

# ブレンド型授業におけるオンライン上の学修活動に関する研究

石川 真\*

(平成28年2月29日受付；平成28年5月6日受理)

## 要 旨

本研究では、ブレンド型授業の取り組みのうち、Webサイト上でのコメント機能を用いた学修者同士による意見交換の学修活動に関わる傾向を探ることを目的とした。とりわけ、通常の授業時における発言行動傾向との関連性に着目して検討した。その結果、オンライン上での意見交換は比較的積極的で協調的な活動が示されたものの、通常の授業で発言に能動的である学修者の方が受動的な学修者よりも意欲的な傾向が示された。オンライン上での意見交換を伴う学修活動で重要な要素は発言傾向の差異に関わらず、学修者の内的要因である興味関心が挙げられた。また、外的要因である取り組みやすい学修環境も重要な要素であることが示された。オンライン上での意見交換を伴う重要な要素と学修活動との関連性の傾向では、意見のレスポンスが学修活動の活性化と関連が高い傾向を示した。さらに、ブレンド型授業においてオンライン上で意見交換の活動させることが能動的学修を促進するための有効な手立てとなり得ることについて考察された。

## KEY WORDS

能動的学修 active learning eラーニング e-learning 講義型授業 lecture style class  
意見交換 exchange of view

## 1. はじめに

これからの社会においては、ATC21s (Assessment & Teaching of 21st Century Skills) が提唱する21世紀型スキル、学士力 (中央教育審議会, 2008)、社会人基礎力 (経済産業省, 2006) などの能力を備えた人材が多方面から求められている状況にある。さまざまな名称で呼ばれているものの、これらは概ね、社会の急激な変化に伴う複雑化、高度化する課題を解決するための能力と捉えられる。また、そのような能力を身につけるための注目すべき共通項として挙げられるのが主体的な学び、能動的学修 (アクティブラーニング) である。中央教育審議会 (2012) の「新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けて～生涯学び続け、主体的に考える力を育成する大学へ～ (答申)」の中でも、「学生の主体的な学びを確立し、学士課程教育の質を飛躍的に充実させる諸方策の始点として、学生の十分な質を伴った主体的な学修時間の実質的増加・確保が必要」との見解が示されている。したがって、大学においては学生の能動的学修を促し、質の高い教育を進めることが喫緊の課題である。文部科学省 (2013) の調査によると、学学位階において能動的学修を効果的にカリキュラムに組み込むための検討を行っている大学は、1年間で54.8% (2012年) から61.5% (2013年) と増加している。

ところで、溝上 (2007) は大学の講義型授業実践において能動的学修で検討されていることをまとめているが、受講者にコメントや質問を書かせる活動やディベートなどが行われている点を挙げている。また、コメントのフィードバックや質問に対する解説、e-learningシステムを活用した授業外のサポート等を通じた質を高める工夫がなされていると述べている。一方で、こうした受講者の主体的な学びを授業内外で確立する授業を、否定的に捉えている受講者は少ない。近田・杉野 (2015) は大学生が能動的学修を取り入れた授業よりも、通常の講義型授業の方を好む傾向があること、他者との協同学習に対しては羞恥心や負担感があり、能動的学修への抵抗感があることを明らかとしている。このような学生は主流ではないものの、石川 (2010) は大学院生を対象とした授業において、LMS (Learning Management System) の機能の一つである掲示板を活用した事例を紹介し、継続的に活動することで、書き込みに対する戸惑いが減少し、書き込み量が増加する傾向を明らかとした。書き込み活動はまさに主体的な学修の姿であり、能動的学修をより効果的に促すためにe-learningを積極的に活用することは課題解決の一つの方策になると考えられる。近年においては、e-learningは通常の講義型授業と組み合わせたブレンド型授業として活用される傾向が高まっている。立田 (2006) の調査より、e-learning等を活用している国内の高等教育機関のうち、7割以上

\*学校教育学系

が通常の講義型授業とオンライン型 (e-learning) を組み合わせたブレンド型授業を実施していることが確認できる。また、文部科学省 (2013) の調査においても、ブレンド型の教育を導入している大学は、4年間で17.9% (2009年) から37.1% (2013年) と増加している。Osguthorpe and Graham (2003) は、オンライン型と通常の講義型授業はそれぞれの長所と短所を補完しあう枠組みであると述べており、オンライン型だけでなく、従来型の講義形式による授業と組み合わせて効果的に活用していくことが能動的学修を促すために有用であると考えられる。

