

コロナ禍における中学生の学校生活に関する調査

高崎 文子*

Survey on School Life of Middle School Students during the Covid-19 Pandemic

Fumiko TAKASAKI

Abstract

The Covid-19 pandemic has long been greatly influencing students' school life. This study aims to analyze the school life of middle school students under the influence of the second year of the pandemic in view of ICT-oriented classes and the stress it places on the students.

The results showed that when the ICT-oriented classes took into consideration "how it can make the class more interesting" and "how to make the class more accessible," the students were more encouraged to positively participate in studying at home. It also showed that their stresses were possibly eased when they had an adult at home to consult about their concerns.

In comparison with the study for 2020, more positive approval was gained regarding the ICT-oriented schooling. However, the students' stresses were greater in 2021. Middle school students adapted better to the ICT-oriented schooling in the second year of the Covid-19 pandemic, while their school life suffered greater stresses due to restrictive pressures of school life.

Key words : the Covid-19 pandemic, middle school students, ICT-oriented classes, stress on school life

問題と目的

2020年1月に日本国内でも感染者が確認されて以降、新型コロナウイルス感染症は長期にわたり子どもたちの学校生活にも大きな影響を与え続けている。2020年2月28日に文部科学省から発出された一斉臨時休校の要請により、全国の小学校・中学校・高等学校および特別支援学校では春休みまでの間休校措置がとられ、その後緊急事態宣言の対象が全国に拡大したことを受け、多くの学校は5月末まで休校を延長することとなった。その間3か月にわたって児童・生徒は自宅学習を余儀なくされたが、突然の休校措置であったため、子どもたちの学びをどのように保障するのかという対応は地域差・学校差が大きかった（文部科学省, 2020a）。

その後は何度か緊急事態宣言が発出されたが学校の一斉休業は実施されず、様々な感染症対策を行いつつも児童・生徒は登校して通常の授業を受ける

ことができていた。ただし学校生活はコロナ禍前とは大きく変わり、マスクをつけ密にならないように配慮しながら友だちと交流し、給食も黙食が求められ、運動会や文化祭などのイベント、部活動、修学旅行など、学校生活の楽しみや目標となるような活動はほとんどが制限されたり中止となった。コロナに感染するかもしれないという不安に加えて、楽しみが制限される中で学校生活を送らざるを得ない状況におかれ、児童・生徒の学習面・心理面への影響が懸念される。

学習面では、長期休校中にオンライン授業が実施できた学校は、テレビ会議システムなどを利用した双方向型で15%、動画配信などの一方向型で26%に過ぎなかったが、GIGAスクール構想のICT端末のひとり1台の配布が前倒しになったということもあり（文部科学省, 2020b）、長期休校後の通常授業ではICT活用の機会が増えている。2021年7月時点では全国の小学校の84.2%、中学校の91.0%がICT端末を利活用しており、学習者用端末はひとり1台の配備が実現している。さらに非常時に端末を家庭

* 熊本大学大学院社会文化科学研究部

に持ち帰る準備が来ている学校は全体の64.3%、平常時も持ち帰りを実施している学校は25.3%となっている（文部科学省，2021a）．学校関係者や子どもたちに対するアンケート調査からは（文部科学省，2021b），学校現場での工夫として，授業，学校行事や部活動，家庭との連絡，教職員間の連絡など，様々な側面から ICT をうまく活用している例が示されており，この1年間で学校現場における ICT 利活用が浸透し今後もさらに加速するものと考えられる．このような変化に対して，生徒がどのように適応し学習にどのような効果があるのかについて，継続的に検証していく必要があるだろう．

一方コロナ禍の心理面への影響については，感染への不安や行動制限などによる子どもたちのメンタルヘルスの悪化が指摘されている（国立成育医療研究センター，2021）．社会全体が感染症への確実で有効な対処法をなかなか見いだせず，感染拡大の終息も見通せない中，子どもたちは大人以上に不安が募っていることは想像に難くない．2020年の長期休校明けに実施された調査では，子どもたちのストレスやメンタルヘルスの状態が，長期休校中の家庭での過ごし方（高崎，2020），友人関係や家庭生活の状況（和久田ら，2021），分散登校時の適応状態（加藤，2021）などと関連を示すという指摘もされている．加えて，コロナ禍での学校生活が2年目となり，長期休校に関連した要因の他に子どもたちの心理状態に影響を与える状況も出てきているのではないかと考えられる．これらの要因を丁寧に検証していくことで，子どもたちのストレスの緩和に寄与する支援を見出していくことが求められている．

