

東北大学
高度教養教育・学生支援機構
紀要

第10号
2024

目 次

研究論文

コロナ下における初修中国語ブレンディッドラーニングの展開 － 3段階から2段階学習プロセスモデルへ－	趙 秀敏, 大河 雄一, 三石 大.....	1
コロナ禍における大学生の心身の健康状態 － 学年ごとの特徴と経年変化に着目して－	松川 春樹, 池田 忠義, 中島 正雄, 中岡 千幸, 長友 周悟 鈴木 大輔, 小島 奈々恵, 佐藤 静香, 高橋 真理.....	15
大学生の進路選択時のつまずきと効果的な支援に関する一考察	長友 周悟, 大塚 達以, 猪股 歳之.....	29

研究ノート

ヘッドマウントディスプレイを活用したメタバース国際協働学修 － 学生によるシステム評価の定量的分析－	林 雅子, 吉田 洋輝, 大岡 凌, 鈴木 竹洋.....	43
言語インプットを重視した指導の効果 － 理解型フォーカス・オン・フォームの先行研究概観－	武井 真美.....	53

報告

全学教育科目「学問論」の課題設計と成績評価 － 大規模統一科目における公平性と妥当性の追求－	串本 剛.....	67
高校教員向け入試説明会の実践と評価 － 対面とオンラインの特徴に関する分析－	林 如玉, 宮本 友弘, 久保 沙織, 倉元 直樹, 長濱 裕幸.....	77
大学院留学生によるレポートの事例分析 － 文章構成と引用を中心に－	菅谷 奈津恵.....	89
生成 AI を活用した学術英語リスニング教材 － 制作手法と評価の探求－	桜井 静.....	97
Tune In, Turn Off, Burn Out: How Do We Teach Phrasal Verbs?	KAVANAGH Barry.....	105
用法基盤モデルに準拠した第二外国語としてのスペイン語教育の実践 － 教材開発とアンケート調査の結果から－	田林 洋一.....	115
The Creation and Impact of Multimodal Online Tools for English for General Academic Purposes (EGAP) at Tohoku University	TAKEDA Jessica, SPRING Ryan.....	129

国立大学における国際共修授業の実施状況と先行研究の動向 – 東北大学の取り組み –	高松 美能.....	137
ピア・サポートによる留学生支援 – コロナ禍の経験を経た留学生ヘルプデスクの現在 –	渡部 留美, 新見 有紀子.....	147
短期留学生と国内学生の共修による DEI の推進	小嶋 緑, 末松 和子, 渡部 留美.....	157
地域における産官学連携コンソーシアムの自立化に向けたあり方 – 留学生就職促進プログラムの2拠点を事例として –	門間 由記子, 猪股 歳之.....	165
新型うつ病の医療情報 – 全国3大紙の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.....	177
大学の健康診断における合理的配慮 – 聴覚障害を中心に –	北 浩樹, 木内 喜孝.....	187
「実務家教員等育成のための研修講師養成プログラム」の設計と課題	今野 文子, 稲田 ゆき乃.....	197

【研究論文】

コロナ下における初修中国語ブレンディッドラーニングの展開 － 3段階から2段階学習プロセスモデルへ－

趙 秀敏^{1)*}, 大河雄一²⁾, 三石 大³⁾

1) 東北大学高度教養教育・学生支援機構, 2) 東北大学大学院教育学研究科,

3) 東北大学データ駆動科学・AI教育研究センター

東北大学の初修中国語教育では、教育DXに向けた改革として、2023年度から全学教育の1年次初修語科目「基礎中国語」に、オンライン授業と対面授業を組み合わせたブレンディッドラーニング（Blended Learning；以下BL）を導入し、全学部学科のすべてのクラスにおいてBL形態の授業をスタートさせた。本稿では、こうした本学初修中国語教育改革を方向づけた2021年度における我々の試みとして、オンデマンド授業を取り入れた2パターンのBLの設計と実践、及び通年に渡る実証実験の結果について報告する。さらに、こうした結果を、コロナ禍前の2018年度及び2019年度に実施した従来の3段階学習プロセスモデルによるBLの結果と比較することで、オンデマンド授業を取り入れた新たなBLによる実践可能性ならびにその効果を確認する。最後にこれを踏まえて、ポストコロナの高度BLとして2段階学習プロセスモデルを提案する。

1. はじめに

東北大学の初修中国語教育では、教育DX（Digital Transformation）に向けた改革として、オンデマンド授業動画学習とスマホアプリ定着練習によるオンライン授業に対面授業を組み合わせた2段階学習プロセスBLモデルを提案している。また、効果的なBLを実現するために、教科書のほか、オンデマンド動画（77本）、AI活用スマホアプリ（1,249問の練習）など様々なBL用統一教材を開発するとともに、学習管理システムとBLの運営体制を構築してきた。こうして2023年度から本学初修中国語1年次の全クラスにおいてBL形態の授業をスタートさせた。

具体的には、これまでの週2回対面授業、担当教員2名、各々異なる教科書から、オンライン授業1回と対面授業1回を組み合わせたBLを導入し、担当教員1名、BL用統一教科書及び関連教材へと移行した。このうち、特にオンライン授業では、従来の対面授業から、時間、空間、人数に制約されず、学習者自身のペースで反復受講でき、学習に取り組みやすいオンデマンド授業動画配信ならびにAI活用のアプリ定着練習へと根本的な転換を図った。こうしたオンライン授

業を対面授業と組み合わせることにより、効果的効率的な学習の実現を図るとともに、さらにこれまで履修者、開講クラス、担当教員とも多いことから各授業の学習目標、内容と進度、学習効果のばらつきが大きいという現状の課題を改善し、同一科目のすべてのクラスにおける授業内容と学習評価の統一・標準化、教育の質保証を図ることを目指している。

2023年度前期終了時点における結果では、2段階学習プロセスのBLは順調に展開され、オンライン学習については、学習履歴からほとんどの学生がオンデマンド授業動画の視聴、スマホアプリの定着練習を行っており、一部の学生は繰り返して学習していたことが確認された。また、試験結果については、学習効果が確認された2018年度と2019年度のBL実験クラスと比べ、単語、文法、リスニング、和文中訳など多くの項目においてほぼ同じ学習効果が得られており、全体的に良い学習効果が得られていたことも確認された。前期末の匿名アンケート調査（7割強の高回答率）では、8割～9割の学生が「オンデマンド授業動画はインプットとして、アプリ練習は知識定着として、対面授業はアウトプットとして効果的だった」と答え、9割

*）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 xiumin.zhao.e2@tohoku.ac.jp
投稿資格：1

以上の学生が「BLは良かった、後期もこのような授業形態を希望する」と答えており、学生からも高く評価されている（趙ほか 2023b）。

さらに、本学の学務審議会における「全学教育科目等に関する各学部からの要望」では、工学部から授業内容に関して「令和5年度入学生から、中国語の授業を大幅に改善いただいたようです。どうもありがとうございます。教科書を共通化して、週2回のうち、1回はオンデマンド、1回は対面にして、オンデマンドでは講義と教科書付属アプリを用いたワーク、対面ではオンデマンド講義で学んだことを使って実践、という授業方法が非常に好評です。是非、他の語種でも導入いただけないでしょうか」と肯定的に評価されており、前期段階では本BLの効果は客観的にも確認された¹⁾。

こうした実践結果から、提案2段階学習プロセスのBLの実践可能性、さらにこのBLによる学習の効果・効率、学習意欲の向上、教育の質保証への可能性が確認されつつある、といえよう。

ここで、上記取り組みに至るこれまでの研究の経緯を振り返っておくと、我々は、大学初修中国語教育におけるBLの研究に2010年前から取り組みはじめ、効果的・効率的・魅力的な教育を実現するために、インストラクショナルデザイン（Instructional Design）理論に基づき、対面授業、授業後のeラーニング、及び次回授業でのテスト・発展学習などからなる3段階学習プロセスモデルによるBLを提案してきた（趙ほか 2012）。また、短時間で随時随所にミニ学習ができるよう、授業後のeラーニングをパソコン利用からスマートフォン利用へ転換し（図1）、Microlearningの設計理念に基づくアプリ教材も開発した。開発したBLを用いて2010年代中頃から本学初修中国語1年次の一部クラスで実践した結果、学習意欲の向上、自習の促進、学習効果の向上などの効果が確認された（Ohkawa et al. 2018; 趙ほか 2019）。

一方、2020年からのコロナ禍を機に、授業のオンラ



図1 3段階学習プロセスのBL

イン化が必須となったことで、これまでの3段階学習プロセスモデルは全面的な見直しを迫られ、我々はオンデマンド授業を取り入れた新たなBLに取り組み始めることとなった。2020年は、2019年度の対面授業を収録した動画を編集し、オンデマンド動画配信を中心にした授業を実験的に試みることで、緊急事態に対応した。コロナ真最中の2021年度においては、前年度のオンデマンド授業動画に改善を加えながら、まず感染状況が厳しかった前期では、オンデマンド授業とリアルタイム授業を組み合わせたBLの実践を行い、感染状況が落ち着いた後期では、ポストコロナの教育DXを見据えて、新たにオンデマンド授業と対面授業を組み合わせたBLを設計し実践した。

こうしてコロナ下の2021年度において、偶然に試行可能となった2パターンのBLによる貴重な教育実践を通して、我々は、初修中国語教育におけるオンライン学習の利点と課題を確認できた。これにより、ポストコロナにおける高度BLの可能性と方向性を見出し、オンデマンド授業動画学習+スマホアプリ定着練習によるオンライン授業と対面授業を組み合わせた2段階学習プロセスモデルを提案するに至った。

こうした成果を踏まえ、これまで1年次の一部の授業で限定的に実践していたBLを、2023年度から本学1年次のすべての授業を対象に展開することになった。本稿では、こうした本学初修中国語教育改革を方向づけた2021年度における我々の試みとして、オンデマンド授業を取り入れた2パターンのBLの設計と実践、及び通年に渡る実証実験の結果について報告する。さらにこれを踏まえて、ポストコロナの高度BLとして2段階学習プロセスモデルを提案する。

2. 先行研究の課題と本研究の目的

2.1 先行研究の課題

2.1.1 BLとは

BLは、一般には、オンライン学習（eラーニング）と対面学習を効果的に適切に組み合わせた学習形態を指す（ホーン、ステイカー 2015=2017: 48）。オンライン学習では、eラーニングコンテンツと学習管理システム（LMS）を利用し、学習者自身のペースで反復受講でき、効率良い学習ができる一方、学習意欲の維

持が困難、対話的活動や実体験による経験的な学びが不足などの問題点も指摘されている（宮地 2009: 95）。こうした課題に対し、2000年代にBLが注目され、オンライン学習と対面学習の双方の利点を活かしながら学習プロセスを最適化することにより、学習の効果・効率、学習意欲を高める研究が国内外の様々な教育現場で行われてきた。

BLが学習に与える効果として、(1) 学習者の孤立を防ぐ、落ちこぼれを食い止められる、(2) 学習意欲を高める、(3) 学習効果を高める、(4) 効果的な学習の分業を期待できる（宮地 2009: 96-98）。特にコロナ以降ICT活用の進展に伴い、BLは教育の改善・改革において、重要な「ニューノーマル」と捉えられ、改めて注目されている（長濱ほか 2022）。

2.1.2 BLに関する教育工学研究

BLはオンラインと対面との異なる学習フェーズから構成され、どのフェーズにどのような学習活動が適し、また各学習活動をどのように連携させるのか、特にオンライン学習の管理と学習意欲の維持が難しいため、学習プロセス、コンテンツ、学習管理システム（LMS）などを体系的・システムの的に設計することが重要である。効果的なBLを実現するには、教育工学研究のアプローチであるインストラクショナルデザイン（Instructional Design；以下ID）が不可欠となる。

BLに関する教育工学研究に関しては、長濱ほかは2022年12月時点まで日本教育工学会論文誌に掲載された論文、及び同論文誌2022年特集号（特集：COVID-19以降の高等教育の新展開：学習環境の改善・改革・革新）に掲載された論文をレビューし整理した。その結果、まずほぼコロナ禍以前（自2005年至2022年）では、47編の論文があり、具体的には、BLにおいて学習者が直面する課題に関する研究30編、教員が直面する課題に関する研究12編、教育機関が直面する課題に関する研究5編となっており、それぞれの内訳は表1のとおりである。このうち、授業デザインに関する研究はわずか10編のみである。これに対し、コロナ禍以降2022年特集号だけでも、BLの研究が8編あり、さらにそのうち、授業デザインに関する研究が5編と授業デザイン関連の教員研修・FDに関する研究が2編、計7編を

占めている（表2）。これらの結果からも、BLの研究特にBLにおける授業デザインの研究は、コロナ禍以降では急増しており、教育改善・改革・革新におけるこうした研究の必要性和重要性を垣間見ることができる。

BLにおける授業デザインに関する先行研究では、例えば、e ラーニングと教室でのグループワークを週替わりで交代に行う大規模授業（100人～300人）の設計（向後ほか 2012）、オンライン学習と反転学習を組み込むことによる大学院の輪読式学習の改善（胡・野中 2017）、「生命の有機化学」科目を対象としたグローバルMOOC を用いた反転授業の事例研究（田口ほか 2018）、効果的なBL型授業推進のためのFDの検討（阿部・森田 2022）などの研究をあげることができる。これらの研究では、IDに基づく多様なBLの設計手法、知見及びBLによる教育効果が示されている。しかし

表1 BLに関する教育工学研究：47編
（自2005年至2022年）

	2000 年代	2010 年代	2020 年代	合計
1. 学習者が直面する課題に関する研究（30編）				
・自律的学習・動機づけ	1	8	0	9
・協調学習	5	0	1	6
・学生交流	0	3	0	3
・学習行動・学習評価	3	7	0	10
・その他	0	2	0	2
合計	9	20	1	30
2. 教員が直面する課題に関する研究（12編）				
・技術的リテラシーと コンピテンシー	0	1	1	2
・授業デザイン	1	9	0	10
合計	1	10	1	12
3. 教育機関が直面する課題に関する研究（5編）				
・教員研修・FD	1	2	0	3
・システム開発	0	1	1	2
合計	1	3	1	5

表2 2022年特集号BLに関する教育工学研究：8編

・自律的学習・動機づけ	1編
・授業デザイン	5編
・教員研修・FD（授業デザイン関連）	2編

ながら、これらの研究は、いずれも初修中国語を対象としたものではない。

2.1.3 初修中国語におけるBLの研究

一方、大学初修中国語教育においても、これまでeラーニングの実践が報告されているが、BLモデルの提案及び実践検証はほとんど見当たらない。こうした教育工学や中国語教育研究における現状に鑑み、我々は、対面授業と授業時間後のeラーニングによるBLに着目し、ID理論に基づき、効果的な初修中国語BLを実現するための提案と開発を行ってきた。

具体的には、まずBLの学習プロセスについて、学びの過程に関するIDの基本的な理論であるガニエの9教授事象 (Gagne et al. 2005=2007) に基づき、対面授業、授業後のeラーニングによる復習、次回の授業でのテスト・発展学習からなる3段階学習プロセスモデルによるBLを提案している(趙ほか 2012)。また、BLにおけるeラーニングの学習意欲をより高めるために、IDの動機づけ設計理論であるARCSモデル(Keller, and Suzuki, 1988; Keller, 2009=2010)に基づき、復習用eラーニング教材の動機づけ設計指針を明らかにし(趙ほか 2014)、動機づけの高い教科書とパソコン利用復習教材を開発した(趙・富田 2013)。実証実験の結果、学習意欲の向上、復習状況の改善、学習効果の向上などの効果を確認できた(Zhao et al. 2015)。さらに、スマホの普及に伴い、短時間で随時随所にミニ学習ができるよう、授業後のeラーニングをパソコン利用からスマホ利用へ転換し、Microlearningの設計理念(Hug et al. 2006; 祝ほか 2008)に基づくアプリ教材の設計手法を提案するとともに、アプリ教材を開発し、学習履歴と復習状況が提示可能な学習管理システムを構築した。実証実験の結果、学習意欲の継続、音声面を重視した復習の促進などの効果が確認された(Ohkawa et al. 2018; 趙ほか 2019)。

しかし、これまで提案してきた3段階学習プロセスのBLモデルは、あくまで対面授業を前提とするものであり、パソコンないしスマホによるオンライン学習(eラーニング)は、対面授業を繋げる復習としての補助的な役割となっており、コロナ禍のような緊急災害時には明らかに対応困難であった。さらに、コロナ

以降ICT活用の急速な進展と教育DXの推進に鑑み、今後は授業のオンライン化が本格化し、オンライン学習は、対面学習との主補関係から、真の相互補完関係へと展開していくであろう。こうした新たなBLはどのように設計し、またどのような効果が得られるのか、明らかにされていない。

2.2 本研究の目的と方法

上記の課題を踏まえ、本研究の目的は、ポストコロナの教育DXに向け、オンデマンド授業を取り入れた新たなBLを展開するために、BLの学習プロセスの設計を明らかにすることである。これにより学習効果・効率を高め、自律的学習を促進し、オンライン学習と対面学習を融合した高度なBL学習環境の構築を目指す。

そのため、本研究では、IDに基づき、オンデマンド授業を取り入れたBLのモデルを提案するとともに、授業動画を作成し、それを用いて通年にわたる実証実験を行い、前期末と後期末の試験結果を通して学習習得度を確認する。また、これらの結果を2018年度及び2019年度の同一内容と方法で実施した試験結果と比較分析することで、学習効果を明らかにする。さらに、学習終了時の後期末にアンケート調査を実施し、本BLの学習形態に対する学習者の感想、今後の学習形態に対する希望を明らかにし、本BLの実践可能性と効果の有無を確認する。

3. オンデマンド授業を取り入れたBLの設計

オンデマンド授業を取り入れたBLのモデル(図2)は、以下の3段階で構成される。

段階1：オンデマンド授業による学習、ここでは、主に語彙、文法、会話の学習を行い、効率的なインプットを図る(図3)。

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



図2 オンデマンド授業を取り入れたBL

ピーキングなどを行い、効率的な知識定着を図る(図4)。

段階3：対面授業によるアクティブラーニングで、教科書を用い、4技能練習や発表、言語の実践応用、確認テストとフィードバックなどを行い、豊かなアウトプットを図る(図5)。

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、学習者自身のペースで反復受講でき、学習に取り組みやすいオンデマンド授業へと根本的な転換を図った。

3.1 オンデマンド授業

まず2020年度のオンデマンド授業は動画配信とし、前年度(2019)の対面授業を収録した動画を利用して、教師の講義や教師が主導する練習場面などを中心に編集し、学生のペア練習、グループ活動、発表及び確認テストなどの部分はカットした。これを用いてオンデマンド授業を実施した結果、初修中国語BLにおけるオンデマンド授業においても、学習者が個々のペースで効率の良い学習や反復受講ができるなどの利点の一方、インタラクティブ性や言語コミュニケーション活動が不十分などの問題点を確認した(趙ほか2020)。

こうした知見を踏まえ、オンデマンド授業の設計に関しては、2021年度では、2020年度の視聴のみの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した。具体的には、インタラクティブな動画の作成プラットフォーム：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、及び書き取り問題を入れることにした(図3)。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、集中力と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、学習者における学習ペースの保持と学習意欲の持続を促しつつ、学習進捗状況を把握することで、学習指導に効果的に反映させることも期待できる。

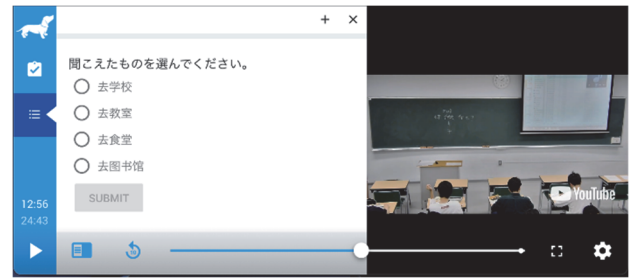


図3 リスニングクイズを入れた授業動画



図4 スマホアプリ

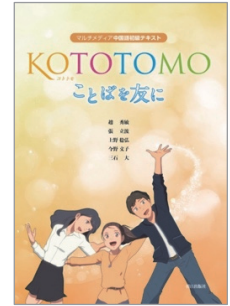


図5 教科書

3.2 学習管理システム

オンデマンド学習は、学習管理が非常に重要なので、本BLでは、複数の学習管理システムを準備し、各種の学習を管理できるようにしている。

まず、授業動画は、上記のプラットフォーム：PlayPositにより、学習者の動画視聴状況の管理、及びこれを踏まえたオンデマンド授業動画受講の出席管理、学習者へのフィードバックが可能になり、動画配信による新しい学習の効果的な実施が期待できる。次に、アプリの学習管理は、我々が開発した学習ログ可視化システム「KoToToMo Plus Visualizer」を利用して、学習状況を様々な視点で視覚的に確認可能にしている。これにより、学習者全員と個人の学習状況を視覚的に確認でき、また、練習の得点も自動的に集計されるので、成績評価に反映することができる。

4. 実証実験

前章の設計に基づき、2021年度は、第1著者が担当する東北大学の授業を対象に、改善授業動画によるオンデマンド授業を取り入れたBLを実施した。

このうち、段階1と段階2の学習は、通年に渡り、図2に示した形態で実施し、一方、段階3の学習は、感染状況により、前期と後期それぞれ異なる形態で実

施した。具体的には、まず、感染状況が厳しかった前期では、段階3は対面授業の代わりに、リアルタイムのオンライン授業を実施し、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などを行い、対話型の学習活動を図った。一方、感染状況が落ち着いた後期では、段階3は対面授業を実施し、4技能練習や発表、インタラクティブな対話、学習者同士でのコミュニケーション活動、確認テストとフィードバックなどを行い、アクティブラーニングを試みた（図6）。



図6 学生による寸劇の発表

4.1 実験対象と実験方法

今回の実験において、第1著者は2021年度東北大学全学教育として通年開講される担当教員2名、別教科書、週2コマの「基礎中国語」のうちの1コマ、6クラス分を担当するが、コロナ禍前の2018年度と2019年度においても、2021年度と同一教科書とスマホ復習教材を利用して、対面授業と授業後スマホ利用復習を組み合わせた3段階学習プロセスによるBL（図1）を、7クラスで実施していた。かつ2021年度のうち5クラスは、学部学科構成が2018年度、2019年度と重複しており、各クラスの学習者数も、人数制限により概ね30名前後で共通している（表3）。そのため、今回の実験において、これら同構成5クラスを対象とし、同一内容と方法による試験を実施することで、これまでの試験結果と相互に比較し、検証することが可能である。

そこで、以下では、先に示した方法に従い、まず前期末と後期末の試験結果を示し、次に、2018年度及び2019年度の試験結果と比較し、さらに、学習終了時の後期末アンケート調査の結果を分析することにより、

本BLの実践可能性と効果の有無を確認する。なお、本研究は、人間を対象とする研究として、下記のとおり、2018年度と2019年度それぞれにおいて高度教養教育・学生支援機構研究倫理委員会に研究倫理審査を申請し、承認を受けたものである。

2018年度（研究期間：2018/4/1～2019/3/31）

承認番号：k3002

2019年度（研究期間：2019/4/1～2023/3/31）

承認番号：k3102

4.2 実験結果

4.2.1 試験結果

前期試験と後期試験の各結果を、表4と表5に示す。まず、オンデマンド授業とリアルタイム授業の組み合わせによるBLを実施した前期の試験結果を示すと、2021年度の平均点は、「発音」試験の項目における「1.音節」のみ、2018年度を下回り、t検定の結果からも有意な差が確認されたが、そのほかの2項目では、2021年度の平均点は、2018年度及び2019年度と差がないことが確認できる。また、発音学習後の本課篇「ユニット1（第1～4課）」においても、ほとんどの項目の平均点で、2018年度及び2019年度と差がなく、さらに「2.文法」と「4.和文中訳」では、2021年度の平均点は2019年度を上回り、t検定の結果からも有意な差が確認できる（表4）。

次に、オンデマンド授業と対面授業の組み合わせによるBLを実施した後期の試験結果を示すと、全体的に多くの項目で、2021年度の平均点は2018年度と2019年度を上回り、特に2018年度との比較では、t検定の結果からも有意な差が確認できる。具体的には、「ユニット2（第5～8課）」においては、「4.和文中訳」を除き、そのほかの3項目の平均点はすべて2018年度と2019年度を上回り、また、「3.リスニング」の平均点では、2019年度との比較でも、t検定の結果からも有意な差が確認できる。さらに、「ユニット3（第9～11課）」においては、2021年度の平均点は、全項目で2018年度と2019年度を上回っており、特に「1.単語」と「2.文法」では、2018年度と2019年度ともに、t検定の結果からも有意な差が確認できる。なお、合計点でも、2021年度の平均点は、「ユニット2」「ユニット

3」とともに2018年度と2019年度を上回っているが、2018年度との比較では、t検定の結果からも有意な差が確認できる（表5）。

4.2.2 アンケート結果

図7～図9に、2021年度後期末に実施したアンケートの結果を示す。

まず、授業への感想については、「思う」と「まあまあ思う」を合わせると、8割以上の学習者が「この授業で楽しく学習できた」、「前期は「オンデマンド型＋リアルタイム型」で良かった」、「後期は「オンデマ

ンド型＋対面授業」で良かった」、オンデマンド型授業やリアルタイム型授業は「わかりやすかった」、また、9割近くの学習者が「対面授業はわかりやすかった」と答えている（図7）。

次に、今後の授業形態に関する希望では、「今後、再び感染状況が厳しくなり、全面オンライン授業となった場合」、49%の学習者が「オンデマンド型＋リアルタイム型」、8%の学習者が「リアルタイム型のみ」、43%の学習者が「オンデマンド型のみ」と答えている（図8）。一方、「今後、感染状況が落ち着いて、対面授業可能となった場合」、65%の学習者が「オンデマンド型＋対面授業」、15%の学習者が「対面授業のみ」、20%の学習者が「オンデマンド型のみ」と答えている（図9）。

また、自由記述欄では、授業形態への感想を求める質問に対して、アンケート回答者144名のうち、空欄のまま（63名）と「特になし」（9名）計72名を除き、72名が感想を寄せている。

このうち、60名が肯定的なコメントをし、例えば、

表3 実験対象クラス及び学習者数

クラス：学部	2018年度		2019年度		2021年度	
	前期	後期	前期	後期	前期	後期
C1：工学	23	22	28	24	34	34
C2：文学と教育学	33	32	34	34	29	29
C3：工学	33	33	34	34	30	29
C4：理学	30	30	33	30	30	29
C5：工学	25	25	28	28	33	33
合計	144	142	157	150	156	154

表4 前期試験の結果

出題範囲	項目 (満点)	① 2018年度 (n=144)		② 2019年度 (n=157)		③ 2021年度 (n=156)		① ③ 比較	② ③ 比較
		M	SD	M	SD	M	SD	t検定	
発音	1.音節(15)	11.0	2.2	10.4	2.2	10.2	2.5	**	-
	2.声調(9)	7.7	1.7	7.5	1.8	7.6	1.5	-	-
	3.挨拶(6)	5.1	1.2	5.1	1.2	5.3	1.2	-	-
	合計(30)	23.7	3.5	23.0	3.6	23.0	3.7	-	-
ユニット1	1.単語(10)	8.4	2.0	8.5	1.9	8.0	2.2	-	-
	2.文法(10)	7.1	1.6	6.7	1.7	7.4	1.7	-	**
	3.リスニング(30)	27.8	3.7	27.4	3.8	27.5	3.8	-	-
	4.和文中訳(20)	17.0	2.8	15.8	3.2	17.2	2.5	-	**
	合計(70)	60.3	8.8	58.5	8.5	60.2	8.7	-	-

M：平均値；SD：標準偏差；* $p<.05$ ；** $p<.01$ ；-：有意な差はない

表5 後期試験の結果

出題範囲	項目 (満点)	① 2018年度 (n=142)		② 2019年度 (n=150)		③ 2021年度 (n=154)		① ③ 比較	② ③ 比較
		M	SD	M	SD	M	SD	t検定	
ユニット2	1.単語(20)	13.0	4.8	14.1	4.7	14.6	4.7	**	-
	2.文法(20)	14.2	3.2	14.9	3.7	15.3	3.2	**	-
	3.リスニング(30)	22.2	4.5	22.2	4.7	23.3	4.5	*	*
	4.和文中訳(30)	26.7	2.9	26.1	3.6	26.2	3.3	-	-
	合計(100)	76.0	12.1	77.4	13.3	79.5	13.0	*	-
ユニット3	1.単語(14)	7.2	4.0	7.5	4.1	8.5	4.0	**	*
	2.文法(18)	11.9	3.7	12.6	3.3	13.4	3.6	**	*
	3.リスニング(28)	20.6	4.9	20.2	4.8	20.8	4.8	-	-
	4.和文中訳(24)	19.5	3.9	19.5	4.2	19.8	4.1	-	-
	合計(84)	59.1	13.2	59.7	13.6	62.4	13.7	*	-

M：平均値；SD：標準偏差；* $p<.05$ ；** $p<.01$ ；-：有意な差はない

「わかりやすく楽しかったです」、「学生側としては学習しやすい授業形態だと思った」、「オンデマンドの週に基本事項を学んで、それをリアルタイム・対面の週で定着させられたからよかった」、「オンデマンド授業は何回も見られるので聞き逃したところをもう一度見たり、復習したりしやすくて良かった。対面授業は会話の練習がしっかりできたので、後期の授業形態が一番学習しやすかった」、「授業内容が効率よく勉強しやすい形態だったと思います」、「オンデマンドと対面授業のハイブリッドが一番良いと感じた」、「今年度はこの授業形態がベストだったように感じた」など、オンデマンドと対面の組み合わせがよかったことを述べている。

このほかに、4名の学習者は「対面がやはりいい」「対面授業の方は知識が身についた気がした」など、対面

授業がよいとコメントし、また、2名の学習者は「全部オンデマンド型で良い」、「動画の音質、設問を置くタイミングが向上すればもっとオンデマンド動画が効果的になると感じた」など、オンデマンド授業がよいとし、他2名は授業通知と小テストについてコメントした。

一方、3名の学習者は否定的な意見を寄せている。具体的には、2名は「ハイブリッド型だと、授業に行く週と行かない週があり少しこんがらがった。」、「隔週でオンデマンドと対面があるのが面倒だった」とし、残りの1名は「リアルタイム型授業の学習効果はあまり高くないのではないかと思います」と述べている。

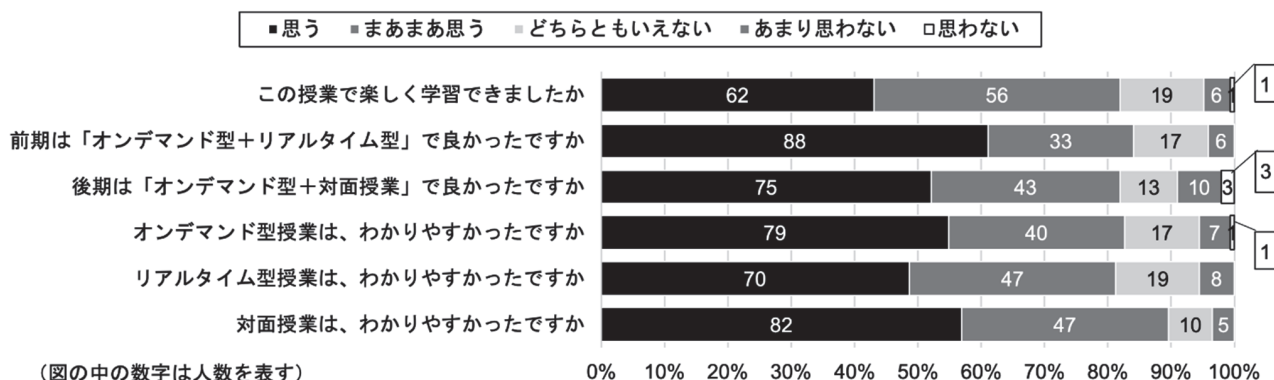


図7 授業に対する学習者の感想 (n = 144)

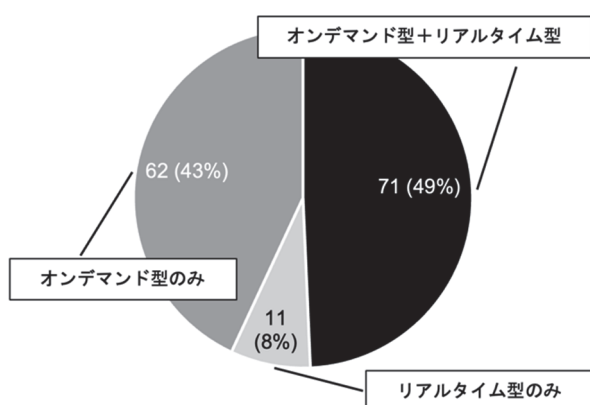


図8 全面オンデマンドとなった場合の授業形態に対する希望 (n = 144)

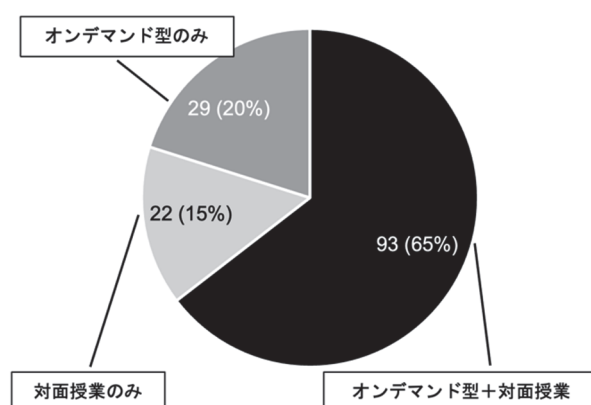


図9 対面授業が可能となった場合の授業形態に対する希望 (n = 144)

4.3 考察

我々は、初修中国語BLを実践する過程で、コロナ禍を契機に、新たにオンデマンド授業を取り入れたBLを提案し、実践を始めた。2021年度では、前期はオンデマンド授業とリアルタイム授業を組み合わせたBL、後期はオンデマンド授業と対面授業を組み合わせたBLを実践した。

その結果、まず、期末試験に関しては、従来の対面授業を基に設計された3段階学習プロセスのBL(図1)を実施していた2018年及び2019年度と比較し、2021年度の前期における各項目の平均点は、一部を除きほとんど差がないことが確認された。さらに、2021年度の後期の平均点は、一項目を除く他の全項目において、2018年度と2019年度を上回っており、特に2018年度との比較では、ユニット2とユニット3を合わせた総計10項目中(合計点を含む)、7項目において有意の差が確認され、同様に2019年度との比較でも3項目で有意の差が確認された。

これにより、前期で実践したオンデマンド授業とリアルタイム授業を組み合わせたBLは、従来の3段階学習プロセスとほぼ同様な学習効果が得られ、一方、後期で実践したオンデマンド授業と対面授業を組み合わせたBLは、従来の3段階学習プロセスBLに対し、より高い学習効果が期待できると推測される。

さらに、アンケートでは、8割以上の学習者が、楽しく学習できた、実践した授業形態で良かった、授業はわかりやすかったと回答している。また、再び感染状況が厳しくなり、全面オンライン授業となった場合の授業形態に関する希望では、「オンデマンド型+リアルタイム型」が49%、「オンデマンド型のみ」が43%とほぼ拮抗し、いずれにせよオンデマンドへの高い評価が示されている。また今後感染状況が落ち着いて、対面授業可能となった場合についても、65%の学習者が「オンデマンド型+対面授業」、20%が「オンデマンド型のみ」を希望しており、ここでもオンデマンドへの高い評価が示された。さらに、自由記述欄でも、多くの学習者が、オンデマンドと対面の組み合わせがよかったと感想を寄せている。

これにより、我々が試みたオンデマンド授業を取り入れた新しいBLは、学習者に評価されており、本BL

は実践可能で、学習者の学習意欲を高め、学習効果の向上が期待できるといえる。

5. 2段階学習プロセスモデルの提案

こうした成果に鑑み、我々は、オンデマンド授業とスマホアプリ練習とをより緊密に連携させ、オンライン学習として一体化する方向を模索し始めた。即ち、通常の対面授業に対し、オンデマンド授業動画の視聴だけでは、練習不足となりがちなため、これまでの授業後復習用としてのアプリ練習を、オンデマンド学習の定着練習へと位置づけを変換した。具体的には練習項目の問題数を大幅に増やすとともに、単語のピンイン練習と文法練習を新たに追加することとした(1,249問の練習)。また、オンデマンド学習では、教員と対話者不在で、発音・発話の確認と訂正、受け答えなどの会話練習が実施困難であるため、AIの音声認識を活用し、発音・発話を判定する単語練習と会話練習を開発した。これにより、学習者が自身の弱点を認識・克服し、正しい発音と会話を身につけることを目指した。

以上により、我々は、オンデマンド授業動画学習+スマホアプリ定着練習によるオンライン授業と対面授業を組み合わせた2段階学習プロセスモデルを提案する(図10)。

段階1：オンライン授業は、2つのサブフェーズから構成される。まず、オンデマンド授業動画を用いて、発音、語彙、文法、会話の学習を行い、効果的なインプットを図る。次に、AI活用のスマホアプリを用いて、授業と連携した豊富で多様な練習を行い、効率的な知識定着を図る。

段階2：対面授業では、段階1におけるインプット学習と定着練習に対して、ここではアクティブラーニングを実施し、学習事項に関する4技能練習や発表、言語の実践応用、確認テストとフィードバックなどを行い、豊かなアウトプットを図る。

なお、上記提案に伴い、オンデマンド動画も、これまでに使用していた過去の授業動画を編集した実験的なものから、オンデマンド専用全く新たな動画を収録し(77本)、その構成内容もMicrolearningの設計理念とARCS動機づけ設計モデルに基づき、様々な動機づけ方略を取り入れた本格的なものとした。教科書

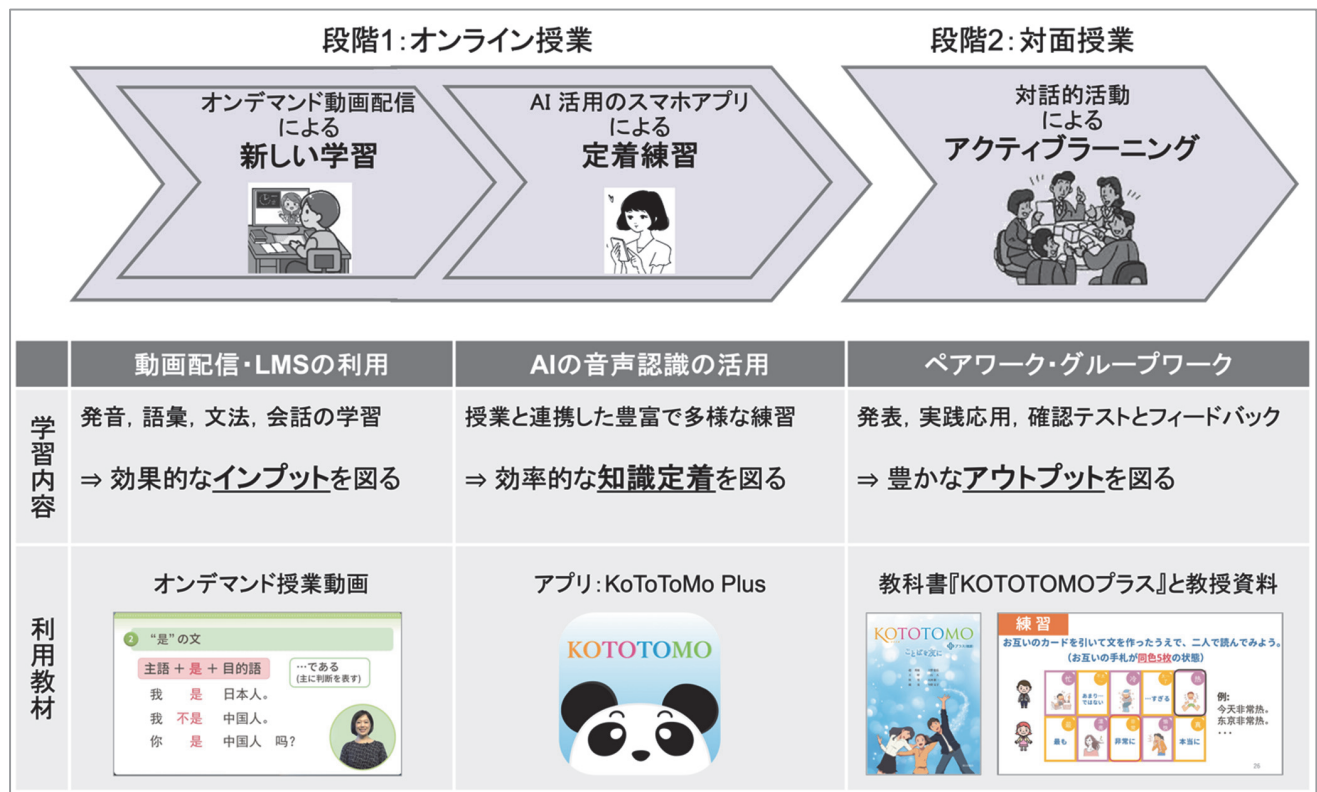


図10 2段階学習プロセスのBL



図11 2023年度前期オンデマンド授業動画の学習管理 (例)

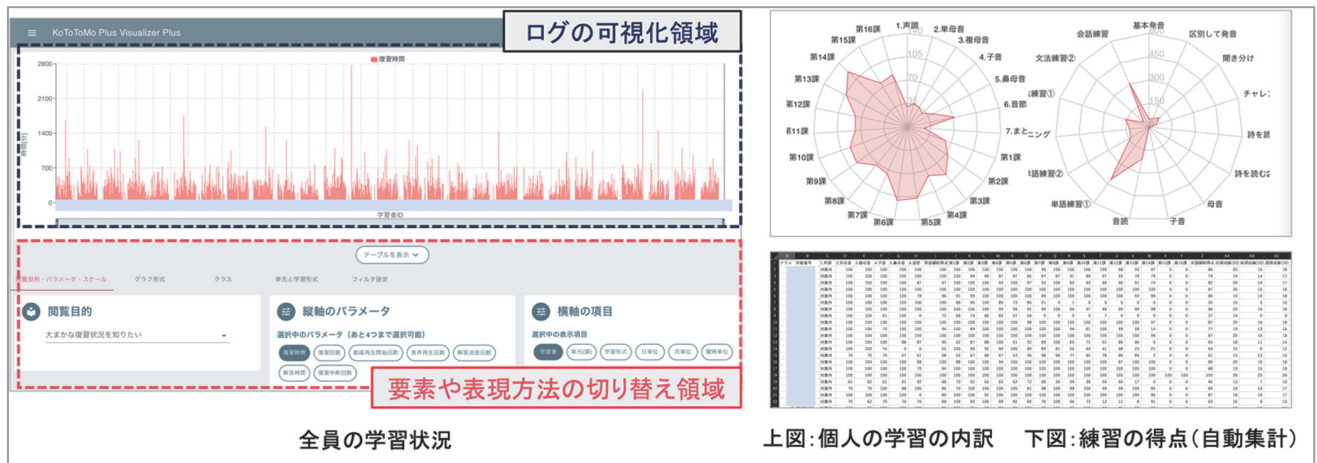


図12 2023年度アプリの学習管理（例）

も、旧版（趙ほか 2017）からBL用統一教科書（趙ほか 2023a）に増改訂した。

また、複数の学習管理システムを準備し、授業動画は、東北大学の学習管理システムISTU/DCと連携した動画配信プラットフォームPanoptoにアップロードし、学習者の動画視聴状況の管理、授業動画受講の出席管理、学習者へのフィードバックが可能になっている（図11）。アプリの学習管理は、我々が先に開発した学習ログ可視化システムのバージョンアップ版「KoToToMo Plus Visualizer Plus」を利用して、学習者全員と個人の学習状況を様々な視点で視覚的に確認可能で、また、練習の得点も自動的に集計され、成績評価に反映可能である（図12）。

以上、3段階学習プロセスモデルにおけるeラーニングは個々の授業後の復習で、2つの対面授業をつなげる補助的役割に止まるのに対して、提案2段階学習プロセスモデルにおけるオンライン授業は、オンデマンド授業動画とアプリ定着練習による完全自修の授業で、対面授業と同等の相互補完関係へと展開する。言い換えれば、この2段階学習プロセスは、本学中国語教育における教育DX推進の枠組みをなすものであり、この提案によってはじめて本学中国語教育全体での実施が可能となるのである。

6. まとめ

我々は、大学初修中国語教育において、オンデマンド授業を取り入れた新たなBLを設計し、実践してい

る。2021年度の実証実験では、新BLは従来の対面授業のみBLと同様かより高い学習習得度が得られ、学習者にも評価されていることから、本BLの実践可能性と効果が確認された。

我々は、こうした2021年度の実証実験の成果に鑑み、ポストコロナにおける高度BLの可能性と方向性を見出し、オンデマンド授業動画学習+スマホアプリ定着練習によるオンライン授業と対面授業を組み合わせた2段階学習プロセスモデルを提案するものである。さらに2023年度からは、この2段階学習プロセスを、本学中国語教育における教育DX推進の枠組みとして、これまで1年次の一部の授業で限定的に実践していたBLを、本学1年次のすべての授業を対象に展開しつつある。すでにその成果は実践結果からも、さらに外部からの評価によっても、確認されている。

今後は、実践を継続しながら、さらにオンライン学習と対面学習の学習プロセスを最適化する真の相互補完関係を探求し、より効果的なBLの実現を目指すことで、教育DXを推進していきたいと考える。

謝辞

本研究は、JSPS科研費19K00875, 19H04223, 20K03119の助成を受けたものである。

注

1) 「令和5年11月学務審議会資料R051106」 p13.

引用文献

- 阿部真由美, 森田裕介 (2022) 「効果的なブレンド型授業の推進を目的としたファカルティ・ディベロップメントの検討」『日本教育工学会論文誌』46(4), pp. 631-639.
- Gagne, R. M., Wager, W. W., Golas, K. C. and Keller, J. M. (2005) *Principles of instructional design*. 5th edition, Belmont, CA: Wadsworth / Thompson Learning. 鈴木克明・岩崎信 (監訳) (2007) 『インストラクショナルデザインの原理』(第1版) 北大路書房.
- Hug, T., Lindner, M. and Bruck, P. A. (2006) "Microlearning: Emerging Concepts, Practices and Technologies after e-Learning", *Proceedings of Microlearning 2005, Learning & Working in New Media*, Australia, Innsbruck University Press.
- Keller, J. M. and Suzuki, K. (1988) "Use of the ARCS motivation model in courseware design". In D.H. Jonassen (Ed.). *Instructional Designs for Microcomputer Courseware*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, pp. 401-434.
- Keller, J.M. (2009) "*Motivational Design for Learning and Performance: The ARCS Model Approach*". 1th edition, Springer US. 鈴木克明 (監訳) (2010) 『学習意欲をデザインする - ARCSモデルによるインストラクショナルデザイン』(第1版) 北大路書房.
- 向後千春, 富永敦子, 石川奈保子 (2012) 「大学におけるeラーニングとグループワークを組み合わせたブレンド型授業の設計と実践」『日本教育工学会論文誌』36(3), pp. 281-290.
- 胡啓慧, 野中陽一 (2017) 「オンライン学習と反転学習を組み込むことによる輪読式学習の改善の試み: 深い学習を促す視点から」『日本教育工学会論文誌』41(2), pp. 137-147.
- Lindner, M. (2007) "What Is Microlearning?", *Micromedia and Corporate Learning: Proceedings of the 3rd International Microlearning 2007 Conference*, Innsbruck University Press, pp. 52-62.
- マイケル・B・ホーン, ヘザー・ステイカー (著), 小松健司 (訳) (2017) 『ブレンディッド・ラーニングの衝撃「個別カリキュラム×生徒主導×達成度基準」を実現したアメリカの教育革命』教育開発研究所.
- 宮地功編著 (2009) 『eラーニングからブレンディッドラーニングへ』 共立出版.
- 長濱澄, 渡邊文枝, 重田勝介 (2022) 「ブレンディッドラーニングに関する教育工学研究の動向と展望」『日本教育工学会論文誌』46(4), pp. 601-616.
- Ohkawa, Y., Kodama, M., Konno, Y., Zhao, X. and Mitsuishi, T. (2018) "A Study on UI Design of Smartphone App for Continuous Blended Language Learning", *Proceedings of 2018 5th International Conference on Business and Industrial Research (ICBIR)*, pp. 584-589.
- 祝智庭, 張浩, 顧小清 (2008) 「微型学習: 非正式学習の実用模式」『中国電化教育』総第253期, pp. 10-13.
- 田口真奈, 後藤崇志, 毛利隆夫 (2018) 「グローバルMOOCを用いた反転授業の事例研究: 日本人学生を想定した授業デザインと学生の取り組みの個人差」『日本教育工学会論文誌』42(3), pp. 255-269.
- 趙秀敏, 今野文子, 朱嘉琪, 稲垣忠, 大河雄一, 三石大 (2012) 「第二外国語としての中国語学習のためのブレンディッドラーニングの開発と実践」『教育システム情報学会誌』29(1), pp. 49-62.
- 趙秀敏・富田昇 (2013) 『中国語のToBiRa: スマートeラーニング対応教材』(第1版) 朝日出版社.
- 趙秀敏, 富田昇, 今野文子, 朱嘉琪, 稲垣忠, 大河雄一, 三石大 (2014) 「第二外国語としての中国語学習のためのブレンディッドラーニングにおけるeラーニング教材設計指針の作成と実践」『教育システム情報学会誌』31(1), pp. 132-146.
- 趙秀敏, 張立波, 上野稔弘, 今野文子, 三石大 (2017) 『マルチメディア中国語初級テキスト KOTOTOMO - ことばを友に』(第1版) 朝日出版社.
- 趙秀敏, 富田昇, 今野文子, 大河雄一, 三石大 (2019) 「大学初修中国語ブレンディッドラーニングのためのスマートフォン利用復習教材「KoToToMo」の開発と実践」『教育システム情報学会誌』36(2), pp. 131-142.
- 趙秀敏, 富田昇, 大河雄一, 三石大 (2020) 「大学初修中国語ブレンディッドラーニングにおけるオンデマンド授業の設計」『第45回教育システム情報学会全国大

会講演論文集』 pp. 87-88.

趙秀敏, 王軒, 上野稔弘, 桂雯, 姚堯, 三石大, 大河雄一,
今野文子 (2023a) 『KOTOTOMO プラス (増課)』 (第
1 版) 朝日出版社.

趙秀敏, 大河雄一, 三石大, 上野稔弘, 王軒, 桂雯, 姚堯,
張小栄 (2023b) 「初修中国語教育のための高度ブレ
ンディッドラーニングの開発と試行」『AXIES (大学
ICT 推進協議会) 2023 年次大会論文集』 (ISSN 2434-
9305) pp. 25-29.

Zhao, X., Tomita, N., Konno, F., Zhu, J., Inagaki, T., Ohkawa,
Y. and Mitsuishi, T. (2015) "Initial Development and
Use of Materials, Based on the Theory of Instructional
Design, for Blended Learning of Chinese as a Second
Foreign Language in a Japanese University", 台灣華語
文教學學會《華語學刊》(*A Journal of the Association
of Teaching Chinese as a Second Language*)
DECEMBER 2015, Vol.2, pp. 23-40 (in Chinese).

【研究論文】

コロナ禍における大学生の心身の健康状態

－学年ごとの特徴と経年変化に着目して－

松川 春樹^{1)*}, 池田 忠義¹⁾, 中島 正雄¹⁾, 中岡 千幸¹⁾, 長友 周悟¹⁾,
鈴木 大輔¹⁾, 小島 奈々恵¹⁾, 佐藤 静香¹⁾, 高橋 真理¹⁾

1) 東北大学学生相談・特別支援センター

コロナ禍による学生生活への影響を把握し支援を行うためには、個々の学生の状況や学年の視点が重要であるが、全学年を対象とする調査研究はまだ少ない。そこで本研究では、コロナ禍における各学年の心身の健康状態の特徴を明らかにし、今後に必要な支援を検討する。具体的には、2019～2022年度に本学で実施した「大学生の心身の健康に関する調査」を分析した。その結果、2021年度から2022年度にかけて、「自傷・自殺」「希死念慮」「社会的孤立」「日本語版K6」におけるハイリスク該当率の学年差が大きくなり、特に各課程の最終学年およびその1つ前の学年で不安・抑うつが強まることが明らかになった。今後もコロナ禍の影響を受けた学生がこれらの学年に進級するため、不安・抑うつ軽減につながる支援の実施が重要である。また、学部新入生においては、「希死念慮」のハイリスク該当率が2020年度に低下した後、2022年度にかけて上昇しコロナ禍以前を上回る水準になった。このため、学部新入生の初期適応を促す支援の充実も必要と考えられた。

1. 問題と目的

1.1 コロナ禍における大学生生活

2020年1月に日本国内で新型コロナウイルスへの感染者が確認されて以降、コロナ禍は、対面授業や研究活動、課外活動等の自粛・制限をはじめとして様々な面で大学生活に影響を及ぼした。その後、国内外の感染状況に左右されながらも、少しずつ従来の大学生活ができるようになっていき、2023年5月には新型コロナウイルス感染症の感染症法上の位置づけが5類感染症に移行された。これにより、それまで政府や行政機関から自粛・制限を求められていたもののほとんどが個人の判断でできるようになり、今後はWithコロナの大学生活がさらに進んでいくと考えられる。その一方で、3年以上の長期にわたったコロナ禍の影響は色濃く、今後も、程度の差はあれ、大学生の生活や心身の健康状態に影響を及ぼしていくことが予想される。

1.2 コロナ禍における大学生の心身の健康状態に関する調査研究

これまで、コロナ禍が大学生に及ぼしている影響を

明らかにする調査研究が報告されてきている。池田ら(2021)は、2020年度の大学新入生を対象にアンケート調査を実施し、コロナ禍での大学生活における不安の構造について検討している。その結果、通常時より抑うつ・不安傾向が強い状態にあること、ウイルスに感染する不安よりも、学業や学業以外の活動、友人関係等に関する不安が大きいことが明らかになった。そして、それらの不安の高さが大学生活への意欲、大学への所属感に関連していると考察している。一方、山内ら(2022)は、2019年度と2020年度の大学新入生を対象としたアンケート結果の比較を行った。その結果、2020年度の方が全体として自尊感情と人生満足度が高く、抑うつが低かったこと、不安については両年度で差が見られなかったことを報告している。コロナ禍に入り大学生の心理的適応が低下したことを示す他の調査研究との不一致については、大学入学時という時期的要因により、一時的な適応度の上昇が生じた可能性があると考えられている。池田ら(2021)と山内ら(2022)の調査結果の不一致に関しても、調査時期（前者は7～8月、後者は3～4月）の要因が考えられ、特にコ

*) 連絡先：〒980-8576 仙台市青葉区川内41 東北大学学生相談・特別支援センター haruki.matsukawa.c8@tohoku.ac.jp
投稿資格：1

コロナ禍1年目は時期によって大学生の状態が大きく変化していたと推察される。

このような学部新入生を対象とした調査研究に比べて、学部2年生以上の学生や、学年ごとの特徴を検討したものはまだ少なく、大学院生を対象とするものに至ってはほとんど見当たらない状況である。山田ら(2021)は、2019年度と2020年度の4月初旬に全学部生を対象に調査を実施している。その結果、抑うつ・不安のハイリスク者数については年度間差が認められなかった。一方で、抑うつ・不安の程度については学部3、4、6年生で2020年度の方が高いという結果が得られ、コロナ禍によって、先が見通せない社会への巣立ちの不安が加わった結果として考察されている。小橋ら(2023)は、2020年度10～11月に学部2年生以上の学部生を対象にアンケート調査を行い、抑うつと不安が高いほど大切な人からのサポートが低く、コロナ禍によるストレスが高かったことを示している。さらに、学部3年生の抑うつや不安が高かったことについて、先の見えないコロナ禍で就職活動や研究室活動に取り組まなければならなかった状況を反映したものと考察し、「コロナ禍において学年ごとに置かれた状況は異なるため、その特徴に留意しながら、柔軟に支援方略を検討する必要がある」としている。

このように、コロナ禍の大学生活に対する影響は、学生が新型コロナウイルス感染拡大時にどの学年であったかによって異なり、その当時からの時間の経過によっても変化していくと考えられる。このため、各学年の学生、特に大学院生にも焦点をあてて、今後も継続的に大学生の心身の健康状態を把握していくことが研究と支援・実践の両面において重要である。

1.3 学年ごとに学生を理解する視点およびコロナ禍以前の調査研究

学生の学年ごとの特徴を理解する視点としては、学生生活サイクルが代表的である。学生生活サイクルは、学生が入学してから卒業して社会人になるまでの期間を以下の4つの時期に分け、それぞれの時期で心理的課題に直面しながら成長していく過程とされている(鶴田, 2001)。

- ①入学期(学部1年生)は、大学という新しい環境や一人暮らしへの適応、
- ②中間期(学部

- 2～3年生)は、学生生活の展開と自分らしさの探求、
- ③卒業期(学部4年生)は研究室への適応や進路決定、卒業研究の完成等が主な課題となる。さらに、大学院に進学した場合には、④大学院生期(修士1年生～博士3年生)に、研究者としての自己形成、進路決定、学位論文の完成等の課題に取り組むことになる。コロナ禍においては、学生たちの諸活動が制限されたことによってこれらの課題への取り組みが滞ったり、先送りになったりするなど影響が生じたと推測されるが、今後の研究の蓄積が待たれるところである。

大学生の心身の健康状態に関する調査研究に目を向けると、コロナ禍以前も調査対象の大半は学部新入生であり(例えば、稲木ら, 2019; 田中ら, 2018; 足立ら, 2017; 三宅ら, 2013)、学部2年生以上を対象とする調査は少なく、大学院生を含むものはほぼ見当たらなかった。先述の山田ら(2021)による全学部生を対象とする2019年度の調査では、学部1年生から学部6年生まで、学年が上がるほど抑うつ・不安傾向は低まっていた。山田ら(2019)による2016年度の調査では、抑うつ・不安のハイリスク該当率に統計的に有意な学年差は認められなかったものの、学部1年生(10.1%)、学部3年生(8.9%)、学部4年生(8.8%)、学部2年生(7.5%)の順で高かった。また、太刀川ら(2014)は2012年度に学部2年生～大学院4年生を対象に調査を行い、うつ病群への該当では有意な学年差は認められず、自殺念慮群への該当では学部4年生において有意に多かったことを示している。

このように、学年と心身の健康状態との関連は、大学および調査ごとで異なっている状況である。各大学で用いられる調査項目も統一されていないため、個々の大学内で集計・分析を行い、所属する学生への支援に活用されていると考えられる。

1.4 本学における全学調査とそれに基づく支援

本学では、2011年の東日本大震災発生以降、全学生を対象とする「東日本大震災後の大学生活に関する調査」を実施してきた(東北大学学生相談・特別支援センター, 2021)。具体的には、震災による大学生活や心身の健康状態への影響を把握し、その結果に基づいて、震災の影響を強く受けている学生や不適応状態に

なっている学生に働き掛け、相談を希望した学生に個別支援を行ってきた。2016年度には「大学生の心身の健康に関する調査」に名称を変え、震災による影響から全般的な心身の健康状態の把握に重点を移した。東日本大震災から10年が経過した節目の2021年度からは、調査項目も変更して継続実施している。本調査の目的は以下の3点であり、コロナ禍においてもアウトリーチ型支援の1つとして機能してきた。

- ①学生の心身の健康状態や適応状況を把握し、ハイリスクと考えられる学生に、できる限り早い段階で個別支援を行う。
- ②調査結果に基づき、学生全体への支援の在り方を検討する。
- ③今後、大学生生活に甚大な影響を及ぼし得る出来事が生じた際に、望ましい支援を検討する基礎資料とする。

1.5 本研究の目的

先行研究で概観したように、コロナ禍の学生生活への影響を把握し支援するためには学年の視点が重要と考えられるが、コロナ禍以前もコロナ禍以降も、全学年を対象とする調査研究は少なく、大学院生を対象とする調査はほとんど行われていない状況である。また、2021年度以降の調査結果を取り上げた研究もまだ少ない。

そこで、本研究では、コロナ禍以降の大学生の心身の健康状態を把握し、今後に必要な支援を検討することを目的とし、「大学生の心身の健康に関する調査」の

結果を分析する。その際に、先行研究の知見に基づき、学年ごとの特徴や時間経過による変化にも焦点をあてる。なお、本調査は2021年度より調査項目を変更しているため、学部新入生については2019～2022年度の調査データを、学部2年生以上については2021～2022年度の調査データを分析対象とする（表1）。学部2年生以上の学生に関しては、コロナ禍当初（2020年度）やコロナ禍以前（2019年度）との比較が困難であり、この限界を踏まえて分析および考察を行う必要がある。

2. 方法

2.1 調査時期および対象

2019～2022年において、学部新入生は3～4月に、学部2年生以上は4～5月に、それぞれアンケート調査を実施した。各年度で本学の全学生約18,000名を調査対象とした（表1）。

2.2 手続き

学部新入生については、本学の入学手続きの書類に調査紙を同封して個別に送付し、回答を求めた。その後、各部署の教務係に依頼して、年度初めのオリエンテーション時に調査紙を回収した。

学部2年生以上については、保健管理センターが実施する定期健康診断の書類に調査紙を同封し、各部署の教務係に依頼して配布した。その後、定期健康診断時に調査紙を回収した。その際、調査紙を持参しなかつ

表1 各年度の調査概要

実施期間		対象者	回答者数	調査項目	
				大学生生活への適応	日本語版 K6
2019 年度	3～4 月	学部 1 年生	2,292	○	—
	4～5 月	学部 2 年生以上	8,567	—	—
2020 年度	3～4 月	学部 1 年生	2,271	○	—
	6 月～1 月	学部 2 年生以上	2,315	—	—
2021 年度	3～4 月	学部 1 年生	2,381	○	○
	4～5 月	学部 2 年生以上	7,588	○	○
2022 年度	3～4 月	学部 1 年生	2,427	○	○
	4～5 月	学部 2 年生以上	7,318	○	○

※ 2021 年度より調査項目を変更した。2020 年度は新型コロナウイルス感染拡大の影響により、学部 2 年生以上の実施時期・方法を変更したため回答者数が減少した。

た学生や未回答の学生に対しては、その場で調査紙を配付して回答への協力を求めた。なお、新型コロナウイルスの感染対策のため、2020年度以降はオンラインでも回答できるようにし、フェイスシートにGoogleフォームのQRコードを記載した。

2.3 調査項目

2.3.1 基本情報

氏名、学籍番号、連絡先、性別、留学生であるかどうか、所属について回答を求めた。

2.3.2 大学生活への適応

九州大学の新生健康調査や、峰松（2002）のQOSL（Quality of Student Life）尺度を参考に、「おおむね規則正しい生活をしている」「勉強や研究にやりがいを感じる」など、最近の生活状況を幅広くたずねる14項目を採用した。「はい／いいえ」の2件法で回答を求め、以下の基準に該当する者をハイリスクとした。

- (1) 自傷・自殺ハイリスク：「自分の身体を傷つける行為をしてしまう」と「死にたい気持ちになることがたびたびあった」の両方の項目に「はい」と回答。
- (2) 希死念慮ハイリスク：「死にたい気持ちになることがたびたびあった」に「はい」と回答。
- (3) 社会的孤立ハイリスク：「対人緊張が強く、人と話すのがつらい」と「話ができる友達がおらず、いつも孤独であった」の両項目に「はい」と回答。

なお、本項目は、2019～2020年度は学部新生の調査のみで用いていたが、2021年度以降は学部新生と学部2年生以上で共通の調査項目とした。これに伴い、教示文を「入学前の生活習慣や健康状態について、あてはまる番号を塗りつぶして下さい」から、「現在のあなたの状況について、あてはまる番号を塗りつぶして下さい」に変更した。さらに、学業や進路に関する2項目を追加し、その他の項目の文言を微修正したが、上記3つのハイリスクに関連する4項目の文言は変更しなかった。

2.3.3 日本語版K6（古川ら、2003）

うつ病・不安障害などの精神疾患のスクリーニングを目的として開発されたK6（Kessler et al., 2002）の

日本語版である。「それぞれ、落ち着かなく感じましたか」「気分が沈み込んで、何が起ころうとも気が晴れないように感じましたか」など、過去30日間における不安や抑うつ頻度をたずねる6項目から成る。「まったく（0）／少しだけ（1）／ときどき（2）／たいてい（3）／いつも（4）」の5件法で回答を求め、本研究では、合計得点が13点以上であった者をハイリスクとした。

2.4 倫理的配慮

調査紙に同封した調査依頼文において、本研究の目的が①学生の心身の状態を把握し、学生全体への支援のあり方を検討すること、②学生の生活や心身の状態を踏まえ、必要に応じて個別支援を実施することを明示した。また、①本研究への協力は個人の自由意志に基づくこと、②協力しない場合でも、いかなる不利益を被ることはないこと、③回答したくない項目については回答しなくてよいこと、④個人情報、プライバシーの保護に万全をつくすことについても明記した。本調査は、事前に筆者らが所属する機関の研究倫理審査委員会の承認を得て実施した。

3. 結果

2019年度は10,859名（回収率60.3%）、2020年度は4,586名（回収率25.5%）、2021年度は9,969名（回収率56.4%）、2022年度は9,745名（回収率55.4%）から回答を得た。2020年度は新型コロナウイルスの感染拡大の影響により実施時期・方法の変更を余儀なくされたため、全体の回収率は下がった。ただし、学部新生分については実施時期・方法の変更がなく、回答者数も概ね例年通りであった（表1）。

学部5、6年生はそれぞれ100名以上が回答していたのに対し、修士3年生や博士4年生は回答者数が少なかった。このため、以下では「修士2年生以上」や「博士3年生以上」としてまとめて集計・分析を行った。

3.1 2021、2022年度における各調査項目の結果

「大学生活への適応」における「自傷・自殺」のハイリスク該当者（該当率）は2021年度：99名（1.0%）、2022年度：108名（1.1%）、「希死念慮」は2021年度：

818名 (8.3%), 2022年度: 836名 (8.6%), 「社会的孤立」は2021年度: 294名 (3.0%), 2022年度: 286名 (3.0%) であり, 「日本語版K6」のハイリスク該当者 (該当率) は2021年度: 573名 (5.8%), 2022年度: 553名 (5.7%) であった. 各ハイリスクへの該当率は2021年度と2022年度ではほぼ同程度であった.

なお, 2021年度と2022年度の調査における「自傷・自殺」「希死念慮」「社会的孤立」「日本語版K6」の関連について, Fisherの直接確率法により検討した (表2~7). その結果, いずれの組み合わせにおいても0.1%水準で有意な関連が認められた. つまり, どちらか一方がハイリスクに該当したらもう一方も該当し, 一方がハイリスクに該当しなければもう一方も該当しない可能性が高いといえる.

3.2 2021, 2022年度における課程・学年別の分析

2021年度に比べて2022年度の方が, 「自傷・自殺」「希死念慮」「社会的孤立」「日本語版K6」のハイリスク該当率の学年差が大きくなっていた (表8, 9). それに加えて, 特に学士・修士・博士課程における最終学年およびその1つ前の学年において不安・抑うつが強まっていたことが特徴的であった. 以下, 各年度の分析結果を見ていく.

3.2.1 2021年度の課程・学年差

まず, 「大学生活への適応」におけるハイリスク該当率の学士・修士・博士の課程差について, χ^2 検定および残差分析により検討したところ, 「自傷・自殺」「希死念慮」「社会的孤立」のいずれにおいても有意差は見られなかった (順に $\chi^2=0.35$, $n.s.$; $\chi^2=3.97$, $n.s.$; $\chi^2=3.14$, $n.s.$). 同様に, 学部新入生から博士3年生以上までの学年差について検討した結果, 「社会的孤立」への該当率が学部新入生において有意に低く, 学部3年生において有意に高かった ($\chi^2=19.85$, $p<.05$).

次に, 「日本語版K6」のハイリスク該当率の課程差について, χ^2 検定および残差分析により検討したところ, 学士課程において有意に低く, 修士課程および博士課程において有意に高かった ($\chi^2=39.74$, $p<.001$). 続いて学年差についても同様に検討した結果, 学部新入生において該当率が有意に低く, 修士2

年生以上と博士3年生以上において有意に高かった ($\chi^2=70.91$, $p<.001$). 各課程および学年のハイリスク該当者数 (該当率) を表8に示す.

3.2.2 2022年度の課程・学年差

「大学生活への適応」におけるハイリスク該当率の課程間の差について, χ^2 検定および残差分析により検討したところ, 「自傷・自殺」「希死念慮」「社会的孤立」のいずれにおいても有意差は認められなかった (順に $\chi^2=1.14$, $n.s.$; $\chi^2=0.89$, $n.s.$; $\chi^2=1.47$, $n.s.$). 続いて, 学年間の差について χ^2 検定および残差分析により検討した結果, 以下の有意差が認められた. 「自傷・自殺」のハイリスク該当率は学部新入生において有意に低く, 学部3年生において有意に高かった ($\chi^2=24.19$, $p<.01$). 「希死念慮」のハイリスク該当率は学部2年生で有意に低く, 学部4年生で有意に高かった ($\chi^2=20.08$, $p<.05$). 「社会的孤立」のハイリスク該当率は学部新入生において有意に低く, 学部4年生と博士2年生において有意に高かった ($\chi^2=43.80$, $p<.001$).

「日本語版K6」のハイリスク該当率の課程差について, χ^2 検定および残差分析により検討した結果, 学士課程において有意に低く, 修士課程および博士課程において有意に高かった ($\chi^2=28.94$, $p<.001$). また, 学年差についても同様に検討したところ, 学部新入生と学部2年生においてハイリスク該当率が有意に低く, 学部4年生や修士2年生以上, 博士3年生以上において有意に高かった ($\chi^2=89.57$, $p<.001$). 課程・学年ごとのハイリスク該当者数 (該当率) を表9に示す.

3.3 2019~2022年度における学部新入生の分析

新型コロナウイルス感染拡大前の2019年度から感染拡大後の2022年度までの学部新入生について, 「大学生活への適応」のハイリスク該当率の差を χ^2 検定および残差分析により検討した (表10). その結果, 「自傷・自殺」については年度間で有意差は見られなかった ($\chi^2=3.39$, $n.s.$). 「希死念慮」については, 2020年度でハイリスク該当率が有意に低かったのに対し, 2022年度で有意に高かった ($\chi^2=18.57$, $p<.001$). 「社会的孤立」に関しては, 2021年度においてハイリスク該当率が有意に高かった ($\chi^2=10.79$, $p<.05$). また, これ

ら3種類のハイリスク該当者の実数においては、2020年度で該当率が有意に低かったのに対し、2022年度で有意に高かった ($\chi^2=23.84$, $p<.001$).

表2 2021・2022年度の自傷・自殺ハイリスクと希死念慮ハイリスクの関連

		希死念慮		合計
		該当	非該当	
自傷・自殺	該当	208▲	—	208
		(100.0)		(100.0)
	非該当	1,453▼	18,037▲	19,490
		(7.5)	(92.5)	(100.0)
合計		1,661	18,037	19,698

※ 括弧内: %, ▼/▲: Fisher の直接確率法により検討した結果, 有意に低かったもの/高かったものを示す.

表3 2021・2022年度の自傷・自殺ハイリスクと社会的孤立ハイリスクの関連

		社会的孤立		合計
		該当	非該当	
自傷・自殺	該当	76▲	132▼	208
		(36.5)	(63.5)	(100.0)
	非該当	507▼	18,983▲	19,490
		(2.6)	(97.4)	(100.0)
合計		583	19,115	19,698

※ 括弧内: %, ▼/▲: Fisher の直接確率法により検討した結果, 有意に低かったもの/高かったものを示す.

表4 2021・2022年度の自傷・自殺ハイリスクと日本語版 K6 ハイリスクの関連

		日本語版 K6		合計
		該当	非該当	
自傷・自殺	該当	87▲	120▼	207
		(42.0)	(58.0)	(100.0)
	非該当	1,045▼	18,372▲	19,417
		(5.4)	(94.6)	(100.0)
合計		1,132	18,492	19,624

※ 括弧内: %, ▼/▲: Fisher の直接確率法により検討した結果, 有意に低かったもの/高かったものを示す.

「大学生活への適応」の14項目において、不適応につながる回答（ネガティブ回答）をした割合を図1に示す. 2021年度に項目の文言を微修正しているため

表5 2021・2022年度の希死念慮ハイリスクと社会的孤立ハイリスクの関連

		社会的孤立		合計
		該当	非該当	
希死念慮	該当	258▲	1,403▼	1,661
		(15.5)	(84.5)	(100.0)
	非該当	325▼	17,712▲	18,037
		(1.8)	(98.2)	(100.0)
合計		583	19,115	19,698

※ 括弧内: %, ▼/▲: Fisher の直接確率法により検討した結果, 有意に低かったもの/高かったものを示す.

表6 2021・2022年度の希死念慮ハイリスクと日本語版 K6 ハイリスクの関連

		日本語版 K6		合計
		該当	非該当	
希死念慮	該当	618▲	1,040▼	1,658
		(37.3)	(62.7)	(100.0)
	非該当	514▼	17,452▲	17,966
		(2.9)	(97.1)	(100.0)
合計		1,132	18,492	19,624

※ 括弧内: %, ▼/▲: Fisher の直接確率法により検討した結果, 有意に低かったもの/高かったものを示す.

表7 2021・2022年度の社会的孤立ハイリスクと日本語版 K6 ハイリスクの関連

		日本語版 K6		合計
		該当	非該当	
社会的 孤立	該当	185▲	395▼	580
		(31.9)	(68.1)	(100.0)
	非該当	947▼	18,097▲	19,044
		(5.0)	(95.0)	(100.0)
合計		1,132	18,492	19,624

※ 括弧内: %, ▼/▲: Fisher の直接確率法により検討した結果, 有意に低かったもの/高かったものを示す.

表8 2021年度における課程・学年ごとのハイリスク該当者数 (%)

	大学生活への適応			日本語版 K6	有効回答者数 (各項目の平均)
	自傷・自殺	希死念慮	社会的孤立		
学士	62 (1.0)	511 (7.9)	191 (3.0)	306 (4.7)▼	6,459
B1	25 (1.1)	172 (7.2)	54 (2.3)▼	73 (3.1)▼	2,375
B2	12 (0.9)	105 (7.8)	48 (3.6)	67 (5.0)	1,338
B3	13 (1.2)	88 (8.2)	44 (4.1)▲	68 (6.3)	1,076
B4	10 (0.7)	130 (9.4)	36 (2.6)	85 (6.2)	1,380
B5	1 (0.6)	10 (6.5)	7 (4.5)	5 (3.2)	154
B6	1 (0.7)	6 (4.4)	2 (1.5)	8 (5.9)	136
修士	28 (1.1)	235 (9.2)	69 (2.7)	191 (7.5)▲	2,556
M1	13 (1.0)	106 (8.1)	37 (2.8)	87 (6.7)	1,306
M2 以上	15 (1.2)	129 (10.3)	32 (2.6)	104 (8.3)▲	1,250
博士	9 (1.0)	72 (8.2)	34 (3.9)	76 (8.7)▲	877
D1	2 (0.6)	23 (7.4)	8 (2.6)	23 (7.4)	310
D2	4 (1.7)	21 (8.9)	12 (5.1)	17 (7.2)	235
D3 以上	3 (0.9)	28 (8.4)	14 (4.2)	36 (10.9)▲	332
合計	99 (1.0)	818 (8.3)	294 (3.0)	573 (5.8)	9,892

※B：学士，M：修士，D：博士。▼／▲：課程間の差（学士・修士・博士）および学年間の差（B1 から D3 以上まで）について χ^2 検定および残差分析により検討した結果，有意に低かったもの／高かったものを示す。

表9 2022年度における課程・学年ごとのハイリスク該当者数 (%)

	大学生活への適応			日本語版 K6	有効回答者数 (各項目の平均)
	自傷・自殺	希死念慮	社会的孤立		
学士	76 (1.2)	564 (8.8)	184 (2.9)	308 (4.8)▼	6,398
B1	14 (0.6)▼	200 (8.2)	29 (1.2)▼	70 (2.9)▼	2,426
B2	13 (1.0)	94 (7.1)▼	49 (3.7)	56 (4.2)▼	1,323
B3	24 (2.1)▲	111 (9.8)	44 (3.9)	70 (6.2)	1,134
B4	19 (1.6)	136 (11.2)▲	49 (4.0)▲	94 (7.7)▲	1,220
B5	4 (2.4)	13 (7.9)	6 (3.6)	12 (7.3)	165
B6	2 (1.5)	10 (7.7)	7 (5.4)	6 (4.6)	130
修士	25 (1.0)	198 (8.2)	71 (2.9)	182 (7.6)▲	2,418
M1	12 (1.0)	95 (7.6)	37 (2.9)	76 (6.1)	1,256
M2 以上	13 (1.1)	103 (8.8)	34 (2.9)	106 (9.2)▲	1,162
博士	7 (0.8)	74 (8.6)	31 (3.6)	63 (7.4)▲	856
D1	1 (0.4)	18 (7.1)	8 (3.2)	12 (4.8)	252
D2	4 (1.4)	29 (10.2)	14 (4.9)▲	19 (6.7)	284
D3 以上	2 (0.6)	27 (8.4)	9 (2.8)	32 (10.1)▲	320
合計	108 (1.1)	836 (8.6)	286 (3.0)	553 (5.7)	9,672

※B：学士，M：修士，D：博士。▼／▲：課程間の差（学士・修士・博士）および学年間の差（B1 から D3 以上まで）について χ^2 検定および残差分析により検討した結果，有意に低かったもの／高かったものを示す。

表10 2019～2022年度における学部新入生の「大学生活への適応」のハイリスク該当者数 (%)

	2019 年度	2020 年度	2021 年度	2022 年度
自傷・自殺	18 (0.8)	19 (0.9)	25 (1.1)	14 (0.6)
希死念慮	156 (6.9)	111 (5.1)▼	172 (7.2)	200 (8.2)▲
社会的孤立	38 (1.7)	28 (1.3)	54 (2.3)▲	29 (1.2)
実数	175 (7.6)	124 (5.6)▼	206 (8.7)	221 (9.1)▲
回答者数	2,246	2,188	2,377	2,426

※ ▼／▲:年度間の差について χ^2 検定および残差分析により検討した結果、有意に低かったもの／高かったものを示す。

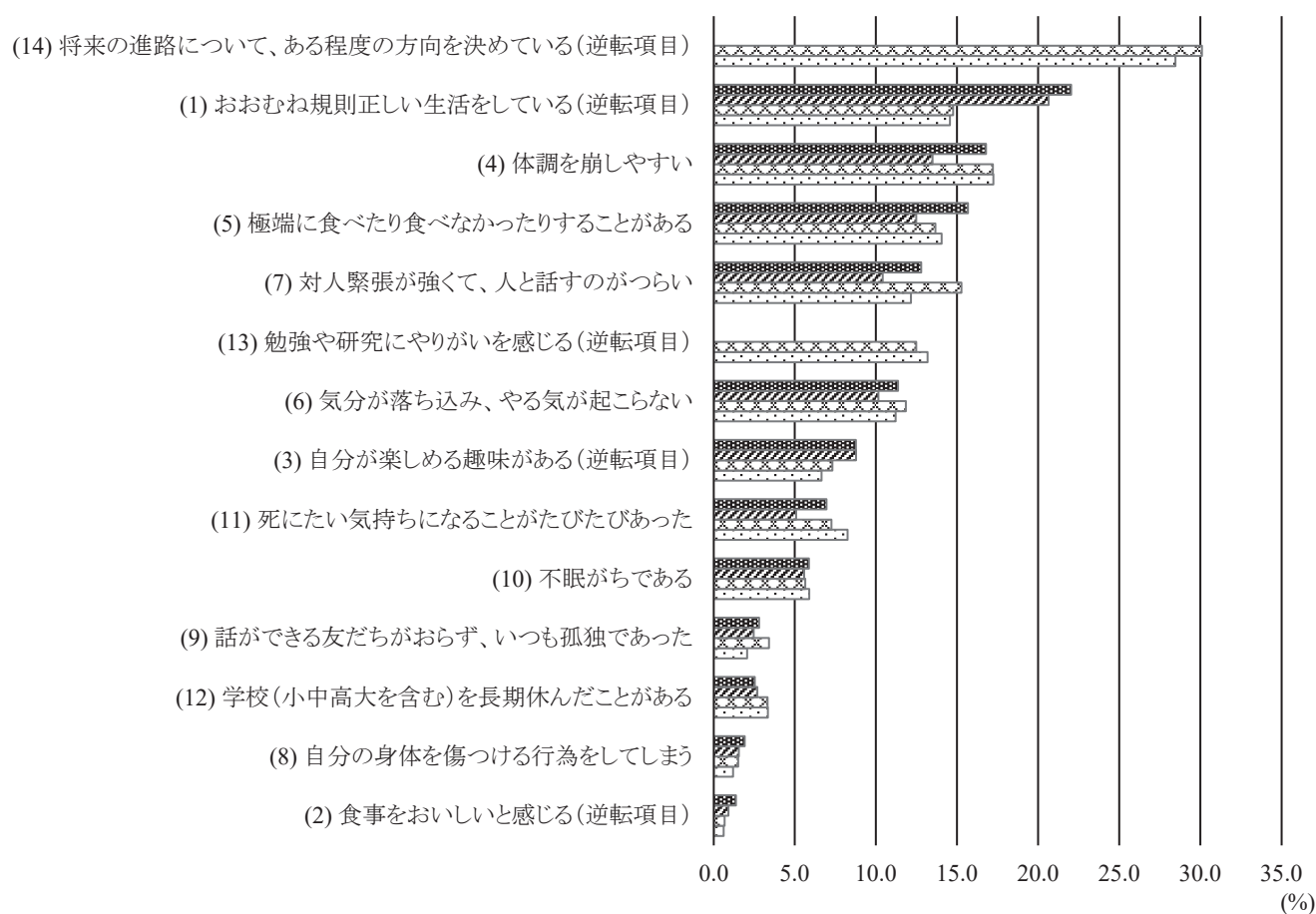


図1 2019～2022年度の学部新入生における「大学生活への適応」の項目ごとのネガティブ回答率

■ 2019 ■ 2020 ▨ 2021 □ 2022

※ 主に 2019 年度の該当率が高い順に並べ替え。(13)と(14)の 2 項目は 2021 年度より追加している。

2021 年度に項目の文言を微修正したため、2021、2022 年度のデータは参考値である。

2019～2020年度に限定して見ると、「(4) 体調を崩しやすい」「(5) 極端に食べたり食べなかったりすることがある」「(7) 対人緊張が強くて、人と話すのがつらい」の 3 項目に対するネガティブ回答率が、2019年度から 2020年度にかけて減少していた。

4. 考察

4.1 2021、2022年度における全体および課程・学年別の特徴

4.1.1 2021、2022年度における学生全体の特徴

各ハイリスクへの該当率は両年度でほぼ同様であり、希死念慮のある学生が 8～9%，その中で自傷行為も

ある学生が約1%おり、周囲の人たちとつながりを持てず孤立している学生が約3%いるという結果であった。希死念慮も自傷行為もある約1%の学生は特に、個別に状況を確認して必要な支援を提供する予防的働き掛けが重要と考えられる。このような学生の自死予防は全国の大学における喫緊の課題であり、スクリーニング調査に基づいて個別支援を実施している大学も数多く見られる(表11)。しかし、調査対象や調査項目の違いから、大学ごとで希死念慮を抱く学生の割合には幅が大きく、大学間の比較は難しい状況である。

また、本調査では、不安・抑うつにより心身の調子を崩している学生は5～6%いるという結果も得られた。これらの学生は不安障害や気分障害等になっている可能性があるため、予防的働き掛けの対象となる。他大学において「日本語版K6」を用いた調査結果を見ると、例えば、足立ら(2021)による全学生を対象とした調査では、2019年度において合計得点が13点以上であった学生は4.9%、2020年度においては0.0%で

あった。また、足立ら(2015)が2014年度に学部新入生を対象に行った調査において、同基準のハイリスク該当率は4.9%であった。足立ら(2021)の調査結果の変動が大きいと慎重に判断する必要があるが、これらと比較すると、本調査の5～6%というハイリスク該当率は若干高い程度と考えられる。

4.1.2 2021年度における課程・学年別の特徴

本調査は実施時期が3～5月であるため、学部新入生では入学前までの状態が反映され、学部2年生以上では前学年から現学年への移行期の状態が反映されている。このことを踏まえて以下の結果を見ていく必要がある。

学部新入生では、「社会的孤立」「日本語版K6」のハイリスク該当率が低かった。「社会的孤立」に関しては、学部新入生は大学の入学前後の時期に本調査に回答しており、高校までの友人や家族とのつながりが保たれていたことが反映された結果と考えられる。ま

表11 本学および他大学の調査における希死念慮に関する項目と回答率

大学	調査年度	調査対象	希死念慮に関する項目	該当率(%)
東北大学	2021, 2022	19,714(全学生)	(現在の状況)死にたい気持ちになることがたびたびあった	8.3～8.6
			[上記に加えて]自分の身体を傷つける行為をしてしまう	1.0～1.1
名古屋大学 (小橋ら, 2023)	2020	1,006(B2～6)	(過去2週間で)死にたいと考えることがある(やや／かなり当てはまる)	15.2
静岡大学 (古橋ら, 2018)	2017	2,419 (B1, B4, M2, D3)	(最近1年の間に)死にたいと思う	5.7
筑波大学 (田中ら, 2018)	2007～ 2016	21,876(B1)	(最近1年の間に)死にたくなる	6.9～10.4
北海道大学 (齋藤ら, 2017)	2015	9,076(全学生)	(過去2週間で)死んだ方がましだ、あるいは自分を何らかの方法で傷つけようと思ったことがある(数日以上)	6.2
大阪大学 (足立ら, 2015)	2014	3,418(B1)	(最近1年の間に)死にたくなる	6.8
九州大学 (熊谷ら, 2013)	2010	2,133(B1)	(過去1カ月に)時々とても死にたくなる	5.8

※ B:学士, M:修士, D:博士。

た、「日本語版K6」に関しては、大学受験という重圧を乗り越えて新生活をスタートする時期に本調査に回答したため、不安や抑うつが相対的に低くなっていたと考えられる。

学部3年生では、「社会的孤立」のハイリスク該当率が高かった。学部3年生は、コロナ禍以前であれば授業や課外活動、アルバイト等を通して人間関係が広がっていく学部2年生の期間を、制限・自粛を求められるコロナ禍で過ごした学年である。「社会的孤立」のハイリスク該当率が高かったのも了解可能な結果であり、有意差は見られなかったものの、他の項目のハイリスク該当率も比較的高い値になっていた。

修士課程および修士2年生以上、博士課程および博士3年生以上において、「日本語版K6」のハイリスク該当率が高かった。修士課程と博士課程、その中でも最終学年の大学院生においては、就職活動等の進路決定、修士論文や博士論文の完成、家族からの自立等の大きな課題に取り組む時期であるため、不安や抑うつが高くなっていたと推察される。

4.1.3 2021年度から2022年度への推移から見る課程・学年別の特徴

両年度のハイリスク該当率を比較すると、2021年度よりも2022年度において学年差が大きくなっており、コロナ禍以降の時間経過とともに学生の状態像が多様化している可能性がある。その中でも特に学部4年生のハイリスク該当率の上昇が顕著であった。

詳しく見ていくと、学部新入生においては、2021年度と同様に「社会的孤立」「日本語版K6」のハイリスク該当率が低かったことに加えて、「自傷・自殺」のハイリスク該当率も低かった。前述のとおり、高校までの人間関係を保ちつつ、大学受験を乗り越えて新生活をスタートする時期に本調査に回答したため、これらのハイリスク該当率が相対的に低かったと考えられる。

学部2年生においては、「希死念慮」「日本語版K6」のハイリスク該当率が低かった。「希死念慮」に関しては、2021年度の学部新入生(7.2%)や学部2年生(7.8%)のハイリスク該当率からの変化が小さいため、2022年度の他学年のハイリスク該当率が上昇したことによる有意差と考えられる。「日本語版K6」に関しては、

2021年度に学部新入生に対する支援が充実したことによってハイリスク該当率が低下した可能性が考えられる。コロナ禍1年目の2020年度に学部新入生の心理的適応の悪化を示す調査報告が相次いだこともあり、2021年度には全国の大学において学部新入生に対する支援の充実化が図られた。本学においても2021年4月初旬に「令和3年度学生支援パッケージ」が決定・実施されている。

学部3年生においては、「自傷・自殺」のハイリスク該当率が高かった。2021年度にハイリスク該当率が高かった「社会的孤立」については、2021年度の学部2年生(3.6%)や学部3年生(4.1%)のハイリスク該当率からの変化が小さいため、2022年度にかけて他学年のハイリスク該当率が変動したことにより有意差が見られなくなったと考えられる。つまり、2022年度においても学部3年生の「社会的孤立」のハイリスク該当率は比較的高いままであり、有意差はないものの「希死念慮」のハイリスク該当率も学年ごとで見ると3番目に高かった。2022年度の学部3年生は、コロナ禍が始まった直後に入学し、その後の2年間を制限・自粛下で過ごしており、思い描いていた大学生活と現実の大学生活との大きなギャップへの対処や適応を迫られた学年である。「自傷・自殺」のハイリスク該当率が高かったのは、そのような状況で学業面や心理面等で行き詰まり感を抱く学生がいたことを示すものと考えられる。

学部4年生においては、「希死念慮」「社会的孤立」「日本語版K6」においてハイリスク該当率が高く、「自傷・自殺」も学年ごとに見て3番目に高く、該当者数も19名と多かった。学部4年生は学部2～3年生の期間をコロナ禍で過ごし、大学生活において手応えのある体験や人間関係を十分に得られないまま、就職活動等の進路決定や卒業研究、家族からの自立等の様々な課題に取り組まなければならなかった学年である。このような状況からの影響により、ハイリスク該当率が高かったと考えられる。

博士2年生においては、「社会的孤立」のハイリスク該当率が高かった。有意差はなかったものの、2021年度の博士2年生も同程度の該当率(5.1%)であり、年度にかかわらず見られる傾向である可能性がある。博士1年生になると、それまで協力して研究室生活を

送ってきていた同級生や、折に触れて連絡を取り合っていた部活・サークルの仲間の多くは修了・就職していなくなり、一人で過ごす時間が多くなる場合がある。本結果は、そのように過ごした1年間を反映したものと推察される。

修士課程および博士課程、その中でも修士2年生以上および博士3年生以上において「日本語版K6」のハイリスク該当率が高かったのは、2021年度と同様であった。大学院生およびその最終学年に関しては、年度にかかわらず、進路決定や学位論文等の重圧から不安・抑うつが強まる傾向があるといえよう。

4.2 2019～2022年度における学部新入生の特徴

希死念慮があり、大学生活への初期適応においてまず可能性のある学部新入生が、2020年度には一時減少したものの、2021年度にはコロナ禍以前の2019年度を少し上回るくらいに増加し、2022年度にはさらに増加していた。「大学生活への適応」の各項目を見ると、体調や食生活の乱れ、対人緊張について2019年度から2020年度にかけて減少していた。新型コロナウイルス感染拡大初期の2020年度における学部新入生は、入学前の3月も含めて、感染を防ぐために対面での活動を自粛し、体調管理に一段と気を遣って過ごしていたと考えられ、そのことが反映された結果といえるだろう。また、当時はオンライン授業を実施しており、学部新入生のうち48.1%は仙台市外にある実家で大学生活をスタートしており（池田ら、2021）、生活面でも心理面でも家族に支えられていたと考えられる。一方、2021年度の学部新入生の大半は、大学の授業が対面形式に戻ってきたことにより、入学と同時に仙台市で一人暮らしを始めていた。つまり、大学生活への初期適応に関する不安や、コロナ禍で大学生活をスタートする不安等が生じたことにより、「希死念慮」や「大学生活への適応」全体のハイリスク該当率が上昇したと考えられる。さらに、2022年度の学部新入生は、高校2～3年生の2年間をコロナ禍による制限・自粛下で過ごしてきた学年である。初期適応やコロナ禍への不安に加えて、高校等で十分な経験を積めないまま新しい環境に入っていく不安が重なったことが反映された結果と推察される。

一方、「社会的孤立」のハイリスク該当率は、2021年度の学部新入生においてのみ増加が見られた。コロナ禍1年目の2020年度は、家族以外の人と対面で接する機会が少なくなっていたため、2021年度の学部新入生はそのブランクと、大学で新しい人間関係を築く緊張感の両方に直面していたと考えられる。これに対して、2022年度の学部新入生は、2021年度に家族以外の人との対面交流の機会が徐々に増えていたため、「社会的孤立」のハイリスク該当率が減少した可能性がある。

また、「自傷・自殺」のハイリスク該当率は毎年1%前後であった。年度にかかわらず一定数存在するこれらの学生も、積極的に予防的働き掛けを行う対象である。

4.3 今後の学生支援に関する示唆

本調査により、2021年度に比べて2022年度はハイリスク該当率の学年差が大きくなり、学年ごとの状態像が多様化してきていることが示唆された。この学年差がさらに広がっていくかどうか今後も見守る必要があるが、各学年の特徴に応じて支援を検討することが大切である。

「日本語版K6」のハイリスク該当率は、学部5、6年生を除き、各課程で学年が上がるほど高くなる傾向が見られ、各課程の最終学年において特に高かった。「希死念慮」のハイリスク該当率においてもこれに近い傾向が見られた。内田（2010）は、1985～2005年度にかけて、全国の国立大学を対象に自死の既遂者数を調査し、学年が上がるほど多い傾向があり、過年度学生でもっとも多かったと報告している。「既遂」と「希死念慮」では意味が異なるものの、双方とも学年が上がるほど多くなると考えられる。このため、最終学年およびその1つ前の学年の学生が抱えている不安・抑うつ、不適応の軽減につながる支援の更なる充実が肝要である。

また、2022年度の学部4年生においては「希死念慮」「社会的孤立」「日本語版K6」のいずれにおいてもハイリスク該当率が高かった。2021年度には見られなかった顕著な特徴であったため、その年に特有の外的要因、すなわちコロナ禍の影響によるものと考えられる。学生生活サイクルの視点で捉えると、学部1～3年生の時期をコロナ禍で過ごしてきた学生は、当時の

活動制限等によって、入学期および中間期の心理的課題に十分に組み込まなかった可能性がある。その中で得られるはずであった充実感や成長を十分に得られないまま卒業期を迎え、研究室への適応や進路決定、卒業研究の完成等の課題に向き合う困難は想像に難くない。今後もコロナ禍の影響を受けた学生が上の学年に進級してくるため、引き続き学生の状況を把握し、必要な支援を実施していく必要がある。

学部新入生も同様に、中学校や高校でコロナ禍の影響を受け、コロナ禍以前であればそれぞれの学年でできたはずの体験を得られずに進学してくることが想定される。このことを踏まえた上で、今後も初期適応やコロナ禍に関連する不安を軽減する支援を継続していくことが重要である。

4.4 今後の課題

本調査は、2021年度に調査項目を変更したため、学部2年生以上に関してはコロナ禍以前の調査データと比較することができなかった。このため、本研究の結果がコロナ禍の影響を色濃く反映しているのか、あるいはコロナ禍以前と大きく変わらないのかを明確に判断することができなかった。この点が本研究の限界であり、課題である。数年後にはコロナ禍の影響が弱まっていくと予想されるため、今後も本調査を継続し、そこで得られたデータと本研究のデータを比較することによってコロナ禍の影響がより明確になるだろう。

また、本研究では4年制の学部生と6年制の学部生を区別するための調査項目を設けていなかったため、別々にして分析することができなかった。これにより学部4年生のデータの意味するところが曖昧になっていた。今後、学籍番号を基にこれらを整理して分析し直すことで、本調査の結果と学部4年生が置かれている状況との関連がより明確になり、より効果的な支援の在り方を検討することができるだろう。

謝辞

本調査に御協力いただいた大学生の皆様にご心より感謝申し上げます。また、本調査の準備・実施に御助力いただきました学生相談・特別支援センターのスタッフの皆様、東北大学の関係者の皆様に深く御礼申し上げます。

げます。

引用文献

- 足立由美・吉川弘明・藤原智子・藤原浩（2021）「新型コロナウイルス感染拡大がもたらした大学生への影響－健康診断質問調査からみる実態とその変化－」, 『CAMPUS HEALTH』第58巻, pp. 190-196.
- 足立由美・水田一郎・工藤喬・足立浩祥・金山大祐・福森亮雄・石金直美・竹中葉苗・稲月聡子・守山敏樹・瀧原圭子（2017）「新入生健診におけるメンタルヘルスチェック尺度の年次比較－3年間の性別, 学部別分析－」, 『CAMPUS HEALTH』第54巻, pp. 173-178.
- 足立由美・水田一郎・工藤喬・足立浩祥・谷向仁・壁下康信・石金直美・竹中葉苗・守山敏樹・瀧原圭子（2015）「新入生健診におけるメンタルヘルスチェック尺度の検討－UPI, K6, レジリエンス尺度の比較－」, 『CAMPUS HEALTH』第52巻, pp. 149-154.
- 古川壽亮・大野裕・宇田英典・中根允文（2003）「一般人口中の精神疾患の簡便なスクリーニングに関する研究」, 『平成14年度厚生労働科学研究費補助金（厚生労働科学特別研究事業）心の健康問題と対策基盤の実態に関する研究協力報告書』.
- 古橋裕子・里村澄子・加治由記・松本百合子・上野愛里子・石神直子・太田裕一・森俊明・山本裕之（2018）「UPIでみた新入生, 4年生, 大学院生の比較」, 『CAMPUS HEALTH』第55巻, pp. 358-359.
- 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』第41巻, pp. 91-104.
- 稲木康一郎・荒井彩也香・加藤祐樹・武内仁恵（2019）「学生相談における学生精神的健康調査（UPI）によるメンタルヘルス課題の早期発見と支援」, 『仁愛大学研究紀要人間学部篇』第18巻, pp. 1-9.
- 熊谷秋三・大曲めぐみ・Atin Spartini・高柳茂美・眞崎義憲・松下智子・福盛英明・淵田吉男・一宮厚（2013）「大学生における希死念慮の有無とその背景要因に関する報告－EQUISITE Study－」, 『CAMPUS HEALTH』第50巻, pp. 462-463.
- Kessler, R. C., Andrew, G., Colpe, L. J., Hiripi, E., Mroczek,

- D. K., Normand, S. L. T., Walters, E. E., Zaslavsky, A. M. (2002) "Short screening scales to monitor population prevalences and trends in non-specific psychological distress", *Psychological Medicine*, vol. 32, pp. 959-976.
- 小橋亮介・杉岡正典・山内星子・松本寿弥・織田万美子・鈴木健一 (2023) 「新型コロナウイルス感染拡大時における学部2年生以上の学生のメンタルヘルス」, 『学生相談研究』第43巻, pp. 265-271.
- 峰松修 (2002) 「大学生の生活の質に関する研究」, 『平成12～13年度科学研究費補助金基盤研究(C) 報告書』.
- 三宅典恵・岡本百合・神人蘭・矢式寿子・内野悌司・磯部典子・高田純・小島奈々恵・二本松美里・松山まり子・石原令子・杉原美由紀・古本直子・玉田美江・高橋涼子・山手紫緒・横崎恭之・日山亨・吉原正治 (2013) 「大学新入生のうつ傾向に関する検討」, 『総合保健科学』第29巻, pp. 7-11.
- 齋藤暢一朗・武田弘子・斉藤美香・川島るい・大崎明美・石原可愛・藤井泰・朝倉聡・橋野聡 (2017) 「PHQ-9からみる大学生の自殺予防と学生支援のあり方の検討」, 『CAMPUS HEALTH』第54巻, pp. 339-341.
- 太刀川弘和・堀孝文・石井映美・金子剛・大塚盛男・平田三代子・久賀圭祐 (2014) 「学生健康診断におけるうつ病, 自殺念慮と身体症状との関連」, 『CAMPUS HEALTH』第51巻, pp. 460-461.
- 田中崇恵・田附あえか・慶野遥香・杉江征 (2018) 「大学新入生における自殺念慮 (UPI 25番) の経年変化の検討-20年間の分析-」, 『CAMPUS HEALTH』第55巻, pp. 383-385.
- 東北大学学生相談・特別支援センター (2021) 「Ⅱ 震災が学生に与えた影響に関する全学調査とそれに基づく支援」, 『東日本大震災後10年間の東北大学における学生相談活動の実践・展開』, pp. 23-75.
- 鶴田和美 (2001) 「学生生活サイクルとは」, 鶴田和美編『学生のための心理相談-大学カウンセラーからのメッセージ-』 培風館, pp. 2-11.
- 内田千代子 (2010) 「21年間の調査からみた大学生の自殺の特徴と危険因子-予防への手がかりを探る-」, 『精神神経学雑誌』第112巻, pp. 543-560.
- 山田裕子・守屋達美 (2021) 「大学における遠隔形式でのこころの健康調査とアウトリーチ支援の実践的検討」, 『学生相談研究』第42巻, pp. 127-137.
- 山田裕子・守屋達美 (2019) 「『こころの健康調査』からわかる心理支援を要する可能性が高い学生の心配事の特徴」, 『CAMPUS HEALTH』第56巻, pp. 178-184.
- 山内星子・杉岡正典・鈴木健一・松本寿弥・織田万美子・松本真理子 (2022) 「新型コロナウイルス感染流行時に入学した学生の心理的特徴-文系・理系・医療系別の検討-」, 『学生相談研究』第42巻, pp. 222-229.

