

コロナ禍で経験した困難から今後の英語の授業のありかたを考える ——国立音楽大学での試み——

Online English Teaching in the COVID-19 Era: A Proposal for the Future — A Study at Kunitachi College of Music —

大和久 吏恵 OWAKU Rie ロン 美香 RON Mika
中西 千春 NAKANISHI Chiharu

本研究では、コロナ禍の国立音楽大学においてオンライン授業を実践した英語教師の体験を記し、今後の授業に関して論ずる。ICT 導入後の授業運営、コミュニケーション、健康への影響について2019年度まで行っていた対面授業と比較分析した。教師が直面した困難は個人レベルに留まらず、大学組織および設備・出版社・学生のレディネスなど複雑な要素が重なりあうことで引き起こされていたことが判明した。さらに ICT の活用は業務量・精神的肉体的なストレスと比例していたが、知識や経験により大きくストレスが改善されるわけではなかった。ICT を教育に導入しアクティブラーニングを推進するには、活動の目的に応じてオンデマンドやプレゼンテーションおよび同期型授業を融合させていくのが望ましい。そのために大学組織、教師、学生が連携し、大学による専門家の配備、Wi-Fi 設備の整備、学生によるパソコンの積極的保有または大学の貸与制度の拡充などが必須である。

キーワード：コロナ禍、英語教師、困難、教えるための ICT、アクティブラーニング

1. はじめに

2019年秋、中国・武漢で発生したと言われる新型コロナウイルス（COVID-19）の感染が世界的に広がった。日本では2020年1月に新型コロナウイルスの国内初の感染者が確認されて以降、本稿を執筆している2021年8月現在までに東京都には4回にわたって緊急事態宣言が出された。都内にある大学は非常事態宣言と解除のたびに教育の質を保証しつつ、学生の健康とモチベーションを保つために、教育スタイルの変更や再考を余儀なくされた。

本稿の執筆者が勤務する国立音楽大学では、学科授業を2020年5月中旬に開始した。当初オンライン授業は短期間の実施と想定されたが、その後もウィルスの市中感染が止まらず、英語科目は現在に至るまで一部を除きオンラインで継続されている。このように多くの大学では、従来の対面式の授業を全面的または一部オンライン指導を取り入れることにより教育を継続している。

中央教育審議会（2012）が「学生の認知的、倫理的、社会的能力を引き出し、それを鍛えるディスカッションやディベートといった双方向の」授業への転換を提案して以来、大学ではアクティブラーニングを推し進めていた。その際 ICT やインターネットの活用も、能動的且つ自律的な学習を促すと期待され導入が試みられていた。しかしコロナ禍のオンライン授業は特異で、アクティブラーニングへの配慮よりも「従来型の一斉授業を維持する」ことと「インターネット接続ができるか、オンライン上で円滑に映像や音声のやりとりができるか」という観点からのみ、学習者を取り巻く環境に目が向けられた」（渡辺，2021）。

オンライン授業の先駆者である米国では2018年に全大学学部生の4割弱が完全遠隔授業を少なくとも1教科は履修している（National Center for Education Statistics）。また2010年に実施された大学比較調査によると米国のLMS導入率は93%、スペインは95.6%、韓国は70%に達しており（放送大学学園，2011）、日本では2020年になっても69.2%のLMS導入率だった（大学ICT推進協議会，2020）。日本の教育現場ではパンデミックの最中でも非常事態における緊急対応の認識が浸透せず、オンライン教育の準備時間、技術的インフラ、支援、訓練が充分ではなかった（Mayo，2020）。総務省の情報通信白書によると、5月中旬に全国の高等専門学校と大学の86.9%が

授業の開始を延期していたと記しており、遠隔講義を行った経験がある大学は24%程度しかなく26%は未経験で設備も不足していた。さらに一般的な大学生の約2割は自宅にWi-Fiなどのインフラ環境が整っていないと推測され、10万人への支援の必要性を指摘している(2020)ことから、日本ではオンライン学習転換作業にかなり時間がかかったことが伺える。

オンライン教育を効果的に行うには、インフラ整備だけでなくカリキュラムや指導方法も注意しなければならない。村上他(2020)は授業設計および実践のポイントとして、現実的で学習目標に基づいたコンテンツを細分化したうえで学生に分かりやすく提示し参加を促進させる、授業に関するルールの明確化を図る、授業運営ではトラブルが生じた際の代替手段も念頭に入れ完璧を求めすぎない、そして心身の健康に気をつけることを提案している。またオンライン授業では構成プランを熟考し、テクノロジーに傾倒しすぎないことが大切である(Clark-Ibanez & Scott, 2008)。ICTツールを使用した授業では声が聞きやすく、成績や出欠管理が容易で、課題や試験返却時のトラブル回避が可能などのメリットがある反面、授業準備時間の大幅増や課題採点の負担、身体的疲労の増加などがデメリットとして指摘されている(東京大学, 2020; 河内他, 2021; 大谷, 2021)。特に対面授業中にできていたことがオンラインでは制限され、大半の教師が課題の増加で埋め合わせを行ったり、学生との個別メールで質疑応答対応や、技術的なサポートを行ったため負担が増したと報告されている(葛城, 2021; 阿部, 2021)。

