

コロナ禍で TIME を読む ー完全オンライン授業の試みと課題ー

東矢 光代

琉球大学国際地域創造学部 〒903-0213 沖縄県中頭郡西原町字千原 1

E-mail: mtoya@grs.u-ryukyu.ac.jp

あらまし 本論文は、TIME の記事を活用した英語 4 技能育成のための授業の試みを分析し、発見した課題について報告する。本科目は 2020 年 4 月の緊急事態宣言を受け、一度も受講生と直接対面することなしに、5 月～8 月にかけて 15 週間の講義をすべてオンラインで実施した。実践においては Webclass、Google Forms、Flipgrid、Teams、MS Stream を用い、基本的に対面授業を平行移動する形でタスクをデザインしたが、オンライン化により、想定していた対面授業との違いが見られた。なお COVID-19 の影響下で、TIME の記事もコロナ一色となった。それでも、TIME Online という教材は、日本語では知り得ない新しい知見を得るのに有効であり、オンラインのタスクにより英語を使うという実感を受講生に与えることができた。受講生アンケートの結果も踏まえ、本実践の効果とオーセンティック教材を使った教授デザインのメリットを検証する。

キーワード オンライン授業、英語 4 技能、オーセンティック教材、Flipgrid, Google forms

Reading the TIME Articles under the COVID-19 Pandemic ー An Attempt of the First Online Teaching ー

Mitsuyo TOYA

Faculty of Global and Regional Studies, University of the Ryukyus

1 Senbaru, Nishihara-cho, Nakagami-gun, Okinawa, 903-0213 Japan

E-mail: mtoya@grs.u-ryukyu.ac.jp

Abstract This paper aims at reporting the author's first attempt of teaching an online course for Japanese college learners of English. The class objective was to enhance their English communication skills in the four areas, i.e., listening, speaking, reading, and writing using the real-time TIME online articles. Although the syllabus had been determined based on the national teaching licensing curriculum in 2017, the first implementation in Spring 2020 fell into the forced online teaching due to the coronavirus pandemic. The class utilized multiple online platforms such as Webclass, Google Forms, Flipgrid, Teams, MS Stream with the course designed as close as possible to the original face-to-face classroom. The author reflects and examines this online teaching and reports the advantages of authentic materials in the classroom during the COVID-19 pandemic.

Keywords Online course, English 4 skills, Authentic materials, Flipgrid, Google forms

1. はじめに

ダイヤモンドプリンセス号のコロナ集団感染（2020 年 2 月）、緊急事態における突然の学校一斉休校（2020 年 3 月）から 1 年半以上の時が経った。1 年遅れの東京オリンピック、パラリンピックは無観客の中、かろうじて開催されたが、2021 年度も前期は大学での多くの授業がオンライン対応のままであった。本稿執筆中の 2021 年度後期も、筆者の所属大学では多くが遠隔授業であり、第 5 波が収束した 11 月からは感染予防策を

講じた対面授業が認められたが、再度の感染者数増加に関しては予断を許さない。

コロナの影響により、教育現場における突然のオンライン化は世界中の至る所で見られた光景だが[1]、パンデミックへと急速に突入した 2020 年度前期はこの感染症の解明も進んでおらず、とにかく人との接触、密集を避けるために、外出の面でも生活が制限され、多くの大学が突然の授業オンライン化に迫られた。2020 年 4 月の段階での筆者は Skype も Zoom も使ったことがなく、リアルタイム配信経験はゼロであった。

東矢 光代, “コロナ禍で TIME を読むー完全オンライン授業の試みと課題ー”, 言語学習と教育言語学 2021 年度版, pp. 29-46,

日本英語教育学会・日本教育言語学会合同編集委員会編集, 早稲田大学情報教育研究所発行, 2022 年 3 月 31 日.

Copyright © 2021-22 by Toya, M. All rights reserved.

しかし、5月の連休明けから完全オンラインで講義を開始せざるを得ず、初めて Teams での講義や、作成したスライド資料を動画化して配信するなど、必死で対応を行った。当時の状況は強制的なスキルの取り込み (uptake skills) を迫られた結果であり、教師の適応性 (adaptability) がなせる業だったと言える [1, 2]。

本稿は COVID-19 の影響を最も強く受けた 2020 年度前期のオンライン授業実践、特にその非常事態下での TIME Online を教材とした英語 4 技能統合型の授業について、そのデザインと教員・学生間の相互作用について検証する。所属学部の 2018 年度学部改組を受け、筆者は英語科教員養成課程のコアカリキュラムに基づいた新しい科目を担当していく中で、特に 4 技能 5 領域の育成とアクティブラーニングを探究してきた [3, 4]。コロナの影響によるオンライン授業への移行は、新学部課程の 3 年目にあたり、認定済みであった当該授業のシラバスは、内容を大きく変えずに実施する必要があった。そのため真正性 (authenticity) を意図した TIME online の記事をそのまま教材としたが、奇しくもコロナ禍の中で海外での状況についての英語記事を読んでいくことになり、さらに対面でのアクティブラーニングは完全オンライン化への対応を迫られた。本稿では、当時の実践を紐解きながら、インターネット上のオーセンティック教材を取り入れ、独自のタスク設計により実施した「上級英語演習」のオンライン授業が、教員と受講生にどのような影響を与えたかについて検証する。

2. 先行研究・背景

2.1. オーセンティック教材の効果と活用

第二言語・外国語としての英語教育において、どのような教材やテキストを用いて教えるかは重要である。その中でも、教材を学習者用に作成、あるいは加工したものにするのか、それともオーセンティック (authentic) なものにするのかは、意見が分かれるところである。学習者用の教材・テキスト (pedagogically modified materials) は学習者のレベルや習熟度と、授業の目的に応じた形で作成・編成されており、段階を踏んでの配列も可能である [5]。一方、オーセンティック教材の定義については、先行研究において複数の研究者が細かな点でのずれを指摘していることを踏まえつつ、Valvona & Yoneda (2019) が以下のように提示している: “[T]here appears to be general agreement that authentic materials are those that were originally prepared for communicative, social, non-pedagogic purposes, and they are often (though not exclusively) prepared by native-speakers for native-speakers.” (6, p.3) つまりオーセンティック教材は言語学習用として存在するもので

はなく、その言語を母語あるいは第一言語とするコミュニティにおける社会活動のための媒介メディアだと捉えることができ、具体的には英語圏のラジオ放送や、スーパーの売り出しチラシ、取引用の法的書類、インターネット上のニュースや Youtube 動画まで多岐にわたる。スマートフォンなど ICT の発達により、クラスの中でも外でも学べるようになった今日、学習者用教材であるコースブックに加え、オーセンティック教材を取り入れることは重要であると言える [7]。

Rao (2019) は、オーセンティック教材を授業に取り入れることで、生徒を現実の生活 (real-life) と教室外の文脈 (out-of-class contexts) にさらす (expose) ことができると述べている。オーセンティック教材の持つこの特性は、学習者のクリティカルシンキングを向上させるという。さらにオーセンティック教材は、使われる言語と場面の多様性により、学習者の英語のスキルを向上させ、達成感を持たせることができる。背景知識の弱い学習者には特に有益で、オーセンティック教材を取り入れた授業は、身に着けた英語能力を教室外で試す機会を提供する意義もあるという [7]。

Berado (2006) も実際の文脈で実際に使われる言語に生徒を触れさせることができる点を評価している。生徒にとっては安全で統制された教室環境から踏み出した挑戦 (challenging) であるが、動機づけを高める効果があり、インターネットのアクセスにより、多様な文章に触れることが可能で、様々なスキルを伸ばすのに活用できるとしている [8]。Kozhevnikova (2014) は、ロシアで IT とツーリズムを専攻する 20 名の 2 クラスを対象に、「Friends」の動画 (50 エピソード) と「Take a break」の雑誌記事 (25 編) を授業内外の学習活動に 1 学期間取り入れた。半構造インタビューの結果、学習者の 95% がオーセンティック教材は面白く、「本物」の英語を理解できたと感じ、達成感と動機づけにつながると回答した。同じく 95% が語力向上を感じ、特にイディオムの理解に向上が見られたことを報告している [9]。イラクの大学 3 年生 85 名と教員 6 名にアンケートを行った AbdulHussein (2014) でも、オーセンティックな英語リーディング教材を用いた授業について生徒の肯定的な意見を男女別に述べている。男子学生 (N=29) は、「クラスの外での英語の題材を読めるようにする効果がある」、「生徒の読解力を高める」、「授業の価値を高める」と捉えており、女子学生 (N=56) は、「授業に満足している」、「現実世界で言語がどのように使われているかを紹介するものである」と感じていたことがわかった [10]。

先の Kozhevnikova (2014) は、オーセンティック教材を使った効果として、英語の文化的・言語的理解促進に有効であること、特にドラマ教材が文化や慣習の理

解と、場面・状況に適した言語使用の理解につながったと述べている[9]。これに似た Beresova (2015)では、オーセンティック教材は学習教材にはない、自然な外国語習得と異文化理解を促進する効果がある、との仮説に基づき、英字新聞を取り入れる効果を検証した。大学生を対象に、語い、コロケーション、文法構造、役に立ちそうな表現を書き出したり、文化で気づいた点をメモしたりするワークシートを用いて、The Guardian Weekly の記事リストから興味のある記事を読んでもらった結果、記事に特徴的なタイトルや文法構造のルールや適切に学んでいたことが明らかになった。また文化的側面に関しても、ストーンヘンジや、朝起きが苦手な人のためのファーストフォードチェーン店、アメリカ社会の肥満の問題など最新の情報を載せた英字新聞が、多様な見方を拡大するのに役立つことがわかった[5]。

