

ブレンディッド・ラーニングによる英語学習意欲について — ビデオプロジェクトを通して —

中津川 雅 宣
平 田 祐 基

Abstract

This paper examines how Blended-Learning approach—implementing both face-to-face activities and online learning, especially focusing on video-making projects—may influence on the increasing use of English and developing their critical views on local community. This research includes 30 fresh-year students who experienced video making on the local community of Hokkaido, Otaru, as the final project of English class. This paper explains the procedure of the project and how the students made use of in and out-of-school resources. By analyzing the discussion logs on Learning Management System and feedback from the students, this research seeks to evaluate the project, raises questions on the affordances and constraints of the video-making process, and explores how teachers might approach such multimodal learning style.

I. はじめに

経済的、政治的、文化的なグローバル化が加速し、生まれながらにしてパソコンやスマートフォンが当たり前の世代、いわゆる「デジタルネイティブ世代」が増える中、語学教育の方法も多様になってきた。従来型のパソコンを使ったelearningに加え、対面授業とオンライン授業を掛け合わせた教育手法としてBlended Learning (以下、BL)の開発が進んでいる。本学でも、2010年から2013年まで続いたTOEIC対策用のelearning教材独自開発プロジェクトを発展させるために、海外との双方向通信による授業や、デジタルコンテンツを使用した授業などBLの要素を取り入れた授業法を開発している。今回は、その一例として、授業の中で小樽の魅力英語で紹介するビデオを作り、英語でローカルな地域をグローバル社会へ紹介する授業を行った。本稿では、その実践を報告するほか、学生たちのディスカッションやフィードバックを基に、BLアプローチを導入した本プロジェクトの評価を報告するとともに、今後のBLのあり方について提言するものとする。

II. ブレンディッド・ラーニングの定義と多様性

BLとは、オンライン授業と対面授業環境それぞれの利便性の高い側面を統合した授業アプローチであると定義することができ、(Garrison & Vaughan, 2008; Tselios, et al., 2011) その

定義の曖昧さ故に様々なタイプの授業形態がこれに含まれる。大別しても、対面授業内でオンラインメディアを使用するもの、及び対面授業とオンライン授業を組み合わせるものに分ける事ができる (MacDonald, 2008)。本稿で展開する論議は、以上両方の定義を含むものとする。

いずれのタイプの授業においても、学習管理システム (Learning Management System: LMS) の導入によって、BLを促進する効果が期待できる。LMSとはインターネット上の仮想教室やプラットフォームのようなもので、Kabassi et al. (2016) は、全てのLMSが持つ特徴的機能として以下の3点を挙げている：

- (1) 同期型コミュニケーションおよび非同期型コミュニケーション機能；
 - (2) コンテンツの開発と配布機能；
 - (3) 形成的評価および総括的評価機能
- (Kabassi et al., 2016, p.3)

このように、それぞれの授業が学生の多様な学習スタイルや生活スタイルに応じた組み合わせを計画する事ができるというのがBLの利点の一つである (Waha & Davis, 2014, p. 172)。しかし一方で、この定義には危険もあり、単に「ブレンディッド」というラベルのみに踊らされ、テクノロジーを取り込みさえすればいいという形式主義に陥ってしまう可能性がある。そこで、以下ではBLが「探求のコミュニティ」を実現することで、高等教育レベルの授業展開にもたらす効果を説明する。

探求のコミュニティ (Community of Practice: CoI) とは単なる問題に対する解決策の暗記とは対照的であり、問題解決のために自ら調査を行うアクティブなコミュニティを指す (Garrison and Vaughan, 2008, p. 14)。CoIは社会プレゼンス、認知プレゼンス、そして教育プレゼンスの三要素により構成され、それぞれが高等教育レベルの学習において重要な条件としている。社会プレゼンスは他者との共同作業等を通じて実現され、学生がオープンに自分の意見を述べられる雰囲気作りや全体の議論を活性化させる効果がある。認知プレゼンスとは、経験から学習し内省や概念化を通じて次なる経験への行動を起こさせるような循環的認知活動を指し、批判的思考や分析、関連情報の結合など学習活動の根幹に係る要素である。教育プレゼンスは以上二つのプレゼンスを融合するための授業デザインと、オンライン・オフライン両方を含む教室内の促進を意味する。

