

実践報告「英語での発話」を促すために（その6）

—「Googleドキュメント」を用いた授業内活動の一考察—

キーワード： Googleドキュメント／英語での発話／口頭練習

堀内 ちとせ

0. はじめに

2020年初頭より猛威を振るっている新型コロナウイルスの拡散は、ワクチン接種が広まりつつも、新種株の出現等により、2021年度も留まることがない。そんな中、オリンピック・パラリンピック2020は、無観客状態で開催された。

一方、小・中・高では、2021年度に入り、ほとんどの学校で4月から対面で授業が行われており、大学での授業も、「配信」と「対面」でのハイブリッド形式で行われるところも出て来た。

筆者の担当する「英語」の授業でも、前期は1クラス、「対面授業」がベースとなった。ただ、ウイルス感染の危険性を考えて、授業形態は、コロナ以前とは大きく形を変えざるを得なかった。

コロナ以前の「対面」のクラスでは、学生たちの授業参加を促すため、筆者は絶えず、教室内を歩き(踊り!?)回って授業をしていた(堀内, 2019 参照)。2021年度、前期の「対面」クラスでは、教室には出向くものの、マスクをしたまま、マイクを使ってボソボソと語り、ソーシャル・ディスタンスを保つべく、授業内は、教卓界限から離れられなかった。2021年度、前期の「対面授業」は、ほぼオンラインでの実施と考えるのに等しい状態であった。

筆者は、数年前より、「英語の授業」では、学生たちが「英語を使える(特に「発話できる」)ようになる」ことを意識した活動を実施しており、報告を続けている。昨年度は、授業全てがオンラインとなる中での報告であった。本稿は、前回のオンライン授業についての報告の、さらなる続編となる。

「前回の試み」では、「英語を発話する」ことを意識できるように、eラーニングで提供する資料等に工夫を凝らして実施した。その結果、「英語の授業」で、学生に「発音」させる活動の場合は、特に、「対面」よりも「オンライン」で、一人で授業に参加させた方が、むしろ効果を上げられるかもしれないことが分かった(堀内, 2020)。

今回も、前回に引き続き実施し続けている、オンラインでの「英語の授業」について、医療系大学の2021年度前期の1学年357名を対象とした、授業の取り組みに対する学生たちの「自己評価」の「アンケート」結果をもとに検討する。

1. 「Googleドキュメント」について

1.0 驚くべき(!?)AI機能との出会い

かれこれ、10年以上も前のことになるが、IT機器に詳しい英語のネイティブの先生がスマートフォンに向って英語で話しかけ、様々な検索ができることをデモンストレーションしてくれたことがあった。「人間の言葉を、機械が認識してくれる世の中になったんだ！」と、小さな(大きな!!!)感動を覚えたのを今でも覚えている。

「英語の音声を、AIが認識してくれるんだ！だったら、日本人の英語でも、『英語』として認識されれば、AIが反応してくれるはずだ！」

また、ある時、これも随分昔のことだが、まだ3歳にもならない幼児が、iPadの「シリ」に向って何やら、熱心に話しかけていたことがあった。言葉もままならない幼児が、AI相手に飽きずに何時間も一人で遊んでいたのだ。

1.1 「音声」を「文字」情報に

NHK Eテレ 2017年4月27日放映の「ニュースで英会話」で、「多言語翻訳音声アプリ VoiceTra」が紹介されていた。番組の中では、スマートフォンに入った、そのアプリ上で「日本語」で話しかけると、音声と文字情報で「英語」に変換してくれるといった機能が紹介された。筆者は、そのアプリに飛びついた。学生たちが、「英語」で言いたいことがあっても、すぐ「英語」にならない場合の助けとして、大いに活用できると思ったからである(堀内, 2017)。

それから数年たったある日、学生から何かについて質問を受け、どういった流れだったか、VoiceTraに「英語」で話しかけてみることになった。VoiceTraの、「英語」を「日本語」に翻訳する画面に向かって、筆者だったか、学生だったかのどちらかが、「英語」で話しかけると、「音声」と「文字」で日本語に翻訳されたのはさておき、その話しかけた「英語」そのものが文字となって画面に入力された事実は、目から鱗の衝撃であった。今まで、「単語」ではなく「文」レベルの「和英辞典」的存在としてのみ認識していたVoiceTraに、全く別の側面から光を当てることができた瞬間であった。

それから更に、年月が過ぎ、2021年の2月23日、外国語メディア学会の関東支部ラーニング・デザイン研究部会主催の「第2回 Google for Education ワークショップ (Google Meet によるオンライン開催)」に参加する機会があった。そこでは、かねてから気になっていた、Google フォーム 等の様々な活用法についての講演を、いくつか拝聴できた。その折、Google 社員の方が、ご発表の中で「Googleドキュメント」へ「音声入力」をされるのを目にした。Google 社員の方から発せられる「英語」が、目の前でどんどん「文字情報」として入力されていく。その時、かつての、VoiceTraでの体験を思い出すと共に、「これだ！」と思った。

1.2 リアルタイムに「共有」

2021年2月の、「Google for Education ワークショップ」では、中央大学の橋本健広先生が「Googleドキュメントを使用した協働ライティングと効果の測定についての一試案」というタイトルでご発表されていた。そのご発表の中で、参加者が、学生として「Googleドキュメント」の共有機能を使った「協働ライティング」の活動に参加できるコーナーがあった。そのコーナーで、ワークショップ参加の先生方と、「Googleドキュメント」上で、リアルタイムでお互いのライティング状況を確認することを体験することができた。

ワークショップ自体は関東支部の催しであったが、Google Meet によるオンライン開催であったため、日本全国からの参加者があった。その「協働ライティング」活動の最中は、正に臨場感満載であった。自分が英語を入力している傍らで、日本全国から参加の先生方の入力が見えるのである。さらに驚きだったのは、筆者と一緒に活動シート上には何と、40人前後もの方々が参加していたのだ。

