

# e-learning を用いた TOEIC 指導の効果と課題 —記述式アンケートとインタビューからの示唆—

高橋 昌子<sup>※</sup>

Perceptions towards E-learning-Based TOEIC Instruction for Students:  
Implications from the Descriptive Questionnaire and Interviews

Takahashi MASAKO

The aim of this study was to gain a detailed understanding of students' e-learning learning situation and to identify its effectiveness and problems. The results showed that the TOEIC scores of students who had been engaged in e-learning for one year showed an increase in both reading and listening scores. It was found that students who were particularly effective in their learning spent longer time reading the explanations and tended to actively make time to do e-learning at home. Students were making better progress with e-learning in the second year than the first year and felt that e-learning was increasing their exposure to the English. However, some students felt that they had fallen into a rut with e-learning and felt their motivation had decreased. Quizzes are a motivating factor for many students, so they should be continued, and it is also important to show students how the phrases and words are used in real life, not just in the TOEIC. This will help students to feel that they have learnt useful English, rather than just seeing e-learning as a simple task. The need to teach students to see the value in e-learning itself was also found.

Keywords: e-learning, TOEIC, motivation

## 1. はじめに

本学の英語専攻以外の学生必修科目である「英語 IB & II B, III B & IV B」においては TOEIC の演習を中心に、聞くことや読むことに関する汎用的な技能を身に付けることを重視しており、インターネットを利用した学習教材 (e-learning) も、授業の一部に組み込まれている。2020 年度から導入した e-learning は、教科書の予習復習だけでは十分とはいえない英語学習時間を確保してもらい、教員からの学習アドバイスに役立てることを目的としている。そして、年に一度、学生は授業で身に付いた英語力を測る手段として

---

キーワード：イーラーニング, TOEIC, 動機付け

※ 本学英語教育センター

TOEIC を受験し、学習成果を自身で確認できるようにしている。

本学で利用しているソフトはアルク社の Net Academy Next（以下 e-learning とする）であり、学生は『TOEIC (R) L & R テスト 500 点突破コース、600 点突破コース、730 点突破コース』の全てのコースを学習することが可能である。学生によっては、1 年次で 600 点コースまで学習し、2 年次では 730 点コースを終了することも可能であるが、授業内では 1 年生は『TOEIC (R) L & R テスト 500 点突破コース』2 年生では主に『TOEIC (R) L & R テスト 600 点突破コース』に取り組むことを推奨している。英語 B 授業は 1 コマ 90 分のクラスを 2 分割で行い、45 分間はリスニングを中心とした活動、残りの 45 分間はリーディングを中心とした活動を行っている。前期・後期において英語 B クラス 15 週のうち 2 週間に 1 回リスニングクラスの中で 20 分程度学生が e-learning に取り組む時間をとり、学生の最低学習保証を行っているが、基本的に学生は授業外で e-learning に取り組み、各学期に 2 回設定されたチェックポイントに到達することが求められる。e-learning の進捗状況は英語 I B, II B, III B, IV B の成績の 20% を占めている。

上述したように、学生の学習時間確保を目的として始まった e-learning であるが、学生の全体的な学習時間は分かるものの個々の学生がどのように学習に取り組み、何が e-learning 学習を促進し、何が妨げる要因であると感じているのかは、見えづらい。同じ課題を達成していても学習成果が顕著に表れた学生と、そうではない学生が混在しており、学習の詳細な状況を探ることは必要不可欠である。そこで、本研究では TOEIC スコアといった量的データに加え、主には記述アンケートとインタビューを用いた質的なデータ分析を行い、e-learning の利用状況を振り返るとともに、その効果と今後求められる支援の形について検討し、今後の利用改善に活かすことを目指す。

## 2. 研究の背景

大学における e-learning への取り組みに関する研究は、海外ではあまり行われていないが日本ではいくつかの先行研究がある。松本他（2011）は、e-learning を授業外で取り入れることで学生は自己のペースで学習を進めることができ、講義以外の学習時間が増加し単位の実質化に寄与していることを学生へのアンケート調査から明らかにした。しかし、同時に取り組み方は学生の英語学習への意欲によってばらつきがあるため学生の自主性に任せていては、進捗率が 0 の学生が多くを占める大学の例も報告されている（山岸 他, 2022）。また、e-learning に関しては教員が不慣れなことも多く、学生からの細かな操作方法についての質問やログインができないといった問題への対処に時間かかり、学生たちが学習に集中できないという問題点も指摘されている（菅原, 2022）。このことから、ただ e-learning を提供するだけではなく、動機づけの低い学習者への支援の必要性が求められており、成績評価の一部に e-learning を入れること（山岸 他, 2022）や、課題内容を授業の内容とリンクさせること、課題の期限を細かく設定することや授業の内容と e-learning の内容をリンクさせること等により、学生の定期的な学習機会が増加した事が報告されている（松井, 2014）。

e-learning と英語力との相関関係に関しては e-learning を導入した授業の開始期と終了時の TOEIC L&R の結果から、平均スコアの伸びがみられるというという報告が多い

(小林, 2021; 階戸, 2020)。しかし、e-learning の学習時間と成績には相関関係があるとする研究とないという研究が混在しており、定期的にログインして学習を行う「安定型学習者」が、必ずしも英語力伸び率と相関しないことも、いくつかの研究で指摘されており、相関の確定的な有無は、いまだに断定できないといつてよい。鈴木 (2018) の研究では締め切りの直前に集中して学習時間をとる「駆け込み型」学習者と、「安定型学習者」の TOEIC スコアの伸びには優位な差はないとし、教員が成績の伸び率が低くなると決めつけるべきではないと警鐘を鳴らしている。

