

# 新型コロナウイルス感染症 (COVID-19) の影響により 入学後から半年間のオンライン授業を体験した 初年次学生は学生生活をどのように感じていたか —学業に対するリアリティ・ショックからの検討—

南 雅則<sup>1</sup>

びわこ学院大学

## Changes Over Time in Academic Reality Shock: Focusing on Differences in Adaptation Issues Between the First and Second Semesters during Freshman Year at University

Masanori MINAMI

Biwako Gakuin University

本研究の目的は、COVID-19のため大学入学時よりオンラインによる授業を経験した初年次学生が、学生生活をどのようにとらえているのかを学業に対するリアリティ・ショックの感じ方の違いから検討し、学生支援のための資料を得ることであった。近畿地方にある私立のA大学1年生84名(男子31名、女子53名)が本研究に参加した。質問紙には学業に対するリアリティ・ショック尺度(半澤, 2007)が用いられた。また、授業環境の変化など学生生活に対する不安は、自由記述で回答が求められた。主な結果は以下の通りである。1) 学業に対するリアリティ・ショック尺度の下位尺度得点を説明変数とするクラスター分析の結果、研究協力者はリアリティ・ショック低群、中間群、高群の3群に分類され、群間の下位尺度得点には有意な差が見られた。2) 自由記述を対象に形態素解析を行った結果、出現頻度の高い語は「不安」、「対面授業」、「授業」、「オンライン授業」、「友達」、「課題」、「クラス」であった。3) 「不安」に係る語の係り受け解析を行った結果、授業や友達関係の不安が解消されたと感じる大学生がいる一方、友達関係の不安や授業に対する負担を感じている大学生の存在が確認された。以上の結果から、学業に対するリアリティ・ショックを強く感じている大学生はそうでない大学生と比べると、相対的に友達や授業といった具体的な内容に不安を感じていることが示唆された。また、対面での授業が再開されることで学生生活への不安が解消された大学生がいた一方で、対人関係に苦手さを感じていた大学生にとっては、非対面の授業の方が心理的・身体的な負担が少なく参加しやすいと感じていたことが示唆された。このような負担は大学での学業に対する意欲を阻害してしまう可能性が考えられ、大学生への学生生活に対する支援を考える上での重要な示唆が得られた。

[キーワード：初年次学生、学業に対するリアリティ・ショック、新型コロナウイルス感染症 (COVID-19)、オンライン授業、テキストマイニング、高校から大学への移行]

<sup>1</sup> びわこ学院大学教育福祉学部 m-minami@biwakogakuin.ac.jp

## 1. 問題と目的

高校から大学への移行は、「基本的な態度が環境における構造化と適応を決定する」(Wapner, Kaplan, & Cohen, 1973)といわれるように、それまでの自分と環境の関係が一時的に崩壊し、環境との関係を再構造化していく事態といえる。半澤(2004)は、入学前の学業イメージと入学後に体験した授業の差異などの状況は、実際には個人が大学に働きかけて調整することが困難なため、結果的に個人と環境の不適応状態を生むことを指摘しており、「入学前に抱いていた学業イメージと入学後に体験した学業とのズレ」を「学業に対するリアリティ・ショック」と定義した。

大学生の学業に対するリアリティ・ショックについては、学業意欲低下や授業意欲低下の間に関連が認められること(半澤, 2007)や、大学進学動機に応じて学業に対するリアリティ・ショックの感じ方が異なること(半澤, 2014)、学業に対するリアリティ・ショックと学生生活への適応感の低下の間に関連が認められること(南・富岡・齊藤・松下, 2021)が明らかにされている。また、学業に対するリアリティ・ショックは一部の学生に経験されるものではなく、その内容に応じて多くの大学生に経験される可能性のある現象であることが示唆されている(半澤, 2014)。

