

【研究論文】

# コロナ禍におけるオンライン共同英語学習プログラム導入の 効果と課題：

## 英語コミュニケーションを介した自己効力感の構築過程の考察

Effects and Challenges of Introducing an Online Collaborative  
English Learning Program in the Time of COVID-19:  
Consideration of Self-Affirmation Building Process through English Communication

鹿内 史

青森大学ソフトウェア情報学部

### Abstract

The purpose of this paper is to explore the effects and issues of an online English learning program in which advanced speakers of English as a second language teach low English proficiency students. In an online English learning program, this paper examined how communication using a highly interactive tool (Zoom) changed students' Willingness to Communicate. It also investigated how students build self-efficacy through such online-based cross-cultural communication. As a result, learning English using Zoom created an environment where no one can intervene on a one-to-one basis, which can eliminate all anxieties associated with learning English and enhance students' self-efficacy. At the same time, it shows that future English education requires a curriculum that improves "practical communication skills".

**Keywords** ; L2 Communication, Communication Strategy, Willingness to Communicate

## 1. はじめに

### 1-1 本研究の目的

本稿は、オンラインツールを使った英語学習と異文化交流、そしてそこから生じた英語学習への動機付けの可能性を紹介する。本学では台湾の提携校と共同ゼミを行っているが、2020年度と2021年度は新型コロナウイルスの影響で直接交流をすることができなかった。様々な共同学習の形を何度も検討したが、直接訪問する見込みがなくなってしまうため、2021年度もオンラインで共同ゼミを行うこととなった。このような状況下におい

て、ニューノーマル時代を活躍する学生たちに限られた学習リソースでも学びの可能性は最大限に活かせることを示したいという一心で、オンライン共同ゼミをスタートした。

コロナウィルス感染拡大前の共同ゼミは英語を共通語として使い、台湾と本学の学生がチームを組んで1つのテーマに取り組むという様式であったが、オンライン授業であることとコロナ禍であることを考慮し、外に出るの調査やグループ活動をやめ、台湾の Teaching English to Speakers of Other Language (TESOL)の学生が本学の学生に

1対1で会話練習をするスタイルに変更した。ここでは到達目的のある会話練習の形にし、学習への動機付けを試みた(岡田・中谷, 2006; 鹿毛, 2018)。学習の動機付けとして、2020年度は海外の企業での就職面接のスキルを習得することを、2021年度はSDGsに関するトピックをプレゼンテーションすることをゴールとした。また、台湾側のTESOLの学生も大学で学んだ英語教授法を実践する機会となり、お互いに目的をもって授業を進める形となった。

この海外提携校との共同ゼミの目指すところは、英語の基本的な使い方を教わるのではなく、英語の基礎的な知識を使い、英語をツールとしてコミュニケーションを取ることである。この目的は対面授業であってもオンラインであっても変えず、むしろオンラインでの会話練習を通して自分の意思を正確に伝えたり相手の話の意図を正確に汲み取ったりすることにフォーカスを置いた。また、わからなければ聞き返す、相手にわかりやすく伝える工夫をするという課題も毎回のレッスンに入れ、言語や文化習慣的背景が異なる人とのコミュニケーションの基盤を作るようにした。特に、意思を伝えるコミュニケーションツールは音声言語だけではなく、第二言語(L2)話者間で有効な非言語コミュニケーションであるジェスチャーや(出口, 2014)、絵や写真、文字なども含むということを経験で学び、会話のキャッチボールをできるだけ継続することも目標の一つとした。なぜなら、八島(2003)が定義するように、コミュニケーションを「対人関係の成立と維持に関わる活動」「相手と影響しあう過程」というように捉え、コミュニケーションは言葉を発することでの意思疎通だけではないと考えるからである。

## 1-2 本研究の背景

2019年に台湾の提携校と共同ゼミを行った際に、レベル差のあるL2話者間のコミュニケーションを検証した(鹿内, 2020)。そこで分かったことは、同じ英語という言語をコミュニケーションツールとして使っているにもかかわらず、レベル差があり相手にうまく自分の意思を伝えられないときはコミュニケーションストラテジー(CS)として、文字を書いて見せるという行為を多用するということがあった。先にも述べたように、コミュニケーショ

ンのギャップを埋めるのにももちろんジェスチャーは有効であるが、文化習慣的背景が違っているとジェスチャーだけでは意思を伝えきれないということに学生たちは気づいた。そこで、台湾でも使われる漢字を紙に書いて見せるというCSを使い意思疎通を図っていたのが2020年度の調査の特徴であった。

また、2019年度の共同ゼミにおいては台湾側も本学側も同じ第一言語(L1)を話す学生や教員が周りにいたため、L2を使用して意思が伝わらないことがわかると、伝えたい気持ち、つまりWillingness to Communicate(WTC)はあるが、チャレンジしようという行動に移せず、同じL1を話す学生や教員に頼る部分も見られた。一方、コミュニケーションを成立させるというよりも、その場しのぎの返答でやり過ごしたいという素振りが見られたのが2020~2021年度の共同ゼミの特徴であった。

