

## e-learningを用いた授業外学習 3年間の実践報告

—限界と可能性, そして英語非専攻学科の英語教育プログラムへの提言—

三宮郁子<sup>†</sup>・古屋あい子<sup>†</sup>・入沢由美<sup>‡</sup>・茅島路子<sup>‡</sup>

### 要 約

本稿は、英語非専攻の文系学科において得られた2011年度から2013年度までの3年間の授業外英語e-learningの実践から得られたデータの分析と実施実態の報告、およびそれらに基づく提案である。分析対象データは、学習者の学習進捗状況を示すWebテスト結果、学習者を対象としたアンケート調査結果、学習記録であるラーニングシートの自由記述である。Webテスト結果の分析からは、開始時に低いスコアのグループに効果が見られ、かつ、2012年度を除き、学習者の実感に反してリスニング力よりもむしろリーディング力にスコアの向上が見られた。アンケートの分析からは、2013年度の学生たちが取り組みにより熱心であり、また、e-learningに積極的に取り組めた学生はリスニング力や語彙力に加え、リーディング力と文法の重要性に言及する記述が見られた。ラーニングシートの自由記述は、回を経るごとに、表現が単調で繰り返しが多くなる傾向があるが、文法用語等を用いて、自身の学習方法や学習内容に関する気づきを言語化するなど、いわゆるメタ学習ができた学生もいた。

このようなe-learningの実施実態をもとに英語教育プログラムを考えると、e-learningを利用することでクラスの英語力の均質化と底上げが可能であり、特にリーディング力の向上への有効性が示唆される。e-learningを活用し学科が求める英語力を向上させるためには、当該学科が求めている英語力がどのようなものかを学生にも周知すること、および、学科と英語授業担当者の連携が重要であると提案する。

キーワード：授業外e-learning, 英語非専攻学科, 英語教育プログラム, Webテスト, アンケート, ラーニングシート

### 1. はじめに

英語非専攻学科である文系の当該学科では、2011年度から2013年度までの3年間にわたって、1年次の英語科目であった「英語I」・「英語II」の授業外学習として、Newton社が開発したTOEICテスト対策用e-learning, 「TOEIC®TEST対策TLTソフト」<sup>1)</sup>を実施した。このe-learningは、2014年度に「英語I」・「英語II」が学科を越えた学部共通の科目として行われるELFプログラムに移行したことにより終了した。本報告は、当該学科での3年間の英語e-learning実践で得られたデータ<sup>2)</sup>を分析し、e-learningによる英語運用能力の効果や課題を明

らかにしようとするものである。また、明らかになったその実施実態をもとに、英語非専攻学科での英語教育プログラムにどう活かす道があるのか、そしてそれにともなって何が必要なのかを検討したい。

e-learning というシステムは今や特に目新しいものではない。様々な教育機関において、e-learning 実施数は年々増加傾向にあり（日本イーラーニングコンソシアム編，2008; p.60），利用される分野も多岐にわたる。大学の英語教育の中でどう活用していくことが可能かを探る実践研究の中には、正規のTOEICスコアを1つの指標としてe-learningの学習効果を追跡した研究（渡辺・青木，2011）があり、教材消化率、学習時間、不適切学習の発生率が学習成果に及ぼす影響を分析し、示唆に富む。また、アンケートから学習効果を検証した研究（野澤・清水，2012）や、教師の役割に注目した研究（太田，2012）もある。しかし、これらの結果の単純な比較や参照は難しいと思われる。というのも、学部や学科がe-learningに求めるものも同じではないであろうし、大学によって理念や置かれている状況・事情が異なり、さらに対象の学生たちの特質も多種多様であるからである。本稿では、当該学科におけるe-learning実施の3年間の実態を、学習の進捗状況を測るWebテストスコアのみならず、学習者のアンケート、学生たちが各自で学習を記録したラーニングシートに基づいて、可能な限りe-learningによる英語運用能力育成の効果や限界、また課題を明らかにする。そしてその結果を踏まえ、英語を専攻としない学科でe-learningを活用するには何が必要かを、英語科目担当者の立場から提言する。

以下、2.では3年間のe-learningの導入体制と英語科目の履修構成について述べ、3.では、e-learningのカリキュラムについて説明する。さらに、4.ではWebテストデータ、学習者アンケート、およびラーニングシートの分析と考察、および実施に伴う問題点の検討を、5.ではe-learningによる学習効果の可能性を示し、最後に6.では英語非専攻学科における英語教育のあり方への提言を英語担当者の立場から行う。

## 2. 本学科における e-learning の導入体制と英語科目の履修構成

当該学科では2011年度から2013年度の3年間にわたり、英語力向上を目的として「英語Ⅰ」・「英語Ⅱ」にe-learningを導入し成績の一部（20％）に組み込んだ。

運営については、最初の1年は、それに先立って導入を行った他学科の運営を担当したAがe-learning運営担当として中心的に関わり、Aの離任後は、BおよびCが業者への窓口となって進めた。学科の英語教育をコーディネートする立場と権限を持つ人材がいなかったため、結果的に毎年別の教員がe-learning運営の窓口を担当したことになる。本報告の執筆者中3名はB、Cに加え、3年間を通してe-learningに関わったDであり、3名はともに当該学科の非常勤の英語授業担当者である。

2011年度から2013年度の当該学科の英語関連授業を表2-1に示す。表2-1からわかるとお

り、2012年度までは1年次に英語の授業を春学期に2コマ、秋学期には英語の授業1コマと英文読解を中心とした「基礎演習」を1コマ、2年次に春学期に英文読解を中心とした「名著講読」が1コマで、秋学期には学生が選択しなければ英語に触れることはなかった。3年次および4年次では一部のゼミで、教材として英語論文を扱い、講読が行われていた。

2013年度は1年次から4年次まで、可能な限り継続的に英語に触れさせることを目的に、1年次秋学期の英語による「基礎演習」を2年次秋学期の「プロゼミナール」に移し、3、4年次に英語論文講読のゼミを選択すれば、1年次から4年次まで少なくとも週1回（1コマ）の英語に触れる勉強が切れ目なく継続して行えるような授業カリキュラムに変更されている（表2-1参照）。

表2-1 当該学科英語関連授業一覧

開講	科目	単位	2011年度入学生	2012年度入学生	2013年度入学生
1年春	英語Ⅰ	2	✓ + e-learning	✓ + e-learning	✓ + e-learning
	英語 コミュニケーション	2	✓	✓	✓
1年秋	英語Ⅱ	2	✓ + e-learning	✓ + e-learning	✓ + e-learning
	基礎演習 (英文読解)	2	✓	✓	
2年春	名著講読 (英文読解)	2	✓	✓	✓
2年秋	プロゼミナール (英文読解)	2			✓
3年春・秋	演習 (ゼミナール)	2 + 2	一部ゼミで英語 論文講読有	一部ゼミで英語 論文講読有	一部ゼミで英語 論文講読有
4年春・秋	演習 (ゼミナール)	2 + 2	一部ゼミで英語 論文講読有	一部ゼミで英語 論文講読有	一部ゼミで英語 論文講読有

濃い網掛け部分は英語科目、灰色部分は英語文書を対象とする講読科目

### 3. e-learningのカリキュラム

#### 3.1 コース分けと学習内容

e-learningによる英語学習<sup>3)</sup>を始める前に、学生はまずe-learningのガイダンスを受け、学習を記録する学習ポートフォリオ冊子（『TOEIC®TEST対策Aコース 学習ポートフォリオ』ま

たは『TOEIC<sup>®</sup>TEST対策Bコース 学習ポートフォリオ』)を受け取った。また、WebテストB（正式名：TOEIC<sup>®</sup>TEST対策Bコース WebテストB）を一斉受験し、この結果に基づいてどのレベルからコースをスタートするのかが学生ごとに決定された。このWebテストBの構成については、後の分析のセクション4.で説明したい。

第1回WebテストBの結果に基づき、学生はA1からB1のコースに振り分けられ、コースごとのカリキュラム学習を行った(表3-1参照)。A1コースからA3コースはTOEIC<sup>®</sup>Bridge準拠、B1コースはTOEIC<sup>®</sup>TEST準拠のパート構成である。

表3-1 2013年度 コース分け

コース	第1回WebテストBの点数 (200点満点)
A1	70点未満
A2	70点以上90点未満
A3	90点以上110点未満
B1	110点以上

表3-2は、2011年度から2013年度までの、e-learningのそれぞれのコースに所属していた学生数と割合を表したものである。どの年度も、A1コースとA2コースに9割以上の学生が所属していることがわかる。

表3-2 年度別におけるe-learningコース別人数と割合

年度	人数 / 割合	e-learning コース				合計
		A1	A2	A3	B1	
2011年度	人数	67	16	2	1	86
		83		3		
	割合 (%)	77.9%	18.6%	2.3%	1.2%	100.0%
		96.5%		3.5%		
2012年度	人数	64	30	7	1	102
		94		8		
	割合 (%)	62.7%	29.4%	6.9%	1.0%	100.0%
		92.1%		7.9%		
2013年度	人数	49	32	4	1	86
		81		5		
	割合 (%)	57.0%	37.2%	4.65%*	1.15%*	100.0%
		94.2%		5.8%		

少数第2位で四捨五入 (\*少数第3位で四捨五入)

