

コロナ禍の体験はどのように生かされたのか： 一般教養英語の場合*

小林ゆみ 市川ゆりえ 小田登志子 堀口優子

How the COVID-19 pandemic impacted face-to-face general English courses

Yumi KOBAYASHI, Yurie ICHIKAWA,
Toshiko ODA, and Yuko HORIGUCHI

Abstract

During the early stages of the COVID-19 pandemic in 2020, it was predicted that English language classrooms would undergo changes that would last even after the pandemic was over. Have these predictions come true? This paper documents the year 2022, when the pandemic began to abate, and face-to-face English classes resumed. It was found that the ICT skills obtained during remote teaching, which were made necessary by the pandemic, brought many improvements to face-to-face classrooms. It was also found that measures introduced during remote teaching helped reduce learners' anxiety in face-to-face classrooms.

キーワード：教養英語教育, コロナ禍後, ICT の浸透, 心理的支援

1. はじめに

本稿は「一般教養英語科目における遠隔授業—2020年度教育現場の記録およびコロナ禍後への学び—」（市川ほか, 2021）の続編と位置付けることができる。2020年に始まったコロナ禍は教育現場に多大な影響を与えた。同時に、授業をオンラインツールを用いて遠隔化せざるを得なかったことから、ICTの利用に特別に熱心でなかった教員も含めてすべての

コロナ禍の体験はどのように生かされたのか：一般教養英語の場合

教員が何らかの ICT の利用を迫られた。特に英語科目は音声や映像を教材として利用することが不可欠であり、かつ授業において履修者間で頻繁にコミュニケーションを行う手段を確保する必要があったため、他の科目と比較して高いレベルの ICT 活用力が求められた。このような未曾有の事態が発生した初期のころから、コロナ禍の経験は従来の英語教育の手法を見直す契機となるだろうという予測が盛んに論じられた¹⁾。この予測は果たして正しかったのであろうか。

本稿の目的は、コロナ禍が下火になり東京経済大学において対面授業が復活した 2022 年度前期（4 月～7 月）における大学一般教養英語の授業において、コロナ禍中の遠隔授業の体験が対面授業に生かされた具体的な事例を記録することである。結果としては、ICT を利用した新しい教室活動が定着した事例が確認されたのと同時に、学生の学習意欲をサポートするための新たな試みがなされたことが確認された。コロナ禍がもたらしたこのような変化が今後の英語教育の大きな進化につながる可能性がある。

本稿の構成は以下の通りである。第 2 章では筆者 4 名が所属する東京経済大学において 2020 年度に全面的な遠隔授業が行われた後、2021 年度から 2022 年度にかけて対面授業が徐々に再開された当時の様子を記す。第 3 章ではチャットツールとオンラインゲームを利用して英語学習に対する学生の心理ストレスを低めた試みについて述べる。第 4 章ではリアクションペーパーをオンラインで実施し、学習意欲のサポートを試みた事例を紹介する。第 5 章では Zoom を用いてキャンパス内のいくつかの英語の教室をつなげた「つながる教室」の試みとその可能性について論じる。第 6 章では、対面授業において持ち込み可試験を行った事例を紹介する。コロナ禍による遠隔授業においてやむを得ず行った持ち込み可試験には、英語学習者の不安を軽減する効果が認められた。対面授業に戻った後も継続して持ち込み可試験を行うことにより、学習者の不安を軽減するとともに、試験の焦点を暗記から考えを深めることに移行することができた。第 3 章、第 4 章、第 5 章に共通するのは、対面授業が復活した後も、一部の ICT を使用し続けることで、以前の対面授業に進化をもたらすことができた点である。また、第 3 章、第 4 章、第 6 章に共通するのは、コロナ禍の経験によって学習者の心理をサポートする方法を見出し、その経験が対面授業に戻った後に生かされた点である。第 7 章にまとめと本研究の限界および今後の課題を記す。

なお、本稿で紹介されている事例は、2022 年前期に筆者 4 名が所属する東京経済大学で開講された一般教養英語科目の授業から得たものである。

2. 遠隔授業開始から対面授業再開までの経緯

本章では東京経済大学において、コロナ禍に対応するために実施された授業の遠隔化のプロセスと、その後に対面授業が再開されるに至るまでの経緯を記す。まず 2020 年の始めに

コロナ禍が発生したため、東京経済大学では学事歴を急遽変更し、4月の新学期開始を2週間繰り下げた。その間に教員は遠隔授業を行うための準備を行った。英語担当教員が主に使用したのは大学指定のLMS (Learning Management System 学習管理システム) であるmanaba²⁾ とビデオ会議システムのZoom³⁾ である。manabaは以前から使用していたシステムであるが、詳しい使い方を学ぶためのオンライン講習会がmanaba運営会社によって行われた。Zoomについては英語教員を含む教員の希望者全員に大学よりライセンスが提供された。東京経済大学の英語教員の間では英語専任教員による自主的なZoomの練習会などが行われた。また、英語担当教員間でのコミュニケーションを図るためにSlack⁴⁾ を用いた。こうして2020年度は全面的に遠隔授業のまま終わった。

2021年度の東京経済大学の授業は、英語科目をはじめとする少人数授業において対面授業が再開された。大講義は遠隔授業のまま据え置かれた。対面授業再開に対する英語教員の反応はさまざまであった。対面授業を歓迎する声がある一方、健康上の不安を訴える声もあった。特に英語科目の授業は発話を伴うため、新型コロナウイルス感染症の感染リスクはおのずから高くなる。感染リスクを軽減するために、大学から教員にフェイスシールドが配布され、教室の教卓上に透明の亚克力板が設置された。各教室で学生同士が十分な社会的距離を保つための方策として、各座席に番号が付けられ、着席してよい席とそうでない席の表示が貼られた。そして、学生は自分がどの席に着席したのか記録するように指示された。このほか、英語教員独自の対応として、英語科目で使用する教室の総点検を行い、窓は十分に開くか、履修者間の距離はどれくらい取れるかなどをチェックし、授業開始前に各教室の写真を撮影して教員間で共有した。

2021年度はこのように周到な感染対策をして対面授業に臨んだものの、東京都の緊急事態宣言発令に連動する形で遠隔授業への変更が行われたため、学期途中で遠隔から対面へ・対面から遠隔への切り替えが起きる結果となり、一学期間を通じた対面授業が実現することがないまま終了した。

2022年度前期(4月～7月)において、英語科目等の少人数授業でようやく一学期間を通じて対面授業が行われた。教室での社会的距離の保持は継続して続けられた。学生・教員共に不織布のマスク着用が義務付けられた。マスク越しに会話をするのはなかなか困難であり、英語の授業のような少人数教室では普段使用しないマイクを使って話をするこもたびたびであった。また、換気のためにドアや窓を開けたまま授業を行ったため、周りの教室の音が聞こえるなど不自由な面もあった。しかし、大きな混乱はないまま2022年度の前期を終えた。

3. 教室活動におけるオンラインツールの活用：心的ストレスを減らすために

オンラインツールは遠隔授業でのみならず、対面授業でも効果を発揮する。この章では、コロナ禍による遠隔授業が終了し、対面授業に戻った後に、教室で引き続きオンラインツールを用いた事例を紹介する。コロナ禍による遠隔授業が始まった際、多くの学生がさまざまな心的ストレスを抱えたという事実がある一方、ある種のオンライン学習活動が学習者のストレス解消に役立った事例も存在する。この章で紹介する事例においては、そういったオンライン学習活動が教室での対面授業に戻った後も学習者のストレスを緩和するために有効であった。

本章では、まず遠隔授業における学習者の心理ストレスに関する先行研究を紹介した後、学習者のストレス軽減に繋がったオンラインツール使用の事例を紹介する。そして、対面授業においても学習者のストレス軽減に対して一定の有効性が確認されたオンラインツール使用の事例として、Nearpod⁵⁾（オンラインプラットフォーム）、Google Chat⁶⁾（チャットアプリ）、Quizlet Live⁷⁾（オンライン単語ゲーム）を取り上げる。

3.1 遠隔授業で発生する学生の心的ストレスに関する先行研究

2020年に始まった新型コロナウイルス感染症の感染拡大に対応するために、世界各地の大学において遠隔授業が行われた結果、学生がさまざまなストレスにさらされたことが指摘されている。本来、オンラインツールを使用した遠隔授業に関する研究はコロナ禍以前からすでに行われており、その評価は比較的高かったと言ってよい。特に英語の授業においては、オンライン英会話を導入することによって、スピーキング能力が向上したり、英会話に対する学習者の抵抗感が軽減したりすることが報告されている（大和田，2016）。また、学習者の英語コミュニケーション量が増加することも知られている（江口，2019）。授業に対する満足感についても、対面授業と同等の満足感が得られると考えられてきた（Castro & Tumibay, 2019）。しかし一方、コロナ禍のために「仕方なく」遠隔授業の実施を余儀なくされた結果、遠隔授業によるマイナスの影響を懸念する声が数多く挙げられた。

具体例としては、授業に対する満足度が減少した（Dhawan, 2020; Krishnapatria, 2020）、孤立感を感じる学生が増加する傾向がみられた（Krishnapatria, 2020）等である。授業の運営に関するマイナス面も指摘されており、対面授業と比較すると授業に興味を示す学生が少ないという調査結果もある（Dhawan, 2020）。

日本国内の大学の事例をいくつか紹介する。東北大学の報告では学生の半数以上が疲労し「肉体的・精神的疲労を感じる学生のケアが必要である」と述べられている（松河ほか，2021, p.12）。また、岩本・土岐（2021）は大学1年生のほうが他学年の学生よりも遠隔授

