

英語授業における効果的なコミュニケーション指導の 有り方について*

ゲイナー ブライアン、ペレム ジョンガイ、島田 武、塩谷 亨、
サステナンス スコット、山田 祥子

Effective Ways of Instructing Communicative Language Activities in English Classes

**Brian GAYNOR, John Guy PERREM, Takeshi SHIMADA, Toru
SHIONOYA, Scott SUSTENANCE, and Yoshiko YAMADA**

要旨：室蘭工業大学・言語科学国際交流ユニットでは、令和3年度から4年度にかけての研究計画として「効果的なコミュニケーション指導の有り方」を共通テーマに設定し、令和4年度には教室対面授業、オンライン授業、ハイブリッド・ハイフレックス授業の三つの異なる授業形態を実施する中で、①学生と教員との距離感、②授業形態の違いによる学習量、③遠隔機器の有効な活用法の三つの課題にユニットとして取り組んできた。遠隔授業と対面教室授業を併用する中で、多くの教員が、様々な遠隔授業ツールの便利さ・有効性と、対面教室授業ならではの強み・持ち味の両方を実感することとなった。

キーワード：英語教育 遠隔授業 教室対面授業

1. はじめに

室蘭工業大学言語科学国際交流ユニットでは、令和3年度から4年度にかけての研究計画として、「効果的なコミュニケーション指導の有り方」を共通テーマに設定し、ユニットとして取り組んできた。令和3年度は「遠隔授業によるコミュニケーション指導」を課題として設定し、その成果の一部については、第22回北海道言語研究会例会（2022年3月28日に室蘭工業大学にて開催）において小野正嗣准教授が「国内留学/地域内留学の構築と試行—海外研修に代わる学修プログラムの実践—」として発表している。

遠隔授業が中心であった令和3年度からのコロナ状況の変化に伴い、令和4年度は、教室対面授業、オンライン授業、ハイブリッド・ハイフレックス授業の三つの異なる授業形態を実施する中で、①学生と教員との距離感、②授業形態の違いによる学習量、③遠隔機器の有効な活用法の三つを共通課題として設定し取り組んできた。本稿は、それら3つの課題につ

いての英語科目担当者による報告である。

2. 学生と教員との距離感について

2.1. 報告 1 (John Guy PERREM)

The necessity for online lessons due to the COVID-19 pandemic has brought several connected challenges. One of the primary challenges was understanding the dynamic of psychological distance between myself as the teacher and the students I was teaching. Conversely, students may also encounter a sense of psychological distance in online settings both from their teacher and their peers. The key factor related to psychological distance in online classes is the lack of physical presence that removes the traditional interactions between the teacher and students. From my perspective as the teacher, this crucially includes not being able to read body language regarding student understanding of task instructions, vocabulary acquisition and myriad other elements due to students mainly having their cameras off. To counter this psychological distance drawback I utilized research to guide my interactions (Perrem, 2022, Disruption and distraction in online and physical classroom environments), I utilized small group work consistently to allow students to build rapport online and to act as a counter balance against the potential distance they may have felt regarding me as their teacher. Additionally, the synchronous aspect of all my online classes allowed for further mitigation of psychological distance as I could personally communicate with students by asking targeted questions to bring them into the lesson more directly.

Face-to-face teaching certainly remained the ideal scenario for reducing psychological distance. It should be noted that simply because a class is conducted in a face-to-face setting that students and teachers do not automatically avoid feelings of psychological distance. But it certainly offers several benefits. Face-to-face classes enable a sense of connection through visual cues between the teacher and students that are not easily possible in online settings. I conducted reflective research regarding “cues” in face-to face lesson. One example of a cue I utilized was examining how moving throughout the class during an activity to offer support and to listen in real time. This worked especially well during conversational task activities. I was able to listen in real-time for any pronunciation issues or pick up when a student became stuck in formulating a sentence. These small face-to-face moments help to reduce psychological distance through rapport. In online lessons a form of dropping into small group work was possible but occasionally led to students being surprised by the teacher being present. In face-to-face settings the expectation is that the teacher will be present at all times and thus the anxiety which cropped up due to dropping into small online groups was avoided.

Hybrid classes brought an interesting mix of factors together from a psychological distance standpoint. From my own teaching experience, I had conducted hybrid classes for a Masters English Presentation class to facilitate a student abroad. To counteract the potential psychological distance that the student abroad may have felt, based on recent research, I turned to technology for assistance.