このように高校から大学への移行において、学業や学生生活の面で不適応状態が生じることが報告されているが、2020年度の初年次学生はこうした状況に加え、新型コロナウイルス感染症<sup>2</sup>(以下、COVID-19と表記する)の影響によって、それまでほとんど経験のなかった非対面授業という特殊な環境に置かれることになった。文部科学省(2020a)によれば、2020年5月20日時点で授業を実施していると回答した大学は全体の80.4%(回答率82.8%)であったが、そのうちの約9割の大学において対面による授業は実施されておらず、遠隔授業によって授業が行われていたことが報告されている。2020年秋以降にはほとんどの授業が対面で実施されるようになった(文部科学省, 2020b)が、この年度に大学に入学した大学生の多くは入学直後約半年間から1年間にわたり非対面での授業を受けることとなった。

こうした非対面の授業に対しては多くの大学生が資料の印刷や通信環境などの不安を抱えており、特に初年次学生はこうした不安が大きかったことや、家庭や親との生活の中でどう学習環境を整備するのかということが重要な課題であったこと(永井・金子, 2020)、また、非対面の授業は、初年次学生のうち2020年6月～7月時点の学修態度が高かった者にとって不満が残るものだったこと(永井, 2021)、通信環境が不安定であることの不安(永井・金子, 2020; 葛城, 2021; 梶谷・土本・佐藤, 2021; 藤平・久保・星野, 2021)が報告されている。つまり、大学入学時には授業形態が非対面であるという事前の情報を持っていなかったと思われる初年次学生にとって、入学後の非対面の授業をはじめ他の学生との交流がほとんどないという状況は想像しにくかったと考えられ、大学での授業をまだ経験していないという状態と合わさって、学業に対するリアリティ・ショックだけではなく、入学前の想像と入学後の様相がずいぶん異なっていたことが予想される。

半澤(2007)や半澤(2014)、南他(2021)の結果をふまえると、学業に対するリアリティ・ショックが低ければ学生生活に対して適応的であるが、その反対に高ければ不適応的であることが予想される。つまり、非対面の授業であっても学業に対するリアリティ・ショックの軽減が図られるならば、学生生活への適応をうながすことができるのではないかと考

えられる。

そこで、本研究では、COVID-19の影響によって非対面の授業を経験した初年次学生がどのように学生生活をどのようにとらえていたのかを、学業に対するリアリティ・ショックの感じ方の違いから検討し、学生生活の支援のための資料を得ることを目的とする。なお、本研究では、「学業に対するリアリティ・ショック」を半澤(2004)の定義に倣い、「入学前の学業イメージと入学後に体験した授業の差異によって生ずる学業に対する不均衡状態」と定義した。

## 2. 方法

### (1) 研究参加者

近畿地方にある私立のA大学1年生84名(男子31名、女子53名；実施時平均年齢18.6歳、標準偏差0.70)が本研究に参加した。研究参加者は全員が保育士・幼稚園教諭・小学校教員の資格や免許を取得する学科に所属する学生で、保育士、幼稚園教諭、小学校教諭などの進路を目指す学生が多く、将来的に子どもに関わる職業に就くなど何らかの目的をもって入学した学生が多い。なお、研究参加者全員が2020年4月の入学生であり、COVID-19の感染予防と蔓延防止のため5月まで学内への入構は禁止されていた。授業は全て非対面形式(オンラインと課題提出型)で行われており、5月下旬より8月上旬(前期終了)まで教室での対面とオンラインで履修者を半数ずつに分けて隔週交代による授業が行われた。全員が揃って対面で授業に参加できたのは2020年9月下旬であった。

