

論文

日本における「ブレンデッド・ラーニング」の研究動向

ーポストコロナ時代の国際教育再構築に向けてー

濤岡 優 藤井 基貴 小野 詩紀子 堀江 未来

(静岡大学 静岡大学 南山大学 立命館大学)

Research trends of "Blended Learning" in Japan:

A Review of Blended Learning Research for the Vision of Post-Corona International Education

NAMIOKA Yu FUJI Motoki ONO Shikiko HORIE Miki

Abstract

本研究は、ポストコロナ時代における大学の国際教育の新たな方向性を示すために、ブレンデッド・ラーニングに注目し、その研究動向を整理検討したものである。2020 年以降、新型コロナウイルス感染拡大により、国際教育は大きな打撃を受け、これまでの海外渡航を前提とする教育機会の提供の見直しが余儀なくされた。そのため、各大学はそれぞれの実情に合わせて、オンライン上での国際交流や多文化理解といった国際教育プログラムを開発している。しかしながら、理論や体系化に先立った応急措置としての実践であったことは否めず、実施方法の最適化や教育効果の検証が課題として残されている。特に、コロナ禍により拡充されたオンライン教育と、従来の海外への渡航を前提とする留学や派遣プログラムをどのように組み合わせていくか、その可能性を模索することが今後の国際教育の進展において重要といえる。このことに関連して、オンライン授業と対面授業の組み合わせの最適化を図る学習形態としてのブレンデッド・ラーニングに関心が寄せられている。本研究では、日本におけるこれまでのブレンデッド・ラーニングの研究成果を整理検討したうえで、今後の課題を明らかにした。

キーワード：ブレンデッド・ラーニング 国際教育 オンライン授業 大学の国際化

はじめに

世界のグローバル化にともない、日本では 2010 年頃から産業界を中心として「グローバル人材育成」に関する提言が相次いでいる。こうした要請に呼応して、文部科学省は教育の国際化政策（スーパーグローバル大学創設支援事業やスーパーグローバルハイスクール事業など）を進め、2010 年代後半には、大学における海外留学派遣や留学生受入れといった国際教育交流は状況を呈した。教育機関にとって、学生の海外留学を増進することは、産業界からの要請に対する実効性の高い対応戦略となり、実際に海外留学の長期的なインパクトに関する研究でも、留学経験者は「地球市民意識」「ストレス耐性」「柔軟性」「リーダーシップ」「協調性」の項目が非経験者よりも高く、社会貢献活動にも意欲的であることが示された（横田ほか、2016）。

これに対して、2020 年の新型コロナウイルス感染拡大（以下、コロナ禍）は、従来のグローバル人材育成手法の主軸であった人的移動を伴う国際教育交流の全面的な停止をもたらした。学校をはじめとする教育機関では、生徒・学生のグローバルな学びの継続に向けて、従来の交流活動をオンラインで代替するなど、様々な取組がいまなお模索されており、オンライン上での国際教育は、これまで以上に注目を集めている（田中、2022）。しかし国際教育の領域では、コロナ禍以前から ICT（Information and Communication Technology）や

オンラインコミュニケーションツールを活用した実践が試みられ、VE（Virtual Exchange）/OIE（Online International Education）といった形で積極的に展開されてきた（池田、2016）。その 1 つのモデルとして「オンライン国際連携学習：COIL（Collaborative Online International Learning）」があげられる。同時刻に複数の国・地域の授業や学生集団をつなぎ、共同で学ぶことを目指した学習実践である。2000 年代にニューヨーク州立大が開発し、2018 年には文部科学省「大学の世界展開力強化事業」の一つとして拡充に向けた支援が始められた（池田、2016、2020；太田、2021）。この COIL を活用した実践はこれまでに多く報告されている（藤掛・山岸、2019；小玉、2018；全・Miyamoto、2019）。加えて、早稲田大学の CCDL（Cross-Cultural Distance Learning）や、京都大学で実施されていた TIDE（Trans-Pacific Interactive Distance Education）といった、協定を結ぶ海外の大学との間で独自に開発されたオンラインでの国際交流・言語交流プログラムもある（國枝・倉舘・古石、2005）。

2022 年には、コロナ禍にありながらも海外への移動なくして国際経験が提供可能なオンラインベースの国際教育の意義や価値が再認識されており、現在もオンライン上での留学プログラムの開発や、日本に入学できない海外からの学生を考慮した、オンラインと対面の授業を組み合わせた多文化間共修方法の模索、効果

検証が進められている（筆内ほか，2022；近藤・角本・服部，2021；太田，2021；島津・丸山，2022；新見・星野・太田，2021）。とはいえ，国内大学が独自に取り組むオンライン国際教育プログラムはその多くが開発途上にあり，教材・指導法・カリキュラム開発をめぐる課題は山積している。

本研究は，以上の状況を鑑みて，ポストコロナ時代における大学の国際教育の新たな方向性を示すことを目指すものであり，そのために，国内外で注目を高めているブレンデッド・ラーニングと呼ばれる学習形態に注目する。ブレンデッド・ラーニングとは，「オンラインと対面学習の戦略的な組み合わせ」（Graham, 2022, p.13）と定義される学習形態のことで，欧米圏を中心に実践やモデル分類が試みられてきた。ブレンデッド・ラーニングは，単にオンラインと対面学習の併用を目的とする方法ではなく，「戦略的」という用語が使われるように，何をどのような目的でブレンドするのかが重要となる（Alammary et al., 2014; Driscoll, 2002; Oliver & Twiggwell, 2005）。このブレンデッド・ラーニングという枠組みを導入することで，国際教育におけるオンラインと対面，あるいは現地への移動を伴う留学の組み合わせ，すなわち有効で効果的なブレンドの方法を明確な方針を持って検討することができ，さらには，日本における国際教育の拡充・多様化の促進にも寄与すると考えられる。

そこで本稿では，これまでにブレンデッド・ラーニングが日本の様々な領域の教育現場にどのように導入され，展開されてきたのかを明らかにするために，先行研究の整理検討を行う。加えて，コロナ禍を経て，オンラインツールが飛躍的に導入・発展したが，一方でオンライン教育の新たな課題もまた認識されるようになってきている。このような現状を伴うオンライン教育成果を見定めた上で，本稿では最終的に今後の国際教育の可能性と課題を示す。