【研究論文】

大学生の進路選択時のつまずきと効果的な支援に関する一考察

長友周悟^{1)*}, 大塚達以²⁾, 猪股歳之¹⁾

1) 東北大学高度教養教育・学生支援機構, 2) 東北大学大学院医学系研究科

大学在学中に進路未決定が確定し卒業・修了した43名を対象に、在学中の生活・修学状況、就職活動状況、パーソナリティの特徴という3つの側面から進路未決定リスクを明らかにするため質問紙調査を実施した。有効回答19名分のデータを分析したところ、いずれも就職活動に取り組み、学内外のサポート資源を活用しつつ進路決定に至っていなかった。特徴としては勤勉性が高く、修学と進路選択・就職活動の両立に向けた支援ニーズが高く、留年・休学を経験した者、将来への不安を抱える者が多かった。さらに学士課程と修士課程の違いに着目して分析を行ったところ、学士は単位取得困難を感じていた者、メンタルヘルス不良だった者、理想・模範的な就職活動を意識する余り高い不安を抱えていたと考えられる者が多く、修士は学習・研究面で困難を抱えていた者が多かった。進路未決定リスク回避のためにこうした点を踏まえた支援の推進が重要である。

1. 問題と目的・方法

1.1 大学生の卒業後の進路・就職状況

我が国の大学生のなかに、進路選択について困難を抱える者が存在することは以前から指摘されている。下山(1986)は「我が国においても大学生の職業未決定が増大し、それへの対処が要請されている状況」にあると述べており(下山 1986:21), 下村・木村(1994)は就職活動に取り組みながらも進路未決定の状態にある学生の様相について検討を行っている。独立行政法人労働政策研究・研修機構(2012)によると1990年代後半以降、進学も就職もしないまま大学を離れる者が増加するという大きな変化がみられている(独立行政法人労働政策研究・研修機構 2012:2)。

独立行政法人労働政策研究・研修機構(2012)は1990年から2012年までの大卒求人倍率(=大学学部生・大学院生の求人数/求職数)と大学(学部)¹⁾卒業時点における未就職卒業生(=文部科学省「学校基本調査」において進学も就職もしていない「左記以外の者」+「一時的な仕事に就いた者」+「死亡・不詳の者」)の卒業者に占める比率(=未就職率)の関係を図示しており、大卒未就職率が求人倍率の影響を受け変動

していること、1990年に10%であった大卒未就職率が2000年まで増加し続け30%を超えるに至っていることが読み取れる。なお、未就職率はその後2008年まで減少し、増加に転じているが2012年の時点でおよそ20%に留まっている。

では最近までの状況はどうであるのか。独立行政法人労働政策研究・研修機構(2012)を参考にしつつ、求人倍率、大卒未就職率、1年以内離職率の最近20年間の推移を示したのが図1である。1年以内の離職率

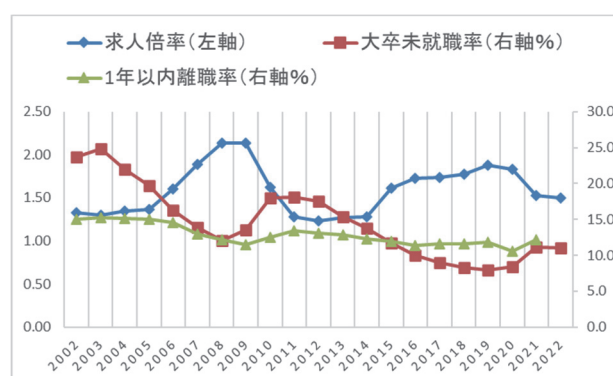


図1. 求人倍率, 大卒未就職率, 1年以内離職率の推移

求人倍率はリクルートワークス研究所『ワークス大卒求人倍率調査』を参照し、1年以内離職率は厚生労働省『新規学卒就職者の在職期間別離職率の推移』を参照している。

*) 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 shugo.nagatomo.c3@tohoku.ac.jp
投稿資格: 1

のデータを加えたのは、大学生の進路選択に関わるもう一つの問題として早期離職が指摘されており（安達（2004）、小杉（2007）、中里（2015）など）、これとの関係をみるためである。なおここで大卒未就職率は文部科学省「学校基本調査」における学部卒業・修士修了の「左記以外の者」のみ²⁾について、卒業・修了者から進学者を除いた者に占める割合を示している。

これをみると、独立行政法人労働政策研究・研修機構（2012）が示したように2014年以降も求人倍率の増減に伴い大卒未就職率が変動しており、今後も求人倍率が上がることで大卒未就職者が減少していく可能性が考えられる。ただここで懸念されるのは大卒未就職率については過去20年の間に緩やかな減少傾向がみられる一方、1年以内離職率は横這い傾向にあるということである。未就職率が離職率を上回っていた時期に比べ、在学中に十分な検討ができないまま進路を決める学生が増えている可能性が考えられる。このことは大学における進路支援に関わる重要な問題である。そして現在も進学希望者を除くおよそ10人に1人が進路選択につまずき・困難を抱え進路を決められないまま大学を去っている問題があり、この問題への対応を重視する必要がある。本研究は、特に後者の問題に着目するものである。

1.2 進路未決定に関する先行研究

進路未決定のまま大学を卒業するリスクのある学生への支援を効果的なものにしていくためには、彼らにどのような特徴・特性があるのか、また彼らが進路選択の過程でどのようなつまずき・困難に直面しているのかを把握することが重要である。特徴・特性の把握については、進路選択におけるつまずき・困難や進路未決定に影響を及ぼす要因を明らかにしようとする先行研究から伺い知ることができる。

浦上（1994）は女子短大生を対象とした調査を行い、進路選択に対する自己効力（career decision making self-efficacy；以下、CDMSE）が高い者の方が、低い者より就職内定先の決定率が高いこと、またCDMSEが高い者の方が内定先について優位に高い満足感を持っていることを明らかにしている。また浦上（1996）は女子短大生を対象とした調査を通して、CDMSEが積極的な就職活動を導いていることを明らかにしている。このよ

うな、CDMSEと進路選択に関わる要因との関連を検討した研究には秋山（2015）のほか廣瀬（1998）、富永（2007）が示すように数多く行われている。ただ、楠奥（2011）はCDMSEを高めるための具体的な方法を見出せないのが現状であること、CDMSEに焦点をあてたキャリア・カウンセリングは至難であることを指摘している。

藤井（1999）は大学生の職業不決断を予知する要因として就職不安があると指摘している。そして女子大学生を対象とする調査を通して就職不安の構造を分析した結果、就職不安が就職活動不安、職業適性不安、職場不安の3つから構成されていることを明らかにしつつ、就職活動不安が高いと精神的健康を損なう危険性が高いことを指摘している。松原ほか（2015）は大学生を対象とする質問紙調査を通してCDMSEと就職不安および職業未決定の関係について検討を行い、就職活動中である学生がそうでない学生よりもCDMSEと就職活動不安、職業適性不安が高いこと、職業未決定に対してはCDMSEと就職不安の双方が独自に影響力を有していることを明らかにしている。ただし、CDMSEが上昇したのは就職活動の開始までの期間であるのか就職活動の開始以降であるのかは十分な検討が行えていなかった。寺上・前場（2022）は大学生を対象とした調査を行い、進路選択行動変容ステージの進行すなわち進路選択行動への動機づけや行動頻度が高まるに従ってCDMSEは向上し、同時に就職不安が低減していくことを明らかにしている。

佐藤・小林（2016）は全国に在住する高等教育機関在籍中の学生を対象とする調査を行い、卒業後の進路の決定状況と、学校生活や親の学歴、所得状況、メンタルヘルスとの関連について検討している。メンタルヘルスの状態を測る項目にはK6を用いており、分析の結果メンタルヘルスの状態が悪いことが就職決定率を低下させることを明らかにしている。同じように経済状況に着目した松川・浦坂（2022）は4年制大学卒業または博士前期課程を修了後3年以内の労働所得のある男女3,090人を対象としたWEB調査を実施し、大学入学までの実家の暮らしぶりすなわち経済状況が、その後のキャリア構想、キャリア実現の双方に大きく影響を与えていることを明らかにしている。この対象者の中に、進路未決定のまま卒業した者が含まれてい

たかは定かではないが、参考になるものといえる。

若松（2001）によると、進路未決定の学生のなかには気質的に高い不安傾向というパーソナリティ特性を持つために未決定状態も慢性的となる「indecisive型」と、進路を決めるための情報が不十分なための未決定とされる「undecided型」のタイプがあることが臨床家から指摘されてきたという（若松 2001:81）。そして若松（2001）は教員養成学部 に在籍する大学3年生を対象とする質問紙調査を行い、indecisive傾向の強い者は拡散的に新たな進路の選択肢を求めるということを明らかにしている。他にパーソナリティ特性に関するものとして松田（2014）は大学3年生に対する縦断的な質問紙調査を行い、就職活動の様相から「活動活発群」「低活動量群」「活動遅延群」の3群に分けてBig Fiveにおける差を分析したところ、外向性については活動活発群が他の2群より高く、情緒不安定性においては活動活発群が最も低く、次いで低活動量群、最も高いのが活動遅延群であったことを明らかにしている。

松田・前田（2007）は大学3、4年生を対象とした質問紙調査を行い、親や友人からのソーシャルサポート、CDMSE、職業選択への関与の間の関係を分析したところ、親や友人からのソーシャルサポートがCDMSEを促進し、職業選択への未関与を抑制することを明らかにしている。水野（2015）は大学2、3年生を対象とする質問紙調査を行い、ソーシャルサポート資源の認知・活用が進路選択不安と進路未決定に及ぼす影響について分析したところ、ソーシャルサポート資源の認知が進路選択不安の予防因として、またソーシャルサポート資源の活用が進路選択不安の対処として機能し、進路選択に対する不安の悪影響を減じることを明らかにしている。

1.3 本研究の目的および方法

1.3.1 先行研究にみられる課題

前節で概観してきたように、進路未決定のまま大学を卒業するリスクを有する学生の特徴・特性は進路選択に対する自己効力（CDMSE）、就職不安（就職活動不安、職業適性不安、職場不安）、メンタルヘルス、パーソナリティ特性、ソーシャルサポートの認知・活用などのあり方に現れている。この他在学中の経済状

況も影響していることが考えられる。ただ学生の特徴を捉えるにはこれらの因子だけで十分とはいえず、以下の視点を新たに考慮する必要があると考えられる。

1つ目は就職活動の早期化に伴う学業上のつまずき・困難の影響である。下村・堀（1994）が1992年に行った調査によると、学生のなかで就職活動を行う時期の最も多かったのが4年生の5月、最も早かったのが3年生の1月であった。下村・堀（1994）から20年を経て松田（2014）は、一般的な就職活動が本格的にスタートするのは3年生の秋であると述べている。修士課程に置き換えれば修士1年の秋ということになる。このように大学生の一般的な就職活動はかなり早期化しているとみることができ、当然、学業との両立が問題となると考えるのが自然であろう。もし単位取得や卒業論文、修士論文など学業の面でつまずき・困難が生じた場合は就職活動に十分取り組みなくなる可能性が出てくるであろう。

2つ目は学士課程と修士課程の違いによる影響である。先行研究を概観したところ、この違いに着目したものは見当たらないが修士課程の場合は学業全体のなかでも研究に対するエフォートが高くなり³⁾、また学士課程より質の高い成果が求められる。研究面のつまずきが進路選択・就職活動に影響を及ぼす可能性は修士課程の方が高くなることが考えられる。

1.3.2 本研究の目的

本研究の目的は、進路決定に至らないまま大学を卒業・修了した者の在学中の状況を多角的に捉え、学士課程と修士課程の違いに着目しながら進路未決定リスクがどのようなものであるかを明らかにすること、そしてリスクを回避するための具体的な支援のあり方を検討することである。なお修士課程に着目し学士課程と比較することが本研究の大きな特徴の一つである。在学中の状況を捉えるにあたっては先行研究で扱われた因子と上記の新たな視点を考慮し、大きく分けて在学中の学生生活・修学状況、就職活動状況、パーソナリティの特徴という3つの側面からみていくこととする。先行研究では学生の特徴・特性について主に心理・パーソナリティの側面から明らかにしていくものが多くみられるが、行動レベルの具体的な特徴を含めて捉えていくことが、より具体的な支援内容の検討につながるものと考えられる。なお

先行研究の多くは大学在学中の学生を対象としているが、本研究は大学を卒業・修了した者すなわち在学中の進路未決定が確定した者を対象とする。この点が、本研究の大きな特徴の二つ目である。この特徴から、進路未決定リスクの明確化が図られやすくなると思われる。

1.3.3 方法

対象：A大学の学部または修士課程を2021年度に卒業・修了し、2022年5月1日時点で進路が「進学」「就職」以外であった者⁴⁾のうち、本調査協力への同意を示した43名。なおA大学は10学部15研究科を持つ総合研究大学である。

時期：2023年3月

手続き：Google Formを用いた質問紙調査を実施した。2023年2月1日現在の状況について尋ねるものとし、回答時間は約30分であった。実施にあたり調査目的、データの用途、回答は任意であり回避も自由であることについて冒頭で説明し、同意を得られた者に無記名で回答を求めた。2023年3月上旬にGoogle Formを対象者に送付し、同月下旬に回答を締め切った。有効回答は19名であった。

倫理的配慮：本研究の遂行にかかる調査計画は、東北大学「高度教養教育・学生支援機構研究倫理委員会」において承認された（番号k00415）

調査項目：全26の調査項目は「学生時代の生活・修学状況」に関するもの、「学生時代の就職活動状況」に関するもの、「パーソナリティの特徴把握」に関するものから構成されている。「学生時代の生活・修学状況」および「学生時代の就職活動状況」に関する項目は筆者らにより検討し作成したものであり、「パーソナリティの特徴把握」については小塩ら（2012）による日本語版Ten Item Personality Inventory (TIPI-J)を用いた。

2. 結果

有効回答が得られたのは19名であったが、このうち学士課程卒業者は6名、修士課程修了者は13名であった。以後、学士課程と修士課程の違いに着目しながらこれらの事例を探索的に分析し、必要な支援について検討していく。

2.1 学校生活・修学状況について

学習や研究を進める上で感じていた困難についてまとめたものを表1に示す。学士では「たまに感じた」「よく感じた」を合わせた割合が3分の1であり、同じ値が修士では約7割であった。

表1 学習や研究を進める上で感じていた困難

	ほとんどなかった・ あまりなかった	どちらでもない	たまに感じた・ よく感じた
学士	2 (33.4%)	2 (33.3%)	2 (33.4%)
修士	3 (23.1%)	1 (7.7%)	9 (69.3%)

在学中の学業成績の状況についてまとめたものを表2に、単位取得に困難を感じたことがあったかについてまとめたものを表3に示す。学業成績が「非常に良かった」「まあよかった」を合わせた者の割合が学士では5割であり、修士では6割強であった。先にみたように修士では学習や研究に困難を感じていた者が多かったが、講義や演習といった授業の単位取得の面では困難が少なく、成績が良かったようである。学士では学業成績がよかった者が5割であった一方、「あまり良くなかった」「良くなかった」を合わせた者が3分の1おり、また単位取得に困難を感じた者の割合は5割であった。

表2 学業成績の状況

	非常に良かった・ まあよかった	ふつう	あまり良くなかった・ 良くなかった
学士	3 (50.0%)	1 (16.7%)	2 (33.4%)
修士	8 (61.6%)	5 (38.5%)	0 (0.0%)

表3 単位取得に困難を感じたことがあったか

	ほとんどなかった・ あまりなかった	どちらでもない ない	まあまああった・ 非常にあった
学士	2 (33.3%)	1 (16.7%)	3 (50.0%)
修士	11 (84.6%)	1 (7.7%)	1 (7.7%)

在学中の留年と休学について、いずれもなかった者とどちらかまたはいずれも経験した者についてまとめたものを表4に示す。学士では5割が、修士では3割

がどちらかまたはいずれも経験している。

表4 在学中の留年・休学の有無

	いずれもなし	どちらかまたは いずれもあり
学士	3 (50.0%)	3 (50.0%)
修士	9 (69.2%)	4 (30.8%)

在学中の友人等との交流や交友関係についてまとめたものを表5に示す。「あまりない」「ほとんどない」を合わせた者の割合は学士で5割、修士で15.4%であった。

表5 在学中の友人等との交流や交友関係

	多い・ まあ多い	ふつう	あまりない・ ほとんどない
学士	1 (16.7%)	2 (33.3%)	3 (50.0%)
修士	5 (38.5%)	6 (46.2%)	2 (15.4%)

在学中の身体面の健康状態についてまとめたものを表6に、精神面の健康状態についてまとめたものを表7に示す。身体面の健康状態は学士、修士ともほとんどの者がふつう以上であった。一方精神面の健康状態についてみると、「あまりよくない」「よくない」を合わせた者の割合が学士5割、修士23.1%であり、学士の方が高かった。

表6 在学中の健康状態（身体面）

	よい・ まあまあ	ふつう	あまりよくない・ よくない
学士	3 (50.0%)	2 (33.3%)	1 (16.7%)
修士	7 (53.9%)	5 (38.5%)	1 (7.7%)

表7 在学中の健康状態（精神面）

	よい・ まあまあ	ふつう	あまりよくない・ よくない
学士	2 (33.3%)	1 (16.7%)	3 (50.0%)
修士	6 (46.2%)	4 (30.8%)	3 (23.1%)

2.2 就職活動への取り組みの状況

2.2.1 就職活動への取り組み

図2は、対象者の在学中の希望進路をまとめたものである。学士では民間就職と公務員就職がそれぞれ三分の一ずつを占めており、公務員希望者の比率が高いのが修士課程と比較した時の特徴の一つとなっている。また公務員希望者の存在に進学希望者も含めて考えれば、試験浪人を選択した者も多いことが推測される。一方で比率はそれほど高くないが、在学中に明確な希望を確立できなかった者も存在している。このように希望進路の傾向そのものにも差異が存在しているが、以下ではまず就職活動への取り組みについて、学内外で提供されているサポートや事業等の利用経験を学士と修士で比較しながら見ていく。

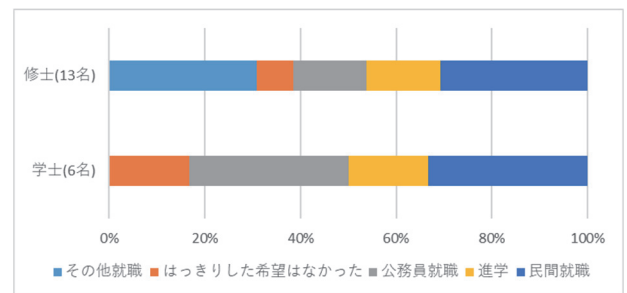


図2. 在学中の希望進路

図3は、A大学内で提供される進路決定にも活用できる各種のサポートや事業などの利用経験をまとめたものである。学士では半数がキャリア支援センターの個別相談を、三分の一程度がキャリア支援センターの説明会、学内の公務員講座、学生相談・特別支援センターの学生相談を利用したと回答している。キャリア支援センターや学生相談・特別支援センターで個別の相談を利用している者も多い。また公務員希望者の比率が比較的高かったことから公務員講座の利用者が多いことは理解できる。修士では、4割ほどの学生がキャリア支援センターの利用に加え、研究室や指導教員のサポートを受けたと回答している。学部生よりも研究室での手厚いサポートを受けることができていくことがわかる。一方で、学部で2割弱、修士で3割の対象者が利用したものはないと回答している。

同様に、学外の各種のサポートや事業などを利用した経験をまとめたのが図4である。もっとも利用者比

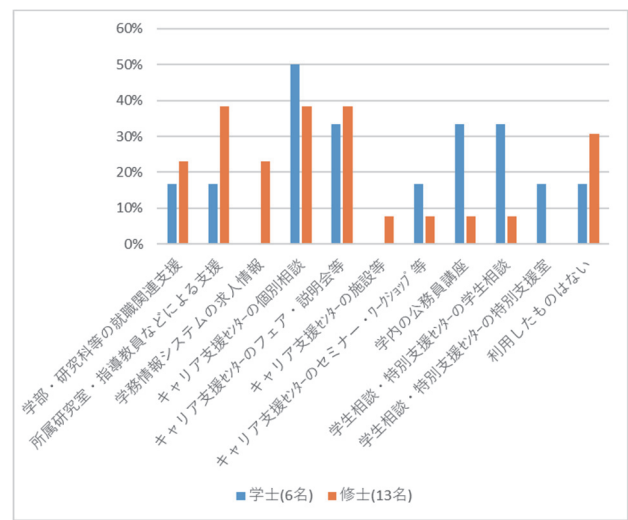


図3. 学内各種サポート・事業の利用経験

率が高いのは就職情報サイトで、学士の半数、修士の6割以上が利用したと回答している。続いて、企業団体等が実施する説明会や仕事体験などを学士・修士ともに3割ほどの学生が経験している。企業団体等が主催する合同企業説明会にも学士の3割、修士の2割ほどが参加している。また、学士の3割、修士の2割弱がこうした学外の資源を利用したことはないと回答している。

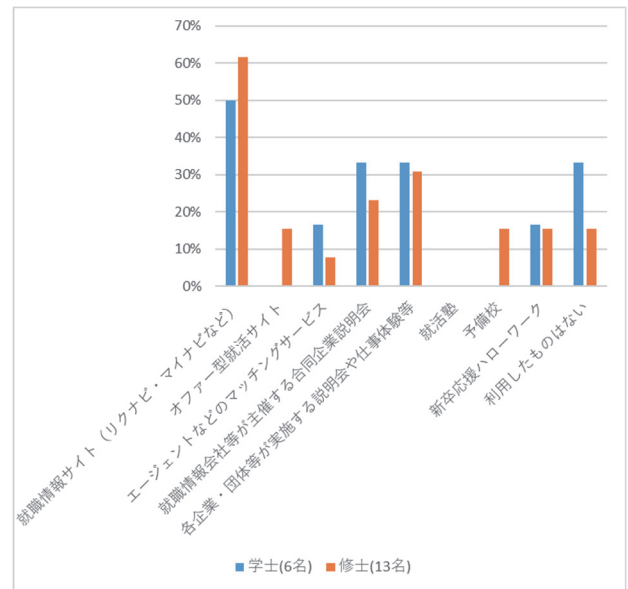


図4. 学外各種サポート・事業の利用経験

学内外のいずれにおいても、サポートや事業などを利用したことがないと回答する者が一定数あることか

ら、これら2つの変数を用いて、サポートや事業の利用の様子を確認した(表8)。学内外いずれのサポートや事業もすべて利用したことがないという対象者はいなかったが、学士修士ともに半数ほどが学内外双方の事業等を利用している。それ以外では、学士では学内のみ利用が、修士では学外のみ利用がそれぞれ3割と対照的であった。なお、事業等の利用数の平均値は学士と修士でそれほど大きく変わらず、学内事業等が学士2.2件、修士1.9件、学外事業等が学士1.5件、修士が1.7件であった。

表8 学内外サポート等利用状況

	学内のみ利用	学外のみ利用	学内外双方利用
学士(6名)	33.3%	16.7%	50.0%
修士(13名)	15.4%	30.8%	53.8%

2.2.2 就職活動に対する自己評価

在学中に就職活動や進路選択に十分な時間とエネルギーを割くことができたと考えているかどうかを尋ねた(図5)。「できた」と「まあまあできた」の合計が修士では半数近くになるのに対して、学士は3割にとどまっている。「できなかった」と「あまりできなかった」と回答したのも3割前後で、修士ではやや熱心に取り組めた層が多いのに対して、学士では取り組めた層とそうでない層、どちらでもない層が三分の一ずつという形になっている。

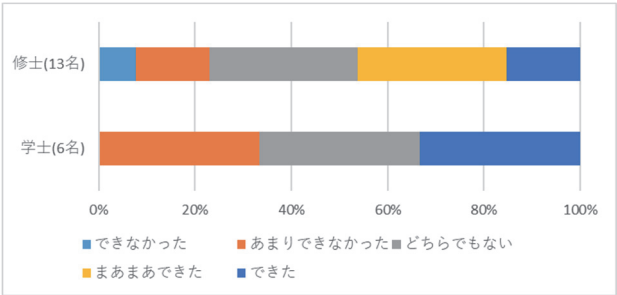


図5. 十分な時間とエネルギーを割けたか

どのような理由で熱心に取り組めなかったのか、学士2名、修士4名から回答を得た。その回答を示したのが表9である。学習や研究面だけでなく、精神面の健康状態や将来に対する不安なども阻害要因になったことがうかがえる。特に修士では、修士論文の状況が

就職活動にも影響を与える傾向が指摘できる。

表9 熱心に取り組めなかった理由

最終課程	熱心に取り組めなかった理由
学士	卒業論文の執筆
学士	授業等の単位取得 精神面の健康状態 就職や社会人になることへの不安 就職先や希望進路の明確化不足
修士	精神面の健康状態 就職や社会人になることへの不安 就職先や希望進路の明確化不足
修士	修士論文の執筆 就職先や希望進路の明確化不足
修士	修士論文の執筆 精神面の健康状態
修士	授業等の単位取得 修士論文の執筆

2.2.3 就職活動の意識と行動

在学中の就職活動や進路選択時にどのような困りごとや悩み、難しさなどを感じていたか19項目について尋ねた。「当てはまらない=1」「どちらかといえば当てはまらない=2」「どちらかといえば当てはまる=3」「当てはまる=4」として、その平均値をまとめたのが図6である。

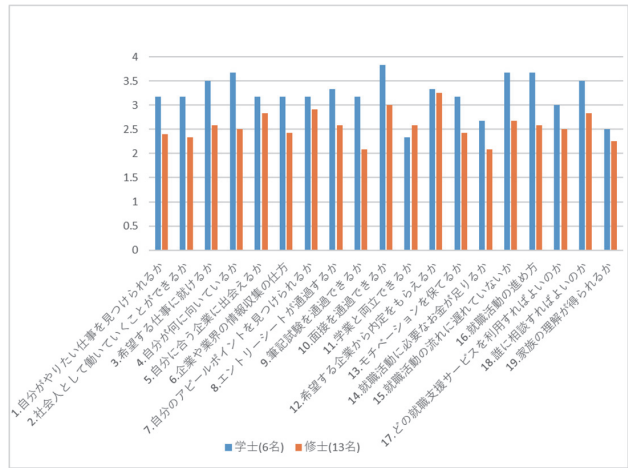


図6. 在学中の就職活動、進路選択時の困りごとや悩み、難しさ

全般的に学士で悩みなどを感じていたと回答した者が多い。特に学士で平均値が高かったのは、「面接を通過できるか」「自分が何に向いているか」「就職活動の流れに遅れていないか」「就職活動の進め方」「希望する仕事に就けるか」「誰に相談すればよいのか」などで、平均値が3.5を超える高値となっており、対象

者が強く悩んでいた項目ということができる。その他の項目でも多くは平均3、つまり「どちらかといえば当てはまる」よりも強いレベルで悩みを感じていたことがうかがえる。平均が3に満たないのは、「学業と両立できるか」「就職活動に必要なお金が足りるか」「家族の理解が得られるか」の3項目であった。

一方修士では、平均が3を超えるのは「希望する企業から内定をもらえるか」と「面接を通過できるか」の2項目のみで、それに「自分のアピールポイントを見つけれられるか」「誰に相談すればよいのか」「自分に合う企業に出会えるか」などが続く。その他多くの項目は平均2から2.5付近の値となっているが、「筆記試験を通過できるか」や「就職活動に必要なお金が足りるか」で低い。

こうした結果を踏まえ、これらの19項目を分類するために因子分析を行った（主因子法、エカマックス回転）。その結果、固有値1以上の5因子が抽出された（表10）。第1因子は「家族の理解」「就職支援サービス」「筆記試験」「情報収集」「学業との両立」「流れへの遅れ」などについての項目の負荷量が高く、「就職活動プロセスへの適応に対する不安」と考えることができる。第2因子は「やりたい仕事」「相談相手」「何に向いているか」といった項目の負荷量が高く「理想・模範的就職活動のスタートへの不安」と考えられる。第3因子は「社会人として働く」「モチベーション維持」「就活の進め方」などの負荷量が高く「就職活動を完遂することへの不安」と考えられる。第4因子は「希望する仕事への就職」「自分に合う企業との出会い」「希望する企業からの内定」「就職活動費用（マイナス）」などの負荷量が高く「理想・模範的就職活動の実現に対する不安」と考えられる。そして第5因子は「アピールポイント」「エントリーシート」「面接」などの負荷量が高く「自己アピールに対する不安」と考えることができる。

この分析結果から因子得点を算出し、学士と修士の平均値を比較してみると、すべての因子で修士よりも学士で不安が強かったことが分かる（図7）。なかでも第3因子の「就職活動を完遂することへの不安」や第2因子の「理想・模範的就職活動のスタートへの不安」では学士の不安が大きく、課程間での差が大きく

なっている。

表10 在学中の就職活動、進路選択時の困りごとや悩み、難しさに関する項目の因子分析の結果

	1	2	3	4	5
19.家族の理解が得られるか	0.768	0.089	0.327	-0.250	0.058
17.どの就職支援サービスを利用すればよいのか	0.765	0.216	0.261	0.001	0.353
9.筆記試験を通過できるか	0.714	0.151	0.453	0.103	0.047
6.企業や業界の情報収集の仕方	0.700	0.355	0.277	0.214	0.236
11.学業と両立できるか	0.623	0.285	-0.262	0.345	0.138
15.就職活動の流れに遅れていないか	0.551	0.352	0.216	-0.047	0.490
1.自分がやりたい仕事を見つけられるか	0.019	0.957	0.046	0.115	0.147
18.誰に相談すればよいのか	0.457	0.773	0.134	-0.068	-0.050
4.自分が何に向いているか	0.129	0.765	0.017	0.527	0.111
2.社会人として働いていくことができるか	0.186	0.022	0.838	0.106	0.174
13.モチベーションを保てるか	0.130	0.068	0.769	0.142	0.165
16.就職活動の進め方	0.352	0.320	0.653	0.216	0.328
3.希望する仕事に就けるか	0.137	-0.012	0.451	0.789	0.167
5.自分に合う企業に出会えるか	0.252	0.412	0.216	0.770	-0.039
14.就職活動に必要なお金が足りるか	0.293	0.097	0.427	-0.696	0.314
12.希望する企業から内定をもらえるか	-0.348	0.203	0.342	0.622	0.428
7.自分のアピールポイントを見つけられるか	0.050	-0.124	0.049	-0.066	0.925
8.エントリーシートが通過するか	0.512	0.408	0.199	0.227	0.539
10.面接を通過できるか	-0.088	0.429	0.491	0.277	0.534
因子寄与	7.969	2.867	2.164	1.348	1.052
寄与率	41.942	15.087	11.39	7.093	5.535

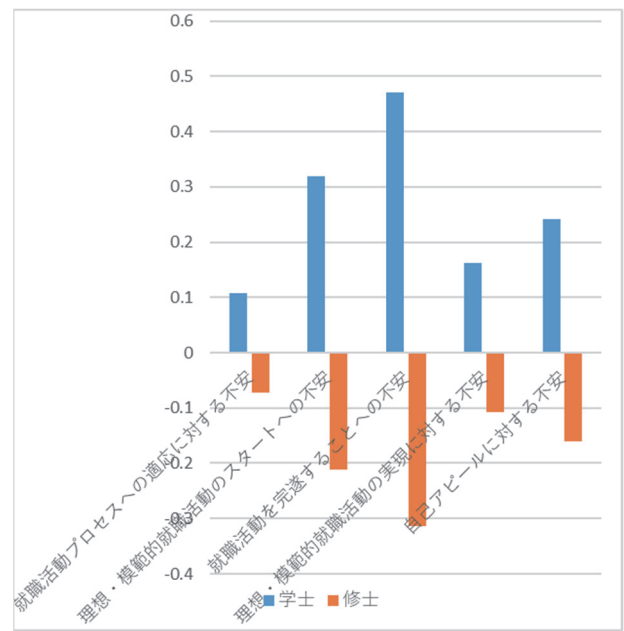


図7. 5つの因子における因子得点の平均

2.3 パーソナリティの特徴について

2.3.1 TIPI-J下位尺度得点の傾向

表11にTIPI-Jの各下位尺度の得点の平均値と標準偏差を示す。なお、TIPI-Jの各質問項目への回答に一部欠損があった対象者が2名（修士）いたため、修士については、外向性は13名、協調性は11名、勤勉性・神経症傾向・開放性は12名のデータを解析に用いた。

TIPI-Jの下位尺度得点の平均と標準偏差は、外向性

は 7.26 ± 2.49 、協調性は 9.18 ± 2.19 、勤勉性は 8.11 ± 1.91 、神経症傾向 8.17 ± 2.36 、開放性 8.61 ± 2.12 であった。

表11 TIPI-J下位尺度得点の平均値と標準偏差

	人数	平均	標準偏差
外向性	19	7.26	2.49
協調性	17	9.18	2.19
勤勉性	18	8.11	1.91
神経症傾向	18	8.17	2.36
開放性	18	8.61	2.12

2.3.2 学士と修士の比較

図8に学士・修士別のTIPI-J下位尺度得点の平均値を示す。

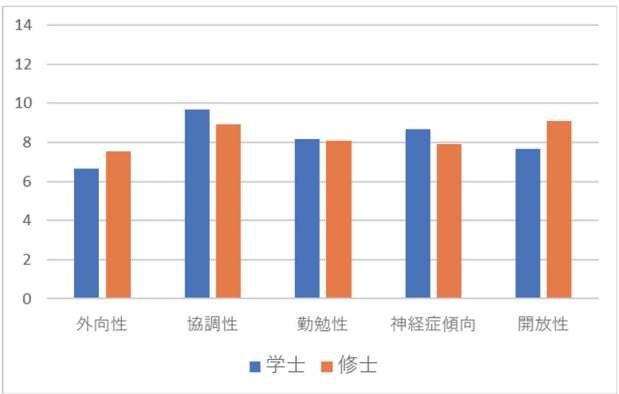


図8. TIPI-J下位尺度得点（学士と修士との比較）

下位尺度得点の平均（学士vs 修士）は、外向性（6.67 vs 7.54）、協調性（9.67 vs 8.91）、勤勉性（8.17 vs 8.08）、神経症傾向（8.67 vs 7.92）、開放性（7.67 vs 9.08）であった。学士では修士に比べて、外向性と開放性が低く、協調性と神経症傾向が高い傾向がみられた。また、勤勉性についてはほぼ同等であった。

2.3.3 メンタルヘルスとの関連

図9に、TIPI-J下位尺度得点と精神的健康面についての主観的な評価についての結果を示す。精神的な健康状態について、「よい」「まあまあよい」を良い、「ふつう」をふつう、「あまりよくない」「よくない」を悪い、の3群に分類した。

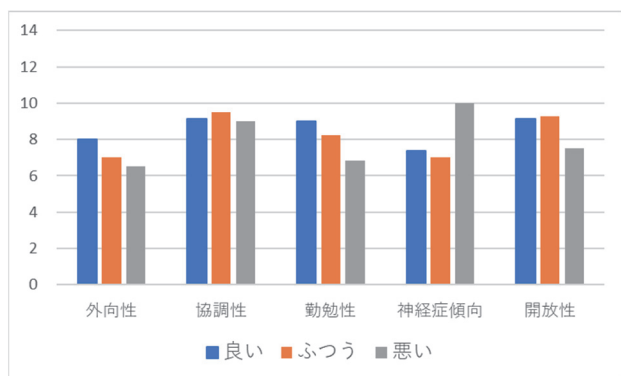


図9. メンタルヘルスとTIPI-J下位尺度得点

下位尺度得点の平均（良い vs ふつう vs 悪い）は、外向性（8.00 vs 7.00 vs 6.50）、協調性（9.14 vs 9.50 vs 9.00）、勤勉性（9.00 vs 8.25 vs 6.83）、神経症傾向（7.38 vs 7.00 vs 10.00）、開放性（9.13 vs 9.25 vs 7.50）であった。神経症傾向については、メンタルヘルス不調がある群で得点が高く、メンタルヘルスが「よい」と「ふつう」では同等であり、開放性についても、メンタルヘルスが「悪い」群で得点が低く、「よい」と「ふつう」では同等であった。また、外向性と勤勉性については、メンタルヘルスの状態が悪くなるほど平均点が低い傾向が見られた。一方で、協調性については、メンタルヘルスの状態との関連は認めなかった。

2.3.4 相談行動との関連

図10に、TIPI-J下位尺度得点と就職活動や進路選択についての家族・友人への相談の有無についての結果を示す。相談の有無については、「非常にしていた」「まあまあしていた」を相談あり、「あまりしていなかった」「ほとんどしていなかった」「どちらでもない」を相談なしと分類した。相談ありは13名、相談なしは6名であった。

下位尺度得点の平均（相談あり vs 相談なし）は、外向性（6.77 vs 8.33）、協調性（9.75 vs 7.80）、勤勉性（7.92 vs 8.60）、神経症傾向（8.62 vs 7.00）、開放性（8.46 vs 9.00）であった。「相談なし」の学生では、外向性の得点が高く、協調性及び神経症傾向が低い傾向が認められた。一方で、勤勉性および開放性の得点の平均については、両群で同等であった。

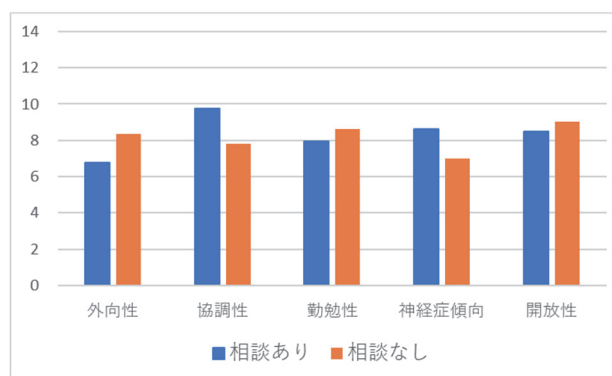


図10. 相談行動とTIPI-J下位尺度得点

3. 考察

3.1 進路選択におけるつまずきについての考察

生活・修学状況の側面からみるとまず、学士は単位取得、修士は研究とそれぞれ修学上の困難を抱えており、特に修士に多かった。1.3.1で述べたように、修士では学士より質の高い研究成果が求められ、学業全体に占めるエフォートが高くなる分、つまずきや困難が生じれば進路選択や就職活動への影響も大きくなりやすいと考えられる。このようなことから特に修士で学習や研究に困難を感じる学生の中に、進路未決定リスクを抱える者が多くいることが考えられる。

また学士の多くが友人等との交流や交友関係を持っていなかった。ここで一つ考えられるのは新型コロナウイルスの影響である。今回の調査対象となった学士の場合、卒業した最終学年とその前年はキャンパス入構制限を受けたり授業がほとんどオンライン化されたりする中で学生生活を送っている。そのため必然的に交友関係が縮小し、そのことが回答に反映していた可能性がある。一方修士は研究室運営の補助やティーチングアシスタントなど、何らかの役割遂行を通して交友関係を構築・維持しやすかった可能性がある。この点については今後、新型コロナウイルスの影響を受けていない学生のデータを踏まえて検討する必要があるが、今回の結果に基づけば交友関係が乏しい者については進路未決定のリスクがあると考えられる。

また精神面の健康状態が不良な者が学士・修士に一定以上おり、学士の方が多かった。これまでみてきたように、学士においては修士より学業成績不良の者、単位取得に困難を感じる者、交友関係が乏しい者が多

かった。このようなことは、精神的健康状態とも密接に関わっていることが推測できる。本研究では佐藤・小林（2016）と同じ尺度を用いてはいないが、精神的健康状態が不良であることは進路未決定のリスクになっていると考えられる。

これらを踏まえ着目すべきは留年・休学経験者が学士・修士とも多かったことである。文部科学省の学校基本調査のデータを用いると、修学年限を超過しつつ大学に在籍している学生の割合を算出することができる。令和4年度のデータに基づくと学士でこの割合は3.3%である。大学院では修士のみの算出が困難だったため、参考として修士と博士を合わせた割合をみると10.2%であった。一口に修学年限超過といっても、これに関わる理由は様々であろう。文部科学省（2021）によれば大学院生を含む学生の休学の理由には「学力不振」「学生生活不適応・修学意欲低下」「就職・起業等」「転学等」「海外留学」「病気・けが・死亡」「心身耗弱・疾患」「経済的困窮」などがある。留年についていえば、これに直結する理由は進級や卒業・修了に必要な単位の不足や卒業論文または修士論文の未提出であろうが、背景には様々な問題があることが考えられる。

本研究の調査対象である進路未決定者について考えると、彼らの留年・休学の理由は必ずしも進路・就職に関するものとは限らず、修学上のつまずき・困難や学生生活不適応、病気・けが、心身耗弱・疾患などもあり得る。こうしたことから、留年・休学の経験がある学生には進路未決定のリスクがより高くなることは十分に考えられる。

次に就職活動の取り組み状況の側面においては、学士修士ともに「希望する企業から内定がもらえるか」や「面接を通過できるか」といった不安が強かったことが確認できた。就職活動の結果の成否にかかわることで、不安や心配を感じる者が多いのは想像に難くないが、特に学士で平均値が高かった項目からは、就職活動の理想・模範型や適職・天職が存在し、それを達成することが望ましいという暗黙の前提やプレッシャーが強く存在していることがうかがえる。例えば、「就職活動の流れに遅れていないか」や「就職活動の進め方」などにみられるような就職活動の理想・模範型の存在とそれへの適応、「自分が何に向いているか」

や「希望する仕事に就けるか」などにみられるような自分の適職を見つけ、それを獲得することが就職活動の成功といった固定的なイメージである。

特に学士では、理想・模範的な形で就職活動を始めて社会人になっていくというイメージを実現できるのかどうかという点に不安が大きく表れている。「自己アピールに対する不安」も合わせて考えるならば、自信の弱さがこうした回答につながっているとみることもできる。

本調査では就職活動におけるいわゆる活動量は把握していないが、今回の回答者はいずれも就職活動経験を持っていた。しかし多くの回答者は学習・研究との両立、就職活動そのものや自身の将来などに対する不安を感じながらの活動であったことが明らかとなった。特に心理面においては、本来学生をサポートするためのガイドとなることが期待される就職活動モデルが、あまりにも強い理想・模範のモデルとして機能してしまうことで学生の不安を助長してしまっている可能性もうかがわれる。こうした不安を低減することが就職活動の活発さや継続性、ひいては進路決定につながっていくものと考えられる。

パーソナリティの特徴については、TIPI-Jの下位尺度の得点にはカットオフは存在しないため、一般の大学生を対象としてTIPI-Jを用いて行った先行研究の結果との比較を行った（図11）。

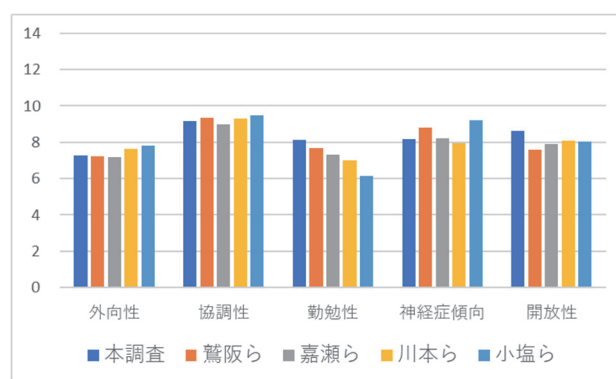


図11 先行研究のTIPI-J下位尺度の平均値との比較

鷺阪ら（鷺阪 2019: 19-27）の調査対象（20代から60代）のうち20代の76名、嘉瀬ら（嘉瀬 2017: 195-203）の調査対象は大学生（大学、専門学校、短期大学、大学院に在籍する学生）400名（平均年齢19.5歳）、川本ら（川本 2015: 107-122）の調査対象（23-79歳）の

うち20歳代の91名、小塩ら（小塩 2012: 40-52）の調査対象は大学生902名（平均年齢19.2歳）であり、およそ本研究の対象者と同じ年齢層と考えられた。

4つの先行研究の結果と比較して、本研究の対象者では、勤勉性と開放性の得点が高い傾向がみられ、外向性、協調性、神経症傾向については、おおむね同等の平均値であった。勤勉性の高さは、規律を守り目的をもって物事を遂行することができるため、学校などのある程度枠組みの決まった環境においては有利に働くと考えられる。しかし、勤勉性の生真面目さや完璧主義さは、不確実性の高い就職活動においては不適応に作用し、進路未決定につながっている可能性がある。広瀬は、強迫傾向の生真面目さに着目して進路未決定との関連を調査し（広瀬 2009: 75-88）、強迫傾向の高い学生は、職業選択にあたり、不安が強く決定を回避する傾向があり、就職活動への支援において今までのパターンが通用しなくなることから来る不安や困惑を十分に認識・理解した上で支援する必要があると示唆した。また、本多が大学生を対象に行った進路決定に関連する信念や悩みについての調査では、「進路決定は一度きりで変更してはいけない」「進路によって自分の社会的評価が決められてしまう」といった信念が進路決定の悩みと関連していると報告されており（本多 2008: 87-100）、勤勉性の生真面目さが柔軟な思考の妨げになり、就職活動における進路の選択肢を狭めている可能性がある。これまでの報告から、進路未決定に関連する要因として、気質的に高い不安傾向というパーソナリティ特性が指摘されているが（若松 2001: 209-218）、本研究の対象者の神経症傾向は一般の大学生や20代に比べて高くはなかった。進路未決定に関する先行研究では学生を対象とした調査が多く、就職活動中の進路未決定には神経症傾向の高さが関連していることが指摘されている。そのことから本研究でも卒業・修了時の進路未決定には神経症傾向の高さが関連していることが予測されたが、本調査ではその関連性は認められなかった。本研究では開放性の平均値は先行研究と比べて高かったが、開放性の高さは、後述の学士と修士の比較にあるように、修士の知的好奇心や創造性の高さを反映している可能性が高いと考えられた。就労支援の観点からは、勤勉性の高い生真面目な

学生が進路未決定となるリスクが高い可能性があり、進路決定において広い視野で柔軟な思考を持てるような支援方法や内容の工夫が必要であると考えられる。

学士と修士の学生における比較では、TIPI-Jの下位尺度得点の平均が異なる傾向が見られた。パーソナリティ傾向に対する年齢の効果については、協調性、勤勉性、神経症傾向において、年齢に伴う直線の変化が報告されている（川本 2015: 107-122）。しかし、学士と修士の年齢差では、年齢の影響は小さいと考えられ、修士と学士におけるTIPI-Jの各下位尺度得点の平均値に差が認められた理由に、修士課程に進学する学生のパーソナリティ特性として、外向性や開放性が高い傾向がある可能性がある。

メンタルヘルスの不調と関連するパーソナリティ特性として、神経症傾向は高い傾向、外向性や勤勉性、開放性は低い傾向がみられた。パーソナリティ特性とメンタルヘルスについて、嘉瀬ら（嘉瀬 2017: 195-203）は、TIPI-Jを用いてパーソナリティ・プロトタイプに基づいた類型化と精神的健康の関連について検討を行った。その結果、神経症傾向が低く他の特性が高い「レジリエント型」に比べて、神経症傾向が高く他の下位尺度の点数が低い「統制過剰型」では精神的健康が不良であったと報告している。本研究結果からも、神経症傾向が高い学生では、メンタルヘルスの不調を自覚していることが多く、就労支援において心理的な支援を並行して行うことが重要であると考えられた。

相談行動につながりにくいパーソナリティとして、協調性と神経症傾向が低い傾向、外向性が高い傾向が認められた。相談なしの学生では神経症傾向の平均値が低かったが、神経症傾向が低い学生は、不安や悩みが生じて自己解決することができたり、そもそも不安や悩みを抱きにくいために相談をする必要性を感じなかった可能性がある。一方で、神経症傾向が高い学生は、不安を抱きやすいために、不安の解消のために家族や友人への相談行動につながっていると考えられた。しかし、神経症傾向が高い人は、情緒の不安定さや抑うつ気分などを呈しやすいとされ、メンタルヘルス不調の高リスク群であるため、相談行動自体は行っているが、家族や友人への相談が本人のニーズを満たしているか注意を要する。協調性が低い学生は人的

ネットワークが狭く、相談する相手の存在が少ない可能性が考えられた。井上(井上 2016: 17-41)が行った、大卒未就業者を対象とした調査では、就職活動で落ち込んだ時に「特に相談しなかった」と回答した割合が、内定者(66名)では20.2%であったのに対して、未内定者(89名)では36.4%と高く、未内定者は内定者に比べて、人的ネットワーク範囲が狭いことや悩みを相談する相手が少ないことを指摘している。そのため、協調性の低い学生に対して、就職活動を始める前の段階から人的ネットワークの構築を意識した支援を行っていくことが重要であると考えられる。一方で、外向性の高い傾向の学生は人的ネットワークも構築しやすく、相談する相手が多いと考えられたが(山際 1991: 113-119)、実際には外向性が低い学生の方が相談行動を行っているという結果であった。外向性は自尊感情との関連があるとされ(Watson 2002: 185-197)、自尊感情が高い人では、援助要請による自尊感情の低下を恐れるため援助要請を行わないとの仮説(認知的一貫性仮説)(Bramel 1968: 355-365)があり、本研究では自尊感情についての調査を行っていないために憶測の域を出ないが、外向性の高い学生に対しては自尊感情に注意したアプローチが必要かもしれない。また家族や友人への相談に加え、相談窓口の利用状況に関する検討を行っていくことも必要である。

3.2 進路未決定リスク回避のために必要な支援

3.2.1 進路未決定者の特徴を踏まえた支援

今回の調査対象者は就職活動に取り組み、学内外のサポート資源を活用しつつも進路決定には至らなかった者である。勤勉性が高く生真面目さゆえ、進路検討の課程において柔軟な思考を持つことが難しくなる可能性があり、修学と進路選択・就職活動の両立に向けた支援ニーズが高く、留年・休学を経験した者、将来への不安を抱える者が多かった。これらを踏まえた支援として、以下のことが考えられる。

既に多くの高等教育機関で実施されている例があるが、低単位の状況にある学生や休学の申出をする学生と面談を行う取り組みは、本調査の結果からも非常に重要であることが指摘できる。低単位の背景には修学上のつまずき・困難があり、さらに意欲、健康、家族・

友人関係、課外活動など様々な問題や悩みが関連してくる可能性がある。またケースによっては留年に直結し進路未決定のリスクを高める可能性も出てくるであろう。このため低単位の学生をなるべく早い段階で把握するとともに、面談を継続的に実施することにより学生が抱える問題・悩みを丁寧に把握すること、そして適切な窓口・部署との連携を図ること、これらと合わせて個々の学生の性格・特性に応じた進路選択に関する支援を行うことが有効であると考えられる。休学を申し出た学生については、復学後にも面談を通して状況把握を行うことは一層効果的と思われる。たとえば体調悪化からの回復など、休学中に問題が十分解決しないままやむを得ず復学するケースもあり得るからである。休職者の復帰時には復帰プログラムが用意されていることが多いが、高等教育機関での休学からの復帰時にも積極的なサポートが期待される。

特に修士の場合、研究や学業のつまずきが表面化した頃には採用選考スケジュールが進んでしまっており、研究と就職活動を両立・あるいは挽回することが困難な状況に陥ってしまう可能性がある。そうした点を踏まえれば、研究活動への適応に関するより早期からの支援が重要になるということが指摘できるであろう。

3.2.2 学士課程と修士課程の違いに応じた支援

学士については、単位取得困難な状況にある者に対する修学支援を丁寧に行うことを通して進路選択・就職活動への移行あるいは修学と並行しての取り組みをスムーズにしていくことが考えられる。また実際の進路選択・就職活動の段階では理想・模範的な就職活動のモデルにとらわれ過ぎないように、個々人のイメージや進め方を自己肯定できるような支援や情報提供を行うことも重要であろう。留年・休学を経験している場合、通常の修学年限を超過していることに過度の不安を感じる者がいることも考えられるが、そのような不安の軽減を図る支援も重要と思われる。メンタルヘルスの不調を訴える者がいた場合、背景には様々な問題を抱えている可能性があり、医療機関をはじめ適切な援助資源を利用できるよう支援することが重要と思われる。

修士については研究活動や修士論文の執筆に関わる支援・指導が先ず以て重要と思われる。修士課程では

同じ大学であっても学士のときと異なる研究室から進学する者、また他大学の学部から進学する者もあり、環境の変化が大きい場合には時に困難が生じやすいであろう。その場合、研究室を中心とした新しい環境に順応し研究活動に速やかに適応できるよう支援することがまず重要であり、修士論文の執筆の過程においても大きなつまづきが生じていないか、また外向的に見えても相談ができていないということがないか、といった点にも留意しながら研究指導を進めていくことはリスク回避のために有効であると思われる。

3.3 本研究の限界および今後の課題

本研究は在学中の進路未決定が確定した卒業生・修了生を対象に、学士課程と修士課程の違いに着目して進路未決定リスクを明らかにすべく質問紙調査を実施した点が特徴的であったといえる。しかしサンプルの数が少なく、今回は探索的な分析にとどまった。さらに文系と理系を区別して分析することもできなかったが、特に修士については進路決定に及ぼす影響の違いが大きいと考えられる。また日本人学生と留学生の違いについても扱っていなかったが、日本国内での就職を目指す留学生には言語の壁や雇用慣行への適応など特有の困難があると考えられる。総合研究大学においてさらに実効性が期待できる支援のあり方を追求するためには、今後はより多くのサンプルをベースに、文系と理系の違い、日本人学生と留学生の違いにも着目した分析を行っていくことが必要である。

注

- 1) 公開されている「学校基本調査」の調査結果をみると2012年までの修士・博士修了者のうち「一時的な仕事に就いた者」の具体的な人数が示されていない。このことから学部卒のみのものと推定される。
- 2) 『学校基本調査』における「不詳・死亡の者」についてだが、たとえば学部生についてみると平成9年は29,840人、平成10年は32,051人と3万人前後だったものが平成20年には10,803人、平成29年には5,088人と値が小さくなり、令和4年は1,261人となっている。これまで、このカテゴリーに未就職卒業者が含まれていた可能性はあるが、調査の精度が一定であったとは考えにくい。

- 3) 東北大学学生生活支援審議会(2023)によると、1週間あたり研究および卒業論文・修士論文等の執筆にあてる時間が20時間以上の者は学士で12.4%であるのに対し、修士では52.2%である。
- 4) 2022年5月1日時点で進路が「進学」「就職」以外である者の特定は、「学校基本調査」における「卒業後の状況調査」のために文部科学省に提出している卒業・修了者の進路情報に基づいている。

引用文献

- 安達智子(2004)「大学生のキャリア選択－その心理的背景と支援」『日本労働研究雑誌』No533, pp. 27-37.
- 秋山史子(2015)「大学生の進路選択に対する自己効力感、就業動機、および職業未決定の関係」『学習院大学人文科学論集』第24巻, pp. 203-222.
- Bramel, D. (1968) "Dissonance, expectation, and the self" R. P. Abelson et al. (Eds.) Theories of cognitive consistency: A sourcebook. Chicago: Rand-McNally. pp. 355-365.
- 独立行政法人労働政策研究・研修機構(2012)「大卒就職の変化と未就職卒業生支援」『労働政策研究報告書No141. 学卒未就職者に対する支援の課題』第4章, pp. 75-100.
- 藤井義久(1999)「女子学生における就職不安に関する研究」『心理学研究』第70巻第5号, pp. 417-420.
- 廣瀬英子(1998)「進路に関する自己効力研究の発展と課題」『教育心理学研究』第46巻第3号, pp. 343-355.
- 広瀬香織(2009)「大学生における強迫傾向(生真面目さ)と進路未決定の関連について-学生支援の視点から-」『四天王寺大学紀要』第27号, pp. 75-88.
- 本多陽子(2008)「大学生が進路を決定しようとするときの悩みと進路決定に関する信念との関係」『青年心理学研究』第20号, pp. 87-100.
- 井上奈美子(2016)「大卒未就業者が抱える困難とその行動特性」『熊本学園大学論集『総合科学』』第21巻第1号, pp. 17-41.
- 嘉瀬貴祥ほか(2017)「パーソナリティ・プロトタイプに基づいた大学生の類型化と精神的健康の関連」『日本健康教育学会誌』第25巻第3号, pp. 195-203.
- 川本哲也ほか(2015)「ビッグ・ファイブ・パーソナリティ

- 特性の年齢差と性差:大規模横断調査による検討』『発達心理学研究』第26巻第2号, pp. 107-122.
- 厚生労働省『新規学卒就職者の在職期間別離職率の推移』より「[表] 新規学校卒業就職者の在職期間別離職状況」, (閲覧2023/8/15)
<https://www.mhlw.go.jp/stf/seisakunitsuite/bunya/0000137940.html>
- 楠奥繁則 (2011)「進路選択セルフ・エフィカシーからみた大学教員によるキャリア・カウンセリングの研究－“ケース&ワークブック”開発のための予備的研究－」『大学教育研究ジャーナル』第8号, pp. 1-16.
- 松原弘和ほか (2015)「大学生の職業未決定に自己効力と職業不安が与える影響」『徳島大学地域科学研究』第5巻, pp. 1-9.
- 松田由希子・前田健一 (2007)「大学生の職業選択未関与におよぼす自己効力感と親や友人からのサポートの影響」『広島大学心理学研究』第7号, pp. 147-158.
- 松田侑子 (2014)「4ヵ月間の就職活動による類型化と関連要因の縦断的検討－就職活動不安, Big Five, ストレスコーピングの観点から－」『キャリア教育研究』第33巻, pp. 11-20.
- 松川晴美・浦坂純子 (2022)「キャリア構想・キャリア実現における格差は挽回できるか:大学生の視野を広げるもの」『評論・社会科学』第143号, pp. 45-65.
- 水野雅之 (2015)「サポート資源の認知および活用が進路選択不安と進路未決定に及ぼす影響」『カウンセリング研究』第48巻, pp. 121-132.
- 文部科学省 (2021)「大学等における令和3年度後期の授業の実施方針等に関する調査及び学生への支援状況・学生の修学状況等に関する調査の結果について (周知)」
- 文部科学省 (2022)「令和4年度学校基本調査 (確定値) について公表します」, (閲覧2023/8/15)
https://www.mext.go.jp/content/20221221-mxt_chousa01-000024177_001.pdf
- 中里弘穂 (2015)「若年者の早期離職の要因と職場並びに教育現場での効果的な離職防止策を考える」『経済教育』第34巻, pp. 51-56.
- 小塩真司他 (2012)「日本語版Ten Item Personality Inventory (TIPI-J) 作成の試み」『パーソナリティ研究』第21巻第1号, pp. 40-52.
- 小杉礼子 (2007)「大卒者の早期離職の背景」小杉礼子編『大学生の就職とキャリアー「普通」の就活・個別の支援－』第5章, pp. 155-214.
- 佐藤純恵・小林美樹 (2016)「新規学卒者の学校から就業への移行に関する分析:学生時代のパフォーマンスが就職に与える影響」『国民経済雑誌』第214巻第6号, pp. 45-56.
- 下村英雄・木村周 (1994)「大学生の就職活動における就職関連情報と職業未決定」『進路指導研究』第15巻, pp. 11-19.
- 下村英雄・堀祥道 (1994)「大学生の職業選択における情報収集行動の検討」『筑波大学心理学研究』第16巻, pp. 209-220.
- 下山晴彦 (1986)「大学生の職業未決定の研究」『教育心理学研究』第34巻, pp. 20-30.
- 寺上愛香・前場康介 (2022)「大学生の進路選択における自己効力感と不安の関連」『跡見学園女子大学心理学部紀要』第4号, pp. 147-153.
- 富永美佐子 (2007)「進路選択自己効力に関する研究の動向と課題」『キャリア教育研究』第25巻第2号, pp. 97-111.
- 東北大学学生生活支援審議会 (2023)『令和4年度【東北大学学生生活調査】のまとめ 東北大学生の生活』
- 浦上昌則 (1994)「女子学生の学校から職場への移行期に関する研究 - 「進路選択に対する自己効力」の影響 - 」『青年心理学研究』第6巻, pp. 40-49.
- 浦上昌則 (1996)「女子短大生の職業選択過程についての研究－進路選択に対する自己効力, 就職活動, 自己概念の関連から－」『教育心理学研究』第44巻, pp. 195-203.
- 若松養亮 (2001)「大学生の進路未決定者が抱える困難について－教員養成学部の学生を対象に－」『教育心理学研究』第49巻, pp. 209-218.
- 鷲阪龍太・山田一成 (2019)「公募型Web調査におけるTIPI-Jの利用可能性の検討」『社会心理学研究』第35巻第1号, pp. 19-27.
- Watson, D., et al. (2002) “Global Self-Esteem in Relation to Structural Models of Personality and Affectivity”, *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol. 83, pp. 185-197.
- 山際勇一郎 (1991)「援助行動に影響を及ぼす性格特性の総合的検討」『筑波大学心理学研究』第13巻, pp. 113-119.

【研究ノート】

ヘッドマウントディスプレイを活用したメタバース国際協働学修 －学生によるシステム評価の定量的分析－

林 雅子^{1)*}, 吉田洋輝²⁾, 大岡 凌³⁾, 鈴木竹洋⁴⁾

1) 東北大学高度教養教育・学生支援機構, 2) 東北大学大学院生命科学研究科,

3) 東北大学大学院情報科学研究科, 4) 東北大学経済学部

本研究は、国際協働学修におけるメタバースの活用について、System Usability Scale (SUS) と協働学修利用システム評価指標 (SES) を基に学生の評価を分析し、その教育への寄与を探求したものである。特に、HyFlex授業におけるメタバースの有効性が示され、ヘッドマウントディスプレイ (HMD) を活用したメタバースが、心理的な壁の感じにくさや同一空間共有感覚や没入感において高い評価を受けることが明らかになった。130名の学生を対象にした国際協働学修において多様なメタバースを導入し、調査を実施した本研究は、オンライン教育へのメタバース導入の有効性を示した。心理的な壁の低減、同一空間共有感覚の向上、没入感の促進といったメタバースの強みは、オンライン授業における学習環境の質を高め、国際教育の促進と発展において重要な役割を果たすことを示唆している。

1. はじめに

2023年4月27日、内閣府は第6回教育未来創造会議において、未来を創造する若者の留学促進イニシアティブ<J-MIRAI>を示した。そこには、日本人学生の派遣方策として1人1台端末を活用した海外とのオンライン交流の促進が示されている(内閣府 2023)。また、教育の国際化としてオンライン等を利用した国際交流を行う学校の割合を、現在の20%から2033年までに100%に引き上げる数値目標が掲げられている。そのため、オンラインを活用した国際交流の教育手法や評価測定方法を学術的に発展させることは、政府の方針を後押しし、貢献し得る重要な研究課題である。

しかし、オンライン会議システム(以下、会議システム)での国際交流より、対面参加を可能とするHyFlex授業の方が学生からの希望が高い(林ほか 2023c: 72-76)。HyFlex (Hybrid-Flexible) 授業は、対面による交流の直接性と、オンラインによる広範な参加の両方の利点を持つ授業形態である¹⁾。そのため、世界の多くの国や地域からの学生との交流を可能にしている。

その一方で、国際交流におけるHyFlex授業には様々な課題がある。先行研究では協働学修においてオンライン参加者がコミュニケーションの際に心理的な壁を感じる点や、会議システムのカメラのオン・オフによる問題が指摘されている(林ほか 2022: 78-86)。

これらの問題を解決しなければ、海外からの学生の参加環境が損なわれ、国内学生の国際教育の機会も限定されることになる。よって、これらの課題の改善が国際交流の進展のために重要であると考えられる。

このような課題に対応するため、教育現場ではメタバースプラットフォーム(以下、メタバース)の導入が進んでいる。2023年3月28日、文部科学省は「大学・高専における遠隔教育の実施に関するガイドライン」を示した。そこには、「メタバースの導入」と「海外連携」が推奨されており(文部科学省 2023: 5-6)、メタバースを国際協働学修に取り入れた取り組みが先進的事例として取り上げられている(文部科学省 2023: 125-126)。

また、メタバースの導入により従来の会議システムよりもコミュニケーションが取りやすいとの調査や報

*) 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 masako.hayashi.c5@tohoku.ac.jp
投稿資格: 1

告がある。神戸大学の臨床医学教育の試みでは、メタバースが会議システムよりもディスカッションを促進する効果があると報告されている（関口 2022）。HMDを用いたメタバースのコミュニケーションにおける利点も指摘されている（長谷川 2022）。多様な言語・文化的な背景をもつ学生が世界の各地から参加し、協働学修を通して学び合う「国際協働学修」における参加形態について調査した先行研究では、会議システムよりメタバースの方が学生の評価が高いという結果が示されている（林ほか 2022: 78-86）。

このように、メタバースの活用は国際教育、遠隔教育や学術分野において大きな可能性を秘めている。しかし、先行研究や当研究では会議システムとメタバースを一括りにして比較されており、学生がメタバースのどのような特徴に着目して、その評価を行ったかは検証されていない。また、当研究ではメタバースの課題が指摘されており、その改善方法としてHMDの導入が提案されている。しかし、HMDが課題の改善に有効かの検証はまだ行われていない。加えて、先行研究では、カメラをオンにした状態とカメラをオフにした状態の会議システムが一括りにされてメタバースと比較されており、区別した状態での評価の違いについて調査されていない。

以上から、メタバースの教育への導入における具体的な利点や技術的な課題について学生がどのような特徴をどう評価しているのかを定量的に明らかにすることが重要である。

そのため、使いやすさを測る指標として定評のある System Usability Scale (SUS) や、オンラインでの協働学修における項目に焦点を当てた協働学修利用システム評価指標などを用いて、メタバース導入の効果と課題を包括的に評価することが求められる。

以上の国際協働学修を取り巻く背景と先行研究の指摘を踏まえ、本研究では、メタバース国際協働学修で利用したシステムに対して学生はどのように評価しているのかというリサーチクエスチョンを設定し、定量的に検証することを目的とする。

具体的には、HMDの装着の有無によってメタバースの利用上の評価に違いがあるのか、カメラのオンとオフによって会議システムの利用に対する評価に違い

があるのか、またこれらの観点の相互の関係も含めてシステムごとの学生による評価の比較分析を行う。

その際、既存の尺度と新たに考案した尺度を用いて、これらの要素に関する定量的な明確化を目指す。

2. 授業方法

2.1 授業の概要及び形態の特徴

本研究は、2022年度前期に東北大学で実施された国内学生と留学生の協働による異文化理解の授業を対象としている。本授業では、日本文化紹介および留学生の母国の文化紹介をテーマとし、留学生20か国26名と国内学生104名が、国境を越えて国際的な協働学修を行った。これには、国内大学コンソーシアムの学生2名がオンラインで参加し、総受講者数は130名に及んだ。

受講者は日本と留学生の母国の文化に関するテーマを自発的に選定した²⁾。グループでの協働学修を通じて、テーマに関する調査を行い、画像・動画やVRカメラを使用した自作動画、留学生の母国の動画などの多様なメディアを駆使して、プレゼンテーションとディスカッションを行った。

本授業は、基本的にHyFlex授業として実施し、対面参加が可能な学生には、対面またはオンラインでの参加が選択できるようにした。対面参加学生も、オンライン参加者と同様に会議システムやメタバースを使用し、その際、彼らには対面参加者同士の過度な会話を避けるよう注意喚起した。加えて、発言者以外はミュートにするよう指示し、ノイズの低減に努めた。

グループワークを中心にした第5～7回の授業では、ノイズ抑制のため、教室参加の国内学生を半数に制限し、翌週には対面参加者とオンライン参加者が入れ替わるよう配慮した³⁾。また、第12回の授業はオンライン授業として実施した。これにより、受講学生全員がオンライン参加の経験をした。

2.2 システムの特性及び利用背景

本授業では複数のメタバースと会議システムを利用した。メタバースプラットフォームは、Gather, Mozilla Hubs, Virbela（以下、順に2Dメタバース（図1）、3DメタバースA（図2）、3DメタバースB（図3）と記載）の3つを利用した。



図1 2D メタバース



図2 3D メタバース A



図3 3D メタバース B

また、3D メタバース Aの利用においては、HMDを装着せずにPC上で利用する場合（以下、単に3D メタバース Aと記載）と、HMDを装着して利用する場合（以下、3D メタバース A + HMD（図4）と記載）の2つの方法を用いた。これにより、学生はメタバース内で異なる体験を得ることができた。



図4 3D メタバース A + HMD

2D メタバースは2Dのバーチャルオフィスである。アプリのインストール無しで参加可能であり、有償利用により130名が1つのワールドに参加できる。

3D メタバース AはHMDを装着して参加可能な3Dのメタバースである。アプリのインストール無しで参加可能であるが、無償の場合ワールドへの参加人数に制限がある。

3D メタバース Bは3Dのバーチャルオフィスであり、個室でのディスカッションが可能である。有償利用により130名が1つのワールドに参加できる。

会議システムとして、主にMicrosoft Teamsを利用した⁴⁾。

3. 研究方法

3.1 調査の目的及び観点

本研究の目的は、学生にとっての各システムの使用感と、HyFlex授業における協働学修の課題及び満足度を明らかにすることである。システムの使用感に関しては、「System Usability Scale (SUS)」(Brooke 1996: 47)を用いた。さらに、協働学修におけるシステムの評価に関しては、本研究独自の観点から10項目を選出し、「協働学修利用システム評価指標 (System Evaluation Scale, 以下SESと略す)」を設定した。回答形式はSUS, SES共に同様の5件法（5は「Strongly Agree」、4は「Agree」、3は「Neutral」、2は「Disagree」、1は「Strongly Disagree」）を採用したが、SUSと異なりSESは全て肯定的な質問で構成した。これは留学生を含む回答者の負担を軽減するためである。

3.2 System Usability Scale (SUS) に関して

SUSは英語で開発されている (Brooke 1996: 47) ため、本研究では日本語訳を用意し、学生にはできる限り英語の原文を参照して回答するよう指示した (表1)。日本語訳の作成は、ネイティブスピーカーの確認を経て、日本語英語バイリンガル話者2名の意見を参考にしながら進めた。また、翻訳において意見が分かれる用語には2つの訳語を[]を用いて記載した。

表1 SUS (System Usability Scale) 質問文

原文	使用した日本語訳
① I think that I would like to use this system frequently.	① このシステムを頻繁（ひんぱん）に利用したいと思う。
② I found the system unnecessarily complex.	② このシステムは不必要に複雑（ふくざつ）だと思った。
③ I thought the system was easy to use.	③ このシステムは使いやすいと思った。
④ I think that I would need the support of a technical person to be able to use this system.	④ このシステムを使うためには、技術者のサポートが必要だと思う。
⑤ I found the various functions in this system were well integrated.	⑤ このシステムの様々な機能がうまく統合されていると思った。
⑥ I thought there was too much inconsistency in this system.	⑥ このシステムは矛盾[一貫性がない点]が多すぎると思った。
⑦ I would imagine that most people would learn to use this system very quickly.	⑦ このシステムはほとんどの人がすぐに使いこなせるようになると思う。
⑧ I found the system very cumbersome to use.	⑧ このシステムは非常に使い勝手が悪いと思った。
⑨ I felt very confident using the system.	⑨ このシステムは自信を持って使えると感じた。
⑩ I needed to learn a lot of things before I could get going with this system.	⑩ このシステムを使うには、多くのことを学ぶ必要があった。

3.3 協働学修利用システム評価指標（SES）に関して

SESの設定にあたり、2021年度のHyFlex授業導入以降の学生のリフレクションやレポートから浮かび上がった課題を中心に検討した。先行研究（林 2022, 林ほか 2022: 78-86）で指摘されている課題も考慮し、協働学修におけるシステム評価に重要な項目を策定した。SUSが機能性や使いやすさ、導入の容易さを測るのに対し、SESではグループワークやディスカッションのしやすさなどのインタラクティブな観点を中心に測定項目を設定した。最終的に、学生の負担を考慮し、10項目に絞った（表2）⁵⁾。

表2 SES (System Evaluation Scale) 質問項目

質問文
① このシステムはアイズブレイクしやすいと思う
② このシステムはリアクションを伝えやすいと思う
③ このシステムはディスカッションがしやすいと思う
④ このシステムはメンバーとの間に心理的な壁を感じにくいと思う
⑤ このシステムは同一空間にいるように感じやすいと思う
⑥ このシステムはメンバーとの一体感（sense of unity）を感じやすいと思う
⑦ このシステムは没入感（sense of immersion）を感じやすいと思う
⑧ このシステムは臨場感（sense of presence）を感じやすいと思う
⑨ このシステムは見ていて楽しいと思う
⑩ このシステムは使っていて楽しいと思う

3.4 調査方法

授業全体の振り返りとして、最終授業終了後に質問票調査を実施した。回答は成績とは無関係であり、自由な意見表明を促した。有効回答数は112であった。

SUSでは、会議システム、2Dメタバース、3DメタバースAと3DメタバースBに関する評価を行った。また、HMDを装着して利用した3DメタバースAについては、該当する学生のみに回答を依頼した。

会議システムはカメラのオン・オフがディスカッションのしやすさに影響すると考えられるため、SESではカメラの状態に応じて質問を分けた（以下、カメラオンの状態で利用する会議システムを「カメラオン会議システム」、カメラオフの状態を「カメラオフ会議システム」と記載する）。SUSはシステム自体のユーザビリティに焦点を当てる評価指標であるため、カメラのオン・オフによる区別は設けていない。

SUSの質問項目には、肯定的な内容と否定的な内容が交互に設けられている。具体的には、肯定的な項目では高い点数が、否定的な項目では低い点数がそれぞれ良い評価を意味する。得点計算には、Brooke 1996: 47で用いられているSUSのスコア算出方法に従い、肯定的な項目の値から1を減じたものと、否定的な項目の値を5から減じたものを合算し、さらに2.5倍して総合得点を算出した。SESにおいては、すべての質問を肯定的な内容の質問項目で設定したため、全項目について値から1を減じたものを合算し、2.5倍して総合得点を算出した。

以上の調査方法により、本研究は学生の視点から、各システムの使いやすさや協働学修の課題とそれに対する評価を分析する。

4. 結果

各プラットフォームにおけるSUSとSESの調査結果を報告する。各システムに関する学生の評価を、平均値と標準偏差によって分析し、それぞれの評価に統計学的な有意差が存在するか否かを、Kruskal-Wallis検定にて確認した。その後、各システム間の詳細な比較のため、Bonferroni法による多重比較を実施した。これらの結果は、それぞれ表3、表4に示す⁶⁾。

4.1 SUSに関する結果

SUSによる調査結果では、全項目において会議システムの評価が他のシステムに比べて高いことが示された。

表3 System Usability Scale (SUS) 結果

	1. 会議システム	2. 2Dメタバース	3. 3DメタバースA	4. 3DメタバースB	5. 3DメタバースA +HMD	多重比較
	n=112	n=112	n=112	n=112	n=43	
	平均(SD)	平均(SD)	平均(SD)	平均(SD)	平均(SD)	
①	3.93(0.84)	3.63(1.04)	3.55(0.96)	3.67(1.11)	3.26(1.16)	3<1*, 5<1*
②	2.39(1.08)	2.56(1.14)	2.60(1.11)	2.73(1.13)	2.77(1.20)	
③	3.95(0.93)	3.58(0.97)	3.38(0.92)	3.51(1.02)	2.84(1.18)	2<1*, 3<1***, 4<1*, 5<1***, 5<2**, 5<4**
④	2.99(1.27)	3.29(1.16)	3.19(1.08)	3.32(1.17)	3.93(1.11)	1<5*** 2<5* 3<5** 4<5*
⑤	3.88(0.83)	3.71(0.98)	3.53(1.01)	3.71(1.02)	3.86(0.93)	
⑥	2.05(1.08)	2.32(1.17)	2.44(1.12)	2.30(1.10)	2.65(1.26)	
⑦	3.66(0.99)	3.36(1.08)	3.22(1.03)	3.16(1.10)	2.95(1.22)	3<1*, 4<1**, 5<1**
⑧	2.20(1.13)	2.46(1.19)	2.68(1.06)	2.68(1.19)	2.93(1.07)	1<3**, 1<5**
⑨	3.67(0.96)	3.31(1.04)	3.22(1.03)	3.34(1.07)	2.95(1.36)	3<1*, 5<1*
⑩	2.88(1.05)	3.16(1.11)	3.15(1.14)	3.29(1.22)	3.70(1.00)	1<4*, 1<5***
総合得点	66.43(15.64)	59.46(17.14)	57.12(15.46)	57.66(17.60)	49.71(15.39)	

***p<.001, **p<.01, *p<.05

表4 System Evaluation Scale (SES) 結果

	1. カメラオフ 会議システム	2. カメラオン 会議システム	3. 2Dメタバース	4. 3DメタバースA	5. 3DメタバースB	6. 3DメタバースA +HMD	多重比較
	n=112	n=112	n=112	n=112	n=112	n=43	
	平均(SD)	平均(SD)	平均(SD)	平均(SD)	平均(SD)	平均(SD)	
①	2.68(1.18)	3.97(0.83)	3.57(1.06)	3.74(0.95)	3.93(1.01)	3.60(1.20)	1<2***, 1<3***, 1<4***, 1<5***, 1<6***
②	2.52(1.18)	4.21(0.80)	3.35(1.06)	3.60(0.88)	3.75(0.95)	3.88(1.19)	1<2***, 1<3***, 1<4***, 1<5***, 1<6***, 3<2***, 4<2***, 5<2**, 3<5*
③	3.01(1.14)	4.03(0.87)	3.50(1.02)	3.57(0.92)	3.97(0.93)	3.67(1.20)	1<2***, 1<3*, 1<4**, 1<5***, 1<6*, 3<2**, 4<2**, 3<5**, 4<5**
④	2.59(1.10)	3.84(0.93)	3.49(0.95)	3.65(0.89)	3.88(0.96)	4.05(0.99)	1<2***, 1<3***, 1<4***, 1<5***, 1<6***, 3<5*, 3<6*
⑤	2.34(1.09)	3.62(0.99)	3.61(1.00)	3.84(0.88)	4.10(0.94)	4.21(0.95)	1<2***, 1<3***, 1<4***, 1<5***, 1<6***, 2<5**, 3<5**, 3<6**
⑥	2.42(1.06)	3.62(1.01)	3.48(0.96)	3.64(0.86)	3.96(0.93)	3.81(1.22)	1<2***, 1<3***, 1<4***, 1<5***, 1<6***, 3<5**, 4<5**
⑦	2.34(1.09)	3.40(1.00)	3.41(1.00)	3.63(0.94)	3.92(0.96)	4.19(0.99)	1<2***, 1<3***, 1<4***, 1<5***, 1<6***, 2<5***, 2<6***, 3<5**, 3<6***, 4<6*
⑧	2.30(1.16)	3.48(1.04)	3.41(1.00)	3.61(0.97)	4.00(1.01)	4.00(1.18)	1<2***, 1<3***, 1<4***, 1<5***, 1<6***, 2<5**, 3<5***, 3<6*, 4<5*
⑨	2.43(1.12)	3.70(0.92)	3.72(1.00)	3.82(0.92)	4.05(0.92)	3.88(1.12)	1<2***, 1<3***, 1<4***, 1<5***, 1<6***
⑩	2.73(1.11)	3.63(0.96)	3.77(1.01)	3.83(0.93)	4.07(0.96)	3.91(1.20)	1<2***, 1<3***, 1<4***, 1<5***, 1<6***, 2<5**
総合得点	38.39(22.60)	68.71(17.82)	63.28(20.53)	67.34(19.02)	74.08(20.95)	73.02(23.89)	

***p<.001, **p<.01, *p<.05

4.2 SESに関する結果

協働学修利用システム評価指標 (SES) に基づく本調査の結果において、特筆すべき点として、カメラオフ会議システムと各メタバースプラットフォームとの比較が挙げられる。この比較において、カメラオフ会議システムよりも全項目を通じてメタバースが優れた評価を受けていることが明らかとなった。これは、メタバースが提供するインタラクティブな環境が、カメラを使用しない場合のコミュニケーションの限界を補完し、より豊かな協働学修体験を促進していることを示唆している。

この結果は、特に今後の考察において重要な意味を持つ。カメラを使用しないオンライン授業の環境下では、学生間のコミュニケーションの障害が生じやすい。しかし、メタバースの利用がこのような環境においても学生の参加意欲や協働の質を高める可能性を秘めていることが本調査により示唆されている。したがって、カメラオフの授業環境においてもメタバースの導入が

学生の協働学修体験を向上させる効果的な手段であることが注目される。

本研究におけるSESに基づく調査結果によれば、全項目を通じて3Dメタバースは2Dメタバースよりも優れた評価を受けている。

また、3DメタバースA + HMDと、3DメタバースAとの比較においては、項目①以外のすべての項目でHMD装着時のメタバースが高い評価を受けていることが分かった。これは、HMDの使用がメタバース内での協働学修体験を豊かにすることを示唆している。

さらに、評価が最も高かった3DメタバースBと3DメタバースA + HMDを比較した際には、項目②、④、⑤、⑦においてはHMD装着時のメタバースの方が高い評価を受けている。

以上のSESに基づく調査結果からは、3Dメタバース、特に3DメタバースBと3DメタバースA + HMDが、協働学修においてインタラクティブな観点を中心に高いポテンシャルを持つことが示された。これらの

システムは、学生にとっての心理的な壁を低減し、より豊かな学習体験を提供することに寄与していると考えられる。

5. 考察

5.1 SUSに基づく考察

SUSの調査結果を総合的に分析した結果、以下の知見が得られた。まず、会議システムは他のシステムと比較して有意に高い評価を得ていることである。これは、大学や他の授業での利用頻度が高いことや、充実したサポート体制とマニュアルの普及が、メタバースに比べて使用しやすさにおいて優位性を持つ要因となっていると考えられる。

次に、HMDを使用しないメタバースに関しては、2Dと3Dの間に有意な差は見られなかったことである。一方で、3DメタバースA+HMDは全体としては低い評価を受けているが、特定の項目においては高い評価を得ている。特に項目⑤の機能の統合性において、3DメタバースA+HMDは3.86の評価を受け、会議システムの3.88と同様の高評価であり、3DメタバースAの3.53より高かった。

3DメタバースA+HMDの評価における差異は、その特徴に起因すると考えられる。具体的には、ジャイロセンサーによる自然な視点の移動、身体感覚に近い操作性、アバターを通じた非言語的コミュニケーションの可能性、手を使ったコミュニケーションの実現などが挙げられる。これらの機能はブラウザ版のメタバース(3DメタバースA)では提供されておらず、HMDを装着することによるメタバースの利用が、より豊かなコミュニケーション体験を提供していることが示された。

3DメタバースA+HMDは利用回数が最も少なく、繰り返しの利用によって操作に慣れる余地がある。項目⑤の機能の統合性における高評価の利点を活かしつつ、充実したマニュアルやサポート体制を整えることが、今後の教育現場でのメタバース導入における重要な課題となる。

5.2 SESに基づく考察

SES調査の結果、以下の知見が得られた。まず、メ

タバースのうち3DメタバースA+HMDと3DメタバースBは、カメラオン会議システムに比べて全体的に高い評価を受けており、これは10項目中7項目で確認された。特に3DメタバースA+HMDは、項目④の心理的な壁、項目⑤の同一空間共有感覚、項目⑦の没入感、項目⑧の臨場感において、すべてのシステム中で最も高い評価を得た。これらの結果から、3DメタバースA+HMDが心理的な壁を低減し、同一空間共有感覚と没入感を高める効果を持っていることが明らかとなった。

次に、すべての項目においてメタバースはカメラオフ会議システムよりも有意に高い評価を受けた。このことから、カメラのオンが義務付けられない教育環境において、メタバースの利用により、カメラオフの際のコミュニケーションの取りづらさの課題が改善することが示された。

さらに、心理的な壁の改善や同一空間共有感覚の向上など項目④～⑩では3Dメタバース+HMDがカメラオン会議システムより高い評価であった。よって、カメラオンを義務付けることが可能な教育環境においても、メタバースの利用が有効であることが示された。

本研究により、カメラオンの会議システムと比較して、メタバースが学生から高い評価を受けていることが新たに明らかになった。これは、先行研究では示されていなかった知見であり、メタバース活用の教育現場での有効性を示唆している。

項目①のアイスブレイクのしやすさの観点では、カメラオン会議システムとすべてのメタバースが、カメラオフ会議システム(2.68)に対して有意に高かった($p<0.001$)。加えて、カメラオン会議システム(3.97)と3DメタバースB(3.93)は僅差であった。アイスブレイクのしやすさの評価において、カメラをオンにした会議システムと3Dメタバースは差がないことが確認された。

項目②のリアクションの伝えやすさの観点では、カメラオン会議システムとすべてのメタバースが、カメラオフ会議システム(2.52)に対して有意に高かった($p<0.001$)。さらに、メタバース間を比較すると、3DメタバースA+HMD(3.88)が他のメタバースに比して最も高かった。

項目③のディスカッションしやすさの観点で、カメラオン会議システム(4.03)が最も高い評価を受けたが、3DメタバースB(3.97)も僅差で高評価であり、アバターを使用したコミュニケーションがカメラオンと同等にディスカッションしやすいことが示唆された。3DメタバースBは実際に発言者が映らないカメラオフの状態でありながら、カメラオフ会議システム(3.01)よりもディスカッションしやすいと評価されている。また、3DメタバースA+HMD(3.67)も高い評価を得ており、没入感の高いワールドがディスカッションのしやすさに寄与していることが分かる。これらの結果から、メタバースの導入がディスカッションのしやすさの改善に効果的であることが示唆された。

項目④の心理的な壁の感じにくさの観点では、3DメタバースA+HMD(4.05)は全システムの中で最も心理的な壁を感じにくいと評価され、没入感の高いメタバース体験が心理的な壁を軽減することに寄与していることが示唆される。また、すべてのメタバースがカメラオフ会議システム(2.59)に比べて高い評価を受け、特に3DメタバースB(3.88)はアバターを使用することでカメラオフ会議システムよりも心理的な壁を感じにくいことが有意差($p<.001$)を持って示された。これは、オンライン参加者が直面する心理的な壁の問題をメタバースの導入で軽減できることを示唆している。さらに、3DメタバースBはカメラオン会議システム(3.84)よりも僅差で心理的な壁を感じにくいと評価され、メタバースの利用が心理的な壁の改善に有効であることが示された。

項目⑤の同一空間共有感覚の観点では、3Dメタバースがカメラオン会議システムより高く評価された。カメラオン会議システムではメンバーの顔を見ることができにもかかわらず、空間共有感覚はメタバースより低かった。カメラオン会議システムの使用ではデバイスを介して会話が行われ、画面上で表示される背景が異なるため、同一空間にいるという感覚を得にくい状況が生じる。対照的に、3Dメタバースは共有された仮想空間を提供し、その空間内でのインタラクションにより、メンバー間で同一空間にいるという感覚が強化されたと考えられる。この結果は、メタバースが提供する空間共有感覚が、従来のカメラオン会議シ

テムよりも効果的であることを示している。

項目⑥のメンバーとの一体感の観点では、3DメタバースBが最も高く、3DメタバースA+HMDと3DメタバースAが、カメラオン会議システムよりも高かった。メンバーの顔が見えることよりも、3D空間を共有する感覚の高さが、メンバーとの一体感の向上に繋がったと考えられる。また、3Dメタバースが2Dメタバースより高く、空間が立体であることが、一体感の感じやすさに繋がったのではないかと考えられる。

項目⑦の没入感の観点では、3DメタバースA+HMD(4.19)が最も高く、3DメタバースB(3.92)、3DメタバースA(3.63)がそれに続いた。HMDを装着せず、パソコン画面を見るだけの3DメタバースAや3DメタバースBにおいても、カメラオン会議システム(3.40)より有意に高い結果となった。これは、HMDの使用が予算など何らかの理由により困難な場合でも、3Dメタバースが没入感の向上に一定の効果があることを示している。

項目⑧の臨場感の観点では、3DメタバースA+HMDと3DメタバースBが同率で最も高かった。特に3DメタバースBにはカメラオン会議システムを含むすべてのシステムとの間に有意差が見られた。ここでは、項目⑦の没入感の観点と同様のことが言えるのに加え、3DメタバースBの評価が項目⑦に比べて高く表れている。

項目⑨の見ている人の楽しさの観点では、すべてのメタバースがカメラオフ会議システムよりも有意に高い評価を得た。カメラオフの相手に話しかけることを苦痛に感じる学生にも、視覚的に楽しいと感じてもらえる可能性があり、かつ、カメラオンに抵抗感を感じる学生に対してもカメラをオンにするプレッシャーを与える必要がなくなることにより、カメラオン・オフ問題が改善する可能性があることが示唆された。

項目⑩の利用者の楽しさの観点でも、すべてのメタバースが、カメラオン会議システムより評価が高く、3DメタバースBとは有意差が認められた。特にカメラオフ会議システムはすべてのメタバースより評価が有意に低かった。アバターを伴う3Dメタバースの方が会議システムよりも利用者は楽しいと評価した。協働学修において楽しいと感じることは学生が授業に積

極的に参加することにつながるのではないかと考える。

以上のSESに基づく考察から、メタバースが教育現場において心理的な壁の低減、同一空間共有感覚の向上、没入感の促進などに寄与し、特にHMDを用いた場合にはこれらの効果がより顕著であることが明らかとなった。これらの知見は、本研究の目的であるオンライン参加者の協働学修体験の向上に対するメタバースの有効性を示しており、今後の教育技術の適用において重要な意味を持つものである。

5.3 SUSとSESに基づく考察

SUSとSESの結果を基に各システムを比較し、以下のような考察が得られた。3DメタバースA+HMDに関して、SUSにおいては評価が低いものの、SESでは高い評価を受けている。SUSで指摘された項目の中で特に改善が必要とされる部分が明らかになったが、すべての項目が低いわけではなく、機能の統合性に関しては高い評価を得ている。SUSの評価が低いため、使いやすさの観点では劣るものの、SESの評価が高いため、国際協働学修におけるメタバース活用の意義は充分にあると考えられる。

本研究の価値は、3DメタバースA+HMDがSESにおいて全体的に高い評価であったことと、また、SUSにおいて改善すべき課題が明らかになったことにある。特に、有意差が認められたのはサポートが必要であるという項目である。言い換えると、サポート体制を適切に整えることで、この課題は改善される可能性がある。これらの知見は、特に国境を越えた協働学修を行う際のシステムの選択や運用において重要な意味を持ち、今後の教育現場におけるHMDの利用に関する有効な指針を提供する。

6. おわりに

本論文において、国際協働学修におけるメタバースと従来の会議システムという2つの異なる学習環境を比較し、System Usability Scale (SUS) 及び協働学修利用システム評価指標 (SES) を用いて学生による評価を分析した。

協働学修におけるインタラクティブな観点では、メタバースが会議システムよりも高い評価を受けた。そ

の一方で、ユーザビリティの観点からは、従来の会議システムがメタバースに比べて高い評価を得た。今後、SUSの課題点を改善し、SESの利点を活かしていくことが望まれる。

本研究により、HMDを装着したメタバースが、カメラをオンにした会議システムよりも、心理的な壁の低減において高い評価を得たことが明らかとなった。メタバースの活用により心理的な壁が低減することは指摘されていたが、どのようなメタバースをどのように活用した場合に低減するのか、加えてカメラをオンにした会議システムと比較した場合どうであるのか、明らかにできていなかった。

さらに、2D及び3Dを含めてすべてのメタバースがカメラオフ会議システムより顕著にSESの評価が高いことが明らかとなった。この結果は、オンライン授業における心理的な壁やカメラオン・オフ問題の課題の改善にメタバースの導入が有効であることを示している。

メタバースの活用は、内閣府主導の国際教育の促進戦略に沿った学生の学びの深化および教育効果の向上に寄与する可能性が高い。メタバースが提供する心理的な壁の低減、同一空間共有感覚の向上、没入感の促進、楽しさの向上は、オンライン授業における学習体験の質を高める要素であるため、今後の教育技術の発展に伴って、メタバースの活用は教育現場において重要な役割を担うことが期待される。

付記

メタバースの教育実践利用における調査研究については、東北大学高度教養教育・学生支援機構の研究倫理委員会の承認を得ている（承認番号：k00318）。共同研究者とデータを共有する際は、連結可能な匿名化を行い、調査協力者の個人情報の取り扱いは厳重に注意した。なお、写真の掲載については許諾を得ている。

謝辞

本研究の一部は、公益財団法人高橋産業経済研究財団助成、一般財団法人放送大学教育振興会助成、東北大学研究推進・支援機構知の創出センター未来社会デザインプログラム、東北大学電気通信研究所共同プロ

ジェクト研究によるものです。授業の実施に際し、滝澤博胤先生、北村喜文先生、五十嵐大和先生にご支援いただきました。本稿をまとめるにあたり、丸山直紀氏、常田泰宏氏、齋藤海流氏、小林央氏、後藤啓佑氏、川田裕貴氏の協力を得ました。TA諸氏・学生をはじめご協力くださったすべての方々に感謝申し上げます。

注

- 1) 本稿では「対面授業」は、参加者全員が教室で参加する授業をさす。「オンライン授業」は、参加者全員がオンライン上で参加する授業をさす。「HyFlex授業」は、対面参加とオンライン参加をフレキシブルに選択可能な授業をさす。
- 2) 2Dメタバースを活用した実践方法については林・北山 2022: 1-6を参照されたい。
- 3) 全15回の授業は以下の流れで行った。第1回 ガイダンス、第2・3回 グループディスカッション①②、第4回 文化紹介プレゼンテーションのためのテーマ決定・グループ決定、グループワーク①、第5～7回 文化紹介プレゼンテーションのためのグループワーク②～④、第8～14回 文化紹介と国内学生・海外学生両視点からの意見交換①～⑦、第15回 授業の振り返りとまとめ。なお、第12回は警報発令により教室での実施が困難となり、オンラインで授業を実施した。
- 4) 初回および第2回の授業では、インストール不要であるGoogle Meetを使用した。回答者への負担を考慮し、会議システムについてはMicrosoft Teamsに対して調査を行った。
- 5) 質問票調査では、以下の説明を掲載した。
「心理的な壁」とは、協働学修のメンバーに話しかけにくい気持ちや、メンバー同士の会話の輪（わ）に入りにくいと感じる気持ちのことを表します。
- 6) 統計解析には、統計ソフトウェアEZRV1.61 (Kanda 2013: 452-458)を使用した。EZRは、RおよびRコマンドの機能を拡張した統計ソフトウェアである。

引用文献

Brooke, J. (1996) "SUS - A quick and dirty usability scale", *Usability Evaluation in Industry*, 189, pp. 4-7.

