

初修外国語向け HyFlex 型授業デザインの最適化

—日本の三大学における実践報告—

杉江聡子^{*1}, 王松^{*2}, 曲明^{*3}, 砂岡和子^{*4}

*1 札幌国際大学 *2 関西外国語大学短期大学部 *3 室蘭工業大学 *4 早稲田大学

Optimal HyFlex Course Design for Basic Foreign Languages Class

—A Report of the Three Japanese Universities—

SUGIE Satoko^{*1}, WANG Song^{*2}, QU Ming^{*3}, SUNAOKA Kazuko^{*4}

*1 Sapporo International University *2 Kansai Gaidai University

*3 Muroran Institute of Technology *4 Waseda University

日本の教育機関での遠隔授業は、新型コロナの大流行以来、試行錯誤しながら進展した。このうち、米国で既に普及している HyFlex 型授業は、日本では会議や渡日前学生向けの運用が多く、授業実践は多いとは言えない。本研究は HyFlex 型授業の要点を総括し、三大学での初修中国語 HyFlex 型授業を事例に実態と課題を整理し、改善策を検討した。大学授業のステークホルダー別に評価した結果、組織は継続してハイブリッド型授業に適したインフラ環境の整備構築と通信機器運用支援制度を改善すること、教員は両モードの活動やインタラクションを意識した教材作成やタスク設計が不可欠であることが明らかになった。北米と日本では教学環境や学修者のモチベーションが異なり、日本の学生は遠隔モードでの協同学習が不活発となるため、授業設計や教材準備の段階で HyFlex 型授業に適したインストラクショナルデザインが必要なことが確認された。

キーワード: ブレンディッド学習, 遠隔教育, HyFlex, 語学教育, インストラクショナルデザイン

1. はじめに

2019 年冬以来、新型コロナのパンデミックで世界の教学現場は激変した。日本の高等教育機関では半強制的に遠隔授業やオンライン課題を実施する形となった。北米では以前からブレンド型学習やハイブリッド型授業が普及しており、対面と遠隔の異なる 2 つのモード（オンデマンドを加え 3 モードの場合もある）を同期で運営する HyFlex 型授業 (Hybrid-Flexible Course) が 2000 年代から開発されていた (Means, Toyama, Murphy, Bakia & Jones, 2010)。ブレンド型学習は高等教育の正当で優れた形態として確立していたが、教師主導型が主流で、学習者主導の教室対面と遠隔の両

モード運営の知見不足が指摘され、Hybrid と Flexible を融合した HyFlex 型授業が登場した。HyFlex とは、学生が授業を対面で受けるか、同期オンラインで受けるか（+オンデマンド受講）を選択できるクラスセッションと定義され (SFSU Academic Senate Policy S16-264), ①少なくとも 2 つ（対面+最低 1 つのオンライン）の学習経路を完全に統合する, ②これらの学習経路の中で、学生の継続的な選択（柔軟性）を支援する, という 2 点を意図的に組み込んだデザインである。HyFlex 型授業は入学者募集と在学維持という大学運営面にも利すると考えられ、遠隔地の学生に利便性や受講の選択肢を増やし、突発的事象、天変地異、緊急事態における教育と大学運営継続を目的に定

着した。

日本では新型コロナウイルスの感染予防対策として、対面活動が制限され、非対面型教育方式が模索される中で、遠隔授業が登場し、各教科で多様な実践が展開された。中国語教育でも、コロナ以前から ICT 活用を推進してきた教育実践の知見が注目され、オンラインセミナーや研究報告の機会も増えた (清原, 2022)。しかし、情報工学関連分野と比較すると、外国語教育の実践報告や知見の蓄積は多いとは言えない。国立情報学研究所ではパンデミック初期から情報学研究者と教育者が連携し、コロナ禍での教学の課題を概観し、次世代の日本の教育を議論するオンラインシンポジウムを開催してきたが、大規模校による報告が大半で、外国語教育に関する発表は国内外を含め僅かである (国立情報学研究所, 2020-現在)。本研究では、HyFlex 型授業設計の理念 (Beatty, 2019) に基づき教学環境の要点を整理した上で、日本の初修中国語に適した HyFlex 型授業デザインを検討する。日本の三大学の中国語授業に基づき、教学の中心的主体である教員と学習者、および教育観・学習観の特徴に照らして、北米発の HyFlex モデルを日本型に最適化する道を探る。