そこで、2021~2021年度の調査では、学生同士の1対1のオンラインレッスンがメインのため、周りの同じL1を話す人に頼ることができない状況下で意思が伝わらないときに学生はどのようなCSを使うのか、またオンラインでのコミュニケーションが学生のWTCと自己効力感に影響するののかということに注目する。そこで学生の会話の様子を録画したデータと学生からの意識調査アンケート、フォローアップインタビューをもとに、オンライン会話練習におけるCSの使用状況を調査した。そこからオンライン学習が英語学習を継続的に行う動機付けとなるのか、またL2を使ったコミュニケーションと自己効力感の構築に影響するのかを検証する。

## 2. 先行研究

### 2-1 オンラインL2コミュニケーションにおける不安

日本人にとって人前で英語を話す、誰かに英語で話しかける、説明したりする、といったような行為はとてハードルが高い。なぜなら、普段英語を使ってコミュニケーションをする機会があまりなく慣れていないからである。このような外国語を使うことをためらう傾向は、話しかける相手や自分を取り囲む周りの人々が外国語を使ってコミュニケーションを取る自分をどう思うかという

不安や、自身などの心理的要因などが関係するからである（八島, 2003）。よほど強い意志と動機がない限り、L2 である英語を介してコミュニケーションを取ろうという行動にはならない。

L2 を介してのコミュニケーションの不安要因には様々なものがある。まず、L2 学習者にとって友人ではない相手に心を開くことは脅威になることがある（八島, 2003）。FLCAS（Foreign Language Classroom Anxiety Scale）を開発した Horwitz, Horwitz, & Cope (1986) がコミュニケーションにおける不安はペアやグループにおけるスピーキング活動 (oral communication anxiety), 人前でのあがり (stage fright), 聞くことで相手を理解すること (receiver anxiety) であるというように、対人コミュニケーションでは「話す」「聞く」の行為からの不安要素が大きい。また、L2 同士のコミュニケーションであることも不安要因として考えられる。

さらに、言語だけでなく、異文化との対応もコミュニケーションには含まれるため、L2 でのコミュニケーションはある意味負担が大きい。近年英語は L2 話者間で接触言語として選択され、コミュニケーションのための共通語 (ELF: English as a Lingua Franca /EMF: English as a Multilingua Franca) として使用されることが多い。そこで要求される能力は完璧な英語を話すことではなく、異文化コミュニケーション能力、つまりお互いに理解できるように調節・適応が必要となってくる（丸山, 2021）。ところが、日本人英語学習者の英語使用や英語学習に対する積極性の低さや（黒崎, 2001; 小磯, 2011）、形式の正確さを過剰に意識するために起こる外国語使用に対する消極的態度（塩田, 2014）が異文化コミュニケーションの妨げになっている（丸山, 2021）。言い換えると、英語使用と学習に対する消極性が、いざ英語を使わなければならない状況になると不安要素として働くということが言える。そのような心理的要因が L2 学習に大きく影響することを考えると、学習者の WTC を引き出すことが L2 学習のゴールとなるべきである。ただ、L2 における WTC は個人の性格やモチベーションなどの心理的要因のほかに、異文化間の関わりや社会文化的背景等が関わってくるため、(MacIntyre, Clément, Dörnyei, & Noels, 1998) たとえ同じ L2 を学習していても WTC の

傾向は様々である。

では、さまざまな要素が影響する WTC の傾向は、対面コミュニケーションとオンラインのコミュニケーションを比べた際に変わるのだろうか。もちろん、対面コミュニケーションとオンラインのコミュニケーション自体多数の違いがある。オンラインの環境により音が途切れたり会話が中断されたりとスムーズにコミュニケーションが進まない場合や、対面とは違いオンラインでは感覚的なやりとりが機能しない場合があるため（谷川, 2021）、話すタイミングが合わず会話が衝突することがよく起こる。特にコロナ禍でオンラインミーティングや授業が増えた近年では、発話の偏りを軽減する研究 (e.g. 杉本ら, 2021; 三沢, 2021) がなされているほど、オンラインでは対面の場合と比べて場の空気を読んだり表情を見ながら発話・会話するのが難しいのだと言える。

## 2-1 L2 コミュニケーションにおけるコミュニケーション・ストラテジー

オンラインでの L2 コミュニケーションは、前出の研究でも見た通りコミュニケーションをする当事者にとって乗り越えなくてはならない壁がたくさんある。対面のコミュニケーションにおける異なった母語を話す L2 学習者同士のコミュニケーションでは語彙力や知識の欠如、文化習慣的な相違点などでコミュニケーションが困難になった場合、コミュニケーションが円滑に進むよう使われるコミュニケーション・ストラテジー (CS) が使用される (Dörnyei & Kormos, 1998; Tarone, 1980)。特に L2 話者同士のコミュニケーションにおいては会話を成立させるという目的を達成するため、お互いの発話の意味を理解しようとするときに CS は有効である (Faerch & Kasper, 1984)。しかしながら、L2 話者同士のコミュニケーションと言っても L2 の習熟度によって CS の使われ方が違ってくる。L2 の上級者（ここでは英語）であれば Tarone (1980) や Faerch & Kasper (1984) が示す「言い換え (paraphrase)」や「言葉の再構成 (restructuring)」が可能であるが、L2 の習熟度が低い話者にとっては上記のことは難しい。そこで、L2 習熟度が低い話者が EFL/EML として英語を使う際は CS を使ったコミュニケーションが相互理解のために有効と考える (Sato et al., 2019)。