教師から見たオーセンティック教材の効果として、Akbari & Razavi (2016)は、教職経験 9 年から 29 年のイランの英語教師 57 人にアンケートを行い、リスニングとリーディングにオーセンティック教材を取り入れるべきかと尋ねた。その結果、回答者全員が「取り入れるべき」と回答し、その理由として「Exposure to real language (97.3%)」、「Motivate the students (58%)」、「Improve the students' skills (100%)」が選ばれていた。また授業を行うために必要な教師側のトレーニングとして、「Designing the activities (99%)」と「Selecting the materials (55%)」を挙げていた [11]。一方、リーディングクラスでの実践についての AbdulHussein (2014)の教員回答では、「オーセンティック教材は生徒の文化理解を促進する」、「実際の場面での語い知識を向上させる」が高かった。そして、取り入れるのに適したレベルは上級 (advanced level) の回答が最も高く、教材の選択に際しては言語レベル、新出語いの割合を考慮することがわかった[10]。

オーセンティック教材の選択基準について、Akbari & Razavi (2016)では「Language level (92.3%)」と「Course objectives (84.2%)」が上位を占めていた [11]。Berardo (2006)は、Nuttall (1996)が提案したオーセンティック教材を選択するときの 3 つの観点 (内容の適切さ、発展性、読みやすさ)に加え、教材の提示方法を提唱し、見た目がオーセンティックであり、読み手の興味を引きそうかどうかとも重要だと述べている。一方で学習者のニーズに合わない、あるいは文法や語いが難しすぎるオーセンティック教材は逆効果であり、必ず教育目標と合致させ、必要な支援と効果的なタスク・活動とセットで導入する必要がある[8]。

オーセンティック教材の効果として、言語的利点とその他 (動機づけと文化理解) を挙げた Azri &

Al-Rashdi (2014)も、オーセンティック教材活用の課題として、教師の負担について言及している[12]。つまり、すでにタスクまで設計されている学習者用の教材 (コースブック) と異なり、オーセンティック教材を取り入れる場合は、学習者のレベルと興味に合って、言語習得を促進する、カリキュラムや授業の目標に沿った教材を教師が選択しなければならない ([9]も参照)、そのような題材を選んだうえでさらに、独自にタスク等を設定する必要がある。

静岡文化芸術大学のジャック・ライアン氏[13]は、自らの英語コミュニケーションの授業にオーセンティック教材を取り入れることで、グローバルで多様な、最新の視点を学習者が学ぶ機会を確保しようとした。Berardo (2006)の観点に基づき、学生ニーズに応じて、ナショナルジオグラフィックのトラベルサイトから 3 ～5 分の短いビデオクリップを教材候補として複数選択し、独自のタスクを設計したが、注目すべきはタスクデザインにおける「partial understanding を目指す」というガイドラインである。オーセンティック教材を取り入れる際、学習者のレベルという観点は必要だが、一般的にオーセンティック教材は学習者にとって難しい (challenging) レベルになりがちである[8]ことから、100%の理解を求めない、という点は重要である。このタスクデザインにおいては、一度にすべてを理解することを求めず、タスクの難易度を少しずつ難しくすることで理解が深まるように設計していた。

また、オーセンティック教材を取り入れた授業における教師の役割として Berardo (2006)は、実際に言語が使われている環境に生徒が対応できるよう、必要なスキルや認識を与え、準備させることであると述べている。例えば、読解における背景知識 (スキーマ) の重要性に触れ、オーセンティックな文章では書き手が読み手に期待するスキーマが必ずしも確保されているわけではなく、そのずれが読解における問題につながりうる点を指摘している[8]。

AbdulHussein (2014)の女子学生の回答結果でも、オーセンティック教材は「学習用教材よりも読解力を付けるのに役立つ」、「授業の価値を高める」としながらも、「フラストレーションを引き起こす」の平均値も高かったことは留意すべき点である。この調査では教員の意見のまとめとして、多様なテキストタイプと最新の話題やトピックを取り入れること、読むオーセンティック教材の選択権を学習者に与えることも推奨されていた[10]。

2.2. 21 世紀型スキルとアクティブラーニング

オーセンティック教材を英語授業に取り入れるメリットとして、教室外に実存する英語リソースへの対応やスキルの育成が挙げられていることを述べたが、

学校教育での学びが社会に出たときにいかに役立つか、という視点が近年注目を浴びてきた。例えば 2009 年に立ち上げられた「21 世紀型スキルの学びと評価プロジェクト（ATCS21）」においては、産業基盤社会から情報基盤社会への変化に沿った教育制度における重要な 2 領域として、「デジタルネットワークを使った学習」と「協調的問題解決」が挙げられている。このプロジェクトでは、この 2 つの包括スキル領域下で設定する 21 世紀型スキルとして、思考の方法（1～3）、働く方法（4, 5）、働くためのツール（6, 7）、世界の中で生きる（8～10）の 4 つのカテゴリーで、以下の 10 のスキルを提唱している（14, pp.22-23）。これらは評価の枠組みとしても設定されている。

1. 創造性とイノベーション
2. 批判的思考、問題解決、意思決定
3. 学びの方法、メタ認知
4. コミュニケーション
5. コラボレーション（チームワーク）
6. 情報リテラシー
7. ICT リテラシー
8. 地域とグローバルのよい市民であること（シチズンシップ）
9. 人生とキャリア発達
10. 個人の責任と社会的責任（異文化理解と異文化適応能力を含む）

この 21 世紀型スキルは社会の一部のエリートだけでなく、すべての人に求められる。さらに特筆すべきは、「協調的問題解決」と「デジタルネットワークを使った学習」という 2 つの領域が、学習形態と学びのゴールを規定するという視点である。つまり 10 のスキルは、ICT を使い協調的に多様な問題に取り組む学習を行うことで身につく（目標が達成される）、という構造になっている[14]。

同じく 21 世紀の学習者に対する教育と評価の枠組み作りに取り組んでいるカリキュラム・リデザイン・センター（CCR）は、OECD の Education 2030 プロジェクトと協働で、世界の枠組み間の共通点を洗い出した。CCR は「知識」「スキル」「人間性」「メタ学習」の 4 つの次元を志向している。彼らの「スキル」には創造性、批判的思考、コミュニケーション、協働が含まれ、メタ学習（省察と適応）は先の 3 つを包括する関係性にあるが、これらは 2020 年に全面実施となった新学習指導要領にも影響を与えている。[15]

2019 年 3 月の新学習指導要領の告示では、それまでの議論の中心であったアクティブラーニングという用語そのものは使われず、「主体的、対話的で深い学び」という表現に落ち着いた[16]。これは変化の激しい社会の中で、知識よりも学び続ける力や主体性を重視し

た中で醸成されたものであり、コロナの影響が出始めた 2020 年 2 月以前まで、小中高等学校の現場でも、そのような教授・学習スタイルが取り入れられるようになっていた。外国語・英語科に関する学習指導要領改訂の変化として大きいのは、「話す（Speaking）」が「やりとり」と「発表」に分化し、4 技能 5 領域という表現に変わったことである。特に発信型スキルすなわち Speaking と Writing については、パフォーマンステストの実施も含めて、強化が進められている。同じ延長線上で、4 技能統合型の授業を重視する方向性も示されている。

本実践では読むことを中心とし、4 技能の向上に資する活動を取り入れることとした。前項で見たように、オーセンティック教材を取り入れた授業では、教育目標に合致する必要があるが、教材の選択並びにタスク設定・授業設計が、原則として教員に任されている。読む題材として TIME というオーセンティック教材を取り入れることで、教室外の世界とのつながり[7, 8]や最新の情報を得ること[13]を意識した。その上で、アクティブラーニングを志向したタスクデザインが必要である。

オーセンティック教材を用いて、グループによる協働学習で自律性を高める試みを、Hart (2002)は行っている。3 クラス 94 名の国内大学女子学生に対し、オーストラリアの中学生用に開発された協働学習のためのテキストを用い、各クラス 6 グループ（固定）でリサーチや発表のプロジェクトを実施した。調べるトピックはグループで決めることができ、学生たちはインターネット上の英語リソースを用いてポスター発表などを行ったが、教員から活動を進めるにあたっての学習ストラテジー提示の支援もあった。[17]

先述の Berardo (2006)はオーセンティック教材を取り入れた自らの実践で、タスク中心の活動を取り入れ、ペアやグループワークを多用しつつ、生徒が授業の外で教材を自主的に活用することを視野に入れ、教師の介入は極力控えていたと報告している[8]。また Hart (2002)は日本人大学生を対象にオーセンティック教材を取り入れた英語授業を行った際に、グループによる協働学習での自律性の向上を観察しており、実際に英語を使う経験の重要性と学生たちの好ましい変化を報告している。[17]

溝上 (2014) は、アクティブラーニング型授業における学生の学習活動を、教室内・教室外を横軸、個人の活動・集団での活動を縦軸に取り整理している[18, 図 3-1, p.73]。例えば講義は知識を習得するための個人で行う教室内活動であり、課題・レポートは個人が教室外で行う活動である。集団での活動であるグループ学習は、教室内で時間を取って行うこともできるが、

教室外で行うことも可能である。オーセンティック教材を基に、このような学習活動を多様に取り入れることで、4技能5領域の英語スキルだけでなく、10のスキルの中のコミュニケーションやコラボレーション、批判的思考や異文化理解の向上にも資すると考えた。

3. 研究の目的とリサーチクエスション

本研究で取り上げる「上級英語演習」は英語科教員1種免許（中高）の教職課程における教科に関する科目（コミュニケーション領域）として2016年にシラバスを設計した。当時はもちろん対面を前提とした課題・活動の設計を行っていた。TIMEについては、2007年ごろに雑誌体を複数教室に持ち込み、記事を選んで読ませてポスター発表を行う授業を展開した経験、また2012年ごろにTIME/NewsweekとReaders' Digestのオンライン記事を選んでパワーポイントを用いた発表を取り入れた授業を実施した経験があり、教えようとする学生に対してやや難しいが、教員のタスクデザインと支援により習得可能という（8, 13参照）、教材として適切な英語レベルであると判断した。特に、コロナ禍でTIMEの英文記事を読んでいくことは、英語力を育成するという意義だけではなく、一番の関心事について最新の情報を得る[5, 13]ことも意味していたため、学習者の動機づけや達成感につながる[7, 8, 9, 12]と評価した。これらはBerardo (2006)が提案した教材選択の観点とも合致している[8]。