I used a piece of equipment called a Meeting Owl (ミーティングオウル). This equipment was placed at the front of the face-to-face class and allowed the student abroad to see a 360-degree view of the classroom. It also allowed that student to hear the classroom interactions. By combining the Meeting Owl with Zoom I could pair the online student with a face-to-face student during tasks. This hybrid technique overcame the pitfalls of online classes regarding psychological distance and allowed for a satisfactory level of learning and participation.

2.2. 報告2 (山田 祥子)

ここでは筆者が2022年後期に経験した一つの科目「英語総合演習」について述べる。本授業は演習形式で、教員は学生に具体的な指示をし、学生たちが各自で課題に取り組むことを促すことが重要となる。これを遠隔授業で行う場合、教員には学生たちの表情や態度、課題の進捗状況が見えず、指示した課題が彼らにとって難しいのかどうかわかりにくく、むしろ彼らが実際に手を動かして取り組んでいるのかどうか、ということすら、よくわからない。一つの設問を終えて次に進もうとする時に、教員が「もう少し時間が欲しい人はいますか？」と尋ねたところで、画面越しに応答をする学生はいない。学期始めの遠隔授業実施期間（2週間）の間、筆者は教員として、あたかも独りで話しているかのような、ある種の寂しさを感じた。その意味で、遠隔授業における教員と学生との心的距離は大きいといえる。そして、学生たちが教員に感じる心的距離は、教員が学生たちに感じるそれよりも格段に大きいということを憂慮すべきである。

それなら対面授業であれば良いかといえば、そう単純でもない。特に遠隔授業実施期間の直後の対面授業では、筆者は学生たちとの間に、前述の寂しさとは違う意味での心的距離を感じた。というのは、学生たちの表情や態度が非常にかたいので、教師として講壇に立っているのに、あたかもロボットに向かって話しているかのような不思議な感覚をもったからだ。そこで、学生たちに対面授業と遠隔授業のどちらが好きかを尋ねて挙手させたところ、対面授業に手を挙げた学生はごく少数で、遠隔授業に手を挙げた学生のほうが多かった。もっと多かったのは、どちらにも手を挙げない、すなわち無反応な学生だった。初対面の教員に対する警戒感や緊張感もあっただろうが、何より、遠隔授業への慣れが、人と対面すること自体を億劫にするのだろう。しかしながら、授業回数を重ねるたび、次第に学生たちの表情や態度がほぐれ、学期後半には演習の歩調を合わせやすくなり、さらに授業前後に質問しに来る学生も出てきた。毎週同じ時間帯に同じ教室に集まって顔を合わせるということを何度も繰り返すことで、要らぬ緊張感が消え、学生たちが対面授業に適応できたのだと思う。このような観点から、対面授業は単に実施すれば良いというものではなく、継続こそ肝要であると考えらる。

3. 授業形態の違いによる学習量について

3.1. 報告3 (塩谷 亨)

他の多くの科目と同様、英語においても解きなおしは効果的な手段である。しかしながら、

解きなおしに関しては、個々の学生それぞれに適した分量がある。それぞれに適した分量の解きなおしを課すということにおいては、対面教室授業よりも遠隔授業が格段に有利である。令和4年度前期のフレッシュマン英語演習を例に報告する。

対面教室授業では、一つの課題について時間を与えて解答させ、解答終了後に答え合わせをするというのが通常の手順である。その後、解きなおしをさせたいと思っても、既に添削済みの課題用紙を見ながらでは、正常な解きなおしは難しい。もちろん、添削済みの課題用紙を回収したのち、新たに同じ課題を配布することは可能であるが、同じ課題用紙を繰り返し配布するのでは、作業としての効率も悪く、また、学生のモチベーションも下がると想像される。また、学生によって必要な解きなおしの量は異なるということも問題である。本学では様々なレベルの学生が混在するクラスとなっているため、英語の得意な学生にはそもそも解きなおしの必要がない場合もあり、一方で、英語が苦手な学生には解きなおしが1回だけでは足りない場合もある。

遠隔授業においては、個々の学生それぞれにふさわしい量の解きなおしを課することができる。本学の Moodle 上にオンライン課題を作成し、受験可能回数を無制限として設定した上で、学生に「最高点によって評価する」と指示することでそれが可能になった。すなわち、1回の受験で満点をとれた学生にはそれ以上の解きなおしは課されず、そのオンライン課題は終了となる。一方、一問でも間違えた学生は既に正解した問題も含めて一通りの解きなおしが課される。更に、1回の解きなおしでも満点に達しなかった学生には、その後何回でも解きなおしをして、満点に達してそのオンライン課題が終了となるまで再挑戦することになる、という仕組みである。

