

コロナ禍における大学生の学修の変化

メタデータ	言語: jpn 出版者: 公開日: 2022-10-14 キーワード (Ja): キーワード (En): 作成者: 高橋, 大樹, 新津, 泰昭, 渡部, 博志, 積田, 淳史, 穴戸, 拓人 メールアドレス: 所属:
URL	https://mu.repo.nii.ac.jp/records/1934

コロナ禍における大学生の学修の変化

高橋 大樹 (武蔵野大学 経営学部 准教授)

新津 泰昭 (武蔵野大学 経営学部 講師)

渡部 博志 (武蔵野大学 経営学部 教授)

積田 淳史 (成城大学 社会イノベーション学部 准教授)

宍戸 拓人 (武蔵野大学 経営学部 准教授)

要約

本研究の目的は、新型コロナウイルス感染症（COVID-19）感染拡大が大学生の大学生活に与えた影響を、学修成果別に分析することにある。ある大学の経営学部経営学科1年生を対象に2019年度と2021年度に行った調査に基づけば、学年全体の傾向として「授業への取り組み」「大学への適応」「バーンアウト」の3点についてコロナ禍前後で大きな変化は見られなかった。その一方で、各年度の回答者を学修成果（GPA）の高低で3群に分けて詳細に分析すると、コロナ禍以後には高GPA群の学生ほど「授業への取り組み」「大学への適応」「バーンアウト」に関して良好な値を示す傾向がより明確となった。

1. はじめに

本研究の目的は、新型コロナウイルス感染症（COVID-19）感染拡大が大学生の大学生活に与えた影響を、学修成果別に分析することにある。

2020年初頭頃から日本国内で急速に感染が拡大した新型コロナウイルス感染症は、われわれの生活に重大な影響をもたらした。感染拡大を防止するためにいわゆる「三密回避」政策などがすすめられ、職場ではテレワーク、学校ではオンライン授業が普及することとなった。

大学では、受講生の情報端末等の所有率の高さなどから、他の教育機関と比較していち早くオンライン授業が普及した。全国の大学生10,813人が回答した全国大学生生活協同組合連合会（2022）の調査によれば、2021年10、11月の時点で最近1週間の授業形態が「すべてオンライン授業」と回答した学生の割合は11.9%、「両方あり・オンラインが多い」と回答した学生は35.4%となってお

り、未だに多くの大学でオンライン授業が行われていることがうかがえる。

コロナ禍で急速に普及したオンライン授業は、キャンパスへの通学の機会を減少させ自宅での学修を増加させるという点で、大学生の心身の健康状態や大学への適応に悪影響を与える可能性がこれまで指摘されてきた。例えば、前述の全国大学生生活協同組合連合会（2022）ではコロナ禍以前と比較して大学生生活が「充実している」および「まあ充実している」と答えた学生の割合がやや減少傾向にあることを指摘している。同調査によれば、この傾向はオンライン授業が多いほど顕著であるとされる。また、住岡・和泉（2021）はコロナ禍において調査対象の大学生が多様なストレスを感じていること、都筑他（2021）はコロナ禍前の調査と比較して、調査対象の大学生が自尊感情や時間的コントロール感が低く、状態不安を感じていることを指摘している。梶谷他（2021）の網羅的レビューによれば、コロナ禍が大学生のメンタルヘルスに悪影響をもたらしているという報告は全世界的になされており、わが国以外でも同様の傾向があることが論じられている。

その一方で、オンライン授業の普及を中心とした大学生活の変化が、大学生にもたらしている影響は実際はそれほど大きくはない、もしくはむしろポジティブなものであると指摘している調査・研究も少なからず存在している。例えば、北條他（2020）は、コロナ禍以前に実施された菅野他（2018）の調査結果と比較し、大学生が感じている主観的幸福感には大きな違いがないと指摘している。また、内閣府が大学生・大学院生 700 名を対象に 2020 年度に実施した調査では、オンライン授業を受講していないと回答した回答者と比較して、オンライン授業を受講したと回答した回答者の方が、学修意欲および学修時間ともに増加している場合が多いことが指摘されている（内閣府, 2020）。同調査によれば、今後のオンライン授業の希望として、「オンラインで受講できるものは、できる限り全てオンライン授業を受講したい」と回答した大学生・大学院生が 37.4%、「オンライン授業中心（50%以上）、対面授業併用」と回答した回答者が 23.9%となっており、回答者の約 60%がオンライン授業を中心とした授業形態を望んでいると示されている。この内閣府の調査を元に中村（2022）は、オンライン授業の実施それ自体は平均的な大学生の学修意欲を阻害する要因であるとは言えない、と結論づけている。

では、なぜオンライン授業を中心とした大学生活に対して、「相反する（中村, 2022）」ような調査・研究結果が示されているのだろうか。

この問いに対して、一部の論者は個々の大学生が置かれた環境や個々の大学生の特性によって、オンライン中心の大学生活から受ける影響が異なっている可能性を指摘している。例えば、伊藤（2022）は周囲の感染拡大状況によって、中森他（2021）はオンライン授業時の受講環境の整備の程度によって、飯田他（2021）は同じオンライン授業でも同時双方向型（ライブ型）授業とオンデマンド型（収録配信型）授業の比率によって、オンライン中心の大学生活に対する学生の評価やそこから受ける主観的な影響が異なっている可能性を指摘している。

しかしながら、学生の置かれた環境や個々人の特性と、オンライン中心の大学生活から受ける影響の関連性は十分に論じられているとは言いがたい。

本研究は、上記の先行研究では十分に検討されてこなかった、学修成果に注目し、学修成果別にオンライン中心の大学生活から受ける影響が異なっている可能性を論じる。

結論を先取りすれば、本研究の調査対象者に関して言えば、コロナ禍において、学修成果と、授業への取り組み方・大学への適応の程度・バーンアウトの程度の関係性はより明確となった。オンライン中心の大学生活に変化して以降、学修成果が高ければ高いほど授業もより熱心に取り組んでいると回答する傾向が明確になり、学修成果が高ければ高いほど大学により適応していると回答する傾向が明確になり、学修成果が低ければ低いほどバーンアウトしているという回答する傾向が明確になったのである。

一見すると、このような傾向は当たり前のように思えるかもしれない。しかし、われわれの調査によれば、コロナ禍以前は学修成果と、授業への取り組み方・大学への適応の程度・バーンアウトとの関連性は必ずしも明確ではなかった（高橋他, 2020）。コロナ禍以前は、授業への取り組み方が（主観的には）良好だったとしても学修成果に結びついていない学生、学修成果がそれほど高くなくても大学に適応している学生もある程度存在していた。また、学修成果が良好だとしても強い疲労感を覚え、バーンアウトしている学生も少なからず存在していたのである。

以下では、まず調査およびデータの概要を述べた後、われわれがコロナ禍以前の2019年に実施した調査結果とコロナ禍以後の2021年に実施した調査結果を比較しながら、その傾向の違いを論じていきたい。

2. データ

(1) 質問票調査の概要

本研究で用いるデータは、筆者らが講義を実施している X 大学経営学部経営学科の1年生を対象に2019年度と2021年度に実施した質問票調査のデータと、大学側が保有する学修成果のデータを組み合わせたものである。本研究において1年生を分析対象とした理由は、コロナ禍のオンライン授業から受ける影響に関して、大学1年生の影響が最も大きいことがたびたび指摘されており（藤丸他, 2022; 石川, 2022 等）、1年生の置かれている状況を分析することで学生支援策等により有用な示唆を得られると考えたためである。

2019年度の質問票調査については、2019年度の1年生を対象に、コロナ禍直前の2020年1月27日にキャンパス内の教室で対面形式で行われた年度末ガイダンス内で調査協力を呼びかけ google form にて実施した。調査実施時には、回答内容が特定の授業の成績に影響をもたらすことはないこと、回答はすべて匿名化された上で研究目的の統計的な分析にかけられ、その結果が公表される可能性があることを伝え、事前に回答者の承諾を得ている。190名から回答があり、その中で研究使用の許諾が得られなかったり退学・休学・留年等で成績情報が得られなかったりした7名を除いた183名のデータを分析に使用することとした。

2021年度の質問票調査については、2021年度の1年生を対象に、2022年1月29日に対面・オンライン併用形式で行われた年度末ガイダンス内で調査協力を呼びかけ、1月31日までを回答期間として google form にて実施した。調査実施時には、回答内容が特定の授業の成績に影響をもたらすことはないこと、回答はすべて匿名化された上で研究目的の統計的な分析にかけられ、その結果が公表される可能性があることを伝え、事前に回答者の承諾を得ている。199名から回答があり、その中で研究使用の許諾が得られなかったり退学・休学・留年等で成績情報が得られなかったりした12名を除いた187名のデータを分析

に使用することとした。

(2) 回答者のオンライン授業の受講状況

X 大学においては、1 年次に最大 40 単位分の授業を履修登録することができる。

2019 年度の経営学部経営学科 1 年生に関してはそのうち、2 単位分のオンデマンド型授業を必修授業としていた。それ以外の科目については原則対面授業で講義が行われていた。

コロナ禍以後の 2021 年度については、学生の科目選択によってオンライン授業の履修科目数が異なっている。2021 年度入学 1 年生の入学年度のオンライン授業の単位修得数の平均は 28.3 単位となっており¹、最大履修登録単位数のおおよそ 4 分の 3 がオンライン受講科目となっている²。

(3) 変数

A. 学修成果

先に述べたとおり、本研究では学修成果によって調査対象学生をグループ分けして、オンライン授業中心の大学生活の影響を比較検討している。

ここで用いる学修成果は、大学生の学修成果の指標として最も一般的に用いられている GPA (Grade Point Average) を使用している。X 大学の GPA は、最も高い評価である「S」を 4 点、「A」を 3 点、「B」を 2 点、「C」を 1 点、「D」を 0 点とし、各科目の単位数で加重平均する形で算出される。本研究では 2019 年度もしくは 2021 年度末の単年度の GPA を用いている。X 大学は 1 月末に当該年度の最後の授業が終了することが一般的であり、各年度の調査も 1 月末に行われていることから、調査回答時点の GPA となっていると考えて差し支えない。

本研究では、調査対象者のプライバシーに配慮する目的から、GPA の絶対値ではなく、各年度の全体平均を用いて中心化を行った後の値を使用している。

以後の分析では、この学修成果を用いて、回答者を 3 つのグループに分け、グループごとにコロナ禍以前と以後で以下の 3 つの変数の傾向がどのように変化しているかを論じていく。

B. 授業への取り組み

上記の学修成果を成果として捉えるならば、その成果を得る上でのプロセスに相当するのが、各授業への取り組み方である。オンライン授業中心の大学生生活は、この授業への取り組み方にも影響を与えている可能性がある。われわれが担当している授業においても「オンライン授業は周囲の『目』を感じにくく集中しにくい」という意見が存在している一方で、「自分の好きなタイミングで受講できるので集中しやすい」という意見や「オンライン授業はチャットで質問できるので質問しやすい」という意見も散見される。同じ大学の同じ学部においてコロナ禍以前と以後でどのように授業への取り組み方が変化しているかは、オンライン授業の効果を議論する上で重要な論点であると思われる。

われわれの研究グループでは、Reeve and Tseng (2011) によって示されている学校に対するエンゲージメント (school engagement) を測定する 4 次元尺度を用いて授業への取り組み方を経年測定してきた。そこで、今回もこちらの尺度を使用し、コロナ禍前後の授業への取り組み方の変化を分析する。

Reeve and Tseng (2011) の尺度は、学校内で行われる様々な活動に対する参加のあり方に関する行動的 (behavioral) エンゲージメント、教室における様々な感情に関する情動的 (emotional) エンゲージメント、学修の際の心理的な資源投入に関する認知的 (cognitive) エンゲージメント、学生側がより主体的に授業に参画し、教員側に影響を与えていくという主体的 (agentic) エンゲージメントの 4 つの下位次元から構成されている。なお、われわれの調査では、調査対象となった学科の特性を考慮し、Reeve らの質問項目のうち一部項目を除いて用いている³。

