「学生相談活動の知見を反映させた授業の展開—全学教育科目「心理学：学生期の心理的課題」の概要と学生による評価—」、『学生相談（九州大学学生生活・修学相談室紀要）』, 8, pp.48-53.
- 吉良安之・福留留美・田中健夫（2007）「学生相談担当者の行う授業と個別面接との連動」、『学生相談（九州大学学生生活・修学相談室紀要）』, 9, pp.56-60.
- 文部科学省（2020）「令和2年度における大学等の授業の開始等について（通知）」, https://www.mext.go.jp/content/20200324-mxt_kouhou01-000004520_4.pdf（閲覧2020/9/21）。

- 森田裕司 (2004) 「新入生対象の講義「キャンパスライフ講義」の試み」, 『日本学生相談学会第22回大会プログラム・発表論文集』, pp.132-133.
- 森田裕司・岡本貞雄 (2006) 「新入生対象の講義「キャンパスライフ講義」の試み—学生生活全体のサポート—」, 『学生相談研究』, 26, pp.185-197.
- 長尾裕子・吉武清實・池田忠義・高野明・佐藤静香 (2009) 「予防教育としての講義「学生生活概論」の意義に関する研究：6年間の実践に基づく分析」, 『東北大学高等教育開発推進センター紀要』, 4, pp.99-109.
- 高村秀史・佐藤大介・村川弘城・石川知美 (2021) 「対面授業からICT活用・対面授業へのハイブリッド化の試み—コロナ禍における「コミュニケーション力演習」への対応から—」, 『日本福祉大学全学教育センター紀要』, 9, pp.49-57.
- 内野悌司・高田純・小島奈々恵・磯部典子・岡本百合・日山亨・松山まり子・石原令子・二本松美里・吉原正治 (2014) 「講義『学生生活概論』の教育効果について—開講方式の変更にともなう影響に着目して—」, 『総合保健科学：広島大学保健管理センター研究論文集』, 30, pp.35-43.
- 山下親子 (2009) 「学生相談担当者による授業実践が学生に及ぼす影響」, 『学生相談（九州大学学生生活・修学相談室紀要）』, 11, pp.45-52.
- 吉武清實・森田裕司・福留留美 (2010) 「学生に向けた活動1—授業への取り組み—」, 日本学生相談学会50周年記念誌編集委員会編『学生相談ハンドブック』学苑社, pp.168-184.

【特集・報告】

教室と時間割を越えた高年次教養教育の試み

－ ICTによる協働学習の実践事例－

山内保典¹⁾*

1) 東北大学高度教養教育・学生支援機構

高年次教養教育は、国内で徐々に広がっており、東北大学でも導入が進みつつある。一方で、その実践の広がりを抑制する実践上の課題として、空間の課題（キャンパス間移動）と時間の課題（全学共通の高年次教養科目用の時間枠未設定）がある。新型コロナウイルス感染拡大により普及したICTを用いた授業は、この2つの課題を乗り越える新たな可能性を拓いた。そこで本稿では、高年次教養教育におけるICTの活用の実践と議論を広めるため、ICT（特にオンラインホワイトボード）を用いて開講した高年次向け授業の実践事例を報告した。教室の大きさや備品といった物理的な制約にとらわれずに、時間的にも空間的にもワークが継続できるなどの長所が確認された。一方で、協働学習の場の雰囲気づくりや人間関係づくり、学生間の相互作用といった点で課題が残った。空間と時間の制約を超えることで、協働の場の拡張など、高年次教養教育の展望が広がった。

1. 問題と目的

1.1 高年次教養教育¹⁾の展開

高年次教養教育の重要性が指摘されてから久しい。例えば、日本学術会議の提言「21世紀の教養と教養教育」では、「教養の形成とその形成を主目的とする教養教育は、一般教育に限定されるものでなく、専門教育も含めて、四年間の大学教育を通じて、さらには大学院での教育も含めて行われるものであり、一般教育・専門教育の両方を含めて総合的に充実を図っていくことが重要」とされている（日本学術会議 2010: 19）。

近年、国内の高年次教養教育は広がりつつある。杉谷は、学部を対象とした全国調査を2003年に行った際、「四年次で必修の教養教育科目がある」と回答した学部は3.8%であったのに対し、2018年に同様の調査を行った際には、「3～4年次で必修の教養教育科目がある」と回答した学部は24.1%、「大学院で必修の教養教育科目がある」と回答した学部は13.9%だったことから、「大綱化以前より大学4年間にわたって教養教育を行う楔形カリキュラムの考え方は提起されていたが、実態としては浸透していない状況であった。これらの比率を比較すれば、全体としてはまだ少数派ではあるが、近年、高年次教養教育が少しずつ広がって

きたことはうかがえる」としている（杉谷 2020）。

高年次教養教育の具体例を見ていこう。例えば、大阪大学では先駆的に2011年度から「『一定の専門知識を身につけ、（職業人あるいは研究者として）社会にまもなく出て行く学生に対して、専門教育以外に必要なとされる知識や能力を与える教育』として、全学3年次以上の学部学生及び大学院学生を対象とした、『高度教養プログラム』を提供」してきた（大阪大学a）。2019年度からはそれを発展させ、「高度教養教育科目」の提供を始めた。高度教養教育科目は、大阪大学のウェブサイトの中で、以下のように説明されている。「専門教育以外の学習機会を通じて身につく、『複眼的』かつ『俯瞰的』な視点。専門教育において修得した高度な専門知識・技能を活用して、実社会における課題を解決するための高度汎用力。この二つの能力を涵養することを目的とし、大阪大学で開講されている科目から、多種多様な科目を提供するもの」（大阪大学b）。この高度教養教育科目は必修化もされている。

また東京大学でも、2015年度から学部3・4年生を対象とした「後期教養教育」が始まり、現在では大学院にも展開されている。後期教養教育は、専門を学んだ後のリベラルアーツ教育である。東京大学のウェブ

*) 連絡先：〒980-8576 仙台市青葉区川内41 東北大学高度教養教育・学生支援機構 yamanouchi@tohoku.ac.jp

サイトでは「自分とは異なる専門や価値観をもつ他者と対話しながら、他分野や異文化に関心をもち、他者に関心をもち、自らのなかの多元性に気づいて自分の価値観を柔軟に組み換えていく。そのような開かれた人格を涵養するリベラルアーツ教育」(東京大学)と紹介されている。

東北大学においても、学部3・4年生に対する教養教育として、全学年の学生が受講できるカレントトピックス科目が開講されてきた。そして今もなお、高年次教養教育の拡充は進行中である。それを端的に示すのが、東北大学ビジョン2030の主要施策2として「高度教養教育の共通科目化やコースワークの一層の充実強化」が打ち出されたことである。そのビジョンの実現に向け、全学教育改革が進められている。その改革の基本的な理念では「全学教育を東北大学の『研究型総合大学』としての基盤と位置づけ、初年次から高年次、大学院学生に開かれた教育資源として共有する(「開かれた全学教育」)こと」が謳われた(教育改革検討タスク・フォース, 2020)²⁾。加え、その改革の要点には「①高年次教養教育と現代的リベラルアーツを含めた分野横断型のカリキュラムを実現する」や「③学部高年次学生・大学院生向けに、文理や分野を横断する授業を展開する」といった文言が並ぶ。2021年度には「東北大学学位プログラム推進機構」から発展した「高等大学院機構」の中に、大学院学生に対する共通教育に関する全学的な取組の企画・立案及び調整等を担う「大学院改革推進センター」が発足するなど、着実に歩みを進めている。

1.2 実践面での課題

高年次教養教育は、多くの場合、分野横断的あるいは学際的な協働学習の場であることが期待されている。例えば、東京大学の後期教養教育では「往復」、すなわち「さまざまな境界(専門分野の境界、言語の境界、国籍の境界、所属の境界)を横断して複数の領域や文化を行き来する、よりダイナミックな思考」の必要性が強調され、異なる専門や価値観をもつ他者との対話が学習方法として取り入れられている(東京大学)。

しかし、それを実行に移すことは容易ではない。上述の東北大学の「教育改革検討タスク・フォース」は、

「学部高年次教養教育は、これまで何度も導入が検討されていたものの、キャンパス間移動の問題や全学共通の高年次教養科目用の時間枠未設定のため、実現できずにいた」としている。この空間(キャンパス間移動)と時間(全学共通の高年次教養科目用の時間枠未設定)という課題は、多くの大学で高度教養教育の実践を阻み、広がりや抑制していると考えられる。本稿では、この空間と時間の課題に焦点を当てる。

1.2.1 空間の課題

ユーキャンパスの調査によれば、全国765大学のうち複数のキャンパスに分かれる大学は、全体の約35%(全国263大学)と言われている(ユーキャンパス2017)。キャンパスが分かれていない場合でも、キャンパス自体が大きければ、移動コストは看過できない。

大学ごとに違いはあるが、一般的に、大学院生や学部3・4年生といった高年次学生は、(複数の)キャンパス内に分散した学部や研究科の建物内にある教室や研究室で主に活動する。こうした高年次学生が一堂に会するためには、各学部や研究科で行われる授業や研究の合間の短時間で移動する必要がある。

1.2.2 時間の課題

高年次学生の時間割は、各学部や研究科の専門教育や研究活動に最適化された状態で組まれている。そこに高年次教養教育を新たに導入する場合、その最適化された状態を損なう可能性もある。

まず高年次教養教育のための時間割枠を確保することが難しい。専門家として学ぶべき知識やスキルは、研究や科学技術の発展に伴い、今後も増え続けていく。その中で教養のための時間割枠を確保するには、専門の授業数を現状程度に抑え続けなければならない。場合によっては、現状でも専門教育を減らさなければ、時間割枠を捻出できない可能性もある。

加えて、分野横断的な授業を成立させるためには、確保する共通時間割枠を、部局間で調整しなければならない。例えば、各部局で必修授業の時間割枠を設定する際、キャンパス間移動の問題を考慮し、共通時間割枠だけでなく、その前後の枠にも制限が求められる。そこに様々な学生や教員の事情も加味すれば、その調

整コストは大きい。

1.3 グレートリセット：ICT活用の道

新型コロナウイルス感染拡大により中止になったが、2021年に開催予定だったダボス会議のテーマは「グレートリセット」であった。そして大学もまたグレートリセットを免れない。2021年の東北大学総長年頭所感では「これまで前提としてきた国立大学の枠組みや制約を超えて、大学そのものの機能を拡張することが必要です。変化を恐れず、社会への働きかけを強め、組織としての開放度を高めて、真に世界を舞台とした教育・研究・価値共創を展開する、そのような挑戦、いわば大学の存在自体のグレートリセットともいえるべき取り組みを私たちは進めていかなければなりません」との決意が示されている（東北大学 2021）。

実際、新型コロナウイルスの感染拡大は、大学にグレートリセットを迫った。大学教育においては、対面授業という前提が見直され、これまで部分的な広がりにとどまっていた情報通信技術（以下、ICT）を活用した授業が短期間で普及したことが、その例となろう。

ICTの特性上、オンラインでの授業は、上記の空間や時間の制約を緩和しうる。空間については、教室ではなくオンラインで交流することができる。また時間については、個人で進められる部分を自分の好きな時間帯に自分のペースで行う形にすれば、一緒に授業を受ける時間を、発表時間などの相互作用が必要な最小限の時間にとどめることができる。

そこで2020年度、学部3・4年生に対する教養教育として準備していた「みせる、学び」という授業を、試行的にオンラインで開講した。新型コロナウイルス感染拡大が拓いたICTの活用の道を確認なものにするためには、どのようにICTの活用をすれば良いのかについて、実践と議論を重ねていく必要がある。以下、今後の議論の材料として、その実践報告を行う。

2. 授業デザイン

2.1 授業の概要

2.1.1 開講時期・受講生・担当教員

報告する実践は、2020年度にオンラインで開講したカレントトピックス科目「みせる、学び：大学で何を

学んだの？ どう役に立つの？」である。

この授業は、2017年度から開講されている。2019年度までは対面（川内北キャンパス）で実施された。ガイダンス時に受講学生の希望をとり、授業開講日の調整を行い、変則的に開講をしていた。例えば、5・6限の時間帯に連続で開講し、卒業論文等で忙しくなる前に開講期間を終えたこともある。

受講生は、学部3・4年生に限定されており、例年、受講生数は5人程度であった。学生の所属は年度により偏りはあるが、全体では分散している。

授業担当教員は、筆者と専門の異なる教員2名の計3名である。主に筆者がワークショップ形式の回を担当し、残り2名は各ワークの成果発表の回に参加して、異なる視点からコメントを行った。

2.1.2 授業の目標

日本学術会議の提言では、21世紀に期待される教養を「現代世界が経験している諸変化の特性を理解し、突きつけられている問題や課題について考え探究し、それらの問題や課題の解明・解決に取り組んでいくことのできる知性・智慧・実践的能力」としている。その中の1つに「自分の生き方や考え方を自省する知」が位置付けられている（日本学術会議 2010: v-vi）。

本実践では、この自省する知が鍵となっている。授業の到達目標として以下の4つを掲げた。

【知識・理解】 自分自身や学びの経歴の強みと弱みを理解する。

【関心・意欲】 自分の学びをつむぎ、自分のキャリアや社会で役立てる意欲を持つ。

【思考・判断】 自分自身の現状を把握し、コントロールするメタ認知的な思考を応用する。

【表現・技能】 自分自身や学びの経歴の強みと弱みを、異分野の学生に分かりやすく伝える。

自省に焦点を当てたのは、授業設計時に、統合的学習と自律的なキャリア形成を意識したからである。

統合的学習に関して、Association of American Colleges and Universities (AAC&U) は、VALUE (Valid Assessment of Learning in Undergraduate

Education：学士課程教育における妥当な学習評価）プロジェクトの中で「VALUE ルーブリック」を提案した（松下 2014）。その中の1つに「統合的学習に関する VALUE ルーブリック」（学修評価・教育開発協議会）がある。

このルーブリックにおいて、統合的学習は「複数の考えや経験を単純に結びつけることから、大学内外の新しい複合的な状況にこれまでの学びを統合し、転移することまでを含む、正課科目や平行カリキュラムを通して学生が身につける理解と素質」と定義される。また「学生は統合的学習を通して、これまでの授業内外で得た全ての経験を結集させるため、正規の授業と、正規授業外の学びや潜在的な学びの間に存在する人工的な境界を超えることができる」ともいわれる。

統合的学習の過程では、経験の関連付けが求められる。例えば、「その関係性や学びの源を問わず、統合的学習は理解を深めるために、理論と実践を関連付けることで築き上げるもの」や「統合的な課題は、講座間の学びを促したり、講座を経験に基づく学習活動に結びつけることで、学びを促す」と指摘される。そこで本実践、特に後述する「見せるワーク」は、正課／正課外の経験の関連付けを求めている。

自律的なキャリア形成に関して、人生100年時代といわれる中で「より長いスパンで個々人の人生の再設計」（人生100年時代構想会議 2018: 3）が求められている。人生100年時代という言葉を広めたグラットン（ワークサイト 2016）の中で、人生が100年になると、「教育」「勤労」「引退」という3ステージからなる人生のモデルが成立しなくなり、マルチステージの人生になるという。すなわち、それぞれの人によって働き方や人生のイベントの順序が異なり、自分にとって理想的な人生を追い求めていくのである。

加え、こうした人生の中では、3つの無形資産の構築が重視されるという。すなわち、1. 生産を高めるもの（例：価値あるスキルの生涯学習、自分のプラスになる人間関係、自分自身の評判）、2. 活力の維持（例：運動、食生活、ストレスマネジメント、友人）、3. 変身する力である。この変身のためには「自分と向き合うこと」と「多様性に富むネットワーク」が有効だとされる。

各々が人生の再設計をし、理想的な人生をつくっていく上で、自分と向き合い、また様々な考え方（例：診せるワークの資料、異分野の受講生）に刺激を得ながら、自分をどう変えていくのかを考えることが、次世代には求められる。そこで本実践を通して、そうした一連の流れを経験できる設計にしている。

2.1.3 授業の内容

授業は、ガイダンス、アイスブレイク、そして4つのワークで構成される。4つのワークは、自分の内側を意識する「見せるワーク」、自分の外側にある視点を意識する「診せるワーク」、内側と外側をすり合わせ、効果的な表現を模索する「魅せるワーク」という3つの「みせるワーク」と、それらを踏まえてなされる「統合ワーク」である。4つのワークは、それぞれが3コマに相当する。その3コマのうち、2コマがワーク回、1コマが成果発表回となる。

本実践のシラバスでは、見せる、診せる、魅せるワークについて、以下の内容を示している。

1. 見せるワーク：これまでの自分の学びや卒業研究（構想）などを振り返り、その関係性を目に見えるようにしたり、言葉にしたりして、他者から見えるようにします。
2. 診せるワーク：これまでの学びを診断していきます。東北大学の学修目標、省庁が提唱する学士力や社会人基礎力など、様々な外的な基準に照らして、強みと弱みを明確にします。また、自分の目標や希望する職業で求められる能力など、個人内の基準とも照合します。
3. 魅せるワーク：これまでの学びや研究で魅せる準備と練習をします。あなたの学びや研究の魅力を他のメンバーに意見も聞きながら考え抜き、表現する言葉や図を洗練させ、プレゼンテーションを行います。

統合ワークの内容は試行錯誤中である。基本は「カバーストーリー」（Grayほか 2010=2011: 87-89）というワークを参考に、未来の自分を描くワークにしている。具体的には、20年後に成功した自分が賞を獲得した設定で、ワーク回ではその受賞者を特集したインタビュー記事を書き、発表回では受賞記者会見を行う。

この授業の流れは、ビジネスの文脈で用いられるキャリア研修の流れと類似している（ライフワークス2020；Schoo for business 2020）。キャリア研修は、以下のような4つの工程がある。

工程1：棚卸し

キャリアを振り返る／棚卸しをする

工程2：自己分析

自身について理解を深める／自己分析をする

工程3：イメージ

将来のキャリアをイメージする／見据える

工程4：デザイン

イメージに至る道筋／キャリアパスをデザインする

見せるワークが「工程1：棚卸し」、診せるワークが「工程2：自己分析」、統合ワークが「工程3・4：イメージ・キャリアデザイン」に相当する。

なお魅せるワークは、キャリア研修の流れとは別で、分野横断的な協働学習に不可欠なコミュニケーションに焦点を当てている。具体的には、今後、進学や就職の機会、あるいは学会等で自分自身、大学での活動、学習や研究活動について、他者に紹介する機会が増えるため、その表現を試行錯誤する場になっている。

これらのワークの関係性は、問題解決の枠組みで整理できる。情報処理の分野では、問題解決は「初期状態から目標状態に至る経路の探索」と表現される。また「問題を解く前の状態」が初期状態、「問題が解決された状態」が目標状態、「空間内で問題を移動する手続き」が操作子といわれる（科学事典）。

この問題解決の枠組みに当てはめると、授業およびキャリア研修の流れは、表1のように整理できる。

表1. ワークの対応表

授業	キャリア研修	問題解決
見せる	1. 棚卸し	初期状態の明確化
診せる	2. 自己分析	
魅せる	(コミュニケーション・表現)	
統合ワーク	3. イメージ	目標状態の設定
	4. デザイン	操作子の探索

見せるワークの棚卸しで自分の内側、診せるワークで自分の外側（自分を取り巻く社会環境や期待）の初期状態を描き、それらを踏まえた評価基準を設定して自己分析・自己診断を行う。統合ワークで自分の将来像（目標状態）や、そこに至るまでの道筋（操作子）を、インタビュー記事や記者会見での言語化によって探索するという設計である。

2.1.4 オンラインツール

2020年度の授業をオンラインで実施するにあたり、Google meetに加え、miro³⁾ というオンラインホワイトボードを軸に設計した。ここでは、オンラインホワイトボードの利点を4つあげる。

1. ボードサイズが（ほぼ）無限

付箋を用いたワークを行う場合、付箋の数が多くなると、ホワイトボードや模造紙に貼り切れなくなる。付箋が重なって一覧性が落ち、全体像を描くことが困難になる。この問題は、ボードサイズが有限なオンラインホワイトボードでも生じる。その点、miroのボードサイズは（ほぼ）無限であるため、アイデアを広げ、整理する際に十分なワークスペースを確保できる。

2. ホワイトボードの数が（ほぼ）無限

参加者が多い場合、ホワイトボードの調達やそれらを設置するスペースの確保が問題となる。まして各ボードにワークショップの内容に合わせたデザインを施すことは困難である。代わりに、デザインされた模造紙等を準備するにしても、その作成や印刷のコストや、保管や運搬のコストが生じる。

この問題は、オンラインホワイトボードの場合、デザインした1つのボードを、グループの数だけコピーするだけで解決する。ちなみにmiroの場合、アイデア発想で用いられる代表的な枠組みのテンプレートも利用できる。複数ワークから成るワークショップでは、ワークごとに違う枠組みのボードを利用できる。現実のボードを複数枚利用すると、過去のボードを保管する場所や、過去のボードで用いた図や付箋の再利用で問題が生じる。それに対し、オンラインボードは保存と読み込みが容易で、かつ過去のボードの成果物の複製や検索もできる。加え、ワークが授業時間内に終わらなかった場合に、授業時間外に行う必要があるが、

その際に、片付けや準備の手間なしで、スムーズにワークを継続できる。また、数年前の成果物を振り返るなど、記録の蓄積という利点もある。

3. ワークショップ向けの機能の充実

オンラインホワイトボードを使えば、文書、画像、動画などのファイルやURLを貼り付けることで情報の共有が容易にできる。これにより、ワークショップの説明、参考資料の配布、ホワイトボード／ワークシートの配布などを、適切な時系列上の場所に事前に配置しておくことで確実に行うことができる。

またmiroの場合、後述する教育用アカウントを用いれば、学生はゲストアカウント（アカウント作成不要。表示名は設定できる）でボードにアクセスし、編集できる。その他、タイマー機能、付箋の整列機能、付箋の質感など、細かな点でもワークショップ形式の授業に配慮された設計になっている。

4. 教育関係者は無料で主要な機能を使える

miroの無料アカウントでは、ボード数が3枚しか使えない、ゲストがボードを編集できないといった制限がある。しかし、教育関係者は申請⁴⁾を行うことで、無料で上述したような主要な機能を利用できる。申請項目は、学生／教員の別、氏名、教育機関から付与されたメールアドレス、教育機関の名称、miroの用途、教育機関に自分が所属している証明（学生証・職員証などの画像ファイル）、所属機関が教育機関として認定されていることの証明（大学WEBサイトや、高等教育資格承認情報センターで所属機関を検索した結果のスクリーンショットなど）である。

3. 事例報告

3節では、見せるワーク、診せるワーク、魅せるワーク、統合ワークについて、ワークの手順とその背景にある考えを示す。合わせてmiroボードも例示する。なおmiroボードは2020年度の実践に基づき、2021年度用にレイアウトに修正を加えたものである。miroボード上で作成された学生の成果物には、個人情報が多々含まれるため、本稿では割愛する。

オンライン開講にあたり、2コマ相当のワークについて、リアルタイム1コマ、オンデマンド1コマとした。リアルタイム授業については、教員と受講生が参加で

きる時間帯を調整して行った。冒頭で教員からmiroを用いてワークの概要を示した後、それぞれのペースでワークを行った。miroボードは、個人ごとに分けた。ただし、全員のホワイトボードのURLを共有し、互いに様子をうかがうことはでき、またGoogle meetはつないだままにして、必要な時に音声通話を行った。教員は複数のmiroボードを見ながら、ワークの進め方などを助言する。オンデマンド授業については、各人が2週間の間に自分のmiroボード上で好きな時間、好きな場所でワークを継続し、成果物を完成させた。対面でのワークでは、作業が速い学生を待たせる一方で、遅い学生を急かすなど、進度の違いが問題になる。オンデマンドでは、この進度の違いを気にせず、自分ペースで進められる。実際に、授業を早退せざるを得ない学生が、授業時間の途中でワークを止め、後日作業を続けるケースもあった。教員は2週間の間に適宜miroボードで進捗を確認しコメントを残した。ワークの成果発表回は、リアルタイムで開催した。

3.1 見せるワーク

見せるワークは、3ステップで構成されている。

ステップ1では、大学入学後の学習経験を付箋に書き出す。目標は100枚としている。このワークにおける学習経験には、自分で学びになったと思うものであれば、何でも含めて良い。

過去の実践では、ワーク開始直後は、授業や研究を中心に学習経験の棚卸しが進む。その多くは、過去に受講した授業の記録などに基づき、形式的に書ける付箋である。しかし、それらを書き尽くしても100枚には達しない。ここからが棚卸しの本番となる。行き詰った学生は、他の学生が書いている付箋を見始め、サークルやバイトでの学習経験など、ユニークな付箋を見つける。徐々に学習経験についての固定概念が緩和され、より柔軟な視点から学習経験が探索され始める。その結果、互いに刺激しあう形で、授業、研究、課外活動、バイト、趣味など、幅広い文脈での学習経験が棚卸しされる。なお付箋を書く際には、他者に伝わる言葉で表現するよう教示している。しかし、それは容易ではない。実際には、教員や受講生など、他者が付箋を読んだ際に簡単な質疑応答が生じる。その質疑応

答を通して、学習経験はより明確になっていく。

ステップ2では、学習経験を関連付け、関係図を書いてもらう。この際、学習経験を「分ける」(分類)のではなく、「つなぐ」(集類)ことを意識させる。分類を強調すると、既存の分類枠組みの影響を受けやすい。このワークの場合、例えば、授業、研究、サークルなど、文脈ごとに学習経験を分けることが簡単に思いつく。しかし、それでは授業で学んだリーダーシップ論が、サークル活動で役に立つといった関連が見落とされる。しばしば教養教育と専門教育との接続や、大学と社会との接続などが問題視される。しかし、連続した時間の流れの中で、同じ人間が経験している以上、学習経験が複雑に相互作用しない方が不自然である。つなぐ意識を持って、学習経験を捉え直し、統合的学習を進める。それにより、学生、研究者、バイトの従業員、サークルの構成員としての学びを、一人の人間としての成長に統合することを狙っている。

ステップ3では、発表準備を行う。ステップ2の学びの関係図を作成するとともに、「1. 最もアピールしたい経験(付箋)は何ですか?そこでのエピソードをお聞かせください」、「2.『何を学んできたんですか』『学んだことは、どう役に立ちますか』について、学びの関係図を用いて、説明を行ってください」、「3. 今後、何を学びたいと考えていますか」という質問への回答を考える。成果発表会の場で、これらの質問と回答に基づき、教員や受講生同士の対話がなされる。

3.2 診せるワーク

診せるワークは、4ステップで構成されている。

ステップ1では、社会から期待される資質を探索する。探索は2つに分かれる。1つ目は、ロールモデルとなる憧れの人物や希望する職種の調査など、個人の希望に合わせた探索である。2つ目は、全員に共通する資質の探索である。学生は、(1)東北大学の学生であり、(2)各専門分野の学士であり、(3)日本の学士であり、(4)グローバル社会の学士・市民である。これらに対応して、(1)東北大学全体および東北大学/他大学の各学部の学位授与方針、(2)「大学教育の分野別質保証のための教育課程編成上の参照基準」(日本学術会議)、(3)「学士力」(文部科学省)、「社会人基礎力」(経済産業省)、(4)

「21世紀型スキル」,「キーコンピテンシー」(OECD),「VALUEルーブリック」(AAC&U),「Researcher Development Framework: RDF」(Vitae)といった情報提供をしている。

このステップは、特定の期待される人材像だけを見て、それを絶対視するのではなく、より柔軟な人材像を持つことを狙っている。人生では、職業人、家庭人、社会人など、複数の役割を同時に進行しなければならない。また、例えば研究者など、同じ役割であっても、環境や文化、人間関係など、様々な要因により役に立つ資質は異なる。さらに時代が変われば、それらの役に立つ資質も更新されていく。個々人が人生の再設計をしなければならない時代では、特定の環境と時代に最適化した人材像を目指す以上に、自分に合う環境や持ち場を選んだり、旧来とは別の人材像を示したり、自らを更新し続けたりするなど柔軟性が求められる。複数の人材像を知り、それらを相対化する視座を持つことは、その第一歩となるだろう。

ステップ2では、ステップ1で探索した資質を整理し、批判的に検討する。1人の人間が、すべての資質を兼ね備えることは困難であり、また兼ね備える必要もない。ここでは、大事だと感じた資質、得意だと感じた資質、身につけたら楽しそうだと感じた資質など、自分に合った資質を5つ選ぶ。

一方で、1つ以上は、資料では取り上げられなかった、独自の資質も提案してもらう。これは外部の基準を鵜呑みにするだけではなく、批判的に捉えて、新たな価値を提案する体験を積むためである。

その上で、その6つを選んだ理由や、その6つを組み合わせにより可能となる活躍の例を考える。その際は、それぞれの資質の背景にある考え方や、想定している未来の社会像を考慮する。また「見せるワーク」で得られた学びの方針、キャリア志望、経験の関係図を意識することで、自分にとっての理想的な人生という文脈における各資質の意味も見出すことができる。

ステップ3では、問題解決の枠組みをベースにした図1のワークシートを記入する。この枠組みは、資質の現状(初期状態)、○年後の目標(目標状態)、学ぶための経験(操作子)から構成される。目標状態の○年後は、例えば博士課程修了など、個人のキャリアの

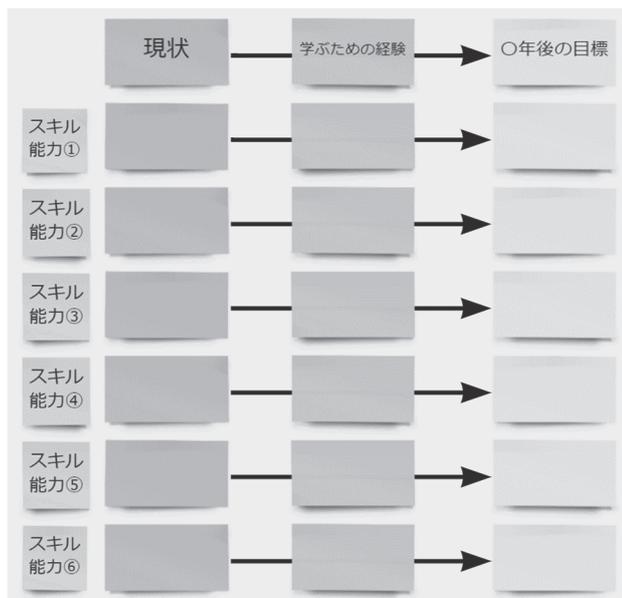


図1. ステップ3のワークシート

節目となるタイミングを書く。このステップは自分自身の状況を俯瞰することと、中期的な将来像を描き、そこに至るためのパスを、資質に焦点を絞ってデザインすることを目的としている。これは統合ワークで、キャリアパス全体を描く準備と位置付けられる。

ステップ4は、成果発表に向けた準備である。成果発表は、「1.なぜこの6つを選んだのか」、「2.現在、何ができるくらいのレベルなのか（できればエピソード）」、「3.将来、何ができるくらいまでレベルアップしたい」、「4.そこに至るために、どのような経験がしたいか（過去の経験を踏まえて）」という4つの問いに基づいて行われる。

3.3 魅せるワーク

魅せるワークでは、表現の試行錯誤を行う。それに先立ち、研究費申請、グラフィカルアブストラクト、インフォグラフィックレジメなど、研究職でも分かりやすい文章や絵による表現が求められる機会があることを伝える。その後、プレゼンテーションやデザイン原則のミニレクチャーを行う。それらを踏まえて、ポスター等の作成を行う。授業の立ち上げ当初は、学会のポスター発表や面接での自己紹介資料の作成などを念頭に置き、研究や学習経験を表現してもらった。しかし、研究者志望でない学生や、研究に着手してい

ない3年次学生もいたため、現在では表現したい内容であれば、何でも良いことにしている。

芸術作品などでは、見た人が多様に解釈できることが是とされることもある。しかし、このワークでは伝えたいメッセージが伝わる、あるいは、見た人に期待通りの反応を起こさせる表現を目標とした。伝えたいことと伝わることが一致する表現を効率的に探すために、フィードバックを早く、多く、得られるよう、短時間で簡易に表現を行い、互いにフィードバックを複数回かける設計にした。ここで参考にしたのは、デザイン思考の「考えるためにつくる」という考え方である。ユーザー、このワークで言えば、見る側の声を作品に反映するために、素早く作って、手直しするというサイクルを早く何度も回すことが有効といわれる。

ただし、オンライン開催では、実際のホワイトボードに手書きすることに比べて、表現のスピードが落ちたため、ワーク回でフィードバックをシェアうことができなかった。そこで、成果発表回内でフィードバックをし、修正するという形となった。

3.4 統合ワーク

統合ワークは、2.1.3で示した通り、2040年における成功者としてのインタビュー記事を書くワークである。記事の内容として、1. 自分の活躍の内容、2. その活躍が社会に対して与えるインパクト、3. 成功に至るまでの苦労、4. 成功の秘訣、5. 大学生活、6. 役立った大学生時代の学業／学業以外の経験、7. 社会や若者に向けたメッセージを書く形式を採用している。この記事の内容の1-4は「診せるワーク」、5-7は「見せるワーク」と連続性を持ち、記事の中に含む図には「魅せるワーク」での学びが応用される。

成果物の発表会は記者会見を模した形式である。記者会見の前半はインタビュー記事に沿って質問がなされる。内容的にはインタビュー記事と大きく変わらない。しかし、聴衆を前に説明を行うことで、表情などを見ながら、より分かりやすい表現が引き出される。後半は、記者からの質問となる。この質問は、現在の学生ではなく、2040年に成功した学生に向けられる。そのため2040年の社会の状況、自身の職場や家族の状況、社会や自分の考え方、そこに至るまでの過程など、

未来に関わる内容に答えなければならない。回答する際には、自分の回答で示される未来の中で、自分が生きることになることに納得できるのかという自問も生じるだろう。これらは即興的に回答されるが、自分では想定していなかった将来像の側面を、具体的にイメージするきっかけとなる。

3.5 miroボードの設計

ワークで用いる miro ボードは、試行錯誤の末、ステップを明示するだけのシンプルなものとした。イメージを共有するため、見せるワーク(図2)と診せるワーク(図3)のボードを例示する⁵⁾。

当初は、ステップごとにワークシートと付箋を配置し、ワークシートの使い方や miro の関連機能も書き込むなど、作り込んだボードとなっていた。しかしワークシートを修正したり、付箋を追加したりしても良いと教示しても、準備された内容が思考を制限する場面が多く見られた。

そこで現在では、各ステップを1つの時系列ラインに配置し、それぞれの教示とヒントを書いている。参考資料などは、ラインの上の当該ステップに配置し、ライン以下のスペースは、横方向にも、縦方向にも、自由に使えるフリースペースにしてある。過度にデザインをしないことで、自由に考えても良いというメッセージが自ずと伝わる。またデジタルツールへの慣れも早いことから、miroの機能の紹介を最小限にした。それにより教示時間は短縮でき、学生が自ら新たな機能を探る喜びも生まれた。

4. 議論

4.1 課題

高年次教養教育の実践上の課題であった時間的制約(時間割の調整など)と空間的制約(特定の教室への移動など)に対し、ICTは本実践においても有効であった。オンライン開講という選択肢が拓かれたことは、今後、高年次教養教育が、実践の試行錯誤を積み重ね、発展するための第一歩となるだろう。

一方で、対面授業との比較した際の課題もある。ここでは、高年次教養教育の1つの核である協働に関する2つの課題に焦点を当てる。

4.1.1 雰囲気づくり

分野横断的な協働学習では、異なる価値観の衝突や批判の応酬が生じやすい。学生同士が安心して議論を行うためには、学生間に打ち解けた雰囲気をつくり、信頼感を醸成することが重要となる。また打ち解けた雰囲気の中では、ワークの最中や授業の前後に雑談が生じる。雑談は授業のテーマに縛られることのない、一個人同士の対話である。授業を出会いのための仕掛けとして考えた場合、雑談から生まれる授業の枠にとられない人間関係にこそ価値がある。

また、知的な興奮や刺激を高めるために、場の熱気を高める必要がある。その際、立つ、歩く、声を出す、目線や身振りを意識するなど、身体を通して心や頭を活性化させることがある。

このように打ち解けた雰囲気や熱気をつくりだし、その場の雰囲気を共有しながらワークを行うことは、対面に比べてオンライン上の方が難しい。オンライン上で、雑談をする余白を設計することや、身体性や目線の相互作用を設計する経験を積む必要がある。

4.1.2 ワーク中の相互作用

4.1.1と関連するが、対面で同じ場所でワークを進めていると、他者の作業の様子や進捗状況が自然に伝わってくる。その中で切磋琢磨が生じることがある。作業が行き詰った時や、休憩を挟みたい時などに、他の学生のワークボードを覗き、話しかけたり、教員と他の学生との会話を小耳にはさんだりすることで、刺激を得ることもある。

それに対して、オンラインで実施した場合、技術的には他の学生のボードを覗き見ることができても、あえて覗きに行く学生は少ない。またワークに集中するため、ビデオとマイクをミュートにする学生も多い。その結果、ワーク中の相互作用は乏しくなる。

この課題に対しては、オンラインホワイトボードを個人に与えずに、同じボードを共有することが考えられる。ボードサイズはほぼ無限であるので、大まかな作業場所だけ設定すれば、同じボードでワークが可能である。こうすれば、各自の自由度を保持しながら、数回のスクロールやクリックで、他者から刺激を得られる環境を設計できる。また相互作用を促す上で、教員のファシリテーションも鍵を握る。対面に比べて、



図 2. 見せるワークのmimoボード

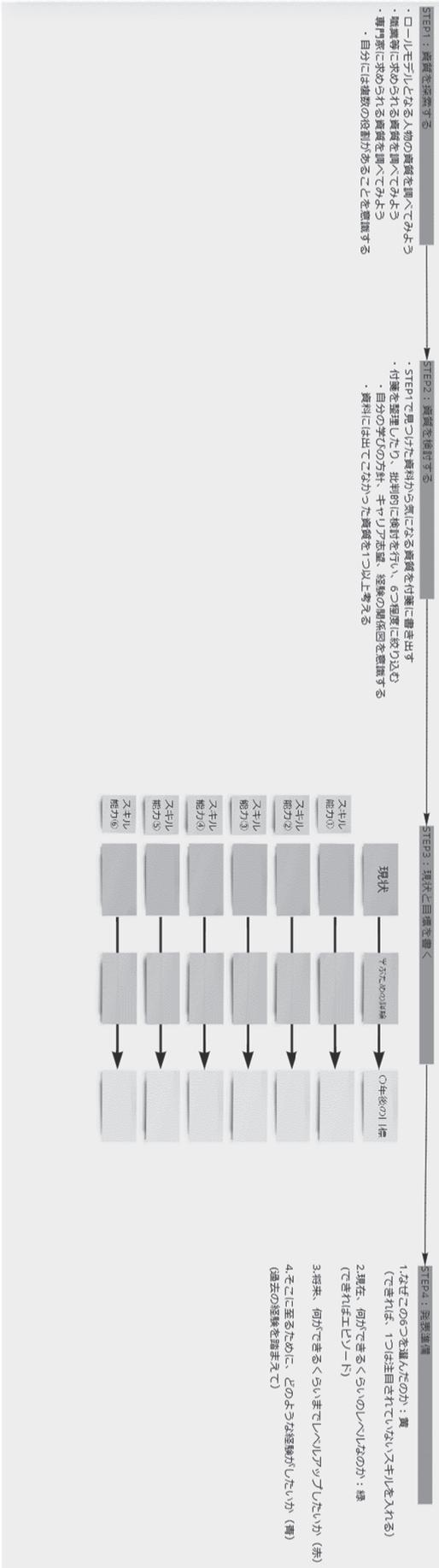


図 3. 診せるワークのmimoボード

学生の作業の様子が分かりづらく、関与するタイミングが難しい。この点も経験が必要である。

4.2 展望

時間的制約と空間的制約の緩和により、高年次教養教育に拓かれた可能性を展望しよう。

時間的制約の緩和により、時間割枠の外に授業を設置する可能性が視野に入る。例えば、履修登録をワークのサブスクリプション契約に見立て、一定数以上のワークに参加すれば単位認定することが考えられる。3年生の初めに見せるワークと診せるワークを行い、それらを定期的に更新し続けることで、自身の成長を可視化できる。あるいは、就職面接や研究発表の前など、適時に魅せるワークを受けたりもできる。学生がいつ、どのワークを受けるのかについて、オーナーシップを持つことで、自律的なキャリア形成にもつながる。

今後、科学が発展する中で、専門分野の細分化が進む一方で、学際的な分野も増加していく。それに伴い、大学教育で扱うべき知識やスキルは、より高度で、より幅広いものとなる。それらを自前の全学教育と専門教育でカバーしようとする試みは、いつか破綻する。他大学の者も含め、指定された教材の中から15コマ分以上の教材を、学生が主体的に適時に受講するようなサブスクリプション型授業も延長線上に考えられる。

空間的制約の緩和により、キャンパスを拡張することが視野に入る。社会課題の解決などに資する実践的な学びは、実学尊重という東北大学の理念の実現のために重要な役割を持つ。実践的な学びを推進するにあたり、企業、非営利団体、自治体、地域市民など、いわゆる学術界の外との協働の場は不可欠である。

本実践で言えば、例えば、各成果発表回に他のセクターの方を招き、別の視点からコメントをもらうことができる。また、診せるワークでは希望するキャリアについて二次情報を収集するだけでなく、一次情報を得ることも考えられる。今後、企業のテレワークが進めば、オンラインインターンシップでの就業体験も、より真に迫ったものとなり、実体験をもとに必要な資質を考えられるだろう。受講生がmiroボードをプラットフォームとして、インターンシップに参加すれば、当該学生をハブにして、教員や他の受講生も刺激を得

ることができる。

大学外から大学に人を招いたり、大学から大学外に行ったりする活動を含むことで、高度教養教育で強調される「分野横断的な協働学習」や「往復」は、よりダイナミックになる。発展的には、産学官社の誰にとってもアウェーとなるオープンで公共的な場を新たに設定し、そこを簡易的な社会の縮図として、未来の社会をデザインする舞台にしても良い。

新型コロナウイルス感染拡大を契機にした大学教育のグレートリセットは、一気にオンライン教育を普及させる原点となった。さらに、急激な変化を経て、学生や教職員の認識にもグレートリセットが生じた。大学教育には可能性があり、その変革は実現できる。リベラルアーツは、もっとリベラルになれるのだ。

注

- 1) 学部3・4年生や大学院生を対象とした教養教育の呼称は、高度教養教育(大阪大学)や後期教養教育(東京大学)など、大学ごとに異なる。本稿では「高年次教養教育」と呼称する。
- 2) 学内限定公開のため、文献リストでは割愛している。
- 3) オンライン授業でのmiroの活用については、以下の記事が参考になる。

「オンラインホワイトボードmiroの使い方解説動画」
https://note.com/takahiro_w/n/n0a10bc42f094?fbclid=IwAR1WgQqvkhkO9tFnnCuctth2zefDMMZPZa_9o54s-2iE-sBTmQqcYJMzb5bU

「オンラインホワイトボードmiroを使ってオンライン授業をしてみた」

<https://note.com/kuboasa/n/ndd6bf82a5a1d>

「オンライン授業でmiroをつかう」

https://note.com/kenji_ogura/n/n711e5ac1929c

- 4) 申請は以下のページから行える。

<https://miro.com/education-whiteboard/2/>

申請方法の詳細は、注2の「オンラインホワイトボードmiroの使い方解説動画」や「オンライン授業でmiroをつかう」が参考になる。

- 5) 設計したmiroボードは以下から閲覧できる。

<https://miro.com/app/board/uXjVOdSWfF8=/>

参考文献

- 学修評価・教育開発協議会「統合的学習に関する VALUE ルーブリック」
http://www.jheds.or.jp/pdf/10integrative_learning.pdf (閲覧2021/10/13).
- Gray, D. et al. (2010), *Gamestorming: A Playbook for Innovators, Rulebreakers, and Changemakers*, California: O'Reilly Media. (=2011, 野村恭彦ほか『ゲームストーミング: 会議, チーム, プロジェクトを成功へと導く87のゲーム』オライリー・ジャパン)
- 人生100年時代構想会議 (2018) 「人づくり革命基本構想」
<https://www.kantei.go.jp/jp/singi/jinsei100nen/pdf/torimatome.pdf> (閲覧2021/10/13).
- 科学事典「情報处理的な問題解決」<https://kagaku-jiten.com/cognitive-psychology/higher-cognitive/information-processing.html> (閲覧2021/10/13).
- ライフワークス (2020) 「キャリア研修とは. 目的を知り, プログラム作成と実施するには.」
<https://www.lifeworks.co.jp/cdlabo/column/entry001827.html> (閲覧2021/10/13).
- 松下佳代 (2014) 「学習成果としての能力とその評価: ルーブリックを用いた評価の可能性と課題」, 名古屋大学高等教育研究センター『名古屋高等教育研究』第14号, pp.235-255, <https://www.cshe.nagoya-u.ac.jp/publications/journal/no14/13.pdf> (閲覧2021/10/13).
- 日本学術会議 (2010) 「21世紀の教養と教養教育」,
<http://www.scj.go.jp/ja/info/kohyo/pdf/kohyo-21-tsoukai-4.pdf> (閲覧2021/10/13).
- 大阪大学a「高度教養プログラム」https://www.osaka-u.ac.jp/ja/education/education_refine/gymnastics (閲覧2021/10/13).
- 大阪大学b「学部から大学院まで一貫した教育体系」
https://www.osaka-u.ac.jp/ja/education/academic_reform/curriculum_H31/curriculum (閲覧2021/10/13).
- Schoo for Business (2020) 「キャリア研修の内容とは? | キャリアデザインを人材育成に落とし込むための6つの工程」<https://schoo.jp/biz/column/269> (閲覧2021/10/13).
- 杉谷祐美子 (2020) 「日本における新たな教養教育の展開
高年次教養教育の挑戦」<https://www.shidaikyo.or.jp/riihe/research/670.html> (閲覧2021/10/13).
- 東北大学 (2021) 「令和3年 東北大学総長 年頭所感」
<https://www.tohoku.ac.jp/japanese/profile/president/01/president0102/20210104.html> (閲覧2021/10/13).
- 東京大学「後期教養教育科目について」<https://www.u-tokyo.ac.jp/ja/students/special-activities/koukikyouyou.html> (閲覧2021/10/13).
- ワークサイト (2016) 「人生100年時代, 働き方はマルチステージへ」<https://www.worksight.jp/issues/863.html> (閲覧2021/10/13).
- ユークャンパス (2017) 「全国765大学を1,160のキャンパスごとに調査『キャンパス別大学データ』を分析」
<https://www.atpress.ne.jp/news/138605> (閲覧2021/10/13).

【特集・報告】

大学コミュニティの危機における学生相談機関の役割と機能

ーコロナ禍における学生相談活動に基づく検討ー

池田忠義^{1)*}, 中島正雄¹⁾, 小島奈々恵¹⁾, 中岡千幸¹⁾, 長友周悟¹⁾,
 榊原佐和子²⁾, 佐藤静香¹⁾, 松川春樹¹⁾, 鈴木大輔¹⁾,
 高橋真理¹⁾, 菅原俊二³⁾

1) 東北大学高度教養教育・学生支援機構 学生支援・特別支援センター,

2) 北海道大学 学生相談総合センター アクセシビリティ支援室

3) 東北大学 歯学研究科/学生相談・特別支援センター

新型コロナウイルス感染症拡大状況下で多くの学生・教職員が不安や戸惑いを感じていたと思われ、その中で筆者らは学生相談機関としての活動を模索・実践した。本研究においては、パンデミック等の大学コミュニティの危機における学生相談機関の活動のあり方を明らかにすることを目的として、2020年度前期から2021年度後期における大学の状況や対応、それに応じた学生相談機関の活動を経時的に整理し、その効果や意義について検討した。その結果、電話やオンラインによる個別相談の導入とともに、学生の不安等の把握を目的とした調査やそれに基づく個別支援、学生や教職員への積極的な情報発信等の幅広い活動を行っていた。これらが相談件数の一時的な減少から増加への転換、学生相談機関の認知度の上昇につながったと考えられ、大学構成員の不安低減や支援ニーズへの対応のためには来談者にとどまらず大学全体を対象とした支援活動が有効であることが示された。

1. はじめに

2020年初頭から新型コロナウイルス感染症の拡大が世界的規模で生じ、我が国においても同年1月に初めての感染者が確認されて以降、新規感染者数が増減を繰り返す状況が2年近くにわたって続いている。国や都道府県等の様々なレベルで感染拡大の防止等に向けた対策が取られ、緊急事態措置やまん延防止等重点措置がその適用範囲の拡大や縮小等を重ねながら繰り返される等している。

大学も教育や学生支援の面において対応を求められ、2020年度から授業のオンライン化、課外活動の自粛・制限等の措置や経済的支援等、様々な対応を行ってきた。

これらの社会や大学の状況の中で、学生たちが感染に関すること、大学生活に関すること等で不安を感じざるを得なくなっている。2020年度開始前後に行われた国内における調査では、学生が家庭や自身の収入の減少、大学の授業や学業、部活・サークルの活動、就

職活動に関する不安を抱えていることが明かになっている（全国大学生生活協同組合連合会 2020a; 2020b）。また、学生が気分の落ち込みや孤独感・孤立感、疲れやイライラ、睡眠の不十分さ等の体調不良を感じていること（九州大学 2020）、約1割の学生がうつ症状や感情疲労の尺度においてハイリスク群に該当すること（秋田大学 2020）、学部1年生は大学のサポートへの不安を感じていること（静岡県立大学 2020）も示されている。また、2020年度第1学期終了時点で約55%の学生がストレスを抱えていること、遠隔授業に負担を感じていること（飯田ら 2021）が示されており、新型コロナウイルス感染拡大が大学生に及ぼす心理的影響を把握する尺度作成の検討も行われている（藤井 2021）。

しかし、それぞれの大学においては学業面や経済面の支援に重点が置かれており、学生への心理面の支援として何がどの程度行われたかは不明である。大学において学生の心理面の専門的支援を行う機関・部署と

*) 連絡先：〒980-8576 仙台市青葉区川内41 東北大学高度教養教育・学生支援機構 学生相談・特別支援センター tadayoshi.ikedab1@tohoku.ac.jp

して学生相談機関があるが、新型コロナウイルス感染拡大状況下における学生相談機関の活動に関する報告や意義の検討は個別相談に関することに焦点化しており（和田 2021; 渡邊 2021; 西浦 2021）、学生全体を対象とした実践に関する報告は見られず、各大学においてそれらが十分に行われていたとは判断できない。

こうした状況の中、筆者らは相談ニーズのある学生への個別支援体制を整えるとともに、来談に至らない学生への支援を充実させることが必要であると考えた。その一つとして、学部新生の不安や支援ニーズを明らかにするための調査を実施し、その抑うつ・不安傾向の高さや不安の構造等を明らかにし（池田ら 2021）、その結果に基づいて個別支援や予防活動を行った。更に、学生に限らず教職員等の大学構成員全体への支援や大学の学生支援体制への貢献を目指して様々な活動を行ってきた。

2. 目的

我が国における新型コロナウイルス感染症の拡大やその防止等に関する社会や大学の状況・対応の中で、筆者らの所属する学生相談機関が行ってきた活動を整理・提示し、その活動の効果や意義について検討することにより、大学コミュニティの危機における学生相談機関の役割や機能を明らかにする。

筆者らの所属する学生相談・特別支援センターには、学生相談と障害学生支援のそれぞれの担当者があるが、今回の分析の対象となる諸活動はセンター全員で行ったものである。そこで、本論文においては、その活動を学生相談機関の活動として位置づけ、検討する。

3. 大学および学生相談機関の特徴

3.1 大学の特徴

本研究のフィールドとなる大学は、10学部16大学院等からなり、学生総数は約1万8,000人（大学生約1万1,000人、大学院生約7,000人）の総合大学である。

建学以来の伝統として、「研究第一」と「門戸開放」の理念を掲げており、世界最高水準の研究・教育を創造すること、指導的人材を育成し、平和で公正な人類社会の実現に貢献することを理念としている。

すなわち、大規模な総合大学であること、研究志向

が強く、大学院生数が多いことが大きな特徴である。

3.2 学生相談機関の特徴

筆者らの勤務する学生相談機関は、全学を対象とした相談機関として位置づけられており、「学生相談・特別支援センター」という名称で、組織的には高度教養教育・学生支援機構の中の業務センターという位置付けにある。同センター内には、心理面を含め、学生の様々な相談に対応する「学生相談所」と障害のある学生やその関係者等の支援を行う「特別支援室」が設置されている。

スタッフは、センター長（総長特別補佐（学生支援担当）、歯学研究科教授）以下、学生相談所が常勤相談員6名（臨床心理士資格を持つ教員）と受付兼インターカー1名、非常勤相談員3名、特別支援室が常勤相談員3名（障害学生支援を専門とする教員）と受付兼インターカー1名である。通常の相談業務は、相談員、受付係兼インターカーで行い、その他の活動についても週1回のミーティング等においてセンターのスタッフ全員で検討している。また、センター長も毎月2回そのミーティングに参加しており、毎月1回は教育・学生支援担当理事を交えたミーティングを開催している。

学生相談所及び特別支援室のスタッフはそれぞれの専門性を尊重しつつ、「組織上も実務上も垣根を作らない」という方針で実践を行っている。具合的には、個別相談においては必要に応じて同席面接を行い、その他の教育活動や予防活動等については原則として両者が協働して行っている。

4. コロナ禍における学生相談機関の活動

4.1 学生相談機関の活動の経過

国内における新型コロナウイルス感染拡大以後の学生相談機関の活動について、2020年度前期（2020.4～2020.9）、2020年度後期（2020.10～2021.3）、2021年度前期（2021.4～2021.9）、の3期に分けて整理した。

表1において、新型コロナウイルスが国内で初めて確認された後の社会状況、その中で大学の状況や対応、それらを受けての学生相談機関の活動について、3つのレベルに分けて時系列で示した。

上記3期の学生相談機関の活動について、社会状況

表1：コロナ禍における大学の状況・対応と学生相談機関の活動

年月	社会の状況	大学の状況・対応	学生相談機関の活動
2020.1	1.15：新型コロナウイルス国内で初確認		
2020.2	2.3：クルーズ船での感染		
2020.3	3.9：専門家会議「密を避けて」の呼びかけ 感染第1波 (2020.3～6頃)	3.9：入学式の中止決定	
2020.4	4.7：緊急事態宣言① (首都圏、大阪・兵庫、福岡)	4.7：東北大学行動指針 (BCP) 設定、レベル2 4.8：BCP レベル3	4.1～：対面接の停止、電話による個別相談 4.10：学生向けメッセージ等の発信 ①学部漸入生向けメッセージ・Q&A、②在学生向けメッセージ (大学・学生相談機関のWebサイトに掲載) 4.17～6.19：テレワークの導入 4.21～ビデオ会議システムを用いた相談の開始
2020.5～8	5.14：緊急事態宣言①を39都道府県で解除 5.25：緊急事態宣言①を全面解除 感染第2波 (2020.7～9頃)	5.18：BCP レベル3 6.1：BCP レベル2 6.19：BCP レベル1 9.8：第2学期授業方針の揭示	7.28：「学生支援だより」への記事掲載 7.30～8.28：学部漸入生対象調査 (不安・支援ニーズ等の把握) の実施 9月上旬～：調査結果を教育・学生支援担当理事に報告 学生支援に関する全学FDで報告
2020.10～11	感染第3波 (2020.10～2021.3頃)	10.1～：対面とオンラインの併用による授業	
2020.12		12.16：次年度の授業方針の揭示 (対面重視)	12月上旬～：学部漸入生対象調査に基づく支援 ①学部漸入生へ結果とセルフケアの方法等を伝える ②教職員へ結果と学生対応の留意点等を伝える * 大学・学生相談機関のWebサイトに掲載、全新生・教職員にメール ③ハイレイスク群への連絡・面接勧奨等 (～2021.1)
2021.1～2	1.8：緊急事態宣言② (首都圏) (以後、対象を順次拡大)	1.8：BCP レベル2	
2021.3	3.21：緊急事態宣言②の全面解除 感染第4波 (2021.3～6頃)	3.21：学位記授与式的方式変更決定 3.26：入学式の延期決定	3.19：コロナ差別に関するリーフレットの作成・情報発信 (大学・学生相談機関のWebサイトに掲載) 3.30：学生向けメッセージ等の発信 ①学部漸入生向けメッセージ・Q&A、②在学生向けメッセージ (大学・学生相談機関のWebサイトに掲載)
2021.4	4.5：「まん延防止等重点措置」(大阪等) (以後、対象を順次拡大等) 4.25：緊急事態宣言③ (東京・大阪等) (以後、対象を順次拡大等)	4.1：BCP レベル3 4.7：学生支援パッケージ (令和3年度)	4.1：「学生支援だより」への記事掲載 個別相談は原則として電話とビデオ会議システムを用いて行うことを継続
2021.5～6		5.12：BCP レベル2 6.10：対面新歓イベントの開催	
2021.7～8	感染第5波 (2021.7～10頃) 7.12：緊急事態宣言④ (東京) 7.23：東京オリンピック開催	8.9：入学式実施 8.20：BCP レベル3 9.16：BCP レベル2 9.30：10.1からのBCP レベル1を決定	7.19：学生向けリーフレット (EMPOWERMENT Series) の発行 7.26～：工学系教員対象調査
2021.9	9.30：緊急事態宣言、「まん延防止」の全面解除		9.14：部局FDで工学系教員対象調査の結果を報告 9.21、22：オンライン相談会の実施 (オンラインオープンキャンパス)

や大学の対応との関係を含めて整理すると、以下のようになった。

4.1.1 第1期（2020.4～2020.9）

(1) 社会状況及び大学の対応

2020年1月に新型コロナウイルスが国内で初めて確認されて以降、感染の拡大が進んだ（第1波）。同年4月7日に首都圏を中心に緊急事態宣言が出され、同月16日にはその範囲は全国に拡大された。その後、新規感染者数の減少に伴い、5月以降緊急事態宣言が順次解除され、6月には県をまたいでの移動制限も緩和された。こうした中、大学においては、感染予防の観点から2020年度の入学式の中止が決定された。また、4月7日に「新型コロナウイルス感染拡大防止のための東北大学の行動指針（BCP）」が設けられ、感染拡大状況や国・地方自治体の方針に沿う形でそのレベルが変更された。第1学期の開始は同月20日と例年より遅く、オンライン授業の導入等の学業・研究を継続する対応、経済支援やピアサポーター制度等の緊急学生支援が行われた。

同年7月下旬から8月にかけては、新規感染者数が再び増加し、8月7日に2回目のピークを迎えた（第2波）。その後、減少傾向に転じたこともあり、大学は、第2学期は対面とオンラインの併用による授業を行う方針を示した。

(2) 学生相談機関の活動

2020年度開始前の感染拡大の先行きが見えない中で、来談者の個別相談を継続する方法を検討し、来談者と学生相談スタッフの感染リスクを抑制し、その不安を軽減した上で個別相談を続けるために、4月1日以降は対面での面接を停止し、電話による相談を行うことにした。また、6月からはビデオ会議システムを用いたオンライン相談を開始し、それ以降は、原則として電話とオンラインによる相談を継続した。

同時に、新型コロナウイルスの感染拡大の状況が全ての学生に影響を与えており、来談に至らない学生への働き掛けが重要であるという認識から、全学生を対象とした予防的働き掛けを強化することにした。具体的には、同年4月に学部新入生を対象に「有意義な大学生活を始めよう ―一緒に困難を乗り越えていくために―」、「新入生こころのケアQ&A」というタイト

ルのメッセージを、在校生を対象に「自分のものの見方を広げる成長のチャンスに！」というメッセージを発信した。いずれも、学生の不安を低減し、前向きな意欲を持てることを意図したものである。これらの情報については、筆者らの所属する学生相談・特別支援センターのWebサイトに載せると同時に大学の新型コロナウイルス関連のWebサイトにも掲載し、障害のある学生の支援に関する情報も同様に対応した。従来、これらの情報は学生相談・特別支援センターのWebサイトに掲載しているだけであったが、特設された大学の新型コロナウイルス関連サイトにも情報を掲載し、より積極的な情報提供に努めた。また、7月には、学生支援に関する学生向け広報紙（「学生支援だより」）にコロナ禍におけるストレスやそれへの対処に関する記事を掲載した。

更に、学生の中でもとりわけ学部新入生が高い不安を感じている可能性が高く、重点的な支援が必要であるという判断から、7月から8月にかけて学部新入生の不安や支援ニーズ等の把握を目的として全ての学部新入生対象の調査を実施した。その結果、学生全体の抑うつ気分や不安が高まっている状態にあること、大学生生活への意欲や大学への所属感は例年と比べて非常に低い状態にあると思われること、「学業・単位取得」と「課外活動・サークル」に関する支援ニーズが高いこと、が明らかになった。これらの結果が大学の学生支援の方針を検討する上での資料になると判断したことから、その結果を教育・学生支援担当理事に報告した。また、教職員にとっては学生と直接接する機会が大幅に減少し、学生の実情や心理状態が分からない状況にあったと思われ、そうした声も筆者ら学生相談担当者に届いていたことから、学生支援に関する全学FD（学生生活支援審議FD）においてその調査結果を紹介し、教職員の学生理解を促した。

4.1.2 第2期（2020.10～2021.3）

(1) 社会状況及び大学の対応

新規感染者数が10月から増加傾向に転じ（第3波）、翌年1月には2回目の緊急事態宣言が出された。こうした中、同年2月からワクチン接種が開始された。しかし、いったん収束を見せた感染が3月後半からまた増加し始めた（第4波）。

大学においては、対面とオンラインの併用による授業が行われ、翌年度はさらに対面を重視した授業を行うという方針が12月に示された。しかし、3月から第4波の兆候が見られたため、学位記授与式の方式変更、新年度の入学式の延長が決定した。

(2) 学生相談機関の活動

学部新入生を対象とした調査の結果から、適応に困難を感じているハイリスク群への個別の働き掛けとそれ以外の学生への予防的働き掛けの両方が必要であると判断し、両者を対象とした支援を開始した。具体的には、高い抑うつ・不安状態にあり、かつ、困っていること・支援してほしいこととして「心的苦痛や不安」を選択した者121名をハイリスク群として選定し、既に来談している7名を除く114名に個別に連絡して相談を勧奨した。その結果、18名から返信があり、そのうち9名については電話で近況を聞き、必要に応じて継続相談につなぎ、残り9名からは「現在は概ね落ち着いており、相談は不要である」旨の回答を得た。同時に、全ての学部新入生を対象としたリーフレットを作成し、そこに調査結果とともに学業・生活・対人関係についての対処法等を記載し、学生のセルフケアに資することを目指した。更に、調査結果とそれに基づく学生対応の留意点を記載した教職員向けのリーフレットを作成した。これらの情報については、大学と学生相談・特別支援センターのWebサイトに掲載するだけでなく、全ての学部新入生・教職員に確実に届けるために個別メールでも送った。学生相談や学生支援に関する情報を学生や教職員に個別に届けることは学生相談機関として今回が初めての試みであった。

また、新型コロナウイルス感染者やその疑いのある人に対する差別的言動が社会的な問題になっていたことから、3月下旬にコロナ差別の防止に関するリーフレット(日・英)を作成し、情報発信をした。更に、翌年度を見据えて2022年度の学部新入生や在学生の不安の低減と適応支援を目的としてそれぞれに向けたメッセージを作成し、これまで同様に大学と学生相談・特別支援センターのWebサイトに掲載した。

これらに加え、翌年度に向けて大学が学生支援施策を検討する際には、課外活動の積極的支援が重要であること等を大学執行部に伝えた。

4.1.3 第3期(2021.4~2021.9)

(1) 社会状況及び大学の対応

新規感染者数は4月以降も増加し、5月前半にピークを迎え、その後減少に転じた。しかし、7月以降大幅に増加して新規感染者が2万人を超える大きな波になり、9月末に減少に向かった(第5波)。こうした中で、3回目の緊急事態宣言、その範囲の拡大・縮小、期間の延長等が続いた。大学においては、感染予防に努めつつ対面重視の授業を継続し、前年度は実施できなかった新歓イベントを対面で開催し、課外活動についても規制を緩める方向で対応した。8月には、学部・大学院の新入生と学部2年生を対象に入学式を行った。

(2) 学生相談機関の活動

大学としては対面重視の授業の方向に向かっていたが、個室で対面での面接を行うことは感染リスクがあることから、個別相談についてはこれまでと同様に原則として電話とビデオ会議システムを用いて行うことを決定し、それに沿って対応した。

また、学生向けの予防的働き掛けが引き続き必要であるという判断から、これを継続した。具体的には、年度当初に、新学期を迎えるにあたっての心理や学生相談の利用案内に関する記事を「学生支援だより」に掲載した。7月には学生向けリーフレット(テーマ:「コミュニケーション」)を発行した。本リーフレットは、EMPOWERMENT Seriesとして学生のセルフケアを目的に作成しているものの9番目にあたる。本シリーズでは、「ストレスとの付き合い方」や「親との関係」、「やる気が出ないとき」等のテーマをこれまでに取り上げ、学生が出会う問題やその対応に関する情報を伝えていた。

教職員を対象とした活動としては、7月に工学研究科、電気通信研究所、流体科学研究所の教員を対象とした調査を行った。これは、コロナ禍において教員が研究指導や授業、学生対応等において感じる困難さやそれらへの対処等の把握を目的としたものである。例年実施している電気通信研究所及び流体科学研究所の部局FDのテーマを検討した際に、コロナ禍の中で教職員も様々な困難や戸惑いを感じていると思われることから、その実情を明らかにし、それらへの対処法を共有することが教職員の支援につながると判断し、調査を実施することにした。調査項目や調査方法について

では、部局（電気通信研究所，工学研究科）の学生相談窓口のカウンセラーと筆者らで検討を重ねた。調査の結果、回答した教員の半数以上が「研究室運営」，「研究」，「研究指導」，「授業」，「学生の理解と対応」の5領域において困難さを感じていること，それらに共通することとしてコミュニケーションの問題があること，その背景にはオンラインという方法の難しさがあることが明らかになった。その結果とそれに基づく学生対応のポイントについては，電気通信研究所及び流体科学研究所FD，工学研究科FD，更に各部局の学生支援担当教員が委員となっている学生相談・特別支援連絡会議において報告した。

2021年度のオープンキャンパスがオンラインで実施されることになったことから，その時に開催していた学生相談・特別支援センターの相談会もオンラインで行った。

4.2 学生相談・特別支援における「多水準活動モデル」とそれに基づく活動の分類・整理

4.2.1 学生相談・特別支援における「多水準活動モデル」の概要

筆者らは，コミュニティ・アプローチを基礎とする学生相談・特別支援における「多水準活動モデル」による活動を行ってきている（図1）。これは，相談機関内外の様々なレベルのシステムへの働き掛けを強く志向する活動である。その際には，関係者相互の協働（コラボレーション），すなわち，「異なる専門分野の者が共通の目標に向けて，対等な立場で対話しながら，責任とリソースを共有して共に活動を計画・実行

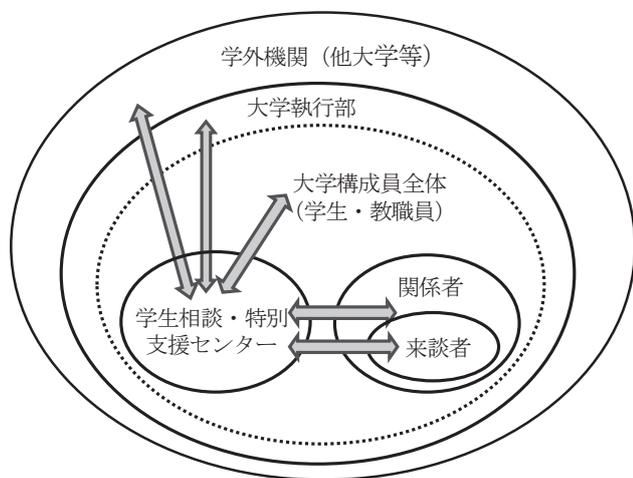


図1 学生相談・特別支援における多水準の活動

し，互いにとって利益をもたらすような新しいものを生成していく」（藤川 2007）ことを重視している。

学生相談機関においては，学生への適応支援を目的とし，来談者へのカウンセリングを行うとともに，教職員に対するコンサルテーション（助言），予防活動や予防教育などの心理学的援助を行うことが求められている。しかし，全国の大学において予防教育的授業を企画・実施している機関は8.3%，学生対象のスクリーニングを実施している機関は38.7%，教職員対象の研修を実施している機関は29.1%，執行部と意見交換を行っている機関は31.3%（鈴木ら 2019）であり，多くの大学においては，その活動方針やマンパワー等ゆえに，実際の活動は来談学生やその関係者への個別支援に比重が置かれがちである。

こうした中であって，筆者らの所属する学生相談機関は，個別支援にとどまらず学内外の様々なシステムレベルへの働き掛けを包括的に実践し，それに基づく活動モデルを開発・明示している。これらは他に類を見ないものである。

このモデルにおける働き掛けの水準と対象については，表2に示したとおりである。

表2 多水準活動モデルによる働き掛けの水準と対象

働き掛けの水準	働き掛けの対象
水準5	学外機関（他大学等）
水準4	大学執行部（大学の組織・体制）
水準3	大学構成員全体（学生・教職員）
水準2	来談者の関係者（教職員等）
水準1	来談者（学生等）
水準0	センターのスタッフ

4.2.2 学生相談・特別支援における「多水準活動モデル」に基づく活動の分類・整理

時系列で示した学生相談・特別支援センターの活動をモデルに基づき各水準ごとに整理すると以下のようなになる（表3）。

(1) 水準1の活動

従来，来談者への個別相談はほとんど対面により行っていたが，感染防止の観点からそれらを停止し，電話とビデオ会議システムを用いた相談に変更した。

表3 働き掛けの水準ごとの活動の分類

働き掛けの水準	働き掛けの対象	活動内容
水準5	学外機関（他大学等）	大学間協議会等を通しての他大学との情報共有・対応の検討等
水準4	大学執行部（大学の組織・体制）	センター長（総長特別補佐（学生支援担当））との定期的ミーティングの継続（2回/月） 教育・学生支援担当理事を交えた定期的ミーティングの継続（1回/月） 新入生対象調査の結果の報告→大学執行部での共有
水準3	大学構成員全体（学生・教職員）	学部新入生／在校生向けメッセージ、学部新入生向け Q&A の発信 「学生支援だより」（全学広報誌）への記事掲載 学部新入生対象調査の実施→調査結果に基づく学生・教職員対象の支援活動 ・新入生対象：調査結果とセルフケアに関するリーフレット作成 ・教職員対象：調査結果と学生対応の留意点に関するリーフレット作成 ※学生相談機関の Web サイト掲載、全入生・教職員に個別にメール ・学生支援に関する全学 FD（学生生活支援審議会 FD）で報告 ・不適応ハイリスク群への連絡・面接勧奨
水準2	来談者の関係者（教職員等）	対面相談から電話・ビデオ会議システムを用いた対応への移行
水準1	来談者（学生等）	対面相談から電話・ビデオ会議システムを用いた対応への移行 新たな相談方法についての検討・体制整備
水準0	センターのスタッフ	さまざまな活動についての検討 スタッフ間の感覚・認識のすり合わせ

これらの相談に際しては、相談者が直接来談し、対面で面接を行う場合との違いを明確にする必要があったため、受付方法や相談時の守秘等について検討を重ねつつ、運用した。その際には、日本学生相談学会による遠隔相談に関する情報や「遠隔相談のためのガイドライン」（日本学生相談学会、2020）を参考にした。

相談員は、当初は電話やビデオ会議システムを用いた面接に戸惑いを感じていたが、次第に慣れていった。

(2) 水準2の活動

来談者の関係者を対象とした活動は教職員等へのコンサルテーションが中心であり、これも対面によるものを停止し、電話やビデオ会議システムを用いたものへと移行した。

コンサルテーションについては、学生に関することで相談員から指導教員等に連絡する場合、指導教員等から連絡をもらう場合の両方がある。それらは従来から電話で行われることが多かったため、来談者への個別相談よりは相談担当者の戸惑いは小さかった。

(3) 水準3の活動

大学構成員全体を対象とした働き掛けは、学生対象のものと同教職員対象のものに大別できる。

学生を対象としたものとして、2020年度、2021年度の開始時期に学生向けのメッセージを発信した。その際は、内容を勘案して学部新入生向けのものと同在校生向けのもの2種類を作成した。更に、学部新入生に

対しては、大学生生活開始時に感じる不安とその対処に加えて、新型コロナウイルスに関するそれらについても取り上げ、Q&Aの形で伝えた。また、新学期が開始されるタイミングで、「学生支援だより」に学生相談所からのメッセージを掲載した。

2020年度の学部新入生については、その不安の構造・特徴を明らかにするための調査を実施し、その結果を分析し（池田ら 2021）、調査結果とセルフケアに関する情報を全学部新入生に伝えるとともに、適応に困難があると思われる学生には個別に働き掛けた。

教職員に対しては、この調査結果の結果と学生対応の留意点を学生生活支援審議会FDで報告するとともに、これらに関するリーフレットを作成して伝えた。更に、部局（工学研究科、電気通信研究所、流体科学研究所）の教員を対象とした調査を実施し、その結果を部局FDで報告した。これらの活動については、部局の学生相談窓口のカウンセラーと協働した。

また、全ての学生・教職員向けに、コロナ差別に関するリーフレット（日・英）を作成した。

(4) 水準4の活動

大学の執行部への働き掛けの一つとして、従来から、筆者らの所属する学生相談・特別支援センターのセンター長（総長特別補佐（学生支援担当））を交えての定期ミーティングを毎月2回、更に教育・学生支援担当理事も迎えての定期的ミーティングを毎月1回行っ

ており、それを継続した。その中で、コロナ禍における個別相談の特徴や動向、センターの活動状況を報告するとともに、センター長や教育・学生支援担当理事から大学としての方針・対応等についての情報や助言を得ていた。

学部新入生対象の調査の結果も教育・学生支援担当理事に報告し、それを大学執行部の中で共有してもらい、大学としての教育や学生支援施策の検討の参考にしてもらった。また、2021年度の学生支援施策についての提案を行った。

(5) 水準5の活動

コロナ禍における学生相談活動について他大学の担当者と情報共有し、対応の工夫等を検討した。形式としては、相談員が個別に行ったものと大学間協議会として行ったものとに大別できる。

(6) 水準0の活動

毎週1回実施していた学生相談・特別支援センターのスタッフによるミーティングを対面からオンラインの形にして継続した。

その際には、自身が新型コロナウイルスに感染することについての不安の度合いや学生相談活動のあり方についての認識の違いを確認し、それらをすり合わせる事が重要であった。

4.3 学生相談における相談方法及び相談回数の変化

4.3.1 学生相談における相談方法の変化

2019年度及び2020年度の学生相談所における個別相談の方法別比率は表4のとおりであった。2019年度は対面相談が82.0%と中心を占め、電話が8.5%、電子メールが9.4%であったが、2020年度においては、電話相談が59.2%、ビデオ会議システムを用いたオンライン相談が23.5%とこれらが中心となり、対面相談は6.4%と大幅に減少した。

表4 学生相談所における個別相談の方法 (%)

相談方法	2019年度	2020年度
対面	82.0	6.4
電話	8.5	59.2
電子メール	9.4	10.9
ビデオ会議システム	0.0	23.5
計	100.0	100.0

4.3.2 学生相談の相談回数の変化

2019年度から2021年度9月までの月ごとの相談回数は図2に示したとおりであった。

2020年度前半は2019年度に比して少ない状態が続いたが、9月以降はほぼ同水準になり、2021年度前半においては2019年度を上回る相談回数になった。

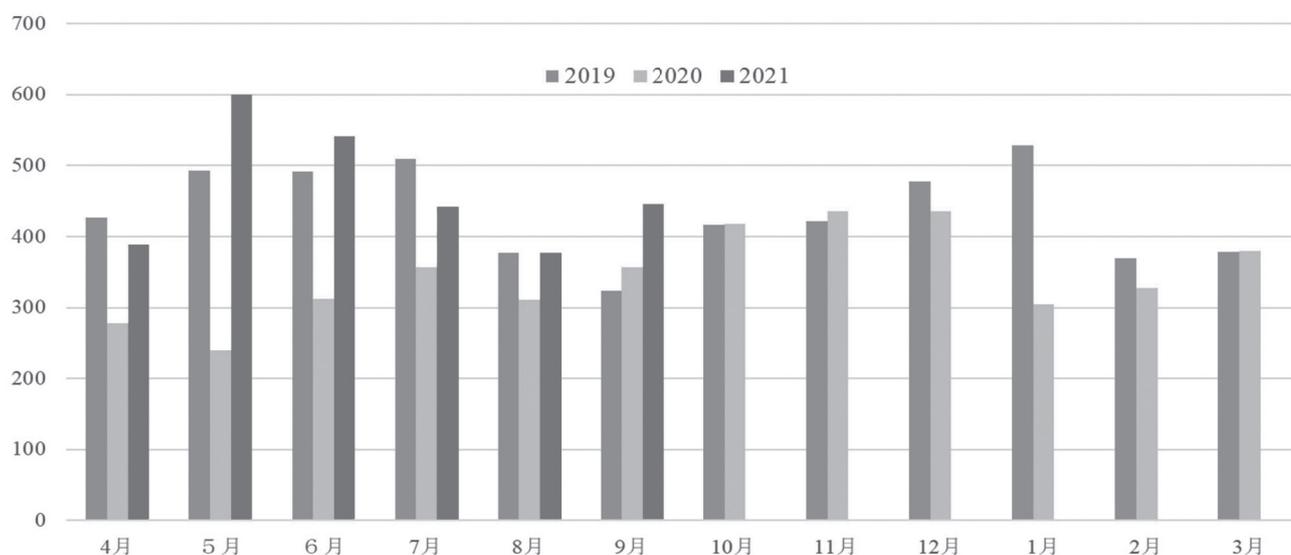


図2 学生相談所における月別相談件数

5. 考察

5.1 従来の学生相談活動とコロナ禍における学生相談活動の比較

筆者らの所属する学生相談・特別支援センターにおいては、前述のとおり、学生相談・特別支援における「多水準活動モデル」に基づき、来談者のみならず大学コミュニティ全体を支援対象と考えて活動を行ってきた。その中では、来談者への個別相談（水準1の活動）やそれに関連しての教職員等へのコンサルテーション（水準2の活動）が中心となる。それらに加え、全学生の適応支援を目的とした調査や授業、学生支援に関するFD（水準3の活動）、学生支援を担当する大学執行部への報告・相談（水準4の活動）、他大学との情報収集・交換（水準5の活動）等を行ってきた。そして、これらの活動を支えるものとしてスタッフ間の相互支援（水準0の活動）を重視してきた。

しかし、新型コロナウイルス感染拡大により学生が直接来談することが難しくなり、センターとしても感染予防のために対面相談が困難になった。一方、社会や大学の状況の大きな変化の中で学生の不安や混乱が大きくなり、相談ニーズが高まっていることが考えられた。そこで、相談方法については対面によるものから電話やビデオ会議システムを用いたものへと重心を移した。また、学生全体の心身状態の把握や予防的働き掛けを重視し、情報発信や学部新生対象調査を行った。一方、教職員も学生の理解や対応についての戸惑いがあったことから、学生対象の調査の結果を教職員にも伝え、学生と関わる際の参考にしてもらった。そして、これらの様々な活動についてはセンター長や教育・学生支援担当理事へ報告し、学生支援に関する問題意識を共有した。

すなわち、個別相談の方法を拡大し、相談ニーズに応えられるようにしたこと、大学の構成員全体を対象とした働き掛けを強化し、大学全体の不安と混乱の低減を図ったこと、大学執行部への報告をより丁寧に行い、大学の学生支援施策への貢献に努めたこと、が大きな変化であった。学生相談機関として来談者の支援を強化すると同時に、大学構成員全体への支援とそのための体制整備という観点から学生や教職員、大学執行部により積極的に働き掛けたと言える。

