

オンライン授業での英語プレゼンテーション実施に対する 学修者の意識の変化と要因の分析

大森 真*・沼田 世里*・上田 敦子*・矢嶋 敬紘*

(2020年11月24日受理)

Change of Learners' Awareness about Online Presentations and Its Influential Factors

Makoto OMORI*, Seri NUMATA*, Atsuko UEDA*, and Takahiro YAJIMA*

(Received November 24, 2020)

要旨

本学基盤英語統一プログラムは、COVID-19の影響下で遠隔実施となり、プレゼンテーションも、音声付きスライドで発表という、同プログラムで前例のない形式を取った。本研究では、学修者¹⁾のオンライン発表に対する意識の変化と、その要因を分析する。つまり、学修者が、遠隔での準備、練習、発表、相互評価に関して感じている利点や困難、意欲や不安と、各自のIT環境とスキル、遠隔教育の経験、自律的学修習慣の影響について、アンケート調査によって検証した。分析の結果、学修者が、遠隔での英語プレゼンテーションの準備、練習、発表、相互評価に関して感じている利点や困難、意欲や不安に関して肯定的変容が認められた。

【キーワード】オンラインプレゼンテーション、英語プレゼンテーション、学修者の意識、意欲、不安、要因分析

1. はじめに

COVID-19の影響下、茨城大学では、2020年度前学期を3週間ほど遅らせて、オンラインで開講することとなった。これを受けて、基盤教育英語科目も、急遽オンライン開講に変更となり、カリキュラムの修正を行うこととなった。教育方法を遠隔授業向けに修正するにあたり、一つの焦点となったのは、初年次生対象基盤英語の統一シラバスに含まれているプレゼンテーションの実施方法であった。2020年度4月初めの段階で、早くも他大学で、オンライン授業の様子を教員や他の学生らの許可なくSNSに動画投稿した学生が現れたことが報告されていたこともあり、学生の肖

*茨城大学 全学教育機構 (〒310-8512 水戸市文京 2-1-1; Institute for Liberal Arts Education, Ibaraki University, 2-1-1 Bunkyo Mito-shi 310-8512 Japan)

像権を確実に保護できる方法を採用する必要に迫られた。また、通信環境の問題を抱える学生が相当数いることと、サーバーへの負荷を軽減する必要性から、ライブ配信形式でのオンライン授業や、リアルタイムのプレゼンテーションも不可ということになった。こうした事情から、スライドに音声を埋め込んでクラス全体と共有する形での「プレゼンテーション」を実施することとした。従って、「ナレーション付きスライドによるプレゼンテーション」という選択は、それが最善のアプローチだということではなく、あくまで遠隔授業での様々なオンラインプレゼンテーションの形の一つであると考えており、発表者の姿を映す形のオンラインプレゼンテーションと比べて、どちらかに優劣をつけているわけではない²⁾。

スライドに音声を埋め込む形式での英語プレゼンテーションは、本学基盤教育英語プログラムでも前例がなく、限られた時間内での調査でも事例報告や先行研究が見つけれなかった。そこで、該当クラスの英語教員（大森、上田）と学生支援担当（沼田、矢嶋）でチームを編成し、効果的な教育方法を模索していくこととなった。該当6クラスは、次の学期もほぼ同じ学生群で継続するため、該当学期（2020年度前学期）でのアンケート調査の成果を、後学期の指導に還元する教育実践研究として推進していくこととなった。英語担当教員が、臨床心理専門家の学生支援担当とチームを組んで教育実践研究を行うことにした理由は、後述する「学修者の認識や意識を理解する」という点に於いて、専門的な知見を得られるとの判断からであった。

その流れの中で、本研究では、オンライン発表（スライドに音声を埋め込んでクラス全体と共有する形での英語プレゼンテーション）に対する学修者の意識の変化と、その要因を分析することを目的として掲げた。具体的には、学修者が、彼らの持っている対面型発表のイメージと比較して、遠隔での準備、練習、発表、相互評価に関して感じている利点や困難、意欲や不安を理解し、またそれらが、各自のIT環境とスキル、遠隔教育を受けた経験、自覚している自律的学修習慣の有無によって、どう影響されているかについて、学期初めと学期末のアンケート調査によって明らかにすることを目指した。

対象となった初年次生は、初めての学期の授業が全て遠隔実施となったため、本学の対面授業を一度も受講したことがない状態である。再履修生などの一部の特殊なケースを除けば、殆どの対象学生が、大学での対面授業を経験したことがないと考えられる。従って、本研究は、あくまで学修者の意識調査として位置付けられ、学生たちが持っているイメージの中で、オンライン形式と対面形式のプレゼンテーションの違いがどう認識されているか、そしてその認識がどう変化していくかを理解することを目指している。そのため、実際のオンライン形式と対面形式のプレゼンテーションの比較を意図しておらず、比較のための統制群も設定していない。そもそも、上述した現実的な制約から、「スライドにナレーションを埋め込む形式でのプレゼンテーション」以外の選択肢（統制群となるクラス）を設定することは出来なかった。

筆者達の知識の限りでは、「スライドにナレーションを埋め込む形式での英語プレゼンテーション」に関し、大学での対面授業を（基本的に）経験したことがない初年次生が、彼らの持っている対面式プレゼンテーションのイメージと比較して、遠隔での準備、練習、発表、相互評価に関して感じている利点や困難、意欲や不安を調査し、それに影響を与えうる要因として、「IT環境とスキル、遠隔教育を受けた経験、自覚している自律的学修習慣の有無」との関連を分析した研究は類を見ず、COVID-19影響下の遠隔授業を取り入れた教育環境に於いて、重要な示唆を与える研究であると考えられる。

2. 研究の目的

上述したように、本研究では、オンライン発表（スライドにナレーションを埋め込んでクラス全体と共有する形での英語プレゼンテーション）に対する学修者の意識の変化と、その要因を分析することを目的としている。具体的には、大学での対面授業を（基本的に）経験したことがない初年次生が、彼らの持っている対面式プレゼンテーションのイメージと比較して、遠隔での準備、練習、発表、相互評価に関して感じている利点や困難、意欲や不安を理解し、またそれらが、各自の IT 環境とスキル、遠隔教育を受けた経験、自覚している自律的学修習慣の有無によって、どう影響されているかについて、学期初めと学期末のアンケート調査によって明らかにすることを意図している。

3. 研究の方法

3.1. 実施時期と協力者

アンケート調査の実施時期は、2020 年度前学期であった。協力者は、当該学期に初年次生対象の中級コース（Integrated English II-A）と上級コース（Integrated English III-A）に在籍した学生である³⁾。これらのコースは習熟度別のクラス編成により構成されるため、学生の習熟度は比較的均質である。協力者の内訳は、以下の通りである。

〔中級コース〕（担当教員 上田）3 クラス 合計 87 名

〔上級コース〕（担当教員 大森）3 クラス 合計 70 名

両コースとも、3 クラスの構成は、「教育学部生と農学部生の混合クラス」、「工学部生クラス」、「人文社会科学部生と理学部生の混合クラス」となっている。

3.2. Integrated English の概要

Integrated English（以降、IE と略す）は、茨城大学で 2017 年度より導入された、基盤教育英語プログラム「プラクティカル・イングリッシュ」の初年次生対象の部分である。全ての学部の中級初年次生を対象とした、習熟度別統一カリキュラムで、4 技能統合型プログラムを採用している。「プラクティカル・イングリッシュ」は、2017 年度に改訂された茨城大学ディプロマ・ポリシーに於ける「世界の俯瞰的理解」および「課題解決能力・コミュニケーション力：グローバル化が進む地域や職域において、多様な人々と協働して課題解決していくための思考力・判断力・表現力、及び実践的英語能力を含むコミュニケーション力」を涵養する科目として位置づけられており、カリキュラム・ポリシー「実践的英語力の養成」を実現することを目標としている。現在茨城大学では、全学生が入学初年度に IE を、第 2、第 3 学年に Advanced English と呼ばれるプログラムを受講している。