表 1 と 2 は、「授業への取り組み」の 4 つの下位次元と、それぞれの次元を構成する質問項目の平均値、標準偏差、信頼性尺度を示したものである。2019 年度と 2021 年度について、クロンバックの α 係数を求めたところ⁴、情動的エンゲージメントに関する 1 項目（「授業に出席しているとき、気分が良い」）を除いた方が共に信頼性係数が高くなったため、以後の分析からは当該項目を除くこととした。なお、質問はすべて 7 点尺度で（1：まったく違う～7：まったくその通り）で測定している。

表 1. 「授業への取り組み」の記述統計（2019 年度）

	質問文	平均	標準偏差	クロンバックの α あるいは項目を外したときの α
認知的 エンゲ ージメ ント	授業で課題に取り組む時、学んでいる内容を自分の既知っていることと結びつけようとしている	5.11	1.187	0.802
	授業のために勉強するとき、私はあらゆるアイデアを組み合わせるきちんと理解できるように努めている	4.99	1.267	0.807
	勉強するとき、私は学んでいる内容と自分自身の経験を結びつけて考えようと試みている	5.03	1.213	0.790
	授業で学ぶ重要なコンセプトを理解するために自分自身で例を見つけ出している	4.90	1.207	0.826
認知的エンゲージメント 4項目平均		4.007	0.808	0.847
行動的 エンゲ ージメ ント	授業では、自分のできうる限り一生懸命に取り組んでいる	5.21	1.281	0.801
	私は関心を持って授業に参加している	5.18	1.165	0.743
	授業で上手くいくように、一生懸命に取り組んでいる	5.19	1.254	0.731
	授業中、私は教員の話をよく聞いている	5.29	1.181	0.805
行動的エンゲージメント 4項目平均		5.219	0.982	0.818
情動的 エンゲ ージメ ント	授業で新しいことを学ぶことは楽しい	5.61	1.157	0.687
	授業中に何かに取り組む時、私は興味を持っているように感じる	5.24	1.103	0.661
	授業はおもしろい	4.76	1.270	0.715
情動的エンゲージメント 3項目平均		5.202	0.973	0.767
主体的 エンゲ ージメ ント	私が必要としていることや求めていることを、私は教員に伝えている	3.83	1.603	0.792
	授業中、自分の学習を促進するために質問をしている	3.48	1.630	0.772
	授業中に何か必要になった時、それを教員に求めるだろう	4.66	1.401	0.799
	授業中、私は自分の意見や見解を述べている	4.74	1.405	0.793
	私は、私の関心を教員に伝えている	3.64	1.664	0.747
主体的エンゲージメント 5項目平均		4.070	1.175	0.818

注) N=183.

表 2. 「授業への取り組み」の記述統計 (2021 年度)

	質問文	平均	標準偏差	クロンバックの α あるいは項目を外したときの α
認 知 的 エ ン ゲ ー ジ メ ン ト	授業で課題に取り組む時、学んでいる内容を自分の既知っていることと結びつけようとしている	5.26	1.097	0.768
	授業のために勉強するとき、私はあらゆるアイデアを組み合わせさせてきちんと理解できるように努めている	5.05	1.036	0.764
	勉強するとき、私は学んでいる内容と自分自身の経験を結びつけて考えようと試みている	5.22	1.058	0.764
	授業で学ぶ重要なコンセプトを理解するために自分自身で例を見つけ出している	5.09	1.177	0.784
認知的エンゲージメント 4項目平均		4.124	0.702	0.817
行 動 的 エ ン ゲ ー ジ メ ン ト	授業では、自分のできる限り一生懸命に取り組んでいる	5.45	1.058	0.770
	私は関心を持って授業に参加している	5.35	0.968	0.772
	授業で上手くいくように、一生懸命に取り組んでいる	5.44	1.088	0.789
	授業中、私は教員の話をよく聞いている	5.31	1.150	0.839
行動的エンゲージメント 4項目平均		5.388	0.702	0.836
情 動 的 エ ン ゲ ー ジ メ ン ト	授業で新しいことを学ぶことは楽しい	5.64	1.008	0.753
	授業中に何かに取り組む時、私は興味を持っているように感じる	5.24	1.067	0.665
	授業はおもしろい	5.09	1.281	0.728
情動的エンゲージメント 3項目平均		5.323	0.945	0.791
主 体 的 エ ン ゲ ー ジ メ ン ト	私が必要としていることや求めていることを、私は教員に伝えている	3.67	1.561	0.746
	授業中、自分の学習を促進するために質問をしている	3.63	1.632	0.697
	授業中に何か必要になった時、それを教員に求めるだろう	4.58	1.386	0.770
	授業中、私は自分の意見や見解を述べている	4.78	1.249	0.749
	私は、私の関心を教員に伝えている	3.71	1.511	0.729
主体的エンゲージメント 5項目平均		4.076	1.075	0.780

注) $N=187$.

C. 大学への適応

先に述べたとおり、コロナ禍で通学の機会が限られる中で一部の学生が大学へ上手く適応できない状況が存在していることが、複数の調査・研究で指摘されている。特に入学して間もない1年生は、対面で友人関係を構築する機会が乏しく、他の学年よりも大学への適応に困難を抱えている可能性がある。そのため、新型コロナウイルス感染症感染拡大の前後で大学への適応の程度の違いがあるのかを検討することは重要であると思われる。

われわれの研究グループではかねてより Baker and Siryk (1989) によって開発された The Student Adaptation to College Questionnaire (SACQ) を基にした質問項目を作成し、「大学への適応」について経年調査を行ってきた。具体的には、SACQ の中でも学問的環境 (Academic Environment) に対する適応 (以下: 環境的適応)、動機 (Motivation) に関する適応 (以下: 動機的適応)、他者 (Other People) に対する適応 (以下: 社会的適応) の3次元を抜粋して測定している。これらの3次元に関して一部の質問項目については、日本の大学生の環境と適合しない等の理由で削除している³。

2019年度と2021年度のそれぞれについて、クロンバックの α 係数を用いて、各下位次元に含まれる質問項目の内的整合性を検討したところ、動機的適応の3項目(「単位を取得することに価値があるとは思えない授業がある (R: 逆転項目)」「興味の大半は授業課題とは関係がない (R)」「授業の単位を取得することは重要である」)を除いた方が、すべての年度において α 係数が高くなることが明らかとなったため、以後の分析ではこれらの項目を除くこととした。

以下の表は、「大学への適応」に関する各次元を構成する質問項目とその平均値・標準偏差、信頼性尺度をまとめたものである。表3は2019年度、表4は2021年度のデータとなっている。なお、質問の測定はすべて7点尺度(1:まったく私にあてはまらない~7:非常に私にあてはまる)で行っている。

表 3. 「大学への適応」の記述統計（2019 年度）

	質問文	平均	標準偏差	クロンバックの α あるいは項目を外したときの α
環 境 的 適 応	カリキュラム内の多様性に満足している	4.51	1.305	0.854
	カリキュラムの質に満足している	4.63	1.224	0.839
	総合的に見て、大学の学習環境に満足している	4.53	1.378	0.829
	カリキュラムに満足している	4.50	1.342	0.827
	教員たちに満足している	4.55	1.325	0.871
	環境的適応 5項目平均	4.544	1.070	0.872
動 機 的 適 応	勉学を楽しんでいる	4.73	1.379	0.712
	勉学の目的が明確である	4.76	1.374	0.542
	大学で学ぶ理由が明確である	7.73	1.419	0.715
	動機的適応 3項目平均	4.737	1.132	0.744
社 会 的 適 応	大学で他の人たちと過ごすことを難しいと感じる(R)	4.62	1.796	0.518
	人とよく合い、友だちを作る	5.07	1.507	0.567
	問題が起きたときに相談できる良い友人がいる	5.78	1.195	0.612
	異性と交流することが苦手である(R)	4.33	1.829	0.593
	他の人たちと悪い意味で異なっていると感じる(R)	4.73	1.678	0.662
	社会的適応 5項目平均	4.904	1.042	0.737

注) $N=183$. (R)は変数化する際に得点を逆転している.

表 4. 「大学への適応」の記述統計 (2021 年度)

	質問文	平均	標準偏差	クロンバックの α あるいは項目を外したときの α
環 境 的 適 応	カリキュラム内の多様性に満足している	4.78	1.215	0.858
	カリキュラムの質に満足している	4.94	1.148	0.848
	総合的に見て、大学の学習環境に満足している	4.87	1.355	0.848
	カリキュラムに満足している	4.98	1.207	0.815
	教員たちに満足している	5.04	1.215	0.865
	環境的適応 5項目平均	4.920	1.003	0.874
動 機 的 適 応	勉学を楽しんでいる	4.74	1.445	0.652
	勉学の目的が明確である	4.58	1.239	0.764
	大学で学ぶ理由が明確である	4.66	1.425	0.679
	動機的適応 3項目平均	4.660	1.144	0.780
社 会 的 適 応	大学で他の人たちと過ごすことを難しいと感じる(R)	4.52	1.637	0.621
	人とよく合い、友だちを作る	4.33	1.589	0.632
	問題が起きたときに相談できる良い友人がいる	5.37	1.738	0.688
	異性と交流することが苦手である(R)	4.29	1.760	0.678
	他の人たちと悪い意味で異なっていると感じる(R)	5.02	1.455	0.682
	社会的適応 5項目平均	4.707	1.115	0.709

注) $N=187$. (R)は変数化する際に得点を逆転している。

D. バーンアウト

バーンアウト研究の第一人者である Maslach and Jackson (1981) によれば、バーンアウトとは、対人関係が多く発生する仕事に従事する人々の間で頻繁に生じる、疲労感やシニシズムのことを示す概念である。

われわれの研究グループがこれまで行ってきた研究では、大学生活においてもバーンアウトの状態を示す学生が少なからず存在していることが明らかとなっている（高橋他, 2018a; 2018b; 2020）。

では、コロナ禍において、大学生のバーンアウトの程度に変化は生じているのだろうか。われわれの授業の受講生においては、「オンライン授業によって試験の代わりに課題やレポートが多くなり、疲労感を感じている」という意見を述べる学生もいれば、「オンライン授業によって通学の機会が減り、（登下校時の）満員電車で消耗することが少なくなった」という意見を示す学生も存在している。これらを考慮すると、オンライン授業中心の生活に変化したことによって、大学生のバーンアウトの程度が高まっているのか否かは定かではなく、本研究においてそれを明らかにすることには一定の意義があるように思われる。

そこで、本研究では、かねてよりわれわれの研究グループが用いていた MBS-GS (Maslach-Burnout Inventory-General Survey) を使って、コロナ禍前後の大学生のバーンアウトの変化を分析することとした。MBS-GS は Maslach and Jackson (1981) の著者である Maslach によって開発されたもので、バーンアウトを消耗感 (exhaustion)、シニシズム (cynicism)、専門的効力感 (professional efficacy) の 3 次元によって測定するものである。大学生活の文脈では、消耗感は大学生活で感じる「疲れ」の程度、シニシズムは大学生活に対する懐疑的な感情、専門的効力感は大学で学んだ専門知識によって感じられる有能感として捉えられる。

以下の表 5 と 6 は、「バーンアウト」に関する 3 次元を構成する質問項目とその平均値、標準偏差、信頼性尺度を年度別に示したものである。「バーンアウト」に関しては信頼性尺度の点で問題のある質問項目は存在しなかったため、すべての質問項目を分析対象としている。なお、質問はすべて 7 点尺度（1：まったく違う～7：まったくその通り）で測定している。

表 5. 「バーンアウト」の記述統計 (2019 年度)

	質問文	平均	標準偏差	クロンバックの α あるいは項目を外したときの α
	勉強のせいで精神的に疲れていると感じる	4.58	1.625	0.735
	目が覚めたときに「今日もまた大学に行かなければならない一日が始まる」とうんざりする	4.09	1.857	0.676
消耗感	勉強や、授業に出席することは、私にとって本当に負担のかかることだ	4.04	1.600	0.656
	勉強に心底うんざりしている	3.67	1.694	0.675
	私の一日は大学だけで終わってしまうと感じる	4.11	1.696	0.705
	消耗感 5項目平均	4.099	1.184	0.736
	勉強するといつか役に立つという考えをだんだんと信じられなくなってきている	3.96	1.493	0.715
シニシズム	勉強することに意義があるかどうか、疑いを感じている	3.87	1.541	0.691
	勉強への熱意を失いつつある	3.98	1.544	0.703
	入学時点からずっと、私の勉強に対する興味は薄まり続けている	3.95	1.484	0.787
	シニシズム 4項目平均	3.940	1.176	0.779
	自分のことを良い生徒だと考えている	3.87	1.553	0.673
	勉強上の目標を達成すると、ますますやる気がかきたえられる	4.79	1.431	0.680
専門的効力感	授業中、私はやるべきことはしっかりやれるという自信がある	4.68	1.318	0.686
	私は、勉強に関連して生じた問題は効果的に解決できる	4.35	1.213	0.690
	私は、出席した授業で、先生やクラスメイトに有意義な貢献ができる	4.15	1.328	0.695
	大学の授業で、興味深いことをたくさん学ぶことができている	4.59	1.228	0.709
	専門的効力感 6項目平均	4.403	0.878	0.727

注) $N=183$.