BLのアプローチは、これらCoIの実現に寄与することができる。Garrison and Vaughan (2008, p. 28) によれば、対面型授業では学生同士が直接顔を合わせてディスカッションしたり、オープンに議論できる環境 (i.e. 社会プレゼンス) を整える事ができる。一方オンライン環境では、学生は発言の前に内容を考え精査する時間を確保できるため、より慎重に考察された意見や発言前の批判的思考の機会 (i.e. 認知プレゼンス) を得る事ができる。またGarrison and Vaughan (2008) は明言していないが、BLはLMSの導入により、教育プレゼンスを促進することもできるだろう。通常の対面型授業では、教員が学生の自主的活動まで観察対象とするのは容易ではなく、学生主体になればなるほど教育プレゼンスを発揮するのは難しくなる。しかし、LMS上では、学生の自主的な探究活動の観察や、教員が助言やコメントを書き込むことも出来るので、学生の主体的活動を促進することが可能になるのだ。

このようにBLは単なるICT技術の導入のみではなく、探求のコミュニティの実現を通じる事で

実質的な学習効果を発揮し得るのである。英語教育における探求のコミュニティ実現の課題として、本研究では学生のファイナルプロジェクトに動画制作課題を取り入れた。

動画制作課題が語学学習に与える効果は、研究数は限られているものの、多方面から研究されている。Toohey, et al (2012) は動画を新たなマルチモダル・リテラシーと捉え、英語による動画制作活動がカナダ、インド、メキシコにおける少数言語話者の児童に与える学習効果を明らかにした。また、Gromik (2006) は、英語動画制作課題に取り組む日本語母語話者の大学生の言語的やり取りを観察し、撮影・編集過程が目標言語に対する内省を促進する効果があると示唆している。

しかし、動画制作課題が高等教育レベルのBL授業において発揮し得る効果および制限については未だ言及されていない。本稿ではLMS上のやり取りと学生によるフィードバックをCoIの枠組みに沿って分析し、その結果をもとにBL授業における動画制作課題の効果を検証する事で今後のブレンディッド・ラーニングのあり方について提言する。

Ⅲ. データ

本研究では、2016年度1年次配当科目である、英語IBの履修者(N=30)を対象に調査を行った。英語によるプレゼンテーションの基礎を学ぶこの授業では、一方的な講義形式ではなく、学習者同士のペアワークやグループワークを含んだ双方向型の授業形態をとり、学習者がインターアクションを多く行えるようにした。その学習成果をアウトプットするファイナルプロジェクトとして、学生たちはグループに分かれ、小樽を紹介する動画を作成した。ビデオ作成に関するディスカッションを授業時間外に行えるよう、また担当教員も学生たちの活動を観察できるように、学習管理システム(LMS)を使用した。

学生は動画制作技術に関する指導はBLスタッフから受ける一方で、発表当日は制作された動画の発表に加え、その動画の目的と補足情報をプレゼンテーションした。教員は「自分が今まで気にしていなかった小樽というローカルな場所」という大きなファイナルプロジェクトテーマを与えたが、そこからそれぞれのグループが生み出したテーマが独創的なものであったことが、以下のタイトルからもわかる。(表-1)

(表1:各グループの動画テーマ)

グループ	テーマ
1	瞬間移動で見る小樽の街
2	小樽の観光客に聞いてみた
3	小樽の4大名所を紹介
4	“O” “T” “A” “R” “U” で周る小樽の街
5	穴場をめぐる小樽観光
6	留学生ジョナサンが見る小樽の大学
7	南小樽エリアを紹介

今回のプロジェクトではmanaba¹というLMSを使用し、課題の提出や出席管理をはじめ、ディカッションやファイル交換にはこのシステム上のプロジェクト機能を使用した。次章では、そのプロジェクト内で行われた学生同士の談話に出現したプレゼンスを記述することで、どのようなBL型学習が実現されたのかを評価する。また学生から得た授業アンケートの回答を分析し、ビデオ制作を課題とするBL授業の有用性について考察する。