ここで、考えた。授業内で、クラス全員に「Googleドキュメント」を共有させ、「音声入力」させるとするのは、どうであろう。前回の「配信授業」では、学生たちの授業での「取り組み」を、eラーニングシステムの「アンケート」機能により共有させた。コロナ禍で、クラスの全員が教室に集まれない中、家にいながら、eラーニングのシステム上であっても、クラスの他の学生たちの存在を感じられるのは、学生たちにとっては小さな楽しみであったに違いない。

「Googleドキュメント」を共有して、同時に「音声入力」活動をさせれば、クラスの他のメンバーの動きを、数分の遅れもなく、リアルタイムに感じることができるのではないか。「Googleドキュメント」を活用した活動は、正しく、コロナの時代に見合った活動なのである。

2. 「今回の試み」について

2.0 「問題点」から新しい「取り組み」へ

「前回の試み」では、授業が全て「配信授業」となったために、「授業」ではひたすら「声を出す」練習をさせることを中心に授業を行った(堀内, 2020 参照)。最終回の授業では、筆記の「小テスト」に代わり、「録音課題」を提出させた。数回に渡る催促メールも空しく、何人かの学生からは、最後まで「録音課題」が提出されなかった事実もさることながら、録音された学生たちの「英語音声」を客観的に評価することの難しさも感じていた。

「今回の試み」でも、前回と同様に、「英語」を「聞く」こと、声を出して「発音する」ことに焦点を置き、ほぼ、前回と同じような流れで授業を行った。「今回の取り組み」が前回と異なるのは、「英語表現」の「口頭練習」の折り、学生たちに「Googleドキュメント」による、「Voice Recognition Practice(音

声認識練習)を行った点である。

「Voice Recognition Practice (音声認識練習)」とは、クラス全員に「Googleドキュメント」を共有させ、その共有ドキュメント上で、「英語」による「音声入力」をさせるという、クラス全体で「口頭練習」させるための活動である。「Googleドキュメント」を共有しているため、ドキュメント上で他のメンバーの「取り組み」状況を確認することも可能である。授業自体、声を出して「発音する」ことに焦点が置かれているため、毎時間、「英語表現」の「口頭練習」をする度ごとに、この「Googleドキュメント」による「音声入力」練習も行った。

「Googleドキュメント」での「音声入力」活動をするときは、「英語表現」を単に声に出して「音読する」のではなく、目の前にいる「ネイティブ」の方に伝えているかのごとく、とにかく「伝える」ということを意識して取り組むように伝えた。

学生の中には、「入力結果」を気にして何度も消してしまう学生や、正確に入力したいがために、単語を一語一語、区切って発音する学生が時々見られた。「音声入力」の「入力結果」は、とりあえず、気にせず、「英語のリズム」を意識して、いつでも「伝える」をこと念頭に置いて取り組むよう、毎回、何回も「声かけ」しながら行った。

2.1 毎回の授業での「Googleドキュメント」活動について

4月の段階は、2月のワークショップでの体験をもとに(1.1 参照)、一つのドキュメント上にクラス全員が「音声入力」できるように大きな枠を作り、それをクラスの数に区切った形でオンライン授業を開始した。各マスには学籍番号の下4桁を予め記入しておいた。学生たちには、自分の番号の枠内に「音声入力」してもらったことにした(図1 参照)。

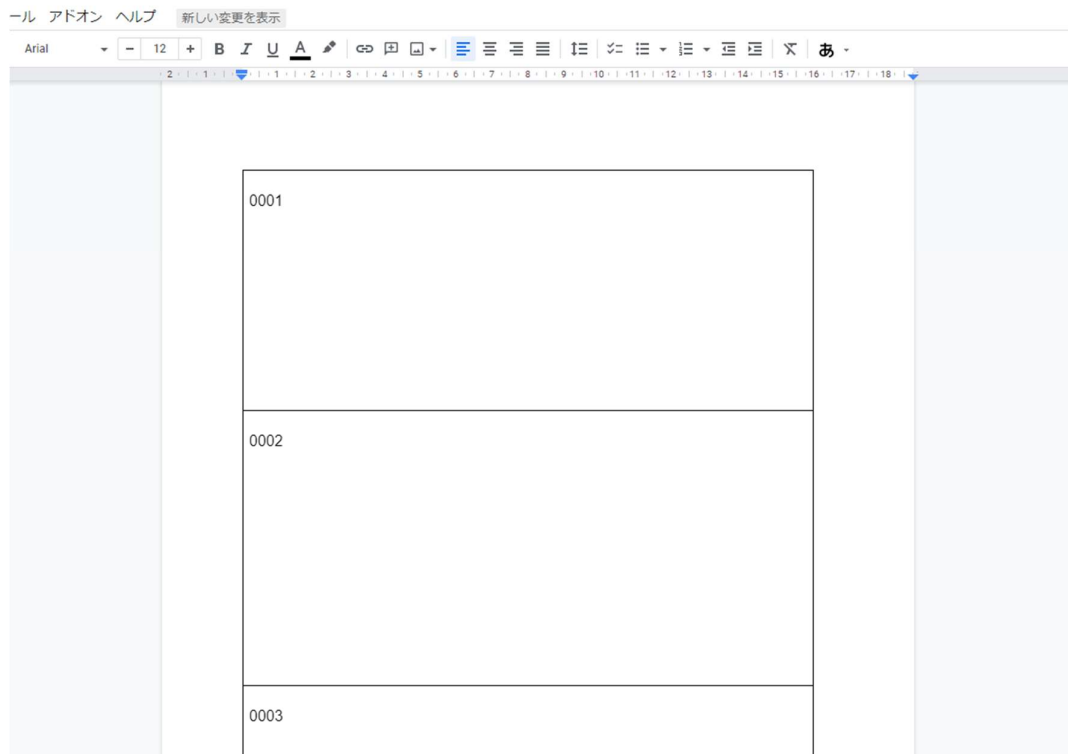


図1 授業内の「Googleドキュメント」活動に用いた「Googleドキュメント」(例)

