

# 杉野服飾大学におけるインタラクティブ重視の 双方向型英語オンライン授業の実践

Online English Lessons with Emphasis on Interaction at Sugino Fashion College

小塚 暁絵 伊藤 怜子  
KOZUKA, Akie ITO, Reiko

## 1. はじめに

杉野服飾大学・杉野服飾大学短期大学部における英語教育では、定められた授業時間の中で、学生たちの英語力の向上を図るために、クラス内で、できる限り学生たちが言語活動に積極的に参加する時間を長く取れるように授業運営の工夫をしている。コロナウイルス感染拡大防止のために実施された2020年度前期の遠隔授業においても、対面授業時と同様に学生たちが言語活動において活発にインタラクティブ（相互作用）をする授業を目標とした。本稿では、オンライン英語教育実践において、インタラクティブに注目して、学生の授業リフレクション・コメントを分析し、Zoomを使用したオンライン英語授業の可能性と課題を報告する。

## 2. インタラクティブ重視の授業

第二言語としての英語を生活の中で使用する English as a Second Language (ESL) と比べて、英語を外国語として学習する English as a Foreign Language (EFL) の環境では、学習者が英語に触れる時間が圧倒的に少ない。カナダのフランス語圏における、英語イマージョン・プログラムでは、日常レベルの会話を習得するのにおよそ5,000時間がかかると言われている (Norman, 1984)。その一方、日本で小学校から大学までの一般的な英語学習時間を計算すると授業外学習時間も含めて2,213.1時間 (坂田・福田, 2019) と、Norman の示している学習時間数の半分にも満たない。英語との接触に注目すると、EFL の環境下、限られた授業時間の中で、学生たちが英語を使ってコ

ミュニケーションをとる時間を最大限に創り出すためには、授業内での工夫が必要である。筆者らはインタラクティブの多い授業構造により、学生一人ひとりが英語を聴いて、話す機会をできるだけ多く創り出したと考えた。

### 2. 1 インタラクティブ重視の英語学習

第二言語習得において、インタラクティブ（相互作用）が重要であるという考え方を提唱したのは Long (1983) である。彼は、言語の習得において、インプット (input) が理解可能であるべきである、とする Krashen (1985) のインプット仮説の一部を拡張して、インタラクティブ仮説を提唱した。これは、第二言語習得は対象言語を用いた対面のインタラクティブによって促進される、とする仮説である。彼は、「理解可能なインプット」の効果は学習者が「意味の交渉 (negotiate for meaning)」をしなければならない環境に置かれることで更に大きく促進されると主張した。つまり、第二言語での対話において、相手に言いたいことが伝わらない時に、話者は、相手に確認したり、自分が理解していることを相手に示したり、言い換えをしたり、話す速度を落とすことによって相手の伝えようとする意味を理解しようと努力 (交渉) をする。この努力により生まれる様々なコミュニケーション戦略が、理解可能なインプットの効果を増大させるのである (Long, 1996)。

このインタラクティブ仮説は、第二言語教育の実践における新しい領域を拓いたと考えられている (Brown, 2016)。ロングの主張に基づき、言語の教室は、単に能力や学習スタイルや背景の違い、多様な学習者が入り混じる場、であるだけでなく、インタラク

ションのための文脈 (context) が注意深くデザインされる場となった (Brown, 2016)。英語教育におけるインタラクションは、“collaborative exchange of thoughts, feelings, or ideas between two or more people”

(Brown, 2016, p. 259) と定義されている。母語ではない英語を学習する教室内でインタラクションが引き起こされ、学習者が相互に自らの考えや感情などをシェアするためには、授業構造に工夫が必要なことがわかる。インタラクションについて、第二言語教育の立場から説明しているブラウン (2016) の説明では、インタラクションは学習の基礎であり、インタラクションによって学習者はコミュニケーション能力を増進させ、協働と交渉を通して、社会的に自分たちのアイデンティティを構築する。筆者らの解釈では、具体的には、学習者は、共に課題に取り組み、コミュニケーションの内容理解のために質問や、言い換え、確認を行う努力を通して、コミュニケーション能力を高める、と考える。その過程において、個々の学習者は、他者との相違点に気づき、社会的に各自のアイデンティティを構築するのである。教師の役目は、このような学びが引き起こされるインタラクションを授業内で創り出す学習活動の構造を提供し、インタラクションが活発に継続されるように学習者に対して適切な支援の足場を組むことである (Brown, 2016)。

## 2. 2 インタラクションを促す活動

教室において、学習者間のインタラクションを生むための教育の構造がペアおよびグループ・ワークである。言語教育におけるグループ・ワークとは、二人、もしくはそれ以上の学習者が協働と自己主導の言語 (self-initiated language) が含まれる課題を課される多様な技術である (Brown, 2016, p. 633)。ペア・ワークは文字通り、二人組によるグループ・ワークで、通常グループ・ワークと比較すると単純で短い課題となる。