木村・都築 (1998) は、オンラインでのコミュニケーションは対面に比べて、気軽で緊張感の少ない「対人圧力」の弱い状態であることを示しており、オンライン上での意見交換は近田・杉野 (2015) の指摘する「心理的抵抗感」が教場で行われる場合に比べて軽減されると考えられる。こうした点を踏まえると、心理的抵抗があるために、潜在的に発言を抑制しているのであるならば、オンライン上で能動的学修を行うことは効果的である可能性がある。一方で、別の要因が強ければ、オンライン上で能動的学修を行う効果は限定的であると考えられる。したがって、教場とオンライン双方の発言行動の関連性を探り、どのような傾向があるかを明らかにすることが、オンライン上で効果的に能動的学修を促す手立てになり得ると考えられる。

そこで本研究では、教場での講義形式による通常の授業に加え、Webサイト上にe-learning環境を整え、コメント機能を用いて学修者同士が意見交換できる活動の場を設けたブレンド型授業の受講者の学修活動傾向を探ることを目的とする。とりわけ、通常の授業時における発言行動傾向との関連性に着目して検討する。

## 2. 方法

### 2.1 対象者・時期

情報教育関連の必修講義科目の履修登録者172名を対象とした。このうち、質問紙の回答のあった学部生、大学院生は163名 (男89名, 女73名, 不明1名) だった。質問紙調査は無記名により、該当の授業の最終日に実施した。はじめに、性別について同意しない場合は、無回答であっても構わないこと、および、記入された回答は統計処理を行い、回答用紙は適切に管理・処理する旨を説明した。

### 2.2 ブレンド型授業プログラム

当該科目は、4名の担当者が単独で複数回担当するオムニバス形式を採用している。本ブレンド型授業プログラムは、情報モラル教育をテーマとした3回の教場での講義形式の授業とその授業内容に関連する学修をオンライン上で構成した。

教場では、第1回目が情報モラルや情報モラル教育の概要、第2回目は情報モラル教育のカリキュラムについて講義した。第3回目は情報モラルや情報モラル教育に関して4~6名でグループ討論を実施した。

オンライン上では、第1回目の授業終了後、情報モラルに関わる事件や問題事例に関して3週間の期間を設けて、Googleサイト内のコメント機能を用いて実名 (アルファベット表記) が表示される状態で意見交換させた。1回のコメントについては100~150字程度を推奨とし、1グループあたり10名程度で構成した。第2回目の授業終了後、情報モラル指導の取り組みに関して2週間の期間を設けて、Googleサイト内のコメント機能を用いて意見交換させた。1回のコメントについては100~150字程度を推奨とし、1グループあたり15名程度で構成した。各グループのコメントは受講者全員が閲覧可能であった。コメント、返信の閲覧、書き込みの際には、スマートフォンの使用も可能な状態であった。

オンライン上での学修活動は意見交換の他、第1回、第2回授業終了後、授業内容に関する復習として用意した設問をGoogleフォームで作成されたWebページから解答させた。なお、第2回、第3回の教場での授業時に当該事項の解説を実施した。

### 2.3 質問紙

質問紙は以下の内容で構成した。今回は(1),(2),(4)を分析対象とし、このうち(1)(b)については特定の対象者のみを分析した。

- (1) 授業での発言に関する内容
  - (a) 日頃の授業の回答者自身の発言について (1項目, 3択)
  - (b) (a)に関連する自由記述
  - (c) 授業における受講者の発言スタイルについて (5項目, 3件法)
- (2) オンライン上の意見交換に関する内容 (14項目, 5件法) (表1参照)

- (3) オンライン上の意見交換に関する望ましいグループの構成人数と活動期間（記述式）
- (4) オンライン上の意見交換と同種の取り組みの重要な点に関する内容（16項目，5件法）（表2参照）
- (5) オンライン上の復習に関する内容（4項目，5件法）
- (6) オンライン上の復習に関する自由記述

### 3. 結果および考察

#### 3.1 授業での発言に関する傾向

授業での発言に関する内容のうち、日頃受講している授業時の発言傾向に関する項目について分析した。その結果、どの授業でも進んで発言する者が10名（全体の6.13%）、特定の授業で進んで発言する者が65名（全体の39.88%）、どの授業においても進んで発言しない者が88名（全体の53.99%）だった。半数以上が発言に対して受動的な傾向であることが明らかとなった。本研究では、どの授業でも進んで発言する者および特定の授業で進んで発言する者を能動的発言者（a群）、どの授業においても進んで発言しない者を受動的発言者（p群）と分類し、発言傾向要因としてオンライン学修の活動傾向を探ることとした。