完全オンライン化を迫られた本授業では、教材がオンライン記事であることはメリットでもあったが、対面でのグループワークを想定したアクティブラーニング型授業を、どうオンライン化するかを考えるのは、容易なことではなかった。Sharma (2021)は、パンデミックの影響でオンライン化された授業が、それまでの社会構成主義を取り入れにくく、教師中心のレクチャーに傾きがちだったと指摘している[1]。それでも本授業では可能な限り、当初設計した対面授業を投影する形で、タスクを細かく設定し、学生の4技能を含む活動を保証しようとした。授業者のオンライン授業経験不足から多様なプラットフォームを使わざるを得ない状況となったが、できる限り学習者が主体的に英語で何かを行う活動を取り入れることを試みた。

オンライン授業により、授業資料の精緻化、事前事後課題の徹底が図られ、結果として例年にない量の教授資料・学修成果が記録として残された。本研究では、これらのデータを分析することで、オンラインへの適応を試みながら、受講生の反応との相互作用により、教員がどのように授業を進めていったかに焦点を当てる。具体的には、オーセンティック教材を取り入れた英語4技能習得を目指した、オンラインのアクティブ

ラーニング型授業の効果として、以下の4つのリサーチクエスション(RQ)について明らかにしようとする。

RQ1. オーセンティック教材を用いた完全オンライン授業により、どのような情報が事前課題から得られ、それがどのように教員のレクチャーに反映され、変化や気づきをもたらしたか。

RQ2. 指定された4つのトピックカテゴリーに対し、学生はどのようなTIME記事を発表に選択していたか。

RQ3. 課題記事の理解に基づいた受講生のReviewはコロナ禍の学生の生活をどのように映し出し、教員はどのようにそれに反応したか。

RQ4. 受講生はオンラインの課題にどのような印象を持ち、4技能育成への効果を実感したか。オンラインのメリット・デメリットをどのように感じたか。

4. 研究方法

4.1. 参加者

本科目の受講生は日本国内の国立系大学で英語を専攻する3・4年次生24名であった。当該学部は2018年に学部が改組されたため、このうち12名は旧学部、12名は新学部の所属であった。本稿では、受講生のうち提出物等を学術的分析に使用することを同意した20名のデータを分析に用いた。参加者の中間省察における「Have you ever tried reading TIME magazine BEFORE taking this class?」の結果では、Yesが3名（15%）、Maybeが3名（15%）、Noが14名（70%）であった。

4.2. 科目概要と活動・課題の設計

先述のように、「上級英語演習」は新学部の教職課程認定科目（コミュニケーション分野）として、以下のように目標を設定していた。

本授業では、TIME Onlineの記事を読んで理解し、それを基にしたディスカッション、グループプロジェクトを行うことによって、以下の英語スキルを身に付けることを目的とする。

(1) 科学、社会分野等における最新の知見を英語で理解し、内容を簡潔にまとめる。

(2) テーマに基づいた資料について意見を述べる。

(3) TIMEのテーマ記事を核として検索を行い、関連記事を探し、概要と推薦理由を述べたReviewを英文で書く。

この目標を達成するための授業方法として、想定していた内容は以下の通りである：「TIME Onlineの分野（Health, Science & Innovation, Food and Drink, Ideas）別記事を1つずつ取り上げ、教員の説明を基に内容を理解し、概要とリアクションをReviewとして英文で

まとめる。次の授業までに同じ分野の別の記事を検索して読み、その内容をグループで紹介し合い、ディスカッションを行う。さらに次の授業では、グループで1つ選んだ記事について、クラス発表を行う。最終的に、自分で TIME の記事を選んで読み、概要と推薦理由を含めた Review を英文で書く。」

授業方法を読むと Reading と Writing、発表が強調されている印象があるが、All English を前提とした対面での授業活動に、Listening、Speaking も含めていた。1つのトピックカテゴリーに対し、1 回目の講義では教員が指定した課題記事を教員の解説を基にクラス全員で読んで理解する。それを Review にまとめた後、同じカテゴリーの記事を検索して読み、グループごとにメンバーへの内容紹介（第 2 回）と、グループディスカッションの結果をクラスで発表する（第 3 回）。この 3 回を 1 クールとして、トピックごとに 4 回繰り返す。最終的に、育成された英語のスキルを示す期末課題に取り組む。共通の課題記事を用いた第 1 回の講義を設けたのは、TIME の記事は言語的にも文化的にも、読んで理解するのに教員の scaffolding [19]が必要と感じたからである。また第 2 回、第 3 回の講義では、学生に読みたい記事を選択させることで学習の動機づけを高め[10]、自分の読んだ内容をそれを知らない人に伝える information gap を用いたコミュニケーション活動 [19] を取り入れようとしていた。グループでの記事の紹介とディスカッション、クラスへの発表は、ニアピアロールモデル（Murphey & Arao, 2001）[20] による動機づけを狙ったものであった。

4.3. コロナ対応によるオンライン化の変更点

このように授業設計していたものの、2020 年前期に初めて開講された本科目は、開始直前に完全オンライン化が決定し、4 月の準備期間を経て、5 月の連休明けに第 1 回講義開始というスケジュールで実施された。2020 年 4 月 26 日には緊急事態宣言が出され、大学も入構禁止の中、自宅での準備、5 月連休明けからの授業開始となった。学内に導入されている Teams を使うことは決めたものの、リアルタイム配信の授業経験は皆無だったことから、回線がうまくつながるのか、学生がオンライン授業についてこられるのか、手探り状態でスタートせざるを得なかった。

リアルタイム授業への不安から、実際に学生と同期で会うのは各クール 1 回目の教員によるレクチャー回（学期中 4 回）だけとした。第 2 回、第 3 回に計画していたグループワークの発表・やり取りについては、非同期の Flipgrid と Webclass を活用することに決めた。Webclass はそれまでの授業で活用していたため比較的に取り入れやすく、Flipgrid については、4 月の段階で学内 FD により、使い方を学ぶことができたためである。

対面であれば、クラスでグループに分かれて、選んで読んできた記事の内容発表、Q&A を行う予定だった部分を、上記プラットフォームの使用により、スケジュールに沿ったオンデマンド型に組み替えた。

学生の課題、使用したプラットフォームと評価の詳細を以下に示す。トピックカテゴリーごとの各クールにおける、教員の選んだ課題記事を中心とした一連の活動を Phase 1、受講生が選んだ記事による活動を Phase 2 とし、それぞれ表 1、表 2 にまとめた。なお対面では Phase 2 で 4 名程度のグループを予定し、教室で話し合いによりグループになってもらうつもりであった。しかし、お互いに外出も制限されていた当時の状況から、連絡を取る人数が 1 人で済むペアに変更した。さらに、それまで担当した経験のある受講生たちの学年やクラスでの状況を勘案して、教員がペアの案をあらかじめ提示し、了承を得ることにした。希望により変更も可能としたが、希望の申し出はなく、教員が組んだペアにより、活動を行うことになった。

表 1 Phase 1: 課題記事の読解を中心とした活動

活動ステップ	受講生がやること	使うシステム	評価
Pre-reading questions	Pre-reading questions に答える	Google Forms	2 points (x 4)
Comment on Google Doc (後に Webclass 掲示板に変更)	指定された記事を読み、コメントや質問を書き込む	TIME Online, Google Doc	3 points (x 4)
Lecture Listening	教員による説明をオンラインで聞く	Teams (Real time) Stream (Recorded)	参加 or 動画視聴する
Oral Comment	記事について口頭でコメントする (英語: 1 分)	Flipgrid	2 points (x 4)
Review 提出	記事の概要 (サマリー) と Reaction を 300~400 words で書く	Webclass の提出箱	3 points (x 4)

*上記を4つのトピックについて繰り返す。全部で成績評価の40%。

表2 Phase 2: 受講生が選んだ記事によるペア活動

活動ステップ	受講生がやること	使うシステム	評価
Select & Share	読む記事をペアで決めて、その記事リンクをWebclassの掲示板に載せる	TIME Online Webclassの掲示板	2 points (x 2)
Oral Presentation	ペアの内1名の担当者が、選んで読んだ記事の内容と感想を口頭で録画し、アップロードする(英語: 5分)	Flipgrid	4 points (x 2)
Instructor Q&A	Oral Presentationを担当しなかったペアのメンバーは、選んだ記事に対する教員の質問(Webclass掲示板の記事リンクに返信)に答える	Webclassの掲示板	4 points (x 2)
Class Comment	他のペアの発表動画にコメントを英語で3つ付ける	Flipgrid	3 points (x 4)

*4つのトピックについて、ペアで半分ずつ分担。全部で成績評価の32%。

Phase 1、Phase 2の他に、以下のPhase 3とPhase 4を設け、すべての課題と評価内容を「Overview」というパワーポイント資料にまとめ、授業開始時に受講生に配布した。

[Phase 3: 学習の振り返りと教員へのフィードバック]
中間と期末の省察をGoogle Formsで回答(7% x 2

=14%)

[Phase 4: 学期末の集大成課題]

期末課題: Review 5 (14%)

学期の最後にTIME Onlineの記事(クラスで扱った記事は除く)を1つ選んで読み、概要を英語でまとめ、Reactionを付けた発表を、Flipgridに動画提出、またはWebclassにReviewとして提出

当時、初めて非対面授業に移行という状況の中、学びの質保証、すなわち対面であれば90分の15週授業と授業前・後の学習時間に相当する授業内容・設計を行うことを意識することが求められていた。そのため、課題はできるだけ細かく設定し、ステップバイステップで取り組んでいけるようにタスクをデザインした。

図1はこれらの課題に取り組んでいく流れを図式化したもので、学生への説明用に作成したものである。作成して気づいたのは、実際これらは、対面授業の際の授業外での学生の復習と予習行動までを図式化したものに過ぎない、ということである。それでも、学生に期待する授業外の行動をすべて書き出して図式化することで、先にOverview資料で示した細かな課題内容を時系列で示すそうと意図した。しかし、実際にリアルタイムレクチャーでも、この図を説明して伝えるのはかなり難しかった。

