

## 外部講師によるマンツーマン指導を取り入れた 英語科目パイロットプログラムの設計

半田 純子<sup>1</sup> 坂本 美枝<sup>2</sup> 宍戸 真<sup>3</sup> 阪井 和男<sup>4</sup> 新田目 夏実<sup>5</sup>

<sup>1,2</sup> 明治大学 サービス創新研究所 〒101-8301 東京都千代田区神田駿河台 1-1

<sup>3</sup> 東京電機大学情報環境学部 〒270-1382 千葉県印西市武西学園台 2-1200

<sup>4</sup> 明治大学法学部 〒101-8301 東京都千代田区神田駿河台 1-1 明治大学サービス創新研究所

<sup>5</sup> 拓殖大学国際学部 〒193-0985 東京都八王子市館町 815-1

E-mail: <sup>1</sup> junko.handa0506@gmail.com, <sup>2</sup> sakamoto.yoshie@internet.ac.jp, <sup>3</sup> shishido@mail.dendai.ac.jp,  
<sup>4</sup> sakai@meiji.ac.jp, <sup>5</sup> naratame@ner.takushoku-u.ac.jp

**概要** 英語コミュニケーション能力育成のため、フィリピン人外部講師によるオンライン・マンツーマン指導を取り入れた、日本人大学教員が授業設計を行うパイロットプログラムの利点と課題を明らかにし、学習効果についても検証した。本授業は動画教材とオンライン英会話、Web教材を組み合わせた授業で、被験者は関東圏の国際学部 1-2 年生の 16 名である。プログラムの利点や課題を検証するのにアンケート調査を使用し、学習効果では、TOEIC IP と英語コミュニケーション能力を測る OPIc を使用した。その結果、動画教材での発話練習、オンライン英会話での講師による指導、Web教材による単語や文法の復習などが利点として挙げられ、授業設計としても、動画教材をベースにした一連の学習活動は評価された。一方、これらの学習活動は自宅ですることができるのに、なぜ教室でやらねばならないのかというコメントもあった。しかしながら、一部のタスクを自宅での自己学習としたところ、学習活動が滞ってしまうということがあり、決められた時間に特定の場所で学習することの重要性も示唆された。

**キーワード** : 英語コミュニケーション能力、オンライン・マンツーマン指導、授業設計

## An English Course Design including Online One-to-one Conversation Lessons with Filipino Instructors

Junko HANDA<sup>1</sup> Yoshie SAKAMOTO<sup>2</sup> Makoto SHISHIDO<sup>3</sup> Kazuo SAKAI<sup>4</sup>  
Natsumi ARATAME<sup>5</sup>

<sup>1,2</sup> Institute for Service Innovation Studies of Meiji University 1-1 Kanda-Surugadai, Chiyoda-ku, Tokyo 101-8301 Japan

<sup>3</sup> Department of Information Environment, Tokyo Denki University 2-1200 Muzai Gakuendai, Inzai, Chiba 270-1382 Japan

<sup>4</sup> School of Law, Meiji University 1-1 Kanda-Surugadai, Chiyoda-ku, Tokyo 101-8301 Japan

<sup>5</sup> Faculty of International Studies, Takushoku University 815-1 Tatemachi, Hachioji-shi, Tokyo 193-0985 Japan

E-mail: <sup>1</sup> junko.handa0506@gmail.com, <sup>2</sup> sakamoto.yoshie@internet.ac.jp, <sup>3</sup> shishido@mail.dendai.ac.jp,  
<sup>4</sup> sakai@meiji.ac.jp <sup>5</sup> naratame@ner.takushoku-u.ac.jp

**Abstract** This paper is to show the merits and problems of a pilot program designed by Japanese college instructors, including online one-to-one conversation practice with Filipino instructors abroad. It also deals with the issue of whether or not the program was effective for improving students' English communication abilities. One lesson in the program consisted of video material, online conversation practice, and online quizzes. 16 college students took part in the program, took pre- and post English tests, and answered questionnaires. The results showed that they liked the combination of the activities, but some of them complained about taking lessons in the classroom. However, we found that classroom activities encouraged them to continue learning.