外国語としての英語教育を限られた時間の中で行う、日本の大学英語教育において、グループ・ワークは、学習者の発話時間を増やすことができる、という点で重要である。Long と Porter (1985) の研究によると、教師主体の言語知識教授型でペア・グループワークを取り入れない方法で行う全体授業と比べて、授業の半分の時間をグループ・ワークに使った場合、個人の練習時間が5倍にも増えることが実証されている。また、グループワークの利点として、情緒的雰囲気や育むことができる (Brown, 2001) ことが挙げられる。つまり、小グループで課題に取り組むことにより、人と人との近さ (friendliness) を体験すること

で、学習者は安心感を覚え、そのために言語活動に参加することを受け入れる余地が拡大する。

授業の構造に加え、学生たちが活発なインタラクションを継続させるためには、授業内容が学生の興味を引く内容である必要がある。学生たちの内発的動機づけ (intrinsic motivation) を高めて、学習への参加を活発にするために服飾関連の内容を主にした。

## 2. 3 オンライン教育

オンライン授業実施にあたり、対面授業と同じ、もしくはそれ以上の質の教育を提供することを目指して授業準備と運営をする必要があった。オンライン授業を成功に導くための指針としては、既にオンライン教育が盛んな海外の事例を参考にした。例えば、Stone (2019) がオーストラリアの16校の高等教育機関において、151人の教職員を対象に行ったインタビュー調査によれば、提供する内容は、学習者にとって魅力的で、インタラクティブで、学習者に寄り添い、学生間のインタラクションを増強するような授業の内容・カリキュラム・配信方法である必要がある、と示されている。オンライン教育を成功させるためには、インタラクションが成功の鍵の一つになっていることがわかる。2020年以前について、日本の大学におけるオンライン英語教育研究は、e-learning についての学生の好みに関する調査 (Shimada, 2017など)、学生のオンライン学習に対するレディネスに関する調査 (Mehran et. al, 2017)、学生の学習時間と成績の伸びの検証 (鈴木, 2019)、など遠隔のオンライン教育の一方向学習が多く、オンライン双方向式授業については、マンツーマン・オンライン英会話プログラムについての実践報告 (畠山, 2017など) が多い。ライブ式オンライン双方向型英語一斉授業実践については、コロナウイルスの世界的感染拡大防止対策としてのオンライン授業実施初年次の授業実施前には見当たらなかった。そのため、筆者らは、オンライン授業においても通常の対面授業における授業運営とできるだけ近い環境をオンライン授業の中で構築することに注力し、Zoom のブレイクアウトルームを活用した双方向式英語オンライン授業を提供することにした。

## 3. 実践

### 3. 1 対象者

本研究の対象は、本学1年次の選択必修である基礎英会話Iを受講する2クラス (各21人と36人) 計57人の服飾学部の学生。学生の英語力レベルは多様で、英検2級保持者がいる一方で英語検定試験の受験経験が

ない学生も少なくない。

### 3. 2 コース（授業）と調査方法

2020年度前期、大学1年生対象の選択必修、基礎英会話I。日常生活の様々な場面で、基本的な英語を使ってコミュニケーションをとる練習をする。特に、ファッションに関係のある場面での会話を練習するとともにファッションに関する単語や表現を学習する。通常授業は1回90分だが、2020年度前期に関しては、初めの3回は40分。4回目以降は45～60分をZoom使用の双方向式オンライン授業とし、加えて、30～45分は授業資料・オンデマンド教材を使用したクラス外課題の時間とした。調査方法は、Zoom授業後に毎回授業の振り返りリフレクション・アンケートを実施した。詳細は3.7授業の流れに記す。

### 3. 3 教科書

Fashionable English (Kobayashi & Grant, 2017) を使用。服装の描写・人物の描写・服装スタイリングなど、テーマ・ベースの構成の教科書を採用した。

### 3. 4 オンライン遠隔授業の形態

オンライン授業の形態としては、本学では以下の3種類に分類している。

#### 1) タイプ1：テキスト・教材配布型

講義資料などの学習資料や課題が配信され、学習するタイプ。学生は時間割の授業時間に拘束されない非同期型で、クラウド型教育支援システム（本学はManabaを採用）やメールにより学生間・学生と教員間でやり取りをする。