学生相談所の相談件数を見ると、2020年度前半は前年度に比して少ない状況が続いていたが、後半から前年度とほぼ同水準になり、2021年度は2019年度を上回っている。このことは、電話やオンラインによる相談の導入、学生対象の調査や個別支援、積極的な情報発信等により、学生の不安が軽減されるとともに、学生相談機関の認知度や信頼度が上がったことが影響していると考えられる。また、東北大学で行っている「学生生活調査」によれば、2017年度は学生相談所の存在を知っている学生が学士課程62.8%・修士課程73.2%・博士課程73.2%、利用したことがある学生が学士課程8.9%・修士課程10.4%・博士課程13.0%であった（東北大学 2017）ことに対し、2020年度はその存在を知っている学生が学士課程82.1%・修士課程89.1%・博士課程82.1%、利用したことがある学生が学士課程20.4%・修士課程16.1%・博士課程11.8%であった（2020）。学生相談所の認知度・利用率は全般に上昇し、特に学生全体の認知度と学士課程学生の利用経験率が大きく上がっており、これもコロナ禍における学生相談機関の活動が影響していると考えられる。更に、部局から学生支援に関するFDを求められ、そのための教員対象調査への協力を得られたこと、大学の学生支援施策の検討に際して意見を求められたことは、学生支援における学生相談機関の役割が学内で認識されていることの反映であると捉えることができる。

5.2 個別的・専門的支援の必要性という観点からの活動内容の検討

2011年の東日本大震災直後、第一筆者らを含む当時の学生相談所スタッフが大学コミュニティを対象に行った支援活動について、池田ら（2012）は第一次から第三次という三つの支援に分類し、それらを支えるものとして学生相談機関のスタッフ間相互支援の重要性を指摘した。これらの分類は、Caplan（1964）による予防の概念（第一次予防から第三次予防）、窪田ら（2001）による対象のサイズによる支援分類（第一次対象から第四次対象）を参考に、個別的・専門的支援の必要性という観点から作成したものである。

新型コロナウイルス感染拡大状況下における学生相談機関の活動をこの枠組みに即して整理すると、以下

のようになる。

第一次支援の対象は個別的・専門的支援を最も必要とする者であり、それまで来談していた学生や新たに来談した学生が該当し、支援内容としては個別の相談による不安の軽減、心理面の安定化が中心である。第二次支援の対象は新型コロナウイルス感染拡大の影響を強く受けた学生とそれらの学生と関わっている教職員であり、支援内容は個別に働き掛ける状況把握や助言、相談の勧奨・利用案内等である。第三次支援の対象は全ての学生・教職員であり、不安への対処や心身の健康維持に関する学生への情報提供、学生との関わり方等に関する教職員への情報提供等が支援内容である。また、スタッフも自身が感染する不安を強めやすい状態にあっただけに、相互の心理面の支援が必要であった。東日本大震災後は、スタッフ間でお互いの体験や感情を共有し、ねぎらうことの重要性を実感したことから、スタッフ間の相互支援を上述の三つの支援活動のベースとなるものと位置づけていた。新型コロナウイルス感染拡大状況下でもこの相互支援がスタッフ自身や学生相談活動を支えるものになった。

これらの支援対象および活動の分類は、新型コロナウイルス感染拡大状況下においても個別的・専門的支援の必要性という観点から学生相談機関の活動を整理・検討する上で有効である。

5.3 大学コミュニティの危機における学生相談機関の役割・機能

学生相談機関は、来談する学生の個別支援を中心とした活動を行うことはどの大学にも共通するものである。しかし、日本の大学の全体状況としては、そこにとどまり、大学全体を対象とした活動が十分にできていたとは言えず、それゆえに多くの学生や教職員からその活動や役割が見えにくい面がある。それだけに、学生相談担当者は個別支援の重要性を認識し、注力しつつも、そこにとどまらず、全ての学生や教職員を対象とした支援活動を行うことにより、大学の教育や学生支援の機能の充実に貢献できる。

震災やパンデミック等、大学が通常どおりに機能しなくなり、大学構成員全体の不安が高まる状況は大学コミュニティの危機と捉えることができる。その場合、

大学コミュニティ全体を対象とした心理支援をより積極的に行うことが学生相談機関の役割であると筆者らは考え、コロナ禍において様々なシステムレベルへの支援活動を行った。具体的には、来談者への個別支援の充実、学生や教職員全体の不安の低減に向けた情報発信やハイリスク群の学生への個別的働き掛け、教育や学生支援の体制強化に向けた大学執行部への情報提供や提言、であった。これらは、学生相談機関が「待つ」姿勢にならず「動く」姿勢をより強めることと言える。上述の三つの支援分類に即して考えると、第一次支援だけでなく、第二次支援、第三次支援を重点的に行うことと言える。

このように大学コミュニティの危機に際して十分な貢献ができるためには、学生相談機関が普段から大学全体を対象とした支援活動を行っていること、大学の学生支援力の向上に貢献していることが前提となると考えられる。

付記

本研究で報告した支援活動は、筆者らだけではなく、東北大学学生相談・特別支援センターのスタッフ全員で行ったものです。これらの業務にご尽力いただいた学生相談所受付係の武田理央さん、特別支援室受付係の庄子春佳さん、学生相談所非常勤相談員の大島あずささん、池田文香さん、東北芸術工科大学の今野仁博さん（元学生相談所非常勤相談員）に厚く御礼申し上げます。

参考文献

- 秋田大学 2020「学生のこころとからだの調査 COVID19による社会生活の急激な変化が与える大学生のメンタルヘルスへの影響 大学HPダイジェスト」. https://www.akita-u.ac.jp/honbu/event/img/2020_mhealth.pdf (閲覧2021/10/1)
- Caplan,G. (1964) “Principles of Preventive Psychiatry” Basic Books. (新福尚武 監訳 (1970)『予防精神医学』朝倉書店.)
- 藤井義久 (2021)「新型コロナウイルス感染拡大が大学生に及ぼす心理的影響－COVID-19感染拡大不安尺度開発に向けた予備的検討－」.『岩手大学教育学部附属

- 教育実践・学校安全学研究開発センター研究紀要』, 1, 195-204.
- 藤川麗 (2007)『臨床心理のコラボレーション-統合的サービス構成の方法-』東京大学出版会.
- 飯田昭人・水野君平・入江智也・西村貴之・川崎直樹・斉藤美香 (2021)「新型コロナウイルス感染拡大が大学生に及ぼす影響 (第1報) ~北海道内の大学への調査結果から~」.『北翔大学生涯スポーツ学部研究紀要』, 12, 147-158.
- 池田忠義・長友周悟・松川春樹・中島正雄・小島奈々恵・中岡千幸・榎原佐和子・佐藤静香 (2021)「新型コロナウイルス感染拡大状況下における大学新入生の不安とその支援」.『学生相談研究』, 41(2), 91-104.
- 池田忠義・堀匡・佐藤静香・齊藤未紀子 (2012)「東日本大震災後の大学コミュニティにおける学生相談活動の展開」.『コミュニティ心理学研究』, 15(2), 85-98.
- 窪田由紀・川北美輝子・松尾厚夫・荒木史代 (2001)「キャンパス・トータル・サポート・プログラムの展開に向けて-大学コミュニティ全体への統合的アプローチの試み-」.『学生相談研究』, 22(3), 227-238.
- 九州大学 (2020)「九州大学の学生生活に関する学生アンケート (春学期) 結果について」. https://www.kyushu-u.ac.jp/f/40310/20_08_11_02.pdf (閲覧2021/10/1)
- 日本学生相談学会 (2020)「遠隔相談に関するガイドライン ver.01」. https://www.gakuseisodan.com/wp-content/uploads/2020/10/enkaku_soudan_guideline_ver01.pdf (閲覧2021/10/1)
- 西浦太郎 (2021)「危機状況・パンデミック下での留学生とのカウンセリング・コミュニケーションに関する一考察-新型コロナウイルス (COVID-19) 感染症が留学生の相談体制に与えた影響とその対策から-」.『甲南大学学生相談室紀要』, 28, 49-61.
- 静岡県立大学 (2020)「新型コロナウイルス感染症拡大とその対策の静岡県立大学・同短期大学部の学生に対する影響に関するアンケート回答結果について (速報)」. <https://www.u-shizuoka-ken.ac.jp/media/survey-results-coronavirus3.pdf> (閲覧2021/10/1)
- 鈴木健一・杉岡正典・堀田亮・織田万美子・山内星子・林潤一郎 (2019)「2018年度学生相談機関に関する調査報告」.『学生相談研究』, 39(3), 215-258.
- 東北大学学生生活支援審議会 (2017)『東北大学の生活-平成29年度【東北大学学生生活調査】のまとめ-』東北大学.
- 東北大学学生生活支援審議会 (2020)『東北大学の生活-令和2年度【東北大学学生生活調査】のまとめ-』東北大学.
- 和田竜太 (2021)「一学生相談カウンセラーから見た新型コロナウイルス感染拡大をめぐる動向について-国内外の動きと本学・カウンセリングルームの対応を振り返って-」.『京都大学学生総合支援センター紀要』, 50, 35-46.
- 渡邊登至明 (2021)「新型コロナ禍での学生相談について: 学生相談室における支援実践活動の模索と振り返りから」.『人権を考える』, 24, 27-46.
- 全国大学生生活協同組合連合会 (2020a)「『緊急! 大学生・院生向けアンケート』大学生集計結果速報」. https://www.univcoop.or.jp/covid19/enquete/pdf/link_pdf02.pdf (閲覧2021/10/1)
- 全国大学生生活協同組合連合会 (2020b)「『緊急! 大学生・院生向けアンケート』院生集計結果」. https://www.univcoop.or.jp/covid19/enquete/pdf/link_pdf_insei02.pdf (閲覧2021/10/1)

【特集・報告】

コロナ禍における工学系大学教員の感じる 困難さと対処・工夫

中島正雄^{1)*}, 池田忠義¹⁾, 大島あずさ²⁾, 及川真奈³⁾

1) 東北大学高度教養教育・学生支援機構 学生相談・特別支援センター,

2) 東北大学電気通信研究所学生相談室,

3) 東北大学工学部・工学研究科カウンセリングルーム

新型コロナウイルス感染拡大状況下で、教員はこれまで経験したことのない教育研究環境への適応が求められてきた。本研究の目的はアンケート調査を行い、工学系教員がコロナ禍で感じた困難さと対処・工夫について明らかにすることである。結果は238名（回収率31.2%）から回答があった。困難さの度合いは、研究面・研究室運営面・研究室指導面・授業面の4領域のうち研究面が最も高かったが、他領域においても教員の60%前後が困難さを感じていた。また、各領域に共通する困難さとしてオンラインによるコミュニケーションが挙げられた。対処・工夫としては①感染対策②オンラインの活用・拡充③コミュニケーションの機会の確保、充実化④研究計画や指導・評価方法の柔軟な変更、見直し⑤学生への声掛けの5点にまとめることができた。本調査から教員の困難さの大きさと、困難さに対して教員自身が試行錯誤し、様々な試みや実践を行ってきたことが明らかになった。

1. 問題と目的

1.1 はじめに

2019年末からの新型コロナウイルス感染症拡大に伴い、政府の緊急事態宣言、都道府県の緊急事態措置、大学の行動指針に沿って、私たちの生活は様々な影響を受けてきた。学生はキャンパスへ立ち入ることが制限され、授業はオンライン化し、課外活動は自粛や制限される学生生活を送ることとなった。そして学生の経済的な苦しさや孤立化などが社会的に問題となり、学生はどのような影響を受けているかという各種調査が昨年からの全国の大学で行われている。本センターにおいては2020年7～8月に学部新生を対象に「新型コロナウイルスの感染拡大の影響に関するアンケート」を実施し、1,381名（全新生の56.3%）から回答を得た。そして、その調査をもとに不安感が高く見られる学生には連絡を取り、個別に面談するなど学生のサポートをしてきた（池田ほか 2021）。

他方、学生だけではなく大学教員もオンラインでの授業や研究指導、出張の制限などによって、これまで経験したことのない教育研究環境への適応が求められ

てきたと考えられる。実際、本センターにおける教員の相談内容からは、学生だけではなく、教員自身もどのように学生対応したらよいかと悩みを抱えていることが伺われた。

ここで、学生相談機関の活動について整理すると、池田ら（2012）は東日本大震災後の活動をもとに個別的・専門的支援の必要性によって、第一次から第三次までの三つの支援に分類している。第一次支援の対象は学生相談機関への来談者であり、支援内容は個別相談などである。第二次支援の対象は震災の影響を強く受けた学生とその学生を支援する教職員である。第三次支援の対象は、全学生・全教職員であり、支援内容は、学生の支援ニーズの把握のための調査の企画などが挙げられている。そして、このように支援対象を分類する意義についてその時々で重点的に行うべき活動が明らかになることであると指摘している。

この第一次支援から第三次支援に及ぶ学生相談活動モデルに基づいて、教員が悩みを抱えているコロナ禍の現状を見た時に、個々の教員への相談という第二次支援だけではなく、新型コロナウイルス感染拡大状況

*) 連絡先：〒980-8576 仙台市青葉区川内41 東北大学高度教養教育・学生支援機構 masao.nakashima.d3@tohoku.ac.jp

や長期化するコロナ禍の状況を踏まえれば、第三次支援にも支援の対象を広げていくことが必要であると考えた。つまり、新型コロナウイルス感染拡大状況のもと、大学教員がどのような困難さに直面し、さらにそれにどのように対応しているかを調査し、教員全体へフィードバックを行うことは、困難さを感じながらも学生相談機関には訪れない教員にとっても、ひいてはその教員が対応している学生にとっても適応支援につながることであった。

1.2 コロナ禍における大学教員を対象とした調査

コロナ禍における大学教員を対象にした先行研究についてみる。神奈川大学教育支援センター（2020）は遠隔授業の有効性と課題に関して調査を実施している。調査時期は2020年6～7月であり、回答数は536名（回収率34.94%）であった。結果は、対面授業と比較して遠隔授業準備が約85%の教員が負担感の増加と回答している。また、「資料の配布や提示がしやすい」「課題の提示や指示がしやすい」などは70%前後の教員が肯定していたのに対し、「学生のリアクションを確認しやすい」「学生とのコミュニケーションがスムーズにできる」「学生同士のグループワークや議論がスムーズにできる」は70%以上の教員が否定的な回答であると示されている。さらに、講義は「遠隔授業を取り入れたほうがよい」（49.8%）が「遠隔授業を取り入れないほうがよい」（12.9%）を上回っていたが、演習・実技（前者が17.0%、後者が36.9%）と実験・実習（前者が9.7%、後者が39.2%）においては「遠隔授業を取り入れないほうがよい」が「遠隔授業を取り入れたほうがよい」を上回る結果が示されている。

一般社団法人大学教育学会（2020）は、全国大学の会員を対象に遠隔授業の実態や課題についてアンケート調査を2020年9～10月に行い、312件（有効回答率24.7%）から回答を得ている。結果によれば、コロナ禍前と比較して教員の業務時間は、授業準備は83.4%が、課題・レポートの採点添削は67.6%が「以前より増えた」としている。一方で、自身の研究は67.8%が「減った」としていた。教員にとっての遠隔授業の課題は「授業準備に時間が取られる」「授業資料・課題を遠隔授業用に新しくする必要がある」「学生の通信

環境のバラツキへの対応が難しい」「疲労感（目や肩の疲れ）がある」「学生の反応が分かりにくい」などである。このように教員にとって教育にあてる時間が増大する一方で、研究に充てる時間が減少したことが示されている。

東北大学の学務審議会と高度教養教育・学生支援機構教育評価分析センター（CIR）では2020年6月に「全学オンライン授業アンケート」が実施されており、966名の教員から回答を得ている（回答率は推定値で約30%）。教員の担当科目数が10コマ以上である場合、リアルタイムは3割弱となること、授業1コマに投下する授業時間と準備時間の合計は、リアルタイム、オンデマンド、講義資料のみのどの形態でも大差はないこと、6月1日からの1週間における教員が感じたストレスは「常に感じた」と「時々感じた」の合計で、4コマ以上担当している教員の69.2%が感じていることなどが示されている。

以上、大学教員を対象にしたアンケート調査について見たが、いずれも基本的にオンライン授業に関する調査であり、教員の活動全般の調査ではない点、教員のストレスや困難さの具体的な内容が不明瞭である点、教員活動の中の困難さに対してどのように対処・工夫しているのかが明らかにされていない点、大学教員全体を対象としており、教員の所属による特徴が見えない点等が課題であると考えられた。

1.3 本研究の目的

本研究では、先行研究の課題を踏まえて、新型コロナウイルス感染拡大状況下である2020年2月から2021年6月末までを振り返って、教育や研究指導等の教員活動全般に関して教員が感じた困難さとその対処・工夫についてアンケート調査を行う。そして得られた結果を分析し、この状況において具体的にどのような困難さが生じており、それに対して教員がどのような対処・工夫したのかを明らかにすることを目的とする。また、今回は研究室への立ち入り制限や実験室の利用制限等によって大きな影響を受けたと考えられる工学系教員を対象とする。

2. 方法

2.1 調査時期と対象者

2021年7月26日～8月31日に、東北大学電気通信研究所、流体科学研究所、工学部・工学研究科に所属する全教員762名を対象として調査を実施した。

2.2 調査項目

上述の先行研究の調査項目も参考にして、筆者ら4名で検討を行い、最終的に以下の項目を採用した。

2.2.1 回答者について

所属と職位について選択式で尋ねた。

2.2.2 教員が感じた困難さと対処・工夫、「相談窓口への要望」について

新型コロナウイルス感染拡大状況下である2020年2月から2021年6月末までを振り返って、次の5領域と「その他」における困難さと対処・工夫、「相談窓口への要望」を尋ねた。5領域とは①教員自身の研究面②研究室運営面、③研究指導（ゼミやミーティングを含む）面、④授業面、⑤学生の理解と対応、である。困難さの度合いは①から⑤において、「非常に感じた」から「全く感じなかった」までの5択式設問で尋ね、困難さの内容および対処・工夫、「その他」、「相談窓口への要望」は自由記述式で尋ねた。

2.3 手続き

Google フォームによる無記名式のWebアンケートで実施した。

2.4 倫理的配慮

協力依頼メールおよびアンケートの冒頭において、研究目的やデータの取り扱い、結果の公表に関して十分な情報提供を行い、調査協力者の同意が得られた場合に回答してもらった。本調査は筆者らの所属機関の研究倫理審査委員会による承認を受けて実施した。

2.5 分析方法

数値データに関しては、単純集計により分析を行った。自由記述の質的データに関しては、KJ法（川喜田 1967, 1970）に準じてカテゴリー化した。具体的

な手順は以下の通りである。（1）領域と「その他」、「相談窓口への要望」ごとに担当者一名決めた。担当者は自由記述全体を読み込み、該当箇所1件につきカードを1枚作成した。その際、複数の意味のまとまりに分けられるものについては記述を分割した。（2）担当者は類似するカードをグループ化し、小カテゴリーを生成した。さらに、類似する小カテゴリーをまとめ、より抽象的・包括的な大カテゴリーに統合した。（3）カテゴリーの命名や分類の妥当性、分類に迷うカードについて筆者ら4名で合議により決定し、恣意的な分類にならないよう慎重に作業を進めた。

3. 結果

238名から回答があった（回収率31.2%）。以下に集計および分析の結果を示す。なお、今回は「⑤学生の理解と対応」に関して、学生の健康状態やメンタルヘルス等への理解と捉えた回答と学生の授業の理解度として捉えた回答が見られ、回答者によってどのように判断したかが不明確であったため本報告では除外することとした。また「⑥その他」も①～④の回答と重なっていたため除外し、「相談窓口への要望」は本報告では取り扱わない。

3.1 所属・職位

所属は工学部・工学系研究科148名（62.2%）、電気通信研究所30名（12.6%）、流体科学研究所27名（11.3%）、その他33名（13.9%）であった。職位は教授98名（41.2%）、准教授71名（29.8%）、講師6名（2.5%）、助教57名（23.9%）、助手4名（1.7%）、その他2名（0.8%）であった。

3.2 困難さの度合い

困難さを「非常に感じた」「やや感じた」と回答した割合について、①研究面170名（71.4%）、②研究室運営面164名（68.9%）、③研究室指導面165名（69.3%）、④授業面142名（59.7%）であった（図1）。

3.3 困難さと対処・工夫

各カテゴリーについて以下に説明する。《 》は大カテゴリー、〈 〉は小カテゴリー、「」は自由記述の抜



図1 各領域における困難さ

粹を示す。

3.3.1 教員自身の研究面における困難さ

自由記述について意味のまとまりごとに区分した結果、210個の記述が得られた。これらの記述から18個の小カテゴリーを生成し、最終的に5つの大カテゴリーと1つの小カテゴリーに統合した(表1-1)。

《実験・調査の遂行》の困難さが最も多く75件であった。この大カテゴリーに含まれる小カテゴリーは以下の通りである。対面での実験の実施や人を対象とした実験が難しくなったという〈実験実施の制限〉、「海外調査の渡航制限」等の〈国内外の現地調査ができないこと〉、〈研究室・実験室への立ち入り制限による研究の遅れ〉、実験に使う装置の価格上昇や納期の遅れ等の〈装置の整備〉、登校・通学の制限による研究遂行の困難さである〈登校・出勤制限〉である。

次に、《共同研究の打ち合わせ》に関する難しさは54件に見られた。小カテゴリーとしては、〈共同研究のための出張、受け入れができない〉、〈対面の打ち合わせができない〉、〈出張の制限〉が含まれていた。《学生への研究指導・コミュニケーション》の難しさは40件あり、〈コミュニケーションのとり難さ〉、〈学生の研究活動の制限・遅れへの対処〉、学生への〈精神的なサポート〉、学生同士のコミュニケーションが減ったことによる〈技術共有手段の低下〉が小カテゴリーである。他に、〈学会等の研究交流機会の減少〉、〈発表機会の減少〉を含む《学会・研修会への参加》の困難さは22件、〈オンライン対応による負担増〉、〈コロナ対応・学務業務の増加〉、〈テレワークでの効率の低下〉という《研究時間の確保》の困難さは15件で見ら

れた。また、「感染防止対策の徹底に伴う、想定外の出費」などの〈経費の管理・執行〉は4件であった。

3.3.2 教員自身の研究面における対処・工夫

自由記述から141個の記述が得られた。そして、これらから12個の小カテゴリーを生成し、最終的に5つの大カテゴリーと1つの小カテゴリーに統合した(表1-2)。最も多かった対処・工夫は《オンラインによるコミュニケーションの充実》であり、52件で見られた。小カテゴリーにはSlackの導入やZoomの活用という〈オンラインツールの導入〉と〈オンライン打ち合わせの頻度を上げたこと〉の2つが含まれている。また、〈研究計画・方法の見直し〉や〈日程・スケジュールの変更〉という対処・工夫である《研究計画の見直し》は34件であった。その他に、〈感染防止策の徹底〉、〈在室管理〉という小カテゴリーからなる《感染対策》は22件、〈丁寧な意思疎通、コミュニケーションの重視〉、〈研究テーマや進め方の柔軟な対応〉、〈許容範囲で登校を促す〉からなる《学生への柔軟な対応》は13件で見られた。他方、対処・工夫をしながらも《対処に限界を感じる》ことも18件であった。また、〈その他〉は2件であった。

3.3.3 研究室運営面における困難さ

自由記述から192個の記述が得られた。そして、これらの記述から20個の小カテゴリーを生成し、最終的に6つの大カテゴリーに統合した(表2-1)。

《研究室メンバー間の関係・コミュニケーションの構築・維持》の困難さが57件であり、最もよく見られ

表1-1 研究面の困難さ * () 内は記述の該当件数 (カード枚数)

大カテゴリー	小カテゴリー	記述例(自由記述からの抜粋)
実験・調査の遂行(75)	実験実施の制限(23)	対面を伴った実験の実施の制限/人を対象とした研究が難しくなった
	国内外の現地調査ができないこと(20)	国内外での現地調査を予定していたがそれが不可能になった/海外調査の渡航制限
	研究室・実験室への立ち入り制限による研究の遅れ(18)	ラボの在室時間が制限され, 実験が思うように進まなかった/実験室への入室制限による遅延
	装置の整備(9)	県外からの技術者に来てもらうことが所のルールでできず, 研究進捗に影響する/コロナ事情による部品不足等で, 実験に使う装置の価格が上昇する, 納期が長くなる
	登校・出勤制限(5)	登校を制限されることで研究遂行が極めて困難となった
共同研究の打ち合わせ(54)	共同研究のための出張, 受け入れができない(21)	共同研究者の受け入れ, 共同研究のための移動ができなくなった
	対面の打ち合わせができない(17)	対面での打ち合わせが制限されたこと
	出張の制限(16)	出張できない/移動が不可
学生への研究指導・コミュニケーション(40)	コミュニケーションのとり難さ(26)	新規に配属された学生とコミュニケーションをとるのが難しかった/学生さんの表情が見えづらいため, 対面に比べてコミュニケーションが取りづらかった
	学生の研究活動の制限・遅れへの対処(8)	学生が実験に取り組む時間が少なくなった/学生の研究活動を休止, もしくはスローダウンさせざるを得なくなった
	精神的なサポート(4)	学生の精神的なサポートにも多大な労力
	技術共有手段の低下(2)	学生同士のコミュニケーション減少による技術共有手段の低下
学会・研修会への参加(22)	学会等の研究交流機会の減少(17)	学会等意見・情報交換の場が少なくなった
	発表機会の減少(5)	研究成果の発表機会が減った
研究時間の確保(15)	オンライン対応による負担増(7)	オンライン対応による負担の増加
	コロナ対応・学務業務の増加(6)	研究の時間が少なくなった
	テレワークでの効率の低下(2)	テレワークによる効率低下
	経費の管理・執行(4)	感染防止対策の徹底に伴う, 想定外の出費

表1-2 研究面の対処・工夫

大カテゴリー	小カテゴリー	記述例(自由記述からの抜粋)
オンラインによるコミュニケーションの充実(52)	オンラインツールの導入(36)	Slack を導入した/ Zoom などを活用して, コミュニケーションをとるようにした
	オンライン打ち合わせの頻度を上げたこと(16)	リモート会議の頻度を上げた/密にオンライン会議を行った
研究計画の見直し(34)	研究計画・方法の見直し(24)	研究方法を変更した
	日程・スケジュールの変更(10)	スケジュールを後ろ倒しにした
感染対策(22)	感染防止策の徹底(13)	マスク着用の徹底を呼び掛けた
	在室管理(9)	教員で入所時間を管理した
対処に限界を感じる(18)	限界を感じる(17)	限界を感じる
	我慢(1)	我慢した
学生への柔軟な対応(13)	丁寧な意思疎通, コミュニケーションの重視(8)	学生との意思疎通は以前よりも丁寧に細かくする
	研究テーマや進め方の柔軟な対応(3)	実験せずに進められるテーマにシフトした
	許容範囲で登校を促す(2)	許される範囲で学生に来所を認めて, 対面議論を行った
	その他(2)	根拠のない同調圧力は無視

表2-1 研究室運営面の困難さ

大カテゴリー	小カテゴリー	記述例(自由記述からの抜粋)
研究室メンバー間の関係・コミュニケーションの構築・維持(57)	研究室での一体感の持てなさ(15)	研究室全体の雰囲気の維持/懇親の場を設けにくくなった
	コミュニケーションの苦勞(14)	研究室メンバーとの意思疎通が途絶しがち/学生・スタッフと日常的なコミュニケーションが従来同様にとれなくなった
	学生との意思疎通の難しさ(12)	学生と腹を割って話せない/学生との対話時間が十分にとれなくなった
	コミュニケーション不足(9)	全体のコミュニケーションが減った/学生同士が仲良くなれない
学生の研究遂行(41)	連絡のとりにくさ(7)	日常的な連絡不備
	指導・進捗管理のしづらさ(19)	細やかな指導に支障が生じる/研究室に学生がいなく進捗が見えにくい
	対面での議論の機会が減少(18)	ゼミなどすべて対面で出来なくなった
感染への配慮(39)	モチベーション維持の難しさ(4)	個々のモチベーション維持
	人数の制限(16)	研究室に滞在する人数制限
	感染対策全般(10)	研究室内の感染防止対策全般
	未経験の状況への対応(9)	指針・実例が少ない
研究の遂行(32)	コロナへの対応意識の差(4)	学生ごとにコロナ禍への対応が異なる
	予定通りに研究が進まない(17)	実験量が減った/出張が出来なくなり研究活動が難しくなった
	研究時間の減少(8)	コロナ関連の事務手続きが増えた
学生対応(15)	スタッフ業務の遂行・割り振り(7)	技術補佐員の職務遂行が出来ない
	メンタルケア(13)	学生のストレスケア
オンラインの導入・運用(4)	学生への声掛け(2)	県外から通学の学生が移動に罪悪感を感じないよう声をかけメンタルを維持
	オンラインの限界(3)	テレワークによる効率の低下
	オンラインへの切り替え(1)	オンラインの切り替えは困難だった
	その他(4)	共同研究を通じた社会との関係性

表2-2 研究室運営面の対処・工夫

大カテゴリー	小カテゴリー	記述例(自由記述からの抜粋)
オンライン化(48)	オンライン対応(42)	Web 会議システムを積極的に活用/打ち合わせ・セミナーをオンラインで行った
	SNS の利用(3)	LINE, 電話など連絡を可能な限り増やす
	オンラインのための環境整備(3)	リモートで出来る代替案を考えた
研究の遂行上の変更(34)	研究計画の見直し(13)	可能な方法の研究に注力
	打ち合わせの頻度を上げる(10)	こまめな進捗報告
	個別対応(6)	個別のディスカッションを増やす
	研究室運営の改善(3)	研究室規則の改善
感染対策の実施(22)	学生への指導(2)	時間管理の必要性を繰り返し説く
	在室を分散(10)	在室勤務日の明示を徹底
	全般的な感染対策(9)	手に触れる機器を消毒
コミュニケーション(15)	感染対策への注意(3)	コロナ対策指示を徹底
	意識的なコミュニケーションをとる(14)	仕事以外のコミュニケーションをとるように心がける/メールのやりとりを細かく丁寧にした
対応への限界(7)	直接関わる(1)	アパートに出向きコミュニケーションを図る
	無力感(6)	どうにも出来ない
	我慢(1)	苦しいのは今だけと思い我慢
	その他(5)	専攻の判断に従う

表3-1 研究指導（ゼミやミーティングを含む）面の困難さ

大カテゴリー	小カテゴリー	記述例(自由記述からの抜粋)
オンライン指導(59)	対面指導ができないこと(27)	ホワイトボードや紙を用いた直接的な指導がしづらい/対面ではないので技術指導ができなかった
	オンライン指導の限界と負担(17)	モニタ画面を通した議論の難しさ/オンラインでの指導で普段以上に手間がかかった
	進捗状況の把握・共有(15)	研究面での行き詰まりについて共有できない
コミュニケーション(40)	コミュニケーション機会の減少(25)	学生と話をする時間が少なくなった/直接の対話の時間が減少した
	オンラインでのコミュニケーション(9)	学生とのアドホックなディスカッションができない/ディスカッションがしにくい
	学生と距離感ができた(3)	なかなか本音で話せない状況が続いた
	学生間の交流・雰囲気作り(3)	研究室全体の一体感をもつことができなかった/学生間の教え合いや競争が薄くなる
研究の遂行(27)	実験・研究の遂行不可能と停滞(23)	学生が実験を行えなかった/学生の研究活動時間が減少した
	研究計画を立てること(4)	スケジュールを立てるのが難しかった
研究のモチベーション(12)	モチベーションの維持(6)	学生諸君のモチベーションの維持
	学生ペースでは研究が進まないこと(6)	学生の自主性を重視したので、研究がうまく進まなかった/自宅でも研究に取り組まない
学生の様子分かりづらい(9)	研究の理解度や悩みの見えづらさ(5)	学生の理解度の把握が難しかった/相手と完全に合意できたのかの判別が難しい
	学生の反応がわかりにくい(4)	リモートでの指導は相手の反応がわかりにくかった/実際に顔を見て話さないと分からない
	3密の予防(7)	大学へ来させて良いのかどうか、大学滞在中の防御策をどこまでやればいいのか
	学生のメンタルケア(3)	メンタル的なサポート

表3-2 研究指導（ゼミやミーティングを含む）面の対処・工夫

大カテゴリー	小カテゴリー	記述例(自由記述からの抜粋)
オンラインツールの活用・拡充(35)	オンラインツールの活用(31)	可能な限り Web 会議を活用した/ Zoom 等を活用して指導を行った
	オンラインツールの拡充(4)	オンライン会議関連デバイスの拡充
コミュニケーションの充実化(29)	ミーティングの増加・確保(22)	オンラインミーティングの時間を増やし、コミュニケーションを多く取るように心がけた/今まで以上に学生との意見交換を行った
	少人数の打ち合わせ(5)	少人数での打ち合わせを時々開催した
	予定の共有(2)	実験・登校予定を共有した
研究方法や指導方法の柔軟な変更(19)	研究方法の変更(10)	文献を中心とした研究にする/シミュレーション等、自宅でも進めやすい研究課題を少しでも進められるように設定して対応
	丁寧で柔軟な指導(9)	具体的な課題提示を心掛けた/学生の自主性、学年間の協力関係を尊重した
声掛け・連携(14)	声掛け(12)	声掛け機会の増加を心がけた。
	連絡・相談(2)	親、学生相談室に相談
感染対策(5)	3密を避けること(3)	3密を避ける体制を整えた
	研究室拡張やルールの変更(2)	研究室の利用スペースを拡張した
その他(5)	対処法がない(3)	効果的な対処法は見つけられなかった
	忍耐(2)	耐えるしかないと思い頑張った

表4-1 授業面の困難さ

大カテゴリー	小カテゴリー	記述例(自由記述からの抜粋)
授業の準備と実施(60)	授業準備の手間と時間(36)	資料作成に時間を要した
	授業の実施(17)	設計の授業を Web 上で行うのは難しい
	授業方針や予定が立たないこと(4)	対面にするのかオンラインにするのかの判断
	授業資料作成の慣れなさ(3)	初めてオンラインで行うことの慣れ
学生の反応や理解度の見えにくさ(57)	反応がわからないこと(34)	学生の反応がわからず一方通行の講義となりがち
	理解度の把握(23)	理解度の把握が困難であった
試験やレポートの実施と評価(23)	試験の実施(15)	筆記試験の実施が困難
	オンライン試験の評価(4)	オンライン試験は公平な評価が不可
	採点に時間がかかること(4)	採点の時間が前よりかかった
よりよい授業方法を見つけること(21)	効果的な授業方法(13)	どのような方法が学習効果の確保に有用かを探るのに苦労した
	理解度が不十分であること(4)	通常の黒板を使う授業に比べ、理解が進まないことが判明
	積極的参加の促進(4)	学生の積極的な参加をいかに促すか
オンラインシステムやツールへの慣れ(13)	オンラインに不慣れであること(11)	当初はオンラインに慣れていなかったこと
	オンラインのトラブル対応(2)	複数のハプニングが起きた時に対処できるか不安になった
感染防止対策(9)	感染対策(7)	感染対策を一から検討するのが大変
	3密を避けること(2)	3密を避ける工夫
	授業場所と機材, 人員の確保(3)	オンライン講義の場所の確保

表4-2 授業面の対処・工夫

大カテゴリー	小カテゴリー	記述例(自由記述からの抜粋)
授業やテスト方法の柔軟な変更(42)	授業方法の柔軟な変更(17)	授業中に学生が何かを記載するということはあきらめた。その代替として、宿題を出し、その解答の答え合わせと前回の授業の復習を行うようにした/録画してオンデマンドでも受講できるようにした
	レポートやテストの頻繁な実施(14)	小テストや課題を頻繁に出すことで、習得度を評価するようにした
	試験の不正防止(6)	筆記試験は時間制限を厳しくすることでオンラインカンニングに対応した
	受講者数の制限(3)	一回当たりの受講者数を半分にした
	進度の抑制(2)	できる限り、ゆっくりと進め、学生の理解度を深めるようにする
双方向コミュニケーションの重視(18)	双方向性の重視(12)	オンデマンド講義への学生の不満や理解度の低さが目立ってきたため、インタラクティブ性を重視した/演習の解答にそれぞれコメントを付けるようにした
	質問の重視(6)	学生の質問に何よりも最優先に対応
オンラインツールやシステムの導入・活用(14)	オンラインツールの活用(11)	タブレット端末などの利用
	オンラインシステムの導入(3)	精度の高いカメラや授業システムを導入した
	動画や講義資料の充実化(10)	動画教材を今後活用できるようにした
その他(10)	情報交換や連携・協力(5)	担当委員の方の努力でなんとかできた
	頑張る(4)	徹夜で準備した
	打つ手なし(3)	対処のしようがない
	試行錯誤・模索中(3)	試行錯誤している

た。小カテゴリーには〈研究室での一体感の持てなさ〉、〈スタッフを含む研究室メンバーとの〈コミュニケーションの苦勞〉、〈学生との意思疎通の難しさ〉、〈コミュニケーション不足〉、〈連絡のとりにくさ〉があった。

次に〈指導・進捗管理のしづらさ〉、〈対面での議論の機会が減少〉、〈モチベーション維持の難しさ〉の《学生の研究遂行》が41件で続いた。また、〈人数の制限〉、〈感染対策全般〉、〈未経験の状況への対応〉、〈コロナへの対応意識の差〉を含む《感染への配慮》の困難さは39件で見られた。他に〈予定通りに研究が進まない〉、〈研究時間の減少〉、〈スタッフ業務の遂行・割り振り〉を含む《研究の遂行》は32件、〈メンタルケア〉と〈学生への声掛け〉という小カテゴリーを含む《学生対応》は15件、〈オンラインの限界〉と〈オンラインへの切り替え〉を含む《オンラインの導入・運用》の困難さは4件見られた。また、〈その他〉は4件であった。

3.3.4 研究室運営面における対処・工夫

自由記述から131個の記述が得られた。そして、これらの記述から16個の小カテゴリーを生成し、最終的に5つの大カテゴリーに統合した(表2-2)。

研究室運営面の困難さに対する対処・工夫では、Web会議システムを活用したり、打ち合わせをオンラインで行ったりするという〈オンライン対応〉、〈SNSの利用〉、〈オンラインのための環境整備〉という《オンライン化》が48件と最も多く見られた。また、《研究の遂行上の変更》は34件であった。小カテゴリーには研究方法を臨機応変に変更する〈研究計画の見直し〉、〈打ち合わせの頻度を上げる〉、〈個別対応〉、〈研究室運営の改善〉、〈学生への指導〉を含んでいる。他には、〈在室を分散〉、〈全般的な感染対策〉、〈感染対策への注意〉という小カテゴリーから成る《感染対策の実施》が22件、〈意識的なコミュニケーションをとる〉、〈直接関わる〉という小カテゴリーから成る《コミュニケーション》は15件で見られた。他方で〈無力感〉や〈我慢〉という《対応への限界》も7件見られた。また、〈その他〉は5件であった。

3.3.5 研究指導面における困難さ

自由記述から157個の記述が得られた。そして、こ

れらの記述から15個の小カテゴリーを生成し、最終的に5つの大カテゴリーと2つの小カテゴリーに統合した(表3-1)。

最もよく見られたのは《オンライン指導》の難しさであり、59件であった。その中の小カテゴリーには、「対面ではないので技術指導ができなかった」という〈対面指導ができないこと〉、〈オンライン指導の限界と負担〉、学生の研究の〈進捗状況の把握・共有〉があった。次に、《コミュニケーション》の困難さが40件であった。小カテゴリーには、「学生と話をする時間が少なくなった」という〈コミュニケーション機会の減少〉、〈オンラインでのコミュニケーション〉、〈学生と距離感ができた〉、〈学生間の交流・雰囲気作り〉が含まれている。また、《研究の遂行》の困難さは27件であり、「学生が在宅となったため実験ができなかった」という〈実験・研究の遂行不可能と停滞〉と〈研究計画を立てること〉が含まれていた。他に、学生の〈モチベーションの維持〉と〈学生ペースでは研究が進まないこと〉を含む学生の《研究のモチベーション》に関する困難さは12件、「学生の理解度の把握が難しかった」という〈研究の理解度や悩みの見えづらさ〉と〈学生の反応がわかりにくい〉を含む《学生の様子が分かりづらい》という困難さは9件で見られた。また、〈3密の予防〉は7件、〈学生のメンタルケア〉は3件であった。

3.3.6 研究指導面における対処・工夫

自由記述から107個の記述が得られた。そして、これらの記述から13個の小カテゴリーを生成し、最終的に6つの大カテゴリーに統合した(表3-2)。

研究指導面の困難さに対する対処・工夫では、Web会議やZoomの活用という〈オンラインツールの活用〉とSlackの導入等の〈オンラインツールの拡充〉を小カテゴリーに持つ《オンラインツールの活用・拡充》が35件で見られた。また、「オンラインミーティングの時間を増やし、コミュニケーションを多く取るように心がけた」という〈ミーティングの増加・確保〉、〈少人数の打ち合わせ〉、実験や登校の〈予定の共有〉を含む《コミュニケーションの充実化》によって困難さに対処する回答も29件見られた。自宅でも進めやすい

シミュレーション研究に変更する等の〈研究方法の変更〉と「具体的な課題提示を心掛けた」という〈丁寧で柔軟な指導〉を含む《研究方法や指導方法の柔軟な変更》は19件であった。その他、メールやチャットで学生に〈声掛け〉をしたり、学生の親や教員・学生相談室と〈連絡・相談〉をしたりする《声掛け・連携》は14件、〈3密を避けること〉と〈研究室拡張やルールの変更〉を含む《感染対策》は5件であった。また、〈対処法がない〉と〈忍耐〉を含む《その他》は5件であった。

3.3.7 授業面における困難さ

自由記述から186個の記述が得られた。そして、これらの記述から17個の小カテゴリーを生成し、最終的に6つの大カテゴリーと1つの小カテゴリーに統合した(表4-1)。

オンライン授業のための資料作成や動画作成に手間と時間がかかったという〈授業準備の手間と時間〉、〈授業の実施〉、〈授業方針や予定が立たないこと〉、〈授業資料作成の慣れなさ〉を含む《授業の準備と実施》が60件で見られた。次に、「学生達の間を見ながら授業が出来ないので、伝えたいことが伝わっているのか心配」という〈反応がわからないこと〉、学生の「理解度の把握が困難であった」という〈理解度の把握〉を含む《学生の反応や理解度の見えにくさ》が57件であった。また、オンラインでの〈試験の実施〉、〈オンライン試験の評価〉、〈採点に時間がかかること〉という《試験やレポートの実施と評価》は23件、「オンラインでも十分な効果が得られる方法を検討しなければいけなかった」という〈効果的な授業方法〉、学生の〈理解度が不十分であること〉、学生の〈積極的参加の促進〉を含む《よりよい授業方法を見つけること》は21件であった。他に、〈オンラインに不慣れであること〉と〈オンラインのトラブル対応〉の《オンラインシステムやツールへの不慣れ》が13件、〈感染対策〉と〈3密を避けること〉の《感染防止対策》が9件で見られた。また、「オンライン講義の場所の確保」などの〈授業場所と機材、人員の確保〉は3件であった。

3.3.8 授業面における対処・工夫

自由記述から99個の記述が得られた。そして、これらの記述から14個の小カテゴリーを生成し、最終的に4つの大カテゴリーと2つの小カテゴリーに統合した(表4-2)。

最もよく見られた対処・工夫は《授業やテスト方法の柔軟な変更》であり、42件の記述が見られた。小カテゴリーには、これまでの授業方法を諦めて別の方法に修正する等の〈授業方法の柔軟な変更〉、〈レポートやテストの頻繁な実施〉、〈試験の不正防止〉、〈受講者数の制限〉、〈進度の抑制〉があった。次に、《双方向コミュニケーションの重視》が18件で見られた。これは、講義のたびにアンケートを取ったり、学生の答案にコメントを付けたりという〈双方向性の重視〉と、学生からの質問に対して最優先に対応するという〈質問の重視〉を含む小カテゴリーであった。また、タブレット端末などの活用する〈オンラインツールの活用〉と、精度の高いカメラや授業システムを導入する〈オンラインシステムの導入〉を含む《オンラインツールやシステムの導入・活用》は14件で見られた。そして、〈動画や講義資料の充実化〉は10件、〈情報交換や連携・協力〉は5件であった。また、〈頑張る〉と〈打つ手なし〉、〈試行錯誤・模索中〉を含む《その他》は10件であった。

4. 困難さのまとめ

困難さの度合いは、教員自身の研究面・研究室運営面・研究指導面において教員の70%程度が困難さを感じていた。そして授業面においても教員の60%程度が困難さを感じており、新型コロナウイルス感染拡大状況に適應する教員の困難さが大きかったことが示されていた。また、研究室単位で実験を行っている場合、教員の研究と学生の研究は不可分であり、学生の実験が進まなければ教員の研究も進まなくなるという状況があるため、教員の研究面、研究室運営面、研究指導面の困難さの割合が連動していることも考えられる。

4領域に共通する困難さとしてオンラインによるコミュニケーションのカテゴリーが挙げられる。そしてオンラインによるコミュニケーションの困難さを整理すれば次の3点にまとめることができると考える。1

つ目は相手とのコミュニケーションのとりにくさ、意思疎通の難しさである。2つ目は学生の本音が分からないなど、学生との距離感ができたと感じることである。3つ目は研究室全体での一体感の持てなさ、研究室内のメンバー間の交流・雰囲気作りである。

5. 対処・工夫のまとめ

4領域に共通して見られた対処・工夫は以下の5点であった。1点目は感染対策である。消毒したりマスクをつけたり、居室を分散したりするなどの3密を避ける対応である。2点目はオンラインの活用・拡充である。具体的にはWeb会議システムを積極的に活用する、Slackを導入する、ネットワーク機器の強化などが挙げられていた。3点目はコミュニケーションの機会の確保、充実化である。研究者間で密にオンライン会議を行ったり、リモート会議の頻度を上げたり、インタラクティブ性を重視した授業にしたり、学生からの質問に最優先に対応したりという対応・工夫であった。4点目は研究計画や指導・評価方法の柔軟な変更、見直しである。研究方法やスケジュールを変更したり、できる限りゆっくりと授業を進めて学生の理解度を深めるようにしたり、授業内容が身に付くように小レポートを課したりという対応であった。5点目は学生への声掛けである。これは、頻度や表現に配慮し、適宜メールやチャット等で学生に声掛けをしたり、1週間以上出てこない学生には連絡をして健康状態を確認したり、応答がなくても定期的にメールで連絡を続けたりするなどの対応であった。

6. 最後に

オンラインツールやオンラインシステムの有益性は今回の調査では扱わなかったが、先行研究から「資料の配布や提示がしやすい」「移動時間がかからない」(神奈川大学教育支援センター 2020)などが挙げられている。このオンラインの有益性を踏まえた上で、今回の調査によって明らかになったことは、オンラインによるコミュニケーションの困難さであると考えられる。そして、このオンラインによるコミュニケーションの困難さが生じる理由は、一つはオンラインでは時間を設定しなければコミュニケーションの機会が確保

できないこと、もう一つはオンラインでは相手の様子や反応が詳しく分からないこと、という点があるのではないかと考える。

1点目について、コロナ禍前、教員は日常的に学生と顔を合わせる機会が自然にあり、その時に自由に話したり雑談をしたりという「遊び」の時間があり、その自由な時間に学生の近況や状態、性格や人柄等を教員が把握したり、学生との距離感が縮まってお互いの信頼関係が作られたりしていたことが予想される。しかし、そのような無目的的で自由な「遊び」の時間はオンラインでは設定することが難しい。例えば、教員が学生に連絡する時は用件なしではなく、用件付きの連絡になってしまうのではないだろうか。この無目的的な自由な「遊び」の時間の消失に端を発したコミュニケーションの困難さが各領域に見られると考えられた。

今後、この無目的的で自由な時間の消失は教員や学生に何をもたらすのだろうか。効率や成果等という目的から離れた「遊び」の意味について、例えば吉見(2020:18)は大学という存在における重要な要素を説く中で、「遊びの時こそがクリエイティビティを生む」のであり、「目的に向かって動く時間ばかりだと、創造性はどんどん落ちてくる」ことを指摘している。学生との無目的的で自由な時間の消失がどのような問題につながっていくのか、あるいは新型コロナウイルス感染拡大状況によって失われた無目的的で自由な時間をどのように補うのか、今後検討すべき点であると考えられる。

2点目のオンラインでは相手の様子や反応が詳しく分からないという点は対面の重要性と言い換えることもできるだろう。対面して話す時、学生の目や表情、しぐさや身体全体の雰囲気はどのくらい納得しているのか、理解していないのか、好奇心や落胆などの様々な感情も含めてその学生のまさに今の状態を示す貴重な材料であると考えられる。つまり、学生一人一人の理解度や様子とは関係なく進行する大教室の座学の講義であれば、先行研究の指摘にも見られるようにオンラインの有益性は大きいと考えられるが、個々の学生の今の理解度や様子を見ながら次のステップを考えるという教育・研究においては、学生の様子や反応が詳

しく分からない故に難しく、オンラインの限界の一つであると考えられる。また、オンラインでは学生の側からも教員が何を語っているかを測ることが困難になるため、教員と学生の意思疎通はますます難しくなるという悪循環が生じる可能性も考えられる。

今回の調査から教員のコロナ禍における困難さの大きさと、その困難さに対して教員自身が試行錯誤し、手探りで様々な試みや実践を行ってきたことが明らかになった。そしてこのような状況に置かれた教員の負担感の大きさと疲労が自由記述の端々から見られた。「正直打つ手が見当たらない」「対処のしようがない」「徹夜で準備した」「耐えるしかないと思い、とにかく頑張った」などである。今回の調査のフィードバックによって、教員がコロナ禍における教育研究活動に困難さを感じることは決して稀ではないと考える機会や、参考になる他の教員の対処・工夫に出会う機会につながればと願う。課題として今回の調査は工学系教員のみを対象としたが、今後は文系や理系の他学部・研究科にも調査対象を広げることができれば、今回の結果の特徴がより浮かび上がると考える。

参考文献

- 池田忠義・堀匡・佐藤静香・齋藤未紀子 (2012) 「東日本大震災後の大学コミュニティにおける学生相談活動の展開—「結(ゆい)プロジェクト」による震災直後からの初期活動—」, 『コミュニティ心理学研究』, 15 (2), pp.85-98.
- 池田忠義・長友周悟・松川春樹・中島正雄・小島奈々恵・中岡千幸・榊原佐和子・佐藤静香 (2021) 「新型コロナウイルス感染拡大状況下における大学新入生の不安とその支援」, 『学生相談研究』(受理済 41 (2) 掲載予定)
- 一般社団法人大学教育学会 (2020) 「大学教育における COVID-19への対応実態についての調査」(2020年11月25日版) の結果報告について,
https://daigakukyoiiku-gakkai.org/site/wpcontent/uploads/2020/12/press_release20201125.pdf (閲覧 2021/9/24)
- 神奈川大学教育支援センター (2020) 「遠隔授業の有効性と課題」に関する調査アンケート:教員向け集計結果」,

https://www.kanagawa.ac.jp/att/20645_48473_010.pdf (閲覧2021/9/24)

川喜田二郎 (1967) 『発想法—創造性開発のために』中公新書.

川喜田二郎 (1970) 『続・発想法—KJ法の展開と応用』中公新書.

佐藤郁哉・吉見俊哉 (2020) 「知が越境し,交流し続けるために—大学から始める学び方改革・遊び方改革・働き方改革—」, 『現代思想』青土社, 10, pp8-20.

東北大学学務審議会高度教養教育・学生支援機構教育評価分析センター (CIR) (2020) 「全学オンライン授業アンケート」の結果概要,

https://www.tohoku.ac.jp/japanese/studentinfo/education/01/education0100/ed_newnormal_04.pdf (閲覧2021/9/24)

【論文】

学習成果3指標の規定要因分析

－学生の入試区分と所属学部を射程に入れた教学IR－

串本 剛¹⁾*

1) 東北大学高度教養教育・学生支援機構 教育評価分析センター

本研究では、高等教育研究における教学モデルの援用によって、知見の体系的蓄積と理論化を志向する教学IRの一例を示した。具体的には、学習資質や教育条件を統制してもなお残る、学習経験の学習成果に対する影響力を、重回帰分析を使って明らかにした。分析に使用したのは、2020年度に東北大学の学士課程を卒業した2,431名の成績と所属学部および入試区分に関するデータと、「学修成果調査」の回答データ（703名分）である。従属変数である学習成果に関しては、学業成績、満足度、自己認識の3指標を利用した。また独立変数には、学生の入試区分と所属学部、そして学習経験に係る「学修成果調査」の回答を用いた。結果として、学習資質や教育条件の違いを考慮してもなお、学生自身が持つ満足度や修得感を高める上で特定の学習経験が持つ影響力は無視できない、ということが判明した。

1. 序論

1.1 教学IRの研究動向

IR (Institutional Research) とは、「高等教育機関において、機関に関する情報の調査及び分析を実施する機能または部門」を意味し、「機関情報を一元的に収集、分析することで、機関が計画立案、政策形成、意思決定を円滑に行うことを可能とさせる」ものであり、とりわけ教育と学習に係る場合が教学IRと呼称される（中央教育審議会大学分科会 2020: 70）。教学IRは2010年前後から使われ始めた比較的新しい概念と言えるが、近年では学士課程教育の内部質保証やそれを支える教学マネジメントの文脈で、欠かせない役割を果たすことが期待されている（大学改革支援・学位授与機構 2017; 中央教育審議会大学分科会 2020, 永田・山崎 2021）。

他方で、教学IRの知見が当該教育機関を超えて広く共有されることも珍しくない。実際、CiNiiで“教学IR”をキーワードに論文検索を行うと2010年以降に100件以上の文献がヒットし、分析の単位や専門分野を問わず、事例には事欠かない。例えば、大阪府立大学で実施された学生調査と教務データの関係を分析した高橋ほか（2014）は、専門知識以外の学修成果認

識とGPAの関係が希薄であることを根拠に、正課教育を見直す必要性を述べている。また岐阜大学医学部の実践を報告した恒川・鈴木（2017）では、卒前学生に対する総括的評価の結果を使ってクラスター分析を行い、医学生の特徴が5つの群に分かれることを示している。ただしこれらの研究は、概して実践報告に主眼が置かれており、従来の高等教育研究における教学モデル¹⁾の援用によって知見の体系的蓄積と理論化が志向されることは少ない。

その中で例外のひとつと言えるのが串本（2015）である。ここでは東北大学のIRデータを用いながらも、先行研究を踏まえた独自の教学モデルを使って共分散構造分析を行い、「学習成果は教育実践（教員が何をしたか）よりも学習経験（学生が何をしたか）により強く依存する」とは言い切れないことや、「影響力が大きい要因は、学修成果の種類によって異なること」を示している（串本 2015: 6）。また同時に、教育実践や学習経験の前提となる「与件」が分析上考慮されおらず、利用した調査データにも問題がある点を、研究の限界として挙げている。

*）連絡先：〒980-8576 仙台市青葉区川内41 東北大学教育評価分析センター takeshi.kushimoto.e1@tohoku.ac.jp

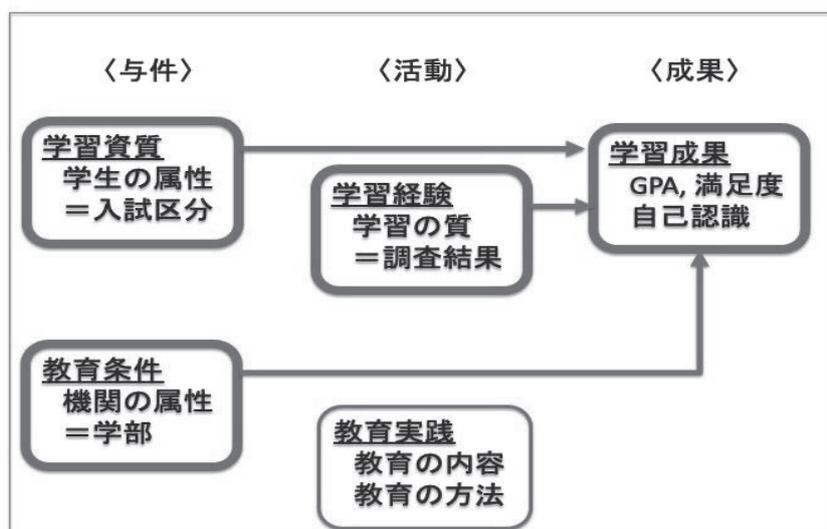


図1. 分析の枠組み

1.2 分析の枠組み

そこで本研究では、串本（2015）の教学モデルを念頭に、図1に矢印で示した箇所の相関を比較することで、学習や教育の「与件」を含む広い射程を前提に、学習成果の規定要因を検討する。図1の教学モデルは、上段が学習者、下段が教育者に関わる領域として、それぞれの与件と活動を区別した上で、最終的な成果は学習者のうちに実現することを念頭に構成されている。串本（2015）では教育実践と学習経験および学習成果の関係が検証されているが、本稿では上述の通り、教育実践を除く4領域に注目し、具体的には「学習資質や教育条件を統制してもなお残る、学習経験の学習成果に対する影響はどの程度か」を、重回帰分析を使って明らかにする。

従属変数である学習成果の指標には、学業成績と、2021年3月実施の「第5回 東北大学の教育と学修成果に関する調査」（以下、学修成果調査）の結果から、満足度および学修成果に関する自己認識を用いる²⁾。独立変数に関しては、学習資質として入試区分を、教育条件として所属学部を、そして学習経験には学修成果調査の結果を当てる。次節では、データセットを確認すると共に、これら変数について詳述する。

2. 変数の定義

2.1 学習資質と教育条件

分析に使用するものは、2020年度に東北大学の学士課程を卒業した2,431名の成績と所属学部および入試区分に関するデータである（卒業年を基準としたサンプルのため、同じ学部でも入学年の異なる学生がいる可能性に留意されたい）。またそのうち、学修成果調査の回答者（703名、回答率28.9%）については、その回答データを利用する。

表1は、全データを所属と入試区分で整理したものである。全体での入試区分を見ると、73.2%が一般選抜の前期日程を経て入学していることがわかる。ただしこの比率には学部によってばらつきがあり、文学部や教育学部では9割近いのに対し、理学部や工学部では7割を切っている。

教育条件に係る変数には、回答者の所属学部を、農学部を基準としたダミー変数にして用いる。ダミー変数とは、質的変数の各値（選択肢）について0（当てはまらない）と1（当てはまる）に置き換え、量的変数として回帰分析等で使用できるようにしたものである。学生の成績や単位取得率が学部によって異なることは既に明らかになっており（教育評価分析センター2018; 串本2019）、今回の分析でも学習成果指標のひとつとしてGPAを扱うので必要な統制変数といえる。

入試区分を学習資質の代理変数とするのは、区分によって重視する資質が違ふと考えられるからであ

表1. 2020年度卒業生の所属別入試区分

	文学部	教育学部	法学部	経済学部	理学部	医学部	歯学部	薬学部	工学部	農学部	全体
n	210	75	175	274	313	265	52	86	818	163	2431
前期日程	88.6%	88.0%	86.9%	70.4%	65.8%	81.5%	82.7%	73.3%	65.9%	71.2%	73.2%
AO入試Ⅲ期	0.0%	12.0%	12.0%	15.7%	0.0%	18.5%	17.3%	25.6%	12.6%	12.3%	11.4%
AO入試Ⅱ期	8.1%	0.0%	0.0%	0.0%	14.7%	0.0%	0.0%	0.0%	15.2%	12.9%	8.6%
後期日程	0.0%	0.0%	0.0%	8.4%	14.4%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	2.8%
学部編入学	0.5%	0.0%	0.0%	4.4%	1.6%	0.0%	0.0%	0.0%	3.5%	0.0%	1.9%
国際学士コース(2期)	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	1.3%	0.0%	0.0%	0.0%	1.2%	1.8%	0.7%
私費外国人留学生	2.4%	0.0%	1.1%	1.1%	0.6%	0.0%	0.0%	1.2%	0.1%	0.0%	0.6%
国際学士コース(1期)	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	1.3%	0.0%	0.0%	0.0%	0.5%	1.2%	0.4%
政府派遣外国人留学生	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.4%	0.0%	0.1%
国費外国人留学生	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.4%	0.0%	0.1%
再入学	0.5%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%
AO入試Ⅳ期	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.1%	0.0%	0.0%
科学オリンピック	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.3%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%
帰国生徒	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.1%	0.0%	0.0%
推薦入学	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.6%	0.0%

表2. 学修成果調査回答者の所属別入試3区分

	文学部	教育学部	法学部	経済学部	理学部	医学部	歯学部	薬学部	工学部	農学部	合計
n	58	12	28	56	159	66	49	57	138	80	703
一般選抜	51	11	24	44	133	54	40	41	100	53	551
%	87.9%	91.7%	85.7%	78.6%	83.6%	81.8%	81.6%	71.9%	72.5%	66.3%	78.4%
AO入試	5	1	4	8	22	12	9	15	34	26	136
%	8.6%	8.3%	14.3%	14.3%	13.8%	18.2%	18.4%	26.3%	24.6%	32.5%	19.3%
その他選抜	2	0	0	4	4	0	0	1	4	1	16
%	3.4%	0.0%	0.0%	7.1%	2.5%	0.0%	0.0%	1.8%	2.9%	1.3%	2.3%

る³⁾。東北大学 (n.d.) の「入学者選抜方針」によれば、一般選抜が「個別学力試験の成績を重視」するのに対し、AO入試では「一般選抜と同等以上の水準」で学力を求めるものの、「学ぶ態度、学問に対する好奇心」などを評価している。またAO入試は、東北大学を第一希望とする受験者を対象としている。こうした学生の特徴は、学習経験を介してだけでなく、直接学習成果を規定する可能性を有すると考えられるため、統制変数のひとつとして設定する。

その際、値ごとのサンプルサイズを考慮し、一般選抜（前期と後期、n=1846）、AO入試（Ⅱ～Ⅳ期、n=485）、その他選抜（n=100）の3区分とし、その他選抜を基準にダミー変数を作成する。表2では学修成果調査の回答者に限定して、所属別入試3区分を確認している。全体のデータよりも、一般選抜入学者の比率が若干高いことがわかる。

2.2 学習経験

学修成果調査では、表3に示した12の学習経験について、「1=全く経験しなかった」から「4=ひんぱんに経験した」の4段階で回答を求めた。最も平均値が高い項目が「(2) 学期末以外の時期に、小テストを受けたりレポートを提出したりした」、低い項目が「(7) 語学の授業以外で、外国語で議論や発表をした」であり、この結果は同じ質問項目で聞き始めた第2回の学修成果調査（2014年度）から変化がない。

表3の右側2列に掲載された分散分析の結果（p値）を見ると、入試区分（一般選抜、AO入試、その他選抜）では5%水準で差が見られるのは「(12) 特別な理由なく授業を欠席した」の1項目であるのに対し、回答者の所属学部による相違はほとんどの項目で確認できる。

表3. 学習経験の統計量と「与件」による相違

	平均値	標準偏差	入試区分	学部
(1) 授業課題のために図書館の資料を利用した	3.11	0.712	0.328	<.001
(2) 学期末以外の時期に、小テストを受けたりレポートを提出したりした	3.29	0.711	0.083	0.008
(3) 自分でテーマを決めて研究したり、その成果を発表したりした	2.64	0.845	0.937	<.001
(4) 返却されたテストやレポートを見直した	2.59	0.850	0.974	<.001
(5) 授業内容について、授業時間外に、他の学生と議論した	2.74	0.787	0.629	0.063
(6) 授業内容について、授業時間外に、教員と議論した	1.97	0.800	0.685	<.001
(7) 語学の授業以外で、外国語で議論や発表をした	1.80	0.904	0.289	0.018
(8) 留学生と一緒に学んだ	1.99	0.961	0.652	<.001
(9) 大学院生等の上級生と一緒に学んだ	2.37	1.034	0.947	<.001
(10) 授業の一環として大学外で学んだ	2.04	0.995	0.076	<.001
(11) 授業内容と社会や日常生活の関わりについて考えた	2.48	0.907	0.217	<.001
(12) 特別な理由なく授業を欠席した	2.06	0.937	0.043	<.001

2.3 学習成果

本研究で採用する学習成果に関する指標が、学業成績、満足度、自己認識の3つであることは、前節で述べた通りである。学業成績にはGPA (AA=4点, A=3点, B=2点, C=1点, D=0点として単位数を乗じ、履修した全ての授業科目について足し合わせた上で、総履修単位数で除した平均値)を使う。満足度は学修成果調査で聞いた「東北大学で学んだことに対する総合的満足度」に対する回答(「1=大変不満」から「5=大変満足」)、自己認識は同調査で尋ねた3つの全学DPに当てはまると思う程度(「1=思わない」から「5=思う」)の平均値⁴⁾である。表4には3指標の統計量と、相互の相関係数を示した。相関係数を見ると、学修成果調査で聞いた2つの指標間には弱い正の相関があるが、それらと学業成績の間に相関は認められず、学習成果の多面性が見て取れる。

3. 分析

3.1 学業成績の規定要因

学習成果の規定要因分析は、その指標ごとに4つのモデルを使いながら進める。モデルA～Cはそれぞれ入試区分、学部、学習経験のみを独立変数とし、単独での相関関係を確認する。モデルDでは全ての独立変数を投入することで、「与件」を統制した上でも学習経験によって学習成果が異なるかを検証する。以下では、単位の異なる変数間の影響力を比較できる標準化偏回帰係数(β)が、0.1%水準(<.001)で統計的に有意な変数を中心に分析結果を記述していく。

表5は、学業成績(GPA)を従属変数とした場合の分析結果である。モデルAからは、一般選抜の係数が負なので、基準変数であるその他選抜での入学者に比べ有意にGPAが低いことがわかる。モデルBでは法学・経済・理学・歯学・工学のダミー変数が有意で、いずれも負の係数であるため、農学部学生に比べGPAが低いことになる。ちなみに β の正負の絶対値

表4. 学習成果指標の統計量と相関

	n	平均値	標準偏差	最小値	最大値	相関係数		
						学業成績	満足度	自己認識
学業成績	2431	2.58	0.588	0.82	3.92	-	.140	.130
満足度	703	4.03	0.750	1	5	.140	-	.362
自己認識	703	3.31	0.888	1	5	.130	.362	-

が一番大きい教育学部と法学部は、それぞれGPA平均が2.84と1.98で、1に近い開きがある。

モデルCで有意な係数は「(12) 特別な理由なく授業を欠席した」で、負の相関であるため、欠席をした学生ほど成績が悪いことになる。これは直感的に肯けるものであると同時に、先行研究でもたびたび指摘されてきた事実である（例えば、金子 2013）。この結果はモデルDでも確認できるため、学習経験が学業成績に及ぼす影響は、「与件」を統制しても残ると言える。他方で「与件」を構成する入試区分や学部に係る変数も有意なまま残るものがあり、特に β の絶対値で言え

ば、法学部や歯学部であることがGPAを最も強く規定していることになる⁵⁾。

モデルの評価として、F値を使った適合度検定の結果は全てのモデルで0.1%水準で有意となったため、切片（従属変数の平均値）のみで予測するよりも、各モデルでの独立変数を利用した方が予測精度は上がることになる。決定係数はモデルが進むごとに増加し、入試区分のみでは分散の2.5%しか説明できないが、全ての独立変数を投入したモデルDでは32.8%説明可能である。

表5. 学業成績を従属変数とした重回帰分析

	モデルA		モデルB		モデルC		モデルD	
	β	p	β	p	β	p	β	p
入試区分								
一般選抜	-0.484	<.001					-0.112	0.598
AO入試	-0.137	0.211					0.072	0.744
学部								
文学			0.009	0.923			0.179	0.235
教育			0.082	0.530			0.023	0.930
法学			-1.386	<.001			-0.981	<.001
経済			-0.735	<.001			-0.515	<.001
理学			-0.364	<.001			-0.384	0.001
医学			-0.166	0.075			-0.049	0.732
歯学			-0.575	<.001			-0.848	<.001
薬学			-0.093	0.454			-0.144	0.347
工学			-0.293	<.001			-0.100	0.428
学習経験								
(1) 授業課題のために図書館の資料を利用した					0.082	0.020	0.094	0.006
(2) 学期末以外の時期に、小テストを受けたりレポートを提出したりした					-0.010	0.786	-0.029	0.403
(3) 自分でテーマを決めて研究したり、その成果を発表したりした					0.047	0.197	-0.009	0.802
(4) 返却されたテストやレポートを見直した					-0.031	0.381	-0.028	0.428
(5) 授業内容について、授業時間外に、他の学生と議論した					0.056	0.133	0.045	0.216
(6) 授業内容について、授業時間外に、教員と議論した					0.042	0.275	0.096	0.012
(7) 語学の授業以外で、外国語で議論や発表をした					0.037	0.338	0.055	0.146
(8) 留学生と一緒に学んだ					0.008	0.833	-0.010	0.788
(9) 大学院生等の上級生と一緒に学んだ					0.100	0.006	0.053	0.139
(10) 授業の一環として大学外で学んだ					0.063	0.080	0.029	0.428
(11) 授業内容と社会や日常生活の関わりについて考えた					0.009	0.803	0.005	0.897
(12) 特別な理由なく授業を欠席した					-0.465	<.001	-0.415	<.001
モデル評価								
決定係数	0.025		0.124		0.253		0.328	
p	<.001		<.001		<.001		<.001	
注1：入試区分と学部はダミー変数で、基準変数はそれぞれ「その他選抜」と「農学部」								
注2： β は標準化偏回帰係数、pは有意確率、決定係数は自由度調整済みR2乗								

3.2 満足度の規定要因（表6）

モデルAではどちらの変数も有意ではないため、入試区分によって満足度に統計的な差はない。ただし単純に平均値を見ると、一般選抜とその他選抜が4.00であるのに対し、AO入試では4.17となっている。モデルBにも0.1%水準で有意な変数はないが、歯学部は負であり $p=0.043$ であるため、農学部との間には5%水準で有意差（歯学部の方が満足度が低い）がある。実際、歯学部の平均値は3.76で全学部の中で一番低い⁶⁾（最大は教育学部の4.25）。

モデルCでは、「(4) 返却されたテストやレポート

を見直した」、「(5) 授業内容について、授業時間外に、他の学生と議論した」および「(11) 授業内容と社会や日常生活の関わりについて考えた」が有意な正の相関関係にある。この傾向はモデルDでも大きく変わらない（「(5) 授業内容について、授業時間外に、他の学生と議論した」の有意水準が若干下がる）。また歯学部の係数も5%水準で有意なままであり、その絶対値は学習経験に関わる3変数よりも大きい。

モデル評価について、決定係数が漸増する傾向は学業成績の場合と同様だが、その値は小さく、モデルAでは0.5%、モデルDでも16.5%しか分散を説明できて

表6. 満足度を従属変数とした重回帰分析

	モデルA		モデルB		モデルC		モデルD	
	β	p	β	p	β	p	β	p
入試区分								
一般選抜	-0.002	0.992					0.060	0.800
AO入試	0.225	0.393					0.273	0.269
学部								
文学			0.255	0.137			0.000	0.999
教育			0.267	0.386			0.200	0.486
法学			0.219	0.316			0.315	0.139
経済			-0.043	0.805			-0.096	0.576
理学			0.059	0.664			0.000	1.000
医学			-0.248	0.133			-0.268	0.091
歯学			-0.393	0.029			-0.397	0.023
薬学			-0.043	0.802			-0.068	0.692
工学			-0.076	0.585			-0.180	0.198
学習経験								
(1) 授業課題のために図書館の資料を利用した					0.039	0.296	0.034	0.377
(2) 学期末以外の時期に、小テストを受けたりレポートを提出したりした					-0.015	0.688	-0.003	0.947
(3) 自分でテーマを決めて研究したり、その成果を発表したりした					0.030	0.449	0.037	0.352
(4) 返却されたテストやレポートを見直した					0.134	<.001	0.144	<.001
(5) 授業内容について、授業時間外に、他の学生と議論した					0.144	<.001	0.133	0.001
(6) 授業内容について、授業時間外に、教員と議論した					0.097	0.018	0.109	0.010
(7) 語学の授業以外で、外国語で議論や発表をした					-0.033	0.425	-0.025	0.547
(8) 留学生と一緒に学んだ					0.002	0.956	-0.003	0.939
(9) 大学院生等の上級生と一緒に学んだ					0.055	0.155	0.054	0.175
(10) 授業の一環として大学外で学んだ					-0.036	0.346	-0.057	0.171
(11) 授業内容と社会や日常生活の関わりについて考えた					0.185	<.001	0.172	<.001
(12) 特別な理由なく授業を欠席した					-0.022	0.534	-0.035	0.339
モデル評価								
決定係数	0.005		0.014		0.150		0.165	
p	0.058		0.027		<.001		<.001	
注1：入試区分と学部はダミー変数で、基準変数はそれぞれ「その他選抜」と「農学部」								
注2： β は標準化偏回帰係数、pは有意確率、決定係数は自由度調整済みR2乗								

いない。F値を使った検定の有意水準も表5より低下し、モデルAでは5%水準も満たしていない。

3.3 自己認識の規定要因（表7）

モデルAの一般選抜は5%水準、AO入試は10%水準で有意であり、いずれも負の係数のため、その他選抜で入学した学生において3つのディプロマ・ポリシーの達成度が高い。なおその他選抜について補足すると、学修成果調査に回答している16名のうち10名が編入学者である。モデルBで見ている学部による違いは、10%水準まで広げても皆無である。平均値の散ら

ばりは、最大3.67の教育学部から最低3.08の法学部まで一定程度あるものの、それぞれ回答者が12名と28名であること関係してか、統計的に有意な差とまでは言えない。

モデルCでは、「(3) 自分でテーマを決めて研究したり、その成果を発表したりした」と「(11) 授業内容と社会や日常生活の関わりについて考えた」がともに正の係数で有意である。モデルDにおいてもそれは変わらず、入試区分による影響は有意に残り、学部に関する変数の影響は見られない。

決定係数は学業成績が従属変数の場合（表5）に比

表7. 自己認識を従属変数とした重回帰分析

	モデルA		モデルB		モデルC		モデルD	
	β	p	β	p	β	p	β	p
入試区分								
一般選抜	-0.549	0.030					-0.474	0.042
AO入試	-0.443	0.093					-0.404	0.096
学部								
文学			0.242	0.159			0.012	0.943
教育			0.436	0.157			0.368	0.193
法学			-0.221	0.314			-0.069	0.740
経済			0.155	0.373			0.131	0.436
理学			-0.128	0.349			-0.074	0.573
医学			0.220	0.184			0.234	0.134
歯学			0.130	0.472			0.264	0.123
薬学			-0.038	0.827			-0.081	0.631
工学			0.045	0.750			0.014	0.922
学習経験								
(1) 授業課題のために図書館の資料を利用した					-0.061	0.098	-0.059	0.117
(2) 学期末以外の時期に、小テストを受けたりレポートを提出したりした					-0.039	0.298	-0.040	0.290
(3) 自分でテーマを決めて研究したり、その成果を発表したりした					0.157	<.001	0.157	<.001
(4) 返却されたテストやレポートを見直した					0.079	0.033	0.095	0.015
(5) 授業内容について、授業時間外に、他の学生と議論した					0.090	0.022	0.103	0.009
(6) 授業内容について、授業時間外に、教員と議論した					0.082	0.042	0.066	0.115
(7) 語学の授業以外で、外国語で議論や発表をした					0.066	0.101	0.064	0.121
(8) 留学生と一緒に学んだ					0.026	0.538	0.027	0.522
(9) 大学院生等の上級生と一緒に学んだ					0.032	0.394	0.044	0.265
(10) 授業の一環として大学外で学んだ					-0.005	0.888	0.000	0.991
(11) 授業内容と社会や日常生活の関わりについて考えた					0.220	<.001	0.200	<.001
(12) 特別な理由なく授業を欠席した					-0.042	0.222	-0.025	0.488
モデル評価								
決定係数	0.005		0.008		0.188		0.194	
p	0.061		0.108		<.001		<.001	
注1：入試区分と学部はダミー変数で、基準変数はそれぞれ「その他選抜」と「農学部」								
注2： β は標準化偏回帰係数、pは有意確率、決定係数は自由度調整済みR2乗								

べ全体に低いものの、学習経験に関する変数が入るモデルCとDでは、満足度の場合(表6)よりも若干説明力が大きい。適合度検定で有意なモデルは、CとDのみである。

4. 結論

4.1 学習成果指標による規定要因の相違

本稿では、学習や教育の「与件」を含む広い射程から学習成果の規定要因を明らかにすることを目指し、具体的には「学習資質や教育条件を統制してもなお残る、学習経験の学習成果に対する影響はどの程度か」を重回帰分析によって明らかにしてきた。端的にこの問いに答えるならば、「与件」を統制しても学習経験の影響は残り、その程度は学習成果の指標によって異なる、ということである。

学業成績には、学習経験として授業にしっかり出席することこそが重要となり、履修する授業のスタイル(そこでの学習経験)は無関係である。しかし表5モデルDの標準化偏回帰係数を見る限り、その影響力は学生の所属学部による影響には及ばない。自由度調整済み R^2 はモデルBよりもモデルCの方が大きいので、学習経験総体としての影響力は学部の違いよりも重要だが、特定の学習経験がもたらす影響は限定的である。

対照的に満足度に関しては、学習経験の影響力が優勢で、返却された授業課題を見直すことや、授業内容と社会や日常生活とのつながりを考える経験が、大学生活全体の満足度を高めることに貢献していることがわかった。いずれも授業設計の工夫が求められる点であり、その工夫があれば入試区分や所属学部を問わず学生の満足度を上げられるという知見は示唆的である。

ディプロマ・ポリシーの達成度で聞いた学修成果に関する自己認識についても、学習経験の重要性が確認された。満足度と同様に授業内容の社会的な位置付けを明確にする工夫が有効であるだけでなく、研究のテーマを学生自身が設定しその成果を発表する機会を設けることが、「身についた実感」をもたらすために必要となる。

総じて言えば、学業成績は多少例外的であるものの、学生自身が持つ満足度や修得感を高める上で、学習資質や教育条件の違いを考慮してもなお、特定の学習経

験が持つ影響力は無視できない、ということである。専門教育はもちろん、2022年度から新カリキュラムとなる全学教育においても、こうした知見に配慮した授業設計の推進が求められる。

4.2 今後の課題

ひとつは、学修成果調査の回答率向上である。教務情報と学生調査結果を絡めた教学IRを実施する場合、後者の回答率が低いと、分析に使用できるサンプルサイズが小さくなってしまう。結果として代表性が損なわれることで、分析結果の解釈において制約が大きくなる事態はできるだけ回避したいところである。

もうひとつは、学業成績と学修成果に対する自己認識がほぼ無関係である原因の解明である。学位プログラムの構造化(ディプロマ、カリキュラム、アセスメントの各ポリシーの適切な関連付け)の文脈において、学業成績と自己認識の間に相関がない現状(表4で示した通り今回は $r=.130$)は問題である(串本 2018)。成績の付け方には学部間で違いがあるので、まずは学部ごとの専門教育と全学教育を区別して分析できるように、データの整備を進めなくてはならない。

注

- 1) AstinのI-E-Oモデル(Mayhew et al. 2016)やBiggs(1999)の3P(Presage-Process-Product)モデルが代表的な例である。
- 2) 本研究では、正課教育の結果として身につけた知識・技能・態度等を「学修」成果と呼び、教学モデルの領域でもある一般的な意味での「学習」成果と区別する。
- 3) これを前提に、入試区別の修学状況を分析することで入試の妥当性の検証を試みる研究は、『大学入試研究ジャーナル』に多数見られる(例えば、西郡 2021; 木村 2021)。なお、「入学者選抜方針」については分析対象者の入学年におけるそれらを手に入れることができなかったため、本原稿執筆時のもの(東北大学 n.d.)を確認した。
- 4) 学士課程教育のディプロマ・ポリシーは、「専門分野に関する知識及び学問分野全体への興味関心と幅広い知識に基づく複眼的視野を有している」、「教養あ

る社会人としての素養を備え、専門分野特有の技能を生かして社会に貢献できる」, 「グローバル社会において、指導的・中核的役割を果たす自覚と展望を持ち、基礎能力を備えている」の3つである。回答の類似性を見るクロンバックの $\alpha = .832$ であったことから、ひとつの変数として平均値を用いても問題ないと判断した。

- 5) 入試区分で一般選抜が有意でなくなる原因のひとつは、モデルAとBのサンプルサイズが、モデルCとDとは異なることにありと考えられる。前者は2020年度の全卒業生2,431名だが、後者は学修成果調査回答者に限られるため、 $n=703$ である。
- 6) この点、設問では「東北大学で学んだことに対する総合的満足度」を聞いているものの、入学時点の満足度が影響している可能性も捨てきれない。詳しくは倉元・市川(2015)を参照のこと。

参考文献

Biggs, J. (1999) *Teaching for Quality Learning at University*, Buckingham: Open University Press.

中央教育審議会大学分科会 (2020) 『教学マネジメント指針』.