IE は I（初級）、II（中級）、III（上級）と、3 つの習熟度レベルに分かれている。これらは前述のように統一カリキュラムであるため、同一のレベル授業においては異なる教員、異なる学部、クラスであっても同一シラバスとなっている。従って、成績評価においても公平であることが求められている。4 技能（読む、書く、話す、聴く）のバランスのとれた養成と自律的学修者の育成を目標としていることから、評価の内訳は、4 技能が各 20% ずつ、自律的学修が 20% となっている（この比率は、COVID-19 の影響下で遠隔実施になってからも変更されていない）。自律的学修については、Book Report と CALL（Computer-Assisted Language Learning）の課題を提出させている。能動的な技能（書く、話す）については、プレゼンテーションとエッセイが中心となっている。

3.3. プレゼンテーションとエッセイ作成

習熟度別でコース分けされた Integrated English では、前学期週2回、後学期週1回の授業を開講し、4技能のバランスのとれた育成を目的としているが、能動的技能（書く、話す）の養成に関しては、プレゼンテーションとエッセイ作成に重点を置いている。

また、2学期間に渡って、例えば上級の場合200語、400語、600語と発展させていくプロセス・アプローチのカリキュラム構成と、それに伴う形成的評価の形式から、全てを累積すると非常に大きな比重を占める重要なアクティビティであると言える。従って、プレゼンテーションとエッセイは、学生の視点からも、総合成績に多大な影響を与える重要な活動として映ると考えられ、その到達目標と評価基準を明確に学生と共有することの重要性は強調されなくてはならない。

授業では、「プレゼンテーション」（つまり、音声付きスライド）と同じトピックのエッセイをクラス全体に発表した後に、学習者が互いに英語の文章でコメントを交換し合った。同じ Topic Group 内では、英語での Voice Chat でも意見交換を行った。教員からは、プレゼンテーションスライドとエッセイを画面で共有しながらの、ボイスチャットなどによる個別指導が行われた。指導や活動内容の詳細は、以下にコース毎に説明する。

3.4. 中級コースに於けるプレゼンテーションの概要

3.4.1. 中級コースに於けるプレゼンテーションの内容

中級コースでは、20名以上の常勤・非常勤の担当者がおり、教室環境もさまざまである。その中で本研究では、同一の担当者（上田）が担当した3つのクラスのみを対象として調査を行っている。

中級コースでは、統一シラバスと評価項目の中で、1つのスピーチと2つのプレゼンテーション（プレゼンテーション1：視覚的資料を使いながらプレゼンテーションを行う、プレゼンテーション2：パワーポイントファイルを作成してプレゼンテーションを行う）が授業の中で指導・実施されること、が明記されている。これらの実施については、それぞれがパラグラフ、5つのパラグラフ（Introduction, Body1-3, Conclusion）から構成される主張のあるエッセイ、5つのパラグラフ（Introduction, 根拠つきの Body1-3, Conclusion）からの主張のあるエッセイを書くことと対応している。ライティングについては共通のハンドアウトが用意されている。

作成する文章の長さ（量）については、具体的で明解な基準がある。1) 100語のパラグラフ／1分間のスピーチ、2) 200語のエッセイ／2分間のプレゼンテーション、3) 300語のエッセイ／3分間のプレゼンテーション、である。

3.4.2. 中級コースに於けるプレゼンテーションの指導

中級コースでは、パラグラフ段階からはじまる英文エッセイの作成の仕方を学びながら、ただ文章を書くだけでなく、その内容を口頭発表することが求められる。具体的には、

- 1) Main Idea を含んだ Topic Sentence とそれを説明する Supporting Sentences からなるパラグラフを作成する（100語程度、1分間のスピーチ）



- 2) 短い5つのパラグラフから構成される主張や意見のあるエッセイを作る（200語程度、2分間のパワーポイントファイルを利用したプレゼンテーション）



- 3) 主張や意見をただ述べるのではなく、自らの経験や他の資料を紹介するなど根拠を明示したより説得力のあるエッセイを作る (300 語程度、3 分間のパワーポイントファイルを利用したプレゼンテーション)

以上3つの段階を踏み、よりアカデミックプレゼンテーションに近いものを作り上げていく。

各段階において学生は文章作成と口頭発表ではそれぞれほぼ同一のコンテンツを用意し、それらを二種類の発信できる形に整えていく、という活動を行う。

授業初日、シラバス解説の時点で、中級コースの授業においてはこの口頭発表やエッセイ作成が可能にすべく4技能の力を伸ばすこと、教科書はむしろそのために利用することなどが伝えられる。授業内では、パラグラフ作成、エッセイ作成に関するハンドアウトが段階的に配布され、学生はエッセイ作成、プレゼンテーション実施に向けて準備を行っていく。この過程の中には学生の個人的な作業だけでなく、お互いの下書きを読み合いアドバイスを与え合うようなペアワーク、グループワーク (ピアレスポンス活動) も行われる。

細かな音素よりも韻律に意識を向けるため、授業内ではテキストでの音声素材を利用して頻繁にシャドーイングの練習が行われた。また、CALL においても、ただ視聴するのではなく、シャドーイングも行うことが推奨された。また、YouTube や TED などの音声素材を利用し、日本人的な発音であっても韻律が上手に再現できると魅力的で説得力のあるプレゼンテーションが行える事例が提示された。

実際の授業においては、一貫して Microsoft Teams を利用した。

- 1) 1 回目の短いスピーチでは、敢えてオンタイムで各自が発話するようにし、教員もまたオンタイムで各自に短いコメントを伝えた。また、それを聴いたクラス全員からのコメントを Microsoft Forms によって回収し、教員が発表者ごとにデータを切り分けて配布した。教科書でのトピックと連動し、1 回目のトピックは全員がそれぞれの「My Home Town」について話した。⁴⁾
- 2) 2 回目以降は全員パワーポイントファイルに録音する形式となった。2 回目はクラス全員のファイルを各自が聴き、エクセルファイルにてコメントファイルを作成し提出した。担当教員がこのエクセルファイルを切り分けて、コメントを配布した。トピックは「My Favorite」と設定した。
- 3) 3 回目の3分間のプレゼンテーションでは、まず小グループ内でグループプレゼンテーションを行い、お互い口頭でコメントを出し合ったうえで、グループ内から一人を選出し、クラス全体へのプレゼンテーションへ進むという形をとった。これらがすべて終わってから、成績評価対象となるファイルを最終提出することとし、お互いから学びあった結果を自分の内容にも反映させられるようにした。「主張と説得力のある」内容にするため、トピックについては「自分が良いと思っているものや事柄をオーディエンスに勧められるトピックを選ぶ」ように指示した。結果として「チョコレートを食べることで得られるメリット」、「オンラインショッピングを活用しよう」、「自炊のすすめ」など、バリエーションがあり学生がお互いに興味をもって聴くことのできるタイトルが並ぶプレゼンテーションとなった。

3.5. 上級コースに於けるプレゼンテーションの概要

前学期の上級コース (担当、大森) では、学期の中間に Mid-term Presentation & Essay (200 語

程度)を行い、前学期末には、それを修正、拡張して Final Presentation & Essay (400 語程度)へと発展させる。更に後学期の上級コースでは、それを Final Presentation & Essay (600 語程度)という形で集大成する。これらは、最重要アクティビティの一つとして位置付けられているため、総合成績に於ける比重は高く、以下のようになっている。

(前学期週 2 回)

中間プレゼンテーション (7%) とエッセイ (5%): 合計 12%

期末プレゼンテーション (13%) とエッセイ (10%): 合計 23%

(後学期週 1 回)

期末プレゼンテーション (20%) とエッセイ (16%): 合計 36%

3.5.1. 上級コースに於けるプレゼンテーションの指導

前学期と後学期を通して、プレゼンテーションとエッセイの指導は、配布資料である「Presentations & Essays Guidelines」(以下「ガイドライン」)を使った説明から始まる。資料は、ほぼ全て英語で書かれている。但し、文章の構成、書き方などは、2 学期間を通して、教科書や副教材も使って学修していく。その骨子を纏めると以下ようになる。