#### 2) タイプ2：オンデマンド型

映像・音声・スライドなどの学習資料が配信され、視聴しながら学習するタイプ。1)と同様に学生は授業時間に拘束されない非同期型。

#### 3) タイプ3：ライブ型

Zoomなどのビデオ会議システムを用いて授業をライブ配信して双方向式で学習するタイプ。教員と学生は決められた時間に授業を行う同期型。

3)について、ライブ型オンライン授業は一方方向式と双方向式の両方が可能であるが、本学のオンライン授業形態分類では双方向式学習を前提としている。

本学の英語研究室では、各教員が、担当科目の学習目標や各自のITスキルに合わせて上記の3種類から授業スタイルを選択することとした。筆者らは、

1)～3)の混合で授業を行った。

### 3. 5. 1 Zoom

ZoomとはZoom Video Communications Inc. が提供するクラウドコンピューティングを使用したウェブ会議サービスである。高等教育機関でZoom-proを使用する場合は、ニーズに応じて、1つの会議（授業）に参加者1,000名までの参加が可能である。本稿では、授業中のインタラクションに注目した機能を紹介する。

### 3. 5. 2 チャット

ホスト（教員）と参加者（学生）との間でチャット機能を使用して、テキストで双方向のやり取りができる。ホストも参加者も全体に対して、もしくは「プライベート」を選択し、個人宛にやり取りすることができる。

### 3. 5. 3 ブレークアウトルーム

ブレークアウトルームでは、参加者を個別のグループに振り分けることが可能である。この機能を使用すると50のグループを参加者、計200名まで作成することができる。ブレークアウトルームを終了させてクラス全体へと戻る時間を10分、15分後などと設定することができる。また、指定された時間の前にブレークアウトルームに向けてリマインドを送ることができ、そのタイミングも、指定することができる。ブレークアウトルームに学生たちが分かれた後は、ホスト（教員）は、学生が居なくなった会議室（クラス）に残される。そして、各ブレークアウトルームへは参加（Join）ボタンを押して、自由に入室（hop-in）や退出（Leave Meeting）ができる。学生は支援が必要な場合、挙手（Ask for Help）を押すと、教員に告知される。

### 3. 5. 4 ブロードキャスト

ブロードキャスト機能は、ブレークアウトルームセッション中にホスト（教員）から文字で指示を出することができる機能である。ブレークアウトルームに学生たちが分かれた後は、会議室（クラス）で使用するチャット機能が使えなくなるため、ブロードキャスト（broadcasting）機能を使用する。教員から各ブレークアウトルームに通知を出すことができるが、2秒ほどで消えてしまうことに留意が必要である。

### 3. 6 オンライン実施時の工夫

筆者らは、先行研究および米国・ロシアなど、2020年4月までの時点で既にオンライン授業を実施していた教員たちからの経験談と筆者らが複数回開催したオンライン授業実践研究会での経験を元に、以下の点に

留意し、オンライン上でインタラク션을重視した活発な言語活動を促す効果的な授業運営を目指して授業の枠組みをデザインした。

1) オンライン双方向式授業においては、その特徴を最大限に活かし、ブレイクアウトルームを活用して、インタラク션을重視した活動に焦点を当てる。

2) 上記1) を効果的に実践するために、教師から学生へトップダウンで伝達する情報については、事前に配信する。

①授業の流れの把握のための授業計画 (agenda) を事前配信

②言語活動を行うための手順 (procedure) を事前配信

3) オンライン授業内の学生とのやり取りには、教員・学生共にビデオをオンにした状態で、口頭によるやり取りとチャット機能を使用した文字のやり取りを行う。チャット機能については、教員からクラス全体に対する指示やクラス全体がメインルームに居る時に学生から質問がある場合はチャット (Chats) を使用。ブレイクアウトルームに分かれ、学生たちが個室に入ってペアもしくはグループ・ワークを行う状況下で、学生が質問したい場合は挙手ボタンを押すことで、教員に通知させる。教員からの指示は、ブロードキャスト機能を使用して学生たちへ配信する。

4) ペアおよびグループ・ワーク活動への学生の活発な参加を促すために、活動の最終段階には、活動の結果を報告する機会を設ける。これは口頭でもチャットでも可能である。

5) 教員は、学生にブレイクアウトルーム内の言語活動の結果を報告することと、その方法を事前に通達しておくことで、タスク・ベースのアプローチを採用することで、学生が積極的に課題に取り組むように促す。

6) ペアおよびグループ・ワーク活動の際には、構成員の役割を明確にすることで、学生一人一人が活動に従事し、指定された時間全てにおいて課題に取り組むようにする。つまり、学生がリーダーシップをとってグループ・ワークに従事できるようになるまでは、学生同士が譲り合ったり、様子を見て時間を費

やしてしまったりすることがない様に、活動の始め方を指定する (例: 誕生日が4月を基準に早い順に練習する)。

7) ブレイクアウトルーム内でのペアまたはグループワークには教員が入室 (hop-in) し、教員・学生間のインタラク션の手助けをする。

8) 授業スタイルを一定にして習慣化することで、学生に安心感を与える。つまり、授業の進め方や言語活動のスタイルについては、なるべく毎回同じ流れを心がけ、取り扱う内容を変えていく。