大学改革支援・学位授与機構 (2017) 『教育の内部質保証に関するガイドライン』.

金子元久 (2013) 『大学教育の再構築』 玉川大学出版部.

木村治生 (2021) 「推薦入試・AO入試の効果に関するレビュー研究: 「個別大学の追跡調査」と「複数高校・大学を対象とした調査」の結果に注目して」 『大学入試研究ジャーナル』 No. 31, pp. 167-174.

倉元直樹・市川博之 (2015) 「東北大学歯学部における志願者・入学者の学力水準の変化: 医学部医学科定員増の影響を中心に」 『大学入試ジャーナル』 No. 25, pp. 63-71.

申本剛 (2015) 「学生調査を使った教育・学習過程の分析: 東北大学におけるIRの試み」 『東北大学 高度教養教育・学生支援機構 紀要』 第1号, pp. 1-9.

申本剛 (2018) 「学士課程教育改革の効果を問う: 学位プログラムの構造化と学修成果に係る3つの指標」 『東北大学 高度教養教育・学生支援機構 紀要』 第4号, pp. 247-257.

申本剛 (2019) 「全学教育科目成績分布図の解説 令和元年度第1学期」, 東北大学 学務審議会教育情報・評価改善委員会 『令和元年度 第1学期 全学教育科目成績分布図』.

教育評価分析センター (2018) 「CIR Insights」 Vol. 8.

Mayhew, M. et al. (2016) *How College Affects Students*, San Francisco: Jossey-Bass.

永田恭介・山崎光悦 (2021) 『教学マネジメントと内部質保証の実質化』 東信堂.

西郡大 (2021) 「入学者選抜の効果検証のあり方に関する考察」 『大学入試研究ジャーナル』 No. 31, pp. 27-34.

高橋哲也・星野聡孝・溝上慎一 (2014) 「学生調査とeポートフォリオならびに成績情報の分析について: 大阪府立大学の教学IR実践から」 『京都大学高等教育研究』 20, pp. 1-15.

東北大学 (n.d.) 「入学者選抜方針」, https://www.tnc.tohoku.ac.jp/admission_policy.php (閲覧2021/8/26).

恒川幸司・鈴木康之 (2017) 「総括的評価を組み合わせ、医学生能力特性分析の試み: 岐阜大学医学部教学IRの取り組みから」 『医学教育』 48 (2), pp. 79-86.

【研究ノート】

オンラインによる高校教員向け入試説明会の実践と評価 (2)

－前年度との比較を通して－

久保沙織¹⁾*, 宮本友弘¹⁾

1) 東北大学高度教養教育・学生支援機構

2021年度の入試広報活動も、昨年度に引き続きオンラインを中心に実施することとなった。本稿では、高等学校の進路指導担当教員を対象とした入試広報活動である東北大学入試説明会について取り上げ、オンラインでの取組みを中心に成果を報告するとともに、次年度へ向けた課題を析出する。2021年度は、入試センター教員が担当する説明会はオンラインで、学部教員も協働する仙台会場のみは対面で実施された。オンライン入試説明会は、昨年度の実施結果を踏まえて実施時間帯等の変更を加えた上で、6月に18セッション、その後、入学者選抜要項の確定を受けて8月に2セッション実施した。6月と8月の参加者数は、それぞれ174名と55名であった。事後アンケートの結果から、参加者の満足度も十分に高いことが示され、昨年度と同程度のクオリティおよび効果の維持が確認できた。2年間の取組みを通して、オンラインによる入試広報活動の基盤が築かれたと言える。

1. はじめに

1.1 コロナ禍における入試広報活動の転換

2020（令和2）年度は、新型コロナウイルス感染症の感染拡大の影響により、入試広報活動の方向転換を余儀なくされた。それまで対面で実施されてきた説明会や相談会、オープンキャンパス等の広報活動について、多く大学がオンラインでの実施に切り替えた（例えば新潟大学（吉田ほか 2021）、静岡大学（雨森 2021）、信州大学（一之瀬ほか 2021）、琉球大学（田中ほか 2021）、広島大学（永田ほか 2021）など）。

東北大学もまた例外ではなかった。東北大学が従前より組織的に行ってきた入試広報活動は、高校訪問、入試説明会、進学説明会・相談会、オープンキャンパスの4つに大別されるが、2020（令和2）年度には、このうち入試説明会、進学説明会・相談会、オープンキャンパスがオンラインによって実施された（詳細については、倉元ほか 2020、久保ほか 2021a、久保ほか 2021bを参照）。

2021（令和3）年に入ってもなお、新型コロナウイルス感染症の猛威は衰えることなく、1月7日に首都圏の1都3県で緊急事態宣言が発令されたことに伴

い、1月8日には本学の「新型コロナウイルス感染拡大防止のための東北大学の行動指針（BCP）」がレベル2に引き上げられた。さらに、新年度を迎えた4月1日からは、レベル3へと引き上げられることとなった。

このような状況下で、2022（令和4）年度入試に向けた2021（令和3）年度の入試広報活動も、引き続きオンラインを中心に実施する方針となった。ただし、2020（令和2）年度に培ったノウハウや、アンケート等を通じて得た参加者の要望をもとに、2021（令和3）年度は、感染防止対策を徹底することを要件に、可能な範囲で対面による広報活動を併せたハイブリッドでの実施を目指した。

本稿では、高等学校の進路指導担当教員を対象とした入試広報活動である「東北大学入試説明会」を取り上げ、昨年度からの変更点を明確にし、実施結果を比較することで、次年度へ向けた課題を析出する。

1.2 東北大学入試説明会

2000（平成12）年度より開始された入試説明会は、東北大学入試センターが主催する主要な入試広報活動

*）連絡先：〒980-8576 仙台市青葉区川内28 東北大学高度教養教育・学生支援機構 saori.kubo.b3@tohoku.ac.jp

の1つであり、コロナ禍以前は、全国の複数の会場に出向き、対面で実施されてきた。2019（令和元）年度には全国21都市を会場に実施され、中でも仙台会場は、2007（平成19）年度から分科会方式を採用したことで、全国で唯一、各学部の教員による入試解説の機会となっていた（倉元ほか 2020）。

1.2.1 令和2年度東北大学入試説明会

2020（令和2）年度の入試説明会は、新型コロナウイルス感染症の感染拡大に伴い、はじめてオンラインで実施された（詳細については、久保ほか2021aを参照）。全国を11のブロックに分けて、7月13日（月）から8月7日（金）の間に計39回の説明会を実施し、そのすべてを入試センターの教員が担当した。参加者数は、194校・226名であった。2019（令和元）年度の参加者数は557名であったが、このうち232名が仙台会場への参加者であり、学部教員が説明を担う仙台会場特有の事情や、オンライン入試説明会では、同一高校からの申込み可能人数を1回のセッションにつき2名（2回線）までに制限したことを考慮すると、オンラインでも概ね例年と同程度の参加者を確保できたと評価できる（倉元ほか 2020）。

1.2.2 令和3年度東北大学入試説明会

2021（令和3）年度は、入試センター教員が担当する説明会はオンラインで実施し、学部の教員と協働して行う仙台会場のみは対面で実施することとなった。「令和3年度東北大学入試説明会 仙台会場」は、6月29日（火）に、仙台国際センターで開催された。入試センター教員および、東北大学の10の学部（医学部は医学科、保健学科別）、さらには現代的リベラルアーツ、キャリア支援、特別支援の教員を加えた計15名の教員による説明会と、個別相談が行われた。新型コロナウイルス感染症の感染拡大防止のため、各部屋の収容人数の5割となるよう定員を制限し、事前の参加申込みを必須とした。参加者は、東北地方を中心に総計57校・142名であった。なお、仙台会場における説明会はすべて当日に収録を行い、オンデマンド形式で視聴できるようYouTubeで動画が公開されている。

以下では、昨年度の実施結果をエビデンスとして、いくつかの変更を加えて実施されたオンライン入試説明会を中心に、成果と今後の課題について論じる。

2. 令和3年度オンライン入試説明会の実施概要

まず、2021（令和3）年度に実施したオンライン入試説明会の実施概要を紹介する。特に、昨年度のオンライン入試説明会に対する振り返りや参加者への事後アンケートの結果を踏まえた変更点について詳述する。

2.1 実施時期

従来の対面での入試説明会は、当該年度の「東北大学入学者選抜要項」の公表時期に合わせて開催されてきた（昨年度の実施時期決定の経緯については、久保ほか 2021aを参照）。「令和4年度東北大学入学者選抜要項」は、2021（令和3）年6月10日に、「暫定版」が公表された。新型コロナウイルス感染症への対応により、試験日程や実施方法に変更が生じる可能性があったことから、暫定版では、入学者選抜日程の概要の一部を「調整中」と記載していた。このような状況であったが、昨年度と同様に、高校教員に対して少しでも早く入試情報を届け、直接的な対話を通して教員や生徒の不安を軽減することを優先し、6月14日（月）から24日（木）（土日を除く）の日程で、オンライン入試説明会を実施することにした。申込み開始は5月24日（月）であった。

その後、7月5日に国立大学協会より「『国立大学の2022年度入学者選抜についての実施要領』の改訂について（通知）」が発出された。これに基づき、入学者選抜日程が再検討され、「調整中」であった日程が確定し、7月30日には、その結果を反映した「令和4年度東北大学入学者選抜要項」が公表された。これを受け、「オンライン入試説明会（内容確定版）」と称して、追加の説明会を8月27日（金）に実施することとし、7月20日（火）には申込み受付を開始した。

2.2 6月の入試説明会の実施方法

昨年度と同様、1セッション60分、各セッションの定員は20名とした。2020（令和2）年度のオンライン入試説明会における事後アンケートの結果、一部の参加者がより遅い時間の実施を希望していたことから（久保ほか 2021a）、実施時間帯の見直しを行い、各日、15:30-16:30（全日）と、13:05-14:05または16:00-17:00（隔日）の2セッションとした。

2020（令和2）年度は、全国各地で実施してきた従来の入試説明会をできる限り踏襲しようという基本方針の下、地域ごとにブロック分けを行い、勤務校が所在するブロックの説明会に申し込んでもらう方法をとった。昨年度のオンライン入試説明会への参加者の地域分布から、各ブロックに事前に定めた開催回数（セッション数）は概ね適切であったことが示されたものの、3セッション設定していた東海ブロックのうち1セッションは申込者が0となり流れてしまったり、1セッションのみの設定であった九州沖縄ブロックでは1名しか参加者がいなかったりと、1セッション20名の定員を有効に活用できない事例が生じた（久保ほか2021a）。オンラインによる60分の説明会では、対面の場合のように地域ごとの実情やニーズに合致した情報提供に重きを置くよりも、定員を有効活用し、どの地域からの参加者にも必要な情報を公平に届けることの方が重要であると考え、2021（令和3）年度は、ブロック区分を廃止した。

昨年度と同様、申込みシステムは株式会社フロムページが提供するOCANsを利用し、説明会はZoomミーティングで行われた。

2.3 8月の入試説明会（内容確定版）の実施方法

8月27日（金）のオンライン入試説明会（内容確定版）では、6月時点で既に公表されていた事項の解説

は最小限に抑え、新たに確定した内容を中心に説明することを目的としたため、1セッションの時間を45分（質疑応答含む）に短縮し、15:30-16:15と16:30-17:15の2回の実施とした。定員は各回500名とし、申込みフォームはGoogleフォームを利用した。説明会はZoomウェビナーで行われた。

3. 令和3年度オンライン入試説明会実施後の評価

3.1 6月実施の入試説明会

3.1.1 申込者数と参加者数

2021（令和3）年度6月および2020（令和2）年度のオンライン入試説明会の申込み・参加状況を表1に示した。

表1. 今年度と昨年度の申込み・参加状況の比較

	予定回数	実施回数	申込者数	参加者数	参加率	参加校数
R3	18	18	216	174	80.6%	147
R2	41	39	273	226	82.8%	194

2020（令和2）年度の説明会では、41回のセッションを予定していたが、2つのセッションで申込者が0となったため、実際に実施されたのは39回であったが、2021（令和3）年度は予定した18回のセッションすべてが実施に至った。昨年度から半分以下にセッション

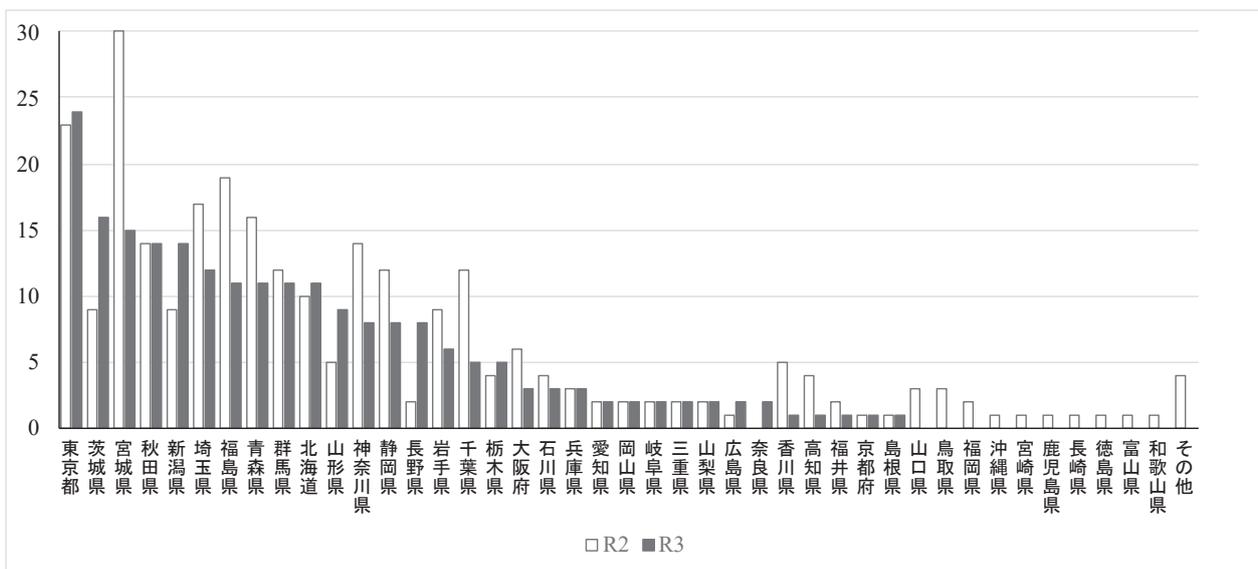


図1. 今年度と昨年度の都道府県別申込者数の比較

数を減らしたことを考慮すると、参加者数、参加校数ともに十分な数を維持できていた。昨年度より少ないセッション数で、20名の定員を有効に使うことができ、より効率的な運営となった。

2021（令和3）年度6月と、2020（令和2）年度の都道府県別の申込者数の比較を図1に示した。2021（令和3）年度は32の都道府県から、2020（令和2）年度は42の都道府県に加えて海外等（図1では「その他」と表記）からの申込者があった。いずれの年度も10名以上の申込みがあった都道府県は、東京都、宮城県、秋田県、埼玉県、福島県、青森県、群馬県、北海道であった。両年度とも申込者のなかった5県（滋賀県、愛媛県、佐賀県、熊本県、大分県）のほとんどが中国・四国地方と九州・沖縄地方に位置しており、当該地方では、昨年度少数ながらも申込みのあった県も今年度の申込者が0となったケースが多かった。一方で、茨城県や新潟県では申込者数が増えており、昨年度申込者のいなかった奈良県から、今年度は申込みがあった。ブロック区分の廃止による影響は大局的には見られなかったが、中国・四国地方および九州・沖縄地方は、例年、東北大学への志願者・入学者のシェアも少ない地域であり、まずはいかにして本学への関心を持って

表2. セッション別参加状況（6月）

実施日	時間	セッション	申込者数	参加者数	参加率
14日 (月)	15:30-16:30	①	20	15	75.00%
	16:00-17:00	②	20	16	80.00%
15日 (火)	13:05-14:05	③	14	11	78.60%
	15:30-16:30	④	12	9	75.00%
16日 (水)	15:30-16:30	⑤	12	8	66.70%
	16:00-17:00	⑥	12	11	91.70%
17日 (木)	13:05-14:05	⑦	7	6	85.70%
	15:30-16:30	⑧	12	10	83.30%
18日 (金)	15:30-16:30	⑨	9	7	77.80%
	16:00-17:00	⑩	20	16	80.00%
21日 (月)	13:05-14:05	⑪	14	11	78.60%
	15:30-16:30	⑫	11	9	81.80%
22日 (火)	15:30-16:30	⑬	8	8	100.00%
	16:00-17:00	⑭	13	10	76.90%
23日 (水)	13:05-14:05	⑮	10	9	90.00%
	15:30-16:30	⑯	6	5	83.30%
24日 (木)	15:30-16:30	⑰	5	5	100.00%
	16:00-17:00	⑱	11	8	72.70%
合計			216	174	80.60%

もらうかが課題になるだろう。

表2に、セッション別の参加状況をまとめた。期間の初めの方が申込者数・参加者数が比較的多かったように見受けられるが、時間帯の違いによる申込者数・参加者数の顕著な偏りは見られなかった。

3.1.2 事後アンケートの結果

昨年度と同じ項目内容で、参加者に対する事後アンケートを実施した。項目は表3に記載した。回答は任意とし、106名からの回答を得た。参加者の総計に対する回収率は60.9%であった。

表3. 事後アンケートの項目（6月）

<p>Q1 参加した説明会のセッション番号を選択してください。【必須】</p> <p>①～⑱より選択</p> <p>Q2 説明会の時期についてはいかがでしたか？【任意】</p> <p>「1. ちょうど良い時期である」, 「2. 早すぎる (いつ頃が最適か)」, 「3. 遅すぎる (いつ頃が最適か)」から選択</p> <p>Q3 曜日・日時設定についてはいかがでしたか？【任意】</p> <p>「1. 特段の不都合はなかった」, 「2. 参加しにくい時間設定だ (どのような曜日・時間設定が最適か)」から選択</p> <p>Q4 説明会の内容について伺います。東北大学のAO入試等について、十分な情報が得られましたか？【任意】</p> <p>「1. よくわかった」, 「2. 大体わかった」, 「3. 情報が不十分だ (どのような情報が不足していたか)」から選択</p> <p>Q5 配布資料についてはいかがでしたか？【任意】</p> <p>「1. 十分な内容だ」, 「2. 多すぎる (どのような資料が余分か)」, 「3. 足りない (どのような資料が不足か)」から選択</p> <p>Q6 説明の進め方、プレゼンテーション等はいかがでしたか？【任意】</p> <p>「1. わかりやすかった」, 「2. わかりにくかった (どんなところがわかりにくかったか)」から選択</p> <p>Q7 その他、ご要望、お気づきのことがあればお聞かせください【任意】</p> <p>自由記述形式</p>
--

Q2からQ6の回答結果について、昨年度との比較を表4から表8に示した。数値は、それぞれの選択肢を選択した回答者の割合 (%) を表している。

昨年度の時点で、いずれの項目に対しても肯定的な回答が概ね9割を超えていたが、今年度はさらに高い評価が得られた。特に、Q2の時期に関しては「ちょうど良い」という回答が100%であった。昨年度は、新型

表4. Q2 時期

	ちょうど良い	早すぎる	遅すぎる
R3	100.0	0.0	0.0
R2	89.5	3.3	7.2

表5. Q3 曜日・日時

	特段の不都合はなかった	参加しにくい時間設定だ
R3	94.3	5.7
R2	91.4	8.6

表6. Q4 説明会の内容

	よくわかった	大体わかった	情報が不十分だ
R3	67.0	33.0	0.0
R2	54.6	42.8	2.6

表7. Q5 配布資料

	十分な内容だ	多すぎる	足りない
R3	97.2	0.9	1.9
R2	95.4	1.3	3.3

表8. Q6 プレゼンテーション

	わかりやすかった	わかりにくかった
R3	99.1	0.9
R2	98.7	1.3

コロナウイルス感染症の感染拡大の影響で7月中旬からの開始となったが、今年度は2019（令和元）年度までとほぼ同様の日程に戻すことができたためであろう。

Q3の曜日・時間について、「参加しにくい時間設定だ」という選択肢を選んだ回答者のほとんどが16時以降、あるいは17時以降のさらに遅い時間を希望していた。しかしながら、昨年度も同様の意見があったことを踏まえて、今年度は隔日で16:00-17:00という時間帯を設定していた。高等学校によって時間割が異なることを考慮し、17時以降の時間設定については次年度に向けて再度検討する。

Q5で配布資料が「足りない」と回答した教員の1人は、「国際バカロレア（IB）入試関連の資料が欲しい」と述べていた。入試説明会は、もともと東北大学型の「学力重視のAO入試」を広くアピールするために開始されたものであり、現在は本学の学部入試全体の考え方を説明する機会として（倉元ほか 2020）、AO入試および一般選抜について詳しく解説している。本学の場合、国際バカロレア入試を含む特別選抜は、ほと

んどどの学部で募集人員を「若干人」としていることもあり、入試説明会では説明に時間を割いていない。具体的にどのような資料を希望しているのかを明らかにし、多くの参加者にとって興味関心の高い内容であれば、特別選抜に関しても資料を加えるよう、配布資料の見直しを行いたい。

Q7の自由記述項目では、「たくさんのセッションをつくっていただいたので助かりました。」といった、多くのセッションが用意されていたことで、特段予定の変更をする必要がなく参加しやすかったという主旨のコメントが複数あった。時間帯の選択肢を設け、計9日間にわたり18回のセッションを設定したことが支持される結果となった。

説明内容については、とてもわかりやすかったという声が多く、「質問にも丁寧にお答えいただきありがとうございました。」というように、質疑応答の対応についても好意的なコメントがあった。「東北大学のAOに対する考え方や求める生徒像が良く伝わってきました。」「説明を聞けば聞くほど東北大学に本校の生徒を入学させたいと感じました。AO入試から頑張らせるようにこれから生徒に指導していきます。」のような記述が見られ、本説明会が、東北大学のアドミッション・ポリシーや入試に関する情報提供の機会として適切に機能し、それらの情報が高等学校における進路指導に還元されていることが確認できた。

また、昨年度は、参加者の中には本説明会に参加するために初めてZoomを利用したという教員も含まれていて、一部の教員から、申込みシステムやPC等の操作上の躓きに関するコメントが寄せられていた（久保ほか 2021a）。しかし今年度は、マイクやカメラの機能がなくPCを利用していたことで、スムーズな対話ができなかった、あるいは質問したかったことを直接聞けなかった、等の報告はいくつかあったが、操作そのもので躓いたという記述はほとんど見られなかった。この一年間で、高校教員側もオンラインイベントへの参加やPCの操作等に慣れたようであった。

3.2 8月実施の入試説明会（内容確定版）

3.2.1 申込者数と参加者数

8月27日（金）に実施したオンライン入試説明会（内

容確定版)のセッション別の参加状況を表9に示した。参加者数は、セッション①が17名(17校)、セッション②が38名(38校)であった。

また、セッション①と②を合わせて、申込者数を都道府県別に示したグラフが図2である。関東地方と東北地方を中心に、北海道から沖縄まで22都道府県から申込みがあった。

表9. セッション別の申込み・参加状況

セッション	申込者数	参加者数	参加率
15:30-16:15	26	17	65.4%
16:30-17:15	45	38	84.4%

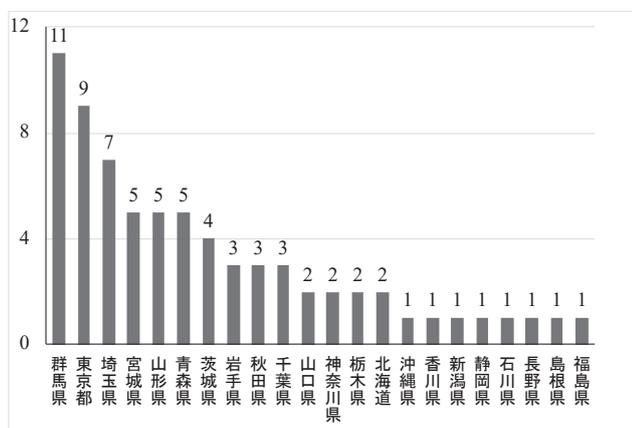


図2. 8月実施の入試説明会への都道府県別申込者数

3.2.2 事後アンケートの結果

オンライン入試説明会(内容確定版)では表10のような項目で事後アンケートを実施した。回答は任意とし、53名からの回答を得た。参加者の総計に対する回収率は96.4%であった。

表10. 事後アンケートの項目(8月)

Q1 参加した回 ①, ②より選択
Q2 令和3年6月に実施した東北大学オンライン入試説明会に参加しましたか 「参加した」, 「参加しなかった」から選択
Q3 今回(8月27日)の説明会に参加してよかったですか 「はい」, 「いいえ」から選択
Q4 感想や要望があれば自由にお書きください 自由記述

Q2で、6月に実施したオンライン入試説明会に「参加した」と回答した人が25名(47.2%), 「参加しなかった」と回答した人が28名(52.8%)であり、およそ半数が、東北大学オンライン入試説明会への今年度初めての参加であった。

Q3に対しては、回答者53名全員が「はい」と回答していた。参加者の満足度が非常に高かったことから、今回、入学者選抜日程が確定し、「令和4年度東北大学入学者選抜要項」が完成版として公表されたことを受けて、オンライン入試説明会(内容確定版)を実施したことの意義が認められた。

Q4の自由記述では、丁寧な説明でわかりやすかったといった感想が多く、6月の説明会に参加していない教員から、「文科省の選抜実施要項公表の遅れに伴い、2度入試説明会を開催していただきました。具体的な変更点は、資料のアンダーラインのところだと思いますので選抜要項で確認させていただきます。」等のコメントがあった。6月にも参加した教員は「方針にブレがなく安心いたしました。」と述べていた。

4. まとめと今後の課題

4.1 令和3年度の入試説明会について

新型コロナウイルス感染症の感染拡大をきっかけに、東北大学入試センターが主催する入試広報活動においてオンラインを活用することとなり、2年目を迎えた。本稿で取り上げた、高校教員を対象とした入試説明会は、2021(令和3)年度には、入試センター教員が担当する説明会はオンラインで、学部の教員も協働して行う仙台会場は対面で実施された。

オンライン入試説明会については、昨年度の実施結果に対する包括的な評価をもとに、実施方法の一部を変更して行った。今年度は、時間設定を工夫した上でセッション数を半分以下に減らしたが、6月と8月の説明会を合わせると、昨年度と同程度の参加者数を確保できた。事後アンケートから、実施時期や時間帯等の設定、そしてプレゼンテーションや質疑応答等の説明会の内容について、昨年度以上に高く評価されることが確認できた。入学者選抜要項の確定に合わせて、8月に追加でオンライン入試説明会(内容確定版)を実施したこともまた、好意的に受け止められていた。

総じて昨年度と同等のクオリティと効果が維持できており、もとより高い水準にあった参加者の満足度がさらに向上していたことから、2年間の取組みを通して、高校教員を対象とした入試説明会をオンラインで実施する際の方法論の基礎が確立できたと言って良いだろう。

一方で、本説明会への申込者には、地域による差異があることが明らかになった。特に申込者の少なかった中国・四国地方および九州・沖縄地方は、東北大学からの地理的距離も遠く、志願者・入学者の少ない地域である。このような遠方地域に対する入試広報としてどのようなアプローチが有効か、今後検討していく必要がある。

対面で実施した仙台会場については、すでに述べたように、教員15名すべての説明会を収録し、YouTubeで動画を公開している。本稿では、入試センター教員によるオンライン入試説明会を中心に論じたが、YouTube等でのオンデマンド型コンテンツの提供も、オンラインを活用した入試広報活動の1つの形である。今回の収録動画公開の効果については別途検証を行い、次年度以降の広報活動に活かしていきたい。

4.2 次年度以降の展開へ向けて

この2年間で、オンラインによる入試広報活動に関するノウハウが蓄積され、一定程度のクオリティを維持するための基盤を築くことができた。次年度以降は、アフターコロナの社会を見据え、対面とオンラインをいかに組み合わせ、どのようにハイブリッドで展開していくかを現実的に検討しなくてはいけない段階となるだろう。

2021（令和3）年度の東北大学入試説明会では、仙台会場における各教員の説明会はオンデマンド型コンテンツとして提供している。全国の複数の都市で実施されてきた東北大学入試説明会の中でも、仙台会場は、各学部の入試に関する説明を当該学部の教員から直接聞くことのできる唯一の機会である、という特徴があった。今後、新型コロナウイルス感染症の感染状況が収束したとしても、学部教員の負担やコストを勘案すると、全学部の教員が入試センター教員と共に全国数十の会場に出向いて説明を行うことは難しい。この

ような状況において、特別な機会をより多くの高校教員が享受できるようにするための1つの方法として、オンデマンド型コンテンツは有意義であろう。オンデマンド型コンテンツの今後の継続活用については、アクセス解析や満足度調査等による効果検証を行い、エビデンスに基づいた検討を進めていく。

これに対して、入試センター教員のみが担当したオンライン入試説明会はZoomミーティングやZoomウェビナーによるリアルタイム型で行われ、いずれも説明会の後に質疑応答の時間を設けた。オンデマンド型とは異なるリアルタイム型の一番の魅力は、双方向コミュニケーションが可能な点である。対面の入試説明会では、説明会の後に任意で利用できる相談ブースが設けられていたが、オンラインとなっても質疑応答の時間が確保されていたことが、参加者の高い満足度の要因の1つとなっていたのではと考える。

6月に実施したオンライン入試説明会における事後アンケートの自由記述の中には、「オンラインで実施していただけたので、出張や授業の振り替えをしなくて済んでありがたかったです。」という意見もあり、移動コストの削減といったオンライン特有のメリットを実感している参加者も一定数いたようである。その一方で、中国・四国地方や九州・沖縄地方等、遠方の高等学校の教員には、あまり参加してもらえていないという実情も明らかになった。

2019（令和元）年度まで対面で実施していた際には、岡山県、広島県、そして福岡県でも入試説明会が開催されており、当初から、これらの会場は他の会場に比較して参加者数が顕著に少ない傾向にあった（倉元ほか2020）。それでも対面で行うことの意義は、入試広報活動の実施者側にこそあった。それは、遠隔地域に限らないが、各地で入試説明会を実施することにより、東北大学への志願者層を擁する当該地域の複数の高等学校の教員コミュニティ、言わばステークホルダーの集団に、こちらからアプローチする貴重な機会となっていた、という点である。入試説明会は、東北大学と高校教員との間における情報交換の場としても機能しており、そこでの交流を通じて、高大接続に関わる地域固有の問題が見えてくるケースもあった。

オンラインでも双方向コミュニケーションは可能で

あるものの、オンライン入試説明会の場合には、仮想的にはあるが、全国各地の高等学校から一箇所に集合してもらっている状況と同じである。ここに、対面とオンラインとの本質的な違いが見出された。オンライン入試説明会への参加者が少なかった地域にも、こちらから出向き、ニーズアセスメント等を通して、参加動機を促進する要因に関する検討を丁寧に行うことで、徐々に東北大学に目を向けてもらうことにつながるのではないだろうか。

新型コロナウイルス感染症の感染拡大という緊急事態を契機として、東北大学における入試広報活動のオンライン化が促進されることとなったが、従来の対面での広報活動の意義についてや、オンラインの果たす役割、そして今後の入試広報活動のあり方についてなど、熟考するきっかけともなった。アフターコロナにおける東北大学の入試広報活動の新たな展開に向けて、この2年間の取組みの成果を活かしていきたい。

謝辞

本研究はJSPS科研費JP21H04409の助成を受けた研究成果の一部である。

参考文献

- 雨森聡 (2021) 「コロナ禍で変わる入試広報 — 静岡大学全学入試センターの実践報告 —」, 『令和3年度全国大学入学者選抜研究連絡協議会大会 (第16回) 研究発表予稿集 (オープンセッション用)』 独立行政法人大学入試センター, pp.41-46.
- 一之瀬博・木村建・海尻賢二・平井佑樹 (2021) 「コロナ禍における信州大学アドミッションセンターの入試広報活動」, 『令和3年度全国大学入学者選抜研究連絡協議会大会 (第16回) 研究発表予稿集 (オープンセッション用)』 独立行政法人大学入試センター, pp.47-52.
- 久保沙織・南紅玉・樫田豪利・宮本友弘 (2021a) 「オンラインによる高校教員向け入試説明会の実践と評価」, 『大学入試研究ジャーナル』 第31号, pp.394-400.
- 久保沙織・南紅玉・樫田豪利・宮本友弘 (2021b) 「オンラインによる入試広報の展開 — 『オンライン進学説

- 明会・相談会』の実践を通して —」, 『東北大学高度教養教育・学生支援機構紀要』 第7号, pp.57-65.
- 倉元直樹・宮本友弘・久保沙織・南紅玉 (2020) 「東北大学における入試広報活動の『これまで』と『これから』 — 頂点への軌跡からオンライン展開への挑戦へ —」, 『教育情報学研究』 第19号, pp.55-69.
- 永田純一・三好登・竹内正興・杉原敏彦 (2021) 「オンライン入試広報活動の課題と展望 — 広島大学を事例に —」, 『令和3年度全国大学入学者選抜研究連絡協議会大会 (第16回) 研究発表予稿集 (オープンセッション用)』 独立行政法人大学入試センター, pp.65-70.
- 田中光・山田恭子・浦崎直光 (2021) 「沖縄県内の高校を対象としたオンライン大学説明会の効果」, 『令和3年度全国大学入学者選抜研究連絡協議会大会 (第16回) 研究発表予稿集 (オープンセッション用)』 独立行政法人大学入試センター, pp.53-58.
- 吉田章人・並川努・坂本信 (2021) 「オンラインによる入試広報の実践」, 『令和3年度全国大学入学者選抜研究連絡協議会大会 (第16回) 研究発表予稿集 (オープンセッション用)』 独立行政法人大学入試センター, pp.35-40.

【研究ノート】

There is Nothing so Practical as a Good Theory: Examining the Theory and Practice of the New English Curriculum

KAVANAGH Barry¹⁾*

1) 東北大学高度教養教育・学生支援機構 言語文化・教育センター

Tohoku University is now in the second year of implementing the new English curriculum. We have created a textbook for 1st and 2nd year students based on a series of core skills and supplemented it with a range of lesson materials which aim to provide teachers with the ideas on how to teach the curriculum. With respect to how the classes are delivered and the methodology used, we have remained open to teachers employing a system that best suits their skill set and the needs of their students. However, as the psychologist Kurt Lewin (1944) points out, ‘There is nothing so practical as a good theory.’ This paper examines the underlying principles of our new curriculum and suggests how a CLIL approach mirrors these theories and can be utilized in the teaching of the new English curriculum.

1. Introduction

Tohoku University is now in the second year since the start of implementing of our new English curriculum. Many improvements and advances in terms of the syllabus, curriculum design and materials development have been instigated. The curriculum itself is based on the students learning a series of core skills that are designed around academic content. The theory underpinning the new curriculum is based on English for General Academic Purposes (EGAP), and aims to help students make the transition from Basic Interpersonal Communication Skills (BICS) to Cognitive Academic Language Proficiency (CALP) and also improve TOEFL scores. Results thus far have been promising and student TOEFL scores have increased since the implementation of the new curriculum (See Scura, Kavanagh, Meres & Spring 2022). The advent of the curriculum has also been supported with workshops, explanation meetings, material creation and research activity.

Methodological approaches within English language teaching are covered in most reputable

TESOL and Applied Linguistics MA programs and most qualified and experienced teachers are probably aware of the history of language teaching and the methodological approaches that have come and gone over the past few decades.

When creating the new curriculum, although we briefly covered the theoretical underpinnings of the curriculum in committee meetings and FD’s, a discussion of pedagogy and possible teaching approaches for the new curriculum has remained absent. When we speak of a pedagogy, we refer to the way a teacher delivers the content of the curriculum to their class. Therefore, for the educator, the goal is to present the curriculum in a way that corresponds to student needs and should be a blueprint for students to follow in terms of how they progress from A to B. Our curriculum has remained open in terms of how you teach it with the only stipulation being that teachers cover the core skills and use the designated textbooks.

However, as we move forward with the new curriculum and support teachers with lesson

*) 連絡先：〒980-8576 仙台市青葉区川内41 東北大学高度教養教育・学生支援機構 kavanagh.barry.e7@tohoku.ac.jp

material, the next stage is to provide teacher training workshops that aim to give teacher's practical ideas that are based on good pedagogy.

The psychologist Lewin (1944) declared that 'There is nothing so practical as a good theory.' This paper aims to introduce the theory behind our new curriculum and examine how Content Integrated Language Learning (CLIL) reflects the principles it is based on and how it can work as a guide to help teachers teach the curriculum at the chalkboard level. It is by no means exhaustive but is intended to act as an introduction. Hopefully it can act as a precursor to teacher trainer workshops that we plan to do on helping teachers deliver and implement the curriculum through a series of practical teaching ideas.

2. The principles and theory behind the new English curriculum

English for academic purposes (EAP) is subdivided into two areas that have differing emphasis. EGAP, English for general academic purposes, and ESAP, English for specific academic purposes (Blue (1988).

According to De Chazal, E. (2014), EGAP courses are based on common-core language skills that are not related to specific disciplines or professions. He suggests that EGAP is based on the following principles:

- Language, conventions, and genres used and taught are general in nature and can be found across varying academic disciplines.
- Communication takes place across disciplines and is not specific to sciences or humanities.
- There is a focus on immediate and future needs.
- Materials tend to be general, and skills based rather than for specific disciplines.

An EGAP course or curriculum consists of universally useful skills such as skimming / scanning, paraphrasing, summarizing, and taking notes. All

these skills are covered within the core skills we have created for the current English A and B courses.

The skills that we have incorporated into our curriculum are also useful and transferable to what is needed to be successful in the TOEFL test. As mentioned earlier, the new curriculum has led to an increase in TOEFL scores although more research is needed to eliminate other possible factors that could have also played an influential role. However, these preliminary results are very promising.

EGAP, as demonstrated in our new curriculum, emphasizes 'common core skills' and activities where English is taught for general academic purposes, across multiple disciplines, and includes the learning of study skills components of broadly relevant academic skills. This general purpose approach is largely associated with introductory EAP courses in which students are preparing for later work in disciplinary or ESAP contexts (Carlin, 2005).

Under the current curriculum proposal, upon the completion of English A, B and C courses over an 18-month period, students will then move on to ESAP courses and or English for Occupational Purposes (EOP) courses depending on the faculty to which the student belongs. Our role as language teachers is to give our students the guidance and skills needed to make the transition from EGAP to ESAP where classes conducted in English will be departmental and academic discipline specific, that is English for their specific purposes. Although these classes may be EGAP or ESAP focused, there is an emphasis on learning academic language through academic tasks and texts that support student learning in tertiary educational contexts.

3. BICS and CALP

According to Cummins' theory (1984), Basic Interpersonal Communication skills (BICS) is the

language used for interacting socially and conversationally. BICS is very much contextualized in specific social situations and can be described as the language of the playground or the language of socializing. Although not cognitively challenging it is an important part of communication and within the EFL classroom students will need to practice it through communicative tasks such as role plays. Using the iceberg metaphor, BICS is everything we see on the surface, that can consist of conversation, basic grammar, and general interaction in a foreign language. It can be learned relatively quickly depending on where the language is learned and how much time is allotted to study it.



Figure 1 Iceberg metaphor

In comparison, cognitive academic language proficiency (CALP), deals with the language needed to engage with cognitively challenging tasks in an academic setting. With reference to our iceberg metaphor, CALP is what lies beneath the iceberg. It is deeper and more complex and can take up to 7 years to acquire (Cummins, 1984). As a student goes through school and as the more context reduced the academic language becomes there will be a need to have enhanced cognitive abilities to meet the challenges within their course of study. This can reflect, in basic terms, why school gradually becomes harder as you progress and get older. Cummins' theory on language proficiency was intended for the understanding and assessing of the language development of minority language children in L2 or

ESL situations. Cummins (2003) stated that the BICS/CALP “makes no claim to focus on any context other than that of the school” (p. 80). However, it can be also used as a general framework for EFL and the goals we are trying to achieve in an EFL context.

Examples of BICS in the EFL classroom

- Context embedded interactions.
- Expressing likes / dislikes.
- Discussing free time / hobbies.
- Giving basic instructions.

Example of CALP in the EFL classroom

- Cognitively demanding activities and tasks.
- The ability to analyze, synthesize, and evaluate, summarize, compare, classify, scan, skim, note take, evaluate, and infer. This can include participation in academic debate, presentation, and academic writing.

Yoshida (2017) writes that within the Japanese context, BICS is usually done up to Junior high school level and the transition to CALP begins at High school. Cummins' (1981) BIC and CALP theory are outlined in his quadrants illustration as shown in figure 2 below.

The A and C quadrants in figure 2 represent BICS. These activities are not cognitively challenging, and they are generally conducted in highly contextualized environments. The activities in the B and D quadrants are cognitively challenging and demanding, more abstract and context reduced. These activities can fall into the category of CALP. The quadrants A and B represent activities that rely on contextual cues that help understanding. In the context of English language teaching this would involve pictorial representations of words at the elementary level. Quadrants C and D do not rely on visual aids or cues beyond those embedded in the language. With respect to language learning, the

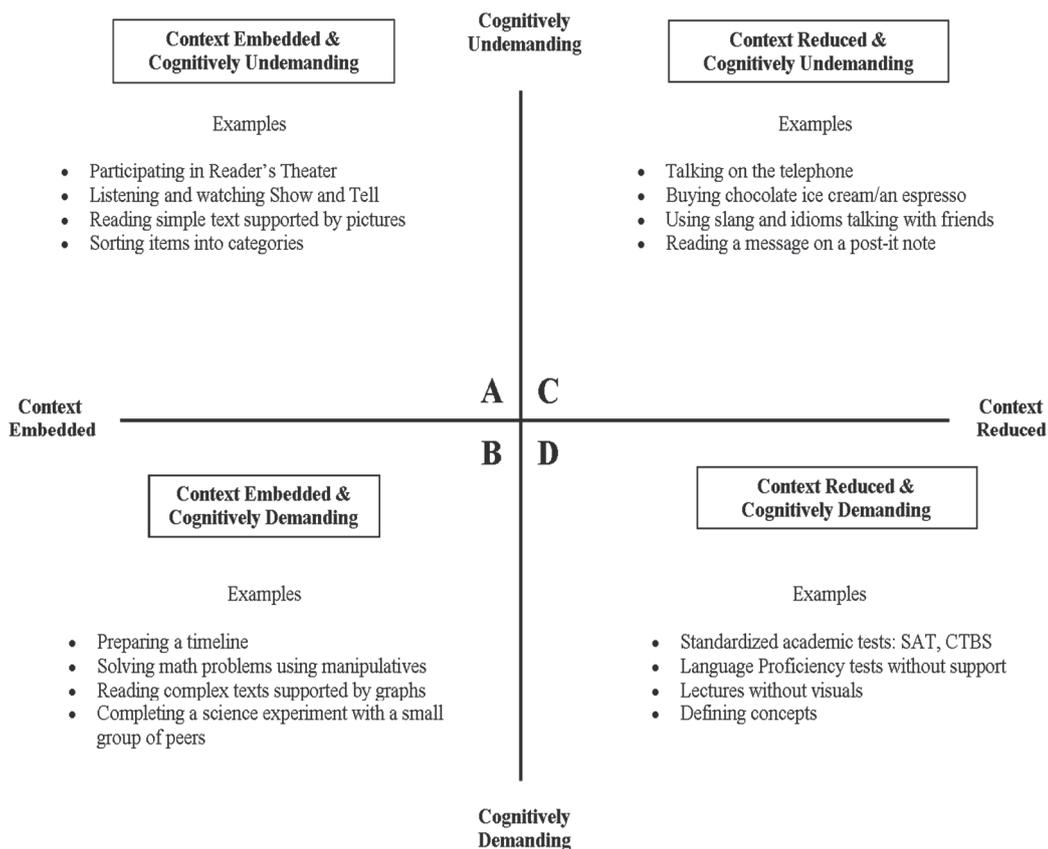


Figure 2 Cummins's quadrants. Adapted from Cummins (1981).

reading of academic texts would be an example of this at an advanced English proficiency level.

According to Cummins' (1981) framework, the best results for academic success consist of activities from the B quadrant. These activities in the context of the English language learning classroom would consist of academic writing and presentation, discussion, and debate skills along with an advanced understanding of grammar and academic texts. These activities are scaffolded each step of the way so that students can understand and carry out the required tasks asked of them. To be successful however, students need to do well in tests that require a high level of cognitive ability as illustrated in quadrant D. These tests usually lack contextual cues beyond linguistic ones and the TOEFL test is an example of this.

A core part of our new curriculum is CALP. Students may seem competent in English and

comfortable with using it at the BICS level but struggle when confronted with CALP orientated classroom activities. When our 1st year students come to us, they vary in level, but our main task is to equip them with the skills needed to be successful in the academic English classroom. Our curriculum represents the language required for high order critical thinking skills. Our goal therefore, is to provide our students with the academic proficiency in the language that can allow them to partake in and understand authentic academic texts which our students will encounter as they move into their 3rd and 4th years.

4. CLIL – an approach to fit the principles of the new curriculum

CLIL originated in Europe in 1994 and is a dual focused approach that is used for the learning and teaching of both content and a foreign language. In

Japan, CLIL has just celebrated its 10th anniversary. Coyle et al. (2010) state that “CLIL is a dual- focused educational approach in which an additional language is used for the learning and teaching of both content and language” (p.1). They emphasize the importance of cognitive engagement that facilitates effective learning. Activities such as group work, collaboration, problem solving and questioning help students learn the process of “constructing knowledge which is built on their interaction with the world” (p.29).

CLIL can be divided into a soft and hard version (Ikeda, 2011). The ‘soft’ CLIL approach teaches content and language with an emphasis on language skills. Soft CLIL is usually executed by language specialists who teach both the content and the language needed to understand that content. ‘Hard’ CLIL in contrast, is done by content specialists and the main focus is on content rather than language acquisition. This is the predominant way CLIL is executed within the European classroom. Most CLIL practitioners in Japan are language teachers and not

content specialists (Ohmori, 2014). This, however, is slowly changing as more educators become aware of the CLIL pedagogy.

The foundation of CLIL is based on the four Cs of culture, cognition, content, and communication which promote a classroom setting that engages the learner in an environment with clear content and linguistic objectives. The ‘C’ for cognition refers to the building of critical thinking skills and within its framework adopts the Bloom (1955) taxonomy of Low Order Thinking skills (LOTS) and Higher Order Thinking Skills (HOTS). This emphasis on cognitive skills and HOTS has a strong relationship with Cummins’s dichotomy (1984) of BICS and CALP which is often referred to within the CLIL literature that describes its theory, objectives, and methodology. CLIL is defined as an approach to help students make the transition from BICS to CALP through the 4C-framework (Coyle et al, 2010). CLIL draws upon many teaching methodologies and SLA theory. The underbelly of the CLIL framework,

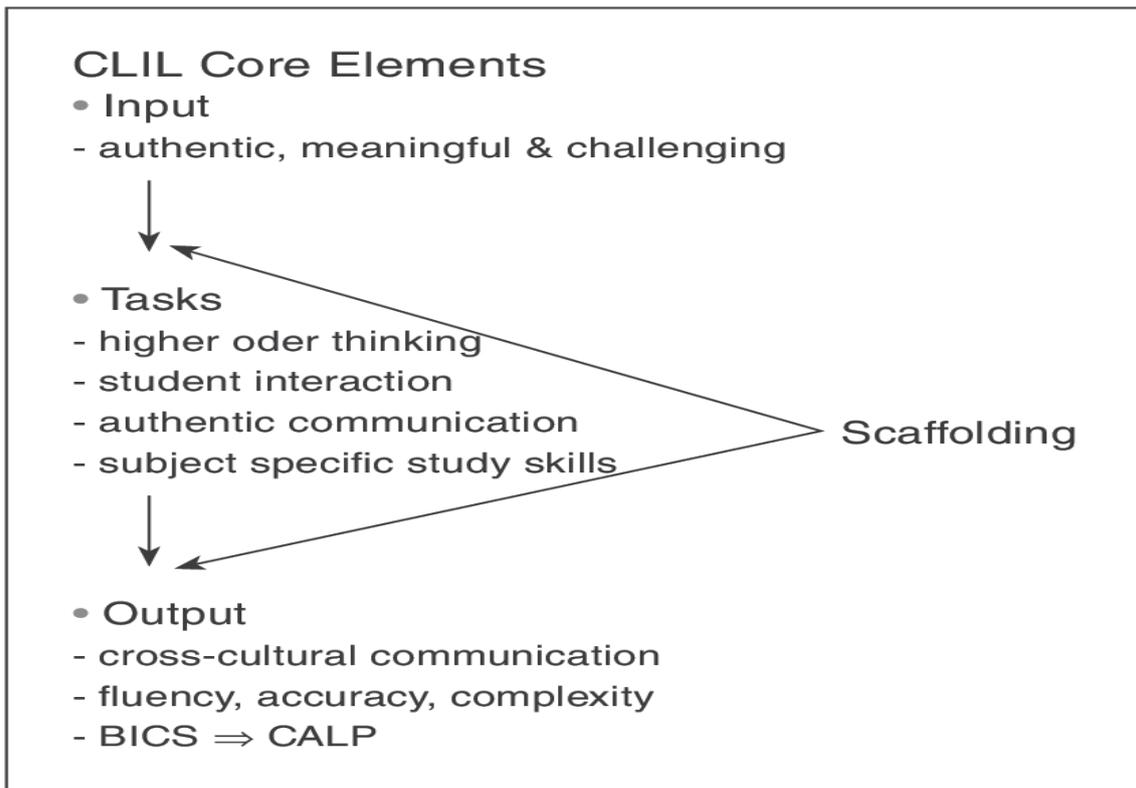


Figure 3 Core elements in CLIL (Meyer, 2013)

notably the emphasis on the 4 Cs, the employment of the transition from LOTS to HOTS and the language triptych make it unique and help differentiate it from other communicative language approaches such as CBT (奥野 et.al, 2018). For a full discussion on how CLIL differs from other similar teaching methodologies see Kavanagh 2021c, 2021d and 2021d.

Meyer (2013) points out what he believes are the core elements of CLIL (Figure 3). He describes these as input – tasks – output and scaffolding which must be balanced in such a way that various cognitive activities are triggered.

Scaffolding as the name suggests is the support that the teacher gives the student as they are learning. Under this model effective teaching means creating environments in which students are engaged, challenged, and saturated with various types of thinking – without being overwhelmed (Zwiers 2006).

The administration at Tohoku University has already penciled in CLIL as the method of classroom delivery when our students move on in their undergraduate career to ESAP classes in the 3rd and 4th years. This makes a great deal of sense when faculty want their students to have content driven classes in English specific to the department that they belong to. I have been a practitioner of CLIL for many years and have written about the CLIL classes that I have conducted at Tohoku University. See Kavanagh (2019, 2021a, 2021b). I am vice president of the Japan CLIL pedagogy association and I have organized many conferences, workshops, and symposiums on CLIL pedagogy as chair of J-CLIL Tohoku. The interest in CLIL throughout Tohoku is spreading and content specialists at Tohoku University have shown a keen interest in employing the approach in their EMI classes. There remains a lot of confusion as to what CLIL is, which is perhaps understandable as it draws on many methodological approaches of the past and

is very flexible in nature. However, understanding the theory and principles of a pedagogical approach regardless of what it may be, leads to better teaching and research. A good practical theory and approach can be a useful tool for teachers in the classroom and once the theory and approach are understood it can be used to create additional ideas that flow from theory to practice.

5. Conclusion

This paper has attempted to introduce what the theoretical foundations of our new English curriculum are based on and how the importance of having good pedagogy can guide us in how we conduct our classes. In addition, the discussion has examined how CLIL can dovetail well with the objectives of our curriculum and how it parallels the notions of CALP and the principles of EGAP. Although by no means an exhaustive discussion, it does try to highlight the importance of the concept that there is nothing so practical as good theory. Although theories can be complex and may seem, at times, unrelated to the activities of the classroom, a good firm pedagogy can help the teacher in terms of understanding what the curriculum is trying to achieve.

References

- Blue, G. (1988). Individualising academic writing tuition. In P. C. Robinson (Ed.), *Academic writing: Process and product*, ELT Documents 129, 95-99. London: Modern English Publications.
- Bloom, B. (1955). *Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals. Handbook I: Cognitive domain*. New York, Toronto: Longmans, Green.
- Carlin, S. (2005). English for academic purposes. In E. Hinkel (Ed.), *Handbook of research in second language teaching and learning*, 85-98. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

- Coyle, D., Hood, P., & Marsh, D. (2010). *CLIL Content and Language Integrated Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Cummins, J. (1981). The role of primary language development in promoting educational success for language minority students. In California State Department of Education *Schooling and language minority students: A theoretical framework*, 3-49. Los Angeles: Evaluation, Dissemination and Assessment Center.
- Cummins, J. (1984). *Bilingualism and special education: Issues in assessment and pedagogy*. Clevedon, England: Multilingual Matters.
- Cummins, J. (2003). BICS and CALP: Origins and rationale for the distinction. In C. B. Paulston & G. R. Tucker (Eds.) *Sociolinguistics: The essential readings*, 322-328. London, UK: Blackwell.
- De Chazal, E. (2014). *English for Academic Purposes*, Oxford University Press, Oxford.
- Ikeda, Makoto. (2011). CLIL no kihon genri [Basic principles of CLIL]. 1-13. In Watanabe, Yoshinori, Makoto Ikeda, and Shinichi Izumi. (Eds.). *CLIL (Content and Language Integrated Learning) – New Challenges in Foreign Language Education at Sophia University – Volume 1: Principles and Methodologies* Tokyo: Sophia University Press.
- Kavanagh, B. (2019). The teaching of intercultural communication with academic writing through a CLIL based approach - A case study of a Tohoku University course. *The Journal of the Japan CLIL Pedagogy Association, JJCLIL 1*, 100-119.
- Kavanagh, B. (2021a). Understanding culture, the media and language usage through a CLIL media literacy course for EFL students. *The Journal of Japan CLIL Pedagogy Association, JJCLIL 3*, 50-67.
- Kavanagh, B. (2021b). Taking the First Step in Helping Students Become Global Citizens: A Case Study of a Multimedia CLIL SDG Course. 『ATEM (映像メディア英語教育研究) ジャーナル』, 26, 155-168.
- Kavanagh, B. (2021c). What do we mean by the combined teaching of both content and language and what should we consider when implementing a CLIL curriculum within a Japanese university? *Bulletin of the Institute for Excellence in Higher Education*, 7, 225-237.
- Kavanagh, B. (2021d). CLILは、ほかの「外国語で学ぶ」教育とどのように違うか?～東北大学 カヴァナ・バリー准教授インタビュー (前編) Retrieved from <https://bilingualscience.com/english/clilは、ほかの「外国語で学ぶ」教育とどのように/>
- Kavanagh, B. (2021e). CLILは、ほかの「外国語で学ぶ」教育とどのように違うか?～東北大学 カヴァナ・バリー准教授インタビュー (後編) Retrieved from <https://bilingualscience.com/english/clilは、ほかの「外国語で学ぶ」教育とどのように-2/>
- Lewin, K. (1944). Constructs in psychology and psychological ecology, *University of Iowa Studies in Child Welfare*, 20, 3-29.
- 奥野由紀子・小林明子・佐藤礼子・渡部倫子 (2018) 『日本語教師のためのCLIL入門』 凡人社
- Ohmori, A. (2014) Exploring the Potential of CLIL in English Language Teaching in Japanese Universities: An Innovation for the Development of Effective Teaching and Global Awareness. *The Journal of Rikkyo University Language Center*, 32, 39-51.
- Meyer, O. (2013). Introducing the CLIL-Pyramid: Key Strategies and Principles for Quality CLIL Planning and Teaching. In M. Eisenmann & T. Summer, eds. *Basic issues in EFL teaching and learning*. Heidelberg: Universitätsverlag Winter, 11-29.
- Scura, V, Kavanagh, B, Meres, R., & Ryan, S. (2022) The New Normal: How the Covid-19 Pandemic Accelerated Our New English curriculum. *Bulletin of the Institute for Excellence in Higher Education*, 8, 61-67.
- Yoshida, K. (2017). Innovations in English Language Education: Looking Beyond Skills and Culture. *Bulletin of the Institute for Excellence in Higher Education*, 3, 53-64.
- Zwiers, J. (2006). Developing Academic Thinking Skills in

Grades 6-12: *A Handbook of Multiple Intelligence Activities*. Newark: International Reading Association.

【研究ノート】

Models in Intercultural Competence: From Theory to Practice

SILVA Cecilia Noemi¹⁾*

1) 東北大学高度教養教育・学生支援機構 言語・文化教育センター

In this paper, we examine the structure of some of the most commonly used models for the planning of cultural learning pedagogy. After defining the concepts of culture and intercultural competence, we have defined three stages related to the conceptualization of culture and intercultural competence, and their integration in the foreign language classroom. The first stage is represented by Edward Hall and his research on the aspects of culture that lie beneath what is apparent and are not noticed on the surface. In the second stage, we consider the contribution made by Byram, whose perspective focuses on the relationship between language skills and culture, thus merging the teaching of the foreign language as a subject of study and as a medium of cultural phenomena. In the third stage, we extend the discussion to Shaules, whose concept of deep culture provides a perspective based on a neurocognitive approach. The paper finishes with a brief consideration of practice, and the importance of including cultural learning pedagogy in the classroom, as recommended in the CEFR guidelines, which state that intercultural competence is one of the necessary competencies that learners should develop.

1. Introduction

The term “intercultural encounters” conjures up images of foreign and rather exotic places where it is necessary to cope with strange customs and digest unknown food. As educators, our focus is often on preparing students to take the leap and land in the country of the target language to experience exciting situations. However, because it is not possible to have an encounter with the target culture during the COVID age, the onus is on educators to bring intercultural experiences to the classroom.

The teaching of a foreign language, or formal training in language, is only the first step towards intercultural exchange. Of equal importance is the introduction to the “silent language”, which has been defined in terms of the patterns of “behavior which prescribes the handling of time, spatial relationships, attitudes towards work, play, and learning” (Hall 1973:ix). This work refers to the relevance of teaching intercultural topics in the classroom of

language, and the need to avoid a fragmented study by making it a regular feature of the curriculum.

We have divided this work into three parts. First, we define the key concepts: culture, communication, intercultural communication, and intercultural communicative competence. In the following section, we provide an overview of the theory related to intercultural communication, and a description of some of the most relevant models. In the last section, we focus on the design and assessment of intercultural experiences in the classroom and beyond, with particular emphasis on such characteristics of classroom activities as identity, understanding differences, and exploration of cultural values proposed by Berardo and Dearthoff (2012).

2. Key concepts in intercultural communication competence

Culture and intercultural communicative competence are the main concepts we consider in

*) 連絡先：〒981-0935 仙台市青葉区三條町14-2-57 言語・文化教育センター silva.cecilia.noemi.d4@tohoku.ac.jp

this section. The first definition of culture found in print dates back to 1871, when Edward Tylor expressed his belief that culture was a synonym of civilization rather than something pertaining to communities (Hall 1973; Logan 2012). Actually, culture has always been the core concept of anthropology, with other perspectives added to it over time as researchers from other disciplines became involved. Hall (1973) proposed a theory of culture with three levels, formal, informal, and technical, and considered it as something highly connected with learning, awareness, affect, and attitudes towards change. This paradigm is related to the way knowledge is learned, handled, and transmitted. Hall also pointed out that culture is communication, in the sense that a community, in a highly selective process, builds a complex system of symbols and codes for producing meanings and handling messages. Also, within the anthropological line, Geertz (1973:89) described culture as “a system of inherited conceptions expressed in symbolic forms by means of which men communicate, perpetuate, and develop their knowledge about and attitudes toward life”. From the perspective of human interactions, Brody (2003:47) points out that “Culture is more than knowledge. Knowledge is necessarily confined to the individual. While never denying the uniqueness of the individual, culture is understood to be something that is shared among groups of individuals who participate in a way of life”. Hall (2012:16), from the perspective of culture as a sociocultural practice, offers the view of culture as an active context, as a process of meaning making: “... culture is seen to reside in the meanings and shapes that our linguistic resources have accumulated from their past uses and with which we approach and work through our communicative activities”. Street (1993:25) coined the famous phrase “Culture is a verb”, to express that more important than trying to define culture, is to say what culture does in terms

of meaning, the making and production of symbols, transmission, interaction.

According to Bennet et al (2003:237), “Intercultural competence refers to the general ability to transcend ethnocentrism, appreciate other cultures, and generate appropriate behavior in one or more different cultures” and Byram (1997) puts the accent on the effective management of interaction between people coming from different cultural contexts. In the classroom, developing intercultural competence requires approaches for “the apprehension of a particular subjective culture combined with culture-general approaches that address the larger issues of ethnocentrism, culture self-awareness, and general adaptation strategies” (Bennet et al 2003:245).

3. The road from theory ...

The introduction of culture in the foreign language classroom was not successful when it was first introduced. The situation in the 1980s was very well summarized by Allen (1985):

“Despite the talk of communication and culture, and the desire for their attainment, energies are devoted instead to grammar and vocabulary. And it is understandable, for grammar offers several advantages over culture: it is the concept around which most textbooks and materials are organized; it is finite and can be ordered in either a linear, sequential plan of study or else in a cyclical one, mastery or it can be easily tested and evaluated; and, finally, it is a subject matter the classroom teacher can teach him or herself, if necessary, using an advanced grammar text, and which, once mastered, is unlikely to change. Culture, by contrast, is diffuse, difficult to grasp, translate into instructional goals, test, evaluate, and order; prodigious in quantity; and ever-evolving” (p. 145).

Improvement, through the introduction of culture and intercultural topics in foreign languages classes, started in earnest in the 1990s. In the early

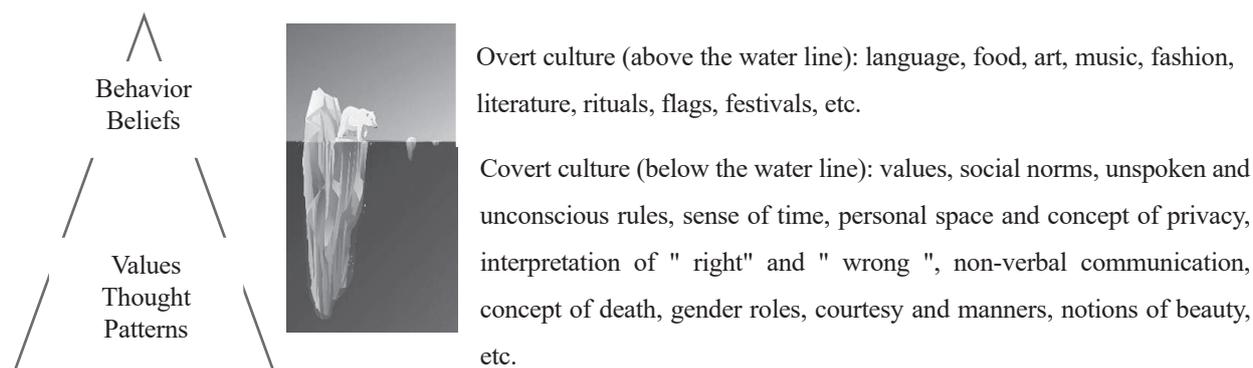


Figure. 1. The iceberg analogy (adapted from Hall 1973:61)

1990s, Kramsch (1993) challenged educators to include culture in the classroom dialogue. According to Kramsch (1993:23-24) the teaching of culture had taken two directions. One focused on cultural information in the form of facts, leaving students far removed from the identity of the target culture. The other provided students with a key to interpreting phenomena in the target culture, but was still a passive model. Kramsch refers to a third direction that sees cultures as facts and meanings and also as a negotiation between learners' meaning and those of native speakers. Kramsch (1993:29) affirms that "in the foreign language classroom, the teacher and the learner are both participants and observers of a cross-cultural dialogue that takes place in the foreign language across grammatical exercises., communicative activities, and the discussion of texts".

Regarding language and culture, and the introduction of culture in language classes in particular, we would like to identify three stages in the development of a theoretical framework: 1) Edward Hall's contribution regarding the cultural unconscious (1973, 1976); 2) Byram's effort to systematize the relations of language and culture and bring them to practice in the classroom; 3) Shaules' point of departure of language and culture as a unit. In the first stage, we want to stress the "hidden culture", the covert culture and the role of

context. The focus of the second and third stages is on the integration of language and culture.

3.1 The hidden culture in Hall's perspective

Hall expressed the relevance of researching and accepting aspects that are not noticed on the surface: "Beneath the clearly perceived, highly explicit surface culture, there lies a whole other world, which when understood will ultimately radically change our view of human nature" (1973:15). Since the outset of his research about culture, or hidden culture, and language, this author mentions what is at the same time a difficulty for describing culture: the limitation of language. This author affirms that language is "... too linear, not comprehensive enough, too slow, too limited, too constrained, too unnatural, too much a product of its own evolution, and too artificial" (p.57).

Within the scope of silent language Hall (1973) points to two culturally constructed aspects; that is, how people of a community organize time and space.

With regard to time, Hall presents a large number of examples: he explains that Americans think of time as something fixed, present in the environment, which explains why they stick to schedules, while in other cultural groups, time is a concept that can be somehow flexible. Hall also provides the Pueblo Indians as an example: events in their culture begin when things are ready and time is ripe, independent of the clock (Hall 1973:1-19).

Therefore, while it is relatively simple to teach and learn how to ask and give the time in a foreign language, it is rather more challenging to explain how each culture shapes the complicated concept of time. This means that time is partly related to language and partly independent from it. This aspect of time not well conveyed by language results in difficulties because neither party knows at what time something will take place.

According to Hall (1973:158-185) another aspect that speaks silently is space, which is organized differently in each culture. In countries which have a Latin culture, houses are frequently hidden from the other houses in the neighborhood by a wall. In the United States, on the other hand, adjacency is the basis of good relations, and being a neighbor entails rights and responsibilities. In some European countries, mere adjacency does not suggest or require ties among neighbors. In a language class, we can make a list of furniture and explain basic living arrangements in the country of the target language. However, it is very difficult to explain such subtleties in the way people in the countries where those target languages are spoken live their lives. Cultural differences can also be seen and explained in terms of the dynamics of space interaction: while a person of one culture tries to increase the distance to another speaker to be at ease, a person from another culture tries to decrease it for the same reason. In fact, space is strongly shaped by culture, and has been discussed in an effort to explain culture shock: what we know as culture shock is “simply a removal or distortion of many of the familiar cues one encounters at home and the substitution for them of other cues which are strange” (Hall 1973:170).

Hall (1973, 1976:61) presented the idea of culture as an iceberg. That is, there are some visible aspects of culture which exist above the water, and there is a larger portion hidden beneath the surface. This means that the external, or conscious, part of culture

is what we can see at the tip of the iceberg and includes behavior and some beliefs, objective knowledge, what is explicitly learned and easily learned. The internal, or subconscious, part of culture is below the surface and includes thought patterns that underlie behavior, subjective knowledge, what is implicitly learned and difficult to change, and also some other beliefs and values.

According to Hall (1976) language as a system is too linear, too limited, too unnatural and not enough for the task of describing culture. Language is a system for organizing information and producing thoughts and responses. However, language cannot transfer thoughts and meanings from one brain to another. From this, there are two important considerations that can be inferred: there is a cultural dimension that lies beyond language and culture, and when learning a foreign language, we remain outsiders of the cultural constructed web of subtleties shared by the members of the community of people who speak this language. Hall’s analogy of culture as an iceberg became the first model of intercultural communication, and his ideas and thoughts (1973, 1976) set the basement for the theories that would come later. Indeed, the anthropologist Edward Hall is considered the father of the study of intercultural communication (Shaules 2010:23).

3.2 Byram’s perspective of language and culture

Michael Byram, one of the main contributors to developments in adapting the concept of intercultural communicative competence to the classroom, began by deeply considering the perspective of the relationship between language and culture, and then focused on bringing intercultural practice to the classroom.

Byram (1997:32) refers to the participants in intercultural encounters as intercultural speakers and define them as those who “bring to the situation

Language Learning	Skill oriented Foreign language focus Medium: mainly L2	Sociolinguistic oriented Comparative focus Medium: L1	Language Awareness
Culture Experience	Knowledge oriented Foreign culture focus Medium: L2	Knowledge oriented Comparative focus Medium: L1	Culture Awareness

Figure. 2. Model of Intercultural Communication in the Class (adapted from The language and culture teaching process, Byram 1990:20)

their knowledge of the world which includes in some cases a substantial knowledge of the country in question and in others a minimal knowledge, of its geographical position or its current political climate ... the mutual perceptions of the social identities of the interlocutors is a determining factor in the interaction.

According to Byram (1997), three factors influence the interaction among people from different communities: knowledge, skills, and attitudes. With regard to knowledge, individuals bring to an interaction knowledge about the culture of one’s own community, a certain amount of knowledge of the culture of the interlocutors, like the significance of tea-drinking, and also knowledge of the processes of interaction, such as physical distance. With regard to attitudes, Byram focusses on those attitudes towards people who are perceived as different in respect of the cultural meanings, beliefs and behavior they exhibit, mainly in terms of attitudes of curiosity and openness to others. The concept of skills refers to the ability to interpret events from another culture, identify areas of differences and even misunderstanding, acquire new knowledge about other practices, critically evaluate products and practices in one’s own and other cultures.

The model (Fig. 2) proposed by Byram (1990:19) stresses the relationship between language skills and culture. It also considers two parts to the teaching of the foreign language: language is both a subject of

study and a medium of cultural phenomena. Byram’s model consists of the following components: a) Language learning as skills acquisition, with a special stress on the notion of language as a social phenomenon which provides students with material and practice of language by native speakers, b) Language awareness as the element which draws learners’ attention to the similarities and differences between their language and the target language, c) Cultural awareness, an aspect concerned with non-linguistic aspects of language, which provides ground for comparison between the target culture and the learners’ culture, and d) Cultural experience through the direct experience obtained through educational visits and courses abroad. While Byram’s perspective makes a clear delineation between language and culture, the four components are mutually supportive and are integral to the whole. The balance and proportion allocated to these components depends on the period of learning and the level of students.

3.3 The linguaculture perspective of Shaules

In the decade beginning in 2010, from a neurocognitive perspective of language and culture as an integrated whole, Joseph Shaules proposed the study of “deep culture” in academic circles of intercultural communication. Shaules suggested the term “linguaculture” to strongly assert that “language reflects the way that its speakers make sense of the world” (2019:17). The term “deep

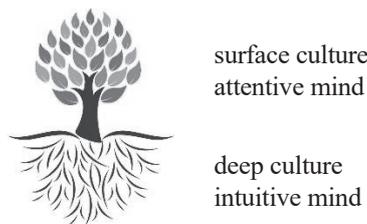


Fig. 3 Deep culture (Adapted from Roots- the intuitive mind, Shaules 2019)

learning” connects the learning in terms of the learner experience, and the mental processes involved.

The following section considers two key aspects of Shaules’ approach: deep culture and linguaculture.

We have already seen that culture is an incredibly difficult and slippery concept to define. Not surprisingly, the concept of deep culture, which is at the core of understanding intercultural experiences, is also remarkably difficult to define. Shaules (2010:23) defines deep culture as “the unconscious patterns of culture that we become aware of during intercultural experiences”. In language learning, deep culture is related to the notion of deep learning, which is based on our personal involvement when experiencing the world. “Deep culture is created and maintained by the interaction of individuals. We make individual decisions within the framework of the worldview we’ve been imprinted with as we’ve grown up” (p.26). Therefore, the patterns of deep culture give us a sense of what is normal in everyday life, accepted by the community. For example, we can see the surface behavior of salutations in Japan, bows and calling by the family name, and there are layers of meaning beneath that surface: according to place, age, social standing, and position in the working scale. Those are non-written rules, norms, values and assumptions, all of which are remarkably difficult to understand by those who do not belong to the community.

Deep culture is distinct from surface culture.

The term “surface” refers to the explicit phenomena observable by the senses, while the term “deep” refers to elements of experience perceived as sensations and intuition. Surface culture, on the other hand, focuses on the visible parts of a culture and deep culture makes reference to the out-of-awareness nature of patterns shared by members of a community (Shaules 2010). In Fig. 3, the visible parts of culture are in the branches and leaves of the tree, the deep layers are in the roots, with unconscious patterns, and the implicit understanding of meanings and conventions shared by people.

Shaules (2019) adopted a neurocognitive perspective to explain the relation between language and culture, and the concept of linguaculture. Language use, as more than just a way of processing information, is integrated with our experiences. In the same way, the culture is integral to our perceptual processes and influences our cognitive styles. Shaules (p.14) affirms that “linguistic meaning is not only embodied, it is grounded in the shared experience of a linguaculture community, and thus is cultural by its very nature”.

The Developmental Model of Linguaculture Learning developed by Shaules (2019) represents those intuitive and sudden insights that learners of culture experience when they become involved in the target culture. The DMLL consists of four levels: encountering, experimenting, integrating, and bridging. These four levels are based on the dynamic skill theory (Fischer 1980), which proposes that

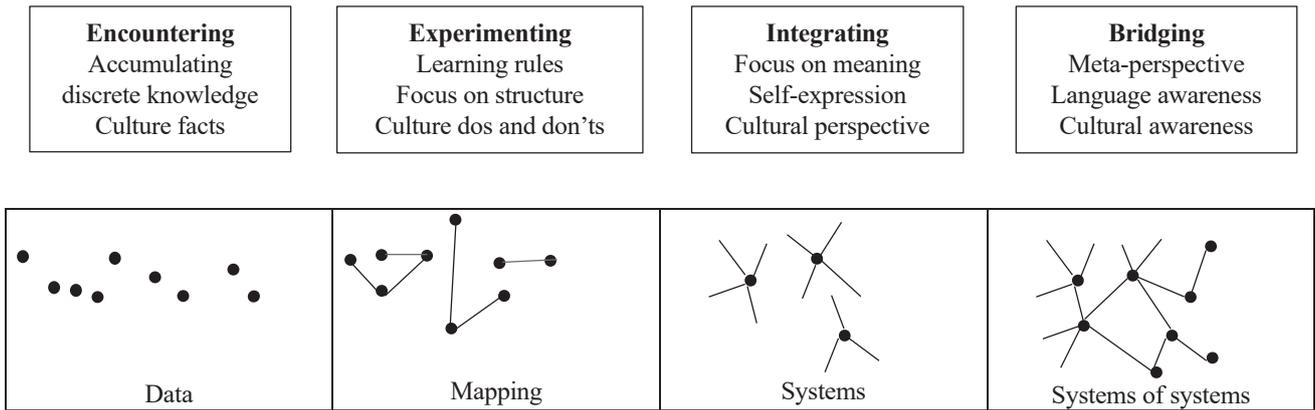


Figure 4. Levels of the developmental model of linguaculture learning (adapted from The developmental model of linguaculture learning in Shaules 2019:19)

learning takes place as the brain creates new neural structures and acquires more and more complex skills. For example, learning to make an omelet requires discrete knowledge of certain ingredients (data), and also requires knowledge about how to combine those ingredients (mapping). The finished dish is the result of a creative process of combinations (system). The ability to cook creatively can extend to other areas of knowledge, such as learn how to run a restaurant (system of systems). At the encountering level, learners memorize words, for example salutations, and acquire facts about the target language, for example “Spanish eat paella”. At the experimenting level, students begin by making connections among discrete facts, and in language learning learners can make questions and more complex sentences, whereas in culture, students can think in context, in process akin to learning the rules of etiquette. At the integrating level, learners speak more fluently and focus on meaning rather than accuracy, and from the perspective of the target culture, learners can do switch coding. At the bridging stage, learners have reached a high level of linguistic and cultural understanding and adopt a meta-perspective: it is a cultural community with its own codes and is to be accepted as it is. These four levels of this model indicate the interrelation of language and culture and

strongly emphasize the intercultural nature of language learning.

4. ... to practice

In this part, our focus is on the effort made by Dearsordff (2012, 2017) to design intercultural activities and to assess the experiences, and the work of Diaz in an attempt to cover the gap between theory and practice in language and culture pedagogy.

The objective of including intercultural activities in language classes is to provide students with a context through which they can develop an in-depth understanding of how culture influences, how speakers of the target language feel, think, and act, and then relate this knowledge to their own multicultural experiences. In this process, students will identify with certain aspects of the target culture and their own, and explore their own identities, allowing them to see themselves as part of a world community and also to suspend judgement when encountering others. The development of intercultural competence in the classroom requires specific knowledge and also the of fostering skills and attitudes that lead to successful interactions; it requires progress from an ethnocentric worldview toward a more global mindset; and requires a process of learning that includes experience, reflection, conceptualization and experimentation

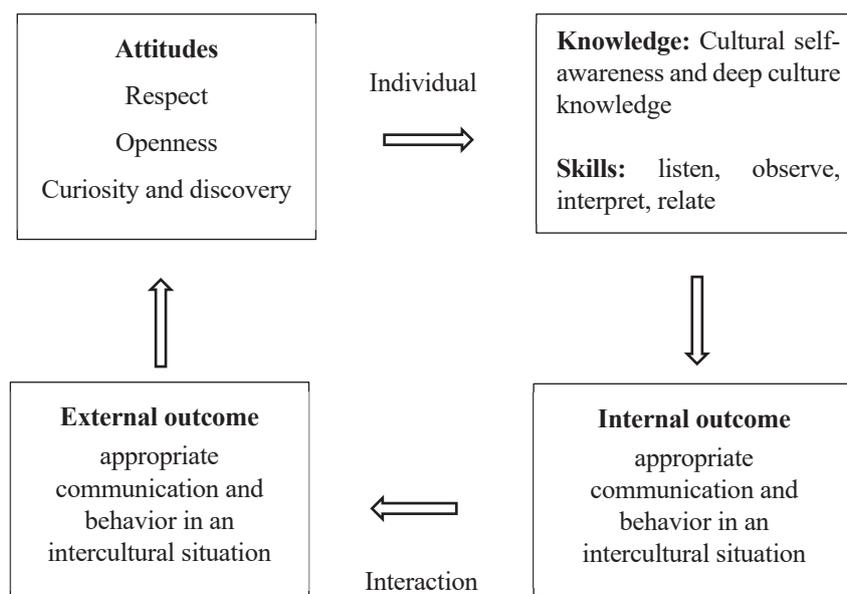


Figure. 5 Adapted from Deardorff Process of Intercultural Competence. In Arasaratnam-Smith, L. (2017:10). Intercultural competence. An overview.

(Kolb, 1984, in Gregersen-Hermans & Pusch, 2012) to learn the toolkit required to adeptly handle intercultural incidents.

The Common European Framework of Reference for Languages (CEFR), produced by the Council of Europe, includes intercultural competence as one of the necessary competencies that learners are to achieve: “Knowledge, awareness and understanding of the relation (similarities and distinctive differences) between the ‘world of origin’ and the ‘world of the target community’ produce an intercultural awareness. (...) It is also enriched by awareness of a wider range of cultures than those carried by the learner’s L1 and L2. (...) In addition to objective knowledge, intercultural awareness includes awareness of how each community appears from the perspective of the other ...” (2020:103)

To follow the instruction of CEFR, Byram, Gribkova & Starkey (n/d:6) urge language teachers “to give learners intercultural competence as well as linguistic competence; to prepare them for interaction with people of other cultures; to enable them to understand and accept people from other cultures as

individuals with other distinctive perspectives, values and behaviours; and to help them to see that such interaction is an enriching experience”.

Diaz (2013) proposed a framework based on languaculture conceptualization as defined by Agar: “The language in languaculture is about discourse, not just about words and sentences. And the culture in languaculture is about meanings that include, but go well beyond, what the dictionary and the grammar offer (1994:96). The relationship between language and culture has three key points: oral and written behavior in interaction, knowledge of language, and language as a system separated from culture. In addition, educators need to work on a framework that builds points of articulation between language and culture.

Deardorff (2012, 2017) proposed a model (Fig. 5) with a focus on interaction. This author identified the components of intercultural competence: attitudes, knowledge and skills, internal and external outcomes. The necessary attitudes in the encounter with another culture are respect, openness, curiosity and discovery, to demonstrate that the culture of others

is valued; knowledge and comprehension of one's own culture, and awareness of the ways in which one's own culture has influenced the identity of the learner, as well as their worldview and perception of the other. Skills are those necessary to process information: observe, listen, interpret, relate. The attitudes, skills and knowledge ideally led to an internal outcome, consisting of seeing the world from the perspective of others: flexibility, adaptability and empathy. The external outcomes can be observed in terms of effective communication and appropriate behavior (Arasaratnam-Smith, 2017).