### (2) 調査時期

2020年9月下旬。

### (3) 質問紙

1) 大学での学業イメージと入学後に経験した学業に対するリアリティ・ショック：半澤(2007)の学業に対するリアリティ・ショック尺度を用いた。この尺度は開発者自身によって信頼性と妥当性が確認されており、「教員不満」8項目(「一方的に大学教員が話すだけの講義が多いと感じた」、「内容に不満の残る講義が多いと感じた」など)、「履修不自由感」5項目(「自分の専門とは関係ないことを多く学ばなければならないと感じた」、「講義を自由に履修することができないと感じた」など)、「講義内容不満」6項目(「以前と比べて、講義を通して自分の関心が広がったと感じた(逆転項目)」、「学ぶ意欲をかき立てられるような講義が少ないと感じた」など)、「講義水準不満」4項目(「基礎的な内容が多く、専門的なことが学べないと感じた」、「講義を受けていても、大学ならではの内容だと感じなかった」など)、「時間束縛感」4項目(「講義やその課題が多く、時間的なゆとりがないと感じた」、「出欠席のチェックが厳しいと感じた」など)の5下位尺度27項目で構成されている。半澤(2007)の尺度を使用したのは、対面か非対面であるか否かといった授業の形態ではなく、主に授業の内容や印象についてたずねるためであった。回答は「入学してから現在までの授業について、今どのように感じているのかを答えて下さい」という指示について、「1. 全くあてはまらない」～「5. とてもあてはまる」の5件法で求められた。2) COVID-19の影響による授業環境の変化など学生生活への意識：COVID-19の影響で4月から5月下旬まで在宅学習となり、その後の隔週での対面授業を経て9月下旬からほぼ全員が同時に対面で授業に参加できるようになった状況での授業や学生生活に関して、「今年度の大学

の授業はコロナ禍 (COVID-19) の影響を受け、当初は在宅課題やオンライン授業が中心でした。あなたは、このような時期 (4 月、5 月の時期)、大学の授業や学生生活についてどのような不安 (あるいは期待) を感じていましたか。また、6 月以降徐々に対面授業が始まりましたが、それまでに感じていた不安 (あるいは期待) はどのように変化しましたか。変化がない人はどんな点で変化がなかったのかをできるだけ具体的に書いてください。」と依頼し、それぞれの時期における不安 (期待) について自由記述で回答を求めた。量的データの分析は HAD(清水, 2016), 自由記述の分析は Tiny Text Miner (松村・三浦, 2009) を使用した。

#### (4) 倫理的配慮

調査に先立ち、調査者が所属する大学の研究倫理審査委員会の承認を得た。調査は授業終了後に講義室の一斉場面で実施され、その際に研究参加者に対して回答は無記名であり回答したくなければ回答しない権利があること、個人の情報は保護されること、調査結果は研究以外の目的で使用しないことが文書ならびに口頭で伝えられた。

### 3. 結果

#### (1) 学業に対するリアリティ・ショック尺度の基本統計量

学業に対するリアリティ・ショックの特徴をとらえるため、それぞれの下位尺度得点について平均値と標準偏差、ならびに下位尺度間の Pearson の累積相関係数を算出した (表1)。下位尺度別のクロンバックの $\alpha$ 係数は、「教員不満」 $\alpha=.84$ , 「履修不自由感」 $\alpha=.71$ , 「講義内容不満」 $\alpha=.82$ , 「講義水準不満」 $\alpha=.77$ , 「時間束縛感」 $\alpha=.61$ , であった。「時間束縛感」の信頼性係数がやや低かったこと、半澤 (2007) で有意な正の相関が見られた「講義水準不満」と「時間束縛感」の下位尺度間相関が本研究では有意ではなかったが、その他については半澤 (2007) と概ね同様の結果が得られたことにより、この下位尺度が学生の学業に対する時間的な束縛感を測定する上で必要と判断し、以降の分析に使用した。

#### (2) 学業に対するリアリティ・ショック尺度のクラスター分析

学業に対するリアリティ・ショックの特徴から研究参加者の群分けを行うために、学業に対するリアリティ・ショック尺度の各下位尺度の標準化された得点を用いたウォード法によるクラスター分析を行った。その結果、全研究参加者は3群に分類され、各群の人数

