

ブレンディッド・ラーニングにおける学習者の教材コンテンツ利用の観察と考察 -東京・台北間での初級日本語遠隔授業から-

藤本かおる

1. はじめに

パーソナルコンピュータ（以下コンピュータと略す）とインターネット技術を利用したeラーニングでは、学習者個々のニーズ・能力・嗜好・スタイルに合った学習コンテンツや学習環境を提供することが可能であるとされるが、全ての学習者にあつた学習コンテンツや学習環境を準備するのは難しい。また、「教材コンテンツ中心の自学自習だけでは、eラーニングを継続するのは困難な場合が多く、その中からブレンディッド・ラーニングが生まれた」（バーシン 2006）。ブレンディッド・ラーニングとは、コンピュータとインターネットなどの電子的な手法に、対面授業や印刷配布物などの既存の教育方法を目的に合わせ融合させ、学習を行うものである。

近年、日本語教育においてもコンピュータやインターネットを利用した研究が見られるが、このようなブレンディッド・ラーニングでの日本語教育の報告は、まだあまりない。そこで今回、首都大学東京・東京都立大学日本語教育学教室で自作した教材コンテンツを使い、双方向テレビ会議システム*1を利用し、台北市立教育大学とブレンディッド・ラーニングでの初級日本語遠隔授業を行った。今回はその中で、学習者が自学自習用の教材コンテンツをどのように利用したかを観察し、その意義と今後の課題を考察する。

2. 調査の目的と方法

2.1. 目的

eラーニングでは学習者に自律学習が求められる。「自律学習」とは、学習者が教師に頼らずに、その成否については自分の責任で、教材、学習を開始する時間、学習にかかる時間、学習の方法などについては自分で選択しておこなう学習のことである」（大木 2005）。しかし、全く教師が介在せず学習者が独立して行うのではなく、必要な時には教師の助言を受けて進めることもあり、「自律」の程度にはさまざまな段階

*1 この授業では、ギンガネットのテレビ会議システムを利用した。<http://www.gcom-sys.co.jp/product/index.html>

がある」(大木 2005)。全てを学習者に任せることには限界があり、どのように教育者(発信する側)が手助けできるのかが、学習継続と学習の結果を生む重要なポイントではないだろうか。

しかし、学習者が用意されている教材コンテンツをどのように利用しているかという先行研究はあまり見られない。そこで今回は、実際に用意された教材コンテンツを学習者がどのように使用するのか、どんな教材コンテンツを好むかなど、アクセス状況から観察する。

また今回は、双方向テレビ会議システムを使った対面授業も行われるため、学習者がそちらだけで十分と思いき、自学自習用コンテンツにアクセスしなくなることも考えられた。しかし、週1回、1時間半の授業だけでは、日本語の発音に耳がなれることにすら十分であるとは言えない。上記の理由から、テストを準備し授業後に公開するなどコースの構築と運営に工夫をし、教材自体への興味とアクセスを継続させ、自学自習の継続を促すことを1つの目的とした。このような教育者(配信する側)側の意図がうまく働いたのかどうかも、合わせて考察を行った。

2. 2. コース概要

先行研究や、自学自習を中心としたeラーニングだけでは、効果的な学習が進まないという現在のeラーニングの問題点を踏まえ、今回の日本語初級コースは、双方向テレビ会議システムとCMS(Course Management System: コース管理システム)、そしてCMSに組み込んだ自学自習用コンテンツを利用するブレンディッド・ラーニングとする。教師から実際に授業を受け、その予習復習をコンピュータとインターネット技術を使って行い、本実験授業で学習が完結することを目指した。

eラーニングは、マルチメディアを多用した自学自習教材コンテンツ²、CMSによるインタラクティブな学習管理、CMSやメールでの学習支援を柱とした。また、対面授業は、週1回1時間半の授業を16回行った。教科書は、東京都立大学・首都大学東京日本語教育学教室で作った教科書を使い、教材コンテンツも同様に作られたもので、授業回数や時間などは以下の通りである。

² mic-J Elementary(for Beginners) <http://japanese.human.metro-u.ac.jp/mic-j/elementary/index.html>