CS の定義や使われ方には様々あるが (Tarone, 1980; Faerch & Kasper, 1984; 猪狩, 1998; 方, 2012), 上記の研究者の CS 分類を参考に本研究用にまとめると以下のようになる:

- 1) 自己解決方略 (Noncooperative Strategies)
  - 他言語借用 (L1 以外の言語も含む)
  - 直訳 (例: Seedling (苗木) を Baby tree など)
  - 言い換え (paraphrase)
  - 非言語的方略 (ジェスチャー, 絵・写真, 文字)
- 2) 協力的解決方略 (Cooperative Strategies)
  - 聞き返し (話し手に「どういうこと?」と聞く)
  - 直接的援助の要請 (母語話者や先生に直接聞く)
  - 間接的援助の要請 (辞書や翻訳機を使う)
- 3) 回避 (Avoidance)
  - 話題回避 (会話や質問の意味が分からず話題を変える)
  - 中断 (会話や質問の意味が分からず黙ってしまう)

本研究においてはオンラインという特殊な学習環境であるが, この CS はオンラインでの L2 コミュニケーションでも同じようにコミュニケーションの潤滑油となるのだろうか. ここでは CS がどのように WTC に心理的要因が働くのかを見ていく.

### 3. リサーチクエスション

本研究は台湾の学生と本学の学生が 1 対 1 のオンライン英会話練習を行う中で, L2 話者同士が会話を継続するためにどのような CS を使用するのか, またこのオンライン授業が将来英語学習を継続しようという動機付けとなるかを検証するものである. リサーチクエスションは以下の 3 点とする.

- 1) オンライン共同ゼミにおいて L2 話者同士の英語での会話が續かないときに使用される CS はどのようなもので, 何が効果的に働いていたか.
- 2) オンラインでの 1 対 1 の英会話練習を通して本学の学生にどのような意識変化をもたらしたか.
- 3) オンライン英会話練習は英語学習の動機付けと

なるのか. また, オンライン英会話練習が英語学習の動機付けとなるのであれば, どのような部分が学生のモチベーションとなるのか.

## 4. 調査方法

### 4-1 調査対象

本研究の対象となるのは 2020 年 11 月から 6 週間と 2021 年 11 月から 6 週間行われた共同ゼミに参加した本学の学生 21 名 (2020 年 5 名, 2021 年 16 名) である. この調査に関して対象者 (N=21) が少ないことから, この調査はあくまでの本学での様子を述べたもので, オンライン授業に関しての事象を一般化したものではないことを記しておく.

この 21 名は「グローバル英語」という選択必修の通年科目を履修しており, 2 年連続で 11 月から 6 週間行われた共同ゼミはこの「グローバル英語」の授業の一部である. 本学の学生たちは共同ゼミの準備として, 前期から共同ゼミ前の 10 月まで英語でのコミュニケーション, プレゼンテーション, リスニング・スピーキングを学んだ. 21 名の TOEIC Listening & Reading のスコアは 100 点台から 700 点台 (990 点満点) と差がある. また, 2021 年度の履修者は TOEIC Bridge Speaking のテストも受験しており, スコアは 16 点から 42 点 (50 点満点) とこちらも差がある. さらに特筆しておくべき点は, 21 名のうち外国人と英語でコミュニケーションをとったことがある学生が少ないことである. 小学校から高校の授業では ALT の先生と多少会話をしたことがあるが, 長い時間目的を持って英語でコミュニケーションをしたことがある学生は数名しかいなかった.

### 4-2 授業方法

本学では新型コロナウイルスの影響で頻繁にクラウド型の Web 会議サービスの Zoom を使っていたことと, 学生全員が Zoom アカウントを持っており使い方に慣れているということ, スマホやタブレットでも利用が可能ということで, オンライン共同ゼミには Zoom を使用した. Zoom を使う利点としては, 学生もホストも必ずしも大学にいる必要はなく, 都合の良い場所から参加できたことである. また, Zoom には録画, 画面共有, チャット, ホワイトボード, 機能があり, 会話練習をす

る際に CS への多様な活用ができるものが多かった。しかし、Zoom を利用した最大の理由はブレイクアウトルーム（グループ分け）機能があり、1対1のミーティングルームを作ることができるためである。この機能ではホスト（本研究では指導教員）が各ブレイクアウトルームを自由に行き来することができるので、学生同士の会話練習の様子を見ることが可能である。Skype を使ったオンライン英会話の研究（小早川ほか, 2012; 三田, 2014; 渡慶次ほか, 2017）と本研究の違いはオンライン英会話練習の間担当教員の監督があったかどうかの点であるが、この違いは「5.結果と分析」で詳しく説明することにする。

本学の学生たちは大学で受講した際は学校で貸し出した iPad を使い、大教室の各々離れた場所でヘッドホンをつけて練習を行った。自宅で受講した学生は家のパソコンもしくはタブレットから受講した。オンライン接続に関しては、大学に受講生全員が集まり教室内のルーターに接続するとつながりが悪くなってしまい会話練習を中断せざるを得ないことが数回あったが、それ以外はオンラインでの受講に支障はなかった。自宅で受けた場合はネット回線が繋がらないなどのトラブルの報告は1回もなかった。