講義型の授業においては、受講者が発言を求められる授業もあれば、教授者が一方的に講義を進め、受講者に発言を求めない授業もある。そこで、想定される発言スタイル別に授業の望ましさについて、a群とp群の2群によるt検定を行った。あらかじめF検定を行い、有意差の見られた項目についてはWelchの検定を行った。その結果、「1.あなた自身が自ら進んで発言する授業」では、a群の方がp群よりも有意に望ましいと評価した（ $t(157.92)=4.13, p<.01, d=.66$ ）。「2.担当教員の指名、席順の指名などにより、受講者に発言が求められる授業」は有意差がなかった（ $t(161)=1.37, p>.10, d=.22$ ）。「3.担当教員が講義を行い、受講者は発言しない授業」はp群の方がa群よりも有意に望ましいと評価した（ $t(161)=4.1, p<.01, d=.66$ ）。「4.授業時に発言することが成績の評価対象となる授業」はp群の方がa群よりも有意に望ましくないと評価した（ $t(139.99)=4.13, p<.01, d=.70$ ）。「5.他（あなた以外）の受講者が進んで発言する授業」はa群の方がp群よりも有意に望ましいと評価した（ $t(161)=2.84, p<.01, d=.45$ ）。図1に示す通り、設問4ではいずれの群においても2より低い値を示した。今回は3件法による回答のうち、2が中間値であるため、成績評価に直結することが受講者にとっては望ましい授業と評価していないことが示された。設問3においては、p群においてやや中間値より高い数値を示したが、a群の受講者にとっては望ましくない授業と捉えられている。以上の通り、a群とp群では授業における発言に対する捉え方が異なる傾向が明確に示された。

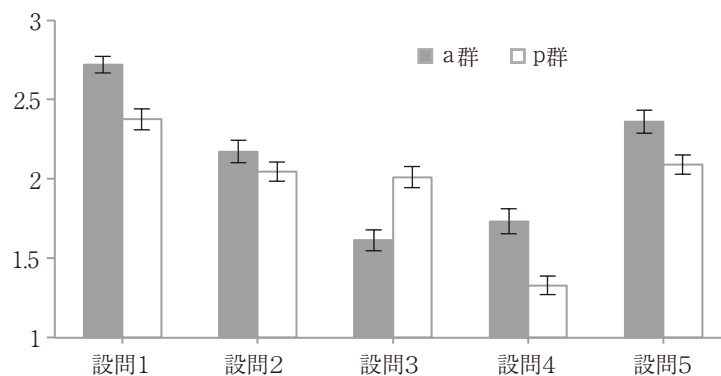


図1 授業における受講者の発言に対する認識の傾向

エラーバーは標準誤差を示す

つづいてp群に該当する対象が回答した授業で発言しない理由（自由記述）を分類、集計した（図2参照）。「その他」には、間違った発言の回避、知識不足、発言に対する苦手意識などが挙げられた。なお、複数の理由を記載している者、無記入の者もいた。これらの結果は、発言者自身の内的要因によるものと、教授者側の授業方法や授業環境などのいわば外的要因によるものに大きく分類できると考えられる。後者は、「機会がない」「発言しづらい雰囲気」の2つが該当すると考えられ、全体の理由の3分の1以上を占めることになる。一方で、その他を含む理由は内的要因と判断される。これらの理由が発言を阻害する唯一の原因であるならば、外的要因の問題を解決することで躊躇している受講者が能動的発言者になりうる可能性があると考えられる。また、内的要因と考えられる「恥ずかしい」