なお，ブレンデッド・ラーニングのルーツは遠隔教育技術にあり，1990年代以降，インターネットやメディアの発展とともに e-learning として普及した経緯がある（渋川，2021）。したがって，本研究では，ブレンデッド・ラーニングだけではなく，e-learning に関する先行研究も参照する。あわせて，高等教育だけではなく，中等教育機関，および国際教育以外の分野におけるブレンデッド・ラーニングの取り組みにまで射程を広げて文献の整理を行う。

1 日本におけるブレンデッド・ラーニング導入の経緯

ブレンデッド・ラーニングの前身である e-learning 教育をいち早く導入普及させた国は，アメリカとされている。その積極的な導入の背景には，社会学生層による教育的需要の高さがある（小川，2008）。アメリカでは，仕事や家庭をもちながら大学での学位取得を目

指す者が多く，その実情に合わせてアメリカの高等教育機関の6割が，遠隔教育を実施している（小川，2008）。この遠隔授業の需要の高さとあいまって e-learning は急速に普及し，結果的に教育機会提供の拡大が可能になった。また，Horn & Staker（2014/2017）は，従来の一斉授業からブレンデッド・ラーニングへの転換を図ったアメリカの学校やチャータースクールを150ケース以上調査しており，ブレンデッド・ラーニングの導入要因として，以下の3つをあげている。1つは，学生の個別のニーズに対応するため，2つは，そのニーズを満たすためには教師数を増やす必要があるが，大きなコストがかかる。その代替手段として，つまりコストを抑えたまま個別に対応するため，3つは，物理的な距離といった問題によって，学習機会が十分に提供されていない子どもへの対応のため，である。このように，e-learning やブレンデッド・ラーニングをいち早く取り入れたアメリカでは，教育機会の拡充が，その導入を後押ししていたことが伺える。

これに対して，日本における e-learning，およびブレンデッド・ラーニングの導入の経緯や背景を先行研究に見てみると，受動的・他律的な学習を能動的・自律的な学習へ，あるいは，知識コピー型から知識探求型へと変えていくこと，といった記載が多い（小川，2008；櫻井，2017；篠崎，2013；渡辺，2021）。たとえば，小川（2008）は，大学における授業では，学生の能動的な授業参加を促すことが強く求められているにも関わらず，依然として知識伝達型の一斉授業が多いことを指摘し，そのうえでブレンデッド・ラーニングの導入が，学生の主体的で能動的な学習を促進する可能性が高いと述べている。また，渡辺（2021）は，オンライン授業を実施する際に注目すべきポイントの1つとして学習者の自律性を挙げ，オンライン授業の導入により「同じ場所に集まって教師の話を聞いて全員が同じペースで学ぶのではなく，テクノロジーを活用し，各自が教材にアクセスしながら自分のペースで自律的に学習を進め（p.33）」ることが可能になると指摘する。このように，日本でブレンデッド・ラーニングが注目されるようになった理由として，教育機会の拡大を狙った導入よりも，学習のあり方の転換を図るための導入といった意味合いが強かったと考えられる。

さらにブレンデッド・ラーニングが注目されるようになったもう1つの経緯として，e-learning のデメリットの克服がある（Bersin, 2004/2006；李・伊藤，2011；富永・向後，2014）。e-learning は，教育者の直接的な指導や教授を介在させない個人学習が基本となるため，主体的な学びの姿勢や，自己管理能力が求められ，学習の継続やモチベーションの維持が課題となる。そのため，学習者のドロップアウトや学習意欲の低下への対応が求められてきた。原島（2009）は，e-learning のネガティブな側面を次のように整理している。すなわ

ち、①学生の孤立、挫折者の多さ、②学習意欲のもてなさ、③主体的なコミュニケーション意欲のもてなさ、④教材作成や個別対応による教員の多忙、⑤実体験・討論による「社会的活動を通して経験的に学ぶ」機会の欠乏、⑥学生の置かれる情報インフラ状況の不平等性、の6つである。以上に指摘されるような課題を解決しつつ、e-learningの利点を生かすための方法として、2000年代にブレンデッド・ラーニングへの関心が高まっていった（原島、2009）。

2 ブレンデッド・ラーニングの日本における定義やその枠組み

日本におけるブレンデッド・ラーニングの先行研究では、基本的に欧米の定義が参照されている。とくに頻出して取り上げられているのは、Graham（2006）やBersin（2004/2006）、Horn & Staker（2014/2017）の研究である。それらの定義を具体的にみると、企業向けにブレンデッド・ラーニングの導入・体系化を進めてきたBersin（2004/2006）は「特定の顧客に対して最適のトレーニングプログラムを作り出すために、異なるトレーニングの『メディア』（技術、活動、事象の種

類）を組み合わせること」と説明している。また、Graham（2006）は、先行研究におけるブレンデッド・ラーニングの定義に共通にみられる要素として、次の3つをあげている。1つは教授・授業の様式（または授業コンテンツを配信するメディア）の組み合わせ、2つは教授・授業方法の組み合わせ、3つは、オンラインと対面の教授・授業の組み合わせ、である。同様に、Horn & Staker（2014/2017）もブレンデッド・ラーニングの要素を3つあげる。1つは、少なくとも学びの一部がオンライン授業からなり、学習の時間、場所、方法・ペースが生徒自身によって管理される、正規の教育プログラム、2つは、少なくとも学びの一部が教師やコーチといった監督者のいる自宅以外の教室で学習すること、3つは、オンライン学習と対面授業が適切に組み合わせられることで、各生徒の1つのコースにおける学習内容が、カリキュラム全体の一部として対応するように統合されていること、である。他にも、「講義、ディスカッショングループ、自主学習などの異なる教育方法を思慮深く統合し、かつ対面式とコンピュータの両方を含むコース」（Alammary et al., 2014）や、「オンラインと対面学習の戦略的な組み合わせ」（Graham, 2022）といった定義も示されている（Table

