

[研究ノート]

オンライン英会話は スピーキング能力と関連するか

江 口 真理子

はじめに

1. 対象と研究方法

- (1) 対象
- (2) 研究方法

2. 結果

- (1) 参加者の概要
- (2) レッスン受講状況
- (3) レッスン受講回数とスピーキングスコアの関係

3. 考察

- (1) 結果のまとめ
- (2) 全体データの分析結果の検討
- (3) 各グループデータの分析結果の検討
- (4) 本研究の課題

4. 結論

はじめに

近年、日本ではグローバル化を背景として、英語スピーキング能力が強く求められるようになってきている。海外企業とのディスカッションやプレゼンテーション、または、訪日外国人観光客との対応において、英語でコミュニケーションをする必要に迫られることが多くなった。英語学習者自身も、英語のスピーキング能力を高めることに対する関心が高い。2014年の英語学習者のニーズ分析（古家・櫻井）によれば、1,153人の大学生の61%にあたる697人が、スピーキング能力を向上させて、英語を使って外国人とコミュニケーションを図りたいと望んでいる。

しかし、様々な要因のため、日本において、この希望はかなえられていない。TOEFL iBT（2018）の結果によれば、日本人のスピーキングスコアは世界で最下位である。また、スピーキングに自信がない学習者は非常に多い（古家・櫻井，2014）。日本の英語教育は、不十分な少人数教育、少ない授業数に加えて、沈黙や目立たないことを評価する日本特有の考え方があり、スピーキング能力を高めるといふ社会の要請と学習者の願いになかなか応えることができないでいる。

そこで、近年注目されているのがオンライン英会話である。オンライン英会話は、インターネットを介して、遠方にいる講師と1対1で英語コミュニケーションのレッスンを提

供するサービスである。オンライン英会話を提供する企業は近年急速に増えており、その多くはフィリピン人を講師として起用している。グローバル化への対応のために、最近では、企業や大学がオンライン英会話を導入するようになってきている。

オンライン英会話は日本人英語学習者のスピーキング能力の向上に効果があると考えられる。理由の1つは、オンライン英会話は教師との1対1のコミュニケーション量が通常の教室におけるものよりも多くなる点である。通常の教室では教師1人に対して学習者の数が多いために、教師と英語で話す時間は限られている。したがって、学習者同士のペアやグループでのスピーキング活動が教育の中心となる。ペアやグループでのスピーキング活動に異論はないが、モデルとなる英語を話す講師との1対1のレッスンの方が、他の日本人英語学習者と話すよりは、質の良い英語学習法であろう。

もう1つの理由は、オンライン英会話を情意フィルターを低減させる効果が期待できる点である。情意フィルターとは、不安・自信のなさ・理解できないこと・動機の欠如・ストレス・退屈などの心理的な壁を指す。そのような心理的障壁が学習者の積極的に学ぶ気持ちを萎縮させ、第二言語の習得を妨げると考えられている（Krashen, 1982）。この情意フィルターはスピーキングにおいて顕著に生じる（Horwitz, Horwitz, & Cape, 1986）。特に日本人は他者からの評価を恐れ、コミュニケーション不安が強いために、教室において英語で話すことが少なくなる傾向がある（Cutrone, 2009）。しかし、オンラインのプライベートレッスンの場合、受講者は1人だけである。したがって、周りの目を気にせずにレッスンに集中し、英語で自己表現することが可能となる。オンライン英会話は、コミュニケーション不安が高い学習者のスピーキング能力の向上に効果があると期待できる。

このように質の高い学習量の増加と情意フィルターの低減によって、理論的には、オンライン英会話はスピーキング能力の向上に効果があると考えられるのである。しかし、オンライン英会話が実際に効果的であるかどうか、もしそうならどの程度の効果が期待できるかについては、まだ分からないことが多い。オンライン英会話の効果を検討した三田（2014）によれば、「講師と英語でコミュニケーションをとることに自信がある」というポジティブな印象を持つ学生が増えたと報告している。また、新田目（2016）も、オンライン英会話は有能感・自律性・フロー体験・自己効力感・英語力評価の観点から非常に効果的であったと報告している。しかし、これらの研究は自己評価のアンケートに基づく考察であるため、数字に現れる教育効果があるかどうかは、判断できない。