I. Processes (プロセス)

一つのトピックを 2 学期間に渡って、200 語、400 語、600 語と発展させていくプロセスの全体像を説明する。また、プレゼンテーションとエッセイを作成していくプロセス、つまり主題の選定、(個人での、集団での) アイディアの捻出、(図書館やインターネットでの) 調査、概念図とアウトライン (概要、骨子) の作成、初稿作成、(個人や集団での) 見直し、推敲 (修正)、編集も説明する。

II. Contents (内容)

プレゼンテーションとエッセイの内容について、主に、トピックの選定、広範囲なリサーチ、情報に基づいたレポートの作成について解説する。そのために、「信頼できるソース (データ、文献やサイト) を引用し、自分の議論を補強する」こと、「個人的な経験談や経験論に依拠しない」こと、「剽窃を避けること」も概説する。

III. Language (言語)

英語でのプレゼンテーションとエッセイを作成していくための現実的な指針を示す。主として、「(自分が使いこなせる範囲の) シンプルな英語 (Plain English) を使うこと」、「専門用語に定義や簡潔な解説を加えること」、「(コロケーション辞典、類義語辞典など) 種々の学生向けの英英辞典を参照すること」、「(主題選定、概念図、アウトライン、初稿作成から完成まで) 一貫して英語で作成していくこと」などを解説している。

IV. Mid-term & Final Presentations (中間と期末プレゼンテーション)

プレゼンテーションに関する具体的な指示を纏めている。主に「スライドの内容」、「効果的なスピーチのための、原稿の分析と練習」、「プレゼンテーション時に提出するポートフォリオ」、「プレゼンテーションの自己評価と (学生間) 相互評価」について説明している。

V. Mechanics for Mid-term & Final Essays (エッセイの体裁)

エッセイ本文と引用文献リストの体裁について説明している。

VI. Evaluation (評価)

其々のプレゼンテーションとエッセイに於ける、各項目の配点を表で示している。項目は、「内容と構成」、「英語 (Spoken/Written English)」、「スピーチ伝達技術と視覚補助」に分かれている。

上記資料には、理解を深めるために、以下の Appendix (付録) も添えられている。

Appendix I: Policy on Plagiarism (剽窃について指導方針の説明)

Appendix II-A: An Example Essay (エッセイの例)

主題、キーワード、概念図、アウトライン、エッセイ一式を提示している。更に、理解を深めるために、そのエッセイ例を使ったディスカッション・クエスチョンも提供している。

Appendix II-B: An Example for Presentation Slides (スライド例)

Appendix III: Citation (引用の具体的な方法)

Appendix IV: Collocation Dictionary (英英コロケーション辞典の紹介)

上記ガイドラインは、2 学期を通して使用され、プレゼンテーションとエッセイ作成に関する指針を与えている。

授業内でのプレゼンテーションとエッセイの指導に関しては、「自律的学修」並びに「協働学修 (cooperative learning) (Jacobs & Renandya, 2019) のシステム作りに力を入れた。各学生が自律してテーマを選び、リサーチを進め、準備をし、発表するというだけではなく、そのプロセスを通じて、相互に英語で意見交換や評価をしあい、協力して学び合っていくシステムを採用した。この背景にあるのは、「基盤教育」の目標である、自律的学修者として生涯学習 [1] を続けていくための「基盤」の形成、つまり、「生きる力」(OECD の ‘Zest for Living’) の育成という考え方である (中央教育審議, 2018)。より具体的なレベルでは、上述の本学ディプロマ・ポリシーにおける「課題解決能力・コミュニケーション力：グローバル化が進む地域や職域において、多様な人々と協働して課題解決していくための思考力・判断力・表現力、及び実践的英語能力を含むコミュニケーション力」を涵養するための学びのデザインを意図したものである。つまり、学生達は、それぞれのテーマを見つけ、自律して「思考、判断、表現」するだけでなく、他者 (クラスメイト) と「英語でコミュニケーションをとり」ながら「協働」して、Presentation & Essay という「課題を遂行」していくというプロセスを二学期間経験するカリキュラムを意図したのである。

上記の自律的学修と協働学修を、オンライン授業の中で展開するためのプラットフォームとして、対象のクラスでは、Microsoft Teams を一貫して使用した⁵⁾。Microsoft Teams では、多くの「チャンネル」を設け、各チャンネルで同時進行で対話 (テキストチャット、音声チャット、またはビデオ会議) を進行することができる。プレゼンテーションとエッセイのプロジェクトの各段階で、このプラットフォームを使用し、自律的学修と協働学修を進めるようにしていった。ここで言う各段階とは、以下のことを指す。

- 1) 主題 (テーマ) の選定
- 2) (個人での、集団での) アイディアの捻出 (ブレインストーム)
- 3) 図書館やインターネットでの調査
- 4) 概念図とアウトライン (概要、骨子) の作成
- 5) 初稿作成
- 6) (個人、グループ、クラス全体での) 見直し (ピアレスポンス活動)
- 7) 推敲 (修正)

- 8) 第二稿作成
- 9) (個人、グループ、クラス全体での) 見直し (ピアレスポンス活動)
- 10) 推敲 (修正)
- 11) 編集と完成

最初に、各自が主題 (テーマ) を選ぶ段階で、「Presentations & Essays」専用のチャンネルを使い、クラス全体に向けて暫定的なテーマを共有し、興味の近い者同士で3～4人のトピックグループを形成した。例えば、「ヤングケアラー (家族の介護や身の回りの世話を担っている18歳未満の子ども達)」、「子供の虐待」、「日本の家族観の変遷」というテーマに取り組んだ学生達で、「Family Problem」というトピックグループが形成された。トピックグループが出来た時点で、各グループ毎にチャンネルを与え、その中で上記の2)以降をグループ毎に進めさせていった。中間プレゼンテーションとエッセイ (初稿) と期末プレゼンテーションとエッセイ (第二稿) という節目の段階では、「Presentations & Essays」専用のチャンネルを使い、クラス全体でプレゼンテーションとエッセイを共有させ、ピアレスポンス活動を行わせた (教員からも個別のチュートリアルをヴォイスチャットで提供した)。この一連の流れの中で、学修者達が個々に自律して自分のテーマで Presentation & Essay を完成させていく (自律的学修) というだけでなく、トピックグループメイト、更にはクラスメイト全員と協働学修していくことを、システムとして経験させていった。

3.6. オンライン授業での英語プレゼンテーション実施に対する学修者の意識の変化と要因の分析

前節までに述べたように、本研究では、オンライン発表 (スライドにナレーションを埋め込んでクラス全体と共有する形での英語「プレゼンテーション」) に対する学修者の意識の変化と、その要因を分析することを目的としている。具体的には、大学での対面授業を (基本的に) 経験したことがない初年次生が、彼らの持っている対面式プレゼンテーションのイメージと比較して、遠隔での準備、練習、発表、相互評価に関して感じている利点や困難、意欲や不安を理解し、またそれらが、各自のIT環境とスキル、遠隔教育を受けた経験、自覚している自律的学修習慣の有無によって、どう影響されているかについて、学期初めと学期末のアンケート調査によって明らかにすることを目的としている。

2020年度前学期の学期初めと学期末に於いて、オンライン授業での英語プレゼンテーション実施に対する学修者の意識の変化と要因に関し、以下の点に焦点を当て、調査した。学期開始時に以下の内容のアンケートを「事前調査」として実施し、学期終了時に以下「英語プレゼンテーション実施に対する学修者の意識に関する質問」の同内容のアンケートを「事後調査」として実施した。尺度は、意識に関する質問及び経験に関する質問⑨及び⑩は「4: そう思う」から「1: そう思わない」の4件法、経験に関する質問①から⑧までは「0: いいえ」「1: はい」の2件法であった。

[英語プレゼンテーション実施に対する学修者の意識に関する質問]

1. 「オンライン授業での英語プレゼンテーションの準備、発表、コメント交換」は、「対面授業での英語プレゼンテーションの準備、発表、コメント交換」に比べて、
自分のペースで準備しやすい。
2. 「オンライン授業での英語プレゼンテーションの準備、発表、コメント交換」は、「対面授業での英語プレゼンテーションの準備、発表、コメント交換」に比べて、
自分で準備したり、練習したりしていくのは難しい。