Table 1 欧米におけるブレンデッド・ラーニングの定義（すでに翻訳されている定義に関しては、わかりやすいように筆者が訳を補っている）

筆者・著者	論文・著書発行年数	定義
Bersin	2004/2006	特定の顧客に対して最適のトレーニングプログラムを作り出すために、異なるトレーニングの「メディア」（技術、活動、事象の種類）を組み合わせること
Graham	2006	1. 教授・授業の様式（または授業コンテンツを配信するメディア）の組み合わせ 2. 教授・授業方法の組み合わせ 3. オンラインと対面の教授・授業の組み合わせ
Alammary, Sheard & Carbone	2014	1. 講義、ディスカッショングループ、自主学習などの異なる教育方法を思慮深く統合したコース 2. 対面式とコンピュータの両方を含むコース
Horn & Staker	2014/2017	1. 少なくとも学びの一部がオンライン授業からなり、学習の時間、場所、方法・ペースが生徒自身によって管理される、正規の教育プログラム 2. 少なくとも学びの一部が教師やコーチといった監督者のいる自宅以外の教室で学習すること 3. オンライン学習と対面授業が適切に組み合わせられることで、各生徒の1つのコースにおける学習内容が、カリキュラム全体の一部として既往するように統合されていること
Graham	2022	オンラインと対面学習の戦略的な組み合わせ

1)。以上に示した例からも伺えるとおおり、ブレンデッド・ラーニングはその定義に幅の広さが認められ、そのことによって不明瞭さがあるといえる (Oliver & Tringwell, 2005)。

同様に、日本における先行研究でも、その定義は多様である。藤本 (2018) は、ICT 利用教育関連の一般書、日本語教育および外国語教育の論文で、ブレンデッド・ラーニングがどのように定義されているのかをまとめている。その整理によると、日本語教育に関する研究領域において、2011 年ごろまでのほとんどの研究では、Bersin (2004/2006) の定義が使用されていた。しかし、2014 年以降は厳密に定義がされず、「伝統的な対面授業とオンライン授業の組み合わせ」といった簡潔な説明が多いという。一方、英語教育では Bersin (2004/2006) が提示した定義以外も参考にしてしている研究が多く、ICT 教育利用関連では、e-learning という文脈の中でブレンデッド・ラーニングが説明されているが、基本的にはオンラインでの学習と対面授業を組み合わせた多様な形態が想定されているという。加えて、研究分野に関わらず、そもそもブレンデッド・ラーニングが明確に定義されていない論文が多いとも指摘する。

以上から、現段階でブレンデッド・ラーニングとは何か、明確で共通の型をもって定義することの難しさが理解されると同時に、日本では「対面授業とオンライン授業の組み合わせ」というシンプルな定義とともに、ブレンデッド・ラーニングが浸透していったことが伺える。

3 ブレンデッド・ラーニングを用いた実践

ブレンデッド・ラーニングの実践として、これまでに報告されている研究を整理しておこう。ブレンデッド・ラーニングという名称を用いた実践をとりあげると、その領域は、言語教育 (藤代・宮地, 2009; 藤代, 2009, 李・伊藤, 2011; 櫻井, 2017; 篠崎, 2013; 杉江・三ツ木, 2015), スポーツ経営学関連 (大沼・佐藤, 2021), 物理教育 (神谷ら, 2018), 情報教育 (安達, 2007; 中尾ら, 2005) などがみられる。特に、篠崎 (2013) を参照すると、日本語教育の領域では、ブレンデッド・ラーニングを取り入れた実践が 2010 年前後で盛んに蓄積されたことが確認できる。また、対象としては、中学校、高校、高等教育での実践が報告されている。

実践の具体的な例をあげると、篠崎 (2013) は、大学 2 年生を対象とした専門英語科目としての「環境英語」の授業で、学生の自律学習を促すために、プレゼンテーションカンファレンス: TED Talks を活用したブレンデッド・ラーニングの実践を紹介している。授業のトピックに関連した動画を何度か視聴し、動画のコメントや、動画で使用された表現の意味、解釈に関

するメモを記入し、期末試験等で語彙理解の定着を図るというものである。

また、神谷ら (2018) は、大学 1 年生の物理基礎科目の授業において、授業外での継続的な学習を促し、公式や計算手続きの丸暗記ではなく、問題の解き方や考え方を説明する力を養うことを目的に、ブレンデッド・ラーニングの導入を試みている。具体的には、1 回目の授業では、講義形式の授業を実施し、1 回目と 2 回目の授業の間で、オンライン上の課題に取り組ませる。その課題の成績をもとに、2 回目の授業ではグループを組み、「課題の解答方法や、図を描いて問題の状況を整理し理解する」、「問題文をよく読む」といった課題を解く中で得られた教訓を、グループメンバーに解説・共有させる、という方法である。

さらに、杉江・三ツ木 (2015) は、高校における中国語の学習で、言語運用能力の向上だけではなく、対象言語の母語話者との対話の経験を提供するために、ブレンデッド・ラーニングを導入している。具体的には、(1) 語彙や文法学習をするための対面授業、(2) ICT 活用技能の訓練を中心とする Web-based taring, (3) 日本語と中国の学生間の遠隔交流、の 3 形態を組み合わせた授業を設計しており、特に (3) の遠隔交流は、授業時間外の放課後に実施し、日本語を専攻する中国の大学生と遠隔でつなぎ、テーマに沿って準備されたプレゼンテーションを切り口に会話をする、という方法を実施している。

以上の実践例から、篠崎 (2013) や神谷ら (2018) のように、学生の主体的な学びの促進を狙った授業の予習として、e-learning を活用したブレンデッド・ラーニングや、杉江・三ツ木 (2015) のように、学習言語の話者とのオンライン交流を図ることで、実践的な言語の活用や相互的な学びの経験の提供を意図したブレンデッド・ラーニングの導入があることが確認できる。

