

# 遠隔授業を取り入れた初習外国語授業改善に向けて —授業アンケート及び成績評価の分析をもとに—

劉 卿美

長崎大学言語教育研究センター

## Insights for Designing a Hybrid Foreign Language Course —From the Analysis of Student Surveys and Teacher Assessments—

Kyonmi YOU

Center for Language Studies, Nagasaki University

### Abstract

The study was conducted with first-year college students taking a Korean language course in Japan. Due to the spread of COVID-17, the course has introduced online instruction since 2020. Using the data collected by student surveys and teacher assessments, this study explores the effects of different instructional approaches on student attitudes, learning behaviors, and learning outcomes. Data analysis suggests that 1) online and hybrid instruction expands students' access to instructional resources and self-study hours. 2) Online instruction provides different options to learn for learners. It encourages them to engage in their learning and promotes learner autonomy. 3) In-person instruction facilitates interactive activities among students and gives opportunities to use the target language. 4) Online instruction improves student performance in participation and assignments. On the other hand, in-person instruction enhances student performance on essay writing in the target language.

Key Words : Student Survey, Language Education, Online Instruction, Hybrid Instruction

### 1. はじめに

2020年4月、新型コロナウイルス感染症の拡大により、大学の授業は大きな転換を求められた。長崎大学（以下、本学）では、学習管理システム（LACS、主体的学習促進システム）とWeb会議システム（Zoom）の利用を前提として、全授業科目を遠隔授業に切り替えた。これは従来、対面授業を中心に行ってきた本学にとって、大きな授業形態の変化であり、大半の大学人にとっても初めての経験であった。

筆者が担当する「韓国語」（教養教育科目）ではそれまで、学修者のコミュニケーションを重視する教授法<sup>注1)</sup>を取り入れ、アクティブラーニングを

積極的に推進してきた。その結果、受講者がコミュニケーション活動をするなかで韓国語や日本語で話し合い、分からないところを教え合う様子が頻繁にみられた。そして、そこから学修者が能動的に学修過程へ参加するというアクティブラーニングへと進む状況が生まれていた。この状況を失わないために、遠隔授業では、Web会議システム（Zoom）のブレイクアウトルーム機能を活用した。ただし、プログラム操作に時間がかかるため、メンバーの入れ替え等は少なくせざるを得なかった。結果、遠隔授業では、対面授業に比べて、受講者の話し合いや学び合い、或いは、ブレイクアウトルームを活用した交流が頻繁に展開されるまでに

は至らなかった。これは、学修者の周りに同じ目的を持ち、協働する仲間が存在しない状況が生じたからである。遠隔授業であったとしても、対面授業のときと同様、受講者が主体的に学ぶ状況を作り出したいというのが、本研究の出発点である。

そこで、「韓国語Ⅰ」の授業形態の違い、つまり対面授業、遠隔授業、対面授業と遠隔授業の組み合わせ（以下、ハイブリッド授業）という3通りの授業形態が、受講者の授業への意見、学修行動、或いは学修成果に具体的に影響したであろうとの仮説を立てた。この仮説のもと、遠隔授業が開始される以前の2019年度分も含めて、授業評価及び成績評価の結果を分析した。これらを比較することにより、授業形態の違いにより変化した箇所を特定し、それらを総合的に分析して、今後の授業改善に寄与できる知見を得るのが、本稿の目的である。

## 2. 授業実施と調査方法

研究の対象としたのは、教養教育科目として1年生前期に開講される「韓国語Ⅰ」である。本稿では2019年度から2021年度までの3年間を分析の対象にした（以下、2019年度は19年、2020年度は20年、2021年度は21年）。19年は対面授業、20年は遠隔授業、21年はハイブリッド授業<sup>注2)</sup>で行われた。遠隔授業は、一部を除き<sup>注3)</sup>、ライブ形式で行われた。つまり、Web会議システム（Zoom）を利用して、同時双方向型の授業が行われた。