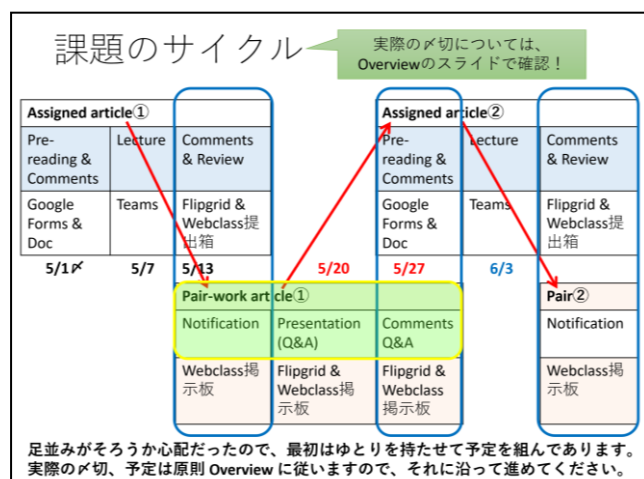


図1 課題のサイクルを説明するスライド

講義のオンライン化が決まった4月から連休明けの第1回目のレクチャーまでに、まずパワーポイント資料の作成とオンデマンド動画の作成、配信に着手した。通常であれば1回目の講義はオリエンテーションを行い、クラス内のレポート醸成を行うのだが、一度も受講生と対面しないままのオンライン講義となるため、Teamsでの顔合わせまでにできることを考え実行した。

最初のオリエンテーション回については、TIME の記事の探し方をパソコン室で演習する予定だった。これに代わるものとして、記事の探し方を説明する動画(17分)を作成し、Microsoft Stream のグループを作り、あらかじめ視聴できるようにした。この時点では、動画は英語で説明していた(図2参照)。

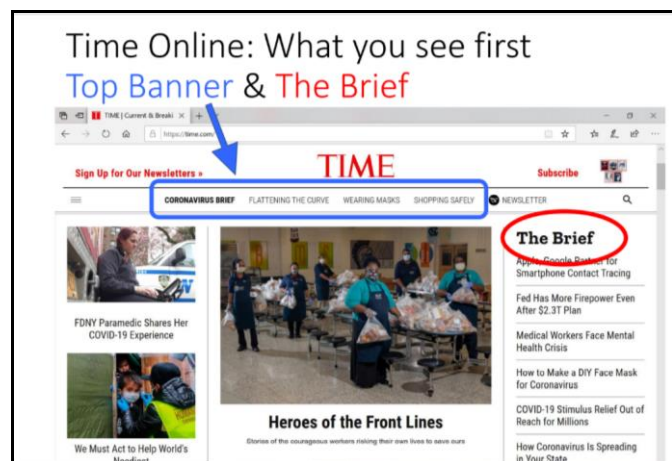


図2 「TIME Online 記事の探し方」動画の一部

これに加え、授業の進め方や評価などの情報をスライド資料として作成し、事前に Webclass で配布すると同時に、第1回の講義で説明した。その時の資料には、当時の不安な状況を鑑み、以下のような目標メッセージも含めていた。

TIME online を読む意義(最初のリアルタイム講義)

- a. クラス全員で読む→Assigned article
 - b. クラスで紹介し情報共有する→Pairwork article
- このような状況の中で・・・
1. 今現在の情報を英語で読んで理解しよう
 2. 同じ記事についてクラス全体で理解を深め、意見を共有しよう
 3. Pairwork により、自分で記事を探して読み、人に伝える力を養いつつ、他の記事にも意見を述べよう

同じ記事をクラス全体で読んできて教員が解説するレクチャー回では、受講生の反応を確認することが難しいと判断し、全面的に反転授業 [21] を意識した。リアルタイム配信の授業日前日までに課題記事を読み、記事に関連した質問(Pre-reading Questions)に Google Forms で回答するとともに、Google Document 形式の課題記事にコメントと質問を書き込むよう、受講生に指示した(表1、図1参照)。しかし開始してみると、誤って Google Document の記事の一部を削除したり、先に書き込まれていたクラスメートのコメントを削除し

てしまうケースが続出した。幾度となく注意喚起したのだが、学生たちはスマートフォンの画面で書き込もうとしていたらしく、記事やコメントの全容がわからないままの操作により改善が見られなかった。学生たちとのコミュニケーションが限定されている中でプラットフォームを途中変更することには大きな不安があったが、3回目のレクチャー記事から Webclass の掲示板投稿に切り替え、結果として問題なく進められた。

さらに Flipgrid の使用方法についても、図3のようなスライド資料を準備し、Webclass にアップロードすることで、授業による説明の代替とした。

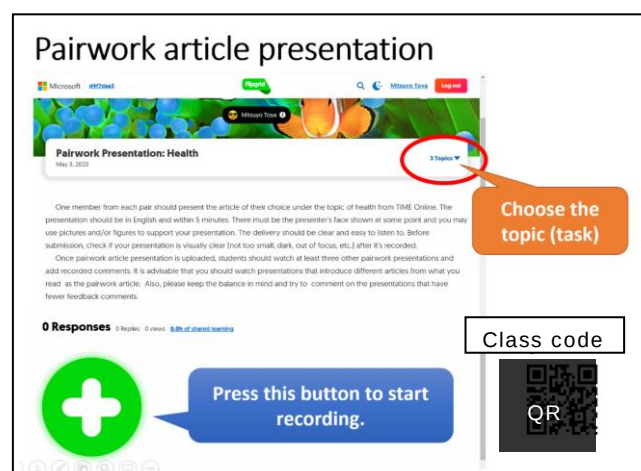


図3 「Flipgrid の使い方」スライド資料(抜粋)

学期中間での省察アンケートにおいては、「英語を上手に話すコツを知りたい」、「良い Review を書くにはどうしたらよいか」というフィードバックを得た。これらに対応し、「How to Speak Fluently」、「How to Write a Good Review」という内容の動画(各20分程度)を作成し、MS Stream にアップロードすると同時に、リンクを Webclass で周知した。非常事態に緊急対応しようとしたことから、プラットフォームも多岐にわたっていたが、受講生には、「わからなくなったら、入り口は(学生たちに最もなじみがある) Webclass にあるので、そこに立ち返ること」と繰り返し伝え、学生が迷子になることを可能な限り防ごうとした。

コロナ禍で当初の予定から変更せざるを得なかった点の1つに、記事のトピックカテゴリーがある。2016年にシラバスを作成した時点では、Health, Science & Innovation, Food and Drink, Ideas の4つのトピックカテゴリーから記事を選ぶことを意図していたが、2020年4月から8月の時期では、ほとんどの記事がコロナ関連となってしまう。最初のトピック Health は奇しくも最もタイムリーな話題となり、記事も豊富にあったが、Food and Drink はカテゴリーそのものが消え

てしまった。そのため、Entertainment のカテゴリから記事を選ぶことにした。どのカテゴリにおいても Pandemic と無関係の記事を探すことは至難の業であった。レクチャーで取り上げた課題記事のタイトルについては、結果と考察の項に記載する。

4.4. データ及び分析

本実践の分析においては、筆者が教員として使用した教授資料、並びにオンライン上のプラットフォームに残された提出課題ややり取り等について、教育研究目的のデータ使用に同意した 20 名分を分析に使用する。また、中間と期末に授業課題の一環として省察を兼ねたアンケートを Google forms で実施しており、その結果も 20 名分を分析に使用する。

5. 結果と考察

5.1. 課題記事を用いた反転授業における教員レクチャーの変化

TIME の記事は語彙レベルも高く、話題性の高いテーマを取り上げていることから、受講学生が自力で 100% 理解するのは易しくないだろうとの想定により、対面授業であっても教師側の解説は行うつもりであった。ただし、あくまで主体は読み手であり、受講生が読んで難しいと感じた部分の支援を行いたいと考えていた。講義のオンライン化により、読み手のスキーマを活性化させる Pre-reading questions と、教員の説明を効果的に行うためのコメントと質問をレクチャー前の事前課題とし、反転授業を行った。難しい語句は、受講生が辞書で調べることができる。課題記事ごとに 1 回 (90 分のみ) 設定したレクチャーでは、いかに記事の内容をより立体的に、受講生が自分事として取り入れられるようにできるかに腐心した。

学期が進む中、課題記事は刻々と変わる TIME の記事を検索し、その時点で最も学生の知的好奇心に訴えると判断した記事を選び、その記事に対する Pre-reading Questions を掲載した Google Forms を準備した。以下、記事のタイトルと Questions を紹介しながら、事前質問とそれを使ったレクチャーの質的な変化を見ていく。

最初のトピック (Health) においては、コロナの影響による自分自身の生活の変化 (Question 1, 以下 Q1)、記事の理解で重要な social distancing についての知識 (Q2)、接触制限によって感じるストレスの理由 (Q3) について尋ねており、すべて記事の理解に直結する質問となっていた。

[Health 課題記事]

The Coronavirus Outbreak Keeps Humans from Touching. Here's Why That's So Stressful

(Pre-reading Questions)

1. How did your behavior change in avoiding coronavirus infection?
2. What is "social distancing"? How far do you think is safe as a distance to others? Specify the situations if necessary.
3. What do you think is the reason of stress caused by touch restrictions?

次の Science においても、記事に出てくる主要概念である wildlife habitat と自分自身の関わり (Q1)、COVID-19 の起源についての知識 (Q2)、記事の理解に不可欠な biodiversity についての意見 (Q3) を尋ねる質問となっており、記事本文の意味を正確に理解させる読解に資するような設問を心がけていたことがわかる。

[Science 課題記事]

Want to Stop the Next Pandemic? Start Protecting Wildlife Habitats

(Pre-reading Questions)

1. Do you feel close to wildlife habitats? Why or why not?
2. What brought the COVID-19 to the world-wide pandemic? How did it start to your knowledge?
3. Do you think that keeping "biodiversity" in the wildlife habits is important? Why or why not?