Berardo and Deardoff (2012:1) affirm that "cultural competence must be intentionally developed over time through effective learning experiences" and emphasized the importance of designing and assessing an intercultural experience in the classroom and beyond. In this context, they suggested classroom activities based on the following topics: introduce core concepts, understand differences, explore cultural values, discuss identity, manage cultural transitions, communicate successfully, build global teams, and resolve differences. These authors propose a set of exercises and tools based on the recognition of differences, respect for differences, and reconciliation of cultural differences.

5. Conclusions

One of the most important aspects common to all the models is that they have been designed with the needs of teachers in mind, and therefore can be used to plan cultural learning pedagogy. These models can work as frameworks for activities for sojourners who are going abroad or for the language class.

There are significant aspects of the teaching of intercultural communication and competencies which need to further evolve: the approach to pedagogy, the concepts of competence and assessment, and the

role of higher education institutions in intercultural communication.

In the evolution of cultural learning pedagogy, defining the learning goals is a central challenge. One common approach is to describe learning in terms of knowledge, skills, and awareness. According to Shaules (2019), in the traditional concept, knowledge can be seen as cultural facts, skills in terms of rules, and awareness, which is an abstract concept hard to define or quantify. The following point refers to competence and assessment. The former, defined by Byram (1997:7) as "an individual's ability to communicate and interact across cultural boundaries" is immediately connected to assessment, what is expected of an individual in accordance with certain objectives and contextual factors. Rather than speaking about assessment, Shaules proposes the Phenomenology of Cultural Understanding (2019:211-215), which highlights ways in which learners can gain a deeper sense of their cultural understanding at different levels of language learning. Further research and analysis of deep understanding and intercultural insight is required.

Higher education institutions are aware that intercultural communication should not be just a bonus for students who participate in study abroad programs or for incoming students. Therefore, the first and perhaps most meaningful step, at least in the short term, is to develop clear approaches to creating meaningful intercultural learning for all students.

References

- Agar, M. (1994) *Language Shock: Understanding the Culture of Conversation*, NY: HarperCollins Publishers.
- Arasaratnam-Smith, L. (2017) "Intercultural competence. An overview", D. Deardoff & L. Arasaratnam-Smith Eds. *Intercultural Competence in Higher Education. International Approaches, Assessment and*

- Application*, NY: Routledge, pp. 7-18.
- Bennet, J., Bennet, M. & Allen, W. (2003) "Developing Intercultural Competence in the Language Classroom", D. Lange and M. Paige Eds. *Culture as the Core. Perspectives on Culture in Second Language Learning*. Greenwich, CO: Information Age Publishing Inc, pp. 237-270.
- Berardo, K. & Deardoff, K. (2012) *Building Cultural Competence. Innovative Activities and Models*, Virginia: Stylus Publishing, LLC.
- Brody, J. (2003) "A Linguistic Anthropological Perspective on Language and Culture in the Second Language Curriculum", D. Lange and M. Paige Eds. *Culture as the Core. Perspectives on Culture in Second Language Learning*. Greenwich, CO: Information Age Publishing Inc., pp. 37-51.
- Byram, M. (1990) "Teaching Culture and Language: Towards an Integrated Model" D. Buttjes and M. Byram Eds. *Mediating Languages and Cultures: Towards an Intercultural Theory of Foreign Language Education*. Clevedon: Multilingual Matters, pp. 17-30.
- Byram, M. (1997) *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Byram, M., Gribkova, B. & Starkey, H. (n/d) *Developing the Intercultural Dimension in Language Teaching. A Practical Introduction for Teachers*. Available in Starkey_InterculturalDimensionByram.pdf (ucl.ac.uk) (Viewing September 13rd, 2021).
- Council of Europe (2020) Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Cambridge University Press. Available in <https://rm.coe.int/common-european-framework-of-reference-for-languages-learning-teaching/16809ea0d4> (Viewing September 15th, 2021).
- Diaz, A. (2013) *Developing Critical Linguaculture Pedagogies in Higher Education. Theory and Practice*. Briston, UK: Multilingual Matters.
- Gregersen-Hermans, J. & Pusch, M. (2012) "How to design and assess an Intercultural Experience", K. Berardo & K. Deardoff Eds. *Building Cultural Competence. Innovative Activities and Models*. Virginia: Stylus Publishing, LLC, pp. 23-41.
- Hall, E. (1973) *The silent language*, New York: Anchor Books A Division of Random House, Inc.
- Hall, E. (1976) *Beyond Culture*, New York: Anchor Books A Division of Random House, Inc.
- Hall, J. (2012) *Teaching and Researching Language and Culture*, Harlow, UK: Pearson Education Limited.
- Kramsch, C. (1993) *Context and Culture in Language Teaching*, Oxford: Oxford University Press.
- Logan, P. (2012) "On Culture: Edward B. Tylor's Primitive Culture, 1871." *BRANCH: Britain, Representation and Nineteenth-Centure History*. Ed. Dino Franco Felluga. Extension of Romanticism and Victorianism on the Net. Web. Available in http://www.branchcollective.org/?ps_articles=peter-logan-on-culture-edward-b-tylors-primitive-culture-1871 (Viewing September 9th, 2021).
- Pueblo Indians, Oldest Culture in the U.S. available in <https://www.legendsofamerica.com/na-puebloindians/> (Viewing September 9th, 2021).
- Shaules, J. (2010) *A Beginner's Guide to the Deep Culture Experience. Beneath the Surface*, Boston MA: Intercultural Press.
- Shaules, J. (2019) *Language, Culture, and the Embodied Mind. A Developmental Model of Linguaculture Learning*, Singapore: Springer.
- Shaules, J. (2019) *A Deep Culture Approach to Intercultural Learning: Culture, Cognition, and the Intuitive Mind*. Proceedings from conference presentation: A Blank Slate? Brain, Science and Cultures, Intercultura, Florence, Italy, April 5th, 2019.
- Street, B. (1993) "Culture is a verb" D. Graddol et al. Eds., *Language and Culture*. Clevedon: Multilingual Matters.

【研究ノート】

中国語の離合詞レキシコンの開発について

張 立波^{1)*}, 夏 逸慧²⁾, 謝 韜³⁾

1) 東北大学高度教養教育・学生支援機構, 2) 広州工商学院外語学院, 3) 東北大学文学研究科

離合詞は現代中国語の特殊な言語現象であり、語彙形態と構文の特性を同時に反映していることから、日本人学習者にとって、習得しにくい項目の1つである。そのため、離合詞の誤用については、これまでしばしば指摘されてきた。しかし、未だに有効な指導法が確立されていないのが現状である。この課題を解決するため、筆者らは学習データベースとして「離合詞レキシコン」の開発を手掛けた。本研究では、まず離合詞の教授法の研究における現状と課題をまとめ、学習データベースの開発の経緯などを紹介した。次に、『北京語言大学BCC語料庫』、『北京大学中国語言学研究中心CCL語料庫』を利用し、HSKなどに含まれている離合詞212語を選出し、その典型的な用例を選び、その選定の仕方について説明した。最後に、筆者らが開発している「離合詞レキシコン」の内容やアクセス方法及び検索の方法などを示すものである。

1. はじめに

例えば中国語の“结婚”という語に関して、「他结过两次婚（彼には2度の結婚歴がある）」という言葉があるが、その中では“结”と“婚”が切り離される。ある一定の条件のもとに、語と語が切り離される“结婚”のような動詞（この場合は動詞と目的語）は中国語の“離合詞”¹⁾と呼ばれている。『現代漢語詞典』（1996年版）に記載された離合詞は3,228語あり、その多くが日常的に使われる頻度が高い。中国語教育の現場では、離合詞は、基礎段階から中、上級までの学習内容のすべてに含まれている。

一方、「外国人中国語学習者がうまく使いこなせないということは多くの中国語教員および研究者が認識しており、対外漢語教学という面も、有効な教授法・学習法の確立が望まれるところである」と丸尾(2018)が中国語教育における離合詞の現状と課題を述べている。また、鄧(2012)は離合詞の拡張形式には共通のルールがあるが、特例の拡張形式も多数存在すると指摘している。

そこで、筆者らが離合詞の構造的特徴や学習者の誤用に配慮したうえで、離合詞の学習データベースとして離合詞レキシコン²⁾を開発している。これは、教科

書の不備や指導の不十分さを解決するだけでなく、時間や場所の制約を受けることなく離合詞を学習できるシステムを構築することを目的としている。

本稿では、まず離合詞学習データベースの開発の経緯を紹介する。次に、漢語水平考試（以下はHSK）などに含まれている212語の離合詞を選出したのち、『北京語言大学BCC語料庫』（以下BCCと称する）、『北京大学中国語言学研究中心CCL語料庫』（以下はCCL）を利用し、HSKに含まれている離合詞に基づいて、212語の離合詞を選出し、その典型的な用例の選定の仕方について説明した。最後に、筆者らが開発している離合詞レキシコンの内容及びアクセス方法と実際に単語をレキシコン内での検索方法などを示す。

2. 離合詞学習データベースの開発の経緯

2.1 離合詞の定義

『中国語離合詞500』（1990）では離合詞の定義について、「中国語の単語の中で、二音節以上かつ二つ以上の語素からなるもののうちで、語素間の結びつきが弱く、その間に他の成分を挿入できる単語がある。このように語素を連結してもよく、離してもよい使い方ができる単語を離合詞と呼ぶ。連結して用いる場合は

*) 連絡先: 〒980-8576 仙台市青葉区川内41 東北大学高度教養教育・学生支援機構 libo.zhang.d4@tohoku.ac.jp

単語として統一された一つの意味を表している、単に語素の意味を二つ合わせて表しているのではない。しかし、離して用いる場合は間に挿入した成分の意味を加えて表すため連語の一種として扱われる」と解釈されている。

例えば、前節の冒頭で挙げた中国語の“结婚”は二音節の語素からなる離合詞である。「他去年结婚了(彼は去年結婚した)」の“结婚”は日本語の“結婚する”と同じように“结”と“婚”二つの語素を連結して使う。一方「他是去年结婚的(彼は去年結婚したのです)」。また、前節で挙げた「他结过两次婚(彼には2度の結婚歴がある)」のように、その中では“结”と“婚”が切り離される。日本人学習者においては、日本語の動詞と同じように連結して使う場合は理解に問題はないが、一方で二つの語素を切り離し、その間にほかの成分を挿入するという言語現象は母国語である日本語にも既習した英語にもないため、しばしば誤用が見られる。

2.2 離合詞の拡張形式

前節でも紹介したように離合詞の二つの語素を切り離し、間にほかの成分を挿入する場合は離合詞の拡張形式と呼ばれている。

王海峰(2011)は《汉语水平词汇与汉字等级大纲》に出ている207語の離合詞を対象に、CCLを利用して、離合詞の拡張形式の文を14,968例抽出した。さらに整理した上で、以下の13パターンの拡張形式をまとめた(以下は筆者らが日本語に訳出)。

(1) 離合詞の拡張形式

- 1) A+了(+その他の成分)+B
例: 帮了一个忙(一回手伝った)
- 2) A+補語+B
例: 帮完忙(手伝いが終わった)
- 3) A+名詞/代名詞(的)+B
例: 帮他的忙(彼を助ける)
- 4) A+数量詞+B
例: 帮一点忙(ちょっと手伝う)
- 5) A+过(+その他の成分)+B
例: 帮过一次忙(一回手伝ったことがある)

- 6) 前置B+A
例: 忙帮了(手伝った)
- 7) A+着(+その他の成分)+B
例: 帮着他的忙(彼を助けている)
- 8) A+的+B
例: 帮的忙(助けた)
- 9) A+个+B
例: 帮个忙(ちょっと手伝う)
- 10) A+形容詞(+的)+B
例: 帮大忙(大変助かる)
- 11) A+A 繰り返し+B
例: 帮帮忙(ちょっと手伝う)
- 12) A+数詞+B
例: 睡一觉(ちょっと寝る)
- 13) A+動詞フレーズ(+的)+B
例: 吃管闲事的亏(でしゃばって損する)

周(2006)の調査から学習者にとっては離合詞の“合”(二つの語素を切り離していないことを指す)³⁾より“離”,つまり上記で紹介されている拡張形式の方がより誤用が多く見られ、学習しにくいことが明らかになっている。

2.3 日本人学習者における離合詞の習得状況

日本人学習者における離合詞の習得状況について、馮(2009)は教育現場の視点から次のように述べている。「中国語の中級者から、文を作る際に見られた誤用の中で、“離合詞”に関連する誤用の割合が増えている。つまり、学習者の“離合詞”の誤用を減らすことができれば、文を作る際に誤用率は大幅に改善されるだろう」(翻訳は筆者らによる)というのである⁴⁾。

また、洪(2017)は初級が126人、中級が15人、上級が14人を対象にVO式離合詞の習得状況を調査したところ、以下の三点で学習者の誤用が多く生じることが明らかになった。①目的語を伴う時、②各種の拡張形式、特に動態助詞“了”、“着”、“过”や補語を使う時、③重ね型を使う時。また、張(2021)は「基礎中国語」を120時間学習した学習者84名を対象に、VO式離合詞の習得状況を調査したところ、上記の三点のほかに、“是…的”の挿入に関する誤用率が高い結果

となった。さらに、洪（2017）の調査によれば、日本人学習者における離合詞の習得状況に関して、初級、中級、上級、どのレベルも望ましくないことがわかった。

また、学習者の離合詞の誤用が多く生じる原因について、張（2021）の調査では、学習者の離合詞の誤用の原因は教科書の説明不足や、学習者による日本語や英語からの類推、さらには既習している中国語の二音節動詞からの類推によるものと指摘されている。

2.4 離合詞に関わる諸問題

2.4.1 辞書における離合詞の取り扱い方

辞書では、“结婚jié//hūn”のようにピンインに「//」を入れて、離合詞であることが示されている。しかし、たとえば、“做菜zuò//cài”は『中日辞典 第3版』ではzuò//càiとあるのに対し、『現代汉语词典 第7版』では“做菜”の記載もない。辞書における離合詞の取り扱い方について、丸尾（2018）は外国人学習者が離合詞を認定する際に通常、判断の基準とするのは、辞書の見出し語のピンイン表記に併用される「//」類の記号の有無。ただし、この表示は絶対的なものではなく、その有無について辞書によって差が見られると指摘している。このように、辞書によって離合詞の認定について差が生じており、統一的な表記が確立されていないことは、離合詞の認定の段階において、学習者の学習や教員の指導に影響を与えていると言えよう。

2.4.2 中国語教育に関するガイドラインの離合詞の扱われ方

日本の中国語教育学会による『中国語初級段階学習指導ガイドライン』（2007）は『文法項目表』と『学習語彙表』から構成されている。離合詞は『文法項目表』の品詞の中の動詞に下位分類されている。離合動詞（離合詞）と称され、“结婚”、“见面”、“毕业”、“生气”が例として挙げられている。さらに、『学習語彙表』では、離合詞について、品詞は動詞とされ、二つの音節のピンイン表示の間に「//」が入れられて、離合詞以外の動詞と区別されている。例えば、“起床”という離合詞は動、qǐ // chuáng と表示されている。また、『学習語彙表』の総数は1,000語で、これを第一表600

語と第二表400語に分けられている。前者は基本語、後者は準基本語と称されている。前者では、600語のうち、離合詞は19語含まれている。後者では、400語のうち、離合詞は12語含まれている。

国際中国語教育においては、中国の国家漢辦による『国際漢語教学通用過程大綱』（2014：以下は『大綱』）は中国語教育のガイドラインであり、文法項目について一級から六級に区分されているが、「離合詞」は「二級」からの文法項目の実語に分類されている。また、『大綱』の二級常用語彙表（300語）には、品詞が示されず、離合詞は二つの音節のピンイン表示の間に「//」が入れられて、ほかの動詞と区別されている。「二級」文法項目の中の離合詞について、“起床”の他5語が挙げられているが、“他游了一次泳”という離合詞の“離”の状態で用いた例が1つ挙げられているにとどまる。また、最上級の「六級」の文法項目には、“答辩”の他14語が挙げられ、“打了一架”、“发了一会儿呆”、“投了你一票”、“做不了主”と4つのフレーズが挙げられている。

この『大綱』の離合詞の文法項目の紹介のしかたについては、いくつか問題点があると言わざるを得ない。たとえば、動詞の重ね型はこの『大綱』の「二級」に紹介されている。しかし、離合詞の重ね型は「四級」の文法項目に紹介されている。このような紹介の仕方は学習の観点から効率的とは言いがたい。また、『大綱』で紹介されている離合詞の拡張形式は非常に限定的で、動態助詞“过”、“着”の挿入や、“是……的”などが含まれておらず、応用的な使用法に及んでいなかったのである。

以上の記述からわかるように、中国語教育に関するガイドラインでは、“離合詞”とそれ以外の二音節詞を区別するため、辞書の表記法が踏襲されているにすぎないこと、加えて離合詞の定義、拡張形式の説明などが不十分であることが看取されよう。

2.4.3 日本で出版されている教材における離合詞の扱われ方

日本で出版されている教材における離合詞の扱われ方について、張（2015）は学生が離合詞をマスターできない理由を2つ挙げている。そのうち、1つは現在

使用されている多くの教科書に離合詞の紹介が含まれていないことである。

また、洪（2017）は日本で出版されている初級、中級教材計30冊を調査したところ、離合詞について言及していない教材が20冊もあり、全体の三分の二を占めると述べている。さらに、離合詞の品詞やピンイン表記が統一されていないだけでなく、離合詞を一つの文法項目として扱う際にも内容説明が不統一である。加えて、“打工”，“上课”，“睡觉”などの離合詞は初級段階で頻出する単語であるため、学習者が離合詞の知識を持っていないと誤用につながる確率が高くなると指摘している。

2.4.4 離合詞の教授法について

中国では、周（2006）は離合詞の複合型かつ段階的な教授法を提案し、離合詞の拡張形式を段階的に学習者に紹介するのを勧めている。王海峰（2011）は一つずつ学習者に習得させる教授法を紹介している。王瑞敏（2005）は離合詞“合”から“離”という順次的に指導するモデルを提案している。

日本では、馮（2009）は個別の離合詞の用例に基づき、類推によって、離合詞のルールをまとめるという教授法を紹介している。また、洪（2017）は“毕业”，“请客”などの離合詞は目的語を伴うことができないとし、動作の対象を示す時に、三種類のパターン⁵⁾があると具体的に説明することで、離合詞の要点をパターン化して解釈する方法などを提案している。

しかし、これらの指導法については、学習過程のどの段階で、どのように行うかが明らかにされていない。言い換えれば、これらの研究成果は、現時点において、教育現場の限られた時間の中では、十分に活用する機会を得られないのである。

2.5 離合詞の教授法の確立が遅れる理由

前節で辞書、中国語教育のガイドライン、日本で出版されている教材などにおける離合詞の扱われ方、離合詞における教授法の先行研究及び課題を取り上げた。この節では、前節を踏まえ、離合詞の教授法の確立が遅れる理由について述べる。

離合詞の教授法の確立が遅れる理由について以下の

四点が考えられる。

1つ目は、中国語の語彙では、離合詞は特殊な語彙であり、“合”と“離”という特殊な性質により、「語彙指導」と「文法指導」の2つのカテゴリーにまたがっており、外国人学習者の語彙指導では難点となっている。

2つ目は、中国語の言語学に関する研究では、離合詞の定義などが完全には解明されていない。多くの論争があり、研究者によって意見が別れているため、離合詞の指導では、正確で効果的なガイドラインを提供することは難しいと考えられる。

3つ目は、離合詞は独特なものであるということである。日本人学習者の母国語には語彙の“合”と“離”という現象はないため、母国語の負の転移と目標言語の知識の欠如は、学習者が中国語の離合詞を使用する際にしばしば間違いを犯す主な理由と思われる。

4つ目は、離合詞の指導は、ほとんどが伝統的な語彙指導法に従っており、離合詞に関連する文法（拡張形式）などの指導にあたって、効果的な教授法の欠如となっている。

また、丸尾（2018）では「一口に離合詞と言っても、それを構成する2つの要素の性格が個別に反映されるため、離合詞という1つの範疇における文法的特徴の統一的な解釈を打ち立てるのは容易ではない。加えて、離合詞(XY)がとり得る形式…についても各語によって適用の範囲に差が見られる…このように最終的には個別の語の用法を論じることになる」と論じられている。さらに、王（2011）は、CCLにおける207の離合詞の拡張形式の例文を調査したところ、拡張形式のパターンが全く同じである離合詞はないと明らかにしている。つまり、離合詞は1つ1つ覚えていく必要があると思われる。

本研究開発では、離合詞の上記のような特徴及び中国語教育における離合詞の様々な課題を踏まえ、学習者の離合詞をより学習しやすい環境を提供することを目指している。以下では、本研究開発における離合詞の用法の集め方、離合詞レキシコンの内容やデータベースへのアクセスと検索の方法などを説明する。

3. 離合詞に関するコーパスに基づいた調査

3.1 離合詞の選出

本稿では、母語話者による自然発話を格納した『北京語言大学BCC語料庫』と『北京大学中国語言学研究中心CCL語料庫』を対象範囲として調査をおこなった。その中で、BCCはデータの多様性が優れるため(ネット上の眩き、文学作品や新聞紙などが包括されている)、調査の重心は当コーパスに置くこととした。また、本データベースの核心は学習者に離合詞の正しい使用法を身につけてもらうことであるため、ネット上の母語話者発言も参照するが、主に出版物に載せられた語句やフレーズなどを基準としている。

本データベースは、日本人学習者向けの語彙レキシコンを作成することを目指しているため、教育現場と実践の需要を念頭に、HSK(漢語水平考試)などが指定した初級語彙及び一部の中級語彙から212語を選出した。

各語の選出は母語話者である筆者らがおこない、また複数の母語話者にそれぞれの単語の親密度をチェックしてもらった。単語の親密度(word familiarity)とは、単語のなじみ度を示す概念である(Richards 1970)。親密度が高いほど日常会話で使われる可能性が高いことを示している。結論としては、212語のいずれも日常の自然発話において、かなりの高頻度で発されたことが判明した。しかし、“留学”(留学する)離合詞の拡張形式を調べる際、“我留了学生很多作业”(私は学生にたくさんの課題を出した)のような用例では、“留了学”は“留学”の拡張形式ではないこともある。本研究では、このような文法的に離合詞ではないケースを除外する。また、学習者による誤用可能性も考えて、誤用されることが一般的に避けられる語を選出範囲にいれないことにした。例えば、下記の例を参照されたい：

(2) 日本語において本動詞・動詞句用法あり

- a. 翻身する
- b. 身を翻す

(3) 日本語において動詞句用法なし

- a. 離婚
- b. *婚を離す

中国語の“翻身”は離合詞用法を有するにも関わらず、日本語には表面上対応できる表現も存在するため、誤用される確率は相対的に低いことを念じて、“翻身”を本レキシコンに入れないことにした。

それと反対に、中国語の“離婚”は分離して使うことがしばしばあるが、日本語の「離婚」は分割不可能なので、誤用されるリスクが高いと判断し、レキシコンに“離婚”を取り入れた。

3.2 離合詞用例の検索

離合詞を検索するにあたって、何らかの要素が介在することを前提にし、BCCとCCLにて離合詞用例の精査をおこなった。本プロジェクトでは、介在要素の品詞や機能だけではなく、介在語の数量も考慮した。つまり、離合詞の調査においては、2つのディメンジョンを総じてレキシコンに収納すべき用法を収集した。

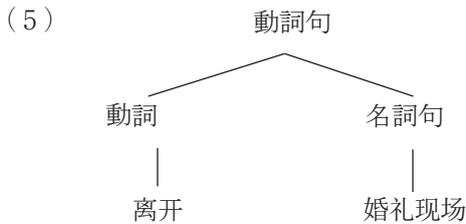
3.2.1 介在語の数量

まず、介在語の数について紹介する。BCCでは、2つの漢字の真ん中にピリオド「.」を入れることによって、介在語が「一」のすべての用例が出る。下記の例を参照されたい：

(4) 介在語が「一」の場合

- a. 「我离了婚」
- b. 「我去年离的婚」
- c. 「大不了再离次婚」
- d. 「他离开婚礼现场后」

(4a-c)が示しているのは、離合詞に介在する典型的な要素である。次のサブセクションにも言及するが、時間要素を表す「動態助詞」、実在意味の薄い補助的助詞“的”、数量詞の範疇に属す“次”が観察された。また、(4d)のような表面上は離合詞になっているものの、実際一つの動詞をなしていないケースも検出されたこともある((5)で示している通り)。それを不純物としてトリミングした。



上述のアプローチに従い、介在語の数を「六」までと上限を付け加えた。その理由は三つある：(i) 介在語が「五」を越えると、検出例が急激に減少する。(ii) 介在語が「六」だった検出例が観察されても、必ずしも介在語の形態素が増えているとは限らない。つまり、それを特別に習う必要がない。(iii) 正確な表現が検出されても、学習者（特に初級の人）にとっては難しさが過ぎてしまうと判断される。下記の例は(ii)と(iii)を具現化している：

(6) 吃妈妈炒的油盐饭。

お母さんの作った塩味チャーハンを食べる。

(7) 吃些不愿意吃的饭。

食べたくない飯を食べるなんて。

(6)の例文は、ごく普通の「離合詞動詞部分+修飾語+離合詞名詞部」構造になっているが、介在語が「六」を越えたとしても、単独に扱う必要がない。また、(7)は文学作品に生起する文で(cf.『氷心全集』)、文学的な言葉遣いも見受けられるため、学習者に対しては負担が大きい。上記の理由に基づいて、介在語が「六」以上の離合詞用例をレキシコンに入れないことにした。

3.2.2 介在語の品詞と機能

本データベースは、離合詞という言語現象の統語的性質を踏まえて、介在語の統語的性質も考慮した。具体的には、介在語の数だけではなく「どんな語句が介在語なのか」を調べた。これも学習者の離合詞習得大きく貢献できるセクションであろう。

介在語の品詞・機能に対する考察は、本レキシコンの各アイテムの解説欄にも反映される。例えば、「洗澡」のアイテムにおいては、介在語が「一」の場合、主に「動態助詞 (Aspect Marker)」と「数量詞」が挿入する。

その他には、「結果補語」も観察されていた。

(8) 介在語が「一」の場合

- a. 「洗了/着/过澡」動態助詞
- b. 「洗个/次/回澡」動量詞
- c. 「洗完澡」結果補語
- d. 「洗海澡」名詞による修飾

(9) 介在語が「二」以上の場合

- a. 「洗热水澡」名詞句による修飾
- b. 「洗过了澡」複数動態助詞
- c. 「洗了圣洁的澡」動態助詞・形容詞修飾

(8)と(9)が示している通り、レキシコンの各離合詞アイテムにおいては、典型的な用例を羅列し、ある程度の抽象化を施して記憶しやすい工夫をされていた。

それ以外にも、当該離合詞の用例に関する最も頻繁に使用されている用例も解説欄で書かれている。学習者が当レキシコンをとおして中国語の離合詞をマスターすることが期待できる。

3.2.3 一部用例の除外

すべての離合詞の検出例には、レキシコンに入れるべきではないケースを除外した。まず、(4d)のような非離合詞用法を除外した。ただし、正確な離合詞用法であっても語学教育と学習者に向かない用例もいくつかある。それらの用例は以下の3種類ある：(i) 標準文法から逸脱した用法；(ii) 非典型的、もしくはインフォーマルな用法；(iii) イディオムの用法。

(10) a. 「我竟然看你不见」

b. 「我毕我的业，关你什么事」

c. 「吃牢饭」

(10a-c)はその3種類の除外された文を表している。

(10a)では、「看见」には「人称代名詞+否定辞」が挿入され、奇をてらう表現とでも言える。(10b)では、「毕业」に「人称代名詞」が挿入されており、口語では認められる表現だが、学習者には混乱を引き起こす負の影響が出かねない。(10c)は、初歩段階にいる学

習者にとってはイディオム表現が記憶の負担にもなるため、本レキシコンから除外した。

4. 「離合詞レキシコン」の設計と使用

4.1 ホームページの設計

離合詞レキシコン学習データベースの制作には、タスク、Wiki、およびデータベースを統合するマークダウンサポート機能を備えたメモアプリケーションである「Notion」を用いた。編集者はデータベース上で、例文や解説の追加など直接プロパティの編集をすることが可能である。

離合詞レキシコン学習データベースの制作の発想は日本語の複合動詞レキシコンによるものであり、離合詞レキシコンは以下のような学習の系統性・利便性・視覚効果を踏まえ、中国語学習者に確かな離合詞の学力を身に付けさせることを目指している。

系統性	離合詞の用法の説明とともに、その発音データも提示しているので、発音練習をしながら能力を定着することができる。
利便性	いつでもどこでも携帯・パソコンでアクセスし、学習・検索することができる。
視覚効果	動画教材は、学習者の興味関心を惹きつけ、記憶に残りやすくなる。

『BCCコーパス』と『CCLコーパス』から収集した離合詞の用例をまとめ、全ての用例を読む録音データや練習問題を作成し、漢字・ピンイン・日本語を検索できる機能も含む離合詞レキシコンを作成した。「離合詞の概説篇」、「離合詞リストと「離合詞と各成分の共起関係」という主なセクションがある。現時点では、離合詞レキシコンには、HSKに収められた中国語離合詞の212語が登録されている。離合詞レキシコンのWebページにアクセス・ログインする方法にはURLまたはQRコード(図3)の2つがある。

4.1.1 セクション1 離合詞の概説篇

「離合詞の概説篇」には、離合詞学習入門者が学ぶべきこと、学習方法を具体的に解説し、「離合詞の定義と特徴」「離合詞ビデオ教材」「離合詞YOUTUBE

教材」という三つのセクションがある。

「離合詞の概説篇」には、離合詞の定義の詳細を確認することができるようになっており、動態助詞(“着”, “了”, “过”), 時間フレーズ, 数量 (“个”, “点儿”), 様態 (または程度)・可能・方向・結果補語, 反復疑問文, 重ね型を入れるときの「離合詞拡張形式の特徴」をまとめている。要点が実例をもとに解説することで、中国語学習の初級者にも理解しやすいような構成になっている。また、例文の出し方として、分離された離合詞は赤い文字でマークされているが、これは視覚を使うことで暗記を効果的にする意図がある。例えば、図1では、動態助詞“着”“了”を離合詞“跳舞”“做饭”“请假”“下课”に入れると、それらが含まれた例文を確認することができる。

「離合詞ビデオ教材」には、現在6つの動画をアップロードしている。合計約1時間の動画を通して、離合詞の学習の入り口とするとともに、それらの用法の特徴が教材を通して理解しながら習得できるようになっている。第1課では、離合詞における“離”と“合”について解説し、学生の学習や生活に密接している初級中国語教科書に含まれている離合詞の22個を紹介している。第2課と第3課では、『中国語さらなる一歩』に関わる離合詞について説明し、主述文、疑問文(“吗”), 省略, 動作の完了と進行,“(是) ~的”の文, 補語などに関わる離合詞について紹介している。第4課と第5課では、離合詞拡張形式の特徴についてまとめた。第6課では、辞書に使われる離合詞の注意点, と離合詞の学習データベース「離合詞レキシコン」の使い方について説明をしている。

(1)動態助詞(“着”、“了”、“过”)を入れるときは、「V+動態助詞+O」の形が基本である。

①着(持続動作・状態を表す)→「V+着+O」になる。

她正跳着舞呢。
彼女はダンスをしている。
妈妈做着饭和我聊天。
母はご飯を作りながら、私と喋っている。

②了(既に発生・完成した動作を表す)→「V+了+O」になる。

我请了两天假。
私は二日間休みを取っている。
下了课,我去打工。
授業が終わったら、私はアルバイトに行く。

図1. 例文の示し方

離合詞の学習を入門したうえで、セクション2「離合詞リスト」に選定した212語に従って、「離合詞 YOUTUBE教材」を使うことで、各離合詞に関する用法をよりよく理解することができ、授業以外の自主的な学習もできる。動画では、女性と男性が一人ずつ例文を読んでおり、「穴埋め」式の練習問題もある。二つまたは三つの離合詞は一つの動画にまとめていて、現時点では二つの動画をアップロードしている。

4.1.2 セクション2 「離合詞リスト」

学習者が離合詞をより深く学び、より多くの例文を習得したいとき、「離合詞リスト」を通して学ぶことができる。各離合詞はピンインのアルファベット順に配置されている。具体的には、A～C (32語)、D～F (35語)、G～I (18語)、J～L (36語)、M～O (7語)、P～R (18語)、S～U (30語)、V～W (1語)、X～Z (38語) という順である (図6)。

ホームページでは、各離合詞をクリックして、離合詞の漢字表記、ピンイン表記、意味解釈、例文 (録音



図2. 離合詞レキシコンのホームページ

離合詞ビデオ教材

第1課. 離合詞の定義などについて



第1課では、離合詞の定義、離合詞における“離”と“合”について解説し、学生の学習や生活に密着している初級中国語教科書に含まれている離合詞の22個を紹介していきます。

図4. 離合詞レキシコンにおけるビデオ教材



図3. 離合詞レキシコンのQRコード



図5. 離合詞レキシコンにおける YOUTUBE教材

離合詞レキシコン

A~C	J~L	S~U
① 熬夜 áo yè	集资 jí zī	撒谎 sā huǎng
安心 ān xīn	及格 jí gé	散步 sǎn bù
罢工 bà gōng	加油 jiā yóu	刹车 shā chē
把关 bǎ guān	加班 jiā bān	上班 shàng b...
拜年 bài nián	加速 jiā sù	上当 shàng d...
帮忙 bāng m...	鞠躬 jū gōng	上任 shàng rèn
保密 bǎo mì	将军 jiāng jūn	伤心 shāng xīn
报名 bào míng	见面 jiàn miàn	生病 shēng b...
报仇 bào chóu	结婚 jié hūn	刷牙 shuā yá
办公 bàn gōng	解雇 jiě gù	睡觉 shuì jiào
毕业 bì yè	就业 jiù yè	失业 shī yè
闭幕 bì mù	尽力 jìn lì	失眠 shī mián
表态 biǎo tài	敬礼 jǐng lǐ	使劲 shǐ jìn
变质 biàn zhì	经商 jīng shāng	示威 shì wēi
插嘴 chā zuǐ	捐款 juān kuǎn	上课 shàng kè
吵架 chǎo jià	绝交 jué wàng	生气 shēng qì
吵嘴 chǎo zuǐ	开车 kāi chē	上网 shàng w...
吃饭 chī fàn	开刀 kāi dāo	受罪 shòu zuì
吃惊 chī jīng	开会 kāi huì	说话 shuō huà
吃亏 chī kuī	开工 kāi gōng	刷牙 shuā yá
抽空 chōu kò...	开幕 kāi mù	算数 suàn shù
出事 chū shì	开学 kāi xué	跳舞 tiào wǔ
吹牛 chuī niú	看病 kàn bing	叹气 tàn qì
参军 cān jūn	看见 kàn jiàn	提高 tí gāo
唱歌 chàng gē	考试 kǎo shì	提醒 tí xǐng
成交 chéng jiāo	旷课 kuàng kè	听话 tīng huà

図6. 離合詞レキシコンの単語リスト

離合詞レキシコン

離合詞と各成分との共起関係

不

離合詞	アスペク...	数量表現	否定	量語	倒置	人
帮忙	帮了忙 帮过忙	帮了不少忙 帮上什么忙 帮了半天忙 帮那么一点忙	帮不了忙	帮帮忙		帮帮
吃饭	吃过饭 吃着饭 吃了饭	吃的什么饭 吃一点儿饭	吃不下饭	吃吃饭	饭吃	吃呀
唱歌	唱了那首歌 唱着歌 唱过歌	唱了半天歌 唱了一会儿歌 唱不少歌 唱了那么多歌儿 唱什么歌	唱不了歌	唱唱歌		唱呢
点菜	点过菜	点了很多菜 点两个菜 点什么菜	点不了菜	点点菜		
抽烟	抽着烟 抽过烟	抽了一根烟	抽不了烟			
熬夜	熬着夜 熬了夜	熬了一宿夜	熬不了夜			
保密		保个密	保不了密			
报名	报了名	报个名	报不了名			
毕业	毕了业	毕个业	毕不了业			
表态	表了态 表过态	表个态	表不了态	表表态		
插嘴	插了嘴 插过嘴	插个嘴 插包嘴	插不了嘴			

図7. 離合詞と各成分との共起関係

データ), 文法用法などの情報が収録されているページがある。上記で紹介した「離合詞の定義と特徴」にまとめられた, 離合詞と組み合わせ可能な語要素に基づき, 例文を作成した。中国語学習の初級者の方や, 一定レベルの中国語を学習した経験のある学生に向けた日常生活の中で使われる用例である。数名の中国語母語話者が各例文を確認し, 日本語訳また中国語例文の録音データも追加した。

「練習問題集」には, 離合詞リストに記載された単語の練習問題(穴埋め問題, 並び替え問題)がある。先行研究によると, 日本人学生が外国語を学ぶのに並び替え問題が最も効果的であることが指摘されている。そのため, 基礎固めをするために, 二種類の練習問題集を作成し, 特に会話力・聴解力を伸ばしたい学生向けのセクションとして機能させている。

4.1.3 セクション3 離合詞と各成分の共起関係

「離合詞と各成分の共起関係」のセクションには, 結果・方向補語や動態・構造助詞, アスペクト, 数量表現などについて, 確認することもできる。

第二言語コミュニケーション能力を育成するために,

語彙知識の重要性が提唱されている (Wilkins1972)。Lewis (1993,1997) はLexical approach (語彙アプローチ) という概念を提唱し, 単一の語 (word) ではなく, 2語以上からなる連語や, 意味のあるひとかたまりとしての語や定型表現のような語彙チャンク (lexical chunks) に触れることこそが, 言語習得の基底であることを述べている。Schmitt (2000) によると, 脳はこれらの語彙チャンクを単一の全体として保存, および処理していると指摘されている。脳の短期記憶容量は長期記憶容量よりもはるかに制限されているため, 私たちの脳は, 各単語を別々の部分として抽出するよりも効果的な情報として語彙チャンクを抽出している (Schmitt, 2000)。

しかし, 日本では, このLexical Approachは英語の教育で成果を上げているが, 中国語の学習を取り入れていることがまだ少ないと考えられる。そして, 離合詞レキシコンでは, 離合詞の各成分の共起関係というセクションを作成した。ここでは, 視覚的な刺激を学習者に与えることで, 定型表現を覚えやすくしている。

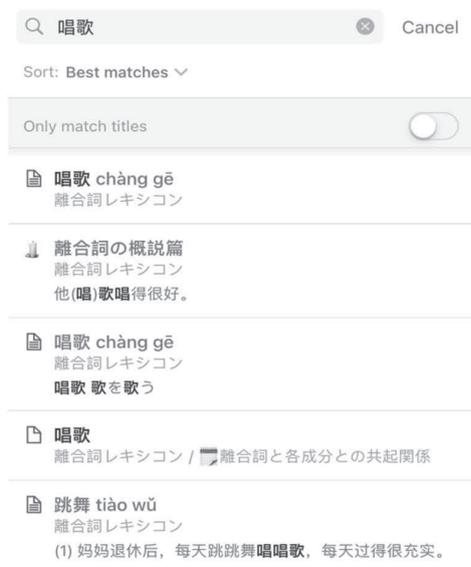


図 8. 検索結果のページ

唱歌

≡ アスペクト	唱了那首歌 唱着歌 唱过歌
≡ 人称代名詞	唱她的歌
≡ 修飾辞	唱山歌 唱国歌
≡ 倒置	Empty
≡ 助詞	唱的歌
≡ 可能	唱得了歌
≡ 否定	唱不了歌
≡ 数量表現	唱了半天歌 唱了一会儿歌 唱不少歌 唱了那么多歌儿 唱什么歌
≡ 方向補語	唱上歌 唱起歌
≡ 量語	唱唱歌
≡ 結果補語	唱完歌

図 9. 「唱歌」と共起できる各成分

4.2 離合詞レキシコンの検索とコメント欄

サイドバー上部の search 画面で、特定の単語や用法を検索できる。検索キーワードは中国語、日本語、ピンイン表記にも対応しているため、学習者は離合詞の使い方がわからない場合、すぐ検索することができる。例えば、中国語“唱歌”を入力し、検索結果の並べ替えメニューは図 2 のように表示される。他には、ピンイン「changge」、日本語「歌う」を入力し、それぞれを含む例文、解釈などの情報が出てくる。

また、検索結果の並べ替えメニューの下から二番目の「離合詞と各成分との共起関係」をクリックすると、“唱歌”と共起られる語要素を確認することができる。また、「離合詞と各成分の共起関係」の検索について、右上の検索欄に“不”（動作が継続する状態を表わす）という「アスペクト」を入力すると、“帮不了忙”の“帮忙”，“吃不了饭”の“吃饭”，“唱不了歌”の“唱歌”，“点不了菜”の“点菜”のように，“不”を含む離合詞の用法が自動的に絞り込まれる。

「コメント欄」には、使用者からのフィードバックや質問への回答用に一つのページを設定している。離合詞に関する疑問を持つ学習者や研究者などは、直接質問することができ、編集者はいつでもその質問に回答することができる。

5. まとめ

本稿は、まず離合詞学習データベースの開発の経緯などをまとめた。次に、『北京語言大学BCC語料庫』と『北京大学中国語言学研究中心CCL語料庫』を利用し、HSKなどに含まれている離合詞⁶⁾に基づいて、212語の離合詞を選出し、その典型的な用法を含めて説明した。最後に、筆者らが開発している離合詞レキシコンの内容やアクセスと検索の方法などを示した。

また、今後の研究開発については、離合詞レキシコンに取り上げられている212語すべての用例や日本語訳の妥当性の検証を試みる。さらに日本の中国語技能検定試験においても対応可能なアイテムや練習問題を充実させ、加えて学習者によく見られる誤用文を収集することなどを予定している。

謝辞

本稿は、東北大学高度教養教育・学生支援機構による「令和2年度教育開発推進経費」の助成を受け実施した取り組みの成果報告です。プロジェクトにご協力をいただきました方々に感謝いたします。

注

1) 本稿は、中国語教育学会第19回全国大会での発表内容に加筆し、修正を加えたものである。また、本稿において離合詞とは、VO構造の二音節動詞を指す。

- 2) 離合詞レキシコンは以下のURLである。https://www.notion.so/614d60ff62424cb3b9af507857ab9c18
- 3) 本稿では、離合詞の構成される二つの語素の間に他の成分を挿入していない状態を“合”と称し、二つの語素の間に他の成分を挿入する状態を“離”と称する。
- 4) 馮(2009)では、次のように述べられている。「从学习汉语的中级者开始，在造句，作文中出现的偏误中，与“离合词”有关的错误所占的比例越来越大，换言之，如果能减少有关“离合词”的错误，就可能大大提高正确率」。
- 5) 洪(2017)では、動作の対象を示す時に、次の三つのパターンが説明されている。①「前置詞+対象+離合動詞」の形式でしか使えないもの。例えば、「向她道歉，给孩子洗澡，和学生聊天儿」がある。②「動詞+対象+目的語」の形式でしか使えないもの。例えば“劳您驾”，“请你客”などが挙げられる。③上記両方の形式が使えるもの。例えば、「彼に会う」は「跟他见面」と言ってもよいし、「见他一面」と言ってもよい。同じく「彼を助ける」は「给他帮忙」と言ってもよいし「帮他的忙」と言ってもよい。
- 6) 離合詞レキシコンに含まれる212語は『国際漢語教学通用課程大綱』（以下は教学大綱）129語、『漢語水平詞匯与漢字等級大綱』（以下は詞匯大綱）63語、『中国語検定試験』（以下は中検）18語、『中日辞典第2版』2語からなっている。『教学大綱』（2014）年は教育課程目標の構造的設定を「漢語水平考試」（中国語能力試験、略称HSK）と関連づけられ、HSKに準拠されているものである。『詞匯大綱』1992年に公刊され、2001年に修訂されている。この『詞匯大綱』と『漢語水平等級標準与語法等級大綱』（1996年）はHSKの出題の根拠とされているものである。『中検』は1981年第1回試験実施され、日本国内において一番長く実施されている中国語の検定試験、年間約6万人以上が受験している。

表1 『国際漢語教学通用課程大綱』における129離合詞

級別	離合詞
1級	看见, 睡觉, 同学, 说话
2級	唱歌, 考试, 跑步, 起床, 上班, 生病, 跳舞, 游泳
3級	帮忙, 担心, 发烧, 放心, 见面, 结婚, 离开, 认真, 生气, 刷牙, 提高, 完成, 洗澡, 有名, 着急, 注意
4級	报名, 毕业, 抽烟, 吃惊, 打针, 道歉, 鼓掌, 害羞, 加班, 理发, 聊天, 留学, 请假, 请客, 散步, 伤心, 提醒
5級	操心, 吵架, 吃亏, 辞职, 打工, 倒霉, 登记, 点头, 发愁, 发言, 罚款, 付款, 干杯, 干活, 革命, 潜水, 挂号, 过期, 合影, 灰心, 及格, 离婚, 录音, 落后, 冒险, 迷路, 排队, 碰见, 破产, 上当, 失业, 使劲, 投资, 应聘, 作文
6級	把关, 拜年, 保密, 报仇, 表态, 成交, 抽空, 吹牛, 打架, 当面, 动身, 发财, 发火, 发誓, 分手, 过瘾, 化妆, 怀孕, 将军, 解雇, 经商, 敬礼, 就业, 鞠躬, 绝望, 旷课, 留神, 纳闷儿, 拼命, 破例, 起草, 让步, 撒谎, 刹车, 受罪, 算数, 投票, 消毒, 泄气, 延期, 要命, 迎面, 用功, 遭殃, 沾光, 值班, 致辞, 走私, 作弊

表2 『漢語水平詞匯与漢字等級大綱』における63離合詞

級別	離合詞
甲級	开学, 留念, 努力, 看病, 照相
乙級	出院, 会客, 回信, 办公, 安心, 下班, 住院, 开会
丙級	尽力, 加速, 开幕, 汇款, 拐弯, 懂事, 出事, 带头, 加油, 闭幕, 示威, 失眠, 叹气, 着凉, 游行, 罢工
丁級	创业, 集资, 担保, 留意, 命名, 纳税, 发炎, 缺席, 负伤, 入学, 入境, 存款, 点火, 吵嘴, 执政, 执法, 捐款, 赔款, 丢人, 开刀, 狠心, 移民, 下令, 签名, 听话, 争气, 开工, 参军, 闹事, 上任, 行贿, 作案, 变质, 享福

表3 『中国語検定試験語彙表』における18離合詞

級別	離合詞
准4級	上课, 下课
4級	读书, 开车, 滑雪
3級	吃饭, 倒车, 放假, 退烧
2級	熬夜, 插嘴, 打雷, 打字, 堵车, 发霉, 上网, 晕车, 找钱

上記の他に、“点菜”，“做饭”がある。“点菜”，“做饭”について、小学館で出版されている『中日辞典第2版』（2007年）では、赤い星印を2つ付され、学習上の目安として、最もよく使用される単語で約1000語の中の2つである。また、以下の表4は『教学大綱』、『詞匯大綱』、『中検』などにに基づき、筆者らが作成したレベル相関図である。

表4 『教学大綱』, 『詞匯大綱』, 『中検』 レベル相関図

	中検	教学大綱	詞匯大綱
上級	1級 (語彙数非公開)	6級 (5000語以上)	丁級 (3500語程度)
	準1級 (語彙数非公開)		
中級	2級(語彙数非公開)	5級(2500語程度)	丙級 (2200語程度)
		3級 (1000～2000語)	
	4級 (500～1000語)	4級 (1200語程度)	甲級 (1000語程度)
準4級 (500語程度)	3級 (600語程度)		
	2級 (300語程度)		
入門		1級 (150語程度)	

参考文献

北京・商務印書館/小学館 (2007) 『中日辞典第2版』, 小学館

鄧凌志 (2012) 「中国語「離合詞」の教授法に関する研究」, *Polyglossia : the Asia-Pacific's voice in language and language teaching* Vol. 23, pp. 139-153.

馮戰兵 (2009) 「對外漢語教学中的VO式“離合詞”」, 『梅光学院大学論集』42巻, pp.59-65.

国家汉语水平考试委员会办公室考试中心 (2001) 『汉语水平词汇与汉字等级大纲 (修订版)』, 经济科学出版社.

韓越 (1999) 论日本学生的母语负迁移及其对策, 《湖南大

学学报: 社会科学版》第13巻第4期, pp.90-93.

洪潔清 (2017) 「日本人学習者のVO式離合動詞の習得に関する一考察」, 『明治学院大学教養教育センター紀要』11巻, pp.9-20.

国立国語研究所 (2013) 「複合動詞レキシコン」, <https://db4.ninjal.ac.jp/vvlexicon/> (閲覧日: 2021年5月6日)

孔子学院总部/国家汉办 (2014) : “国际汉语教学通用课程大纲 (修订版)”, 北京语言大学出版社, 北京

Lewis, M. (1993). *The lexical Approach: The State of ELT and a way Forward*. Hove, England: Language Teaching Publications.

Lewis, M. (1997). *Implementing the Lexical Approach. Putting Theory into Practice*. Boston, MA: Heinle.

丸尾誠・韓涛 (2018) 「中国語の離合詞の用法について: 動詞“留学”をめぐる問題」, 『名古屋大学人文学研究論集』第1号, pp.129-145.

宮本幸子 (2000) 日本学生学习汉语常见的表达错误, 《汉语学习》第4期, pp.61-63.

守屋宏則 (1995) 『やさしい中国語文法の基礎』, 東方書店

中山時子 (監修) 鹿琮世, 李清華, 大瀧幸子 (編著) (1990) 『中国語離合詞500』, 東方書店.

Richards, IC. (1970) “A psycho linguistic measure of vocabulary selection”. *RAL*, 8 (2), pp.87-102.

Schmit, N. (2000) “Lexical chunks”. *ELT Journal*. 54 (4), pp. 400-401.

中国語教育学会 (2007) 「中国語初級段階学習指導ガイドライン」, <http://www.jacle.org/storage/guideline.pdf> (閲覧2021/10/11)

王海峰 (2011) 《现代汉语离合词离析形式功能研究》北京大学出版社.

王瑞敏 (2005) 留学生汉语离合词使用偏误的分析, 《语言文字应用》第3期, pp.27-29.

王素梅 (1999) 论双音节离合词的结构, 扩展用法, 《沈阳师范学院学报: 社会科学版》第23巻第4期, pp.62-66.

Wilkins, D. A. (1972) *Linguistics and language teaching*. London: Edward Arnold.

周上之 (2006) 《汉语离合词研究-汉语语素, 词, 短语的特殊性》上海外语教育出版社.

張立波 (2021) 「離合詞の学習習得の一考察」, 『東北大学言語・文化教育センター年報』第6号, pp.55-59.

張軼欧 (2015) 「日本大学生汉语学习语法实例偏误分析-以初级学习阶段为中心」, 『関西大学外国語教育フォーラム』 第14号, pp.91-105.

中検研究会 (2019) 『中国語準4級問題集』, 光生館.

中検研究会 (2019) 『中国語4級問題集』, 光生館.

中検研究会 (2019) 『中国語3級問題集』, 光生館.

中検研究会 (2019) 『中国語2級問題集』, 光生館.

資料

北京语言大学语料库中心 (BLCU Corpus Center, 简称 BCC) <http://bcc.blcu.edu.cn/>

北京大学中国语言学研究中心 CCL 现代汉语语料库
http://ccl.pku.edu.cn:8080/ccl_corpus/

【研究ノート】

犯罪報道に見ることばの誘導性

－ ストーカー規制法違反の事例から －

宿利由希子¹⁾*

1) 東北大学高度教養教育・学生支援機構 言語・文化教育センター

本研究は、「つきまとう」「うろつく」「送りつける」「押しかける」という4種の表現を考察対象に、新聞二紙（読売新聞、朝日新聞）の約20年間のストーカー報道記事における4種の表現の使用実態調査と、日本語母語話者を対象とした4種の表現とそれぞれの類義表現の動作主の印象に関する意識調査を行った。報道記事の使用実態調査の結果、動作主が有罪判決を受けたか、動作主が容疑を認めているかに関係なく、4種の表現が恣意的に使用されていること、動作主の年齢や職業によって4種の表現の使用頻度が異なることが明らかになった。また意識調査の結果、4種の表現の動作主は類義表現の動作主に比べ印象が悪いことが示され、動作主としてストーカーを連想するという回答も見られた。この結果は、報道記事において4種の表現が特定の属性の動作主の行動として偏って使われることが、特定の属性の動作主を「ストーカー犯」と読み手に認識するよう誘導している可能性を示唆する。

1. はじめに

新聞やインターネットのニュース記事を読んでいると、(1)のような記述を目にすることがある。

(1) 複数回にわたり女性の自宅付近を車でうろついたりとして、県警はA容疑者をストーカー規制法違反容疑で逮捕した。A容疑者は容疑を否認している。

(1)からは、A容疑者が女性宅付近に何度も現れたことはわかるが、道に迷っていたのか、女性を待ち伏せていたのか、実際のところ我々読者にはわからない。にもかかわらず、我々はA容疑者に対し悪印象を抱き、場合によってはストーカー犯であると認定してしまう。

一般的に、報道の現場には常に表現の公正中立が求められる¹⁾が、実際の新聞記事などを見ると、主観的な表現の使用の例は容易に見ることができる。たとえば「連れ込む」「意気込む」「胸を張る」といった、読み手が抱く動作主の印象を操作するような表現がその例である（烏賀陽 2017）。このような現状に対し、動作を表現する際、たとえば動作主の笑いを「ニコニ

コ」と書くか「ニヤニヤ」と書くか、無意識に選択する表現が主観的であることを、記者自身が自覚すべきであるという指摘もある（森 2021）。

報道における主観的な表現の使用に関する先行研究は既に存在する。宿利（2020）では、ストーカー報道記事で用いられる「つきまとう」「うろつく」「送りつける」「押しかける」という4種の表現が、裁判の結果有罪か無罪か、容疑者が容疑を認めているか否かなどにかかわらず使用されていること、容疑者の職業によってこれらの表現の使用頻度に違いがあることを指摘している。しかしながら、宿利（2020）の調査は対象とした記事のデータが新聞一紙のみによるため少数であること、「つきまとう」「うろつく」「送りつける」「押しかける」という4種の表現が日本語母語話者にどのような印象を持たれているのか示されていないことなど、課題も残された。

そこで本研究は、「つきまとう」「うろつく」「送りつける」「押しかける」という4種の表現を考察対象に、新聞二紙の約20年間のストーカー報道記事におけるこれらの使用実態を調査する（調査1）。また、4種の表現とそれぞれの類義表現を用い、日本語母語話者を対象にその動作主の印象について意識調査を行う（調

*）連絡先：〒980-8576 仙台市青葉区川内41 東北大学高度教養教育・学生支援機構 言語・文化教育センター yukiko.shukuri.a5@tohoku.ac.jp

査2)。

これら4種の表現は、いずれも「ストーカー規制法」の条文や行動の例として警視庁ホームページにおいて用いられている(警視庁2021)。「盗む」や「殺害する」のように、「窃盗する」「殺す」といった類義表現に置き換えても、動作自体が犯罪であると判断できる表現とは異なり、「うろつく」を類義表現の「さまよう」や「歩き回る」に置き換えた場合、動作自体が犯罪かどうかの判断は困難になる。このことは「つきまとう」「送りつける」「押しかける」においても同様であり、本研究の考察対象である4種の表現は森(2021)の言う主観的な表現と言えよう。

以下、4種の表現の意味と類義表現の確認、および「ストーカー規制法」における4種の表現の使用を第2節に示す。続いて、新聞記事における4種の表現の使用実態を調査した調査1について第3節で、それぞれの表現に関する日本語母語話者の意識を調査した調査2について第4節で論じる。第5節で総合的に考察し、第6節でまとめを述べる。

2. 4種の表現の意味と類義表現

2.1 辞書における4種の表現と類義表現

まず、『デジタル大辞泉(小学館)』『類義大辞典(講談社)』を辞書として用い、「つきまとう」「うろつく」「送りつける」「押しかける」の意味と類義表現を確認する。辞書の記述には、「うろつく」「彷徨く」「押しかける」「押し掛ける」など表記の異なりが見られるが、本研究ではわかりやすさを考慮し、「うろつく」「押しかける」などに表記を統一して記す。

「つきまとう」は、「①離れずに、いつもそばに付き従う。②ある事情などが、ついてまわって離れない。また、ある気持ちなどが、いつも頭から離れない。」という2つの意味を持つ動詞である。本研究が考察するのは前者であり、「弟がつきまとう」「物売りにつきまといわれる」のように用いられる。辞書では「付く」の類義表現であるとされる。本研究の調査2では「つきまとう」の類義表現として「付いて回る」「尾行する」を用いる。「付いて回る」は「いつも離れずに付き従う。また、ある特定の事柄が、いつまでもそのものにつきまとう」を意味し、前者は「つきまとう」の①、後者

は②に対応すると考えられる。「尾行する」は「相手の行動を探ったり監視したりするために、気づかれないうようにあとをつけて行くこと」を意味する。辞書に類義表現との記述はないが、下の(2)に示すように、ストーカー規制法違反の新聞記事に容疑者の行動として「尾行する」が用いられている。「つきまとう」と「尾行する」をそのまま置き換えることはできないが、「離れず後を追う」という動作の主要な部分を共有するため、本研究では「尾行する」を「つきまとう」の類義表現として調査2に用いることとする。

(2) ○○²⁾ 容疑者は、以前交際していた同市内の女性(51)に交際を断られたのに、今年5月と6月、女性の乗った車を尾行したほか、女性宅近くで待ち伏せし、ストーカー行為を行った疑い。

[2004年7月22日読売新聞朝刊, ヨミダス]

「うろつく」は、「目的もなくあちこち歩き回る。その辺りを行ったり来たりする。うろうろする」という意味の動詞である。辞書では「のら犬がうろついている」という用例が紹介されている。類義表現として「歩き回る」「さまよう」「さすらう」「徘徊」「ぶらぶらする」など、さまざまある。類義表現に関する先行研究では、「歩き回る」と「うろつく」が「語の表す内容・状態は同じでも、話し手の感情によって使用される語が違う(国際交流基金1981:98)」例として紹介されている。どちらがどのような感情から使われるかという記述はないが、少なくともどちらか一方は主観的な表現であることを示唆している。以上を踏まえ、調査2では「さまよう」「歩き回る」を「うろつく」の類義表現として用いる。

「送りつける」の意味は、「先方へ送り届ける。現在では、先方にとって望ましくないものを無理に送るといった感じを伴う」とされる。用例として「請求書を送りつける」「何者かが放送局へ脅迫状を送り付けた」などが示されている。類義表現として「送る」「届ける」などが挙げられる。調査2では「送る」を「送りつける」の類義表現として用いる。

「押しかける」は、「①招かれないのに、かってに出向いていく。②勢いこんで出向いていく。また、大ぜ

いが1つとところに出向く。押し寄せる。③襲いかかる」という3つの意味を持つ動詞であるが、本研究が対象とするのは1つ目の意味である。「祝い客が押しかける」という用例が挙げられている。辞書では「行く」の類義表現とされ、下の(3)に示すとおり、報道の地の文では「押しかける」という表現が使われている一方、それに対応する形で動作主本人の発言の引用では「行く」が用いられている。ただし、「行く」では状況説明が不十分であると判断し、調査2では「(相手の家へ)連絡せずに行く」を用いることとする。

(3) 68歳の元妻の自宅に何度も押しかけたとして、県警は13日、神戸市長田区の76歳の無職男をストーカー規制法違反の疑いで逮捕し、発表した。「家には行ったがストーカーではない」と否認しているという。

[2013年3月14日朝日新聞朝刊, 聞蔵II]

2.2 ストーカー規制法における4種の表現

次に、「ストーカー規制法」における4種の表現の使用を確認する。「ストーカー規制法」とは、2000年11月に施行された「ストーカー行為等の規制等に関する法律」の通称であり、「つきまとい等」を繰り返すストーカー行為者に警告を与えたり、悪質な場合は逮捕することで被害を受けている方を守る法律」である(総務省 2017)。本稿では通称を用いることとする。同法における「つきまとい等」の行為について、警視庁のホームページから引用し(4)に示す(以下、下線は引用者による)³⁾。

(4) 「つきまとい等」とは

特定の者に対する恋愛感情その他の好意の感情又はそれが満たされなかったことに対する怨恨の感情を充足する目的で、その特定の者又はその家族等に対して行う以下のアからクを「つきまとい等」と規定し、規制しています。

- ア つきまとい・待ち伏せ・押し掛け・うろつき等
- イ 監視していると告げる行為
- ウ 面会や交際の要求
- エ 乱暴な言動

- オ 無言電話、連続した電話・ファクシミリ・電子メール・SNS・文書等
- カ 汚物等の送付
- キ 名誉を傷つける
- ク 性的しゅう恥心の侵害

また、「カ 汚物等の送付」の例として「汚物や動物の死体等、あなたに不快感や嫌悪感を与えるものを自宅や職場等に送り付ける」、 「ク 性的しゅう恥心の侵害」の例として「わいせつな写真を、あなたの自宅等に送り付ける」という記述がある。

「特定の者に対する恋愛感情その他の好意の感情又はそれが満たされなかったことに対する怨恨の感情を充足する目的」があったか否かというのは、動作主自身にしかわからない。そのため、そのような目的を持ってうろついていたのか、ただ道に迷って歩き回っていたのかという判断は、司法の場に委ねられるはずである。しかしながら、実際は裁判の判決を待たずに、条文や犯行の例の説明の段階ですでに「うろつく」などの4種の表現が使われているのである。

以上のとおり、4種の表現はストーカー規制法の条文や行動の例として警視庁ホームページで用いられている。では、報道においてこれらの表現の使用に何らかの傾向はあるのか、次節の使用実態調査により明らかにする。

3. 調査1

3.1 調査概要

調査1では、読売新聞と朝日新聞のオンラインデータベース「ヨミダス」「聞蔵II」を用い⁴⁾、4種の表現の使用実態を調べた。読売新聞と朝日新聞は、発行部数を年々下げているとは言え、2020年平均でそれぞれ約738万部、約494万部を誇る日本では1位、2位の新聞社である(東洋経済 2021)。オンラインデータベースには、両新聞社が出版する雑誌などのデータも含まれるが、本研究では新聞の朝刊と夕刊の記事のみを用いた。

調査ではまず、ストーカー規制法が施行された2000年11月から2021年2月の約20年間の、ストーカー規制法違反に関する記事を検出し、そのうち4種の表現を

使用している記事を観察した。その後、動作主情報(性別、年齢、職業、法的措置、容疑の認否)と4種の表現の使用傾向について、統計的に分析を行った。

3.2 結果

3.2.1 データ全体の俯瞰

「ストーカー規制法違反」を検索語として二紙のデータベースを調べたところ、ヨミダスでは1781本、聞蔵IIでは1106本の記事が検出された。そのうち、著作権などの関係で本文表示ができないもの、当該年に起こったストーカー犯罪に関する解説記事、コラム、ストーカー規制法やその他の犯罪の説明記事を除くと、ヨミダスは1609本、聞蔵IIは929本であった。なお、これはあくまで続報記事なども含む記事の本数であり、ストーカー規制法違反事件の件数ではないことを留意されたい。

「つきまとう」「うろつく」「送りつける」「押しかける」の4種の表現のうち1種以上が使用された記事は、ヨミダスでは808本、聞蔵IIでは475本であった⁵⁾。二紙のデータベースで観察された表現種数ごとの記事本数を表1に、観察された4種の表現件数を表2に、それぞれ示す。表1から、ヨミダスも聞蔵IIも、ストーカー規制法違反に関する記事の約半数で4種のうちいずれかの表現が使用されていること、また使用される場合はほとんどいずれか1つだけが用いられていることがわかる。

表1. 使用表現種数ごとの記事本数 (%)

使用表現種数	ヨミダス	聞蔵II
使用あり	808本(50.2%)	475本(51.1%)
4種使用	0本(0.0%)	0本(0.0%)
3種使用	4本(0.2%)	3本(0.3%)
2種使用	128本(8.0%)	90本(9.7%)
1種使用	676本(42.0%)	382本(41.1%)
使用なし	801本(49.8%)	454本(48.9%)
合計	1609本(100%)	929本(100%)

表2から、二紙とも「つきまとう」「押しかける」「送りつける」「うろつく」の順に使用が多いことがうかがえる。使用例として、3種の表現が使用されたヨミ

ダスの記事を(5)に、聞蔵IIの記事を(6)に示す。なお、(5)では動作主自身の発言の引用と、地の文で計2回「つきまとう」が使用されているが、同一記事において同じ表現が2回以上使われている場合も1件と数えた。

表2. 4種の表現の使用件数

	ヨミダス	聞蔵II
つきまとう	509件	296件
うろつく	45件	19件
送りつける	161件	98件
押しかける	229件	158件

(5) [前略] 発表によると、〇〇容疑者は今月4日5から6日の間、同町の60歳代の女性宅に押しかけたり、家の周囲をうろついたりした疑い。「好意を拒まれ、憎しみからつきまとった」と容疑を認めているという。〇〇容疑者と女性は2006年頃、愛犬を通じて知り合い、つきまとうようになった。[後略]

[2011年2月25日読売新聞朝刊, ヨミダス]

(6) [前略] 土浦署によると、〇〇容疑者は知人の20代の女性にSNSでメッセージを繰り返し送りつけるなどし、つきまとい行為の禁止命令を受けていたにもかかわらず、21日午後9時40分ごろ、土浦市内の女性の実家に押しかけた疑いがある。[後略]

[2018年5月24日朝日新聞朝刊, 聞蔵II]

同じ事件に関する記事でも、ヨミダスで4種の表現のいずれかが使われた一方聞蔵IIでは使われなかったケースや、その反対のケースが見られた。(6)の事件のヨミダスの記事を(7)に示す。「押しかける」は(6)でも(7)でも使用されているが、(6)に見られる「送りつける」は(7)では「送信」「送る」と表現され、同様に「つきまとい(行為)」という表現は(7)では使用されていない。

(7) [前略] 同署の発表では、〇〇容疑者は、県警から昨年11月、県外に住む20歳代の知人女性に対し、SNSの連続メッセージ送信をやめるよう禁止命令を受

けたにもかかわらず、今月21日夜、土浦市内の女性の実家に押しかけた疑い。容疑を認めている。昨年3月頃からメッセージをしつこく送るなどし、昨年10月に女性側から同署に相談があった。〔後略〕

[2018年5月24日読売新聞朝刊, ヨミダス]

3.2.2 動作主情報による分析

次に動作主情報（性別、年齢、職業、法的措置、容疑の認否）ごとに4種の表現使用の傾向を観察する。動作主の呼び方は、記事では法的措置により「容疑者」「被告」などと使い分けられるが、本稿では読みやすさを考慮し、以下「動作主」に統一する。

ストーカー規制法違反の記事（ヨミダス1609本、聞蔵II 929本、計2538本）における動作主は、ヨミダス、聞蔵IIどちらにおいても、性別は男性が9割を占め、年齢は30代、40代、50代の順に多く、30～59歳が7割を占めた。職業は無職が最も多く、会社員が次いで多い。なお、本研究では明確に「会社員」「会社役員」などと記載があるもののみ「会社員」に分類している。そのため、「製造作業員」や「電気工事業」など職種が具体的に記述されているものは「その他」に分類しているが、実際は会社員であるという可能性のある者もいる。また、「警部補」「巡查」などは警察官だとわかるため「警察官」に分類している。「元巡查の無職」など「元」がついているものは、現職（ここでは「無職」）が記載されていれば現職に、「元巡查」のように現職の記載がない場合は元職（ここでは「巡查」）と判断し「警察官」に分類した。

2538本の記事のうち、4種の表現のいずれかを含む記事の本数を、動作主の性別、年齢、職業、動作主への法的措置、動作主の容疑の認否ごとに観察した。動作主の性別については表3に、年齢は表4に、職業は表5に、動作主への法的措置は表6に、動作主の容疑の認否を表7に示す。その際、記事に記述がない、記述から読み取れない場合は不明とした。また、動作主情報による4種の表現の使用数の違いを、不明分を除いてカイ二乗検定および残渣分析により求めた⁶⁾。

表3について、ヨミダスでは、ストーカー規制法違反の記事の動作主が女性であるものは136本で、そのうち約半数の66本で4種の表現のいずれかが使われて

いる。動作主が男性であるものは1460本で、そのうち735本で4種の表現のいずれかが観察されたが、これも男性の記事の約半数であった。聞蔵IIにおいて、動作主が女性であるものは77本で、そのうち37本で4種の表現のいずれかが使用された。動作主が男性であるものは840本で、そのうち435本で4種の表現が使用されている。動作主の性別と表現使用についてカイ二乗検定および残渣分析を行った結果、二紙において有意な差は認められなかった。

表3. 動作主の性別別記事本数

	ヨミダス		聞蔵II	
	使用	不使用	使用	不使用
女性	66本	70本	37本	40本
男性	741本	719本	435本	405本
不明	1本	12本	5本	7本

表4から、ヨミダス、聞蔵II共通して20代以下、30代、40代、50代で記事の約半数において4種の表現のいずれかが使用されていること、60代以上では、4種の表現の使用量がやや多いことがわかる。動作主の年齢と表現使用についてカイ二乗検定および残渣分析を行った結果、ヨミダスでは1%水準で ($X^2=9.37, df=4, p<.01$)、聞蔵IIでは5%水準で ($X^2=14.20, df=4, p<.05$)、60代以上の場合4種の表現使用が有意に多かった。

表4. 動作主の年齢別記事本数

	ヨミダス		聞蔵II	
	使用	不使用	使用	不使用
20代以下	127本	155本	68本	83本
30代	230本	212本	118本	139本
40代	204本	216本	116本	110本
50代	153本	147本	110本	87本
60代以上	91本	62本	56本	29本
不明	3本	9本	7本	6本

表5について、ヨミダスにおいては動作主が無職の場合、聞蔵IIにおいては無職、警察官、アルバイトの場合、半数以上の記事で4種の表現のいずれかが使用

されている。動作主の職業と表現使用についてカイ二乗検定および残渣分析を行った結果、ヨミダスでは無職が1%水準で有意に多く、会社員が有意に少なかった ($X^2=16.69$, $df=5$, $p<.01$) が、聞蔵IIでは有意な差は認められなかった。なお、60代以上でかつ無職の動作主の記事は、ヨミダスで33本、聞蔵IIで39本であり、この記事数はそれぞれ60代以上の動作主の記事の21.6%、45.9%を占める。

表5. 動作主の職業別記事本数

	ヨミダス		聞蔵II	
	使用	不使用	使用	不使用
無職	212本	156本	108本	82本
会社員	104本	142本	55本	52本
警察官	27本	33本	26本	21本
自治体職員	40本	50本	26本	42本
アルバイト	21本	23本	12本	7本
派遣社員	13本	16本	5本	6本
その他	390本	381本	243本	244本

表6について、動作主への法的措置は、同一記事で起訴と裁判の結果について報じられるなど、2つ以上の法的措置が重複して記載される記事があるため、「不明」「その他」の項目は設けない。また、「起訴」には「略式起訴」「在宅起訴」を含む。ヨミダス、聞蔵IIどちらにおいても、逮捕および有罪判決（懲役、執行猶予など）の場合、4種の表現のいずれかが使われることが多く、起訴、不起訴の場合使用が少なくなっている。動作主への法的措置と表現使用についてカイ二乗

表6. 動作主への法的措置別記事本数

	ヨミダス		聞蔵II	
	使用	不使用	使用	不使用
逮捕	596本	529本	319本	275本
起訴	38本	74本	33本	39本
不起訴	16本	23本	16本	22本
懲役	72本	57本	51本	38本
執行猶予	52本	37本	35本	23本

検定および残渣分析を行った結果、ヨミダスでは起訴が1%水準で有意に少なかった ($X^2=19.16$, $df=2$, $p<.01$) 一方、聞蔵IIでは有意な差は認められなかった。

表7について、ヨミダスでは動作主が容疑を認めている場合4種の表現の使用が多くなる一方、聞蔵IIでは不使用が多くなっている。また、動作主が容疑を否認している場合、二紙において4種の表現の使用が不使用を上回っている。動作主の容疑の認否と表現使用についてカイ二乗検定および残渣分析を行った結果、ヨミダスでは容疑を認めている場合1%水準で表現使用が有意に多く ($X^2=11.08$, $df=2$, $p<.01$)、不記載が有意に少なかった。聞蔵IIでは有意な差は認められなかった。

表7. 動作主の容疑の認否別記事本数

	ヨミダス		聞蔵II	
	使用	不使用	使用	不使用
認め	173本	130本	78本	88本
否認	54本	38本	30本	28本
不記載	581本	633本	367本	338本

以上のとおり、動作主の年齢や職業によって4種の表現の使用頻度が異なること、動作主が有罪判決を受けたか否かに関係なく、4種の表現が恣意的に使用されていることが明らかになった。

とはいえ、もし「つきまとう」「うろつく」「送りつける」「押しかける」という4種の表現の動作主に対する日本語母語話者の印象が悪くないのであれば、主観的な表現であっても、法律条文や報道での使用が大きな問題になることは多くないかもしれない。次節では、日本語母語話者がこれら4種の表現の動作主にどのような印象を持つのか、意識調査により明らかにする。

4. 調査2

4.1 調査概要

2021年7月～10月に、オンラインアンケートを用い、「つきまとう」「うろつく」「送りつける」「押しかける」という4種の表現とそれぞれの類義表現の動作主について、日本語母語話者を対象に意識調査を行った。

調査では、まず「つきまとう」について、「AはB

につきまとっている」「AはBに付いて回っている」「AはBを尾行している」という3つの刺激文を提示し、それぞれの動作主Aの印象を「悪い1・2・3・4・5良い」という四件法で尋ねた。また、それぞれの刺激文の動作主Aが何者であるか、性別や年齢、職業、容姿など、思い浮かぶとおりに自由記述で書くよう求めた。「うろつく」は「Aは夜の街をうろついている」「Aは夜の街をさまよっている」「Aは夜の街を歩き回っている」という3つの刺激文を、「送りつける」は「AはBに写真を送りつけた」「AはBに写真を送った」という2つの刺激文を、「押しかける」は「AはBの家に押しかけた」「AはBの家へ連絡せずに行った」という2つの刺激文を提示し、「うろつく」と同様の質問を設定した。

回答者は東北地方の大学の学部生37名である（女性23名、男性14名、平均年齢18.7歳（SD=0.74））。回答者の出身地は東北地方が13名、関東地方が13名、中部地方が6名、近畿地方3名、中国・四国地方2名であった。

4.2 結果

調査の結果、「つきまとう」「うろつく」「送りつける」「押しかける」の4種の表現の動作主は類義表現の動作主に比べ印象が悪いことがわかった。回答者の性別と4種の表現および第2.1節に示した6種の類義表現、計10種の表現の動作主の印象に関する回答の関係について、マン・ホイットニーU検定を行ったところ、「付いて回る」では男性の評価が有意に低く（ $p<.05$ ）、「送りつける」では女性の評価が有意に低かった（ $p<.01$ ）が、その他の表現では有意差は認められなかった。また回答者の出身地と回答の関係について、東北地方、関東地方、中部・近畿・中国・四国地方の3水準でクラスカル・ウォリス検定を行ったところ、いずれの表現の動作主においても有意差は認められなかった。とはいえ、回答者の性別や出身地による動作主の印象の違いについては、本調査のサンプル数が十分でないため断定的に述べることはできない。今後の課題としたい。

4種の表現と6種の類義表現を含むそれぞれの刺激文の動作主に対する印象に関して、回答者の割合を図1～4に示す（いずれもN=37、有効回答率100%）。

オンラインアンケートの設定によりアンケート本文に「4」「3」「2」の具体的な程度を明記することはできなかったが、本稿では読みやすさを考慮し、以下「良い5」「まあ良い4」「ニュートラル・わからない3」「まあ悪い2」「悪い1」と記す。

図1について、「つきまとう」の動作主の印象を「悪い1」と回答した人は78.4%、「まあ悪い2」と回答した人は21.6%で、「良い5」「まあ良い4」「ニュートラル・わからない3」と回答した人はいなかった。一方、類義表現の「尾行する」「付いて回る」の動作主の印象が「悪い1」「まあ悪い2」と回答した人は50%以下であり、「つきまとう」の動作主がこれらの類義表現の動作主に比べ印象が悪いことがわかる。

動作主が何者であるかの自由記述では、「つきまとう」は「ストーカー」という回答が多く、年齢は20代～30代の「若年層」、性別は「男性」と書いた人が多かった。「尾行する」については「探偵」「警察官」という回答が多く、年齢は30代～40代、性別は「男性」という回答が多かった。「付いて回る」は大人や保護者の後を追う「子供」という回答と、上司や雇い主に付き従う「部下、秘書、ボディガード」という回答の、大きく二種類の記述が多く見られた。

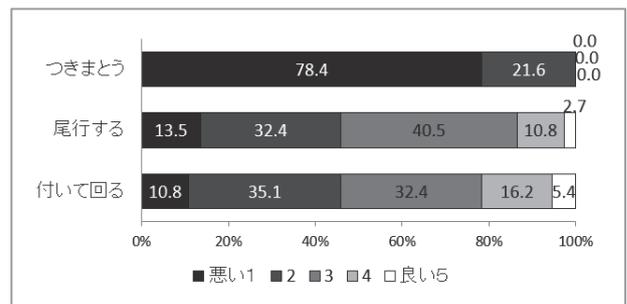


図1. 「つきまとう」と類義表現の動作主の印象

図2について、「うろつく」の動作主の印象を「悪い1」と回答した人は40.5%、「まあ悪い2」と回答した人は51.4%、「ニュートラル・わからない3」と回答した人は8.1%で、「良い5」「まあ良い4」と回答した人はいなかった。一方、類義表現の「さまよう」「歩き回る」の動作主の印象について「悪い1」「まあ悪い2」と回答した人は40%以下であり、「うろつく」の動作主がこれらの類義表現の動作主に比べ印象が悪

いことがわかる。

動作主が何者であるかの自由記述では、「うろつく」は「不良」「ヤンキー」「不審者」などの回答が多く、年齢は「若年層」「若者」、性別は「男性」と書いた人が多かった。「さまよう」についてはさまざまな記述があり、「酔っ払ったサラリーマン」「家出をした少年」「認知症の女性」「ホームレス」など年齢も性別も多種多様であった。「歩き回る」は「警察官」という回答が最も多く、年齢は10代～30代の「若年層」、性別は「男性」と回答した人が多かった。

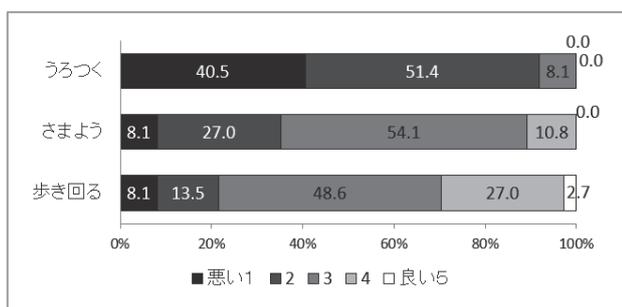


図2. 「うろつく」と類義表現の動作主の印象

図3について、「押しかける」の動作主の印象を「悪い1」と回答した人は37.8%、「まあ悪い2」と回答した人は48.6%、「ニュートラル・わからない3」と回答した人は10.8%であった。「まあ良い4」という回答は2.7%であったが、「良い5」と回答した人はいなかった。類義表現の「連絡せずに行く」の動作主の印象について「悪い1」「まあ悪い2」と回答した人は約50%であり、「つきまとう」「うろつく」の類義表現の動作主よりも印象が悪く、このような行為自体が悪いものだと認識されていることがうかがえる。しかしながら、「連絡せずに行く」の動作主の印象の残りの半数近くを「ニュートラル・わからない3」「まあ良い4」が占めていることから、「押しかける」の動作主が類義表現「連絡せずに行く」の動作主に比べ印象が悪いことは明らかである。

動作主が何者であるかの自由記述では、「押しかける」は「ストーカー」という回答が多く、年齢・性別に関する記述は少ないものの「凶々しい」「常識のない」など動作主の人間性や、「喧嘩中のカップル」など押しかけられた相手との関係性を書いた人が多かった。

「連絡せずに行く」も「押しかける」同様、年齢や性別ではなく、「凶々しい」「迷惑」などの動作主の人間性や、押しかけられた相手との関係性についての記述が目立った。「押しかける」から「喧嘩中のカップル」など恋愛関係を連想した回答者が多かったのに対し、「連絡せずに行く」では「友達」と書いた人が多かった。中には「サプライズが好きな友達」という回答もあり、「連絡せずに行く」の動作主の印象は必ずしも悪いわけではないことがうかがえる。