ところが、クラス全員で同時に、同一「Googleドキュメント」上への「音声入力」を数分間続けると、「通信状況」のためか、ドキュメント自体に入れない学生が何人か出現した。クラス全員で、共有の「Googleドキュメント」に、難なく同時に入力を続行させるためには、ドキュメントをいくつかに分ける必要が出て来た。思い返せば、2月のワークショップの折しも、参加者の誕生月で、入るべきドキュメントがいくつかに分けられていたことを思い出した。授業の回を進める中で、少しずつ人数を調整しながら、最終的には一つのドキュメントには最高10人までの共有とすることに落ち着いた。

他の学生に「自分の入力を消されてしまう」と苦情を申し立てる学生も現れた。筆者自身も、授業内に、学生の入力状況を確認するため、ドキュメントをスクロールして見ている折り、何かの弾みで学生の入力が消える(あるいは、筆者が消してしまった!?)のを経験した。それ以降、共有の

「Googleドキュメント」上で自分の番号のボックスを探す折りなど、カーソルを入れるなどして、自分のボックス以外に触れることのないよう、「声かけ」するようにした。

自宅で(学生一人で)「配信授業」に参加している学生に対して、「Googleドキュメント」の、「英語」での「音声入力」の操作方法を、「画面共有」と「音声」だけで伝えるのにも手間取った。「Googleドキュメント」を利用するためには、そもそも、「gmailのアカウント」が必要であったり、iPadやiPhoneなどでは、予め「Googleドキュメント」のアプリのダウンロードが必要であったりするなど、面倒な手続きをいくつも踏む必要があった。

Microsoft Teamsで「配信授業」に参加している最中は、「Googleドキュメント」での「音声入力」ができないという学生もいたようだった。指定の「Googleドキュメント」に入れない場合の応急処置として、Wordでの「音声入力」のやり方も伝えていたが、共有の「Googleドキュメント」に入るための煩雑さのあまり、最初からWordでばかり「音声入力」している学生も見られた。

2.2 「授業最終日」での「Googleドキュメント」活動について

実は、筆者には思惑があった。授業の最終日、学生全員に、筆者が指定する内容(英文)を、指定の分数の間だけ「音声入力」をし続けてもらうことにより、学生の、口から発する「英語」の質を、確認することはできないか、つまり、評価の一部として、この「音声入力」の「出力結果」を使うことはできないかと考えていた。

2月のワークショップの折りの、Google社員の方の「英語」での「音声入力」は鮮やかであり(1.1参照)、「Googleドキュメント」での「音声入力」には、かなりの性能があることを実感した。学生たちの発する英語が、無事、「英語」として認識されれば、その「音声入力」結果は、限りなく正確なものになるはずである。「英語」を発してもらう「分数」を限定すれば、学生たちが「英語」を発する「速度」(なめらかさ・流暢さ)などを確認することもできるのではないかと期待した。

授業も残すところ最終回一回を残すだけとなった折り、学生たちの毎回の授業での、「Googleドキュメント」による「音声入力」練習の状況を確認した。授業では毎回、「Googleドキュメント」の操作手順も確認しており、学生への「声かけ」も十分していたつもりだった。ところが、蓋を開けてみれば、クラスに数人(も!!!)、一度も「音声入力」練習をしないまま最終日を迎えようとしている学生が存在していた。

この時点で、筆者の密かな計画は崩れ去った。授業が始まった段階から、忠実に「音声入力」練習を積んできた学生と、最終日1週間を切った時点で初めて「音声入力」の方法を認識し、「音声入力」の手順自体のスキルも不十分なままに最終日を迎えようとしている学生とが、同じ土俵に立っているとは到底言えないからである。

最終授業までの1週間、授業外での個別対応をし、最終日にはクラスの全員が揃って、共有「Googleドキュメント」上での「音声入力」ができるところまで漕ぎつけたものの、今回は、「Googleドキュメント」での活動は、授業内の一活動に留めるしかなかった。

2.3 授業内のその他の「活動」について

「今回の試み」での、「Googleドキュメント」での活動以外の、授業内の「活動」についても言及しておきたい。

数年前から続けている「30秒Talk」(堀内, 2017 参照)は、Talk前に「2分間」の準備時間を設けて実施した。日本語であっても、いきなり「話す」のは難しい。「英語」でしっかり語ってもらうために、短時間でも、準備の時間をとった方が良く考えた。

2021年度4月の授業からは、Microsoft Teamsでも、Zoomのような「Breakout Room 機能」が利用できるようになった。時間との兼ね合いでできなかつたり、できても数分間であったりしたが、この「Breakout Room 機能」のお陰で、学生たちはお互いの「30秒Talk」を発表し合い、時間が許せば、内容について質問し合い、自宅で一人でもクラスの仲間と交流できる時間を持てるようになった。

その他の新しい活動としては、2021年3月に参加した、映像メディア学会「ATEMの支部大会(2021年3月28日・於フォーイン本社開催)」で、山崎僚子先生より教えていただいた、padlet(<https://padlet.com>)の「掲示板」機能を用いた、英語の「お悩み相談」を、担当クラス全体で共有させるというものも実施した。「掲示板」には、「お悩み」を「寄せる」のもよし、「答える」のもよし、padletの「掲示板」上で自由自在に交流させた。

毎回の授業の最後には、その日の「取り組み」についての「振り返り」を、前回と同様、eラーニングの「アンケート」機能を用いて提出させた。「掲示板」での各自の「取り組み」については、毎回提出の「振り返り」の中で記述させた。