「自信がない」においても、そのような意識を軽減する外的な「雰囲気」を改善することにより、より能動的に発言できると考えられる。

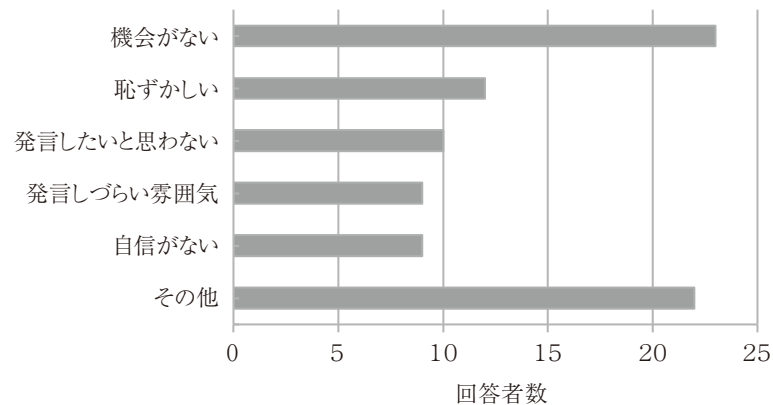


図2 授業で発言しない者の理由

### 3.2 オンライン上の意見交換に関する学修活動および重要性の傾向

はじめに、オンラインでの意見交換の学修活動傾向を探った。該当の14項目の信頼性係数（クロンバックの $\alpha$ 係数）は $\alpha = .90$ であり、信頼性の高い尺度であると考えられる。この14項目による因子分析（一般化最小二乗法、固有値1.0以上の4因子を抽出、バリマックス回転）を行ったところ、1項目がいずれの因子にも高い負荷量を示さず、共通性も.23と最も低い値であった。そこで、この項目を除外して再度因子分析（一般化最小二乗法、固有値1.0以上の4因子を抽出、バリマックス回転）を行った。その結果（表1）、第IV因子までの累積寄与率は62.24%であり、各因子の負荷量が高い項目内容を参考とし、第I因子は積極性、第II因子は学修意欲、第III因子は協調性、第IV因子は熱心さと命名した。

表1 オンラインでの意見交換活動の因子構造

項目	I	II	III	IV	共通性
4 情報モラル・情報モラル教育について理解が深まった	.80	.17	.09	.13	.70
3 討論のテーマに対して関心が高まった	.70	.27	.10	.17	.60
2 今回の取り組みに満足している	.67	.14	.43	.08	.66
5 意見交換は面白かった	.57	.49	.34	-.03	.67
1 積極的に取り組んだ	.49	.12	.44	.19	.49
10 メンバーに親しみを感じるようになった	.11	.70	.40	.00	.67
11 もっと継続して取り組みたい	.25	.67	.16	.41	.70
8 今後も同じような取り組みをしたい	.51	.64	.26	.19	.77
9 取り組みはしやすかった	.37	.58	.27	.23	.60
7 メンバーと協力し合えた	.13	.37	.80	.05	.80
6 私の意見はメンバーに理解してもらえた	.31	.27	.59	.09	.53
14 成績評価の対象でなければ、取り組まなかった (-)	-.06	-.01	-.06	-.67	.45
13 面倒だった (-)	-.15	-.21	-.04	-.62	.45
因子寄与	2.75	2.31	1.83	1.19	

(-)：逆転項目を示す

すべての尺度値に基づく平均（逆転項目については反転させた平均）を指標（全体）とし、発言傾向要因（a群、p群）によるt検定を行った結果（図3参照）、a群の方がp群よりも有意に前向きな学修活動をしている傾向が示された（ $t(160)=3.44, p<.01, d=.54$ ）。さらに各因子の負荷量の高い項目の尺度値に基づく平均（逆転項目については反転させた平均）を指標とし、4因子による学修活動要因と発言傾向要因（a群、p群）による二要因分散分析を行った。その結果（図3参照）、双方の主効果が有意だった。発言傾向要因（ $F(2,160)=9.66, p<.01, \eta^2=.03$ ）は、

a群の方がp群よりも有意に前向きな学修活動をしており、全体のt検定の結果と同様の傾向が示された。学修活動因子 ( $F(3,480)=38.10, p<.01, \eta^2=.09$ ) についてはHolm法による多重比較を行ったところ、第I因子（積極性）と第III因子（協調性）以外の因子間で有意差が見られた ( $p<.01$ )。したがって、今回のオンライン学修活動においては、比較的積極性で協調的な活動がなされたと考えられる。一方で、第IV因子（熱心さ）については中間値よりも低い値であり、それほど熱心に活動されなかったと考えられる。