#### 4-3 オンライン授業内容

2020 年度の共同ゼミでは英語で面接を受けることができるようになるということをゴールとしたので、6 週間の授業のうち最初の 1 時間をオリエンテーション、最後の 1 時間を模擬面接の時間として使用した。

2021 年度はプレゼンテーションを英語で行うことをゴールとし、6 週間のうち最初の 1 時間をオリエンテーション、最後の 2 時間でプレゼンテーション発表を行った。上記の面接やプレゼンテーション以外の時間は月曜と木曜の夕方（2020 年度は 18 時、2021 年度は 19 時）から 1 時間台湾の学生とオンラインで 1対1の英会話練習をした。オンライン授業の時間帯が夕方となったのは、台湾との時差が 1 時間あり、台湾の学生の授業が終わる時間に合わせたからである。

台湾の学生と本学の学生のマッチングに関しては、台湾側の教員が行い、本学の学生の TOEIC Listening & Reading スコアまたは TOEIC

Bridge Speaking のスコアと台湾の学生の指導スキルや学年などを考慮してマッチングをした。この方法でマッチングされたパートナーは最後まで変えることはなかった。

オンラインでの英会話練習は“festival”, “culture”, “vacation”など 毎回テーマがあり、そのテーマに沿って会話練習が進められた。2020 年度は台湾側から 50 個前後のテーマに沿ったクエスチョンシートがオンライン授業の前に学生に届いたため、学生は事前に目を通してき、会話練習時はクエスチョンシートの質問に答えながら話題の範囲を広げていくという形式で行われた。一方 2021 年度はクエスチョンシートの配布は最初の会話練習時のみであり、

#### 4-4 データ収集

本研究で使用したデータ収集方法は以下のとおりである：

オンライン共同ゼミ期間中に録画した動画、  
共同ゼミ後に実施したアンケート（本学の学生のみ）、  
調査ノート、  
フォーカスグループでのフォローアップ回答

L2 話者同士の会話は筆者が Zoom のブレイクアウトルームを訪問した際に録画したものである。Zoom は筆者がホストとなって操作していたため、学生たちも筆者の存在は分かっていたことから、データ収集と分析に自分の立場が影響することは避けられない（Maxwell, 2013）。ブレイクアウトルームには本学と台湾側の教員がカメラをオフにして自由な形で参加した。気づいていない学生もいたが、ほとんどの学生が教員の存在に気づき、途中で会話の内容を変えたり、不自然な話し方になっている様子が見られたため、自然な参与観察の形で集められた録画データであるとは言えない。ただ、対面で授業を行っても教員が学生の様子を見るために机間指導を行うので、オンラインであっても教員の存在はある程度自然と言える。

オンライン共同ゼミ後に実施したアンケートは、1) 英語のコミュニケーションスキルの向上、2) 英語使用に対する態度や気持ちの変化、3) L2 を介した異文化コミュニケーション、4) 対面とオンラインコミュニケーションの態度の違い、5) 自己

評価の 5 つのパートに分かれているが、本研究ではアンケートの 1)~3)を検証する。アンケートは Microsoft Forms を利用し、学生にパソコン又は携帯で回答してもらった。質問は選択式と記述式の混合とし、選択式は「あてはまる」から「全くあてはまらない」などの 5 段階のリッカート尺度を使用した。

## 5. 結果と分析

### 5-1 オンラインサービスを使った L2 話者同士の会話と CS

本学の学生に対して実施したアンケートの回答によると、相手が自分を理解できていないとき(英語でうまく表現できていないとき)に使う CS として、写真や動画などを携帯から(ウェブカメラを通して)見せる、ジェスチャーをする、文章にせず関連する単語を思いついた順に言う、違う言い方で言い換える、という複数のパターンが示された。オンラインでの会話を録画した動画を検証しても、上記のパターンがかなりの頻度で見られた。本学の学生が写真や動画をウェブカメラで見せた理由は、その写真や動画に写っている物の英単語や英語表現がわからないためであった。

一方、台湾の学生に関しては、写真の使用も見られたが、紙や Zoom のチャット機能、または LINE (オンラインコミュニケーションアプリ) を使い英単語や文章を書いて見せるという行為が多く見られた。台湾の学生の多くは小学生のころから英語で授業を受け、英語で発表する機会があった学生が多く、英語を使用して自分の意見を伝えることに関して特に問題のない学生が多いため(小磯, 2011, 郭・石井, 2014), 自分の言いたいことを写真で見せる必要がないようであった。むしろ TESOL の学生ということもあり英単語を書いて見せて単語やスペルの学習を促していることが多かった。上記の検証より、どちらの学生も非言語的方略を使っているが英語習得レベルの違いで CS の種類が違うことが明らかになった。

ここで注目すべき点は、2019 年度に行われた共同ゼミでは漢字を書いて見せあうことが見られたのに対し、オンライン英会話練習になった 2020 年度と 2021 年度はそのような行為が全くなかったことである。これは台湾側の学生が「英語を教える」立場にあり、本学の学生が「英語を練習する」