一方で、オンライン英会話によって実際にスピーキング能力が身についたかどうかを客観的に実証した研究は少ない。大和田（2016）は「ヴァーサント」というスピーキングの客観テストを用いてオンライン英会話の効果を調査した。その研究によれば、オンライン英会話の効果が見られたのは5名のうち1名であり、残りの4名は効果がなかったと報告している。小林（2017）はCEFRに準拠したスピーキングテストを用いて20名に対してオンライン英会話の教育効果を測定したが、受講回数と成績向上には有意な相関は見られなかったと報告している。ただし、これらの実証研究ではサンプルが少ないため、オンライン英会話のスピーキング力向上に効果がないと断言することはできない。

そこで、本研究は、サンプルを増やして、オンライン英会話のスピーキング能力向上に効果があるかどうかを調査することとした。大和田（2016）の研究とほぼ同様のオンライン英会話とスピーキングの客観テストを用い、オンライン英会話の受講回数とスピーキン

ゲテストのスコアの相関関係を検証した。

1. 対象と研究方法

(1) 対象

島根県立大学総合政策学部の1年生から4年生までの学部学生48名を研究への参加者として募集した。授業に組み込んで行うことが理想であるが、シラバスを変更することは困難であったので、希望者を募ることとした。総合政策学部全員に対して、無料のオンライン英会話受講調査への依頼を学内一斉送信メールで呼びかけた。参加者には直近のTOEIC IPスコアを申し込み時に申告してもらった。

オンライン英会話を実施するのは初めての試みであったので、大人数で調査することは予測不可能な事態に対応できない可能性があった。また、音声と映像の両方を用いるオンライン英会話は大学のインターネット回線の容量を圧迫する恐れがあったので、夏期休暇中、秋学期中、春期休暇中の3つの時期に分けて、16名ずつ参加者を募ることとした。

第1のグループは、8月の夏期休暇中にオンライン英会話を受講した。第2のグループは、10月から12月の間に毎週水曜日の16時40分から18時までの間にオンライン英会話を受講した。第3のグループは、2月18日から3月1日まで、毎日、13時10分から14時40分までの間にオンライン英会話を受講した。

出来るだけ多くのレッスンを受けられるよう、次のグループの募集の際は経験者を優先して参加するように呼びかけた。しかし、連続して参加した学生はそう多くなく、3グループすべてに参加した学生は1名のみであった。

(2) 研究方法

1) オンライン英会話

オンライン英会話は3つの企業のサービスを用いた。どの企業のサービスも講師はフィリピン人で、定期的なビデオ通話を通じた25分の英会話のレッスンがあった。どの企業のサービスも、1回のレッスン代は800円前後であった。企業とサービスを契約すると、参加学生は受講者のアカウント、先生役である筆者は管理者のアカウントを受け取った。参加者の受講料は島根県立大学の学術教育特別助成金から支払った。

第1グループが受けた企業のサービスは、受講生が自由に都合のいい時間のレッスンの予約を取るものであった。レッスンは1ヶ月の間、毎日受けることができた。管理者は参加者の受講状況を確認できるシステムになっていた。

第2グループが受けた企業のサービスは、あらかじめ10回分のレッスンを決まった時間に予約しておき、受講者が同じ教室に集まり一斉に各自のパソコンでレッスンを受けるものであった。レッスンの日時の変更は1週間前までに行う必要があった。管理者は受講者の学習状況を見ることができなかったため、教室において受講状況を確認した。

第3グループが受けた企業のサービスは、基本的には全員が同じ教室に集まり一斉に各自のパソコンを使ってレッスンを受けるものであったが、予約の変更の融通が効き、受講者の都合に合わせて、1時間前までなら予約のキャンセルができるものであった。管理者は参加者の受講状況を見ることができた上、企業からの受講状況のレポートもあった。

2) オンライン英会話実施方法

第1グループの参加者は、夏期休暇の始まる前にサービスを提供している会社の社員によるオリエンテーションが行われた。参加者はスカイプのダウンロード方法やレッスンの予約の仕方を学んだ。筆者は参加者に対して、毎日レッスンを受けることができるので、各自でレッスンの予約を取り、積極的に使うよう指導した。