調査方法については、受講者の授業への意見と学修行動については「授業アンケート」を用いた。授業アンケートは各学期末、オンラインで全学一斉に実施されている。設問領域は表1の通りである。全授業科目に対して設定された共通の設問項目のほかに、学科別ないし科目別に設問項目を追加することができる。韓国語を含む教養教育の外国語科目では、4つの追加の設問項目を設けている。本研究では、受講者に授業への意見、学修行動について問う、選択式（単一回答）の設問項目を分析の対象とした。複数回答の選択式や記述式の設問項目は含めていない。

表1 授業アンケート概要

	設問領域	設問番号	形式
共通項目	授業への意見	1	選択式（単一回答）
		10, 11	記述式
	学修行動	2～7	選択式（単一回答）
	身についた 凡庸的能力	8	選択式（複数回答）
		8-2	記述式
	教室環境への意見	9	記述式
追加	授業への意見	12～15	選択式（単一回答）

表2 成績評価概要

年度 形態	2019 対面授業	2020 遠隔授業	2021 ハイブリッド
評価 領域	参加状況	参加状況	参加状況
	課題評価 10回	課題評価 8回	課題評価 10回
	スピーキング 2回	スピーキング 2回	スピーキング 2回
回数	ライティング 1回	ライティング 2回	ライティング 2回
	筆記テスト		

学修成果の検証には成績評価を用いた（表2）。本研究では、参加状況、課題、ライティング（第1回目）評価による得点を分析の対象とした。スピーキング評価については、各年度でテストの実施方法が異なったため<sup>注4)</sup>、分析対象から除外した。期末の筆記テストによる評価も含めていない。

分析方法については、授業アンケートの設問項目1については1要因の分散分析を行った。設問項目2～7、設問項目12～15についてはカイ2乗検定で分析した。成績評価については、1要因の分散分析を行った。なお、各調査項目においては、欠損値のデータは除外して分析を行った。

## 3. 分析結果

授業アンケート回答率は、以下の通りである。

表3 調査対象者の内訳

	2019	2020	2021
受講者数 (クラス数)	231名 (5クラス)	265名 (6クラス)	273名 (6クラス)
回答者数	212名	225名	207名
回答率	91.8%	84.9%	75.8%

### 3.1 授業アンケート

#### Q1 総合満足度

「総合的にみて、あなたはこの授業に満足していますか」という設問に対し、5（十分満足している）から1（全く満足していない）まで5段階で回答した。各年度の総合満足度の得点を対応なしの1元配置分散分析で比較した。結果は $F(2,640) = 8.44$ ,  $p < .01$  となり、有意であった。Tukeyを用いて多重比較を行ったところ、20年と21年の間には有意差は認められなかったが、19年と20年の間 ( $p = .002$ ) と19年と21年の間 ( $p < .001$ ) で共に19年の満足度が有意に低かった。

表4 総合満足度

	2019 (N=211)	2020 (N=225)	2021 (N=207)
平均値	3.96	4.26	4.29
SD	0.95	0.90	0.91

#### Q2 シラバス確認

「この授業のシラバスをよく読んで履修登録しましたか」という設問に対し、「よく読んだ」「少し読んだ」「まったく読まなかった」で回答した。各年度とシラバス確認に関連があるかを、カイ2乗検定で分析した。その結果、 $\chi^2(4) = 48.12$ , 漸近有意確率  $p < .001$ , Cramer's  $V = .19$  と有意な関連が示唆された。そこで調整済み残差で判断したところ、19年は「よく読んだ」場合が有意に少なく ( $z = -5.5, p < .01$ )、「まったく読まなかった」場合が多い ( $z = 5.3, p < .01$ ) ことがわかった。20年は「まったく読まなかった」場合が少ない ( $z = -2.1, p < .05$ ) 傾向がみられ、21年は「よく読んだ」場合が有意に多く ( $z = 4.2, p < .01$ )、「まったく読まなかった」場合は有意に少ない ( $z = -3.2, p < .01$ ) ことがわかった。

#### Q3 目標成績

「この授業でどの程度の成績を目標に履修しましたか」という設問に対し、「AA」「A以上」「B以上」「単位が取得できればよい」「とくに考えていなかった」で回答した。各年度と目標成績に関連があるかを、カイ2乗検定で分析した。その結果、 $\chi^2(8) = 11.66$ , 漸近有意確率  $p = .167$ , Cramer's  $V$