立場であったためであると考えられる。人々が言語を使う際「アイデンティティ」を通して自分の立場を作り出すことを考えると(Gee, 1999), 英語という言語が台湾と本学の学生それぞれのアイデンティティを作り出し、お互いの「立場」を明確にしていると言える。2020 年度, 2021 年度の目的が「英語学習」であったため、自分の置かれた「立場」を考慮すると、英語以外の言語を借用して使うという選択肢はなかったのではないかと考えられる。

また、相手の言っていることが理解できないときに使う CS として、協力的解決法略の「聞き返す」、「ゆっくり話すように頼む」「紙に書いてもらう」という答えがアンケートの回答に多く見られたが、「首を傾げる」というジェスチャーでの表現も見られた。さて、ここで考えたいのは 2020 年度, 2021 年度ともに本学学生の英語の習熟度が初級程度であるという点である。英語の習熟度が上級レベルであれば英語で聞き返すであろうが、初級程度の学生にとって聞き返しは難度の高い CS であったようだ。事前授業で「相手の言っていることが分からない時の聞き返し方」は触れていたもので、“Could you repeat that?” や “Sorry?”, “One more time, please?” などのフレーズを使った学生もいたようだが、録画映像を確認する中には「ん?」「あー…」だったり “What?” と日本語や短い単語での聞き返しが見られた。この協力的解決 CS は 6 週間のオンライン会話練習の前半のほうで見られたものであることを考えると、会話の途中で咄嗟に聞き返すフレーズを思い出すことができなかったようだ。2020 年度, 2021 年度のどちらを見ても、初めは英語で聞き返すことが出来ない学生が多かったが、共同ゼミの終盤に近づくにつれて自然とできるようになっている様子が見られた。この聞き返すという協力的解決法略の使用が見られたのは、共同ゼミのクラスの雰囲気や会話パートナーとの相性など対人不安が払拭され「第二言語コミュニケーションの自信」がついたからではないか(Yashima, 2002)。L2 をコミュニケーションのツールとして使う際に心理的要因(不安や自身のなさ)、言語能力、個人の性格や、外国人や異文化に対する情意的反応などが複雑に作用し(八島, 2003)、コミュニケーションにネガティブに働くこともあるが、そのネガティブ

な作用が少しずつでも取れていくことで協力的解決方略、つまり自分の理解のために相手の協力を求めることができるだけの自信がつくことが結果として見えた。

さて、ここまでは3年間の共同ゼミで共通してみられるCSについて考察してきたが、ここからは2019年度の対面共同ゼミとオンライン共同ゼミが行われた2020・2021年度の大きな違いについて言及する。対面共同ゼミとオンライン共同ゼミでのCSにおける大きな違いは、オンライン共同ゼミにおいて回避(avoidance)が見られたことである。2019年度の対面共同ゼミにおいて会話が続かない場合、本学の学生も台湾の学生も近くにいるL1話者(学生と教員の両方)に協力を求める直接的援助の要請を使用していた。しかし、オンライン形式の共同ゼミになってからは1対1の英会話練習となったため、協力を求める相手が近くにいらないことから、話題回避や中断のCSがよく使われていた。話題回避に関しても、英語の習熟度が初級程度であるため違う話題に変えるというよりも、理解していないことを悟られないように”yes”, ”yeah”などの返答をすることで話題を回避していた。そのため、WhatやWhenなどの疑問詞での質問文で台湾の学生から詳細を聞かれているのに、本学の学生はその質問が聞き取れない、もしくは理解できずYes/Noで答えてしまい、会話が噛み合わずギクシャクしてしまうことも多々見られた。ただ、これはMatsuoka & Evans (2005)が例に出した中国人英語学習者が自分の英語力に関して評価されたくないために、英語で発話を避ける傾向にある(unwillingness to communicate)と同じかという点、そうである場合も見られたが、単に話すモチベーションがなくなってしまったケース、相手を気遣ったケースの3パターンがあることがフォローアップインタビューからわかった。前述したように、Zoomのブレイクアウトルームに教員がいる時の回避がMatsuoka & Evans (2005)の例と重なる。「英語ができない・話せない」という評価を避けるため(河内, 2016)、自分が理解できないトピックを回避し、分かるトピックに話題を変えようとする時にこの行為が行われたようだ。2つ目の話すモチベーションがなくなってしまった時の回避は、トピック自体が難しく、完全に発話を放棄した状態である。3つ目の相手を気遣っ

た回避はBrown & Levinson (1978)が提示したポライトネスのアプローチと言える。これがよく見られたのは、台湾人学生の英語のアクセントが普段聞き慣れたものと違うため、聞き返すと相手の気分を害してしまうのではないかと、つまり相手のフェイスを脅かす行為になってしまうのではないかとという気遣いが働いたためになされた行為である。

オンライン共同ゼミにおいてL2話者同士の英語での会話が續かないときに使用されるCSは対面の時に見られるCSとほぼ変わらないということがここでは明らかになった。新たなCSが見られたのもオンラインだったからというよりは、コミュニケーションの際の人数が違ったからと考えられる。また、オンラインでの授業で語学を教える際はデメリットがあるが(河内ら, 2020)、EFL/EMLコミュニケーションはオンラインであるかどうかはあまり影響しないようである。