**Key words:** English communication abilities, online one-to-one lessons, course design

## 1. はじめに

大学英語教育に対する要請は、文部科学省のみならず、産業界からも盛んに提示されている。2011年の文部科学省による資料から、英語力に関連した「グローバル人材に求められる能力」を抽出してみると、「異なる言語、文化、価値を乗り越えて関係を構築するためのコミュニケーション能力」となっている[1]。そして同年、日本経済団体連合会が発表した「グローバル人材の育成に向けた提言」では、「多様な文化・社会的背景を持つ従業員や同僚、顧客、取引先等と意思の疎通が図れる『外国語によるコミュニケーション能力』」が挙げられている[2]。この2つの「グローバル人材が備えるべき英語力」から、文部科学省が提唱する「グローバル人材育成」は、産業界の姿勢を反映したものであるといえるだろう。そして、英語教育を含む大学教育は、このような「実社会のニーズ」と乖離していると産業界は判断している。

大学側＝教員には上記の乖離を埋める努力が求められているわけだが、それでは教育のもう一方の当事者である学生には、どのようなニーズがあるのだろうか。古家ら（2014）の関東圏私立大学の新生（1153名）を対象としたアンケート調査に注目したい[3]。この結果によれば、「学生は英語を使ってコミュニケーションができるようになりたいと考えており、そのために必要なスピーキング能力を伸ばしたいという希望があることがわかった」という。さらに、「学生がイメージするコミュニケーション能力」とは、口頭による日常会話的なコミュニケーションであり、資格や仕事に直結するような段階のものではなかったと分析されている。学生たちのニーズは確かに実社会のニーズと乖離していることは認めつつ、古家らは、社会＝産業界の要請を学生に押しつけることは不適切であるとしている。「英語で話してみたい、という大学生の希望を、内発的動機づけとしてとらえたうえで、様々な動機づけを与えることが、大学の教養教育課程における英語教育の役割である」からだ。

学生のニーズを無視することは、学生の動機づけを奪う可能性があるという主張は示唆的である。自分が求めているスキルが達成できそうだという学生

の認識は、Kellerが提唱する授業設計におけるARCSモデルの「関連」にあたり、意欲の維持や向上と深く結びついていると考えられる[5]。

さらに、学習方法についての学生の意識を見てみよう。学生自身は、自らの目標スキルを習得するため、どのような学習方法が望ましいと考えているのだろうか。青木ら（2001）は、279名の大学を対象に、4技能別に学習方法を提示して、それぞれ「やってみたいか」「役立つと思うか」「やれそうか」「好きか」を調査した。その結果分析から、スピーキングの学習方法に注目する。「授業履修」「教科書音読」「会話学校」「ネイティブ友人」「シャドウイング」「独り言」「会話例文集」の7つのうち、学生が「やりたいし、役立つ」と思っているのは「ネイティブの友人をつくり会話練習する」ことであった。「やりたい」気持ちが次点で「役立つかどうかはわからない」と思っているのは「会話学校」であり、「授業履修」は「やりたい」「役立つ」とともにほんの少し正に触れている程度であった。そのほかの学習方法は、「やりたい」「役立つ」のどちらかあるいは両方が負の値となった[6]。

もちろん、学生の望む学習方法や学習活動のみを提供していれば、学生の英語力が向上するわけではない。学生側の思い込みや、学習方法に対する誤解なども影響しているであろうし、それぞれのタスクがどのように効果を上げるかについては、慎重な調査／検討が必要である。ただ、学生が「やってみたい」という要素を授業に取り入れることは、学習活動開始への心理的負荷を減少させるであろうし、彼らが「役立つ」という要素を取り入れれば、その授業はARCSモデルでは「関連性の高い」ものとなるだろう。

では、学生は、なぜネイティブの友人と会話練習することが、英語スピーキング能力の役立つと考えているのだろうか。ネイティブスピーカの講師による英語の授業と、ネイティブの友人との会話練習は何が異なるのだろうか？ネイティブスピーカの英語講師による授業においては、一対多数という形式が一般的である。そのような形式の下では、限られた授業時間内に、それぞれの学習者が講師と会話練習をする機会は少ないというのが現実のようである。学生が思い描いているネイティブスピーカの友人との会

話練習というのは、おそらく、一対一、あるいは数人のレベルで、自分が伝えたいことを英語で話し、相手の言いたいことを理解するというものである。つまり、学習者にとっては、個人的コミュニケーションの経験というところが鍵のように思われる。

1 クラス 20～30 名程度の学生が履修する通常の大学の授業で、個々の学生がネイティブスピーカあるいは英語に堪能な外国人講師とマンツーマンで会話練習を実施することは、なかなか難しい。しかし現在、ICT 技術を活用すれば、日本国外在住の外国人講師によるマンツーマン指導を受けることは可能な時代になった。このようなオンライン英会話を活用することにより、学習者個人が会話練習する機会は確実に増加すると考えられる。そして、昨今オンライン英会話ビジネス界で、フィリピン人講師による指導が目立つことを考えてみると、フィリピン人講師によるオンライン英会話指導には大きな利点があることがわかってくる。まずフィリピンと日本の時差はわずか 1 時間であり、欧米諸国在住の講師に比べると、時差の影響はほとんどない。また、フィリピン人は英語の準母語話者であり、彼ら自身が英語を学んだ経験があるという点においても効果的な指導が期待されると思われる。