第2グループの参加者は、秋学期が始まった時にサービスを提供している会社の社員によるオリエンテーションを受けた。オリエンテーションはビデオ会議により遠隔で行われた。第2グループが体験したオンライン英会話はブラウザ上で完結するものであった。筆者が時間を指定して10回の予約を取り、決まった時間に参加者が教室に来るというスタイルを採用した。

第3グループの参加者は、秋学期が終了した時に筆者によるオリエンテーションを受けた。1回目と2回目については、サービスを提供している会社が参加者の代わりに予約を取っておき、3回目からは、参加者が自分で予約を取るシステムであった。

第2グループと第3グループの参加者はコンピュータ演習室でオンライン英会話を受講した。コンピュータ演習室は60人が着席できる広さがあった。参加者は広い教室に散らばるように着席し、マイク付きのヘッドセットを着用して、レッスンを受けた。

3) 英語スピーキング能力

英語スピーキング能力の測定には、大和田（2016）と同様に、ピアソン社が提供するヴァーサントを用いた。ヴァーサントはAI（人工知能）による音声認識技術を用いて、受験者のスピーチを自動的に採点し、スピーキング能力を客観的に測定するテストである。テストの内容は、音読（Reading）、復唱（Repeat）、短い答えを要求する質問（Short Answer Questions）、単語と語句の整序応答（Sentence Builds）、ストーリーの要約（Story Retelling）、質疑応答（Open Questions）から成っている。受験はスマートフォンのアプリやパソコンを用いて受験可能で、実施時間は20分である。スコアは受験後すぐに確認することができる。

ヴァーサントのスコアは妥当性と信頼性が実証されている。テストのスコアは総合点（Overall）が80点で、文の完全理解（Sentence Mastery）、語彙（Vocabulary）、流暢さ（Fluency）、発音（Pronunciation）の4つの下位区分がある。文の完全理解は語句や節を正しく適切に並べる能力、語彙は日常会話で用いる単語を理解する能力、流暢さは適切なリズムで話す能力、発音は子音・母音の発音およびネイティブと同じアクセントを産出する能力を評価する。775人のネイティブと603人の非ネイティブがヴァーサントを受験した妥当性の調査では、ネイティブの95%以上の受験者が68点以上であったが、非ネイティブで68点以上のスコアを得た受験者はわずか5%であった（Pearson, 2011）。このことから、ヴァーサントはスピーキング能力を的確に評価することができるテストであると言える。また、ヴァーサントのスコアは、人間によるスピーキング能力の判定と強い相関が認められ（Pearson, 2011）、信頼性のあるテストであると言える。

ヴァーサントは参加者らが各自で受験した。筆者が受験方法の指示をメールで伝達し、オンライン英会話の1回目のレッスンが始まる前とレッスンが終了した後にヴァーサントの受験を依頼した。参加者はスマートフォンのアプリやパソコンを使ってテストを受けた。

4) 分析方法

オンライン英会話の教育効果を明らかにするため、2種類の分析を試みた。最初に、参加者全員のデータを統合して、オンライン英会話の受講回数とスピーキングスコアとの関係を分析した。次に、グループ毎にオンライン英会話の受講回数とスピーキングスコアとの関係を分析した。有意水準は5パーセントとした。統計解析にはフリーソフトウェアであるHAD（清水，2016）を用いた。

2. 結果

(1) 参加者の概要

2018年の7月と9月、および2019年の1月に無料のオンライン英会話への希望者を募り、延べ人数で48名の大学生がレッスンを受講した。本調査に継続して参加した学生がいたため、実数は36名であった。1年生が13人、2年生が11人、3年生が7人、4年生が5人であった。参加者の性別、自己申告によるTOEICのスコア、1人当たりが受講したレッスンの平均回数、プレテストとポストテストのスコアの平均は表1の通りである。