## 5-2 オンライン英会話練習と意識変化

田所(2002)の研究において、アメリカ留学中の日本人が英語力について全体の約6割が低い評価をしているのは、自己の英語運用能力に対して高い期待と理想持っている一方で、自己の能力不足に気付いたりや失敗体験をしたりしたためだと述べている。また、英語でのスピーキングに関して不安を感じるのは「間違っただけで恥をかきたくない」、「クラスメイトに英語ができないと思われたくない」という情意的要因からであるという(河内, 2016)。

その一方で、本学の学生は自分たちの英語コミュニケーションスキルが向上したかどうかという質問に反対してほぼ肯定的に評価している。もちろん英語を完ぺきに習得したわけではないが、なぜこのような回答になったかという点、彼らの英語学習環境にあると思われる。英語使用における不安はクラスメイトや教員からの評価が大きく関わっているが、本学の共同ゼミでは1対1のオンライン授業という環境と、担当教員であり評価者である筆者の存在がL2コミュニケーションをする際に前面に出ていなかったことで不安要素が減り、その分自己評価が高くなったと考えられる。Zoomのブレイクアウトルーム機能で教員が入ることはあるが、常に教員がいる状態ではないため、

学生たちは筆者の存在と評価を気にせず思う存分英語を使用してコミュニケーションをとることができ他のではないかと。そして、それが L2 コミュニケーションに対する自信となったのであると考える。

また、コミュニケーションの相手である台湾人学生の存在も英語コミュニケーションスキルが向上したという自己評価につながっていると考えられる。理由の1つとしては、台湾人学生の年齢が本学の学生と同じぐらいであったことである。フォローアップインタビューでは、「同年代の学生」「共通の話題」というキーワードがたくさん出てきていたことから、対話の相手の年齢が近いという事実が本学の学生にとって安心できる環境であることが分かる。そして、それが英語を使ってもっと話してみようという WTC (Willingness to Communicate) につながったと考えられる。前述したように、今まで本学の学生たちが関わってきた外国人は年齢が上の ALT 先生という立場の人たちが多く、しかも今回の共同ゼミのように長く話す機会もなかったため、年齢が近い学生とコミュニケーションをとることがモチベーションにつながったのであろう。もう1つの理由としては、台湾人学生が TESOL の学生であるため、「単語だけ並べても相手が意味を理解してくれる」という信頼感も WTC につながっている事である。言い換えると、台湾人学生は評価者ではないが「英語での発話をサポートしてくれる」存在であることが「英語を使ってみよう」という気持ちにさせたと考えられる。3つ目の理由は「慣れ」である。同じパートナーと約 12 時間会話練習することで、お互いの性格や話し方の癖などもわかってくるため、不安に思う気持ちが時間の経過で払拭されたと考えられる。

しかし、学生たちは L2 でコミュニケーションをするうえで全く不安がなかったわけではない。TOEIC などの英語のテストスコアが思わしくないことや「間違えたら恥ずかしい」という情意的要因 (河内, 2016 ; 田所, 2002), そして「英語ができない」という思い込みがあり、学生たちはこの「グローバル英語」の授業についていけないのかという不安を抱いていた。また、外国人とのコミュニケーションの経験が少ないことで授業に相応しい英語力があるかと悩んだ学生がほとんどであ

った。

上記のことから、本学の学生の英語を使ってみようという WTC につながったのはコミュニケーション相手の年齢・存在・慣れであることがわかった。

### 5-3 オンライン英会話練習と英語使用に対する動機付け

1 対 1 のオンライン英会話練習後、英語使用に対する自分の態度や気持ちに関する質問では以下の7つの質問をした。

- 1) 英語を話すとき他人の評価が気にならなくなった
- 2) 英語を話すとき文法が間違っているのではないかと不安になることが減った
- 3) 1 時間以上英語で話すのは平気だ
- 4) 英語を話すとき自ら会話を始めることができる
- 5) 会話が終わった後ももっとうまく話せたのにと後悔しなくなった
- 6) 英語を使っている時間が楽しい
- 7) 今後に向けてもっと英語を勉強しようと思う

これらの質問は MacIntyre, Clément, Dörnyei, & Noels (1998) の WTC の概念モデルをもとに、性格、L2 言語能力、英語力の自信、異文化間の関係、対人間の関係の要因と今回の共同ゼミにおける英語でのコミュニケーションとどう関わっているかを検証するものとして学生に回答してもらった。4)を除くすべての質問に対して肯定的な回答が得られたが、4)の「英語を話すとき自ら会話を始めることができる」に対しては 2020 年・2021 年合わせて 4 名の学生が「どちらかといえばあてはまらない」、2 名の学生が「全くあてはまらない」と回答した。5.2 で検証した英語コミュニケーションスキルの質問からは、対人不安が払拭され、コミュニケーションが滞りなく続いていることが見られたのにもかかわらず、自ら何かしらの話題を会話パートナーに投げかけて話し始める状況になると、本学の学生は自信がなくなってしまう心理状況だということがわかる。12 時間という学習時間が対人関係の壁を取り除いたはずなのだが、会話のトピックを自ら投げかけることが出来なかったのは不思議に思い、「自ら会話を始めることができる」と答えた学生にフォローアップの質問をし



