

【特集・研究ノート】

「学生生活概論」の教育効果について

— コロナ禍における授業形態の影響に着目して —

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

1) 東北大学高度教養教育・学生支援機構 学生相談・特別支援センター,

2) 北海道大学 学生相談総合センター

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

1. はじめに

1.1 コロナ禍における予防教育について

1.1.1 新型コロナウイルスの教育への影響

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

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

1.1.2 学生相談活動における予防教育について

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

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

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

1.2 「学生生活概論」の概要

1.2.1 授業の位置づけ

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

1.2.2 授業の目的と到達目標

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

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

1.2.3 授業の内容

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

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

1.2.4 授業形態

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

表1. 授業テーマの変遷

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

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

1.2.5 授業の評価方法

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

1.3 本研究の目的

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

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

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

2. 方法

2.1 分析対象

2.1.1 各回のミニットペーパーへの回答

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

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

2.1.2 最終回での「学生生活概論」アンケートへの回答

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

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

そう思う」).

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

3. 結果

3.1 令和元年度を受講生について

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

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

受講生の出席率¹⁾は、95.0%であった。

3.2 令和2年度を受講生について

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

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

3.3 令和3年度を受講生について

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

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

3.4 「興味」、「有用性」、「不安・心配の変化」について

3.4.1 令和元年度を受講生の「興味」、「有用性」、「不安・心配の変化」

令和元年度を受講生のテーマごとの授業終了時の

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

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

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

3.4.2 令和2年度の受講生の「興味」、「有用性」、「不安・心配の変化」

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

3.4.3 令和3年度の受講生の「興味」、「有用性」、「不安・心配の変化」

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

3.5 最終回の「学生生活概論アンケート」について

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

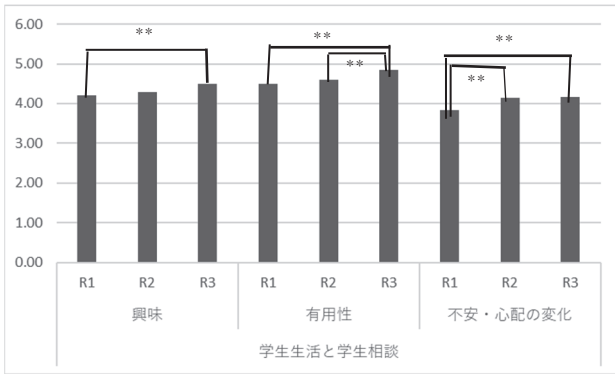


図1. 授業形態による受講生の影響 (学生生活と学生相談)

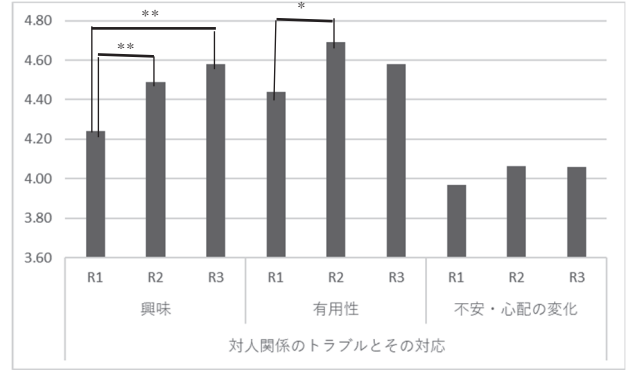


図5. 授業形態による受講生の影響 (対人関係のトラブルとその対応)

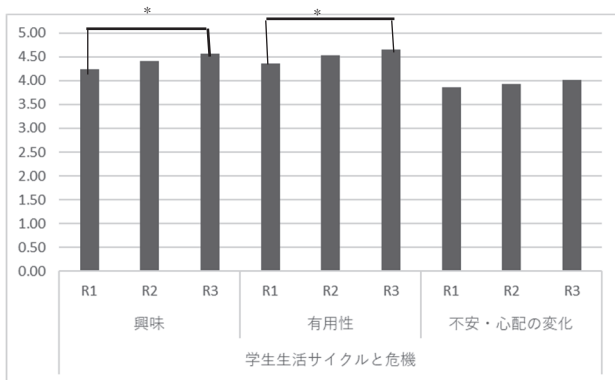


図2. 授業形態による受講生の影響 (学生生活サイクルと危機)

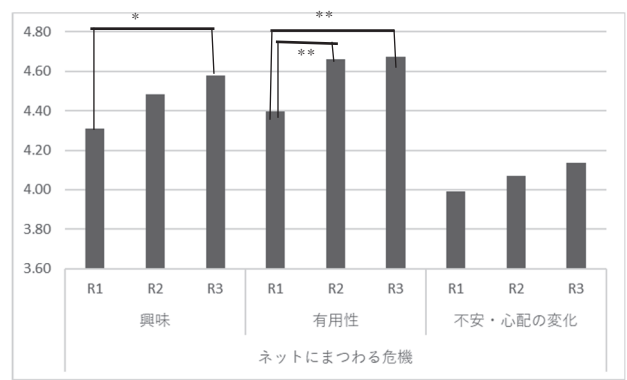


図6. 授業形態による受講生の影響 (ネットにまるわる危機)