3. 結果と考察

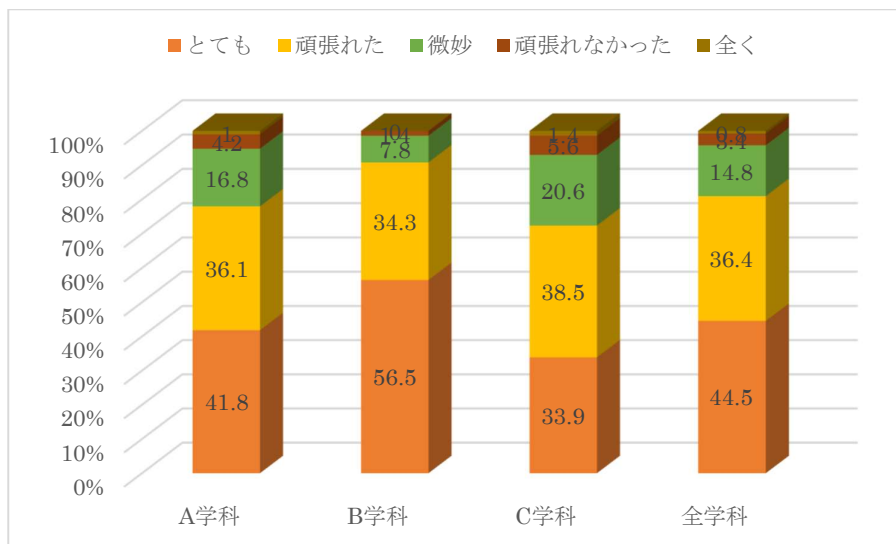
3.0 今回の「調査」について

例年、最終回の授業では、担当学生全員に、授業全体の自分の「取り組み」への「振り返り」を課している。「教員」が学生の「取り組み」を評価する以前に、学生自身、自らの「取り組み」を「振り返る」ことも大切である。

学生の「自己評価」には、eラーニングの「アンケート」機能を用いて、「回答」送信後の「全回答の閲覧」不可の設定で行った。「アンケート」の尺度は、安永(2012:125)に倣って「1・2・3・4・5」の5段階とし、「1」は「全く頑張れなかった」、「5」は「とても頑張れた」とした。また、自分の「自己評価」に対する「理由」も簡単に記述させた。

今回は、学生たちの「自己評価」の結果をもとに、「Googleドキュメント」の可能性について、他の授業内の「活動」と比較しながら、検討してみたい。

3.1 授業内の「Googleドキュメント」活動の学科ごとの「取り組み」について



Note. 学科ごとの、授業内の「Googleドキュメント」活動の「取り組み」に対する、学生たちの「自己評価」結果(右端は全学科のまとめ)。縦軸は、下より「とても頑張れた」・「頑張れた」・「微妙」・「頑張れなかった」・「全く頑張れなかった」と答えた学生の割合を示す(縦軸:パーセント)。

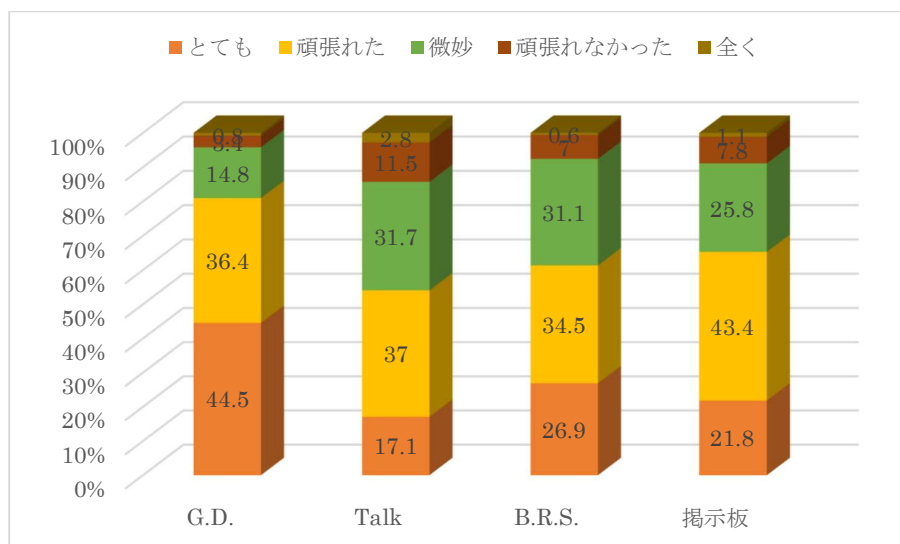
図2 授業内の「Googleドキュメント」活動の学科ごとの「取り組み」

図2は、学科ごとの、授業内の「Googleドキュメント」活動への「取り組み」に対する、学生たちの「自己評価」結果を一つのグラフ上に示したものである。

A学科は、授業開始より最終日まで、完全なる「配信授業」で行った。B学科は、基本的に「対面授業」であるが、コロナを始めとした諸事情により、全授業のうちの数回は「配信授業」となった。C学科では、学生たちは教室に「対面」で集合しており、別室から教員により配信されている「授業」を、教室の共有の大画面で見る形が基本であった。C学科でも、コロナの関係で、全体の何回かは、自宅での「配信授業」となった。

クラスごとのバラつきこそ見られるが、どの学科も過半数の学生が、「Googleドキュメント」の活動に対して、「頑張れた」と答えているのが分かる(50% < 41.8% + 36.1% = 77.9%, 56.5% + 34.3% = 90.8%, 33.9% + 38.5% = 72.4%)

