

研究論文

ポストコロナにおける対面式大学英語教育の意義の検討 — コロナ禍前・中の授業評価アンケートとインタビュー調査から —

大森 愛*

日本大学商学部

Reexamining the value of in-person university English language education post COVID-19: Results from student surveys and interviews

Ai OHMORI

College of Commerce, Nihon University

This study examined the quality assurance of online classes conducted during the COVID-19 pandemic and students' perception of online learning. Using the case of an English language course, this study aimed to find ways to make post pandemic in-person lessons more effective and meaningful.

First, an examination of student class surveys conducted before and during the pandemic revealed no statistically significant difference in quality between in-person and online classes except in the following two areas: having studied with other classmates outside the class time and the percentage of being late or leaving early from the lessons attended. Second, the results of simple tabulation showed that students tended to reply more positively to online lessons.

Next, interviews were conducted to understand students' perceptions of online learning offered during the pandemic. The results of thematic analysis revealed three major themes: 1) preference for the type of class implemented (in-person or online) differed depending on students' personal preference, 2) no difference in effectiveness was reported between online and in-person lessons, and 3) preference for future class type differed amongst those who emphasise direct communication in English (in-person class), personal inclination (online class), and utilizing advantages of both types of lessons (mixed).

Thus, the findings highlight the potential of online classes, assuring quality equivalent to in-person classes if they are implemented appropriately. Post the pandemic, therefore, it is important to implement in-person classes focusing on aspects that can only be offered through physical presence while utilizing technology to the fullest.

キーワード：大学英語教育，対面式授業，同時双方向型授業，授業評価アンケート，インタビュー

Keywords:

University English language education, in-person class, online class, class evaluation, interviews

はじめに

世界で拡散したコロナは、2020年以降日本でも猛威を奮い、大学教育のあり方に大きな影響を及ぼした。2020年の春学期には、多くの大学で感染予防対策として従来の対面式授業の実践が困難になり、遠隔授業

*E-mail: ohmori.ai@nihon-u.ac.jp

投稿：2023年12月4日 受理：2024年1月19日

が導入された（文部科学省，2020a）。教員の多くは急遽遠隔による授業実践を迫られ，新たな形での実践方法の模索やそれに合う教材作成に迫られた。学生はキャンパスライフが極力制限され，自宅からの遠隔学習を強いられることとなった。

遠隔授業の導入初期は，いかに通信環境を整えて授業を実践し，学生の学びの機会を確保するかに教員の労力と大学の経費が注がれた。その後，遠隔授業が実施され始めると，遠隔授業による学びの質保証が懸念され，対面式授業再開の要望が政府の発表やメディアを通して報道された。例えば2020年8月16日の読売新聞社説（2020）では，「…大学教育は，授業だけでなく，学生同士や教員との人格的なふれ合いも大切である。大学は工夫を凝らし，対面授業の再開を目指すべきだ」として，対面式授業の再開を迫った。2020年10月16日には，当時の萩生田光一文部科学大臣が記者会見で，学習機会を確保する目的から対面式授業の実施が半数未満の大学名を公表すると発表した（文部科学省，2020b）。

2023年度から，首都圏の大学教育においてコロナ禍以前のような対面式授業の実施状況におおよそ戻ることが予想される（文部科学省，2022）。遠隔授業が対面式授業と比較して質保証の面で劣るのであれば，単にコロナ禍以前の授業に戻せば良いだろう。しかし果たしてそうであろうか。コロナ禍の教育経験から得たものはなかったのか。例えば，コロナ禍になり多くの教員間でオンデマンド（非同期型）や双方向型の遠隔授業を実践するための技術や学習支援システム（LMS）を活用する技術が普及した（両角ら，2021）。このことは，金子（2021）が述べるようにコロナ禍で「情報技術の利用がさらに広くまた高度なものに発展する基礎がつくられた」（p.4）と言える。そのため，コロナ禍での経験を活かしさらに高度な対面式授業を実践するためには，遠隔授業においてどのような点で学びの質保証が可能であったかを検討し把握することが求められている。

本研究ではコロナ禍前・中の授業評価アンケートから，遠隔授業がどの側面において質を確保できていたのか検討し，さらにインタビューからコロナ禍の遠隔による学びについて学生の捉え方を理解することを目指した。英語の授業を事例として，遠隔授業の可能性と限界を把握した上で，ポストコロナの対面式授業実践をより充実したものにするための方策を検討する。

1 関連する研究

コロナ禍中の遠隔授業に対する学生の意識と評価

2020年度以降，コロナ禍における遠隔授業の導入形式や学生の意識に関する調査が多く実施された。そして，学生の遠隔授業に対する評価が，在籍学年，遠隔の形態や授業の種類によって異なることが報告された。例えば，九州大学（九州大学教育改革推進本部，2020）は2020年春学期に学部生・大学院生を対象に実施した調査で，新入生とそれ以外の学生で遠隔授業に対する意識が異なること，また授業形態によっても学生の評価が分かれたことを報告した。大川内ら（2021）が日本大学の学部生を対象に2回実施した調査（2020年8月と2021年1月に実施）では，5つの選択肢から学生が学びやすいと感じた遠隔の授業形態の上位が「教員自身によって録画された動画配信が中心」（1位）と「YouTube等の一般公開されている動画のリンクが中心」（2位）であるのに対し，下位が「同時双方向のライブ授業が中心」（4位）と「教材はなく課題出題や指導が中心」（5位）であった。大川内ら（2021）は「授業によって向き／不向きもあり一概には言えない」としながらも，下位になった授業形態の理由として「教員側の授業準備としてはおそらく労力が低く，それを理由に選択する教員も一部いるのかもしれない」（p.5）点と，録画教材のように学生が繰り返し視聴して学ぶことができないデメリットを挙げた。

一方，立教大学の調査では日本大学の場合と異なる結果が報告されている。1学部の学生を対象に2020

年7月に実施した第1回調査では、「[「双方向型授業に対する満足度は高」く、「[「一方向型授業や課題のみの授業に対する満足度はやや低い」傾向]」(p.3)が確認された(山口, 2020)。付け加えると、2021年1月に実施された第2回調査では、第1回調査で満足度がすでに7割を超えていた双方向型授業に対する評価の変動は見られなかった一方、「オンライン授業に対する全般的満足度」に対して、満足層(11段階中9以上)の割合が第1回調査の16.7%から第2回調査の43.1%へと大幅に上昇した(山口, 2021)。遠隔授業に対するポジティブ評価が向上した理由の上位は順に、「インタラクティブに学べた」、「授業に集中できた」、「学ぶ意欲がかき立てられた」(山口, 2021, p.7)であり、このことは遠隔の授業形態に関わらず教員の工夫と大学のサポート次第で学生の満足度が得られることを示唆している。

授業の種類によって遠隔授業を継続することについて学生の意識が異なることも報告されている。例えば九州大学の調査(九州大学教育改革推進本部, 2020)では、コロナ禍開始直後の遠隔授業を半期受けた時点で9割以上の学生が「科目によってはオンライン授業でも十分学習できると思った」(p.9)と回答している。教員も学生も遠隔授業の実施や学習に少し慣れた2020年度終盤では、語学系の科目であってもオンラインでの授業を希望する割合の増加が報告されている(山口, 2021)。

これらの意識調査は、遠隔授業の評価を過去の対面式授業と比較して回答した主観評価であるが、遠隔授業に対する学生の意識を把握するのに有効である。しかし、遠隔授業と対面式授業に対する評価を厳密に比較検討するには、コロナ禍前のデータを採用した検討が必要である。

教育効果の検討

コロナ禍前・中で収集したデータを用いて遠隔授業の質保証を検討した研究は少なく、立教大学と日本大学の調査は、コロナ禍前・中のデータを用いて教育効果について検討した数少ない研究である。日本大学の調査(大川内ら, 2021)では、可能な限り同じ条件で比較できる科目として、大規模クラスの学部必修科目の成績評価をコロナ禍前・中で比較した。コロナ禍前は対面式で、コロナ禍中はオンデマンド型で授業が実施され、成績の評価方法から講義形式の科目だと推測される。分析の結果、平均点に大きな差は見られなかったものの、「(高成績(90点以上)を)収める学生が大幅に増えている反面、59点以下で単位の取得に至らない学生についても...大きく増加して」(p.7)いると成績の二極化を報告している。