しかし、この Science の Q1 でほぼ全ての受講生が No と答えるだろうとの想定が覆されたことから、教員の記事の扱い・レクチャーに変化が訪れる。回答した受講生 22 名中 9 名の学生が Q1 に Yes と答え、そう感じる理由として、地元のサトウキビ畑やよく見かける野良猫、幼いころによく行っていた野外キャンプなどを挙げた。「学生はそう捉えるのか」と正に目からうろこの気分でもあったが、この Pre-reading Question 1 の結果は Wildlife habitat の解釈に幅があることも一因だと感じ、レクチャーのスライドでは、日本語にすると概念が似通っていると思った Wildlife habitat, Nature, Wild animals について、Google image の検索結果を紹介することで、視覚的なイメージを補足した (図 4, 5, 6 参照)。これもオンラインならではの試みであった。また、生物多様性 (biodiversity) についてインターネットで検索したところ、環境省のホームページにその紹介や、多様性の維持のためにできること (My 行動宣言) の掲載があることを知ったため、その情報もレクチャー内で紹介した。



図 4 Wildlife habitat の Google Image スライド

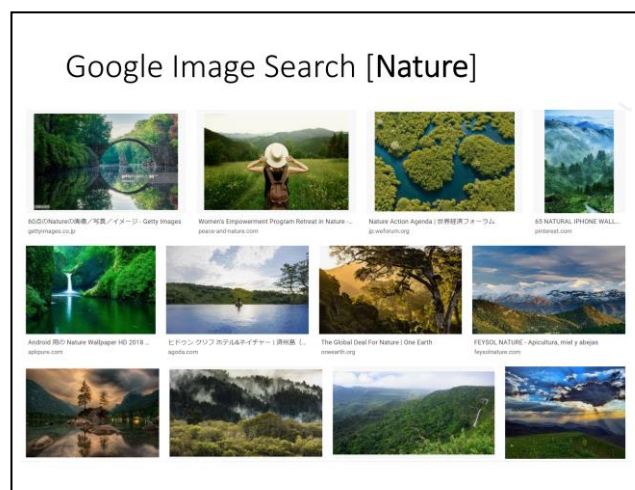


図 5 Nature の Google Image スライド

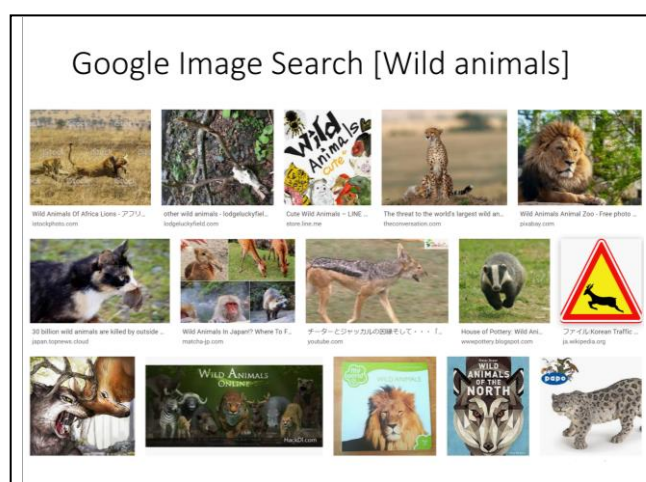


図 6 Wildlife animals の Google Image スライド

Science の課題記事での読み手（受講生）による解釈の多様性や、記事のキーワードを基にした発展性への気づきは、次の Entertainment 課題記事の選択と、コロ

ナをより自分事として捉え、それを世界と共有するための Pre-reading Questions の設定へと発展した。課題記事はアフターコロナへの希望を歌った When Life Is Good Again という曲をリリースした Dolly Parton という歌手へのインタビュー記事で、曲も Youtube で聞くことができた。教員自身も Dolly Parton については何も知らず、TIME 記事により、初めてその存在を知った。Pre-reading Questions の Google Forms には Youtube の動画も埋め込み、Q1、Q2 に対応した。この頃には、受講生が提出していた Review の内容から、いかに学生たちがコロナの影響で今までの夢をあきらめざるをえなかったり、生活が急激に制限されたりなど、様々な形でコロナによって傷ついている様子も理解していた。そのため、歌を取り上げた課題記事に寄せて、より学生自身が励ましを共有できるようにとの思いで、Q3、Q4 を設定した。Q5 は When Life Is Good Again の歌詞と課題記事の内容から、コロナによって自分がどう変わる（変わりたい）と思うかについて尋ねた。

[Entertainment 課題記事]

'Everything Has to Pass.' Why Dolly Parton Is Optimistic About Life After Coronavirus

(Pre-reading Questions)

1. Do you know a singer called Dolly Parton ?
2. Have you ever listened to her song titled "When Life Is Good Again"?
3. What song do you recommend to the classmates in this difficult time with the COVID-19 pandemic? Answer like "Song title" by "Singer's/Band's name". You can recommend more than one if you like. (It doesn't have to be an English song.)
4. Did your preference of songs and/or music change before and after the coronavirus outbreak?
5. What kind of person do you want to be after the COVID-19 pandemic?

Entertainment 課題記事の Pre-reading Questions 結果を取りまとめた際、Q1 に 1 名だけ Yes と答えた学生がおり、またこの学生が Dolly Parton について自ら検索したことを知った。そのため教員側も、Dolly Parton の活動について掘り下げて検索し、基金を作って子どもや家庭に無償で本を届けたり、読み聞かせする活動を行っていたりすることを、情報が掲載されているホームページとともに紹介した。また Q3 について自分の好きな曲を紹介すると同時に、受講生の回答を一覧にしてスライドで示したが、加えて回答にあった We Are the World などがオンライン上でリモート演奏されている動画のリンクを示すことで、直接集まらない状況下でも世界中でそれを乗り切ろうとしている現実を情報共有できた。

最後の課題記事は Ideas のカテゴリだったが、ここでは、パンデミックがあぶり出した社会的差別としてアメリカの人種問題を取り上げた。折しもジョージ・フロイド氏の殺害事件から Black Lives Matter (BLM) のデモが日本のメディアでも報じられていたことから、背景知識と結び付けて理解できるだろうと判断した。また後述するように、この時点までに学生たちが選んで発表した記事の中に、BLM の活動を取り上げたものがあり、受講生の関心が向くであろうことも容易に想像できた。

[Ideas 課題記事]

The COVID-19 Pandemic Shows Why We Must—And How We Can—End Racial Injustice in Health

(Pre-reading Questions)

1. What do you know about the Black-Lives-Matter movement in the US?
2. How often do you see a doctor for your own treatment (before the pandemic)?
3. How much in a month do you spend on your healthcare (medicine, go to a doctor, etc.) on average?
4. Do you know anything about Martin Luther King (and his famous speech)?

Pre-reading Questions では、記事の理解を助ける背景知識の活性化に資する質問 (Q1, Q4) に加え、日本と米国の医療保険制度の違いに気づかせる目的で Q2、Q3 を設定した。レクチャーにおいては、Q2～4 に関して回答数の割合を円グラフで示し、クラスの状況を共有した。特に Q4 の受講生回答により、この課題記事の理解に不可欠なキング牧師についての知識を、ほとんどの学生が持ち合わせていなかったことは、大きな衝撃だった。そのためレクチャーにおいては、キング牧師の動画スピーチのリンクを示し、一部を流しつつ、補足説明を行った。

以上のように、Pre-reading Questions の回答から得られた情報により、より深い読解を促す資料と説明の準備を行うことができた。さらに事前課題では、受講生が課題記事にコメントと質問を書き込むことになっており、レクチャーではその質問に答える形で、特に意味を正確に捉えられるように補足説明を行った。その中で、教員側が大きな気付きを得た箇所について分析する。1 つ目は Entertainment 記事での feminist という語についての質問で、本文中では Dolly Parton に対するインタビューで「あなたは feminist と評価され、女性のロールモデルだと言われることがあるが、自分ではどのように考えるか」という質問がなされ、それに対する Dolly Parton の答えが述べられていた。この個所には最も多い 5 名の受講生から質問があったが、関心が集まることは想定していなかった。feminist (辞書

的意味では男女同権論者) という言葉は、女性が社会的に弱い立場にあることが前提であり、その前提の理解があつて初めて、歌手として成功をおさめ、極めて積極的に社会貢献活動をしている Dolly Parton が、男性と同等に活躍している女性のアイコンとして、他の女性のロールモデルと見なされているという文脈が理解できる。しかし、社会に出る前の大学生にとっては、同権を主張しなければならないほど、女性の社会的地位は低いのだという意識が希薄であるように感じた。

Ideas の課題記事の「COVID-19 のような病気は差別なく誰にでも感染するはずなのに、社会的に差別されている層により速く広がってしまう」というメッセージについても、日本の皆保険制度と異なるアメリカの医療保険制度の理解 (Pre-reading Questions の Q3, Q4) に加え、人種差別の歴史を反映したアメリカの社会構造の知識が必要であろうことは認識していた (同 Q1, Q4)。しかしそれ以外の予想外の反応として、white (白人) に対する people of color (有色人種) という表現に、アジア系である自分たちも入るのだ、というショックにも似た認識が受講生の中にあつた。記事の解説を行っていく中でのこれらの反応は、受講生の「差別される側に立った経験の希薄さ」を示している。BLM 運動に関心を持ち、そのトピックについて調べ、より深く知ることにつながったとしても、おそらくそれは「(自分ではない) 黒人に対する差別」としてしか、受講生の目には映っていなかったのではないか。記事を一緒に読んでいくときには、事実が述べられていることは理解できても、自分事として捉える気付きを与える重要性を改めて認識した。

中間省察の Google forms によるアンケートで、この Teams レクチャーを有益だと思うかを 4 段階 (とても有益=4 点、有益=3 点、あまり有益でない=2 点、有益でない=1 点) で評価してもらったところ、平均値 3.50、標準偏差 0.61 (N=20) と高い値であった。また、期末省察での「授業で読んだ 4 つの課題記事の中で最も自分にインパクトを与えたもの (あるいは面白かったもの) を 1 つ選んでください」の問いにおいては、Health が 4 名 (20%)、Science が 8 名 (40%)、Entertainment が 2 名 (10%)、Ideas が 6 名 (30%) という結果になり、教員のレクチャー準備の思い入れとは一致していなかった。

5.2. 記事の選択とプレゼン (Flipgrid)