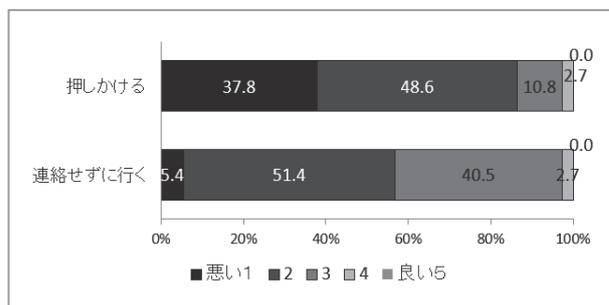


図3. 「押しかける」と類義表現の動作主の印象

図4について、「送りつける」の動作主の印象を「悪い1」と回答した人は40.5%、「まあ悪い2」と回答した人は43.2%、「ニュートラル・わからない3」と回答した人は16.2%で、「良い5」「まあ良い4」と回答した人はいなかった。一方、類義表現の「送る」の動作主の印象について「悪い1」「まあ悪い2」と回答した人はおらず、「良い5」「まあ良い4」と回答した人が約半数を占めた。以上から、「送りつける」の動作主が「送る」の類義表現の動作主に比べ印象が悪いことがわかる。

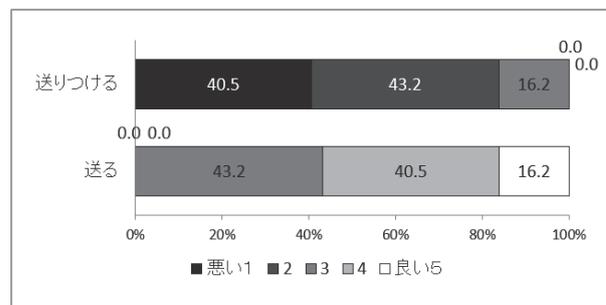


図4. 「送りつける」と類義表現の動作主の印象

動作主が何者であるかの自由記述では、「送りつける」

では年齢・性別に関する記述は少ないものの、「嫌がらせをする人」「敵意を持ち脅そうとする人」など動作主の行為の意図を書いた人が多かった。「送る」については、「普通」「だれでもありうる」「特定のイメージはない」という回答が多かった。年齢に関しては回答者の年齢層と同じ10代、20代が多く、性別に関しては特に記述がない。「大学の友達」「高校の友達」など、回答者の友人や身近な存在を連想させる回答が多く見られたが、これは「送る」が特定の動作主を連想させないニュートラルな表現であり、「写真を送る」という行為が身近なものであったためと考えられる。

以上のとおり、「つきまとう」「うろつく」「送りつける」「押しかける」の動作主は類義表現の動作主に比べ印象が悪いことが示された。また、動作主に関する自由記述の中にはストーカーを連想する、という回答も見られた。

5. 考察

第3節の調査1では、4種の表現の使用が、動作主の年齢が60代以上の場合（ヨミダス・聞蔵II）および職業が無職の場合（ヨミダス）は有意に多く、反対に職業が会社員の場合（ヨミダス）および動作主への法的措置が起訴の場合（ヨミダス）有意に少ないことが明らかになった。なお、動作主が容疑を認めているかどうかについては、新聞社によって傾向が異なるが、二紙において動作主が容疑を否認している場合でも4種の表現は使用されている。これらの結果は、ストーカー規制法違反に関する記事において、動作主が起訴されたかどうか、懲役や執行猶予など有罪判決を受けたかどうか、動作主が容疑を認めているかどうかに関係なく、4種の表現が恣意的に使用されていることを示す。また、その恣意的な使用は、動作主の年齢や職業によって頻度が異なることも明らかになった。さらに第4節の調査2の結果、4種の表現の動作主は類義表現の動作主に比べ印象が悪いことが示され、特に「つきまとう」「押しかける」に関しては動作主としてストーカーを連想するという回答も見られた。

以上を踏まえ、本節で議論したいのは、公正中立が求められる報道において悪印象を伴う表現が恣意的に使われていること、悪印象を伴う表現の使用が60代以

上や無職の動作主に偏っていること、ことばによる誘導性の3点である。

1点目について、第2.2節で見たとおり、「つきまとう」「うろつく」「送りつける」「押しかける」の4種の表現はストーカー規制法違反の条文や犯罪行為の例を示す行為として紹介されている。動作主を逮捕、起訴する警察組織は有罪と認識しているであろうことから、警察発表でこれらの表現が用いられる可能性は高いと予想される。しかしながら、新聞社が警察発表どおりにこれらの表現を使って報道するか否かは新聞社の判断に委ねられている。これは、同一事件の報道でも新聞社によって4種の表現の使用実態に違いがあるという、第3.2節の（6）（7）の例で見たとおりである。ではなぜ新聞記者たちはこれらの表現を使っているのだろうか。この疑問は2点目の議論に関連する。

2点目について浮かび上がるのは、「動作主が無職または60代以上ならこれらの表現を使っても問題ない」という認識、また「動作主が会社員の場合、これらの表現を使うと問題がある」という認識を新聞記者が持っている可能性である。この認識は、新聞記者が無職や会社員、60代以上の人々に対して抱くステレオタイプと言い換えることができる。言語とジェンダーに関する先行研究では、女性の話し方に関するステレオタイプが、メディアによって再生産されていることが指摘されている（中村 2007, 2013）。この主張は、本研究にも援用することができる。すなわち、新聞記者の言語使用が、読み手に伝えられ一般化が進み、読み手が発信者となったとき同様の言語使用を行うという、再生産につながるのではないかと、先輩記者の書きぶりが後輩へ引き継がれ、それが新聞社の書きぶりとなるのではないかと、という指摘である。特に、動作主の職業と法的措置に関して、ヨミダスでは有意な差が認められ、聞蔵IIでは有意な差が認められなかった。この結果は、主観的な表現を使用する傾向の有無が、新聞社によって異なる可能性を示すものである。

3点目について、調査1および調査2の結果は、報道記事において4種の表現が特定の属性の動作主の行動として偏って使われることが、特定の属性の動作主を「ストーカー犯」と読み手に認識するよう誘導している可能性を示唆する。ことばによる誘導、たとえば

情報操作や世論誘導に関する先行研究では、「発信者（信憑性、魅力、意図など）」「情報の内容（真実か）」「メディア（新聞、テレビなど）」「受信者（年齢、性別、知性など）」が主に議論されてきた（Jowett & O'Donnell 1992=1993, 川上 1994）。このうち「情報の内容」については、攻撃対象に呼び名をつけレッテルを貼る手法や、守備対象を華やかに演出する形容詞を用いる手法など、さまざまな事例が研究、分析されている。本研究の考察対象である4種の表現は、呼び名となる名詞や形容詞ではなく動作の表現であるが、調査2で明らかになったとおり動作主に悪印象を付与するものである。公正中立が求められる報道において、これらの表現が恣意的に使用され、さらにその使用が無批判に受け入れられているのではないだろうか。

読者の中には、そもそもわかりやすさを追求する記者が、特定の属性の動作主を「ストーカー犯」と読み手が認識するよう誘導的に記事を書くのは当然のことではないか、と考える人がいるかもしれない。第2.2節で示したように、本研究の考察対象である4種の表現はストーカー規制法の条文や行動の例として明文化されていることから、ストーカー行為が疑われる行動を報道する記事においてもこれらが用いられるのは自然なことだと感じる人もいよう。だが、その行動が実際に法に触れるか否かを判断するのはあくまで司法である。有罪と信じて逮捕、起訴する警察・検察がこれらの表現を使う可能性は十分考えられるが、公正中立が求められる報道は、できるだけ主観的、恣意的な言語使用を避け、よりニュートラルな類義表現を選ぶか、少なくとも警察発表の引用であることを明記すべきであろう。そして情報の受け手である我々もまた、これらの主観的なことばの使用に意識的になる必要がある。

6. まとめ

本研究は、「つきまとう」「うろつく」「送りつける」「押しかける」という4種の表現を考察対象に、調査1では新聞二紙の約20年間のストーカー報道記事における4種の表現の使用実態調査を、また、調査2では4種の表現とそれぞれの類義表現を用い、日本語母語話者を対象にその動作主の印象についての意識調査を

行った。調査1の結果、動作主への法的措置や容疑の認否に関係なく、4種の表現が恣意的に使用されていること、動作主の年齢や職業によって4種の表現の使用頻度が異なることが明らかになった。調査2の結果、4種の表現の動作主は類義表現の動作主に比べ印象が悪いことが示され、動作主としてストーカーを連想するという回答も見られた。これらの結果は、報道記事において4種の表現が特定の属性の動作主の行動として偏って使われることが、特定の属性の動作主を「ストーカー犯」と読み手に認識するよう誘導している可能性を示唆する。

しかしながら、本研究には課題も残された。まず調査1に関して、動作主情報と4種の表現ごとの使用傾向の関係について分析を行っていない点が挙げられる。調査2の結果から動作主の印象の悪さの度合いが、4種の表現によって異なることがわかったが、調査1では4種のうち1種でも使用されていれば表現使用の事例として数えた。今後、表現ごとの分析を行う必要がある。また、調査2の調査対象者数が十分でない点も今後の課題としたい。調査対象者数を増やせば、年齢や性別、その他の属性と回答の関連性についても分析することができる。さらに、本研究ではストーカー規制法違反の事例のみを分析対象としたが、考察対象である4種の表現に関する本研究の知見をより強力にするためには、ストーカー規制法違反以外の報道記事や、それ以外の文献を用いたさらなる調査が必要となる。

「記者が無意識に選択する表現が主観的であることを自覚すべき」という森（2021）の報道の側に立った指摘はもちろん重要である。だが、本研究が主張したいのは、報道で用いられることばが主観的であるだけでなく時に誘導性を帯びることを、我々読者、視聴者が認識すべきということである。当然のことながら、読者や視聴者を「報道批判」の方向に「誘導」することが本稿のねらいではない。本研究が「メディアを社会的文脈でクリティカルに読み解き主体的に使いこなすことのできる力（鈴木 1997）」であるメディア・リテラシーの向上の一助となれば幸いである。

謝辞

本研究はJSPS科研費JP20K13056の助成を受けたものです。

注

- 1) 日本新聞協会(2000)は新聞倫理要領の「正確と公正」という項目において「新聞は歴史の記録者であり、記者の任務は真実の追究である。報道は正確かつ公正でなければならない。記者個人の立場や信条に左右されてはならない。論評は世におもねらず、所信を貫くべきである。」と述べている。また、日本民間放送連盟(1997=2003)も報道指針として「誠実で公正な報道活動こそが、市民の知る権利に応える道である。われわれは取材・報道における正確さ、公正さを追求する。」と明言している。
- 2) 個人情報保護の観点から、容疑者等の個人名は伏して引用する。
- 3) ストーカー規制法とは、ストーカー関連の凶悪事件の発生などを受け、電子メール、SNSの連続送信、GPS機能を用いた位置情報取得といった具体的な行為の「つきまとい行為」への追加のため、2013年、2016年、2021年に改正されている(警察庁2017, 2021, 日本経済新聞2013)。
- 4) 調査1では、「読売オンラインデータベースヨミダス(<https://database.yomiuri.co.jp/>)」, 「朝日新聞記事データベース聞蔵II(<https://database.asahi.com/index.shtml>)」を用いた。
- 5) 調査では、「つきまとい行為」など名詞での使用も含めて観察している。
- 6) 統計処理にはjs-STAR XR release 1.1.5jを用いている([<https://www.kisnet.or.jp/nappa/software/star/index.htm>](閲覧2021/10/11))。

参考文献

- Jowett G. S. and O'Donnell V. (1992) *Propaganda and Persuasion*, California: Sage Publications, Inc. (=1993, 松尾光晏訳『大衆操作－宗教から戦争まで－』ジャパントイムズ.)
- 川上和久(1994)『情報操作のトリック その歴史と方法』講談社現代新書。

- 警察庁(2017)「コラム12 ストーカー規制法の改正」
https://www.npa.go.jp/hanzaihigai/whitepaper/w-2017/html/zenbun/part4/s4_1c12.html (閲覧2021/10/08).
- (2021)「ストーカー規制法が改正されました!」
<https://www.npa.go.jp/bureau/safetylife/stalker/R03kaisei/index.html> (閲覧2021/10/08).
- 警視庁(2021)「ストーカー規制法」, <https://www.keishicho.metro.tokyo.lg.jp/kurashi/higai/dv/kiseho.html> (閲覧2021/09/22).
- 国際交流基金日本語国際センター(1981)『教師用日本語教育ハンドブック⑤語彙』凡人社。
- 森達也(2021)「ニヤニヤと書くかニコニコと書くか」, 『Journalism』朝日新聞社, 第4号, no. 371, pp. 11-23.
- 柴田武・山田進(2004)『類語大辞典大活字版』講談社。
- 宿利由希子(2020)「ストーカー犯罪報道から考えるメディア・リテラシー－「みだりにうろつく」のは誰か－」社会言語科学会第44回大会発表資料。
- 総務省(2017)「e-GOV法令検索ストーカー行為等の規制等に関する法律(平成十二年法律第八十一号)」, <https://elaws.e-gov.go.jp/document?lawid=412AC1000000081> (閲覧2021/07/16)。
- 鈴木みどり(1997)「メディア・リテラシーとは何か」鈴木みどり(編)『メディア・リテラシーを学ぶために』世界思想社, pp. 2-22.
- 東洋経済新聞(2021)「黒字を死守する「日経」, 赤字に転落「朝日」の明暗」『東洋経済新聞』(7月18日05:30更新)<https://toyokeizai.net/articles/-/441550>(閲覧2021/10/08)
- 中村桃子(2007)『「女ことば」はつくられる』ひつじ書房。
- (2013)『翻訳がつくる日本語 ヒロインは「女ことば」を話し続ける』白澤社。
- 日本経済新聞(2013)「ストーカー規制・DV防止改正法が成立 ビジュアルデータで見る新聞社のリアルな序列」『日本経済新聞』(6月26日13:19更新) <https://www.nikkei.com/article/DGXNASFS2504FW3A620C1CR0000/> (閲覧2021/10/08)
- 日本新聞協会(2000)「新聞倫理要領」<https://www.pressnet.or.jp/outline/ethics/> (閲覧2021/09/30)

宿利 由希子・犯罪報道に見ることばの誘導性

日本民間放送連盟（1997=2003）「新聞倫理要領」<https://j-ba.or.jp/category/broadcasting/jba101035>（閲覧2021/09/30）

烏賀陽弘道（2017）『フェイクニュースの見分け方』新潮新書.

【研究ノート】

大学における発達障害学生への 就労移行支援のあり方に関する考察

－就職活動に関する支援を中心に－

長友 周悟¹⁾*

1) 東北大学高度教養教育・学生支援機構 学生相談・特別支援センター

全国の高等教育機関において障害学生数は増加傾向にあり、在学中に障害学生を支援する体制の整備が進んでいる。一方で障害学生の就職率は一般の学生に比べ明らかに低く、中でも発達障害学生の就職率は低い状況にある。発達障害学生の多くは一般枠での就職を目指すとその枠での職場定着率は低いことが伺われ、高等教育機関は就労移行に関する課題を明らかにして支援を行っていく必要がある。先行研究および文献を基に、発達障害のある大学生に焦点をあて就職活動の過程で直面するつまずき・困難を整理したところ、就職活動に関する情報収集から文書作成、面接時の対応そして就職活動の見直し・修正に至るまで、就職活動の過程全体においてつまずき・困難が生じていることが明らかになった。それらのつまずき・困難に発達障害のどのような特性が関係しているか、そして大学においては発達障害学生に対する就職活動に関する支援としてどのようなものが必要であるかについて考察を行った。

1. 高等教育機関における障害学生支援体制

ここ十数年にわたり、全国の高等教育機関に在籍する障害学生数は増加傾向にある。図1は日本学生支援機構の調査結果に基づき、全国の高等教育機関に在籍する障害学生数および全学生に占める割合の経年変化を示したものである。2015年度に急激な増加がみられているが、これには同年度の調査において「病弱・虚弱」の下位区分である「他の慢性疾患」にてんかん等の具体的な疾患名を例示したことにより大学等における理解と把握が進んだことが影響していると推察される（日本学生支援機構 2019a：9）。そしてその後も障害学生数は増加しており、最新の調査結果によると、2020年5月1日現在、全学生数3,228,488人の1.09%にあたる35,341人の障害学生が在籍している（日本学生支援機構 2021：8-9）¹⁾。このような背景には、2007年度より特別支援教育が本格的に実施され、初等中等教育段階で特別支援教育を受けた障害のある生徒が高等教育機関へ進学するようになったことや、2016年4月1日より障害者差別解消法が施行され、高等教育機関における修学支援体制の整備が進んできていることが関係しているものと思われる。

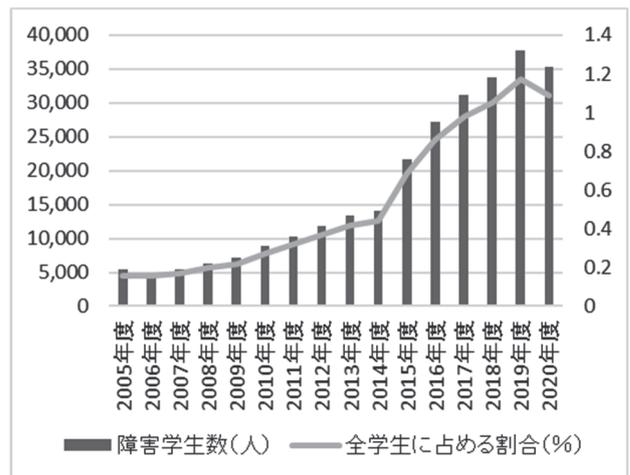


図1. 全国の高等教育機関における障害学生数
および全学生に占める割合
(日本学生支援機構の調査結果をもとに作成)

ここで高等教育機関における障害学生支援体制の実態をみとめる。日本学生支援機構（2021）によると、全国の高等教育機関1,173校のうち、2020年5月1日現在で障害者差別解消法に関する対応要領または基本方針、規定等がある学校は816校で、全学校の69.6%にあたる。障害学生支援に関する委員会の設置状況を見ると、専門委員会があるのが500校で全学校の42.6%、

*) 連絡先：〒980-8576 仙台市青葉区川内41 東北大学高度教養教育・学生支援機構 学生相談・特別支援センター shugo.nagatomo.c3@tohoku.ac.jp

他の委員会が対応する学校は567校で全学校の48.3%，これらを合わせた「対応する委員会がある」学校は1067校で、全学校の91.0%にあたる。また障害学生支援の専門部署を設置している学校278校と他の部署・機関が対応している学校858校を合わせた1,136校で組織的な対応をしており、これは全学校の96.8%にあたる。また、障害学生支援担当者については専任を配置している245校と兼任を配置している881校を合わせた1,126校で配置されており、これは全学校の96.0%にあたる。このように障害学生支援の体制整備が進むなかで、実際に支援を受けている障害学生数についてみると、全障害学生35,341人の53.1%にあたる18,777人が支援を受けている状況にある。支援の内容としては、「配慮依頼文書の配布」「教室内座席配慮」「出席に関する配慮」等といった授業に関するものだけでなく、「専門家によるカウンセリング」「医療機関との連携」「自己管理指導」等の授業以外の支援も幅広く行われるようになってきている。

このように、高等教育機関に進学・在籍する障害学生数が増加するなか、高等教育機関内の支援体制は整備されてきているといえる。

2. 発達障害学生らにみられる就職、職場定着の困難

しかし、障害学生の社会への送り出しとしての就職に関しては、厳しい現実がある。榎本・清野（2018）によると、2016年度の全国の高等教育機関卒業生に占める、障害のない一般の学生の就職者（正社員または正社員に準ずる者）の割合が76.1%であったのに対し、障害学生については、最も高い割合を示した病弱・虚弱で68.6%であり、就職割合の下位3つは①重複（36.9%）、②発達障害（39.8%）、③精神障害（44.9%）である。これらの割合は一般の学生と比べるとかなり低いものとなっている。そして2016年度卒業生のうち就職希望者に限定した就職者の割合である就職率については、日本学生支援機構（2018, 2019b, 2020, 2021）の調査結果をまとめた表1にある通り発達障害学生が59.0%となっており、これは他の障害種別に比べて最も低いものとなっている。これらのことから、障害学生のなかでも発達障害学生については就職に至

るまでの困難が大きいことが伺われる。

表1. 年度ごと・障害種別ごとの障害学生の就職率

	視覚障害	聴覚・言語障害	肢体不自由	病弱・虚弱	重複	発達障害	精神障害	その他
2016	86.1	85.4	80.2	92.8	64.9	59.0	73.3	90.6
2017	79.0	88.3	81.8	88.3	59.5	68.3	70.4	86.4
2018	81.5	86.9	75.3	86.8	72.7	61.1	73.5	87.4
2019	85.7	91.8	80.1	90.6	66.7	73.5	79.3	90.6

数値はパーセント

なおその後の発達障害学生の就職率は、表1の通り2017年度卒業生は68.3%，2018年度卒業生は61.1%，2019年度卒業生は73.5%と推移しており、2019年度は精神障害や重複障害を上回る割合となっている。しかし2018年度から2019年度にかけて急に12%あまり就職率が上がっていることは、必ずしも好ましい変化であるとは限らない。それは職場定着の難しさの問題が考えられるからである。独立行政法人高齢・障害・求職者雇用支援機構障害者職業総合センター（2017）は、全国の公共職業安定所の専門援助部門によって紹介された10代から60代以降を含む身体障害者1,328人、知的障害者497人、精神障害者1,206人、発達障害者242人を対象に一般企業に就職したあとの定着率について調査を行っている。表2は、この調査結果をもとに障害種別および求人種類別にみた就職1年後の職場定着率を示したものである²⁾。発達障害の場合、障害者求人については他のどの障害種別よりも定着率が高い。一般求人障害開示と一般求人障害非開示については知的障害、発達障害のサンプルがそれぞれ少ないため³⁾参考にとどめ、障害種別間の差異については言及を控えるが、障害者求人よりも一般求人で就職した発達障害者の定着率がかなり低くなっていることについては着目しておきたい。榎本ほか（2018）は発達障害のある学生が大学に進学したとしても、一般雇用で就職し

表2. 障害種別・求人種類別1年後職場定着率

	障害者求人	一般求人 障害開示	一般求人 障害非開示
身体障害	70.4%	52.8%	41.5%
知的障害	75.1%	46.2%	19.4%
精神障害	64.2%	45.1%	27.7%
発達障害	79.5%	33.3%	33.3%

継続できる者が限られていることや、大学卒業（中退）時に障害者雇用を進路として選ぶケースが少ないことを指摘している（榎本ほか 2018：34）。これらより、発達障害学生は一般求人の就職活動を行う者が多く、そこから就職に至った者についてはその職場定着率が低いことが伺われる。

職場への定着率について、一つには職場環境のあり方が関係してくると考えられるが、「発達障がいを開示されたとしても「発達障がいについての知識や理解が十分ではない」などの理由で適切な支援の体制が整わない現状もある」との指摘がある（向後 2014：76）。厚生労働省（2019）の調査によると、全国の民間6,181事業所のうち、発達障害者の雇用上の課題について72.5%が「ある」としている。課題として回答されたもののなかでは「会社内に適当な仕事があるか」が75.3%、「障害者を雇用するイメージやノウハウがない」が52.9%となっており、半分以上の事業所がノウハウを持っていないことが明らかになっている。これについては、たとえば福田（2018）が特例子会社における発達障害者の就労定着に向けた工夫などを紹介しており、こうした内容について企業側に学ぶ余地は多分にあるように思われる。しかし企業側が発達障害者の雇用に関するノウハウを蓄積していくには相当の時間を要するであろうし、蓄積が進んだとしても、発達障害の特性は人によって非常に多様で対応や配慮の個別性が高いことから、学生自身の能力や特性と業務内容とのマッチングを吟味せずに就職すると、多くの者が職場に定着できず離職に至ることが懸念される。このことから、発達障害学生の就職支援に関しては、学生を社会に送り出す立場にある高等教育機関の側においても、課題を明らかにして支援に取り組んでいく必要があるといえる。本稿では、以下高等教育機関のうち大学に焦点を当て、先に発達障害の特性と就職活動の過程における発達障害学生のつまずき・困難を先行研究および文献に基づいて整理した上で、大学における支援のあり方について考察する。

3. 代表的な発達障害とその特性

黒田（2018）によれば発達障害は「脳の機能的障害のために、ものの見方や感じ方に偏りが生じ、他者と

の相互的コミュニケーションが難しくなったり、こだわりや注意の問題、多動、不器用などが生じたりして、その結果、社会適応に困難をきたす」ものである（黒田 2018：4）。またその特性の現れ方や強さには個人差があり、診断基準を満たさなくとも特性がある、いわゆるグレーゾーンが存在する。そしてグレーゾーンの人たちも、社会適応上の困難に直面することがある。「障害と非障害の間の線引きもあいまい」であり、特性を「連続体（スペクトラム）として捉えることが妥当である」。

ここでは、日本の発達障害学生にみられる障害のなかでも代表的な自閉症スペクトラム障害（ASD）および注意欠如多動性障害（ADHD）について⁴⁾その行動や認知の特性を整理する。さらに発達障害の特徴として、障害の気づきや自覚が、当事者にとって持ちにくいものであることについて述べる。

3.1. 自閉症スペクトラム障害（ASD）

発達障害は「診断のための生物学的マーカーはまだ見出されておらず、したがって診断は行動的基準に基づいてなされている」（黒田 2018：5）。そのため診断基準のなかに行動特性をみることができる。アメリカ精神医学会の診断・統計マニュアルであるDSM-VにあるASDの診断基準によると、主な特徴として2つ「A. 社会的コミュニケーションおよび社会的相互反応における持続的な欠陥」と「B. 行動、興味、または活動の限定された反復的な様式」がある。A. の例として「相互の対人的—情緒的関係の欠落で、例えば、対人的に異常な近づき方や通常の会話のやりとりのできないことといったものから、興味、情動、または感情を共有することの少なさ、社会的相互反応を開始したり応じたりすることができないことに及ぶ」「対人的相互反応で非言語的コミュニケーション行動を用いることの欠陥、例えば、まとまりのわるい言語的、非言語的コミュニケーションから、アイコンタクトと身振りの異常、または身振りの理解やその使用の欠陥、顔の表情や非言語的コミュニケーションの完全な欠陥に及ぶ」「人間関係を発展させ、維持し、それを理解することの欠陥で、例えば、さまざまな社会的状況に合った行動に調整することの困難さから、想像上の遊

びを他者と一緒にしたたり友人を作ることの困難さ、または仲間に対する興味の欠如に及ぶ」があり、B. の例として「常同的または反復的な身体の運動、物の使用、または会話」「同一性への固執、習慣への頑ななこだわり、または言語的、非言語的な儀式的行動様式（例：小さな変化に対する極度の苦痛、移行することの困難さ、柔軟性に欠ける思考様式、儀式のようなあいさつの習慣）」「強度または対象において異常なほど、きわめて限定され執着する興味」「感覚刺激に対する過敏さまたは鈍感さ、または環境の感覚的側面に対する並外れた興味」がある。

DSM-Vの「社会的コミュニケーションおよび社会的相互反応における持続的な欠陥」に関わる社会性の能力について鳥居（2013）は「共同注意、心の理論の獲得、表情についての情報処理、意味処理と注意、実行機能と中枢性統合などの機能が総合的に働く必要がある」ASDでは「これらの機能のいくつかが障害されていると考えられる」と認知面の特性について述べている（鳥居 2013：179）。心の理論の獲得が障害されると、他者の考えや感情を想像し理解することが困難となる。実行機能とは福井（2010）によると「①目標設定：動機と意図をもって先読的に構想をたて、行き着くべきゴールを設定し、②計画立案：採るべき手順を考案・評価・選択し、③計画実行：方向性を維持しながら目標達成に必要な作業を開始・維持しながら、経過を鑑みて計画・方法を柔軟に修正し、④効果的の遂行：目標を常に念頭に置きながら行為の到達度を推測して、より効率的な戦略を選択すること」であり（福井 2010：156-157）、実行機能が障害されるとこれらのいずれかの実行が困難となる。中枢性統合（central coherence）とは全体的統合とも呼ばれるが、片桐（2014）によるとこれは「物事の詳細な部分にはあまり注意が向けられず、代わりに要点や全体を優先的に処理する、といった定型発達の人をもつ認知バイアスである。全体的統合が弱いと、全体的構成やつながりの意味（全体への統合）に対して注意を配分せず、代わりに物事の細部の特徴を優先的に処理し続ける細部集中型の情報処理（detail-focused processing）が行われる」（片桐 2014：98）。このため部分と全体との関係の把握や大局を捉えることが難しくなると考えら

れる。

ASDにおいては他者とのコミュニケーション、他者の考えを理解することや他者との関係を構築し維持することなどに困難が生じるため、他者との関係や比較を通して自分にはどのような個性があるか、どのような強みや弱みがあるかといったことを整理する自己の概念化にも困難が伴うことが考えられる。ASD者の自己に関する研究を概観して滝吉・田中（2011）は、想起的自己と概念的自己とのつながりに脆弱性があることを指摘し「そのような脆弱性は、自己を概念化してとらえようとするとき、その概念化のために適当な出来事や体験を想起し、意味づけることが難しいことを示していると思われる」と述べている（滝吉・田中 2011：515）。

これらからASDの行動面・認知面の特性をまとめると、①言語的・非言語的コミュニケーションの難しさ、②人間関係を構築し維持することの難しさ、③さまざまな状況に合わせ臨機に考えや行動を変えることの難しさ、④興味の偏り、⑤他者の考えや感情を想像し理解することの難しさ、⑥実行機能の障害すなわち目標を立て計画的に行動することや適宜修正することの難しさ、⑦中枢性統合の弱さすなわち部分と全体との関係、全体的な構成や大局を捉えることの難しさ、⑧自己概念形成の難しさがあるといえる。

3.2. 注意欠如多動性障害（ADHD）

ADHDの行動特性は大きく多動性、衝動性、不注意の3つに分けられる。アメリカ精神医学会のDSM-VにはADHDの不注意症状と多動性および衝動性症状の例が計18項目記載されている。不注意症状としては「学業、仕事、または他の活動中に、しばしば綿密に注意することができない、または不注意な間違いをする（例：細部を見過ごしたり、見逃してしまう、作業が不正確である）」「課題または遊びの活動中に、しばしば注意を持続することが困難である」「直接話しかけられたときに、しばしば聞いていないように見える」「しばしば指示に従えず、学業、用事、職場での義務をやり遂げることができない（例：課題を始めるがすぐに集中できなくなる、また容易に脱線する）」「課題や活動を順序立てることがしばしば困難である（例：

一連の課題を遂行することが難しい、資料や持ち物を整理しておくことが難しい、作業が乱雑でまとまりがない、時間の管理が苦手、締め切りを守れない」「精神的努力の持続を要する課題（例：報告書の作成、書類に漏れなく記入すること、長い文書を見直すこと）に従事することをしばしば避ける、嫌う、またはいやいや行う」「課題や活動に必要なもの（例：学校教材、鉛筆、本、道具、財布、鍵、書類、眼鏡、携帯電話）をしばしばなくしてしまう」「しばしば外的な刺激によってすぐ気が散ってしまう」「しばしば日々の活動（例：電話を折り返しかけること、お金の支払い、会合の約束を守ること）で忘れっぽい」がある。多動性および衝動性症状としては「しばしば手足をそわそわ動かしたりトントン叩いたりする、またはいすの上でもじもじする」「席についていることが求められる場面でしばしば席を離れる」「不適切な状況でしばしば走り回ったり高い所へ登ったりする」「静かに遊んだり余暇活動につくことがしばしばできない」「しばしば“じっとしていない”，または“まるでエンジンで動かされているように”行動する」「しばしばしゃべりすぎる」「しばしば質問が終わる前に出し抜いて答え始めてしまう（例：他の人達の言葉の続きを言ってしまう；会話で自分の番を待つことができない）」「しばしば自分の順番を待つことが困難である」「しばしば他人を妨害し、邪魔する」がある。

不注意症状にある「しばしば指示に従えず、学業、用事、職場での義務をやり遂げることができない」と「課題や活動を順序立てることがしばしば困難である」は、それぞれ課題遂行と課題遂行のための計画立案に関わるものであることから、ASDの特性として挙げたうちの実行機能の障害と同様と捉えることができる。発達障害児に実行機能の障害が認められるとする研究報告の多くがADHDや広汎性発達障害を対象としたものである（加藤・北村 2013）ことから、このことが考えられる。

これらからADHDの行動面・認知面の特性をまとめると①活動中綿密に注意することの難しさ、②注意の持続の難しさ、③実行機能の障害、④精神的努力を持続させ課題に取り組むことの難しさ、⑤課題や活動に必要なものをしばしばなくす、⑥外的刺激による気

の散りやすさ、⑦日々の活動でなすべきことを忘れる、⑧落ち着きのなさ、⑨多動、⑩衝動的な行動、⑪多弁、⑫話すタイミングや順番を待てない、⑬他人への妨害・邪魔があるといえる。

3.3. 発達障害の気づき、自覚の持ちにくさ

発達障害は「当事者が気づきや自覚を持ちにくい障害といえる」（望月 2008：34）。これには、「診断のための生物学的マーカーがまだ見出されていない」ことや「障害と非障害の間の線引きがあいまい」なこと（黒田 2018：5）、「行動上の問題があったとしても、成長に伴ってできることが増えていく」こと（望月 2008：34）、周囲からの支援によって問題が解消されると、そのときは本人の困り感もなくなり障害そのものは意識されにくくなることなど、複数の要因があると考えられる。

また幼少期に医療機関を受診し診断が確定したケースの場合、保護者が告知を受けていても本人が告知を受けていない、あるいは本人に告知について曖昧な記憶しか残っていないことがある。また発達障害者の中には特別支援教育を経験していない者もいる。こうしたことも当事者の自覚の持ちにくさに関係していると考えられる。

自身の発達障害について気づきや自覚が持ちにくいということは周囲への支援要請の有無やそのあり方を左右することを意味するが、この問題については後で述べる。

4. 就職活動の過程における発達障害学生のつまずき・困難

就職活動をして企業から内定を得るまでの過程にはいくつかのステップがある。森岡（2011）によると具体的には「①エントリー開始、②エントリーシート提出、③書類選考、④リクルーター面接、⑤受かった者のみ本選考に進み、筆記試験を受ける、⑥グループワークもしくはディスカッション、⑦集団面接、⑧工場見学もしくは社内見学、⑨個人面接、⑩役員面接、⑪採用内定通知」までである（森岡 2011：6）。企業によってはこれらが全て当てはまらず、いくつかが省略される場合もあるだろう。だがこれらの他に企業説明会へ

の参加，インターンシップへの応募および参加も現在一般的なものとなっており，就職活動のステップは多く，その期間は長期にわたる。これらの課程で，発達障害学生はどのようなつまずき・困難に直面するのか。これについては吉永（2010），福田（2010），篠田・沢崎（2012），高橋（2012），小谷・村田（2018），長友（2020）が具体的な例を挙げている。これらを，一部文言を変

えて引用し，内容が共通するものごとにカテゴリー分けすると表3の通りである。なお各カテゴリーにはそれぞれラベルを付し，同一カテゴリー内で内容が重複するつまずき・困難は引用しないこととした。

ここから分かるように，発達障害学生が直面するつまずき・困難は，就職活動に関する情報の取得から文書作成，面接時の対応そして就職活動の見直し・修正

表3. 就職活動の過程で発達障害学生が直面するつまずき・困難

カテゴリー	つまずき・困難の内容
I. 就職活動の情報取得，全体把握	<ul style="list-style-type: none"> ・孤立していることが少なくないため就職活動に関する情報が入手できない ・どこに情報があるのか，誰に相談すればよいかわからない ・就職活動の全体の流れをつかむことが難しい
II. 企業・職業イメージの形成	<ul style="list-style-type: none"> ・人間関係に乏しく情報源がテレビやネットに限られ，派手な仕事や有名企業に惹かれてしまう ・想像力の乏しさや総合的判断の苦手さから，職業の具体的なイメージを持ってない
III. 就職活動の計画および遂行	<ul style="list-style-type: none"> ・就職活動の適切なスケジュールを立てることが困難 ・自分のペースを超えて予定を詰めすぎる ・面接日時がダブルブッキングしたときの優先順位のつけ方が分からない ・学業と平行して就職活動をすることがうまくできない ・自己効力感を持ってず進路決定を先延ばしにしてしまう ・せっかく集めた情報を整理できず就職試験をすっぽかしてしまう
IV. 自己理解（得意・不得意，職業適性）	<ul style="list-style-type: none"> ・自分の長所がないように思え，どのような仕事ができるのかが想像がつかない ・名のある大企業だけにエントリーして自分に向いている中小企業にはエントリーしない ・自分が仕事に就いた場合にどのように苦勞するかをイメージできない ・自分は何が得意で何が不得意なのか，どのような職業に適性がありそうかについての把握が難しい
V. 文書作成	<ul style="list-style-type: none"> ・希望業種などのアンケート項目1つひとつにどう回答すべきか逡巡する ・履歴書がうまく書けない ・自己PRや志望動機の内容が思いつかない ・自己PRや志望動機をうまくまとめることができない
VI. 面接時の対応	<ul style="list-style-type: none"> ・視線を合わせるができない ・相手の言葉を字義どおりに解釈してトンチンカンなことを言うてしまう ・特定の業種や職種へのこだわりをうまくアピールすることができないと感じる ・話の流れや内容に応じて臨機応変に対応することが難しい ・集団面接で一言も話せなかったり，反対に一人で話しまくってしまったたり，会話のキャッチボールができず一人浮いて（沈んで）しまう
VII. 就職活動の見直し・修正	<ul style="list-style-type: none"> ・面接に落ち続けても，応募先をどのように変更していけばよいかが分からない ・マニュアル本通りにやってみただけなのに柔軟に修正できない ・就職活動がうまくいかないこと，犯したミス进行分析してそれを次の就職活動に生かすことが難しい ・いったん決めたことを変えるのが難しく，他の業種や自分に向いた仕事に志望を変更できない ・障害者雇用枠の就職活動に踏み出すことが難しい

に至るまで、一般的な就職活動の過程全体において生じている。そしてこれらのつまずき・困難は、就職活動への適時の着手や遂行を困難にさせるものや、作成する文書の内容あるいは面接時の態度や言動に影響し選考の通過を困難にさせるものといえることから、2.で述べた就職率の低さにも影響を及ぼすものであると考えられる。

ここで、それぞれのカテゴリーにあるつまずき・困難の内容と、発達障害のどのような特性が関係するかを仮説的に検討する。

まずカテゴリーⅠ「就職活動の情報取得, 全体把握」であるが、ASDの特性との関係では人間関係を築くのが困難なことや就職活動へ興味・関心がひろがらないため情報の取得がなされない場合、中枢性統合の弱さのため全体像を把握することが難しい場合があるだろう。ADHDの特性との関係では情報収集に対し綿密に注意を払い、持続的に続けることが難しい場合、他にやりたいことがあると気が散ったり衝動的に行動を切り替えたりして、情報収集を続けることが難しい場合などがあるだろう。

次にカテゴリーⅡ「企業・職業イメージの形成」であるが、具体的な例のなかで人間関係に乏しいことや総合的判断の苦手さについて触れられているように、特にASDの特性のうち人間関係を築くことの難しさやさまざまな情報から職業イメージをまとめあげていく中枢性統合の弱さとの関係がつよいものと考えられる。

カテゴリーⅢ「就職活動の計画および遂行」については、まずASDとADHDに共通する実行機能の障害により困難となる場合があるだろう。また優先順位のつけ方が分からないことについては、ASDの特性から大局を捉えることが難しいことや臨機応変に考えを変えることの難しさの関係する場合や、ADHDの特性から綿密に注意を払い持続的な努力を要する検討が難しい場合や注意散漫となり大局を捉えることが難しい場合が考えられる。「就職試験をすっぱかしてしまう」ことはADHDの不注意によるところが大きいであろう。他の具定例に「自己効力感を持たず進路決定を先延ばしにしてしまう」がある。自己効力感とは「ある状況を変化させる手段を遂行することに対する自己評

価で、遂行できるという確信の程度」(江本 2000: 42)を指すことから、この例では課題遂行に対する自信の持てなさがあり、二次的に進路決定の先延ばしが生じていると考えられる。

カテゴリーⅣ「自己理解(得意・不得意, 職業適性)」については、ASD特性の自己概念形成の難しさが大きく影響しているだろう。高田(1993)によれば日本人大学生は「自分自身を評価する際に、年齢の類似した他者(同輩)との社会的比較を多用する」(高田 1993: 104)とのことであるが、対人関係の構築・維持やコミュニケーションに難しさを抱えるASDの学生の場合、障害のない一般学生より社会的比較を用いた自己概念形成が困難となりやすいだろう。また職業適性の理解ができるためには職業イメージを持つことが必要であることから、カテゴリーⅡに関わる特性も関係しているであろう。

カテゴリーⅤ「文書作成」であるが、具体例の「希望業種などのアンケート項目の1つひとつにどう回答すべきか逡巡する」はASD特性の中枢性統合の弱さに関して片桐(2014)の言う「物事の細部の特徴を優先的に処理し続ける細部集中型の情報処理」(片桐 2014: 98)が関係していると考えられる。履歴書が書けないことや自己PR、志望動機がうまくまとめられないのは中枢性統合の弱さのため全体の構成がまとめられない場合や、ASD特性である他者の考えを想像し理解することの難しさのため回答として求められていることがうまく想像できない場合、そのほかADHD特性の注意の持続の難しさや気の散りやすさ、精神的努力を持続させ課題に取り組むことの難しさなどが関係している場合が考えられる。「自己PRや志望動機の内容が思いつかない」ことにはカテゴリーⅡおよびⅣに関わる特性も関係しているといえるだろう。

カテゴリーⅥ「面接時の対応」についてはASD特性である他者の考えを理解することの難しさや言語的・非言語的コミュニケーションの難しさ、臨機応変な対応の難しさの関係しているだろう。「一人で話しまくってしまった」という例については、ADHD特性の多弁やタイミングを待たずに発言してしまう特性が関係している場合もあるだろう。

カテゴリーⅦ「就職活動の見直し・修正」であるが、

活動の見直し・修正ができるためには、日々変化していく状況を大局的に捉えながら、臨機応変にそして注意深く方針を見直し、実際の考え方や行動を柔軟に変更することが求められる。ここでのつまずき・困難には、ASDとADHDに共通する実行機能の障害、ASD特性のうち臨機応変に考えや行動を変えることの難しさ、中枢性統合の弱さ、ADHD特性のうち活動中綿密に注意することの難しさ、注意の持続の難しさ、課題をやり遂げることの難しさ、精神的努力を持続させ課題に取り組むことの難しさなどが関係していることが考えられる。また、職業適性の再検討が関わることから、カテゴリーⅡおよびⅣに関わる特性が関係している場合もあるだろう。なおカテゴリーⅦには「障害者雇用枠の就職活動に踏み出すことが難しい」があるが、障害者雇用枠での就職活動を行うには障害者手帳を所持していることが前提となり、自身の障害特性の理解、必要な配慮・支援について周囲に説明する能力が求められる。これらに関わる支援については後で考察する。

ここまでみてきたように、就職活動の過程で発達障害学生が直面するつまずき・困難にはASDとADHDの行動・認知特性が幅広く関係している。そしてどの特性が関係するかはつまずき・困難の内容によって異なる。ASDとADHDの特性のうち、どの特性がどの程度認められるかは人によって異なるため、診断名が同じであっても同様のつまずき・困難が生じるとは限らない。このように、発達障害学生にとってのつまずき・困難は内容も程度も幅広く、多様であることを理解しておく必要がある。

なお、ここまでみてきたつまずき・困難は、既に診断のある発達障害学生に限定してみられるものばかりではないことを指摘しておく。たとえば伊東（2012）が挙げる大学のキャリア相談の例は学生に障害があるかないかを規定せず示されているが、その中には「自分は何に向いているのか」「就活とはいったい何をしていけばいいのか」「エントリーシートの書き方がわからない」「自己分析の仕方や自己PR文の書き方がわからない」といったものがあり（伊東 2012：138）、これらは本節でみてきたものと共通している。独立行政法人労働政策研究・研修機構（2015）が行っ

た調査によると、大学のキャリアセンターで支援している就職困難ケースには発達障害が疑われる学生が含まれる。発達障害がありながら高等教育機関に入学してくる学生の中で、入学前から診断を受けている学生は少数派である（吉武 2016:65）ことから、伊東（2012）が挙げた内容の相談をする者の中には、障害のない学生だけでなく、未診断ながら発達障害特性を有する学生が含まれていることが考えられる。また独立行政法人労働政策研究・研修機構（2015）は、「一般の学生」すなわち発達障害等の疑いのない学生の就職困難ケースの特徴を整理し、その一つをコミュニケーション上の問題としているが、「一般の学生」であるか否かの見立てはキャリアセンターの教職員が行っている。ここでいうコミュニケーション上の問題を抱える一般の学生の中には、黒田（2018）のいうグレーゾーンが含まれている可能性があるだろう。このように、本節でみてきたつまずき・困難は、既診断の発達障害学生、未診断ながら発達障害特性を有する学生、診断基準を満たすに至らないグレーゾーンの学生のいずれであっても直面し得るものであり、総じて、直面する確率は発達障害特性のない学生よりも相対的に高いことが考えられる。

5. 大学における発達障害学生に対する就職活動支援のあり方

ここでは、発達障害学生が就職活動の過程で直面するつまずき・困難がさまざまな障害特性の影響を受けて生じているものであるという理解に基づいて、大学における就職活動支援のあり方について考察する。先に、学生本人の発達障害に対する理解や受容のあり方が支援の有無や内容を左右することについて述べる。次に表3にあるそれぞれのカテゴリーと関連づけながら、支援を大きく「関係部署・関係者間の連携・協働による支援」「就職活動に必要な知識の提供、構えの形成」「自己理解・自己概念形成」「就職活動の計画・遂行と見直し」の4つに分けて論じることとする。

5.1. 障害理解、受容のあり方と支援への影響

3.3.で述べたように、発達障害は当事者が気づきや自覚を持ちにくい障害である。実際、学生が自身の障

害について理解している場合と理解していないように見受けられる場合があり、理解している場合にそれがどの程度であるかは人によって異なる。また発達障害の受容のあり方も一様ではなく、受容している場合、受容について葛藤がみられる場合、受容の困難がある場合がある。

発達障害の特性について理解があって受容もなされている学生であれば、就職活動に関する苦手なことについて自ら相談し支援を求めたり、障害枠雇用に関する情報に関心を向けたり、一般枠についても障害の開示・非開示について個別相談のなかで検討したりするなど、大学が提供する支援を活用しながら幅の広い就職活動を行うことが成立しやすいと考えられる。一方障害特性の理解が乏しかったり受容に困難があったりする場合、大学が提供する準備のある支援を学生が求めない、あるいは支援がスムーズには進まないということもあり得るだろう。

したがって大学における支援について、それが発達障害学生にどれだけ、どのように活用されるかは学生自身の障害特性の理解や受容のあり方によって変わってくる。このことを踏まえたうえで、以下具体的な支援のあり方について考察する。

5.2. 関係部署・関係者間の連携・協働による支援

大学設置基準第42条の2は社会的及び職業的自立を図るために必要な能力を培うための体制に関わる条文である。ここには「大学は、当該大学及び学部等の教育上の目的に応じ、学生が卒業後自らの資質を向上させ、社会的及び職業的自立を図るために必要な能力を、教育課程の実施及び厚生補導を通じて培うことができるよう、大学内の組織間の有機的な連携を図り、適切な体制を整えるものとする」とある。また中央教育審議会の2011年の答申「今後の学校におけるキャリア教育・職業教育の在り方について」には大学等の「高等教育が我が国の多くの若者にとって社会に出る直前の教育段階であることを踏まえ、学校から社会・職業への移行を見据えたキャリア教育の充実を目指すことが必要である」とある（中央教育審議会 2011：67）。これらから、大学においては学生の職業的自立を促すため、関係する部署や教職員が連携・協働し、キャリア

教育・キャリア支援の充実に向けて全学的に取り組んでいくことが求められているといえる。

就職活動につまずいてキャリア支援部署に相談する学生の中には、未診断の発達障害学生や黒田（2018）のいう発達障害グレーゾーンの学生が含まれていることが考えられる。彼等に対して個々の特性や状況に応じた支援が必要となるため、長友（2020）が述べるように関係部署・関係者間での連携・協働のうえで支援していくことが重要である。

5.3. 就職活動に必要な知識の提供、構えの形成の支援

発達障害学生の中にはそもそも就職活動がどのようなものか知らない者、就職活動について調べる方法が分からない者がいる。これは大学内外から既に発信している情報に発達障害学生がアクセスできていないという問題の現れであるが、その背景にいくつかの問題があると思われる。

高校と大学では、修学のシステムが異なる。高校では一般的に時間割は生徒に与えられるもので、どの教科にも教科書がある。課題などの提出物が滞れば担任が指摘してくれる場合が多いだろう。一方大学では、時間割は学生が組むものであり、教科書がある科目もない科目もあって柔軟な対応が求められる。課題提出は自己管理になり、多くの場面・状況で主体性や自己管理能力が求められる。斉藤他（2021）によると、このような、高校のように構造化されていない大学の修学システムは発達障害学生にとって苦手なものである。大学入学を前に、高校生らがこのシステムの違いについて明示的な説明を受けることはあまりないだろう。実際に大学入学後、その変化に戸惑う学生は毎年存在する。ただ学業は学生にとっての本分であることから、大学入学後の修学経験を通して、システムの違いへの気づきは必然的に促されやすいと考えられる。そして自主的に調べ、考えたり必要な手続きをとることへの構えもこの経過を通じて形成されていくと考えられる。しかし就職活動については同様のことが起きていない。就職活動はほとんどの学生にとって大学に入学したあとに取り組むものである。それが主体的・自発的な取り組みによって進展するものであるという認

識は、一般の学生であれば先輩や同僚との人間関係、あるいは個人的な情報収集を通じて形成されると思われる。一方、就職活動や将来設計への興味・関心を持たない、あるいは対人関係に乏しい発達障害学生の場合は必要な情報の取得、必要な認識・構えの形成、活動への動機づけが進まず、彼等にとっての就職活動はいつの間にかそのシーズンが始まって、いつの間にか同期生が取り組んでいる、中身がよくわからないものになっている可能性がある。このような事態を減らしていくための取り組みが必要であろう。就職活動の内容やスケジュール、準備のために必要なこと、主体的な取り組みが求められること、学内の相談窓口が利用できることについては、わかりやすく集約された形で、様々な機会を捉えて情報提供していくことが望まれる。なお準備のために必要なことに関連づけて、向後(2014)のいう「就労準備性」(向後 2014:77)について触れておくことによって、就職活動を開始するとき、あるいは開始したあと都度振り返るときに、就労準備性がどれだけ身についているかを確認したり、支援者がアセスメントの機会を設けることができやすくなると思われる。

「アルバイトなどの働く経験のなさのため職業観が育つ場がない」という指摘があるが(井戸他 2021:13)、すべての大学がアルバイト経験を提供できるものではないだろう。その点で企業・職業イメージの形成支援のために大学ができることには制約があるだろう。しかし、企業・職業情報へのアクセスの仕方については、積極的に提示していくことが重要である。具体例として、厚生労働省の「職業情報提供サイト(日本版O-NET)」, 厚生労働省(2016)「学校教育領域におけるキャリア形成支援 平成28年度講習テキスト」Part1第4章にある「業界動向を理解する検索サイト(主要なもの)」(具体的には①国立国会図書館:業界動向の調べ方(シェア, ランキング等), ②帝国データバンク業界動向, ③業界動向サーチ COM, ④日本の業界研究・業界地図・業界動向, ⑤日本の業界・業界地図, ⑥経済レポート情報 経済レポート専門NEWS, ⑦矢野経済研究所)がある。

5.4. 自己理解・自己概念形成の支援

中央教育審議会の2011年の答申「今後の学校におけるキャリア教育・職業教育の在り方について」において、社会的・職業的自立、学校から社会・職業への円滑な移行に必要な力に含まれる自己理解・自己管理能力は「自分が「できること」「意義を感じること」「したいこと」について、社会との相互関係を保ちつつ、今後の自分自身の可能性を含めた肯定的理解に基づき主体的に行動すると同時に、自らの思考や感情を律し、かつ、今後の成長のために進んで学ぼうとする力である」と規定され肯定的理解という文言が含まれている(中央教育審議会 2011:22-26)。発達障害については「適切な支援を受けられないまま育った場合には、自尊感情・自己肯定感が十分に育たなかったり、行動上の問題や精神疾患を示したりする場合」がある(小林 2015:101)。また、発達障害学生の多くはいくつもの失敗の積み重ねが心理的ストレスとなっており、そのようなストレスのために自己肯定感や自己有用感を持つ機会を失っているように思えるという指摘(西村 2015:9)もある。

これらより発達障害学生の中には、肯定的な自己理解、自己概念形成の難しさを抱える者が少なからずいると考えられる。「適当な出来事や体験を想起し、意味づけることが難しい」(滝吉・田中 2011:515)ため、学生と共有できる事実を基に、支援者との対話を通して自己理解を支援していくことが重要となるだろう。得意なことや強みについても支援者が関心を向け本人の気づきを促していくことや、問題となっていることへの対処をともに考えながら学生の援助要請能力や問題への対処能力を高め、本人の自信につなげていくことも大切であろう。そしてこのような支援は、西村(2018)、日下部(2021)が述べるように修学支援の段階から取り組み始め、就職活動支援まで連続的に行うことが望ましい。

長友(2020)は自己理解を促す機会の提供の必要性を指摘しており、末富他(2019)、井戸他(2021)の先行研究では、実際に就労体験をした上で就労に関わるスキルについて本人と他者の評価をすり合わせていくことで自己理解を深めることの有効性が示されている。このような取り組みが多く大学の大学で実践されるの

は望ましいことであろう。ただしこれらを学内資源のみで行っていくには限界があると思われ、末富他(2019)のように障害者就労支援事業所など学外の専門機関の協力を得ながら実践していくモデルを構築していくことも重要であろう。

体験と対話に基づく自己理解支援のほか、アセスメントツールを用いて職業適性や職業興味、職業準備性について自己理解を深める方法があるということ、学生に情報提供しそれらの活用を促すことも重要であろう。具体的なアセスメントツールとしては、「厚生労働省編一般職業適性検査(GATB)」「VPI職業興味検査」「職業レディネス・テスト(VRT)」がある。

5.5. 就職活動の計画・遂行と見直しの支援

すでにみたように就職活動の計画とスケジュール管理、文書作成、面接対策のそれぞれについて、発達障害学生が取り組んでいく過程には様々なつまずき・困難がある。実行機能の障害や不注意、細部に偏った着目、関心の偏りなどのためスケジュールの立て方に問題はないか、学業との両立をいかに進めていくか、企業担当者という他者の視点を意識した自己PRや志望動機をどのように作成するか、学生の特性に合わせて支援をしていくことが重要である。面接対策として模擬面接を通しての課題の整理やそのフィードバックを行うことは有効であろう。

書類審査や面接審査が通らないことが繰り返される場合、それまでの学生の取り組みにどのような課題があるか検討し、修正していくことが必要になる。しかし綿密に注意を払い辛抱よく課題を洗い出すことが難しい、全体状況を振り返って課題を見出す作業が難しい、企業側が求めていることの理解が難しい、自分の考え・行動を柔軟に変えることが難しい、といった特性のある発達障害学生にとって、そうした見直しや修正には困難が伴う場合が多いだろう。障害学生支援部署とキャリア支援部署との連携・協働のうえで、個々の学生の特性に応じた丁寧な振り返りと課題について具体的なフィードバックを行っていくことが望まれる。そのようなフィードバックを行うことは、学生自身の自己理解を促すことにつながるであろう。

一般枠の就職が難しいと思われる場合は障害者雇用

枠の就職がもう一つの選択肢となる。しかしそれまで一般的な就職を目指してきた学生にとって、この選択肢に踏み出すのは容易なことではない。「学生だけでなく家族に対しても障害を理解し受容することを援助することが重要であることが多い」との指摘もある(長友 2020:115)。障害受容とは大学生活だけでなく大学を離れた後の生活を含めたなかで進んでいく場合があるであろうし、障害受容の支援を大学だけで担いきれるものでもないだろう。ただ大学においては、一般枠と障害者雇用枠という就職があることやそれぞれの違い、メリットとデメリット、障害者手帳制度などについて、できる限り早い段階で学生に情報提供しておくことが重要と思われる。また、いずれの枠で就職活動をしていくかの検討を進める上では、得意・不得意、障害特性、就労準備性も含めた自己理解を深めておくことは重要であり、その点で低学年の修学支援の段階からこのような自己理解支援をできる限り進めておくことが重要であろう。

6. 今後の課題

本稿では、発達障害学生が就職活動の過程で直面するつまずき・困難について二次情報をもとに分析している点で実態把握に限界があった。またつまずき・困難と障害特性との関係については理論的な検討を行うにとどまり、実証するには至っていない。今後、発達障害学生や就職活動支援に携わる支援関係者を対象とする調査を通して、あるいは発達障害学生の就職活動支援に関する事例を分析することなどを通して、就職活動の過程におけるつまずき・困難の実態ならびにそれらにどのような障害特性が関係するのかについてさらに明らかにしていくことが重要と思われる。また検討してきたそれぞれの支援について、その効果を明らかにしていくことが必要である。

注

- 1) 2019年度から2020年度にかけては2,306人減となっているが、日本学生支援機構(2021)によると、コロナ禍のためオンライン授業の実施等により学生が通学しなかった場合もあったため、大学等によっては障害学生の把握が十分にできなかったことが推測さ

れる。

- 2) 調査結果のなかに、障害種別ごとに最終学歴大学以上の定着率をまとめたものがあるが、これは求人種類ごとに分けられていないため本稿では取り上げていない。
- 3) 一般求人障害開示と一般求人障害非開示のサンプルは知的障害でそれぞれ52人、36人、発達障害でそれぞれ15人、27人である。
- 4) 日本学生支援機構(2021)によると、2020年5月1日時点で全国高等教育機関に在籍する発達障害学生7,654人のうち、自閉症スペクトラム障害(ASD)は3,951人(51.6%)、注意欠如多動性障害(ADHD)は2,116人(27.6%)で、合わせて6,067人(79.2%)である。

参考文献

- 秋保親成(2016)発達障害をもつ(またはその疑いのある)大学生への修学・就労支援に関する近年の研究動向, 流通経済大学論集, 第50巻第4号, pp. 47-55
- 中央教育審議会(2011)今後の学校におけるキャリア教育・職業教育の在り方について(答申)
- 傳田健三(2017)自閉スペクトラム症(ASD)の特性理解, 心身医学, 第57巻第1号, pp. 19-26
- 独立行政法人高齢・障害・求職者雇用支援機構障害者職業総合センター(2017)障害者の就業状況等に関する調査研究
- 独立行政法人労働政策研究・研修機構(2015)大学キャリアセンターにおける就職困難学生支援の実態-ヒアリング調査による検討-, JILPT資料シリーズ, No. 156
- 江本リナ(2000)自己効力感の概念分析, 日本看護学会誌, 第20巻第2号, pp. 39-45
- 榎本容子他(2018)大学キャリアセンターの発達障害学生に対する就労支援上の困り感とは? -質問紙調査の自由記述及びインタビュー調査結果の分析から-, 福祉社会開発研究, 10号, pp. 33-46
- 榎本容子・清野絵(2018)高等教育機関における障害学生へのキャリア支援・就職支援の動向-発達障害学生を中心に-, 職業リハビリテーション, 第32号, 第1号, pp. 25-31
- 藤岡 徹(2017)自閉スペクトラム症の認知機能- ASD

特性を説明する理論にそって-, LD研究, 第26巻第4号, pp. 474-483

- 福田真也(2010)『Q & A大学生のアスペルガー症候群理解と支援を進めるためのガイドブック』明石書店
- 福田智史(2018)発達障害者の採用と定着, 明星大学発達支援研究センター紀要, No3, pp. 9-13
- 福井俊哉(2010)遂行(実行)機能をめぐって, 認知神経科学, 第12巻, 第3+4号, pp. 156-164
- 井戸智子他(2021)発達障害学生に対する学内就労体験プログラムの開発-4名に関するケースレポート-, 職業リハビリテーション, 第34巻, 第2号, pp. 12-19
- 伊東真行(2012)「学生から職業人への橋渡し」, 若松養亮他編『詳解 大学生のキャリアガイダンス論』金子書房, pp. 137-151
- 岩井阿礼(2011)障害受容概念と社会的価値, 淑徳大学研究紀要(総合福祉学部・コミュニティ政策学部), 第45号, pp. 239-250
- 片桐正敏(2014)自閉症スペクトラム障害の知覚・認知特性と代償能力, 特殊教育学研究, 第52巻, 第2号, pp. 97-106
- 加藤順也・北村博幸(2013)発達障害児の実行機能の評価と介入の現状と課題, 北海道教育大学紀要(教育科学編)第63巻, 第2号, pp. 273-283
- 小林真(2015)発達障害のある青年への支援に関する諸問題, 教育心理学年報, 第54週, pp. 102-111
- 小谷裕実・村田淳編(2018)『高校・大学における発達障害者のキャリア教育と就活サポート』黎明書房.
- 向後礼子(2014)発達障がいのある人の学校から就労への移行支援並びに就労後の職場適応支援の課題, 日本労働研究雑誌, 2014年5月号(No646), pp. 76-84
- 厚生労働省(2019)『平成30年度障害者雇用実態調査結果』
- 厚生労働省(2016)学校教育領域におけるキャリア形成支援 平成28年度講習テキスト, <https://www.mhlw.go.jp/file/06-Seisakujouhou-11800000-Shokugyounouryokukaihatsukyoku/0000148395.pdf> (閲覧2021/9/24).
- 厚生労働省, 職業情報提供サイト(日本版O-NET), <https://shigoto.mhlw.go.jp/User> (閲覧2021/9/25).
- 黒田見保(2018)『公認心理士のための発達障害入門』金子書房.

- 日下部貴史 (2021) 「就職活動支援からフォローアップ支援」, 西村優紀美編『発達障害のある生徒・学生へのコミュニケーション支援の実践－修学から卒業後の支援まで－』金子書房, pp. 101-114.
- 宮川充司 (2014) アメリカ精神医学会の改訂診断基準DSM-5: 神経発達障害と知的障害, 自閉症スペクトラム障害, 椙山女学園大学教育学部紀要, 第7巻, pp. 65-78
- 望月葉子 (2008) 障害者の職業選択に伴う問題と支援の在り方－「発達障害」のある若者に対する就業支援の課題, 日本労働研究雑誌, 2008年9月号 (No578), pp. 32-42
- 森岡孝二 (2011) 『就職とは何か－〈まともな働き方〉の条件』岩波書店.
- 村上佳津美 (2017) 注意欠如・多動症 (ADHD) 特性の理解, 心身医学, 第57巻第1号, pp. 27-38
- 長友周悟 (2020) 「発達障害・精神障害のある学生のキャリア支援」, 吉武清實他編『共生社会へ－大学における障害学生支援を考える－』東北大学出版会, pp. 111-116.
- 日本学生支援機構 (2018) 平成29年度 (2017年度) 大学, 短期大学および高等専門学校における障害のある学生の修学支援に関する実態調査結果報告書
- 日本学生支援機構 (2019a) 大学, 短期大学及び高等専門学校における障害のある学生の修学支援に関する実態調査分析報告 (対象年度:平成17年度 (2005年度)～平成28年度 (2016年度)) 改訂版
- 日本学生支援機構 (2019b) 平成30年度 (2018年度) 大学, 短期大学および高等専門学校における障害のある学生の修学支援に関する実態調査結果報告書
- 日本学生支援機構 (2020) 令和元年度 (2019年度) 大学, 短期大学および高等専門学校における障害のある学生の修学支援に関する実態調査結果報告書
- 日本学生支援機構 (2021) 令和2年度 (2020年度) 大学, 短期大学および高等専門学校における障害のある学生の修学支援に関する実態調査結果報告書
- 日本精神神経学会日本語版用語監修 (2014) 『DSM-5精神疾患の診断・統計マニュアル』医学書院.
- 西村優紀美 (2015) 有意な特性を伸ばす環境づくり: 発達障害のある大学生の支援, 季刊ほけかん, No65, pp. 1-10
- 西村優紀美 (2018) 発達障害のある大学生の支援: 修学支援から卒業後の支援まで, 学園の臨床研究第17巻, pp. 5-14
- 庭野賀津子 (2019) 機能的近赤外線分光装置 (fNIRS) を用いた ADHD の研究, 感性福祉研究所年報, 第21巻 pp. 3-11
- 小笠原哲史・村山光子 (2017) 大学における発達障害学生の就労支援に関する課題と今後の展開, 明星大学発達支援研究センター紀要, No2, pp. 53-68
- 大村一史 (2018) ADHDの認知機能における性差, 山形大学紀要 (教育科学), 第17巻, 第1号, pp. 27-43
- 斉藤美香他 (2021) 本学における支援体制の課題, 札幌学院大学総合研究所紀要, 第8巻, pp. 49-56
- 篠田直子・沢崎達夫 (2012) ADHD特性をもつ大学生の特徴と大学生活への適応, 目白大学心理学研究, 第8号, pp. 49-62
- 末富真弓他 (2019) 発達障害学生における就労準備性を高める支援についての検討－「就職活動準備講座」の分析を通して－, 障害科学研究, 第43巻, pp. 163-172
- 高田利武 (1993) 青年の自己概念形成と社会的比較－日本人大学生にみられる特徴－, 教育心理学研究, 第41巻第3号, pp. 339-348
- 高橋友音 (2012) 『発達障害のある大学生のキャンパスライフサポートブック』学研.
- 高石恭子・岩田淳子編 (2012) 『学生相談と発達障害』学苑社.
- 滝吉美知香・田中真理 (2011) 自閉症スペクトラム障害者の自己に関する研究動向と課題, 東北大学大学院教育学研究科研究年報, 第60巻第1号, pp. 497-521
- 田中康雄監修 (2014) 『発達障害とキャリア支援』金剛出版.
- 鳥居深雪 (2013) 脳機能からみた発達障害, コミュニケーション障害学, 第30巻, pp. 178-181
- 内山由美子 (2018) 注意障害の臨床～Attention, please!～, 神経心理学, 第34巻, pp. 155-162
- 梅永雄二 (2011) 発達障害の人への就労支援, LD研究, 第20巻, 第3号, pp. 259-266
- 梅永雄二 (2017) 発達障害者の就労上の困難性と具体的対策: ASDを中心に, 日本労働研究雑誌, 2017年8

月号 (No685), pp. 57-68

吉永崇史 (2010) 自閉症スペクトラム学生への就職活動
支援, 学園の臨床研究, 第9巻, pp. 47-56

吉武清實 (2016) 発達障がい学生支援の諸課題－学生相
談カウンセラーの視点から－, 大学教育学会誌, 第
38巻, 第1号, pp. 62-66

【研究ノート】

翻訳ソフトによる逆翻訳を用いた英語ライティング指導の可能性 －英語の自学自習支援の一手段として－

江藤 裕之¹⁾*

1) 東北大学大学院国際文化研究科

英語ライティングの学習指導においては、読解とは少し異なる側面、とりわけ読解では看過されがちな機能語の習熟が重要な鍵となる。前置詞や冠詞などの機能語は、綴りは簡単だが、用法は多岐にわたり、微妙なニュアンスが含意されるため、学習者のみならず、英語教員にとっても正確に使いこなすことは難しい。そこで、翻訳ソフトによる逆翻訳という手法を用いて英語表現をチェックすることで、こういった問題が解決できないか考えてみた。具体的には、学習者の書いた英語 (SL1) を翻訳ソフトで日本語に訳し、さらにその日本語を同じ翻訳ソフトで英語 (SL2) に訳しなおす。最後に、SL1とSL2を比較することで語の選択、文法、構文、コロケーションなどをチェックするという方法である。AIの発達で機械翻訳の精度には格段の進歩が認められており、この手法は英語ライティング指導のみならず、英語母語話者に接することのない英語学習者の自学自習においても有効な手段となろう。

1. 正確な英語表現に必要な文法

1.1 「文法」とは何か——西洋精神史の視点から

Grammatica est recte scribendi atque loquendi ars.¹⁾ これは、リリー (William Lily, c.1468-1522) のラテン文典における文法の定義である。この文法書は、英国でルネサンスが始まる16世紀の初め頃に書かれ、16世紀半ば、時の国王ヘンリー八世によって、グラマースクールにおける唯一の公的なラテン語学習書として指定された。「欽定文法 (Royal Grammar / Authorized Grammar)」の異名をとるリリーのラテン文典は、それまで英国で長らく使用されてきたドナトゥス (Aelius Donatus, *fl.* 4c) やプリスキアヌス (Priscianus Caesarinensis, *fl.* 5c) のラテン文典に代わるものとしての地位を確立した。後に英訳され、ラテン語を英語で学ぶための基本図書、さらにはラテン語学習を通じて、八品詞といった視点から自らの母語である英語の理解を深めるための参考書として、その人気は19世紀頃まで続いた (Lupton 1921-1922: 1143-1144; McKnight 1928: 89-91, 218-219; Flynn 1945: x; 渡部 1975: 39-40)。

この文法の定義を英語に直訳すれば Grammar is the art of writing and speaking correctly. となる。こ

の定義は、文法書の構成²⁾ とともに、17世紀から18世紀にかけての英国における英文法の規範化の試みの中で、文法家たちに引き継がれていく (McKnight 1928: 377ff.)。18世紀の終わりに規範英文法 (いわゆる学校文法) を大成したとされるマレー (Lindley Murray, 1745-1826) の英文典における英文法の定義は、English Grammar is the art of speaking and writing the English language with propriety.³⁾ となっており、これはリリーの文法の定義と同じと言ってよい。リリーの文法の定義は、ローマ時代の有名な修辞学者であったクインティリアヌス (Marcus Fabius Quintilianus, c.35-100) を採用したものであり (McKnight 1928: 218)、その意味でも西欧の伝統的な言語教育、いわゆる自由学芸 (artes liberales [liberal arts]) 教育における基礎三科 (trivium)⁴⁾ の流れを引き継ぐものと考えることができよう。

いつの時代もそうだと思うが、文法 (言語) 研究は理論的なものと実用的なものに分けられ、西洋の中世においても、ラテン語をマスターするための実用文典が編纂される一方で、様態論者たちによる言語の思弁的考察も行われた (渡部 1975: 38; 興津1976: 19-25; Robins 1997: 79ff.)。スウィート (Henry Sweet, 1845-

*) 連絡先 : 〒980-8576 仙台市青葉区川内41 東北大学大学院国際文化研究科 hiroyuki.eto.d6@tohoku.ac.jp

1912) は文法を「理論的 (theoretical) 文法」と「実用的 (practical) 文法」に分け、前者を「言語の学問 (science of language)」とし、後者を「ことばの技芸 (art of language)」とした。理論文法の特徴は記述的 (descriptive) であり説明的 (explanatory) であるとし、歴史的 (historical)、比較的 (comparative)、一般的 (general) の下位区分を設けた (Sweet 1891: 1)。最後の3つの下位区分は時代を感じさせる分類ではあるが、これにしたがえば実用文法 (practical grammar / art of language) は規範的 (prescriptive) であり講義的 (pedagogical / didactic) と特徴づけられよう。リリーにしても、マレー、そして、多くの17-18世紀の英文法家にしても、文法を「ことばを正しく話し、書くための技術」と定義していることから、スウィートの分類から言っても、これらの文法書はあくまでも言語 (ラテン語、英語) の習得を目的とした実用的な文法書であったことがわかる。

1.2 正確な表現のための規範文法

日本語を母語とし、外国語としての英語を日本で学ぶ私たちにとって、この伝統的な文法の定義にはいささか違和感を覚えないだろうか。私たちが英語を学ぶときに英文法を意識するのは、まずは英語を読むときであって、外国語である英語で書かれている文の意味を正確に理解する手段として英文法を学習するのではないだろうか。それは、語形の変化とそれが意味する内容 (動詞の時制や名詞の数) であったり、語順であったり、構文であったりする。英語を話す、書くための文法の解説に特化した参考書はないとは言わないが、それは二義的なものだと思う。

人々が自分の母語をあらためて意識するのは、いつ、どういった状態で起こりえるのであろうか。少なくとも、毎日の生活の場において母語で意思疎通を図ったり、新聞や本を読む分には母語、とくに母語の文法は意識しない。外国語——私たちの多くにとっては英語——を学ぶとき、その言語の規則である文法に接してはじめて、母語との違いを認識し、母語を相対的にひとつの言語と見ることができ、そこで母語の文法に関心をもつことがあるのではないだろうか。

その他に、母語の文法や語法を意識することがある

とすれば、それは文章を書く時ではないだろうか。知らない漢字を辞書で確認する程度のことであれば、読む時にも起こりうるが、正しいことばづかいが気になるのは、やはり文章を書くという能動的な知的活動の場合ではないだろうか。本稿を書いているときも、「違和感を感じる」という言い方はよいのかとふと疑問に思った。話す分にはそれほど気にしないが、二重表現 (重言) のようにも思え、いろいろと調べてみると、間違いとは言えないものの「違和感を覚える」の方がよからうという結論に達した。これは、文法ではなく、語法というかコロケーションの問題であるが、ことばの使い方が気になるというひとつの例となろう。

英語母語話者にとっても状況は似たものだと思う。かなり前のことだが、英語母語話者に自動詞を vi、他動詞を vt と略す理由について尋ねるアンケート調査をしたことがある。語学を専門にしていない人はほとんど回答できなかった⁵⁾、というよりも、大部分の研究参加者が自動詞・他動詞という用語を知らなかったし、そもそもそんなことに関心がない。それは当然のことで、自他動詞の知識が無くとも日常のコミュニケーションには少しも不便は感じないし、必要のないことは熱心に学習しない。しかし、そういった英語母語話者が英語の語法や文法を気にする、気にしなければならないのが英語、それもアカデミック英語やビジネス英語のような、一定の型を守らなければならない、俗に言えば「きちんとした英語」を書くときである。

英語母語話者を対象としたアカデミックライティングの代表的な教本である *Publication Manual of the American Psychological Association* (以下、APA Manual とする) の Grammar and Usage の項 (American Psychological Association 2020: 117-125) や、全米でもっとも人気があるライティング読本⁶⁾ である *The Elements of Style* (Strunk and White 1979) では、文法・語法のルールが羅列されていて、そこには詳細な説明はほとんどない。それは、まさに規範的 (prescriptive) で講義的 (pedagogical / didactic) な記述態度の典型である。

APA Manual の文法記述から、ひとつ具体例を挙げよう。主語の人称・数と動詞の形の一致は英語のみならず、ドイツ語やフランス語といった印欧系の言語を学ぶときに私たちの頭を悩ませる問題である。

APA Manualで「4.15 Subject and Verb Agreement」という項を設け、注意すべき点が記載されている。その最初にA verb must agree in number . . . with its subject, regardless of intervening phrases such as “together with,” “including,” “plus,” and “as well as” という注意書きがあって、次に、

Correct: The percentage of correct responses, as well as the speed of the responses, increases with practice.

Incorrect: The percentage of correct responses, as well as the speed of the responses, increase with practice.⁷⁾

という正誤文が挙げられている。記述はこれだけで、correct / incorrectの判断理由についての説明はない (cf. American Psychological Association 2020: 119)。ここのポイントは、例文の主語はThe percentage of correct responsesのpercentage なので単数であり、as well asをandと勘違いして主語を複数ととらえてはいけない、あるいは動詞に近いresponsesを主語と見なしてはいけないということだ⁸⁾。

こういった点から、私はリリーからマレーにいたる規範文法の伝統は今日のアカデミックライティング教本の中に生きていて考えている (cf. 江藤 2004, 2011, 2012, 2020)。簡潔明瞭な文章で、内容を正確に伝えることを第一の目的とするアカデミックライティングにおいては (American Psychological Association 2020: 113-114)、なんとなく伝わればよいといった態度で文章を書いては困る。そして、その文章作法には、リベラルアーツの基礎三科 (文法、論理、修辞) の知識が必要だが、まずは文法・語法の習得である。

1.3 「書く」ことに必要な英文法・語法の知識と英語ライティング指導の限界

1.3.1 「書きことば」の特徴

Long time no see. という言い回しがある。「お久しぶりです」という意味であるが、今では、あまり使わないという人もいる。もちろん、これは文法的には破格の英語で、きちんとした英語で言おうとすれば、It's been a while. だとか、It's been such a long time since I saw you last. といった表現になろう。この

Long time no see. はピジン英語であり⁹⁾、文法的には問題があったとしても通じる英語ではある。

私の恩師は、日本のピジン英語と称して「Father mother Ginza go ox eat yesterday. は通じますよ」とよく言われていた。この英文は、文法的にも語法的にも間違っている。時制 (動詞の変化) も語順も正しくないし、また、oxは食べられない。食卓に上がるとbeefになる。テストでこんな答案を書いたら確実に減点される。しかし、言いたいことはおそらく通じる、つまり、相手は理解してくれるだろう。

テレビのバラエティーショーで人気のタレントが型破りの英語で何とか相手の外国人に理解してもらいながら、笑いを取る番組がある。そういうのを見ると、「なんだ、これでも通じるんだ。主語や述語、動詞の変化なんて、ややこしい文法は必要ないんだ」と、英語にコンプレックスをもっている人なら、けっこう勇気づけられる。そして、結論は「文法なんかいいから、間違いは気にしないで、とにかく話してみよう」となる。この考えにも一理ある。会話には必ず相手がいる。単語を並べただけの文法ルール無視の文でも、何か英語らしきものを話しているという姿勢が相手に伝われば、向こうがこちらの言いたいことを理解しようとしてくれる。コミュニケーションがボールのやり取りのようなのだとすれば、ボールを投げれば、悪送球でも相手は何とか受け取ろうと努力してくれる。

しかし、書きことばはそうはいかない。ボールを受け取る相手が時間と空間を超えた先に存在しており、伝達の手段はverbalなものだけで、non-verbalやparaverbal¹⁰⁾な要素は、たいていの場合、記述されない。書きことばは言語表現だけが頼りなのであり、そのため、ルールをしっかり守って文章を書く必要がある。Long time no see. 式の英語ではまずい。そして、書いたものは残る。「文法なんかいいから、とにかく書いてみよう」とは言えないのである。

1.3.2 「書く」ことに必要な英文法・語法

では、書くことに必要な英文法・語法について考えてみよう。「私たちは3時に本屋でマイクに会うつもりです」を英語で表せば、ひとつの可能性としてWe will meet Mike at the bookstore at three o'clock. と表現できる。もちろん、英語の初学者がくだけた状況

で何とか相手に伝えようと思えば、We meet Mike book store threeで通じる可能性は十分ある（threeを言うときに指を3本立てればなおよいだろう）。要は、文法的機能を示す語（日本語で言えば「てにをは」のような助詞など）は省略して、内容語だけを並べれば、言われた相手は状況を理解しようとしてくれる。話し言葉では、ふつう、意味的に大切な語（主として内容語）が強く、大きく、長く発声され、atなどの機能語に強勢が置かれることは余程のことがない限り、ない。しかし、書き言葉はすべての語が同じ大きさで書かれる。少なくともプリントされたものではそうなる。書き言葉は、それぞれの語を、実に平等・公平に取り扱っている。

場所や時を表す前置詞のat / in / onの区別を「点・接触・範囲」といったイメージで理解しようと言われても、なかなか難しい。そこで、どれを使えばよいか迷ったら、話す時であればそれを言わなければよい。迷って黙り込んでしまうよりは、そのような機能語は無視してでも何かしゃべった方が言いたいことは伝えられる。一方、書きことばでは、... three o'clock.のように前置詞atを書かなかつたり、... at/in/on three o'clock.のように、迷って、知っている前置詞を並べたり、あるいは... at three o'clock.のように、自信がないのでatを小さく書くというのは、どれも駄目である。きちんとat three o'clockと正しい語を同じ大きさで書かなくてはならない。

We will meet Mike at the bookstore at three o'clock. という英文を読む、つまり、その意味を理解するには、主だった語の意味を調べ、動詞の時制や法を確認し、語順から語・句・節のかかり具合をチェックすれば、意味を取ることはできる。この場合、単語の意味を辞書で調べることを除けば、後は文法的知識ということになり、いくつかの法則やルールを覚えておけば、その知識はいろいろな場面で応用できる。しかし、これと同じ内容の英文を書く、つまり、正確に表現するとなると、前置詞や冠詞を無視することはできない。そして、これらの語はスペルを覚えるのは苦勞しないが、用法となると1つ2つのルールでは間に合わない。冠詞について言えば、読むときにもat the bookstoreかat a bookstoreの違いが重要な意味をも

つ場合もある。しかし、とりあえず「本屋で」と理解することは可能である。しかし、書く場合には、aとtheの用法の区別ができていないと、正確に表現することができない。

もうひとつ例を挙げると、話しことばとしてはHe is taller than me. は問題ないであろう。しかし、書きことばとしては問題で、He is taller than I (am). としなければならない。話しことばでmeとなっているのは、おそらく接続詞のthanを前置詞と取り違えたか、文の右側にくるのは主格 (I) よりも目的格 (me)の方がなんとなく座りがよいと感じられたからであろう。しかし、「私」と比較されるのはheなので格 (case) を合わせて主格のIにしなければならない、というのが書きことばの作法である。

要は、英語を書くときには、英語を読んだり、話したりするのは注意を向ける先が少し異なってくるということだ¹¹⁾。ことさら「書くための文法」などと言わなくともよいが、読むときにはそれほど注意せずに済んだものでも、書くときには注意しなければならないこともある。前置詞や冠詞の用法は、私たち英語非母語話者、それもインドヨーロッパ系の言語とはかけ離れたことばを話す私たちには、その修得は容易ではない。英語母語話者の直観をもたない私たちは、辞書に記載されている説明に頼るか、英語学習で培った私たちがなりの感を働かせる他にないだろう。そして、それは往々にして頼りないもので、英語母語話者にすればおかしな表現になるのではないだろうか。

1.3.3 英語ライティング指導の限界

英語教師として、私は前置詞や冠詞の用法について、一般の英語学習者よりは多少なりとも詳しく知っているつもりではあるが、それでも英語論文のネイティブチェック（英語母語話者によるproof reading）ではいまだに修正される。文法的に正しく書いても、語法やコロケーションの間違いを指摘されたり、前置詞や冠詞を修正されることは少なくない。前置詞や冠詞については、辞書にあるさまざまな意味・用法をすべて覚えるのではなく、そこからコアになるイメージをつかむ学習法が有効だと考えており、それに沿った教授法を考案しているが（江藤 2015）、それでもすべての問題が解決できるとは思っていない。

こういったことから、英語教師といえども、正しい英文が書けるように指導するには限界があると思う。そのことをわかった上で、できるところまではやるという人もいれば、最初から試合放棄して、前置詞や冠詞はどうせ日本人には使いこなせないのだから間違えて当然と言い放つ英語教師もいる。外国人と接することのない環境で、外国の文明を取り入れるために外国語文献の解説が唯一の外国語学習の目的であった時代は過ぎた。英語の四技能を習得させることが英語教育の重要な課題となっている今日において、こういったライティング指導の問題を解決する有効な手段はあるだろうか。

2. 問題解決に向けたひとつの方法

それでは、以上に指摘した問題とその背景を踏まえた上で、英語非母語話者である私たち日本人が日本で英語を学習する状況の中で、そのライティング学習・指導に際して効果的だと思われる方法を考えてみよう。

2.1 英語ライティング指導におけるレベル

大学の学部レベル（一般教養課程）で私が担当する英語ライティングのクラスでは、ライティングの際に注意すべきレベルを次のように分けて指導している。

0. Spelling & Punctuation

1. Grammar / Usage

2. Logic

3. Rhetoric

Misc.