業に対するストレスをより強く感じていると指摘している。その原因としては、大学1年生は通常時でも新しい生活環境に馴染むために戸惑いを持つ者が多いことに加えて、コロナ禍による遠隔授業のために通学機会がなく、友人を作る環境が少ないことが推察されている。そして、遠隔授業を「孤独な受講」(p.7)と表現し、学生のストレスについて懸念している。

こういった学習者が抱えるストレスは決して軽視できる事柄ではない。Tyrrell (1992)によると、学習におけるストレスの要因は様々である(授業についていけない、成績に対する不安、家族からの過度な期待など)。このような学習ストレスに対応するために、各科目に特化した体系的なサポートの必要性が指摘されている(三浦, 2019; 岡本, 2021)。

もちろんコロナ禍による遠隔授業に対して肯定的な意見があったことも事実である。例として、「場所を選ばずに授業を受講できる」、「自分のペースで学習できる」、「チャット機能などで質問しやすい」という点が京都大学の調査で挙げられている(山田, 2020)。このような肯定的な面をいかにうまく活用してゆくかが今後の課題である。次節では、遠隔授業に対して学生が肯定的な反応を見せた事例を紹介する。

3.2 遠隔授業により学生の心的負担が軽減された事例(小林, 2021)

コロナ禍中の2020年度のある英語科目の授業においてZoomを利用した同時双方向型の遠隔授業を行った結果、学生の授業満足度が比較的高かった先行研究を紹介する(小林, 2021)。

調査内容として、同時双方向型の遠隔授業として行った「英語コミュニケーション」の授業が好きかどうか質問したところ、66.67パーセントが「とてもそう思う」と回答し、さらに33.33パーセントが「そう思う」と回答した。つまりアンケートの対象である全員がZoomを用いた同時双方向型の遠隔授業に肯定的な反応を示した。

回答者が同時双方向型の遠隔授業に対してこのように高い評価を与える理由は何であろうか。回答者が「英語コミュニケーション」の授業が好きな理由を挙げた自由回答記述の結果を集約したところ、「クラスメイトと話せる・コミュニケーションが取れる」という趣旨の記述を行った回答者が全体の63.88パーセントを占めた。また「楽しい」という理由を挙げた回答者も41.66パーセントにのぼった。

一般的に、外国語科目は学習者が最も不安を感じる科目であると指摘されている(MacIntyre, 1995)。そして、こういった不安は授業を「楽しむ」ことによって軽減されるという先行研究がある(Dewaele & MacIntyre, 2014)。更にこの事例においても、履修者の学習に対するストレスを軽減する上で「コミュニケーションが取れる環境があること」と、「楽しめること」が重要な内容であることは、遠隔授業においても心的負担を軽減する上で重要な要因といえるであろう。

また、小林(2021)は「オンライン授業の方がチャットなどを使えるので質問しやすい」、

コロナ禍の体験はどのように生かされたのか：一般教養英語の場合

「オンライン授業の方が他人からの圧力を感じないので話しやすい」といった学生を紹介している。つまり、学生にとって教室内でコミュニケーションを行うことは、教員が考える以上にハードルが高く、オンライン上でチャット機能などを利用してコミュニケーションを行うほうがかえってストレスが少ないことが推察できる。

3.3 対面授業でオンラインツールを使用した実践例

本節では、対面授業が再開した2022年度前期において、教室内でオンラインツールを用いた実践について報告する。教室内で、学習者間のコミュニケーションを促進するためにオンラインツールを使用したところ、学習者が質問しやすい環境を作ることができた。また、オンラインゲームを行った結果、学習者が気分転換をしながら楽しく学習することができた。使用したオンラインツールはNearpod（オンラインプラットフォーム）、Google Chat（チャットアプリ）、Quizlet Live（オンライン単語ゲーム）の三種類である。

実践の対象となった学習者は2022年度前期に東京経済大学の選択英語科目である「総合英語セミナー」を履修した6クラスの学生、合計205名の学生に対してアンケート調査を行い、181名から回答を得た。アンケート調査は、東京経済大学指定のLMSであるmanabaを使用したため、記名式アンケートに相当する。以下この結果を紹介する。

3.3.1 対面授業におけるNearpod・Google Chatの導入

2022年度前期に「総合英語セミナー」の授業を教室での対面授業で行った際に、Nearpodを使用した。Nearpodはオンラインプラットフォームの一種で、パワーポイントファイルなどを参加者間で簡単に共有できる。そこでNearpodを用いて学生の英作文をクラス全体に匿名で共有できるようにした。なお、学生は自身のスマートフォンやタブレット端末、あるいはノートパソコンを使用した。

教室におけるNearpod使用の大きな利点として、「匿名性を保つことができる」「全員の解答を共有できる」の2点が挙げられる。教員が事前に英作文の問題をNearpodのOpen-End Questionsに掲載しておくことで、学生が授業内でこの英作文問題に対して解答することができる。学生は英作文を入力する際に自分の氏名を入力するものの、教員側で学生の氏名を非表示とすることができるため、解答を匿名で表示した。そして、提出された全ての解答を全員が閲覧することができる。教員は、アクセスした学生の人数と、学生の何パーセントが問題に解答済かを画面上で確認できるため、60パーセント程度の学生が解答するまで待った後に、模範解答を共有した。もちろん英作文の正答は一つではないため、学生が提出した解答のうち許容可能なものやオリジナリティあふれる解答を取り上げるように努めた。また、Nearpodを使用するとこういった解答内容のログを保存することができる。

2022年度前期が終了した時点でNearpodの使用について学生に自由記述方式のアンケー

ト調査を行ったところ、「他の人の解答を知ることが出来て勉強になった」、「その場で間違いや、間違いやすいところを教えてもらえるから勉強になった」、「教科書の解答だけが解答でないことがわかった」、「自分の書いた文でも合っていることがわかって嬉しかった」といった肯定的な反応が多く見られた。普通の方法ではなかなか見ることができないクラスメイト全員の英作文を同時に見て学び合えることが高く評価されていることがわかる。また、間違いの指摘なども匿名であるために受け入れやすかったのだと推察できる。

アンケート調査ではこのように肯定的な反応がみられた。しかし、学生によっては英語のタイピングが苦手な学生や、Nearpodのようなツールを使うこと自体に慣れない学生も見受けられたため、多少の注意が必要である。

更に、教室内でのコミュニケーションを促進させるために Google Chat を利用した。Google Chat はいわゆるチャットアプリの一種である。チャットアプリは数多く存在するが、Google Chat を選んだ理由は、東京経済大学から各学生にすでに Google アカウントが付与されていたからである。学生も教員も同じ教室に居るのに、コミュニケーションのためにわざわざアプリを使用するのは奇妙だと感じる読者もいるかもしれない。しかし、アプリを使用すると、大勢の人がいる教室で挙手をせずに質問できるという利点がある。

Google Chat の使用方法はおおよそ次の通りである。各授業の最後に、その日の授業で学んだ中で印象的だったフレーズ、単語、文法事項と質問、感想、リクエストを Google Chat 通じて受け付けた。授業を担当する教員にとっては、一人一人の学生の学習の様子を知ることができる有益な方法であった。学生は普段から LINE などのチャットアプリを使い慣れているせいか、ほとんど全員の学生が毎回何かしらのコメントを Google Chat に投稿した。

Google Chat の使用に対する自由記述方式のアンケート調査より学生の反応を紹介したい。内容としては「色々なツールを使っていたので飽きずに勉強できた」、「先生が工夫しているのが良く伝わった」などおおざっぱな感想がほとんどであったが、「もっとリスニングで今日行ったようなシャドウイングを取り入れて欲しい」などのリクエストも寄せられた。Google Chat は学生にとっては使いやすく、自分の意見を述べやすいツールであったことがわかる。

3.3.2 Quizlet Live の導入

対面授業の「総合英語セミナー」における学習活動の一つとして Quizlet Live というオンライン単語ゲームを行った。Quizlet Live を行う際には、学生が自分自身のスマートフォンを使用した。単語学習は単調な学習法が主流となっているが (Yue, 2017)、現代のデジタルネイティブの学習者に対しては、スマートフォンやタブレットなどを使用して単語学習を行うほうが学習のモチベーション増加に繋がるということが Jean & Simard (2011) 等の先行研究で示されている。

コロナ禍の体験はどのように生かされたのか：一般教養英語の場合

Quizlet Live でゲームを行うには、まず教員側でクイズを作っておく必要がある。例えば、allow という英単語を問題として登録すると、その意味として「許す」「謝る」「選ぶ」「認識する」といった選択肢が自動的に設定される。学生は QR コードで Quizlet Live のゲームに参加できる。早く正しい選択肢を選んだ人が勝つ「早押しゲーム」のようなものである。学生はニックネームを用いて参加するため、勝った人の本名はわからない。この匿名性がゲームを面白くする一因のようである。

この Quizlet Live を用いたオンライン単語ゲームを本章の筆者（小林）が担当する「総合英語セミナー」の 6 クラス全ての毎授業において、グループ戦 2 回および個人戦 2 回を行った。

結果をまとめたのが表 1・表 2 である。「オンライン単語ゲームを授業中に行うことはこの授業を受ける楽しみに繋がりましたか」、「オンライン単語ゲームを授業中に行うことで自分の単語力はアップできたと思いますか」という 2 つの問いに対して、「とてもそう思う」、「そう思う」、「あまりそう思わない」、「全くそう思わない」の 4 件法で回答してもらった。また、それぞれの問いに対して自由記述欄を設けた。