立教大学の調査(山口, 2020)では、コロナ禍で双方向・対話型で実施された1科目で、学習目標に関連した記述形式の試験問題の結果をコロナ禍前・中で比較検討している。結果は、双方向型で実施した2020年度(コロナ禍中)の方が対面式で実施した2019年度(コロナ禍前)よりも正解率が6.5%高かったことから、双方向型で実施した当該科目の「教育効果は対面授業(昨年)より高」い(山口, 2020, p.3)と結論づけた。

教育効果を検討する目的で、コロナ禍前・中の2時点のデータを用いることは有意義である。しかし上述の研究の場合、最終成績や一試験の一部分の結果のみの比較検討であり、その検討範囲が非常に限定的である。教育効果を検討するには、最終的な成果として知識の習得や理解度の測定だけでなく、たとえば学習者の動機づけに関連した授業への参加のしやすさ、学習者の発言機会、クラスメートとの学習機会など教育の効果に関連するさまざまな要因を検討することも重要であると考えられる。そのため、より多くの側面において遠隔授業の質保証の検討が求められる。

英語科目における遠隔授業

アクティブラーニングを重視する英語科目においてもコロナ禍の遠隔授業の実践報告や学生の意識について報告されている。英語によるプレゼンテーション技術の向上を目指す授業で積極的にインタラクティブな活動の採用を試みた結果、同時双方向型であっても対面式とほぼ同等の効果をもたらすことができると結論付けている報告(McIlroy and Takefuta, 2022)や、試行錯誤で実施した同時双方向型が学生に一定程度

肯定的に受け止められたことからその意義を述べた実践報告（大嶋，2021）があるが，ここでは，英語科目で遠隔と対面式授業を比較検討している事例として今村（2021）の研究を挙げる。今村（2021）は2020年度の前期に遠隔（同時双方向型とオンデマンド型の組み合わせ），後期に対面式を導入した通年の必修英語科目の履修者（33名）に対して，後期の終わりに前期の遠隔と後期の対面式でどちらの授業形態の方が1) 学びがあったか，そして2) 授業に参加しやすかったか記述回答を求めた。その結果，両方の問いに対し8割以上の学生が対面式と回答した。学生が質問1) に対し対面式を選んだ理由の上位に「直接聞く／訊ねやすい」「先生の解説（がある）」「コミュニケーション／人と会話（が可能）」が上がり，遠隔を選択した理由には「発表が多かった」「自分のペース」が上がった（p.195, p.196）。質問2) に対して対面式を選んだ上位の理由は，「通信環境（の問題）」「友達／仲間／みんな（と共に受講が可能）」「授業を受けているという感覚（実感）」で，遠隔を選択した理由には「都合がよい」「クラスメイト／友達」と対話が可能が上がった（p.197, p.198）。

今村（2021）の対象者が遠隔授業を受けたのはコロナ禍になり初めての学期であり，通信環境の整備が不十分で，遠隔授業の実践や学びに教員も学生も不慣れな時期であった。そのため今村（2021）は，学生が遠隔授業に慣れれば授業評価が大きく異なる可能性があることや，教員の解説についても資料や動画をアップロードしたりするなどの改善策が可能であるとして，今後の遠隔授業の可能性を指摘している。そして，遠隔授業の方が「学びがあった」と回答した学生の理由に発表の機会が多かったことが挙げられている点に着目し，「発表の機会を担保できるよう教員が授業設計を工夫していく」（p.200）ことが英語科目における遠隔授業の質が担保できる鍵だと述べている。また，授業への参加しやすさでは，遠隔を好む学生が事情や場所に関係なく授業に参加できる利便性や遠隔の方がクラスメイトと話すことができるという点を上げたが，「仲間意識を高めたアクティブ・ラーニングを実行するためには，対面授業が必要」であろうと今村（2021）は結論付けている（p.200）。

今村（2021）は学生が記述回答したデータを分析に用いたが，インタビューであればより詳細な把握が可能である。また遠隔授業に慣れた段階での学生の意識の把握についても求められる。

本稿では，上述の先行研究で課題として残されている点に着目し，以下の問いを検討する。文部科学省（2012）は大学教育における能動的学修（アクティブ・ラーニング）を重視し，「ディスカッションやディベートといった双方向」の教授法により「学生の主体的な学修を促す」教育（p.9）を要求しているが，アクティブラーニングを重視する英語科目において，

- 1) 同時双方向型授業は対面式授業と比較して同等の質を確保することができるのか。確保できるとすればどの側面においてか。
- 2) コロナ禍に導入した同時双方向型授業を学生はどのように捉えているか。同時双方向型授業の可能性と限界の検討から，今後の対面式授業の意義を探る。

問1に対してはコロナ禍前・中の学生による授業評価アンケートを用いて，また問2に対してはインタビューを通して検討する。

2 研究

2.1 調査対象と授業内容

本研究は，首都圏にある私立大学で筆者が担当する初年次必修英語科目の履修者を対象としている。授業は前・後期共に15週にわたり，週1回90分実施される。クラスは共通の英語試験の結果を元に習熟度別に編成され，前・後期で授業担当者と履修者は原則変更しない。クラスの履修者数と英語の習熟度については

2.2 で詳細するが、履修者の英語習熟度は CEFR の A1 レベルに該当した。

当該科目の目標は学部で統一され、その一つは多様な社会的内容や状況について、英語を用いて学生自ら発信する機会を設けることである。リスニング力とスピーキング力の向上に重点を置き、英語によるコミュニケーションの育成を目指している。授業担当者（筆者）は講義形式ではなく、学生が自ら考え、取り組むことを促すアクティブ・ラーニング型の授業実践と課題の採用を心掛けた。

後述するとおり、本研究ではコロナ禍前・中に実施した「学生による授業評価アンケート」結果を用いて授業形態の違いによる学生評価の差異の検討を行うが、2019年度をコロナ禍前、2021年度をコロナ禍中の授業実践として採用する。両年とも同一科目であるが、コロナ禍の制約により授業内容に多少の変化が生じた（表1）。

学部のカリキュラム改定に伴い2019年度と2021年度で指定教科書が異なるが、両年とも欧米出版社の教科書を用いた¹。扱うトピックはテクノロジーや旅行といった共通の内容や異なるものもあったが、いずれの場合も当該科目の目標に沿いリスニングやスピーキングの課題に重点を置き、文法の復習や語彙を増やしながら文章を書く活動も導入した。コロナ禍になり紙媒体と全く同じ内容のデジタル教科書の使用が出版社より無償で提供されたことで、2021年度は遠隔授業でもコンピューターの画面上で視覚的に教科書を共有しながらどの箇所に取り組んでいるか明確に示すことができた²。さらにデジタル教科書の導入で視覚教材（DVD）も容易に使用できるようになったため積極的に活用した。

コロナ禍では学生の学習状況が把握しにくくなった。そのため、学生が英語を学習する機会を可能な限り確保する目的で教科書に付随している e-learning 教材を授業時間外の課題として活用した。e-learning 教材

表1 コロナ禍前・中に扱った教材、内容、課題、LMS の使用有無と試験実施方法

授業形態	2019年度 (コロナ禍前)	2021年度 (コロナ禍中)	
	対面のみ	(前期) 同時双方向 (14回), 対面(1回)	(後期) 同時双方向 (10回), 対面(5回)
教科書(紙)	✓		✓
教科書(デジタル)			✓
CD(教科書に準拠)	✓		✓
DVD(教科書に準拠)			✓
e-learning(教科書に準拠)			✓
EIL, ELF(教科書以外の内容)	✓		
ゲストスピーカー	✓		
スピーキング課題(グループ)	✓		
スピーキング課題(単独)	✓		✓
LMS 使用	✓		✓
最終試験	対面	Zoom	対面または Zoom