そこで本研究では新型コロナウイルス感染症の影響下2年目の中学生の学校生活について，ICTを活用した学習という観点と，ストレス反応という観点から中学生がどのような影響を受けているのかについて分析を行うことを目的とした．

方 法

調査協力者：熊本市内の中学校に在籍する生徒451名（女性223名，男性216名，回答しない12名）．

一部の分析については，本調査の前年度（2020年6月）に実施した同中学校のデータと比較を行った（2020年度の調査協力者の基本属性については，高崎，2021を参照）．

調査内容：「学校生活アンケート」として，以下の項目を尋ねる調査票を作成した．

- 1) 基本属性
- 2) 家庭での学習の取り組み（3項目・5段階）
- 3) ICT 活用授業の感想（11項目・4件法）
- 4) タブレットを持ち帰っての利用（5項目・4件法）
- 5) 学習方略（30項目・4件法）
- 6) 学習意欲（27項目・4件法）
- 7) ストレス反応（21項目・4件法）
- 8) 相談できる対象の有無（2項目・いる/いない/わからない/その他から選択）

なお本報告では，調査項目のうち 5) 学習方略と 6) 学習意欲に関しては分析に含めない．

調査票の作成に際しては，調査協力校の学校長・教諭に項目内容や調査方法について問題がないか確認してもらい，必要であれば適宜修正を行った．

調査の時期：2021年6月11日～6月20日を調査への回答期間とした．

調査時期については，対象中学校で2021年6月からタブレット端末の家庭への持ち帰りが開始されたこと，また長期休校明けに実施された調査（2020年6月）の結果との比較分析を念頭に決定した．

手続き：調査はインターネット上の調査フォームに回答してもらう Web 調査方式で実施された．回答者は中学校のホームページに掲載された調査票の URL へアクセスして回答を行った．

調査実施にあたり，回答への協力は任意であること，無記名のため回答者個人は特定はされず，データは合計して分析されるためプライバシーは守られること，回答の内容は学校の成績には影響しないことを文章で説明した．

全校生徒に対する回答率は94.7%であった．

結 果

1. 2021年度の調査結果

ICT 活用授業

対象中学校では授業の中でタブレット端末を用いて ICT の利活用に取り組んでおり，ICT 活用授業に対する感想を11項目でたずねた．因子分析（最尤法，プロマックス回転）の結果3因子が抽出され（Table 1），累積説明分散率は66.31%であった．第一因子は“質問しやすい”“安心して意見が出せる”などの項目の負荷量が高かったため「授業参加のしやすさ」因子と命名した（ $\alpha=.84$ ）．第二因子は“楽しい”“やる気になる”などの項目の負荷量が高かったため「学習のおもしろさ」因子と命名した（ $\alpha=.82$ ）．第三因子は“気が散る”などの項目の負荷量が高かったため「学習の妨げ」因子と命名した

($\alpha=.66$).

次に各因子の項目得点を算出し、学年ごとの平均値 (Table 2) を比較するため分散分析を行った。その結果、「授業参加のしやすさ」得点 ($F(2,448)=6.34, p<.01$) と「学習の妨げ」得点 ($F(2,448)=3.80, p<.05$) に学年間で有意差がみら

Table 1. ICT 活用授業への感想 因子分析結果

	F1	F2	F3	共通性
<授業参加のしやすさ>				
質問しやすい	.90	-.14	-.02	.54
安心して意見が出せる	.78	.08	.04	.59
発言しやすい	.75	.00	.03	.49
参加している実感がある	.46	.29	-.08	.52
<学習のおもしろさ>				
楽しい	-.13	.93	.07	.51
やる気になる	.14	.70	.02	.56
わかりやすい	.04	.62	-.11	.45
友だちと学習しやすい	.33	.42	.05	.42
<学習の妨げ>				
気が散る	-.07	.08	.69	.28
ついていけない	.07	.06	.63	.21
疲れてしまう	.03	-.19	.54	.30
因子間相関				
	F1	F2	F3	
		.69	-.40	
	F2		-.45	