長谷川晶一 (2022) 「口頭発表から懇親会まで—コミュニケーションの種類とオンラインコミュニケーションツールとアバター」, 国立情報学研究所 (NII) 第50回「教育機関DXシンポ」講演資料。

https://www.nii.ac.jp/event/upload/20220513-03_Hasegawa.pdf (閲覧 2022/5/13)。

林雅子 (2022) 「VR技術を活用した協働型HyFlex国際共修授業」, 国立情報学研究所 (NII) 第46回「教育機関DXシンポ」講演資料。

<https://edx.nii.ac.jp/lecture/20220204-04> (閲覧 2022/2/4)。

林雅子, 北山晃太郎 (2022) 「ソーシャルVRプラットフォームGatherを活用した協働型HyFlex授業における学生主体のテーマ・グループ決定—課題解決型PBL国際共修授業における導入事例—」, 『東北大学言語・文化教育センター年報』第7号, pp. 1-6.

林雅子, 吉田洋輝, 丸山直紀, 鈴木竹洋 (2022) 「メタバースを活用した国際共修の利点と課題—学習者のリフレクションを基に—」『東北大学高度教養教育・学生支援機構言語・文化教育センター年報』第8号, pp. 78-86.

Hayashi M, Suzuki T, Kawata Y& Goto K (2023a) "The Impact of Metaverse Worlds on International Collaborative Learning for Cross-Cultural Understanding", The 31st International Conference on Computers in Education, pp. 896-898.

林雅子, 脇田陽平, 常田泰宏, 吉田洋輝 (2023b) 「国外・国内学生の協働型HyFlex 国際共修授業の実践と調査」, 『東北大学言語・文化教育センター年報』第9号, pp. 77-86.

林雅子, 齋藤海流, 川田裕貴, 小林央, 鈴木竹洋 (2023c) 「メタバースを活用したHyFlex国際共修授業に対する学生への調査結果—海外の協力校と提携した協働学修—」, 『東北大学言語・文化教育センター年報』第9号, pp. 72-76.

Kanda, Y. (2013) "Investigation of the freely available easy-to-use software 'EZR' for medical statistics", *Bone Marrow Transpl* Vol. 48, pp. 452-458.

文部科学省 (2023) 「大学・高専における遠隔教育の実施に関するガイドライン」, 2023年3月28日。

https://www.mext.go.jp/content/20230328-mxt_kouhou01-000004520_1.pdf (閲覧 2023/3/28).

内閣府 (2023) 「第 6 回教育未来創造会議 未来を創造する若者の留学促進イニシアティブ<J-MIRAI>」, 2023 年 4 月 27 日.

<https://www.cas.go.jp/jp/seisaku/kyouikumirai/dai6/siryoul-1.pdf> (閲覧 2023/4/27).

関口兼司 (2022) 「対面実習・オンデマンド講義・メタバース内ディスカッションを組み合わせた臨床医学教育の試み」, 国立情報学研究所 (NII) 第51回「教育機関DXシンポ」講演資料.

https://www.nii.ac.jp/event/upload/20220610-09_Sekiguchi.pdf (閲覧 2022/6/10).

【研究ノート】

言語インプットを重視した指導の効果 ー理解型フォーカス・オン・フォームの先行研究概観ー

武井 真美^{1)*}

1) 東北大学大学院国際文化研究科

第二言語習得の認知プロセスでは、中間言語の発達はインプットの中の言語形式に気づくことから始まる。言語インプットを重視した理解型の指導では、言語形式必須性の高いタスクをデザインすることで形式に注意を向けやすくできる。しかし、日本語教育においては理解型の指導で言語項目を導入するという取り組みは始まったばかりである。そこで本稿では、理解型の指導であるインプット強化・インプット洪水と、インプット処理指導、インプット・タスクについて先行研究を概観し、言語形式必須性の観点から見た特徴と、産出型指導と比較した指導の効果について明らかにしようとした。理解型指導は言語形式必須性が低い場合は形式について気づきを促す必要があるが、必須性を高めた場合は深い処理が行えるため理解だけでなく産出にも効果が見られる。実際の授業では理解型と産出型指導を組み合わせることで、より認知プロセスに沿った構成になると考える。

1. はじめに

1.1 伝統的指導法とフォーカス・オン・フォーム

日本語教育の初級指導では、文法訳読法からオーラルメソッド、オーディオリンガル・メソッド、ポスト・オーディオリンガル・メソッド、コミュニカティブ・アプローチの時代を経て、現在ではそれぞれの指導法を少しずつ取り入れた指導が広く行われており、それは伝統的指導法 (Traditional Instruction: 以下, TI) と呼ばれている (DeKeyser & Sokalski, 1996)。伝統的指導法 (TI) はアウトプットを重視した指導法であり、また、「文型積み上げ方式」のように構造的なシラバスに基づいて言語形式¹を教えるため、言語形式を重視する指導、すなわちフォーカス・オン・フォームズ (Focus on FormS: 以下, FonFS) のアプローチ²だとされる (Long & Robinson, 1998)。

伝統的指導法 (TI) の理論的根拠の1つとなっているのがスキル習得理論 (Skill acquisition theory) である。スキル習得理論を提唱したDeKeyserは、宣言的知識³を手続き的知識⁴に変え、それを徐々に自動化⁵するためには多くの練習が必要であると述べている (DeKeyser, 2015)。そのため、授業は目標文法事項の提示 (Presentation)、練習 (Practice)、表出 (Production) の3段階で進められる。伝統的指導法 (TI)

はこれら3段階の頭文字からPPP型指導とも呼ばれる (Byrne, 1986; Ur, 1996)。練習 (Practice) の段階では文型パターンの反復練習 (pattern practice) が行われ、表出 (Production) の段階ではコミュニケーション・タスク⁶が用いられることが多い。

しかし伝統的指導法 (TI) で行われるコミュニケーション・タスクは使用する文法項目が教師の指示によって決まっているので、本当の意味での自由なアウトプットになっていない。そのため、学習者は伝えたい意味より形式の正しさを意識しすぎたり、習った文法項目を不自然に過剰使用したりする場合がある。さらに、実際のコミュニケーション場面で習った文法項目を使うのが難しいとの指摘もある (White, 1988; Willis, 1996)。このような伝統的指導法 (TI) への不満から、ナチュラル・アプローチ (Natural Approach) や、イマージョン (Immersion Program) などのコミュニケーションを重視するフォーカス・オン・ミーニング (Focus on Meaning) と呼ばれるアプローチが提唱されたが、意味重視のアプローチでは言語形式を正確に習得するには時間がかかるという問題も生じた (Swain, 1996)。そのため、コミュニケーション・タスクのような意味中心の活動を行う中で、偶発的に生じる言語的要素⁷に学習の注意を向けて、言語形式も処理

* 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 takei.mami.p5@dc.tohoku.ac.jp
投稿資格: 3

させることを目指すアプローチが生まれた。このアプローチはフォーカス・オン・フォーム（Focus on Form：以下、FonF）と呼ばれている（Long & Robinson, 1998）。

フォーカス・オン・フォーム（FonF）という用語には2つの意味がある。一つ目はタスク中心の教授法（Task-Based Language Teaching）や内容重視の教授法（Content-Based Instruction）のようなFonFアプローチをとる教授法を指す広義の意味、二つ目はコミュニケーション・タスク中に学習者の注意を言語形式に向けさせる手法という狭義の意味である。後者の手法としては、教師が事前に目標言語項目を多く使用したタスク活動を準備しておく先取型のFonF（proactive focus on form）や、タスク活動中の学習者の反応にフィードバックする反応型のFonF（reactive focus on form）がある（Doughty & Williams, 1998）。また、フォーカス・オン・フォーム（FonF）には、アウトプット重視の指導（産出型指導）と、インプット重視の指導（理解型指導）がある。

伝統的指導法（TI）とフォーカス・オン・フォーム（FonF）の指導をまとめると、表1のようになる。

表1 TIとFonFの指導の違い

アプローチ	手法	文法指導	重視する活動
FonFS (TI)	PPP	第1段階で行う	アウトプット
FonF	先取型 反応型	適宜	インプット アウトプット

1.2 理解型指導とタスクデザイン

伝統的指導法（TI）でも、フォーカス・オン・フォーム（FonF）の指導でもコミュニケーション・タスクが用いられる。FonFのコミュニケーション・タスクにはインプットを重視する「理解型」とアウトプットを重視する「産出型」があり、よく用いられるのは産出型のタスクである。しかし、まだ言語知識が少ない初級学習者には理解型が向いていると考えられる。なぜなら、中間言語の発達はインプットの中の言語形式に気づくことから始まるからである。

Doughty（2001）は、言語教育を受けている際の学習者の言語処理について以下のように述べている。学習者がインプットの中のある言語形式に選択的注意（selective attention）を向けた時、長期記憶にある中

間言語の文法知識と目標言語のインプットが合っているかどうか確認する認知比較（cognitive comparison）が瞬時に行われる。認知比較によって目標言語と自分の中間言語の違いに気づくことは、言語形式と意味・機能のマッピング（対応付け）や中間言語の再構築につながる。学習者に言語学習の必要性が生じた場合、つまり認知の窓（cognitive window）が開いた時に、言語形式に注意を向ける指導（FonF）を行うことで、認知比較の機会を増やすことができる。

Loschky & Bley-Vroman（1993）は、目標言語項目を必ず使うような言語形式必須性（task-essentialness）のあるタスクをデザインすることで、言語形式に注意が向けられ、認知比較が促進されるとしている。言語形式必須性のあるタスクをデザインするために考慮すべきことは以下の3点である。①参加者の答えが一致しないオープン型のタスクより、参加者の答えが一つになるクローズ型のタスクの方が適している。②学習者に十分に文脈が伝わるよう絵や図があったほうがいい。③学習者が何を話すかよりも、何を聞くかを刺激材料としてコントロールする方が簡単なので、理解型のほうが産出型よりデザインが容易である。

また、Loschky & Bley-Vroman（1993）は、認知比較、再構築、自動化のプロセスを考慮すると、まずは言語形式必須性のある理解型のタスクを行い、その後で正しく分析された言語形式を自動化するために、産出型のタスクを利用するという授業展開が想定されることから、理解が産出に先行すべきだという考え方が支持できるとも述べている。

国際交流基金が開発した日本語教科書『まるごと』でも、言語インプットを重視した指導が取り入れられており（来嶋・柴原・八田, 2014）、理解型フォーカス・オン・フォーム（FonF）の効果が期待されている。しかし、日本語教育において理解型指導で語彙や文法項目を導入するという取り組みはまだ始まったばかりで、日本語を対象とした指導の効果が十分に明らかになっていない。そこで、本稿では、理解型FonFであるインプット強化・インプット洪水、インプット処理指導、インプット・タスクを取り上げ⁸、言語形式必須性の観点からみた授業活動の特徴と、指導の効果を明らかにするために、先行研究を概観した

いと考え、本稿の研究課題は以下の2点である。

RQ1 理解型FonFの授業活動は、言語形式必須性の観点からみてどのような特徴を備えているのか。

RQ2 理解型FonFは、伝統的指導のような産出型の指導と比べて、目標言語形式の習得に効果があると言えるのか。

2. 理解型フォーカス・オン・フォーム

2.1 インプット強化・インプット洪水

インプット強化 (Input Enhancement) とは、特定のインプットをより際立たせて、その特性に学習者の注意を向けさせようとするアプローチである (Sharwood Smith, 1991, 1993)。例えば、視覚的インプット強化では、読解タスクの特定の形式の文字を太字にしたり、下線を引いたりして強調することで、形式と意味がマッピングできるように学習者の注意を引く。また、口頭のインプット強化では、重要な語彙や文法項目を繰り返したり、イントネーションやストレスを利用して強調したり、ジェスチャーなどで学習者がその意味を理解するための手がかりを提供したりする。また、特定の形式の例が繰り返し出てくるよう手を加えたものはインプット洪水 (Input Flood) と呼ばれる (Ellis, 2003; Ellis et al., 2019; Benati & Yamashita, 2016)。

インプット強化の効果について、Lee & Huang (2008) は視覚的インプット強化のメタ分析⁹を行っている。文献検索によって選ばれた16の文献は読解タスクを用いた視覚インプット強化と視覚インプット洪水との比較であった。効果量 (Cohenのd)¹⁰を検討したところ、インプット強化群はインプット洪水群に対して小さい効果しか見られなかった ($d = 0.22$)。さらに、16の文献のうち6つの文献で行われた読解力テストについては、視覚的インプット強化の平均的な効果量がわずかにマイナスだった ($d = -0.26$)。Lee & Huangは、読解の意味処理にマイナスの影響を与える傾向が見られたのは学習者が形式処理と意味処理を同時に行うのが難しいためだと考察している。ただし、結果は統制群との比較ではなく、あくまでインプット洪水との比較であることに留意すべきだと述べている。

インプット強化・インプット洪水は暗示的¹¹なFonFである (和泉, 2009)。そのため、特定の形式の気づきを誘発しても、学習者が気づかない場合もある。宇佐

美 (2013) は、日本語の接続詞「で (それで)」について、洪水群 (インプット洪水を行う)、強化群 (インプット洪水+インプット強化を行う)、明示群 (インプット洪水+インプット強化+明示的¹²な文法説明を行う) の3群で指導の効果を比較している。参加者は国内の初級レベルの留学生 (大学生, 55人) である。洪水群では、料理番組のビデオを見せ、接続詞「で」のインプットを多量に与えた。強化群では、ビデオに接続詞「で」の字幕を入れるインプット強化を行いながら、インプットを多量に与えた。明示群では、接続詞「で」の意味・機能について3分程度の明示的な文法説明を行った後、強化群と同じ処遇を行った。事前テスト、事後テスト、遅延テストでは処遇で見たビデオのナレーションを行わせた。その結果、事前テストでは3群に有意差は見られなかったが、事後テストと遅延テストで、明示群は洪水群と強化群に対して有意差があった。また、明示群のみ事前テストと事後テスト、事前テストと遅延テストに有意差が見られた。このことから、「で」に注意を向けさせ、使用を促進するためには、気づきを誘発するだけではだめで、明示的な文法指導が必要であることがわかる。明示的指導に効果があった理由について、宇佐美 (2013) は、VanPatten (1996) のインプット処理の原理 (Input Processing) から説明している。学習者はまず内容・意味に注意を集中させることから、洪水群、強化群の学習者は、処遇のビデオの内容理解に注意が向いていて、接続詞「で」の形式に注目しなかった。そのため、「で」の形式と意味・機能のマッピングができなかったのではないかと推測している。

インプット洪水群とインプット強化群が接続詞「で」の形式に注目しなかった点に関しては、Loschky & Bley-Vroman (1993) のタスクの言語形式必須性の観点からも言及できると考える。宇佐美 (2013) では、事前テスト、事後テスト、遅延テストで、処遇で見たビデオのナレーションを行わせた。しかし、接続詞「で」は意味の伝達に支障がある言語形式ではない。そのため、テストのナレーションでは形式に気づくことがなく、認知比較も起こらなかった。しかし、言語形式必須性が低いタスクであっても、明示的なFonFを行えば、形式への選択的注意を向けさせることができるため、明示群に効果があったと考えられる。

先行研究の結果から、インプット強化のみでは、言語形式に気づかない可能性もありそうである。しかし、先行研究が少ない分野なので、強化の方法や、言語形式が提示される文脈、言語形式の違いなど、検討できることは多いと考えられる。Lee & Huang (2008) は、インプット強化・インプット洪水と統制群を比較した研究や、効果の持続を測る研究、インプット強化による影響を探る研究などを課題として挙げており、今後の研究の広がりが期待されている。

2.2 インプット処理指導

学習者は文を理解する際に、L1の言語処理ストラテジーで予測するためインプットの言語形式に気づきにくくなると言われている (Doughty, 2003)。そこで、まず明示的に情報を与えて学習者がインプットを処理する方法を変え、その後で処理能力を高めるために十分なインプットを与えて、特定の文法項目についてのインテイクを強化しようとする指導法がインプット処理指導 (Processing Instruction: 以下、PI) である。

VanPatten (1996, 2002, 2004, 2015) は、学習者が取りがちな理解を誤らせる可能性があるインプット処理ストラテジーを「インプット処理の原理 (Input Processing)」と呼び、次の2つの原理に包括している。

1つ目の原理は、「意味の優位性の原理 (The Primacy of Meaning Principle)」で、学習者はインプットを形式として処理する前に意味として処理する、つまり学習者はインプットの中からメッセージやコミュニケーションの意図を探そうとするというものである。2つ目の原理は、「最初の名詞原理 (The First Noun Principle)」で、学習者は文の中で最初に出会った名詞や代名詞を主語や動作主として処理する傾向があるというものである。インプット処理指導 (PI) の基本的な特徴として、VanPatten (2002) では、次の3点が挙げられている。

「①学習者には言語形式や構造に関する情報が与えられる、②学習者には言語形式や構造を理解する際に悪影響を及ぼす可能性があるインプット処理ストラテジーについての情報が与えられる、③学習者は、構造化インプット活動の間、形式や構造を処理するように促される (VanPatten 2002, 764-765)。」

①と②の段階では、文を処理する際の注意点が明示的に説明される (Explicit Information: 以下、EI)。③の構

造化インプット活動 (Structured Input Activities: 以下、SI) では、文章を正しく処理するための聴解や読解の活動を行う。活動は指示的活動 (Referential Activities) から始まり、情意的活動 (Affective Activities) へと続く。指示的活動では聞いたり読んだりした内容を最もよく表している絵や、目標言語の文を最もよく表現している訳文を選ばせたりし、情意的活動では発言や文の内容に対して、同意するかしないか、自分にとって正しいか正しくないかを選ばせたりする。インプット処理指導 (PI) では、目標言語項目に注目させるために、1回の指導につき1つの目標言語項目を扱う。そして、目標言語項目を使ったアウトプット練習は行われない。

伝統的指導法 (TI) とインプット処理指導 (PI) の指導手順を比較すると、表2のようになる。

表2 TIとPIの指導手順の比較

	指導の手順
TI	文法項目の提示 (Presentation) → 練習 (Practice) → 表出 (Production)
PI	明示的説明 (EI) → 構造化インプット活動 (SI) [指示的活動→情意的活動]

インプット処理指導 (PI) の効果を最初に調査したのは VanPatten & Cadierno (1993) である。この研究では伝統的指導法 (TI) すなわち PPP 型指導との比較を行っている。VanPatten & Cadierno (1993) は、アメリカでスペイン語を学ぶ大学生 (49人) を対象に、伝統的指導法 (TI) 群、インプット処理指導 (PI) 群、統制群の3群で指導の効果を比較した。対象項目はスペイン語の目的語代名詞と語順だった。TIはPPP型の進行で行われ、対象項目をアウトプットさせることに焦点を当てていた。一方、PIでは、語順や形態素に注目するようインプット処理の方略を指示し、構造化インプット活動を行わせた。しかし、対象項目をアウトプットさせる練習は一切行われなかった。事前テスト、事後テスト、遅延テストで理解と産出のテストを行った結果、理解ではPIのほうが事後テストでも遅延テストでも、伝統的指導法 (TI) と統制群の成績を上回っていた。産出ではPIとTIに有意差はなかった。しかし、口頭のアウトプットの練習をしなかったにもかかわらず、PIはTIと同様の効果が見られたと言える。このことから、PIはインプットの

処理が向上しただけでなく、知識が産出にも使えるようになったため有効性があると結論づけられた。ただし、この研究では、理解においてインプット処理指導 (PI) が優位だったのはPIの認知処理が理解テストの認知処理に類似していたためか、それともPIの明示的な説明 (EI) に基づくものなのかを判断することはできなかった。

そこで、VanPatten & Oikarinen (1996) は、VanPatten & Cadierno (1993) の実験デザインを再現し、理解テストと産出テストの成績の向上に、明示的な説明と構造化インプット活動のどちらが関わっているかを調査した。アメリカでスペイン語を学ぶ高校生 (59人) を対象に、スペイン語の目的語代名詞と語順を対象項目として、PI群、明示的説明のみ (EI) 群、構造化インプットのみ (SI) 群の3群で指導の効果を比較した。事前テストと事後テストの理解と産出テストでは、理解と産出ともに、PI群とSI群はEI群より成績がよかった。統計分析の結果、理解テストではPI群とSI群に差がなく、産出テストではPI群とEI群に有意な差があったが、他の群間では有意差が見られなかった。このことから、理解において構造化インプット活動 (SI) が成績の向上をもたらすと言え、産出においても明示的指導のみ (EI) 群はPI群やSI群に比べて成績が伸びなかったことから、構造化インプット活動 (SI) が成績の向上の要因であると結論づけられた。

その後も、インプット処理指導 (PI) と、明示的説明のみ (EI)、構造化インプット活動のみ (SI) の比較が行われ (Benati, 2004a, 2004b; Farley, 2004; Wong, 2004), Farley (2004) 以外では理解テストと産出テストの両方でPI群とSI群は、EI群と同程度か、有意に良い結果を出している。このことから、インプット処理指導 (PI) の明示的説明 (EI) は最も重要な要素ではなく、学習者がインプットを正しく処理するには構造化インプット活動 (SI) が必要だと考えられる。

しかしながら、Doughty (2004) は、Benati (2004a, 2004b), Farley (2004), Wong (2004) の構造化インプット活動 (SI) について、明示的知識を用いた機械的な練習 (空欄を埋める、文を分類する等) をしているだけで、文脈が与えられていない点を指摘している。また、学習者がSIに取り組む際に、学習項目の意味・機能が明らかになっていないことも問題で、インプットと視覚的表現 (絵や短いビデオ)

を一致させるようにすると視覚的表現が意味を明確にしてくれるため、意味のある文脈でFonFができると述べている。

インプット処理指導 (PI) の構造化インプット活動 (SI) は、タスクの言語形式必須性が高く、学習項目の意味・機能が文脈で与えられていれば、意味と形式のマッピングが起こりやすいと考えられる。しかし、タスクデザインに気をつけないければフォーカス・オン・フォームズ (Focus on FormS: 文脈から切り離された言語操作) になってしまう点に留意しなければならない。明示的説明 (EI) に関しては、誤りを誘発する可能性があるインプットストラテジーを修正する効果がどれほどのものか、インプット処理の原理に関わる文法項目で今後も調査していく必要があると考える。

2.3 インプット・タスク

FonFの指導法の一つにタスク中心教授法 (Task-Based Language Teaching: 以下, TBLT) がある。Ellis (2003) は、表3のような指導手順を提案している。

表3 TBLTの指導手順

プレタスク (Pre-Task)	→	メインタスク (Main Task)	→	ポストタスク (Post-Task)
---------------------	---	-----------------------	---	-----------------------

プレタスクでは語句などの確認、メインタスクではコミュニケーション・タスク活動を行い、ポストタスクでは文法項目の確認や復習が行われる。メインタスクとして用いられるコミュニケーション・タスクには言語知識が少ない初心者に向いている理解型と、タスクに慣れた学習者が行う産出型があり、インプット・タスクは理解型タスクである。

インプット・タスクでは、学習者は目標言語の知識とタスクから提供される文脈上の手がかりを使って、自分がさらされたインプットを処理する必要がある。学習者がインプットの理解に成功した場合にのみ、タスクのゴールが達成される。学習者が目標言語項目をアウトプットする必要はないが、母語や目標言語を使用してインプットに反応することができ、アウトプットすることも禁止されない (Ellis et. al., 2019; Shintani, 2016)。

インプット・タスクとは、本来、聴解を含めたインプット課題全般を指す用語であるが、本稿では、TBLTの理解型タスク研究で一貫して用いられている

「リッスン・アンド・ドゥ・タスク (listen-and-do tasks)」を「インプット・タスク」と呼ぶ。これは、学習者が命令や説明を聞き、理解したことを示すための行動を要求されるタスクである。例えば、学習者に台所のイラストを渡し、「シンクの右にリングを置いてください。」のような教師の説明を聞かせて、イラストの正しい位置に選択した物の番号を書き込ませる。それが実験の処遇であれば、イラストを回収して正答数を計算することで理解度を測ることができる。

インプット・タスクの研究は、事前に修正されたインプット (premodified input: 以下、「事前修正インプット」と相互作用的に修正されたインプット (interactionally modified input: 以下、「相互作用の修正インプット」) の効果の比較から始まった。事前修正インプットとは、教師がよく行う余剰性が高く文法的には複雑でないように簡略化されたインプットである (例えば、「シンクの右にリングを置いてください。シンクは皿やコップを洗う場所です。」のように単語「シンク」を説明してわかりやすくする)。相互作用の修正インプットとは、タスク活動中に意味交渉を行った結果、理解可能になったインプットのことである (例えば教師の「シンクの右にリングを置いてください」という指示を聞いた学生が「シンクは何ですか」のように質問して説明を引き出す)。このどちらが理解度と対象項目の習得に効果があるのかについて調査している研究に、Ellis, Tanaka, and Yamazaki (1994), Loschky (1994), Ellis & Heimbach (1997), Ellis & He (1999) がある。

Ellis, Tanaka, and Yamazaki (1994) では、埼玉県立高校3年生79人と、東京都立高校1年生127人の英語学習者を、相互作用の修正インプット群、事前修正インプット群、ベースライン (手を加えていない元々のインプット) 群の3群に分け、台所に関連した名詞を対象項目として調査を行った。理解度については生徒から回収したイラストの正答数、名詞の習得については事前テスト、2つの事後テスト、遅延テストで測定した。その結果、相互作用の修正インプット群は、事前修正インプット群よりも理解度が有意に高く、多くの名詞を習得していた。相互作用の修正インプット群の学生は教師の指示が理解できなかった場合に説明を求めることができたため、理解に問題が生じた時に

より多くのインプットを受ける機会があったと考えられる。しかし、積極的に意味交渉を行った学習者とそうでない学習者で名詞の習得に有意差は見られなかった。

Loschky (1994) は、アメリカの大学生で、日本語の初級学習者41人を相互作用の修正インプット群、事前修正インプット群、ベースライン群の3群に分け、32語の名詞と、存在文を対象項目として調査を行った。この研究でも、相互作用の修正インプット群は、他の群と比較して理解度が有意に高かった。

Ellis & Heimbach (1997) は、国内で英語を学習している5, 6歳の幼児10人 (国籍、英語のレベルは異なる) を対象に、意味交渉の多寡が語彙の理解度と習得に影響を与えるのかを調査した。対象項目は虫と鳥の名前6つだった。インプット・タスクは2回行われた。結果、1回目と2回目のタスクの理解度には有意差が見られたものの、幼児が興味をもたなかったためか、名詞のテストの成績は低かった。また、Ellis, Tanaka, and Yamazaki (1994) と同様に、意味交渉が多いほうが理解度が高まったが、積極的な意味交渉と名詞の習得に関係性は見出せなかった。

Ellis & He (1999) は、アメリカの大学で学ぶ英語中級学習者50人を対象に家具に関する名詞を対象項目として、相互作用の修正アウトプット群、相互作用の修正インプット群、事前修正インプット群の3群を比較した。相互作用の修正アウトプットとは相手が理解しやすいように自分の発話を修正するもので、この調査では教師の代わりに学習者同士でインプット・タスクを行わせた。結果、どのグループも高い理解度を得たが、相互作用の修正アウトプット群は理解度、名詞の習得ともに相互作用の修正インプットグループと事前修正インプット群を有意に上回った。この結果についてEllis & He (1999) は、アウトプットによって単に名詞を聞くよりもより深く単語の処理ができるようになったこと、タスクの中で相互作用する機会が増え、偶発的な語彙習得のための良い条件を作り出したことが影響していると述べている。

相互作用のインプットと事前修正インプット、ベースラインのインプットの理解度を比べると、相互作用のインプットが有意に良い結果を出している。教師が余剰性のあるインプットを与えるより、学習者自身が

インタラクションの中で意味交渉を行って理解可能なインプットに修正したほうが、未知の名詞を含んだ指示の正しい理解につながると言える。

また、タスクの言語形式必須性の観点から考えると、対象項目である名詞の理解ができなければインプット・タスクは達成できないため、インプットに選択的注意が向きやすい活動である。ただし、以上4つの先行研究の対象項目は主に名詞であるため、文法項目を導入する際には、その項目を理解しないとタスクが達成できないようデザインに気を付けなければならないと考える。

3. 理解型フォーカス・オン・フォームと産出型指導との比較

3.1 FonF（理解型）対 FonFS（産出型）

フォーカス・オン・フォーム（FonF）のシラバスは、コントロールされた理解型のタスクから、より現実世界を反映した産出型のタスクへと進められる。授業では意味のある活動を行う中で、偶発的に生じる言語的要素に選択的注意を向けさせ、認知比較の機会を増やすことで言語習得を促進させようとする。一方、フォーカス・オン・フォームズ（FonFS）のアプローチである伝統的指導法（TI）は、構造を正確に繰り返し作らせることが学習の助けになるという前提で、学習者に文法的特徴のアウトプットをさせ、その特徴をアウトプットとして正しく処理させようとする。（Ellis, 1995; Ellis et. al., 2019）。

初級学習者にとって目標言語項目の習得にはインプットから始めるフォーカス・オン・フォーム（FonF）の理解型の指導（Input-based Instruction）と、教師の発話を繰り返すリピート練習、文型練習（pattern practice）、会話暗記練習など、教師主導で口頭練習を行うフォーカス・オン・フォームズ（FonFS）の産出型の指導（Output-based Instruction：以下、OI）のどちらが効果的かについて、これまでインプット処理指導（PI）と産出型指導（OI）、インプット・タスクと産出型指導（OI）で効果の比較が行われている。英語と日本語を対象言語とした研究について文献検索¹³を行った結果、PIでは6本（5実験）、インプット・タスクでは4本の文献が検索できた。英語を対象言語に含めたのは、日本語と英語は言語間距離が遠いとされており

（Chiswick & Miller, 2005）、英語の研究結果がそのまま日本語にも当てはまるとは限らず、今後日本語での検証が必要になるかもしれないと考えたからである。

3.2 インプット処理指導（PI）と産出型指導（OI）

これまでインプット処理指導（PI）の効果を測定するためや、他の教育的介入と比較するために、様々な言語（スペイン語、英語、フランス語、日本語等）と言語項目（語順、代名詞、受身・因果関係構文、時制マーカー等）を対象に研究が行われてきた。英語を対象言語とした研究にはBenati（2005）、日本語を対象とした研究には、Benati（2009, 2015）、Benati et al.（2010）、木山（2013）、小柳（1998）、Lee & Benati（2007a, 2007b）、中上（2009, 2010, 2012, 2015）、オリガ（2020, 2022）がある。その中でインプット処理指導（PI）と産出型指導（OI）を比較している5実験を表4に示した。

Benati（2005）は、インプット処理指導（PI）で初めて英語を対象言語とした研究であり、中国とギリシャの中学校で調査が行われた。中国人47名とギリシャ人30名は、それぞれインプット処理指導（PI）群、伝統的指導法（TI）群、意味に基づくアウトプット指導（Meaning-based Output Instruction：以下、MOI）群に分けられ、1日2時間、計6時間の指導を受けた。対象言語項目は英語の過去形（-ed）だった。学習者は「昨日」のような過去を表す名詞がある場合、余剰な情報である過去形（-ed）を付け忘れる傾向があるため、学習者は正しく過去形を身に着けることができるように指導された。PI群ではインプット処理指導が、TI群ではPPP型指導が、MOI群では機械的なアウトプット練習ではなく、過去の出来事について話すコミュニケーション練習が行われた。理解と産出について事前テストと事後テストを比較した結果、理解テストではPI群のみが統計的に有意な向上を見せた。産出テストではPI群とTI群、MOI群に統計的な差はなかった。Benatiはインプット処理指導（PI）が産出型指導（TI, MOI）よりも理解テストで成績が向上したのは、構造化インプット活動（SI）が要因だと分析している。

小柳（1998）は習得が困難な日本語の条件節「と」を対象項目とし、アメリカの大学2年生30人を対象にインプット処理指導（PI）群、インプット処理指導と

表4 PIとOIの効果の比較

研究	対象項目	国・レベル等	結果
Benati (2005)	英語の過去形 (-ed)	中国, ギリシャ 中学生 初級, 未習	理解: $PI > TI = MOI$ 産出: $PI = TI = MOI$
小柳 (1998)	条件節「と」	アメリカ レベル不明	$PI + OI \geq PI > \text{ドリル群}$
Lee & Benati (2007a)	現在肯定形, 現在否定形, 過去肯定形	イタリア 初級	理解: $PI(SI) > OI$ 産出: $PI(SI) = OI$
中上 (2010, 2012)	形容詞の比較文	中国 初級, 未習	理解: $PI > OI$ 産出: $PI > OI$
Olga (2020)	丁寧形の過去形・普通形の過去形	ロシア 初級, 未習	丁寧形: $PI > OI$ 普通形: $PI \leq OI$

産出指導 (PI + OI) 群, ドリル群, 統制群の4群で実験を行っている。PI + OI群はPIと口頭での文の産出が要求された。ドリル群ではダイアログの暗唱や文型練習が行われた。事前テスト, 事後テスト, 遅延テストとして, 文法性判断テスト, 聴解テスト, 口頭の絵描写テスト, 筆記の絵描写テスト, 文完成テストを行った結果, PI群とPI + OI群はドリル群と比べて, 特に口頭の絵描写テストの事後テストと, 遅延テストで成績が有意に高かった。PI群とPI + OI群ではPI + OI群のほうが成績では少し上回っていたが, 統計上の有意差は出なかった。

小柳 (1998) の結果では, 条件節「と」において, インプット処理指導と産出指導 (PI + OI) 群はインプット処理指導 (PI) だけよりテストの成績が良かったが, PIを行うだけでも産出に効果が見られている。一方, ドリルだけでは認知比較の機会が少なく, 中間言語に取り込まれるまでの深い処理に至らなかったため, 絵描写のような暗示的知識を問うテストの成績に結びつかなかったのではないかと考えられる。

小柳 (1998) はインプット処理指導 (PI) 群とドリル群を比較していたが, Lee & Benati (2007a) はインプット処理指導 (PI) の構造化インプット活動 (SI) 群と, 産出指導 (OI) 群を比較している。Lee &

Benati (2007a) は, 私立学校で日本語を学ぶ初級レベルの成人イタリア人27人をSI群とOI群に分け, 現在肯定・否定形と過去肯定形を対象項目として指導の効果を比較した。SI群では, 文法項目に関する明示的な情報は与えられずSIのみを行った。また, 対象項目のアウトプットは行われなかった。OI群は文末の形式についての明示的説明を受けていた。音声聞いて判断する理解テストと筆記の産出テストを行った結果, 事前テストから事後テストにかけて, SI群は現在形・否定形と過去形ともに, 理解テストと産出テストの両方で成績が有意に向上したのに対し, OI群は, 産出テストの成績のみ有意に向上した。また, SI群はOI群より理解テストの成績が有意に高かった。

Lee & Benati (2007a) の理解テストの結果から, OI群は明示的説明を受けていたにも関わらずSI群に比べて形式に選択的注意が向いていなかったと言える。また, 産出テストの結果では, SI群は産出練習をしていないにもかかわらずOI群と同様に産出テストの成績が向上した。構造化インプット活動 (SI) には処理ストラテジーを適切にさせ, 中間言語にインテイクするのに十分な認知比較の機会を与える効果があると考えられる。

中上 (2010, 2012) では, 形容詞の比較文を対象項目として, インプット処理指導 (PI) 群と産出型指導 (OI) 群を比較しているが, 産出テストでもPI群が有意に良い結果を見せている。中上 (2010, 2012) は国内の日本語学校に在籍する入門レベルの中国人留学生34人をPI群とOI群に分けて指導を行った。対象項目は形容詞の比較文「AはBより〔形容詞〕です」と「BよりAのほうが〔形容詞〕です」で, PI群では明示的指導 (EI) を行う際に, 「B」が文の初めにある時は判断に気を付けるよう伝えた。事前テスト, 事後テスト, 2つの遅延テストで理解テストと産出テストを行った結果, 理解, 産出ともPI群の成績が有意に高かった。中上 (2012) は, 産出テストでもインプット処理指導 (PI) 群に優位性が見られたのは対象言語項目が形式的には単純で易しかったためで, 他の形式が複雑な項目の場合優位性が見られたかどうかはわからないとしている。

先行研究では, 複雑で難しいと思われる文法項目は易しいと思われる項目よりインプット処理指導 (PI)

の効果が優れない傾向が見られる（木山, 2013; 中上, 2009）。Olga（2020）は、日本語の動詞の丁寧形過去形と普通形過去形の形式の複雑さの違いに注目し、インプット処理指導（PI）と産出型指導（OI）の比較を行った。参加者はロシアのボランティアクラスで学ぶ入門レベルの成人日本語学習者19人で、PI群とOI群で指導を行った。事前テスト、事後テスト、遅延テストで理解テストと産出テストを行った結果、両成績はPI群とOI群ともに有意に向上した。項目の複雑さに関しては、PI群は事後テストで丁寧形の産出の成績が有意に高く、OI群は事後テストで普通形の産出の成績がPI群をわずかに上回った。このことから、PIは単純な形式の場合効果的な方法であるが、複雑な形式の場合は、産出指向の活動を教室に取り入れるのが効果的であるとしている。

動詞の丁寧形「-ます、-ました」と比べて動詞の普通形は形式が非常に複雑である。インプット処理指導（PI）の明示的指導（EI）と構造化インプット活動（SI）は、学習者のインプットストラテジーを適切に変え、形式と意味のマッピングを促進しようとする。そのため、1回の指導につき1つの目標言語項目を扱うが、複雑な形式の場合、注意を向ける必要があるポイントが多くフォーカスしづらいため、PIの効果が損なわれる場合があるのではないかと考える。

インプット処理指導（PI）と産出型指導（OI）の効果の比較では、理解テストにおいてはPIが優勢であり、産出においては同等の効果が見られている。対象項目については、難易度の要因も考慮しながら、どの項目にPIの効果がえられるかについて今後も検証する必要があると考える。

3.3 インプット・タスクと産出型指導（OI）

2000年代以降のインプット・タスクの先行研究には、OIとの比較の他、インタラクションの効果、偶発的習得の有無、繰り返しの効果に注目した研究が見られる（Gass & Torres, 2005; Shintani, 2011, 2012a, 2012b, 2013, 2015; Shintani & Ellis, 2010）。その中で、インプット・タスクとOIを比較した4つの文献について表5にまとめた。表内のIPTとはインプット・タスクのことであり、対象言語は全て英語である。

表5 インプット・タスクとOIの効果の比較

研究	目的	対象項目	結果
Shintani & Ellis (2010)	[児童（初級）] 理解型と産出型 指導の比較	複数形-s （偶発的習得）	初心者： IPT>OI
Shintani (2011)		名詞	名詞：IPT=OI
Shintani (2013)	[6歳児（入門）] FonFS（PPP型） とFonF（イン プット・タスク）の 指導の比較	名詞、 形容詞	名詞：IPT=OI 形容詞： IPT>OI
Shintani (2015)		複数形-s、 コピュラ be （偶発的習得）	理解：IPT>OI 修正率： IPT>OI

Shintani & Ellis（2010）の参加者は国内の小学校1、2年生の児童36名で、1年生のクラス（4か月学習）をAグループ、2年生のクラス（16か月学習）をBグループとし、インプット・タスク-A群、インプット・タスク-B群と、産出型指導-A（OI-A）群、産出型指導-B（OI-B）群と統制群で、インプット・タスクと産出型指導（OI）を比較した。対象項目は名詞を学習する際の複数形のsの偶発的な習得であった。授業は6回行われ、インプット・タスク-A、インプット・タスク-B群はインプット・タスクを、OI-A、OI-B群は教師の発話のリピートや絵カードの名詞当てゲームなどを行った。事前テスト、事後テスト、遅延テストで、理解テストと産出テストを行った結果、A群（4か月学習）の複数形のsの習得には、インプット・タスクの指導のほうが効果的だった。授業の録画の分析から、OI群では教師のリキャストで産出の誤りが修正されていたのに対して、インプット・タスク群では複数形のsが理解できなかった際に意味交渉で修正されており、その際、名詞に関する私的な発話が頻繁に現れていた。このことから、インプット・タスク-A群の児童はOI-A群の児童よりもインプットに注意を払うことができたのではないかと考察している。

Shintani（2011）は、Shintani & Ellis（2010）と同じ参加者で、名詞の習得についてインプット・タスクと産出型指導（OI）の効果と比較した。対象項目は「動物」「家庭用品」「果物・野菜」に関する名詞24個だった。インプット・タスク群とOI群と統制群で授業を6回行い、事前テスト、事後テスト、遅延テストで2つの理解テストと2つの産出テストを行った。その結果、理

解と産出ともに、両群の成績は事前テストと比べて有意に向上した。さらに、インプット・タスク群では、2つの産出テストと1つの理解テストで、事後テストから遅延テストでも有意に向上した。しかしインプット・タスク群とOI群の両群間に有意差はなかった。授業の録画の分析では、発話された名詞の延べ語数は両群間で有意差はなかったが、インプット・タスク群では、自然に名詞を使用する状況が生じた場面が多く見られ、意味交渉が起こっていた。一方、OI群では、教師主導の発問 (Initiation)、学習者の応答 (Response)、教師によるフィードバック (Feed back) のIRF構造 (Sinclair and Coulthard, 1975) のエピソードが有意に多く、自然に名詞を使用する状況は生じていなかった。

Shintani & Ellis (2010) と Shintani (2011) の結果、インプット・タスクと産出型指導 (OI) では、複数形のsの習得について初心者に近い学習者ではインプット・タスクの指導が優位、名詞習得については同程度の効果が見られている。しかし、名詞習得においてインプット・タスクは産出と理解テストの成績が遅延テストまで向上していた。インプット・タスクは産出練習をしていないので、有意に向上した理由はタスク活動中のインタラクションにあると考えられる。

Shintani (2013) と Shintani (2015) では、インプット・タスクとOIの比較だけでなく、対象項目同士の習得の比較も行っている。また、授業中のインタラクションについてもさらに詳細に検討している。

Shintani (2013) では、Shintani (2011) の対象項目であった名詞24個に加えて、形容詞12個を対象項目とした。英語学習未経験の国内の6歳児45人をインプット・タスク群、産出型指導 (OI) 群、統制群に分け、9回の授業を行った。OI群の指導は毎回PPP型指導の手順で行われた。事前テスト、事後テスト、遅延テストで2つの産出テストを行った結果、名詞については、インプット・タスク群とOI群に有意差は見られなかった。形容詞については、インプット・タスク群はOI群と比べて、事後テストと遅延テストでの成績が有意に高く、効果量も有意に上回っていた。授業の録画の分析では、名詞と形容詞の発話の延べ語数は同程度だった。ただし、タスク群では名詞と形容詞の自然な使用場面が生じ、形容詞を中心に自主的な

産出が行われていたのに対し、OI群では形容詞と名詞は単語として与えられ、教師の指示で産出していた。

Shintani (2015) では、Shintani (2013) の名詞と形容詞を対象項目とした授業の中で、複数形のsとコピュラのbe動詞の偶発的な習得が生じたかについて調べている。複数形のsは意味を持つが、コピュラのbeは意味を持たず、規則性が低いため複数形のsより難易度が高い。インプット・タスク群と産出型指導 (OI) 群の指導の効果について、事前、事後、遅延テストで理解テストと産出テストを行った結果、理解テストでは、複数形のsについてインプット・タスク群の成績がOI群と比べて有意に高かった。しかし、産出テストはタスク群、OI群ともにほぼ0点だった。授業の録画の分析から、インプット・タスク群ではタスクを達成するために名詞と複数形のsに注目する必要がある、教師と学生間で意味交渉が行われていたのに対し、OI群では複数形のsにそこまでの重要性がなく、教師はフィードバックでリキャストを行ったが、子どもは複数形に注意が向かなかった。コピュラのbe動詞に関しては、インプット・タスク群、OI群ともに場面上的の必要性がなかったため偶発的な習得は起こらなかった。

以上4つの研究のインプット・タスクと産出型指導 (OI) の効果の比較をまとめると、名詞の習得には同程度の効果があった。形容詞の習得は、インプット・タスクの成績がOIを上回っていた。複数形のsとコピュラのbe動詞の偶発的な習得については、複数形のsの理解テストに関してインプット・タスクの成績がOIを上回っていた。コピュラのbe動詞は学習者に注目されず、偶発的な習得は起こらなかった。

インプット・タスクが名詞と形容詞の習得で、産出型指導 (OI) より記憶に残りやすかったのは、タスクの言語形式必須性が高かったため、語彙が理解できないときは、学習者が主体的に意味交渉を行うことになり、その結果、場面に埋め込まれた理解しやすい相互作用の修正入力になったからだと考えられる。産出練習をしなくても、OIより形式と意味・機能のマッピングが進んだため、理解だけでなく産出にも効果が見られたのであろう。しかし、先行研究は子どもを対象にしているため、成人でも積極的な意味交渉が起こるかはわからない。偶発的な習得については、形式に

注目する機会が必要だと考えられるが、学習項目の複雑さの影響はまだ明らかになっていない。今後は対象言語、対象者、文法項目、FonFを行うタイミングなど、他の要因での研究が行われることが期待される。

4. まとめと今後の課題

本稿では、理解型フォーカス・オン・フォーム (FonF) であるインプット強化・インプット洪水、インプット処理指導 (PI)、インプット・タスクを取り上げ、先行研究を概観した。研究課題は以下の通りであった。

RQ1 理解型FonFの授業活動は、言語形式必須性の観点からみてどのような特徴を備えているのか。

RQ2 理解型FonFは、伝統的指導のような産出型の指導と比べて、目標言語形式の習得に効果があると言えるのか。

RQ1について、インプット強化・インプット洪水は、学習者が選択的注意を向ける必須性が低いと考えられる。そのため、明示的指導や、反応型FonFで形式への意識を高める必要があるだろう。インプット処理指導 (PI) の構造化インプット活動 (SI) は、言語形式必須性の高いタスクである。しかし、タスクをデザインする際は学習者に目標言語項目の意味・機能がわかるような文脈が必要で、文脈から切り離された練習にならないように気を付ける必要がある。インプット・タスクも言語形式必須性の高いタスクである。しかし、語彙を対象項目にしている研究が多いので、文法項目でも必須性が成り立つのか、形式の難易度も考慮に入れつつ調査していく必要がある。

RQ2について、インプット処理指導 (PI) とインプット・タスクは産出型指導 (OI) との比較が行われている。PIは易しい形式であればOIより優れているが、複雑な形式に関しては効果が緩和される可能性がある。インプット・タスクはタスクの言語形式必須性が保たれていれば、OIより効果が見られそうである。そのためにはインタラクションの中で意味交渉が起こることが重要である。特筆すべきは、インプット処理指導 (PI) とインプット・タスクは、理解だけでなく産出にも一定の効果があることである。実際の授業では、PIは、構造化アウトプット活動、インプット・タスクは産出タスクと組み合わせることで、認知プロ

セスに沿った構成になると考える。しかしながら、理解型指導と産出型指導は一方はFonFであり、一方はFonFSである上、指導内容がかなり違っているので、比較すべき要因以外は統制して実験を行うべきであろう。日本語教育において今後はインプット処理指導の構造化インプット活動 (SI) と意味のあるアウトプット活動 (MOI) との比較や、インプット・タスクと産出型タスクとの比較などが必要だと考える。

言語インプットを重視した理解型の指導は、学習を始めたばかりの学習者に、より効果がありそうである。インプットの操作は、アウトプットの操作に比べて扱いやすく、目標言語項目に焦点を当てた活動も行いやすい。教育現場に生かすためにも日本語を対象とした実践研究が行われていく必要があるだろう。

注

- 1) 言語形式とは、主に音韻、形態、統語などに関する文法規則を意味する。
- 2) アプローチとは、理論、理念であり、1つのアプローチの中に複数のメソッド (教授法) が含まれることもある (Anthony 1963)。
- 3) 宣言的知識とは、「～に関する知識 (knowledge that) (DeKeyser 2015 : 95)」である。
- 4) 手続き的知識とは「いかに～する知識 (knowledge how) (DeKeyser 2015 : 95)」である。
- 5) 自動化 (Automatization) とは多くの試行を通じて、同じインプットと同じ活性化パターンが一貫して対応付けされることによって構築された学習者の反応のこと (McLaughlin, 1990)。
- 6) Nunan (1989) は、コミュニケーション・タスクを「学習者が形式よりも意味に注意を払いながら、目標言語を理解、操作、生産、対話する教室での作業の一部」と定義しており、本稿もそれに従う。
- 7) 言語的要素 (language elements) とは、コースデザインの際に選定された学習項目 (例えば、動詞の語尾や同意の特徴、挨拶や謝罪の機能など) のこと (Long, 1991)。
- 8) 本稿で取り上げた理解型FonF指導はEllis (2012) と Ellis et. al. (2019) を参考にして決めた。
- 9) メタ分析 (meta-analysis) とは、文献レビューの方法の一つ。「類似の量的研究の数値情報を統計的手法

- でさらにまとめ上げていく (大木 2013: 25)」方法。
- 10) 効果量のCohenのd は2グループの平均値の差を比較する時に使用され, d = 0.2は効果量小, 0.5は効果量中, 0.8効果量大と見なされる (水本・竹内, 2011)。
 - 11) ここでは暗示的文法指導を指す。暗示的文法指導とは「意味重視の指導を通して大量の言語データを学習者に与え, 自然な文法習得を促す (小池 2003:38)」指導である。
 - 12) ここでは明示的文法指導を指す。明示的文法指導とは「学習者の注意を特定の文法項目へ向けさせようとする (小池 2003: 37)」指導である。
 - 13) 文献検索は日本語教育に関する主要な二誌『第二言語としての日本語の習得研究』『日本語教育』と, 電子データベース「Google Scholar」「CiNii」を用いた。博士論文や研究発表の予稿集は除いた。またShintani et. al. (2013) とEllis et. al. (2019) も検索の参考にした。

引用文献

- Anthony, E. M. (1963). Approach, method, and technique. *English Language Teaching*, 17(2), pp. 63-67.
- Benati, A. (2004a). The effects of structured input activities and explicit information on the acquisition of the Italian future tense. *Processing instruction: Theory, research, and commentary*, Mahwah, NJ: Erlbaum, pp. 207-225.
- Benati, A. (2004b). The effects of processing instruction and Its components on the acquisition of gender agreement in Italian. *Language Awareness*, 13(2), pp. 67-80.
- Benati, A. (2009). *Japanese language teaching: A communicative approach*, London: Continuum.
- Benati, A. (2015). The effects of re-exposure to instruction and the use of discourse-level interpretation tasks on processing instruction and the Japanese passive. *International Review of Applied Linguistics*, 53, pp. 127-150.
- Benati, A. (2019). Classroom-oriented research: Processing Instruction (findings and implications). *Language Teaching*, pp. 343-359.
- Benati, A., Lee, J., & Hikima, N. (2010). Exploring the effects of processing instruction on discourse-level interpretation tasks with the Japanese passive construction. In A. Benati & J. Lee ed., *Processing instruction and discourse*, London: Continuum, pp. 148-177.
- Benati, A., & Yamashita, S. (Eds.). (2016). *Theory, research and pedagogy in learning and teaching Japanese grammar*, Palgrave Macmillan UK.
- Byrne, D. (1986). *Teaching Oral English*. Harlow: Longman.
- Chiswick, B. R., & Miller, P. W. (2005). Linguistic distance: A quantitative measure of the distance between English and other languages. *Journal of multilingual and multicultural development*, 26(1), pp. 1-11.
- DeKeyser, R. (2015). Skill acquisition theory. In B. VanPatten & J. Williams ed., *Theories in second language acquisition*, Mahwah, NJ: Erlbaum, pp. 94-112.
- DeKeyser, R., & Sokalski, K. J. (1996). The differential role of comprehension and production practice. *Language learning*, 46(4), pp. 613-642.
- Doughty, C. (2001). Cognitive underpinnings of focus on form. *Cognition and second language instruction*, 2(1), pp. 206-257.
- Doughty, C. (2003). Instructed SLA: Constraints, compensation, and enhancement. C. Doughty & M. Long ed., *The handbook of second language acquisition*, Malden, MA: Blackwell, pp. 256-310.
- Doughty, C. (2004). Commentary: When PI is focus on form it is very, very good, but when it is focus on forms. *Processing instruction: Theory, research, and commentary*, Mahwah, NJ: Erlbaum, pp. 257-270.
- Ellis, R. (1995). Interpretation tasks for grammar teaching. *Tesol Quarterly*, 29(1), pp. 87-105.
- Ellis, R. (2003). *Task-based language learning and teaching*, Oxford University Press.
- Ellis, R. (2012). *Language teaching research and language pedagogy*, John Wiley & Sons.
- Ellis, R., & He, X. (1999). The roles of modified input and output in the incidental acquisition of word meanings. *Studies in Second Language Acquisition*, 21, pp. 285-301.
- Ellis, R., & Heimbach, R. (1997). Bugs and birds: children's acquisition of second language vocabulary through interaction. *System*, 25, pp. 247-59.
- Ellis, R., Skehan, P., Li, S., Shintani, N. & Lambert, C.

- (2019). *Task-based language teaching: Theory and practice*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Ellis, R., Tanaka, Y. & Yamazaki, A. (1994). Classroom interaction, comprehension and the acquisition of L2 word meanings. *Language Learning*, 44, pp. 449-491.
- Farley, A. (2004). Processing instruction and the Spanish subjunctive: Is explicit information needed. *Processing instruction: Theory, research, and commentary*, Mahwah, NJ: Erlbaum, pp. 227-239.
- Gass, S., & Torres, M. J. A. (2005). Attention when: An investigation of the ordering effect of input and interaction. *Studies in Second Language Acquisition*, 27, pp. 1-31.
- 和泉伸一 (2009) 『フォーカス・オン・フォームを取り入れた新しい英語教育』大修館書店.
- 来嶋洋美・柴原智代・八田直美 (2014) 「『まるごと 日本のことばと文化』における海外の日本語教育のための試み」『国際交流基金日本語教育紀要』第10号, pp. 115-129.
- 木山三佳 (2013) 「処理指導は暗示的知識の発達に効果があるか: 「は」「が」の使い分け指導からの考察」『応用言語学研究: 明海大学大学院応用言語学研究科紀要』No.15, pp. 119-129.
- 小池生夫 (編) (2003) 『応用言語学事典』研究社.
- 小柳かおる (1998) 「条件文習得におけるインストラクションの効果」『第二言語としての日本語の習得研究』第2号, pp. 1-26.
- 小柳かおる (2002) 「Focus on Formと日本語習得研究」『第二言語としての日本語の習得研究』第5号, pp. 62-96.
- 小柳かおる (2008) 「第二言語習得研究から見た日本語教授法・教材: 研究の知見を教育現場に生かす (特集 第二言語習得研究と教材開発)」『第二言語としての日本語の習得研究』第11号, pp. 23-41.
- Lee, J. F., & Benati, A. (2007a). The effects of structured input activities on the acquisition of two Japanese linguistic features. In J. Lee & A. Benati ed., *Delivering processing instruction in classrooms and in virtual contexts: Research and practice*, London: Equinox, pp. 49-71.
- Lee, J. F., & Benati, A. (2007b). *Second language processing: an analysis of theory, problems and possible solutions*, Continuum International Publishing.
- Lee, S. K., & Huang, H. T. (2008). Visual input enhancement and grammar learning: A meta-analytic review. *Studies in Second Language Acquisition*, 30(3), pp. 307-331.
- Long, M. H. (1991). Focus on form: A design feature in language teaching methodology. In K. de Bot, R. Ginsberg & C. Kramsch ed., *Foreign language research in cross-cultural perspective*, Amsterdam: John Benjamins, pp. 39-52.
- Long, M. H., & Robinson, P. (1998). Focus on form: Theory, research, and practice. *Focus on form in classroom second language acquisition*, 2, pp. 15-41.
- Loschky, L. (1994). Comprehensible input and second language acquisition: What is the relationship? *Studies in Second Language Acquisition*, 16, pp. 303-323.
- Loschky, L., & Bley-Vroman, R. (1993). Grammar and task-based methodology. In S. M. Gass, & G. Crookes ed., *Tasks and language learning: Integrating theory and practice*, Clevedon, UK: Multilingual Matters, pp. 123-167.
- McLaughlin, B. (1990). Restructuring. *Applied Linguistics*, 11(2), pp. 113-128.
- 水本篤・竹内理 (2011) 「効果量と検定力分析入門: 統計的検定を正しく使うために」『より良い外国語教育のための方法』2010年度報告論集, pp. 47-73.
- 中上亜樹 (2009) 「処理指導 (Processing Instruction) の効果に関する研究: 日本語の使役と謙譲表現の項目間の比較」『広島大学大学院教育学研究科紀要 第二部 文化教育開発関連領域』第58号, pp. 245-252.
- 中上亜樹 (2010) 「Processing Instruction (処理指導) の効果に関する研究: 日本語の形容詞比較の指導を通して」『教育学研究ジャーナル』第6号, pp. 41-50.
- 中上亜樹 (2012) 「理解中心の指導法『処理指導』と産出中心の指導との比較研究: 形容詞の比較の指導を通して」『日本語教育』151号, pp. 48-62.
- 中上亜樹 (2015) 「文理解における日本語学習者のストラテジー使用に関する研究: インプット処理ストラテジーに着目して」『21世紀アジア学研究』第13号, pp. 75-87.
- Olga, G. (2014). Simultaneous attention to meaning and form during aural second language input processing 『人間文化創成科学論叢』第17巻, pp. 11-21.

- Olga, G. (2020). The relative effects of processing instruction and output-based instruction on the comprehension and production of Japanese simple and complex verb inflections. 『日本語教育』 177号, pp. 31-46.
- 大木秀一 (2013) 『看護研究・看護実践の質を高める文献レビューのきほん』 医歯薬出版株式会社.
- Sharwood Smith, M. (1991). Speaking to many minds: on the relevance of different types of language information for the L2 learner. *Second Language Research*, 7(2), pp. 118-132.
- Sharwood Smith, M. (1993). Input enhancement in instructed SLA: Theoretical bases. *Studies in Second language Acquisition*, 15, pp. 165-179.
- Sinclair, J. M., & Coulthard, R. M. (1975). Towards an Analysis of Discourse: The English Used by Teachers and Pupils. *Social Science Research*, London: Oxford University Press, pp.157-163.
- Shintani, N. (2011). A comparative study of the effects of input-based and production-based instruction on vocabulary acquisition by young EFL learners. *Language Teaching Research*, 15(2), pp. 137-158.
- Shintani, N. (2012a). Repeating input-based tasks with young beginner learners. *RELC Journal*, 43, pp. 39-51.
- Shintani, N. (2012b). Input-based tasks and the acquisition of vocabulary and grammar: A process-product study. *Language Teaching Research*, 16(2), pp. 253-279.
- Shintani, N. (2013). The effect of focus on form and focus on forms instruction on the acquisition of productive knowledge of L2 vocabulary by young beginning-level learners. *TESOL quarterly*, 47(1), pp. 36-62.
- Shintani, N. (2015). The effectiveness of processing instruction and production-based instruction on L2 grammar acquisition: A meta-analysis. *Applied Linguistics*, 36(3), pp. 306-325.
- Shintani, N. (2016). *Input-based tasks in foreign language instruction for young learners*. Amsterdam: John Benjamins.
- Shintani, N., & Ellis, R. (2010). The incidental acquisition of English plural -s by Japanese children in comprehension-based and production-based lessons: A process-product study. *Studies in Second Language Acquisition*, 32, pp. 607-637.
- Shintani, N., Li, S., & Ellis, R. (2013). Comprehension-based versus production-based grammar instruction: A meta-analysis of comparative studies. *Language Learning*, 63, pp. 296-329.
- Swain, M. (1996). Integrating language and content in immersion classrooms: Research perspectives. *Canadian Modern Language Review*, 52(4), pp. 529-548.
- 宇佐美恵子 (2013) 「接続詞『で』の指導に関する実験的研究: インプット洪水・インプット強化・明示的な文法説明の効果」『第二言語としての日本語の習得研究』第16号, 196-213.
- Ur, P. (1996). *A course in language teaching: Practice and theory*, Cambridge University Press, Cambridge.
- VanPatten, B. (1996). *Input processing and grammar instruction in second language acquisition*, Greenwood Publishing Group.
- VanPatten, B. (2002). Processing instruction: An update. *Language Learning*, 52, pp. 755-803.
- VanPatten, B. (2004). Input processing in second language acquisition. *Processing instruction: Theory, research, and commentary*, Mahwah, NJ: Erlbaum, pp. 5-31.
- VanPatten, B. (2015). Input Processing in Adult Second Language Acquisition. In B. VanPatten & J. Williams ed., *Theories in second language acquisition: An introduction*, Lawrence Erlbaum Associates Publishers, pp. 113-134.
- VanPatten, B., & Cadierno, T. (1993). Explicit instruction and input processing. *Studies in Second Language Acquisition*, 15, pp. 225-241.
- VanPatten, B., & Oikkenon, S. (1996). Explanation versus structured input in processing instruction. *Studies in second language acquisition*, 18(4), pp. 495-510.
- Wong, W. (2004). Processing instruction in French: The roles of explicit information and structured input. *Processing instruction: Theory, research, and commentary*, Mahwah, NJ: Erlbaum, pp. 187-205.

【報告】

全学教育科目「学問論」の課題設計と成績評価

－大規模統一科目における公平性と妥当性の追求－

串本 剛^{1)*}

1) 東北大学高度教養教育・学生支援機構

本稿は、2022年度から始まった全学教育科目「学問論」について、その教育目的を達成するための課題設計と成績評価を中心に報告するものである。「学問論」は2,400名あまりの初年次生に対し、所属学部を問わない学士課程における学問の基本的素養を身につけさせることを目的としている。学生数の多さから便宜的に「コマ分け」を行なっているものの、共通の学修成果を志向することから必然的に、課題はもとより授業全体が統一的に設計されている。しかし、大規模統一科目における公平かつ妥当な成績評価は簡単ではなく、1年目の反省を踏まえて実施してもなお、①不正行為が起きづらい設計の「提出課題」にすること、②アカデミック・ライティングにおける引用に係る採点基準を見直すこと、③協同学習の機会を十分に与えるために最後まで授業参加を促すこと、④AAの成績が真に「特に優秀であるもの」に与えられるようにすること、といった改善すべき点が明らかとなった。これらの改善点が見出された経緯を、本報告では詳細に記録した。

1. 序論

1.1 「学問論」の特徴

全学教育科目「学問論」は、2022年度からの新しいカリキュラムにおいて新規開設された科目で、2,400名を超える全学部一年生に必修として課されている。全学部必修であるからには、学士課程で学修を進めるために所属学部を問わず求められる基本的素養の育成が、「学問論」では目指されるべきである。2021年度までの旧カリキュラムでは、「基礎ゼミ」が同様の役割を担っていたと考えられるが、「基礎ゼミ」は20名前後のクラスにそれぞれ授業担当者がおり実質的には100を超える「別科目」で構成されていたのに対し、「学問論」は便宜的に「コマ分け」¹⁾ されてはいるものの、全学生を対象に統一的な授業設計の下で実施されている点に大きな違いがある。

全学部必修の統一科目である点と並ぶもう一つの特徴は、TAやTF²⁾の力を借りながらも、極めて少数の教員で運営していることである。学問論では授業翌日の毎週火曜日に2時間程度の定例会議を開催しており、仮にその会議の参加者を授業担当者と定義すると、2022年度は6名、2023年度は8名が相当する。この人数で一学期の授業を設計・実施し、課題の採点から成

績評価までを担うためには、それなりの工夫を要する。

1.2 課題設計と成績評価

特に本稿が中心的に取り上げる課題設計と成績評価においては、公平性と妥当性を確保するために以下の注意が必要となる。公平性の観点からは、成績評価の結果にセクション（＝形式的な授業担当者）の違いによる不合理な差異が出ないように配慮しなくてはならない。成績評価方法を揃えてシラバスに明記することは当然として、課題の採点に当たっても担当者間の揺らぎをできるだけ抑えるために、採点基準の明確化が求められる。

成績評価の妥当性に関しては、内容と水準の両面から考慮する必要がある（串本 2023）。内容的妥当性は、授業の到達目標、すなわち期待する学修成果に応じた成績評価方法や課題の採点基準によって担保される。「学問論」では授業への参加態度や定期試験等の結果をみる「教室課題」ではなく、授業時間外に各自が行う「提出課題」を重視した課題設計を採用しており、その中で知識・技能・態度といった多様な領域の学修成果の把握を試みている。

授業科目の到達目標やそれを規準とする成績評価の

*）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 takeshi.kushimoto.e1@tohoku.ac.jp
投稿資格：1

水準的妥当性を検証しようとする時、参照する水準が教育機関を超えて（大抵は専門分野ごとに）一定であると想定される場合と、科目の性格や学生の履修動機によって多様と考える場合とがある。「学問論」を含むいわゆる全学共通教育では後者の立場を採ることが普通で、その際に妥当性の根拠となるのは、単位制度が前提とする標準的な学修時間に他ならない（串本 2021）。この点を念頭に、以下では成績評価の水準的妥当性を確認する。

1.3 報告の手順

以上の背景を踏まえ、本稿では2022年度と2023年度の実績を説明するために第2章および第3章をあて、各章で授業設計を概観した後に課題設計を説明し、成績評価の結果とその反省を述べる。そして第4章にて、2024年度の実施に向けた改革案を提起することとした。

2. 2022年度

2.1 授業設計

開講初年度に設定された到達目標は、次の3点であった。

- 1) 「大学で学ぶ」ことの意味と目標を自分なりに見出し、それを説明できる
- 2) 学問や研究に携わることに興味関心と責任感を持ち、主体的かつ協同的に学習している
- 3) データや情報の収集および使用について基本的な知識・技能・態度を習得し、自分の意見を適切に論述することができる

これらを達成するために組まれた全15回の授業内容は、表1のとおりである。6つあるテーマは、教室での受講が任意である講義回と、出欠管理のある演習回から構成された。

受講生はできるだけ所属学部の割合が均等になるよう6つのセクションに分けられ、授業時には各セクションに40名前後の10クラスが設けられた。6つのセクションは、「学問論」の時間割帯である月曜日3～5講時に2つずつ、ただし初回ガイダンスを除き、授業が1週間ずれて進行するA日程とB日程に分けて設定された。これにより、毎週必ず演習回が実施されることになり、TA/TFに勤務時間を毎週均等に提供することが可能となった。

表1. 授業内容（2022年度）

-
- | |
|------------------------|
| 1. 授業ガイダンス |
| 2. 演習オリエンテーション |
| 3. 大学での学び（講義） |
| 4. 大学での学び（演習） |
| 5. 学士課程教育の現在（講義） |
| 6. 学士課程教育の現在（演習） |
| 7. 大学教育の歴史（講義） |
| 8. 大学教育の歴史（演習） |
| 9. 学問の実際（講義） |
| 10. 学問の実際（演習） |
| 11. アカデミック・インテグリティ（講義） |
| 12. アカデミック・インテグリティ（演習） |
| 13. 科学技術と社会（講義） |
| 14. 科学技術と社会（演習） |
| 15. まとめ |
-

2.2 課題設計

2022年度の成績評価は、①テーマ課題【35点分】、②リフレクション課題【35点分】、③アカデミック・ライティング確認テスト（以下、AW確認テスト）【15点分】、④最終レポート【15点分】、という4つの課題の採点結果に基づいて実施した³⁾。演習回に関しては、欠席すると最終成績より1回につき2点の減点とした。ただし新型コロナウイルスの陽性者・濃厚接触者など、やむをえず自宅待機する学生が一定数存在することに鑑み、希望者には追加課題の提出により2点の減点を補う機会を設けた。

2.2.1 隔週課題の概要と採点

テーマ課題は講義回の後、リフレクション課題は演習回の後、いずれも直近の日曜日を締切とした課題であったため、それぞれが隔週の課題となる。隔週課題は1回5点満点、合計で成績の7割を占め、週1回の授業に限らない継続的な学修の動機付けとして設定された。平均点の推移は表2の通りである。

テーマ課題の内容は、講義回の復習や演習回の予習、あるいはそれらの組み合わせで、テーマ担当者が決定したため、回によって平均点に若干のばらつきがある。

課題の提出にはGoogle フォームを使用し、正答の設定ができるテスト機能を使った択一式の問題や、自由記述の問題が出された。自由記述の採点基準は定例会議においてテーマ担当者が説明し、採点は各セクションの担当教員が行った。

一方でリフレクション課題は、次の通り毎回同じ設問とした。

今回のテーマに関する学修（講義の視聴や演習への参加）の中で、最も深く考えさせられた点について記述しなさい。パラグラフ・ライティング（『東北大学レポート指南書』p.10を参照）を意識して話題文を明示し、講義や演習の内容にできる限り具体的に触れながら論じること。【400文字以上】

リフレクションの一次採点は博士課程学生のTAとTFに依頼し、減点があった回答を中心に各セクションの担当教員が確認した上で点数を確定した。

表2. 隔週課題の平均点の推移

テーマ課題		リフレクション課題	
第1回後	4.9	第2回後	4.8
第3回後	4.1	第4回後	4.7
第5回後	4.2	第6回後	4.8
第7回後	4.9	第8回後	4.8
第9回後	4.9	第10回後	4.7
第11回後	4.9	第12回後	4.7
第13回後	4.6	第14回後	4.6

2.2.2 期末の課題

期末の課題である最終レポートでは、3つのテーマ、すなわち①東北大学における学習の意義、②日本の大学における学習の意義、③大学における学習の意義、からひとつを選び、1000字程度で論じることを求めた。あえて3つのテーマを区別して提示することにより、選択したテーマの範囲を意識しながら執筆すると共に、選んだテーマがわかるように学生がタイトルを工夫することを期待した。

採点基準には3つの観点を設けた（各5点満点）。第1の観点「体裁」では、3論構成のバランスや文章

表現について採点した。第2の観点「構成」では、序論に主題文があるか、本論を構成するパラグラフに話題文があるか等の点を確認した。第3の観点「引用」では、直接引用と間接引用の有無や書誌情報の十分さを評価した。これらの採点基準や提出方法、質問への対応に関する音声付きスライドを作成し、提出期限（授業最終回直前の日曜日）の約1ヶ月前に公開すると合わせ、後半の演習回において板書で提出期限のリマインドを数回行った。

授業設計の段階では最終レポートの提出を任意にするという案も出されたが、最終的には文字数の目安を少なく設定し採点基準を明確化することで提出を前提とした課題に位置付けたところ、ほとんど全ての学生（未提出者は56名）が提出した。5名の教員⁴⁾が担当クラス分について、共通の基準を参照しながら採点した結果、観点ごとの平均点は、体裁3.6、構成3.5、引用3.3となり、合計での得点率は7割弱となった。観点ごとの採点結果と簡単なコメントを付した全体に対するフィードバック資料を作成し、8月23日に公開した。

2.3 成績評価の結果と反省

図1には、セクションごとの課題別平均得点を示した。全体として、平均点が90点前後、3分の2の学生がAAという結果になった（Dは僅か31名で、履修登録者2,453名に対し1.3%）。またAW確認テストと隔週課題ではほとんど差がないものの、最終レポートについては最大と最低で3点程度の開きがあった。

公平性の観点からこの結果を見た時、まずは期末レポートにおけるセクション間の平均点差が目立つ。もちろん、レポートの出来具合が反映していたのかもしれないが、他の課題では差が小さいことを考え合わせると、採点基準の共有が不十分であった可能性は否めない。もうひとつの問題は、公平性を重視するあまり、隔週課題の採点基準が「甘め」に寄り、全体の平均点が極端に高くなってしまったことである。400を超えるST比（Student-Teacher Ratio）の授業で毎週丁寧なフィードバックは難しいため、学生が正誤を判断できる採点基準にならざるを得なかった訳だが、結果として科目GPAは、全科目委員会の中で最高の3.5となった（教育情報・評価改善委員会 2022）。

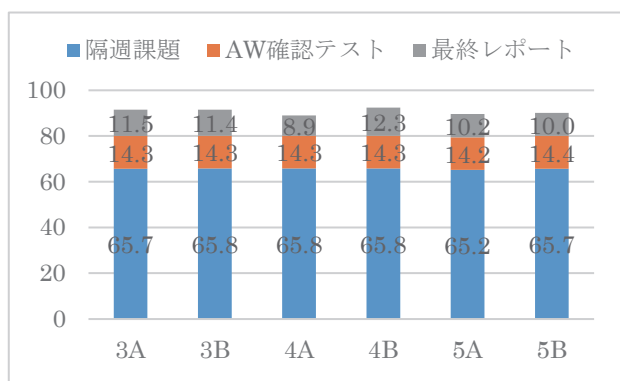


図1. セクション別の成績平均点 (2022年度)

ただし全体的な好成績は、それだけで常に問題視されるべきではない。大学での成績評価は、成績分布があらかじめ決まっている相対評価ではなく、よくできた学生が多ければその分全体も好成績となる絶対評価が基本であり、「学問論」においても絶対評価が採用されているからである。そして絶対評価における基準の水準的妥当性は、「学問論」の場合、12節で述べたように学生の学修時間を拠り所として判断するしかない。2単位科目であれば90時間の「学修を必要とする内容をもつて構成することを標準」(大学設置基準第21条2項)とすれば、週あたりの平均学修時間の目安は、授業期間である15で除した6時間となる。学務審議会(2019)には、「到達目標を標準的な水準で達成している」状態がGP(Grade Point) 2.0となる「B」の成績に相当すると定められている。つまり典型的には、授業全体として「週平均の学修時間が6時間前後で、GPAが2点台」であれば、成績評価の水準的妥当性を満たしていると思われる⁵⁾。しかし教育情報・評価改善委員会(2022)がまとめたところによると、2022年度の「学問論」の実績は週平均3.3時間の学修でGPA3.5であった。したがって、目安を下回る学修量でかなり良好な成績になっていたことは否定できず、成績評価基準が甘すぎたとの誹りは免れない。

他方で、成績評価の内容的妥当性に関しては、アカデミック・ライティングにおける引用が配点上軽視されていた点に改善の余地があった。引用は、目標3)にある「自分の意見を適切に論述」しようとする時に説得力を高めるだけでなく、目標2)で言及されている学問に携わることの責任感に関連して、学習倫理が身につけていることを示す手段でもある。AW確認テスト

では知識としての理解を促したものの、実践する機会 は最終レポートのみであり、配点も5点と僅かだった。

3. 2023年度

3.1 授業設計

前年度の反省を踏まえ、2023年度の到達目標は次のように改めた。

- 1) 教育研究機関としての大学および東北大学の特徴を理解する
- 2) 協同学習と初級アカデミック・ライティングの技術を習得する
- 3) 自らの知的好奇心を主体的に追求する態度を養う

このうち2年目の特徴と言えるのは目標3)で、授業の目的である「所属学部を問わず求められる基本的素養の育成」は継承しつつも、各個人が授業内容と自分自身の関心を結びつけることで、学生の学習動機が向上することを期待した。

到達目標の変更に合わせて、授業内容にも手が加えられた(表3. 順序はA日程の進行に準ずる)。全15回について少数の授業担当者が企画・実施することは負担が大き過ぎるとの判断から、丸括弧が付されている6回分は学内各所の協力を仰ぐこととなった。

表3. 授業内容 (2023年度)

1. ガイダンス
2. 特別セミナー①(教養教育院主催)
3. 特別セミナー②(医学系研究科 押谷仁教授)
4. 【OD】情報探索のススメ(附属図書館提供)
5. 春セミ(学生による模擬授業)
6. 【OD】先輩の経験から学ぶ(既存動画の活用)
7. 私の学問：中間発表
8. 【OD】学問と大学
9. 【演習】学問と大学
10. 【OD】学問と倫理
11. 【演習】学問と倫理
12. 【OD】学問と社会
13. 【演習】学問と社会
14. 【OD】挑創カレッジ(TEL プログラム提供)
15. 最終回

さらに、講義回は基本的にオンデマンド動画【OD】の提供とすることで、同時に稼働するTAの数を抑えセクションを4つ(3A, 3B, 4A, 4B)に減らした。時間割帯は変わらず月曜3～5講時が確保されていたため、5講時には「モヤモヤ会」と題する何でも相談会や、1年生対象のイベント時間帯として活用された。

3.2 課題設計

2年目の課題設計にあたっては、成績評価の公平性と妥当性を高めると同時に、作題と採点の負担を軽減できるよう、論題、提出フォーマットおよび採点基準に極力共通性を持たせるように心がけた。課題は400字以上のパラグラフ・ライティングで、授業期間中は毎週、祝日等で休講の週も含め、16回の提出機会を設けた。

パラグラフ・ライティングの論題は、引用文献の後に付した【資料1】のとおりである。ガイダンス時の練習課題で成績評価の対象とはならない論題0に加え、授業の中盤と終盤で「あなたの知的好奇心の対象と、その魅力について述べなさい」と尋ねる論題を「私の学問」と名づけ、1学期を通じた授業の軸とする予定であった。またその他の週では、「本日の授業に触発された疑問と、その疑問に対する自分なりの見解を述べなさい」という共通の論題を設定し、授業の内容であっても批判的に捉える習慣をつけてもらうことを計画していた。しかし、前者においては知的好奇心の対象が変わらない場合に、また後者においても同じテーマのOD回と演習回では必然的に似た内容のパラグラフとなってしまい、答案の再利用を誘発しかねないということで、授業の後半では毎回異なる論題となった。

提出フォーマットには、前年度同様Google フォームを利用した。前半のセクションで論題を提示しパラグラフを書かせ、そこから話題文を抜き出させた上で、執筆にあたり引用文献を利用したかを尋ねた。「引用あり」の場合は後半のセクションに遷移し、文献の種類(論題2までは図書のみ、その後は雑誌論文も可)と書誌情報の入力を求めた。最後に、引用の有無に関わらず、課題遂行にかかった時間と、匿名での答案公開の是非を問うた。2023年度の「学問論」では、ライティング指導をする他の全学教育科目との関係を念頭

に、授業の到達目標では「初級アカデミック・ライティング」という表現を使っている。これに合わせ課題では、話題文の理解を中心としたパラグラフ・ライティングと、引用の方法および書誌情報の書き方を習得させることに重きを置いた。

課題の採点基準(表4)は、初回授業のガイダンスで学生に示されて以後、毎週の課題返却時にメール本文に記載され繰り返し周知された⁶⁾。400字程度のパラグラフといえども、毎週最大2,400名超の学生の提出物を教員だけで採点するのは不可能である。そこで、課題締切の翌日でもある月曜日の授業時間帯に、TAのうち博士課程後期に在学している4名に担当セクションを与え採点補助を依頼した。採点は0点の基準から順に確認する形で、複数要件がある場合はすべて満たす必要があり、下位基準はすべて上位基準の必要条件とした。したがって例えば、引用文献の書誌情報がすべて正しく入力できていても、パラグラフの途中に意図的な改行がある場合は0点となる。TAの作業では0点から9点までの得点を入力し、セクション主担当の教員4名がTAの採点結果を確認しながら、9点の中から10点に相当するものを選出した。さらに各セクションの採点結果を課題設計担当の教員が最終確認し、締切後最初の金曜日までに期限内提出者全員へメールで得点の通知をするとともに、全体に対するフィードバック資料をClassroomに掲載した⁷⁾。

表4. 採点基準(2023年度)

0点: 6点の要件を満たしていない、答案の再利用
6点: 論題に応答、常体記述、400字以上、 改行なし(ブロック引用不可)
7点: 話題文となる冒頭の一文を正しく認識できている
8点: 引用文献の書誌情報が全て正しく入力できている
9点: 引用文が一文一箇所以内、ハーバード方式の適切な引用(出典明示含む)
10点: 着眼点が特にユニークである

3.3 成績評価の結果と反省

図2に示したのは、最終成績のセクション別平均点である⁸⁾。課題の提出機会は16回であるが、そのうち得点の高かった10回分の合計点がそのまま「学問論」

の成績となる。平均点は前年度に比べ10点ほど低下し、セクション間の差は最大3.4点から1.2点に縮まっている。なお、初年度に実施していた演習回の出欠管理は廃止し、演習回後の課題は、出席していた学生しか提出できないものとした⁹⁾。

平均点差の縮小は、公平性の面からは歓迎されるべきだろう。TAによる採点補助の範囲は、リフレクション課題の採点のみだった1年目よりも広がったが、課題設計担当の教員が一元的にTAへの指示と得点通知前の最終確認をしたことが奏功したと考えられる。他方で新たな問題として浮上したのが、おそらくは生成系AIの提案を鵜呑みにしたことによる、架空の文献や文章からの引用である。採点の過程で偶然発覚したのを機にClassroomで注意喚起を呼びかけたところ、7名の学生から述べ13件の架空引用について自己申告があった。また授業終了後に行った調査では、7名12件が発覚した。2,400名超の学生に16回の課題提出機会があったことを考えれば、数としては多くないものの、実際のところ「架空文章」からの引用については把握できておらず、現実的にその把握は困難である。課題で8点以上を取るには引用が必須であり、架空引用は公平性の観点からも看過できない。

成績評価の妥当性に関しても、課題の採点基準における引用の位置付けが強調され、成績平均点も70点台に落ち着いたことで、一定の改善が見られたと言える。ただし9点の採点基準にある「ハーバード方式の適切な引用」は主に形式面での確認にとどまり、内容面の評価は授業終盤、成績の見通しが立ったことで課題の提出率が落ちた段階において漸く着手できたに過ぎない¹⁰⁾。また成績平均点の適正化は、課題設計の段階では学修時間の増加を伴って実現する構想であった。8点以上の採点基準に引用を関連づけることで、高得点を取るためには文献を探し、読み、引用箇所を選ぶという過程に相応の時間がかかると考えたわけである。実際、引用有無による学修時間と課題得点の推移を示した表5からは、その狙いが達成されたかのように見える。とはいえ、論題5以降では、「引用あり」でも平均学修時間は2時間強でしかなく、引用に関わる一連の行為が、どの程度の密度で実施されていたかは不透明である。

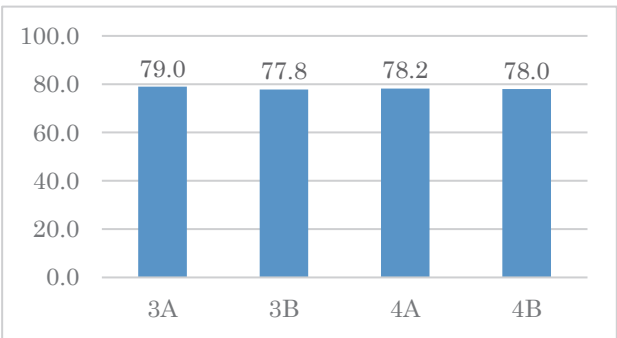


図2. セクション別の成績平均点（2023年度）

表5. 引用有無による学修時間と課題得点の平均値の違い（セクション3A）

論題	引用なし			引用あり		
	n	時間	得点	n	時間	得点
1.特別 S①	247	1.7	6.8	326	2.7	7.7
2.特別 S②	195	1.6	6.9	388	2.5	8.0
3.新聞_異年	136	2.3	6.9	269	3.0	8.0
4.春セミ	208	1.7	6.8	362	2.4	8.1
5.私の学問	171	1.6	6.9	392	2.2	8.0
6.共有成果	164	1.4	7.0	390	2.2	8.4
7.大学_OD	166	1.6	6.9	376	2.3	8.4
8.大学_演習	134	1.5	6.9	328	2.1	8.5
9.倫理_OD	214	1.5	6.9	359	2.2	8.6
10.倫理_演習	156	1.5	7.0	321	2.2	8.5
11.社会_OD	198	1.6	6.9	351	2.2	8.4
12.社会_演習	108	1.3	7.0	266	2.1	8.4
13.挑創_起業	142	1.6	7.0	210	2.3	8.0
14.私の学問	123	1.3	6.8	164	2.2	8.0
15.共有成果	64	1.2	6.4	77	2.1	7.9
16.新聞_異社	14	2.2	6.0	35	2.4	8.2

注：論題の詳細は【資料1】を参照のこと。

4. 2024年度に向けて

4.1 公平性の追求

すでに前節で論じたとおり、セクション間の平均得点差に関しては、課題設計の一元化で許容範囲に収められる見通しがある。対照的に今後の対策がより重要になると予想されるのが、「提出課題」における不正行為である。生成系AIの登場で深刻化した架空引用に加え、ABふたつの日程を用いる上での宿命である「答案授受」の問題もこれまでに確認されている。

架空引用は単なる注意不足などではなく、実在しない文献や文章を学生が「捏造」していると考えれば、重大な不正行為である。これを防ぐには、初回ガイダンスでの生成系AIに関する注意喚起が求められるものの、根本的な対策をしようとするのであれば、課題での引用を直接引用に限定することが一案となる。ただでさえ架空文献に比べ架空文章は確認が難しい上に、文章の要約を前提とする間接引用を認めると、架空引用の判定はほぼ不可能である。直接引用に限ったからといって実際に全てを点検することはできないとしても、「確認しうる条件」として学生に提示した方が、抑止効果は期待できる。

答案授受に関しては、AB日程制を採用する限り、それを予防する有効な手立てがない、というのが率直なところである。ほぼ同じ内容のパラグラフが異なる学生から提出された事例は、2年目だけで15件確認されている。通常は先行するA日程の学生がB日程の学生に提供するものと考えられるが、そうとは限らない（B日程の学生がA日程の学生に論題を聞いて課題を実施し提供する可能性もある）ため、双方の当該課題を0点とした。AB日程を分けず、3～5講時に約800名のセクションを3つ作ったとしても、教室事情的にはこれまでと同じクラスサイズで演習が実施できる。しかし講義回と演習回が完全交互実施となった場合、講義回の週に大部分のTA/TFは勤務不要となってしまう。こうした事情を勘案すると、初回ガイダンスで厳重に注意し、発覚した場合には「双方0点」以上の大きなペナルティがあることを周知するよりほかはないと思われる¹¹⁾。

4.2 妥当性の追求

「学問論」の成績評価を妥当性の観点から検討した際、内容的にはアカデミック・ライティングにおける引用の重視、水準的には成績平均点の適正化が進展したと言える。しかし勿論、新たに見直すべき点も明らかとなっている。

内容的妥当性に関連して、引用の適切性を内容面から評価する必要性についてはすでに言及した。散見された不備としては、①引用がなくても説得力が変わらない「不要な引用」、②元の文献とは異なる文脈で引

用している「文脈の切断」が挙げられる。これらを予防するには、例えば「事実の引用」と「意見の引用」を区別させ、後者の場合には著者略歴を添えることを求める方法などがあり得る。

もうひとつ内容的妥当性の観点から指摘できるのは、協同学習の軽視である。「学問論」では初年度より、所属学部混合の演習回において、関心の異なる他者との学び合いが促進されることを重視してきた。しかし2023年度は、課題の提出機会を必要回数以上に用意したため、成績に目処が立った段階で一部の学生が授業から離脱し、後半の演習回の出席率が低くなってしまった。2022年度とは異なり、出席を成績評価で考慮しなかった影響もあろうが、課題提出機会と満点を取るために必要な提出回数のバランスを調整することで、授業参加への継続的な動機づけをする必要がある。

最後に、成績評価基準の水準的妥当性についてであるが、ここでも課題提出機会の頻度は無関係ではない。課題提出機会を16回も用意した意図は、授業の出欠席を含めた自律的な学修を促すことだけでなく、成績に影響しない形成的評価を受ける期間を確保することにもあった。しかし、良い成績を取ろうとする学生は初めから9点を目指して課題に取り組み、9点が10回取れた（AAが確定した）時点で、授業に参加する動機を失った者も少なくないと推察される。本来AAの成績は「特に優秀であるもの」に与えられるべきであり、例えその学生が当初から真面目に課題に取り組んでいたとしても、授業の3分の1を残した段階でAAが確定するのはやや不合理であったと言える。引用の適切性を含め丁寧な採点をするためにも、課題提出機会の頻度を2週に1度程度に減らし、AAを獲るには最後まで十分な学修が求められる設計にすべきかもしれない。

注

- 1) 形式上授業担当者が異なりシラバスが別になっている状態。2022年度は6つ、2023年度は4つにコマ分けされ、2023年度は各コマを「セクション」と呼んだ。
- 2) Teaching Fellowの略で、新カリキュラムと同じく2022年度から導入された。特定の研修を受けた博士課程後期学生やポスドクが対象で、担当できる業務範囲が広く、手当は時給2,000円となりTAの場合の

時給1,500円よりも高く設定されている。

- 3) 学習データの不使用を申し出た19名分のデータは、本節で用いたデータからは除かれている。
- 4) 授業担当者6名のうち、1名は課題採点には関わらなかったことによる。5名のうち1名がTFの協力を得ながら、ふたつのセクション分を採点した。
- 5) 要点は、平均学修時間とGPAとの関係から水準的妥当性を検証することであり、「6時間2点台」はひとつの目安に過ぎない。
- 6) 課題得点通知メールの自動送信システムは、ICT関連の業務を担当する授業担当者の一人によって開発された。
- 7) こうした手続きによっても採点ミスを完全に無くすことは難しいとの判断から、「課題得点に関する問い合わせ窓口」を毎週、原則として得点通知後最初の授業時間帯に設置した。
- 8) 各セクションの標準偏差は、3A=8.9, 3B=11.8, 4A=10.1, 4B=9.0であった。ノンパラメトリック検定(Kruskal-Wallis検定)を行ったところ $p=.071$ で、セクション間に有意な平均値の差は認められなかった。
- 9) 周知が不徹底だったためか、演習回の出席者よりも課題提出者が多い事態が発生した。そこで課題答案から演習への出席が疑われる場合は0点で得点通知をし、釈明の機会として上記注7)にある窓口を利用した。
- 10) 例えばA日程の課題提出率は、第2週(論題1)では96.1%だったのに対し、第10週で78.8%、最終第17週(論題16)は8.1%にまで落ち込んだ。なお引用の内容面の評価は、論題9の採点から実施した。
- 11) 課題の提出機会が16回もあったため、そのうち1回や2回が0点になったとしても、「痛くも痒くもない」学生が多かったと考えられる。事実、答案授受と認定した19名に申し開きの機会を与えたが、「貸した答案をそのまま提出されるとは思わなかった」と説明に来た学生は1名のみだった。

引用文献

学務審議会(2019)「全学教育科目の成績評価等の取り扱いについて」。

串本剛(2021)「単位制度の実質化を巡る諸問題：学修成

果の保証に関連して」、『高等教育研究』24, pp. 33-48.