また、設定されたコースが自分自身の英語力に合っていないと感じ、学習の継続が困難になることを避けるために、2013年度では、コース設定のための試用期間を1週間設け、試用期間後に一斉スタートを切った。

さらに2013年度では、包括的にTOEIC対策の学習を行えるよう、1学期でリスニング、リーディング両方のスキルを学習できるようなカリキュラムに変更した。どのコースも、春学期に各自が当該するコースのカリキュラムを終え、秋学期にはコースをアップし、1つ上のコースのカリキュラムを行った。従ってすべてのコースにおいて1年かけて2つのコースを行うことになった（表3-3参照）。

表3-3 2013年度 カリキュラム

第1回WebテストB結果によるコース分け	春学期の学習コース		秋学期の学習コース
A1	A1	→	A2
A2	A2		A3
A3	A3		B1
B1	B1		B2*

\*B2コースはB1コース修了者を対象としたコースである。

### 3.2 学習方法

学生は自らが振り分けられたコースの指定された問題範囲を、指定された提出日までに学習した。2012年度からは、e-learningの問題はパソコンからだけでなく、携帯電話とスマートフォンからもアクセス可能になり、学生はそれらのデバイスを利用して学習を進めた。

カリキュラムの各パートの前後には、学習前と後の成果を確認するためのPart別WebテストAが設けられており、指定されたパートの問題を実施する前後に受験することが義務付けられた(夏季課題は除く)。学習を終えると、問題終了時にウェブ上で発行される習熟証明番号を、ガイダンス時に受け取った学習ポートフォリオ冊子内のラーニングシートに記入した。その他にもラーニングシートには、Part別WebテストAの実施日と得点、学習の振り返り（5段階のリッカート尺度、自由記述）を記入するようになっている。2011年度、および2012年度は、ラーニングシートは、「英語Ⅰ」授業時に2回、「英語Ⅱ」では3回の計5回、2013年度においては、それぞれ3回で年6回の提出を義務付けた。

学生はWebテストBを、年に4回(各学期中に2回)受験した。第1回ではコース分けを行い、第2回から第4回ではカリキュラムの定着度を測った。2011年度は第1回から第4回までWebテストBをPC演習室にて一斉受験させたが、2012年度は、第1回、第2回、第4回のWebテストBはPC演習室にて一斉受験、秋学期始めに実施する第3回WebテストBを便宜上「自宅受験」というかたちで行った。しかし、学生の裁量に任すことで新学期のe-learning履修の足並みが

揃わなくなる可能性を考慮し、2013年度には4回すべてのWebテストBをPC演習室にて一斉受験させることにした。

2013年度におけるe-learningカリキュラムとWebテストBの日程は、次のとおりである。

表3-4 2013年度 コース別ラーニングシートの提出日と提出範囲およびWebテストBの日程

日程		ラーニングシートの範囲およびWebテストB			
		A1コース	A2コース	A3コース	B1コース
春学期	2013年4月22日	第1回 WebテストB			
	2013年6月3日	A1コース Part 1, 2	A2コース Part 1, 2	A3コース Part 3	B1コース Part 1, 2
	2013年6月24日	A1コース Part 3	A2コース Part 3	A3コース Part 4	B1コース Part 3
	2013年7月15日	第2回 WebテストB			
	2013年7月22日	A1コース Part 4, 5	A2コース Part 4, 5	A3コース Part 5	B1コース Part 5
秋学期	2013年9月23日	第3回 WebテストB			
	2013年10月21日	夏季課題シート*	夏季課題シート**	B1コース Part 1, 2, 3	B1コース Part 4
		A2コース Part 1	A3コース Part 3		B1コース Part 6, 7
					B2コース Part 1, 2
	2013年11月18日	A2コース Part 2	A3コース Part 4	B1コース Part 4	B2コース Part 3, 4
	2014年1月6日	第4回 WebテストB			
2014年1月11日	A2コース Part 3	A3コース Part 5	B1コース Part 5, 6, 7	B2コース Part 5, 6, 7	
	A2コース Part 4, 5				

リスニングセッション

リーディングセッション

A1コース夏季課題シート*	A1コース Part 1, 2, 3	A1コース Part 4, 5
A2コース夏季課題シート**	A2コース Part 1, 2, 3	A2コース Part 4, 5

### 3.3 成績評価

e-learningの評価は、「英語Ⅰ」、「英語Ⅱ」共に全体の成績の20%、合計20点とした。表3-5は、2013年度の成績評価の内訳を表したものである。

2013年度では学生の意欲を引き出すため、カリキュラム以上の学習をした場合、加点が得られるようにした(表3-5 ①「ラーニングシート提出点」と、③「TOEIC受験点」参照)。複数回にわたって加点を得たことによりe-learningの配点20点分を超えた場合については、超えた分の点数を「英語Ⅰ」、「英語Ⅱ」の80%の授業内評価に組み込んだ。

表3-5 2013年度 成績評価の内訳

① ラーニング シート提出 点	12点 (各4点×3)	各学期3回のラーニングシート提出を、点数化した。	
		VERY GOOD!	6点 カリキュラム以上に学習ができている ※1
		Good job!	4点 カリキュラム通りに学習ができている(通常点)
		ファイト!	1点 カリキュラム通りの学習ができていない、 または遅れてだが提出はできている ※2
		※1 指定の提出日に、提出範囲よりも進んだ分のラーニングシートを提出することによって、通常点より2点加点された「6点」を得ることができる(第2回提出分より)。 ※2 提出遅れ、記入漏れ、また指定されたカリキュラム範囲が未終了だった場合	
② WebテストB 受験点	8点 (各4点×2)	各学期に2回受験するが、1回につき4点が与えられた。	
③ TOEIC テスト受験点	ボーナス点	学期中にTOEICテスト(IPも可)を受験した場合、スコア結果のコピーを提出することにより、1回につき3点が加点された。600点以上獲得した場合は、5点が加点された。(2013年度は該当者無し)	

#### 4. e-learningの実施実態

本章では、1) e-learningの実施過程で得られたWebテストBのデータと、2) e-learning学習当事者としての学生対象のアンケート調査結果、および学習記録であるラーニングシートの自由記述を分析・検討し、あわせて3) e-learning運営上の問題点を検討する。本稿は集団の全体像を捉えることを目的とし、個人差については言及しない。1) のWebテストスコアによるデータからはうかがい知ることが困難な集団の姿については2) の資料から探り、e-learningを円滑に、また効果的に進めるための課題を3) で明らかにしたい。

##### 4.1 WebテストBの分析

###### 4.1.1 WebテストBの構成

前述の3.2でも述べたように、学生はWebテストBを各学期中に2回、通年で4回受験した。このWebテストBは、正規のTOEICテストと同様のPart構成であるが、問題数は103問(正

規テストは200問)、回答時間は60分(正規テストは120分)と、正規TOEIC<sup>®</sup>TESTの半分程度の縮約版となっている。テストは200点満点であり、その内訳は、リスニング100点満点(各問題2点)と、リーディング100点満点(各問題1点~2点)である(表4-1参照)。

表4-1 WebテストBの構成

セクション	WebテストBパート	問題数	対応するTOEIC <sup>®</sup> TESTのパート
リスニング	Part 1 (写真描写問題)	5	Part 1
	Part 2 (応答問題)	15	Part 2
	Part 3 (会話問題)	15	Part 3
	Part 4 (説明問題)	15	Part 4
リーディング	Part 5 (短文穴埋め問題)	20	Part 5
	Part 6 (長文穴埋め問題)	8	Part 6
	Part 7 (読解問題)	25	Part 7

以下に、各コースのWebテストBスコアの分析結果を述べたい。

#### 4.1.2 WebテストBの結果

表4-2は、2011年度から2013年度までの、第1回と第4回WebテストBのスコアの分析結果(全体・リスニング別・リーディング別)をまとめたものである。分析は統計分析( $t$ 検定)を用いた。なおA3コースとB1コースに関してはサンプル数が少ないため、統計分析から除いた。

各年度合計4回実施したWebテストBのうち、第1回と第4回のスコアを分析した理由は、e-learning学習前のスコア(第1回)と、e-learning学習後のスコア(第4回)の差を見ることで、e-learningの効果が明らかになると考えられるからである。

各年度において分析に使用したデータは、各年度の履修者全員から、以下(1)~(5)に当たる学生を除いたものである。なお、以下の項目には重複して該当している学生もいる。

- (1) 計4回行われたWebテストBが1回でも未受験であった学生
- (2) 計4回行われたWebテストBが1回でも事後受験であった学生
- (3) 春学期および秋学期にラーニングシートを1回も提出しなかった学生
- (4) 1年を通して、まったくカリキュラムに取り組まなかった学生
- (5) 秋学期にコースアップをしたことにより、カリキュラムが他の学生たちと異なった学生(2011年度、2012年度のみ)

(1)、(2)、(5)においては均質なメンバーからの分析を行う必要性から、(3)、(4)におい



ではこれらに該当する学生はe-learningに取り組んでいないとみなし、e-learningにおける学習効果を測定する対象から除外すべきと判断した<sup>4)</sup>。該当する学生を除外した結果、分析対象となったのは、2011年度では64名(86名中)、2012年度では71名(102名中)、2013年度では62名(86名中)となった。また年間を通じてのe-learning継続率でいえば、わすかながらではあるが、他年度に比べて2011年度の方がより取り組みが継続したと言える。