また、クラスの他の学生よりも時間を e-learning に費やしたにも拘わらず成績の伸びがみられない学習者に関しては、その存在を放置することが学生の自己効力感の低下にもつながる恐れがあるため、彼らへの支援の必要性が求められている。これに対し、鈴木 (2018) は、学習に関する外的要素ではなく、学習者の内的要素に着目をし、学生にアンケート調査及びインタビューを行い、英語力の伸び率が高かった学生には、課されたタスクに対して「英語が将来必要になるかもしれないというイメージを学習過程に意図的に働かせる「積極的価値づけへの意志」を持ち、学習活動に見通しを立てる、学習者の内的特長が見られたことを報告している。これらの先行研究は、e-learning 実施に関して注意する点について、様々な情報を与えているが、e-learning と動機付け、学習時間、教員の所感などを断片的に調査したものが多い。学習者がどのように e-learning に取り組んできたのかを調査することは、e-learning の学習効果を正しく評価していく際に必要不可欠であるが、e-learning に関する研究ではインタビューや筆記記録などの質的データ分析による研究はまだ少なく、学生の多様な学習過程や取り組み状況を考慮したより綿密な研究が求められている。

### 3. 研究課題

本論では、2021 年度～2022 年度前期までに受講した学生の e-learning 実施実態を web テストスコアや学習者からのアンケート、インタビューに基づいて明らかにする。そして、英語を専攻としない学科における e-learning の活用に伴う問題点や効果の可能性、また授業実施者には何が求められるかについて調査・研究することを目的としている。具体的には以下の 4 点について調査する。

1. e-learning に取り組んだ学生の英語力はどのように変化するのか。
2. 英語を専攻としない学生は、e-learning をどのように捉えているか。
3. e-learning を促進させる要因、又は及び妨げる要因は何と学生は捉えているか。
4. より効果的な e-learning 指導のためにどのようなアプローチが必要か。

### 4. 調査

#### 4.1 参加者

筆者が英語 B を担当する授業履修者であり、2021 年入学時 TOEIC テストおよび 2021 年 1 年終了時 TOEIC テスト、2022 年 e-learning に関する意識調査の全てを行った参加者を抽出した 78 名を、本研究の分析対象として採用した。

## 4.2 調査方法

入学時 TOEIC テストの結果を e-learning 事前スコア、1 年終了時 TOEIC テストの結果を e-learning 事後スコアとして、リスニング・リーディング・総合スコアそれぞれのスコアの伸びの大きさをみた。スコアの伸びの大きさにより、伸び上位群（平均点 + 1SD）、伸び中位群（平均点  $\pm$  1）、伸び下位群（平均点 -1SD 以下）の 3 群に分類した。本調査対象者では、伸び上位群は 24 人、伸び中位群は 48 人、伸び下位群は 6 人であった。

次に、2 年生前期終了時に吉田（2016）が大学生の多読活動の効果および課題を調査するため作成した質問紙に基づき実施した、e-learning に関する記述式アンケートの回答を頻度および内容において確認した。アンケートの質問項目は以下の通りである。

- ① e-learning が順調に進んでいるのはなぜですか。
- ② e-learning が順調に進んでいないのはなぜですか。
- ③ e-learning を進めるために教員からどのようなサポートが欲しいですか。
- ④ e-learning をしていてどのような影響がありましたか。

さらに、上記のアンケートに回答した学生の中から、TOEIC 伸び上位 5 名と伸び下位 6 名を抽出し、協力者を募った。実験協力者には一名ずつ研究室にてコンセンツフォームに記入後対面録音で 1 人 20 ～ 30 分程度の半構造化インタビューを行った。インタビューデータは先行研究で使われている 3 段階の手順（Creswell, 2007）に基づき、録音データのスク립ト化による分析のためのデータの準備、コードとテーマの割り当てを、リサーチクエスションと齟齬がなくなるまで行ったのち、2 人の研究者によるコーディング及びテーマの再確認を行った。

## 5. 結果と考察

### 5.1 TOEIC スコアの変化

2021 年度前期・後期英語 B における学習成果の全体的な傾向をまず確認する。平均課題達成率は 97.8% で、ほとんどの学生が指定された分量の e-learning を期限以内に達成していた。表 1 は調査対象者全体（78 人）の TOEIC スコア 4 月と 12 月の推移である。総合スコアは 55.1 点、リスニングスコアは 48.5 点、リーディングスコアは 14.2 点伸びている。4 月と 12 月の平均点の差が統計的に有意か確かめるために、有意水準 5% で両側検定の t 検定を行なったところ総合スコア  $t(71)=4.99$ ,  $p<.01$  で、リスニングスコア  $t(71)=6.00$ ,  $p<.01$ 、リーディングスコア  $t(71)=1.07$ ,  $p<.05$  であり、どれも 4 月と 12 月では平均点の差は有意な伸びが見られることがわかった。リーディングよりもリスニングに顕著な伸びが見られる点は、他の e-learning を英語学習に導入した大学でも同じ結果であった（渡辺・青木, 2011）。履修者全体としては、プラスの学習成果が出ているが、図 1 ～ 3 が示すように、全ての履修者がスコアを向上させたわけではなく、履修前よりも TOEIC スコアが下がった学生たちもいる事に注意しなければならない。

表 1 TOEIC 事前スコアと事後スコア

	事前スコア平均	事後スコア平均	伸び平均
総合	385.3	439.7	55.1
(標準偏差)	(107.4)	(115.0)	(93.0)
リスニング	221.1	269.1	48.5
(標準偏差)	(59.5)	(71.1)	(67.3)
リーディング	164.4	170.9	14.2
(標準偏差)	(60.0)	(62.6)	(51.2)