2. HyFlex 型授業設計の基本的価値と原則

2.1 HyFlex の原則

HyFlex 型授業設計の開発は、2006 年初頭から、学習者の選択 (Learner Choice)、同等性 (Equivalency)、再利用性 (Reusability)、アクセシビリティ (Accessibility) という 4 つの基本的価値と原則に基づき進展した。教授設計は“drivetrain”と呼ばれ、価値観から始まり、そこから教育・指導の目標が導き出され、それに向けて全体の教授方略が選択され、文脈を考慮した特定の教育活動によって実践される。「学習者の選択」とは、選択可能で有意義な受講モードを提供し、学生が期間やトピックごとに受講モードを選べるようにすることである。学習者自身による選択の柔軟性がなければ、従来のハイブリッド型授業と変わらない。「同等性」とは、全ての受講モードで同等の学習成果が得られるよう、学習体験を提供する原則で、HyFlex の最大の課題である。「再利用性」とは、各モードでの学習活動からの成果物を、更に学習コンテン

ツとして再利用可能にすることである。教師が準備するマルチメディア教材に限らず、学生活動により生成したチャット、非同期のディスカッション記録、ファイル投稿、ピアレビュー記録等は、対面学生の良き学習支援コンテンツとなり、オンライン学生にとっても有益なレビュー資料となる。「アクセシビリティ」とは、全ての受講モードで、技術スキルと公平なアクセスを学生に提供することを指す。受講モードを適切に選択するには技術的なスキルが求められ、学生と教師にリソースとトレーニングを提供することが義務付けられる。また、全ての教材と活動に全学生がアクセスできるよう、必要な施策を講じなければならない。

2.2 HyFlex 型授業のデザインと評価

Beatty (2019) は HyFlex 型授業の導入に、①メリットとコストの比較評価→②学生が期待する学習成果の分析、確認または修正→③学生の学習活動 (授業内活動とインタラクション) 計画→④学習成果評価のための準備→⑤期待に対するリターンの評価、という 5 つのステップを推奨している。2007 年以降 13 論文のレビューによれば、HyFlex 型授業研究の関心の焦点は、授業参加度や成績評価 (教育効果の有無) から、学生のパフォーマンスに影響する要因や学習共同体としてのダイナミクスに、更には学修満足度の大規模調査へと変化している (Beatty 2019)。受講形態は、原則、対面、同期遠隔、非同期遠隔 (所謂オンデマンド) の 3 タイプを保障すべきだが、実際は受講形態や授業過程、活動、使用ツールなどが異なる “Modified version” が多数存在する。HyFlex 型授業に関する研究は、教育効果の一般化と妥当性の検証を目指す量的研究が中心で、学習モチベーションがパフォーマンスの強力な予測因子であることが指摘される (Helms 2014, He, Gajski, Farkas & Warschauer 2014)。また、HyFlex モデル導入により、物理的・仮想的な学習空間 (例: LMS) の拡張可能性や、教師と学生・学生同士の新たなインタラクションと連帯が生まれ、学生のエンゲージメントを高める効果を示唆する研究がある (He et al. 2014, Miller & Griffiths 2013)。HyFlex 型授業デザインの研究は北米と豪州に多く、アジアが少ないのは、地域により教育文化の差異が大きいためと推測できる。

2.3 HyFlex デザインのメリットとデメリット

北米の高等教育ではハイブリッド形態による学修意義について、10年以上の研究蓄積がある。遠隔と対面授業を比較した45論文のメタ分析によれば(Beatty, 2019), 遠隔受講学生は対面授講学生より平均してやや成績が良く, 中でも「オンライン+対面の組み合わせ」と「完全対面」の成績差が大きい¹とされる(Means, Toyama, Murphy, Bakia, & Jones, 2010)。ブレンド型もしくはハイブリッド型授業が, オンラインのみ・対面のみより成績が良い理由は, 学修時間の増加に加え, 教育資源と学習活動が増えることによる。従来の対面やオンライン授業は, 教育活動が固定され, 学生側に受講形式や出席選択の自由がなく, たとえ教員側が授業デザインに工夫を凝らしても, スケジュールが重なれば, 学生は授業を欠席する他なかった。HyFlexは対面とオンラインの両モードの利点を組み合わせたデザインで, 学生の授業参加を保障し, 学修成果の最大化を目標とする。ただしモードの組み合わせかたによって, 最適な学習ゴールや教育方略等が異なるため,