大学英語科目の「授業」に、「英語母語話者に近い英語運用能力のある者」との、「(個人的コミュニケーション体験と非常に近い) マンツーマンでの会話練習」を導入し、特にコミュニケーションに関するスキルを鍛える時間を組み込んだ授業設計について研究することは意義深いと思われる。

## 2. 先行研究

本研究グループはこれまで、英語準ネイティブスピーカ外部講師によるオンライン英会話活動について、学習者の情意面での変化と学習効果、科目担当教員(主に日本人教員)の役割、実施における課題等、多角的な視点から調査検証を行い、英語コミュニケーション能力向上の観点からの、当該形式の利点を明らかにしてきた[7] [8] [9] [10] [11]。この学習形式は一般的にマンツーマン指導で行われるため、個人のレベルに応じた学習ができ、学習者の間違いや疑

問に対する支援を、講師が手厚く行うことができる。マンツーマンでの英会話の経験があまりない学習者も、英語で楽しみながら話すことができ、英語で話すことに対して自信をつけることができる。

実際、2015 年に実施した 806 名の大学生を対象に行ったアンケート調査でも、スピーキングの個別指導の欠如が浮き彫りになった。回答者の 67%が、日本人あるいは日本人以外の教員とマンツーマンで英語を話す練習をしたことがない/あまりないと回答していた[12]。一方で、外部講師によるオンライン・マンツーマン指導について、実施する側の大学教員から見てみれば、学内 PC 教室等の使用時間の制約、外部講師に支払うコストの問題、外部講師との連携のための事前調整、外部講師のリソースの問題などの課題があることもわかった[13] [14]。

このような先行研究の結果から、オンライン・マンツーマン会話指導は、単位を付与できる正規の英語科目への導入を検討する価値のある活動であるように思われる。

しかしながら、まだ、様々な課題があることから、慎重に進める必要があるだろう。そこで本研究では、科目担当教員が主体となって授業設計をし、外部講師と連携する 90 分程度のパイロットプログラムを設計し、実施することとした。ここでのポイントは、科目を担当している教員が実施する学習活動と外部講師が実施する学習活動は関連しており、一連のものになっている点である。

では、次に第二言語習得理論から本学習形式について考察する。Krashen (2003) は、第二言語習得は、子供が日常の生活の中で無意識に第一言語を習得する過程と同様であり、学習者もつ言語能力のレベルより少し上のインプットを受けた場合に言語習得がなされ、そのようなインプットは言語習得に不可欠と提唱した[15]。また、Long (1985) も、対象言語でコミュニケーションをすることにより促進されるインプットの重要性を **Interaction Hypothesis** として提唱している。全く見当がつかないものではなく、理解可能なレベルのコミュニケーションを通じたインプットが効果的であり、学習者が相手の言うことを理解しよう、あるいは自分が伝

えたいことをわかってもらおうと努力することにより効果が期待できると主張している[16]。さらに、Swain (1985) は、インプットだけでなく、学習者にとって意味を持つアウトプットも重要であると主張している[17]。

つまり、ただネイティブスピーカーや準ネイティブスピーカーと、自由に会話をする時間を与えるだけでは、あまり効果が期待できない。ある程度、理解可能なレベルのコミュニケーションが重要ということである。そのようなことから、オンライン英会話のレッスンで、理解可能なレベルのコミュニケーションができるように、事前の学習活動を含め授業設計を行うというのは重要と思われる。そして、Pica (1991) は、第二言語学習者と母語話者の会話における意味交渉の重要性を述べている。それは、学習者の理解が不十分だと思ったとき、それについて確認したり、質問したりしながら、正確な意味を理解していくというものである。学習者は母語話者とやり取りして、意味を正確に理解したり、正しく言えたりするようになる[18]。このような点は、まさにマンツーマン指導において成立しやすいコミュニケーションであり、個々の学習者が意味交渉をしながら理解をしていくというプロセスが、マンツーマン指導において可能になるとと思われる。