3.2 授業内の「活動」に対する学生たちの「自己評価」について



Note. 左より、授業内の「Googleドキュメント」(左端)、「30秒Talk」、「Breakout Roomセッション」、および、「掲示板」(右端)の「取り組み」に対する、学生たちの「自己評価」結果。縦軸は、下より「とても頑張れた」・「頑張れた」・「微妙」・「頑張れなかった」・「全く頑張れなかった」と答えた学生の割合を示す(縦軸:パーセント)。

図3 授業内の「活動」に対する学生たちの「自己評価」

図3は、授業内の「活動」への「取り組み」に対する、全学科の学生たちの「自己評価」結果を、一つのグラフ上に示したものである。これによれば、学生たちは、「Googleドキュメント」を用いた「活動」に対して、「とても頑張れた」、「頑張れた」と答えている学生が最も多いことが分かる(44.5% + 36.4% = 80.9% > 17.1% + 37% = 54.1%, 26.9% + 34.5% = 61.4%, 21.8% + 43.4% = 65.2%)。

図3における、「Googleドキュメント」と、「30秒Talk」、「Breakout Roomセッション」、および、「掲示板」の活動の、それぞれに対する、学生たちの「自己評価」結果の平均値の差を優位水準1%の両側検定により検討したところ、全ての活動との間に、有意差が見られた(それぞれ、 $t(356) = 26.5, p < .01$, $t(356) = 15.3, p < .01$, $t(356) = 16.5, p < .01$)。

3.3 学生たちの「自己評価」の「理由」の記述について

3.3.0 分類方法

「Googleドキュメント」の活動に、学生たちが特に「頑張れた」のは、なぜか。学生たちの「自己評価」の、「理由」の記述をもとに、検討してみる。

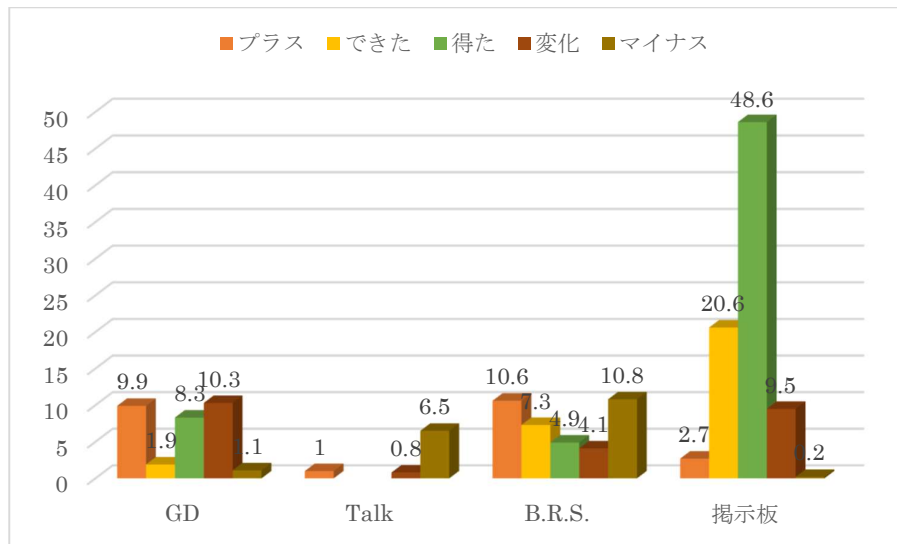
学生たちの「理由」の記述を分類するために、次のような「因子」により分類してみることにする。学生たちの記述に、共通して、比較的多く見られた内容を、「因子」として抽出した。

- ・「プラスの感情」因子→「プラスの感情」の記述。(例:「嬉しい」・「楽しい」・「面白い」 etc.)
- ・「できた」因子→「努力」・「勇気」・「能力」 etc. を必要とするような、比較的、実践が難しいと考えられる「行動の実践」が思われる記述。(例:「質問を共有できた」・「アドバイスを提供できた」・「伝わった」 etc.)
- ・「得た」因子→「情報」・「知識」等を「手に入れた」と思われる記述。(例:「知れた」・「分かった」・「聞いた」 etc.)
- ・「変化」因子→プラスの「状態の変化」があったと思われる記述。(例:「～できるようになった」・「～をしてみた」・「実践してみた」 etc.)
- ・「マイナスの感情」因子→「マイナスの感情」の記述。(例:「恥ずかしい」・「難しい」・「気まずい」 etc.)

学生たちの「理由」の記述の中に、上記の「因子」が含まれている箇所をカウントした。一つの記述の中に、二つの「因子」が含まれている場合は、それぞれを1カウントとして数えた。

これらの「因子」が含まれる割合により、それぞれの授業内での「活動」の特徴を明らかにし、「Googleドキュメント」を用いた「活動」が、他の「活動」とは異なっている点を明らかにしてみたい。

3.3.1 学生たちの「自己評価」に対する「理由」(「割合」表示)より分かること



Note. 左より、授業内の「Googleドキュメント」(左端)、「30秒Talk」、「Breakout Room セッション」、および、「掲示板」(右端)の「取り組み」に対する、学生たちの「自己評価」に対する「理由」の記述に見られる「因子」の「調査結果」。それぞれ、左より、「プラスの感情」因子(左端)・「できた」因子・「得た」因子・「変化」因子・「マイナスの感情」因子(右端)の記述があった学生の割合を占めず(縦軸:パーセント)。

図4 学生たちの「自己評価」に対する「理由」(「割合」表示)

図4は、学生たちの「自己評価」に対する「理由」の記述に見られる、「因子」ごとの割合を一つのグラフに示したものである。

これによれば、「30秒Talk」の活動に対する「自己評価」の理由には、「できた」因子、および「得た」因子が見られない。「できた」因子の「できた」とは、「努力」・「勇気」・「能力」などを必要とするような事柄が「できた」という意味である。新型コロナウイルスの感染拡大のために、「配信授業」になった「前回の試み」より、「30秒Talk」の活動(堀内, 2017 参照)は、一人で「Talkの録音」をするだけの「活動」と姿を変えていた。上記の二つの因子が見られないのは、「一人で行う」活動の特徴の所以と考えると良いだろう。