単純に学生の成績だけで形態の優劣を判断することはできない。どのような状況でHyFlexアプローチ導入がコストに見合うのか, 自身の大学・学科・コースの条件との適合性を入念に検討すべきである。以下, 日本の三大学でのHyFlex型授業実践について, 授業環境や条件に焦点を当てて比較分析する。

3. 三大学 HyFlex 中国語授業の自己評価

3.1 三大学における HyFlex 中国語授業の設計

2021年度秋学期, 日本の3つの大学(A大, B大, C大)で初修中国語のHyFlex型授業を行った。各校の授業環境と諸条件を表1に示す。3校に共通の要素は以下諸点である。①専任教員または非常勤講師とのペア担当, ②Zoomによる教室からの遠隔講義配信, ③ゼロ基礎学生, 通年授業(春学期に中国語I, 秋学期にIIを履修)④選択必修科目(A大・C大)または自由選択(B大), ⑤教科書準拠の語彙・文法中心学習。

表 1 三大学の HyFlex 中国語授業の環境と条件

	A大(国立)	B大(私立短大)	C大(私立)
(1) 教学主体			
教員・教歴	専任・中国語ネイティブ, 約21年	専任・中国語ネイティブ, 約20年	専任・日本語ネイティブ, 約20年
クラス編成	50余名×3クラス	約20名×1クラス	5~10名×2クラス
授業数	週1コマ(90分)	週2コマ(180分)	週1コマ(90分)
学習者	日本人・工学系1年	日本人・文系(学年混合)	留学生を含む, 複数文系・学年混合
(2) 大学・授業実施環境			
実施期間	2021年10月上旬~翌年1月下旬	2021年9月中旬~12月	2021年9月下旬~翌年1月下旬
授業形態	遠隔2回: HyFlex13回	HyFlex29回: 遠隔1回	HyFlex14回: 遠隔1回
学生受講形態比(平均)	対面1: 遠隔5	対面1: 遠隔2	対面1: 遠隔2
通信(大学)	学内有線LAN+Wi-Fi	学内Wi-Fi	学内有線LAN+Wi-Fi
通信(学生)	自宅Wi-Fi	自宅/外部Wi-Fi	自宅Wi-Fi
教室	PC教室(各自PC+ネット接続)	通常教室+スクリーン	PC教室(各自PC+ネット接続)
遠隔ツール	Zoom, Teams, One drive	Zoom, 広画角WEBカメラ(logicool MeetUP)	Zoom, 広画角WEBカメラ(logicool MeetUP)
教員端末	ノートPC	ノートPC	ノートPC(含TA), タブレット
学生端末	PC(全員)	PC(少数), スマホ(多数)	PC(全員)
LMS	Moodle型LMS	LMS(Blackboard)	HTML型LMS
ICT支援	有(常時)	有(必要時に依頼)	有(必要時に依頼)
TA	無	無	2名(中国人院生)
(3) 授業運営形態			
教授法・授業形式	反転授業を併用	シラバスベース	シラバスベース+課内外グループ活動
教材	電子版自編教科書+授業録画	市販教科書+スライド+副教材	市販教科書+スライド+副教材
試験	期末+毎週小テスト(オンライン)	期末+毎週小テスト(オンライン)	期末(対面), 小テストなし

¹ 実験群と統制群の差を標準偏差で割った測定値。

3.2 HyFlex 中国語授業に対する三大学教員の評価

HyFlex 型授業の達成状況につき、三大学の担当教員が各自の実践知に基づき、総合評価と項目別評価を行った(表 2, 3)。各指標の項目作成にあたり、Beatty (2019) と浦田 (2022) を参照し、HyFlex 型授業のメリットとデメリット(課題・コスト)に大別して下位項目を設け、更に大学授業のステークホルダーとして「組織」「教員」「学生」に三分類し、授業担当教師の視点から評価した(1 から 3 の 3 段階評価)。「デメリット(課題・コスト)」は評点が高いほどその項目のデメリット値が大きいことを示す。教員の立場からは判断できない項目は N とした。いずれも主観的な評価で、教員間の判断尺度の揺れも未統制なため、以下引用数値は相対的参照データである。