また、Oxford (1994) は、言語学習に社会心理学の視点を含めることを推奨している[19]。中でも、学習者のモチベーションの重要性を解いている。先に述べたオンライン英会話の過去の研究結果からも、フィリピン人講師とのマンツーマンでのオンライン会話練習は、学習者に英語を話すことの楽しさを気づかせたり、マンツーマンでコミュニケーションができたという成功体験を与えて自信構築へと導いたりなど、心理面においても肯定的な変化をもたらすことが示唆されている。

よって、フィリピン在住の外部講師によるマンツーマンでのオンライン英会話練習を、事前学習から授業設計するというのは、これらの第二言語習得理論からも、効果が期待できるものであるといえる。

### 3. 調査目的

本研究では、オーラルコミュニケーションに関するスキルを向上させることを目的とし、準ネイティブスピーカーの講師によるマンツーマンでのオンライン英会話レッスンを取り入れた大学の授業を、どのように設計したら良いのかを検証したい。特に、これまでの研究で明らかになった課題を踏まえ、科目担当の英語教員が主体的に授業を設計し、外部講師と協働しやすく、学習効果が期待できる授業の開発を目指し、パイロットプログラムを設計／運営し、検証する。

### 4. リサーチクエスチョン

本研究では、今回開発したパイロットプログラムについて次の2点を検証する。1) 本研究におけるパイロットプログラムの利点と課題はどのようなものか？2) 外部講師によるオンライン英会話を含めた一連の学習活動を組み込んだパイロットプログラムで学習効果は期待できるのか？

### 5. 調査方法

パイロットプログラムの利点や課題については、パイロットプログラムの実施後に、被験者にプログラム中のタスクについてアンケート調査を行い、データを収集／分析した。また、学生の学習活動の状況についても分析した。

学習効果については、英語コミュニケーション能力を測るオンライン・スピーキングテスト OPIc のプレ／ポストテストのレベルの比較、また前年度の TOEIC IP のスコアとの比較で検証した。

#### 5.1 被験者

関東圏にある総合大学の国際学部 1・2 年生に対し、次の2点を周知して被験者を募集した。まず、こちらが指定した学習活動のスケジュールを守れること、次に、前年度の TOEIC のスコアを提示できる者である。その結果、1 年生が 6 名、2 年生が 10 名（うち 1 名は後日交代）、計 16 名が本研究に参加した。

#### 5.2 パイロットプログラムのスケジュール

表 1 実施スケジュール

10/5	ガイダンス
10/7	OPIc (プレテスト)
10/10- 11/28	レッスン全 20 回
11/30	OPIc (ポストテスト)
12/3	TOEIC IP

パイロットプログラムは、2016 年 10 月 5 日から 12 月 3 日の間、ガイダンスや TOEIC IP も含めて実施した。上述した期間の月曜日と水曜日 18:30-19:30、そして金曜日の 17:00-18:00 に教室での活動を行った。詳細なスケジュールは表 1 に示した。

### 5.3 学習活動設計

当初、本研究では、グループ分けをする予定はなかったのだが、オンライン指導のため同一の 30 分間に 16 名の講師を、2 カ月にわたって確保しておくのは厳しいという、オンライン英会話を提供する企業の講師リソースの問題で、グループ分けが行われた。両グループとも、学習活動は同じ内容にしつつ、教室と自宅で行うことが異なるデザインとした。成員については、年次や成績にできるだけ偏りがないように配慮した。

表 2 に示したように、グループ A は、教室での活動として、インタラクティブな動画教材での学習の後、フィリピン人講師とのオンライン英会話を受講し、自宅では Web 教材にある問題を解いて、動画教材の復習を行った。動画教材復習用の Web 教材は、日本人の英語教員が動画教材に出てくる単語や文法事項を基に作成した。穴埋め問題、並べ替え問題など 4 章構成となっている。一方、グループ B の学習活動は、教室にて動画教材での学習をした後、Web 教材の問題に取り組み、自宅都合の良い時間に自身でオンライン英会話の予約をし、フィリピン人講師と会話レッスンを行うというものであった。

表 2 各グループの学習活動

	教室での活動	自宅での活動
グループ A	① 動画教材での学習 (約 30 分) ② オンライン英会話セッション (25 分)	③ Web 教材での自己学習 (約 30 分)
グループ B	① 動画教材での学習 (約 30 分) ② Web 教材での自己学習 (約 30 分)	③ オンライン英会話セッション (25 分) *各自予約

大学の授業を想定して、各学習活動約 30 分、計 90 分のレッスンとして設計した。しかしながら、今回は、先に述べたようなフィリピン人講師のリソースの点から、すべての学習活動を教室で行うことはできなかった。このように AB で教室活動に分けたため、受講開始後、自宅でオンライン英会話を行うことになったグループ B の学生 1 名は、「自宅に PC が無い」という理由でグループ A に入れ替わった (グループ A から B へ移りたい希望者を募り、グループをスイッチした)。