串本剛(2023)「LMSを活用した全学共通教育の質保証：教育目標の水準的妥当性を中心に」、『第71回東北・北海道地区大学等高等・共通教育研究会研究集録』, pp. 72-75.

教育情報・評価改善委員会(2022)「全学教育科目の成績評価結果の概要：令和4年度第1学期」, <https://www2.he.tohoku.ac.jp/center/result/result-distribution-chart-r04-1.pdf> (閲覧2023/8/14, 学内限定サイト)。

【資料1】論題一覧

No.	論題
0	あなたの知的好奇心の対象と、その魅力について述べなさい。【First Draft】
1	特別セミナー①に触発された疑問をひとつ挙げ、その疑問に対する自分なりの見解を述べなさい。
2	前の問いで選んだ疑問* ¹ に対する自分なりの見解を述べなさい。
3	3つの中で最も興味深かった記事* ² に触発された疑問をひとつ挙げ、その疑問に対する自分なりの見解を述べなさい。
4	春セミを通して学んだ内容を踏まえ、あなたの知的好奇心を探究する上での教訓を述べなさい。
5	あなたの知的好奇心の対象と、その魅力について述べなさい。【Second Draft】
6	本日の授業に触発された疑問と、その疑問に対する自分なりの見解を述べなさい。
7	本日の授業に触発された疑問と、その疑問に対する自分なりの見解を述べなさい。
8	本日の授業に触発された疑問と、その疑問に対する自分なりの見解を述べなさい。
9	大学生である自分たちにとって、最も「得」が多くなるような、授業場面における ChatGPT の利用ルールを提案しなさい。
10	「学問と倫理」の演習回では、対立軸に沿った討論や、他者との合意形成（ルールづくり）の議論を行った。その議論の中で、1. 最も悩ましかった「対立する考え」は何か（問い）。2. その対立において、あなたは現時点で、どちらの考えを支持するのか（答え）。3. 支持する理由は何か（論拠）。この3点について、下記に従い、レポートしなさい。
11	もしもあなたが、巨額の研究費を使って優秀な研究者を雇い、技術開発プロジェクトを指揮できる立場にいたとしたら、自身の知的好奇心* ³ に関連する領域で社会変化を起こすために、どのような技術開発を行うか。
12	授業中に描かれた未来像（自班でも他班でも可）の中で、あなたが最も住みたい（あるいは住みたくない）未来像を示し、その理由を論ぜよ。
13	上で選んだ動画* ⁴ の内容に関連して、もっと知りたくなったことについて「問い」を立て、その「問い」を発想した理由や、その「問い」に答えることの意義を論じなさい。
14	あなたの知的好奇心の対象に関連する領域で、在学中に取り組み可能な活動やプロジェクトのアイデアを一つ考え、その意義や期待される成果について述べなさい。
15	提案書* ⁵ の「概要」
16	3つの中で最も興味深かった記事* ⁶ に触発された疑問をひとつ挙げ、その疑問に対する自分なりの見解を述べなさい。

*¹押谷教授から提案があった5つに「その他」を加えた6つの疑問

*²学生自身の知的好奇心に関連した、発行年の異なる新聞記事

*³「自身の知的好奇心」は「教育」に置き換えても良いこととした

*⁴挑創カレッジの起業家リーダー育成（TEL）プログラムが用意した、デザイン思考に関する5つの動画

*⁵論題14の答案を持ち寄り、グループワークを通じて作成したソーシャルビジネスコンテストの提案書

*⁶学生自身の知的好奇心に関連した、新聞社の異なる新聞記事

【報告】

高校教員向け入試説明会の実践と評価

－対面とオンラインの特徴に関する分析－

林 如玉^{1)*}, 宮本友弘¹⁾, 久保沙織¹⁾, 倉元直樹¹⁾, 長濱裕幸¹⁾²⁾

1) 東北大学高度教養教育・学生支援機構, 2) 東北大学大学院理学研究科

2023（令和5）年5月8日に、新型コロナウイルス感染症に対する感染症法上の位置づけが「2類相当」から季節性インフルエンザと同等の「5類」へと移行した。各大学の入試広報活動も徐々に従前の対面形式に戻っている。東北大学での対面による入試広報活動も2023（令和5）年度から全面的に再開した。同時に、オンラインによる展開も継続している。本稿では、高校教員向けの入試説明会を取り上げ、オンラインと対面による実施状況をまとめ、事後アンケートの結果を分析し、ポストコロナ期における入試広報活動におけるオンラインと対面の適切な融合に向けて、現行の入試説明会における課題と改善点を検討した。オンライン、対面を問わず、現行の入試説明会は参加者から高い評価を受け、参加者の満足度も充分高いことが確認できた。オンラインと対面を比較して、現状では提供している情報が限られているという課題も示された。今後、対面形式の入試説明会の録画をオンデマンド配信するなど、さらに対面とオンラインの効果的な融合を工夫する可能性が示された。

1. はじめに

2020（令和2）年から3年間、新型コロナウイルス感染症の感染拡大防止のため、各大学が対面で実施している入試広報活動は、中止あるいはオンラインでの実施に切り替えられた。2023（令和5）年5月8日に、新型コロナウイルス感染症に対する感染症法上の位置づけが「2類相当」から季節性インフルエンザと同等の「5類」へと移行した。その結果、各大学の入試広報活動も徐々に従前の対面形式に戻っている。

しかしながら、オンラインによる広報活動は遠隔地への移動が不要で、コストも対面による活動と比較して低いなど、利点がある。そのため、新たな広報活動の形式として、これからも継続されるであろう。2020（令和2）年7月に「東北大学ビジョン2030」をアップデートし策定された「コネクテッドユニバーシティ戦略」では、「オンラインを活用して国内外を対象とする高大接続プログラムやオープンキャンパス等を機動的展開」することが掲げられている（東北大学 2020: 3）。さらには、東北大学第4期中期目標・中期計画の「(1)-2 エビデンスに裏付けられた新たなアドミSSIONの展

開 (No.9)」では、「アドミSSION・ポリシーに合致した多様な学生を広く国内外から受け入れるため、オンラインと対面を融合した各種の高大接続プログラムを機動的に展開する」とある（東北大学 2022: 3）。なお、ここでいう融合とは、「オンラインと対面を併用する形態」を意味する（宮本ほか 2023: 100）。

東北大学ではこれまで、①高校訪問、②入試説明会、③進学説明会・相談会、④オープンキャンパスの4種類の入試広報活動を行ってきた（倉元ほか 2020: 57）。高校訪問以外の3つの活動については、2020（令和2）年度は、対面での実施はすべて中止となり、オンラインで実施することになった（倉元ほか 2022: 100；宮本ほか 2023: 99；久保 2022: 62）。2021（令和3）～2022（令和4）年度は、オンラインでの実施を継続しながら、参加人数に制限を加える等して、対面による実施を一部再開した。2023（令和5）年度は、引き続き、オンラインで実施しながら、2019（令和元）年度以前と同じ仕様で対面による実施を全面的に再開した。

入試広報活動の効果検証の一環として、東北大学では、2000（平成12）年度から、各年度の入学者を対象

*）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 ruyu.lin.b2@tohoku.ac.jp
投稿資格：1

に、質問紙調査を行っている。その質問紙の中で、受験決定の際、重視した相談相手という項目がある。2020（令和2）年度の入学者全員に実施された質問紙調査の結果、「進路指導の先生」を重視する新入生の割合は39.6%で、最も多かった（宮本ほか 2022: 74）。この結果は最新の2023（令和5）年度の新入学者アンケートでも一貫している。つまり、高校生の東北大学への志望を促進するためには、高校の先生へのアプローチはきわめて重要である。そこで、本稿では、上記4つの入試広報活動のうち、高校の教員を対象とした「入試説明会」を取り上げる。

1.1 入試説明会について

2000（平成12）年度より開始された入試説明会は、当初、東北大学型の「学力重視のAO入試」を広くアピールする機会と位置付けられたが、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活用されている。コロナ禍以前は、入試センター教員が全国の複数の会場¹⁾（仙台会場を除く）に出向き、対面で実施されてきた。仙台会場については、入試センター教員に加えて、2007（平成19）年度からは各学部の教員が参加し、分科会方式で各学部の説明を行っている（倉元ほか 2020）。

先述した通り、2020（令和2）年度はコロナ禍により、対面での入試説明会は中止となり、オンラインで実施することとなった。入試センター教員が全国の複数の会場で行ってきた説明会を、ビデオ会議システム（Zoom ミーティング）に切り替えて実施した。実施単位をセッションと呼び、1セッションあたりの時間を60分、定員を20名とした（詳しくは、久保ほか 2021: 394-396）。2年目の2021（令和3）年度には、前年度の実施結果を踏まえて、実施時間帯を変更する等、実施仕様を改善した（詳しくは、久保・宮本 2022: 170-171）。そこで、オンライン入試説明会の実施方法はほぼ確定し、2022（令和4）年度は、それに従って実施した。2023（令和5）年度も同様であった。

なお、対面で行う入試説明会のうち、各学部の教員が参加する仙台会場は2021（令和3）年度に再開した。会場は、従来通り、仙台国際センターを使用し、当時の新型コロナウイルス感染症の感染拡大防止の対策に従って、定員制限（会場収容定員の50%）を設けた。2022（令

和4）年度は収容定員通りで実施したが、行動制限緩和のため事前申し込みを必須とした（詳しくは、宮本ほか 2023: 100-101）。2023（令和5）年度の仙台会場はコロナ前と同じ仕様で実施した。なお、高校教員向けの対面による入試広報活動としては、2022（令和4）年度から、高校との連携として、新しい形式「情報交換連絡会」という新たな取り組みを東北5県で開始した。（詳しくは、宮本ほか 2023: 102）。この活動も参加者からの肯定的な評価を受け、2023（令和5）年度まで継続している²⁾。

2020（令和2）年度以降、東北大学の入試説明会の実施状況をまとめたものとして、以下の三つがある。2020（令和2）年度から2021（令和3）年度の実施状況や事後アンケートの結果をまとめたのは久保・宮本（2022）、久保ほか（2021）である。これらの論文は主にオンライン形式の新しい展開に焦点を当てている。2022（令和4）年度について、宮本ほか（2023）ではオンラインと対面の両方の実施状況と事後アンケート結果をまとめたが、入試説明会だけに焦点を当てたものではなかった。

また、今までの事後アンケートは主に実施方法の適切性に焦点を当て、実施の効果に関する項目は限られていた。そこで、2023（令和5）年度は事後アンケートの項目を一部更新した。さらに、2023（令和5）年度はオンラインによる実施の4年目であり、かつ対面による実施を全面再開した初年度でもある。この時点で、2つの形式で実施された入試説明会の実施状況をまとめ、今後の実施に向けて、オンラインと対面を融合した展開方法を検討することは有益であると考えられる。

1.2 目的

本稿では、2023（令和5）年度入試説明会の実施状況をまとめ、事後アンケートの結果を分析し、ポストコロナ期における入試広報活動におけるオンラインと対面の適切な融合に向けて、現行の入試説明会における課題と改善点について検討する。

2. 対面の実施状況と評価

2.1 実施概要

2023（令和5）年度の入試説明会は、6月29日に、仙台国際センター（定員制限なし）で開催された。なお、事前申し込みを推奨したが、当日参加も可能であった。

当日は、13時から入試センター教員が約40分間、入試全体に関する説明を行った。その後は、4つの会場に分かれて、各学部の教員による講演が行われた。学部講演は質疑応答の時間を含めて1コマ35分であった。全学教育やキャリア支援に関する講演も行われた。途中退室等が可能であるため、参加者は自分の興味や関心に合った講演に自由に参加できた。また、個別相談ブースが設置され、入試センター教員が常駐した。さらに、各講演終了後には、各学部の講演担当教員も個別相談ブースで参加者の個別相談に対応した。

2.2 申込・参加状況

2023（令和5）年度入試説明会仙台会場の申込者数は222名で、当日の参加者数は231名であった。コロナ禍前の2019（令和元）年の参加者数は232名で、本年度はそれと同等水準に回復した。また、都道府県別の参加者数を見ると（図1）、宮城県が最も多く、次いで、岩手県、青森県、福島県、山形県、秋田県が続き、これら東北地方の6県からの参加者は86%を占めていた。

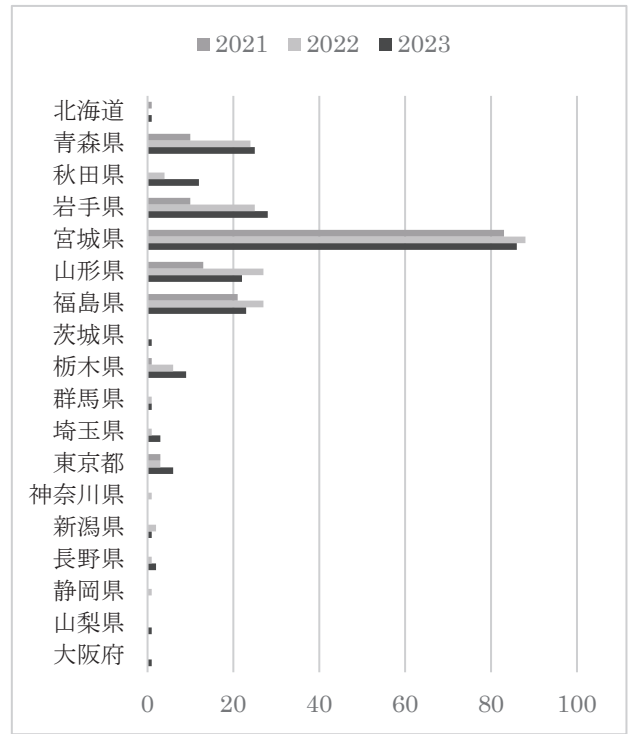


図1 都道府県別の参加者数（人）

2.3 アンケート結果

2023（令和5）年度の事後アンケートは、従来のア

ンケートと異なり、項目を変更した。具体的な項目は表1に示す。アンケート用紙を来場参加者の231名に配付した。調査票の冒頭に調査内容及び倫理的配慮を説明する文面を提示し、同意した者のみに回答を求めた。最終的に157名からの回答を得た、回答率は63.6%であった。なお、調査は東北大学高度教養教育・学生支援機構で倫理審査委員会の承認を得た。

表1 事後アンケートの項目（仙台会場）

Q1. あなたの学校について教えてください。 ・所在地_____・学校名_____
Q2. この入試説明会のことを何で知りましたか?（複数選択可） ①東北大学入試センターのウェブサイトで知った②東北大学からの郵送物（案内状）を見た③その他
Q3. 説明会の時期はいかがでしたか? ①ちょうど良い時期である②他の時期が良い（いつ頃がよいとお考えですか）
Q4. どの講演・個別相談に参加しましたか?（複数選択可）
Q5. 講演の内容はいかがでしたか? ①講演には参加しなかった②講演は参考になった ③講演は参考にならなかった
Q6. 個別相談はいかがでしたか? ①個別相談は利用しなかった②個別相談は参考になった ③個別相談は参考にならなかった
Q7. 入試説明会において、どのような情報を提供してほしいと思いますか?具体的に記述してください。（自由記述）
Q8. 他の教員にも東北大学の入試説明会を勧めたいと思いますか? ①非常にそう思う②そう思う③あまりそう思わない
Q9. 入試説明会に参加したことによって、生徒に東北大学への進学を勧めたいと思いますか? ①非常にそう思う②そう思う③あまりそう思わない
Q10. 入試説明会に関する意見や提案、改善点や追加すべき内容等があれば教えてください。（自由記述）

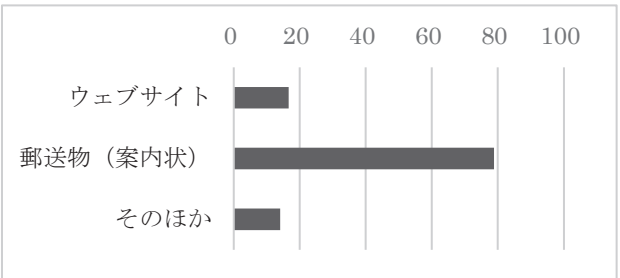


図2 Q2情報源（%）

Q2の情報源（図2）について、東北大学からの郵送物（案内状）を見た割合は78.8%で、ウェブサイトを通じて情報を入手した割合は16.7%であった。オンラインによる通知手段も有効だが、従来の案内状による通知手段も大きな役割を果たしていることが分かる。その他について、自由記述の回答をみると、「校内案内」「職場で」等が見られた。

Q3説明会の時期について、ほぼ全員（96.2%）が「ちょうど良い」という選択肢を選んだ。実施時期には重大な問題はないと考えられる。ほかの時期がよいという意見では、「6月上旬」「6月上旬～中旬でもよい」「もう1週間早いとよい」という記述が見られた。学部教員も参加するということもあり、実施側の負担を考えた上で、時期を大幅に前倒しすることは難しいであろう。

Q4の回答を図3に示した。9割近くの参加者が入試全体説明に参加した。次に、参加者数が多い順に、工学部、農学部、理学部、薬学部、法学部が挙げられる。



図3 Q4参加した講演・個別相談（人）

Q5講演内容に関する質問への回答（表2）は、「参考になった」を選択した割合は98.1%であった。Q6の個別相談に対する評価（表3）も、個別相談を利用した参加者の100%が「参考になった」と回答した。

表2 Q5講演内容

	度数	%
講演には参加しなかった	2	1.3
講演は参考になった	151	98.1
講演は参考にならなかった	1	0.6

表3 Q6個別相談

	度数	%
個別相談は利用しなかった	116	80.0
個別相談は参考になった	29	20.0
個別相談は参考にならなかった	0	0.0

Q8教員に東北大学の入試説明会を勧めたいかについては、「非常にそう思う」と「そう思う」の回答を合わせて98.7%であった（図4）。Q9生徒に東北大学への進学を勧めたいかという質問への回答も、肯定的な回答が100%であった（図5）。Q5～Q9の回答から、入試説明会仙台会場で行われている講演や個別相談は参加者にとって有益であり、さらに、この影響力は高校教員だけではなく、生徒にも正の影響を及ぼしていると言えるだろう。

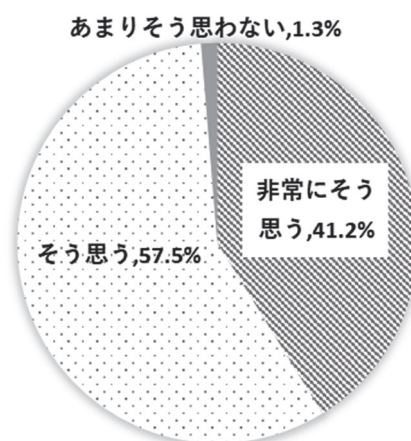


図4 Q8入試説明会を教員に勧めたい

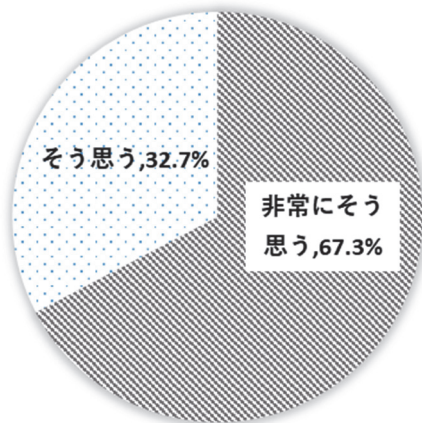


図5 Q9東北大学を生徒に勧めたい

次に、参加する学部講演の選択傾向によって、参加者の「参加パターン」を分類するため、Q4への回答を用いて、Ward法による階層的クラスター分析を行った。デンドログラムから、3つのクラスターに分類することが妥当と判断した。それぞれの特徴を図6に示す。

入試全体説明については、3つのグループすべてが積極的に参加した。「クラスター1」について、おもに、文・教育・法・経済学部の文系学部の講演に参加したため、「文系中心型」と命名した。「クラスター2」については、主に理・工・農学部の講演に参加したため、「理工系中心型」と命名した。最後に、「クラスター3」については、医学部医学科・保健学科・薬学部・歯学部を中心に参加したため、「医療系中心型」と命名した。

次に、「文系中心型」、「理工系中心型」、「医療系中心型」の3つの講演参加パターンによって、講演への評価（Q5）、入試説明会を教員に勧めたいか（Q8）、東北大学を生徒に勧めたいか（Q9）に差があるかを確認するため、それぞれの項目についてクロス集計表を作成してカイ2乗検定を行った。結果、どの参加パターンでも、入試説明会への満足度は高く、有意な差は見られなかった。

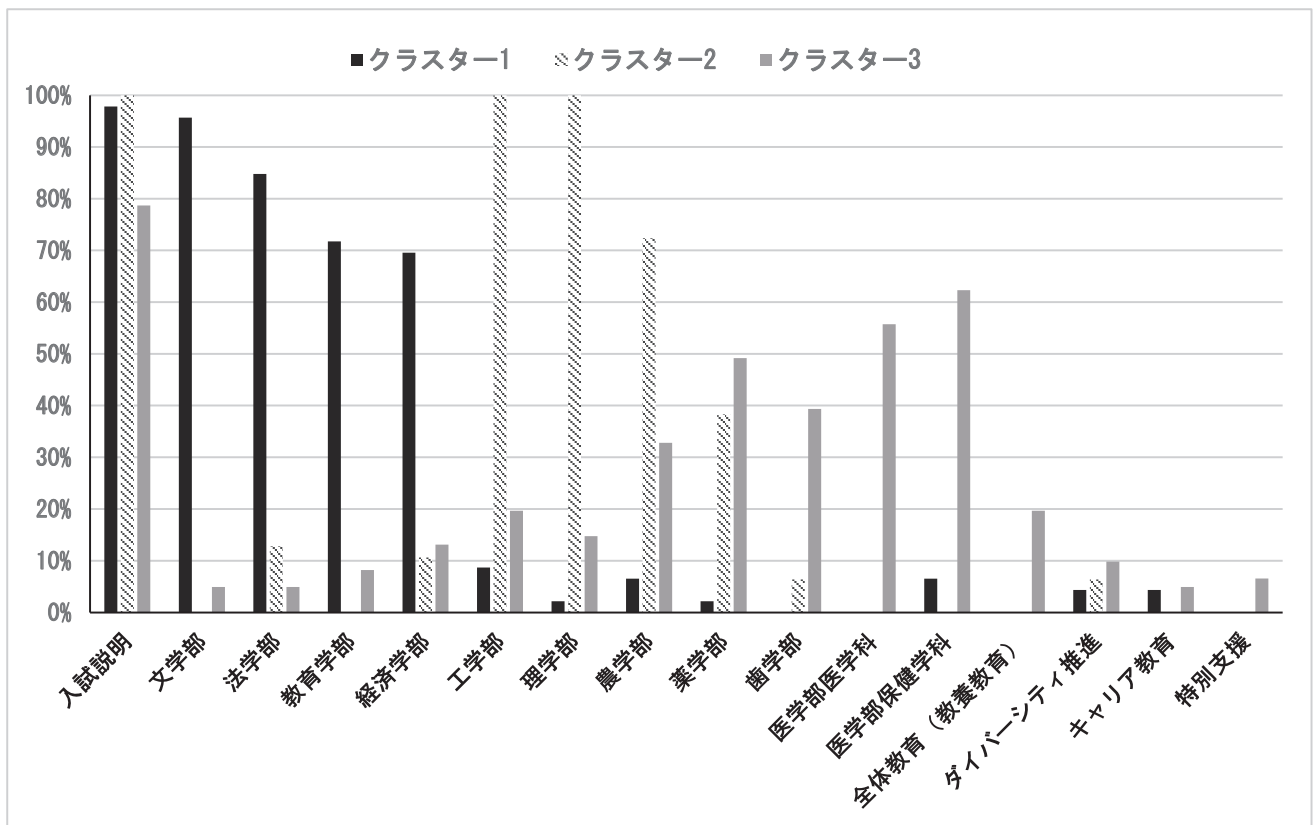


図6 講演参加パターン

3. オンラインの実施状況と評価

3.1 実施概要

2022（令和4）年度のオンライン入試説明会の事後アンケートの結果、実施時期・日程には重大な問題はないことが確認されている（宮本ほか 2023: 100-101）。それを踏まえて、2023（令和5）年度は2022（令和4）年度とほぼ同じ時期と日程で実施した。2023（令和5）年6月19日（月）～6月28日（水）に、各日①13:05～14:05、②15:30～16:30、③16:00～17:00の3回開催とした。質疑応答の時間を含めて1セッション60分、各セッションの定員は20とした。2023（令和5）年度も事前申し込み制であり、申し込みには大学情報センターが提供するシステムを利用し、説明会はZoomミーティングで行われた。

3.2 申込・参加状況

表4、2021（令和3）年度から2023（令和5）年度の申込・参加状況を示した。2023（令和5）年度の実施回数は24回だったが、参加者数は、18回実施した2022（令和4）年度とはほぼ変わらなかった。ただし、参加率は増加した。

表4 申込・参加状況

	実施回数	申込者数	参加者数	参加率
2021	18回	216名	174名	80.56%
2022	18回	119名	100名	84.03%
2023	24回	110名	105名	95.45%

各セッションの申込者数、参加者数、および充足率（定員に対する参加者の割合）をまとめ、表5に示した。また、実施時間について、参加者数が極端に少ない時間帯があるかを確認するため、実施時間別の参加者数を図7にまとめた。「②15:30～16:30」の時間帯において、参加者数は最高でも4人であり、定員20名に対する充足率が他の時間帯に比較して低かったことが分かる。来年度の実施に向けて、15:30～16:30の時間設定を再度検討する必要があると考えられる。

表5 実施日程および申込者数、参加者数

月日	実施時間	申込者数	参加者数	出席率(%)	充足率(%)
6月19日	①	6	6	100.0	30.0
	②	3	2	66.7	10.0
	③	13	12	92.3	60.0
6月20日	①	7	7	100.0	35.0
	②	2	2	100.0	10.0
	③	7	7	100.0	35.0
6月21日	①	9	8	88.9	40.0
	②	3	3	100.0	15.0
	③	4	6	150.0	30.0
6月22日	①	5	5	100.0	25.0
	②	4	4	100.0	20.0
	③	2	2	100.0	10.0
6月23日	①	4	4	100.0	20.0
	②	2	2	100.0	10.0
	③	2	2	100.0	10.0
6月26日	①	5	3	60.0	15.0
	②	4	4	100.0	20.0
	③	3	2	66.7	10.0
6月27日	①	5	4	80.0	20.0
	②	3	3	100.0	15.0
	③	6	6	100.0	30.0
6月28日	①	6	6	100.0	30.0
	②	4	4	100.0	20.0
	③	1	1	100.0	5.0

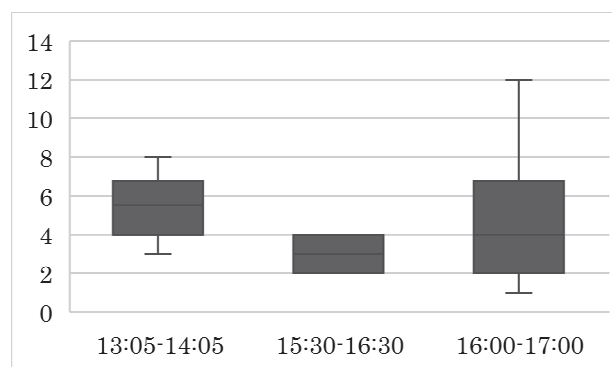


図7 時間別参加者数

また、地域別の申込者数（図8）を見ると、2021（令和3）年度から2022（令和4）年度の東北地方の減少幅が著しく大きかった。先述の通り、仙台会場の参加者のうち、86%は東北地域からであったことから、対面による仙台会場の再開が影響していると考えられる。一方、関東からの申込者数は、前年に比べてわずかながら増加した。中部・北陸地域の申込者数は減少傾向にある。同地域からの志願者数・入学者数は、東北地方、関東地方に次いで多く、16%程度を維持しているので、高校教員の本学に関する情報ニーズが大幅に低減しているとは考えにくい。オンライン入試説明会に参加しにくい何らかの理由があると考えられ、その究明は今後の課題である。

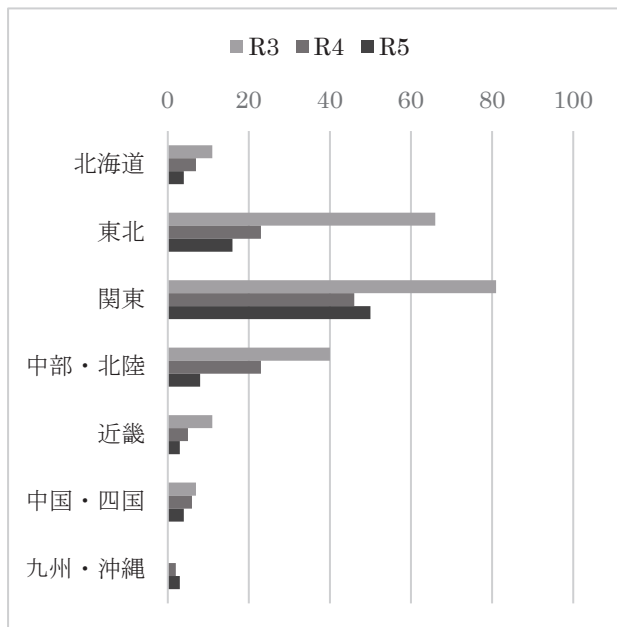


図8 地域別申込者数（人）

3.3 アンケート結果

2023（令和5）年度の事後アンケートは、従来のアンケートと異なり、項目を変更した。具体的な項目は表6に示す。オンライン入試説明会の参加者105名を対象に、Google フォームを用いたウェブにおけるアンケート調査を行った。調査票の冒頭に調査内容及び倫理的配慮を説明する文面を提示し、同意した者のみに回答を求めた。最終的に88名からの回答を得た、回答率は83.8%であった。なお、調査は東北大学高度教養教育・学生支援機構で倫理審査委員会の承認を得た。

表6 事後アンケートの項目

- Q1. 参加した説明会の日付を選択してください。
- Q2. 参加した説明会の時間を選択してください。
- Q3. あなたの学校について教えてください。
・所在地____・学校名____
- Q4. この入試説明会のことを何で知りましたか？
（複数選択可）
①東北大学入試センターのウェブサイトで知った②東北大学からの郵送物（案内状）を見た③その他
- Q5. 入試説明会では、本学を目指している生徒への指導に役立つと思う情報は十分に提供されましたか？
①十分である②おおむね十分である③やや不十分である④不十分である
- Q6. 入試説明会において、どのような情報を提供してほしいと思いますか？具体的に記述してください。（自由記述）
- Q7. 他の教員にも東北大学の入試説明会を勧めたいと思いますか？
①非常にそう思う②そう思う③あまりそう思わない
- Q8. 入試説明会に参加したことによって、生徒に東北大学への進学を勧めたいと思いますか？
①非常にそう思う②そう思う③あまりそう思わない
- Q9. 説明会の時期はいかがでしたか？
①ちょうど良い時期である②他の時期が良い（いつ頃がよいとお考えですか）
- Q10. 質疑応答の時間は十分でしたか？
①短かすぎた②ちょうど良かった③長すぎた
- Q11. 入試説明会に関する意見や提案、改善点や追加すべき内容等があれば教えてください。（自由記述）

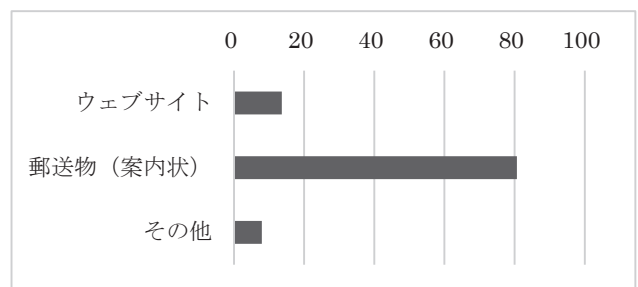


図9 Q4情報源（%）

Q4の情報源については、東北大学からの郵送物（案内状）が約8割を占め、ウェブサイトで説明会の情報を入手したのは1割強に過ぎなかった。この結果は、先述の仙台会場入試説明会の情報入手方法と同様であった。その他については、自由記述の回答では「進路部からの案内」「進路指導部長からの紹介」等が見られた。高校教員にとっては、郵送物が通知手段として有効であることが示唆され、次年度も案内状の郵送が必要である。

Q5本学を目指している生徒への指導に役立つと思う情報は十分に提供されたかという質問への回答（図10）は、「十分である」と「おおむね十分である」を合わせて98.9%であった。「やや不十分」を選択した者は1名いたが、ほしい情報に関する自由記述項目（Q6）をみると「どのような研究に力を入れているか?」という回答であった。入試だけの説明にとどまらず、時間の許す限り、本学の教育・研究等に関する特長についても触れることが望ましい。

Q7教員に東北大学の入試説明会を勧めたいかについては、「非常にそう思う」と「そう思う」の回答を合わせて97.7%であった。Q8生徒に東北大学への進学を勧めたいかという質問への回答も、肯定的な回答が98.9%であった。Q5～Q8の回答から、オンライン入試説明会が提供する情報は十分であり、進路指導に肯定的な影響を及ぼし、大学の生徒募集にも肯定的な影響を持つことが確認できた。総じて、参加者にとって高品質で、参加する価値のあるイベントと言えるだろう。

Q9説明会時期について、ほぼ全員が「ちょうど良い」という選択肢を選んだ（表7）。1人だけ「もう少し後の日程の設定があってほしい」という意見があった。

Q10質疑応答の時間については、9割以上の参加者が「ちょうど良かった」と回答した（表8）。これまで設定してきた実施時期・時間配分には重大な問題はないと考えられる。

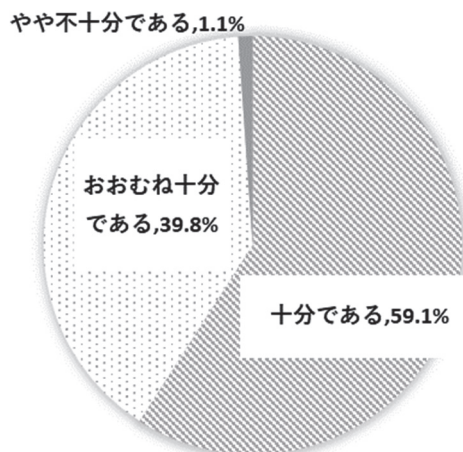


図10 Q5. 情報提供

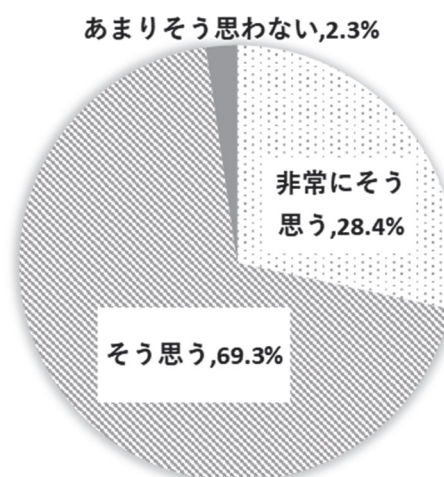


図11 Q7. 入試説明会を教員に勧めたい

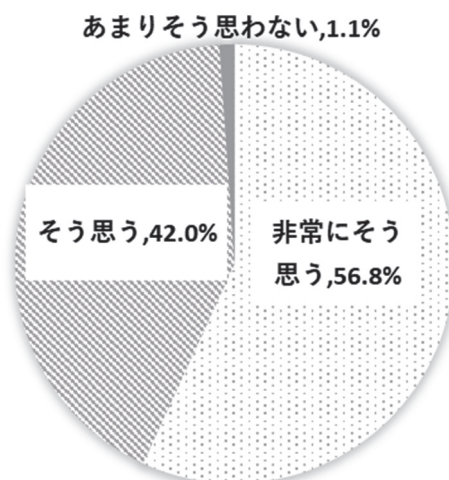


図12 Q8. 東北大学を生徒に勧めたい

表7 説明会の時期

	度数	%
ちょうど良い	87	98.9
他の時期が良い	1	1.1

表8 質疑応答の時間

	度数	%
短かすぎた	3	3.4
ちょうど良かった	81	93.1
長すぎた	3	3.4

4. 課題と改善策

本稿では2023（令和5）年度の高校教員向けの入試説明会について、オンラインと対面の両方による実施状況と事後アンケートの結果をまとめた。通知手段に関して、オンラインと対面の両方とも、郵送物の有効性が確認できた。そのため、今後の入試広報活動の通知手段として、オンラインによる通知を活用するとともに、郵送物を出すことが望ましいと考えられる。また、実施の時期や時間に関する項目では、事後アンケートの結果から、ほとんどの参加者が肯定的な評価をしたため、次年度以降の実施について大きく変更する必要はないと言えるだろう。ただし、事後アンケートは参加者を対象に行ったため、実施時間に不都合があるという回答は基本的に見られなかった。参加できなかった教員の意見も収集する必要はあるであろう。以下に、オンラインと対面それぞれの課題や改善点についてまとめる。

4.1 対面

入試説明会仙台会場について、講演の参加パターンは「文系中心型」、「理工系中心型」、「医療系中心型」に分かれたが、講演参加パターンによって、満足度に違いがあるわけではなかった。基本的に参加者は仙台会場の入試説明会に満足していることが検証できた。

入試説明会仙台会場に関する意見の自由記述では、感謝の意を表明する回答が多く見られた。また、課題

や今後の改善点に繋がるような回答は主に以下の3点に集約された。1点目として、「参加するメリット」についての要望がある。全体的に講演内容に対する評価が高かったが、参加者からは「ここだけで得られる情報」、「紙面上では見えない情報」など、説明会への参加価値を高める特別な情報への要望があった。この点に関しては、講演内容には、スライドに記載されている情報だけでなく、学部を担当教員しか提供できない学習の雰囲気や受験者像など、ここでしか聞けない情報を増やすことが有益であるかもしれない。

2点目は「学科の詳しい情報」の要望である。学部単位の入試情報の提供について評価が高かったと同時に、複数の学科を有する学部に関しては、学科の詳細情報に対する要望もあった。しかし、教員の負担等の制約を考えると、この要望に応えるのは現実的に難しいであろう。

3点目として、「個別相談」についての指摘である。個別相談は、学部教員と直接話す貴重な機会であり、対面による説明会への参加メリットの1つと考えられるが、参加者のコメントからは、個別相談の利用が難しかったことが明らかになった。その理由として、個別相談の利用方法や学部の先生が対応できる時間帯について、参加者に十分伝えられなかったことが挙げられる。来年度実施に向けて、個別相談への参加方法について、参加案内に明記するなど、参加者にもっと詳細に伝える必要があるだろう。

4.2 オンライン

オンライン入試説明会について、対面と同じく、参加者から高い評価がよせられた。また、説明が終わった後の質疑応答に対する評価も高かった。参加者からは「個別に質問できてよかった」というコメントもあった。

課題として、3.2で述べたように、実施回数は増加したが、参加者数はほぼ変わらなかったことが挙げられる。特に、充足率が極めて低い15:30～16:30の時間設定や全体的な実施回数には改善の余地があると考えられる。実施時間を再検討するか、または実施回数をニーズに合わせて効率化させていくかについては、今後検討する予定である。

また、オンライン入試説明会仙台会場の地域別参加

者数を対面と比較してみる（図13）と、オンライン説明会の参加者は主に関東などの遠隔地にいることが明らかとなった。近年、東北大学への志願者数・入学者数も関東出身者において増加傾向にあることから、高校教員の本学に対する情報ニーズも高まり、オンライン入試説明会への参加が動機づけられていると推察される。中部・北陸から東北大学への志願者・入学者も多かったが、入試説明会参加者数は減少傾向にある。東北大学の知名度は、地域によって差があるため、現状では参加者数を増やすことは難しいであろう。近畿、中国・四国や九州・沖縄などの地域からは、対面で入試説明会に参加した教員は1人もいなかったが、オンラインでは数少ないものの参加者がいた。参加者数が少ない中でも、ニーズに応えることが大切であり、このような状況では、オンラインによる説明会の実施は重要であることが確認された。

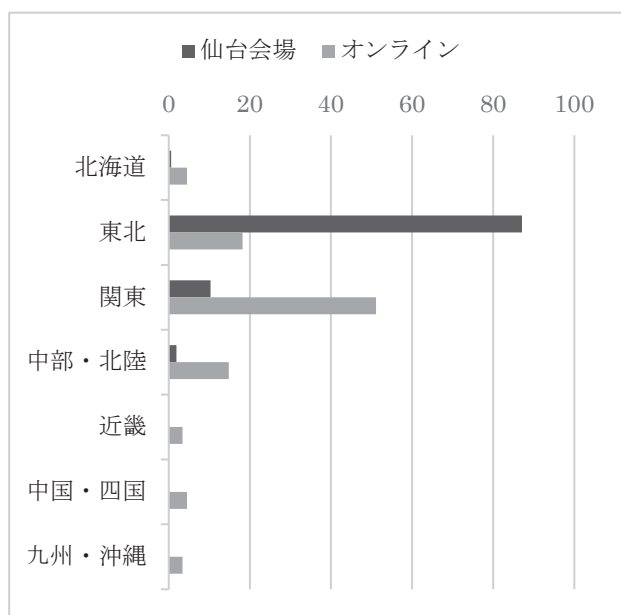


図13 地域別・方式別参加者数 (%)

オンライン参加者からの意見を見ると、対面と同様に、「ここだけの情報がほしい」という意見があった。また、学部の詳細に関する要望もあった。しかし、オンラインによる説明には限界がある。東北大学には10の学部があるが、オンライン入試説明会は入試センターの教員が担当しており、時間制限があるため、内容はどうしても入試全体に焦点が当てられている。全ての学部を説明することは現行の実施方法では難しい

であろう。

一方、対面による入試説明会は学部教員も担当しているため、学部の詳細情報はもちろん、個別相談でも豊富な情報が得られるような仕組みになっている。

ここで、ポストコロナ期における入試広報活動におけるオンラインと対面の効果的な融合という観点から、対面で行っている学部講演をビデオ収録し、オンデマンド配信する方法が考えられる。個別相談については、今まで入試説明会であった質問をQ&A資料として整理し、ネット上に公開するという方法も検討していきたい。

謝辞

本稿はJSPS科研費JP21H04409の助成を受けた。

注

- 1) 2019（令和元）年度には全国21都市を会場に実施された。
- 2) 「情報交換連絡会」の実施状況や詳細については別稿に譲りたい。

引用文献

- 久保沙織（2022）「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」, 倉元直樹・宮本友弘編『コロナ禍に挑む大学入試（1）緊急対応編』金子書房, pp. 60-81.
- 久保沙織・宮本友弘（2022）「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）」, 『東北大学高度教養教育・学生支援機構紀要』第8号, pp. 169-176.
- 久保沙織・南紅玉・樫田豪利・宮本友弘（2021）「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.
- 倉元直樹・宮本友弘・久保沙織（2022）「コロナ禍の下での大学入学者選抜をふり返る―主として2021（令和3）年度入試に関連して―」, 『東北大学高度教養教育・学生支援機構紀要』第8号, pp. 95-107.
- 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」―一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.

宮本友弘・久保沙織・倉元直樹・長濱裕幸（2022）「東北大学志望を促進する要因の検討—新入学者アンケートから—」, 『大学入試研究ジャーナル』 第32号, pp. 69-76.

宮本友弘・久保沙織・倉元直樹・長濱裕幸（2023）「オンラインと対面を融合した入試広報活動の展開—2022（令和4）年度取り組みを中心に—」, 『東北大学高度教養教育・学生支援機構紀要』 第9号, pp. 99-110.

東北大学（2020）「東北大学ビジョン2030（アップデート版）」, https://www.tohoku.ac.jp/japanese/newimg/newsimg/news20200729_00.pdf（閲覧2022/10/13）.

東北大学（2022）「国立大学法人東北大学 第4期中期計画」, <https://www.bureau.tohoku.ac.jp/kohyo/kicho/chukikeikaku2022.pdf>（閲覧2022/12/23）.

【報告】

大学院留学生によるレポートの事例分析

－文章構成と引用を中心に－

菅谷奈津恵¹⁾*

1) 東北大学高度教養教育・学生支援機構

本研究は大学院科目「第二言語教授法」で留学生5名が作成したレポートを対象に、文章構成と引用の適切性を検討した。分析レポートは、指定文献を読んで外国語教授法に関して自分の意見を述べるというものであった。その結果、序論・本論・結論という3部構成で書くという指定については5名とも達成できていたが、段落分けや序論と結論の呼応には問題が見られた。引用の適切性に関しては、5名の引用表記はほとんどが適切で、多様な表現が確認された。しかし、最も多くの引用表現を使いこなした留学生には、文献の解釈に不十分さも見られることがわかった。

1. はじめに

大学院留学生にとって、アカデミック・ライティング能力を身につけることは重要である。筆者は外国語教授法の基礎を学ぶ大学院科目において、講義テーマに沿って複数のレポートを課し、受講生のライティング能力向上を図ってきた。その中でも特に重視しているのが、レポートの構成と引用である。

Hofmann (2020) は論文を書く際に最も重要なこととして、文章構成を挙げている。読み手を混乱させるのは単語や文レベルの誤りよりも、論文のどの位置に何を書くかという構成面での不適切さだと指摘している (Hofmann 2020: 7)。修士論文や博士論文を作成する大学院留学生にとっては、講義レポートにおいても適切な文章構成で書くことを意識し練習することは有用だと思われる。

文章構成について田中・阿部 (2014: 17) のライティングテキストでは、文章全体 (「序論・本論・結論」などのマクロ構成) とパラグラフ内 (ミクロ構成) とに分けて解説している。Hofmann (2020) が最も重要としたのは、このマクロ構成にあたる。さらに、田中・阿部は構成面での一貫性も重要であると指摘している。これは、「結論には序論で述べたことを言い換えて、呼応させる」 (田中・久保田2016: 263) ことを指す。

こうした観点から、田中・久保田 (2014) は、大学生・大学院生 (母語は日本語、英語、中国語) による日本語の小論文を分析した。その結果、どの母語話者群にも、序論や結論が欠けた文章や、一貫性で問題のある文章が見られたことを報告している。

田中・久保田 (2014) が分析対象とした小論文は参考文献なしで書かれたものである。しかし、大学院留学生には、資料の情報を適切に取り込みながら論理的な構成で文章を書く能力が必要だと考えられる。第二言語の文献を理解して自分の文章に組み込むことが困難であることは、Storch (2012) でも報告されている。Storchは英語学習者に引用指導を行い、指導前と指導後のライティング課題を比較した。その結果、出典の表記がより正確になり、表現の借用が減少するなどの向上が確認された。しかし、参考文献の不正確な解釈や組み込みについては、事後課題で増加したことを報告している。

第二言語としての日本語で学ぶ大学院留学生は、参考資料を正確に読み取り、適切な構成でレポートを作成することができるだろうか。本稿ではライティング支援への示唆を得るために、受講生が作成したレポートの文章構成と引用について検討を行う。

* 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 natsue.sugaya.el@tohoku.ac.jp
投稿資格: 1

2. 調査対象

2.1 対象者

調査対象者は、茜茜（せんせん）、花琳（かりん）、美香（みか）、茉莉（まり）、大河（たいが）の5名である¹⁾。いずれも中国語を母語とする留学生で、本学の国際文化研究科にて開講された「第二言語教授法」を受講していた。当該年度の受講者は計9名おり、このうち講義で課した全てのレポート課題を提出した5名に調査協力を依頼した。5名には学期終了後に半構造化インタビューを行った。

表1に示すように、講義実施時に大河以外の4名は博士前期課程1年に在籍していた。5名はいずれも日本語能力試験N1に合格していたが、当講義開始時の日本滞在歴は様々であった。茜茜は当学期に来日したばかりであったが、花琳は1年間、美香と茉莉は半年間の学部研究生を経て入学していた。大河は母国で修士号を修得しており、修士論文を日本語で書いていた。調査時点では博士後期課程への進学を目指す研究生として入学したばかりだったが、学部生時代に1年間の日本留学経験があった。

表1 対象者の学年と日本滞在歴

名前	学年	日本滞在歴
茜茜	M1	なし
花琳	M1	1年
美香	M1	半年
茉莉	M1	半年
大河	研究生	1年

2.2 資料

主な分析資料は、「第二言語教授法」で実施した3種類のレポート（小レポート1、小レポート2、期末レポート）のうち、学期当初に実施した小レポート1である。小レポート2と期末レポートは各自が選択した資料について書くものだったが、小レポート1は共通の文章（呂本 2015）を読み論じるものである。レポートのテキスト分析を補足するために、その他の提出物と、前述の半構造化インタビューの回答も適宜参照した。

小レポート1の指定文献である呂本（2015）は、自身の心理学の講義を例として、大学での授業運営のコ

ツを解説したものである。小レポート1では、呂本が挙げたポイントのうち、自分が外国語を教える際に参考にしたいことは何かを述べるように指示した。以下は受講生に提示した指示である。

[小レポート1の指示]

「1回の授業を運営する」を読み、自分が外国語を教える際に参考にしたいことは何か報告する。

草稿の提出後、受講生同士のピア・レスポンスを経て修正版を提出する。

以下をA4版1枚に記載する。（表紙は不要）

- ・講義名、提出日、所属、学年、学籍番号、氏名
- ・課題名（小レポート1：呂本（2015）の読書レポート）
- ・〇〇語を教える際に参考にしたいこと（600字～800字、小見出しは不要）

[3つのレポートに共通する指示]

- ・引用の表記法や参考文献リストの記載方法は、第二言語習得研究会の投稿規定の書式に従う。ただし、文字の大きさや字詰め・行数、余白は任意。
- ・だ・である体で書く。体言止め（名詞等で終わる文）は不可。
- ・序論・本論・結論という構成を意識して書く。

小レポート1の作成前に、受講生は各自が呂本（2015）を読み、自分が外国語を教える際に参考になりそうなことは何かをペアで話し合った。続いて配布されたレポート例A、B、Cに目を通し、自分が教師として採点するかどうか評価するかを考えた。レポート例Aは結論にあたる段落がなく、呂本（2015）の解釈にも多くの誤りがある不適切なものであった。B、Cは同一の文からなり、Bが段落分けなしで一段落で書かれているのに対し、Cは適切な箇所で段落分けがされたものである。B、Cは引用表記や内容は適切であり、Cがすべての点において適切な例となる。

翌週の授業では、各自が作成したレポートの草稿について、ピア・レスポンスを実施した。その際の検討を踏まえて、受講生は修正版を提出した。本研究ではこの小レポート1の修正版を分析対象とする。

2.3 分析方法

レポートの構成については、3つの観点で分析した。第一に、3部構成で書かれているかどうかという点である。形式段落をもとに、序論・本論・結論に分けられるかどうかを検討した。全体のバランスを確認するために、各部分の文数もカウントした。第二に、3部構成がある場合に、序論と結論が呼応しているかどうかという一貫性についても検討した。序論で述べた問いや予告と結論とが異なっている場合には、呼応していないと判定した。第三に、段落分けの適切性である。これは、意味のまとまりで適切に改行されているかどうかを判断した。

引用については、まず文章中の出典表記のある箇所を抽出した。次に、それぞれの表記形式により統合的引用 (integral citations)、非統合的引用 (non-integral citations) に分類したうえで、引用表現の適切性を確認した。統合的/非統合的引用はSwales (1990) による分類である。統合的引用は、「田中 (2000) は・・・」のように、引用文献の著者が文の要素として記されたものである。非統合的引用は著者が文の要素としては現れないものであり、著者年方式の場合は「・・・(田中 2000)」のように括弧内に記される。

次に、引用内容の適切性を、Storch (2012) の解釈の正確さ (Accuracy of interpretation) を参考に判定した。引用部分とそれを踏まえて述べられた受講生自身の意見とをひとまとまりとして、原文の内容が適切に解釈されているかどうかを判断した。

3部構成の判定と一貫性、段落分けの適切性、引用内容の適切性の判断は、筆者と日本語教育を専門とする大学院生の2名で行い、判断が一致することを確認した。

3. 結果と考察

3.1 構成

構成に関する分析結果を表2に示す。字数はいずれも600字以上となっており、美香、大河は800字を超えている。序論・本論・結論という3部構成で書くという指定はみな達成できていた。段落数は、序論と結論が1段落で、本論が2～5段落とっとも多い。美香と花琳は、序論と結論の呼応、および、段落分けが適

切だと判断された。他の3名にはいくつかの問題点が確認された。

茜茜の本論には、段落を細かく分けすぎているという問題が見られた。例1は茜茜の2段落目 (文③)、3段落目 (文④-⑥) である。文③は3段落目のトピック・センテンスにあたる内容であり、③から⑥までを一段落としたほうがよいと思われる。これに続く4段落目 (文⑦)、5段落目 (文⑧-⑬) も同様に、⑦から⑬を一つの形式段落とするほうが適切だと思われる内容であった。

(例1) [茜茜：小レポート1修正版]

③まず、学生の意欲を高めるために、「教員自身を語る」ことが重要だという点である。

④学習者の動機付け、いわば意欲が学習を維持すること及び学習の成否を決める要因の一つだと考える。

⑤特に語学学習の最初の段階で、学習者は退屈な単語覚えや文法の使い分けで諦めたくなる傾向があると言われる。⑥そこで、例えば、教員は自分自身の学習経験、留学体験、さらに少し授業から離れた雑談でも語ることによって、学習者の意欲を高めることであろう。

本論の段落分けには問題が見られた茜茜だが、序論と本論の呼応は達成できていた (例2)。序論の「これから日本語を教える際に」を、結論では「将来日本語教師として」と表現するなどして、序論の内容が的確に言い換えられていた。

(例2) [茜茜：小レポート1修正版]

①邑本 (2015) は、一回の授業を運営するに、「わかりやすい授業」、「学生の意欲を高める」、「自分の気持ちをコントロール」という三つの観点を述べる。②本レポートでは「学生の意欲を高める」という観点から、これから日本語を教える際に参考にしたいことを述べる。

(中略)

④以上の点を参考に、学生の意欲を高めるということが重要だと考えている。⑤将来日本語教師として、様々な授業方法を工夫して日本語能力を効率的に向上できるような授業をしたいと挑戦したい。

表2 小レポート1の構成

	総字数	総文数	段落数 (文数)			序論と結論の 呼応	段落分け
			序論	本論	結論		
茜茜	695	15	1 (2)	4 (11)	1 (2)	適切	問題あり
花琳	745	13	1 (2)	2 (10)	1 (1)	適切	適切
美香	842	22	1 (4)	3 (13)	1 (5)	適切	適切
茉莉	626	12	1 (3)	2 (8)	1 (1)	問題あり	適切
大河	844	18	1 (3)	3 (13)	1 (2)	問題あり	適切

序論と結論の呼応が不十分と判断されたのは、茉莉と大河である。例3のように、茉莉は序論では「『わかりやすい授業』の点から」と述べているが、結論では「面白い日本語授業を行いたい」と書いた。おもしろさについては、本論でも直接関連する内容が見られず、ここで初めて提示された内容である。結論が1文と短いこと自体も田中・阿部(2014)では不適切とされているが、序論・本論とは対応しない内容が、最終文の文⑫で提示されている。

(例3) [茉莉：小レポート1 修正版]

① 呂本(2015)は一回の授業を運営するためには、「わかりやすい授業」、「学生の意欲向上」、「気持ちのコントロール」三つのポイントが必要だと述べている。
② いずれも重要な視点だが、本レポートでは特に「わかりやすい授業」の点から、筆者自身が日本語を教える際に参考にしたいことを述べる。
③ わかりやすい授業を作るためには、知識の活性化とメンタルモデルの構築を支援することが重要である。

(中略)

⑫ 将来日本語教師として、以上の点を参考して面白い日本語授業を行いたい。

茉莉はインタビューで、このレポートを作成した際には序論と結論の対応については特に意識しておらず、書くのに時間がかからなかったと述べていた。しかし、教師から、呼応が不十分であるとのフィードバックを受けて、その後の小レポート2や期末レポートでは注意を向けるようになったと報告した。

大河も呼応が不十分と判断された。例4のように、

修正版レポートにおいて、序論の段落の文③では「『驚きを与える』という点を中心に」とあり、2段落目の文⑤で「新規性」、3段落目冒頭の文⑨で「認知的葛藤」、4段落目冒頭の文⑭で「小道具」について日本語教育の場合の例を挙げている。しかし、結論では「学習意欲を引き立てるための三つのポイント」とあり、「驚き」への言及がなかった。

大河が文④に使用した「まず」も、読み手の混乱を招く。文⑨の「そして」、文⑭に「それから」との対応からすれば、「新奇性」を説明した文⑤に「まず」を使用すべきである。

(例4) [大河：小レポート1 修正版]

③ 今回、呂本(2015)が指摘した「学生の意欲を引き出すために」の中の「驚きを与える」という点を中心に、今後日本語教師を目指す筆者自身に参考になることを述べる。

④ まず、呂本は、驚きを与える点で「新奇性」「認知的葛藤」「小道具」の三点を挙げている。⑤「新奇性」は学生の興味をかき立てるように工夫できれば、効果的であるとしている。(中略)

⑨ そして、呂元は、学生が当然だと思っていることと違うことを提示する、いわゆる「認知的葛藤」を作ることと述べている。(中略)

⑭ それから、授業では「小道具」の利用も大切である。呂元は、何らかの小道具が登場すると、教室の雰囲気が変わるとしている。(中略)

⑰ 以上のように、学生の学習意欲を引き立てるための三つのポイントを参考にして、今後どのように授業を運営するかを考えさせられた。⑱ 将来、教育現場に

臨む際に、教材に縛られることがなく、柔軟的な考え
方を持つ指導法を取り入れていきたいと思う。

このように、5 名は 3 部構成で書くという指定は達
成できていた。だが、これ以外の点では、段落を細か
く分けすぎたり（茜茜）、序論と結論の呼応が不
十分であったり（茉莉、大河）という問題が見られた。

3.2 引用

表 3 に示すように、出典表記はほぼ統合的引用に限
定されており、非統合的引用は大河の 1 回のみである。
900 字未満の短いレポートであるが、引用表現は様々
なものが用いられていた。菅谷（2019）が検討した学
部生 2 名（日本語母語話者、中国語母語話者）のレポ
ートが学期を通じてほぼ「～によれば」「～によると」
に限定されていたのとは、大きく異なる。

ほとんどは適切に引用表現が使用されていたが、茜
茜には文構造に問題が見られた。例 5 のように、著者
名（邑本）と伝達動詞（述べている）を 2 文に分けて
しまっていた。

（例 5）[茜茜：小レポート 1 修正版]

⑧邑本は、教員は一方的に文法などの知識を話し続
くと、学生は眠くなったり、飽きてしまったりする。
⑨動画を授業で使用しているによって、学生に意欲を
持続させると述べている。

茉莉は統合的引用が 1 回にとどまったが、これは引
用文献が邑本のみに限定されていたことも関連する。
例 6 のように、メンタルモデルの構築については邑本
からとったことが自明であるため、出典表記をする必
要がなかったと考えられる。常体の文章中に敬体（文
⑪）が混じっていたり、助詞の誤り（例：文⑫「映画
が」）が見られたりはあるが、内容的には邑本の説明
を踏まえて言語教育の例を挙げることができていた。

（例 6）[茉莉：小レポート 1 修正版]

⑧第二は、メンタルモデルの構築を支援すること
である。⑩イメージ情報がメンタルモデルの構築にと
って重要な情報である。⑪たとえば、「伊豆の踊り子」
の文学作品授業で、この映画を学生に見せながら、こ
の作品の勉強を続きます。⑫映画がイメージ情報とし

表 3 小レポート 1 における引用

	統合的引用		非統合的引用		引用文献の 解釈
		引用表現		引用表現	
茜茜	2	邑本は～を述べる。 邑本は～、～と述べている。	0		適切
花琳	4	邑本は～を挙げている。 x2 邑本の～という言葉に 邑本も～と述べている。	0		適切
美香	3	邑本は～を挙げた。 邑本は～と指摘している。 邑本の文から～について検討した。	0		適切
茉莉	1	邑本は～と述べている。	0		適切
大河	5	邑本が指摘した～という点を中心に 邑本は～を挙げている。 邑本は～と述べている。 邑本は～としている。 邑本によると～	1	2012 年の調査によると～	問題あり

て授業に導入すれば、学生の意欲を高めるし、作品の理解にも役に立つと思っている。

当レポートは追加の資料を用いることは求めていなかったが、大河は自分で選択した文献を1件用いて、非統合的引用を行っていた。大河は最も多様な引用表現を用いており、表記の面では適切にレポートを作成していた。

しかし、引用文献の解釈では、例7のように不十分が見られた。学生の理解が実際と異なる場合の例として、X語と日本語の発音の違いを述べているが、その相違を知ることがなぜ認知的葛藤となるかは疑問である。同様に、「新規性」を与える教室活動として大河が挙げた例もわかりにくいものであった。

(例7) [大河：小レポート1 修正版]

⑨そして、呂元は、学生が当然だと思っていることと違うことを提示する、いわゆる「認知的葛藤」を作ることと述べている。⑩これを生かして考えれば、例えば、X語(Y語、Xの方言の一種)には、日本語が混ざっているものがある。⑪日本語の「オートバイ」をX語で言う、/oo-to-bai/と発音する。⑫また、「おでん」を/oo-lian/と発音するのも一例である。⑬このように、多少異なっている日本語とX語の相違を説明することによって、学生が新情報を積極的に取り入れることになる。

大河による引用文献の解釈が不十分であった理由には、心理学の授業の例を、言語教育に移し替える難しさの他に、呂本(2015)での取り上げ方が影響した可能性がある。認知的葛藤は、茉莉の例10で挙げたメンタルモデルとともに心理学用語であり、受講生にはなじみのないものであったと考えられる。しかし、両者の解説の詳しさは大きく異なり、指定文献ではメンタルモデルの構築については3ページを割いて具体例とともに説明がされている。一方、認知的葛藤などの「驚きを与える」3つのポイントはいずれも5～7行の短い説明があるだけである。そのため、十分には理解が進まなかった可能性がある。

大河は他の4人と異なり、当講義で単位を取得しな

い聴講生であったが、非常に意欲的に課題に取り組んでいた。追加資料を用いたり、バラエティに富む引用表現を使用したりしており、5人の中で最も長いレポートを作成した。しかし、前述のように、指定文献の解釈に加え、序論と結論の呼応という点でも不十分が見られた。これは大河が着目したポイントが難度の高いものだったことに加え、追加資料や表現の多彩さ等に目配りをするなどしたために、構成の適切さや読み取りの正確さへの注意が不足してしまったのかもしれない。

4. おわりに

本研究では大学院の講義で5名の上級レベルの留学生が作成したレポートを対象に、文章構成と引用の適切性を検討した。当レポートは、1000字に満たない短いもので、引用文献も基本的には1つという比較的単純な課題であった。また、本研究で分析したのはピア・レスポンスを経た後の修正版であった。だが、本稿で報告したように、修正版には文章構成や引用の適切性で問題が残っていた。

分析の結果、5名はいずれも序論・本論・結論という3部構成で書くことはできていたが、段落分けや一貫性の問題が生じたものもあった。引用の適切性に関しては、引用表現はほとんどが的確で、多彩な表現が確認された。学期当初に課されたレポートではあるが、既に多くの引用表現を運用できていることがわかった。しかし、最も多様な表現を使いこなしていた受講者には、指定文献の解釈の面では理解不足が見られた。読解のつまずきは自分自身(楊ほか 2023)や学生同士では気づきにくい可能性があり、教師からのフィードバックが重要だと思われる。

謝辞

調査に協力いただいた学生の皆さんに感謝する。本研究はJSPS科研費JP20H01270の助成を受けたものである。

注

1) 対象者の名前は仮名である。なお、5名のうち茜茜と花琳については菅谷(2021)にて、当講義で課し

た3つのレポートの草稿，修正版を分析対象として講義開始から学期末までの引用表現と文献選択の変化を報告した．本研究は平成28年度東北大学高度教養教育・学生支援機構の研究倫理審査にて承認を受けている．

引用文献

- Hofmann, A. H. (2010) *Scientific Writing and Communication: Papers, Proposals, and Presentations*. 4th ed. Oxford University Press.
- 邑本俊亮 (2015)「1回の授業を運営する」羽田貴史編『もっと知りたい大学教員の仕事－大学を理解するための12章－』ナカニシヤ出版, pp.77-93.
- Storch, N. (2012) Incorporation of Source Material: The Effect of Instruction. *TESOL in Context*, 22(1), pp.38-55.
- 菅谷奈津恵 (2019)「全学教育科目のレポートにおける引用－日本人学生と留学生の事例から－」『東北大学高度教養教育・学生支援機構紀要』第5号, pp.153-164.
- 菅谷奈津恵 (2021)「大学院科目におけるライティング指導の試み－ブックレポートの引用を中心に－」『東北大学高度教養教育・学生支援機構紀要』第7号, pp.299-308.
- Swales, J. (1990) *Genre Analysis: English in Academic and Research Settings*. Cambridge University Press.
- 田中真理・阿部新 (2014)『Good writingへのパスポート－読み手と構成を考えた日本語ライティング－』くろしお出版.
- 田中真理・久保田佐由利 (2014)「アカデミック・ライティングの構成面について－L1, L2 双方向からの考察－」『CAJLE 2014 Conference Proceedings』 pp.163-173.
- 田中真理・久保田佐由利 (2016)「日本語のアカデミック・ライティングに規範は必要ないか－「構成」面の分析に基づく提案－」『CAJLE 2016 Conference Proceedings』 pp.263-274.
- 楊明翰・堀田智子・菅谷奈津恵 (2023)「提示資料の有無による日本語意見文の比較－台湾人上級学習者を対象に－」『国際文化研究』第29号, pp.201-214.

【報告】

生成AIを活用した学術英語リスニング教材

－制作手法と評価の探求－

桜井 静^{1)*}

1) 東北大学高度教養教育・学生支援機構

本研究では、生成AIを活用して、大学の学習者向けに学術英語リスニング教材を開発する手法を紹介している。AIを用いることで、リスニング教材の制作や修正が教育者によって手軽に行え、多様なカスタマイズが可能になった。しかし、効果的なリスニング教材作成のためには、ニーズ分析、スクリプトの作成、難易度とコンテンツの調整、適切な内容理解問題の作成、効果的な音声・動画の制作などの作業が必要である。特に、スクリプト作成の段階で、テキストの言語学的特徴である「平均文長」「語彙の難易度」「語彙の多様性」「文法の複雑さ」などを分析し、校正することが重要である。音声や動画作成においては、AIを効果的に利用することで、必要に応じて異なる話速や韻律、英語変種、感情、スタイル、ジェスチャーなどのより自然で多彩な表現が可能となった。AI生成教材の品質評価についても議論し、AI技術が英語教育の分野にもたらす利点と課題を考察した。

1. はじめに

ChatGPT-3.5（以下ChatGPT）は、2022年11月に公開されて以来、外国語教育の分野でも大きな注目を浴び、その教育的価値や活用方法が報告されている（石井 2023; 水本 2023; 吉田 2023）。AIの利用の利点は、学習者自身が英語学習時に利用でき、瞬時にフィードバックや必要な情報を受け取ることができることである。教材開発や教室内での教育活動にChatGPTを多様に活用できる可能性があるため、その有効な活用方法を検証する必要性が高まっている。特に、生成系AIをライティング指導に取り入れた授業実践報告（Mizumoto & Eguchi 2023; 中村・桜井 2023; 柳瀬 2023）が多く見られる。本研究では、日本の大学の学習者が学術英語科目で使用するリスニング教材の作成に、どのように生成AIを有効利用できるかに焦点を当てて、その手法と評価、課題について考察する。

2. 生成AIを活用したリスニング教材の開発

リスニング教材作成は、これまで、スクリプトと音声データの制作において人力を必要とし、特に非英語母語話者の教員の場合、ネイティブ教員やプロのナレーター

に原稿の校正や読み上げを委託することが一般的である。このため、教材の制作には時間と手間がかかり、かつ費用がかさむことが通例であり、一度制作した教材を容易に改良や修正することが難しい。しかし、生成系AIの登場で質の高いリアルな音声データをより手軽に作成し、学習者や英語科目の個別ニーズやレベルなどに合わせてカスタマイズしたり、必要に応じて手早く教材を修正や再制作したりすることが可能となった。しかし、効果的なリスニング教材の作成にはいくつかのステップを必要とし、それぞれの過程で異なるAIツールや教材の調整や評価が求められる。以下、段階別に解説を行いたい。

3. リスニング教材作成の手法

3.1 ニーズ分析とリスニング活動

第一に、教育機関の英語カリキュラムや学習者の学習目的、環境、習熟度、学習方法、興味、専門などを的確に把握し、適切なリスニング教材を設計することが重要である。本研究では、全学教育科目である学術英語を受講中の日本人大学生を対象に、アカデミックなリスニング能力を向上させる教材の開発を目指している。全学教育科目であるため、教材の内容は幅広い

*）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 shizuka.sakurai.c4@tohoku.ac.jp
投稿資格：1

学術的トピックを網羅し、高度な専門的知識が不要な範囲で理解できるように作成すべきだと考える。学修の目標は、将来の英語圏での留学や英語を使用した授業（EMI, English as Medium of Instruction）の受講、研究室での英語による研究活動などに備え、実践的なリスニング運用能力を獲得させることである。

具体的なリスニング練習内容は、英語の講義を聴いて英語でノートを取る活動、そしてその内容に関する理解問題の回答である。また、事後活動として、ノートをもとに口頭でサマリーを述べる活動もおこなった。様々なトピックの講義を自然なスピードで聴き、その講義の目的や要点、重要な詳細情報などを把握する能力を涵養することを目指している。

3.2 スクリプトの作成（ChatGPT を使用）

ニーズ分析において、どのようなリスニング教材を提供すべきかを明確にした上で、リスニングスクリプトの作成を行った。最初に、トピックの選定、コンテンツのメインポイント、難易度、長さなどを定め、適切な ChatGPT プロンプト（指示）を用いてスクリプトの初稿を生成した。このプロセスでは、希望する英語の講義内容と言語的表現について具体的な指示が含まれたプロンプトを用いることが重要である。ウェブ上には、外国語学習に適したプロンプト例を多数提供しているウェブサイトもある（例: Prompt Me-Mo¹⁾）。今回、レクチャースクリプト制作時に作成した実際のプロンプトは以下のとおりである。

Please write an EFL academic lecture script about _____. The length should be about 5 minutes. Organize the script into 5 parts: an introduction, three main points, and a conclusion with suggestions for what to study in the next class. Use transitional phrases and include some concrete examples and data. Please avoid using very difficult words.

図1 プロンプト例1

図1のプロンプトの空欄個所には、希望する講義のトピックを記入する。このプロンプトでは、EFL（English as a Foreign Language）対象のレクチャーの長さを5分に指定している。現在の ChatGPT3.5（無料版）の機能では単語数をカウントするのが苦手で、

こちらの希望の長さに合致しないスクリプトを生成する傾向があるため、約3分のレクチャースクリプトが必要であったが、5分と指定することにより、おおよそのスクリプト（約500語）を得ることができた。しかし、出力されたテキストの長さは、毎回若干のばらつきがあった。多くの条件をプロンプトに追加しても、すべての条件がスクリプトに反映されないことがあったため、重要な条件のみをプロンプトに明記した。作成したい講義内容の3つの要点が決まっている場合、その3点をプロンプトに記載し、内容を絞り込むことも可能である。例えば、Placebo（偽薬）のトピックのレクチャーを作成する際、以下のようなプロンプト（図2）を作成して使用した。このレクチャーでは、偽薬の physical effect と mental effect と doctor-patient relationship（物理的な効果、精神的な効果、医師と患者の関係）の3点に焦点を当てることを希望していたため、これらの条件をプロンプトに追記した。

Please write an EFL academic lecture script about placebo. The length should be about 5 minutes. Organize the script into 5 parts: an introduction, **three main points (1. physical effect, 2. mental effect, 3. doctor-patient relationship)**, and a conclusion with suggestions for what to study in the next class. Use transitional phrases and include some concrete examples and data. Please avoid using very difficult words.

図2 プロンプト例2

このプロンプトで生成されたスクリプトが短すぎたり、難解すぎたり、内容が不適切でないかを確認や修正するために、続けて ChatGPT との対話を続ける（例、図3、図4）。例えば、第3段落の内容を変更したい場合、変更希望の内容をプロンプトに伝え、初稿を書き換えることができる。

Please rewrite the third paragraph by adding more examples and data. Keep the rest of the script the same.

図3 プロンプト例3

Please change the main point of the third paragraph. It should explain the ethical consideration of placebo while discussing the current debate. Keep the rest of the script the same.

図4 プロンプト例4

作成したスクリプトの初稿 (No.1) が希望に合致しない場合、新たな初稿 (No.2) を作成する (図5)。または、両方 (No.1とNo.2) の初稿を比較し、どちらかを採用するか、良い点を取り入れた組み合わせ (No.3) を作成することもある。この場合、スクリプトのどの点を変更してほしいかをプロンプトに明記することが効果的である。

Please rewrite the script from scratch. Add examples in the first and second paragraphs, and include some data in the third paragraph. In particular, in the second paragraph, please explain the placebo effect that can be observed in the field of sports.

図5 プロンプト例5

このようにChatGPTとの対話を交わしながら、編集を重ね、コンテンツや長さ、講義の構造を調整し、スクリプト (原稿1) を作成した。コンテンツを確認する際には、アカデミックな内容であること、情報が学習者にとって分かりやすいこと、正確で適切な情報であることを慎重に評価した。これらの確認作業を終えた後、この原稿1をChatGPTのチャットボットに入力し (図6)、誤字脱字や文法の誤りを指摘してもらい (図7)、必要に応じて原稿1を更に校正した。

Proofread the following lecture script without changing its contents and structure, and provide your revisions in a bulleted list. Revisions should be made only when revisions are definitely necessary.
ここに原稿1を挿入

図6 プロンプト例6

- Change "raises" to "raises the question of" for clarity.
- In the first paragraph, change "conditions" to "their conditions."
- In the third paragraph, add "According to some reports," before "athletes who believed."
- Add "As you know," before "many people in China tend to believe."

図7 プロンプト例6へのChatGPT回答例

3.3 スクリプトの難易度の調整

音声教材の難易度に影響を与える要因として、内容、言語的な特徴、情報の構成、コンテキスト、音韻的特

徴などが指摘されている (Buck 2001)。前節では、内容面の調整について解説したが、ここでは、次の作業ステップとして、レクチャー原稿1を言語的な観点から編集し、学習者にとって適切な難易度に調整する手法を説明する。最適な難易度は通常、教員がニーズ分析に基づいて設定する。一般的な指標として、CEFR (Common European Framework of Reference for Languages) などの言語スキル評価基準を使用することがあるが、そのCAN-DOリストをもとにリスニングスクリプトの難易度を調整することは難しい。リスニングテキストの言語学的な難易度を測る要素として、一般的には、「文長」「語彙の難易度」「文法の複雑さ」「文脈の明確さ」「速度」「発音」「ポーズ」などがあげられるが (Goh 2000; Graham 2006; Nushi & Orouji 2020; Sakurai 2018; Sugai et al. 2016; Zealand & Schmitt 2012)、CEFRレベルにはこれらの明確な基準がないからである。

本研究の学習者は、大学で一般目的の学術英語を学び、プレイスメントテストとしてTOEFL ITP®テストを年2回受験するため、そのテストで使用されるレクチャーの難易度を目標基準とし、リスニングの原稿1 (レクチャースクリプト) をそれに合わせるよう編集した。TOEFLのリスニング問題は、実際の学術英語 (英語講義、キャンパスでの会話・説明など) から収集された大規模なコーパスから作成されている。このテストの英語講義を理解できることは、アカデミックリスニング運用能力を測る1つの指標となるだろう。

まず、TOEFL ITP®テストのリスニングセクションの練習問題である英語講義スクリプト7本 (*Official Guide to the TOEFL ITP® Assessment Series*, ETS社) を、自然言語解析ツールであるSpaCyを使用して分析した。SpaCyは、基礎的なトークン分割から、構文解析や文法解析、単語解析など、さまざまな自然言語処理 (NLP) タスクに使用される (Spring & Johnson 2022)。次に、TOEFL ITP®テスト対策用の英語講義スクリプトのSpaCyデータ (言語的側面の数値) と、作成した原稿1のSpaCyデータの比較を行った。表1の7つの項目²⁾は、SpaCyで分析可能な数多くの言語的な指標から、本研究用に選択したものである (Sakurai & Spring 2022)。

表1 SpaCy 解析結果 (TOEFL ITP® テスト問題のリスニングテキストと作成原稿との比較)

分析項目	TOEFL	原稿 1
1. WPM	167	162
2. MLS	16.7	14.6
3. CTTR	5.8	6.8
4. CVV1	3.4	3.4
5. LS2	0.2	0.2
6. DC/T	0.8	0.6
7. CSTR_T	4.1	3.3

1. WPM=Word Per Minute (毎分語数)
2. MLS=Mean Length of Sentence (平均文長)
3. CTTR=Corrected Type Token Ratio (語彙の多様性)
4. CVV1=Corrected Verb Variance (動詞の多様性)
5. LS2= Lexical Sophistication (難語)
6. DC/T= Dependent Clause per T-unit (T ユニットの従属節)
7. CSTR_T=Complex Structure per T-unit (T ユニットの複雑な構文)

表1は、SpaCyの7項目に関して、TOEFL練習問題のリスニングセクション (Part C) の7つのレクチャースクリプトの平均とAIで作成したスクリプト原稿1の平均を提示している。解析に使用したテキストは、TOEFLのリスニング問題の方がレクチャーの長さが短く (平均229語)、原稿1 (516語) の約2倍の長さであったが、SpaCy解析では、長さによる影響を補正するための計算式が使用されている。表1の結果を見ると、MLS (平均文長) では、原稿1 (MLS=14.6) の方がわずかに短く、CTTR (語彙タイプの多様性) では、原稿1 (CTTR=6.8) の方が高めであり、CSTR_T (複雑な構文の使用) では、原稿1 (CSTR_T=3.3) の方が低いことが分かる。つまり、これらの結果は、原稿1には改善の余地があること示唆しているため、英語ネイティブ教員の協力を得て原稿1をTOEFLのリスニングテキストの数値に近づける修正を行った。例えば、短い文をつなげたり、修飾句や関係代名詞などを追加して文を長く、複雑にしたり、同じ語句を繰り返して語彙の多様性を減らすなどの編集

が必要だった。また、LS2 (語彙の難易度) が低い場合は、学術的な語彙や専門用語を増やすことや、難易度が高めの語句を追加することで、語彙のレベルをあげた。修正のたびにSpaCyの解析にかけて、TOEFLのSpaCyの数値に近づくまでレクチャースクリプトの難易度を調整した。調整が終わった時点で、原稿の最終的チェックも英語ネイティブ教員に依頼した。もし、英語ネイティブ教員に頼めない場合は、図6のプロンプト例6を使って最終点検を行うこともできる。このような校正過程を経て最終原稿を作成した。

SpaCyのような解析ツールを使用せずに、作成したリスニングの素材文の難易度を調整するための簡易的な方法もいくつかある。例えば、作成した初稿をChatGPTにかけ、難易度を調整してもらうのだが、この場合、図8のプロンプト例7のように、「日本人EFL大学生」「CEFREのB1レベル」「TOEFL iBT70点程度」などの具体的な指標をプロンプトに加える必要がある。

Please rewrite the listening text for EFL learners at the CEFR B1 level without changing its contents and structure.