このようにコロナ禍で大学教育が大きく転換していくなか、オンライン授業が与えた影響については多くの研究がなされているものの、英語教師に特化し授業に関する研究を行ったものは限定されている。本稿ではこの点に着目して3名の英語教師が直面した困難と変容に関して授業実践・コミュニケーション・健康の観点から分析し、オンライン授業とアクティブラーニングのありかたについて提言する。また今後も起こりうる災害に備えて、大学の組織、英語担当責任者、教師個人として取り組むべき課題を明らかにする。

2. 調査方法

本調査は国立音楽大学の選択必修の「外国語コミュニケーション(英語)Ⅰ・Ⅲ」(1, 2年)の授業を担当する英語教師3名の意識調査に基づいて行った。詳細は以下の通りである。

調査時期：2021年8月

比較時期：一期2020年5月～8月(前期)オンライン授業開始時

二期2021年4月～7月(前期)オンライン授業開始より1年3か月後

授業方法：一期：教師3名ともオンデマンド

二期：教師2名はZoomとオンデマンド、1名は対面とZoomとオンデマンド

コロナ禍で教師が感じた困難に関する質問紙の原案を中西が作成し、3名で協議をして完成させた。9項目・4件法(1：全く困難ではなかった～4：非常に困難だった)とした。項目は全て「2019年度まで行っていた対面授業と比較」するものであり、具体的には以下の通りである。

- Q1. ICTツール(Google Classroom, Google Drive, Zoomなど、以降同様)を使って教えることにはどの程度困難を感じましたか
- Q2. ICTツールを通して課題(教材)を作成することにはどの程度困難を感じましたか
- Q3. ICTツールを通して評価(フィードバック)をすることにはどの程度困難を感じましたか
- Q4. ICTツールを通して授業目標を達成することにはどの程度困難を感じましたか
- Q5. ICTツールを通して学生を理解することにはどの程度困難を感じましたか
- Q6. ICTツールを通して学生の要望に対応したり質問に答えたりすることにはどの程度困難を感じましたか

- Q7. 他の教師との情報交換やコミュニケーションにはどの程度困難を感じましたか
- Q8. 業務量が増加したと感じましたか
- Q9. 心身のストレスが増加したと感じましたか

教師の困難に対する自己意識の変化を見るために、オンライン授業開始時の2020年前期（一期）とオンライン授業開始から1年3カ月を経た2021年前期（二期）に限定し、2019年度まで行っていた対面授業と比較して質問紙に答えた。

3. 調査結果と考察

3名の教師の質問紙調査の結果を表1に示す。

表1 コロナ禍での教師の困難度の推移

時期	質問	Q1	Q2	Q3	Q4	Q5	Q6	Q7	Q8	Q9	平均
	教師名	ICTツール	課題作成	評価	目標達成	学生理解	学生対応	情報交換	業務量	ストレス	
一期	大和久	4	4	4	4	4	4	3	4	4	3.9
	ロン	4	4	4	4	4	4	2	4	4	3.8
	中西	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4.0
二期	大和久	3	2	2	3	3	3	1	4	3	2.7
	ロン	2	2	3	2	2	2	1	4	4	2.4
	中西	3	2	3	3	4	2	3	3	3	2.9

3.1 大和久吏恵にとっての困難

Q1. ICT ツール

全ての困難はICTツールに関する知識を持っていなかったことに端を発している。一期開始直前まで Google Classroom, Google Drive, Zoom などのICTツールの存在すら知らず、「授業をオンラインで行う」という文言の意味もわからずに混乱した。2019年度までは一般の教師ならば授業は「対面」で行うものだと無意識に思っていたからだ。オンライン授業未経験の教師がICTツールを使えるようにするための集中特訓が、大学主催で学科主催であるいは自主的に行われた。例えば本校でも英語教師に向けて2020年5月に「Google Classroom 講習会」が元国立音楽大学教授の林千代氏により開かれた。必要最低限の操作を教わった後、十分に練習する間もなく即授業開始というのが非常に困難だった。一期はオンデマンドのみの授業形態を選択したが、二期では書籍やネット記事、同僚のアドバイスを参考に、オンデマンドと併行してZoomで双方向の授業を行った。オンデマンド教材に関してはYouTube配信の方法を習得したことで、教材の容量が重すぎてダウンロードができないといった学生の問題を軽減でき、毎回紙を配布しなくて済む恩恵も感じる事ができた。

Q2. 課題作成

教師からの一方的な教材ではなく、学生同士の関係も結べるような教材を作成することに苦慮した。オンデマンド授業で学生は「受講生同士のつながり」を求めている（葛城, 2021）からである。テキストの説明に加え、学生の課題を無記名で抜粋し、解説する際にはラジオの投稿に答えるような語りかけを意識した。学生からの反応がなかったため、一期における教材作成は、配信教材が教師の自己満足になっていないかという不安と孤独との闘いで潰されそうだった。学生アンケートの「提出した課題に解説がつけられるのが楽しみだった」というコメントから、自分の意図した教材作成が学生にもある程度は伝わっていたことが判明した。二期もオンデマンド教材での語りかける録音方法は継続しているが、新教材を作成しているため準備にかかる負担は大きかった。

Q3. 評価

クラスメートの意見や考え方を共有してもらおうと、課題に対するフィードバックを公開する部分に分量を割いた。具体的には学生の解答から正解例・誤答例・改善余地のある例を挙げ、それぞれに解説をつけた。フィードバックの内容が学生に伝わったか不安だったが、学生アンケートで「解説をつけてもらうのが楽しみだった」「なぜ誤答なのか理解できた」といったコメントがあり安堵した。二期は Zoom との併用のためオンデマンド教材にフィードバック部分はないが、語りかける録音方法は継続し、教材のトップには必ず質問を促す文言とメールアドレスを記載した。