3. 「オンライン授業での英語プレゼンテーションの準備、発表、コメント交換」は、「対面授業での英語プレゼンテーションの準備、発表、コメント交換」に比べて、
プレゼンテーションのために、自分でリサーチを進めていくのは難しい。
4. 「オンライン授業での英語プレゼンテーションの準備、発表、コメント交換」は、「対面授業での英語プレゼンテーションの準備、発表、コメント交換」に比べて、
プレゼンテーションのために、自分でリサーチを進めていくのは不安だ。
5. 「オンライン授業での英語プレゼンテーションの準備、発表、コメント交換」は、「対面授業での英語プレゼンテーションの準備、発表、コメント交換」に比べて、
オーディエンス（聞き手）を意識したプレゼンテーションを学ぶのが難しい。
6. 「オンライン授業での英語プレゼンテーションの準備、発表、コメント交換」は、「対面授業での英語プレゼンテーションの準備、発表、コメント交換」に比べて、
人前に立ってプレゼンテーションをしなくていいので、安心だ。
7. 「オンライン授業での英語プレゼンテーションの準備、発表、コメント交換」は、「対面授業での英語プレゼンテーションの準備、発表、コメント交換」に比べて、
プレゼンテーション（の音声）を何度も録り直せるので、安心だ。
8. 「オンライン授業での英語プレゼンテーションの準備、発表、コメント交換」は、「対面授業での英語プレゼンテーションの準備、発表、コメント交換」に比べて、
プレゼンテーション（の音声）を何度も録り直せるので、良いプレゼンテーションができる。
9. 「オンライン授業での英語プレゼンテーションの準備、発表、コメント交換」は、「対面授業での英語プレゼンテーションの準備、発表、コメント交換」に比べて、
プレゼンテーション（の音声）を何度も録り直せるので、プレゼンテーションの技術が上がる。
10. 「オンライン授業での英語プレゼンテーションの準備、発表、コメント交換」は、「対面授業での英語プレゼンテーションの準備、発表、コメント交換」に比べて、
教員やクラスメートからの意見や評価を得にくい。
11. 「オンライン授業での英語プレゼンテーションの準備、発表、コメント交換」は、「対面授業での英語プレゼンテーションの準備、発表、コメント交換」に比べて、
口頭ではなく、文字で意見や評価をもらいやすいので、有益だ。

[経験に関する質問]

- ①英語でのプレゼンテーションを授業などで行ったことがある
- ②授業などの一環で、明確な評価基準を示された上で、英語プレゼンテーションを行ったことがある
- ③（YouTubeなどの）ネット経由の授業配信で学んだことがある
- ④（予備校やテレビなどの）ライブ配信や録画授業を受講したことがある
- ⑤その他、Web、ラジオ、書籍などの一方向型の遠隔教育を受講したことがある
- ⑥双方向型の遠隔教育を受けたことがある
- ⑦（問題集や参考書などを使って）自律的学修をする（独学する）習慣がある
- ⑧学修アプリ（スタディサプリ⁶）などやWebsiteなどで、ITを使って独習する習慣がある
- ⑨（Wordなど）文書作成ソフトの基本的な使い方には問題ない

⑩ (PowerPoint など) プレゼンテーションソフトの基本的な使い方には問題ない

4. 研究の結果

まず、オンライン授業での英語プレゼンテーションへの意識の変化について検討した。11 項目の各質問は、それぞれ『『オンライン授業での英語プレゼンテーションの準備、発表、コメント交換』は、『対面授業での英語プレゼンテーションの準備、発表、コメント交換』に比べて』との内容に続き、Q1「自分のペースで準備しやすい。」(以下「準備の進めやすさ」、Q2「自分で準備したり、練習したりしていくのは難しい」(以下「自主的な準備・練習のしやすさ」、Q3「プレゼンテーションのために、自分でリサーチを進めていくのは難しい」(以下「自主的なリサーチのしやすさ」、Q4「プレゼンテーションのために、自分でリサーチを進めていくのは不安だ」(以下「自主的なリサーチへの不安」、Q5「オーディエンス(聞き手)を意識したプレゼンテーションを学ぶのが難しい」(以下「聞き手を意識した学修」、Q6「人前に立ってプレゼンテーションをしなくていいので、安心だ」(以下「人前に立たない安心感」、Q7「プレゼンテーション(の音声)を何度も録り直せるので、安心だ」(以下「録り直せる安心感」、Q8「プレゼンテーション(の音声)を何度も録り直せるので、良いプレゼンテーションができる」(以下「録り直せることでの質の向上」、Q9「プレゼンテーション(の音声)を何度も録り直せるので、プレゼンテーションの技術が上がる」(以下「録り直せることでのプレゼン技術の向上」、Q10「教員やクラスメートからの意見や評価を得にくい」(以下「意見や評価の得やすさ」、Q11「口頭ではなく、文字で意見や評価をもらいやすいので、有益だ」(以下「文字での意見や評価の得やすさ」である。オンライン授業での英語プレゼンテーションに関するアンケートの事前事後の変化について、上記の 11 項目の質問に対する得点を対応のある t 検定を用いて分析した。なお、Q2、Q3、Q4、Q5、Q10 の 5 つの質問については、内容を調整するため点数を反転させ(「1: そう思う」から「4: そう思わない」の 4 段階) 分析した。

4.1. オンライン授業での英語プレゼンテーションへの意識の変化

学期初め(初回授業もしくは 2 回目授業)と学期末(29 回目もしくは 30 回目授業)のオンライン授業での英語プレゼンテーションへの意識の変化を検討するため、それぞれの項目において対応のある t 検定を用いて分析した。

11 項目中、Q5 を除く 10 項目において、1% 水準で有意に得点が増加した。オンラインという形であっても、英語プレゼンテーションを学ぶ授業として意義あるものとなったと言えるのではない。

オンライン授業での英語プレゼンテーションにおいて、メリットになるであろうと想定していた、人前で直接話すのを避けられることでの安心感、音声を録り直せることにより技術や質を向上させられる、文字で意見や評価を得られること(Q6、Q7、Q8、Q9、Q11)に関しても、数値は有意に変化していた。実際に授業を受けてから、さらにそのメリットを感じることができたのではないだろうか。オンライン授業ならではのメリットをうまく活用できたのではないかと考えられる。

一方、自分でリサーチを進めることへの困難さや不安、評価の得にくさ(Q1、Q2、Q3、Q4、Q10)等、オンライン授業で英語プレゼンテーションを行う際にデメリットになるのではないかと想定していた項目についても、授業の前後で数値に有意な差があった。オンライン授業においても、学生が自主的にリサーチを進めることや、プレゼンテーションに対する意見や評価に伝えあ

こと等に関する前述の Microsoft Teams を使ったシステム作りが効果的であったと推測される。

11 項目の中で唯一、Q5 の「オーディエンス（聞き手）を意識したプレゼンテーションを学ぶのが難しい」ということに関しては、数値に有意差は見られなかった。この項目は、対面であろうとオンラインであろうと、プレゼンテーションをするにあたってかなり高度な技術や意識が必要と言えるだろう。特に非同期のオンラインプレゼンテーションでは、聞き手からの事後の評価は文字で得られたとしても、プレゼンテーションを行っている最中に聞き手の反応を感じ取ることはできない。ただ、Q10、Q11 の結果から、オンライン授業においても聞き手から事後の評価は得られることを学生は感じ取ることが出来たと推測できるので、学生がさらに経験を重ねることによってより聞き手を意識したプレゼンテーションを学修していくことができる可能性はあると考えられる。オーディエンス（聞き手）を意識したプレゼンテーションの指導に関し、上級コースを例に次節で詳述し、考察する。

全体として、今回質問した項目の得点の多くは、有意に上昇しており、今回のオンライン英語授業を受講することにより、学修者が、遠隔での準備、練習、発表、相互評価に関して感じている利点や困難、意欲や不安などへ肯定的な影響を与えていることが考えられる。