Zoom は同時双方向型授業のことである。

には、教科書の内容に関連したアクティビティがデジタル教材として準備されている。ビデオを見て視覚的、聴覚的に取り組めるものや、音声のみのリスニング問題、選択肢から選ぶまたは並べ替え形式の文法問題など様々な内容と形式のアクティビティが含まれている。授業外学習として平均隔週毎に e-learning 教材を宿題として課した。2019 年度に使用した教科書に e-learning 教材が備わっていなかったためコロナ禍で初めて採用したが、コロナ禍下という新たな状況に直面していなければ、e-learning 教材をここまで活用していたかは疑わしい。

対面式授業を実施した 2019 年度は、教科書の内容に加え「国際共通語としての英語」(English as an international language (EIL), English as a lingua franca (ELF)) に関連した内容を扱った。EIL・ELF の内容を導入した理由は、母語話者を規範とした英語習得を目標とするのではなく、自分の英語に自信を持ち意見を発信していく意識と姿勢の育成を一層促すためであった。その一環として英語を母語としない留学生 2 名をゲストスピーカーとして招き、直接英語を用いて交流する機会を設けた。コロナ禍下の 2021 年度は遠隔授業となり、様々な制約から EIL・ELF の概念導入やゲストスピーカーの招聘は断念した。そのため、コロナ禍中の学生が実際に英語を用いて外部の人と交流する機会は一切なかった。コロナ禍の学生が実践的に英語を使用する機会が減ったことで、授業評価に違いが生じるのではないかと予想した。

コロナ禍下でスピーキング課題への取り組み方にも変化を強いられた。コロナ禍前は、個人とグループで取り組む 2 種類のスピーキング課題を課していた。コロナ禍下は、遠隔授業であり、わずかな対面式授業であってもソーシャルディスタンスを保たなければいけなかったことから、グループで行う課題は断念した。そのため、学生にとってはコロナ禍前の対面式授業の時のように課題を通して横のつながりを築くことが困難であったと考えられる。

学修支援システム (LMS) は、種類は異なるもののコロナ禍前より使用していた。ただし、活用する頻度はコロナ禍中で増え、資料配布、宿題提出や小テスト実施の際に活用した。遠隔授業で学生の様子を把握しにくいことから、授業で説明した内容や課題について LMS を活用してより明確に指示することも心掛けた。

最終試験は、2021 年度前期の頃は緊急事態宣言下にあり同時双方向型で実施した。その際、カンニング防止対策として、試験実施中は各自コンピューターの画面上で顔を出しておくことが条件であった。後期は、教室内での受験を薦めると同時に、学生の置かれた様々な状況を鑑み、同時双方向型で各々の場所から受験することも認めた。前後期共にカンニングしにくいような試験問題の形式や時間配分の設定に努めた。

授業で採用した教授法は、対面式の場合と同様問いに対して単に学生から正解を求めるのではなく、なぜそう思うかなどたずね、可能な限り学生が考える授業実践に努めた。コロナ禍の授業実践で工夫した点は、同時双方向型とはいえ画面の向こう側で学生が実際どのように授業に取り組んでいるかを把握することができないため、可能な限り学生が参加して発言する機会をつくった。例えば、ブレイクアウトで小グループになって英語で課題に取り組むようにしたり、授業の冒頭で教員と学生が交わす簡単な挨拶の会話も教員が聞いて学生が答える方式を繰り返すのではなく、教員が一人目の学生と挨拶の会話を交わした後は、その学生が次の学生に質問していくというリレー方式にして、少しでも多くの学生が授業内で発言するよう工夫した。また挙手性よりランダムに学生を当てることにより、学生に緊張感をもって授業に集中することを期待した。対面式と同等の質を確保することを意識してインプットとアウトプットの活動を導入した。結果的に対面式の時よりも学生の授業参加を促そうとする意識が強かったように思われる。

2.2 データと分析方法

本研究で扱うデータは、「学生による授業評価アンケート」結果³とコロナ禍下に実施したインタビュー調査の結果である。

2.2.1 授業評価アンケート

「学生による授業評価アンケート」は、学部共通の質問から成り、英語科目のみを対象として用意されたものではない。コロナ禍前・中で授業形態が異なったことで、授業の質に差異が生じたかを検討するため、コロナ禍前は2019年度を、コロナ禍中は2021年度⁴に実施した「学生による授業評価アンケート」を用いた。アンケート結果は、両年共に筆者が担当した同科目2クラス分を統合した（表2）。各クラスの履修者数や英語習熟度は表2の通りである。統計分析にはR（version 4.2.1）を用いて差の検定（ χ 二乗検定, Fisher's Test）を実施し、有意差の判定基準はすべて5%未満とした。

2.2.2 インタビュー調査

「学生による授業評価アンケート」結果だけでなく、対面式授業の代替として導入した同時双方向型授業における学びについて学生がどのように捉えているのか理解を深めるためインタビュー調査を実施した。2021年度に当該科目2クラスの履修者全員（表2のクラスCとD）に、調査の目的と概要を記した案内を学内メールにて送信した。その結果、7名の協力者（表3）に対しZoomでそれぞれ1時間程度のインタビューを実施した（2022年1月20日～1月30日）。対面式授業と比較して同時双方向型授業での参加のしやすさやアクティブラーニングが実施できていたかを中心にあずね、その他「学生による授業評価アンケート」内の質問項目にも触れながら半構造化インタビューを実施した。インタビュー内容は協力者の同意を得て録音し、すべて書き起こしたものをNVivo12を用いてテーマ分析を行った。

表2 「学生による授業評価アンケート」の概要

年度	2019 コロナ禍前		2021 コロナ禍中	
	A	B	C	D
クラス				
履修者数 ⁵	30人	26人	25人	25人
英語習熟度 ⁶	CEFR A1 レベル		CEFR A1 レベル	
授業評価アンケート実施時期	2019年12月18日（水）～ 2020年1月21日（火）		2021年12月22日（水）～ 2022年1月25日（火）	

表3 インタビュー協力者の概要

協力者	クラス	性別
1	D	女
2	D	男
3	C	女
4	C	女
5	D	女
6	C	男

3 結果

3.1 アンケート結果

コロナ禍前・中で授業形態が変化したことによる学生評価の差異を検討するために用いた「学生による授業評価アンケート」の質問内容と回答結果は、文末の付録のとおりである。2019年度と2021年度でたずねた同様の質問すべてに対し差の検定を行った（文末一覧表内問9-1, 問9-2, 問16, 問22, 問23を除く）。満足度に関する質問（問19）は、両年度でたずね方が若干異なるが、重要な質問項目であるため以下の手順で分析対象に採用した。2019年度では「この授業は全体として充実したものであったと思いますか。（問19-0）」とたずねているのに対し、2021年度では「この授業は全体として有益であったと思いますか。（問19-1）」と「この授業は総合的にみて満足度は高かったですか。（問19-2）」（下線は筆者加筆）になっている。2021年度の間19-1と問19-2それぞれに2019年度の間19-0との差の検定を行った。以上の手順で該当する全質問項目の χ^2 乗検定（Fisher's test）の結果、「この授業科目に関し、授業時間外に学生間でもとに学修しましたか。」（問14）と「この授業において、出席した回数のうち、どのくらいの割合で遅刻・早退しましたか。」（問20）で有意差が認められ、それ以外の質問では認められなかった。したがって、問14と問20以外では、コロナ禍前・中で授業形態が異なったことと学生の授業評価との間に関連は認められず、同時双方向型になったことで授業評価が低下したということは認められなかった。

統計分析では差の検定を行ったが、実態をより詳細に把握するため以下に単純集計結果を確認する。ここでは紙幅の都合上、本研究が特に重視する学生の授業に対する満足度（問19）、内容の理解度（問21）、そしてアクティブラーニングに関連する評価（問5, 6, 17, 18）について言及し、統計分析で有意差が確認された設問（問14と問20）、そして学生が考える当該授業の最適な授業形態（問23）について確認する。

まず当該授業に対する満足度については、前述のとおり2019年度と2021年度で質問の仕方が異なるため、2019年度の間19-0と2021年度の間19-1と19-2を比較する（図1）。5段階評価でたずねた結果、肯定的（「強くそう思う」「そう思う」）な回答の割合が2019年度で86.9%（問19-0）、2021年度で問19-1は87.5%、問19-2は87.8%となり僅かに上がっている。