表 6. 「バーンアウト」の記述統計 (2021 年度)

	質問文	平均	標準偏差	クロンバックの α あるいは項目を外したときの α
	勉強のせいで精神的に疲れていると感じる	3.88	1.489	0.789
	目が覚めたときに「今日もまた大学に行かなければならない一日が始まる」とうんざりする	3.75	1.721	0.693
消耗感	勉強や、授業に出席することは、私にとって本当に負担のかかることだ	3.33	1.622	0.683
	勉強に心底うんざりしている	3.05	1.482	0.694
	私の一日は大学だけで終わってしまうと感じる	3.10	1.590	0.772
	消耗感 5項目平均	3.420	1.145	0.772
	勉強するといつか役に立つという考えをだんだんと信じられなくなっている	3.52	1.486	0.792
シニシズム	勉強することに意義があるかどうか、疑いを感じている	3.34	1.565	0.792
	勉強への熱意を失いつつある	3.58	1.469	0.827
	入学時点からずっと、私の勉強に対する興味は薄まり続けている	3.61	1.637	0.829
	シニシズム 4項目平均	3.512	1.280	0.851
	自分のことを良い生徒だと考えている	3.88	1.363	0.742
	勉強上の目標を達成すると、ますますやる気がかきたえられる	4.80	1.329	0.726
専門的効力感	授業中、私はやるべきことはしっかりやれるという自信がある	4.80	1.299	0.710
	私は、勉強に関連して生じた問題は効果的に解決できる	4.30	1.225	0.727
	私は、出席した授業で、先生やクラスメイトに有意義な貢献ができる	4.05	1.347	0.728
	大学の授業で、興味深いことをたくさん学ぶことができている	4.80	1.269	0.732
	専門的効力感 6項目平均	4.439	0.883	0.762

注) $N=187$.

3. 分析

(1) 各変数間の相関関係

各変数の分析結果を示す前に、まず年度別の各変数間の相関関係を確認しておきたい。表7と8はそれぞれ、2019年度と2021年度の各変数間の相関関係を示したものである。

2つの表を比較検討する上で注目しておきたい点は、学修成果と各変数およびその下位次元の相関関係である。

表7のA-①列で示されているとおり、コロナ禍前の2019年度には、学修成果指標であるGPAと統計的に有意な相関が見られるのは、「授業への取り組み」の主体的エンゲージメント、「大学への適応」の社会的適応、「バーンアウト」のシニシズムの3つのみである。さらに、主体的エンゲージメントと社会的適応については、GPAと負の相関を示している。すなわち、このデータは、主体的エンゲージメントに関して言えば教員らに積極的に質問したり意見を述べたりしている学生ほどGPAが低いという関係、社会的適応に関して言えば学友と良好な人間関係を構築している学生ほどGPAが低いという関係となっていることを示している。この結果は、「積極的に授業に取り組んでいる学生ほどGPAが高い」「大学内で学友と良好な人間関係を構築している学生ほどGPAが高い」という、ともすればわれわれが暗黙に想定しがちな学生像が少なくとも2019年度のX大学の回答者には当てはまらない可能性を示唆するものである。

それに対して、コロナ禍後にあたる2021年度には、「授業への取り組み」の行動的エンゲージメント、「大学への適応」の社会的適応、「バーンアウト」の3次元すべてにGPAと統計的に有意な相関が見られる。そして、2019年度とは異なり、これらの変数すべてに関して、一般的に想定されるGPAとの関係性が示されている。すなわち、2021年度には、「一生懸命に授業に取り組んでいる学生ほどGPAが高い」「大学内で学友と良好な人間関係を構築している学生ほどGPAが高い」「消耗感を感じている学生ほどGPAが低い」「シニシズムを示している学生ほどGPAが低い」「専門的効力感を感じている学生ほどGPAが高い」という関係性が示されているのである。

表 7. 変数間の相関（2019 年度）[Pearson の相関係数]

		A-①	B-①	B-②	B-③	B-④	C-①	C-②	C-③	D-①	D-②	D-③
A 学 修 成 果	A-① GPA	-										
B 授 業 へ の 取 り 組 み	B-① 認知的エンゲージメント	-0.059										
	B-② 行動的エンゲージメント	0.133	**									
	B-③ 情動的エンゲージメント	-0.085	**	**								
	B-④ 主体的エンゲージメント	* -0.169	** 0.586	** 0.555	** 0.540							
C 大 学 へ の 適 応	C-① 環境的適応	-0.132	**	**	**	**						
	C-② 動機的適応	0.140	**	**	**	**	**	**				
	C-③ 社会的適応	* -0.146	0.084	0.068	*	0.170	0.056	0.071	0.122			
D バ イ ン ア ウ ト	D-① 消耗感	-0.103	**	**	**		*	**	*			
	D-② シニシズム	** -0.215	** -0.195	** -0.205	** -0.217			**	*	**		
	D-③ 専門的効力感	0.101	**	**	**	**	**	**	**	*		-

**：有意水準1%，*：有意水準5%（いずれも両側検定）

表 8. 変数間の相関 (2021 年度) [Pearson の相関係数]

		A-①	B-①	B-②	B-③	B-④	C-①	C-②	C-③	D-①	D-②	D-③
A 学 修 成 果	A-① GPA	-										
B 授 業 へ の 取 り 組 み	B-① 認知的エンゲージメント	0.133										
	B-② 行動的エンゲージメント	** 0.213	** 0.738									
	B-③ 情動的エンゲージメント	0.105	** 0.711	** 0.731								
	B-④ 主体的エンゲージメント	-0.044	** 0.452	** 0.374	** 0.402							
C 大 学 へ の 適 応	C-① 環境的適応	0.051	** 0.478	** 0.507	** 0.531	** 0.400						
	C-② 動機的適応	0.104	** 0.461	** 0.502	** 0.497	** 0.334	** 0.487					
	C-③ 社会的適応	* 0.145	** 0.338	** 0.357	** 0.279	** 0.274	** 0.305	** 0.267				
D バ イ ン ア ウ ト	D-① 消耗感	** -0.251	** -0.209	** -0.309	** -0.352	-0.018	** -0.260	** -0.390	** -0.320			
	D-② シニシズム	** -0.212	** -0.225	** -0.356	** -0.321	-0.053	** -0.362	** -0.401	* -0.178	** 0.647		
	D-③ 専門的効力感	* 0.154	** 0.517	** 0.511	** 0.483	** 0.379	** 0.377	** 0.414	** 0.222	-0.098	-0.091	-

** : 有意水準1%, * : 有意水準5% (いずれも両側検定)

(2) 回答者全体のコロナ禍前後の傾向比較

上記の相関係数表では、GPA と各変数に関して、2019 年度には一般的に想定される関係性とは異なる結果が示された一方で 2021 年度には一般的な想定と一致した結果が示された。回答者全体を GPA 別にグループ分けして各変数の年度別の傾向の違いを分析する前に、以下ではまず回答者全体のコロナ禍前後の傾向比較を簡潔に行っておきたい。

【授業への取り組み】

図 1 は、「授業への取り組み」を構成する 4 つの下位次元について、2019 年度と 2021 年度の回答者全体の平均値を示したものである。

図 1. 2019 年度と 2021 年度の「授業への取り組み」の回答者全体の平均値

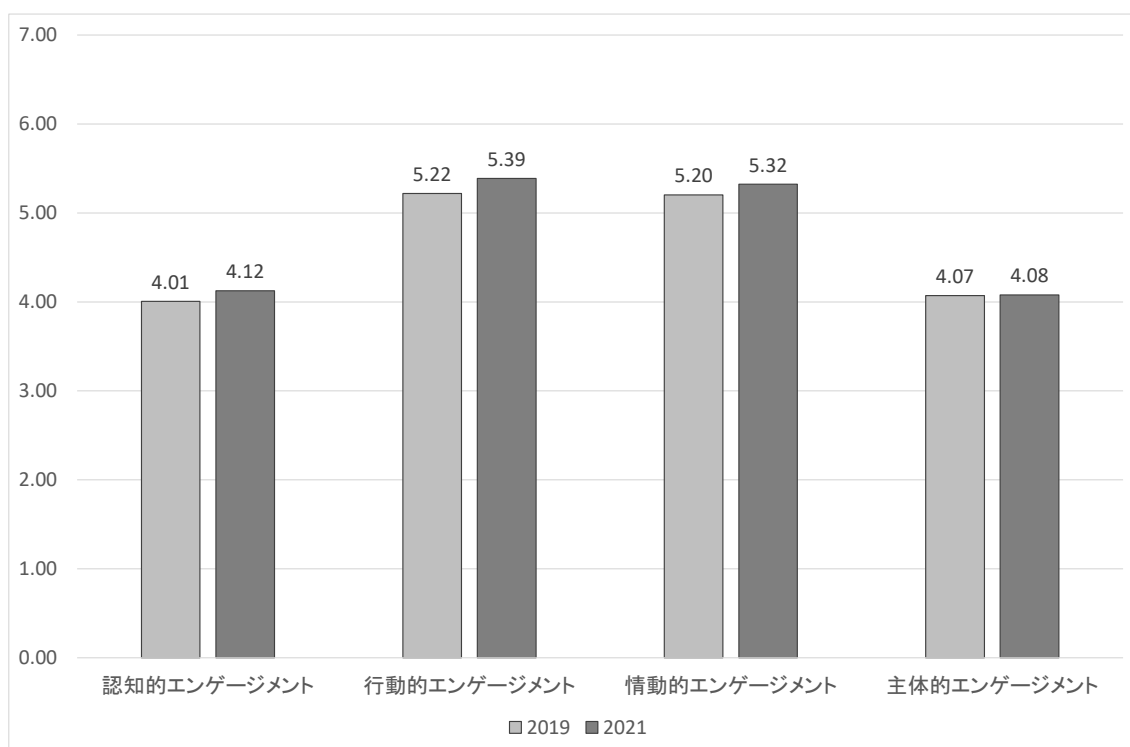


図 1 に示されているように、回答者全体の平均値で見た場合、2019 年度と 2021 年度、すなわちコロナ禍前後で授業への取り組み方に大きな違いはないと言える。認知的エンゲージメントで約 0.11 ポイント、行動的エンゲージメントで約 0.17 ポイント、情動的エンゲージメントで約 0.12 ポイント、主体的エンゲージメントで約 0.01 ポイント程度、2021 年度の方が高い値を示しているが、t

検定を行った結果、統計的に有意な差（有意水準 10%）が見られたのは行動的エンゲージメントのみである。このことから、回答者全体の傾向で見れば、X大学の経営学部経営学科では、コロナ禍以前より以後の方が行動的エンゲージメントの値がやや高くなった、言い換えれば授業により一生懸命に取り組んでいる傾向がわずかに強くなったと言える。