スピーキングテストのスコアはプレテストよりもポストテストの方が有意に高得点であった ($z = -2.607, p < .01$)。参加者は女性が多かった。調査開始時に申告がなかった5名を除いた参加者のTOEIC IPの平均点は549点であった。TOEIC (2018) によれば、大学生のTOEIC IPの平均点は449点であるので、平均よりやや上位の英語力を持つ学生が調査に参加したことがわかる。本研究は希望者を募ったため、英語力と英語学習のモチベーションの高い学生が参加したと思われる。

(2) レッスン受講状況

表1にあるように、参加者のレッスンの受講状況は低かった。第1グループのサービスは1ヶ月間、毎日1回、合計31回のオンライン英会話レッスンが受けられるサービスであったが、利用状況は非常に低く、一度もサービスを使わない参加者が16名中9名いた。1人だけ12回のレッスンを受けた参加者がいたが、全員の平均受講回数は1.8回であった。16名中、15名がプレテストとポストテストの両方を受験した。第2グループは、10回のオンライン英会話レッスンを受けられるサービスであった。こちらの平均受講回数は5.25回であった。もっとも多く受講した参加者の受講回数は8回、最も少なく受講した参加者の受講回数は2回であった。16名中、15名がプレテストとポストテストの両方を受験した。第3グループは、平均受講回数は7.7回であった。3名が10回受講し、2名が2回受講した。16名中、10名がプレテストとポストテストの両方を受験した。

全期間におけるオンライン英会話の受講状況は図1の通りである。スピーキング能力を

表1 参加者の概要

	参加者	TOEIC	レッスン回数	プレ点	ポスト点
男	16人	558点 $n = 13$	5.2回 $n = 16$	36.6点 $n = 15$	40.2点 $n = 11$
女	20人	543点 $n = 18$	6.3回 $n = 20$	35.7点 $n = 20$	37.0点 $n = 19$
合計	36人	549点 $n = 31$	5.6回 $n = 36$	36.1点 $n = 35$	38.2点 $n = 30$

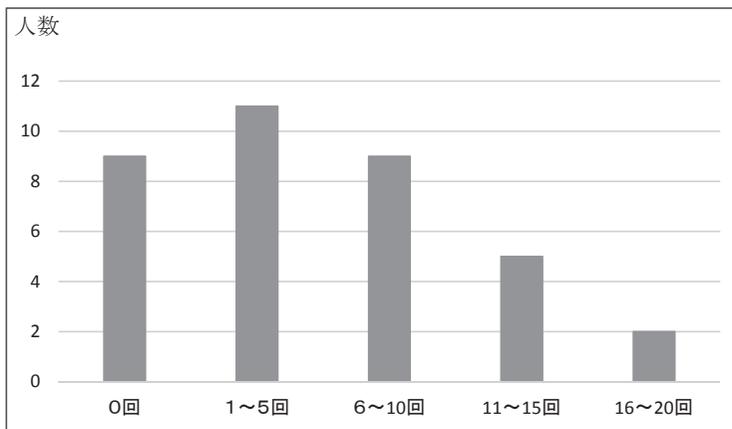


図1 全期間におけるオンライン英会話の受講状況

上げたいと望む学生にとって無料のレッスンはよい機会であったはずであるが、11回以上のレッスンを受けた参加者は、48人中7名であった。受講率の低さはオンライン英会話の課題である。この問題については別の機会に検討したい。

(3) レッスン受講回数とスピーキングスコアの関係

1) 全体データの分析

まずは、レッスンの受講回数とスピーキングテストのスコアに違いが見られるかどうかを、調査参加者全員のデータを使ってクロス集計を試みた。プレテストとポストテストの両方を受験した参加者30名を、レッスンの回数が0から10回のグループと11回から20回のカテゴリーに分けて、プレテストのスコアの平均とポストテストのスコアの平均点を比較したものが表2である。

表2のように、オンライン英会話の受講回数が多いグループも少ないグループもプレテストの平均点よりポストテストの平均点の方がそれぞれ2点高くなっており、受講回数による差異は見られなかった。