一方で 2014 年以降、ブレンデッド・ラーニングの代わりに、反転授業に関する実践報告や研究が多くなったという指摘や、ブレンデッド・ラーニングにおける e-learning の取り入れ方は、予習・復習、自学自習を支援するシステムとして利用されているケースが多いという指摘がある (藤本, 2018; 古川・手塚, 2016; 小川, 2008)。実際、上述した篠崎 (2013) や神谷ら (2018) の実践も、予習を提供するコンテンツとして e-learning を活用し、対面授業とブレンドしたという点に特徴があり、他にも、反転学習の導入をもって、ブレンデッド・ラーニングの実践を試みたとする報告が見られる (安達, 2007; 中尾ほか, 2005)。

ここでいう反転授業は、授業と宿題の役割を「反転」させた授業形態のことであり、授業に先立って、講義ビデオなどのデジタル教材を通して知識を習得し、その後教室での授業では、ディスカッション、問題解決学習といった共同学習の中で、事前に学んだ知識を使

いながら学ぶ活動である（重田，2014）。Horn & Staker（2014/2017）によると、反転授業もブレンデッド・ラーニングの1つの方法として位置づくが、日本のブレンデッド・ラーニング実践で、特に反転授業が多く用いられる理由を考えたときに、2つの要因があげられる。1つは、アクティブラーニング導入の強い要請、2つは、教育実践者への馴染みやすさである。入江（2015）によると、アクティブラーニングという用語自体は2000年代から高等教育領域で使用されていたが、中央教育審議会が2012年に出した「新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けて一生涯学び続け、主体的に考える力を育成する大学へ」（答申）の中で、知識伝達・注入を中心とした授業から、能動的学習（アクティブラーニング）への転換の必要性が指摘されたことを機に、アクティブラーニングの導入が広く進められたという。以上から、その導入の1つの方法となったが、ブレンデッド・ラーニングとしての反転授業であったと考えられる。実際、先行研究では反転授業の事例をアクティブラーニングとして取り上げるものも少なくない（御園，2015；佐藤，2019）。つまり、高等教育においてアクティブラーニングの導入が求められる中で、反転授業が実践者の間で注目され、それに付随して、反転授業の上位概念といえるブレンデッド・ラーニングに関心が集まるようになったと推測される。

もう一方の反転授業の馴染みやすさに関して、教育実践者の中には、授業＝対面実施という理解が根強く、e-learningは、事前事後学習や課題レポートの提出以外での活用には不向きとする認識がある（大沼・佐藤，2021）。合わせて、ブレンデッド・ラーニングは、定義上、1つの対面授業の中でe-learningを含めた多様な授業形態を織り交ぜる、といった複雑なモデルにもなりうる。一方で反転授業は、授業内・外でその内容の組み替えが必要でありながらも、従来型の教室活動の前後にe-learningを組み込んだ比較的単純な形態である。したがって、ブレンデッド・ラーニングの1つとしての位置づけをもつ反転授業が、実践者にとっては取り入れやすく、その背後にあるアクティブラーニング導入への強い要請と相まって、積極的に取り上げられるようになったと考えられる。

加えて、高等教育のなかでe-learningが導入される分野としては、外国語学、コンピュータ、情報学といった、知識・スキルの習得を教育目的とする分野が突出して多いという指摘や、2015年までの過去10年間、外国語教育におけるICT活用は、教育・学習用ツールの電子化やデジタル教材等の開発、学習進捗確認・成績管理の自動化・効率化のためのLMS等の開発が主流であるという指摘もある（小川，2008；杉江・三ツ木，2015）。

以上を鑑みて、日本の教育現場におけるブレンデッド・ラーニングの実践を外観すると、対面授業を主軸としつつも、それを崩さない形でのe-learningの導入、言い換えると、対面授業の質を上げるための「補完的機能」（苑，2000）を果たすものとしてe-learningを組み込むことが主流の形態であると考えられる。そのため、ブレンデッド・ラーニングの取り組みとして、反転授業の実践報告が多く、またe-learningの導入も、知識の習得を主な目的とする限定的な領域や、電子教材等の開発を主な目的とした研究に偏っていると考えられる。

4 ブレンデッド・ラーニングの体系化の試み

Graham（2022）の指摘をふまえると、ブレンデッド・ラーニングでは、何のために何をブレンドするか、が重要となる。しかし、すでに見たように、日本ではブレンデッド・ラーニングの定義も多様であり、それぞれの教育領域で求められている実情に合わせた実践が展開されている実態がある。そのため、ブレンデッド・ラーニングを体系化し、モデルの構築を試みた研究は多くはない。それでも、各学習形態やe-learningをどのように組み合わせるか、といったその形態・要素や、ブレンデッド・ラーニングの枠組みに関する検討を試みている先行研究もいくつか見られた。たとえば、藤代（2009）は従来のブレンデッド・ラーニングは、e-learningの主な活用が授業外であり、さらにその目的が自宅での自学自習であることを指摘し、その上でe-learningを授業の中で用いた学習モデルを提案している。具体的には、清水（1992）および藤代・宮地（2009）を参考にしつつ、教師・生徒・WBT（Web based Training）という3つの要素を提示し、その3つの要素間に、「WBT教材を活用する個別学習」「ペア等での協調学習」「教師による一斉授業」という学習形態が可能であるとする（Figure 1）。藤代（2009）はそれら3つの学習形態を1回の授業内の中で、バランス良く組み合わせた授業の設計を、中学、および高校の英語科目の授業を素材に試みている。一方藤代（2009）は、ブレンデッド・ラーニングの効果を、最終的な学習能力の向上といった個別の能力で評価する。そのため、3つの授業形態のどれが、どの学習内容に影響していたのか、具体的に検討できていないことを課題として指摘する。それでも、藤代（2009）の研究は、単にe-learningの導入を予習・復習といった対面授業の補足的要素に留めない形で、かつブレンデッド・ラーニングにおける教育的要素を取り出し、それらを組み合わせた学習形態のモデル化を試みている点で、ブレンデッド・ラーニングの体系的モデルの構築を追求したものといえることができる。