表 2 HyFlex 理念の付加価値に基づく総合評価

評価項目	平均値
学習経路の多様化	2.3
学習選択肢の合理的配慮	3.0
協働学習(アクティブラーニング)	1.7
協働学習(自律学習)	2.0
教学リソースの再利用	3.0
公正性	2.3

(1) 総合評価

表 2 のとおり、教員は HyFlex の理念を高く評価している(三大学の合計平均 2.4)。特に、「学習選択肢の合理的配慮」と「教学リソースの再利用」の原則への共感が高い(平均 3.0)。「学習経路の多様化」や「公正性」理念も次いで高い(平均 2.3)。一方、HyFlex の「協働学習」への評価はやや低く、「アクティブラーニング」と「自律学習」の評価は、A 大を除く 2 大学で 1.0 から 2.0 (三大学平均は 1.7 と 2.0) で、課題が多いと判断している。このように、HyFlex の付加価値のうち、学習機会や選択肢の公正性に関してはポジティブな評価であるのに対し、協働学習効果にはネガティブな評価となった理由は、中国語科目の性質に依拠すると考えられる。語学系科目、特に初修者向けの外国語は、講義型授業と異なり、教員と学生および学生間の実技を伴うインタラクションが不可欠である。三大学の教員はともに、コロナ禍以前から学習者主体のア

クティブラーニングを重視していた。しかし HyFlex 型授業に変わり、オンライン受講学生が予想以上に増え、かつほぼ全員のカメラが OFF であった(A 大, B 大)。五感情報が欠落した同期遠隔モードでは、対面と同等の条件で授業中の対話活動を展開できない。ペア/グループワーク活動は更に困難である(A 大, B 大)。教員は学生の理解度把握や落ちこぼれ防止にエネルギーを費やし、頻繁に学生へ質問し、学習状況を確認する必要に迫られた。結果的に発音の反復練習や文型のパターン練習など、授業内容を単純化、単調化せざるを得なかった(A 大, B 大)。

HyFlex の「学習選択肢の合理的配慮」により、学生はオンラインでも受講可能となり、学習経路の選択肢は増えた。更に「教学リソースの再利用」により、学生の練習時間が増加した。コロナ以前から反転授業を実施していた A 大の学生は、一定程度オンライン課題に取り組む習慣が定着しており、教学リソースをうまく再利用できた。そのため HyFlex 型授業期間で単位を落とした学生は少なく、期末試験の成績も優秀であった。B 大は 2020 年度の教学リソースを再編集して用いた。成績は口頭試験では対面とほぼ変わらず、これは教員が遠隔でも学生の発音や暗唱・朗読確認に注力した結果であろう。オンライン実施の小テストと中間・期末試験は、前年度対面期より高得点であった。ただし、学生の回答には他資料参照の可能性が否定できず、個人の知識や能力の習得度を測る試験成績と同一視できない。C 大はコロナ以前に LMS が導入されておらず、学生に反転授業の経験もなかったため、教員が準備・指示したオンライン課題に取り組むに留まった²。また、三大学共通して、授業内活動の内容は単調で、教員と学生のインタラクションによる「協働学習」が起こりにくかった。なぜ初修者向け HyFlex 型の外国語科目で、学生の「アクティブラーニング」や「自律学習」を促進できないのか、次節で詳述する。大学組織と関連する課題については、3.2 および 4 章で述べる。

(2) ステークホルダーごとの評価

(a) 教員に関する項目

HyFlex 型授業配信は複数モードにわたる管理コス

² 成績の変化はコロナ前の関連データがないため不明。

トの高さが課題である。今回の評価では教員の「情報機器操作スキル、学生管理、フィードバック、トラブル支援」への評価は（三大学平均 2.7. 以下同様に平均値を記載）と高いことから、教員が複雑なモードに適宜対処したことがうかがえる。ただし、教員には相応の「認知的負荷」（2.0）もかかっている。