$= .10$  と有意な違いは認められなかった。

#### Q4 課題の取組み方

「この授業においては、教員に指示された課題に意欲的に取り組みましたか」という設問に対し、「あてはまる」「まああてはまる」「あまりあてはまらない」「あてはまらない」「課題はなかった」で回答した。各年度と課題の取組み方に関連があるかを、カイ2乗検定で分析した。その結果、 $\chi^2(6) = 21.83$ , 漸近有意確率  $p = .001$ , Cramer's  $V = .13$  と有意な関連が示唆された。そこで調整済み残差で判断したところ、19年は「まああてはまる」場合が有意に少なく ( $z = -3.7, p < .01$ )、「あてはまらない」場合は多い ( $z = 2.9, p < .01$ ) 傾向があることがわかった。それに対して、21年は「まああてはまる」場合が有意に多く ( $z = 2.6, p < .01$ )、「課題がなかった」が少ない ( $z = -2.0, p < .05$ ) ことがわかった。20年にはそのような顕著な傾向はみられなかった。

#### Q5 自習時間

「この授業においては、教員に指示された課題についての授業時間以外の典型的な週平均学習時間はどれくらいでしたか」という設問に対し、「0分」「30分未満」「30分以上～1時間未満」「1時間以上～2時間未満」「2時間以上～3時間未満」「3時間以上～4時間未満」「4時間以上～5時間未満」「5時間以上」で回答した。各年度と自習時間に関連があるかを、カイ2乗検定で分析した。その結果、 $\chi^2(12) = 75.93$ , 漸近有意確率  $p < .001$ , Cramer's  $V = .24$  と有意な関連が示唆された。そこで調整済み残差で判断したところ、19年は「30分未満」の場合が有意に多く ( $z = 6.4, p < .01$ )、「1時間以上～2時間未満」が少ない ( $z = -5.9, p < .01$ ) ことがわかった。それに対して、20年は「1時間以上～2時間未満」が有意に多く ( $z = 4.5, p < .01$ )、「30分未満」の場合が少ない ( $z = -3.8, p < .01$ ) ことがわかった。21年は「2時間以上～3時間未満」が有意に多く ( $z = 2.6, p < .01$ )、「30分未満」の場合が少ない ( $z = -2.5, p < .05$ ) ことがわかった。

#### Q6 主体的学修

「この授業を受けたことで触発され、関連する

事項について調べたり、考えたり、勉強したりすることを頻繁にしましたか」という設問に対し、「あてはまる」「まああてはまる」「あまりあてはまらない」「あてはまらない」で回答した。各年度と主体的学修に関連があるかを、カイ2乗検定で分析した。その結果、 $\chi^2(6) = 17.67$ , 漸近有意確率  $p = .007$ , Cramer's  $V = .12$  と有意な関連が示唆された。そこで調整済み残差で判断したところ、19年は「あまりあてはまらない」場合が有意に多く ( $z = 2.7, p < .01$ )、「あてはまる」場合が少ない ( $z = -3.0, p < .01$ ) ことがわかった。20年は「あまりあてはまらない」場合は有意に少ない ( $z = -2.4, p < .05$ ) ことがわかった。21年にはそのような顕著な傾向はみられなかった。

#### Q 7 活動参加

「この授業では他の学生との協働作業やディスカッション等に積極的に取り組みましたか」という設問に対し、「あてはまる」「まああてはまる」「あまりあてはまらない」「あてはまらない」「機会はない」で回答した。各年度と活動参加に関連があるかを、カイ2乗検定で分析した。その結果、 $\chi^2(8) = 18.19$ , 漸近有意確率  $p = .02$ , Cramer's  $V = .12$  と有意な関連が示唆された。そこで調整済み残差で判断したところ、19年は「あまりあてはまらない」場合が有意に多く ( $z = 2.6, p < .01$ )、「あてはまる」場合が少ない ( $z = -3.2, p < .01$ ) ことがわかった。21年は「あてはまる」場合が有意に多く ( $z = 2.8, p < .01$ )、「まああてはまる」場合が少ない ( $z = -2.3, p < .05$ ) ことがわかった。20年にはそのような顕著な傾向はみられなかった。