- 双方向テレビ会議システムを使った対面授業は、16回（教科書がイントロダクション+15Unitのため）。
- 1回の授業は1時間半、週1回。毎週水曜日7時半からとする（後に7時開始に変更）。
- 授業前半は前の週の復習・定着練習、後半は新しいUnitの導入を行い、1回で1Unit進む。
- 日本人教師1名、アシスタント1名（今回は台湾と遠隔授業を行うので、台湾人アシスタントを頼む）。
- CMSは、教材コンテンツ16回分+最後にまとめのテストを作り、17セッションとする。
- 募集学習者は5人：コミュニケーションを重視した授業にしたいので、人数は絞る。

2.3. 調査方法

今回CMSとしてmoodle³を使用した。moodleは、オープンソース⁴のCMSソフトであり、学習やコース管理用の様々な機能が用意されている。その1つに学習者が教材へアクセスしたログを表示できる機能がある。この機能を使い、台北市立教育大学へ学習者のIDやパスワードを送付した2006年9月1日から12月29日までの各学習者のアクセス状況を取り出し、①アクセス日、②アクセス時間、③アクセスしたコンテンツを項目として抜き出した。今回は特に、教材コンテンツへのアクセス状況、一回のアクセス時間などを中心に考察していく。

3. 教材コンテンツへのアクセス数

授業開始日の9月6日以前に、アクセス先URL、各自のIDとパスワードを台北市立教育大学へ送っていたが、実際に学習者がアクセスを開始したのは、ほとんどの学習者が授業開始後であった。アクセス数は、一番少ない学習者で253アクセス、最も多い学習者は1071アクセスで、各人のアクセス数は下記の通りである（表1）。

³ <http://moodle.org/>

⁴ ソースコード（ソフトウェアの設計図にあたるもの）を、無償で公開し、誰でもそのソフトウェアの改良、再配布が行なえるようにすること。また、そのようなソフトウェア。

学習者5Tが突出してアクセス回数が多く、そのため平均アクセス数は450.2であるが、その他の4人の平均を出してみると、295アクセスである。16回の授業で考えると、1回の授業の前後で18.4アクセスしていることになる。各Unitの教材コンテンツは、Introductionが一番多く30、一番少ないUnitは12のコンテンツがあるので、平均数から見ると、全てのコンテンツにアクセスしているわけではないことが推測できる。

(表1) 学習者とコンテンツアクセス回数

学習者	性別	教材コンテンツへのアクセス回数	所属(専門)	備考
学習者1Y	男	253	大学院生(児童教育)	児童教育が専門なので、よくアニメを見ている
学習者2H	女	334	大学生(英語)	
学習者3C	女	332	大学生(法律)	日本語能力試験4級合格
学習者4O	女	261	大学生(自然管理)	
学習者5T	女	1071	大学生(環境学)	日本の男性アイドルが好き
合計		2251	平均	450.2

各学習者のアクセス状況からわかるように、学習者5Tのアクセス数が突出して多く、全ての集計がこの数に影響される統計的な外れ値(outliner)である可能性があると思われた。そこで、学習者5Tをのぞいた他の4名の学習者のアクセスのみを集計、教材コンテンツを抜き出してみると下記のようなになる(表2参照)。やはり若干の差があるため、ここでは学習者5Tをのぞいた4名の集計を取り上げ考察する。

(表2) 教材コンテンツアクセス状況対比

		A: 5名全員	B: 学習者5Tをのぞいた4名	
	アクセス数	教材コンテンツ	アクセス数	教材コンテンツ
1	257	Unit Test (多肢選択・組み合わせ165) + (記述式テスト92)	222	Unit Test (多肢選択・組み合わせテスト160) + (記述式テスト62)
2	245	PDF Text (All148) + (各Unit97)	103	PDF Text (All59) + (各Unit44)
3	134	バーチャルレッスン	51	イントロ quiz
4	103	Video Quiz	43	Video Quiz
5	79	Dialogue	41	Virtual Lesson

6	77	イントロ quiz	40	Dialogue
7	66	PPT	32	Drill
8	64	Drill	30	Writing System of Japanese
9	44	Writing System of Japanese	24	PPT
10	31	New word	20	New word
11	27	Grammatical Notes	15	Grammatical Notes
12	19	Sound System of Japanese	11	Useful Daily Expression
13	18	Useful Daily Expression	9	Sound System of Japanese
14	17	かな Sound quiz	4	かな Sound quiz
15	2	動詞的て形		