#### 5.3.1 動画教材での学習

本研究で使用した動画教材は、利用できるストックが 1 万本以上ある。その中から、被験者の学部に関連のありそうなキーワード (国際関係、ボランティア、異文化理解、アジア、ヨーロッパ、World English) で検索をかけ、初級から中級 (レベル 2-5) の 20 の動画教材を日本人英語教員が選定した。

動画教材の学習は、「見る、学ぶ、話す」という 3 部の構成になっている。まず、「見る」のセクションでは、1 分から 2 分程度の動画を視聴する。わからない単語の意味や発音はスクリプトの単語をカーソルでクリックするだけで容易に確認することができる。ここでは、ただ単に動画映像を見るだけでなく、映像をヒントに音声での内容理解を目指す中で、「聴く」学習が意図されている。わからない単語の確認、字幕の表示という機能を使って、学習者個人が、内容を理解できるようになっている。次に「学ぶ」のセクショ

ンで、動画に出てくる重要な単語、わからなかった単語の穴埋め問題を行う。音声のスピードも調節でき、ネイティブスピーカのノーマルスピードが速すぎたときには、スピードを落として聞くことができる。ここでは、音声を注意深く聴くだけでなく、前後の文章のスク립トを音声とともに追いながら、意味内容の理解に取り組むので、「読む」学習が行われる。動画教材の中の「話す」のセクションでは、動画のフレーズの発話練習をする。学習者はマイクを使用して発話練習をし、教材内で音声認識機能により発音と流暢さなどを採点する。この動画教材だけでも、学習者それぞれが、わからない部分を自分のペースで学習できるようになっているが、より一層学習を支援するために、日本人英語教員は紙ベースの学習帳を作成することとした。それには、よく忘れてしまいがちのログイン情報 (URL, ID/PW) をメモする欄を作り、学習スケジュール、学習の進め方、プログラム外の学習記録、各回の動画教材の単語や文法について、各自が学習メモを書き込めるようにした。また、この学習帳には、動画教材のスク립トの最後に提示されている、内容理解に関する Comprehension Questions と、同じく教材に提示されている動画のテーマに関連した Discussion Questions を掲載した。これらにオンライン英会話のレッスン前に取り組むことで、動画学習の内容の理解を深め、ディスカッションに備えるという役割を期待した。

### 5.3.2 Web 教材での自己学習

自己学習用の Web 教材は、単語やイディオムなど表現について 20 問 (穴埋め問題)、文法問題について 10 問 (並べ替え) のクイズを日本人英語教員が作成し、30 分程度の学習を想定して設置したオンライン学習教材である。これは、いずれも動画教材に出てきた語彙や文法事項の定着を目的としていたが、グループ A にとっては自宅での復習活動となり、グループ B にとっては、動画教材の学習直後の復習だけでなく、オンライン英会話の事前準備の活動ともなった。

## 6. 結果分析

### 6.1 教室での学習活動の出席結果

教室での学習活動の出席結果を表 3 に示した。教室での活動の出席回数 (全 20 回) は以下ようになった。先に述べたように、グループ A は、動画教材学習とオンライン英会話を実施し、グループ B は、動画教材学習と Web 教材学習を行った。結果として、オンライン英会話を教室で実施するグループ A の方が出席状況はよかった。

特にグループ B の場合、教室での活動を欠席してしまうと、当然、動画教材の学習も減り、オンライン英会話の受講もしないというパターンに陥ってしまった。動画教材は自宅からもアクセスが可能で、欠席しても自宅で学習することは可能であった。やる気がある学生は、教室での学習活動以外にも自宅でいくつかの教材に取り組んでいた。

表 3 教室で学習活動の出席結果

回数	グループ A	グループ B
16-20	6	3
11-15	2	3
6-10	0	0
1-5	0	2*

\*うち 1 名は事前の OPIc 受験後に辞退。その代わりに参加した学生も 3 回出席した後辞退してしまった。

### 6.2 オンライン英会話の受講率

オンライン英会話については、グループ A は各自が予約する必要はなく、教室での活動に組み込まれていたが、グループ B は、それぞれが都合の良い時間に予約を取り受講する運用であったため、予約の取り忘れや受講忘れにより、受講率は下がった。A グループに属する、オンライン英会話に 21 回以上取り組んだ学生は、教室での学習活動以外にも自分で学習を進め、予約を取り、オンライン英会話を受講したということになる。