Pair 活動では、ペアになった学生が発表のために当該テーマの記事を 1 つ選択し、ペアのうち 1 名が Flipgrid の内容とコメントのプレゼン、もう 1 名が Webclass 掲示版で記事に対する教員からの質問 (3 問) に英語で解答する形式をとった。選んだ記事は Webclass の掲示板でタイトルと URL を報告してもら

ったが、同じ記事は2ペアまでの先着順とした。なお、発表する予定だった記事が1週間後の発表までに削除されたケースもあり、その場合は記事を選びなおしての発表、質問解答となった。4つのテーマに対し交互に記事の選択と発表を行ってもらったことから、受講生は2回 Flipgrid、2回掲示板での解答を担当したことになる。選択した記事の内容把握は受講生に任されていたため、ペアで取り組むことで、少なくともわかりづらかったところは助け合うことを期待し、また教員との質疑応答は、要点把握の Comprehension check を意図していた。ペアは12あったが、1組はドロップアウトし、別の1組はそのうちの1名が連絡が取れなくなったため、記事の選択を1人で行いつつ、個人担当分の課題に取り組んでもらった。ここでは、Webclass 掲示板の投稿記録から、学生の記事の嗜好性と当時の状況の影響を分析する。

1つめの Health では、2ペアが取り上げた重複記事が2つあった。10個すべての記事のタイトルに、COVID-19 または coronavirus が含まれ、内容としては、ワクチン開発、治療法の開発、感染症研究の加速化、猫にも感染するとの WHO の報告、武漢や韓国といった海外のロックダウン後の感染者数の増加、感染症に苦しむネイティブアメリカンのコミュニティに送金したアイルランドの恩返しなどがあった。2ペアの重複記事の内容は、コロナ禍での食生活の変化、並びに、当時話題になっていた「女性より男性の方が重症化するのでは」という記事であった。コロナの影響をうける社会的な差異を指摘する記事（Black and Asian People are 2 to 3 Times More likely to die of COVID-19. U.K. study finds）も1ペアが取り上げていた。

2つめの Science & Technology でもコロナの影響に関連する選択記事が多かった。大きく分けると、まずアップルとグーグルによる接触アプリの開発に関する記事が1つ、またコロナ禍で人間の活動が極端に減ったことによる環境への影響に言及した記事が3つ、そしてテクノロジー関連で、オンライン化、テレワーク化の影響を反映した実用的な記事として、ブルーライト対応、Zoom 以外のオンラインチャットシステムの紹介、バッテリーを長持ちさせる方法や Wi-Fi スピードを上げる方法が選ばれていた。それ以外には、香港情勢と人気のソフトを掛け合わせた記事、DNA テストによる自己診断や小さい時のトラウマの影響の記事が選択されていた。

3つめの Entertainment では、オスカー賞のセレモニーの延期や音楽フェスティバルが開催できないアメリカの町の経済危機、ディズニーが社会的距離を取っての再開を検討など、やはりコロナの影響を受けた選択記事が見られた。しかしそれよりも受講生の関心を引

いたのが、LGBTQ と黒人問題の記事であった。LGBTQ に関しては、ピクサー社が初めて LGBTQ を主人公にしたショートムービーを公開した記事を2ペアが選択、また重複ではないが、LGBTQ の女性をめぐる J.K. ローリングの発言と、それに反論するハリーポッターの映画に出演した役者についての記事が3ペアから選ばれた。そして黒人については、公民権運動を描いた映画やディズニーのアトラクション名称が示す過去の差別の是正が叫ばれていることや、高級ブランドのモデルやイメージが白人に偏っていること、一方で黒人作家の作品の評価やネットフリックスの社長が黒人学生の多く通う大学に多額の寄付をした記事など、アメリカの人種問題を反映した記事も選ばれるようになっていた。

最後に4つめの Ideas では、3つの記事を2ペアが選んでいたが、それらは COVID-19 よりも銃によって命を落とす子供の数の多いという事実を取り上げていたり、コロナ禍で懸念される人種による教育格差の拡大を教師への支援によって防ぐべきだとの意見だったり、コロナ禍でのオンライン個人データの共有、取り扱いについての提案だったり、コロナ禍のアメリカ社会が抱える様々な側面を浮き彫りにする記事が選択されていた。その他、マスクの着用については、顔や表情を隠すマスクへの強い抵抗感についての記事が取り上げられ、パンデミック下でのメンタルヘルスの問題や、独立記念日での行動制限の緩みの記事も選ばれていた。なお、コロナと直接関連しない記事としては、黒人差別への反対を謳った書籍の著者の主張の記事1つが選ばれていた。

学生たちは選択した記事の英語プレゼンを Flipgrid にアップロードすると同時に、3つ以上のプレゼンに動画でコメントすることを求められていた。学生たちの動画コメントを観察・分析すると、コロナの状況への共感を示しつつ、特に後半のトピックにおいては、LGBTQ や黒人差別の問題にコメントが多く付けられ、発表を聞いて感じたことを英語で表現し、伝えようとしていたことが明らかになった。

ペア活動で読んだ4つの選択記事の中で最も自分にインパクトを与えた、あるいは面白かったもの1つを選んでもらう期末省察の結果では、Health が2名（10%）、Science が3名（15%）、Entertainment が10名（50%）、Ideas が5名（25%）という結果になり、先述の課題記事とは異なっていた。特に Entertainment に比重があったのが興味深い、その理由には、ジェンダーや BML への関心、元々 Entertainment の分野を好む傾向にあった、ペアでしっかり話し合ったからなどの回答が見られた。

5.3. ライティング課題 (Webclass)

本科目の到達目標の 1 つ「書くこと」においては、TIME の読んだ記事を要約し、自分の考えを加えて英語の Review を書けるようになることが目標であった。その達成に向けて、受講生には課題記事の概要 (サマリー) と Reaction を 300~400 words で書くことを課題とし、その積み上げを基に、自分で選んだ記事の Review (500 words 程度) を期末課題とした。

Review は Webclass のレポート提出機能を用い、ワードで作成して、各々切までに提出させた。Review の要約部分は課題記事の理解を保証した上での要約する力の育成を、Reaction 部分は理解した内容 (情報) を自分事として捉えることでより深い理解と記憶の定着を図ることが目的だった。またお互いから学べるよう、他の受講生の Review も見ることができる設定にしていた。

教員フィードバックにおいては、Review の書き方としてよい点、さらによくするためのヒント、そして書かれた内容についての個人的なコメントなどを英語で返すようにした。特に最初のころは、学生の Review の英語の細かな文法正確性が気になっていたが、学期が進むにつれ、表現の豊かさや論理性、オリジナリティを重視したパーソナルなコメントへの変化も見られた。以下、Webclass の履歴からまず、最初の Health (Review 1) の教員フィードバックの例を提示する。

- (1) Very nice writing which reflects your careful thoughts and observations. There are only few grammatical errors that can be noticed easily, so if you can use a grammar checker on Internet, it might help you improve and avoid such mistakes. But overall, well done. [Health]
- (2) Thank you for the nice review. You did a good job in making a summary and I can see your English much improving. あと少し、本文に引きずられるのが減るといいですね。I also agree with you that we had taken it for granted that everyone comes to class and greet each other. Having a Teams lecture is a pleasure to me to feel connection with the students - as I see everyone well even online, that certainly makes me feel happy. [Health]
- (3) Thanks for very interesting review. It's well-written, communicates well. However, the grammatical mistakes are too obvious to ignore ... you may want to consider using an online grammar checker "Grammarly" in order to see what error tendency you have and avoid mistakes before submission. 特に動詞の原形を使わないといけないうところで、ing 形になったりするのが目立ちます。Grammarly にか

たスクリーンショットを添付しますね。自分で書いたものを一旦、Grammarly のサイトに行って貼り付けると、文法的におかしいところが赤線で示され、どう直したらよいか、修正案が表示される仕組みです。自分の癖を知ると、書くときに気を付けるようになるので、そのまま書いてもミスが減るはずですよ。試してみてくださいね! [Health]

(1)はよく書けており、英語でのコミュニケーションに問題のない学生、(3)は英語の文法ミスが目立ち、内容に集中しようとしても、文法ミスが気になって読みづらい Review に対してのフィードバックとなっている。(2)では Review の中身についてではなく、オンライン授業開始直後のコミュニケーションの場としての意味合いも出ている。(2)、(3)では自然と、明確に伝えたい内容を日本語にしていたことがわかる。

これらで特筆すべきは、Grammarly の活用を勧めている点である。筆者はそれまでインターネット上のグラマーチェッカーを使用したことはなく、その存在を学生に知らせたり、活用を勧めたりしたことは一度もなかった。しかし、対面でなくオンライン授業とした時点で、使える機能は活用して学生は英語を学ぶべきだ、という考えに変わった。その分、内容に集中して Review を書いてもらいたいとの思いもあった。

文法の単純な間違いが減ってくると、(4)のように、本文の抜き書きからの脱却を助言するコメントに変化した。また Science (Review 2) でも、英語表現力が高く、よく書けている受講生には対しては、内容に共感する(5)のようなコメントを返していた。

- (4) Thank you for a very nice review. You summarized the article very well and added your opinions. It was easy to understand and clearly written. I was also happy to learn that you checked the Website I introduced in the lecture. I hope we learn something new out of our reading TIME articles. *よく書けていましたが、内容が難しかったために、やはり本文の表現から抜け出して、自分のことばで述べるのが難しかったと見受けられる箇所がありました。次回、また自分のことばで表現できるよう、がんばってくださいね! [Science]
- (5) It was a very clear and logical review. Your idea of spending money in more constructive way was very practical and even affordable. If we look again, there should be more measures we can take to improve our society and environment in better ways. Even slowly, I hope we can change our world for a better direction. [Science]

3つめの Review に入るところには、より多くの学生が自分の考えの部分に生活のことを含めてくるようにな

ったため、Review そのものへの言及だけではなく、以下の下線部のようなフィードバックが出現していた。Review の評価、向上のためのフィードバックを超え、Review の内容を媒介したパーソナルなコメントになっていたことがわかる。

- (6) It was a very nice review and I am very happy that you shared your thoughts with me. It must have been very depressing not being able to join the concert which you looked forward to so much. But it's important to recognize that life has ups and downs and we sometimes need to live with downs. Your English is getting better and better, by the way, and I am glad to see your improvement. Please keep up with good work! [Entertainment]
- (7) Congratulations on your successful recruitment! Thanks for sharing the good news. I enjoyed reading your review, wondering if it can be true - (It sounded like too good to be true! ;-) But I am also happy to know that you gained something out of this class especially not just English skills & practice but also ways of thinking and new information. Thank you for your contribution to the class, always. [Entertainment]

Review 4 (Ideas) でも(8)のように、Review を媒介として、学生とやりとりをするようなコメントを付けていた。

- (8) I loved your review, xxx-san. It came from your sincere observation based on the understanding of the article. You also referred to "unconscious bias" in your flipgrid comment and that's a very important concept as we live everyday life. We are not free from bias but it helps to be aware that we all have some kind of unconscious bias. That helps us to be modest and more acceptable to different ideas.