#### Q 12 音声指導

「視聴覚教材や音声教材などを有効に利用したり、あるいは音声面の訓練を有効に行っていた」という設問に対し、「あてはまる」「まああてはまる」「あまりあてはまらない」「あてはまらない」で回答した。各年度と音声指導に関連があるかをカイ2乗検定で分析した。その結果、 $\chi^2(6) = 11.28$ , 漸近有意確率  $p = .08$ , Cramer's  $V = .09$  と有意な関連は認められなかった。

#### Q 13 目的語使用

「授業担当者は効果的に学生に当該外国語を使う機会を与えてくれた」という設問に対し、「あてはまる」「まああてはまる」「あまりあてはまらない」「あてはまらない」で回答した。各年度と目的語使用に関連があるかを、カイ2乗検定で分析した。その結果、 $\chi^2(6) = 14.02$ , 漸近有意確率  $p = .029$ , Cramer's  $V = .10$  と有意な関連が認められた。そこで調整済み残差で判断したところ、19年は「まああてはまる」場合が有意に多く ( $z = 3.5, p < .01$ )、「あてはまる」場合が少ない ( $z = -3.1, p < .01$ ) ことがわかった。これに対して21年は「あてはまる」場合が有意に多く ( $z = 2.1, p < .05$ )、「まああてはまる」場合が少ない ( $z = -2.1, p < .05$ ) ことがわかった。20年にはそのような顕著な傾向はみられなかった。

#### Q 14 進度

「授業の進度は適切だった」という設問に対し、「あてはまる」「まああてはまる」「あまりあてはまらない」「あてはまらない」で回答した。各年度と進度に関連があるかを、カイ2乗検定で分析した。その結果、 $\chi^2(6) = 13.65$ , 漸近有意確率  $p = .034$ , Cramer's  $V = .10$  と有意な関連が認められた。そこで調整済み残差で判断したところ、19年は「まああてはまる」場合が有意に多く ( $z = 3.6, p < .01$ )、「あてはまる」場合が少ない ( $z = -3.4, p < .01$ ) ことがわかった。これに対して20年は「あてはまる」場合が有意に多く ( $z = 2.0, p < .05$ )、「まああてはまる」場合が少ない ( $z = -2.1, p < .05$ ) ことがわかった。21年にはそのような顕著な傾向はみられなかった。

#### Q 15 分かりやすさ

「授業の内容はわかりやすかった」という設問に、「あてはまる」「まああてはまる」「あまりあてはまらない」「あてはまらない」で回答した。各年度と分かりやすさに対する意見に関連があるかを、カイ2乗検定で分析した。その結果、 $\chi^2(6) = 11.17$ , 漸近有意確率  $p = .083$ , Cramer's  $V = .09$  と有意な関連は認められなかった。

## 3.2 成績評価

### 3.2.1 参加状況

各年度の参加状況評価の得点を対応なしの1元配置分散分析で比較した。結果は  $F(2,749)=9.35$ ,  $p<.01$  となり、有意であった。Tukey を用いて多重比較を行ったところ、19年と21年の間 ( $p=.993$ ) には有意差は認められなかったが、19年と20年間 ( $p=.001$ ) 及び20年と21年間 ( $p<.001$ ) で共に20年の得点が有意に高かった。

表5 参加状況評価の得点

	2019 (N=227)	2020 (N=257)	2021 (N=268)
平均値	18.55	19.29	18.52
SD	2.43	1.67	2.60

### 3.2.2 課題

各年度の課題評価の得点を対応なしの1元配置分散分析で比較した。結果は  $F(2,749)=19.15$ ,  $p<.01$  となり、有意であった。Tukey を用いて多重比較を行ったところ、19年と21年の間 ( $p=.018$ ) には有意差は認められなかったが、19年と20年間 ( $p<.001$ ) 及び20年と21年間 ( $p=.001$ ) で共に20年の得点が有意に高かった。