また、三大学の教員は、「教学リソースの再利用」、「対面授業の代替手段」（ともに 3.0）、および「教学リソースの共有」、「連携指導促進（課題遂行）」（ともに 2.3）のメリットを高く評価している。これは前掲の「HyFlex 理念の付加価値：教学リソースの再利用」の評価が高いことと一致する。同期遠隔モードを含む授業配信では、教材等の電子データの送受信や共有が不可欠であり、課題遂行に必要な教員/学生⇄教材間の連携が促進されたという担当教員の認識が読み取れる。三大学ともに、従来の紙版教科書以外に HyFlex 型授業向けの説明資料や練習問題（PowerPoint スライド等）を作成し、スクリーン提示や画面共有しながら、対面の学生にはプリント配布する等の対応をした。これらの資料は LMS へ保存し、課外でもアクセス可能な状態にして、「教学リソースの再利用」を図っている（表 1）。既述のように、A 大は以前から Moodle 型 LMS でオンライン教材と課題を用いた反転授業を実施しており、「教学資源再利用」のノウハウを活かし、HyFlex 型授業への円滑な切り替えが実現した。そのため、A 大の各項評価は、おしなべて他校より高い（評価合計で A 大 66>C 大 60>B 大 46）。

C 大は少人数クラスと TA 配置に加え、教員の授業デザインが HyFlex 型授業でのアクティブラーニングを可能にしている。Zoom のブレイクアウト機能を使い、教室側と遠隔側でそれぞれグループを組み、中国人 TA 主導による発音指導や会話練習といった自由会話の時間も確保した。B 大もシラバス準拠の規定が強く、調整の余地が少ない。学生全員に口頭発表等の機会を確保したが、カメラ OFF で学生の表情が掴めず、対面同様の効果は得られなかった。そのため、課外での予復習を強化し、教員は随時フィードバックを行った。授業運営の負荷は増したが、学生の学習量は増える結果となった。

既述のように、教員から見た連携指導に関する効果のうち「知識習得」と「(技能習得)」の促進作用に対

しては低い評価（ともに 1.3）となった。A 大は反転授業に小テストを組み込み、毎週予習として課すことで授業との連携を図ったが、アクティブラーニングの効果は予想を下回った。

(b) 学生に関する項目

「学生の受講教材選択肢拡大」は教員による評価が低い（1.3）。学習活動がオンライン化したことで「再利用可能」な教材は増えたが、教員が教材として適切に加工し、受講モード別に配信する知識と時間が不足していた。教材を準備したとしても、授業運営が煩雑になり、HyFlex 型授業配信に伴う教員の「認知的負荷」（2.0）が増加すると予想される。

コロナ禍で急遽始まった日本のオンライン教育は、「授業を止めない」ことを最優先する緊急措置であり、組織も教員も、遠隔教育の経験や知見の蓄積がないまま実践を迫られた。特に「遠隔インタラクティブ活動計画」（Beatty 2019 の「HyFlex 導入ステップ③」）の検討不足は、オンライン上で「学生の学習活動」が不活発に終わった原因と言える。対面に比べオンライン授業は五感情報の欠落を免れず、教員と学習者あるいは学習者間のインタラクションが難しいため、参加者の社会的存在感や帰属感が薄れる (Piccoli et al., 2001). Swan (2001)によれば、学習満足度は教室での教員との交流頻度と相関があり、教師やクラスメートとのインタラクションが充分なら、学生の満足度と学習レベルが高い傾向にある。中でも「協働学習」は、対面か遠隔かを問わず、「アクティブラーニング」や「自律学習」を促進し、殊に語学授業では参加者間のインタラクションを活性する極めて重要な要因である (Gass & Mackey 2020)。機関も教員もこれらの課題の検討が不十分なまま、形式的に遠隔や HyFlex 型授業を実施した結果、教員と学生あるいは学生間の「協同学習」が起こりにくく、単調な活動に偏りがちとなった。

(c) 組織に関する項目

米国の教育機関は HyFlex Course Model による学生の「出席率」と「修了率」の向上を想定するが、本調査では三大学とも低い評価（1.7）となった。受講コストに敏感な欧米の学生に対し、日本の学生はもとより授業に真面目に出席し、修了率も高い。日本の大学組織は、HyFlex 導入による入学者数の増加や修了率の向上に期待しておらず、米国の大学が、革新的授業

モデルの導入により、「履修者数制限枠緩和」や「受講者数増加」を高めようとする pragmatism を日本に直接適用することは現実的ではない（表 2 で当該項目は N）。受講コストの意識が希薄な代償として、日本の学生は「時間管理能力」「学習自己管理スキル」「情報機器操作スキル」が不足しており、A 大を除き教員による評価は非常に低い（1 から 2）。受講者の自律性と積極性を前提に HyFlex 型授業を実施することの難しさが示唆される。