2) 順位相関係数による分析

次に、受講回数とスピーキングスコアの相関関係を分析した。プレテストとポストテストの両方を受験した参加者30名のデータを用いて、プレテストとポストテストの順位相関係数を算出したところ、非常に強い正の相関があり ($r=.839, p<.01$)、プレテストのスコアが高い参加者はポストテストのスコアも高い傾向があった。そこで、プレテストスコアを統制して、受講回数とポストテストのスコアの順位相関係数を求めた。結果を表3に示すとおり、受講回数はスピーキングスコアの「総合」だけでなく、すべての下位区分において有意な相関は見られなかった。

表2 受講回数とテストスコアのクロス集計

受講回数	人数	プレ平均点	ポスト平均点
0～10回	23人	36.0	38.0
11～20回	7人	36.0	38.0

表3 全体データの順位相関係数

	回数との相関	<i>p</i> 値
ポスト総合	.013	.944
ポスト文の完全理解	.146	.442
ポスト語彙	-.274	.143
ポスト流暢さ	.158	.845
ポスト発音	.106	.576

表4 各グループデータの順位相関係数

グループ	ポストテスト	受講回数との相関	<i>p</i> 値
第1グループ	ポスト総合	-0.337	0.239
	ポスト文の完全理解	-0.128	0.662
	ポスト語彙	-0.386	0.172
	ポスト流暢さ	-0.283	0.328
	ポスト発音	-0.161	0.583
第2グループ	ポスト総合	0.525	0.054
	ポスト文の完全理解	-0.251	0.38
	ポスト語彙	-0.119	0.685
	ポスト流暢さ	0.403	0.153
	ポスト発音	0.520	0.056
第3グループ	ポスト総合	-0.097	0.804
	ポスト文の完全理解	0.206	0.594
	ポスト語彙	0.462	0.21
	ポスト流暢さ	-0.607	0.083
	ポスト発音	-0.021	0.957

3) 各グループデータの分析

次に、グループ毎にデータの分析を試みた。グループ毎にプレテストのスコアとポストテストのスコアの相関係数を求めると、全体での分析と同様に強い正の相関があった。それぞれの相関係数は第1グループが $r=.763$ ($p<.01$)、第2グループが $r=.823$ ($p<.01$)、第3グループが $r=.807$ ($p<.01$) であった。そこで、プレテストのスコアを統制して、レッスン受講回数とポストテストスコアの順位相関係数を求めた。結果は表4の通りである。

第1グループの受講回数とスピーキングテストのスコアの関係に有意な相関は見られなかった。

第2グループも受講回数とスピーキングテストのスコアの間には有意な相関は認められなかった。ただし、受講回数と「総合」のスコアの間には有意傾向が見られた ($r=.525$, $p=.054$)。また、下位区分の「発音」のスコアに関しても、有意傾向が見られた ($r=.520$, $p=.056$)。

第3グループも受講回数とスピーキングテストのスコアの間には有意な相関は見られなかった。ただし、受講回数と「流暢さ」の間には負の相関の有意傾向が見られた ($r=.607$, $p=.083$)。

3. 考察

(1) 結果のまとめ

本研究では、公立大学の社会科学系の学部学生を対象として、正規のカリキュラムとは無関係にオンライン英会話を提供し、その教育効果を測定することを試みた。まずは、全体のデータをクロス集計と相関分析によって解析した。次に、各グループのデータを相関分析によって解析した。どちらの分析においても、受講回数とスピーキングテストのスコアの間には有意な相関は見られなかった。ただし、秋学期中に行った第2グループのデータの解析においては、オンライン英会話の受講回数と総合スコア、および、発音のスコアとの間に正の有意傾向が見られた。また、第3グループにおいては、受講回数と流暢さのスコアにおいて負の有意傾向が見られた。このような結果になったのはなぜだろうか。

(2) 全体データの分析結果の検討

前節で示したように、すべての参加者のデータをクロス集計および順位相関係数によって検定した結果、受講回数とスピーキングテストのスコアの間には相関は見られなかった。このような結果になった理由として、オンライン英会話以外の教育が影響を与えていた可能性がある。なぜなら、全体的に、オンライン英会話の受講回数とは無関係に平均のスピーキングスコアが上昇していたからである。これはテストの形式に慣れたことによる上昇、または、他の教育要因による上昇があったと推察される。参加者のうち4年生以外は全員英語の授業を受けており、通常の英語の授業の教育効果が現れていた可能性がある。