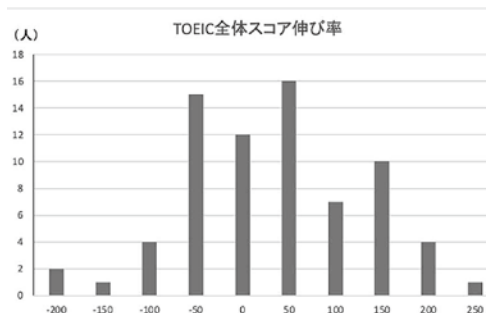


図 1 TOEIC 全体スコア伸び率

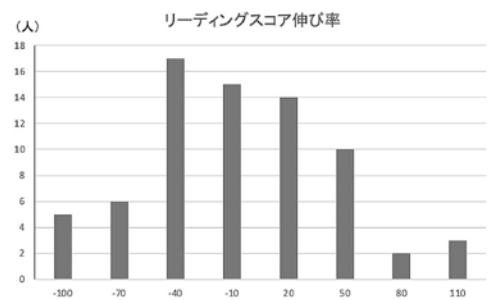


図 2 TOEIC リーディングスコア伸び率

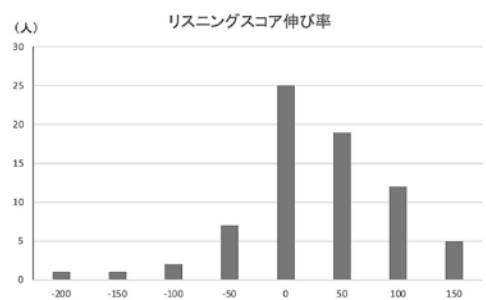


図 3 TOEIC リスニングスコア伸び率

このような学習成果の違いの原因を探るために、e-learning の管理者画面から個人の学習時間を調べたところ、学習者一人当たりの平均学習時間は 803 分 (13.38 時間) であった。履修者の e-learning 学習時間と、学習スコアの伸びの相関関係は、 $r=0.10$  であり、学習者のスコアの伸びに e-learning 学習時間が関係しているとは言い難い結果となった。学生が e-learning ページからログアウトしない限り、学習中と計算されるため、純粋な学習時間とは言えないが、e-learning の学習時間が長いほど、学習効果が出るとした先行研究 (渡辺・青木, 2011) とは異なり、本学の学生の取り組みの様子をより詳しく知る必要がある。

## 5.2 アンケート結果

まず学生が e-learning を順調に進めることができる要因と考えるものを表 2 に示す。最も多くの学生が、授業内で e-learning の学習範囲内から出題する小テストを掲げた。次に授業内で e-learning を行う時間を定期的にとっていることを指す学生が多かった。その他に「締め切りがあること」から「締切に追われたくない」ので早に進めるなどといった外発的な動機付けを示すものがほとんどを占めている。また、e-learning の性質として短時間で 1 つのステージを終わらせることができるため、空きコマなどの時間を活用して進めている学生や、反対に休日を利用して一度に大量に取り組むことで e-learning を進めている学生がいることも明らかになった。

e-learning を楽しんだり、自分の英語力の向上を感じているからといった内発的動機から学習に前向きに取り組もうとしている記述は「前の自分の得点を超えたい」と回答した 1 人しかいなかった。これらの結果は、e-learning に学生が積極的に取り組むには、授業

内容と紐づける必要性や、学生が e-learning の学びそのものに価値を見出すことができるよう指導していく必要性を示すものであった。後者の必要性については成績評価の一部に e-learning を組み込むことを指摘した（山岸 他, 2022）の論説と一致する。

表 2 e-learning を促進する要因

理由	回答例	人数
小テストがあるから	小テストがあるから必然的に e-learning をする	23
授業で行う時間があるから	授業内で取り組む時間があるから	14
通学時間や授業の空きコマなどの空き時間にコツコツ進めている	通学中の電車の中や休み時間を使って少しずつ進めているから	6
締め切りがあるから	期間が限られているから	6
早く終わらせてしまいたいから	締め切りに追われたくないから	5
自分のペースで進めることができるから（一気に休みの間にやるなど）	気が向いたときに一気にやるから	4
順調に進んでいない	順調に進んでいない	2
前の自分の得点を超えたいから	前回の点より上回りたいから	1
図表や音声が使われた教材だから	図表を用いていた、音声があるのでよく身につくと思っているから	1
1つ1つのステージが短いから	一つ一つのステージが短く、憂鬱にならないから	1
計		63

次に、学生が e-learning を妨げる要因として挙げたものを表 3 に示す。e-learning が順調に進まない理由として最も多くの学生が挙げたのは、他の課題などで e-learning を後回しにしてしまい時間が取れないという「他のことで忙しい」という理由であった。これは、e-learning に限らず、多読活動に取り組んだ際に、課題を進められない理由としても最も多く報告されており（吉田, 2016）、英語を専攻としない学生たちに自主学習が必要な課題を与える際に、教員が工夫をしないといけない点である。

少数ではあるが e-learning のシステムの問題点を挙げている学生もいた。中でも「1 ステージにかかる時間が長い」ことは複数の学生が e-learning がはかどらない理由として挙げている。ステージが進むごとに問題数が増えるため学習にかかる時間も長くなり、後半部分には、60 分間問題に取り組まないといけない問題もあるため、隙間時間で学習することは難しい。また、e-learning はスマートフォンでも取り組むことは可能であるが、専用のアプリがあるわけではない。学生は、Google Classroom へアクセスし、そこから e-learning のリンクへ飛ぶことが、学生にとっては手軽さが足りずに億劫になってしまうようだった。また、リスニングなどでパソコン以外では不具合があることも多く、スマートフォンを普段使うことの多い学生にはパソコンを開かないといけない e-learning は隙間時間で取り組みづらいこともわかった。

英語 B では定期的に学習習慣をつけるために 1 学期に 2 度のチェックポイントを設けているが、「課題締切までの時間が長い」ため、「コツコツ取り組むことが苦手」という自

身の性格とも相まって最後にかけこみで取り組んでしまう学生が一定数いることが示された。駆け込み型学習が、安定型学習に比べて学習効果が劣るわけではないという報告（渡辺・青木，2011）もあるが、学生が取りくみやすいように、より頻繁にクラスメイトの学習進捗状況をシェアしたり、進みが遅い学生に対してリマインドを個別に送るなどの取り組みも必要かもしれない。

表 3 e-learning を妨げる要因

理由	回答例	人数
他のことで忙しい	他の科目の課題やバイトで忙しく、アルクを進める時間がとれない	13
1ステージの問題量が多く、かかる時間が長い	一問にかかる時間が長い	10
コツコツやるのが苦手	こまめに進めるのが苦手	7
やるのを忘れてしまう	ちゃんと時間をとらないとやるのを忘れてしまう	6
順調に進んでいる	順調に進んでいます	5
スマートフォンから取り組みにくい	スマホだと画面が小さくて、パソコンを持っていないと取り組めない	5
課題締切までの時間が長い	締め切りまでまだ時間があると思ってしまう	5
出題形式がずっと同じで問題を解いている感覚がない。	アルクの出題形式がずっと同じで、間違えても答えがすぐに出てくる為、電子テキストほど「問題を解いている」という感覚は無く、むしろ単純作業に思えて自分から進んでやる気にはなれない	1
自宅で作る気にならない	家ではしたくない	3
面倒臭い	面倒臭く感じる	2
授業で取り組む時間が少ない	授業内で取られる時間が少ない	2
リスニングの量が多い	リスニングの量が多い	1
自分の力になっている実感がない	為になっていると実感できない	1
リスニングが苦手	リスニングが苦手なのであまりやりたくない	1
小テストの範囲しかやらない	授業のテスト範囲しかやらない	1