4)、5)、6)、7)、8) については、円滑な授業運営のために対面授業でも行う教授技術であるが、遠隔で教員との身体的対面がないオンライン授業においては、学生の活発な授業参加を促すために重要な項目だと考えた。

### 3. 7 指導の流れ

授業内での指導の流れは、下記のように構成した。これは、通常の対面授業で行う予定であった授業内容をブレイクアウトルームを使った双方式オンライン授業向けに修正したものである。

1) テーマ別各ユニットのモデルとなる対話のリスニング活動

①プレ・リスニング (テーマに沿った内容予測)

②内容把握 (gist 及び detail)

2) 語彙構築

テーマに合わせた語彙表現の確認と発音練習

3) 会話練習<sup>1)</sup>

①教科書のモデル文を使ったパターン・プラクティス (Controlled technique: dialogue recitation)

②部分的に語彙表現を入れ替える練習 (Semi-controlled technique: cued dialogue)

③即興会話 (Free technique: role play)

4) 上級リスニング

①プレ・リスニング (テーマに沿った内容予測)

②リスニング

③内容把握 (gist 及び detail)

④ペア・グループで答えを導き出したプロセスを共有

⑤④の議論をもとにリスニングの再挑戦/再確認

- ⑥クラス全体で答え合わせ
- ⑦確認の為のリスニング。リスニング課題の答えの確認は、単なる答え合わせではなく、答えを導き出すためのポイントを共有することで、気づきを重視（awareness raising）するよう喚起する。

#### 5) 発表活動

各ユニットで学習した語彙表現を用いての短い発表をグループで行う。

例) 同窓会やファッション・ショーなど場面を想定し、参加に適切な服装を各自が考えてビジュアルエイドを用い、服飾アイテム・色・柄・素材に言及して発表する。

#### 6) 授業の振り返り (reflection)

毎回の授業後 (計12回)、学生は「今日の授業を振り返り、良かったこと、難しかったことを書いてください」の質問に答え、クラウド型教育支援サービスである Manaba 上に提出する。

上記のように、通常の対面授業で行う学習内容をできる限りオンライン授業でも実行した。

### 4. 結果と分析

学生が記入した授業振り返りのリフレクション・コメントを KJ 法<sup>2)</sup> を参考にして内容別に分類したところ、以下の5つに分類することができた (表1)。分類は、1) 授業内インタラクション、2) 自己観察・

評価、3) 授業で扱うトピック、4) IT ネットワーク環境関連、5) その他である。以下それぞれについて結果と分析を述べる。各項目について1回以上コメントをした学生の人数と、各項目についてのコメント数を以下にまとめた。各項目のコメントは他の項目と内容を重複するものもある。

#### 4. 1 インタラクションについて

インタラクションは、①即興会話、②ペアおよびグループ・ワークに関するコメント (肯定的・否定的)、③その他に分けられる。

##### 4. 1. 1 授業内インタラクションに関するもの

学生のリフレクション・コメントには、学生同士のインタラクションに関するコメントが最も多かった。2クラスの受講者合計57人中49人 (86%)、293回答のインタラクション関連コメントのうち、32人 (回答者全体の56%)、49回答は、即興会話についての記述だった。

表1：学生の授業リフレクション

内容	Class 1 21人	Class 2 36人	合計 /57人	1回以上コメント した学生の割合	回答数
1) インタラクションについて	21	28	49	86%	293
①即興会話	15	17	32	56%	49
②-1 ペアおよびグループ・ワークに関する肯定的なコメント	15	29	44	77%	183
③-2 ペアおよびグループ・ワークに関する否定的なコメント	3	7	10	17%	18
④その他	18	12	30	52%	43
2) 自己観察・評価	20	29	49	86%	171
①リスニング	17	19	36	63%	61
②音読・発音	13	7	20	35%	44
③学習への積極性	7	7	14	25%	22
④心理的側面	13	19	32	56%	44
3) 授業内容 (トピック)	11	16	27	47%	34
4) IT・ネット環境	8	18	26	46%	62
5) その他	8	10	18	31%	26

#### 【授業リフレクション・コメント例：即興会話】

- 即興で答えたり質問を考えたりするのは焦ったけど楽しかった。
- アドリブで質問することができたのでよかった。
- 急に質問されたことに対しても英語で返事ができた。
- アドリブで質問するのが難しかった。
- 会話をすべて英語で成り立たせることが難しい。

本学の1年生の場合、大学入学前には、英会話の授業でも、教科書のダイアログを「読む」または、そのまま「暗記する」学習をしていた経験が多いことは事前に把握しており、その一方で、会話の内容を個人化させた、コミュニケーションな即興会話を行うことに慣れていないことは予測していた。今回の授業実践で、学生たちが、学習した内容をもとに即興会話することに難しさを感じるの、オンライン授業上特有のものではないと考える。逆に、本実践では、学生からの授業振り返りコメントの記述からZoomのブレイクアウトセッション機能の使用により、対面授業と近い環境でインタラクションが成立していることが確認できた。これは、教員による授業観察分析とも一致する。