ここに原稿を挿入

図8 プロンプト例7

あるいは、スクリプトのテキスト中の単語の難易度を数値化してくれるツールも使用できるだろう。読解用テキストの難易度を測る指標ではあるが、Flesch-Kincaid Grade Level³⁾も参考になる。また、「New Word Level Checker」で「CEFER-J Wordlist」と「新JACET8000」の語彙リストに基づいた分析も可能である (秦野・倉元 2022)。しかし、あくまでも読解用テキストの語彙のレベルの分析である点は留意する必要がある。AIで生成されたりスニングスクリプトが本当に希望した難易度に適合するのかの評価や分析方法は、今後も議論が必要である。

3.4 内容理解問題の作成 (Post-listening test)

学習者がリスニング教材を聴いた後、その内容に関する理解を学習者自身や教員が評価または確認するために、事後テストを行うことがある。テストの設問タ

イブは、大意把握や詳細情報の理解を評価するための正誤問題や多肢選択問題、空所補充形式の問題、または記述式問題などと多岐にわたる。短時間で学習者に受検させ、採点したい場合は、多肢選択の問題形式が通常使用される。本稿では、レクチャーの大意と詳細情報を問う質問文とその選択肢をChatGPTを利用して作成する手順を説明する。取捨選択できるように、実際テストで使用したい問題数よりもプロンプトでは多めに出力をするよう指示した。図9のプロンプト例8では、EFL学習者向けに4つの選択肢を持つ11の質問とそれらの解答を作成することを指示している。実際には、不適切な質問や類似の質問などを削除し8つの設問を採択した。最初の質問では大意の把握に焦点を当てた問題（図10のQ1）を作成するよう指定し、それ以外は各パラグラフの大切な情報を問う質問（図10のQ2）を出力するよう指示をしたが、これは特定のパラグラフに偏った設問構成を避けるためである。

Please create 11 comprehension questions designed for EFL learners based on the following lecture script. Avoid using 'all of the above' as answer choices. Each question should offer four multiple-choice answers. Additionally, provide the correct answers for each question. Begin with a general question about the main point of the lecture, followed by specific questions about key information in each paragraph.ここに原稿を挿入

図9 プロンプト例8

Q 1. What is the main topic of today's lecture?
 A. The history of street art
 B. Banksy's impact on contemporary art
 C. Techniques used by street artists
 D. The art of graffiti
 Answer: B

Q 2. How does Banksy's artistic style vary in his street art?
 A. He uses only stencils for all his works.
 B. His art is always funny and never serious.
 C. He creates both small stencil images and large, complex paintings.
 D. He focuses on abstract art with no recognizable elements.
 Answer: C

図10 ChatGPTより出力された質問と選択肢の例

ChatGPTは瞬時に問題と選択肢を出力してくれるが、ミスや無関係な情報、難易度のばらつきを含む問題や選択肢が生成される可能性あるため、注意が必要で、表現や情報を校正・削除する必要がある。選択肢の英文が希望する文長に適さない場合もある。Brown (2005)を参考にして、以下の評価項目を作成し、出力された各問題と選択肢を吟味した。（多肢問題以外に、正誤問題や空所補充、記述式問題もChatGPTを使用して作成することが可能である。）

1. テスト項目の内容や情報が、教材の情報と同一か。
2. 正解がただ1つか。
3. 選択肢の文や語句が長すぎないか、短すぎないか。
4. 教材全体のメインポイントや情報をバランスよく問う問題で構成されているか。
5. 出題の順番はリスニングコンテンツの提示順と一致しているか。
6. テスト項目や言語表現は学習者の言語能力のレベルに合っているか。
7. 曖昧な用語や記述、不適切な表現、バイアスが回避されているか。

3.5 リスニング音声・動画作成

スクリプトの作成が完了した後、最終段階として音声や動画の作成に移る。ここでは、TTS (Text to Speech) 合成音生成WebアプリケーションやWebサービス系システムを利用することで、英語学習用の講義音声を手軽に作成する方法を紹介する。基本的な手順はシンプルで、以下の通りである。

1. GUI環境（マウスなどを使用してグラフィカルな画面を操作）でリスニングスクリプトを合成音生成Webアプリなどの画面の指定場所に入力
 2. Generateボタンをクリックして合成音声を生成
 3. 音声ファイル（MP3やWAVE）をダウンロード
- Webサービス系のシステムの利用により、比較的 low コストで、あるいは一定量の使用に関しては無料でこの機能を利用できる。従来の合成音声は、自然発話に比べて韻律、感情、強調表現が不十分であり、不自然さがあったが、最新のアプリケーションによる合成音声では、表2のような「発話スタイル」「韻律」「話

速」「感情表現」「ジェスチャーやリップシンクの追加」「クローンの作成」などの多様な制御が可能で、学習目的に合わせて音声の細かい調整が可能となった（東 2022; 2023）。人間の音声と比べても明瞭度が高く、自然で高い品質に達している。

表 2 TTS 合成音作成で制御可能な項目の例

1	発話スタイル（ニュース放送、軽い会話など）
2	多言語・英語変種（米英語、英国英語、NZ 英語など）・アクセント・ジェンダーの違い
3	感情表現（悲しみ、怒り、ニュートラルなど）
4	音声の速度・音量・韻律の調整
5	呼吸やサイレントポーズの挿入
6	個人の音声からクローン音声を生成
7	個人の写真データから話者のクローンを生成（画像・動画用）
8	字幕・キャプション選択・字幕にハイライトの追加（動画）
9	ジェスチャーやリップシンクを追加（動画）
10	複数人の対話の生成（発話のかぶりも可能）

使用可能な制御機能はアプリケーションによって異なり、バイモダル（音声と動画）作成ができるものもある。これらの機能を活用すれば、1つのリスニングスクリプトから多彩な合成音声や動画を容易に作成でき、学習者の習熟度や学習目的、学習方法などの多様なニーズに合った音声データを提供することができる。近年は、プロンプトベースでテキストから音声への合成（TTS）システムの開発も進んでいる（Suzuki et al. 2023）。

次に、具体的なオンラインツールを紹介したいが、AIの技術が日々進化し、改善されているため、情報も常に更新されている。筆者は、音声合成オンラインソフトウェアの1つである Speechelo⁴⁾を利用したが、できるだけコストを押さえながら合成音を作成したい場合は、クラウド型のTTS音声合成サービスを使用するとよい。一例としての Amazon Polly は、多言語を選択でき、高品質かつ自然な音声を生成できる音声変換 API サービスで、AWS (Amazon Web Services)

クラウドサービスの一部である。2024年時点で、世界の3大クラウドプロバイダーはAWS、Microsoft Azure、Google Cloudであり、MicrosoftとGoogleのクラウドも同様の音声合成サービスを提供している。例えば、AWSに登録をすると、初めは毎月一定量の文字までの音声生成が無料で利用でき、その後は、従量制の料金（必要なサービスを使用した期間分支払う）が適用されるが、比較的低料金で利用できる⁵⁾。ただし、単語数ではなく、文字数である点に留意する必要がある。対話的アプリケーションやアニメーションアバターなどの使用も可能である。まず、クラウド上でアカウントを設定してログインし、ハウツー動画を視聴した後、テキストの音声作成ファイルの作成やUI (User Interface) を完成させる手順を踏むとよい。

上記に加えて、ウェブサイト上やダウンロードしたソフトでテキストを入力して、合成音声に変換・再生する無料の音声読み上げ機能もある。例えば、TTSReader (Text to Speech, 音声リーダー) があげられるが、ウェブページやPDFなどのコンテンツの読み上げも可能である。ただし、音声ファイルの作成・保存機能はなく、細かい調声は行えない（2024年現在）。Chrome、iOS、Androidに対応したテキスト読み上げアプリ Speechify もある。希望の音源をもとに動画用クローンやクローン音声の作成など、最新のAI技術による特定の音声の生成が必要な場合は、EllevenLabsのようなオンラインWebサービスを使用するとよい⁶⁾。同意があれば、他の教員や自分の声を再現した高品質のリスニング動画や音声も作成できる。このように、AIによるTTS合成音生成技術の進化で、英語教育向けの英語講義や対話音声の制作を手軽にできるようになった。今後も更に高機能の選択肢が増え、技術的にも進化することが予想される。

最後に、リスニング音声教材作成の最終作業として大切なステップがある。作成した教材（音声・動画）を実際に教室で再生してみることと、学習者か同僚の教員などに頼んで試験的に視聴してもらうことである。内容理解問題にも取り組んでもらえると良い。これらの点検項目がクリアされて初めて、教室での使用や課題として正式に提供可能なリスニング教材となる。

4. まとめ：考察と今後の課題

生成AIを活用した英語リスニング教材の開発について、リスニングスクリプトの作成と編集、評価、内容に関する理解問題の作成、そして合成音声生成、点検までの具体的な作業と注意点を紹介した。学習者の習熟度レベルに合わせたリスニングスクリプトを作成するために、ChatGPTや自動言語解析ツールSpaCyなどを利用し、スクリプトの内容や言語学的特徴の分析と編集を行った。生成AI技術を駆使することで、これまでよりも簡単に音声・動画教材を制作でき、多様な言語学および非言語学的特徴などの追加や調整ができるようになった。例えば、必要に応じて、異なる話速や韻律、英語変種、感情、スタイル、ジェスチャーなどが選択でき、より自然で多彩な表現が可能である。

AI技術の進歩は確かに教育分野に多くの利点をもたらしているが、生成されたテキストや合成音声がEFL教材として学習者のニーズや習熟度に合致しているかを検証や評価する必要がある。例えば、「CEFERのB1レベル」とChatGPTのプロンプトで指定した場合、生成されたテキストを多角的に教育者が適切に分析する必要があり、その際の評価基準を明確にすることが求められる。さらに、AI生成によるリスニング教材の品質評価や教育的効果の分析も不可欠である。筆者が、本稿で示した手法で作成したAI合成音を使用して、レクチャーリスニング活動を教室で実施した際、複数の学習者に音声に関するフィードバックを求めた。その結果、AIだと気づかない学生が多くいたが、気づいた学生でも特に聴きにくさを訴えることはなかった。ただし、AI合成音声と人間の話者による音声に関する学習者の認知的違いと、それが学修に及ぼす影響については、今後、実証的研究が必要である。

本研究で紹介した生成AIツールを用いたリスニング教材の制作方法は、あくまで一例に過ぎないが、限られた環境や条件で教材の音声や画像の作成を試みる先生方への一助となることを願う。今後も、AI技術の発展がEFL教材の開発に様々な新しい可能性をもたらすことを期待している。AIを効果的に活用することで、より多くの教育者が学習者に適した効果的な教材を探索し、創造していくことが可能となるだろう。

謝辞

本研究はJSPS科研費JP23K00741の助成を受けたものである。

注

- 1) Prompt Me-Mo, <https://langtest.jp/me-mo/#> (閲覧 2023/9/1)
- 2) 1～7の各分析項目数値の計算式はSpring and Johnson (2022) を参照
- 3) Flesch-Kincaid Grade Level = $0.39 \times (\text{平均単語数}) + 11.8 \times (\text{平均音節数}) - 15.59$
- 4) <https://speechelo.com> (有料) (閲覧 2023/10/10)
- 5) 参考までに、AWSサイト上では、同期させる音声2,500文字、3分30秒以内であれば、ニュートラルTTS合成音の生成の料金が0.08USDと記載されている。(閲覧 2023/9/20)
- 6) 2023年現在、毎月10,000文字(約12分の音声)までの生成は無料であるが、クローンボイス生成が制限されたり、他のサービスが限定されている。30,000文字(約36分の音声)までのStarterサービスは有料となり、商用利用も可能となる。(閲覧 2023/9/20)

引用文献

- 東淳一 (2022) 「TTS合成音の教育および研究での活用について」『音韻研究』25, pp. 161-172.
- 東淳一 (2023) 「Microsoft Azureで合成音声を作り込む」LET62学会発表資料。
- Brown, J. D. (2005) *Testing In Language Programs: A Comprehensive Guide To English Language Assessment*, McGraw-Hill College.
- Buck, G. (2001) *Assessing listening*, Cambridge University Press.
- Goh, C. C. M. (2000) A cognitive perspective on language learners' listening comprehension problems, *System*, 28, pp. 55-75.
- Graham, S. (2006) Listening comprehension: The learners' perspective, *System*, 34, pp. 165-182.
- 秦野進一・倉元直樹 (2022) 「リーダビリティと語彙分析ツールを利用した大学入試長文読解用英文の難易度分析」, 東北大学大学院教育学研究科『教育情報学研究』

- vol.21, pp.89-98.
- 石井雄隆 (2023) 「ChatGPT 関係の web 記事まとめ」,
https://docs.google.com/document/d/1cqRwcNbCSHWlvpL3Nr-R0wqSUDHuV_AXWfzcmSD3SU/edit?pli=1 (閲覧 2023/9/10).
- 水本篤 (2023) 「「そこに AI はあるのか？」 - ChatGPT による外国語教育・研究の核心 -」 LET 関西支部2023 年度春季研究大会資料.
- Mizumoto, A., & Eguchi, M. (2023) Exploring the potential of using an AI language model for automated essay scoring, *Research Methods in Applied Linguistics*, 2(2), 100050. <https://doi.org/10.1016/j.rmal.2023.10005> (閲覧 2023/8/10).
- 中村佐知子・桜井静 (2023) 「ChatGPT を活用したアカデミック・ライティング—学習者の気づきを促す指導」 ATEM 東日本支部 第 2 回東北特別研究会発表資料.
- Nushi, M., & Orouji, F. (2020) Investigating EFL Teachers' Views on Listening Difficulties Among Their Learners: The Case of Iranian Context. *SAGE Open*, 10(2). <https://doi.org/10.1177/2158244020917393> (閲覧 2023/8/10).
- Sakurai, S. (2018) Promoting skills and strategies of lecture listening and note-taking, *Fukuoka University Review of Literature & Humanities* 49(4). pp. 1019-1046.
- Sakurai, S., & Spring, R. (2022) Analysis of difficulty in listening to lectures: What makes lectures more or less difficult for Japanese EFL students? 『東北大学高度教養教育・学生支援機構言語・文化教育センター年報』 vol.8, pp. 26-30.
- Spring, R., & Johnson, M.W. (2022) The possibility of improving automated calculation of measures of lexical richness for EFL writing: A comparison of the LCA, NLTK, and SpaCy tools. *System*, 106, pp. 770-786. doi:10.1016/j.system.2022.102770
- Sugai, K., Yamane, S., & Kanzaki, K. (2016) The Time Domain Factors Affecting EFL Learners' Listening Comprehension: a Study on Japanese EFL Learners. *Annual Review of English Language Education in Japan*, 27, pp. 97-108.
- Suzuki, R., Yamamoto, M., Kawamura, M., Shirahata, T., & Tachibana, K. (2023) PromptTTS++: Controlling Speaker Identity in Prompt-Based Text-to-Speech Using Natural Language Descriptions. arXiv preprint arXiv:2309.08140, Doi: 10.48550/arXiv.2309.08140 (閲覧 2023/10/6).
- 柳瀬陽介 (2023) 「<実践報告>大学教養・共通教育における機械翻訳活用型英語ライティング授業の成功のための諸要因 -制度・言語能力・原理的理解・教材・フィードバックの 5 つの観点から-」, 『京都大学国際高等教育院紀要』 vol. 6, pp. 19-50.
- 吉田 壘 (2023) 「ChatGPT・AI の教育関連情報まとめ」, <https://edulab.t.u-tokyo.ac.jp/chatgpt-ai-resource> (閲覧 2023/ 9/10).
- Zealand, H. V., & Schmitt, N. (2012) Lexical coverage in L1 and L2 listening comprehension: The same or different from reading comprehension?, *Applied Linguistics*, 34(4), pp. 457-479.

【Reports】

Tune In, Turn Off, Burn Out:
How Do We Teach Phrasal Verbs?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

Traditional methods for teaching phrasal verbs have been critiqued for fostering rote memorization and failing to facilitate a deeper understanding of them. However, cognitive linguistic approaches, which highlight spatial metaphors and cognitive image schemas, have demonstrated promise in enhancing phrasal verb acquisition. This paper aims to introduce the elusiveness of phrasal verbs, why they are difficult for students to learn, and what is the best approach to teach them. This review also gives an account of a study conducted at Tohoku University that investigated the effectiveness of three teaching approaches for phrasal verbs using an L1 translation, a cognitive image, and a collocative approach.

1. Introduction

Gardner and Davies (2007) note that “linguists and grammarians struggle with nuances of phrasal verb definitions” (p. 341). A typical interpretation describes a phrasal verb (henceforth PVs) as a combination of a verb and one or more particles, typically an adverb or a preposition, that functions as a single unit with a unique meaning, which is usually different from the definition of its separate parts (Koprowski, 2005). PVs can be either transitive (the verb takes a direct object) or intransitive (the verb cannot take a direct object).

Some transitive verbal phrases are separable. This means that the verb can be separated from the preposition by a direct object. In some cases, a single verb can assume distinct meanings when used in conjunction with different particles, as seen with examples like “call up,” “call off,” “call in,” “call out,” and “call on.” Conversely, combined with different verbs, the same particle can convey diverse and sometimes contradictory interpretations. For instance, the particle “out” in “leave out” suggests

exiting from a location, while “lock out” implies being prevented from entering that same place (Talebinejad & Sadri, 2013).

In a study conducted by Dagut & Laufer (1985), they categorized PVs into three distinct groups:

- (a) Literal PVs: These are PVs where the meaning can be directly inferred from the individual words that make up the phrase. They are the easiest to learn because their meanings are usually clear from their context. For example, “come in” as in “It is cold outside. Please. *Come in.*” This is an intransitive PV that does not need an object.
- (b) Figurative or Idiomatic PVs: This category includes PVs like “patch up,” as in “They finally patched up their differences,” which expresses dealing with a problem to improve a relationship. With idiomatic PVs, the meaning of the entire phrase goes beyond the literal meanings of its parts, resulting in idiomatic expressions.
- (c) Completive or Aspectual Verbs: These PVs involve particles that indicate a task’s completion, initiation, or continuation. Examples include “start

*) 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
投稿資格：1

out,” “eat up,” and “carry on.”

This semantic complexity of some PV meanings, being highly idiomatic and opaque, makes them particularly difficult for language learners to learn (Garnier & Schmitt, 2015). PVs are commonly used in English, leading Celce-Murcia, & Larsen-Freeman (1999) to claim that they are “ubiquitous” (p. 425). According to Gardner and Davies (2007), learners can encounter at least one PV in every 150 words of text they read, and McCarthy & O’Dell (2007) suggest that there are over 5000 PVs currently used in English. However, despite their importance and usefulness, PVs are often avoided by L2 learners (Liao & Fukuya, 2004).

PVs enjoy widespread use among native English speakers, yet they have proven challenging for individuals learning English as a second language (Moon, 1997; Kao, 2001). The notion of what is the most effective method for teaching PVs also remains a matter of ongoing debate.

This paper gives an introductory examination of the complexity of PVs through a review of the literature. It investigates the two main approaches (traditional and cognitive) employed to teach them. This is followed by a description of a joint study conducted at Tohoku University on three approaches to teaching PVs through a quasi-experimental design study.

2. The Elusiveness of Phrasal Verbs

Many studies have looked at the difficulty of PVs being notoriously difficult to learn (Garnier & Schmitt 2015, 2016; Liao & Fukuya, 2004). Reasons for their difficulty in learning include their complexity and peculiarity as represented in their semantic and syntactic structure (Laufer & Eliasson, 1993).

Some PVs are fixed and predominantly convey idiomatic meanings, while other PVs offer greater flexibility, permitting the movement of their particles within their structures (Garnier & Schmitt, 2015; Liu,

2011). This range in form and meaning poses a considerable challenge for second language learners, particularly regarding their productive use (Omidan et al., 2019).

Gardner and Davies (2007) suggest that there are 5.6 different meanings for each of the most commonly used PVs, which is testimony to their highly polysemous nature. How PVs are presented and taught in textbooks also shows their arbitrariness and indicates an unsystematic way of teaching them (Moon, 1997; Tyler & Evans, 2004).

For many Japanese learners of English, grappling with PVs remains a persistent challenge. This difficulty can largely be attributed to a fundamental difference in how English and Japanese incorporate spatial and orientational concepts into their vocabulary. In English, these orientational senses are encoded using particles, whereas in Japanese, they are integrated directly into the verb itself (Yasuda, 2010, p. 251).

Therefore, it is unsurprising that even advanced-level students often exhibit limited proficiency in PVs. Learners who are unaware of the unique role that particles and prepositions play in enhancing the main verb might view PVs as enigmatic idiomatic expressions. As a result, they might resort to rote memorization as their primary strategy for mastering PVs (Side, 1990). This misconception of how PVs should be taught has led teachers and textbook publishers to emphasize this memorization-based approach (Farsani et al., 2012). The following section looks at two of the main approaches to teaching PVs.

3. Teaching Phrasal Verbs

Traditional approaches for instructing PVs have typically emphasized syntactical aspects, specifically, whether they are transitive or intransitive, and in the case of the former, whether they are separable or not. Many textbooks follow this approach (See

Fuchs & Bonner, 2006; Wisniewska et al., 2007), and PVs are frequently categorized based on their underlying lexical verbs, such as “get up,” “get back,” “get off,” and “get over.” Classroom exercises are created to assess the learner's understanding of these distinctions. However, there is criticism of this approach within the literature (See Cornell, 1985; Darwin & Gray, 1999; Gardner & Davies, 2007; Moon, 1997; Tyler & Evans, 2004), especially in creating a list of PVs with their translations and definitions and following this up with a gap-fill exercise. This approach presents PVs as “arbitrary combinations which cannot be analyzed and rationalized” (Moon, 1997, p.46). Such an approach can lead to memorization of these PVs without reference to any semantic analysis or conceptual considerations. van der Veer (2000) suggests that this may prevent the application of knowledge to new contexts, leading to students struggling when encountering PVs outside of these textbook activities.

Criticism of this approach led to exploring other ways of teaching PVs. Over the past two decades, these new practices have emphasized a cognitive linguistic approach.

From a cognitive linguistic perspective, the understanding of PVs centers on the notion that particles serve as orientational metaphors closely tied to spatial orientations stemming from experiences of the human body such as up-down, in-out, front-back, on-off, deep-shallow, and central-peripheral (Lakoff & Johnson, 1980). Consequently, understanding these spatial connotations of the particles through a cognitive image schema can assist students in learning PVs. This approach typically focuses on the particle for meaning or a diagram highlighting the image schema that motivates the PV (Rudzka-Ostyn, 2003; Tyler & Evans, 2003).

Studies on PVs have shown that different teaching approaches have varying beneficial effects on

acquiring them. Within the Japanese EFL context, Yasuda (2010) conducted a study with 115 Japanese university students to examine if orientational metaphors would help students learn 21 metaphorical PVs in contrast to a control group that learned PVs through a traditional approach. The experimental group was told to pay attention to the particle to determine the meaning of the PV, while the control group was asked to memorize the meaning and translation of the PVs. Class instruction lasted around 10 minutes, and both groups of students were asked to complete gap-fill exercises with the PV particles. These tests included 15 previously taught PVs and 15 new PVs. Results showed that both groups did well for the taught PVs but that the experimental group outshone the control group for the new PVs. Yasuda (2010) attributes this to the students' ability to apply the motivations of the PVs to new and unlearned ones. That is, learners were more conscious of the spatial and sensory connotations of particles.

In a similar study, Talebinejad & Sadri (2013) focused on 20 PVs with the two particles *up* and *down* with 60 Iranian EFL learners. Students were assigned to two groups (i.e., experimental and control). The experimental group learned the target PVs through a cognitive-based approach, and students in the control group were presented with dictionary definitions and single-verb equivalents of the target PVs. Results showed that the experimental group was more proficient at recalling the meaning of learned PVs, and they successfully transferred their cognitive knowledge of learned PVs to unfamiliar ones, similar to the Yasuda (2010) study.

In another study conducted in Japan, Birdsell (2021) investigated three different approaches to teaching PVs: a control group (using L1 support), a cognitive group (using images), and an enactment group (embodied learning – gestures, body movements). He found that all three groups of students improved

their scores on a post-test, suggesting that short teaching sessions facilitate learners' comprehension of PVs. However, using *imagery* and *enactment* was statistically more effective than teaching them through the L1.

These studies suggest that employing a cognitive linguistic approach to teaching PVs, whether by structuring them according to the underlying metaphorical structures that drive their meanings or by physically acting out their meaning, offers distinct learning benefits.

At Tohoku University, we have created a new curriculum founded on the principles of EGAP. It is based on the students learning a series of core skills. In the English IB course, we have a core skill labeled *Idiomatic Language* that comprises *Metaphors*, *Phrasal verbs*, and *Idioms*. As part of my research examining appropriate pedagogical approaches to teaching the core skills within our new curriculum, I collaborated with Professor Birdsell from Hirosaki University. We worked on extending his 2021 study with students at Tohoku and Hirosaki University. The following section gives an account of our research and subsequent findings.

4. Phrasal Verbs and Teaching Interventions: A Study at Tohoku and Hirosaki University

Kavanagh & Birdsell (2022)¹ conducted an 8-week longitudinal in-class study to analyze the effect of 3 different teaching approaches on students learning PVs. 205 first-year students from Tohoku and Hirosaki University took part in this study. The students were spread across three classes from each university and came from various departments. Each of the three classes at each university was randomly divided into three teaching groups as follows: the L1 translation group ($N = 70$), the cognitive image group ($N = 70$), and the collocation group ($N = 65$). The research aimed to examine if students improved their knowledge of PVs via a pretest-posttest design

and to investigate which teaching group produced better test scores over the other groups in the post-tests.

During the first week of the 15-week courses, all students at both universities underwent a pre-test focusing on the 40 PVs included in the study. This test was created to assess the students' existing knowledge of PVs. The test questions were randomly drawn from the list of 40 PVs, ensuring a mix of both literal and metaphorical usage for each PV. Consequently, the test encompassed 20 questions of each type, either in their literal or metaphorical interpretations.

A literal sense example of a PV would be in the use of 'step in' in the following sentence: "*On my way to my interview, I **stepped in** a puddle, and now my pants are soaking wet!*" which describes a movement into something. A *metaphorical example of the same PV would express the attempt to try and prevent something happening, as in*; "*The government **stepped in** to prevent a general strike.*"

In the pre-test, students were given 40 sentences to complete and given the initials of the phrasal verb and a hint at the end of each sentence. Here is an example of a typical question used in the test.

- If we don't want our luck to r___ o___, we have to figure out what to do. (Something that is used up)

The sentences used in the pre-test were taken from the Corpus of Contemporary American English (<https://www.english-corpora.org/coca>).

During weeks 2 to 9, students from both universities viewed narrated PowerPoint videos, each lasting approximately 10 to 12 minutes, that were created by the researchers. Within these eight videos, students were introduced to five PVs organized according to the particle (or adverb) they contained. Each PV was presented with its literal and metaphorical meanings, allowing students to

understand both senses of the PV.

All three groups (L1 translation, images, and collocations) were exposed to identical PVs during each session. These PVs were presented in a consistent order, with the only variation being the instructional method employed for each group. The L1 Translation group was presented with slides (See Figures 1 & 2) that explained the meaning of the PV with Japanese support. Figure 1 shows the literal meaning, and Figure 2 shows the metaphorical meaning of the PV *break off*. The Image Group (See Figures 3 & 4) was presented with slides that gave the students schematic images representing the PV's meaning. Again, they learned an example of the literal and metaphorical meaning of the PV. The third group of students in the collocation group (See figures 5 & 6) learned the PVs through a collocative approach, where students learned the literal and metaphorical sense of the PV through the context it is used. Learning collocations equips learners to anticipate how words combine in broader contexts. For instance, when considering the metaphorical usage of the phrasal verb "go through," it is regularly used in contexts such as divorce, breakups, bankruptcy, and depression. Additionally, it typically accompanies adjectives like "traumatic" and "horrible." (Birdsell & Kavanagh, 2023).

Figure1. L1 Translation Group

Break off	Take off	Fall off	Cut off	Get off
Break off – remove something from a larger unit or whole 「〈物の一部が〉(欠けて, 折れて)はずれる, 取れる」 <i>"While eating in Tuscany, we broke off pieces of bread and dipped them in olive oil."</i> 「トスカーナで食事中、パンを 割いて オリーブオイルにつけて食べた。」				

Figure 2. L1 Translation Group

Break off	Take off	Fall off	Cut off	Get off
Break off – suddenly stop or discontinue something 「〈交渉などが〉打ち切られる。」 <i>"Three days of UN-sponsored negotiations in neighboring Pakistan broke off, but are scheduled to resume next month."</i> 「隣国パキスタンでの3日間にわたる国連主催の交渉は 決裂 したが、来月再開される予定である。」				

Figure 3. Image Group

Break off	Take off	Fall off	Cut off	Get off
Break off – remove something from a larger unit or whole <i>"While eating in Tuscany, we broke off pieces of bread and dipped them in olive oil."</i>				

Figure 4. Image Group

Break off	Take off	Fall off	Cut off	Get off
Break off – suddenly stop or discontinue something <i>"Three days of UN-sponsored negotiations in neighboring Pakistan broke off, but are scheduled to resume next month."</i>				

Figure 5. Collocation Group

Break off	Take off	Fall off	Cut off	Get off
Break off – remove something from a larger unit or whole <i>"While eating in Tuscany, we broke off pieces of bread and dipped them in olive oil."</i>				
• A piece of ice: Iceberg, glacier • A piece of food: Crust, bread • A part of a tool/clothing: Handle, heel (high heel shoes), tip of the knife				

Figure 6 . Collocation Group

Break off	Take off	Fall off	Cut off	Get off
Break off – suddenly stop or discontinue something				
<i>“Three days of UN-sponsored <u>negotiations</u> in neighboring Pakistan broke off, but are scheduled to resume next month.”</i>				
• End a relationship: Engagement, friendship, contact • End dialogue: Talks, communications, negotiations				

Figures taken from Birdsell & Kavanagh (2023)

5. Results

The Kavanagh & Birdsell (2022) study found that students improved their PV knowledge through the teaching interventions in all the groups. There was a statistically significant gain between student pre- and post-PV test scores $t(164) = -13.7$ $p = .000$. However, a comparison of the three groupings based on the teaching methods using a one-way ANOVA showed that there was no statistically significant difference in the post-test scores between at least two of the groupings $F(522) p = .978$.

The image support group did not yield better test score results than the L1 translation group, in contrast to the findings of previous research (Yasuda, 2010). Birdsell & Kavanagh (2023) suggest that this could be the result of the methodology employed and the number of PVs used. 40 PVs were used in comparison to research that only focused on twenty PVs with the particles ‘up’ or ‘down’ (Talebinejad & Sadri, 2013) or 21 PVs with five particles (Yasuda (2010). In examining how the PVs chosen within the study may have influenced the findings, Birdsell & Kavanagh (2023) broke down the results into three key areas -frequency of use, PV sense (literal or figurative), and learnability.

The PVs that students got the highest scores in the posttest were all on the PHaVE List, a pedagogical list of PVs and their most frequent meanings (see Garnier & Schmitt, 2015). This would

suggest that these commonly used PVs are more likely to be encountered by language learners and the students within this study sample. The analysis also showed that the highest-scoring PV items on the post-test were PVs that predominately had a literal sense instead of a figurative or metaphorical meaning.

This combination of high frequency and using the literal sense of the PV may account for the high percentage of them being answered correctly. This, in turn, indicated the learnability of the PVs used in the study. Those frequently used PVs that have a literal meaning produced the most gains between the pre and post-test in terms of correct answers and were therefore classified as having a high level of learnability.

In contrast, PVs that scored low on the pre/post tests and showed no significant difference were not on the PhaVE List or were metaphorical in their meanings. The fact that scores were low on the pre-tests with incremental and non-significant gains in the post-test would indicate that these PVs were challenging to learn based on their metaphorical meaning. Based on these observations, these PVs had a low level of learnability, which likely indicates that the students had never been exposed to them before this study.

6 . Discussion

The studies conducted in Japan outlined above were done within the English as a Foreign Language (EFL) context, where exposure to PVs is arguably more infrequent in comparison to students studying within an English as a Second Language (ESL) environment. Gilquin (2023) examined the differences in usage among EFL and ESL learners and found a wide range of differing PV usage between the two groups. She found that students in ESL contexts resembled native English speakers in how they used PVs compared to their EFL counterparts. She argues

that this is primarily the result of students being exposed to and using PVs within a daily context, in contrast to EFL learners whose primary source of exposure is limited to language lessons and the input from their teacher.

Similarly, Omidan et al. (2019) discovered that explicit instruction and focus on form are less effective than repeated exposure in predicting students' PV knowledge. Their findings showed that English language learners who spent more time reading and watching movies and TV had a better knowledge and understanding of PVs.

Birdsell & Kavanagh (2023) conclude that their research replicates other studies (Yasuda, 2010) that affirm students' low proficiency level regarding PVs and why they are essential to learn but challenging to master. Their study also showed that students can significantly improve their understanding of PVs through teaching interventions, as exemplified by student pre-test and post-test scores being significantly different. This can be described as evidence that even brief exposure to PVs, such as a mini lesson lasting 10-15 minutes at the beginning of a class, can have a positive impact. However, more research is needed to examine the best way to teach PVs in the EFL context to Japanese learners of English at the university level.

7. Conclusion

This paper examined why PVs are challenging to acquire for learners of English while also emphasizing their importance for English language learners. The intricate nature of PVs and their elusive meanings pose a substantial challenge for English learners, particularly Japanese students in EFL contexts. Traditional teaching methods, rooted in syntactical distinctions, have been criticized for fostering rote memorization and failing to facilitate a deeper understanding of PVs. However, cognitive linguistic approaches, which highlight spatial

metaphors and cognitive image schemas, have demonstrated promise in enhancing PV acquisition. The Birdsell & Kavanagh (2023) study at two national universities, examining the effectiveness of three teaching interventions, reaffirmed the complexity of PVs. While all groups displayed improved PV knowledge, no significant differences were observed among the teaching methods.

Nevertheless, this research reveals the need for continued exploration in PV instruction. Further investigations must consider factors like exposure and instructional methodologies to optimize PV teaching for Japanese university students in EFL settings and our curriculum here at Tohoku University. As PVs remain integral to English language usage, addressing this challenge is crucial for enhancing language learning experiences and proficiency.

Note

- 1) This research was approved by the ethics committee at the Institute of Excellence at Tohoku University (k00314)

References

- Birdsell, B. J. (2021). Enhancing phrasal verb learning: A quasi-experimental study of different approaches. *JALT: Communities of Teachers & Learners*, 244-251.
- Birdsell, B., & Kavanagh, B. (2023). "Turned on" A Quasi-Experimental Design with Phrasal Verbs: Does the Type of Learning Intervention Matter? *Asia TEFL Proceedings, 2023, Papers from the 21st Asia TEFL Conference*, 165-179.
- Celce-Murcia, M., & Larsen-Freeman, D. (1999). *The grammar book: An ESL/EFL teacher's course* (2nd ed.). Boston, MA: Heinle & Heinle.
- Cornell, A. (1985). Realistic goals in teaching and learning phrasal verbs. *IRAL*, 23, 269-280.
- Dagut, M., & Laufer, B. (1985). Avoidance of phrasal

- verbs: A case for contrastive analysis. *Studies in Second Language Acquisition*, 7, 73-79.
- Darwin, C. M., & Gray, L. S. (1999). Going after the phrasal verb: An alternative approach to classification. *TESOL Quarterly*, 33, 65-93.
- Farsani, H. M., Moinszadeh, A., & Tavakoli, M. (2012). Mnemonic effectiveness of CL-motivated picture-elucidation tasks in foreign learners' acquisition of English phrasal verbs. *Theory and Practice in Language Studies*, 2(3), 498-509.
- Fuchs, M., & Bonner, M. (2006). *Focus on grammar 4: An integrated skills approach* (3rd ed.). White Plains, NY: Pearson Education.
- Gardner, D., & Davies, M. (2007). Pointing out frequent phrasal verbs: A corpus-based analysis. *TESOL Quarterly*, 41, 339-359.
- Garnier, M., & Schmitt, N. (2015). The PHaVE List: A pedagogical list of phrasal verbs and their most frequent meaning senses. *Language Teaching Research*, 19(6), 645-666.
- Garnier, M., & Schmitt, N. (2016). Picking up polysemous phrasal verbs: How many do learners know and what facilitates this knowledge? *System*, 59, 29-44.
- Gilquin, G. (2023). Second and foreign language learners: The effect of language exposure on the use of English phrasal verbs. *International Journal of Bilingualism*, 0(0).
- Kao, R. (2001). Where have the prepositions gone? A study of English prepositional verbs and input enhancement in instructed SLA. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 39, 195-215.
- Kavanagh, B., & Birdsell, B. (2022). Teaching Phrasal Verbs: Analyzing the Effect of Three Different Approaches. Paper presented at the 2nd International Conference on Applied Linguistics and Language Education, Vietnam, October 21-22, 2022.
- Koprowski, M. (2005). Investigating the Usefulness of Lexical Phrases in Contemporary Coursebooks. *ELT Journal*, 59(4), 322-332.
- Lakoff, G., & Johnson, M. (1980). *Metaphors we live by*. Chicago: University of Chicago Press.
- Laufer, B., & Eliasson, S. (1993). What causes avoidance in L2 learning: L1-L2 difference, L1-L2 similarity, or L2 complexity? *Studies in Second Language Acquisition*, 15, 35-48.
- Liao, Y., & Fukuya, Y. J. (2004). Avoidance of phrasal verbs: the case of Chinese learners of English. *Language Learning*, 54(2), 193-226.
- Liu, D. (2011). The most frequently used English phrasal verbs in American and British English: A multicorpus examination. *TESOL Quarterly*, 45, 661-688.
- McCarthy, M., & O'Dell, F. (2007). *English phrasal verbs in use, advanced*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Moon, R. (1997). Vocabulary connections: Multi-word items in English. In N. Schmitt & M. McCarthy (Eds.), *Vocabulary: Description, acquisition and pedagogy* (pp. 40-63). Cambridge: Cambridge University Press.
- Omidian, T., Maryam Akbary, M., & H. Shahriari, (2019). Exploring factors contributing to the receptive and productive knowledge of phrasal verbs in the EFL context, *Word*, 65(1), 1-24.
- Rudzka-Ostyn, B. (2003). *Word power: Phrasal verbs and compounds: A cognitive approach*. Berlin: Mouton de Gruyter.
- Side, R. (1990). Phrasal verbs: Sorting them out. *ELT Journal*, 44, 144-152.
- Talebinejad, M. R., & Sadri, E. (2013). Applying cognitive linguistics to teaching conceptual basis of up and down in phrasal verbs. *Journal of Basic and Applied Scientific Research*, 3(1), 333-340.
- Tyler, A., & Evans, V. (2003). *The semantics of English prepositions: Spatial scenes, embodied meaning and cognition*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Tyler, A., & Evans, V. (2004). Applying cognitive linguistics to pedagogical grammar: The case of over. In M. Achard & S. Niemeier (Eds.), *Cognitive*

- linguistics, second language acquisition, and foreign language teaching* (pp. 257-280). Berlin, Germany: Mouton de Gruyter.
- van der Veer, R. (2000). Some reflections concerning Gal'perin's theory. *Human Development*, 43, 99-102.
- Wisniewska, I., Riggenbach, H., & Samuda, V. (2007). *Grammar dimensions 2: Form, meaning, and use* (4th ed.), (D. Larsen-Freeman, Ed.). Boston: Thomson Heinle.
- Yasuda, S. (2010). Learning phrasal verbs through conceptual metaphors: A case of Japanese EFL learners. *TESOL Quarterly*, 44(2), 250-273.

【報告】

用法基盤モデルに準拠した第二外国語としての スペイン語教育の実践

－教材開発とアンケート調査の結果から－

田 林 洋 一¹⁾*

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

本稿は、認知言語学において根幹を成す概念装置「用法基盤モデル (usage based model)」を利用して、第二外国語としてのスペイン語教育をより効果的にするための方策及び教材開発について、一定の指針を与えることを目的とする。まず、用法基盤モデルの理論的背景を概観し、次に教材作成に際していくつかの操作が効果的に機能することを見る。更に、学生へのアンケート調査を示し、分析の過程でどの程度こうした教材が有効に働くかを検証する。また、従来は第一言語獲得（乳幼児の母語獲得）に焦点が置かれがちだった用法基盤モデルが、特に大学生を対象とした第二外国語としてのスペイン語教育においても有効に作用することを説明する。最後に、アンケート調査の分析から更に発展した教材作成の可能性を模索する。

1. 序 -理論的背景

本稿では、認知言語学の主要な概念装置である「用法基盤モデル (usage based model)」が、第二言語習得、特に大学生を対象とした第二外国語としてのスペイン語教育にどの程度応用が利くのかを考察する。それに付随して、教育に資する教材開発について、一定の指針を与えることを目的とする。

することが多く、生成文法的な「辞書+文法」のモデルに合致しないことがある。Taylorの次の言は示唆的である。

1つの言語の知識を獲得するには、現実にその言語が使用される場面に居合わせ、そうした言語使用の具体的な特徴に注目して、それらを記憶に蓄えていくほかなことを強く示唆しているのである。

Taylor (2012: 109)

1.1 用法基盤モデル -認知言語学の根幹の概念装置

用法基盤モデルは、Langacker (2000) らに代表される諸研究において、生成文法のアンチテーゼとして生み出された認知言語学理論の骨格を成す。Chomsky (1957) らに代表される生成文法 (generative grammar) では、言語は静的かつ文法の規則体系の有限個の束からトップダウン的に生成されると見なされていた。一方、認知言語学では言語の実際の使用からより抽象的なスキーマが形成され、ボトムアップ的に言語のネットワークが形作られるという考えを採用する (辻 (2013: 361), 山梨 (2000), 山梨 (2021) 他)。実際、様々な語、句、構文などの「使用された言語表現」は独自の振る舞いを

「その言語が使用される場面 (の重視)」とは、換言すれば「言語の用法や実例、発現された言葉」を重んじることであり、「生物としてのヒトはそのような実例から言語を獲得する」ことを意味する。そして、用法基盤モデルは、(言葉の) 使用頻度や実際に言語が使用された文脈などを重視する。このモデルは、言語を「習慣的な言語的単位の構造化された集合」と特徴づける。即ち、基本的に言語知識とは、慣習として蓄積された、形態素から談話に至る様々な規模の構文の集合を成しているという言語観を本モデルは採用する (Langacker (1987), Langacker (1991), 児玉・野澤 (2009: 138) 他)。

* 連絡先: 〒980-8576 仙台市青葉区川内41 東北大学言語・文化教育センター tabayashiyouchi@tohoku.ac.jp
投稿資格: 1, 7

これが正しいとすると、話者は（必要であれば高い）ある使用頻度の多様なレベルの言語表現を、内在する言語的情報と共に提示・使用することになる。

言語が、規則の束として「神から賜った」もののようにトップダウン式に話者の頭に降臨するのではなく、使用者たる人間が、使用された言語の共通点をすくい上げて抽象化し、文法を形成するとするボトムアップ的なアプローチが認知言語学の特徴である。結果として、用法基盤モデルは認知言語学の考え方の根幹を成していると言える。

1.2 用法基盤モデルと言語獲得及び第二言語習得

用法基盤モデルは、その性質上、言語獲得の分野で特に研究が盛んになっている（例えば Tomasello (1999), Tomasello (2003) 他）。ここでの「言語獲得」という用語は、主に乳幼児が母語（第一言語）を獲得することを指す¹⁾。言い換えれば、①母語が既に確立している外国語としての（第二）「言語習得」において、用法基盤モデルに根差した研究は（第一）「言語獲得」と比して数が少ない（例外として Robinson and Ellis (2008) や大槻・高瀬 (2012) などがある）。更に、②英語以外の言語であるスペイン語を、③乳幼児や子どもではなく大学生が習得する過程を用法基盤モデルによって説明しようとする研究は、管見ではほとんど見当たらない。ここでは以上の①～③の問題点につき、特に①に絞って第二言語習得と用法基盤モデルとの接点を探る。

まず、①の用法基盤モデルに依拠した（第一）言語獲得の研究によって得られた知見は、そのまま第二外国語習得理論に応用できることが多い。もっとも、子どもの第一言語獲得とは違い、第二言語習得では（i）作為的・人為的なシチュエーションの用意、（ii）使用頻度を考慮に入れた基本レベルカテゴリー（basic level category）の意図的な使用、が必要とされる。即ち、言語の使用における実際的かつ典型的な場面（prototypical scene）を意図的に用意しなければならないということである（Slobin (1985: 1174-1175) 及び児玉・野澤 (2009: 20-21) 他）²⁾。

更に、子どもの第一言語獲得はゲシュタルト的だが、第二言語習得は分析的（即ち、理屈によって文法事項を覚えて文を組み立てていく）傾向にならざるを得な

い。つまり、第二言語習得においては膨大な記憶よりも「辞書と文法書」に頼りがちになる。獲得(acquisition)と習得(learning)という区別はグラデーションを成しているが、基本的に言語獲得は「ゲシュタルト的記憶法」、第二言語習得は「分析的な辞書と文法書」³⁾という二分法に偏る傾向にある。しかし逆に言えば、たとえ意図的であれ、ある程度理想的な場面さえ設定できれば、第一言語獲得と似た言語獲得のプロセス及び方法論が第二言語習得にも応用できると期待される。

例えば、第一言語獲得における用法基盤モデルでは「状況に埋め込まれた事例(situated instances)」が重視される。即ち、話者が個々の状況の中で事態を解釈し、それに応じて記号化するという営みの繰り返しの中で言語構造が形成される、とする考え方である（Kemmer and Barlow (2000), Tyler (2010), 戸出 (2015: 2) 他）。「状況に埋め込まれた事例」は、教室における単にある場面の模倣だけでは充足できないが、それでも「模倣した具体例」を出発点として、学習者のネットワークが拡張されることが実証されている（Eskildsen (2008), 戸出 (2015: 3) 他）。

Tomasello (1999) は、子どもが「相手が意図を持つ存在であること」「その意図を読み取ること」という社会認知的スキルを持つことが言語獲得の基盤になっている、と主張する⁴⁾。更に、自分と他者、及び共有する介在物という三項関係を樹立することで共同注意場面(joint attentional frame)が確立され、その中で模倣を通して言語獲得が促される。つまり、ある共同注意場面の中で、「意図の読み取り(intention reading)」を行いつつ、(語用論的)文脈的な助けを借りることによって、学習者(子ども)は相手の言を模倣し、語(言語)を獲得し始める(Tomasello (1999: 133))。

この「包括的(holistic)」でゲシュタルト的かつ文脈依存的な言語獲得は、そのまま第二言語習得にも応用できそうである⁵⁾。低学年を対象にした英語教育の現場では、既に村端・村端(2020)が用法基盤モデルに基づいた教育メソッドを試みている。村端・村端は、「具体的な場面や状況において実際に使用される言語事象(形式)を一定の頻度(「述べ頻度」あるいは「トークン頻度(token frequency)）」で繰り返し聞いたり使用したりすることによって、表現を全体的なひと塊

として習得する」(村端・村端(2020:149))と述べ、プレハブ表現(prefabricated expressions)を習得させる小学校での英語教育方法が効果的であることを報告している。

プレハブ表現とは、例えばGive me milk.と大人が言うべき状況において、子どもはあたかも一語で構成されているかのようにGimmemilk.と発話する表現を指す。村端(2018:64)は、プレハブ表現を次のように定義する。

文法規則によってその都度生成されるのではなく、機能的に明確で1つの全体的塊として慣習的に使用される一連の語句や文。

村端・村端(2020:151-152)

村端・村端(2020:150-151)は続けて、プレハブ表現から一歩進んだ形式、即ちプレハブ表現の中で変更可能な部分と変更不可能な部分のパターンを子ども(ないしは学習者)が認識し、そのうち可変的な箇所を自由に入れ替えることにより、抽象度の高い構文が産出されることを観察している⁶⁾。例えば、Gimmemilk.やGimmechocolate.などのプレハブ表現からGimme X.という表現枠を構築し、話者はXに様々な語を入れて使用する。更に抽象度が上がれば、Gimme X.からGive me milk.やGive him a kiss.といった表現が生まれ、Give X Y(二重目的語)構文を産出する(児玉・野澤(2009:11-16))。

ここで付記すべきは、Give X Yから更に抽象度の高いスキーマV X Y(Vは任意の(授受)動詞)が産出可能だということである。抽象度が高い表現には慣習性が認められるが、Give X YやGimme Xといった「抽象度の低い」スキーマにも慣習性が確認できる(Langacker(2008:21)及び野中(2019:197))。

この時に注意しなければならないことは、言語獲得において包括的かつゲシュタルト的な構文の「丸暗記」は経済的ではあるが、生産的ではないという点である。つまり、言語獲得の過程である構文の使用を真似ることはできるが、全く別個の構文を既知の構文を媒体として発現させることはまずないということである(児玉・野澤(2009:51), Tomasello and Akhtar(1995)

他)。言語獲得に臨む子どもは、あるプレハブ表現ないしは構文に直面した際、自ら発見した規則性から逸脱することはほとんどない。即ち、彼らは新たな模倣などの過程を経て、別個の構文を覚えていく必要があるということである。成人の第二言語習得過程において、学習者が「普通ならそのように使わない」外国語の文章を「発明」してしまうのとは対照的である。

村端・村端も指摘しているように、プレハブ表現は言語学史的に様々な名で呼ばれてきた⁷⁾。Tomasello(1999:185)はプレハブ表現から更に進んだ構文を「軸語構文(pivot construction)」⁸⁾と呼び、More milk.やMore cookies.といった表現からMore X.という抽象的な構文を、子どもを含めた学習者が摘出することを発見した。彼は、ある固定した動詞に変項として空白のロットが与えられ、この種の構文のリストのみが子どもの言語獲得の過程における初期の言語能力であるという、動詞の島仮説(verb island hypothesis)を提唱した。こうした動詞のリストは、例えばX give Y Zといった二重目的語構文や、X kick Y, X make Yといった他動詞構文、X running, X breaksといった自動詞構文などからなり(X, Y, Zはそれぞれ変項)、話者は変項を適切に埋めることで言語表現を産出する、とした。

ゲシュタルト的な言語刺激の提示と同様に、プレハブ表現や軸語構文は第二言語習得でも効果的な教育メソッドとなりうる。このような「丸覚え」は、子どもだけでなく大人によっても慣用句(idiom)や決まり文句(cliche)、習慣的な連語(habitual collocation)、他の多くの「非中核的な構文」などの形で想像以上に多く使用されている(Tomasello(1999:187))。言わば、会話や文章の大部分は、多くが固定されているということである。となれば言語活動において、そうしたスキーマ的・ゲシュタルト的な決まり表現をできるだけインプットとして蓄積しておき、必要に応じて記憶からアウトプットするというストラテジーの方が、一から派生文法規則に従って文を組み立てていくよりも遥かに経済的で、効率が良いということになる。また、このことは同時に、ある言語を「自然な形で」習得するためには多くの(言語的)直接経験が必要であることを示唆する(Taylor(2012:182-184))。

つまり、話者はこうした膨大な量の言い回しや決まり表現を数え上げており、ある状況においては適切に使用される語や構文、言語表現が、別の（言語的）状況では奇妙に響くことを話者はかなりの精度で言い当てることができる、とすることができる。用法基盤モデルは、話者が頭の中にコーパスを持っており、その集合体（メンタル・コーパス）が言語の使用を可能にしていることを裏づけている（Taylor (2012:3-4) 他）。

この点は、第二言語習得における実際の教室の現場でも積極的に取り上げてよい方策と言えよう。もっとも、話者の頭の中にメンタル・コーパスを作り上げるためには、相当な時間と膨大なインプットが必要とされる。現在の日本では、幸いなことに（と言うべきか）英語やスペイン語に触れなくとも日常生活を送れるという点で、外国語の習得の有無は死活問題にならないため、シャワーのように外国語を浴びても見返りは少ない（Taylor (2012: 487, 平沢慎也による解題)）。日本人がスペイン語（や英語）を勉強して第二外国語としての当該言語のメンタル・コーパスを作ろうと考えたなら、限られた教室での正規の学習時間の他に、かなりの量の課外学習が絶対に必要になる。問題は、教育者が学習者を「課外学習」に導き、強力な動機づけを行うストラテジーがまだ確立していないことにある。

以上のように、乳幼児による第一言語獲得の過程を観察することで、第二言語習得のための教育的なヒントを数多く得ることができる。当然のことながら、第一言語獲得時の言語的過程を学習者が経たところで、当該外国語をあたかも母語のように扱えるわけではない。いわゆる言語の臨界期仮説（ヒトが13才前後、即ち脳の一侧化が行われる頃に、母語と同等の外国語運用能力を得る力が失われること）が経験的事実として存在する以上、第二言語習得においては、コード依存的な「辞書+文法書」のストラテジーを取るなどして、それなりの工夫をすることが教育者に要求される。

上記②の、用法基盤モデルが主に英語の言語獲得を中心に進められており、それ以外のスペイン語を含めた外国語が等閑視されているのは、日本の言語学研究においては宿命とも言える。そもそも、用法基盤モデルがアメリカの言語学者から提示された言語モデルであり、スペイン語などの他の外国語に波及された（認

知言語学も含めた）言語理論は、特にChomskyの出現以降は激減している。Chomskyは言語研究を「ただ1つの言語を研究しても、それは言語学の研究になる」と捉えており（Chomsky (1982) 他）、英米の言語学者は（日本も含めて）「言語学=英語学」という図式から脱却しきれていない。その意味で、本稿の「（米国产の）用法基盤モデルを第二外国語としてのスペイン語の言語習得に応用する」という目的は、2つの意味で斬新と言いうる。1つは、既に論じたように、用法基盤モデルを第二言語習得理論に組み込むこと、もう1つは、当該モデルをスペイン語の習得理論に応用する点である。

最後に③の点であるが、この問題提起は①と密接な関係を持っている。そもそも、第一言語獲得の「学習者」は乳幼児であることが圧倒的に多く、そうでなくとも言語の臨界期を迎えていない青少年がほとんどである。本稿で考察の対象としている大学生は、大多数が18歳から20歳に達しており、ほぼ成人と等しい。成人の学習者は理詰めで言語を習得しようとすることが多く、実際に「語彙と文法」を学ぶことによって第二外国語学習が達成されるのは事実であるが、それは学習者が母語という確固とした言語的土台を既に獲得しているからこそ行える方策である。逆に言えば、日本語という母語の干渉を常に受けながら、いかに用法基盤モデルに準拠したストラテジーが機能するかを考察することも、本稿の主目的の1つと言える。

2. スペイン語の教材開発の工夫 -戦略的変更

第1節の議論を踏まえ、本節では英語以外、特にスペイン語の教材開発について留意する点、あるいは既存の教材から変更した方が教育的に効果的な点などを考察する。

日本の大学機関などで使用されている教科書の種類はおおよそ2つに大別される。1つは、主に日本人教員が中心となって執筆したもので、ダイアログ、文法事項説明、練習問題などから構成された、いわゆる標準的な教科書である⁹⁾。日本で販売されている教科書の中では、例えば、同学社の『さあ、始めよう！スペイン語』（西川喬, 2006）などがその典型と言えるだろう。もう1つは、主にスペイン語ネイティブ教員

を中心あるいは執筆陣に据えた多読型形式の教科書で、時に文法事項の説明や学習者への指示なども全てスペイン語で書かれていることがある。例えば、朝日出版社から出版されている『¡Nos gusta! 1, 2』(Pilar Lago, Concha Moreno, Sae Ochiai, Hiroko Omori, 2016)などはどちらかというと後者の部類に入る。また、スペインの文科省に相当するMinisterio de Educación y cienciaが発行している*Pido la Palabra 1, 2* (1989)などは、スペイン語によるスペイン語の解説と練習問題などを用意している。

両者とも一長一短があり、どちらが第二外国語教育にとって、あるいは日本人がスペイン語を学ぶ際に効果があるのかは時と場合、そして教員の教授法に大きく左右される。本稿では前者、即ち「文法事項説明などが日本語で書かれ、それにふさわしい例文などが付された教科書」を「標準的な教材」と位置づけて分析を行う。

日本で発行されている標準的な教材の不備は極めて明確で、①スペイン語のインプットが少ないこと、②文化的背景の説明がないこと、などが挙げられる¹⁰⁾。②については、既に著者は2016年度及び2020年度に東北大学高度教養教育・学生支援機構教育開発推進経費を得て、その有効性を検討し、それに沿った教材開発を行っている。

2016年度の事業（事業名：スペイン及びスペイン語圏文化を紹介するリーフレットの作成）では、スペイン語圏の文化、具体的には「日本におけるイスパニア研究」「スペイン語の発達」「スペインの気候、地理、主な産物、農産物」「イベリア史とそれに関する地理的要因」「スペインの文学」「スペインの美術」「ラテンアメリカ各国」「ラテンアメリカの歴史」「ラテンアメリカの文学」の9項目をそれぞれ2～3ページの分量で紹介し、リーフレットを作成して学生に配布した。後にアンケート調査を行い、語学としてのスペイン語学習において、スペイン語圏の文化紹介と予備的知識が学習者の動機づけを喚起する効果があること、文化的知識に興味のある学生はスペイン語の学習に能動的になることなどを立証した（田林（2018）¹¹⁾。

2020年度の事業（事業名：スペインのアニメ映画を通じてのスペイン語圏文化の教授法の開発）では、イグナシオ・フェレーラス監督作品『しわ (Arrugas)』

を学生に鑑賞させることで、作品内で使われているスペイン語の言い回し（コロケーション (collocation)）に慣れさせたり、スペインの文化に馴染みを持ってもらえるように学習者を促した。スペイン発の映画も文化の一翼を担っていることを考えると、当然のことながら映画への興味は容易にスペイン語圏文化への興味と結びつくことが予想でき、最終的に、学習者のスペイン語学習の動機づけを強化する結果となった。

前者は主に教材に何らかの変更や加筆を行ったことで、後者は主に授業時間内という限られた時間の中でスペイン語だけでなく周辺文化の教授にも触れることで、共に学習者のスペイン語学習を推進することができたが、本稿では上記①の、「スペイン語のインプットの増加」という課題に対して、標準的な教科書に加えて補助教材を使用することの是非とその効果、そして留意点などを概観する。

3. スペイン語標準的教科書の補助教材の特徴

標準的教材では不足している「膨大なスペイン語のインプット」を補完するため、筆者は2022年度東北大学基礎スペイン語の授業（週に2回、1年間行われるスペイン語の入門授業：受講者数30名程度の2つのクラス）において補助教材『イチからはじめるスペイン語 - 初歩の初歩 - ¡Bienvenidos al mundo del español!』を作成、配布した。テキスト版 (pdf版) は前期、音声収録した版を後期にそれぞれgoogle classroomを通じて配信した。以下、補助教材で留意した点をいくつか列挙し、説明を加える。

構成は、①「基礎知識編 (Unidad 1-6)」で文字と発音の前提部分を説明し、②「実践編1-4 (Lección 1-24)」で使用頻度の高い言い回しを列挙し、③「基本語彙集」を巻末に添えた。うち、大部分を占める②の実践編は、Lecciónごとに「中心となる言い回し」「Gramática (簡単な文法説明)」「Prueba (ちょっと確かめ)」と「Respuesta (解答)」で構成されており、実践編の終わりには「確認テスト」と「コラム」を付した。

形式的な面では、対象が初学者であることを考慮に入れ、分量は適度に抑え、かつ文字も大きく設定した。また、スペイン語の発音と必ずしも一致しないことは承知の上で、全てのスペイン語の単語に片仮名で発音

の読みをつけ、かつアクセントのある位置を赤字のボールド体で強調した。スペイン語はいくつかの文字を除けば、ほとんどの場合ローマ字読みで発音が事足り、また、例外的な文字もいったん読み方を覚えてしまえば、その文字の発音はどこに置かれてもあまり変わることはない。後述するように（第4節）、この工夫は学習者にかなりの好意を持って迎えられた。

次に内容面での操作を見よう。言語獲得で必然的に伴う「状況に埋め込まれた事例」を第二言語習得では意図的に用意する必要があるため、各単元に簡単な状況（例：感謝の気持ちを伝える、など）を設定した¹²⁾。スペイン語を全く学んだことがない学生に配慮し、基本レベルカテゴリーの語句や言い回しを中心に据え、複雑な言い回しは極力避けた。具体的には、¡Gracias!（ありがとう）や¡Muchas gracias!（本当にありがとう）、その返答としてのDe nada.（どういたしまして）などを並列的に置いた。一方、例えばNo sabe cuánto se lo agradezco.（言葉にできないくらい感謝しています）やLe estoy muy agradecido.（あなたにとっても感謝しています）といった、使用頻度がやや劣り、かつフォーマルな言い回しは煩雑さを避けるために掲載しなかった。

また、否定例外（negative exception）（いわゆる非文）を掲載することも避けた（児玉・野澤（2009：71）他）。外国語の教科書には「このような使い方はしない」という指針で敢えて非文を載せるものもあるが、本教材ではむしろ「文法規則に一見相反するが容認される表現」、即ち肯定例外（positive exception）を多く取り入れた。基本的に、第一言語を獲得する際に、乳幼児は大人が教育のために発話しうるであろう「非文」をほとんど参照しない。自然な言語環境においては、非文が発せられる余地はほとんどないからである。第二言語習得においても非文を提示し過ぎると、当該非文を「正しい文」と読み間違えて発してしまうことがある。言語学的に非文を検討することは生成文法理論をはじめとして多くの理論で行われており、実際に言語研究に益するが、少なくとも第二言語習得においては大きな教育的効果は見られない。

また、本教材ではなるべく行為遂行的（performative）発話、即ち願望を伝えたり何かの意思を伝えたりといった例文を優先的に選定した。言語発生的には、事

実確認的（constative）発話よりも行為遂行的発話の方が先に出現する。これは、目的指向性（goal-orientedness）が高いものが原初的であり、協調などを目的としている目的指向性の低いものはより社会的な側面を持っているからである。つまり、まずは話者の願望を伝えたり命令を伝えたりといった発話が先に獲得され、次に社会的な力関係のバランスを取るための発話が獲得される（児玉・野澤（2009：123-125））。この第一言語獲得の傾向及び実際のコミュニケーションの現場では行為遂行的発話が多く出現することを踏まえると、第二言語習得を目指す教材においても、この種の発話を学習者に早めに教授することは有効と思われる。

練習問題は、Lecciónごとに添えた「ちょっと確かめ」も、「確認テスト」も出題方法に大差はない。まずは構文としての塊を意識させ、次に構文の一部を空欄で示した。具体的には、例えばYo____abogado.（私は弁護士です）（動詞ser¹³⁾を適切に活用させて穴埋め）という刺激文を提示し、回答を促した。その後、類似の課題をいくつか回答させることによって、「ser動詞構文」とも呼ぶべき構文の定着を図った。当然のことながら、解答する箇所は当該Lecciónで扱った文法事項を中心としている。

この過程は、ちょうど第一言語獲得におけるプロセスと同様である。まずは状況（ごく簡素な「典型的状況」ないしは「理想化認知モデル」）を意図的に設定し、その後、プレハブ表現ないしは軸語構文の穴埋めを課題として課す。その「穴埋めすべき空欄」は徐々に増えていくように設定し、最終的にヒントを一切提示しないスペイン語作文を作成させるようにした。ser動詞構文の過程で言えば、まずは学習者にYo soy abogado.（私は弁護士です）をゲシュタルト的ないしは包括的に「丸暗記」させる。次に、先に示したようにYo____abogado. と空欄を1つ設けて、穴埋め課題とする。空欄は徐々に多く設定することが可能で、Yo soy____. という刺激文を数回提示した後に、Yo____. のように空欄を複数用意する。いずれも反復という、語学習得には必須の機械的な作業であり、過去に作成された標準的な教材も似た試みを行っているが、第一言語獲得のプロセス（用法基盤モデルに基づいたボトムアップ形式）を第二言語習得の戦略的方法

論に応用したという点で、新たな手法と言えるだろう。

この試みの肝は、ある程度の状況を設定しているところにある。単に「そこで習った文法項目」だけを反復させる従来型の教材のやり方、即ち教授項目の配列と提示だけでは第二言語習得が起こりにくいという研究もある（Grundy（2004）、戸出（2015：3）他）。操作を加えた本教材は、①簡単な状況を設定し（挨拶表現、感謝の表現など）、②状況に埋め込まれた事項を（場面設定）、③ゲシュタルト的包括性をもって（まずは例文の丸暗記を促す）、④プレハブ表現から軸語構文の過程に沿って定着を図る（「ちょっと確かめ」と「確認テスト」）、というプロセスを経ることによって、機械的、無味乾燥かつ文脈無視の羅列を避けたことが特徴と言えよう。

また、③の基本語彙集では、Mark Daviesによるスペイン語のコーパスである el corpus del español (<https://www.corpusdelespanol.org/>)、スペイン王立言語アカデミー（Real Academia Española）のコーパス COPRES XXI (<https://www.rae.es/banco-de-datos/corpes-xxi>) 及び google 検索を使用し、上位に来る語彙を選定した。これは、「自然の」発話には使用頻度が高い語ないしは語句が出現しやすいという経験的・言語学的な事実を反映させるためである。

大抵の場合、言語獲得は他人（大人）から明示的に教えられることなく進行する（Taylor（2012：274））。だからこそ、言語獲得のプロセスを第二言語習得に応用する際には、頻度の高い語（句）を明示して提示する必要がある。第一言語獲得はコンテキストの中で自然に行われるが、第二言語習得は人為的な操作ないしは能動的な学習によってしか身につかないからである。コーパスは、ヒトが大量の言語経験に根差した無意識に認識する「ある語（句）の出現頻度」¹⁴⁾を、言わば明示的かつ意識的に目に見える形で表出する。ヒトが母語の「メンタル・コーパス（mental corpus）」を利用して発話するように、第二外国語では人為的な「コーパス」を活用して学習の方が効率的である。

以上のような人為的操作（工夫）をした「ゲシュタルト的」で「高頻度の語彙で構成された」教材が、学習者にどのように受け止められたのかを次節で考察する。

4. 学習者アンケート分析による用法基盤モデルに根差した補助教材の有効性

筆者は、前節で述べたように2022年度の東北大学のスペイン語入門の2クラスで補助教材を学生に配布し、同時に本補助教材に対するアンケートを実施した。条件は次の通りである。

実施時期：2022年度7月、定期テスト実施時

実施クラス：スペイン語の入門（32名及び20名）

回答率：100%（52/ 52）

設問はシンプルに3項目とした。まず、補助教材はスペイン語学習においてどの程度有効だったかを5段階（とても役に立った（5）、まあまあ役に立った（4）、普通（3）、あまり役に立たなかった（2）、全く役に立たなかった（1））で評価してもらった。次に、①どのような点で役に立ったのか、そして②今後の補助教材に望むこと、の2点を自由記述で回答してもらった。結果は次の通りである。

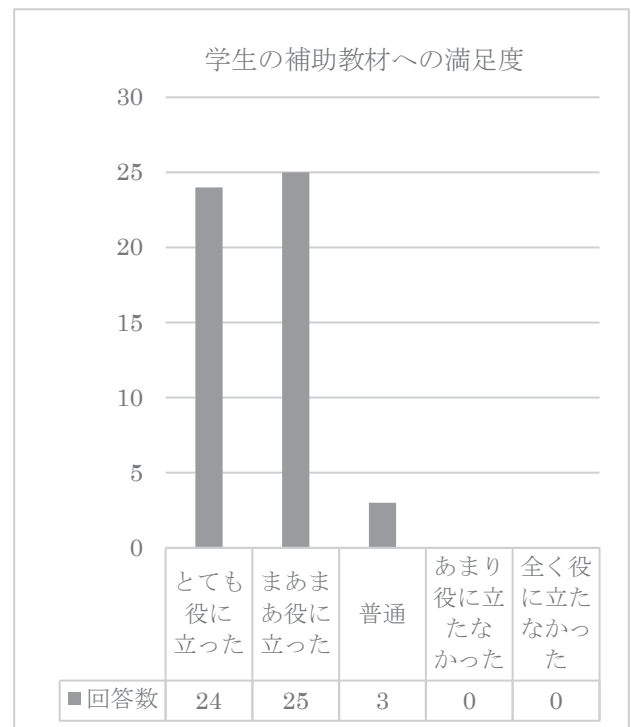


表1. 学生の補助教材への満足度

学生の主観的な満足度が必ずしも教育方法上の有効性と結びつくわけではないが、それでも否定的な評価

が一切見られなかったのは、補助教材の有効性が低い証左となるだろう。

次に、学生の自由記述を見よう¹⁵⁾。①の「どのような点で役に立ったのか」という設問には、「授業の見直しに使用した」(7)や「使用されている教科書にはない言い回しを学ぶことができた」(6)、「練習問題が充実していた」(5)、「発音の片仮名表記が役に立った」(5)といった回答が目立った。「授業の見直し」という回答は、使用中の教科書にはあるけれども強調されていなかったり、あるいは学習者の記憶が不確かで確認が必要だったりといった側面、即ち「習ったけれども記憶に定着していなかった言い回しの再確認」という側面の表れであろう。つまり、文字通りの「補助教材」としての機能を本教材は有していたことになる。

「教科書にない言い回し」という回答は、使用中の教科書には書かれていないが、重要だと思われる言い回し、例えば「召し上がれ (Que aproveche.)」や「ご親切にどうも (Muy amable.)」、「お知り合いになれて光栄です (Mucho gusto en conocerte.)」などを学習者が補助教材を通じて学習したことを意味する。当然のことながら、既存の教科書の中にはこれらの言い回しが記載されているものも数多く存在する。だが、どんなに優れた教科書でも必ずこの手の「漏れ」は生じることが予想されるし、可能な限り重要な言い回しを掲載したとしても、今度は学習者の記憶への負荷が大きくなり過ぎる。完璧な語学教科書などこの世に存在しないことを前提とするならば、学習者にはある教科書では足りない側面を別の教科書で補完する、という作業がどうしても要求される。そして、学習者の習熟度が上がると、彼らの学習の中心は与えられた既存の教科書から脱却し、次のステップとしていわゆる原書や自然なネイティブとの会話から多種多様な「生きた」「ダイナミックな」表現方法などを学んで語学の勉強を継続していくことになる。

「練習問題が充実していた」という回答は、既に本稿で再三強調しているように、第一言語獲得の過程が第二言語習得の場面でも有効に働くことを裏づけるものである。特にプレハブ表現からより抽象度の高いスキーマ的表現へと拡張していく練習問題は、第一言語獲得において乳幼児が大量のインプット（≡用法基盤

モデルの基礎的前提）から共通性を摘出し、より高次のスキーマ表現を学んでいくことと符合する。ほとんどの言語表現はイディオム的で、例外はむしろ規則的な方であることを考えると (Taylor (2012: 115)), こうした包括的な「丸暗記」とそれに伴う練習問題は、むしろ「規則的な文」を生成規則に従って作成する手法よりも負担が低いと考えられる¹⁶⁾。なお、今回の補助教材においてはこの種の練習問題を、既存の教材よりも多めに用意している¹⁷⁾。

また、「スペイン語発音の振り仮名が役に立った」という回答は、外国語を学ぶ初学者に特有の問題をある程度解決していると言えよう。この「振り仮名の有る」既存の教材も豊穡に出版されているが、逆に内容があまりに簡単過ぎて実用に適さないことが多い（例えばイスパニカ著『スペイン語ビジネス会話フレーズ辞典』三修社、2013は優れた教材であるが、中身は英語との併記で、かつ初学者向けにかなり簡素化しているうらみがある）。数週間程度のスペイン語圏への旅行であればこの手の「お手軽な」スペイン語会話入門書で十分であろうが、大学で第二外国語としてスペイン語を勉強する場合、体系的な教育戦略を立てなければならない。本教材は「内容は大学の教科書の補助的位置づけでありながら、全ての単語に振り仮名を振る」という手間をかけているが、これは言語教育的に矛盾する。もし体系だったスペイン語学習を心がけるならば、学習者はむしろ発音が不正確な「片仮名の振り仮名」に頼ってはいけなはずだからだ。だが、あえて本教材ではその矛盾を犯すことによって、むしろ「内容は大学の補助教材並みだが、初学者に優しい振り仮名付き」という教材に仕上がり、結果、初学者の満足度が高くなったと思われる。

その他の目立った回答としては、「インプットだけでなくアウトプットの機会が増えて定着に最適」(3)、「汎用性が高く、例文としても役に立った」(4)、「スペイン語でよく使われるフレーズを学ぶことができた」(4)、「日常会話的な表現を学べた」(5)、「実用的だった」(4)など、肯定的なものがほとんどであった。こうした記述回答を見ても、学習者が「インプットしたスペイン語をアウトプットする機会」を欲していることが分かる。第二言語習得においては、第一言語獲得

とは違い、単にインプットの量を多くしただけでは当該言語の習得は望めない。練習問題だけでも学習者は満足したようであるが、それ以外にも口頭などによるアウトプットの機会も学習者に提供する必要がある。

②の「今後の補助教材に望むこと」という設問は、更に改良を重ねる点はどこかを把握するために設定したものである。圧倒的に多かったのが「音声と同時に流して欲しい」(15)という要望で、筆者はこれを踏まえ、2022年12月にスペイン語ネイティブ2名（ベネズエラ人男性及びパナマ人女性）の協力を得て、音声ファイルをgoogle classroomに掲載した。

その他、「練習問題をもっと増やして欲しい」(3)という、アウトプットの量を増やす要望もあれば、「覚えやすい単語や言い回しをもっと増やして欲しい」(2)という、インプットの量を増やす要望もあった。この2つは究極的には量的問題であり、本教材が語彙項目掲載頁も含めて総ページ数が172頁しかないことを考えると、止むを得ない批判と言える。もっとも、「量がたくさんありすぎて覚えるのが大変だった」(1)という意見も見られたことから、「ある教材が学習者に何をどの程度まで提供できるか」という問題は、結局のところ執筆者及びその教材の方針次第ということになる。本教材は、「スペイン語初学者にできるだけ平易な文章を数多く触れさせる」という目的を持って執筆されており、「初学者ゆえに量を抑えつつ、必要最低限の（用法基盤モデル的）インプットを用意する」という、二律背反に直面したのは、ある意味で必然と言える。

その他の回答として、「見やすさや見ていて飽きないような豆知識」(1)があり、これは5つのコラムを掲載することで補った。その際、既存の教科書の「文化紹介」や「コラム」とは話題が被らないように、かつ初学者にも興味を持ってもらえるようなトピック、具体的には、スペイン語圏の映画やスペイン語の成立などを選んだ。もっとも、当然のことながらこれは「既存の教科書」を何にするかによって左右されることであり、ある程度恣意的に取捨選択をせざるを得なかった。こうした要望が寄せられたことは、スペイン語初学者がスペイン語圏の文化的・言語的背景を欲していることの証左と言えよう。

また、「使用された語句を相互に参照できるようにして欲しい」(3)という要望もあったが、これは目次を設定することである程度解決した。いわゆるレファレンス的な使用法（見出しの列挙や索引の掲載など）はページ数が少ないこともあり、今回の本教材作成では見送ったが、多様な文法事項を相互参照によって確認したいという学習者の要望は、（大著の文法書などだけでなく）小冊子の本教材のような「補助教材」にも今後取り入れるべきであろう。

最後に、本教材の教育的有効性についても簡単に触れる。学習者が知的好奇心を満足させることと、実際に（スペイン語を含めた）語学学習が効果的に機能するかは別問題だからである。

筆者は、本教材を配布したクラスで確認テストを2回実施し、学生の定着度を図った。テスト内容は「本教材に掲載されている表現を（時に参照しながら）筆記させる」というものである。いわゆる統制群を想定していないため厳密な比較は難しいが、ほとんどの学生が全ての設問に対して的確に解答した。このことは、①学生がいわゆる慣用的な表現を身につけたいと願っていること、②そして実際に身につけることができる程度できたであろうこと、を同時に示唆する。もっとも、学生の語学能力の定着度は単にテストという人為的な調査で計れるものではない。これについては、更なる追跡調査と継続した補助教材提供など、より大掛かりな研究が必要となろう。

5. 結語

本稿では、認知言語学の主要概念装置の一つである用法基盤モデルを土台にして、第二外国語としてのスペイン語習得の可能性を模索し、それに付随する補助教材の作成及び学生アンケートの分析を行った。畢竟、主に第一言語獲得において議論されがちな用法基盤モデルが第二言語習得においても有効に働きうること、そして大量のインプットが第二言語習得においても重要な地位を占めていること、などを概観した。特に、状況に埋め込まれた事例を意図的に操作すること、頻度に応じた語句の提示などは試みる価値があることを示した。また、多くのインプットを保障するために本補助教材を作成したが、本教材も用法基盤モデルの枠

組みで製作することによって一定の効果が見られることを指摘した。

本補助教材の学習者の満足度は非常に高く、否定的な意見はほとんど見られなかった。これは、学習者が多くのインプット（例文の提示と、音声ファイルの視聴）とアウトプット（練習問題の解答）を求めていることを強く示唆する。今後の課題としては、アウトプットの会話の側面、即ち発話練習を充実させることであるが、これを授業時間内で達成するためには少数クラスの実現と複数のネイティブも含めた教員の拡充が必須になる。また、そもそも現時点で日本の多くの（国立）大学が、週に2時間しか第二外国語の授業を用意していない。通年で換算しても1時間30分×60授業時間=90時間の学習時間は、学習者の母語である日本語とは系統が大幅に異なるスペイン語の習得には不十分である。ある程度の「使える」スペイン語を習得するためには、本補助教材も含めた授業時間外の学習が必要不可欠である。

最後に、用法基盤モデルに根差した（≒大量の肯定的インプットを前提とした）第二外国語習得がどの程度効果があったのかは更なる検討の余地がある。だが、少なくとも直接的な定期テストでは学習者が高い評価を獲得したことを考えると、これらの課外学習のための補助教材は有効に機能していると考えられる。

評価の基準として、ヨーロッパ言語共通参照枠（CEFR）があるが、本教材はそのうちのもっとも易しいA1のレベルにも達していない。だが、正規の授業時間の他に課外学習をこなすことが語学学習に否定的な結果になることは考えられない。今後は、もっと明示的な形で本教材がどの程度効果的なのかを検証する方法論の確立と、データを摘出・分析してより良い教材を作成するノウハウを習得することが課題となろう。

謝辞

本稿は、2022年度「東北大学教育開発推進経費」の助成を受けて行われた研究成果の報告である。関係した方々のご協力に感謝したい。

註

1) 以下、本稿では「言語獲得」を「主に乳幼児が母語（第

一言語）を獲得すること」、「言語習得」を「母語を身につけた人間が第二外国語として母語以外の言語を（主に勉強などによって）習得すること」と使い分ける。

2) 「典型的な場面」は、Lakoff (1987) らが主張する理想化認知モデル (idealized cognitive model: ICM) に近い。だが、生成文法が主張した「理想的な話者 (idealized speaker)」を真っ向から批判したLakoffが、理想的な状況を設定して認知言語学的言語理論を形作ることは、牽強付会という批判を呼び込む恐れがある。認知言語学は、「身体化された心 (embodied mind)」(Lakoff and Johanson (1999:3)) を標榜し、デカルト的な身体と心が切り離された人間、ないしはカント哲学における絶対的で超越的な理性を持った人間を想定していない (山梨 (2021:99))。

3) 成人の第二言語習得において、学習者は既に母語のスキーマを持っていることから、自然とメタ的な分析志向を持つようになる。戸出 (2014)、戸出 (2015:3)、Wray (2002) 他を参照。

4) 換言すれば、ヒトは「心の理論 (theory of mind)」を持っており模倣学習をするが、ヒト以外の霊長類はこの種の模倣学習ができないことが両者を分ける点となっている (Tomasello (1999:37-49))。量的な模倣学習は、言語を含めた文化の発展には不可欠で、ヒト以外の霊長類はこの量が圧倒的に少ない (Tomasello (1999:50))。Tomaselloに従えば、言語がヒトという種に固有なのは、この「心の理論と模倣能力」に起因する。

5) 岡本 (1985:93-96) は、コンテキスト依存型の言語獲得は子どもに顕著に見られ、成長するにつれてコード依存型の言語獲得 (及び言語習得) に変わるという研究成果を公表している。現状ではコード依存型の教育スタイルが多い第二言語習得の現場に、コンテキスト依存型の方法を導入することによって、学習者に資する教育的効果が期待される。

6) これを児玉・野澤 (2009:78) は「部分的にスキーマ化された構文 (partially-schematic construction)」と呼び、第一言語獲得の中で重要な地位を占めると論じている。

7) 「プレハブ (prefabricated / prefabs)」は、Bybee (2008)

らの用語である。

- 8) この呼び名は、なぜか村端・村端（2020：151）が提示した「プレハブ表現がどのように呼ばれているのかのリスト」に載っていない。
- 9) ダイアログに1ページ、文法説明に2ページ、練習問題に1ページ（プラスアルファの要素があったとしても）を割いて計4ページで1章を構成する標準的な教科書は、千野栄一のアイデアを発端とする。
- 10) もっとも、こうした標準的な教材はそもそも大量のインプット（多読）とスペイン語圏の文化紹介などを、あらかじめ別書に譲る前提になっていることが多い。
- 11) 後にこのリーフレットを基に、筆者は標準的な教材の文法事項の説明を第1部、文化紹介を第2部として『文化と学ぶスペイン語 ¡Aprendamos juntos!』という総合教科書を作成し、授業内で教科書として使用している。
- 12) 同様のコンセプトで作成されたスペイン語の教材は、例えばManuel del Cerroの*L'Espagnol utile*. Didier, 1995（小池和良・小池ゆかり（訳）『スペイン語会話 クイックレファレンス』第三書房, 2004）、渡辺克義・エフライン・ビジャモール・エレロ『スペイン語、もっと先へ!』第三書房, 2016、高橋寛二『スペイン語表現ハンドブック』白水社, 1998、四宮瑞枝・廣康好美・ホセファ・ビバンコス・フアン・カルロス・モヤノ『Eメールのスペイン語』白水社, 2013、木下登『新版スペイン語の手紙』白水社, 2013などがある。後者の2つは、Eメール／手紙という媒体で「状況に埋め込まれた事例」を作成しており、汎用性が極めて高い。また、前者2つはかなり長いスペイン語のダイアログを用意しており、やはり「状況に埋め込まれた事例」を読者に提供する仕様となっている。
- 13) スペイン語のser動詞は、英語のbe動詞にほぼ相当する。
- 14) Taylor（2012：274-277）は、頻度の大小（目立つものとそうでないもの）がある言語でないと、当該言語の獲得は不可能である、と指摘する。つまり、Taylorは頻度の偏りを人間言語の設計特性と見なししており、事実「頻度の偏りがない言語」は存在しない。
- 15) 括弧内の数字は回答数。ただし、記述が一定していないため、おおよその意見を集約して編集、整理し

ている。

- 16) 例えば相手の年齢を訊く時に、スペイン語では¿Cuántos años tienes?（歳はいくつですか?）と訊くのが「定型」であり、文法的な文であっても¿Qué tiempo hace que naciste?（生まれてからどれ位時間が経ちましたか?）とは通常尋ねることはない。そして、ある言語に習熟しているということは、その言語における慣習的な用法を知っている、ということと同義である。Taylor（2012：171）他。
- 17) こうした練習問題が既存の教科書に少ないという懸念は、スペイン語教育界全体に広がっていると感じられる。例えば、西村君代・菊田和歌子・斉藤華子・高垣敏博・宮本正美・フランシスコ・バレラ『レベル別 スペイン語文法ドリル 文法をきちんとおさえたい人のために』朝日出版社, 2009や、加藤伸吾『スペイン語力養成ドリル2000題』白水社, 2012などは、練習問題のみに特化した教材であり、学習者のインプットが量的に少ないことをカバーしようという趣旨で作成されている。

引用文献

- Bybee, Joan. (2008) "Usage-Based Grammar and Second Language Acquisition." In Robinson, Peter. and Ellis, Nick. C. (eds.), *Handbook of Cognitive Linguistics and Second Language Acquisition*. Routledge. pp. 216-236.
- Chomsky, Noam. (1957) *Syntactic Structures*. Mouton de Gruyter. 勇康雄（訳）（1963）『文法の構造』研究社。
- Chomsky, Noam. (1982) *The Generative Enterprise*. Foris. 福井直樹・辻子美保子（訳）（2003）『生成文法の企て』岩波書店。
- Eskildsen, Søren Wind (2008) "Constructing Another Language: Usage-Based Linguistics in Second Language Acquisition." *Applied Linguistics*. 30. pp. 335-357.
- Grundy, Peter. (2004) "The Figure / Ground Gestalt and Language Teaching Methodology." In Achard, Michael. and Niemeier, Susanne. (eds.), *Cognitive Linguistics, Second Language Acquisition, and Foreign Language Teaching*. Mouton de Gruyter. pp. 119-141.

- Kemmer, Suzanne. and Barlow, Michael. (2000) "Introduction: A Usage-Based Conception of Language." In Barlow, Michael. and Suzanne, Kemmer. (eds.), *Usage-Based Models of Language*. CSLI Publications. vii-xxviii.
- 児玉一宏・野澤元 (2009) 『言語習得と用法基盤モデル 認知言語習得論のアプローチ』講座 認知言語学のフロンティア 6. 研究社.
- Lakoff, George. (1987) *Women, Fire and Dangerous Things: What Categories Reveal about the Mind*. University of Chicago Press. 池上嘉彦・河上誓作・辻幸夫・西村義樹・坪井栄治郎・梅原大輔・大森文子・岡田禎之 (訳) (1993) 『認知意味論 -言語から見た人間の心』 紀伊国屋書店.
- Lakoff, George. and Johnson, Mark. (1999) *Philosophy in the Flesh: The Embodied Mind and its Challenge to Western Thought*. Basic Books.
- Langacker, Ronald. (1987) *Foundations of Cognitive Grammar: Theoretical Prerequisites*. Vol. 1. Stanford University Press.
- Langacker, Ronald. (1991) *Foundations of Cognitive Grammar: Descriptive Application*. Vol. 2. Stanford University Press.
- Langacker, Ronald. (2000) "A Dynamic Usage-Based Model." In Barlow, Michael. and Suzanne, Kemmer. (eds.), *Usage-Based Models of Language*. CSLI Publications. pp. 1-63. 坪井栄治郎 (訳) (2000) 「動的 使用依拠モデル」坂原茂 (編) 『認知言語学の発展』 ひつじ書房. pp. 61-143.
- Langacker, Ronald. (2008) *Cognitive Grammar: A Basic Introduction*. Oxford University Press.
- 村端五郎 (2018) 『英語教育のパラダイムシフト -小学校 英語の充実に向けて』 松柏社.
- 村端五郎・村端佳子 (2020) 「用法基盤モデルの言語習得 観にもとづいた小学校英語の展開」『小学校英語教育 学会誌』 20 (1). pp. 148-163.
- 野中大輔 (2019) 「打撃, 接触を表す身体部位所有者上昇 構文における前置詞の選択」森雄一・西村義樹・長 谷川明香 (編) 『認知言語学を紡ぐ』 くろしお出版. pp. 183-202.
- 岡本夏木 (1985) 『ことばと発達』 岩波新書.
- 大槻きょう子・高瀬敦子 (2012) 「多読用図書教材が英語 習得に及ぼす影響 -L1児童用英語絵本と中学英語教 科書との違い」『英語教育研究』 第35号. pp. 63-78.
- Robinson, Peter. and Ellis, Nick. C. (eds.), *Handbook of Cognitive Linguistics and Second Language Acquisition*. Routledge.
- Slobin, Dan. (1985) "Crosslinguistic Evidence for the Language-making Capacity." In Slobin, Dan. (ed.), *The Crosslinguistic Study of Language Acquisition. Theoretical Issues*. Vol. 2. pp. 1157-1256. Erlbaum.
- 田林洋一 (2018) 「日本におけるイスパニア文化への意識 の変遷 -スペイン語初修者のアンケート分析」『東北 大学高度教養教育・学生支援機構紀要』 第4号. pp. 439-451.
- Taylor, John. (2012) *The Mental Corpus: How Languages is Represented in the Mind*. Oxford University Press. 西村義樹・平沢慎也・長谷川明香・大堀壽夫 (編訳) (2017) 『メンタル・コーパス 母語話者の頭の中には 何があるのか』 くろしお出版.
- 戸出朋子 (2014) 「第2言語習得における頻度効果と母語 の影響 -日本語を母語とする成人英語学習者の主語 習得」山岡俊比古先生追悼論文集編集委員会 (編) 『第 2言語習得研究と英語教育の実践研究 -山岡俊比古 先生追悼論文集』 開隆堂. pp. 55-66.
- 戸出朋子 (2015) 「多読に媒介される用法基盤第2言語発 達の可能性 -英語SVO文型に焦点を当てたテキスト 分析」『広島修大論集』 第56巻. 第2号. pp. 1-16.
- Tomasello, Michael. (1999) *The Cultural Origins of Human Cognition*. Harvard University Press. 大堀壽 夫・中澤恒子・西村義樹・本多啓 (訳) 『心とことば の起源を探る 文化と認知』 勁草書房.
- Tomasello, Michael. (2003) *Constructing a Language: A Usage-Based Theory of Language Acquisition*. Harvard University Press. 辻幸夫・野村益寛・出原 健一・菅井三実・鍋島弘治朗・森吉直子 (訳) 『こと ばをつくる 言語習得の認知言語学的アプローチ』 慶應義塾大学出版会.
- Tomasello, Michael. and Akhtar, Nameera (1995) "Two- years-olds Use Pragmatic Cues to Differentiate

Reference to Objects and Actions.” *Cognitive Development*. 10. pp. 201-224.

辻幸夫（編）（2013）『新編 認知言語学キーワード事典』
研究社.

Tyler, Andrea. (2010) “Usage-Based Approaches to
Language and Their Applications to Second
Language Learning.” *Annual Review of Applied
Linguistics*. 30. pp. 270-291.

Wray, Alison. (2002) *Formulaic Language and Lexicon*.
Cambridge University Press.

山梨正明（2000）『認知言語学原理』くろしお出版.

山梨正明（2021）『言語学と科学革命 認知言語学への展開』
ひつじ書房.

【Reports】

The Creation and Impact of Multimodal Online Tools for English for General Academic Purposes (EGAP) at Tohoku University

TAKEDA Jessica^{1)*}, SPRING Ryan¹⁾

1) 東北大学高度教養教育・学生支援機構

In effort to support students in their ability to acquire the various vocabulary and skills outlined within the *Pathways to Academic English* textbook, a multimodal online tool was created by teachers from the Center for Culture and Language Education, Institute for Excellence in Higher Education at Tohoku University. This report summarizes how and why online multimodal tools were produced, and the effectiveness they have had on the first-year English for General Academic Purposes (EGAP) classes at Tohoku University. Through quantitative analysis of student usage, qualitative surveys, and vocabulary quiz scores, this report shows the initial findings that our multimodal online learning tools have impacted student learning positively in terms of motivation and advancement of EGAP.

1. Introduction

In 2019, a working group inside of the English curriculum reform committee was tasked with creating a unified English curriculum which has been delivered to first-year students at Tohoku University via the *Pathways to Academic English* textbook since 2020. The curriculum requires the memorization of approximately one-thousand vocabulary units (including both single-word and multi-word units) and mastery of nearly a dozen skills across four classes during a single academic year. While the curriculum has positively and consistently impacted English for General Academic Purposes (EGAP), we are constantly striving to increase EGAP acquisition, as measured by the TOEFL ITP® test. Thus, in an effort to further elevate EGAP, innovative and efficient ways to study the materials were needed.

In 2022, we started programming an online multimedia tool which consisted largely of meaning-based flashcards, and the initial code can be found on GitHub (Spring & Takeda, 2022). The tools have

continuously been updated, but we recognized the need for a login system, as without such a system, teachers had no way of monitoring student usage and holding them accountable for studying with the online tools. Thus, we applied for, and received, an educational grant from Tohoku University (the 2022 Grant for the Promotion of Educational Development) and used it to prepare a login system with more advanced tools and motivational devices. We have created both open-source and closed GitHub repositories, and prepared the website for Tohoku University students and teachers, which can be found at <http://www.pathwaystoacademicenglish.com>.

For almost all of the 16 chapters within the *Pathways to Academic English* textbook, relevant practice worksheets along with at least one online multimedia tool per chapter are available. An example of some of the multimodal online tools are shown in Figure 1.

*) 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 takeda.jessica.leigh.giddens.el@tohoku.ac.jp
投稿資格：1

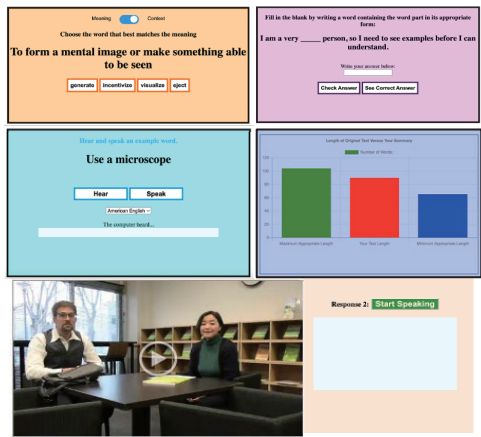


Figure 1 : Example Online Tools

Table 1 : Available Multimodal Tools per Skill

		Online Tools					
Class	Chapter	Work-sheets	Multiple Choice	Fill-in-the-blank	TTS ASR	Audio or Videos	Writing or Speaking Feedback
I-A	Word Parts	●	●	●	●		
	Synonyms	●	●	●	●		
	Skimming & Scanning	●					
	Paraphrasing & Summarizing	●					●
I-B	Note-Taking While Listening	●				●	
	Orally Summarizing from Notes	●			●	●	
	Idiomatic Language	●	●	●	●		
	Interrogatives & Stating Opinions	●			●	●	
II-A	Connotative & Denotative Meanings	●	●				
	Implications & Inferences	●	●				
	Collocations	●	●	●	●		
	Paragraph Writing	●					●
II-B	Indirect Language	●	●		●	●	
	Tone of Voice	●	●			●	
	Fluency & Pronunciation	●			●		●
	Discussion Strategies	●			●		

Some of the tools include time-delayed multiple-choice questions, Text to Speech (TTS) listening and Automatic Speech Recognition (ASR)-based pronunciation practices, writing-based fill-in-the-blank activities, and in some cases interactive videos or personalized feedback to paragraph writing or speaking fluency. Table 1 details the various practices available per chapter.

2. Previous Studies and Background

2.1 Previous effects of the unified Pathways to Academic English curriculum

While the *Pathways to Academic English* curriculum was officially unified and released in 2020, a study by Spring and Okada (2021) found that not all students were properly receiving curriculum instruction. However, they also found that those who did study from the curriculum not only performed higher on the TOEFL ITP® test, they also showed greater increases in their scores from the beginning to the end of the year. In a similar vein, Spring and Sakurai (2023) showed that students who used formative assessments of previously taught curriculum skills and scored higher on these tests exhibited greater gains in EGAP learning. Both of these points seem to underscore the importance of not only imparting the curriculum, but also making it as easy as possible for teachers and students to have access to the tools to teach and learn it.

2.2 Previous studies on online tools

One of the first types of tools that we considered creating was online flashcards. Meaning-based flashcards have long been used to promote students' memorization of vocabulary (e.g., Nakata, 2011; 2020; Schmitt & Schmitt, 1995) and many studies have suggested that interactions with multiple modes help with retention of new vocabulary learning (e.g., Meyer, 2005; Schmidt, 2000). For example, Laufer (2017) argues that the more details about a word that

a learner focuses on, the more likely they are to remember it. Furthermore, the ‘task-involvement load’ hypothesis (Laufer & Hulstijn, 2001) and works such as Swain (1985) suggest that productive tasks, such as speaking and writing, in vocabulary learning will increase involvement and in turn the likelihood of remembering a word. Because the general body of research encourages interaction with vocabulary in a variety of ways, the multimodal online tools were created. Additionally, a study by Takeda (2023) found that a beta version of our online tools likely played a meaningful role in final test scores. Furthermore, Spring and Takeda (2023) also found that increased usage of the tools generally predicted outcomes on quiz scores, indicating the importance of using these tools.

We also created three tools specifically for writing practice: one for summary writing, one for paraphrasing, and one for paragraph writing. The paraphrasing tool was based on pre-existing worksheets for paraphrasing, as per the *Pathways to Academic English* textbook, but added the advantage of automated feedback. The summary writing tool was created based on the textbook as well, and provides students with feedback about summary length appropriateness and the amount of copying that was used from the source text. The summary writing tool was found to encourage less copying and more length-appropriate texts, which also resulted in better human-rated scores (Spring, forthcoming). The paragraph-writing tool provides three objective measures of complexity and fluency measures (e.g., Lu, 2012; Kyle, 2016) and one of usage of the discourse markers given in the *Pathways to Academic English* textbook that correlate with better rater-scores (Spring, 2023).

Finally, we also created tools that provide speaking opportunities for students, based on local-device Automatic Speech Recognition (ASR) technology. Although this technology is imperfect at guessing

what second language learners are saying (Ahn & Lee, 2016), it is generally correlated with pronunciation ability (Spring, 2020) and has been shown to be a useful tool to encourage second language speaking, and increase pronunciation ability (e.g., Guskaroska, 2020; Spring & Tabuchi, 2022; Wu et al., 2022). We also created video tools to accompany some of these tasks in order to further encourage speaking (Nakamura et al., 2024).

3. Methods

3.1 Online Multimedia Tool Creation Procedure

Due to time constraints and programming-knowledge limitations, the online tools were initially basic HTML, CSS, and simple JavaScript-based flashcards. Originally, in spring of 2022, only two teachers (the tool developers and authors of this report) encouraged their usage in the classroom. The following autumn, after receiving positive feedback from students (Takeda, 2023) the tools were further developed in depth and width, and opened up to all full and part-time English instructors at Tohoku University.

April of 2023 brought about more online tools and a new login system for students and teachers, allowing students the potential to receive digital awards for their study efforts and perhaps a spot on the leaderboards. Example awards and a leaderboard are shown in Figure 2. Teachers could also track their students’ usage, allowing them to effectively assign the online tools as homework.



Figure 2 : Example Awards and Leaderboard

3.2 Participants

As of the writing of this report, TOEFL ITP® scores are not yet available for the 2023 academic year and thus exact comparisons with previous years are not yet possible. However, while greater engagement and interactions with the curriculum materials would suggest improvement, the authors focused on a sample of 458 first-year students and how the multitudes of their interactions with multimodal online tools affected formative assessment scores.

The participants were instructed by one of the authors who both utilized the textbook, materials, homework assignments, and quizzes from the unified *Pathways to Academic English* curriculum. Over the course of the spring 2023 semester, a total of 236 students from class I-A and 222 students from class I-B made use of the online tools and took various vocabulary quizzes. Then, at the end of the semester, 458 students reported on here gave their informed consent to be included in this study and participated in a survey about opinions regarding the online tools. They were given the option to opt out without any repercussions. The data used in this report was taken as part of a larger study, approved by the internal review board of the Institute for Excellence in Higher Education (approval number k00402).

3.3 Student Usage and Reported Helpfulness

During the spring semester of 2023, students in our study were required to study with the online multimedia tools as homework (and the teachers checked their practice via the ‘student usage tracker’). Students had the ability to choose between the following multimodal tools: multiple choice flashcards (WC), fill-in-the-blank writing (W), and listening (TTS) and speaking (ASR). Table 2 shows the range of attempts student made.

Table 2 : Range of Student Attempts for Each Vocabulary Type and Usage Across Modes

	MC	W	TTS	ASR
Word Parts	6 - 3434	0 - 1182	0 - 774	0 - 768
Synonyms	0 - 2317	0 - 1319	0 - 639	0 - 317
Phrasal Verbs	0 - 342	0 - 305	0 - 496	0 - 496
Idiomatic Expressions	0 - 1142	0 - 1033	0 - 370	0 - 388
Overall Attempts				
Paraphrasing	0 - 242			
Summarizing	0 - 54			
Orally Summarizing	0 - 34			
Interrogatives & Stating Opinions	0 - 51			

To determine how *helpful* students considered the online multimodal tools to be in their study efforts, students were asked to answer a survey of 10 questions, six of which were based on a 5-point Likert scale. Takeda (2022) had previously found that over 75% of students last year had deemed the tools to be *helpful* or *very helpful*, but the results were even more positive this year. Student feedback over two years is shown in Figure 3. While last year word parts and synonyms were more highly regarded than phrasal verbs and idiomatic expressions, 2023 showed more even *helpfulness* of the tools.