【大学への適応】

続いて、図 2 は「大学への適応」を構成する 3 つの下次元の回答者全体の平均値を、コロナ禍前後で比較する形で示したものである。

図 2. 2019 年度と 2021 年度の「大学への適応」の回答者全体の平均値

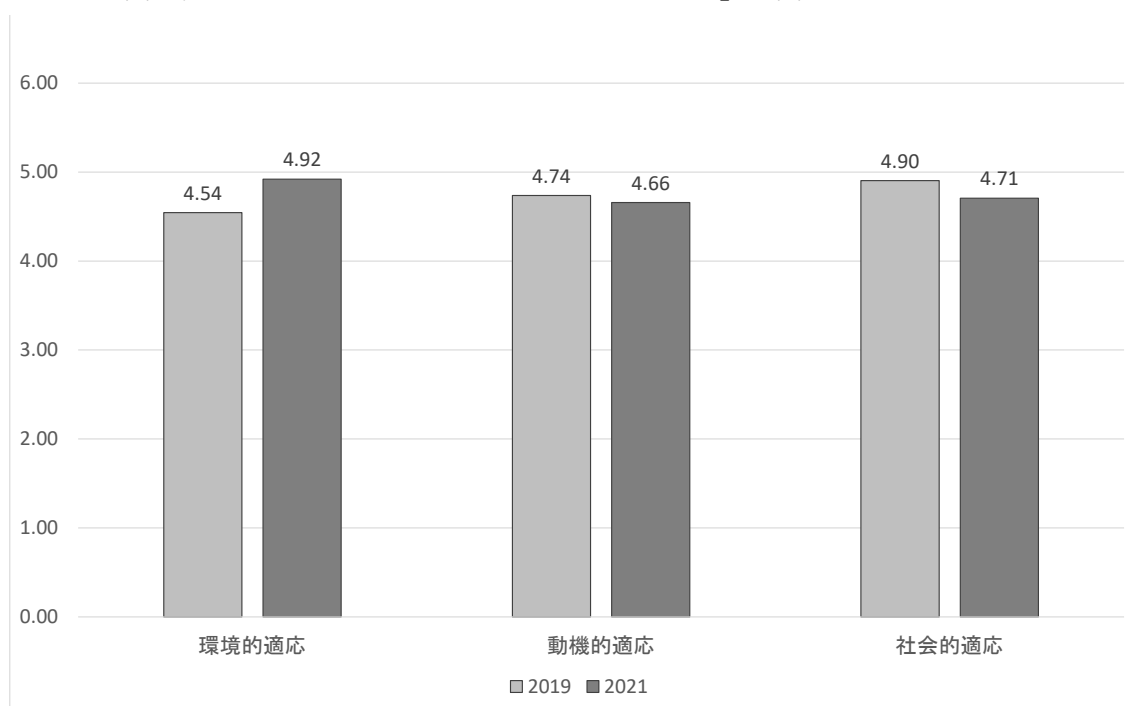


図 2 から、カリキュラムの内容や学修環境に対する適応である環境的適応に関しては 2021 年度の方が約 0.38 ポイント高い一方で、動機的適応と社会的適応に関しては 2021 年度の方がそれぞれ約 0.12 ポイント、約 0.19 ポイント低いことが見て取れる。

このうち、環境的適応の差は 1%水準で統計的に有意な差である。すなわち、X大学の経営学科生に関して言えば、コロナ禍以前の 2019 年度より 2021 年度の方がカリキュラムの内容や学修環境により適応しているということとなる。先に述べた「授業への取り組み・認知的エンゲージメント」の傾向と関連づけ

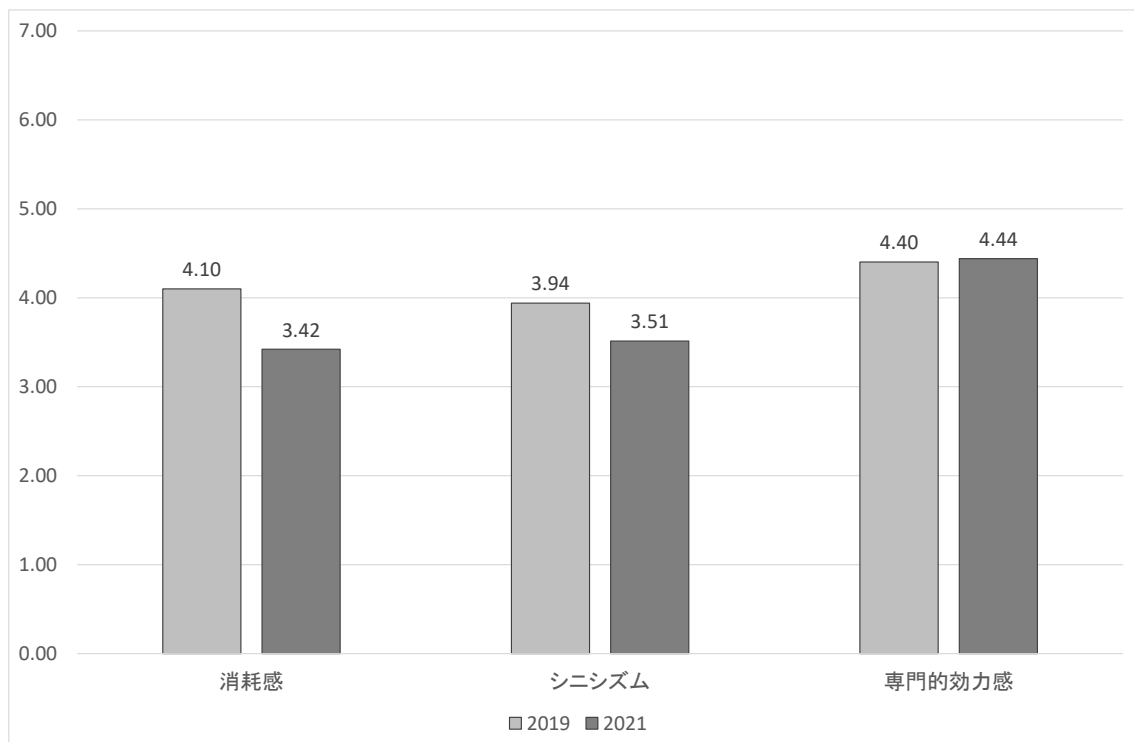
るならば、各授業により一生懸命取り組むようになった結果として環境的適応が進んだ、あるいは環境的によく適応できているがゆえに各授業にもしっかり取り組んでいる状況があるといえるだろう。

また、「大学への適応」の3次元のうち、社会的適応についても10%水準ながら統計的に有意な差が見られた。環境的適応に見られる差と比較して絶対値としては小さな差ではあるが、社会的適応については2021年度の方が2019年度よりも低い値を示している。これはやはり、コロナ禍でオンライン授業が増えた中で、キャンパス内で学友と対面で交流する機会が減少したために生じていることだと思われる。

【バーンアウト】

図3に示されているのは、「バーンアウト」を構成する3つの下位次元（消耗感、シニシズム、専門的効力感）のコロナ禍前後の回答者全体の傾向である。

図 3. 2019年度と2021年度の「バーンアウト」の回答者全体の平均値



「バーンアウト」については、これまで見てきた「授業への取り組み」や「大学への適応」以上にコロナ禍前後に明確な差が生じていることが見て取れる。

消耗感とシニシズムという大学生活に対する否定的な態度につながる変数について、それぞれ 0.68 ポイント、0.43 ポイント、コロナ禍後の方が低下しているのである。これら 2 つの変数の差については 1%水準で統計的に有意なものともなっている。つまり、本研究の調査回答者全体に関して言えば、コロナ禍以前よりも大学生活において消耗感を感じにくくなっており、また大学での学びに懐疑的な感情を示すようなシニシズムを感じにくくなっているのである。

(3) GPA 水準別のコロナ禍前後の傾向比較

ここからは、上記で見てきた「授業への取り組み」「大学への適応」「バーンアウト」の各変数について、GPA 水準別にグループ分けしてコロナ禍前後の傾向を比較分析していきたい。

以下では、2019 年度と 2021 年度のそれぞれの回答者全体を、高 GPA 群・中 GPA 群・低 GPA 群の 3 つのグループに分けることとする。中心化後の GPA について、各年度の GPA の標準偏差を σ とし、 $+1\sigma < \text{個人の GPA}$ を高 GPA 群、 $-1\sigma \leq \text{個人の GPA} \leq +1\sigma$ を中 GPA 群、 $\text{個人の GPA} < -1\sigma$ を低 GPA 群とした。なお、グループ分け後の各グループの人数は、以下のとおりとなった。