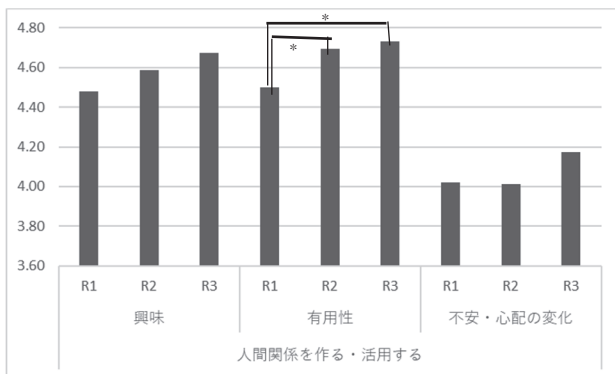


図3. 授業形態による受講生の影響 (人間関係を作る・活用する)

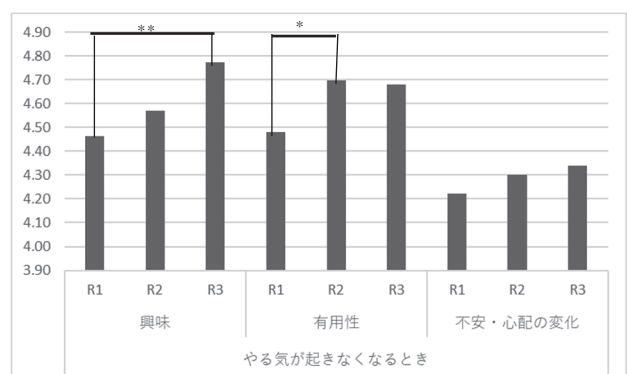


図7. 授業形態による受講生の影響 (やる気が起きなくなるとき)

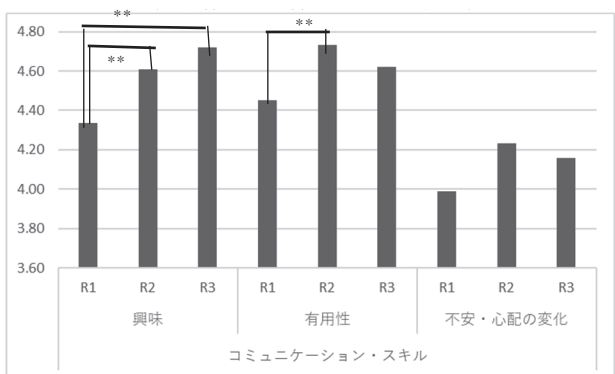


図4. 授業形態による受講生の影響 (コミュニケーション・スキル)

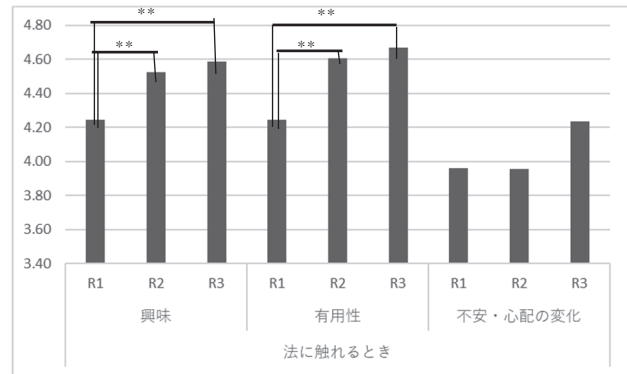


図8. 授業形態による受講生の影響 (法に触れるとき)

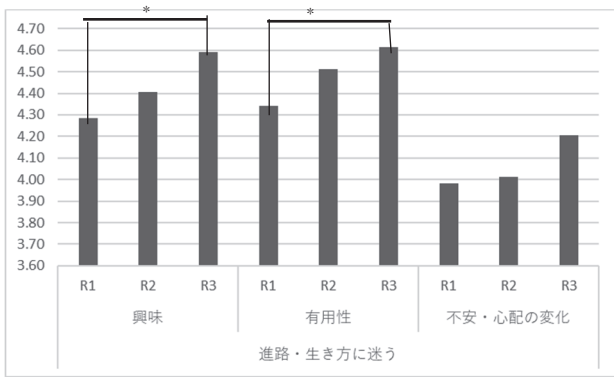


図9. 授業形態による受講生の影響 (進路・生き方に迷う)