各表について補足する。「オンライン単語ゲームを授業中に行うことはこの授業を受ける楽しみに繋がりましたか」という質問に対しては、表 1 に示した通り「とてもそう思う」「そう思う」を選んだ回答者を合計すると約 90 パーセントとなり、ほとんどの学生にとってオンライン単語ゲームが授業の楽しさにつながっていると認識していることがわかる。自由記述の内容は、「楽しい」、「授業を一方的に聞いているのは飽きる・眠くなる・つまらなく

表 1 オンラインゲームが授業の楽しみにつながったか

選択肢	度数 (人)	パーセント
とてもそう思う	98	54.14
そう思う	65	35.91
あまりそう思わない	15	8.28
全くそう思わない	3	1.65

n=181 (注) 小数点以下第 3 位を四捨五入して表記したため比率の合計が 100% にならない。

表 2 オンラインゲームにより単語力がアップしたか

選択肢	度数 (人)	パーセント
とてもそう思う	78	43.00
そう思う	87	48.06
あまりそう思わない	14	7.73
全くそう思わない	2	1.10

n=181 (注) 小数点以下第 3 位を四捨五入して表記したため比率の合計が 100% にならない。

なる」, 「楽しく単語を覚えられる」, 「リフレッシュになる」, 「90分の授業があつという間
に感じられる」などの肯定的なものが大多数であった。

また、表2に示されたように、オンライン単語ゲームは楽しいだけでなく、少なくとも回
答者の主観では学習効果があつたと感じられることがわかった。「オンライン単語ゲームを
授業中に行うことで自分の単語力はアップできたと思いますか」という問いに対して、「と
てもそう思う」「そう思う」を選んだ回答者は合計で約91パーセントであった。

3.4 まとめと今後の課題

本章で紹介したとりくみは小規模で予備的なものであるとはいえ、対面授業の教室におい
てあえてオンラインツールを用いることで、「楽しさ」を生み出し、学生のストレス軽減に
役立てることができる可能性があることを示唆している。今後、より広範囲の実践を行って
効果を検証することが必要である。

振り返って考えると、コロナ禍という特殊な状態の中で注目された学習者のストレス・不
安は、これまでずっと存在してきたものの、英語教育関係者はこの問題に十分向き合っ
てこなかったのではないだろうか。三浦(2021)は効果的な英語コミュニケーションの練習には、
学習者の不安やストレスを察知してサポートすることが必要であると論じている。コロナ禍
によって学生のストレスに関する気づきを得た今、この教訓を対面授業に戻った後も生かす
べきであると考え。

ただし、せっかく教室での対面授業が復活した中で、学生のオンラインツールの使用を増
やすことに対しては、賛否両論があるかもしれない。今後の検討課題の一つであろう。しか
し、教育におけるデジタルツールの使用が進み、大学教育においてもBYOD (bring your
own device) が叫ばれるようになった今日において、英語科目の対面授業でオンラインツ
ールを使用することは有力な選択肢の一つであると考え。

4. オンライン・リアクションペーパーの活用

本章では、コロナ禍を経て、2022年前期の対面授業でも継続して行った「オンライン・
リアクションペーパー」の使用事例を紹介するとともに、学生がこの活動についてどのよう
にとらえていたかについてのアンケート結果を報告し、活動の意義について考察する。

本章の構成は以下の通りである。4.1ではリアクションペーパーを扱っている先行研究を
取り上げる。4.2ではリアクションペーパーのオンライン版であるオンライン・リアクショ
ンペーパー使用の経緯について述べる。4.3では、筆者が実施した方法とそれに対する学生
へのアンケート結果を紹介する。4.4で考察を行い、4.5で本章のまとめと今後に向けた課
題を記す。

4.1 リアクションペーパーに関する先行研究

須田 (2017) によると、リアクションペーパーとは「大学の授業において用いられるコメント用紙のこと」であり、「学生はその用紙に授業を受けている中で考えたことや感じたことなどを自由に記入し、授業終了時に提出する (p.14)」というものである。また須田 (2017) はリアクションペーパーの意義および有効性として、「一つ一つの授業の中で、学生が授業内容の何に注目し、何を考えながら授業を受けていたのかを把握できる (p.14)」と述べている。須田 (2015) は、リアクションペーパーは「授業者—学習者間の相互行為を促すツールとしての役割を果たす (p.20)」と指摘している。そして、リアクションペーパーを扱った先行研究について概観し、その課題について言及している。

また、高校の英語授業での実践 (南 2018；南 2019) や定時制高校での実践 (河田, 2014) など、大学以外の場でもリアクションペーパーを用いた実践研究が行われている。本章の研究は須田 (2015) が「リアクションペーパーの機能」および「リアクションペーパーを使用することによってもたらされる効果をアンケート調査等で明らかにした研究 (p.21)」と定義した研究分野に関するものである。

4.2 オンライン・リアクションペーパー使用の経緯

2020 年度に遠隔授業が開始された当初、本章の筆者 (市川) は家庭の事情により Zoom などの使用を伴わない講義資料配信型の授業を実施していたため、教員・学生間のコミュニケーションの手段を複数用意して、目的に応じて使用していた (市川ほか, 2021)。その中の 1 つが大学指定の LMS である manaba の「アンケート」機能である。この機能がリアクションペーパーのオンライン版としての機能を果たすことになった。そこで本稿ではこれを「オンライン・リアクションペーパー」と呼ぶ⁸⁾。

遠隔授業でのオンライン・リアクションペーパーの使用には多くの利点があった。代表的なものとしては、学生からの授業内容に関する質問に回答できる、質問が増える、学生の授業の理解度を知ることができる、授業改善に役立つ、などが挙げられる。そこで、対面授業に戻った後もオンライン・リアクションペーパーの実施を続けることにした。2021 年度には一部対面授業が行われたが、同じように manaba の「アンケート」機能をリアクションペーパーとして使用した。2022 年前期は一学期間を通じて対面授業が実施されたが、この期間においても manaba を用いたオンライン・リアクションペーパーを継続して使用した。

4.3 オンライン・リアクションペーパーの実施とアンケート結果

4.3.1 オンライン・リアクションペーパー実施の概要

本項では 2022 年前期に実施したオンライン・リアクションペーパーの実施の概要について述べる。東京経済大学 1 年生対象の必修授業である「英語コミュニケーション I」の 2 つ

のクラス（週2コマ、履修生合計36名）に対して実施した。manabaの「アンケート」機能を使用し、授業期間中に課題として出題し、その提出状況を評価対象とした。

オンライン・リアクションペーパーの質問の文面は毎回同じで、「前回の課題を確認してみてください。今日の授業でわかったこと、疑問点、感想を自由に書いてください」というものだった。質問文の文中にある「前回の課題」というのは前回の授業日にmanabaで出題された宿題のことで、教科書の次回の授業で扱う範囲の予習を毎回出題するようにしていた。授業ではその答え合わせを行うため、予習してきた内容の出来や理解度がどうだったか、ということオンライン・リアクションペーパーで確認した。回答期間は授業日当日から次の授業日の前日夜までで、その期間中であればいつ提出してもよいことにした。

2022年前期の最終授業日に授業内容に関するアンケートを実施したが、その中にオンライン・リアクションペーパーに関する質問を含めた。次項でその結果を報告する。

4.3.2 オンライン・リアクションペーパーに関するアンケート結果

2022年7月に36名の学生に対してオンライン・リアクションペーパーの実施に関するアンケートを行い、29名から回答を得た。大学指定のLMSであるmanabaを使用したため、記名式アンケートに相当する。回答には1週間の期間を設けた。質問は以下の二つである。それぞれの質問に三つの選択肢を用意するとともに、自由回答欄を設けてその選択肢を選んだ理由を記述式で答えられるようにした。なお、このアンケートでは学生に対するわかりやすさを優先し、オンライン・リアクションペーパーという用語は用いず、manabaの機能の名称である「アンケート」という用語を用いた。

(1) アンケート（オンライン・リアクションペーパー）に関するアンケート項目

- a. アンケートは毎回の振り返りや質問の機会として役立ちましたか。
- b. アンケートを書く時期はいつがいいと考えますか。

結果は表3の通りである。(1a)「アンケートは毎回の振り返りや質問の機会として役立ちましたか」という質問に対しては、表3にまとめたように89.66パーセントが「役立った」と答え、10.35パーセントが「どちらともいえない」と答えた。「役立たなかった」と答えた回答者はいなかった。「役立った」理由として自由記述の部分に(2)のような回答があった。

コロナ禍の体験はどのように生かされたのか：一般教養英語の場合

表3 アンケート（オンライン・リアクションペーパー）の有用性

選択肢	度数（人）	パーセント
役立った	26	89.66
役立たなかった	0	0.00
どちらともいえない	3	10.35

n=29（注）小数点以下第3位を四捨五入して表記したため比率の合計が100%にならない。

表4 アンケート（オンライン・リアクションペーパー）を記入する時期

選択肢	度数（人）	パーセント
次の授業日の前日まで	17	58.62
その日の授業中	4	13.79
どちらでもよい	8	27.59

n=29

(2) アンケート（オンライン・リアクションペーパー）が役立った理由

- 間違えた問題を再度確認できたり、疑問に感じた問題を質問できた。
- 自分が今後復習する際にどこを重点的にやればいいのか振り返ることができた。
- 毎回の授業の後に言葉にすることでその時の授業を振り返ることができた。
- 直接聞きにくいことを聞いて、次回の授業で解説の時間があつた。
- これを行うことで、授業後に毎回振り返る習慣がついた。
- 疑問に思ったことを質問したところ、授業内で詳しい説明があつた。
- やらないといけない事は何か気づききっかけになつた。

