

ISSN 2436-2913

茨城大学全学教育機構論集

大学教育研究

Journal of Liberal Arts Education

第5号

2022年3月



茨城大学 全学教育機構

Institute for Liberal Arts Education, Ibaraki University

目 次

全学教育機構論集（大学教育研究）

第 5 号 2022 年 3 月

（論文）

オンデマンド型オンライン授業における学生へのフィードバック実践の検討伊藤 雅一	1
大学生が英語絵本の読み聞かせ活動を通して得たもの ー常磐大学における3年間の試みー大津 理香・辻川 美和・佐竹 正夫	21
Reading Anxietyと英語習熟度の関連性に関する一考察佐々木友美・上田 敦子	41
COVID-19が新卒採用に及ぼした影響 ーオンライン採用と地方創生ー小磯 重隆	61
オンライン授業の心理学 ー児童が就学前に獲得している視聴能力ー村野井 均	73
数的知識および作図技能と大学授業科目の学習到達度の関係： 多変数関数の微積分を例に矢内 浩文	85
境界を越えて、つながることの意義 ー茨城大学と豪州ニューサウスウェールズ大学によるオンライン交流の事例からー田嶋美砂子・福井なぎさ	93
日本と韓国の大学生はコロナ過における大学生活をどのように捉えているか高柳 有希・安 龍洙	109

(教育実践報告)

学習管理システムに蓄積されたアクセスログの解析

.....小西 康文 125

(大学教育の窓)

大学教育に求められる変化

－「何を教えたか」から「何を身につけられたか」へ－

.....西川 陽子 131

オンデマンド型オンライン授業における 学生へのフィードバック実践の検討

伊藤 雅一*

(2022 年 1 月 28 日 受理)

Study of Feedback for Students on an On-Demand Lecture

Masakazu ITO*

(Received January 28, 2022)

抄録

本稿では、オンライン授業の中でもオンデマンド型（文書資料配信）の授業方法について、筆者の授業実践をふまえて検討していく。オンデマンド型オンライン授業の課題として、学生との双方向性の担保が挙げられている。その課題を学生へのフィードバックでどの程度対応できるのか、実際に筆者の行った授業に基づいて検討をする。検討を通して、オンデマンド型授業の質向上に貢献することを目指す。検討の結果、今回取り上げた授業において、継続的なフィードバック（受講者の回答の共有と、それに対する筆者からのコメント）が、授業方法の受容と活用を促し、課題回答を容易にしていくことに貢献していたことが明らかとなった。対面授業における身体性の要素をオンラインで担保することは困難である一方、協働性（双方向性）の要素は、今回の授業実践におけるフィードバックによってある程度担保されたことが確認できた。

キーワード：大学教育、オンライン授業、オンデマンド、フィードバック、双方向性、協働性

1. はじめに

新型コロナウイルス（COVID-19）による感染症は世界的な猛威を振るい、日本においても 2021 年 11 月上旬までに 4 回の緊急事態宣言が発出された。日本放送協会がまとめた「日本国内の感染者数」をもとに（日本放送協会 2021）、これまでの緊急事態宣言の概要をまとめたものが以下、表 1 である。緊急事態宣言にともない、公的な行事や地域イベントなど、あらゆる方面の活動が中止や延期、実施形態の変更を余儀なくされてきた。

* 茨城大学全学教育機構

過去を振り返れば、新型コロナウイルスに限らず、これまでの人口変動や自然災害などをふまれば、幾度となく「危機」にコミュニティが揺さぶられる経験をしてきた（吉野 2021）。このことは、大学や大学教育において成立するコミュニティにもあてはまる。ただ、新型コロナウイルスによる「危機」は、オンライン授業による教育機会の継続によって、部分的にはあるが、大学や大学教育において成立するコミュニティを維持してきた点で、以前の「危機」とは異なる側面がある。現在（2021年11月上旬）は、新型コロナウイルスの感染状況が大きく好転している時期ではあるものの、オンライン授業という授業方法は、今後の「危機」に対して、ある程度有用であることは社会的に確認されてきたところである。

表1 各緊急事態宣言の概要

	宣言の期間	期間開始時の 指定都道府県	期間中の最大指定 都道府県数
第1回	2020.4.7～2020.5.25（49日間）	7都府県	47
第2回	2021.1.8～2021.3.21（73日間）	1都3県	11
第3回	2021.4.25～2021.6.20（57日間）＊	4都府県	10
第4回	2021.7.12～2021.9.30（81日間）	東京都	21

＊沖縄県は、第3回で解除にならず、第4回期間まで継続

そこで、本稿では、オンライン授業の中でも、文書資料配信によるオンデマンド型の授業方法について、筆者の授業実践をふまえて検討していく。オンデマンド型オンライン授業の課題として、学生との双方向性の担保が挙げられている。その課題を学生へのフィードバックでどの程度対応できるのか、実際に筆者の行った授業に基づいて検討をする。検討を通して、オンデマンド型授業の質向上に貢献することを目指す。

筆者は、2020年度から大学でのオンデマンド型授業を担当しており、その知見を活かして2021年度第1クォーターに実施した、選択必修の共通教育科目「グローバル・スタディーズ」（授業題目「都市と地域の社会学」）を分析する。

2. 先行研究や事例の分析

2.1. 令和二、三年度の大学の授業実施状況

新型コロナウイルスの影響下における、大学の授業実施状況を概観しておく。第1回の緊急事態宣言のもと行われた文部科学省の調査「新型コロナウイルス感染症対策に関する大学等の対応状況について（令和2年5月12日時点）」によると（文部科学省 2020a）、令和二（2020）年度の前期、全体の約9割（1046校回答中930校）が授業の開始時期を延期した。第1回の緊急事態宣言解除後、6月1日時点の調査（文部科学省 2020b）によると、全体の約99.7%が授業を実施していると回答しているものの、約9割がオンライン授業のみ、または対面授業とオンライン授業の併用と回答している。何らかの形で対面授業を実施しているのは、約4割であった。

2020年の夏から秋にかけて日本全国の感染者数が減少傾向になった中、令和二年度の後期開始時

点の文部科学省の調査「大学等における後期授業の実施方針の調査について（令和2年9月15日）」（調査期間：2020.8.25～9.11）では（文部科学省 2020c）、ほぼ全ての大学で何らかの形で対面授業を実施すると回答した。さらに、全体の約7割の大学で、授業の半分以上で対面授業を予定していると回答した。ただ、11月頃から日本全国の感染者数が増加傾向になり、2021年を迎えてすぐに第2回の緊急事態宣言下となった。2020年度後期の終盤、各校で授業や試験方法の切り替えなどの対処をせざるを得なかった。

第2回の緊急事態宣言が日本全国で解除になった2021年3月下旬、「R3年度前期の大学等における授業の実施方針等に関する調査結果（令和3年7月2日）」（調査期間：2021.3.19～3.31）によると（文部科学省 2021a）、令和三（2021）年度開始時点では、全国の国公私立大学（短期大学を含む）及び高等専門学校1064校中1036校（約97.4%）が、授業の半分以上で対面授業を予定していると回答した。しかし、先に挙げたように、令和三年度になり、2度の緊急事態宣言があったことから、実際には各校でオンライン授業への切り替えなどの対処をせざるを得なかった。

2.2. 大学における授業方法の整理

表2 大学での授業方法

授業方法			主な実施方法
対面授業（面接授業）			従来型の実施方法。コロナ禍でも体育や実習、実験などで優先的に実施。
オンライン授業 （遠隔授業）	リアルタイム型 （同期）	一方向講義型	対面授業の講義をほぼそのままオンラインで実施。
		双方向講義型 （同時双方向）	対面授業におけるグループワークやディスカッションなどを各種会議アプリの機能などで代替して実施。
	オンデマンド型 （非同期）	動画・音声資料配信	対面授業の講義を録画、録音した資料を配信して実施。
		文書資料配信	対面授業の講義内容を文書化した資料を配信して実施。
ハイブリッド授業	ブレンド型		対面授業やオンライン授業を適宜、組み合わせて実施。
	ハイフレックス型		対面授業を実施しつつ、同時に授業の様子をリアルタイムでオンライン配信して実施。

こうした、大学の授業における延期やオンライン化などの動向の中、各校では授業方法の整理や検討が進められてきた。例えば、京都大学高等教育研究開発推進センターや、北海道大学高等教育推進機構オープンエデュケーションセンターが作成している情報サイトでは（京都大学高等教育研究開発推進センター2021、北海道大学高等教育推進機構オープンエデュケーションセンター2021）、授業担当者と受講者の双方の観点から授業方法の解説が共有されている。これらを参照しつつ、大

学での授業方法を整理したのが表2である。

一般的な受講者にとって、高校までに経験してきた対面授業が実施されることは、想定内のことであり、負荷が軽いと考えられる。また、授業担当者にとっても、これまで通りの授業方法で実施する方が、授業準備や受講者に応じた変更に対応しやすいと考えられる。しかし、新型コロナウイルスの影響下となり、2020年5月以降は、急速に授業のオンライン対応が進められた。受講者、授業担当者ともに、情報通信端末の扱いに不慣れな中、授業方法や受講方法の模索が続いてきた。

2.3. 新型コロナウイルスの影響下における授業研究や事例報告

一般的には、対面授業やそれに近い授業方法が、受講者と授業担当者の双方から望まれているようにみえる。オンライン環境を従来の対面授業に取り入れることで、ソーシャルディスタンスを保つ試み（例えば、間嶋・植竹 2021）などが展開されている。対面授業の検討の一方で、オンライン授業によって、第1回の緊急事態宣言解除後には、大学における教育機会が広く提供されるようになったことは、オンライン授業の必要性を周知した。桜美林大学で行われた日本全国の大学教職員向けの調査（調査時期：2020.6.8～6.15、回答者数：130人）では、「大学全体の授業の在り方を根本的に変える良い機会になるという評価」など、オンライン授業の導入を積極的な授業改善の機会ととらえる動きも明らかとなった（鈴木ら 2020）。新型コロナウイルスの影響下における授業研究や事例報告の大枠は、対面授業が授業方法の中では優位である一方、対面授業やオンライン授業を含めた大学全体の授業改善の機会であるという認識が読み取れる。

この認識の内実をみていくと、対面授業にある（はずの）身体性や協働性（双方向性）の要素を、オンライン授業でどの程度まで取り入れられるかという認識であることがわかる¹⁾。谷尻は、対面授業教室と隣接教室への同時配信による授業、リアルタイム型オンライン授業（双方向講義型）、オンデマンド型オンライン授業（動画・音声資料配信）の3つを実践して分析している（谷尻 2020）。そこでは、オンライン授業の課題として、「授業者の表情、立ち居振る舞い、立ち位置、声の強弱やトーン、目線、グループワーク時の受講生への声のかけ方など」の動作が欠けることや、「授業者と受講生が感情的なやりとりも含めて、学びが自由かつ柔軟に進むというスリリングで受講生の心を揺さぶるような刺激的な展開は期待できない」点を挙げている。そして、（対面授業に及ばないものの）こうした身体性や協働性の要素を部分的に取り入れることを可能にしているのが、（特に、オンデマンド型においては）受講者どうしのやり取りの促進や、授業担当者からの「フィードバック」であるとした。オンデマンド型オンライン授業（動画・音声資料配信）において、対面授業と比較して知識習得度や受講満足度が高い実践例は、知識習得の要素が大きい授業にみられるが（例えば、井内ら 2021 や、山岡ら 2020）、これらの授業においても、学習管理システムを活用した「フィードバック」、質問などを書き込める「自由記述欄」の設定や、授業担当者と受講者の意見交換ができる「補習講座」の実施など、受講者へのフィードバックの機会を積極的に取り入れていた。

本稿では、オンデマンド型オンライン授業のうち、まだ、検討数が十分でないと考えられる文書資料配信による授業実践を分析し、文書資料配信によるオンデマンド型オンライン授業におけるフィードバックの有用性を検討する。

3. 授業実践の検討

3.1. 取り上げる授業の概要

2021 年度第 1 クォーターで実施した、選択必修の共通教育科目「グローバル・スタディーズ」（授業題目「都市と地域の社会学」）は、全 8 回の授業で構成されている。講義資料（PDF 形式の文書資料、平均約 10 ページ）は、学習管理システムの「manaba」（マナバ）で授業時間開始前に共有する形式を採用した。シラバスに記載した授業の概要と、各回の授業内容は以下の通りである。

授業の概要

現代の都市や地域の課題に関する歴史をふまえつつ、都市や地域という単位で問題化される諸課題の成立・展開を学ぶ。その上で、近年の社会的変遷との関連を検討し、都市や地域の課題に共通して見出される社会構造へ考え至ることができるよう取り組む。具体と抽象を往復しつつ、自身の地域との関係をふりかえり、整理することで、様々な社会的課題の分析や解決策の検討を進められることを目指す。

各回の授業内容

- 第 1 回 ガイダンス（シラバス使用）及び、都市や地域という単位で考えること
- 第 2 回 都市の変遷からみる都市化にともなう課題
- 第 3 回 産業の変遷からみる都市と地域の問題～Society 5.0 による区分ごとの課題
- 第 4 回 日本における都市と地域の問題の変遷
- 第 5 回 都市と地域の問題に抗う担い手～地域集団の役割
- 第 6 回 グローバリゼーションと都市と地域の問題～物と人の移動による変化
- 第 7 回 都市と地域の問題は自身とどのように関わっている／いないとしてきたのか
- 第 8 回 グローカル社会における都市と地域の問題の分析と解決策（総括）

毎回の授業終了時にミニッツペーパー（Microsoft Forms に入力する 2～4 問の小課題、授業日 2 日後の 20 時締切り）による理解度の確認を行い、その回答を次回の授業でいくつか取り上げ、筆者がコメントを書くフィードバック²⁾を行った。小課題は、授業資料のフィードバック記載の後に尋ねる「フィードバックを受けて、思いや考えを書いてください。」と、授業資料全体の最後に尋ねる「今回の授業を受けて、思いや考えを書いてください。」の 2 問が基本的に毎回尋ねる設問である。これに加えて、授業内容に関する設問を 1～2 問尋ねている。今回分析する受講者（履修者数：57 人）の回答は、Microsoft Forms によって回収されたデータ（Excel ファイル）に基づいている³⁾。なお、授業資料に以下の説明を毎回掲載することで、受講者への回答利用の周知と、対面での対応について案内した。

図1 Microsoft Forms の入力画面

図2 受講者の回答結果の表示

回答利用と対面対応の案内文

- *いくつかの回答を匿名で取り上げつつ、フィードバックする予定です。
- *回答は匿名で教育研究に活用することがあります。
- *質問や相談、参考文献を見てみたいなどありましたら、共通教育棟〇号館△階□にいますので、訪ねてください。なるべく前もって連絡のやり取りがあると助かります。

3.2. 受講者の回答の量的な把握

まず、受講者が各課題に取り組んだ様子を量的に把握していく。具体的には、課題に取り組んだ時間と文字数を集計し、受講者の取り組み状況を把握する。

Microsoft Forms の入力結果には、入力にかかった時間（入力のページを開いてから入力結果を送信するまで）が集計されている。入力にかかった時間がそのまま小課題を考える時間であるとは限らないため⁴⁾、集計に工夫が必要となる。その結果が以下、表3である。

表の各項目について説明をしていくと、「1時間越えの人数 a」は課題回答に1時間以上かかった人数にあたる。長時間にわたり課題回答に取り組んだ可能性もあるが、Microsoft Forms の入力ページを開いたまま過ごしていた場合を考慮して、全体の傾向を知るために取り出した。「1分未満の人数 b」は、入力文字数を考えると明らかに短時間すぎるため、他の文書ソフトで回答を書いてコピーした場合だと判断して、全体の傾向を知るために取り出した。これらを取り出して「a, b を除いた人数 c」をもとに、全体の傾向を知るための平均と標準偏差を算出した。

表3 各回の課題入力時間の平均と標準偏差

授業回	第1回	第2回	第3回	第4回	第5回	第6回	第7回	第8回
小課題数	4問	4問	3問	3問	3問	3問	2問	2問
1時間越えの人数 a	8	7	8	7	4	8	5	13
1分未満の人数 b	2	2	7	6	7	4	10	7
a, b を除いた人数 c	45	46	41	39	44	43	41	32
cに基づく入力時間の平均	0:17:26	0:15:38	0:15:12	0:20:35	0:21:42	0:20:17	0:17:32	0:17:21
cに基づく入力時間の標準偏差	0:14:47	0:10:39	0:11:43	0:15:41	0:15:40	0:14:27	0:14:28	0:13:50

この集計結果から2つのことが把握できる。1つ目は、小課題数に応じた入力時間の平均の変化は見られなかったことである。これは、各回の課題数は異なるが、授業資料全体で1回の授業時間に収まることを想定して設問しているためだと考えられる。2つ目は、入力時間の平均と標準偏差から、受講者が各回およそ5～30分は小課題に取り組んでいることである。各回の小課題にかかる時間にはばらつきがあることが明らかとなった。

次に、実際に入力された文字数から、回答の状況を把握していく。Microsoft Forms によって回収されたデータ（Excel ファイル）から、全員分の各回の入力文字数をカウントし⁵⁾、1問あたりの文字数の平均と標準偏差を算出した結果が以下、表4～6である。

それぞれの表について説明していくと、表4は全体の傾向を知るために「合計800字越えの人数 d」（安定的に長文を書くことのできる受講者や、思い入れのあるテーマの回に長文を書いた受講者）を取り出したうえで、平均や標準偏差を算出した。1問あたりの文字数の平均をみると、回を追うごとに増加している傾向がわかる一方、標準偏差の値が大きく、文字数に幅があることがわかる。そこで、文字数の全体平均で2つのグループに分けたのが表5、6である。表5は「文字数の全体平均以上の人数」に基づいて、表6は「文字数の全体平均未満の人数」に基づいて、それぞれ平均と標準偏差を算出した。

表4 各回の課題1問あたりの文字数の平均と標準偏差

授業回	第1回	第2回	第3回	第4回	第5回	第6回	第7回	第8回
小課題数	4問	4問	3問	3問	3問	3問	2問	2問
合計800字越えの人数 d	1	7	5	7	10	8	5	5
dを除いた人数 e	54	49	51	45	45	48	51	47
eに基づく1問あたりの文字数の平均	50.2	108.5	118.6	144.3	132.7	143.5	173.4	169.6
eに基づく1問あたりの文字数の標準偏差	27.6	44.7	58.2	49.9	52.0	57.4	82.9	99.4

表5 文字数の全体平均以上を対象者とした各回の課題1問あたりの文字数の平均と標準偏差

授業回	第1回	第2回	第3回	第4回	第5回	第6回	第7回	第8回
小課題数	4問	4問	3問	3問	3問	3問	2問	2問
文字数の全体平均以上の人数	22	22	23	23	21	20	24	21
1問あたりの文字数の平均	79.0	149.9	171.9	184.4	179.6	198.0	245.5	265.3
1問あたりの文字数の標準偏差	16.9	28.9	40.0	27.5	28.3	36.2	57.9	61.9

表6 文字数の全体平均未満を対象者とした各回の課題1問あたりの文字数の平均と標準偏差

授業回	第1回	第2回	第3回	第4回	第5回	第6回	第7回	第8回
小課題数	4問	4問	3問	3問	3問	3問	2問	2問
文字数の全体平均未満の人数	32	27	28	22	24	28	27	26
1問あたりの文字数の平均	30.4	74.7	74.8	102.3	91.7	104.6	109.3	92.3
1問あたりの文字数の標準偏差	11.5	20.0	24.6	29.4	27.6	32.6	35.6	37.5

表4～6の集計結果から2つのことが把握できる。1つ目は、小課題数に応じた1問あたりの文字数の平均の変化は見られなかったことである。このことから、小課題数2～4問の範囲では、課題回答の取り組み状況に影響は少ないと考えられる。2つ目は、1問あたりの文字数の平均からは、回を追うごとに文字数が増加していく傾向があることである。この傾向は、表5における比較的長文を書くことに慣れている層で顕著に表れており、表6における比較的長文を書くことに慣れていない層でゆるやかに表れていた。先に挙げた、課題入力時間の変化にばらつきがあり一定ではない中での変化と考えると、少なくとも、課題回答が容易になっていった経過があったと考えられる。さらに積極的な解釈をすれば、授業に取り組む積極性の向上や、文章力の向上といった解釈の可能性もありうるということが明らかとなった。

3.3. 受講者の回答の質的な把握

受講者の回答について、量的な把握からおおまかな傾向を明らかにした。次に、実際のフィードバック（受講者の回答の共有と、それに対する筆者からのコメント）を検討していく。本稿では、文書資料配信によるオンデマンド型オンライン授業という授業形式において、受講者へのフィードバックがどのような影響を与えているのかを検討するため、授業内容ではなく、授業方法に関するフィードバックを中心に上げていく。

小課題の設問設定について、受講者が授業内容に関する回答を書くこともできるゆるやかな設問にしているが、毎回一定数（受講者の約半数だった初回を除き各回10人前後）の授業方法に言及する回答が提出された。これらの回答は、後にみるように受講者の重複が少なく、各自の気づいたタイミングで言及したものにみえる。これらの条件から、受講者全体の実態をある程度示すものとして、授業方法に関するフィードバックを取り上げていくこととする。

3.3.1. オンデマンド型の授業形式におけるフィードバックを通じた受講者の回答の変化

まず、「第1回 ガイダンス（シラバス使用）及び、都市や地域という単位で考えること」に対する回答から、第2回の授業資料で共有した回答⁹⁾を記載する。なお、回答の数字は、本稿執筆にあたり受講者に割り振った番号（1～57）と授業回（1～8）を示している。

30-1 オンデマンド式の授業は初めてですが、なんとなく流れが掴めました。これから頑張りたいと思います。

9-1 資料配布のみのオンデマンド授業が初めてだったので少し不安でした。しかし、自分のペースで小課題に取り組むことが出来たり、授業資料をじっくり見て理解することが出来たので良かったです。

54-1 オンデマンドということで気が緩んでしまいそうですが、自律する訓練になると思って頑張ります。

14-1 個人的にリアルタイムの方が緊張感を持って授業に取り組めると感じた。

12-1 今までライブ授業か映像授業しか受けてこなかったもので、手探りで学んでいく。

11-1 初めての授業形態だった（これまでの他の授業は Teams で行われていた）ので、今後どのように授業が進んでいくのが不安であるが、このような方法もあるのだという新たな発見もあった。

第1回の回答をみると、オンデマンド型オンライン授業が初めてである受講者が一定数いるとわかる。実際の人数は確認していないが、受講者の多くが初めての授業形式の様子であった。そこで、この授業形式が初めてだと表明した回答、この授業形式に対する受けとめ方を表明した回答をいくつか共有することで、受講者全体の様子の把握と、授業への取り組み方への理解を促した。上記の回答を共有した後に、筆者の書いたコメントは以下の通りである。授業形式の限界と、オンデマンド型を選択した背景を簡単に説明した。

⇒ どんな授業形式にも完璧はありません。オンデマンド型で何らかの不安のある人、自分のペースで取り組めて良かった人など様々な回答がありました。この授業では、読み物を通してテーマとじっくり向き合ってみることを選びました。

この他、「(12-1)授業の資料のひとつとして動画をアップする予定はありますか。」「(38-1)最終レポートの詳細についてはいつ発表されるのですか?」「(37-1)シラバスの授業外学修に記載されているニュースや記事を集める、という予習の際にオススの新聞、またはインターネットサイト等を教えてほしいです。」といった授業形式に関わる回答に対しても筆者からコメントをした。第1回の授業内容の一部がシラバスを使用したガイダンスであったため、シラバスの記載に関する質問を回答として書き込んでいる様子がみられた。これらの質問（出席者 56 人中 28 人が質問を記載した）のいくつかとそれへのコメントを授業資料上で共有することで、潜在的に受講者のもつ疑問にまんべんなく回答した。

このように、第1回の課題回答を受けて、第2回の授業資料でフィードバックを行った。それを

受けての第3回の授業資料におけるフィードバックでは、以下の回答（第2回の取り組み）を共有した。

3-2 私も資料配布型のオンデマンドの授業は初めてだが、自分のペースでじっくりと資料と向き合って取り組むことができるので新鮮だった。回数を重ねていくうちに、自分なりに工夫していけると良いと思う。

54-2 フィードバックを落ち着いて閲覧し、考察できるのはオンデマンドの良さであると感じました。

12-2 質問への回答ありがとうございます。手紙のやりとりをしているようで楽しかった。他の学生がどういったことを学びたいかが分かり、学習の目的を共有できている気がして嬉しい。

25-2 たくさんの人の考えを知ることができて面白いと思った。とても深く考えている人もいたので刺激を受けた。

42-2 自分も最初は manaba を使ったことがなかったので、戸惑っていたが、動画視聴などがなく、資料のみで進める授業というのが、逆に自分のペースで受けることができて個人的のはいいと感じた。あと、質問として、資料を見るのは授業開始後でなくてはダメなのか。

第2回の回答をみると、「(3-2)私も」「(42-2)自分も」とあるように、前回のフィードバックで共有した受講者の回答に共感している様子がわかる。ここでは、オンデマンド型の授業形式や、学習管理システムの利用に対する不安や戸惑いが自分だけではないことに気づいた様子が読み取れる。

また、オンデマンド型の授業形式の利点に気づいたこと（54-2, 42-2）や、フィードバックによって他の受講者の様子がわかることが「刺激」になっている様子（12-2, 25-2）が読み取れる。さらに、「(12-2)手紙のやりとりをしているようで」とあるように、オンデマンド型の授業形式であってもフィードバックによって、筆者と受講者との協働性（双方向性）がある程度担保されていることがわかる。なお、上記の回答への筆者のコメントは以下の通りである。

⇒ オンライン（オンデマンド型）授業の長所を活かしてもらえればと思います。短所の部分は、メールや対面などの形でフォローできればと思っていますので、何かあれば相談してください。授業資料は前もって配信しています（前日～当日の午前中くらい）。当日の昼に送信している「コースニュース」（リマインダのメール）は、授業があることを伝える時報のようなものです。必要なければ止めることもできます。

この授業における、受講者のフィードバックへの理解が進む中、第4回のフィードバックで共有した回答には、フィードバックの推進派（28-3 など）と抑制派（16-3 など）の意見があった。それらに対して、筆者のコメント（⇒の部分）では、フィードバックの受けとめ方、回答を取り上げた観点などを説明した。加えて、小課題の回答が長文であることと評価にはあまり関係はないことを説明し、無理に長文を書く必要はないこと（長文になるとフィードバック部分は長くなること）を伝えた。このように課題回答が長文でなくてもよいことを伝えても、実際には、量的な把握でみた

ように課題回答は全体的に長文化していった。

- 5-3 フィードバックが多岐にわたってあったため、とてもいい復習になった。取り上げられている意見には地方目線のものが多く、出身地の人数分布に偏りがあるように感じた。
- 28-3「都市の中にある地域」「地域の中にある都市」のイメージがうまくできていなかったのも、フィードバックの中にあった「数学のベン図」を参考に図にしたところ、わかりやすくなって学習がはかどった。自分だけでは理解しきれなかったところを補えるので、これからもフィードバックが詳しく書かれた資料を提示していただけると嬉しい。
- 48-3 今回のフィードバックは情報量が多くまとめるのに時間がかかった。
- 51-3 オンデマンド式の授業は課題の提出を忘れてしまうことが多く大変だと思った。
- 16-3 少しフィードバックの量が多すぎるのではないかと思います。
- 40-3 やはり沢山の意見を知ることが出来ると、学習がより深まるのでフィードバックはとてもありがたいです。特に都市の匿名性については意見がたくさんあって、さらに考えることが出来ました。
- 31-3 今回のフィードバックで面白かったのは、単に他の学生の意見を見て理解することではなく、学生同士での質疑応答ができたことである。その理由は、直接にその場で聞いた質問ではないのにそれに対する回答ができたからだ。そして、他の学生の回答からより深く学ぶことができて楽しかった。特に都市の匿名性に関する回答の中で、グローバル化の観点から書かれているものは気づいてなかったことなので、とても興味深かった。

⇒ フィードバックについて様々な意見がありました。この授業ではフィードバックを重視しているので、長く感じることもあるかと思いますが、授業の一部として取り組むことをお勧めします。前回は、回答を特に長く引用したのですが、後のシカゴ・モノグラフを意識していました。みなさんが長く書いた経験談は、都市や地域の出来事の一部ですし、別の言い方をすれば生活史にあたります。

「出身地の人数分布に偏り」については、経験談を書く人たちがどんな人たちかを反映していると考えられます。都市部で違和感を覚える経験は、語りたくなるものだと思います。そうした機会として活用してもらっても構いません。なお、2020年度の入学者のうち、茨城県出身が約44.5%、次点の千葉県出身が約8.5%となっていますので、日本全国から入学していることがわかります(『茨城大学データブック2020』<https://www.ibaraki.ac.jp/uploads/databook2020.pdf>を参照)。

加えて伝えておきますが、回答の長さは評価とあまり関係がありません。取り組んだことがわかれば、構いません。長く書くことがあれば書いても構いません。書くことで、自身の思いや考えが整理されることはよくありますし、学習効果も高まります。書くことよりも話す方がいいという場合は、研究室に来てください。先日も、質問に訪れた人がいました。

第3回の回答をみると、フィードバックから受講者どうしで学び合っていることが読み取れる。「(28-3) フィードバックの中にあった「数学のベン図」を参考に図にしたところ、わかりやすくな

って学習がはかどった」と書かれているように、他の受講者が試みた図示することを自分も試したことがわかる。

また、「(31-3)学生同士での質疑応答ができたこと」も挙げられている。これは、受講者の疑問を書いた回答に対して、他の受講者の回答が返答として対応しているのではないかとそれぞれの回答を共有したことを指している。直接的に議論をし合ったわけではないが、議論のようになっていることを筆者がコメントしつつ示したことで、「学生同士での質疑応答」に近い状態だと受講者が受け取ったということを表している。

ここまで全体の半分の授業回までを取り上げてきた。受講者にとってオンデマンド型の授業形式への戸惑いや不安がある中、フィードバックを続けることで、オンデマンド型の授業形式がある程度、受講者に受容され、活用されていく様子を確認してきた。次は、第5回以降のフィードバックから、フィードバックに対する受講者の見解をみていく。

3.3.2. フィードバックに対する受講者の見解

今回の授業におけるフィードバックについて、受講者どうしの意見の共有の場や、学習の取り組み状況を把握できる場だという認識が受講者から表明されている。この点は、前に取り上げた、他の受講者から「刺激」を受けている様子などから読み取れることではあるが、授業回の後半に入っても以下のように表明されている。

15-4 フィードバックは確かに読む量が多く、気になったコメントとかにマーカーをつけたりする必要があり、大変ではあるが、オンデマンドのため自分のペースで読むことができるし、何より他の学生さんの意見がとても参考になるので、先生は大変だとは思いますが、続けてほしいと思います。

41-5 毎度ながらフィードバックを通して学生の授業態度に驚かされる。まさに大学生というか。オンライン授業では他の学生の様子はわからないが、ここではオンデマンド形式といえど、きちんと自分で調べて深く考えている事が見れて自分の学習意欲にもつながる。たくさん取り上げていただいてありがとうございます。

また、この授業がフィードバックによってどのように特徴づけられていると考えられるのか、以下のように表明されている。

11-6 オンライン授業では時間の関係上、受講生の意見が取り上げられることはかなり少なく、あっても2・3人くらいの意見しか聞けない、という事が多くある。しかし、この授業では誰かを指名する、誰が何を選択したか確認するなどのタイムロスがなく、かつ色々な受講生の考え方を知ることができるので、とても楽しく、身になる学習ができている。

57-7 この講義でのフィードバックは復習するだけではなく、新たな知識を得るためのフィードバックであり、短期間で深い内容まで学ぶことができたと思う。また、この授業では、まず授業で取り扱い、次の回でみんなの意見がフィードバックされ、さらにその次の回で内容をより深掘りされたフィードバックを受けれるため、実質約三回にわたって同じ内容を

学ぶことができるので、非常に身についたと思った。

30-7 この授業のいいところは、自分と同年代の人間がどのようなことを考えているのかを知れることだと思う。対面だとなかなか手をあげて自分の意見を積極的に言う人はいないと思うので、オンラインだからこそ、匿名性が高いからこそできたことだと思う。ある程度学生の意識が高ければ、授業としては面白くなると思うので、この授業は実際にそれを体現しているなと思って、本当にいい形になっているなとひしひしと感じている。

19-7 このフィードバックでは、自分だけだと常識にとらわれてしまっていて見えない考え方もみんなの意見によって気づくことができる。当たり前のことかもしれないが、とてもとても大切なことであり、これを他の授業でも取り入れられたらなと思った。

この授業は、フィードバックによって多くの受講者の思いや考えを読むことができること、その成立背景には匿名と同世代という条件があると読み取れる。また、フィードバックが単なる復習だけではなく、新たな知識を得る「(57-7)深掘り」の場であることが表明されている。ただし、「(30-7)ある程度学生の意識が高ければ」という条件については検討課題だと考えられる。

4. 検討結果

4.1. 文書資料配信によるオンデマンド型オンライン授業におけるフィードバックの有用性

本稿では、文書資料配信によるオンデマンド型オンライン授業という授業形式において、受講者へのフィードバックがどのような影響を与えているのかを検討するため、授業内容ではなく、授業方法に関するフィードバックを中心に取り上げてきた。

まず、受講者の回答の量的なデータより、課題に取り組んだ時間と文字数を集計し、受講者の取り組み状況を把握した。そこで明らかとなったのは、(1) 受講者が各回おおよそ 5～30 分は小課題に取り組んでいること、(2) 回を追うごとに比較的長文を書くことに慣れている層、慣れていない層ともに回答の文字数が増加している傾向があることである。これらの結果から、各回の小課題の回答にかかる時間にはばらつきがある中でも、文章を書くことへの慣れに関わらず全体的に文字数は増えていったことが明らかとなった。そのことから、少なくとも課題回答が容易になっていった経過があったこと、さらに積極的な解釈をすれば、授業に取り組む積極性の向上や、文章力の向上といった解釈の可能性もありうるということが明らかとなった。

次に、受講者の回答の質的なデータ（授業方法に関するフィードバック（受講者の回答の共有と、それに対する筆者からのコメント））より、オンデマンド型の授業形式におけるフィードバックを通じた受講者の回答の変化と、フィードバックに対する受講者の見解を把握した。そこで明らかとなったのは、(3) フィードバックによって、オンデマンド型の授業形式がある程度、受講者に受容され、活用されていく変化が確認できたこと、(4) 受講者にとって、フィードバックは多くの受講者の思いや考えを読むことができる場であり、授業内容の復習と新たな知識獲得の場として受けとめられていることである。(3) は、授業に対する戸惑いや不安の共有、他の受講者の取り組み方（姿勢やアイデア）の発見、受講者の回答を対応させる疑似的な議論といった要素により構成されていた。(4) は、受講者側にとっての匿名性の維持や、同世代性による共鳴が背景にあると解釈できた。

(1) ～ (4) の結果を合わせて解釈すると、今回取り上げた授業において、継続的なフィードバック（受講者の回答の共有と、それに対する筆者からのコメント）が、授業方法の受容と活用を促し、課題回答を容易にしていくことに貢献していたことが明らかとなった。このことを授業実践の観点から表すと、受講者の心境や取り組み姿勢やアイデアに関する回答を共有すること、授業担当者はフィードバックの受けとめ方など背景に関することや、疑似的な議論が成立していることをコメントすることが、オンデマンド型の授業形式におけるフィードバックの教育的効果を高めるといえることになると考えられる。対面授業における身体性の要素をオンラインで担保することは困難である一方、協働性（双方向性）の要素は、今回の授業実践におけるフィードバックによってある程度担保されたことが確認できた。

4.2. 受講者への授業アンケート結果による補足

文書資料配信によるオンデマンド型オンライン授業におけるフィードバックの有用性を述べたところで、受講者の回答した授業アンケートの結果から補足しておく。このアンケートは、筆者の作成したものではなく、茨城大学が教育改善を目的として作成したものである。17の質問項目から、本稿に関わる質問をいくつか取り上げ、回答結果をみていく。今回はどの質問に対しても、7割以上の回答数があったため、受講者全体の傾向を表わしていると考えられる。

まず、授業形式に関わる図3～5を参照すると、文書資料の提示について、興味関心の向上や自発的な学修について、遠隔授業での十分な学修について、85%以上が良好な回答となった。

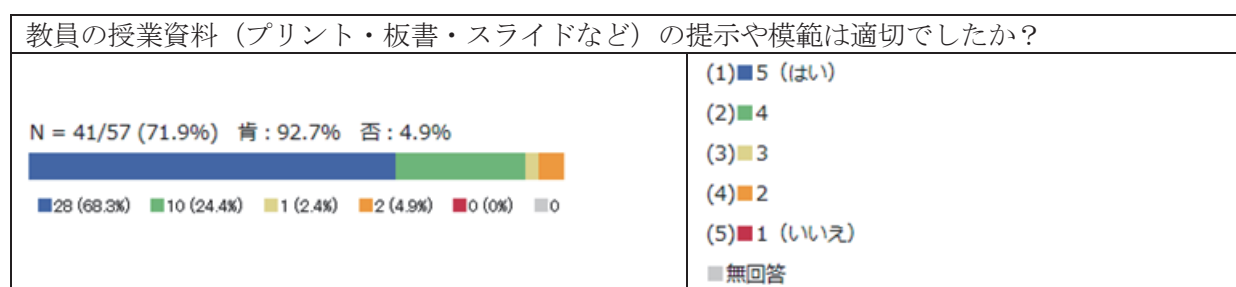


図3 授業資料の適切さ

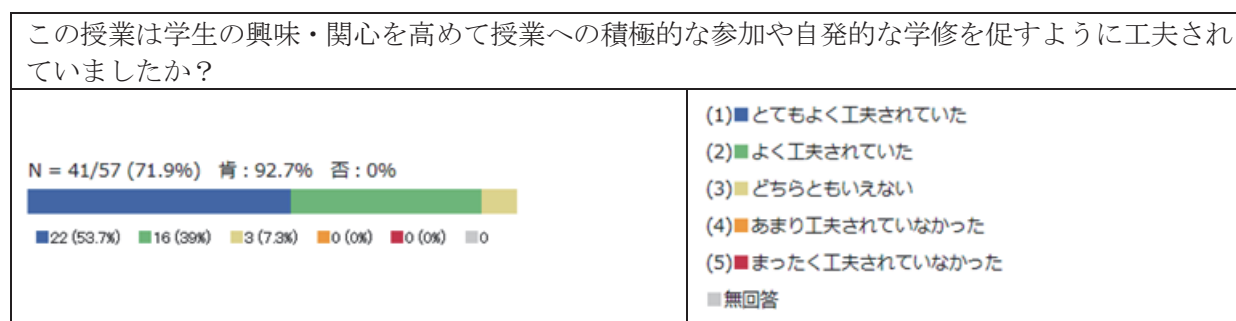


図4 学修への積極的な促し

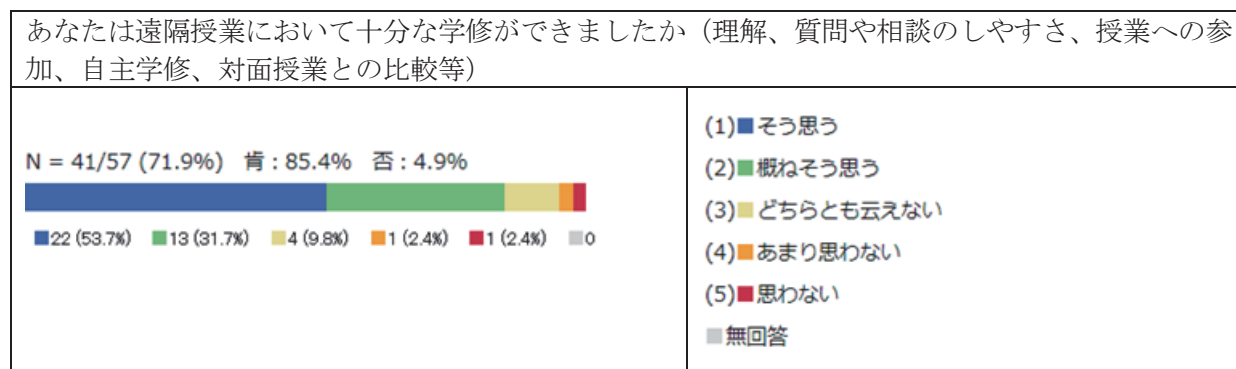


図5 遠隔授業による学修

続いて、授業の理解度や満足度に関わる図6～9を参照していく。どれも87%以上が良好な回答であったため、受講者の理解度や満足度に関わる実感が高かった傾向を読み取れた。

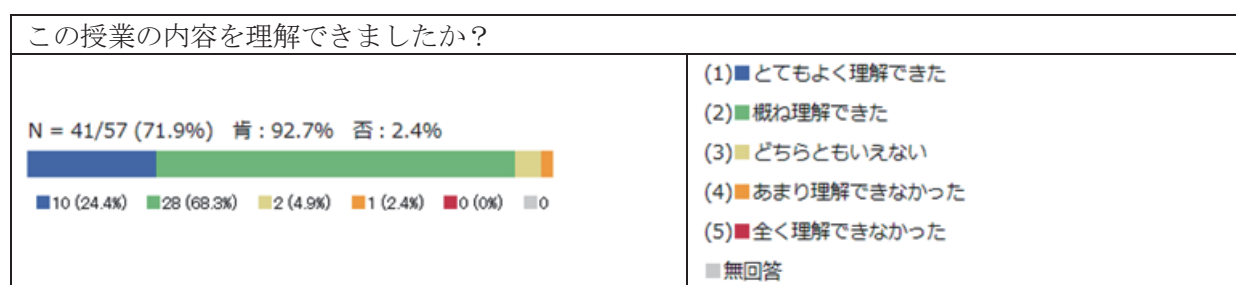


図6 授業の理解度

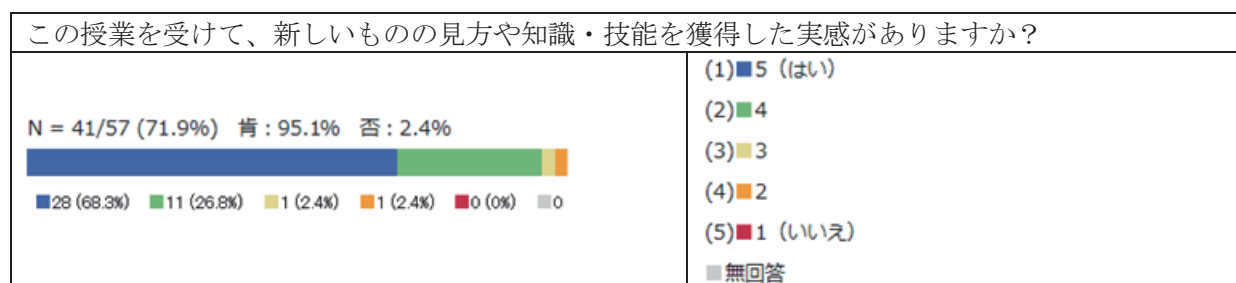


図7 知識・技能の獲得実感

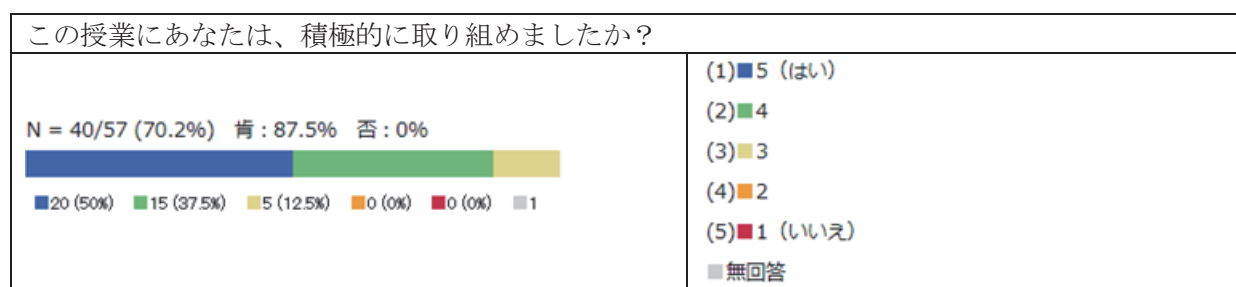


図8 授業への積極性

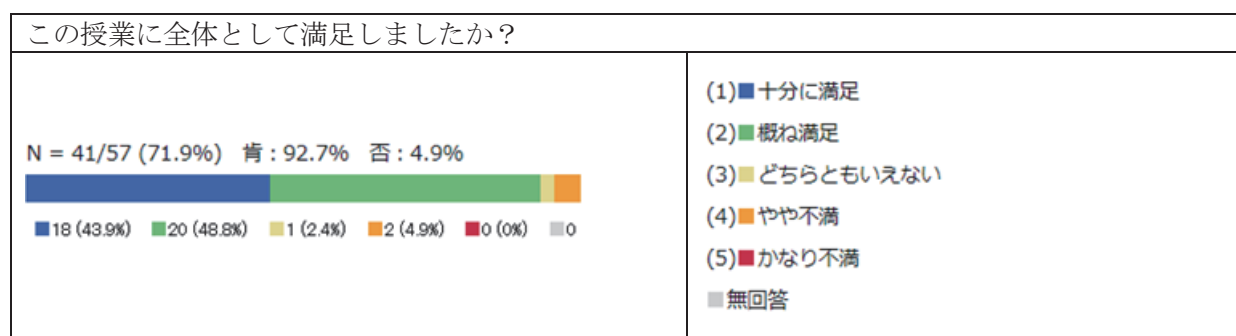


図9 授業満足度

5. おわりに

対面授業がオンライン授業と比べて優位であることに変わりはないが、さまざまな「危機」への対応や、学生の情報機器環境の格差⁷⁾などをふまえると、オンライン授業の検討は引き続き必要であることも変わらない。今後、対面授業の要素が多いハイブリッド授業の普及が進むと想定されるが⁸⁾、文書資料を読み込む機会を提供する⁹⁾オンデマンド型オンライン授業も、その普及に貢献できれば幸いである。

なお、学生にとってオンライン授業の悪い点は、「友達などと一緒に授業が受けられず、寂しい」(53.0%)が最も多い回答であった(文部科学省 2021b)。対面授業であれば、こうした欠点を補う親睦機能がある程度果たせるのであろうし、学生生活において重要であることは想像に難くない。ただ、授業の目的に親睦機能があるのではなく、あくまで授業による副次的な産物のはずである。今回のオンライン授業実践では、フィードバックによって、授業内容を通じた親睦機能がある程度果たしていたと考えられる(25-2, 31-3, 41-5などを参照)。

最後に、先に触れた検討課題について言及しておく。「(30-7)ある程度学生の意識が高ければ」という条件については検討課題と記したが、本稿では、フィードバックを受容する学生の素地(意識や能力など)については検討の余地がある¹⁰⁾。また、授業内容の検討はしていないため、他分野の授業内容であった場合、どのような結果となるかという点も別稿での検討となる。

謝辞

本研究の一部は、令和3年度テニュアトラック教員研究費支援(茨城大学)の助成を受けて行われた。

注

- 1) この認識については、理論的な教育学研究においても指摘されている。鈴木は、社会システム論を展開したニクラス・ルーマンの議論を引用しつつ、学校教育における学級という制度に着目して、非対面型授業の対面型学校教育への代替可能性と限界について論じている(鈴木 2021)。
- 2) フィードバックにあたっては、生活実感などを書いた作文を生徒どうしで読み合う生活綴り方の教

育実践（無着 1995）や、文章読解において「わかったつもり」になる原因を検討した西林などを参照している（西林 2005）。なお、問いの設定やそれに対する受講者の回答イメージは、考えることを目的とした問い方を提案しているたなかの議論で言及されている（たなか 2021）。

- 3) 今泉は、ICT 環境を活かして、受講者の取り組みを効率的に情報収集と分析をすることが、授業改善に有用であることを論じている（今泉 2019）。今回の授業実践におけるフィードバックも、ICT 環境を活かした効率的な情報収集と分析を可能にしており、毎回の授業改善（例えば、受講者の理解度の把握やそれに応じた補足説明など）に役立っている。
- 4) Microsoft Forms における入力にかかった時間（入力のページを開いてから入力結果を送信するまで）は、入力画面を開いたまま授業資料を読み進める場合（入力していないが時間が長くなる）、あらかじめ小課題をメモ機能などに書き出して入力画面でコピー＆ペーストする場合（入力は一瞬で済むため時間が短くなる）なども含まれてしまう。特に、後者は筆者からの誤字脱字を防ぐアドバイスとして授業資料上に周知している。そのため、実際に小課題に取り組んだ時間より短くなる可能性の方が高い。
- 5) Excel データ上で LEN 関数を用いて文字数をカウントした。
- 6) 引用している受講者の回答には誤字、脱字、文法上の誤りなどが含まれているが、実際の授業資料上でも基本的にそのまま掲載している。必要に応じて、こうした誤りについても筆者からコメントしつつ、共有している。
- 7) 大学生を対象とした文部科学省の調査によると、「オンライン授業の悪かった点」（n=1583）として「通信環境が不十分」という回答が 15.5%となっている（文部科学省 2021b）。各大学でも学生の情報通信環境を調査しているが、例えば、村上・祥雲・大崎の調査によると、「自宅のインターネット環境」（n=311）について「光回線・ケーブルテレビ等の定額無制限接続できる環境があるが機器を接続できない。」「定額無制限接続できる環境がない。」という回答が合わせて 10.6%となっている（村上・祥雲・大崎 2021）。これらの結果をふまえると、10～20%の大学生は、オンライン授業受講にあたって情報通信環境由来の支障があるように見える。この一部は、データサイズの大きい動画・音声通信ではなく、データサイズの小さい文書資料の授受によって解消しうる。また、大学以前の学校教育に目を向けると、オンライン授業に対応できている児童・生徒や教員、保護者の増加は途上にある（野中 2021）。
- 8) 例えば、早稲田大学では、ブレンド型ハイブリット授業によって、オンデマンド型の授業資料で講義内容を前もって学習（知識修得）し、対面授業でディスカッションや発表などのアクティブラーニングを実施する「反転授業」に取り組んでいる（早稲田ウィークリー2021）。
- 9) 西林の研究において、大学生の「わかったつもり」で誤読している調査が紹介されている（西林 2005）。また、新井は、人工知能研究の一環で調査した中高生の読解力調査によって、教科書の文章を誤読している割合が高いことを明らかにしている（新井 2018）。大学教育において、文書資料を読み込む教育機会が一定数必要であると考えられる。原書講読や輪読ゼミといった、すでにある大学教育実践の知見も有用なはずである。
- 10) ここでの学生の素地（意識や能力など）は、学生自身の学習しているという認識や、文書資料を読み解く能力などを指している。授業担当者の考える学習している状態や想定している読解力と、受講者の学んでいると感じる状態や読めているという思いは、多少のずれがある。フィードバックは、

そのずれの相互理解とそれを通した大学での学びへのシフトを意図している。ただ、そのずれ自体の検討は本稿で行っていないため別稿への課題となっている。なお、関連する先行研究として、遠隔授業の検討を通して、授業における双方向性の認識に、学習者と教師の間でずれがあることを明らかにしている研究がある（植野・吉田・石橋・樋口・三上・根木 2001）。

引用文献

- 新井紀子. (2018) 『AI vs. 教科書が読めない子どもたち』 東洋経済新報社.
- 井内勝哉・西尾悠・脊戸和寿・小川隆申. (2021) 「理工学部初年次学生に対するオンデマンド型 online 講義による情報関連講義の教育効果」 リメディアル教育研究 (早期公開記事), 1-7,
https://www.jstage.jst.go.jp/article/jade/advpub/0/advpub_2021.07.20.01/_pdf (2021 年 11 月 4 日閲覧).
- 今泉友里. (2019) 「ICT を利用した授業研究の可能性—学習者の記述の収集と分析を通して—」 茨城大学教育実践研究, **38**, 183-194.
- 植野真臣・吉田富美男・石橋貴純・樋口良之・三上喜貴・根木昭. (2001) 「複数クラスにおける遠隔授業の特性分析」 日本教育工学雑誌, **25(2)**, 115-128.
- 京都大学高等教育研究開発推進センター. (2021) 「Teaching Online@京大」
<https://www.highedu.kyoto-u.ac.jp/connect/teachingonline/> (2021 年 11 月 4 日閲覧).
- 鈴木篤. (2021) 「ニクラス・ルーマンの学級論に関する検討—非対面型授業の対面型学校教育への代替可能性と限界—」 教育学研究, **88(1)**, 1-13.
- 鈴木克夫・穴久保恵治・大野彬. (2020) 「新型コロナウイルス感染症対策と遠隔授業の活用—遠隔授業導入実態調査から—」 総合人間科学研究, **1**, 177-184.
- 谷尻治. (2020) 「大学教育における遠隔授業の試み—3 タイプ、その成果と課題—」 学校教育実践研究, **5**, 49-56.
- たなかよしこ. (2021) 「わからないことがわかるための問い—授業補助者から授業者へ」 小山義徳・道田泰司編『「問う力」を育てる理論と実践—問い・質問・発問の活用の仕方を探る』ひつじ書房, 231-266.
- 西林克彦. (2005) 『わかったつもり 読解力がつかない本当の原因』 光文社新書.
- 日本放送協会. (2021) 「日本国内の感染者数」 <https://www3.nhk.or.jp/news/special/coronavirus/data-all/> (2021 年 11 月 4 日閲覧).
- 野中陽一. (2021) 「学校教育のオンライン化における生活と学びの変容」 日本教育方法学会編, 『パンデミック禍の学びと教育実践 学校の困難と変容を検討する』 図書文化, 25-37.
- 北海道大学高等教育推進機構オープンエデュケーションセンター.(2021) 「北海道大学におけるオンライン授業ガイド」 <https://sites.google.com/huoec.jp/onlinelecture/home> (2021 年 11 月 4 日閲覧).
- 間嶋崇・植竹朋文. (2021) 「ソーシャルディスタンスを意識したグループワーク手法の試案」 情報科学研究研究所所報, **98**, 1-8.
- 無着成恭編. (1995) 『山びこ学校』 岩波文庫 (原著 1951 年刊).
- 村上大介・祥雲直樹・大崎真.(2021) 「オンデマンド配信による遠隔授業に至る取り組み」 東北文化学園大学看護学科紀要, **10(1)**, 17-25.
- 文部科学省. (2020a) 「新型コロナウイルス感染症対策に関する大学等の対応状況について (令和 2 年 5

- 月 12 日時点)」https://www.mext.go.jp/content/202000513-mxt_kouhou01-000004520_3.pdf (2021 年 11 月 4 日閲覧).
- 文部科学省. (2020b) 「新型コロナウイルス感染症の状況を踏まえた大学等の授業の実施状況 (令和 2 年 6 月 1 日時点)」https://www.mext.go.jp/content/20200605-mxt_kouhou01-000004520_6.pdf (2021 年 11 月 4 日閲覧).
- 文部科学省. (2020c) 「大学等における後期授業の実施方針の調査について (令和 2 年 9 月 15 日)」
https://www.mext.go.jp/content/20200915_mxt_kouhou01-000004520_1.pdf (2021 年 11 月 4 日閲覧).
- 文部科学省. (2021a) 「R3 年度前期の大学等における授業の実施方針等に関する調査結果 (令和 3 年 7 月 2 日)」https://www.mext.go.jp/content/20210702-mxt_kouhou01-000004520_2.pdf (2021 年 11 月 4 日閲覧).
- 文部科学省. (2021b) 「新型コロナウイルス感染症に係る影響を受けた学生等の学生生活に関する調査等の結果について (令和 3 年 5 月 25 日)」
https://www.mext.go.jp/content/20210526-mxt_kouhou01-000004520_1.pdf (2021 年 11 月 4 日閲覧).
- 山岡英孝・小山陽一・伊藤隆夫・北島孝浩・西誠. (2020) 「数理基礎科目におけるオンデマンド型授業の検証—線形代数学における遠隔授業の実施例と学修効果—」 *KIT Progress*, **29**, 115-124.
- 吉野英岐. (2021) 「危機とコミュニティ」 橋本和孝・吉原直樹・速水聖子編著, 『コミュニティ思想と社会理論』 東信堂, 154-180.
- 早稲田ウィークリー. (2021) 「進化するオンラインでの学び ハイブリッド型で「反転授業」を実現」
<https://www.waseda.jp/inst/weekly/feature/2021/06/14/87621/> (2021 年 11 月 4 日閲覧).