表 9. グループ分け後の各グループの人数

	高GPA群(名)	中GPA群(名)	低GPA群(名)
2019	34	119	30
2021	30	125	32

【授業への取り組み】

①認知的エンゲージメント

図4は、「授業への取り組み」を構成する下次元の1つである認知的エンゲージメントのGPA水準別の値を示したものである。

図4. 2019年度と2021年度の「授業への取り組み①認知的エンゲージメント」のGPA水準別の平均値

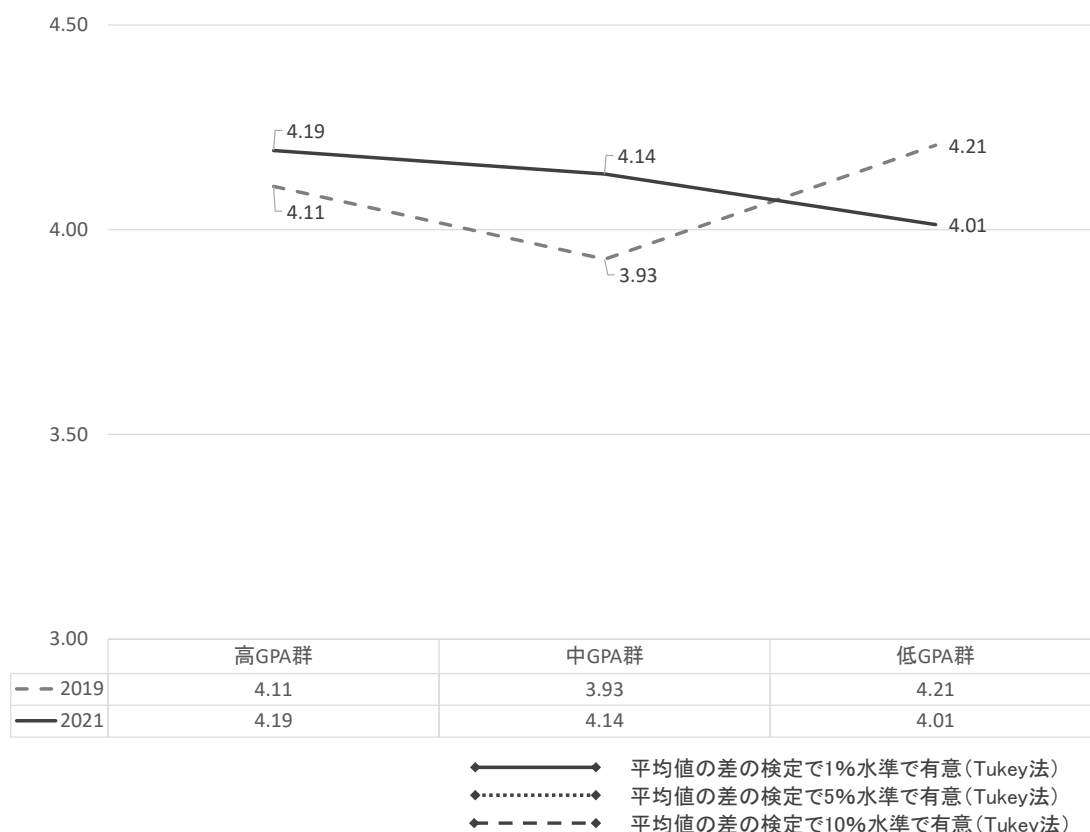


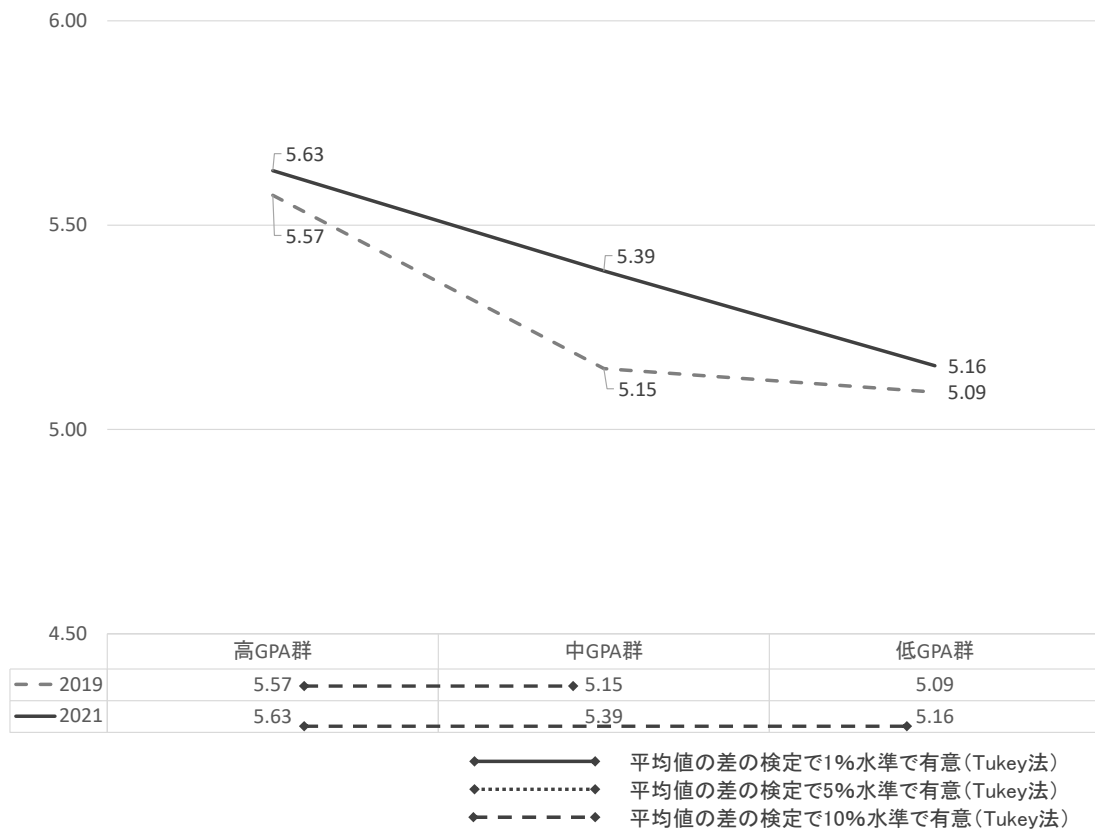
図4において注目しておきたいことは、コロナ禍前の2019年度とコロナ禍後の2021年度において、グラフの形状が異なっていることである。点線で示される2019年度においては、低GPA群、高GPA群、中GPA群の順に認知的エンゲージメントの値が高くなっており、GPA水準と認知的エンゲージメントの関係はそれほど明確でないように思われる。それに対して、実線で示される2021年度においては、高GPA群、中GPA群、低GPA群の順に認知的エンゲージメントの値が高くなっており、「授業で課題に取り組む時、学んでいる内容を自分の既に知っていることと結びつけようとしている」ような学生や「授業で学ぶ

重要なコンセプトを理解するために自分自身で例を見つけ出している」ような学生ほど、GPA も高くなっていることを示唆するようなグラフの形状となっている。認知的エンゲージメントについては各 GPA 群間に統計的な有意差は見られないため、結果の解釈には注意を要するものの、この変数と GPA の関係性についてはコロナ禍前後で変化が生じている可能性がある。

②行動的エンゲージメント

図 5 は行動的エンゲージメントの値について、GPA 群別の結果を 2019 年度と 2021 年度に分けて示したものである。

図 5. 2019 年度と 2021 年度の「授業への取り組み②行動的エンゲージメント」の GPA 水準別の平均値



コロナ禍以前は GPA との関係が不明瞭だった認知的エンゲージメントとは異なり、行動的エンゲージメントについてはコロナ禍以前より高 GPA 群の方が低 GPA 群よりも値が高い傾向にあった。さらに 2021 年度に関して言えば、2019 年度は低 GPA 群とほぼ差が無かった中 GPA 群の値が高くなり、高 GPA 群、中 GPA 群、低 GPA 群の 3 段階の差異がより明確になったように思われる。この点

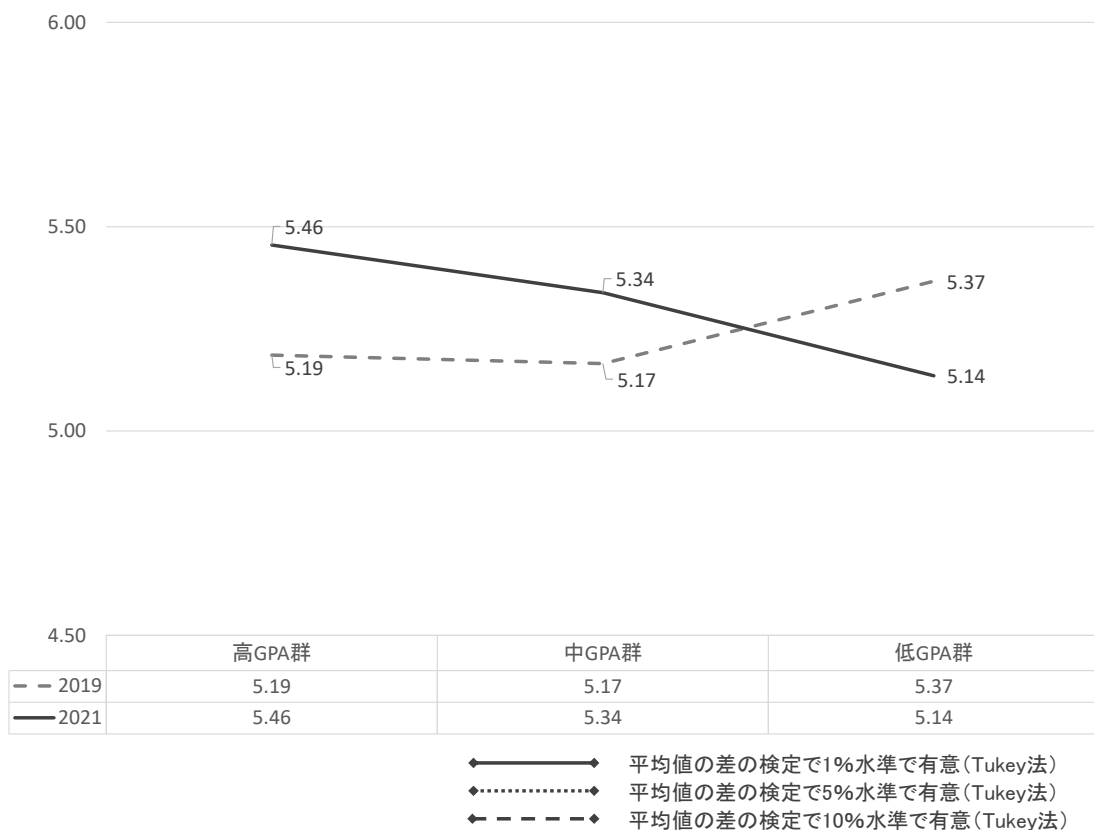
は、前述の変数間の相関関係において、2019 年度は GPA と行動的エンゲージメントに統計的に有意な相関関係が見られない一方（相関係数：0.133）で、2021 年度はこれら 2 つの変数間に 1%水準の正の相関関係（相関係数：0.213）が見られることから明らかである。

つまり、「授業では、自分のできうる限り一生懸命に取り組んでいる」などの質問で測定される行動的エンゲージメントについては、コロナ前後でより GPA との関係性が強くなったと言えるのである。

③情動的エンゲージメント

「授業への取り組み」を構成する 3 つめの下次元である情動的エンゲージメントについては以下の図 6 でその結果が示されている。

図 6. 2019 年度と 2021 年度の「授業への取り組み③情動的エンゲージメント」の GPA 水準別の平均値



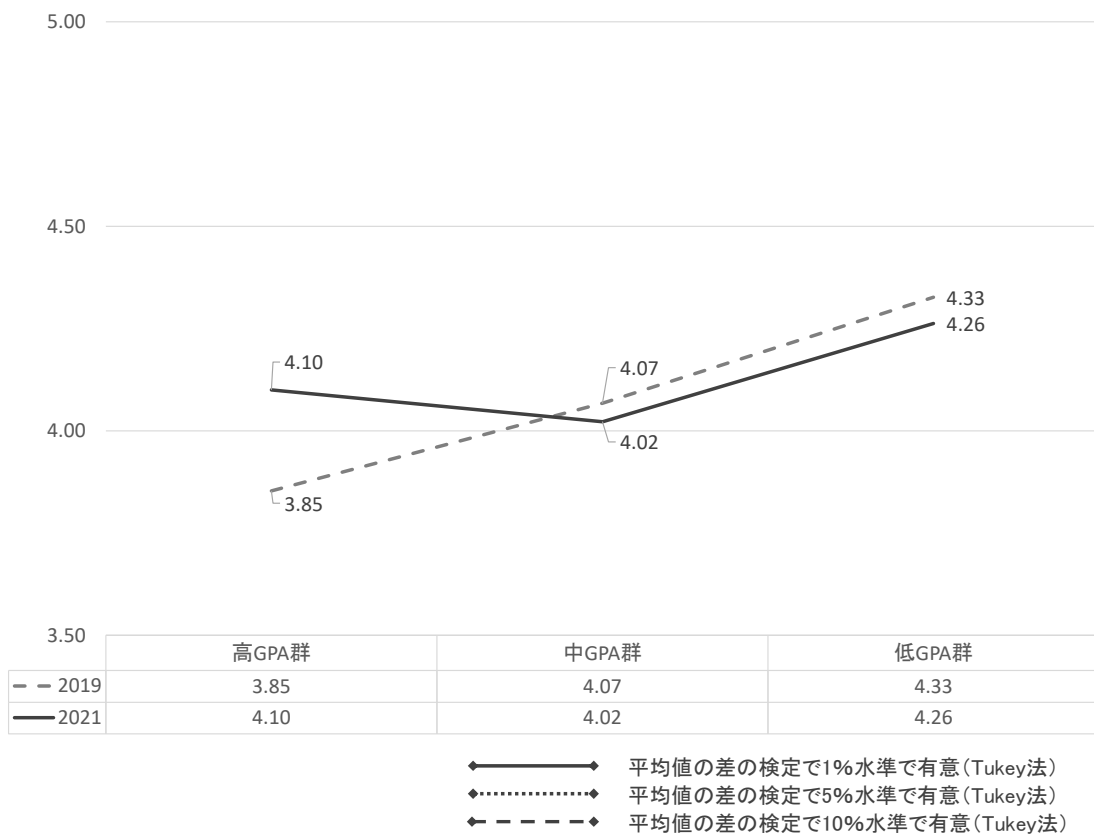
情動的エンゲージメントについては、1 つめに論じた認知的エンゲージメントと類似の傾向が見られる。コロナ禍以前の 2019 年度においては、低 GPA 群の

方が高 GPA 群や中 GPA 群よりも情動的エンゲージメントの値が高く、「授業で新しいことを学ぶことは楽しい」「授業はおもしろい」と感じている学生が必ずしも高い学修成果を上げていないという傾向にあった。その一方で、コロナ以後の 2021 年度においては、統計的に有意な相関関係や各 GPA 群間に統計的な有意差は見られないものの、GPA が高ければ高いほど情動的エンゲージメントが高いという傾向があることが図 6 のグラフからは示唆されている。

④主体的エンゲージメント

続いて、授業中に積極的に質問をしたり、意見を述べたりする程度を示す主体的エンゲージメントについて、GPA 群別の傾向を示したものが下の図 7 となる。

図 7. 2019 年度と 2021 年度の「授業への取り組み④主体的エンゲージメント」の GPA 水準別の平均値



主体的エンゲージメントについては、コロナ禍前の 2019 年度に存在していた、GPA が低いほど主体的エンゲージメントが高いという明確な傾向がコロナ禍後には見られなくなったと言える。先に述べた変数間の相関表からも 2019 年には

5%水準で見られた負の相関関係（相関係数：-0.169）が、2021年には統計的に有意な水準では見られなくなった（相関係数：-0.044）ことが示されている。なぜこのような傾向の変化があったかは今後さらに検討する必要があるものの、オンライン授業環境下でチャット等の新しい質問ツールが普及し、質問の内容や質問を積極的に述べる学生の層が変化していることが関係しているのかもしれない。

以上、ここまで「授業への取り組み」に関する4つの下次元について、コロナ禍前後のGPA群別の傾向の違いを議論してきた。大まかに言えば、4つの下次元のうち、認知的エンゲージメント、行動的エンゲージメント、情動的エンゲージメントの3つについては、コロナ禍以後にGPAが高い学生ほどこれらのエンゲージメントが高い傾向が明確となっていることが明らかとなった。その一方で主体的エンゲージメントについては、コロナ禍以前の2019年度に存在していたGPAとの負の関係性が見られなくなったことがデータより示された。