表 3 HyFlex 型授業設計の目標と 3 大学の達成状況

デメリット（課題・コスト）		A	B	C	平均
教員	複数モードの授業準備	3	2	2	2.3
	情報機器操作スキル	2	3	3	2.7
	複数モードの学生管理	3	2	3	2.7
	複数モードのフィードバック	2	3	3	2.7
	複数モードのトラブル支援	3	2	3	2.7
	複数モード対応への認知的負荷	2	2	2	2.0
学生	学習法調整能力	3	1	2	2.0
	時間管理能力	3	1	1	1.7
	情報機器操作スキル	3	2	2	2.3
組織	教員 FD 支援	3	1	2	2.0
	複数モードのプラットフォーム構築	3	1	3	2.3
	時間割調整・履修登録システム更新	3	1	3	2.3
メリット		A	B	C	
教員	教学リソースの共有	3	1	3	2.3
	教学リソースの再利用	3	3	3	3.0
	対面授業の代替手段	3	3	3	3.0
	連携指導促進（知識習得）	2	1	1	1.3
	連携指導促進（技能習得）	2	1	1	1.3
	連携指導促進（課題遂行）	2	2	3	2.3
学生	受講機会の拡大	2	3	3	2.7
	受講形態選択肢拡大	2	3	3	2.7
	受講教材選択肢拡大	2	1	1	1.3
	内容の選択肢拡大	N	N	N	N
	情報機器操作スキル修得	3	2	2	2.3
	学習自己管理スキル修得	3	1	2	2.0
	公正な学習機会	2	2	2	2.0
組織	履修者数制限枠緩和	N	N	N	N
	受講者数増加	N	N	N	N
	出席率向上	2	1	2	1.7
	修了率向上	2	1	2	1.7

3.3 HyFlex の課題と改善策

授業環境については、組織のインフラ環境構築・整備は、教員が教室設備や機材等を利活用する際の前提

条件である。CALL 教室や情報教育施設を使用できれば、教員と学生の端末や高速ネットワーク接続が確保され、対面と遠隔の両モードのコミュニケーション機会を十分に確保でき、LMS やオンライン課題を活用できる。新しい授業モデルと各種ツールや設備操作法の習得には、教員 FD 支援も不可欠である。CALL 教室で情報系教職員の支援を受けられる環境が整備された大学では、授業担当教員個人の技術的スキル修得や通信・機材等トラブル対応の負担は大幅に軽減される（章 2022）。支援環境がなければ、教員個人で設備機器を調達、設定する必要がある。大学が貸し出したとしても、接続設定のコストは教員個人負担となり、特に非常勤講師等は孤軍奮闘せざるを得ない。平素から専任教員との情報共有や連携が求められる（喜多，2023）。

授業運営は、教員と学生に関わる要因である。「顔出し・声出し」を避ける学生と教員がオンラインでコミュニケーションをとることは極めて難しい。個人の意志を尊重し、カメラ・マイク ON を強制することはできないが、教員と学生が語学授業でのコミュニケーションの重要性について、共通認識を持つことが根本的解決に繋がる。並行して、LMS やバーチャル空間（メタバースやアバターの活用等）での対話の可能性も探求する価値がある。

教育方針や授業形態は、組織の選択決断と密接に関わる課題である。新しい授業モデルを実施し、成功させるには、教員と学生のみならず、所属機関、ひいては行政による支援が不可欠である。2021 年以降の授業形態に関しては、文部科学省の方針もあり（文部科学省通知,2021）、各大学とも教務管理上、感染予防策を講じたうえで、可能な限り対面授業を重視する意向であった。そのため、オンデマンド授業や HyFlex を含むハイブリッド型授業の実施は積極的に推奨されなかった。教室の通信環境や設備・機材が不十分であれば、対面以外のオンライン授業を含む授業形態を適切に実施することは難しい。組織の「複数モードのプラットフォーム構築」、「時間割調整・履修登録システム更新」、「教員 FD 支援」に対する総合評価は、大学により差が大きい（1 から 3 に評価分散）。組織の支援と他の評価項目との関連性について、今後、評価尺度を細分化して分析する必要がある。