てみた。すると、上記の学生は LINE を使って授業外でも文字を介してコミュニケーションを取っていたということがわかった。つまり、授業外ではゲームや普段の生活に関する共通の話題のやり取りをしていたということである。そのため、オンラインでの会話練習で顔を合わせた際もその延長でどちらからでも会話を始めることができたのである。LINE などの文字を介するコミュニケーションが L2 コミュニケーション能力に何らかの影響を与えるのは、授業外に何らかの形でラポールを形成することが L2 学習とその使用のモチベーションになっているからだといえる。

では、4) 以外の質問でほぼ全員が肯定的な回答したのはなぜであろうか。田所 (2002) は目標言語使用 (ここでは英語) の快適さには自分の英語力を肯定的に評価していること、自己を肯定的に受け入れていることが重要であるといっているが、5.2 で検証した英語コミュニケーションスキルの質問に対し学生の多くが肯定的に自己評価しているところを考えると、英語使用の快適さがそこにはあって、彼らにとって英語を使った異文化間コミュニケーションは内発的動機から行われていたと考えられる。

## 6. まとめ

本研究はクラウド型の Web 会議サービスの Zoom を使った台湾人学生と日本人学生の L2 コミュニケーションについて検証した。筆者は今回の共同ゼミがオンラインであったからこそ 21 名の日本人学生の L2 コミュニケーションの自信がついたと考える。なぜなら、Zoom の特性を活かした 1 対 1 のほぼ誰からの介入もない環境を作り出すことができたからである。同年代の自分がよく知っている内容のトピックを話し、しかも自分の英語力を批評しないコミュニケーションの相手がいる環境が彼らの WTC につながったのである。

しかし、これから英語を使ってコミュニケーションをする際の環境が必ずしも同年代の人との 1 対 1 のオンラインミーティングとは限らないわけで、複数の人々と英語でコミュニケーションを取ることになった時には、コミュニケーション不安に影響されるであろう。

では、CS は不安を取り除く材料となり WTC に繋がったのだろうか。台湾の学生と交流する前に、

上記に述べた CS の種類・方法を事前授業で何度か触れた。だが、外国人と L2 でコミュニケーションをとることに不慣れた学生たちは目の前の学生とのコミュニケーションを行うことに頭がいっぱいで、CS は使われていたものの意識的に使っていたとは言えない。

このことより、筆者は今後の英語教育において必要なのは実践的な英語を使う機会を授業内外で増やすべきであると感じた。外国人とコミュニケーションをとる不安、間違えてはいけないという不安、評価されるという不安、このような不安は教員側や教育を提供する側が安心できる環境 (safe environment) を提供すればもちろん払拭される。しかし、学校を卒業した後そのような環境を作るのはコミュニケーションの当事者自身であるため、外国の人と ELF/EMF を使ってコミュニケーションをとることに実践を通して慣れさせる機会を作る必要があると考える。今回の共同ゼミを経験し、学生たちが更なる英語学習とコミュニケーションの内発的動機づけとなったのは間違いない。とすれば、このような実践的に英語を使う機会を増やし慣れるようにすべきだと考える。

## 文献

- 岡田涼, & 中谷素之. (2006). 動機づけスタイルが課題への興味に及ぼす影響 自己決定理論の枠組みから. 教育心理学研究, 54(1), 1-11.
- 鹿毛雅治. (2018). 学習動機づけ研究の動向と展望. 教育心理学年報, 57, 155-170.
- 黒崎紫乃. (2001). 香港と日本の学生の英語運用能力と学習意識および実態の比較について. 関東甲信越英語教育学会研究紀要, 15, 27-38.
- 小磯かをる (2011). 「中国・日本・韓国・台湾における成人の英語力の比較と 各国 地域の若者層の英語力の規定要因」『大阪商業大学論集』7(2), 19-33.
- 郭淑齡・石井由理 (2014). 「台湾の教育政策におけるグローバル化と伝統文化」『山口大学教育学部研究論叢』3(64), 1-13.
- 河内彩香, 村田晶子, 長谷川由香, 竹山直子, & 池田幸弘. (2021). 教員と学習者はオンライン授業をどうとらえたか Zoom と Google Classroom を併用した日本語教育. 多文化社会と言語教育, 1, 30-45.