授業内容の理解度は、対面式を実施していた2019年度よりも同時双方向型を導入した2021年度の方が、学生が授業内容を理解したと捉える割合が高くなっている。特に「80%以上」と回答した割合が2019年度と比較して2021年度で10ポイント以上伸びている（図2）。

アクティブラーニングを表す項目として、授業参加の機会、考える機会、そして考える力と自分の考えを表現・発表する力が伸びたかに着目した（図3）。授業にアクティブに参加する機会（問6「この授業では、学生の発言など授業参加の機会が多かったと思いますか。」）については、肯定的（「強くそう思う」「そう思う」）な回答の割合が2019年度で93.6%、2021年度で85.7%とコロナ禍前の方が高い一方、「強くそう思う」の回答のみに着目すると、コロナ禍の2021年度の方が10ポイント近く高くなっている。自ら考える機会の有無（問5「この授業では、考える機会を与えてくれましたか。」）に対する回答では、肯定的（「強くそう思う」「そう思う」）な回答の割合が2019年度より2021年度で10ポイント高く、その中でも「強くそう思う」と回答した割合がコロナ禍の2021年度で14ポイント以上伸びている。

アクティブな姿勢で学んでこそ伸びる考える力（問17）と自分の考えを表現・発表する力（問18）は、肯定的な回答（「強くそう思う」「そう思う」）の割合が2019年度より2021年度で問17は4.5ポイント、問18は9ポイント高い。「強くそう思う」のみの回答の割合では、2021年度の方がそれぞれ5.1ポイントと7.2ポイント高い。

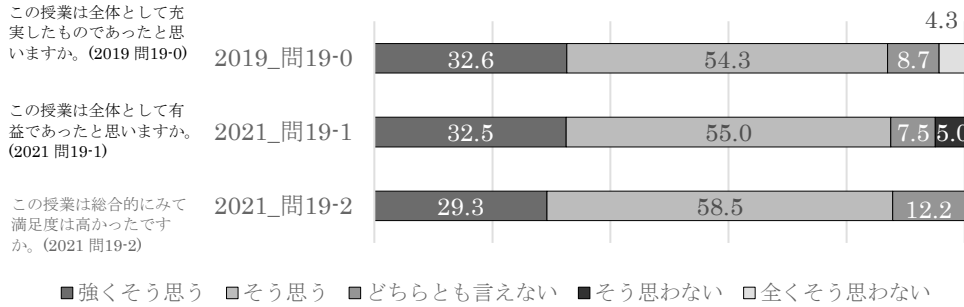


図1 授業に対する充実・有益・満足度 (%)

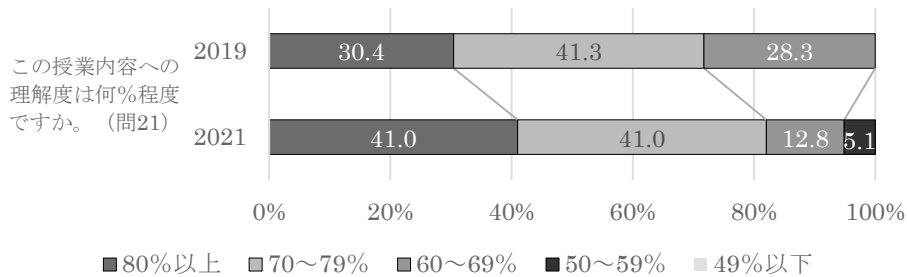


図2 授業内容の理解度 (%)

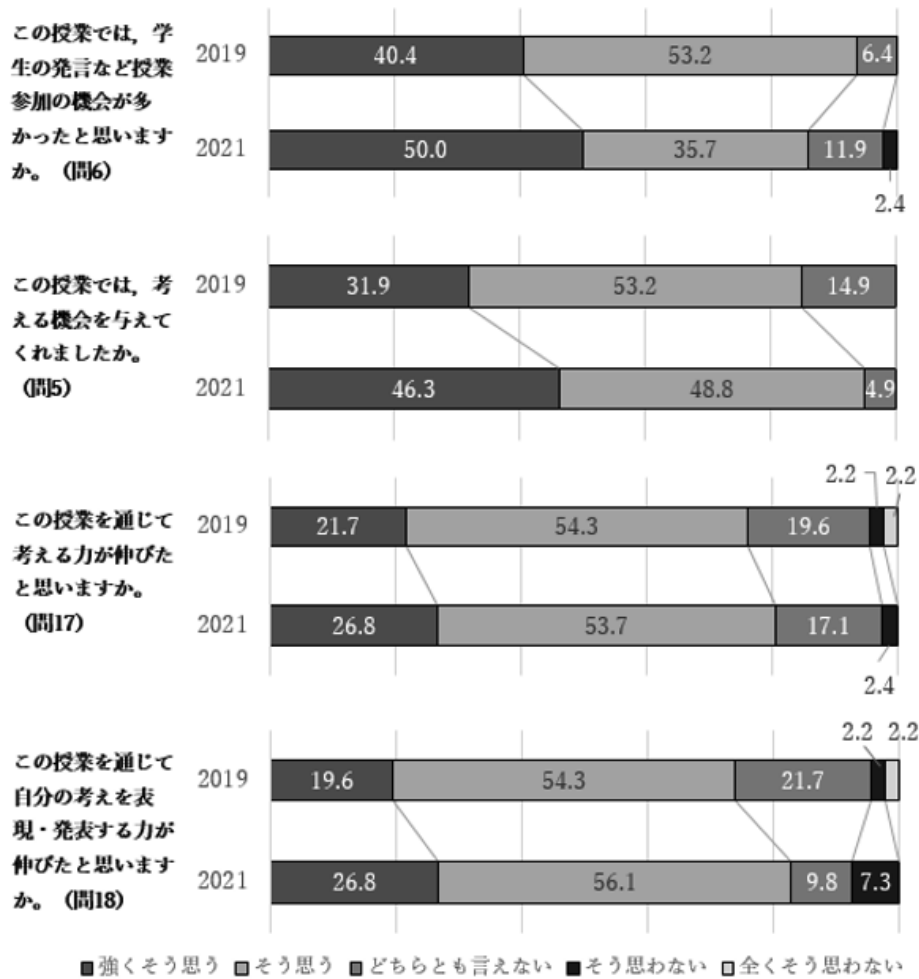


図3 アクティブラーニングに関する学生の評価 (%)

図4は統計分析で有意差が確認された質問項目の結果である。コロナ禍下で授業外に学生間で学修できたと捉える学生の割合が大幅に減っている（問14）。一方、遅刻・早退した回数については、2019年の対面式授業の時よりも遠隔の同時双方向型授業の方が明らかに学生の出席状況が良くなっている（問20）。

最後に、当該科目について学生が考える最適な授業形態（問23）は、「対面式での面接授業」と考える学生の割合が一番多く（35.1%）、「オンライン授業と面接授業の組合せ」（29.7%）と「同時双方向型（Zoom等）でのオンライン」（24.3%）が続いた（図5）。

統計的な差は検出されなかったが、単純集計結果では、満足度、理解度、アクティブラーニングの多側面で同時双方向型授業実践について対面式より肯定的に回答する傾向がみられた。

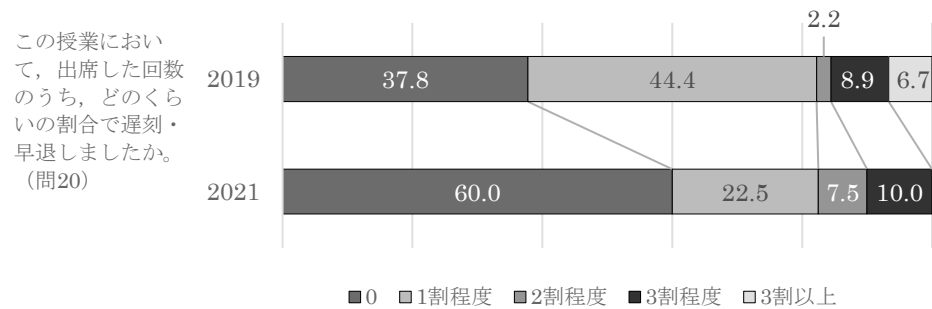
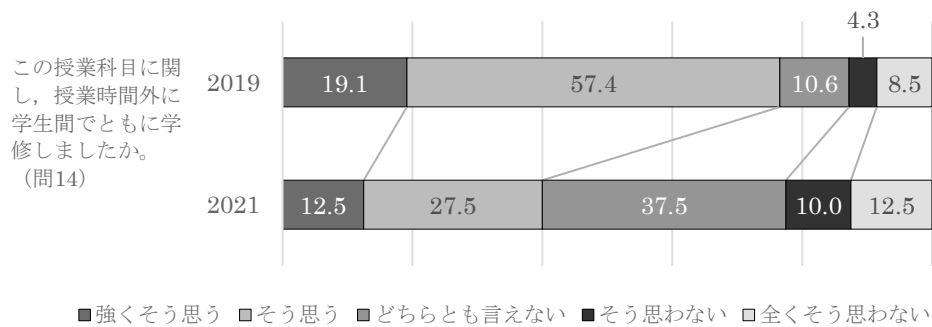