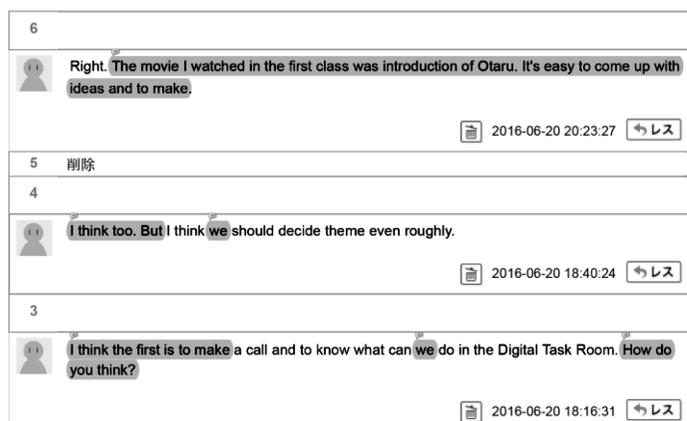
IV. ビデオ作成を通したグループワークによるプレゼンスと学生の感想

学生たちのグループワークの会話を分析する前に、もう一度CoIにおける3つのプレゼンスについて振り返りたい。社会プレゼンスには他者と共同し、自分の意見や全体の議論を活性化させる効果がある。具体的には、挨拶、呼びかけ、グループとしての結束性に寄与し、インタラクションを促進している発話が挙げられる。認知プレゼンスとは、内省や概念化を通じて次への行動を起こさせるような循環的認知活動を指し、批判的思考や分析、情報交流など学習活動の根幹に係る要素である。教育プレゼンスは以上二つのプレゼンスを融合するもので、最終的な課題の解決などがここに含まれる。ここでは、LMS上での学生間や教員との話し合いをCoIの枠組みに当てはめて分析する。

4.1. 社会的プレゼンス

学生たちはLMS上でもグループに分けられているが、そのグループメンバー全体を指したweを多用していることがまず見て取れる。また積極的に質問や意見を投げかける事で、ディスカッションを発展させようとしているのが観察できる。このことから、学生たちは教室内でのグループワーク時と同様に、教室外においても、英語を使用しながらグループ参加者全体を巻き込んだ議論をし、一定の社会的プレゼンスが実現されていることが確認できる。LMS上でも、対面授業同様にグループへの帰属を意識しながら、グループワークに取り組んでいることが会話のやり取りからも分かるであろう。

図1: 社会的プレゼンスの例



4. 2. 認知的プレゼンス

次に認知的プレゼンスについて見ていきたい。学生たちが、授業での学習内容の再確認やファイナルプロジェクトに向けての疑問点等について議論を展開させながら、新たなアイデアを発展させているのがうかがえる。図2にある通り、プロジェクトがスムーズに進むよう、話し合いがなされていることがわかる。LMS上でのグループディスカッションは、相互作用的な発見の場として機能しており、その後の対面授業での話し合いと組み合わせられることで更に深い発見の助けとなっていることであろう。前述の通り教室外の時間に自分自身の考えをまとめ、その場で他の参加者と共有できる点において、LMS上の教室外活動はその後の対面授業へのスムーズな導入と予復習の場として大きな役割を果たしていると言える。このような認知的プレゼンスの実現例が本研究データから確認することができた。

図2:認知的プレゼンスの例

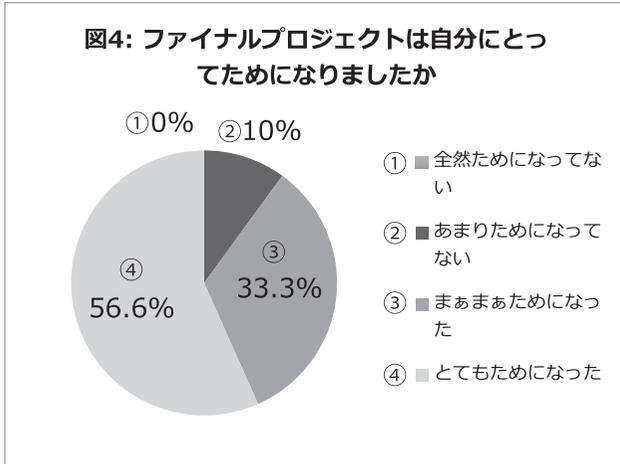
60
 I think we should divide into a group of video edition and a group of preparing for the presentation. What do you think ?
 2016-07-22 12:44:45 ←レス
59
 I,m going to take a video next monday. I think, at the same time we can make a presentation scripts, power points and video's story, so how anout sprit the roll?
 2016-07-21 22:01:04 ←レス

4. 3. 教育的プレゼンス

教育的プレゼンスについては、教員の介入がディスカッションを妨げる可能性を懸念したため、LMS上の談話内には特出したデータは見受けられなかった。学生同士で議論の内容をまとめられるよう、プロジェクトの進行が円滑に進むような情報のみに指示をとどめていたが、結果として学生たちからそのようなものは出てこなかった。こうした教育的プレゼンスの不足は、今後の課題の一つとなるであろう。