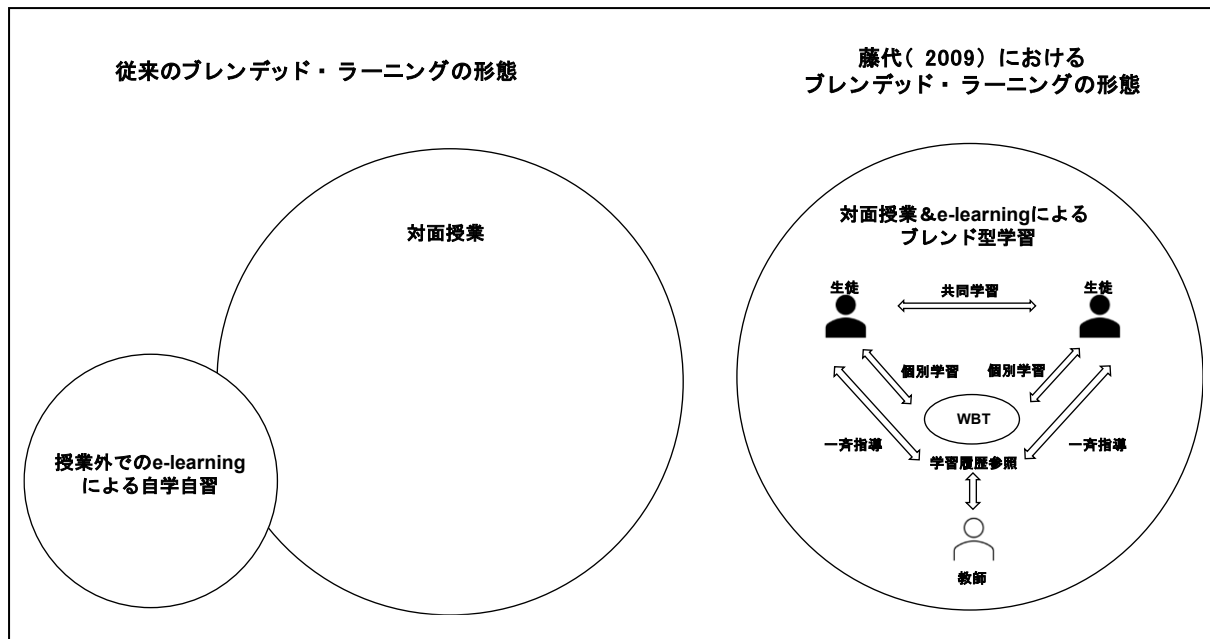


Figure 1 ブレンデッド・ラーニングにおける従来のモデルと、藤代 (2009) で提示されるモデルの比較
(藤代 2009 をもとに筆者作成)

また、安達 (2009) もブレンデッド・ラーニングを効果的に取り入れるための整理を試みている。具体的には、Bersin (2004/2006) は、企業における人材教育を念頭において、ブレンデッド・ラーニングの設計において検討すべき事項をあげているが、安達 (2009) はそれを参考に、高等教育機関での教育において、ブレンドモデルをどのように選択するべきか、その基準として以下の 8 つを提示した (Table 2)。それは、(1) 学習内容の型、(2) 情報共有の考え方、(3) 対象の学習者の特性、(4) 利用可能な予算、(5) 必要な人材、(6) 所要時間、(7) 学習コンテンツの適切さ、(8) 利用可能な技術、である。(1) 学習内容の型については、さらに①教材の配信を目的とする、②知識の獲得を支援する、③スキルの育成を図る、④学習の評価を実施する、という 4 つの型が示されており、ブレンデッド・ラーニングを設計するにあたってこの型を決定することが、授業の目標等に適したメディアの選択を可能にすると述べる。

前節で触れたように、日本におけるブレンデッド・ラーニングは、依然として従来の対面授業を軸にした授業設計が多い。そのため、戦略的で適切なブレンデッド・ラーニングに関する知見が蓄積されているというよりも、e-learning を導入すること自体が目的化していると見受けられるような状況にあるといえる。したがって、上記したブレンデッド・ラーニングの体系化された整理を参照しつつ、教育方法の選択や教育実践のあり方、最適化を模索していく方途としてブレンデッド・ラーニングを捉え直すことが必要といえる。

5 ポストコロナにおける国際教育を展望するために

本研究の目的は、ブレンデッド・ラーニングがこれまで日本でどのように導入され展開されてきたのかを整理することであった。これは、コロナ禍を経た後の大学における国際教育の展望を先に見た基礎作業としての取り組みであった。本節では、コロナ禍を経て確認されたオンライン教育の可能性と課題をめぐる議論を示しつつ、今後国際教育分野においてブレンデッド・ラーニングをどのように導入・活用していくべきかについて、2 つの論点を示したい。

1 つは、オンライン教育による教育保障の底上げと拡張の重要性である。冒頭で述べたように、コロナ禍を経て、遠隔授業や e-learning を含めたオンライン教育の導入は一気に進展した。この勢いは、e-learning を取り入れた学習環境整備・開発に関する研究、あるいは e-learning を使った授業を実際実践してきた者にとっても急激な変化であった。さらに、これまでの日本の教育界における e-learning の活用は、多くの場合事前事後学習や課題レポートの提出といった活用に限られていたため、コロナ禍を背景にみた e-learning の導入は、一定数の学生、および教員にとってストレスを感じるものであったとも指摘されている (松浦・金西, 2020 ; 大沼・佐藤, 2021)。それでも、これを機に教育提供のあり方が一気に拡張されたことで、これまで十分に教育の機会が保障されていなかった学習者の存在に焦点が当てられるようになった (徐村・小林・飯尾・井上, 2022 ; 小川・野口, 2021)。たとえば、小川・野口 (2021) は、インクルーシブ教育の観点か

ら、オンライン教育の可能性を整理しているが、オンライン教育が、教育方法、教育内容の変更および、個別カリキュラムの作成を可能にしたと言及する。具体的には、距離的制約の解消によって、学習の遅れや空白を受容せざるを得なかった病気療養児や、移動の制約が伴う身体的障害をもつ児童生徒が、授業に参加できるようになり、また一方では、心理的抵抗の軽減によって、学校やクラスへの登校に負担を感じる場合であっても、教育を受けるための選択肢を持つことが可能になったと指摘する。他にも、発達障害をもつ児童生徒、日本語のサポートが必要な帰国子女や外国にルーツを持つ児童生徒に対して、個々のニーズに合わせた教育提供が可能になったという。