2022年度前期に、最初の3週間を遠隔授業で実施した2クラスについて、オンライン課題として課した単語及び慣用句の確認課題の事例を紹介する。まず既に登場し解説済みの単語の復習とこれから導入する新しい単語の混合問題をオンライン課題として課した事例について紹介する。平均受験回数は、あるクラス（以下クラスAと表示）で1.68回、もう一つのクラス（以下クラスBと表示）で1.48回であった。表示したヒントだけで満点を取った学生がクラスAで38%、クラスBで59%いたが、2回受験（解きなおし1回で満点到達）がクラスAでは56%、クラスBでは33%、3回受験（解きなおし2回で満点到達）がクラスAでは6%クラス、クラスBでは7%であった。

もう一つ、全3週の授業で登場し解説済みの単語と慣用句の総復習問題をオンライン課題として課した事例も紹介する。平均受験回数は、クラスAで1.75回、Bクラスで1.33回であった。1回の受験だけで満点を取った学生がクラスAで39%、クラスBで70%いたが、2回受験（解きなおし1回で満点到達）がクラスAでは50%、クラスBでは26%、3回受験がクラスAでは8%クラス、クラスBでは4%であった。更に、4回受験（解きなおし3回で満点到達）の学生がクラスAに1名いた。

このように、いずれの事例においても、遠隔授業で用いた Moodle によるオンライン課題の活用により、学生の理解度に応じて、解きなおしの分量を、0回から最多の3回まで調整

して課すことができたと考えることができる。このことから、それぞれの学生が必要とする解きなおしを、容易にその場で分量を調節して課すことができるという点は、対面教室授業と比較した際、遠隔授業の有利な点の一つであることは明白である。

3.2. 報告 4 (Brian Nollaig GAYNOR)

The ongoing Coronavirus pandemic had necessitated a shift from classroom-based instruction to online or remote instruction. This has involved a dramatic increase in the use of information and communications technology (ICT) to deliver online instruction. However, this expanded use of ICT has also resulted in a corresponding change in the quality of teaching and learning. This is particularly the case for English as a Foreign Language (EFL) courses that focus on communicative interaction between students, and between students and teachers. This mixed-methods research undertook a comparison of students' attitudes to the pedagogical quality and perceived effectiveness of communicative language learning in both classroom and online settings. 327 second-year students in Muroran Institute of Technology completed a questionnaire survey measuring their attitudes to the quality and effectiveness of student learning and teaching instruction for both classroom and online environments. Topics covered included peer-to-peer student interaction, spoken and written communication, assessment, and learning motivation. Subsequently, 23 of the students participated in individual interviews to elaborate on the main findings from the survey. Analysis of both the survey and interview data show that students clearly value classroom instruction as providing a better-quality EFL learning experience. They associated communicative language learning with spoken interaction, whereas the need to use ICT in online classes diminished both the quality and extent of peer-to-peer interactions and had a corresponding adverse effect on their motivation. Findings from this survey strongly suggest that communicative language learning courses should be classroom based with online learning best utilized as an optional resource for student self-directed learning.

4. 遠隔機器の有効な活用法

4.1. 報告 5 : Converting Zoom Messages into Participation Points (Scott SUSTENANCE)

Using the Direct Message function of Zoom can be a way to foster individual communication opportunities that are missing in the Face-to-Face (FTF) classroom. The teacher can create a communication opportunity, such as asking the class a question, and get upwards of 20 individual answers in a matter of seconds. This is something that is not possible in FTF classes. The private nature of the messages seems to lower the *affective filter* (Krashen, 1981, p. 61) that might prevent all but the most outgoing of students from participating in a regular FTF class, and also means that one student's answer won't influence the answer of another student.

Gamification is the process of using game mechanics to help make learning more engaging for students (Kapp, 2012), and a simple way to incorporate gamification into a classroom is through

using participation points. A consistent and understandable participation-point system can have a positive impact on the in-class performance of students (Bean & Peterson, 1998). Zoom Direct Messages offer a clear way to assess the participation of students. However the idea of manually tallying up all the messages and assigning participation points can seem like an overwhelming task for an already time-poor teacher.