表6 課題評価の得点

	2019 (N=227)	2020 (N=257)	2021 (N=268)
平均値	15.79	17.90	16.72
SD	4.55	2.90	3.75

### 3.2.3 ライティング

各年度のライティング評価の得点を対応なしの1元配置分散分析で比較した。結果は  $F(2,735)=8.07$ ,  $p<.01$  となり、有意であった。Tukey を用いて多重比較を行ったところ、19年と20年の間 ( $p=.086$ )、20年と21年の間 ( $p=.126$ ) には有意差は認められなかった、19年と21年間 ( $p<.001$ ) で21年の得点が有意に高かった。

表7 ライティング評価の得点

	2019 (N=222)	2020 (N=254)	2021 (N=262)
平均値	6.86	7.21	7.53
SD	1.73	2.11	1.61

## 3.3 まとめ

表8に、以上の分析結果をまとめた。対面授業(19年)を基準にして、肯定的な意見が示され、有意な違いがみられた項目は(+)で示している。ここに示すように、「総合満足度」「シラバス確認」「自習時間」については遠隔授業とハイブリッド授業の両方において肯定的な意見が多かった。一方、「進度」「主体的学修」については遠隔授業、「目的語使用」「課題の取組み方」「活動参加」についてはハイブリッド授業において有意な違いがみられている。学修成果においては、「参加状況」「課題評価」については遠隔授業、「ライティング」についてはハイブリッド授業において得点が有意に高かった。

表8 分析結果のまとめ

設問領域	設問内容	2019 対面	2020 遠隔	2021 ハイブ <sup>a</sup>
授業への意見	総合満足度		+	+
	音声指導			
	目的語使用			+
	進度		+	
	分かりやすさ			
学修行動	履修前	シラバス確認	+	+
		目標成績		
	履修中	課題取組み方		+
		自習時間	+	+
		主体的学修	+	
		活動参加		+
学修成果		参加状況	+	
		課題評価	+	
		ライティング		+

## 4. 考察

本研究では、受講者が「韓国語Ⅰ」の授業形態の違い、つまり対面授業、遠隔授業、ハイブリッド授業という3通りの授業形態に対して、どのように感じ、行動し、成長したかを分析した。以下、受講者の授業への意見、学修行動、学修成果の別に、分析結果を考察することとする。

### 4.1 授業への意見

受講者の「総合満足度」には、遠隔授業及びハイブリッド授業で肯定的な意見が多かった。太田

(2021) は、20 年第 3 クォーターに開講された全授業科目の授業アンケート結果を分析し、授業形態の違いと総合満足度の間には有意な違いは認められなかったとした<sup>1)</sup>。本稿では、遠隔授業やハイブリッド授業の方が肯定的であったといえる。

具体的な授業方法については、遠隔授業においては「進度」で、ハイブリッド授業においては「目的語使用」で肯定的な意見が多くなっていた。遠隔授業では、授業担当者、受講者ともに Web 会議システム (Zoom) の操作に慣れる必要があった。そのため、授業で扱う内容を再考し、総量を抑えたが、そのことが遠隔授業で「進度」に対する受講者の意見に好影響を与えたと考えられる。一方、「目的語使用」については、ハイブリッド授業において肯定的な意見が多かった。遠隔授業でコミュニケーション活動をする場合、受講者を Web 会議システム (Zoom) のブレイクアウトルームに分けて行った。ただし、プログラム操作に時間がかかるため、ペアの入れ替えは少なくなった。一方、対面授業で行う場合、受講者の移動が簡便なため、同じ時間内で会話できる回数は多くなる。このことが対面授業を組み合わせたハイブリッド授業で、肯定的な意見となったと考えられる。

## 4.2 学修行動

遠隔授業及びハイブリッド授業では、二つの特徴がみられた。一つ目に、遠隔授業及びハイブリッド授業では「シラバス確認」がよくなされたことが示されている。つまり、受講者は、遠隔授業及びハイブリッド授業では、科目を履修する前にシラバスを読んでいることがわかる。シラバスは現在、学務情報システム (NU-Web) で閲覧できる。遠隔授業の実施により、受講者がインターネットにアクセスする機会が増え、それが Web 上に掲載されたシラバスの閲覧につながっていたと思われる。また、授業内容や方法をより正確に理解しようとして、受講者が Web 上の学習リソースを活用したと考えられる。