63

次に、学生が円滑に e-learning を進めるために望んでいるサポートの回答例を表 4 にまとめた。多くの学生が、授業時間内で e-learning に取り組む時間の確保を望んでいた。しかし、この回答だけでは、現在の授業内で行う e-learning 時間が足りないのか、今後も授業内での時間は確保して欲しいのかは、結論付けられない。実際、後に記述するインタビュー結果にも述べるが学生は e-learning の時間はたくさんあると進むが、授業として新しいことも学びたいので e-learning に多くの時間を充てて欲しいわけではないというジレンマを抱えていることもわかった。また、複数の学生が現在行なっている小テストや授業内での取り組み時間の確保、解説や、リマインドで教員からのサポートは十分だと感じていると記述している。少数ではあるが、1 学期に 2 度のチェックポイントだけではなく、最も細かく毎週の宿題のように進む範囲を指定してほしいという声もある。e-learning は、自分が好きな時に自分のペースで進めることができるのが魅力の一つであるが、学生たちは細かく進捗状況を管理してもらった方が進めやすいと感じているのかもしれない。

表 4 教員から望むサポート

理由	回答例	人数
授業内e-learning時間の確保	授業中にする時間をもう少し増やしてもらう	20
特になし	既に十分にサポートしてもらっていると思います	17
小テストの継続	テストをしてもらうとアルクをするモチベーションにもなるので 続けてほしい	13
毎週進むべき範囲の指定	この日までにここまでなど、計画的に進めるために期限を設けて ほしい	5
授業内でコツや解説	長文などの詳しい解説がほしいです	4
小テストの形式を変える	小テストの効果が分からない。アルクを進める時間を小テストの 確認に費やすので、アルクの進捗状況が悪くなる	2
リマインド	できるだけ近くにクラスルームでアナウンスがほしい	2
合計		63

最後に、学生たちが e-learning に取り組んで感じた影響について表 5 にまとめる。

表 5. e-learning の影響

理由	回答例	人数
TOEICの効率的な解き方がわかった	飛ばしていいところや時間をかけないところが分かった	22
特になし	特に感じられません	12
リスニングに慣れた	短い英語は聞き取れるようになってきた	12
英語に触れる機会の増加	問題数を解くことができ、いい練習の場になっています	6
教科書の問題が解きやすくなった	同じような問題が電子テキストで出た時は迷わず答えられ るようになった。	6
文法や単語の復習	今まで習ってきた文法や単語を復習することができた	4
英語への苦手意識の減少	英語への苦手意識が少し減った	1
計		63

最も多い回答は「TOEIC の効率的な解き方がわかった」であった。e-learning には問題を解くだけでなく、同じ種類の問題へのアプローチの仕方を日本語で解説するステップが含まれている。学生たちはそのステップを通じてただ問題を漠然と解くだけでなく、取り組み方を学んだと感じているようだ。さらに、リスニングに関しては、実際の TOEIC の得点が伸びているだけでなく「リスニングに慣れた」と実感しているようだ。このことは、「英語に触れる機会の増加」とも繋がっているだろう。しかし、ここで気になるのは 12 人の学生が e-learning から何の影響も受けていない、もしくは効果を感じていないと回答している点である。学生の中には「学びとしてではなく、終わらせるための作業になっている。」と回答したものいる。多くの学生が、大学から e-learning を行うためのサポートは十分に受けていると感じるが、その効果を感じずに学習していることは問題であり、学生の適切な学習行動を促すとともに、教員として学生が e-learning の効果を感じる授業の仕組み作りが早急に求められるだろう。



### 5.3 インタビュー分析

最初に、インタビューの中で、TOEIC 伸び上位群に見られる特徴語トップ10（図4）と TOEIC 伸び下位群の特徴語トップ10（図5）を『KH Corder』を使用し、テキストマイニングを行い検討したものを、それぞれ示す。また、両群の共起ネットワークを図6、図7に表す。共起ネットワークは抽出された語のうち、出現回数が3以上の語のみを対象に作成を行った。線で結ばれた言葉は関連の強い言葉で（Jacckard 係数 0.15 以上）、線が太いほど強いつながりを表し、円の大きさは出現数の多さを表している。

TOEIC 伸び下位群では「テスト」が特徴語の1位になっている。共起ネットワークを見ても、e-learning とテストが密接に結びついており、あらゆる場面において小テストについて言及することが多かった。実際のインタビューでは「今年は e-learning は上手く行っていると思う。小テストがあるから。」などと言った発言があり、彼らにとって、e-learning = 小テストという概念が強いことが分かる。一方で伸び上位群では「解説」「読む」が上位にランクインしており、共起ネットワークからも e-learning と解説が、最も強く結びついていることがわかる。この2つに関しては「分からなかった解説をしっかりと読んで、または「ステージによっては解説が出てこない事が嫌だといった風にインタビューの中で何度も彼らが言及していたものであった。

さらに、「去年」や「1年生」が伸び低群へランクインしているが、彼らは繰り返し、「1年生の頃と比べて」や、去年は、と昨年の自らの学習行動を悔やむ発言がみられた。また、同様に「授業」もランクインし、共起ネットワークでも「授業」「時間」「問題」と結びついているのに対し、伸び高群では「家」というキーワードがあり、家でもログイン機会を積極的に作っていることがうかがえた。

TOEIC 伸び高群で特徴的に見られた「人」や「子」の語の結びつきを見てみると、「人」「頑張る」「子」「友達」「聞く」と繋がっている。インタビューでは「一緒にいる子と刺激しあっている」や、「友達の進捗具合を聞き自分も焦る」、など周りと一緒に頑張る発言が特徴としてうかがえた。また、「リーディング」「リスニング」という結びつきの中身を見てみるとそれぞれの技能についての得意不得意や進捗具合を分けてとらえている発言が見られ、伸び低位群が英語全体として捉えているのに対して、自分の学びをより具体的に振り返ることができているのかもしれない。