図4 統計分析で有意差が確認された項目（%）

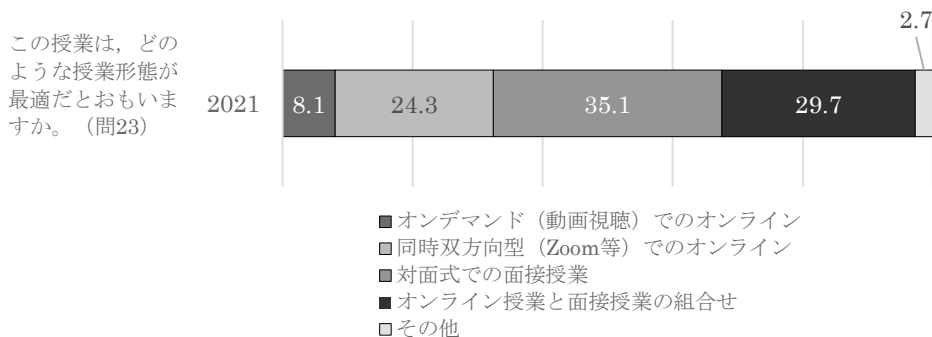


図5 最適な授業形態（%）

3.2 インタビュー結果

インタビューでは、同時双方向型授業による英語の学びについて学生がどのように捉えているのか理解を深めることを目指した。インタビューでは、同時双方向型授業での質問や発言のしやすさ、教員やクラスメートとのコミュニケーションの取りやすさ、授業参加機会、グループワークのしやすさなどについてたずねた。まず対象者ごとに、次に対象者間でBraun & Clarke (2022)の手順に従いテーマ分析を行った。その結果、同時双方向型による英語学習について、1) 個人の学習スタイル、2) 授業形態の違いによる効果、3) 今後の好ましい授業形態というテーマが表出した(表4)。

表4 対面式授業代替としての同時双方向型授業に関するインタビュー結果

協力者	1	2	3	4	5	6	7
好み	なし	対面	Zoom	対面	対面	Zoom	対面
効果	差なし	個人差	差なし	差なし	差なし	差なし	差なし
Q17 考える力	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Q18 発言・発表する力	✓	✓	✓	✓	✓		✓
冒頭会話	✓		✓		✓		✓
スピーキング課題	✓	✓	✓	✓	✓	✓	
リスニング課題	✓	✓	✓	✓		✓	✓
e-learning が英語学習に有効に作用	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
コロナ禍後の好ましい授業形態	対面	混合	混合	対面	混合	Zoom	対面

✓印がないものは特に言及がなかったものである。

3.2.1 個人の学習スタイル

英語を学ぶ場合、個人的に好む授業形態として4人が対面式、2人が同時双方向型、1人がどちらでも良いという結果となった(表1の「好み」)。回答が分かれた背景には、それぞれの学習スタイルが反映していた。

例えば、対面式授業を選ぶ理由には「意見の交換がしやすい(表4における協力者2, 以下 #2)」「クラスメートと気軽に英語で話せる。共同作業ができる(#4)」「友達に質問が聞ける(#5)」「クラスメートと教員共に目を見て話せる(#7)」といったクラスメートや教員と直接の関わり合いのある学習スタイルを好む回答や、「(他のクラスメートと比較して)自分が遅れていないか不安になる(#4)」ことから、同じ空間にいて安心感が得られる対面式の利点も挙げられた。

同時双方向型を選ぶ理由には、「発言しやすさ」(#3, #6)が挙げられた。同時双方向型では発言する際に緊張が和らぐ(#6)こと、教室だと学生は一斉に前方を向いているのに対し同時双方向型だとコンピューターの画面上でクラスメートの顔が見えること(#3)、また人目を気にせず色々調べながら発言できる(#3)

ことが指摘された。

授業形態にこだわらない学生（#1）は、その理由を自身に「学ぶ意欲があった」ためだと述べた。

3.2.2 授業形態の違いによる効果

授業形態の違いによる効果の差について、調査協力者全員がないと捉えていた⁷。その理由の一つとして、同時双方向型であってもアクティブに考えたり、英語を使って発言・発表したりする機会があったことや、当該授業が英語を使って発言・発表したりする際に必要なスキルの習得に有効であると全員捉えていた。また e-learning の活用で、授業外での学習機会を確保できていたことも理由として考えられる。

学生は、「自分の考えとか自分のことについて発表する機会があった ... 結構良かった（#1）」、「話す機会がこの授業で多（い）（#7）」、「当てる方式だったので当てられたら話すしかない、どうしても考えざるを得なかった ... 自分が使える英語で話そうと努力できた（#5）」として、同時双方向型でも学生にとって授業に能動的に参加する機会があったことがわかる。さらに具体的な活動に触れ、「あなたはどのタイプでしたか、なぜそう思うのですかみたいなこと ... を答えるのに自分で考えて発言した」（#4）や「課題で自分の意見を文章にしてスピーキング録音（する）のがあった。それが一番自分で英文も考えられるし、発音したのを自分でも聞いて ... 自分のことをまず理解できたりするので ... 良かった」（#6）と述べた。学生同士が交わす挨拶程度の短い会話についても、「相手に話しやすそうな話題を振らなきゃ（いけない）。（英語で）話題を考え（た）」（#3）や「他の学生と話す時に決まった文章じゃなくて相手に合わせて質問とか答えなきゃいけないだったので、そういう意味ではちょっとはとっさに（英語で）話せるようになった ... 色々質問を考えたり答えたり ... 英語を話すの（に）すごく良かった。」（#7）と述べた。

コロナ禍になり、英語の学習機会を確保するために初めて e-learning 教材を導入し、主に授業時間外学習に用いたことも学生の英語学習の面で貢献した。e-learning 教材は動画や音声を繰り返し見たり聞いたりすることができる利点があった（#1, #6）とし、「（教科書の内容の）理解が深まった（#6）」や、リスニング力が「結構伸びた（#6）」、「向上した（#3）」のように学生は自身の英語力向上を実感していた。また「映像を見て問題解く機会が（他の機会では）ないので、宿題でやれる機会があったのは良かった（#7）」ことや、「色々な問題形式があったのでメリットがあったと思う（#5）」など、5名がスピーキング、リスニング、語彙、スペリングといった課題の種類を複数挙げており、調査参加者全員が e-learning 教材の活用について英語学習上有効であると捉えていた。

このように、授業参加の機会や課題内容に留意し工夫することで、学生は対面式と比較して同時双方向型授業の学習効果の差や、質保証について問題視していない結果となった。

3.2.3 好ましい今後の授業形態

コロナ禍収束後の当該授業の好ましい授業形態については、3名が対面、1名が同時双方向型、そして3名が対面と同時双方向型の混合と捉えていた。例えば以下のようなコメントがあった。

対面式を好ましいと考える理由は、個人の学習スタイルと合致しているほか、英語によるコミュニケーションを重視していることである。

「対面の方が生徒同士のコミュニケーションも取りやすい ... グループワークで積極的に英語を話せる。気まずくならないでグループワークが出来て、なおかつ英語を喋る時間の長さっていうのも対面の方が多いと思う」（#4）