Table 2. タブレットを使った授業の感想の学年比較

	授業参加のしやすさ	学習のおもしろさ	学習の妨げ
1年生	3.07 (0.76)	3.40 (0.58)	1.90 (0.70)
2年生	2.77 (0.75)	3.29 (0.63)	2.03 (0.72)
3年生	2.87 (0.71)	3.38 (0.58)	2.12 (0.66)
全体	2.90 (0.75)	3.35 (0.60)	2.01 (0.70)

れ、「授業参加のしやすさ」得点は1年生が2年生よりも有意に高く、「学習の妨げ」得点は3年生が1年生よりも有意に高かった。「学習のおもしろさ」得点では学年間に差は見られなかった。

家庭での学習の取り組み状況

直近2週間程度の家庭での学習状況を振り返って、1) 全くやっていない～ 5) 1日3時間程度の5段階で回答を求めた。集計の結果 (Table 3)、学校の課題については1年生は“1時間程度” (31%) と“2時間程度” (29%) という回答の割合が多く、2年生と3年生は“30分程度” (30%と36%) と“1時間程度” (35%と32%) の割合が多かった。塾の課題については1年生は“2時間程度” (35%) と“3時間程度” (25%) の割合が多く、2年生と3年生は“1時間程度” (36%と33%) と“2時間程度” (25%と30%) が多かった。自分でやりたかった学習はいずれの学年も“30分程度”が多かった (37%～43%)。

自宅でのタブレットの利用

対象中学校ではタブレットを自宅に持ち帰って活用している。このため自宅でタブレットを何にどの程度利用しているか、5つの内容について4段階でたずねた。

集計の結果 (Table 4)、学校の課題に関する利用は1年生では“たまに使う” (44.4%) と“よく使う” (33.1%) という回答の割合が多かった一方、2年生では“たまに使う” (32.9%) の次に“全く使わない” (31.0%) という回答が多く、3年生では“たまに使う” (35.9%) の次に“あまり使わない” (23.4%) と“全く使わない” (22.8%) とする回答の割合が同じくらい多かった。このように学年によって、学校の課題にタブレット積極的に利用する傾向が異なることが示された。

わからないことを調べるに関しては、3学年ともに“よく使う” (34.8%～51.7%) と“たまに使う”

Table 3. 家庭での学習への取り組みの程度

		全く やっていない		30分程度		1時間程度		2時間程度		3時間程度		計	
学校の課題	1年生	3	(2%)	39	(26%)	47	(31%)	44	(29%)	18	(12%)	151	
	2年生	10	(6%)	47	(30%)	55	(35%)	30	(19%)	13	(8%)	155	
	3年生	10	(7%)	52	(36%)	46	(32%)	25	(17%)	12	(8%)	145	
塾の課題	1年生	10	(7%)	19	(13%)	31	(21%)	53	(35%)	38	(25%)	151	
	2年生	15	(10%)	20	(13%)	56	(36%)	38	(25%)	26	(17%)	155	
	3年生	10	(7%)	12	(8%)	48	(33%)	43	(30%)	32	(22%)	145	
自分でやりた かった学習	1年生	30	(20%)	56	(37%)	41	(27%)	18	(12%)	6	(4%)	151	
	2年生	34	(22%)	67	(43%)	34	(22%)	10	(6%)	10	(6%)	155	
	3年生	31	(21%)	58	(40%)	34	(23%)	14	(10%)	8	(6%)	145	

Table 4. 自宅でのタブレットの利用頻度 (人)