大学生が英語絵本の読み聞かせ活動を通して得たもの

ー常磐大学における3年間の試みー

大津 理香*・辻川 美和**・佐竹 正夫***

(2022年2月2日 受理)

Voluntary Reading of English Picture Books to Children - The Influence upon Tokiwa University Students (2014 -2016) -

Rika OTSU*, Miwa TSUJIKAWA**, and Masao SATAKE***

(Received February 2, 2022)

Abstract

This paper reports the influence upon Tokiwa university students who volunteered to read English picture books to children at a nursery school from the academic year 2014 to 2016. The students regularly practiced English pronunciation and songs as well as reading English picture books aloud in preparation for visiting a nursery school. The main focus of this paper is to report and discuss the activity in the academic year 2016 with the questionnaire result answered by the volunteer students. The second focus is to summarize the influence of this activity upon the volunteer students with the total three-year (2014-2016) questionnaire result answered each year by the volunteer students. The questionnaire has items to ask about their attitudes toward English learning, children, regional contribution, English picture books, and English education. The results showed a positive impact on the volunteer students: they could increase their opportunity to use English and their motivation to learn English, they could find the attractiveness of picture books by contact with local children, and so on. This voluntary activity did not only make children joyful but also gave the students an authentic learning experience.

キーワード：英語絵本、読み聞かせ、英語教育、大学生ボランティア

1. はじめに

2020年度から、小学校5、6年生の英語は週2コマ年間計70単位時間の教科となった。英語に慣

* 茨城大学全学教育機構 ** 目白大学外国語学部英米語学科 *** 東北大学名誉教授

れ親しむことはもちろんのこと、「聞く、話す」に加えて、「読む、書く」にも焦点があてられている。3、4年生には、外国語活動として週1コマ35単位時間が与えられるようになった。英語の音声や基本的な表現に慣れ親しむことが主な狙いとされている。

このような英語教育の早期化により、子どもの英語教育への保護者の興味や期待が年々増していることや、英語絵本の読み聞かせが小学校の外国語活動や地域の図書館等でも取り入れられていることは、筆者らの「大学生による英語絵本の読み聞かせ」に関する論文で紹介してきたところである(大津・辻川, 2015; 大津, 2020; 大津, 2021)。筆者らがこの研究を始めた背景には、英語教育の早期化の流れの中で、英語学習者である大学生による英語絵本の読み聞かせ活動も社会で受け入れられる余地があるのではないかと考えたことにある。

そこで、筆者らが勤務していた常磐大学で、2014年度から国際学部英米語学科の学生たちに呼びかけて、近隣の保育園や幼稚園で英語絵本の読み聞かせ活動を始めた。この活動は、子どもたちとの触れ合いを通して、学生自身が英語や(児童)文学に対する興味や理解を深め、英語教育や地域貢献への意識等を高めるよい機会になると考えられた。これらの点を学生がどう考えたのかを明らかにするために、活動終了時に55の多岐にわたる質問項目を含むアンケート調査を実施した。

2015年度からは大津が他大学に異動したために、活動は辻川が中心となって行い、2018年度まで継続した。ただし、2017年度以降は常磐大学の学部改組などの事情により参加学生が減っており、アンケート調査は行っていない。アンケート調査に基づく活動の成果については、2014年度が大津・辻川(2015)で、2015年度は大津(2021)で報告している。アンケート調査を行った2014年度から2016年度までの間、活動に協力してくれた学生は一時的な参加も含めて延べ25名になった。この中でアンケートへの回答数は延べ17であり、これは英米語学科の3年間の在籍者数の約4%に相当する。

本稿は、2016年度の活動を報告するとともに、2014年度から2016年度までの3年間の活動を通して学生がこの読み聞かせ活動から何を得たのかを明らかにする事例研究である。第2節では、初めにこれまでに確認できた図書館等で実施された大学生による英語絵本の読み聞かせ活動の事例を紹介し、次に英語絵本の読み聞かせに関する先行研究や報告を要約する。先行研究は二つに分かれる。一つは、読み聞かせられる子どもの英語習得効果についてであり、多くの研究がこのテーマを扱っている。他は、読み聞かせる大学生自身への影響についてであるが、この研究は少ない。第3節では、常磐大学における2014年度と2015年度の活動とその結果を要約する。第4節では2016年度の活動を取り上げ、活動概要と調査方法、そしてアンケート調査の結果を示す。第5節では、2014年度から2016年度の3年間のアンケート調査をまとめて見ることにより、このような読み聞かせ活動が読み手の学生にどのような効果を与えるのかについての結論を述べる。最後に、アンケート調査を実施しなかった2017年度と2018年度の活動についてふれ、今後の課題を述べる。

2. 大学生による英語絵本読み聞かせの事例と関連する先行研究

2-1. 大学生による英語絵本読み聞かせの事例

英語絵本の読み聞かせの実施例には、家庭や営利目的を除けば、小学校での外国語活動や教科の中で行われる場合、幼稚園や保育園での実施、そして図書館や国際交流会館などでの例がある。こ

れらの中で、特に大学生が読み聞かせを行った例としては、すでに大津（2020, 2021）の研究で紹介した広島国際大学にある学生主体の呉イングリッシュクラブの活動や恵泉女学園大学の「児童英語教育実践」の授業の一環として実施されたものがある。本論文で初めて紹介する例としては、関西国際大学¹⁾、文京学院大学²⁾、京都光華女子大学³⁾がある。

学生が近隣の図書館や書店へ出向いて実施した事例としては、皇學館大学のコミュニケーション学科の学生による活動、信州大学の「英語学応用演習」の授業と地元の図書館との共同プロジェクト、名城大学の外国語学部にあるゼミの学生による書店での活動がある。他には、大学に子どもたちを招いて読み聞かせ会を実施した例に、熊本県立大学の英語英米文学会の活動、聖心女子大学、東京都市大学の活動などがある。大学生が子どもへ英語絵本を読み聞かせる例はこの他にも多くあると考えられるが、活動場所は、保育園、図書館、大学、小学校、書店など多岐にわたっている。なお、茨城県の図書館において、大学生が読み聞かせを行った事例として、2018年6月に茨城県立図書館において茨城大学の学生が英語絵本の読み聞かせを行った例がある⁴⁾。

2-2. 先行研究

2-2-1. 英語絵本読み聞かせによる子どもの英語習得に関連する研究

英語絵本の読み聞かせによる子どもへの効果等を調査した研究は、筆者らの研究ですでに紹介したが、ここでは日本で行われた主な研究や報告を改めてまとめ、表1に示す。本論文で初めて紹介するのは、小玉・キッド（2016）、内山・染谷（2020）と河内山（2021）である。

表1 子どもの英語習得に関連する研究

萬谷（2009）	児童の発話量を増加させる要因となる教師の読み聞かせ方法を示したもの
佐藤・佐藤（2010）	小学校の児童はどのような読解ストラテジーを使って英語絵本の内容を理解するのかを調査した研究
松浦・伊東（2012）	小学校5年生を対象に英語絵本に対する興味や関心を問うアンケートや内容理解やリスニングのテスト結果を基に、英語絵本の読み聞かせが児童にもたらす効果を明らかにしたもの
畑江（2012）	中学校への接続を念頭に、絵本を活用して小学校でも「読む」ことを始めるために具体的指導法を提案したもの
大川（2014）	児童の発達段階に応じた英語絵本の活用法を、小学校の2、4、6年生を対象にアンケートやテスト（リスニング・スピーキング）結果から提案した研究
松本（2015）	児童の自発的な反応を促す読み聞かせ方法を示したもの
小玉・キッド（2016）	島根県立大学短期大学部の学生が小学校で英語絵本の読み聞かせを実施し、児童の反応をみた研究
師子鹿（2017）	小学校での英語絵本の活用にあたり研修の必要性や実際の研修の様子を報告した研究
吉村 他（2017）	小学生への英語絵本の読み聞かせを効果的に実施するために教師が心得るべき重要なポイントを示した研究
長田（2018）	小学校外国語教育に従事した経験者を有する8名へのアンケート調査により、小学3～6年生に適する絵本の提案を行った研究
田中・小野（2018）	信州大学教育学部附属松本小学校において英語絵本の読み聞かせが児童の英語に対しての能動的な態度や親しみを育んだことを報告したもの
オチャンテ（2019）	教職課程履修用の英語科指導法クラスで、履修学生が読み聞かせを行い、教育実習での活用について考察したという事例報告
内山・染谷（2020）	小学校5年生の児童に対し英語絵本を読み聞かせることで、児童の文字の理解や学習意欲がどのように変化するのかをみた研究
河内山（2021）	小・中・高の英語教育での絵本の活用の可能性を探ることを目的にした予備研究

小玉・キッド (2016) は、島根県立大学短期大学部の学生 15 名が松江市乃木小学校で 5 年生 5 学級に対して英語絵本の読み聞かせを実施し、その後聞き手である児童 154 名に英語や海外の文化への関心についてアンケート調査をした。その結果、学生の読み聞かせが児童に好意的に受け取られ、読み聞かせの継続を希望されたこと、そして英語や外国への興味も非常に高まったことがわかってい

る。

内山・染谷 (2020) は、小学校 5 年生の児童 27 名に対し「朝読書」の時間を利用して英語の絵本を読み聞かせることで、児童の文字の理解や学習意欲がどのように変化するかを調べている。読み聞かせ前後のアルファベット及び単語のテストと動機づけに関するアンケート結果によれば、英語の大文字・小文字とも児童にとって書ける数が有意に増加したこと、英語絵本を用いることで英単語に興味関心を示し内発的動機が高まったことが示された。

河内山 (2021) は、小・中・高の英語教育での絵本の活用の可能性を探ることを目的に、2020 年度に和洋女子大学の授業「視聴覚コミュニケーション」を受講した学生 45 名を対象に予備研究を行っている。授業では、学生がジェンダーと絵本に関する質問について考えを共有したり、絵本の黙読・音読をしたり、和訳をしたりと様々な活動が行われた。その後、ジェンダーに関する意識や英語の絵本を授業に活用することについての質問に対して学生から回答を得ている。英語の絵本の活用については、学生は絵本のイラストがストーリーの理解を助けることが最も大きいメリットだとあげている。また、英語のフレーズや語彙、英文法の学習の他、学習意欲の促進、異文化理解、思考力の発達、および英語への苦手意識の軽減という意味で絵本が有益であるとしており、幼稚園から中学以降の英語教育にも期待できるとしている (p.50)。

2-2-2. 英語絵本読み聞かせを行う大学生への教育効果に着目した研究

この研究についても、すでに大津らの研究で紹介したが、ここではそれらに加え、新たに松井 (2017) と昆布 (2015) を紹介し、併せて大津 (2020) のいわき明星大学 (現 医療創生大学) における活動に関する研究も紹介する。最後に大学の英語教育において教材として英語絵本を用いる授業の実践報告を紹介する。

読み聞かせを行う大学生への教育効果を扱う研究は、小学校での読み聞かせ活動が多い。その他には、図書館で読み聞かせを行うもの、学内の授業で互いに読み聞かせを行うものがある。

小学校での読み聞かせを扱った研究には、松久保 (2009)、狩野・Gould (2010)、小玉・キッド (2014)、松井 (2017)、大津 (2020) がある。松久保 (2009) では、学生が東京都内の公立小学校で実際に授業を行う桜美林大学の児童英語教育支援プログラムの活動を扱い、学生の成長を報告している。この活動後の学生のレポートには、達成感や、指導方法についての学びに対して肯定的な感想があらわれている。狩野・Gould (2010) では、上智短期大学が行っている地域の小学校における児童英語教育ボランティア活動の取り組みと成果が報告されている。学生へのアンケート結果によれば、学生が自分の英語力の未熟さを感じていることが見てとれるものの、ボランティア活動の経験が自身の学びや成長に繋がったと概ね肯定的な反応を得ている。

小玉・キッド (2014) では、島根県立大学短期大学部の「幼児・児童を対象とした英語教育」のプロジェクトを扱っている。この活動では、学生は子どもたちに歌を歌ったり、紙芝居や絵本を読み聞かせたり、英語を使ったゲームを行っている。小玉・キッドは、この活動を通して学生がどのよう

に成長したかを教師の視点や学生の感想をもとに報告している。学生は、英語やコミュニケーションについて様々な気づきを得て、正しい発音の重要性を認識し、また文中の強弱やイントネーションへの意識が高くなったとのことである。

松井（2017）は、岡崎女子短期大学幼児教育学科の松井ゼミナールの活動を報告している。ゼミでは、保育者を目指す学生が、岡崎市内の根石小学校を訪問し、1年生の児童に対して動物の名前を英語で教えたり英語遊びをしたり、英語絵本の読み聞かせを行ったりした。学生のレポートには、子どもとの関わりは、英語の楽しさを伝える方法を深く考えるようになり、学生自身の視野を広げるよい機会になったと記されている。

大津（2020）では、いわき明星大学の学生が、小学校で日本語の絵本の読み聞かせをする地域のボランティアグループに交じって行った英語絵本の読み聞かせ活動を扱っている。活動は本稿で扱う常磐大学のそれとほぼ同じであったが、小学校で行い、対象とする学年も2年生から6年生までで、学生が選んだ絵本に合わせてクラス配置がなされている。アンケート調査以外に活動前と終了後に学生の読み聞かせをビデオ撮影し、それを教員が評価した。この活動を通して、学生の英語学習等の意欲が向上し、実際の英語の発音や抑揚等が改善されたことがわかっている。

図書館での読み聞かせに関する研究には、川村（2018）がある。川村は、伊勢図書館における皇學館大學の学生ボランティアによる読み聞かせ後の感想から、学生が英語学習の必要性和子どもとのコミュニケーションの大切さを感じたことを報告している。また英語の絵本を理解することは異文化を学ぶことやプレゼンテーション力の訓練になることを指摘している。

以上の研究に対して、実際に子どもの読み聞かせ活動を行っていない研究もある。城一（2015）は、江戸川大学の授業の一つである「LR Reading I」において、履修学生が学生同士で英語絵本を読み聞かせすることにより、聞き手や音読への意識を高めることになったと報告している。昆布（2015）の研究は、奈良学園大学奈良文化女子短期大学部の幼児教育学科の学生101名に対して教員が英語絵本の授業（音読、リピート、絵本作り等）を行い、事後のアンケート調査により学生の英語に対する意識を調査したものである。アンケートは、保育現場で使える英語力、保育英語検定、英語絵本を正確に読む力、また他にも聞く・書く力についての意識を尋ねるものである。結果として、英語の絵本は学生の英語学習への苦手さやつまずきを克服させて、幼児教育現場でも活用できるといった学生の前向きな気持ちを引き出したことがわかった。

以上が、過去約10年の英語絵本の読み聞かせに関する事例や研究・報告である。英語絵本の読み手となり得る大学生への教育効果に関する研究は、聞き手である子どもたちに関する研究に比べると少ないものの、全国で着実に進んでいるようである。これは「英語絵本の読み聞かせ」が2020年度から始まった小学校の外国語活動の中で文部科学省が重要な教育方法と位置付けていること⁵⁾、そして「感情を込めて絵本の読み聞かせができる」ことを小学校の外国語指導者に必要な資質や能力の1つとして挙げている（早川、2021、p.267）ことを反映しているであろう。

「英語絵本の読み聞かせ」は、大学の共通教育としての英語の教材としてはまだ一般的ではないが、小学校の教員を対象とする教育学部などでは、「読み聞かせ」を題材とした教育が行われている。そのような教育実践に基づいた研究報告として、先に挙げた研究の他に昆布（2013、2014）や早川（2015、2021）などがある。

3. 常磐大学における2014年度と2015年度の活動のまとめ

常磐大学における英語絵本の読み聞かせ活動は、前節で紹介した研究で扱われた活動のうち、子どもに直接読み聞かせを行う活動にあたる。ただし、取り上げた研究のほぼすべてが小学生を聞き手としていたのとは異なり、聞き手は保育園および幼稚園の幼児である。すでに物心ついている生徒が対象である小学校での読み聞かせや、保護者側からの期待が大きいと思われる図書館での読み聞かせと異なり、読み手の英語力への期待はほぼ無いに等しい。保育園では、ボランティアとして読み聞かせをする学生達を温かく受け入れる雰囲気があった。英語力に自信がない大学生が活動する場としては、その他の場所での読み聞かせと比べてハードルが低く、学生の受けるプレッシャーが少ないという点に特徴があったと思われる。

また、従来の活動が大学の授業やカリキュラム内での活動であったのに対し、常磐大学の活動は、教員や学生が、読み聞かせの練習から実践まですべて空き時間にボランティアとして行っているところにも特徴があった。

3-1. 2014年度の活動

2014年度は、国際学部英米語学科の学生5名（1年生2名、2年生2名、4年生1名）と教員2名（大津、辻川）が、5月より月に3回約1時間ずつ、英語の絵本の音読練習や苦手な発音の練習、そして英語の歌の練習をし、月に1回40分程度、学生3名と教員2名で近隣の保育園に出かけ、5人から10人の園児たち（2歳から4歳児が中心）と一緒に英語の歌を歌い、絵本約3冊を読み聞かせた。

絵本は教員が準備した本の中から学生が読みたい本を自分で選んだ。それらは、Oxford Reading Tree の Stage 1 から 5 まで、Eric Carle の *From Head to Toe*、*Brown Bear, Brown Bear, What Do You See?* *The Very Hungry Caterpillar* などである。

9月末には地域のイベント（水戸市まちなかフェスティバル）に出展し、訪れた親子に対して読み聞かせを行った。授業期間中には計10回の活動を行い、夏休み中にはイベント出展前であったこともあり、練習を8回行うとともに保育園でも読み聞かせを実施した。イベント後の10月にアンケート調査を行った。

アンケートでは、まず参加者の英語力の情報（取得した英検やTOEICの点数）と、これまでのボランティア活動や子どもとの触れ合いの経験について尋ねた。次に、「英語についての意識、英語に関する能力・意欲」（27項目）、「子どもへの意識」（5項目）、「地域貢献への意識」（5項目）、「文学的な能力・興味」（13項目）、そして「英語教育への意識」（5項目）の五つの分野について、全部で55項目の設問に「そう思わない、やや思わない、やや思う、そう思う」から該当するものを選択するようにした。そして、各選択肢にそれぞれ1点、2点、3点、4点として点数を与え、設問ごと、分野ごとに集計して平均値を算出した。

設問には情意面に関するもの（「1. 英語が好きになった」「32. 子どもの学ぶ姿を見て、自分の英語学習のモチベーションもあがる」「35. 地域貢献へのさらなる興味がうまれた」「38. 英語の絵本への興味が増した」「52. 英語教育にも興味が湧いた」など）と技術面に関するもの（「14. 英語の語彙が増えた」「22. 英語のスピーキング力がついた」「43. 絵本の英語のリズムに気づくようになった」など）がある（全体は添付資料を参照されたい）。上述の例にもあるように、いずれの設問も

肯定的な回答（そう思う、やや思う）は、情意面であれば、英語や地域貢献、又は文学や英語教育への意識や関心が高まったことを、そして技術面では英語力などがついたことを意味する。それゆえ、平均値が高い項目は、学生がこの活動から得ることが大きかったと感じていると解釈される。最後に自由記述欄を設け、読み聞かせ活動を経験して変わったことがあるか、または役に立ったことはあるかについて尋ねた。

アンケートの結果は、全体の平均値が 3.4 であり、分野ごとのそれは第 5 節の表 4 に示されている。すべての分野で平均値は 3.0（やや思う）以上であり、参加者が活動から得ることが大きかったと解釈できる。

3-2. 2015 年度の活動

2015 年度は、一部の時期のみ活動に加わった学生 2 名を除き、英米語学科の学生が 4 名（2 年生 3 名、1 年生 1 名。2 年生 2 名は 2014 年度からの継続者）と教員 1 名（辻川）が年間を通して活動した。2014 年度と同様、月に 1～3 回約 1 時間ずつ集まって、同じ保育園での活動に備えた。そして月に 1～2 回、合計 10 回保育園での読み聞かせ活動を行った。2014 年度とは違い、地域のイベントには参加しなかった。代わりに夏休み期間中に教員（辻川）のゼミ生と合同で一泊二日の英語強化合宿を実施した。これには大津も参加した。そこでは英語学習の他、英語絵本の読み聞かせのメンバーが読み聞かせを実演して見せて、ゼミ生や教員（辻川、大津）から感想や意見を貰うなどした。

読み聞かせに用いる絵本は、前年度よりも子どもたちに人気の大型の絵本の種類を増やし、Oxford Reading Tree シリーズの作品や Eric Carle の作品の他、ハロウィーンやクリスマスなどのイベントの季節に合ったものや日本でもなじみのある話の英語版なども広く取り入れた。

活動終了後に 2014 年度と同じアンケートを実施した。また、継続の 2 名には、「英語絵本の読み聞かせ活動を 2 年間継続してみて 1 年目と変わった点はあるか」という質問を自由記述欄に追加した。アンケートの結果、全体の平均値は 3.3 であり、2014 年度とほぼ同じ値である。各分野のそれは後述の表 4 に示されているが、これも前年度同様、どの分野も 3.0 以上となっている。しかも、二つの年度の全体の回答間の相関係数は 0.74 で、回答の傾向に強い類似性が見られる（大津、2021. p.8）。

二つの年度を合わせて、個別の設問項目に着目すると、9 名全員が肯定的な姿勢（平均点が 3.9 もしくは 3.8）をみせた設問項目には次のようなものがある。

7. 英語の単語の意味や文法に気をつけるようになった/ 8. 英語の辞書を引くようになった/ 13. 英語に触れる機会が増えた/ 27. もっと英語を勉強したくなった/ 30. 自分の知っている英語の面白さを子どもに伝えたいと思った/ 31. 子供の期待に応えるために頑張っている自分がいる/ 32. 子どもの学ぶ姿を見て、自分の英語学習のモチベーションもあがる/ 36. 他の学生とともに地域の子どもたちのために活動することが楽しくなった/ 39. 英語の絵本のストーリーのおもしろさが理解できるようになった

ここには、学生同士で励ましあいながら、自分たちの読み聞かせを待っている子どもたちのために発音練習や音読練習を含む英語学習を進めてきた結果が表れている。

4. 常磐大学における 2016 年度の活動

4-1. 活動概要

2016 年度の英語絵本読み聞かせ活動の参加者は、英米語学科の学生 14 名（1 年生 9 名、2 年生 1 名、3 年生 3 名、4 年生 1 名）であり、3 年生 2 名と 4 年生 1 名は 2014 年度からの継続者、2 年生 1 名と 3 年生 1 名は 2015 年度からの継続者である。4 月に 1 回のミーティングを実施した後、約 2 か月間はほぼ全員が活動に参加していたが、7 月初めの保育園での読み聞かせを最後に 9 月末までに 1 年生 8 名、3 年生 2 名、4 年生 1 名がこの活動の参加を取りやめ、年度末まで参加したのは、1 年生、2 年生、3 年生 1 名ずつの計 3 名であった。このうち 3 年生 1 名は、途中留学のため 5 か月参加しなかった。

活動内容は、それまでと同様、授業期間中に月に 3 回程度教員（辻川）の研究室に集まり、1 時間程度英語絵本の読み聞かせに必要な発音練習をしたり、子どもたちと歌う歌の練習をしたり、お互いに読み聞かせと助言を行う等の練習を繰り返した。そして毎月 1 回、2014 年度から訪問している保育園に出かけ、30 分程度、2 歳児から 6 歳児（10 名以下が多く、また、各回の園児の年齢はまちまちである）を対象に読み聞かせを行った。2016 年度は前年度までと異なり、それらに加えて大学附属の幼稚園でも一度園児たちに読み聞かせをする機会を得た。全体では、5 月、6 月、7 月、11 月、12 月に保育園、1 月に幼稚園で、計 6 回の読み聞かせを行った。保育園では少人数の園児に対して、また幼稚園では 1 クラス 27-8 名の 2 クラスにそれぞれ読み聞かせを行った。

読み聞かせる絵本や活動の流れは基本的に 2015 年度までと同様である。絵本は Oxford Reading Tree シリーズのステージ 1+から 3 を中心に、*Dear Zoo*、*The Very Hungry Caterpillar* などの定番絵本や、数を数えたり、色や形を教えたりするための絵本なども含む計 24 冊が使われた。絵本はすべて読み聞かせを行う学生自身が選び、読み聞かせはすべて大型絵本を使って行われた。学生は絵本を読むだけではなく、簡単な英語を使って絵の説明も行うのだが、説明は練習の時に学生自身が何を言うか考えて皆の前で実演し、教員や他の学生のフィードバックを元に修正する。また、絵本の読み聞かせの他に、子どもに英語の歌を教えて一緒に歌う活動も引き続き行った。歌は有名な童謡、韻を踏んでいてリズムカルな曲など計 17 曲を学生自身が選び、一回の読み聞かせ活動で 2、3 曲を歌う。対象の子どもたちは毎月同じであるので、基本的には毎回別の曲が選ばれるが、一緒に体を動かしながら楽しく歌える *Head, Shoulders, Knees and Toes* は 4 回、*Hickory Dickory Dock* は 2 回選ばれていた。前年度までと同様、学生は歌詞を暗記するだけでなく、子どもに誰がどのように教えるか、教えるときの英語も含め、事前に何度も練習を積み重ねた。

4-2. 調査方法

2014 年度、2015 年度と同じアンケート調査を 2016 年度の活動終了後に行った。2016 年度は、上記のとおり、読み聞かせ活動に年度末まで継続して参加したのは 3 名の学生だったが、アンケートに回答したのはそのうちの 1 年生と 3 年生の 2 名だった。しかし、途中まで参加した 1 年生 6 名も約 2~4 か月間の体験を思い出して答えるという形でアンケートに回答したため、計 8 名の学生からの回答が得られた。

4-3. 調査結果

アンケートの結果、55 項目の設問に対する回答者 8 名の全体の平均値は 2.9 であり、2014 年度の 3.4、2015 年度の 3.3 と比べると低い（詳細は添付資料 1 を参照されたい）。しかし、この数字自体は、「やや思わない」(2) よりも「やや思う」(3) に近い値（ほぼ「やや思う」）であるので、2016 年度の活動は参加学生にとっては全体としては肯定的に捉えられていたと言えるであろう。

分野ごとの平均値は 5-1 の表 4 にあるように、英語についての意識等(2.8)/子どもへの意識(3.5)/地域貢献への意識(2.7)/ 文学的な能力・興味(3.0)/ 英語教育への意識(2.4)となっている。これらの値はいずれも前の 2 年に比べると低い。

次に、設問項目の中で、比較的高い（平均値が 3.4 以上）と低い（2.4 以下）の項目を、それぞれ表 2 と表 3 に示す。

表 2 平均値が高い（3.4 以上）グループ

分野	設問項目（平均値が高い順、同点ならバラツキが少ない順に表示）
英語についての意識、 英語に関する能力、意 欲について	4. 英語の語彙や文法は大切だと思うようになった (3.5) 8. 英語の辞書を引くようになった (3.5) 13. 英語にふれる機会が増えた (3.4)
子どもへの意識	30. 自分の知っている英語の面白さを子どもに伝えたいと思った (3.6) 29. 子どもから学ぶことが多かった (3.6) 28. 子どもが好きになった (3.5) 32. 子どもの学ぶ姿を見て、自分の英語学習のモチベーションもあがる (3.5) 31. 子どもの期待にこたえるために頑張っている自分がある (3.4)
地域貢献への意識	該当なし
文学的な能力、興味	41. 英語の絵本の韻（文章中に chair と bear など似た音が一定の間隔で出てくること）に気づくようになった (3.8) 42. 絵本の英語の韻を楽しめるようになった (3.5) 43. 絵本の英語のリズム（韻律）に気づくようになった (3.4)
英語教育への意識	該当なし

表 3 平均値が低い（2.4 以下）グループ

分野	設問項目（平均値が高い順、同点ならバラツキが少ない順に表示）
英語についての意識、 英語に関する能力、意 欲について	11. 毎日少しは英語を読まないのがすまない (2.4) 24. 英語の聞きとりがよくなった (2.4) 12. 毎日少しは英語を聞かないのがすまなくなった(2.3) 5. 自分の英語に自信が持てるようになった (2.0) 10. 毎日少しは英語の音読をしないと気がすまなくなった (2.0)
子どもへの意識	該当なし
地域貢献への意識	該当なし
文学的な能力、興味	45. お気に入りの絵本作家ができた (1.9) 48. 英語の絵本を自分でも書いてみたい (1.8)
英語教育への意識	55. 大学を卒業した後も、英語の絵本の読み聞かせを子どものためにやってみたいと思った。(2.3) 54. 英語絵本の読み聞かせを将来自分の職業にしたいと思った (1.9)

表 2 は、ほぼ全員が「そう思う」「やや思う」の肯定的回答をしたグループである。ここからは、学生が英語に触れる機会を増やせたこと、読み手である子どもたちとの触れ合いを大事にしていること、そして絵本独特の魅力である韻を楽しむことやリズムに気づけるようになったことがわかる。特に、子どもに関する項目は五つのうち全てがこのグループに入っているため、子どもという伝え

る相手の存在は学生にとって大きかったとみられる。

表3は、平均値が低い(2.4以下)回答のグループである。英語についての意識等では、ある程度の時間と習慣がないとそう思えない項目が並んでいる。2016年度の参加学生は、2名以外は3か月程度しか活動していないため、このような結果になったと考えられる。また、自信をつけるには時間がかかることであろう。

文学的な能力等では、項目45と48は個人の感性やそれに合った絵本との出会い、いわば偶然性が必要であること、またある程度の時間がないとできないため、全体的に否定的な回答があったのは避けられないことであったと考えられる。英語教育への意識では、特に項目54はこれまでの調査結果と同様で、具体的にイメージしにくい項目であったことが否定的回答の原因であると考えられる(大津, 2021, p.13)。

これらの二つの表の間に、平均値が3.3から2.5までの肯定・否定が混ざったグループの回答がある。英語についての意識等では19項目、地域貢献への意識では5項目、文学的な能力等では8項目、英語教育への意識では3項目がこのグループに入る。

4-4. 学生と教員の感想

最後に2016年度の活動に対する学生と教員(辻川)の感想を紹介する。学生の感想は、自由記述欄(この活動を通して変わったことや役に立ったこと)に記載されているが、その中から代表的なものを示す。

- ・子どもとふれあうことで、どのように表現すれば伝えられるかなど、工夫して英語を使うようになった。
- ・強くよむところはよんでと強弱がつけられるようになった気がします。発音で、違っていたり、読み方のアドバイスを先生にいただいたとき、大変勉強になったし、学ぶことが多かった。
- ・発音やイントネーションは大事なことに気づき、学ぶことが多少楽しくなれた。
- ・教育に対する興味がより深まった。

次は教員の観察に基づく学生の変化についての感想である。先にも述べたように、2016年度の活動に最後まで参加した学生は3名だけであったが、その3名は幼稚園での読み聞かせに際し、慣れない新しい場所であることや聞き手の人数が増えたことに緊張しながらも意欲的に取り組んでいた。そして、それまでの経験を活かし、自信をもって教えられる曲や本を選んで熱心に練習し、本番でも堂々と活動できた。子供たちの反応も大きく、教員からも「少し読み方が速いかもしれない」とのフィードバックをもらったほかは概ね評判がよく、学生達も自信を付けた様子であった。特に、1年以上活動を続けてきた学生は、活動に加わったばかりの頃の暗記したことしか口に出せなかった状態から成長し、本番でとっさに練習していない英語の文章が口に出るまでになっていたことは特筆すべきことであった。

5. 常磐大学における3年間の読み聞かせ活動のまとめ

2014年度に「英語絵本の読み聞かせ隊」を発足して以来、筆者達は、学生による地域の子どもたちへの英語絵本の読み聞かせをサポートすることで、子どもたちに喜んでもらうことはもちろん、この日本というEFLの環境で学生が英語を使う機会を増やして英語学習の意欲と英語力を向上さ

せるということを主な目標に活動を行ってきた。本節では、3 年間の学生のアンケートへの回答を集計することで、3 年間の活動によって学生がどのような面で意欲や技術を向上させたかを明らかにする。

5-1. 各年度の分野別と全体の平均値

表 4 は各年度の分野別及び全体の平均値と 3 年間データ（17 名）を集計した添付資料 2 による平均値を示している。この表から次のような事実と考察が得られるであろう。

表 4 分野別の平均値（各年度及び集計）

	2014 年度	2015 年度	2016 年度	集計（3 年間）
英語についての意識、英語の関する能力、意欲について	3.3	3.2	2.8	3.1
子どもへの意識	3.7	3.7	3.5	3.6
地域貢献への意識	3.5	3.3	2.7	3.1
文学的な能力、興味	3.3	3.4	3.0	3.2
英語教育への意識	3.3	3.3	2.4	2.9
全体	3.4	3.3	2.9	3.1
アンケート回答者数	5	4	8	17

第一に、3 年間の集計データによる平均値は全体で 3.1 であり、分野別では英語教育への意識(2.9)を除き、他はすべて 3.0 を超えている。これはこの活動が全体としては学生には肯定的に受け止められたと解釈できる。特に 2014 年度と 2015 年度の活動は、全体も各分野も高い。この活動から学生が得るものが大きかったと言える。この点は学生の自由記述からも明らかにされる。(詳細は、大津・辻川 (2015)、及び大津 (2021) を参照されたい)

第二に、これらの 2 年間に比べると、2016 年度の学生の評価は明らかに低い。とはいえ、全体の平均値は 2.9 で、これはほぼ「やや思う」であり、前節で述べたように学生の自由記述や教員の感想からもこの活動は学生に前向きに捉えられていると言える。2016 年度の評価が低い要因としては、前節 (4-3) でも述べたように回答者 8 名の 2 名を除く学生の活動期間や状況が前年度までと異なっていたことが挙げられる。活動期間は 3 か月と短かった。英語力の伸びを実感するには時間がかかるが、週 1 回 1 時間程度の練習ミーティングを 3 か月程度続けただけでは到底足りない。そして、その間保育園でのボランティア活動は約 1、2 回で、練習した英語を試す機会が少なかったことも、控えめな自己評価につながったのではないかと考えられる。

第三に、2016 年度とそれまでの 2 年間の平均値は明らかに異なるが、設問項目間の傾向は似ている。2014 年度と 2015 年度を合わせた各項目の平均値と 2016 年度のそれとの相関係数は 0.69 である。このことは、平均値が相対的に高い(低い)項目は他の年度でも同じように高い(低い)ことを意味する。

第四に、分野別では、どの年度でも「子どもへの意識」が高い(全体で 3.6)。これは「読み聞かせ」が自分だけで英語を学習するのではなく、他との交流を通じて学ぶインターアクティブな活動であり、相手が子どもであることは学生にとっては強い学習意欲を呼び起こすことを示している。

5-2. 集計データによる活動のまとめ

ここでは添付資料2を用いて、各設問項目の中で特に平均値の高い項目(表5)と低い項目(表6)を示す。これによって、この活動から学生が得たものと得られなかったものが明らかになるであろう。表5は、3年間の集計データの中で平均値が3.5以上の設問項目を示している。その中でも全員が「やや思う」以上の回答をした項目には*を付けている。他方、表6には、平均値が低い(2.5以下)設問項目が示されている。

表5 集計データによる平均値の高い(3.5以上)設問項目のグループ

分野	設問項目 (平均値が高い順、同点ならバラツキが少ない順に表示)
英語についての意識、英語に関する能力、意欲について	8. 英語の辞書をひくようになった (3.7) 4. 英語の語彙や文法は大切だと思うようになった (3.6) * 13. 英語にふれる機会が増えた (3.6) * 7. 英語の単語の意味や文法に気をつけるようになった (3.5) 14. 英語の語彙が増えた (3.5) 2. 英語の正しい表現を使うよう意識するようになった (3.5)
子どもへの意識	30. 自分の知っている英語の面白さを子どもに伝えたいと思った (3.7) * 32. 子どもの学ぶ姿を見て、自分の英語学習のモチベーションもあがる (3.6) * 31. 子どもの期待にこたえるために頑張っている自分がいる (3.6) 28. 子どもが好きになった (3.6) 29. 子どもから学ぶことが多かった (3.5)
地域貢献への意識	該当なし
文学的な能力、興味	39. 英語の絵本のストーリーのおもしろさが理解できるようになった (3.5) * 42. 絵本の英語の韻を楽しめるようになった (3.5)
英語教育への意識	該当なし

*は、参加者全員が「やや思う」以上の回答をした項目

表6 集計データによる平均値の低い(2.5以下)設問項目

分野	設問項目 (平均値が高い順、同点ならバラツキが少ない順に表示)
英語についての意識、英語に関する能力、意欲について	22. 英語のスピーキング力がついた (2.5) 10. 毎日少しは英語の音読をしないと気がすまなくなった (2.4)
子どもへの意識	該当なし
地域貢献への意識	該当なし
文学的な能力、興味	45. お気に入りの絵本作家ができた (2.2) 48. 英語の絵本を自分でも書いてみたい (2.2)
英語教育への意識	54. 英語絵本の読み聞かせを将来自分の職業にしたいと思った (2.3)

これらの表から読み取れることを以下に述べる。表5からまず気づくことは、子どもへの意識を問うグループの設問5項目が全て含まれていることである。特に項目30と32は否定的な反応をする学生はいなかった。

第二に、英語についての意識等のグループでは、27項目のうち、平均値が3.5以上であるのは6項目である。逆に、2.5以下の項目は2項目しかない。それ以外の19項目は、2.6～3.4に含まれる。全体では3.0以上は14項目であり、2.9以下は13項目で拮抗しているが、このグループの平均値は3.1であるので、全体としてはこの分野も前向きに捉えられていると解釈される。

第三に、絵本を通じた文学への興味については、平均値が3.2で、3.5以上は2項目しかないが、3.0以上は13項目中11項目であって、絵本の持つ文学的な側面に関心を引かれたことを示している。他方、関心を引かない項目も二つ挙がっている。

第四に、地域貢献への意識と英語教育についての意欲に関しては、特に強いまたは弱い意識や意欲はみられなかった。

5-3. 3年間の活動から学生が得たもの

2014 年度当初、希望と目標をもって始めた本活動は、概ね期待通りの結果を得ることができた。まず、本活動は学生の「英語にふれる機会」を増やすことができた。特に、地域の子どものふれ合いは刺激になり、英語学習への意欲を高めたといえよう。アンケートの自由記述欄を見る限り、子どもたちにいかに楽しくわかりやすく絵本を読み聞かせられるかを考え、工夫しながら活動したことが、自身にも役に立ったという声が多かった。子どもたちの笑顔を見るために、学生同士が協力して英語の発音や音読練習を行ったり、助言したり励ましあったりしたことは、英語にふれる機会を一人の時よりもさらに豊かなものにした。

次に、学生は声を出して絵本を読むことから新たな学びを得た。子ども向けの本とはいえ、絵本に込められている言葉のニュアンスや韻や韻律は、英語を習得する上で重要な要素である。自由記述には、音に出して感情を込めて読むことが、そのまま英語への興味へと結びついたという声や、読み聞かせをすることで語彙が増えたという声もある。参加した学生の英語力はもともと TOEIC テストのスコアでいえば 300～500 点台がほとんどで、英語には興味があるが自信のある学生はいなかった。絵本はこれらの学生にとっては最初ハードルが低く、取り掛かりやすいものだったが、そのハードルは教員による発音やアクセント、そして読み方の指導や学生同士による助言等により、少しずつ上げられた。読み手という伝える立場になった学生は、ハードルを一つ一つ越えながら、絵本をよりよく理解し、より正しい発音やアクセントを学んで、子どもたちに読み聞かせ、その「成功体験」は自信につながったといえるであろう。

最後に、教室外で、本物 (Authentic) の学びができたこと。学生は、教室という安全な練習の場から出て、どのような反応が来るかもわからない子どもたちへ読み聞かせを行うことで、座学では気づけない自分の英語力の弱点に気づき、主体的に改善しようと意識できるようになったといえる。自由記述には、実際に教室外で活動したことによって、それまであまり気にして来なかった、似ている単語の発音の違いに疑問を持ち調べることが多くなった、発音に気を付けるようになったという声があった。他にも、視野が広がった、将来の進路の参考になった、英語教員になったときにこの経験が役立つ、子どもへの苦手意識が無くなった、恥ずかしがらず発表できるようになった等の意見もみられた。英語に限らず、個々の学生が自らの課題を持って活動していたことがみてとれる。

おわりに

2014 年度から始めた本活動は、筆者の一人 (辻川) により 2018 年度末まで続けられた。2017 年度は、学生募集停止を受けて英米語学科は入学者がおらず 1 年生は人間科学部コミュニケーション学科の所属となったが、コミュニケーション学科からの読み聞かせ活動参加はなく、2016 年度から継続した英米語学科の参加者 2 名 (2 年生 1 名、3 年生 1 名) のみで 1 年間活動し、6 回保育園で読み聞かせを行った。2018 年度は、2017 年度から継続した英米語学科の 3 年生 1 名およびコミュニケーション学科の 2 年生 2 名の計 3 名で 1 年間活動し、保育園で計 4 回の読み聞かせを実施した。

2018年度は英語が流暢な留学生2名も1回だけ活動に加わった。2017年度、2018年度にはアンケートを取らなかったため、本稿では触れなかったが、子どもたちの笑顔が増えるよう、学生が意欲的に読み聞かせの準備をし、保育園に出かけていったことは2014年度以来変わることではなかった。

活動が細くなっていったのは、英米語学科の廃止が主な要因であるが、2016年度に途中で止めた学生が述べた理由も重要である。2016年度に英米語学科に入学したての学生は、英語を学ぶ意欲が高く、英語絵本の読み聞かせにも興味を持って参加してはみたものの、学期が進むにつれて予想外に授業に関する英語の勉強が大変だと気づき、活動をやめるに至ったケースがほとんどである。当時の英米語学科の人数は1学年が約30名弱から40数名の間で、単位が取得できるわけでもなく、サークル活動でもない英語絵本の読み聞かせ活動に定期的に参加する意欲・余力のある学生は数十名に一名程度といったところであった。2017年度以降は上述のように大学改組により、学生ボランティア募集はさらに困難となっていった。

これらの経験は、今後の英語絵本の読み聞かせ活動を実施するために大切な気づきを与えてくれる。それは、英語絵本読み聞かせ活動の意義、本研究を含む先行研究で明かされている参加学生にとってのメリットをきちんと整理して伝えていく必要性である。自身の英語力に自信をつけるだけでなく、早期英語教育の影響を受けている子どもたちの役に立てるという双方向の活動であることと共に、英語を使ったユニークなボランティア活動として就職活動でアピールできることも伝えたい。実際、就職活動の面接でこの活動の話をしたところ、非常に感触がよかったと言う学生がいた。そして、この活動に意欲的に取り組んだ学生の中には、英語教員や英会話講師、図書館司書になった学生もいる。「忙しくても自分にとって有益だから参加したい」と思える活動を実施していかなければならない。

さらに、このボランティア活動を経験して卒業していった学生たちは、数年後にこの経験をどう振り返っているか、インタビュー等を実施してその後の意識を追っていきたい。そうすることで、本活動の意義や影響力を確認、評価し、さらなる改善ができると考える。

謝辞

この論文の査読や編集をして下さった方々に心より感謝申し上げます。

注

- 1) 関西国際大学のホームページには、2014年10月21日に英語教育学科4年生が、尼崎市立立花南小学校で、英語絵本の読み聞かせを実施したことが紹介されている
(https://www.kuins.ac.jp/news/news_3064.html)。
- 2) 文教学院大学の子ども英語教育センターのホームページには、2014年5月30日に文教幼稚園の園児にむけて大学生が英語絵本の読み聞かせ実習を行ったことが記されている
(<https://www.u-bunkyo.ac.jp/center/clec/2014/05/post-8.html>)。
- 3) 京都光華女子大学のホームページによれば、2019年2月7日にこども教育学科の学生の実習先の保育園で英語絵本の読み聞かせ会が行われたとある (<https://www.koka.ac.jp/news/7586/>)。

- 4) これは茨城大学地域連携プロジェクトの学生地域参画プロジェクト（2018年度）に参加した「飛びこめ！地域！プロジェクト～かすみがうら市と常陸大宮市編～」が、県立図書館の試験的な企画「茨城大学生による英語で読み聞かせ」に協力して実施したものである。茨城県教育委員会のホームページ「フォトニュース」（平成30年6月25日）（2021年10月4日閲覧）
(<https://www.edu.pref.ibaraki.jp/board/topics/news/photo/h30/06/0621-6.html>)
- 5) 文部科学省「小学校学習指導要領（平成29年度告示）解説『外国語・外国語活動』、『小学校外国語活動・外国語研修ガイドブック』参照。

参考文献

- 畑江美佳（2012）「小学校外国語活動における「読む」ことへの第一歩としての絵本の活用」『融合文化研究』第18号, 2-13.
- 早川知江（2015）『小学校外国語活動』での絵本の活用の留意点：Hi, Friends! を例に」『名古屋芸術大学研究紀要』第36号, 171-190.
- 早川知江（2021）「小学校「外国語」「外国語活動」における絵本読み聞かせ技術の向上をめざして」『名古屋芸術大学研究紀要』第42号, 267-288.
- 城一道子（2015）「英語絵本の読み聞かせに対する学生の態度－教員養成課程における試み－」『教育総合研究：江戸川大学教職課程センター紀要』第3号, 1-10.
- 狩野晶子・Gould Timothy（2010）「児童英語教育ボランティア活動が教える側の学生にもたらすもの」『上智短期大学紀要』第30号, 45-81.
- 川村一代（2018）「伊勢図書館での学生の英語の絵本の読み聞かせ活動」『皇學館大學紀要』56輯, 115-126.
- 小玉容子・キッド ダスティン（2014）「短期大学における幼児・児童向け英語教育の実践：教材研究と学生の学びについて」『島根県立大学短期大学部松江キャンパス研究紀要』第52号, 187-194.
- 小玉容子・キッド ダスティン（2016）「小学校での『英語絵本読み聞かせ』実践報告」『島根県立大学短期大学部松江キャンパス研究紀要』第54号, 177-182.
- 昆布孝子（2013）「教材として英語絵本を活用 幼児教育学科における英語演習の授業」『紀要』（奈良文化女子短期大学）第44号, 137-146.
- 昆布孝子（2014）「教材として英語絵本の活用(2)－英語絵本の多読授業－」『紀要』（奈良学園大学奈良文化女子短期大学部）第45号, 139-148.
- 昆布孝子（2015）「幼児教育学科における英語学習－保育英語と英語絵本－」『紀要』（奈良学園大学奈良文化女子短期大学部）第46号, 171-186.
- 河内山有佐（2021）「絵本を活用した英語の遠隔授業の可能性」『和洋女子大学英文学会誌』第56号, 39-51.
- 松井千代（2017）「保育系短期大学生の地域交流活動－幼児・小学生との英語あそびと外国人児童支援を通して－」『岡崎女子大学・岡崎女子短期大学 地域協働研究』第3号, 89-94.
- 松久保暁子（2009）「児童英語教育支援プログラムの試み－学生指導の立場から－」『OBIRIN TODAY: 教育の現場から』第10号, 113-127.
- 松本由美（2015）「初期英語教育における絵本の有効活用－児童の自発的反応を引出す「読み聞かせ」の試み－」『玉川大学リベラルアーツ学部研究紀要』第8号, 35-42.