すでに述べたように、日本の教育現場でブレンデッド・ラーニングの導入が進んだ背景には、自律的な学びや自学自習の促進を期待する教育提供者の側の意図があった。しかし、コロナ禍によってオンラインツールの使用が急速に普及し、学習形態の選択肢の拡張と、それによる個別ニーズへの対応が可能になった今、教育機会の十分な保障という観点を改めて議論の俎上に載せる必要があるだろう。このことは国際教育領域にも当てはまる。これまで、大学の国際化やグローバル人材の育成は文部科学省の施策をもとに進められ、留学といった、学生自身が現地に直接行き体験的に学ぶ学習形態を通じた「海外渡航を伴う国際化（Internationalization Abroad/IA）」が推進されてきた。一方、学生の立場に立ってみると、経済的にも大学の

Table 2 ブレンドモデルの選択基準 (安達 2009 をもとに筆者作成)

(1)	学習内容の型	①教材の配信 ②知識の獲得 ③スキルの育成 ④学習の評価
(2)	情報共有の考え方	学習活動を介した学習者同士が知り合い情報共有をすることによって期待される副次的な効果としての、関係や繋がり構築、情報や価値を共有することの大切さの理解
(3)	対象の学習者の特性	学習者の人数や規模、現在の所属（専攻分野や身分）、教育レベル、技術への慣れ、学習意欲、学習可能時間、ICTへのアクセス環境、教師との関係など
(4)	利用可能な予算	①コンテンツの開発予算 ②LMSとインフラ整備予算 ③プログラム管理費
(5)	必要な人材	①マネージャー ：スケジュールや人材・予算の管理といった、授業の全般的な責任と成功を担う ※他の役割と兼務する場合もある ②インストラクショナルデザイナー ：授業の教え方の組み立て、授業内容・計画・目標・評価の計画を担う ③Web開発者 ：Webベースのコンテンツ開発や、学習者のICTへのアクセス情報や技術への慣れに関する情報を得る役割を担う ※コンテンツを外注するケースもある ④教授内容の専門家・教授者 ：教授内容に関しての課題の提示、習熟度の測定方法の提案、授業を通して学習者に教授・経験させる事柄の検討等を担う
(6)	所要時間	①開発期間 ：企画・計画、コンテンツ開発、テスト、学習開始へのスケジュール等の管理 ②学習終了までの期間 ：目標とする学習の完了日までの期間 ※完了日が設定されない場合もある ③コンテンツの有効期間 ：内容が時代遅れになるか否か、更新の必要に関する見極めや見通し
(7)	学習コンテンツの適切さ	学習者にとっての分かりやすく学びやすいコンテンツの実現 ①学習者が学習内容や教材を理解するための所要時間の適切さ ②学習者の知力や準備状況に対する適切さ ③学習者の理解促進性
(8)	利用可能な技術	学習者の利用できる情報技術を考慮したコンテンツの開発

カリキュラムの立て付けにおいても、留学するにあたって多くの障壁が依然として存在する。したがって、渡航を伴う国際経験は、ごく限られた層の学生しか得ることのできない経験に留まっているといえる。一方、こういった実態を視野にいたれた国際教育の流れとして、近年は「内なる国際化 (Internationalization at Home/IaH)」にも注目が集まっている (Crowther et al., 2000; 米澤, 2019)。留学費用や語学力の不足、就職活動への影響や留年への懸念といった理由で、留学を断念している学生、あるいは留学に関心のない学生を対象に、大学にある既存のグローバルな環境や関係、資源を利用して、国際教育の展開を目指してきたのが「内なる国際化」という教育実践のあり方である (池田, 2020)。先にみた教育機会の保障の観点からも、「内なる国際化」は、今後ポストコロナ時代の国際教育を構築する基盤の1つになるだろう。国際教育をより多くの学習者に提供し、裾野を広げていくために、「内なる国際化」を可能にする国際教育、ひいてはその機会が得られるブレンデッド・ラーニングの再構築が求められる。

2つは、対面授業の意義の明確化、あるいは質の向上の必要である。コロナ禍を機に、これまで十分に議論されてこなかった教育課題の1つとして、対面で行う教育の役割や意義の再検討が指摘されるようになった。コロナ禍での緊急対応を経て、オンライン授業が普遍的な教育方法になったことで、これまで主流な教育形態であった対面授業は翻って「コストの高いもの」というみなされ方もしている (田口, 2020)。つまり、これまでは e-learning やブレンデッド・ラーニングを実施するにあたって、新しい機材や技術のコスト面の高さが導入を懸念する要因の1つになっていた。しかし、遠隔で授業を実施するためのツールの普及が急速に進み、オンライン上のみでも授業が実施できる環境が整いつつある現状では、むしろ交通費や授業を実施する建物の維持・管理費用等をかけながら、対面で教育を行うことの価値が改めて問われているといえる。

対面授業の価値づけ、あるいは体験の価値づけを議論するにあたり、手がかりとなる示唆的な研究がある。先行研究では、e-learning やブレンデッド・ラーニングにおいて、その学習効果の高さは、教室で一斉に実施される従来型の授業と変わらないことや、むしろ高いことが報告されている (富永・向後, 2014)。しかし、学習する側の主観的な評価では、e-learning よりも、従来の教室で一斉授業型の方が学習効果が高いと感じているといった調査結果もある (中山ほか, 2005; 富永ほか, 2011)。つまり、知識量や認知面での変化をベースとした学習効果だけでは測れない学習体験が、学習者の中で生じているという見方もできる。

以上の対面・体験の価値づけをめぐる議論や知見を国際教育領域に照らし合わせてみると、オンラインで

の国際教育の可能性と有用性が明らかになりつつあるなか、対面という教育方法、特に、留学という現地での体験的学びの意義の再検討が必要不可欠といえる。すでにオンライン上での国際交流、および国際教育プログラムの開発が進んだことにより、海外への渡航は国際交流にとって必要不可欠な要素ではなくなっている。それは、前述したような国際教育の機会拡充という観点では大きな前進といえる。さらに、コロナ禍以前は、海外派遣の人数を拡大するために、従来のような1年前後の留学形態から、6ヶ月や1ヶ月未満の短期留学を促進する流れがあったが、費用対効果の悪さに対する指摘や航空機という移動手段を使うことに伴う環境負荷に対する懸念がすでに提起されていた。こういった問題意識を背景に、海外派遣数の達成に向けて、その質を問わずに学生を海外に送り出してきたこれまでの戦略の是非が、改めて問われている (太田, 2021)。