		全く使わない	あまり使わない	たまに使う	よく使う	合計
学校の課題	1年生	14 (9.3%)	20 (13.2%)	67 (44.4%)	50 (33.1%)	151
	2年生	48 (31.0%)	27 (17.4%)	51 (32.9%)	29 (18.7%)	155
	3年生	33 (22.8%)	34 (23.4%)	52 (35.9%)	26 (17.9%)	145
わからないことを調べる	1年生	13 (8.6%)	19 (12.6%)	41 (27.2%)	78 (51.7%)	151
	2年生	40 (25.8%)	14 (9.0%)	47 (30.3%)	54 (34.8%)	155
	3年生	21 (14.5%)	16 (11.0%)	43 (29.7%)	65 (44.8%)	145
友だちとメッセージ	1年生	130 (86.1%)	9 (6.0%)	5 (3.3%)	7 (4.6%)	151
	2年生	141 (91.0%)	7 (4.5%)	2 (1.3%)	5 (3.2%)	155
	3年生	132 (91.0%)	5 (3.4%)	4 (2.8%)	4 (2.8%)	145
ゲームや動画	1年生	116 (76.8%)	7 (4.6%)	14 (9.3%)	14 (9.3%)	151
	2年生	108 (69.7%)	20 (12.9%)	14 (9.0%)	13 (8.4%)	155
	3年生	81 (55.9%)	20 (13.8%)	28 (19.3%)	16 (11.0%)	145
SNS	1年生	137 (90.7%)	3 (2.0%)	7 (4.6%)	4 (2.6%)	151
	2年生	137 (88.4%)	11 (7.1%)	1 (0.6%)	6 (3.9%)	155
	3年生	122 (84.1%)	5 (3.4%)	10 (6.9%)	8 (5.5%)	145

(27.2%～30.3%) という回答の割合が多かった。ただし2年生に限っては“全く使わない”という回答も25.8%あった。

友だちとメッセージをやり取りすることや、ゲーム・動画、SNSの利用はどの学年も“全く使わない”という回答が多かった。

ストレス反応

直近2週間程度で感じたストレス反応について、21項目4件法で回答を求めた。各項目の得点の平均値を算出し (Table 5), 学年間のストレス反応を比較するために分散分析を行った結果、21項目中“頭がくらくらした” (F(2,448)=6.03, $p<.01$), “お腹

が痛かった” (F(2,448)=3.79, $p<.05$), “体がだるかった” (F(2,448)=3.22, $p<.05$), “気持ち悪かった” (F(2,448)=5.40, $p<.01$), “なにもやる気がしなかった” (F(2,448)=7.73, $p<.001$), “勉強が手につかなかった” (F(2,448)=3.30, $p<.05$), “集中できないかんじだった” (F(2,448)=9.73, $p<.001$), “あまり頑張れなかった” (F(2,448)=6.66, $p<.001$), “何もかも嫌だと思った” (F(2,448)=8.78, $p<.001$), “怒りっぽくなった” (F(2,448)=4.79, $p<.01$), “気持ちがむしゃくしゃした” (F(2,448)=5.04, $p<.01$), “イライラした” (F(2,448)=3.32, $p<.05$), “さびしかった” (F(2,448)=4.01, $p<.05$),

Table 5. ストレス反応 (身体面・意欲面)

	身体的反応						意欲低下反応					
	頭がくらくら	頭痛	腹痛	だるい	疲れ	気持ち悪い	やる気がしない	勉強が手につかない	集中できない	頑張れない	力がわかない	何もかも嫌
1年生	2.52	2.36	2.53	2.75	2.99	1.96	2.11	2.01	2.38	2.33	2.13	1.84
2年生	2.84	2.55	2.79	3.06	3.07	2.30	2.54	2.30	2.74	2.68	2.30	2.32
3年生	2.40	2.33	2.45	2.81	2.78	1.92	2.09	2.05	2.18	2.25	2.10	1.88
全体	2.59	2.42	2.59	2.87	2.95	2.06	2.25	2.12	2.44	2.43	2.18	2.02

Table 5. ストレス反応 (情緒面)

	情緒的反応：怒り				情緒的反応：抑うつ				
	怒りっぽい	怒りをぶつける	むしゃくしゃ	イライラ	悲しい	さびしい	こわい	気持ちがしずむ	心配
1年生	2.05	1.85	1.97	2.50	1.90	1.57	1.67	2.02	2.62
2年生	2.25	1.85	2.20	2.65	2.15	1.86	1.80	2.42	2.63
3年生	1.86	1.61	1.79	2.30	1.92	1.61	1.56	2.08	2.44
全体	2.06	1.77	1.99	2.49	1.99	1.69	1.68	2.18	2.56

“気持ちがしずんでいた” ($F(2,448)=5.39, p<.01$), の14項目については学年間で有意差が見られた。

多重比較の結果, いずれも2年生が他の学年よりも高い得点を示していた。このうち“あたまがくらくら”“気持ち悪い”“やる気がしない”“集中できない”“頑張れない”“何もかも嫌”“気持ちがしずむ”は1, 3年生よりも2年生の得点が高く, “お腹が痛い”“怒りっぽい”“むしゃくしゃ”“イライラ”は3年生よりも2年生の得点が高く, “さびしい”は1年生よりも2年生の得点が高かった。