二つ目に、遠隔授業及びハイブリッド授業では、長い「自習時間」を確保する受講者が増えたことが示されている。これは、遠隔授業で「主体的学修」に取り組んだと答えた受講者が増えたことと

も関連し、遠隔授業が受講者にとっては自主的な学びの契機になったと推測される。つまり受講者は、対面授業に比べて、一人で学修に向かう機会が増えたなかで、主体的に学修に取り組む姿勢を身につけていったと思われる。

一方、ハイブリッド授業で良い影響が認められたのは、「課題の取組み方」と「活動参加」である。課題については、対面授業の場合、受講者は授業中に課題を直接教員に提出し、授業担当者は訂正やコメントを書いて返却した。遠隔授業の場合は、受講者は学習管理システム (LACS) で提出し、授業担当者が Web 上で訂正やコメントを書いて返却していた。しかし、Web 上でのフィードバックを確認しない受講者も見受けられた。対面授業を組み合わせたハイブリッド授業では、課題を授業担当者と直接やり取りする機会があり、これが受講者の課題に取り組む意欲を堅持させるのに肯定的な影響を与えたのではないかと考えられる。一方、「活動参加」については、授業への意見で「目的語使用」に肯定的な意見が多くなったこととも関連する。つまり、学修者同士の交渉や協働を必要とする活動は、教室で直接対面することの方がよい影響を与えられると思われる。

## 4.3 学修成果

「参加状況」と「課題評価」は遠隔授業において、「ライティング」はハイブリッド授業において有意に得点が高かった。「参加状況」は主に出席状況により評価している。遠隔授業において「参加状況」による評価が有意に高かったことは、遠隔授業の方が受講しやすいと感じた受講者がいたことになる。また、この遠隔授業による参加状況の改善が「課題評価」にも好影響を及ぼした可能性がある。対面授業では、課題は、授業中教員に直接提出するため、提出期限は限定される。一方、遠隔授業では、学習管理システム (LACS) を利用して、締切日までに Web 上で提出する。授業に欠席しても課題を提出できることになり、課題を提出する機会が増えた。結果、課題の提出率が上がり、それが評価点の向上の一因になったと考えられる。

一方、「ライティング」の場合は、ハイブリッド

授業において有意に得点が高かった。対面授業では、ライティング活動の際、机間指導を通して受講者の状況を途中で確認し、個別に言語面でサポートを行っていた。これに対して遠隔授業では、受講者一人ひとりの進捗状況を把握するのが難しく、よって途中段階での個別指導も行っていなかった。対面授業を組み合わせたハイブリッド授業では、このような個別のサポートの機会があり、それが受講者のライティング力の伸長に貢献していると推測される。

以上、受講者の授業への意見、学修行動、学修成果の別に、分析結果を考察した。これらの考察を踏まえて、今後の「韓国語」の授業改善に寄与できる知見をまとめ、以下の通りである。

- 1) 遠隔授業及びハイブリッド授業は、総合満足度を向上させる。また、受講者の学習リソース活用を促進し、自学自習の時間を増やす。
- 2) 遠隔授業は、受講者が学修に主体的に取り組む姿勢を育む。また、出席や課題提出の選択肢を増やし、多様な受講者に対して学びを保証することができる。
- 3) 対面授業（ハイブリッド授業での対面授業を含む）は、学修者間の交渉や協働を伴う活動への参加を促進し、目的語使用の機会を増やす。また受講者が、授業外で課題に取り組む動機付けとなる。
- 4) 遠隔授業は、課題、参加状況等、個人で取り組む学修成果を向上させる。一方、対面授業（ハイブリッド授業での対面授業を含む）は、ライティング等、教員のフィードバックを要する学修成果を向上させる。

## 5. 今後の課題

本研究の課題は、第一に、授業形態の変化の要因が、新型コロナウイルスにより、半ば強制的であったところにある。つまり授業担当者は、遠隔授業を一時的な緊急対応策ととらえ、対面授業の内容や方法と同様な形を、できる限りそのまま遠隔授業に持ち込んだ。第二に、授業アンケートの結果から、全体的に、対面授業に比べて、遠隔授業やハイブリッド授業において受講者から好評が得