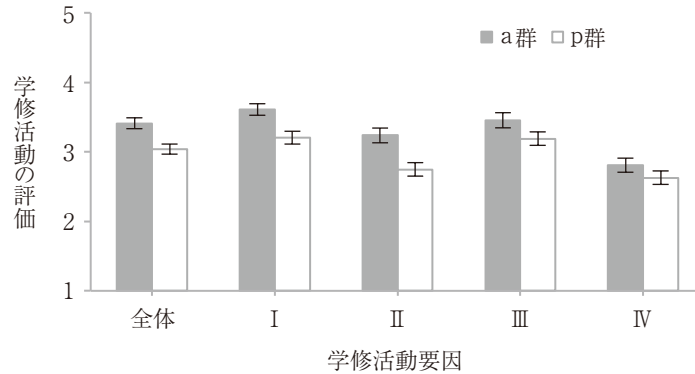


図3 オンラインでの意見交換の学修活動と発言傾向の比較  
エラーバーは標準誤差を示す

つづいて、オンラインでの意見交換における重要性の傾向を探った。該当の16項目の信頼性係数（クロンバックの  $\alpha$  係数）は  $\alpha=.70$  であり、信頼性はあまり高い尺度ではないと考えられる。この16項目による因子分析（一般化最小二乗法、固有値1.0以上の4因子を抽出、バリマックス回転）を行ったところ、1項目がいずれの因子にも高い負荷量を示さず、共通性も.02と最も低い値であった。そこで、この項目を除外した15項目で再度因子分析（一般化最小二乗法、固有値1.0以上の4因子を抽出、バリマックス回転）を行った。その結果（表2）、第IV因子までの累積寄与率は41.36%であり、各因子の負荷量が高い項目内容を参考とし、第I因子は学修者間の信頼関係、第II因子は学修環境、第III因子は興味関心、第IV因子はレスポンス性と命名した。

表2 オンライン学修活動の重要視される側面に関する因子構造

項目	I	II	III	IV	共通性
14 メンバーと信頼関係があること	.82	.16	.09	-.04	.70
4 メンバーと親しいこと	.73	-.01	-.03	.01	.53
6 メンバーと仲間意識を強めること	.59	.05	.21	.19	.43
16 メンバーと協力し合うこと	.56	.20	.16	.28	.46
10 意見が対立するようなテーマでないこと	.42	-.04	-.08	-.02	.18
3 書き込みが多いこと	.37	-.11	.01	.23	.20
12 書き込むための時間にゆとりがあること	-.07	.82	.09	-.08	.68
13 時間をかけて取り組むこと	.04	.57	-.01	.04	.33
11 さまざまな機器（PC、携帯端末等）から書き込みができること	-.15	.55	.19	.02	.36
15 不快に思うような書き込みがないこと	.11	.47	.26	.06	.31
2 書き込む字数に制約がないこと	.15	.31	-.13	.02	.13
7 内容（テーマ）について関心があること	.19	.01	.68	.23	.55
1 内容（テーマ）について知識があること	-.04	.18	.67	-.11	.50
9 メンバーの意見に対して返信を書き込むこと	-.04	-.01	.07	.80	.65
8 担当教員の書き込みがあること	.16	.05	.00	.38	.17
因子寄与	2.31	1.73	1.13	1.03	

オンラインでの意見交換における重要性についても、各因子の負荷量の高い項目の尺度値に基づく平均を指標とし、4因子による活動重要性要因と発言傾向要因（a群、p群）による二要因分散分析を行った結果、活動重要性要

因の主効果のみが有意だった ( $F(3,480)=94.80, p<.01, \eta^2=.28$ )。Holm法による多重比較を行ったところ、全ての因子間で有意差が見られた ( $p<.01$ )。図4に示された通り、いずれの因子においても中間値3以上であり、オンライン学修活動を支えるために重視されるべき因子と考えられるが、この中でも特に第III因子（興味関心）が高かった。オンラインの学修活動は、該当のサイトにアクセスし、コメントを書くなどの能動的な活動が求められる。その意味においても、興味関心がオンラインの学修活動を支える最も重要な因子と捉えられていることは、このような授業プログラムを構成する上で十分に配慮すべきことを示唆している。一方で、第I因子（学修者間の信頼関係）については他の因子よりも有意に低く、平均もそれほど高い値を示さなかった。近田・杉野（2015）によると、信頼関係のない受講者同士での意見交換は、心理的な負担が大きく、活発な話し合いが難しいことを示した。しかし、今回のオンラインでの意見交換では、受講者同士がある程度面識があり、信頼関係も良好と考えられる環境で実施したため、学修活動において相互の信頼関係がそれほど重要な要素と意識されなかった可能性がある。

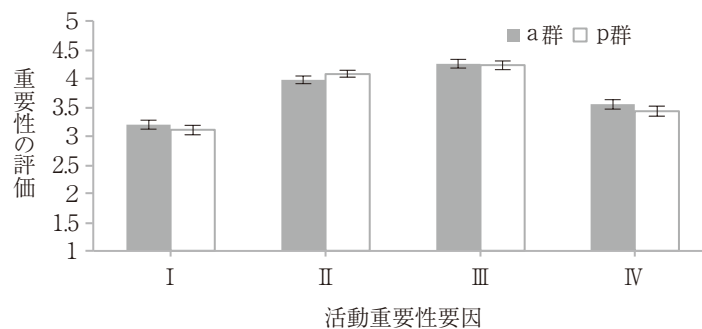


図4 オンラインでの意見交換の学修活動の重要性と発言傾向の比較  
エラーバーは標準誤差を示す

### 3.3 オンラインの学修活動を支える要素

オンラインでの意見交換における重要性の4因子（要素）を独立変数、今回のオンラインでの意見交換に関する行動4因子および行動全体の平均を従属変数として変数増減法による重回帰分析を行った。今回対象とした独立変数間は最大でVIF=1.01であり、多重共線性の可能性は低いと判断した。重回帰分析の結果、表3の通り行動の因子ごとに有意となるモデルが抽出された。