表1 オンラインでの英語プレゼンテーションに関するアンケート学期初め・学期末比較

2020 年度前期

項目内容	学期初め (N=151)		学期末 (N=151)		検定 結果 (P 値)
	M	SD	M	SD	
1. 自分のペースで準備しやすい。	2.64	0.86	3.40	0.69	0.000**
2. 自分で準備したり、練習したりしていくのは難しい。	2.03	0.81	2.51	0.84	0.000**
3. プレゼンテーションのために、自分でリサーチを進めていくのは難しい。	2.22	0.81	2.72	0.87	0.000**
4. プレゼンテーションのために、自分でリサーチを進めていくのは不安だ。	1.72	0.80	2.40	0.91	0.000**
5. オーディエンス（聞き手）を意識したプレゼンテーションを学ぶのが難しい。	1.77	0.74	1.84	0.86	0.176
6. 人前に立ってプレゼンテーションをしなくていいので、安心だ。	2.62	0.87	3.25	0.88	0.000**
7. プレゼンテーション（の音声）を何度も録り直せるので、安心だ。	3.01	0.81	3.57	0.61	0.000**
8. プレゼンテーション（の音声）を何度も録り直せるので、良いプレゼンテーションができる。	2.68	0.82	3.19	0.76	0.000**
9. プレゼンテーション（の音声）を何度も録り直せるので、プレゼンテーションの技術が上がる	2.40	0.81	2.62	0.88	0.005**
10. 教員やクラスメートからの意見や評価を得にくい。	2.05	0.75	2.57	0.86	0.000**
11. 口頭ではなく、文字で意見や評価をもらいやすいので、有益だ。	2.65	0.77	2.97	0.75	0.000**

*: $p < 0.05$ **: $p < 0.01$ 事前 vs 事後 t 検定

Q2,Q3,Q4,Q5,Q10 は反転項目 すべての質問は、「オンライン授業での英語プレゼンテーションの準備、発表、コメント交換」は、「対面授業での英語プレゼンテーションの準備、発表、コメント交換」に比べて」に続く内容となっている。

4.2 さまざまな経験とオンライン授業での英語プレゼンテーションへの意識の関連

オンライン授業で英語プレゼンテーションに関する指導を行うにあたり、アンケートでは様々な経験の有無についても事前に調査した。経験に関する質問項目は、①英語でのプレゼンテーションを授業などで行ったことがある（以下「英語プレゼン経験」）、②授業などの一環で、明確な評価基準を示された上で、英語プレゼンテーションを行ったことがある（以下「評価基準有の英語プレゼン経験」）、③（YouTubeなどの）ネット経由の授業配信で学んだことがある（以下「YouTubeなどの一方向遠隔授業経験」）、④（予備校やテレビなどの）ライブ配信や録画授業を受講したことがある（以下「予備校などの一方向遠隔授業経験」）、⑤その他、Web、ラジオ、書籍などの一方向型の遠隔教育を受講したことがある（以下「その他一方向遠隔授業経験」）、⑥双方向型の遠隔教育を受けたことがある（以下「双方向遠隔教育経験」）、⑦（問題集や参考書などを使って）自律的学修をする（独学する）習慣がある（以下「書籍での独習習慣」）、⑧学修アプリ（スタディサプリなど）やWebsiteなどで、ITを使って独習する習慣がある（以下「ITでの独習習慣」）、⑨（Wordなど）文書作成ソフトの基本的な使い方には問題ない（以下「文書作成ソフト経験」）、⑩（PowerPointなど）プレゼンテーションソフトの基本的な使い方には問題ない（以下「プレゼンソフト経験」）の10項目であり、①から⑧までは0「いいえ」1「はい」の2件法、⑨、⑩については1「そう思わない」から4「そう思う」の4件法で回答を求めた。この10項目間の相関分析を行ったところ、①と②には相関係数0.559の相関があり、⑨と⑩には相関係数0.807の強い相関があった（表2）。

表2 過去の経験に関する説明変数10項目間の相関係数（N=152）

	①英語プレゼン経験	②評価基準有の英語プレゼン経験	③ネット授業経験	④ライブ配信授業経験	⑤ラジオなどの一方向遠隔授業経験	⑥双方向遠隔教育経験	⑦書籍での独習習慣	⑧ITでの独習習慣	⑨文書作成ソフト経験	⑩プレゼンソフト経験
①英語プレゼン経験	-									
②評価基準有の英語プレゼン経験	.559**	-								
③YouTubeなどの一方向遠隔授業経験	.023	.079	-							
④予備校などの一方向遠隔授業経験	.079	.010	.054	-						
⑤その他一方向遠隔授業経験	.215	-.039	-.037	-.093	-					
⑥双方向遠隔教育経験	-.034	-.015	.117	-.002	.048	-				
⑦書籍での独習習慣	.051	.112	.082	.005	-.005	.021	-			
⑧ITでの独習習慣	.015	.171*	.232	-.053	-.137	-.038	.080	-		
⑨文書作成ソフト経験	.210**	.252**	.087	.019	.001	.073	.078	.206**	-	
⑩プレゼンソフト経験	.215**	.219**	.056	.014	.060	.066	.118	.202**	.807**	-

*: $p < 0.05$ **: $p < 0.01$

次に、オンライン授業での英語プレゼンテーションに対する意識とこれらの経験の有無との関連を見ていきたい。まず、学期初め、学期末それぞれのアンケートでの英語プレゼンテーションに対する意識に関しての11問と、経験に関する10問について単相関分析を行った（表3、表4）。相関行列を全体的に見てみると、最も大きい相関係数は0.2程度であり、本研究で調査した10項目の経験について、英語プレゼンテーションの意識には大きな影響を与えていたとは言えないだろう。ただ、その中でもいくつかの質問については、経験に関して弱い相関がみられるものもあったため、単相関係数の高い項目について絞り込みを行い、英語プレゼンテーションに対する意識に関する各データを従属変数、経験に関する項目を説明変数として、それぞれ重回帰分析を行った。

表3 学期初めアンケートでの英語プレゼンテーションに対する意識に関しての11問と過去の経験に関する10項目の相関

	Q1 準備の 進めやす さ	Q2 自主的 な準備・練 習のしやす さ	Q3 自主的 なりサー チのしやす さ	Q4 自主的 なりサー チへの不 安	Q5 聞き手 を意識し た学修	Q6 人前に 立たない 安心感	Q7 録り直 せる安心 感	Q8 録り直 せること での質の 向上	Q9 録り直 せること でのプレゼン 技術の向上	Q10 意見 や評価の 得やすさ	Q11 文字 での意見 や評価の 得やすさ
①英語プレゼン経験	.007	-.028	.050	.004	-.021	-.013	-.081	-.020	-.130	-.143	-.132
②評価基準有の英語プレゼン経験	-.002	.044	.025	.059	.115	-.043	-.130	.021	-.112	-.010	-.045
③YouTubeなどの一方向遠隔授業経験	-.066	-.094	.029	.005	-.080	-.216**	-.193*	-.073	-.025	-.019	.059
④予備校などの一方向遠隔授業経験	.032	.076	-.058	-.030	-.015	.087	-.098	.025	.0	-.030	-.125
⑤その他一方向遠隔授業経験	.207*	.107	.092	.110	.128	.106	-.122	.035	.022	.044	-.013
⑥双方向遠隔教育経験	.015	.069	0.172*	-.012	.050	-.148	.021	.058	.148	-.050	.074
⑦書籍での独習習慣	.014	-.015	.057	.037	.044	-.034	.001	-.064	-.011	-.023	-.001
⑧ITでの独習習慣	.016	.118	0.165*	.160	.091	-.073	.059	.002	-.002	0.187*	.111
⑨文書作成ソフト経験	.042	.073	.035	.167	.025	-.049	-.001	-.014	-.006	.135	.021
⑩プレゼンソフト経験	.052	.072	.054	.170	.010	-.074	-.111	-.078	-.039	.124	.008