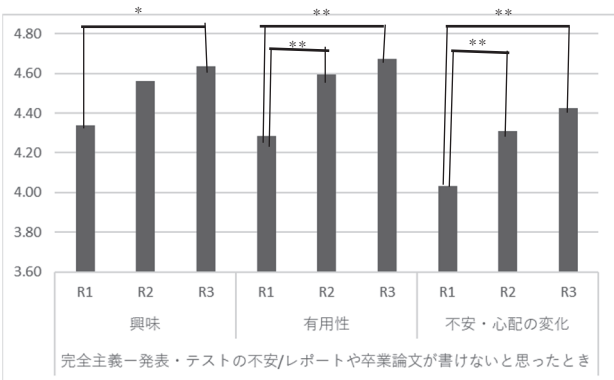


図10. 授業形態による受講生の影響 (完全主義)

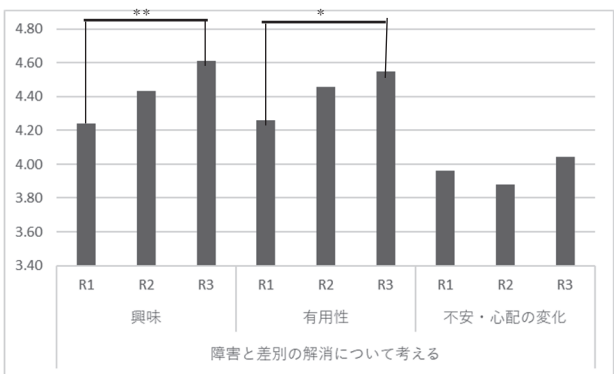


図11. 授業形態による受講生の影響 (障害と差別の解消について考える)

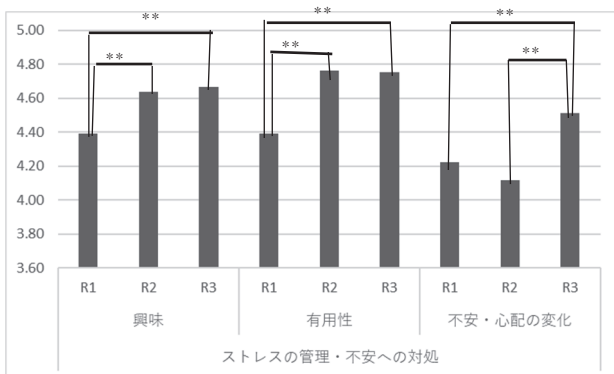


図12. 授業形態による受講生の影響 (ストレスの管理・不安への対処)

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

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

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

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

3.5.2 問題に関する知識・自己理解・行動

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

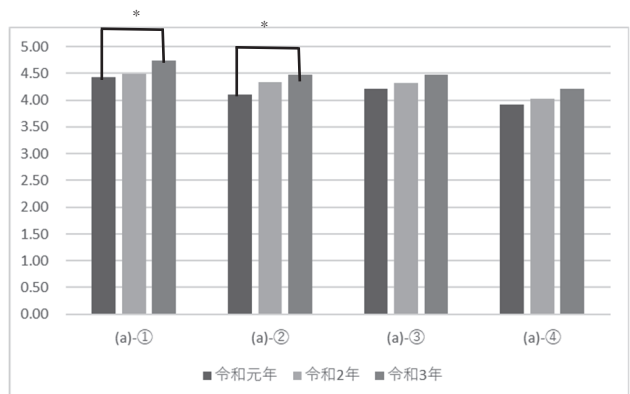


図13. 3年間分の「大学生活で生じる問題に対する予防や早期対応」の平均値の比較

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

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

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

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

4. 考察

4.1 学生への不適応防止や適応支援

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

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

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

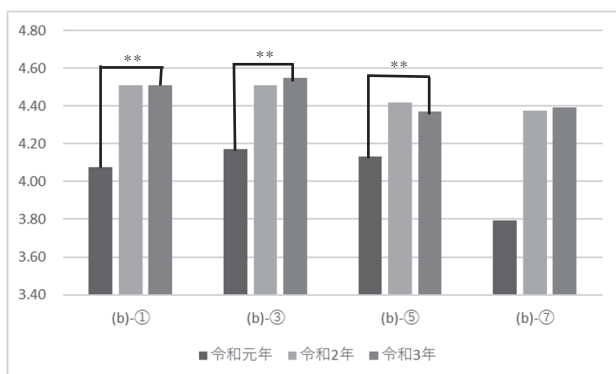


図14. 3年間分の「問題に関する知識・自己理解・行動」の平均値の比較

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

4.2 学生相談機関に来談することへの抵抗感の減少や学生相談機関への橋渡し

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

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

4.3 学生の問題に対する知識・自己理解・行動

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

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

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

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

4.4 コロナ禍で関心が高いテーマ

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

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

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

5. まとめ

5.1 「学生生活概論」の意義

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

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

に学生相談機関に相談に行こうという気持ちを高める効果があった。

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

5.2 「学生生活概論」の教育効果：授業形態の影響に着目して

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

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

6. 今後の課題

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

注

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

参考文献

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

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