(3) 各グループデータの分析結果の検討

1) 第1グループの分析結果の検討

第1グループのデータの分析の結果、受講回数とスピーキングテストのスコアの関係はスピーキングテストのどの指標においても有意な相関は見られなかった。この結果は、第1グループの受講率（1.8回）が極端に低く、不十分なデータであったことに起因していると思われる。

2) 第2グループの分析結果の検討

第2グループのデータの分析の結果、受講回数とスピーキングテストのスコアの間には有意な相関は見られなかった。有意な相関が認められなかった原因は受講回数が少ないためではないかと推測される。大和田（2016）の報告では、オンライン英会話でスピーキング能力に効果があったという1名の参加者は139回のオンライン英会話を受講していた。本研究では、最も多くオンライン英会話を受講した学生で8回、時間にすると200分である。これは90分の通常の授業に換算するとわずか2.2回分である。

それでもなお、第2グループにおいて、受講回数とスピーキングテストの「総合」スコアと「発音」スコアに相関傾向があった点は興味深い。「発音」のスコアが向上した理由は、参加者が講師との1対1の会話において、ためらわずに大きな声ではっきりと英語を話すようになったことが「発音」スコアの上昇につながったのではないかと推測できる。本研究に参加した学生からは、「講師の先生はとても優しく、楽しく話すことができた」、「話すことが楽しく、25分があつという間だった」というフロー体験や、「先生が笑顔で聞いてくれて、とても話しやすかった」、「先生の説明は分かり易かった」という指導力への

コメントが多く寄せられた。これは1対1のオンライン英会話によって情意フィルターの低減していることのためであると思われる。

3) 第3グループの分析結果の検討

第3グループのデータを分析した結果、受講回数とスピーキングテストの間に有意な関係は見られなかった。しかし、下位区分の「流暢さ」のスコアにおいて負の有意傾向が見られた。

受講回数が多いほうが流暢に英語を話せなくなってしまうという奇妙な現象が生じている点に関して、10人のプレテストとポストテストのスコアを比較してみると、8名のスコアが上昇し、2名のスコアが大幅に下降していた。スコアが下がった2人に思い当たる原因を尋ねてみた。すると、1人は2回目のテストは1回目のテストよりもよい点数を取りたいと緊張してしまったと答えた。もう1人は、2回目のテストの方が難しかったと答えた。また、この参加者はスマートフォンが故障したため、3月1日にレッスンを終了した後、3月19日にテストを受験していた。このような参加者の性格やスピーキングテストの実施状況がデータの誤差を生じさせ、正確なデータが収集できなかった可能性がある。加えて、参加者自身が自宅でスマートフォンやパソコンを用いて受験する方法を採用したために、16名のうち6名はポストテストを受けておらず、十分なデータを得ることができなかったことも、分析の精度を下げた可能性がある。

(4) 本研究の課題

全体的にみると、受講回数とスピーキングテストのスコアの間には有意な相関はあるとは言えなかった。しかし、本研究にはいくつかの問題点があるため、この結果を一般化することはできない。まず、オンライン英会話の受講以外の要因を排除することができなかった問題である。全体的には受講者のポストテストのスコアがプレテストのスコアより平均的に向上していた。これは、通常の英語の授業の影響を受けていたために平均的に向上していた可能性がある。また、オンライン英会話の受講回数データを十分収集できなかったことも問題であった。理論的には51回の受講が可能であったはずだが、最も多く受講した参加者であっても20回であった。受講率の低さは、たとえ学習意欲の高い参加者であっても、カリキュラムによって制度化されていない教育機会を活用することは極めて困難であるという現実が明らかになった。学期途中でシラバスを変更することができなかったため、本調査を通常の授業に組み込むことは困難であった。そのため、参加者の受講率が非常に低くなってしまった。さらに、スピーキングテストの実施方法にも問題があった。参加者自身が自宅でスマートフォンやパソコンを用いて受験する方法を採用したために、外的環境の影響を受け、データの精度が落ちたと推測される。