*: p < 0.05 ** : p < 0.01

表4 学期末アンケートでの英語プレゼンテーションに対する意識に関しての11問と過去の経験に関する10項目の相関

	Q1 準備の 進めやす さ	Q2 自主的 な準備・練 習のしやす さ	Q3 自主的 なりサー チのしやす さ	Q4 自主的 なりサー チへの不 安	Q5 聞き手 を意識し た学修	Q6 人前に 立たない 安心感	Q7 録り直 せる安心 感	Q8 録り直 せること での質の 向上	Q9 録り直 せること でのプレゼン 技術の向上	Q10 意見 や評価の 得やすさ	Q11 文字 での意見 や評価の 得やすさ
①英語プレゼン経験	-.028	.022	.074	.096	-.060	-.102	-.097	-0.227**	-.082	-.070	-.113
②評価基準有の英語プレゼン経験	.016	.063	-.045	.030	-.001	-.011	.009	-.059	-.039	-.127	-.114
③YouTubeなどの一方向遠隔授業経験	-.129	-.086	-.018	.079	-.088	-.126	-0.203*	-0.174*	-.108	-.008	-.056
④予備校などの一方向遠隔授業経験	.046	.032	.092	.050	.080	.001	-.055	-.028	.045	-.007	-.137
⑤その他一方向遠隔授業経験	.028	.123	.152	0.177*	0.166*	-.005	-.054	.049	.053	.071	.043
⑥双方向遠隔教育経験	.144	.022	.061	0.203*	.138	-.096	.031	.001	.077	-.103	.070
⑦書籍での独習習慣	-.023	.013	.042	.128	-.011	.024	.077	-.073	-.041	-.053	.033
⑧ITでの独習習慣	-.050	.133	.081	.118	.020	-.023	-.036	.009	-.048	.037	-.008
⑨文書作成ソフト経験	-.117	-.018	.027	.078	.091	-.097	-.098	-.026	-.096	-.078	-.043
⑩プレゼンソフト経験	-.133	-.036	-.010	.067	.072	-.147	-.147	-.099	-.106	-.120	-.121

*: p < 0.05 ** : p < 0.01

まず、Q4「自主的なリサーチへの不安」について検討する。学期初めのQ4「自主的なリサーチへの不安」を従属変数、経験⑤「その他一方向遠隔授業経験」、経験⑧「ITでの独習習慣」、経験⑩「プレゼンソフト経験」の3項目を説明変数として重回帰分析を行ったところ、有意な重相関係数がみられたが、それぞれの標準偏回帰係数には有意な値は見られなかった（表5）。この3つの経験は単相関では弱い相関は見られたものの、有意に「自主的なリサーチのしやすさ」に影響を与えているとまでは言えなかった。しかし、学期末のQ4「自主的なリサーチへの不安」と、弱い相関がみられた⑤「その他一方向遠隔授業経験」と⑥「双方向遠隔教育経験」の2項目で重回帰分析を行ったところ、有意な重相関係数がみられ、どちらの標準偏回帰係数も正に有意な値となった（表6）。このことから、オンラインでの英語プレゼンテーションを行うにあたって自主的なリサーチを進めていくために、一方向、双方向ともに、その経験は学修前には大きく影響を与えないが、実際に学修を進めていくにつれ、不安の軽減に寄与してくるものと推測できる。上述したMicrosoft Teamsをベースにした協働学修と教員からの個別チュートリアルによるサポートが、不安の軽減に貢献したと推察される。

表5 過去の経験から学期初めのQ4「自主的なリサーチへの不安」への重回帰分析結果
(N=152)

学期初 Q4 自主的なリサーチへの不安	
R (R ²)	.25 (.06) *
⑤その他一方向遠隔授業経験	.12 (.11)
⑧ITでの独習習慣	.15 (.16) *
⑩プレゼンソフト経験	.13 (.17) *
カッコ内は単相関 *: p<.05, **: p<.01	

表6 過去の経験から学期末のQ4「自主的なリサーチへの不安」への重回帰分析結果
(N=152)

学期末 Q4 自主的なリサーチへの不安	
R (R ²)	.26 (.07) *
⑤その他一方向遠隔授業経験	.16* (.18*)
⑥双方向遠隔教育経験	.19* (.20*)
カッコ内は単相関 *: p<.05, **: p<.01	

4.1で述べたように、オンライン英語プレゼンテーションにおいてメリットとなりうると想定し、全体のt検定においても有意に得点が上昇したQ6、Q7、Q8だが、経験に関する項目についての影響を分析していくと、負の影響が特徴的に表れていることが分かる。まず、学期初めにおけるQ6「人前に立たない安心感」と、弱い相関がみられた③「YouTubeなどの一方向遠隔授業経験」、⑤「その他一方向遠隔授業経験」、⑥「双方向遠隔教育経験」の3項目で重回帰分析を行ったところ、有意な重相関係数がみられた。それぞれの標準偏回帰係数を見てみると、③「YouTubeなどの一方向遠隔授業経験」にのみ有意な負の値がみられた(表7)。また、学期初めのQ7「録り直せる安心感」と、弱い相関がみられた②「評価基準有の英語プレゼン経験」、③「YouTubeなどの一方向遠隔授業経験」、⑤「その他一方向遠隔授業経験」、⑩「プレゼンソフト経験」の4項目での重回帰分析においても、③「YouTubeなどの一方向遠隔授業経験」は有意な負の値がみられている(表8)。さらにQ7に関しては、学期末のデータで重回帰分析を行っても、③「YouTubeなどの一方向遠隔授業経験」の標準偏回帰係数は有意な負の値になった(表9)。Q8「録り直せることでの質の向上」については、弱い相関がみられた①「英語プレゼンの経験」と③「YouTubeなどの一方向遠隔授業経験」の2項目で重回帰分析を行ったところ、有意な重相関係数がみられ、どちらも標準偏回帰係数も有意な負の値になった(表10)。以上の結果から、③「YouTubeなどの一方向遠隔授業経験」は、オンラインでの英語プレゼンテーションのメリットとしての特徴に対して負の方に影響を及ぼしてしまう可能性があることが分かる。つまりネット授業を受けた経験があるからこそ、実際に人前に立たなくても、何度も録り直せたとしても、オンラインでのプレゼンテーションには準備の大変さや一定の緊張感があるということを認識しているのではないかと推測でき、それは実際に学修を行ってからでも大きくは変わらないという結果になった。

表 7 過去の経験から学期初めの Q6「人前に立たない安心感」への重回帰分析結果

(N=152)

学期初 Q6 人前に立たない安心感	
R (R ²)	.27 (.07) *
③ YouTube などの一方向遠隔授業経験	-.20* (-.22) *
⑤その他一方向遠隔授業経験	.11 (.11)
⑥双方向遠隔教育経験	-.13 (-.15)
カッコ内は単相関 *: p<.05, *: p<.01	

表 8 過去の経験から学期初めの Q7「録り直せる安心感」への重回帰分析結果

(N=152)

学期初 Q7 録り直せる安心感	
R (R ²)	.27 (.07) *
②評価基準有の英語プレゼン経験	-.13 (-.11)
③ YouTube などの一方向遠隔授業経験	-.19* (-.18) *
⑤その他一方向遠隔授業経験	.12 (.13)
⑩プレゼンソフト経験	-.11 (-.07)
カッコ内は単相関 *: p<.05, *: p<.01	

表 9 過去の経験から学期末の Q7「録り直せる安心感」への重回帰分析結果

(N=152)

学期末 Q7 録り直せる安心感	
R (R ²)	.24 (.06) *
③ YouTube などの一方向遠隔授業経験	-.20* (-.20*)
⑩プレゼンソフト経験	-.14 (-.15) *
カッコ内は単相関 *: p<.05, *: p<.01	

表 10 過去の経験から学期末の Q8「録り直せることでの質の向上」への重回帰分析結果

(N=152)

学期末 Q 8 録り直せることでの質の向上	
R (R ²)	.28 (.08) *
①英語プレゼン経験	-.22* (-.23) *
③ YouTube などの一方向遠隔授業経験	-.17* (-.17*)
カッコ内は単相関 *: p<.05, *: p<.01	