表4-2に見るように、単なる平均スコアのアップ・ダウンレベルではなく、その変化が母集団の大きさ等の特質に照らして有意、かつ妥当な変化量かどうかを統計的に処理した結果を踏まえて当該学科の3年間のe-learning実践を傾向として捉えると、A1コースの方がe-learningカリキュラムの効果があったと言える。また、スキル別ではリスニングよりもリーディングの方に効果が認められる。他方、A2コースについては効果が見られず、2012年度の全体とリーディングの下落が顕著であった。

表4-2 3年間の結果

コース		年度								
		2011年度			2012年度			2013年度		
		+/-	有意差	効果量	+/-	有意差	効果量	+/-	有意差	効果量
A1	全体	+4.9 △	○	中	+0.7 △		なし	+5.7 △	○	中
	L	+2 △		小	+0.8 △		小	+1.9 △		小
	R	+3 △	○	中	-0.1 ▼		なし	+3.8 △	○	中
A2	全体	-1.7 ▼		小	-10.9 ▼	○	大	-0.6 ▼		なし
	L	-2.5 ▼		小	-1.3 ▼		小	-0.5 ▼		なし
	R	-0.9 ▼		小	-9.6 ▼	○	大	-0.2 ▼		なし

L…リスニング、R…リーディング

以下に、分析結果を年度別に詳述する。

#### 4.1.2.1 2011年度

表4-3から表4-5は2011年度1年生71名の第1回と第4回WebテストBの平均点(標準偏差)の推移である。

表4-3 2011年度WebテストB (A1コース) の平均点

スキル	第1回	第4回	得点増減	人数	<i>t</i>	<i>p</i>	効果量
全体	58.4 (7.1)	63.3 (10.6)	+ 4.9△	51 (67)	2.9	** <i>p</i> < .01	中 (.38)
L	30.5 (5.5)	32.5 ( 7.3)	+ 2△		1.7		小 (.23)
R	27.8 (4.9)	30.8 ( 6.5)	+ 3△		2.5	* <i>p</i> < .05	中 (.34)

L…リスニング, R…リーディング

少数第2位で四捨五入, 200点満点 (全体) 100点満点 (L, R)

表4-4 2011年度WebテストB (A2コース) の平均点

スキル	第1回	第4回	得点増減	人数	<i>t</i>	<i>p</i>	効果量
全体	76.1 (4.9)	74.4(11.3)	- 1.7▼	12 (16)	0.5		小 (.15)
L	41.7 (5.0)	39.2( 9.3)	- 2.5▼		0.8		小 (.23)
R	34.4 (5.5)	35.3( 6.1)	+ 0.9△		0.4		小 (.11)

L…リスニング, R…リーディング

少数第2位で四捨五入, 200点満点 (全体) 100点満点 (L, R)

表4-5 2011年度WebテストB (A3コース) の平均点

スキル	第1回	第4回	得点増減	人数
全体	96	124	+ 28△	1 (1)
L	52	62	+ 10△	
R	44	62	+ 18△	

L…リスニング, R…リーディング

少数第2位で四捨五入, 200点満点 (全体) 100点満点 (L, R)

表4-3, 表4-5に見られるとおり, WebテストBの得点が第1回目から第4回目と上昇したグループはA1:4.9点アップ〈58.4 (7.1)→63.3 (10.6)〉, A3:28点アップ〈96→124〉であった。この得点差を*t*検定により比較した結果はそれぞれ次のとおりである。A1は $t(50) = 2.9, p < .01$ , 効果量中 (.38) となり有意差が認められ, 中程度の効果量を確認することができたが, A3に関しては1名のみのデータとなるため, 一般化は望めない。他方, A2は1.7点ダウンし,  $t(12) = 0.5, p = .62$ , 効果量小 (.15) となり有意差は認められず, 効果量も小であった。

スキル別に見ていくと, リスニングにおける得点の上昇はA1:2点アップ〈30.5 (5.5)→32.5(7.3)〉, A3:10点アップ〈52→62〉であった。同様にこの得点差を*t*検定により比較した結果, A1は $t(50) = 1.7, p < .10$ , 効果量小 (.23) となり, 有意差は確認できず, 効果量も小であった。A3に関しては同じく1名のみのデータとなるため, 一般化はできない。

リーディングにおいて得点の向上が見られたのはA1:3点アップ〈27.8(4.9)→30.8(6.5)〉, A2:0.9点アップ〈34.4(5.5)→35.3(6.1)〉, A3:18点アップ〈44→62〉とすべてのグループであった。A1, A2の得点差を*t*検定により比較した結果は次のとおりである。A1は $t(50) = 2.5, p < .05$ ,

効果量中(.34)となり、有意差も認められ、効果量も中程度となった。しかし、A2は $t(11)=0.4$ 、 $p=.73$ 、効果量小(.11)となり、有意差は認められず、効果量も小となった。A3においては上記同様、1名のみのデータとなるため、こちらについても一般化はできない。

これらの結果により、2011年度e-learningの実施については、A1グループにおいて、第1回から第4回WebテストBにかけて、全体とリーディングの得点が向上し、全体の向上の理由はリーディング向上によるものであることがわかった。A2グループにおいてはWebテストBにおける向上も低下も確認できないということから、通年ではカリキュラムが英語力に正にも負にも影響を与えることはなかったと言える。

#### 4.1.2.2 2012年度

表4-6から表4-9は、2012年度1年生64名の第1回から第4回WebテストBまでの平均点（標準偏差）の推移である。

表4-6 2012年度WebテストB（A1コース）の平均点

スキル	第1回	第4回	得点増減	人数	$t$	$p$	効果量
全体	59.3 (6.9)	60.0 (9.3)	+ 0.7△	44 (64)	0.4		なし (.07)
L	31.3 (5.7)	32.1 (6.5)	+ 0.8△		0.8		小 (.12)
R	28.0 (6.0)	27.9 (7.1)	- 0.1▼		0.1		なし (.02)

L…リスニング、R…リーディング  
少数第2位で四捨五入、200点満点（全体）100点満点（L、R）

表4-7 2012年度WebテストB（A2コース）の平均点

スキル	第1回	第4回	得点増減	人数	$t$	$p$	効果量
全体	78.4 (5.5)	67.5 (13.7)	- 10.9▼	21 (30)	3.3	** $p < .01$	大 (.60)
L	38.1 (5.5)	36.8 ( 8.1)	- 1.3▼		0.7		小 (.16)
R	40.3 (6.7)	30.7 ( 8.0)	- 9.6▼		3.9	** $p < .01$	大 (.66)

L…リスニング、R…リーディング  
少数第2位で四捨五入、200点満点（全体）100点満点（L、R）

表4-8 2012年度WebテストB（A3コース）の平均点

スキル	第1回	第4回	得点増減	人数
全体	95.4 (4.3)	94.6(10.1)	- 0.8▼	5 (7)
L	47.2 (4.7)	44.8( 3.9)	- 2.4▼	
R	48.2 (4.3)	49.8( 7.5)	+ 1.6△	

L…リスニング、R…リーディング  
少数第2位で四捨五入、200点満点（全体）100点満点（L、R）

表4-9 2012年度WebテストB (B1コース) の平均点

スキル	第1回	第4回	得点増減	人数
全体	123	106	-17▼	1 (1)
L	72	64	-8▼	
R	51	42	-9▼	

L…リスニング, R…リーディング

少数第2位で四捨五入, 200点満点 (全体) 100点満点 (L, R)

表4-6で見られるとおり, WebテストBの得点が第1回目から第4回目と上昇したグループはA1: 0.7点アップ〈59.3(6.9)→60.0(9.3)〉のみであった。しかし, この得点差を $t$ 検定により比較したところ,  $t(43)=0.4$ ,  $p=.67$ , 効果量なし(.07)となり有意差も効果量も認められなかった。

また, スキル別(リスニングおよびリーディング)に見ていくと, リスニングにおいて得点の上昇が見られたのは, こちらもA1: 0.8点アップ〈31.3(5.7)→32.1(6.5)〉のみであったが, この得点差を $t$ 検定により比較したところ,  $t(43)=0.8$ ,  $p=.43$ , 効果量小(.12)となり, こちらも有意差も効果量も認められなかった。リーディングにおいて得点の上昇が見られたのはA3: 1.6点アップ〈48.2(4.3)→49.8(7.5)〉のみであった。しかし, A3においては5名という少人数からのデータとなるため, 分析による一般化は望めない。

次に, 得点が下落したグループの中から, 統計的にも有意差が認められ, 効果量が大きであったグループについて言及したい。A2(全体): 10.9点ダウン〈78.4(5.5)→67.5(13.7)〉, A2(リーディング): 9.6点ダウン〈40.3(6.7)→30.7(8.0)〉であるが, それぞれ得点差を $t$ 検定により比較したところ, A2(全体)  $t(20)=3.3$ ,  $p<.01$ , 効果量大(.60), A2(リーディング)  $t(20)=3.9$ ,  $p<.01$ , 効果量大(.66)となり, 有意差も認められ, 効果量も大という結果を得た。しかし, (全体)5.5→13.7と大幅に標準偏差が上がっていることから, 通年で個人による学習成果にばらつきが見られることが窺える。