しかし一方で、Review 3 まではほぼすべて英語で返していたフィードバックが、Review 4 では日本語を含めているものが7件、そのうちの3件が英語を含めない日本語のみのフィードバック、残りの4件でも英語より日本語の量が多い状況であった。先述のように日本語の使用は、受講生に明確に伝わるようにとの意識で使い分けていたと思われるが、Review 4 の日本語部分を見ると文法使用や、提出すべき課題を間違っているミスなどがあり、それまで数回指摘したものの改善が見られなかったものをもう一度伝えようとしていたり、それまでの英語のフィードバックでは伝わっていないと判断したもの中心になっていたように見える。同時に学期末に向けて、教員も学生も慣れないオンライン授業の中、疲れがたまっており、それが日本語の使用

に傾いた一因ではないかとも推察できる。

5.4. オンライン授業の評価と課題

最後に中間と期末の省察アンケート結果から、オンライン授業の課題について述べる。まず中間省察では、各課題についてきているかを把握するために、難易度を4段階（やさしい＝1点、まあまあ、何とか出来ている＝2点、やや難しい＝3点、難しい＝4点、オリジナルは英語）で回答してもらった。その結果をまとめたのが表3である。

表3 中間における各課題の主観的難易度 (N=20)

課題・活動	平均値	標準偏差
Pre-reading Questions	1.65	0.49
課題記事の事前コメント	2.10	0.85
課題記事の読解	2.55	0.69
課題記事への Flipgrid コメント	2.35	0.99
課題記事の Review	2.90	0.72
ペア発表記事の選定	1.90	0.55
選択記事の読解	2.20	0.52
選択記事の Flipgrid 発表	2.75	0.97
クラスメートの Flipgrid 発表視聴と動画コメント	2.50	0.95
選択記事の教員質問への解答	2.45	0.51

注．数値が大きいほど難しいことを示す．第2位までを太字で示している．

平均値で見ると、受講生が最も難しいと感じていたのは一緒に読んだ課題記事に対する 300 から 400 語の Review (2.90)、次が選択した記事についての発表動画の Flipgrid への投稿だった (2.75)。しかし、3点「やや難しい」を示すことを考えると、平均値はすべて3未満だったことから、何とかついてこれる難易度の範囲内に収まっていたことがわかる。この中間省察の後、教員は「How to write a good review」という動画をオンデマンド配信し、後述の期末省察の結果でも、「ある程度役に立った」以上の評価を得ている。Flipgrid でのプレゼンについては、これも後述するが、アップロードの技術的問題や、自分で責任を持って期日までに提出しないとコメントがもらえないなどのプレッシャーもあったかもしれない。

期末省察では、課題の難易度ではなく、オンラインで教員が取り入れた教授法や資料、フィードバックの工夫について尋ねた。表4は、「初めての遠隔授業で教員としてもいろいろな取り組みを行いました。以下について、どのくらい役に立ったか、活用したかを教えてください。」という質問の回答をまとめたもので、

「とても役に立った」を4点、「ある程度役に立った」を3点、「あまり役に立たなかった」を2点、「役に立たなかった」を1点に換算して算出した。なお「使っていない、あるいは存在に気付かなかった」は、分析から除外している。

表4 教員の取り組みの主観的役立ち度 (N=20)

教員の取り組みの工夫	平均値	標準偏差
Overview のパワーポイント資料	3.65	0.59
進捗状況自己チェック Excel シート*	3.11	0.74
授業内容の指示メールやリマインダ	3.90	0.31
Webclass のパワーポイント資料	3.70	0.57
Review の評価・教員フィードバック (Webclass) *	3.68	0.48
Webclass での Pre-reading Questions のサマリー (皆さんからの回答のまとめ: 一部)	3.30	0.86
選択記事についての Q&A (Webclass 掲示板)	3.70	0.47
Flipgrid の教員メールフィードバック**	3.22	1.00
Flipgrid の教員による動画フィードバック**	3.50	0.71
Teams での Pre-reading questions のまとめ・紹介	3.35	0.99
Teams での課題記事の説明 (レクチャー)	3.75	0.72
レクチャー内での次の課題への確認・説明	3.65	0.67
Time Online での記事の探し方についての動画*	3.47	0.70
How to Speak Fluently 動画*	3.26	0.81
How to Write a Good Review の動画*	3.37	0.83

注. 数値が大きいほど役立ったことを示す。第2位までを太字で示している。

*「使っていない、あるいは存在に気付かなかった」の1名除く

**同回答2名除く

平均値はすべての取り組みで3を超えており、どの工夫も「ある程度役に立った」以上と評価されていた。その中でも学生が最も役に立ったと感じたのは、授業内容の指示メールやリマインダで、慣れないオンライ

ン授業を進めていきながら、学生たちの取りこぼしを減らすために、かなり頻繁に Webclass のメールを送っていた。この学期は授業の急なオンライン化で、複数の講義の進み具合や課題を管理するのが難しかったことが、後述の学生コメントから伺え、そのような中でのリマインダメールは好評だったと言える。また役に立った第2位は、Teams でのレクチャーであった。かなり周到的な準備をして臨んだことは、5.1 でも述べていたが、それ以外の理由については後述する。

このような授業を経て、学生たちはどのようなスキルが伸びたと感じたのか。図7は、期末省察での「この授業は次のどのスキルを伸ばすのに役に立ったと思いますか? あてはまるものを選んでください (複数回答可)」への回答結果を示している。TIME の読解を中心とした授業設計であったことから、Reading の比率が高く、また繰り返された Review 課題による Writing 力向上の実感も高かった。さらに Flipgrid を用いた実践により、Speaking と Presentation の比率も高かった。

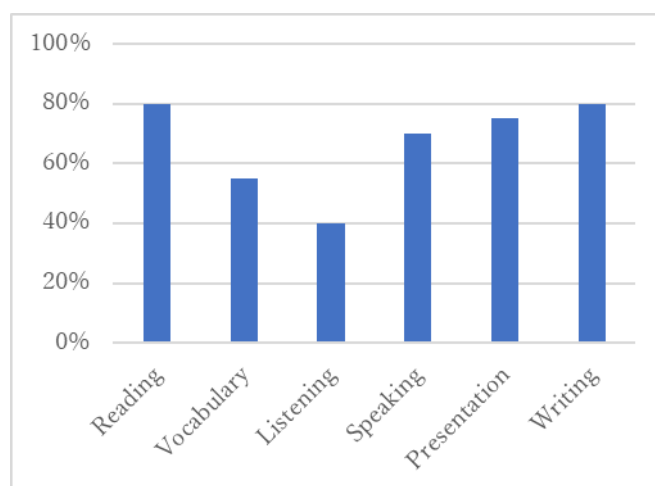


図7 受講により伸びたと思うスキル (期末)

逆に最も低かったのが Listening で、ふり返ってみて初めて当然の結果だと感じた。対面であれば、教員の口頭指示もすべて英語で行う予定だったが、オンラインではほぼすべてのやり取りが文字になってしまっていた。さらに、初めてのオンライン授業で指示を理解できずに落ちこぼれていくのでは、という不安から、日本語での指示も、当初本科目で意図したものより増える結果となった。唯一 Listening と呼べるものは、Flipgrid のコメントや発表動画の英語聴解であったが、「クラスメートの英語が聞き取れなかった」「聞き取りにくく理解できなかった」との省察コメントにより、十分な Listening 活動には至らなかったことが明らかになった。4 技能の向上を目標に、授業設計は可能な

限り平行移動を意図したものの、このような点ではバランスが崩れたことを認識した。

最後に、遠隔（オンライン）授業でよかった点と、難しかった点、大変だった点についての期末省察回答に基づいて述べる。よかった点としては「レクチャーの録画」が3名で、復習や欠席時の活用が挙げられていた。プレゼンの録画も、満足いくまで繰り返すことができるメリット（1名）が挙げられた。移動時間がなく（2名）、場所や時を選ばない（2名）し、自分のペースで学習できること（3名）にも言及があった。また定期的な Teams についての回答が3名いたが、当時の状況から、「音声のみアップロードして聞いてください、という授業もあり学習しづらかったので、この授業で教員のカメラオンは助かった」や、「家庭状況から学生のカメラオンを要求された授業ではストレスがあったが、このクラスはカメラオフでよかった」という声があった。さらに、ペアワークについて、なかなか集まらない状況であったため、役割分担を決めた個人発表は好意を持って受け止められており、さらには、教員が余裕を持って課題とべ切をあらかじめ提示したことや、必要な場合は延長の相談に応じたことも、良かった点として挙げられていた。

一方で課題としては、対面交流がなく（5名）、モチベーションが下がったり、コミュニケーションの取りづらさ、英語コミュニケーション力強化の難しさ、課題の出し忘れ確認がやりづらいという回答があった。モチベーションの低下という点では、やはり人と会わない生活の影響や、生活リズムの乱れの中授業に取り組むつらさが垣間見えた。また課題が多かったこと（2名）、他の授業も後半になって課題が増えていったのでバランスを取りづらかったこと（1名）への言及もあった。ペアでの課題についても、連絡の取りづらさ・協働作業の難しさが挙げられていた（3名）。さらに多くのアプリを使う難しさ（1名）と、Flipgrid には3名のコメントがあり、それらはアップロードができなかった、時間がかかった、提出が遅れる人が多いとコメントが付けづらかったという指摘であった。オンライン化の影響ではないが、TIME の記事を読むという活動についても、あまりなじみのない内容で語彙や理解に苦戦した様子についても、2名の回答があった。