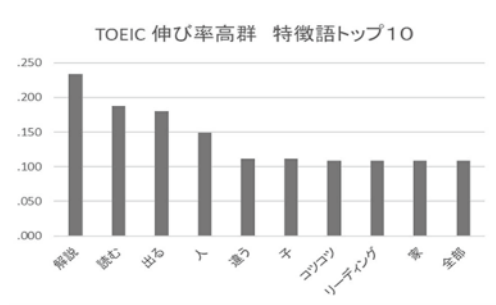


図4 伸び上位群 特徴語

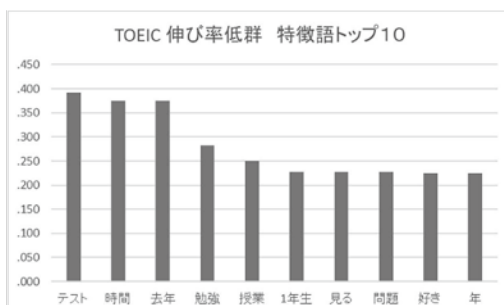


図5 伸び下位群 特徴語



やりやすいなっています。」[Bさん]

また、1年生の時には、初めての学習であるためペース配分がわからず溜めてしまったが、2年生になり、昨年の経験を活かして計画的に取り組めるようになった学生も見られた。

「2年生の方が進んです。慣れもあると思うし、1年生の頃、やっとかないと大変だったっていうのが経験としてあるから。」[Cさん]

中には、昨年はあまり熱心に取り組んでいなかったが、TOEICの結果が悪かったことにより、今年は熱心に取り組むようになったものもいた。

「昨年 e-learning に対して全然頑張っていないと思う。ちゃんと問題読んでなかったし、解説も読んでなかった。去年の最後に受けた TOEIC の点数がやばかったから今年は読むようになりました。」[Jさん]

#### 【取り組む場所や時間】

1年時と比べても、毎日決まった時間に取り組むようになったという学生はおらず、リスニング授業中に加えて、通学の電車の中、空きコマ、夜眠れない時、暇な時などに取り組んでることが分かった。他の勉強はしたくないけれど何か勉強した時などに短時間で達成できる e-learning を活用しているという学生は多く、隙間時間の学習に寄与しているといえるだろう。

「気が向いた時に、今日は4つしようとかステップ1とかだったら、1時間か30分ぐらいで多分できるので。勉強で他のレポートで疲れたな、でも休みたくないなみたいなときにやりました。」[Eさん]

小テストに合わせて学習しているという声は多く、上述した内容と重複するが、小テストが e-learning へのログインのきっかけになっていると推測することができる。

「小テストの前日の夜とかにその分やってるんで、その当日の電車とかで、もう1回そこもう一通りか2通りぐらいとっていうのをやってます。」[Gさん]

これらの取り組み方は、TOEIC 伸び高位群、低位群の両方に見られ、e-learning にログインする習慣自体が学習成果を分けるとは言えないだろう。

#### 【レベルや締め切りの適切さ】

1年時に、TOEIC500点コースに取り組んだ学生は本年度 TOEIC600点コースに取り組んでいる。総じて、全体としての難易度の大きな変化や、正解率の変化は感じていないが、伸び高位群を中心に、セクションごとに自分の苦手を分析している学生もいた。

「今取り組んでいる600点コースは、リスニングはまあなんとかなるかなって感じな

んですけど、リーディングはダメです。中学校ぐらいから、ずっとわかってないんですよ、そんな中学のやつを前提にしたような感じで進められても、はあってなります。基礎ができてないから、なんとなくですずっとやってきてるから。」[Iさん]

「1年生の頃と比べて、別に Part1 とか Part5 とか短いところは別に難易度が変わったとは思わないけど、長文とか長いところになったらやっぱり大変で1年生の頃より正解率は落ちてると感じます。」[Hさん]

1人を除いた全員が600点コースの難易度は適切であると回答した。また各学期に2度ほど設けている到達目標（前期に Stage 1, 2, 後期に Stage3, レビュー, 模試）は全員が適切であると回答した。600点突破コースと500点突破コースは難易度が重複している部分もあるので、学生が、1年生と2年生で大きなギャップを感じていないことも頷ける。600点コースが難しいと回答した学生は、昨年度の500点コースも難しいと感じており、もっと基礎から学べるコースを希望していた。

「私には、600点コースも500点コースも難しくて、もっと基礎から分かるものがあったらいいなと思います。」[Jさん]

### 【モチベーション】

しかし、問題の構成や難易度が大きく変わらない事は、学生の「飽き」にもつながる。実際学生の中には、問題の変化がないことから、モチベーションの維持が難しいと感じる者もいた。

「1年の方がe-learningへのモチベーション高かったかも。2年は多分どういう問題が出るか、ある程度わかってるから、そこまで締め切りを意識しなくても、これぐらいのペースでやったらいけるかなって感じで、ちょっと緩くなってます。」[Aさん]

「e-learningに対するモチベーションは下がりました。1年生の時、そのe-learningとかしたことがなかったから、楽しいまでは行かないけど、新鮮だなぐらいな感じだったのが、慣れてきて、面倒くさいみたいな。」[Iさん]

反対に2年生になってモチベーションの高まりを感じている学生もあり、それはTOEICの伸びが低かった学生に見られた。

「2年生になったら、小テストがあるから、それを取るためにリーディングパートだけでもちょっとやろうみたいなのはモチベーションにつながってます。2年生になって、わかってるやつとかは飛ばすきときもあるけど、全然聞き取れなかったりするところは、もう1回聞けるボタンがあるところは押してみたりする。」[Fさん]

「まじめにやってるのに、TOEICの点数が下がったのが結構ショックやったんですよ。みんな上がってんのになって。e-learningはプレテストはしんどかったけど、できないのがすごい嫌なので頑張りました。」[Bさん]

上記の学生のように、定期的に取り組んでいるにも関わらず、点数という形でなかなか成果が見えないからこそ、少しでも小テストで良い点を取りたいという気持ちがやる気につながっているのだろう。このように、学習が報われていない学生たちには、成功体験を積み上げていく必要がある。