図3:教育的プレゼンスの例

12	Please contact BL staff for making video.
 Dear Group 4, Please contact BL staff for help in order to make your video as soon as possible. They will be busy toward the end of the semester, so it would be better to have an appointment beforehand.	 2016-07-05 15:34:08 ←レス
全61件 / 前の10件 次の10件 [1] ... [3] [4] 5 [6] [7]	

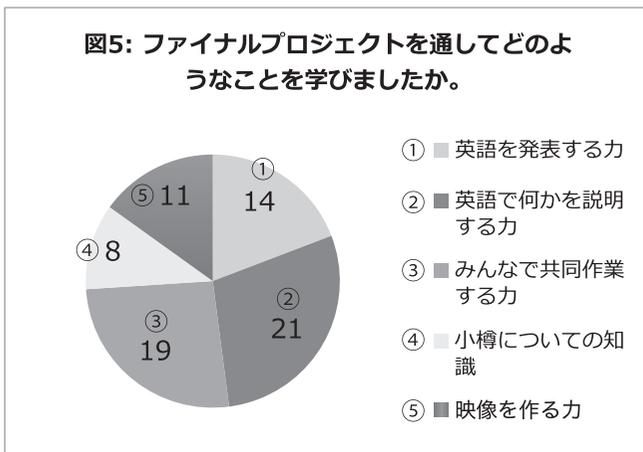


次に、授業アンケートの分析結果を提示する。下記の通り、9割程度の学生がファイナルプロジェクトが自分の学習のためになったと答えている。(図1) その理由として、「グループの全員で協力しながら不慣れた英語で1つのもをつくる作業は、協調性を養うことができると共に、英語の力もつけることができるから。」(1年女子学生) や、「自分たちで取り組んできたものを他人にわかりやすく、目に見える形で示すのは難しいことであるが、伝えることができた

きたら、とても楽しいことであるから。」(1年男子学生) などという意見が挙げられた。

前者の学生が述べている通り、1人では解決困難な課題をグループ内の協力をして成し遂げることは達成感があるようだ。それに加えて、このようなグループ内での共同作業を通じてプロジェクトを遂行する経験は、将来学生たちが社会において課題解決に取り組む際にも役立つであろう。またこの男子学生が言う通り、プロジェクトを通して自分の考えを相手に伝えるということの困難さを理解したことであろうし、それによって伝える事の大切さも生まれ来るのであろう。現に、授業全体についても「グループワークが多くて、英語で話す機会が多くてよかった。」(1年女子学生)と述べられていることから、本授業全体を通して取られた授業スタイルにもまた英語学習のモチベーションをあげる効果がうかがえる。その他にも、このプロジェクトで学んだことを振り返りながら多くの学生が「英語で何かを説明すること」、「共同作業をすること」に対してポジティブな意見を寄せていた。

しかし一方で、「ローカルな場所を知ること」および「ビデオを作成すること」自体にはあまり言及されておらず、相対的にこれらが効果的学習のための要素とは認識されていなかったように思われる。今後はビデオ制作に際しての授業構成を再検討しながら学生がよりローカルに目を向けるような授業 (e.g., 中津川, 2014) を設計・実施していく必要がある。



あくまでもローカルに目を向けさせる手段としての動画制作であったが、このタスクがあまり好きではないという学生が多かった(図6)。これは、動画制作を通じた英語学習に不慣れであったことによると思われるが、一方で実際にやってみると面白かったという意見も散見された。実際、今後このようなものを作りたいかという問いに対して肯定的な回答をする学生も多かった(図7)。

図6:このようなデジタルコンテンツを作るのは好きですか。

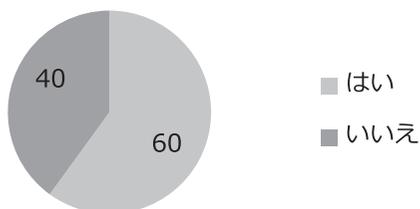
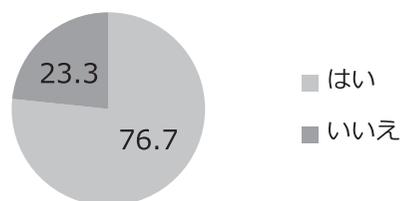