#### 4. 1. 2 ペアおよびグループ・ワークに関するもの

1) のインタラクションの分類の中で、ペアおよびグループ・ワークに関するものを以下にまとめる。グループワークに関して肯定的な意見は、44人(77%)、難しさなどに言及する否定的な意見は10人(17%)だった。

#### 【授業リフレクションコメント例：ペアおよびグループ・ワーク】

- グループワークで、他者の意見を聞き、違いを知る楽しみを英会話で感じられた。
- グループワークで緊張がとけた。
- もっとたくさんの人とペアで会話したかった。
- 初めて会う人とも積極的に話せた。
- お互いに積極的に発言してスムーズに課題を終わらせることができた。
- 話かけても応答してくれない人とペアだったので全然できませんでした。
- ペアワークの時にあまり準備ができていない人とペアになったときは少しやりにくい時があった。
- グループワークが終わった後の沈黙が気まずかったりした。

#### コミュニケーションの楽しさ

ペア・グループワークに関するコメントでは、「楽しかった」という感想が圧倒的に多くみられた。2クラスの受講者合計57人中44人(77%)、183回答が見られた。

初回と2回目の授業では、自己紹介活動を拡げて言語活動を行ったので、「クラスメイトと知り合えて楽しかった。」「相手の趣味や好きなことを知れてよかった。」「友達ができて仲良くなれて良かった。」というように、コミュニケーション活動自体が楽しいという感想が多くみられた。その後も、クラスメイトと英語で話す活動自体を楽しむコメントが多く、コロナウイルス感染拡大防止のために、対面での関わりがない環境下では、特に、コミュニケーションを取ることが喜びとして感じられたと思われる。

#### 学生間の学び合い

学期のはじめは、「楽しい」・「難しい」などの短いコメントが多かったが、授業が進行するにつれて、「ペアで自由な会話も交えて話す時、話を広げるのが難しい。」や、「初めて会う人とも積極的に話せた。」など、学生間のやり取りが効果的にできたか、積極的に話し合いに参加できたか、という様な視点での具体的なコメントが増えていった。学生間のインタラクションがあるからこそ起こる気づきが記述されていたと言える。更に、「英語を用いて他者の考えやアイデアを知る楽しみを感じた」のような、ペアおよび

グループ・ワークを通して、学生間で学び合う体験についての直接的なコメントもみられ、学生間の学びが対面授業とほぼ同様に引き起こされていたことが観察された。

#### 4. 2. 自己観察・評価

学生自身の行動や感情を自己観察・評価した記述を自己観察・評価と分類した。受講者合計57人中49人(86%)、171回答の自己観察・評価関連の記述があった。これらのコメントを小分類として、①リスニング、②音読・発音、③学習への積極性、④心理的側面に分けて以下に示した。

##### 4. 2. 1 リスニング

57人中36人(63%) 61回答がリスニングについての記述だった。

#### 【授業リフレクションコメント例：自己観察・評価(リスニング)】

- リスニングが早く少し聞きとれなかったから次は頑張って聞き取りたいです。
- リスニングを一人で予習したときは難しくて分からないことも多かったけど、グループワークでもう一度やってみるときちんと理解することができたのでよかったです。
- リスニングの答え合わせでグループで意見が割れました。それも面白かったです。
- リスニングは(自分には)難しかったです。

本実践のリスニングに関しては、上級リスニングにおいて、速めのスピードで長い対話形式のものが多かった。その為「難しかった」というコメントが少なからずあった。しかし、グループ・ワークを取り入れることで、単に複数回同じリスニング教材を流して各自が答えを出すよりも、活気と楽しさを創り出すことができたのではないかと考える。オンライン授業で実施するリスニング・タスクについて、聴き取りにくいというコメントはなかった。この点でオンライン授業であるがゆえの難点としては認められなかった。また、ペアやグループ活動を挟むことによって、学生同士がコミュニケーションをとることで、タスクに対する理解を深めることができたようだ。リスニングについてもブレイクアウトルームを使用することで対面授業とほぼ同様に授業運営することができたと考える。

##### 4. 2. 2 音読・発音について

57人中20人(35%) 44回答が音読・発音についての記述だった。

#### 【授業リフレクション・コメント例：自己観察・評価(音読・発音)】

- ほぼ発音も正しくすらすら言えてよかった。
- 感情を込めながら英語をしっかりと発音すると相手にも分かりやすいと思いました。
- まだ発音が難しいので、よく聞いて上手く発音できるようになりたいです。単語の発音に引っかけたてしまい苦戦しました。