学期初めの Q10「意見や評価の得やすさ」と、弱い相関がみられた①「英語プレゼン経験」、⑧「ITでの独習習慣」、⑨「プレゼンソフト経験」の3項目との重回帰分析では興味深い結果が得られた(表11)。重相関係数は有意であり、それぞれの標準偏回帰係数を見てみると①「英語プレゼン経験」は有意な負の値で、⑧「ITでの独習習慣」は有意な正の値になった。①「英語プレゼン経験」が Q10「意見や評価の得やすさ」に負の影響を与えているということから、対面の形での英語プレゼンの経験がある人は「オンラインでは意見や評価が得られにくいのではないか」ととらえがちになる傾向があると推測でき、逆に⑧「ITでの独習習慣」が正の影響を与えていることから、ITを使って独習習慣がある学生にとっては、オンラインであっても意見や評価を得ることは十分可能だと捉えることができている傾向があると考えられる。

表 11 過去の経験から学期初めの Q10「意見や評価の得やすさ」への重回帰分析結果
(N=152)

学期初 Q10 意見や評価の得やすさ	
R (R ²)	.27 (.07) *
①英語プレゼン経験	-.17* (.14)
⑧ ITでの独習習慣	.16* (.19) *
⑩プレゼンソフト経験	-.12 (.12)
カッコ内は単相関 *: p<.05, **: p<.01	

4.1で述べたように、t検定での分析において、学期初めと学期末で唯一有意な変化がみられなかった学期末の Q5「聞き手を意識した学修」に関しては、⑤「その他一方向遠隔授業経験」と⑥「双方向遠隔教育経験」の2項目で重回帰分析を行った。有意な重相関係数がみられ、⑤の標準偏回帰係数のみに正に有意な値がみられた(表12)。

表 12 過去の経験から学期末の Q5「聞き手を意識した学修」への重回帰分析結果
(N=152)

学期末 Q5 聞き手を意識した学修	
R (R ²)	.21 (.04) *
⑤その他一方向遠隔授業経験	.16* (.17)
⑥双方向遠隔教育経験	-.13 (.14)
カッコ内は単相関 *: p<.05, **: p<.01	

5. 考察と今後の課題

本研究では、オンライン発表(スライドに音声埋め込んでクラス全体と共有する形での英語「プレゼンテーション」)に対する学修者の意識の変化と、その要因を分析してきた。具体的には、大学での対面授業を(基本的に)経験したことがない初年次生が、彼らの持っている対面式プレゼンテーションのイメージと比較して、遠隔での準備、練習、発表、相互評価に関して感じている利

点や困難、意欲や不安を理解し、またそれらが、各自の IT 環境とスキル、遠隔教育を受けた経験、自覚している自律的学修習慣の有無によって、どう影響されているかについて、学期初めと学期末のアンケート調査によって分析してきた。

分析の結果、オンライン英語プレゼンテーションに対する学修者の意識が、肯定的に変容したことが分かった。つまり、学修者の意識が、遠隔での準備、練習、発表、相互評価に関して感じている利点や困難、意欲や不安などに対し、肯定的に変容してきたことが見えてきた。これは、前節 (4.1.) で示したように、まず全体的な結果から示唆されている (11 項目中、Q5 を除く 10 項目において、1% 水準で有意に得点が増加していた。唯一の例外である Q5 「オーディエンス (聞き手) を意識したプレゼンテーションを学ぶのが難しい」に関しては、後述する)。その中で、オンライン授業での英語プレゼンテーションにおいて、利点になるであろうと想定していた、人前で直接話すのを避けられることでの安心感、音声を録り直せることにより技術や質を向上させられる、文字で意見や評価を得られること (Q6、Q7、Q8、Q9、Q11) に関して、数値は有意に変化していた。このことから、実際に授業を受けてから、更にそのメリットを感じることができたと推察された。一方、自分でリサーチを進めることへの困難さや不安、評価の得にくさ (Q1、Q2、Q3、Q4、Q10) 等、オンライン授業で英語プレゼンテーションを行う際にデメリットになるのではないかと想定していた項目についても、授業の前後で数値に有意な差があった。総じて、オンライン授業においても、学生が自律して学修を進めるだけでなく、協働学修として、プレゼンテーションに対する意見や評価に伝えあうこと等に関する前述の Microsoft Teams を使ったシステム運用が効果的であったと推測される。これにより、学修者達は概して、「スライドに音声を埋め込んでクラス全体と共有する形での英語プレゼンテーション」に関し、自律してリサーチを進め、準備をし、発表し、相互に英語で意見交換や評価をしあい、学び合っていくことに自信を深め、不安が軽減したと言える。つまり、当該活動に関して、自律的学修者かつ協働学修者 (cooperative learners) としての自信を形成したと考えられる (Jacobs & Renandya, 2019)。これは、「基盤教育」の目標である、自律的学修者として生涯学習を続けていくための「基盤」の形成、つまり、「生きる力」(OECD の 'Zest for Living') の育成に資するものであると言えよう (中央教育審議, 2018)。より具体的なレベルでは、これは、上述の本学ディプロマ・ポリシーにおける「課題解決能力・コミュニケーション力：グローバル化が進む地域や職域において、多様な人々と協働して課題解決していくための思考力・判断力・表現力、及び実践的英語能力を含むコミュニケーション力」を涵養することに資する結果であると言えよう。つまり、学生達は、それぞれのテーマを見つけ、自律して考え、調査し、判断し、表現し、かつ他者と英語を運用して協働し、各自のプレゼンテーションとエッセイ作成というプロジェクトを遂行していくことに自信を深め、不安が軽減したと言える。

次に、学修者の意識に影響を与えうる要因の分析に関し、まず着目したいのが、学修者の IT 環境や IT スキルの差である。初年次生が最初の学期に遠隔授業を受講する際、学修に対する不安などの意識に差を生じさせる可能性が想定された学修者の文書作成ソフトの利用経験などの IT 環境やスキルの差については、学期末に於いては、オンライン英語プレゼンテーションに対する学修者の不安等に対して、大きな影響を及ぼしていない可能性があることが分かった。当該学期には、本学の全てのコースが遠隔実施され、学修者達は、IT 機器や Microsoft Teams、PowerPoint などのアプリケーションを利用することが多く、これらに関する学修機会が多かったこと、また、当該学期に、IT の基礎を学ぶ授業も受講していたことが、オンライン英語プレゼンテーションに関する不安感に肯定的に影響した可能性がある。

しかしながら、大学に入学するまでに、YouTubeなどで、インターネットでの一方向型の配信授業を受けた経験のある学修者が、音声のスライドに埋め込んだオンラインプレゼンテーションの特徴とも言える「人前に立たない安心感」や「録り直せる安心感」などについて負の影響が出た、つまり、逆に不安が強くなったという興味深い結果が出たことにも注目する必要がある。この結果を引き起こした一つの原因として考えられるのは、過去に受講していた「遠隔授業」と、当該クラスの「遠隔授業」で要求されたタスクの内容の違いの大きさである。同じ「遠隔授業」でありながら、過去に受講していたYouTubeなどでの一方向型の配信授業では、画面の向こうの先生が解説するのを聴いているだけでよかったのだが、当該授業では逆に、自分が音声付きスライドを作成し、クラス全員に配信することが要求された。しかも、それを目標言語の英語で行い、内容に関しても、自分でテーマを設定し、リサーチし、情報に基づいた議論を組み立てていかなければならなかった。つまり、同じ「遠隔授業」でありながら、受動的な受講形式から、アクティヴ・ラーニングへと概念を180度転換しなければならず、その概念の破壊と再構築が不安を増長させたと推測される。また、その学生達は、インターネット上の講師の周到に準備された講義を受けた経験があるからこそ、実際に人前に立たなくても、何度も録り直せたとしても、オンラインでのプレゼンテーションには準備の大変さや一定の緊張感があるということを認識しており、それは実際に学修を行ってからでも大きくは変わらなかったという可能性もある。つまり、以前は、インターネット上の講師などが行っていた周到な準備を、今度は自分が英語でしなければならないという重圧があったのかも知れない。もしそうであれば、これら事前の認識を変容させる学修体験が必要であることが示唆される。

続けて、多くの設問で肯定的変容が見られた中、Q5「オーディエンス（聞き手）を意識したプレゼンテーションを学ぶのが難しい」に関しては学修者の意識に肯定的変容が見られなかったことについて考察したい。受講者達のプレゼンテーションを上級コースの担当教員が評価していく中で、全体的に、聴きやすく、理解しやすい英語でのプレゼンテーションを修得していているという傾向が顕著に見られたため、このアンケート結果は当初、意外に映った。「オーディエンスが理解できることを意識したプレゼンテーション」を修得させるため、ループリックでは、

The speech is articulated *clearly and comprehensibly* with accurate *word stress* and appropriate *prosody* (e.g., sentence stress, intonation).