【大学への適応】

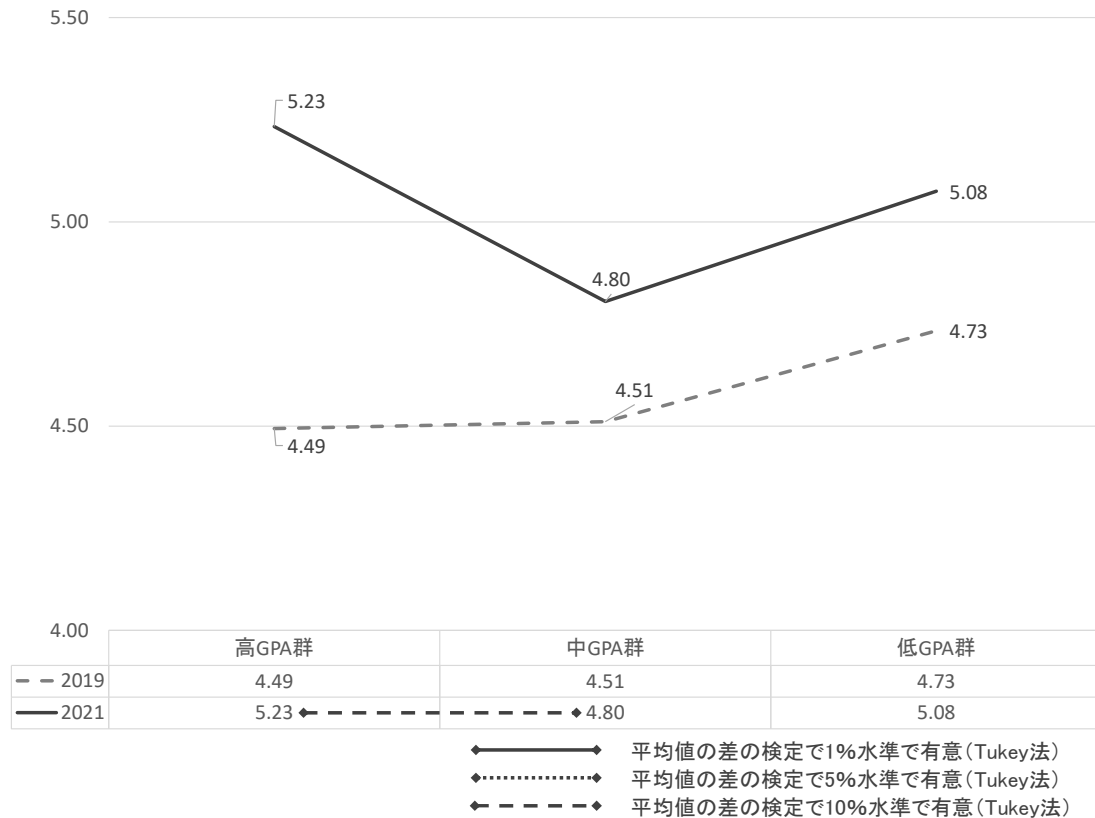
①環境的適応

続いて、「大学への適応」に関して、カリキュラムや教員等の学修環境に関する適応である環境的適応から議論していきたい。図8はコロナ禍前後におけるGPA群別の環境的適応の違いについて示したものである。

図8からまず見て取れる傾向は、コロナ禍以前の2019年度と比較して、すべてのGPA群において環境的適応の値が高くなっているということである。この点はすでに回答者全体の傾向において論じたとおりである。

その上で、各GPA群の年度別の差を見ると、特に高GPA群において2019年度と2021年度の差が大きくなっていることが見てとれる。コロナ禍以前には、どちらかと言えば低GPA群の方が、高GPA群よりも高い環境的適応の度合いを示していた一方で、コロナ禍以後には高GPA群が3つのグループの中で特に高い適応の値を示している。

図 8. 2019 年度と 2021 年度の「大学への適応①環境的適応」の GPA 水準別の平均値



このことから、環境的適応に関して、コロナ禍以後には特に高い環境的適応を感じている学生ほど高い学修成果を上げているもしくは、高い学修成果を上げている学生ほど特に環境的適応を感じている傾向が明確になったことがわかる。

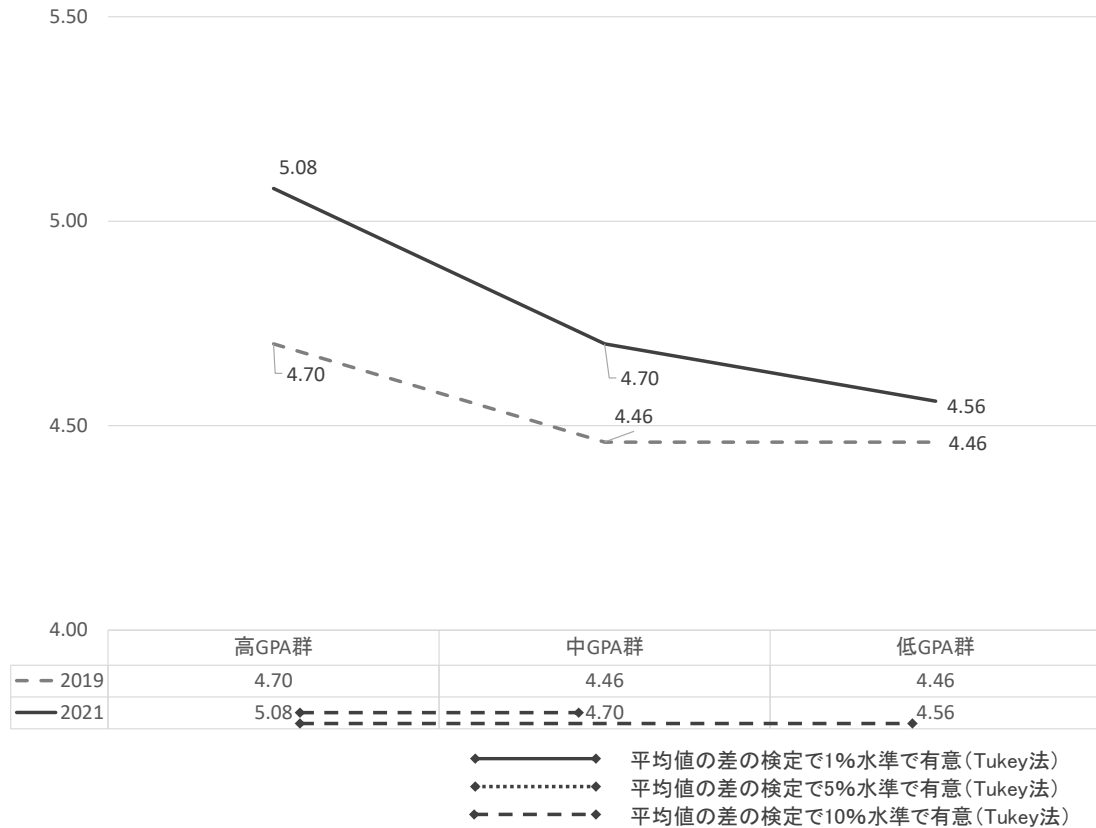
②動機的適応

「大学への適応」の 2 つめの下次元である動機的適応については、大学で学ぶ意義を明確に感じているか、大学での学びを楽しんでいるか等の適応の度合いを表すものである。図 9 はこの動機的適応に関して 3 つの GPA 群間の差異について、コロナ禍前後に分けて示したものである。

図 9 に示されているとおり、動機的適応についても、前述の環境的適応と同様の傾向が見られる。コロナ禍以前の 2019 年度においても高 GPA 群、中 GPA 群、低 GPA 群の順に動機的適応の程度が高くなっている傾向が見られたが、各 GPA 群間の差異には統計的な有意差は見られなかった。それに対して、2021 年度については、高 GPA 群と中 GPA 群、高 GPA 群と低 GPA 群のそれぞれに Tukey

法に基づく多重比較の結果、10%水準で平均値の差が見られた。つまり、コロナ禍の2021年度については、少なくともX大学の経営学科においては、高GPA群の学生が動機的にも大学により適応している傾向が明確となっている。

図 9. 2019年度と2021年度の「大学への適応②動機的適応」のGPA水準別の平均値



③社会的適応

「大学への適応」を構成する第3の下位次元である社会的適応については、先に変数間の相関関係の議論でも指摘したとおり、新型コロナウイルス感染症拡大前の2019年度にはGPAと負の相関が見られたが、コロナ禍後の2021年度にはGPAと正の相関が見られるようになった変数である。統計的に有意な水準でGPAとの相関係数の正負が変化したのは本研究においてはこの社会的適応のみであった。図10は、その社会的適応について、GPA別の3グループに結果を分けた上でその傾向をより詳細に示したものである。

前述のとおり、2019年度においてはGPAが高いグループほど社会的適応の程度が低い傾向が存在している。社会的適応の値が最も低い高GPA群と低GPA

群の差は 0.55 ポイント程度となっており、10%水準で統計的に有意な差となっている。

図 10. 2019 年度と 2021 年度の「大学への適応③社会的適応」の GPA 水準別の平均値

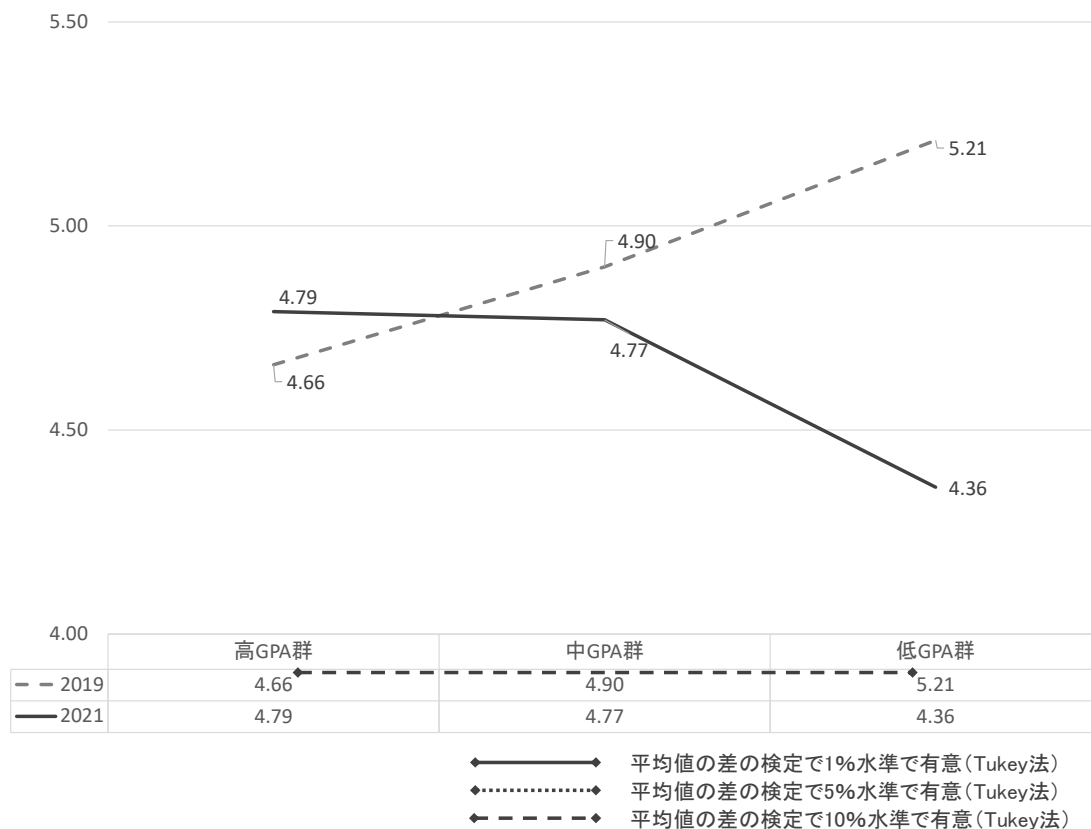


図 10 からは、2021 年度においては GPA と社会的適応の関係性が 2019 年度と異なっていることがわかる。コロナ禍後は GPA が最も低いグループの社会的適応の程度が最も低くなっている。また、中 GPA 群との差はわずかではあるけれども、高 GPA 群が最も高い社会的適応を示している。ただし、2021 年度に最も社会的適応の程度が高い高 GPA 群の社会的適応の値は 4.79 であり、2019 年度に最も高い低 GPA 群の値である 5.21 からは 0.42 ポイント程度低くなっている。また、同じく 2021 年度に最も社会的適応の程度が低い低 GPA 群の平均値は 4.36 であり、2019 年度の高 GPA 群の値から 0.33 ポイント程度高くなっている。