On Sunday, February 5th, I gave a presentation at the 38th Annual JALT Hokkaido 2023 Winter Language Teaching Conference "New Directions and New Techniques: Teaching in the New Normal" held at Hokkai-Gakuen University. In this presentation I explained how I had created a system using Word and Excel that automates the process of assigning participation points after a Zoom class. I created a short YouTube video using fictitious student numbers, names and comments for participants to use when they attempt to replicate the process. The URL for this video is youtu.be/k90gSvDQg94 (see Figure 1 for a QR code).



Figure 1. QR code for the YouTube video

4.2. 報告6：学生からの質問を促進するという Zoom のチャット機能の有効性について(島田 武)

講義の内容に関して理解度を確認するために、学生に質問をするよう促すことがよくあるが、教室で授業を行っている場合、活発な質問がなされることは多くない。しかしオンライン授業が行われたここ数年の授業においては、Zoom のチャット機能を使用すると学生からの質問数が増加する現象が見られた。教員に手を挙げ声に出して直接質問することに抵抗感がある学生であっても、チャットという状況では心理的障壁が低くなり質問がしやすくなると考えられる。質問するということに対する心理的障壁に関して興味深いことに、質問を送ってくる学生はすべて教員にしか見えないようにプライベートチャットを利用していた。つまり質問すること自体にはためらいはないが、質問をしている行為を他の学生には知られたくないという心理が働いていることになる。教員の考え方としては、質問を授業中に行うことは、質問した本人だけでなく、その他の学生のためになると考えているが、学生側から見ると、自分以外の学生に質問をするところ見られることは好ましくないということである。たとえ教員が質問に対する回答を授業参加者全員に行ったあとでも、質問がプライベートチ

ャットで送られてくる。それほどまでに質問をしていることは秘匿しておくべきこととなっている。今後の授業は面接形式に回帰していくことになるが、たとえ教室で授業を行ったとしても、Zoom のチャット機能を使用できるようにしておき、質問をスマートフォンや PC から行わせることで、質問者が他の学生のことを意識することなく、質問のしやすさを維持できると考えられる。

5. 結び

コロナ状況の推移に伴い、令和 4 年度は多くの授業で教室対面授業が再開された一方で、教室の収容人数制限や設備の制限等により、対面教室授業での授業を行いたいが、やむなくオンライン授業で実施せざるを得ない科目もあった。また、学期最初の 2 週間はすべての授業において遠隔授業となったので、1 学期間を通して全て対面教室授業で実施した科目はなかった。遠隔授業と対面教室授業を併用する中で、多くの教員が、様々な遠隔授業ツールの便利さ・有効性と、対面教室授業ならではの強み・持ち味の両方を実感した期間であったといえる。

参考文献

- Bean, J. C., & Peterson, D. (1998). Grading classroom participation. *New directions for teaching and learning*, 1998(74), 33-40.
- Kapp, K. M. (2012). *The gamification of learning and instruction: game-based methods and strategies for training and education*. John Wiley & Sons.
- Krashen, S. D. (1981). Bilingual education and second language acquisition theory. *Schooling and language minority students: A theoretical framework*, 51-79.
- Perrem, J.G. (2022). Disruption and distraction in online and physical classroom environments. 『北海道言語文化研究』, 第 20 号, 133-153.

執筆者紹介

氏名 : Brian Gaynor

所属 : 室蘭工業大学ひと文化系領域

Email : bgaynor@mmm.muroran-it.ac.jp

氏名 : John Guy Perrem

所属 : 室蘭工業大学ひと文化系領域

Email : jgperrem@mmm.muroran-it.ac.jp

氏名 : 島田武

所属 : 室蘭工業大学ひと文化系領域

Email : shim@mmm.muroran-it.ac.jp

英語授業における効果的なコミュニケーション指導の
有り方について

ゲイナー ブライアン、ペレム ジョンガイ、島田 武、
塩谷 亨、サステナンス スコット、山田 祥子

氏名：塩谷 亨

所属：室蘭工業大学ひと文化系領域

Email：shionoya@mmm.muroran-it.ac.jp

指名：Scott Sustenance

所属：室蘭工業大学ひと文化系領域

Email：sustenance@mmm.muroran-it.ac.jp

氏名：山田 祥子

所属：室蘭工業大学ひと文化系領域

Email：yamada@mmm.muroran-it.ac.jp