4. 結論

本研究は、近年注目されているオンライン英会話がスピーキング力の向上に効果をもたらすかどうかを実証することを目的とした。全体のデータの分析の結果、オンライン英会話の受講回数とスピーキング能力の間に有意な相関があるとは言えないことがわかった。また、グループ毎のデータの分析の結果、第2グループの「総合」と「発音」においては、オンライン英会話の受講回数とスピーキング能力の間に正の有意傾向が見られたが、第3

グループの「流暢さ」においては、負の有意傾向が見られた。

本研究の結果は、通常の英語授業の影響、不十分な受講回数の問題、テストデータ収集方法の問題があったため、一般化することはできない。オンライン英会話の受講によって、スピーキング能力が実際に向上するかという疑問に答えるためには、さらなる調査が必要であるという結論に至った。

グローバル化の進展する今日、日本人英語学習者も社会も英語のスピーキング能力を伸ばすことを切望している。教室でのコミュニケーション活動に積極的に取り組むことができない問題を抱える日本人英語学習者は多い。そのような学習者にとって、1対1のプライベートレッスンは、周りの目を気にせずに英語で自己表現できる環境を提供し、学習者の発言量を増やし、教育効果を高める可能性が高い。今後、精度の高いデータを収集して、オンライン英会話の有効性について調査していきたい。

注) 本研究は平成30年度鳥根県立大学学術教育特別助成金の助成を受けた研究結果である。

引用文献

- 大和田和治 (2016) 「東京音楽大学におけるオンライン英会話プログラムの導入とその教育的効果の検証」『研究紀要』 39, 53-66. Retrieved from <http://id.nii.ac.jp/1300/00001032/>
- 小林輝美 (2017) 「大学英語授業におけるオンライン英会話利用の効果」『杏林大学外国語学部紀要』 29, 67-94.
- 清水裕士 (2016) 「フリーの統計分析ソフトHAD：機能の紹介と統計学習・教育、研究実践における利用方法の提案」『メディア・情報・コミュニケーション研究』 1, 59-73.
- 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で－」『拓殖大学語学研究』 135, 29-64. Retrieved from http://journal.takushoku-u.ac.jp/lcri/lcri_135.pdf
- 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」『武蔵野大学教養教育リサーチセンター紀要』 4, 29-50, <http://id.nii.ac.jp/1419/00000128/>
- 三田薫 (2014) 「スカイプ英会話を活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組み込むことによる効果－」『実践女子短期大学紀要』 35, 19-43.
- Cutrone, P. (2009). Overcoming Japanese EFL Learners' Fear of Speaking. *Language Studies Working Papers, 1*, 55-63.
- Horwitz, E. K., Horwitz, M. B., & Cape, J. (1986). Foreign language classroom anxiety. *Modern Language Journal, 70*, 125-132.
- Krashen, S. D. (1982). *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Pergamon Press.
- Pearson. (2011). Versant English Test: Test Description and Validation Summary. Retrieved from <http://www.versanttest.com/technology/VersantEnglishTestValidation.pdf>
- TOEFL iBT. (2018). *Test and Score Date Summary for TOEFL iBT Tests*. Retrieved from https://www.ets.org/s/toefl/pdf/toefl_tsds_data.pdf
- TOEIC. (2018). *Data & Analysis 2018*. Retrieved from <https://www.iibc-global.org/library/default/>

オンライン英会話はスピーキング能力と相関するか

toeic/official_data/pdf/DAA.pdf

キーワード：オンライン英会話、スピーキング能力、情意フィルター

(EGUCHI Mariko)

Does Online English Conversation Correlate with Speaking Ability?

EGUCHI Mariko

Abstract

The aim of this research was to investigate whether the use of online English conversation lessons correlate with the increase of speaking ability of Japanese college students. Forty-eight undergraduate students majoring in Policy Studies at a public university in Japan participated in three sessions of online English conversation lessons. In each session, 16 students took lessons preceded and followed by an objective speaking test called Versant. The aggregated data showed that the online English conversation lessons were not significantly correlated to the increased speaking test scores. In one group, however, the online conversation lessons showed a trend for positive effects on speaking, while in another group there was a trend for negative effects on speaking. Implications and limitations of this study were discussed, and it was concluded that a further research was necessary to determine the effect of online conversation lessons on the development of English learners' speaking ability.