表3 オンラインの学修活動を支える重要な要素と実際の行動との関連性の傾向

	標準偏回帰係数 ( $\beta$ )				
	学修活動全体	I : 積極性	II : 学修意欲	III : 協調性	IV : 熱心さ
II : 学修環境	.16*	.15 <sup>†</sup>			
III : 興味関心				-.17*	.15 <sup>†</sup>
IV : レスpons性	.25**	.16*	.18*		.15 <sup>†</sup>
決定係数 ( $R^2$ )	.09	.05	.03	.03	.05
自由度調整済み決定係数	.07	.03	.03	.02	.03
F値	$F(2,154)=7.18^{**}$	$F(2,151)=3.64^*$	$F(2,152)=5.02^*$	$F(2,152)=4.24^*$	$F(2,151)=3.77^*$

<sup>†</sup> :  $p<.10$  \* :  $p<.05$  \*\* :  $p<.01$

学修活動全体においては、学修環境とレスpons性の2変数のモデルが抽出された。学修環境が整っていることと実際の学修活動に関連性が見られた。また、意見（コメント）に対するレスponsがあることが学修活動と関連性があることが示された。すなわち、意見を述べるという個人的な学修に止まらず、他者の意見を読み、それに対して返信すること、他者からの返信があることはこのような学修活動において重要と考えられる。ただし、自由度調整済み決定係数は低い値であった。

学修活動における下位の概念である4因子のいずれについても、抽出されたモデルの変数の一部は有意傾向であったものの、オンラインでの意見交換における重要性の因子との関連性が示された。ただし、いずれも自由度調整済み決定係数は低い値であった。

積極性は、能動的学修に重要な要素と考えられるが、学修環境とレスポンス性の2変数のモデルが抽出された。レスポンス性は有意であり、積極的な学修活動を行うことと、レスポンスがより頻繁であることとの関連が高い傾向が示された。一方で、学修環境は有意傾向であった。今回の結果より、学修環境を適切に整えることが積極性を高める要因になり得ると考えられる。

学修意欲はレスポンス性の1変数のモデルが抽出された。意見交換という学修活動が成立するためには、何よりも活発なレスポンスが発生する必要がある。学修意欲は動機づけと関連があると考えられるが、内発的な動機づけにより、自ら進んでコメントや返信すると考えられる。一方、他者から返信される外発的な動機づけによって、さらにレスポンスが生じ、意見交換という学修活動が活性化すると考えられる。

協調性は興味関心の1変数のモデルが抽出された。偏回帰係数が負の値を示しており、興味関心が重要と考える者は協調性が低く、興味関心が重要ではないと考える者は協調性が高い傾向を示した。学修を促進するためには、興味関心が高い場合は、自ら進んで学修すると考えられる。一方、興味関心の重要性が低い者においては、他者と協調するというよりは、他者に依存した学修活動の可能性が推察される。したがって、協調的な活動における学修者一人一人の学びを詳細に分析する必要があると考えられる。

熱心さは興味関心とレスポンス性の2変数のモデルが抽出された。いずれも有意傾向であるものの、学修活動の熱心さを支える要素として、興味関心、レスポンス性が重要であることが示唆された。

### 3. 4 総合的考察

100名以上の大教室での講義形式の授業において、意見交換の取り組みや、受講者全員に発言を求めることは容易ではない。一方、オンライン上での意見交換は、時間的制約が少ないため受講者全員が取り組むことが可能であり、教授者が全員の意見を閲覧できることも特徴の一つとして挙げられる。また、コメントを書く、他者のコメントを読む、他者のコメントに対して返信するという学修者同士が能動的に学修活動を行える環境も整っている。今回は、通常の教場での発言行動を能動的発言者と受動的発言者に分類してオンライン上での学修活動についての傾向を探った。その結果、オンライン上ではいずれも積極的で協調的な学修活動が示された。ただし、能動的発言者と受動的発言者間には差があり、また、受動的発言者は前向きな取り組みをしていると断定できるほどの活動を示さなかったと考えられる。