Q4. 目標達成

一期はシラバスに沿って授業を進めることが精一杯で、目標達成にまで意識を回せなかった。授業開始前後に学生が Google Classroom 経由で教材を受信できないトラブルが続き、シラバス通りに授業を進行させるのは困難だった。学生の理解度を無視した教材は配信したくなかったため、結果としてシラバスの 8 割程度しか教授できなかった。二期は Zoom 接続環境が完全とはいえ目標達成に困難を感じた。学生はデータ通信量不足でアクセスできず、教師は研究室に個人ルーターを準備して臨んだが Zoom が落ちて授業を中断させてしまった。メディアセンターからのサポートはあったが、大学が提供している回線の限界があるため根本的な解決には至らなかった。

Q5. 学生理解

一期はオンデマンド授業を行ったため、これまで対面授業でおおよそ把握できていた学生の心身の状態や理解度が把握できなかった（大枝，2020）。証明写真で学生の顔は確認できたが、直接話をしたり動作を確認したりできないと、学生を覚えられなかった。二期は Zoom の利用で学生の声を聞けるようになったが、学生の通信環境やプライバシーに配慮し学生側のみ画面オフで授業を行ったため、個々の学生を認識する困難さは解消しきれなかった。

Q6. 学生対応

一期では確固とした問題対応窓口がなかったことが困難の原因だった。授業開始直後には学生が配信教材を受け取れないという問題が多発した。ICT に詳しい教師やメディアセンターに問い合わせたが、双方ともオンデマンド授業に関するプロフェッショナルではなく、問題を分担して解決方法を探っている状態だった。問題を抱える学生のメールに返信もできず、それが100通溜まっても何もできなかった数日間は、実にストレスが高まった。二期になると、一期の経験を踏まえてメディアセンターの問題解決速度が速くなった。教師も ICT ツールの操作に慣れ、経験済みの学生からの質問や要望に対処する困難度が減った。その一方で、一期には使用できなかった ICT ツールを使い始め、通信環境の不備や知識不足から新たな問題に対応したため、全体の困難度は変化しなかった。

Q7. 情報交換

二期の方が困難度は低くなった。コロナ禍で実際に会うことは難しいが、ICT ツールを使った教師同士の情報共有やコミュニケーションは取りやすくなった。会議を開く際も場所の制約がなく、時間帯も選択の幅が広がった。またコロナ禍という未曾有の事態を体験することで、コミュニケーションの重要性を再認識し、以前よりも他教師に授業運営を相談しやすくなり、コミュニケーションの壁が低くなったと感じた。

Q8. 業務量

一期と二期では業務内容が変化しただけで業務量に変化はほとんどないと感じている。一期はオンデマンド教材を作成するのにひどく手間がかかった。パソコンの前に座りきりで体が凝り固まり、軽度の運動をしたくても運動後の疲労で作業が滞るのが怖く、授業期間中は体の凝りとそれに付随する頭痛に耐えながら授業を進めた。二期になるとオンデマンド教材の作成量は減ったが、Google Classroom での課題確認や Google Drive での課題

作成が増えた。また、一期よりも ICT ツールを使えるようになったが、授業改善のため最適および最新のものを授業に導入しようとするため、準備や勉強量が増した。疲労を考えると健康のための運動もできず、体の凝りや頭痛も続いたままだった。

Q9. ストレス

一期と二期では変化は若干でしかない。2021年8月現在では4回目の非常事態宣言が出されている。頻繁に非常事態宣言が出されるような状況で対面授業を行うのはリスクが高く、授業前後の消毒を含めてストレスも増してしまう。しかしながら二期に行っている Zoom とオンデマンドの併用が最良の授業形態とはいええない。対面で学生の様子を把握したいがコロナへの感染リスクを考えるとジレンマが発生してしまう。学生の状況把握に関して限界も感じ、結局のところストレスは軽減せず、暫くはこの状況が継続すると思われる。

3.2 ロン美香にとっての困難

Q1. ICT ツール

Google Classroom や Zoom などの ICT ツール活用能力がほぼ皆無であったことと、本務校と非常勤先である国立音楽大学で導入されるツールが異なることがオンライン授業を行う上で最も困難だった。一期は準備期間が1ヶ月しかなく、10種類近くに及ぶ ICT ツールを並行学習し、授業運営できるレベルに達するため学内講習会に参加し、国内外の教師のアドバイスと YouTube を頼りに知識を補った。だが二期には知識が定着し、ツールの長所を生かした授業設計もイメージできるようになった。レクチャー、資料配信、確認テストなどは一箇所にまとめて学生に分かりやすく掲示したり、対面授業では難しかった配布物紛失の防止や提出日時の記録も学生と共有でき便利になった。補足説明・ディスカッション・ロールプレイ練習・発表などは Zoom を通して円滑に行えるようになり、よりインタラクティブな授業展開も可能となった。したがって二期にはそれほど困難を感じなくなった。