- 松浦友里・伊東英 (2012) 「小学校外国語活動における英語絵本の導入効果に関する実践研究－第二言語習得研究におけるインプット理論の視点から－」『岐阜大学カリキュラム開発研究』 vol.29, no.1, 94-101.
- オチャンテ・カルロス (2019) 「小学校英語教科指導法における絵本の読み聞かせの有効性－絵本を活用した模擬授業の具体例を通して－」『人間教育』(奈良学園大学人間教育学部) 第2巻, 第1号, 27-33.
- 大川陽子 (2014) 「小学校英語活動における英語絵本の活用に関する研究－児童の発達段階に応じた英語絵本の活用－」『鳴門教育大学小学校英語研究センター紀要』 第5号, 31-40.
- 長田恵理 (2018) 「小学校外国語教育における絵本の活用：指導者が選ぶ英語絵本」『國學院大學人間開発学研究』 第9号, 39-56.
- 大津理香・辻川美和 (2015) 「大学生が英語の絵本の読み聞かせ活動を通して得たもの」『英語学・英語教育研究』 第20巻, 34号, 49-70.
- 大津理香 (2020) 「英語絵本の読み聞かせ活動－読み聞かせる側である大学生への影響－」『茨城大学全学教育機構論集 大学教育研究』 第3号, 79-93.
- 大津理香 (2021) 「大学生が英語絵本の読み聞かせ活動を通して得たもの－常磐大学 2015 年度の活動から－」*LEORNIAN*, 第25号, 3-18.
- 佐藤久美子・佐藤綾乃 (2010) 「L2 小学生の英語絵本の理解過程と読解ストラテジー」『小学校英語教育学会紀要』 第10巻, 43-48.
- 師子鹿元美 (2017) 「小学校の外国語活動における英語絵本の活用についての調査研究」『別府大学短期大学部紀要』 第36号, 91-99.
- 田中真由美・小野奈々子 (2018) 「絵本を活用した外国語活動を通して豊かになっていくことば」『中部地区英語教育学会紀要』 第47巻, 237-244.
- 内山寿彦・染谷藤重 (2020) 「小学5年生における英語絵本読み聞かせがアルファベット学習に与える影響－児童の動機づけに焦点を当てて－」『上越教育大学教職大学院研究紀要』 第7巻, 225-232.
- 萬谷隆一 (2009) 「小学校英語活動における絵本読み聞かせにおける教師の相互交渉スキルに関する事例研究」『北海道教育大学紀要 教育科学編』 第60巻, 第1号, 69-80.
- 吉村美幸・吉田朋世・今井信義・福島安希子 (2017) 「小学校における英語絵本の読み聞かせの研究－担任が無理なく取り組める手法を探る－」『福井県教育研究所研究紀要』 第122号, 122-133.

添付資料 1:

2016 年度 アンケートの結果（設問項目と回答者の分布）

	そう 思わない	やや 思わない	やや思う	そう思う	平均値
1. 英語が好きになった		3	3	2	2.9
2. 英語の正しい表現を使うよう意識するようになった		1	4	3	3.3
3. 英語はたとえ間違ってしまったても身振り手振りなどで何とか伝わるのだと感じた	1		5	2	3.0
4. 英語の語彙や文法は大切だと思うようになった			4	4	3.5
5. 自分の英語に自信が持てるようになった	2	2	4		2.3
6. リスニングの練習を普段取り入れるようになった	1	3	3	1	2.5
7. 英語の単語の意味や文法に気をつけるようになった		2	2	4	3.3
8. 英語の辞書を引くようになった		1	2	5	3.5
9. 英語の発音やアクセントを意識して改善するようになった			7	1	3.1
10. 毎日少しは英語の音読をしないと気がすまなくなった	2	4	2		2.0
11. 毎日少しは英語を読まないと気がすまない		5	3		2.4
12. 毎日少しは英語を聞かないと気がすまなくなった		6	2		2.3
13. 英語にふれる機会が増えた			5	3	3.4
14. 英語の語彙が増えた		1	4	3	3.3
15. 文法が自然と使いこなせるようになった	1	3	2	2	2.6
16. 英語の自然な使い方を学べたという実感がある		3	5		2.6
17. 人前で臆せず大きな声で話せるようになった	2	1	2	3	2.8
18. 英語を話すとき、身振り、手振りを交えて話すことが増えた	1	2	2	3	2.9
19. 自分の言いたいことが、意外にシンプルな英語で表現できるようになった	1	3	1	3	2.8
20. 相手に伝わっているかどうかを気にしながら話せるようになった		1	4	3	3.3
21. 英語のリズムに乗って話せるようになった	1	2	4	1	2.6
22. 英語のスピーキング力がついた		4	3	1	2.6
23. 日本語を英訳して話すのではなく、英語がそのままてくるようになった		5	2	1	2.5
24. 英語の聞きとりがよくなった		5	3		2.4
25. 英語が多く使われる授業などで、苦勞しなくなった		4	3	1	2.6
26. 英語を話すとき、相手に何とか伝えようという意志がより高まった		2	4	2	3.0
27. もっと英語を勉強したくなった		1	6	1	3.0
英語についての意識、英語の関する能力、意欲について	12	64	91	49	2.8
28. 子どもが好きになった		1	2	5	3.5
29. 子どもから学ぶことが多かった		1	1	6	3.6
30. 自分の知っている英語の面白さを子どもに伝えたいと思った			3	5	3.6

31. 子どもの期待にこたえるために頑張っている自分がいる		2	1	5	3.4
32. 子どもの学ぶ姿を見て、自分の英語学習のモチベーションもあがる			4	4	3.5
子どもへの意識		4	11	25	3.5
33. 自分は地域に貢献しているという自覚と誇りが生まれた		3	4	1	2.8
34. 地域貢献しながら、自分のためにかけがえのない学びをしていると思った		4	3	1	2.6
35. 地域貢献へのさらなる興味がうまれた		3	4	1	2.8
36. 他の学生とともに地域の子どもたちのために活動することが楽しくなった		4	3	1	2.6
37. 他の学生と協力すればもっと地域貢献できと思った		2	5	1	2.9
地域貢献への意識		16	19	5	2.7
38. 英語の絵本への興味が増した		1	5	2	3.1
39. 英語の絵本のストーリーのおもしろさが理解できるようになった			6	2	3.3
40. 英語の絵本の言葉のニュアンス(音の響きや感じなどの微妙な違い)がわかるようになった			7	1	3.1
41. 英語の絵本の韻(文章中に chair と bear など似た音が一定の間隔で出てくること)に気づくようになった			2	6	3.8
42. 絵本の英語の韻を楽しめるようになった		1	2	5	3.5
43. 絵本の英語のリズム(調律)に気づくようになった		1	3	4	3.4
44. 絵本の英語のリズム(韻律)を楽しめるようになった		3	2	3	3.0
45. お気に入りの絵本作家ができた	2	5	1		1.9
46. 英語の絵本をもっと読みたい	1	1	4	2	2.9
47. ORT などの多読への意欲が高まった	1	2	4	1	2.6
48. 英語の絵本を自分でも書いてみたい	4	3		1	1.8
49. 英語で書かれた文学作品にもっと触れたくなった		2	3	3	3.1
50. 英語の児童文学にも興味がわいた			6	2	3.3
文学的な能力、興味	8	19	45	32	3.0
51. 英語を教える自信がついた		4	4		2.5
52. 英語教育(児童への)にも興味がわいた	1	1	4	2	2.9
53. 子どもをもつ親への英語絵本の読み聞かせ指導に興味があった	1	3	3	1	2.5
54. 英語絵本の読み聞かせを将来自分の職業にしたいと思った	3	3	2		1.9
55. 大学を卒業した後も、英語の絵本の読み聞かせを子どものためにやってみたいと思った	2	2	4		2.3
英語教育への意識	7	13	17	3	2.4
全体	27	117	182	113	2.9

添付資料 2：

アンケートの結果（設問項目と回答者の分布）2014 年度、2015 年度、2016 年度の合計

	そう思わ ない	やや思わ ない	やや思う	そう思う	平均値
1. 英語が好きになった		3	6	8	3.3
2. 英語の正しい表現を使うよう意識するようになった		1	7	9	3.5
3. 英語はたとえ間違ってしまったても身振り手振りなどで何とか伝わるのだと感じた	1	1	7	8	3.3
4. 英語の語彙や文法は大切だと思うようになった			7	10	3.6
5. 自分の英語に自信が持てるようになった	3	3	9	2	2.6
6. リスニングの練習を普段取り入れるようになった	1	5	6	5	2.9
7. 英語の単語の意味や文法に気をつけるようになった		2	4	11	3.5
8. 英語の辞書を引くようになった		1	3	13	3.7
9. 英語の発音やアクセントを意識して改善するようになった		1	11	5	3.2
10. 毎日少しは英語の音読をしないと気がすまなくなった	2	7	8		2.4
11. 毎日少しは英語を読まないと気がすまない		7	6	4	2.8
12. 毎日少しは英語を聞かないと気がすまなくなった		7	7	3	2.8
13. 英語にふれる機会が増えた			7	10	3.6
14. 英語の語彙が増えた		2	5	10	3.5
15. 文法が自然と使いこなせるようになった	2	5	8	2	2.6
16. 英語の自然な使い方を学べたという実感がある		4	12	1	2.8
17. 人前で臆せず大きな声で話せるようになった	2	2	7	6	3.0
18. 英語を話すとき、身振り、手振りを交えて話すことが増えた	1	2	7	7	3.2
19. 自分の言いたいことが、意外にシンプルな英語で表現できるようになった	2	4	5	6	2.9
20. 相手に伝わっているかどうかを気にしながら話せるようになった		1	8	8	3.4
21. 英語のリズムに乗って話せるようになった	1	4	11	1	2.8
22. 英語のスピーキング力がついた	1	8	6	2	2.5
23. 日本語を英訳して話すのではなく、英語がそのままてくるようになった	1	7	6	3	2.6
24. 英語の聞きとりがよくなった		7	7	3	2.8
25. 英語が多く使われる授業などで、苦勞しなくなった	2	4	7	4	2.8
26. 英語を話すとき、相手に何とか伝えようという意志がより高まった		3	5	9	3.4
27. もっと英語を勉強したくなった		1	8	8	3.4
英語についての意識、英語の関する能力、意欲について	17	92	190	158	3.1
28. 子どもが好きになった		1	5	11	3.6
29. 子どもから学ぶことが多かった		3	2	12	3.5
30. 自分の知っている英語の面白さを子どもに伝えたいと思った			5	12	3.7

31. 子どもの期待にこたえるために頑張っている自分がいる		2	2	13	3.6
32. 子どもの学ぶ姿を見て、自分の英語学習のモチベーションもあがる			6	11	3.6
子どもへの意識		6	20	59	3.6
33. 自分は地域に貢献しているという自覚と誇りが生まれた		5	9	3	2.9
34. 地域貢献しながら、自分のためにかけがえのない学びをしていると思った		6	6	5	2.9
35. 地域貢献へのさらなる興味がうまれた		4	7	6	3.1
36. 他の学生とともに地域の子どものために活動することが楽しくなった		4	5	8	3.2
37. 他の学生と協力すればもっと地域貢献できと思った		2	8	7	3.3
地域貢献への意識		21	35	29	3.1
38. 英語の絵本への興味が増した		1	8	8	3.4
39. 英語の絵本のストーリーのおもしろさが理解できるようになった			8	9	3.5
40. 英語の絵本の言葉のニュアンス（音の響きや感じなどの微妙な違い）がわかるようになった			11	6	3.4
41. 英語の絵本の韻（文章中に chair と bear など似た音が一定の間隔で出てくること）に気づくようになった		3	4	10	3.4
42. 絵本の英語の韻を楽しめるようになった		2	5	10	3.5
43. 絵本の英語のリズム（調律）に気づくようになった		1	9	7	3.4
44. 絵本の英語のリズム（韻律）を楽しめるようになった		3	7	7	3.3
45. お気に入りの絵本作家ができた	4	8	3	2	2.2
46. 英語の絵本をもっと読みたい	1	1	7	8	3.2
47. ORT などの多読への意欲が高まった	1	3	8	5	3.0
48. 英語の絵本を自分でも書いてみたい	7	5		5	2.2
49. 英語で書かれた文学作品にもっと触れたくなった		2	6	9	3.4
50. 英語の児童文学にも興味がわいた		1	8	8	3.4
文学的な能力、興味	13	30	84	94	3.2
51. 英語を教える自信がついた		6	9	2	2.8
52. 英語教育（児童への）にも興味がわいた	1	2	6	8	3.2
53. 子どもをもつ親への英語絵本の読み聞かせ指導に興味があった	1	4	5	7	3.1
54. 英語絵本の読み聞かせを将来自分の職業にしたいと思った	4	6	5	2	2.3
55. 大学を卒業した後も、英語の絵本の読み聞かせを子どものためにやってみたいと思った	2	2	7	6	3.0
英語教育への意識	8	20	32	25	2.9
全体	38	169	361	365	3.1

Reading Anxiety と英語習熟度の関連性に関する一考察

佐々木 友美*・上田 敦子*

(2022 年 2 月 1 日 受理)

Foreign Language Reading Anxiety and Proficiency Levels in Japanese EFL Context

Tomomi SASAKI* and Atsuko UEDA*

(Received February 1, 2022)

Abstract

In this study, the authors investigated the relationship between foreign language (FL) reading anxiety and proficiency levels in English among Japanese college EFL students studying at a national university. Studies have shown that anxieties related to FL learning, such as FL classroom anxiety and FL reading anxiety, could negatively influence the learners' learning (e.g., Sellers, 2000; Young, 1999). Past studies have also shown that learners' proficiency levels could be one factor that explains the reading anxiety. For example, Saito *et al.* (1999), Sellers (2000), Shi and Liu (2006), Zhao, Guo and Dynia, (2013) have shown learners' performance in reading tests and reading anxiety have negative correlations. The authors conducted a questionnaire that consists of questions taken from FLRAS (Saito, *et al.*, 1999) with 135 Japanese college students. The results showed, however, that proficiency level might not be the major factor that could explain the reading anxiety students have. In some questions, students in higher levels showed higher anxiety than the students in lower proficiency levels. This implies that the reading anxiety could be a complicated construct that may be affected by various factors, including students' learning experiences. There could be factors that cannot be explained by simple statistics observed from FLRAS and qualitative analysis needs to be conducted to further investigate the factors that could be associated with students' reading anxiety.

Keywords: foreign language reading anxiety, pleasure reading, extensive reading, FLRAS, proficiency levels

* 茨城大学全学教育機構

1. はじめに

著者らは、所属大学で担当している統一カリキュラムの英語科目において、Pleasure Reading としての「多読」を導入している。多読とは、「目標言語のまま、頭のなかで逐一訳すことなく」「なるべく簡単に、自分の好きなものを」「ある程度のスピードをつけてサクサクと」「多少の不明な箇所があったとしても飛ばしながら」「多くの量を」読んでいく活動である。この活動によって、モチベーションが上がり、「勉強」としてだけではなく、楽しみながら英語に向かい合うことができるようになる学生が非常に多いということを過去の経験から強く感じてきている。同時に、それを単に「教師としての経験則」としてしまうのは残念なことであるとも感じてきた。そのため、多読活動の導入と並行して、どのような角度から切り込むことで多読活動の効果を立証しつまびらかにすることができるのかを検討してきた。この試行錯誤のなか、2018 年頃から「学習不安」、「読解不安」という要素に着目するようになった。著者らは現在、多読活動の本格的導入とそれに伴う「英語読解に対する不安感（以降 Reading anxiety と表記する）」の変化・影響を探究すべく研究を進めている。その本格的な研究の事前準備として、佐々木・上田（2019）においては、学習開始初期の学生の抱えている Reading anxiety をあきらかにするために FLRAS（Foreign Language Reading Anxiety Scale）という読解不安感の測定基準を用いて調査研究を行った。本稿では、2021 年度前学期に対象学生を拡大して行った FLRAS の結果から、Reading anxiety における習熟度による差異、その差異の特徴から読み取れる要因の 2 点について調査した。過去の調査結果とも比較しつつ、以下に詳しく述べていくこととする。

2. 背景と先行研究

2.1. これまでの研究

著者らは佐々木・上田（2019）において、担当学生を対象に、「外国語授業に対する不安」および「英語読解に対する不安感（Reading anxiety）」に関する調査を実施した。この研究においては、同一レベルに配置された大学 1 年次生（全学部）を対象に、学生の抱えている Reading anxiety に隠れている要因を確認すべく、FLRAS を用いた調査・分析を行った。その考察の中で、「多読」または「Pleasure Reading」を含む活動はこれらの不安要素を軽減する方法として有効であろうという提案をした。佐々木・上田（2021）では、「多読」活動を統一カリキュラムの中で実践するための具体的な課題と工夫について報告した。本稿における調査は、2019 年の調査の延長、且つ、拡大版という位置づけとなる。また、授業内において実施される多読活動の効果・影響を調べるための調査の事前調査でもある。2021 年に著者らは習熟度及び学年の異なる複数のクラスを担当することとなったため、2019 年の調査とは別の視点での分析も可能となった。この習熟度の違いや学習経験の違いは学生たちの Reading anxiety にどのように現れているのか、それが本調査の大きな問いである。

2.2. 先行研究

外国語学習における学習者の不安感に関する研究が広く実施されるようになったのは、授業内での不安感（Foreign Language Classroom Anxiety）に着目した Horwitz ら（1986）の研究がきっかけとなっている。彼らは学習者の不安感を測定する尺度として、「コミュニケーション不安」「テスト不

安」「否定的評価不安」などの要素を測る項目を含む FLCAS (Foreign Language Classroom Anxiety Scale) を作成し、それ以来、この尺度を用いて学生の不安感をより明らかにしようという研究が進んできた。不安感の研究は単に授業内だけでなく、話すこと、そして読むことなどの細かな個別の活動にも視点があてられるようになったが、当初は主に「話す技能」を中心とした発話行動に対する不安の研究が多く (Horwitz, 2001)、「読む技能」に関する研究は少なかった。

当初あまり行われていなかった「読む技能」についての研究が広まったきっかけとなったのは、Saito *et al.* (1999) の Reading に特化した質問尺度である FLRAS (Foreign Language Reading Anxiety Scale) の開発である。Saito らは、読解においても、馴染みのない表記方法、語彙や文法、そして違和感のある文化的背景などに会った際に学習者は不安感を抱えると考えた。FL Classroom anxiety と FL Reading anxiety には共通する点が多く、これらは同一のものを測定しているのではないかという疑問が持たれ、実際に、FLCAS と FLRAS には強い相関は見られるものの、これらはあくまで別の要素を測定しているものであると Saito らは結論づけている。この結論については、複数の研究者が引き続き調査を行っており、それらの結果からも支持されている (Zhao *et al.*, 2013; KuruGonen, 2005; Wu, 2011 など)。

過去の先行研究からは、読解力テストにおける結果と Reading anxiety は負の相関を示している、つまり、「習熟度が低いほど学習不安は高い」ことが確認されている (Saito *et al.*, 1999; Sellers, 2000; Shi and Liu, 2006; Zhao *et al.*, 2013)。それは感覚的には自然な結果なようにも思われるが、果たして本当にそのとおりだろうか。実際に、最近の Reading anxiety の研究からは、習熟度レベルの下位、中位、上位の学生を対象にした調査において、下位と上位の学生が Reading anxiety の特定の要素において中位の学生よりも有意に高い不安度が観測されるなど、習熟度との関連においても必ずしも先行研究の予測通りにはいかないケースがみられる (Zhou, 2017)。本研究の結果において後述するが、今回の調査においても、先行研究とは異なる不安度の測定パターンは複数の項目においてみられている。

Saito *et al.* (1999) はまた、学習者の Reading anxiety は細かなつまづきや事柄が絡み合って形成されていくことを指摘しており、この部分に関してさらなる究明が必要であるとも述べている。一方で、Zhao *et al.* (2013) の、中国語を学習している英語話者を対象とした調査においては、英語と中国語の表記方法が大きく違うことと文化的背景が違うことが二大不安要素であり、他の不安要因については説明がつかないと結論づけている。これからの Reading anxiety を含む外国語学習不安に関する研究では、量的な調査から得られる視点のみならず、学習者の背景や学習経験などの、付随するデータをより細かに分析し、質的な研究とも関連付けて行うことへの重要性が示唆されている。

2.3. 本研究の目的と Research questions

本研究では、大学生の Reading anxiety の特徴と習熟度レベルとの関連性を把握するために、FLRAS を用いて、その結果の統計的分析をもとに考察する。Research questions は以下の通りである。

- 1) Reading anxiety における学生の不安要素に習熟度のレベルによる差異が存在するのか。
- 2) レベル間の差異が存在する場合、それらの不安要素の特徴・要因は何なのか。

3. 調査手法

3.1. 調査対象者

本研究における調査対象は、2021 年度前学期に茨城大学において統一カリキュラムの英語授業を受講していた学生のうち、著者ら 2 名が担当したクラスの受講学生（1 年次生 111 名、2 年次生 24 名）である。以下に簡単に説明する。

1 年次生対象者：1 年次生は入学時に、センター試験または本学実施のプレイスメント・テストいずれかのスコアによって、大きく 3 つの習熟度に分けられる。いわゆる初級レベルにあたるコースを Integrated English I (以下 IE I)、初中級レベルにあたるコースを Integrated English II (以下 IE II)、中級レベルにあたるコースを Integrated English III として分類し、その 3 つのレベルに分けられた後に、各担当教員のクラスにランダム配置される。1 年次生対象のクラスのうち、著者らが担当したのは、IE I と IE II のクラスである。全 5 学部、教育学部、農学部、理学部、工学部、人文社会科学部の学生が受講している。この中では、IE II が最も大きなボリュームゾーンとなっており、例年、全 1 年次生約 1500 名のうち約 3 分の 2 にあたる 1000～1100 名程度が受講している。一方で IE I は、例年、約 200～300 名が受講しており、IE II と比較すると受講生は少ないものの、これらの 2 レベルを受講している学生を合計すると、全体の 8 割超を占める。授業は週 2 回、全 30 回である。

2 年次生対象者：1 年次後学期に受験する The TOEIC Test®のスコアによってクラス分けが実施される。2 年次生は、スコアに応じて 4 つに分けられ、それぞれ Advanced English I、Advanced English II、Advanced English IIIA、Advanced English IIIC の 4 レベルに配置される。本調査の対象となったのは、1 年次後期の The TOEIC Test®において、550 点以上を取得し、いわゆる上級レベルにあたる Advanced English IIIC (以下 AE IIIC) のクラスに配置された学生のうち、農学部所属の 24 名である。授業は週 1 回、全 15 回である。

上記の受講生のうち、本調査にて使用したアンケート実施の際に出席していた学生 135 名のうち、回答に不備のなかった 133 名分を分析の対象とした。詳細な内訳は表 1～表 4 に示してある通りである。

表 1 調査対象者内訳（レベル別）

Frequencies of Class			
Levels	Counts	% of Total	Cumulative %
IE I	51	38.3 %	38.3 %
IE II	58	43.6 %	82.0 %
AE IIIC	24	18.0 %	100.0 %

表 2 調査対象者内訳（学部別）

Frequencies of Dept.			
Levels	Counts	% of Total	Cumulative %
Education	19	14.3 %	14.3 %
Agriculture	35	26.3 %	40.6 %
Science	37	27.8 %	68.4 %
Engineering	27	20.3 %	88.7 %
Humanities	15	11.3 %	100.0 %

表3 調査対象者内訳（性別）

Frequencies of Sex			
Levels	Counts	% of Total	Cumulative %
Male	85	63.9 %	63.9 %
Female	47	35.3 %	99.2 %
No Answer	1	0.8 %	100.0 %

表4 調査対象者内訳（年齢別）

Frequencies of Age			
Levels	Counts	% of Total	Cumulative %
18-19	128	96.2 %	96.2 %
20-21	5	3.8 %	100.0 %

3.2. アンケート

本研究では、Saito *et al.* (1999) の作成した Foreign Language Reading Anxiety Scale (FLRAS) を基に佐々木・上田 (2019) で作成した FLRAS の日本語版を使用した。同論文でも触れているとおり、先行研究において既に日本語で実施された調査が存在する場合は、その中で使用されている日本語訳の設問を使用し (Kimura, 2008; タンヤラット, 2016)、適切な日本語訳が存在しないと思われる設問については、著者1が設問を和訳、その和訳を著者2が英訳とつぎ合わせ、設問の意図に大きな齟齬がないかを確認し、修正をかける形で作成した。アンケートは、背景情報に関する設問（性別、年齢、所属学部など）5問、Reading anxiety に関する設問20問の計25問で成り立っており、Reading anxiety に関する設問20問は、「強く同意する（5）」から「全く同意しない（1）」までの5段階の Likert-scale で回答する形になっている。1年次生においては第2回目、2年次生においては第6回目、それぞれ Pleasure Reading 導入に関する説明が行われる直前に実施された。学生は、授業実施時間内にオンライン上で上記の設問に回答した。本調査は無記名式で実施された。また、実施にあたり、分析結果は必要に応じて匿名化されたうえで統計的に分析されること、分析結果が研究等に利用される可能性があること、回答の内容や有無が成績には影響しないこと等をアンケート開始前に文書で伝え、了承する者のみ回答するよう指示した。（詳細は Appendix を参照のこと）

3.3. 分析

統計的分析を行うにあたり、まずは以下の処理を行った。設問群の中に、測定向きが逆になっている逆転項目がいくつか存在するため、それらの項目の点数を他項目と同様に分析できるよう、最初に数値変換を行った。数値変換を行ったのは、設問「12」「13」「14」「18」の4項目である。数値変換終了後、アンケートの内部一貫性（信頼性）を確認するため、実施アンケートに対し、項目分析（ α 係数）を実施した。 α 係数は0.713となり、オリジナルの Saito. *et al.* に比較すると低いものの、アンケートの信頼性について大きな問題はないことが確認された。

その後、本調査では以下の分析を行った。各設問の平均値と最頻値等を含む記述式統計を中心に、受講者全体が英語の授業開始時に抱えている読解や外国語学習に関連する Anxiety の種類を確認。その後、1) One-way ANOVA における総合点、平均値、項目別でのレベル間差異の確認、2) 有意差の見られた項目における、レベル間での差異に関する要因の検討、を行った。以下に各分析手法について説明する。

1) 不安に関連する要素に、習熟度のレベルによって差異があるのかを、One-way ANOVA を用いて確認した。従属変数に設定したのは、FLRAS の総合点（全項目を合計したもの）と平均値（全項

目の平均を取ったもの)の2種類のスコアと、FLRASの設問項目1~20である。そのうえで、習熟度レベル(クラス)をグループ変数に設定してOne-way ANOVAを実施した。One-way ANOVA実施にあたっては、「各グループの分散が等しいと想定しない」形でのウェルチの検定を実施、有意差が確認された場合にはGames-Howell法による多重検定を事後検定として行った。統計処理は、*jamovi 1.6.23 (solid)*を用いて行われた。

2) 1)の結果としてレベル間での有意差が確認された項目において、各レベルにおける不安要素の特徴を把握すべく、レベル間の差異がどのような要因に基づいて発生しているのか、何かしらの特徴が見られるのかを検討した。

4. 結果

4.1. 受講者の抱える Foreign Language Reading Anxiety の概要

以下に、FLRASの総合点、全項目の平均値、各設問の平均値、最頻値等を含む記述式統計を中心に、受講者が英語の授業開始時に抱えているReading anxietyを受講者全体(表5)とレベル別(表6)に分けて示す。

表5 FLRAS 項目別記述統計(全レベル)

	FLRAS Total Score	FLRAS Mean Score	Q1.	Q2	Q3	Q4	Q5	Q6	Q7	Q8	Q9	Q10	Q11	Q12	Q13	Q14	Q15	Q16	Q17	Q18	Q19	Q20
Mean	65.5	3.27	3.61	3.45	3.44	3.34	3.38	3.62	3.21	2.88	2.84	3.06	2.87	2.96	3.47	3.02	2.90	3.53	3.51	4.35	3.08	2.97
Mode	65.0*	3.25*	4.00	4.00	4.00	4.00	4.00	4.00	4.00	2.00	2.00	2.00	2.00	3.00	4.00	4.00	3.00	4.00	4.00	5.00	3.00	3.00
Standard deviation	8.69	0.433	1.06	1.04	1.09	1.24	1.19	1.01	1.28	1.14	1.19	1.16	1.09	1.06	1.08	1.07	1.10	1.15	1.25	0.729	0.974	1.01

* More than one mode exists, only the first is reported

受講者全体のデータにおいて平均値が3.0以上の項目を見ると、Q1, Q2, Q3, Q4, Q5, Q6, Q7, Q10, Q13, Q14, Q16, Q17, Q18, Q19となる。特に不安度が高いのは、Q18の「英語の読解力」への満足に関する項目である。この項目は、佐々木・上田(2019)でも非常に高い数値が観測されており、学生が自らの読解力を否定的に評価している様子がうかがえる。その次に高いのは、Q1, Q6の「文章のきちんとした理解」と「知らない文法」に関連する項目。続いてQ16, 17の「話す力」や「音読」と関連する項目であった。その他にQ2, Q3, Q4, Q5に関連する不安度も高く、それらの項目からは「英語そのものに対する恐怖心」がうかがえる。(詳細は表5を参照のこと)

表6 FLRAS 項目別記述統計（レベル別）

	Class	N	Mean	SD	SE
FLRAS Total Score	IE I	51	67.22	9.157	1.2823
	IE II	58	64.60	8.269	1.0858
	AE IIIC	24	63.83	8.386	1.7117
FLRAS Mean Score	IE I	51	3.36	0.458	0.0641
	IE II	58	3.23	0.413	0.0543
	AE IIIC	24	3.20	0.414	0.0845
Q1.	IE I	51	4.02	0.860	0.1204
	IE II	58	3.72	0.833	0.1094
	AE IIIC	24	2.46	1.179	0.2406
Q2	IE I	51	3.75	0.997	0.1396
	IE II	58	3.48	0.922	0.1211
	AE IIIC	24	2.75	1.113	0.2272
Q3	IE I	51	3.57	1.204	0.1686
	IE II	58	3.53	0.922	0.1210
	AE IIIC	24	2.96	1.122	0.2290
Q4	IE I	51	3.35	1.339	0.1875
	IE II	58	3.22	1.060	0.1392
	AE IIIC	24	3.58	1.442	0.2944
Q5	IE I	51	3.47	1.189	0.1665
	IE II	58	3.41	1.170	0.1537
	AE IIIC	24	3.13	1.262	0.2576
Q6	IE I	51	3.76	0.951	0.1331
	IE II	58	3.66	0.983	0.1291
	AE IIIC	24	3.21	1.103	0.2251
Q7	IE I	51	3.06	1.406	0.1969
	IE II	58	3.24	1.247	0.1637
	AE IIIC	24	3.46	1.062	0.2169
Q8	IE I	51	2.65	1.128	0.1580
	IE II	58	2.86	1.083	0.1422
	AE IIIC	24	3.42	1.176	0.2401
Q9	IE I	51	2.76	1.176	0.1647
	IE II	58	2.52	1.096	0.1439
	AE IIIC	23	3.83	0.937	0.1953
Q10	IE I	51	3.16	1.155	0.1618
	IE II	58	2.69	1.096	0.1439
	AE IIIC	24	3.75	0.989	0.2019
Q11	IE I	51	2.78	1.064	0.1490
	IE II	58	2.60	1.008	0.1323
	AE IIIC	24	3.71	0.955	0.1949
Q12	IE I	51	3.45	0.986	0.1381
	IE II	58	2.66	0.983	0.1291
	AE IIIC	24	2.67	1.049	0.2142
Q13	IE I	51	3.63	1.076	0.1507
	IE II	58	3.50	0.941	0.1236
	AE IIIC	24	3.04	1.334	0.2724
Q14	IE I	51	3.24	1.142	0.1599
	IE II	58	2.83	0.861	0.1131
	AE IIIC	24	3.00	1.285	0.2624
Q15	IE I	51	2.86	1.200	0.1681
	IE II	58	2.62	0.914	0.1201
	AE IIIC	24	3.67	0.963	0.1966
Q16	IE I	51	3.80	0.960	0.1344
	IE II	58	3.95	0.867	0.1138
	AE IIIC	24	1.96	0.751	0.1532
Q17	IE I	51	3.63	1.264	0.1770
	IE II	58	3.78	1.044	0.1370
	AE IIIC	24	2.63	1.345	0.2746
Q18	IE I	51	4.45	0.783	0.1096
	IE II	58	4.29	0.649	0.0852
	AE IIIC	24	4.25	0.794	0.1621
Q19	IE I	51	3.06	0.988	0.1384
	IE II	58	3.03	0.898	0.1179
	AE IIIC	24	3.21	1.141	0.2330
Q20	IE I	51	2.76	0.862	0.1207
	IE II	58	3.00	1.060	0.1391
	AE IIIC	24	3.33	1.129	0.2305

4. 2. FL Reading anxiety におけるレベル間差異

不安に関連する要素における習熟度レベルによる差異の有無を One-way ANOVA を用いて確認した。表 7 は、FLRAS の総合点（全項目を合計したもの）と平均値（全項目の平均を取ったもの）の 2 種類のスコアと、FLRAS の設問項目 1～20 を従属変数とし、習熟度レベル（クラス）をグループ変数に設定した One-way ANOVA の実施結果である。FLRAS の総合点（FLRAS Total Score）と平均値（FLRAS Mean Score）においては、それぞれ p 値が 0.196（総合点）、0.206（平均値）となっており、レベル間の有意差は認められなかった。一方で、項目別にみた場合、全 20 の設問のうち、Q1, Q2, Q8, Q9, Q10, Q11, Q12, Q15, Q16, Q17 の 10 項目においてレベル間での有意差が確認された（p 値<0.05）。（詳細は表 7 を参照のこと）

表 7 FLRAS（全体・項目別）における差異（One-way ANOVA）

One-Way ANOVA (Welch's)

	F	df1	df2	p
FLRAS Total Score	1.670	2	63.2	0.196
FLRAS Mean Score	1.621	2	63.5	0.206
Q1.	16.647	2	57.2	< .001
Q2	6.887	2	59.7	0.002
Q3	2.763	2	59.8	0.071
Q4	0.640	2	57.9	0.531
Q5	0.651	2	61.5	0.525
Q6	2.259	2	60.4	0.113
Q7	0.921	2	67.6	0.403
Q8	3.550	2	61.5	0.035
Q9	14.957	2	64.8	< .001
Q10	9.206	2	65.7	< .001
Q11	11.298	2	64.5	< .001
Q12	9.934	2	61.6	< .001
Q13	1.751	2	57.3	0.183
Q14	2.151	2	56.5	0.126
Q15	10.224	2	62.8	< .001
Q16	59.760	2	67.1	< .001
Q17	7.022	2	58.8	0.002
Q18	0.808	2	59.7	0.450
Q19	0.221	2	58.9	0.802
Q20	2.566	2	59.8	0.085

これらの 10 項目について、具体的にどのレベルの間に有意差が存在するかを Games-Howell 法を用いた事後検定により確認した。有意差の確認された項目は大きく 4 つに分けられた。A) IE I & II vs AE IIIC : IE I と IE II 間には有意差はないが、両レベルと AE IIIC の間に有意差が見られるもの。B) IE I vs AE IIIC : IE I と AE IIIC には有意差が見られるが、IE I と IE II の間と IE II と AE IIIC の間には有意差が見られないもの。C) IE II vs AE IIIC : IE II と AE IIIC の間には有意差が見られるが、IE I と IE II、IE I と AE IIIC の間には有意差が見られないもの。D) IE I vs IE II & AE IIIC : IE I と

IE II, IE I と AE III C の間には有意差が見られるが、IE II と AE III C の間には有意差が見られないもの。以上の 4 種類である。有意差の確認された 10 項目のうち、A にあてはまるものは、Q1, Q2, Q9, Q11, Q15, Q16, Q17 の 7 項目で、ほとんどがこのパターンにあてはまった。

しかしながら、過去の先行研究 (Samimy and Tabuse, 1999; Aida, 1994 など) から推測される「習熟度低>習熟度高」という不安度予測とは逆のパターン、つまり、習熟度の高いレベルの学生の方が大きな不安を持っている様子が Q9, Q11, Q15 の 3 項目において観測された。パターン B にあてはまるものは、Q8 の 1 項目であったが、これも同様に習熟度の高いレベルの学生の方がより大きな不安を持っているケースであった。パターン C にあてはまるのは Q10。パターン D にあてはまるのは Q12 のそれぞれ 1 項目であった。すべての項目に関し、 p 値 <0.05 のものを有意差ありとした。以下に詳細を示す。また、各項目の統計データについては、表 8～表 17 を参照のこと。

Q1：読んでいる英語の文章をきちんと理解できているかどうか分からないと不安になる。

IE I と AE III C、IE II と AE III C の間に有意差が確認された (パターン A)。IE I と AE III C の間の平均値には 1.56 (IE I > AE III C) の差が存在し、IE II と AE III C の間には 1.27 (IE II > AE III C) の差が存在し、それぞれ p 値 <0.001 で有意と判断された。(表 8)

Q2：英語を読んでいる、単語の意味はわかっている書き手や作者が言いたいことがわからないことがよくある。

IE I と AE III C、IE II と AE III C の間に有意差が確認された (パターン A)。IE I と AE III C の間には 0.995 (IE I > AE III C)、IE II と AE III C の間には 0.733 (IE II > AE III C) の差が存在し、それぞれ p 値 <0.05 で有意と判断された。(表 9)

Q8：英語を読んでいる、発音がわからない単語が出てくるとどうも落ち着かない。

IE I と AE III C の間に有意差が確認されたが、IE II と AE III C の間には有意差は確認されなかった (パターン B)。IE I と AE III C の間には 0.770 (AE III C > IE I) の差が存在し、 p 値 <0.05 で有意と判断された。この項目においては、従来推測される anxiety の観測パターン、つまり、Q1, Q2 で見られたような「習熟度が上がるほど Anxiety level が下がる」という傾向とは逆に、上級レベルである AE III C における Reading anxiety が IE I よりも有意に高く観測された。(表 10)

Q9：英語の文章を読む際に、よく一語ずつ訳してしまう。

IE I と AE III C、IE II と AE III C の間に有意差が確認された (パターン A)。IE I と AE III C の間には 1.06 (AE III C > IE I) の差が存在し、IE II と AE III C の間には 1.31 (AE III C > IE II) の差が存在し、それぞれ p 値 <0.001 で有意と判断された。この項目においては、Q8 と同様に、上級レベルである AE III C における Reading anxiety が IE I, IE II よりも有意に高く観測された。(表 11)

Q10：知らない文字・表記を見ると、読んでいた内容について思い出せなくなる。

IE II と AE III C の間に有意差が確認されたが、IE I と AE III C の間には有意差は確認されなかった (パターン C)。IE II と AE III C の間には 1.06 (AE III C > IE II) の差が存在し、 p 値 <0.001 で有意と判断された。この項目においても、Q8, Q9 同様に、上級レベルである AE III C における Reading anxiety が IE II よりも有意に高く観測された。(表 12)

Q11：英語の文章を読むため、全ての未知の表記や単語を知らなければならないのではないかと気になる。

IE I と AE IIIC、IE II と AE IIIC の間に有意差が確認された (パターン A)。IE I と AE IIIC の間には 0.924 (AE IIIC > IE I) の差が存在し、IE II と AE IIIC の間には 1.105 (AE IIIC > IE II) の差が存在し、それぞれ p 値 < 0.01, < 0.001 で有意と判断された。この項目においても Q8, Q9 等と同様に、上級レベルである AE IIIC における Reading anxiety が IE I, IE II よりも有意に高く観測された。(表 13)

Q12 : 英語を読むのは楽しい。(*逆転項目)

IE I と IE II、IE I と AE IIIC の間には有意差が見られるが、IE II と AE IIIC の間には有意差が見られなかった (パターン D)。IE I と IE II の間には 0.796 (IE I > IE II)、IE I と AE IIIC の間には 0.784 (IE I > AE IIIC) の差が存在し、それぞれ p 値 < 0.001, < 0.05 で有意と判断された。(表 14)

Q15 : 英語を学ぼうとでいちばん大変なのは、読めるようになることだ。

IE I と AE IIIC、IE II と AE IIIC の間に有意差が確認された (パターン A)。IE I と AE IIIC の間には 0.804 (AE IIIC > IE I) の差が存在し、IE II と AE IIIC の間には 1.046 (AE IIIC > IE II) の差が存在し、それぞれ p 値 < 0.01, < 0.001 で有意と判断された。この項目においても、Q8, Q9 等と同様に、上級レベルである AE IIIC における Reading anxiety が IE I, IE II よりも有意に高く観測された。(表 15)

Q16 : 英語を読めるようになることより、話せるようになることのほうが嬉しく感じる。

IE I と AE IIIC、IE II と AE IIIC の間に有意差が確認された (パターン A)。IE I と AE IIIC の間には 1.85 (IE I > AE IIIC)、IE II と AE IIIC の間には 1.99 (IE II > AE IIIC) の差が存在し、それぞれ p 値 < 0.001 で有意と判断された。有意差の確認された 10 項目のうち、IE I & IE II と AE IIIC との平均値の差が最も大きく出ているのはこの Q16 であった。(表 16)

Q17 : ひとりで読むことはなんでもないが、人前で英語を音読するのはすごく不安だ。

IE I と AE IIIC、IE II と AE IIIC の間に有意差が確認された (パターン A)。IE I と AE IIIC の間には 1.00 (IE I > AE IIIC)、IE II と AE IIIC の間には 1.15 (IE II > AE IIIC) の差が存在し、それぞれ p 値 < 0.05, < 0.01 で有意と判断された。(表 17)

表 8 Q1 クラス間差異 (多重検定)

Games-Howell Post-Hoc Test – Q1

		IE I	IE II	AE IIIC
IE I	Mean difference	—	0.295	1.56 ***
	t-value	—	1.82	5.80
	df	—	104	35.0
	p-value	—	0.169	< .001
IE II	Mean difference		—	1.27 ***
	t-value		—	4.79
	df		—	32.9
	p-value		—	< .001
AE IIIC	Mean difference			—
	t-value			—
	df			—
	p-value			—

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

表 9 Q2 クラス間差異 (多重検定)

Games-Howell Post-Hoc Test – Q2

		IE I	IE II	AE IIIC
IE I	Mean difference	—	0.262	0.995 **
	t-value	—	1.42	3.73
	df	—	103	41.0
	p-value	—	0.335	0.002
IE II	Mean difference		—	0.733 *
	t-value		—	2.85
	df		—	36.7
	p-value		—	0.019
AE IIIC	Mean difference			—
	t-value			—
	df			—
	p-value			—

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

表 10 Q8 クラス間差異（多重検定）

Games-Howell Post-Hoc Test – Q8

		IE I	IE II	AE IIIC
IE I	Mean difference	—	-0.215	-0.770 *
	t-value	—	-1.01	-2.68
	df	—	104	43.5
	p-value	—	0.571	0.028
IE II	Mean difference		—	-0.555
	t-value		—	-1.99
	df		—	40.0
	p-value		—	0.129
AE IIIC	Mean difference			—
	t-value			—
	df			—
	p-value			—

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

表 11 Q9 クラス間差異（多重検定）

Games-Howell Post-Hoc Test – Q9

		IE I	IE II	AE IIIC
IE I	Mean difference	—	0.247	-1.06 ***
	t-value	—	1.13	-4.15
	df	—	103	52.7
	p-value	—	0.497	< .001
IE II	Mean difference		—	-1.31 ***
	t-value		—	-5.39
	df		—	47.0
	p-value		—	< .001
AE IIIC	Mean difference			—
	t-value			—
	df			—
	p-value			—

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

表 12 Q10 クラス間差異（多重検定）

Games-Howell Post-Hoc Test – Q10

		IE I	IE II	AE IIIC
IE I	Mean difference	—	0.467	-0.593
	t-value	—	2.16	-2.29
	df	—	104	52.1
	p-value	—	0.083	0.066
IE II	Mean difference		—	-1.060 ***
	t-value		—	-4.28
	df		—	47.4
	p-value		—	< .001
AE IIIC	Mean difference			—
	t-value			—
	df			—
	p-value			—

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

表 13 Q11 クラス間差異（多重検定）

Games-Howell Post-Hoc Test – Q11

		IE I	IE II	AE IIIC
IE I	Mean difference	—	0.181	-0.924 **
	t-value	—	0.908	-3.77
	df	—	103	49.9
	p-value	—	0.637	0.001
IE II	Mean difference		—	-1.105 ***
	t-value		—	-4.69
	df		—	45.2
	p-value		—	< .001
AE IIIC	Mean difference			—
	t-value			—
	df			—
	p-value			—

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

表 14 Q12 クラス間差異 (多重検定)

Games-Howell Post-Hoc Test – Q12

		IE I	IE II	AE IIIC
IE I	Mean difference	—	0.796 ***	0.7843 *
	t-value	—	4.21	3.0772
	df	—	105	42.7
	p-value	—	< .001	0.010
IE II	Mean difference		—	-0.0115
	t-value		—	-0.0460
	df		—	40.6
	p-value		—	0.999
AE IIIC	Mean difference			—
	t-value			—
	df			—
	p-value			—

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

表 15 Q15 クラス間差異 (多重検定)

Games-Howell Post-Hoc Test – Q15

		IE I	IE II	AE IIIC
IE I	Mean difference	—	0.242	-0.804 **
	t-value	—	1.17	-3.11
	df	—	92.8	55.3
	p-value	—	0.473	0.008
IE II	Mean difference		—	-1.046 ***
	t-value		—	-4.54
	df		—	41.1
	p-value		—	< .001
AE IIIC	Mean difference			—
	t-value			—
	df			—
	p-value			—

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

表 16 Q16 クラス間差異 (多重検定)

Games-Howell Post-Hoc Test – Q16

		IE I	IE II	AE IIIC
IE I	Mean difference	—	-0.144	1.85 ***
	t-value	—	-0.820	9.06
	df	—	102	56.6
	p-value	—	0.692	< .001
IE II	Mean difference		—	1.99 ***
	t-value		—	10.43
	df		—	49.3
	p-value		—	< .001
AE IIIC	Mean difference			—
	t-value			—
	df			—
	p-value			—

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

表 17 Q17 クラス間差異 (多重検定)

Games-Howell Post-Hoc Test – Q17

		IE I	IE II	AE IIIC
IE I	Mean difference	—	-0.148	1.00 *
	t-value	—	-0.663	3.07
	df	—	97.2	42.7
	p-value	—	0.785	0.010
IE II	Mean difference		—	1.15 **
	t-value		—	3.75
	df		—	35.0
	p-value		—	0.002
AE IIIC	Mean difference			—
	t-value			—
	df			—
	p-value			—

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

4.3. FL Reading anxiety におけるレベル間差異

有意差の見られた項目における、レベル間での差異に関する要因の検討については、5.考察の欄において述べる。

5. 考察

4.2 で有意差が確認された 10 項目について、レベル間の差異において何が要因となっているのかを検討した。過去の外国語学習における Reading anxiety の先行研究における認識では、通常、学習者の Performance に対して anxiety は「負の相関」がある、つまり、習熟度が高いほど不安度が低くなると考えられている。しかしながら、本調査においては逆のパターン、つまり、習熟度が高い学生の不安度が有意に高いという結果も複数項目で見られた。どのような要因が影響を与えているのかを考察・検討した。

5.1. 英語力の「多面性」にたいする「多角的」な理解

Q16 「英語を読めるようになることより、話せるようになることのほうが嬉しく感じる」における結果は、IE I 3.81、IE II 3.93、AE IIIC 1.96 となり、AE IIIC が IEI、IEII と比較して有意に anxiety が低いと判断された。Q16 については、佐々木・上田（2019）において著者らが IE II を対象に調査した際にも数値が 3.94 と非常に高く出ており、学生の「話すこと」への意識の強さが感じられた項目であった。英語の「会話力」に対する切望は習熟度が上がっても変化しないと著者らは当初推測していたが、その期待は見事に裏切られた。有意に低い、のみならず、下の 2 レベルとの差が最も大きく出てきた項目であったからである。その要因として、AE IIIC の学生たちは「英語力」の多面性を理解し、「英語ができる」ことを多角的に捉えることができるようになっているからではないかと考える。

一般的に、「英語ができる」ことは「英語で話せる」ということとイコールだと捉えられがちである。中等教育における「会話力」重視の風潮からもそれがうかがえる。しかしながら、受講生らは実際の英語力は「会話力」ととどまらない多面的なものであるということを、理解し始めてきたのではないだろうか。AE IIIC は上級レベルであるだけでなく、2 年次生が履修している授業である。そのため、受講生は全員本学で 1 年間の授業を受講してきている。