「英語でグループワークとかするとした時に直接の方がよりスムーズに進められると思った。せっかく授業を受けるならやっぱり英語力あげたいなって思うので、そういう面ではオンライン上より、画面越しよりは結局コミュニケーションがとれると思った」（#7）

時々の対面式授業の導入を良しとしながら、1名は同時双方向型を選択した。その理由に個人的な学習スタイルを挙げた。

「ちょくちょく対面があっても良いんですけど...語学系の授業ってほしい生徒に当てるじゃないですか。その時にZoomの方が僕はありがたいっていうのが一番大きいです。やっぱり当てられた時に恥ずかしくない」(#6)。

また同時双方向型のみを今後の好ましい授業形態に選んでいないが、対面式だと周りの目を気にして授業に集中できる場合がある一方、「Zoomだとさぼってもわからない...見えててもさぼる人はさぼるので、だったらさぼってる姿が見えない方が良い」(#5)として他の学生によってやる気を削がれることがない同時双方向型の利点も指摘された。さらに、「自分で割と調べながら解けたりする」(#5)利点が上がり、これは対面式を今後の好ましい授業形態として選んだ学生(#1)からも上がった。

対面式と同時双方向型の混合を選んだ学生は、異なる授業形態のそれぞれの利点に触れている。3名とも共通して対面式授業ではグループワークなどクラスメートと直接交流することの良さがあることや同時双方向型では通学時間の有効活用が可能な点に触れた。また、同時双方向型で提供できる授業内容を対面式で実施する必要がない点について言及しており(#2, #3)、今後それぞれの授業形態の利点を活かした授業設計を望む声を上げた。

「対面でグループワークとか楽しかったので、グループワークがあるときとかは対面(が)良い。だけど他の授業とかでもわざわざ今日対面にする必要あったのかなこの授業みたいな、Zoomでやってること(と)同じみたいなのを思うとじゃあZoomでも良いのかなって思いました。完全に全部対面にしなくても良いのかなみたいな感じはあります」(#3)。

「コロナ禍が終わっても(遠隔授業を)継続するべきだと思うんですよ。みんなの前で発表したりとかする時は絶対対面の方が良いと思うんですよ。Zoomはそこに行かなくて良いっていうのがやっぱり大きなメリットなんですよ... (他の授業で)先生が一方的にスライドを見せて教える授業とかあるんですよ、オンラインです...逆にこれが対面で受けていたらただ先生の話聞く退屈な90分だになってっちゃう。例えば、(英語の授業内)のアドベンチャーはどう?みたいな話し合いは対面で話し合ったほうが絶対楽しいよね...今回は生徒側も先生側もオンラインの良さに気づくことができたんだから、良い点はこのまま継続しようよと思う。大学はもう8割方対面に戻そうみたいなこと言ってましたけど、無理にそれをやる必要ないのかな」(#2)。

今後の好ましい授業形態についての結果は、単純集計結果の傾向とおおよそ同じであり、インタビューよりその理由の詳細が明らかになった。

4 考察

本研究のアンケートとインタビュー調査の結果から、対面式授業の代替としてコロナ禍に実施した同時双方向型授業が、それ以前の対面式授業と比較して大差なく質保証できていたと考えられる。その論拠は以下の通りである。

まず、アンケートの定量分析から、コロナ禍前・中に実施された異なる授業形態と学生の授業評価との間に2項目を除いて有意差は認められなかった。それはアクティブラーニングの側面においても同じであった。すなわち、同時双方向型授業であっても、対面式授業と同等の教育効果を得ることが可能であることを示唆している。

また有意差は認められなかったものの、単純集計結果から授業全体に対する有益感や満足度、授業内容の

理解度、そしてアクティブ・ラーニングの多くの側面において対面式の時よりも同時双方向型の方が肯定的な回答が多かった。これは授業形態の違いによって引き出された差異というより、授業実践の工夫次第で今まで実施してきた対面式と同等、さらにはそれ以上の学習効果が期待できる可能性を示している（山口, 2021）。逆に授業を提供する側に工夫がなければ、同時双方向型の授業に対する学生の有益感や満足度は低下する可能性がある（大川内ら, 2021）。

統計分析結果で有意差が確認された2項目は、授業内容や実践方法といった質に起因する差というよりは、コロナ禍の活動制限の影響（問14「この授業科目に関し、授業時間外に学生間で学修しましたか。」）や、通信技術の利便性による結果（問20「この授業において、出席した回数のうち、どのくらいの割合で遅刻・早退しましたか。」）であったと言える。問14に対しては、ポストコロナではグループで取り組む課題などを積極的に導入することで、学生間の学修を通して学生が充足感を増すことが期待できる。問20は、コロナ禍の方が学生の出席状況が良かったという結果である。同時双方向型での出席状況は必ずしも学生が画面に向かってまじめに授業に参加していることと同一ではないが、テクノロジーの活用で授業にアクセスしやすくなったことは事実であろう。ポストコロナでは通信技術の活用方法に磨きをかけていく。それと同時に、その利便性があってもなお、当該授業の最適な授業形態について多くの学生が対面式授業を選んでいることを念頭に入れ、授業設計をしていく必要がある。

インタビューから、英語を学ぶ際に対面式と同時双方向型とでは学習効果に差はないと学生が捉えていることが明らかになった。そして学習効果に差がないと捉える理由には、アクティブラーニングの機会や活動が確保されていた点が関連していることが示された。九州大学教育改革推進本部(2020)が実施したアンケート調査より学生が「科目によってはオンライン授業でも十分学習できると思った」(p.9)との結果が出ているが、講義形式の授業だけでなくアクティブラーニングを重視する英語科目においても該当すると言えよう。

本研究結果が示す通り、コロナ禍の遠隔授業の実践経験から得たことは、取り組み方次第で同時双方向型でも多側面において対面式に匹敵する質保証が可能であるということである。これは、再開した対面式授業を単にコロナ禍前と同様の授業実践に戻すのではなく、遠隔で可能な内容は遠隔で実施し、逆に遠隔では困難な資質や能力の育成に焦点を当てた対面式授業設計が求められていることを意味する。この点は、インタビュー内の今後の好ましい授業形態に対する学生の回答にも含まれていた。

ではポストコロナの対面式の授業設計をどうすべきか。まず教員は遠隔で学習できる授業内容とそうでないものとの整理し、その上で対面式でしか経験できない内容、またはより効果が得られる授業内容を対面式にて重点的に実施すべきである。アクティブラーニングを重視した当該英語科目では、同じ空間で直接学生が相互にアクティブに活動できる内容に多く時間を費やすことが有用であろう。スタンフォード大学オンラインハイスクールで校長を務める星は対面式授業の価値について、「オンラインではできないと思われていることの大半は思い込みで、うまくやればできることはいっぱいある。だけど、ボディーランゲージのような非言語コミュニケーションは対面のほうが濃厚です」(朝日新聞 be, 2022, p.1)と述べている。実際、グループやペアワークで話し合う機会は双方向型でもブレイクアウトを活用するなどして可能である。学生が小グループでコンピューターの画面上でリアルタイムに情報を共有して資料を作成することも、遠隔で英語のプレゼンテーションを行うことも可能である。しかし、それは教室で、同じ空間で共同作業をしたりプレゼンテーションを実践したりすることとは異なる経験である。聴衆を目前にしたときの緊張感、聴衆の反応を直に感じながら効果的に伝える方法の検討、ボディーランゲージを含む聴衆の惹きつけ方などは対面式でしか経験することのできない活動である。

コロナ禍前の当該授業では、より実践的な英語使用を身に付けるためELF・EILの概念を導入してゲストスピーカーを招聘し、学生が直接英語を用いてゲストスピーカーとコミュニケーションを取る機会を設けた。予想に反してこの活動を導入した対面式がコロナ禍中の同時双方向型との間で統計的有意差は認められな

った。しかし、ゲストスピーカーと直接のやりとりからある学生は「話すときにボディーランゲージを多く使うのですね」と率直な感想を述べた。また他の学生が「英語を使ったコミュニケーションができる貴重な体験ができたので抵抗感が薄まった... 他国の文化や日常など色々な情報が聞け、自分の視野を広げられる」や「クラスの皆がいつもより積極的に英語を話していたので、自分も恥ずかしさがまったくなく話せた... できる限り言いたいことを伝えられるよう単語の引き出しを増やして、英語を使う機会を増やしたい」とコメントを記しているように、このような活動も対面式によって得るものが多い活動の1つであると考えられる。