表1 学業に対するリアリティ・ショック尺度の下位尺度別の統計量ならびに相関係数

|        | 平均値  | 標準<br>偏差 | 下位尺度間相関係数 |            |            |            |       |
|--------|------|----------|-----------|------------|------------|------------|-------|
|        |      |          | 教員不満      | 履修<br>不自由感 | 講義内容<br>不満 | 講義水準<br>不満 | 時間束縛感 |
| 教員不満   | 2.65 | 0.70     | —         |            |            |            |       |
| 履修不自由感 | 2.80 | 0.73     | .67**     | —          |            |            |       |
| 講義内容不満 | 2.46 | 0.69     | .59**     | .47 **     | —          |            |       |
| 講義水準不満 | 2.17 | 0.76     | .54**     | .48 **     | .43**      | —          |       |
| 時間束縛感  | 2.96 | 0.72     | .49**     | .44 **     | .16        | .12        | —     |

平均値は合計得点を項目数で除したもの

\*\*  $p < .01$



は第1群21名(男子8名, 女子13名), 第2群28名(男子14名, 女子13名), 第3群35名(男子8名, 女子27名)となった(図1)。

次に, 各群の特徴をとらえるため, 学業に対するリアリティ・ショック尺度の下位尺度得点を従属変数とし, 群を独立変数とする一元配置分散分析を行ったところ, 全ての下位尺度において有意な差が見られた(「教員不満」 $F(2, 81)=56.70, p<.001, \eta_p^2=.58$ ;「履修不自由」 $F(2, 81)=37.00, p<.001, \eta_p^2=.48$ ;「講義内容不満」 $F(2, 81)=21.33, p<.001, \eta_p^2=.36$ ;「講義水準不満」 $F(2, 81)=63.21, p<.001, \eta_p^2=.61$ ;「時間束縛感」 $F(2, 81)=40.99, p<.001, \eta_p^2=.50$ ) (表2)。多重比較の結果, 「教員不満」, 「講義内容不満」, 「講義水準不満」において第1群よりも第3群, 第3群よりも第2群の得点が有意に高かった(「教員不満」 $p<.001, d=2.13; p<.01, d=0.84$ 「講義内容不満」 $p<.01, d=0.99; p<.01, d=0.87$ 「講義水準不満」 $p<.001, d=1.11; p<.001, d=1.91$ )。また, 「履修不自由感」, 「時間束縛感」において第1群よりも第2群・第3群の得点が有意に高かった(「履修不自由」 $ps<.001, d=1.81\sim2.37$ 「時間束縛感」 $ps<.001, d=2.09\sim2.39$ )。第1群は全ての下位尺度得点が高群よりも低く, 第2群は「履修不自由感」, 「時間束縛感」得点が高群よりも, 「教員不満」, 「講義内容不満」, 「講義水準不満」得点が高群よりも高かった(表2)。以上の結果から, 第1群を「リアリティ・ショック低群」, 第3群を「リアリティ・ショック中間群」, 第2群を「リアリティ・ショック高群」とそれぞれ命名し, 以降の分析を行った。