変数間の相関分析

ここまで紹介してきた「ICT活用授業への感想」と「家庭での学習の取り組み」「自宅でのタブレットの利用」「ストレス反応」の各変数間の相関係数を算出した。その結果, ICT活用授業への感想のうち「授業参加のしやすさ」と家庭学習の「学校の課題」($r=.12$)「塾の課題」($r=.11$), 自宅でのタブレットの利用の「学校の課題」($r=.26$)「わからないことを調べる」($r=.22$)が正の相関を示した。またICT活用授業の感想の「学習のおもしろさ」と自宅でのタブレットの利用の「学校の課題」($r=.27$)「わからないことを調べる」($r=.22$)も正の相関を示した。

一方, ICT活用授業の感想の「学習の妨げ」はストレス反応の「身体的」($r=.18$)「意欲低下」($r=.18$)「情緒的：抑うつ」($r=.16$)と正の相関を示した。

相談できる対象

コロナ禍においてストレスや困ったことがある場合に, 気持ちを話したり相談できる相手がいるかについてたずねた。「気持ちを話せる友だちがいる」「相談できる大人がいる」それぞれの項目で“いる/

いない/わからない/その他”で回答を求めた。

集計の結果, 「気持ちを話せる友だち」については各学年ともに80%前後の生徒が“いる”(78.1%~80.6%)と回答した。気持ちを話せる友だちが“いない”という回答は4.6%~7.1%, “わからない”という回答が12.3%~15.2%あった。なお, “その他”の回答としては“きょうだい”などが話せる相手として挙げられていた (Table 6)。

「相談できる大人」については, “いる”という回答は1年生68.9%, 2年生64.5%, 3年生72.4%と学年間で差が見られた。また相談できる大人が“いない”という回答は8.3%~12.9%, “わからない”という回答が17.9%~22.6%と, 3割程度の生徒にとって相談したい時の受け皿として大人の存在が機能していない可能性が示された (Table 7)。

相談相手の有無とストレス反応

気持ちを話せる友だちや相談できる大人の存在が生徒のストレス反応をやわらげる可能性を確認するため, 4つのストレス反応の得点それぞれについて, 気持ちを話せる友だち(いる/いない)と相談できる大人(いる/いない)の2要因の分散分析を行った (Table 8)。その結果, 4つのストレス得点いずれにおいても友だちの主効果は有意ではなく, 大人の主効果は有意であった。また交互作用はいずれも有意ではなかった。

以上の分析から, 気持ちを話せる友だちの有無だけではストレスを低下させることにはあまり影響がなく, 相談できる大人がいることがストレス反応をやわらげるために重要な要因であることが示された。

2. コロナ禍の2年間の比較

家庭での学習の取り組みの比較

2020年度の長期休校中の家庭での学習と2021年度の家庭学習の程度を比較するため, 取り組みの程

Table 6. 気持ちを話せる友だちがいる (人)

	いる	いない	わからない	その他	合計
1年生	118 (78.1%)	7 (4.6%)	23 (15.2%)	3 (2.0%)	151
2年生	125 (80.6%)	11 (7.1%)	19 (12.3%)	0 (0.0%)	155
3年生	116 (80.0%)	7 (4.8%)	20 (13.8%)	2 (1.4%)	145
全体	359 (79.6%)	25 (5.5%)	62 (13.7%)	5 (1.1%)	451

Table 7. 相談できる大人がいる (人)

	いる	いない	わからない	その他	合計
1年生	104 (68.9%)	19 (12.6%)	27 (17.9%)	1 (0.7%)	151
2年生	100 (64.5%)	20 (12.9%)	35 (22.6%)	0 (0.0%)	155
3年生	105 (72.4%)	12 (8.3%)	28 (19.3%)	0 (0.0%)	145
全体	309 (68.5%)	51 (11.3%)	90 (20.0%)	1 (0.2%)	451