「0. Spelling & Punctuation」は、丁寧に書く、綴りや句読点を間違えないことに注意するというレベルである。実際のところ、手書きでなければ、つまり、ワープロソフトを使用する限りにおいては、それほど問題にならないレベルである（よって、「0」としている）。もっとも、takeと入力するつもりが、タイプミスでtaleと入れてしまっても、スペルチェッカーは作動しない。ケアレスミスのたぐいではあるが、最終的には何度も文章を読み返し、自分の目で確認して、こういったタイポ（誤入力、誤記、誤変換など）を放置しないように注意をうながす。

続く1～3のレベルが英語ライティングの指導では

中心的な部分となる。お気づきのとおり、これは西欧中世以来のリベラルアーツ教育の基礎三科をそのまま踏襲している（と、大げさに言っても、カテゴリーだけの話しではあるのだが...）。「1. Grammar / Usage」のレベルでは、たとえば、

- ・主語の数と動詞の一致、とくに三人称単数現在
- ・テンス、アスペクト
- ・単数vs. 複数（可算、不可算名詞）
- ・冠詞（a / the / 〇）

といった基本的な文法事項の他に、熟語表現や動詞語法が適切であるかなどチェックする。ここは、いわゆるセンテンスの段階であり、いわゆる「英作文」のレベルとなる。

次の、「2. Logic」のレベルでは、

- ・代名詞（とくに、格変化）の対応関係
- ・パラレル構造¹²⁾
- ・比較の対象
- ・論理的矛盾の有無

などをチェックする。論理的矛盾の有無とは、たとえば、「彼には友人がいない」の英語はHe has no friends. とfriendsは複数が多いが、「彼には父親がいない」の場合は、生物学上の父はひとり（単数）なのでHe has no father. とfatherは単数がよい、といったようなことである（cf. Huddleston and Pullum 2002: 389-390）。つまり、文法構造（構文）的には間違っているとはいえないが、論理的におかしなところが無いかを確認するレベルである。

私は、英語非母語話者が学習を通じて英語で作文する場合、このLogicのレベルにまで達していれば、合格点をあげてよいと考えている。さらに、上の表現を目指すのが「3. Rhetoric」のレベルで、これは次のような、より英語らしい表現、より説得力のある（assertive）な表現、微妙なニュアンスを伝える表現などである。

- ・名詞表現
- ・助動詞（とくにモダリティーに関して）
- ・コロケーション（形容詞＋名詞、動詞＋名詞、動詞＋副詞、前置詞＋名詞）
- ・比喩表現、ことば遊び、名文句のもじり
- ・習慣＋発想の違い

たとえば、英語は名詞表現を好む (cf. 安西 1982)。そこで、「彼は英語が話せるので一財産築いた」を、He speaks English well, so he has made a fortune. ではなく、His ability to speak good English has made him a fortune. と締まった名詞表現にしてみる。また、「彼は東北大で勉強している」はHe studies at Tohoku University. としてもよいが、studyの目的語が明らかでない場合は、むしろHe is a student at Tohoku University. とstudyの名詞表現であるstudent (study + -ent [人]) を使用することで解決できる。どちらが、より英語らしい表現なのかは、英語非母語話者である私には判断しにくい。こういった知識は、表現にいろいろなヴァリエーションをもたせるといふ意味では有用な視点を与えてくれる。

最後の「Misc.」は、その他 (miscellaneous) のチェックポイントで、たとえば、

- ・具体的に書いているか
- ・簡潔な表現になっているか
- ・受動態、否定表現、名詞列 (noun strings)、複文、同語反復はできるだけ避けているか
- ・俗語、隠語は使用していないか

といった、APA ManualやStrunk and White (1979)などで示される注意項目のチェックである。

すでに述べたように、以上のレベル (チェックポイント) は、主としてセンテンスレベルに対応したものであり、ここからパラグラフレベルの注意点、さらにはエッセイ、タームペーパーを書く際の論理展開といった指導が、アカデミックライティングの授業では必要になってくることは言うまでもない。

2.2 逆翻訳・二重訳読・原文復元法

外国語としての英語を日本で学ぶ日本語母語話者にとって、上記の各レベルに挙げた事項を習得するには、基本的な英文法を学んだあと、質のよい英文のインプット (聴き、読むこと) を不断に続けることが「王道」なのかもしれない。が、とくに「1. Grammar / Usage」と「2. Logic」のような英語ライティングの基礎となる内容の学習・指導に関して、有効ではないかと考える方法に「逆翻訳」がある。

逆翻訳 (back translation) とは、翻訳された文章

をもとのことばに翻訳しなおす作業のことである。つまり、原文となるある言語 (ソース言語: SL1) を他の言語 (ターゲット言語: TL) に翻訳し、さらにその訳文を元の言語 (SL2) に訳すことを言う。簡単に言えば、日本語の文章を英語に訳した場合、その英語の訳文を再び日本語に訳し直して、元の日本語の文章と比較し、最初に訳した英文の確度をチェックすることである。

SL1 → TL → SL2

SL2 (逆翻訳文) と SL1 (原文) を比較することで TL (翻訳文) の確度チェックをする

私の経験では、調査研究における質問用紙の翻訳が正確かどうかのチェックでこの逆翻訳という手法がよく使われていたようである。他にも、たとえば、製薬・医療分野の関連書類、マーケティングや広告、契約書などの法的文書、専門性の高い文書 (論文) など、高い精度が求められる文章の翻訳のチェックに使われているようだ。具体的には、翻訳の際に生じる曖昧な点を特定し、意図した通りの内容の文章が翻訳されているかを確認するのに逆翻訳は有効である¹³⁾。

逆翻訳を語学学習に使うというアイデアはとくに新しいものではなく、これに似た手法は、冒頭に述べたリリーのラテン文法が広く使われていたころにはすでに行われていた。鶴見 (2007) によれば、1611年に英国で出版されたキケロ書簡集は「ラテン文法の知識を生かして、ラテン文学を英語へ逐語訳 (verbal translation) することによって、英語表現を学ぶことを目的とした読本」(65) であり、そこから「ラテン語教育を範としつつ開始された初期の英語教育法を知ることができる」(65) という。この学習法は、「ラテン文学をテキストとして、ラテン文法の知識をもとに、正確な英訳を行うというもの」(67) であった。さらに、鶴見は次のように述べている。

このようなラテン語の文法訳読 (grammatical translation) 自体は、ラテン語習得の方法としてすでにリリーのラテン文法の1546年の版以降に付された「読者へ」と題された巻頭言でも推奨されている。

.. 英訳された文をラテン語の原文に戻し、それによって統語法を学ぶのである。さらに、ケンブリッジの古典学者で『教師』(1570)の著者ロジャー・アスカムは、この教授法を、ラテン語を十分習得した生徒に最終的にやらせる練習として捉え、推薦した。『教師』の冒頭で著者が指示する「二重訳読」(double translation)では3冊のノートが用いられる。1冊目でキケロの英訳をさせ、2冊目でそれを再びラテン語訳させる。そして、そのラテン語訳をオリジナルのキケロのテキストと比較する。3冊目のノートに、その練習を通して理解したラテン語の所有格、訳語、同義語、反意語、句などを書き込むのである。(2007: 67-68 下線引用者)

まず、キケロのラテン語を英語に訳す。次のその英語に訳した文章をラテン語に訳してみる。そして、その訳したラテン語をもとのキケロの原文と比較する。そうすることで、ラテン語の文法事項や語彙を習得するというのだが、これは原理的には逆翻訳と同じ方法であり、学習者が自身のラテン語の能力を自覚し、どこが弱点で、どのようにそれを修正したらよいかを自学自習できる。

この手法は、フランクリン (Benjamin Franklin, 1706-1790) も実践していたようである。ただし、フランクリンの場合、外国語の習得ではなく、母語である英語の表現力を磨くために、模範となる英文を自分で書き直し、そして原文と比べたという(渡部 1979: 197-198)。ここからヒントを得て、渡部はハマトン (Philip Gilbert Hamerton, 1834-1894) の『知的生活』のテキストの一部を自分で和訳し、その和訳から英文を復元するという「原文復元法」で自身の英語表現力を鍛えた(1979: 201ff)。これを徹底的にやれば、その原文のテキストを暗記するのと同じ効果をもたらす。さらに、テキストの英文を自分で訳すのではなく、すでに存在する日本語訳を用いるといった、より簡略化された手法による「新・原文復元法」も提唱されている(越 2018)。

こういった手法には問題点もある。上の例で言えば、逆翻訳については、たとえば、「日 (SL1) → 英 (TL) → 日 (SL2)」の場合、SL1とSL2を比較することで、

TLがSL1の内容を正しく表しているかのチェックはできるが、TLの英文そのものの質のチェックはできない¹⁴⁾。二重訳読(原文復元法)では「英 (SL1) → 日 (TL) → 英 (SL2)」となるが、SL1は英語母語話者による英語の原文、TLは学習者による日本語訳(またはプロによる翻訳)、そしてSL2は学習者による英語翻訳となる。この場合、たしかに、SL2をSL1と比べて、できるだけSL1へと近づける訓練をすることで英語の表現力を伸ばすことができるが、自分の英文の弱点を知るのは難しい。

では、学習者が作成した英文をより良くするにはどのような方法を取ればよいだろうか。それが、次に述べる方法、つまり、パターンの的には「英 (SL1) → 日 (TL) → 英 (SL2)」であるが、SL1は英語学習者が作文した英語であり、それを日本語 (TL) に訳し、さらに英語 (SL2) に訳す作業に機械翻訳ソフトを使用する方法である。

2.3 翻訳ソフトによる逆翻訳を用いた英語学習法¹⁵⁾

ここで言う翻訳ソフトとは、旅先でちょっと便利な音声翻訳機や、スマホでかざすとレストランのメニューが翻訳されるようなアプリではなく、Google翻訳、DeepL翻訳、Weblio翻訳、みらい翻訳といったインターネット上で使用できる機械翻訳のソフトウェアのことである。現在、かなりの数の言語に対応している。以前は、英語とフランス語、英語とドイツ語といった比較的近い言語ならともかく、英語と日本語では、翻訳の精度は劣ると思っていたが、最近AIの恐るべき発達でかなり正確な訳になっていると実感することがある。もちろん、たまには、語の選択がコンテキストに合っていないといった不満があるものの、全般的にかなり精度は高いように思える。

試しに「彼の行いは常識で言えば受け入れることはできませんが、しかし、状況を考えるとやむを得なかったものと思います」という日本語を上記の翻訳ソフトにかけてみよう。ここでは、それぞれのソフトウェアの翻訳精度を比較するのが目的はないので、順不同に並べてみる¹⁶⁾。

・ His deeds are unacceptable in common sense,

but I think it was unavoidable given the circumstances.

- ・ His actions are unacceptable according to common sense, but given the circumstances, I think he had no choice.
- ・ I can't accept his behavior by common sense, but considering the situation, I think he had no choice.
- ・ When saying his conduct by common sense, it isn't possible to accept, when the situation is considered, but I think it was inevitable.

いかがだろうか。個々の訳文の検討はしないが、それぞれの訳し方には特徴があり、どれもかなりよく訳していると思う。「やむを得なかった」の部分も適切な主語を補ってI think he had no choice. と英語らしい訳になっている。

では、これを逆翻訳という方略で英語ライティング学習・指導にどのように応用するかということだが、流れとしては次のようになる。

0. 与えられた日本語，与えられたテーマ

↓

↓ (学習者による作文)

↓

1. SL1 (学習者の書いた英文)

↓

↓ (機械翻訳)

↓

2. TL (翻訳ソフトによる日本語訳)

↓

↓ (機械翻訳)

↓

3. SL2 (翻訳ソフトによる英語訳)

SL2とSL1を比較することで、語の選択、文法、構文、コロケーションなどをチェックする。

では、Google翻訳、DeepL翻訳を使ってデモを行ってみよう(前者をG、後者Dと略す)。まず、「学習者

による作文」の箇所に適当に間違いを含む英文を使ってみる。

1. We meet Mike in a bookstore three o'clock tomorrow.

↓

2. (G) 明日3時に本屋でマイクに会います。

(D) 明日の3時に本屋でマイクと会う。

↓

3. (G) I'll meet Mike at the bookstore at 3 o'clock tomorrow.

(D) I'm meeting Mike at the bookstore tomorrow at 3:00.

1では動詞の時制表現をわざと間違えてみたが、3ではI'll meetやI'm meetingと修正されている。後者は近い未来の表現となっていて、会うことが確定事項としてとらえているのであれば、3(D)の方がよりよい表現だと思う。前置詞については、1のin a bookstoreと① three o'clockが、3では双方ともatになっている。場所の場合はinでもよいが、それはコンテキスト次第で、一般的に場所を点と認識するとatの方がよい。また、時間の流れの一点である時刻の前にはatがくる。最後に冠詞であるが、1のin a bookstoreは文法的には間違っていない。しかし、これだと「ある任意の」本屋ということで、未定か、どの本屋かを気にしていないことになる。ふつうに考えて、明日会うのなら、どの本屋かわかっているだろうから、3のように定冠詞theの方がよい。

1は、構文的には大丈夫な、通じる英文だと思う。その証拠に翻訳ソフトでは、正確な日本語訳を提示してきた。しかし、1の英文の弱点である機能語(ここでは前置詞と冠詞)の用法については、3で見事に修正されている。その点をしっかりとチェックして、自分の弱点を知り、さらに、しっかりと文法書や辞書でその理由を確認すれば、次からは類似の間違いを減らすことができよう。

では、もう一例挙げてみる。私の受け持つクラスの学生(学部1年)が書いたミニエッセイの一部から、少し長めの文で試してみたい。ここはDeepL翻訳を

用いた結果のみを示す。

1. I fully understand how important it is in society to graduate from college, and I also know how people who leave school early are seen by others. Moreover, when I think that studying hard to enter university is wasted, I find it even more difficult to quit school.

↓

2. 大学を卒業することが社会的にいかに重要であるかを十分に理解していますし、早く学校を辞めた人が周囲からどのように見られているのかも知っています。また、大学に入るために一生懸命勉強したことが無駄だったと思うと、学校を辞めることはもっと難しいと思います。

↓

3. I fully understand how important it is socially to graduate from college, and I also know how people around me look at people who quit school early. They also find it more difficult to quit school when they feel that all their hard work and study to get into college was for nothing.

1と3を比較してみると、1の段階ですでに比較的良好に書けていると思うが、how people who leave school early are seen by othersと受け身で書いた箇所は、how people around me look at people who quit school earlyのように能動態に改まっている。また、when I think that studying hard to enter university is wasted, I find it even more difficult to quit schoolの箇所は文法的には間違っているとはいえないものの、3のThey also find it more difficult to quit school when they feel that all their hard work and study to get into college was for nothingの方が、主語がthey (= people)で統一され、明快な文構造になっている。1と3ではこの箇所の主語が異なっているが、3の方が全体のまとまりがよいように見える。その他にも、冠詞や前置詞の使い方、コロケーションなど、1と3との比較で参考になる点が多い。

英語でミニエッセイを書かせる課題を出した場合、

翻訳ソフトをこっそり使っている学生もいるかもしれない。もちろん、それはルール違反であり、そもそも英語の力はつかないし、そういった学生の場合、提出された課題の英文と教室で書かせた英文と比べると、その違いが明白なので、ズルはすぐにばれてしまう。また、加工もせずに、翻訳ソフトの英文をそのままコピーしてくる学生もいて、その場合は割りと簡単に不正が発覚してしまう。

しかし、ものは使いようである。英語教師が翻訳ソフトを使って授業を行うなど不謹慎極まりないと思われる方がいるかもしれない。だが、英語母語話者ではない日本人の英語教師の怪しいかもしれない直観（直感）に頼って学生の書いた英文をチェックするのは正直言って心もとない。むしろ、機械翻訳を使ってでも、SL1（学習者の書いた英文）とSL2（翻訳ソフトによる英語訳）の違いを吟味して、より良い表現とその理由をしっかりと説明してあげる方が、学生も自分が改良すべき点がよくわかり、英語ライティング指導の効果が上がるのではないだろうか。

そして、学習者が自学自習をする際に、英語母語話者、あるいは英語上級者によるチェックが期待できないときにも、機械翻訳ソフトを使うという手法は便利ではないだろうか。あくまでも、機械である以上、完璧とは言えないが、上記のような無料の翻訳ソフトでもかなり優秀である。さらに、有料のより精度の高い翻訳ソフトを使えば、より大きな効果が期待できるかもしれない。

3. おわりに

同じアウトプットの英語といっても、「話す英語¹⁷⁾」と「書く英語」、別の言い方をすれば「通じる英語」と「正しい英語」は分けて考えなくてはならない。シンガポールとマレーシアでは、SinglishやManglishといったご当地英語が話されている。その他の国や地域にもこういった現象はある。このように、「話す英語」では、必ずしもイギリス人やアメリカ人のように話す必要はなく、むしろ、多様な英語(Englishes)を認めようという傾向はたしかにある。しかし、「書く英語」は標準的な英語¹⁸⁾でなければならない。でなければ混乱をきたす。

数年前、香港のいくつかの大学でSelf-Access Language Learning（外国語の自学自習支援）の現地調査をしたとき、その責任者と話す機会を得た。香港の大学では、さすがに国際都市だけあって英語を担当する教員はさまざまな国から来ている。必ずしも英語母語話者とは限らない。そういった英語の多様性を認めてはいるが、論文は標準的な英語で書くように指導しているという（江藤ほか 2018）。それは当然のことで、我流の英語で書かれた論文を受理することはできないだろう。

「文法なんか気にしないで、とにかく話してみよう」ということであれば、いろいろな世界の英語（World Englishes）に触れてみることで、私たちは勇気を与えられるかもしれない。私たち日本人の多くは英語、それも英語を話すことに苦手意識を持っている。それをなくすには、SinglishやManglishのように少々癖のある英語でも十分に受け入れられるのだと知ること、英語学習のモチベーションを高めていくことにつながるだろう。

しかし、上に述べたように、「文法なんか気にしないで、とにかく書いてみよう」は困る。この場合、少なくとも、書いた後に、正しい英語かどうかチェックする必要がある。世にnative speakerは存在するが、native writerはいない。生まれつき名文・美文を書くことのできる天才がまれにいるかもしれないが、ふつう文章を正確に「書く」ためには、相応の知的訓練、すなわち教育を受ける必要がある。話ことばとしては少々違和感がある、かっちりとした英語He is taller than I (am) . といったような規範的・保守的なルールにしたがった「正しい」英語を意識的に学んでいかななくてはならない。一般的に書きことばは保守的であり（古田 2015: 17）、寛容な「耳」に対して、「目」は新奇さに敏感なのである（チェムバレン 1939: 14）。

上に述べた翻訳ソフトを使った英語ライティング学習・指導では、翻訳ソフトが訳出した英文を吟味し、自分の書いた英語と比較するために必要な英語力が求められる。そのためには、基本的な文法の知識と語彙の習得、そして逆説的ではあるが、英語の構文を分析して正確に読み解く基礎力が必要である。今日、四技能についての議論が喧しいが、限られた授業時間の中

では読解力という一技能だけでも徹底的にやったほうが、かえってコストパフォーマンスはよいように思えるし、それであれば多くの日本人教員も十分な自信をもって指導できるのではないだろうか。

本稿で提案した手法は文法訳読式英語教授法のひとつと考えることができる。文法訳読は、今日の英語教育において批判の多いところではあるが、正しい英語を書き、知力を鍛えるという意味では、再評価されるべきであると思う（Cook 2010; 山田 2021）。なんといっても、中世ヨーロッパのリベラルアーツ教育の伝統を継ぐ手法なのであるから。

謝辞

英語学習や英語の授業に機械翻訳を使用するという試みやその報告は多くなされているが、最初、私はその効用、というかそもそも英語学習に翻訳ソフトを利用すること自体に対して懐疑的、批判的、消極的であった。しかし、「大学入試改革を契機とする新しい高大接続英語教育用eラーニングパッケージの開発研究」（JSPS 科研費18H00683、代表・岡田毅 [東北大学]）の研究会、また、外国語教育メディア学会関東支部ラーニング・デザイン研究部会（代表・佐藤健 [東京農工大]）主催の「第2回 Google for Education ワークショップ」における山口高嶺先生（秀明大学）のご発表「Google Classroom を使ったライティング指導」に大いなる刺激と示唆を受け、翻訳ソフトの英語授業への活用の有効性を考えてみようと思った。山口先生はじめ関係各位に感謝を述べる次第である。

注

- 1) 私が確認したのは *A Short Introduction of Grammar Generally to be Used* の1567年（Reprint）、1699年、1789年に出版された版である。また、*Oxford English Dictionary* の解説にあるように、リリーが活躍した当時は Grammar とはラテン文法のことを指していた。
- 2) Orthographia（正書論）、Etymologia（語形論）、Syntaxis（統語論）、Prosodia（韻律論）のこと。2つ目の Etymologia は英語の etymology にあたる語で、今日では「語源（学）」の意味で使われるが、この当

時から19世紀頃までは近代言語学の一部門である形態論 (morphology) の意味で使われていた。

- 3) マレーの英文法の初版は1795年であるが、私が確認したのは1796年、1824年に出版された版である
- 4) grammatica (文法), logica (論理) あるいは dialectica (弁証), rhetorica (修辞) のこと。これらはいずれも、「ことば (言語理解・表現)」に関連するもので、「数」に関係する四科 (quadrivium) ——arithmetica (代数), geometrica (幾何), astronomia (天文), musica (音楽) ——と区別される。
- 5) これは、今日の英語母語話者 (というよりも、西洋人の多くと言ってもよい) が古典語 (ラテン語, ギリシア語) を学ばなくなったことによるものだと考えている。自動詞 / 他動詞は、英語では intransitive verb / transitive verb であるが、省略語の vi / vt はそれぞれラテン語の verbum intransitivum / verbum transitivum の語頭字である。また、最近の英語圏で発売されている英文法書の多くは、現在分詞 (present participle) と動名詞 (gerund) を区別せずに、一括して ing form といったカテゴリーに分類しているが (もっとも、Huddleston and Pullum [2002: 1220-1222] のように gerund を present participle と区別しなくなった理由を説明しているものもある), こういったことも古典語学習の衰退の故であろうと考える。まさに、リリーのラテン文典の効用のひとつにあったように、外国語 (古典語) 文法の学習を通して、母語の文法、母語の言語学的特徴に意識がはじめて向くというのは正しい見解であろう。
- 6) 米国コロンビア大学の公共政策研究機関である American Assembly が推進する、世界100カ国近くの大学が公開しているシラバスを収集し分析する Open Syllabus Project がある。そのデータに登録されている大学の授業で指定された教科書の中でもっとも多いのが *The Elements of Style* である。https://opensyllabus.org/ 参照 (retrieved at 12:30 on October 7, 2021).
- 7) 原文では強調は黄色のマーカーで示されているが、本稿では印刷の都合上アンダーラインに改変した。
- 8) 個人的な思い出になるが、私がアメリカのジョージタウン大学 (PhD コース) に在学していたとき、コースワークのタームペーパーの英語を友人のアメリカ

人学生にチェックしてもらった。その友人は、私の拙い英語を丁寧にチェックしてくれたのだが、as well as を使った箇所興味深い修正が入っていた。

正確な文は忘れてしまったので類似の簡単な例文で示すと、Tom as well as Jane is rich. としていたのが Tom as well as Jane are rich. に修正されていたのである。その根拠は *Tom as well as Jane* は *Tom and Jane* と同じだから主語は複数だという。私が日本の高校で習ったのは、A as well as B は「Bと同様にAは」という意味でAに焦点が当たるとのことだったが、英語母語話者で、しかも言語学専攻の博士課程の学生が言うのであるから、そういうものかと思ひ、言われるがまま修正して提出した。すると、教授から返却されたものには Tom as well as Jane ~~are~~ is rich. のように、are が is に修正されていた。教授は、これはよくある文法ミスだとコメントしてくれた。Tom, as well as Jane, is rich. のように、コンマで as well as Jane を挿入句的に扱ってあげれば間違えることはないだろうが、コンマがなければ英語母語話者にとってもややこしいらしい。悪名高い日本の受験英語であるが、意外なところで役に立つものである。ちなみに、APA Manual の例文には The percentage of correct responses, as well as the speed of the responses, increases with practice. と as well as the speed of the responses の前後にコンマがあるが、前版 (第6版) 以前は、私が調べた第4版まで The percentage of correct responses as well as the speed of the responses increases with practice. とコンマはついていない。また、第7版でなぜコンマが追加されたのかも説明もない。

- 9) Long time no see. は「好久不見」という中国語表現を一字一字そのまま英語に置き換えたということらしい。
- 10) non-verbal はジェスチャーや目線といった非言語的な要素, paraverbal はストレス・イントネーション, テンポや笑いなどを指す (cf. Kramersch 1998: 27).
- 11) ここで言う「話ことば」とは、いわゆる日常的な場での会話であって、リリーやマレーの言う「話す」とはフォーメラルスピーチのことで弁論術を指し、それはここでの「書きことば」に含まれることを断つ

ておく。

- 12) It is surprising not only that pencil-and-paper scores predicted this result but also that all other predictors were less accurate. のように文中で対の関係になる部分, また The participants were told to make themselves comfortable, to read the instructions, and to ask about anything they did not understand. のように内容的に連続する要素は同じ語形や文構造で並列するということ。
- 13) <https://www.crimsonjapan.co.jp/blog/back-translation/> 参照 (retrieved at 12:00 on October 8, 2021).
- 14) 正確な翻訳をするために逆翻訳は有効であるとしつつも, 言語や内容によってその効果は異なるという指摘がある。医療関連文書のような専門性の高い文章では, 単語の正確性が重要で, そういった専門用語が使用される文章においては逆翻訳という手法が有効である。その反面, 文章の表し方や読みやすさといった表現力を重視する文章は逆翻訳は不向きなこともある。重要なのは, 実際に使用されるのは目標言語 (ここで言えば英語) なので, 目標言語として訳文を評価, 検討する必要がある。
<https://www.crimsonjapan.co.jp/blog/back-translation/> 及び <https://to-in.com/blog/100849> を参照 (retrieved at 14:00 on October 8, 2021).
- 15) 英語学習や英語の授業に機械翻訳を使用するという試みやその報告は多くなされているが, 本稿ではその内容の紹介, 検討はしない。参考になった文献として, 一部ではあるが, 自動翻訳の高度化については成田 (2019), 坂西・山田 (2020), 外国語教育における機械翻訳の指導については藏谷 (2019), 田村・山田 (2021) を挙げておく。
- 16) これ以降に挙げる翻訳ソフトの操作は2021年10月8日16:00-18:00 (JST) に行った。
- 17) 繰り返すが, ここで言う「話す」とは, リリーやマレーのいう「話す」とは違って, 日常的な場でのカジュアルな会話だと理解してほしい。
- 18) 「標準的な英語」については議論のあるところだが, 単にイギリス人やアメリカ人が話す言葉ではない。それは, 日本の標準語が東京弁とイコールでないの

と同じである。それは, もしかするとどこでも話されていない, 「こうあるべき」という英語で, 規範文法というルールにしたがう英語だと言うべきかもしれない。英語母語話者にとって It's I. などはない表現であるから記述文法的には It's me. が正しい。しかし, アカデミックライティング教本では, この場合, 主格補語であるから It's I. が規範文法的に正しいのである。

参考文献

- American Psychological Association. (2020) *Publication Manual of the American Psychological Association* (7th ed.). Washington, DC: Author.
- 安西徹雄 (1982) 『翻訳英文法』大修館。
- チェムバレン, B. M. 吉阪俊藏訳 (1939) 『鼠はまだ生きてゐる』岩波書店。
- Cook, K. (2010) *Translation in Language Teaching*. Oxford, UK: Oxford University Press.
- 江藤 裕之 (2004) 「Publication Manual of the American Psychological Association の英文法記述について」, 『長野県看護大学紀要』第5号, pp. 35-43.
- 江藤 裕之 (2011) 「英語論文作成マニュアルの特徴とアカデミックライティングの授業への応用—MLA, APA, Chicago の比較から」, 『東北大学国際文化研究科論集』第19号, pp. 117-125.
- 江藤 裕之 (2012) 「英語論文作成マニュアルにおける英文法解説—慣用よりも論理に重点を置く規範英文法」, 『東北大学国際文化研究科論集』第20号, pp. 181-189.
- 江藤 裕之 (2015) 『英文法のエッセンス』大修館。
- 江藤 裕之・北原良夫・長野明子 (2018) 「東アジアの準英語圏・非英語圏における英語学習サポートシステムの実態調査—その経過と香港地域の大学の調査結果報告を中心に」, 『東北大学高度教養教育・学生支援機構紀要』第4号, pp. 415-426.
- 江藤 裕之 (2020) 「*Publication Manual of the American Psychological Association* 第7版の文法記述について—保守からリベラルへと変わるアカデミックライティング」, 『東北大学国際文化研究科論集』第28号, pp. 53-60.
- 古田直肇 (2015) 『英文法は役に立つ! 英語をもっと深く

- 知りたい人のために』春風社.
- Flynn, V. J. (1945) "Introduction", V. J. Flynn ed., *A Short Introduction of Grammar by William Lily*, New York, NY: Scholars' Facsimiles & Reprints, pp. iii-xii.
- Huddleston, R. and Pullum, G. K. (2002) *The Cambridge Grammar of the English Language*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Kramersch, C. (1998) *Language and Culture*. Oxford, UK: Oxford, University Press.
- 藏谷伸子 (2019) 「英語ライティング指導における機械翻訳サービスの利用異議—実践に向けた移行準備として」, 『国際情報研究』第16号, pp. 107-128.
- Lupton, J. H. (1921-22) "LILY, WILLIAM (1468?-1522)", L. Stephen and S. Lee eds., *The Dictionary of National Biography*. Vol. XI. Oxford, UK: Oxford University Press, pp. 1143-1145.
- McKnight, G. H. (1928) *Modern English in the Making*. New York, NY: Appleton.
- 成田一 (2019) 「自動翻訳の高度化と英語教育—AI機能を備えた自動翻訳の跳躍」, 『JAPIO Year Book 2019』, pp. 264-273.
- 越朋彦 (2018) 「原文復元法について」, 『首都大学東京教職課程紀要』第2号, pp. 91-104.
- 興津達朗 (1976) 『言語学史』大修館.
- Robins, R. H. (1997) *A Short History of Linguistics*. London, UK: Longman.
- 坂西優・山田優 (2020) 『自動翻訳大全 終わらない英語の仕事が5分で片づく超英語術』三オブックス.
- Sweet, H. (1891) *A New English Grammar: Logical and Historical*. Oxford, UK: At the Clarendon.
- Strunk, W. and White, E. B. (1979) *The Elements of Style*. Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.
- 田村颯登・山田優 (2021) 「外国語教育現場における機械翻訳の使用に関する実態調査：先行研究レビュー」, 『MITIS Journal』第2号, pp. 55-66.
- 鶴見良次 (2007) 「ラテン語文法訳読と母語教育—ジョン・ブリングリー『ルードゥス・リテラリウス』と17世紀イギリスの英語教育」, 『成城文藝』第200号, pp. 65-79.
- 渡部昇一 (1975) 『英語学史』大修館.
- 渡部昇一 (1979) 『統 知的生活の方法』講談社.
- 山田優 (2015) 「外国語教育における『翻訳』の再考—メタ言語能力としての翻訳規範」, 『関西大学外国語学部紀要』第13号, pp. 24-35.

【研究ノート】

日本の大学入試における「外国学歴・資格評価
(Foreign Credential Evaluation: FCE)」についての一考察

－ 中国からの学士課程の志願者を中心に －

翁 文静^{1)*}, 立脇洋介¹⁾, 宮本友弘²⁾

1) 九州大学アドミッションセンター, 2) 東北大学高度教養教育・学生支援機構

本稿は、日本における「外国学歴・資格評価 (Foreign Credential Evaluation: FCE)」の確立の可能性を探るため、中国からの出願者に焦点を当て、229大学の学部など、239の募集単位が実施する私費外国人留学生選抜 (4月入学) を対象に中国の学籍・学歴などの活用現状を調べた。その結果、主に以下の3点がわかった。

(1) 中国の大学入学試験の成績については、1割の23の募集単位で「必須」または「任意」での提出を求めている。そのなかで、各大学の独自の学力試験を免除している募集単位が11であった。(2) 23の募集単位で「卒業 (修了) 証明書, 卒業 (修了) 見込証明書」の提出が課され、原本を求めるものが最も多かった。(3) 選抜での活用方法に関して、「総合的に判断する」募集単位がほとんどであった。

FCEが確立されれば、大学独自の学力試験を免除する選抜、また、デジタル認証報告書の提出を求める募集単位が増えることが予測される。さらに、中国の大学入学試験の成績などをより正確に評価でき、結果として、精度の高い選抜になることが期待できる。

1. はじめに

近年、学生の国際的な流動化が拡大し、各国において、海外の学生を受け入れるとともに、自国の学生が海外で修学する機会が増えてきている。日本の大学においても、留学生の総数を見ると、新型コロナウイルス感染症 (以下, COVID-19) の流行する2019年までは、年々上昇し、2019年5月の段階で145,535人に上る (文部科学省 2021)。また、日本の大学で学ぶ留学生の約4割は中国の出身者が占めている。

こうしたなか、高等教育機関では、出願者が海外で取得した教育資格や学歴などを正当に評価することが求められている。それは高等教育機関において、学習の機会を拡大・多様化し、学生の権利を保障することであり、同時に自らが授与する単位や学位の質に関する責任を負うことでもある。また、学生においては、複数国での学習を体系的に統合し、進学・就職時の接続性を高めることが可能になる。更に、社会全体においては、学生の学力を見極め、多様で優秀な人材の迎え入れにつなげていくことが期待できる (大学評価・学位授与機構 2016)。

芦沢ほか (2013) は、世界的には、学生の国際移動の増加に伴い、外国学歴・資格評価 (Foreign Credential Evaluation, 以下, FCE) は重要な業務と位置づけられるようになってきていると指摘している。

芦沢ほか (2013) は、欧米においては、歴史的に留学生や移民を多く受け入れてきたこともあり、また、大学入学者選抜では書類審査が主な選抜方法であることから、FCEの役割が重視され、発展してきたと述べている。一方、日本においては、FCEの認識・手法が根付いておらず、FCEを実施する公的機関は存在せず、歴史的に見ても、大学がFCEを専門の外部機関に委託するなどの措置が取られていないと考察している。では、日本の大学は、留学生を受け入れる際に、海外で取得した資格や学歴などをどのように扱っているのか。また、各大学の現状を踏まえると、FCEの確立の可能性と必要性があるのか、という疑問が生じる。

本稿では、日本の大学におけるFCEを検討するにあたり、国別で最も多い中国からの学士課程の出願者に焦点を当て、中国の学歴などがどのように扱われて

*) 連絡先: 〒819-0395 福岡県福岡市西区元岡744番地 九州大学アドミッションセンター weng.wenjing.504@m.kyushu-u.ac.jp

いるかを探りたい。学士課程に限定した理由は学士課程と大学院課程における留学生選抜制度や政策などが大きく異なるためである。大学院課程における検討は別稿に譲りたい。

2. FCEとは

はじめにFCEの定義ならびに国際的な動向について概観する。

太田(2007)はFCEを「外国で発行された学業成績、学位・卒業証明書、各種資格証明書を受入れる(提出された)国において、当該国の教育制度や資格制度の下では、どの段階、あるいはどの資格と同等であるかを評価すること」と定義している。

「学生移動(モビリティ)に伴い国内外の高等教育機関に必要とされる情報提供事業の在り方に関する調査(報告書)」(大学評価・学位授与機構 2016)によると、20世紀後半から、人々はよりよい教育・労働機会を求め、国境を越え活発に移動するようになった。それに伴い、高等教育機関へ進学するための資格や職業上必要な資格に関する各国の制度的差異が問題となってきた。1960年代頃から資格の同等性が議論されるようになり、1963年には国際連合教育科学文化機関(以下、ユネスコ)が国際大学協会等に、教育制度と大学入学制度の国際比較調査、および高等教育資格に関する学術的同等性の判断方法に対する意見を要請した。1970年代以降になると、高等教育に関連する学習・資格の認証に関する条約や勧告がユネスコの6つの地域(ラテンアメリカ・カリブ海、地中海、アラブ、欧州、アフリカ、アジア・太平洋)で採択された。その後、欧州においては、1997年に改訂条約を採択し、1999年「欧州地域の高等教育に関する資格認証条約」を発効した。「リスボン認証条約」と呼ばれる本認証条約では、他国の資格の認証促進に必要な情報を一元的に管理提供する場として、各締約国においてナショナル・インフォメーション・センター(以下、NIC)を設けることが盛り込まれた。さらに同認証条約では各国のNICは、欧州情報センターネットワークを構築することが規定されている。各国のNICの設置形態、機能はそれぞれ異なるが、外国の中等教育・高等教育資格を自国のものと比較して、特徴やレベルを評

価・認証する業務(FCE)を行うNICも多い¹⁾。また、各国NICはオンライン・データベース(enic-naric.net)を構築し、各国の教育システム、質保証、FCE機関などの情報を掲載している。

アジア太平洋地域においても、ユネスコの枠組みの下、東京で開催された国際会議において「高等教育の資格の承認に関するアジア太平洋地域規約」(通称:東京規約)が採択された。日本政府は2017年12月に「東京規約」を締結した。2021年5月1日の時点では、締約国はオーストラリア、中国、ニュージーランド、日本、韓国、バチカン、モンゴル、トルコ、フィジー、ロシア、アフガニスタン、アルメニアの12か国(締約順)である(高等教育資格承認情報センター 2021)。「東京規約」は、アジア太平洋地域において、締約国間が相互に高等教育資格を承認・評定する枠組みを整えることにより、国際的な学生及び研究者の流動性の促進を目的としている。しかし、欧州と比べると、締約国が必要な情報を提供しておらず、また、各締約国において、FCEのための公的な機関も必ずしも設置されていない。

3. 中国の大学入学試験と学歴・学籍の認証

本論に入る前に、中国の大学入学試験、そして、学歴・学籍の認証の現状について概観する。

3.1 高校卒業試験

中国の多くの省、市では、高校生は高考と呼ばれる大学入学試験(詳細は3.2参照)を受験する前に、会考と呼ばれる高校卒業試験(原語は「普通高中学業水平等考試」)を受験する²⁾。試験範囲は「普通高中学業課程方案(実験)」の設定する科目の全て(国語、数学、外国語、思想政治、歴史、地理、物理、化学、生物、音楽、美術、体育、技術)であるが、科目、受験時期などは各省、市によって異なる(中華人民共和国教育部 2014)。

例えば、上海の場合、現行の会考は合格性会考(原語は「普通高中学業水平合格性考試」と、等級性会考(原語は「普通高中学業水平等級性考試」という2種類がある。会考の科目は国語、数学、外国語、思想政治、歴史、地理、物理、化学、生物、情報技術(原語は信息技术)、ジェネリックスキル(原語は通用技

術)、体育と芸術である。等級性会考は全ての科目を受験できるが、合格性会考の受験科目は国語、数学、外国語、情報技術、ジェネリックスキル、体育と芸術のみである。

成績評価については、合格性会考は「合格」と「不合格」で表記されるが、等級性会考はA+, A, B+, B, B-, C+, C, C-, D+, D, Eと表記される。それぞれの評価の割合は、A+は全体の5%, DとEを合わせて15%, 残りの段階それぞれに10%を占める。点数に換算すると、A+は70点以上、以降段階ごとに3点減り、Eは40点以下となる(上海市教育考試院 2021)。

また、大学受験時に使われるのは等級性会考のみである。具体的には、大学受験時に、等級性会考の自由選択3科目の成績と高考の必須3科目(国語、数学、外国語)の成績が必要である。一方、合格性会考の成績は高校卒業証書をもらうための必要条件である(上海市教育委員会弁公室 2021)。

3.2 大学入学試験

中華人民共和国が1949年に成立し、1952年から全国統一の大学入学試験(原語は「普通高等学校招生全国统一考試」,以下、高考)が本格的に始まった。その後、文化大革命の方針により、1966年から大学入学者の選抜にあたって学力試験が廃止され、それにかわって全面的な推薦入学制度が導入された(大塚 2017)。文化大革命終結後の1978年から、高考が再開された。それ以降、改革が進められてはいるものの、高考は現在まで一貫して最も主要な選抜方法である(南部 2016)。

中国の高考は、普通高等学校招生全国统一考試という名前であるが、高考の開始日(通常6月7日から)が統一的に決められているのみで、試験科目数、配点、試験問題などは省、市、自治区によって異なっている。

具体的に言えば、国語、数学、外国語の必須3科目はどの省、市、自治区でも課しているが、それ以外の科目は省、市、自治区ごとに設定される。例えば、2021年に実施された高考では、30の省、市、自治区のうち、24の省、市、自治区は必須3科目以外に、文科総合(政治、歴史、地理の総合問題)あるいは理科総合(物理、化学、生物の総合問題)のいずれかを選択する設計に

なっている。必須科目はいずれも150点満点で、選択科目の文科総合と理科総合は300点満点で、合計750点である(高三網 2021a)。

北京、天津、山東、浙江4市においては、国語、数学、外国語の必須3科目以外に、6つの選択科目(地理、化学、歴史、生物、思想政治、物理)の中から3科目を選択する形式になっている。必須科目は150点満点、選択科目は100点満点で、合計750点である。一方、上海は国語、数学、外国語の必須3科目以外に、等級性会考の科目の中から3科目を選択する。必須科目は150点満点、選択科目はいずれも70点満点で、合計660点である。また、江蘇省は国語、数学、外国語の必須3科目以外に、文系を選ぶ学生に国語の追加問題、理系を選ぶ学生に数学の追加問題が用意され、それぞれの追加問題は40点満点である(高三網 2021a, 2021b)。

また、南部(2016)が指摘したように、高考の試験問題は、教育部試験センター(日本の大学入試センターにあたる。原語は「考試中心」)が出題する問題を使用する省、市もあれば、独自の問題を作成する省、市もある。

最後に、直近20年の高考の志願者数、大学の入学者数を見てみると、いずれも大きく増加したことがわかった。ただし、志願者数は2008年にピークを迎えた後は大きな変動はなく、ほぼ横ばいで推移している。一方、入学者数は2019年がピークになっている(図1)。

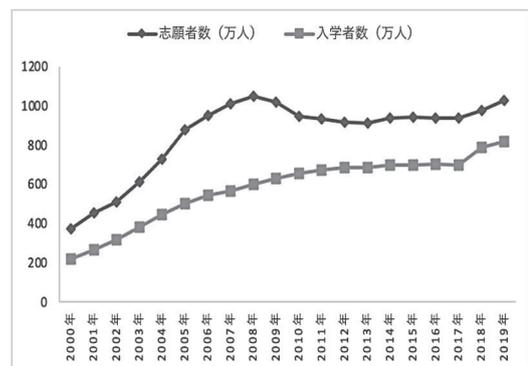


図1. 高考の志願者数及び入学者数の変遷
出典:「历年高考人数」(<http://114.xixik.com/gaokao/>)より筆者作成

3.3 中国における学籍・学歴などの認証

ここでは、中国における学籍・学歴などの事業機関 (CHESICC)、及び認証サイト (CHSI) について概説する。

3.3.1 学籍・学歴などの事業機関 (CHESICC)

中国では、1998年にChina Higher Education Student Information and Career Center (原語は「全国高等学校学生信息咨询与就业指导中心」, 略称CHESICC) が設立された。CHESICCは教育部の管轄下にある事業機関であり、主に大学生募集、高校生の学籍・学歴の情報の管理、就職支援などのサービスを行なっている。

2001年、相次ぐ偽造学籍・学歴の対策として、CHESICCは認証サイトChina Higher-education Information and Student Information (原語は「中国高等教育学生信息网」, 略称CHSI) を立ち上げた。そして、2002年以後の学籍・学歴は原則として、オンラインで登録、検索・認証することが推奨されている (全国高等学校学生信息咨询与就业指导中心 n.d.)。

3.3.2 認証サイト (CHSI)

CHSIでの登録、検索・認証プロセスは以下の通りである。まず、当事者 (高校生、大学生など) がCHSIのウェブサイトに個人情報と、諸証明書に記載されている番号を入力すると、オンライン検証コードが発行される。次に、CHSIのウェブサイトにオンライン検証コードを入力すれば、デジタル版の諸証明書が中国語と英語の両方で表示される。

CHSIのウェブサイトをみると、現在CHSIで検索・認証できるのは中国の高等教育機関の学籍・学歴、学位の証明書の他、留学のための証明書 (会考成績証明書、高考成绩証明書、高考卒業証明書、高考成绩証明書及び大学成績証明書) も対象となっている。

3.3.3 日本における認証サイト (CHSI日本代理機構)

2009年10月に、CHSI日本代表事務局が設立され、2010年4月よりCHSIによる中国人留学生の学歴認証システムを日本に導入し、日本の教育機関向けの中国学歴認証サービスを開始した (芦沢ほか 2013)。

2014年7月より、CHSI日本代表事務局は、日本における唯一の学歴認証代理機関として、CHESICCの任命を受け、CHSI日本代理機構が発足した。これによって、日本国内で4種類の証明書 (高考成绩証明書、

高校学歴証明書、大学以上レベルの学歴証明書、大学以上レベルの成績証明書) が認証可能で、国内郵送を行えるようになった。

4. 日本におけるFCEに関する先行研究

複数の大学を対象としたFCEに関するアンケート調査の結果を紹介した後、個別の大学で行われた実践の報告を紹介する。

まず、グローバル30³⁾ 以前、日本の大学が入学審査において、FCEをどのように行っていたのかを調査した研究がある。科学研究費補助金、基盤研究 (B)「高等教育における外国成績・資格評価システムの国際比較研究」(2005-06年度、研究代表者：芦沢真吾・堀江未来) の一環として実施された「国内の高等教育機関における外国成績・資格評価システムについてのアンケート調査」である (芦沢ほか、2013)。在籍留学生数の多い大学30校を選び、留学生入試を実施している学部・研究科など156部署を対象にアンケート用紙を送付し、26校の96部署から回答が得られた。芦沢ほか (2013) は調査の結果から、日本のFCEの中心はあくまで、「証明書の真偽性の確認」及び「修学年数の確認」に集中し、「出願 (受験) 資格有無の確認」が主な目的であることを指摘している。

独立行政法人大学評価・学位授与機構が、大学が行うべき外国の高等教育機関における学習に関する審査・認証業務において必要とされる情報の性質や範囲を明らかにするため、2014年に日本国内の全大学の教職員に対し、「外国での学習履歴の審査 (学士課程の回答数は484、研究科の回答数は468)」、「海外で修得した単位の認定」(学士課程の回答数は469、研究科の回答数は425)」という2種類のオンライン・アンケートを実施した。アンケートの結果から以下のことが明らかになった。①出願資格審査は、主として直近の在学情報 (最終学歴) と通算修学年数をもとに行われ、出身校の認可状況などは十分に確認されていない。②証明書の真偽判別のための取り組みを実施している割合は学士課程と大学院課程のいずれも2割にとどまっており、具体的な事例としては原本提出や公印確認、発行元などへの問い合わせなどである。また、中国からの出願に関しては、CDGDC⁴⁾ やCHSIの利用例も

見られる。③成績証明書は出願書類の一つとして課しているが、成績評価を選抜資料の対象とする割合は学士課程2割、大学院課程3割程度と低い（大学評価・学位授与機構 2016）。

一大学の実践研究として、京都大学の韓・河合(2012)及び大阪大学の李ほか(2019)が挙げられる。

韓・河合(2012)は、研究生また大学院生として京都大学に入学を希望する留学志願者の出願手続きをより円滑に行うことを目的に、2010年11月に設置されたアドミッション支援オフィス（以下、AAO）の導入背景と効果についてまとめている。韓・河合(2012)によれば、AAOは、中国本土の大学からの留学希望者のみを対象とし、具体的な業務は、①留学希望者からの質問への回答、②志願者からの応募書類の受付、③応募書類の予備審査（場合によってウェブ面接も行う）、④教員への書類の送付、⑤志願者への「コンタクト開始の可否」の通知などである。

李ほか(2019)は中国の入学志願者に対する学歴・資格評価の必要性、日本におけるFCEの現状を概説した上、大阪大学における外国学歴・資格評価と出願支援の実践を紹介した。支援内容は、教員に代わり志願者へ連絡、出願書類の確認、出身大学のレベルとランキングのチェック、学位・学籍、語学などの証明書の真偽確認、コンタクト可否の通知などである。そのなかで、志願者の出願書類の確認に関して、支援スタッフが積極的にCHSIを活用していることがわかった。

これらの先行研究より、G30以前に、留学生数の多い大学30校においては、「出願（受験）資格有無の確認」がFCEの主な目的である。また、G30以降、日本国内の全大学のうち、8割の大学が海外で取得した各種証明書の真偽判別を行っておらず、海外の成績評価を選抜資料の対象としている割合も低かったことなどがわかった。さらに、個別の大学が独自のFCEを試みるが、中国からの学生に限定していたことが見てとれた。しかし、先行研究では、海外の大学・大学院の入学試験の活用について、ほとんど取り上げられてこなかった。また、海外で取得した高校などの成績評価などの提出方法及び選抜における活用方法についても十分な説明と考察が行われていなかった。そこで、次章では、日本におけるFCEの確立の可能性を探るために、出願

の最も多い中国からの学生に焦点を当て、日本の大学が実施する私費外国人留学生（学部）選抜（4月入学）における中国の学籍・学歴などの活用現状を把握することを試みる。具体的には、先行研究では十分に取り上げられてこなかった①中国の大学入学試験結果の活用、②中国で発行した学籍・学歴証明書などの活用、及び①と②の選抜での活用方法について調べた。

5. 日本の大学入試における活用状況

5.1 調査方法

調査時点（2021年9月）において、最新年度である2022年度の各大学が公表した私費外国人留学生（学部）募集要項（4月入学）を調査対象とした。なお、2022年度の募集要項が公表されていない大学については、2021年度の募集要項を用いた。THE世界大学ランキング日本版（2021年）に掲載された全大学のうち、データが収集できた計229大学の239の募集単位（国立大学72、公立大学32、私立大学135）を対象とした。

分析項目の具体的な内容は、3.で述べた中国の大学入学試験、そして、中国における学歴・学位の認証事情に合わせて、下記の通りに設定した。

①中国の大学入学試験結果の活用：高考及び会考の成績を課すか否か。課す場合は、高考と会考の成績の提出方法（原本、写しなど）も対象とする。

②中国で発行した学籍・学歴証明書などの活用：ここでは、世界共通の語学の資格を除いて、中国本土で取得、発行した各種証明書に限定する。また、それぞれの証明書の提出方法（原本、写しなど）も対象とする。

上記①と②について、選抜資料の対象とするか、配点はどれくらいなのかなど、選抜での活用方法について調べた。

5.2 結果

5.2.1 中国の大学入学試験の活用

239の募集単位のうち、9割を占める216の募集単位が中国の大学入学試験（高考と会考）の成績の提出に言及していなかった。そのうち208（96.3%）の募集単位では大学独自の筆記試験や面接試験などを課していた。一方、中国の大学入学試験に言及した募集単位は

表1. 入試で高考と会考を活用する募集単位一覧

NO	設置 区分	高考と会考の活用方法				その他の選抜資料				
		必須・任意	高考・ 会考	提出方法	選抜での 活用方法	EJU	面接	筆記試験	小論文 ・作文	プレゼン テーション
1	国立	必須(一次 選考合格者)	高考	写し	総合判定の一部	○	○(オンライン)	×	×	×
2	国立	必須(一次 選考合格者)	高考	写し	総合判定の一部	○	○(オンライン)	×	×	×
3	公立	必須 (出願要件)	高考	原本	総合判定の一部	○	△(必要に応じて オンライン)	×	×	×
4	私立	必須 (出願要件)	高考	原本	総合判定の一部 (高考等が基準 に満たない場合 は不合格)	○	×	×	×	×
5	私立	必須	どちら でも可	認証報告書 (CHSI発行)	総合判定の一部	△(他の試 験と選択)	○(オンライン)	×	×	×
6	私立	必須	どちら でも可	認証報告書 (CHSI発行)	総合判定の一部	○	○(方法は不明)	×	×	×
7	私立	必須	会考	明記なし	総合判定の一部	○	○(対面)	×	×	×
8	私立	学部ごとに 必須, 任意, 提出不要の いずれか	高考	原本	総合判定の一部	○	○(対面)	×	△(一部の 学部)	×
9	私立	必須	高考	原本	総合判定の一部	○	○(対面)	×	○	×
10	国立	任意	高考	明記なし	総合判定の一部	○	○(対面)	×	×	×
11	私立	任意	高考	原本	面接の際に資料 として使用	○	△(一部の学部)	×	×	×
12	私立	任意	高考	原本または原 本証明コピー	総合判定の一部	○	○(対面)	×	×	×
13	私立	任意	高考	明記なし	総合判定の一部	○	○(対面)	×	×	×
14	私立	任意	高考	原本または原 本証明コピー	総合判定の一部	△(他の試 験と選択 で, 一部の 日程のみ)	△(一部の日程)	△(一部の 日程)	×	×
15	国立	任意	高考	明記なし	総合判定の一部	○	○(学部ごとに対 面かオンライン)	△(一部の 学部)	△(一部の 学部)	×
16	私立	任意	高考	写し	総合判定の一部	○	○(口頭試問含 む)	△(一部の 学部)	△(一部の 学部)	×
17	私立	任意	高考	明記なし	総合判定の一部	○	○(対面)	△(一部の 学部)	△(一部の 学部)	×
18	国立	任意	高考	原本	総合判定の一部	○	○(対面)	×	○	×
19	国立	任意	高考	原本	総合判定の一部	○	○(対面か オンライン)	×	○(対面か オンラ イン)	×
20	私立	任意	高考	明記なし	参考にしない	○	○(対面)	×	○	×
21	私立	任意	高考	写し	総合判定の一部	○	○(対面)	×	○	×
22	私立	任意	高考	明記なし	明記なし	△(他の試 験と選択)	○(対面)	×	○	×
23	私立	任意	会考	原本または原 本証明コピー	総合判定の一部	○	○(オンライン)	×	△(一部の 学部)	△(一部の 学部)

23あり、そのうち、9の募集単位で高考または会考の成績の提出を「必須」、14の募集単位で「任意」としていた(表1)。23の募集単位を提出方法、選抜での活用方法、その他の選抜資料に分けて分析し、以下の結果が得られた。

まず、高考と会考の成績の提出方法については、主に「原本」、「写し」、「CHSIの認証報告書」及び「明記なし」(原本、写し、CHSI認証報告書の明確な記載がない)の4種類があった。23の募集単位のうち、「原本」で提出を求めているのが10あった。(成績提出「必須」4つと「任意」6つ)。「写し」での提出は4つあり(「必須」と「任意」それぞれ2つ)。「明記なし」は7つ(「必須」1つと「任意」6つ)であった。また、「CHSIの認証報告書」での提出は成績提出「必須」の2つの募集単位でみられた。

次に、選抜における高考と会考の成績の活用方法をみると、大きく総合判定の一部として活用するタイプと、その他に分けることができた。23の募集単位のうち、20の募集単位では高考と会考の成績をその他の選抜資料と合わせて総合的に判断していた。残りの3つの募集単位は全て成績提出を「任意」としていたが、活用方法は、「出願書類は面接の際に資料として使用」、「参考にしない」、また1つは活用方法が明記なし、と異同がみられた。

その他の選抜資料については日本留学試験(以下、EJU⁵⁾)の成績、面接と学力試験(筆記試験、小論文・作文、プレゼンテーションを含む)に大別することができた。そのなかで、大学独自の学力試験を免除している募集単位(EJUの成績のみ、もしくはEJUの成績と面接を課す募集単位)は23のうち、11あった。ここで特筆すべきことは、高考と会考を「必須」とする9つの募集単位のうち、7つの募集単位で学力試験を免除していた。一方、高考と会考を「任意」とする14の募集単位のなかでは、4つの募集単位でしか学力試験を免除していなかった。高考と会考を「任意」とする募集単位は選抜において、高考と会考の成績にそれほど重点を置いてないことがうかがえる。

5.2.2 中国で発行した学籍・学歴などの活用

全239の募集単位が共通して求めている証明書は「卒業(修了)証明書、卒業(修了)見込証明書」と「成

績証明書」の2種類の証明書であることが確認できた。2種類の証明書の提出方法について、表2で示す。210の募集単位は原本を課しており、続いて、明記なしの募集単位は23あり、写しでの提出が6つの募集単位であり、「CHSIの認証報告書」を課しているのは5つの募集単位であった。

選抜での活用方法をみると、中国で発行した「卒業(修了)証明書、卒業(修了)見込証明書」と「成績証明書」について、全募集単位239のうち、231の募集単位がその他の書類や面接などと「総合的に判断する」募集単位であった。一方、選抜方法に上記の2種類の証明書が記入されていない、つまり、「卒業(修了)証明書、卒業(修了)見込証明書」と「成績証明書」を選抜資料としない募集単位は8つあった。

表2. 共通書類の提出方法の内訳

	原本	写し	CHSIの 認証報告書	明記なし
国立大学 (N=72)	60 (83.3%)	2 (2.8%)	1 (1.4%)	10 (13.9%)
公立大学 (N=32)	29 (90.6%)	0 (0.0%)	0 (0.0%)	3 (9.4%)
私立大学 (N=135)	121 (89.6%)	4 (3.0%)	4 (3.0%)	10 (7.4%)
全大学 (N=239)	210 (87.9%)	6 (2.5%)	5 (2.1%)	23 (9.6%)

注：2種類の書類を求めている募集単位もある。

6. まとめ

本稿は、日本におけるFCEの確立の可能性と必要性を探るため、日本の大学の学部等の私費留学生入試における中国の大学入学試験、中国で発行した学籍・学歴などの活用方法について調べた。

まず、中国の大学入学試験(高考と会考)の成績については、9割の募集単位が活用しておらず、そのほとんどが大学独自の筆記試験や面接試験などを課していた。また、「必須」または「任意」提出を求めている1割の23の募集単位であっても、12の募集単位で大学独自の学力試験を課していた。黒田(2007)は各大学が伝統的に、志願者の合否判定を筆記試験などの結果に基づいて行なっていることが日本におけるFCEの確立を妨げてきた一つの要因であると考察した。本

研究の結果、つまり、募集単位の多くが大学独自の学力試験を課していたことは、黒田の指摘と整合すると考えられる。

また、23の募集単位のなかの、11の募集単位で大学独自の学力試験を免除しており、さらに高考と会考の成績提出を「必須」とする募集単位9つのうち、7つも含まれているのが特徴的である。このような大学独自の学力試験や対面による面接を課さない選抜は大学にとっても、出願者にとっても、負担の少ない選抜であるが、現状では課題もある。それは、1大学、1学部の限られた数名の出願書類から、それぞれ異なる国の大学入学試験を正確に比較することができないことである。しかし、FCEを確立すれば、1大学ではなく、国の専門的な組織でまとまったデータが蓄積でき、各国の大学入学試験を大学入学試験の結果を評価する共通尺度が作れる。FCEが公的な換算表を提供できれば、各大学が異なる出身国の出願者を比較することができるだけでなく、より多様な学生が自国の大学入学試験を用いて、出願することも期待できる。また、本稿では取り上げていない私費外国人留学生 (学部) 選抜 (10月入学) についても検討する必要がある。

次に、「卒業 (修了) 証明書、卒業 (修了) 見込証明書」については、全募集単位で提出が課されており、先行研究と同じ傾向が見られる。つまり、日本の大学の学士課程は「出願 (受験) 資格有無の確認」を重視していることが再確認できた。一方、先行研究で触れていない各証明書の提出方法に関しては、原本での提出が最も多く、CHSIによるデジタル認証報告書の提出を求める募集単位は表2で示した通り、僅か5つ (2.1%) であった。

このように、ほとんどの募集単位で原本に頼っているのが現状である。それを引き起こしている一つの要因は、国と国の間に公的な組織が存在しておらず、各大学、学部が書類の真偽を確認するには、原本に頼らざるを得ないためと推測できる。しかしながら、原本の場合、次のようなデメリットがある。大学にとっては、出願者に原本を送り返す手間とコストがかかり、一方、出願者にとっては、それ以上に、原本の紛失、原本の用意が遅れて出願できないなどのリスクがある。FCEを確立すれば、日本において、中国を含め、

他国のデジタル証明書を入手することができ、原本に頼らざるを得ないという状況が解消される。また、大学側、出願側の両方において、上記のようなデメリットとリスクが解消できることにつながることを期待できる。したがって、この点においては、FCEを確立する意義が大いにあるといえる。

また、選抜での活用方法に関して、中国の大学入学試験の成績も、高校の成績も「総合的に判断する」とする募集単位がほとんどであることがわかった。「総合的に判断する」選抜においては、FCEの確立が非常に重要である。FCEを確立すれば、中国の大学入学試験の成績などをより正確に評価でき、結果として、精度の高い選抜ができるということである。

本稿は、私費外国人留学生 (学部) 選抜 (4月入試) を中心に調べたが、今後、私費外国人留学生 (学部) 選抜 (10月入学) における FCEの活用現状及びその確立の可能性も探る予定である。

注

- 1) 例えば、イングランド、ウェールズ及び北アイルランドの資格レベルを比較・換算する下記の公式サイトがある。
<https://www.gov.uk/what-different-qualification-levels-mean/list-of-qualification-levels>
- 2) 会考の導入と展開について、大塚 (2017) は以下のようにまとめている。1983年8月10日に教育部が「普通中学の教育の質をさらに向上させることに関する意見」を出し、そのなかで「卒業試験は進学試験と分けて実施しなければならず、条件の整ったところでは基本教材に基づいて出題し、初級・高級中学校の卒業一斉試験を試行してもよい」と述べたことが会考の端を発したものであった。1984年から、上海を皮切りに、会考を実施する省、市は全国へと広がっていった。しかし、2000年以降になると、各地で種々の改革や修正が行われている。こうした改革は正反対の2つの方向に進んでいる。1つは全面もしくは部分的に会考を廃止する方向と、もう1つは会考を拡大強化する方向である。
- 3) グローバル30 (通称G30) とは、2009年制定された文部科学省の「国際化拠点整備事業 (大学の国際化の

ためのネットワーク形成推進事業)」を指しており、2020年まで30万人の優秀な留学生を日本に呼び込もうとする「留学生30万人計画」の一環である。G30は、英語による授業等の実施体制の構築、留学生受け入れに関する体制の整備、戦略的な国際連携の推進等、日本を代表する国際化拠点の形成の取組を支援することにより、留学生と切磋琢磨する環境の中で国際的に活躍できる高度な人材を養成することを目的とするものである。採択された13の大学は東北大学、筑波大学、東京大学、名古屋大学、京都大学、大阪大学、九州大学、慶應義塾大学、上智大学、明治大学、早稲田大学、同志社大学、立命館大学である。

- 4) 2003年7月にChina Higher Education Student Information and Career Center（原語は「教育部学位与研究生教育发展中心」、略称CDGDC）が設立された。CDGDCは中国教育部及び国务院学位委員会の管轄下にある非営利の独立行政法人であり、学位及び大学院生教育の評価・審査、中国の学位証明書の認証・鑑定、中国の学位と外国の学位および香港・マカオ地区の学位の同等性に関する研究と情報提供、学術雑誌の発行などの業務を行う（中国学位与研究生教育信息网n.d.）。また、CDGDCとCHSIの認証サービスの相違点はCDGDCのみ学位証明書の認証・鑑定ができる点である。
- 5) EJUとは、独立行政法人日本学生支援機構が日本の大学等に入学を希望する外国人留学生を対象に実施している試験である。2021年度（令和3年度）に実施されたEJUの出題科目は、日本語、理科（物理・化学・生物）、総合科目及び数学（コース1とコース2）であり、出題言語は日本語と英語があり、出願時に選択できる。試験は通常年2回の6月と11月に、日本国内および国外で実施され、7月または12月下旬に試験の成績が通知される（独立行政法人日本学生支援機構 2021）。

参考文献

芦沢真吾・太田浩・黒田千晴（2013）「第7章 日中韓における成績・学位・資格評価と地域的連携」『アジアの高等教育ガバナンス』勁草書房。
 太田浩（2007）「米国における外国成績・資格評価（Foreign

/ International Credential Evaluation）システムと日本への示唆」、『留学生交流の将来予測に関する調査研究』、一橋大学留学生センター教育研究シリーズ、一橋大学留学生センター、pp.126-137.

大塚豊（2017）『中国大学入試研究—変貌する国家の人材選抜』東信堂。
 黒田千晴（2007）「日本の高等教育における外国成績・資格評価の実施状況」、大阪大学留学生センター研究論集11、pp. 83-92。
 高三網（2021a）「2021全国各省市高考总分及各科分数 分值是多少」、<http://www.gaosan.com/gaokao/93473.html>（閲覧2021/9/28）。
 高三網（2021b）「上海高考政策解説」、<http://www.gaosan.com/gaokao/363310.html>（閲覧2021/9/28）。
 高等教育資格承認情報センター（2021）「高等教育の資格の承認に関する東京規約とアジア太平洋地域の国内情報センターネットワーク（APNNIC）」、<https://www.nicjp.niad.ac.jp/site/TokyoConvention.html>（閲覧2021/9/27）。
 上海市教育委員会弁公室（2021）「上海市教育委員会关于印发『上海市普通高中学業水平考試実施弁法』的通知」、<http://edu.sh.gov.cn/cmsres/90/90db2c243d204330b1f75f4164edc3f7/e786a2813390ad1a0cd17eddc8a761f.pdf>（閲覧2021/9/29）。
 上海市教育考試院（2021）「2021年上海市普通高中学業水平考試報名問答」、<http://www.shmee.edu.cn/page/02100/20210309/14993.html>（閲覧2021/9/29）。
 全国高等学校学生信息咨询与就業指導中心(n.d.)「中心紹介」、<https://chesicc.chsi.com.cn/zxgw/zxjs/201604/20160418/1529506207.html>（閲覧2021/9/30）。
 大学評価・学位授与機構（2016）『学生移動（モビリティ）に伴い国内外の高等教育機関に必要とされる情報提供事業の在り方に関する調査（報告書）』、<https://niadqe.jp/wp/wp-content/uploads/2018/02/f001-1603-mobility.pdf>（閲覧2021/9/27）。
 中華人民共和国教育部教育部（2014）「関与普通高中学業水平考試驗的实施意見」、http://www.moe.gov.cn/srcsite/A06/s3732/201808/t20180807_344610.html（閲覧2021/9/29）。

中国学位与研究生教育信息网 (nd.) 「教育舞楽伊予研究生教育发こころ」, <http://www.cdgd.edu.cn/xwyyjsjyxx/gywm/zxjj/277079.shtml> (閲覧2021/9/30).

独立行政法人日本学生支援機構 (2021) 「2022年度 (令和4年度) 日本留学試験 実施要項」, https://www.jasso.go.jp/ryugaku/eju/about/_icsFiles/afieldfile/2021/11/08/20211108_j_eju_guidelines_1.pdf (閲覧2021/11/15).

南部広孝 (2016) 『東アジアの大学・大学院入学者選抜制度の比較—中国・台湾・韓国・日本』 東信堂.

韓立友・河合淳子 (2012) 「日本の大学における留学生受入れ体制の問題点及び解決策の探索—京都大学におけるアドミッション支援オフィス導入の背景と効果」, 『京都大学国際交流センター 論攷』, No2, pp.37-56.

文部科学省 (2021) 『「外国人留学生在籍状況調査」及び「日本人の海外留学者数」等について』, https://www.mext.go.jp/content/20210330-mxt_gakushi02-100001342-01.pdf

李明・石川真由美・韓立友 (2018) 「中国からの入学志願者に対する学歴・資格評価の実践と課題—優秀な大学院留学生の受入れ促進に向けて—」, 大阪大学高等教育研究7, pp. 31-39.