テキストに出てくる対話文の音読は、最初は難しかったが練習によって読めるようになったという内容のコメントが多かった。オンライン授業であっても、音読や発音について不便な点を挙げるコメントはなく、対面授業と同様に実践できたと言える。Zoom オンライン授業では、教師の口の形をズーム・アップさせて示したり、学生が話す様子をビデオの画面を通してしっかり見ることができたりした点では、対面での指導よりも効果的だったと言える。

##### 4. 2. 3. 学習への積極性について

学生からの授業参加の積極性に関するコメントは、57人中14人(25%) から、22回答だった。

#### 【授業リフレクション・コメント例：自己観察・評価(学習への積極性)】

- グループワークで前回よりも積極的に話すことができました。
- 後半になると自分から話を始めたり、課題終了後も会話を広げることができるようになりました。
- だんだん積極的に話せるようになってきました。最初に発表することができるようになりました。
- 最初は初対面の人とコミュニケーションをとることがとても難しかったです。しかし、今では自分からコミュニケーションがとれるようになりました。
- グループワーク時に誰から話すか伺いすぎて、発言の時間が少なかったのが反省点です。

積極性に関する肯定的な記述は特に後半に増えていった。「積極的に取り組めた」というコメントが増加するにつれて、オンライン授業内の活気も高まっている様子が観察された。ペアやグループ・ワークを円滑に行うために、積極的なリーダーシップをとる学生が増え、ロールモデルとなって、他者に良い影響を与えてくれる様子が見受けられた。一方で、積極性を阻む要素として、「話すタイミングが掴みにくい」という現象がある。これは、対面授業でも起こることであるが、オンライン授業では、対面の時よりも更に「空気を読みにくく」なる。会話を始めるきっかけについては、筆者らが提案した様なルールを前もって、明確化し、共有することによって、徐々に自発的に積極性とリーダーシップを発揮していく様に促すことができるだろう。会話や課題の途中で発言するタイミングについては、練習を繰り返すことによって経験から状況に応じて適正なタイミングの習得が可能になるだろう。

#### 4. 2. 4. 心理的側面に関して

一般的に、学習者は外国語学習に関する教室内で様々な不安を感じている (Horwitz et al., 1986)。この様な教室内での不安感に加え、本実践授業の対象の学生たちは、Zoom を利用したオンライン双方向授業を初めて経験する学生が大半で、オンライン授業に対する不安感を「緊張した」や「不安」という言葉で表した者たちが57人中32人 (56%) おり、計44の回答があった。不安感についての記述は、特に学期初めに多くみられた。2回目以降は「緊張」という言葉は減ったが、その後も新しい人とペアになった時やグループ発表時に「緊張した」というコメントが随所にみられた。一方、「グループワークで緊張が解けた」という感想もあり、ブレイクアウトルームでの学生間のコミュニケーションが学生の精神面において、肯定的に働くケースも窺えた。

#### 4. 3. 授業で取り扱ったトピックに関して

学生のリフレクション・コメント中には、英会話の授業で服飾関連の内容を学ぶことへの意欲や達成感について述べられたものがあり、57人中27人 (47%) の学生から通算34回答が確認された。

#### 【授業リフレクション・コメント例：トピック】

- いろいろな洋服の英語の言い方を知れて勉強になった。
- 服の着方にもいろいろあって、それを一つずつ英語で言うのが難しかったけど、覚えてくると自分の考えたコーデを英語で言えて嬉しかった。
- 洋服のアイテムや素材の英単語も覚えたので、生かして最終的にスラスラと言えるように頑張りたいです。
- ファッションや身体についての英単語やフレーズをたくさん学べて非常に楽しかった。

リフレクション・コメントから、学生の興味・関心に合ったトピックを扱う授業を行うことで、学生の学習意欲を高めることができていることが窺える。これは、対面授業とほぼ同様に提供できたと考える。

#### 4. 4. ネット環境に関するもの

以下に、ネットワーク・トラブル関連の報告を挙げていきたい。

#### 【授業リフレクションコメント例：ネット環境】

- インターネットの接続が悪く、授業に参加できなかった。
- 良く聞こえない時があった。
- 途中で途切れた。
- カメラをオンにすると切れてしまう。

#### 4. 4. 1 ネットワーク環境のトラブル

「ネット環境が悪く、授業に参加できなかった。」、または「途中で音が途切れた。」というようなトラブルに関する報告は12回の授業の中で57人中26人 (46%)、62回答あった。ネットワーク不通のトラブルは少人数のクラスでは21人中8人 (38%) に対して、大人数のクラスでは36人中18人 (50%) とコメントした学生数もコメント数も多かった。これは、PC を利用している学生が数人しかおらず、大半の学生がスマートフォンを使用して Zoom 授業に参加していたことが大きく影響したと考える。インタラクティブな授業の性質上、特別な理由がない限り、英会話の授業中はカメラで顔出しをルールとしたが、カメラをオンにすると通信が不安定になるという事例も複数あり、カ