6. 結論と今後の課題

本研究では、コロナ禍で TIME Online というオーセンティック教材を英語で読むオンライン授業について、急激な環境の変化の中で、どのように教員が可能な限り4技能5領域を統合した授業を設計し、実践したかを分析・報告した。課題記事を全員が読み、教員が説明するレクチャーにおいては反転授業を取り入れ、事

前課題により収集した情報に基づいて説明内容を決めたが、受講生同士のつながりが薄いオンライン講義の特徴を踏まえて、よりクラスの状況を把握し全体に共有・還元する方向に変わっていった（RQ1）。コロナの影響を受け、TIME Online もコロナ関連記事が大多数を占めたが、学生の選択した発表用記事は、後半 LGBTQ や BLM 運動などに米国の文化的話題に目を向けていく傾向が見られた（RQ2）。課題記事の理解に基づき書かれた受講生の Review に対し、教員は当初英語の正確性に目が向いていたが、Grammarly のようなツール活用を推奨することにより、徐々に学生のメッセージに共感するコメントへと変化した。また重要な部分について、より日本語を使用する傾向が見られた（RQ3）。そして、中間・期末省察アンケートの結果より、受講生の多くが Reading, Writing, Presentation の伸びを実感したことが確認され、オンラインならではのリマインダメールや録画の有効性も明らかになった（RQ4）。総じてこれらは、コロナ禍で初めての完全オンライン授業に直面した際の「より伝えなければ」という教員の思いがもたらした資料、課題ステップの精緻化と学生への対応の個別化を示している。さらにコロナが世界をパンデミックに巻き込んでいった 2020 年度前期の段階で TIME というオーセンティック教材を読んだことで、学生は通常以上に、世界とのつながりを感じたように思う。

授業でのタスクについては、未曾有の状況下における強制的なオンライン化であった。しかし、例えば、Google Forms による事前調査の結果共有をクラスで行う反転授業などは、本来は対面であっても行うことができるが、2019 年以前はそれを本格的に取り入れようという発想はなかった。オンラインになったからこそ、何か使える方法を模索した結果、様々なアイディアを絞り出して実践した。教員側としては最善を尽くしたつもりであり、学生の発表動画や Review などの提出物を見る限り、十分な学修を確保できたと感じていた。しかし、期末省察アンケート結果では「それでも学生は対面授業を好む」ことがわかり、オンライン授業の限界を感じた。

Akyıldız (2020)は遠隔学習（distance learning）に関する先行研究のまとめの中で、同期型、非同期型、対面型授業における学習者への効果等について、生徒から見た教師の社会的存在感（social presence）という点で、遠隔授業は対面授業に比べ満足を得られないことに触れている。また非同期型は自分のペース・理解度に応じた学習が行いやすい一方、同期型に比べクラスメートや教員との話し合いによるアイディアの活性化などが行いづらく、孤立感につながることも報告している。調査されたトルコの大学生は、遠隔授業に対する

提案として、教員にもっとオープンなコミュニケーション、ICT の活用を求めており、授業方法では同期・非同期両方の活用とインタラクションの機会が挙げられた。また多様な評価を採用すること、課題量を減らすこと、評価基準の明確化、フィードバックを行うことも提案されていた[22]。

本研究の取組を Akyıldız (2020)の知見に照らしてみると、同期・非同期の両方を活用しつつ、オンラインであっても、生徒とのインタラクションにより教師のコミュニケーションは学期中、よりオープンになったと感じる。また多様な課題による評価を試み、評価基準を示し、フィードバックも行った。ただ課題が細かく設定された結果、課題量が多くなったことは否めない。同じく、本実践の期末省察アンケートでは、対面授業に比してモチベーションが下がったとの回答が見られたことも、受講生同士の交流が難しいという Akyıldız (2020)の結果に合致する。

手探り状態で授業を進める中で、英語と日本語の使用バランスは特に難しい課題であった。対面授業では基本 All English で通すつもりであったため、学期はじめはほぼ英語で資料作成、説明、フィードバックに徹していたが、個別メールの連絡事項や指示まで英語で通すことはできなかった。誰もが不安を感じたパンデミック初期、いきなり大学の授業がすべてオンライン化されるという非常事態での学生の負荷を考慮しての選択だった。レクチャーも理解を確保するために日本語中心となった。教室での対面授業であれば、学生の理解度を表情や反応から即座に感じて調整できることから、もっと日本語は減らせたと思うが、オンラインでは難しかった。英語と日本語のバランスに関しての学生フィードバックは肯定的であったが、英語 4 技能の育成を目指す授業として、使用言語の問題は今後も取り組むべき課題である。

本実践の学びはその後の筆者のオンライン授業に生かされ、例えばプレゼンは個人で取り組ませる、その代わりにブレイクアウトやチャネルを活用したオンラインでのグループの話し合いの機会を、授業時間内に設けるなどの工夫につながっている。オンライン授業開始後 2 年目の今であれば、本実践の活動・課題をすべて Teams に一括して設定し、複雑なプラットフォーム使用に至ることもない。様々な制約はあったが、パンデミックの影響を最も強く受けた時期に、TIME というオーセンティック教材を用いた 4 技能型の英語授業を、完全オンラインで実施できたことは、教師としての筆者の成長につながった。受講生にとっても、世界的危機の中で最新の情報を自らつかみ取り、理解し、さらに調べ発表することで、本授業で意図した 21 世紀スキルの向上に寄与することができたと思う。

文 献

- [1] V. Sharma, Digital platforms in post-COVID-19: Transform challenges into opportunities, in Teaching and Learning in COVID Era, ed. M. G. F. Fuortes, pp.1-16, Akhand Publishing House, Berlin, 2021.
- [2] T. Yeigh, and D. Lynch, Is online teaching and learning here to stay? Academia Letters, Article 24, November 2020.
- [3] 東矢光代, “自己表現するオーラルコミュニケーション活動：教職課程におけるタスク設定と個別録画カメラ使用の効果,” 言語学習と教育言語学：2018 年度版, pp.41-50, 2019 年 3 月.
- [4] 東矢光代, “4 技能統合型の英語多読授業デザイン：伝え合う活動の構築と目標達成のストラテジー,” 言語学習と教育言語学：2019 年度版, pp.59-71, 2020 年 3 月.
- [5] J. Beresova, Authentic materials – Enhancing language acquisition and cultural awareness, Procedia - Social and Behavioral Sciences, 192, pp.195-204, 2015.
- [6] C. Valvona and M. Yoneda, Authentic materials in language learning: Definitions, advantages and disadvantages, and future directions of study, 沖縄キリスト教学院大学論集, vol.16, pp.1-10, 2019.
- [7] P. S. Rao, The effective use of authentic materials in the English language classrooms, Shanlax International Journal of Arts, Science and Humanities, vol.7, no. 1, pp.1-8, 2019.
- [8] S.A. Berardo, The use of authentic materials in the teaching of reading, The Reading Matrix, vol.6, no.2, pp.60-69, 2006.
- [9] E. Kozhevnikova, Exposing students to authentic materials as a way to increase students’ language proficiency and cultural awareness, Procedia - Social and Behavioral Sciences 116, pp. 4462-4466, 2014.
- [10] F. R. AbdulHussein, Investigating EFL college teachers’ and learners’ attitudes toward using authentic reading materials in Misan, Procedia – Social and Behavioral Sciences 136, pp.330-343, 2014.
- [11] O. Akbari and A. Razavi, Using authentic materials in the foreign language classrooms: Teachers’ perspectives in EFL classes, International Journal of Research Studies in Education, vol.5, no.2, pp.105-116, 2016.
- [12] R. H. A. Azri and M. H. Al-Rashdi, The effect of using authentic materials in teaching, International Journal of Scientific and Technology Research, vol.3, issue 10, 2014.
- [13] J. Ryan, Authentic materials in an EFL curriculum: Appropriateness, selection, activity design and promoting global perspective, Shizuoka University of Art and Culture Bulletin, vol.14, pp.15-20, 2013.
- [14] P.グリフィン, B.マクゴー, E.ケア (編), 三宅なほみ (監訳), 益川弘如・望月俊男 (編訳), 21 世紀型スキル：学びと評価の新たなカタチ, 北大路書房, 京都, 2014 年.
- [15] C.ファデル, M.ピアリック, B.トリリング (著), 岸学 (監訳), 関口貴裕・細川太輔 (編訳), 東京学芸大学次世代教育研究推進機構 (訳), 21 世紀の学習者と教育の 4 つの次元 知識, スキル, 人間性, そしてメタ学習, 北大路書房, 京都, 2016 年.

- [16] 文部科学省, 平成 29 年改訂学習指導要領, 文部科学省, 東京, 2019 年 3 月.
- [17] N. Hart, Intra-group autonomy and authentic materials: a different approach to ELT in Japanese colleges and universities, *System*, vol.30, pp.33-46, 2002.
- [18] 溝上慎一, アクティブラーニングと教授学修パラダイムの転換, 東信堂, 東京, 2014.
- [19] J. Harmer, *The Practice of English Language Teaching with DVD* (5th edition), Pearson Japan, Tokyo, 2015.
- [20] T. Murphy and H. Arao, Reported belief changes through near peer role modeling, *TESL-EJ*, vol.5, no.3, December 2001. (online)
- [21] ジョナサン・バーグマン, アーロン・サムズ(著), 上原裕美子(訳), 反転授業ー基本を宿題で学んでから, 授業で応用力を身につけるー, オデッセイコミュニケーションズ, 東京, 2014 年.
- [22] S. T. Akyıldız, College students' views on the pandemic distance education: A focus group discussion, *International Journal of Technology in Education and Science*, vol.4, no.4, pp.323-324, 2020.