【報告】

ピアサポートによる留学生支援 — 東北大学留学生オンラインヘルプデスクの試み —

渡部留美¹⁾*, 新見有紀子¹⁾

1) 東北大学高度教養教育・学生支援機構

東北大学グローバルラーニングセンターでは、さらなる留学生支援を推進させるために2019年4月にピアサポートを用いた「留学生ヘルプデスク」を設置したが、新型コロナウイルス感染症拡大により、対面式の留学生支援の継続が困難となったため、「留学生オンラインヘルプデスク」を立ち上げた。本稿では、オンラインヘルプデスクの実践報告をおこない、得られた成果と課題について提示する。オンラインで実施することにより、対面式時にあった物理的アクセスの課題が解消され、より多くの留学生が支援を受けられる体制が整えられた。また、活動がオンラインになったことで、スタッフ間、スタッフと担当教員間のコミュニケーションが密になったことから、より積極的にヘルプデスクに関わる姿勢がみられるようになった。一方、利用者数が激減し、認知度向上に向けたこれまで以上の広報、ヘルプデスクスタッフによる主体的かつ積極的な活動の実施が課題として明らかになった。

1. はじめに

新型コロナウイルス感染症（COVID-19）は、2020年初頭から世界中に感染が拡大した。日本では、2020年1月16日に国内第一例目となる感染者が発表され、1月30日には日本政府が新型コロナウイルス感染症対策本部を設置した（岡部2020）。2月から3月にかけては、大型クルーズ船「ダイヤモンド・プリンセス」で感染者発生の確認、各所においてクラスターが発生し、全国小中学校の一斉休暇、北海道独自の緊急事態宣言などが発せられた。4月から5月までに初めて行われた緊急事態宣言で感染者は減少したものの、第二波、第三波がおき、増えては減りの繰り返しの状態が続いた。その後、感染状況に応じて、緊急事態宣言やまん延防止等重点措置などの実施や、ワクチンの開発・接種が進んでいるが、感染者数は増減を繰り返している。

留学交流においては、2020年3月ごろから日本政府による新型コロナウイルス感染症に対する水際対策の取組が出され、海外留学中の国内学生、新規渡日予定または一時帰国中の外国人留学生への対応などについて文部科学省から通知¹⁾が出されるとともに、各大学においては、各種の修学上の配慮措置がおこなわれた。

海外から日本への入国制限の実施を受けて、日本に

滞在する外国人留学生数は2019年の312,214人から2020年の279,597人になり、10%ほど減少した（日本学生支援機構2021）。特に日本語教育機関で27.4%減と、その割合が大きかった。大学においては大学院生が0.1%減だったのに対し、学部生は10.9%減となっていた。

東北大学グローバルラーニングセンター（以下、GLC）では、文部科学省からの通知やコロナ感染症拡大の状況を踏まえて、春学期に新規渡日する予定であった留学生の受入れについて、GLC及び留学生課の留学生受入れ担当者間で2月中旬から検討を開始した。そして、3月に交換留学プログラムによる受入れの中止を関係会議で決定、その後GLCのセンター長に承認された。2020年度前期の交換留学生は、2019年度後期に受入れを開始した交換留学生のうち、継続して在籍を希望したもののみとなった。各部局での正規生や研究生の受入れについてはそれぞれの判断に委ねられた。また、国費留学生については、来日する国・地域により個別に対応することとなった。コロナの影響による受入れ留学生数の変化を留学生課による半年ごとの本学の留学生数調査の結果で見ると、11月時点の数値について、2019年の2,438名から2020年に

*）連絡先：〒980-8576 仙台市青葉区川内41 東北大学高度教養教育・学生支援機構 rumi.watanabe.c5@tohoku.ac.jp

は335名減の2,103名となっていた。これを在籍身分別にみると、交換留学生や研究生の減少が顕著である。特にこれらの身分による受入れについて、一部オンラインで留学することを条件として入学した者もいたが、多くが留学を断念したり、協定校からの派遣が中止になったことが受入れ留学生数の減少に影響していることがわかる（図1）。

留学生数が減少したとはいえ、東北大学には在学留学生が2,000名程度存在し、コロナ禍で不安を抱える彼らに対する支援を継続しておこなっていく必要がある。GLCでは、留学生のための「留学生ヘルプデスク」（以下、ヘルプデスク）を実施してきた（渡部他2020）。しかしながら、新型コロナウイルス感染症拡大により、これをオンラインに切り替え2020年6月から「留学生オンラインヘルプデスク」（以下、オンラインヘルプデスク）を運用している。本稿では、オンラインヘルプデスクを設置するに至った背景や経緯を、ヘルプデスクの実施から明らかになった効果や課題、留学生学生生活調査結果から抽出されたコロナ禍におけるニーズと支援すべき内容などを紹介しながらまとめ、実際のオンラインヘルプデスクの運用について実践報告をおこなう。

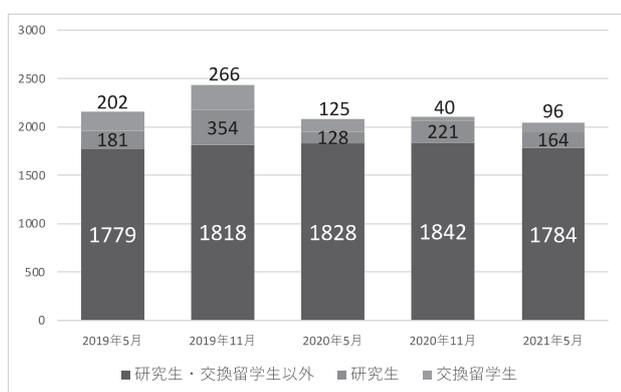


図1. 東北大学外国人留学生数推移（身分別）²⁾

2. コロナ禍における留学生支援の必要性

2.1 ピアサポートの概念を用いた「留学生ヘルプデスク」

上述したとおりGLCでは、留学生支援の一環として、2019年4月よりヘルプデスクを設置し、留学生と

国内学生の学生スタッフが留学生の生活面や学業面を支援するピアサポートの概念を取り入れた取り組みをおこなってきたが（渡部他2020）、本節では、対面で実施したヘルプデスクの成果と課題について簡単に述べる。

対面式のヘルプデスクを約1年間実施した結果、得られた成果は、大きく「留学生等への支援の充実化」「学内外関係部署・機関との連携強化」「学生スタッフの成長」の3点が挙げられる。

留学生等への支援の充実化については、学生が留学生に対応するピアサポートの概念を取り入れた特徴がある。学生がデスクで対応するため、些細なことでも質問しやすく、留学生にとってはワンストップサービスの役割を果たしたといえる。さらに、対応する学生スタッフによっては、英語、日本語以外の言語による対応も可能であったことから、留学生によっては母語で相談ができるなど、安心感もあり利用しやすい環境が整えられた。東北大学においては、学生が全留学生を対象として生活面や学業面など多面的に支援する取り組みは初めての試みであったが、留学生支援の一層の充実化を図ることができた。

学内外関係部署・機関との連携強化は、ヘルプデスクの設置によって、学習支援、キャリア支援、学生相談など、学内の関連部署との連携が進んだことである。学内だけでなく、学外の国際交流関係団体へも事前にヘルプデスクの設置について連絡をしていたため、留学生の相談内容によっては地域の各種団体へ支援を依頼したり、情報を交換するなどそれまで以上に密な連絡体制を整えることができた。

学生スタッフの成長については、例えば、ヘルプデスクを担当する2人組を留学生と国内学生にしたところ、それぞれの強みを出し、弱みを補い合う姿が観察されたり、教員が介入しなくてもLINE上で学生スタッフ同士が協力し、問題を解決したり、自主的に必要な資料を作成したり、新しいサポートの提案がなされるといった姿も見られた。GLCのヘルプデスクは、先行研究でも明らかにされてきた「教職員主導で行われていた活動を学生主体に変えていくことで新たな自発的なピアサポート活動が行われること」（八若2014）、「教職員が対応しきれない学内の諸手続きや学

業以外の問題に対して、留学生の多様なニーズに一定程度答えることができること」(青木・高橋2009)といった同様の効果を見出すことができた。

他方で、課題も明らかになった。ヘルプデスクは2019年4月から2020年1月までの約10ヶ月間で、延べ302人、363件の質問・相談を受け付けたが、人員やスペースなどの背景を勘案した結果、本学で設置する際に参考とした北海道大学の「サポートデスク」(年間4,000件以上)に比べて利用数は少なかった。開始初年次であったため、ヘルプデスクの情報が学内で行き渡っていなかったこと、北海道大学と比べて東北大学はキャンパスが複数に分かれていること、開室日数や開室時間が少なかったことなど様々な要因はあったが、認知度の向上と利用者数の増加、より多くの留学生に支援が行き届く仕組み作りが課題として見出された。さらに、利用者数が伸び悩んだことにより、学生スタッフの意欲やモチベーションの低下と向上に向けてのヘルプデスクのあり方も課題となった。

2.2 オンラインによるピアサポート

2020年度は、コロナ禍を受け、あらゆる学生サービスや支援を対面で提供することが不可能となった。大半の大学においてオンライン授業が実施され、授業に関する支援もオンラインで実施された事例も報告されている(田丸2021, 桑原他2021)。これらによると、オンライン授業に対するサポートは授業開始1ヶ月程度をピークに利用数が減少する傾向にあったが、早い段階での支援によるトラブルの防止など、一定の効果があったことが報告されている。

では、オンラインによるピアサポートにはどのような効果が期待され、また課題があるのだろうか。磯村(2021)は、オンラインで実施した大学院生による図書館の学修サポートデスクの経験についてまとめているなかで、実地活動にはない利点として、場所を問わず相談発信が可能であることを挙げている。一方、課題としては、相談人数が対面時に比べて少なくなったことを指摘しており、その原因の一つとして認知度の低さがあるとしている。村田(2021)は、ボランティア学生による留学生のオンライン学習支援によって、学習のみならずメンタルサポート、進学サポート、就

活サポートなど様々な支援が展開されていたことを報告し、コロナ禍の交流だからこそ、留学生、支援学生双方とも、人とのつながりをもてたことの喜びを感じたと述べている。また、中田(2021)は、オンラインによるグループ学習を用いた授業をおこなううえで上級生によるサポート学生を導入した結果、「グループにサポート学生がいてよかった」と回答した学生が6割以上いたと報告しており、教員に直接質問するより先輩学生に相談することでオンラインによるグループ学習の課題遂行に役立ったと報告している。

オンラインによるピアサポートの実践はまだ報告数が少ないが、対面によるサポートにはない特徴を有し、将来的にニューノーマルにおいても非常時の外国人支援に応用できたり、多文化共生に貢献する人材を育成するために活用できたり(村田2021)、他組織と連携した広域な活動領域の可能性がある(磯村2021)ことが示唆されている。

2.3 東北大学の留学生のニーズ

GLCと留学生課では、数年に一度、東北大学に所属する全留学生に対し、学生生活調査を実施してきた。本節では、2020年11月から12月にかけて実施した「東北大学留学生学生生活調査2020」の結果³⁾を紹介し、コロナ感染症流行下における留学生の生活環境やニーズについて確認をおこなう。

まず、「現在困っていること」について聞いたところ、「心の健康について」の項目について、「とても困っている」「やや困っている」と回答した留学生は合わせて47.6%にのぼり、約半数がメンタルヘルスに課題を抱えていることが分かった(図2)。自由記述では、「コロナで実家の経済状態が悪くなっており、金銭的な問題が発生した」「アルバイトができなくなって困っている」といった経済面での課題、「期限内に研究を終えられるか心配している」といった研究面での課題、「ゼミ授業がオンラインとなり、人間関係が希薄になった」「留学生同士の交流もままならない」といった人間関係における課題、「COVID-19の影響による経済の落ち込みにより、就職の機会が減ると思う」「コロナ流行により研究に対する情熱が低くなっており、これ以上のキャリアを積む気を失っている」といった

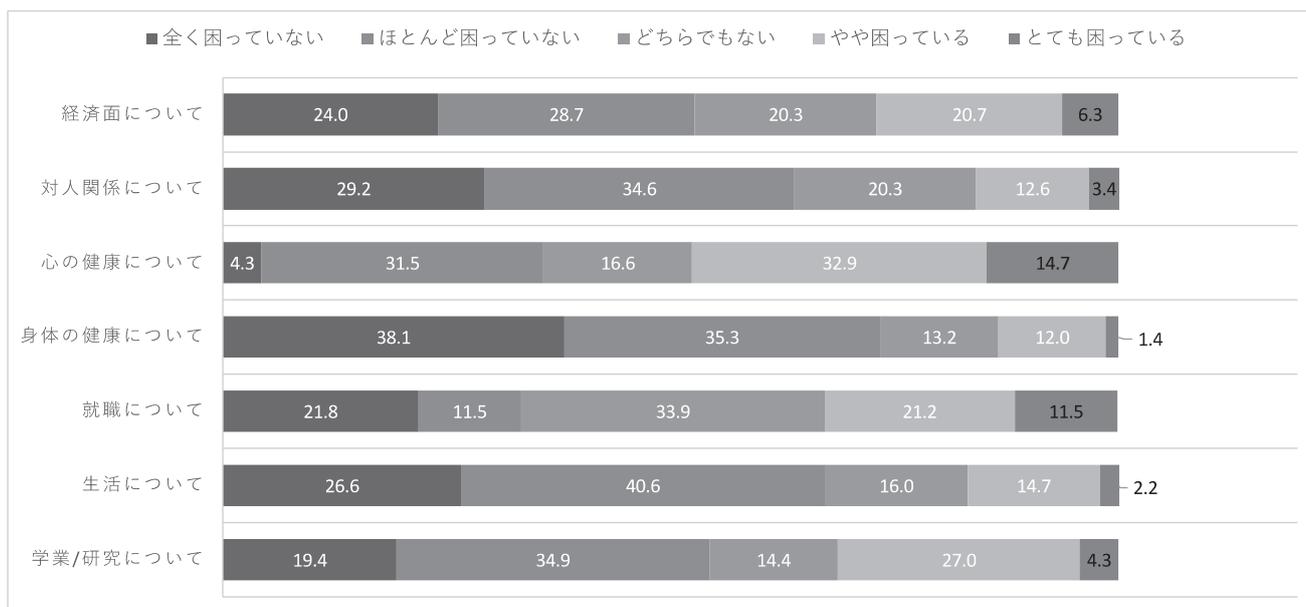


図2. 現在困っていること

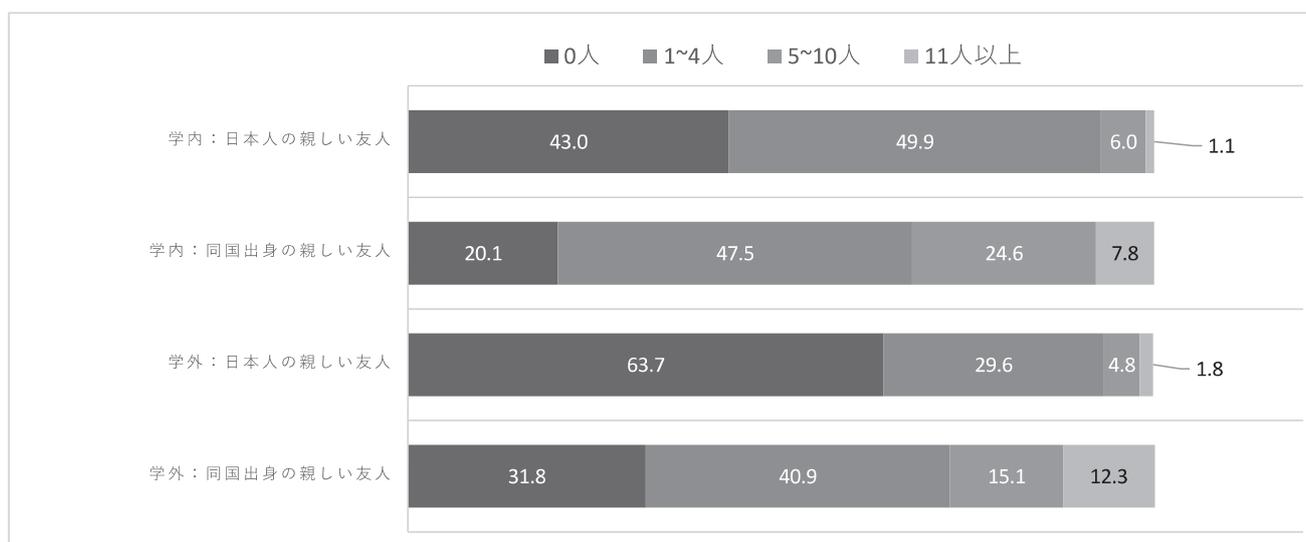


図3. 親しい友人の人数

キャリアや進路における課題，などが精神面における状況を深刻化させていると考えられる。とりわけ多く見られた記述が，母国へ帰国できない状態が続いていることで，家族や親しい友人等に会えない状況が孤独感を増大させていることである。母国との行き来が制限されていることは留学生特有の課題となっている。

また，日本人との交流の機会の少ないことについて，2016年度実施の調査と同様の回答結果が得られ，日本人の親しい友人が全くいない，ほとんどいない留学生が大半であった（図3）。しかしながら，日本人学生との交流希望を問うた質問については，43.8%が「強

くそう思う」51.2%が「そう思う」と回答しており，ほとんどの留学生が日本人学生との交流を望んでいることが再確認された。

日本人との交流はコロナ禍においてさらに減っていると考えられることから，大学として交流機会の提供を早急に検討する必要がある。日本人学生と課外活動で交流できる機会に，クラブやサークルの参加があるが，学内のクラブ・サークルに加入している留学生は交換留学生が約6割，学部生が約3割となっている。加入していない理由として，「忙しい」（29.8%），「コロナの影響で参加できていない」（19.0%）という上位

の回答に続き、「言語の問題がある」(16.8%)といった点や、「入り方が分からない」(14.4%)などの回答も一定数見られた。留学生が課外活動に参加することで日本人との交流機会が増えることは、日本人の友人作成、日本文化への理解だけでなく、ソーシャルサポートを得る、留学生の孤立化を防ぐといった効果も期待できる。障壁となっている入会方法や言語の課題を解消し、留学生が課外活動に参加しやすい環境整備や支援が必要である。

2.4 オンラインへの移行とコロナ禍における留学生のおかれた状況

約1年間のヘルプデスク実施を経て、様々な課題が見つかり、改善しようと検討していたところにコロナ禍となった。東北大学においては、2020年4月から開始した前期の授業は全てオンラインに移行し、Zoom等を用いたリアルタイム型、録画したものを視聴するオンデマンド型など授業形態に合わせた授業が展開された。教職員にはテレワークが推奨され、学生支援課や教務課、留学生課など学生対応窓口は閉鎖され、学生と大学の連絡手段は電話やメール経由となった。4月の新学期には多くの学生でキャンパスが溢れかえるはずであったが、留学生を大学のキャンパスで見かけることはなくなり、留学生がコロナ禍でどのような生活を送っているのか、困難を抱えていないかなど、生活状況についても把握のできないままであった。

ただ、個々の留学生対応をおこなうなかで、留学生に対する情報提供、精神的な支援の必要性を肌で感じていた。これについては、上述した留学生学生生活調査において、コロナ禍で心身健康面での不安や日本人との交流のニーズがあることが明らかとなったとおりである。

3. ピアサポートによる留学生支援「留学生オンラインヘルプデスク」

3.1 2020年度の試み

コロナ感染症が拡大し始めた時期は、大学が春休み期間であったため、ヘルプデスクは閉室しており、4月から開室の準備を進めていたところであった。留学生支援が十分にできない状況のなか、支援方法につい



図4. 「留学生オンラインヘルプデスク」ポスター

て模索を続けていたが、授業や研究室指導など対面で行っていたものが全てオンライン化されたため、ヘルプデスクもオンラインで実施することを検討した。東北大学が導入している教育プラットフォーム「Google Classroom」を使用することとし、5月にクラスルームの立ち上げ、ポスター作成(図4)、学生スタッフへの研修などを経て、2020年6月にオンラインヘルプデスクを開室した。

開室のための準備は、対面式によるヘルプデスク設置時に比べて負担が少なかった。Google Classroomは授業を履修している学生であれば利用経験があるため、ヘルプデスク側にとっては、Classroomへの登録説明は特に不要であった。また相談対応については、学生スタッフの入れ替えはあったものの、すでに一年間の経験蓄積があり、想定問答集(Q&A)についても順次改訂し、対面式ヘルプデスク開始当初35ページであったものが53ページになっていた。

オンラインヘルプデスクの運営は、予約制でのGoogle Meetによるオンライン相談対応、メールでの質問・相談対応、SNSによる情報発信が中心であったが、オンラインになったことで、対面式ではできなかった支援を提供することが可能となった。その一例が、留学生生活に必要な情報をセミナーやワークショップイベント形式にし、オンライン配信を行うことである。

表1. 2020年度留学生オンラインヘルプデスクの質問・相談件数

	6月	7月	8月	9月	10月	11月	12月	1月	2月	3月	合計
予約制の相談・質問対応	8	1	0	0	2	1	1	0	0	1	14
メールによる相談・質問対応	4	1	6	0	7	4	1	2	1	1	27
合計	12	2	6	0	9	5	2	2	1	2	41

セミナー、ワークショップについては、「特別定額給付金⁴⁾申請書の書き方」、「国民年金システム」、「キャンパスツアー」、「東北大学交換留学・大学院紹介」の動画を作成、また、対面式の時に使用していた留学生生活適応支援プログラム Welcome Week（以下、WW）⁵⁾の資料に音声吹き込んだ動画も作成し掲載した。リアルタイムのワークショップとして「帰国前準備ワークショップ」を2020年8月上旬2021年3月上旬に実施し、10～30名程度の留学生の参加があった。「帰国前準備ワークショップ」については、コロナ以前から提供の必要性を感じていたものの、実現できていなかったが、オンラインにすることにより、可能となったものである。

2020年度のオンラインヘルプデスクの質問・相談件数は表1の通りである。全体的に数は少ないものの、オンラインヘルプデスク開始当初と秋学期開始の10月は質問、相談がやや多かった。主な質問・相談内容は、特別定額給付金（申請方法等）、COVID-19（PCR検査や陰性証明書の取得）、住居に関すること（アパートの更新）、携帯電話契約、銀行口座開設、アルバイト探しであった。

オンラインヘルプデスクのメリットは、支援の利用にあたりどこからでもアクセス可能という点である。対面式では、ヘルプデスクの設置がされていないキャンパスにいる留学生にとっては、わざわざそこまで行かないと質問や相談ができないことが課題であった。ヘルプデスクを他キャンパスに展開することも視野に入れていたが、オンラインで実施することによりこの問題は解決した。また、フォームやメールで相談・質問を受け付けるため、関係者全員が相談・質問内容を確認でき、担当教員が回答内容や言語を確認することで、より正確で確実な回答をすることができるようになった。

他方、課題も見つかった。対面式のヘルプデスクに比べ、オンラインヘルプデスクでは、利用者数は格段

に減少した。対面式の時は、同じフロアにある留学生課を訪れる留学生がついでに立ち寄りたり、一度利用した留学生が再訪するなどしている様子がありリピート率が高いことが推察されていたが、留学生課がメールや電話対応のみとしたことで、このような形での利用が減少した。さらに、留学生課の主な利用者であった国費外国人留学生、国際学士コース学部学生(FGL)、交換留学生の多くが来日できなかったため、対面式の時に多くあった質問・相談内容である日本での生活適応支援などが不要となったこともその一因と考えられる。別の考えられる要因として、オンラインヘルプデスク利用のためのGoogle Classroomへの登録の手間がある。上述した留学生生活調査の結果では、留学生ヘルプデスクを知っていると回答した者が346名(53.1%)であったが、2021年3月末でオンラインヘルプデスクの登録は約90名であることから、オンラインヘルプデスクについて、メリットを感じていない、あるいはニーズがないと感じている学生が少なからず存在することが推察された。さらに、相談するにあたり、個人名やメールアドレスが開示されてしまうため、匿名性が保てないことも影響した可能性がある。対面式のときは、名前や所属はこちらからは聞かず、データ蓄積のため、どこのキャンパスから窓口に来たかを教えてもらうだけであったことから、相談する側にとって利用しやすかったことが推測される。

また、運営面についても課題があった。相談対応は、予約制によるリアルタイムのGoogle Meetまたは、メールによる返信であったが、予約申し込みやメール受信があると、その都度教員が内容を確認し、担当する学生スタッフに依頼を行うという方針を取っていた。これは、学生スタッフを定期的に配置していても、どのくらいの相談申し込みがあるか不明であったため、実施に相談件数も少なかったため、この方法で2021年3月まで行った。ただこの方法では、学生から相談依頼が来てから、担当する学生スタッフを探し、

学生スタッフが決まった後に学生スタッフが相談者とオンライン面談の時間設定をするという過程を踏むため、2～3日程度の時間がかかる。その間に相談内容が解決されていたりすることもあり、ヘルプデスクとして留学生のニーズに必ずしも応えられないケースもあった。

3.2 2021年度の試み

2021年4月からのオンラインヘルプデスク開室にあたり、2020年度の実施で浮かび上がった課題をもとに改善を行うことにした。一点目は、予約なしで相談・質問ができるよう、学生スタッフがZoomミーティング上に待機し、ミーティングに参加する留学生に対応できる体制を整えた。4月は9:30から11:30と14:00から16:00の合計4時間、5月以降は12:00から13:00と16:00から17:00の合計2時間開室した。渡日できずにオンラインで授業や指導を受ける留学生も多かったことから、できるだけ時差に対応できるよう、開室時間を工夫した。

二点目は、ヘルプデスクが企画するイベントを増加したことである。従来のヘルプデスクは相談や質問を受けそれに対応することが中心であったが、ピアサポートで気軽に利用できるという特質があってもこれでは、実際に問題を抱えている人にしかリーチアウトすることができない。そこで、毎学期始めに実施しているWWをヘルプデスク主催とし、積極的に留学生に接する機会を設けることにした。2021年4月は、平日の昼休み時間（12:10-12:50）に14回セッションを開催したが、附属図書館による図書館ガイダンスを除く12回は全てヘルプデスク担当者である学生スタッフAA（アドミニストレイティブアシスタント）が企画、実施を行った。セッションの内容はこれまでのWWのコンテンツに新たに、地震の備えとCOVID-19のセッションを加えた。

三点目は、訪問者対応のない時間帯への対応である。学生スタッフと共有しているGoogle スプレッドシートに、担当教員が依頼したいデータ収集や整理、資料作成などの業務を書きおくことで、空いた時間にこれらの業務をしてもらうことにした。また、ヘルプデスクで新たに導入したいプログラムやイベントについ

て検討するよう依頼を行うことで、学生スタッフが主体的に活動できるよう動機付けを行う工夫をした。4月の繁忙期が過ぎた頃、学生スタッフから、ヘルプデスクの認知度を上げるため、交流イベントを企画したいという声が発的に上がってきた。7月にはGather.townというアプリを利用した交流会を開始し、ビンゴゲームと世界の祭りについての交流会をおこない、留学生、国内学生10数名が参加した。

2021年度前期のオンラインヘルプデスクの質問・相談件数は表2の通りである。主な質問・相談内容は、COVID-19（PCR検査、証明書の取得、ワクチン接種）、在留資格、履修に関する質問、キャリア関係、東北大学への入学情報などであった。Zoomによるリアルタイムの相談や質問は4月を過ぎるとほとんどなくなった。5月以降はメールによる問合せが中心となり、急を要する事項が少なくなったのではないかと推察される。

表2. 2020年度留学生オンラインヘルプデスクの質問・相談件数

	4月	5月	6月	7月	8月	9月	合計
Zoomによるリアルタイム対応	10	1	0	1	0	0	12
メールによる相談・質問対応	7	7	3	6	2	2	27
合計	17	8	3	7	2	2	39

3.3 オンラインヘルプデスクの成果

オンラインヘルプデスクを1年半実施してみて、いくつかの成果を見出すことができた。まず、対面式ヘルプデスクの課題であったアクセスのしづらさが解消されたことである。学内のどのキャンパスにいても、あるいは、海外からもアクセスすることが可能となり、実際に海外からZoom ミーティングに参加し、質問する学生もいた。開室時間さえ都合が合えば、直接スタッフに質問、相談ができる環境が整えられたことは大きな成果であった。今後、コロナが収束し、対面式のヘルプデスクが復活したとしても活用できるツールとなり得る。

次に、Google Classroomを活用したことで、様々な情報を一元化することができた点である。Google

表3. 2019-21年度留学生オンラインヘルプデスクの質問・相談件数

	4月	5月	6月	7月	8月	9月	10月	11月	12月	1月	2月	3月	合計
2019年度留学生ヘルプデスク	93	29	35	13	3	5	116	28	15	26	—	—	363
2020年度留学生オンラインヘルプデスク	—	—	12	2	6	0	9	5	2	2	1	2	41
2021年度留学生オンラインヘルプデスク	17	8	3	7	1	1	—	—	—	—	—	—	39

*2021年度は前期のみ

Classroomには、PDFや動画の資料、問い合わせフォーム、Zoomミーティング情報の掲載、カレンダー機能でヘルプデスクの開室時間の掲示も容易におこなうことができる。東北大学IDを持っている学生や教職員のみが参加できるGoogle Classroomは安心して利用ができ、ヘルプデスクスタッフと留学生が繋がる媒介である。

また、ヘルプデスクを担当する学生スタッフにとっても、わざわざ通勤時間をかけて大学に出かける必要がなく、自宅からテレワークができる環境となり、余分な時間を節約することができるようになった。ヘルプデスクを監督する教員にとっても、オンラインになったことで負担が軽減された。対面式の時はオフィスから離れてヘルプデスクまで行かなければならなかったが、オンラインになったことで、オフィス外からもアクセスできることで以前より学生スタッフとコミュニケーションが取りやすくなったと感じる。学生スタッフと担当教員のコミュニケーションが密になったことにより、学生スタッフから意見やアイデアが出しやすい環境が整えられたと考える。これまでピアサポートの課題として挙げられていた学生によって意欲や活動へのコミットメントが異なること（加賀美2010）やピアサポートプログラムを担当する教職員と学生スタッフの関係性によっては、学生を萎縮させ、自由な発想でのピアサポート活動を阻害しかねないこともある（奇・石井2013）ということについては、オンライン活動を取り入れることにより、ある程度解決できる可能性が示唆された。

3.4 オンラインヘルプデスクの課題

2019年度のヘルプデスク開始から2年間半の質問・

相談件数をまとめたものを表3に示した。課題としては、対面時に比べ、利用者が減少したことと、2年目から相談受付の手法を変更しても期待したほど利用者数が伸びなかったことである。コロナ禍により授業を始め、コミュニケーションツールの多くがオンラインになったことで、オンラインに対する飽きや疲れも出ていると考えられる。近年は、HP、SNS等、情報入手ツールが限りなくあるため、ヘルプデスクを必ずしも選択するわけではない可能性がある。ただ、ヘルプデスクが知られていないことも事実としてあるため、認知度の向上は今後の継続課題である。

ヘルプデスクは、問題発生の予防が期待できるという意味からも、気軽に利用できる場所であるべきであるが、質問、相談を受け付けるだけの受け身な姿勢ではなく、留学生のニーズに合わせた交流会やセミナーも積極的に開催していくことが重要であると考える。留学生にとっては、困っていることがなくても、学生間のネットワーク作りや孤独感解消ができるというイメージを定着させることにより、利用率を高めることも期待できる。

4. おわりに

ヘルプデスクをオンラインに切り替えた直接の要因は、コロナウイルス感染症拡大であり、対面式の代替案でしかなかったが、オンラインによるメリットを発見することにも繋がった。ヘルプデスクをオンラインにすることで、対面式ヘルプデスクから遠く離れたキャンパスにいる学生や海外の学生まで支援が可能となったことは最大の収穫であった。

従来からの課題の一つであったモチベーションの低下やそれによるコミットメントの減少であるが、オン

ラインになってから、定期ミーティングの出席率が高くなり、学生スタッフ同士のコミュニケーションが増えた。それにより、学生スタッフ間の結束力が高まり、意欲的に業務に参加する姿がよくみられるようになった。対面式のときから取り入れている先輩スタッフと新人スタッフをペアにしてヘルプデスクを担当させることやメンター制度はオンラインにおいても効果的であったと考えられることから、今後もこの方法は継続して実施していきたいと考える。

また、ヘルプデスクの活動内容についても再検討することができた。質問や相談を受け付ける受け身の姿勢だけでなく、ヘルプデスクが主催となるセミナーやイベント活動を提供することで、留学生が自律的に課題を解決できるようになること、さらに、活動への参加をとおり、留学生間、留学生と国内学生や教職員とのネットワーク構築の機会を提供することもヘルプデスクの役割であると考えことから、今後も留学生への積極的な働きかけをおこなっていきたい。

留学生のニーズは時と共に変化し、入学時だけでなく様々な段階で課題が発生する。ヘルプデスクがピアサポートの特徴を持ち、問題発生の予防的機能を備えている限り、留学生支援の一つとして重要な役割を果たすと考える。今後、より多くの留学生が利用しやすいニューノーマル時代に適応したツールとなるよう改善をおこなう、効果検証をおこなうことを視野にいれながら運営をおこなっていききたいと考える。

注

- 1) 文部科学省HP「新型コロナウイルスに関連した感染症対策に関する対応について」の新着情報一覧に掲載されている。
https://www.mext.go.jp/a_menu/coronavirus/index_00012.html (閲覧2021/10/1)
- 2) 留学生課調査・作成による会議資料より筆者作成。
- 3) 結果の報告書は下記に掲載されている。
https://www.insc.tohoku.ac.jp/japanese/wp-content/uploads/2021/04/J_International_Students_Survey_2020.pdf (閲覧2021/10/1)
- 4) 「新型コロナウイルス感染症緊急経済対策」の一環として、2020年5月ごろから8月ごろにかけて住民基

本台帳に記録されている者一人につき10万円の給付をおこなった。

https://www.soumu.go.jp/menu_seisaku/gyoumukanri_sonota/covid-19/kyufukin.html#gaiyo (閲覧2021/12/27)

- 5) 主に新入留学生を対象とし、ゴミの捨て方、交通ルール、図書館ガイダンスなど留学生活に必要なと思われる内容についてのセッション

参考文献

- 青木麻衣子・高橋彩 (2009) 「留学生サポート・デスク一年の軌跡」, 『北海道大学留学生センター紀要』 13, pp.118-134.
- 磯村光 (2021) 「学修サポートデスクーオンライン業務の実態ー」, 近畿大学中央図書館報『香散見草』, p.31.
- 岡部信彦 (2020) 「これまでの出来事の総括 (chronology)」, 『日本内科学会雑誌』 109 (11), pp.2264-2269.
- 加賀美常美代 (2010) 「お茶の水女子大学ピアサポート体制の事例紹介ー全学的取組と留学生支援を中心にー」, 『大学生と学生』 11月号, pp.22-28.
- 奇春花・石井治恵 (2013) 「北海道大学における留学生ピアサポート-留学生サポート・デスクの取り組み-」 ウェブマガジン『留学交流』 2013年7月号 Vol.28 https://www.jasso.go.jp/ryugaku/related/kouryu/2013/_icsFiles/afieldfile/2021/02/18/201307kichunhwa.pdf (閲覧2021/10/1)
- 桑原千幸・小椋真里・真下知子 (2021) 「短期大学におけるコロナ禍に対応したオンライン授業への取り組み-FD, 学生支援の実践事例-」, 『京都文教短期大学研究紀要』 59, pp.47-58.
- 田丸恵理子 (2021) 「ヘルプデスクの一年間の運用経験に基づくオンライン授業を支えるユーザサポートの検討」 『Musashino University Smart Intelligence Center紀要』 2, pp.104-119.
- 中田美喜子 (2021) 「アクティブラーニングの学習効果-オンライングループ学習における学習効果とSA参加の効果について-」, 『広島女学院大学人文学部紀要』 第2号, pp.1-11.
- 村田晶子 (2021) 「孤立する留学生のオンライン学習支援とソーシャルサポート-コロナ禍でのボランティア学

生の取り組み-], 法政大学『多文化社会と言語教育』
Vol.1, pp.14-29.

八若壽美子 (2014)「多層的ピア・サポートシステムの構築:
留学生支援の枠を超えて」, 『茨城大学留学生センター
紀要』12, pp.41-54.

日本学生支援機構 (2021)「2020 (令和2) 年度外国人留
学生在籍状況調査結果」, [https://www.studyinjapan.
go.jp/ja/statistics/zaiseki/data/2020.html](https://www.studyinjapan.go.jp/ja/statistics/zaiseki/data/2020.html) (閲覧
2021/10/1)

渡部留美・新見有紀子・末松和子・渡邊由美子 (2020)「ピ
アサポートによる留学生支援-東北大学留学生ヘルプ
デスクの試み-」, 『東北大学 高度教養教育・学生支
援機構紀要』第7号, pp.345-355.

【報告】

多様化する東北地域社会における外国人マイノリティ理解教育
カリキュラムの開発渡部由紀^{1)*}，末松和子¹⁾，新見有紀子¹⁾

1) 東北大学高度教養教育・学生支援機構

本稿は、2019年度東北大学高度教養教育・学生支援機構教育開発推進経費の助成を受けて取り組んだ、多様化する東北地域社会における外国人マイノリティ理解教育のためのカリキュラム開発に関する報告である。21世紀を先導する地球市民（未来を構想し、その実現に挑むフロントランナー）の育成において、文化や価値観の多様性を積極的に受けとめるだけでなく、グローバル化の促進によってもたらされる多様化する社会において、日本人マジョリティ側の特権を認識し、外国人マイノリティに対する理解力と共感力を育成することが重要となる。この学習目標の達成に向けて、外国人マイノリティ理解のためのワークショップ・シリーズ（5テーマ）及び多文化共生社会形成に向けた課題に取り組むフィールドワークを開発した。今後は開発したカリキュラム内容を拡充し、学部教育科目としての提供を目指す。

1. はじめに

少子高齢化が加速する日本では、近年、外国人労働者数が増加している。厚生労働省（2021）によると、日本における外国人労働者数は、2011年の686,264名から、2020年10月末時点には過去最高の1,724,328名へと、10年間で2.5倍に増加した。2020年度は新型コロナウイルス感染症の世界的流行の影響で、対前年増加率は4.0%で、前年の13.6%から9.6ポイントの大幅な減少となった。このパンデミックの影響がなければ、外国人労働者数の増加はさらに大きかったことが予測できる。

外国人労働者を在留資格別に見ると、「技能実習」が、2011年の130,116人から2020年には402,356名と3.1倍の増加となり、外国人労働者全体の23.3%を占めるまでになった。1993年に制度化された技能実習制度の目的は、日本の技術又は知識の習得による開発途上地域の経済発展を担う「人づくり」への貢献とされている。しかし、技能実習生は、人材不足に直面する日本の労働現場を支える実質的な労働力となっているのが現実である。加えて、低賃金、過酷な労働環境などを理由とした技能実習生の失踪問題も指摘されている（永吉，2020）。労働人口が減少する日本では、技能実習生以

外にも、「留学」の在留資格で来日した学生が資格外活動の許可を得て、不足した労働力を補填しているという現状もある。加えて、2019年4月に新たな在留資格「特定技能」が創設され、今後外国人労働者のさらなる受入れ拡大が見込まれる。日本は、外国人労働者を単なる「労働力」としてではなく、共に社会を形成する「一員」として認識し、多文化共生社会を構築していく転換点にあると言える。

宮城県の人口は、2003年の推計人口2,371,683人をピークに減少し、2040年には1,973,000人になると予測され、老年人口（65歳以上）の割合は36.2%に達し、生産年齢人口の割合は54.0%まで減少すると見込まれている（宮城県，2020）。宮城県地方創生総合戦略（改訂版）において、宮城県が目指す3つの遠方（2060年）目標を設定し、その実現に向けた基本姿勢の中で、外国人を含めた地域を担う人材育成について言及している（宮城県，2020）。宮城県の外国人労働者数は2020年10月末時点で13,797名となり、過去最高を記録した（宮城労働局，2021）。外国人労働者の在留資格の上位が、資格外活動（34.2%）と技能実習（32.0%）で、全外国人労働者の3分の2を占める。全国平均と比較して、資格外活動は12.7%、技能実習は8.7%多い。

*) 連絡先：〒980-8576 仙台市青葉区川内41 東北大学高度教養教育・学生支援機構 yuki.watabe.c6@tohoku.ac.jp

資格外活動とは、有している在留資格に属さない収入を伴う事業を運営する活動または報酬を受ける活動を指す。例えば、留学生は資格外活動の許可を得て、週28時間以内のアルバイトが可能である。コロナ禍で、弁当の製造工場や宅配便の仕分け現場では、留学生の労働力への依存度が高まっている(出井, 2020)。一方、水産加工業が集積する宮城県石巻市では、外国人労働者に占める技能実習生の割合が県内で最も多く、85.1%となっている(宮城労働局, 2020)。技能実習生を含む外国人労働者の多くが、都市で仕事を求める傾向が指摘されているが、過疎化が進む地方において、労働力の確保及び持続可能な地域社会の形成の視点から、技能実習生を含む外国人労働者の定着を図ることが喫緊の課題となっている。全国に先駆けて人口減少と高齢化が進む東北地域において、新たな外国人材受入れを目的に創設された在留資格「特定技能」による在留外国人の更なる増加も予測され、今後、東北地域の住民の多様化が加速し、文化背景の異なる人々との共生社会の形成への積極的な取り組みは喫緊の課題と言える。

本稿では、宮城県を中心とした東北地域の現状を鑑み、2019年度東北大学高度教養教育・学生支援機構教育開発推進経費の助成を受け取り組んだ、多様化する東北地域社会における外国人マイノリティ理解教育カリキュラムの開発について報告する。

2. 多様化する東北地域社会における外国人マイノリティ理解教育カリキュラムの開発

2.1. カリキュラム開発の目的

多様化する東北地域社会における外国人マイノリティ理解教育カリキュラムの開発の目的は、21世紀を先導する地球市民(未来を構想し、その実現に挑むフロンランナー)の育成において、文化や価値観の多様性を積極的に受けとめるだけでなく、グローバル化の促進によってもたらされる多様化する社会において、日本人マジョリティ側の特権を認識し、外国人マイノリティへの理解力と共感力を育成することにある。岩淵(2021)は、近年、多様性(diversity)が企業の創造性や社会を豊かにするとして、奨励・推進さ

れる一方で、社会の統合や経済的利益を損ねる差異(difference)とそれをめぐる制度化・構造化された不平等や差別の問題への認識の欠如を指摘している。また、出口(2021)は「マジョリティ」側が自らの特権に気づき、社会の構造的な不平等を理解しない限り、ダイバーシティ&インクルージョンに向けた真の変革は起こり得ないと述べている。

この議論を踏まえ、本カリキュラムでは、「日本社会における日本人マジョリティの特権の認識と理解」と「東北地域における外国人マイノリティの立場の理解と共感」を促す知識習得を目的としたワークショップを提供したうえで、共生社会形成に向けた課題を明らかにし、提案を行う課題解決型学習の機会として、フィールドワーク研修を開発し実施することを目指した。本カリキュラムは東北大学グローバルリーダープログラムでグローバルリーダー(TGL)申請を目指す学生を中心に、ワークショップとしての提供を想定しており、1回1テーマで学習が完結するモジュール型カリキュラムの開発を試みた。本事業で開発されたカリキュラムでの学習により期待される成果としては、以下の5点があげられる。

- ・日本社会における日本人マジョリティの特権の認識と理解
- ・東北地域における外国人マイノリティの立場の理解と共感
- ・多文化共生社会形成にむけた課題の発見と解決に向けた提案
- ・グローバルリーダーを目指す学生間での学際的な学び
- ・TGLプログラムの基礎コンピテンシーを習得した学生への継続的な学習機会の提供

2.2. 多様化する東北地域社会における外国人マイノリティ理解のためのワークショップ・シリーズ

多文化共生社会の構築において、マジョリティである日本人を学習対象とし、①特権集団の考え方や行動を理解する、②文化的背景の異なる他者とコミュニケーションを取る、ための概念的枠組みの習得を目的とし、5つのテーマでワークショップを構成した。各

ワークショップの概要は表1にまとめた通りであるが、①特権集団の考え方や行動の理解を深めるための3つの学習テーマは、1. 日本社会の移民の現状と多文化共生の在り方、2. 技能実習生の問題、3. 日本人とは誰なのか、そして、②文化的背景の異なる他者とコミュニケーションを取るための知識を習得するための2つの学習テーマは、4. 文化的アイデンティティ、5. 異文化間コミュニケーションとした。

多文化共生社会の構築に向けた教育においては、新しい知識の習得だけでは不十分であり、マジョリティの日本人学習者が現状に疑問を持ち、個人や社会の変化に関わろうとする動機づけが重要である。そこで、映画教材やシミュレーションゲームなどを教材として活用したり、ディスカッションを前提とした講義を行ったりした後に、学習者自身に対する気づきや他者への共感や配慮を促すため、アクティブラーニングに従事するカリキュラムデザインを行った。具体的には、協働学習者間でのディスカッションやリフレクションを取り入れ、感情面に働きかけるような問いを立て、学生が取り上げた課題に対する自身の潜在的な姿勢や態度、また価値観を内省し、再創造する機会を提供することを目指した。

溝上（2015：32）によれば、アクティブラーニングは能動的な学習であり、「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」ことを必要とする。また、松下（2015:1, 3）はその学習の特徴として、下記の(a)～(f)の6つを挙げている。本カリキュラムでは、日本人マジョリティとしての自己理解と外国人マイノリティの他者理解を目的としているため、特に「(d) 活動（例：読む、議論する、書く）への関与」と「(e) 自分自身の態度や価値観の探求」に重きを置いた。

- (a) 学生は授業を聴く以上の関わりをしていること
- (b) 情報の伝達より学生のスキルの育成に重きが置かれていること
- (c) 学生は高次の思考（分析、総合、評価）に関わっていること
- (d) 学生は活動（例：読む、議論する、書く）に関与していること
- (e) 学生が自分自身の態度や価値観を探求することに重きが置かれていること
- (f) 認知プロセスの外化を伴うこと

ワークショップ・シリーズの学習アプローチを説明したところで、次に、具体的な学習内容について、2つの事例を挙げる。まず、講義とディスカッションで構成したワークショップについて、学習テーマ1を事例として、取り上げる（図1参照）。学習テーマ1「日本社会の移民の現状と多文化共生社会の在り方」では、導入で日本社会の労働力問題と移民の現状を解説した後、ディスカッションの質問「日本が今後移民を受け入れ、多文化共生社会を築いていくとすれば、どんな提案をしますか。（日本は外国人が働き、暮らすのに魅力的な社会であるかも併せて、考えてみてください。）」を提示し、3つのテーマ（移民の定義と分類・移民人口の推移・移民に関する政策・施策）の講義を20分程度で行う。そして、講義後に再度ディスカッションの質問を提示し、25分間のグループディスカッション、30分間の全体ディスカッションを行う。講義はディスカッションをするための情報提供であり、ワークショップで重視するのは、参加者が提示された課題を

表1. ワークショップ・シリーズ：学習テーマ・目的・教材及び学習活動

学習テーマ	目的	教材及び学習活動
1 日本社会の移民の現状と多文化共生社会の在り方	・多様化する日本社会の現状理解	・課題図書と講義資料 ・提示した課題に関するディスカッション
2 技能実習生の問題	・技能実習生の問題の理解 ・ステレオタイプ、偏見、差別、人権の概念的理解	・課題図書と講義資料 ・ケーススタディ分析とディスカッション
3 日本人とは誰なのか	・日本人性、マジョリティ、マイノリティ、マジョリティの特権の概念的理解	・映画「ハーフ」 ・提示した課題に関するディスカッション
4 文化的アイデンティティ	・文化と社会化の概念的理解(ホールのカルチャーアイスパークモデル、ホフステッドのメンタルプログラミング) ・自己理解、他者理解の促進	・Activity: You as a culturally diverse person ・十人十色ゲーム ・ゲーム体験に基づいたリフレクション
5 異文化間コミュニケーション	・文化によって相違のするコミュニケーションスタイルの理解 ・ホフステッドの国民文化6次元モデルの理解	・カードゲーム「バーンガ」 ・シミュレーションゲームの体験に基づいたリフレクション

多文化共生社会の在り方とは？
日本社会における移民の現状を起点に

グループディスカッション・タイム

【ディスカッションの時間】
・ 25分

【ディスカッションの結果の発表方法】
・ 結果を「Padlet」に記載し、メンバー1名が3分で発表

日本社会の労働力問題と移民

- ・ 少子高齢化と労働力人口の減少
 - ・ 2060: 推計人口 8,674万人 (32%減)
 - ・ 推計労働力(15-64歳)人口 3,795万人 (42%減)
 - ・ 65歳以上の割合 39.9% (出典: 内閣府, 2014, 「人口減少と日本の未来の選択」)
- ・ 雇用のミスマッチ→非熟練労働者の不足
 - ・ 2019: 高等教育進学率 82.6% (大学: 53.7%) (出典: 文部科学省, 2019, 「令和元年度学校教育基本調査」)
 - ・ 日本の生産人口の高等教育修了率 50%以上 (OECD平均 37%) (出典: OECD, 2017, 「OECDスキル・労働力調査 2017(OECD-インディケーター)」)
- ・ 世界的な高度人材(GMMC)の獲得競争
 - ・ ICTや金融といった分野の専門的技術労働者
 - ・ ビジネスマネージャー
 - ・ 学術研究者

GMMCの特徴:

- ・ 高等教育を受け、一定の文化的・社会的資本を持っている。
- ・ 経済的成功・自己実現・快適な生活を環境を越えた移動によって実現しようとする。
- ・ ネオリベラルでフレキシブルな市民 (出典: 佐藤, 2015)

全体ディスカッション・タイム

- ・ 各グループ発表時間：3分×4グループ=12分
- ・ 各グループへの質疑応答：3分×4グループ=12分
- ・ 提案された施策や取り組み（選択肢）の統合と投票：6分

図1. 学習テーマ1「日本社会の移民の現状と多文化共生社会の在り方」：の講義スライドサンプル

プレゼンテーションの概要

- ・ 移民の定義と分類
- ・ 移民人口の推移
- ・ 移民に関連する政策・施策

ディスカッションの質問

1. 日本が今後移民を受け入れ、多文化共生社会を築いていくとすれば、どんな提案をしますか。
 - ・ 日本は外国人が働き、暮らすのに魅力的な社会であるかも併せて、考えてみてください。

自分事として、議論することにある。

次に、二つ目の事例は、映画とディスカッションで構成したワークショップである。学習テーマ3「日本人とは誰なのか」では、日本人と外国人を親に持つハーフのドキュメンタリー映画を鑑賞し、2つのディスカッションの質問「ハーフとは何を意味しますか。（混血/多民族的な人を表現するより良い言葉はありますか。それらの言葉は、変わりゆく日本社会を理解するうえで、どのように重要でしょうか。）」「日本に住んでいるハーフには、どんな問題があるでしょうか。（日本特有の問題はどれですか。他の国や文化にも共通の問題はどれですか。）」（図2）を議論することで、マイノリティの立場を想像し、ステレオタイプ、偏見、差別について、具体的に考える。また、議論した偏見や差別を、マジョリティ側である「日本人」の問題として捉えなおして、再度議論する。

映画: HAFUハーフ

西倉めぐみ氏と高木ララ氏が2010年にハーフたちの手でつくハーフについての初のドキュメンタリー映画の製作を開始し、2013年に上映された。

「一般的に「ハーフ」とは片親がいわゆる「日本人」、そしてもう片方が「外国人」である人を指す。

ハーフの語源は、英語の「half-半分」にあり、半分外国であることを意味しています。日本では「ハーフ」という呼び名が70年代に現れ、今では最も良く使われており、自己定義としてより好まれています。

ハーフの人たちは自己紹介をする時、通常、「ハーフ」という言葉を用います。」

ハーフ、「ハーフ」の定義 <http://hafufilm.com/en/about/meaning-of-the-word-hafu/>

ディスカッションの質問

1. ハーフとは何を意味しますか。
 - ・混血/多民族的な人を表現するより良い言葉はありますか。
 - ・それらの言葉は、変わりゆく日本社会を理解する上で、どのように重要でしょうか。
2. 日本に住んでいるハーフには、どんな問題があるでしょうか。
 - ・日本特有の問題はどれですか。
 - ・他の国や文化にも共通の問題はどれですか。

図2. 学習テーマ3「日本人とは誰なのか」:
ディスカッションの質問

2.3. フィールドワーク

フィールドワークでは、本カリキュラムのテーマである、多様化する東北地域社会とマイノリティに対する具体的な理解を深めるため、宮城県石巻市牡鹿半島地域の水産加工業工場を訪問し、そこで働く外国人技能実習生にインタビュー調査を行う。宮城県石巻市牡鹿半島は、その地形的特徴を生かした海苔、牡蠣、わかめ、ほや、アナゴなどの養殖を中心とした水産加工業が盛んである。東日本大震災以降、若年層を中心に人口が流出し、水産加工業を支える労働力を補填するため、外国人技能実習生の受け入れを加速してきた。

この背景から宮城県石巻市牡鹿半島地域をフィールドワークの場所として選定したが、外国人技能実習生へのインタビューを行うには、彼らが働く水産加工業の経営者からの許可を得る必要があり、ましてや大学生の学習のためにその許可を得ることは容易ではない。幸い、本カリキュラム開発に携わる教員の1名が、その地域のある集落と長年にわたり、信頼関係を築いてきた背景があり、2020年2月に教員3名、学生7名で1泊2日のパイロット研修を実施することができた。

パイロット研修では、外国人技能実習生にインタビューを行うとともに、地域の祭りに参加し集落の住人と交流し、多文化共生社会形成に向けた課題について考察することを目的とした。

まず、外国人技能実習生へのインタビューは、言語の問題もあり、1対1で日本語で行う場合もあれば、集団で通訳を介して行う場合もあった。通訳は本学の留学生が務めることもあれば、外国人技能実習生の中で最も日本語が上手な者が務めることもあった。また、英語が話せる外国人技能実習生もおり、その場合は英語になることもあった。さらに、参加学生が夕食を準備し、外国人技能実習生を招き、交流を中心とした会話形式のインタビューも取り入れた。このインフォーマル形式のインタビューでは、参加学生と同年代の外国人技能実習生の間でお互いの文化への理解が促進されただけでなく、外国人技能実習生が今日本で暮らし働くことや将来の展望について考えていることについて、参加学生は理解を深めることができたようであった。

次に、パイロット研修では、受け入れる日本人住民へのインタビューは設定しなかったが、祭りに参加し集落の住人と交流したことが、受け入れる日本人住民を理解する機会となり、多文化共生社会の構築を考える上で重要な学習機会になることが観察できた。

以上を踏まえ、本格的な研修カリキュラムには、以下3点を取り入れることにした。

- ・外国人技能実習生及び日本人住人を対象にインタビューを行う。
- ・集落住人のみでは実施が難しくなっている祭りに参加し、経験を持って、集落の現状を理解する活動を取り入れる。
- ・研修最終日は、大学に戻り空間を変えて、フィールドワーク活動を振り返る時間を設ける。

3. 今後の展望

当初の計画では、2019年度にワークショップ・シリーズを開発し、フィールドワークのパイロット研修の実施を踏まえて、2020年度に開発したカリキュラムを本格的に実施し、カリキュラムの効果検証を行う予定で

あった。2020年3月に世界保健機関（WHO）が新型コロナウイルスはパンデミックであるとの認識を示して以来、新型コロナウイルスはあらゆる面において社会を混乱させてきたが、本カリキュラムの本格的な実施も影響を受けた。ワークショップ・シリーズは2つのテーマ（学習テーマ1と3）をオンラインで実施することができたものの、学生間で接触のあるシミュレーションゲーム等のワークショップは未だに実施に至っていない。また、フィールドワークは高齢者の多い研修先の集落をリスクにさらすわけにはいかず、こちらも本格的な実施に至っていない。

しかしながら、フィールドワークのパイロット研修に加え、ワークショップ・シリーズの2つを実施したことで、学習目標を到達するために必要な学習環境において見直しが必要な点が明らかになった。学習目標である、マジョリティである日本人学生が①特権集団の考え方や行動を理解する、②文化的背景の異なる他者とコミュニケーションを取る、ための概念的枠組みを習得させるためには、各テーマでの単発の実施ではなく、授業化し、学習コミュニティを形成することが望ましいという結論に達した。参加希望者を募り、学習テーマ3「日本人とは誰なのか」をリアルタイム型オンラインワークショップで実施した際に、学習者自身が自分の日本人としてのマジョリティ側の特権に向き合うことが求められたが、ディスカッションにおいて、あまり面識がない者同士での率直な意見交換は難しかったのか、自分の持つ特権に無自覚であることや、自分が差別する側にいたことを認識する意見は出てこなかった。これまで無自覚であった自分の優位性を認識し、自分のバイアスを疑い、現状を問い直すためには、安心して自分の感情に向き合える場が必要不可欠であり、学習コミュニティの形成が重要である。そこで、ワークショップのテーマと内容を拡充し10～12回の教室内での授業と3～5回をフィールドワークで構成するPBL型カリキュラムの授業科目へと発展させる方向で現在進めている。

最後に、高度教養教育・学生支援機構教育開発推進経費の助成の後押しもあり、本カリキュラム開発に携わる教員が2021年度に日本学術振興会科学研究費補助金(挑戦的萌芽)研究を受託し、東北地域の外国人定着

支援システムの構築に関する研究を開始した。今後は研究を活かして、本カリキュラムにおける教育活動をさらに充実させていきたい。

謝辞

本稿で開発したカリキュラムは、2019年度東北大学高度教養教育・学生支援機構教育開発推進経費の助成を受けたものである。

参考文献

- 出井康博「コロナ禍でも大忙し、留学生にとってアルバイト「登竜門」の現場とは?」, WEDGE Infinity, 2020年5月11日（閲覧2021/9/27）
- 岩渕功一（2021）「第1章 多様性と対話」岩渕功一編『多様性の対話：ダイバシティ推進が見えなくするもの』青弓社, pp. 11-35.
- 厚生労働省（2021）「「外国人雇用状況」の届出状況まとめ【本文】（令和2年10月末現在）」, <https://www.mhlw.go.jp/content/11655000/000729116.pdf>（閲覧2021/9/27）.
- 江口真紀子「論点3 見えない「特権」を可視化するダイバシティ教育とは?」岩渕功一編『多様性の対話：ダイバシティ推進が見えなくするもの』青弓社, pp. 165-174.
- 永吉希久子（2020）『移民と日本社会：データで読み解く実態と将来像』中央新書
- 松下佳代・京都大学高等教育研究開発推進センター編（2015）「序章 ディープ・アクティブラーニングへの誘い」松下佳代編『ディープ・アクティブラーニング—大学授業を深化させるために—』勁草書房, pp. 1-27.
- 宮城県（2020）「2015-2020宮城県地方創生総合戦略「復興を未来につなぐ 道標」～宮城のネクスト・ステージを拓き 日本のネクスト・スタンダードを創る～（改訂版）」, <https://www.pref.miyagi.jp/uploaded/attachment/782374.pdf>（閲覧2021/9/27）.
- 宮城労働局（2021）「「外国人雇用状況」の届出状況まとめ（令和2年10月末現在）」, <https://jsite.mhlw.go.jp/miyagi-roudoukyoku/content/contents/000809005.pdf>（閲覧2021/9/27）.

溝上慎一 (2015) 「第1章 【アクティブラーニングの現在】
アクティブラーニング論から見たディープ・アクティ
ブラーニング」松下佳代編『ディープ・アクティブラー
ニング—大学授業を深化させるために—』勁草書房,
pp. 31-51.

【報告】

基礎ゼミ「科学のミカタ」における チームコミュニケーションツール Slack の活用

富田 知志¹⁾*

1) 東北大学高度教養教育・学生支援機構

2021（令和3）年度第1クォーターに基礎ゼミ「科学のミカタ」を実施した。その中でオンラインのチームコミュニケーションツール Slack を利用した。ソーシャル・ネットワーキング・サービス（SNS）に慣れ親しんだ受講生には、困難なく使いこなせるツールであった。教員にとっても Slack の活用は、受講生全体での議論と各受講生との直接コミュニケーションの両立を可能とし、受講生個人レベルや興味に応じたきめ細やかな教育に有効であった。特にレポートの提出、受理、コメント、返却の際に威力を発揮した。1クォーターのあいだに受講生と教員合わせて21名のメンバーの間で交わされたメッセージ数は1,581件に上った。新型コロナウイルス感染症（COVID-19）との共存を求められるウィズコロナの時代に、受講者と教員、および受講者どうしがお互いに向かい合い意見を交換する演習型授業を効果的に行うためには、Slack のようなチームコミュニケーションツールを積極的に活用することが重要となる。

1. はじめに

新入生を対象にした基礎ゼミの目的は、「高校での学び」から「大学での学び」へ転換を図り、大学での教育及び研究の導入とすることである（令和3（2021）年度 全学教育科目履修の手引）。20人以下の少人数教育であり、受講生には主体的・積極的な授業参加が求められている。特に教員と受講生、および受講生どうしがお互いに向かい合い意見を交換することを重要視しているため、授業形態は受講生の能動的な学修への参加を取り入れた「演習型」が主体となる（令和3年度 全学教育科目「基礎ゼミ」の実施について）。

2021（令和3）年度第1クォーター（1Q）は、新型コロナウイルス感染症（COVID-19）の収束が見通せず、ワクチン接種も始まっていない時期であった。このような状況で、少人数とは言え、お互いに向かい合い意見を交換する演習型授業をどのようにして行うかは、各教員が頭を悩ませながら知恵を絞ったところであろう。本稿ではその一つの試みとして、基礎ゼミ「科学のミカタ」でのチームコミュニケーションツール Slack の活用を紹介したい。

2. チームコミュニケーションツール Slack

Slack は米国 Slack Technologies Inc. が提供する、オンラインでのチームコミュニケーションツールである¹⁾。仕事でのプロジェクト遂行に用いるチャットアプリ、と理解していただければ良い。図1に Slack のデスクトップアプリの様子を示す。最も左側（図1A）に、各プロジェクトに対応する「ワークスペース（WS）」のアイコンが並んでいる。今回は基礎ゼミ用に新たに WS を立ち上げた。その横（図1B）にはワークスペースにおいて多人数で、議論や情報・ファ



図1. Slack アプリの画面。A：ワークスペース（WS）、B：チャンネル（Ch）、C：ダイレクトメッセージ（DM）、D：チャット履歴、E：入力

*）連絡先：〒980-8576 仙台市青葉区川内41 東北大学高度教養教育・学生支援機構 tomita@tohoku.ac.jp

イルの共有などのコミュニケーションを行う「チャンネル (Ch)」が話題ごとにリストされている。さらに図1Cには1対1でコミュニケーションできる「ダイレクトメッセージ (DM)」が可能な参加者がリストされている。右側 (図1D) には, ChやDMでのチャットの内容や共有されたファイルが時系列で表示される。ファイルはアプリ上でのプレビューが可能である。図1Eにメッセージを書き込む。またここにファイルをドラッグ&ドロップすることで共有することができる。FacebookやLINEなどソーシャル・ネットワーキング・サービス (SNS) やチャットアプリに慣れ親しんだ受講生には利用しやすいと思われる作りとなっている。検索可能な1万件のメッセージと5GBのファイルストレージが利用でき、古いメッセージはアーカイブ可能であるので、無料のフリープランであっても利用に大きな問題はない。

利用に当たっては、まず主催者 (今回の場合は教員) がWSを作成する。主催者に電子メールで招待されると、新規のメンバー (今回の場合は受講生) はWSに参加することができる。いったん参加すると、参加者が新たなChを作ることも可能である。そのChに参加できるメンバーを指定でき、WS内でのChの公開/非公開を選択できるなど、運用の自由度は高い。

筆者は自身の研究においてSlackを活用しており、その直観的な操作法と情報の一元化を便利に感じていた。特に電子メールでは分散しがちな情報が、SlackではChごとに時系列に並ぶため、経緯を過去に遡って把握しやすい。またファイルの共有がドラッグ&ドロップで簡単に行え、Slack内でもプレビューができることから、複数の共著者との論文の執筆などで威力を発揮する。これは、のちに述べる、今回の基礎ゼミの後半の目的が科学的 (論理的) 文章の執筆の実践であったことから魅力的な点である。今回は幸いなことに第1Q期間中は対面で実施できたが、「新型コロナウイルス感染拡大防止のための東北大学の行動指針 (BCP)」レベルの上昇に伴う、完全オンライン化という不測の事態に備えるためにも、基礎ゼミでのSlackの導入を決めた。

3. 基礎ゼミ「科学のミカタ」

3.1 目標

今回の基礎ゼミには、二つの目標を設定した。第一の目標は、受講者の科学に対する当面の立ち位置を確立することである。第二の目標は、論理的な文章を読み・書く能力を身に付けることである。この目標設定の理由について以下で述べる。

20年前の2001年度に基礎ゼミが試行的に開始される直前に、基礎ゼミの5つの目標が示されている (大瀧2000)。少し長いが以下に引用する (下線は筆者)。1) 新入生の期待と意気込みに応え、さらに学問研究への意欲を高める。2) 将来専門教育を学ぶにあたり、より広い視野と柔軟な思考力を培う。3) 学問のおもしろさと重要性、学問への取り組み方、調査・観察・体験・実験の重要性、推論方法、思考の整理の仕方、考えの表現方法、学問的討議 (debate) や共同作業の仕方を習得し、主体的に学問行動のできる能力を培う。

4) 教官と学生、学生相互間の学問的、人間的関係を密にすることによって、大学人としての意識や人間関係を育み、今後の大学における学問生活と学生生活が軌道に乗るようにする。5) 大学を卒業した後も現代社会で知的市民として活躍できる教養・技法・倫理を身につけた人材を育成する。つまり教員ができることは、意気揚々と新生活を始めた新入生の自主性を重んじて (極力邪魔をしないように)、広く俯瞰的な視点を提供し、緊密なコミュニケーションを元に受講生ごとに異なる新しい世界の扉の前までともに歩き、真の意味での教養人を涵養すること²⁾、と解釈できる。

ところで基礎ゼミのような初年次教育は、米国ではFirst Year Seminar (FYS) と呼ばれ、1970年代以降に広まったとされている (山内2004)。FYSでは共同体意識を醸成し、大学の教育システムに対する理解を深めることが主な目的である。具体的には、他の専攻分野の教員・学生との相互交流を図り、大学や地域に対する愛着を育むことが大切である。特に、異分野の同級生や教員と直接接することにより、自分の所属する大学の学習資源としての豊かさを、肌身をもって感じることは、入学直後の新入生には重要である。それによって自分がこの大学に所属することで何ができるか、を真剣に考えることができるであろう。逆に、教

員の側からすれば、自らが所属する専門以外の学生と接することで、総体としての東北大学の学生が秘める可能性を感じることができる。

以上を考慮に入れ、基礎ゼミのテーマを検討した。担当教員の専門性に基礎を置いたものになることは当然である。しかしながら、基礎ゼミは専門教育そのものではない。理想は「最良の専門家による、最良の非専門教育」であると考えられる（北海道大学「授業担当者のための一般教育演習ガイドライン」）。よってテーマは、あえて大きく広げて「科学」とした。ここには筆者が専門の自然科学のみならず、人文・社会科学も含んでいる。そして基礎ゼミの目標は、様々な顔を持つ科学をどのように見るかについて考え、議論することとした。すなわち、同じ科学的事実が立場の違う人には異なって見えること、科学がもたらす利益と弊害、科学ができることとできないこと、などを議論することを通じて、そもそも科学とは何だろうかについて俯瞰的に考え、受講生自らの科学に対する当面の立ち位置を確立することを、第一の目標にした。

次に第二の目標として、論理的文章を読み・書く能力を身に付けることとした。この目標設定は、筆者が別に企画・運営を担当する「自然科学総合実験」での経験に起因している。理科系の1年生がほぼ必修の「自然科学総合実験」は、科学的な文章を書く能力の獲得を目標のひとつに掲げている（自然科学総合実験テキスト2021）。しかしながら、論理的文章を書くトレーニングをこれまでほとんど受けていない新入生に、大規模な学生実験で文章を書くトレーニングまで行うことは困難であると筆者は感じていた。筆者の個人的な経験でも、レポートや論文など科学的（論理的）文章のトレーニングは、学部4年生で研究室に配属されてから、指導教官に赤ペンで原稿を真っ赤にされながら積んだ記憶がある。つまり文章を書く能力は、基本的に1対1でやらないと鍛えられないことは実体験として学んでいる。よって新入生が持つ論理的な思考力に更に磨きをかけるためにも、論理的文章を読み・書く能力を、教員との1対1のやりとりを通じて身に付けることを基礎ゼミの二つ目の目標とした。

「自然科学総合実験」と講義科目との連携の試みは、2012年の外部評価委員コメントでも提案されている。

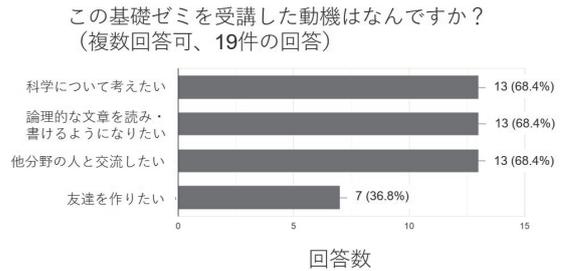


図2. この基礎ゼミの受講動機（最終アンケートより）

そこでは、自然科学総合実験と自然科学系の講義科目は現状では完全に別になっているが、本来は「シームレスな科学」を扱ったペアとなる講義科目があつて然るべき、とあつた。このように理科系学生にはほぼ必修である「自然科学総合実験」と連携し、相補的な授業を模索する意図も今回の基礎ゼミに込めた。

図2に基礎ゼミ最終回にGoogle Formsを用いたアンケートで、「この基礎ゼミを受講した動機はなんですか？」と聞いた設問に対する回答（選択制、複数回答可）を示す。20名中19名から回答があつた（回答率95%）。これを見る限り、7割近くの受講生が「科学について考えたい」「論理的文章を読み・書けるようになりたい」「他分野の人と交流したい」と希望していた。論理的文章を読み・書く能力は受講生も求めているようである。なお「友達を作りたい」という回答も4割近くおり、受講生どうしの横の繋がりを作ることも重視していることもわかる。このような各受講生オーダーメイドに近いきめ細やかな教育には、クラス全体と個人にそれぞれ直接的にアクセスできるSlackのようなチームコミュニケーションツールは有効であると考えられる。

3.2 実施内容

授業は2021年度の第1クォーターの、月曜日3・4講時にすべて対面で実施した。受講生は文科系、理科系を合わせて20名であつた。その内訳は文学部2名、教育学部1名、経済学部2名、理学部3名、薬学部1名、工学部10名、農学部1名であつた。実施場所は主に川内北キャンパスの学生実験棟の1階実験室であつた。また特にグループワークなどは、3密回避のために天候が許せば学生実験棟の中庭でも実施した。

日程と構成は以下の通りである。前半の第1-7回が目標1「科学とは何かを考える」に、後半の第8-14回が目標2「論理的文章を書く能力を磨く」に対応している。

4月19日 第1回「目的と進め方」、第2回「科学の様々な顔」

4月26日 第3回「科学の様々な顔」「見方によって印象が変わる例を各自で考える」、第4回「グループ課題の設定・調査」

5月10日 第5-6回「グループ課題の発表とディスカッション」

5月17日 第7回「グループ課題発表会の振り返り」、第8回「科学の文法I」

5月24日 第9回「科学の文法II」、第10回「実験とレポート執筆」

5月31日 第11回「レポートの相互検討」、第12回「レポートのリバイズ」

6月7日 第13回「青葉山見学会」、第14回「全体のまとめ」

初回の開催場所等のアナウンスはGoogle Classroomを使い、それ以降はSlackに移行した。Slackでは、この基礎ゼミ用にWSを準備した。Chには全体アナウンス、科学のミカタ、雑談部屋を設けた。一方、DMは各受講者との個別の議論やレポート課題の提出・コメント・返却に用いた。

4. 実施状況と Slack の活用

4.1 1週間の流れ

Slackには「アナリティクス」という機能があり、無料プランであっても、WSの使用時間、アクティブメンバー数、コメントがパブリックかプライベートか、などの簡単な解析結果が提供される。今回の基礎ゼミのWSでは1クォーターの期間で、投稿されたメッセージの数は、1,581件に上った。メンバーは受講生と教員合わせて21名なので、単純計算でひとりあたり75件のメッセージを投稿したことになる。言うまでもなく教員の投稿メッセージ数が最も多いので、この値はあくまでも目安である。しかし受講生と教員、及び受講生間のコミュニケーションはSlackを用いることで促進されたことは間違いないだろう。ファイルスト

レージは総計233MBであったので、5GBの上限には十分余裕があった。以下ではSlackの活用という視点から、1週間の流れ、グループ課題、模擬実験、雑談部屋、青葉山見学に関して報告する。最後に、受講者の声も紹介する。

受講生には毎回、Slackの全体アナウンスを通じて予習を指示した。予習は主にオンラインの文章（ブログなど）や書籍のコピーなどに目を通してくることであった。そのうえで月曜日の3・4講時に基礎ゼミを対面で行った。なお対面実施ではマスク着用、換気、手指消毒を徹底した。加えて、教室形式の講義室ではなく実験机が並ぶ実験室を使用したため、受講者が向かい合わないように、互い違いに間隔を空けて着席させるなど配慮した。座席は自由とした。学生実験棟にはEduroamが完備されているため、授業にはノートパソコンやタブレットなど各自のデバイスを持参させた。持参率はほぼ100%であった。これにより授業中の資料PDF等の配布も、Slackを用いて可能であった。

授業では可能な限り受講生に自分の考えを話してもらうことに努めた。その際に、以下のクラスルールを設けた。それは「他人を否定しない」「他人を笑わない」の2つである。そのかいもあってか、積極的に発言する受講生が多く、期待と意気込みが感じられた。受講生の発言内容は、その場で有志の速記係に記録してもらった。この記録は、教員が授業後に作成し配布するレジュメに反映させた。

毎回、授業の最後に宿題を出した。宿題は、新聞記事を読んだ感想の執筆、グループ課題の議論・発表準備・要旨作成、他メンバーの要旨の査読とコメントと要旨改訂、模擬実験レポートの作成と査読と改訂などであった。宿題のメ切は金曜日の24時として、SlackのDMを通じて受講生に提出させた。教員は提出された宿題に目を通し、コメントを付けて、Slack経由で返却した。

4.2 Slackの利用状況

「アナリティクス」機能を用いて、アクティブな（少なくとも1つのChまたはDMでメッセージを読んだまたは投稿した）メンバー数を解析したところ、第1回の4月19日から最終回の6月7日までの50日間は毎

週、基礎ゼミが行われる月曜日と宿題提出の金曜にはほぼすべてのメンバーがアクティブな状態であったことが分かった。この期間中にメッセージを投稿したメンバー数は、のべ291人であった。これは平均して毎日5.8人がメッセージを投稿している計算となる。Slackというツールを使うことで、基礎ゼミ内での日常かつタイムリーなコミュニケーションが促進されたと考えられる。

更にメンバーがどこで（公開のパブリックChか参加者限定のプライベートChかDMか）会話しているかを解析した。その結果、受講生がグループ課題のために作成したプライベートChでの投稿が100%を占める日が5月の大型連休中に数日あった（4月29日はアクティブなメンバー9人でメッセージを投稿したメンバー5人、5月1日はアクティブなメンバー8人でメッセージを投稿したメンバー3人）。連休明けのグループ課題発表会に向けた受講生どうしのコミュニケーションが、連休中にも関わらず活発に行われたことを示している。また基礎ゼミの後半では、要旨やレポートのやり取りが頻繁に行われたことを反映して、DMへのメッセージの投稿が大半を占めた。

4.3 グループ課題

第4回ではグループで課題を設定し、議論を開始した。グループ課題は教員から4つの候補を提案し、その中からひとつ選んでもらった。グループ課題を行うときには、文理が均等になるように配慮しながら5名ずつ4班に分けた。発表に向けた準備ではGoogleのMeetなどオンラインミーティングも活用した。

第5-6回では、グループ課題の発表会を行った。発表は1グループ15分の持ち時間とした。発表にはパワーポイントやキーノートなどのプレゼンテーションソフトを利用した。発表のタイトルは「科学にできることとできないこと」「科学の限界を問う」「遺伝子組み換え食品-安全と安心の間の壁」「科学と宗教」と、いずれも簡単には答えの出ない問題ばかりであった。その後、10分間の質疑応答・ディスカッションを行った。

各グループのプレゼンテーションでのパソコンの使用、発表の仕方は手慣れていた。これまでも（スー

パーサイエンスハイスクールなどで）同様の経験がある学生もいるようであった。一方で、発表の内容に関していえば、他人の意見を引用して紹介することに終始する、いわゆる“調べ学習”が多かった。そこで「あなたたちグループとして、もしくはあなた個人としてどう考えるのか」という質問を教員から発することで、“調べ学習”からの脱却を目指した。第7回では発表会の振り返りを行った。

第6回には、発表会での各グループの発表内容を、A4一枚の要旨にまとめる宿題を出した。その後それを同じ班のメンバーにSlack経由で配布して、コメントをもらい、そのコメントを元に改訂することを第8回の宿題とした。同じ課題に対して、他者が書いた文章を読む機会はそれほど多くないので、俯瞰的な視野を養うことに役立つ。これらのレポートのやり取りは、SlackのDMを用いてスムーズに行えた。

4.4 模擬実験

第10回にはグループで模擬実験を行い、より実践的なレポートの執筆に取り組んだ。模擬実験は、「サイコロを振って知る“放射能の減り方”」であった。正六面体のサイコロ100個を同時に振り、1の目が出たら取り除くという作業を繰り返し、サイコロの数がどのように減少するかを観察し、放射性元素の壊変のアナロジーとして考える実験である。実験結果のまとめかた、表やグラフのまとめ方、考察の仕方などを示して、レポート執筆を宿題とした。提出されたレポートを、教員がエディタとして、別の班の2名の匿名の査読者に送った。

第11-12回に受講生は自らの担当レポートの査読レポートを作成した。その後、査読報告書をエディタである教員に提出し、教員はそれらを取りまとめてレポートの筆者に送り、改訂を促した。これらのプロセスは、将来受講者が研究の現場で体験する論文執筆・投稿・査読・改訂と同じであることは受講生に事前に説明してある。その後、改訂された最終版を取りまとめて、基礎ゼミの成果としてひとつのPDFファイルにまとめ、受講者に配布した。これらレポートの提出、査読報告書の提出と受け取り、改訂版レポートの再提出は、SlackのDMを用いることがなければ実施は大

変困難であったであろう。

4.5 雑談部屋

息抜きの為に、基礎ゼミの内容とは直接関係ない雑談をする雑談部屋Chを設けた。このChでは受講生から「文化相対主義は学問にも当てはまるか」などの話題が提供され、議論が行われた。また教員からは、料理のレシピや皆既月食に関する情報提供を行った。初回以降の受講生どうしはLINEなど別途SNSで繋がっているようで、雑談部屋は総じて教員からの一方的な情報発信に終わった。

4.6 青葉山見学

第11-12回に受講生全員と個別に短く面談を行った。そこで最終第13-14回にやりたいことを聞いたところ、青葉山を見学したいという声が上がった。確かに1年生は、まだ青葉山キャンパスに行ったことが無い学生が多い。また文科系の学生は、この後も青葉山キャンパスに足を踏み入れることは無いのかもしれない。よって第13回は、共同体意識を植え付け、大学や地域への愛着を育むというFYSの目的にもかなう青葉山キャンパスの見学を行った。筆者が兼任で所属する理学研究科物理学専攻の実験室の見学、青葉山新キャンパスと工学部キャンパスなどを散策した。その後、川内北キャンパスで最終回の全体のまとめを行った。

4.7 受講生の声

Slackなど情報通信技術（ICT）を用いることに対する、受講生の意識を最終回のアンケート（19名回答）で聞いた。図3は、「技術的に難しかったことはなん

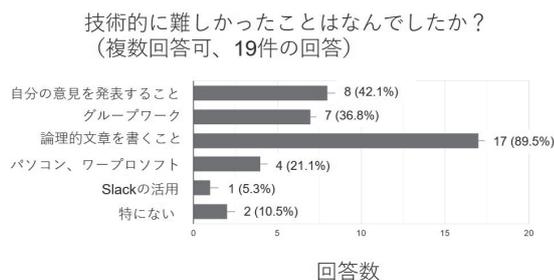


図3. この基礎ゼミで技術的にむずかしかったこと
(最終アンケートより)

でしたか？」という問いに対する回答である。回答では、Slackの活用を難しく感じた受講生は1名（5%）であり、大半の受講生たちは問題なくSlackを使いこなし、基礎ゼミを修了したことが分かる。

なおそれ以外に難しかったことは「論理的文章を書くこと」が90%と最も多く、やはり論理的文章の執筆には苦手意識があるようである。次いで「自分の意見を発表すること」が42%、「グループワーク」が37%となっている。「パソコン（ワープロソフト）の利用」は21%と比較的少ないことがわかる。

5. おわりに

人文・社会科学や自然科学を問わず広い意味での科学について考え、科学的文章を書くトレーニングを行う基礎ゼミ「科学のミカタ」においてチームコミュニケーションツールSlackを活用した事例を紹介した。SNSに慣れ親しんだ世代には、Slackは困難なく使いこなせるツールであった。教員にとっても、受講生全体で議論でき、また各受講生と直接コミュニケーションをとることもできて便利であった。またレポートの提出、受理、査読、コメント、返却などもスムーズに行うことができた。COVID-19との共存を強いられるウィズコロナの時代に、受講者と教員、および受講者同志がお互いに向かい合い意見を交換する演習型授業を効果的に行うためには、ISTUやGoogle ClassroomやMeetなどと共にSlackのようなチームコミュニケーションツールを活用することが重要になる。

謝辞

今回の基礎ゼミ実施に際して、相談に乗っていただき、学生実験棟の使用を許可頂いた高度教養教育・学生支援機構 教育内容開発部門 自然科学教育開発室の中村教博教授に感謝を申し上げる。

注

- 1) <https://slack.com/intl/ja-jp/>
- 2) ここでの「教養」の意味は、哲学者の鷲田清一の言葉を借りると「絶対になくしてはならないものと、あればいいけどなくてもいいものと、端的になくていいもの、そして絶対にあってはならないもの。世

界を前にしてこの四つを大きく見分けられる」力である（鷺田2013）。言葉を替えると、映画監督の河瀬直美が劇中で用いたセリフ「忘れていいことと、忘れたらあかんことと、それから忘れなあかんことと」をきちんと仕分けできる判断力であると言える（河瀬2003）。

参考文献

- 北海道大学高等教育機能開発総合センター高等教育研究部（2002）「授業担当者のための一般教育演習ガイドライン」
- 河瀬直美（2003）「沙羅双樹」
- 大瀧保（2002）「新入生のための少人数教育『基礎ゼミ』について」『大学教育研究センター広報（曙光）』，第10号，pp.7-8
- 東北大学（2020）「令和3年度全学教育科目「基礎ゼミ」の実施について（依頼）別紙1」
- 東北大学（2021）「令和3（2021）年度 全学教育科目履修の手引」http://www2.he.tohoku.ac.jp/center/keiji/info/r03_03-1.pdf（閲覧2021/9/14）
- 東北大学自然科学総合実験テキスト（2021）東北大学出版会
- 鷺田清一（2013）「パラレルな知性」
- 山内乾史（2004）「現代大学教育論 学生・授業・実施組織」東信堂

【報告】

全国3大新聞にみるうつ病の医療情報

－テキストマイニングによる解析－

北 浩樹^{1)*}, 伊藤千裕¹⁾, 木内喜孝¹⁾

1) 東北大学高度教養教育・学生支援機構

うつ病は一般に抑うつ気分や意欲低下, 悲観的思考, 思考や行動の遅延, 食欲・睡眠の障害などによって特徴付けられる。うつ病患者はメディアを通じてもうつ病に関する医療情報を取り込んでいると考えられるが, どのような情報が提供されているかは明らかではない。本研究では, メディアとして新聞を取り上げ, うつ病に関する記事の解析をテキストマイニングによって行った。その結果, 特徴的な語としては「自殺」が最も多く, 題材としてはうつ病の概要やうつ病患者の実態はもとより, 自殺や労災に関するものが多かった。自殺と労災の題材は重要な医療情報の提供の観点からも, うつ病が社会に与える影響の観点からも的確に選択されていたと考えられた。しかし, うつ病を構成する主要な症状である睡眠を題材とした記事は少なかった。

1. 緒言

うつ病は一般に抑うつ気分や意欲低下, 悲観的思考, 思考や行動の遅延, 食欲・睡眠の障害などによって特徴付けられるが, その生物学的な背景は不明である。そのため今日の精神疾患診断基準の主流である米国精神医学会が発行する精神疾患の診断・統計マニュアル(DSM-5)¹⁾では, うつ病(うつ状態だけを繰り返す単極性うつ病)の特徴は, ①抑うつ気分, または②興味または喜びの喪失のいずれかが少なくとも2週間存在することとされている。かつ, そのほかの症状(食欲の変化, 睡眠の変化, 精神運動性の変化, 疲労感または気力の衰退, 無価値観または罪責感, 思考力や集中力の減退, 死についての反復志向や計画)と合わせて5つ以上の症状が同じ2週間の間に存在し, 病気の機能からの変化を起し, それが臨床的に苦痛または社会的, 職業的に機能の障害を起していることが, うつ病の診断基準となっている。

このようなうつ病をはじめとした双極性障害(躁うつ病)を含む気分障害の患者数は全てのライフステージにわたって増加している²⁾。患者数増加の医療サイドの要因としては, 上述のDSM-5の如く各精神症状の特徴を列挙した一覧を用いて該当項目を機械的に当

てはめるといふ, 誰もが使えるように工夫された操作的診断の導入にあると考えられている。つまりうつ病診断の幅が広がったことが直接的にうつ病の診断を増加させた³⁾。さらに従来は精神科医だけが診ていたうつ病を, 副作用が少ないとされる抗うつ薬の普及も相俟って, 一般診療科の医師も診るようになったことが患者数増加の底上げをしている。次に患者サイドの要因として, うつ病の啓発活動により自らうつ病を疑って気軽に受診する人の増加が考えられている。また結果として比較的軽症のうつ病や, 多様な病型の人が受診に至る割合が増加している⁴⁾。

うつ病の社会的背景に着目すると, 特に就業世代において長引く不況や経済状況の悪化, 失業率の上昇などのために, うつ病を惹起する種々の社会・心理的要因が増加しており, このようなストレス負荷の増大の結果, 職場のメンタルヘルス不調への対策の必要性が生じている³⁾。うつ病は社会的損失を増大⁵⁾させることから, わが国としても労働安全衛生法を改正して, いわゆるストレスチェック制度を導入した⁶⁾。このようにうつ病は患者自身にとっても社会全体にとっても, その重要度を増している。

うつ病に関する医療情報は受診時には医師から直接

*) 連絡先: 〒980-8576 仙台市青葉区川内41 東北大学保健管理センター hiroki.kita.e7@tohoku.ac.jp

受け取るものの、メディアやWebの影響力を鑑みると、受診前に患者自身がメディアやWebなどから直接取り込むことも多いと考えられる。特にうつ病の診断基準を示したDSM-5では、診断法が分かりやすくマニュアル化されているとも言えることから、受診前にインターネットで調べて自己判断してくる患者が増えたとの指摘がある⁷⁾。そのためメディアやWebにおけるうつ病に関する医学情報の重要度もまた増している。

しかしメディアやWebによるうつ病に関する報道の実態は、我々が検索した限りでは報告されていない。臨床の場では、医師が患者にうつ病がどのような病気であるかをよく説明し、患者の症状や社会的背景を十分に考慮したうえで診断を下し、エビデンスも含めた患者への十分な説明と話し合いを通じて適正な治療法を選択する。この過程におけるうつ病の説明は治療の端緒となる重要事項といえる。これに際して、メディアやWebによって報道される医療情報を踏まえたくて患者と向き合えば、より効果的に患者との意思の疎通が可能となる。

そこで我々は、うつ病がメディアやWebによってどのように報道されているかの検証が必要と考えた。本研究ではメディアとして新聞を取り上げ、うつ病に関する記事を検索し、その報道内容を検討する。なお新聞記事は膨大な資料となるため、計量的テキスト分析であるテキストマイニングの手法を用いた。

2. 資料および方法

2.1 資料

研究対象を全国3大紙である読売新聞、朝日新聞、毎日新聞の3紙とし、各々の新聞記事データベースであるヨミダス歴史館、聞蔵II for Libraries、毎索を用いて記事の検索を行った。検索期間は2016年1月1日から2020年12月31日の5年間、キーワードは「うつ病」として検索し、検索結果として得られた記事のテキストデータを資料とした。

2.2 方法

テキストデータのテキストマイニングを、ソフトウェアKH Coder^{8,9)}を用いて行った。分析に際しては、まず資料とした各記事の見出しと本文のテキストデータをもとに、すべての語から重複、および助詞や助動詞のような一般的な語を除外して分析対象とする語を抽出した。さらに読売新聞、朝日新聞、毎日新聞の各紙の内容がどの程度似通っているかの概略を、抽出した語の出現回数の比較によって確認した。

次に、共起ネットワーク分析、クラスター分析、および対応分析を行った。共起ネットワーク分析は、出現パターンの似通った語、すなわち共起の程度を分析する手法である。語と語の関連性（共起性）の程度を示す指標としての距離係数はJaccard係数を用い、程度が強い語を線で結んだネットワーク図を作成した。