彼らが 1 年次に受講してきた IE は、全てのコースにおいて 4 技能統合型プログラムを採用しており、統一カリキュラム・統一シラバスのもとに授業が実施されている。レベル毎に、Listening, Reading, Speaking (Interaction, Production), Writing の技能別に到達目標が設定され、且つ、その到達目標を達成するための課題を連携させることで、多面的な学習・評価を実践することが可能となっている。教科書や副教材を利用した Listening や Reading 関連の課題、パラグラフ・ライティング、エッセイ・ライティングを中心とした Writing 関連の課題、スピーチやプレゼンテーションを中心とした Speaking 関連の課題、そして、自律的学習としての英語多読関連の Book Report や CALL (Computer-Assisted Language Learning) の課題を相互に連携させつつ、学生の 4 技能全体の向上を目指している。このような多面的な学習を 1 年間経験してきた学生たちが、英語学習をより多角的に捉え、「会話力」偏重の意識から脱却し始めていることが、Q16 における回答のレベル差から推察できるのではないだろうか。本項目に関しては、単なる習熟度のレベル差というよりは、大学初年次における学習経験の差がより大きく影響している可能性がうかがえる。

学習経験が何らかの形で不安感に関連している可能性は、Zhu (2021) でも述べられている。Zhu の調査においては、英国に留学している中国人学習者と中国本土での学習者の不安感を比較しているが、留学生が置かれている学習環境や授業スタイルの差が学習者の不安感の増加に有意に働いて

いる可能性を示唆している。中国本土では、教師中心の知識伝達型の授業が多く教育現場において行われている。一方で、英国においては学習者中心の授業が行われ、そこでは Reading のみならず、Critical thinking、Problem-solving、質問や意見の提案や共有などの様々な能力を身に付けていかなければならない。そのような学習環境の変化に適応するための努力をすること自体が Reading に対する不安感に影響している可能性があるという Zhu は述べている。このことは、直接的に本研究における学習経験の影響を肯定するものではないが、学習環境を含む学習経験が不安感に何らかの影響をもたらす可能性は推察できるのではないだろうか。

5.2. 「読む力」に対するより深い理解

Q15「英語を学ぼうとすべしと大変なのは、読めるようになることだ」における結果は、IE I 2.86、IE II 2.62、AE III C 3.76 となり、上級レベルである AE III C における Reading anxiety が IE I、IE II と比較して有意に高いと判断された。佐々木・上田 (2019) でも、IE II の平均値は 2.46 となっており、本調査の結果と大きく変わらない。Q15 の結果については、そもそも英語を「読める」ことが何を意味しているのかの捉え方が、IE I、IE II と AE III C では異なっており、そこには Q16 と同様に学生の学習経験が影響を与えているのではないかと考える。

先述のように、AE III C 受講生は 1 年間 IE を受講している。IE では、英語のウェブサイトや雑誌・本などからの情報収集を行い、それらの情報を基にパラグラフやエッセイを書くなど、中等教育における英語学習と比べるとより長文、且つ、多量のリーディングが短期間で必要とされる状況で 1 年間を過ごすことになる。その経験の中から、少量を正確に読むという精読のみならず、大量の英文を短時間・短期間で読み、理解することが「読む」ことにおいて大きな意味を持つこと、そして、その大変さについて理解してきていることが、Q15 における高い不安度に影響しているのではないだろうか。IE I、IE II の受講生たちは、大学での英語学習が始まって間もないのもあり、中等教育や受験英語における学習経験から、「読む」=「精読」というイメージからの脱却ができておらず、読むことに対する認識が AE III C の学生たちとは異なっているのではないだろうか。Q16 において観測された英語力の多面性の理解にも通じるものがあるが、本項目における AE III C 受講生の不安度の高さは、「読む力」の精読以外の側面を理解したこと、そして、その力の向上にはより複雑で高度な技術が必要であることを理解したことが、反映されているのではないだろうか。

5.3. 「不足している力」の認識の差

Q11「英語の文章を読むため、全ての未知の表記や単語を知らなければならないのではないかと気になる」における結果は、IE I 2.78、IE II 2.60、AE III C 3.71 となり、上級レベルである AE III C における Reading anxiety が IE I、IE II と比較して有意に高いと判断された。Q11 についても、Q15 等と同様に上級レベルの学生の不安度が高いという結果になっており、先行研究における習熟度との関連性予測とは逆の結果となっている。

ここで我々は、文法と単語という文章理解に関連する項目に注目してみた。習熟度の高い学生とそうでない学生とで、自らの読解力について「不足している」と感じられる項目について、より不安度が高くなるのではないだろうか。IE I、IE II の学生は自らの文法力の不足をより強く感じ、AE III C の学生は自らの語彙力が不足していると感じており、その認識の差が不安度の差となって出て

きているのではなかろうか。

文法に関する設問には Q6「英語を読む際に、知らない文法が出てくると不安になる」がある。この設問においては、有意差はないものの、IE I 3.76、IE II 3.66、AE IIIC 3.21 と、AE IIIC において比較的数字が低くなっている。Q11 の結果と比較すると、AE IIIC の学生は他レベルの学生よりも文法に対する不安度は比較的低いものの、「未知の表記や単語」に対する不安が高いと考えられる。その理由として、AE IIIC の学生たちは既にある程度の文法力が身につけており、基本的な文法力があればある程度の文章が読めると認識している一方で、より読めるようになるには、文法力よりも語彙力の向上が必要であるという認識が強い可能性がある。一方で、IE I、IE II の学生については、基本的な文法力が不足している学生が多く、自らの文法力不足を強く感じているために、そちらに対する不安がより大きく出てくることが推測できる。基本的な文法が理解できていなければ、いかに知っている単語が並んでいたとしても、それは単語の羅列となってしまっていて結局理解することができないと感じているのではないだろうか。

5.4. 人前で間違えることに対する恐怖心

Q17「ひとりで読むことはなんでもないが、人前で英語を音読するのはすごく不安だ」における結果は、IE I 3.63、IE II 3.78、AE IIIC 2.63 となり、AE IIIC が IE I、IE II と比較して有意に Reading anxiety が低いと判断された。この項目への反応は、Q16「読めるようになることより話せるようになることの方が嬉しく感じる」こととも関連があるのではないだろうか。「話す」と「音読」には、発音やイントネーションなど、読んでいるものを音声化することに深い関連のある活動であるという共通点がある。「話す」と異なる点としては、音読は人と共通で見ているものを音声化しなければならない活動であるという点が挙げられる。習熟度が低いほど、分からないことは増えてくるであろう。そして、分からないことが多ければ多いほど、音読がうまくできない可能性は高くなる。それは、発音に限らない。文法が分からず、内容理解が伴わなければ、全体のトーンやイントネーションにも違和感が出てきてしまい、結局音読がうまくできない要因となってしまう。他人は分かっているかもしれないが自分だけが間違っていて認識しているかもしれない、その間違いを聴いている人たちに知られてしまうかもしれない、という恐怖心、つまり、人前で間違えてしまう可能性に対する恐怖心が、この音読に対する不安として表れているのではないだろうか。

例えば、Gibson (2008) は、授業内での音読は“anxiety provoking”、つまり、不安を増長する活動であり、それを用いての学習に大きな利点はないと述べている。音読そのものの効果については議論の余地があるが、Zhou (2017) においても音読と読解不安の関連を支持する内容が見受けられる。Zhou の調査における学習者のインタビューからは、音読そのものには抵抗はなくても授業内での音読、つまり、周りに自分以外の学習者がいる状態での音読には不安感を感じるという発言が見られた。また、別の学習者のインタビューからは、発音さえわかっていたら授業内での音読に抵抗はない、という発言も見られた。これらのコメントは、「人前で間違えることに対する恐怖心・不安感」が音読という活動に対する不安と繋がっていることを示していると考えられないだろうか。

一方で、習熟度が上がれば、授業内で扱う教材の難易度も上がり、それに伴い、音読する教材の難易度も上がるであろう。そうすると分からないことも増えるので、間違えることに対する恐怖心については上級レベルでも同様の結果が出るのではないかという疑問もわく。それについては、Q8

の結果がヒントを与えてくれるのではないだろうか。

5.5. 習熟度の高さゆえの不安

Q8「英語を読んでいて、発音がわからない単語が出てくるとどうも落ち着かない」における結果は、IE I 2.65、IE II 2.86、AE IIIC 3.42 となり、上級レベルである AE IIIC における Reading anxiety が IE I と比較して有意に高いと判断された。この項目については、Q15 と同様に上級レベルの学生の不安度が高いという結果になっており、先行研究からの不安度予測とは逆の結果となっているが、我々は、習熟度自体は影響を与えている、つまり、習熟度が高いからこそ不安度が高くなっているのではないかと考える。

Q8 については、「発音」が不安を増加させる大きな要因となっている。初級・初中級レベルの IE I、IE II では、「発音が分からない単語」は、発音のみならず、意味も理解できていない、つまり「分からない単語」、「未知の単語」と同様のものと認識されるケースが多いのではないだろうか。そもそも、「発音」は分からないが、意味は分かっているという状況が発生すること自体が習熟度が高くない場合には起きる頻度が少なく、習熟度の高い AE IIIC の学生だからこそ、そのような状況が起こり得ると考えられないだろうか。この設問に対する回答からも、先述の Q17 における、音読の場で間違えることの不安が、音読そのものよりも、音読の場で「発音」できないことに集約されている可能性が示されていると考えられる。

習熟度の高さから来る不安感が存在する可能性は、Zhou (2017) でも述べられている。Zhou の調査においては4つの習熟度レベル（低い方から 100、200、300、400）の学生の不安感を比較しているが、レベル 300 までは、習熟度に応じて不安感も減少していくものの、レベル 400 になると再び不安感が増加していた。この理由として Zhou は、授業で扱う Reading の教材の難易度の問題を挙げている。100 から 300 までは、母語話者が日常的に使用する、いわゆる authentic な教材は用いられていない一方で、400 になると、authentic な教材が用いられている。Zhou は、習熟度が高くなり、使用教材の難易度が上がることが、不安感の増加に影響を与えているのではないかと推察している。同様に、Kitano (2001) や Samimiyy and Tabuse (1992) などの複数の研究者の調査においても、習熟度が高くなるにつれ不安感が増加する可能性が示唆されている。Q8 における発音に関する不安度の逆転においても、同様の理由があてはまる可能性があるのではないだろうか。

5.6. 英語を勉強することの「意味」の影響

Q12「英語を読むのは楽しい」（*逆転項目）における結果は、IE I 3.45、IE II 2.66、AE IIIC 2.67 となり、AE IIIC と IE II の両レベルが、IE I と比較して有意に Reading anxiety が低いと判断された。IE II と AE IIIC の間には有意差は認められなかった。この項目への回答からは、習熟度の高いクラスでは英語を読むことが「楽しい」と認識しづらい様子がうかがえる。ここには、英語を学習することの意味に「勉強する」こと以外の要素が含まれているかどうかの影響を及ぼしているのではないかと考える。学生たちに英語の好き・嫌いや勉強する理由などを尋ねると、IE II、AE IIIC の受講生からは「英語が好き」「得意ではないけど好き」「海外に行ってみたい」「外国人と話してみたい」「映画や音楽を理解したい」などのコメントが IE I と比較すると多く聞こえてくる。IE I では「英語は嫌い」という英語に対するかなり強い拒否感が大半の学生にみられる。英語学習に対して、あ

くまで「勉強」としてしかとらえられていないのか、それとも「勉強+ α 」の要素を何かしら見出すことができているのかが Q12 に対する解答の数値差として表れているのではないだろうか。IE I の学生たちにとって英語は「読まなければならない」ものであり、また、英語を学習することが「楽しい」という経験も少なく、読むことを楽しむという認識そのものがほとんど存在していない可能性がある。

6. まとめと今後の課題

今回の調査においては、以下の事柄が明らかになった。Research question 1) 「Reading Anxiety において学生の不安要素に習熟度のレベルによる差異が存在するのか」については、Anxiety と習熟度については、必ずしもいつも負の相関があるわけではないという結果が得られた。Zhou (2017) でも示されたように、本研究でも、先行研究から得られた仮説とは一致しない結果が一部の項目において見られた。そして、習熟度が高いゆえに生じる不安要因の存在もうかがえた。データを分析していく過程で、厳密には習熟度が要因ではないように思えるものもあった。今回の調査において習熟度の高いグループは、その他のグループとは異なった学習経験を積んでおり、この学習経験の差が大きく影響している可能性が推測できる。AE IIIC は習熟度のより高い学生のために用意されたクラスであるが、受講生は 2 年次生である。今回の調査では、習熟度と学習経験の厳密な切り分けを行うことができず、それは一見反省点のように思えるが、一方で、それをきっかけに学習経験が不安度に影響している可能性が見いだされたともいえる。これは、同学年で習熟度の異なる学生間での比較からでは得られなかった結果であるともいえ、本調査における新たな視点を生み出した要因ともいえるであろう。

しかしながら、本研究において習熟度と学習経験の切り分けができなかったために、得られた結果の考察が不十分となった点は否めない。習熟度に焦点をあてて再調査する場合、学年の異なるコースを対象とするのではなく、同学年を対象とした中級クラスにあたる IE III を対象に含めることで、より正確な結果が出たのではないかと考える。また、今回新たな視点として出てきた学習経験にも着目して調査を行う場合には、1 年次の IE I~III 履修者に加え、2 年次の英語コースである Advanced English の I~III の履修学生を調査対象者として加えることで、習熟度と学習経験の影響について、切り分けた分析が可能となるであろう。

一方で、本研究において AE IIIC の履修学生が単一学部（農学部）の学生であったことは、調査結果には大きく影響を与えていないのではないかと筆者らは考える。本研究を進めるうえで、学部の影響がないかどうかを確認するために、IE I、II のアンケート結果において One-way ANOVA を実施した。従属変数に設定したのは、FLRAS の総合点（全項目を合計したもの）と平均値（全項目の平均を取ったもの）の 2 種類のスコアと、FLRAS の設問項目 1~20 である。そのうえで、「学部」をグループ変数に設定して One-way ANOVA を実施した。唯一、Q12 において「理学部」と「人文社会科学部」間に有意差が認められたが（F 値 6.882, P 値 <0.001）、総合点、平均点、その他の全ての項目（Q1~Q11, Q13~20）においては、有意差は認められなかった。このことは、勿論、同様の調査を行う上で学部間の差を無視してよいことを意味しないが、今回の調査においては学年の異なるような大きな影響は与えていないと考えて差し支えない数値であると筆者らは考える。習熟

度と学習経験の影響を検討するにあたり、全学部の学生が調査対象として含まれていることが望ましいことには変わらない。

Research question 2) 「レベル間の差異が存在する場合、それらの不安要素の特徴・要因は何なのか」については、本稿5章においても詳しく述べたが、以下の6つの要因が不安度の違いに影響していると推察される。

1. 英語力の「多面性」に対する「多角的」な理解
2. 「読む力」に対するより深い理解
3. 「不足している力」の認識の差
4. 人前で間違えることに対する恐怖心
5. 習熟度の高さゆえの不安
6. 英語を学習することの「意味」の影響

本調査で示されたように、仮に学習経験が Reading anxiety に影響するとすれば、それは Saito *et al.* (1999) の述べている「より複雑な要因」の一部であると考えられる。学習経験も含む、「複雑な要因」を明らかにするためには、量的調査のみならず、質的な研究・分析が必要となるであろう。

また、考察 5.6 「英語を勉強することの『意味』の影響」からは、英語学習に「楽しむ」要素を見いだせるかどうか、つまり、英語学習を単なる「勉強」と認識するのか、「勉強+α」として認識するかどうか、不安感に影響を与える要素のひとつであることが推察された。多読 (Pleasure Reading) を実施した際の自由記述からは「思ったよりも楽しめた」「楽しかった」などの感想が数多く得られており、多読の経験が「楽しみ」に繋がっている様子がうかがえる。習熟度の低い学習者においても、多読を通して学びの中に「楽しさ」を見出す経験を作ることができれば、不安感を軽減し、英語学習を促進できる可能性は高いであろう。今後のさらなる調査研究が望まれる。

引用文献

- 佐々木友美・上田敦子. (2019) 「学習者の Reading Anxiety に関する一考察—Pleasure Reading 導入にあたっての課題」 茨城大学全学教育機構論集 大学教育研究 第2号, 65-74.
- 佐々木友美・上田敦子. (2021) 「統一シラバス科目における Pleasure Reading 導入に対する課題と対応」 茨城大学全学教育機構論集 大学教育研究 第4号, 133-144.
- タンヤーラットサグアンシー. (2016) 「外国語としての日本語における読解不安・外国語学習不安・読解力との関係—タイ人大学生を対象に一」 言語科学研究：神田外語大学大学院紀要, **22**, 45-64.
- Aida, Y. (1994). Examination of Horwitz, Horwitz, and Cope's construct of foreign language anxiety: The case of students of Japanese. *The Modern Language Journal*, **78**, 155-168.
- Gibson, S. (2008). Reading aloud: a useful learning tool?. *ELT Journal*, **62**, 29-36.
- Horwitz, E. K., Horwitz, M. B. and Cope, J. (1986) Foreign language classroom anxiety, *The Modern Language Journal*, **70**(2), 125-132.
- Horwitz, E. K. (2001). Language anxiety and achievement. *Annual Review of Applied Linguistics*, **21**, 112-126.
- Kimura, H. (2008) Foreign language listening anxiety: Its dimensionality and group differences, *JALT Journal*, **30** (2), 173-195.

- Kitano, K. (2001). Anxiety in the college Japanese language classroom. *Modern Language Journal*, **85**, 549-566.
- Kuru-Gonen, I. (2009). The Sources of foreign language reading anxiety of students in a Turkish EFL context. *Proceeding of the 5th WSEASIASME International Conference on Educational Technologies*, Anadolu University, 50-55.
- Saito, Y., Horwitz, E. and Garza, J. (1999) Foreign language reading anxiety, *The Modern Language Journal*, **83**, 202-218.
- Samimy, K. K. and Tabuse, M. (1992) Affective variables and a less commonly taught language: A study in beginning Japanese classes. *Language Learning*, **42**, 377-398.
- Sellers, V. D. (2000) Anxiety and reading comprehension in Spanish as a foreign language, *Foreign Language Annals*, **33**, 512-520.
- Shi, Y. Z., and Liu, Z. Q. (2006) Foreign language reading anxiety and its relationship to English achievement and gender, *Journal of PLA University of Foreign Languages*, **29**, 59-64.
- Wu, H. (2011). Anxiety and reading comprehension performance in English as a foreign language. *Asian EFL Journal*, **13(2)**, 273-306.
- Young, D. J. (1999). A perspective on foreign language learning: From body to mind to emotions, In D. J. Young(Ed.), *Affect in foreign language and second language learning; A practical guide to creating a low-anxiety classroom atmosphere* (pp.13-23). Boston: McGraw-Hill.
- Zhao, A., Guo, Y. and Dynia, J. (2013) Foreign language reading anxiety: Chinese as a foreign language in the United States. *The Modern Language Journal*, **97**, 764-778.
- Zhou, J. (2017) Foreign language reading anxiety in a Chinese as a foreign language context. *Reading in a Foreign Language*, **29(1)**, 155-173.
- Zhu, Z. (2021). The Relationship between Reading Anxiety and Reading Performance: A Comparison Study of Chinese Postgraduates in China and in the UK. *Journal of higher Education Research*, **2(4)**, 197-211.

Appendix

本調査で使用した、FLRAS の日本語訳 (著者らによる)

- 1 読んでいる英語の文章をきちんと理解できているかどうか分からないと、不安になる。
- 2 英語を読んでいる、単語の意味はわかっているけど書き手や作者が言いたいことが分からないことがよくある。
- 3 英語を読む際に、混乱してどんなことが書いてあったか、わからなくなってしまう。
- 4 英語でいっぱいページを見るだけで怖気づいてしまう。
- 5 馴染みのないトピックの文章を読むと、不安になる。
- 6 英語を読む際に、知らない文法が出てくると不安になる。
- 7 英語の文章を読む際に、全ての単語を知らないと不安になる。
- 8 英語を読んでいる、発音がわからない単語が出てくるとどうも落ち着かない。
- 9 英語の文章を読む際に、よく一語ずつ訳してしまう。
- 10 知らない文字・表記を見ると、読んでいた内容について思い出せなくなる。
- 11 英語の文章を読むため、全ての未知の表記や単語を知らなければならないのではないかと気になる。
- 12 英語を読むのは楽しい。(*)
- 13 英語の本を読むときに特に不安は感じない。(*)
- 14 慣れてしまうと、英語を読むことはそれほど難しくはない。(*)
- 15 英語を学ぼうとでいちばん大変なのは、読めるようになることだ。
- 16 英語を読めるようになることより、話せるようになることのほうが嬉しく感じる。
- 17 ひとりで読むことはなんでもないが、人前で英語を音読するのはすごく不安だ。
- 18 今の自分の英語の読解力に満足している。(*)
- 19 英語圏の文化や考え方にはとても距離を感じる。
- 20 英語を読めるようになるためには英語圏の歴史や文化を熟知しなければならないと思う。

(*は逆転項目)

COVID-19 が新卒採用に及ぼした影響

～オンライン採用と地方創生～

小磯 重隆*

(2022 年 2 月 2 日 受理)

Impact of COVID-19 on new graduate recruitment

～Online recruitment and regional revitalization～

Shigetaka KOISO *

(Received February 2, 2022)

Abstract

COVID-19 has changed the way of life in the world. It made a big difference in the recruitment of new graduates for college students. The big difference is that the hiring method has changed online. It influenced the hiring schedule of companies, student orientation, and life. Companies will continue to hire online after COVID-19. This is because we can hire excellent students. Online recruitment is less burdensome for students. It is the distance traveled, the travel time and the cost of travel. This is a way for students to do job hunting freely. Regional disparities will decrease. Many companies are facing the challenge of going online. However, the online response of local companies has been delayed. Students look for a job online. Students want to get a local job. However, it will be decided to be a company in the metropolitan area. Students decide on a place of employment that is different from what they want. It is different from the student's wishes. It will be the opposite of regional revitalization. First, I will outline the impact of Covid-19 on the recruitment of new graduates for college students. Next, consider online adoption and changes in student thinking. Then, think about what the university and the company will work together. We present career support and employment support issues for students.

キーワード：就職活動、Covid-19、オンライン採用、キャリア教育、地方創生

* 茨城大学全学教育機構キャリアセンター (Career center Institute for Liberal Arts Education, Ibaraki University)

1. はじめに

新型コロナウイルス感染症は世界の生活様式を大きく変えた。大学生の採用・就職活動にも大きな変化をもたらしている。それは採用・就職活動のオンライン化である。企業の採用活動の日程や学生の志向や生活全般にも大きく影響した。企業は、オンラインによる採用プロセスを「収束後も継続する」と考えている。入社を希望する優秀な地方学生の獲得にメリットの多い方策なのである。また、地方学生にとっても、距離や時間やお金の面で負担が少なく、希望する企業の就職活動が自由に行える方法となっている。オンライン化によって地域間格差が減少するのである。多くの企業がこの「採用プロセス」対応を課題としてあげている。しかし、地元企業の対応は遅れている。学生はオンラインで企業を探す傾向が強まり、地元就職を希望していた学生も、首都圏の企業に先に内定し、進路を決めてしまう場合がある。学生本来の希望ではなく、いわば地方創生とは逆の人の流れとなってしまうことが心配される。

ここでは、就職みらい研究所が報告した「就職白書 2021」¹⁾ 及びその基礎データである「就職活動・採用活動に関する振り返り調査データ集」²⁾ から、Covid-19 が大学生の新卒採用に与えた影響の概要を整理し、株式会社マイナビが報告した「2021 年新卒採用就職戦線総括 22 卒版」³⁾ に指摘された内容も参考にして着眼点を見出していきたい。オンライン導入と学生志向の変化に触れ、大学と企業が連携して検討すべき、学生のキャリア支援や就職支援の課題を提示する。

2. Covid-19 が大学生の新卒採用に与えた影響

新型コロナウイルス感染症は世界の生活様式を大きく変え、大学生の採用・就職活動にも大きな変化をもたらしている。業績が悪化する業界では、採用の中止や、採用人数を大きく減らす動きもあった。希望する進路の変更を余儀なくされる学生も多くあったと思われる。ここでは、Covid-19 が大学生の新卒採用に与えた影響の概要を整理する。

2.1. 採用・就職活動への影響

就職みらい研究所が報告した「就職白書 2021」によると、2021 年卒企業の採用活動及び学生の就職活動について、企業の 86.8% が「影響があった」、学生の 61.5% が「影響を受けた」と回答（図 1 参照）⁴⁾ している。影響があった企業の内、93.5% が採用活動プロセスを「全体的」または「一部」見直したとしている。学生は生活や学業、就職活動など様々な項目から影響を受けたものの複数回答のひとつとして「就職活動」を選択している。

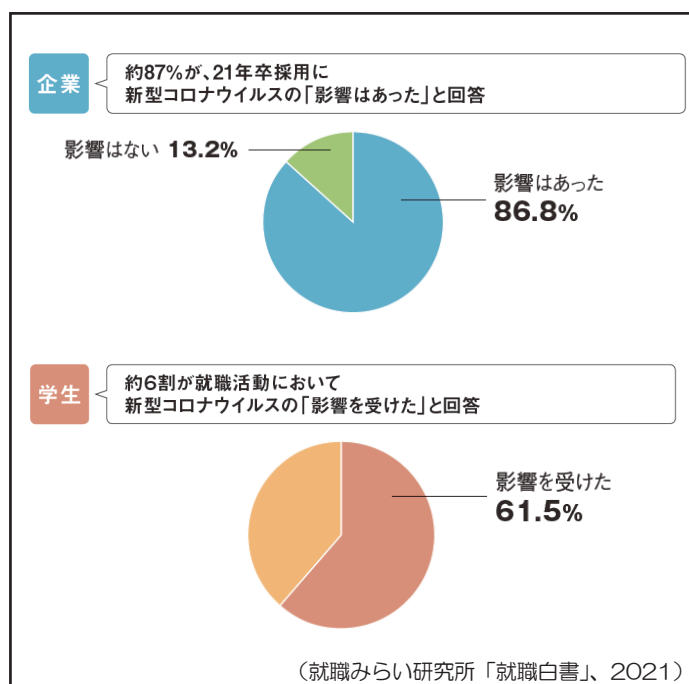


図 1 2021 年卒 採用への影響・就職活動への影響

影響を受けた具体的内容について白書は 4 項目を指摘している。「①オンライン導入と費用の変化」「②スケジュールの変更」「③学生の志向の変化」「④学生生活全般」である。①～③は企業と学生に関係する就職関連、④は学生生活である。次にこの 4 項目について要点を見ていく。

2.2. 採用・就職活動のオンライン化

企業の採用・学生の就職活動プロセスのオンライン化が急速に進展した。前掲「就職白書 2021」によると、採用実施企業のうち、74.7%がオンラインでの自社説明会・セミナーを、69.8%がオンラインでの面接を実施⁵⁾した。この実施した企業のうち、新型コロナウイルスの影響を受けて「実施を決定した」とするものが、自社説明会・セミナー65.1%、面接 76.7%であった。採用プロセスについてオンライン化が急速に進んだことが伺える。

学生の活動について、就職活動にかかる費用減と、地域間格差の減少も、この白書で報告されている。学生の就職活動にかかった費用が前年度に比べて約 4 万円減少⁶⁾している。地方の中でも首都圏から遠方に居住する学生ほど、距離と時間とお金の面での地域間格差が減少したと言える。企業の採用活動にかかる経費についても、オンライン化によって減少の傾向があると思われる。

2.3. スケジュール・日程の変更

緊急事態宣言により、企業の採用活動は「後ろ倒し」の傾向があった。採用スケジュールの変更は、企業と学生の双方にとって、混乱の原因になる。経済団体との「就活ルール」は 1953 年からの「就職協定」にはじまり、1997 年からの就職協定廃止と「倫理憲章」の開始、2016 年からの倫理憲章から「採用選考に関する指針」への変更、2018 年には 2021 年卒から「指針を策定しない」に至っている。経済団体の指針は策定されないが、政府主導の就活ルールは維持されており、大学 3 年次の 3 月 1 日「広報開始日」、大学 4 年次の 6 月 1 日「選考開始日」、大学 4 年次の 10 月 1 日「内定開始日」とされている。

採用スケジュールは後ろ倒しの傾向のほかに、企業の所在地（地域）や企業の対応準備状況の違いによって、様々な日程になったと思われる。一度に多人数の学生を呼べない状況の企業は、少人数ごとに回数を増やして長期間に渡る採用日程に変更する例も見られた。

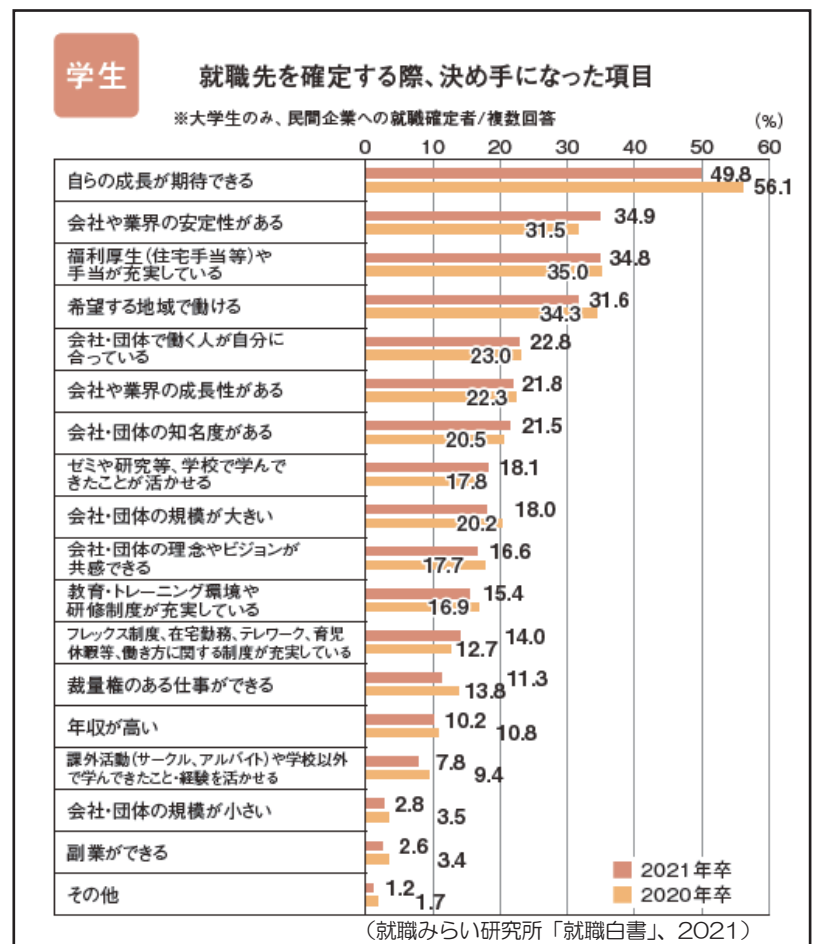


図 2 就職先を選ぶ理由

2.4. 学生の志向の変化

学生の企業選びにも変化が見られる。前掲「就職白書 2021」の調査で、民間企業への就職が確定した学生に対して、「就職先を確定する際に決め手になった項目」(図2参照)⁷⁾を聞いている。最も多く選ばれたものは前年と変わらず「自らの成長が期待できる(49.8%)」であった。一方で、「会社や業界の安定性がある(34.9%)」は前年から3.4ポイント増加が見られた。

公務員を希望する学生も増えている。茨城大学学部学生の2021年3月卒業者は1,536名である。進路状況⁸⁾をみると、進学者536名、教員164名、公務員136名、民間企業等630名、その他70名であり、公務員に合格する学生は、前年から14%増加(全体比率の9%が公務員)している。

また、学生の勤務地選びに関して興味深い調査がある。前掲「2021年新卒採用就職戦線総括22卒版」は、各都道府県別に「最も就職したい都道府県」⁹⁾を聞いている。茨城県出身学生で、勤務地に「茨城県」を選んだ者は、県外大学に進学した学生24.3%(前年17.7%)、県内大学に進学した学生58.5%(前年62.8%)であった。県外大学に進学した学生は「Uターン就職希望者」が増加し、県内大学に進学した学生は「地元就職希望者」が減少しているのである。県内大学学生の「地元離れ」と見える現象である。重要な事項であり、後に、この考察を行いたい。

2.5. 学生生活全般

学生生活も変化した。就職活動を経験した学生に対して調査した結果(図3参照)¹⁰⁾では、「大学の授業・ゼミ(80.1%)」との回答が最も多い。オンライン授業あるいはオンライン授業と対面授業の併用を行った大学が多かったに違いない。回答数で2番目に多いものは、「就職活動(61.5%)」であった。

アルバイト収入が減少した学生も多かっただろう。経済面での影響は、学生の色々な活動に関係すると思われる。部活やサークル活動等に制限を受けた学生も多い。

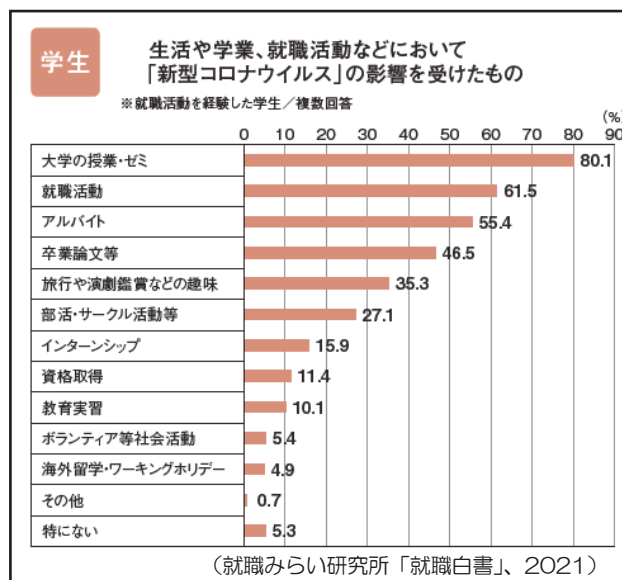


図3 影響を受けたもの(学生)

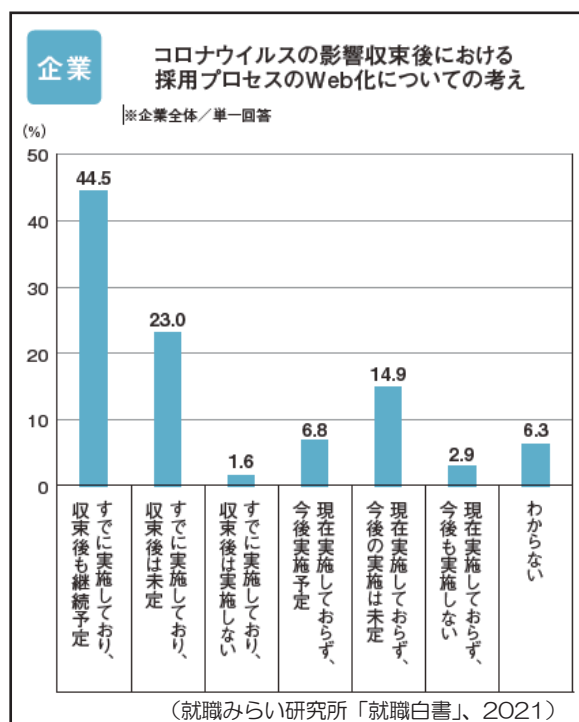


図4 収束後のWeb化について

学生からの回答で「インターンシップ（15.9%）」は多くはないが、自分の就職先を考えるための就業体験の機会が減少したこと、企業からの採用アプローチが減少したことは、学生の企業選びの遅れにつながるものと思われる。

コロナウイルス感染症の流行状況そのものや、感染拡大防止に向けた政府方針、企業の行動により、Covid-19 は大学生の新卒採用に変化をもたらした。白書が指摘する 4 項目の中で、特に、オンライン導入と学生志向の変化について、2.4 であげた、県内大学学生の「地元離れ」にも触れて考察する。

3. オンライン導入と学生志向の変化

「オンライン導入」について、前掲「就職白書 2021」は、2021 年卒の採用・就職活動で何が起きたのかを起点に、オンライン化の変化について、中長期的な志向や環境の変化を考える資料となる。現在の状況から、今後の変化や重要事項について検討していく。

3.1. 採用プロセスのオンライン化

オンラインによる採用プロセスを「収束後も継続する」と答えた企業は 44.5%（図 4 参照）¹¹⁾ と半数に近い値である。「実施しない」と答える企業は現在実施の有無にかかわらず低い数値に留まっており、採用のオンライン化はひとつの方法として今後も選択される可能性が高い。

インターンシップのオンラインによる実施も増加すると見込まれている。2021 年卒の学生は約 7 割がインターンシップに参加（平均 5.79 社）している（図 5 参照）¹²⁾。開催 1 日間のインターンシップや仕事体験も多いが、多くの学生にとって、就職先を探すための活動となっているのである。インターンシップをオンラインで実施した企業は 2 割弱だが、2022 年卒の採用プロセスにおいて、インターンシップのオンライン化を予定している企業が 5 割を超える（図 6 参照）¹³⁾ ことは大きな事実である。

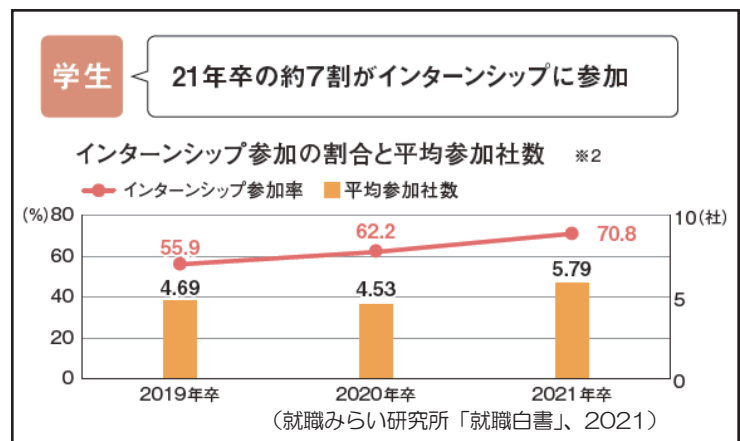


図 5 学生のインターンシップ参加

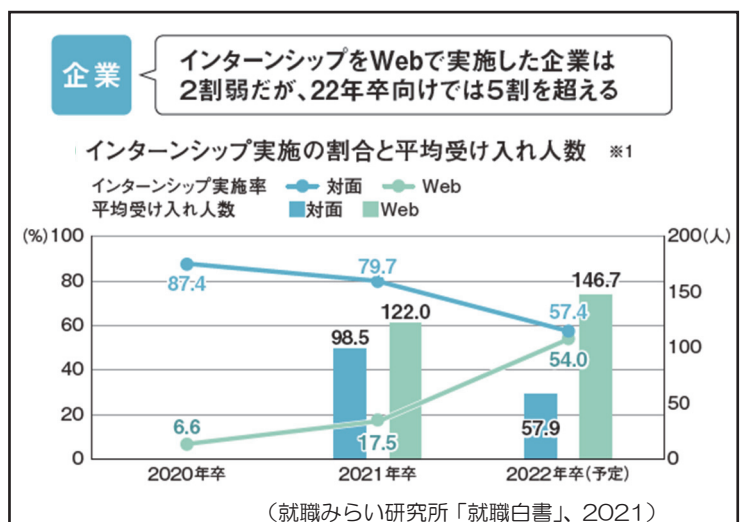


図 6 企業のインターンシップ計画

企業にとって、採用プロセスのオンライン化は、入社を希望する優秀な地方学生の獲得にメリットの多い方策なのである。また、地方学生にとっても、距離や時間やお金の面で負担が少なく、希望する企業の就職活動が自由に行える方法となっている。そして、オンライン採用（インターンシップ、説明会、面接など）の実施、非実施によって、内々定、内定開始時期に差が生じている。対面よりもオンライン化された採用プロセスの方が、早い時期からの学生確保につながると企業は考えているのである。

3.2. 企業のオンライン化への対応

多くの企業が「採用プロセスのオンライン化」への対応を課題¹⁴⁾としてあげている。図7に示す通り、「ノウハウ（63.3%）」が最も多い回答である。ここには「色々な意味」を含み、企業が悩みながら体制を整えている姿が想像できる。「社内の環境・設備（61.0%）」「自社の魅力の伝達（52.8%）」との回答も多い。

採用がオンライン化すると、何が変わってくるのだろうか。前掲「2021年新卒採用就職戦線総括22卒版」では次のように分析¹⁵⁾されている。それは、「見極め」と「惹きつけ」である。見極めとは候補者の適性を評価すること、惹きつけとは候補者の志望度を高めることを、それぞれ指している。

見極めについて、「オンライン面接の評価が高い人ほど、その後の仕事での評価が高く、オンライン面接の評価が低い人ほど、その後の仕事の評価も低い」と述べられている。その理由は、「非言語的手がかり」であり、身振り手振り、姿勢、服装、におい、視線など、言語以外の情報が評価に影響を与えるというものである。つまり、非言語的手がかりに基づく評価にはマイナス面があり、オンライン面接の方が客観的に判断できると指摘している。地域企業との会話の中で「対面面接の方が正しい評価ができる」とする人事担当者の意見を耳にするが、必ずしもそうとは限らないようである。

惹きつけについて、オンラインは対面より、それを苦手に行っていると指摘している。その理由は、非言語的手がかりが減るため、感情が伝わりにくく、面接官の熱意や思いが候補者に十分に伝わらず候補者の心を揺さぶることができないためである。またオンラインでは、

会話の交替に問題が生じ、候補者の能力発揮感が下がるとしている。学生はパソコン画面の面接官を見て会話をするが、カメラの位置と人物画像のズレから、相手と視線が合わないというコミュニ

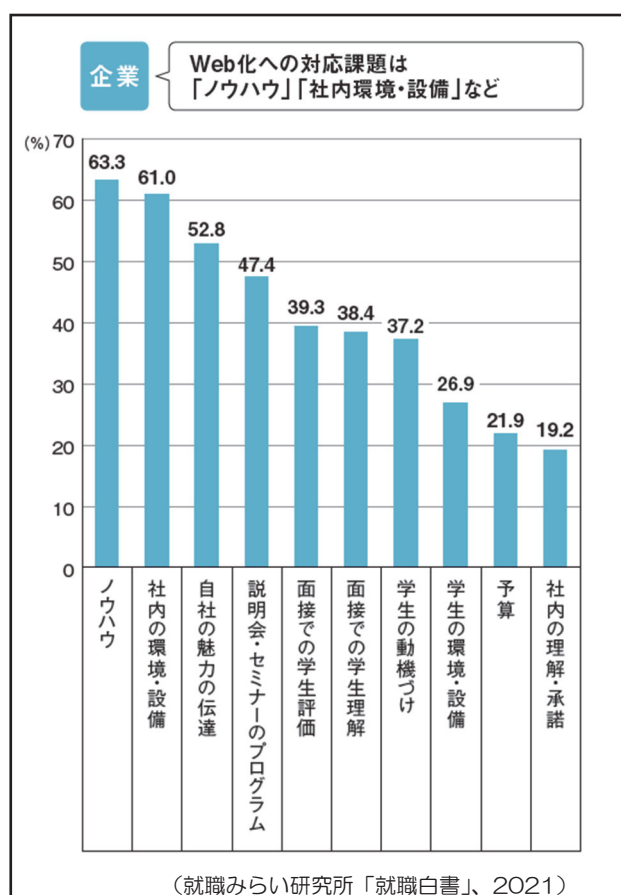


図7 Web化への対応課題

ケーション問題がある。面接官や企業にポジティブな気持ちを持ちにくいのである。

「見極め」と「惹きつけ」について、積極的な企業は、オンライン採用の課題として改善できる点が多々あると考える。一方で、消極的な企業は対面採用に戻ることが良いとして、課題の改善には取り組まないのである。

3.3. Covid-19 の影響と地方創生の関係性

Covid-19 が大学生の新卒採用に与えた影響をこれまで取り上げてきた。県内大学学生の「地元離れ」にも触れて考察していく。企業がオンライン採用を導入したこと、そして収束後もオンラインを継続活用すると思われることが注目される。学生志向も次の点が変化している。「会社や業界の安定性を求める」、「公務員の希望者が増えた」、「県外進学者のUターン就職希望が増えた」、「地元進学者の地元就職希望が減少した」である。

県内大学学生（地元進学者）の「地元離れ」について、大学キャリアセンターで学生の就職支援を行う筆者の実感としては「地元就職希望者が増えた」と感じている。逆の実感である。茨城大学の就職率（令和3年3月卒）をみると、茨城県内就職者は47.7%と前年度40.5%から7.2ポイントも増加した。地元公務員を進路に選ぶ学生や地元企業に就職する学生は増えているのである。

地元就職の希望が減少しているように見える理由は、学生が地元企業を知る機会が減少しているためである。それは、地元企業のオンライン化が遅れていることが要因である。首都圏に比べ、Covid-19 の感染者数が少なく、感染防止対策をした上で、「対面による採用」を継続したいと考える地元企業が多いと感じている。学生は企業を訪問することに躊躇するケースがあった。自治体主催の地元企業の「企業説明」は対面開催であったため、中止又は延期になるケースが多かったことも、学生が地元企業を知る機会を減らす一因となった。学生はオンラインで企業を探す傾向が強まり、結果として、地元企業を知ることができない状況だったと思われる。

首都圏の企業はオンライン採用の準備を行い、実施し、学生が企業を知って、就職活動をして、首都圏に内定を得るという状況である。実は、地元就職を希望していた学生も、首都圏の企業に先に内定しているのである。オンライン採用によって、学生本来の希望ではなく、いわば地方創生とは逆の人の流れとなってしまうことが心配される。Covid-19 の影響は、オンライン採用という変化を介して地方創生と深く関係するものと考えられる。

3.4. 地元企業のオンライン採用が進まない理由

なぜ地元企業のオンライン採用は進まなかったのか、感染状況の違いもあるが、採用人事担当者の「通勤方法」が関係していると思われる。茨城県内では車通勤の人が多く、出勤後は感染防止対策の上、仕事を行う。首都圏企業の採用人事担当者は、電車通勤の人が多いため、在宅ワークとなった人も多い。担当者が在宅ワークであるため、当然ながら「オンライン採用」を実施したのであろう。前掲した図7「Web化への対応課題」に示された、「ノウハウ」や「社内環境・設備」について、オンライン化にかかる費用は少額であり、人材も十分に地元企業にある。オンライン化が進まない具体的な理由は無いと言える。

地元企業のオンライン化が不十分である場合、県外進学者のUターン就職に大きく影響する。Uターン就職の希望者が増えても、学生の就職活動は進まない。大学生の採用活動において、全国的

に今後とも「オンライン採用」が継続して活用されていく。地元企業が良い人材を採用するために、オンライン採用の準備を十分した上で、対面採用との上手な併用をすることが求められる。

4. キャリア教育、就職支援に求められること

社会環境の変化が大きい中、大学キャリアセンターとして、キャリア教育や就職支援など、学生に対する支援を充実することが大切である。そして、地域企業を支援することも重要である。企業と学生との理解が深まる必要がある。

4.1. 就職支援として地域企業に求めたいこと

新型コロナウイルスの状況とは別に、「オンライン採用」導入の検討を求めたい。全国的に、収束後も継続してオンライン採用を活用する企業が多く、学生もオンラインで企業を探す傾向が強まるためである。「ノウハウ」が無いと感じる企業は、大学キャリアセンターに相談しても良い。「社内の環境・設備」は、オンライン採用を取り入れる意味を経営者が理解することである。「対面面接じゃないと良い人材を選べない」との思い込みを排除すべきである。「見極め」は可能なのである。「自社の魅力の伝達」をいかにオンラインで実現するか、これが重要である。「惹きつけ」が企業の工夫すべきことである。

現在、筆者は茨城大学研究・産官学連携機構とともに、茨城県経営者協会と協力して、県内企業との共同研究「Joint 結」を行っている。県内企業3社（流通業、印刷業、製造業）とそれぞれ個別に「新卒採用人事の向上について」検討を重ねている。企業の魅力を伝達する工夫は色々できることが分かってきた。これをオンラインで学生に伝え、学生の想いと重なることが大切である。地域企業にオンライン採用導入の前向きな検討を求めたい。

4.2. 学生への就職支援とキャリア教育

「惹きつけ」は企業側の言葉であるが、「企業の魅力」を学生側も努めて意識することがオンライン化では学生に求められる。オンラインで企業を知るのである。ここにインターンシップも含まれる。画面上での「就業体験」は不十分な面もあるが、学生にとって「距離・時間・お金」の制限が少なく、自由に参加しやすいオンラインのメリットは大きい。大学キャリアセンターとして、学生側のオンライン就職活動を支援する必要がある。

前掲「2021年新卒採用就職戦線総括 22卒版」の調査で、「入社予定先企業を決めた後不安になった理由」は、学生の不安は「企業」に対してではなく、「自分」に対しての方が大きいという結果を指摘¹⁶⁾している。「社会人としてやっていけるか」「この会社で（自分は）きちんと務まるかどうか」「自分がこの仕事に向いているかどうか」が上位3項目である。就職支援とキャリア教育の中で、基礎的な内容である「職業観の涵養」や「社会人の心構え」の重要性をオンライン化の中で見直し、学生を支援することが必要である。

4.3. 「Uターン就職」を希望する学生への支援

茨城県内の高等学校を令和2年3月に卒業した若者が24,636人おり、12,575人が大学・短大に進

学している。県内に 3,172 人、県外に 9,403 人¹⁷⁾ である。県内進学者の地元就職支援のほか、県外進学者の U ターン就職支援、つまり 9,403 人の中の「地元に戻って就職したい」若者の支援が重要である。

大学生の就職活動はオンライン化が進み、距離や時間やお金の制限が減った。地方学生にとって情報発信の多い首都圏企業への就職が活動しやすくなった。東京一極集中の是非ではなく、学生の希望が大切である。首都圏から地元就職（U ターン就職）したい学生にとって、オンラインでの地方情報は少なく、U ターン就職のための「就職システム」も脆弱なままである。大手就職情報会社は、基本掲載料 120 万円～300 万円を支払った企業を掲載するビジネスであるため、地域企業の掲載は少ない。地域企業にとっても少人数採用の場合、大手就職情報会社の掲載は有益とは言えない。企業の広報だけではなく、会社説明会の実施や採用試験の面接についてもオンライン化を進める必要がある。企業自ら情報発信と学生の募集や面接についてのオンライン採用を準備すべきである。地元就職を希望する学生は全国にたくさんいるのである。