これらの結果により, 2012年度e-learningの実施については, A2においてのみ, 第1回から第4回WebテストBにかけ, リーディングの得点が下がってしまったために, 全体の結果を落としてしまったと言える。他のグループにおいてはWebテストBにおける向上も低下も確認できないということから, e-learningのカリキュラムが通年で英語力に及ぼした影響は把握できなかったと言える。

#### 4.1.2.3 2013年度

以下の表4-10から表4-13は, 2013年度1年生62名のデータである。

表4-10 2013年度WebテストB (A1コース) の平均点

スキル	第1回	第4回	得点増減	人数	<i>t</i>	<i>p</i>	効果量
全体	57.0 (6.7)	62.7 (12.4)	+ 5.7△	36 (49)	2.7	* <i>p</i> < .05	中 (.41)
L	29.2 (5.3)	31.1 ( 7.9)	+ 1.9△		1.3		小 (.22)
R	27.8 (4.4)	31.6 ( 7.2)	+ 3.8△		2.8	** <i>p</i> < .01	中 (.42)

L…リスニング, R…リーディング

少数第2位で四捨五入, 200点満点 (全体) 100点満点 (L, R)

表4-11 2013年度WebテストB (A2コース) の平均点

スキル	第1回	第4回	得点増減	人数	<i>t</i>	<i>p</i>	効果量
全体	76.6 (6.2)	76.0 (13.3)	- 0.6▼	22 (32)	0.2		なし (.05)
L	40.0 (5.0)	39.5 ( 7.8)	- 0.5▼		0.2		なし (.05)
R	36.6 (6.2)	36.4 ( 7.1)	- 0.2▼		0.1		なし (.02)

L…リスニング, R…リーディング

少数第2位で四捨五入, 200点満点 (全体) 100点満点 (L, R)

表4-12 2013年度WebテストB (A3コース) の平均点

スキル	第1回	第4回	得点増減	人数
全体	99.3 (6.9)	95.3 (28.0)	- 4▼	3 (4)
L	50 (1.6)	50 ( 9.8)	0	
R	49.3 (5.4)	45.3 (18.3)	- 4▼	

L…リスニング, R…リーディング

少数第2位で四捨五入, 200点満点 (全体) 100点満点 (L, R)

表4-13 2013年度WebテストB (B1コース) の平均点

スキル	第1回	第4回	得点増減	人数
全体	111	99	- 12▼	1 (1)
L	52	50	- 2▼	
R	59	49	- 10▼	

L…リスニング, R…リーディング

少数第2位で四捨五入, 200点満点 (全体) 100点満点 (L, R)

分析対象となった62名中, 36名と半数を超える学生が所属していたA1コースの平均点に関しては, A1〈57(6.7)→62.7(12.4)〉と, 通年で5.7点の上昇が見られた。またこの得点差を*t*検定により比較したところ,  $t(35) = 2.7$ ,  $p < .05$  効果量中(.41)となり, 有意差が認められ, 中程度の効果量が確認できた(表4-10参照)。

A1コースのリスニングとリーディングの平均点を比較すると, A1(リスニング)〈29.2(5.3)→31.1(7.9)〉と, A1(リーディング)〈27.8(4.4)→31.6(7.2)〉となり, リスニングでは1.9点,

リーディングでは3.8点の上昇があり、リーディングの方が点数が伸びたという結果となった。なお、これを $t$ 検定によって見てみると、リスニングに関しては、 $t(35) = 1.3$ ,  $p = .19$ 効果量小(.22)となり、有意差も効果量も認められなかったが、リーディングに関しては、 $t(35) = 1.8$ ,  $p < .01$ 効果量中(.42)となり、有意差が認められ、効果量は中程度であった(表4-10参照)。

よってA1コースにおいては、e-learningはリーディングのスコア上昇に効果があり、それゆえ全体のスコアの底上げにも効果があったと言えるだろう。

他方、22名の学生が所属していたA2コースに関しては(表4-11参照)、A2(全体)〈76.6(6.2)→76(13.3)〉、A2(リスニング)〈40(5)→39.5(7.8)〉、A2(リーディング)〈36.6(6.2)→36.4(7.1)〉と通年で平均点にはほぼ変化がなく、 $t$ 検定によると、全体に関しては、 $t(21) = 0.2$ ,  $p = .83$ 効果量なし(.05)、リスニングに関しては、 $t(21) = 0.2$ ,  $p = .83$ 効果量なし(.05)、リーディングに関しては、 $t(21) = 0.1$ ,  $p = .93$ 効果量なし(.02)となり、いずれも有意差も効果量も見られなかった。

A3コースとB1コースの学生に関しては(表4-12、表4-13参照)、それぞれ3名と1名と少人数であったため統計分析ができず、一般化できないが、全体の平均点は、A3〈99.3(6.9)→95.3(28)〉、B1〈111→99〉と下がっており、今回彼らにとって、e-learning学習の効果は得られなかったと考えられる。

また、どのコースの学生に関しても、全体・リスニング・リーディングのスコアにおいて、標準偏差のばらつきが第1回よりも第4回の方が大きくなっている(1名のみだったために標準偏差を出せなかったB1コースの学生を除く)。e-learning学習が進むにつれて、学生間で能力差が拡大していったことが窺える。

## 4.2 e-learning受講者の声

当事者としての学生たちの取り組みを反映する資料として、次の2点がある。

- (1) 履修者アンケート(2011年度生～2013年度生)
- (2) 履修者提出のラーニングシートの自由記述

(1)については、2013年1月および2013年7月(春学期末)と2014年1月(秋学期末)に英語担当教員が行ったアンケート調査結果であり、質問事項は、e-learningについてと、英語学習について(2011、2012、2013年度生)である。ただし、このアンケートは無記名で行ったものであり、個々の学生のe-learning学習の成果と関連付けることはできない。(2)は、2012年度と2013年度実施分の個々の履修者が提出したラーニングシートの記録である。

### 4.2.1 e-learningおよび英語学習に関するアンケート調査結果について

以下は、アンケートの実施時期と対象者数である(表4-14参照)。続いて、それぞれの質問事項について、考察を行いたい。e-learningを体験した2012、2013年度生については1年次に、

2011年度生については2年次に行ったものである。

表4-14 アンケート対象者と実施時期

対象者	回答者数 (学生数)	実施時期
2年生 (2011年度生)	75 ( 86)	2013年1月
1年生 (2012年度生)	91 (102)	
1年生 (2013年度生)	77 ( 86)	2013年7月
1年生 (2013年度生)	80 ( 86)	2014年1月

4.2.1.1 e-learningの取り組み方について (回答：1年次 (2011年度生は2年次))

履修者が自分のe-learningの取り組み姿勢をどう評価しているかをグラフにしたものが図4-1である。

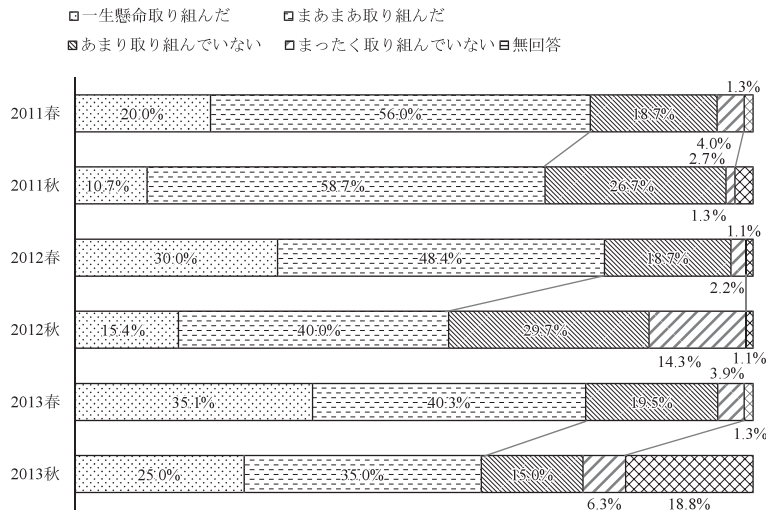


図4-1 e-learningの取り組み方について

共通して言えることは、春学期にはe-learningに対して積極的に取り組んでいたが、秋学期になると全般に学生たちの意欲が低下する傾向があることである。これは3年間を通して見られる傾向である。「一生懸命取り組んだ」と「まあまあ取り組んだ」を合わせると、2011年度は76.0%→69.4%，2012年度は78.4%→55.4%，2013年度は75.4%→60.0%と下落している。しかし、そのような春学期に意欲的な学生たちの割合を100とし、それがどの程度秋学期に維持されているか、すなわち集団としての意欲の維持率を見ると、2011年度は91.3%，2012年度は70.7%，2013年度は79.6%となっている。4.1.2で見たように、2011年度は他年度に比してe-learningの継続率、すなわちカリキュラムに継続して取り組んだ学生の割合が高かった。

2013年度秋学期の回答のうち、この項目に対してのみ「無回答」が15名(18.8%)と多かつ

た。調査書設計上の配慮不足の可能性が高く、設問項目がアンケート用紙の境目に付され、回答者に気づきにくくなっていたのではないかとと思われる。無回答を除いた数を母数(2011年度：春74名、秋73名、2012年度：春90名、秋90名、2013年度：春76名、秋65名)として積極的な取り組みを行ったものをあらためて算出すると春学期から秋学期への意欲維持率は2013年度も96.7%の数値が得られる。他の2年についても同様に算出すると、無回答者の数や変化が少なかったためであるが、2011年度：92.5%、2012年度：70.9%となる。すなわち、2011年度および2013年度は意欲の多少の低下は見られるものの、「意欲あり」の履修者は、9割以上学習継続の努力が維持されたことがわかる。他方、2012年度は春学期から秋学期へのe-learningによる学習意欲の低下が他の年度に比して顕著だったと言える。