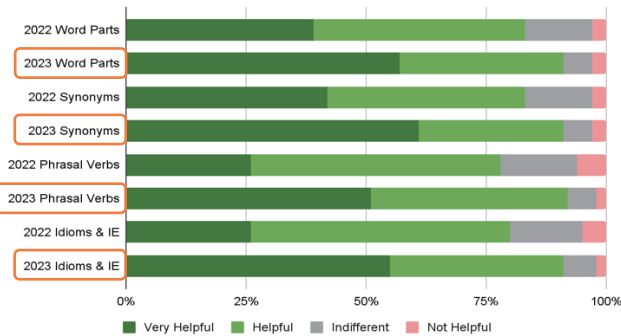


Figure 3: Student Reported “Helpfulness” Over Two Years

Beyond the tools having been further developed in 2023 than in 2022, the authors also believe that the additions of digital awards and potential to earn a place on leaderboards may have increased students' motivation to use the online tools, which may have ultimately led to students claiming the tools to be more helpful. In fact, a correlation analysis between students' reported *helpfulness* of the online tools and their actual usage of the tools suggests that students who found the awards and leaderboards motivating, indeed did make greater attempts, as shown in Table 3.

Table 3 : Correlation of Attempts and Motivations

I-A Class					
Motivation: Leaderboard	.67				
Word Parts Helpful	.15	.09			
Synonyms Helpful	.12	.07	.87		
Word Parts Attempts	.24	.28	.07	.02	
Synonyms Attempts	.24	.19	.18	.20	.58
	Motivation: Medals	Motivation: Leaderboard	Word Parts Helpful	Synonyms Helpful	Word Parts Attempts
I-B Class					
	Motivation: Medals	Motivation: Leaderboard	Phrasal Verbs Helpful	Idiomatic Expressions Helpful	Phrasal Verbs Attempts
Motivation: Leaderboard	.69				
Phrasal Verbs Helpful	.31	.20			
Idiomatic Expressions Helpful	.31	.21	.91		
Phrasal Verbs Attempts	.31	.26	.11	.13	
Idiomatic Expressions Attempts	.38	.27	.14	.17	.83

4. Results

4.1 Student Feedback

Some students also provided comments about the online tools. Many stated that the tools were helpful for memorization, and others suggested improvements such as less-robotic TTS voice selections or browser accessibility troubles. To increase student anonymity, English translations of some representative examples of student feedback are shown in Table 4.

Table 4 : Translated Student Feedback

It was helpful because I could pinpoint or randomize words I wanted to learn.
With just the textbook, I wouldn't know where to start studying and I wouldn't be able to tell if I had mastered anything. With the quiz format of the online tools, I was able to study more easily.
I was grateful for being able to study with the online flashcards in my free time. I hope this continues.
I felt that it was an efficient learning tool, but I regret that I didn't have many opportunities to use it due to my laziness as I was self-studying.
I would like to see improved voice recognition. It worked fine on my computer, but sometimes it didn't work well on my smartphone browser.
Because the vocabulary was used in an example sentence, it was easier to fully understand the word (more effectively than flashcards with a target word only). Especially while practicing writing, there were many situations where I had to be careful about tenses, or plurality so I felt it was good practice.
I really appreciated that I was able to systematically learn Phrasal Verbs and Idiomatic Expressions through example sentences. All the way through high school, I didn't have many opportunities to learn English through speaking, so I think I was able to learn some correct pronunciation by using the online flashcards to pronounce things along with the audio.
You can easily practice it over and over again, so before you know it, you've mastered the expression.
It was tough when I had trouble understanding even simple words using "speaking", but I enjoyed learning every time. I was happy when I was able to get on the leaderboard and win medals.

4.2 Impact of Formative Assessment Before and After Online Tools

One additional indication of the usefulness of the online tools comes in comparing the impact of formative assessment on students' EGAP learning. Formative assessments are generally thought of as informal assessments that are low-stakes, meaning that they do not impact grades directly, and instead help to inform both teachers and students of their progress in order to identify problem areas for individual learners so that they can work on those areas or receive assistance as necessary (e.g., Black & Wiliam, 2009; Gardner, 2012). Spring and Sakurai (2023) reported on the results of students who took formative assessments of the first semester core skills at Tohoku University and compared them to those who did not, finding that there was a significant difference in increased TOEFL ITP® scores for students who took the assessments in 2021. The results indicated that many of the students who took the assessments likely reviewed their problematic areas, which helped to increase their learning, as intended.

In 2021, when there were no online tools, students were simply asked to review and use their textbooks and any available resources (Spring & Sakurai, 2023). However, in the 2022 school year, when the assessments were recreated, students were provided links to the preexisting online tools and asked to practice using them. The impact of these tools becomes more apparent when we compare the improvement gap in formative assessment takers

and non-takers over these years, as presented in Figure 4. These results suggest that the direct links to online tools provided a much easier way for students to review their problematic areas, and increased the effectiveness of the formative assessments in general.

5. Discussion, Conclusion, and Future Work

Overall, the multimodal tools, as far as we have been able to study them until now, have encouraged greater overall usage and interactions with the *Pathways to Academic English* unified curriculum and materials, and seem to be having an impact on the successful improvement of EGAP ability. The digital awards and teachers' ability to check actual student usage have proved motivating and helpful to students.

While it is unknown at the moment, the authors are interested in determining whether students' interactions with the multimodal online tools have an effect on TOEFL ITP® scores. Additionally, we hope to add new features to the online tools in the future, specifically an intelligent tutor which will take the form of an avatar who will guide and motivate students to use each of the different modes.

Funding Acknowledgements

The online multimodal tools mentioned in this manuscript were created with support by an educational grant from Tohoku University (the 2022 Grant for the Promotion of Educational Development).

References

- Ahn, T. Y., & Lee, S. M. (2016). User experience of a mobile speaking application with automatic speech recognition for EFL learning. *British Journal of Educational Technology*, 47(4), 778-786. <https://doi.org/10.1111/bjet.12354>
- Black, P. & Wiliam, D. (2009). Developing the theory of formative assessment. *Educational Assessment*,

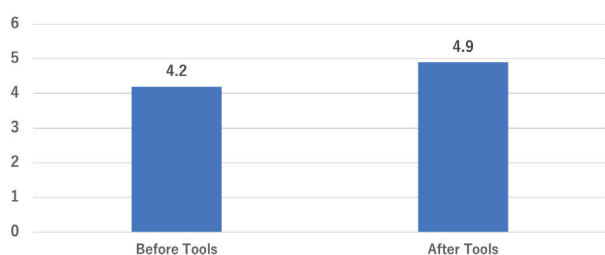


Figure 4 : Comparison of Improvement Gaps in Formative Assessment Takers and Non-Takers

- Evaluation and Accountability*, 21(1), 5–31. <https://doi.org/10.1007/s11092-008-9068-5>
- Gardner, J. (2012). *Assessment and learning* (2nd edition). SAGE.
- Guskaroska, A. (2020). ASR-dictation on smartphones for vowel pronunciation practice. *Journal of Contemporary Philology*, 3(2), 45–61. <https://doi.org/10.37834/JCP2020045g>
- Kyle, K. (2016). *Measuring syntactic development in L2 writing: Fine grained indices of syntactic complexity and usage-based indices of syntactic sophistication* (Unpublished doctoral dissertation). Georgia State University, Atlanta, GA.
- Laufer, B. (2017). From word parts to full texts: Searching for effective methods of vocabulary learning. *Language Teaching Research*, 21(1), 5–11. <https://doi.org/10.1177/1362168816683118>
- Laufer B., Hulstijn J.H. (2001). Incidental vocabulary acquisition in a second language: The construct of task-induced involvement. *Applied Linguistics*, 22, 1–26. <https://doi.org/10.1093/applin/22.1.1>
- Lu, X. (2012). The relationship of lexical richness to the quality of ESL learners' oral narratives. *The Modern Language Journal*, 96(2), 190–208.
- Nakamura, S., Spring, R., & Sakurai, S. (2024). The effect of an ASR-based interactive video activity on EFL learners' perceptions: Hints for the future. *TESL-EJ*, 27(4). <https://doi.org/10.55593/ej.27108a5>
- Nakata, N. (2011). Computer-assisted second language vocabulary learning in a paired-associate paradigm: A critical investigation of flashcard software. *Computer Assisted Language Learning*, 24(1), 17–38.
- Nakata, N. (2020). Learning words with flash cards and word cards. In S. Webb (Ed.), *The Routledge Handbook of Vocabulary Studies* (pp. 304–319). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780429291586>
- Nakata, N., Tada, S., McLean, S., & Kim, Y. A. (2021). Effects of Distributed Retrieval Practice Over a Semester: Cumulative Tests as a Way to Facilitate Second Language Vocabulary Learning. *TESOL Quarterly*, 55(1), 248–270. <https://doi.org/10.1002/tesq.596>
- Schmidt, R. (2000). Attention. In P. Robinson (Ed.), *Cognition and second language instruction* (pp. 3–32). Cambridge University Press.
- Schmitt, N. & Schmitt, D. (1995) Vocabulary notebooks: theoretical underpinnings and practical suggestions, *ELT Journal*, 49 (2) 133-143.
- Spring, R. (2022). Free, Online Multilingual Statistics for Linguistics and Language Education Researchers. Center for Culture and Language Education, Tohoku University 2021 Nenpo, 8, 32–38. <https://doi.org/10.13140/RG.2.2.12037.63202>
- Spring, R. (2023). Transformations of number of words and phrases signaling supporting details: Potential variables for automated rating. *Language Education & Technology*, 60, in press.
- 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. *Tohoku University, Institute for Excellence in Higher Education Annual Bulletin*, 7, 315–324
- Spring, R., & Sakurai, S. (2023). The impact of a curriculum-based formative assessment on EGAP. *JACET Selected Papers*, 9, 65–84. https://www.jacet.org/SelectedPapers/JACET61_2022_SP_9
- Spring, R., & Tabuchi, R. (2022). The Role of ASR Training in EFL Pronunciation Improvement: An In-depth Look at the Impact of Treatment Length and Guided Practice on Specific Pronunciation Points. *Computer Assisted Language Learning Electronic Journal*, 23(3), 163–185. <http://callej.org/journal/23-3/Spring-Tabuchi2022.pdf>
- Spring, R. & Takeda, J. (2022). Multi-Media Flash Cards. [Github Repository] <http://github.com/springuistics/Multi-Media-FlashCards>
- Spring, R., & Takeda, J. (2023). The effect of multimodal flashcards on L2 derivational vocabulary knowledge: A preliminary analysis of attempts and quiz question modes. Japan Association of Language Education

and Technology Kanto Chapter, 8, 1–24. https://doi.org/10.24781/letkj.8.0_1

Swain M. (1985). Communicative competence: Some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development. In S. Gass & C. Madden (Eds.), *Input and Second Language Acquisition* (pp. 235–253). Newbury House.

Takeda, J. (2023). Pathways to Academic English: Multi-Modal Online Tools: Initial Analysis of Advantages and Student Feedback. *Tohoku University, Institute for Excellence in Higher Education Annual Bulletin*, 9, 43–48.

Wu, X., Liu, X., & Chen, L. (2022). Reducing EFL learners' error of sound deletion with ASR-based peer feedback. In W. Jia, Y. Tang, R. S. T. Lee, M. Herzog, H. Zhang, T. Hao, & T. Wang (Eds.) *Emerging technologies for education. SETE 2021* (pp. 178–189). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-92836-0_16

【報告】

国立大学における国際共修授業の実施状況と先行研究の動向

－東北大学の取り組み－

高松 美能^{1)*}

1) 東北大学高度教養教育・学生支援機構

留学生と国内学生が共に学ぶ国際共修授業は、大学における「内なる国際化」につながる効果をもたらすものである。本稿は、日本の国立大学で提供される国際共修授業数と、国際共修授業の先行研究の動向について調査した結果を紹介する。同様の視点で調査を行った、高橋（2019）と末松（2019）の先行研究を参考に、2019年から2023年の間、新型コロナウイルスの影響を受けて、国際共修授業がどのように変化したのかを確認する。大きくは、新型コロナウイルスの影響で留学生の移動が制限され、授業はオンライン化された。本来、学生同士が交流することを目的の1つとする国際共修授業は、授業の進め方などの面でさまざまな課題に直面した。一方で、全国の国際共修授業の提供数、および先行研究の動向といった点で、大きな変化が見られなかったことも確認された。本稿では調査結果を報告するとともに、今後の国際共修授業の可能性と課題をまとめる。

1. はじめに

大学の国際化を進めるうえで、学内の留学生の数が増加する中、学内に留学生と国内学生が一緒にいるからといって自然発生的に交流するとは限らない。そこでは、大学による働きかけが必要であり、その1つとして、留学生と国内学生が共に学ぶ授業の提供が挙げられる。留学生と国内学生が1つの教室で共に英語や日本語、またはその他の言語で学ぶことで、留学生にとっては日本人学生と知り合う機会となり、日本での生活に適応するうえでの手助けとなりうる。また、国内学生にとっては留学の準備となり、異文化理解の場ともなりうる。さらに、英語での国際共修授業では語学力の向上も期待できる。

東北大学では留学生と国内学生が共に学ぶ授業を「国際共修授業」と呼んでいる。東北大学ホームページで国際共修とは、「文化や言語の異なる学生同士が、グループワークやプロジェクトなどでの協働学習体験を通して、意味ある交流（Meaningful Interaction）により相互理解を深めながら、他者を理解し、己を見つめなおし、新しい価値観を創造する一連のプロセスを指します」と定義している（国際共修 | 東北大学 (tohoku.ac.jp)）。東北大学では、学生が「国際共修」という環境で学ぶとき、文化や言語の異なる学生が交

流し、学ぶ合うことを通じて相互理解を深めるだけでなく、他者理解、自己理解、さらには新たな価値観を創造することができると考え、このような学びを最大化することを目標に授業開発・設計に取り組んでいる。

留学生と国内学生が共に学ぶ授業は、世界の国々でも実践されている。一方で、国によって国際共修授業を提供する目的に違いがあり、世界と比較して調査することが難しい事情もある。例を挙げれば、英語圏では国際共修という環境を作り出さなくとも、クラスの中に留学生がいて国内学生と共に学ぶことは、ある意味当然である。その中では、国内学生は母語である英語での授業に自身の興味関心で参加しており、必ずしも非英語圏の学生と交流したり、議論したりすることに興味があって授業に参加しているわけではない。日本の大学では、交換留学等を通じて留学生を受け入れ、留学生が英語で授業を受けることができる環境を整えている大学が多数ある。このような大学では、国内学生は留学生と交流する目的で、国際共修授業を自ら履修しており、留学生と共に学ぶことに興味を持っている。このように、国により国際共修という言葉の意味、その環境に集まる学生の意識に違いがある。そうは言っても、多様なバックグラウンドの学生と共に学ぶ授業という意味では、大学があ

*）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 mino.takamatsu.c3@tohoku.ac.jp
投稿資格：1

えて国際共修の環境を作り出すか否かは別として、世界の大学でも実践されていることは事実であろう。

1.1 本稿の目的

本稿では、新型コロナウイルス流行の影響を受けて、日本の国際共修授業、および国際共修の研究に変化が見られたのかを確認するとともに、東北大学の取り組みを紹介することを目的としている。

高橋（2019）は全国の国立大学で提供される国際共修授業数を調査し、東北大学が国立大学の中で最も多いことを確認している（高橋 2019:7）。高橋（2019）の調査は、新型コロナウイルス流行以前のものであり、その後新型コロナウイルスの影響で授業の実施形態や留学生数が大きく変化した。コロナ禍では、多くの大学でオンラインによる国際共修授業が検討・実践された。また、それまで協定校等の学生交流のネットワークは国外が中心であったが、コロナを契機として、国内の大学ともネットワークが広がり、コロナ前に比べ、オンラインを活用してより多様なバックグラウンドの学生が1つのクラスに集うことが実現した。本稿では、高橋（2019）の調査から新型コロナウイルスの影響を受けた数年後の2023年度に国際共修授業の授業提供数の調査を行った結果を紹介する。

加えて、本稿では新型コロナウイルスの影響を受けて、国際共修授業の研究動向の変化についても確認する。末松（2019）はコロナ前に国際共修授業に関する先行研究の調査を行っている。本稿では、末松（2019）の調査以降（2018年以降）の国際共修授業の研究の変化を把握する目的で、追加調査を行った結果も紹介する。末松（2019）の調査では、日本の国際共修授業に関する先行研究が、授業実践者の実践報告にとどまっていることを指摘している。本稿では、コロナの影響を受けて、研究面での変化も確認する。

2. 全国の国際共修授業の実施状況と東北大学の国際共修授業の特徴

2.1 国際共修授業の実施状況

筆者は、研究協力者（東北大学文学研究科博士課程の学生1名と文学部4年の学生1名の合計2名）の協力を得て、2023年度4月～7月にかけて全国の国立大学の国際共修授業の提供数を確認した。

2.1.1 調査概要

各大学のホームページから、授業検索ページの中で国際共修授業に該当する授業を検索し、授業数をカウントしていった。全国立大学84のうち、1つの大学（政策研究大学院大学）はシラバス情報が公開されていなかったため、残り83を対象にシラバス検索の中で「国際共修、多文化、異文化、共修」をキーワードに、シラバスの内容を読み、共修と判断できるものをカウントしていった。対象となった授業は、2023年度前期と後期の授業である。主に一般教養の学部生を対象とするものであったが、中には専門科目、大学院生を対象とするものもあった。

2.1.2 結果

まず、国立大学で提供される国際共修授業数に関する調査結果を図1にまとめる。

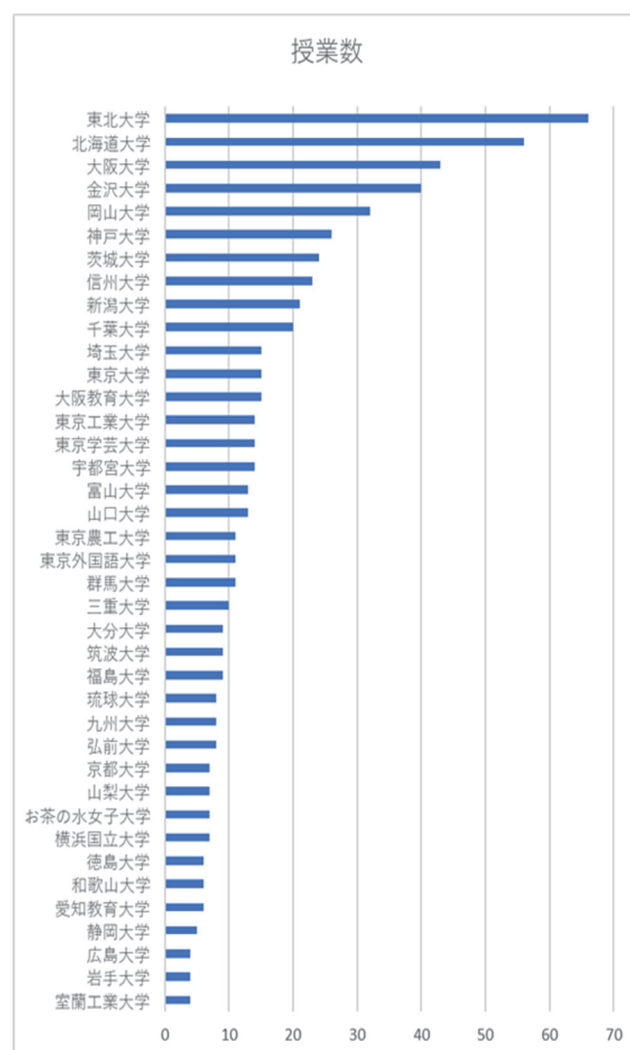


図1 国立大学で提供される国際共修授業数

図1を見ると、東北大学が最も多くの授業を提供していることが分かる。高橋（2019）調査でも東北大学が最多の授業提供数であることが確認されている。2番目に横浜国立大学が挙げられていたが、今回の調査では、北海道大学の授業数が多いことも確認された。

今回のキーワード検索で国際共修授業に該当する授業が確認できなかった大学は18大学あった。この結果は、高橋（2019）の調査で28大学としている数から減っており、このことは新たに10大学で国際共修を取り入れた授業をシラバスの中で明記していることが確認された。

その他、検索を行う中で、シラバスや科目名の中で、「国際共修」という言葉を使っている授業が確認されたのは、神戸大学と新潟大学で、その他の大学では、「多文化クラスや国際教育科目」といった、他の言葉で表現していたことも分かった。

次に、国際共修授業の中で指導上使用している言語についてまとめると、図2のようになった。

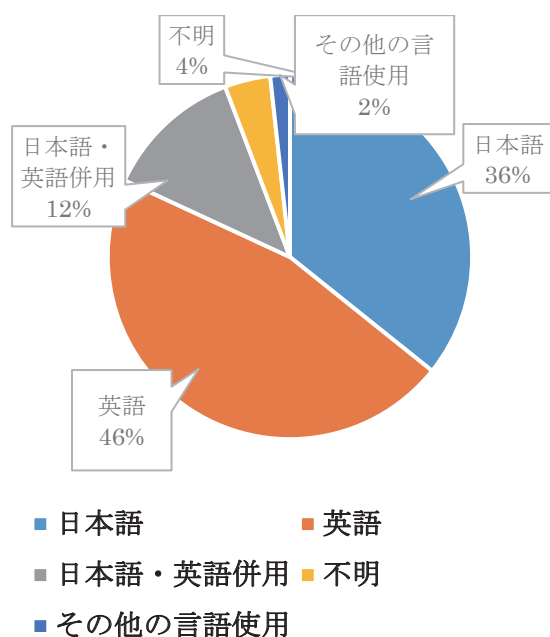


図2 授業での教授言語

高橋（2019）の調査では、日本語での国際共修授業が最多であったが、今回の調査では英語での開講科目の方が多くなっている。その他の言語としては、韓国語や中国語、フランス語、ドイツ語など、さまざまな

言語が見られた。英語での開講科目が増えていることは、冒頭で述べた英語圏の大学で実践される国際共修授業との目的の違いとも関係があると考え、日本の大学では留学生を受け入れ、留学生が履修可能な授業を提供するといった意味で、英語で授業が受けられる環境を整備する傾向が高まっていることだ。その中で、国内学生は留学生との交流や、自身の語学力の向上といった目的で、国際共修授業を履修している。留学生と国内学生には履修に際し異なる目的があるものの、各自目的を持って参加し、国際共修の環境を活かして、自身の学びにつなげている。

次に、国際共修授業で取り上げるテーマについて、シラバスの中でキーワードとなっている授業内容を、複数集計で行ったところ、図3のような結果になった。

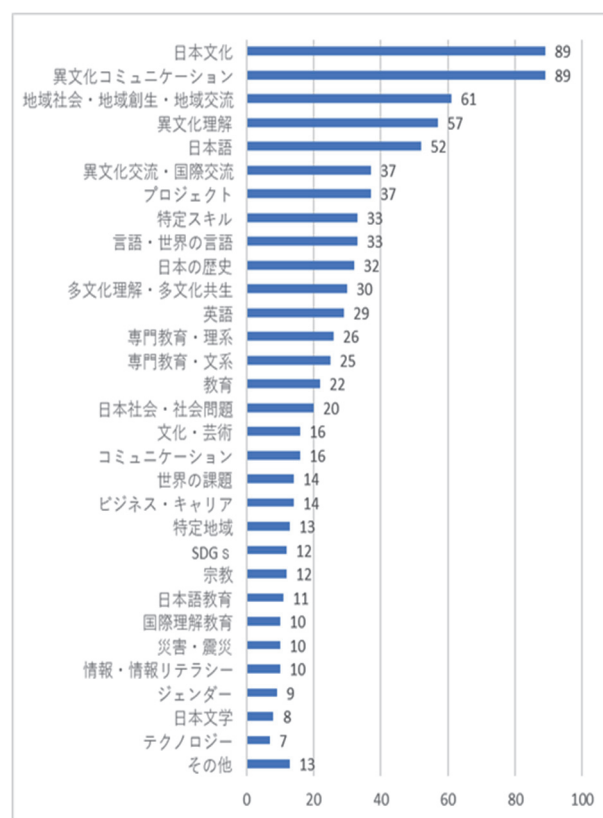


図3 国際共修授業で取り上げるテーマ

国際共修授業を実施している大学のシラバスの中で、授業で取り上げるテーマとして多くみられた言葉は、「日本文化、異文化コミュニケーション」であった。その他、「地域社会・地域創生・地域交流、異文化理解、日本語」などを取り入れた授業も多くみられた。「地

域との連携」を取り入れた授業については、地方の大学で提供される傾向が見られた。この点に関して具体例を挙げると、大分大学では留学生と国内学生が授業の中で街づくりを提案するといった内容の授業があり、また、岡山大学や東北大学では「地域の祭り」をテーマに留学生と国内学生が共にプロジェクトとして祭りに一緒に取り組むといった授業が提供されていた。

2.2 コロナ禍での東北大学の取り組み・特徴

東北大学では、2022年度に4半期に1回の全学教育科目の改革を行い、国際共修授業については、部局で提供する一部の国際共修授業を除き、その他すべての国際共修授業が国際教育科目群というカテゴリーの中に位置づけられた。このことで、学生にとって国際共修授業がどの科目群で提供されているのかが分かりやすく示されることとなった。また、学部によっては国際教育科目を選択必修と位置付けた。その結果、2022年度から履修希望者が2倍以上に増えた。2023年度は前期・後期合わせて65コマの国際共修授業を提供している。前期は31コマ、後期は34コマで、日本語開講科目は16コマ、二か国語での開講科目は1コマ、英語での開講科目は13コマとなっている。後期は日本語開講科目16コマ、二か国語での開講科目3コマ、英語開講科目は15コマとなっている。図2では、英語での開講科目が最多となっているが、東北大学では英語と日本語ではほぼ同数の開講科目数となっている。国際共修授業の主な対象は学部生であり、全学教育科目、いわゆる一般教養科目の位置づけで開講している。2023年度から一部の国際共修授業の対象を、大学院生にも拡大し、大学院共通科目開講科目として開講した。これまでの学部生向け国際共修授業に、大学院生が異なる役割で参加することで、留学生と国内学生のこれまでの学びに変化が得られることを期待している。ここでは、学部生と大学院生が同じ立場で参加するのではなく、大学院生はリーダー的な役割を担うことが期待されており、課題や評価といった点で、学部生と異なる設定がなされている点に特徴がある。

また、東北大学ではコロナ禍において、海外の協定校の学生がオンラインで東北大学の授業に参加できるシステムを構築した。加えて、全国の日本の大学で実

践される国際共修授業との単位互換制度(ICL-Channels)を導入した。ICLとは“Intercultural Collaborative Learning”(国際共修)の頭文字をとったことばで、複数の学習者が言語や文化的背景の違いを認め合い、それらの違いを取り入れて学び合う学習活動を指している。ICLを取り入れている国内の大学が参加し、オンラインを活用してICLを展開するプロジェクトが“ICL-Channels”である。ICL-Channelsは「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」として、2021年度「大学の国際化促進フォーラム」に採択された。ICL-Channelsプロジェクトは、東北大学が幹事校となり、参加大学間での国際共修(ICL)教育活動の連携を通じてICLモデルを構築している。2023年度6月時点での参加大学は、東北大学、福島大学、東京外国語大学、信州大学、大阪大学、神戸大学、である(国際共修 | 東北大学 (tohoku.ac.jp))。

さらに、東北大学ではオンラインであっても国際共修授業を通じて学生の交流を促進するために、国際共修サポーター制度を開始した。これは、全学教育科目で開講される、国際共修を取り入れた授業科目に対して、担当教員と履修学生の間に立ち、サポートする学生のことである。国際共修サポーターは、グループディスカッションのファシリテーションや課題進捗状況のモニタリングなど、より円滑な授業を目指して担当教員を補助する役目を担っている。毎年募集をかけて事前に研修を行い、国際共修授業の担当教員がサポートを希望する授業にサポーターが入って、学生交流の促進を手助けしている(国際共修 | 東北大学 (tohoku.ac.jp))。

以上のように、東北大学ではコロナ禍においてもオンラインを活用して国際共修授業の提供を継続し、これまで以上に参加学生の枠を国内外に広げた。また、参加学生の対象を学内の大学院生にまで広げ、参加する1人ひとりに異なる役割を担わせ、学習活動を円滑化してきた。さらに、学生サポーターを活用して、学生主体で学生間の交流を促進する働きかけをおこなっている。

3. 国際共修授業の先行研究

末松（2019）は国際共修授業に関する先行研究の調査・分析結果をまとめている。そこでは、1994年～2018年の論文について「国際共修」、「多文化共修」、「多文化クラス」等のキーワードを用いて、CiNii Articles 検索、インターネット論文等の引用のトレーキングを行い、127件を調査対象として、国際共修授業における先行研究の傾向をとらえ、課題を指摘している。特に課題として挙げられたのは、「今回の調査対象論文は、実践報告が多数を占め、そのほぼ全てにおいて研究対象が執筆者自身の教育実践であった。また、調査に用いられるアンケート等は独自に開発されたものが多かった（10頁）」という点である。

筆者は、末松（2019）の調査以降、新型コロナウイルスの影響を受けて、国際共修授業の研究に変化があったのかを確認するため、研究協力者（東北大学文学研究科博士課程の学生1名）の協力を得て、2023年度1月～3月にかけて、2018年～2022年12月までの国際共修授業に関わる論文を対象に、検索エンジンCiNiiとGoogle Scholarを使って、「国際共修」、「多文化共修」、「多文化クラス」をキーワードに検索した。

その結果、95件の論文がヒットした。実際の論文のタイトル等を表1にまとめる。検索結果の内訳は、CiNiiとGoogle Scholarの検索で、「国際共修：104件」「多文化クラス：6件」「多文化共修：5件」がヒットした。そこから、以下のような観点で内容を確認し、表1に示す95件が国際共修授業に関する先行論文としてまとめられた。

- 1：3つのキーワードでの検索結果でヒットした文献の重複は1つにまとめる
- 2：1つのキーワードでの検索結果でヒットしたものの中にも同じタイトルの文献がみられたため、まとめる
- 3：雑誌の表紙などが検索結果にあったため、論文としては削除
- 4：先行研究、末松（2019）で取り上げられたものがみられた（2018年の文献に関して）ため、削除
- 5：本文が英語の文献は対象に含めなかった

全95件の論文の中で、実践報告が主な内容となっている論文が多く、研究対象が執筆者自身の教育実践であった。つまり、この点において2018年以降も変化がなかったことが確認された。実践例の中では、コロナ

表1 国際共修授業に関する先行研究

	論文タイトル	テーマ	著者名	掲載誌	発行年
1	多文化間アドバイジング・カウンセリングと連携～多様な学生たちの共修を通して～	2017年度の教育実践報告	田中京子・高木ひとみ・酒井崇・和田尚子・川平英里	名古屋大学国際教育交流センター紀要	2018
2	「内なる国際化」によるグローバル市民育成に関する事例研究	授業内容の紹介とアンケート・振り返りシートの質的・量的分析	水松巳奈	東北大学高度教養教育・学生支援機構紀要	2018
3	留学生と日本人学生の共修による地域文化理解・地域交流を柱とした体験学習型授業の構築	高知大学の授業内容の紹介とアンケートと振り返りシートの分析	林 翠芳、大塚 薫、ガルシア デル サス エバ	高知大学留学生教育	2018
4	カリキュラム国際化と国際共修：留学生と国内学生の学びあいをデザインする	カリキュラム国際化・内なる国際化・国際共修の方法論と実践について	末松和子	異文化間教育	2018
5	多文化交流科目「文化としての日本マンガ」で留学生は何を学ぶのか	日本マンガを授業に取り入れることによる日本語学習への効果	小林 由子	日本語教育方法研究会誌	2018
6	異文化間能力の変容から見る異文化間協働学習の教育的効果—接触仮説とその発展理論の可能性—	国際共修科目を対象に、集団間接触の理論に基づき異文化間協働学習を実施し、異文化間能力の観点からどのような教育的効果があるかを検討	西岡麻衣子・八島智子	異文化間教育	2018
7	観光接触場面における「やさしい日本語」の可能性と課題：柳川市やさしい日本語ツーリズム事業の実例からの考察	観光の現状とやさしい日本語の説明、やさしい日本語の会話例	加藤好崇	東海大学大学院日本語教育学論集	2018
8	協働学習における授業改善の経緯と教師の役割：共修授業「グローバルコミュニケーション」「日本事情グローバル」の授業実践報告から	教員2名が2002年から長期にわたって実施している共修授業について考察。まず、その授業の開講形態と活動内容の推移を説明し、どのような試行錯誤や話し合いをもって授業改善を続けてきたかについて、1. 互恵的な相互依存関係、2. 対面での促進的相互交流、3. 課題達成における個人の責任の自覚、4. 社会的技能の意識化、5. 将来の実行性向上のための協働的活動評価、という観点から分析。最後に今後積極的に取り組まなければならない課題について言及	足立、祐子、池田、英喜	新潟大学高等教育研究	2018

9	日英バイリンガルクラスでの学生の学び～比較日本文化論の授業アンケート調査から～	授業の紹介とアンケート調査の分析	山田智久	言語センター広報	2019
10	国際共修の検証—文献リサーチを通して見えてくるもの—	国際経授業に関する先行研究の分析・考察	末松和子	留学交流	2019
11	多文化クラスにおける日本の学生の言語行動：使用言語の異なるクラスの比較から	英語と日本語による多文化クラスにおける日本の学生の言語行動に焦点を当てて、言語運用力ではなく言語行動に特化した比較実証研究を実施し、言語運用力以外の認知面での要因を調べた	山田悦子	高等教育ジャーナル—高等教育と生涯学習	2019
12	ブレ国際共修授業における国内学生の意識変容と学び—基礎ゼミでの試み—	授業内容の紹介と学習到達目標・最終レポートの質的・量的分析	渡部留美・島崎薫	東北大学高度教養教育・学生支援機構紀要	2019
13	道内理工系三機関合同による異文化交流を通じた国際共修授業の実践	室蘭工業大学・苫小牧工業高等専門学校・函館工業高等専門学校の3校合同での異文化交流実践の紹介と学生意見の紹介	ディヴィッド タケ、昌樹 栗山、マルギット クラウゼ小野、真嗣 小	室蘭工業大学紀要	2019
14	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	国際共修授業における学生間の関係性づくりと多文化共生の実現	高橋美能	留学交流	2019
15	多文化共修科目4年目の振り返り：文化理解の変容に着目して	授業の詳細と課外学習・ゲストスピーカー講演などを詳細に紹介	岡智之	東京学芸大学紀要・総合教育科学系	2019
16	「多文化間共修」と「地域学習」の統合型プロジェクト学習の試み	授業紹介	藤美帆	留学交流	2019
17	インタビュー活動による地域住民との交流を主軸とした体験学習型授業の構築—国際共修による双方向往來の学びを通して—	高知県内の留学生へのアンケート調査と15の内容と同様の授業実践の紹介	大塚薫・林翠芳	留学交流	2019
18	国際共修クラスにおけるムスリム留学生のゲストスピーチが日本人大学生に与える影響について：質問紙調査及び個別レポートによる調査からの示唆	大学の異文化理解に関する講義において、ムスリム留学生による宗教に関するゲストスピーチが、日本人大学生にどのような影響を与えたか、質問紙および個別のレポートを用いて調査。その結果、イスラムに関するイメージはスピーチ後に有意に向上し、交流意識が高まったことを確認	園田智子	異文化コミュニケーション / 異文化コミュニケーション学会（紀要委員会）編	2019
19	海外研修の知見を生かした国内での国際共修の可能性—三重大学ベトナムフィールドスタディを事例に—	三重大学の短期海外研修のベトナムフィールドスタディの紹介と学生の感想の紹介	奥田久春・松岡知津子	三重大学高等教育研究	2020
20	大学教養課程における国際共修の試みと国内学生に対する効果：多文化間コンピテンス尺度に基づく検証	授業紹介と授業前後での意識変容を質問紙で調査	渡邊知釈・大和啓子	群馬大学国際センター論集	2020
21	留学生を対象とする国際ゼミにおける異文化理解教育と共修の展開	異文化理解教育の概要と東北福祉大学における授業の紹介	高 橋 加 寿 子	教職研究	2020
22	体験学習を通じた留学生と日本人学生の国際共修授業：地域との互恵関係の構築を目指した主体的な学びの場の形成	高知大学の授業内容の紹介とアンケートと振り返りシートの分析	林 翠 芳、大塚 薫、ガルシア デル サス エバ	高知大学留学生教育	2020
23	UNESCOユースセミナーにおける多文化共修型「地球市民教育」：文化、言語、民族を超えて共に学びあう	宿泊セミナーの紹介	小貫大輔・星久美子	東海大学紀要	2020
24	大学の教養科目として日本語教育を学ぶ「共修日本語」の授業デザイン	共修授業の定義と授業内容の紹介	久川伸子	東京経済大学人文自然科学論集	2020
25	多文化間共修プログラム開発に向けた課題—実践の考察から—	多文化共修プログラム内容の紹介と実践後の考察	恩村由香子・森美紀・山岸愛美	外国語教育論集	2020
26	多文化共生時代における学生主体国際交流プログラムの考察	多文化共修の概要と先行研究の紹介、そして国際学生交流プログラムの詳細の紹介と学生のコメントの紹介	関昭典・大瀬朝楓	東京経済大学人文自然科学論集	2020
27	正課外における国際教育交流の現状と課題に関する調査：大学教職員の視点に着目して	教員から見た国際教育交流について	川平英里	名古屋大学国際教育交流センター紀要	2020
28	〔実践報告〕多文化キャンパス環境を活用した包括的グローバルリーダー育成スキーム	立命館アジア太平洋大学の取り組みの紹介	五十峰聖・平井達也・秦喜美恵・カッティング美紀	グローバル人材育成教育研究	2020
29	民主的シティズンシップ教育の観点から見た日本語授業クラスゲストの学び	第二言語としての日本語学習を目的とした授業に、「日本人学生と留学生」という異なる言語・文化背景の学生がいる学習環境は、民主的シティズンシップを育くむ場となりうるのかについて考察	古内綾子・池田智子・齋藤伸子	人文学研究	2020
30	名古屋大学部活・サークルの国際化に向けて	名古屋大学における部活・サークルの活動状況、留学生の受入れ状況、留学生受入れに関して学生が期待する大学からの支援の調査	安部伸子・柴垣史・坂田亜紀	名古屋大学国際教育交流センター紀要	2020
31	個人の社会化が異文化理解を学ぶ学生に与える影響—日米の大学の授業におけるケーススタディ—	異文化理解や多様性に関して異なる歴史と経緯をもつ日本と米国の大学において実施される授業に着目し、学生個人の社会化プロセスが、授業での学びにどのような影響を与えているのかについて検討	水松巳奈・山中葵	東北大学高度教養教育・学生支援機構紀要	2020
32	留学生との接触による日本人学生の「多文化」に対する意識変化—国際福祉開発学部の取り組みからの一考察—	キャンパスのグローバル化へ向けての課題と日本福祉大学の取り組みの紹介	祖父江カースティ	日本福祉大学研究紀要	2020

33	日本人学生と留学生の交流における認知のずれに関する研究	日本人学生と留学生の交流における認知のずれの検討	山口雄介・小林里華	日本経大論集	2020
34	接触場面における日本語母語話者の言語行動の特徴と意識-国際共修カリキュラムへの示唆-	PBL 型国際共修授業における言語使用に近い疑似的場面(課題解決型三人会話)を設定して収集した録音・録画データから、母語場面との比較により接触場面の特徴の抽出と整理	竹井光子・藤原美保	広島修大論集	2020
35	ICT を活用し海外の学生と行う国際連携型の協働学習『COIL』の教育効果と課題	COILの実践例の解説	池田佳子	大学教育と情報	2020
36	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	COILPlusプログラムの紹介	バイサウスドン・池田佳子	関西大学高等教育研究	2020
37	留学生に対する教育支援活動を通じたTA・TFの成長—大学院生の役割意識と学びの観点から—	留学生をサポートするTA・TFの成長についての調査	小森 万里・岩井 茂樹・高井 美穂・岩井 康雄・五之治 昌比呂・立川 真紀絵・藤平 愛美・松岡里奈・水野 亜紀子	大阪大学日本語日本文化教育センター授業研究	2020
38	留学生と国内学生がともに学び合う国際共修: 信州の地域資源を活かしたプログラムを中心に	信州大学における共修授業の内容紹介と簡単なアンケートによる成果分析	仙石, 祐 永田, 浩一	信州大学総合人間科学研究 14 : 33-45 (2020)	2020
39	学生の国際共修のための理論セミナーと実践プログラムの展開 . 国際学生寮におけるアクティブラーニングプログラムの開発と実践	プログラムの開発経緯・紹介	川平英里・田中京子	名古屋大学国際教育交流センター紀要	2020
40	国際共修の効能と課題-コミュニケーション能力の向上を図る3大学実践事例-	特色、規模、立地の異なる国立 3 大学を対象とし、国際共修の根幹となる、学習者間、学習者・教員 間のコミュニケーションに着目し、効果的な教育介入、学習効果、教育実践における課題等につきそれぞれの実践事例を紹介	尾中夏美・高橋美能・黒田千晴	留学交流	2020
41	オンライン国際共修の取り組み	COIL (CollaborativeOnlineInternationalLearning) 型の授業設計と実践、COIL型国際協働演習の学習成果、今後の課題と展望について報告	加藤鈴子・大山貴穂・水谷彰伸・高丘理子	教育ブレティン	2020
42	正課外国際交流活動における国際共修 : 正課に比した活動の特徴と学生の学びに着目して	課外活動での国際共修について、留学生支援や国際交流を目的とするサークルに所属する学生へのweb調査とインタビューを行い、その実態や有益性を検証	末松 和子	留学生教育	2020
43	国際共修教育における異文化間コミュニケーション能力の育成	(1) 日本人学生と留学生がともに学び合う授業において、双方のコミュニケーションにどのような問題が生じるのかを、参与観察により記述・考察 (2) 日本人学生と留学生が主体的に関わり合う授業の中で、双方の学生の「異なる言語や文化、多様性に対する意識」がどのように変化するかを、面接調査によって明確化	谷口ジョイ・谷口正昭	静岡理工科大学紀要	2021
44	オンライン海外研修での国際共修の可能性と課題	三重大学の短期海外研修のベトナムフィールドスタディの紹介と学生の感想の紹介	奥田久春・松岡知津子	三重大学高等教育研究	2021
45	接触場面のインターアクションにおける母語話者の意図と学習者の戸惑い	プロジェクト遂行型国際共修授業における言語使用に近い疑似的場面から、非母語話者が母語話者に対して、その逸脱に留意し否定的評価をしたケースについての研究	竹井光子	広島修大論集	2021
46	多文化間共修クラスの教養教育における位置づけと将来像 —弘前大学での実践から—	弘前大学での共修授業の紹介	小山宣子	弘前大学教養教育実践開発ジャーナル	2021
47	オンライン国際連携学習 (COIL) の実践と考察 : 海外パートナー校の大学院生による学習支援	4人のアメリカ人大学院生と12人の麗澤大学の学生が参加した。2019年度の7週間のCOILの概説と学習意欲の向上要因についての分析	山下美樹	麗澤大学紀要	2021
48	ブータンの大学との国際共修プログラム実践と教育的価値に関する考察	国際共修プログラムの紹介とその効果の検証	草郷孝好・長谷川伸	関西大学社会学部紀要	2021
49	コロナ禍におけるバーチャル交流 ——日本と台湾の連携事例から——	バーチャル交流の実践報告	竹井光子・横田和子・藤美帆・佐藤敏洋	広島修大論集	2021
50	プロジェクト学習型国際共修授業における教育実践 : 学習者間の学びを促す仕組みについて	教育実践の紹介	黒田千晴・リチャードハリソン	神戸大学留学生教育研究	2021
51	トランスカルチュラル・コミュニケーションとしての異文化コミュニケーション、トランスランゲージングと(マルチ)リンガ・フランカとしての英語(1) : オンライン多文化共修の再概念化に向けて	モデルの提唱	丸山真純	経営と経済	2021
52	「やさしい日本語」による市民との交流を取り入れた多文化クラスの活動	授業の紹介とレポートなどの分析	山田悦子	メディア・コミュニケーション研究	2021
53	教養ゼミにおける多文化間共修~教養ゼミ2年間の振り返り~	授業の紹介とアンケート調査の分析	林智	富山県立大学紀要	2021
54	アクティブドローライティングによるつまづき分析と読解支援 —日本人学生との共修をふまえて—	日本語学習における文章の要約について、ドローイング(イラスト・漫画)を導入することによる効果の検証	小柴裕子・佐古恵里香	京都精華大学紀要	2021

55	異文化間能力 Can-Do による学生の意識調査—国際教育カリキュラム検証への示唆—	異文化理解の学生理解の測定、効果検証	竹井 光子・矢田部順二・佐渡紀子・隅田 姿	広島修大論集	2021
56	国内学生と留学生が多言語で共に学ぶプロジェクトの試行と課題	ワークショップの概要紹介と事前・事後アンケートの分析	平松尚子・鈴木綾乃・速水淑子	横浜市立大学論叢人文科学系系列	2021
57	室蘭工業大学と RMIT 大学の国際共修の歴史	研修プログラムの内容と学生の感想の紹介	大橋裕子	室蘭工業大学紀要	2021
58	(実践報告) 協定等に基づく多文化共学短期派遣留学プログラム	留学プログラムの詳細を紹介	韓立友・西島薫・家本太郎・河合淳子	京都大学国際高等教育院紀要	2021
59	コロナ禍における国際交流の新たな取り組み	異文化交流の紹介と学生の感想の分析	蕪木絵実・御館久里恵・池田玲子・安延久美	大学教育研究年報 (紀要論文)	2021
60	新型コロナウイルス禍での遠隔授業におけるグローバル体験の効果と可能性について	遠隔授業の内容紹介と学生とゲスト講師のアンケート・感想紹介	宮武香織	九州国際大学国際・経済論集	2021
61	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	オンラインツールを活用した教育実践の紹介	新見有紀子・星野晶成・太田浩	留学交流	2021
62	室蘭工業大学における国際学術交流協定の現状と今後の国際学術交流協定の在り方に関する提言	室蘭工業大学の国際学術協定の現状の紹介	白 尚輝	室蘭工業大学紀要	2021
63	ヨーロッパ研修旅行 ドイツで学ぶ英語—外に開かれた窓	研修旅行の紹介と振り返り	クラウゼ小野 マルギット	室蘭工業大学紀要	2021
64	モンゴル協定校との学術交流に関する活動報告	交流活動の紹介	小野 真嗣	室蘭工業大学紀要	2021
65	タイ王国チェンマイ大学との学術国際交流について (合同シンポジウムの活動を中心に)	学術交流 (4回のシンポジウム) の紹介	風間 俊治, 花島 直彦, 湯浅友典, 寺本 孝司, 藤木 裕行, 長船 康裕, 松本 大樹, 河合 秀樹	室蘭工業大学紀要	2021
66	希土類材料研究センターにおける国際協力教育・研究活動	海外の大学との学術協定やワークショップの紹介	雨海 有佑, 秋岡 翔太, 馬渡康輝, 平井 伸治	室蘭工業大学紀要	2021
67	多様なバックグラウンドを持つ学生が共に学ぶ人権教育	留学生と国内学生が共に人権を切り口に議論し学ぶ効果の検証	高橋美能	留学生交流・指導研究	2021
68	対面による国際共修授業の意義と効果—新型コロナウイルス流行前の実践から—	新型コロナウイルス流行前に実践した国際共修授業の振り返りとその効果の考察	高橋美能	東北大学高度教養教育・学生支援機構紀要	2021
69	多様なバックグラウンドを活かす国際共修授業の実践—オンラインで実践する授業のメリットとデメリット—	オンラインで実践する国際共修授業の効果と課題	高橋美能	東北大学高度教養教育・学生支援機構紀要	2021
70	ネパールにおける学術交流活動についての第一報	学術交流活動 (日程ごとの詳細) についての紹介	佐藤 和彦	室蘭工業大学紀要	2021
71	海外大学とのPBL型国際共修 : 地元企業と連携したグローバル教育実践	GRIPのプログラムの1つとして、シンガポール国立大学の日本語履修学生達と約1ヶ月間のオンラインによるPBL型 (問題解決型学習) の国際共修を行い、学生たちが回答した振り返りシートの内容をKJ法で分析。最後にはプロジェクトの効果検証	清藤, 隆春 齋藤, 亨子 橋本, 智	高等教育研究センター学修支援部門国際教育推進班紀要・年報	2021
72	国際共修によるグローバル人材育成を目指した大分大学国際フロンティア教育プログラムの実践成果と今後の課題	大分大学国際フロンティアプログラム (授業ではなく、教育プログラム) の説明と受講アンケートの紹介	ブルカート香織	大分大学国際教育推進センター紀要 (2号)	2021
73	国際共修授業における多文化共生の実現 : 学生同士の言語サポートを促すことを通じて	国際共修内のクラス内の参加者同士の助け合いと多文化共生の関係について	高橋 美能	留学生交流・指導研究	2021
74	海外協定校とのオンラインによる PBL 型国際共修の試案—南昌大学との事例から—	授業の紹介と授業内のやりとりのコメントなどの紹介	トンプソン美恵子・姚琴	語学教育実践	2022
75	高等教育国際化の手段としての国際共修授業が持つ可能性と課題	国際共修授業における留学生 TF の教育支援の可能性と課題について調べることを目的とした調査	島津礼子・丸山恭司	中国四国教育学会 教育学研究ジャーナル	2022
76	オンライン国際連携学習の試み—日韓協定校間における同時双方向型国際共修—	オンライン交流授業内容の紹介と事後アンケートの分析	西村美保・中島忍	清泉女子大学紀要	2022
77	ハイブリッド (ハイフレックス) 型授業を通じた多文化間共修の実践—立命館アジア太平洋大学初年次科目を事例として—	立命館アジア太平洋大学での多文化間共修の紹介	筆内美砂・カッティング美紀・秦喜美恵・筒井久美子・平井達也	リメディアル教育研究	2022
78	国際共修科目のプログラム開発—日本人学生と留学生が伝え合うための取り組み—	十文字学園女子大学での授業の改善についての報告	山下悠貴乃	筑波大学グローバルコミュニケーション教育センター日本語教育論集 (紀要)	2022
79	正課の総合教育科目における多文化間共修—協働活動での学部留学生に着目して—	言語学の授業における学部留学生と日本人学生の共同活動についての報告	二宮理佳	中央大学論集	2022
80	異文化間協働学習における自己変容プロセス	異文化間協働学習における日本人大学生 (以下、日本人学生) の自己変容プロセスのモデルの生成	西岡麻衣子	京都産業大学論集	2022

81	「偏見につながる心理」の変容—集団間接触理論に基づいた異文化間協働学習を通して—	留学生と日本人学生の協働学習を対象とした偏見の心理の変容についての実験研究	西岡麻衣子	関西大学高等教育研究	2022
82	オンライン国際教育プログラムにおける学びの検証	授業の紹介とその効果の検証	索野 香子, デオ ヴィビン クマル	静岡大学国際連携推進機構紀要	2022
83	EFLからELFへ —多文化共修におけるビジネス英語科目の再設計に向けて—	授業の紹介	天野剛至・佐藤瑠美	鈴鹿大学・鈴鹿大学短期大学部紀要	2022
84	留学生の日本語による詩の創作活動がもたらした諸効果—日本語教育とキャンパス内多文化共生の観点から—	詩を使った多文化共修の実践報告	田中真由美	日本福祉大学全学教育センター紀要	2022
85	国際共修場面における学生間の葛藤の要因 受講生の意識の差に着目して	国際共修授業の受講生42名を対象に、グループ活動での経験に関するインタビュー調査を実施。語りの内容を計量テキスト分析の手法を用いて、葛藤の有無及び留学生と国内学生に分けて集計。各郡の特徴を分析したところ、葛藤あり群は一律にチームワークについて語るものの、留学生と国内学生とではそれに対する解釈が異なるという結果	藤 美帆	留学生教育	2022
86	「やさしい日本語を話そう」から相互言語文化学習デザインへ 国際共修科目のデザインに関する一考察	授業実践の報告とアンケートの分析	小山, 宣子, 長尾, 和子	弘前大学教養教育開発実践ジャーナル	2022
87	大学で留学生と国内学生が共に「人権」を学ぶ授業の効果 : オンラインによる国際共修授業の実践	オンラインを利用した人権教育の実践、さらに国際共修という環境での学びに着目し、授業効果を分析	高橋 美能	人権教育研究	2022
88	大学生の言語的・文化的多様性を考えた日本語による学びの場のデザイン	日本語教育におけるピアラーニングの紹介と実践報告	奥村 恵子	明治学院大学国際学研究	2022
89	国際共修科目で構築される学びの「場所」—協働構築するコンピテンスという概念にむけて—	国際共修科目の成果報告書を協働構築という視点から分析し、国際共修の「場所」がどのように折衝されたのかを解明	加藤 鈴子	九州工業大学教養教育院紀要	2022
90	海外留学に代わる国際共修活動の実践とその評価 — ユーザーエクスペリエンス調査に基づく定量的な満足度分析の試み —	コロナ禍において、日本国内、とりわけ学生の日常生活基盤となる自大学周辺における留学疑似体験としての「地域内留学」について実践事例の報告とその評価	小野 真嗣	CIEC春季カンファレンス論文集	2022
91	留学生と日本人学生のキャリア形成支援のための教材設計	留学前後の日本語学習者および日本人学生を対象とした、キャリア形成支援のための教材設計	中井 陽子・菅長 理恵・伊集院 郁子・渋谷 博子	日本語教育方法研究会誌	2022
92	活動理論からみた国際共修の再考 : テーマ設定の観点から	受講生の共通性を強調し、かつ多文化とは異なるテーマでデザインした国際共修授業の実践とそれによりどのような受講生が集まり、関心が変化をするのか検討	藤 美帆	比較文化研究	2022
93	2007年からの信州大学での国際共修の取組—多文化共生の指導を視野に入れて—	2007 年から信州大学で本稿執筆者を中心に行われてきた国際共修活動を丁寧に記録・公開	佐藤友則	信州大学総合人間科学研究	2022
94	2021年群馬大学オンライン英語サマープログラム「群馬のグローバルチャレンジ: 自然、伝統と現代社会」の実施報告と調査データ分析	プログラムの企画と経緯、趣旨、内容と構成、日本人学生と海外協定校学生との国際共修について説明。54人のアンケート調査のデータを解析し、プログラムの成果や改善すべき点について分析	陳雲蓮・野田岳人・田中麻里	群馬大学国際センター論集	2022
95	文化・言語的多様性を取り入れた学習環境 ポストコロナの国際共修	ICT環境を取り入れた新たな国際共修についての解説	米澤由香子	JACET中部支部紀要	2022

禍における国際共修授業の事例紹介が多数あり、2018年以降の変化という点では、オンラインを利用した国際共修授業の実践が多数紹介されていたことである。

また、末松（2019）がアンケート調査について、独自に開発されたアンケートを使用しているという指摘をしていたが、今回の調査でも同様の結果となった。このことから示唆されることは、国内の国際共修授業の研究が、自身の実践報告と授業成果の報告から、国際研究に発展させるべく、実践をベースに普遍的な理

論の構築を検討することが課題であるという点である。その1つの方法として、末松（2019:11）が述べているように、国際専門誌等に報告し、日本の教育実践が海外の国際共修授業に示唆を与えるように発信していくことではないだろうか。

冒頭でも述べた通り、国によって国際共修授業の提供目的、環境が異なる。日本では国際共修授業が、留学生と国内学生の双方にとって、メリットがある形で授業設計が検討されているが、これは必ずしも他の国

には当てはまらない。そうはいつても、異文化・異言語の学生が授業とともに学ぶことで、授業のテーマに対するディスカッションの幅が広がり、学びが深まることは確認されている。この点は、国という枠組みを超えた普遍的な効果であろう。その意味で、表1にまとめた国際共修授業の先行事例を国外に発信していくことで、他の国にも「国際共修」の意義と効果を共有し、留学生と共に学ぶことの意味を強調していくことが大切ではないだろうか。国際共修授業は、授業のテーマに関わる知識だけではなく、そのテーマを通じて学生間で議論することで、異文化理解を深めていくことにもつながる。本稿では国内での国際共修授業に関わる先行研究が事例分析にとどまっているという課題が残されたが、国内外に実践例を共有し国際研究に発展させることで、海外の国際共修授業の事例から新たな示唆を得、理論を構築する基礎が築かれる可能性を秘めていると考える。

4. まとめ

本稿では、日本の国立大学の留学生と国内学生が共に学ぶ国際共修授業の授業提供数、先行研究の動向について、調査結果を踏まえてまとめた。学内で留学生と国内学生が共に学ぶ環境を整えることは、日本の大学で大学の国際化の1つとして取り組まれているが、必ずしも世界で同様に考えられているわけではない。日本では英語での国際共修授業の提供が最多であることを紹介したが、そこでは留学生が主な対象となって授業が設計され、その中で国内学生が留学生と交流することや自身の語学力向上を目的に参加している。学生間の交流を1つの目的とする日本の国際共修授業は、コロナ禍ではオンラインを利用して継続され、コロナ前よりも多様な国内外の大学の学生が1つのクラスに参加することが可能となった。

国際共修授業に関する先行研究は、新型コロナウイルスの影響を受けて授業がオンライン化されたことにより、オンラインの実践報告が多数見られた点に変化があった。授業を担当する教員が、研究として自身の実践事例を紹介する傾向が高い点は、2018年以降変化は見られなかった。また、国際共修授業に関わる先行研究が、担当者のGood Practiceの紹介にとどまって

いるという課題は残された。他方、日本の大学が提供する国際共修授業の特徴である学生交流とその成果について、今後国外にも発信していくことで、世界の大学においても留学生と共に学ぶことの意義が確認され、授業実践に生かしていく示唆が得られるのではないだろうか。オンラインには、より多様な学生交流を可能にするポテンシャルがある。本稿では現状報告にとどまったが、その中で示唆された課題やポテンシャルを今後に生かし、研究を深めていきたい。

最後に、本稿でまとめた調査結果は大学のHPや検索エンジンを使用しての調査であり、調査手法に限界があることを断っておく。

引用文献

- 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」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（jasso.go.jp）（閲覧2023/9/13）。
- 末松和子（2019）「国際共修の検証－文献リサーチを通して見えてくるもの－」（jasso.go.jp）（閲覧2023/9/13）。
- ※全国の国立大学のHPのURL、および先行研究に関するインターネットを利用した論文情報に関するURLは省略する

【報告】

ピア・サポートによる留学生支援 ー コロナ禍の経験を経た留学生ヘルプデスクの現在 ー

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に2019年4月に設置された「留学生ヘルプデスク」は2023年度で5年目を迎えた。本稿では、約2年間のオンラインでの実践を経た現在のヘルプデスクの利用者数や相談内容など現状の報告をおこなう。これまでに、国際サポートセンターとの協力体制によるヘルプデスクの開室場所の増設、主体的な交流イベントの展開、スタッフ間のコミュニケーションツールの導入・積極的な活用などによって、ヘルプデスクの認知度の向上、活性化に努めてきた。また、ヘルプデスクを担当する学生スタッフ（AA）へのインタビュー結果からピア・サポートの効果や課題について明らかにした。自分自身の経験をもとに留学生の役に立ちたい、自分の語学力を活かしたい、という動機があり、活動することにより社会人基礎力が身に付く傾向がみられた。一方で課題も挙げられたことから、今後のヘルプデスクの発展のためには担当教職員とAAとの定期的なコミュニケーションやフォローアップが不可欠であると考えた。

1. はじめに

日本では、外国人留学生の受入れ推進が政策として進められている。2008年に掲げられた「留学生30万人計画」の下、受入れ留学生数は2019年に31万人強に達した。ただしその後、2020年初頭から拡大した新型コロナウイルス感染症の影響により、海外から日本への入国制限が実施された結果、留学生の受け入れ者数は大幅に減少した。2019年には、312,214人だった外国人留学生数は、2022年度は231,146人となった（日本学生支援機構 2023）。東北大学での留学生数についても、2019年度に2,162人と過去最高を記録したが、パンデミックの影響を受け、2021年度は2,044人に減少した。2022年度から日本への留学生の入国制限が緩和されたことを受け、留学生数は増加に転じたものの、コロナ禍は、国際移動を伴う留学交流に多大な影響を与えてきた。

コロナ禍によって留学生数が減少したとしても、留学生は様々な問題に直面するため、支援をおこなっていく必要がある。コロナ禍によって大学における対面活動に制限が加えられた際には、オンラインによる留学生支援が国内の様々な大学で実施された。たとえば、オンラインでグループディスカッションをしたり、お

互いの言語を用いた交流を行ったり、折り紙等の文化交流活動を行うなどの事例が確認されている（新見・星野ほか 2021）。

東北大学においては、ピアサポートによる留学生支援として、学生スタッフによる「留学生ヘルプデスク」の運用をコロナ前の2019年4月から行ってきた（渡部他 2021）。そこでは、国内学生と留学生からなる学生スタッフが、留学生の生活面や学業面などあらゆる質問・相談に対して、対面のデスクにおいて支援を行い、ワンストップサービスの役割を果たしていた。コロナ禍においては、この「留学生ヘルプデスク」のサービスをオンラインツールを用いて継続的に提供してきた（渡部・新見 2022）。対面での支援に代わり、オンラインでも質問や相談に対応したり、ワークショップやイベントを提供することによって、利便性の向上が見られていた。その後、入国制限が緩和された2022年春以降は、オンラインでの支援のみの提供という形から、対面での支援の再開とともにハイブリッドで支援をする形へと運用形態を変更してきた。

本稿では、コロナ禍の経験を経て、対面とオンラインによる支援を併用させた現在の支援への発展の経緯に

* 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
投稿資格：1

ついて振り返り、新たな動きやヘルプデスクを担当する学生スタッフへの聞き取り結果の紹介を行うことで、ピア・サポートの効果や課題について実践報告を行う。

2. コロナ禍による制限緩和後の留学生ヘルプデスクの動き

2.1 2022年度の試み

2.1.1 ヘルプデスクの活動

2022年度になり、外国人の日本への入国が緩和され、留学生が徐々に入国できるようになった。2022年3月9日には、東北大学教育・学生支援担当理事・副学長が学生に向けて通達した「令和4（2022）年度の授業実施について」において、対面授業とオンライン授業を併用することを奨励しつつも、学部1年生をはじめとする低学年次生が主に履修する全学教育科目においては、対面授業の持つ学習効果を鑑み、対面授業を全面的に実施することが発表された¹⁾。

このように、留学生が少しずつキャンパスに戻って来たこと、対面による人的交流も活発になると予想されることから、留学生ヘルプデスクにおいても対面による実践の必要性が出てきたため、再開について検討を行った。検討の結果、対面とオンラインによるハイブリッド留学生ヘルプデスクを行うこととし、体制を

整え、22年6月から実施した。具体的には、11:00-14:00を対面、16:30-18:00をオンライン（Zoomのミーティングルームでの待機）として開室することとした。

ヘルプデスクが開始されたのは2019年度であったため、対面による経験は2019年度の1年間のみであった。加えて、その後の学生スタッフ（以降、AA）の卒業及び新規採用によるスタッフの入れ替わりもあり、再開時に対面ヘルプデスクの経験を持つAAは14名中わずか1名であった。オンラインヘルプデスク実施当時、質問や相談を受けた経験は少なく、留学生の日本での困りごとについて知識が少ないうえ、質問に対応することが初めてのケースがほとんどであり、多くのAAが手探り状態で留学生支援を行うということになった。また、ヘルプデスク自体の認知度も依然低く、対面ヘルプデスクを復活させたものの、利用数はオンラインヘルプデスク時に比べ、急増するというわけではなかった（図1）。

6、7月の2ヶ月間の実践を行い、夏季休暇期間に入ったが、春学期よりも留学生がより多く入学する秋学期に向けて、認知度向上のための仕掛けを施した。一つ目はオンラインから対面に戻した新入留学生のための生活適応支援プログラム「Welcome Week」での積極的なヘルプデスクの紹介である。キャンパスツアーや生活に必要なセッションの一部の実施をAAが

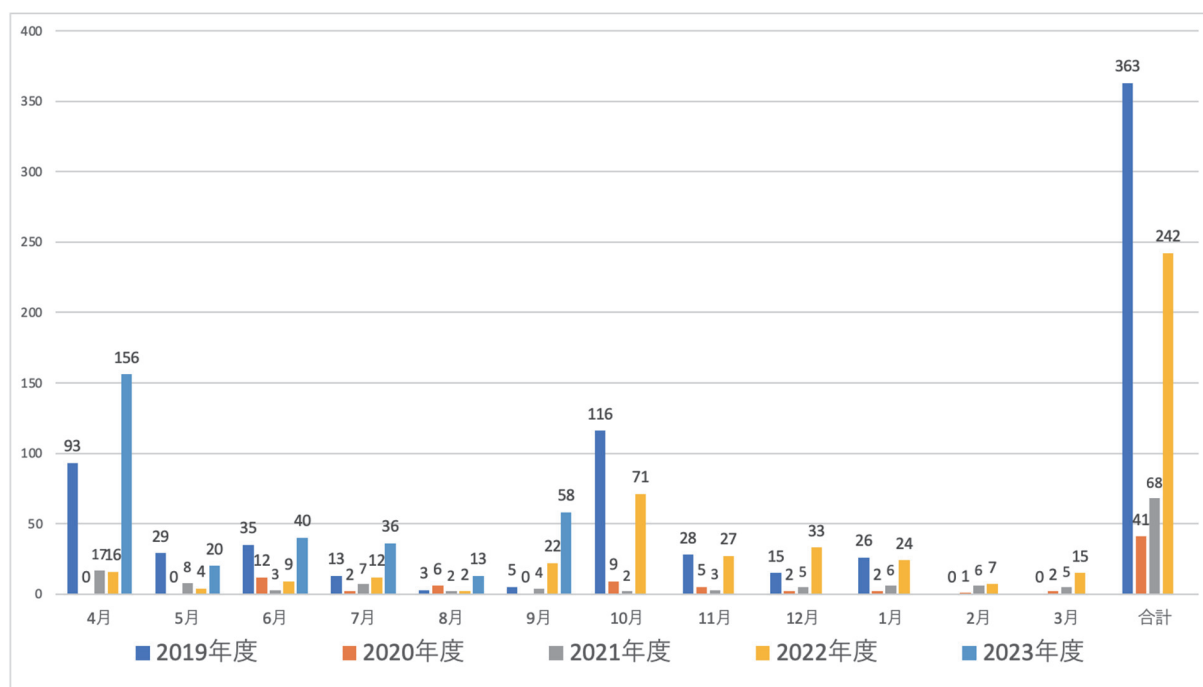


図1 留学生ヘルプデスク 利用者数

担当しているが、これらのプログラムの実施時に、担当している学生スタッフがヘルプデスクのスタッフであることを伝え、ヘルプデスクのチラシを配布し宣伝を行うようにした。二つ目は、対面による国際交流イベントの実施である。これはヘルプデスクの認知度向上だけでなく、孤立しがちな留学生同士のネットワーク作りの効果を期待し、実施したものである。10月には、留学生のサッカーサークルと合同でサッカーイベントを、11月には、ボードゲームイベントを実施したところ、それぞれ、20～30名の参加者を集めた。このように、質問を受けるという待ちの姿勢だけでなく積極的にヘルプデスクの存在を知ってもらう活動することで、留学生と接触することができ、留学生の生活状況や困っていることなどを身近に感じる、そしてそれをまた支援に活かせるというサイクルができたが、それも収穫の一つであった。その甲斐もあってか、秋学期には少しずつ利用者数も増加していった。

2.1.2 組織面での変化

大学の組織的な変化として、留学生、外国人研究者や教員を総合的に支援する国際サポートセンター（以降、ISC）が2022年4月に設置されたが、ISCとの連携も大きな起点となった。大学本部の置かれている片平キャンパスに、外国人研究者及び教員への支援を行う部署が、川内キャンパスに、留学生の支援を行う部署がそれぞれ設置された。そしてヘルプデスクは、ISCの提供するサービスの一部を担うという形となった。22年度の秋学期の留学生受入れ業務が落ち着いたところ、ISCの担当者から留学生の現状や支援状況について知りたいと連絡があり筆者の一人の渡部とISC担当者2名で話し合いの機会を設けた。そこで、ヘルプデスクがそれまで行ってきた留学生支援の実践や課題について情報提供と情報交換をおこなった。渡部からその場で、青葉山キャンパスにおけるヘルプデスクの実施について提案をおこなった。青葉山キャンパスには理工系部局や研究所があり、全留学生のうち、約半数の留学生は青葉山で学習・研究活動をおこなっている。ヘルプデスクの置かれている川内キャンパスから青葉山キャンパスは、地下鉄では1駅分であるが、それぞれのキャンパスが山の中腹にあるため、歩いて向

かうには時間がかかり、青葉山キャンパスの学生にとっては、気軽に利用できる環境にはない。この状態であれば多くの留学生に支援が行き届かないこと、兼ねてからヘルプデスクを担当しているAAからも青葉山設置について強い要望があることを伝えたところ、前向きな反応があった。予算についての問題もクリアになり、残すは設置場所の検討のみであった。AAにもヒアリングをおこない、地下鉄青葉山駅に近い、附属図書館農学分館のラーニングコモンズに通ずるエントランスのスペースがよいとの意見が多かったことから、これを第一候補とした。その後ISCのほうで図書館に交渉いただき、利用できることとなった。設置期間については、試行的にそれぞれの学期の繁忙期（3月末～4月、9月末～10月）とすることとした。

2.2 2023年度の試み

2.2.1 ヘルプデスクの活動

23年度は本格的に留学生が戻り、本学全体の留学生受入れ数はコロナ以前とほぼ同じ値まで回復してきた（2019年5月が2,162人、2023年5月が2,145人）。23年度のヘルプデスクの大きな変化は、ヘルプデスクの開催場所が3箇所へ増えたことである。1箇所目は前述したとおり、22年度に準備をおこなってきた青葉山キャンパスである。留学生が入国を開始し始める3月最終週から開始し、来訪者が多く予想される4月末までの期間、午前11時から午後4時まで開室した。青葉山キャンパスには2018年10月に運営を開始した留学生と国内学生の混住寮（ユニバーシティハウス青葉山、通称UH青葉山）が6棟あり（留学生、国内学生定員それぞれ376名）、新入留学生の多くが入寮している。青葉山ヘルプデスクの設置された附属図書館農学分館は、このUH青葉山と地下鉄青葉山駅の間地点に位置し、アクセスがよい。UH青葉山は最大2年間入居できるため、新入留学生だけでなく、ニーズの変化した留学生も利用が可能である。

2箇所目は川内キャンパスの別の場所である。元々設置されているヘルプデスクは、川内キャンパスのなかでも北キャンパスと呼ばれるところにあり、全学教育科目や日本語の授業を受ける留学生、留学生課が所掌する交換留学生や国費留学生にはアクセスがしやす

い。しかしながら、文科系学部及び大学院（文学，教育学，法学，経済学）のある南キャンパスからは少し離れているため，これらの部局に所属する留学生にはあまり馴染みがなかったと考えられる。南キャンパスにはこれらの4部局が合同で運営する「国際交流オアシス²⁾」（「オアシス」と略記），が2019年度に開室されたが，それ以来様々な国際交流イベントが開催されてきた。その後コロナ禍やオアシス自体の場所の移転もあり，3年近く活動は休止状態であった。23年度から本格的に再開することとなり，オアシス担当者と情報交換を行なっている際に，週に1回オアシスでヘルプデスクを開室してはどうか，というアイデアが出たことから，関係者の承認を得て実施できることになった。23年度は春の受入れが落ち着いた5月から毎週月曜日は北キャンパスのヘルプデスクを開室し，オアシスで開室することとした。オアシスにはある程度のスペースがあり，テーブルや椅子，ソファが設置されており，ヘルプデスク開室時は部屋をオープンするため，ヘルプデスクを利用しなくても学生がチューター活動や昼食をとることができる。前期は23年度5月から7月までの3ヶ月間（合計12日間）開室した。利用者は合計10人であったが，今後更なる利用があるよう，広報に力を入れたい。

2.2.2 ヘルプデスクの利用者数と質問・相談内容

2022年度および2023年度の質問・相談内容別件数を表1に示す。利用者数（図1）については，留学生が入学する時期の4月と9月が他の月と比べて多く，これまでと変わらない傾向がみられた。5月は急激に相談件数が減少するが，その2ヶ月後の6月と12月には国民健康保険の支払い案内が区役所から届く時期であり，質問・相談件数が再び増えている。質問や相談内容については，2019年度開始当初から大きな変化はみられないが，いくつか変わってきたこともある。一つ目は，SIMカードの購入希望者が増加しており，申し込みについて支援を求める留学生が増えていることである。SIMカードを取り扱う会社は複数あるが，よりお得なSIMであると，日本語のみの案内であることもあり，ヘルプデスクに通訳や翻訳の支援を求めにヘルプデスクを訪れる。その都度，ヘルプデスクのAAは日本語と

英語またはその他の外国語でサポートを行っている。

二つ目は，クラブやサークルへの加入を希望する留学生が増えていることである。グローバルラーニングセンターでは，留学生ヘルプデスクが設置される以前から，留学生向けのクラブ・サークル冊子（図2）を発行していたが，現在は，ヘルプデスクが発行するという形をとっている。これは留学生が多く入学する秋学期に備え，毎年夏頃に大学に所属する全てのクラブとサークルに，留学生の参加が可能かどうかを伺うメールを送り，可能な場合は語学等の条件や練習日，部費等について詳細をきき，この冊子に情報を明記している。連絡先等個人情報も掲載しているため，ウェブ上には掲載せず，留学生にはWelcome Weekやヘルプデスクにおいて冊子形態で個々に配布している。なかには，この冊子に情報が掲載されていないクラブ等への参加を希望する留学生もあり，その場合はヘルプデスクにおいて，AAが該当クラブへメールやSNSなど個別に連絡をする支援を行っている。

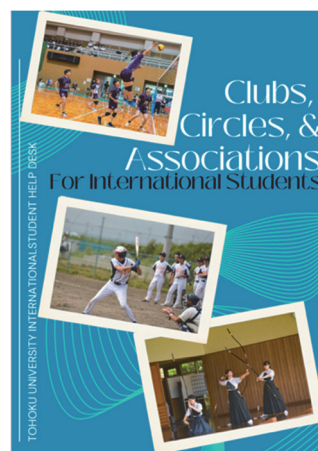


図2 留学生向けクラブ・サークル冊子

表1 2022年度および2023年度の質問・相談内容別件数

質問・相談内容	2022年度		2023年度						
	前期	後期	4月	5月	6月	7月	8月	9月	
役所の手続き	4	35	12	7	26	15	1	6	
宿舍、アパート関係	5	8	3	1	2	1	1	4	
日常生活	21	58	62	4	1	4	2	32	
経済面	1	8	4	1	1	0	1	3	
アルバイト、就職	5	5	7	0	2	1	1	1	
履修、日本語授業	9	16	33	1	3	0	2	2	
言語サポート	0	2	5	0	2	0	0	0	
大学の設備・サービス	4	16	20	1	0	3	0	1	
学生生活	8	11	30	2	0	4	0	8	
入学、その他	8	30	19	4	8	3	5	5	
合計	65	189	195	21	45	31	13	62	

2.2.3 AA間のコミュニケーション

ヘルプデスクを合計3箇所で行うことになったことにより、特に同時期に開室している場合は、それぞれの業務や留学生の利用状況などを共有したり、質問への回答を助言しあったりする必要が出てきた。22年ごろからヘルプデスクを担当するGLC AAの連絡ツールとして、Slackを立ち上げ利用してきたが、23年度からヘルプデスクの業務の項目ごとにチャンネルを立ち上げ、可視化した。現在、「schedule（スケジュール）」「question（質問）」「sns」「handover（引き継ぎ）」「working report（業務報告）」の5つのチャンネルがある。「スケジュール」は、シフト担当者が毎月の調整連絡を行うために使用するほか、自分の担当シフトの都合が悪くなったAAが代わりを探すためにも使用されている。また、AAが自分のシフトを忘れたために、ヘルプデスクに人がおらず、訪問した留学生が相談できない事案が発生することがあった。こういった事態を防ぐため、シフト担当者は前の週に次の週の担当者をSlackに流し、リマインドするようにしている。「引き継ぎ」はその名の通り、ヘルプデスクを担当していたAAが次の担当者へ業務の引き継ぎを行うために使用するチャンネルである。1回のシフトの担当時間は1時間半もしくは2時間であるため、業務を時間内で終了することができない場合がある。例えば、メールによる問い合わせが入っていたが、対面の相談があったため、回答作成が途中であることを伝える場合や対面で相談に来た学生に対し、回答がわからなかったもので、明日以降再度訪問してもらうことにした場合、または、メールで返信することにした場合など、このチャンネルを利用し次の担当AAに業務担当を引き継いでいる。「質問」は、ヘルプデスクに来た質問にたいし、回答が分からない場合、このチャンネルを使用し、他のAAや担当教員にアドバイスを求めることに使われる。また、留学生からメールで質問がきた際、AAが作成した返信内容案をここに流し、担当教員が確認している。対面の場合は、担当教員が回答内容を確認することはできないが、メールでの返信は、文字として記録に残ることから、可能な限り正確かつ統一した回答を提供できるようにするため、手間ではあるが担当教員が責任をもって確認するようにしている。「業務

報告」は毎回ヘルプデスクの担当が終了した後、勤務時間、業務内容、来訪人数の報告を義務付けている。これは、担当教員によるAAの勤務管理のためだけでなく、まれに報告書への記入漏れがあるため、この業務報告の人数と報告書の内容が合致しているか、後で確認することにも役立っている。「sns」はヘルプデスクが運営しているSNS（FacebookおよびInstagram）への投稿内容について共有するためである。担当教員がSNSに投稿してほしいイベント内容などをこのチャンネルに流したり、AA間でSNSに関する情報共有を行うことにも使用されている。

3. 学生スタッフへの聞き取りから考えるピア・サポートの意義と課題

次に、ヘルプデスクを担当しているAAへ行なったインタビューから、ピア・サポートによる留学生支援の効果や課題について明らかにする。

3.1 方法

2021年10月から2022年2月にかけてヘルプデスクを担当した経験のあるAAのうち6名に対しインタビューを日本語または英語で行なった。インタビュー対象者は表のとおりである。インタビュー時間は20～40分で、あらかじめ用意していた項目について半構造化インタビューを行った。インタビュー対象者は表2のとおりである。

表2 インタビュー協力者

学生	課程・学年	留学生/国内学生	活動歴
S1	学部3年生	国内学生	2年3ヶ月
S2	学部4年生	国内学生	2年6ヶ月
S3	博士課程2年生	留学生	3年6ヶ月
S4	博士課程2年生	留学生	2年
S5	学部4年生	留学生	2年
S6	修士課程2年生	留学生	3年

3.2 結果と考察

ここでは、以下の質問項目について結果を紹介する。

- ・学生スタッフとして留学生支援活動に参加した背景や動機
- ・活動することで得られたもの（知識、スキル、態度

など)

- ・活動をするうえで難しかったこと

【活動に参加した背景・動機】

- ・英語が活かせる (S1)
- ・国際寮に住んでいるので、留学生の置かれた状況を知っておきたかった (S1)
- ・国際交流に興味があった (S2)
- ・留学生の友達のために何かしたかった (S2)
- ・英語も日本語もできるのでぴったりだと思った (S3)
- ・自分も留学生なので同じ留学生のために支援できると思った (S3)
- ・入学したての頃などたくさんの支援を大学やスタッフから得たので、今度は自分が他の学生を支援したかった (S5, S6)
- ・留学生生活で困難を経験したので、その経験が活かせると思った (S4, S5, S6)

【活動で得られた知識・技術・態度】

- ・留学生の生活状況、留学生の文化、留学生の困っていること (S1, S2, S5)
- ・英語を使ってプレゼンテーションする能力 (S1)
- ・日本語能力 (S4, S5)
- ・察する能力 (S1)
- ・想像力 (S2)
- ・大学組織での働き方 (S1)
- ・大学についての情報 (S6)
- ・ポスター作成などデザインする能力 (S4)
- ・留学生からの質問に対し、正しい回答を調べ返答する能力 (S4)
- ・日本での生活 (ごみの捨て方など) (S4)

【活動をするうえで難しかったこと】

- ・どこまで対応すべきか判断がつきにくいことがあった (S1)
- ・相談にくる留学生との距離の取り方 (S2)
- ・留学生スタッフとの協働 (S1)
- ・どのような内容でも同じ時給であった点に不満を感じた (S3)
- ・相談者が少なく、どのように認知してもらうか工夫

すること (S4, S5)

- ・キャンパスが違うため、移動が大変だった (S4)
- ・質問の回答を全てコーディネーターに確認してもらう作業、勝手に情報を掲載できないこと (S4)

まず、学生としてこの活動に参加した動機は、言語面である。留学生であっても国内学生であっても英語を使ってできる学内の業務は限られており、自分の語学能力を活かせる、また活かしたいという動機を持っていることがわかった。国際交流に関心があったり、交換留学から帰ってきた国内学生にとっては、自分の関心ごとが実践できたり能力が活用できるヘルプデスクでの業務が適していると考えようである。他方、留学生にとっては、自分自身が来日当初に苦労した経験や大学から受けた支援を思い出し、後輩をサポートしたい、といった動機があることも分かった。今回得られた結果は、「経験を活かしたい」「英語に触れたい」(鈴木・舟木 2016: 190)、「自分自身が助けてもらったのでサポートしたい」(八若 2014: 47)といった先行研究と同様であった。学内のピア・サポート活動がこういった思いや動機をもっている学生の受け皿になっている可能性は高い。

次に、活動を通して得られたものとしては、語学やプレゼンなど技術的なスキルを習得したり、自分がヘルプデスクで調べて教えることで、それまで知らなかった日本での生活情報を得ることもわかった。留学生が日本の情報を知るだけでなく、国内学生にとっては、保険や年金関係、在留資格関係など新しい知識を得ることができる。また、留学生が困っていることを察したり、適した回答を導き出す力を得た学生スタッフもいた。ヘルプデスクに来る学生のなかには、複数の質問を持ってくることもあれば、一つの質問から派生したり、話しているうちに別の質問が出たりすることもある。また学生スタッフと話していて、言い出しにくかった相談に発展することもある。ヘルプデスクを担当するにあたり、年に1回程度、AA研修の一環として、留学生の困りごとや、メンタルヘルス、話の聞き方などについてカウンセラーから講義を受けているが、知識として持っていて、留学生支援を実践するなかで、こういったカウンセリング能力が培われる

こともあることがわかった。さらに、組織での働き方について知ったり、資料の作成やプレゼン能力など、社会人として必要な能力についても身に付ける可能性がある。これらの結果についても、「社会人として必要となる知識や対応を学ぶ機会」「異文化理解の視点を身につける」（鈴木・舟木 2016: 191）など、先行研究と合致するものが多かった。ヘルプデスクスタッフとしての活動はインターンシップとして機能し、エンプロイアビリティを高める可能性のあることがわかった。

最後に、活動をするうえでの困難であるが、多岐にわたっている。相談にくる留学生への対応については、どこまで支援すべきか、また、フレンドリーに接する必要があるが、あくまで大学スタッフとしての位置付けのため立ち位置が難しいと感じることもあるようであった。これについては研修において、メールアドレスを交換するなど個人的な接触はしないこと、友達になるなら業務外のときに行うこと、を伝えている。また、前述したとおりメールの問い合わせに対しては担当教員が回答案を確認、必要に応じて修正しているが、こういった方法にやりにくさを感じていることも明らかになった。ヘルプデスク業務では、さまざまな葛藤やジレンマを抱えることもことが推察される。「同じ学生である支援スタッフが大きな問題を抱え込む事態は避けなければならない」と黒田（2012:15）は述べているが、そうならないために、ピア・サポートを管理する大学教職員が付かず離れずの位置で支えることも求められるであろう。実際の現場でうまく対応したり、感情をうまくコントロールできるようになるには経験を積むことも必要であろう。そのために、デスクに座るAAはなるべく先輩と新人をペアで組むようにしたり、メンター制度をとりいれたりしている。また、留学生スタッフとの協働に困難を感じる国内学生もいるようであった。留学生、国内学生に限らず、仕事のスタイルは個々によって異なる。先輩、新人ペアにするのと同様にデスクに座るAAは、留学生と国内学生がペアになるようにシフトを組むようにしている。これは、ペアにすることによりそれぞれの持っている知識や能力を補い合うだけでなく、それぞれの持ち味や経験値が最大限に活かされたり、新しいものが生み出されることを期待しているためである。そのほか、報酬

や地理的な不便さに不満を感じている学生もいることが理解できた。いずれにせよ、AAの不満や不安が溜まらないよう、AAの声を取り入れながらヘルプデスク運営を行なうことが不可欠である。

4. まとめと今後の展望

留学生ヘルプデスクは2019年度に設置されてから2023年度で5年目を迎えている。1年目は認知度も低く、手探り状態で進めてきた。その中で即座に生じた課題が、本学の4つあるキャンパス全体に平等に支援を行き渡らせることであった。そして2年目を迎えた2020年度から約2年間、ヘルプデスクは対面で実施することができなくなった。ヘルプデスクの利用者は激減し、停滞した状態が続いた。そのため、学生スタッフの経験値が下がり、ノウハウの蓄積がなされず、担当する学生スタッフのモチベーションの低下も引き起こした。ただコロナ禍での経験は悪いことばかりではなく、オンラインというツールを活かし、学生スタッフ同士が密な連携を行ったり、オンラインと対面をうまく併用し、ヘルプデスクから遠く離れたキャンパスの学生にも参加が可能となった。これはコロナを経験しなければ存在しなかった支援方法である。対面のヘルプデスクが復活して約1年半を経た現在、受入れ繁忙期は、2か所のヘルプデスクでの質問・相談対応を行い、ヘルプデスクの訪問者数が減少する時期には、各種イベントを提供し、孤立化を防ぐなど間接的な留学生支援を行なっていくという流れが定着しつつある。図1に示すとおり、開始当初に比べ、利用者数は確実に伸びている。

2022年度に全学レベルで設置された外国人支援を担うISCの設置もヘルプデスクにとっては追い風になっている。ISCのサービスのうち、留学生の日常生活を支援するという部分を全面的にヘルプデスクが担うことにより、留学生だけでなく、学内関係者への認知度向上にも役立っている。2023年9月上旬に行われたISCとGLC AAのミーティングでは、留学生支援についてそれぞれの立場から意見交換がなされ、留学生支援の更なる発展について情報交換を行なった。学生スタッフにとっても、ヘルプデスクの重要性や担当者としての責務について今一度確認することができたよう

に感じる。

しかしながらこれでヘルプデスクの支援体制が完成したわけではない。現在は、大学で実施している留学生学生生活調査結果等のデータや提供する側の考えのみでヘルプデスクの支援内容を決めているが、今後は、利用者である留学生への聞き取りやアンケートをおこない、利用場所や時間についての希望、サービス内容の満足度や支援内容の要望などを聞く機会を設けたいと考えている。さらに、表3に示すとおり、対面による支援が通常になってきたことから、オンラインを使用する利用が現状はない状態が続いている。代わりに、メールやSNSへの問い合わせなども少しずつ増えていることから、今後どのようなツールで支援をおこなっていくか、利用傾向をみながら検討する必要がある。

表3 ヘルプデスク利用手段

方法	22年	23年前期
Zoom	3	0
email	25	52
対面	32	270
SNS	1	1
合計	61	323

2023年10月現在、20名のAAがいるが、11名の留学生（マレーシア、韓国、フィリピン、インドネシア、米国、中国、インド）と9名の国内学生が活動している。また所属学部・研究科や課程も多岐に渡っており、多様性に富んでいる。ヘルプデスクで留学生と国内学生が2人で対応する際、日本での留学生としての経験の有無や日本語や英語などの言語能力差により、留学生への対応方法や回答内容に考えの相違が生じることもある。それを防ぐためにはコミュニケーションを密に取り、相互理解ができていくか常時確認していくことが重要である。一方で、多様性から生まれるものは無限大であると理解することも不可欠である。3で述べたインタビュー結果からも、AAは自分自身の経験をもとに留学生を支援したいという気持ちが高いことが明らかとなっているが、担当教職員は、学生スタッフ

のモチベーションを維持させるための努力を惜しんではならないだろう。さらに、ヘルプデスクは、単なる学内アルバイトではなく、社会人基礎力、国際的な環境で働くためのスキルなどを身につける、学生が成長していくための場でもあると捉えることも重要である。

大学教職員が持ち得ないスキルや経験でもって思いつかないようなアイデアやパワーが今後も出ること期待をしつつ、AAを教職員のマンパワーを補う人材と見なすのではなく、かけがえのない存在として学生の成長を見守っていくことが教育者としての役目である。それがひいてはヘルプデスクのさらなる発展、よりよい留学生支援の継続につながる。

謝辞

ヘルプデスクを担当しているAAの皆さん、インタビューに協力いただきました皆さんに感謝申し上げます。

付記

東北大学高度教養教育・学生支援機構の研究倫理審査を受けている（令和2年審査，研究題目：学生相互支援［ピア・サポート］による留学生支援に関する調査）。インタビュー協力者には研究利用について許諾を得ている。

注

- 1) <https://www.tohoku.ac.jp/japanese/2022/03/news20220309-02.html>（閲覧2023/9/19）
- 2) http://web.tohoku.ac.jp/international_oasis/（閲覧2023/9/19）

引用文献

- 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.
- 黒田史彦（2012）「留学生システムの構図」, 『早稲田日本語教育実践研究』刊行記念号, pp. 7-23.
- 日本学生支援機構（2023）「2022（令和4）年度外国人留学生在籍状況調査果」, <https://www.studyinjapan.go.jp/ja/statistics/zaiseki/data/2022.html>（閲覧

2023/10/1)

- 鈴木華子・舟木玲（2016）「＜活動報告＞ピアサポートデスクによる留学生への予防的支援：Ask Us Deskの取り組み」『筑波大学グローバルコミュニケーション教育センター日本語教育論集』，31，pp. 183-195.
- 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，pp. 99-264.
- 渡部留美・新見有紀子・末松和子・渡邊由美子（2021）「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.
- 渡部留美・新見有紀子（2022）「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-」，『東北大学高度教養教育・学生支援機構紀要』第8号，pp. 259-268.