表 4 オンライン英会話の受講数

回数	グループ A	グループ B
21-	1*	0

16-20	5	1
11-15	2	1
6-10	0	3**
1-5	0	2
0	0	1

\*\*1名は、グループ交代の操作により1, 2回少なく集計されている可能性有。

### 6.3 Web 教材の着手率

Web教材は、グループAにとっては自宅での自己学習となり、グループBには、教室での活動となったため、グループAでドロップアウトがいなかったにも関わらず、あまり高い着手率ではなかった。Web教材の着手率を表5に示す。

表5 Web教材の着手率

着手率	グループA	グループB
75%以上	2	3
50%以上 75%未満	1	1
25%以上 50%未満	3	1
25%未満	2	3

### 6.4 学生アンケートの結果

動画教材、Web教材、オンライン英会話のそれぞれについて、プログラム終了後、「やってよかったか」を4件法でアンケート調査した。

動画教材(3.2)、Web教材(2.5)、オンライン英会話(3.3)、授業設計(3.1)となり、Web教材以外は、肯定的な意見が得られた。動画教材に関しては、発話、発音練習に関する肯定的なコメントがあった。一方で、教材の不安定さや、教室で行わなければいけないというスケジュールに関する否定的なコメントを得た。Web教材に関しては、単語力に対する肯定的なコメントがあったが、正解しないと次に進めないため、全てやり終えるのに時間が足りないなどのコメントがあった。オンライン英会話については、フィリピン人講師による丁寧な会話指導に対して肯定的な意見が得られたが、通信の不安定さに対する不満

を述べるコメントもあった。授業設計については、関連ある一連の学習に対して肯定的なコメントがあったが、動画教材でも単語のクイズなどの練習問題があるので、Web教材は不要ではないかなどというコメントがあった。アンケート結果は、表6に示した。

表6 学生アンケート結果

動画教材について	
Q.1 動画を用いた学習について、以下の質問に答えてください。	
1-1.この活動をやってよかったと思いますか？	3.21
1-2.この活動でよかったところを挙げてください。	発話、発音練習に関するコメント(例:単語数が増えた。自分の発音が少しあがった)
1-3.この活動で不満なところを挙げてください。	教材の不安定さ、指定された場所と時間での学習についてのコメント(例:うまく聞き取ってもらえないところ。家でもできたから、集まる必要がなかったと思う。)
Web教材について	
Q2.オンラインシステムを用いた学習について、以下の質問に答えてください。	
2-1.この活動をやってよかったと思いますか？	2.5
2-2.この活動でよかったところを挙げてください。	単語力がついた等のコメント(例:きちんと復習できた。単語数が増えた。)
2-3.この活動で不満なところを挙げてください。	問題が多い、時間に終わらない、やりづらい(正確に回答しないと次に進めない)などのコメント(例:問題が多すぎて続かなかった。難しくて終

	わるまでに時間がかかってしまう)
オンライン英会話について	
Q3.オンラインでの英会話について、以下の質問に答えてください。	
3-1.この活動をやってよかったと思いますか？	3.31
3-2.この活動でよかったところを挙げてください。	会話の練習や、発音の指導も受けられた等のコメント（例：講師が丁寧に指導してくれる。自分の学んだことの復習と自分の意見を英語で言う負荷がかかった。）
3-3.この活動で不満なところを挙げてください。	Skypeの不安定さ、時間の長さ等のコメント（例：つながらないことが何回かあった。音が聞こえにくい時が何回かあった。）

## 6.5 学習効果

学習効果については TOEIC IP と英語コミュニケーションテスト OPIc で検証した。プレとポストの TOEIC IP のスコアがある 12 名中 11 名の TOEIC スコアが上昇した。1 名は、スコアとしては下がっているが、値が 5 点であるため、ほぼ同点と考えられる。平均すると、57.9 点アップしていた。詳細は表 7 に示す。

表 7 TOEIC IP の結果

Group A				
	Pre TOEIC IP	Post TOEIC IP		スコアの伸び
1	430	530	↑	100
2	265	310	↑	45
3	400	475	↑	75
4	300	375	↑	75

5	295	380	↑	85
6	730	725	↓	-5
7	345	400	↑	55
8	335	445	↑	110
Group B				
	Pre TOEIC IP	Post TOEIC IP		スコアの伸び
1	485	490	↑	5
2	345	400	↑	55
3	390	X	*	*
4	300	X	*	*
5	360	X	*	*
6	330	400	↑	70
7	なし	415	*	*
8	515	540	↑	25
9	なし	未受験	*	*