「一生懸命取り組んだ」との回答の推移も大変興味深い。2013年度は秋学期になっても「一生懸命取り組んだ」と回答する学生の減り方が少なく、他の2年度がほぼ半減(2011年度：53.5%、2012年度：51.3%)しているのに対し、2013年度は春学期の7割余り(71.2%)が引き続き「一生懸命取り組んだ」と回答している(無回答者を除いた数値で比較すると次のとおりである。2011年度：54.2%、2012年度：52.0%、2013年度：86.8%)。

「まったく取り組んでいない」、「あまり取り組んでいない」との消極的な回答の春学期から秋学期への推移について見ると、2011年度は22.7%→28.0%と増加、2012年度にいたっては20.9%→44.0%と大幅に増えている。特に後者の増加については、2012年度のA2コースのWebテスト結果の不振(表4-2参照)とも関連しているかもしれない。2013年度は23.4%→21.3%と、一見消極的な取り組みが減ったように見えるが、上記と同様に無回答者分を除いて算出すると、2011年度：21.7%増、2012年度：110.4%増、2013年度：11.0%増と増加している。しかしその割合は3年間で一番少ない。もっとも、これらのうち、2013年度は2012年同様「まったく取り組んでいない」が秋学期に増えていることが気になる。

本項目の分析については、2013年度秋学期の無回答者分を反映できなかったことは事実であるが、各年度にe-learningに取り組んだ集団の傾向を捉えることはできたと思われる。

#### 4.2.1.2 e-learningの有効性の自覚(回答：1年次(2011年度生については2年次))

e-learningを終えて〈英語力が伸びた〉と感じるかどうかという質問に対して、学生たちの回答を帯グラフにしたものが図4-2である。2013年度については調査を2度行っているの、春学期と秋学期の変化が確認できるが、2012年度、2011年度は学年末のみのアンケート調査である。



## e-learning を用いた授業外学習 3年間の実践報告

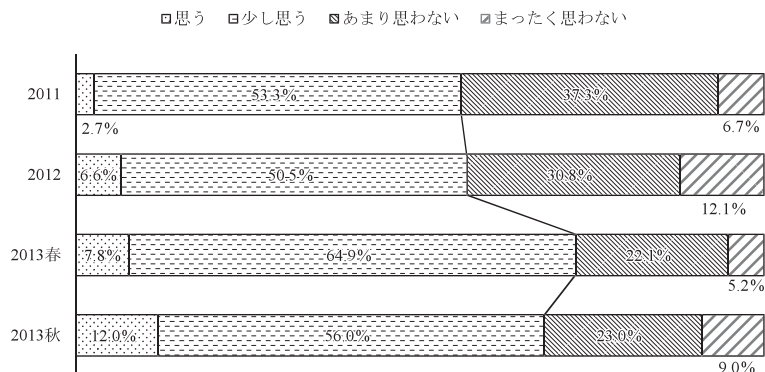


図4-2 e-learningによって英語力は伸びたと思うか

「伸びたと思う」「少し思う」を合わせると、学年末に2011年度、2012年度がそれぞれ56%、57.1%と同程度の学習者が「伸び」を感じているのに対し、2013年度は68%と伸びの実感が高い。もっとも春学期末には72.7%あったものが学年末に68%と下がったのは、春学期の意欲のレベルが秋学期には低下するという傾向の反映であろう。

逆に、「伸びたとあまり思わない」、「まったく思わない」との実感も2013年度末は32%と他の2年度(44%:42.9%)に比して低く留まっている。2012年度に「まったく思わない」(12.1%)と回答した学習者が多かったことは、WebテストBの結果にe-learningの効果が見られず、顕著に下落していること(4.2.2および上述の5.1.1参照)と呼応しているかもしれない。また、全般に意欲の維持ができた2013年度も年度末には9%(春学期末の73%増)が「まったく思わなかった」と回答していることは、今後このようなプログラムを導入する際の検討項目ともなるだろう。

英語力の伸びに関して「伸びたと思う、少し思う」との回答について、さらにどのような力の伸びかを問うた結果が図4-3である。

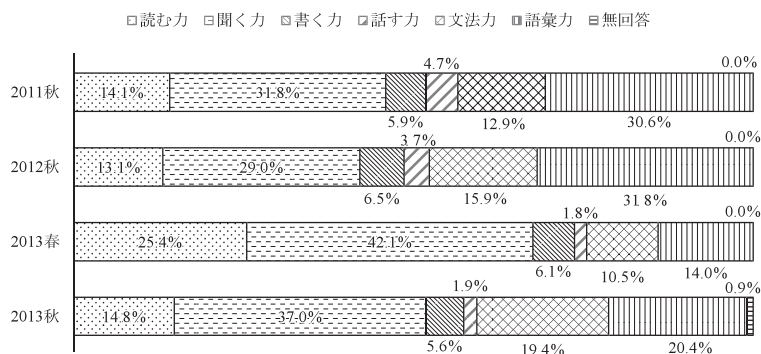


図4-3 e-learningによってどのような力が伸びたと思うか(年度別)

e-learningが音声問題の出題に適しているということや、機械を用いた反復性という特性からして、学生たちが「聞く力が伸びた」や「語彙力の進展」を挙げるであろうことは予想されたことであった。しかし、細部に注目すると、特に2013年度生は秋学期に文法力の伸びを回答している点が興味深い。また、他の年度に比べて語彙力の伸びを比較的軽く評価している点にも注目したい。

2011年度と2012年度は前半がリスニング中心、後半がリーディング中心という同一のカリキュラムで行っており、伸びた力の傾向は類似している。これに対し2013年度のカリキュラムは、リスニングとリーディングを両学期で行うものであった。年度前半は圧倒的にリスニングとリーディングのレベルの伸びを感じていたが、後半を終えると、文法力や語彙力の向上を感じている。すなわち、言語学習に求められる多様な側面のレベルアップの必要性に気づくようになったと考えられる。実際、すでに見てきたように、2013年度はリスニングよりもリーディング力が伸びている。また、このことは後述のラーニングシートの自由記述の中において、文法事項の重要性や、語彙、特に意味の多様性に目が向いたという記述が全般に多くなったことで裏付けられる(4.2.2参照)。

#### 4.2.1.2.1 「e-learningを終えて英語力が伸びた」とは「あまり思わない」・「思わない」と回答した学生の自由記述回答

アンケート調査では、e-learningに満足感を覚えられなかった、あるいは積極的な取り組みを行えなかった学生たち(「e-learningを終えて英語力が伸びた」と「あまり思わない」、「まったく思わない」、との回答者)にその理由を「自由記述」として述べてもらった。回答の内訳は次のとおりである<sup>5)</sup>。

表4-15 「e-learningを終えて英語力が伸びた」とは、「あまり思わない」・「思わない」と回答した学生の、自由記述回答数とその割合

実施時期	人数	全体での割合
2011年度生	32	42.7%
2012年度生	39	42.9%
2013年度生 春学期末	21	27.3%
2013年度生 秋学期末	26	32.5%

これらのネガティブな回答をした学生たちが示した「理由」は多い順に概ね次のように分類できる。

1. e-learningが学習ではなく「作業的、機械的」になってしまった
2. e-learningによって成長を感じられない
3. 学習自体を自ら怠った

4. e-learningの量が多すぎる
5. パソコンを用いて学習することが煩わしい, 困難である

なかでも記述が一番多かったのはe-learningの持つ「機械的」な側面への不満と, それに「機械的に対応」してしまう自身に対する苛立ちである。そして, これらがe-learningそのものを導入することへの不満や不快感, ひいては「英語嫌いを助長する」といった記述につながっている。

他方, 次のセクションや, 4.2.2のラーニングシートの記述が示唆するように, このようなプログラムの「機械的な」側面の意義が理解できるようになったり, その効果を実感できるようになったりすることが, ポジティブな姿勢への転換につながるのではないかということはいえそうである。例えば, 語学習得に伴う「機械的な作業」やドリルの必要性の理解が深まり, このような部分に割く時間は通常の授業中には確保が困難であり, それを補うためにはむしろ個人のペースに合わせて行うことができるe-learningがメリットが大きいこと, などが理解されれば, 履修者の姿勢にも変化が起こるかもしれない。あるいはまた, 作業が英語力育成のどの側面に関わっているのかを理解することなども有効であろう。

#### 4.2.1.3 e-learningや英語学習に関しての感想

e-learningに取り組んだ学生たちのネガティブな感想や意見は多々見てきたが, ここではアンケートの自由記述に見られるポジティブな感想を見てみることにする。アンケートは無記名であったため, 以下の肯定的感想と回答者のコースレベルとの関連を見ることはできなかった。したがって, アンケート上でe-learningをポジティブに受け止めていた学生の学習成果についても分析できない。

肯定的感想は, 「コースの最後までやって達成感を感じた」「たいへんだったが, そのくらいやらないといけないのだと思った」, 「前向きに取り組めば英語力はつくプログラムだ」「英語力の向上を実感できたのでよかった」などに集約できる。