### (3) 自由記述のテキストマイニングによる分析

初年次学生が入学後の大学生活をどのようにとらえているのかを自由記述から検討する

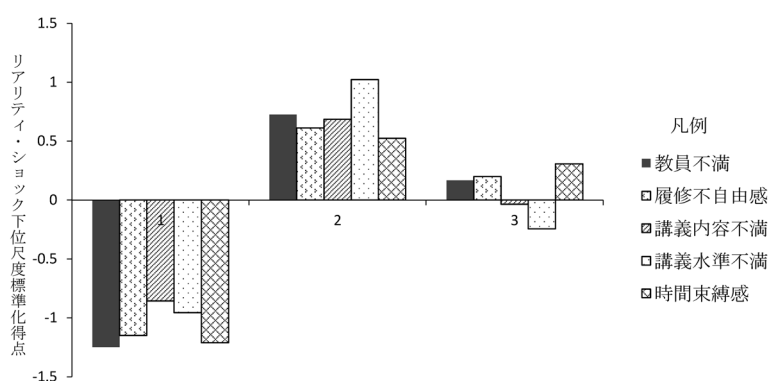


図1 学業に対するリアリティ・ショック下位尺度得点によるクラスター分析

表2 群別の学業に対するリアリティ・ショック下位尺度別統計量と分散分析結果

|        | 低群 (N=21) |      | 中間群 (N=35) |      | 高群 (N=28) |      | 分散分析   |
|--------|-----------|------|------------|------|-----------|------|--------|
|        | 平均値       | 標準偏差 | 平均値        | 標準偏差 | 平均値       | 標準偏差 | 多重比較結果 |
| 教員不満   | 1.79      | 0.54 | 2.77       | 0.45 | 3.16      | 0.39 | 低<中<高  |
| 履修不自由感 | 1.96      | 0.69 | 2.93       | 0.47 | 3.23      | 0.46 | 低<中, 高 |
| 講義内容不満 | 1.86      | 0.68 | 2.43       | 0.44 | 2.94      | 0.64 | 低<中<高  |
| 講義水準不満 | 1.44      | 0.43 | 1.99       | 0.50 | 2.96      | 0.51 | 低<中<高  |
| 時間束縛感  | 2.01      | 0.44 | 2.99       | 0.54 | 3.13      | 0.35 | 低<中, 高 |

平均値は合計得点を項目数で除したもの

<は統計的に5%水準で有意差があることを表す

ため、得られた自由記述を形態素とよばれる語の最小単位に切り出し、出現頻度を求めたところ、137語が抽出された。出現頻度が3回以上の抽出語を表3に整理した。なお、「不安」、「対面授業」、「授業」、「オンライン授業」の出現頻度が高かったのは、教示(質問)自体が授業や学生生活についての不安(あるいは期待)をたずねたためだと思われる。

次に、授業や学生生活についての不安がリアリティ・ショックの感じ方の違いによってどのような文脈で出現しているのかを検討するため、「不安」とそれ以外の抽出語との係り受け解析を行った(表4)。その結果、低群では「始まる」、「乗る」、「思う」のように対面授業が始まることや電車やバスに乗って通学することなどへの漠然とした不安が表出されていた。一方、中間群では「できる」、「ついていける」、「分かる」のように、友達ができるのかやオンライン授業について行けるのかといった不安が、また、高群では「友達関係」、「成績」、「授業」のような具体的に学校生活における不安が表出されていた。

そこで、「不安」に次いで出現頻度が高かった「対面授業」、「授業」、「オンライン授業」、「友達」について、それらの語を含む文を表5に整理し、どのような文脈で用いられているのかを検討した。その際に、「授業」については「対面授業」、「オンライン授業」との重複を避けるため除外した。

表3 出現頻度3以上の抽出語

| 語         | 回数 |
|-----------|----|
| 不安        | 44 |
| 対面授業      | 28 |
| 授業        | 27 |
| オンライン授業   | 26 |
| 友達        | 19 |
| 課題        | 12 |
| クラス       | 11 |
| 勉強        | 5  |
| 提出        | 5  |
| 成績        | 4  |
| 秋学期       | 4  |
| パソコン      | 4  |
| 先生        | 4  |
| コミュニケーション | 4  |
| 心配        | 4  |
| 安心        | 4  |
| 生活        | 4  |
| 大変        | 4  |
| 6月以降      | 3  |
| テスト       | 3  |
| 最初        | 3  |