メラをオンにすることを義務付けることが難しかった。上記の問題点を踏まえると、ネットワークトラブルが起きた際の対応方法を事前に明確化することと、教員側でネットワークトラブルが起きた際に短時間で対応が可能になるための危機管理・準備が有用である。

## 5. 可能性と課題

以上の学生からのリフレクション・コメントの結果と分析を元にインタラク션을促すオンライン双方向型英語授業実践への示唆を主に可能性と今後の課題に焦点を当てて以下に述べる。

### 5. 1. 可能性

- 1) Zoom ブレークアウトルームを用いた双方向式オンライン授業により、学生間でインタラク션을引き起こす活発な授業の実践が可能である。
- 2) Zoom 上では、教員が「自動」と「手動」を選び、短時間でペアおよびグループを割り振ることが可能であるため、時間的・空間的制約を受けずに瞬時に毎回違うメンバーによるグループを作ることができる。手動でメンバーの変更ができ、効率の良いグループ編成が可能である<sup>3)</sup>。
- 3) ブレークアウトルームを用いたグループ分けでは、機械的な操作による強制的なグループ分けがなされるため、学生たちは、自分が配置されたグループを受け入れざるを得ない。対面授業の時の様に、座席の位置や個人的な好みでペアおよびグループになる相手を選ぶことができないため、グループ分けに時間がかかったり、グループに円滑に入れなかったりした学生が嫌な思いをすることがなく、このスタイルに慣れれば、学生たちは言語活動に集中できる可能性が高まると考えられる。
- 4) 学生たちはグループ分けの「自動」機能によって振り分けられて言語活動を繰り返すことによって、初対面の相手や自ら選ぶメンバー以外ともコミュニケーションをとることに慣れて、協働活動への積極的な態度が育成される可能性が高い。
- 5) ビデオ機能を使用した場合、オンライン上の話者の映像を大きく映し出し、はっきりと表情を見ることができると、スピーキング、特に発音学習においては効果的に使用できる可能性が高い。

### 5. 2. 課題

上記のような多くの可能性が挙げられた一方、いくつか課題も見られた。

- 1) オンライン授業において、ブレークアウト・セッション機能を用いて、ペアおよびグループ・ワークを行う場合、各ブレークアウトルームは個室になり、教師はクラスを俯瞰して見るができない。そのため、教員は、クラス全体のエネルギー量を肌で感じるができない。課題内容を学生たちが十分に理解して、手順通りに進められているかどうかを確認するためには、教員はブレークアウトルームを行き来することができる機能を使い、各部屋を訪問する (hop-in) 必要がある。また、ブレークアウトルームで問題を見つけ、全体に対して言語活動を活発にするための支援を行う場合に、即座に指示を与えることができない。一旦ブレークアウトルームから出て、ブロードキャスト機能を使ってコメントするか、ブレークアウトルームを終了させて学生たちをメインルーム (クラス) へと戻すことになる。このような時間のロスを防ぐためには、ペアおよびグループ・ワークを開始する前に課題内容と課題の手順を各学生が十分に理解する様に授業の足場を組む必要がある。一方、学生の視点で考えると、対面授業であれば、学生たちは周りの様子を見ながら自分たちの間違いを修正したり、近隣のグループ・メンバーに質問したりできるが、オンライン授業では対面授業同様にはできない。そのため、理解が不十分なまま課題が進み、時間を無駄に過ごしてしまう可能性がある。教員・学生双方の視点から考えても、オンライン授業に入る前の事前情報の配信が重要となる。
- 2) 英語学習に対して消極的な学生がいる場合、ペアまたはグループ・ワークにおけるインタラクçõesが成立しないことがあり得る。ブレークアウト・セッション中は、各ブレークアウトルームを教員が巡回し、消極的な学生に対して参加を促すことができるが、教員の指導が入るまで時間のロスが生まれてしまう。これは、対面授業でも同様に起こりうる課題であるが、前述の様に教員はクラス全体を俯瞰できないために、このような状況を見つけ出すのに時間がかかる場合があるだろう。
- 3) 5. 1の2) でペアおよびグループ振り分けに「自動」と「手動」が選べる自由さと時短について述べたが、テーマ別議論やグループによる発表など、特定のメンバーでグループを組織したい場合には、手

動振り分けの操作に時間がかかることが難点である<sup>4)</sup>。授業内で特定メンバーによる振り分けをするのは現実的でないだろう。授業前に事前に振り分けすることもできるが、対面授業での振り分けよりも多くの時間を要する。その為、特定メンバーによる課題を行う活動については、授業外で取り組ませる様な工夫が必要となるだろう。