Table 8. 相談相手の有無によるとストレス反応

		大人 (いる)	大人 (いない)	分散分析
身体的反応	友だち (いる)	2.45	3.20	友だち : $F(1,318)=.94, n.s$
	友だち (いない)	2.75	3.32	大人 : $F(1,318)=9.26, p<.01$
意欲低下反応	友だち (いる)	2.04	2.87	友だち : $F(1,318)=2.58, n.s$
	友だち (いない)	2.73	2.88	大人 : $F(1,318)=4.98, p<.05$
情緒：怒り	友だち (いる)	1.92	2.69	友だち : $F(1,318)=.78, n.s$
	友だち (いない)	2.09	2.92	大人 : $F(1,318)=12.50, p<.001$
情緒：抑うつ	友だち (いる)	1.86	2.62	友だち : $F(1,318)=1.46, n.s$
	友だち (いない)	2.43	2.55	大人 : $F(1,318)=4.66, p<.05$

度の各段階を1点から5点で得点化し平均値を算出した (Fig 1)。

分散分析の結果、家庭での学習の取り組みすべてにおいて、2021年度の方が2020年度よりも取り組みの程度が有意に減少していたことがわかった (学校の課題 $F(1,819)=324.23, p<.001$; 塾の課題 $F(1,819)=13.31, p<.001$; やりたかった学習 $F(1,819)=10.96, p<.001$)。学校の課題への取り組み時間は、オンライン授業を家庭で受けていた2020年度から登校して授業を受けるようになった2021年度にかけて大幅に減少したのは当然である。一方塾の課題と自分でやりたかった学習への取り組みについては減少幅は学校の課題と比較すると相対的に小さかった。

ICT を活用した授業の感想の比較

2020年度の長期休校中に受けたオンライン授業と2021年度のタブレットを活用した授業に対する感想を比較した。両調査で共通する「楽しかった」「やる気になった」「質問しやすかった」「発言しやすかった」の4項目の項目得点の平均値を算出し (Fig 2), 年度間の差について分散分析を行った。

その結果、いずれの項目も有意差がみられ (質問しやすい $F(1,819)=5.89, p<.001$, 発言しやすい $F(1,819)=15.64, p<.001$, 楽しい $F(1,819)=19.17, p<.001$, やる気になる $F(1,819)=117.77, p<.001$)、2021年度の方が2020年度よりも肯定的な感想を持っていることがわかった。

ストレスの反応の比較

2020年度の長期休校中のストレス反応と2021年度のストレス反応を比較するため、身体的反応の6項目、意欲低下反応の6項目、情緒的反応 (怒り) の4項目、情緒的反応 (抑うつ) の5項目をそれぞれ合計し項目数で割った得点を算出した。

各ストレス反応の内容ごとに年度 (2) と学年 (3) の2要因の分散分析を行った結果 (Fig 3), どのストレス反応にも年度の主効果がみられ (身体的 : F

(1,815)=118.46, $p<.001$, 意欲低下 : $F(1,815)=68.18, p<.001$, 情緒的・怒り : $F(1,815)=22.47, p<.001$, 情緒的・抑うつ : $F(1,815)=77.33, p<.001$)、いずれも2021年度の方が有意に高いストレス反応を示していた。また意欲低下 ($F(2,815)=3.81, p<.05$) と情緒的・怒り ($F(2,815)=3.73, p<.05$) で学年の主効