[スピーチは、正確な単語アクセントと適切な韻律（文の中での強弱、イントネーションなど）を使い、明瞭かつ理解可能に発話されている。]

と説明しており、授業内でも、「Speak slowly and clearly in plain English!」（簡潔な英語で、ゆっくりと丁寧に話そう）」という単純な指示を出し続けていった結果、多くの学生が、明瞭で聞き取りやすいプレゼンテーションを作り上げていった。にも関わらず、学生達が「スライドに音声を埋め込んでクラス全体と共有する形での英語プレゼンテーション」での経験通じ、「オーディエンスを意識したプレゼンテーション」を修得出来たという実感を得られなかったという結果に終わったのであれば、考察し、今後の教育実践に繋げていく必要があると思われる。

受講者達が、「オーディエンスを意識したプレゼンテーション」を学修出来たという実感を得られなかった原因の一つとして推察されるのは、彼らの中に、「やはり対面で、オーディエンスに向かい合って発表しなければ、『オーディエンスを意識したプレゼンテーション』にはならない」という固定概念があったのではないかということである。より本質的には、「そもそもプレゼンテーションとは何か」という定義そのものが、担当教員と学生達との間で共有しきれていなかったのだ

はないかと推察される。つまり、学生達にとって、「スライドに音声を埋め込んでクラス全体と共有する形でのプレゼンテーション」は、「本当の」プレゼンテーションではなく、「オーディエンスを意識したプレゼンテーション」の訓練には、なり得ないものと感じられていたのではないだろうか。

上記の推測に基づき、今後の課題として、「音声付きスライドでの英語プレゼンテーション」の意義を明確に学生に伝えていくこと、そしてその教育的効果を検証していくことを掲げたい。

まず、「音声付きスライドでの英語プレゼンテーション」の意義に関しては、必ずしも「対面のプレゼンテーションより劣る代替手段」ではなく、「パンデミックの影響下でのリモートワークなどで必要とされる複合的リテラシー（マルチリテラシーズ）の一つの形」として捉え、それ自体、修得する価値があるものなのだと伝えていく必要がある。「マルチリテラシーズ」という概念の一つの要は、「コミュニケーション媒体の多様性」の理解にある（The New London Group, 1996）。つまり、現代社会では、文字、音声、画像、動画などの複数の媒体を駆使してコミュニケーションをとるようになってきているため、こうした媒体の多様性も含めた複合的リテラシー教育を提供する必要があるという立場である（Anstey & Bull, 2018; Bull & Anstey, 2018）。

これを踏まえ、学生達には、パンデミック環境下で遠隔での協働を重視した国際社会またはグローバルな地域社会で必要とされる、electric literacy と英語運用能力を組み合わせた複合的なリテラシーとしての「マルチリテラシーズ」の育成に資するものであるということを明確に伝えていきたい。具体的には、上述した本学ディプロマ・ポリシーにおける「課題解決能力・コミュニケーション力：グローバル化が進む地域や職域において、多様な人々と協働して課題解決していくための思考力・判断力・表現力、及び実践的英語能力を含むコミュニケーション力」の養成を、「新しい生活様式」などと呼ばれる環境下に適応した形で実践しているのだという考え方を明示していきたい。つまり、「新しい生活様式」などと呼ばれる現況下の国際社会では、リモートワークという形でITを駆使し、文字、音声、画像（スライド）などの複数の媒体を駆使したコミュニケーションを通じて協働する能力と、英語運用能力を融合させた複合的なリテラシー（マルチリテラシーズ）が求められ、「音声付きスライドでの英語プレゼンテーション」の能力を育成する意義はそこにあるということを明確に伝達していきたい。

更には、教育実践研究として、上記の意義を明示することによる教育効果の検証に着手したい。つまり、「ナレーション付きスライドでの英語プレゼンテーション」の意義を、新しい生活様式などと呼ばれる環境下の国際社会、またはグローバルな地域社会で必要とされる、electric literacy と英語運用能力を組み合わせた複合的なリテラシーとしてのマルチリテラシーズの育成に資するものであるということ、そして、上記の本学ディプロマ・ポリシーに沿うものであるということを明確に受講生達に伝えながら指導した結果、学生達の学修への意識、意欲、自己効力感と達成感に、どのような変容が認められるかを検証していきたい。つまり、指導の結果として、新しい生活様式と称される状況下で必要とされる「課題解決能力・コミュニケーション力：グローバル化が進む地域や職域において、多様な人々と協働して課題解決していくための思考力・判断力・表現力、及び実践的英語能力を含むコミュニケーション力」を修得するのに相応しい訓練を受け、実際に修得しているという意識、意欲、自己効力感、達成感を感じるような肯定的変容が、学生達の間に認められるか否かを実証的に検証していきたい。

注

- 1) 文部科学省によると、大学設置基準上、大学での学びは「学習」ではなく、「学修」とされる。これは、大学での学びは、講義、演習、実験、実習、実技等の授業時間とともに、授業のための事前準備、事後の展開などの主体的な学びに要する時間を内在した「単位制」により形成されていることによる（中央教育審議会、2012）。逆に、後述するような大学での学びを超えた生涯を通じての学びは、「生涯学習」と表記されることになる。
- 2) 「ナレーション付きスライドによるプレゼンテーション」という選択は、プレゼンテーションに於ける非言語コミュニケーションの重要性を否定する意図で行われたものではない。実際、2019年度までの対面授業では、中級、上級クラス共に、gesture や eye contact についても指導していた。
- 3) 実際のコース名は、Integrated English II、同 III となっているが、本論文では、分かりやすさを考慮し、便宜上、「中級コース」「上級コース」と呼んでいる。また、大森ら（2020）で Integrated English 上級コースを対象に研究を行ったため、本節「3. 研究の方法」において、Integrated English の概要説明並びに上級コースの説明に関し、内容が大森ら（2020）と重複する部分がある。
- 4) 上述したように、当該学期の本学の方針として、原則としては、学生の通信環境の問題や、大学サーバーへの負荷軽減のため、クラス全体でライブ型の授業を極力避けることになっていたが、この短いスピーチに限り、担当教員の判断として、オンタイムで実施した。
- 5) Integrated English は統一シラバス科目ではあるが、授業の実践に関しては、各担当教員の創意工夫を活かす余地もあり、遠隔授業に於いて Microsoft Teams を使うかどうかは、各教員の裁量に委ねられている。該当クラスに於いては、Microsoft Teams を二学期間一貫して活用している。
- 6) スタディサプリとは、民間企業が運営するウェブサイトでの学習サービスである。利用者は、パソコンやスマートフォン、タブレットなどで学ぶ形式をとる。対象は、中学生、高校生、社会人など多岐に渡る。

引用文献

- Anstey, M. & Bull, G. (2018). *Foundations of Multiliteracies: Reading, Writing and Talking in the 21st Century*. Routledge. London.
- Bull, G. & Anstey, M. (2018). *Elaborating Multiliteracies through Multimodal Texts: Changing Classroom Practices and Developing Teacher Pedagogies*. Routledge. London.
- 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～生涯学び続け、主体的に考える力を育成する大学へ～ (答申).
- 中央教育審議会 (2018). 2040 年に向けた高等教育のグランドデザイン (答申).
- Jacobs, G. M. & Renandya, W. A. (2019). *Student Centered Cooperative Learning: Linking Concepts in Education to Promote Student Learning*. Springer. Singapore.
- 大森真、矢嶋敬紘、上田敦子、佐々木友美、館深雪 (2020). 共通シラバス英語科目における質保証と学修支援への取り組み (1): パフォーマンス評価におけるループリックの開発・導入と学習者の意識への影響. 茨城大学全学教育機構論集.
- The New London Group. (1996). *A Pedagogy of multiliteracies: Designing social futures*. Harvard Educational Review, 66(1), 60-93.