表2中の『イントロ quiz』、『Useful Daily Expression』はそれぞれ、上位項目に含まれるものであるが、教材としてまとまっているため1つの項目として扱った。『イントロ quiz』はIntroductionのVideo Quiz、『Useful Daily Expression』は同じくIntroductionで日常の挨拶をまとめた新出語彙に当たる。『動詞的て形』は授業中の動詞て形の説明をまとめたものである。

表2のBを見てみると、数の差はあるものの、用意した教材コンテンツは全てアクセスされている。特徴的なのは、イントロ quiz、Virtual Lesson、Video Quizという全てのムービー（動画）教材が上位に集中していることだろう。ムービー教材は対面授業の中では学習せず、その学習は各学習者に任せた。そのことがアクセスに好作用を及ぼしたとも考えられる。

もう1つ特徴的なのは、教材コンテンツとして英語版しか用意できなかったコンテンツが、下位に固まっていることが挙げられる。New word、Grammatical Notes、Useful Daily Expression、Sound System of Japaneseがそれである。これらの内容は、繁体字版テキストに載っており、テキストと照らし合わせて使えば音声を聞きながら内容を確認できる。しかし、New wordやGrammatical Notesは対面授業で同様の内容を導入するためか、教材コンテンツの利用はあまり多くなかった。

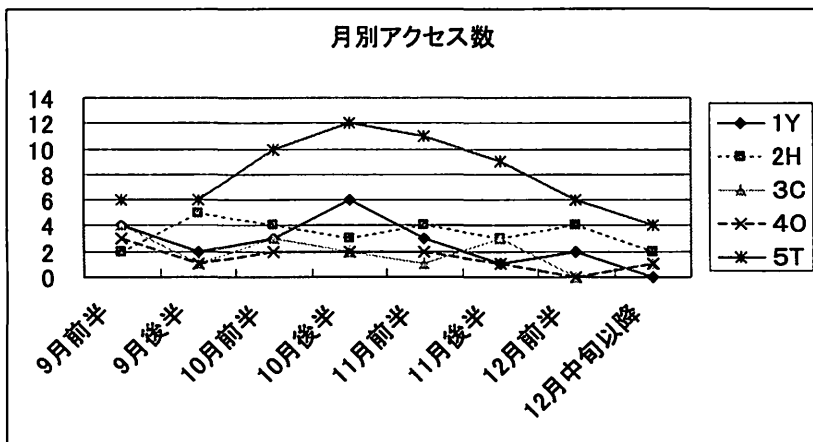
最もアクセスの少なかったかな Sound quiz であるが、アクセス数が少なかった理由として、学習者がすでにななを習得済みだったということが考えられる。実際、メールによる記述式 Unit テストを始めた当初から、全ての学習者がかなで答を送ってきている。台湾は日本語の情報が多し。繁体字の日本語学習教材やインターネットの学習サイトなどもあるだろう。学校などで学習したことがなくても、簡単な日本語の

知識をそれらで得ていた可能性がある。

4. アクセスの推移及び一回のアクセス時間

次に、学習者のアクセスの推移や一回のアクセス時間から、学習者がコース期間中どのように教材コンテンツを利用したかを見てみる。まず、月別のアクセス数であるが、一ヶ月を上旬（1日～15日）と下旬（16日～31日）にわけ、期間別アクセス数の推移をグラフにした（グラフ1）。

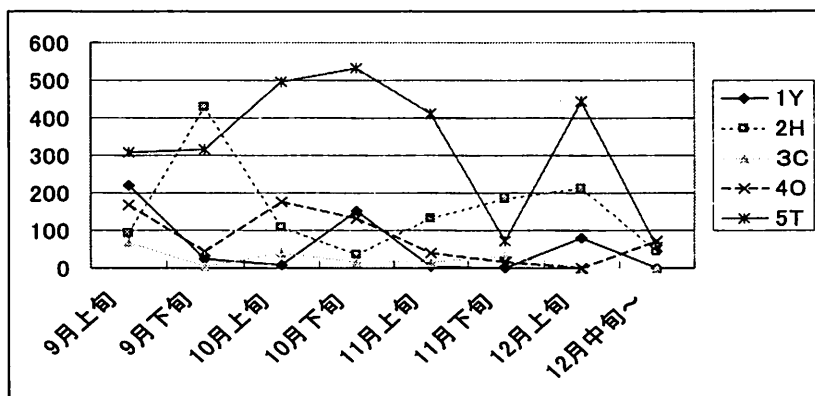
（グラフ1）月別アクセス数



このグラフを見ると、コース開始直後にアクセスが集中しているわけではない。学習者各自の状況によってアクセス数が推移していると思われ、グループとしての一貫した推移は見られない。