受動的発言者の能動的に発言しない理由は、発言者自身の内的要因によるものと教授者側の授業方法や授業環境などの外的要因に分類できた。ここでは、内的要因と外的要因という観点から今回の結果について検討し、ブレンド型授業の有効な手立てについて考察する。

一般的に、教場での発言は教授者とのやり取り、すなわち教授者が質問して受講者が制約された時間内で発言するケースが多い。それに対して、今回のオンライン上では、期限が指定されているとはいえ非同期であるため、発言するためには十分な時間が確保されていたと考えられる。また、コメントに返信することで、学修者にとっては双方向性が担保された環境であったと言える。吉岡・宇田川(2014)は、受講者には発言することの欲求があること、また、大教室における講義の環境がその欲求を抑制していると述べているが、オンライン上では教場の「機会がない」「発言しづらい雰囲気」などによる外的要因が大幅に軽減した状況と考えられる。また、木村・都築(1998)は、オンラインでのコミュニケーションは対面に比べて、気軽に緊張感の少ない「対人圧力」の弱い状態であることを示している。この「対人圧力」の弱い状態は、「発言しづらい雰囲気」を軽減させるだけでなく、内的要因として挙げられた「恥ずかしさ」の解消にもつながると考えられる。それでもなお、能動的発言者と受動的発言者間には差がある原因として挙げられるのが、発言に対する慣れであると考えられる。石川(2010)は大学院の授業における掲示板を利用した討論の受講者の傾向として、10週に渡る継続的な取り組みを実施することにより、書き込みに対する慣れの傾向があることを示した。それに比べて、今回は各2週ずつ、合計3週の学修活動に過ぎなかったため、受講者自身が意見交換に慣れることなく終了したことが要因として考えられる。「自信がない」という内的要因も慣れることで解消される可能性が高い。したがって、オンライン上での意見交換の取り組みを継続的に行うことで、受動的発言者も能動的な活動に変容する可能性があると考えられる。ブレンド型授業では、教場とオンラインのそれぞれにどのような内容を構成するかは多様であるが、オンライン上での意見交換は受講者の能動的学修を促す有効な手立てと考えられる。

一方で、内的要因として「発言したいと思わない」と考えている受動的な受講者がより能動的な学修活動を実現するためには、鈴木ら(2006)が指摘する受講者に対する動機づけが重要であり、学習意欲を高める工夫が必要であると考えられる。溝上(1996)は、受講者の学習意欲を喚起する方法として、受講者の所有知識を知ることと、個々の成果をフィードバックすることを挙げているが、今回のブレンド型授業では、オンライン上で授業内容に関する復習

用の設問への取り組みを課した上で、後日教場で解説を行った。したがって、今回のブレンド型授業プログラムのよ  
うな教場とオンラインを有機的に活用した学修意欲を喚起するための要素を取り入れることが重要であり、それに伴  
い、オンライン上でより能動的な意見交換を促すことが可能であると考えられる。

#### 4. おわりに

本研究では、ブレンド型授業の取り組みのうち、Webサイト上でe-learning環境を整え、コメント機能を用いた学  
修者同士による意見交換の学修活動に関わる傾向を探ることを目的とした。とりわけ、通常の授業時における発言行  
動傾向との関連性に着目して検討し、以下の傾向が示された。

- (1) オンライン上での意見交換は比較的積極性で協調的な活動が示された。ただし、オンライン上においても教場  
での発言に能動的である学修者の方が受動的な学修者よりも意欲的な活動であることが示された。
- (2) オンライン上での意見交換を伴う学修活動で重要な要素は発言傾向の差異に関わらず、学修者の内的要因であ  
る興味関心が挙げられた。また、外的要因である取り組みやすい学修環境も重要な要素であることが示された。
- (3) オンライン上での意見交換を伴う重要な要素と学修活動との関連性の傾向では、意見のレスポンスと学修活動  
の活性化に関連が高い傾向を示した。

さらに、ブレンド型授業によるオンライン上での意見交換は受講者の能動的学修を促す有効な手立てになり得るこ  
とが考察された。また、学修意欲を喚起する要素を取り入れたブレンド型授業プログラムがより能動的な意見交換を  
促す可能性が示唆された。

今回は受講者の能動的な学修活動に着目したが、松下（2009）が指摘しているように、能動的学修の活動を行え  
ば、質の高い学びが保証されるわけではない。したがって、受講者の質の高い学びを実現するブレンド型授業プログ  
ラムを開発していくことが課題である。また、今回は学修者間の信頼関係がそれほど重要な要素として示されなかつ  
たものの、オンライン上での学修環境はいわばソーシャルメディアであり、学修者同士の活動を円滑にする要素とし  
て信頼関係についても注視し、その傾向を探る必要があると考えられる。