これらをまとめると, 「大変さと効果を天秤にかけると, 前向きに取り組んで最後までやり抜き, 他の場面で自分の力の向上が実感できるような体験があれば, e-learningという「機械的な」語学学習手法にも積極的に取り組める」ということであろう。したがって, 実施する側としては, 1) 前向きに取り組ませる働きかけの必要性, 2) 力の向上が実感できるような仕組みや機会を設けること, 3) 「機械的な」手法のメリット・デメリットを認識させる, そして4) 最後まで導いて達成感を感じさせることが重要であり必要であろう。

#### 4.2.2 ラーニングシートの自由記述

e-learning実施中の履修者が提出するラーニングシートの自由記述も示唆に富んでいて, 大変興味深い。しかし, このような自由記述は数量的に分析するには馴染まないし, もともとそ

れを意図したものではない。したがって、ここでは、特にこのプログラムに対して学生たちに共通するコメントや、コメントの内容の差から伺える点を記録の残されている2012年度、および2013年度のラーニングシートから取り上げたい。

ラーニングシートの自由記述欄には次のように、①分析、②発見、③課題、④(課題解決の)方策の4つの側面から記述が求められている。ラーニングシートの提出は、2011年度、および2012年度は春学期2回、秋学期3回の計5回、2013年度は1学期に3回ずつで計6回あった。記述量は一般に回を経るごとに次第に少なくなり、ややおざなりな表現になっていく傾向が伺え、学生の立場からすると次第に細かい記述は面倒に思われてくるのがわかる。

今回は、第1回と第4回のWebテストBの結果からおおよそ20点程度以上得点が上昇あるいは下降したグループの自由記述を取り上げる。対象者は2012年度は上昇グループが4名(有効対象者の5.6%)、下降グループが13名(18.3%)であり、2013年度は上昇グループが9名(有効対象者の14.5%)、下降グループが4名(6.5%)であった。そのうち、平均上昇得点は2012年度が19.0点(標準偏差2.2)、2013年度は24.8点(6.5);平均下降得点は2012年度が22.1点(8.1)、2013年度は27.6点(標準偏差7.7)であった。2012年度は上昇グループに大した得点のばらつきがなく、下降グループには大幅なばらつきがあった。しかし彼らのラーニングシートの記述を見ると、上昇グループ、下降グループとも特段記述内容には差がないように読める。上昇グループの記述内容が特によとも悪いとも、言いがたい。2013年度は記述を義務化しているが、提出の回を重ねるごとに、おざなりなコメントが多くなる傾向にある。

他方、量的に傾向を求めるのではなく、自由記述を見直してみると、浮かび上がってくる興味深い点がある。ここでは1)よく見られる記述と、2)可能性が感じられるような「気づき」への言及、という2点について取り上げることにする。

#### 4.2.2.1 よく見られる記述

全般に共通しているのは、e-learning学習に関して自身の「計画性のなさ」を反省する言葉である。e-learningは量的にかなりのものなので、計画的な学習を継続せず、ラーニングシート提出日の間際になって行おうとすると大きな負担になる。このような事態には多くの履修者が直面したようで、着実に継続できなかった自身のe-learningを自戒する言葉が多く見られる。大量の語学学習を集中的に長時間行うことのメリットはそれなりにあるかもしれないが、通常の学生たちの大学での勉学において、過度に無計画に課題を溜め込んでしまうと、学習の負担感が増すばかりになってしまう。学生たちの自覚を促すのはもとよりだが、e-learningオリエンテーションでの言及や、教員による学習状況の確認など、このような予測される事態を極力招かない施策、e-learningをさせるための「伴走者」側の工夫も求められるところである。実際、定期的なラーニングシートの提出にはもともとそのようなペースメーカー的意図もこめられている。

## 4.2.2.2 可能性が感じられる「気づき」

興味深いコメントスタイルとして多く聞かれたのは、「自分がリスニングが苦手だということがわかった」「英語の基礎が身につけていなかったということがわかった」、「思っていたより文法が理解できていないということがわかった」などといったコメントである。これらは自身のそれまでに持っていた（と思っていた）知識が、言語力を発揮しなければいけない状況でアクティベートできない、あるいはできるに足るレベルにないという気づきである。通常のリーディング等の場面でも、すでに身につけた知識をアクティベートして読解に対応しているはずなのであるが、ある種の切迫した時間的制約の中でその力の発揮が求められるような状況は日常多くはない。e-learningは、実はそのような擬似的環境の提供にもなっており、いわばそのような瞬発力を発揮する体験の積み重ねの上に安定的な言語力の発揮が実現するとも言える。そのような中で、自分の英語力が十分にアクティベートできるレベルに達していないと認識することは大きな気づきである。

学生たちの言葉の中に、ポジティブな受け止めや、その後のポジティブな学びにつながりそうな記述が、特に②の〈発見〉の箇所に散見される。例えば（下線は筆者）、

- 1) 問題の選択の中で、会話中に出てきた単語が含まれているからと言ってそれを選んでしまうとダメ。会話を頭で想像しながら聞くと、正解率が上がった。会話文はどれが問題になるのかわからないので、冒頭だけに集中するのはだめ。会話の流れ、結末までしっかり聞き取ることが大切だと気づいた。
- 2) (……) 何度も同じ問題を解いたり、聞いたので文章を書いた際、迷わなくなりました。このように、しつこく、何度もやることが大切で、今までは、甘かった自分の学び方を反省しました。
- 3) 何度も聞いていると、耳が文をまるまる覚えてきてすごいと感じた。単語力もかなりつけられた。
- 4) 音で聞くことによって、(単語が) とても覚えやすいことにあらためて気づいた。(2012年度)
- 5) 代名詞や機能語の聞き取りが難しいことがわかった。
- 6) 1つの単語にこんな意味があるのかと気づくことが多かった。

これらの学生たちによるコメントの特徴は、自分が「発見」した具体的な課題の内容を言語化できている、という点である。言葉で表現することによって、課題は具体的なものとして意識されるようになる。他方、そのような自覚化と言語化があまりできていないタイプのコメントは〈発見〉の部分にさえ、ありきたりで漠然としたものや短かい（短か過ぎる）ものが多々見られる。「知らない単語がたくさんあった」「聞くことの難しさ」「新しく単語を知れた(ママ)こと」「英語は大切」など。

詳細な記述が億劫になり、記述が次第に減少する傾向はあるものの、文法用語等がある程度

使って分析的に記述できる力など、自らの学習方法や学習内容を言語化できる力も散見できる。e-learningという機械的な手法を用いながらも、履修者の能力差など、個別の事情に寄り添って指導を進める必要性と、そうする際どうすべきかのヒントになるように思われる。

#### 4.2.3 e-learning受講当事者の声が示唆すること

学生たちのコメントが示唆することは多い。それらに目を向けた上で、あらためてその重要性が感じられるのは、e-learningにおける声かけやサポートの必要性ということである。授業外で行う独立したプログラムではあるが、効果的な実施には側面的な支援があることが重要である。教員側のいわゆる教育的介入に加えて、e-learningプログラム上の工夫としても、何らかのインセンティブを組み込んだようなプログラム設計なども検討されてよい。取り組む量の多さを容易に克服できたり、「成長を感じられる」ような仕掛けを組み込んだプログラムの開発なども、プログラム提供者に求めてよいのではないだろうか。

### 4.3 e-learning運営上の問題点

3年間e-learningを運営する過程で、(1)不適切学習に対する対処の問題、(2)授業外で実施する際に生じる教員の対応上の負担が問題として浮かび上がってきた。以下にその具体的な例について述べる。

#### 4.3.1 不適切学習に対する対処の問題

「不適切学習」は渡辺・青木(2011)で詳しく取り上げられている観点であり、「教師による直接的な監視の目がないことにより、様々な形での不適切学習が起りやすいことは確かであろう。」(p.107)と言及し、学習効果の測定についても、まじめに学習したものとそうでないものとを峻別する必要性を挙げている。本稿でも、Webテストスコアに基づく分析の基礎データとしているのは、まじめに継続して学習を行ったもののスコアである(データから除外した「不適切学習者」については注4参照)。以下で問題にしているのはラーニングシート提出上のルールに違反する「不正」であるが、「不適切な学習」というカテゴリーで取り扱うことにより、学習の効果を阻害するという広い視点が得られる点を考慮し、この術語を採用した。

##### 4.3.1.1 2011年度、2012年度における不適切学習について

2011年度、2012年度のe-learning実施については、基本的に「性善説」を旨とする対応をとっていた。そのため、ラーニングシートの提出状況についても、提出の有無については厳しくチェックを行ったが、記入の内容については細かな照合は行わなかった。

しかし、特に2012年度になって、ラーニングシートの提出自体がややおざなりになり、提出が学習が行なわれた証明には必ずしもならないような「不正」なケースが目立つようになって

てきた。そのため、2013年度については、英語科目担当者が非常勤教員のみであるため、どのような対応をすべきかについては、検討と判断を学科に委ね、教育的な配慮のもと一貫性のある対応をすべく、態勢を整えた。