アクセス状況をより明確にするために、各学習者の教材コンテンツへのアクセス時間を月ごとにグラフにした（グラフ2参照）。学習者によっては、一日に何度もアクセスしていることがあった。明らかに途中中断している時間がある場合は、それぞれを1アクセスとした。また、長時間であっても、区切りが明確でない場合があり、その場合はアクセスした教材コンテンツを確認し、区切りと思われる時間にコースインデックスへアクセスしている場合は、中断があったものと考えた。終了時間が記入されていないものは、ログアウトしなかったためではないかと思われるので、1アクセスとして残したがアクセス時間には含まなかった。

(グラフ 2) 学習者別月ごとのアクセス時間



月ごとのアクセス時間を見ると、学習者によっては、授業開始後に若干アクセス時間が多い学習者がいるが、全員がそのような傾向をしめしているわけではない。授業開始後にアクセス時間が多い学習者でも、途中同じくらい教材コンテンツにアクセスしている。また、アクセス時間の上下に関しても、グループとしての傾向は見られない。そこで、次に、各学習者別にアクセス時間を見ていく。

5. 学習者別アクセス数

学習者 1Y、学習者 3C、学習者 4O は、学習開始直後のアクセス時間が全体のアクセス時間の中で若干多い。特に学習者 3C は 10 月上旬以降まとまったアクセスが見られず、教材コンテンツを活用していないことが伺える。学習者 3C は他の学習者と違い日本語学習歴があり、日本語能力試験 4 級に合格している。そのため、教材コンテンツを簡単と思い、積極的に利用しなかったことが考えられる。同様に授業開始直後にアクセス時間が多い傾向の学習者 1Y、学習者 4O だが、アクセス時間は多くないものの、時折まとまった時間教材コンテンツにアクセスしており、Unit Test 以外の教材コンテンツも活用しているようである (藤本, 2007 参照)。

学習者 2H、学習者 5T は、アクセス時間が比較的まとまっている。アクセス時間から、意欲的に教材コンテンツを利用していたと言えるだろう。2 名は Unit Test も毎回必ず提出していた。

6. アクセス状況についてのまとめ

各学習者の学習モチベーションや意欲、状況などによって、教材コンテンツへのアクセス状況が違っているとみられ、残念ながらほとんど教材コンテンツを利用していないと思われる学習者もいた。今回、用意した教材コンテンツを授業と組み合わせて利用することはなかったが、教材コンテンツを自主的且つ積極的に利用しない学習者が出てくることを想定し、教育者（配信する側）が教材コンテンツを見るような課題を用意し、何らかの指示を与え、定期的に教材コンテンツを見させることも必要だったのではないかと思う。この場合、授業中に教材コンテンツの内容までフォローすることは時間的に難しいが、教材コンテンツを利用した課題の解答を、CMS を利用して配布することなどの対処方法が考えられる。

また、複数の学習者がフォーラムを時々見ていたことも注目に値する（表2参照）。フォーラムはインターネット上の掲示板に似た機能で、教育者（配信する側）や学習者が情報を呈示したり、意見交換をしたりすることができる。e ラーニングでは、コミュニケーションツールとしてフォーラム機能を利用してきた。しかし、学習者により、フォーラムでの意見交換が滞りうまくいかない場合も多い。日本語初級の授業と言うこと、学習者は台湾で一箇所に集まる授業を受けるため学習者は実際のコミュニケーションを行えることなどから、今回はフォーラム機能をほとんど利用しなかった。授業開始時に CMS の注意点などをフォーラムで公開し、それを読むように授業中に指示、その説明は全員が閲覧した。しかし、それ以後は、フォーラムに新しい記事が載ることはほとんどなかったにも関わらず、時々フォーラムを見ていた学生がいた。このような状況から、フォーラム機能を有効的に利用できれば、学習者のアクセス数を増やすことも可能になるのではないかと考える。ただし、それには彼らの母語である繁体字中国語で書き込めばいいのか、日本語を使用するか、どのような内容にすればいいのかなど、特に初級の段階では、検討する項目は多い。