#### 【授業内での e-learning の必要性】

2 週間に 1 度リスニングクラスで行なっている 20 分程度の e-learning 時間確保は、アンケートでは、最も学生が大学に求めたいサポートとしてあげていたものだ。一方インタビューでは、全員が時間確保の必要性を述べたのと同時に、今現在与えられている時間で十分であると述べた。大学だからこそできることに時間をもっと使ってほしいという意見は、TOEIC 伸び上位・下位群双方の学生から見られた。

「時間に関しては、十分すぎることはないですけど、家でもできることじゃないですか。だから、せっかく大学来たし、先生もいるから、もうちょっと他のリスニング教材もやりたいなみたいな。」[I さん]

「授業で e-learning できたら課題が終わるっていう意味でいいって思ですけど。でも、授業にきてるからには何か習って帰りたいなと思う時もあって、難しい。」[A さん]

#### 5.3.2 e-learning を促進させるもの

今回インタビューに応じた学生は、全員 1 年生の頃から締め切りまでに e-learning の課題範囲を終えていた。順調に e-learning に取り組むことが出来る要因としての学生の発言を以下にまとめる。締め切りを超したくない、や小テストがあるからといったアンケート結果と同様の外発的理由を挙げる学生は多かった。詳しく見てみると、小テストがあるという危機感だけではなく、悔しい、周りに負けたくないという気持ちが学習の促進と関連していることもわかった。また、授業外では他者に英語を教える機会や、実際の生活場面で英語を使わないといけない場面に接し、そのときの危機感が学習を促進していた。e-learning そのものへの興味や、e-learning によって英語力が促進されているという実感から取り組んでいる学生は皆無であった。

#### 【小テストの正解率】

小テストでは、毎回の平均点が 10 点中 8 点を下回ることはなく、どの学生も熱心に取り組んでいる。成績に反映されることもあり、学生たちの e-learning への取り組みを促す要因となっていた。

「小テストで勉強してたのに満点じゃなかった時とかはあもっとやらなきゃちょっと悔しいなって思って e-learning をもっとやるモチベーションになります。」[F さん]

「小テストがあるよって思ったら、ちゃんと取りたいって思うタイプなんで、それがあるよってなったら、ちゃんとやろうってなるんでやった。」[B さん]

### 【締め切りへの義務感】

小テストと同様に、締め切りは成績に係わるという気持ちを挙げている学生が多かった。また学生自身の真面目さからも、締め切りは守りたいという気持ちが強いようだ。

「締め切りを越すのがすごく嫌。」[ E さん]

「締め切りがあると、モチベーションにつながる。」[ K さん]

授業内では、教員が学生の e-learning に費やした時間を把握し、問題を解かずにクリックだけを進めていくといった不適切学習は、評価対象にならないことを伝えていたことが、一定程度学生が真面目に取り組む要因になったことも伺えた。

「最後に適当にやったらバレるって先生が言いましたから、だからほんとにバレるとか言われなかったら、もう最後の方にびびびってやってた可能性は全然あり得ると思います。」[ I さん]

### 【ピアプレッシャー】

友人の進捗状況だけではなく、TOEIC の成績を聞く事からも危機感を覚え、やる気につながる事も分かった。

「噂であの子何百点だったらしいよとか、聞いたらもうあの悔しいとかじゃなくて、凄すぎて頑張らんといけんとか思ったりします。」[ G さん]

### 【他者に教える機会】

授業内外問わず、アルバイトを含め、英語を他者に教えることによって自分の英語力に責任を持つようになり、e-learning へもっとまじめに取り組むようになったという学生が TOEIC 伸び上位群で見られた。

「アルバイトで塾の先生をしていて高校生を教える機会が増えたので復習しないといけないなって思って、それで英語をしないといけないなって思います。」[ H さん]

「人に教えるとアウトプットするじゃないですか。だから、わからないところとかも、もう 1 回ちゃんと自分で見直して、自分がわかるようになって、よくやるようになりました。」[ I さん]

### 【外国人との接触】

授業外で外国人と接する機会があり、思うように英語を使えなかった悔しさからやる気を得た学生も複数いた。何から手をつけたら分からない学生にとって e-learning は最初に取り組みやすい学習となっていた。

「今年、バイトで一人だけ全くわかってあげれない外国人のお客さんがいて、ちょっと今年は英語やらなあかんって思いました。e-learning が一番理解できる問題だと

思ってるのでやるなら、これからやろうかなって思います。」[Jさん]

「1回 駅の近くで外国人に道尋ねられて、その時に結構答えられなくて、で、その時にちゃんと英語できるようになった方がいいなって。自分があんまり勉強すること続けることが得意でもないし、イーランニングからやろうって。」[Eさん]

### 5.3.3 e-learning を妨げる要因

e-learning が順調に進まないという事について学生は、思った学習成果が出ていないという側面と、思ったように進捗していないという二つの側面から意見を述べていた。アンケートでは、他の課題に追われて後回しなどの外的要因を述べるものが上位を占めていたがインタビューでは、e-learning システムに起因する要因が挙げられた。

#### 【集中力を保つ困難さ】

e-learning は1つのステップは、10分程度で完了するが、後半には途中で止めることができない60分程度の模擬試験がいくつか存在する。その単元が億劫で進まないという声や、集中力を保つことができないという声が特に TOEIC 伸び下位群で多く見られた。

「60分くらいのテストが5つくらいあって集中力を保つのが大変でした。」[Eさん]

「去年失敗した、レビューみたいなやつ。60分なのに、20分くらいで解いた。」[Kさん]

#### 【計画性の欠如】

予定通りに少しずつ進めている場合は問題ないが、一度学習困難になると、取り組むのが億劫になってしまう。特に、インタビューに応じた学生たちは、日常の習慣に e-learning を組み込んでいるわけではなく、気が向いたときに取り組むという学生が多かったため、課題がたまりがちになり、やる気が出なくなる様子が見られた。

「一度溜め込んでしまい、問題を解くときに連続でたくさん解くと、だんだん嫌になってきて適当になってしまいます。」[Jさん]

「どうしても毎日進めるのが難しいから、やっぱどうしてもちょっと溜まっちゃうとか、焦っちゃう気持ちがあるから、その辺は上手く行っていない。」[Cさん]