#### 4.3.1.2 2013年度における不適切学習について

##### 4.3.1.2.1 「不適切」の種類

2013年度ではラーニングシートにおけるPart別WebテストAの結果、および習熟証明番号に虚偽の申告が見つかった場合、不適切とみなした。2013年度は、年間を通して計15件の不適切な学習のケースがあった。年間を通じて6回の提出機会があり、総数ほぼ480件中の15件であるので、全体の3%に過ぎないが、当該学科としてはこの事態に適切に対処することを学科教育として重要なことであると認識した。最も多かったのは、Part別WebテストAの不適切（10件：春学期6件、秋学期4件）、続いて、カリキュラム上の不適切（3件：春学期3件、秋学期0件）、ラーニングシートの記述における不適切（2件：春学期2件、秋学期0件）であった。

##### 4.3.1.2.2 不適切学習に対する対応と結果

「不適切」なケースが発覚すると、春学期では、ラーニングシートの提出点を認めず、提出点は0点とした。また第3回提出分から、ラーニングシートの提出とともに、ラーニングシートの記載内容の証拠として、提出範囲の「習熟証明番号の画面」と、Part別WebテストA終了後に表示される「これまでの試験結果の画面」の写真を撮影し、1週間（秋学期からは学期末まで）保有することが義務付けられた。しかしその後も不適切学習はなくならなかったため、秋学期からはより一層厳しい対処<sup>6)</sup>がなされた。その結果、「不正」は皆無とはならなかった（春：2.3%→秋：0.8%）が、カリキュラムとラーニングシートの「虚偽記述」はなくなり、Part別WebテストAの不適切学習件数も減少した（春学期：6件→秋学期：4件）。

#### 4.3.2 授業外でe-learningを実施する際に生じる教員の対応上の負担

各クラスの担当教員は英語科目の成績評価の80%を対象とする英語授業を個々の裁量で行っている。これらは従来の英語授業に相当する部分であるが、学生のe-learningを円滑に進めるためには、担当授業外でも細かなアシストを必要とした。ラーニングシート提出のリマインダや、シートの提出状況のチェック、返却する際に個別のコメントの記入、e-learning継続を維持するためのモチベーション喚起など、e-learningを側面から支援する手立てを講じないと、順調に継続させることは困難であった。

加えて、2013年度の場合、不適切学習のチェックは、e-learning運営窓口担当教員がすべて手作業で行った。教員が学生のカリキュラム学習履歴をウェブ上で一括確認することは、2013年時点でのe-learningのシステム上不可能であったため、毎回のラーニングシート提出日の後

に、Newton社から学生の学習状況が記載されたエクセルファイルを受け取り、ファイルの内容と学生のラーニングシートの記載を一つ一つ照らし合わせることにより、「不適切な学習」の有無を確認した。このようなチェックには毎回相当な時間がかかり、実際上非常勤教員にとっては大きな負担増となった。

このような事態に対して「どのような対応が教育的か」を検討するために、学科の側でも多くの時間を費やした。さらに、一旦学習が不適切であるケースが発生すると、その対応には非常勤の英語担当教員以外の当該学科教員の時間が多く割かれることにもなった。学生を呼び出して事実関係を確認したり、さらに適切な処分を行うなど、個別の細やかな対応が必要となるからである。

e-learningは成績の一部となっているので、履修者たちに対して一貫性のある公正な対応を貫く必要があったことではあったが、今回対象としたような「不適切な学習」はラーニングシートの作り方を工夫することで防ぎ得た部分も多々あり、学生にとっても、教員にとっても過度な対処負担は避けられたかもしれない。このことから、既成のプログラムにおまかせでは十分でないこともあわせて顕在化してきた<sup>7)</sup>。

いわゆる途中コースアップも個別の対応を要するケースであった。2013年度は秋学期の当初に全員にコースアップを行っているが、2011年度、2012年度はそれぞれ13名(14.9%)、12名(11.8%)の対象者がいた。これらのコースアップ者に対しては、2011、12年度はe-learning運営の窓口教員が個別に対応したが、その対応にかかる教員の負担も大きかった。特に2012年度にはコースアップしたものの途中で「アップしたくなかった」と訴える学生や、せっかくアップしたものの後に学習を怠ってしまう例なども出現し、一括した対応は困難であった。このような事態に鑑みて2013年度は「全員コースアップ」の方針を導入した。

## 5. e-learning実施実態の限界と可能性—集団の英語力底上げ策として

e-learningを実施してきた3年間を振り返ってみると、その効果を云々するには、調査方法上の統一性などに関して不十分な点もあり、現時点でその詳細に切り込んで検討する手立てがないことも多い。この3年間は「実験的期間あるいは研究的期間」ではなく、あくまでも「実施期間」であったのであり、e-learningを軸としつつ、その過程で浮かび上がってきた問題に対処し、前年度とは異なったいろいろなアプローチの組み合わせを試行錯誤的に重ねてきたものである。例えば、前2年間の学習カリキュラム構成に対して、2013年度はリスニングとリーディングを、年間を通じて学ぶようカリキュラムを変更し、あるいはまた、「不適切学習」に厳しく対応しつつも、カリキュラム以上に学習が進んだ場合には成績評価に上乘せする、といったインセンティブ(表3-5参照)を与える策などもその例である。またこの年度の担当教員はe-learning実施に関して相互に緊密で協調的な学生への働きかけを心がけた。

他方、他の年度に比して、2013年度の学生たちは英語基礎力の点でも、学びに向かう姿勢



の点でも、そして年度末に到達したレベルの観点からも、全般に好転や向上が認められたと言っ  
てよい。なかでも、リスニングよりはリーディングに好転がみられるということは注目すべき  
である。また、学生たち自身のe-learningの受け止め方をアンケート等に基づいて振り返って  
も、履修者が、自身の英語学習に不足している部分やその向上を具体的に意識するというよう  
なメタ認知的側面の自覚が促されていると思われる点等も、e-learningのメリットとして評価  
できるのではないだろうか。このような点から推測すれば、文法力や語彙力の必要性といった  
学習者の課題の具体的、基本的な側面の自覚や、自分自身の好転感が、全体的な成果の上昇に  
つながっていくことが窺える。

英語学習に時間的に余裕の少ない英語非専攻学科カリキュラムのなかでe-learningシステム  
を採用して効果を期待できる側面は、英語学力に関して〈学科内集団の底上げや均質化をはか  
ること〉ではないか。1年次生全員の中で、TOEIC<sup>®</sup>TEST対策e-learningのレベルでA1、A2  
の履修者は、今回の対象者たちの場合は、全体の9割以上に相当する(3.1参照)。今回の分析  
ではe-learningによるプラスの効果がより多く認められるのはA1の履修者群であることがわ  
かった。このことは、グループ間の英語力の差を少しでも減らす、つまり集団の均質化や底上  
げに貢献するという側面が期待できることを意味する。

さらに、学生たちの一般的な印象とは異なって、実際に伸びる可能性を示しているスキルが  
リーディング力の向上であるという事実にも期待できる点が多々ある。学科カリキュラムの中  
でおそらく今後ますます必要性が高まるであろう英語文献の講読を考えれば、学科の集団の語  
学力の底上げや均質化は専門教育を円滑におこなうためにも重要である。そのような方向性  
を持ってe-learningを、授業外で、あるいは授業の一部として、また個人ベースで適切な支援を  
与えつつ行うことができれば、e-learningの活用には十分可能性があるのではないと思われ  
る。

## 6. 英語非専攻学科における英語教育プログラムへの提言

英語を専攻科目としない学科においても英語力の育成は重要である。とりわけ、グローバ  
ル化が急速に進み、また、学生たちの将来像との関連からも英語は彼らの道を開く重要なツ  
ールであることは間違いない。しかし、大学の時間的に限られたカリキュラムのなかでは、英  
語関連の授業に費やす余裕は極めて限定的で窮屈なものである。高等教育の段階になって、  
語学に関する多方面の能力の育成を週数時間の訓練で達成しようとするにはかなりの無理  
を感じざるを得ない。そのようななかで学科の学生たちに英語学習の必要性を明確にし、  
彼らの動機付けを強化させるためには何ができるだろうか。

今回のe-learningの実施実態を分析・検討する過程で英語担当の立場から筆者らが強く感  
じたことは、(1) 学科、(2) 履修者、(3) 授業担当者のそれぞれの立場からの好ましい好  
循環のかたちの模索が強く求められているということである。この視点から何が必要かを考  
えて

みた。

(1) 学科として：

- 専攻科目との関連から、どのような英語力を身につけることが急務なのかの見通しを持ち、英語授業担当者に（特に担当者が非常勤である場合）明確に伝える。
- 専攻学科の中での英語の位置づけを明確にし、限られた時間数のなかで何を学んで欲しいのかを学生たちに明確に理解させる。
- できれば、英語力養成に関して人間学科のニーズに直接的に配慮し、英語授業担当者をコーディネートできる人材を確保すること。

(2) 履修者として：

- 専攻学科の中での英語の位置づけを認識し、限られた英語授業時間のなかで何を学ぶ必要があるのかの明確なイメージを持つ。
- 専攻科目との関連から、どのような英語力を身につけることが急務なのかの見通しを持つ。

(3) 英語授業担当者として：

- 限られた英語授業時間のなかで何を学ぶ必要があるのかを履修者に明確に示し、取り上げる教材を厳選する。また、e-learningや授業等で行う方法がどういう意義や効果があるのかを理解させる。
- 専攻科目との関連から、至急身につけるべき能力に特化した英語授業を展開し、学科教育との連携を図る。