次に(1b)「アンケートを書く時期はいつがいいと考えますか」という質問に対しては、表4に示したように58.62パーセントが「次の授業日の前日まで」と回答し、13.79パーセントが「その日の授業中」、27.59パーセントが「どちらでもよい」を選択して回答した。「次の授業日の前日まで」という選択肢を選んだ回答者の理由には(3)のようなものがあつた。「その日の授業中」を選択した理由の一部を(4)に挙げる。

(3) アンケート（オンライン・リアクションペーパー）を提出する期限として次の授業日の前日までが良いと考える理由

- 回答期間が短すぎると回答できない。
- 余裕もって回答できる。
- 回答期間が何日間があることによって復習のきっかけになると思う。
- 何ができて何ができなかったのか整理できるから。

- e. 他の教科の課題もあるため、次の授業の前日までの方が余裕をもって提出できる。
- f. 少し時間がたってから思い出しながら書くほうが復習になる。

(4) アンケート（オンライン・リアクションペーパー）を提出する期限としてその日の授業中が良いと考える理由

- a. 授業の振り返りは授業終了から時間が経つ前にした方が良い。
- b. 回答し忘れることがない。
- c. 授業の内容を覚えているうちに書きたい。

以上のような結果をふまえて、いくつかの点について次節で考察を行う。

4.4 アンケート結果の考察

本節ではオンライン・リアクションペーパーに対するアンケート結果の考察を4点に分けて述べる。ただし、このアンケートの対象となったオンライン・リアクションペーパーは課題の一つとして評価の対象であること、さらにmanabaのシステムを利用していたことから、記名式アンケートに相当するため、一部の先行研究で紹介されている任意での実施や無記名方式で行われたアンケートとは条件が異なることに留意する必要がある。

第1点目として、表3や(2)に示された通りオンライン・リアクションペーパーが学習過程の確認として役立ったことが明らかになった。オンライン・リアクションペーパーが「役に立った」と回答をした理由の記述には、「復習の際にどこを重点的にやればいいのか振り返ることができた」や「やらないといけないことに気づくきっかけになったので良かった」というものがあった。これは、学生が中間・期末試験の対策をする際に、過去に自分が書いた「アンケート」の内容を見直して復習すべきところを確認できたからだと考えられる。その際、manabaには学生が書いたリアクションペーパーの内容が蓄積されているため、学生は自由に過去の学習内容について振り返ることができた。

ただし、中には毎回同じような記述内容に終始してしまい、あまり具体的な記述が見られない場合もあった。南(2019)は、「わかりやすかった」とだけ書く学習者に対し、具体的に書くことや授業のポイントを尋ねるフィードバックを繰り返すことにより、「学習者の記述は分厚くなり、より具体的に自分の言葉で書けるようになっていった(p.149)」と述べている。manabaのようなLMSを利用したオンラインでリアクションペーパーを実施すると、このような個別のフィードバックが行いやすいため、その観点からも有効であることがわかる。また、(2c)「毎回の授業の後に言葉にすることでその時の授業を振り返ることができた。」というコメントからも学生自身がオンライン・リアクションペーパーを書く作業を通じて自分の学習内容を確認していたことがわかる。

コロナ禍の体験はどのように生かされたのか：一般教養英語の場合

第2点目として、オンライン・リアクションペーパーが学生の質問機会を保障する上で役立つことが明らかになった。(2)に挙げたように、回答者から(2d)「直接聞きにくいことを聞いて、次回の授業で解説の時間があつた」、(2f)「疑問に思ったことを質問したところ、授業で詳しい説明があつた」というコメントが寄せられた。オンライン・リアクションペーパーに寄せられた質問について、次回の授業で全体に向けて回答することで質問をした学生だけでなくクラス全体が学ぶ機会を作ることができた。また、授業で示した解答と少し異なる自分の書いた英文が合っているか、というような具体的な質問についてはmanabaで提出されたその学生の英文を教員が確認してフィードバックが可能であり、これもオンライン上でリアクションペーパーや課題を回収する利点と考えられる。

第3点目として、学生はリアクションペーパーの提出までに少し長い期間を希望することがわかつた。先行研究においては、リアクションペーパーは授業終了前の5分程度で書いて提出するというケースが多いため、新たな発見であるといえる。(3c)に挙げたように「回答期間が何日間かあることによって復習のきっかけになると思う」という声もあつた。

第4点目として、オンライン・リアクションペーパーの内容が授業改善の材料となつたことである。(2e)に「これを行うことで、授業後に毎回振り返る習慣があつた。」というコメントがあつたが、教員にとつても毎回提出されるオンライン・リアクションペーパーの記述を読むことが、授業を振り返るよい機会となつた。学生自身の振り返りを読むことで、授業の理解度を把握して次回の授業で復習をするなど進度の調整をすることが可能であつた。

4.5 まとめと課題

本章ではコロナ禍での遠隔授業をきっかけとして始めたオンライン・リアクションペーパーの取り組みを対面授業に戻つてからも継続して実施した事例について報告した。遠隔授業の経験がなければ、このような取り組みを思いつくことはなかつたかもしれない。対面での授業が難しい中でコミュニケーション手段の一つとして取り入れたオンライン・リアクションペーパーは教員・学生双方にとって様々な点で意義のあるものとなつた。特に従来の紙のリアクションペーパーではなく、オンラインで実施したことにより、学生は自分の学習過程を後から自由に確認できた。また、通常は授業終了前の短い時間で記入するはずのところを数日の回答期間を設定したことで、学習内容を復習するきっかけにもなつた。巽・澤口(2014)は「講義後に自分自身で知識を再構築して文章化する能力を高めることができる(p.83)」とオンライン・リアクションペーパーの利点について述べている。教員にとつても提出状況や記述内容を簡単に確認でき、負担を軽減することができた。

一方、リアクションペーパーの活用に関して課題があることも事実である。須田(2015)はリアクションペーパーの機能に関する研究に対して、「『リアクションペーパーを用いることはよいことだ』と言っているに過ぎず、大学の授業の中で生じている学生の学びの具体的

な部分に迫っている研究ではない (p.22)」と指摘している。学生の学びの具体的な部分を知るには、須田 (2015) が指摘する通り、リアクションペーパーの記述内容の分析について検討していく必要があるだろう。

本稿はリアクションペーパーを一学期間を通じてオンライン形式で実施した事に対して履修者がどのような感想を持ったかについて考察を行ったものであり、リアクションペーパーの記述内容そのものを分析したものではない。今後はリアクションペーパーの記述内容を検討し、学生が授業で何をどう学んでいるのかを分析することが課題である。

5. 「つながる教室」の試み

本章では、コロナ禍による遠隔授業を通じて広まった Zoom の利用により、対面授業が復活した後に Zoom でいくつかの教室がつながって活動を行う事例が生じたことを報告する。このようなケースを本稿では「つながる教室」と呼び、その有用性と今後の可能性について考察する。

2020年に発生したコロナ禍において、日本のみならず世界中で急激に普及したのはテレビ会議システムの Zoom である。類似のテレビ会議システムは数多く存在するが、その中でも英語教育関係者の間で Zoom が圧倒的な支持を得た理由は、Zoom に「ブレイクアウトルーム」とよばれる参加者を小グループに分ける機能が当時から備わっていたからである。この機能を用いることにより、ペアワークやグループワークといった英語の授業で欠かすことのできない活動形態をオンラインで再現することができた。また、本章の筆者 (小田) が所属する東京経済大学においては、希望する教員全員に Zoom のライセンスが付与された。これにより同大学のほぼ全員の英語教員が Zoom の操作に習熟することができ、遠隔授業時に威力を発揮したばかりではなく、対面授業が復活したのちにおいても Zoom の有効利用が可能になった。

本章の構成は以下の通りである。5.1 では Zoom を英語教育で活用した先行事例について言及する。5.2 では 2021 年後期および 2022 年度前期に東京経済大学で実施された英語の対面授業において、いくつかの教室を Zoom でつないだ事例を紹介する。5.3 ではまとめと「つながる教室」の今後の可能性について述べる。

5.1 英語教育における Zoom 活用に関する先行事例

英語教育においてはコロナ禍以前からオンラインで行う英会話プログラム等が広く普及していたことから、大学における様々な科目の中では遠隔教育と比較的親和性が高い科目であったといえる。また、英語は外国語教育の中でも特に CALL (computer assisted language learning) の研究が盛んな言語であるため、CALL の技術に長けた英語教員にとって Zoom

コロナ禍の体験はどのように生かされたのか：一般教養英語の場合

等を活用した英語教育はそれほどの困難だとは映らなかったのではないだろうか。コロナ禍が発生した後、真っ先にオンラインで活動を開始したのも英語教員である。東京地域の大学教員が立ち上げた Online Teaching Japan⁹⁾ と呼ばれる自主組織は日本で新型コロナウイルス感染症が拡大した 2020 年 3 月 29 日に早々と Facebook のページを立ち上げ、所属大学を問わず広く参加者を募って遠隔授業に必要な ICT の共有を始めた。Zoom の使用法を学ぶ講座も同グループによって何度も開催された。コロナ禍を経て大きく変化したのは、こういった ICT が CALL に強い関心を持つ一部の英語教員にだけでなく、英語教員全体に幅広く普及したことではないだろうか。