Q2. 課題作成

オンライン授業に移行した当初は ICT ツールに不慣れで課題や教材作成作業に膨大な時間を費やした。またデジタル仕様で入手できない教科書は、解答のデータ化、音源の MP3変換などの作業も加わり過度な負担を感じた。二期はこの作業で苦慮することは少なくなったが、新規課題を作成する際の労力はコロナ禍以前のように軽減することはなかった。なぜなら大学指定の Google Classroom や Google Forms ではテンプレートの種類が少なく、希望する試験問題が作成できないことも多いからだ。さらに自動採点テストの場合、解答入力や公開日など何段階もの設定作業を行うため煩雑である。しかしその反面、一度作成したデータはドライブからすぐにインポートでき、学生へ自動配信できる手軽さもある。課題や試験がデータに蓄積されてしまえば労力は昔とさほど変わらないのかもしれない。

Q3. 評価

ICT ツールを通した評価はかなり苦慮している。ストーリーミング使用制限があった一期はほぼ非同期型の授業を行った。教室であれば口頭で試験解説を行えるが、非同期型の場合、事前に模範解答や解説を入力するだけでなく、学生からの追加質問へ補足説明を書く必要もある。また自動採点テストでは学生の答えが模範解答と一語一句同じでなければ減点されてしまうところも難しかった。例えば単語入力テストでは Theater/Theatre などの欧米による綴りの差、空欄の入れ方、大文字・小文字の区別など評価対象でない箇所でも不正解扱いになることも多く、結局教師の確認が欠かせず負担増だった。また ICT ツールでは公正な評価をすることも難しい。例えば Google Classroom の小テストでは提出直後に正解が表示されるため、同時受験しない場合には正答が他学生に漏れる恐れがある。また Zoom での口頭発表は暗唱できているのか判断し難く、抜き打ち質問などで確認しなければならない。さらに作文などのライティングは紙媒体のように学生たちの提出物を並べて比較採点すること

ができず相対評価が難しいと感じた。

Q4. 目標達成

授業目標は「理論的に思考し、それを英語で筋道立てて書き、さらに聞き手によくわかってもらえるように発信するプレゼンテーション力を育成する」だが、その達成には一期と二期で大きな差があった。一期の非同期型授業では教師作成の音源によるリスニング練習や作文練習はできたが、双方向の会話や表現練習は全く行えず目標達成は難しかった。しかし二期には学生の Wi-Fi 状況が改善し、大学も Zoom による60分のリアルタイム授業を許可したため、ペアワークやロールプレイなどよりアクティブな練習ができるようになった。また参加者の顔が見える Zoom では消極的な学生でも発話せざるを得ないため、より前向きに授業に取り組むようになった。河内(2021)は Zoom で参加者が同じ距離で学習でき緊張を緩和させ集中力を高めると述べているが、私のクラスでも一致していた。クラス全体の参加を促し授業目標に向かって指導しやすくなったのは、同期型授業の利点であると考えられる。

Q5. 学生理解

ICT ツールを通して学生を理解するのは一期ではかなり困難であった。当時は学生とのコミュニケーションは全てメールや Google Classroom で行わねばならなかった。相手の表情も見えず文面以外に推測できる情報を得られなかった上、学生が自発的に発信しなければ殆ど不安や疑問に気付いてあげることができず、もどかしく感じた。しかし二期になると Zoom で学生の表情を見ながら随時声かけができるようになった。また授業後などに個別オンライン面談もできたため、学生理解にはほとんど困難を感じることはなくなった。

Q6. 学生対応

一期では ICT ツールを通して学生とコミュニケーションを図るのはかなり困難であった。なぜなら安倍(2021)が記したように学生からの要望の多くは Google Classroom の使用方法についてや接続環境などの技術的な相談であったからだ。大学に ICT 関連の支援サポート体制がまだ確立されておらず、教師が授業準備と技術的対応を同時に行う必要があった。学生も焦りを感じており、絶え間なくメール連絡が来たため授業準備どころではなく対応に疲弊することも多かった。さらに大学メールでは教師と学生のドメイン名が一元化されていないがゆえ Google Classroom で学生にアクセス権が貸与されない事態も発生した。原因究明に時間を要したため別途対応を検討しなければならなかった。しかし二期になると大学のオンライン授業サポート窓口が技術面で支援してくれるようになり、操作に関する学生からの問い合わせは殆ど無くなった。通常の連絡事項(課題提出の問合せ、欠席・公欠のお知らせ)などが主流となり、教師側では通常業務にそれほど支障がなくなった。

Q7. 情報交換

ひとつの必修クラスを他の教師と共同で担当したが、共同研究室に保管されている情報交換ファイルで伝達事項を確認するより、お互いメールで近況をアップデートする方が時間や場所の制限もなく便利だった。また学生情報や授業の進捗状況だけでなくオンライン授業に関するコツや課題に関する新聞のリンクも共有してもらえたので、常にコミュニケーションは充実しており全く支障を感じなかった。

Q8. 業務量

ICT ツールは様々な面で便利ではあるが、現時点では業務量が倍増したと強く感じる。通常はガニエ(1992)の9教授事象を念頭に置き口頭指導に比重を置いたインタラクティブな授業をするが、非同期型では学生の表情を見ながら必要に応じた解説や補足説明を行うことができない。学生が理解できるよう詳細説明を全て文面でアップロードすれば教師の作業負担が増大する。また非同期型では出欠や授業参加度を確認するためアンケートや小テストなどの追加課題を作成・採点する必要もある。実際、出席に関する追加作業が588回、授業参加を確認する追加採点は1,722回あった。このような大幅な業務量増加は特に非同期型授業を行う場合には避けられないのではないだろうか。