本コースでは、「自学自習の継続を促す」ことを CMS 利用の目的の1つとした。そのために、授業終了後に Unit Test と授業で使用したパワーポイントを公開したが、その試みの結果はどうだっただろうか。アクセス結果を見てみると、Unit Test は教材コンテンツの中で最もアクセス数が多い。また、パワーポイントも比較的良好にアクセスされている。つまり、このような授業後に追加されたテストや教材が、教材コンテンツへのアクセスや自学自習を継続させるために有効であったと言えるだろう。

教育者（配信する側）は、学習を勧めていくための適切なインストラクションを学習者（受信する側）に与えなければならない。各自の教材コンテンツの利用状況や、Unit Test へのアクセスから、自学自習のためのコンテンツはただ公開するだけではなく、教育者（配信する側）がその時々、学習者に合わせて内容を変更・追加、働きかけを行うことが重要であることが再確認された。

7. 考察

7.1. ブレンディッド・ラーニングにおける教材コンテンツの意義と課題

繁体字版のコンテンツが用意できなかった教材コンテンツへのアクセスがあまり多くないことはすでに述べたが、その中で Dialogue だけが他の英語版コンテンツよりも多くアクセスされている。Dialogue は New word や Grammar と同じく授業中に練習をしたが、対面授業の中では十分に練習の時間をとることが出来なかった。学習者自身がそのことを理解し、聞き取れなかった発音などを自学自習していると考えられる。実際に、学習者へ行ったアンケートで、「家で自習することができる、そして発音（音声）を聞くことができる。」と回答していた学習者 2H は、ダイアログにアクセスしていることが多かった。

また、対面授業を休んだことのある 4O は、「授業に出席できなかった場合、自習教材で自学できる。授業中の内容を分からなかったときにもネット教材を通じて練習し、授業の内容になれることができる。」とアンケートに回答していた。4O はアクセス数、アクセス時間も多くはないものの、アクセス時は、まとまった時間アクセスを継続している。

2H、4O のアクセス傾向とアンケートの回答から、自分なりの学習方法や学習価値を教材コンテンツに見つけることが出来た場合、教育者（配信する側）が利用方法を指示しなくともある程度教材コンテンツを自律的に活用することができるのではないと思われる。その反面、自律的に学習できずアクセス数の少ない学習者からは、「よかった。」といったような、ありきたりのアンケート回答しか寄せられていない。このような学習者には、メンターを用意するなど、自律的に自学自習を促す手立てを個別に考えなければならないことは、これまでの先行研究でもいわれていることである（松田・原田 2007, Simpson 2002）。

しかし、ブレンディッド・ラーニングでの学習活動として包括的に考察してみると、

教材コンテンツで自学自習を行わなかった学習者が自律的に学習できていないとは、一概に言えないようである。例えば、最も教材コンテンツへのアクセスが少なかった1人である1Yであるが、双方向テレビ会議システムを使った遠隔対面授業では、言葉がわからない場合や正しく発話出来ない場合でも、積極的に練習を行っていた。また、学会参加で授業を休んだ際には滞在先から、台湾の教師節（教師に感謝の気持ちを送る日）にも、日本語で絵葉書を送ってくるなど、教師への働きかけや日本語使用には積極的であった。1Yのような学習者の場合、教材コンテンツ中心のeラーニングでは、どのように学習コンテンツで自学自習してよいかわからず、途中で脱落することも多いのではないだろうか。

その反面、最も多く教材コンテンツにアクセスしていた学習者5Tは、これまで日本語を勉強したことはないが、ある日本の男性アイドルの熱狂的ファンで、日本の歌はよく聞いているそうである。カラオケでも歌いたい好きなアイドルの歌は早すぎて歌えないと話していた。他の学習者よりも日本語を勉強するモチベーションがはっきりしていたが、性格的には生真面目で緊張しやすいようで、双方向テレビ会議システムでの対面授業では、積極的に発話が出来ず黙ってしまう場面が見られた。