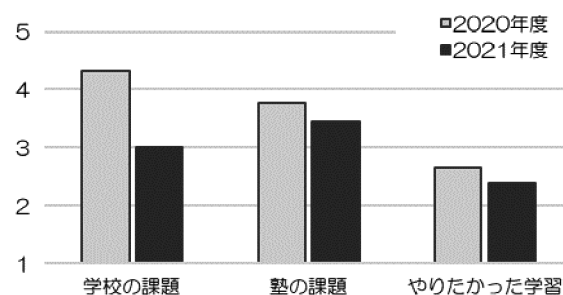


Fig 1 家庭での学習の取り組みの程度

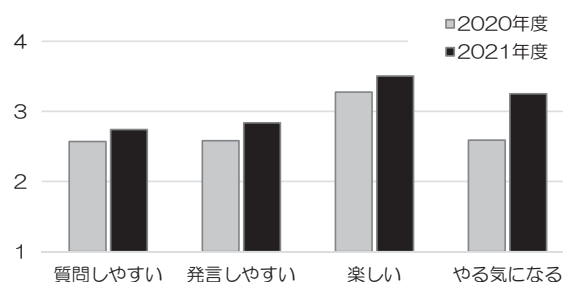


Fig 2 ICT活用授業への感想

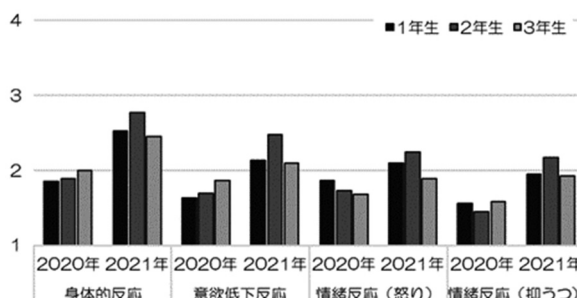


Fig 3 ストレスの反応

果が見られ、意欲低下では2年生の反応が有意に高く、情緒的・怒りでは3年生が有意に低いことがわかった。

さらに身体的($F(2,815)=4.06, p<.05$)、意欲低下($F(2,815)=6.63, p<.001$)、情緒的・抑うつ($F(2,815)=4.54, p<.05$)では交互作用が有意であった。下位検定の結果、2020年度はいずれのストレス反応も学年間では差がなかったが、2021年度はすべてのストレス反応で2年生が他の学年よりも有意に高い反応を示した。

考 察

本研究では、新型コロナウイルス感染症の影響を受けて学校生活を送っている中学生を対象に、コロナ禍の2年目の学校生活について、ICTを活用した学習という観点と、ストレス反応という観点から分析を行うことを目的とした。

ICTを活用した学習面について

学習面については2020年の長期休校をきっかけに、全国的にも授業におけるICT活用が加速化している。そこでタブレットを使った授業への感想のデータから生徒のICT活用の授業への適応を分析した。ICT活用の授業のとらえ方として“質問しやすい”

“安心して意見が出せる”といった「授業参加のしやすさ」と、“楽しい”“わかりやすい”といった「学習のおもしろさ」の2側面がポジティブな要因として見出された。「学習のおもしろさ」の側面は従来の授業でも重視されてきたが、加えてICTを活用する授業では「授業参加のしやすさ」に配慮することが授業への適応を高めるための重要なポイントとなると考えられる。特に1年生が「授業参加のしやすさ」を高く評価しており、小学校から中学校への学習スタイルの移行にうまく活用されているのではないかと考えられる。また「学習の妨げ」は得点そのものが低かったことから、ICT活用による学習への適応に対する影響は小さいと考えていいだろう。

学習面の各変数間の相関をみると、ICT活用の「授業参加のしやすさ」と「学習のおもしろさ」が、自宅でタブレットを活用して学習する頻度を高めることが示された。特に「授業への参加のしやすさ」の側面が、教室での授業参加とは直接関係はない自宅での学習を促進していることが注目される点である。ICTの活用で授業中の発言や質問のハードルがこれまでよりも下がり、自分からアクションを起こし主体的に学ぶという経験ができていいることにより、家庭での学習への取り組みを促進している可能性が考えられる。

また2020年度と2021年度の比較分析から、長期休校中に自宅でオンライン授業を受けていた時よりも、授業の中でICTを活用した授業の方が肯定的な評価が高いことがわかった。教師の授業を遠隔で受ける場合と対面での授業にICTを取り入れる場合とでは、ICTの活用の方法が全く異なるため有効性について単純に比較はできないが、対面の授業でのICT活用は、一方的ではない「授業参加のしやすさ」が工夫され「学習のおもしろさ」を感じるような授業実践が行われていて、結果的に生徒が受け身ではなく主体的に学習に取り組むことができていいるのではないかと考えられる。

また家庭での学習の取り組みのうち、自分でやりたかった学習を毎日30分程度行っている生徒がどの学年も40%前後いた。宿題などの縛りがなく強制されずに取り組む学習は、内発的な学習だと考えられる。1日に割く時間は多くなくても、何をするか自分で判断して学習に取り組んでいることから、主体的に学習に取り組む態度を育成することにつながっていると考えられる。

ストレス反応について

ストレス反応の強さを症状別に見ていくと、身体的反応と意欲低下反応の訴えが比較的強く、情緒的反応は相対的に弱いものであった。ただし個別の項目では情緒的反応の中でも“イライラした”“心配だった”などの反応が強いことがわかり、コロナ禍の学校生活で様々な制限を受けていることや周囲から入ってくる情報が影響している可能性が考えられた。