4.4. インターンシッププログラムの課題

対面が可能ならば「就業体験」が望ましい。しかし、学生が遠方である場合、あるいは海外も含め、オンラインでの模擬的インターンシップにも価値が見いだせる。インターンシップには、就業体験の他に、「企業をより知る」意味がある。距離や時間やお金の制限が減り、自由に体験できるメリットは大きい。インターンシップには 5 つの型がある。「仕事体験型」「企業見学型」「課題検討型」「ジョブシャドウ型」¹⁸⁾「企業紹介型」である。仕事体験やジョブシャドウも、その一部をオンラインで体験することは可能なはずである。

オンラインでのインターンシップは地域企業を希望する学生に大きなメリットがある。公共交通手段では通えない所在地の地域企業が多いためである。工業団地の中にある企業やバス路線本数の少ない地域など、従業員の多くが「車通勤」の企業の場合、学生は公共交通機関で通えないことが多い。学生にとって、インターンシップに毎日通う方法を考えた場合、所在地を見て、応募をやめてしまうことが多いのである。遠方からオンラインで参加する学生のみではなく、県内学生にとっても県内企業のインターンシップに参加しやすいことが重要である。近年のインターンシップの一部は、採用・就職活動の前段階と位置付けられる場合がある。学生が参加しやすい条件として、オンライン化がプログラムの課題である。大学も企業も連携してインターンシップのオンライン化を検討すべきである。

5. まとめと今後の課題

Covid-19 は大学生の新卒採用の「採用・就職活動のオンライン化」や「スケジュール・日程の変更」「学生志向の変化」「学生生活全般」に影響を与えた。そして、学生募集や企業説明会、面接を遠隔で実施するオンライン採用は今後も企業が継続して活用すると思われる。しかし課題がある。地域企業のオンライン採用が十分ではないことである。首都圏企業はオンライン採用で、早い時期から学生に内定をだす傾向にある。学生は地元就職を希望するものの、先に内定した首都圏企業に、就職先を決める場合もある。地元企業の情報が見つけれないこと、選考方法の柔軟性に欠けることが一因しているのである。学生が地元就職を希望している場合、これは地方創生の面で重要な課

題である。

学生への就職支援、キャリア支援として、次の点を、大学と企業が連携して改善していきたい。

- ・地元企業のオンライン採用準備（広報、企業説明会、面接など）
- ・学生が企業の魅力を見つけるためのキャリア教育や就職支援
- ・Uターン就職を希望する学生へのオンライン採用
- ・オンラインでのインターンシッププログラムの検討

地元就職及び県外・首都圏就職、どの場合にも、これらへの対応は有益である。学生の活動について、就職活動にかかる費用減と、地域間格差の減少は、Covid-19 が大学生の新卒採用に与えた良い影響であると考えられる。学生が本人の希望に沿った就職先で活躍できる社会を期待したい。

引用文献

- 1) 就職みらい研究所.(2021)「就職白書 2021」, 株式会社リクルート:企業調査(郵送調査, 2021 年卒は Web 調査を含む) 企業 4,577 社、回答 1,398 社、学生調査(インターネット調査) 2,111 人
- 2) 就職みらい研究所.(2021)「就職活動・採用活動に関する振り返り調査データ集」, 株式会社リクルート:前掲「就職白書 2021」と同調査
- 3) マイナビキャリアリサーチ Lab.(2021)「2021 新卒採用就職戦線総括 22 卒版」, 株式会社マイナビ:2022 年卒採用に関してマイナビが行った各種調査及びデータからまとめたもの
- 4) 前掲「就職白書 2021」, P.19.「図 2 新型コロナウイルスによる 2021 年卒採用への影響」第 4 回人事担当者対象調査 3 月時点、大学生の就職状況調査 2021 年卒
- 5) 前掲「就職白書 2021」, P.20.「図 1 新型コロナウイルスによる Web での実施状況」第 4 回人事担当者対象調査 3 月時点
- 6) 前掲「就職白書 2021」, P.20.「図 2 地域別/就職活動全体にかかった平均金額」2021 年卒就職プロセス調査 6 月 12 日時点調査
- 7) 前掲「就職白書 2021」, P.21.「図 4 就職先を確定する際、決め手になった項目」2021 年卒就職プロセス調査 3 月卒業時点調査
- 8) 茨城大学 2021 年 3 月卒業生(学部)就職率踏査:就職率は 94.2%であった。茨城県内就職は 47.4%(前年 40.5%) 県内就職率が増加した。
- 9) 前掲「2021 新卒採用就職戦線総括 22 卒版」, PP.62-63.「表 1-2 学生の勤務地選び①」マイナビ 2022 年卒大学生 U ターン・地元就職に関する調査(3~4 月実施)及び「2020 新卒採用就職戦線総括 21 卒版」, PP.66-67.「表 1-2 学生の勤務地選び①」マイナビ 2021 年卒大学生 U ターン・地元就職に関する調査(3~4 月実施)
- 10) 前掲「就職白書 2021」, P.21.「図 5 生活や学業、就職活動などにおいて新型コロナウイルスの影響を受けたもの」大学生の就職状況調査 2021 年卒
- 11) 前掲「就職白書 2021」, P.5.「図 3 コロナウイルスの影響就職後における採用プロセスの Web 化についての考え」2021 年卒の採用活動振り返り調査、前掲「就職活動・採用活動に関する振り返り調査データ集」, P.9.「図 9 採用プロセスの Web 化への考え(企業全体/単一回答)」2021 年卒の採用活動振り返り調査

- 12) 前掲「就職白書 2021」, P.10. 「図 2 インターンシップ参加の割合と平均参加者数」 2021 年卒の採用活動振り返り調査
- 13) 前掲「就職白書 2021」, P.10. 「図 1 インターンシップ実施の割合と平均受け入れ人数」 2021 年卒の採用活動振り返り調査
- 14) 前掲「就職白書 2021」, P.13. 「図 4 Web 化への対応課題」 2021 年卒の採用活動振り返り調査、前掲「就職活動・採用活動に関する振り返り調査データ集」, P.9. 「図 8 Web 化（オンライン）への対応における課題」 2021 年卒の採用活動振り返り調査
- 15) 前掲「2021 新卒採用就職戦線総括 22 卒版」, PP.4-5. 伊達洋駆「オンライン採用で何か変わるか」
- 16) 前掲「2021 新卒採用就職戦線総括 22 卒版」, P.52. 「入社予定先企業を決めた後不安になった理由（複数回答）上位抜粋」 マイナビ 2022 年内定者意識調査（2021 年 6～7 月）
- 17) 茨城県教育委員会「令和 2 年度教育調査報告書」（2021）, P.31. 「表 8 大学（学部）・短期大学（本科）への進学者数の推移」, 表 9 「設置者別・県内外大学（学部）・短期大学（本科）への進学者数の推移」
- 18) 茨城大学「5 つのタイプ インターンシップのご提案」（2020）, PP.1-5. ジョブシャドウ型のインターンシップは、ひとりの担当社員に寄り添って体験するインターンシップの形式。米国では定着している職業教育のひとつ。

オンライン授業の心理学

—児童が就学前に獲得している視聴能力—

村野井 均*

(2022年1月28日 受理)

Psychology of Online Education - Audiovisual ability that children have acquired before school -

Hitoshi MURANOI*

(Received January 28, 2022)

抄録

オンライン授業やデジタル教科書など教師が映像を扱うことが多くなっている。放送と教育の橋渡しが必要になっている。本研究ではEテレ等の幼児・児童向け番組の作り方の特徴や読み取りの手がかりのつけ方という観点から、児童は、主語、段落分け、2次元と3次元の混在について読み取ることができることを明らかにした。

現代は、映像の読み取りが教育の基礎能力となった。新たな学力差を生じさせないために、小学校就学段階において児童に一定の映像理解能力を持たせ、頭をそろえて入学 (Head Start) させる必要があることを考察した。

キーワード: オンライン授業、Eテレ、主語の理解、段落分け、2次元と3次元の混在、実践知

1. はじめに

社会ではテレワークが当たり前になった。大学生の就職活動もオンライン化しており、自己PRを動画で提出することも珍しくない。映像の読み書き (メディア・リテラシー) は、社会生活の基礎能力となっている。

学校でもオンライン授業が取り組まれ、各地で自宅学習用の動画教材が作成されている。また、デジタル教科書の使用も始まっている。反転学習も学習指導要領に入ると想定されている (渡邊ら2021)。これらの教育はすべて、児童・生徒が映像を読み取ることを前提としている。映像の読み取りは、学習の基盤となったのである。

* 茨城大学教育学部

教師にとって、画面を通して教育を行うことは教師の資質の一部となった。その上、児童・生徒の映像によるプレゼンテーションを指導すること、つまり映像の書きの指導も教師の資質の一部となったのである。しかし、新しい教育方法と新しい読み書きに対して、教育現場には戸惑いがある。

2. 教師が制作したオンライン教材の現状と実践知

2.1. 教師が制作したオンライン授業の現状

多くの学校では、新型コロナウイルス感染症緊急事態宣言の発出(2020年4月)を受けて学校が休校になったため、急遽、オンライン授業が取り組まれることになった。NHK放送文化研究所の調査では、その後も3~4割の学校がオンライン授業を実施していることが明らかにされている(宇治橋・渡辺 2021)。しかし、ネット上にある教師が制作した動画を見ると画面が暗い、音質が悪く聞き取りにくい、画面が単調である(黒板を背に話し続けるなど)という特徴がある。一部には、内容が多すぎたり、早口で話したりしている動画もある。急遽、制作されたという制約もあるが、動画作りに慣れていないといえる。

映像の読み書きについて大学の教員養成課程で教えていないのであるから、教師が映像の書き(制作)がうまくないのは同然といえる。幼児に関しては、幼児は映像を読み間違えるが、保護者と一緒に視聴したり、保育所・幼稚園における集団視聴の中で読み取りの修正をしたりすることで正しい読み取りができるようになることが分かっている(村野井 2016a)。しかし、教師は、児童が映像をどのように読み間違えるかという点でも教育を受けていないため、児童の理解を考慮しない動画になることは仕方がないと言えよう。

2.2. オンライン授業で制限される実践知

そもそもオンライン授業や動画教材は、音と映像しか使えない。通常、教師は五感を使って児童・生徒に働きかけている。声の音量を上げ下げしたり、机間巡視をしながら足音を高くしたり、消したり、スピードを変化させる。怒る時や注意をする場面では、音圧を変化させたり、近づいたり、熱気を使う。トントンと肩を叩いて注意することもある。教育現場で習得する実践知である。

オンライン授業では、これらの実践知の多くが使えなくなる。音量・音圧にはスピーカーの制約があり、遠近感や接触、空気圧や放射熱は使えない。わかる、伝わる映像を作るためには、別の工夫が必要になると言えよう。

3. 幼児・児童向け番組における工夫と「子供の夢」

3.1. 幼児・児童向け番組におけるわかるための工夫

テレビ局はこの制約の下で、幼児・児童向け番組を制作しているのである。幼児・児童がわかるために様々な工夫をしている。例えば、登場人物はその場を動かない、背景をシンプルにする、色を明確にするなどは、見やすくする工夫である。テレビ画面は2次元なため、遠近や重なりなど3次元の要素を伝えるのが難しい。そのため登場人物が並び立つことを基本として、人が重なることを避けている。また、幼児は物の大きさを画面通りに受け止めてしまう。コオロギの卵をアップで写すと、

幼児は画面に映った通りバレーボールの大きさと受け止めてしまう（村野井 2016b）。森田（1999）は、幼児番組と理科番組では、大きさの誤認を避けるためにズームインは1秒に平均10.1%、ズームアウトが1秒に平均14.0%と非常にゆっくり行われていることを示している。

映像は流れてゆくために、段落がわかりづらい。そのため、『ドラえもん』（テレビ朝日）では、「タケコプター」や「どこでもドア」を使って、場面が変わることを教えている。ストーリーを一時止めて、道具を出して、道具を使って場面を変えているのである。段落分けを手寧に見せているのである。

以上からわかるように、子供向け、子供っぽい映像制作とは、子供にわかってもらうための工夫なのである。これらの工夫は、教育現場でも役に立つといえる。

3.2. 「子供の夢」をかなえる映像表現と学校教育の関連

その一方、幼児・児童向け番組には、大人向け番組では滅多に表れない複雑な技法が使われている。音と映像の組み合わせは、一対一で対応することが基本である。しかし、『羊のショー』、『ニャッキ!』、『できるかな』（Eテレ）のように主人公が話さない番組は多い。村野井・宮川（1995）は、主人公が話さない番組である『できるかな』を対象として、この番組を視聴した経験のある大学生190人を対象に自由記述式の調査を行った。その結果、子供の頃に音と映像の組み合わせを迷った経験を持っている者が44%いることを示した。この番組を小学生に視聴させると正しい組み合わせができたのは、1年生で7%、4年生でも44%であった（持田・村野井 1998）。子供にとって、主人公が話さない番組は、誰が何を話しているのか読み取りにくい作り方であるといえよう。

また、大人向け番組では場面の切り替えがカット（Cut）によってつなげられており、効果音がついたりはない。不要な刺激は、ストーリー理解を妨害するためである。しかし、幼児・児童向け番組では、場面が変わる際にワイプ（Wipe、後述）や暗転など視覚的效果がつけられたり、「ピョロ〜ン」、「キューーン」という効果音などがつけられたりしている。

テレビ画面は2次元なため、遠近や重なりなど3次元の要素を伝えるにくい。ところが幼児・児童向け番組では、歌のお姉さん（3次元）がアニメの世界（2次元）に入って、花畑で歌うことがある。2次元と3次元が混在する場合があるのである。その上、『おかあさんといっしょ』や『ざわざわ森のがんこちゃん』（Eテレ）には、回想シーンや想像シーンといった時制変化も使われている。時制は、中学校の英語で教える内容である。

これらは、子供の読み取りを混乱させる表現方法である。心理学者は多くのシンポジウムで、その難しさを指摘してきたが、番組制作者は「子供の夢をかなえる」ために行っており、視聴者からの苦情もないと答えていた。

しかし、学校教育で映像を扱う時代になると、上述した難しさは、映像の読み取りの基礎を教えていると考えることができるようになった。幼児・児童向け番組で使われる表現方法が、学校教育とつながることになったのである。

4. 研究の目的

学校で映像を取り扱うようになり、映像の理解が教育の前提となっている。放送と教育の橋渡し

が必要になっているのである。本論文では、以下の2点を目的とする。

1. 教師が、児童の映像理解を前提とした動画づくりを行い、児童の理解を助ける手がかりをつけられるようにするために、幼児・児童向け番組で行われる工夫の教育的意味について説明する。
2. 教師が実践する上で不安を持ちやすい「立体的教育」について、幼児・児童向け番組でどのような能力を育てているか説明し、教師の不安を解消する。

その際、放送用語をできるだけ教育用語へ変換するように努めた。教師が日常の教育の中で、動画教材の制作に取り組みやすくするためである。

5. 放送用語を教育用語に置き換える意義

放送や映像の技術は時代とともに変わる。番組制作者が技術をどのように使おうと表現の自由は尊重されるべきである。したがって放送用語は、その意味が時代とともに変化し、映像研究者の間でも定義が一致しているとは言い難い状況である。

例えば、映画やテレビなど映像の世界では、カットやワイプなどの用語を使う。カットは撮影を止めることであり、場所や時間を切り替えるときに使われる。ワイプは紙芝居のようにA画面が映っている所へ、B画面がスライドして現れて場所や時間を切り替えるときに使われる(図1)。しかし、これらの技法は映画・テレビ番組制作者の間でも使い方が一致していない。

青山(2013)は現代のテレビ番組において、カットの回数が増えていることを示している。話者が話すたびに話者の顔を映すようになってきているのである。視聴者に、今、誰が話しているかを教えており、丁寧な表現になっているといえよう。また、カットを入れることで、会話のリズムを生み出す技法としても使われている。カットは場面間の区切りを示すだけでなく、場面内において話者を示したり、リズムを生み出したりする技法としても使われているのである。

同様にワイプの使い方も変化している。ワイプは、消し去るという意味である。身近な例に、自動車のワイパー(Wiper)がある。ワイパーはフロントガラスにつく雨粒を消し去る装置である。通常、場面はカットで変わるが、場面が変わったことを強調したい時にワイプが使われる。

ところが、アニメではワイプが心の中を示す技法として使われている(図2)。丸いワイプが現れて、途中で止まり、ワイプの中で回想シーンや想像シーンを見せるのである。村野井(2017)は、制作者が付ける手がかりは、その場の感覚で付けられているのか、それとも一貫して付けられているのか調べるために、1996年と2015年のアニメ『サザエさん』(フジテレビ)各18話を比較した。その結果、時制が変化するときにワイプとフレーム(Frame, 図3)が手がかりとして付けられ、20年後も同じ表現が使われていることを示した。ワイプは、少なくとも1996年から時制表現として用いられているのである。

その上、現代では、テレビ画面上の小画面をワイプと言うことが多くなった(図4)。映像を見ている司会者やゲストが驚く姿や笑っている表情を映し出すのである。ワイプが、視聴者の反応を誘発するための技法になっているのである。消さないワイプがたくさん使われているのである。

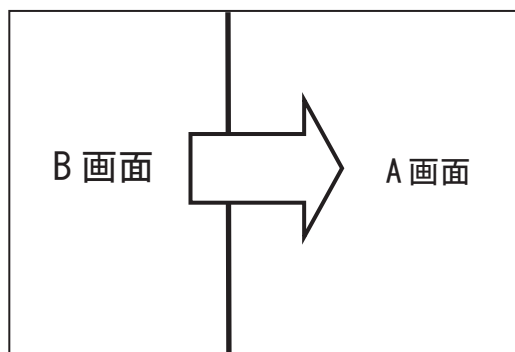


図1 紙芝居のようなワイプ
A 画面を B 画面が消す

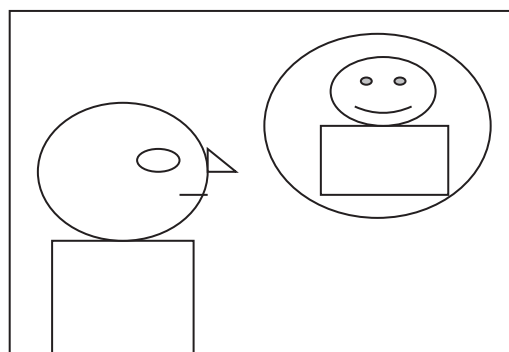


図2 想像シーンのワイプ
丸いワイプが心の中を示す

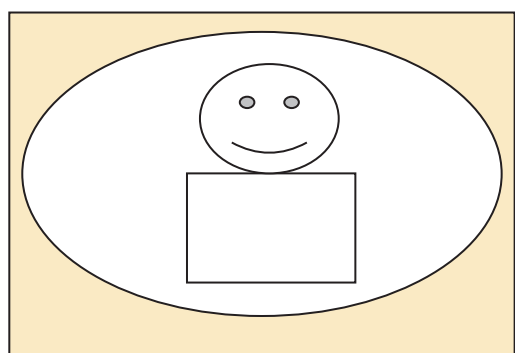


図3 フレーム 画面にワクがつく
想像や回想を示す

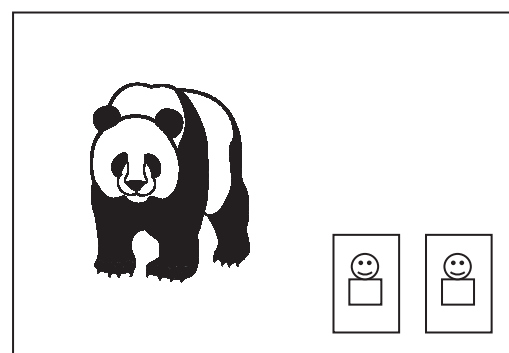


図4 小画面のワイプ
司会者やゲストの表情を見せる

教育現場は多忙である。定義の明確でない用語を新たに覚えてもらうことは負担が大きい。学校における映像の読み取りを考える場合、読み取る内容は電子教科書や映像教材に限定されている。映像によるプレゼンテーションの範囲も教科の枠内と想定される。したがって、放送用語を主語、段落分け、時制表現など従来から使われている教育用語に置き換えて、基礎的な意味に限定して使えば、映像の読み取りや映像制作がわかりやすくなると考えられるのである。

以下は、できるだけ放送用語を教育用語に置き換えて、幼児・児童向け番組で使われる一見、特殊な作り方が学校で映像を使う際に役立つことを示してゆく。

6. 幼児・児童向け番組に見られる工夫

6.1. 主語の理解

国語では、「誰が何を話しているか」を理解することが前提となる。映像制作では、音と映像を一致させることが前提となる。大人向け番組では、ほとんどが一致している。

ところが、幼児・児童向け番組は音と映像の組み合わせが多様である。大人向け番組には表れない組み合わせが多いのである。幼児・児童は組み合わせを試行錯誤しながら「誰が何を話している

か」を考えることを求められているのである。

幼児・児童向け番組の音と映像の組み合わせは、年齢に応じて3つに分類できる。

(1) キャラクターが話さない番組

『羊のショーン』、『ピングー』、『おさるのジョージ』(Eテレ)などの番組では、主人公が話さないという特徴がある。言葉を獲得する前の乳児を対象としているため、顔の表情や身振りあるいは鳴き声のイントネーションで伝えている。

(2) ワンフレーズしか話さないキャラクター

ピカチュウ(『ポケットモンスター』、フジテレビ)は「ピカ、ピカ」としか言わない。ヘムヘム(『忍たま乱太郎』、Eテレ)も「ヘムヘム」としか言わない。ワンフレーズしか話さないキャラクターである。小学校中学年までの児童向けの番組といえる。登場人物が増えるが、1話完結という特徴がある。これも表情や身振りあるいは鳴き声のイントネーションで伝えているといえる。

小学校国語の教科書では、『スイミー』(レオ、レオニ作)や『ごんぎつね』(新見南吉作)などの物語でも登場する人物は3〜4人である。これに対して、アニメ番組では登場人物が多い。誰が話しているか明確にする、つまり主語を明示する工夫ということができよう。

(3) 文尾が固定しているキャラクター

小学校中学年以上向け番組には、文尾が固定したキャラクターが現れる。『NARUTO-ナルト-』(テレビ東京)のうずまきナルトは「だってばよ」、『おじゃる丸』(Eテレ)のおじゃる丸は「〜でおじゃる」、『クレヨンしんちゃん』(テレビ朝日)のしんのすけは「おら〜だぞ」と文尾が決まっている。日本アニメでは、文尾が固定しているキャラクターが多くの番組に存在している。ストーリーが難しくなり、連続した複雑な作品に現れるということができる。

海外では、言葉の末尾を変化させて一定の発音をする表現は、人種による発音の特徴を誇示することになる。ある人種の発音をまねたり、誇張したりすると人種差別につながる恐れがあり、テレビ番組で使われることはない。文尾が固定しているキャラクターは日本独特といえる。

日本の古典では、主語を示さない。『枕草子』では、主語を明記せず、文尾が「たまう」であれば、天皇や中納言(天皇の子)を示す。「賜う(たまう)」は、最上級の敬語であるためである。文尾が「参る」や「たてまつる」であれば、通常の敬語なので、清少納言の上司にあたる中宮を示すことになる。文尾で主語を示すのである。文尾が固定しているキャラクターとは、日本古来の主語表示法といえる。

以上より、日本には多様な子ども向け番組があり、幼児・児童は映像における主語の読み取りについて、様々な視聴体験をしていることがわかる(村野井 2021)。このことから児童が、小学校就学段階で音と映像を一致させる能力は高いと言えよう。

6.2. 段落分け

文章を読み取る時に、段落は重要な役割を果たしている。学校では、段落ごとに意味を読み取りながら作品全体を理解する。文字の世界では、一文字下げで段落を表している。一文字下げること

が手がかりになっているのである。小学校低学年の教科書では、1 ページ 1 段落になっていたり、段落と段落の間に空白行を 1～2 行入れたりしている。教科書には、区切りに気づかせる手がかりが丁寧につけられているのである。光村図書発行の国語教科書の場合、一文字下げだけで段落を示すのは、2 年生の後期からになる。区切りの理解に 1 年半かけているのである。

映像は一方的に流れるものであるため、文字よりも区切りをつけにくい。大人向け番組では、通常、カットで場面をつないでいる。これに対して、幼児・児童向け番組にはワイプ（図 1、図 2）やフレーム（図 3）がつけられており、段落分けが見えるようになっている。また、「キューーン」、「ドン」といった効果音もつけられている。BGM のオン・オフも手がかりとして使われている。段落が変わると BGM が流れ始め、段落が終わると BGM が止まるのである。段落分けが、聞こえるようになっているのである。

『サザエさん』を例にとれば、段落分けの目印として音と映像の手がかりが、平均 2.4 個つけられていることがわかっている（村野井 2016c）。見える、聞こえる手がかりが丁寧につけられているのである。

映像の手がかりをつけるには画像編集が必要なため、学校現場では時間がなくてつけられないことが多いと思われる。つける場合には、授業タイトル、授業の区切りでは章見出しに相当するテロップを入れたり、画用紙等のシートを映したりすることが考えられる。

音の手がかりは入れやすい。効果音はハンドベルやトライアングルでもつけることができる。BGM も携帯電話を使えば、オン・オフしながら使えようと言えよう。

6.3. 画面の読み取り・・・2次元に読むか、3次元に読むか

オンラインなど映像による授業では、2 次元と 3 次元の読み取りに気をつけなければならない。幼児・児童向け番組で、制作者が留意する点である。

モニター画面上ではすべてのものが 2 次元に表示されている。教室で教師が立体の物を見せると、児童は画面に映った映像（2 次元）を 3 次元に変換しなければならないのである。オンライン授業は、児童に 3 次元変換をし続けることを要求するのである。どの教科でも生じる問題といえるが、算数の図形分野でいえば、つみきかぞえ（1 年生）、はこの形・はこの組み立て（2 年生）、展開図（4 年生）、体積を求める（5 年生）等では特に注意する必要がある。

より混乱をもたらすのが、実物と板書の同時提示である。教師はできるだけ具体物を見せようとする。立体を見せながら、板書された問題文の説明をすることがある。教師にとって立体は 3 次元であり、板書は 2 次元である。ところが、オンライン授業で画面を見ている児童には、すべてが 2 次元に見える。児童は、あるものは 3 次元に変換して読み取り、あるものは 2 次元のまま読み取らなければならないのである。教師が「児童はわかるのか」と不安になる場面である。

立体の教育で生じる次元の混在を表 1 に記す。

表1 立体の教育で生じる2次元と3次元の混在

教室	モニター画面	児童
立体の実物 (3次元)	立体は2次元 板書は2次元	どれを変換？ どれをそのまま？
板書 (2次元)	2次元と3次元が混在	

実は、Eテレの幼児向け番組には、2次元と3次元の混在する番組が多い。歌のお姉さんが、アニメの世界の花畑で踊りを踊ることは珍しくない。これは、3次元の人間が2次元の世界へ入っている例である。その逆に、アニメのキャラクターがスタジオに現れ、子供たちと会話することもある。具体例には『ゴーゴーキッチン戦隊クックルン』(Eテレ)がある。この番組では、子供が料理を作る際に、アニメの博士が現れて、子供と会話しながら料理の指導をする。これは、3次元の世界に2次元のキャラクターが入る例である。3次元から2次元に行ったり、2次元が3次元に現れたりするのである。2次元と3次元の混在である。従来は「子供の夢」をかなえるための表現方法と言われていた。

村野井・藤井(2016)は、2016年6月の2週間にわたりEテレの「母と子のテレビタイム」で放送された22番組119個を次元の観点から分析した。その結果、そもそもEテレの幼児向け番組には、アニメなど2次元の番組と実写の3次元のコーナーや番組がつぎつぎに現れ、1時間あたり平均46.9回も次元が変化していることが明らかにされた。大人向けの番組ではニュースやドラマ、クイズ番組などほとんどが実写(3次元)であり、次元が変化することはあまりない。これに対して、Eテレの幼児向け番組は、アニメ、スタジオ、スタジオでの体操、歌(アニメ)、歌(実写)、ロケ、C.G.など2次元の番組や3次元の番組が次々に放送されている。次元に注意が向く作り方になっているのである。

そして番組の29.6%に次元の混在が現れるのである。その8割が、『みいつけた!』や『ゴーゴーキッチン戦隊クックルン』(Eテレ)など4歳児以上を対象とした番組で表れているのである。村野井(1989)の子供の観察からも、4歳で2次元と3次元の区別に関心を持つことがわかっている。その後の児童向けの番組では、2次元と3次元の混在は現れなくなるため、4歳前後に区別できるようになると推測される。このことから、2次元と3次元の区別や2次元と3次元の混在を読み取る力は、就学前に習得していると言える。

以上のように、幼児・児童向け番組には制作者が様々な手がかりをつけているということがわかる。オンライン授業や自宅学習用動画作りにおいて参考にすべきといえる。

しかし、すべての幼児・児童が、これらの手がかりを使うことができているかどうかという研究はなされていない。さらに、現在ではテレビを視聴していない幼児がいる。ユーチューブの動画を見て、その制作者独自の表現方法に馴染んで、他を知らない幼児もいよう。小学校入学段階に、児童はどのような映像理解能力を持っているのか研究する必要があるだろう。そして、児童の能力にバラツキがある場合は、小学校入学段階で頭をそろえて入学させる(Head Start)必要があるだろう。

7. まとめ

7.1. 就学段階における映像理解能力の研究とヘッドスタート

一般にテレビは見ていけないと言われて来たが、現代はテレビ視聴を学校教育とつなげて考えるべき時代になった。

本論文では、幼児・児童向け番組につけられている手がかりの分析から、児童の理解能力を推定した。番組は、その年齢に必要な手がかりをつけるが、年齢が上がれば不要な手がかりはつけなくなる。民間放送的な言い方をすれば、視聴率が採れなくなると番組は打ち切りになるので、ターゲット（視聴対象）に合わせた、ターゲットにわかってもらう番組作りに努めなければならないのである。今まで、番組理解に心を砕いてきたのは、幼児・児童向け番組制作者である。番組制作者がしてきた努力の成果は、これから動画制作を行い、児童・生徒の映像によるプレゼンテーションを指導することになる教師にとって有用と考えられる。

現状では、テレビは見せるなという考えを多くの人が持っているため、直接の理解研究はなかなかできない。しかし、映像理解を教育の前提にする時代になったのである。小学校入学段階に、児童はどのような映像理解能力を持っているのか研究する必要がある。

アメリカでは、異なる人種の共学を始めた時代に、有色人種が文化的ハンデを背負わないように幼児期に英語の文字・数を教えた。小学校入学時点で頭をそろえてスタートさせるヘッドスタート計画（Head Start Project）である。映像理解を前提とするオンライン授業やデジタル教科書を使い始めるにあたって、社会は就学前児の映像理解能力の差を埋める努力をしなければならないといえる。

7.2. テレビ局が作る番組と学校で制作する動画の違い

学校で制作する動画は、テレビ局の作る番組とは異なるものであることも伝える必要がある。身近な映像にテレビ番組があるため、テレビ局と同じものを作ろうと考えてしまう教師もいる。しかしテレビ局の作る番組は、費用も時間もかけて作っており、忙しい教師が同じレベルの作品を作ることは難しい。

学校で作る動画は、視聴対象が児童・生徒であり、内容もカリキュラムに沿った教育内容である。対象・内容とも明確で、作りやすいといえる。動画の構造を複雑にする必要はなく、映像技法にこだわる必要もない。内容が伝わったか、効果があったかどうかは、児童・生徒の表情・態度やテスト結果で判定できる。テレビ局が使う視聴率よりも、成否を明確に判断することができるのである。学校で制作する動画は、テレビ番組とは性質の異なる動画であることを教師に伝える必要がある。

7.3. 動画制作に現れた新たな実践知

すでに教師の作る動画には、従来のテレビ番組と異なる特徴が表れている。水戸市理科部会の教師たちは、緊急事態宣言により学校が休校になった際に、急遽、自宅学習用動画作りをした（水戸市総合教育研究所, 2021）。理科の専門家が集団で動画作りをしたのである。

シンポジウム「オンライン授業の心理学-心理学が解明したこと、研究すべきこと」において、制作者の一人である安藤（2021）は、動画作りで心がけた点として、発達段階に合わせる、ポイントを押さえる、クイズやダンスを入れて参加型にする、実体験・追体験を入れる、カメラワークの工夫（アップ、ルーズ、スライドを入れる、ロケも入れる）を例としてあげた。楽しく、わかりやす

い作り方と言える。

この他に「つぶやきを入れる。画面外を想像させる視線や道具の工夫」と「(ノートに書くことを前提として) 復習プリントの時間をとる」の2つがあった。この2つは、従来のテレビ番組作りとは(1) 画面の外を想像させる、(2) 画面を止めるという点で、大きく異なっている。学校独自の作り方と考えられる。

(1) 画面の外を想像させる

テレビ番組では、出演者が見る範囲は決まっており、画面の外を想像させることはない。例えば、NHKのニュースでアナウンサーが画面の外を見たり、画面外からメモが差し入れられたりすると視聴者は「臨時ニュースが入ったのか」と緊張してしまう。このようなことが生じないように、出演者は見る範囲に気をつけている。ドラマでも役者が演技中に、画面に映らない撮影現場やスタッフのことを視聴者に気づかせることはあり得ない。気づかせるようであれば、撮り直しをする。テレビ番組作りで画面の外を想像させることは基本的になく、あってもバラエティー番組のごく一部で、スタジオ内を短時間見せるだけである。

水戸市理科部会の動画は、この前提を破って、画面の外を強調するのである。「つぶやきを入れる。画面外を想像させる視線や道具の工夫」の具体例は、6年理科『吸った空気の行方』(水戸市総合教育研究所, 2021)の動画が典型である。以下に、動画の一部を文字化して示す。

例 つぶやき

教 師 : 気体検知管を使って、吐いた空気には二酸化炭素が多いことを示す。

説明がすべて終わったので「フー」とため息をつく。

画面の外の児童役の教師:

「あー、二酸化炭素出してるー」とつぶやきを入れる。

これが、つぶやきであり、画面の外を想像させる例である。安藤(2021)は、児童の声の代弁をするとともに、自宅で動画を見ている児童に、一人で見ていたのではなく、クラスの間みんなも見ていることを伝える工夫であると述べている。画面の外にいる教師集団を意識させる効果もあり、教師がみんなで作る、周りで見ていたことも伝えているのである。

この他にも授業者が時々画面の外を見て、他の教師の同意を確認しながらうなずいたり、画面の外から補助者が実験道具を教卓へ置いたりしている。授業者の周りに、他の理科の教師がいて、協力して授業していることを意識させているのである。

オンライン授業では、児童・生徒が孤立しがちな上、学習から注意がそれやすい。そのために、みんなも見ていることを伝える工夫が必要になるのである。学校独自の制作スタイルと言えよう。

(2) 画面を止める

「復習プリント(ノートに書くことを前提として)」を心がけるとは、児童がプリントをする時間、画面を止めることである。黒板を10分間、映し続けるのである。時々、教師が顔を出して、声かけをしたり、残り時間を告げたりするのである。テレビ局では使えない撮影法である。

テレビ局が放送時間中に、画面を止めることはない。文字による告知をする場合でもナレーションがつき、BGM を流し続けている。画面が止まったり、放送が途切れたりすることは、放送停止事故と呼ばれ、総務省に報告しなければならないためである。

一方、学校では、問題を解く時間や板書を書き写す時間をとることは、当たり前である。学習のために、黒板を映し続けているのである。学校の必要に応じて制作すれば、テレビ局と異なる動画になってゆくことを示す典型例と言えよう。

安藤（2021）は、コロナで学校が休校になり、制作する時間があつたので教師同士で楽しく動画作りに取り組めたと述べている。教師は、時間と教師集団さえあれば、児童が楽しく勉強する動画作りができるし、作り方を工夫できるといえる。

今後は、教師が制作したネット上の動画を分析し、このような実践知を収集して、教師に伝える必要があろう。

引用文献

- 青山征彦. (2013) 「インタフェイスとしての映像」 伊東昌子（編）『コミュニケーションの認知心理学』ナカニシヤ出版, 81-98.
- 安藤美樹. (2021) 「理科学習動画の作成と検証」「オンライン授業の心理学ー心理学が解明したこと、研究すべきこと」日本教育心理学会第 63 回総会シンポジウム,
https://www.jstage.jst.go.jp/article/pamjaep/63/0/63_68/_article/-char/ja/ (2021 年 11 月 8 日閲覧).
- 宇治橋祐之・渡辺啓司. (2021) 「GIGA スクール構想と「オンライン学習」に向けたメディア利用 2020 年度「新型コロナ下の小学校、中学校、特別支援学校でのメディア利用に関する調査」から」 放送研究と調査, **71**, 6, 48-79.
- 水戸市総合教育研究所. (2021) 「6 年理科 吸った空気のゆくえ」, 水戸市総合教育研究所配信 動画一覧,
<http://www.magokoro.ed.jp/viewer/info.html?id=189> (2021 年 11 月 8 日閲覧).
- 村野井均. (1989) 「幼児のテレビ理解の発達ー1 事例の 4 年間の観察からー」 福井大学教育実践研究, **14**, 235-252.
- 村野井均・宮川祐一. (1995) 「NHK 教育「できるかな」におけるナレーターの認識」, 教育メディア研究, **2**, 1, 28-38.
- 村野井均. (2016a) 『子どもはテレビをどう見るか テレビ理解の心理学』 勁草書房, 190-204.
- 村野井. (2016b) 同上, 200-202.
- 村野井. (2016c) 同上, 141-174.
- 村野井均・藤井とし子. (2016) 「幼児向け番組におけるテレビを 3 次元に見る手がかりの分析」 茨城大学教育実践研究, **35**, 279-287.
- 村野井均. (2017) 「アニメ『サザエさん』における時制表現の一貫性とメディア・リテラシーー1996 年と 2015 年の比較ー」 日本心理学会第 81 回大会論文集, 2c-084.
- 村野井均. (2021) 「就学時の高い映像能力と E テレ」 「オンライン授業の心理学ー心理学が解明したこと、研究すべきこと」 日本教育心理学会第 63 回総会シンポジウム,
https://www.jstage.jst.go.jp/article/pamjaep/63/0/63_68/_article/-char/ja/ (2021 年 11 月 8 日閲覧).

- 持田由美・村野井均. (1998)「ノッポさんはやっぱり女の人だーテレビ理解における映像と音声の統合ー」, 日本心理学会第62回大会論文集, 288.
- 森田健宏. (1999)「幼児向け教育テレビに見られる映像技法の実態」, 日本教育工学会誌, **23**, 39-44.
- 渡邊光輝・中橋雄・村井万寿夫・中川一史. (2021)「学習者はメディアを通してどのように教室と家庭の学びをつなげてゆくかー教室でのディベート学習と家庭での「ロンリのちから」の視聴による学習を連携させた単位を通してー」 日本教育メディア学会第28回年次大会, 課題研究 **1**, 19-22.

数的知識および作図技能と大学授業科目の学習到達度の関係：

多変数関数の微積分を例に

矢内 浩文*

(2022年2月2日 受理)

Some Relations between Achievement of College Study and Numerical Knowledge or Graph Drawing Skill: A Case Study on Multivariable Calculus

Hiro-Fumi YANAI*

(Received February 2, 2022)

Abstract

「大学ではじめて学ぶ数学の学習到達度」と「大学入学試験で問うには平易すぎる知識や技能」の関係を明らかにすることを目的とする。その関わりが明らかになれば、大学入学後の早い段階で大学数学の学習到達度を予測できる。また、教室内および授業外学習の指導に活かすことが可能となる。1 年次後期の数学科目（多変数関数の微積分）の授業を通じて収集したデータを分析した。その結果、期末試験の合格率を予測できる指標を見いだすことができた。指標は、次のような知識および技能から定義した。抜粋する。「正しく書けた2の平方根の桁数」「正しく書けたe（ネイピア数）の桁数」「連立不等式を満たす領域の図示の正しさ」「関数 $f(x)$ の曲線が与えられたときの $f(2x)$ の図示の正しさ」などである。

キーワード：平方根、円周率、自然対数の底、作図、相関、偏微分、重積分、初年次教育、
math achievement, math anxiety, graph drawing, Approximate Number System

1. はじめに

これは「大学ではじめて学ぶ数学の学習到達度」と「大学入学試験で問うには平易すぎる知識や技能」の関係を明らかにしようとするものである。ここでいう知識は、平方根の近似値や、家庭用交流電源の周波数、1 インチは何センチメートルか、などである。必要に迫られて覚えている知識

* 茨城大学 工学部 電気電子システム工学科 ; Department of Electrical and Electronic Systems, School of Engineering, Ibaraki University

ばかりでなく、興味があつて知っている、あるいは覚えている知識も含めて考える。数値だけでなく、条件を満たす平面の領域の描画や、数式で表わされておらず図としてのみ与えられた関数の変換結果を図示する課題も取りあげる。それらの課題を通じて、グラフの知識と、図で表現する技能に注目する。大学ではじめて学ぶ数学の学習到達度と、上記の知識や技能の関係が明らかになれば、大学入学後の早い段階で大学数学の学習到達度を予測できる。また、教室内および授業外学習の指導に活かすことが可能となるだろう。

1 年次後期の数学科目（多変数関数の微積分）の授業を通じて得られたデータを分析した。その結果、期末試験の合格率を予測できる指標を見いだすことができた。指標は、次のような知識や技能から定義されたものである。「正しく書けた $\sqrt{2}$ の桁数」「正しく書けた e （ネイピア数）の桁数」「連立不等式を満たす領域の図示の正しさ」「関数 $f(x)$ の曲線が与えられたときの $f(2x)$ の図示の正しさ」「関数 $f(x)$ の曲線が与えられたときの $f(-x)$ の図示の正しさ」などである（詳しくは図 1 を参照）。

物理学の授業の成績と、関数のグラフの描画能力の関係に的を絞って、その相関を考察した取り組みは、ここでの取り組みと問題意識に似ている部分がある。基本的な関数のグラフが描けるかどうか、大学の物理学の成績に直結することは自明ではないからである。理学部および工学部の 1 年生について調べ、直結とはいえないものの、物理学の成績とグラフ描画能力には正の相関があることが示された（西村, 2001）。ここでは、それより一層、非自明な「問い」を設定した。すなわち、「1 変数関数の微分が身についていなければ多変数関数の微分を理解することは困難か？」というような自明な関係ではない。そうではなく、「 $\sqrt{2}$ の近似値を多数桁覚えている学生は多変数関数の微積分の学習到達度が高い傾向があるか？」のような非自明な関係を探索し、明らかにしようとするものである。

この種の、直接には関係のなさそうな能力の非自明な相関を詳しく考察した代表例は Spearman である。数学と語学の成績の相関ほど高くないものの、知覚量（音高、重さ、色の濃さ）の弁別能力と数学の成績にも正の相関があることが報告されている（Spearman, 1904）。非言語的（non-verbal）であるという意味で、知覚量の弁別に分類される能力の一つに ANS 感度（Approximate Number System acuity）がある。これは、画面にランダムに散りばめられた 2 種類のドットの数の大小を素早く判断する能力である。特に、初等教育の算数（数学）との相関を調べた例が多い。小学校から中学校にかけての算数（数学）のテストの成績と ANS 感度には高い相関があることが示されている（Halberda et al., 2008）。また、幼稚園児を中学生まで追跡した研究によれば、幼稚園当時、指定された数から 1 つずつ増やして口頭で発する、あるいは 1 つずつ減らすなどの能力によって、中学生になったときの数学能力を予測できることが示された（Koponen, 2019）。数と数学について多様な観点から解説されている単行本もある（バターワース, 2001）。

さて、わたしはかねてより、教員会議や教育 FD（Faculty Development）などで度々話題になる「雑談」について考えてきた。学生はあれができない、これができない、1 年生の授業で教えたはずなのに 2 年生になると忘れているなど、貴重な情報ではあるが時の流れとともに消え去ってしまう情報のことである。学生について飛び交うそれら「雑談」の客観的な分析ができないかと考えてきた。

そこで、問題を明確化するための取り組みを始めた。それは、「1 年生で教えたはずの知識が失われるのは、知識の伝え方が悪いのか、それとも、その知識の土台となる入学前の知識や技能の不足が影響しているのかを特定すること」であった。わたしが「基礎知識等確認テスト」と名付けたテストを、一教員として、自身の担当する 1 年生向けの授業（多変数関数の微積分）の初回に実施し

た。その結果を匿名化し、学科内で回覧した。「○○を知らないなら、○○から教えなければならない」「□□を知っているのに◇◇の知識が定着しないのは何が悪いのだろうか」など、教員側の判断材料としてもらうためであった。その取り組みを発展させるべく、定量的な分析を試みた。「基礎知識等確認テスト」(図1)のうち、評価の客観的定量化が容易な課題に絞った分析である。

ここで取りあげる「大学数学」はあくまでも入り口に過ぎない。この方法論が他の科目、あるいは、さらに広げて、大学生活への適応性などにもあてはまる可能性があると考えている。大学教育のさまざまな観点から、あるいは大学教育に限らないさらに広い観点からの貢献もあり得るだろう。

2. 分析

ここでは、まず、データとその収集法を示す。「基礎知識等確認テスト」の出題意図についても述べる。続いて、18の設問への解答から18の変数を定義する。それら変数の中から、相関の高さと相関の有意性を基準に2つの指標を定義する(指標1と指標2)。

2.1 分析のためのデータと収集法

データは、工学部1年生向けに後期に開講された数学科目(多変数関数の微積分)の授業内で収集した。分析に用いたのは「基礎知識等確認テスト」の答案と、期末試験の答案である。「基礎知識等確認テスト」と期末試験の両方に取り組んだ219名について分析した。

図1は「基礎知識等確認テスト」である。各設問の出題意図は次の通りである。第1問は、数字列に対する興味や関心の度合いを、記憶している桁数を通じて見る。第2問は、日常的に触れ、見聞きするモノに対する関心の度合いを見る。第3問は、もっとも基本的な図形である直線と円に関する理解度と、理解を図示する技能を見る。第4問については、具体的に数式で表現されていれば、グラフの変換は容易である。しかし、ここでは具体的な数式表現がないため、問題に解答するためには概念の理解が必要である。その概念の理解度を見る。第5問は、おおよそどのような立体図形になるかは、少なくとも漠然とは把握できる。その把握した結果を具体的に、かつ正しく、俯瞰的に表現できるかどうかを見る。

「基礎知識等確認テスト」の実施条件などについて説明する。A4サイズ用の紙に各辺2cmの余白を設けた(図1は余白を取り除いたものである;また、図は見やすさのために枠で囲ってあるが、実際には枠線はない)。「基礎知識等確認テスト」は初回の授業内で、授業の本題に入る前に実施した。このテストの出来は授業の成績には影響しないこと。受講生の基礎知識等を確認し教育の改善に活かすために実施しているものであること。匿名化し、学科教員の間で回覧すること。これらを述べた上で、制限時間20分で、筆記テストの形で実施した。テストへの取り組み時に机の上に置いてよいものはペンと消しゴムのみとした。

期末試験は後期の授業終了後に、制限時間90分で、10問を出題した。期末試験の設問の内容は以下の通りであった。各10点、満点は100点。

ヤコビアン / 等高線の描画 / 方向微分係数 / 微小移動と高さ変化の関係 / 極値の判定 / ラグランジュ乗数法 / 基本的な累次積分の計算 / 2重積分の計算 / 変数変換を用いた2重積分の計算 / 積分順序の交換

1 近似値を記せ.

$\sqrt{2} =$

$\sqrt{3} =$

$\sqrt{5} =$

$\sqrt{7} =$

$\pi =$

$e =$

2 以下の空欄を埋めよ. 条件によって値に相違がある場合には現在地の数値で答えよ.

- 1 インチ = センチメートル
- 1 ミリ秒 = 秒
- 家庭用交流電源の周波数は ヘルツ.
- テレビの画面は毎秒 コマ.

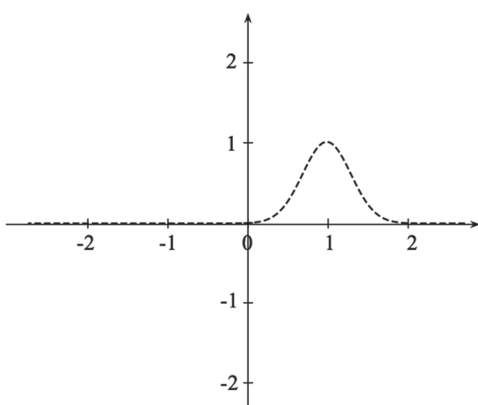
3 条件式を同時に満たす領域を xy 平面に図示せよ.

(a) $1 < x + y < 2, \quad x > 0, \quad y > 0$

(b) $1 < x^2 + y^2 < 2, \quad x > 0, \quad y > 0$

4 図の破線が $y = f(x)$ であるとき, 以下の関数の曲線を描け.

① $y = 2f(x)$
 ② $y = f(2x)$
 ③ $y = f(x+2) + \frac{1}{2}$
 ④ $y = f(-x)$



5 斜線の平面図形を, 示された軸のまわりに回転させてできる立体の全体的な形が分かる図を描け.