表1. 抽出上位100語

抽出語	出現回数	抽出語	出現回数	抽出語	出現回数	抽出語	出現回数	抽出語	出現回数
人	4,991	患者	1,672	認める	1,321	病気	1,044	対応	903
うつ病	4,862	認定	1,659	原因	1,320	企業	1,041	社員	895
自殺	4,060	会社	1,639	子ども	1,316	勤務	1,038	不安	884
障害	3,573	心	1,613	過労	1,311	ストレス	1,014	疾患	875
男性	3,293	多い	1,594	労災	1,289	夫	1,004	行う	874
精神	3,248	治療	1,527	地裁	1,257	説明	1,000	市	873
労働	2,788	裁判	1,501	日本	1,245	職場	969	対策	864
社会	2,299	病院	1,490	関係	1,240	事件	966	影響	863
女性	2,294	医療	1,478	職員	1,233	教授	962	上司	861
受ける	2,187	考える	1,471	状態	1,212	国	952	長時間	852
自分	2,186	発症	1,463	被告	1,212	感じる	939	聞く	838
支援	2,038	遺族	1,449	診断	1,158	見る	932	知る	832
話す	2,031	問題	1,449	健康	1,146	賠償	930	電話	829
生活	2,028	当時	1,446	センター	1,134	増える	925	声	817
相談	2,023	家族	1,445	調査	1,129	生きる	921	責任	816
思う	1,894	必要	1,425	介護	1,118	妻	918	訴える	814
時間	1,886	働く	1,420	医師	1,113	母親	914	全国	808
仕事	1,852	言う	1,409	症状	1,106	自宅	912	業務	795
判決	1,733	研究	1,363	出る	1,092	活動	910	学校	794
求める	1,718	認知	1,352	県	1,087	指摘	903	訴訟	792

クラスター分析は、語を互いの類似度に従って段階的にグルーピングして、いくつかのグループに分割する手法で、出現パターンが類似している語の群を特定する。クラスターの結合方法はWard法、距離係数はJaccard係数を用い、分析結果として結果がまとめられていく様子を示す樹形図（デンドログラム）を作成した。対応分析は、出現パターンの似通った語を探索し、各々の語の出現パターンから成分を読み取る手法である。この分析結果として語の出現パターンを可視化した図を作成した。

3. 結果

3.1 記事数および語数

各紙の検索ヒット記事数は、読売新聞：1237件、朝日新聞：1260件、毎日新聞：643件、合計3140件であった。このうち著作権などの関係で記事本文を参照できない記事を除くと、読売新聞：1201件、朝日新聞：1259件、毎日新聞：633件となった。これらの合計3093件を研究対象の記事とした。

これらの語の出現回数を見ると、「人」(4,991回)が最も多く、次いで「うつ病」(4,862回)、「自殺」(4,060回)が多かった。さらに「障害」(3,573回)、「男性」(3,293回)、「精神」(3,248回)、「労働」(2,788回)、「社会」(2,299回)、「女性」(2,294回)が続いた(表1)。

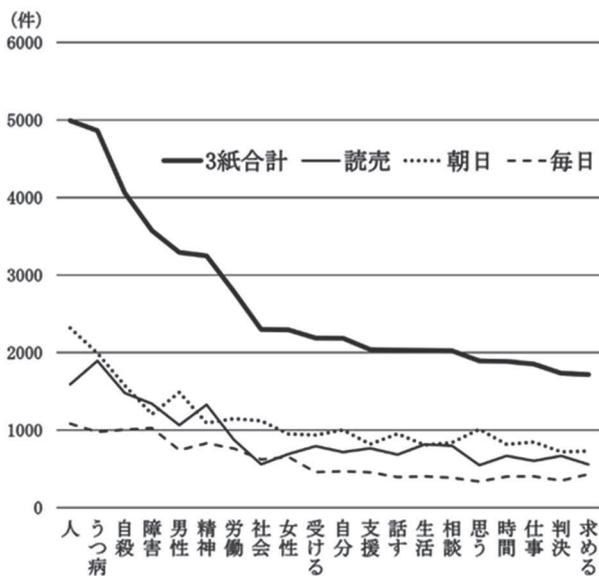


図1. 語の出現回数の各紙別比較

3.2 語の出現回数の各紙別比較

語の各紙別の出現回数を3紙合計での出現回数の上位20位までの順に並べ、3紙合計での出現回数数と共に図示した(図1)。すると各紙における語の出現の様子は各紙間でも、3紙合計との比較においても概ね似通っていた。

3.3 共起ネットワーク分析

語のまとまりから8つのグループに分類された。8つのグループは各々、「裁判」「自覚症状」「治療」「うつ病の概要」「発症」「労災」「労働条件」「自殺」の特徴を有していた(図2)。

3.4 クラスター分析

語は類似性の高い組み合わせからクラスターが形成され、6つのクラスターに分類された。これらの8つのグループは各々、「裁判」「労災」「うつ病の概要」「治療」「社会環境」「自覚症状」の特徴を有していた(図3)。

3.5 対応分析

出現パターンの似通った語を可視化した結果として、関連の強い語群は近くに、弱い語群は遠くに布置(プロット)される。また原点近傍に布置される語は平均的に出現している語で、原点から外れている語は出現が特徴的な語となる。

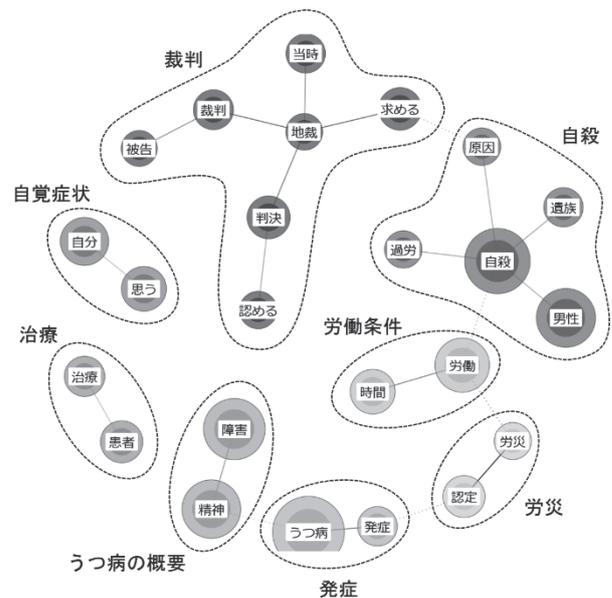


図2. 共起ネットワーク分析

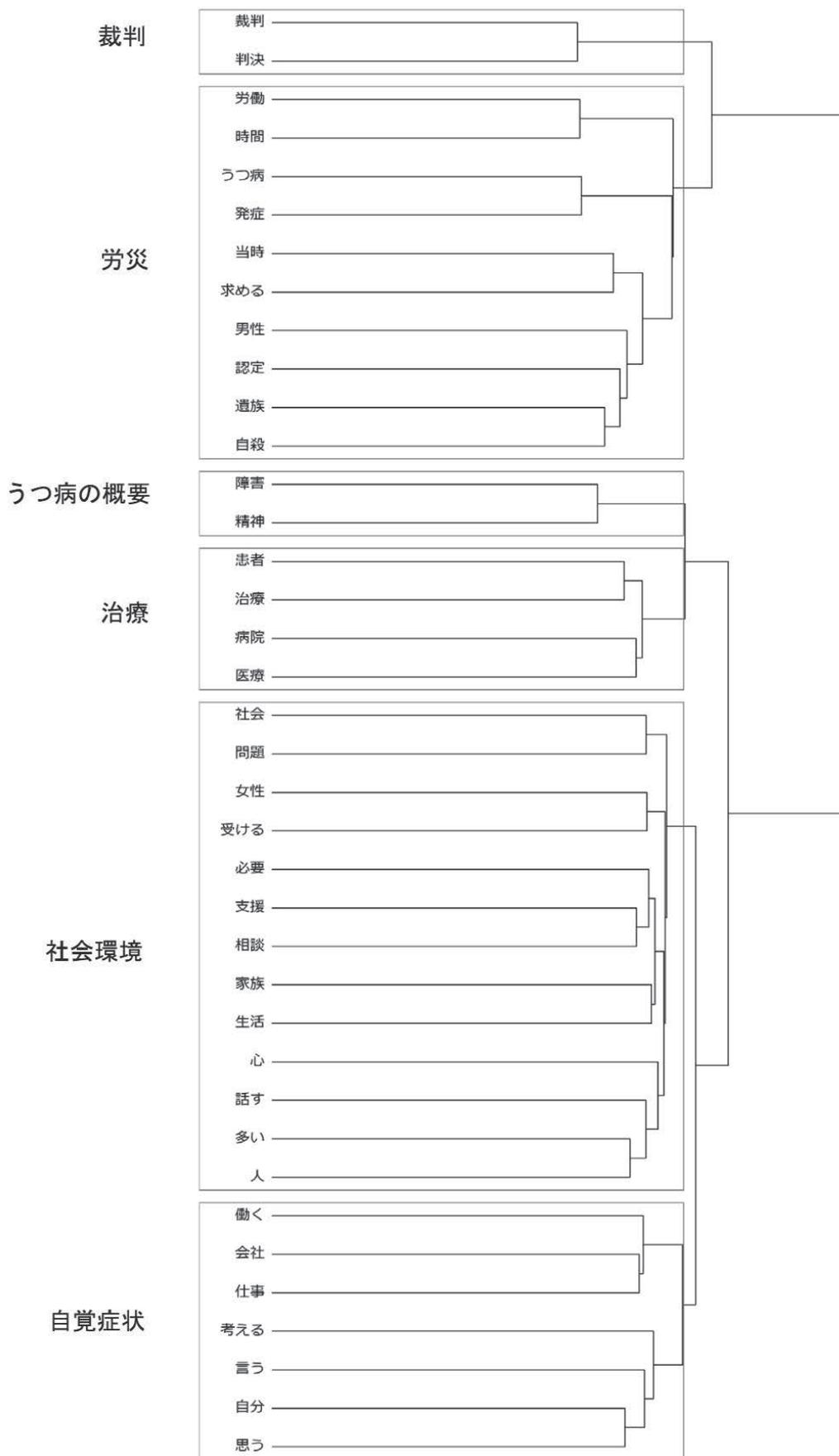


図3. 自覚症状

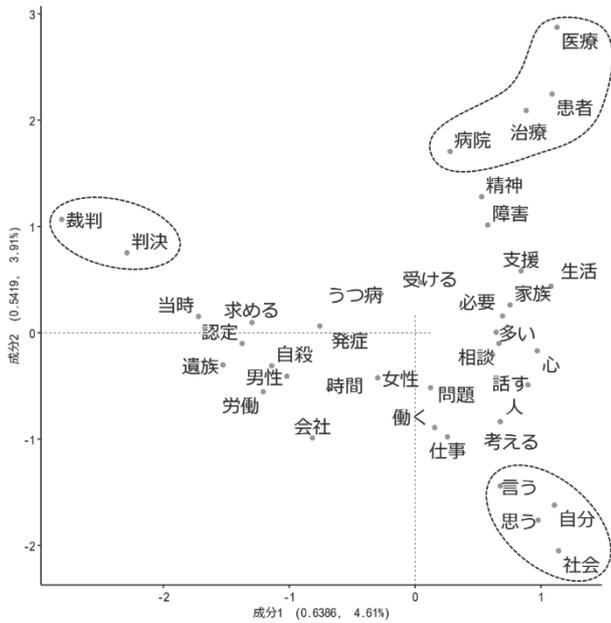


図4. 語の出現回数の各紙別比較

左右方向においては、左に行くほど「裁判」「判決」などの社会的側面、右に行くほど「医療」「患者」「生活」「自分」および患者自身を取り巻く「社会」などの患者の個人的側面に関連が深い語群が布置されていることから、成分1軸には社会環境を弁別する次元と考えられた。また上下方向においては、下に行くほど患者自身を取り巻く「社会」や「思う」「自分」「言う」などの患者の自覚症状、上に行くほど「医療」「患者」「治療」「病院」などの医療施設に関連の深い語群が布置されていることから、成分2軸には受診段階を弁別する次元と考えられた。

原点近傍に布置された語群はうつ病の概要に関する語が多く、これらは出現が平均的な語群であった。また原点から遠くに近接して布置された「裁判」「判決」は裁判、「医療」「患者」「治療」「病院」は医療施設、患者自身を取り巻く「社会」や「思う」「自分」「言う」などは自覚症状に関連が深い語群で、これらは出現が特徴的な語群であった（図4）。

4. 考察

うつ病に関する記事中に出現する語の出現回数を見ると、「人」「うつ病」「自殺」が多かった。次いで「障害」「男性」「精神」「労働」「社会」「女性」などが続いた。このうち「人」は一般的な語で「うつ病」は本

研究の検索キーワードかつ疾患名であることから、具体的な特徴語としては「自殺」が最も多かったといえる。したがって、うつ病に関する新聞報道を特徴付ける重要な要素として「自殺」をあげることができる。また報道内容としては、共起ネットワーク分析（図2）とクラスター分析（図3）から、自殺、裁判、労災、労働条件、発症、うつ病の概要、治療、自覚症状、社会環境などを題材とした記事がみられた。さらに対応分析（図4）からは、うつ病の概要を題材とした記事は平均的にみられ、裁判や医療施設、自覚症状を題材とした記事は他の題材の記事との関連が弱い特徴的な記事としてみられた。自覚症状は平均的な記事としたうつ病の概要を題材とした記事にも当然含まれる構成要素である。しかし、ここで特徴的な記事とした自覚症状を題材とした記事の内容は、特定の個人の自覚症状ないしはうつ病の実態を紹介するもので、いわば症例報告のような題材を提供するという点において特徴的な語群として抽出されたと考えられる。

「自殺」の語は、特徴語としては最も多く、また共起ネットワーク分析では自殺の特徴を有するグループが抽出された（図2）。さらに他の裁判や労働条件、労災のグループであっても自殺が端緒となった事例を題材とした記事が多く、実質的には複数のグループにおいて自殺に関する記事が含まれていた。クラスター分析では「自殺」の語を含むクラスターは形成されたものの、このクラスターは他の語の組み合わせから総合的に判断して労災を特徴としたクラスターと判定した（図3）。しかしこのクラスターには「自殺」の語はもとより、自殺と関連の強い「遺族」の語もあり、自殺を内包したクラスターである。さらに裁判を特徴としたクラスターは自殺に関わる裁判の事例が多く、これもまた自殺を内包したクラスターといえる。対応分析では原点から大きく左（負の方向）に外れて布置された「裁判」「判決」の語群があった。これらは共起ネットワーク分析から明らかになった裁判のグループ、クラスター分析から明らかとなった裁判のクラスターと同類で、自殺に関わる裁判を説明する語群であり、やはり自殺と関連が深い語群といえる。またこれらの語群は原点から大きく離れていることから特徴の強い語である。一方、「自殺」の語そのものは原点近

傍に布置されており、平均的な語として解釈される。したがって、自殺に関する題材はうつ病の概要の一部として記したのから、うつ病に関わる特定の裁判に至るまで幅広く報道されていた。

自殺は、15歳から39歳までは死亡原因の1位を占めており、10歳から14歳および40歳から54歳では2位または3位となっている。悪性新生物、心疾患、脳血管疾患などの死亡が増加し始める55歳以上を除くと、多くの年代で自殺はわが国の主要な死因である¹⁰⁾。自殺の多くは経済・生活問題や家庭問題など、他の問題が深刻化する中で、これらと連鎖して、うつ病などの健康問題が生ずるなど多様かつ複合的な原因および背景を有しており様々な要因が連鎖する中で起きている¹¹⁾。自殺者の死因について生前の精神科診断を推測した報告によれば、何らかの精神障害の診断がつく自殺者は87.3%にも及び、そのうち43.2%がうつ病が含まれる感情障害であった¹²⁾。同様の報告を行った他の研究でも、90%以上、ほぼ100%の患者に精神障害の診断がつき、最も多いのは気分障害（うつ病など）であった¹³⁾。これらのことから自殺の背景には精神障害が存在し、その精神障害への対応がきわめて重要であるとされている。また何らかの精神疾患の家族歴があれば、うつ状態が遷延しやすく自殺企図が起きやすい¹⁴⁾ことが知られており、気分障害をはじめとする精神疾患の家族歴や、自殺既遂者が血縁者にいたかどうかは、診断や経過予測上も有用である¹⁵⁾。このようにうつ病と自殺には深い関連があることから、うつ病に関する医療情報として自殺に言及することはきわめて適切である。

自殺に次いで多い題材として職場のメンタルヘルス問題があげられた。職場のメンタルヘルスに関する抽出上位の語としては「労働」「仕事」「会社」「働く」「過労」「労災」「企業」「勤務」「職場」「社員」「上司」「業務」など多数あり、共起ネットワーク分析では労災と労働条件のグループ、クラスター分析では労災のクラスターが明らかとなった。職場のメンタルヘルス問題は、職場が保有するストレスが直接因または間接因となって発生するが、うつ状態を主体とする気分障害を呈する場合がほとんどである¹⁶⁾。過重労働を原因とする健康障害は、わが国では『血管病変等を著しく増悪

させる業務による脳血管疾患及び虚血性心疾患等』¹⁷⁾の労災と『心理的負荷による精神障害（自殺）』の労災¹⁸⁾として認められている。すなわち職場のメンタルヘルス問題は、勤務不良の問題に留まらず労災として認定され、ひいては死亡災害（自殺）にまで発展する深刻なものといえる。そのため自殺と同様、職場のメンタルヘルス問題に言及することはきわめて重要といえる。また新聞報道においてこれらの題材が多く扱われた理由としては、うつ病の医療情報というよりはむしろ、その社会的影響を重視する新聞特有の観点に影響しているものと考えられた。

うつ病における睡眠の問題は、初期から高頻度にみられる訴えの一つで、睡眠障害の症状はうつ病の診断を行う上でも重要な症状である。そのためDSM-5において不眠ないし過眠がうつ病の診断基準として取りあげられ、成人の大うつ病患者を対象とした多施設共同研究では84.7%に不眠がみられると報告されている¹⁹⁾。具体的な症状としては、入眠困難、中途覚醒、早朝覚醒、回復感の欠如、総睡眠時間の減少または増加、不快な夢などがあげられる^{20, 21)}。このように睡眠はうつ病における重要な医療情報となり得るにも関わらず、本研究では睡眠に関するグループやクラスターが抽出されなかった。さらに睡眠に関連する「睡眠」「不眠」「睡眠薬」「不眠症」などの語の出現回数は各々760回、210回、107回、97回と比較的少なく、うつ病における睡眠の問題は新聞報道の主要な題材ではないことが明らかとなった。これはうつ病を取り巻く社会環境ないし社会的影響としては、自殺や裁判、労働条件、労災などに関心が高いことの反映であると考えられる。そのため睡眠に関する医療情報は相対的に少なくなるものの、症状としての出現頻度の高さからみれば、睡眠に関する医療情報は新聞報道において過小評価されていると言わざるを得ない。実際の臨床場においては、うつ病における睡眠の問題を強調する必要が示唆された。

伝統的なうつ病の診断は従来診断とよばれるもので、その成因から内因性（脳機能の異常が原因）、心因性（神経症性が原因）、身体因性（身体疾患が原因）に分類して理解することで患者の病態を捉え診断されていた。しかし成因の明確な区分は困難で医師の診断

範囲にも違いがあり、診断の信頼性や妥当性の問題が指摘されていた。そのため今日主流となっているDSM-5では、既述の如く症状のみに着目して全ての症状を系統的にディメンジョン評価（多元的評価）する方法が採用されている。このような精神医学の診断学上の変化は臨床において大きな変革であった。しかし本研究結果では、合計3093件の記事中で「DSM」の語が出現したのは、わずか1件のみであった。DSM-5の導入は精神医学界では臨床上の大きな変革であっても、一般社会が求めるうつ病に関する医療情報とは異なり、双方には齟齬があると考えられる。

本研究では読売新聞、朝日新聞、毎日新聞の3紙を研究対象としたが、各紙によって記事内容に差異のある可能性がある。しかし各紙の語の出現の様子は3紙全体との比較を含めて概ね似通っていた（図1）。一般に政治や経済の報道などでは、各紙で分析・主張の内容に差異がみられることがあるが、エビデンスに基づいて構成される疾患の報道では各紙の思想、信条が及ぶことは少なく、ある程度均一化したと考えられる。したがって本研究では3紙を別個に集計せずに全体として集計し分析した。

最後に、本研究で用いた計量テキスト分析は、計量的分析手法を用いてテキスト型データを整理または分析し、内容分析 (content analysis) を行う方法である^{8,9)}。さらに従来の計量テキスト分析の手法にコンピューターを有効に活用して自然言語処理の理論と技術を適用することで、膨大なテキストデータを何らかの単位（文字、単語、フレーズ）に分解し、これらの関係を定量的に分析することをテキストマイニング (text mining) とよぶ²²⁾。我々は従来から新聞記事を対象として、種々の疾患²³⁻²⁷⁾の報道実態の分析を行ってきたが、これらは手作業によるものであった。このような方法による研究の限界として、分析者の持つ理論や問題意識の影響を受ける可能性がある。一方、テキストマイニングでは記事から語が自動的に抽出され、その結果を用いて多変量解析を行うために、信頼性、客観性が向上し、かつデータ探索の点でも優位にある。そのため我々はクローン病²⁸⁾に関する新聞記事の分析にテキストマイニングの手法を導入し計量的な解析を行った。次いで、本研究でも同様にテキスト

マイニングを行い、探索的解析として共起ネットワーク分析、クラスター分析、対応分析などの多変量解析の手法を用いた。

5. 結論

うつ病に関する新聞記事のテキストマイニングを行ったところ、特徴的な語としては「自殺」が最も多く、題材としてはうつ病の概要やうつ病患者の実態の紹介はもとより、自殺や労災に関するものが多かった。自殺と労災の題材は重要な医療情報の提供の観点からも、うつ病が社会に与える影響の観点からも的確に選択されていたと考えられた。しかしうつ病を構成する主要な症状である睡眠を題材とした記事は少なかった。

参考文献

- 1) 高橋三郎, 大野 裕, 監訳: 4 抑うつ症候群, DSM-5 精神疾患の診断・統計マニュアル. 医学書院, 2014.
- 2) 厚生労働省: 平成29年(2017)患者調査の概況, 統計表2 推計患者数, 総数-入院-外来・年次・傷病大分類別. <https://www.mhlw.go.jp/toukei/saikin/hw/kanja/17/dl/kanja.pdf> (2021年10月1日閲覧).
- 3) 中村 純, 吉村玲児: うつ病における課題と展望, 特集 うつ病-基礎・臨床の最新情報. 日本臨床 75 (10): 1488-1491, 2017.
- 4) 日本うつ病学会: うつ病 Q & A. <https://www.secretariat.ne.jp/jsmd/ippan/qa.html> (2021年10月1日閲覧).
- 5) Sado, Yamauchi, Kawakami, et al: Cost of depression among adults in Japan in 2005. *Psychiatry Clin Neurosci* 65 (5):442-450, 2011.
- 6) 厚生労働省: 改正労働安全衛生法に基づくストレスチェック制度について. <https://www.mhlw.go.jp/bunya/roudoukijun/anzeneisei12/pdf/150422-1.pdf> (2021年10月1日閲覧).
- 7) 野村総一郎, 重村 淳: うつ病概念の変遷と現在. 日本臨床. 75 (10): 1477-1481, 2017.
- 8) 樋口耕一: テキストデータの計量的分析—2つのアプローチの峻別と統合. *理論と方法* 19 (1): 101-115, 2004.

- 9) 樋口耕一：社会調査のための計量テキスト分析第2版。ナカニシヤ出版，2004.
- 10) 厚生労働省：死亡数・死亡率（人口10万対），性・年齢（5歳階級）・死因順位別，令和2年（2020）人口動態統計月報年計（概数）の概況。 <https://www.mhlw.go.jp/toukei/saikin/hw/jinkou/geppo/nengai20/dl/h7.pdf>（2021年10月1日閲覧）.
- 11) 厚生労働省：令和2年中における自殺の状況。 <https://www.mhlw.go.jp/content/R2kakutei-01.pdf>（2021年10月1日閲覧）.
- 12) Arsenault-Lapierre G, Kim C, Turecki, G: Psychiatric diagnoses in 3275 suicides: a meta-analysis. *BMC Psychiatry* 4: 37, 2004.
- 13) Bertolote JM, Fleischmann A, Leo DD, et al.: Psychiatric Diagnoses and Suicide: Revisiting the Evidence. *Crisis* 25 (4):147-155, 2004.
- 14) Holma KM, Melartin TK, Holma IA, et al.: Family history of psychiatric disorders and the outcome of psychiatric patients with DSM-IV major depressive disorder. *J Affect Disord* 131, 251-259, 2011.
- 15) 日本うつ病学会：日本うつ病学会治療ガイドラインII，うつ病（DSM-5）/大うつ病性障害 2016。 <https://www.secretariat.ne.jp/jsmd/iinkai/katsudou/data/20190724-02.pdf>（2021年10月1日閲覧）.
- 16) 浜口伝博：職場のメンタルヘルス問題にどのように対処すべきか。 *日本臨床* 75 (10)：1590-1595, 2017.
- 17) 厚生労働省：血管病変等を著しく増悪させる業務による脳血管疾患及び虚血性心疾患等の認定基準について。 <https://www.mhlw.go.jp/content/000832096.pdf>（2021年10月1日閲覧）.
- 18) 厚生労働省：精神障害の労災認定。 <https://www.mhlw.go.jp/bunya/roudoukijun/rouesaihoken04/dl/120215-01.pdf>（2021年10月1日閲覧）.
- 19) Sunderajan P, Gaynes BN, Wisniewski SR, et al.: Insomnia in patients with depression: a STAR*D report. *CNS Spectr* 15, 394-404, 2010.
- 20) Benca RM, Okawa M, Uchiyama M, et al.: Sleep and mood disorders. *Sleep Med Rev* 1, 45-56, 1997.
- 21) Peterson MJ, Benca R : Mood disorders, In: Kryger, M., Roth, T., Dement, W. (Eds.), *Principles and Practice of Sleep Medicine*, 5th ed. WB Saunders Company, Philadelphia, 2010.
- 22) 金明哲：『テキストデータの統計科学入門』。岩波書店 2009.
- 23) 北 浩樹，飛田 渉：大学と新型インフルエンザとの関わり－新聞報道の検証－。 *東北大学高等教育開発推進センター紀要* 6：61-69, 2011.
- 24) 北 浩樹，山崎尚人，木内喜孝：大学における発達障害に関する新聞報道。 *東北大学高等教育開発推進センター紀要* 9：41-49, 2014.
- 25) 北 浩樹，今井啓道：顎変形症に関連した新聞報道－1994年～2013年の主要5紙を対象として－。 *日本顎変形症学会雑誌* 24(4)：298-304, 2014.
- 26) 北 浩樹，木内喜孝：メディア上の潰瘍性大腸炎－新聞報道の検証－。 *東北大学高度教育・学生支援機構紀要* 4：315-322, 2018.
- 27) 北 浩樹，伊藤千裕，木内喜孝：大学と学生の大麻情勢－大麻リスクとその対策－。 *東北大学高度教養教育・学生支援機構紀要* 6：193-204, 2020.
- 28) 北 浩樹，木内喜孝：クローン病の報道－全国3大紙の計量テキスト分析－。 *東北大学高度教養教育・学生支援機構紀要* 7：387-294, 2021.

【報告】

コロナ禍における学生ボランティア活動支援プログラムの開発 ー ボランティア入門講座の事例から ー

松原 久¹⁾*

1) 東北大学高度教養教育・学生支援機構

学生のボランティア活動に対して支援を提供する視点は、一般に三つ（学生支援、市民性教育、地域貢献）に分かれているが、コロナ禍以前の東北大学では三つのアプローチ（正課教育、学生個人、学生ボランティア団体）をとおして各視点を併せもった支援を提供してきた。しかしコロナ禍になると各アプローチともに課題に直面し、学生ボランティア活動の停滞をもたらす結果になった。そのなかで2020年度に開発した課外の研修プログラム「ボランティア入門講座」においては、ボランティア活動の背景にある社会課題の学習（ボランティア未経験者想定）、学びや活動意義等の発信（ボランティア経験者想定）、コロナ禍におけるボランティア活動のあり方の議論という目的を設定し、コロナ禍におけるボランティア活動の活性化と学生支援、市民性の育成、地域貢献に（多少なりとも）つながる機会となった。

1. はじめに

本報告の目的は、新型コロナウイルス感染症の感染拡大が、東北大学生によるボランティア活動やそれに対する大学の支援と与えてきた影響を提示するとともに、2020年度に開発した研修プログラムの事例を報告するものである。

学生のボランティア活動に対する大学の支援は、ボランティア活動に関する社会的関心の高まりを受けて、年々進んできた分野である。赤澤（2017）によると、1994年以前に、学生のボランティア活動に対する支援を提供する専門的な組織である「ボランティアセンター」のある大学は4つにとどまっていた。しかし1995年に阪神・淡路大震災が発生すると、ボランティア活動の重要性が幅広く認識され、活動に関心を持つ学生が増加するとともに、学生の自主性・主体性を育成する手段としてボランティア活動の効用が注目されるようになった。このことが一つの契機となって、大学ボランティアセンターを設置する動きが全国に広まったといわれている（赤澤 2017: 25-27）。日本学生支援機構が行なった2019年の調査によれば、東北大学のようにボランティア活動専門の部署を設置している大学は22.3%であり、専門部署がない場合も含めた「学

生によるボランティア活動の支援」を実施している大学は83.6%となっている（日本学生支援機構 2020）。

このような大学における支援の広がりとともに生じてきたのは、ボランティア活動に対して支援を提供する視点の多様化であった。赤澤（2017）によると、2000年代前半までの大学ボランティアセンターは、学生の自主性・主体性に基づく正課外でのボランティア活動に対する支援を目的とする組織がほとんどであり、学生支援の一環として支援が提供されてきた。それに対して2000年以降になると、文部科学省の施策もあって、ボランティア活動の体験を正課教育に組み込んだ「サービスラーニング」科目の開講など、教育的視点からボランティア活動に対する支援が拡大した（赤澤 2017: 27）。とりわけ高等教育におけるサービスラーニングでは、学習への動機づけ、自尊心・自己効力感の上昇、汎用的能力の獲得、専門職の役割の再認識といった効果とともに、社会に対する責任感や利他意識を向上させる効果（市民性の育成）が注目されてきた（中里・吉村・津曲 2017: 171-172）¹⁾。さらに近年は地域再生をテーマに正課の教育プログラムを展開する大学が地方大学を中心に増加しており、学生の知識や人的資源、問題解決能力等を地域課題の解決に還

*）連絡先：〒980-8576 仙台市青葉区川内41 東北大学高度教養教育・学生支援機構 kyu.matubara@gmail.com

元する地域貢献の一環としてボランティア活動に対する支援が行われている(赤澤 2017: 27). 言い換えると, 学生のボランティア活動には, 課外活動全般に共通する学生の自主性・主体性をはぐくむ効果(学生支援の視点)にとどまらず, 市民性を育成する効果(市民性教育の視点), 地域の課題解決につながる効果(地域貢献の視点)が見出されてきた. そして支援事業を提供するうえでいずれの視点を重視するかは, 各大学で多様になってきたといえる(桜井・山田 2009: 176-178).

その一方で新型コロナウイルス感染症の感染拡大がもたらした社会状況(以下, コロナ禍)は, 感染拡大防止対策の要請から, あらゆる社会活動に影響が広がることになった. 学生によるボランティア活動も例外でなく, 各大学では, ボランティア活動を含む課外活動全般について, 全面禁止あるいは大幅な制限をかける措置がとられてきた. サービスラーニング科目についても同様であり, とりわけ学外でのボランティア活動体験は制限される状況がつついた. これらの制限は, たしかに新型コロナウイルス感染症の感染拡大防止という視点でみると一定の役割を果たしてきたに違いない²⁾. しかしながら, 感染拡大防止は学生によるボランティア活動に付随する各種効果にも影響を及ぼしてきたと考えられるのであり, 各種効果の存在を踏まえると, コロナ禍においてもいかに学生のボランティア活動に対する支援を提供するかという視点が同時に重要となってくる.

本稿では以上のような問題意識のもとに, 東北大学における学生ボランティア活動支援が生み出してきた効果(2)と, コロナ禍で生じてきた影響(3)を明らかにしたうえで, コロナ禍において筆者が開発に携わった研修プログラム, 「ボランティア入門講座」の事例(4)を報告することとする.

2. 東北大学における学生ボランティア活動支援の特徴

学生によるボランティア活動は, 既にみたように, ①学生が自主性・主体性を形成する学生支援としての効果, ②活動の参加を通じて学生が市民性を育成する市民性教育としての効果, ③地域の課題解決に寄与す

る地域貢献としての効果の三つが見出されてきた. それでは東北大学の学生ボランティア活動に対する支援は, どのような視点から提供されてきたのか. 以下では, 東北大学でボランティア活動支援を担当してきた課外・ボランティア活動支援センター(以下CSLEA)における支援の特徴を提示する. 結論を先取りすると, CSLEAの支援は, 正課授業を通じた支援, 課外における学生個人の支援, 課外における学生団体の支援という三つのアプローチから三つの視点を併せもった支援を提供してきた.

2.1 正課教育をとおした支援

CSLEAが提供する支援のなかでもっとも市民性教育の視点を強く含んできたのは, 正課教育である. CSLEAでは, 2014年度から初年次教育(全学教育)として, 受講生がボランティア活動の体験・企画に取り組むサービスラーニング科目を開講してきた. サービスラーニングとは, 「構造的な学習の枠組み一学びの目標とそれを誘発する仕組み」のある学習プログラム, 地域貢献活動という二つの側面を持つ教育形態であり, 課外のボランティア活動と比較すると, ボランティア活動の体験に関する「振り返り」(reflection)などをとおして構造的な学習機会を提供することが特徴となっている(桜井・津止 2009: 11). CSLEAのサービスラーニング科目も同様の特徴があり, ボランティア活動の体験・企画とともに, 事前学習, 活動の目標設定, 活動後の振り返りなどを用意してきた.

CSLEAでは, サービスラーニング科目の提供にあたって, 課外でのボランティア活動支援と有機的にリンクさせる「正課・課外リンク」の取り組みを進めてきた(江口2018; 松原 2020). その特徴は大きく三点ある. 第一に, CSLEAの教員は, 課外でのボランティア活動に対する支援をとおして地域課題の知見を深め, 地域社会における住民組織・NPO等との人脈を培ってきた強みがある. そこで知識・人脈を授業開発に活用し, 充実した事前学習の提供, 住民組織・NPO等との連携, 地域課題に即したボランティア活動の体験・企画といった点につなげてきた. 第二に, 東北大学では開講科目に関連するテーマで学生ボランティア団体が活動している場合がある. そこで各団体

(主にCSLEAの学生スタッフであるSCRUMやその関連組織)と連携し、受講生に対する「先輩」としての経験・知識の共有、企画の実施協力、フィードバックなどを依頼してきた。第三に、正課教育の場合、受講生は「単位」取得を目的としているため、授業終了とともにボランティア活動への関わりが途絶えてしまう。そこで授業終了後も関心をもった地域課題へ自主的・主体的に取り組むように働きかけを行ない、地域貢献活動としての継続性創出を図ってきた(図1)。

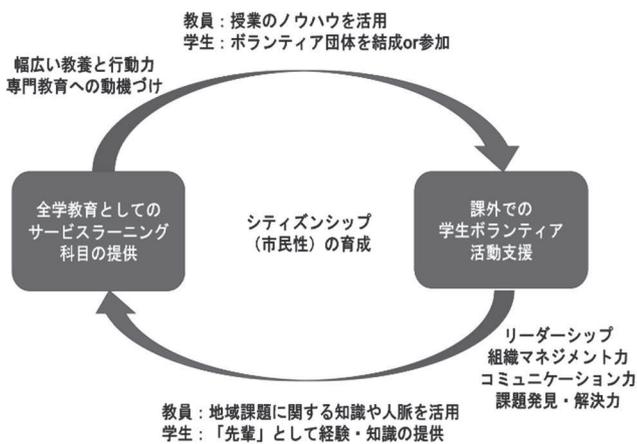


図1. 正課・課外リンクのイメージ
出典:江口(2018)をもとに筆者作成

このようなサービラーニングの提供をとおして受講生には、様々な地域課題を自分ごととして受けとめ、課題解決に向けて自主的・主体的に参加する意識を醸成すること(=市民性教育の視点)を意図してきた。またボランティア団体の学生には自らの経験・知識を振り返ることで、課題解決に向けた目標などを再確認し、活動の充実につなげてもらうこと(学生支援、地域貢献の視点)を意図してきた。

2.2 学生個人への支援

学生個人への支援としては、主に相談対応・情報提供・仲介事業とボランティア体験プログラムの企画事業という二種類があり、それぞれ重視する視点が異なってきた。

ボランティア活動に関心ある学生個人にたいする相談対応、あるいは個人の関心に応じた学内外のボランティア団体についての情報提供、学生個人と学内外の

ボランティア団体・NPO等との仲介といった支援は、学生ボランティア活動支援として、多くの大学で行われてきた事業である³⁾。これらの事業は、学生支援の視点(ボランティア活動に関心ある学生個人への機会提供)あるいは地域貢献の視点(学生を求める地域のボランティア団体・NPO等のニーズへの対応)から行われてきた。それに対してボランティア体験プログラムは、市民性の育成に親和的な事業となってきた。

ボランティア体験プログラムとは、体験的な参加が可能なボランティア企画であり、東日本大震災被災地を訪問するボランティアツアー・スタディツアーという形式がとくに数多く実施されてきた。ボランティアツアー・スタディツアーとは、東日本大震災被災地を訪問し、地域住民組織、NPO等と連携してボランティア活動を体験するとともに、被災状況の視察、被災当事者や地域住民組織・NPO等の講話といった学習要素を組みこんだプログラムである。開始は2012年で、これまでの実施回数は述べ100回以上にのぼる。さらに2016年度からは教育・人権課題に関連するプログラムを学外のボランティア団体・NPO等と連携して企画しており、年1~2回開催してきた。これらのプログラムには、実施目的に市民性教育の視点を必ずしも含んでいないものの、プログラムの内実をみると、CSLEAの働きかけもあって事前学習、活動の目標設定、活動終了後の振り返りなどがおおむね組みこまれてきた。ここから一般のボランティア活動と比較すると構造化された学習の枠組みがあったといえる。

2.3 学生ボランティア団体への支援

学生ボランティア団体を対象とする支援は、学生支援の視点が強くなってきた事業である。東北大学では、東日本大震災の発災以降、学生自身で立ち上げた学生ボランティア団体の活動が活発化してきた。そこでCSLEAとしては「学生ボランティア団体登録制度」を用意するとともに、団体運営を中心に支援を行なってきた。コロナ禍以前の2019年度時点でみると、13団体が学生ボランティア団体として登録し、東日本大震災の復興支援から環境保全、フェアトレード啓発、高校生支援まで様々な活動分野に広がっていた。学生ボランティア団体は、NPO等と比較すると、メンバー

の流動性が高い、専門性を確立しづらい、十分に組織化されていないといった特徴がある。このような特徴は学生ボランティア団体の強みであるとともに課題にもなってきた⁴⁾。そこでCSLEAでは学生ボランティア団体を主な対象に、団体間の情報連絡会議（ボランティア団体井戸端会議）、団体運営に関連するテーマを中心とした研修会などを開催し、団体間の課題共有やその解決につながる研修の機会を提供してきた⁵⁾。

学生ボランティア団体の活動に対する支援も、とはいえ、地域貢献や市民性教育と全く無関係に行われてきた訳ではない。地域貢献の視点でみると、CSLEAでは地域住民組織やNPO等から学生ボランティアの募集に関する相談が入ってくるために、教員がコーディネートし、学生ボランティア団体の新たな活動へとつなげる支援を行ってきた。また市民性育成の視点でみても、CSLEAではサービスラーニング科目の開講、ボランティア体験プログラムの企画など、市民性育成の視点を持った個別事業で学生ボランティア団体との連携を進めてきた。さらにボランティア団体は一般に、活動プロセスのなかで地域課題・社会課題の学習や活動の目標設定、活動後の振り返りなどを行ってきたのであり（長沼 2014）、団体ごとに内実は多様であるものの、ボランティア活動の経験にもとづく学習の契機は多少なりとも含んできたと推測される。

3. コロナ禍における学生ボランティア活動支援への影響

3.1 アプローチごとにみた影響

CSLEAでは、以上三つのアプローチにもとづいて、学生支援、市民性教育、地域貢献いずれの効果も生じるように支援を試みてきたが、コロナ禍になると三つのアプローチすべてが課題に直面することになる。

第一に、正課教育を通じた支援としては、2020年度前期に、初年次教育として開講を予定していた科目がすべて開講取り消しとなった。2020年度後期になると開講自体は可能となったが、学外でのボランティア活動体験については、計画時点で実施可能な状況であったとしても、感染拡大によって中止になる可能性を考慮すると、授業内容に含めることには問題があった。

ここから正課教育で学外でのボランティア活動体験を提供することは、年間を通して困難になった。

第二に、東北大学における正課外でのボランティア活動は、課外活動という広くくりで制限する方針が提示され、2020年2月末から8月上旬、2020年12月末から2021年5月中旬にかけて対面活動やミーティング等による学内施設の利用が全面的に禁止となってきた。また制限が緩和された期間においても、移動や宿泊、施設利用の制限などが行われてきた。それとは対照的に、学外のボランティア団体では、対人支援系（子ども支援、高齢者支援、障害者支援、生活困窮者支援等）を中心に、コロナ禍においても対面活動を継続する団体が存在してきたが、それらの活動に学生の参加を促すことは、二つの要因から難しくなってきた。一つは、大学としてボランティア活動の禁止あるいは制限を行ってきたために、大学の基準へ準拠しない学外のボランティア団体への活動を促進することはできなかった点がある。もう一つは、学外のボランティア団体においても、感染リスクを管理する関係上、（対面では）ボランティアの参加やボランティアの新規募集を縮小・停止してきた点があげられる。なおボランティア体験プログラムの企画については、体験的に様々な学生が参加するという特徴が感染拡大リスクの上昇につながることから、より実施が困難になってきた。

第三に、学生ボランティア団体は、東北大学生がボランティア活動に参加する際に主要な選択肢の一つであった。しかしコロナ禍においては、学外のボランティア団体と比較すると活動の継続・再開が困難になっており、団体運営上の課題にも直面してきた。以下、アンケートから課題を具体的にみていく。

3.2 学生ボランティア団体への影響：アンケート調査の結果から

東北大学生が主体となって運営している学生ボランティア団体を主な対象に、2020年5月、活動状況等についてのアンケート調査を実施した⁶⁾。形式はgoogle formであり、団体内の担当者1名に回答を依頼、13団体から回答があった（重複回答・1団体内の複数部門から回答があったものをのぞく）。回答団体の活動

分野は、震災復興支援が7団体、学習支援、防災、障害者支援、地域支援、環境保全、海外支援がそれぞれ1団体であった。

アンケート調査からは、第一に、学生ボランティア団体が団体運営の面で様々な課題に直面していることが明らかになった(表1)。団体運営への影響(選択式・単一回答)をみると、12団体が「現在影響が出ている」「今後影響が出ると思う」、1団体が「わからない」とし、「当面影響は出ないと思う」はゼロであった。具体的な影響(選択式・複数回答可)として最も多く挙げられたのは「新メンバー勧誘・獲得の難しさ」であり(10団体)、対面での勧誘活動ができない時期の回答ということもあって、学生団体を存続させるうえで必要となる新メンバーの勧誘・獲得をどのように進めたらよいか課題となっていた。続いて挙げられたのは「団体に対する帰属意識の低下」(5団体)、「活動に対するモチベーションの低下」(4団体)といった点である。コロナ禍においては活動制限にくわえて、学生自身が学業面や経済面、心身面で苦境に立たされてきた。そのために、学生ボランティア団体の運営や活動へ「自主的に」関わるだけの余力が失われやすく、既存メンバーの定着という部分にも影響の及んできたことが伺える。さらに活動見通しの不透明さによる「助成金など、財政面確保の難しさ」(7団体)、対面活動に向けた「新型コロナウイルスに関する理解・認識や価値観の相違」(4団体)といった回答もあり、影響の幅広さを伺うことができる⁸⁾(表1)。

表1. 団体運営への影響

選択肢	回答数
新メンバー勧誘・獲得の難しさ	10
助成金など、財政面確保の難しさ	7
団体に対する帰属意識の低下	5
新型コロナウイルスに関する理解・認識や価値観の相違	4
活動に対するモチベーションの低下	4
(自由記述) 活動の意義を考える機会にはなっている 活動が思うように実施出来ないことへの不安	

第二に、コロナ禍は学生ボランティア団体の活動対象者や受け入れ先となってきた活動、そして活動対象者・受け入れ先との関係(コミュニケーション)にも影響を与えてきたことが明らかになった。学生ボランティア団体は、地域貢献・社会貢献活動を行なっている性質上、活動の対象者・受け入れ先が存在しており(環境保全系など一部の活動分野をのぞく)、学生と活動対象者・受け入れ先双方の了解のもとに活動を進めることが基本となっている。そこでボランティア活動の対象者・対象地域への影響(選択式・単一回答)を

表2. 活動地域・対象者への影響とその内容

影響 (回答数)	具体的な影響の内容(一部抜粋) 【】は活動分野
現在影響 が出ている(10)	高知派遣が中止に。東北での伝承施設の視察などもできなくなった。また今後の活動の見通しが立たない【防災】サロン等の集まりがなくなり、高齢者の生きがいが不足している可能性【震災復興支援】 活動でお手伝いしている方の予定に遅れが出ている【震災復興支援】 ボランティアの受け入れが不可【震災復興支援】 海外で行われている建築活動、石巻の復興祈念公園での作業がどちらも活動縮小、中止に【国際支援】 活動先の方から活動を控えるように要請があったり、高齢の方がいらっしゃったりすることから活動が一切できない【環境保全】 対面で学習支援や教室での居場所づくりを行えない【学習支援】 現地に赴く活動ができてない【震災復興支援】
今後影響 がでると 思う(2)	支援を必要としている人のもとに情報が届かなくなる【障害者支援】 SENDAI 光のページェントの中止により活動ができない可能性がある【地域支援】

みると、13団体中10団体が「現在影響が出ている」「今後影響が出ると思う」とし、影響の内容（自由記述）としては、活動対象者（高齢者、障害のある学生等）への直接的な影響、活動に伴う移動への制限、活動連携先からの受け入れ中止・不可といった点が挙げられた（表2）。コロナ禍では、活動を通して学生から活動対象者・受け入れ先へ（あるいは逆方向で）意図せずとも感染させる可能性があるため、活動対象者・受け入れ先からの自粛要請、あるいは学生による活動自粛の判断もみられてきた。

以上のような二つの側面は、実際には相互に関連したものである。ボランティア活動を継続・再開する見とおしがたたない状況では、しだいに活動対象者・受け入れ先との関係が希薄になっていき、活動で取り組むべき活動対象者・受け入れ先の課題（地域課題・社会課題）が見えづらくなる。そうするとそもそもの活動の意義づけや目標設定が曖昧になり、既存メンバーの脱落や新メンバー勧誘・獲得の難しさなどにつながる。それが団体メンバーの減少や活動の継続・再開に向けた意欲の低下をうむという、負の循環が生じてきたといえる。

3.3 各種効果への影響

コロナ禍が学生ボランティア活動とその支援に与えた影響は、以上の実態を踏まえると、ボランティア活動に付随する各種効果にも及ぶものであった。

ボランティア活動に期待される学生の自主性・主体性をはぐくむ効果でみると、自主性・主体性にもとづく活動自体が、（オンラインでの活動を除くと）長期間規制対象となってきた。ここから学生の意欲が損なわれやすい結果となってきた。コロナ禍以前に行われていた活動が停止することによって、当然ではあるが、地域の課題解決に貢献する効果も失われることになった。さらにサービスラーニング科目の開講取り消し、ボランティア体験プログラムの実施困難、学生ボランティア団体と活動対象者・受け入れ先の関係希薄化といったコロナ禍による変化は、コロナ禍でさまざまな地域課題・社会課題が噴出しているにも関わらず、それらを自分ごとの課題として受けとめ、課題解決に向けた取り組みへ自主的・主体的に参加する意識を獲得する機会を減少させることにつながってきた。すな

わち、コロナ禍におけるボランティア活動の停滞は、学生の自主性・主体性をはぐくむ効果、地域の課題解決に貢献する効果にとどまらず、市民性を育成する効果にまで影響が及んできたことを示唆している。

4. ボランティア入門講座の開発

コロナ禍において学生のボランティア活動やCSLEAの支援アプローチは、既にみたような課題に直面することになった。そのなかでも、CSLEAではボランティア活動の活性化をうながす支援方法を模索してきた。その一つが、筆者の携わったボランティア入門講座の開発である⁹⁾。

4.1 概要

ボランティア入門講座とは、①様々な社会課題に取り組む学内外の支援者・専門家を招へいし、ボランティア活動の背景にある社会課題を学習するとともに、②学内外のボランティア団体に参加する学生が自らの学びや活動意義を紹介し、③コロナ禍におけるボランティア活動のあり方などをディスカッションするという三つの要素から構成される課外の研修プログラムである。主な参加者は、ボランティア活動の経験がない学生、学内外のボランティア団体で活動する学生で、2020年7月21日～9月4日にかけて実施（全7回）、述べ参加人数は115人であった（表3）。形式はすべてリアルタイムで、zoomを活用した。

一回の講座は120分で構成し、主な内容は、CSLEAの教員による趣旨説明、講師による話題提供（35分～55分）、ボランティア団体の学生による活動紹介（1団体10分）、感想共有のグループワーク・全体共有（35分）、講師からのフィードバック（10分）、アンケート記入（10分）とした。

講師にはその回のテーマにコロナ禍における影響を含めるかたちで話題提供を依頼した。またボランティア団体の学生には、①これまで行ってきた活動の概要、②学生ボランティアとして活動する意義・活動するうえで大切にしてきたこと、③コロナの影響&現在予定している活動の三点に触れるかたちで活動紹介を依頼した。グループワークの議論テーマは、回ごとに細かく変更したが、ボランティア活動の未経験者・経験

表3. ボランティア入門講座の概要

回数 日時	タイトル	講師(肩書・当 時)	紹介団体
第一 回 7/21	震災後の まちづくり・ 避難者アー カイブ (福 島)	坂上英和氏 (NPO 法人コ ースター)	東北大学福興 youth
第二 回 7/31	子ども・教育 支援	鈴木平氏 (NPO 法人 TEDIC)	高校生支援団体 bridge, NPO 法 人アスイク, 亘理 いちごっこ
第三 回 8/21	伝承・防災	中川政治氏 (3.11メモリア ルネットワー ク/3.11 未来 サポート)	東北大学災害伝 承プロジェクト もととき, 東北大 学SCRUM 国際 部
第四 回 8/21	復興・地域支 援	田上琢磨氏(一 般社団法人石 巻じれん)	東北大学インク ストーンズ, 東北 大学陸前高田応 援サークルほか ほか, 東北大学地 域復興プロジェ クト“HARU”
第五 回 8/28	マイノリテ ィ・貧困 (外国人・路 上生活者)	今井誠二氏 (NPO 法人仙 台夜まわりグ ループ尚絅学 院大学)	反貧困みやぎネ ットワーク, 東北 大学フェアトレ ード推進サーク ルamo
第六 回 8/28	海外支援・国 際交流支援	渡部留美氏 (グローバル ラーニングセ ンター)	留学生ヘルプデ スク, 留学学生支 援団体@home, 東北大学イスラ ム文化協会 TUMCA
第七 回 9/4	ボランティ アについて 考えるワー クショップ	松原久(課外・ ボランティア 活動支援セン ター)	ボランティア活 動に取り組む学 生

者に分けて、話題提供等をつうじて認識した課題、自身ができる関わり方などを議論する部分は共通している。例えば第四回の場合、(ボランティア活動などで)被災者の方と接した経験がある人には「1. 被災者の課題に対して、どのような関わり方(支援)が求められているか2. 私たちにはどんな関わり方(支援)ができるか」、被災者の方と接した経験がない人には「1. お話を聞いて印象に残ったこと, 知らなかったこと, 考え方が変わったこと2. どんな関わり方(支援)がしたい/できそうか」を議論のテーマとした。

最後に参加者アンケートでは「ボランティア活動の背景にある社会課題として気づいた・学んだ内容」「その社会課題を解決するうえで必要と気づいた・学んだ支援の内容」「その社会課題を解決するうえで、自身、もしくは自身の所属するボランティア団体でできると気づいた・学んだ支援内容」といった点についての回答を求めた。

4.2 目的設定

このプログラムの開発にあたっては、大きく三つの目的を設定した。

一つ目は、ボランティア活動に関心のある学生個人を対象に、ボランティア活動の背景にあるさまざまな社会課題(ボランティアニーズ)について学習する機会を提供することである。CSLEAではコロナ禍の影響でサービスラーニング科目の開講やボランティア体験プログラムの企画が困難となり、ボランティア活動に関心のある学生に社会課題を学習してもらう機会が不足してきた。そこで講師の話題提供をとおして社会課題と出会い、社会課題に関連するボランティア活動へ参加するきっかけを提供したいという意図があった。二つ目は、学内外のボランティア団体・NPO等、とりわけ学生ボランティア団体で活動する学生を対象に、自らの学びや活動の意義等を発信する機会を提供することである。コロナ禍の学生ボランティア団体は、既にのべたように、活動できない状況から活動対象者・受入先との関係が希薄化し、活動の意義づけや目標設定が曖昧になるという課題を抱えてきた。そこで発表の機会をとおして自らの経験・知識を振り返り、活動の意義や目標を改めて明確化する契機としてほしいと

いう意図があった。三つ目は、ボランティア活動の経験者と未経験者がコロナ禍におけるボランティア活動のあり方をともに考え、議論する場をつくることである。コロナ禍は既存の社会課題と絡まりあって社会課題を噴出させてきたが、それらに対応する活動に学生ボランティア団体が取り組むのは、先述したように困難になってきた。そこで講師にはコロナ禍の影響についても言及を依頼し、とくにボランティア活動の経験者がコロナ禍での社会課題について学習してもらうことを意図した。それとともにボランティア活動のあり方の議論とおして、具体的な活動イメージの獲得(未経験者)、未経験者視点からの活動アイデア獲得(経験者)などの契機にしてほしいという意図があった。

以上の目的をボランティア活動支援の各視点で見ると、ボランティア活動の体験こそ伴わないものの、社会課題の学習とその解決に向けて自主的・主体的に参加する意識を醸成するという目的を含むことから、基本的には市民性教育の視点にたったプログラムといえる。加えて学生ボランティア団体の自主的・主体的な活動をエンパワーメントする視点(学生支援の視点)、コロナ禍で生じてきた社会課題の解決をうながす視点(地域貢献の視点)も含んでおり、それらの視点を組み合わせた設計ともなってきた。

4.3 参加者の学習内容・意識の変化：参加者アンケートから

それではプログラムの実施は、実際にどのような効果を有してきたのか。

以下ではまず、参加者アンケートをもとに、プログラム受講による学習内容(市民性教育の効果)について確認する。前提として、課外でのプログラムという性質上、参加者全員にアンケートの回答を求めることは難しく、回答が端的である、質問の意図に沿わない回答内容も含んでいるといった課題がみられた。そのうえでではあるが、回答結果をみていくと、プログラムの目的として設定した学習や今後の活動参加のきっかけとなったことを伺える回答も複数確認することができた。ここでは主要な設問ごとに回答結果を紹介する。

4.3.1 社会課題の学習

ボランティア活動が求められる社会課題の学習状況

を確認するため、設問6「ボランティア活動の背景にある社会課題として、あなたが気づいた・学んだ内容について、お教えてください」(記述式)を設けた。

この設問には表4のような回答があり、未経験者に

表4 設問6の回答結果(一部抜粋)

属性	回答
未経験者	<p>子供達が悩んでいることは今の私の悩みと変わらないんだと思いました。コロナだからこそその問題(家計負担、通信問題、学習の遅れ)についても学びました。(第二回)</p> <p>震災について興味が無い人、自分事として捉えてはいない人にどのように伝承していくかが大事であることやコロナ禍においてどのように活動を継続していくかということが大きな課題となっていることが分かった。(第三回)</p> <p>貧困という社会問題は長年社会に潜む深刻な問題だと改めて気づいた。関心のある人だけが実態を知る現状はおかしなことだと感じる。(第五回)</p>
経験者	<p>主に津波被害を受けた地域に関わっていた中で今回福島の話聞いて、全然違う課題に触れ、様々思うところがあった。</p> <p>「そもそも地元にはられない」という点、津波被害と原発被害の違いなどは福島独自の問題だと思った。(第一回)</p> <p>コロナウイルスの影響で、ボランティアが現地に行けない。それによる住民さんの孤立化など新たな課題が生まれている。また差別なども起こりかねないという問題もある。(第一回)</p> <p>貧困問題の連鎖、貧困ということへのスティグマ、実際に支援を必要としている人たちと行政や政策のずれ。貧困問題の根本的解決は難しいこと。(第五回)</p> <p>国際ボランティアでは、留学生に対して線引きをしすぎることが問題になるといったことを始めて知った。(第六回)</p>

表5 設問7の回答結果（一部抜粋）

属性	回答
未経験者	<p>家族以外の人と交流できる場所をつくるだけでも心が楽になると思った。してあげる、してもらうの関係ではなく、同じ状況にいる人間として一緒に楽しむということが大切だとわかった。（第二回）</p> <p>なぜホームレスの生活をしなければならなくなったのか、原因を考えることが必要だと感じた。また、自分もいつか当事者になる可能性があるということを念頭に置いて、支援者としてではなく、同じひととして接することが重要であると感じた。（第五回）</p>
経験者	<p>コロナのように、既存の問題に加えて想定外のアクシデントが起こりうるので、アップデートされた現状に対する課題解決のために必要なことは何か見極めて、何ができるかアイデアを出していくことが大切だと考えさせられました。（第一回）</p> <p>災害を他人事として捉えるのではなく、自分と関わりがある・できる可能性があるものとして考えられるようにすること。（第三回）</p> <p>可能であれば、オンラインでの住民との交流、文通といった支援。オフラインでも、感染対策を行った上で、できる活動はしていても良いのではないかと思った。（第四回）</p> <p>同じ学生であることを忘れずに交流すること。（第六回）</p>

られたかを確認するため、設問7「6で挙げた社会課題を解決するうえで、あなたが必要と気づいた・学んだ支援の内容について、お教えてください」を用意した。

回答をみると、未経験者にとっては、ボランティアや支援を「してあげる—してもらう」関係でなく、自らも当事者として関わることの必要性についての気づきを述べる回答が見られた。また経験者にとっても、社会課題を知ること、そしてそれを自分事にしてできることを考えることの重要性について気づきや再認識が挙げられていた。これらの気づきの獲得は市民性を育成するうえでも重要になってきた部分であり、そのきっかけになったことが示唆される（表5）。

4.3.3 自身、もしくは自身のボランティア団体でできる支援

社会課題の解決に対して自身、あるいはボランティア団体としてできることへの気づきが得られたかを確認するため、設問8「6で挙げた社会課題を解決するうえで、あなた自身、もしくはあなたの所属するボランティア団体できると気づいた・学んだ支援内容があれば、お教えてください」を設けた。

この設問に対して、未経験者からは自ら行動することの重要性、またそのきっかけとなった点が述べられ、今後の活動参加に対する関心や意欲の声がみられた。それに対して経験者からは、自らの活動を発信し、経験していない学生を受け入れていくこと、コロナ禍においてもこれまで行ってきた活動や培ってきた関係性を継続することなどが述べられ、コロナ禍で活動が困難になり、活動対象・受け入れ先との関係が希薄になるなかでも活動を継続していく意義の認識や意欲の上昇になったことが伺える結果であった。

はコロナ禍によるものを含めた社会課題の学び、そして社会課題と自らが無関係ではないことの気づきが触れられていた。また経験者にとっては自身が関心を持ってきた課題の特徴を認識する、コロナ禍での課題を学習するといった機会になっていたことがうかがえる。

4.3.2 課題解決するうえで必要な支援

社会課題の解決に必要な支援についての気づきが得

表6 設問8の回答結果

属性	回答
未経験者	<p>福島についてはまずは知ること、そして発信すること。(第一回)</p> <p>一緒に楽しむことが一番大切だとわかりました。コロナだからこそその強み、弱みそれぞれあるとわかりました。(第二回)</p> <p>とりあえず行動してみることでと思います。実際にボランティアに参加してみるだけでなく、様々な情報を集めること、このような講座に参加して意見を聞くことも重要だと感じました。(第五回)</p>
経験者	<p>「よそ者」「学生」だからこそ築ける関係性を強みにして距離が離れていても密にコミュニケーションをとれないものかと思います。(第一回)</p> <p>興味がある人がいたときにスムーズに受け入れられる体制整備(第二回)</p> <p>とにかく伝承すること。災害に関心を持っている人だけでなく、そうでない人々にも知ってもらえるように活動を広げていくこと(第三回)</p> <p>若者として、大学生としてできることがあるはず。一人一人の住民さんに、誠実に寄り添っていききたい。(第四回)</p>

4.4 学生ボランティア団体の変化：プログラム実施後の展開から

つづいてプログラム実施後の展開から、プログラムがコロナ禍で苦境に陥ってきた学生ボランティア団体に与えた影響についても確認しておく(学生支援、地域貢献の効果)。

第一に、学生支援の視点でみると、コロナ禍での学生ボランティア団体は対面での新歓活動に対する制限もあって「新メンバー勧誘・獲得の難しさ」が最大の課題になってきた。しかしプログラム実施後はボランティア団体未加入者64名中9名が学生ボランティア団体へ加入、10名が活動へ体験的な参加を行っていた。ここから学生ボランティア団体にとって、プログラム

の実施は団体をPRし、活動に関心ある学生とつながる場になっていたことが伺える¹⁰⁾。

第二に、地域貢献の視点でみると、学生ボランティア団体はそれぞれコロナ禍以前に確立した活動地域・対象者と活動スタイルが存在してきた。そのため講師の話題提供や参加者同士のグループワークが学生ボランティア団体の活動再開へ直結した事例は、残念ながら存在しなかった。しかしながら第四回「復興・地域支援」については、学生ボランティア団体の学生が講師に対して活動のあり相談する場面がみられた。またそこで生まれた講師—学生ボランティア団体のつながりが一つの契機となって、講師の所属団体(石巻じちれん)と学生ボランティア団体(HARU, インクストーンズ, たなぼた)で連携した新たな活動の企画(2021年6月実施, オンラインで学生が参加するクイズ大会)へとつながっている。

5. 最後に

以上本稿では、コロナ禍が学生のボランティア活動とそれに対する大学の支援に与えてきた影響について、活動がこれまで有してきた効果をふくめて提示した。そのうえでコロナ禍における学生ボランティア活動の活性化に向けた研修プログラムの開発事例を紹介した。

各大学では一般に、学生による正課外のボランティア活動を「課外活動」という広くくくりで捉え、コロナ禍における禁止や制限を進めてきた。しかしながら学生のボランティア活動は、学生の自主性・主体性の育成という課外活動全般に共通する機能にくわえて、市民性の育成、地域の課題解決への貢献といった機能を併せもっている。ここからコロナ禍においては、ボランティア活動の固有性に着目した課題の把握と支援の方針が求められてきたといえる。また課題の把握や支援をすすめるうえでは、高等教育開発の視点から市民性を育成できる職能、あるいは学生の自主性・主体性と地域貢献を結びつけてボランティア活動をコーディネートできる職能が不可欠であり、CSLEAのようにそれらの職能をもった教職員がボランティア活動支援を担当しているか否かが、コロナ禍におけるボランティア活動の停滞/活性化、各種機能の停止/維持

を左右してきたといえるだろう。

なお本稿では対面のボランティア活動を前提に活動の停滞状況や再開・継続の難しさをみており、オンラインによる代替可能性や新たな活動の可能性等については触れてこなかった。これらの点の報告についてはまた別稿に譲ることとしたい。

謝辞

本稿で取りあげた研修プログラムを共同開発した横関理恵氏、ならびにご協力を賜った講師、ボランティア団体の学生、日本財団学生ボランティアセンターの皆さまには心より感謝を申しあげたい。なお本稿は、東北大学高度教養教育学生支援機構「2020年度教育開発推進経費（個人申請）」事業名「ボランティア教育の充実に向けた研修プログラム開発」(代表者:松原久)の助成による研究成果である。

注

- 1) 例えば赤澤（2021）は、学生がボランティア活動に取り組む教育的意義について「教室を地域社会へ大きく広げることで生きた学問が学べ、理解度を高めることができる。また、社会の多様な人々と、多様な社会問題解決のためにともに行動するなかで、社会への自覚と責任をもった市民性を育むことができる」点にあると説明している（赤澤 2021: 2）。
- 2) 東北大学総務課の調査によると、2020年7月1日から9月10日にかけて大学関係者で新型コロナウイルスに感染した人の感染経路（公表結果・特定可能分）は、寮（27%）、課外活動（19%）、会食（18%）となっており、課外活動が主要な感染経路の一つとなってきたこと、ひいては課外活動の禁止が感染拡大防止に一定の寄与をしてきたを示唆している（朝日新聞 2020）。
- 3) 日本学生支援機構が2019年度に実施した調査によると、全国の大学のなかでボランティア活動支援のなかで提供割合が高いのは、第一に「ボランティア募集に関する情報収集・提供」（90.5%）、第二に「ボランティア活動を希望する学生と受け入れ先との調整」（61.5%）であった（日本学生支援機構 2020）。
- 4) 流動性の面でみると、学生ボランティア団体におけ

る東北大学生の在籍期間は平均して2年～3年であり、毎年一定数のメンバーが引退すると同時に新規メンバーが加入し、メンバー数が維持されてきた。このような流動性の高さは、運営体制や活動が硬直化しづらいといったメリットになるが、新規メンバーの獲得に失敗すると団体存続の危機がすぐに訪れる、団体としての理念や活動対象者・受け入れ先などとのネットワークの継承が難しいといったデメリットにもつながってきた。

- 5) 例えば2018年度～2019年度に実施した研修会のテーマはハラスメント対策、ボランティア団体の組織論、セルフケア、災害ボランティアセンター運営サポートなどであり、団体運営上の課題に対応する実践的な内容が中心となっていた。
- 6) 主な質問内容は、団体運営への影響、新型コロナウイルスの感染拡大によるボランティア活動の対象者・対象地域への影響、影響に対して実施している／計画している対応である。
- 7) 学業面ではオンライン授業への適応が求められ、経済面ではアルバイトの減少・自粛要請や仕送りの減少等による家計の急変に直面し、さらにキャンパスの封鎖等による孤立も深刻な課題となってきた。ここから時間的・経済的・心身の余裕が失われ、ボランティア活動をとおした他者への支援にまで関心を向けることが難しい状況になってきた。
- 8) それでも各団体はコロナ禍に対応する動きを何もしてこなかったわけではない。新型コロナウイルスによる影響への対応（自由記述）としては、「SNSでの情報発信強化」「オンラインを活用したミーティングやメンバー間交流機会の確保」「オンラインを活用した支援（zoomを活用した学習支援）」といった点が挙げられ、学生が得意とするSNSやオンラインを活用して影響を緩和しようとする対応がみられた。
- 9) その他の支援としては、コロナ禍においても実施できるボランティア活動の企画を目標とするサービスマーケティング科目の開講、オンラインでのコミュニケーション活性化を促す研修会の実施、活動対象者・受け入れ先と活動再開の意義や互いに安心できる感染対策についての議論を求める「(対面)活動再開時の活動計画書」の提出要請などがある（松原2021）。

10) 2020年度のボランティア活動参加者名簿, 2021年度の学生ボランティア団体登録名簿にもとづく。なおプログラム終了後, 参加者に対しては, 学生ボランティア団体の活動参加を促す機会の創出(ボランティア団体合同説明会など)や情報提供(各団体の連絡先, SNS情報提供など)を行ってきた。また参加者が団体加入/活動参加に至ったタイミングをみると, 必ずしもプログラム終了後に集中している訳ではない。そこで実際に参加者が団体加入/活動参加に至るまでには, ボランティア団体合同説明会への参加, 各団体の個別の説明会参加など, プログラム受講以外にもさまざまな契機があったと考えられる。

参考文献

赤澤清孝 (2017) 「大学ボランティアセンターの歴史と動向」, 『かながわ政策研究・大学連携ジャーナル』 11, pp25-28.

赤澤清孝 (2021) 「大学ボランティアセンター職員セミナー 2021基礎セミナー」日本ボランティア・コーディネーター協会大学ボランティアセンター職員セミナー配布資料.

朝日新聞 (2020) 「大学生らのコロナ感染, 学内外が半々授業再開で注意」『朝日新聞デジタル』(9月25日), <https://digital.asahi.com/articles/ASN9S5S6XN9GPLBJ005.html> (閲覧2021/10/11).

江口怜 (2018) 「課外・ボランティア活動支援と正課教育の連携事例とその可能性」, 『2017年度課外・ボランティア活動支援センター紀要』, pp. 6-12.

松原久 (2020) 「正課・課外リンクによる被災地支援の試み—宮城県石巻市の事例から」, 『2019年度課外・ボランティア活動支援センター紀要』, pp. 1-13.

松原久 (2021) 「コロナ禍における学生ボランティア活動の課題とその支援—活動対象者・受け入れ先との関係に着目して」, 『2020年度課外・ボランティア活動支援センター紀要』, pp. 1-5.

中里陽子・吉村裕子・津曲隆 (2015) 「サービラーニングの高等教育における位置づけとその教育効果を促進する条件について」, 『アドミニストレーション』 22 (1), pp164-181.

長沼豊 (2014) 『人が集まるボランティア組織をどうつく

るのか—「双方向の学び」を活かしたマネジメント』ミネルヴァ書房.

日本学生支援機構 (2020) 「大学等における学生支援の取組状況に関する調査(令和元年度(2019年度)結果報告」 https://www.jasso.go.jp/statistics/gakusei_torikumi/_icsFiles/afieldfile/2021/03/12/1_kekka.pdf (閲覧2021/10/13).

桜井政成・津止正敏 (2009) 「学校教育とボランティア活動を巡って」, 桜井政成・津止正敏編著『ボランティア教育の新天地-サービラーニングの原理と実践』ミネルヴァ書房, pp1-17.

桜井政成・山田一隆 (2009) 「日本の高等教育におけるボランティア活動支援・サービラーニングの現状」, 桜井政成・津止正敏編著『ボランティア教育の新天地-サービラーニングの原理と実践』ミネルヴァ書房, pp175-192.

東北大学 高度教養教育・学生支援機構 紀要 投稿要領

(平成28年7月15日 高度教養教育・学生支援機構 出版・図書・資料委員会)
(平成30年5月11日 高度教養教育・学生支援機構 紀要・出版委員会)
(令和元年6月7日 高度教養教育・学生支援機構 紀要・出版委員会)
(令和2年10月23日 高度教養教育・学生支援機構 紀要・出版委員会)
(令和2年11月27日 高度教養教育・学生支援機構 紀要・出版委員会)

1. 投稿資格

東北大学高度教養教育・学生支援機構紀要（以下「本誌」）へ投稿できる者は、以下のいずれかに該当する者とする。

- 1) 高度教養教育・学生支援機構（以下「機構」）の教職員及び研究員
- 2) 過去に機構に所属していた教職員及び研究員（機構に所属していた期間に行った教育実践や研究活動について発表する場合に限る）
- 3) 上記1) または2) が指導教員となっている本学の大学院生
- 4) 機構教職員と共同研究に従事する者（共同研究に関する成果を発表する場合、もしくは本学に関する教育実践や研究活動の成果を発表する場合に限る）
- 5) 本学名誉教授
- 6) 本学他部局の専任教職員

2. 原稿の内容

- 1) 投稿原稿は「高等教育」「教養教育」「学生支援」に関する論文、研究ノート、報告、その他とする。なお、機構所属の専任教職員は、共著者となる場合（大学院生の共著者となる場合を除く）を含め、「高等教育」等の区分に限定せず、専門研究の成果を投稿することができる。
- 2) 投稿原稿は未発表の初出原稿とする。他で審査中あるいは掲載予定となっているものは二重投稿とみなし、掲載を認めない。

3. 投稿件数

招待原稿を除いて、単著のみの場合は1人1件、共著の場合（単著と共著の場合を含む）は1人2件までとする。

4. 原稿の提出と受理

- 1) 投稿を予定している者は、機構ウェブサイトより事前にエントリーを行うこと。
- 2) 投稿者は、別紙執筆要領により作成した原稿を、執筆者名（和文及び英文）、所属名、原稿タイトル（和文及び英文）ならびに掲載希望分類名（論文、研究ノート、報告等）を明記した投稿票（所定様式）とともに、電子媒体で本誌紀要・出版委員会宛に提出すること。
- 3) エントリー及び原稿締め切りは、毎年、紀要・出版委員会によって告知するものとし、3月末を刊行予定とする。
- 4) 投稿原稿の採否は、原則として査読を経て本誌紀要・出版委員会の審議により決定する。特に論文に関しては複数名の査読者によって審査を行う。本誌紀要・出版委員会は機構所属の専任教職員によって構成する。

5. 校正

著者校正は、原則として2校までとする。

6. 著作権とリポジトリへの登録

掲載原稿の著作権（公衆送信権を含む）は機構に帰属する。なお、本誌はオンラインジャーナルとして機構のウェブサイトに掲載し、また、東北大学機関リポジトリに登録する。

7. その他

投稿票において「投稿に当たっての責任ある研究活動に関する確認事項」が確認できないものは、掲載しない。

投稿に関する問い合わせ先

〒980-8576 仙台市青葉区川内41

東北大学 高度教養教育・学生支援機構 紀要・出版委員会宛

(事務担当 教育・学生支援部学務課学務企画係)

電話 795-3819 メール gaku-kikaku@grp.tohoku.ac.jp

表紙のデザイン

東北大学高度教養教育・学生支援機構がある川内キャンパスは、仙台城の二の丸に位置します。そこで三の丸にある仙台市博物館蔵の伊達家の陣羽織「紫羅背板地五色水玉模様陣羽織」を創造源として、高度教養教育・学生支援機構 機構運営サポート室の鎌田裕子氏が紀要の表紙をデザインしました。11個の玉星は高度教養教育・学生支援の最先端の砦である機構内の11の業務センターを表します。紫はその陣羽織の色であり東北大学の色です。

編集担当：東北大学高度教養教育・学生支援機構 紀要（第8号）編集委員会
粕壁 善隆 北原 良夫 副島 健作 串本 剛
倉元 直樹 猪股 歳之 佐藤 智子 渡部 由紀
竹林 修一 深井 陽介 中島 正雄 小川 晋
鈴木 岩弓

東北大学 高度教養教育・学生支援機構 紀要（第8号）

発行 2022年3月
発行所 東北大学 高度教養教育・学生支援機構
Institute for Excellence in Higher Education,
Tohoku University
〒980-8576 仙台市青葉区川内41
Tel (022) 795-3819
e-mail:gaku-kikaku@grp.tohoku.ac.jp

印刷所 株式会社ホクトコーポレーション

Article

Analyzing the Determinants of Three Indicators of Learning Outcome <i>KUSHIMOTO Takeshi</i>	159
---	-----

Research Notes

Practice and Evaluation of Online Admission Information Sessions for High School Teachers (2): Compared to Previous Year <i>KUBO Saori and MIYAMOTO Tomohiro</i>	169
There is Nothing so Practical as a Good Theory: Examining the Theory and Practice of the New English Curriculum <i>KAVANAGH Barry</i>	177
Models in Intercultural Competence: From Theory to Practice <i>SILVA Cecilia Noemi</i>	185
On the Development of the Chinese Separable Word Lexicon <i>ZHANG Libo, XIA Yihui and XIE Tao</i>	195
The Guiding Nature of Language in Crime Reports: From a Case Study of Violation of Anti-Stalking Act <i>SHUKURI Yukiko</i>	209
Consideration on Work Transition Support for Students with Developmental Disabilities at Universities: Focusing on Support for Job Hunting <i>NAGATOMO Shugo</i>	221
Potentiality of Back Translation Using Translation Software in English Writing Instruction: A New Method to Support Effective English Self-study <i>ETO Hiroyuki</i>	235
A Study on FCE in Japanese University Entrance Examinations: Mainly for Bachelor's Degree Applicants from China <i>WENG Wenjing, TATEWAKI Yosuke and MIYAMOTO Tomohiro</i>	249
Reports	
Assisting International Students Through Peer Support: Experiences at the Tohoku University International Student Online Help Desk <i>WATANABE Rumi and SHIMMI Yukiko</i>	259
Undergraduate Curriculum for Understanding Foreigners as a Minority of the Diversifying Society in Tohoku Region <i>WATABE Yuki, SUEMATSU Kazuko and SHIMMI Yukiko</i>	269
Practical Use of Team Communication Tool Slack in Introductory Seminar “How to View Science” <i>TOMITA Satoshi</i>	277
Medical Information on Clinical Depression in Japanese Three Major Newspapers: Analysis by Text Mining <i>KITA Hiroki, ITO Chihiro and KINOUCI Yoshitaka</i>	285
Developing a Support Program for Student Volunteers in Covid-19: The Case of Volunteer Introductory Seminar <i>MATSUBARA Hisashi</i>	293

BULLETIN OF THE INSTITUTE FOR EXCELLENCE IN HIGHER EDUCATION TOHOKU UNIVERSITY

No.8, 2022

TABLE OF CONTENTS

Special Feature: University Education Toward a New Normal Era	
Opening Remarks	1
Invited Papers	
Influence of Course Delivery Format in General Education at Tohoku University: An Analysis of the Course Experience Questionnaire	
<i>MATSUKAWA Hideya, KUSHIMOTO Takeshi and SUGIMOTO Kazuhiro</i>	3
International Education and Exchange in a New Era: The Tohoku University Model	
<i>SUEMATSU Kazuko</i>	13
Role and Potential of Studying Abroad Online in the Post-Covid-19 Era: A Case Study on the Learning Outcome of the Online Short-term Study Abroad Programs	
<i>WATABE Yuki and SHMMI Yukiko</i>	23
Japanese Language Education at Tohoku University in the Corona Disasters: Toward a Learner-Centered Distance Learning	
<i>SOEJIMA Kensaku and SUGAYA Natsue</i>	37
Issues Relating to a Remote Teaching Practicum for a Teaching Japanese as a Second Language Minor: A Focus on 'Silence' During Activities	
<i>TAKEDA Kanako and HUANG Hsinsu</i>	47
The New Normal: How the COVID-19 Pandemic Accelerated the Adoption of a New English Curriculum	
<i>SCURA Vincent, KAVANAGH Barry, MERES Richard and SPRING Ryan</i>	61
Reflections on Education After Covid-19: The Case of Second/Foreign Language Teaching at Tohoku University	
<i>FUKAI Yosuke, TABAYASHI Yoichi, KANG Minkyong, KIM Hyeon-Cheol and ZHAO Xiumin</i>	69
An Interactive Hybrid Framework for Introductory Science Experiments at Tohoku university	
<i>NAKAMURA Norihiro, TAJIMA Genichi and TOMITA Satoshi</i>	83
Voyage for the Post-COVID-19 Era: Breaking Away from Uncertainty Under the COVID-19 Pandemic	
<i>SATO Kimio and KINOUCHI Yoshitaka</i>	91
Review of University Admissions Under the Circumstances of Covid-19: Mainly Focusing on 2021 School Year Freshmen Selections	
<i>KURAMOTO Naoki T, MIYAMOTO Tomohiro and KUBO Saori</i>	95
Research Note	
The Educational Effects of "Introduction to Student Life": Focusing on the Impact of Lecture Styles During Covid-19	
<i>NAKAOKA Chiyuki, IKEDA Tadayoshi, NAKASHIMA Masao, KOJIMA Nanae, NAGATOMO Shugo, SAKAKIBARA Sawako, MATSUKAWA Haruki and SATO Shizuka</i>	109
Reports	
Liberal Arts Education for Advanced Undergraduates Beyond the Classroom and Timetable: Practice of Collaborative Learning Using ICT	
<i>YAMANOUCHI Yasunori</i>	123
Role and Function of Student Counseling Organizations in the Crisis of the University Community: A Study Based on the Student Counseling Activities in Covid-19 Pandemic	
<i>IKEDA Tadayoshi, NAKASHIMA Masao, KOJIMA Nanae, NAKAOKA Chiyuki, NAGATOMO Shugo, SAKAKIBARA Sawako, SATO Shizuka, MATSUKAWA Haruki, SUZUKI Daisuke, TAKAHASHI Mari and SUGAWARA Shunji</i>	135
Difficulties Felt by Engineering Faculty Members in the Corona Disaster and How to Deal with Them	
<i>NAKASHIMA Masao, IKEDA Tadayoshi, OSHIMA Azusa and OIKAWA Mana</i>	147