その一方で、国際教育、特に多文化理解において、表情、ジェスチャー、身体的距離、場の雰囲気といった非言語的・身体的なコミュニケーションが担う役割は大きい (筆内ほか, 2022)。関連して、渡辺 (2021) は、学習活動やその活動モードの切り替えは、物理的環境の切り替えと連動していることを指摘する。すなわち、学習や学びが単なる認知的な活動であるわけではなく、物理的な移動や身体性も伴うことの再認識を促した指摘である。これは留学や研修といった現地への移動を伴う学習機会の価値の再認識、再定義をはかっていくために、有効な観点といえるだろう。

以上をうけて、今後は国際教育における対面、特に海外への渡航を前提とする留学の意義を改めて問うていくことが必要となる。そのためには、田口 (2020) が指摘するように、学習提供側が管理できない領域での学び、すなわち、隠れたカリキュラムがどのようなもので、それが学習の成長にどのように寄与していたのかを明らかにすること、さらにそれらの成長がどのような教育内容や方法によって生じているのかを可視化していくための手段を開発することが必要不可欠である。これを本研究の次の段階で取り組むべき具体的な課題としたい。

参考文献一覧

- 安達一寿 (2009) . ブレンデッド・ラーニング. 宮地 功 (編者) . *e ラーニングからブレンデッド・ラーニングへ* (pp.104-121) . 東京: 共立出版.
- Alammary, A., Sheard, J. & Carbone, A. (2014) . Blended learning in higher education: three different design Approaches. *Australasian Journal of Educational Technology*, 30, 440-454.
- Bersin, J. (2006) . ブレンディッドラーニングの戦略

- (赤堀侃司, 監訳). 東京: 東京電気大学出版局.
- (Bersin, J. (2004). *The blended learning book: Best practices, proven methodologies, and lessons learned*. Hoboken: John Wiley & Sons.)
- Crowther, P., Joris, M. Otten, M. Nilsson, B., Teekens, H. and Wächter, B. (2000). *Internationalization at home; A position paper*. Amsterdam: EAIE.
- Driscoll, M. (2002). Blended learning: let's get beyond the hype. *E-learning*, 3.
- 苑復傑. (2000). 高等教育におけるメディア利用の代替機能と補完機能. *メディア教育研究*, 4, 15-25.
- 筆内美砂・カッティング美紀・秦喜美恵・筒井久美子・平井達也. (2022). ハイブリッド(ハイフレックス)授業を通じた多文化間共修の実践: 立命館アジア太平洋大学初年度次科目を事例として. *リメディアル研究*, 16, 103-114.
- 藤掛千絵・山岸敬和. (2019). COIL という教育手法の導入: 南山大学の新たな国際化に向けての取り組み. *ウェブマガジン「留学交流」*, 133, 1-6.
- 藤本かおる. (2018). 定義からみる日本におけるブレンディッドラーニングの概要. *武蔵野大学学術機関リポジトリ*, 2, 127-137.
- 藤代昇丈・宮地功. (2009). プレンド型授業による英語の読解力と自由発話力に及ぼす効果. *日本教育工学会論文誌*, 32, 395-404.
- 藤代昇丈. (2009). ブレンディッドラーニングによる授業実践とその効果: 外国語学習におけるeラーニングの活用. *岡山県総合教育センター研究紀要*, 3, 1-20.
- <https://www.pref.okayama.jp/uploaded/attachment/275265.pdf> (2022年8月30日)
- 古川智樹・手塚まゆ子. (2016). 日本語教育における反転授業実践: 上級学習者対象の文法教育において. *日本語教育学会*, 164, 126-141.
- Graham, C. R. (2006). Blended learning systems. The handbook of blended learning, In Bonk, C. J. and Graham, C. R. (Eds.). *Handbook of blended learning: Global Perspectives, local designs* (pp. 3-21). San Francisco: Pfeiffer Publishing.
- Graham, C. R. (2022). Exploring definitions, models, frameworks, and theory for blended learning research In A. G. Picciano, C. D. Dziuban, C. R. Graham & P. D. Moskal (Eds.). *Blended Learning: Research Perspectives, Volume 3* (pp. 10-29). London: Routledge.
- 原島秀人. (2009). ブレンディッドラーニング. 宮地功(編者), *eラーニングからブレンディッドラーニングへ* (pp.93-104). 東京: 共立出版.
- Horn, M.B. and Staker, H. (2017). ブレンディッド・ラーニングの衝撃: 「個別カリキュラム×生徒指導×達成度基準」を実現したアメリカの教育革命(小松健司, 訳). 東京: 教育開発研究所.
- (*BLENDED Using Disruptive Innovation to Improve Schools*. San Francisco: Jossey-Bass.)
- 池田佳子. (2016). 「バーチャル型国際教育」は有効か: 日本で COIL (Collaborative Online International Learning) を遂行した場合. *ウェブマガジン「留学交流」*, 67, 1-11.
- 池田圭子. (2020). ICTを活用し海外の学生と行う国際連携型の協働学習「COIL」の教育効果と課題. *大学教育と情報*, 2, 20-25.
- 入江詩子. (2015). アクティブラーニング導入期における参加型学習の役割. *地域総研紀要*, 13, 23-34.
- 神谷克政・西口磯春・澤井淳・大嶋啓子・土谷洋平. (2018). 工学系初年次物理教育におけるプレンド型授業の設計と実践. *工学教育*, 66, 88-93.
- 小玉安恵. (2018). オンラインによる異文化間協働型の日本文化の授業 COIL の試み: 異文化間で活躍できる人材の育成を目指して. *日本語教育*, 149, 93-108.
- 近藤雪絵・角本幹夫・服部尚樹. (2021). 薬学部の専門科目におけるオンライン留学プログラムの開発: コロナ禍における代替案ではなく, 「留学体験」を取り入れた最善案の実現. *コンピュータ&エデュケーション*, 50, 90-95.
- 國枝孝弘・倉館健一・古石篤子. (2005). テレビ会議を利用した交流型授業における言語使用の考察. *フランス語教育*, 33, 136-145.
- Liuc, A. M., Goodyear, P., and Ellis, R. A. (2007). Research focus and methodological choices in studies into students' experiences of blended learning in higher education. *The Internet and Higher Education*, 10,