以上の傾向からは、コロナ禍において、極端に広い友人関係を構築する学生が少なくなった一方で、学修成果に悪影響を与えるほど友人関係の構築に困難を抱える学生も一部見られるようになり、その結果社会的適応と GPA の相関関係

係に変化が生じている可能性が示唆される。

以上で見てきた「大学への適応」の3つの下次元のGPA群別のコロナ禍前後の変化に一貫して見られた傾向として、コロナ禍後においては高GPA群が他の群と比較して様々な点で大学に適応している点が上げられる。コロナ禍以前の2019年度ではともすれば低GPA群に属する学生の方がより大学生活に適応している傾向が見られた。その一方で、2021年度の調査対象者については、「大学への適応」の度合いが特に高い学生が高い学修成果を上げるという傾向が見られると同時に、特に社会的適応については低GPA群ほど社会的適応の度合いが低いという傾向も見られた。

【バーンアウト】

①消耗感

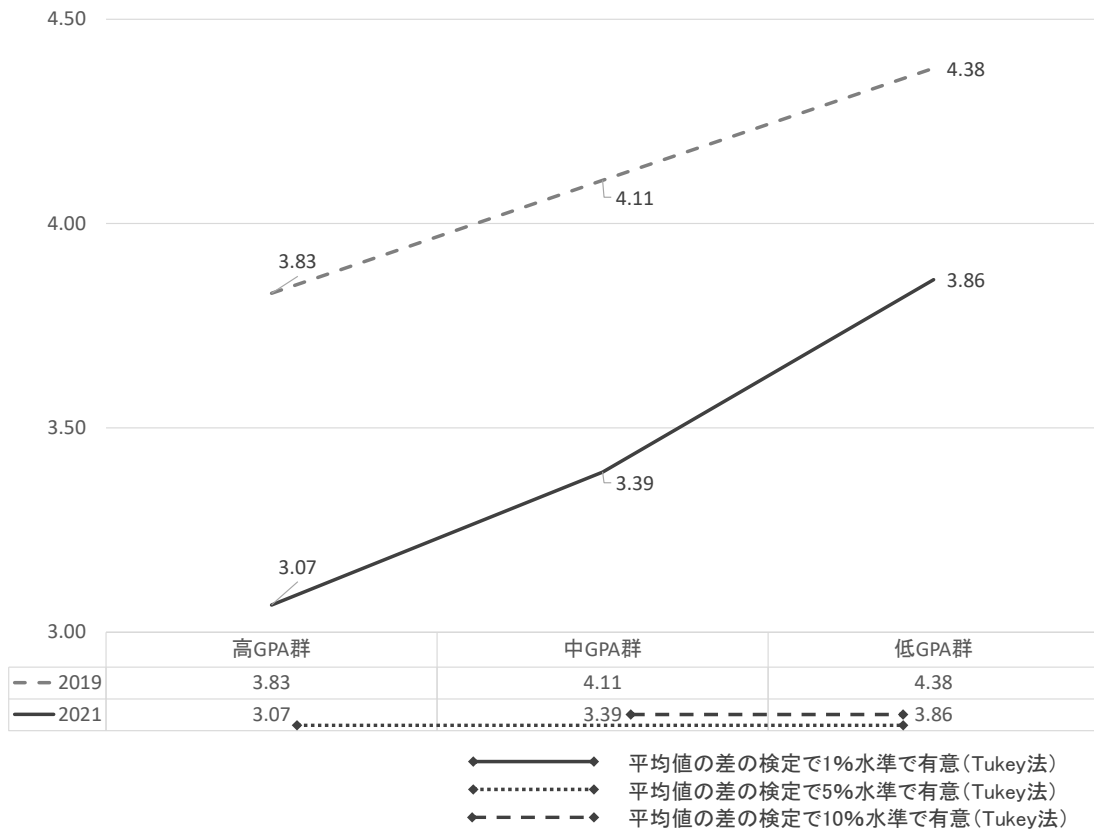
GPA群別の分析の最後の議論として、ここからは「バーンアウト」の3つの下次元の傾向を見ていきたい。「バーンアウト」を構成する下次元の第1の変数である消耗感のコロナ禍前後のGPA群別の傾向を示したものが下記の図11である。

図11においてまず注目しておきたいことは、コロナ禍前後において3つのすべてのGPA群について消耗感の絶対値が低下していることである。オンライン授業の受講負担については世間一般的には、対面授業より大きくなったという意見と小さくなったという意見の両方が存在しているが、少なくとも本研究の対象者においてはオンライン授業が増えた2021年度の方が消耗感を感じにくくなったという傾向が示されている。

全体としては消耗感が低下したという傾向が見られる一方で、コロナ禍後の2021年度においては3つのGPA群間の消耗感の差異が拡大していることにも注目しておきたい。2019年度には最も消耗感を感じている低GPA群と、中GPA群、高GPA群との当該変数の値の差はそれぞれ0.27ポイント、0.55ポイントであった。しかし、2021年度にはこの差がそれぞれ0.47ポイント、0.79ポイントに広がっている。その結果、2021年度には低GPA群と他のGPA群の値の差が統計的に有意なものとなっており、前述の変数間の相関関係もまたよ

り強く、統計的に有意なものとなっていると考えられる。

図 11. 2019 年度と 2021 年度の「バーンアウト①消耗感」の GPA 水準別の平均値



②シニシズム

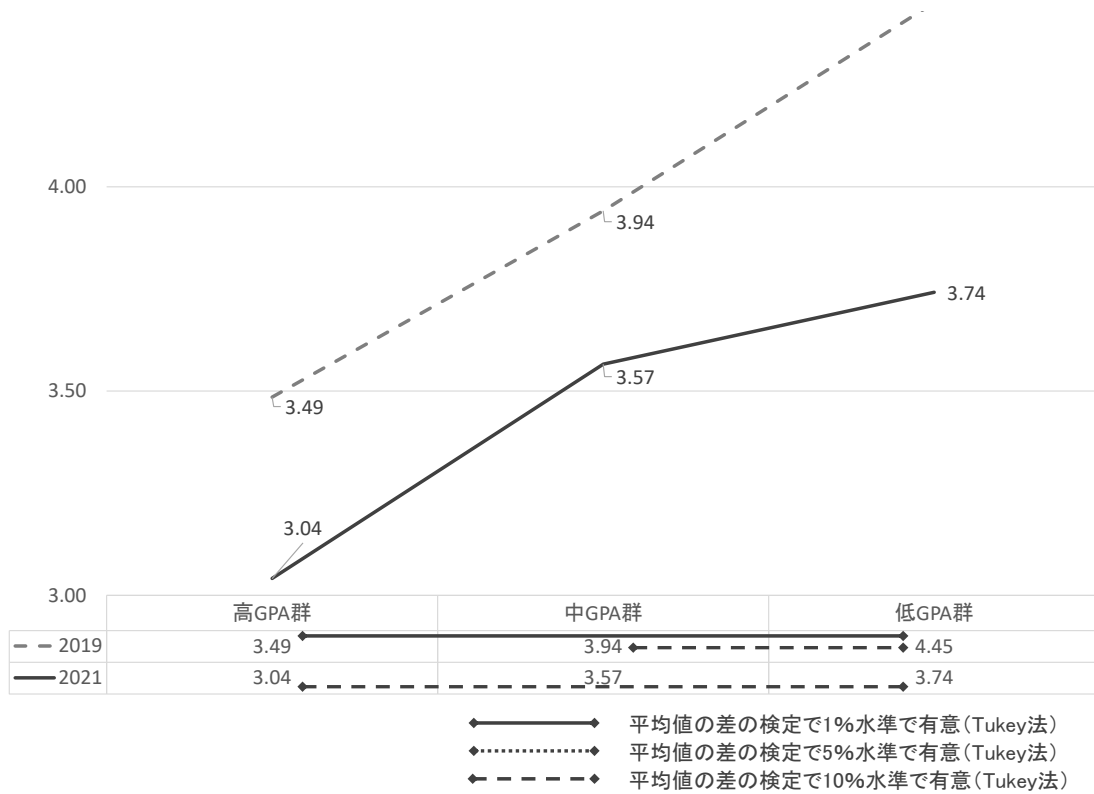
「バーンアウト」の2つめの下位次元のシニシズムは、「勉強するといつか役に立つという考えをだんだんと信じられなくなっている」「勉強することに意義があるかどうか、疑いを感じている」などの質問項目で測定され、大学の学修に対する否定的な感情を表すものである。

このシニシズムについて、GPA 群別にコロナ禍前後の調査対象者の傾向を示したものが図 12 である。

先に述べた全体的な傾向でも、統計的に有意な差が 2019 年度と 2021 年度にあらわれていたように、この図 12 でまず注目すべきことは、すべての GPA 群について、コロナ禍以後の 2021 年度の方がシニシズムの値が低くなっているということである。世間では、コロナ禍で普及したオンライン授業に否定的な意見も一部見られるが、少なくとも X 大学の経営学科 1 年生はむしろこのオンラ

イン環境下で学修内容に否定的な態度を示しにくくなっていると言える。

図 12. 2019 年度と 2021 年度の「バーンアウト②シニシズム」の GPA 水準別の平均値



また、このシニシズムについては、特に低 GPA 群においてコロナ禍以後に値が大きく低下していることにも注目しておきたい。コロナ禍前の 2019 年度には、低 GPA 群と高 GPA 群の間にはおおよそ 1 ポイント程度の大きな差異が見られた。しかしながら、2021 年度にはこの差は 0.7 ポイント程度になっており、改善が見られる。オンライン授業が多くなったコロナ禍以後に、低 GPA 群においてシニシズムを示す傾向がより極端に低下したという事実は、オンライン授業の是非を論じる上で極めて興味深い事実と言えよう。

③専門的効力感

「バーンアウト」の3つめの下次元である専門的効力感は「自分のことを良い生徒だと考えている」「私は、出席した授業で、先生やクラスメイトに有意義な貢献ができる」などの質問項目で測定されるものであり、大学の学修に充実感を感じている程度を表すものである。この専門的効力感について、コロナ禍前後のGPA群別の差異を示したものが図13である。