次に、Zoom を利用してどのような越境的な教育形態が可能になったのかに関する先行事例を紹介する。英語教育において、Zoom 等のテレビ会議システムが注目された理由は、国外ともコミュニケーションが可能であることが大きい。特に、コロナ禍によって海外留学の道が閉ざされた中、その代替として COIL (collaborative online international learning オンライン協働学習) がにわかに脚光を浴びた。日本国内の大学の中では、コロナ禍前から COIL の実践を進めていた関西大学 (関西大学, n.d.) の取り組みに注目が集まった。COIL には様々な形態が可能であり、文書や録画による交流も COIL の活動に含まれるため、必ずしも同時双方向的な対話を要するものではない。しかし、Zoom を利用して海外の大学生との討論を行う活動は重要な選択肢の一つである。

また、日本の大学生の間で最も一般的な留学のスタイルである語学研修も徐々にオンライン化が進み、「オンライン留学」が提供されるようになった。このオンライン留学という言葉はコロナ禍で生まれた新しい表現である。オンライン留学は渡航を伴う留学とも国内での英語研修とも異なる第 3 の選択肢として登場した。そしてオンライン留学には独特の強みがあることも次第に明らかになってきた。瀬尾 (2021) は、オンライン留学には価格が安価である、短期間で多国間とつながることが容易であるといった利点があることを指摘している。また、数回の週末を組み合わせた「週末留学」を売りにした語学プログラムも登場している (一般社団法人日本青少年育成協会 n.d.)。こういったオンライン留学において、Zoom は最もよく使用されるアプリの一つである。

国内の教育機関がつながる事例もある。鹿児島国際大学のウェブサイトでは、同大学の英語クラスが、中央大学の英語クラスと Zoom を利用して交流を行った事が紹介されている。(鹿児島国際大学, 2022 年 6 月 8 日)。ただし、英語教育関連の学会や一般の報道ではどうしても国際交流が大きく取り上げられるため、国内の教育機関がオンラインでつながる例は多数あると推察されるものの、表立って発表されるケースは今のところ限られている。しかし英語教育に限らず大学教育全体としては日本国内の大学間での連携が進みつつあることは確かであろう。弘前大学、宇都宮大学、東京外国語大学、長崎大学の 4 大学は「多文化共生教育コンソーシアム」を結成した。4 大学の教員が分担して講義を行うほか、4 大学の学生

がオンライン上で意見交換やプレゼンテーションを行う機会が設定されている（横山 2022 年 3 月 27 日）。

ここで、ある大学内でいくつかの教室を Zoom でつなぐケースはその有用性の大きさにもかかわらず、注意を払われていないことに注目したい。次節ではそういった学内で「つながる教室」が発生した事例を紹介する。

5.2 Zoom を利用した「つながる教室」の事例

東京経済大学では 2021 年後期の一時期および 2022 年度前期全般にわたって対面授業が復活した。本節ではこの時期に行われた英語科目において、いくつかの教室を Zoom でつないで行われた二つの活動について報告する。一つ目はゲストを招いた講演会、二つ目は短時間の説明会の事例である。

5.2.1 ゲストによる講演会の共有

どこの大学にも授業にゲストを招く制度があるように、東京経済大学においても授業にゲスト講師を招聘する制度が設けられている。東京経済大学では 2021 年度の後期に一時期のみ対面授業が復活したが、この対面授業期間内である 2021 年 10 月 11 日の授業時に行われた講演会を Zoom を用いて実施し、同大学に所属する教員と学生および地元住民に公開した。クラス単位での参加も可とし、4 クラス 64 名の学生が教員の Zoom 画面を通じて講演会に参加した。なお、その他の学内参加者と十数名の地元住民を含めると、講演会の参加者は全体で約 130 名であった。

講演会の内容自体はこの章の趣旨ではないため、おおよその内容のみ紹介する。「Girls' Education in Gilgit and Role of OLSS in Minawar」と題して行われたこの講演では、パキスタン北部ミナワー村の出身であるラジ・アフマド氏を講師として迎えて英語で行われ、スライドごとに通訳による日本語の要約が添えられた。パキスタンでは女子教育が進んでおらず、特に農村では女子生徒が高校・大学に進学することは容易ではない。ラジ氏は寄付を募って故郷のミナワー村に女子生徒のためのセカンダリー・スクールを設立し、長年にわたってボランティアとして運営に携わってきた経験を披露した。

講演会後に 4 クラスの各教室ではフォローアップが行われた。通訳による日本語の要約が付くとはいえ、英語による講演内容を理解することは学生にとってはかなり難しかったからである。あるクラスにおいては、講演に対する感想を英語で記す課題が出された。

このような外部講師を招聘する講演において Zoom を用いることの第 1 の利点は、講演への参加が容易となることである。大学内での講演を学内の他のクラスや地域住民に公開する例はこれまでも対面で行われてきた。しかし、教室移動や大学への訪問などに労力を要することから、参加者は限定的であった。また、教室の座席に制限があることから、クラス単位

コロナ禍の体験はどのように生かされたのか：一般教養英語の場合

で参加するのはかなり困難であった。Zoom を用いると移動や座席の確保も必要でないため参加が容易であることから、対面時よりも参加者の人数はかなり多かった。また、授業時間の 90 分のうち、講演時間を 60 分程度におさめ、残りの 30 分を利用して各教室の教員が学生への連絡などを行うことができたため、次週以降への影響もなかった。

第 2 の利点はリソースの共有である。平日の授業の時間帯に英語で講演を行うことができる人物を探すことはそれほど容易ではない。貴重な機会を共有することにより、他のクラスにも恩恵がもたらされた。リソースの共有は Zoom を用いた講演に特有のものではなく、対面での講演にも当てはまることではあるが、Zoom を用いた講演の場合は海外に在住する講演者を招く選択肢も視野に入れることができるため、より波及効果が大きいと言える。

第 3 の利点として挙げられるのは、予算の効果的な使用である。東京経済大学では講演に対する謝礼は参加人数に関わらず件数に基づいて支払われるため、1 件の講演を複数クラスで共有できることは予算上のメリットがある。また、Zoom を用いた講演の場合、講演者の許可を得て録画をすることが容易である。録画を公開すれば講演を視聴できる人数は飛躍的に大きくなり、極めてコストパフォーマンスのよい方法であると言える。

5.2.2 説明会の共有

Zoom を利用して複数の教室をつながる利点が発揮されるのが、短時間のイベントの共有である。本項では、一例として 2022 年度前期の学期末である 7 月 18 日に行われた「Advanced English」と呼ばれる英語科目の履修者を対象として行われた留学説明会を挙げる。筆者のクラスを含む月曜 3 時限に複数開講されている英語科目「Advanced English」のうち、クラス単位で参加した 4 クラスの学生および個人参加の学生数名が Zoom による説明会に参加した。参加者の合計人数は 80 名前後であった。授業の一部としてクラス単位でこの説明会に参加した学生たちは、各教室に設置されたスクリーン上で画面を見た。個人で参加した学生は、各自のデバイスを用いた。

この説明会では、およそ 30 分間にわたり学内の留学プログラムの紹介、TOEFL や IELTS といった民間の英語試験の受験に対して大学から支給される補助金の紹介、さらには英語圏の大学院への進学を視野に入れる際に注意すべきことの紹介などを行った。説明会の詳しい内容自体はこの章の主眼ではないため割愛する。

まず、対面・オンラインに関わらず、複数クラスによる合同留学説明会を行うことには利点があることに注目したい。大学内のさまざまな制度を熟知するには時間が必要であるため、教員間に知識の差がある。特に、新任あるいは赴任してあまり年数が経過していない教員にとって、学内の留学プログラムの中身を詳しく知ることはとても困難であるため、学生に何を勧めて良いのか困ることがしばしばある。こういった一部の教員の知識不足を補い、多くのクラスの学生に広く情報を伝達するために、勤務経験の長い教員による説明会は非常に有

用である。留学制度以外の説明にも有用であることは言うまでもない。

そして、説明会を Zoom を使用してオンラインで行うことには大きな利点があった。まず、説明会が30分程度と短時間であるため、複数のクラスの学生を大教室に集合させたりすることは負担が大きすぎるからである。希望するクラスの学生全員を収容するための大教室を予約するためには、まず参加人数を把握する必要があるため、参加・不参加の聞き取りを行わなければならない。その後、教室の予約を行う必要がある。そして、実際に大教室を予約できたとしても、教室移動の時間が発生してしまう。30分の説明会にこれだけの労力を割くことは合理的であるとはいえない。

しかし、Zoom で説明会を行ったところ、大教室を予約する必要もなく、教室間の移動時間も発生しなかったため、非常に効率的であった。また、各クラスの授業の進行を優先するために、Zoom ミーティングへの途中入場・途中退室は自由とした。もし、大教室で合同説明会を行った場合、説明会の途中で一部の学生がまとまって退出することは、説明会の進行の妨げになるとともに、気まずさが伴うことであろう。しかし、Zoom ミーティングを途中で退出することはそれほどの妨げとはならない。実際、この留学説明会では個人の学生で途中入場・途中退出したものが数名いた。

また、このような説明会を Zoom の録画機能を用いて録画を行えば、説明会に参加しなかったクラスの学生も後から映像を見ることができる。アーカイブ化すればオンライン資料として活用できるだろう。