#### 文献

- 近田雅博・杉野竜美（2015）アクティブラーニング型授業に対する大学生の認識：神戸大学での調査結果から。大学教育研  
究, 23, 1-17.
- 中央教育審議会（2000）グローバル化時代に求められる高等教育の在り方について（答申）  
[http://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/old\\_chukyo/old\\_daigaku\\_index/toushin/1315960.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/old_chukyo/old_daigaku_index/toushin/1315960.htm)（検索日2016年2月10日）
- 中央教育審議会（2005）我が国の高等教育の将来像（答申）。  
[http://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/05013101.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/05013101.htm)（検索日2016年2月10日）
- 中央教育審議会（2008）学士課程教育の構築に向けて（答申）。  
[http://warp.da.ndl.go.jp/info:ndljp/pid/6021777/www.mext.go.jp/component/b\\_menu/shingi/toushin/\\_icsFiles/afieldfile/2008/12/26/1217067\\_001.pdf](http://warp.da.ndl.go.jp/info:ndljp/pid/6021777/www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afieldfile/2008/12/26/1217067_001.pdf)（検索日2016年2月10日）
- 中央教育審議会（2012）新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けて～生涯学び続け、主体的に考える力を育成する  
大学へ～（答申）。  
[http://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1325047.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1325047.htm)（検索日2016年2月10日）
- 石川真（2010）LMSの掲示板機能を活用した大学院教育プログラム開発と評価。上越教育大学研究紀要, 29, 13-21.
- 経済産業省（2006）社会人社会人基礎力に関する研究会「中間取りまとめ」  
<http://www.meti.go.jp/policy/kisoryoku/chukanhon.pdf>（検索日2016年2月10日）
- 木村泰之・都築誉史（1998）集団意思決定とコミュニケーション・モード：コンピュータ・コミュニケーション条件と対面コ  
ミュニケーション条件の差異に関する実験社会心理学的検討。実験社会心理学研究, 38(2), 183-192.
- 松下佳代（2009）「主体的な学び」の原点－学習論の視座から－。大学教育学会誌, 31(1), 14-18.
- 溝上慎一（1996）大学生の学習意欲。京都大学高等教育研究, 2, 184-197.
- 溝上慎一（2007）アクティブ・ラーニング導入の実践的課題。名古屋高等教育研究, 7, 269-287.
- 文部科学省（2013）平成25年度の大学における教育内容等の改革状況について（調査結果のまとめ）。  
[http://www.mext.go.jp/a\\_menu/koutou/daigaku/04052801/\\_icsFiles/afieldfile/2015/10/21/1361916\\_1.pdf](http://www.mext.go.jp/a_menu/koutou/daigaku/04052801/_icsFiles/afieldfile/2015/10/21/1361916_1.pdf)（検索日2016  
年2月10日）
- Osguthorpe, R.T. and Graham, C.R. (2003) Blended Learning Environments: Definitions and Directions. Quarterly Review of



Distance Education, 4(3), 227-233.

鈴木久男・細川敏幸・山田邦雅・前田展希・小野寺彰（2006）初等物理教育における能動的学習システムの構築. 高等教育ジャーナル, 14, 89-97.

吉岡一志・宇田川暢（2014）携帯電話を使ったインタラクティブな授業の試み：大教室講義における学生の潜在的な発言を呼び起こす. 山口県立大学学術情報, 7, 33-40.

## 付記

本研究はJSPS科研費23601004（基盤研究(C)）「青少年のネットワーク環境における社会的なつながりの認識に関する基礎的研究」の助成を受けたものである。

# A study of online learners' activities in blended learning courses

Makoto ISHIKAWA \*

## ABSTRACT

The purpose of this study was to explore the tendencies of online learners to exchange their views on activities in blended learning courses. This study especially focused on how online learners' activities were related to behavior types observed in comments made in traditional face-to-face classes.

The results showed that online learners exchange their views on activities that they worked on positively, which was comparable to class students on the whole. However, the comments showed that students of the active behavior type were more hard-working than students of the passive behavior type in face-to-face classes. An important element, as an internal factor, was the fact that learners were interested in online learners' exchange of views on activities. An easy environment for learning, as an external factor, was likewise an important element. The results showed that responses from other learners were closely related to the online learners' activities of more active learning. Based on these results, this paper discussed that learners' exchange of views on activities online in blended learning courses were effective for promoting active learning.

---

\* School Education