Q9. ストレス

浅井（2020）はコロナ禍で教師の約75%がバーンアウト状態に陥っていると述べている。実際オンライン授業に切り替わってから、毎日15時間ほどパソコンに向かわざるを得ず、ブルーライトやドライアイによる眼精疲労や目のかすみ、作業で酷使する指の痛みや腰痛などが定期的な起こり心身共にストレスを強く感じた。今後ハイブリッド型授業に移行しても新型コロナ感染対策などでストレスは継続すると危惧している。

3.3 中西千春にとっての困難

二期はコロナ感染予防策として、対面と Zoom のハイブリッドで授業を行った。学生はどちらかの形式を選択して、授業に参加した。

Q1. ICT ツール

オンライン授業の開始は「教えるための ICT 技術」が極端に低い私の「困難」の幕あけだった。コロナ禍以前、教育工学系の学会で、ICT を活用した授業の話聞くことはあったが、インターネット環境も機器も整っておらず、インターネット教育を推進していない国立音大の授業に ICT を取り入れようとは思わなかった。しかし、この環境に甘んじて、ICT 技術をアップデートしなかったことが、困難度を高めた。今後は、ICT ユーザーであるだけでなく、教えるために必要な ICT に対する知識やスキルを積極的に身に付けようと思う。

Q2. 課題作成

コロナ禍以前、学生の情意面を重視し、アクティブでコミュニケーションに楽しく学べる活動や課題を作成するように心がけていた。一期の始めは、Google Classroom を通すことで、教師として積み上げてきた技が全く使えなくなった。入学したばかりの1年生が自宅でひとりで学ぶ状態や気持ちを想像し、彼らが見やすく、分かりやすく、取り組みやすい課題を作りたい、また、学生の側に立ってオンラインで学ぶ体験が必要であると考えた。そこで、2020年5月から8月は、熊本大学大学院でeラーニング専門家養成のための「教育改善スキル修得オンラインプログラム」（鈴木克明講師他）を受講した。このプログラムの受講によって、教育目標の高度化や評価と単位の見直しのヒントを得た。しかし、オンラインでは、モチベーションが高い自分であっても、リーディング課題が多すぎたり、多肢選択問題で誤答した際に十分な解説がないとフラストレーションがたまった。この経験を踏まえ、オンラインでモチベーションを継続させるには学習理論が必要であり（島田・三和，2020）、オンライン課題では程よい難易度が動機づけと関係（市村他，2016）することを実感した。これらを念頭に適切な学習量を考えながら、複数の課題を組み合わせることは難しかった。二期になり、ICT に少し慣れてきたため「自己決定理論」（Deci & Ryan, 2000）と自己効力感を高める（塚野，2012）課題作成を心がけた。二期の課題作成の困難度は下がったが、課題の目的と学生の興味やレベルに合わせて、教える形態、アウトプットの方法、適切な量を作り続けることは依然として難しかった。

Q3. 評価

提出物へのフィードバックは学生のオンライン授業に対する満足感を高めるために必要である（田中，2021）。課題作成に時間をかけて多肢選択や単語レベルで解答できるものは Google Forms の自動採点機能を使い、評価の時間を短縮した。しかし、ライティングやプレゼンテーションの自撮りなど自由度が高い課題に対するフィードバックは文章レベルで行ったため、時間がかかり、困難度が高かった。顔の見えない学生とつながるのは提出物に対するフィードバックであると考えたので、まず、数字で評価をし、次に質の高い提出物に対してはどかが優れているのかを記すとともに学生の労をねぎらった。いいかげんな提出物には具体的な修正点を記したうえで、学生が次には頑張れるように励ました。

Q4. 目標達成

1年生の授業目標は「1. 基礎文法を理解し、コミュニケーションの中で文法知識を使うことができる、2.

プレゼンテーションの基礎知識を理解し、様々なトピックで効果的にプレゼンテーションができる」ことであった。基礎知識の理解に関しては視聴覚教材を利用して解説することで目標達成ができた。しかし、スピーキング活動を伴う目標達成は困難であった。一期では、学生はプレゼンテーションの自撮りを提出したが、回数が少なかったため、プレゼンテーションの質が高いとは言えなかった。二期はハイブリッドで双方向授業を行い、教師とピアからフィードバックを得た学生のプレゼンテーションの質は向上し、目標達成に近づいた。

Q5. 学生理解

対面授業では学生の教室に入ってくる様子や活動に取り組む姿勢から、学習習慣・思考力・生活習慣・性格・社交性・嗜好などをうかがい知ることができた。しかし、文法の多肢選択問題の解答では、文法の理解度と期限を守るか否かという情報しか入ってこず、学生理解は困難であった。私が学生を理解できると考えるのは、以下の順であり、対面で会うことで得られる情報量は比類がない。

対面> Zoom (カメラオン) > Zoom (カメラオフ) > 自撮り動画> オンデマンド Writing 課題> オンデマンド多肢選択問題

今後、オンラインツールの活用はデフォルトとなる可能性もあるので、カメラオフやオンデマンド問題を通しての限定的な学生理解が生み出すよい面や効果について考える必要があろう。

Q6. 学生対応

一期はオンライン授業に不慣れな学生からネットや端末の使い方、課題の提出方法など「英語」授業以前の質問が押し寄せてきた。二期はメディアセンターのスタッフが学生を個別に指導してくださったため、私への質問は「英語」や「課題」だけになり困難度が減った。