ここで、テクニカルな面について一点補足を述べる。キャンパス内で Zoom のような負荷の大きいシステムを利用することには一定のリスクがあるため注意が必要である。筆者は Zoom ホストおよび説明会担当者として自分の教室から Zoom を通じてパワーポイントを使用した説明を行った。この際、ホスト機として利用した PC を wifi ではなく LAN ケーブルを用いてインターネットに有線接続したところ、画像・音声は非常に安定していた。

5.3 まとめと今後の可能性

本章では、コロナ禍による遠隔授業を経て対面授業が復活した後も、Zoom を用いて英語教育活動を行った事例を紹介した。Zoom 等のテレビ会議システムを活用した英語教育活動としては COIL 等の国際的かつ大規模なものが注目を集めがちだが、学内での「つながる教室」は地味ながらも有用であることがわかった。

この学内での「つながる教室」は、コロナ禍による遠隔授業を経て、ほとんどの英語教員が Zoom の操作に慣れたことにより可能になった。事実、Zoom 自体はコロナ禍以前から存在していたものの、その有効活用については本稿の筆者らが所属する大学の英語教員の間では話題になっていなかった。しかしコロナ禍を経験した後は、英語教員のほぼ全員が Zoom の操作に習熟したため、互いに一声かけるだけで「つながる教室」が実現するようになった。

コロナ禍の体験はどのように生かされたのか：一般教養英語の場合

このように、あるスキルが職場内に浸透した状態にあり、実施が容易であることは、現場の教育においてはとても重要である。

今後の課題は学内の「つながる教室」の可能性を広げることである。Zoom を学内の英語教員のほぼ全員が Zoom を使いこなせるようになったことで、いろいろな可能性が考えられるようになった。複数クラスが合同で英語プレゼンテーション大会を催すこともできる。また、各学生にデバイスがある場合は、複数クラスの学生が Zoom で集い、異なるクラスの人とペアを組んで会話練習をしたりすることも容易である。技術的にはすでに十分可能であるため、いろいろな活動を試行することで、新たなアイデアが生まれ、大学全体としての英語科目の活性化に寄与することであろう。

また Zoom に限らず、ある ICT を学内のほとんどの英語教員が習得した場合、さらに新たな展開が生まれることが考えられる。この原稿を執筆した 2022 年はメタバースが注目され、英語教育においてもその活用が議論されるようになった。木村・近藤（2022 年 8 月 9 日）では、メタバースを利用して立命館大学の学生がプレゼンテーション形式の学内交流を行ったことが紹介された。これは立命館大学に ICT に長けた英語教員が所属していることから可能になっている。メタバースがさらに普及すれば一般的な大学の英語プログラムでもその利用が可能となるだろう。

6. 一般教養英語科目における「持ち込み可期末試験」の試み

この章では東京経済大学一年生の選択英語科目である「総合英語セミナー」において、コロナ禍による遠隔授業から対面授業に戻った 2022 年前期に行った、教科書・ノート等資料持ち込み可の期末試験（OBE=Open Book Examination）によるアセスメントに対する学生の反応を記す。当初、持ち込み可試験（OBE）は遠隔授業により余儀なくされたアセスメント方法であったが、学生は思いのほか前向きに試験に取り組んでいた印象を持った。この経験から、対面授業に戻った際も OBE を実施する価値があるのではないかと考えるに至った。従来のような暗記中心型の試験よりも、学んだことをベースにして自ら考えて解答する形式の試験のほうが、学生が社会人になった時に有用であると考えられるからである。

そこで、対面授業に戻った 2022 年度の前期に対面授業において持ち込み可試験 OBE を行い、学生の英語学習意欲（モチベーション）向上との相関関係を明らかにすることを試みた。その結果、OBE が学生の学習意欲向上に寄与した可能性が示唆された。

以下に、OBE の背景、「総合英語セミナー」の遠隔及び対面での授業形態、習熟度のアセスメントと成績評価、OBE 実施後に行った学生へのアンケートの結果とその考察を示す。

6.1 持ち込み可試験（OBE=Open Book Examination）の背景

持ち込み可試験（OBE）に関する報告は、外国語・第二言語としての英語学習（TEFL/TESOL）の分野ではあまり見られないが、医学や数学など他分野の教育分野では評価に関する研究テーマの一角を占めており、Durning et al. (2016) が医学界での試験について OBE と CBE（Closed Book Examination：持ち込み不可試験）をめぐる先行研究に関する系統的な分析と総説を試みている。また、それらの分野では、特に COVID-19 の流行下での報告もなされている（Ashri & Sahoo, 2021; Craig & Akkaya, 2022; Davies et al., 2022; Nordman et al., 2020）。

そのような他分野における研究では、一般的な試験である「持ち込み不可の試験」（CBE = Closed Book Examination）が暗記中心になりがちであるのに比べ、OBE の場合、学生は準備段階でより創造的なアプローチ（creative approach）で学習することが報告されている（Theophilides & Dionysiou, 1996; Theophilides & Koutselini, 2000）。

また、OBE の性質上、試験内容が記憶に頼るものではなくるので、受験時の学生の学習ストラテジー（learning strategy）が表面的な学習（surface learning）から深い学習（deep learning）への変化を余儀なくされることも報告されている（Myry & Joutsenvirta, 2015）。覚えたことの記憶を単純にたどるのではなく（Davies et al., 2021）、解答時に情報をどのように理解し（interpretation）結論を導き出すか（decision making）が重要となる（Craig & Akkaya, 2022）のである。

OBE と受験者の学習意欲（motivation）に関しては、テスト形式が OBE になったことにより、学習者が自らの学びに対してより能動的になり、難解な概念をより自信をもって応用できるようになるといった効果が示唆されている（Green et al., 1996）。

6.2 「総合英語セミナー」

「総合英語セミナー」は入学時に CASEC¹⁰）によって4段階の習熟度別に分けられた学生が、各人に合わせたレベルのコースを選択履修する英語科目であるが、一年生の約6割が受講している。この科目は主に文法事項の確認と強化、およびそれらを踏まえた4技能（読む・聞く・書く・話す）の統合的習得を目指すコースとなっている。

6.2.1 「総合英語セミナー」の授業形態

筆者の担当したクラスは初級レベルであったので、文法事項と語彙や表現の習得と、読み書きの向上を中心目標として授業を行った。科目共通のテキスト *Grammar Launch* (Yoshihara et al., 2020) を補足する形で『マーフィーのケンブリッジ英文法』(Murphy, 2016) や筆者が作成したワークシート等を使用し、該当単元の説明の後、個人で演習問題を行ったりペアやグループで英作文を考えたりさせた。学生は各自の行った演習をグループで確認し、わか

コロナ禍の体験はどのように生かされたのか：一般教養英語の場合

らないところは教え合ったり教員に質問したりしながら学びを深めた。

コロナ禍による遠隔授業においては、Zoom で授業をした後に基本的には個人で学習を進め、演習問題やリスニング問題等を課題として大学指定のLMSであるmanabaで提出させる形式をとっていたが(市川ほか, 2021), 対面授業に戻ってからは、なるべくペアワークやグループワークを多く取り入れることで仲間と一緒に学ぶ機会を作った。また、対面授業になったとはいえ、まだコロナ禍であったため、オンライン・オンデマンド・ハイブリッド型授業に戻り得ることも常に念頭に置いて教授する必要がある、教材配布や課題のオンライン提出などを続けた。

6.2.2 習熟度アセスメントと成績評価

遠隔授業時の成績評価は、大学からの要請に沿って基本的に平常点、すなわち日々の課題の提出やその内容を中心に評価した。また科目全体としては期末試験の実施は任意であったが、筆者のクラスではmanabaのテスト機能を使って最後の授業時間時に一斉に行った。これは学生に試験という目標を持たせるためと、習熟度を確認するためであった。もっとも評価自体は平常点を基本とし、試験は受験すれば一律加点とし、試験の得点の評価への組み込みの割合は10パーセントと比較的低い割合にした。非対面での試験は学生によって受験状況が異なる前提で行わなければならない、その意味で公平さを保つことが事実上不可能であるので、試験の点を主たる評価基準にすることはできなかったからである。これは学生にも伝え、試験は自分の学習の目標にし習熟度を確認することを目的に受験するよう指導した。また、必要であればテキストやノートやワークシートの参照が可能であることも事前に伝えることで、各人の道徳観に頼るのではなく受験条件をできるだけ公平・明確にするよう努めた。

対面授業に戻った2022年前期もコロナは収束しておらず、先に述べたようにいつ遠隔授業に戻るとも限らない状況であった。実際、前期終盤の2022年7月に入るとコロナ禍第7波が押し寄せていた。幸い前期最後の授業時に期末試験を行うことができたが、遠隔授業時と同様に自分のノートや教科書、ワークシート等の持ち込みを可とした。ただし、電子機器は不可とした。

試験の内容は、授業時に確認・演習した内容を応用したものや組み合わせたものに、TOEICにあるような問題形式で学習した内容に沿うようアレンジしたものを加え、ある程度内容を習得していないとその場で全部を調べるには時間的に解答しきれない量と内容の、選択問題および記述問題と長文読解問題にした。

また、学生には試験を単なる点を取るためや単位を取るためのものとして捉えるのではなく勉強の目標や自分の習熟度の確認のためのものと考え、それに向けて曖昧な部分を各自がそれぞれ習得するよう努力するための機会と捉えるよう指導した。また、コンスタントに出

席し提出物を出している学生が試験の点によって落第することはないことを伝え、自分の英語力向上のために安心して勉強するよう促した。

6.3 アンケート結果と考察

上記持ち込み可の前期末試験（OBE）に対する匿名のアンケートを学期終了後に Google Form を使って実施し、25名中21名の学生から回答を得た。以下にその結果と考察を記す。