## 6. まとめ

本実践では、オンラインでの双方向式授業を Zoom のブレイクアウトルームの使用により、対面授業に近い環境でインタラクションを成立させることが可能であることが確認できた。学生たちが、ブレイクアウトルーム内での言語活動を通して、コミュニケーション活動自体を楽しみ、ペアおよびグループ・ワークを通して、相互に学びあう体験がリフレクション・コメントから読み取れた。教育実践の対象の学生は、初年次であり、本学で英語の授業を対面で行ったことがないため、オンライン授業を比較することはできないが、相対的に本実践においては、オンライン上で積極的な学習態度が印象的であった。一方で、オンライン授業の性質上、ネットワークトラブルを防ぐことには限界がある。そのため、トラブルが起きた際の対応方法を事前に明確化することと、教員側でネットワークトラブルが起きた際に短時間で対応が可能になるための危機管理・準備が有用である。本実践では、これらの対面授業時にはなかった課題を抱えながらも、オンライン授業で、対面授業に近い学習環境を創り出す可能性が見出せた。今後は、この様なオンライン授業を授業形態の選択肢の一つとして、対面授業と併用し、お互いの利点を活かした授業構成を検討していくことが課題である。

### 註：

- 1) 会話練習の構造については Brown (2001, pp. 134-135) を参考にした。
- 2) KJ 法とは、文化人類学者の川喜田二郎考案のデータを分類・整理するための手法。フィールドワークでデータを収集した後、もしくはブレインストーミングでアイデアを集めた後に、雑多なデータやアイデアを分類・統合するために使用される。
- 3) Zoom バージョン 5.3.0 では、参加者が手動でブレイクアウトルームを選べる機能が追加された。
- 4) 上記のバージョンアップにより、グループ振り分

けは迅速に効果的に行うことが可能となった。

## 参考文献

- Brown, H. D. (2001). *Teaching by principles. An interactive approach to language pedagogy (2<sup>nd</sup> ed.)*. White Plains, NY: Longman.
- Brown, H. D. (2016). *Teaching by principles. An interactive approach to language pedagogy (4<sup>th</sup> ed.)*. White Plains, NY: Longman.
- Horwitz, E. K. (1991). Preliminary evidence for the reliability and validity of a foreign language anxiety scale. In E. K. Horwitz, & D. J. Young (Eds.), *Language anxiety: From theory and research to classroom implications*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall. pp. 37-39.
- Krashen, S. D. (1985). *The input Hypothesis*. London: Longman.
- Long, M.H. (1983). Native speaker/non-native speaker conversation in the second language classroom. In Clark, M. and Handscombe, J. (eds), *On TESOL 82: Pacific Perspectives on Language Learning and teaching*, Washington, DC, TESOL.
- Long, M. H, & Porter, P. (1985). Group work, inter-language talk, and second language acquisition. *TESOL Quarterly*, 19, pp. 207-228.
- Long, M.H. (1996). The role of the linguistic environment in second language acquisition. In Ritchie, William, Bhatia, Tej (eds.). *Handbook of second language acquisition*. San Diego: Academic Press. pp. 413-468.
- Mehran, P., Alizadeh, M., Koguchi, I. & Takemura, H. (2017). Are Japanese digital natives ready for learning English online? A preliminary case study at Osaka University. *International Educational Technology in Higher Education*, 14, (8). <https://doi.org/10.1186/s41239-017-0047-0>
- Norman, D.A. (1984). 宮田達彦訳. *認知心理学入門—学習と記憶—*. 東京：誠信書房
- Olexa, R. (2020). Introducing Web-Based English learning applications in the Japanese university classroom 日本人大学生を対象にした英語学習ウェブアプリケーションの導入. *環太平洋大学研究紀要*. pp. 1-12.
- Shimada, K. (2017). Textbooks or E-learning? Learners' Preferences and Motivations in a Japanese EFL Classroom. *The Language Teachers*, 41, (2), pp.3-8.
- Stone, C. (2019). Online learning in Australian higher

education: Opportunities, challenges and transformations. *Student Success*. 10, (2), pp.1–11.

坂田浩&福田スティーブ. (2019). 日本人の英語学習時間について—これまでの学習時間とこれから求められる学習時間—*国際センター紀要・年報 (2018)* pp. 11–27.

鈴木繁夫. (2018). 日本人大学生のeラーニング英語学習への指導方略：伸び率上昇の外的要因への誤解と伸び率上昇の内的要因の特徴. *日本e-Learning学会誌18*, pp. 29–45.

畠山均. (2017). オンライン英語学習プログラムの成果と課題. *純心人文研究 23*, pp. 227–241.

服部孝彦. (2020). 大妻女子大学における全学英語eラーニング・システムを活用した英語教育の可能性. *人間生活文化研究30*. pp. 474–478.