【報告】

短期留学生¹⁾と国内学生の共修によるDEIの推進

小嶋 緑^{1)*}, 末松和子¹⁾, 渡部留美¹⁾

1) 東北大学高度教養教育・学生支援機構 グローバルラーニングセンター

本稿は、2022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、授業開発のための研究活動に付随して生じた試行的授業実践とその結果に関する報告である。実践では、短期受入れプログラムに参加する留学生と国内学生を対象としたセッションにおいて、多様性、公正性、包摂性（DEI）をテーマとしたセッションを行った。DEIを取り扱う場合、出身国が多様な留学生たちの存在自体が多様性に富んだリソースとなり得る。参加者からのパイロット・インタビュー調査の結果、短い接触であっても、マイノリティに関する社会課題について多様な視点から見つめることが価値基準の相対化につながっていること、英語で社会課題を議論するという貴重な機会になっていること、大学の取り組みを学生に知らせることの重要性などが示された。

1. はじめに

近年、日本の高等教育機関において、「多様性（Diversity）、公正性（Equity）、包摂性（Inclusion）」（以下、DEI）が推進されている。多くの大学でセンター等の新規設置や改組が見られ、マイノリティに対するガイドラインを新たに設定する動きも広がっている。東北大学は「門戸開放」を開学の理念とし、1913年に日本で初めて女子学生を受け入れた大学として知られる。2001年に全国に先駆けて男女共同参画委員会を発足して以来取り組んできた男女共同参画の活動を継承しつつ発展させる形で、2022年4月にDEI推進宣言を発出、続く2023年にはDEIセンターを設立し、ジェンダー・パリティやDEIなキャンパスの実現に向けて様々な取組を行っているところである²⁾。多様化する学内コミュニティにおいて、構成員のDEIに対する理解を深化させ、誰もがマイノリティであることを理由に取り残されない環境の整備が進められている。

他方、東北大学はカリキュラムの国際化の要として、国際共修を手法とした教育実践を正課科目に取り入れ展開してきた。背景の異なる留学生と国内学生が学ぶ国際共修授業には様々な形態があるが、多くの場合、

授業に参加する学生自体が多様性に富んだ集団を形成している。本実践報告では、この既にある集団の多様性を国際共修のリソースとして活用しながら、学生たちのDEIに対する理解を深める授業の在り方を検討する。

2. 問題関心と先行研究

Leaskはカリキュラムの国際化（Internationalization of curriculum）を「国際的、文化間的側面をカリキュラムの内容および教育学習設備、学習プログラムの支援サービスに組み入れること」と定義した。そのアプローチは、①国際的な内容自体が主となるカリキュラムの構築によって学生の国際感覚醸成を目指すもの、②伝統的あるいは従来型の科目に国際的視点を組み入れ科目修得内容の拡張を目指すもの、③授業手法の工夫により学生の国際性スキルの涵養を目指すものに分類が可能で、これらがカリキュラムの中外で、相互に関連し合いながら設計されるという（Leask, 2009）（米澤, 2017）。

他方、東北大学における国際共修は、留学生と国内学生が共に学ぶことに重きを置いた、大学カリキュラムの国際化における鍵となる、特徴的な授業形態を持つ科目群である。末松（2019）では、国際共修は「意

*）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 midori.kojima.e8@tohoku.ac.jp
投稿資格：1, 7

見交換、グループワーク、プロジェクトなどの共同作業を通して、学習者が互いの物事へのアプローチ（考察・行動力）やコミュニケーションスタイルから学ぶ。この知的交流の意義を振り返るメタ認知活動を、視野の拡大、異文化理解力の向上、批判的思考力の習得、自己効力感の増大などの自己成長につなげる正課内外活動」と定義されている。これまで、様々な実践や効果の検証などの研究が蓄積されてきており、“多様性の尊重”は学習効果の一つとして示されている（加賀美、2006など）。末松（2019）の定義や蓄積された実践報告からは、日本における国際共修はLeaskの分類3の要素が強いものが多いように見受けられる。しかし、Leaskの分類2にあたるような、学習内容の修得や理解の促進を第一の目的とした国際共修の実践に関する研究は少ない³⁾。そこで本報告では、DEIに対する理解の深化を目標に設計された単発の国際共修セッションにおいて、どのような教育・学習活動が効果的な影響を与えるのか、学習者は多様な他者との接触を通じてどのような気づきや学びを得ているのかを明らかにすることを目的とする。セメスター単位の正課国際共修科目ではなく、単発のセッションを研究対象にするのは、国内学生にとって参加へのハードルが比較的低い国際共修の機会と考えられるからである。以上により、国内学生や留学生のDEIに対する理解を深め、DEIなキャンパス、そして社会を創造していくことに寄与する。

3. 授業実践

筆者は日本語及び日本文化学習の短期留学生 受け入れプログラムにおいて、DEIをテーマとした国際共修のセッションを企画し、実践した。同短期プログラムはTohoku University Japanese Program（通称TUIJP）と呼ばれ、2013年から東北大学グローバルラーニングセンターが主に協定校の学生向けに開催している2週間から4週間のプログラムである。2020～2021年度の新型コロナウイルス感染症流行期はオンラインでの開催となったが、2022年度より段階的に対面開催を再開し、2023年度は対面のプログラムとオンラインのプログラムが併存している状態である。2023年10月現在、特に対面プログラムが人気で、定員に対して2、3倍の応

募となっている。図1は2023年夏に実施したコースの修了式直後に、参加者の同意を得て撮影した様子である。



図1 修了式後の集合写真（2023夏）

本実践は、同プログラム期間中の1コマ90分を利用して行った単発の国際共修セッションである。正課の国際共修科目を開発するにあたって、パイロットとして活用してみたところ、参加した学生から集めたりフレクションの反応が良かったこと、短期プログラム運営サイドで提供可能なコンテンツを探していた事情も相まって、その後短期受け入れプログラムの度に最低1コマで国際共修DEIセッションを実施する流れとなり、現在も引き続き提供している。当初はコロナ禍が継続していたため、セッションの実施形態も同様にオンラインと対面が併存する形となった（表1）。

セッション参加者は、主に東アジア、東南アジア、北米、ヨーロッパの協定校からのTUIJP受講生とそのバディである国内学生である。バディとは、東北大学に所属する学生がボランティアとして行う国際交流の制度で、短期留学生にとっての日本での友人的存在として、週に最低1回の交流を義務付け、文化や学生生活などの話題で異文化間コミュニケーションを行うことになっている。受講生と国内学生のバディはこのセッションまでにコミュニケーションを取っている前提であり、グループディスカッションの班分けの際は、なるべく優先的にバディのペアを同じ班にした。プログラム規模が大きい場合は受講生を日本語レベルでクラス分けするが、その場合でも本セッションは合同で実施している。

表1 DEI国際共修セッション開催実績

No.	時期	実施形態	言語	テーマ	受講生の参加
1	2022年12月	オンライン	英日混合	ジェンダー・ギャップ	5名
2	2023年2月	オンライン	英語	ジェンダー・ギャップ	3名
3	2023年3月	対面	英語	ジェンダー・ギャップ	23名
4	2023年5月	オンライン	英語	ジェンダー・ギャップ	4名
5	2023年6月	オンライン	英語	ジェンダー・ギャップ	6名
6	2023年7月	対面	英語	セクシャル・マイノリティ	47名

※各回にTUIJP受講生の7～8割程度の方の東北大学バディ学生が出席した。

セッションでは、DEIの概念についての基本知識、日本におけるマイノリティ、東北大学のDEIの取り組み等を冒頭に提供したうえで、特定のマイノリティ課題を選び、当該回のテーマとして取り扱った。具体的には、日本でも近年関心が高まるジェンダー・ギャップとセクシャル・マイノリティをこれまでに扱った。

セッションの流れとしては、当該マイノリティに関する基本知識を提供し、具体的情報として人口・社会統計等を用いながら課題の存在を示し、そのうえで感じたことの共有や、課題の背景にある人々の意識や社会構造などについて考察する3～4回のグループディスカッションを行った。また、受講生の出身国や地域の状況についても紹介するよう推奨した。各ディスカッションの後はクラス全体で議論内容を共有するとともに、問いに対する解や参考になるような情報、視点を提供した。なおテーマによっては、議論を行う上での留意点を事前にアナウンスし、当事者学生にとって安全な学習環境となるよう配慮した。

米国で留学生が異文化学習とコミュニケーションのリソースであることをいち早く指摘したメステンハウザーは、学生間の異文化交流を促進することとして、「①授業担当教員がファシリテーターとしての役割を担うこと、②グループワークやペアワークなど、複数回の交流の機会を設けること、③グループで取り組む課題を与えること、④成績評価の項目に、授業参加だけではなく、授業内での異文化交流の度合いを考慮すること、⑤言語が最大の阻害要因となりうること」という調査結果を示している（秋庭・水松，2019）。本実践では、単発セッションということを踏まえ、①と②を重視した。また⑤の言語課題が大きにならないよう、ディスカッション時には日英二言語の使用を可とした。

ディスカッションのグループ分けにおいては、学生の国籍と在籍大学及び性別のバランスを重視した。可

能な限り経験が異なる参加学生同士が同じグループで学び合えるよう事前に調整した。そうすることで、例えば4人のグループであっても5か国の事例が集まるなどの利点があった（図2）。

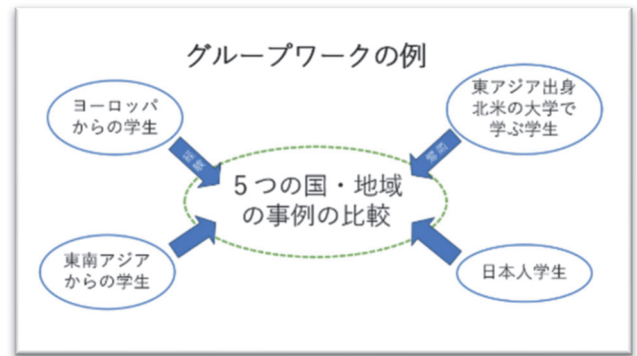


図2 グループワークの例

参加学生からは毎回振り返りフォームの提出を義務付け、書かれた内容を次回以降の参考としてきた。振り返りの内容は、研究協力の同意を得ていなかったためここでの引用を控えるが、初めてテーマについて議論したこと、日本のマイノリティが置かれた状況への驚き、他国の実態を知った感動、内省へのつながりなどが記述された。初期の数回のフィードバックから浮かび上がったことは、短時間の国際共修であっても、DEIの学習内容の導入にきっかけとして重要な意味を持つのではないかという仮説であった。

Australian Learning and Teaching Council（以下、ALTC）が支援をして行われたFinding Common Ground プロジェクト（以下、FCGプロジェクト）の結果で示された、多文化背景からなる学生間交流の3つの利点の1つとして、「異なる観点への気づきと理解が増す」（ALTC，2010）（米澤，2017）ことが示されている。そこで、多様な背景を持つ参加者集団自体を資源とする仕掛けを取り入れることで、DEIに対する理解の深化や、社会問題に対する気づきを引き起こすことに貢献できる可能性の検証に向けて、探求的なパイロット・インタビューを行うこととした。

4. パイロット・インタビュー

2022年12月から2023年8月にTUIJPバディとしてDEI国際共修セッションに参加した国内学生のうち、協力を

申し出てくれた3名の1～2年生の日本人学生を対象にパイロット・インタビューを実施した。研究協力者の属性は表2の通りである。研究倫理申請を経て、2023年9月下旬に対面またはオンラインで各30分程度の半構造化インタビューを行った。研究利用の旨説明し、同意を得たうえで事前に準備した質問を用いながら、被験者の回答状況に応じて適宜質問を追加した。インタビューでは主にセッションでの学びや気づき、他の類似科目との比較、受講後の変化などについて聞き取った。

表2 研究協力者一覧

協力者	性別	学部	学年	海外経験	国際共修履修経験	参加回
A	女	工学部	2年生	あり(短期在住)	あり(英語科目)	表1 No.1
B	女	法学部	1年生	あり(短期留学)	あり(英語科目)	表1 No.5
C	女	農学部	1年生	なし	なし	表1 No.6

5. 結果と考察

5.1 社会制度や視点の相違

今回はサンプル数の少ないパイロットであったため、厳密な分析手法を使わずに、問いや仮説に関する語りや特徴的な語りに注目して内容を抽出、書き起こし、考察した。留学生とのディスカッションがどのように学習内容の理解を助けたかを聞き取る中で、まず大きな点として、議論の前提となる各国の状況、社会制度を含めた視点の違いについて研究協力者全員が触れた。

[A] やっぱり海外学生とディスカッションすることで、それぞれの国の状況とか、そういうのを知って、そこを比較できるんで、そこはやっぱり、ディスカッションの内容としても全然違うとは思います。その、日本人学生だけのディスカッションと比較して、
(中略)

経験とか、その、制度とかも、やっぱり違うので、そこで新しい発見とか、日本人学生の中だと、まあ同じ制度なので、そこを踏まえた上での議論なんですけど、海外学生だと、そこまで比較なので。

[B] 日本人だけとか留学生の方だけっていう授業よりも、お互いが置かれている状況から発言することで、なんか見え方が違うっていうか、問題に対していろんな視点が持てたんじゃないかなっていうのと、

あとやっぱり国内の学生がいることによって、日本の現状をより伝えられたかなっていうのはあります。

[C] 知りたいです、いろんな国の状況を。やっぱり日本人の友達だけだと、日本の見方でしか見れないと思うんで。

日本人学生同士で社会課題を取り扱うと、まず前提として現在の日本の社会制度を踏まえたうえでの議論になるが、国際共修であると、その前提から異なり、議論の視点が多様になることが全員に共通して述べられている。この結果は、前述のALTC(2010)によるFCGプロジェクト調査結果で示された利点の1つ「異なる観点への気づきと理解が増す」と合致する。

更に、これらの学生の気づきは、意識せずに身につけている価値観の問い直しにまでつながる可能性があることが示された。Cは次の発言のように、ディスカッションで他国の状況を知り、これまで疑問を持つことのなかった自国の制度と自身の価値基準を問い直し、考えを変化させていた。

[C] 日本と海外のヘイトクライムの扱い方? こんなんにも違うんだなと思って、もっと日本はここを見習うべきなんじゃないのかな、みたいな。新しい、自分が今まで当然だって思ってたことが、海外では違う扱われ方をしてて、あそっちの方がいいな、みたいな。そういうのが、海外の状況を知れたのが良かったです、っていうのが一番印象に残ってますね。

Aの場合も、自覚的には語られなかったが、価値観の問い直しにつながるような強いインパクトを経験していた。

[A] ジェンダーに関して、その、海外の学生は、結構ストレートにいろいろこうディスカッションするけど、日本は、その、あまり話さないというか、ちょっと恥ずかしい感じなので。違いとしてあるっていうのがわかったし、そこが結構一番印象的だったかなって思います。

後ほど確認したところによると、この語りの中の「ジェンダー」は「性 (sex)」を意味しており、西欧人留学生の国では性がオープンかつ頻繁に話題にされることを知り、非常に驚いたことを共有してくれた。これは性の話題をタブー視するという日本女性の規範意識や性の二重基準への気づきにつながる可能性を示唆している。

これらの語りから明らかになったのは、様々な国や地域から来た学生とDEIという社会課題を議論することは、自分の生きてきた社会の在り方や自身の価値基準を相対化するきっかけを提供し、社会制度や社会規範に普遍性はなく、様々な形態・選択肢があり得ることへの気づきにつながるということである。それはすなわち、自分自身が無自覚に身に着けてきた規範意識や疑うことのなかった前提を問い直すということにもつながり得る。

5.2 社会課題を議論すること

今の大学一年生がどの程度グループディスカッションに慣れているのかという質問に対して、Bは次のように語った。

[B] ああ、慣れてないような気がする。やっぱりコロナが高校時代とかぶってるていうのがあるので、自分の意見を言うっていうの、グループ活動でなんかプレゼンテーション作っていく中で意見を言うぐらいのレベルでしか無いんじゃないかな。

(中略)

それこそ(大学の短期留学プログラム)の時は、ジェンダーに関しても思ったんですけど、環境問題とか、そういう教育問題っていうのはけっこう、あなたたちどう思う?みたいな感じであったので。

(中略)

まだ受け身の授業が多いのかなっていうのが、学部
の授業がすべてそうだったので。

Bは新型コロナウイルスの蔓延が高校3年間と重なった学年であり、今回の結果が世代に特徴的な反応だった可能性もあるが、語りから読み取れるのは、現在の大学1年生には社会課題あるいは政治的な話題を正面

から議論するという経験に乏しい層があり、DEI国際共修という特別な場はその訓練を半ば強制的に提供する装置となり得るということである。一般に欧米の若者は日本の若者に比べると政治への関心が高いと言われる(内閣府, 2019)。また、最大でプログラム参加者3割程度を占めることがあった台湾の若者も、国政選挙への投票率の高さから⁴⁾政治参画への意識が高いことで知られる。語りでは直接的に言及されなかったが、それらの差異の大きな他者とのディスカッションは、気づきにつながりやすいという可能性もある。

5.3 社会課題を英語で議論すること

CはBと同じ1年生であるものの、社会課題に関する考えを発言すること自体には抵抗がなく、それよりも英語で社会課題を議論することの難しさを強調した。

[C] 結構なんて言うんだろう、真剣な話というかその、シビアな話というか。っていう内容だったので、英語がすごい難しくて、全然伝わらなくて。

(中略)

(真面目な話をすること) それ自体は全然抵抗なくて、むしろ友達とかと話してても、こうなんか話の流れでそういう話になることもあるんで、なんですけど、英語ってなると言葉にもいろいろあるじゃないですか。(中略) そういう言葉の選び方がすごい難しくて、違いがわからない上に、何を使っているかわからない。やっぱ日本語だと自分が言いたいこと、好きなだけ言えるけど、英語だと難しいなみたいなのがあって、ちょっと、やっぱ、うーん英語でそれをするのはやっぱ難しかったですね、結構。

Cの場合、参加回のテーマがセクシャル・マイノリティであり、大学までに授業を受けたことがあった。テーマの違いが課題に関する議論経験の有無につながっている可能性はある。

Cはさらに、留学生たちが英語の苦手な自分の発言の内容を重視し、しっかりと聞く姿勢を示したことに対して感銘を受け、そこから英語の文法や語彙の正しさよりも、伝えようとするのが大切だという学びを得ていた。

[C] だけど、私がすごい頑張って英語を話しているのを留学生の方はすごい真剣に聞いてくれて、「ゆっくりで大丈夫だよ。」それがすごい嬉しくて。あなんか、英語で話すの、そんな難しい、っていうか、そこまで大きなことじゃないんだな、みたいな。失敗してもいいから話してみようっていう気持ちになれたのはすごい大きいです。(中略) とりあえず伝えようみたいな、そういう精神になりました。ちょっと強くなったのかなって感じします。

ここではCが英語による社会課題の議論という困難に直面しつつも、寛容な他者の存在が助けとなって自分なりに対応できたこと、それが自己変容の実感につながっていることが示されている。Cは他の授業や授業時間外でもバディ留学生らと積極的に交流をしてきたのだが、この語りからは、社会課題であるからこそ英語議論の難しさがあることがわかる。これは海外渡航や留学経験のないCが、国内で実施した国際共修の中で海外留学での異文化環境と同様の学びを得ているともいえる。

5.4 大学の取組

国際共修であることとは直接的にかかわらないが、大学が行うDEI推進の取り組みを知った喜びを語る研究協力者もいた。Bはもともとジェンダー課題に興味を持っており、東北大学が日本で初めて女子学生を受け入れた大学であることや門戸開放の理念に共感していた。しかし、入学式で壇上に登った役職者が男性ばかりだった様子を見て引っ掛かりを覚えていたという。それが今回、DEI推進宣言を掲げて具体的な取り組みを進めていると知り、嬉しさを感じると同時に、まだ追いついていない実態への疑問を語った。

[B] この国際共修は単発だったんですけど、参加したことでより一番自分に近かった東北大学での取り組みを知ったっていうのは、すごいなんか大きなきっかけになったなって。

(中略)

関心があってっていうのもあって、その、最初パンフレット見た時すごい嬉しくて。あ、自分が行きた

いところってやっぱり、あ、こういうところだってすごい嬉しかったんですけど。入学式にそれ(男性役職者ばかりである状況)を見て。高校時代の同級生のお母さんが、もっと「(女性活躍の重要性を)言ってるけど、(実態は女性が)少ないじゃん」って。

Bの語りが示唆するのは、大学が推進する各種DEI推進の取り組みは、大学生生活の日常では見えにくいこと、マイノリティ当事者は、大学が課題解決に向き合う姿に好意的な反応を示すという可能性である。詳しい検証が必要だが、これらが多くの在學生に該当するならば、現行の一般向け広報に加えて在學生により積極的に取り組みを周知することを検討する意義があるだろう。それがマイノリティ当事者に大学としての包摂の姿勢を見せることにつながり、当事者の取り残される感覚を低減する可能性がある。

6. まとめ

本稿では単発の国際共修セッションを通して、短期留学生、国内学生のDEIに対する理解の深化を促す授業実践を取り扱った。パイロット・インタビューの結果を踏まえながら、学習内容に対する理解を深めるために国際共修を活用する、留学生をリソースとして活用するという視点を掘り下げた。その結果、多様な背景を持つ参加者集団自体を資源とする仕掛けを取り入れることで、学習者の気づきや学びを引き起こすことに貢献できていることが示された。とりわけ社会制度や社会規範の相対化や、社会課題を多様な他者と議論する経験の価値、言語を超えて議論することの難しさへの気づき等が語られたことは、今後の授業開発に示唆を与える。DEIの推進は、経験や立場の違いによる価値の対立などが生じ得る論争的な課題でもあり、学習対象に関する知識を得ることはできても、社会制度や実践に正解があるわけではない。そのため、大学コミュニティや社会は、多様な構成員や市民とともにより良い在り方を模索していくしかない。その点からも、自分とは異なる背景を持った他者と国際共修で議論するという経験を通じた制度や価値基準の相対化に、最初の一步としての意味があるのではないだろうか。

他にも、短期受け入れプログラムの学生と単発の国

際共修を行うことの意義として、カリキュラム上の事情で留学やセメスター単位の国際共修科目の履修、継続的な国際交流活動への参画等が難しい国内学生に対し、国際的な学びの機会を提供できるという点などがある。教育的効果は限定的でも、気づきを与える導入として実施する意味は大きい。

他方実践を通して、単発のDEI国際共修の困難も見出された。まず、FCGプロジェクト（ALTC, 2010）でも指摘された通り、共通基盤の欠如は学生間交流を阻む障壁となる。そのため、議論に必要な基本知識を持ってもらおうとすると講義に割く時間が増え議論の時間を圧迫したり、情報過多になりがちというジレンマがある。また各マイノリティ課題以前に、DEIの1つ1つの概念が非常に広く深い議論や考察が可能な対象である。それらを1コマに収めるとなると、極めて表面的な内容にならざるを得ず、結果学生の理解も浅いものになりかねない。その点への留意を忘れず、より深く学べる参考文献の提示や正課科目への橋渡し、内省の促しなどの工夫が求められる。

パイロット・インタビューの限界として、サンプル数が少ないこと、日本人女子学生のバディに偏っていることが挙げられる。また、研究協力者はプログラム期間全体を通してTUIP受講生と関わっているため、この国際共修セッションだけの効果を切り離すことが難しいという側面もある。特に研究協力者AとBは、本実践でのバディ経験の前後で海外短期留学や正課の国際共修科目にも参加しているため、それらの経験が語りの内容に影響を与えている可能性は大いにある。理論や堅実な手法を用いた実証研究になっているわけではなく、パイロットの考察も仮説段階のものを含む。今後はこれらの限界を克服するようリサーチデザインで教育効果を実証的に検証していくこととしたい。

謝辞

本稿は東北大学高度教養教育・学生支援機構「2022年度教育開発推進経費（個人申請）」の助成を受けた「事業名：キャンパスのダイバーシティ、エクイティ、インクルージョンの実現に向けたプロジェクト型学習の開発 ～留学生の視点から見たキャンパス国際化～」の活動や授業実践を進める中で生じてきた追加的な問

に対する探求的かつ初期的な研究の成果報告である。初期から計画的に行った研究ではないため、時系列で記述した説明もあり、読みにくさがある点についてはお詫び申し上げる。

注

- 1) 本報告での短期留学生は、2～4週間程度の短期受け入れプログラムに参加する学生のことを指す。
- 2) 詳しくは「東北大学ダイバーシティ・エクイティ＆インクルージョン（DEI）推進センター」を参照。
<https://dei.tohoku.ac.jp/>（閲覧 2023/10/12）
- 3) 例えば、高橋（2022）の国際共修を用いた人権教育の例などがある。
- 4) 例えば2020年総統選の投票率は20～30代のどの層でも70%を超える（自由時報, 2020）

引用文献

- 秋庭裕子・水松巳奈（2019）「多文化・他民族社会：アメリカ」, 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, pp. 66-92.
- Australian Learning and Teaching Council. (2010) “Finding Common Ground: enhancing interaction between domestic and international students Guide for academics.”
- 自由時報（2020）「藍綠搶青年選票」年輕人投票率提升 蔡去年勝選關鍵」.
<https://news.ltn.com.tw/news/politics/paper/1432450>（閲覧 2023/10/12）
- 加賀美常美代（2006）「教育的介入は多文化理解態度にどんな効果があるか-シミュレーション・ゲームと協働的活動の場合」. 異文化間教育学会学会誌編集委員会編『異文化間教育』第24号, pp. 76-91.
- Leask, B (2009) “Using Formal and Informal Curricula to Improve Interactions Between Home and International Students,” *Journal of Studies in International Education*. Vol. 13, 2.
- Leask, B (2015) “Internationalizing the Curriculum.” Routledge.
- 内閣府（2019）「令和元年版 子供・若者白書（全体版）」

特集1 日本の若者意識の現状～国際比較からみえてくるもの～」,

https://www8.cao.go.jp/youth/whitepaper/r01honpen/s0_1.html (閲覧 2023/10/12)

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, pp. i-vi.

高橋美能 (2022) 「大学で留学生と国内学生が共に「人権」を学ぶ授業の効果: オンラインによる国際共修授業の実践」日本人権教育研究学会編『人権教育研究』第22号, pp. 51-62.

米澤由香子 (2017) 「Finding Common Ground プロジェクト—オーストラリアの大学における多文化間共修の理論枠組み」, 坂本利子・堀江未来・米澤由香子編『多文化間共修: 多様な文化背景をもつ大学生の学び合いを支援する』学文社, pp. 35-75.

【報告】

地域における産官学連携コンソーシアムの自立化に向けたあり方
ー留学生就職促進プログラムの2拠点を事例としてー門間由記子¹⁾*, 猪股歳之¹⁾

1) 東北大学高度教養教育・学生支援機構

経済産業省や文部科学省の委託事業として実施されたアジア人財資金構想や留学生就職促進プログラムは、「外国人留学生の地域定着」という目的の実現に向け、全国各地に産官学連携のコンソーシアムを設立させた。コンソーシアムでは、受入れ企業を取りまとめる経済団体や受入れサポートを行っている行政機関、外国人留学生が学ぶ大学がネットワークを構築することで、受入れまでのプロセスや必要な手続き、入社後の社内体制の整備について理解を深め、外国人留学生の地域定着を図ってきた。しかし、コンソーシアムの活動が全国で展開されることで、外国人留学生の各地域への定着が期待されたものの、実際には全てのコンソーシアムが活発な活動を続けているわけではない。なぜ、そのような相違が生まれるのだろうか。本稿ではアジア人財資金構想と留学生就職促進プログラムの2つのプログラムに採択された愛媛大学、東北大学のコンソーシアムを取り上げ、検討を進めた。その結果、活動を継続しているコンソーシアムでは、支援対象や活動範囲を広く設定し、参加機関がコンソーシアムの活動を自分事として捉えられるようにすることで、コンソーシアムの活動が自分たちにとっても重要であると認識し、マンパワーや財源を負担する参加機関が増え、活動継続に向けた働きかけが可能になることが明らかになった。

1. はじめに

教育未来創造会議（2023）によって、2033年までに外国人留学生の受け入れを40万人とする「未来を創造する若者の留学促進イニシアティブ＜J-MIRAI＞」（第2次提言）が発表された。後述する「留学生10万人計画」から40年、「留学生30万人計画」から15年が経過し、日本で学ぶ外国人留学生はコロナ禍以前には31.8万人だった。しかし卒業・修了後の外国人留学生の日本国内における就職率は3割程度と依然として低く、2017年より文部科学省事業として実施された「留学生就職促進プログラム」では、日本国内での就職率を3割から5割へと向上させることを目指した。外国人留学生は在学中には大学等の教育機関内で人間関係が完結すること多いが、卒業・修了後には地域市民の一人として地域の様々なアクターと関わりながら働き、暮らしていく。在学中は学内に相談できる窓口等があったものの、卒業・修了後は問題が生じた際には自分で解決しなければならず、困難を伴うこともある。こうした困難を解決し、外国人留学生の定着を図るた

めには、就職先となる企業・団体や様々な生活サポートを行う自治体、教育機関による産官学のコンソーシアムを地域内に設け、相談窓口を顕在化させる必要があると考える。

本稿ではこれまでの日本における外国人留学生受入れ制度の変遷を整理し、外国人留学生の就職・定着に関するコンソーシアムが果たす役割と地域における相違について検討を進めていく。

2. 外国人留学生受入れの制度的変遷

2.1 留学生10万人計画

1983年に当時の中曽根内閣のもとで出された「留学生10万人計画」は、政府によって打ち出された初めての外国人留学生の総合的な誘致政策であった。日本は他の先進国に比べ、外国人留学生数が際だって少ないこともあり、フランス並に外国人留学生を10万人とすることをめざし、諸外国との相互理解の増進や教育、研究水準の向上、開発途上国の人材育成等に資する重要な国策の一つと位置づけていた。

*）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 yukiko.momma.d7@tohoku.ac.jp
投稿資格：1

留学生10万人計画の計画概要には、「帰国留学生の活動に対する支援の充実」とあるように、外国人留学生は学ぶだけの存在であり、卒業・修了後は帰国することが前提と見なされ、卒業・修了後の定着支援は特に行われていなかった。日本への定着について言及されるようになったのは1997年に文部省による留学生政策懇談会より出された「今後の留学生政策の基本的方向について」以降である。そこでは「今日の課題と今後の施策の重点」の「その他」において、「留学後のアフターケアの充実」として、「就職等への配慮」について言及されている。それによれば外国人留学生は、「日本事情に詳しく、日本人とのコミュニケーションに優れている」ため、外国人留学生の採用は企業にとって多様で国際的な人材が得られると評価されている。また、外国人留学生にとっても、日本での就労を通じてビジネスに関する知識や技術を習得することは、日本と母国をつなぐブリッジ人材として活躍できる可能性を高め、魅力的な要素となっている。しかし、外国人留学生は一定期間の就労後に帰国することが前提とされており、定着する存在としては見なされていなかった。

2.2 留学生30万人計画

当初の予定より3年遅れ、2003年には日本における外国人留学生数は10万人を達成した。それを受けて、2008年には2020年を目処に30万人の外国人留学生を受入れる「留学生30万人計画」が打ち出された。30万人という数値目標は、大学等での留学生の存在感を高めるためには現在大学等に在学する全学生の1割程度が必要との認識から設定された。佐藤（2021）は、留学生30万人計画の背景として、「IT分野などで高度外国人材を積極的に受け入れる気運が高まったこと、経済のグローバル化などに対応して、企業の海外展開が加速し、留学生の雇用促進の動きが強まったことなどが挙げられる」と指摘している。先進国において若年人口の減少が進むなか、優秀な外国人留学生の獲得は世界規模での競争となっている。多くの日本企業がアジアを中心とした海外事業の展開を加速化させているなか、現地と日本との「架け橋」となる優秀な人材の確保は喫緊の課題である。

留学生30万人計画では、「卒業・修了後の社会の受

入れの推進」が方策として定められ、外国人留学生が学ぶだけの存在ではなく、日本に定着し、高度外国人材として貴重な戦力となり得る存在と位置づけられている。そこではインターンシップの推進やジョブカードの活用、企業側の意識改革や産官学が連携した就職支援、受け入れ体制の整備などを通じた就職支援の取り組み強化ならびに社会全体での受入れ推進により、高度外国人材の日本社会での活躍・定着を目指している。

2.3 アジア人財資金構想

日系企業での活躍の機会の拡大に向けて2007年から2013年にかけて、産官学連携による人材育成プログラム「アジア人財資金構想」が経済産業省と文部科学省によって実施され、全国に産官学連携によるコンソーシアムが設立された。日本の大学、とりわけ地方都市の大学で学び、日本語や日本独自のカルチャー、地域での暮らしを理解している外国人留学生は、定着の可能性も高く、若年人口の減少が進む地域において、新たな産業の担い手としても期待されている。アジア人財資金構想は、外国人留学生の募集・選考からビジネス日本語やPBLなどの実践的教育、出口となる就職支援までを一貫して行う日本における初めての留学生就職支援事業であった。卒業・修了後の日本への定着を促すことで、優秀な外国人留学生の獲得だけでなく、日本で学んだ外国人留学生の第三国への移動を防ぎ、新たな産業界の担い手となる人材の確保を目指した。

アジア人財資金構想は海外からのリクルーティングを行い、新たに来日する優秀な外国人留学生を大学単位で直接支援する「高度専門学生育成事業」、既に日本で学んでいる外国人留学生を対象とし、産学連携のコンソーシアムが運営主体となって広域で支援する「高度実践留学生育成事業」の2つの事業によって構成されている。前者の事業では受け皿となる産業界、定着支援に取り組む行政機関、送り出し側である大学が連携し、全国で23の大学が産官学連携のコンソーシアムを設立した。後者の事業では高度外国人材として求められるスキルやノウハウを育成する教育プログラムを企業と共に開発し、技術者による講義や現場における実習なども含んだ「産学連携専門教育プログラム」を全国9地域で実施した。地元産業界と連携しながら

進められることもあり、参加学生の日本企業への就職率は非常に高かった。両事業では共にビジネス日本語、日本ビジネス研修、社会人基礎力の養成、インターンシップ、就職支援の5つの取り組みを実施した。

太田ら（2010）によれば、2009年11月に実施された政府行政刷新会議の「事業仕分け」により、アジア人財資金構想は事業そのものが廃止となった。事業継続のためには会員企業からの会費徴収、大学独自予算の獲得などによる自立化を求められることになったが、事業を継続したコンソーシアムは多くはなかった。

2.4 日本再興戦略

第2次安倍内閣のもとで2013年に発表された「日本再興戦略」は、アベノミクスと称された経済政策の「第三の矢」にあたる成長戦略である。鎌田他（2013）によれば、バブル経済の崩壊以降、日本経済は総じて低成長を続けており、2012年まで7度のマイナス成長を経験し、喫緊の課題である「産業競争力の強化」を目指して日本再興戦略はスタートした。

2014年から2016年まで毎年改訂が行われ、外国人留学生の就職支援については2014年の改訂において「高度外国人材の『卵』たる留学生の国内企業（特に中小企業）への就職拡大のため、関係省庁の連携の下、情報の共有等を進めマッチング機能を充実させるとともに、先進的な企業の情報発信等を行う機会を設ける」と記している。さらに就職支援に係るプラットフォームの構築や受入れ環境の支援強化など、具体的な施策についても言及しており、新たな産業の担い手としての外国人留学生への期待の高さが伺える。

2016年には「外国人留学生の日本国内での就職率を現状の3割から5割に向上させることを目指し、留学生に対する日本語教育、中長期インターンシップ、キャリア教育などを含めた特別プログラムを各大学が設置するための推進方策を速やかに策定」とすると次年度よりスタートする留学生就職促進プログラムについても言及している。日本で学び、日本の生活を経験している優秀な外国人留学生が卒業・修了後に日本の企業で活躍できる環境を整えることで、日本への定着を促し、国際競争力の向上を目指している。

2.5 留学生就職促進プログラム

「日本再興戦略改訂2016」における重点施策の1つに「外国人材の活用」が挙げられている。日本で就職を希望する外国人留学生の就職率を現状の3割から5割に向上させることを目指し、2017年に文部科学省による「留学生就職促進プログラム」がスタートした。採択された全国12拠点において産官学のコンソーシアムが設立され、事業期間を5年とするプログラムがスタートした。さらに2020年にはAIやサイバーセキュリティ、ロボティクスなどの産業分野に焦点を当て、事業期間3年の3件のプログラムが新たに採択された。

留学生就職促進プログラムは日本で学ぶ外国人留学生を対象とし、「ビジネス日本語」や「日本の企業文化等のキャリア教育」、「中長期インターンシップ」を一体として学ぶ環境を創設する取組を支援し、日本で就職を希望する外国人留学生の就職率を向上させ、各地域における定着を図っている。

卒業・修了後に日本企業への就職を目指す場合には、外国人留学生は高い日本語力が求められる。門間他（2019）でも指摘しているが、エントリーシートや面接で使用する敬語、SPIに出てくる言葉使いなどは、日常生活のなかで使う機会の少ない日本語である。エントリーシート作成時には、日本語力だけでなく、企業が何を求めているのかを理解したうえで記載する必要がある。ビジネス日本語や日本の企業文化等の理解を促すキャリア教育は重要となっている。

中長期インターンシップは、留学生就職促進プログラムの目玉事業と位置づけられている。外国人留学生のインターンシップの受け皿開拓は、地域における企業の高度外国人材に対する理解を促し、将来的には採用につながる可能性を高めることになる。外国人留学生も2週間程度の「中長期インターンシップ」を通じて毎日通勤し、日本企業の働き方や日本人の仕事の進め方を実際に体験することで、学んでいる地域で自分の強みや専門知識を活かして働くことを具体的に考えられるようになる。一方、学んでいる地域から離れ、大都市圏でインターンシップに参加する場合でも、大都市圏で働くことについてのメリット、デメリットの理解促進につながる。

留学生就職促進プログラムでは、産官学連携のコン

ソーシアムにより、外国人留学生在が高度外国人材として地域に定着し、活躍できるように地域や企業の意識変革を促す取り組みを実施した。各地のコンソーシアムでは幅広い専攻の外国人留学生の受入れを目指し、多様な業界・業種の企業・団体に参加を呼びかけた。アジア人財資金構想では、地域によっては異なる2つの事業（高度専門学生育成事業と高度実践留学生育成事業）のコンソーシアムがそれぞれ設立され、地域内の産業界、行政、教育機関の相互の連携が十分に取れていないこともあったが、留学生就職促進プログラムではその反省を活かして事業を一本化し、資源を集約させた。

2022年に文科省事業としてのプログラムが終了した12拠点では、2023年現在、コンソーシアムメンバーからの会費収集、大学独自予算、自治体予算などを用い、自立化している。いずれのコンソーシアムにおいても外国人留学生を一時的な労働の担い手と見なすのではなく、大学・大学院で学んだ知識を活かし、外国人市民として地域社会で活躍できるよう、日本での生活に必要な知識の習得も含めた人材育成プログラムの実施を目指している。

3. 愛媛大学の取り組み

3.1 アジア人財資金構想における取り組み

愛媛大学もメンバーの一員である「四国発グローバル人財創出を目指した留学生支援プログラム」は、アジア人財資金構想「高度実践留学生育成事業」の1つとして採択された。四国地域ではプログラム実施中から終了後の自立化を見据え、図1のように各地域の国

立大学が中心となって留学生の教育及び就職支援事業を継続的に低コストで実施できる体制を構築した。コンソーシアムでは四国域内の大学や経済団体と連携しながら、インターンシップや就職支援に取り組んだ。また、各大学では日本企業への就職を希望している外国人留學生に対し、「ビジネス日本語教育」、「日本ビジネス教育」、「インターンシップ」、「就職指導」などを含めた幅広い支援を行った。

愛媛大学ではこれまで外国人留學生に対しては在学中の学習支援を中心とし、就職支援や卒業後の定着支援は積極的に行っていなかった。2009年に国際交流センターが国際連携推進機構に改組され、アジア人財資金構想を機に、外国人留學生の就職支援にも取り組み始めた。日本ビジネス研修やインターンシップなどの受け皿となる企業開拓を行い、外国人留學生と地元企業との接点を増やすように努めた。さらにアジア人財資金構想終了後にはプログラムの自立化を目指し、「世界と協働できるグローバル人材育成プログラム」として独自プログラムを立ち上げた。地域企業はこれまで接点の少なかった外国人留學生との交流を通じ、それぞれの持つバックグラウンドやスキルについて理解を深め、ネットワークの構築にもつながった。外国人留學生の就職に関わる事柄ではあるが、この間に就職支援課は関わっておらず、国際連携推進機構が中心となって進めてきた。

3.2 留学生就職促進プログラムにおける取り組み

愛媛大学ではアジア人財資金構想以降も取り組んできた独自プログラムを「愛媛の大学と企業が育てる高度外国人材育成プログラム」（通称留プロ、以下愛媛大留プロ）として発展させ、文部科学省の留学生就職促進プログラムに採択された。愛媛大留プロは「日本語教育」「キャリア教育」「インターンシップ」を3本柱として、アジア人財資金構想以降、事務局として運営に携わってきた国際連携推進機構が事務局となり、オール愛媛体制でプログラムの運営に携わっている。愛媛大留プロは図2のように、COC+協議会やCOC継続事業実施委員会と共に地域における人材育成プログラムとして、「地域共創コンソーシアム会議」の3本柱の1つに位置づけられている。地域定着に関わる

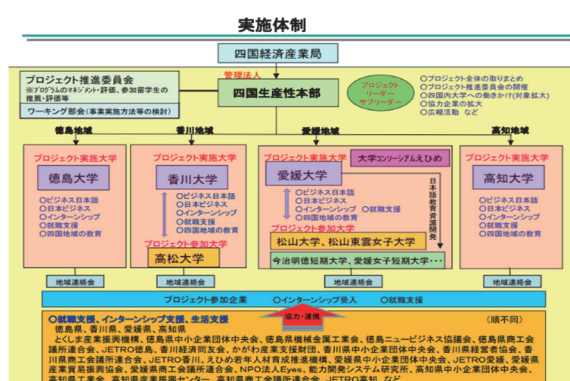


図1 四国発グローバル人財創出を目指した留学生支援プログラム

3つのコンソーシアムが同じ会議に参加することで、愛媛県内の企業や自治体、地域経済団体や民間団体等と二重、三重の関係性を維持している。

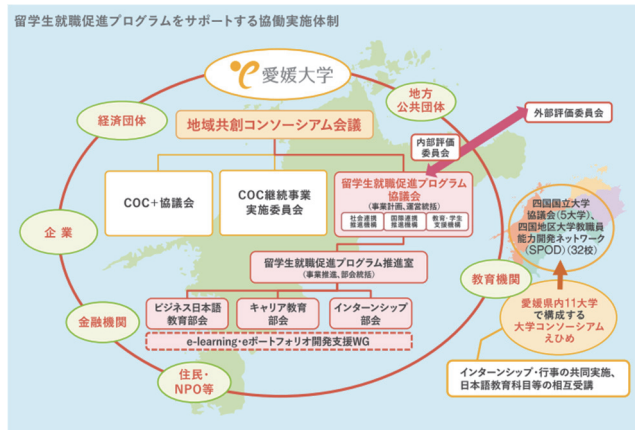


図2 愛媛大留プロ推進体制図

COC＋事業とは地方の大学群と地域の自治体・企業やNPO、民間団体等が協働し、地域産業を自ら生み出す人材など地域を担う人材育成を目指す「地（知）の拠点大学による地方創生推進事業」の略称、COC継続事業とは地域社会との連携強化による地域の課題解決を目的とする「地（知）の拠点整備事業」の略称である。

3.3 愛媛大留プロの特性

愛媛大留プロでは「日本で働く」ことを目指し、地域共創コンソーシアムと連携した実践的なプログラムを特徴としている。日本語教育では様々な題材を取り上げ、多様な場面に対応できる日本語表現と日本語運用力の向上を目指している。グループワークや日本文化の学習機会などを取り入れ、ビジネスシーンに対応できる課題解決力の育成を図ることで、外国人留学生が「日本で働く」際に必要な日本語力の習得を目指している。

キャリア教育では地域共創コンソーシアムを活用し、経済団体や企業、地方自治体と連携した実践的なキャリア教育に力を入れ、地元への定着を図っている。キャリア教育プログラムは課外の「就業力を高めるセミナー」と正課の「学生と社員が共に学び合う授業」を2本柱とし、地域共創コンソーシアム参加企業・団体と連携しながら愛媛の文化や産業、歴史的背景など

を学ぶ内容となっている。実際に企業の方と共に課題に取り組むことで、外国人留学生自身が企業で求められている役割について理解を深め、これからのキャリアプランや日本での働き方について、イメージを明確にすることを目指している。セミナーではなく正課授業であることから、15回を通じて知識を蓄積できる効果も大きい。さらに「段階的に学ぶ就職準備セミナー」として、各学年で習得する必要がある知識やスキルの段階的な習得を目指したセミナーも実施している。

外国人留学生たちはキャリア教育プログラムを通じ、愛媛で働くことについて自分自身でもイメージを明確にした後、地元企業のインターンシップに参加する。インターンシップは初めて外国人留学生を受入れる企業の心理的障壁を下げることを目的とし、日本人学生も共に参加し、インターンシップ中のコミュニケーションのサポートを行っている。終了後は報告会を実施し、受入れ企業の担当者をはじめとした社員と共に振り返ることで、外国人留学生、受入れ企業の双方がインターンシップで習得した成果の定着を図っている。

愛媛大留プロは2022年の文科省事業の終了後は愛媛大学国際連携推進機構が事務局となり、学内の独自予算を獲得しながら自立化を果たし、事業を継続している。

4. 東北大学の取り組み

4.1 アジア人財資金構想における取り組み

東北大学大学院情報科学研究科と工学研究科が事務局を務め、IT分野に特化した「ASSIST産学協同による地域創造型アジアIT人材育成・定着プログラム」(以下、ASSIST)は、アジア人財資金構想「高度専門学生育成事業」の1つとして採択された。ASSISTはアジア進出に意欲のある地域IT企業における、優秀な外国人IT人材の定着・活躍を目標とし、民間IT企業と連携した実践的IT教育訓練と日本語ビジネス教育などを行い、外国人留学生の国内IT企業への就職促進を目指した。

アジア人財資金構想以前にも、情報科学研究科は工学部電気・情報系と共に、仙台地域の情報系大学や高等専門学校、仙台市の第三セクターである仙台ソフトウェアセンターと共に2005年からの2年間、経済産業省の「産学協同実践的IT教育基盤強化事業」において、

地域IT企業の技術者を講師とした情報システム開発プロジェクトの実践的IT教育訓練プログラムを実施した経験がある。この経験を通じて日本人学生のIT産業への就職に対する意欲向上と理解促進を促し、地域のIT産業に対して効果的な産学連携教育のモデルを提示することができたことから、今後もニーズの高まりが期待されるIT分野に特化したプログラムに取り組んだ。

コンソーシアムには実施部局に加え、自治体の宮城県と仙台市、事務局を務める東北大学工学部からASSIST事業のITプログラム運営を再委託された株式会社仙台ソフトウェアセンター（通称Navis、以下Navis）と株式会社国際情報が参加した。さらに、産業界からはサイバーソリューションズ株式会社をはじめとする県内に拠点を置くIT企業8社、宮城県情報サービス産業協会、仙台国際教育友会が参加した。また、ASSISTでは専門的能力としてIT技術がIT企業の技術者によって教えられており、実践的な内容の特徴としている。Navisの企業コーディネーションとIT訓練環境の維持・管理によって、4名の技術者が派遣され、専門プログラムが実施された。日本語教育は東北大学と一般社団法人多文化共生アカデミーが担当し、ビジネス日本語教育カリキュラムの開発・講義に加え、e-learningシステムも開発した。インターンシップと就職支援事業では、地元IT企業の技術者やITベンチャー経営者が直接指導を行い、異なる大学の学生が同じチームでIT製品の企画・開発を行うPBL「Sendai Scheme」によって、地域IT企業を中心に1ヶ月程度の長期インターンシップを実施した。

また、参加する外国人学生の募集に関しては、高度専門学生育成事業ではアジア圏の大学にリクルーティングを行った。ASSIST参加を目指して入学することから、参加学生は目的意識も高く、取り組み姿勢も非常に積極的だった。ASSISTは自立化に向け、参加企業より会費を徴収する形式での事業の継続についても検討を進めたが、最終的にはコンソーシアムは解散した。

4.2 留学生就職促進プログラムにおける取り組み

ASSISTは解散していたため、留学生就職促進プログラムへの応募に際し、東北大学では新たにキャリア

支援センターが事務局となり、宮城県内の大学で学ぶ外国人留学生の就職と起業支援を行う、「DATEntre東北イノベーション人材育成プログラム」（以下、DATEntre）をスタートさせた。DATEntreの運営には、東北経済連合会・仙台商工会議所・宮城県中小企業団体中央会の3経済団体、宮城県・仙台市の2自治体等と東北大学萩友会、東北学院大学・東北工業大学・宮城学院女子大学の宮城県内の4大学が参加し、産官学の「東北イノベーション人材育成コンソーシアム」を設立した。その後、東北福祉大学、宮城大学、仙台高等専門学校の3校、JETRO仙台、JICA東北の2機関が参加し、現在では7教育機関、3経済団体、4自治体等が参加している。

DATEntreに参加する学生は既に日本に留学し、日本企業への就職を目指す外国人留学生である。参加学生の8割は東北大学の外国人留学生であり、そのうち8割が大学院から留学した外国人留学生である。参加学生の募集は4月と10月の入学時期に合わせ、年2回の募集説明会、DATEntreホームページや各大学国際交流関係部署、外国人留学生在籍する学部・研究科からのメールマガジン配信などを通じて広く実施した。参加する外国人留学生の質的担保と文部科学省事業としての期間終了後の自立化といった双方の観点から、カリキュラムは東北大学の日本語特別課程ならびに全学教育科目を中心に正課科目によって構成される。日本の企業に就職するためには、外国人留学生は一定レベル以上の日本語や日本の企業文化への理解を求められることから、「ビジネス日本語教育」と「キャリア教育」を通じて日本で働くための基礎知識の習得を目指す。次に「国際共修・PBL」を通じ、日本人学生と共にグループワークに取り組むことで、外国人留学生は日本的なチームビルディングや課題解決の方法を学んだ後、「インターンシップ」に参加し、実際に日本で働くことを経験する。これらのビジネス日本語、キャリア教育、国際共修・PBL、インターンシップの4領域を横断的に学ぶことで、外国人留学生は日本での就職に必要な就業力を習得できるようなカリキュラムとなっている。

さらにカリキュラムに加え、DATEntreでは課外の就職支援として外国人留学生と企業を対象とした交流

会、エントリーシート対策講座のようなスキル習得のためのセミナー、インターンシップ合同説明会やジョブフェアなども実施した。外国人留学生はイベント参加を通じ、日本での就職活動に求められるマインドセットとスキル習得を目指している。セミナーのなかには、ロールモデルとなる先輩が登壇し、仕事だけでなく、5年後、10年後に日本でいかに活躍・定着していくかというライフキャリアについても考えるものもあった。こうしたセミナーや交流会を通じ、留学生同士のタテとヨコのネットワークを構築し、就職活動中はもちろん、卒業後も日本で働く高度外国人材として互いに相談できる関係づくりを目指した。

5. 自立化に向けたコンソーシアムのあり方

5.1 アジア人財資金構想から留学生就職促進プログラムへ：愛媛大学の場合

愛媛大学の「四国発グローバル人財創出を目指した留学生支援プログラム」は、高度実践留学生育成事業の1つとして採択され、専攻を限定せず、幅広い外国人留学生の受け入れを前提としていた。そして多くの地元企業と連携し、文部科学省事業としての事業期間終了後も学内予算を獲得しながら独自事業として「世界と協働できるグローバル人材育成プログラム」を開始し、インターンシップやキャリア教育を継続してきた。また、2015年からスタートしたCOC事業や後継のCOC+事業と共に「地域共創コンソーシアム会議」の3本柱の一つと位置づけられたことで、愛媛大留プロは産業界や経済界、自治体からも愛媛で学ぶ大学生・大学院生の地域定着を目的とするプロジェクトとして認識されている。

愛媛大留プロの事務局はアジア人財資金構想時から継続している愛媛大学国際連携推進機構が担い、参加企業や団体との連携についてはアジア人財資金構想時のコンソーシアムを引き継ぎ、COC事業やCOC+事業を担っている「地域共創コンソーシアム会議」のなかに「留学生就職促進プログラム協議会」を設置した。そのため産官学が連携し、オール愛媛の体制で外国人留学生を受入れる体制となった。ここで対象とする外国人留学生はアジア人財資金構想時とほぼ同じであった。また、アジア人財資金構想時から15年に渡って産

官学が連携し、外国人留学生の就職・定着支援に取り組んでいるため、インターンシップや採用の受け皿となる地域企業も増加していた。

5.2 アジア人財資金構想から留学生就職促進プログラムへ：東北大学の場合

東北大学によるアジア人財資金構想プログラムASSISTは、全学を対象とした事業ではなく、ITに特化した高度専門人材の育成事業であった。ASSISTは事業期間終了後に独自事業として事業を継続せず、コンソーシアムは発展的解消を遂げた。ASSISTでは高度専門学生育成事業として、海外からのリクルーティングも含めてプログラムを運営し、優秀な人材の獲得を特に課題としているIT業界に特化した人材の育成に取り組んできた。参加学生は企業と連携した実践的なプログラムを通じてITスキルを習得した後、コンソーシアム参加企業のインターンシップに参加した。ASSISTでは実践的プログラムやインターンシップを通じて企業と外国人留学生が長期的に関係を構築し、お互いに理解を深めることで、一定数の外国人留学生が受入れ先企業に就職した。定着という観点からは、高いITスキルを有する人材は好条件で他所からも求められるため、受け入れ先企業の期待とは必ずしも合致しなかった。

東北大学は2009年より「大学の国際化のためのネットワーク形成推進事業（グローバル30）」に採択され、多くの外国人留学生を受入れ、大学の国際化に向けた様々な取り組みを行っている。産業界との連携もより強化し、グローバル人材の育成にも力をいれているが、それは外国人留学生の地域定着を目的としたものではなかった。また、宮城県内においてもCOC事業やCOC+事業が展開されてきたが、愛媛県のように県全体で取り組む事業のなかにASSISTやDATEntreは位置づけられてはおらず、経済団体や行政機関等を含めた産官学が連携した、オール宮城の取り組みとはなっていなかった。

東北大学ではASSISTが解散していたため、キャリア支援センターに新たに事務局を設置し、宮城で学ぶ外国人留学生の就職・定着支援に向けたコンソーシアムも新たに設立する必要があった。DATEntreは宮城

県内の参画教育機関で学ぶ全外国人留学生を対象としており、業界問わず日本企業への就職を目指すための汎用的スキル習得をベースとしたキャリア支援プログラムである。インターンシップの受入れ等で連携するコンソーシアム参加企業・団体には幅広い業界・業種が必要であるため、仙台市や宮城県といった行政機関に加え、東北経済連合会や仙台商工会議所、宮城県中小企業団体中央会などが在仙の経済団体も参加した。しかし、ASSISTから空白の期間があり、受入れ企業同士のネットワークや産官学のコンソーシアムも継続されていなかったため、DATEntreでは受入れ企業の開拓や受入れ体制の整備には時間を要することになった。

6. 考察

6.1 四国発グローバル人財創出を目指した留学生支援プログラムと愛媛大留プロ

愛媛大学ではアジア人財資金構想においては「四国発グローバル人財創出を目指した留学生支援プログラム」として、既に愛媛県内で学んでいる外国人留学生を対象とした活動を展開していた。そのため事業期間終了後も愛媛県内企業への就職を希望し、プログラムの履修を希望する外国人留学生が一定数いたことから、同様のプログラムが大学の独自事業として「世界と協働できるグローバル人材育成プログラム」へと名称を変更し、活動を継続してきた。

参加機関の1つであるJETRO愛媛や産業貿易振興会は、国内外で事業を展開し、海外での事業展開や海外人材の採用も検討している企業・団体と関わりが深く、独自プログラムにおいても関係企業・団体に外国人留学生との交流会参加やインターンシップ受入れなどについて協力依頼やサポートを行ってきた。担当者の交代はあるものの、プログラムが継続されたことによって県内企業はインターンシップ受入れや採用などの経験を蓄積し、企業同士のネットワークも維持されていた。

事務局を務める愛媛大学国際連携推進機構は、就職支援の部署ではないため、これまで経済界や企業とのつながりはほとんどなかった。行政とも国際交流の文脈での関わりだったため、同じ経済労働部のなかでも観光国際課とのやり取りが中心であり、県内企業への

人材定着を行う産業人材課とは接点がなかった。しかしPBLやインターンシップなど、企業・団体と連携して実施するプログラムは、こうした機関の協力が必要不可欠であることから、アジア人財資金構想スタート当初より協力体制を築いてきた。その結果、インターンシップの受け入れや交流会参加を経験する県内企業、就職する外国人留学生が少しずつ増え、優秀な人材の採用に苦心していた県内企業にとっては、産官学連携のコンソーシアムは外国人留学生の受入れについて相談できる窓口の1つとなった。

愛媛県内の中小企業にとっては多くの場合、外国人留学生の受入れや採用は初めての経験であり、受け入れ時に配慮すべき点や手続き、受入れ後のトラブルなどの相談窓口もわからず、情報がないために、大きなチャレンジとなっている。産官学のコンソーシアムのように万が一の時のサポート体制があることは、外国人留学生の受入れというチャレンジを促進することにつながる。このような取り組みはさらに拡大され、2019年には愛媛県に「愛媛県外国人材雇用・共生推進連絡協議会」が設置され、定期的な情報交換の場も設定された。

外国人留学生にとっても愛媛県内の企業に就職した先輩外国人留学生が増えていくことは、相談できる先輩が就職先にもおり、学生時代を過ごした地域で仕事を始めることができるというプラスの選択肢の増加につながる。外国人留学生にとっても日本の企業への就職は、就職活動に備え、ビジネス日本語や企業文化を学んだとはいえ初めての経験であり、大きなチャレンジである。既に就職し、同じような経験をしている先輩留学生がいることは、外国人留学生にとっては心理的負担の軽減となる。

本田（2019）によれば、愛媛県内の中小企業は「中小企業が、将来的に日本人だけを採用して存続し続けるのは難しい」との危機感を抱いている。若年人口の減少が進む地方都市において、外国人留学生は産業の担い手としても、国際化の担い手としても重要な存在であることはいうまでもない。産官学連携のコンソーシアムは、愛媛県内の企業にとっても外国人留学生にとっても、互いの立場を理解し、相談できる心強い存在である。受け入れを検討している企業・団体にとつ

でコンソーシアムは、インターンシップや交流会などの出会いの機会や採用後の課題発生時のサポートを提供してくれるかけがえのない存在と見なされている。外国人留学生にとっても、業務に取り組むうえで感じる違和感や福利厚生への疑問など気軽に相談できる窓口となっている。企業・団体と学生双方が安心して相談できる窓口があることで、両者はwin-winの関係として連携しながら活動が継続されてきたと言える。

6.2 ASSISTとDATEntre

東北大学が事務局となったASSISTとDATEntreは、大学内でも異なる部署が事務局を務め、連携機関も異なっていた。ASSISTはIT企業や団体が中心となり、JETROやJICAのようなこれまでも海外で事業を展開してきた企業・団体と関わりのある産業界・経済界の機関は参加していなかった。参加する外国人留学生は宮城県内で学んでいる外国人留学生ではなく、ASSIST参加を目指してアジア圏の大学からリクルーティングしてきた外国人留学生であり、日本語を学び、宮城県内での生活に慣れるところからのスタートとなった。ASSISTに参加する外国人留学生は、企業と連携した実践的なPBLなどを通じてITに関する専門知識の習得を目指した。その後に県内外の企業でのインターンシップを経験し、外国人留学生としての強みというよりもITの専門知識を活かし、ジョブ型に近い就職をした。事務局となった情報科学研究科や工学研究科は、関係企業に有料会員となってもらい、ASSIST事業を継続することを検討したが、関係企業が求める人材は必ずしも外国人留学生である必要がなかった。そのため関係企業が有料会員となり、プログラムを継続していくことは難しく、コンソーシアムは発展的解消を遂げた。

一方、DATEntreは既に宮城県内で学び、日本語能力試験N3以上の日本語でプログラムを履修することのできる外国人留学生を対象とし、外国人留学生としての強みと各自の専門性を活かした就職を支援した。新たに設立されたコンソーシアムには、JETROやJICAといった海外で事業を展開してきた企業・団体と関わりのある機関も参加し、ITのような特定業界だけでなく、様々な業界の企業・団体が加盟している

経済団体も参加した。それによって日本で就職を希望する、多様な専門性を持つ外国人留学生の受け入れ先が確保され、外国人留学生の就職の際の選択肢も広がった。

また、宮城県経済商工観光部国際政策課は、2018年より高度外国人材としての外国人留学生の就職・定着支援事業を開始し、DATEntreと連携しながら外国人留学生の採用を検討している企業・団体と外国人留学生による交流会や企業見学会なども定期的実施し、相互理解を深める機会を設けた。その結果、外国人留学生も毎年宮城県内の企業へ就職するようになっており、宮城県内企業も外国人留学生の選択肢の1つとなっていると考えられる。DATEntreの文部科学省事業としての実施期間終了後も宮城県による外国人留学生の就職・定着支援事業「Work in MIYAGI」は継続しており、DATEntreによる産官学のコンソーシアムはWork in MIYAGIの事業を進めるうえで外国人留学生と受け入れ先企業・団体双方への周知・広報においても重要な役割を果たしたことから、情報共有の場としてコンソーシアムは維持・継続されている。

7. おわりに

本稿では、外国人留学生の就職・定着支援を目的とするアジア人財資金構想と留学生就職促進プログラムの双方に採択された2拠点を事例として、地域における産官学連携コンソーシアムについて、自立化の観点から検討を進めてきた。アジア人財資金構想がスタートした2007年にはプログラムの実施に向け、全国でコンソーシアムが設立されたが、2013年の事業期間終了後も活動を継続しているコンソーシアムは、愛媛をはじめとする少数の拠点に過ぎなかった。先に整理したように、アジア人財資金構想では対象の異なる2つの事業が実施され、地域によっては2つのコンソーシアムが活動しており、参加機関の関心が分散したことも活動継続の阻害要因の一つとなったと考えられる。

愛媛大学の「四国発グローバル人財創出を目指した留学生支援プログラム」では、大学が主体的に関わり、愛媛県内で学ぶ外国人留学生を対象としていたため、事業期間終了後も支援対象となる学生が継続して存在し、大学の独自事業としてコンソーシアム参加機関と

連携しながら活動を継続した。

一方、東北地域には東北全域を対象とし、様々な分野を専攻する全外国人留学生在が参加可能な高度実践留学生育成事業によるコンソーシアムとITに特化し、アジア圏域の大学からリクルートした学生を対象とするASSISTによるコンソーシアムの2つが存在した。しかし両者の対象も活動目的も異なるため、2つのコンソーシアムに参加している行政機関はあるものの、コンソーシアム同士が連携した取り組みは行っていなかった。さらにASSISTでは事業期間終了後にはアジア圏域の大学からの学生のリクルートを行わず、支援対象者が途絶えた。また、東北地域の高度実践留学生育成事業では、愛媛大学のように大学が主体的に関わっていなかったため、事業期間終了後に自然消滅してしまった。

両大学のアジア人財資金構想と留学生就職促進プログラムのコンソーシアムについては、次の表1のように整理することができる。

表1 両大学のアジア人財資金構想と留学生就職促進プログラムのコンソーシアム概要

設立経緯	優秀な外国人IT人材の定着・活躍	愛媛で学ぶ外国人留学生の就職・定着支援
事務局	東北大学情報科学研究科・工学研究科	愛媛大学国際連携推進機構
対象学生	アジア圏の大学・大学院からリクルーティングしてきた外国人留学生	愛媛で学ぶ外国人留学生
連携機関	宮城県、仙台市、宮城県情報サービス産業協会、仙台国際青年会、県内IT企業8社	愛媛県、愛媛県商工会議所連合会、愛媛産業貿易振興協会、JETRO愛媛、愛媛県中小企業団体中央会、えひめ若年人材育成推進機構
名称	DATEntre	愛媛大留プロ
設立経緯	宮城で学ぶ外国人留学生の就職・定着	愛媛で学ぶ外国人留学生の就職・定着支援
事務局	東北大学キャリア支援センター	愛媛大学国際連携推進機構
対象学生	宮城で学ぶ外国人留学生	愛媛で学ぶ外国人留学生
連携機関	宮城県、仙台市、宮城労働局、東北経済連合会、仙台商工会議所、宮城県中小企業団体中央会、JETRO仙台、JICA東北、宮城県内大学・高等専門学校	愛媛県、愛媛県国際交流協会国際交流関係3団体、愛媛商工会議所連合会、愛媛産業貿易振興協会、JETRO愛媛、愛媛県中小企業団体中央会、えひめ若年人材育成推進機構、愛媛県内他大学、地域住民・Jサポートボランティア
他のコンソーシアムとの連携	—	COC継続事業実務委員会、COC+継続事業実務委員会

留学生就職促進プログラムの2つの事例において、専攻を限定した高度専門人材を育成するためのプログラムは実施していなかった。愛媛大留プロもDATEntreも専攻を問わず、県内大学・高等専門学校で学ぶ外国人留学生を対象としており、支援対象者が継続して地域に存在することになる。また、参加機関も行政やJETROなど、既に海外に事業を展開している企業・団体と関わりの深い機関が参加し、外国人留学生の受入を自分事として捉えている。

コンソーシアムでの活動が自分たちにとって重要であると認識する参加機関が増えることで、複数の機関

がマンパワーや財源を担い、活動継続に向けて働きかけることになる。支援対象者を限定しすぎず、多様なアクターに参加してもらえ環境を整えること、既に海外に向けた事業展開を行っている企業・団体に参加してもらい、自分事として捉えてもらうことが自立化後も活動を継続するポイントの1つとなっていると考えられる。

留学生就職促進プログラムでは、就職だけでなく、就職後の定着も視野に入れ、5年後、10年後のキャリアプランの設計も行っていた。地方都市においては、専門性を活かせる企業は限られているかもしれないが、外国人留学生在が仕事を選択するうえでは業務内容だけでなく、生活環境も重要な要素となりうる。企業選択時には専門性を活かせるという業務面だけでなく、快適に暮らしていくことができる生活環境も重要である。また受入れ企業側にとっては、業務内容だけでなく、外国人留学生を社員として受入れるための環境の整備も課題となっている。受入れ体制の整備には、従業員の意識の改善や研修制度など、長期的な取り組みが必要となるが、このような取り組みがイノベーションを起こすきっかけとなり、従来とは異なる人材の獲得につながる可能性もある。今後はさらに調査を進め、各拠点のコンソーシアムを比較することで、自立を促す共通の要因について整理を進めていきたい。

引用文献

- 本田貴子（2019）「地方の中小企業が持続的に発展する秘訣とは（愛媛）」『JETRO 地域・分析レポート』
<https://www.jetro.go.jp/biz/areareports/special/2019/0303/eda15cf12f5b6433.html>（閲覧2024/1/5）
- 泉谷道子、菊池 英恵、一色 美和他（2021）「大学における高度外国人材育成の動向と展望」『大学教育実践ジャーナル』第19号、pp. 111-119.
- 岩崎薫里（2015）「日本における外国人留学生誘致策—高度外国人材受け入れの観点から—」『環太平洋ビジネス情報RIM』Vol.15, No.58, pp. 1-38.
- 鎌田純一・柿沼重志・中西信介（2013）「日本再興戦略の概要と今後の課題——期待される「成長戦略実行国会」での議論の深化」『立法と調査』第345号、pp. 77-93.

- 菊地英恵（2021）「愛媛大学における留学生のキャリア支援について―」『留学交流』2021年3月号, vol120, pp. 11-17.
- 太田亨・深川美帆・今井武・島弘子（2010）「アジア人財資金構想・金沢大学コンソーシアムにおける短期集中型ビジネス日本語教育とその評価」『金沢大学留学生センター紀要』No.13, pp. 1-10.
- 文部科学省（2017）, 「平成29年度留学生就職促進プログラム公募要領」
https://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/detail/_icsFiles/fieldfile/2017/02/06/1381850_1_1.pdf（閲覧2023/10/11）
- （1995）, 「今後の留学生政策の基本的方向について（留学生政策懇談会 第一次報告）」
https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/koutou/015/toushin/970701.htm（閲覧2023/10/11）
- 門間由記子（2021）「産官学による外国人留学生の就職支援における取り組み―DATEntre 東北イノベーション人材育成プログラムの5年間の活動から―」『東北活性研』Vol.45, pp. 16-23.
- 門間由記子・高橋修・猪股歳之（2019）「就職における困難さの研究―外国人留学生の日本での就職活動に着目して」『東北大学高度教養教育・学生支援機構紀要』第5号, pp. 79-92.
- 鍋島有希（2015）「外国人留学生のキャリア教育研究の動向と今後の展望」『地球社会統合科学研究』第3号, pp. 45-54.
- 内閣府（2016）, 「日本再興戦略2016」
https://www.kantei.go.jp/jp/singi/keizaisaisei/pdf/2016_zentaihombun.pdf（閲覧2023/10/12）
- （2013）, 「日本再興戦略―JAPAN is BACK―」
https://www.kantei.go.jp/jp/singi/keizaisaisei/pdf/saikou_jpn.pdf（閲覧2024/1/14）
- 一般社団法人留学生支援ネットワーク（2013）, 「アジア人財資金構想とは」<https://issn.or.jp/cdpffs.html>（閲覧2023/12/25）
- 佐藤由利子（2021）「留学生 30 万人計画の成果と課題―成長戦略, 大学のグローバル化及び日本語教育との関係からの考察」『日本評価研究』第21巻第2号, pp. 103-116.
- 東北大学（2011）「産学協同による地域創造型アジアIT人材育成・定着プログラム」報告書
- 童煉, 綾部誠, 野田博行（2018）「アジア人財資金構想および山形大学大学院理工学研究科の理工系外国人卒業・修了生の地方定着要因に関する研究」『科学・技術研究』第7巻1号 pp. 75-80.

【報告】

新型うつ病の医療情報

ー全国3大紙のテキストマイニングによる解析ー

北 浩樹^{1)*}, 伊藤千裕¹⁾, 木内喜孝¹⁾

1) 東北大学保健管理センター

新型うつ病は精神医学のうえでは専門用語ではなくマスコミ用語とされている。日本うつ病学会による解説によれば、① 若年者に多く全体に軽症で、訴える症状は軽症のうつ病と判断が難しい。② 仕事では抑うつになる、あるいは仕事を回避する傾向がある。ところが余暇は楽しく過ごせる。③ 仕事や学業上の困難をきっかけに発症する。④ 患者さんの病前性格として成熟度が低く、規範や秩序あるいは他者への配慮に乏しい、などとされている。本研究では、新型うつ病に関する新聞記事をテキストマイニングの手法によって調べたところ、職場における新型うつ病の増加という新型うつ病の動向を解説する記事が多かった。また記事は2009年に初めてみられ、2012年のピーク後は急減して2022年にはみられなくなった。記事中の新型うつ病の概要は、日本うつ病学会による解説とほぼ合致するもので、正確で信頼性の高いものと考えられた。

1. 緒言

近年、新たな特徴をもつ抑うつが存在が認識されており、いわゆる新型うつ病として知られている。しかし、うつ病に関する精神医学の専門学会である日本うつ病学会は、新型うつ病という専門用語は存在せず啓発書やマスメディアで使われる新型うつ病は、教科書的なうつ病のプロトタイプに合致しないうつ病・抑うつ状態を広く指して用いられているとの見解を表明している^{1, 2)}。一方、マスメディアによる新型うつ病の報道として「NHKスペシャル 職場を襲う“新型うつ”」では、企業におけるうつ病を中心としたメンタルヘルスの緊急の課題として新型うつ病をとりあげ、新型うつ病は若者に多くみられて従来型のうつ病と同様に不眠や気分の落ち込みなどの症状を呈するものの、常にうつ症状に陥っているわけではないとしている。また職場を離れ気分が回復し、趣味や旅行などの好きなことには活動的になり、うつになった原因は自分ではなく、職場など他人にあると考える自己中心的な性格がよくみられるという^{3, 4)}。

日本うつ病学会によれば、世間で新型うつ病とされるのは一般に次のような特徴をもつ¹⁾。

① 若年者に多く全体に軽症で、訴える症状は軽症の

うつ病と判断が難しい。

② 仕事では抑うつになる、あるいは仕事を回避する傾向がある。ところが余暇は楽しく過ごせる。

③ 仕事や学業上の困難をきっかけに発症する。

④ 患者さんの病前性格として、“成熟度が低く、規範や秩序あるいは他者への配慮に乏しい”などが指摘される。

このように新型うつ病は若年者に多い特徴をもつが、若年者のうつ病・抑うつ状態は、これまでも精神医学的な理解が難しいとされてきた。古くは、ステューデントアパシー⁵⁾、退却神経症⁶⁾、逃避型抑うつ⁷⁾、などの概念が提唱され、さまざまな角度から精神病理学的に研究されてきた。その結果、これらのうつ病・抑うつ状態は、中高年に多くみられる執着気質（几帳面で凝り性、責任感が強い）やメランコリー親和型性格（几帳面、対配慮が本質的特徴、つねに秩序のなかにあり秩序との一体感をもつ）を基盤とした一般に重症となりやすいうつ病と異なる特徴をもつことが明らかになっている。近年では、さらに未熟型うつ病⁸⁾、現代型うつ病⁹⁾、ディスチミア親和型¹⁰⁾などが提唱されている。これらはいずれも上記①から④の特徴を多かれ少なかれもっているが、それぞれに切り口が異

*) 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.kitae7@tohoku.ac.jp
投稿資格：1

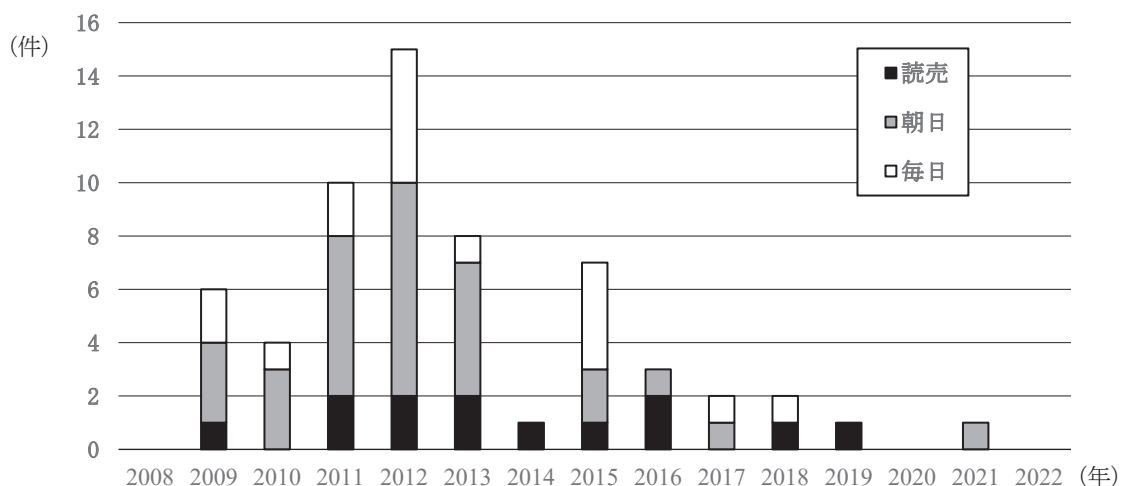


図1 記事数の変化

なり異なる病理を描き出している。また、いずれもメラニコリー親和型性格を基盤としたうつ病に比べて抗うつ薬の効果が弱く、軽症ながら難治な病態としても注目されてきた¹⁾。

このような新型うつ病、ないしはこれに類似する精神疾患に関する医療情報は、精神科などの医療施設の受診時には医師から直接受け取るものの、新型うつ病に関する医療情報は啓発書やマスメディアが主導して社会に流布してきた経緯¹⁾を鑑みると、受診前に患者自身が既に情報収集を行っていることが多いと考えられる。診療の際には、医師が患者に新型うつ病、ないしはこれに類似する精神疾患がどのような病気であるかを診療の初期段階で説明するが、患者自身があらかじめ抱えている病気の印象を把握しておくことは、患者との円滑な意思疎通を開始するうえで極めて重要となる。そこで我々は、新型うつ病がメディアで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、新型うつ病に関する記事を検索し、その報道内容を調査した。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（読売）、朝日新聞（朝日）、毎日新聞（毎日）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、朝日

新聞クロスサーチ、毎索を用いて新聞記事の検索を行った。検索期間は各々の新聞記事データベースの検索可能開始年から2022年12月31日とした。検索可能開始年は、ヨミダス歴史館は1874年、朝日新聞クロスサーチは1985年、毎索は1872年であった。キーワードを「新型うつ」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

2.2.1 記事数および語の抽出

検索により得られた記事数の年毎の変化を調べ、次にテキストデータの分析を行った。分析は以前の我々の研究方法¹¹⁾と同様にソフトウェアKH Coder^{12, 13)}を用いてテキストマイニングを行った。テキストマイニングに際しては、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後、これらの語について出現回数を調べた。

2.2.2 テキストの分析

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、一定の分析単位の中で2つの語が同時に出現（共起）する比率が高い場合に「関連性が高い」と判断し、この共起度の強弱にもとづいて語のネットワークとして作成される。語と語の関連性（共起性）の程度を示す指標とし

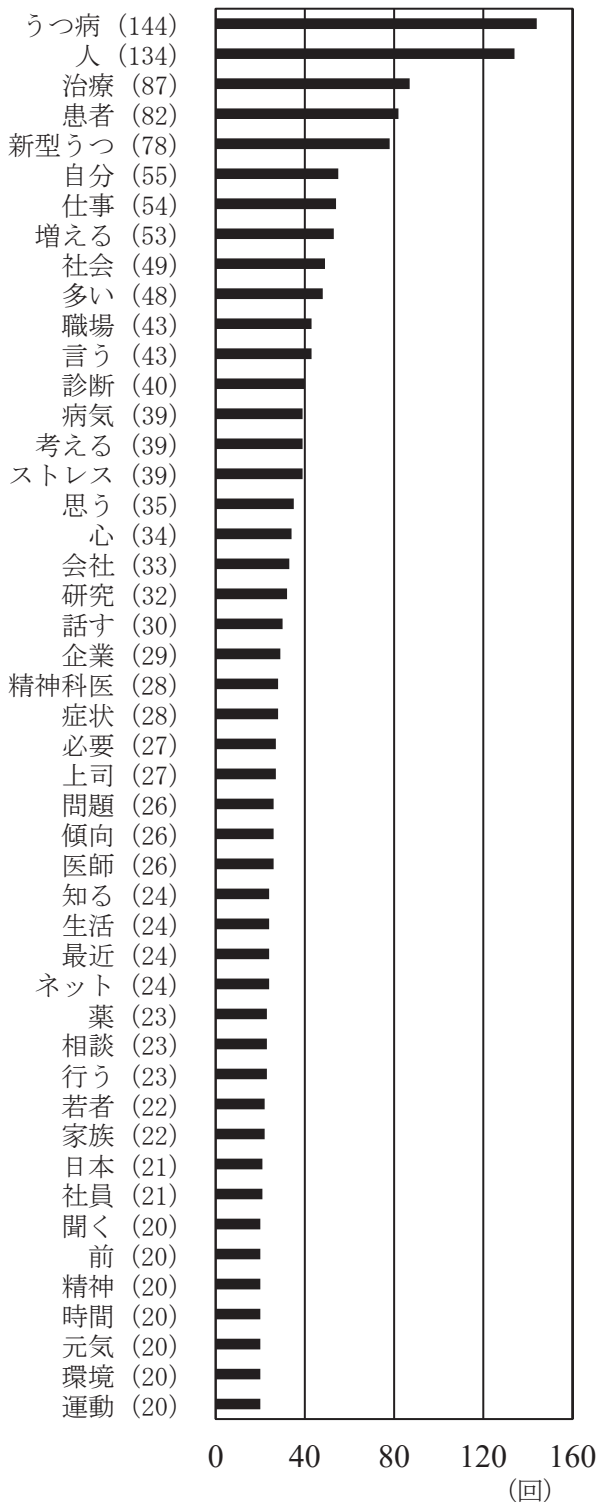


図2 抽出上位の語

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。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。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 記事数および抽出された語

3.1.1 記事数

各紙の検索記事数は、読売が15件、朝日が30件、毎日が18件の合計63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、読売が13件、朝日が30件、毎日が17件となった。これらの合計60件を研究対象の記事とした。

最初の記事がみられた年は3紙ともに2009年で、最後は毎日が2018年、読売が2019年、朝日が2021年であった。記事数の年変化は、3紙合計では2012年の15件をピークとした単峰性を示し、2016年以降は急減した。各紙別にみると、朝日と毎日は共に2012年が最多で、読売は年間最多でも2件と少なかったが、3紙合計でのピークとなった2012年を挟む2011年から2013年は毎年2件みられた（図1）。

3.1.2 抽出された語の出現回数

「うつ病」（144回）が最も多く、次いで「人」（134回）、「治療」（87回）が多かった。さらに「新型うつ」（78回）、「自分」（55回）、「仕事」（54回）、「増える」（53回）が続いた（図2）。

3.2 テキストの分析

3.2.1 共起ネットワーク分析

語のまとまりから6つのグループに分類された。6つのグループは各々、「原因」「仕事」「治療」「動向」「ネット依存」「診断」の特徴を有していた（図3）。

での距離係数は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。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

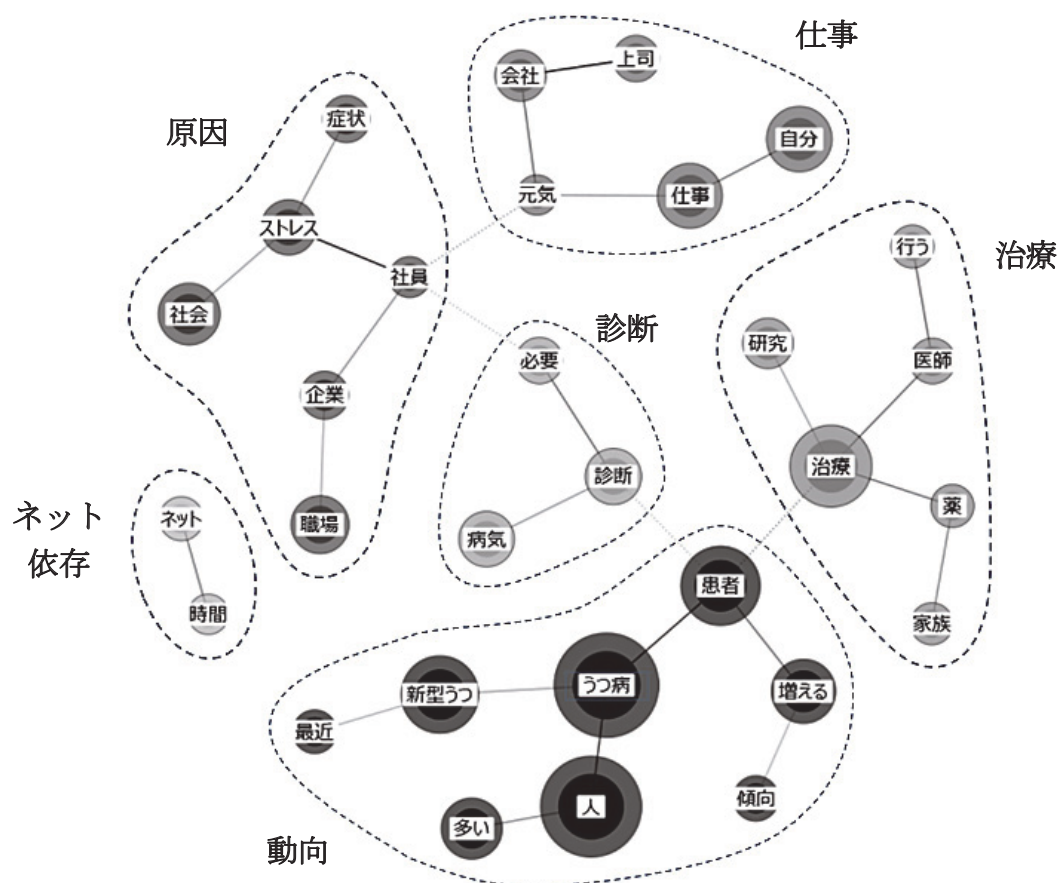


図3 共起ネットワーク分析

3.2.2 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。これらのグループは各々、「治療」「名称」「動向」「社会背景」「原因」「仕事」の特徴を有していた（図4）。

3.2.3 対応分析

成分別の語の布置位置をみると、左右方向においては、左に行くほど「研究」「治療」「医師」などの治療する側の語群、右に行くほど「自分」「上司」「思う」「言う」などの治療される側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軸は医療の立場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「研究」「企業」などの研究開発に関する語群、上に行くほど「医師」「患者」などの治療に関連の深い語群が布置されていることから、成分2軸は医療の研究と臨床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新型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布置された「研究」「医師」「企業」は医療の研究開発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5）。

4. 考察

4.1 新聞記事の主要な題材

新型うつ病に関する新聞報道は、共起ネットワーク分析とクラスター分析から、新型うつ病の原因、仕事との関連、治療、動向、社会背景などを題材としていくことが明らかとなった。さらに対応分析からは、新型うつ病の病状の紹介や、その社会背景は平均的に取り扱われる一方で、研究や医師、治療のような新型うつ病の治療に関連する題材は、治療の紹介の記事中で主体的に扱われていたことが明らかとなった。記事中の語の出現回数をみると、「うつ病」「人」「治療」「患者」「新型うつ」が多かった。次いで「自分」「仕事」「増

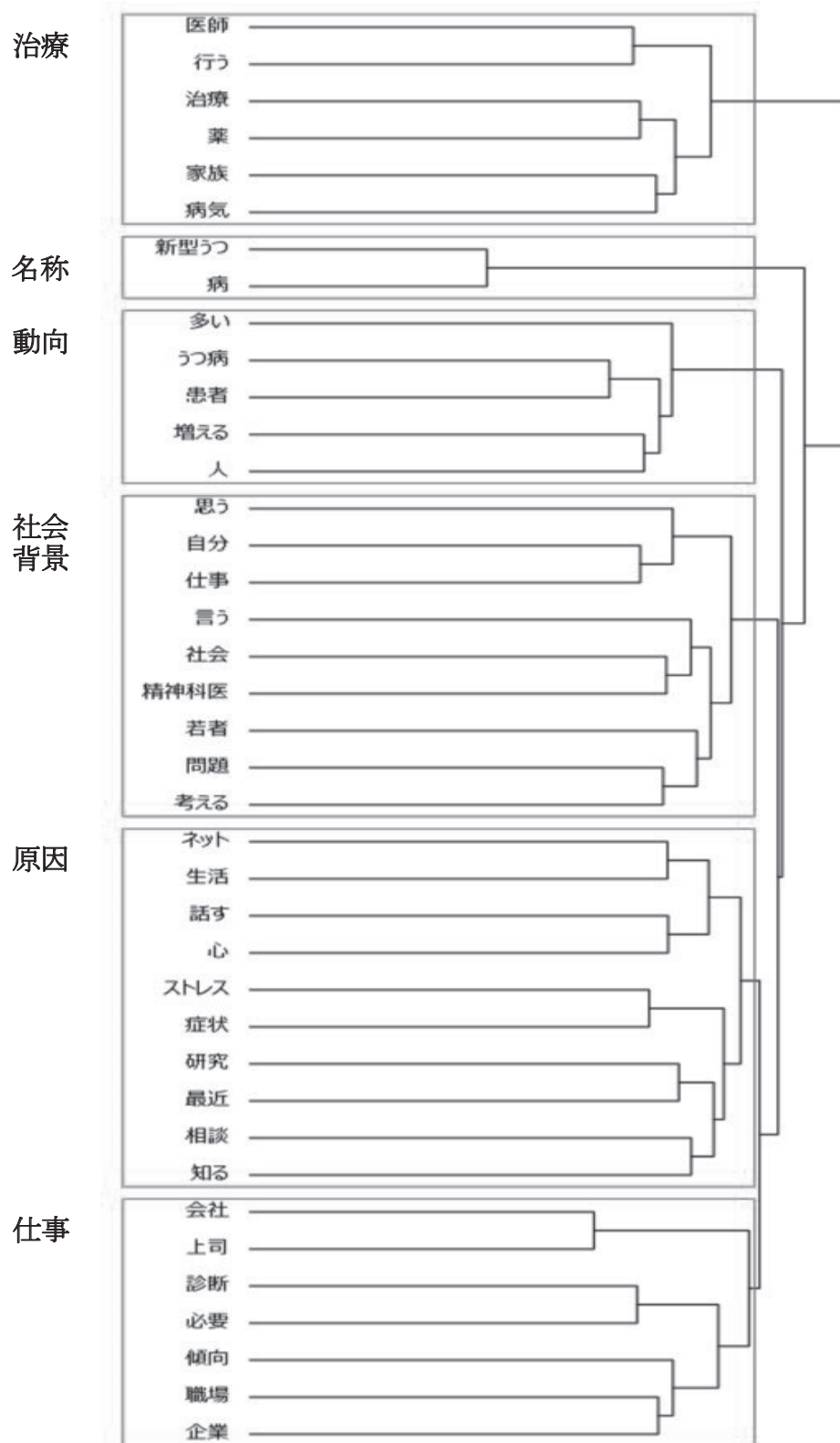


図4 クラスター分析

える」「社会」「多い」「職場」などが続いた。このうち「人」「患者」「自分」は一般的な語で「うつ病」「新型うつ」は本研究の検索キーワード、ないしはそれに類する語であることから、特徴語としては「仕事」「増

える」「社会」「多い」「職場」などが多いことが明らかとなった。さらにこれらの特徴語の複数が、共起ネットワーク分析の動向の特徴を有するグループ、クラスター分析の動向の特徴を有するクラスターに含まれる

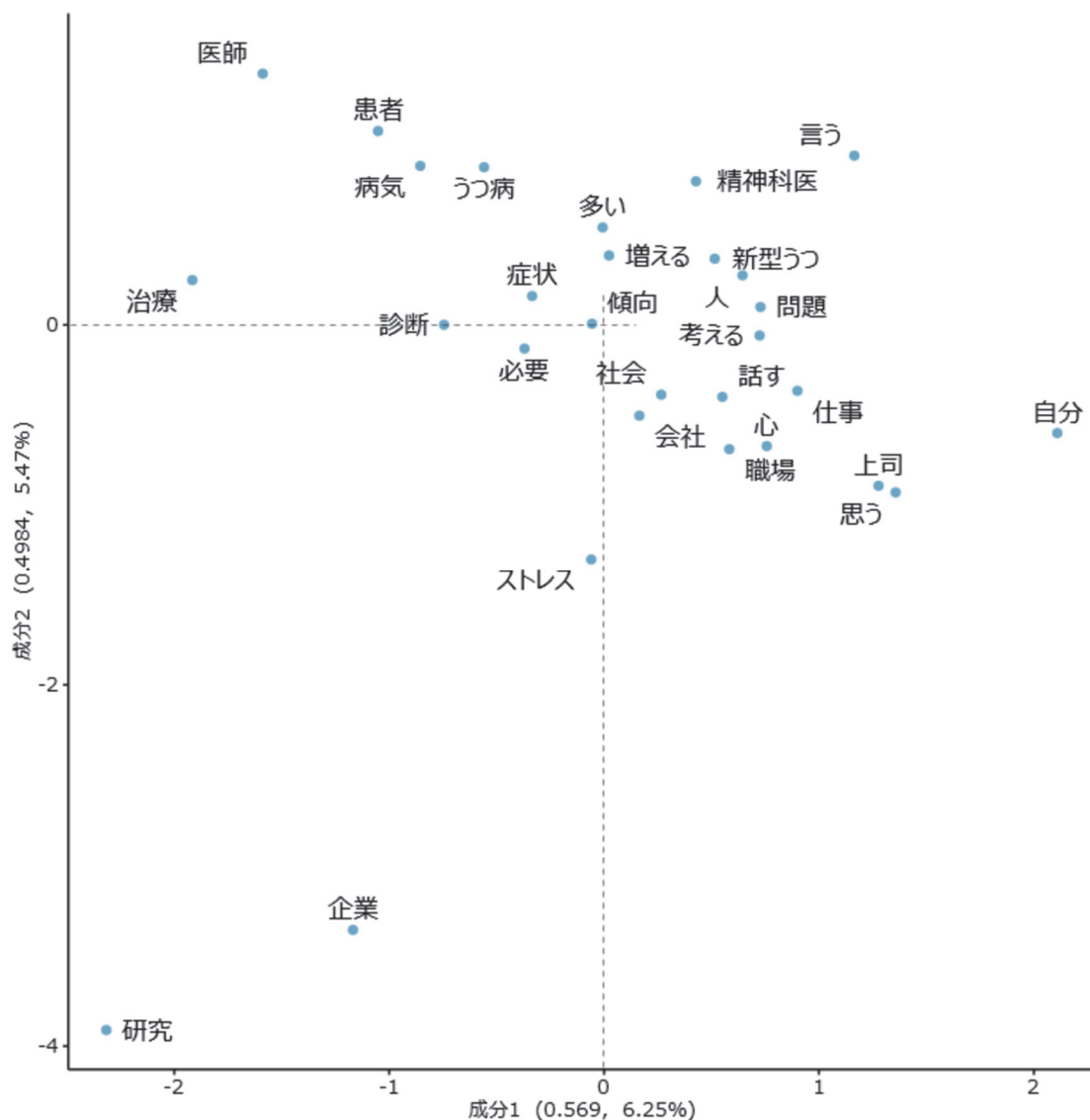


図5 対応分析

語で、対応分析でも原点近傍に近接して布置、すなわち平均的に出現していた。記事中でのこれらの語は『職場のなかで新型うつ病が増加している、多くなっている』との主旨の文脈で出現していた。したがって新型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、職場における新型うつ病の増加を上げることができると考えられた。また多くの記事で解説されていた新型うつ病の概要については、日本うつ病学会のホームページにて記載された新型うつ病の特徴¹⁾とほぼ合致するもので、内容は正確で信頼性の高いものと考えられた。

4.2 新型うつ病の増加傾向

本研究で取り上げた記事には、このように新型うつ病の増加傾向が多く記載されていたが、各新聞社が行った調査に基づいた調査報道はみられず、統計資料を引用するなどのエビデンスも示されていなかった。しかしマスメディアのなかで、新型うつ病に関するテレビ番組^{3, 4)}を放送したNHK取材班は放送に先立ち上場企業2,277社へのアンケート調査を独自に実施している¹⁴⁾。有効回答数は512社で、「5年前と比べて新型うつ病の社員の増減はありますか？」との問いに対して、「増えた」と回答した企業は255社(50%)、「ほぼ同じ」と回答したのは148社(29%)、「減った」と回答したのはわずか10社(2%)であった。さらに「メ

ンタルヘルスの問題を抱える社員のうち、新型うつとみられる社員はどのくらいの割合でいますか？」との問いに対して、最も多かった回答が「2割以上4割未満」が119社（23%）で、「4割以上6割未満」が61社（12%）、「8割以上」が35社（7%）であった。また、この5年以内に新型うつ病の存在を認識した企業は7割近くに上っていた。さらに新型うつをテーマにした「クローズアップ現代」の制作に際して行った、日本精神神経科診療所協会に所属する東京都と神奈川県153の精神科クリニックを対象として98のクリニックから回答を得たアンケート調査¹⁴⁾によれば、「10年前と比べて新型うつとみられる患者は増加しているか？」との問いに対して「かなり増えている」と回答した医師は48人（52%）、「やや増えている」と回答した医師は34人（37%）で、90%近い医師が新型うつ病の患者の増加を認識していた。このようにNHKの調査報道によれば、新型うつ病の増加傾向は明らかといえる。

一方、新型うつ病は精神医学での専門用語とみなされていないため^{1, 2)}、その学術的な実態調査は我々が検索した限りでは見当たらず、厚生労働省の患者調査にも新型うつ病に該当する調査項目は存在しない¹⁵⁾。ただしうつ病と職場におけるメンタルヘルス不調者の増加傾向は、政府による大規模調査で明らかになっている。厚生労働省による患者調査¹⁵⁾によれば、気分〔感情〕障害（躁うつ病を含む）の推計患者数総計は2005年に百万人を超え、2020年には119.4万人に達している。うつ病患者の医療機関の受診率は低いことが知られていることから、実数はこれより多いと考えられる。またメンタルヘルスの問題は産業領域において非常に深刻で、患者調査の気分〔感情〕障害（躁うつ病を含む）の患者数を年齢階級別にみると30代から40代を中心とした働き盛りの世代で多い。また厚生労働省による労働者健康状況調査¹⁶⁾によれば、過去1年間（2021年11月1日から2022年10月31日までの期間）にメンタルヘルス不調により連続1か月以上休業した労働者又は退職した労働者がいた事業所の割合は13.3%〔前年調査10.1%〕、メンタルヘルス不調により連続1か月以上休業した労働者の割合は0.6%〔同0.5%〕、退職した労働者の割合は0.2%〔同0.2%〕となっている。また現在の仕事や職業生活に関することで、

強い不安、悩み、ストレスとなっていると感じる事柄がある労働者の割合は82.2%〔同53.3%〕に達している。このようにうつ病患者の増加¹⁵⁾とメンタルヘルスに問題を抱えた社員の増加¹⁶⁾という社会背景と、新型うつ病の増加¹⁴⁾を示すエビデンスがみられることから、『職場のなかで新型うつ病が増加している、多くなっている』との主旨は相当程度に信頼できる医療情報といえる。しかし、紙幅の制限があるものの、健康を左右する医療情報であることからNHKによる医療報道¹⁴⁾のように新聞記事中に可及的にエビデンスを挿入することが望ましいと考えられた。

4.3 うつ病の新聞記事との相違点

以前の我々の同様の研究¹¹⁾によれば、うつ病に関する記事数は調査期間が2016年から2020年の5年間で3093件であった。一方、新型うつ病に関する本研結果では、調査期間が検索可能開始年から2022年までと長いにもかかわらず60件で、うつ病の1.9%に過ぎなかった。さらに調査期間をうつ病に揃えると、新型うつ病は僅か8件で、うつ病の0.26%に過ぎない。このように新型うつ病の記事数はうつ病と比べてきわめて少ないことが明らかになった。

また、うつ病での特徴的な語は、「自殺」が最も多く、内容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¹¹⁾。一方、新型うつ病に関する本研究結果では、「自殺」は出現数の多い特徴的な語とはならず、共起ネットワーク分析とクラスター分析においても「自殺」を含むグループやクラスターは形成されなかった。このように「自殺」に関する題材の多寡が、うつ病と新型うつ病との記事における明確な相違点と考えられた。これは自殺の原因に重度のうつ病が深く関連することが多いのに対し、新型うつ病は全体に軽度で症状は軽度のうつ病と類似する¹⁾とされるように、自殺に至るような重症のうつ病とは本質的に異なる病態であるためと考えられた。

4.4 記事数の増加傾向

新型うつ病の記事数の変化をみると、2009年に最初の6件がみられ、2012年にピークの15件を迎えるが、これ以降は急減し2020年は0件で、2021年の1件が最

後であった。このような記事数の変化と「新型うつ、現代型うつという言葉が2000年代に入り広まった」(朝日：2017.10.25, 朝刊)との記事、マスメディアとして影響力の強いNHKにおける新型うつをテーマにした「クローズアップ現代」の放送が2011年11月22日、「NHKスペシャル 職場を襲う”新型うつ”」の放送が2012年4月29日³⁾であることを勘案すると、新型うつ病の新聞報道は2000年代から広がり始めた新型うつ病を2009年に初めて取り上げ、他のマスメディアによる報道と同様に2012年頃をピークとした一過性の現象だったと考えられた。

翻って、この一過性の現象を精神医学の観点からみると、生田¹⁷⁾は新型うつ病は流行語であって、精神医学的な臨床概念としては確立しておらず、そこにはいろいろなうつ状態が雑居している。しかし現代日本の時代精神を反映しているもので、その意味で新型うつ病はきわめて流動的であり、数十年の時間スパンに耐えうるかどうかは疑問であると述べている。この精神医学の観点からみた新型うつ病の流動性は、本研究の新聞報道の観点から明らかとなった2012年頃をピークとした一過性の現象との結果と相通じるもので、精神医学の観点からみた新型うつ病もまた、まさに流行語として精神医学的な臨床概念を確立しないまま、他の概念にとって代わる可能性がある。

なお、日本うつ病学会による新型うつ病に関する見解は明確である。同学会のホームページ¹⁾にて、「「新型うつ病」という専門用語はありません。むしろ精神医学的に厳密な定義はなく、そもそもその概念すら学術誌や学会などで検討されたものではありません。」と表明している。同様に日本うつ病学会治療ガイドライン²⁾では、「専門家の間では、若年者の軽症抑うつ状態の研究が盛んに行われている。この一側面を切り取った「現代型(新型)うつ」は、マスコミ用語であり、精神医学的に深く考慮されたものではなく、治療のエビデンスもないので、取り上げていない。」との記載がある。このように新型うつ病は、専門の学会によって認められた正式な病名ではなく、学問的な信頼性と妥当性を有していない。

4.5 新聞報道における医療情報の信頼性

本研究では、研究対象として新聞記事を取り上げた。勝谷¹⁸⁾は大学生を対象に新型うつ病の情報源を調べた結果、テレビが最も多く、次いでインターネットが多かったと報告している。テレビは信頼できるメディアとして一般に認識されているが¹⁹⁾、健康情報娯楽番組に情報の誤りや誤解などが多々紛れ込んでいることが指摘されており²⁰⁾、同様にインターネット上の医療情報は信頼性が十分でない情報が含まれていることも多い²¹⁾。一方、本研究で対象とした新聞は情報の正確さと信頼性は全メディアの中で最も高い評価を受けている²²⁾。事実、本研究結果から明らかになった記事中の新型うつ病の概要は、日本うつ病学会による解説¹⁾とほぼ合致するもので、正確で信頼性の高いものと考えられた。しかしテレビやインターネットはもとより、新聞などのメディアから取り入れた新型うつ病をはじめとした医療情報は十分吟味して活用する必要があると考えられる。

5. 結論

新型うつ病に関する新聞記事をテキストマイニングの手法によって調べたところ、特徴的な語としては「仕事」「増える」「社会」「多い」「職場」などが多く、職場における新型うつ病の増加という、新型うつ病の動向を解説する記事が多かった。また記事は2009年に初めてみられ、2012年のピーク後は急減して2022年にはみられなくなった。記事中の新型うつ病の概要は、日本うつ病学会による解説とほぼ合致するもので、正確で信頼性の高いものと考えられた。

謝辞

本研究はJSPS科研費 JP21K12578の助成を受けたものです。

引用文献

- 1) うつ病Q & A Q4新型うつ病が増えていると聞きます。新型うつ病とはどのようなもののでしょうか？
日本うつ病学会、2012。
[<https://www.secretariat.ne.jp/jsmd/ippan/qa.html> (cited 2023-Oct-1)]。

- 2) 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. 日本うつ病学会, 2016.
[<https://www.secretariat.ne.jp/jsmd/iinkai/katsudou/data/20190724.pdf> (cited 2023-Oct-1)].
- 3) NHKスペシャル 職場を襲う "新型うつ". NHK ホームページ, 2012.
[<https://www.nhk.or.jp/special/detail/20120429.html> (cited 2023-Oct-1)].
- 4) NHKスペシャル反響編 職場を襲う "新型うつ" NHK ホームページ, 2012.
[<https://www.nhk.or.jp/special/backnumber/20120927.html> (cited 2023-Oct-1)].
- 5) 笠原嘉・岡本重慶 (訳). 学生のアバシー. 石井完一郎ほか (監訳). 学生の情緒問題. 文光堂, 1975 : 106-120.
- 6) 笠原 嘉. 退却神経症—無気力・無関心・無快楽の克服. 講談社, (1988).
- 7) 広瀬徹也. 「逃避型抑うつ」について. 宮本忠雄編. 躁うつ病の精神病理 2. 弘文堂, 1977 : 61-86.
- 8) 阿部隆明, 大塚公一郎, 加藤 敏, 他. 「未熟型うつ病」の臨床精神病理学的検討: 構造力動論 (W. Janzarik) からみたうつ病の病前性格と臨床像. 臨床精神病理 1995 ; 6 : 239-248.
- 9) 松浪克文, 上瀬大樹. 現代型うつ病. 精神療法 2006 ; 32, 3 : 308-317.
- 10) 樽味 伸. 現代社会が生む“ディスチミア親和型”. 臨床精神医学 2005 ; 34 : 687-694.
- 11) 北浩樹, 伊藤千裕, 木内喜孝. 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—. 東北大学高度教養教育・学生支援機構紀要 2022 ; 8 : 285-292.
- 12) 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 2004 ; 19, 1 : 101-115.
- 13) 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.
- 14) NHK取材班. 職場を襲う「新型うつ」. 文藝春秋, 2013.
- 15) 令和2年 患者調査 傷病分類編 (傷病別年次推移表)]. 厚生労働省, 2020.
[<https://www.mhlw.go.jp/toukei/saikin/hw/kanja/10syoubyo/> (cited 2023-Oct-1)].
- 16) 厚生労働省 (2022) 「令和4年 労働安全衛生調査 (実態調査)」, <https://www.mhlw.go.jp/toukei/list/r04-46-50.html> (閲覧2023/10/1).
- 17) 生田 孝. 臨床現場における「新型うつ病」について. 労働安全衛生研究 2014 ; 7, 1 : 13-21.
- 18) 勝谷紀子・岡 隆・坂本真士. 大学生を対象とした「新型うつ」のしろうと理論の検討. 心理学研究 2018 ; 89, 3 : 316-322.
- 19) 田中 克己・山本 祐輔. 情報メディアとその信憑性. 映像情報メディア学会誌 2012 ; 66 : 891-895.
- 20) 高橋久仁子. テレビの健康情報娯楽番組における食情報の問題点. 群馬大学教育学部紀要 芸術・技術・体育・生活科学編 2006 ; 41 : 191-204.
- 21) 横井 遥・福田 里砂. インターネット上の医療情報の信頼性の検討—開腹手術に伴う術後疼痛に関する情報について—. 医療情報学 2013 ; 33 : 49-59.
- 22) 新聞オーディエンス調査 (定点調査). 日本新聞協会, 2023.
[<https://www.pressnet.or.jp/adarc/data/audience/report.html> (cited 2023-Oct-1)].