Q7. 情報交換

コロナ禍以前、教師は大学で顔を会わせた時に言葉を交わし、同じクラスを持つ教師間ではトラッカーという連絡ノートで授業進度や学生の様子を知らせあっていた。ところが、コロナ禍で出勤がままならなくなり、メールは対面やトラッカーにとってかわり教師間の情報交換の手段となった。一期の開始前や一期・二期の期間中は、Zoomのブレイクアウトセッション機能の練習を兼ねて、スクリーン越しに話し合い情報交換をするようになった。同じクラスを担当している教師とは、同じ Google Classroom に教師として登録をすることで授業内容を共有した。さらに、メールよりも気軽に連絡をし合うために LINE のアドレスを交換した。2019年度以前に比べて、一期、二期と進むに連れ、教師間の情報交換ツールが増え、困難度が下がった。

Q8. 業務量

業務量は非常に増加し、一期は一日中パソコンの前から離れることができなかった。ピーク時は一日16時間もパソコンに向かっていた。二期になっても、業務量は従来よりも多いと感じる。フィードバックが学生のパフォーマンスを向上することはわかっており、十分にコメントを書くことが必要であっても、それが業務量を増やす原因となっている。

Q9. ストレス

新しいものに直面した一期のストレスは最大であった。二期はハイブリッド授業をしていたため、一部の学生と顔を合わせ、他の教師にも会っていたことで、その楽しさから精神的なストレスは減少した。

表1を見ると、教師の中で両期間の困難度の点数が最も高かったのは私であったが、それは、年齢、性格、はたまた、本校の英語科目に関する担当責任者として、学生の全体的な問題に気を配らなくてはいけないという職責に起因したのかもしれない。

3.4 全体的考察

3名の教師の困難度の推移の平均を表2と図1にまとめた。一期の全体平均の困難度は3.9であったが、二期になると2.7に下がった。両期間を通じて困難度が高かったのは業務量の多さ・ストレスであった。二期になって困難度が下がったのは教師間の情報交換であった。項目ごとにまとめる。

表2 3名の教師の困難度の推移の平均

質問項目	Q1	Q2	Q3	Q4	Q5	Q6	Q7	Q8	Q9	全体平均
	ICTツール	課題作成	評価	目標達成	学生理解	学生対応	情報交換	業務量	ストレス	
一期	4.0	4.0	4.0	4.0	4.0	4.0	3.0	4.0	4.0	3.9
二期	2.7	2.0	2.7	2.7	3.0	2.3	1.7	3.7	3.3	2.7
平均	3.3	3.0	3.3	3.3	3.5	3.2	2.3	3.8	3.7	3.3

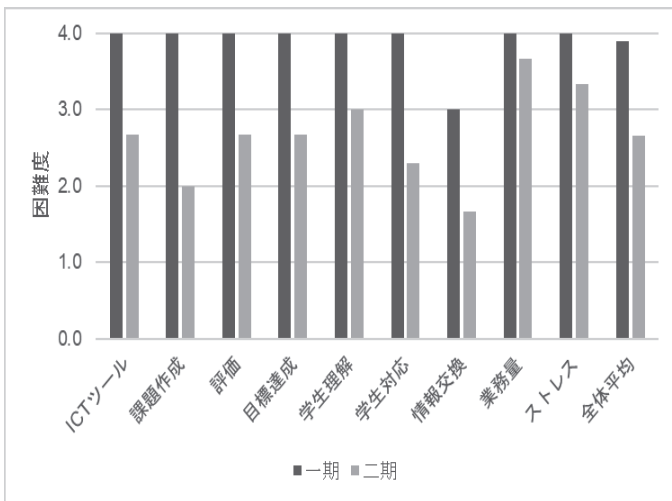


図1 3名の教師の困難度の推移の平均

3名の教師に共通しているのは、一期以前にICTツールの活用技術をほぼ習得していなかったということ、オンライン授業を自分が行うと想定してこなかったことである。学生の姿を見ずに学習課題を与えなくてはいけないこと、授業内容以前に、出版社側がデジタル化されたデータを提供できなかったこと、配信（動画、PowerPoint）に合わせた音源ファイル変換が個人に任されていたことなどが教師の作業量を増やし、困難度を高めた。ICTツールを使って顔が見えない学生を評価するのは、難しいことだった。提出課題に時間をかけてフィードバックをして

も（メールへの返信など）学生からの反応がほぼなかったことから、学生の理解度や次の課題への応用力が向上したのか教師は判断できにくかった。授業目標では英語4技能をバランス良く伸長させるように設定されていた。しかし非同期型授業では、文法・リスニング・リーディングなどの受容的スキルは習得可能でも、プレゼンテーション・ディスカッションなどの能動的スキルの学習は難しかったため、同期型も導入することが不可欠であった。教師は教室という空間で、学生の態度や表情など多くの非言語インプットを得ながら指導に生かしていた。コロナ禍で非同期型授業が主流になると情報を得る術が極端に限られてしまい、学生の理解に苦勞した。Zoomの使用が可能になってから状況は改善したが、対面ほどの学生理解には達していないと感じていた。学生からの要望に大きな変化が見られ、一期は大学のメディアサポート体制が確立されていなかったため教師は技術的な質問に対応しなくてはならなかったが、二期になると英語や出欠に関するものが主流となった。コロナ禍を経て、教師間の連絡手段が増え、時間や場所を選ぶことなく、コミュニケーションや情報交換がしやすくなった。しかし、ICTを通じた業務量は増加し、精神的肉体的なストレスは続いた。