6.3.1 アンケート結果

アンケートは5つの問いに対しそれぞれ3件法で行った。また、アンケートの最後に自由記述欄を設けた。次の表5は問い「持ち込み可の期末テストについてどう思いますか」の結果である。持ち込み可試験（OBE）に対して否定的な学生はおらず、「どちらでもよい」と答えた1人を除いて全員が肯定的であった。

表6は問い「持ち込み可のテストだと聞いて学習時間に変化はありましたか」の結果である。「特に変わらなかった」という回答が66.67パーセントと半数以上を占めた。

表7は問い「持ち込み可のテストだと聞いてテストに対する不安やストレスに変化はありましたか」の結果である。持ち込み可試験（OBE）によってストレスが軽減した学生が76.19パーセントと高い割合になった。

表8は問い「持ち込み可のテストだと聞いて普段の英語学習に対するモチベーションに変化はありましたか」の結果である。モチベーションが向上した学生が66.67パーセントと高い割合を占めた。

表5 「持ち込み可の期末テストについて」の結果

選択肢	度数（人）	パーセント
その方がよい	20	95.24
どちらでもよい	1	4.76
持ち込み不可がよい	0	0.00

n=21

表6 「持ち込み可のテスト時の学習時間の変化」の結果

選択肢	度数（人）	パーセント
普段の学習時間が増えた	6	28.57
特に変わらなかった	14	66.67
普段の学習時間が減った	1	4.76

n=21

コロナ禍の体験はどのように生かされたのか：一般教養英語の場合

表7 「テストに対するストレスの変化」の結果

選択肢	度数 (人)	パーセント
不安やストレスが軽減した	16	76.19
変わらなかった	5	23.81
不安やストレスが増大した	0	0.00

n=21

表8 「普段の英語学習に対するモチベーションの変化」の結果

選択肢	度数 (人)	パーセント
英語学習に対するモチベーションが上がった	14	66.67
変わらなかった	7	33.33
英語学習に対するモチベーションが下がった	0	0.00

n=21

表9 「実際のテストでのパフォーマンスの変化」の結果

選択肢	度数 (人)	パーセント
自分の実力をいつもより発揮できた	18	85.71
いつもとかわらなかった	3	14.29
自分の実力をいつもより発揮できなかった	0	0.00

n=21

表9は問い「持ち込み可のテストになったことによって実際のテストでのパフォーマンスに変化はありましたか」の結果である。自分の実力を発揮できたと自己認識した学生が85.71パーセントと高い割合を占めた。

また、自由記述に以下のような日々の学習や試験準備段階での学習意欲（モチベーション）向上の理由を示唆する具体的な回答があった。

(5) アンケートの自由記述より学習意欲（モチベーション）向上を示す内容

- a. 持ち込みをするための勉強時間が増えた。
- b. 気持ちが安定していれば、やるだけできると思うので勉強時間を増やした。
- c. 自分の努力次第で高得点を取れる可能性がある。
- d. 暗記ではなく文法や内容の勉強に集中できる。
- e. テストまでの勉強が集中できるようになった。
- f. 持ち込むためのノートを整理することが勉強になる。
- g. 日々の授業中のメモが生かせる。

同時に、試験に関して以下のようなパフォーマンスの向上や学習効果に対する自由記述が

あった。

(6) アンケートの自由記述より試験中のパフォーマンス向上と学習効果を示唆する内容

- a. 試験中に不安やパニックにならないで落ち着いて解答できる。
- b. 試験で本来の力が発揮できる。
- c. 自分が復習したことに確信を持って解答できる。
- d. 大事な部分をしっかり理解していても頭から飛ぶことがあるが、その場合でもノート等を見て一瞬で思い出せる。
- e. 時間に余裕を持って解答できた。
- f. 試験が覚えきれていない表現などの復習になる。
- g. 試験を受けて曖昧な部分だったところがより明確に理解できた。

6.3.2 考察

上記アンケート結果から、持ち込み可の試験（OBE）が多くの学生の学習意欲向上に繋がることが示唆された。また、持ち込み可であることが気持ちの安定に繋がり、それが学習意欲向上に繋がることも回答から読み取れる。同時に、記憶力の良し悪しではなく、勉強した努力がダイレクトに試験の結果に反映され得ることが学習意欲の向上に繋がっているものと推量される。

学生には、授業参加及び試験準備段階で「大事な部分をしっかり理解したい」「あいまいな部分を明確にしたい」といった学習意欲が見られ、それが学習時間の増加やノートを整理するという自主的な学習に繋がっていると考えられる。また、受験が「本来の力を発揮できる」「自信を持って解答できる」といった自己肯定感（self-confidence）および自己効力感（self-efficacy）にも繋がっていることが伺える。これは先の Green et al. (1996) による「学習者が自らの学びに能動的になり難解な概念にも自信を持ってチャレンジする」という示唆にも合致している。

Durning et al. (2016) の研究報告によると、医学分野における OBE と受験者の学習意欲（モチベーション）の関係性については多くの研究で二次的な要素として捉えられており、はっきりしたクライテリアがないことが指摘されている。その点は Green et al. (1996) も同様に指摘している。今回のケースでは、英語教育分野において、コロナ禍での必然性により OBE 採用に至った経緯から、一次的な研究として学生にアンケートを行い、その反応を分析し、サンプル数が 21 と少数ではあったが、OBE が学習者の意欲向上に繋がりうる可能性を感じた。今後更なる研究により OBE と学習意欲、また OBE と試験のパフォーマンスとの関係性をさらに明確にしていくことが期待される。

コロナ禍の体験はどのように生かされたのか：一般教養英語の場合

6.4 まとめと今後の課題

普段の様子を見ていてもそうであるが、学生は基本的に英語習得に熱心であると感じる。英語教育にはさまざまな観点があり、学生の英語習熟度の測り方にもさまざまな方法がある。また、持ち込み不可試験（CBE）と OBE にはそれぞれ適合する試験内容があると報告されている。CBE は事実確認（factual recall）に、OBE は高次の認知領域（higher order cognitive domains）の評価に有効である（Davies et al., 2021）。したがって、英語教育分野においても、試験内容によって両者を使い分けることが学生の語学習得とその効率化や学習意欲向上のために必要であり、研究を深めたい分野である。

語学教育において、一般的に語彙や文法事項等を記憶させることは必要であるが、今回の試みから持ち込み可の試験方法（OBE）によって、学生の不安を除去すると同時に記憶力中心ではなく、学習内容の理解力や応用力を含めた思考力が結果に反映されることを示すことが、学生の英語学習意欲を向上させ自主的な学習を促進させることに繋がることの示唆を得た。コロナ禍で余儀なくされた「日常」の変更ではあるが、それを英語教授法およびアセスメントの新たな側面をクローズアップする良い機会にするよう今後もチャレンジを続けたい。

7. おわりに

本稿では、コロナ禍による全面的な遠隔授業を経て対面授業が復活した際に、ICT 利用および学習者の心理的サポートという2点において変化がもたらされた事例を紹介した。本稿の筆者のうち3名が担当した教養英語の授業においてはコロナ禍の遠隔授業中に獲得した ICT が生かされた。これらの筆者は特に ICT に長けているわけではないごく普通の英語教員である。また、観察の対象になった学生も文系のごく普通の学生がほとんどであり、特にコンピュータが得意な学生が多いわけでもない。コロナ禍の遠隔授業の結果、教員・学生の双方で ICT 活用力の「底上げ」が起こったことで、対面授業に戻った後の普段の教室活動にさまざまな変化がもたらされたことがわかる。また、筆者3名が遠隔授業において学生の心的負担軽減のために講じた様々な仕掛けが、対面授業においても個々の学びの質的向上に裨益し得る可能性が示された。

本稿の議論には限界があることも確かである。本稿の内容は大規模調査に基づいたものではなく、筆者4人が日々担当する授業を通じて行った観察を基に執筆されているため、議論の対象となったクラスの数是非常に限られている。しかし、これらのクラスの観察を通じて対面授業での「ICTの浸透」と「学習者の不安軽減が学習意欲向上に大きく寄与する」という現象が確認できた。今後、これらの現象が全国の教養英語クラスにどの程度観察できるのか調査を行う手がかりとすることができる。