このような5Tの状態は一種の第二言語不安ではないかと考えられる。第二言語不安とは、「第二言語の学習者使用、習得に特定の関わる不安や心配と、それによって引き起こされる緊張や焦り」（元田 2000）であり、「直接的には学習者の言語処理を混乱させ、間接的には言語学習からの回避を促す可能性を有している」（元田 2000）。しかしその半面、言語不安の状況を適切にコントロールすることで、言語学習の効果を高められることが期待される」（西谷・松田・他 2005）という見方もある。

そしてeラーニングには、「言語不安を生みだす要因となりうる対人不安やコミュニケーション不安を軽減できる可能性」があり、実際のベトナム・中国との日本語eラーニングでは、「不安の高い学習者のほうが教材によくアクセスしており日本語力が高いこと、不安が低い学習者は教材へのアクセス数が少なく日本語力が低い」結果が出た（西谷・松田・他 2005）。

5Tの状態は、上記の実験結果に大変よく当てはまる。このような学習は、モチベーションは強いが実際の対面授業では緊張することが多いため、自学自習教材で自分なりに学習していたことが考えられる。間違えることを嫌い授業中に発話が出来ない学習者はよくみられる。そのような学習者にとって、人の目を気にせず自分のペース

で学習できる自学自習教材は、有益なものであるのではないだろうか。

7.2. 学習者の日本語—送られてきたテストや mail から—

3 ヶ月間初級日本語を学習した学習者であるが、日本語はどの程度身についたのだろうか。今回は、Unit Test の解答から学習結果を見てみる。Unit Test は、前半は多肢選択や組み合わせ問題が中心だったが、途中から日本語による記述式に変更しメールで解答を送ってもらった。Test 問題は、動詞や形容詞の活用練習と簡単な作文問題を中心にした。作文問題は、テキストに載っている文が答えにならないようにし、その Unit で学習した項目を使って出来るだけ自分なりの答を書けるよう配慮した (表 3)。下記の解答は、全て学習者が実際にメールで送ってきたままの文である。

(表 3) Unit Test の問題と解答

Unit11 Test 問題	
(1)	にほんごのべんきょうはどうですか。
(2)	きのう、なにをしましたか。
学習者 1Y	
(1)	にほんごのべんきょうはたのしかったです でも むずかしいです
(2)	きのうなにをしましたか 廣州語を べんきょうしました
学習者 2H	
(1)	にほんごのべんきょうはおもしろいですが、むずかしいです。 いいれんしゅうです。 わたしはにほんごがすきです。 そして、にほんのぶんかをべんきょうします。
(2)	あさしんぶんをよみました。 こうえんでさんぽをしました。こうえんはとてもきれいでした。 きょうしつでべんきょうをしました。 わたしはきのうレポートをだしました。 がくせいしょくどうでひるごはんをたべました。 しずかなレストランでした。 レストランはしずかじゃありませんでした。 ともだちといっしょにごはんをたべました。
学習者 4O	
(1)	むずかしいです。でも、おもしろいです。
(2)	きのうレポートをしました。 そして テレビをみました。
学習者 5I	
(1)	にほんごのべんきょうはゆっくりしんぽでした。 しかしまだとくいはないです。

<p>だから、さらにまだどりよくします。</p> <p>(2) きのうちともだちのうちへいきました。 ともだちといっしょにばんごのはのたべました。</p>
<p>Unit13 Test 問題</p> <p>(1) あなたのかぞくはなんにんですか。 (2) きょうだいがありますか。 (3) かぞくのことをはなしてください。</p>
<p>学習者 1Y</p> <p>(1) わだしのかぞくは 4 にん です (2) はい だいがあります (3) わだしは ちちと 母と いもうと います ちちは 公務員です。ははは びょういんに つとめます。 いもうとは だいがくせいです。</p>
<p>学習者 2H</p> <p>(1) 私の家族は四人です。父と母と妹と弟です。 (2) 妹と弟です。 妹は18歳です。弟は14歳です。 妹はスポーツがすきです。 弟はサッカーがすきです。 (3) 私の家族は、台北にすんでいます。 父は会社ではたらいています。 母ははたらいていません。 妹は高校で、経済をべんきょしています。 弟は中学生です。</p>
<p>学習者 4O</p> <p>(1) はたしのかぞくはごにんです。 ちちとははと、きょうだいふたりです。 (2) きょうだいは あねとおとうとです。 それから はたしのペットはとりとイグアナです。 (3) ちちは はたらいています。でも、ははは、いまは はたらいていません。 あねは、びょういんで はたらいています。 そして おとうとは かくせいです。</p>
<p>学習者 5T</p> <p>(1) わたしのかぞくはよん人います。 (2) はい、きょうだいがあります。おとうとがひとりいます。 (3) わたしのかぞくは、たいぺいにすんでいます。 わたしの家族はちちとははとおとうとがいます。 ちちはかいしゃではたらいています。 わたしのちちはにほんごがすこしできます。 ちちのにほんごはわたしのひどいひかくです。 ははがりょうりはとてもおいしです。 ちちとはははとてもやさしです。 おとうとはだいがくせいです。</p>