図7:今後、このようなものを作るとしたら、作りたいですか。



以上から、学生は教室内でのグループワークは勿論のこと、教室外でもディスカッションをする授業形式には概ね満足をしていることがわかる。学生同士のディカッションにおいても社会的プレゼンスが多く観察されたことから、教室外での共同学習もLMSを利用することで可能であることが明確となった。また、アンケートから、ビデオ制作に向けて意見交換をしながら行う英語学習に今後も参加したいという学生が多いことも分かった。

V. まとめ

本稿では学生たちのディスカッションログをもとに、BLのアプローチを導入した本プロジェクトにおけるCoIの実現を分析した。また、ビデオ作成に対する授業アンケートの結果を報告した。前述の通り、学生が教室内と同様にLMS上でも英語によるグループディスカッションを展開する様子を観察したことで、LMSを導入するBLのアプローチがCoIを促進しうることがわかった。しかし同時にGarrison and Vaughan (2008) が述べているように、学生たちの主体性を重視すればするほど、教育プレゼンスを発揮するのが難しくなるということがわかった。どこまで教員がディスカッションに介入し、その議論をリードするのかを模索することが今後の課題だと言えよう。また自立した学習者を今後育てていくためには、教員に代わり学生たちがその役割を果たすための仕掛けづくりも重要な課題となる。しかしながら、LMS上での教室外であるにもかかわらず積極的なディスカッションが観察されたことから、BLが学習者の意欲を高めていたことが分かるであろう。

本研究はそれぞれの発話をトピックに分け、その変数を統計的に分析したものではないし、学生の意見を事後インタビュー等によって深く理解するような質的分析もできていない。今後はこのようなデータをより多く含めて、さらに分析を進める必要がある。これにより、さらにBLの学習者に対する効果やモチベーションについて明らかにできることが期待される。

しかしながら、「デジタル教科書」の位置付けに関する検討会議中間まとめ(文部科学省, 2016, p.2)などで述べているように、今後の教育においては、「①アクティブ・ラーニングの視点に立った深い学び、対話的な学び、主体的な学びの実現、②個々の能力や特性に応じた学びの実現、③離島や過疎地等の地理的環境に左右されない教育の質の確保に大きく貢献すること等が期待」されている。これに対して、LMSやオンラインメディアを使用した学習法や整備が中等教育におい

でも必要不可欠なものとなることは確かである。まずは高等教育が率先して、正しく、かつ、実現可能な実践を踏まえて鑑みていく必要があるであろう。

REFERENCES

- Garrison, R., & Vaughan, N. D. (2008). *Blended learning in higher education: framework, principles, and guidelines* (1st ed.). San Francisco, CA: John Wiley.
- Gromik, N. (2006). Film editing in the EFL classroom. *The JALT CALL Journal*, 2(1), 27-36.
- Kabassi, K., Dragonas, I., Ntouzevits, A., Pomonis, T., Papastathopoulos, G., & Vozaitis, Y. (2016). Evaluating a learning management system for blended learning in Greek higher education. *SpringerPlus*, 5(1), 1-12. <http://doi.org/10.1186/s40064-016-1705-8>
- Picciano, A., Dziuban, C., & Graham, C. R. (2013). *Blended learning: research perspectives, volume 2*. New York: Routledge.
- Toohy, K., Dagenais, D., & Schulze, E. (2012). Second Language Learners Making Video in Three Contexts. *Language and Literacy*, 14(2), 75-96.
- Tselios, N., Daskalakis, S., & Papadopoulou, M. (2011). Assessing the acceptance of a blended learning university course. *Educational Technology & Society*, 14, 224-235.
- Waha, B., & Davis, K. (2014). University students' perspective on blended learning. *Journal of Higher Education Policy and Management*, 36(2), 172-182. <http://doi.org/10.1080/1360080X.2014.884677>
- 中津川 雅宣 (2014). アクティブラーニング教室を利用したプロジェクト型英語教育について: エスノグラフィを通してのローカルな視点の育成. 小樽商科大学人文研究第128輯p.189-204
- 文部科学省 (2016). 「デジタル教科書」の位置付けに関する検討会議 中間まとめ. Retrieved October 3, 2016, from http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/110/houkoku/_icsFiles/afieldfile/2016/06/17/1372596_01_3.pdf

¹ 株式会社ネットが開発したLMSであり、本学では2016年度より全学導入をした。