- 231-244.
- 松浦健二・金西計英. (2020). 遠隔×対面での授業実践におけるライブ授業実施および支援組織の活動に関する一例. *教育システム情報学会誌*, **37**, 267-275.
- 御園真史. (2015). 知識基盤社会における学習観の転換とリメディアル教育：アクティブ・ラーニング, 問題解決, 反転学習に焦点を当てて. *リメディアル教育研究*, **10**, 6-15.
- 中尾茂子・安達一寿・北原俊一・新行康慈・井口磯夫・綿井雅康・橋本健志. (2005). ブレンディンク型授業形態の類型による教材開発と授業実践. *日本教育情報学会年會論文集*, **21**, 260-263.
- 中西はるみ (2005). e-learning について. *日本橋学館大学紀要*, **4**, 97-103.
- 中山実・山崎信雄・山本徹・恵藤健二・加藤真一・清水康敬. (2005). 実習中心型 e-Learning の実施形態による学習評価の検討. *日本教育工学会論文誌*, **29**, 221-224.
- 除村健俊・小林真也・飯尾淳・井上雅裕. (2022). オンライン授業の現状と将来：大学教員から見た COVID-19 による授業の変化と学生への影響. *プロジェクトマネジメント研究報告*, **2**, 16-23.
- Oliver, M., and Tringwell, K. (2005). Can 'Blended Learning' Be Redeemed? *E-learning and Digital Media*, **2**, 17-26.
- 小川勤. (2008). 大学教育と e ラーニング：「日本型 e ラーニング」とその行方. *山口大学大学教育機構 大学教育*, **3**, 59-76.
- 小川修史・野口晃菜. (2021). インクルーシブ教育の観点に基づくオンライン教育の可能性. *教育システム情報学会誌*, **38**, 16-23.
- 大沼博靖・佐藤寛子. (2021). ブレンディッドラーニングの効果に関する研究. *環境と経営：静岡産業大学論集*, **27**, 1-12.
- 太田浩. (2021). 高等教育国際化の未来：ポストコロナの国際教育交流を考える. *高等教育研究*, **24**, 111-130.
- 李在栄・伊藤直哉. (2011). 動機付けの要因に注目したブレンディッドラーニングに関する研究. *e-Learning 教育研究*, **6**, 35-45.
- 櫻井千佳子. (2017). 専門英語教育における ICT の活用. *武蔵野大学教養教育リサーチセンター紀要*, **7**, 7-21.
- 佐藤広志. (2019). 反転授業と e-ラーニングを基礎にした大学教育の標準化構想. *関西国際大学研究紀要*, **20**, 137-148.
- 澁川幸加. (2021). ブレンド型授業との比較・従来授業における予習との比較を通じた反転授業の特徴と定義の検討. *日本教育工学会論文誌*, **44**, 561-574.
- 重田勝介. (2014). 反転授業：ICT による教育改革の進展. *情報管理*, **56**, 677-684.
- 島津礼子・丸山恭司. (2022). 高等教育国際化の手段としての国際共修授業が持つ可能性と課題：留学生ティーチングフェローの教育支援に着目して. *中国四国教育学会教育学研究ジャーナル*, **27**, 21-30.
- 清水康敬. (1992). *情報通信時代の教育*. 東京：電子情報通信学会.
- 新見有紀子・星野晶成・太田浩. (2016). ポストコロナにむけた国際教育交流：情報通信技術 (ICT) を活用した新たな教育実践より. *ウェブマガジン「留学交流」*, **120**, 26-41.
- 篠崎大司. (2013). 日本語教員養成向け e ラーニングコンテンツの開発と授業実践および授業評価：日本語教員養成向けブレンディッドラーニングモデルの構築にむけて. *別府大学紀要*, **54**, 1-9.
- 杉江聡子・三ツ木真美. (2015). 遠隔交流を活用した中国語ブレンディッド・ラーニングの実践と混合研究法による評価. *情報システム情報学会誌*, **32**, 160-170.
- 田口真奈. (2020). 授業のハイブリッド化とは何か：概念整理とポストコロナにおける課題の検討. *京都大学高等教育研究*, **26**, 65-74.
- 田中直樹. (2022). 次世代の学び・国際協働オンライン学習 (COIL). *信州医誌*, **75**, 195-197.
- 富永敦子・向後千春・岡田安人 (2011). e ラーニン

グ・対面講義・グループワークに対する学習者の認知と成績との関連性. *教育システム情報学会誌*, **28**, 247-252.

富永敦子・向後千春. (2014). 教育心理学と実践活動：eラーニングに関する実践的研究の進展と課題. *教育心理学年報*, **53**, 136-165.

渡辺貴裕. (2021). オンライン授業・対面授業をめぐる議論で見落とされているもの：教育方法学の視点からの検討. *年報体育社会学*, **2**, 31-41.

横田雅弘・芦沢真五・太田浩・新田功・米澤彰純・黒田一雄・北村友人・小林明・秋庭裕子・渡部由紀・新見有紀子・近藤祐一・堀江未来. (2016). *グローバル人材育成と留学の長期的なインパクトに関する調査*（概要版）. 〈<http://recsie.or.jp/wp-content/uploads/2016/04/summary-report20151230.pdf>〉
(2023年2月1日)

米澤由香子. (2019). 国際共修：開発と発展の背景. 末松和子・秋庭裕子・米澤由香子（編）, *国際共修：文化的多様性を生かした授業実践へのアプローチ* (pp. 4-29). 東京：東信堂.

全炳徳・Yuki Miyamoto. (2019). 日米大学間のCOIL（GLE）型授業の実践と課題. *長崎大学教育学部教育実践研究紀要*, **18**, 251-260.