図1 「基礎知識等確認テスト」問題。制限時間は20分。机の上に置いてよいのはペンと消しゴムのみ。各設問の出題意図については本文（セクション2.1）を参照。

2.2 分析のための変数と指標

第 1 問から第 4 問までを分析対象とした。下記の括弧内を変数名とする (**Sqrt2**、**Sqrt3**、…、**Curve4**)。変数は 18 個である。なお、★は、分析の結果、期末試験の得点との相関の (絶対値の) 大きな順に選ばれた 8 変数である (表 1 を参照)。

(**Sqrt2★**) $\sqrt{2}$ の近似値

(**Sqrt3**) $\sqrt{3}$ の近似値

(**Sqrt5**) $\sqrt{5}$ の近似値

(**Sqrt7**) $\sqrt{7}$ の近似値

(**Pi**) π の近似値

(**E★**) ネーピア数 e の近似値

(**Inch**) 1 インチは何センチメートルか

(**Millisec**) 1 ミリ秒は何秒か

(**ACfreq**) 家庭用電源の周波数は何ヘルツか

(**TVrefresh**) テレビの画面は毎秒何コマか

条件式 $1 < x + y < 2, x > 0, y > 0$ を満たす領域を図示する課題

評価の観点：

(**Draw1**) 図の正しさ

(**Axes1★**) 軸に添えた数字の正しさ

条件式 $1 < x^2 + y^2 < 2, x > 0, y > 0$ を満たす領域を図示する課題

評価の観点：

(**Draw2★**) 図の正しさ

(**Axes2★**) 軸に添えた数字の正しさ

図の破線を $y = f(x)$ とするときの、以下の関数の曲線を図示する課題

(**Curve1**) $2f(x)$

(**Curve2★**) $f(2x)$

(**Curve3★**) $f(x + 2) + \frac{1}{2}$

(**Curve4★**) $f(-x)$

近似値 (**Sqrt2** から **E** まで) については、次の式で定義する関数 $\phi(u)$ を用いて、解答の精度を点数化した。この関数で定まる点数の値は、おおよそ、正しく書けた桁数になる。値は一般には小数となる。書かれた数字の一部が合っていない場合でも、解答の精度を曖昧さなく点数化できる利点がある。

$$\phi(u) = -\log_{10} \left| \frac{u - \text{exactValue}}{\text{exactValue}} \right|$$

ここに、 u は近似値として書かれた解答、 exactValue は厳密値である。たとえば **Sqrt2** についてなら、 $\text{exactValue} = 1.41421356\cdots$ であるから、解答が $u = 0$ であれば $\phi(0) = 0$ となり、正しく書けた桁数が 0 桁であることと対応している。解答が $u = 1.4$ であれば $\phi(1.4) = 1.997\cdots \simeq 2$ となり、正しく書けた桁数が 2 桁であることと対応している。解答が $u = 1.414$ であれば

$\phi(1.414) = 3.820 \dots \approx 4$ となり、正しく書けた桁数が4桁であることと対応している。**Inch**については正解者が6名(2.7%)と少なかったため、正解に幅を持たせた。すなわち、2以上3以下であれば1点、それ以外は0点とした。**Millisec**については、次の関数 $\psi(u)$ で点数化した。

$$\psi(u) = \max\left(0, 3 - \left\lfloor \log_{10} \frac{u}{0.001} \right\rfloor\right)$$

$\psi(u)$ は要するに、正しい値 $u = 0.001$ であれば3点となる。0の数がひとつ少ない(0.01)か、またはひとつ多い(0.0001)なら2点、0の数の違いが2つならば1点、違いが3つ以上なら0点である。**ACfreq**については50または60なら1点、それ以外は0点とした。**TVrefresh**については、30以上60以下であれば1点、それ以外は0点とした。領域や関数の図示(**Draw1**から**Curve4**まで)については、正しければ1点、間違っていれば0点とした。

表1は、期末試験の得点と18の各変数との相関係数である。相関係数の大きな上位8変数(★付き)から**指標1**を、相関係数の有意性($p < 0.05$)で選択した6変数から**指標2**を定義した。なお、指標1で第3項が5倍されている理由は次の通りである。近似値課題(**Sqrt2**から**E**まで)の点数は正しく書けた桁数であるため点数の幅が広い。それに対し、図示課題(**Draw1**から**Curve4**まで)は1点または0点である。近似値課題と図示課題の平均点を比較したところ、近似値課題の点数は図示課題のおおよそ5倍であった。指標を構成する各項のバランスをとるために、図示課題の点数を5倍した。

$$\text{指標1} = \phi(\text{Sqrt2}) + \phi(\text{E}) + 5(\text{Axes1} + \text{Draw2} + \text{Axes2} + \text{Curve2} + \text{Curve3} + \text{Curve4})$$

$$\text{指標2} = \text{Axes1} + \text{Draw2} + \text{Axes2} + \text{Curve2} + \text{Curve3} + \text{Curve4}$$

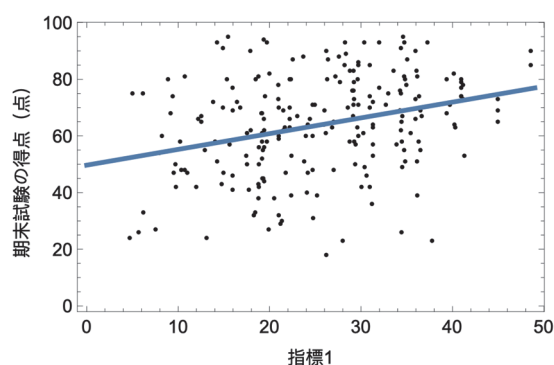
表1 「期末試験の得点」と各変数との相関係数。* $p < 0.05$ 。

Sqrt2★	Sqrt3	Sqrt5	Sqrt7	Pi	E★	Inch	MilliSec	ACfreq
0.134	0.093	0.082	0.003	-0.036	0.101	-0.005	-0.006	0.053

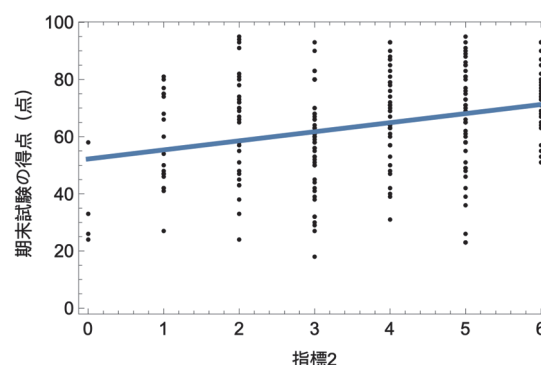
TVrefresh	Draw1	Axes1★	Draw2★	Axes2★	Curve1	Curve2★	Curve3★	Curve4★
0.013	0.037	0.163*	0.219*	0.150*	0.048	0.182*	0.153*	0.147*

3. 結果

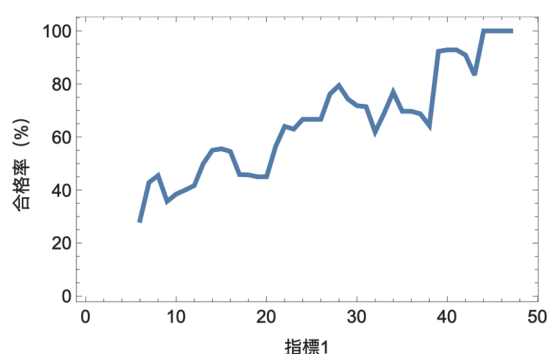
図2の上段は、期末試験の得点と各指標の関係である。指標の値が大きいほど、期末試験の得点が高い傾向がある。図2の下段は、合格率と各指標の関係である。期末試験の得点が60点以上で合格である。合格率では、指標との関係がより鮮明である。合格率と指標1の関係は直線的である。なお、 $\phi(\text{Sqrt2})$ と $\phi(\text{E})$ が連続量であることにより、指標1は連続量である。そのため、合格率と指標1の関係については、指標1の区間幅5で移動平均をとってある(図2(b1))。指標2の取りうる値は離散的である(=0, 1, ..., 6)。よって、合格率と指標2の関係(図2(b2))については、指標2の値ごとの合格率である。指標2の値が1から6では、合格率の上昇は直線的である。



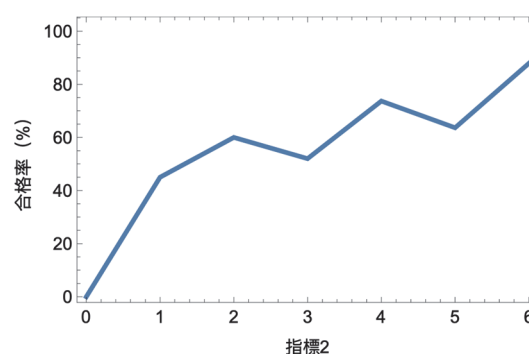
(a1) 得点と指標 1 の関係（直線は回帰直線）



(a2) 得点と指標 2 の関係（直線は回帰直線）



(b1) 合格率と指標 1 の関係



(b2) 合格率と指標 2 の関係

図2 「期末試験の得点と各指標の関係（散布図と回帰直線）」（(a1) 指標 1、(a2) 指標 2）および「合格率と各指標の関係」（(b1) 指標 1、(b2) 指標 2）。合格は 60 点以上。
(b1)については区間幅 5 の移動平均。

4. 考察と課題

2 の平方根およびネイピア数 e の近似値の知識と、基本的な関数を図示する知識と技能の一部から、2 つの指標（指標 1 と指標 2）を定義した。2 つの指標は、多変数関数の微積分の期末試験の得点と正の相関があることを示した。また、期末試験の得点の代わりに合格率との関係を調べたところ、得点よりもさらに明確な傾向が表われた。このことは、大学で初めて学ぶ比較的高度な数学の学習到達度が、近似値の知識や、基本的な関数を図示する知識や技能から予測可能であることを示している。大学の授業に取り組む前に、学習上の困難の有無を予測できるということである。予測結果を踏まえて、授業時の対応、あるいは授業外学習の指導に反映させることができれば、初年次教育に活用できるだろう。

このように、ある程度の明確な結果がえられたものの、分析にはまだ改善あるいは発展の余地がある。「1 インチが何センチメートルか」「1 ミリ秒は何秒か」については、点数化の精度が低かった。これらの変数が指標としての採用基準に満たなかった原因が、この点数化の精度にある可能性も否めない。客観的な評価がやや困難であるとの理由から、まだデータ化していない設問（第 5 問

＝立体の形を描く）を点数化し、予測に活用することも今後の課題である。

今回の分析では、論理的あるいは形式的な正しさ、言い換えれば、主に知識の正しさを点数化した。しかし、正しさのみならず、きれいに描く（などの）技能をも点数化することで、より確度の高い予測ができる可能性がある。なぜなら、体力や運動能力が、（小学生を対象とした研究ではあるものの）算数の学習到達度と相関があることが示されている (de Bruijn *et al.*, 2019) からである。また、論理および数学力のみならず、自己認識力や判断力が工学系大学生の科目成績に影響する要因となっていることも示されている (Gonzalez-Nucamendi *et al.*, 2021)。加えて、2種類のドットの個数の多少を判断する非言語的課題の成績（上述のANS感度）が、大学生の数学苦手感を予測する指標となっているという (Lindskog *et al.*, 2017)。これらを踏まえると、図を描画する際の自信の表われ度や、見る人に伝えようという意識の高さなど、形式的な正しさを超えた評価を導入する価値があると思われる。たとえば、線の濃さ、線のぶれ具合などである。そのためには、描画の客観的な処理、つまりコンピューター画像処理の手法を導入する必要があると考えている。

謝辞

本研究の一部は2018年度茨城大学教育改善奨励経費（研究代表者：矢内浩文）の助成を受けて行われました。本研究を進めるにあたり、さまざまなコメントをいただいた茨城大学工学部機械システム工学科の梅津信幸氏に感謝します。

引用文献

- バターワース, B. (2001) 『なぜ数学が「得意な人」と「苦手な人」がいるのか』, 主婦の友社.
- de Bruijn, A.G.M., Kostons, D.D.N.M., van der Fels, I.M.J., Visscher, C., Oosterlaan, J., Hartman, E., Bosker, R.J. (2019) Importance of aerobic fitness and fundamental motor skills for academic achievement, *Psychology of Sport and Exercise*, **43**, pp. 200-209.
- Gonzalez-Nucamendi, A., Noguez, J., Neri, L., Robledo-Rella, V., García-Castelán, R.M.G., Escobar-Castillejos, D. (2021) The prediction of academic performance using engineering student's profiles, *Computers & Electrical Engineering*, **93**, 107288.
- Halberda, J., Mazocco, M.M.M., and Feigenson, L. (2008) Individual differences in non-verbal number acuity correlate with maths achievement, *Nature*, **455**(7213), pp.665-668.
- Koponen, T., Aunola, K., Nurmi, J.-E. (2019) Verbal counting skill predicts later math performance and difficulties in middle school, *Contemporary Educational Psychology*, **59**, 101803.
- Lindskog, M., Winman, A., Poom, L. (2017) Individual differences in nonverbal number skills predict math anxiety, *Cognition*, **159**, pp. 156-162.
- 西村鷹明. (2001) 大学1年生の関数形描画能力と物理学成績の相関, 大学の物理教育, **2**, pp. 48-52.
- Spearman, C. (1904) "General Intelligence," objectively determined and measured, *The American Journal of Psychology*, **15**, No. 2, pp. 201-292.

境界を越えて、つながることの意義
—茨城大学と豪州ニューサウスウェールズ大学による
オンライン学生交流の事例から—

田嶋 美砂子*・福井 なぎさ**

(2022年1月28日受理)

The Significance of Crossing the Boundaries:
A Case Study of an Online Student Exchange Project
Between Ibaraki University and UNSW, Sydney

Misako TAJIMA* and Nagisa FUKUI **

(Received January 28, 2022)

抄録

本論文の執筆者2名は、2020年度後学期に茨城大学と豪州ニューサウスウェールズ大学との間でオンライン学生交流プロジェクトを企画・運営した。本論文の目的は、参加した学生から寄せられた声を主なデータとしながら、このプロジェクトが彼ら／彼女たちにとってどのような点で有益であったのかを考察することである。また、日本の学生と豪州の学生が互いの言語的資源のみならず、非言語的資源も活用し合いながら、自己のコミュニティの境界を超えてつながることの重要性についても、「直接的な効果」と「間接的な効果」という観点から論じる。さらに、本論文の最後では、本実践に対する執筆者2名の自己内省を提示することにより、このようなオンライン交流事業を企画・運営することの意義について探究する。

キーワード：オンライン交流、越境、つながる、言語学習、異文化理解

1. はじめに：目的

本論文の執筆者2名は、2020年度後学期にそれぞれの所属教育機関である茨城大学と豪州ニューサウスウェールズ大学（以降、UNSW）の学生をオンライン上でつなぐ交流プロジェクトを企画・

*茨城大学理工学研究科（工学野）

**ニューサウスウェールズ大学人文・デザイン・建築学部

運営した。本論文の目的は、参加した学生から寄せられた声を主なデータとしながら、このプロジェクトが彼ら／彼女たちにとってどのような点で有益であったのかを考察することである。また、日本の学生と豪州の学生が互いの言語的資源のみならず、非言語的資源も活用し合いながら、自己のコミュニティの境界を超えてつながることの重要性についても、「直接的な効果」と「間接的な効果」という観点から論じる。さらに、本論文の最後では、本実践に対する執筆者2名の自己内省を提示することにより、このようなオンライン交流事業を企画・運営することの意義について探究する。

2. 本交流プロジェクトの背景

2.1. 新型コロナウイルス感染症の拡大

新型コロナウイルス感染症の拡大は、居住地を問わず、さまざまな活動領域において人々の生活に劇的な変容をもたらした。教育の分野も例外ではない。UNESCO (2021) の調査によると、拡大の恐れが最も深刻であった2020年4月の段階で、117の国々が全国規模で教育機関を閉鎖したことにより、12億を超える学習者の学びに多大な影響を及ぼしたという。このことは、世界に占める全学習者数の71.8%にあたる児童・生徒・学生が学業の中断を余儀なくされたことを意味している (UNESCO 2021)。

上述した日常的な教育・学習への影響と同様に、これまで国家間を行き来することでその大部分が成り立っていた国際教育への打撃も重大であった。長期・短期にかかわらず、留学や語学研修への参加を予定していた者が計画を変更せざるを得ない状況は、例えば本論文に関係する日本・豪州の高等教育機関の場合、2021年11月の時点でも一部を除いて続いている。また、国内にいる留学生数が減少したこと (文部科学省 2021; Mitchel Institute 2020) やオンラインでの授業が主流となったことにより、多様な文化的・言語的背景を持つ学生同士が対面で交流する機会も失われている。そのような中、本論文の執筆者2名は、自身が関わる学生たちに従来通りとはいかないまでも、言語学習の場において国境を超えた「つながり」を経験してほしいとの思いから、茨城大学・UNSW間でのオンライン学生交流プロジェクトを企画・運営するに至った。

2.2. 茨城大学とUNSWの関係

学生間の国際交流は、交換留学などに関する協定を締結している教育機関同士で実施されることが一般的であると思われる。しかし、茨城大学とUNSWの間にはそのような協定関係はなく、本交流プロジェクトは執筆者2名の個人的なつながりを基盤として遂行された。第一執筆者の田嶋が豪州シドニーの別の大学で学んでいたことが縁で第二執筆者の福井と知り合い、帰国後も互いの研究や教育実践について定期的に報告し合う関係性を構築していたことが本交流プロジェクトを実施するきっかけとなった。特に、教える・学ぶという行為にまつわる理論的・実践的立脚点や言語観を共有していたことは、本交流プロジェクトの目的・内容・方法などに関して意見をすり合わせ、事業を滞りなく企画・運営していく際の一助となった。執筆者2名が互いに共有していると考えられる事柄を「学び」「ことば」という観点から以下に記す。

2.3. 「学び」「ことば」に関する立脚点

第二執筆者の福井は、約 30 年にわたり、UNSW で社会文化アプローチに依拠した日本語プログラムの運営に従事している（トムソン編 2016; トムソン・福井 2019）。社会文化アプローチは、学習者個人の学びに焦点を置く伝統的な知識獲得型の教授法とは異なり、社会やコミュニティを重視している点が特徴的である。つまり、学ぶことを学習者それぞれの内部で完結する行為と捉えるのではなく、あるコミュニティに参加したり、他者とつながったりすることにより、生起するものと捉えるのが社会文化アプローチである（石黒 2004）。さらに、学習者が帰属するコミュニティ内に留まらず、コミュニティ外の他者とつながることで、視点の拡大と自身のスキルや志向性に関する新しい気づきが起きるとも考える（石山 2018）。この複数のコミュニティを行き来すること、つまり、「越境」も参加する学びの重要な概念である。UNSW の日本語プログラムでは、学生たちが科目の壁を超えて学び合える環境を提供する実践を試みている。例えば上級コースの先輩たちが初級日本語コースに「ジュニア先生」として支援に来る（トムソン・福井 2019）、初級コースの学生が上級コースによって運営されるイベントの手伝いに参加する（トムソン編 2017）といった実践において学習者に「越境的学習」をもたらしていると言える。なお、このような実践例は、以下の学習者観を基盤としていると考えることもできる。

学習者たちは「何かができる人」の集まりである。一人ひとりの「できること」を生かせるような実践コミュニティをデザインし、自分一人ですることだけではなく、他者の助けを借りてできることも「できること」の中に入れ（トムソン編, 2016）、みんなのできることをつないで何かを作って行きたい。（トムソン・福井 2019, p. 59）

第一執筆者の田嶋は、社会文化アプローチの専門家ではないものの、学びや学ぶ者をどのように捉えるのかという点において UNSW の日本語教育プログラムから折に触れ、知見を得ている。そのため、学生同士が「つながること」を目指した本交流プロジェクトの趣旨には大いに賛同することができ、福井からの誘いを何の迷いもなく、受けることができた。

田嶋と福井は、「ことば」に関しても考えを共有している。具体的には、トランスランゲージング（e.g., García and Li 2014）やメトロリンガリズム（e.g., Pennycook and Otsuji 2015）といった概念に関心を抱いているという点である。昨今、言語教育学・応用言語学・社会言語学の分野において長きにわたり保持されてきた言語観が問い直されつつあるが、その潮流を代表するのがトランスランゲージングという考え方である。言語は従来、それぞれが別個に区分された固有のシステムであると見なされてきた。例えば日本語・英語を話す者はバイリンガル・スピーカー（二言語話者）、日本語・英語・アラビア語を話す者はトライリンガル・スピーカー（三言語話者）、もしくはマルチリンガル・スピーカー（多言語話者）といった具合である。しかし、トランスランゲージングでは、このような複数言語話者が用いる言語を日本語、英語、アラビア語……と、分別的に把握するのではなく、それらをまとめた言語資源であると見なす（e.g., García and Li 2014）。それゆえに、この概念においては、ある話者の同一発話内における複数言語使用を、明確に区分された言語を切り替えて使用していると考ええるコード・スイッチングではなく、複数の言語によって構成される総体的な資源を駆使した言語活動として捉えることになる。トランスランゲージングと時を同じくし

て、メトロリンガリズムに関する研究も進められてきた。メトロリンガリズムは、「言語＝数えられる固有のシステム」や「言語能力＝個人の内部に存在する技能」と考える伝統的な言語観を問題視している点で、トランスランゲージングと軌を一にする。しかし、メトロリンガリズムは、このことに加え、話者の周辺にあるモノなど、言語以外のマテリアルも意味生成に重要な役割を果たすセミオティック資源となり得ると主張している点が特徴的である (e.g., Pennycook 2017; Pennycook and Otsuji 2015)。

上述したトランスランゲージングやメトロリンガリズムの考え方を基盤としてオンライン交流プロジェクトを遂行する場合、学生の言語使用は文脈に大いに依存するという見解を重視することになる。つまり、例えば 30 分の交流であれば、「最初の 15 分は日本語で、残りの 15 分は英語で」といった指示にはならず、グループにおいてそれぞれのメンバーが持ち寄る言語資源を互いに活用し合うことを示唆するような方針¹⁾をとるというわけである。後述するように、学生は各自の自宅から交流に参加したため、彼ら／彼女たちが持ち寄る資源は言語だけではなく、スマートフォンに保存してある写真や部屋にあるさまざまなモノなども交流に寄与するセミオティック資源の一部となることが想定された。こういった視点を田嶋と福井で認識し合っていたことも、本交流プロジェクトを円滑に進めていく際に有益となった。

3. 本交流プロジェクトの概要

UNSW は豪州のシドニーにある大学で、大学全体の 36% が留学生である (UNSW, Sydney 2020)。入学するには、地元の学生の場合、高校卒業試験においてかなり高い成績を収める必要がある。また、留学生の英語試験の結果も高い点が要求されている。豪州が地理的にアジアに近いこともあり、多くの留学生がアジア出身の学生である。人文言語学科では、日本語プログラムのコースの履修者は多く、毎年すべてのコースを合わせると 800 人ほどの学習者がいる。本実践は、初級 B²⁾ の日本語コースの正規授業の一環として実施したため、豪州の学生にとっては評価に関わる企画となった。具体的には、「プロジェクト」と呼ばれる活動の選択肢の 1 つとして提供し、評価全体の 10% という割合で、成績に加味した。点数を得る条件として、1 回のセッションは最低 30 分、10 週間の学期期間中に最低 5 回は参加すると規定されていた。また、毎回のセッションの記録と学期最後の内省レポートが義務づけられていた。2020 年度初級 B の日本語コースの履修者は合計で 98 名いたが、茨城大学との交流を選択した学生は 40 名であった。一方、茨城大学側は全学的に展開している英語教育プログラム (Practical English) とは切り離し、評価には関係のない授業外学習として実施することとした。募集対象者は全学部の 1 年生とし、「参加が決定した際は、最後まで交流し続けることが望ましい」という注意事項以外に特別な応募条件を加えることはなかった。3 週間程度の募集期間を経て、最終的に 40 名の参加希望者が集まった。

偶然にも双方ともに希望者が 40 名であったことから、茨城大学側 2 名、UNSW 側 2 名の 4 名で構成されるグループを 20 組作成した。その際、茨城大学側はできる限り同じ学部の学生同士で、UNSW 側も可能な限り同じチュートリアル³⁾の学生同士でペアとなることができるよう、配慮した。まとめると、本交流プロジェクトの概要は以下の表 1 の通りである。

表 1 交流プロジェクトの概要

目的	・ 互いのことばを活用し合い、「つながること」
参加者	・ UNSW 側：日本語初級コースを履修している学部生の希望者 ・ 茨城大学側：学部 1 年生の希望者
方法	・ UNSW 側 2 名、茨城大学側 2 名で 1 つのグループを構成し、主に ZOOM を用いて交流（合計 20 グループ） ・ 新型コロナウイルス感染症拡大防止のため、参加者の各自宅からアクセス
期間・頻度	・ 2020 年 10 月初旬～11 月下旬までの約 8 週間 ・ 週 1 回程度（1 回のセッションは 30 分以上）：最低 5 回は参加すること ・ 具体的な日時はグループのメンバー間で交渉

なお、初対面での交流に戸惑いを覚える学生が多いと推察されたため、UNSW 側は授業内で、茨城大学側は企画を告知する際に、以下の例を提示し、参加希望者が程度交流の内容を事前にイメージすることができるようにした。

例 1：動画を一緒に視聴し、感想を述べ合う。

例 2：趣味や特技、関心のあること、両国の最近の話題（コロナ禍、大学生活など）について話し合う。

例 3：オンラインのカラオケを利用し、歌を一緒に歌う。

例 4：昼食／夕食を一緒に食べながら、懇談する。食べているものやテーブル・マナーなどについて話し合う。

例 5：料理のレシピを交換し、実際に作ってみた感想を述べ合う。

4. 本研究のデータ

上述したように、茨城大学側は授業外活動として本交流プロジェクトを実施したため、学生の様子を日々の授業内で確認することができないという弱点があった。この弱点を補うため、アンケート調査を交流期間中（①）および交流期間後（②）に遂行することにより、参加者の状況を把握するように努めた。本研究で使用するのは、このアンケート調査①・②によって得られた学生の声である（具体的な質問内容に関しては、付録を参照されたい）。①は 10 月下旬、②は 12 月上旬に、アンケート調査への協力は任意であることを伝えた上で、参加者全員に依頼したところ、①に関しては 40 名中 29 名（回答率 72.5%）、②に関しては 15 名（回答率 37.5%）が回答した。

UNSW 側のデータは、先にも記したように、この活動が課題の一部として設定されていたことから、学生たちの提出物から抽出した声である。この提出物は 2 種類で、1 つはログと呼ばれるセッションの内容を記述したもの、他方は内省レポートであった。ログは毎回のセッション直後につけていき、内省レポートは学期末に福井の設定した設問 2 つに解答するよう指示されていた。設問の 1 つ目はグループメンバーの描写を日本語で書くことで、2 つ目は「この交流に参加して、自分の日本語学習と日本・日本人に対する考え方に変化があったか。なかった場合は、どうしてなかったと思うのか、あった場合は、どのように変わったのか」を英語で答えるものであった。さらに、福井と学習者が交わしたこの活動や茨城大学の学生についての会話をメモしたものも参照した。こ

のメモは、福井がコースのコーディネーターであったことから、セッションへの問い合わせやコメント、そして疑問など、学生たちと対話する機会があり、その内容を記録したものである。

以上のように、本論文で使用するデータは、茨城大学側と UNSW 側でその収集方法や種類という点で異なるが、いずれも参加者たちの貴重な声である。このような声に言及しながら、次節以降、本交流プロジェクトが有益であった点を茨城大学側と UNSW 側に分けて考察していく。なお、本論文は質的研究であり、データとなる参加者たちの声を「特筆すべき引用語句」(Rubin and Rubin 2012, p. 195, 執筆者訳)としてそのまま使用することが多い。そのため、自然科学研究や量的研究でしばしば見られる IMRaD 構成のように、Results (結果) と Discussion (考察) を切り離して執筆するのではなく、同じ節内でデータの分析結果とともに、そこから導き出される考察も提示していくスタイルを選択することを付記しておく。

5. 学生の声：茨城大学の場合

5.1. 全体的な満足度

アンケート調査①・②には、オンライン交流に対する全体的な満足度を問う質問が含まれていた。その質問に関しては、以下の表2が示す通り、回答者全員が「非常に満足している／非常に満足した」もしくは「満足している／満足した」を選択しており、本プロジェクトが回答者の中では概ね好評であったことが窺える。

表2 交流プロジェクトに対する参加者の満足度

満足度	調査①	調査②
非常に満足している／非常に満足した	14名 (48.3%)	10名 (66.7%)
満足している／満足した	15名 (51.7%)	5名 (33.3%)
どちらとも言えない	0名 (0%)	0名 (0%)
不満がある／不満があった	0名 (0%)	0名 (0%)
大きな不満がある／大きな不満があった	0名 (0%)	0名 (0%)

このような結果を受け、次項では、自由記述欄に寄せられたコメントに着目しながら、回答者がどのような点で本交流プロジェクトに満足したと感じているのかをさらに探究する。具体的には、調査①の Q. 4, Q. 5, Q. 7 の質問、調査②の Q. 5, Q. 6, Q. 7, Q. 10 の質問において特に顕著であった学生の声を「英語学習への動機づけ」および「オーストラリア理解」、そして「アジア地域への興味喚起」というテーマに分類し、分析と考察を進めていく。

5.2. 「英語学習への動機づけ」および「オーストラリア理解」

調査①・②を合わせ、自由記述欄で最も多く見られたのが、以下の【抜粋 1】～【抜粋 5】が示すように、感情を表す文言である。感情を表す文言は、「楽しく」「楽しい」「楽しかった」が20回、「嬉しく」「嬉しい」「嬉しかった」が7回、「良かった」が7回、「悔しい」が2回と、のべ36回にわたり自由記述欄に出現している。

【抜粋 1】他の国の人と話している、ということ自体が嬉しく、楽しい。

【抜粋 2】回数を重ねるごとに自分の中で英語に対する苦手意識がなくなっているのが嬉しいです。

【抜粋 3】自分の英語が理解できると言われて嬉しかった。

【抜粋 4】授業中の交流とは違ってラフな感じで自由に話すことが出来て良かった。

【抜粋 5】交流の中で、伝えたいことが全部完璧に伝えられないことが一番悔しいです。しかし、それを伝えたいとより強く思えるので、自分にとってプラスになっています。

言語学習における動機づけに関する複数の研究によると、ポジティブなものであれ、ネガティブなものであれ、学びに関連して抱く学習者の感情がその学びに与える影響は少なくないという (e.g., Oxford 2015; Shelton-Strong and Mynard 2021; Tassinari 2016)。とりわけ、学習と密接な関わり合いがあるのは happiness (満足・嬉しさ)、enjoyment (楽しさ)、interest (興味・関心) といったポジティブな感情であり (e.g., Shelton-Strong and Mynard 2021; Tassinari 2016)、そのような感情は学習の過程で直面する困難に直面した際に発揮される resilience (立ち直る強さ・しなやかに対処する強さ) の大きな原動力になり得るとのことである (Oxford 2015)。この議論に鑑みれば、「英語への苦手意識が減少した」「交流相手から褒められた」「インフォーマルな環境で話せた」といった経験を通じて生まれた「楽しい」「嬉しい」「良かった」という感情は、参加者たちの今後の英語学習過程において必要となる強さを培うのに有益となったように思われる。

一見ネガティブな性質を保持していると考えられる感情も同様である。例えば【抜粋 5】では、「悔しい」という表現が使用されているが、その直後に「自分にとってプラスになっています」との記述もある。Oxford (2015) によると、感情は自ら管理したり、統制したり、(再) 形成したりすることができ、その事実をよく理解している学習者は、学ぶという行為において単なる受け身の存在であることを超え、より能動的かつ主体的な行為者として振る舞うことができるそうである。言い換えると、たとえ学習過程においてネガティブな感情を抱いたとしても、その感情を適切に認識していれば、それをポジティブなものとして学びに活用することができるというわけである。このことに着目して【抜粋 5】を改めて振り返ると、確かに「悔しい」というネガティブな感情が表明されているものの、その悔しさを「プラスに」して、すなわち、その悔しさを「よいこと」に (再) 形成して (Oxford 2015)、自らの学びに役立てようとしている様子が見てとれる。つまり、【抜粋 5】の回答者にとって本交流プロジェクトへの参加は、今後の英語学習への動機づけを自ら遂行し、能動的かつ主体的な学習者としてさらに成長していくよい機会となったと考えることができるであろう。

「英語学習への動機づけ」に加え、顕著であったのが「オーストラリア理解」にまつわるコメントである。自由記述欄では以下の【抜粋 6】～【抜粋 10】が示すように、オーストラリアに関する情報を交流相手から得ることができたという経験が「楽しかったこと・新しく知ったこと」として挙げられている回答が数多く見られた。また、【抜粋 11】のように、交流中に生まれた願望について述べる回答もあった。

【抜粋 6】オーストラリアにおける文化、学校行事、年次行事等々を深く知ることができ、日本のそれとの違いを理解し、とても楽しかった。

【抜粋 7】 オーストラリアの交通や教育システムについて新しいことを知れたこと。

【抜粋 8】 オーストラリアでもタピオカが流行っていた。

【抜粋 9】 オーストラリアでもぴえんが流行っていること。

【抜粋 10】 オーストラリアに行ってみたいと思っていたので、シドニーは食べ物がとても高いとか大学生はとても忙しいとかリアルな話が聞けて楽しかった。

【抜粋 11】 オーストラリアに旅行したり留学したりしてみたくなった。

【抜粋 6】～【抜粋 10】にあるコメントからは、オーストラリアの諸制度（例：交通や教育システム）、一般的な文化・慣習（例：年次行事）、学校生活（例：学校行事や大学生の様子）、流行しているもの（例：タピオカ、「ぴえん」ということば）など、非常に幅広い事柄が交流中の話題になったことが窺える。また、【抜粋 11】が示すように、そのような交流を経て、実際にオーストラリアに行ってみたいと思うようになった参加者もいたことがわかる。上述の議論で言及したように、学習によい影響を与え得るポジティブな感情には interest（興味・関心）も含まれる（e.g., Shelton-Strong and Mynard 2021; Tassinari 2016）。本交流プロジェクトの参加者たちにとっては、この交流を通じて相手の居住地に興味・関心を抱いたり、その地への訪問を願ったりするようになった経験もまた、今後の英語学習の強い動機づけとなったのではなかろうか。

5.3. 「アジア地域への興味喚起」

前項で扱った「英語学習への動機づけ」および「オーストラリア理解」は率直なところ、本交流プロジェクトの企画段階である程度見込まれていた点である。つまり、海外との交流事業を実施すれば、このようなテーマに関する声は多かれ少なかれ寄せられるのではないかという見通しが立っていたということである。一方、予期していなかったのが、以下の【抜粋 12】～【抜粋 15】に見られるようなアジア地域、あるいはアジアの言語への言及である。具体的には、調査①・②を合わせ、「中国」が8回、「中国語」が2回、「マレーシア」が1回、「韓国」が1回と、のべ12回にわたり自由記述欄に出現している（なお、これは、「中国ではLINEやインスタが禁止されているので、学校のメールでしか連絡を取り合えない」などのように、交流方法を説明する際に使用されているものは除外した数である）。

【抜粋 12】 UNSW 側の学生さんがお二人とも中国からの留学生なので、オーストラリアのことだけでなく中国のことも学ぶことができてとても楽しい。

【抜粋 13】 中国出身の留学生に中国語を茨城大学で勉強している、と言ったら中国語での名前の読み方を教えてくれた。

【抜粋 14】 中国やマレーシアの文化、風習について知ることができた。

【抜粋 15】 今まで以上に中国（相手の学生さんの国）が魅力的に感じましたし、コロナが収まったらぜひ行ってみたいとも思いました。

「3. 本交流プロジェクトの概要」でも述べたように、UNSW には留学生が多く、さまざまな国々を出身地とする学生が日本語の授業を履修している。また、オーストラリアという国そのものが多

文化主義・多言語主義を国是とする移民大国であるため、海外生まれの国民が総人口の約 30%を占めているという現状もある (Australian Bureau of Statistics 2021)。実は本交流プロジェクトを企画・運営するにあたり、このような点を参加者にどの程度伝えるべきであるかということについて思案していた。オーストラリアの大学生との交流と聞き、「アングロ・サクソン系白人ネイティブ・スピーカー」とのやり取りを思い浮かべる学生が多いのではないかと推察したからである。こういった推察の背景には、田嶋が以前勤務していた中学校・高等学校での経験が存在する。その学校では毎年、夏季休暇中にカナダでの語学研修を実施していたが、参加者のホームステイ先がアジア系の家庭であった際に、保護者からクレームが入るということがあった。高い費用を支払っているにもかかわらず、「ちゃんとした英語」(Tajima 2018; 田嶋 2019)に触れる機会が与えられなかったというのが理由である。このような経験から、「英語圏＝アングロ・サクソン系白人ネイティブ・スピーカーが暮らす国」という発想を固持している学生がいるかもしれないと懸念したのである。とは言え、「学生にはそのような前提がある」という思い込みを企画・運営側が抱くことも同様に危険性を孕んでいる。逡巡の末、参加者に配付した注意事項に、「UNSW には留学生が数多く在籍しているため、英語が第一言語ではない参加者もいる」旨を記すに留めた。

上述の経緯があったために、アンケート調査で【抜粋 12】～【抜粋 15】のような声が集まったことは想定外であった。しかし、本交流プロジェクトが「オーストラリア理解」の促進のみならず、中国やマレーシア、中国語など、交流相手の出身地や言語にも思いを馳せる契機となったのであれば、非常に喜ばしいことである。とりわけ、言語教育の目標を単に学習者の言語能力の伸長のみ置くのではなく、彼ら／彼女たちがさまざまな文化的・民族的背景を持った人々とともに生きていくことへの支援とも捉えるのであれば、英語教育が対象とすべきは、もはや英語圏のみとは限らない。「英語圏」「非英語圏」「英語」「英語以外の言語」などの固定化された概念から脱却し、学習者が境界を越えてつながることの重要性を意識していくことが必要である。この意味において、参加者から寄せられた声にその萌芽が見られたことは、本交流プロジェクトの企画・運営に大きな意義があったことを示していると言える。

6. 学生の声：UNSW の場合

6.1. 交流の様子

学生たちが毎回のセッション後に記録したログによると、全員 ZOOM か LINE を使用してセッションを行っていたと述べている。最低 30 分と言われていたセッションの長さは、すべてのグループで終えており、平均的に 1 回 1 時間ぐらいであった。ある学生が授業で、第 1 回目のセッションが 3 時間になってしまったと報告してくれた。そんなに長い時間何について話をしたのかと尋ねたところ、自己紹介の後に自分のファッションやメイク、さらに、部屋の様子をお互い紹介していたら 3 時間が過ぎていたという。グループ内での使用言語は、すべてのグループが日本語と英語を交えて話をしており、最初の 15 分は日本語使用とルールを作っていたグループも 1 つあった。20 すべてのグループで、毎回 2 つ以上の言語を使用して (メンバーの茨城大学の学生 1 名が中国語を勉強していること、UNSW の学生が中国からの留学生だったことから、中国語も使用したグループがある)、セッションを行っていた。

では、実際にどのような話をしたのだろうか。すべてのグループは共通して、第1回目は自己紹介の後、趣味や大学の生活について話をすることで終えている。初級の日本語コースで既習した内容や表現がここでは活用できたようである。第2回目以降は、各グループで異なったものの、いくつかの話題はすべてのグループで共通していた。それは、食べ物・好きな映画・アニメ・歌手、そして、大学生の生活とファッションであった。UNSWの学生も日本語学習の動機がアニメやJ-POPなどのポップカルチャーである場合が多く、この結果もそれを反映していると言える。また、シドニーでは日本食が非常に人気で、一般的な日本料理はほとんどの学生にとって馴染みのあることから、食べ物の話題は入りやすかったのであろう。茨城大学の学生たちは、シドニーでは体験できない日本食を紹介してくれており（正月料理、地域による違い、伝統菓子など）、UNSWの学生にとっては、豪州内では知ること・見ることができない知識を得ている。教員側が事前に紹介した例を実際に試みたグループもあった。例えば YouTube を一緒に視聴する、J-POP の曲を英語の字幕付きで鑑賞する、最近購入したものを互いに見せ合う、などという活動をおこなったグループがあった。日本語と英語を交えて対話する、ともに何かを鑑賞するなどの交流を5回以上終えた学生たちは、実際の国境を超え日本の地は踏めなかったものの、この交流から言語学習の教室の壁を越えることができたのではないだろうか。次に、参加者40名のレポートに最も多く共通して書かれていた新しい気づきの3点について述べる。

6.2. 学生の新しい気づき1:「私の日本語力、日本人の英語力」

まず、多くの学生が自分の日本語力が思っていたよりあったことに驚きを示していると同時に、茨城大学の学生の英語力の高さにも言及している。【学生 C, G1, G2, M, Y】は、「日本人は英語が話せないと思っていたのに、実は上手であった」（福井訳）と述べている。複数の学生が述べていることから、学生が一般化していた日本人より茨城大学の学生たちの英語力は高かったことを物語っている。このような活動に自主的に参加しようと試みる学生たちは、英語使用に積極的であったからではないだろうか。【学生 J】は、自分の日本語力に関して「最初は不安であったが、第1回目の自己紹介をすべて日本語ですることができ、自信を得た」（福井訳）と述べていると同時に、「Kさんの英語はとても上手です」（原文ママ）と記して、最後にグループメンバー全員の言語力が交流を楽しくすることを可能にしたとまとめている。【学生 J】は、授業中に K さんの写真とグループメンバー同士の SNS での英語のやりとりを見せてくれたことがある。「Kさんとは英語で何でも話ができ、彼は同じグループの Nさんより英語が上手だ。自分は Kさんと話す時、つい日本語を使わなくなるが、とても気が合う」（福井訳）と笑顔で話をしてくれた。また、【学生 Y】は、「Mさんは、頭がとてもよくて、英語を話すのがとても上手だと思います」（原文ママ）と茨城大学の学生 M さんを描写している。さらに、自分の日本語使用については「最初のセッションでは、自己紹介だったので自信を持って日本語でできたが、回を追うごとに自分の日本語力が足りないことを自覚した」（福井訳）と自己の日本語能力を批判的に内省している。「自分が知っていた日本語というのは、かなり単純であったこと、自由に自分の感情や意見を的確に言えるようになるには、まだまだ練習が必要である」（福井訳）とも述べている。【学生 K】は、「なんと言っても自分の語彙力のなさに気づかされた。言いたいことが表現できない」（福井訳）と、具体的にどのような技能が不足しているのか内省している。これらのコメントからは、学生たちが互いの言語力というもの

を意識的に考察していたことが伺える。

6.3. 学生の新しい気づき 2 : 「日本・日本語の地域性」

日本は面積が小さい国であるのに、地域性があることを知り学生たちは驚きを示している。シドニーや留学生が母国で口にしたことのある日本料理にはない食べ物が存在するだけではなく、地域によって同じ料理でも味や料理法が異なることを教えてもらったようだ。特に、関東と関西では、違いがあることを知ったことを述べている【学生 C, K, G2, M, Y】。「関東のうどんと関西のうどんでは、汁が違うと聞いた。自分が日頃食べているのは、関東のうどんではないのだろうか」（福井訳）、「お正月の食べ物が関東と関西で異なると聞いた」（福井訳）、「Yさんは、トンカツにミソをつけて食べるのが好きだと言っていた」（福井訳）など、茨城大学の学生から聞く話は新鮮であったようだ。そして、言語における多様性に対しても関心は高かった。【学生 Y】は、「中国は、国が広いのでさまざまな方言があるのは理解できるが、日本のように小さくてもさまざまな方言が今でもあると聞いて驚いた」（福井訳）と述べている。そして、将来は関西弁も勉強してみたいとも述べている。【学生 K】は、大学の授業ではどうして関西弁を教えないのだろうかという疑問を投げかけている。しかし、多くの方があることを知らせても、今回の交流ではなぜか茨城の方言について話をしたという記録は見当たらなかった。茨城大学の学生の中には、家族と茨城に居住していると描写されている学生たちもいたが、方言や食べ物の地域性については関東と関西の相違点に焦点があてられていたようである。

6.4. 学生の新しい気づき 3 : 「アジア地域への興味」

5.3 で茨城大学の学生たちのアジア地域への興味について述べたが、UNSW の学生たちはその言動をどのように受けとめていたのであろうか。内省レポートに茨城大学の学生が中国や韓国など、アジアの国々への関心が高いことに喜びを表しているケースが見られた。中国からの留学生【学生 M】は、メンバーの Y さんが中国語も勉強していることを知り、「日本の大学生は、英語以外に学ぶならヨーロッパ言語（スペイン語やフランス語）を勉強したいのだろうと思っていたが、Yさんは中国語を勉強していると聞いて、非常に嬉しかった」（福井訳）と述べ、Yさんの描写を「中国語と英語を勉強しています。中国語も英語もとても上手です」（原文ママ）としている。このグループは、英語・日本語・中国語を使用して交流を続けたと記録にもある。さらに、このグループの茨城大学の学生 2 名が中華料理と韓国料理が好きだと知らされた時に、【学生 M】は「自分がよく昼食に食べるような中華料理（焼売や肉饅）を日本の大学生が食べているというのは親近感がわく」（福井訳）とも述べている。【学生 M】が配属されたグループの茨城大学の学生からは、アンケート調査でアジア地域への言及はなかったが、【学生 M】は交流に中国文化の話題や中国語でのコミュニケーションが含まれていたことに喜びを表している。また、【抜粋 14】のコメントをした学生と同じグループに配属されていた【学生 Y】は中国からの移民の学生で、「茨城大学の学生は中国語に興味があると言ってくれたので、セッションで少し中国語を紹介した。この経験はとても楽しかった。中国語を媒介語としてコミュニケーションをとれたのが嬉しかった」（福井訳）と記している。さらに、「日本の若者が中国語を学ぼうとして中国に興味を示し、自分のような中国の若者が日本語を学び日本に興味を持っているという事実を考えると、将来の日中両国の関係は明るい

ではないか」(福井訳)とまとめている。自分たちのルーツである中国に日本の大学生が興味を持っていてくれる事実には大きな喜びを表していることが窺える。

7. 終わりに：さらなる考察と自己内省

両校の学生たちは、本プロジェクトを通じ、何を得たのであろうか。また、言語学習者を対象としたこのようなオンライン交流事業を企画・運営する意義は、どこにあるのであろうか。ここでは、こういった問いについて「直接的な効果」と「間接的な効果」という観点から論じ、執筆者2名の自己内省も記すことによって、本論文の結びとしたい。

両校の学生たちの声をまとめると、最も大きな成果の1つとして挙げられるのは、参加者たちに学習言語を使用する機会を提供することができたという点である(片山・菅 2010)。特に、現在学んでいる言語を実際に使用することができたという事実に見出し、それが今後の学習のよい動機づけに結びついている点、また、この経験が自己の言語使用を意識的に省察する契機ともなっている点は、本プロジェクトで評価できる成果である。本実践が英語教育・日本語教育の一環であったことに鑑みれば、ことばに関するこのような成果は、「直接的な効果」であると言うことができよう。

海外における外国語教育／学習の難しさの1つとして、言語インプットと言語使用の機会が少ないことがしばしば挙げられる。しかし、本交流プロジェクトでは、学生たちが英語と日本語を交えて(あるグループは中国語も駆使して)、ともに何かに取り組むという体験をした。さらに、同じ大学の仲間たち、すなわち、馴染みのあるコミュニティ内の人々との交流ではなく、境界を超えて他のコミュニティの人々とコミュニケーションをとったり、彼ら／彼女たちとつながりを構築したりするために、複数言語で構成される自身の言語資源を活用することもできた。このような経験は参加者たちに大きな自信を与えている。このことだけでも、本交流プロジェクトを企画・運営した意義があったのではなかろうか。

本交流プロジェクトのもう1つの大きな成果は、日豪間の「単線的なつながり」だけではなく、日本以外のアジア諸国を含めた「複線的なつながり」をも促進したことである。本実践が日本と豪州という2ヶ国間のオンライン交流であったことから、使用言語は日本語と英語になるであろうと推測していたが、両校の学生たちの声から、実際には中国語も活用していることがわかった。また、茨城大学側の参加者がアジア系の学生との交流を肯定的に捉え、中国や韓国、マレーシアをはじめとするアジア各地の文化や言語に興味・関心を示していることに加え、UNSW 側の参加者がその状況に喜びを感じていることも明らかとなった。

歴史的・政治的・経済的な要因が複雑に絡み合った昨今、例えば日中関係および日韓関係は良好であるとは言い難い(e.g., 森山 2021)。しかし、執筆者2名は、そのような状況下で、本交流プロジェクトに参加した学生たちの声に触れ、奇しくも豪州で日本語教育を実践することの意義を感じている。それは、中国や韓国からの留学生が豪州で日本語を学ぶ場合、日本語の教室が「第三の空間(Third Space)」(Bhabha 1994)として機能し得るからである。彼ら／彼女たちの出身地(中国や韓国)ではなく、また、日本語や日本文化に関するさまざまな規範が生み出され、保持されがちな国(日本)でもなく、そのどちらからも一定の距離がある第三の空間(豪州)で日本語を学ぶこと

は、「中国 vs. 日本」「韓国 vs. 日本」といった二項対立やそこから生じる不均衡な力関係から逃れ、両者の関係性に新たな意味をもたらす可能性がある。そして、そういった留学生とのオンライン交流を通じ、豪州のみならず、彼ら／彼女たちの出身地についても知を深めることができた日本側の学生にとっても、近隣諸国とのよりよい未来を構築していくきっかけになったように思われるのである。このようなことは、言語教育において自明とされる「言語能力の伸長」といった目的とは直接的な関係はないかもしれないが、国籍・文化・宗教・民族性などを理由として差別・偏見・分断が顕著となっている現代社会においては、言語教育の「間接的な効果」として重視されるべき側面であると言える。

最後に、執筆者 2 名の自己内省を記し、結びとしたい。第一の内省は、「交流への参加を途中で止める」という選択肢を設けなかった点である。先に述べたように、本プロジェクトに対する参加者の満足度は概ね高かったものの、UNSW 側の学生の中には、この交流を心地よいものと感じることができず、学期半ばに相談にやって来た学生もいた。グループ全体が活発とは言えず、最後まで続けないと点数がもらえないのかという問い合わせであった。また、茨城大学側にも、交流中のアンケート調査で、「そろそろトークテーマが尽きてしまいそう」「4 人組なのですが男性が 1 人のため少し居辛そうだなと感じています。口数が少なく感じます。気にかけるようにしてはいますが少し難しいです」といったコメントを寄せる参加者がいた。日常生活におけるオーセンティックな状況であれば、気が向かなかつた場合、個人の自由意思によって参加をとり止めることが可能であるが、本交流プロジェクトでは学生の成績に影響が出ることから、途中離脱という選択肢はなかった。その意味において、この交流は人工的なものであったと言える。このことは、交流をコースの一環とすることによって学生の参加を促せるのではないのかという教員側の思惑がもたらした弊害であったのではなかろうか。今後はオーセンティシティをより重視し、途中離脱を認める方向性を探る必要があるのかもしれない。あるいは、評価の関係でそれが難しい場合、交流期間中にグループを再編成し、交流相手を変化させるなど、学生たちが新たな気持ちで参加できるような仕組みを検討していくことも重要であると言える。

第二の内省は、ステレオタイプに関することである。UNSW 側には、茨城大学の学生と交流したことにより、自分の持っていた「日本」・「日本人」像とのズレを感じ、そのことに驚きを示す参加者がいた。それまで知り得なかった「日本」・「日本人」に触れたことで、新たな「日本」・「日本人」像を構築したのである。しかしながら、そこには、「日本」・「日本人」の多様性を考察したり、「日本人とは誰のことなのか」という問いを投げかけたりするような言動は窺えなかった。これは、既存のステレオタイプから新しいステレオタイプへと移行したにすぎないのではなかろうか。つまり、日本に居住し、日本の空気を吸い、匂いをかぎ、数多くの人々の言語行動を目にすることで「日本」の多様性に気づいたり、試行錯誤を重ねながら、「日本人とは誰のことなのか」という問いに向き合ったりするようなきっかけづくりは、本交流プロジェクトでは達成することができなかったということである。学生たちが実際の留学と同様の体験ができる機会をオンライン交流で提供することは不可能なのであろうか。

第三の内省は、茨城大学側が通常の英語教育プログラムとは切り離して実施したことにより、事前・事後指導の場を設けることができなかったという点である。言い換えると、「交流を通じて〇〇を学んだ」と学生が述べたときのその「学び」を他者と共有し、それについて議論し、「再び学

ぶ」という機会がなかったということである。上述したステレオタイプの事例で言えば、そのステレオタイプについて互いの意見を深めていくような場を創り出せなかったということの意味している。しかし、この点に関しては別の見解もある。2021年3月に学内のシンポジウム³⁾で田嶋が本交流プロジェクトについて発表し、この内省に言及した際、発表を聴いていた学生（この学生は本交流プロジェクトには参加していない）から、「授業外学習だからこそ、交流を自由に楽しめたのではないか」という声があがったのである。このことは、「教員による先導」と「学生による自律的な参加」という相反する考えがある中、正規プログラム外でこのような事業を企画・運営していくことの難しさを示唆していると言える。しかし、オンライン交流における経験が共有できる場を少なくとも、強制力のない「自由参加」という形で提供すれば、学生たちはより気軽な気持ちで集うことができるかもしれない。そのような場は、同じ大学に通う参加者たち、特に国際交流や海外生活という共通の興味・関心を抱く参加者たちの横のつながりをも創造する契機となり得るであろう。

本論文を執筆している2021年11月現在、執筆者2名は、第2回オンライン交流を実践しているさなかにいる。率直なところ、上述した内省を活かしているところがあれば、いまだに活かしきれていないところもある。本交流プロジェクトをよりよいものとしていくための模索は続いていると言える。

謝辞

本交流プロジェクトの実施に際し、茨城大学全学教育機構および工学部の先生方、職員の皆様に多大なご尽力をいただきました。厚くお礼申し上げます。

注

- 1) 「6. 1. 交流の様子」で述べているように、実際には使用する言語に関するルールを設けて交流するグループもあった。このことは、教員側の意図と学生の実践には常に差異があることを示す一例であると言える。
- 2) 初級にはAとBコースがあり、BはA（10週間）を終了した後のコースである。
- 3) 茨城大学グローバル教育センター主催のシンポジウム「コロナ禍のグローバル教育を考える～茨城大学の挑戦～」(2021年3月21日開催)でのことである。田嶋はこのシンポジウムで、「互いのことばを活用し合い、つながることの意味—ニューサウスウェールズ大学（豪州）との協働プロジェクト」というタイトルの下、本交流プロジェクトに関する実践報告を行った。

引用文献

- 石黒広昭. (2004) 『社会文化的アプローチの実際：学習活動の理解と変革のエスノグラフィー』 北大路書房, 230.
- 石山恒貴. (2018) 『越境的学习のメカニズム』 福村出版, 240.
- 片山智子・菅智稔. (2010) 「日本語初級学習の接触場面に関する実態調査」 ポリグロシア, 19, 79-89.
- 田嶋美砂子. (2019) 「「ちゃんとした、きれいな英語」のイデオロギイ的構築—フィリピン系スカイプ英会話をめぐって—」 言語文化教育研究会第5回年次大会予稿集, 88-93.
- トムソン木下千尋(編). (2016) 『人とつながり、世界とつながる日本語教育』 くろしお出版, 244.
- トムソン木下千尋(編). (2017) 『外国語学習の実践コミュニティ：参加する学びを作るしかけ』 ココ出版, 336.