- 河内千栄子 (2016). 英語学習に対する学習者の不安要因: 専攻, 性差, およびその変化. 久留米大学外国語教育研究所紀要, 23, 15-40.
- 小早川 悟・ジョセフ ファラウト・福田 敦・アレックス フィローン (2012). 「スカイプを用いた海外大学生との コミュニケーションによる科学技術英語教育」平成 24 年度 ICT 利用による教育改善研究発表会発表要項, 42-43.
- 鹿内 史 (2020). 第二言語話者の多文化社会へ向けたコミュニケーションのあり方について: 日本-台湾合同集中講義におけるコミュニケーション・ストラテジーの考察『青森大学附属総合研究所紀要』21(1), 1-13.
- 田所真生子 (2002). 外国語使用における「快適さ」に対する自己評価とセルフ・エスティームの関係についての考察. 国際開発研究フォーラム, 22, 9.
- 谷川依津江. (2021). [報告] Year in Japan プログラムにおけるオンライン授業の実践—オンライン授業への移行過程から今後の展望まで. 甲南大学教育学習支援センター紀要, 6, 127-136.
- 出口朋美 (2014). 「第二言語コミュニケーションを促進・阻害する道具: 国際ボランティア・プロジェクトでのピロシキ作りをめぐるディスコース分析から」『近畿大学教養・外国語センター紀要 (外国語編)』第 5 号 (2), 55-72.
- 渡慶次 正則・Fewell Norman・津嘉山 淳子・Kuckelman Meghan (2017). 「スカイプ・オンライン英会話の授業外利用の効果と課題, 動機づけ—M大学英語専門中級レベル学生の事例—」『名桜大学総合研究』第 26 号, 9-20.
- 三沢佳菜子. (2021). 割り込み発話への対応の考察と改善策-多くの学習者に発話機会を与えるために. 国際教養大学専門職大学院グローバル・コミュニケーション実践研究科日本語教育実践領域実習報告論文集, 12, 137.
- 三田薫 (2014). 「オンライン英会話を利用した短期大学英語授業の試み—フィリピン人講師との 1 対 1 のオンライン英会話レッスンを授業に取り込むことによる効果—」『実践女子短期大学紀要』第 35 号, 19-41.
- 八島智子 (2003) 「第二言語コミュニケーションと情意要因」『外国語教育研究』第 5 号, 81-93.
- Brown, P., and Levinson. S. (1987). *Politeness: Some universals in language use*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Dörnyei, Z., & Kormos, J. (1998). Problem-solving mechanisms in L2 communication: A psycholinguistic perspective. *Studies in second language acquisition*, 20(3), 349-385.
- Faerch, C. and Kasper, G. (1984). *Two Ways of Defining Communication Strategies*. *Language Learning*, 34, 45-63.
- Ferguson, C. A. (1975). *Toward a Characterization of English Foreigner Talk*. *Anthropological Linguistics* 17,1-14.
- MacIntyre, P.D., Clement, R., Dörnyei, Z., & Noels, K. (1998). Conceptualizing willingness to communicate in a L2: A situational model of L2 competence and affiliation. *Modern Language Journal*, 82, 545-562.
- Matsuoka, R., & Evans, D. R. (2005). Willingness to communicate in the second language. *Journal of Nursing Studies*, 4(1), 3-12.
- Maxwell, J. A. (2013). *Qualitative Research Design: An Interactive Approach* 3rd edition. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.
- Sato, T., Yujobo, Y. J., Okada, T., & Ogane, E. (2019). Communication strategies employed by low-proficiency users: Possibilities for ELF-informed pedagogy. *Journal of English as a Lingua Franca*, 8(1), 9-35.
- Yashima, T. (2002). Willingness to communicate in a second language: The Japanese EFL context. *Modern Language Journal*, 86, 55-66.

### Appendix : アンケートの質問内容

1) 英語のコミュニケーションスキルの向上 (回答: かなり向上した, 向上した, どちらかといえば向上した, あまり向上しなかった, 向上しなかった)

発音・イントネーション

非言語表現方法の使い方 (身振り, 手振り, 表情)

人前で英語を話す能力

文章構成

語彙や英語表現の量

返答の速さ

英語のリスニング力

聞き直す力

会話の理解力

英語でのディベート力

2) 英語使用に対する態度や気持ちの変化: 本文に記載しているので割愛する

3) L2を介した異文化コミュニケーション (記述式)

相手が自分を理解できていないときに, どのような方法で解決しましたか?

相手の言っていることを理解できないときに, どのような方法で解決しましたか?

パートナーと話す際に気を付けたことは何ですか?

英語でコミュニケーションができていると感じたのはどんな時ですか?

英語でコミュニケーションをとる際に難しいと感じたことはどんなことでしたか?

パートナーと会話練習をする際に事前に準備したことは何ですか?

---

Effects and Challenges of Introducing an Online Collaborative  
English Learning Program in the Time of COVID-19:  
Consideration of Self-Affirmation Building Process through English  
Communication

Fumi SHIKANAI

Faculty of Software and Information Technology, Aomori University,  
Aomori University

要 旨

本稿は日本と台湾の提携大学間でのオンライン共同英語学習プログラムの導入とその効果・課題について考察した。オンライン英語学習プログラムにおいて、インタラクティブ性の高いツール（Zoom）を使ったコミュニケーションが学生の自発的なコミュニケーションの意思（Willingness to Communicate）にどのような変化をもたらしたか検証した。また、このようなオンラインベースでの異文化コミュニケーションを通じて学生がどのように自己効力感を構築していくかを考察した。その結果、Zoomを使った英語コミュニケーションでは1対1のほぼ誰からの介入もない環境を作り出すことができたため、英語学習に付随する不安を取り除くことができ、英語を使ったコミュニケーションを通して自己効力感を高めることができた。しかし、Zoomでの英語学習は特殊な環境であるため、今後ますます増えると予想されるオンラインでの異文化コミュニケーションに備え、実践を通してどんな場面・環境においても英語を使いコミュニケーションを取ることに慣れさせる機会をさらに作る必要があると考える。

キーワード：L2 コミュニケーション，コミュニケーション・ストラテジー，自発的コミュニケーション  
意思