られた。ただし、この差が授業形態の違いによるものとは断言できない。例えば、授業担当者の授業実践が年々上達したなど、授業形態以外の要因が影響した可能性も否定できない。第三に、今回の分析結果が、15回すべての授業を対面授業にすることを否定する積極的な理由にはならない。先述の通り、遠隔授業では、対面授業の内容や方法をできる限りそのまま再現しようとした。つまり、今回遠隔授業で得られたデータは遠隔授業独自のものとはいえず、対面授業の授業内容や方法が影響していると考えられる。

日本で新型コロナウイルス感染症が発生してから早二年が経った。これまでの教育経験は通用するのか、アクティブラーニングは継続できるのか、受講者の学修は成立しているのか、一人の教員としては不安な日々が続いた二年間であった。今回の研究は、課題はあるものの、異なる授業形態においても授業改善はできる、との自信を与えるものとなった。何も見えないところから一歩、抜け出せた思いである。

新型コロナウイルスの流行がいつ収束するか見通せない状況ではあるが、ポストコロナ時代においても、社会が完全に元の形に戻るとは考えにくい。そして、ポストコロナ時代における大学教育を考えると、授業形態の多様化が進むことが考えられる。大学人には、遠隔授業を一つの積極的な選択肢として捉え、効果的に活用していくことが求められている。今後は、学生の学修行動を支え、学修成果を最大化するために、対面授業はもちろん、遠隔授業ならではの効果的な授業内容や方法、対面授業と遠隔授業の適切な組合せ方を模索し、検討を重ねていく必要があると考えている。

謝辞 本研究において、授業アンケートのデータ提供に協力してくださった長崎大学教育開発推進機構・大学教育イノベーションセンターに感謝を申し上げます。また、データの分析にあたっては、長崎県立大学の橋本優花里教授にも相談させていただきました。この場を借りてお礼申し上げます。

## 注

- 注1) Communicative Language Teaching (CLT) ではコミュニケーション能力の伸長を目的に、学修者が目的言語を使って意味のやり取りを行うコミュニケーション活動を重視する。
- 注2) 全15回中2～3回(開講曜日による)が遠隔授業、残りが対面授業で行われた。
- 注3) 2020年度の第1回目と第2回目の授業は、オンデマンド形式で行われた。受講者は各自、学習管理システム(LACS)に掲載された教材を閲覧し、学修課題に取り組んだ。
- 注4) 2019年度と2021年度のスピーキングテストは、授業担当者と対面で、資料の持ち込み不可で実施された。これに対し、2020年のスピーキングテストは、授業担当者と非対面で、資料の持ち込み可で実施された。具体的には、受講者はペアになってWeb会議システム(Zoom)のブレイクアウトルームで会話し、学習管理システム(LACS)を利用して録音データを提出した。

## 参考文献

- 1) 太田啓介(2021): コロナ禍における教育運営状況の一考察ー長崎大学の授業アンケート分析よりー, 長崎大学教育開発推進機構紀要, 11, 8-18.
- 2) 矢野香(2021): キャリア教育科目における対面とオンライン授業の効果比較, 長崎大学教育開発推進機構紀要, 11, 1-7.
- 3) 藤原俊幸, 陳慶光, 矢野俊幸, 松永雅弘, 松本欣也, 東出朋, 高橋憲司, 幸山智子, 中村尚生, ヴィラーク・ヴィクトル, 小田和人, 藤井俊輔, 田中啓太郎, 藤木司, 久保隆司, 池山剛彦, 飯沼慶介, 劉卿美, 橋本優花里, 橋本健夫(2021): 遠隔教育の実施と大学での教育に関する一考察ー建学の精神を伝える授業のオンラインでの実施をもとにー, 長崎国際大学教育基盤センター紀要, 4, 1-17.