表4 群別の「不安」への係り受け出現件数

| 係り受け      | RS 低群 | RS 中間群 | RS 高群 |
|-----------|-------|--------|-------|
| 始まる＋不安    | 2     | 0      | 1     |
| 乗る＋不安     | 1     | 0      | 0     |
| 思う＋不安     | 1     | 0      | 0     |
| 環境＋不安     | 1     | 0      | 0     |
| やる＋不安     | 1     | 0      | 0     |
| パソコン＋不安   | 1     | 0      | 0     |
| なじめる＋不安   | 1     | 0      | 0     |
| できる＋不安    | 0     | 4      | 1     |
| ついていける＋不安 | 0     | 1      | 1     |
| 分かる＋不安    | 0     | 1      | 0     |
| 耐えられる＋不安  | 0     | 1      | 0     |
| 先生＋不安     | 0     | 1      | 0     |
| 状況＋不安     | 0     | 1      | 0     |
| 受けるられる＋不安 | 0     | 1      | 0     |
| 取れる＋不安    | 0     | 1      | 0     |
| 最初＋不安     | 0     | 1      | 0     |
| 苦手＋不安     | 0     | 1      | 0     |
| メール＋不安    | 0     | 1      | 0     |
| 友達関係＋不安   | 0     | 0      | 1     |
| 成績＋不安     | 0     | 0      | 1     |
| 授業＋不安     | 0     | 0      | 1     |
| 受ける＋不安    | 0     | 0      | 1     |
| 起きるれる＋不安  | 0     | 0      | 1     |
| する＋不安     | 0     | 0      | 1     |

※分析対象は名詞と動詞

その結果、対面授業の開始によって、「友達も増えて不安が消えた」、「授業の理解度が上がったように感じました」のように、授業や友達関係の不安が解消されたと感じていることが明らかとなったが、その一方で「人間関係がより一層不安になった」、「対面授業でうまくやっていけるかわからない」のように、対面授業に不安を感じている大学生がいることも明らかとなった。特に、高群では「対面授業の方が大変だということに気がつきました」のように、オンライン授業よりも負担を感じている大学生の存在が明らかとなった。

#### 4. 考察

##### (1) 学業に対するリアリティ・ショックから見た初年次学生の特徴

学業に対するリアリティ・ショック尺度の下位尺度得点を半澤 (2004) や半澤 (2014) と比較すると、「教員不満」、「履修不自由感」、「講義内容不満」の得点が相対的に高かったが、

表5 「対面」、「オンライン」、「友達」を含む記述の一部

- 
- ・対面授業が始まってからは友達も増えて、相談できる人が増えたため、不安が消えた。(低群)
  - ・いざ学校に行ってみると授業もオンライン授業の時よりも理解しやすく、また友達もそこそこできたので不安が次第に楽しみに変化していきました。(低群)
  - ・秋学期から対面授業が始まることになり、今までとは少し違う生活が始まるという期待とともに、しんどくならないか、ついていけるか心配もあった。(低群)
  - ・今は授業に関しての不安はないが、勉強に関しての恐怖はそのままである。対面授業が始まったことで人間関係がより一層不安になった。(低群)
  - ・対面授業になったことにより、授業の理解度が上がったように感じました。(中間群)
  - ・オンライン授業でグループになったり、ペアになったりした人と対面授業でも仲良くできるのか、対面授業になった時の空気に耐えられるのかが不安だった。(中間群)
  - ・授業を受けるために通学するためバスや電車に乗るのが不安。オンラインの授業になれてしまい、対面の授業でうまくやっていけるかわからない。(中間群)
  - ・人と関わることがなくなりクラスの人でさえあまり話せていないから友達ができるかと思っていた不安がそのまま残っている。(中間群)
  - ・秋学期もオンライン授業なのかと不安に思っていたが、対面授業になって良かった。授業もついていけるか不安だったが、今のところ大丈夫そう。(高群)
  - ・最初はパソコンで課題の提出や授業を行っていたのが辛かったが、対面授業ではすぐに慣れることができた。友達とも生活ができ良い状態です。(高群)
  - ・オンライン授業の時は課題もあり大変だ感じていましたが、対面授業が始まって対面授業の方が大変だということに気づきました。学習内容が頭に入ってきている気がしない。(高群)
  - ・対面授業が始まってからの不安の方が大きい。(高群)
- 