4. まとめ

コロナウィルスの出現によって、英語の対面授業で日常的に行われていたアクティブラーニングは、さえぎら

れた。一期のオンデマンド授業，二期のストリーミング授業を経て，これからの大学英語教育が目指す方向を，マトリクスを使って整理をした（図2）。縦軸をインターネットの使用の度合い，横軸を時間軸として非同期型と同期型を置いた。左下が一期のオンデマンド授業，右上をこれからの英語教育が目指す方向とした。

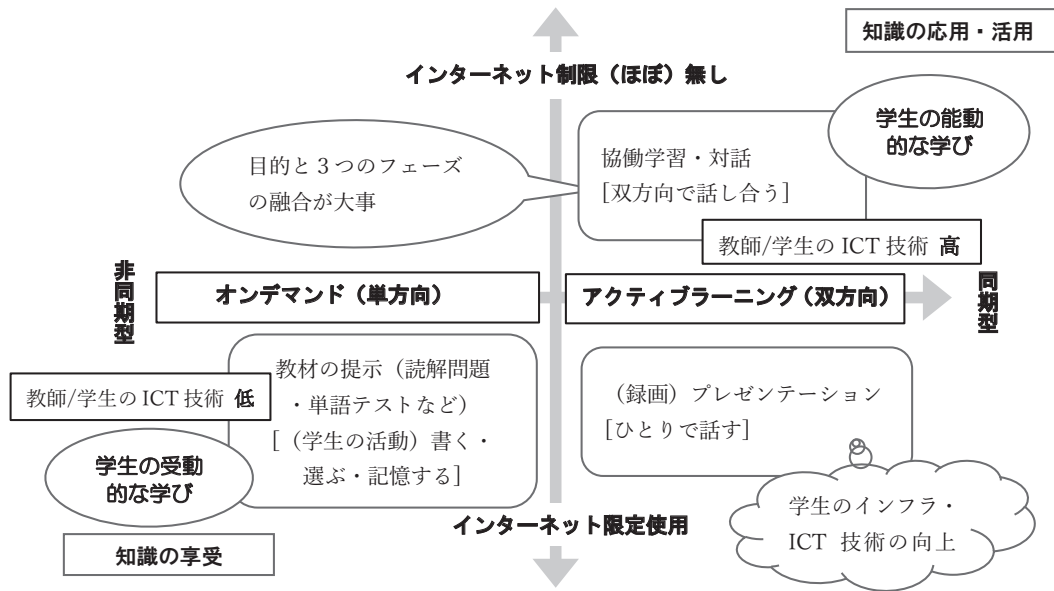


図2 これからの大学英語教育が目指す方向^(注)

非同期で教師と学生の ICT 技術が低くインターネットの使用が限定された場合，オンデマンドの授業において教師からの一方的な知識の提示・確認中心の授業となりがちである。インターネットの使用が限定されるものの同期できる場合，プレゼンテーションを通して学生がひとりですせるような言語活動を増やすことができる。教師と学生の ICT 技術が高くインターネットの使用制限がなくなると，教師は一方的な知識の提供者ではなくファシリテーターとして，教師と学生および学生同士の相互作用を促し（吉田，2018），学生主体の学びを行わせることができる（同右上）。これからの大学英語教育は，活動の目的と3つのフェーズを融合させるのが理想である。大学内で Wi-Fi 設備を整えたり，学生も授業を効果的に受講できるようパソコンを積極的に保有し ICT 技術を向上させるなど，大学や学生の協働体制も必須である。

今回のコロナ禍を教訓に今後も起こりうる非常事態を想定して，大学組織・教師・学生が協同で準備しておく必要がある。まず大学は，ICT ツールおよびスキルに関する方針を示し，設備・人材・システムを備えておくべきである。設備としてキャンパス内のどこでも Wi-Fi 接続ができ，学生にも貸与できるパソコンやタブレットを準備しておくことが望ましい。メディアセンターには教育系 ICT スキルに長けた人材を多く配属し，新しいアプリケーションなどの「確かな」情報を提供してもらいたい。例えば2020年に Google Classroom の導入を決定した時点では，Google Classroom とドメイン名の関係を学内関係者が把握していなかったため，Google Drive の資料を学生が見られないというトラブルが多発した。非常勤も含め教師および事務担当者の ICT スキルをアップデートさせるため，校務分掌の一環としてメディアセンターが FD を定期的に関開くなど知識の共有システムを構築してほしい。

教師は，FD に参加するほか同科目を担当する教師たちとの情報共有を密にとるコミュニティーを作る。中に

は ICT が得意な教師もいるため、ICT 弱者の教師からの質疑応答に対応してもらう場を設ける。加えて個々の授業形態に合った ICT スキルのアップデートをするべく資料収集や学会等での研鑽も必要である。しかし ICT の専門家ではない教師の自己責任だけでは、トラブル対応への限界がある。大学にトラブル対応の部署を設置し、組織で問題を共有し対処する方が関係者全員にとって有益である。

学生は、非常事態や卒業後の就職や活動にも考慮して、ユビキタス社会における大学での学びに不可欠な勉強道具としてパソコンを用意し、操作の制約を受けず時間を有効に用いて授業を受ける体制を整えるのが望ましい。教育を最大限享受できるよう、教師も学生にパソコンを準備するように促し、大学では経済的困難が伴う学生にパソコンを貸与するシステムを整えておくべきである。