【報告】

大学の健康診断における合理的配慮

－聴覚障害を中心に－

北 浩樹^{1)*}，木内喜孝¹⁾

1) 東北大学保健管理センター

2023年度の東北大学新入生・定期健診（対象数：17,591人，受診数：11,322人）にて、聴覚障害のある学生1人と聴覚過敏のある学生1人への合理的配慮を提供した。申し出はメール相談にて受け付け、同じくメール相談にて困り感やニーズを丁寧に把握し、合意のうえで合理的配慮の内容を決定した。

合理的配慮の内容は他の学生のいない中での個別健診とし、専任案内スタッフが同行した。検査の説明や案内は身振り、手振りをはじめ、カードや筆談用電子ボードを用いた。健診では学生が受診に迷うような場面は皆無で健診が終了した。

健診中、健診直後にインタビューを重ねて行ったが、不備や改善等のコメントや要望は皆無であった。またその後も不服、不満、苦情等の申し立てもなかった。

1. 緒言

我が国における障害のある学生への支援は、2016年の『障害を理由とする差別の解消の推進に関する法律（障害者差別解消法）』の合理的配慮規定等の施行が大きな転換点となった。本法の施行により、障害を理由とする不当な差別的取扱いの禁止や合理的配慮の提供が法的に義務ないし努力義務とされ、大学においても一定の取り組みが求められることになった。『障がいのある学生の修学支援に関する検討会報告（第一次まとめ）』¹⁾では、大学における合理的配慮とは、「障害のある者が、他の者と平等に教育を受ける権利を享有・行使することを確保するために、大学等が必要かつ適当な変更・調整を行うことであり、障害のある学生に対し、その状況に応じて、大学等において教育を受ける場合に個別に必要とされるもの」であり、かつ「大学等に対して、体制面、財政面において、均衡を失した又は過度の負担を課さないもの」と定義されている。この合理的配慮の一例として、車椅子を使用する学生を想定すれば、受講を希望する講義の教室が階段を使わないと行けない場所にあると階段が障壁となる。これを社会的障壁といい、講義への参加が制限されてし

まう。講義で使う教室を車椅子でアクセス可能な教室に変更すれば、この社会的障壁は除去される。この場面での教室変更を合理的配慮という。

また『障害を理由とする差別の解消の推進に関する法律（障害者差別解消法）』では、「障害者が受ける制限は、障害のみに起因するものではなく、社会における様々な障壁（社会的障壁）と相対することによって生ずる」ものという、いわゆる社会モデルの考え方を取り入れており、この社会的障壁を除去するために合理的配慮が行われる。加えて、本法にて国公立大学での合理的配慮が法的義務化され、次いで2024年施行の『障害を理由とする差別の解消の推進に関する法律の一部を改正する法律（改正障害者差別解消法）』では私立大学での合理的配慮の法的義務化がなされた。したがって全ての大学において、これらの考え方を理解し障害のある学生への合理的配慮の提供のための取り組みを進めることが不可欠となった。

2022年5月1日現在、我が国の全学生3,076,995人のうち、障害のある障害学生は44,448人、大学が支援を行っている支援障害学生は24,852人である（表1）²⁾。これらの障害学生数は近年増加傾向にあり、その要因

*）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.kitae7@tohoku.ac.jp
投稿資格：1

表1 大学における障害学生数と支援障害学生数、東北大学における推定数

	障害学生		支援障害学生	
	学生数（人）	東北大学推定数（人）	学生数（人）	東北大学推定数（人）
視覚障害	766	4.4	581	3.3
聴覚・言語障害	1,875	10.7	1,315	7.5
肢体不自由	1,877	10.7	1,154	6.6
病弱・虚弱	11,848	67.7	3,580	20.5
重複	444	2.5	328	1.9
発達障害	8,811	50.4	6,483	37.1
精神障害	14,903	85.2	9,699	55.4
その他の障害	3,924	22.4	1,712	9.8
合計	44,448	254.1	24,852	142.1

一部を文献²⁾から作表

東北大学の実数は公表されていないことから、我が国の全学生3,076,995人のうち障害学生と支援障害学生が占める割合を算出し、これらを本報告の対象学生17,591人に適用することで推定数とした。なお障害別の推定数は四捨五入しているため総和は合計と正確に一致しない。

は障害についての知見が広まったことで障害学生の把握が進んだことが大きいと推察されている³⁾。

合理的配慮の検討対象とする学生の活動の範囲は、入学、学級編成、転学、除籍、復学、卒業に加え、授業、課外授業、学校行事、課外活動（サークル活動等を含む）への参加等、教育に関する全ての事項とされており、大学での教育には直接には関与はしない学生の活動や生活面への配慮についても検討の対象である³⁾。すなわち支援が必要とされる範囲は修学上の活動のみならず、大学が実施する健康診断（健診）も含

まれ、健診においても合理的配慮の提供の検討が必要と解される。

ここで障害のある学生はもとより障害者が医療機関を受診する際の背景についてみると、障害者は様々な困りごと⁴⁾（表2）に遭遇することから、障害者には受診の忌避傾向がみられる。例えば聴覚障害者にとって利用困難な施設の第1位は病院で⁵⁾、意思疎通の不安からよほどのことがない限り病院に行かないとされている⁶⁾。障害のある学生の健診の受診は医療機関の受診に類似するが、大学における健診であっても障害

表2 障害者が医療機関にて遭遇する困りごと

障害	主な困りごと
視覚障害	- パンフレットや書類を読むことができず、内容が分からない。問診表の記入や、受付機の操作をすることができない。 - 入口や受付の場所が分かりづらく、一人で来院することに不安がある。待合室に空いている椅子があっても、気づくことができない。 - レントゲン、検査の結果や処方箋に、写真や図が使われている場合、見せられても内容が分からない。
聴覚・言語障害	- 口の動きでたまかな会話は読み取ることができるが、医師や看護師がマスクを着けたまま話すと、読み取ることができない。 - 自分の名前や順番が呼ばれたことに気づかず、周囲に聴覚障害があることも分かってもらえない。 - 聞こえづらい、また話しづらいため、電話で診察の予約や問い合わせをすることができない。
肢体不自由	- 病院や窓口のカウンターが高く、車椅子に乗ったまま用紙に記入したり、支払いをするときに不便を感じる。 - 待合室が狭く、車椅子に乗っていたり、補助犬を連れていたりする場合に待機するスペースがない。 - 病院の入口に段差や急な坂道があり、介助者がいない場合は一人で入りづらい。
知的障害・発達障害	- 複雑な説明や、専門用語がわかりづらく、診察や検査の内容に不安を感じる。 - 慣れない外出や、人が多い場所では不安になって声をあげたり、歩き回ったりすることがあり、周囲の目が気になる。 - 検査で次の場所の案内を受けても、進路が分かりづらく、不安になる。
精神障害	- 人が多い場所ではパニックを起こしやすく、待合室で長時間待機することがつらい。 - 他人と話すことに恐怖心や警戒心があり、医師や看護師に自分の状態を上手く伝えることができない。 - 慣れない外出をしていると疲れやすく、院内の移動や長時間待機することがつらい。

文献⁴⁾から作表

に応じた様々な困り感が想定される。同様に障害のある学生の健診の受診にも忌避傾向が考えられ、その健診受診率の低下も懸念される。したがって、このような困り感を社会的障壁と捉え、合理的配慮の提供によって除去する取り組みが重要となる⁷⁾。しかし健診における合理的配慮の個別具体的な内容についての報告は、我々が検索した限りではみられない。

本報告では、本学の保健管理施設である東北大学保健管理センターが実施する健診にて提供した合理的配慮、ならびに大学の健診における合理的配慮に関する考察について報告する。

2. 方法

2023年度の東北大学新入生・定期健診を東北大学保健管理センター1階にて、期間を4/3, 4, 7, 20, 21および5/8 - 12, 15 - 19の15日間、対象学生を17,591人、検査項目を血圧測定、身長・体重測定、胸部X線検査として実施した。

健診の受付は、原則としてNet予約にて希望する時間枠を予約して受診するシステムとした。ただし障害や性別違和等の何らかの配慮を希望する学生はNet予約を行わず、健診案内パンフレットに記載したメールアドレスに連絡するように案内した。このメールアドレスを事実上の配慮申し出の受付窓口として運用し、かつメール相談にて建設的対話のうえ配慮の内容を決定した。ここでいう建設的対話とは合理的配慮を構成する重要な概念である。我々は学生の困り感やニーズを丁寧に聴き取るとともに、対立的に協議せず、あくまで建設的に双方の状況を共有して、そのなかで妥当な措置を検討していくことで合意形成を目指した。なお、本人が具体的にどうしたらよいか分からない場合は、配慮の受け方について支援した。

予約枠の設定に際しては、決定した配慮を確実に提供するために、通常の時間枠、すなわち集団健診の時間枠とは別枠として、午前の集団健診時間(9:00 - 11:30)の前後に当該学生専用の10分間の個別健診の枠(8:50 - 9:00, および11:30 - 11:40)を予め設定し、メール相談にて予約を行った。

3. 結果

3.1 合理的配慮の提供数

健診対象学生の17,591人に対して、受診学生は11,322人(受診率64.4%)、配慮等の申し出は8人で、その8人全員に配慮等を提供した。内訳は聴覚障害が1人、聴覚過敏が1人、および性別違和が6人であった。本報告では聴覚障害と聴覚過敏に提供した合理的配慮に焦点を絞り、性別違和の6人に提供した配慮は割愛した。

3.2 合理的配慮の内容

専任案内スタッフが同行する個別健診を実施した。なおメール相談の内容は個人情報のため詳らかにできない。集団健診では保健管理センター正面入口から入った広間にて健診受付を行うが、個別健診では東側の非常口を入口とし、この入口付近にて専任案内スタッフが待機して学生を迎えて健診受付を行い、健診終了まで専任案内スタッフが同行した。

合理的配慮を提供した学生は2人ともに聴覚に関する障害のため、身振り、手振りをはじめ、カードや筆談用電子ボード(図1)を用いて健診の説明や案内等を行った。カードは「健康診断を予約している〇〇さんでしょうか? アテンドする()です」「妊娠はしていませんか」「はじめに受付票のバーコードをスキャンして下さい」「靴を脱いで、身長体重計に乗ってください」等の約30種類を準備して状況に応じて使用した。また個別具体的な説明が必要な場面では筆談用電子ボードを使用した。

これらの合理的配慮の結果、学生が受診に迷うよう

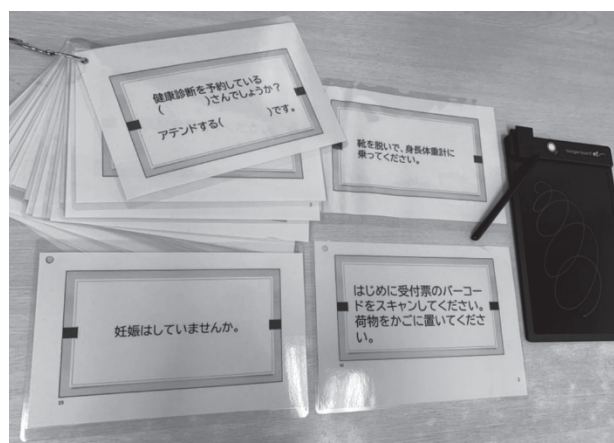


図1 カードと筆談用電子ボード

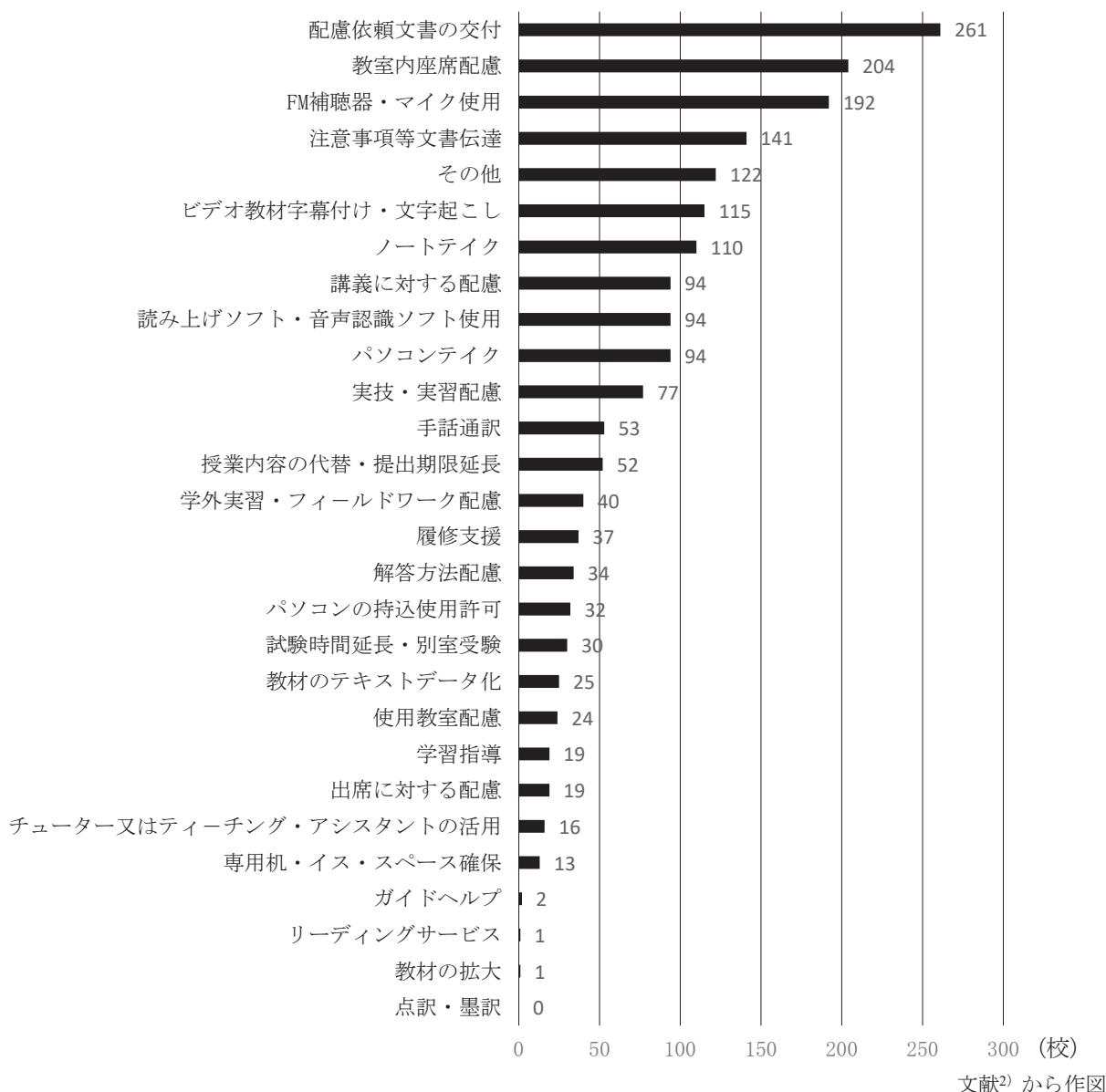


図2 聴覚、言語障害に対する授業支援

な場面や不満を抱くような様子を確認することはなく健診が終了した。また健診中、健診直後に「不都合はないか」「不足はないか」「分かり難さはないか」「追加の要望はないか」等のインタビューを重ねて行ったが、不備や改善等のコメントや要望は皆無であった。その後も不服、不満、苦情等の申し立てもなかった。

4. 考察

4.1 聴覚障害の修学支援

聴覚障害のある学生は、話し言葉のきき取りに困難を示すことが多いため、大学生活においては授業中に

先生の話がわからないなどの問題が生じる⁸⁾。聴覚障害に対する合理的配慮の提供の例としては、筆談、手話、コミュニケーションボードなどの目で見て分かる方法を用いて意思疎通を行う、字幕や手話などの見やすさを考慮して座席配置を決める、窓口で順番を知らせるときにはアナウンスだけでなく身振りなどによっても伝える、難聴者がいるときには、ゆっくりはっきりと話したり複数の発言が交錯しないようにしたりする等がある⁹⁾。障害のある学生の修学支援に関する実態調査²⁾によれば、2023年度の813校中の聴覚・言語障害に対する授業支援としては、配慮依頼文書の交付

(261校), 教室内座席配慮 (204校), FM補聴器・マイク使用 (192校), 注意事項等文書伝達 (141校), ビデオ教材字幕付け・文字起こし (115校), ノートテイク (110校), 等が多かった (図2)。

このように聴覚障害への授業支援に関しては, 従来から定期的に大規模調査が実施されたり具体的な合理的配慮の内容が示されたりなど, その実態が明らかになりつつある。一方, 健診における合理的配慮の実態は, 我々が検索した限りでは2022年度における全大学の465校中の316校 (68.0%) が健診等において障害を理由とする配慮を提供しているとの調査結果⁷⁾ をみるに過ぎない。

4.2 健診における合理的配慮の内容決定の手順

4.2.1 障害のある学生からの申し出

合理的配慮は障害のある学生本人から現に社会的障壁の除去を必要としている旨の意思の表明, すなわち学生からの申し出によってその手順が開始される。この手順は障害学生支援室等が組織として正式に提供する合理的配慮について示されたものであって, 実際にはこれらの専門部署が関与せず, 学内の様々な場面・手順で合理的配慮の提供が求められる場合がある³⁾。また申し出に際しては, 個々の学生の障害の状況を適切に把握するために, 原則として学生から障害の状況に関する根拠資料の提出が必要である³⁾。しかし本報告の合理的配慮に際しては, 障害が健診に支障を来すことが明らかで, かつ配慮が通常の医療上の標準対応と同様であろうことから, 上述の申し出の手順を省略し, メールによる申し出とした。

しかし学生からの申し出がない場合においても, 当該学生が社会的障壁の除去を必要としていることが明白である場合には, 大学側から当該学生に対して働きかけることが望ましい。例えば, 適切と思われる配慮を提案するために建設的対話を働きかけることや, 日頃から学生個々の (障害) 特性やニーズの把握に努めること³⁾ が該当する。したがって次年度となる2024年度の健診以降は, 前年度に合理的配慮を提供した学生には, 当該学生からの申し出に先んじて保健管理センターから合理的配慮の提供の案内を個別に行う予定である。さらに本学における専門部署である学生相談・

学生支援センター特別支援室と連携することで, 日頃から学生個々の (障害) 特性やニーズの把握に努めることを検討している。

ここで年度当初の健診結果から支援者リストを作成して, 支援に活用している大学の事例¹⁰⁾ も併せて考えると, 保健管理センターと学生相談・学生支援センター特別支援室との連携は, 健診時の合理的配慮の提供のみならず, 障害のある学生の支援の向上に大きく寄与すると考えられる。つまり学生が合理的配慮を必要とする際に, それぞれのタイミングで学生自らが申請を行う従来のプル型 (申請・窓口主義) 支援サービスから, 適切な情報連携をもとにサービス側が先回りして学生に様々な合理的配慮を提供するプッシュ型 (DX・伴走主義) 支援サービスへの転換が可能となる。先述の学生からの申し出に先んじた合理的配慮の提供の案内は, 大学における合理的配慮のプッシュ型支援サービスへの転換の端緒となるものである。この支援サービスが各大学で実施されれば, 2016年の『障害を理由とする差別の解消の推進に関する法律 (障害者差別解消法)』の施行以来, 大学における合理的配慮の提供は新たな局面を迎えると考えられる。

4.2.2 障害のある学生と大学による建設的対話

合理的配慮の内容は, 建設的対話を行ったうえで決定する。この建設的対話では本人の意思決定を重視し, この意思確認が不在のまま一方的に合理的配慮の内容の決定が行われることは避けなければならない³⁾。そのため我々は, メール相談にて聴覚障害や聴覚過敏での困り感や健診時におけるニーズを丁寧に把握し, 建設的対話のもと合意のうえで決定した。また合理的配慮の内容は, 授業担当者や特定の個人判断ではなく, 委員会等で組織として最終決定されなければならない¹¹⁾。そのため我々は, 健診の計画立案に関わる看護師を主としたスタッフで組織的に検討したうえで共通理解を深め, 保健管理センターとしての最終決定を行った。

なお建設的対話は対面ではなくメール相談によって行った。メール相談は効率性の観点からの利点が注目されがちであるが, 翻って, 申し出のための保健管理センターへの来院や対面での相談, 電話での対話等を想定すると, 本報告の聴覚障害, 聴覚過敏では対話に

困難が伴い、下肢不自由では来訪が困難で、発達障害等では来訪および対面での相談ともに忌避する可能性が考えられる。したがって一部の障害のある学生にとっては、メール相談によって申し出と合理的配慮の決定が完了することがむしろ適切で、さらに申し出の敷居も低いと考えられる。

4.2.3 内容決定の際の留意事項

合理的配慮の申し出が教育に関わる場合では、まず教育の目的・内容・評価の本質に不当な差別的取扱いに当たるものや社会的障壁が存在し、それらが障害のある学生を排除するものになっていないかを個別かつ客観的に確認する必要がある。そのうえで、この本質を変えずに、過重な負担にならない範囲において、教育の提供方法を柔軟に調整する³⁾。健診は医学的評価としての客観的数値・画像であって、無論、個別健診によってもこれらの本質ならびに評価は不変である。また過重な負担に関して、合理的配慮は障害者の権利に関する条約第2条にある定義¹²⁾と同様に、文科省の定義¹⁾にあっても、大学に対して体制面、財政面において、均衡を失した又は過度の負担を課さないものとの付帯条件がある。この負担は一義的には変更および調整を行う主体¹³⁾、すなわち保健管理センターに課される負担を指す。しかし本報告の全ての合理的配慮において過重な負担とはならなかった。障害者差別解消法に関する対応状況調査¹⁴⁾によれば、過重な負担となるため合理的配慮を提供しなかった理由としては、事務・事業への影響の程度、実現可能性の程度、費用・負担の程度、事務・事業規模が挙げられているが、本報告の健診における合理的配慮の提供は何れにも該当しなかった。

合意形成の困難さについて、健診は、多種多様な授業形態と評価方法が混在する教育とは異なり、周知の基本的で単純な方法である。そのため合理的配慮の主体は、血圧測定では「腕帯の中に腕を入れて下さい」、身長・体重測定では「身長体重計に乗って下さい」等のような定型的な指示を分かりやすく伝えることにある。このためのカードやボードの使用も定型的な手法（配慮）といえる。また計測値や胸部X線画像の評価も医学的見地から科学的に客観的に行われるもので、

ここに議論の余地はない。このような共通認識に双方が立脚することから、合意形成が困難に直面することはなかったと考えられる。

4.2.4 結果のモニタリング

我々が提供した合理的配慮では、配慮学生は他の学生のいない個別健診で専任案内スタッフ同行のもと自分のペースで受診できることから、何ら不安を抱くことなく受診できたのではなかと推察している。その後も不服、不満、苦情の申し立て等の連絡もないことから、我々が提供した合理的配慮は適切であったと判断している。しかし潜在的な不服、不満、苦情の存在や学生のニーズの変化も考えられることから、健診中、健診直後の個々の学生へのインタビューを継続して行い、問題点が発覚した場合は、必要に応じて再検討を行う予定である。

本報告の2023年度における健診は、未だ新型コロナウイルス感染症（COVID-19）を考慮したもので、一部の検査項目をWeb問診にて代替している状況にある。そのため新型コロナウイルス感染症（COVID-19）収束後は、段階的に検査項目を通常に戻す予定である。この過程において内科検診や尿検査等の検査項目が追加されるため、その都度合理的配慮の再検討が必要となるが、個別健診と専任案内スタッフの同行は継続する予定である。

4.3 一般論としての聴覚障害者への合理的配慮

対象数の多い一般社会の聴覚障害者の実態調査によって、聴覚障害者の医療機関や健診の受診に関する種々の問題点が明らかとなっている^{5, 6, 15-17)}。これらの問題点を、表3に一般社会の医療機関での問題点としてまとめた。これらの一般社会、すなわち学外の医療機関での問題点は、本報告での東北大学の学生健診における困り感や問題点、ニーズ、ひいては社会的障壁を拡大し一般化していると考えられる。これらの問題点と我々が提供した合理的配慮を対応させると、これらの問題点の全てについて我々が提供した合理的配慮によって対処可能と考えられた。

なお聴覚障害者との手話の利用は合理的配慮指針に係る一つの論点であるが、ろうあ連盟からは必ずしも

手話通訳利用にこだわらず、できない場合は文字通訳やホワイトボードに書くなどの方法を検討して欲しいとの意見が表明されている¹⁸⁾。また聴覚障害者の実態調査¹⁷⁾によれば、希望する言語媒体は筆談（29.6%）、ジャスチャー（22.2%）、口語（22.2%）の順で、手話の希望は3.7%と少数であった。したがって我々が報告した聴覚障害のある学生も手話を希望することはなく、かつ筆談とジェスチャーで対処可能であったことも併せて、大学の健診時の手話は必ずしも必要ではないと考えられた。

4.4 障害のある学生の健診忌避傾向

我が国の全学生のなかで障害学生が占める割合は1.44%、支援障害学生が占める割合は0.81%と算出される²⁾。東北大学における障害学生、支援障害学生の実数は公表されていないことから、これらの割合を本報告の対象学生17,591人に適用すると、本学の障害学生の推定数は254.1人、支援障害学生の推定数は142.1人と算出される（表1）。本学の障害学生や支援障害学生の全てが健診時に合理的配慮を必要とするとは限らないが、本報告の合理的配慮の提供者数の2人は、健診受診率64.4%を考慮しても著しく少ないと言わざるを得ない。障害別に算出した推定数をみても、聴覚・言語障害の障害学生の推定数10.7人、支援障害学生の推定数7.5人に対する本報告の2人は少ない。このことは障害のある学生の健診忌避傾向を示唆している。聴覚障害者の一般的傾向として、病院は意思疎通の不安からよほどのことがない限り受診せず^{5, 6)}、健聴者

よりも健診受診率が低い^{16, 19)}ことが明らかになっている。障害のある学生は当該障害を診療する医療機関にて健康管理が行われることもあるが、当該障害以外の疾患でさらに健康を損なうことのないように、健診の受診が強く推奨される。

4.5 今後予想される合理的配慮

本報告では聴覚障害と聴覚過敏の2例への合理的配慮の提供に留まったが、実態調査²⁾ではその他に視覚障害（盲、弱視）、言語障害、肢体不自由、病弱・虚弱（内部障害など、他の慢性疾患）、発達障害（SLD, ADHD, ASD）、精神障害（統合失調症等、気分障害、神経症性障害等、摂食障害・睡眠障害等、他の精神障害）等の多種多様な障害のある学生が明らかになっている。今後、本学においてもこのような障害のある学生の健診が想定されるが、個別健診と専任案内スタッフの同行を基盤として、各障害に応じた合理的配慮を建設的対話のうえで提供する予定である。可能性の高い障害としては、社交不安障害、下肢不自由や外傷による車椅子使用の学生等を想定している。これらの合理的配慮として、社交不安障害は個別健診が特に有効であり、車椅子使用の学生は胸部X線検診車への乗り込みが困難であることから保健管理センターX線撮影室での胸部X線検査を検討している。

4.6 性別違和と合理的配慮

本報告では性別違和への配慮は割愛した。また配慮と表記し、聴覚障害と聴覚過敏への合理的配慮と区別

表 3 聴覚障害者の医療機関での問題点と東北大学の学生健診における合理的配慮

医療機関での問題点	東北大学の学生健診における合理的配慮
聞こえ難く話し難いため、電話で診察の予約や問い合わせができない	メールによる申し出、相談
受付の人の説明や質問が分からない	
自分の症状をうまく伝えられない	
後回しにされる	個別健診
周囲に聴覚障害があることを分かってもらえない	
医師や検査技師へ質問するタイミングが分からない	
自分の名前や順番が呼ばれたことに気づかない	専任案内スタッフの同行
医師や看護師、検査技師の説明や質問が分からない	
手話のできる人がいない	
	カードの提示、筆談用電子ボードの使用

一部を文献¹⁵⁻¹⁷⁾から作表

した。これは第一に性別違和は精神疾患か否か、第二に性別違和への配慮は合理的配慮か否か、について議論の余地が残されているからである。

第一の論点について、まず性別違和は米国精神医学会が2013年にDSM-5（精神疾患の診断・統計マニュアル）にて定めたもので精神疾患の位置づけにある。一方、WHOが2018年に公表したICD-11（疾病及び関連保健問題の国際統計分類）では、DSM-5の性別違和と類似した概念である性同一性障害が性別不合へと障害を含まない名称に変更され、精神疾患から除外されて性の健康に関する状態として新設された。このように性別違和と性別不合は類似する概念であるが、異なる組織にて定められたもので医学的定義は厳密には異なる。さらにICD-11の公表以来、障害か否かについて双方には齟齬が生じている。ただし動向としては、日本学生支援機構が毎年実施している障害のある学生の修学支援に関する大規模な実態調査²⁰⁾では、2018年度までは「精神障害」の「他の精神障害」に区分していた性別違和を2019年度の調査対象から除外した。理由として、性別違和が障害か否かについては、以前から議論があったが、ICD-11において性同一性障害が精神疾患から外される等、性別違和を障害とは捉えない方向へ進んでいくと考えられるからとしている。このように性別違和は、未だDSM-5では精神疾患の位置づけにあるものの、今後は性別不合に準じて脱病理化の方向に向かっていくと考えられる²¹⁾。

第二の論点として、性別違和への配慮は合理的配慮か否かについて、『障害を理由とする差別の解消の推進に関する法律（障害者差別解消法）』では、障害者が受ける制限は障害のみに起因するものではなく社会における様々な障壁（社会的障壁）と相対することによって生ずるという、いわゆる社会モデルの視点を採用しており、この社会的障壁を除去するための手段のひとつが合理的配慮の提供である³⁾。実際に性別違和のある学生が直面する社会的障壁を除去した事例として、学内のロッカールームを使用できず着替えや教材の管理に苦慮した学生に対して、大学側が一定の配慮をした事例²²⁾をはじめ、複数の性別違和に関連する大学の対応事例²³⁾が報告されている。ただしこれらの事例では、その他の対応事例とともに合理的配慮の文言は使

用されていない。また内閣府が作成した差別解消法【合理的配慮の提供等事例集】²⁴⁾には、性別違和は障害に含まれないとの言外の前提条件のためか、性別違和に関する事例は記載されていない。このように性別違和に関連する事例への対処は、社会モデルの視点から実質的には合理的配慮の範疇にあると考えられるものの、政府や日本学生支援機構による文書や報告では対応や配慮と表記し、合理的配慮と表記しないようである。

今後の性別違和は、医学モデルでは脱病理化のもと合理的配慮の範疇から除外されるものの、社会モデルでは社会的障壁と解釈され得ることから、実質的な合理的配慮が提供されると我々は考えている。

5. 結論

1. 2023年度の東北大学新入生・定期健診（対象数：17,591人、受診数：11,322人）にて、聴覚障害のある学生1人と聴覚過敏のある学生1人への合理的配慮、性別違和のある学生6人への配慮を提供した。本報告では聴覚障害のある学生1人と聴覚過敏のある学生1人への合理的配慮を報告した。
2. 申し出はメール相談にて受け付け、同じくメール相談にて困り感やニーズを丁寧に把握し、建設的対話のもと合意のうえで合理的配慮の内容を決定した。なお決定に際しては複数のスタッフにて組織的に検討した。
3. 合理的配慮の内容は、他の学生のいない中での個別健診とし、専任案内スタッフが同行した。検査の説明や案内は身振り、手振りをはじめ、カードや筆談用電子ボードを用いた。
4. 健診では、学生が受診に迷うような場面は皆無で淡々と健診が終了した。また健診中、健診直後にインタビューを重ねて行ったが、不備や改善等のコメントや要望は皆無であった。またその後も不服、不満、苦情等の申し立てもなかった。

付記

本報告の研究倫理審査は不要である。本報告の一部は、第60回全国大学保健管理研究集会東北地方研究集会（2023年7月、仙台）において発表した。

謝辞

本稿を終えるにあたり、東北大学における学生支援の現状について多くのご助言を頂きました東北大学学生相談・特別支援センター特別支援室 長友周悟 先生に深謝いたします。

引用文献

- 1) 文部科学省. 障がいのある学生の修学支援に関する検討会報告(第一次まとめ).
https://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/24/12/__icsFiles/afieldfile/2012/12/26/1329295_2_1_1.pdf (閲覧2023/10/1).
- 2) 日本学生支援機構. 令和4年度(2022年度)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結果報告書.
https://www.jasso.go.jp/statistics/gakusei_shogai_syugaku/__icsFiles/afieldfile/2023/09/13/2022_houkoku3.pdf (閲覧2023/10/1).
- 3) 文部科学省. 障害のある学生の修学支援に関する検討会報告(第二次まとめ).
https://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/__icsFiles/afieldfile/2017/04/26/1384405_02.pdf (閲覧2023/10/1).
- 4) 厚生労働省. 医療機関における障害者への合理的配慮事例集.
https://www.mhlw.go.jp/seisakunitsuite/bunya/hukushi_kaigo/shougai-shahukushi/sabetsu-kaisho/dl/sanko_iryoujireisyu.pdf (閲覧2023/10/1).
- 5) 高橋儀平, 鈴木麻衣子, 生貝典子. 聴覚障害者の施設環境改善に関する研究: その2 個人の聴力損失レベル, 及び生活経験からみた施設バリアの要因. 日本建築学会計画系論文集 2003; 68 (567): 29-35.
- 6) 山口利勝. 中途失聴者と難聴者の世界ー見かけは健常者, 気づかれない障害者. 一橋出版; 東京: 2003.
- 7) 日本学生支援機構. 令和4年度 障害者差別解消法に関する対応状況調査結果報告(大学・短期大学・高等専門学校).
https://www.jasso.go.jp/statistics/gakusei_shogai_kaiketsu/__icsFiles/afieldfile/2023/02/10/report2022_univ.pdf (閲覧2023/10/1).
- 8) 日本学生支援機構. 教職員のための障害学生修学支援ガイド(平成26年度改訂版) 聴覚障害1(障害理解, 場面一覧).
https://www.jasso.go.jp/gakusei/tokubetsu_shien/shogai_infomation/shien_guide/__icsFiles/afieldfile/2021/03/17/7_hearingimpairment01.pdf (閲覧2023/10/1).
- 9) 内閣府. 合理的配慮等具体例データ集(合理的配慮サーチ) 聴覚・言語障害.
https://www8.cao.go.jp/shougai/suishin/jirei/index_choukaku.html (閲覧2023/10/1).
- 10) 日本学生支援機構. 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(2016年度)改訂版).
https://www.jasso.go.jp/statistics/gakusei_shogai_syugaku/__icsFiles/afieldfile/2021/02/10/analysis2016.pdf (閲覧2023/10/1).
- 11) 日本学生機構. 合理的配慮ハンドブック.
https://www.jasso.go.jp/gakusei/tokubetsu_shien/shogai_infomation/handbook/__icsFiles/afieldfile/2021/04/01/h29_handbook_main.pdf (閲覧2023/10/1).
- 12) 外務省. 障害者の権利に関する条約.
https://www.mofa.go.jp/mofaj/fp/hr_ha/page22_000899.html (閲覧2023/10/1).
- 13) 文部科学省. 共生社会の形成に向けたインクルーシブ教育システム構築のための特別支援教育の推進(報告) 参考資料参考資料20: 合理的配慮について.
https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/044/attach/1323326.htm (閲覧2023/10/1).
- 14) 日本学生支援機構. 令和4年度 障害者差別解消法に関する対応状況調査結果報告(大学・短期大学・高等専門学校).
https://www.jasso.go.jp/statistics/gakusei_shogai_kaiketsu/__icsFiles/afieldfile/2023/02/10/report2022_univ.pdf (閲覧2023/10/1).
- 15) 聴覚障害者情報文化センター, 共用品推進機構. 朝起きてから夜寝るまでの不便さ調査」委員会(2002) 耳の不自由な人たちが感じている朝起きてから夜寝る

- るまでの不便さ調査：アンケート調査報告書。
https://www.kyoyohin.org/ja/research/pdf/fubensa_2_hearing_1995_9.pdf（閲覧2023/10/1）。
- 16) 高橋 英孝, 中館 俊夫. 聴覚障害者を対象とした健康診断の受診に関する不便さ調査. 日本公衆衛生雑誌 2003; 50 (9): 908-918.
- 17) 中野理果, 加畑香, 鈴木ひとみ, 他. 健診において聴覚障がい者が希望するコミュニケーション方法の検討. 人間ドック 2003; 36 (3): 426-431.
- 18) 厚生労働省. 資料2 合理的配慮指針に係る今後の主な論点.
<https://www.mhlw.go.jp/file/05-Shingikai-11601000-Shokugyouanteikyoku-Soumuka/0000038271.pdf>（閲覧2023/10/1）。
- 19) 宮田充, 和田親宗, 小林俊哉. 聴覚障害者や難聴者の方々の胃部X線検査受診における胃部X線検査支援システムの有用性について. 日本診療放射線技師会誌 2022; 69 (2): 134-141.
- 20) 日本学生支援機構. 令和元年度（2019 年度）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 調査の手引き.
https://www.jasso.go.jp/statistics/gakusei_shogai_syugaku/_icsFiles/afeldfile/2021/02/09/tebiki2019.pdf（閲覧2023/10/1）。
- 21) 日本学生支援機構. 大学等における性的指向・性自認の多様な在り方の理解増進に向けて.
https://www.jasso.go.jp/gakusei/publication/_icsFiles/afeldfile/2021/03/08/lgbt_shiryo.pdf（閲覧2023/10/1）。
- 22) 日本学生機構. 障害学生に関する紛争の防止・解決等事例集. 事例紹介（性別違和）. 事例No.1567(性別違和)健康診断や日常のトイレ・着替え場所等についての配慮を希望.
https://www.jasso.go.jp/statistics/gakusei_shogai_kaiketsu/case_ex/1567.html（閲覧2023/10/1）。
- 23) 日本学生支援機構. 障害学生に関する紛争の防止・解決等事例集.
https://www.jasso.go.jp/statistics/gakusei_shogai_kaiketsu/index.html（閲覧2023/10/1）。
- 24) 内閣府. 障害者 差別解消法【合理的配慮の提供等事

例集】.

https://www8.cao.go.jp/shougai/suishin/jirei/pdf/gouriteki_jirei.pdf（閲覧2023/10/1）。

【報告】

「実務家教員等育成のための研修講師養成プログラム」の
設計と課題今野 文子^{1)*}, 稲田 ゆき乃¹⁾

1) 東北大学高度教養教育・学生支援機構

本稿では、実務家教員等を含む大学教員のための研修を開発・運営・実施する人材の育成を目的として、実務家教員志望者を対象とした研修プログラムの聴講、観察に加え、研修の開発・実施側の視点に立った考察の機会や議論の場を提供する「実務家教員等育成のための研修講師養成プログラム」の設計とその課題について報告する。実務家教員を志望する社会人のための履修証明プログラムである「産学連携教育イノベーター育成プログラム(AIBET)」を観察対象とし、①実務家教員養成に関する理解(動画視聴学習とディスカッション)、②研修プログラムと受講者に関する理解(AIBETの聴講と観察)、③実務家教員養成の課題と対応策の提案(レポート作成)から成るプログラムを開発し、2022年度に第一期を開講し、その結果をもとに改善を行ったうえで2023年度に第二期を開講した。全国の大学等からFD実施に関する多様な問題意識を持つ教員らが参加し、議論の場を提供することへのニーズの存在を確認することができた。

1. はじめに

東北大学 高度教養教育・学生支援機構では、文部科学省の「持続的な産学共同人材育成システム構築事業」(2019a)の採択を受け、実務家教員の養成を目的とした履修証明プログラム「産学連携教育イノベーター育成プログラム」の開発、実施に取り組んできた(2023)。本稿では、この事業の一環として開発した、実務家教員を含む大学教員を対象とした「研修の講師を担う人材の養成」を目的としたプログラムについて報告する。

これまでも、例えばファカルティ・ディベロッパー(FDer)と呼ばれるような、大学教員を対象とした研修を担う人材のための講座やプログラムが日本国内においてもいくつか実施されているが、その実施事例の具体的な内容や開発方法、その効果や課題が詳細に報告されている例は少ない。これに対し、本稿で報告する研修講師養成プログラムは、実際の実務家教員養成プログラムの内容や受講者の様子等を観察対象としながら、自身の組織における研修の開発、実施上の課題の解決方法について、考察や議論を深めていくという

方法をとる点に特徴がある。

本稿の背景には、大学教員のための研修、いわゆるFD活動を担う講師の養成と、高等教育における実務家教員に関する政策の展開に応じた取組という二つの側面がある。以下本稿では、上記それぞれの背景と先行事例等を順に整理したうえで、「実務家教員等育成のための研修講師養成プログラム」の設計と、その実施方法、および課題について明らかにする。

2. FD担当者の養成に関する動向

2.1 FD担当者がおかれている状況

2007年以降、大学において組織的なFDの実施が義務付けられたことに伴い、これを担う組織や担当者が着任したり、割り当てられたりするようになって久しいが、この「FD担当者」に関する課題や問題点も指摘されている。

杉原(2008)は、多くのFD担当者が困難に感じている点として、「実施のノウハウがないこと」、「実施体制・実施スタッフなどの制度的基盤がないこと」、「FDや大学教育に関する情報が不足していること」

* 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 fumiko.konno@tohoku.ac.jp
投稿資格：1

を挙げ、FD担当者が孤立し、FDをうまく展開していけない状況にあることを明らかにしている。

また山田（2015）は、FD担当者は実践基盤となる知識体系について実践を通して学ぶ、いわゆるOJT型で修得している状況にあることを指摘している。FD担当者としての資質能力開発に関するニーズとしては、研修、ネットワーク、協働、知識、研究、学内制度、物理面、メンタリングに関わる項目があることを明らかにしており、特に学外関係者とのネットワーク構築や相互研修など、学内外の様々な機会を必要としていることを報告している。

2.2 FD担当者の養成に関する先行事例

大学教員等を対象としたFD等を担う講師の養成を目的とした取組としては、2023年度も継続して実施されているものとして愛媛大学と芝浦工業大学、四国地区大学教職員能力開発ネットワーク（以下、SPOD）による例がある。また、過去の実施例として、帝京大学、大学コンソーシアム京都による例が挙げられる。

2.2.1 愛媛大学と芝浦工業大学による「ファカルティ・ディベロッパー（FDer）養成講座」

愛媛大学 教育・学生支援機構 教育企画室では、文部科学省の教育関係共同利用拠点事業¹⁾の一環として、芝浦工業大学 教育イノベーション推進センターと共同で「ファカルティ・ディベロッパー（FDer）養成講座」を2011年から開講している（竹中ら 2023）。

受講対象者は「高等教育機関で1年以上FDを担当している教職員」とし、「FDを企画・実施する立場にあるファカルティ・ディベロッパーに求められる基礎的な知識・態度・技能を育成する」ことを目的としている（愛媛大学 2023）。2023年度に3日間の集合研修として実施された講座の内容を表1に示す。

まず事前学習では、自大学で実施しているFDを紹介する資料をA4用紙1枚程度のPDFデータで提出し、受講者間で共有する。この中では自大学のFDの概要や特徴とともに、課題を明示することが求められており、最終的には講座での学習の成果として、この課題を解決するためのアクションプランを示したFD企画案を作成し、発表することが求められている。こ

表1 「FDer養成講座」の概要

事前課題
・自大学のFDの紹介（概要、特徴、課題）【演習】
1日目
・オリエンテーション【演習】
・所属大学のFD活動の振り返り【演習】
・FDを理解する【講義】
・FDを設計する【講義】
・研修を運営する【講義】
・授業コンサルティングを運営する【演習】
・情報交換会
2日目
・学生参画型FDを運営する【講義】
・ティーチング・ポートフォリオを取り入れる【講義】
・ファカルティ・ディベロッパーとして成長する【講義】
・FDの企画案を作成する【演習】
・個別コンサル
3日目
・FDの企画案の発表と共有【演習】
・まとめと振り返り【演習】

竹中ら（2023）および愛媛大学（2023）をもとに作成

の企画案の作成に際し、必要と思われる知識を扱う講義のセッションが集合研修内で実施される流れになっている（竹中ら 2023）。2021年度の受講者を対象に実施した質問紙評価の結果、9割以上の受講者に行動変容がみられ、6割以上の受講者が業務改善に至っていたことが報告されている（竹中ら 2023）。

2.2.2 SPODによる「FD担当者研修」

SPODは、四国地区の35の国公立大学・専門職大学・短期大学および高等専門学校により構成される組織で、加盟校が協力・連携して教職員の能力開発（FD・SD）に取り組んでいる（SPOD 2023a）。その活動のひとつとして、各大学におけるFDの企画や実施の担当者を対象とした「FD担当者研修」があり、2023年度は「SPODフォーラム」内で「FD担当者のためのFD企画講座」として実施されている（SPOD 2023b）。

主な受講対象者は、「FDについて学び、自組織のFDの企画案を作成したいFD担当者」とし、定員は20名に設定されている。到達目標としては「FDが求められる背景・政策・取組について説明できる」、「FDを企画する際の順序や留意点を説明することができる」、「FDの企画立案ができる」の三点が掲げられている（SPOD 2023b）。2023年度の講座の概要を表2に示す。

表2 「FD担当者のためのFD企画講座」の概要

事前学習	① 講義動画による自主学習
	② 自組織におけるFD企画案の作成
対面学習	③ 企画案のブラッシュアップ (グループワーク)

SPOD (2023) をもとに作成

表3 「FD担当者養成プログラム」の概要

① 自学自習 (e-learning) による基礎知識の習得
② 集合研修での知識の定着とスキルの向上
③ メンターなどの人的サポートによる学習支援

帝京大学 (2023) をもとに作成

まず事前学習として、FDの概要、企画の基本手順、事例、運営上の留意点について、講義動画を視聴する。それらを踏まえたうえで、受講者自身が所属する高等教育機関または学部等のニーズを整理し、FDの企画案を作成する。フォーラム当日の講座は2時間で、受講者同士で共有及び意見交換を行いながら企画案のブラッシュアップに取り組む (SPOD 2023b)。

2.2.3 帝京大学による「FD担当者養成プログラム」

帝京大学 高等教育開発センターでも、文部科学省の教育関係共同利用拠点事業の一環として、2015年度から2021年度まで、各大学でFDを担当する教職員等の基礎的な職能の育成支援を目的とする「FD担当者養成プログラム」を開発・提供していた²⁾ (帝京大学 2023)。受講対象者は「自大学においてFDに関わって2年以内の大学教職員」で受講期間は1年 (申請により最長2年) であった。プログラム概要を表3に示す。

①のe-learningでは、FDの歴史と実践、授業コンサルティング、FD活動の企画・運営、FD活動の評価などについて帝京大学のLMS上で学習する。②の集合研修は1～2日程度で、FD活動の企画・運営、評価、コンサルティング技術などについて実践的に学習する。これらの学習の成果を「プロフェッショナル・ポートフォリオ (受講者がFDに対する信念や理解、目的、実際のFD活動等について、証拠資料に基づいた省察を通して記述する)」としてまとめ、受講

者相互による情報交換やメンター・講師からの評価を経て修了認定を行う (帝京大学 2023)。

2.2.4 大学コンソーシアム京都による「京都FDer塾」

大学コンソーシアム京都³⁾ は、2011年度から2018年度までFD活動のリーダーとなる教員を養成するため、各大学・短期大学のFD委員会メンバーやFD事務担当者である教職員を主な対象とした勉強会を開催していた (大学コンソーシアム京都 2023)。2017年度までは年1回の中規模シンポジウム、2018年度は2回にわたる小規模研修プログラムとして提供された。

2018年度の京都FDer塾は、それぞれ定員20名で、第1回は「学内のFDを推進するための基礎作り」、第2回は「自大学・学部・学科の教育開発の方向性を探る」をテーマとしてそれぞれ8月と3月に各2時間で開催された (大学コンソーシアム京都 2023)。

以上、4つの事例を取り上げたが、それぞれの取組において共通してみられるのは、FDを運営していくために必要な程度の知識基盤を学び、自組織の課題を明らかにしたうえで、FD企画案やポートフォリオ等をまとめる、という構造であることがわかった。

3. 日本の高等教育における実務家教員

本稿で報告する「研修講師養成プログラム」は、実際に運営・提供されている実務家教員養成プログラムを観察対象として学びを深めていくものであることから、その位置づけを明確に示すためにも、日本の高等教育における実務家教員をめぐる動きや取組についてふれておきたい。

3.1 実務家教員をめぐる政策的動向

高度に複雑化した現代社会においては、実務の現場で培ってきた知識や経験を高等教育機関での学習に取り込んでいくことが求められており、その重要な役割を果たす存在として実務家教員に期待が寄せられている (実務家教員COEプロジェクト 2021)。

川山 (2021) は、これまでの日本における実務家教員をめぐる背景を「可能性」「制度化」「普及」の3段階に整理している。まず「可能性の段階」は、1985年の大学設置基準改正において、教授の資格として「専

表4 「持続的な産学共同人材育成システム構築事業」による拠点・研修プログラム

拠点・研修プログラム名称	提供校
創造と変革を先導する産学循環型人材育成システム 「産学連携教育イノベーター育成プログラム」	東北大学, 熊本大学, 大阪公立大学, 立教大学
PBLと多職種連携を活用した進化した実務家教員養成プログラム構築事業 「進化した実務家教員養成プログラム」	名古屋市立大学, 岐阜薬科大学, 高知県立大学 中京大学
実務家教員 COE プロジェクト 「実務家教員養成課程」	社会構想大学院大学, 日本女子大学, 武蔵野大学 事業構想大学院大学
KOSEN 型産学共同インフラメンテナンス人材育成システムの構築 「実務家教員育成研修プログラム」	舞鶴工業高専, 福島工業高専, 長岡工業高専 福井工業高専, 香川高専, 放送大学

文部科学省（2019b）をもとに作成

攻分野について、特に優れた知識及び経験を有すると認められるもの」が追加された（文部科学省 2006）ことであり、これが、いわゆるアカデミックキャリアをたどらない者が大学教員になる道を開いたと指摘している。次の「制度化の段階」は、2003年にスタートした専門職大学院制度において「専攻分野において、おおむね5年以上の実務の経験と高度の実務の能力を有する者」を実務家教員としたこと（文部科学省 2010）がそれに当たるとしている。これにより研究者教員と実務家教員の区別が実質上制度化されたといえる（川山 2021）。「普及の段階」としては、2018年に公開された「2040年に向けた高等教育のグランドデザイン」（文部科学省 2018）において、社会のニーズを踏まえた教育を幅広く展開させることを目的として実務家教員の登用が謳われ、高等教育の無償化の機関連要件としても「実務経験のある教員等の配置」が課されるようになったことが挙げられている（川山 2021）。

3.2 実務家教員の定義

「実務家教員」の具体像は専門分野や大学等により大きく異なり、詳細に定義すると現実と合わない部分が出てくることが指摘されている（古賀 2021）。文部科学省も、実務家教員育成・活用システムに関する事業の公募において、実務家教員を「専攻分野における実務の経験及び高度の実務の能力を有する教員」と解説しながらも、多様な実務家教員の育成・配置や、これら実務家教員の豊富な経験・能力を積極的に取り込んだリカレント教育も含めた特色のあるプログラムの進展を期待する観点から「統一的に実務家教員の定義を示すこと」はしないと明記し「各大学等において具

表5 AIBETの到達目標

1. 大学教員として教育を担うための基礎的知識・スキル・態度を身につける
2. 各実施校のコースごとに設定する専門領域（汎用的な専門性）における教育実践力を身につける
3. 学びと社会をつなぐ実践知・学術知往還および学習成果のエビデンスに基づく教育変革を先導する「教育イノベーター」としての実践力を身につける

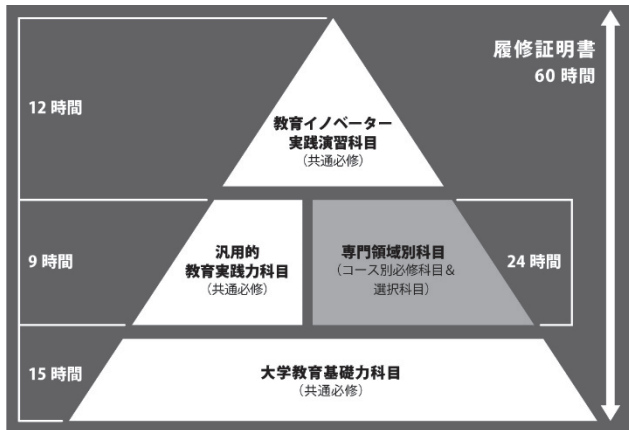
東北大学（2023）をもとに作成

体的に検討」せよ（文部科学省 2019a）、という姿勢を示している。したがって、現段階において実務家教員の定義は、それぞれの大学が独自に判断している状況である（川山 2023）。

3.3 実務家教員の育成に関する事業

文部科学省（2019a）では、実務家教員の育成研修と活用推進を目的として「2019年度 大学教育再生戦略推進費 Society5.0に対応した高度技術人材育成事業『持続的な産学共同人材育成システム構築事業～リカレント教育等の実践的教育の推進のための実務家教員育成・活用システムの全国展開』」を公募し、東北大学を含め、表4に示す4つの中核拠点（計18大学等）が採択され、取組を展開している。

東北大学は、熊本大学、大阪公立大学、立教大学と連携し、「産学連携教育イノベーター育成プログラム」（Academia-Industry Bridge Program for Educational Transformation, 以下AIBET）を開発・提供している（東北大学 2023）。育成する人材像を「学びと社会をつなぐ実践知・学術知の往還、及び学習成果のエビデンスに基づく教育変革を先導する教育イノベーター」



東北大学（2023）より

図1 AIBETの科目構成と履修構造

とし、学校教育法第105条に基づく履修証明プログラムとして表5に示す到達目標を設定し、提供している。AIBETの受講資格は「大学を卒業した者又はこれと同等以上の学力があると認められた者」、「原則として専門的技術又は管理的な職務において5年以上の実務経験を有する者」としている（東北大学 2023）。

AIBETの科目構成・履修構造を図1に示す。「大学教育基礎力科目」⁴⁾（15時間）では、大学教員としての教育基礎力（基礎的知識・スキル・態度）をe-learningで学び、続く「汎用的教育実践力科目」（9時間）では、インストラクショナルデザイン、シラバス作成、研究指導について実践的な演習に取り組む。次に、「専門領域別科目」（24時間以上）では、各提供校の強みや専門性を活かして提供する4コースのいずれかを履修する。東北大学はリベラルアーツ教育、熊本大学はインストラクショナルデザイン、大阪公立大学はアントレプレナーシップ教育、立教大学はリーダーシップ教育のコースを提供している。最後の「教育イノベーター実践演習科目」（12時間）では、以上の科目で学んだ知識・技能や経験を統合し、実践知・学術知の往還を担える教育イノベーターとして構想した新規の取組案（授業、カリキュラム、プロジェクトなどの案）について成果発表を行う。

学習は、MoodleやZoomなどのツールを活用しつつ、内容に応じて非同期型、同期型、ハイフレックス型といった形式をとっている（東北大学 2023）。プログラム全体で定員100名程度（各コース25名）とし、

2020年度に第一期が開講され、2022年度（第三期）までに235人が修了している。

4. 「実務家教員等育成のための研修講師養成プログラム」の設計と実施

第2、3章で述べたFD担当者のニーズや実務家教員の多様な在り方を踏まえ、実務家教員を含む大学教員のための研修を担う講師の養成を目的としたプログラム「実務家教員等育成のための研修講師養成プログラム（以下、研修講師養成プログラム）」の設計・開発について述べる。

4.1 研修講師養成プログラムの概要

本研修講師養成プログラムは、3.3で解説した実務家教員養成プログラム「AIBET」を観察対象とし、そこで得られた知見と自身が持つ課題意識を有機的に結び付けて考察を深めていくことを活動の中心に位置づけて設計した。到達目標は、表6に示す3点とした。

表6 研修講師養成プログラムの到達目標

1. 高等教育機関における実務家教員の養成に関する政策や動向について説明できる
2. 実務家教員志望者の特性やニーズを説明することができる
3. 実務家教員養成の課題を発見し、その対応策を含む養成プログラムを提案できる

応募資格は、表4で示した文部科学省「持続的な産学共同人材育成システム構築事業」において実施される実務家教員研修プログラム修了者で、大学等での授業実施経験のある者（常勤・非常勤等は問わない）、もしくは、高等教育機関における教員研修（FD）担当者・担当候補者とし、定員は5名程度、費用は無料とした。

応募の際には、FD等の受講経験、FD等の研修講師経験、応募理由を問い、受講者選考の際に考慮した。受講者募集は6月に実施し、開講期間は7月から翌年3月上旬の9カ月間とした。また、開講期間内に全ての研修項目を修了した受講者には、修了証を発行することとした。

4.2 研修講師養成プログラムの研修項目の設計

2.1で述べたFD担当者がおかれている状況を踏まえるとともに、2.2で挙げた先行事例のプログラム構成を参考にしつつ、AIBETを観察対象とする利点を活かし、本研修講師養成プログラムにおいて受講者が取り組む3つの活動を下記のように設計した。

4.2.1 実務家教員養成に関する理解

まず、実務家教員を取り巻く政策や課題についての理解を深めるため、これらに関する講演動画等の視聴やAIBET講師とのディスカッション、Q&Aの機会を提供する。

4.2.2 実務家教員養成プログラムと受講者像の理解

実務家教員養成プログラムの設計や運営方法、および実務家教員志望者に対する理解を深めるため、AIBETの聴講や演習への陪席を通してAIBET受講者による学びの様子を観察し、考察を深める機会を提供する。

4.2.3 実務家教員養成の課題の明確化と対応策の提案

所属組織におけるFD上の課題や自身の任務を踏まえたうえで、実務家教員を取り巻く状況や課題を明らかにし、それらに対する対応等を含むレポートを成果物として作成し、本研修講師養成プログラムの総括を行う。

4.3 第一期（2022年度）の実施結果

4.3.1 第一期（2022年度）の受講者

第一期の研修講師養成プログラムには、全国から21名の応募があり、選考の結果6名（国立大2名、私立大2名、短大2名、うち2名は「持続的な産学共同人材育成システム構築事業」による研修プログラム修了者）が受講し、修了した。受講者全員が実務家教員であり、かつ所属大学でFDや組織マネジメントを担う立場にあった（東北大学 2023）。

4.3.2 第一期（2022年度）の具体的研修項目

4.2の設計指針に基づいて開発した第一期の研修講師養成プログラムの具体的な研修項目を表7に示す。研修コンテンツは、e-learningプラットフォームであるMoodleを使用して提供し、同期型配信で行うディ

スカッション等はZoomを利用して実施した。研修項目は、全11項目、所要時間は21時間とした。

まず、①では、研修講師養成プログラムの概要と学習の進め方、そして観察対象とするAIBETの政策的背景とプログラム構成について解説する動画をオンデマンドで提供した。加えて、実務家教員のキャリアパスのあり方や考え方について、実際に大学に勤務する実務家教員による講演動画による学習を設定した。

②では、①の動画による自主学習の結果生じた疑問や自身の課題を持ち寄り、受講者同士の顔合わせの機会も兼ねてAIBET講師との同期型オンラインでのQ&Aセッションを行った。

③ではAIBETのオリエンテーションへの対面参加もしくは当日の収録動画を視聴し、観察対象とするAIBETへの理解を深めることを期待した。

続く④では、AIBETの大学教育基礎力科目（全11項目）⁴⁾から任意の3項目について講義動画や参考文献による学習を行い、AIBET受講者による学習の様子を観察することとした。AIBET受講者は、学習の成果として「学んだこと」「どのように活用できそうか」「疑問点」「疑問点について調べたこと」をそれぞれ学習システム上の掲示板に投稿し、他の受講者の投稿にもコメントをするという課題が課せられている。研修講師養成プログラムの受講者には、これら掲示板でのコミュニケーションを観察し、実務家教員志望者の実態や傾向、学びの様子について考察を深めることを求めた。

⑤の汎用的教育実践力科目の聴講では、同期型オンラインで実施される演習「研究指導演習」「授業デザインとシラバス作成」「インストラクショナルデザイン演習」から2項目分を選択して聴講することとした。

⑥では、AIBETの産学連携リベラルアーツ教育力育成コース（以下、LAコース）が提供する専門領域別科目のうち、「リベラルアーツ教育論」「STEM・文理融合教育論」「産学連携教育論」「教育質保証論」について、オンデマンドで提供される講義動画と参考文献による学習を課した。

⑦では、同じくLAコースの専門領域別科目のうち、AIBET受講者が模擬授業を行う演習「リベラルアーツ・セミナー実践演習」を取り上げ、模擬授業実践の聴講、およびフィードバックの実践を課した。

表7 「実務家教員等育成のための研修講師養成プログラム」第一期の研修項目

項目	受講方法	所要時間
① 本事業・本研修講師養成プログラムに関する説明、講演動画の視聴	オンデマンド	1時間
② ①に関するQ&Aセッション	オンライン（同期）	1時間
③ AIBET オリエンテーション参加	対面／後日動画視聴	1時間
④ AIBET 大学教育基礎力科目の聴講・受講者掲示板の観察	オンデマンド	3時間
⑤ AIBET 汎用的教育実践力科目の聴講	オンライン（同期）	5時間
⑥ AIBET 専門領域別科目 LA コース「リベラルアーツ教育論」「STEM・文理融合教育論」「産学連携教育論」「教育質保証論」の聴講	オンデマンド	1時間
⑦ AIBET 専門領域別科目 LA コース「リベラルアーツ・セミナー実践演習」の聴講	ハイフレックス	3時間
⑧ AIBET 教育イノベーター実践演習科目キャップストーン事前指導の聴講	オンライン（同期）	1時間
⑨ AIBET 教育イノベーター実践演習科目 成果発表会の聴講	オンライン（同期）	3時間
⑩ AIBET 講師とのディスカッション	オンライン（同期）	1時間
⑪ レポート提出	LMS を通じて提出	1時間

所要時間合計：21 時間

表8 「実務家教員等育成のための研修講師養成プログラム」第二期の研修項目

項目	受講方法	所要時間
① 本事業・本研修講師養成プログラムに関する説明、講演動画の視聴	オンデマンド	1時間
② AIBET オリエンテーションの聴講	オンデマンド	1時間
③ 研修講師養成プログラムオリエンテーション・Q&A セッション	オンライン（同期）	1時間
④ AIBET 大学教育基礎力科目の聴講・受講者掲示板の観察	オンデマンド	3時間
⑤ 研修講師養成プログラム・ピアディスカッション①	オンライン（同期）	1時間
⑥ AIBET 汎用的教育実践力科目「研究指導演習」の聴講	オンライン（同期）	2時間
⑦ 研修講師養成プログラム・ピアディスカッション②	オンライン（同期）	1.5時間
⑧ AIBET 専門領域別科目 LA コース「産学連携教育論」「教育質保証論」の聴講	オンデマンド	1時間
⑨ AIBET 専門領域別科目 LA コース「リベラルアーツ・セミナー実践演習」の聴講	オンライン（同期）	3時間
⑩ 研修講師養成プログラム・ピアディスカッション③	オンライン（同期）	1.5時間
⑪ AIBET 教育イノベーター実践演習科目 成果発表会の聴講	オンライン（同期）	3時間
⑫ AIBET 講師とのディスカッション	オンライン（同期）	1.5時間
⑬ レポート提出	LMS を通じて提出	1時間

所要時間合計：20～21.5 時間

⑧・⑨では、AIBET受講者がプログラムの集大成として取組むキャップストーンプロジェクトについて、その事前指導の様子と成果発表当日の様子を聴講する機会を設定した。

⑩では、総まとめの一環として、これまでのAIBETの聴講を通して抱いた疑問点や自身の課題に関して、AIBET講師を交えてのディスカッションを行うこととした。

そして最後に、⑪では本研修講師養成プログラムの成果物として、レポートを執筆し、提出することを求めた。レポートに対しては、AIBET講師からのコメントを個別にフィードバックした。

4.4 第一期（2022年度）の実践で明らかになった課題

第一期の実践の結果、受講者からの評価は高く、成

果物として提出されたレポートにおいては、それぞれの所属組織での取組に対する具体的な提案に加え、AIBETへの提案や指摘も展開され、本研修講師養成プログラムが有益であることが推察された。一方で、下記の課題が明らかになった。

4.4.1 観察対象の理解に関する支援の必要性

本研修講師養成プログラムは、実務家教員志望者を対象としたプログラムであるAIBETを観察対象として考察を深めていくことが想定されていたが、第一期の実践の結果、AIBETに関する理解の深まりについて、受講者間で差があることがわかった。これは、実務家教員養成プログラムという取組自体が比較的新しいものであり、それぞれの受講者が持つ「実務家教員」の定義やイメージに差異があることが原因の一つであ

ると考えられる。例えば、主な実務家教員志望者は病院勤務経験者だと認識していたケースや、国家資格取得対策のニーズのみを想定していたケースが確認され、いずれも実務家教員の在り方の多様性について、自身の既存の認識を再構成する必要性があったとの気づきが報告された。また、受講者の日常の授業、研究、大学運営等の業務の傍ら、7カ月間にわたるAIBETの観察を行っていく過程においては、当初の目的があやふやになってしまったり、何を観察しているのかを見失ってしまったりするケースが確認された。これらの課題は、研修項目⑤の実施中に非公式に実施した受講者からの聞き取りにより判明した。これを受けて、⑥以降を実施する際には、都度AIBETの構成をおさらいし、講師養成プログラムとして、何をどのような目的で観察することが意図されているかについて説明するメールを配信し、丁寧に説明を重ねることで対応した。

4.4.2 課題の明確化に対する支援の必要性

本研修講師養成プログラムは、「研修講師になる方法」といったパッケージ化された知識体系について講義を提供するのではなく、自身の課題意識を明確にしたうえで、もしくは明確にしようとしながらAIBETの観察で得た情報や知識を用いて考察を深めることが意図されている。ここでは、研修の開発・実施側の視点に立った考察やディスカッションの機会を通して、自ら積極的に学び取ろうとする姿勢が重要となる。しかしながら、日々の業務に忙殺されていたり、次の研修項目の間までに時間が空いたりすると、それまでの観察で得た文脈や課題意識やあいまいになってしまう様子が観察された。また、AIBETの聴講の際には、思わず「受講者目線」での学びに終始してしまうことも発生しがちであり、意識的に研修の開発者、講師目線での観察を呼び掛ける必要性も確認された。このように、主体的に課題意識を持って臨む必要があり、このための仕掛けや支援の必要性が確認された。これに対しては、例えば、研修講師養成プログラムの冒頭で自身の課題を明確に言語化しておくようなしかけなどが有効である可能性が示唆された。

4.4.3 ディスカッションの機会拡充の必要性

第一期では、プログラム序盤の研修項目②においてAIBET講師とのQ&Aの機会を設定するとともに、プログラム終盤の⑩でAIBET講師とのディスカッションの機会を設け、計2時間分を実施したが、受講者からは「時間が足りなかった」「もっと受講者同士の情報交換、ディスカッションの場が欲しかった」という声が複数寄せられた。AIBETの観察に費やす時間と比較して、ディスカッションの場や機会をさらに拡充する余地があり、これに対する要望があることが明らかになった。これは、2.2で述べた「FD担当者の孤立」が課題であることや「学外関係者とのネットワーク構築」等のニーズの指摘に一致するものである。

4.5 第二期（2023年度）へ向けたプログラムの改善

4.4で明らかにした課題への対応を踏まえて修正した第二期の研修項目を表8に示す。追加・変更した項目を太字で示している。

まず4.3.1で述べた観察対象としてのAIBETの理解に関する支援の必要性に対応するため、研修項目③において研修講師養成プログラムのオリエンテーションの機会をオンライン同期型配信で実施し、①で提供している情報の補完を行うとともに、受講者が直接講師やスタッフに質問できる機会を設けた。また、研修講師養成プログラム提供期間中に定期的にメールマガジンを配信し、観察対象であるAIBETの構造をおさらいしつつ、現在取組んでいる研修項目の対象と位置づけを都度明確に解説するようにした。

次に4.3.2で述べた課題の明確化については、研修項目①と②の実施中に、Moodle上に掲示板を設け、「自己紹介」「受講動機」「疑問や課題意識」「議論してみたいこと、聞いてみたいこと」を投稿するよう受講者に求めた。この活動により、自身がなぜ講師養成研修プログラムを受講しようと思ったのかについて改めて言語化し、受講を通して何を実現したいのかについて意識的に考える機会を設けるようにした。また、この掲示板にはプログラム受講期間中に自由に投稿することができるようにした。

ディスカッションの機会の拡充（4.4.3）については

期間中に3回のピア・ディスカッションの機会を設け(⑤⑦⑩),うち2回を必修とした。これにより,AIBETの観察を行いながら,定期的に段階を経てディスカッションする機会が得られるように設定した。加えて,⑫のAIBET講師とのディスカッションの時間を1時間から1.5時間に拡大した。

その他,第一期の実践時の状況やフィードバックをふまえ,⑥⑦における聴講対象を絞り,ディスカッションの機会の拡充に伴って増加した研修所要時間を調整し,バランスがとれるように配慮した。これらの改善により,全13項目,所要時間20~21.5時間のプログラムとなった。

4.6 第二期(2023年度)の実施状況

第二期の研修講師養成プログラムには全国から15名の応募があり,選考の結果5名(国立大1名,私立大3名,専門学校1名。全員が「持続的な産学共同人材育成システム構築事業」による研修プログラム修了者)が受講している。

5. まとめと今後の課題

本稿の目的は,東北大学 高度教養教育・学生支援機構において文部科学省の「持続的な産学共同人材育成システム構築事業」の一環として開発した「実務家教員等育成のための研修講師養成プログラム」の設計・開発について報告した。本プログラムは,実際の実務家教員養成プログラムを観察対象としながら,研修の設計や運営方法,研修の受講者の学びの様子を詳細にわたって学ぶ機会を提供しており,それらを通して得られた知見と自組織の状況や課題を比較しながら考察を深めることが期待できる。また,成果物として提出された最終レポートでは,自組織の課題の解決方法にとどまらず,政策への提言やAIBETそのものに対する建設的な提案も寄せられ,研修運営側にとっても有益なフィードバックが得られる結果が確認された。加えて,第二期の2023年度には,第一期の研修講師養成プログラムの修了者が先達としてAIBETの一部セッションに参加するなど,よい循環も生まれつつある。

今後の課題としては,研修講師養成プログラムの効果の検証が挙げられる。この具体的な内容としては,

修了後の行動変容や,実際に自組織における課題にどのようにアプローチしているのかについての追跡調査などが考えられる。また,こうした取組を積極的に学内外で発表し,類似の目的を持った他の取組の参考になるように情報を公開していくことも重要である。加えて,その他のFD担当者を対象とした類似の取組との連携体制を構築し,プログラムの継続性と波及効果を高めることなども発展的な展開として考えられる。

付記

本取組は,文部科学省の「持続的な産学共同人材育成システム構築事業」の一環として実施された。

注

- 1) 質の高い教育を提供していくために,他大学との連携を強化し,各大学の有する人的・物的資源の共同利用等の有効活用の促進を図るための制度。2009年9月に制度化された(文部科学省 2023)
- 2) 帝京大学 高等教育開発センターは2015年7月に私立大学として初めて教育関係共同利用拠点に認定され,2021年度まで事業を展開した(帝京大学 2023)
- 3) 大学コンソーシアム京都は,京都に立地する大学・短期大学が連携し,地域社会および産業界の協力によって,教育研究のさらなる向上とその成果を地域社会・産業界へ還元することを目的とした大学連携組織である(大学コンソーシアム京都 2023)。
- 4) AIBETの大学教育基礎力科目は,必修である「大学教育制度論」「インストラクショナルデザイン」「授業設計論」「学習評価論」と,選択必修(2項目を選択して学習)である「学生・学習支援論」「カリキュラムマネジメント」「大学における倫理」「教育改善論」「オンライン授業実践論」「ICT等先端技術活用教育論」「実務家教員論」の全11項目で構成される。

引用文献

- 大学コンソーシアム京都(2023)「公益財団法人 大学コンソーシアム京都 ウェブサイト」<https://www.consortium.or.jp/>(閲覧2023/9/22)
- 愛媛大学 教育企画室 (2023)『『ファカルティ・ディベロッパー養成講座&カリキュラム・コーディネーター養

- 成講座in東京」の開催について」<https://web.opar.ehime-u.ac.jp/info/fderccintokyo/>（閲覧2023/9/14）
- 実務家教員COE プロジェクト編（2021）『実務家教員の理論と実践』，社会情報大学院大学出版部。
- 川山竜二（2021）「社会の知を取り込む実務家教員 実務家教員の展望と課題」，産学官連携ジャーナル，17巻12号，pp. 23-25。
- 川山竜二（2023）「実務家教員を定義する意味 教育における多様性の担保の観点から」，『月刊 事業構想』，学校法人先端教育機構，2023年6月号，<https://www.projectdesign.jp/articles/0b83d93a-31ac-42b0-9ceb-80d58f1cac94>（閲覧2023/9/21）。
- 古賀暁彦（2021）「『実務家教員』とは何か 具体的人物像を考える」，『月刊 先端教育』，学校法人先端教育機構，2021年1月号，<https://www.sentankyo.jp/articles/0267e16c-499c-47b2-8ace-938488431579>（閲覧2023/9/21）。
- 文部科学省（2006）「3『実務家教員』関係規定等」，中央教育審議会大学分科会制度部会（第21回）配布資料，https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo4/003/gijiroku/attach/1416202.htm（閲覧2023/9/18）。
- 文部科学省（2010）「専門職大学院における実務家教員について」，中央教育審議会大学分科会質保証システム部会（第18回）資料3，https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo4/027/siryo/__icsFiles/afieldfile/2010/12/01/1299246_2.pdf（閲覧2023/9/18）。
- 文部科学省（2018）「2040年に向けた高等教育のグランドデザイン（答申）」，中央教育審議会，https://www.mext.go.jp/content/20200312-mxt_koutou01-100006282_1.pdf（閲覧2023/9/12）。
- 文部科学省（2019a）「2019年度 大学教育再生戦略推進費 Society5.0に対応した高度技術人材育成事業 公募要領」https://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/detail/__icsFiles/afieldfile/2019/05/08/1414934_01_1.pdf（閲覧2023/9/21）。
- 文部科学省（2019b）「『持続的な産学共同人材育成システム構築事業』選定結果」https://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/detail/__icsFiles/afieldfile/2019/09/12/1420850_1.pdf（閲覧2023/9/21）。
- 文部科学省（2023）「教育関係共同利用拠点制度について」https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo4/siryo/attach/__icsFiles/afieldfile/2009/11/24/1287149_001.pdf（閲覧2023/9/12）。
- SPOD(四国地区大学教職員能力開発ネットワーク) (2023a) 「SPODについて」<https://www.spod.ehime-u.ac.jp/spod/>（閲覧2023/9/12）。
- SPOD（2023b）「SPOD フォーラム2023『未来を切り拓く力を育成する』シラバス」<https://www.spod.ehime-u.ac.jp/wp/wp-content/uploads/2023/06/2023syllabus.pdf>（閲覧2023/9/22）。
- 杉原真晃（2008）「FD ネットワークに対する期待と課題—東日本地域の大学等へのFDの現状・ニーズ調査の分析—」，『大学教育学会誌』30（2），pp. 164-168。
- 竹中喜一，上月翔太，藤本正己（2023）「『ファカルティ・ディベロッパー（FDer）養成講座』の実践とその評価—受講者の行動変容と業務改善に着目して—」，愛媛大学大学教育・学生支援機構，『大学教育実践ジャーナル』第22号，pp. 71-76。
- 帝京大学 高等教育開発センター（2023）「教育関係共同利用拠点事業（2015年度-2021年度）FD担当者養成プログラム」<https://ctl.teikyo.jp/fd/kyoten/fd-program/>（閲覧2023/9/12）。
- 東北大学 高度教養教育・学生支援機構 大学教育支援センター（2023）「創造と変革を先導する産学循環型人材育成システム2022年度事業報告書」https://jitsumuka.jp/innovator/wp-content/uploads/sites/2/2023/05/2022jitsumuka_annualreport.pdf（閲覧2023/9/21）。
- 山田剛史（2015）「大学教育の実践的課題解決に向けて，FD 担当者はどのようにアプローチしてきたのか—FD 担当者の生態と可能性—」，『大学教育学会誌』，37（1），pp. 55-59。

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)

(令和5年6月13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. 研究倫理の遵守

本誌に投稿される研究は、以下のいずれかを満たすものであること。

- 1) 「国立大学法人東北大学における公正な研究活動の推進に関する規程」及び「東北大学高度教養教育・学生支援機構における人間を対象とする研究の倫理審査に関する申し合わせ」に従った研究であること。
- 2) 投稿者の所属機関等における上記1) と同様の研究倫理に関する規程等に従った研究であること。なお、投稿資格4) に該当する者で、所属機関等において研究倫理審査を受審できない者においては、あらかじめ機構紀要・出版委員会（以下「委員会」）に相談し、承認を得たものであること。

3. 原稿の内容

- 1) 投稿原稿の内容は、教養教育、学生支援など高等教育に関するものとする。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) 使用言語は原則として日本語または英語とする。

4. 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。

5. 資格審査

- 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) エントリーした者の投稿資格について、委員会において審査を行う。

6. 原稿の提出と掲載

- 1) 投稿者は、別紙執筆要領により作成した原稿及び投稿票を、編集事務局からの案内に従い委員会宛に提出すること。
- 2) エントリー時に登録した事項に変更が生じた場合は、投稿票により変更点を申告し委員会の承認を得ること。
- 3) 投稿原稿の採否は、原則として査読を経て委員会の審議により決定する。特に研究論文に関しては複数名の査読者によって審査を行う。
- 4) 掲載する原稿の分類は、研究論文、研究ノート、報告、その他とし、前三者の要件を次のとおり定める。

研究論文：先行研究を踏まえて設定された課題について、適切な方法によって独創性のある知見が得られており、全体として論理的に過不足なく記述が展開されている
原稿

研究ノート：研究論文に準ずる水準にある原稿

報告：教育実践や社会連携活動などの詳細をまとめており、全体として論理的に過不足なく記述が展開されている、本誌の読者にとって有益な原稿

7. 校正

著者校正は、原則として2校までとする。

8. 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。

9. その他

- 1) エントリー及び原稿提出期限は、毎年、委員会によって告知するものとする。
- 2) 原稿提出の際に「東北大学高度教養教育・学生支援機構紀要 投稿に当たっての責任ある研究活動に関する確認事項」が満たされていないものは、受け付けない。

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10号）編集委員会

猪股 歳之	北原 良夫	串本 剛	倉元 直樹
米澤由香子	佐藤 智子	渡部 由紀	趙 秀敏
竹林 修一	深井 陽介	中島 正雄	小川 晋
尾崎 彰宏			

東北大学 高度教養教育・学生支援機構 紀要（第10号）

発行 2024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

Practices of Intercultural Co-Learning Classes at National Universities and Its Research Trend: Characteristics of Tohoku University	
<i>TAKAMATSU Mino</i>	137
Assisting International Students Through Peer Support: International Student Help Desk Through Corona Disaster Experiences	
<i>WATANABE Rumi and SHIMMI Yukiko</i>	147
Promotion of DEI Through Intercultural Collaborative Learning Among Short-Term International Students and Domestic Students	
<i>KOJIMA Midori, SUEMATSU Kazuko and WATANABE Rumi</i>	157
How to Create a Self-Sustaining Industry-Government-Academia Consortium in Local Cities: Case Study of Two Centers of the International Student Job Promotion Program	
<i>MOMMA Yukiko and INOMATA Toshiyuki</i>	165
Medical Information on the New Type of Depression: Analysis by Text Mining of the Three Major National Newspapers	
<i>KITA Hiroki, ITO Chihiro and KINOUCHI Yoshitaka</i>	177
Reasonable Accommodation in University Health Examinations: Focusing on Hearing Disability	
<i>KITA Hiroki and KINOUCHI Yoshitaka</i>	187
Designing a Program for Faculty Development Leaders: FD Initiatives for Both Academics and Practitioners	
<i>KONNO Fumiko and INADA Yukino</i>	197

BULLETIN OF THE INSTITUTE FOR EXCELLENCE IN HIGHER EDUCATION TOHOKU UNIVERSITY

No.10, 2024

TABLE OF CONTENTS

Original Articles

Development of Blended Learning for Beginner Chinese Under the COVID-19 Pandemic: From 3-Step to 2-Step Learning Process Model

ZHAO Xiumin, OHKAWA Yuichi and MITSUISHI Takashi 1

Mental and Physical Health of University Students During the COVID-19 Pandemic: Focusing on the Characteristics of Each Grade and the Changes Over Time

MATSUKAWA Haruki, IKEDA Tadayoshi, NAKASHIMA Masao, NAKAOKA Chiyuki,
NAGATOMO Shugo, SUZUKI Daisuke, KOJIMA Nanae, SATO Shizuka and TAKAHASHI Mari 15

A Study of Stumbling Blocks and Effective Support in Career Decision-Making for University Students

NAGATOMO Shugo, OTSUKA Tatsui and INOMATA Toshiyuki 29

Research Notes

Utilizing Head-Mounted Displays in Metaverse-Enabled International Collaborative Learning: A Quantitative Study of Student Evaluations

HAYASHI Masako, YOSHIDA Hiroki, OOKA Ryo and SUZUKI Takehiro 43

Effectiveness of Input-Based Instruction: An Overview of the Prior Research on Comprehensive Focus-on-Form

TAKEI Mami 53

Reports

Assignment Design and Grading for the General Education Subject “Introduction to Academic Learning”

KUSHIMOTO Takeshi 67

Implementation and Evaluation of Admissions Information Sessions for High School Educators: Analysis of the Characteristics of Face-to-face and Online Sessions

LIN Ruyu, MIYAMOTO Tomohiro, KUBO Saori, KURAMOTO Naoki and NAGAHAMA Hiroyuki 77

Analysis of Writing Assignments by International Graduate Students: Focusing on Text Organization and Citation

SUGAYA Natsue 89

Investigating the Production and Evaluation of Academic English Listening Materials with Generative AI

SAKURAI Shizuka 97

Tune In, Turn Off, Burn Out: How Do We Teach Phrasal Verbs?

KAVANAGH Barry 105

An Action-oriented Study of Teaching Spanish as a Foreign Language Based on the Usage Based Model: Materials Development and Survey Results

TABAYASHI Yoichi 115

The Creation and Impact of Multimodal Online Tools for English for General Academic Purposes (EGAP) at Tohoku University

TAKEDA Jessica and SPRING Ryan 129