南他 (2021) の結果との違いはほとんど見られなかった。半澤 (2007) と半澤 (2014) は研究協力者が大学1, 2年生であったのに対し、本研究と南他 (2021) は研究協力者が1年生であったことが関係している可能性が考えられる。つまり、大学に入学して半年ほどしか経っていない大学生と、1年以上経っている大学生に同じ内容の質問をしても、同じような反応が得られるとは限らないことが予想される。開発者自身の研究と本研究や南他 (2021) において違いが見られた「教員不満」、「履修不自由感」、「講義内容不満」については、どのような教員なのかということや、どのような内容の授業なのかということがわかってきたこと、GPAによって履修できる単位に制限があることや学年による制約があるなどの履修システムわかってきたなどの理由によるのではないと思われる。

## (2) 学業に対するリアリティ・ショックの感じ方の違いと学生生活のとらえ方の特徴

形態素解析の結果、「不安」や「対面授業」のような直接教示でたずねたもの以外で出現頻度が高かった語は、「友達」、「課題」、「クラス」、「勉強」などであった。表5の結果からも、入学していきなり非対面の授業を経験した初年次学生にとって、友達をどのようにして作ればいいのかかわからなかったことやオンラインでしか話したことのないクラスのメンバーとコミュニケーションがとれるのかといった不安を感じていたことをはじめ、オンライン授業での課題にうまく対処できず、成績が悪くなることへの不安を感じていたことが明らかとなった。これは、COVID-19の影響による非対面の授業環境における特徴と言えよう。もし入学後から対面での授業が実施されており、他の学生との交流の機会があ



ればこのような不安を感じることは予想しにくく、2020年度の初年次学生への学生生活への支援を考える上で注目すべき点であろう。

また、係り受け解析の結果から、リアリティ・ショックの特徴の群別にどのような語が「不安」に係っているのかを見ると、低群では「始まる」、「乗る」、「思う」のように、特定のことがら(友達や課題など)に対する不安というよりは、対面授業が始まることや通学することへの不安が漠然とした形で表出されているように思われる。一方、中間群では「できる」、「ついていける」、「分かる」のように、オンライン授業について行けるのかといった不安が見られ、高群でも「友達関係」、「成績」、「授業」のように授業に対する不安に加え、友人関係での不安が表出されていたのではないかとと思われる。

しかし、「対面授業」、「オンライン授業」、「友達」という語が用いられた文脈を見る限り、学業に対するリアリティ・ショックの群の違いによる差異はとらえられなかったが、学業に関しては高群の大学生は負担や不安を抱えている可能性が高いのではないかとと思われる。つまり、非対面から対面の授業になり、それまでの不安が学生生活での楽しみに変化していった大学生がいた反面、対人関係に苦手さを感じていた大学生にとっては、対面の授業や他の大学生との交流は心理的・身体的に負担になっていたと考えられ、こうした大学生にとっては非対面の授業の方が負担は少なかったのではないかと考えられる。

### (3) 本研究のまとめと今後の課題

本研究の結果から、学業に対するリアリティ・ショックの感じ方の違いによって、学生生活への不安に質的な違いが見られた。相対的に学業に対するリアリティ・ショックを強く感じている大学生はそうでない大学生と比べると、友達や授業といった具体的な内容に不安を感じていることが示唆された。また、本研究では、対面での授業が再開されることで学生生活への不安が解消されることが予想されたが、対人関係に苦手さを感じている大学生にとっては、非対面の授業の方が心理的・身体的な負担が少なく参加しやすいと感じていたことが示唆された。このような負担が大学での学業に対する意欲を阻害してしまう可能性が考えられ、こうした大学生への学生生活に対する支援を考える上での重要な示唆を得ることができたのではないかとと思われる。

文部科学省(2023)によれば、令和4年度に授業を「全面对面・ほとんど対面」で実施した大学の割合は87.8%であり、そのうち授業時数が半分をこえない範囲で遠隔授業を取り入れている大学の割合が32.4%あったことが報告されている。利便性の高さなどから今後も一定の実施が見込まれることが指摘されていることをふまえると、本研究で得られた知見は非対面の授業のあり方を考える上での資料となろう。