図 13. 2019 年度と 2021 年度の「バーンアウト③専門的効力感」の GPA 水準別の平均値

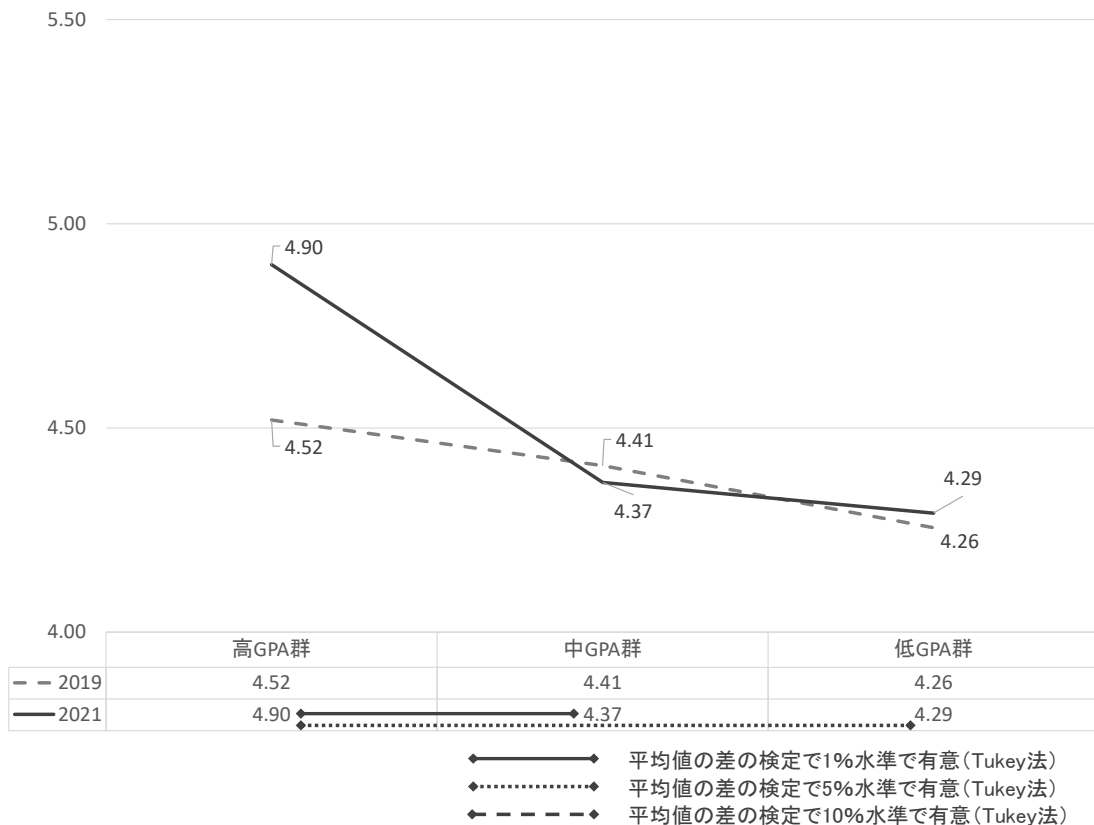


図13のグラフについて最も注目すべき点は、2019年度と2021年度の高GPA群の数値の違いである。中GPA群と低GPA群にはコロナ禍前後で専門的効力感の程度にほとんど差異は見られない一方で、高GPA群については明らかに2021年度の値が2019年度のそれと比較して高くなっている。2021年度の3つのGPA群で比較した場合、2021年度の高GPA群の値とそれ以外の2群の値の差異は統計的に有意なものである。このデータからは、X大学の経営学科においては、コロナ禍以後に特に高GPA群が極端に専門的効力感を感じやすい状況が生じていることがわかる。

以上で議論してきた「バーンアウト」を構成する3つの下位次元のGPA群別の分析で一貫してみられる傾向として注目してきたいことは、一般的に低ければ低いほど望ましいと考えられる消耗感およびシニシズムについてコロナ禍前後で低下する傾向が見られたことである。コロナ禍で急速に普及したオンライン授業の是非が盛んに論じられる中で、本研究の調査対象であるX大学経営学科においてはオンライン授業を一部併用するカリキュラムが学生の消耗感やシニシズムを低下させている可能性があることは興味深い事実だろう。

4. おわりに

(1) 本研究の発見事実のまとめ

本稿ではこれまで、X大学経営学部経営学科1年生向けに2019年度と2021年度に実施した質問票調査を基に、コロナ禍前後で「授業への取り組み」「大学への適応」「バーンアウト」などにどのような変化が生じているかについて分析してきた。

コロナ禍以前の2019年度とコロナ禍以後の2021年度の調査対象者全体の傾向の比較から明らかとなったことは、「授業への取り組み」についてはコロナ禍前後でほとんど差異が見られないこと、「大学への適応」については人間関係に対する適応である社会的適応の値がコロナ禍にはやはりやや低くなっている一方でカリキュラムや学修環境に対する適応である環境的適応の値がコロナ禍後にはむしろ高くなっていること、「バーンアウト」についてはコロナ禍後にはむしろ学生が消耗感やシニシズムを感じにくくなっているということなどであった。

さらに、本研究では、以上の回答者全体の傾向をGPA水準別に3つのグループに分けてコロナ禍の影響をさらに詳細に分析する試みも行った。その結果、どの変数についてもコロナ禍以後には高GPA群に属する学生が一般的に望ましいとされる値を示す傾向が強まったことが明らかとなった。具体的には、「授業への取り組み」については高GPA群に属する学生ほどより望ましい授業への取り組みを行う傾向が強くなったこと、「大学への適応」についても高GPA群の学生ほどより大学に適応している傾向が明確となったこと、「バーンアウト」についてもコロナ禍以後に高GPAの学生はより消耗感やシニシズムを示しにくく

なると同時に専門的効力感を感じやすくなったことなどの変化が見られた。

(2)「画一化」する大学生活

以上の分析結果からは、少なくとも X 大学経営学部経営学科においては、コロナ禍で普及したオンライン授業には大きな問題は見られないように思われる。回答者全体でみれば、望ましい授業への取り組み方をしている学生は高い学修成果を上げられるという傾向がより明確になり、大学への適応の程度にもコロナ禍前後で大きな変化がなく、コロナ禍以前と比較してバーンアウトの程度が低くなっているからである。

このような傾向が仮に全国の大学にも少なからず存在しているのであれば、「オンライン授業に対して『手応え』を感じている」というそれらの大学の主張はもっともであると思われる。少なくとも学修面においては授業がオンライン中心となっても大きな問題がなさそうだということは、本研究の結果からも支持されることである。

その一方で、本研究において展開された GPA 群別の分析からは、コロナ禍以後に大学生の学生生活に一定の変化が確実に発生していることもまた示唆される。先に述べたとおり、本研究では、コロナ禍以後には GPA が高い学生がより総合的に充実した大学生活を送れている傾向が強まったことが示された。その反面、コロナ禍以前には少なからず存在していた、GPA が必ずしも高くなくても大学生活を楽しめている学生、例えば「大学への適応」の一部の項目について高 GPA 群よりも高い適応の度合いを示していたような学生が少なくなったこともまた本研究からは明らかとなっている。

この傾向は、大学がオンライン化することによって、授業以外のキャンパスライフの要素が少なくなり、高い学修成果を上げられない学生が授業以外で大学生活を充実させる余地が少なくなったことによって生じている可能性がある。「授業はつまらないけど、大学で友達とあうのは楽しい」「成績はあまり良い方ではないけど、サークル活動は充実している」といったケースが、コロナ禍で生まれにくくなっているのかもしれない。つまり、大学のオンライン化によって授業以外のキャンパスライフの要素が減少する、すなわち一種の大学生活の「画一化」が進み、大学生活で感じる総合的な充実感について、高い学修成果

を得られる学生とそうでない学生の格差が広がりつつある現状があることも本研究からは示唆されるのである。

先に述べたとおり、コロナ禍で急速に進んだ大学のオンライン化の是非については「相反する」研究結果・調査結果が存在している。その結果は、「オンライン授業に『手応え』を感じる大学と必ずしも満足しない学生」という構図で捉えられることも多い。大学のオンライン化によってより高い学修成果を上げている学生が大学生活により強い充実感を感じやすくなっている可能性があるという本研究の結果は、大学側がオンライン授業で「手応え」を感じている理由を示していると同時に、高い学修成果を上げられていない学生が他の学生と比べて充実感を感じにくくなったという点で一部学生の不満が極端に高まっている理由をもまた示すものである。

大学側の立場としてキャンパスを学修の場として捉えた場合には大学のオンライン化には確かに大きな問題は生じていないのかもしれない。ただし、コロナ禍で授業以外のキャンパスライフの要素が大きく減少したことで、大学生活に感じる総合的な充実感に学生間で格差が広がりつつあるかもしれない現状も、われわれは改めて認識する必要があるだろう。

謝辞

本研究は、学校法人武蔵野大学学院特別研究費の助成を受けて実施した研究（研究テーマ「学修意欲に影響を与える諸要因の探索」（研究代表者：渡部博志）および「大学生の学修意欲に影響を与える諸要因の探索的研究—本学学生と他大学学生の比較等の視点から—」（研究代表者：高橋大樹））の一部である。この場を借りて深く御礼申し上げたい。

注釈

- 1 全授業回数中オンライン授業が半数以上を占める授業を「オンライン授業」として定義している。
- 2 なお、2019年度入学生が1年次に必ず履修する科目は30単位分あり、2021年度入学生が1年生に必ず履修する科目は32単位ある。そのうち18単位分はほぼ同一の内容となっている。

- 3 詳しくは高橋他（2017）を参照されたい。
- 4 分析には IBM SPSS Statistics バージョン 28.0.1.1 を使用している。
- 5 詳しくは高橋他（2017）を参照されたい。

参考文献

- Baker, R. W. and B. Siryk (1989). *Student Adaptation to College Questionnaire Manual*. Los Angeles, CA: Western Psychological Services.
- 藤丸郁代・田中耕・植松勝子・藤川小夜子・宮田延子（2022）. 「コロナ禍における大学生の生活実態調査－学年間の比較検討－」『中部学院大学・中部学院大学短期大学部研究紀要』第 23 号, 113-120 頁.
- 北條睦実子・戸城美佑・遠山美樹・中里英史・古川真守・城越望・下村昂平・森脇真人・石原慶一（2020）. 「コロナ禍下における大学生の主観的幸福度」『京都大学高等教育研究』第 26 号, 41-50 頁.
- 飯田昭人・水野君平・入江智也・川崎直樹・斉藤美香・西村貴之（2021）. 「新型コロナウイルス感染拡大状況における遠隔授業環境や経済的負担感と大学生の精神的健康の関連」『心理学研究』第 92 巻第 5 号, 367-373 頁.
- 石川悦子（2022）. 「コロナ禍における大学生の学生生活に対する不安感とストレス」『こども宝仙大学紀要』第 13 号, 13-20 頁.
- 伊藤直樹（2022）. 「コロナ禍における大学生の心理および生活の変化－明治大学教職課程を履修する学生を対象としたアンケート調査の結果を踏まえて－」『明治大学教職課程年報』第 44 号, 1-9 頁.
- 梶谷康介・土本利架子・佐藤武（2021）. 「新型コロナウイルス（COVID-19）パンデミックが大学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』第 43 巻, 1-13 頁.
- Maslach, C. M. and S. E. Jackson (1981). "The Measurement of Experienced Burnout." *Journal of Occupational Behaviour*, Vol. 2, pp. 99-113.
- 内閣府（2020）. 「第 2 回 新型コロナウイルス感染症の影響下における生活意識・行動の変化に関する調査」
- 中森美季・山本典孝・高橋康子・千葉陽子（2021）. 「コロナ禍の同時双方向型遠隔授業における看護系大学生の受講状況の実態－学年別の比較－」『京都

- 看護』第5号, 15-24頁.
- 中村周史 (2022). 「コロナ禍における大学生の学習意欲に関する研究」『総合政策研究』第30号, 59-67頁.
- Reeve, J. and C. Tseng (2011). “Agency as a Fourth Aspect of Students’ Engagement During Learning Activities.” *Contemporary Educational Psychology*, Vol. 36, pp. 257-267.
- 菅野健・大森宣暁・長田哲平 (2018). 「大学生の余暇活動と主観的幸福感」『土木学会論文集 D3 (土木計画学)』第74巻第5号, 809-816頁.
- 住岡恭子・和泉里佳 (2021). 「新型コロナウイルス感染症状況下における大学生の主観的ストレス」『岡山大学大学院社会文化科学研究so紀要』第52号, 11-27頁.
- 高橋大樹・渡部博志・積田淳史・宍戸拓人 (2017). 「入試選抜方法と学修プロセスー大学への適応・授業への取り組み・教員のサポートに対する知覚の観点からー」『武蔵野大学政治経済研究所年報』第15号, 263-302頁.
- 高橋大樹・渡部博志・積田淳史・宍戸拓人 (2018a). 「睡眠と大学生活ー学修成果・授業への取り組み方・大学への適応・バーンアウトの観点からー」『武蔵野大学政治経済研究所年報』第17号, 111-152頁.
- 高橋大樹・渡部博志・積田淳史・宍戸拓人 (2018b). 「武蔵野大学経済学部経営学科学生の学修実態についてー他大学学生との比較の観点からー」『武蔵野大学政治経済研究所年報』第17号, 153-183頁.
- 高橋大樹・渡部博志・積田淳史・宍戸拓人 (2020). 「学年進行の伴う大学生の学修の変化ー入試選抜方法の違いの観点からー」『武蔵野大学経営研究所紀要』第1号, 107-165頁.
- 都筑学・宮崎伸一・村井剛・早川みどり (2021). 「大学生の大学生活への初期適応に関する研究ー新型コロナウイルス感染拡大による生活の変化が適応に及ぼす影響」『中央大学保健体育研究所紀要』第39号, 1-33頁.
- 全国大学生生活協同組合連合会 (2022). 「第57回学生生活実態調査 概況報告」.