む す び

本研究では、大学生の英語の学びの質保証についてコロナ禍前の対面式授業とコロナ禍中の遠隔授業の実践を比較検討した。その結果、コロナ禍の遠隔授業は対面式の場合と同等の学びの機会と質が提供されていると学生が捉えていることが確認できた。そのため、ポストコロナの対面式授業の意義は、単にコロナ禍前の授業実践に戻るのではなく、コロナ禍の遠隔授業実践で得た経験値を活かした対面式授業設計と実践にある。それには、遠隔授業の利点を活用し、対面式授業の質を高めるために教員側の持続した改善と努力、それをサポートする大学側のシステム・体制が重要となる。テクノロジーによって何が可能になり、あるいは時間を有効活用できるようになるなど具体的な研修を通して、コロナ禍で蓄積したテクノロジーのノウハウに磨きをかけることで、コロナ禍以前とは異なるポストコロナの対面式授業の充実につなげることができる。

謝 辞

「学生による授業評価アンケート」の研究目的使用に賛同してくれた学生、またインタビュー調査に参加した学生に感謝いたします。さらに、「学生による授業評価アンケート」の研究目的の使用にあたりご尽力いただきました教員、担当部署の関係者に深く感謝いたします。本研究の一部は日本大学商学部共同研究費（令和2～令和4年度、代表吉原令子）、JSPS 科研費 21K00772「国際英語（EIL）の概念を導入した大学英語教育が学習者に与える影響」（代表大森愛）の助成を受けている。

注

1. 採用教科書は、2019年度は Saslow, J. & Ascher, A. (2015). *Top Notch: English for Today's World 1*, 3rd Edition. NY: Pearson Education, Inc., 2021年度は Fettig, C. & Najafi, K. (2018). *Pathways Foundations: Listening, Speaking, and Critical Thinking*, 2nd Edition. Boston: National Geographic Learning, a Cengage Learning Company であった。
2. 遠隔授業実践の際に、コンピューターの画面上でデジタル教科書を用いて授業を進めることについて出版社より許可を得ている。コロナ禍下でのデジタル教科書の無償利用は教員にのみ許されており、学生にそのアクセス権は与えられていなかった。
3. 「学生による授業評価アンケート」の研究目的の使用については、学内のポータルシステムを通じてすべての学生に連絡した。退学者や賛同を得られなかった学生のデータを除外したデータセットを使用しているが、その際に必要な学生とのやりとりや処理はデータを管理する担当部署が実施し、個人情報筆者が把握することは一切なかった。
4. 「学生による授業評価アンケート」を2019年度は年度末に1回実施していたが、その後のカリキュラム変更に伴い2021年

度は前期末と後期末の2回実施した。本稿では2021年度後期末に実施したものをを用いた。

5. 出席不良の理由から成績対象者外になった学生は除いている。
6. 習熟度別クラス編成のために採用した英語試験と本調査対象者の結果は、2019年度はTOEIC IPで結果が345-463点域内、2021年度はGTEC (Basic) 4スキルの内Listening & Speakingで結果が208-238点域内であった(学生にとっては、Reading & Writingの点数を合わせた結果がGTECの最終結果となる)。これらの結果を文部科学省が提供するCommon European Framework of Reference for Languages (CEFR, ヨーロッパ言語共通参照枠)との対照表(平成30年3月版)に当てはめた。
7. 英語を学ぶ上で、学習の効果は「個人差」による(#2)という回答を含む。

引用・参考文献

- 朝日新聞 (2022), 「オンラインで学びを変える」7月2日, be, 1 ページ.
- Braun, V. and Clarke, V. (2022). *Thematic Analysis*. London: SAGE.
- 今村梨沙 (2021), 「大学での遠隔授業と対面授業の英語授業実践—動機づけの観点から—」『Asphodel』(56), 184-205 ページ.
- 金子元久 (2021), 「コロナ禍後の大学教育」『IDE 現代の高等教育』11月号, 4-9 ページ.
- 九州大学教育改革推進本部 (2020), 「九州大学のオンライン授業に関する学生アンケート (春学期) 結果について」(https://www.kyushu-u.ac.jp/f/40309/20_08_11_01.pdf (2022年8月30日アクセス)).
- McIlroy, T. and Takefuta, J. (2022), “An attempt to teach presentation online using student-centered activities,” *Journal of Liberal Arts and Sciences, Chiba University*, (6), 145-170.
- 両角亜希子・王師・濱中義隆 (2021), 「コロナ禍における大学教育の実態とそのインパクト」『東京大学大学院教育学研究科紀要』第61巻, 437-457 ページ.
- 文部科学省 (2012), 「新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けて～生涯学び続け、主体的に考える力を育成する大学へ～ (答申)」(平成24年8月28日) https://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afieldfile/2012/10/04/1325048_1.pdf (2022年8月31日アクセス).
- 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 (令和2年7月17日)」https://www.mext.go.jp/content/20200717-mxt_kouhou01-000004520_2.pdf (2022年3月20日アクセス).
- 文部科学省 (2020b), 「萩生田光一文部科学大臣記者会見録 (令和2年10月16日)」https://www.mext.go.jp/b_menu/daijin/detail/mext_00101.html (2022年3月20日アクセス).
- 文部科学省 (2022), 「大学等における令和4年度後期の授業の実施方針等に関する調査の結果について」https://www.mext.go.jp/content/20221129-mxt_kouhou01-000004520_2.pdf (2023年3月20日アクセス).
- 大川内隆朗・小林貴之・毒島雄二・田中絵里子 (2021), 「遠隔授業における学生の意識と教育効果の調査研究—日本大学文理学部事例—」『日本大学FD研究』第9号, 1-12 ページ.
- 大嶋秀樹 (2021), 「新型コロナウイルス感染拡大の状況下での大学でのリアルタイム・オンライン英語授業の試み」『滋賀大学教育実践研究論集』第3号, 63-70 ページ.
- 山口和範 (2020), 「オンライン授業に関する学生意識調査 (立教大学経営学部調査)」<https://www.rikkyo.ac.jp/news/2020/09/mknpps000001bg3b-att/report.pdf> (2022年3月15日アクセス).
- 山口和範 (2021), 「第2回オンライン授業に関する学生意識調査 (立教大学経営学部調査)」<https://cob.rikkyo.ac.jp/news/2020/usirlo000000nbz-att/20210225.pdf> (2022年1月24日アクセス).
- 読売新聞, (2020), 「コロナと大学 対面授業の実施へ知恵を絞れ」<https://www.yomiuri.co.jp/editorial/20200815-OYT1T50327/> (2022年8月20日アクセス).