しかし、本研究は学生生活への不安を自由記述でたずねたため、量的な検討が不十分であった。大学によって非対面から対面の授業に戻った時期やその形態には違いがあると思われる、本研究の結果は一大学の事例にとどまったこともあり、結果の一般化については課題が残されている。また、非対面から対面の授業に移行する過程や移行後の学生生活をどのようにとらえているのかを明確に時系列で追えなかったため、今後、変化の過程を検討していくことも必要であると思われる。

### 注

<sup>2</sup> 2023年5月8日に感染症法上の位置づけが2類相当から5類に緩和され、名称が「コロナウイル

ス感染症 2019」に変更されたが、本研究では調査実施時期の名称である「新型コロナウイルス感染症 (COVID-19)」と表記する。

## 参考文献

- 藤平真紀子・久保博子・星野聡子 (2021)「コロナ禍による女子学生の日常生活への影響」『日本家政学会誌』, **72**, 581-600.
- 半澤礼之 (2004)「学生の学業環境に対する適応 (2)—新入生は学業に対する不満・問題にどのように対処しているのか—」『日本教育心理学会第 46 回総会発表論文集』, 483.
- 半澤礼之 (2007)「大学生における「学業に対するリアリティショック」尺度の作成」『キャリア教育研究』, **25**, 15-24.
- 半澤礼之 (2014)「大学生の進学動機と学業に対するリアリティショック」『北海道教育大学紀要教育科学編』, **64**, 233-240.
- 梶谷康介・土本利架子・佐藤武 (2021)「新型コロナウイルス感染症 (COVID-19) パンデミックが大學生のメンタルヘルスに及ぼす影響—文献および臨床経験からの考察—」『健康科学』, **43**, 1-13.
- 葛城浩一 (2021)「コロナ禍における学生の学習活動及び教員の教育活動の実態」『香川大学教育研究』, **18**, 77-90.
- 松村真宏・三浦麻子 (2009)『人文・社会科学のためのテキストマイニング』誠信書房
- 南雅則・富岡和久・齊藤英俊・松下健 (2021)「初年次学生の学校生活の適応感が学業に対するリアリティショックに与える影響—時間的展望の側面からの検討—」『北陸学院大学・北陸学院大学短期大学部研究紀要』, **14**, 147-154.
- 文部科学省 (2020a)「新型コロナウイルス感染症の状況を踏まえた大学等の授業の実施状況」[https://www.mext.go.jp/content/20200527-mxt\\_kouhou01-000004520\\_3.pdf](https://www.mext.go.jp/content/20200527-mxt_kouhou01-000004520_3.pdf) (2023 年 11 月 13 日最終閲覧)
- 文部科学省 (2020b)「大学等における後期等の授業の実施状況に関する調査」[https://www.mext.go.jp/content/20201223-mxt\\_kouhou01-000004520\\_01.pdf](https://www.mext.go.jp/content/20201223-mxt_kouhou01-000004520_01.pdf) (2023 年 11 月 13 日最終閲覧)
- 文部科学省 (2023)「大学・高専における遠隔教育の実施に関するガイドラインについて (周知)」[https://www.mext.go.jp/content/20230328-mxt\\_kouhou01-000004520\\_1.pdf](https://www.mext.go.jp/content/20230328-mxt_kouhou01-000004520_1.pdf) (2023 年 11 月 13 日最終閲覧)
- 永井暁行 (2021)「コロナ禍の非対面授業における主体的な学習態度—非対面授業との適合との関連—」『心理学研究』, **92**, 384-389.
- 永井暁行・金子大輔 (2020)「「自宅・自室での学習環境に関する緊急調査」に対する計量テキスト分析」『北星学園大学文学部北星論集』, **58**, 43-49.
- 清水裕士 (2016)「フリーの統計分析ソフト HAD: 機能の紹介と統計学習・教育, 研究実践における利用方法の提案」『メディア・情報・コミュニケーション研究』, **1**, 59-73.
- Wapner, S., Kaplan, B., & Cohen, S. B. (1973) An organismic-developmental perspective for understanding transactions of men in environment. *Environment and Behavior*, **5**, 255-289.