- トムソン木下千尋・福井なぎさ.(2019)「海外での教員養成・教育実習の実践と課題—オーストラリアの現場から—」日本語教育, **172**, 48-61.
- 森山新.(2021)「間文化的シティズンシップ教育としての国際学生フォーラム分析—民主的文化のための能力の参照枠 (RFCDC) の観点から—」お茶の水女子大学人文科学研究, **17**, 25-38.
- 文部科学省.(2021)「「外国人留学生在籍状況調査」及び「日本人の海外留学者数」等について」
20210330-mxt_gakushi02-100001342-01.pdf (mext.go.jp) (2021 年 11 月 6 日閲覧)
- Australian Bureau of Statistics. (2021). *Migration, Australia*.
<https://www.abs.gov.au/statistics/people/population/migration-australia/latest-release> (2021 年 11 月 6 日閲覧)
- Bhabha, H. K. (1994). *The location of culture*, Routledge, Oxon, 444.
- García, O., & Li, W. (2014). *Translanguaging: Language, bilingualism and education*, Palgrave Macmillan, Hampshire, 165.
- Mitchel Institute. (2020). *Coronavirus and international students*.
<https://www.vu.edu.au/sites/default/files/international-student-update-2020-mitchell-institute.pdf> (2021 年 11 月 6 日閲覧)
- Oxford, R. L. (2015). Emotion as the amplifier and the primary motive: Some theories of emotion with relevance to language learning. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, **5**, 371-393.
- Pennycook, A. (2017). Translanguaging and semiotic assemblages. *International Journal of Multilingualism*, **14**, 269-282.
- Pennycook, A., & Otsuji, A. (2015). *Metrolingualism: Talking in the city*, Routledge, Oxon, 205.
- Rubin, H. J., & Rubin, I. S. (2012). *Qualitative interviewing: The art of hearing data* (3rd ed.), Sage, California, 288.
- Shelton-Strong, S. J., & Mynard, J. (2021). Promoting positive feelings and motivation for language learning: The role of a confidence-building diary. *Innovation in Language Learning and Teaching*, **15**, 458-472.
- Tajima, M. (2018). *Engagements with English in Japan: Ideological constitutions of the language and its speakers*. [Unpublished doctoral dissertation]. The University of Technology Sydney.
- Tassinari, M. G. (2016). Emotions and feelings in language advising discourse. In C. Gkonou, D. Tatzl & S. Mercer (Eds.), *New directions in language learning psychology* (pp. 71-96), Springer, Switzerland.
- UNESCO. (2021). *Education: From disruption to recovery*.
<https://en.unesco.org/covid19/educationresponse#schoolclosures> (2021 年 11 月 6 日閲覧)
- UNSW, Sydney. (2020). *UNSW annual report*.
<https://www.unsw.edu.au/about-us/the-university/annual-reports> (2021 年 11 月 6 日閲覧)

付録

アンケート調査①（交流期間中：2020年10月下旬に実施）

質問内容

- Q1. 現段階で、交流する機会は何回ありましたか。今週中（11月1日まで）に予定している交流がある場合は、それも含めて回答してください。
- Q2. 1回の交流にどのくらいの時間を費やしましたか。最短の時間と最長の時間を回答してください。
- Q3. 交流で使用しているアプリは何ですか。すべて回答してください。
- Q4. 交流していて、楽しかったこと・新しく知ったことなどがあれば、記入してください。
- Q5. 交流していて、困ったことがあれば、記入してください。
- Q6. これまでの交流に対する満足度として、最もあてはまるものを1つ、選んでください。「不満がある」「大きな不満がある」場合は、その理由を質問7の自由記述欄に記入してください。
非常に満足している / 満足している / どちらとも言えない / 不満がある / 大きな不満がある
- Q7. 自由記述欄（企画全体を通じて伝えたいことがある場合は、この欄に記入してください。）

アンケート調査②（交流期間後：2020年12月初旬に実施）

質問内容

- Q1. 交流する機会は合計で何回ありましたか。
- Q2. 1回の交流にどのくらいの時間を費やしましたか。最短の時間と最長の時間を回答してください。
- Q3. 交流で使用したアプリは何ですか。すべて回答してください。
- Q4. 具体的にどのような活動をしたか、記入してください。
- Q5. 交流していて、楽しかったこと・新しく知ったことなどがあれば、記入してください（1回目のアンケート調査で回答したと内容が重なっていても構いません）。
- Q6. 交流していて、困ったことがあれば、記入してください（1回目のアンケート調査で回答したと内容が重なっていても構いません）。
- Q7. 今回の交流で、ことば・文化・言語学習・異文化間コミュニケーションなどに対する考えや気持ちに変化はありましたか。あった場合は、それがどのような変化であったのか、記入してください。
- Q8. 今回の交流に対する満足度として、最もあてはまるものを1つ、選んでください。「不満があった」「大きな不満があった」場合は、その理由を質問11の自由記述欄に記入してください。
非常に満足した / 満足した / どちらとも言えない / 不満があった / 大きな不満があった
- Q9. 今後、どのような交流の機会があるとよいと思いますか。
- Q10. 自由記述欄（企画全体を通じて伝えたいことがある場合は、この欄に記入してください。）

日韓の大学生はコロナ禍における大学生活を どのように捉えているか

高柳 有希*・安 龍洙**

(2022年1月28日 受理)

How are Japanese and Korean college students thinking about a college life in COVID-19?

Yuki TAKAYANAGI* and Yong SU AN**

(Received January 28, 2022)

抄録

本稿では、PAC分析を用いて、日本の大学に在学中の日本人学生2名と、韓国の大学に在学中の韓国人学生2名を対象に、日韓の大学生が「コロナ禍での大学生活」をどのように捉えているのか調査を行った。その結果、「人に会えないこと」に関する内容が被調査者4名に共通して挙げられ、マイナスのイメージで捉えられていた。オンライン授業に関しては、日本人学生2名は「たくさんの資料提供」「学生1人1人の顔が見える」などのプラスの内容について、韓国人学生2名は「集中できない」「質問しづらい」というマイナスの内容を中心に話をした。しかし、日韓の学生1名ずつが「課題」の存在の大切さに触れ、オンライン授業を運営するうえで「課題」を出すことは学生たちのモチベーション向上に効果があると分かった。また、オンライン授業によって「昼夜逆転」という生活習慣の乱れも見受けられた。また、コロナ禍になってから、人との連絡の頻度が増え、オンラインでつながるという方法が強制的に日常化され、離れたところにいる友達と繋がるきっかけが以前より増えているという結果が示された。

【キーワード】日本人学生、韓国人学生、大学生活、COVID-19、PAC分析

1. はじめに

本研究は、日本社会における日本人と外国人の異文化相互理解について、外国人がどのように理解し評価しているのかを、個人別態度構造分析法 (Analysis of Personal Attitude Construct: PAC 分析)

* 仁済大学リベラルアーツカレッジ国際語文学部

** 茨城大学全学教育機構

を用いて、認知的・情意的観点から探る一連の研究の一部である。

本稿では日本の大学に在学中で日本に在住の日本人学生2名、韓国の大学に在学中で韓国に在住の韓国学生2名を対象にPAC分析を用いて、日韓の大学生が「コロナ禍での大学生活」をどのように捉えているのか調査し、その特徴を探った。

調査は、被調査者がコロナ禍の大学生活を約1年間終えた2021年1月末に行った。

これまでに新型コロナウイルス (COVID-19) (以下 COVID-19) が日本人学生に及ぼす影響について探った先行研究としては高柳・安 (2021)、飯田ら (2021) が挙げられる。また、COVID-19 が韓国学生に及ぼす影響について探った先行研究としては강진호ら (2020) が挙げられる。本研究では、COVID-19 流行下における日本人学生との韓国学生生活について考察し、先行研究と比較しながら彼らのコロナ禍での大学生活の特徴について分析したい。

高柳・安 (2021) では、韓国留学中の日本人学生2名を対象にCOVID-19が韓国での留学生活に及ぼす影響について調査を行った。その結果、被調査者2名に「韓国語を学ぶ環境の悪化」と「大学の対応への不安」といった内容が共通してネガティブなイメージで挙げられた。相違点としては、COVID-19 流行中、韓国で過ごしていた被調査者Aは不便だが貴重な体験ができたとポジティブに捉え、休学して日本で過ごしていた被調査者Bは自身の将来や韓国語能力の低下に対してネガティブに捉えていたことが挙げられた。このことから、COVID-19 流行という環境下でも韓国に身を置くことで、「日本では得難い経験や学びができるということ」オンライン授業については、対面授業に比べて集中力の低下など不便な点が挙げられたが、「少人数であればオンラインライブ授業を行うことで効率的な学習ができる」ということが示された。

飯田ら (2021) では、北海道内の909名の大学生を対象に「新型コロナウイルス発生前後の経済的困り感」「オンデマンド型授業及びライブ型授業の負担感」「精神的健康度」「孤独感」について調査を行った。その結果、新型コロナウイルス発生によって経済的に困っていると認知している学生が増加しており、親の雇用状況や本人のアルバイトなどの収入が不安定であることが推察されたとした。また、オンライン授業の負担感については二極化が認められ、学生個人のオンライン環境や知識によって負担感の受け止め方が異なると指摘した。また、大学生の精神的健康が低下しているが、孤独感はさほど高くないという結果がでた。

강진호ら (2020) では、5名の韓国学生に「COVID-19によるソーシャルディスタンスを通して、変化したライフスタイル」について調査を行った。その結果、心理的な変化として「(マスク購入や感染・死亡に対する)不安と恐怖を感じる」「外出自粛によりブルーな気持ちになる」「完治者のニュースに安堵する」ということが挙げられ、環境的な変化としては「ソーシャルディスタンスによる外出自粛」「COVID-19による学業運営の変化 (オンライン授業及び課題での運営で学業の質が低下)」が挙げられ、行動的な変化としては「マスク購入の行列 (複数薬局訪問、インターネットで高額購入)」「個人の衛生管理の徹底 (マスク着用、アルコール消毒、換気、手洗い)」が挙げられた。

本研究では、「コロナ禍での大学生活」をどのように捉えているかについて、日本の大学に在学中の日本人学生と韓国の大学に在学中の韓国学生を対象に調査をすることで、日韓の学生の各特徴、また共通点、相違点を検証した。

2. 調査方法

調査は、1部と2部に分けられる。1部は質問紙による調査で、調査協力者の属性を尋ねるフェイスシートと「コロナ禍での大学生活」に対するイメージ評価からなっている。1部のイメージ評価の手順は以下の通りである。

- (1) あなたは「コロナ禍での大学生活」という表現からどんなイメージが思い浮かびますか？思い浮かんだイメージを「単語、または短い文」で下の【質問I・記入例】のように【質問I】に記入してください。上記①～③はイメージ項目に入れて、あなた自身のイメージを7個以上書き、全体のイメージ項目が10個以上になるようにしてください。
- (2) (1) で書いたそれぞれの「単語か短い文」が、プラス・マイナスのイメージに関係なく、あなたが「コロナ禍での大学生活」を考える時に、重要と考える順番に並べ替えてください。
- (3) 次に、「重要イメージ」のイメージ項目同士を比較して、二つの組み合わせがどの程度近いのか、判断していただきます。最初に、①と②を比較します。①と②の関係が、直感的なイメージやその内容から見て、どの程度近いのか、次の尺度で判断して、「1、2、3、・・・」と書いてください。同じ要領で、①と③、①と④・・・というふうに、最後の組み合わせまで比較して、記号1、2、3などで書いてください。尺度は、非常に近い=1／かなり近い=2／いくぶん近い=3／どちらともいえない=4／いくぶん遠い=5／かなり遠い=6／非常に遠い=7とします。

上記(3)において作成された「重要イメージ対比表」を基に、ウォード法でクラスター分析をし、デンドログラムを作成した上で、2部のインタビューによる調査を行った。2部の調査では個々の調査協力者のデンドログラムに基づき、インタビューによる調査を行った。まず、調査協力者にクラスター分析を行ったデンドログラムを見せ、各項目についての説明やクラスター分けについての解釈について尋ねた。最後に、連想項目のイメージについて、プラスイメージの場合は(+)、マイナスイメージの場合は(-)、どちらともいえない場合は(0)の記号を記入してもらい、各イメージを抱くようになったきっかけや媒体などを尋ねた。

なお、調査についての説明及び協力の同意はカカオトーク及びLINE(SNSアプリケーション)を通して確認した。調査は被調査者がコロナ禍の大学生活を約1年終えた2021年1月末にカカオトーク及びLINE(SNSアプリケーション)の音声通話を利用して行われた。また、韓国人被調査者は2名とも日本語能力試験N1取得者であり、日本語学習歴約6年、日本への1年の留学経験がある日本語上級者であるため、日本語での調査に言語的な不自由はなかった。

3. 結果

ここでは、まずクラスター分析の結果を示し被調査者自身の解釈について述べる。

3.1. 被調査者 A

図1は被調査者A(日本人学生)のデンドログラムである。

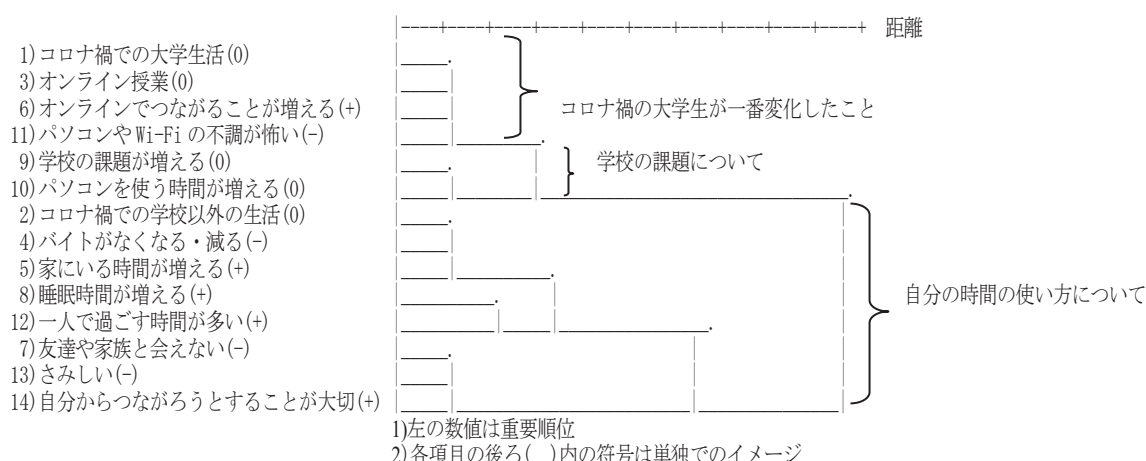


図1 被調査者Aのデンドログラム

被調査者Aのクラスター1～クラスター3までのクラスター解釈のインタビュー内容を以下の表1に示す。また、クラスター名については、クラスター1を「コロナ禍の大学生が一番変化したこと」、クラスター2を「学校の課題について」、クラスター3を「自分の時間の使い方について」とした。

表1 被調査者Aのクラスター解釈

クラスター1：『1)コロナ禍での大学生活(0)』『3)オンライン授業(0)』『6)オンラインでつながることが増える(+)'』『11)パソコンやWi-Fiの不調が怖い(-)』
コロナ禍ならではの学生生活に関することのイメージ。 オンライン授業は、登校やその準備にかかる時間が少なく済む。朝起きてすぐ、そのまま参加できる。 オンラインで韓国の学生対象の日本語教育実習をしたが、対面の実習ならオンラインほど1人1人の表情を見て授業をするのは難しいので、その点オンラインでできて良かった。でも、オンラインの環境がお互いに整っていないと大変だった(音声聞きにくいなど)。オンラインでの実習で、クラス全体を1つのカメラで映して行うより、個々のパソコンからアクセスして個人の学生1人1人の顔が見える環境のがやり易かった。 オンライン授業だと、モチベーションが保ちにくい。 留学生と直接会うことができなかったのも、留学生たちとオンラインで自己紹介したり、料理を作るイベントをして、コロナ禍ならではのと思った。海外にいる友達とオンラインでつながったりできるのは、いろんな国の人たちが集まれているけれど、やはり直接会って話すほうがいい。 オンラインでは、1人1人にフォーカスして見れるのが良い。対面では大人数で楽しくわいわいできる良さがある。終わった後の親密感の違いかな(対面の方が親密になる)と思った。 海外にいる友達にはコロナ禍になってからのほうがSNSでの連絡が増えたような気がする。 パソコンが壊れた時に、1ヶ月ぐらい携帯から授業を聞いていたが、画面が小さくて不便なのと、課題を携帯のWordで作成するのが不便だった。携帯で授業を聞いていると、勉強してる感があまりしない。コロナ禍に入ってから、パソコンなどの不調に敏感になった気がする。
クラスター2：『9)学校の課題が増える(0)』『10)パソコンを使う時間が増える(0)』
テストが対面でできなくなったから仕方ないことのイメージ。 今までは、一発のテストに向けて頑張るという感じだったが、今は日々の積み重ね(課題)で良い成績をとるために頑張るという感じ。テスト実施する科目は1つもなくて、後期は全てレポートで評価。毎回レポートが出される科目もある。授業にかかる負担はコロナ禍になる前よりも重い。前期はオンラインでテストもあって、オンラインで配布された問題について時間内に回答して提出するスタイルだった。テスト中、パソコンの調子が悪くなるかも心配で、自分はタイピングも遅いので、そこで差がついてしまうのではと不安だった。 コロナ禍になる前は、課題以外にパソコンは使わなかったが、コロナ禍になってパソコンを使っている時間が増えた。WordやMicrosoft teamsやZoomなどに詳しくなったかも。Microsoft teamsとZoomは、コロナ禍になってはじめて使ってみた。大学のポータルやメールで課題提出するよりも、課題提出が楽で、提出されたかどうかの確認もできるので安心感があつた。
クラスター3：『2)コロナ禍での学校以外の生活(0)』『4)バイトがなくなる・減る(-)』『5)家にいる時間が増える(+)'』『8)睡眠時間が増える(+)'』『12)一人で過ごす時間が多い(+)'』『7)友達や家族と会えない(-)』『13)さみしい(-)』『14)自分からつながろうとすることが大

切(+)] 自分の時間の使い方のイメージ。 外で遊ぶのが好きだったので、前よりも家に1人での時間が増えた。<u>SNSなどで自分の近況についてアップする時に、人の目が気になる。例えばディズニーランドに行ってきた写真を投稿する場合、「今この状況で行くの？」ってネガティブにとられることを気にしてしまう。自分はSNSにいろいろ載せないようになった。</u> <u>バイトは、緊急事態宣言が出てお店が強制的に夜8時に閉まるので、前は夜12時ぐらいまでに働けてたのが、今は夜9時までなので収入が減ってしまう。バイトは、飲食店と学童保育の先生の2つをしているが、コロナ感染の第1派の時には、学童保育のバイトは、病院勤務の親御さんがいる児童や、学校がお休みの間、仕事で昼間子どもを見ることができない家庭の児童がたくさん預けられて、逆にバイト時間が増えた。今は学校が再開して勤務時間はコロナ禍になる前とあまり変わらない。</u> <u>学童のバイトは、コロナに感染するかもと怖かった。児童はマスクをしても鼻が出たり、食事中しゃべったりするし、身体接触が多いので怖かった。飲食店のバイトはお互い防疫をしているし、そこまでお客さんと接触しないのでそこまで怖くない。</u> <u>お客さんの立場としても夜8時にお店が閉まるのは不便。遊びに行ったりご飯に行ったり、友達を誘うのもしにくくて、外出しなくなった。</u> 外出しなくなった分お昼寝をしたり、オンライン授業なのでぎりぎりまで寝たりできるようになった。オンライン授業が始まって少し慣れてきた秋くらいには昼夜逆転してしまったが、今は意識的に逆転しないように気をつけている。 趣味や教員採用試験の準備に時間をたくさん使える。 <u>寮で過ごしているの、家族ともあまり会えない。さみしい。実家に帰りたい。今年は留学生もいなくてさみしい。</u> 会えないにしても、(オンラインで)何か一緒にしようって声をあげないと思って、自分から声をかけるようになった。
クラスター全体 <u>ニュースを見ているとマイナスのイメージだが、この時間をどう使うかによってプラスともマイナスとも言えない。充実している時間もある反面、家にいるとだらけてしまって時間を無駄にしている時もある。</u> <u>今までは、外に出て友達と会って楽しく過ごすことが、自分の中の充実の定義だったが、コロナ禍になって、家に1人でいてもどう過ごすかを考えて、自分の充実の定義が変わったと思う。</u>

クラスター1では、コロナ禍の大学生が一番変化したことについて話している。被調査者Aは海外の大学でオンラインの日本語教育実習を行ったが、オンライン授業をする側になってみて、学生1人1人の表情を見られることがメリットだと話した。留学生とのオンラインイベントでも、オンラインの方が1人1人にフォーカスして見ることができると話し、オンラインは対面よりも個に注目できる良さがあることが分かる。一方で、オンラインでは集団の親密度がそこまで上がらないこと、モチベーションが保ちにくいこと、またパソコンやWi-Fiなどの環境に問題が生じる不安などデメリットも指摘している。

クラスター2では、学校の課題について話している。コロナ禍になってテスト中心の評価からレポートや課題中心の評価に変わり、成績のためにテストの時に集中して頑張るというよりは、日々の積み重ねを大切にするようになったと話す。また、オンラインでテストを実施される場合には、パソコンやWi-Fiの環境、タイピング能力などのせいで不利になるかもと不安に感じていることが分かる。また、課題の提出方法については、大学のポータルやメールを利用するよりも、Microsoft teamsで提出する方が便利で提出が無事にできているかの確認もできて安心感もあったと話す。

クラスター3では、自分の時間の使い方について話している。被調査者Aは、もともと外に出て活動することが好きで多かったため、コロナ禍になって外出は減り、家族や友達に会いにくくなったと話す。人に会えないことで寂しいと感じることがあり、コロナ禍で精神的な負担がかかっていることが窺える。SNSでの投稿も以前より人の目が気にならなくなったと話す。また、緊急事態宣言によりアルバイトの時間が強制的に短くなったことで収入が減ってしまったとも話す。これら

は、飯田ら(2021)の「新型コロナウイルス発生前後の経済的困り感」の部分とも共通している。しかし、学童保育など、コロナ禍に需要が増えるアルバイトでは逆に勤務時間が増えるということも分かった。

全体として、被調査者 A はコロナ禍の生活は、個人がどう過ごすかによってプラスともマイナスともとれると話している。そして、以前は外で友達と過ごすことに価値を感じていた被調査者 A が、今は家の中でどう過ごすかという部分を考えるようになり、本人の「充実」に対する考え方が変化したことが特徴的である。

3.2. 被調査者 B

図2は被調査者 B(日本人学生)のデンドログラムである。

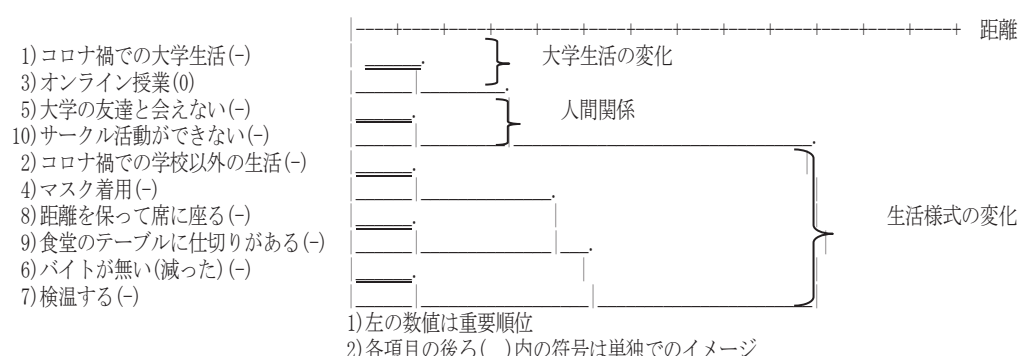


図2 被調査者 B のデンドログラム

被調査者 B のクラスター1～クラスター3 までのクラスター解釈のインタビュー内容を以下の表2に示す。また、クラスター名については、クラスター1を「大学生生活の変化」、クラスター2を「人間関係」、クラスター3を「生活様式の変化」とした。

表2 被調査者 B のクラスター解釈

クラスター1：『1)コロナ禍での大学生活(-)』『3)オンライン授業(0)』 大学の授業がオンラインに変わり、学校に入れなくなったことに関するイメージ。 オンライン授業に慣れていない先生もいて、学生もオンラインに慣れていなかったもので、こんな授業でいいのかなという印象を受けた。<u>もともと機械に慣れている先生とそうでない先生とでオンライン授業の質に差があった。</u>機械に慣れている先生の授業は、今どこを見るべきかななどの指示も的確だったので、学生が何をしたらいいかわからない無駄な時間が無かった。そのため、その先生のオンライン授業は対面の授業との差が無かった。その授業では、<u>事前に授業の資料がアップロードされたり、先生がプレゼンテーションの他にもたくさんファイルを見せてくれて分かりやすかった。</u>逆に、授業の中で動画を見せてくれようとしていた先生たちがたくさんいたが、参加している学生数が多くて回線が重くなり上手く見れなかったり、画像は見えていても音声がかえらないなど<u>トラブルが多かった。</u> 前期にオンライン授業を受けた経験があったおかげで、後期のオンラインでの日本語教育実習もいろいろ分かった上でスムーズに行えた。1回目実習では、クラス全体が1つのカメラに映っている状態でしたので、学生1人1人が見えずに大変だったが、2回目の実習では<u>学生がそれぞれのパソコンから参加していたので、学生1人1人を見ることができて良かった。</u> コロナ禍でオンライン授業を経験して、こんな方法があるのかと思った。教育学部の授業は模擬授業など対面でする方がよい授業が多いが、<u>基本的に聞いていることが多い授業(理論授業)では大講義室などで授業を受けるよりもオンライン授業の方が効率が良いのではと思った。</u>
クラスター2：『5)大学の友達と会えない(-)』『10)サークル活動ができない(-)』 友達と会う機会が減ったことからくるイメージ。 大学の授業をオンラインで聞きながら、分からない部分を友達に LINE で聞いて、その延長で話してということ

はあった。オンラインでの交流は、コロナ禍になってからのほうが比較的増えた。以前は会ってしていたことがオンラインになった感じで、実際にオンライン飲み会も何度かした。

オンラインでのコミュニケーションでは、一度に複数の音声は流れないので同時に喋れず、喋りだすタイミングを見計らって喋るのが大変だなと思った。

吹奏楽のサークルは、コロナ禍により学校から課外活動を全て禁止されてできなくなってしまった。国際交流のサークルはで、留学生が今年は来ないため会えず、以前は留学生とお出かけもしていたが全くできなくなった。コロナ禍以前からの留学生の友達とは、それぞれが母国に帰国後の今も Zoom での飲み会などしている。コロナ禍以前には、Instagramなどで連絡すること以上のことはあまり無かったが、コロナ禍になって何かのきっかけでオンラインで集まろうということになりやすくなった。それまでは、オンラインで集まるという概念が無かった。

クラスター3：『2)コロナ禍での学校以外の生活(-)』『4)マスク着用(-)』『8)距離を保って席に座る(-)』『9)食堂のテーブルに仕切りがある(-)』『6)バイトが無い(減った)(-)』『7)検温する(-)』

コロナ禍の新しい生活様式に関するイメージ。

日本はマスク着用の義務化はされていないが、マスクをしていない人が飲食店のバイト先に来ると怖い。飲食店はお客さんがマスクを外して食事するので、一緒に住んでいる祖父母のことが心配で少しバイトをお休みすることもあった。しかし、自分の意志とは関係なくシフトが減らされることもあって、シフトの希望が週4日なら実際は週2〜3日のシフトになっていた。勤務時間も極力減らされて、バイト代が減って自由に使えるお金が減るのが不便だった。

大学の教室は座れる席が限られるようになり、学生食堂ではあらかじめ座れる席が減られ、仕切りが付けられた。飲食店は座れる席を減らしたり仕切りを設置しているところもあった。電車の中でもなるべく間隔を空けて座ろうという感じになった。仕切りを設置して防疫対策をしているお店は県から安心店舗のステッカーをもらえて店に貼ることができる。お客さんとして飲食店を利用する場合は、そのステッカーがあるお店を選ぶことが多いと思う。

いろいろな場所で検温をするが、非接触の体温計で測る為、マスクからの熱で本来の体温より高く出てしまうなど温度が正確ではないという面がある。

アプリを携帯に入れて、Bluetooth をオンにしておくと、感染者と濃厚接触をしたかどうかおしえてくれるアプリがあるが、そのアプリの普及率は高くはない。でも、日本の学校での教育実習生はそのアプリを入れておくことが必須だったので、自分を入れていた。

クラスター全体

自分でいろいろ気をつけなきゃいけないことが増えたのと、他者への不信感が増えた。コロナはインフルエンザのようにワクチンや特効薬があるわけではないので、常に気を張っていかなくてはいけなくなった。マスク着用、手の消毒、手洗いがいをこれまでより入念にするようになった。

新しい選択肢が増えた。オンラインなど新しいやり方が増えた。これまで浸透しにくかったオンラインの方法が、コロナ禍によって強制的に浸透した。

オンラインで不便だったことは、対面に比べて相手の反応が分かりにくいこと。学生のプライバシーを守るためと回線を軽くするためにも大学からは学生は授業中、基本的に顔を出さないようとなっていたし、先生も1度も顔を出さない方もいたので授業の時不安になった。

オンラインで良かったことは、遠くにいる友達や中高の時の友達などと気軽にコンタクトが取れる。今までなら直接集まることが前提になっていたが、オンラインの方が日程も合わせやすく集まりやすい。

クラスター1 では、大学の授業がオンラインに変わり、学校に入れなくなったことについて話している。オンライン授業は、授業を担当する先生がどの程度機械に慣れているかに応じて授業の質が変わると話し、機械に慣れている先生は事前に授業の資料をアップロードしたり、複数のファイルを提示してくれたのが良かったと話している。また、授業中に動画を見せようとする先生の授業では、動画の再生トラブルが多かったと言う。オンライン日本語教育実習では、学生がそれぞれのパソコンから授業に参加するスタイルで学生1人1人を見ることができて良かったと話し、被調査者Aと共通した。また、理論授業は対面よりむしろ非対面の方が良いのではとも指摘した。

クラスター2 では、友達と会う機会が減ったことについて話している。コロナ禍になったことで、以前は会ってしていたことがオンラインに変わり、オンライン飲み会などもたくさん行っていると話した。その経験から、オンラインでのコミュニケーションは同時に話せないため喋り出すタイミングを見計らう必要があり不便だとも指摘した。コロナ禍になったことで、それまで無かった「オンラインで集まる」という概念が生まれ、オンラインで集まりやすくなったとも話している。

クラスター3では、コロナ禍の新しい生活様式について話している。飲食店でのバイトをしているため、一緒に暮らす祖父母への感染リスクを考えバイトを自ら休むこともあったと言う。しかし、自分の意志とは関係なくシフトを減らされることも多く、自由に使えるお金が減ったことが不便だと話す。これは、被調査者Aや飯田ら(2021)の「新型コロナウイルス発生前後の経済的困り感」の部分に共通している。また、食堂や飲食店では、席に仕切りを設置したり、席をあらかじめ減らすなどの措置が取られており、被調査者Bもそのような防疫対策がしっかりされている店を多く利用したと話す。また、コロナ感染者と濃厚接触をしたか知らせるアプリがあるが、実際のところ普及率は高くないと指摘した。

全体として、COVID-19への感染予防のために常に気を張って過ごすようになったと話している。このようにストレスを感じて生活しながらも、コロナ禍の状況になったからこそ「オンラインで会う」という方法が強制的に世間に浸透し、人とのつながり方の選択肢が増えたとポジティブに捉えている部分もあるところが特徴的である。

3.3. 被調査者C

図3は被調査者C(韓国人学生)のデンドログラムである。

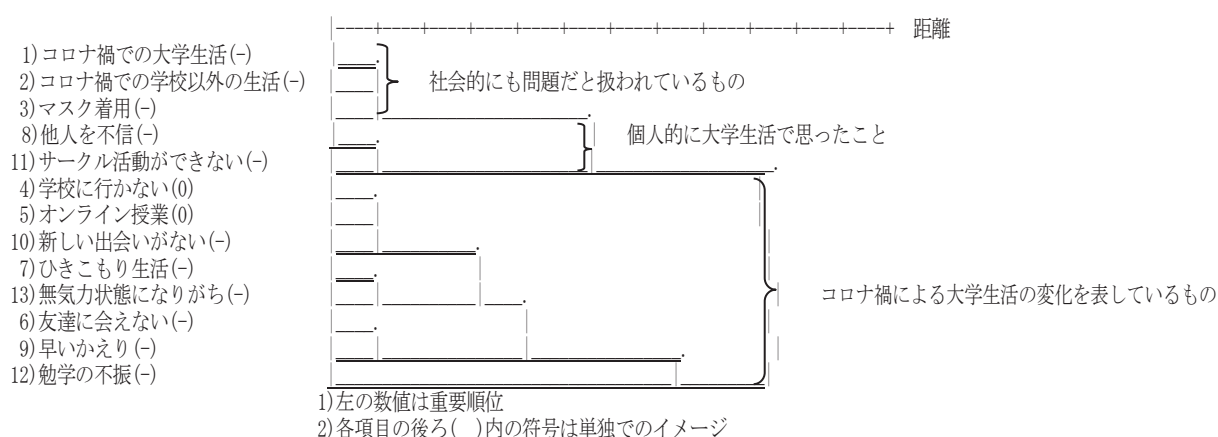


図3 被調査者Cのデンドログラム

被調査者Cのクラスター1～クラスター3までのクラスター解釈のインタビュー内容を以下の表1に示す。また、クラスター名については、クラスター1を「社会的にも問題だと扱われているもの」、クラスター2を「個人的に大学生活で思ったもの」、クラスター3を「コロナ禍による大学生活の変化を表しているもの」とした。

表3 被調査者Cのクラスター解釈

クラスター1：『1)コロナ禍での大学生活(-)』『2)コロナ禍での学校以外の生活(-)』『3)マスク着用(-)』 社会的にも問題だと扱われているもののイメージ。 熱の検査(健康状態の自己診断)のために携帯を常に持たなくてはならないことが不便。(校舎に入る際の健康状態のアプリのチェックで)授業に遅刻することもあった。オンライン授業で勉強がはかどらない。オンデマンド授業は不便なことはなかったけれど、集中力が落ちる感じがしたが、オンデマンド授業では課題が必須なので、それで一生懸命聞こうとできた。ライブ授業でも意外と、質問してはいけない空気があって質問しづらかった。対面の時は、みんなマスクはしていてもたくさんの人が集まるので感染が怖かった。教室の中のソーシャルディスタンスは十分だったと思う。学校の食堂は人があまりいないこともあって(コロナ感染を)気にせず食事していた。当然なことができなくなって不便になった。 外出時のマスク着用が大変。人との距離感を考えながらせいかつしなきゃいけなくなったのが不便だった。コロナ禍で外出の頻度、友達と食事に行くこともだいぶ減った。海外にいる友達とのSNSでの連絡頻度はコロナ禍以前とあまり変わらない。 以前はマスクを着けてはいなかったが、コロナ禍になってマスクを着けるようになった。(韓国の)マスク着用義務化で、マスクを着けていないと不審者に思われるので気にする。義務化される前からあまりマスクを着けていない人は見なかった。
クラスター2：『8)他人を不信(-)』『11)サークル活動ができない(-)』 個人的に大学生活で思ったもののイメージ。 この人もコロナの感染者かもしれないと思ってしまう。バスでの通学をしているが、みんなマスクを着けていてもバスの中ではくっついていて怖い。コロナ禍になる前は、周りでくしゃみなどしている人がいても「風邪なんだな」と思うくらいだったのだが、コロナ禍になってからはくしゃみしている人を見ると怖いと思うようになった。 新しく加入しようと思っていたサークルがあったが、コロナ禍でサークル活動自体が無くなりできなくなってしまった。
クラスター3：『4)学校に行かない(-)』『5)オンライン授業(-)』『10)新しい出会いがない(-)』『7)ひきこもり生活(-)』『13)無気力状態になりがち(-)』『6)友達に会えない(-)』『9)早いかえり(-)』『6)勉学の不振(-)』 コロナ禍による大学生活の変化を表すイメージ。 オンライン授業をすると決まった時、はじめはやり方が分からなくて友達に聞きながら進めた。最初は学校に行かなくて済むなら楽かなと思ったが、コロナ禍の状況が続いて学校にも行きたいと思うようになった。 1年生を終えてすぐ交換留学に行き、留学から帰ってきたらコロナ禍で学校に行かないので、後輩が1人もいなくて…寂しい感じがする。1年生の時にサークルや研修で先輩にたくさん助けられたことがあったので、今度は自分が後輩を助けてあげたいと思っていたがコロナ禍でそれができないのも寂しい。 大学に行かなくなって、家にいる時間が増えて自然とひきこもり生活になってしまった。 家で何もしないまま時間を潰して、「(自分は)何をしてるんだろう?」と思って無気力状態になる。コロナ禍で、睡眠時間をしっかりとれるようになったという面はあったが、起きる時間が決まっていないので昼夜逆転したこともあって大変だった。 大学に行ったとしても、自分がやるべきことを終えたらすぐに家に向かうので、帰りが早くなった。以前は授業が終わった後に友達と遊びに行ったりご飯に行ったりしていたのに、今はそれが無い。 オンラインでずっと勉強していて、学習方法が違って慣れない。誰も「勉強しなさい」と言わないから、勉強を面倒に思ってしまう。以前は先生が集中できていなかったり寝てしまったりすると注意してくれて、集中できた。また、友達と図書館に行って嫌でも勉強する環境があった。ライブ授業でも学生はカメラオフなので先生から学生の様子は見えず注意されることはない。コロナ禍で成績自体は下がっていないけれど、勉学の不振を自分が感じる。
クラスター全体 コロナは自分にとって災いである。コロナ禍の大学生活にプラスのイメージは無い。 特に、外出の度にマスクを着けなくてはならないこと、人と会えないことが不便。当然だと思っていたことが、当然ではなくなったことが不便。例えば、夜遅くまでお酒を飲めないことなど。 コロナ禍での徴兵については、入隊する時にPCR検査をしっかりとっているので特に心配はしていない。軍隊の過酷な勤務中もマスク着用義務があるので、少しやるのが楽になっていると聞いた。

クラスター1では、社会的にも問題だと扱われているものについて話している。校舎に入るときに、健康の自己診断アプリのチェックがあるため、携帯を持ち歩かなくてはならず、そのチェックに時間がかかり授業に遅刻してしまうこともあったのが大変だったと話す。オンライン授業に関しては、オンデマンド授業は課題が義務化されていたことが授業をしっかり聞く動機になったと言う。

また、ライブ授業は教師とコミュニケーションがとりやすいかと思いきや、質問など授業の流れを止めてはいけない雰囲気があり質問はしづらいと指摘した。また、日々のマスク着用が大変だとも話している。コロナ禍によって、外出や友達との食事の機会が減っていることも窺える。

クラスター2では、個人的に大学で思ったものについて話している。周りの人がコロナ感染者ではないかという不信感や、バスのような人が密集する空間で恐怖も感じていることが分かり、コロナ禍によって精神的な負担を感じていることが窺える。

クラスター3では、コロナ禍による大学生活の変化について話している。留学先から帰ってきて、大学での後輩との関わりにも期待していた被調査者Cは、コロナ禍により大学に行くことができなくなり、後輩との関わりを奪われたことを非常に残念に感じている。大学に行けるようになったとしても、以前のように授業が終わってから友達と食事したりすることは無くなったと話す。このことから、被調査者Cは、コロナ禍により以前に比べて他者過ごす時間が減っているということが分かる。また、家で過ごす時間が増え、何もしない時間が生まれることで無気力状態にもなると話している。また、大学に行かなくなったことから睡眠時間は十分に取れるようになったが、昼夜逆転してしまって大変だったとも話した。このコロナ禍による昼夜逆転は、被調査者Aの経験と高柳・安(2021)の内容にも共通している。勉学に関しては、成績の低下は見られないが本人の感じる達成感や修学度が低下していることが窺える。

全体として、被調査者Cはコロナ禍によって「当然なことができなくなってしまった」と強調し、コロナは災いだと表した。このことから、被調査者C コロナ禍の学校生活を強くマイナスに捉えているということが窺える。

3.4. 被調査者D

図4は被調査者D(韓国人学生)のデンドログラムである。

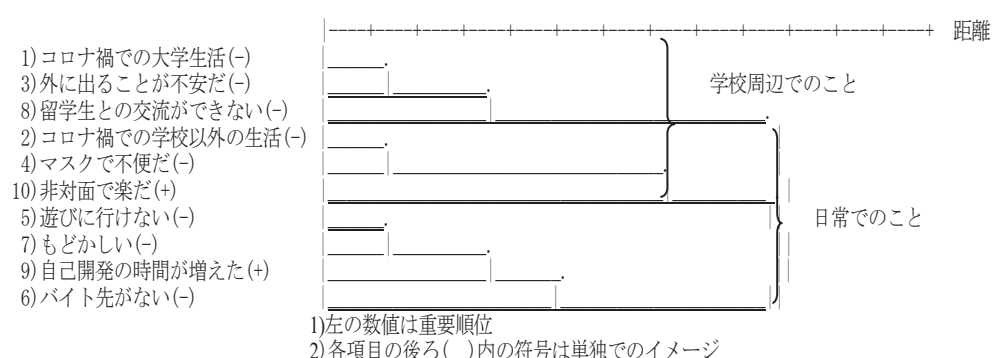


図4 被調査者Dのデンドログラム

被調査者Dのクラスター1～クラスター2までのクラスター解釈のインタビュー内容を以下の表1に示す。また、クラスター名については、クラスター1を「学校周辺でのこと」、クラスター2を「日常でのこと」とした。

表4 被調査者Dのクラスター解釈

クラスター1：『1)コロナ禍での大学生活(-)』『3)外に出ることが不安だ(-)』『10)非対面で楽だ(+)]』『8)留学生との交流ができない(-)』 学校周辺で感じるマイナスのイメージ。 <u>大学で授業が終わった後、友達と遊べず、すぐに家に帰るようになった。1年を通して、ほとんど非対面授業だけだった。以前は大学の授業後に友達とよく遊ぶ方だったが、コロナ禍になって今は一切そういうことが無い。</u> <u>コロナ禍になって外に出ることが怖くなった。感染者が一時的に減った時は少し不安が和らいだけれど、それも感染者がすぐに増えて終わってしまった。新型コロナが発生してすぐは、ここまで長引くとは思っていなかった。</u> <u>授業がはじまる時は、当時感染者が多かった大邱地域からも学生たちが大学に来るので怖いと思った。そのため、大学でオンライン授業が決定してほっとした。途中1ヶ月くらいは対面授業のため大学に行っていたが、バスでの通学が不安だった。行きは大学のバスがあるからいいけれど、帰りは市営バスで帰らなくてはいけないため、いろんな人と乗り合わせるのが不安だった。当時、国からの安全メッセージ(感染者の動線を知らせるもの)で、バスターミナルでの感染がよく報告されていたため怖かった。勉強をする立場としては、非対面授業では集中しにくかったが、安全を考えたら非対面がいいと思った。ライブ授業でも全然集中できなかった。オンデマンドの授業は先生にチャットなどで質問できるが、これもチャットが苦手な自分は質問しづらかった。ライブ授業でも先生の話に割って入らないと質問できないため、これも質問しづらかった。対面授業なら、先生の話の途中でも手を挙げたら質問できるけれど、オンライン授業では学生のカメラはオフなので先生も見えない。</u> <u>コロナ禍になる前は、留学生との交流が多くて、一緒に飲みに行ったり遊びに行ったりしたが、今は全く無くなってしまい、コロナ禍前とのギャップが激しくて今残念に思う。</u>
クラスター2：『2)コロナ禍での学校以外の生活(-)』『4)マスクで不便だ(-)』『5)遊びに行けない(-)』『7)もどかしい(-)』『9)自己開発の時間が増えた(+)]』『6)バイト先がない(-)』 家の近くで感じるマイナスのイメージ。 <u>以前はマスクを着ける習慣が無かったが、コロナ禍になってマスクを着けるようになり、自分は眼鏡をかけているので眼鏡が曇ってとても不便だった。眼鏡をかけない方がむしろよく見えるくらいだった。</u> <u>旅行もカラオケも行きたいけれど、不安で遊びにも行けない。</u> <u>マスク着用や外に遊びにいけないことがもどかしい。</u> <u>今しているバイトの時間も減らされるし、今掛け持ちのバイトも探しているが、全然見つからない。</u> <u>家では、料理や個人的な勉強とか、普段やりたくてもできなかった勉強をしている。将来ITのプログラミングの仕事をしたいと考えていて、その勉強をしている。</u>
クラスター全体 <u>コロナ禍になって「人と会えない」というのを強く感じる。以前は友達によく会いに行ってお酒を飲んだりしていたが、今はコロナ感染が不安で行けなくなってしまったし、遊びに行っても、ネットカフェやカラオケなどは怖くて行けないので大変。最近は夜9時以降に飲食店で食事をする事ができないので、尚更友達に会う機会が無い。</u> <u>日本の友達とのSNSでの連絡頻度は、コロナ禍になって増えた。以前は、お互い近くにいる友達と会うのに忙しくてあまり連絡は取らなかったが、今はお互い「生きてるか？」と連絡を取り合う。</u> <u>最近思うことは、コロナ禍のせいで人が不安になっているから以前より怒りっぽくなっている気がする。バイトをしている時、以前はお客さんが怒らなかつたような小さなミスでも、最近はカッとなって怒ってくるお客さんが増えた感じがする。</u>

クラスター1では、学校周辺でのことについて話している。コロナ禍により大学の授業が終わった後に友達と遊べず、すぐに家に帰るようになったことと、通学時のバスの利用に不安を感じている部分は被調査者Cと共通している。被調査者Dは、通学時やコロナ感染者の多い地域からの学生と対面授業を受けることに不安を感じており、大学の授業が非対面に決まった時はほっとしたと話している。このように、安全面を考えると非対面の授業が良いが、勉強という面で考えた場合にはオンライン授業は全く集中できないと不便さを表した。オンライン授業中の質問のしやすさについては、被調査者Cと同じくライブ授業でも先生の話に割って入らないと質問できないので、質問しにくいと指摘した。また、コロナ禍により大学での留学生との交流が一切なくなってしまったことも残念に思っている。

クラスター2では、日常でのことについて話している。被調査者Dは眼鏡を普段着用していることもあり、コロナ禍でマスク着用をする際、眼鏡が曇ってとても不便だと話した。また、カラオケなどに行き遊びたいが不安で行けず、もどかしさを感じていることも窺える。バイトに関しては、新しく始めようとしているバイトの求人が全く見つからず困っていると話す。このように、マイナ

スなイメージが多い中で、被調査者 D は家で過ごす時間をつかって、就職のため勉強をしており、家での時間を有効的に使おうとする姿勢が見られる。

全体として、被調査者 D はコロナ禍で「人に会えない」ということを特に強く感じていることが窺える。このように、コロナ禍で韓国の友達と人と会えない分、日本の友達との SNS での連絡頻度は増えたと話している。これは被調査者 B の話とも似ている。また、バイト先での経験から人々がコロナによるストレスで怒りっぽくなっているということも指摘した。