X: Dropout/未受験：学習は継続したが受験せず

英語コミュニケーションテストの OPIc では、13 名がプレとポストのスコアがあり、5 名のレベルが上がり、8 名が同じレベルであった。グループ B の No.1 の被験者は Novice Low から Intermediate Middle へ 2 段階も上昇した。詳細な結果については、表 8 に示す。

表 8 OPIc の結果

Group A			
	Pre -OPIc	Post -OPIc	
1	Intermediate Middle	Intermediate Middle	=
2	Novice High	Novice High	=
3	Intermediate Low	Intermediate Low	=
4	未受験	Novice High	*
5	Intermediate Low	Intermediate Middle	↑



6	Intermediate Low	Intermediate Low	=
7	Intermediate Low	Intermediate Low	=
8	Novice High	Intermediate Low	↑
Group B			
	OPIc Pre	OPIc Post	
1	Novice Low	Intermediate Middle	↑
2	Intermediate Low	Intermediate Middle	↑
3	未受験	X	*
4	Novice High	Dropout → No3が加入	*
5	Intermediate Low	X	*
6	Novice High	Intermediate Low	↑
7	Intermediate Low	Intermediate Low	=
8	Intermediate Middle	Intermediate Middle	=
9	Intermediate Low	Intermediate Low	=

## 7. まとめ

本研究では、外部講師と協働しやすく、学習効果が期待できるパイロットプログラムを開発し、利点や課題を学生アンケートと学生の学習活動のデータで検証した。

今回の検証では、2グループに分けての実験となつてしまい、被験者が少人数という点から、2グループの設計と効果を比較するのは難しい。しかし、学習の継続という点では、グループ A の設計の方が優れていると思われる。学生が「価値がある」と見なす活動、つまりオンライン英会話は、特定の時間と場所が指

定されている授業内で実施する方が、出席率も良くなり、確実にその学習活動に取り組むといえる。

本プログラムでは、先に述べたように動画教材の内容に基づき、オンライン英会話、Web教材を組み合わせた90分の授業としての学習活動を設計した。動画教材とオンライン英会話は、被験者に評価されていたが、特に自宅からでも学習可能な動画教材の学習をなぜ教室でやるのかという否定的なコメントがあった。一方で、オンライン英会話の受講率や、Web教材の着手率からも、いつでもどこでもできるという形式になると、きちんと学習活動に取り組みず、ドロップアウトしてしまいがちであるということも示された。また、オンライン英会話は、外部講師による丁寧な指導が評価されただけでなく、事前学習がオンライン英会話の内容とリンクした、一連の学習活動となっていたことは、学生にも評価された。

パイロットプログラムでの学習効果については、限られた人数の被験者ではあるが、TOEIC IPの点数の伸び、OPIcのレベルの上昇からも、学習効果が期待できると言いたいところであるが、TOEICを開発しているETSは、リスニングとリーディングの各セクションでの標準誤差は、スコアにすると±25点であると示唆している[20]。このような点と、被験者が少ないことを考慮すると、信頼性、妥当性の観点から、効果が期待できると主張することは難しい。そのように結論づけるには、より多くの被験者を募り、更なる研究が必要である。

## 8. 今後の課題

本研究は、非常に少人数の被験者での実験であり、この結果を一般化することは難しいが、それでも、今後に向けて、効果的な英語授業設計のヒントは得ることができたと考えられる。2015年度は、60分のオンライン英会話で実証実験を行ったが、本研究では、オンライン英会話を25分に留め、動画教材などを使って、単語や文法のインプット活動を増やした。その結果、英語の授業として、科目担当教員が学習内容や活動をコントロールし、外部講師とも無理なく連携ができたように思われる。準備不足の状態でも50分間のオンライン英会話を実施するより、学習活動をし

っかり設計し、学習支援ツールを充実させることで、外部講師の指導にかかるコストが削減でき、また学習効果も期待できるのではないかと思われる。今後は、より多くの被験者へ実証実験を重ね、より一層、外部講師と協働しやすく、学習効果が期待できる授業の設計を検証し、提案していく。

## 謝辞

本研究は「日本人英語学習者へのオンライン会話活動導入に向けたガイドライン策定」(学術研究助成基金助成金/基盤研究(C):課題番号 15K02735)