本稿に記録された事例が、コロナ禍の英語教育に対する影響を検証する量的調査を補完す

る質的資料の一端となれば幸いである。

謝辞

本稿の執筆にあたり読者から有益な助言をいただいた。

注

- * 本稿は4名による共同執筆であるが、各章の主たる執筆者は以下の通りである。第1章および第2章を小田、第3章を小林、第4章を市川、第5章を小田、第6章を堀口、第7章を小田が主に担当した。
- 1) 一例として国際教育研究コンソーシアム主催で行われた大規模な「国際教育夏期研究大会 新型コロナ禍と国際教育の将来像」(2020年9月2日~4日)がある。この大会では、世界各地から参加した発表者によって、コロナ禍で得た学びを生かして今後の教育を行うことが提案された。<https://siiej.org/> (2022年9月16日閲覧) また、国立情報学研究所は「4月からの大学等遠隔授業に関する取組状況共有サイバーシンポジウム」を継続的に行っている。<https://www.nii.ac.jp/event/other/decs/#14> (2022年9月16日閲覧)
 - 2) manabaは朝日ネット社による学習管理システムである。<https://manaba.jp/> (2022年8月6日閲覧)
 - 3) Zoomは米Zoom Video Communications, Inc.によって提供されるビデオ会議システムである。<https://Zoom.us/> (2022年8月6日閲覧)
 - 4) Slackは米Slack Technologies Inc.が提供するビジネスチャットツールである。<https://slack.com/intl/ja-jp/> (2022年8月6日閲覧)
 - 5) Nearpodは米Nearpod Inc.が提供する教育用ソフトである。<https://nearpod.com/> (2022年8月6日閲覧)
 - 6) Google Chatは米Google LLCが提供するチャットアプリである。<https://workspace.google.co.jp/intl/ja/products/chat/> (2022年8月6日閲覧)
 - 7) Quizletは米Quizlet Inc.が提供するデジタル単語カードゲームである。<https://quizlet.com/ja> (2022年8月6日閲覧)
 - 8) 学習支援システムを利用したオンラインで実施する「リアクションペーパー」については巽・澤口(2014)によって経済学基礎科目での実践が報告されており、その中で用いられていた「オンライン・リアクションペーパー」という用語を本稿も使用する。
 - 9) Online Teaching Japanは主に桜美林大学英語教員により運営されているグループである。<https://www.facebook.com/groups/603548090241536/about> (2022年9月11日閲覧)
 - 10) CASECは株式会社教育測定研究所が運営する英語試験である。<https://casec.evidus.com/> (2022年9月11日閲覧)

引用文献

市川ゆりえ・小田登志子・小林かおる・エリック・シワック・ステファニー・トゥンチャイ・堀口優子(2021)「一般教養英語科目における遠隔授業—2020年度教育現場の記録およびコロナ禍

コロナ禍の体験はどのように生かされたのか：一般教養英語の場合

- 後への学び―』『人文自然科学論集』 vol. 148, 195-229. 東京経済大学人文自然科学研究会
一般社団法人日本青少年育成協会 (n.d.) 「オンライン留学で HSK 対策プロジェクト」 <https://www.hskj.jp/online-hsk-8/> (2022 年 9 月 12 日閲覧)
- 岩本正姫・土肥崇史 (2021) 「大学における授業形態別の心身ストレス反応の実態調査」『札幌大学総合論叢』 vol. 51, 1-8.
- 江口真理子 (2019) 「オンライン英会話はスピーキング能力と相関するか」『総合政策論叢』 vol. 38, 41-52.
- 大和田和治 (2016) 「東京音楽大学におけるオンライン英会話プログラムの導入とその教育的効果の検証」『研究紀要』 vol. 39, 53-66.
- 岡本紗知 (2021) 「学業ストレスへの対処法略と教科特異性」『日本科学教育学会年会論文集』 vol. 45, 447-448.
- 河田浩一 (2014) 「質的調査を通して『教室生活の質』を高める探究的実践」『中部地区英語教育学会紀要』 vol. 43, 311-318.
- 鹿児島国際大学 (2022 年 6 月 8 日) 「他大学の学生とオンラインで交流」 <https://intercultural.iuk-plus.net/?p=1298> (2022 年 9 月 12 日閲覧)
- 関西大学 (n.d.) 「COIL について」 <https://www.kansai-u.ac.jp/Kokusai/IIGE/jp/COIL/> (2022 年 9 月 12 日閲覧)
- 木村修平・近藤雪絵 (2022 年 8 月 9 日) 「探究時代の語学教育—電話研が見据える新たな 4 技能と—is」外国語教育メディア学会 (LET) 第 61 回全国研究大会ワークショップ
- 小林ゆみ (2021) 「コロナ禍におけるオンライン授業：学生の意識調査と考察」『湘南英文学』 vol. 15, 38-59.
- 須田昂宏 (2015) 「リアクションペーパーの記述内容をデータとしてどう活用するか—研究動向の検討を中心に—」『教育論叢』 vol. 58: 19-34. 名古屋大学大学院教育発達科学研究科教育科学専攻
- 須田昂宏 (2017) 「リアクションペーパーの記述内容に基づく学生の学びの可視化：大学授業の実態把握のために」『日本教育工学会論文誌』 vol. 41 (1), 13-28. 日本教育工学会
- 瀬尾匡輝 (2021) 「オンラインによる海外留学の可能性—コロナ禍におけるプルネイでのオンライン短期海外研修の実践から—」『The Journal of Worldwide Education』 vol. 14 (1), 4-18.
- 巽靖昭・澤口隆 (2014) 「経済学講義の理解度向上を目指したオンライン・リアクションペーパーの開発と実践」『経済論集』 vol. 40 (1), 73-85. 東洋大学
- 松河秀哉 (2020) 「東北大学のオンライン授業に関するアンケートについて」 https://www.nii.ac.jp/event/upload/20200626-5_Matsukawa.pdf (2022 年 8 月 10 日閲覧)
- 三浦優生 (2019) 「大学生における社交不安と英語学習」『大学教育実践ジャーナル』 vol. 15, 9-18.
- 南侑樹 (2018) 「英語授業におけるリアクションペーパーの使用とその変容—理解・教室生活の質の向上のために—」『中部地区英語教育学会紀要』 vol. 47, 297-302.
- 南侑樹 (2019) 「高等学校の英語授業におけるリアクションペーパーの使用—記名式と無記名式の違い—」『中部地区英語教育学会紀要』 vol. 48, 145-150.
- 山田剛史 (2020) 「教員から見たオンライン授業：京都大学での教員調査から」 https://www.nii.ac.jp/event/upload/20200925-08_Yamada.pdf (2022 年 8 月 10 日閲覧)
- 横山晋一郎 (2022 年 3 月 27 日) 「大学間で連携授業・海外の講義も…オンラインで質向上」日本

- 経 済 新 聞 電 子 版 <https://www.nikkei.com/article/DGXZQOGH253WL0V20C21A3000000/>
(2022年9月12日閲覧)
- Ashri, D., & Sahoo, B. P. (2021). Open book examination and higher education during COVID-19: Case of University of Delhi. *Journal of Educational Technology Systems*, 50 (1), 73-86.
- Castro, M. D. B., & Tumibay, G. M. (2019). A literature review: efficacy of online learning courses for higher education institution using meta-analysis. *Education and Information Technologies*, 1-19.
- Craig, T. S. & Akkaya, T. (2022) Forced to improve: Open book and open internet assessment in vector calculus. *International Journal of Mathematical Education in Science and Technology*, 53 (3), 639-646.
- Davies, D. J., McLean, P. F., Kemp, P. R., Liddle, A. D., Morrell, M. J., Halse, O., Martin, N.M. & Sam, A. H. (2022). Assessment of factual recall and higher-order cognitive domains in an open-book medical school examination. *Advances in Health Sciences Education*, 27 (1), 147-165.
- Dewaele, J.M., & MacIntyre, P. D. (2014). The two faces of Janus? Anxiety and enjoyment in the foreign language classroom. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 4 (2), 237-274.
- Dhawan, S. (2020). Online learning: A panacea in the time of COVID-19 crisis. *Journal of Educational Technology Systems*, 49 (1), 5-22.
- Durning, S. J., Dong, T., Ratcliffe, T., Schuwirth, L., Artino, A. R., Boulet, J. R., & Eva, K. (2016). Comparing open-book and closed-book examinations: a systematic review. *Academic Medicine*, 91 (4), 583-599.
- Green, S. G., Ferrante, C. J., & Heppard, K. A. (2016). Using Open-Book Exams to Enhance Student Learning, Performance, and Motivation. *The Journal of Effective Teaching*, 16 (1), 19-35.
- Jean, G., & Simard, D. (2011). Grammar Teaching and Learning in L2: Necessary, but Boring? *Foreign Language Annals*, 44 (3), 467-494.
- Krishnapatria, K. (2020). From 'Lockdown' to Letdown: Students' Perception of E-Learning amid the COVID-19 Outbreak. *ELT in Focus*, 3 (1), 1-8.
- MacIntyre, P. D. (1995). How does anxiety affect second language learning? A reply to Sparks and Ganschow. *The Modern Language Journal*, 79 (1), 90-99.
- Murphy, R. (2017). 『マーフィーのケンブリッジ英文法 (中級編) 第3版』 CUP
- Myyry L. & Joutsenvirta T. (2015). Open-book, open-web online examinations: Developing examination practices to support university students' learning and self-efficacy. *Active Learning in Higher Education*, 16 (2), 119-132.
- Nordmann, E., Horlin, C., Hutchison, J., Murray, J.A., Robson, L., Seery, M.K., MacKay, J. R. D. (2020). Ten simple rules for supporting a temporary online pivot in higher education. *PLoS Computational Biology*, 16 (10) : e1008242.
- Online Teaching Japan (n.d.) <https://www.facebook.com/groups/603548090241536/> (Retrieved 2022.9.12)

- Theophilides, C. & Dionysiou, O. (1996). The major functions of the open-book examination at the university level: A factor analytic study. *Studies in Educational Evaluation*, 22 (2), 157-170.
- Theophilides, C. & Koutselini, M. (2000). Study behavior in the closed-book and the open-book examination: A comparative analysis. *Educational Research and Evaluation*, 6 (4), 379-393.
- Tyrrell, J. (1992). Sources of stress among psychology undergraduates. *Irish Journal of Psychology*, 13, 184-192.
- Yue, N. (2017). Computer multimedia assisted English vocabulary teaching
- Yoshihara, M., Nakagawa, C., & Ashley, G. (2021). *Grammar Launch*. Kinseido courseware. *International Journal of Emerging Technologies in Learning (IJET)*, 12 (12), 67-78.