「一人で行う」活動であるのにも関わらず、「30秒Talk」では、「マイナスの感情」因子の割合が、「Breakout Room セッション」の次に高い(6.5%)。これには、「今回の試み」では、vocaroo (<https://vocaroo.com>)を使ってクラス全体に「Talkの録音」を共有させていたことも関係していそうである。vocarooを使うと、オンライン上で「音声」を録音でき、その「音声情報」をURLに変換することができる。3月参加の映像メディア学会にて、山崎僚子先生より、padletと共に教えていただいた

機能である。

「生声」を強制的にクラス全体に「共有」させたわけでも、「共有する」ことが「評価」に入るわけでもなかったが、比較的多くの学生たちが vocaroo での「生声」の「共有」を実施してくれていた。「教員」からの声かけで、「心の負担」を負わせてしまったのか。vocaroo を使った「録音」の操作方法自体、理解して実施するのが「面倒くさい」といった場合もあったかもしれない。

「掲示板」の活動(2.3 参照)の「自己評価」の理由の記述に見られる因子では、「得た」因子の割合が、抜きんで高い(48.6%)。「理由」の記述の中に「情報収集」とあった場合は、全てここに分類した。「情報収集」と一言に言っても、「何となく」の場合と、「目的を持って意識的に」の場合が考えられる。学生の記述からは、どちらの意味かが分かりかねる場合もあり、今回の分類では、どちらの意味の場合も、この区分の分類とした。

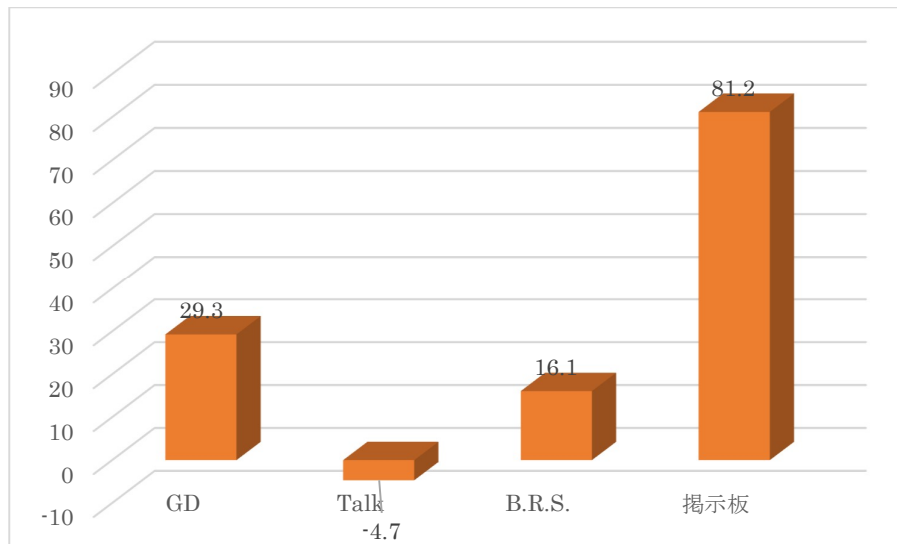
「掲示板」の活動では、他に、「できた」因子の割合も、他の活動と比べて高い(20.6%)。今回、「掲示板」への「発信」は無記名のまま可能としていた。「マイナスの感情」因子の割合が、かなり低い(2%)ことから分かるように、「掲示板」への「発信」は、比較的实践しやすいものであったことがうかがえる。「正解」はないので、自分の意見をどんどん「発信」してみるよう、「声かけ」したことも、多少でも効果を上げているかもしれない。

「発信」する活動と言えば、「Breakout Room セッション」もそうである。ただ、「Breakout Room セッション」における、「できた」因子の割合は、「掲示板」の5分の1程である(4.3%:20.6%≒1:5)。「Breakout Room セッション」での「小グループ」での活動では、「顔出し」を特に強制してはいなかったが、参加者のアイコンを見れば、活動している相手分かる。「無記名」での発表である「掲示板」活動よりは、ハードルが高かったということかもしれない。

「Breakout Room セッション」における、「マイナスの感情」因子を見てみると、どの「活動」よりも高い値となっている(10.8% > 0.1%, 6.5%, 0.2%)。「マイナスの感情」因子が、学生の「発信活動」の足を引っ張ってしまっていたということなのかもしれない。「Breakout Room セッション」での「マイナスの感情」因子には、「恥ずかしい」を筆頭に、様々な「心の負担」となるような記述が最も多く見られた。

「Googleドキュメント」の活動における「できた」因子を見てみると、「30秒Talk」の次に低い割合となっている(1.9%)。「Googleドキュメント」の活動も「一人で行う」活動ではあるが、ここでの「できた」因子は、「能力」にまつわる「できた」の意味である。「Googleドキュメント」の「音声入力」を試みたところ、最初から、「自分の英語」をうまく認識してくれたといった意味での「できた」因子である。最初からうまくできる学生は、言うまでもなく少ないため、図4のような結果となっている。

3.3.2 学生たちの「自己評価」に対する理由(「指数」表示)から分かること



Note. 左より、授業内の「Googleドキュメント」(左端)、「30秒Talk」、「Breakout Room セッション」、および、「掲示板」(右端)の「取り組み」の学生たちの「自己評価」に対する「理由」の記述に見られる「因子」の割合から算出した「指数結果」。「指数」は「『プラスの感情』因子」の割合・「『できた』因子」の割合・「『得た』因子」の割合・「『変化』因子」の割合を加算したもから「『マイナスの感情』因子」の割合を引いて算出したもの(縦軸:指数)。