## 参考文献

- [1] 文部科学省(2011.4)産学官によるグローバル人材の育成のための戦略。  
[http://www.mext.go.jp/component/a\\_menu/education/detail/\\_icsFiles/fieldfile/2011/06/01/1301460\\_1.pdf](http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/detail/_icsFiles/fieldfile/2011/06/01/1301460_1.pdf) (2018年2月27日アクセス)
- [2] 日本経済団体連合会(2011.6)グローバル人材の育成に向けた提言。  
<http://www.keidanren.or.jp/policy/2011/062honbun.pdf> (2018年2月26日アクセス)
- [3] 古家聡, 櫻井千佳子(2014)英語に関する大学生の意識調査と英語コミュニケーション能力育成についての一考察. *The basis: 教養教育リサーチセンター紀要* 第4号, 29-50.
- [4] 古家聡(2005)大学における英語教育改革—武蔵野大学人間関係学部の事例研究. *武蔵野大学人間関係学部紀要* 第2号, 87-97.
- [5] Keller, J. M. (2010) *Motivational Design for Learning and Performance: The ARCS Model Approach*. Springer.
- [6] 青木信之, 樋口慎一, 池上真人(2001)日本人大学生が求める英語学習方法. *中国地区英語教育学会研究紀要* Mo.31, 21-30.
- [7] 坂本美枝, 半田純子, 宍戸真, 阪井和男, 新田目夏実(2016) 発話練習における学習者の内省分析. *言語学習と教育言語学: 日本英語教育学会 2015 年度版*, 1-11.
- [8] 坂本美枝, 半田純子, 宍戸真, 阪井和男, 新田目夏実(2017) フィリピン人外部講師によるオンライン・マンツーマン指導に関する期待と課題. *言語学習と教育言語学: 2016 年度版*, 17-24.
- [9] 坂本美枝, 半田純子, 宍戸真, 阪井和男, 新田目夏実(2017) 外部講師指導を取り入れた英語科目パイロットプログラムの実践報告. *日本英語教育学会第47回年次研究集会*.
- [10] 坂本美枝, 半田純子, 宍戸真, 阪井和男 (2014) 準ネイティブスピーカによるオンライン発話指導の実践報告. *e-learning 教育研究* Vol.9, 21-28.
- [11] 新田目夏実 (2016) フィリピン人講師によるオンライン英語教育の可能性について—動機づけ研究との関連—『*拓殖大学 語学研究*』135 巻. 29-64.  
[http://journal.takushoku-u.ac.jp/lcri/lcri\\_135.pdf](http://journal.takushoku-u.ac.jp/lcri/lcri_135.pdf) (2018年2月23日アクセス)
- [12] 半田純子, 坂本美枝 (2016) 英語コミュニケーション能力向上のための活動: 期待と実態. *外国語教育メディア学会 (LET) 第56回全国研究大会*.
- [13] 坂本美枝, 半田純子, 宍戸真, 阪井和男, 新田目夏実 (2016) 英語コミュニケーション活動導入に向けた課題: 運用に関する項目の検討. *日本教育工学会第32回全国大会講演論文集*, 563-564.
- [14] Handa, J., Sakamoto, Y. (2017) Professors' Concerns about Introducing Online Conversation Practice into College English Courses. *The 15th Annual Hawaii International Conference on Education 2017. Conference Proceedings*, 2296-2302.
- [15] Krashen, Stephen D. (2003), *Explorations in Language Acquisition and Use* (PDF), Portsmouth: NH: Heinemann.
- [16] Long, M. H. (1985). Input and second language acquisition theory. In S. M. Gass and C. G. Madden (eds.), *Input in Second Language Acquisition*, pp. 377-93. Rowley, MA: Newbury House.
- [17] Swain, M. (1985). Communicative competence Some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development. In S. Gass, & C. Madden (Eds.), *Input in second language acquisition* (pp. 235-253). Rowley, MA: Newbury House.
- [18] Pica, T. (1991). Do second language learners need negotiation?. *Working Papers in Educational Linguistics (WPEL)* 7 (2), Retrieved from <http://repository.upenn.edu/wpel/vol7/iss2/1>. (2018年3月20日アクセス)
- [19] Oxford, L. R. (1994). Where Are We regarding Language Learning Motivation? *The Modern Language Journal* Vol. 78, No. 4 (Winter, 1994), pp. 512-514  
[https://www.jstor.org/stable/328589?seq=3#page\\_scan\\_tab\\_contents](https://www.jstor.org/stable/328589?seq=3#page_scan_tab_contents) (2018年3月20日アクセス)
- [20] ETS Examinee Handbook  
[https://www.ets.org/s/toeic/pdf/examinee\\_handbook\\_for\\_toeic Listening\\_reading\\_test\\_updated.pdf](https://www.ets.org/s/toeic/pdf/examinee_handbook_for_toeic Listening_reading_test_updated.pdf) (2018年3月20日アクセス)