付録 コロナ禍前・中の「学生による授業評価アンケート」の基礎集計表

質問項目		2019年		2021年		
		%	N	%	N	
1	担当教員は、授業の目的、目標を明確に示しましたか。	5 強く思う	27.7	13	33.3	14
		4 そう思う	61.7	29	54.8	23
		3 どちらとも言えない	8.5	4	9.5	4
		2 そう思わない	2.1	1	2.4	1
		1 全く思わない	0.0	0	0.0	0
2	授業内容は、あなたにとってどのようなレベルでしたか。	5 高かった	10.6	5	4.8	2
		4 やや高かった	19.1	9	14.3	6
		3 ちょうどよかった	70.2	33	76.2	32
		2 低かった	0.0	0	4.8	2
		1 低すぎた	0.0	0	0.0	0
3	担当教員は、学生に理解できるように準備し、工夫していましたか。	5 強く思う	23.4	11	23.8	10
		4 そう思う	66.0	31	59.5	25
		3 どちらとも言えない	10.6	5	14.3	6
		2 そう思わない	0.0	0	2.4	1
		1 全く思わない	0.0	0	0.0	0
4	担当教員は、学生の質問や発言に丁寧に対応しましたか。	5 強く思う	39.1	18	46.3	19
		4 そう思う	52.2	24	39.0	16
		3 どちらとも言えない	8.7	4	12.2	5
		2 そう思わない	0.0	0	2.4	1
		1 全く思わない	0.0	0	0.0	0
5	この授業では、考える機会を与えてくれましたか。	5 強く思う	31.9	15	46.3	19
		4 そう思う	53.2	25	48.8	19
		3 どちらとも言えない	14.9	7	4.9	2
		2 そう思わない	0.0	0	0.0	1
		1 全く思わない	0.0	0	0.0	0
6	この授業では、学生の発言など授業参加の機会が多かったと思いますか。	5 強く思う	40.4	19	50.0	21
		4 そう思う	53.2	25	35.7	15
		3 どちらとも言えない	6.4	3	11.9	5
		2 そう思わない	0.0	0	2.4	1
		1 全く思わない	0.0	0	0.0	0
7	担当教員は、授業に集中できる環境を保つように配慮していましたか。	5 強く思う	25.5	12	35.0	14
		4 そう思う	53.2	25	47.5	19
		3 どちらとも言えない	19.1	9	15.0	6
		2 そう思わない	2.1	1	2.5	1
		1 全く思わない	0.0	0	0.0	0
8	担当教員は、授業の開始時間と終了時間を守りましたか。	5 強く思う	36.2	17	43.9	18
		4 そう思う	55.3	26	46.3	19
		3 どちらとも言えない	8.5	4	7.3	3
		2 そう思わない	0.0	0	2.4	1
		1 全く思わない	0.0	0	0.0	0
9	課題（レポート、小テスト等）の課題に対し、担当教員から学生へのフィードバック（評価や講評等の開示）はありましたか。※課題がなかった場合は未選択にしてください。	5 強く思う	38.3	18	26.8	11
		4 そう思う	46.8	22	51.2	21
		3 どちらとも言えない	12.8	6	19.5	8
		2 そう思わない	2.1	1	2.4	1
		1 全く思わない	0.0	0	0.0	0
※9-1	この授業の課題の量についてどのように感じましたか。	5 非常に多い			2.4	1
		4 やや多い			23.8	10
		3 どちらとも言えない			71.4	30
		2 やや少ない			2.4	1
		1 非常に少ない			0.0	0
※9-2	課題をとおして授業の理解度は深まりましたか。	5 強く思う			21.4	9
		4 そう思う			64.3	27
		3 どちらとも言えない			11.9	5
		2 そう思わない			2.4	1
		1 全く思わない			0.0	0
10	スライドや板書が授業の理解に役立ちましたか。※スライドや板書がなかった場合は、未選択にしてください。	5 強く思う	22.2	10	25.0	10
		4 そう思う	66.7	30	52.5	21
		3 どちらとも言えない	8.9	4	20.0	8
		2 そう思わない	0.0	0	2.5	1
		1 全く思わない	2.2	1	0.0	0
11	教科書・参考書・配布資料などが授業の理解に役立ちましたか。	5 強く思う	29.8	14	30.0	12
		4 そう思う	57.4	27	55.0	22
		3 どちらとも言えない	10.6	5	15.0	6
		2 そう思わない	2.1	1	0.0	0
		1 全く思わない	0.0	0	0.0	0
12	授業時間外の学修（内容、方法等）について、担当教員から具体的（シラバスに明記を含む）に示されましたか。	5 強く思う	25.5	12	26.8	11
		4 そう思う	57.4	27	46.3	19
		3 どちらとも言えない	14.9	7	24.4	10
		2 そう思わない	2.1	1	2.4	1
		1 全く思わない	0.0	0	0.0	0

13	この授業科目に関し、授業時間外（授業終了直前を含む）に、担当教員に質問などをしましたか。	5 強くそう思う	17.4	8	46	12.2	5	41
		4 そう思う	45.7	21		29.3	12	
		3 どちらとも言えない	23.9	11		24.4	10	
		2 そう思わない	4.3	2		17.1	7	
		1 全くそう思わない	8.7	4		17.1	7	
14	この授業科目に関し、授業時間外に学生間でともに学修しましたか。	5 強くそう思う	19.1	9	47	12.5	5	40
		4 そう思う	57.4	27		27.5	11	
		3 どちらとも言えない	10.6	5		37.5	15	
		2 そう思わない	4.3	2		10.0	4	
		1 全くそう思わない	8.5	4		12.5	5	
15	この授業科目を1回受けるに当たり、授業時間外で学修（予習、復習、課題等）にどのくらい取り組みましたか。	5 3時間以上	8.7	4	46	4.8	2	42
		4 2~3時間	10.9	5		7.1	3	
		3 1~2時間	23.9	11		31.0	13	
		2 1時間未満	45.7	21		57.1	24	
		1 取り組んでいない	10.9	5		0.0	0	
16	この授業科目を受けるに当たり、図書館をどのような目的で利用しましたか。	文献資料を閲覧・借りた	14.0	7	50	7.0	3	43
		予習・復習をした	34.0	17		20.9	9	
		レファレンスサービスを利用した	4.0	2		2.3	1	
		相互利用をした	4.0	2		2.3	1	
		全く利用していない	44.0	22		67.4	29	
17	この授業を通じて考える力が伸びたと思いますか。	5 強くそう思う	21.7	10	46	26.8	11	41
		4 そう思う	54.3	25		53.7	22	
		3 どちらとも言えない	19.6	9		17.1	7	
		2 そう思わない	2.2	1		2.4	1	
		1 全くそう思わない	2.2	1		0.0	0	
18	この授業を通じて自分の考えを表現・発表する力が伸びたと思いますか。	5 強くそう思う	19.6	9	46	26.8	11	41
		4 そう思う	54.3	25		56.1	23	
		3 どちらとも言えない	21.7	10		9.8	4	
		2 そう思わない	2.2	1		7.3	3	
		1 全くそう思わない	2.2	1		0.0	0	
※19-0	この授業は全体として充実したものであったと思いますか。	5 強くそう思う	32.6	15	46			
4 そう思う	54.3	25						
3 どちらとも言えない	8.7	4						
2 そう思わない	0.0	0						
1 全くそう思わない	4.3	2						
※19-1	この授業は全体として有益であったと思いますか。	5 強くそう思う			46	32.5	13	40
4 そう思う						55.0	22	
3 どちらとも言えない						7.5	3	
2 そう思わない						5.0	2	
1 全くそう思わない						0.0	0	
※19-2	この授業は総合的にみて満足度は高かったですか。	5 強くそう思う			46	29.3	12	41
4 そう思う						58.5	24	
3 どちらとも言えない						12.2	5	
2 そう思わない						0.0	0	
1 全くそう思わない						0.0	0	
20	この授業において、出席した回数のうち、どのくらいの割合で遅刻・早退しましたか。	0	37.8	17	45	60.0	24	40
		1割程度	44.4	20		22.5	9	
		2割程度	2.2	1		7.5	3	
		3割程度	8.9	4		10.0	4	
		3割以上	6.7	3		0.0	0	
21	この授業内容への理解度は何%程度ですか。	80%以上	30.4	14	46	41.0	16	39
		70~79%	41.3	19		41.0	16	
		60~69%	28.3	13		12.8	5	
		50~59%	0.0	0		5.1	2	
		49%以下	0.0	0		0.0	0	
22	授業時間外の学修は、どのように取り組みましたか。（2021年度のみ複数回答可、また選択項目の追加）	テキスト・文献等の確認	35.5	22	62	34.2	25	73
		分からない事項や単語を調べる	24.2	15		23.3	17	
		グループワーク	4.8	3		6.8	5	
		発表準備	4.8	3		2.7	2	
		レポート・課題の作成	9.7	6		16.4	12	
		ノート・配布資料の整理	8.1	5		4.1	3	
		オンラインデータベース(2021年のみ)				6.8	5	
		その他	0.0	0		1.4	1	
※23	この授業は、どのような授業形態が最適だとおもいますか。	オンデマンド（動画視聴）でのオンライン			62	8.1	3	37
		同時双方向型（Zoom等）でのオンライン				24.3	9	
		対面式での面接授業				35.1	13	
		オンライン授業と面接授業の組合せ				29.7	11	
		その他				2.7	1	

※ 左枠は2019年度のみ、右枠は2021年度のみ訊ねた質問項目