図5 学生たちの「自己評価」に対する「理由」(「指数」表示)

図5は、授業内の「Googleドキュメント」、「30秒Talk」、「Breakout Room セッション」、および、「掲示板」の「取り組み」についての、学生たちの「自己評価」に対する「理由」の記述に見られる、4つの因子(「『プラスの感情』因子」の割合、「『できた』因子」の割合、「『得た』因子」の割合、「『変化』因子」の割合)の和より、「『マイナスの感情』因子」の割合を引いて算出された「指数」を、一つのグラフ上に表したものである($9.9 + 1.9 + 8.3 + 10.3 - 1.1 = 29.3$, $1.0 + 0 + 0 + 0.8 - 1.1 = 4.7$, $10.6 + 7.3 + 4.9 + 4.1 - 10.8 = 16.1$, $2.7 + 20.6 + 48.6 + 9.5 - 0.2 = 81.2$)。

「掲示板」の活動の「指数」が際立って高いのは、「得た」因子の割合が高いことが影響している(3.3.1 参照)。「掲示板」活動は、今流行の SNS に似ていなくもない。しかも、今回の「掲示板」活動では、学生たちは「無記名」での交流が可能であった。「名前の明記」が必須であったとしたら、ここまで「指数」の値も高くならなかった可能性もある。

自分の書き込みが消されたことで、気を悪くしている学生がいた。こういったことは、「もっと発信してみよう」という意欲の阻害につながりかねない。「消されてしまった」のは操作ミスの可能性もある

が、再び起こらないよう、しっかり声かけしながら、進めていきたいものである。

ここで、「Googleドキュメント」と「Breakout Room セッション」の指数に目を向けてみたい。図4における「要素」ごとの割合を見ただけでは見えなかった事実が、図5のように「指数」表示をしてみたことにより、明らかになった。「Googleドキュメント」の「指数」は、「Breakout Room セッション」の「指数」よりも、かなり高い値となっている($9.9+1.9+8.3+10.3-1.1=29.3 > 10.6+7.3+4.9+4.1-10.8=16.1$)。

この「指数」の差には、どの因子が大きく関与しているのだろうか。ここで、再度、図4を示す。

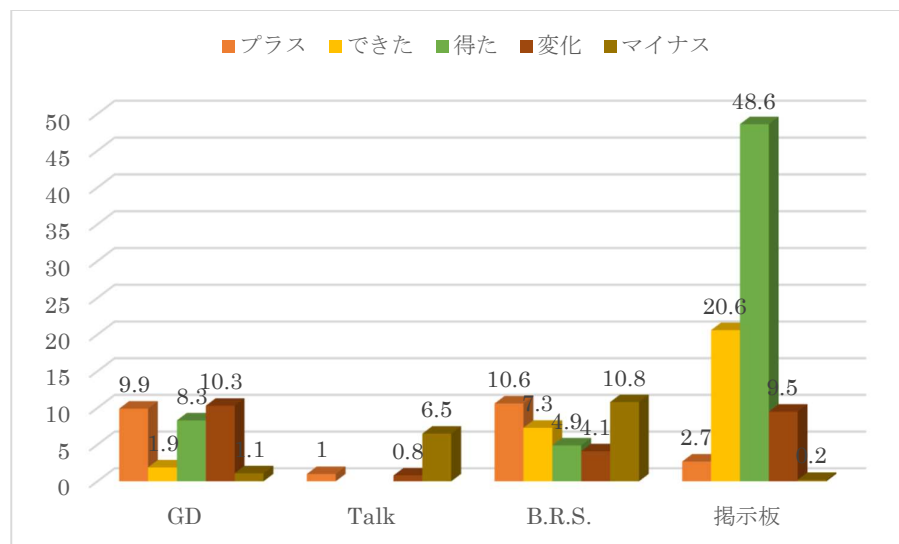


図4 学生たちの「自己評価」に対する「理由」(「割合」表示)

図4によれば、「Googleドキュメント」と「Breakout Room セッション」の、「プラスの感情」因子の割合はどちらも高めである一方(9.9%, 10.6%)、「Breakout Room セッション」では、「マイナスの感情」因子の割合が、かなり高い(1.1% < 10.8%) (3.3.1 参照)。「Breakout Room セッション」において「できた」因子が高めであることはさておき(7.3%)、「Googleドキュメント」における、「得た」因子(8.3%)、「変化」因子(10.3%)の割合が高いことは、他と「差」をつける、大きなポイントのように思われる。

「Googleドキュメント」に「音声入力」しようとする、マイクが機能してさえいれば、声を発した先から入力されていく。学生たちは、その「入力結果」から、自分の英語が「英語」として認識されたかどうかという「事実」を瞬時に「知る」ことになる(「得た」因子)。この、すぐ「判定」が出るような「しくみ」が面白くて、ゲーム感覚で頑張れた学生も多いと言えるのではないだろうか。面白がって続けているうちに、徐々に「英語」として認識される割合も増えて来て(「変化」因子)、それが「プラスの感情」因子にもつながっていたというようなことは言えないだろうか。

それに対して、「Breakout Room セッション」では、相手の Talk を聞いて、その Talk の「内容」自体を「知る」ことはできるだろう。ただ、自分の Talk が相手に「伝わった」かどうかは、その相手からの「反応」がない限り知ることはできない。「Breakout Room セッション」では、自分だけではなく「相手」の存在があり、「絶対」ということはあり得ないのだ。その相手からの「反応」が見えないことが「不安」を呼び、「マイナスの感情」因子の割合が、どの「活動」よりも高くなっているということなのかもしれない(10.8% > 1.1%, 6.5%, 0.2%) (3.3.1 参照)。