以下は、締切後に新たなステージを始める際に、これからこなさなければならない課題の量に圧倒され、進める気持ちが失ってしまうとの指摘であり、上記と合わせ、課題が膨大に見えた時に学生たちのモチベーションが下がってしまうことがわかる。

「1個目の締め切りが過ぎて次のやつってなった時に、画面全部が白くてやめたいなみたいな、これからまた次の締め切りまでに、全部解くのかって思う。」[Aさん]

#### 【アクセシビリティ】

アンケート回答と同様に、e-learning へのアクセスのしにくさを問題点として掲げた学生は、電車の中でスマートフォンから取り組むことで、なんとか定期的に取り組もうと試

みていた。

「家でe-learningをやろうってなった時に、google クラスルームで、この授業を選んで、そこから進んでログインしてっていうのが面倒くさくてモチベーションにならないので、もう眠いし寝ようってなる。」[ G さん]

#### 【効果を感じない】

e-learning から学習効果を実感しないことから、なかなか e-learning を進められない学生が、特に TOEIC 伸び下位群に見られた。

「勉強になった、こういうことかーみたいなのは、やっぱり先生の対面、授業とかの方が多から、機械で勉強するの多分向いてないかなって思って。」[ C さん]

「本当に進めるだけ進めようっていう感じで、ほとんど理解できてないから、1 から始めてる感じで、嫌だなんて思いながらやっています。」[ K さん]

### 5.3.4 e-learning が与える影響

#### 【特にない】

アンケートと同様に、あまり影響を感じないという回答が TOEIC 伸び上位群・下位群問わずに多かった。TOEIC の演習問題が中心であり、問題を解く前に説明はない。そのため、元々苦手な単元をこれだけで克服することは難しい点があるかもしれない。TOEIC 伸び下位群だけではなく、伸び上位群の学生も特に自分の英語力に変化は感じないと述べていた。

「勉強してる時にこれわからんってなるけど、でも、そのこういうことやったんかってなる瞬間がない。」[ F さん]

「e-learningを解きながら自分の身になったって感じることはあんまりない。」[ D さん]

#### 【長文の読み方】

TOEIC 伸び高位群・下位群双方に日本語で解き方のコツを教えるパートが最も人気の機能であり、学生は問題演習だけではなく、常にどうしたら効率的に解くことができるのかというヒントを求めていることがわかった。特に英語を苦手と感じている学生に好評であり、そのパートから、アンケートの結果と同様に TOEIC で優先すべき問題などについて知ることができたとの報告があった。

「あの文章を丸バツで選ぶとこで、こういう問題は分からなかったらすぐ飛ばそうとか、解き方が書いてあって、そういうの全然知らなかったんで、それを見て、もうわからんと思ったら、飛ばすっていうコツを覚えまして。」[ G さん]

「長文の解き方とか、ちょっとずつ分かってくるようになった気がします。」[ D さん]

#### 【英語エンターテイメントへの興味】

TOEIC 伸び高位群には、e-learning で学ぶ英語は文法などの単調なものが多いため、自



分でそれ以外の英語にも触れてみようかと挑戦するきっかけになったと話すがいた。

「e-learning は結構基礎的な英語テストっぽい英語みたいなで、たまにつまらない感じの要素もあるから、洋楽とか洋画とか見て、ちょっと楽しい英語も逆に触れたいなって思いました。」[Eさん]

## 6. 考察と結論

以上の結果に基づき、1～5のリサーチクエスションへの回答を試みる。

Q1 e-learning に取り組んだ学生の英語力はどのように変化するのか。

1年間 e-learning に取り組んだ学生の TOEIC スコアは、リーディングスコア、リスニングスコアともに上昇が見られた。特にリスニングについては顕著に伸びが見られた。しかし、少数ではあるが、課題を全て達成しているにもかかわらず、伸びが低い学生も混在しており、彼らへのサポートの必要性が浮き彫りになった。特に伸びが高かった学生は、解説を読むことに長く時間を費やしていること、また大学だけではなく自宅でも時間を作り e-learning に取り組んでいる学生が多いこと、そして友人と刺激し合いながら取り組んでいることがインタビューからわかった。

今回の研究対象になった学生は総じて教材消化率が高く、先行研究のように、教材消化率の高さと学習効果の関係は見られなかった。また、学習に費やした時間と伸びの大きさには相関関係はほとんどなく、一概に時間をかけて取り組みなさいと学生に指導することは教員の価値観を押し付けることになる恐れがあるため、注意しなければならない。これは、渡辺（2009）や渡辺・青木（2011）が示した e-learning では学習時間が長いほど学習効果が高いと報告している結果とは、異なる。学生達が、e-learning による自分の英語力の変化をあまり感じないと報告していることから、時間をかけても報われない不条理学習者が多くいることが考えられ、より一層彼らへの支援が必要であるといえるだろう。

Q2 英語を専攻としない学生は、e-learning をどのように捉えているか。

学生達は1年生の頃と比べて、小テストや1年次に課題を溜めてしまった経験、また TOEIC スコアから感じた危機感などにより2年生の方が e-learning が順調に進んでいると感じていた。日課として e-learning に組み込んでいる者は少ないが、何か学習をしたいと思う時には e-learning に取り組む学生は多く、学生も英語に触れる機会を e-learning が増やしていると感じていた。1年次と2年次に取り組む課題には大きな難易度の差がないため、現在与えられている課題の難易度や、締め切りはちょうど良いと感じる学生が多かった。しかし、同時にマンネリ化を生み、モチベーションの低下を感じる学生や英語に苦手意識を持つ学生にとっては基礎から学ぶことができる教材への希望もあった。

e-learning の中でも、日本語での解法のコツを指導するステップが学生達には人気であり、TOEIC の効率的な解き方を習得していた。また、e-learning によって英語に触れる機会が増加したと感じる学生は一定数いたが、それは英語力の伸びを感じることは繋がっていなかった。複数の学生が、e-learning から何の影響や効果も感じていないと回答しており、学びではなく、課題をこなす作業になっていると感じる者もいた。効果を感じずに学習していることは e-learning の進行を妨げる要因にもなるため、e-learning で学ん