年度と学年の要因を加味して分析した結果、2021年度の方がストレス反応が強くなっており、さらに2021年度は2年生が他の学年よりも強いストレス反応を示していることが特徴的であった。通常であれば3年生は受験を控えたストレス反応、1年生はまだ十分に学校に慣れないことによってストレス反応が高まる可能性が考えられる。しかし2年生のストレス反応が最も高かったということから、入学直後からコロナ禍で様々な制限を受けた中学校生活が2年目に入り、不安や不満が蓄積されたことが影響しているのではないかと考えられる。

このようなストレスをやわらげる要因として気持ちを話せる友だちの存在が考えられる。しかし気持ちを話せる友だちの存在について、1年以上学校生活を送り友人関係も形成しているはずの2年生の方が、まだ中学校生活が2か月程度の1年生よりも、“いない”と回答する割合が多かったことが注目される。また相談できる大人の存在については、1、2年生の“いない”という回答の割合が、3年生より

も高かったため、たとえば身近な大人である学校の教師が相談相手としての関係性を作れていないケースもあると考えられる。

相談できる大人の重要性については、相談相手の有無の組み合わせによってストレス反応の強さを検証した結果からも指摘される。友だちと大人のどちらのみ相談できる相手が“いる”と回答した場合を比較したところ、相談できる大人が“いない”場合には友だちの存在がストレスの緩和には影響しておらず、逆に話せる友だちが“いない”場合には相談できる大人の存在によってストレスが緩和されることが示された。思春期であり友だちの存在が重要性を増す年代ではあるが、コロナ禍で直面する心配事や心理的負担については、より合理的で冷静な判断ができる大人の存在が安心感を与えるのではないかと考えられる。また特にコロナ禍の特殊な環境下で中学校生活が始まった2年生は、入学直後に長期休校を経験したため、友だちとの関係の基盤を作る最初の時期を共に過ごせなかった影響を引きずっている可能性がある。教師やカウンセラーなどの大人が支援しつつ、ストレスを緩和できるような配慮が求められるだろう。

本調査は新型コロナウイルス感染症の影響で大きく変化した中学生の学校生活について、ICTを活用した学習という観点と、ストレス反応という観点から分析を行うことを目的とした。コロナ禍2年目の中学生はICTを活用した授業に適応している一方で、制限の多い学校生活の長期化によるストレスが高まっていることが示唆された。しかしながら、ICT活用によって、授業中に生徒間のコミュニケーションを増やすことなどお互いの理解を深めることを通して、安心して気持ちを話せる友だち関係や教師との信頼関係ができることで、コロナ禍のストレスが緩和されることも可能ではないかと考えられる。社会の変化に翻弄され対応せざるを得ない状況

下で、充実した中学校生活を送るためにできる支援を今後も検討していく必要がある。

引用文献

- 加藤洋子（2021）新型コロナウイルス感染拡大下の適応感とストレス状態との関連—分散登校時と通常登校時の2時点比較—，日本教育心理学会第63回総会発表論文集，pp.439
- 国立成育医療研究センター（2021）コロナ×こどもアンケート第4回調査報告書
- 高崎文子（2021）新型コロナウイルス感染症による長期休校中の児童・生徒の家庭での過ごし方に関する調査，熊本大学教育実践研究，第38号，pp.27-35
- 文部科学省（2020a）新型コロナウイルス感染症対策のための小学校，中学校，高等学校及び特別支援学校における一斉臨時休業について（通知）
- 文部科学省（2020b）新型コロナウイルス感染症に対応した持続的な学校運営のためのガイドライン（通知）
- 文部科学省（2021a）端末利活用状況等の実態調査（令和3年7月末時点）（速報値）
- 文部科学省（2021b）GIGAスクール構想に関する教育関係者へのアンケートの結果及び今後の方向性について
- 和久田学・西村倫子・足立匡基・大須賀優子・河合優年（2021）教育委員会との連携による全児童生徒を対象とした心の健康調査からわかること—コロナ禍における子どものこころ，その状況と対応—，日本教育心理学会第63回総会発表論文集，pp.100 - 101

謝 辞

調査にご協力いただいた中学校の生徒のみなさんに心より感謝申し上げます。またお忙しい中調査の実施にご尽力いただきました先生方には、心より御礼申し上げます。