## 巻末資料

### 授業アンケート

1. 総合的にみて、あなたはこの授業に満足していますか。5段階で示してください。  
選択肢 1 : 5 (十分満足している)    選択肢 2 : 4    選択肢 3 : 3    選択肢 4 : 2  
選択肢 5 : 1 (全く満足していない)
2. この授業のシラバスをよく読んで履修登録しましたか。  
選択肢 1 : よく読んだ    選択肢 2 : 少し読んだ    選択肢 3 : まったく読まなかった
3. この授業でどの程度の成績を目標に履修しましたか。  
選択肢 1 : AA    選択肢 2 : A 以上    選択肢 3 : B 以上    選択肢 4 : 単位が取得できればよい  
選択肢 5 : とくに考えていなかった
4. この授業においては、教員に指示された課題に意欲的に取り組みましたか。(予復習やレポート、授業関連の読書、調べ物等を含む)  
選択肢 1 : あてはまる    選択肢 2 : まああてはまる    選択肢 3 : あまりあてはまらない  
選択肢 4 : あてはまらない    選択肢 5 : 課題はなかった
5. この授業においては、教員に指示された課題についての授業時間以外の典型的な週平均学習時間はどれくらいでしたか。(予復習やレポート、授業関連の読書、調べ物等を含む)  
選択肢 1 : 0 分    選択肢 2 : 30 分未満    選択肢 3 : 30 分以上-1 時間未満  
選択肢 4 : 1 時間以上～2 時間未満    選択肢 5 : 2 時間以上～3 時間未満  
選択肢 6 : 3 時間以上～4 時間未満    選択肢 7 : 4 時間以上～5 時間未満    選択肢 8 : 5 時間以上
6. この授業を受けたことで触発され、関連する事項について調べたり、考えたり、勉強したりすることを頻繁にしましたか。  
選択肢 1 : あてはまる    選択肢 2 : まああてはまる    選択肢 3 : あまりあてはまらない  
選択肢 4 : あてはまらない
7. この授業では他の学生との協働作業やディスカッション等に積極的に取り組みましたか。  
選択肢 1 : あてはまる    選択肢 2 : まああてはまる    選択肢 3 : あまりあてはまらない  
選択肢 4 : あてはまらない    選択肢 5 : 機会はなかった
8. この授業を通して、あなた自身の行動や態度は変化したと思いますか。(あてはまるものすべてを選択)  
選択肢 1 : 新しい知識・技能が身についた (語学力を含む)。選択肢 2 : 倫理観が身についた。  
選択肢 3 : 自分で調べたり、勉強したりするようになった。選択肢 4 : 考えやものごとの根拠について論理的に考えるようになった。選択肢 5 : 計画的に物事を進めるようになった。選択肢 6 : 自分の意見を表現するようになった。選択肢 7 : ある事柄について他者と意見を交換するようになった。選択肢 8 : 異なった考えをもつ他者とも柔軟に協働するようになった。選択肢 9 : 多少の困難があってもやるべきことをやり遂げるようになった。選択肢 10 : 集団やグループの中で自分の役割を積極的に果たすようになった。選択肢 11 : 社会的な問題について意識するようになった。選択肢 12 : とくに何も変わらなかった。
- 8-2 その他 : 具体的な内容を下のボックスに書いてください (自由記述)
9. この授業を受けているときに教室や環境で困ったことがあれば、書いてください。(空調設備や音響設備のほか教室内に設置されている PC、Wi-Fi、プロジェクター、スクリーン、ホワイトボード、教室の広さ・

作りなど)

10. この授業で良かった点を書いてください。
11. この授業で改善した方がよいと思う点を書いてください。
12. 視聴覚教材や音声教材などを有効に利用したり、あるいは音声面の訓練を有効に行っていた。  
選択肢1：あてはまる    選択肢2：まああてはまる    選択肢3：あまりあてはまらない  
選択肢4：あてはまらない
13. 授業担当者は効果的に学生に当該外国語を使う機会を与えてくれた。  
選択肢1：あてはまる    選択肢2：まああてはまる    選択肢3：あまりあてはまらない  
選択肢4：あてはまらない
14. 授業の進度は適切だった。  
選択肢1：あてはまる    選択肢2：まああてはまる    選択肢3：あまりあてはまらない  
選択肢4：あてはまらない
15. 授業の内容はわかりやすかった。  
選択肢1：あてはまる    選択肢2：まああてはまる    選択肢3：あまりあてはまらない  
選択肢4：あてはまらない