4. 初修外国語のための日本式 HyFlex 型授業設計に向けて

Raes et al. (2019) は、同期ハイブリッド型授業を設計する上で、①トレーニングとサポート、②学生と教員のコミュニケーション、③学習の活性化の3点についてのガイドラインを提案している。三大学の HyFlex 型授業実践からも、この3点に関連する課題が浮上した。①に関しては、そもそも2021年以降は教育政策の方向性に準じて対面授業へ「戻す」よう指示が出たため、HyFlex を含むハイブリッド型授業は下火となっていった。組織側も、多大なコストをかけてインフラ環境を整備することに及び腰である。一般教室は学内の Wi-Fi 回線増強が追い付かず、PC とスマホの同時接続でオンライン資源を活用できる学習の物理的前提が満たされているとは言い難い。また HyFlex のように、複数モードで受講する学生の活動を適切に管理するには、LMS システムをマルチタスク型に更新する必要がある。LMS の自動採点や、学習状態の追跡機能を使えば、教員の採点負担を軽減でき、個別学生へより細かにフィードバックできる。

教育資源の格差は教育の質に影響を与える。ウィズコロナ、ポストコロナに移行後も、また別種のパンデミックや非常事態により、対面授業が実施できない状況が起こるであろう。行政や機関は CALL 教室を始めとする教室や通信環境の改善とバージョンアップの歩みを止めてはならない。①の情報技術のトレーニングに関しては、語学授業内でのオンラインコミュニケーションや情報収集、成果物の作成など、情報スキルを使えない学生が存在する (A 大以外は評価 2)。

②に関しては、前世紀から遠隔授業を成功に導く最も重要なポイントは、心理的乖離がもたらす教員と学習者のコミュニケーション活性化であることが指摘されてきた (Moore, 1989)。今回、パンデミックで半強制的に実施した遠隔授業の体験を通じ、教師も学生もオンラインモードを取り入れることで授業がより充実することを知った (田口・鈴木 2021)。シラバスやテキストに準拠するとしても、教師による重点項目の選択や教授方略の巧拙により、必要な調整の余白を生み出し、学習意欲を引き出すことができる (牟他, 2023)。

③の学習活性化に関しては、(章, 2023) が指摘する

ように、対面とオンライン参加学生への配布教材や回答タスクの形式を参加モード別に設計することで、HyFlex 型授業での学生とコンテンツ間の相互作用を強化できる。また学生のエンゲージメントも不可欠で、短時間の活動を組み合わせて授業の流れにメリハリをつける等、学生の集中力やモチベーションの維持・向上を図り、意識的にアクティブラーニングの要素を増やす配慮が求められる (山田 2018)。

ChatGPT などマルチタスクに応答する生成型 AI ツールの急速な進化に伴い、外国語学習でも従来のような「答え」のある知識ベースの学習の意義は失われていく。今後はリアルタイムの協同学習やパフォーマンスを通じて、学習者にとっての意味や価値を創出する活動や、言語・文字情報を通じて内容の解釈や評価を行う課題を中心とする等、教学の目標、教授方略、評価指標の見直しが必須である (牟他, 2023)。テクノロジーの進化と学習者の活用スキル向上の速度を考慮すれば、ウィズコロナ、ポストコロナの教学環境は、「リアル+同期+対面式」と「バーチャルやオンデマンド+非同期+遠隔式」のハイブリッド形態が標準化するであろう。ハイブリッド型授業や HyFlex 型授業の利点と課題を正確に把握し、その遺産を対面授業の質的向上に継承・活用することが、教授者というアクターの使命と考える。

謝辞

本研究は JSPS 科研費 C (21K00773) の助成を受けた。

参考文献

- (1) Beatty, B. J.: “Hybrid-Flexible Course Design: Implementing Student-Directed Hybrid Classes”, EdTech Books (2019) <https://edtechbooks.org/hyflex/> (2023年3月28日参照)
- (2) Bower, M., Dalgarno, B., Kennedy, G. E., et al.: “Design and implementation factors in blended synchronous learning environments: Outcomes from a cross-case analysis”, *Computers & Education*, Vol.86, pp.1-17 (2015)
- (3) He, W., Gajski, D., Farkas, G., et al.: “Implementing flexible hybrid instruction in an electrical