逆に、「Breakout Room セッション」で他のメンバーとうまくコミュニケーションがとれたと実感できた場合には、「プラスの感情」因子も高くなるとは言えないだろうか。実際、「Breakout Room セッション」の「プラスの感情」因子の割合は、「Google ドキュメント」よりも、僅かではあるが、高い値となっている(10.6% > 9.9%)。

4. おわりに

「今回の試み」では、かねてから気になっていた、「AI 機能」を用いた「活動」を、授業の中で実践することができた。その気になる機能とは、AI が「人間の声に反応」してくれるというものである。

数年前より授業の中で利用している ttsreader (堀内, 2018 参照) や「Google 翻訳」(堀内, 2020 参照) などの、AI の「音声機能」を用いた「活動」は、「音声を聞く」といった、「受け身的」なものであった。それに対して、今回の「Google ドキュメント」を用いた「音声認識(音声入力)」の「活動」は、まず、学生自身が「英語」を口に出して発しない限り成立しない、「能動的」な活動である。

今回は、「Google ドキュメント」活動、および、その他の授業内の「活動」に対する、学生の「自己評価」と、その「理由」の「記述」をもとに検討してみた。その結果、この「Google ドキュメント」を用いた「活動」は、その他の「活動」に比べ、担当学生たちが比較的、意欲的に取り組める可能性を秘めたものであることが分かった(3. 参照)。

筆者自身が今回、「Google ドキュメント」を授業内の活動として採り入れてみようと思った大きなポイントの一つは、一人でいながら、他の参加者の動きが手に取るように分かるといった、共有の「Google ドキュメント」上で実体験した臨場感であった(1.2 参照)。ところが、実際、学生たちの「自己評価」に対する「理由」の記述の中には、筆者のような「臨場感」についての記述は皆無であった。

これは、なぜか。

ここで思い出されるのは、1.0 でも述べた、iPad の「シリ」を相手に、何時間も一人で遊んでいた幼児の一件である。この幼児は、言葉の習得もままならなくとも、自分の「働きかけ」に対して、瞬時に返してくれる「シリ」の反応が面白くて、長時間、iPad に釘付けにされていたと言うことはできないか。

また、何度連絡(「働きかけ」)しても反応のない相手とは、いつの間にか音信が途絶えてしまうようなことはないだろうか。即座の対応(反応)が、大きなビジネスチャンスを生むという話を聞いたこともある。これらは全て、「瞬時の反応」が大切であるからこそその事実とは言えないか。

反応もないのに、働きかけ続けるのには「エネルギー」が必要である。基本的に、「反応」がないことは、「つまらない」。逆に、反応があれば、反応があったことで「プラスの感情」が沸き、その「プラスの感情」が、次の「働きかけ」への原動力となってくれる。

担当学生たちの何人かが、日々の「英語活動」(堀内, 2013 参照)を一人で黙々と続けられているという事実は、かなりの称賛に値することだったのかもしれない。初回の授業で「英語活動」は評価の一環だと伝えていても、実際は「英語活動」を続けられない学生が多数存在している。「英語活動」をeラーニングシステムで送信した途端に、例えば、スタンプが送られてくるなど、「瞬時の反応」を盛り込むことで、日々の「英語活動」を続ける「習慣付け」のサポートをしてやることもできるのかもしれない。

冒頭の幼児の「シリ」との「一人遊び」に象徴されるように、「Googleドキュメント」を用いた「音声認識(音声入力)」活動は、即座に返ってくる「反応」が面白いし、楽しいし、嬉しくもなる。はまれば「病みつき」にもなり得る「活動」なのだ。自分の発した「声」が、瞬時に「文字」として現れることで、目の前で「生き物」が反応してくれているかのような錯覚にさえ陥る。

自分自身の「働きかけ」に対する「即座の反応」は、共有ドキュメント上などで、自分以外の人の動きが見えるという「驚き」以上の力を持つと言えるのかもしれない。

コロナが収束しない限り、しばらくは、「配信授業」が続きそうな中、eラーニングの「アンケート」機能等を活用して、学生たちの「つぶやき」に引き続き耳を傾けつつ、かつ、AIの力も借りながら、学生たちが「英語が使える」・「英語で発信できる」ようなになれるような工夫を、学生たちと共に考え続けていけたらと思う。

謝辞

外国語教育メディア学会関東支部ラーニング・デザイン研究部会主催「第2回 Google for Education ワークショップ(2021年2月23日・オンライン開催)」でお世話になった、東京農工大学、工学研究院、言語文化学部所属の佐藤健先生、および、映像メディア学会「ATEMの支部大会(2021年3月28日・於フォーイン本社開催)」にて、padlet および vocaroo をご紹介くださった、名古屋学院大学、商学部の山崎僚子先生に、心より感謝申し上げたい。

参考文献

- 協同学習法ワークショップ<Basic> 2009年改訂版 日本協同教育学会.
堀内ちとせ(2013)「英語の日常化を図るために —『英語活動・実体験レポート』の試みについて—」*Language & Literature (Japan)* 第22号 82-94. 愛知淑徳大学大学院英文学会.
堀内ちとせ(2017)「『英語での発話』を促すために(その2)」*Language & Literature (Japan)* 第26号 6-20. 愛知淑

徳大学大学院英文学会.

堀内ちとせ(2018)『『英語での発話』を促すために(その3)』*Language & Literature (Japan)* 第27号 37-49. 愛知

淑徳大学大学院英文学会.

堀内ちとせ(2019)『『英語での発話』を促すために(その4)』*Language & Literature (Japan)* 第28号 26-44. 愛知

淑徳大学大学院英文学会.

堀内ちとせ(2020)『『英語での発話』を促すために(その5)』*Language & Literature (Japan)* 第29号 19-41. 愛知

淑徳大学大学院英文学会.

安永悟(2012)『活動性を高める授業づくりー協同学習のすすめー』医学書院.