以上のような問題はどの大学でも起こり得るため、本校ならば多摩アカデミックコンソーシアム (TAC) での連携を呼びかけ、情報系の強い大学を中心に ICT ツールおよびスキルに関する情報共有を行うことができれば、コロナ禍における各大学の負担や教師の個々の困難を軽減させられるのではないだろうか。

本稿を執筆するにあたり、Zoom を使ってほぼ場所も時間も問わずに 3 名で会議を行うことができた。これは 2019 年度以前では想像すらしなかったことである。教師たちは 2020 年 4 月からの約 1 年半で 10 年分程度の ICT ツールのスキルを会得し、授業形態も教師間のコミュニケーションも進化させてきたのである。

注 図 2 のアイディアは山地・川越 (2012, p. 68) のアクティブラーニングから得た。

参考文献

- Clark-Ibanez, M. and Scott, L. (2008). Learning to teach online. *Teaching Sociology*, 6:1 pp. 34-41.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The “what” and “why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11, pp. 227-268.
- Gagné, R. M., Briggs, L. J., & Wager, W. W. (1992). *Principles of instructional design* (4th ed.). Forth Worth, TX: Harcourt Brace Jovanovich College Publishers.
- Mayo, C. M. (2020). Blended learning in the post-pandemic EFL classroom: Embracing neurodiversity and promoting a culture of preparedness. *JACET LET 中部支部研究紀要*, 31, pp. 1-21.
- National Center for Education Statistics. Distance learning. <https://nces.ed.gov/fastfacts/display.asp?id=80> (2021年9月14日閲覧)
- 浅井幸子 (2020) 「コロナ禍における教師の心理状態並びに実態認識に関する調査報告書」, 東京大学, pp. 1-34.
- 阿部由美子 (2021) 「Teams と Moodle を活用したオンライン授業改善」, *JACET LET 関西チャプター Collected Papers*, 9, pp. 83-96.
- 市村賢士郎・上田祥行・楠見孝 (2016) 「課題動機づけにおける困難度情報が課題努力に及ぼす影響」, *心理学研究*, 87, pp. 262-272.
- 大枝真一 (2020) 「コロナ禍が今後の学校教育に与える影響」, *工学教育*, 68-5, pp. 88.
- 大谷杏 (2021) 「新型コロナウイルスの影響による大学の英語オンライン授業－実践、その評価と課題－」, *関西英語教育学会紀要*, 44, pp. 21-39.
- 葛城浩一 (2021) 「コロナ禍における学生の学習活動及び教員の教育活動の実態」, *香川大学教育研究*, 18, pp. 77-90.
- 河内彩香・村田晶子・長谷川由香・竹山直子・池田幸弘 (2021) 「教員と学習者はオンライン授業をどうとらえたか－Zoom と Google Classroom を併用した日本語教育－」, *多文化社会と言語教育*, 1, pp. 30-45.
- 島田英昭・三和秀平 (2020) 「動機づけ理論からみたオンライン学習の継続性」, *コンピュータ & エデュケーション*, 49, pp. 27-33.

総務省 (2020) 「令和2年版情報通信白書: 5G が促すデジタル変革と新たな日常の構築」

<https://www.soumu.go.jp/johotsusintokei/whitepaper/ja/r02/pdf/02hyoshi.pdf> (2021年9月14日閲覧)

大学 ICT 推進協議会 (2020) 「高等教育機関における ICT の利活用に関する調査研究結果報告書」, 大学 ICT 推進協議会 (AXIES) ICT 利用調査部会, pp. 1-75.

田中希穂 (2021) 「大学におけるオンライン授業の実践と課題」, 同志社大学教職課程年報, 10, pp. 48-62.

塚野州一 (2012) 「自己調整学習の概観 (第一章)」自己調整学習研究会編『自己調整学習: 理論と実践の新たな展開へ』, 北大路書房

中央教育審議会 (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 - 将来学び続け、主体的に考える力を育成する大学へ - 答申」

https://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/fieldfile/2012/10/04/1325048_1.pdf (2021年9月14日閲覧)

東京大学 (2020) 「2020年度 S セメスター オンライン授業に関するアンケート結果概要 (教員版)」

<https://utelecon.adm.u-tokyo.ac.jp/questionnaire/faculty/> (2021年9月14日閲覧)

放送大学学園 (2011) 「平成21年度 22年度文部科学省先導的大学改革推進委託事業 ICT 活用教育の推進に関する調査研究委託業務成果報告書」, pp. 340-375.

https://www.mext.go.jp/a_menu/koutou/itaku/1307264.htm (2021年9月14日閲覧)

村上正行・浦田悠・根岸千悠 (2020) 「大学におけるオンライン授業の設計・実践と今後の展望」, コンピュータ & エデュケーション, 49, pp. 19-26.

山地弘起・川越明日香 (2012) 「国内大学におけるアクティブラーニングの組織的実践事例」, 長崎大学 大学教育機能開発センター紀要, 3, pp. 67-85.

吉田壘 (2018) 「アクティブラーニング型 Web システムの開発と FD における活用と評価」, 日本教育工学会論文誌, 42 巻 1 号, pp. 89-104.

渡辺貴裕 (2021) 「オンライン授業・対面授業をめぐる議論で見落とされているもの: 教育方法学の視点からの検討」, 年報体育社会学, 2, pp. 31-41.