4. 考察

ここでは、調査結果より日韓の各イメージの特徴を整理し比較することで、日本と韓国の被調査者の持つイメージの共通点と相違点について述べる。

4.1. 日本人被調査者 (A, B) 2 名の特徴

2 名の被調査者の共通のイメージは、「オンライン授業」「友達と会えない」「バイトが無くなる・減る」の 3 つで、2 名とも「オンライン授業」に関しては、プラスともマイナスとも言えないと捉えており、「友達と会えない」「バイトが無くなる・減る」についてはマイナスと捉えている。

「オンライン授業」に関して、今回 2 名の被調査者は、バックグラウンドとしてオンライン日本語教育実習を経験したという部分が共通しているが、特徴的な点として、2 名とも学習者の立場と実習生の立場からオンライン授業のプラスの部分とマイナスの部分をどちらも感じたため、プラスともマイナスとも言えないと捉えている点が挙げられる。「オンライン授業」に負担感(マイナスの部分)を感じるかどうかは、飯田ら(2021)でも指摘されたように Wi-Fi などのオンライン環境が整っているかや、デジタル機器操作の知識が十分であるかによって左右される。学習者の立場で実際に被調査者 A は コンピューターの不具合で苦勞をし、被調査者 B はデジタル機器操作に慣れていない教師の授業で不便を感じたが、慣れている教師の授業は分かり易かったと話した。また実習生の立場では、教室と教室をそれぞれ一台ずつのパソコンで繋ぐスタイルの授業で学生 1 人 1 人の表情も見えず、声も聞こえにくいなど不便があったが、学生が各自のパソコンからアクセスするスタイルの授業では対面授業よりも学生 1 人 1 人表情が見えて良かったと話した。このことから、オンライン授業で互いに意思疎通を図る場合には状況に合わせた繋ぎ方をするかどうかでもオンラインでの教育実習の評価が変わってくるということが分かった。

「友達と会えない」ことに関して、飯田ら(2021)ではコロナ禍での影響による孤立感は必ずしも認められないと示されたが、今回の 2 名の被調査者はコロナ禍の前から学部生の友人だけでなく留学生との交流も積極的に行ってきた背景があるため、コロナ禍により留学生が減り交流の形が大きく変わってしまったことに喪失感を感じている様子が窺えた。

「バイトが無くなる・減る」ことに関して、飯田ら(2021)でも保護者の収入減少や学生のアルバイト収入減少などで経済的に困っているという認知が高くなっていると指摘したように、今回の 2 名の被調査者も自分自身のバイトのシフトが減らされて直接的に収入の減少を感じていることが分かった。

4.2. 韓国人被調査者(C, D)2名の特徴

2名の被調査者の共通のイメージは、「マスク着用(不便)」「オンライン授業(非対面)」「後輩・留学生との出会いや交流が無い」の3つで、2名とも「マスク着用(不便)」「後輩・留学生との出会いや交流が無い」についてはマイナスに捉えている。

「マスク着用(不便)」に関して、被調査者2名はコロナ禍以前にはマスクをつける機会がほとんど無かったことから、マスク着用がライフスタイルの大きな変化として認識され不便に感じていると窺える。この「マスク着用」は강진호ら(2020)でも大学生のライフスタイルの変化としても挙げられており、韓国人大学生がコロナ禍の傍観者ではなく自らを守るため積極的な行動者になるという行動的变化が窺える。

「オンライン授業(非対面)」に関して、被調査者Cはプラスともマイナスとも言えないと捉えており、被調査者Dはプラスに捉えているという違いがあるが、2名とも「ライブ授業だからと言って質問しやすい雰囲気は無く、先生の話に割って入らなくてはいけないため質問しにくい」「集中力が落ちる」と話した。「オンライン授業(非対面)」をプラスにとらえている被調査者Dも、安全面ではプラスだが、勉強面ではマイナスに思うと話し、対面授業に比べてオンライン授業には不便さを感じていることが分かる。강진호ら(2020)でも、オンライン授業では集中力が落ちるという意見が出されており、やはりオンライン授業は学習者の集中力維持に支障をきたしていると窺える。

また、イメージ項目には上がっていなかったが、インタビューの中で「授業後に友達と食事や遊びに行かなくなり、帰宅が早くなった」「通学のバス(特に市営バス)の利用が怖かった」という内容が2名に共通して見受けられ、これらは강진호ら(2020)で指摘されたコロナ禍によるマイナスの環境的变化とも共通している。

「後輩・留学生との出会いや交流が無い」に関して、コロナ禍で大学行事やサークル活動、留学生の往来ができなくなったことが原因であると窺える。강진호ら(2020)でも、期待していた大学生活どころか大学にも行けない状況で悔しいという意見が挙げられていた。このようにコロナ禍によって授業以外の部分でも大学生活にマイナスのイメージが生まれてしまっていることが分かる。

4.3. 日本人被調査者2名と韓国人被調査者2名の共通点と相違点

被調査者4名とも、友達や後輩、留学生など「人に会えないこと」に対してマイナスのイメージを持っていることが共通した。これは강진호ら(2020)の示唆する外出規制による孤独感の影響に加え、海外への関心が高い学生たちにとっては留学生の往来規制も影響していると窺える。高柳・安(2021)でも、自国に身を置いた状態での外国人との交流はコロナ禍で極端に減り不安を感じるということが示されている。

オンライン授業に関しては、日本人被調査者と韓国人被調査者で捉え方に違いが見受けられた。日本人被調査者は、学習者の立場では「先生によっては資料提供などオンライン授業のほうの方が分かりやすい」実習生の立場では「学生1人1人表情が見えて良い」とプラスな意見も述べられているのに対し、韓国人被調査者は、「集中できない」「質問しづらい」とマイナスな意見を中心に述べているという違いがあった。これらは飯田ら(2021)も指摘したように、学生と教師のオンライン環境が整っているかや、デジタル機器操作の知識が十分であるかによって左右されると言える。今回、日本人被調査者も韓国人被調査者もオンライン授業の際には基本的にカメラも音声もオフで質問や自

分が当てられた際に音声をオンにするというスタイルで、オンライン授業の形式には大きな違いが無かった。そのため、プラスの意見が出た日本人被調査者は授業担当教員のデジタル機器操作の熟練度が高かったこと、実習生として教える側の立場でオンライン授業のプラスの面を感じられたことが 韓国人被調査者との違いだと窺える。

また、被調査者 A と被調査者 C は「課題のために頑張る」という面が共通していた。今回、被調査者 A と C は課題の存在がオンライン授業のモチベーションとしてポジティブに働いていて日韓共通してオンライン授業での課題の存在価値が認められるが、강진호ら(2020)では課題が多くて疲れるという意見が出され、飯田ら(2021)では課題管理など個別学習に慣れていないと負担感が増すという結果も示唆されているため、オンライン授業で教師が学生たちに課す課題量や期限設定については配慮が必要であると言える。

全体を通して見た場合には、被調査者 A と D で「家にいる時間」をプラスに捉えて時間を有効利用しようと心がけていることが共通している。また、被調査者 A と C では「昼夜逆転」、被調査者 B と D では「SNS での連絡頻度の増加」が共通して話され、これらは日韓の教育環境の違いに関係なく現れる現象だということが分かる。「昼夜逆転」に関しては、高柳・安(2021)の日本人韓国留学生のインタビューでも挙げられており、その原因として、登校して決まった時間に授業を受けることが減り、オンデマンド授業で深夜に授業を視聴したり課題に取り組めるという環境になったことが述べられている。

5. まとめと今後の課題

今回の調査では、コロナ禍での大学生活について「人に会えないこと」に関する内容が被調査者 4 名に共通して挙げられ、マイナスのイメージで捉えられていた。オンライン授業に関しては、日本人被調査者は「たくさんの資料提供」「学生 1 人 1 人の顔が見える」などのプラスの内容についても話す中、韓国人被調査者は「集中できない」「質問しづらい」というマイナスの内容を中心に話した。しかし、日韓それぞれの被調査者 1 名ずつが「課題」の存在の大切さに触れ、オンライン授業を運営するうえで「課題」を出すことは学生たちのモチベーション向上に効果があることが明らかになった。また、オンライン授業によって学校に決まった時間に行かなくなり、「昼夜逆転」という生活習慣の乱れを引き起こしていることも見受けられた。コロナ禍で大変なことが多い中で、人との連絡の頻度が増えたり、オンラインでつながるという方法が強制的に日常化され、離れたところにいる友達と繋がるきっかけが以前より増えているということも分かった。

今後は、日韓の大学生活における COVID-19 の影響だけでなく、日本人学生を対象に韓国で実施された韓国語オンライン研修のように、海外で行われるオンライン授業についても調査し、両者を比較検討することにより、COVID-19 が学習面に与える影響について多角的に検討していきたい。

謝辞

本研究の一部は日本学術振興会学術研究助成基金助成金基盤研究 (C) (課題番号 17K02838, 研究代表者: 安龍洙) の助成を受けて行われた。

引用文献

- 飯田昭人・水野君平・入江智也・西村貴之・川崎直樹・斉藤美香. (2021) 「新型コロナウイルス感染拡大が大学生に及ぼす影響（第1報）～北海道内の大学への調査結果から～」北翔大学生涯スポーツ学部研究紀要, **12**, 147-158.
- 강진호・박아름・한승태. (2020) 「코로나-19로 인한 대학생들의 라이프스타일 변화 경험에 대한 현상학적 연구」 한국엔터테인먼트산업학회논문지, **14(5)**, 289-297.
- 高柳有希・安龍洙. (2021) 「COVID-19が韓国留学中の日本人学生の留学生活に及ぼす影響の一考察」 茨城大学全学教育機構論集グローバル教育研究, **4**, 107-118.

学習管理システムに蓄積されたアクセスログの解析

小西 康文*

(2021年11月16日 受理)

Analysis of Access Logs Stored in a Learning Management System

Yasufumi KONISHI*

(Received November 16, 2021)

Abstract

ラーニングマネジメントシステムの一つである manaba に蓄積されたアクセスログは、学生の学習状況を把握するのに役立つ。アクセスログの解析を通して、アクセスログのどの項目が実態を表わすのに適しているのかを検討する。その結果として得られたページ閲覧数のグラフの特徴と、授業で指示した事柄との関係を考察し、アクセスログに学生の学習状況の一部が反映されていることを確かめる。

キーワード：manaba、アクセスログ、学習状況、ページ閲覧数

1. はじめに

茨城大学では令和3年度から、学習管理システム(LMS)として manaba が本格的に導入された。新型コロナウイルス感染症(COVID-19)対策として遠隔授業が推奨されている中、LMS として充実した機能をもつ manaba の利用は授業の質を向上させるのに大変効果的であると考えられる。manaba は LMS としての主な機能である資料の提示や小テスト機能と共に学生のアクセスログが取得できるため、manaba 上での学習状況を一部把握することができる。教育学におけるインストラクショナルデザイン研究などの分野においても、こうした量的データの収集から教育効果の分析が行われることが多い(向後 2019、根本・市川 2019)。特に、今後 manaba などの LMS を利用してオンデマンド授業あるいは反転授業を行うのであれば、アクセスログの解析による学生の学習状況を把握することは、授業を改善していく上で貴重な情報になると考えられる(宗村ら 2019)。本稿では、著者が、令和3年度前期に担当した基盤教育科目である情報リテラシー、力と運動、微積分学入門、微積分学基礎の4つの科目における manaba のアクセスログの情報から、どの程度、学生の学習状況を把握できるかを考察する。

* 茨城大学全学教育機構

この4つの担当科目全てに対して、令和3年度はMicrosoft Teams (以下、Teams)の会議機能を利用し遠隔授業を行ったが、授業の進め方は各科目によって異なる。情報リテラシーでは、テキストと画像を使って manaba の Web ページ上に授業資料を提示し、画面共有を通してその内容を実演しながら説明を行った。力と運動では、Microsoft Stream (以下、Stream)上で公開した授業内容の解説動画を manaba に貼り付け、授業中にその動画を視聴するように指示した後、Teams の画面共有を通して演習問題の説明を行い、授業終了後、中間試験や最終レポート課題の前までに manaba の Web ページ上にテキストで演習問題の模範解答を提示した。微積分学入門および微積分学基礎でも、Stream での授業内容の解説動画を manaba に貼り付けたが、授業中にその動画を視聴するような指示はしないで、Teams の画面共有を通して授業内容および演習問題の説明を行った。つまり、微積分学入門、微積分学基礎では、予習・復習用として Stream 上の解説動画を manaba で公開するという形をとっている。また、微積分学入門および微積分学基礎でも、授業終了後、中間試験や最終レポート課題の前までに manaba の Web ページ上にテキストで演習問題の模範解答を提示した。

各科目において利用した manaba の主な機能は、こうしたテキストや画像、動画による授業資料の提示の他に、小テスト機能、レポート機能もある。しかしながら、今回は最も基本的な授業資料の提示のみに焦点をあて、アクセスログからどの程度まで学生の学習状況を把握できるかを確認する。特に、授業中に生成されたアクセスログと授業外で生成されたアクセスログに分け、それらログデータを集計した結果から、ある程度正確に学生の学習状況を説明できるかどうかを確認する。ここで、授業中の時間帯を、授業の準備や延長を考慮して授業開始5分前から授業終了後5分後までの100分間を授業中として集計する。

2. 解析方法

各学生に対する manaba のアクセスログは、一つのアクセスログに対して、「日時」、「URL」、「機能」、「表示画面/操作名」、「タイトル」、「画面」といった6つの情報が与えられる。この中で、「日時」と「URL」には、学生が manaba のページにアクセスした時刻(西暦-月-日-時-分-秒)とそのURLが記載されている。次に、「機能」には、「コンテンツ」、「コーストップ」、「アンケート」、「小テスト」、「レポート」、「プロジェクト」、「成績」など manaba で利用できる機能の名前が記載されている。今回は、授業資料を提示するために利用される「コンテンツ」と記述されたアクセスログだけに着目する。「表示画面/操作名」には manaba で利用できる機能に応じた表示画面や操作名が記述される。今、その機能として「コンテンツ」のみに着目すると、「表示画面/操作名」には「一覧画面」、「トップページ」、「ページ」、「添付ファイル」のいずれかが記述される。ここで、「一覧画面」は第01回から第15回あるいは第16回までの各回の授業資料の閲覧するための一覧画面が表示されるだけなので、直接的には学生の学習に関係のない情報となっている。また、「トップページ」も、主に授業の連絡事項を記載していたので、直接的には学生の学習に関係のない情報といえる。「ページ」には、直接的に学生の学習に関わる内容を、テキストや画像、動画を用いて授業資料の提示をおこなった。「添付ファイル」は「ページ」の内容を閲覧すると、そこに提示されている画像が同時にダウンロードされることになり、アクセスログに記録が残ると考えられる。そこで、今回は、「機能」に「コンテンツ」、「表示画面/操作名」に「ページ」と記載されているアクセスログのみを抽出し、

学生の学習状況を調べる。この時、「タイトル」には第01回から第15回あるいは第16回までの各回のタイトルが記載させ、「画面」には「PC版」か「スマホ版」のいずれかが記載されている。

3. 結果

はじめに、情報リテラシーに対するページ閲覧数から学生の学習状況を確認する。情報リテラシーでは、manabaのWebページ上でテキストと画像を用いて授業資料を提示し、そのmanabaの授業資料にそって授業を進めた。図1の横軸の目盛りに記載されている「第01回授業時」や「第02回授業時」等に表示されている棒グラフは各授業時間内に閲覧されたページ数を表わしており、閲覧したページの内容に対して色分けされたグラフで表されている。つまり、第01回授業時には第01回の授業内容が記載されたページ（濃い青のグラフ）を閲覧しており、第02回授業時には第02回の授業内容が記載されたページ（淡い青のグラフ）と第01回の授業内容が記載されたページ（濃い青のグラフ）が僅かに閲覧されていることがわかる。「第01回授業時」と「第02回授業時」の間にあるグラフは、第01回の授業終了後から第02回の授業開始までの間に閲覧されたページ数を表わしている。それ以外の各回の間のグラフも前回の授業終了後から次の授業開始までのページ数を表わしている。ここで、第06回授業時には、第06回の授業内容が記載されたページ（赤のグラフ）の閲覧されており、それ以降、第06回と第07回の間の期間や、第07回と第08回の間の期間、第08回と第09回の間の期間、第09回と第10回の間の期間で第06回の授業内容が記載されたページ（赤のグラフ）が最も多く閲覧されていることがわかる。第06回から第10回までの期間は、ちょうど第06回の内容に対するレポートの提出期間に対応していることから、授業日以外の日にページ閲覧数が増えた理由としては、レポート課題を出したことにありと考えられる。

図1のグラフに現れている他の特徴としては、第12回授業時と第14回授業時の閲覧されたページ内容の多くに前回の学習内容が混ざっている点が挙げられる。この2回の授業では協同学習を取り入れ、前回の授業でわからない所を質問し解決するよう指示を題したことが原因だと考えられる。

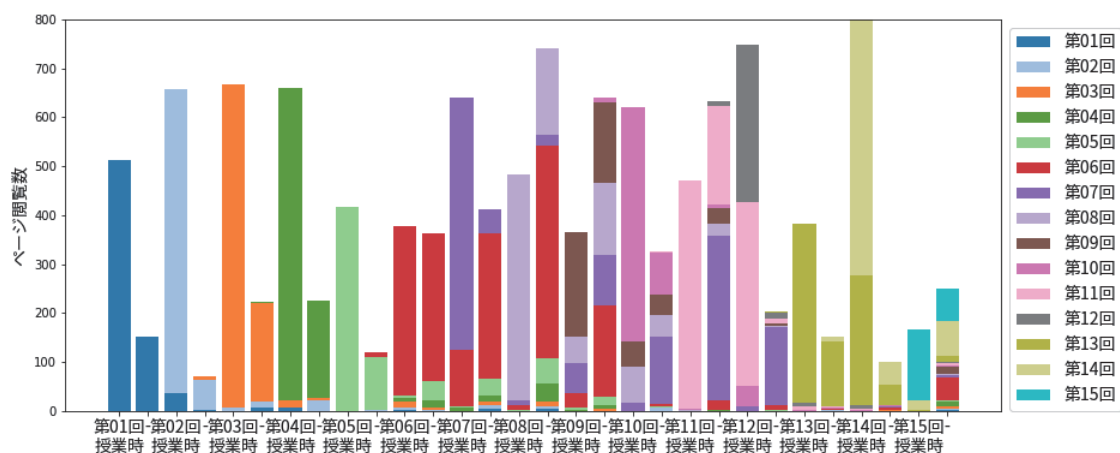


図1 情報リテラシーでの各回の授業内・授業外に対する授業内容別のページ閲覧数

次に、力と運動に対するページ閲覧数から学生の学習状況を確認する。力と運動では、授業内容の説明動画を manaba の Web ページ上で公開し、演習問題の解答をテキストで記述した。説明動画は、授業中に視聴するように指示したため、図2で授業中のページ閲覧数が多くなっている。各回の授業時の学習内容が、次回の授業開始までの期間で閲覧させていることから、授業外での学習のほとんどは前回の授業内容の復習となっていることが確認できる。ただし、第06回の授業後は第01回から第06回の授業内容が同程度閲覧されている。この理由としては、第07回に第01回から第06回までの内容で中間試験を行ったことが考えられる。同様の理由で第15回の授業後も最終課題に向けて後半の内容を復習していると考えられる。

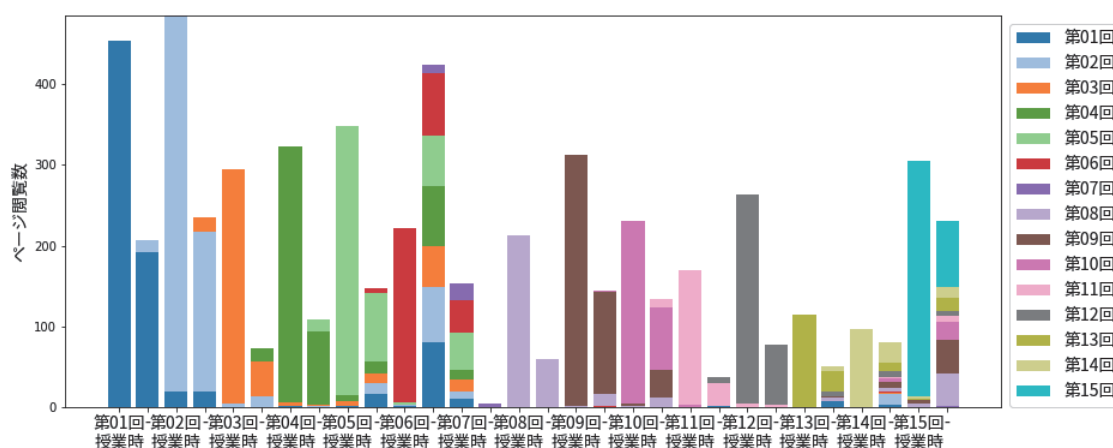


図2 力と運動での各回の授業内・授業外に対する授業内容別のページ閲覧数

最後に、微積分学入門および微積分学基礎に対するページ閲覧数から学生の学習状況を確認する。この二つの科目では授業中に manaba の Web ページ上に提示されている資料を参考にすることは基本的に行っていないため、ページの閲覧回数は他の科目と比較して少ない。ただし、微積分学入門の第15回授業時と微積分学基礎の第15回授業時には manaba 上でレポート課題や協同学習に関する説明を行ったため、図3および図4で示されているようにページ閲覧数が増えている。また、微積分学基礎の第02回授業時には、通常とは異なり manaba の Web 上で公開されている動画を視聴するよう指示を出したためページ閲覧数が増えている。微積分学入門の第08回授業時の前と微積分学基礎の第07回授業時の前は、力と運動と同様に中間試験前であることから、それぞれの前半部分の内容を一通り閲覧していることがわかる。

ここまで、集計結果を表わした図1、図2、図3、図4のグラフに現れる特徴は全て納得のいく説明を与えることができた。しかしながら、微積分学入門の第09回授業時に現れている、非常に多くのページ閲覧数に対する原因を突き止めることはできなかった。この授業時には、他の通常授業と同じく Teams を中心に授業を行っており、manaba はあまり使用していない。アクセスログを詳細に調べると、二人の学生のアクセスログが短時間の間に大量に生成されていたため、何かのトラブルがあった可能性も考えられる。その他にも、manaba の Web ページの内容は同じなのに、異なる URL が付与されているログが存在するなど、理解が不十分な部分も若干存在する。

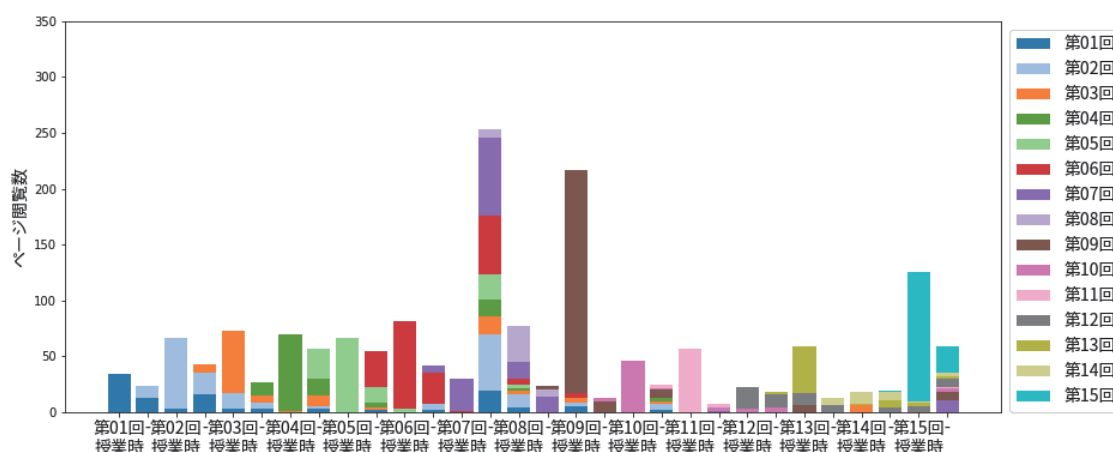


図3 微積分学入門での各回の授業内・授業外に対する授業内容別のページ閲覧数

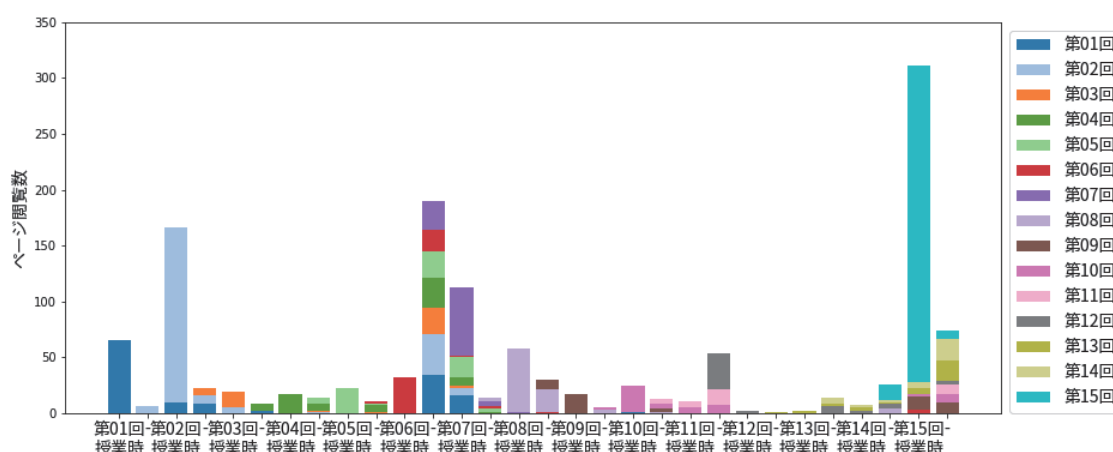


図4 微積分学基礎での各回の授業内・授業外に対する授業内容別のページ閲覧数

4. まとめと考察

令和3年度から茨城大学で本格的に導入されることとなった manaba の機能の一つに、学生のアクセスログを取得できる機能がある。このアクセスログを解析することで、学生の学習状況をある程度把握することができた。具体的に、アクセスログに表示される「機能」欄の「コンテンツ」のみに着目すると、「表示画面/操作名」には「一覧画面」、「トップページ」、「ページ」、「添付ファイル」のいずれかが記述される。今回のように、「トップページ」には連絡事項や出席確認など授業内容に関わらないことを記載すれば、授業内容に関わるアクセスログの解析は「ページ」のみに着目すればよい。この manaba の Web ページ上の記載内容は、アクセスログに表示される「タイトル」を参照すれば分類できるので、ページの閲覧数を集計することで、学生がいつどのような内容の学習をしているのかをページの閲覧数を集計することで把握できる。実際に、集計して得られたグラ

フに現れる特徴は、行ってきた授業から考察できる結果としてある程度は説明できた。

しかしながら、今回得られたログデータから、閲覧した manaba の Web ページが解説動画のページなのか、テキストで記載されたページなのかを分類するためには、各ページの「URL」にページ情報を割り振り分類するなど煩雑な作業が必要となる。こうした煩雑さを避けつつ、閲覧した manaba の Web ページが解説動画のページなのか、テキストで記載されたページなのかを分類する方法の一つとして、目的ごとにコースコンテンツを作る方法が考えられる。例えば、微積分学入門で、「第01回 授業内容解説動画」と「第01回 演習問題の模範解答」といったような二つのコースコンテンツを作り、前者の「トップページ」には授業に関する連絡事項を記載し、「ページ」には授業内容の解説動画を貼り付ける。後者の「トップページ」には授業で取り上げた演習問題の設問を記載し、「ページ」にはその問題の設問と模範解答を記載する。このように分類すると、「コンテンツ」が「トップページ」であるか「ページ」であるか、「タイトル」が「第01回 授業内容解説動画」であるか「第01回 演習問題の模範解答」であるかで、アクセスしたページの情報が簡単に分類できる。今後、manaba でオンデマンド授業を行っていくのであれば、こうしたアクセスログの解析により学生の授業状況を把握し、授業の改善を行っていく必要性がでてくるだろう。

引用文献

- 向後千春.(2019)「インストラクショナルデザイン研究の方法論」日本教育工学会論文誌,40(3), 207-214.
- 宗村広昭・鹿住大助・小俣光司.(2016)「反転授業における講義ビデオの視聴行動と成績との関係性」日本教育工学会論文誌,40(Suppl), 009-012.
- 根本淳子・市川尚.(2019)「インストラクショナルデザイン研究の動向と期待される方向性」日本教育工学会論文誌,43(3), 197-206.

大学教育に求められる変化

— 「何を教えたか」から「何を身につけられたか」へ —

西川 陽子*

(2022年1月31日 受理)

Demand for a Change in University Education

Yoko NISHIKAWA *

(Received January 31, 2022)

1. 初等中等教育の変化

初等中等教育においても社会の変化に合わせ、また、子どもらが社会で活躍するであろう先の社会を見据え、近年ではグローバルな視点から世界各国の教育を参考にしつつ教育内容及び教育手法の改善が図られている。学びの基本要素は「何を学ぶか」「どのように学ぶか」「何ができるようになるか」であり、いつの時代どこの国にあってもこの要素は変わらず、指導要領等の検討の際にも必ずここに立ち返る。現行の初等中等教育における「何を学ぶか」に相当する目指す資質能力については、「何を理解しているか、何ができるか（生きて働く『知識・技能』の習得）」、「理解していること・できることをどう使うか（未知の状況にも対応できる『思考力・判断力・表現力等』の育成）」、「どのように社会・世界と関わり、よりよい人生を送るか（学びを人生や社会に生かそうとする『学びに向かう力・人間性等』の涵養）」という3つの柱が立てられており、現行指導要領ではこれら力を伸ばすことを目標に構成され現場教育への浸透が図られている。また「どのように学ぶか」に相当する目標とする学修成果をあげるためのより適切な教育手法については、アクティブラーニングなどが推奨されているが、実際の手法については明確な指示はなく現場教員による模索に多くは委ねられている。

実際の高等学校における指導内容を見ると、「語彙の確実な修得、主張と論拠の関係や推論の仕方など、情報を的確に理解し効果的に表現する力の育成（国語）」や、「理数を学ぶことの有用性の実感や理数への関心を高める観点から日常生活や社会との関連性を重視（数学、理科）」、「必要なデータを収集・分析し、その傾向を踏まえて課題を解決するための統計教育の充実（数学）」、「データサイエンス等に関する内容の大幅な充実（情報）」などが盛り込まれ、社会に出た際に求められる能力の修得とそれを実際に運用できることを目指した教育となっている（文部科学省 2017）。また、これらの力を伸ばすための教育手法としてのアクティブラーニングの活用においては、グループ学

* 茨城大学全学教育機構(Institute for Liberal Arts Education, Ibaraki University)

修や調べ学修が盛んに取り入れられており、多くの学生が学生同士の自由討論により考えを深めたり新たな課題発見につながり学修意欲が高まることを経験している。このような初等中等教育における変化から、近年大学に入学してくる学生の中には、従来の一方的に講義をする知識授与型の座学学修で終始する授業に不足を感じ、大学が学期ごとに行っている学生アンケート調査の自由記述等においてアクティブラーニングの要素をもっと取り入れて欲しいといった意見を出してくる者もあり、学生らの学修姿勢が既に受身から自ら欲して学ぶ能動的なものへと変化していることがうかがわれる。従来、大学の授業においては高校までとは格段に異なる大量な知識を身につけるため、一方的に教員から知識が与えられ、学生らは自らの探求心からではなく単位取得のために必死にそれらを消化するといった学修スタイルがとられていたが、それら身につけた知識の必要性に気づくのは大方卒業研究などで自身の研究を自ら推進するようになってからであり、学修意欲をそこまで維持できず悶々としてしまう学生も多かった。また、日本の大学では授業よりも研究に重きが置かれていたことも、学修効果のより高い教育手法への改善に大学があまり手をつけてこなかった一因と考えられる。このような初等中等教育の変化の波（教育効果）を受けて、大学も「大学生は教員の研究する背中を見て学ぶもの」といった固定観念を捨て、学修到達目標を明確にした新たな教育スタイルを模索するべき時に来ていると考えられる。日本における18歳人口は年々減少しているが、一方で高校卒業後の大学や短大への進学率は伸びており（文部科学省 2021）、最終学歴として高等教育を修める者の割合が高くなってきている（図1）。このことも高等教育の教育内容について社会からの要求や関心が高まってきていることに影響しているものと考えられる。すなわち、修得内容が各学生の資質に因るのではなく最低限保証されるべきとする考えに基づいた教育システムの変容を求める声は強くなっている。小中高で既に育成の進んでいる能動的且つ主体的学修姿勢を生かし、深い専門知識と関連する他分野の広い知識を身につけ、それらを関連づけて運用できる力を育むことを可能にする教育の実現が社会の変化に合わせて現在の大学教育に求められている。

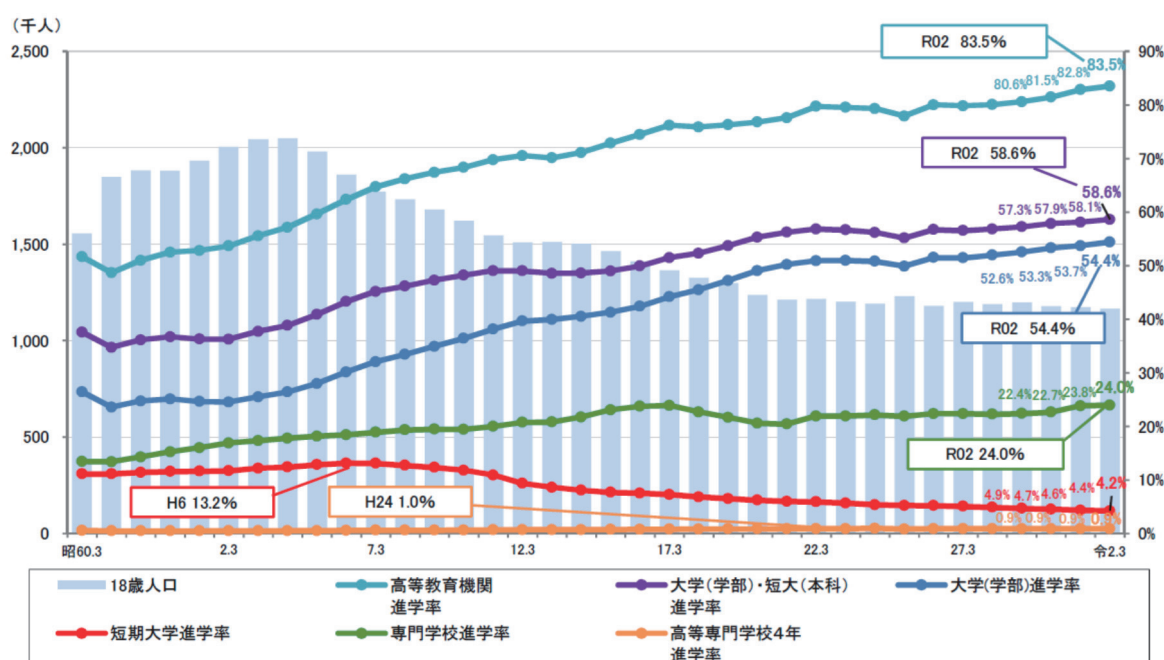


図1 日本における18歳人口と高等教育機関への進学率の変遷（文部科学省、「令和2年度学校基本調査」）（文部科学省 2021）

2. 教育手法と学修効果

「どのように学ぶか」といったことでは、前述の通りアクティブラーニングが小中高の教育で盛んに取り入れられるようになってきており、文部科学省では大学においてもアクティブラーニングの導入を推奨している。アクティブラーニングとは学修者の積極的な授業参加を促す教育手法全般を指し、グループディスカッションや調べ学修などが一般的には多い。このようなアクティブラーニングを文部科学省が推進する背景には、近年の情報通信の飛躍的發展に伴う急速な社会の変化への対応といったことが挙げられる。身近に利用できる情報ネットワークなどがなかった一昔前では、何か1つのことを知りたいといった場合、図書館へ行き関連する資料を適当なキーワードから探し出し、その場で関連資料がなければ所持する次の資料館へと足を運ばなくてはならなかったが、現在ではこれら一連の作業が情報端末一台あれば移動の必要なく数時間で済んでしまう。現在ではこれら情報通信の発展を基礎として研究スピードは格段に増し、社会のグローバル化や情報化が加速度的に進み、より質の高い豊かな生活を追求した社会へと移り変わりつつある。そのような社会では、これまでの社会様式を前提とした考え方では対応が難しく、新しいものの見方や考え方を受け入れる柔軟な思考力がより求められるようになると考えられている。例えば、COVID-19によりリモートワークや大学におけるリモート学修の素地ができたが、これらを上手に活用すればより効率的な労働や学修が望め、生活全般のDXの推進とともに社会が大きく変化することが予測可能となっている。それら変化に際しては、これまでの当たり前だった社会規範の必要性が問われることもあり、柔軟な思考力を持って見直しをすることが必要になるといったことである。

このような急速に変化する社会に適応するために求められる能力として具体には、「多くの情報を得ながら主体的に判断する力」、「多様な社会で他者と協調しながら生きていく力」、「正解のない場合も多い新たな課題に対して解決する力」が挙げられ、これらこれまでの時代では求められてこなかった力を身につけるための新たな教育が必要と考えられている（文部科学省 2018）。グローバル化や情報化が進む今後の社会では特に、一人の長けた知識者に頼るのには限界があり、多くの者の視点で考え多様な価値観を認め合い他者と協調しながら課題解決に臨むことが求められる。その際には、相手の価値観を理解しながら自身の考えを相手に適切な表現で伝える力や、共に答えのない課題に取り組む姿勢を生み出し、正解に限らずより多くの人にとってベターな解決策を見出す力が必要であり、そのような資質を身につけられる新たな教育が求められているのである。アクティブラーニングの学修方法は「主体的」「対話的」「深い学び」を基調としており、多くの価値観に触れることが可能であることから、これら新たに求められている力を養うことに有効であると考えられている。すなわち、アクティブラーニングの特長である、社会で求められる資質や能力が常に意識でき目的意識を持って知識の修得が可能であること、1つの解答を出すまでに複数の他の意見を取り入れ総合的に判断する力が養えること、調べ学修などで関連する内容に当たり更に深い知識修得が可能になること、これらが前述の求められる能力の修得に適していると考えられている（OECD 2019）。

しかし、大学教員においてはアクティブラーニングに対して座学学修に比べて学修時間をより多く要し、これまで時間内に解説できた知識内容を削ってまで取り入れることの必要性や有用性について疑問視する者も少なくない。アクティブラーニングの学修効果については、アメリカ国立訓練研究所が図2のような学習方法と学修定着率の関係が成り立つことを報告しており、深い理解や知

識の運用力といった社会から求められている力の育成にアクティブラーニングが有効であることが推察可能となっている。FD 等により教員の教育に対する関心と理解を高めることも大学教育の改革には非常に重要であると考えられる。今後教育 DX が進められ、学修手段の選択肢がより広がることが期待されている。授業時に扱えない知識に関しては、デジタル教材等の資源を授業外学修に活用するなどして授業外の能動的学修で補い、授業時にはアクティブラーニングを取り入れ

深い理解や知識の運用力を高めることに注力するといった学修スタイルが、教育の質の保証と合わせて今後は進められていくのではないかとと思われる。

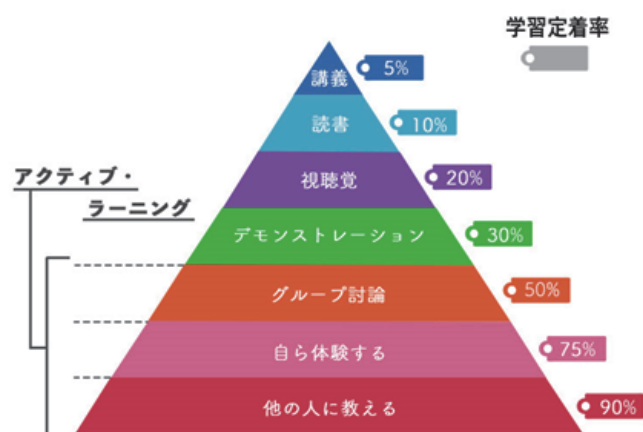


図2 アメリカ国立訓練研究所による学習方法と平均学習定着率の関係を表すラーニングピラミッド

3. 専門を越えた横断的学修

OECD（Organisation for Economic Co-operation and Development：経済協力開発機構）が進めている国際的な学習到達度に関する調査の PISA（Programme for International Student Assessment）において、日本は読解力においてやや弱い傾向があり、特にデジタル式より自由記述式問題に弱い傾向があることから、デジタル世界の曖昧な情報の中で自分の考え方を導き、事実と意見の区別を付ける経験が必要ではないかといった指摘もあるが、概ね高順位が維持されている。また、PISA とは別に文章を正確に読み理解できていない子どもが増えていることを示唆するデータも報告されているが（新井 2018）、一部の能力（読解力）に関する問題であり早急な対応を要する深刻なものではなく、初等中等教育における基礎学力を身につけるための教育内容、すなわち「何を学ぶか」といったことについては、日本では概ね十分な内容が用意されており、教科毎に非常によく練られていると言ってよい。しかし、充実した教育内容構成にはなっているものの近年問題視されているのが、各教科で得られた知識を関連させて発展的に理解する応用力の育成における不足についてである。教科毎の縦割り感が強く、社会に出た際に求められる力の育成といった観点から、教科間の溝で抜け落ちているものがあるのではないかとといったことや、前述の各教科の内容を関連づけて深く理解する応用力が足りないのではといったことが指摘されており、改善に向けて初等中等教育においては教科横断的教育の必要性が強く言われている。

例として、社会科と家庭科が関係する食生活における環境問題が挙げられる。年々日本の食料自給率は低下しており、社会科ではデータをもとにその事実と要因として食の欧米化やグローバル化などがあることを学ぶが、学修者である学生らは自身の食生活がそれらデータのもとになっていることや、食料自給率低下の問題点がどこにあるのか、自身の食生活のあり方が環境負荷に影響を及ぼしていることなどの理

解には至っていない。自身の食生活が生活している土地の食料生産と合致していない場合、少なからず環境負荷となる。分かりやすいところでは輸送エネルギーなどによる環境負荷が挙げられるが、もう一歩進んだところでは生産者が生活が成り立たないことから生産を止め、そのことで農業用地の多面的機能が失われ更なる環境負荷となり、食のサステナビリティが危ぶまれる事態となることなどが挙げられる。食のグローバル化が進む以前にはこのような問題はなく、食料自給率の低下は現代ならではの問題であり、次世代の食料資源に影響する深刻な問題である。これら食生活におけるサステナビリティに関する理解は、食料生産が身近であったかつての日本の生活では公教育で学ぶまでもなく日常の生活から体験的に理解されたが、現在では取って公教育で扱う必要があり、家庭科で取り上げられる地産地消等が学修の機会になっている。しかしその際にも、社会科で学んだ食料自給率低下の問題と家庭科で学ぶ地産地消の推奨理由について関連性を持たせた学修にはなっておらず、自身の食物選択が環境負荷に影響していることを理解するものにはなっていない。図3は社会科や家庭科でこれら学修を既にした高校3年生を主な対象として、食料自給率アップを目指して開発された小麦粉代替用米粉を題材に、その普及が環境負荷低減につながることを理解について調査したものである。食の欧米化やエネルギー消費の少ない生活様式に変化したことにより主食、特に米の需要が減り、このことが日本の食料自給率の大幅な減少の要因になっている。その対策として小麦粉代替用米粉の開発が進められ、その普及に力が入れている（大坪 2012）。すなわち米粉パンや米粉パスタなどの米粉製品の普及は食料自給率アップにつながり、生産者を支えるとともに次世代の食資源を守ることになるのだが、アンケート調査はこれらの理解について問うたものである。調査の結果では、小麦粉代替用米粉の普及促進の目的として食料自給率アップや生産者を支えることなどについては過半数が理解しているが、地球温暖化の抑制や環境負荷の低減など食生活における環境及びサステナビリティとの関連性についてはほとんど理解されていないことが推察された。また、食料自給率アップが環境負荷低減につながることに理解されていないことが、該当する選択肢における選択率のギャップから推察可能であり、教科ごとの知識を関連づけて深く理解する教科横断的教育の必要性を示唆する結果と考えられた。一方、これに関連して食料自給率の問題点について学修者に求める理解は何かといったことを中学校及び高等学校社会科現職教員にインタビューしたところ、社会科ではデータに基づきどのような社会変化が起きているか理解することを目的とし、消費者として今後を見据えた行動変容を考えることまでは求めてはおらず、そこま

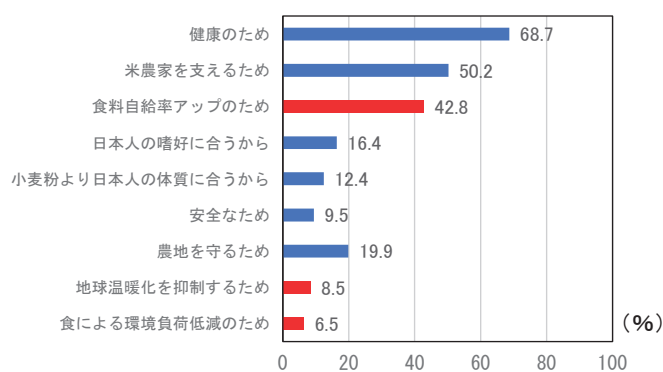


図3 高校生対象小麦粉代替用米粉の普及促進目的
(n=201, 「国が小麦粉代替用米粉の普及促進に力を入れる理由について該当するものを選択してください。(複数選択可)」)

で扱うことは時間的にも難しいとの意見が聞かれた。中等教育では大学受験を前に身につけるべき知識内容が厳格に決められておりそれらをこなすのに精一杯で、多様な社会に適応するための知識の応用力や運用力を養う教育をする時間的余裕は現実的にはない。大学等への進学率が伸びていることを踏まえると、それら学修の機会は今後は主に高等教育に委ねられるのかもしれない。近年は、大学においても高い専門性を身につけていることはもとより、その専門性を生かして関連する他の分野の者と円滑なコミュニケーションを図りつつともに働くことが社会に出た際に強く求められることを背景に、関連する他分野の知識を備えるためのカリキュラムの模索が進められている。今後の高大接続教育の重要な視点の一つになるのではないかと考えられる。

4. まとめ（大学教育の今後について）

大学で身につけるべき知識の量と質は高等学校までの学修と比べて格段に多く深い。これらを詰め込み式に与え、あとは学生の努力に任せ、学生が努力するような仕組みについては求める到達点に達しなければ単位が取得できず卒業できないといった恐怖心に委ねるような従来の大学の教育システムは、18歳人口が減少し大学が学生を選ぶのではなく学生によって選ばれるようになる今後の社会においては通用せず、現在の大学には社会のニーズに合わせた変化が求められている。将来を見据え自身になりたい自分を目指し、そのために必要な力を身につけたいといった意識を刺激し、授業外でも主体的に常に学ぶ意欲が保たれるような教育システムの構築を目指す必要がある。改善に際しては、教育DXの推進と科目ナンバリングの整備を含むカリキュラムの明確化（見える化）が重要なポイントになるものと考えられる。

COVID-19の影響で図らずもリモート授業手法の基盤が物理的、人的に整い、今後はこれらを活用して教育DXが更に進められるものと予想される。これについては、デジタル教材やリモート学修の利点を整理し、従来の対面授業が可能になってからも教育の質の向上を主眼として学生の主体的学修を支援することを中心に進められることが重要である。対面授業とリモート授業の学修効果については未だ明らかになっていないところもあり、学修成果に関するアンケート調査などにより注視しつつ進める必要がある。すなわち、ネットを介してのコミュニケーションは移動の制約がなくグローバルに展開できるなど非常に便利で利点も多いが、実際の相対でのコミュニケーションとは明らかに異なり、実社会で求められるコミュニケーション力として十分とは言えない。一方、実験実習授業に関しては、失敗に陥りやすい所作について画像等を事前に配信しておき学修をさせることで、より安全に実施でき高い学修効果が期待できる。このような授業による利用の適正を見極めつつ教育DXが進められれば、大学で身につけなくてはならない多くの知識がより効率的に学修可能となり、また活用できる生きた知識として修得され、社会で求められる大学教育へと大きく前進可能と考えられる。

また、学生が学びたいもの又は学ぶべきものを自身で判断し主体的に学修を進めるためのもう一つの重要な要素として、カリキュラムの全容が学生に十分理解されていることが挙げられる。そのためにシラバスや科目ナンバリングが十分整い、各部局やコース毎にカリキュラムが明確化されていることが必要になる。加えて、社会のニーズから専門に関連する他分野の広い知識を身につけることが今後の大学教育では推奨され推進されるものと思われるが、学生が他分野の授業を選択する

ための情報を得ることは非常に難しく、この問題解消においてもシラバスや科目ナンバリングの整備を含むカリキュラムの明確化が有効に働くものと思われる。全学共通の規定に基づいた各部局・コースごとのわかりやすいカリキュラムの整備は、大学教育に対する社会からの最も強いニーズである学生の主体的学修による学びの構築に向けて外すことのできない重要課題であると考えられる。

謝辞

茨城県立水戸第二高等学校家庭科教員の寺門はるみ先生、井坂理恵先生、水戸市役所 産業経済部農政課の阿子島春海さん、増渕裕介さんにおかれましては、本稿で紹介しました米粉に関する調査研究において多くのご協力を賜りました。この場を借りて御礼申し上げます。

引用文献

新井紀子. (2018) 『AI vs. 教科書が読めない子どもたち』 東洋経済新報社, 287.

文部科学省. (2017) 「新しい学習指導要領の考え方」

(https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/_icsFiles/afieldfile/2017/09/28/1396716_1.pdf) (閲覧日：2021/10/05)

文部科学省（中央教育審議会）. (2018) 「2040 年に向けた高等教育のグランドデザイン（答申）」

(https://www.mext.go.jp/content/20200312-mxt_koutou01-100006282_1.pdf) (閲覧日：2021/10/05)

文部科学省. (2021) 「令和2年度学校基本調査（確定値）の公表」

(https://www.mext.go.jp/content/20200825-mxt_chousa01-1419591_8.pdf) (閲覧日：2021/10/21)

OECD. (2019) 「OECD Future of Education and Skills 2030 Conceptual learning framework LEARNING COMPASS 2030」 (<https://www.oecd.org/education/2030-project/teaching-and-learning/learning/core-foundations/>) (閲覧日：2021/10/12)

大坪研一. (2012) 『米粉 BOOK』 幸書房, 132.

茨城大学
全学教育機構論集
第 5 号

2022 年 3 月 発行

編集兼発行者
茨城大学 全学教育機構
〒 310-8512 茨城県水戸市文京 2 丁目 1 番 1 号