まちがいはあるものの、学習した項目を使って作文を書いている。翻訳サイトを利用していると思われる文もあるが、学習語彙でない単語を自分で調べた学習者や、授

業では学習しなかった漢字を使っている学習者もいる。

しかし、口頭運用面を見ると、残念ながらまだスムーズに発話が出来るとは言いがたい。週1回1時間半の授業だったので仕方ないが、双方向テレビ会議システムでの対面授業を週2回に増やすなど工夫をすれば、口頭運用面ももう少し伸ばすことが出来ると思われる。

各学習者別に見てみると、授業中は積極的に発話練習を行えない5TのTestの解答がコース後半多くなり、学んでいない語彙を調べて使うことにも意欲的であった。アンケートの回答とアクセスの結果から、自分なりの学習方法や学習価値を教材コンテンツに見出すことが出来たと思われる2Hと4Oも、5T同様解答は多く、学んでいない語彙を調べて使うことに意欲的であった。しかし、教材コンテンツでの自学自習が少ない1Yは、対面授業では最後まで積極的に練習していたが、Testの解答は授業内で学んだことに限られ、Unitによっては解答を送ってこないこともあった。対面授業で学んだことを定着させより日本語力を身につけるためには、やはり自学自習の時間が大切であり、この点は通常の対面授業でも、ブレンディッド・ラーニングでも変わりはないと言える。

通常の対面授業と違い、CMSを利用したブレンディッド・ラーニング場合は、学習者の自学自習についてもある程度観察できる。コース期間中に学習者の自学自習を観察し、自学自習の方法がわからないと思われる学習者には、個別の対応をすることも可能であり、より学習成果を高めることができるだろう。

8. 終りに

どのような学習機会でも同様であるが、学習者により教授する側が用意した学習教材の利用は異なってくる。ブレンディッド・ラーニングにおいては、それぞれの学習者にあつた教材をある程度準備することができ、eラーニングで問題となっているドロップアウト率の高さを軽減させることも可能である。今後は、このようなブレンディッド・ラーニングの特性を生かし、より学習者が学びやすいコース運営とは何かを考察、また利用する学習者側の属性や特質も視野に入れた包括的な研究を行うことを自身の課題とする。

(参考文献)

- 大木充(2005)「自律学習と自律学習型 CALL」京都大学大学院人間・環境学研究科 マルチメディア教育小委員会『MM News』No.8 P27-32
- Simpson, Ormond 2002 *Supporting Students in Online, Open and Distance Learning*, second Edition(First published in 1999) RoutledgeFalmer P51-77
- 西谷まり・松田稔樹(2005)「言語不安を制御し日本語力向上をめざす e-Learning の効果」『一橋大学留学生センター紀要』8号 P29-40
- 西谷まり・松田稔樹・他(2005)「学習者の「言語不安」に着目した日本語教育における e-Learning の活用とその効果」日本語教育工学会『研究報告集』Vol. 2005. No1 P39-42
- バーシン, ジョシュ (2006)『ブレンディッド・ラーニングの戦略 e ラーニングを活用した人材育成』東京電機大学出版局
- 藤本かおる (2007), 「e ラーニングによる遠隔日本語教育の実践と検証—日本・台湾間, マルチメディア教材による自学自習と双方向テレビ会議システムを利用したブレンディッド・ラーニング」首都大学東京大学院人文科学研究科人間科学専攻修士論文
- 松田岳士・原田満里子 (2007)『e ラーニングのためのメンタリング』東京電機大学出版局
- 元田静 (2000)「日本語不安尺度の作成とその検討」教育心理学学会『教育心理学研究』48号 P422-432

(ふじもと かおる・首都大学東京博士後期課程)