従来のような枠組みで英語授業が行われている場合でも、あるいは学科という枠を越えた枠組で行うにしろ、英語非専攻学科のカリキュラムの中に位置づけられる英語授業はかなり、特化したものにならざるを得ない、あるいは特化したものにすべきなのではないか。高等教育以前の段階での英語教育が変わることで大学に達する学生の基礎力が変化することも期待されるが、時間的に余裕のない高等教育段階での外国語教育が、高い専門性に対応する質のものになるためには、むしろ、「資源の集中投下」的な英語プログラムが求められるのではないだろうか。当然そのためには、e-learningで学ぶ語彙や構文なども、学科の目指す目標やニーズに呼応するように授業担当者には内容を吟味する必要が求められる。これにはいっそう、学科教育の担当者と英語教育担当者との意思疎通や連携が十分に図られることが重要である。

本報告の当該学科の場合、e-learningが何らかの効果を生むと思われるのは、集団授業を補完するかたちで、入学時の英語力のばらつきを底上げするために利用し、これに伴って効果の期待されるリーディング力の向上を図る、というものである。そのうえで、限られた時間配分の中では対応できない英語能力の向上については、個々の学生の必要と希望に応じた語学力向上の場が併せて設けられることが望ましいのではないか。たとえば、1学年度当初に低いグルー

ブになった学生たちにe-learningのA1レベルの受講を課し、上のグループの受講は任意とする。また、文法力に特に自信のない学生に対しては、その側面を強化するようなクラスの選択を可能にし、あるいは、会話力やリスニング力の強化を求める学生には、それらを集中的に強化できるような選択的なプログラムを提示する等々。またすでに行われている「学習支援室」のように容易に英語学習アドバイスが得られるような仕組みも重要であろう。

本報告は、英語を専門としない当該学科が、学科全体として導入し、その過程でさまざまに模索し、また対応しつつ実施した3年間の英語e-learningの実態をまとめたものである。3年間を通じて非常勤教員のみが対応することになったため、諸々の条件が一定していない点は多々あるが、得られたデータの分析とともに導入実態の全体像を示すことによって、ここでの考察や検討事項が英語を非専攻科目とする学科での英語教育に資することを願うものである。

## 注

- 1) Newton社のTOEIC<sup>®</sup>TEST対策TLTソフトは、TOEIC<sup>®</sup>TEST対策AコースがTOEIC<sup>®</sup>スコア500点未満対象、TOEIC<sup>®</sup>TEST対策BコースがTOEIC<sup>®</sup>スコア500点以上を対象としたもので、それぞれのスコア目標値が、前者は570点、後者は750点以上と設定されている（株式会社Newton『TOEIC<sup>®</sup>TEST対策Aコース Newton e-learning TLTソフト（パンフレット）』による）。
- 2) 本報告で取り上げたデータは、1) e-learningを委託していたNewton社から提供を受けたもの、2) 受講者に対して行われた英語授業担当教員が行った無記名アンケート結果、3) e-learning履修者の学習記録である。データの取り扱いについては、個人情報保護の方針に照らし、個々人の特定等が起らないよう十分配慮した。
- 3) 2011年度と2012年度は、基本的にNewton社より提供されている既成のTOEIC用e-learningプログラムを使用した。2012年度の終了時に2年間の実施実態を踏まえて、2013年度については次の2点について大きく変更を加えた。
  - ①「春学期のリスニング問題終了後に秋学期のリーディング問題に進む」プログラムを、リスニングとリーディングを両学期に行うプログラムに変更した。
  - ②評価方法に変更を加えた。具体的には、提出されたラーニングシート（後述の3.2参照）の評価を、「提出」・「未提出」という単純なものから、「カリキュラム未満」・「カリキュラム通り」・「カリキュラム以上」の3段階へと細分化し、また学生の正規のTOEICテストの受験を奨励し評価するように変更した。3.3参照）。

特に1)の変更を行った理由は、学習の定着度を測るために実施するWebテストB（4.1.1にて説明）自体がリスニングとリーディングの両方をカバーするものであるにも関わらず、各学期にそれぞれ一方ずつを主に学習するプログラムに合理性が感じられないということ、また、この点を修正することで、プログラム実施の成果に変化が見られるかどうかを見定めるために行った。上記2点以外については、大きな変化はない。
- 4) 以下は、各年度における分析除外者の内訳である。

表 分析より除外した学生の内訳（重複あり）

除外項目	2011年度	2012年度	2013年度
計4回行われたWebテストBが1回でも未受験であった学生	8名	18名	13名

(2) 計4回行われたWebテストBが1回でも事後受験であった学生	0名	1名	3名
(3) 春学期および秋学期にラーニングシートを1回も提出しなかった学生	3名	13名	12名
(4) 1年を通して、まったくカリキュラムに取り組まなかった学生	0名	2名	6名
(5) 秋学期にコースアップをしたことにより、カリキュラムが他の学生たちと異なった学生(2011年度・2012年度のみ)	13名	12名	

上記(5)の除外者たちは本来ならば、学習の成果があがった学生たちであり、これらの学生たちの進展を取り上げることができなかったことは残念であったが、コースアップをめぐる対応が一貫していなかった期間であり、分析対象としては均質性に欠けるので除外せざるを得なかった。2013年度については既に述べたように、全員コースアップをはかったので該当者はない。

- 5) 回答の分析については、一つの回答の中に、複数の理由への言及があった場合などには切片化して、件数として処理した。
- 6) 秋学期からの不適切学習の処罰について、以下をルールとした。
- 1回目の不適切学習：成績評価の配点(100/100点)から20点を減点し、不適切記述のあるラーニングシートの提出も無効とみなす。
  - 2回目の不適切学習：残りの配点(80/100点)からe-learningに配点された20点をすべて減点する。
- なお春学期に1度「不適切学習」を行っている学生が、秋学期に同様な行為をした場合は、秋学期に1回目であっても「2回目」の「不正」とみなし、成績評価(100点)から40点を減点とする。
- 7) 不適切な学習申告を招かないような仕組みや、学生が飽きずに記入できるようなラーニングシートの設計など、実施実態にあったプログラムの修正や工夫をプログラム提供者に求めることも導入上の大事なポイントになるだろう。

## 参考文献

- 株式会社Newton eラーニング事業部『TOEIC®TEST対策Aコース 学習ポートフォリオ』, 2011.
- 株式会社Newton eラーニング事業部『TOEIC®TEST対策Bコース 学習ポートフォリオ』, 2011.
- 株式会社Newton『TOEIC®TEST対策Aコース Newton e-learning TLTソフト(パンフレット)』, 2013.
- 日本イーラーニングコンソシアム編「第2章 教育機関におけるeラーニングの活用状況」『eラーニング白書2008/2009年版』東京電気大学出版局, 2008, pp. 55-97.
- 日本イーラーニングコンソシアム編『eラーニング白書2008/2009年版』東京電気大学出版局, 2008.

野澤健・清水裕子「研究ノート 学習者アンケートからみるeラーニングの学習態度と効果」『立命館経済学』第60巻 第6号, 2012, pp. 818-828.

太田かおり「e-learning 英語教育の学習効果に関する研究—学習者の自立学習へ向けた教師の役割—」『九州国際大学 国際関係学論集』第7集 第2号, 2012, pp. 51-79.

渡辺智恵・青木信之「英語eラーニングの効果：TOEICの伸びから見た教材消化率, 学習時間, 不適切学習発生率」『広島国際研究』第17号, 2011, pp. 106-119.

(さんのみや いくこ)

(ふるや あいこ)

(いりさわ ゆみ)

(かやしま みちこ)

# A Report on the Three Years of Practice of Out-of-Class E-learning: Its Problems and Possibilities, and What They Suggest Towards Improving the English Program for Non-English-Major Departments

Ikuko SANNOMIYA-IKEGAMI, Aiko FURUYA,  
Yumi IRISAWA, Michiko KAYASHIMA

## Abstract

The paper is a report on the out-of-class e-learning offered for three years (2011, 2012, and 2013), at a non-English-major department, College of Humanities of one of the private universities in Tokyo. The data analyzed here are the scores of Web Tests indicating the students' progress, the students' answers to the questionnaire, and their comments given on Learning Sheets. Our analysis of Web Test scores shows that the group taking A1 (lowest) course improved best and that with the exception of the year 2012, e-learning contributed more to developing reading rather than listening ability at this level – rather contrary to the students' own impression. The analysis of the questionnaire reveals, among others, that the students of the year 2013 were most eager to tackle their e-learning curriculum and that some of them most positively realized the crucial importance of developing their own abilities in reading and grammar instead of just superficially minding about listening and the vocabulary. The comments given by the students about their own e-learning on Learning Sheets are found mostly repetitious towards their later stages of e-learning. There are, however, some comments which suggest 'meta-learning', in which the students describe their problems and findings in technical terms of linguistics.

Our three-year practice has demonstrated that e-learning does offer a good possibility for improving the students' reading ability as well as their competence in grammar and vocabulary. With the ever increasing necessity of English as a means of global communication, students in non-English-major departments are also encouraged to improve their command of English and to have a clear idea of what level of English proficiency is expected of them in their university education. In order to assist them, it is incumbent on the teaching staff of those departments as well as English teachers to familiarize themselves more with the specific kinds of problems the students of those departments are faced with.

Keywords: out-of-class e-learning, non-English-major, English program, Web Test, questionnaire, Learning Sheet