- engineering course: The best of three worlds?" Computers & Education, Vol.81, pp.59-68 (2015)
- (4) Helms, J.: "Comparing student performance in online and face-to-face delivery modalities", Journal of Asynchronous Learning Networks, Vol.18, No.1, pp. 147-160 (2014)
- (5) Means, B., Toyama, Y., Murphy, R., et al.: "Evaluation of Evidence-based Practices in Online Learning: A Meta-analysis and Review of Online-learning Studies", U.S. Department of Education, Washington, D.C (2010)
- (6) Orey, M.: "One year of online blended learning: Lessons learned", paper presented at Annual Meeting of the Eastern Educational Research Association, Sarasota, FL (2002)
- (7) Miller, J., Risser, M. and Griffiths, R.: "Student choice, instructor flexibility: Moving beyond the blended instructional model", Issues and Trends in Educational Technology, Vol.1, No.1, pp.8-24 (2013)
- (8) Raes, A., Detienne, L., Windey, I., et al.: "A systematic literature review on synchronous hybrid learning: Gaps identified", Learning Environments Research, Vol.23, pp.269-290 (2019)
- (9) Sunaoka, K. and Sugie, S.: "Remote Chinese Teaching and Learning at Japanese Universities during the COVID-19 Pandemic", In S. Liu (Eds.), Teaching the Chinese Language Remotely: Global Cases and Perspectives (pp.203-234), Palgrave Macmillan, London (2022)
- (10) 喜多一: "COVID-19 パンデミック下での大規模オンライン授業の経験と今後に向けての課題", 情報処理, Vol.64, No.2, pp.19-26 (2023)
- (11) 清原文代: "ICT を活用した中国語教育のための電子資料 及び 教 案 の 開 発 " <https://kaken.nii.ac.jp/ja/grant/KAKENHI-PROJECT-17K02933/> (2022 年 9 月 26 日参照)
- (12) 清原文代: "中国語オンライン授業のためのリソース", https://ja.padlet.com/kiyohara_f/e1zjgubtcgxmzco1 (2022 年 9 月 9 日参照)
- (13) 国立情報学研究所: "大学等におけるオンライン教育とデジタル変革に関するサイバーシンポジウム「教育機関 DX シンポ」", <https://www.nii.ac.jp/event/other/decs/同「教育機 DX シンポジウムアーカイブズ」> <https://edx.nii.ac.jp/> (2022 年 9 月 26 日参照)
- (14) 文部科学省: "令和 3 年度の大学等における授業の実施と新型コロナウイルス感染症への対策等に係る留意事項について (周知)" (2021) https://www.mext.go.jp/content/20210305-mxt_kouhou01-000004520-02.pdf (2023 年 3 月 26 日確認)
- (15) 田口真奈, 鈴木健雄: "オンライン授業・ハイブリッド型授業の質保証に向けてー京都大学の授業支援を事例に", 名古屋高等教育研究, No.21, pp.49-75 (2021)
- (16) 浦田悠: "ハイブリッド型授業に関する知見の整理と FD 研修の実践", 大学教育研究, No.30, pp.21-34 (2022)
- (17) 山田剛史: "大学教育の質的転換と学生エンゲージメント", 名古屋高等教育研究, No.18, 155-176 (2018)
- (18) 牟世榮, 閻亭, 砂岡和子, 王怡人, 曲明, 杉江聡子, 王松: "如何教好漢語語音基礎和基本句型?" (2023) <http://www.f.waseda.jp/ksunaoka/座談会記録.pdf> [日本語訳: 砂岡和子, 向凌萱: "これだけは身に着けて欲しい発音と初級文型の教えかた" (2023) <http://www.f.waseda.jp/ksunaoka/座談会日訳.pdf>] (2023 年 3 月 30 日参照)
- (19) Moore, M.: "Three types of interaction", American Journal of Distance Education, Vol.3, No.2, pp.1-6 (1989)
- (20) Piccoli, G., Ahmad, R. and Ives, B.: "Web based virtual learning environments: A research framework and a preliminary assessment of effectiveness in basic IT skills training", MIS Quarterly, Vol. 25, pp.401-426 (2001)
- (21) Gass, S. M. and Mackey, A.: "Input, Interaction, and Output in L2 Acquisition", In B. VanPatten, G. D. Keating, S. Wulff (Ed.), Theories in Second Language Acquisition (pp.192-222), Routledge, New York (2020)
- (22) Swan, K. Virtual interaction: Design factors affecting student satisfaction and perceived learning in asynchronous online courses, Distance Education, Vol.22, No.2, pp.306-331 (2001).
- (23) 章欣: "汉语双线融合教学模式的实践路径探索", 数字化国际中文教育 (2022), pp. 251-257 (2022)