だ単元と授業内容を関連付けるなどして、教員として学生が e-learning の効果を感じる授業の仕組み作りがより一層求められるだろう。

Q3 e-learning を促進させる要因、及び妨げる要因は何か。

TOEIC 伸び率に関係なく、授業内で e-learning を行う時間があることに加え、小テストで高得点を取りたい、また締め切りは越したくない、友人に負けたくないといった学生の真面目さが学習を後押ししていた。また、授業外では他者に英語を教える機会や、実際の生活場面で英語を使わないといけない場面に接し、そのときの危機感が学習を促進していた。一方で、e-learning そのものへの興味から学習に取り組むといった内発的動機付けを持つ者は、ほぼ見られなかった。

一方 e-learning を妨げる要因としては、アンケートからは他の事を優先してしまい後回しになることが挙げられた。そしてインタビューから、一度後回しにして課題がたまってしまいうり組み気持ちになれないという負のスパイラルに陥る様子が露わとなった。特に、後半の1ユニットが長いものになると億劫になってしまう学生は多く、現在の2度の締め切り設定や小テストだけではなく、細かな学習指導が必要であると言えるだろう。早い時期から遅れがちな学生にはリマインドを行ったり、順調に進んでいる学生に対する励ましも有効であろう。e-learning に対する技術的な指導は、授業時間の確保のためにビデオで各自が視聴するように設定していたが、アクセシビリティの悪さが学生が e-learning を開く事への躊躇いになっていることから、最初のガイダンスでデスクトップやスマートフォンへのショートカット作成方法を教えるなど、より丁寧なサポートが必要かもしれない。

Q4 より効果的な e-learning 指導のためにどのようなアプローチが必要か。

英語学習に苦手意識を持つ学生の中には、e-learning に取り組みながらも疑問点を解決できずに、進めている者がいることがインタビューから分かったため、e-learning と並行して文法などで躓いたときに参照できる website の紹介や、本学の英語学習相談へのアクセスの仕方を初期段階でさらに周知させることが求められる。また、不適切な学習は、学習としてカウントしないことの周知も学生が適当に問題を解くことを防いでいることが明らかになったため、引き続き学習時間に対するチェックは厳しく行うことが必要であろう。

授業内での e-learning 学習時間の確保はアンケートによって多くの学生が望んでいることであることが分かった。しかし、インタビューでは、同時に、大学でしか学べないことに時間を使いたいという学生の葛藤もみられたため、e-learning 時間の継続確保に加えて、e-learning の問題を解く中で芽生えた疑問点を学生同士でシェアすることなども有効であろう。今回、web テストにて伸びを見せた学生たちは、e-learning を解いて終わりにせず、解説を熱心に読んでいることが分かったため、正解不正解に終始せず、学生が分かるまで解説をしっかりと読ませる声掛けも求められる。加えて、小テストは多くの学生にとって学習のモチベーションになっているため、継続するとともに、TOEIC だけではなく、そのフレーズや単語が実生活でどのように使われているのかを示すことが、学生が単純な作業として e-learning を感じることに終始せず、使える英語を学んだ実感に繋がると考えられる。2年生になると新規性が薄れ、慣れを感じるようになったため、e-learning の効果を頻繁に評価したりフィードバックを与えることで、学生のモチベーションを保ってい

なければならない。

以上、本研究では、学生の e-learning ログイン状況、web テストスコアや学習者からのアンケート、インタビューに基づいた分析から、英語を専攻としない学科における e-learning の活用に伴う問題点や効果の可能性、また授業実施者には何が求められるかについて調査を行った。その結果、web テストスコアの結果やログイン状況だけでは見えなかった、学生の多様な学習過程や取り組み状況を知ることが出来た。学生は e-learning だけを英語の授業で行なっているわけではないため、この全てを e-learning の成果と結論づけることはできない点に注意せねばならないが、様々な大学での e-learning の実施報告に加え、この分析がより効果的な e-learning の実施に参考になることを願っている。

### 参考文献

- 階戸陽太．(2020)．学部英語教育に e ラーニングを効果的に取り入れる工夫－新学部での取り組み－．北陸大学紀要，49, 143-153. <https://doi.org/10.15066/00000584>
- 小林輝美．(2021)．大学生の英単語学習 e-Learning 利用と英語力の関連性．杏林大学外国語学部紀要，33, 105-116.
- Creswell, J.W. (2007)．Qualitative inquiry and research design: choosing among five approaches. Thousand Oaks, London: Sage
- 菅原美佳．(2022)．大学英語教育への e ラーニング教材導入の意義、およびポストコロナ期に向けての課題について．東北医科薬科大学教養教育関係論集，35, 17-26. <https://cir.nii.ac.jp/crid/105001084263695308>
- 戈木クレイクヒル滋子．(2013)．『質的研究法ゼミナール 第2版：グラウデッド・セオリー・アプローチを学ぶ』医学書院，東京．
- 松井千代．(2014)．「授業ごとの異なった e-learning の取り組み」田口・小塚編『英語学習自律の向上と学習文化の構築を目指して－愛知教育大学の在り方－』(pp.96-111) 愛知教育大学．
- 松本広幸，折本 素，中山 晃．(2011)．単位の実質化と自律的学習者の育成を目指す e ラーニングの活用．大学英語教育学会四国・中国支部研究紀要，8, 75-85.
- 山岸倫子，水野真理子，木村裕三，竹腰佳誉子，藤川勝也，& 小田夕香理．(2022)．TOEIC® Listening & Reading Test の導入と e-Learning 学修の活用．富山大学教養教育院紀要，3, 89-94. <https://doi.org/doi/10.15099/00021539>
- 渡辺智恵．(2009)．CALL 栄養英語集中訓練プログラムの正規英語科目への応用(Ⅳ)－学習効果と学習時間・学習量の関係および前・後期連続受講における後期の伸びに注目して－．広島国際研究，15, 75-88.
- 渡辺智恵，青木信之．(2011)．英語 e ラーニングの効果：TOEIC の伸びからみた教材消化率，学習時間，不適切学習発生率．広島国際研究，17, 105-119.
- 吉田真美．(2016)．英語以外の言語を専攻する学生への多読指導の効果と課題．研究論叢，87, 137-157.